

對日本中文學習者進行聽力培養的試行方案

—TPR實驗及其效果—

勝川 裕子

名古屋大學人文學研究科 副教授

摘要

日文和中文有許多通用漢字。通用漢字確實是日本中文學習者的優勢，但同時也帶來了不利影響。正因為“看到”的內容易於理解，所以總是無法養成靠“聽”去理解的習慣。為了讓日本中文學習者在理解中文時擺脫對漢字的依賴，則有必要找出有效的辦法，將漢字從學習過程中“抽離”，使其僅憑語音就能明白內容。

鑒於以上緣由，筆者以自己執教的大學一年級初級中文班學生（32名）為對象，自2016年6月起至2017年1月，在共計13次的授課過程中系統引入了“全身反應教學法（Total Physical Response: TPR）”進行教學實踐。本文記述了TPR在初級中文教學中的實踐發展，以及學習者對該教學法的反饋情況。

關鍵字：全身反應教學法（TPR）、初級中文教學、日本中文學習者、聽力培養

1·序言

日文和中文有許多通用漢字，因此，日本中文學習者習慣於憑藉已有的日文漢字知識，從書面上理解中文文本的表意。以此為依據，有先行研究曾提出，相對於非漢字圈學習者而言，日本中文學習者在學習過程中具有更大的優勢（王學松 2001）。但另一方面，也有先行研究指出，由於日語和中文在發音上存在巨大差異，日本中文學習者對中文語音的聽解能力遠遠不及他們對中文書面語的理解能力（么書君 2002、張衛 2002、潘潔敏 2013 等）。

在第二語言習得的先行研究中，也曾多次指出學習者在讀解和聽解能力上存在的巨大差異。其中酒井等 2009、張婧禕等 2017 等的研究則包含了測定上述差異實際存在程度、並進行統計的調查結果報告。筆者教授的初級中文班中也明顯出現了該差異，不少學生即便筆試（讀解）成績優異，到聽力考試時（聽解）卻不知所措，口語考試（會話形式）結果更是慘不忍睹。

通用漢字確實是日本中文學習者的優勢，但同時也帶來了不利影響。正因為“看到“的內容易於理解，所以總是無法養成靠”聽“去理解的習慣。為了讓日本中文學習者在理解中文時擺脫對漢字的依賴，則有必要找出有效的辦法，將漢字從學習過程中”抽離“，使其僅憑語音就能明白內容。

鑒於以上緣由，筆者以自己執教鞭的大學一年級初級中文班學生（32 名）為對象，自 2016 年 6 月起至 2017 年 1 月，在共計 13 次的授課過程中系統引入了“全身反應教學法（Total Physical Response: TPR）”進行教學實踐。本文記述了 TPR 在初級中文教學中的實踐發展，以及學習者對該教學法的反饋情況。

2·全身反應教學法（TPR）概要

2.1 TPR 的方法論及設計原理

本次實踐引入的全身反應教學法（Total Physical Response：TPR）是在 1960 年代由美國心理學家 James Asher 所倡導的一種外語教學法，意使學習者在聽到命令後面用全身作出反應，繼而達到習得目標語言的目的。

Asher 從發育角度指出，成人的第二語言習得，需經歷與嬰幼兒第一語言習得相同的過程，同時假設學習者不必從一開始就開口說話。基於上述學習理論，TPR 與其他外語教學法不同之處在於，其專門針對聽力及口語能力進行培養。

Asher 1977:4 指出：“教師通過熟練運用祈使句，可教會學生目標語言的大部分語法結構及數百個詞匯。”他認為，動詞、尤其是祈使句的動詞，是將語言學習及應用系統化的核心主題。此外，TPR 選擇指導項目的主要標準為“詞匯”和“語法”，強調詞義而非形式，語法則採用歸納式教學¹。

研究表明該教學法具有以下特點：①僅僅是讓學習者通過動作來理解內容，不會受母語等非目標語言的乾擾。②不強制開口說話，從而減輕學習者的心理壓力（情感過濾）。③學習者可長時間記住所學的內容。

如前文所述，為使日本學習者能在不依賴書面文字的前提下理解中文，則需將他們所倚仗的文字——即漢字抽離，引入一種更行之有效的、僅憑語音促使其理解內容的教學法。而本次教學實踐中引入的 TPR 正契合這一目標。

2.2 引入 TPR 的步驟及注意事項

TPR 的指導步驟分為以下三個階段：

首先在最開始時復習已學過的動作。教師自由組合已學項目並隨機發出指令，所有學習者一齊根據指令作出全身反應。此時教師不做示範動作，僅口頭給出動作指示，以確認學習者的習得情況。

第二步，引入新的動作。教師口頭發出新動作指令，並同時進行示範動作。一次引入多少新項目，需觀察學習者的掌握情況適當進行增減²。接下來，學習者一邊集中注意聽取教師的口頭指令，一邊跟隨教師一起做動作。如此重複數次後，可將語音指令與其所對應的動作相互關聯起來。

最後，在習慣新動作的同時，教師停止示範，僅口頭隨機發出動作指令。待新動作鞏固完成後，再隨機加入已學動作，進行重複訓練。

執行 TPR 主要有以下兩點注意事項：首先，動作指令簡單明瞭，且每回必須統一。在進行語言教學時，通常為更好地說明句意，我們需要根據學習者的理解程度替換多種類似的表達方式，但 TPR 則必須將動作指令及動作表現一對一統一起來。其次，示範動作必須準確且不拖泥帶水。比如，若在發出“摸頭”指令的同時卻做出了撓頭等多餘動作的話，學習者有可能會跟著模仿並記住錯誤的信息。在引入 TPR 之前，關鍵事先要確定好“以怎樣的動作表現引入何種動作指令，及以怎樣的順序引入”，需做好萬全的準備³。

3 · TPR 實踐的流程及引入項目

3.1 引入 TPR 的班級簡介

筆者以自己執教鞭的大學一年級中文班學生（32 名）為對象，在授課過程中系統引入了 TPR 進行教學實踐。該班級作為第二外語的必修選擇科目開設⁴，是面嚮中文初學者的入門至初級課程。當結束了入門課程的發音指導，學生掌握了基礎發音之後，於 2016 年 6 月至 2017 年 1 月的共計 13 次課程中，利用每次上課開始後的 15 分鐘時間進行了實踐。在執行 TPR 時，動作指令及示範動作均由一位以中文為母語的人（20 多歲的女性）完成，筆者在旁錄像記錄了全過程。

下文會根據指令內容將引入項目分為 4 類，並分別描述其概要及要點。

3.2 基本動作、教室裡有的事物（第 1 週～第 3 週）

從第 1 週至第 3 週，我們首先引入了“站起來”、“坐下”、“走”等肢體動作動詞。在中文教學中，“V 起來”、“V 下”等帶有方向補語的表達一直被看作是語法難點，不會在入門階段提及，但像此類常見的肢體動作，學習者可以通過活動自己的身體來明確其含

義，我們認為語音與動作之間較易產生相互聯係。在嬰幼兒學習母語的過程中，早期階段掌握的也是此類動詞，而 TPR 作為自然教學法（Natural Method）之一，也同樣在早期階段就引入此類動詞。

通過我們的觀察發現，學習者並不會把“站起來”當成是動詞“站”+方向補語“起來”的表現形式，而是作為一個動作指令整體對其產生認知，從而與動作進行關聯。此外，“走”字在中日文中表示不同動作（日語含義為“跑”），祇看文字容易產生混淆，而僅有語音的情況下則可理所當然地避免這一問題，學習者都能將“走”和“跑”明確區分開來。

（1）基本動作①

站起來／坐下／蹲下／走／跑／跳／停

接下來，我們引入了“黑板”、“桌子”、“書包”等教室裡已有的事物。雖然在“教室”這一有限的空間裡存在的事物也極為有限，但這些事物卻一直都在那裡，可以實際看到並觸摸，因此非常適合在入門階段引入。這些名詞可以在引入（3）的動詞後作為確認動作之用。

（2）教室裡已有的事物

門／窗戶／黑板／桌子／椅子／書／課本／書包／筆／橡皮／手機

（3）基本動作②

指～／摸～／拿～

將（1）～（3）中引入的動詞和名詞適當組合，我們對學習者發出了如下文（4）中的動作指令。通過使用（3）中的及物動詞，可將教室裡已有的事物、或學習者的所有物引入 TPR 教學中，此外，或有可能在早期階段就可實現對 VO 結構的聽力訓練。

（4）動作指令示例

- {走／跑／跳} 到 {黑板這兒／窗這兒／門這兒}。
- 指 {門／窗戶／黑板／桌子／椅子／手機}。
- 摸 {桌子／椅子／書／課本／書包／筆／橡皮／手機}。
- 拿 {桌子／椅子／書／課本／書包／筆／橡皮／手機}。

3.3 動作的次數、身體部位（第 4 週～第 6 週）

從第 4 週到第 6 週，除（1）（3）引入的基本動作外，又加入了與（2）所導入的“門”、“窗”、“書”相關的“開”、“關”，以及與手脚上下活動相關的“舉起”、“放下”等一系列動詞（5）。此處物體的開關與身體部位的上下運動不僅是作為一對反義動作，通過同時引入這些動詞及與其相關的名詞組，我們有意識地對學習者進行了中文搭配的聽力訓練。

(5) 基本動作③

打拍子／轉／搓～／（打）開～／關（上）～／舉起（手脚）／放下（手脚）

此外，在教室裡已有事物的基礎上，又引入了（6）所列舉的動作次數和身體部位。數量表現雖是中文教學中較早就會引入的語法點，但至口頭熟練運用還需經過一定程度的訓練。而身體部位則是學習者可通過觸摸來確認的一組名詞，由於左右對稱的部位較多，我們還引入了表示相對方位的“左／右”。

(6) 動作的次數、身體部位

一次／兩次／三次……

我／你

頭／臉頰／眼睛／耳朵／鼻子／嘴／肚子／屁股／肩膀／手／腳

左（左手／左腳）／右（右手／右腳）

將至今為止引入的動詞和名詞適當組合，我們對學習者發出了如下文（7）中的動作指令。此時第1週至第3週所學的內容已然鞏固，指令中也隨機包含了這一部分。因“左右+身體部位”均為新出現的詞匯，學習者在做動作時雖然出現了一些手忙腳亂，但還是能看到他們在對教師示範動作的模仿過程中逐漸將語音與動作結合到了一起。

(7) 動作指令示例

- 打 { 一次／兩次／三次... } 拍子。
- { 轉／跳 } { 一次／兩次／三次... }。
- 搓 { 桌子／椅子／課本／書包／筆／橡皮／手機 }。
- { (打) 開／關 (上), 合上 } { 門 / 窗戶／書包／書／課本 }。
- { 指／摸 } { 頭／臉頰／肚子／屁股／手／腳 }。
- { 指／摸 } { 右／左 } { 臉頰／腳／手 }。
- { 舉起／放下 } { 右／左 } { 腳／手 }。

3.4 物體的形狀、位置（第7週～第9週）

從第7週到第9週，我們引入了（9），包括圓形、三角形和方形等簡單的圖形，以及物體間方位關係的表達。在此之前，為瞭解學習者的聽解能力程度，我們首先引入了“寫（字）”和“畫（圖）”這兩個動作指令。這兩個動詞在日語中的發音均為／kaku／，但在中文的發音卻分別為 xiě（“寫”）、huà（“畫”）。雖然兩個不同的發音在開始時讓一部分學習者感到困惑，但通過觀察老師的示範動作，也漸漸將語音、詞匯含義和動作結合到了一起。

(8) 基本動作④

寫／畫／擦掉

(9) 物體的形狀和位置

名字／老師／學生

圓形／三角形／方形／五角星⁵／心形

中間／外面／上面／下面／旁邊／左邊／右邊

接下來，我們引入了一組表示物體間方位關係的名詞，然後將這些詞與圖形適當組合，對學習者發出了如(10)的動作指令。在與 TPR 同時進行的常規授課中雖然並未學過圖形和方位詞，但學習者都能很順暢地聽懂指令含義，並迅速在動作中體現出來⁶。此外，通常情況下這些詞匯的日文和中文漢字形態接近，從文字而言屬於日本學習者在理解上具有優勢的那一類，但由於 TPR 並不呈現文字，顯然可見動作指令的被執行均是由語音完成的。

(10) 動作指令示例

- {寫／擦掉} {你／老師} 的名字。
- {畫／擦掉} {圓形／三角形／方形／五角星／心形}。
- {畫／擦掉} {門／窗戶／書／筆／包}。
- 在 {你／老師} 的名字的 {上面／下面} 寫 {你／老師} 的名字。
- 在 {圓形／三角形／方形／五角星／心形} 的 {中間／外面／上面／下面} {寫／畫} {你的名字／圓形／三角形／方形／五角星／心形}。

3.5 方位移動、顏色及大小 (第 10 週～第 12 週)

從第 10 週至第 12 週，我們首先利用至今為止引入的名詞，引入了表示物體方位移動的動詞。(11) 中所列舉出的“放進／放入”、“拿出來”、“放到／放在”、“遞給”均為動詞帶結果或方向補語的結構，在語法教學中屬於習得難點。

(11) 基本動作⑤

放進／放入～

拿出來～

放到／放在～

遞給～

此外，中文的常規語序雖然為 SVO，但當(11)這一類的動詞詞組帶有賓語(O)時，通常會使用“把”字句將 O 前置到 V 之前，變為“S 把 OV”的語序結構。也就是說，與至今為止引入的那些相對簡單的結構相比，“把”字句在句型結構上也更為複雜，在中文教學中，通常情況下直至初級結束到進入中級的這一階段才會被引入。可是在 TPR 實踐中，像這樣複雜的句型卻並未成為學習者在聽取內容過程中的障礙，觀察可見他們都能專注於聽取已學名詞所代表的物體和地點之間的關係，以及動詞表示的方位移動。

(12) 動作指令示例

- 把 {書／課本／書包／筆／橡皮／手機} 放進 {書包／桌子} 里。
- 把 {書／課本／書包／筆／橡皮／手機} 從 {書包／桌子} 里拿出來。
- 把 {書／課本／書包／筆／橡皮／手機} 放到 {桌子／椅子} {上面／下面／里面}。
- 把 {書／課本／書包／筆／橡皮／手機} 遞給 {(右邊／左邊) 的學生}。

接下來，我們引入了物體的大小及顏色。我們給學習者每人分發了一套樂高積木(有紅、藍、綠、黃、白、黑 6 色)，用於確認動作指令的執行情況。與上述的圖形相同，(13) 中列出的表示大小及顏色的詞匯對於日本學習者在文字層面具有理解優勢，但也阻礙了他們聽取及表述的能力發展。在本次實踐中，教師首先依次拿起不同顏色的積木，用語音將其分別展示給學習者，然後引導他們用手指依次指向每種顏色。此外，又以“把”字句隨機發出動作指令，讓學習者移動指定顏色的積木，改變其與物體之間的方位關係。

(13) 大小及顏色

塊兒

大／小

紅色／藍色／綠色／黃色／白色／黑色

(14) 動作指令示例

- {拿／指} {紅色／藍色／綠色／黃色／白色／黑色} 的塊兒。
- 把 {紅色／藍色／綠色／黃色／白色／黑色} 的塊兒放到 {桌子／椅子／書／課本／手機} 的 {上面／下面／左邊／右邊}。
- 把 {紅色／藍色／綠色／黃色／白色／黑色} 的塊兒放到 {紅色／藍色／綠色／黃
色／白色／黑色} 的塊兒 {上面／下面／左邊／右邊}。

4 · 關於 TPR 的學習者調查問卷結果及其分析

本次實踐結束後，我們對學習者進行了關於 TPR 教學法的內省式問卷調查(於 2017 年 1 月 30 日進行／有效問卷數 31)。在本章中，我們將逐項展示調查結果，並瞭解學習者對於 TPR 這一教學法的實際感受，以及該教學法又能如何與學習者自身的語言學習相關聯。

4.1 學習者調查問卷結果

首先，對於【a.是否上過運用了 TPR 教學法的課程】這一問題，所有學習者都回答了“否”。雖然在到高中為止的英語教學中，會有將包含 TPR 要素的“舉旗遊戲”作為語言活動納入課堂的情況，但在語言學習中系統接受過 TPR 教學指導的學習者為零。

其次，對於【b.TPR 課程是否比普通課程更難】這一問題，六成以上的學習者都回答了“比較符合”。而在【c.根據指令移動身體是否感覺很開心】這一題中，超過八成以上的學習者都給出了肯定答復。結合上文的問題 a，多數學習者在實踐後的感想可以歸納為：“第一次接觸 TPR 教學，雖然和以前上過的語言課程相比有點難，但卻很有意思。”

問題 d.e.則分別詢問了學習者在初次和最後一次實踐課程中【根據指令活動身體是否會感到緊張】。根據調查問卷結果可以看出，在初次課程時回答“（比較）緊張”的學習者佔了半數，而到最後一次課程時這個比例降到了僅有一成。可見隨著課程的推進，學習者並未從中感受到壓力，而是越來越放鬆。

接下來的問題 f.g.h.三問，則分別詢問了學習者【指令不以漢字／拼音／日語翻譯呈現是否讓你感到擔心】。結果顯示，對於不以漢字呈現感到“（比較）擔心”的學習者佔 77%，不以日語翻譯呈現感到“（比較）擔心”的則佔 84%。可見，有八成左右的學習者對於缺少文字呈現（漢字或日語翻譯）這一事實感到擔心（情感過瀟）。與之相對，對於不以拼音呈現感到擔心的學習者僅佔 23%，由此可知拼音作為表音符號，與學習者的情感過瀟並無太大的關係。雖然若不對其他母語的中文學習者進行相同的調查，僅憑上述結果還不足以斷言日本中文學習者對於書面文字（漢字）存在過度依賴的情況，但“有八成的學習者會因在學習中文的過程中缺少文字呈現而感到擔心”這一結果卻值得我們注意。

而在【i.通過重複聽取相同的指令，是否感到自己的聽力能力有所提高】這一問題的回答當中，選擇“（比較）符合”的學習者高達 84%，可見學習者自身也能清楚感受到聽力能力的提升。但對於接下來的問題【j.是否認為自己已掌握（發音、實際運用）了聽到的指令】，做出肯回答的學習者僅有 62%，這也說明了學習者並未將聽力與口語能力等同起來。TPR 教學法中的“理解”（聽）是為達到語言學習目的的一種手段，最終目標是教授學習者基本的“口語”能力。然而，在 Asher1977 的 TPR 教學大綱中，直至授課時長達 120 個小時後才引入了會話內容。由此可以證明，在引入 TPR 的早期階段，對學習者的要求就是仔細聆聽教師的指令並做出身體反應，學習者則需要通過這一過程來自行判別自己的學習成果到達何種高度。當學習者感到自己做好了開口說話的準備後，再促成他們進行口語練習。在這方面，因本次實踐引入 TPR 的時間有限，所以目標僅為提高學習者的聽力能力，但若繼續進行，想必也能讓他們的口語能力有所提高。

最後，對於【k.是否認為 TPR 對語言能力的提高有所幫助】這一問題，回答“（比較）符合”的學習者高達 94%，可見絕大多數學習者都認為自己的中文水平通過 TPR 教學有了進步。

4.2 學習者對 TPR 教學法的印象

下文中，我們根據詳盡程度，重點選取了部分學生對於問卷中【請盡可能詳細地寫出你接受 TPR 教學後的感想】這一開放式問題的回答，從學習者視角來介紹 TPR 的優勢及本次實踐存在的問題。

TPR 的優勢：

- ✓我認為跟以往那種僅僅祇靠書寫及口頭背誦的學習法相比，使用全身進行記憶的方法似乎更能提高語言習得的效率。另外，當我半信半疑、畏手畏腳地做出動作，卻能和周圍保持一致時，所感受到的成就感非常有助於提升我們學習的積極性。(Y.T.)
- ✓通過在聽到中文後實際活動自己的身體，可以將中文語音和身體的動作結合起來，更有助於記憶。不需要掌握指令中所包含的細枝末節的語法項目，只需聽懂詞匯就能理解句意，我認為這非常具有實踐意義。並非通過語音→漢字→詞義這一記憶鏈條，而是通過語音→詞義的直接關聯，讓身體迅速做出反應。(Y.T.)
- ✓拋開文字、僅通過語音來理解第一次接觸的語言，我覺得這樣的體驗非常新鮮有趣。另外，像這樣靠專注傾聽記住的詞句，也更不容易忘記。而且，靠發音記住的詞句自己也能毫不猶豫地加以運用，大大豐富了自己的口頭表現力。(K.K.)
- ✓剛開始我覺得很難，有點手足無措，但通過模仿周圍人的動作，漸漸明白該如何將語音與動作關聯起來。更重要的是，有一部分語句我不需要在腦內翻譯成日語就能自然做出反應，這讓我自己也感到很驚訝。(S.Y.)
- ✓一開始雖然完全聽不懂老師在說什麼，但通過反復練習，漸漸可以明白語音的含義。此外，讓我感到驚訝的是，隔週仍然能大致記得所學的內容。(A.N.)

TPR 的問題：

- ✓自己發音的時候還是希望能對照著拼音或漢字，另外，對語句意思的理解祇是一知半解，也希望能夠從頭確認。(Y.T.)
- ✓上課祇是坐著不動的話容易犯困，所以能活動身體感覺很開心，聽到的中文指令也通過反復練習而被身體記住。可是，因為看不到拼音和漢字，讓我感到自己認知中的文字和語音無法很好地彼此結合，有些雲裡霧裡，不太踏實（和擔心又不同）。(W.R.)
- ✓在 TPR 教學剛開始時，老師會在發音後做出動作示範，因此很容易將發音和動作實際結合起來。但隨著動作示範漸漸減少，從實踐的中期開始，與其說我是在聽老師的指令，不如說就祇是跟著模仿周圍人的動作而已。(I.N.)
- ✓如果不集中注意力去記住，生詞就會不停出現，我覺得靠聽去理解並記憶真的很難。雖然 TPR 能將語音和詞義迅速關聯起來，卻無法將語音與漢字相關聯。(A.K.)
- ✓一開始雖然完全搞不清老師在說些什麼，但最後就算什麼都不看，也基本都能明白意思。跟教科書相比，TPR 中所使用的語句更接近現實中會用到的口語，我感覺自己聽說的能力都得到了提高。但是，大多都寫不出文字。(O.K.)

5·總結及今後的課題

根據學習者調查問卷的結果分析以及學習者的感想，我們將本次引入 TPR 教學實踐的優勢及今後的課題概括如下。

首先，關於 TPR 的優勢，在以往的先行研究及其他語言學習的實踐報告中也有所提及，主要有以下幾點。

- (1) 由於沒有目標語言以外的語言(如母語等)的介入,且沒有文字呈現,因此動作、語音及含義能直接相關聯,使學習者做出反射性反應。
- (2) 沒有壓力是語言學習能夠成功的一個重要條件。在 TPR 中,我們不會強制性要求學習者說話,而是通過身體的動作去理解語義,如此可以使學習者不必產生過度意識,減少其負擔。
- (3) 在 TPR 教學法中,通過認真聆聽教師的指令,並周而復始地做出身體反應,可以使學習者更長時間地記住所學的內容。
- (4) 可提高學習者對聽力的集中程度。在 TPR 中,由於聽到的內容可直接體現在身體動作中,學習者更容易掌握自己的理解水平及學習進度,從而產生成就感,提高其自信心。

另一方面,本次實踐還可看出以下問題值得我們思考。

- (1) 學習者對於看不到文字(漢字)的焦慮比預想中要更多,不少學習者都希望能看到文字呈現。在哪一階段引入文字最行之有效,今後還需進一步探討。
- (2) TPR 教學原本需要在整體練習之後,再對個人分別進行檢查。但本次實踐的班級規模超過 30 人,因此祇來得及做整體練習,無法一一確認每個學習者的理解水平,結果發現了數名只會模仿周圍動作的學習者。考慮到這一點,當在人數規模較大的班級進行 TPR 實踐時,有必要制定更可行有效的措施。

註

1 關於 TPR 的語言及學習理論,詳細請參考 Asher, J. 1977、Krashen, S. D. 1981。

2 關於一次可引入的新項目數量, Asher1977:42 指出:“根據小組規模和不同的訓練階段,學習者在 1 小時內可記住 12-36 個新詞匯。”

3 關於 TPR 教案的製作, Asher1977:47 指出:“教師應當把授課中使用的話語,尤其是新的祈使句詳細寫下來。

因為做動作的速度很快,通常沒有組織通順語句的時間。”

4 大學等通常以中國語檢定試驗 4 級、漢語水平考試(HSK) 2 級、CEFR A2 作為第二外語第一學年的教學目

標。CEFR A2 的認定標準為:“能理解與自己有直接關係領域的常用語句及表達方式,如基本的個人及家族信

息、購物、地址及工作相關等。能對應日常範圍內的簡單對話,與他人交換身邊的日常信息。能用簡單

的語言說明自己的背景、個人情況,以及有直接需求的領域的相關事項。”中國語檢定試驗和漢語水平考試(HSK)

的認定標準請參考以下網站。

• 中國語檢定試驗: <http://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html>

• 漢語水平考試(HSK): <http://www.hskj.jp/level/>

5 最初引入“五角星”時使用了“星形(xīngxíng)”這一表述,但因和“心形(xīnxíng)”發音過於接近,日本中文

學習者很難區分,後改為“五角星”。

6 關於圖形和方位關係,我們在第13週時進行了專門的圖形聽力測試,所有學習者幾乎都做出了正確回答。

参考文献

- 張婧禕・玉岡賀津雄・勝川裕子 2017 「書字と音声提示のギャップ—日本人中国語学習者による読解と聴解の比較—」,『汉语与汉语教学研究』第8号,東方書店, pp.85-97
- 小坂光一 1988 「2つの教授法—TPR と CLL—」,『ことばの科学』第1号,名古屋大学総合言語センター, pp.73-89
- 潘潔敏 2013 「第二言語習得(SLA)と上級中国語授業研究」,『札幌大学総合論叢』36, pp.141-156
- 酒井弘・桜木ともみ・品川恭子・徐愛紅・福田倫子・小野創・玉岡賀津雄・菅原浩子・古川浩治・キャンترلル明代・小野めぐみ 2009 「アメリカと中国における日本語学習者の読解力・聴解力の構成要因」,『2009年度日本語教育学会春季大会予稿集(春季)』, pp.212-217
- 王學松 2001 <混合班會話課中日本留學生的幾種表現及對策>,《對日漢語教學國際研討會文集》, pp.21-28
- 么書君 2002 <聽力難度成因分析>,《第七屆國際漢語教學討論會論文選》,世界漢語教學學會, pp.217-224
- 張衛 2002 <中級水平的日本學生在漢語聽力上的偏誤>,《第七屆國際漢語教學討論會論文選》,世界漢語教學學會, pp.204-211
- Asher, J. 1977 *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions. (2nd ed. 1982)
- Krashen, S. D. 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kunihira, S., and J. Asher. 1965 The strategy of the total physical response: An application to learning Japanese. *International Review of Applied Linguistics* 3: pp.277-289