

谈谈日本 2 外汉语教学中第三声的认识问题

丁 雷

要旨：

周知のとおり、日本人学生にとって、中国語学習において声調の習得が最も難しい。特に、第三声の発音については、誤りが多く、また矯正しにくい。発音の誤りによって、話者の意図を正しく相手に伝えることができないことがよく発生する。しかし、近年、第三声の教授法をめぐる多くの第 2 外国語の中国語教員の議論や方法がまちまちであり、第三声の様々な問題に関する総括的な研究がなお欠如している。したがって、本研究は第三声に関する国内外の先行研究を検討し、「第三声を如何に理解するのか」を取り上げて、それへの答えを提出してみた。

キーワード：2 外中国語教育 中国語の声調 第三声の教授法

1 第三声是什么

问起在日本各大学从事 2 外汉语教学的教师“第三声是什么？”，每一位教师都一定能够用自己的方式回答这个问题。然而，这些回答是否来自于主观经验？是否科学？科学根据又是什么？对这些问题的回答往往要求教师具有一定的语音学和音系学知识。

1.1 声调的描述方法

1.1.1 声调的心理值描述

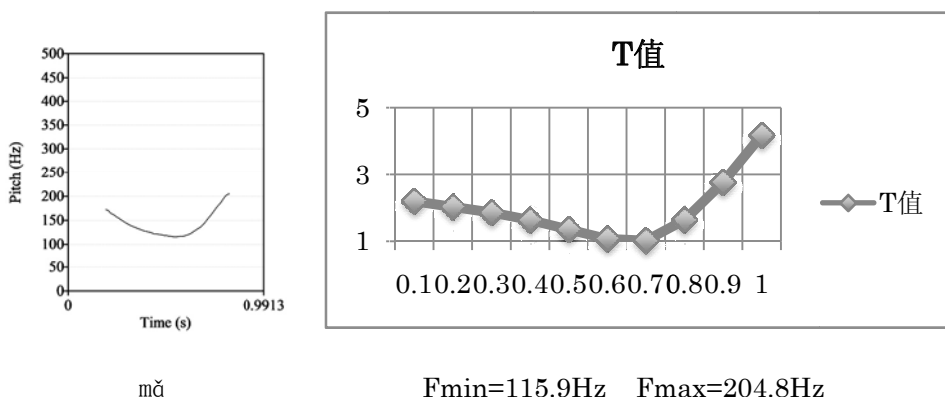
许曦明、杨成虎（2011）指出：声调的心理值描述主要是通过人的听觉系统感知声调的音高变化，然后使用主观感受来描述声调特征的方式。它是人们在日常生活中普遍采用的一种判断和识别声调的描述法。目前使用心理值描述声调特征较多的领域是音系学（生成音系学）。如：在音系学中，对自主音段声调经常使用“H、M、L 标调法”（这里不详述）。赵元任先生将这种“H、M、L 标调法”结合了汉语声调的音高变化特征，提出了众所周知并沿用至今的“五度标调法”（高音 5、半高音 4、中音 3、半低音 2、低音 1）。吴宗济等（1992）利用“五度标调法”对第三声的心理值描述如下：上声调（又称第三声）是声音由半低音先降到低音，然后再升到半高音，即由 2 度降到 1 度再升到 4 度，是先降后升的调子，全调的时值在四个声调中最长。

我们在当前的声调教学中大都采用“五度标调法”这种心理值描述来辅助教学。这是因为心理值描述不需要依赖语音实验仪器，并且操作简单。教师用简单的“五度图”或者手势（如：“VT 法”，参考胡玉华、宇野忍 2005）就可以达到讲解声调的目的。然而我们也应该注意到：心理值非常抽象，五种调高（也包括调长）都是相对的且因人而异。因此“五度标调法”比较适合用来讲解声调调型，不太适合用来讲解音高值的高低。

1.1.2 声调的物理值描述

林焘、王理嘉（2009）指出：声调的物理值描述是通过声学实验仪器或音频处理软件对声调的实际音高变化（物理值）进行客观描述的方法。它的主要理论依据是随着声学技术不断进步而发展起来的实验语音学。笔者使用实验语音学常用的Praat软件对发音者的第三声（采样率44100，男性，播音员）进行分析，软件提取的音高Pitch图如图1。

图1 第三声及T值调型图



在图1中mǎ的音高图（左图）纵向坐标轴为音高，横向坐标轴为发音时长。由图可看出第三声“先降后升”的曲折特点。通过对发音时间和音高的测量，我们可以计算发音人第三声的下降幅度（163.1Hz - 115.9Hz=47.2Hz）、持续时间（0.35s）、下降速率（47.2Hz/0.35s=134.9Hz/s），上升幅度（204.8Hz - 115.9Hz=88.9Hz）、持续时间（0.23s）、上升速率（88.9Hz/0.23s=386.5Hz/s）。还可以计算下降段和上声段两者在发音时间上所占的比例（接近2：1）。这些数据表明，第三声是一种下降缓慢，上升急速的曲折型声调。物理值来源于真实的声学数据，数据之间也可以进行比较，因而对发音声学特征及生理机制的细致研究非常有利。但是，由于物理值需要借助声学工具对每个人的音高进行测定后才能得到，这需要占用大量教学时间。

1.1.3 T值公式的提出

上世纪80年代开始，有专家使用数学方法将物理值描述和心理值描述结合起来描述声调。如：石锋（1986）提出了著名的声调T值计算公式：

$$T = [(\lg X - \lg \min) \div (\lg \max - \lg \min)] \times 5$$

通过这个公式，声调的物理值描述和心理值描述可以在数学上结合起来。笔者使用Praat程序对图1的第三声自动提取了10个测量点的音高平均值，使用公式将其转换为T值。在图1（右图）中，纵坐标为五度音高，横坐标为发音时间。由此图可以很清晰地看到发音人的第三声[214]物理值在心理值“五度”中的全貌。有了T值公式后，每个人的第三声物理值都可以转化成心理值，并且可以放到同一个“五度”调域中进行比较。

1.2 第三声的本质

1.2.1 静态第三声和动态第三声

第三声是什么？即：第三声的本质问题，上世纪初就引起了很多汉语学家的关注。

从声调的心理值描述上来看，赵元任（1932，1933）主张北京话的上声（也就是第三声）在多数情况下（主要是“半上”）是 [21]（低降）或者 [11]（低平）。

王力（1979）主张“北京话的上声，基本上是个低平调，调头的降、调尾的升都是次要的”。

林焘（1979&1990）和林焘、王理嘉（1992）主张 [21] 或 [211] 在普通话中最为常见，甚至出现在句尾也是可以的。林焘先生还主张语音教学中上声应改为以“低”特征为主。

针对以上看法，吴宗济等（1992）对第三声有如下补充：语言学界对于上声调有些不同的看法，有人认为上声调尾升得不高，还有人认为上声调基本上是个低平调，而不是降升的曲折调。事实上是，上声在单读时，总是一种低降升的曲折调，不过不一定是 [214]，常常是 [213] 或 [212]。在与其他调连读时（后字上声除外），就不读曲折调，而成为低降 [21]，或低平 [11] 了。

从以上各家的看法中可以发现，专家们在研究第三声本质时，都倾向于将第三声分成两类来研究，一类是单读中的第三声，另一类是连读中的第三声。有研究者也据此提出了静态声调和动态声调的概念，如：郭锦桴（1993），即：第三声应该包括静态第三声和动态第三声两类。

1.2.2 浮游调的存在

不难发现，对于静态第三声和动态第三声的区分关键在于带不带后面的“尾巴”（小上升段）。针对这个“尾巴”，王洪君（1999）指出：这个“尾巴”属于自主音段声调学中的浮游调，而浮游调只有在单念或连调域的末位位置上等可以拉长的情况下才得以显现，在不能拉长的连读前字位置上不能显现。从这个角度来看，专家们对于第三声的这种分类是符合第三声在语流中的语言事实的。

针对王洪君（1999）的结论，曹文（2010）提出：我们可以忽略这个浮游调，直接用 [21]（[11]）来表征 [214]（[213]、[212]）吗？这样一来，第三声的“曲折调”（[214]、[213]、[212]）就可以被看做是第三声单字调的一个特殊变体而非必然形式。对此，曹文（2010）使用中国被试做了相关的语音实验。实验的结论间接地表明完整的上声必定是曲折调（[214]（[213]、[212]）），不能简单地忽略这个浮游调。由此更加印证了将第三声分为静态第三声和动态第三声两类来认识的做法是正确的。

1.2.3 第三声的本质是“低”

其实，静态第三声也好动态第三声也好，他们的本质都是林焘先生所强调的“低”。但是，究竟是“低降” [21] 还是“低平” [11]，学界一直有争议。

曹文（2010b）质疑平井胜利（1982）认为第三声是 [11] 的观点，并做了语音实验。它的实验结果显示：低平调 [22] 和 [11] 的感知具有一定的语境依赖性，孤立的低平调 [11] 无明显的声调感知倾向。并且，曹文先生认为“北京话的上声基本上是个低平调”这种说法

从语音学角度来说是不对的（曹文 2010b, p.542）。同时，曹文（2008）更指出：相对于低平调 [11] 而言低降调 [21] 在语料中大量存在。因此在对外汉语教学领域，不少老师都同意林焘先生的主张：以低降调 [21] 作为上声教学的基础。

不过，针对曹文（2010b）的观点，石锋、冉启斌（2011）也提出了质疑。他们认为 [21] 中的下降段是一种发音的生理过渡不是调值，上声本质还是低平调，因而他们不赞成曹文（2010b）的观点。

在笔者看来，在面对 2 外汉语的学生时，是“低降”还是“低平”？或许不那么重要。比如：对于这个水平的学生来说，“好吃 [2155]”还是“好吃 [2255、1155]”在心理值上的差别微乎其微，做过于细致的区分意义不大。另外，从发音的角度来看，“低”这个特征能够发好就已经很不錯了，要求学生发出“低降”和“低平”未免有些苛刻。因此笔者主张在教学中，无论静态还是动态都应该不遗余力地强调第三声的本质是“低”。

2 第三声的偏误

在明确了第三声的本质之后，下面我们就从感知偏误和发音偏误两方面来谈谈当前日本 2 外汉语教学中第三声的偏误问题。

2.1 第三声的感知偏误

2.1.1 感知正确率

对于静态第三声的感知，杨立明（1999）的实验（N=119，材料为有意义的音节）显示出被测在第一次测试时（第一年的 5 月）可以达到 70.2% 的正确率，在第四次测试时（第二年的 10 月）可以达到 71.1% 的正确率（位居四个声调中的第二）实验结果显示被测对静态第三声的听辨能力较高。笔者认为就实验自身而言，这主要与静态第三声的心理值特点（低、降、拐点）和其他声调具有明显的区别所致。

对于动态第三声的感知，杨立明（1999）的实验结果显示被测在第一次测试时（第一年的 5 月）前音节的感知正确率为 47.2%，后音节的感知正确率为 87.5%，在第四次测试时（第二年的 10 月）前音节的感知正确率为 68.8%，后音节的感知正确率为 73.4%。第四次测试的正确率（位居四个声调中的第二）反映出“前音节的感知正确率接近后音节的感知正确率”这一特点。然而对于动态第三声，杨立明（1999）的实验结果给出的前、后音节感知正确率不够具体，它没有显示出含第三声的每一种双音节组合的前、后音节感知正确率的情况。而董玉婷（2011）的实验则在这方面比较具体。董玉婷（2011）的实验（N=32，材料分为无意义的音节 mama 和有意义的音节）在对无意义的音节感知实验中，第三声的感知正确率如下表：

表 3 董玉婷（2011）的实验结果 1（数据引自董玉婷 2011，笔者整理）

前音节	第三声 + 第一声	第三声 + 第二声	第三声 + 第四声	后音节	第一声 + 第三声	第二声 + 第三声	第四声 + 第三声
正确率	94%	81%	72%		44%	66%	50%

根据表 3 可以估算，在对无意义的音节感知实验中，被测对于前音节为动态第三声的感知正确率约为 82.3%(平均值)，而对于后音节为动态第三声的感知正确率约为 53.3%(平均值)。反映出对于无意义的音节而言，“前音节的感知正确率要明显高于后音节的感知正确率”这一特点。

在对有意义的音节感知实验中，第三声的感知正确率如下表：

表 4 董玉婷（2011）的实验结果 2（数据引自董玉婷 2011，笔者整理）

前音节	第三声 + 第一声	第三声 + 第二声	第三声 + 第四声	后音节	第一声 + 第三声	第二声 + 第三声	第四声 + 第三声
正确率	68%	56%	72%		62%	54%	70%

根据表 4 可以估算，在对有意义的音节感知实验中，被测对于前音节为动态第三声的感知正确率约为 65.3%（平均值），对于后音节为动态第三声的感知正确率约为 60.3%（平均值）。实验的结果反映出对于有意义的音节而言，“前音节的感知正确率接近后音节的感知正确率”这一结论与杨立明（1999）的结论相同。由董玉婷（2011）的实验可见，音节是无意义的 mama 的声调组合和音节是有意义的双音节词汇对于第三声的感知正确率而言是存在一定影响的。这表明声、韵母的介入以及单词的熟练度都会影响感知的结果。对有意义的双音节词汇的测试结果是否能单纯地反映出被测的声调感知能力，这一点值得我们思考。

2.1.2 感知偏误的类型

对于静态第三声的感知偏误类型，杨立明（1999）的结论显示：静态第三声容易被误听为静态第二声。由于偏误数较少，笔者认为此类型并不具有典型性。

对于动态第三声的感知偏误类型，杨立明（1999）的结论显示：在后音节为动态第三声时，动态第三声容易和动态第二声发生听辨混淆的现象。而董玉婷（2011）的结论显示：在对无意义或是有意义的音节感知过程中，对于被测而言动态第三声都是最大的听辨难点（尤其是在“第一声 + 第三声”、“第三声 + 第二声”，“第三声 + 第四声”）。无论是在前音节还是在后音节，动态第三声往往都被误听为第二声或第四声。

2.2 汉语第三声的发音偏误

2.2.1 发音正确率

对于静态第三声的发音，丁雷（2012）的实验（N=33，材料为无意义的音节 mama）结果显示：静态第三声（单发时的第三声）在一年级前期（学习时间约为 45 小时）结束时，正确率只有 48%，这个数字在一年级后期（学习时间约为 87 小时）结束时，也只达到了 75.8%，而此时其他声调都已经达到了 90% 以上的正确率。

对于动态第三声的发音（双音节中的第三声），丁雷（2012）的实验结果显示：在一年级前期结束时，前后音节的发音平均正确率只有 40%，这个数字在一年级后期结束时，也只达到了 55.8%，而此时其他声调的前后音节发音平均正确率都达到了 70% 以上。综合一年的数

据来看,前后音节均正确的正确率不到 50% 的双音节组合为“第三声 + 轻声”,“第一声 + 第三声”、“第三声 + 第二声”。

2.2.2 发音偏误的类型

对于静态第三声的发音偏误类型,丁雷(2012)的实验结果显示:静态第三声被发成上升声调(类似第二声)的偏误最多(54.5%),其次是发成平调(类似第一声)的偏误(31.8%)和下降声调(13.7%)。从物理值上来看,这主要与第三声起点不够低、下降段过短、上升幅度过大过长有关(具体参考丁雷 2012 中的 Pitch 图)。

对于动态第三声的发音偏误类型,丁雷(2012)的实验结果显示:动态第三声被发成上升声调的偏误最多(41%),其次是发成平调(31.7%)和下降声调(16.9%)。而在 2013 年针对双音节发音的测试(N=140,材料为无意义的音节,有人工干预,学习时间约为 45 小时)中,动态第三声被发成上升声调的偏误还是最多(45.8%),其次是发成下降声调(10.3%)和平调(6.5%)。可见,动态第三声被发成上升声调是动态第三声发音偏误中最有代表性的一类。从物理值的统计上来看,动态第三声作为前音节和作为后音节时,被发成上升声调的比例约为 1.6 比 1(此值为综合 2012 测试的 1.4 比 1 和 2013 测试的 1.7 比 1 后得到)。

2.3 偏误产生的原因

不少研究者对影响日本学生声调习得质量的原因做了定性和定量的研究。从既有研究的结论来看,影响声调习得质量(包括第三声偏误)的原因一般有三种主要观点。笔者将其总结并归类如下。

2.3.1 第一种观点

以发音机制为依据,以日、汉语音系统的发音特点差异和初学者对汉语声调心理值上的理解偏差两个习得的角度来论述。如:王勇(1990),郭锦桴(1993),李伟(1994),余维(1995),马凤如(1997),宫本幸子(1997),凌志伟(2007),寇振峰(2008)、史有为(2012)等。这一观点往往以对比分析为手段,指出:

1) 汉语第三声这样发生在一个音节内部的声调变化结构在日语中是没有的

2) 日语声调的平板型和起伏型两种声调的高低落差不大,所以会出现第三声的降升调降不下来,或者降不到底

3) 日语中即使把日语不分语句不加抑扬顿挫地读,人们也能够通过前后文来理解意思,因此刚学习汉语的初级日本学生大多注重汉语拼音(音素)的学习,常常忽略声调的重要性

这一观点在以对比分析为主的研究中一直是日本人汉语声调习得问题的主要理论参考依据,即使是在以偏误分析为主的实证研究中,不少研究,如:景慧(1997),杨立明(1999),车丽(2004),西畅子(2004&2005),董玉婷(2010)等,也在结论时多多少少会提及此观点,作为解释母语负迁移现象的依据,显然这一观点已被广泛认同并形成了共识。

2.3.2 第二种观点

以语流中声调的变化事实为依据，以“动态第三声才应该是发音教学的训练重点”为基本观点，从“现有教学以偏概全，只教静态第三声 [214] 而不突出第三声的本质”的教学角度来论述。如：马燕华（1994），朱川（1997），曹文（2000&2002&2008），毛世桢、叶军（2002），王安红（2006），毛世桢（2008）等。

毛世桢（2008）指出了外国学生第三声的偏误表现为“降”段很短而“升”段很长、很明显。他认为这是受到静态第三声 [214] 音系描写的影响。他认为整个第三声的下降段和上升段是分主次的（先主后次），如果教学自身过于强调第三声为 [214]，把第三声的上升段念得过长过重（或与下降段相似），就是喧宾夺主，听感上容易跟第二声混淆。

2.3.3 第三种观点

以教学过于追求语法的习得和交际功能的实现而忽视了语音训练的重要性为依据，从“语音教学及训练时间过短是导致声调（包括第三声）无法有效习得的重要因素”的角度来论述。如：郭春贵（2007&2009&2010&2011）。这一观点将声调习得与日本 2 外汉语教学的实际情况相结合，直接指出了当前教学主体设计和教学意识中存在的问题。

郭春贵（2007&2009）就曾针对 2 外汉语教学明确地提出了教学时间过短（约 90 小时/年）的问题。他还强调日本的 2 外汉语教学与中国国内的对外汉语教学的分类型、分层次教学完全不同，它是把发音、词汇、语法、会话练习及文化五种课型压缩在一门课（综合课）上完成的。对于教学自身来说，在有限的时间内要教授这样庞大的内容，学生的发音训练时间及语音教学内容难逃不被压缩的厄运。

以笔者自身的教学体会而言，“综合课”经常被认为是语法讲解、语法实践的综合训练课程，其会话练习的核心也大多是以语法训练为主，语法习得的质量往往作为“综合课”习得好坏的重要判定标准。因而，2 外汉语教学中的语音习得质量（特别是声调发音质量）是从教学主体到教师个人都极易忽视的一个重要内容。此外，这种“综合课”所使用的教材大都采取功能为主的教学原则，例如：这些教材所教的第一个语言内容都是“你好”。“你”和“好”以及“你好”的第三声发音从教学之初就开始相互产生矛盾、互相纠缠，加上缺少针对性的训练和讲解时间，对从未真正接触过如此复杂的声调变化的日本学生来说，造成发音偏误是很普遍的事情。

2.3.4 小结

以上三种观点，从音系自身的特点到对汉语声调的本质的理解再到当前教学主体中存在的问题，较全面地概括了目前 2 外汉语教学中声调习得质量不高的主要原因。对于这三种观点的理解，笔者认为：三种观点互不矛盾，互为补充。影响第三声偏误产生的原因并不一定是由单一原因所造成的，而应该看做是多种原因（至少现在是三种）互相作用的综合结果。

3 第三声的教学问题

在前两节中我们对第三声的本质和第三声的偏误问题进行了介绍和分析，从围绕第三声

的本质问题而引发的争议到第三声偏误的低正确率，不难发现第三声的确是汉语声调教学和习得的双重难点。然而我们都很清楚，日本学生的汉语声调问题绝不仅仅只是第三声的问题，其他声调也都存在各种各样的偏误现象，而且具有一定的代表性（如：第二声）。因而，我们有必要反思当前的汉语声调教学，为什么学生的汉语声调习得质量会不尽如人意？恐怕这与我们对学生语音能力的培养模式有关。那么当前的语音能力的培养模式中存在问题呢？笔者认为主要有以下三个：

问题一，习得时间不够，语音知识来不及转化为语音能力

问题二，没有找到有效训练学生发音能力的突破口

问题三，语音的输出能力没有作为语言考核的内容

3.1 问题一

针对问题一，前节引述郭春贵先生的研究时就已经提到：语音教学及训练时间过短是导致声调无法有效习得的重要因素。教学时间过短，这是日本2外汉语教学的最显著的特征。它一方面是指日本政府对于各大学开设的“一般教养”课程的教学时间规定中，用于二外汉语课堂教学的时间过短。另一方面是指课后学生用于汉语学习的时间过短（这主要与对二外汉语的重视程度和学生的学习自觉性有关）。我们知道，语言习得是一个积累和反复训练的过程，语音习得更是这样。在习得时间没有保障的前提下，很难要求语音习得上会有大成效。特别是汉语声调（如：第三声）这种对于日本学生来说非常陌生的音高变化，要在缺少汉语大环境的状态下从书上的知识点转化为自身的语音能力，要在母语的不断影响下对汉语声调形成一种新的心理值认识，这些都需要大量的学习时间作为前提。

此外，在课后的时间里，教师即使不通过会话仅通过笔头（造句练习、小作文等）也依旧可以时刻监督学生的语法能力成长。然而我们对于学生语音能力就做不到时刻监督了。课后学生有没有听CD，有没有读课文，都是我们没有办法考证而全凭学生自觉的事情。无法准确把握学生的习得状况，这也是语音从知识点转化为语音能力时的另一个障碍。

3.2 问题二

针对问题二，首先要问什么是语音能力？笔者认为它至少应该包括两个方面的内容：听辨音能力、发音能力。从声调的语音能力训练来看，当前的教学有对学生的声调听辨音能力进行针对性训练的内容，而且训练效果比较好。这一点从前文有关第三声的感知偏误研究中就可以看出。而对于学生声调发音能力而言，当前的训练则不太尽如人意。前文提到，不少声调发音偏误的研究结果都显示出目前学生的声调发音能力较弱的事实，不少研究者也都据此极力呼吁教学要关注学生的发音能力训练。难道真的是教学不重视发音能力训练吗？笔者认为，不重视的现象是存在的，但是更多的原因还是在于我们没有找到有效训练学生发音能力的突破口。

那么，这个突破口在哪儿呢？笔者认为突破口就在于我们对声调发音能力的认识自身。长期以来，我们一直都没有对声调的发音能力有一个较为科学的认识，往往以为学生能发出来就表示掌握了，其实这是把学生的模仿力误当成了发音能力。其最后的结果就是学生的发

音质量过于依赖教师的示范音和课堂环境，换一个环境或者失去了教师的示范音马上就偏误百出。那么我们应该如何理解声调的发音能力呢？参考记忆心理学中有关外显记忆和内隐记忆的理论，笔者认为声调的发音能力应该包括“认调能力”和“拼调能力”（丁雷 2013）。

“认调能力”立足于一个一个具体的音节，是声调发音能力的基础。而“拼调能力”则立足于音节与音节之间高速的运动过程，是语音连续输出的保障。以单音节声调和多音节声调的发音为例。对于单音节声调的发音而言，它的发音主导能力是学生的“认调能力”，它的影响因素是学生对于单音节声调的外显记忆（关于声调心理值特征的记忆）质量。而对于多音节声调的发音而言，它的发音主导能力则更多地体现了学生的“拼调能力”。它的影响因素是学生对于声调拼合这个过程的内隐记忆（关于声调心理值之间动态融合的记忆）质量。

由于外显记忆更多依靠意识的控制，而内隐记忆则倾向于自动化（杨志良等（2012））。因此，无论是对于教师还是学生自身，“认调能力”的训练易于控制和操作，而“拼调能力”的训练则比较难于直观地把握。一直以来，“拼调能力”就得不到应有的认识和重视。这也就导致了学生出现了即便是单音节声调发音能力较强，一进入双音节声调、三音节声调等声调组合后就乱了方寸，对更长的语言序列就更乱了阵脚的现象。因而，从语音输出的角度出发，学生的“拼调能力”应该被认为是学生声调发音的关键，也是训练的重点和突破口。

3.3 问题三

针对问题三，纵观日本 2 外汉语教学总体，不少开设 2 外汉语教学的大学都没有把语音的输出能力作为期中或期末考试的考核内容。既然语音输出不作为考核内容，其好坏都与学分的取得无关，那么声调发音从一开始也就不会引起学生的重视，声调发音的质量自然也就无法保障。不仅如此，以极具影响力的日本中国语鉴定考试为例，这项考试的能力标准（N4 或 N3）被不少大学作为设置 2 外汉语教学能力培养标准的主要参考依据。我们知道，这项考试一共设置了六个能力级别，分为笔试和听力两部分。由于缺少针对考生发音水平的考核内容，无法测试出学生的语音输出能力高低和质量好坏。因而其权威性不由得让人质疑，或许它自身不设置语音输出测试也是导致目前教学总体客观上忽视语音输出能力考核的主要原因。

4 结语

在汉语和日语的语音系统中，最大的不同点就是声调。对于母语中的声调变化几乎不影响词义表达的日本学生来说，他们很难建立汉语的声调概念。特别是汉语声调第三声独特的发音机制及调型的多样性往往给学生带来了习得上的困难，给教学自身也提出了一个巨大的难题。本研究总结了近些年第三声本体研究和习得研究的各种观点，从第三声的本质、第三声的偏误、当前声调教学的问题三个角度出发，对汉语声调第三声做了一定的分析和探讨。希望本研究的探讨有助于今后对日本学生第三声教学的改善。

参考文献：

董玉婷 2011. 日本人汉语学习者的双音节单词的声调知觉性错误倾向，【中国語教育学会 第 9 回全国大会予稿集】

- 丁雷 2012. 『日本人学習者の中国語の声調誤用の分析と指導方法について日本の大学における第2外国語としての中国語教育を例にして』: , 博士論文
- 郭春貴 2007. 大学における第2外国語の中国語教育の位置づけ, 『広島修大論集』2007年第48巻第1号: 165-179頁, 広島: 広島修道大学
- 郭春貴 2008. 日本的大学二外汉语课程的教学模式讨论, 『中国語教育』2008年第6号: 19-33頁, 日本: 中国語教育学会
- 郭春貴 2009. 第2外国語としての中国語の授業モデル再考察, 『広島修大論集』2009年第49巻第2号: 181-191頁, 広島: 広島修道大学
- 郭春貴、郭久美子 2011a. 週2回の2外中国語の教学モデルについて, 『広島修大論集』2011年第51巻第2号: 109-121頁, 広島: 広島修道大学
- 西暢子 2005. 日本語母語話者の生成する第二声の調域と調形, 『名古屋大学院国際言語文化研究科紀要・多元文化』2005年第5号: 253-264頁, 名古屋: 名古屋大学
- 楊立明 1999. 中国語の声調の知覚に関する実験的研究—声調教育のための基礎的研究, 『明治大学人文科学研究所紀要』1999年第45冊: 293-307, 東京: 明治大学
- 中国語教育学会学力基準プロジェクト委員会編 2007. 『中国語初級段階学習指導ガイドライン』: , 中国語教育学会
- 曹文 2010a. 『現代汉语语音答問』, 北京: 北京大学出版社
- 曹文 2010b. 降調の声調感知对比研究, 『中国語学報』第3号, 北京: 商务印书馆
- 曹文 2010c. 汉语平調の声調感知研究, 『中国語文』第6号, 北京: 商务印书馆
- 丁雷 2013. 对日本大学生汉语声調发音能力的探讨, 『第十一届国际汉语教学学术研讨会论文集』44-48頁, 四川: 四川出版集团巴蜀书社
- 郭錦桴 1993. 『汉语声調調闡要与探索』, 北京: 北京语言学院出版社
- 郭春貴 2005. 日本的大学汉语教育問題, 『世界汉语教学』2005年第4期: 91-97頁, 北京: 北京语言大学出版社
- 郭春貴 2011b. 日本的大学二外汉语课程的教学模式讨论, 『第十届国际汉语教学研讨会论文集』印刷中, 北京: 商务印书馆
- 宮本幸子 1996. 日本人学习汉语声調, 『第五届国际汉语教学讨论会论文集』: 47-49頁, 北京: 商务印书馆
- 林焘、王理嘉 1992. 『语音学教程』, 北京: 北京大学出版社
- 林焘 1996. 语音研究和对外汉语教学, 『世界汉语教学』1996年第3期: 18-21頁, 北京: 北京语言大学出版社
- 毛世楨 2008. 『对外汉语语音教学』, 上海: 华东师范大学出版社
- 毛世楨、叶军 2002. 『对外汉语教学语音测试研究』, 北京: 中国社会科学出版社
- 石鋒、冉启斌 2011. 普通话上声的本质是低平調对『汉语平調の声調感知研究』的再分析, 『中国語文』第6期: , 北京: 商务印书馆
- 王力 1979. 现代汉语语音分析中的几个問題, 『中国語文』第4期: , 北京: 商务印书馆

王韞佳 1995. 也谈美国人学习汉语声调,『语言教学与研究』1995 年第 3 期:126-141 页,北京:
北京语言大学出版社

王洪君 1999.『汉语非线性音系学』,北京:北京大学出版社

吴宗济、赵金铭、朱竹、刘骥 1992.『现代汉语语音概要』,北京:华语教学出版社

许曦明、杨成虎 2011.『语音学与音系学导论』,上海:上海交通大学出版社

朱川 1997.『外国学生汉语语音学习对策』,北京:语文出版社

赵金铭、孟子敏 1998.『语音研究与对外汉语教学』:,北京:北京语言文化大学出版社

赵元任 1922. 中国言语字调底实验研究法,『科学』第 7 卷第 9 期

Chao, Y.-R.1933. Tone and intonation in Chinese,『中研院史语所集刊』第 4 本第 3 分册: