

「学以致用」

— 「読む中国語」 から 「話す中国語」 へ —

張文青・張璟

アブストラクト

現在、殆どの学習者は国際社会で活躍できる力をつけるために外国語を学んでいる。外国語を学習する過程で、その外国語を使って積極的にコミュニケーションを図ろうとするかどうかは、学習者の育ってきた文化的環境や学習者個人の性格に大きく関係していると思われるが、これを「克服」して学習段階から当該外国語を使ってコミュニケーションを図るよう誘導することが今後の課題として残っている。

本稿では、目標言語である中国語を学習する際に、日本文化の影響や日本人学習者の目標意識と学習スタイルとのギャップ、学習者のモチベーションの向上とキープを課題として取り上げ、解決案を探っていききたい。さらに、直接教授法による授業及び教室内では学生に中国語以外の言語を可能な限り使用させない授業方法や授業形式の多様化を提唱し、言語学習の目的である『「学以致用」（学んだ目標言語の活用）— 「読む中国語」から「話す中国語」へ』をテーマに、学習者の積極的な発話を如何に実現していくかを提案していききたい。

キーワード：「言語」と「語言」、目標意識と学習スタイルとのギャップ、目標言語のインプットとアウトプット、「学以致用」（目標言語の活用）、多様化授業形式

1. はじめに

多くの中国語学習者に、なぜ中国語を学ぶのか、中国語で会話したいと思うのかといった学習動機をたずねると、殆どの学習者は、中国が好きだ、中国文化をもっと知りたい、これからの仕事で役に立ちそうだから、親戚が中国で仕事をしている、異文化交流をしたい、彼女（彼氏）が中国人だから、等々といった内発的動機（それをする事自体で喜びや満足感が得られるような行動）や外発的動機（他者に認められる、「報酬」をもらえる等、何らかの具体的な目的を達成する手段として行う行動）を背景とした答えを返してくる。

しかし、中国語でコミュニケーションを構築するプロセスでは、簡単なはずのことが困難となったり、無意識であったことが意識されたり、或いは自らの文化的アイデンティティーが揺さぶられ、フラストレーションや不安、劣等感を感じたり、自己概念の修正を迫られるといったことに遭遇し得ること、すなわちプライドを傷つけられる恐れがあるということにも注意すべきであろう。外国語学習それ自体が、学習することの難しさを味わう機会であると同時に、認知的、行動的な柔軟性を獲得し、寛容さや忍耐を身に付ける自己成長の機会でもあることを学習者に伝え続けることが必要である。また、外国語を学習する際に、発音の壁や文法のハードルを越え、少し無理を試みることは、自分の行動レパートリーを広げることであるから、そのことが自己成長と自信獲得に繋がる。自分らしさを保ちながら、違った自分を試したり、新しい自分を発見したりする中で、ハイブリッドなスタイルが見つけられるかも知れない。

本学での中国語学習者は依然として日本人が多い。日本人学習者は日本文化の影響を受け、「シャイ」な一面も持っている。「日本では、コミュニケーションを技術的に捉える伝統はない」（八島, 2004）。「人に与える印象や自己イメージを操作するなど、作為的なコミュニケーションは否定的に受け止められる。さらに、対人コミュニケーション不安の国際比較では、日本人はアメリカ人やオーストラリア人、韓国人、中国人、フィリピン人より母語で話した時の対人コミュニケーション不安が高いことが報告されている」（Klopt, 1984;

Kloft & Cambra, 1979)。

また、八島 (2004) によると、Horwitz, Horwitz & Cope (1986) は、外国語の学習ほど自己概念が脅威にさらされる学習はないと述べている。自らの知性と社会的能力に一定の自信をもっている大人が、外国語能力が不十分なために、本来の自分の姿を呈示できない状況に直面すると無口になったり、不安やパニックに陥るという。

また、外国語を母語話者のように話さないといけないなどといった信念をもったり、自らに高すぎる水準を課すと、不安は大きくなる。間違った答えを言うてはいけない、失敗したくない、目標言語の運用能力が十分でないために社会的評価を下げるのではないか、上手でもないことばを使って自己開示をしたり自己呈示をすることは容易ではない、などといった「完璧主義」やマイナス思考は不安を高め易いのである。

不安が高いと記憶やアウトプットといった言語学習の認知的プロセスが妨げられる。実際のコミュニケーションでは、認知、行動、情動を切り離すことができない。母語でスムーズにコミュニケーションが行われている時は、この三者は統合し、うまく機能しているために意識されないが、外国語を使うときには、この三者がうまく機能しないことがある。異文化において、認知、行動、情動にズレが生じ易いのである。

日本人学習者は一般的に自分に対する要求水準が高く、完璧主義の傾向が強いと言われ、文法や構文に関しても母語話者と同じような基準を無意識に自分に要求したり、「完璧」でなければ不安を覚え、無口になるほうが賢明だといった錯覚に陥ったりする、と指摘されている。

学習者は、頭で考えていることが中国語でうまく発話できないという状況になると、認知、行動プロセスに躓いて不安が喚起され、さらに認知プロセスに影響するという悪循環に陥るのである。目標言語によるコミュニケーションは「プライド喪失」となる可能性があるため、学習者が自信を失わないように配慮することが必要である。従って、中国語表現の背景に存在する中国人の思考方法等を紹介することを通じて、広い意味での中国文化に慣れ親しませ、異文化である中国文化に適応できる力を養っていくことも重要な課題となる。

この課題を解決するために、教室の雰囲気作りや学習者同士の人間関係、連帯感の構築に関する提案を「4.2 日本人学習者の「シャイ」を解決するために」で詳しく述べてみたい。

日本人学習者の多くは、自己表現に「シャイ」な姿勢を見せるが、学習を継続する過程で力を徐々につけてきていることは、テストの成績や授業時の姿勢からも明らかである。日本人学習者にとっては、自国文化の「忍耐強い」といった良き影響を活かし、「シャイ」で控えめな性格を積極的に自己表現の姿勢に変える必要がある。つまり、過度な緊張や不安、恐怖感など学習を妨げる「否定的要素」を「肯定的な要素」に変える必要があると考える。

本稿では、「言語」と「語言」の定義から入り、日本人学習者が中国語を学ぶ際に中国語の発音や語彙を大量にインプットすることにより、「発音の壁」を乗り越える試みを紹介する。さらに、言語学習の障害であるコミュニケーション不安を生じさせる「完璧主義」を打ち破るために、伝達行動重視の「文化文法」(その文化における対人関係対処の原理)の重要性を強調し、学習者が中国語を学習する際に大胆に自己表現ができるように、「情動的・情意的」配慮法を提言していきたい。最後に、私達が直面しているもう一つの大きな問題として、目標意識をはっきりもっている学習者が多くにもかかわらず、予習と復習に投下する時間が非常に少ないという事実に関しての解決策——多様化授業形式による中国語でのコミュニケーションの促進を探っていきたい。

2. 「読む中国語」と「話す中国語」の相互関係

2.1 「言語」と「語言」

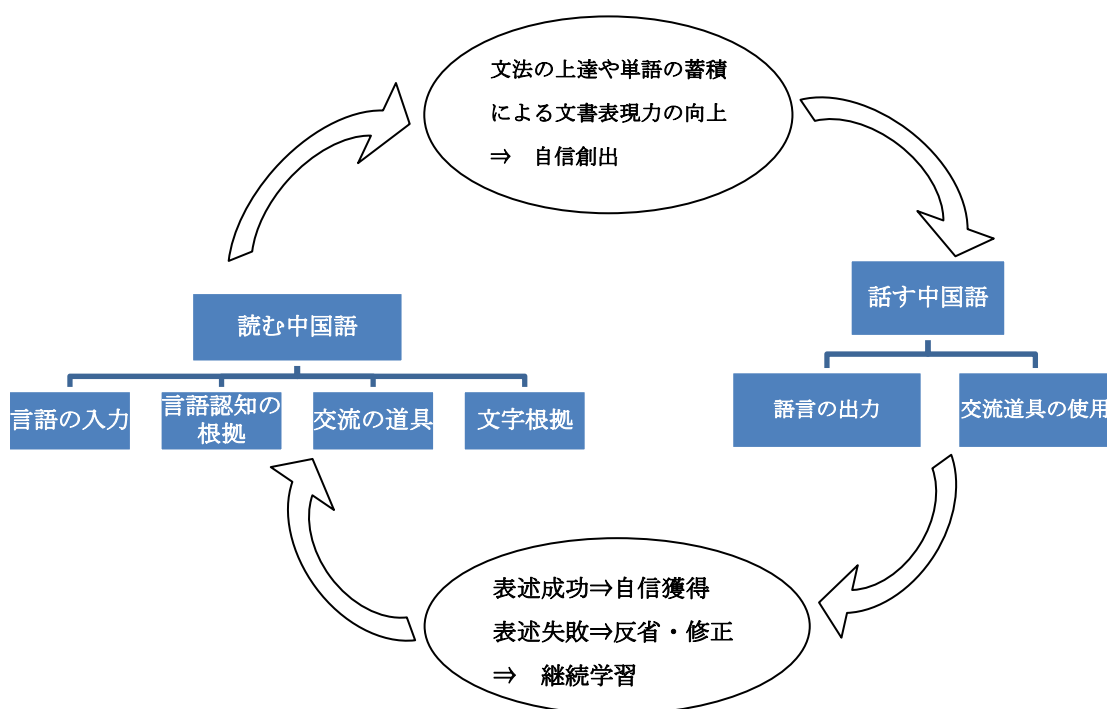
趙金銘 (2005) によると、Social は人類の言語活動を「言語」と「語言」に分けている。岑運強 (1994) は、さらに Social の観点を、「言語」は「見解」であり、「語言」は「人々の見解」の中の音義結合した語彙体系と文法体系である」と解釈している。

「話す中国語」（中国語：口語）とは話す言葉で、「語言」の範疇に入る。すなわち「話す中国語」とは「音声による言葉」である。これは 1946 年に、郭紹虞が提起した（趙金銘：2005、中国語：所謂“说的汉语”，即“声音语”；所谓“看的汉语”，即“文字语”）。一方、「読む中国語」とは、文章化した中国語、「文章言葉」である。「読む中国語」とは、文字や視覚活動を通じて、情報の収集や伝達を実現することを指している。「読む中国語」と「話す中国語」は使用する語彙やフレーズの文法的構造、構文という面においてそれぞれ異なっている。

しかし、趙金銘は、書かれたものは読ませるものではあっても、それは書面を用いた表述や表現にすぎないと述べ、書かれた中国語は必ずしも「読む中国語」ではない。規範的な「読む中国語」とは、文法規定に基づいた「規範的な近代口語体著作（中国語：典型的現代白話文著作）を指す」と強調した。

さらに、中国の文豪・葉聖陶（1980）は「「話す言葉」は語であり、「書面語」は文である。文は語に基づいているものである。（中国語：“口语为语，书面语为文，文本于语”）」としている。しかし、「読む中国語」は、中国語学習者にとって「話す中国語」を身に付けるための文字的根拠になることも忘れてはならない（図 2.1.1 参照）。

図 2.1.1 「読む中国語」と「話す中国語」の相互関係



周知のように、英語やラテン語などの言語は表音文字で標記され、中国語や日本語の一部は漢字という表意文字で表記される。そこで、日本人は欧米系学習者よりいち早く文字の意味を読み取ることができ、中国語漢字の意味を容易く理解できることは事実である。したがって日本人学習者の中国語習得順は往々にして、文字⇒意味⇒音声、という順になりがちである。



左図 2.1.2A 漢字・意味・発音の認知モデル—日本人中国語学習者の認知モデル

しかし、ここで問題は、日本語における漢字の音読みは元々中国語の音から来ているために、ある程度似ている面があり、このため、「適当な」音に代替されることが多いという点である。いわゆる、漢字の意味さえ理解できれば、全文の意味をほぼ理解でき、中国語本来の音を無視してしまうことである。すなわち、中国語文を見る際に、

まず意味をキャッチし、その後、肝心の発音を「省略」して日本語の発音を「代用」するケースが多いと思われる。従って、中国語音の習得、音声による意思伝達、また自己表現が一層難しく感じられることが多いと考えられる(図 2.1.2A 参照)。

一方、欧米系などの非漢字圏の中国語学習者は、そもそも漢字という視覚に頼ることがないため、中国語を学習する際にはまず音から入り、その音をもつ意味を記憶し、発音で意志伝達していく意識が強く、発音の習得に長けていると思われる。それゆえに、欧米系や非漢字圏の中国語学習者は、中国語の発音を比較的早く身に付けることができ、音声⇒意味⇒文字という、日本人学習者とは正反対の順を辿るとされる(図 2.1.2B 参照)。

しかし、非漢字圏の中国語学習者には、漢字に対する理解・記憶・使用の面で難しさが生じるという問題が生まれる。漢字認識や記憶及び使用は、非漢字圏の学習者にはずいぶん難しく感じられ、漢字習得・運用までの道のりが長いことは事実である。

図 2.1.2B 非漢字圏の中国語学習者の認知モデル



それゆえに日本人学習者にとっては、中国語音の習得に時間をかけること、欧米系・非漢字圏の学習者にとっては、漢字の映像化による記憶や読解、漢字の使用に時間をかけることが、中国語学習の鍵であると言えよう。

現在、中国語学習者の多くは、中国語を身に付け、国際化社会で活躍できる力の獲得や対中文化交流やビジネスの場で中国語を活かしたいという目標をもっている。しかし、発音が苦手という多くの日本人学習者と、欧米系・非漢字圏の中国語学習者との間には学習スタイルの根本的な違いが見られ、解決策としては、大量の

発音練習と発話練習を課すことが考えられる。欧米系の学習者にとっては、漢字認識・記憶と漢字の書き練習と使用が中国語習得のキーポイントであると言えよう。

2.2 「語言」はコミュニケーションのための「道具」

近年、世界各国で中国語学習者が年々増えてきている。日本人の中国語学習者も社会情勢を反映し、年々増加

している。一方、日本の有名商社の中国専門家によると、中国語が堪能で、ビジネスの商談や交渉にまで携われる人材は、日本国内では非常に限られているとのことである。中国語人材に対するニーズが高まり、日中関係が大いに発展してきたこの30年来、なぜ中国語人材の輩出が難しかったのか、これはこれで一つの大きな関心事である。

「語言」は自己意識と密接に関係している。「語言」によるコミュニケーションで、人は自己を認識し、自己を表現し、他者に対して自己を開くことができる。それゆえに「自由に操れない言葉」で自己表現することに伴う心理を十分考慮する必要がある。言葉は習得してから使うのではなく、使いながら習得するものである。したがって、自由に操れない段階でも使わないと上達しないということになる。

さて、まだ「自由に操れない言語」であっても、使いながら習得する以外に、上達への道はないということ学習者に繰り返し強調する必要がある。一つの言語を身につけるには、いわゆる日常生活レベルで2～3年かかると言われ、ビジネス商談や学术交流のためには、個人の差もあるが、4～5年かかると言われている。本学の中国語課程のレベル設定は中国語ⅠからⅣまで（Ⅰは初心者、Ⅱは初級、Ⅲ・Ⅳは中級レベルと設定している）となっている。それぞれのレベルの受講回数は、週4回の授業（全6時間）を4ヶ月間、Ⅰ～Ⅳを通じての総学習期間は、最長4学期（16ヶ月）となる。

初心者や初級レベルでは、発音や基本語彙、基本文法、基本構文を学び、中級からは場面に応じて、中国語で表現できることを目標としている。また、中国語Ⅳでは、600～800文字の中国語文を読解し、中国語を介して中国文化や中国事情、現代社会などを知り、それぞれのテーマに沿って、学習者の主張や意見・考えを中国語で言えることを目標としている。

一方、中国語Ⅳまで受講する学習者は、リスニング力は相当上達してはいるものの、自己主張や自分の意見を述べる際には、虚詞（因果関係などを表す関連詞や副詞）をうまく使えないばかりか、構文の乱れもしばしば見られ、たどたどしい中国語になる場合が少なくない。比較的流暢にコミュニケーションを交わせる学生はまだ少ないと言えよう。

一方、本学の学習者には、「話す中国語」を身に付けようと思う者が圧倒的に多い。しかし、若い学習者は「語言」はコミュニケーションのための「道具」であるということをよく理解しているにも関わらず、日本文化の「言わぬが花」、「沈黙が金」という伝統的な考え方の影響を多かれ少なかれ受け、積極的にこの「道具」を使って意思伝達しようという努力にまだ欠けていると観察され、教員にとっては、絶えずモチベーションの向上や激励、意識喚起をすることが必要となっている。

2.3 日本文化による「語言」学習への影響

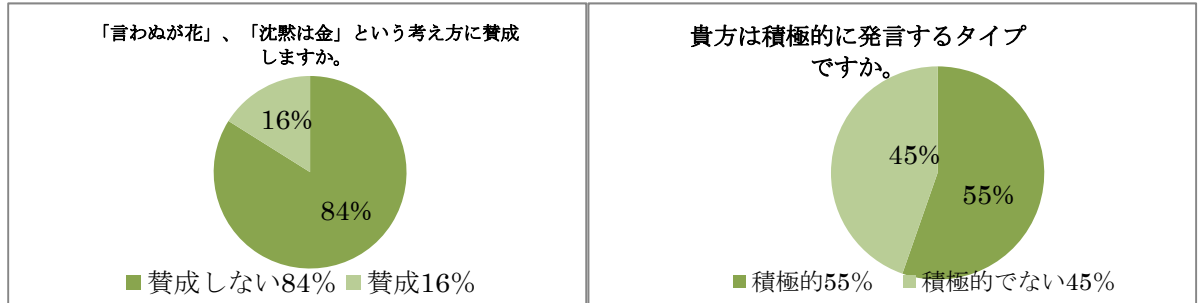
学習者が本心では会話やコミュニケーション能力をもっと高めていきたいと考えているにもかかわらず、なかなか思うように話せないのはなぜだろうか。勿論、語言の習得には長くて辛い年月の蓄積が必要であることは周知の通りである。本節では多くの日本人学習者が経験する日本文化による中国語学習への影響を分析したい。

日本の著名な言語学者による『日本人の言語表現』（金田一，2003）という著作には、「日本人の言語生活の特色として、まず、第一に注意すべきは、話さないこと、書かないことをよしとする精神があるということである。…（中略）…日本人は、話さないこと、書かないことを尊ぶ。その結果として、どうしても話さなければならぬという場合には、それを最小限度にとどめるのをよしとする原理が副次的に成立する。」と書かれている。また、水谷修は『話し言葉と日本人 日本語の生態』（1993:90）の中で、「言葉に期待しない、…日本人が言葉にかける期待は、少なくとも「言わねばならぬ」という哲学に支えられたものではないので、「言わなくてもわかるはずだ」、「言っても分らぬものだ」という判断が生まれてきそうな、言葉不信というか、言葉そのものへの無期待感を少なくとも話し言葉に対してはもっているのではないだろうか」と言う。

では、日本国民は一般的に話し言葉をどう思っているのだろうか。1979年日本NHK総合放送文化研究所と放送世論調査所が全国の3,600人に対して行った任意アンケート調査で「口は災いの元と思ったことがありますか」という質問に対して、82%の人は「賛成」と答えた（段銀萍，2004）。このアンケート調査は、日本

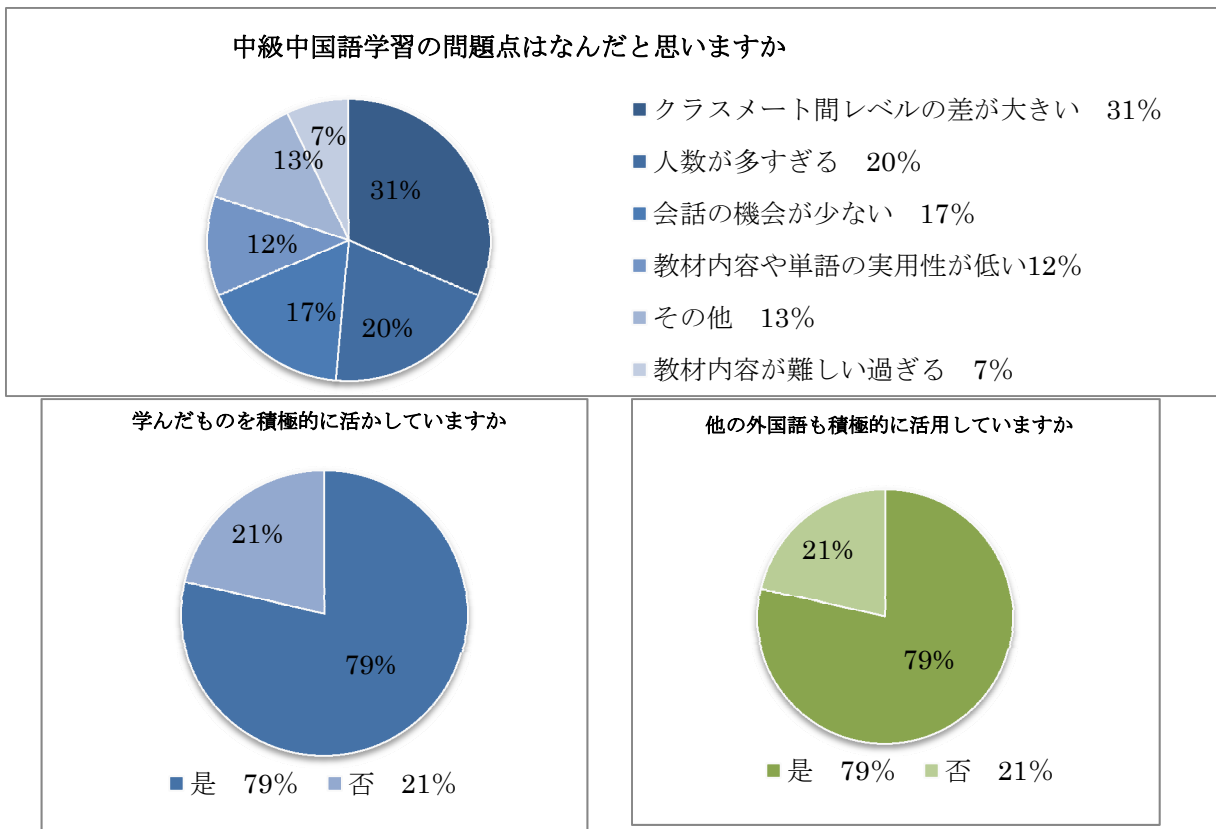
人の話し言葉文化の中に、「言わぬが花」、「もの言えは唇寒し」という伝統的な考えが根づいていることを明らかにしたものと受け取れる。

図 2.3.1 日本人の「話し言葉」に対する意識調査



しかし、世界が IT 革命によりグローバル化している今日、若者の考え方も変わりつつある。2010年11月、本学の中国語中級学習者 56 名に対して行ったアンケート調査では、図 2.3.1 の結果が得られ、話し言葉や自己開示に対しての意識が大いに異なっていることが分る。この意識の変化は情報社会のニーズに合致したものであり、日本文化もグローバル化の影響を大いに受けていることを意味している。さらに、図 2.3.2 のように、中国語中級学習の問題点に関するアンケート調査では、会話機会が少ないと訴えた学習者が 17%にも達した。日本文化の「言わぬが花」、「沈黙は金」を尊んでいる学生は非常に少なく、学んだ中国語や他の言語を積極的に活かしていると自己評価していることが見て取れる。

図 2.3.2 中国語中級学習時の問題点に対する調査



3. 学習者の目標意識と学習スタイルとのギャップ

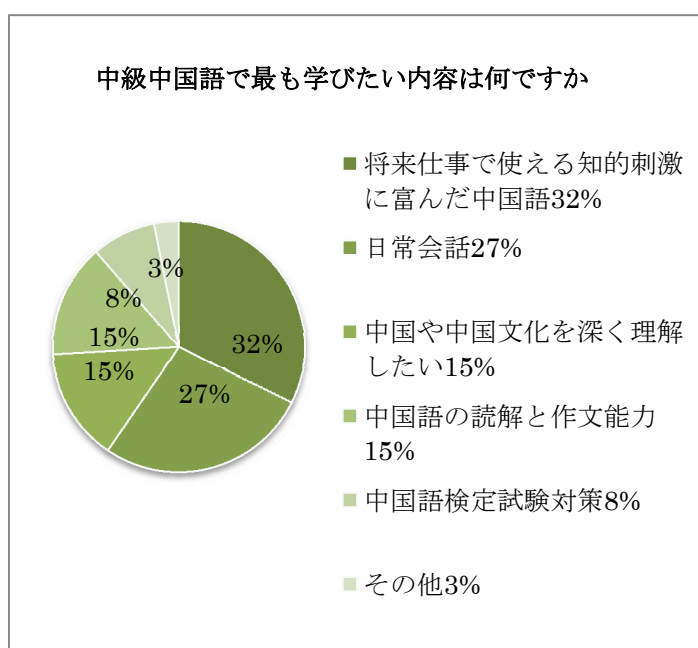
3.1 学習意識と受講結果に関する調査

2010年11月現在（2010年秋学期）中国語ⅢとⅣを受講している56名の学生に対して行ったアンケート調査で、最も学びたい内容6項目を尋ねた：

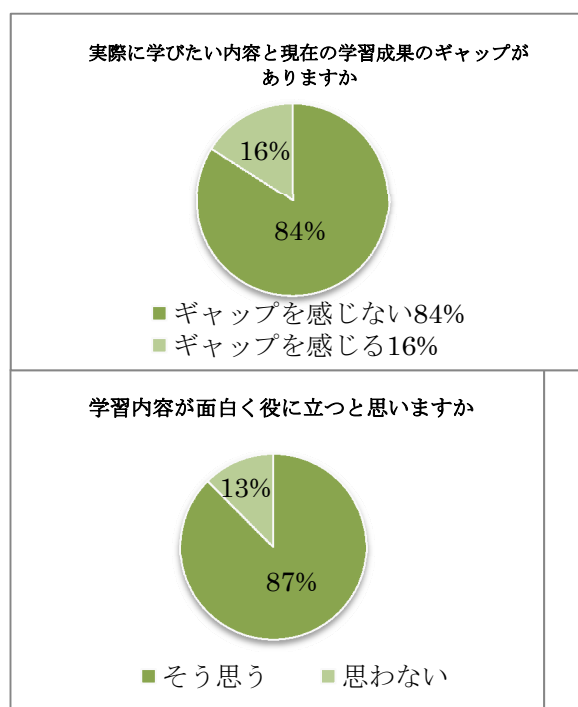
1. 中国語検定試験対策、2. 中国や中国文化に対する理解を深めること、3. 日常会話、4. 将来仕事で使える知的刺激に富んだ中国語、5. 中国語の文書を読解でき、中国語で作文を書けること、6. その他（図3.1.1参照）。

将来仕事で使える知的刺激に富んだ中国語を選択した学生が最も多く、32%にも達している。その次ぎの「日常会話」と答えた学習者が27%となり、この二項で全体の約60%を占め、学習者の学習意欲とニーズの方向性と現在の教学目标設定が一致した。また、中国や中国文化を深く理解することや読解・作文能力の向上も重要視(15%)されていることが分った。

図 3.1.1 中国語中級で最も学びたい内容に関する調査図



3.1.2 中国語中級受講結果に関する調査



「テキストや授業の内容は、面白くて役に立つと思いますか。」に対し「そう思う」と答えた学生は86%を占め、「そう思わない」と答えた学生は13%にすぎなかった。さらに、「中国語Ⅲ/Ⅳの学習の中で、実際に学びたい内容と現在の学習成果とのギャップを感じていますか。」という質問に対して、ギャップを感じていないと答えた学生は84%を占めているのに対し、ギャップを感じていると答えた学生は16%しかいない（図3.1.2参照）。

これらの調査データからは、中国語中級クラスの学習者はテキストや授業の構成、講義の流れなどに対して基本的に満足し、充実感やモチベーションが高められていることが窺える。この調査結果は、教員側に励みを感じさせると同時に、学習者にとっては充実感や達成感を確認する意味をもつものであったと言える。

次節では、学習者はなぜ思うようにうまく話せないのかという教員と学習者サイドで共に感じている問題を取り上げ、調査結果の分析を通し、執筆者の見解を述べて行きたい。

3.2 学習目標と実際の学習スタイルのギャップ

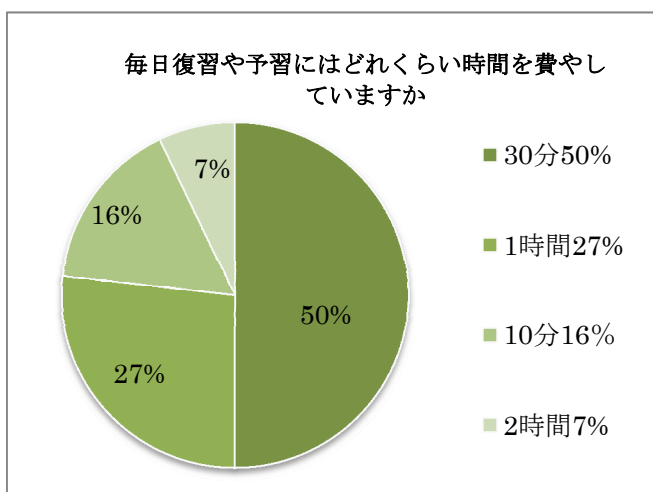
3.1節で述べたように、アンケート調査に協力してくれた学習者の中で、32%の学習者は学習の目的は、「将来仕事で使える知的刺激に富んだ中国語」の習得であり、27%の学習者は「日常会話能力を身に付けたい」というものであった。さらに、中国や中国文化に対する理解を深めたい、中国語の文書を読解でき、中国語で作文を書きたいと答えた

学習者がそれぞれ15%を占めていた。このように約90%の学習者は目標意識をしっかりと持っているように思われる。

しかし、目標意識と目標を実現するための学習スタイルのギャップは大きい。毎日の復習や予習に費やしている時間は「30分」と答えた学習者が最も多く、50%を占めている。10分間しか復習予習していないと答えた学習者が16%を占めていた(図3.2.1参照)。多くの中国語中級学習者は、将来の仕事に中国語を活かしたい、中国文化を深く理解したい、中国語で日常会話を交わしたい等々、中国や中国文化に比較的高い関心を持ち、中国語が好きであるにも関わらず、中国語の学習に投下する時間はほんのわずかであることが浮かび上がり、学習者が本来もっている目的意識と学習スタイル(投入)及び学習効果(産出)との間に矛盾が生じていることが明らかになっている。

この結果を見て、教員側としては驚きを隠せないでいることは事実である。中国語学習に1時間以上費やしている学習者はわずか34%しかおらず、教える過程でどんどん上達している受講生にいたってはその顔がすぐ覚えられるほどである。学習目的として、「将来仕事で使える知的刺激に富んだ中国語」を選択した32%の学習者が授業以外でも勉強しているとすれば、1時間以上費やしている34%の学習者の割合とほぼ合致することになる。

図 3.2.1 授業以外の中国語学習時間に関する調査



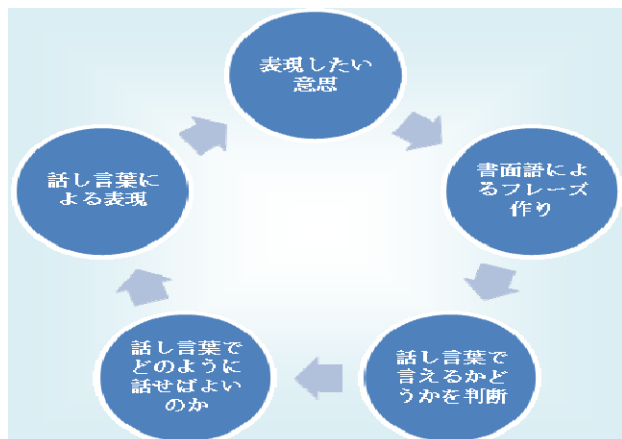
従って、「日常会話能力」を身に付けたいという学習者のモチベーションをさらに高めていく必要があるように思われる。なぜなら、「日常会話能力」の応用範囲はあまりにも曖昧で広く、「こんにちは！」から長いフレーズでの事情説明やトラブル解決などさまざまな場面が含まれているからである。教員側に課せられた課題は、学習者のモチベーションを如何に時代のニーズに合わせて、高めていくかということとそれをキープしていくことである。

この問題の解決案としては、教員の熱意や授業スタイルの更なる多様化、さらに、飛躍的に発展している中国社会の最新情報を伝え、学習者の関心を引き起こし、インセンティブを与え続けることが考えられる。

3.3 中国語の文法学習

非中国語圏での中国語習得は、いうまでもなく目標言語環境が乏しい中での習得である。目標言語学習の初期段階においては、目標言語を使って、コミュニケーションをする際に、思考過程や話し言葉(音声表現)出力過程は下記のプロセスを経ていると考えられる(図3.3.1参照)。

図 3.3.1 話し言葉による言語表現の思考プロセス



表現する意思⇒書面語によるフレーズ作り⇒話し言葉で言えるかどうかを判断⇒話し言葉でどのように話せばいいのか⇒話し言葉による音声表現。もちろん一連の考えや判断は瞬間的に行われるが、初級者や中級前期のレベルでは、話し言葉による表現は上記の思考プロセスを辿っていると思われる。

このプロセスに文法が介在していることはいうまでもない。その場その場に応じた意思表現をどのように成り立たせるかを思考する過程は、畢竟、

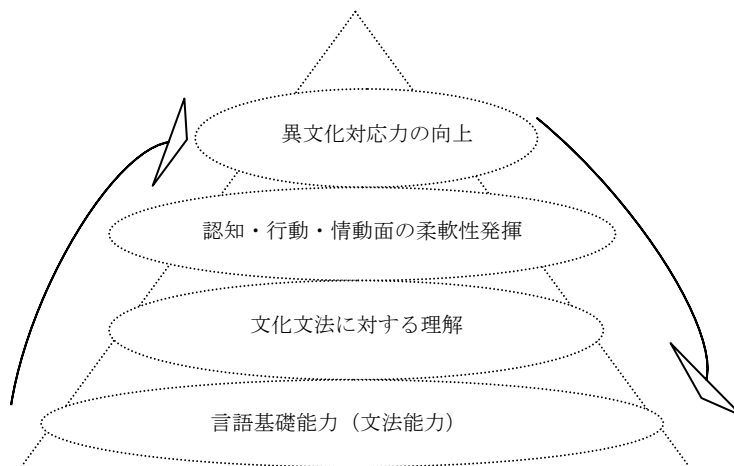
文法知識とそれを応用する能力に支えられた過程といえるからである。おびたしい選択肢の中から適語を選

び出し、選んだ語彙を文法ルールに従って構文化する。この言語基礎能力があつてこそ意思の表現が成立するのである。したがって、文法の習得は話し言葉生成の前提として不可欠であり、思考プロセスと文法の間には不離の関係が存在しているのである。

しかし、ここに横たわる大きな問題は、いわゆる「文法」能力さえ獲得すればコミュニケーションは成立するというものではないということだ。応用言語学や外国語教育においては、コミュニケーションを通常「伝達」という意味で使う。たとえば、文法的に正しいことを指す文法性 (grammaticality) に対し、話者が実際にその文を用いて意味を伝達できるかどうかを判断する観点を伝達可能性 (communicability) という。実際の言語使用では、文法的であっても伝達性がなかったり、文法規則から逸脱していても伝達が可能であったりする。この認識に基づき、外国語の教授法においても、文法重視から伝達行動 (communication activities) 重視へと力点を移している。応用言語学において、「コミュニケーション」は、文法性というよりも、「意図された意味を理解したり、意図した意味を相手に伝達すること」という意味合いで使われることが多い。

また、対人コミュニケーションの場面で言語を運用するためには、語彙や文法構造に関する知識だけでは不十分であるということが認識され、社会言語学的能力という、表現形式と場面の対応に関する知識や言語基礎能力も重視されるようになった。したがって、対人コミュニケーションの場面では、「文化文法」(その文化における対人関係対処の原理) の理解も必要となる。目標言語の知識や運用能力が異文化交流の場面で効果的な対人行動として発揮されるためには、その文化における「文化文法」に照らして実行される必要があることを念頭に置くことも大切である。「文化文法」を理解することにより、認知・行動・情動面の柔軟性を培うことができ、異文化対応力の向上や他者態度に対する理解度の向上を図ることができよう。

図 3.3.2 言語基礎能力と「文化文法」の関係



この節では、中国語文法学習の大切さを述べてきた。さらに、活きた「文化文法」に対する理解の重要性にも触れたが、文法学習と「文化文法」理解は相互矛盾するのではなく、相乗効果をもたらすものであることを図 3.3.2 で示唆した。話す中国語の運用能力を高めるということは、文法の習得・訂正・確認のプロセスと「文化文法」獲得のプロセスを連動させるということなのである。

現在の中級レベル (中国語Ⅲ・Ⅳ) で学んでいる文法事項は 120 項ほどある。すべての文法事項をきちんと覚え、正確に使用するのは大変難しいことである。そこで、文法学習の優先順位や重要度順位を予め決める必要があると思う。中国国内における対外国人の中国語教育に関しては、「中国語レベル等級及び文法レベル大綱」(中国語：『漢語水平等級標準与語法等級大綱』、付属「資料」参照) が教学基準の一つとなっている。大綱では、副詞や前置詞、補語、アスペクト、関連詞などの文法事項が甲乙丙丁級に詳しく分類され、初級者から上級者までの学習レベルや習得の重点がレベル別に明記されている。今後、本学においても、文法学習の

優先順位や重要度順位を明確化する必要があると考えている。

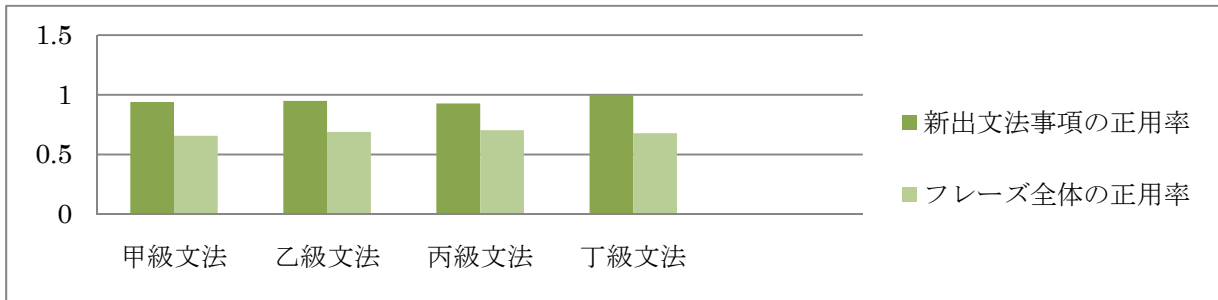
「話し言葉」の基礎はフレーズ作りや文法であり、文法による構文はきわめて重要であることを学習者側も教員側も痛感している。次ぎに、現在中国語中級クラスで新出文法事項に関する作文や日本語を中国語に翻訳したフレーズによく見られる間違いを分析することにする。新出文法を使ったフレーズ作り練習の際は、新出文法自体の間違いは少ないことがデータの分析で分った。一方、既習文法事項、例えば「能、会、可以、把、被、叫、让、使、得、的、地、着、了、过」、程度補語、可能補語、方向補語、様態補語など既習文法に関しては使用の際、間違いが多く見られる(表 3.3.3～図 3.3.4 参照)。

表 3.3.3 中国語Ⅲ翻訳練習難易度別新出文法の正用率 (数値データ)

	新出文法事項の使用正用率	フレーズ全体の正用率
甲級文法	0.9394	0.6562
乙級文法	0.9495	0.6894
丙級文法	0.9276	0.7034
丁級文法	1.0000	0.6783

注：完全正用は「1」とし、「1」に近い数字は正用率が高く、反対は正用率が低いとする。調査対象人数は30人

図 3.3.4 難易度別新出文法の正用率 (グラフデータ)



注：甲級～丁級文法レベルの出所は（『中国語レベル等級及び文法レベル大綱』、中国語：『漢語水平等級標準与語法等級大綱』）、調査対象人数は30人。

図 3.3.2～図 3.3.3「中国語Ⅲ翻訳練習正用率」の中で、正用率が最も低かったのは、下記のいくつかの文法事項である。これらの文法事項は中国語Ⅰ、Ⅱで学習し練習も数多くこなしているはずだが、中級中国語になっても、復習、訂正をし続けなければならない問題になっている。

1. 「不能买/买不到、不能买/不会买」、(可能補語や「能、会」(甲級文法))

* 那本书我以前就想买，可是一直不能买。

* 那件衣服有一点儿脏了，你不会买。

⇒ 那本书我以前就想买，可是一直买不到/没买到。(あの本は前から買いたかったが、ずっと買えなかった。)

那件衣服有一点儿脏了，你不能买/不要买。(あの服は少し汚れているので、買ってはいけない。)

2. * 他打扫房间干干净净了。(形容詞の重ね型や様態補語「得」(甲級文法))

* 他干干净净的打扫房间

⇒ 他把房间打扫得干干净净了。(彼は部屋をきれいに掃除した。)

or 他打扫房间打扫得干干净净。(彼は部屋をきれいに掃除した。)

3. * 他说英语得流利。(形容詞の重ね型や様態補語「得」(甲級文法))

- ⇒ 他说英语说得很流利（彼は英語を大変流暢に話す。）
4. * 我今天有打工。（南方方言“有”の多機能的使い方の影響を受け、一部中国人留学生が使っている非規範的な中国語の影響を受けている。（甲級文法））
- * 我每天有上课。
- ⇒ 我今天要去打工。（私は今日アルバイトに行かなくてはいけない。）
我今天要去上课。（今日授業に行かなくてはいけない。）
or 我今天有课。（私は今日授業がある。）
5. * 我给他打电话整整两个时间了。（「2時間」の言い方の間違い（甲級文法））
- * 我给他打电话了整整两个小时。（文並びの間違い、（「状語」後ろ置き）、“整整”（丁級文法））
- ⇒ 我给他打了整整两个小时（的）电话。（私は彼に丸々2時間電話をかけた。）
6. * 父母过高的期待，我被承受着很大的精神压力。（“被”構文と使役構文の取り違え（乙級文法））
- ⇒ 父母过高的期待，使我承受着很大的精神压力。
（両親の高すぎる期待は、私に大きな精神的プレッシャーを与えている。）
7. * 无论怎么学也没有恒心，是不会有大的成果的。（“无论～都～”（乙級文法））
- ⇒ 无论学什么都没有恒心，是不会有大的成果的。
（何を学んでも、根気がないと大きな成果は得られないだろう。）
8. * 父母宁可自己节约一些，也要把孩子们去上学。（“把”構文と使役構文の取り違え（甲級文法））
- ⇒ 父母们宁可自己节约一些，也要让孩子们去上学。
（両親は自分たちが節約してでも、子供を学校に行かせたい。）

上記の甲乙級文法は初級中国語や中級前期（中国語Ⅲ）の授業ですすでに説明し、練習させ、試験問題にも多く出したものであるにもかかわらず、中級中国語後期で依然として同じ間違いをおかしているのは、学習した知識が定着していないことを物語っている。これは、前述したように、学習者が復習に時間をかけていないことの結果と言えよう。教師としては、中級クラスで新出文法事項を懸命に教える一方、初級中国語での既習文法事項などを絶えず復習させ、訂正し、徐々に「話し言葉」の文法や構文、意味に習熟させる必要があるように思う。

一方、ここで強調したいことは、学習者がより多くの中国語を話さなければ、間違いも探せないし、したがって上達も図れないことである。それゆえに、初中級の段階でより沢山聞かせ、より沢山話させ、その中で、よい言い方や文法のキャッチ・アップをさせつつ、自分の間違いに気付かせることであろう。教師としては、リラックスした気軽に話せる教室の環境作りが非常に大切だと思う。

学習者同士の会話に現れる間違っただい方や文法に対して、性急に訂正しなくてもいいと筆者たちは考えている。教師としては、話を聞きながら、主要な間違いをメモにとり、学習者同士の会話が終わってから訂正や説明をしてもよいかと考える。日々の教育の中で、こういった作業は大変手間のかかる作業ではあるが、リラックスした雰囲気の中で、学習者間の会話が成立しさえすれば、コミュニケーションとしては目的達成であり、文法の正確性は徐々に高めていけばいいという見解である。「話す中国語」の文法基準は「読む中国語」の文法基準で図ることはできないからである。

4. 「読む中国語」から「話す中国語」へ

4.1 目標言語に敬意と情熱

学習者は内的動機と外的動機、或いはその両者の組み合わせた様々な目的をもって中国語を学習している。しかし、実際にはコミュニケーションを図った際に、異なる文化背景をもった人に対して、違和感や不安を感じることがある。これは、学習者が目標言語の内面化した深層文化（価値観や信念体系）を理解できないことから生じるものである。目標言語を実際に使う人々の行動様式に対する理解や意味の共有の難しさなどを乗り越えるには、その人々が歴史的に継承してきた文化的価値観や行動の基準、認知の枠組みを理解する必要がある。

えるには、その人々が歴史的に継承してきた文化的価値観や行動の基準、認知の枠組みを理解する必要がある。

Gudykunst (1993)は異文化コミュニケーションのプロセスを「不確実性の減少理論」で説明しようとしている。「相手の行動を予測できればできるほど不安は低下する」、「異文化の相手の言語を理解できるほど不安や不確実性は低下する」、「自文化と相手文化の類似点と相違点を理解しているほど不確実性や不安を減少することができる」と主張し、異なった他者との相互作用を通じて、自己を開き、他者を知るというプロセスには、異質なものと新奇な状況への不安を抑制し、心を開いていくことが必要である、としている。

劉珣 (2005)は、「言語は文化の媒体であり、コミュニケーションの道具である。目標言語の文化を教えることも極めて大切である」と強調している。従って、多種多様の教材を通じて、中国文化や歴史、人情、現代社会事情、中国社会や深層文化、行動様式などに対する理解を深め、中国語に親しみをもたせることによって、語学学習時の不安を軽減することができると思う。

従って、本学では、入門や初級レベルの発音練習段階から漢詩やことわざ、慣用語、儒教の教えの「三字経」(それぞれ日本語訳付き)などを紹介し、中国人の価値観や信念体系、深層文化を紹介することで、学習者が外国語(中国語)を学ぶ際の不安感を抑制させ、学習意欲を引き出すことを試み始めている。また、多種多様な中国語音声練習を通して、中国文化に対する理解を深め、学習意欲とモチベーションの向上を図ろうとしている。

さらに、中級クラスでは、四文字熟語や慣用語、ことわざなどの伝言ゲームを行い、週1~2回のペースで毎回2~4個の内容を学習し、宿題として活用フレーズを作らせ、翌日の授業で発表させることをしてきた。学習者は、テキストの内容を学ぶだけではなく、中国文化のエッセンスとも言える内容にも触れることで、背景文化への理解を促進することができると考えている。

4.2 日本人学習者の「シャイ」を解決するために

学習者アンケート調査の中では、現在中級中国語のクラスで17%の学習者は会話が少ないと感じている。学習者は中国語で会話をしたいという意欲、言語表現に対する強い意欲をもっている。社会や企業も、日常会話だけではなく、交渉能力をもつ中国語を話せる人材を必要としている。学習者の要望や社会的ニーズに応えるために、教員側はリスニングなどの練習を経て、学習者のコミュニケーション能力の向上を実現させなければならない。

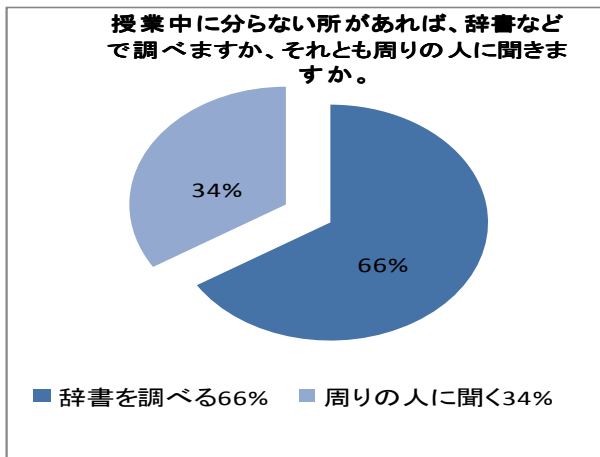
言語学習の思考方式は、「場面独立型」⇔「場面依頼型」、「衝動型」⇔「反省型」、「異なることを求める型」⇔「同調型」などに分けることができる。この思考方式は、言語学習の方法を決定し、影響を与えることになる。

日本人学習者と比べて、留学生は授業での主張や発言、言語表現が積極的に活発、かつ授業参加は主体的である。一方、日本人学習者は言語表現をしたいという意欲こそ強いものの、授業での言語表現や意思主張は依然として消極的であると言わざるをえない。きちんと文法事項のメモを取ったり、他人の発言を静かに聴いてうなずいたりするが、授業参加は受動的であり、なかなか発言しないので、授業の雰囲気は重く、授業時停滞感を感じることも少なくない。

多くの留学生の言語学習スタイルは、「場面独立型」、「衝動型」、「異なることを求める型」、すなわち自分の考えや意見を積極的にアピールするタイプであるのに対し、殆どの日本人学習者の言語学習スタイルは「場面依頼型」、「反省型」、「同調型」、つまり自分の意見や考えを積極的にアピールしないタイプである。さらに、「授業中に分らない所があれば、辞書などで調べるかあるいは周りの人に聞くか」というアンケート調査では、下記図4.2.1の結果が得られた。

日本人学習者は質問の回答を知っていても、相手に対しての遠慮なのか、礼儀なのか、その両方なのか、声を出して発言しようとならないのである。幼い時から「慎み深くあれ」と教えられてきたからかもしれない。常に「謙虚さ」や「遠慮」、あるいは「節度」が求められていると思っているのではないだろうか。日本人学習者にとっては、周りの人に尋ねるといことは「迷惑」や「邪魔になる」のかも知れない。しかし、言語学習には、活発な学習雰囲気づくりの必要があり、中国語を学ぶ際には、是非とも中国語文化に馴染んで、活発に発言することを提言したい。この考え方は中国語初級学習者からアピールし続ける必要があると考えている。

図 4.2.1 言語学習の学習スタイル



次に、不安とコミュニケーション量の相互作用について述べていきたい。

大坊(1982)は、高不安者と低不安者のペア、つまり不安の度合いに差のある組み合わせのほうが、高不安者同士或いは低不安者同士のペアよりコミュニケーション量が多くなるという結果を報告している。このように、比較的によく話せる学習者とそうでない学習者のペアワークは、コミュニケーション時に幾分不安を緩和することができ、有効な方法であることが研究結果でも分っている。

教員による情動面・情意面での配慮も大切であり、

下記のヒントを提案したい：

1. 「完璧な文法や言い方で話したい」という認識を捨てさせる。
2. 完璧でなくても発話するという方向に誘導する。
3. 聞き手に通じれば、コミュニケーションは成功という考え方を共有させる。
4. 文法や構文を考え込んで、どう話せばよいのか分からないなどの不安は一時的なもので、持続しないことを学習者に理解させる。
5. 学習者に自分の言語レベルやパフォーマンスを現実的に評価させる。
6. 学習者同士の競争を避け、各個人の成長をきちんと認めてあげる。
7. 授業の目標を明確にし、目標を達成するための方法を皆で考える。
8. 音楽やゲーム、DVDなどを使って和気藹々とした雰囲気をつくり、リラックスさせる。
9. 教員は学習者の上達を励まし、悩みや不安、問題を聞き出し、少しずつ解決していくように指導し、その後のフォローも大切にする。

また、留学生と日本人学習者の勉強スタイルの違いを利用して、留学生と日本人学生を組み合わせ、会話練習やフレーズ作りを練習させることが大変有効であった。留学生或いは積極的に自分の意見を主張する日本人学生に、牽引車の役割を果たしてもらい、それによって他の学習者の発話を増加させていくことを試みてきた。成果はまずまずだと学習者も評価している。従って、教員は学習者と共に授業時の不安を緩和し、情動・情意面での改善に努める必要があり、双方に対して下記のように提案したい：

学習者への提案

自己制御

1. 話者と聞き手が相通じればコミュニケーションは成功だという信念を持ち続ける
2. 間違っても気にせず知っている中国語を話す
3. 知っている単語を繋いで話す
4. 他人の評価を気にせずに話す
5. 少しずつだが確実な成長を目指す
6. 伝達能力を最大限に向上させる
7. 一緒に会話練習する仲間との連帯感や仲間意識をもつようにする

中国語への自信を獲得

1. 可能なルートを通じて、中国語を身に付ける
2. 発音を大切に、話し言葉に自信をもつようにする
3. たくさん聞き、たくさん話すことを通じて、中国語に慣れていく
4. 読む中国語のフレーズを真似し、使うようにする
5. 学習者同士でよいフレーズを吸収し合い、真似し、蓄積する
6. 教員が言った単語やフレーズを心の中で復唱する

教師への提案

暖かい授業雰囲気を作り出す

1. 過度な緊張感を与えない
2. 分りづらそうな顔をしない
3. 話の意味を理解できなくても「？」という態度をとらない
4. 積極的な発言を評価し、激励し、褒めて育てる方針を堅持する
5. うまく話せない場面があれば、適切に支援する
6. 間違っても最後まで話しを聞く
7. シャイな発言者を褒めてフォローする
8. 学習者に可能な限り頻繁に話しかける
9. 笑顔を忘れずに

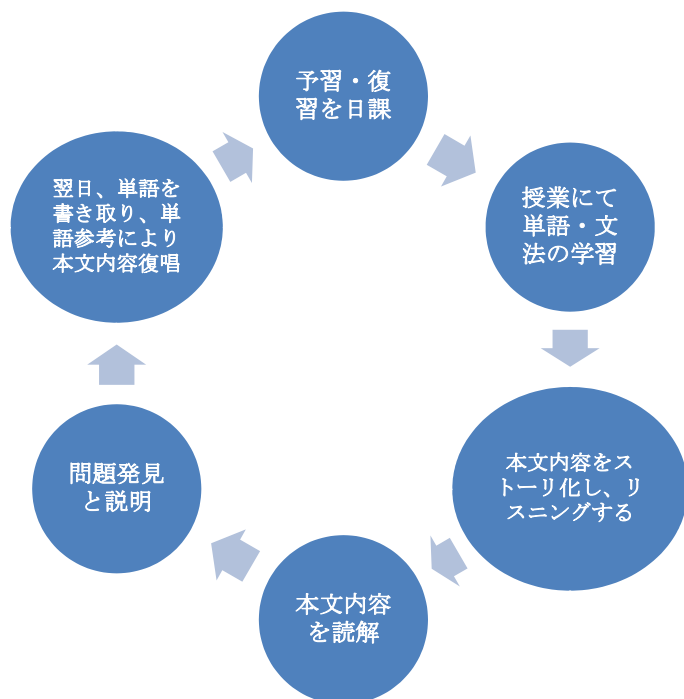
話す機会を与える

1. 学習者の代わりに問題解答しない
2. 言語出力を増やすために、毎回全ての学習者に発言させる
3. 教室用語は可能な限り目標言語にする
4. できる限り「シャイな学習者」の発言機会を増やす

4.3 予習・復習の時間を増やしていくために

現在使用している中国語Ⅳの教科書は中国の社会文化事情を紹介するいわゆる「事情もの」で、読解を中心としたテキストではあるが、このテキストの提供する情報や語学学習項目をベースに、学習者が中国文化や社会事情に関して各自の考えや認識を述べることを到達目標にしている。

図 4.3.1 予習・復習時間を増やすための授業形式案



中国語Ⅳの学習者は一定の言語レベルと語彙の蓄積があり、積極的に中国語を学んできた学習者が多い。この特徴を活かし、スキット内容を小分けして解り易い話し言葉に言い直し、リスニング練習とする。聞いた内容を日本語に直せば、翻訳練習にもなる。また、比較的簡単な内容で、殆どの学習者が聞きながらうなずいているようであれば、翻訳せずに、直接本文の読解に入ることもできる。

そして、分らないところがあれば⇒質問⇒問題解決⇒翌日は前日学習した主要単語を書き取りし⇒答えを黒板に貼り⇒学習者はそれを参考にしながら、自分の言葉で復唱練習（言語出力）をこなしていくような方法を行ってきた。

この授業法は、学習者の集中力を高められるだけでなく、リスニングの力も付き、予習・復習を促すことができるので、一定の基礎と蓄積のある中国語クラスで実行することができる（図 4.3.1 参照）。このテキストを使用し始めてから 6 学期が経過するが、学習者個人の差はあるものの、リスニング力や作文力、言語表現力及び中国文化や社会に対する関心度、理解度などに全般的な向上が観察された。

5. 終わりに 多様化授業形式に関する提案

最後に、執筆者がこれまでに試行的に実践してきた教授法を 3 つ紹介しておきたい。まず、第一に、多様なメディアを活用し、音声による表現や「話し言葉」に使う語を大量に注入すること勧めたい。一つの試行として、現在、中国語Ⅳのクラスでは、『イソップ寓話』の「狼と羊」や「少年国王」、『グリム童話』の「狼と七匹の羊」、「蛙の引越し」、アンデルセンの「金の卵を産むアヒル」、「三匹のこぶた」など、学習者にとっても背景知識があり、その上に生き生きとした解りやすい表現が使われている CD を聞かせたり、DVD の映像を一緒に見せたり、さらにテキスト内容と関連性のある映像を見せたりして、「話し言葉」にさらすと同時に語彙量増加をはかる試みを行っている。この形式は、普段学習者が学んでいるテキストの内容と違った新鮮で面白い内容に触れる機会を提供し、さまざまな学習意欲を引き出すことができよう。言語学習に大切な目標言語入力量を増やすことで、出力量の増加も促せると考えている。

第二に、重点文法の練習応用として、フレーズ作りや作文という形で授業中に口頭発表させることは、音声による言語表現を増やすことにつながる。さらに、優れた文を学習者全員に復唱させることで文法習得と言語表現の出力増量を両得できると考える。こういった練習は、優れた文を作成した学生や学習者全員にとって励ましになるだろう。

第三に、話者と聞き手が相通じれば、コミュニケーションは成功だ、ということ伝え続ける必要がある。殆どの学習者、とくに日本人学習者は、中国語ネイティブ教員の前で話すとき、恥ずかしさや自信のなさで「シャイ」になることが多いように見受けられる。そのような心理的負担を取り除くために、教員側としては、常に学習者の成長を認め、励まし続けることが大切であろう。また、コミュニケーションを行う際の心理的負担を軽減するために、「話者と聞き手が通じれば成功だ！」ということ強調し続けることが発話を促すための

最良の秘策であると考え。文法の正確さやより高いレベルの会話は練習の量、もしくは失敗の量と比例し、徐々に上達できることを学習者に伝え続けていく必要がある。

以上の提案は、執筆者が長年にわたり中国語教育の現場で蓄積してきた拙い経験ではあるが、今後の教学改善の一助になればと願っている。これを機に、経験交流をさらに進めていきたい。

参考文献

- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant Model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 433-494
- Volte, S. E. & Ang, G. (1998). Culturally mixed groups on international campus: An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 5-23
- Panasuk, R. M. & Todd, J. (2005). Effectiveness of Lesson Planning: factor analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215-232.
- Hyungshim Jang. (2008). Supporting Students' Motivation, Engagement, and Learning During an Uninteresting Activity, *Journal of Educational Psychology* 100(4), 798-811
- Tomas, Chamorro-Premuzic & Adrian, Furnham. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603
- 丁存越 (2005) 「关于对外汉语语法教学的几点思考」『云南师范大学学报』vol13 no2, 48-50
- 赵金铭 (1994) 「教外国人汉语语法的一些原则问题」『語言教学与研究』北京語言文化大学
- 赵金铭 (2005) 「“說的漢語”与“看的漢語”」『漢語与对外漢語研修文录』外語教学与研究出版社
- 赵金铭 (2005) 『对外漢語教学概論』商務印書館
- 赵金铭 (2005) 『漢語と对外漢語研究文录』外語教学与研究出版社
- 赵金铭 (1996) 「教外国人汉语语法的一些原则问题」『中国对外漢語教学学会成立十周年分文選』、北京語言学院出版社
- 陸俊明 (2000) 「“对外漢語教学”中的語法教学」『語言教学与研究』2000. 3. 北京語言文化大学
- 陸俊明 (2003) 「語法教学怎么教？」『現代漢語語法研究教程』北京大学出版社
- 楊寄洲 (2000) 「对外漢語教学初級階段語法項目的排序問題」『語言教学与研究』2000. 3 北京語言文化大学
- 胡明楊 (2002) 「对外漢語教学的教學目的と教學方法」『中国对外漢語教学学会第七次學術討論會論文集』人民教育出版社
- 劉頌浩 (2010) 「对外漢語教学目的分層兼顧問題」『語言教学与研究』2010. 4
- 沈家煊 (2010) 「如何解決“補語”問題」『世界漢語教学』2010. 4 北京言語大学出版
- 王 珊 (1999) 「関于对外漢語課外延伸教學的思考」『中国对外漢語教学学会第六學術討論會論文集』中国对外漢語教学学会編、華語教学出版社
- 劉珣 (2005) 「以語言交際能力為目標、技能訓練為核心的基礎漢語教学」『对外漢語教育学科初探』
- 段銀萍 (2004) 「日本人言語行為特征及其对學習漢語的影響分析」『第七屆國際漢語教学討論會論文選』、北京大学出版社
- 吳中偉 (2004) 「淺談基于交際任務的教學法」『第七屆國際漢語教学討論會論文選』北京大学出版社
- 祖人植 (2004) 「基于交際能力的对外漢語教学研究刍議」『第七屆國際漢語教学討論會論文選』北京大学出版社
- 陳前瑞、王繼紅 (2010) 「南方方言“有”字句的多功能性分析」『語言教学与研究』2010. 4
- 金田一春彦 (2003) 「日本人の言語表現」『金田一春彦著作集 第一卷』玉川大学出版部
- 水谷 修 (1979) 『話ことばと日本人 日本語の生態』創拓社
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機 研究と教育の視点』関西大学出版部
- 飯野勝己 (2007) 『言語行為と発話解釈』勁草書房
- 飯田 隆 (2002) 『言語哲学大全IV 真理と意味』勁草書房
- ニール・スミス (2003) 『ことばから心を見る』岩波書店

朴貞姫(2005)『日朝中3言語の仕組み』星雲社

資料

- 甲級文法： 「很、太、更、最、十分、非常、多(么)、不、没(有)、别、都、只、对、跟、和、比、给、一共、向、往、朝、当、在、从、离、又再还、也、或者、还是、为、为了、“把”構文Ⅰ(主+把+宾+动+一/了+动、主+把+宾+动+一/了+补语)、“被”構文Ⅰ(主+被/叫/让+宾+动+其他成分、主+被/叫/让+动+其他成分)、叫 让、的、地、得、了、着、过、因此、只好、连...也(都) ...除了...以外、要是...、虽然...但是、因为...所以、要... 了、就要...了、快要...了、快...了、一边...一边、結果補語(收拾好、洗干净、搞坏、听懂)、方向補語(上去、下来、进来、回去、跑上、跑进、飞过、买回)、可能補語(看得懂、写得完、拿不动)」など
- 乙級文法： 「而、此外、以及、总之、则、从而、不然、然而、否则、是由于」、「把”構文Ⅱ(主+把+宾 1+动(在/到/给)+宾(这种把字句必须用“把”）、主+把+宾+动+了/着)、“被”構文Ⅱ(主+被/叫/让+宾+给+动+其他成分)、程度補語「好得不得了、疼得厉害极了」など、可能補語「解决得了/不了、买得起/不起、记得起来/不起来」など、結果補語「吃光(用光、花光)、走遍(传遍、问遍、看遍)、找着(见着、买着、点着)、方向補語「坐下、装下、说出心里话、做出了很大成绩、哭起来、安静下来」など、「既~又、如果~就、不但~还、只有~才、只要~就、不管(无论)~都(也)、既然~就、一方面~一方面、于是~、尽管~但是、哪怕~也、越~越、就是~也」など
- 丙級文法： “把”構文Ⅲ(主+把+宾 1+动+成/作+宾 2、主+把+宾+动+补语(动量,时量,情态,介宾、主+把+宾+给+动)、“被”構文Ⅲ(~被(为)~所~、给(表“叫、让”义))、可能補語「算不得(恨不得、吹不得)」など、方向補語「醒/明白过来、死/昏过去、认/整理/研究出来」など、「给(表“叫、让”义)」、「关于“了”(形+了)、句尾“了”」、「甚至、甚至于、况且、不只~而且、不仅~还、不仅仅(是)~也~、一面~一面、凡是~都、任~都、除非~否则、除非~才、假若~就、假如~就、假使~就、幸亏~不然、要不是~就、即使~也、固然~也、不是~而是、虽~但、不过~罢了、与其~不如、与其~宁可、宁可~也不、之所以~是因为、既然~只好、由于~以致、再~也、愈(是)~愈(是)」など
- 丁級文法： “把”構文Ⅳ(主+把+宾(施事)+动(不及物)+其他、主+把+宾(施事)+动+其他(表示致使义))、“被”構文Ⅳ(~被~所(“所”后为单音动词,带文言色彩,“所”不能省、~被~被~被(连用))、「反倒、或许、连连、时而、索性、反之、或是、即便、假设、进而、就算、连同、宁肯、宁愿、要么、以免、以至于、反倒、反之」など、时而~时而、~被~所、一会儿~一会儿、起初~才、尚且~何况、别说,连~都、不但~反而、不但~甚而、甚而至于、别说~即使~也、不单~也、不光~而且、不光~反而、别管~都、任凭~都、一者(一则)~二者(二则)、宁肯(宁愿)~也不(也要)、要么~要么、或是~或是、一来~二来、一是~二是、(因为)~故、~以至于~、倘使~也、假设~那么、不是~还要、幸好~不然、再不然(要不然)、要么~否则、纵然~也、即便~也、就算~那、无非~罢了」など