

日本人学習者における中国語表現力の改善法について

藤 小 春
広島大学総合科学研究科

1. はじめに

日本語と中国語には多くの共通の漢字があるため、日本人学生は、中国語の知識がなくとも、ある程度の中国語が読める。少しの説明で、日本人学生が多くの中国語がすぐ理解できるのは、一般的である。しかし、日本人学生にとって、その反面、中国語の表現力を育てるのは容易ではない。たとえば、日本人学生は、中国語を数年学習した後も、語用論上及び文法上正確に表現できないことが多い。本研究では、日本人学生対象の中国語の授業において、その表現力を育てにくい理由と改善法を考察する。なぜ日本人学生は中国語の理解力が高いが、表現力は育てにくいのか。これを、学習者の第2言語に関するインプット処理 (input processing) のモデルに基づいて考察してみる。

2. 中国語表現力を養成しにくい原因とその改善法

2.1 インプット処理

インプット処理とは、学生が、言語インプットを各自の中間言語体系に取り込む過程で行う言語処理である。つまり、インプット (input) を取り込み (intake) に変換させるために、言語形式と意味内容を一致させることである。学生の受けるインプットがどのような処理を経てアウトプットへとつながるのかに関しては、3段階の処理がある第2言語習得モデルを Vanpatten (1993, 1996) が提唱している (図1参照)。また、Gass and Selinker (1994) は、インプットからアウトプットに至る過程を図2のような5段階に分けている。このモデルにおける第3段階の「取り込み」とは、「理解されたインプット」のうち言語処理されたもので、中間言語体系に組み込まれる前の段階である。この「取り込み」で生じる主な処理は、仮説の構築・検証・却下・修正・確認である。第4段階の「統合」は、それまでに処理された言語情報が学生の間言体系に組み込まれる段階であり、Vanpatten (1993) の第2段階の文法知識の調整・再構築と発達中の文法体系に当たる (窪田 2003, pp. 39-40)

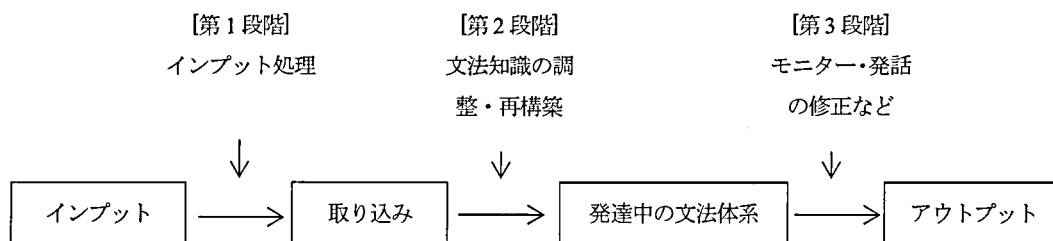


図1 Vanpatten (1993, 1996) が提案した第2言語習得モデル

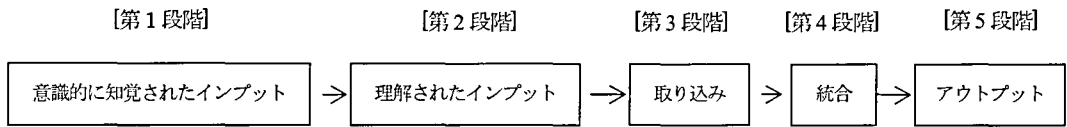


図2 Gass and Selinker (1994) 提案した第2言語習得モデル

2.2 インプット処理における認知処理不十分

図1と図2を合わせて本研究の問題を考察してみる。外国語を教えるとき、学習者に説明する目標言語の語や文、文法説明などは、最初のインプットである。しかし、図1と図2において、日本人学習者が中国語を学習する際、図3と図4で示しているように、アウトプットまでの認知プロセス（認知処理）は十分ではない。

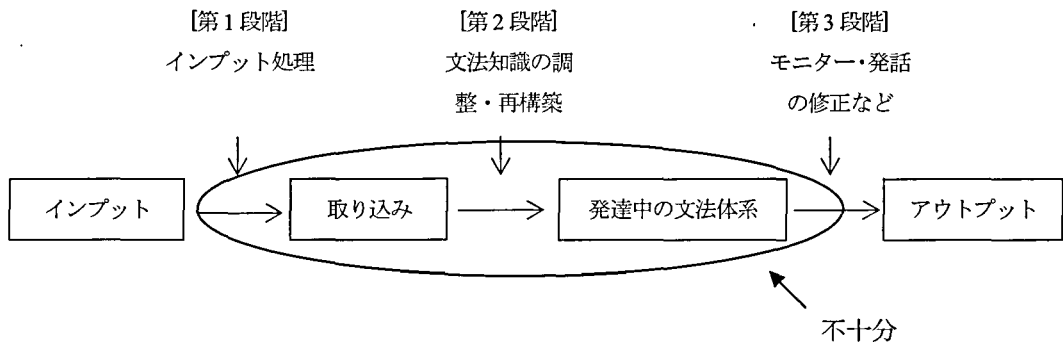


図3 図1における日本人の中国語習得に認知処理不十分な部分

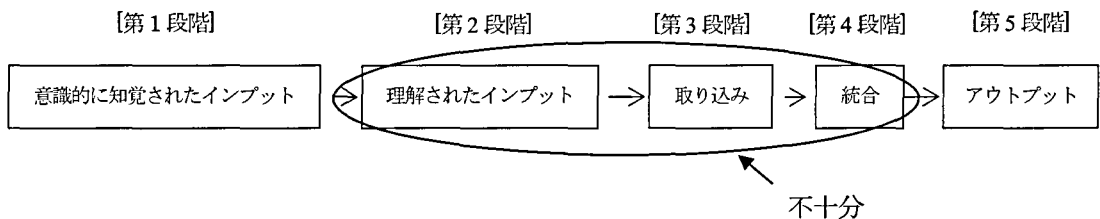


図4 図2における日本人の中国語習得に認知処理不十分な部分

図3と図4で示す認知処理が不十分な部分が、中国語の表現力を育てにくい原因であると考えられる。なぜ、その過程の認知処理は不十分であるのか。理由は以下のように考えられる。

2.3 英語学習法からの影響（第一印象効果）

日本人が最初受ける外国語教育は英語教育である。ほとんどの日本人は、英語を重要な科目として勉強したことがあるため、英語の学習法が日本人に定着していると考えられる。また、事物に対する最初に成り立つ情報の印象は、その後の類似する事物に対する印象に強く影響を与える

という第一印象効果がある(朱ほか, 2006)。日本人学習者は最初に学習した外国語は英語なので、英語の学習法は、中国語の学習に第一印象効果の影響を与えている。この影響により、日本人学習者は、中国語を勉強する際、英語の学習法を用いるようになる傾向がある。しかし、日本人学習者が英語を学習する認知プロセスと中国語を学習する認知プロセスには異なる部分がある。英語には漢字がないため、日本人学習者に提示する意味の情報が少ない。英語の語、文の意味を理解するには、意識的にさまざまな認知プロセスを行わなければならない、意味だけをいきなり認知することができない。文の構造について分析しなければ、たとえ語の意味が分かっても英文の意味を理解できない。要するに、意味だけでなく、語のスペルや文法などに関連する知識を認知処理しなければ、英語の意味を理解するまでの認知ルートが開かない。これらの知識は、理解するルートを遮断する扉のようで、認知処理によって開ける必要がある。これらの認知処理とは、インプットした内容に関する仮説の構築、検証、却下、修正、確認(取り込み)である。たとえば、

I need a cup of tea. (私は一杯のお茶が要る)

日本人学習者は、文の全ての語を理解しなければ、文の意味の理解に至ることができない。語を1個ずつ学習して覚えなければ、文全体の理解が困難である。語を覚えるため、そのスペル、発音、意味について覚えられるように認知作業を行う。語の意味が分かっても、文法を解析しなければ意味がまだ分からない。たとえば、日本語では、needに当たる「要る」という動詞は「お茶」の後ろに来るが、英語では、needはteaの前に来ることが分からなければならない。¹⁾A cup of に関しても、cupの前にa、後ろにofが来ることを理解しなければならない。以上の語や文法に関する認知プロセスは、当然、仮説の構築、検証、却下、修正、確認を含んでいる。日本人学習者の英語を理解する認知プロセスは図5のように示される。

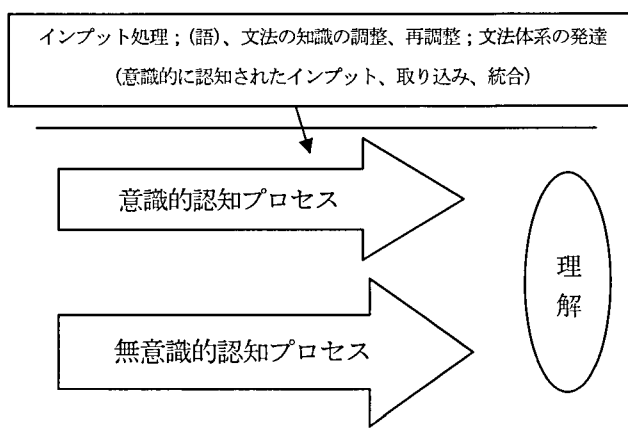


図5 日本人の英語を理解する認知プロセス

しかし中国語を学習する場合は、英語のような認知作業は行わなくても文を理解できる。たとえば、

我要一杯茶。(私は一杯のお茶が要る)

中国語の漢字は形式上日本語と一致、またほとんど一致しているため、英語と異なり、語の読み心理エネルギーを少量しか消費しない。したがって、日本人学習者は十分の心理エネルギーを中国語の意味理解に用いられる。ゆえに、日本人学習者はこの文を見ると、意味をほとんど推測できる。そのため、学習者は簡単な説明のみで意味が正確に理解できる。つまり、日本人学習者は英語を理解する際のような認知処理を行わなくても、ほとんど直接理解可能なのである。

前述のように、日本人学習者は中国語を学習する際、英語の学習法に影響されている。英語の場合、理解するまでの認知上の処理が多く、英語の表現力を形成する条件がそろっている。したがって、英語を理解する段階で、表現力養成に特化した学習を改めて行わなくてもある程度の表現力は身につけている。学習者は理解力と表現力の学習は同一として扱う部分がある。表現の意味を理解した後、表現力だけの学習を比較的少なく行う。第一印象効果の影響により、日本人学習者は中国語を勉強する際、英語学習の感覚を持っているため、言葉の意味を理解すると、表現力を高めるためのアプローチを行わなくなる傾向がある。これは図6のように示される。

日本人学習者が中国語を理解する認知プロセスでは、インプット処理、(語)、文法の知識の調整、再調整；文法体系の発達（意識的に認知されたインプット、取り込み、統合）を行わないまま理解に至る。結局、図6のように、文法等の知識の調整、再調整などを無意識的に認知しなくなり、認知プロセスは直接理解だけを求めることになる。以上の中国語の学習認知法は、英語の学習認知習慣である。習慣に用いる注意は定式的なため、無意識的注意である。特別な（意識的な）注意がなければ、日本人学習者は英語と同じように中国語を学習することになるからである。しかし、前述のように学習者は無意識的に英語の学習習慣にもとづいて中国語を学習しているが、実際に行った認知処理プロセスは異なっているのである。英語の場合は、理解する段階で、既にインプットした内容を再調整する認知処理が行われたため、学習者はこの段階で学習した知識を用いて表現することができている。これに対し、中国語の学習では、学習した内容を再建する必要な認知処理が行われていないため、中国語の意味は理解できているが、学習した内容を表現することはできない。

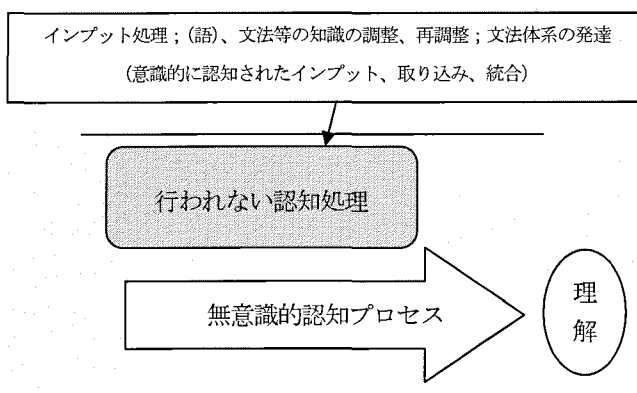


図6 日本人の中国語を理解する認知プロセス

日本人学習者の中国語の表現力を育てにくい理由は、意識的に認知されたインプット、取り込み、統合という認知プロセスへの注意が不十分なことだけではなく、記憶上の理由もある。処理レベル理論 (levels-of-processing theory) により、情報の処理レベルは深ければ深いほど、情報は記憶される可能性が高い。あるいは、処理のプロセス中に、分析、理解、比較、詳細処理が多く行われれば、情報に関する記憶の効果も良い (Craik & Lockhart, 1972; Lockhart & Craik, 1990)。注意に関する前文で分析したように、日本人学習者は中国語を学習する場合、英語の場合より、分析、理解、比較、詳細処理の作業は少ない。したがって、日本人学習者は、学習した中国語についての記憶も、英語に比べて残りにくい。記憶は知識の成り立ちの基本である。記憶がなければ、知識の形成は不可能であり、外国語表現力の養成も当然困難である。

2.4 改善方法の検討

以上の理由により、中国語を教える時、英語と同じように学習しないように、日本人学習者の中国語の学習に対する認知方法を変えなければならない。これは基本的に注意を調整することである。前述の分析からみると、日本人学習者は中国語の学習に合わせる無意識的注意は欠如している。意識的注意を加えなければ、中国語学習への認知プロセスは実現できない。日本人学習者に中国語を合理的に学習させるため、その必要な認知プロセスに注意させる必要がある。中国語の学習に必要な注意を育てるため、教育者の工夫は欠かせない。意識的注意は繰り返し行われると無意識的注意になる (たとえば、朱ほか 2006, pp. 20-21; 楊ほか 2009など) ので、日本人学習者は意識的に中国語の学習に注意をし、その注意は一定の頻度と回数を経て無意識的注意になる。本研究では、学習者が中国語の語、文またその構造を理解した後、すぐ表現するように頻繁に練習させることが有効であると主張する。中国語のクラスにおいて、教員は語や文 (また文法) を教える際、直ちにその日本語の意味を中国語で表現するように必ず学習者に求める。このように、学習者は受動的に日本語の意味から中国語の表現へアプローチし、表現しようと思う時必ず必要な認知処理に気づき、またその必要な認知処理を行うようになる。学習者は表現する目的がはっきりしているため、中国語を理解するまで省略されやすい認知処理を自主的また積極的に行うと考えられる。この場合、必要な認知処理は無意識に省略する可能性がないので、注意上の問題は生じない。図7

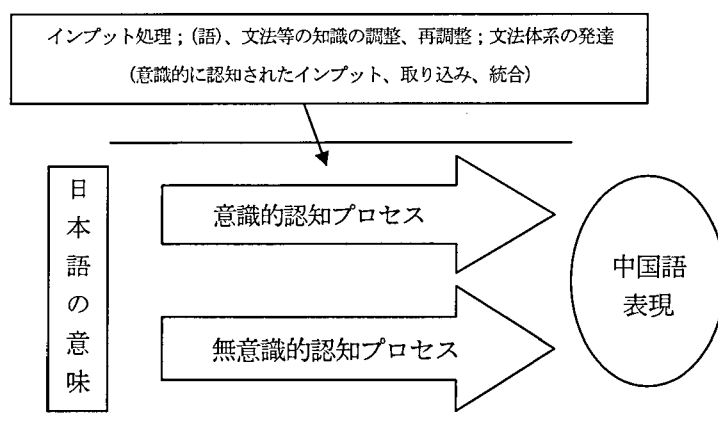


図7 日本語の意味から中国語表現への日本人の認知プロセス

は日本語の意味から中国語の表現への認知プロセスを示している。明らかに、記憶における必要な認知処理も行われている。このような中国語学習法が一旦、学習者に定着すると、学習者は中国語の表現力を身につけられると考えられる。以上で分析した結果を確認するため、教育実験を行った。

3. 実験

3.1 実験方法

本教育実験は、2つの実験（実験1及び実験2）で構成されている。実験1の被験者（統制群）と実験2の被験者（実験群）は同じ学校の中国語クラスで学習して2年目、19-20歳の学生である²⁾。

実験1では、一般的な教育法に基づき、訳読法で学習者に中国語の語や文の構造とその意味を教えた。次に、その表現を用いる練習を行った。その教育効果に関する量的なデータを取るため、授業で中国語の語、文（文法）の意味を説明しておき、次の授業で教師は学習者に前回教えた語、文の意味を日本語で表し、それを中国語に書きなおすよう求めた。授業に影響しないように、教師は、14名の学習者をランダムに選び、学習者の答えからランダムに同じ語1つ、或いは一文（中国語の文に書きなおす場合）を見回って調査した。教師（調査者）は、各学習者の回答中の特定の語または文が正解であるか否かを記録した。調査した語と文の項目数はそれぞれ20項目と12項目であった。

実験2の手順は、教育法を除いて実験1と同じである。実験2の教育法では、被験者に中国語の語と文（文法）の意味を説明した後、直ちに日本語の意味から中国語でどう表現するかを考えるように指示した。このように、実験1の教育法に比べ、学習者が表現に必要な認知プロセスにいつそう自然に注意を向けるようになると考えられる。同じ人数の被験者と同じ項目の回答を調査した。また、実験1の被験者と実験2の被験者は同じ教科書を使用し、また教員は同じシラバスに基づいて授業を実施したので、教授した中国語の内容と授業進度も同じであった。

3.2 実験結果

実験1と実験2の結果は表1、表2、表3、表4の通りである。表1は被験者における正しく中国語に直した平均語項目数及びその平均正解率を表す。表2は被験者における正しく中国語に直した平均文項目数及びその平均正解率を表す。表3は語項目における正解した平均被験者数とその平均正解者割合を表す。表4は文項目における正解した平均被験者数とその平均正

表1 被験者における正解した語項目数と正解率 (%)

	統制群		実験群	
	正解語項目数 (N=20)	正解率	正解語項目数 (N=20)	正解率
平均	8.3	41.4	14.1	70.7
標準偏差	2.5	12.5	1.4	7.0

表2 被験者における正解した文項目数と正解率 (%)

	統制群		実験群	
	正解文項目数 (N=12)	正解率	正解文項目数 (N=12)	正解率
平均	3.7	31.0	7.6	63.7
標準偏差	1.3	10.6	1.9	15.5

表3 語項目における正解した被験者数と割合 (%)

	統制群		実験群	
	正解者数	正解者割合	正解者数	正解者割合
平均	5.8	41.4	9.9	70.7
標準偏差	1.3	9.4	1.7	12.5

表4 文項目における正解した被験者数と割合 (%)

	統制群		実験群	
	正解者数 (N=14)	正解者割合	正解者数 (N=14)	正解者割合
平均	4.3	31.0	8.9	63.7
標準偏差	1.2	8.8	1.1	7.7

解者割合を表す。

3.3 分析

実験1の被験者(統制群)の語項目における平均正解率は、実験2の被験者(実験群)のその対応する平均正解率より低い(41.4% < 70.7%)。実験1の被験者の文項目における平均正解率は実験2の被験者のその対応する平均正解率より低い(31.0% < 63.7%)。以上の実験1と実験2の被験者の正解率の高低差はt検定で有意であるか否かを分析した。その結果は表5の通りである。

表5 t検定結果

	実験1	実験2	t値	自由度
被験者別語項目正解率 (%)	41.4	70.7	6.81****	26
被験者別文項目正解率 (%)	31.0	63.7	6.52****	26
語項目別正解者割合 (%)	41.4	70.7	8.38****	38
文項目別正解者割合 (%)	31.0	63.7	9.68****	22

*: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$; ****: $p < .0001$

被験者における語項目の正解率の比較は、 $t(26) = 6.81, p < .0001$ で、語項目における正解した被験者の割合の比較は、 $t(38) = 8.38, p < .0001$ である。これは実験1の被験者の語項目における平均正解率が、実験2の被験者のその対応する平均正解率より大いに有意に低いことを示している。被験者における文項目の正解率の比較は、 $t(26) = 6.52, p < .0001$ で、文項目における正解した被験者の割合の比較は、 $t(22) = 9.68, p < .0001$ であるため、実験1の被験者の語項目における平均正解率が、実験2の被験者のその対応する平均正解率より大いに有意に低いことを示している。ゆえに、一般的な訳読教授法と比べ、中国語の意味を理解させるだけでなく、日本語の意味から中国語でどう表現するかを考えさせるような指導法が、語や文レベルの表現力を育てやすいことを証明している。

以上の実験結果は、一般的な中国語の訳読教育法により、第2言語習得上のインプット処理のモデル (Vanpatten 1993, 1996, Gass and Selinker 1994) において学習者の認知処理が不十分であることが確認できる。その欠如した認知処理を補うと表現力の習得率が大幅にあげられるこ

とも明らかにされた。表現力の向上は記憶に基づかなければならないので、先の授業から次の授業までの時間が経っても実験2の被験者のほうが多くの語と文を（長期記憶）記憶できたという事実は、実験2の教育法は実験1より習得内容が記憶に定着できることについても説明できる。

学習者は、学習した中国語の意味を理解しないと表現もできないため、実験1のテキストと授業の進捗は実験2と同じであるが、実験2の教育法が学習者の表現力をよりアップできるということは、理解力を養成する効果においても、実験2 ≥ 実験1であると判断できる。したがって、実験2の教育法は学習者の理解力の養成を犠牲にして表現力の養成効果を得るのではなく、学習者に必要な言語能力をより全面的に養成できると考えられる。

学習の初期段階において、表現力と言え、語と文の表現力は最も重要である。語と文を表現できなければ、より長い内容の会話や作文などが当然できない。この点を考慮すると、以上の実験結果は、日本語の意味から中国語でどう表現するかを考えさせるような指導法のほうが、一般的な訳読法より、学習者の表現力の養成に大きな効果があることを示している。また、より高いレベルの日本人の中国語学習者に対しても、実験2のような指導法も有効であると推測できる。学習者のレベルによって、語、文、まだ談話レベルなどの日本語の意味から中国語表現へのアプローチ内容を調整さえすれば実現できると考えられる。本研究では学習の初期段階で、学習者に実験2のような教育法が最も有効であると主張する。学習の初期段階で習慣が作りやすい。また最初の段階で学習者の基礎表現力が備われば、次の表現力の学習だけでなく、身に付いた表現力で中国語を練習する機会も増え、その他の言語能力の学習にも役立つ。次第に学習者の学習意欲や自信も生まれる。

4. 結論

日本人学習者の中国語表現力を養成しにくい問題は、外国語教育における重要なテーマである。この問題は認知心理学と密接に関わっている。しかし、これまで日本人学習者の中国語表現力を育てにくい問題に関する認知心理学的考察はほとんどない。本研究では、一般的な場合、日本人学習者における英語と中国語の理解する時の認知方法が異なることを分析した。日本人学習者は英語を理解する段階で、表現に必要な認知処理を比較的行っているため、理解の学習と表現の学習における認知処理は重なる部分が多い。理解した段階で、既に一定の表現力を身につける。したがって、表現練習をそれほど多く行わなくても表現力が育つ。これに対し、表現力に必要な認知処理は、漢字知識の背景により、日本人学習者が中国語を理解する際に行われていないので、日本人学習者は中国語を理解しても表現はできない。英語の学習方法の影響を受け、意味の理解と表現の学習を同じように無意識的に考える部分は大きい。中国語の意味を理解すると、日本人学習者は無意識的に表現力へのアプローチを行わない傾向がある。ゆえに、中国語の表現力を育てにくい。心理学の視点からみると、この問題は注意とかかわっている。英語の学習法を受け、日本人学習者は無意識的に中国語の意味を理解することだけに注意する。語や文（また文法）などの知識に関する調整、再調整；文法体系の発達（意識的に認知されたインプット、取り込み、統合の認知処理）については注意不足なので、アウトプット（表現）を実現できないと考えられる。必要な注意力を育てるため、本研究では教員が学習者に中国語の意味を理解するだけでなく、その意味から中国語でどう表現するかについて逆方向へアプローチするように指導すべきであると主張する。この主張は、本研究の実験結果により合理性があると明らかになった。

注

- 1) tea, need, I の各々の意味が分かれば、「私は茶がいる」の意味が構築できると思われるかもしれない。学習者は英語の学習について認知処理がそれほど多く行われていない場合、できるかもしれないが、一般的に、学習者は複数の語や文の項目を勉強すると、心理資源を消耗し、以上の三つの語が分かっても、その意味を直ちに判断できなくなる。学習した文が複雑である場合も、認知処理が多く実施され、学習者は文の意味に対する判断力が落ちる。
- 2) 実験 1 は本来研究実験のためではなく、普通の授業教育であった。筆者は授業の効果について把握するため、論文の本文にある説明通り学生の習得状況についてテストを実施した。その効果はよくなかったため、解決方法として実験 2 で用いた授業法を考案した。さらに、実験 2 の授業法は有効であるか否かを確認するため、本研究を行った。前年度の授業法とテストの結果は本研究の実験 1 とその関連データとして使用されていた。

参考文献

- 窪田三喜夫 (2003). インプット処理 (input processing), 『応用言語学事典』(編集主幹: 小池生夫), 東京: 研究社
- 朱宝荣, 周楚, 黄加锐 (2006). 『现代心理学原理与应用』(第二版) [現代心理学原理及びその応用], 上海: 上海人民出版社
- 杨昭宁, 井维华, 韩仁生. (2009). 『现代心理学』[現代心理学], 济南: 山东人民出版社
- Craik, F. I. M., and Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Gass, S. and Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum.
- Lockhart, R. S., and Craik, F. I. M. (1990). Levels of processing: A retrospective commentary of framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 87-122.
- VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 7, 102-105
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: theory and research*. Norwood, N.J.: Ablex.

ABSTRACT

Improving Japanese Students' Output Skills in Chinese

Xiaochun TENG

Hiroshima University

Graduate School of Integrated Arts and Sciences

Both the Japanese and Chinese languages have Chinese characters, which make it possible for Japanese students to understand Chinese. However, we also find that it is difficult for Japanese students to learn how to express thoughts and feelings in Chinese. This study presents the reasons for the problem and proposes methods to solve it. The effectiveness of the proposal is verified by two teaching experiments in the study.

As is well known, the first foreign language of Japanese students is English. English is one of the most important subjects in junior and senior high school education, so, generally, Japanese students have enough experience in learning English. And, when learning a second foreign language, Chinese, they are unconsciously affected by English ways. When learning English, Japanese students have to cognitively process specific knowledge of vocabulary items and sentences (grammatical items) in order to understand the meaning of expressions. These provide necessary cognitive operations in the input processing (second language learning) models proposed by Vanpatten (1993, 1996) and Gass and Selinker (1994). The models demonstrate how learners process cognitively from input (language and knowledge about it) to output (language expression). Japanese students learn to express English with comparatively little special mental processing after having understood the language. Affected by the way of learning English, Japanese students do not pay much attention to expressive skills in Chinese when they understand the meanings in the language. These learning habits in Chinese cannot provide necessary processing in the input processing models which account for the processing way to grasp the second language. It is because, with knowledge of Chinese characters, Japanese students can understand the meanings in Chinese without learning vocabulary items and grammar. However, without specific knowledge of them, the students cannot learn how to express Chinese.

How can we solve this problem? The way Japanese students learn Chinese is a habit transplanted from that of learning English, so it is an unconscious processing. To solve the problem, it is necessary to direct their attention to the necessary processing, specific knowledge on vocabulary items, and grammar. We propose that the teacher should train students to consider what Chinese expressions are in showing them the meanings in the language. The proposal is demonstrated to be correct by the results of experiments which show the students significantly improved their abilities to express Chinese words and phrases.