

Title	デジタル動画映像による中国語受身文補助教材の制作
Sub Title	The Production of supplementary materials for teaching Chinese passive sentences through digital video
Author	中野, 裕也(Nakano, Hiroya) 川島, 基展(Kawashima, Motonobu) 葉, 農(Ye, Nong) 陳, 淑梅(Chen, Shumei) 金子, 満(Kaneko, Mitsuru)
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2007
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. 言語・文化・コミュニケーション (Language, culture and communication). No.38 (2007. 3) ,p.203- 215
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032394-20070331-0203

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

デジタル動画映像による中国語受身文補助教材の制作

中野裕也*・川島基展**・葉農*・陳淑梅*・金子満*

1 研究の背景と目的

1.1 研究背景

中国語教育において、初級段階の学習者に対する受身文の導入には困難が伴う。「日本語と中国語で受身文を使用する状況が異なる。」「中国語の受身文には日本語では言わない表現がある。」「中国語の受身文は語順が異なる。」などがその理由だ¹⁾。

また教授法の面から考えてみると、これまで受身文を導入する際には、「N 1 + V 構造 + N 2」の中国語文を「N 2 + 被 + N 1 + V 構造」の受身文へと言い換える。もしくは日本語文を中国語へ訳すといった単なる訳読法により教えられることが多かった。しかしこうした方法は、実際の発話に至る過程、つまり視覚、聴覚によって状況を認識し、認識した状況に基づいて構文を作成し、発話するという一連の流れを無視したものであり、理想的な教授方法とは言いがたい。

そこで受身文の導入時における困難、及び旧来の教授法の抱える問題点を改善するために、デジタル動画映像を活用した補助教材を作成し、使用することを考えた。動画映像であれば、上述した過程を経て学習者を発話に導くことができる。また口頭での説明が困難な動作性動詞を明示することも容易であり、受身文における能動者と受動者の立場を明確にすることもできる。さらには映像の編集段階でデジタル技術を駆使して加工を施すことにより、単なる動画映像以上の教育効果を生むことも期待できる。

このようなデジタル動画映像を使用した中国語初級用補助教材の開発に関しては、現状

* 東京工科大学メディア学部 (Tokyo University of Technology, School of Media Science)

** 東京工科大学片柳研究所 (Tokyo University of Technology, Katayanagi Advanced Research Laboratories)

ではあまり研究がなされているとは言いがたいが、本共同研究においては、既に「方向補語」のデジタル動画補助教材の試作品を完成しており²⁾、一定のノウハウを蓄積している。しかし同コンテンツに関しては、評価測定の際に複数の問題点が指摘されており、試作段階のレベルに留まっている。そこで今回、「受身文」の補助教材を作成することにより、デジタル動画映像によるより実用性の高い中国語補助教材の完成を目指すことにした。

1.2 研究目的

今回、「受身文」の動画映像による教授用補助教材を開発するにあたり、予め以下の前提条件を掲げ、これらを満たす補助教材の作成を研究目的とした。

- ① 中国語初級レベルの日本人学習者を対象とする。
- ② 教員の教室作業における受身文の導入、練習、定着、確認の各段階で使用できるようにする。
- ③ 教室作業において、実際の発話に至る過程に則した手順を再現できるようにする。
- ④ 多様な主教材に対応できる汎用性の高い補助教材とする。
- ⑤ 学習者の自習用教材としても活用できるようにする。
- ⑥ 学習者にとって副次的な聞き取り教材となるようにする。

このうち特に⑥に関しては、スキットにおける会話文を受身文導入時以前の既習文法、語彙に限定して構成するように留意した。また、もし学習者が会話部分を聞き取れない場合でも、ストーリーの展開から回答を類推できるよう配慮した。

2 受身文の教授項目

2.1 教授項目の調査

日本国内における第二外国語としての中国語教育は、大学ごとにカリキュラムが異なり、加えて十分な授業時間が確保されているケースはまれである。このため、個々の教員が各自のカリキュラムに合わせて教授内容を抜粋してテキストを作成することになる。このようにして生み出されたテキストは独自性が強く、提出されている語彙や文法項目もテキストごとに大きく異なる。

このため、1.2 ④で掲げた「汎用性の高い補助教材」を作成するという条件を満たすためには、各テキストから該当する文法項目の例文を収集し、それぞれのテキストで何が教

授項目として認識されているのかを把握する必要がある。

そこで本研究では、可能な範囲で複数のテキストから例文を収集して分析を加え、その結果に基づいて補助教材の教材文を作成することにした。

2.2 調査方法

2005年4月の時点で国内で出版されていた初級者用中国語テキストの中から、40冊を無作為に抽出し、受身文が取り上げられているか否かを確認した。その結果、33冊(82.5%)のテキストで取り上げられていた³⁾。そこで、これら33冊から受身文の例文(本文と文法解説部分のみ。ドリル、練習問題等は除く。)をすべて収集した。収集した例文の総数は153例であり、これらに対して以下の分類及び分析を行った。

2.3 調査結果

a. 「被」構文」と「意味上の受身文」

中国語の受身文は、いわゆる「被」構文」と「意味上の受身文」に大別されるが⁴⁾、各テキストにおけるそれぞれの提示の有無を検証した。その結果、「意味上の受身文」に関しては、項目はおろか文法説明等においても全く取り上げられておらず、すべてのテキストで「被」構文」のみが提示されていた。

b. 動詞構造について

「被」構文」では述語が裸の動詞のままでは文を構成し得ない。補語を含めた動詞構造を形成するか、動詞が目的語をとるか、あるいは動詞の後にアスペクト助詞である「了」, 「过」を加える必要がある。

そこでまず、述語として使用された全ての動詞構造(動詞、動詞+補語)の抽出、分類を行った。その結果、61種類もの異なる組み合わせが確認された。このうち、3冊以上のテキストで使用されていたものが13種類。4冊以上ではわずか8種類に過ぎなかった。

表1 3冊以上のテキストで述語として使用されていた動詞構造

借走	骑走	批评	说	弄坏	偷	打	吃	弄丢	听见	偷走	拿走	喝完
12	10	9	6	6	6	4	4	3	3	3	3	3

(下段は掲載しているテキストの数を表す。)

c. アスペクト助詞に関して

「被」構文」を構成するもう一つの要件であるアスペクト助詞, 「了」と「过」の使用に関しては, 大半の例文で「了」が使用されており, 「过」の使用は一例も見られなかった。153 例中「了」が使用されていないのは, 否定文を除くと, わずか 11 例 (11 冊) に過ぎなかった。

例 1: 杂志被李阳借去一本。(『発信型中国語初級テキスト』)

例 2: 他被大家称做活字典。(『基礎からの中国語会話』)

d. 介詞「被, 让, 叫, 给」の提示

「被」構文」では, 受身の意味を表すために「被, 让, 叫, 给」等の介詞が使用されるが, どの介詞を取り上げるかはテキストによって対応が異なる。

取り上げられている介詞のバリエーションは, 「被」のみのものから「被, 叫, 让, 给」の 4 種類を網羅したもまで存在する。しかし以下の表 2 を見る限り, 「被」のみの提示が 13 冊, 「被, 叫, 让」の提示が 11 冊であり, この二つの提示方法が主流となっていることがわかる。

表 2 各テキストの例文において提示されている介詞の種類

提示されている介詞	冊数 (33 冊中)
“被” のみの提示	13 冊
“叫” のみの提示	0 冊
“让” のみの提示	1 冊
“被” と “让” の提示	4 冊
“被” と “叫” の提示	3 冊
“被”, “叫”, “让” の提示	11 冊
“被”, “叫”, “让”, “给” の提示	1 冊

e. 否定形の提示の有無

「被」構文」の否定形を取り上げているテキストは 33 冊中 7 冊であった。そのうち 6 冊が「没 (有) 被」の提示であり, 「被」以外の否定形の提示は 1 冊 (1 例「没叫」) のみであった。

例 3: 我没有被他打。(『フレッシュ中国語』)

例 4: 我没叫他看见。(『中国語 123』)

f. 被害性の有無に関して

中国語の受身文はどの介詞を使用するかに関わらず、主語から見て不快感、あるいは被害的な事柄を表すいわゆる「被害の受身」である場合が多い⁵⁾。今回収集した例文にもそうした傾向が顕著に表れており、不快感や被害を伴わない受身文は、15例(10冊)に過ぎなかった。またこうした受身文は限られたテキストで複数例提示されており、著者の受身文に対する意識が反映されていることがわかる。

例5: 马琳被大家选为代表了。(『フォーアアップ初級中国語』)

例6: 陈教授的论文被翻译成日文了。(『初級中国語 例解アイテム72』)

g. 日本語の受身文との対比

日本語の受身文は「N1はN2に(よって)V-られる。例: 学生は先生に叱られた。」の形態をとる直接受身文と、「N1はN2に(よって)N3をV-られる。例: 私は知らない人に足を踏まれた。」の形態をとる間接受身文に大別される。

日本語の場合、通常は所有物自体が主語となることはまれであり、その物の所有者が主語となるためにこのような相違が生じる。「私は人に足を踏まれた。(正)」「私の足は人に踏まれた。(誤)」⁶⁾

中国語の場合、所有物自体が主語となり得るため、こうした相違は考慮されず、日本語の間接受身文「N1はN2にN3をV-られる。」も直接受身文と同じ形態である「N1的N3被N2 V構造。」となる。このため日本人学習者にとっては、「私は人に足を踏まれた。」を「我的脚被人踏了。」(直訳: 私の足は人に踏まれた。)と言い換える必要がある。

そこで各テキストの例文を日本語訳した場合、直接受身文と間接受身文のどちらに分類されるか調べてみた。すると間接受身文に該当する例文を提示しているテキストは、42例(23冊)であり、テキスト全体の約8割以上を占めていた。

例7: 我的钱包被小偷儿偷了。(『中国語の並木道』)

例8: 他们俩的话被小王听见了。(『中国ひとくにことば』)

3 受身文の補助教材製作における提案

3.1 調査結果に基づく教材文作成のための提案

2.1の調査結果に基づき、受身文の補助教材においては以下の条件に基づいて教材文を作成することにした。

- ① 「意味上の受身文」は取り上げず、「被」構文のみを取り上げる。
- ② 動詞構造（動詞、動詞＋補語）に関しては、4冊以上のテキストで使用されている「骑走、借走、弄坏、说（批评）、偷、打、吃」を網羅する。
- ③ アスペクト助詞に関しては、「了」による表現のみを取り上げる。
- ④ 介詞に関しては、「被」のみを取り上げる。
- ⑤ 受身文の否定文は、あえて取り上げない。
- ⑥ 主として「被害の受身」を取り上げる。
- ⑦ 日本語の間接受身文に相当する受身文も取り上げる。

3.2 補助教材の構成

3.1の提案を踏まえて、本補助教材の構成は以下の通りとした。

a. 全体の構成

1分10～20秒程度の動画映像からなるスキットを合計10本作成する。

b. スキットごとの構成

単語の補充：15秒程度（発音、簡体字、日本語の意味） 動画映像：30～40秒程度

問題の提示：10秒 回答の提示：15秒 （合計1分10～20秒程度）

c. 使用方法

教室作業における受身文の導入、練習、定着、確認の各段階で、教員が適宜必要なスキットだけを選択した上で、学生に視聴させるものとする。

尚、本補助教材の使用方法は本来教員各自にゆだねられるべきであるが、一例として練習段階の使用方法を示せば、次のような手順が考えられる。

- ① 人物名、スキットごとの補充単語を導入する。
- ② スキットを視聴させる。
- ③ 口頭、もしくは筆記により、設問のブランク部分の穴埋めを行う。
- ④ 正解表示画面で正誤の確認をさせる。以上の作業をスキットごとに繰り返す。

3.3 シナリオの作成

3.2の構成案に基づき、教材文とそのスキットのシナリオを作成した。尚、1.2⑥で提示したように、副次的な聞き取り教材としての機能を持たせるために、学習者にとっては既習事項となる中国語の台詞を各スキットに加えた。

a. 設定及び登場人物

設定：大学内

- 登場人物：A 女性教師（中国人） 老师 厳格な感じ
B 女子学生（中国人） 姓名：王红 しっかりした性格，成績優秀
C 男子学生（中国人） 姓名：李力 やや間の抜けた性格，成績不良
D 女子学生（中国人） 姓名：张子飞 しっかりした性格，成績優秀

b. スキットの教材文一覧

- ① 被笑了 「李力被大家笑了。」（李力はみんなに笑われた。）
- ② 被批评了 「李力被老师批评了。」（李力は先生に叱られた。）
- ③ 被打了 「张子飞被李力打了。」（张子飞は李力に殴られた。）
- ④ 被踢了 「李力被张子飞踢了。」（李力は张子飞到にけられた。）
- ⑤ 被借走了 「王红的词典被张子飞借走了。」（王红は张子飞到に辞書を借りていかれた。）
- ⑥ 被骑走了 「李力的自行车被张子飞骑走了。」（李力は张子飞到に自転車を乗っていかれた。）
- ⑦ 被偷（走）了 「李力的自行车被小偷偷（走）了。」（李力は泥棒に自転車を盗まれた。）
- ⑧ 被看了 「李力的照片被张子飞看了。」（李力は张子飞到に写真を見られた。）
- ⑨ 被吃了 「张子飞的肉包子被李力吃了。」（张子飞は李力に肉まんを食べられた。）
- ⑩ 被摔坏了 「老师的杯子被王红摔坏了。」（先生は王红にコップを壊された。）

例1：スキット2

作成年：「李力被老师批评了。」（李力は先生に叱られた。）

映像：教室内で教員に宿題を提出する生徒たちの映像。

- 会話：（中国語文） （日本語訳）
- 老师：“现在请交给我英语作业。” 先生：“今から英語の宿題を提出してください。”
- 王：“这是我的作业。” 王：“これが私の宿題です。”
- 张：“给。” 张：“はい。”
- 老师：“李力，你的作业呢？” 先生：“李力，君の宿題は？”
- 李：“我忘了。” 李：“忘れました。”
- 老师：“你又忘了。这已经是第三次了！” 先生：“またですか。もう三回目ですよ。
下次再忘了的话，你就不用来学校了。” 次回また忘れたら，もう学校に来なくて
いいですよ。”



図1 スキット2. 映像



図2 スキット8. 映像

例2：スキット8

作成文：「李力的照片被张子飞看了。」（李力は张子飞に写真を見られた。）

映像：図書館の閲覧室で宿題に取り組む生徒たちの映像。

会話：（中国語文）

（日本語訳）

张：“李力，你在干什么？”

张：「李力，何しているの？」

李：“我在做作业呢。”

李：「宿題をやってるんだ。」

张：“我可以坐在你的旁边吗？”

张：「隣に座ってもいい？」

李：“当然可以。”

李：「もちろんいいよ。」

（しばらく勉強した後）

张：“我可以看你的课本吗？”

张：「あなたの教科書を見てもいい？」

李：“当然可以。”

李：「もちろんいいよ。」

（張が李の教科書に挟んであった王紅の写真に気付く。その写真を振りながら）

张：“喂，李力。这是什么？”

张：「ねえ，李力。これなーんだ？」

3.4 実証制作

上述したシナリオに基づき，実証制作を行った。

a. 撮影

撮影期間：2005年8月24日～8月30日（実作業時間16時間／2日）

撮影場所：東京工科大学

撮影責任者：東京工科大学メディア学部助手 葉農

出演者：中国人留学生

撮影機材：Panasonic DVCPRO25

b. 編集

編集期間：2005年9月5日～10月25日（実作業時間90時間／10日）

編集場所：東京工科大学クリエイティブ・ラボ

編集責任者：東京工科大学クリエイティブ・ラボ助手 川島基展

編集担当者：東京工科大学院バイオ・情報メディア研究科メディアサイエンス専攻
博士後期課程 石川智彦

編集機材：Apple Power Mac G5 同ソフト：Apple Final Cut Pro4

3.5 編集における修正と加工

a. 修正

今回の撮影では、機材の都合上、ガンマイクではなく、ピンマイクを使用したため、屋外での撮影時に出演者の音声に加えて周囲の環境音（セミの声）を録音してしまった。こうした影響を受けたスキットは⑥被騎走了と⑦被偷（走）了の2本であった。このため、編集段階で環境音を消し、出演者の声を拡大したが、完成したスキットの一部には若干の不具合が残った。

b. 加工

完成した映像には、学習者の理解と発話を促すために画面上に以下の加工を施した。

設問画面

- ① 設問画面を提示する際に、画面上部に「問題」の文字を青色で配置することにより、学習者がその段階で何をすべきかを明確にした。
- ② 画面の上にポーズマークを加え、教員が問題を提示する際のタイミングを計りやすくした。
- ③ 問題提出の段階で予め主語を明示し、どの人物・事物について語るべきかを明確にした。
- ④ 回答の長さに合わせて水色のブランクの長さを変え、答えやすくした。

正解表示画面

- ① 正解表示画面を提示する際に、画面上部に「答案」の文字を赤色で配置することにより、学習者の注意を喚起した。
- ② 正解を赤色で表示することにより、学習者が確認しやすくした。
- ③ 回答の提示段階では画面の上に再スタートのマークを加え、教員が次の設問に進む際のタイミングを計りやすくした。



図3 スキット9. 設問画面



図4 スキット9. 正解表示画面

編集段階で以上の加工を施したことにより、デジタル動画映像を使用した「受身文」補助教材の実証制作は完了した。

4 評価測定

4.1 学習者及び教員に対するアンケート調査

完成した「受身文」補助教材に関しては二度にわたる評価測定を行った。

a. 本補助教材に対する学習者の意識に関する調査

調査期間：2005年12月1日～10日

調査地点：慶應義塾大学商学部

調査対象：大学2年生（合計110名）の中国語履修者

調査方法：本補助教材を視聴した上でのアンケート調査（アンケートの設問は、比較のために「方向補語」動画補助教材の評価測定の際の設問を踏襲した。）

b. 本補助教材に対する教師の意識に関する調査

調査期間：2006年10月～12月

調査地点：杏林大学外国語学部

調査対象：同学部の中国語担当教員（合計6名）

調査方法：本補助教材を視聴した上でのアンケート調査（アンケートの設問は、比較のために学習者のそれとほぼ共通とした。）

4.2 調査結果

a. 本補助教材に対する学習者の意識

前作である「方向補語」の補助教材に対する評価測定の結果では、補助教材の利用に肯

定的な意見は多かったものの、教材としての完成度に対する評価としては、決して満足のいくものではなかった。特に設問3(1)「映像表現について」では、36%もの被調査者が否定的な意見を表明していた。しかし今回、撮影方法等に改善を加えたことにより、同じ設問において肯定的な意見が97%となるなど、大幅な向上が見られた。同様に設問3(2)「問題や回答の提示方法について」では56%から84%へ、設問3(3)「補充単語の提示について」でも72%から88%へと肯定的な評価を向上させることができた。

こうした完成度に対する評価の向上は、動画補助教材自体の利用についても肯定的な意見を増加させた。設問3(6)「本教材の「受身表現」補助教材としての価値について」では肯定的な意見が80%、設問3(7)「動画映像による中国語補助教材の必要性について」では83%といずれも微増ながら前作の数値を上回った。

さらに設問4「あなたはこのような動画による補助教材の使用についてどんな印象を受けましたか?」からは、本補助教材に関する好意的な意見が得られた。「動画だと聴覚だけでなく、視覚からも理解できるので良い。」[24件]、「教科書よりもわかりやすい。」[14件]、「内容が取っ付きやすくて面白い。」[12件]、「文法が理解できた。」[12件]、「実用的な会話表現がわかった。」[7件]、「臨場感があってよい。」[6件]、「楽しく勉強することができた。」[6件]、「動画による教材は必要。」[5件] (5件以上類似の回答があったもののみ挙。括弧内は同様の意見の件数を表す。)

以上のように本補助教材に関しては、その有用性を示す意見が多数見られた。またこれらの意見から、動画映像を用いた補助教材の使用は、単に学習効率が望めるだけでなく、副次的な学習効果を伴うことがわかった。

次に本補助教材の問題点に関しては、設問5「最後に、あなたが気付いた本教材の問題点に関して、どのような些細な事でもかまいませんのでお書きください。」の回答が該当する。

「答えが出るまでの間隔が短い。」[18件]、「字幕がほしい。」[9件]、「役者の演技が下手。」[8件]、「問題や映像が多すぎる。長い。しつこい。」[8件]、「会話の速度が速すぎる。」[7件]、「会話の音が小さい。」[5件] (設問4と同様。)

これらの意見の大半は問題や回答の提示方法に関する指摘である。いずれも学習者に情報を提供する際の根幹を成す部分であり、改善を要する。特に「字幕がほしい。」「会話速度が速すぎる。」と言った指摘は、重要な改善項目として受け止めたい。

b. 本補助教材に対する教師の意識

回答例数が限られているため、細かい数値をあげることは控えるが、設問3に関しては、概ね学習者と同じ好意的な評価を得ることができた。また設問4に関しては、「この程度にできていれば授業で使いたい。」「映像があれば状況を理解しやすい。」「講義と併用すれば効果は高い。」「学生をあきさせない。」「独習者にも良い。」といった評価を頂くことができた。

設問5の問題点としては、細かい映像、音声上の指摘のほかに、「会話部分に字幕をつけたほうが内容を確認できてよい。」「展開がやや緩慢なところが気になった。」「授業時間の制約の中で補助教材を取り入れるには時間的な余裕がないかもしれない。」といったご意見をいただいた。

学習者と同じ指摘であり、特に字幕に関しては上述したとおりである。ただ補助教材を取り入れるための時間的な余裕という点に関しては、3.2 c の使用方法でも述べたように、本補助教材は教員が適宜必要なスキットだけを選択した上で、学生に視聴させるものである。この点に関する周知が十分になされていなかったために生じた意見かと思われる。

5 結論

以上の評価測定の結果により、本補助教材に関してはいまだ若干の改善の余地はあるものの、授業で使用できる程度の実用的な水準に到達したと判断できよう。したがって今回のデジタル動画映像による実用性の高い中国語補助教材の完成を目指すという初期の研究目的は、ほぼ達成することができた。

またそれに伴い、デジタル動画映像による中国語補助教材作成のための製作手法も明確になった。

- ① 複数のテキストから例文を収集して基礎資料とする。
- ② 基礎資料に分類及び分析を加え、どのようなポイントが日本国内の中国語教育において当該文法の教授項目となっているのかを明確にする。
- ③ ②に基づき構成案及び教材文を作成する。
- ④ 教材文に見合ったスキット毎のシナリオを学習者の既習語彙に照らして作成する。
- ⑤ シナリオに基づき、撮影及び映像の編集を行う。
- ⑥ 完成した映像には、学習者の理解と発話を促すためにデジタル技術を利用して修正加工を施す。

こうした手法が明確になったことも、今回の研究の成果であるといえよう。

今後の研究の方向としては、今回表出した改善点を克服することにより、より有用性の高い補助教材を開発することが考えられる。またこうした動画映像を多用した補助教材に関しては、より効率の良い授業時の活用方法も確立していくべきであり、この点に関しては今後の研究課題であると考えている。

註

- 1) 後述する杏林大学外国語学部における中国語教員に対するアンケートの回答による。
- 2) 「デジタル動画映像による中国語初級補助教材の制作」中野裕也『東京工科大学研究報告』第1号 2006年3月
- 3) 33冊の教科書：『北京の風』（木村英樹他 白帝社）、『会話ツール24』（胡金定他 同学社）、『中国ひとくにことば』（守屋宏則 朝日出版社）、『ちょっとまじめに中国語』（日下恒夫他 同学社）、『フレッシュ中国語』（渡辺晴夫他 白水社）、『中国語の並木道』（日吉チャイニーズ倶楽部 白帝社）、『你好！中国語』（山下輝彦 金星堂）、『中国語ハーヴェスト』（渡邊晴夫 朝日出版社）、『表現する中国語』（楊凱榮 白帝社）、『緑さんの留学生活』（佐藤富士雄他 白帝社）、『中国語プレリユード』（守屋宏則他 朝日出版社）、『教養初級中国語』（武信彰他 郁文堂）、『発信型中国語初級テキスト』（大塚秀明他 光生社）、『楽楽中国語』（兎野道子他 郁文堂）、『なるほど・わかる中国語』（佐藤晴彦 同学社）、『漢語鍛錬』（奈良行博他 同学社）、『基礎からの中国語会話』（邢鑑生他 駿河台出版社）、『フォーアアップ初級中国語』（守屋宏則他 同学社）、『基本語で学ぶ中国語初級』（山田眞一 同学社）、『初級中国語 例解アイテム72』（八木章好 朝日出版社）、『中国語はじめました』（瀬戸口律子 駿河台出版社）、『ジェンジェン 簡明中国語』（矢野光治 駿河台出版社）、『你问我答』（上野恵司 白帝社）、『インターネットで中国語』（薫燕他 三修社）、『太郎の中国語』（滝澤恭子他 朝日出版社）、『新しい中国語ルール』（中国語教育研究会 白帝社）、『基礎レッスン中国語』（徐国玉他 同学社）、『中国語123』（竹島金吾他 白水社）、『中国語入門アタック21』（日下恒夫他 郁文堂）、『新・チャイニーズステーション』（沈国威他 好文出版）、『中国語でコミュニケーション』（山下輝彦 金星堂）、『構造から学ぶ入門中国語』（阪口直樹他 朝日出版社）、『やさしく・学ぼう・中国語』（新衛衛他 同学社）
- 4) 『現代中国語文法総覧（下）』P.641 くろしお出版 1991年
- 5) 『現代中国語文法総覧（下）』P.641 くろしお出版 1991年
- 6) 『日本語文型辞典』砂川有里子他 P.632 くろしお出版 1998年