

**Acquisition of the Function Word *le*
by Japanese Learners of Chinese
— Based on Kyoto University Learner Corpus of
Chinese (KULCC) —**

LIU Biao

Keywords: interlanguage, error analysis, negative transfer, overgeneralization

Abstract

Many Japanese learners have difficulty in using Chinese function words, particularly *le*. This study first examines the accuracy of *le* used by Japanese students based on “Kyoto University Learner Corpus of Chinese (KULCC)”. In regards to *le*₁, in the case of beginners, the result shows that the error pattern of “omission” occurs the most while the “position” error occurs the second most. In contrast, in the case of intermediate-level students, “substitution” occurs the most while “omission” is the second most occurring error pattern. On the other hand, with respect to *le*₂, this paper indicates that the most common error pattern of beginners and intermediate-level students is “substitution.” Finally, the author summarizes the merits and demerits of this research and discusses the remaining topics.

日本語母語話者による中国語の 機能語「了」の習得初探 —京都大学中国語学習者コーパス(KULCC)を利用して—

劉 鵬

キーワード：中間言語 誤用分析 負の転移 過剰般化

要 旨

中国語教育の分野において最も難しい文法項目の一つと考えられるのは機能語の「了」であり、それを如何に教えるかは中国語教育研究における重要な課題となっている。本研究はまず、日本語母語話者による「了」の習得を扱った先行研究を批判的に検討した上、その功績と限界を指摘した。そこで、従来の研究における問題点を解決するため、本研究は「京都大学中国語学習者コーパス (KULCC)」における会話文データを利用して、初級・中級学習者による機能語「了」の習得状況を調査した。また、学習者の第一言語である日本語からの「負の転移」を考慮に入れ、誤用パターンを分類し、その理由について考察を行った。

その結果、動詞接尾辞の「了₁」に関しては、初級学習者の主な誤用パターンは「脱落」であり、その理由として動詞接尾辞の「了₁」の談話における用法に対する理解の不足が挙げられる。2 番目に多かったのは「位置」の誤りであった。初級学習者は動詞接尾辞の「了₁」を文末に置く傾向、つまり「了₁」と「了₂」の混同があったと考えられる。これに対して、中級学習者による「位置」の誤りが少なく、「了₁」と「了₂」の混同はほとんど見られなかった。中級学習者の場合、「代用」が最も顕著に見られる誤用パターンであり、その理由として過剰般化の可能性が挙げられる。次に多かったのは「脱落」であり、これは初級・中級学習者の両方に見られる共通の誤りパターンである。

一方で、文末の「了₂」の誤用パターンは「代用」が最も多かった。これ

は、初級と中級学習者の両方に共通した誤りであり、学習者の母語である日本語からの負の転移がその理由であると考えられる。このほか、中級学習者の場合には「脱落」が2番目に多く、「了₂」の代わりに必要のない成分を付け加える傾向が見られた。

日语母语使用者汉语虚词“了”的习得初探 —以京都大学汉语学习者语料库（KULCC）为例—

劉 麗

关键词：中介语；偏误分析；负迁移；过度类推

提 要

虚词“了”在汉语教学方面是公认的难点，如何教授“了”也成为了汉语教学研究的重要课题。本文首先对日语母语使用者“了”的习得方面的主要先行研究进行分析，并指出其中的问题。为了解决这些问题，本文以“京都大学汉语学习者语料库”中“对话文（日译中）”语料为例，调查了京都大学非汉语专业初级和中级学习者虚词“了”的习得情况。同时，结合来自学习者母语的负迁移对偏误的成因进行了考察。研究结果显示，关于词尾“了₁”，初级学习者的主要偏误类型是“遗漏”，其次是“错位”。推测其成因，可以说“遗漏”是由于初学者对“了₁”用法的理解不足所致，而“错位”是由于学生对“了₁”和“了₂”的区别还比较模糊，容易将“了₁”当作“了₂”使用所致。反观中级学习者，他们的主要偏误类型为“代用”，推测其原因是“过度类推”的认知机制所致。其次，“遗漏”也是中级学习者容易发生的偏误类型，可以认为其原因与初学者一致。再者，中级学习者的“错位”情况很少，这说明他们已经基本能够将“了₁”和“了₂”的语法功能区别开。关于句尾“了₂”，初级和中级学习者的主要偏误类型同为“代用”，根据分析偏误实例，笔者推测主要原因是来自母语日语的负迁移。另外，中级学习者往往容易出现“遗漏”，且倾向于添加一些不必要的成分。

1. 关于虚词“了”的习得研究及其问题

一般来讲,汉语语法中将动词词尾的“了”叫做“了₁”,而句尾的“了”往往被称为“了₂”。关于词尾“了₁”和句尾“了₂”语法功能的研究并不少见¹⁾。相对于百家争鸣的语法研究,针对两者的习得研究并不是很多。根据笔者在中国知网(CNKI)以及日本学术信息导航(CiNii)的调查,目前为止有孙德坤(1993),赵立江(1997),郭春贵(2010),刘敏 陈晨(2012)以及王振宇(2014)等少数研究。其中,孙德坤(1993)和赵立江(1997)跟踪调查了英语母语使用者的习得情况,刘敏 陈晨(2012)基于HSK动态作文语料库调查了泰国母语使用者的使用情况。

以日语母语使用者为调查对象的,有郭春贵(2010)和王振宇(2014)。在《中国语教育(第8号)》特集〈“了”をいかに教えるか(如何教授“了”)〉中,郭春贵(2010)总结了初中级汉语学习者“了₁”和“了₂”的偏误倾向,即“缺漏”,“错用”,“多余”3种倾向。不过,由于该研究没有统计具体偏误数量,因此无法将偏误倾向的重要度排列出来。而且,这篇论文也未能从母语负迁移(negative transfer²⁾)的角度深入考察偏误倾向的成因。因此,本文将具体分析学习者语料库中的偏误例句,将其按照形式进行分类,并考察各个偏误类型的成因。

王振宇(2014)对日本某大学汉语作为第二外语的班级中3个不同水平的学生进行了一次详细的测试调查。其中,日语母语使用者数量为71人,

1) 目前为止,关于词尾“了₁”和句尾“了₂”语法功能的主流学说可以总结为以下3种:刘勋宁(1988, 2010)的“实现”和“申述”说;三宅登之(2010)的“详说具体”和“概括全体”说;木村英树(2012)的“完了”和“变化”说。这些研究都在解释两者区别方面做出了贡献。同时,其中也包括一些无法很好解释的问题,在笔者的近刊中对此进行了具体论述。

2) Selinker (1972), Ellis (1994)等,具体内容请参照本文第2节。

学习时间分别为 96 小时（27 人），192 小时（30 人）以及 288 小时（14）人。该研究的调查问卷中一共提供了两种试题形式，一是判断题，比如让学生对于“昨天晚上，我吃了一个苹果”这句话的正误进行判断；二是填空题，其内容选自刘月华（2004）的一段例句³⁾。通过对调查结果的分析，王（2014）得出了学习者在运用“了₁”和“了₂”时的偏误倾向，并根据这些倾向对于两者的教学顺序进行了提案。

王振宇（2014）的试验调查非常详细，而且，他对于“了”的教学方面的提案也具有很高的参考价值⁴⁾。不过，不得不说该研究的调查问卷存在一定问题。首先，问卷中不包括“假问题（dummy question）”。设计“假问题”的理由，是为了防止学生推测出教师的意图，仅将目光集中在教师想要调查的语法项目上，造成即使不清楚正确答案，也可以通过随意填写或推测达成一定的正确率的结果。同时，该问卷的第一部分采用判断题形式，这虽然可以让学生判断“了”的使用是否正确，但另一方面也提供给生提供了接近于正确答案的选项。第二部分采用词尾或句尾填空形式，这也为学生提供了接近于正确的句型以及“了”的位置（“词尾”或“句尾”）。不过，这样的设计会使学生的正确使用率上升，对研究结果的准确性造成影响。比如，学生对于表 6（王振宇 2014：74）中测试句题 6 ②“你听！外面下了雨（错误）”和题 6 ③“你听！外面下雨了（正确）”判断的正确率为 70%~86%，可以说这是相当高的正确率。然而，本研究的调查问卷让学生翻译“あ、雨が降っています！（正确答案应为“啊，下雨了！”）”一句时，京都大学初级和中级学习者的“了”的正确率都只停留在 20%~30% 的水平，大大低

3) 具体内容为“昨天晚上我起床以后，先吃__早饭__，然后去__图书馆借__书__。进__图书馆__，我先找__书__。找到__。”

4) 关于“了”的教学方法方面的提案，除了王振宇（2014）之外还有荒川清秀（2010）以及刘勋宁（2010）等。不过，由于篇幅限制，在本文中笔者仅仅分析偏误例句，并对其成因进行考察。关于如何教授“了”的问题将作为日后的研究课题。

于王振宇(2014)的结果。这意味着,即使能够对例句的正确或错误形式进行正确判断的学生,在造句的时候也会出现很多的问题。换句话说,从何种角度和尺度分析学生的习得情况,是决定实验结果的重要指标。

另外,正如上文所指出的一样,王氏论文的调查问卷让学生判断句子的正误,以及在例句的正确位置填写“了”,这样的形式无法推测出学生究竟是否受到来自母语负迁移的影响。进一步说,如果学生受到母语的影响,具体受到哪种语法形式的影响也无从得知。对此,本研究采用“京都大学汉语学习者语料库(Kyoto University Learner Corpus of Chinese,以下简称KULCC)”。其中包括完全限制话语内容和语法项目的“对话文”(日译中),限制话语内容但不限制语法项目的“看图说话”,以及几乎完全不限内容 and 语法项目的“议论文”3种形式。在本文中,主要调查“对话文”中介语料。而且,通过本文的调查发现,学习者在很大程度上受到了日语负迁移的影响。

2. 京都大学汉语学习者语料库

至今为止,以英语和日语学习者为目标的学习者语料库很常见,然而将汉语学习者作为调查对象的语料库尚不多见。为了解决这一问题,笔者在京都大学作为外国人共同研究者与同大学的道坂昭广教授进行了为期一年的共同研究,并完成了“京都大学汉语学习者语料库”。

所谓语料库,是指收集母语使用者的第一语言产出的语言数据库。近年,收集第二语言(或外语)学习者的语言资料,构建语料库的研究日益增多。按照Lado(1957)的对照研究假说(Contrastive Analysis Hypothesis,简称CAH),当第一语言和目标语言中的语言规则,结构之间的差异越大,负迁移的可能性就越高,对于学习者越困难。所谓“迁移(transfer)”,就是学习者的第一语言对第二语言的习得波及的影响。学习者倾向于将第一语

言的规则,结构以及习惯等直接适用于第二语言的学习中。“迁移”包括“偏误(负迁移)”,“促进(正迁移)”,“回避目标语言的形式“以及”过度类推”(Ellis 1994: 341)⁵⁾。

不过,无论在语音还是语法方面,很多先行研究正证实 CAH 存在许多问题,比如在语音习得方面,Flege (1987)证明并非差距越大越难习得,对于学习者来讲“相似音(similar phone)”的难度往往要大于“新音(new phone)”。在语法习得研究中也出现了同样的问题,单凭母语的负迁移或正迁移无法很好地说明很多问题(Lightbown and Spada 2006 等)。

Lado (1957)提出对照研究假说后,Selinker (1972)提出了中介语(interlanguage)这一概念。Selinker 将中介语定义为既不属于第一语言(母语)也不属于第二语言(目标语)的中介性,流动性的语言体系。通过分析中介语,可以观察第二语言(或外语)学习者的偏误倾向,并结合学习者的母语中相关的语法项目,推测这些偏误倾向的成因。因此,笔者也以建立日语使用者的汉语中介语语料库为目标,构建了京都大学汉语学习者语料库(KULCC)。学习者语料库多以“作文”,特别是“议论文”为主(比如“亚洲英语学习者语料库 CEEAUS”,“湖南大学学习者中介语语料库”,“HSK 动态作文语料库”等⁶⁾)。然而,这些语料库中存在无法避免的问题,那就是如果选取“作文”形式,便无法排除学习者的“回避(avoidance, Selinker 1972)”行为。所谓“回避”,即学习者在使用第二语言说话或写作时,故意不去使用困难的语法项目或词汇,而选用比较简单的语法项目或词汇的倾向。众所周知,作文测验时学习者基本上是可以自由发挥的。对此,KULCC 设计了“对话文(日译中)”,“看图说话”以及“议论文”3种调查形

5) 原文如下: 'Transfer' is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target language forms, and their over-use (Ellis 1994: 341).

式,收集了在话语类型方面比较均衡的中介语料。“对话文”可以100%限定想要考察的语法项目,有效地解决“回避”问题。另外,“看图说话”可以调查与“对话文”以及“议论文”中不同的“时(tense)”与“体(aspect)”的习得情况⁷⁾。“议论文”包括“你觉得汉语难,还是英语难?为什么?”和“谈谈你最近感兴趣的事,说说为什么”等题目,让学生对此自由发挥意见。

KULCC以非汉语专业初级(一年级)和中级学习者(二年级)为对象,在春季学期末(7月)和秋季学期末(12月)分别进行了实验调查。调查中,学生不能够使用教科书或词典。考虑到汉字书写的错误,调查中不使用电脑输入,而是让学生在调查表上手写。

3. 日语母语使用者“了”的习得研究

3.1 “了₁”和“了₂”的使用情况

关于词尾“了₁”和句尾“了₂”的设问出现在春季学期末的对话文调查表中,因此本文分析了KULCC中春季学期末收集到的对话文中介语料⁸⁾。笔

6) “亚洲英语学习者语料库 CEEAUS”设定了“It is important for college students to have a part time job (大学生做兼职是否重要)”和“Smoking should be completely banned at all the restaurants in the country (国内所有的饭店都应该全面禁烟)”两个题目,让日本学生用英语作文;“湖南大学学习者中介语语料库”也设定了“私の趣味(我的爱好)”,“学校生活(学校生活)”等题目,让中国学生用日语作文。“HSK 动态作文语料库”也设定了许多论题,让外国人学习者用汉语作文。因此,这些语料库的主要问题在于它们都仅包括一种话语类型,那就是“议论文”。

7) “看图说话”所使用的漫画选自德国漫画家 Erich Ohser (1903~1944) 的『Vater und Sohn (父与子)』。

8) 其中包括初级学习者 53 人,中级学习者 29 人。由于京都大学没有汉语专业,因此调查者都是将汉语作为公共外语学习的学生,而且中级学习者的数量往往少于初级学习者。

者总结了日语母语使用者在对话文中使用“了”的正确率和偏误率。“了”在对话文中共出现 328 次（其中偏误数量为 248）。在分析时，笔者忽略动词，副词等其他方面的偏误因素，将重点集中在词尾“了₁”和句尾“了₂”上。

表 1 “了₁”和“了₂”的使用情况

“了 ₁ ”	正确次数 / 正确率	偏误次数 / 偏误率	合计
初级	25/23.6%	81/76.4%	106/100%
中级	19/32.8%	39/67.2%	58/100%
“了 ₂ ”	正确次数 / 正确率	偏误次数 / 偏误率	合计
初级	24/22.6%	82/77.4%	106/100%
中级	12/20.7%	46/79.3%	58/100%

从偏误率的角度分析，无论“了₁”还是“了₂”，在对话文中其正确率只有 20~30%。而且，初级和中级学习者之间几乎没有任何区别，这说明即使学习时间增加一年，习得情况也没有能够得到任何改善。因此，想要提高学习者对于“了₁”和“了₂”的理解，不能寄希望于学习时间的增加，而是需要在教学方法上寻求改进。

3.2 偏误类型以及成因考察

针对以上问题，在本节中分析初级和中级学习者的主要偏误类型，并对其成因进行考察。除去未答的学生，初级和中级学习者的主要偏误类型可以分为 3 种：“错位（位置错误）”，“遗漏（使用遗漏）”，“代用（使用其他表达方式代替）”。例如，“喝了咖啡就回学校”一句是正确答案的话，“喝咖啡了就回学校”是“错位”偏误例句；“喝咖啡就回学校”是“遗漏”偏误例句；“一喝咖啡就回学校”是“代用”偏误例句⁹⁾。

关于词尾“了₁”和句尾“了₂”，初级学习者未答率达到 23.5% 和

45.2%，而中级学习者只有 5.1% 和 10.9%，这说明在习得时间只有大约 3 个月的时候，学生对于两者的用法还没有自信，而经过了 1 年 3 个月的学习时间，大部分中级学习者的信心有了大幅提高。不过，信心的提高并不意味着正确率有所改善，如上文表 1 所示，词尾“了₁”和句尾“了₂”的正确率只有 20~30%，初级和中级学习者之间几乎没有任何区别。

表 2 “了₁”和“了₂”的偏误类型¹⁰⁾

“了 ₁ ”	错位	遗漏	代用	未答	合计
初级	17/20.9%	45/55.6%	0/0.0%	19/23.5%	81/100%
中级	2/5.1%	13/33.3%	22/56.5%	2/5.1%	39/100%
“了 ₂ ”	错位	遗漏	代用	未答	合计
初级	7/8.5%	8/9.7%	30/36.6%	37/45.2%	82/100%
中级	0/0.0%	15/32.6%	26/56.5%	5/10.9%	46/100%

表 2 显示，初级学习者最容易出现的“了₁”的偏误类型是“遗漏”，也就是遗漏动词词尾的“了”。这种“遗漏”同时也是中级学习者的次要偏误类型，具体情况与初级学习者相同。推测其原因，有可能是由于学生对“了₁”的用法理解不足所致。而理解方面的不足，往往又是由于“输入”量的不足而导致。在增加输入量的方面，可以援用“可理解输入假说 (comprehensive input, Krashen 1982, 1985¹¹⁾)”，设计教案以及大量练习题，从而达到提高学生理解程度的目的。不过，由于本文的重点不在教学，因此在此不做深究。

其次，“错位”也是初学者比较容易发生的一种偏误，学生倾向于将词

9) 除了以上 3 种偏误类型，还有 2 名学生在其他语法项目方面出现了“多余”，如“京都比北京冷了吗？（正确答案是“京都比北京冷吗？”）”。但是由于这种情况非常少见，因此在本文中不作为重点考虑对象。

10) 左右分别为偏误次数和百分比。

尾“了₁”放到句尾,即“我们喝咖啡了,就回学校吧”等形式。这种偏误类型的成因,可以说是由于初学者对“了₁”和“了₂”的区别还比较模糊,容易将“了₁”当作“了₂”使用所致。

中级学习者最大的问题不是“遗漏”,而是“代用”。即使用其他表达方式代替词尾“了₁”。例如刚才的“我们喝了咖啡就回学校吧”一句,答案原本很简单,意在考查学生对于“了”连接两个动作或行为的语法功能,以及表示“立即,马上”的“就”是否理解。令人困惑的是,大部分中级学习者都使用了“一…就…”这种更加复杂的形式。“一…就…”连接两种不同的状况,但这两种状况的间隔几乎为零,也就是连锁进行的。比如“哥哥一回家就打开电视”,“爸爸一吃饭就抽烟”等。这点与词尾“了₁”的语法功能有很大区别。在这种语境中,词尾“了₁”与“就”表示前一个行为完成或变化实现之后,再进行下一个。比如“我吃了晚饭就去洗澡”,“妈妈化了妆就出门”等。看来,中级学习者虽然学习过这两种不同的用法,但并不理解它们之间的区别。可以认为,这种情况是由于随着学习时间的增长而产生的“过度类推”(overgeneralization, Selinker 1972)所致。所谓“类推”是指从习得或观察到的事物中总结共同的规则和结论(Brown 2000),而“过度类推”是指学习者过度运用第二语言的语法规则,并将其类推至不应

11) “可理解输入假说”源于 Krashen (1982: 20) 的“输入假说(input hypothesis)”。Krashen 在 1982 年提出了第二语言习得理论中的 5 个假说: 一, 习得-学得假说(acquisition-learning hypothesis); 二, 监检假说(monitor hypothesis); 三, 自然顺序假说(natural order hypothesis); 四, 输入假说(input hypothesis); 五, 情感过滤假说(affective-filter hypothesis)。所谓“可理解输入”, 是指学生必须通过阅读或听力, 吸收略高于其现有水平的第二语言输入。Krashen 指出, 输出训练或偏误订正等方法都不如“可理解输入”效果显著。这种输入可以用公式“ $i+1$ ”来表示。所谓“ i ”是指学习者现阶段的第二语言能力, “1”是按照自然习得顺序的下一个能力阶段。语言输入不能够过于困难, 也就是超出现有水平两个阶段(“ $i+2$ ”), 或者过于简单, 和现有水平一致(“ $i+0$ ”)。过于困难的输入会造成学习者无法理解, 而过于简单的输入无法有效提高语言能力。

有的范围 (Dulay, Burt & Krashen 1982), 从而导致“一…就…”这种复杂的语法形式延伸至原本应由词尾“了₁”担当的范围。

其次, 再来看对话文中的句尾“了₂”。木村英树 (2012) 主张句尾“了₂”表示“变化”, 这种说法在日本的汉语教科书中广为使用。因此, 日语中的“になる”, 比如“李さんは病気になった (小李病了)”或“彼は行きたくなった (他想去了)”对学生来讲并不十分困难。但是, 汉语的句尾“了₂”并非完全对应日语的“になる”。因此, 笔者在 KULCC 的对话设计中特意避开与“になる”对应的形式, 而选用了“わかりました (“知道了”, 或“明白了”); “あ, 雨が降っています! (“啊, 下雨了!”)”等不对应形式。这些形式原本非常简单, 不会有其他复杂要素对学生的选择造成多余的干涉。然而即使如此, 学生如果对句尾“了₂”自身的语法功能理解不足, 还是不能够选择正确。本文的调查结果也印证了这一点。

具体来说, 初级和中级学习者的偏误类型主要集中在“代用”一项。通过分析, 笔者推论初学者看到“あ、雨が降っています!”时会受到母语负迁移的影响, 使用对应日语持续体“ている”的汉语中表示“(动态)进行”的“在”(偏误例为“在下雨”, “雨在下”等)。而中级学习者由于在表示“(动态)进行”的“在”之外, 还学习了同样对应“ている”的汉语中表示“(静态)持续”的“着”, 因此偏误例中除了“在下雨”以外, 还出现了“下着雨”等形式。其次, 笔者推测学生在将“わかりました”翻译为中文时也受到了母语负迁移的影响。这种负迁移来自语用方面(话语中的应答表现), 学生经常使用对应日语应答表现“はい”的“是”, 以及对应“そうです”的“对”, 这两种“代用”也尤为常见。最后, 中级学习者还容易出现“遗漏”偏误。在这种情况下发生时, 学习者往往会添加一些不必要的成分, 例如“现在下雨”或“外面下雨”, 而重要的句尾“了₂”却没有出现在句子中。

4. 结语

综上所述, 对话中的主要偏误类型以及推测原因可以总结如下。

关于词尾“了₁”, 初级学习者的主要偏误类型是“遗漏”, 其次是“错位”。推测其成因, 可以说“遗漏”是由于初学者对“了₁”用法的理解不足所致, 而“错位”是由于学生对“了₁”和“了₂”的区别还比较模糊, 容易将“了₁”当作“了₂”使用所致。反观中级学习者, 他们的主要偏误类型为“代用”, 推测其原因是“过度类推”的认知机制所致。其次, “遗漏”也是中级学习者容易发生的偏误类型, 可以认为其原因与初学者一致。再者, 中级学习者的“错位”情况很少, 这说明他们已经基本能够将“了₁”和“了₂”的语法功能区别开。关于句尾“了₂”, 初级和中级学习者的主要偏误类型同为“代用”, 根据分析偏误实例, 笔者推测主要原因是来自母语日语的负迁移。另外, 中级学习者往往容易出现“遗漏”, 且倾向于添加一些不必要的成分。

本文调查的 KULCC 考虑了日语使用者的母语特征, 学习者的习得水平的均一性, 也可以提高研究结果的普遍性和实证性。不过, 由于京都大学没有汉语专业, 因此调查者都是将汉语作为公共外语学习的学生, 且中级学习者的数量少于初级学习者。而且, 由于京都大学国际高等教育院的汉语课程只包括初级和中级, 因此收集的中介语料不包括学习时间在 2 年以上的学生, 在调查更加困难的语法项目时会有一定的局限性。

因此, 笔者将继续在所属的神奈川大学外国语学部中国语学科, 对日语学习者的汉语语法习得进行研究。正如本文的研究结果显示, 关于“了”的习得情况, 京都大学非汉语专业的初级学习者和中级学习者之间没有明显区别。这些京大生的出席率非常好, 课堂中的态度也非常认真, 然而他们对于“了”的习得情况并不乐观, 且初级到中级基本没有改善。对此, 如果横断

调查神奈川大学汉语专业4个年级学生的习得情况，笔者推测能够得出与本文不同的结果。通过比较分析这些结果以及考察偏误形成的原因，便可以对公认的教学难点“了”提出准确有效的教学方法。这些都将作为笔者今后的研究课题，有待进一步考察。

谢辞

KULCC 是笔者在京都大学人间环境学研究科作为外国人共同研究者（日本学术振兴会外国人特别研究员）期间，与同研究科的道坂昭廣教授进行共同研究的结果。在此，对道坂教授的悉心指导和大力支持表示衷心的感谢。另外，本研究得到了2014年度科学研究费辅助金（特别研究员奖励费）「日本人中国語学習者の中間言語コーパスの構築及び教材開発への応用（日本人汉语学习者中介语语料库的构建及其对教材开发的应用）」的资助，谨致诚挚谢意。

参考文献

- 郭春贵（2010）〈“了”的病句倾向-日本学习者常见的错误〉《中国語教育》第8期：39-45。
- 刘敏 陈晨（2012）〈泰国留学生汉语“了”的习得考察-基于HSK动态语料库的研究〉《海外华文教育》第3期：302-310。
- 刘勋宁（1988）〈现代汉语词尾“了”的语法意义〉《中国语文》第5期：321-330。
- 刘勋宁（2010）〈一个“了”的教学方案〉《中国語教育》第8期：18-38。
- 孙德坤（1993）〈外国学生现代汉语“了”的习得过程初步分析〉《语言教学与研究》第2期：65-75。
- 王振宇（2014）〈关于“了”的习得情况调查和教学策略〉『中国語教育』第8卷：69-88。
- 赵立江（1997）〈留学生“了”的习得过程考察与分析〉《语言教学与研究》第2期：112-124。
- 荒川清秀（2010）「“了”をいかに教えるか」『中国語教育』第8卷：1-17。
- 木村英樹（2012）『中国語文法の意味とカタチ』白帝社。
- 三宅登之（2010）「“了₁”と“了₂”の相違点とその認知的解釈」『中国語教育』第8卷：46-66。
- Binnick, R. 1991. *Time and the Verb: a Guide to Tense and Aspect*. Oxford University Press.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.

- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. 1982. *Language Two*. Oxford University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language*. Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Flege, J. 1987. The Production of ‘New’ and ‘Similar’ Phones in a Foreign Language: Evidence for the Effect of Equivalence Classification. *J. Phonetics*. 15, pp. 47–65.
- Ishikawa, S. 2008. Eigo koutasu to eigo kyouiku: deeta toshiteno tekusuto. *English Corpus and Language Education: Text as a Data*. Tokyo: Taishukan-shoten.
- Ishikawa, S. 2009. Vocabulary in interlanguage: A study on Corpus of English Essays Written by Asian University Students (CEEAS). In K. Yagi & T. Kanzaki (Eds.) *Phraseology, corpus linguistics and lexicography: Papers from Phraseology 2009 in Japan*. pp. 87–100. Nishinomiya, Japan: Kwansei Gakuin University Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lightbown, P. and Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL*, 10–3, pp. 209–231.

参考資料

- 赤松紀彦他（2014）『中国語の世界—上海編』大地社（京都大学公共汉语初级教材）
- 道坂昭廣他（2013）『中国語の世界—北京編』大地社（京都大学公共汉语初级教材）
- Erich Ohser（原著）洪佩奇（翻訳）『父与子（Vater und Sohn）』（2011）译林出版社
- 中国知网 <http://www.cnki.net/>
- 日本学术信息导航 <http://ci.nii.ac.jp/>