

# 文法指導の順序に関する実証的研究：中国語の動詞接辞“了1”と文末助詞“了2”に焦点を当てて

許 挺傑（大分県立芸術文化短期大学）

鈴木祐一（神奈川大学）

劉 巖（九州大学）

## 要旨

本研究の目的は、第二言語の文法の指導順序を変えることの影響を明らかにすることである。日本語を母語とする中国語学習者を対象にして、動詞接辞“了1”を先に教えた場合と、文末助詞“了2”を先に教えた場合では、どのように習得過程が異なるか検証した。パイロット実験で日本語母語話者にとって、“了2”の方が“了1”よりも習得が難しいということを示した。そして、本実験では文法習得難易度の異なる“了1”と“了2”の指導順序を、実際の大学の授業で変えることで、それぞれの習得にどのような影響を与えるか調べた。結果、受容的知識に関しては、指導順序を変えても、習得には大きな影響が見られなかった一方、産出的知識に関しては、後に教えられた“了”の方が、習得が高まる結果が示唆された。表層的には同じ形式である“了”の2つの用法の指導順序を変えても、様々な要因が習得に影響し、“了1”と“了2”の指導順序が与える影響というのは、限定的であると現段階では考えられる。

## 1. 序章

第二言語教育において、同じ形式だが複数の意味を持つ文法項目があった場合、どの意味用法から先に教えたら良いのかという指導順序に関してよく議論されることがある。しかし、どちらの意味用法を教えたほうが効果的なのかということ、実証的に調べた研究は少ない (Eckman, Bell, & Nelson, 1988; Ishida, 2004; Ryu & Shirai, 2011)。本研究では、中国語の動詞接辞の“了”（以下、了1）と文末助詞の“了”（以下、了2）に着目し、指導順序の効果検証を行う。

“了1”と“了2”の文法的意味機能について、すでに数多くの先行研究において議論がなされているが、“了1”は「動作の完了」を表し、“了2”は「状況の変化」を表すという説が多く研究者から支持されている（呂, 1999; 木村, 1997, 2012）。そして、日本国内におけるほとんどの初級中国語教科書もこの説明を採用しているため、本研究もこの定義に従う。“了1”と“了2”は、表層形式は同じであるが、異なる意味を表し、習得の難易度が異なると考えられている。このように習得の難易度が異なる文法項目の指導順序を、教室で変えることで、文法習得を促進できるかどうかを検証することは、教育的な示唆を得られることに加え、習得のメカニズムを解明するという理論的な貢献もある（白井, 2002）。本研究では、日本語母語話者を対象として、“了1”を先に教えた場合と、“了2”を先に教えた場合では、どのように習得過程が異なるか検証する。

## 2. 先行研究

### 2.1. 文法学習における指導順序の効果

特定の文法項目の指導順序が第二言語習得に影響をどう与えるか調べた研究は主にプロジェクション・モデルの枠組みで行われてきた (Zobl, 1983, 1985)。プロジェクション・モデルは、ある言語理論の中で「有標」とされる相対的に難しい文法項目を先に教えると、無標の文法項目の習得が促進されると予測する。つまり、より難しい有標の文法項目を学習したことから、より簡単な無標の文法項目の学習へ応用することができる可能性が示されている。本論文では、有標・無標ということの定義に関して詳細に議論しないが、代表的な研究の例として、Eckman et al. (1988) を紹介する。

彼らの実験では、第二言語として英語を学習する学生に対して、関係節の指導を行なった。Noun phrase accessibility hierarchy (Keenan & Comrie, 1977) に基づいて、有標度の異なる3種類の関係節が選ばれた。有標度の低い順番から、① 主格関係節 (e.g., John likes the professor who gives easy exams to the class.)、② 目的格関係節 (e.g., Janet rode the bicycle which your father gave to Jim.)、そして最も有標な③ 前置詞を伴う目的格関係節 (e.g., The chairman listened to the student to whom the professor gave a low grade) が指導の対象となった。実験では、3つの実験群に分けられ、それぞれの群では、上記の3つの関係節のうち一つだけが教えられた。結果、③だけを教えられた群は、①と②の習得も進むことが明らかにされた。一方、①か②だけを教えられた群では、より有標な文法項目の学習は促進されないことが分かった。この結果は、指導順序が習得に影響することを示している。しかし、プロジェクション・モデルが適用できる文法項目は限られており (e.g., Zobl, 1985; 秋葉、堀江、白井、2010)、プロジェクション・モデルの枠組み以外から、他の文法項目でも指導順序の効果検証を行うことができる可能性を探ることが重要だと考えられる (白井, 2002)。

一つの方向性として、文法の表層形式は同じだが複数の異なる意味と習得難易度を示す文法項目の指導順序に関して調べる可能性が考えられる (Ishida, 2004; Ryu & Shirai, 2011)。Ryu and Shirai (2011) は、韓国語の非完結相 (imperfective aspect) を表す形態素の指導順序を変えることが習得にどのように影響するかを調べた。韓国語の *iss* には、「進行」の意味を表す用法 (-ko *iss*-) と「結果」の意味を表す用法 (-ko *iss*/-a *iss*-) の2つがある。そして、「進行」用法が「結果」用法よりも先に習得されることが分かっている (Lee & Kim, 2007; Ryu, Horie, & Shirai, 2015)。Ryu and Shirai は、韓国語を第二言語として教えている教室環境において、より難しいとされる「結果」用法を先に教える群 (結果群) と、「進行」用法を先に教える群 (進行群) の2群を比べた。結果、産出テストでは、両群に差はなかったものの、理解テストでは、結果群の方が進行群よりも平均点が高かった。ただし、理解テストでは合計33名を統計分析にかけているが、産出テストでは分析対象が16名と少なかった。このような研究方

法上の問題から、理解と産出過程の違いによって、指導の効果が変わるかどうかは分からない。しかし、Ryu and Shirai の研究結果は、同じ形式で異なる用法を持つ文法項目の指導順序を変えることで、習得を促進できる可能性を示している点で重要であろう。

## 2.2. 日本語母語話者の“了”の習得に関する研究

本研究は、中国語における了の2つの用法に焦点を当てて、指導順序の効果を検証する。“了1”は、動詞の直後に置かれ、動作の完了を表す。

### (1) 我买了一本书。

私は本を一冊買った。

一方、“了2”は文末に置かれ、変化を表す。話者の視点や考えなどにより、様々な変化の意味を表すが、本研究ではその中でも、例(2)にあるように、初級中国語学習者にとって最も一般的な用法「変化」の意味に焦点を当てる。

### (2) 叶子红了。

葉っぱが赤くなった。

文法指導順序の効果を調べる上で、今回の“了1”と“了2”を選んだ理由は主に2点ある。第1に、一つの形式が複数の意味用法を表す項目は、他の意味-形式のマッピング (e.g., one-to-one form-meaning mapping) に比べて習得が難しいとされる。具体的には、第二言語学習者は、一つの形式には一つの意味だけを関連付けようとしてしまい、習得が困難になることが報告されている (Andersen, 1984; Clark, 1987)。

第2の理由は、“了1”と“了2”が異なる“文法習得難易度” (“grammatical difficulty”, Yalcin & Spada, 2016) を持っていると考えられるからである。この2つの項目は、同じ形で関連した意味用法を持ち合わせているが、特に日本語母語話者が学ぶ際に母語からの転移 (first language transfer) が、習得難易度に影響すると考えられる。まず、完了を表す“了1”は、日本語の漢字の知識 (e.g., 完了、終了) から、習得が簡単であると考えられる。一方、“了2”の表す「変化」の意味は、日本語の「了」という漢字には含意されていない。日本語母語話者にとって、日本語と中国語の漢字が共通していることから、“了1”を、完了を表す形態素「一た」と結びつけることが容易であると予測できる。一方、“了2”に関しては、日本語では「変化」の意味を表さないため、全く新しい形式と意味のマッピングを行う必要がある。特に、「了1」=完了だという1対1対応が強く作られてしまうと、“了2”の習得が遅れてしまうのではないかと指摘されている (荒川, 2010, p. 1)。そのため、日本語母語話者にとっては、“了1”に比べて、“了2”の習得は困難な可能性がある。

“了1”と“了2”の習得の困難度は、漢字の形態的な類似度からの転移に加えて、語順規則の難易度にも影響を受けると考えられる。“了2”は、必ず文末に置かれるため、動詞の後ろに置かれた結果、文の様々な場所に現れる“了1”よりも、より簡単な規則であると考えられる。そのため、形態的な類似度による予測とは反対に、“了2”の方が“了1”よりも習得が容易だと予測することができる。

以上の2つの要因（母語からの転移と語順規則）が、日本語母語話者にとって、“了1”と“了2”の習得に大きな影響を与えると考えられるが、“了1”と“了2”の文法習得難易度は実証的に十分に調べられているとは言えない。そのため、パイロット実験として、日本語母語話者を対象に、“了1”と“了2”の最も一般的な用法の習得状況を調べ、“了1”と“了2”の難易度を比較した。パイロット実験の目的は、“了1”と“了2”の習得の難易度を明らかにし、本実験（指導順序の効果検証）の計画と結果を実証的にサポートするために行なった。パイロット実験の結果、“了1”と“了2”の典型的な用法の場合、“了2”の方が“了1”よりも難しいことが支持された（詳細は第3章のパイロット実験参照）。

### 2.3. “了1”と“了2”の指導順序に関する議論

“了1”と“了2”の指導順序に関しては、中国語教育の分野で山崎（2010）と荒川（2010）が議論している。山崎（2010）は、入門用教科書によく見られる指導順序を概観した上で、「同時導入」、「了2」→「了1」、「了1」→「了2」の3種類の導入パターンについて論じている。山崎氏によると、同時導入の場合、1課の中で2つの“了”を両方とも身につけさせるのは難しいと指摘している。そして、“了1”と“了2”をそれぞれ別の課で導入する場合、指導順序について、“了2”→“了1”のほうが、日本語話者にとって習得しやすい順序と指摘している（山崎, 2010, p. 76）。理由としては、“了2”は、必ず文末に置くということで、“了1”に比べて、統語的に簡単であるという点を挙げている。

荒川（2010, p. 11）は、自編入門教科書（10種類）を分析した結果、“了1”と“了2”を同時に出すことが多かったが、別々に出すときは“了2”を先に出していると指摘した。荒川論文では、10種類の自編教科書しか対象としていないため、本研究では、より多くの初級中国語教科書でどのように“了1”と“了2”が提示されているかを調査した。日本で一般的に使われている初級教科書35冊を調べた結果、「同じ課での同時導入」が14冊、“了2”→“了1”が11冊、“了1”→“了2”が10冊であった。

このように教科書ごとに提示の順番が異なる以上、実際にどのような提示順序で教えることが学習者にとって最も良いのか改めて考える必要があるであろう。その目的を達成するため、本研究は複数回の授業にわたり、“了1”と“了2”の指導順序の効果検証を行った。均一学習レベルの日本人中国語学習者を2つのグループに分け、一つのグループは“了1”→“了2”の順番で（「了1群」）、もう一つのグループは、“了2”→“了1”の順番で（「了2群」）それぞれ教えた。さらに、学習効果の測定を客観的に行うため、同質の問題文から成り立つ事前・

事後・遅延事後テストを用意し、3回のテストを行った（詳細は第3章の本実験参照）。

### 3. パイロット実験“了1”と“了2”の難易度に関する実験

パイロット実験は、“了1”と“了2”の最も一般的な用法の習得の難易度の推定を試みた。パイロット実験で“了1”と“了2”の習得の難易度を明らかにし、本実験（指導順序の効果検証）の研究計画、及び結果解釈に役立てようとした。

#### 3.1. 実験参加者

実験参加者は、日本の大学における中国語専攻の学生であった（2年生18名[学習期間：1年6ヶ月]、3年生15名[学習期間：2年6ヶ月]、4年生16名[学習期間：3年6ヶ月]で計49名）。テストでは本実験の事前テストと全く同じ問題を利用した。

#### 3.2. 文法項目

“了”にはさまざまな用法があるが、本実験の参加者が初級学習者であることに鑑みて、最も一般的な用法に限定した。まず、“了1”は、過去時制表現が動詞の前にあり、動詞の目的語の前に数量・時量表現が用いられ、“了”が動詞の直後につき、「完了」を表すものとした（例（3））。確実に“了1”であると区別できるため、数量・時量表現を伴う“了1”に絞った。一方、“了2”に関しては、名詞・形容詞文と動詞文（否定文）の最後につき、「変化」を表す場合のみを扱った。名詞・形容詞文は、状態の変化を表し（例（4））、動詞文（否定文）に関しては、心理の変化を表す（例（5））。“了2”動詞文の中でも、否定文のみに絞った理由は、動詞文の肯定文だと、“了1”との区別ができなくなるためである。なお、すべての実験参加者は、同じ教科書（康玉華、来思平（2006）『中国語会話301（上・下）』（第3版）語文研究社）を使って、1年生の前期（第11課）に“了2”、後期（第22課）に“了1”について、学習済みである。

- (3) “了1” 昨天我买了一件衣服。（昨日私は服を1着買いました）
- (4) “了2” 我是大学生了。（私は大学生になりました）
- (5) “了2” 我不去图书馆了。（私は図書館へ行くのをやめました）

#### 3.3. テスト内容

意味解釈テストと和文中訳テストの2種類のテストを実施した。実験協力者のレベルを考えると、音声を使ったテストよりも文字による提示のテストの方が適切だと考えられるため、読みと書きのテストを選んだ。意味解釈テストは受容的知識、和文中訳テストは産出的知識を測るために用いた。なお、2種類のテスト実施の順番は、(1) 意味解釈テスト、(2) 和文中訳テストの順番にして、“了”を使用する際にその文法事項を意識する必要のある度合いが低いものか

らテストした。

### 3.3.1. 意味解釈テスト

意味解釈テストでは、“了”を含む中国語の単文とその日本語訳を提示して、中国語の文が日本語文の意味と一致しているかを判断してもらった。実験参加者には、日本語訳の文は常に正しいため、中国語の文が正しいかどうかを判断するように指示をした。

テスト問題には、“了1”と“了2”が完全に区別できる文を選んだ(6a, 7a)。また、中国語の“了1”と“了2”それぞれ、2種類の非文法的なエラーを用意した。“了”を使うべき所で使われていない文は脱落エラー文(6b, 7b)で、了の位置が“了1”と“了2”で逆になっている文は位置エラーとした(6c, 7c)。

#### (6) “了1”の例(「\*」は非文を意味する)

- a. 星期三她上了3节课。(水曜日に彼女は3コマの授業を受けました)
- b. \*昨天下午她买1条裤子。(昨日の午後彼女は1枚のズボンを買いました)
- c. \*昨天早上我喝2杯茶了。(昨日の朝私は2杯のお茶を飲みました)

#### (7) “了2”の例

- a. 他是留学生了。(彼は留学生になりました)
- b. \*她是大学生。(彼女は大学生になりました)
- c. \*她不去食堂。(彼女は食堂に行かないことにしました)

フィラー文として、既習の文法項目を含むものを用意した(例(8)(9))。

(8) 正文の例 他没吃包子。(彼は肉まんを食べませんでした)

(9) 非文の例 \*他们也去上海。(彼らはみんな上海に行きます)

テストでは、“了1”文、“了2”文、フィラー文の3種類の問題を、それぞれ8問ずつ作成した(8問×3種類=24問)。それぞれの種類に関して、「正文」と「非文」を4問ずつ用意した。“了1”文と“了2”文の「非文」は、「位置」と「脱落」のエラーを含むものを半分ずつ(2問ずつ)用意した。

テスト問題はマイクロソフトのパワーポイントによって提示し、実験参加者は解答用紙に解答を記入した。了の知識を持った実験参加者が確実に解答できるように、1問ごとの解答制限時間を12秒に設定した<sup>1</sup>。単語はすべて実験参加者が学習したことのある既習語のみを用いた。テストの前に、例題を2問見せて、テストの内容を理解してもらった上で、テストを受けてもらった。

<sup>1</sup> パイロットテストの結果、制限時間を設定した。

### 3.3.2. 和文中訳テスト

和文中訳テストは、日本語の文を中国語に訳してもらった。テストに用いた例文は(10)と(11)のようなものである。意味解釈テストと同様に、“了1”と“了2”、フィラー((8)と(9)と同種類)の3種類の問題を、それぞれ4問ずつで計12問用意した。テスト問題はマイクロソフトのパワーポイントによって提示し、実験参加者は解答用紙に解答を記入した。了の知識を持った実験参加者が確実に解答できるように、1問ごとの解答制限時間は1分20秒に設定した<sup>2</sup>。内容語などの知識の有無によって、“了”の解答に影響が出ないように、翻訳に必要な内容語はすべて与えた。

(10) “了1”の例 午前中彼女は1冊の雑誌を買いました。(上午、本、杂志、买) → (正解) 上午、她买了一本杂志。

(11) “了2”の例 彼女は病気になりました。(病) → (正解) 她病了。

### 3.4. テストの採点基準

意味解釈テストは、正解と不正解を採点した。和文中訳テストは、以下の採点基準を用いて採点を行った<sup>3</sup>。2つのテストの合計得点は、それぞれパーセンテージで算出した。

表1. 和文中訳テストの採点基準

① “了”を正しく使えた場合 → (1点)
② “了”が脱落した場合 → (0点)
③ “了”の位置が誤った場合 → (0点)
④ その他の誤り → (0点)

①については、完璧な正解のほか、文中に“了”と関係のない1箇所誤りがあった場合は、その誤りは許容した。その文において“了”の使い方が正しければ正しいと見なした(例(12)と(13)、括弧内は正解)。

(12) いま5時になりました。→ 现在5个了。(现在5点了)

(13) 彼女は病気になりました。→ 病了。(她病了)

<sup>2</sup> パイロットテストの結果、制限時間を設定した。

<sup>3</sup> 中国語母語話者である2名の著者が採点を行った。28枚の解答を用いて、2名の著者がまずそれぞれ独自に採点を行った。2名の採点結果の一致度は、94.64%(224問中212問一致)であった。その後、2名の採点結果が一致しなかった点に関して、議論を行い、採点基準の摺り合わせを行った。最終的には残りのすべての解答(パイロット実験と本実験合計180枚)は1名の中国語母語話者(2名のうちの一人)が行った。

②の脱落と③の位置の誤りについては、前文においてすでに例が挙げられている(脱落エラー (6b, 7b)、位置エラー (6c, 7c))。ここでは主に④の「その他の誤り」について説明する。

具体的には、目的語の位置が誤って、完了の“了1”か、変化の“了2”かが判別できない場合は、これを誤りとする。たとえば、実際の誤用例(14)(15)のように、語順がSVOでなく、SOVになっている場合は、“了”が語尾に置かれているが、“了1”か“了2”の区別がつかなくなってしまうため、誤りと見なした。

(14) 私はお酒を飲まないことにしました。→ 我酒喝了。(正解：我不喝酒了)

(15) 昨日の午後彼女は2コマの授業を受けました。→ 昨天下午她两课上节了。(正解：昨天下午她上了两节课)

このほか、解答欄が空欄に近かった場合も④「その他の誤り」と見なした。

### 3.5. 結果

表2にパイロット実験の意味解釈テストと和文中訳テストの結果を提示する。対応ありのノンパラメトリック検定であるWilcoxon signed-rank testを行なって、各学年ごとに“了1”と“了2”の正答率を比較した。

意味解釈テストに関しては、2年生と3年生では、“了1”と“了2”の問題の正答率に統計的に有意な差は見られなかった( $p > .05$ )。しかし、4年生においては、“了2”の方が統計的に有意に正答率が低かった( $p = .02$ )。

和文中訳テストにおいては、すべての学年において、“了2”の方が“了1”よりも統計的に有意に難しかった( $p < .05$ )。以上の結果から、“了1”と“了2”の典型的な用法の場合、“了1”に比べ“了2”がより難しいと推測できる。この結果は荒川(2010: 1)を支持するものであった。

表2.“了1”と”了2”の難易度テストの結果

	了1			了2		z	p
	N	M	SD	M	SD		
意味解釈テスト							
2年生	18	67.50	21.50	64.00	21.78	-0.76	.45
3年生	15	80.07	15.74	80.00	16.40	-0.12	.91
4年生	16	82.88	13.81	68.69	19.92	-2.42	.02
和文中訳テスト							
2年生	18	77.78	30.78	52.78	24.08	-2.34	.02
3年生	15	90	18.42	71.67	29.68	-2.05	.04
4年生	16	90.63	17.97	71.88	28.69	-2.22	.03

注：N=人数、M=平均値、SD=標準偏差。

そして、教育上特に重要な問題になるのは、より簡単な“了1”を先に教える場合と、より難しい“了2”を先に教える場合では、それぞれの習得にどのような違いが出るのかということである。次章の本実験では、“了1”と“了2”の指導順序の効果に関する研究を報告する。

#### 4. 本実験“了1”と“了2”の指導順序に関する実験

本実験では、“了1”と“了2”の指導順序を変えることで、それぞれの習得にどのような影響を与えるか実証的に調べる。参加者は、パイロット実験の実験参加者とは異なる学習者であった。

##### 4.1. 実験参加者

実験参加者は日本の大学の1年生対象の中国語授業（2015年度後期開講）の日本語母語話者104名の受講者であった。中国語学習経験は、2015年度前期に開講された授業（4月から8月まで）での学習経験があるだけで、初級レベルであった。104名の学生は、学籍番号順に2クラス（51名と53名）に分かれており、一つのクラスは、“了1”から教える「了1群」として、もう一方は“了2”から教える「了2群」とした。授業は、著者の一人である中国語担当の教員がすべて行った。また、授業の欠席等の関係で、“了”の指導に関するすべての授業に参加した学生のみを分析対象とした。そのため、最終的に分析対象となった学生の数は、「了1群」と「了2群」、それぞれ28名と25名となった。

##### 4.2. 指導教材と手順

この節では、指導に使用した教材と指導手順について説明する。具体的な文法項目に関してはパイロット実験の3.2節を参照されたい。指導は通常の90分授業の一部（20～30分程度）を実験に当てた。両群とも指導内容は全く同じであるが、「了1群」では、“了1”→“了2”、「了2群」では“了2”→“了1”という順序で、順序のみを変えて指導を行った。具体的な実施スケジュールは以下の図1の通りである。

	「了1群」	「了2群」
Day1 (第1週)	事前テスト	
Day2 (第2週)	(A) “了1”の文法説明と練習1 (30分)	(D) “了2”の文法説明と練習1 (30分)
	↓	↓
Day3 (第4週)	(B) “了1”の練習2 (30分)	(E) “了2”の練習2 (30分)
	↓	↓
Day4 (第5週)	(C) “了1”の復習 (5分) (D) “了2”の文法説明と練習1 (30分)	(F) “了2”の復習 (5分) (A) “了1”の文法説明と練習1 (30分)
	↓	↓
Day5 (第7週)	(E) “了2”の練習2 (30分)	(B) “了1”の練習2 (30分)
	↓	↓
Day6 (第8週)	(F) “了2”の復習 (5分)	(C) “了1”の復習 (5分)
Day7 (第9週)	事後テスト	
Day8 (第12週)	遅延事後テスト	

図1. 指導の手順

指導は、12週間にわたり、8日間行った。Day1に事前テストを行い、その次の週から5日間(7週間)にわたり、“了1”と“了2”の指導を行った。Day4では、一方の“了”の復習(CまたはF)を簡単に行ってから、他方の“了”の導入(DまたはA)を行った。なお、第3週と第6週は、“了”に関する授業は行わなかった(休校のため)。第8週(Day6)が“了”に関する授業の最後で、その1週間後に事後テストを行い、事後テストからさらに3週間後、指導の効果がどれくらい持続されているかを測定するため、遅延事後テストを第12週に行った。以上のように、1学期間にわたり、“了”の指導を行うことで、一方の“了”の用法をしっかりと理解させてから、もう一方の“了”の指導を行えるようにした。

指導の手順は、“了1”も“了2”も同様に、(A/D)“了”に関する文法説明と練習1、(B/E)“了”に関する練習2、(C/F)“了”に関する復習」というセットで行った。“了1”の指導を例として、(A)から(C)までの手順を説明する。

まず、「(A)“了1”に関する文法説明と練習1」では、「了1なし」文を3文(例: 我买1件衣服/私は服を一着買います)と「了1あり」文を3文(例: 我买了1件衣服/私は服を一着買いました)を同時に提示して、どのように意味が異なるかを考えさせながら、“了1”の意味や用法、文内の位置、文の特徴などについて明示的な説明を行った(付録1)。そして、“了1”を使った2種類の練習を行った。日本語から中国語に訳す練習を4問(例(16))と、中国語の質問文に中国語で答える準備をして、ペアでやり取りを5問行わせた(例(17))(付録2)。

- (16) 今日私は2つのおにぎりを食べました。(飯団、吃、2个、今天)  
 (17) 上星期、你学了多长时间汉语?(先週、あなたは中国語をどれぐらいの時間勉強しましたか?)

「(B)“了1”に関する練習2」では、例4と同様の和文中訳の問題(必要単語と絵を提示)を4問出し、練習させた(付録3)。「(C)“了1”に関する復習」では、「(B)“了1”に関する練習2」の問題の答え合わせという形で5分程度行った。以上のような(A)から(C)までの手順を、全く同じ形で、“了2”についても同様に指導を行った(付録4-6を参照)。

#### 4.3. 事前・事後・遅延事後テスト

パイロット実験で使ったテストと同じ2種類のテストによって、実験参加者の“了1”と“了2”に関する知識を測定した。意味解釈テストで受容的知識を、和文中訳テストで産出的知識をそれぞれ測った。事前・事後・遅延事後テストは、同質の異なる文を作成した。

なお、パイロット実験で使った意味解釈テストは、本実験の事前テストと全く同じもので、一方、事後テストと遅延事後テストでは、“了1”と“了2”の問題の数を16問に増やし、フィラー問題の数はそのままの8問とした(16問×2種類+8問=40問)。文法性(文法的・非文法的)、エラーの種類(脱落・位置)の割合は半分ずつとした。事後テストに比べて、事前テストの問題数が少ないのは、実験参加者は“了”が未習であるということを確認することが主な目的だったため、実験参加者の負担を軽減する目的もあり、問題数を半分にした。

#### 4.4. 結果

##### 4.4.1. 意味解釈テストの結果

表3に意味解釈テストの結果を提示する。二択問題であったため、全く知識がない学習者であれば、事前テストの場合、平均値が50%近くになるはずであったが、予想通り、平均値は50%から60%であった。テストの信頼性(一貫性)を調べるために、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出した。事後テストでは了1が.88で、了2は.82であった。遅延事後テストでは、了1が.89で、了2が.84であった。事前テストでは、受験者は“了1”と“了2”を知らなかったため当て推量で答えたと考えられ、 $\alpha$ 係数は低かった(了1 = .26, 了2 = .06)。

表3. 意味解釈テストの結果

	事前		事後		遅延事後	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
合計 (了1+了2)						
了1群	51.34	11.71	71.21	17.48	75.11	19.64
了2群	54.25	10.93	81.13	18.87	81.25	19.89
了1						
了1群	41.52	17.70	68.97	26.87	66.29	27.81
了2群	49.00	16.89	84.00	20.50	79.25	24.72
了2						
了1群	61.16	17.46	73.44	20.31	83.93	18.90
了2群	59.50	14.11	78.25	21.66	83.25	20.86

注：灰色のセルが指導からテストまでの間隔を揃えた上での比較対象となっている。

まず、「了」の指導前の事前テストの結果において、「了1群」と「了2群」の間に得点の差がないかを Mann-Whitney U test で比較した。事前テストの合計点数（「了1」と「了2」の合計）、「了1」のみの点数、「了2」のみの点数のすべてにおいて、「了1群」と「了2群」の間に統計的な有意な差は見られなかった ( $p > .05$ )。次に、事後テストと遅延事後テストの合計点を見てみると、「了2群」の方がわずかに「了1群」よりも得点が高いように見える。しかし、「了1群」と「了2群」の間の差を正確に見るためには、合計点を比べることは問題がある。なぜなら、両群の間に、指導からテストまでの間隔に差があるからである（図1参照）。「了1群」では、第5週に「了1」の指導が終わるが、「了2群」では、「了1」の指導の終わりは第8週である。そのため、指導から事後テストまでの期間、「了1群」では4週間で、「了2群」では1週間になってしまう。そのため、指導とテストまでの間隔を揃えるために、「了1」の得点に関しては、「了1群」の事後テスト（「了1」の指導終了から4週間後）と「了2群」の遅延事後テスト（「了1」の指導終了から4週間後）を統計的に比較する。同様に、「了2」の得点に関しては、「了1群」の遅延事後テストと「了2群」の事後テストを比較する。以上のように、指導からテストまでの間隔を揃えた上で得点を比べることで、指導順序の効果を適切に評価することができる。

まず、「了1」に関しては、「了1群」が68.97%で、「了2群」が79.25%であった。Mann-Whitney U test の結果、両群に統計的に有意な差はなかった、 $U = 256.50 (51) = 0.144, p = .09, r = 0.23$ 。同様に、「了2」に関しては、「了1群」が83.93%で、「了2群」が78.25%であったが、統計的に有意な差は見られなかつ

た、 $U = 298.50, p = .35, r = 0.13$ 。以上の結果から、意味解釈テストに関しては、両群において統計的に有意な差は見られなかったことになる。

4.4.2. 和文中訳テストの結果

表4に和文中訳テストの結果を提示する。「了1群」のうち、1名が事前テストにおいて、“了1”の1問だけ正解し、同じ群の別の1名が“了2”の1問だけを正解した。この2名は、残りの問題はすべて不正解であったため、たまたま正解した問題の文だけ覚えていた可能性があり、“了”の知識に関してはほぼなかったと考えられる。事後テストは.81（了1 = .92, 了2 = .62）で、遅延事後テストでは.79（了1 = .90, 了2 = .65）であった。事前テストについては、正答率がほぼゼロに近かったため、 $\alpha$ 係数は計算されなかった。

表4. 和文中訳テストの結果

	事前		事後		遅延事後	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
合計 (了1+了2)						
了1群	0.89	3.28	53.13	28.39	69.20	23.19
了2群	0.00	0.00	68.50	33.10	72.50	34.61
了1						
了1群	0.89	4.72	47.32	44.27	62.50	40.54
了2群	0.00	0.00	77.00	38.13	74.00	41.76
了2						
了1群	0.89	4.72	58.93	28.23	75.89	24.98
了2群	0.00	0.00	60.00	36.80	71.00	35.85

注：灰色のセルが指導からテストまでの間隔を揃えた上での比較対象となっている。

意味解釈テストの時と同様に、指導からテストまでの間隔を揃えた上で、両群のテスト結果を統計的に比較する。まず、“了1”の得点に関しては、「了1群」の事後テストが47.32%で、「了2群」の遅延事後テストが74.00%であった。対応なしのt検定の結果、「了2群」の方が「了1群」よりも統計的に有意に“了1”の点数が高かった、 $U = 229, p = .02, r = .32$ 。両群の得点の差の大きさを表す「効果量( $r$ )」は、.32で小と中の間であった(Plonsky & Oswald, 2014)。一方、“了2”の得点に関しては、「了1群」の遅延事後テストが75.89%で、「了2群」の事後テストが60.00%であった。「了1群」と「了2群」の間に統計的に有意な差はなかった、 $U = 272, p = .14, r = .20$ 。しかし、「了1群」の方が「了2群」の点数よりも高く、効果量( $r$ )は、“了1”の得点の差と大きく変わらず、.20であった。以上の結果をまとめると、“了1”の得点に関しては、「了1群」 < 「了2群」

であったが、“了2”の得点に関しては、「了1群」>「了2群」となる。

## 5. 考察

本研究の結果から、“了1”と“了2”の指導順序を変えることで、それぞれの習得に影響を与えることが示された。具体的には、産出的知識を測る和文中訳テストの結果から、“了1”の使用に関しては、「了2群」の方が「了1群」よりも正確に使うことができるようになり、“了2”の使用に関しては、「了1群」の方が「了2群」よりも正確に使うことができるようになった。しかし、受容的知識を測る意味解釈テストにおいては、両群に有意な差は見られなかった。このことは、受容的知識の方が、産出的知識よりも先に身につけることができやすく (Leow, 2015)、負荷の低い方のテストでは差が見られなかったからかもしれない。指導順序を変えたことの影響は、特に産出的知識において現れることが伺える。

今回のパイロット実験の結果から、日本語母語話者にとっては、“了2”の方が“了1”よりも習得が難しいことが分かっていたが、難しい項目を先に教えると、簡単な項目を先に教えるよりも、両方の項目の習得が進むというは見られなかった (cf., Ryu & Shirai, 2011)。どちらか一方の指導順序が総じて習得を促進するという結果にならなかった理由の一つとして、“了1”と“了2”の文法難易度を簡単に決めることができないことがある。漢字の形態的な類似度からの転移を考えると、“了1”のほうが簡単であるし、それをパイロット実験結果も支持していた。しかし、語順規則の難易度から見れば、“了2”の方がシンプルであり、習得が容易な側面もある。このような複数の側面から、“了1”と“了2”は文法難易度が異なるため、指導順序は様々なレベルで影響を与えているのかもしれない。

和文中訳テストの結果から、最初に教えた文法項目よりも、後に教えた項目の方が、習得が進んでいるということが読み取れる。その理由の1つとしては、2つ目に教えられた項目の方が、1つ目に学んだ“了”と比較をしながら、学ぶことができるため、記憶に定着しやすいということが考えられる。言い換えるならば、学習者は新しい“了”を、既有知識であるもう一方の“了”と比較しながら、自分の知識の中に取り込むことがしやすかった可能性が示唆された (Kupferborg & Olshtain, 1996)。また、本結果は、山崎 (2010) が述べている「了2」→「了1」のほうが習得しやすいという主張とは異なっている。今回の和文中訳テストの結果から、“了1”から先に教えることと“了2”から先に教えることのどちらか一方だけが総じて良いということではないのかもしれない。ただし、今回の結果を、実際の大学における中国語教育に直接適用するには注意が必要である。一つの理由として、今回の実験では3週間にわたって、それぞれの“了”の指導を行ったが、それに比べて、実際の教科書では“了”に関して、与えられる例文の数や練習量は少ないと考えられる。そのため、「練習量」がより少ない場合(またはより多い場合)でも、今回の結果と同じになるのか、それとも練習量が変

わることで、提示順序の影響が大きくなるのかは、今後の研究で追試されて初めて分かることになる。

今回の結果において、1つ興味深い傾向が見られた。それは、“了1”と“了2”の問題の得点に大きな差が見られなかったことである。パイロット実験では、“了2”の方が“了1”よりも難易度が高いということが推定されたが、本実験の事後テストと遅延事後テストの得点では、ほとんど両者に差が認められなかった。これは、本実験の実験参加者は、短期間の間に“了1”と“了2”を集中的に指導されて学習した結果、“了1”と“了2”の習得度に差が見られなかった可能性がある。日本人中国語学習者にとって、“了2”の習得が難しい理由の1つとして、「完了」の“了1”と比較して、「変化」を表すために“了2”を使わなくてはならないということ自体を思い出すことの難しさがある。パイロット実験の学習者は、テストを受けた時、直前に“了1”と“了2”を学習したわけではないため、“了2”の点数が低く、本実験の学習者のようにテストの前に集中して“了1”と“了2”の練習が行われている場合は、差が見られなくなったのかもしれない。また、この問題は今後の課題になるが、本実験の遅延事後テストよりも更に4週間後などにテストを行った場合は、結果が変わった可能性も考えられる（たとえば、「了1群」と「了2群」の間により顕著な差が出るなど）。

本研究の分析では、指導とテストの間隔を統制した上で、“了”の指導順序の効果を検証した。しかし、そのような統制を行わずに、最終結果である遅延事後テストの結果を比べることで、より実際の教育において、指導順序を変えることで、どのくらいの差が生まれるかを調べることもできる。意味解釈テストの合計点を見てみると、「了1群」が75.11%で、「了2群」は81.25%であり、ほとんど差は見られなかった。同様に、和文中訳テストの遅延事後テストの結果においても、「了1群」（69.20%）と「了2群」（72.50%）の間には差はなかった。そのため、教育的な視点から見ても、指導順序を変えることの影響は、さして大きくない可能性があると考えられるであろう。

## 6. まとめ

本研究では、パイロット実験で日本語母語話者にとって、“了2”の方が“了1”よりも習得が難しいということを示した。そして、本実験では、文法習得難易度の異なる“了1”と“了2”の指導順序を、実際の大学の教室で変えることで、それぞれの習得にどのような影響を与えるか調査した。結果、受容的知識に関しては、指導順序を変えても、習得には大きな影響が見られなかった一方、産出的知識に関しては、後に教えられた“了”の方が、習得が高まる結果が示唆された。表層的には同じ形式である“了”の2つの用法の指導順序を変えても、様々な要因が習得に影響し、“了1”と“了2”の指導順序が与える影響というのは現段階では限定的であると考えられる。今後は、他の文法項目などでも、指導順序に関する研究が更に行われることが必要だろう。

## 参考文献

- 秋葉多佳子・堀江薫・白井恭弘 (2010). 「格助詞の学習・指導における投射モデルの応用」南雅彦 (編) 『言語学と日本語教育 VI』 (pp. 29-45) 東京: くろしお出版.
- 荒川清秀 (2010). 「“了”をいかに教えるか」『中国語教育』8:1-17.
- 木村英樹 (1997). 「動詞接尾辞“了”の意味と表現機能」『大河内康憲教授退官記念中国語学論文集』 (pp. 157-179) 東京: 東方書店.
- 木村英樹 (2012). 『中国語文法の意味とかたち』東京: 白帝社.
- 白井恭弘 (2002). 「第二言語における文法習得研究とその教育的示唆: 解説 (第1章 文法形式と機能の習得と使用)」日本言語文化学会増刊特集号編集委員会 (編) 『言語文化と日本語教育. 増刊特集号、第二言語習得・教育の研究最前線』 (pp. 20-27) 東京: 凡人社.
- 山崎直樹 (2010). 「“了”の導入—教科書における提示法の検討」『中国語教育』8: 67-79.
- 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』8: 39-45.
- 刘月华・潘文娛・故桦 (2001). 『实用现代汉语语法 (增订本)』北京: 商务印书馆.
- 吕叔湘编 (1999). 『现代汉语八百词 (增订本)』北京: 商务印书馆.
- 王振宇 (2014). 「关于“了”的习得情况调查和教学策略」『中国語教育』12: 69-88.
- Andersen, R. W. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77-95.
- Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eckman, F. R., Bell, L., & Nelson, D. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied linguistics*, 9(1), 1-20.
- Ishida, M. (2004). Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form -te i-(ru) by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning*, 54(2), 311-394.
- Kupferborg, I. & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3-4), 149-165. doi:10.1080/09658416.1996.9959904
- Lee, E. & Kim, H. Y. (2007). On crosslinguistic variations in imperfective aspect: The case of L2 Korean. *Language Learning*, 57(4), 651-685.
- Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom*. New York, NY: Routledge.
- Plonsky, L. & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878-912. doi:10.1111/lang.

12079

- Ryu, J. Y. & Shirai, Y. (2011). The effect of instructional order on the L2 acquisition of the Korean imperfective aspect. In G. Granena et al. (Eds.), *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum* (pp. 158-168). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Yalçın, Ş. & Spada, N. (2016). Language aptitude and grammatical difficulty. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 239-263. doi:10.1017/S0272263115000509
- Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 33(3), 293-313.
- Zobl, H. (1985). Grammars in search of input and intake. In S. M. Gass & G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 329-344). Rowley, MA: Newbury House.

## **An empirical study on the effects of second language grammar instruction: Comparison of Chinese verbal *-le* and sentential *-le***

Tingjie XU, Oita Prefectural College of Arts and Culture

Yuichi SUZUKI, Kanagawa University

Biao LIU, Kyushu University

### **Abstract**

The present study examined whether the order of instruction of two grammatical structures that share the same surface (phonological and orthographical) form in Chinese ('verbal *-le*' [*le1*] and 'sentential *-le*' [*le2*]) influenced second language (L2) outcomes. Beginner-level Chinese L2 learners received explicit instruction on the two structures in a classroom setting. Two experimental groups received the same instructional contents, but the order of *le1* and *le2* instruction was reversed: (a) teaching *le1* followed by *le2* (*le1* group) or (b) teaching *le2* followed by *le1* (*le2* group). The results showed that the acquisition of *le2* was facilitated for the *le1* group, whereas the acquisition of *le1* was facilitated for the *le2* group, suggesting that manipulating the order of grammar instruction induced different learning processes.

## 付録1 完了の了「了」の文法説明

付録の中国語例文では日本語訳があるが、実際の授業資料では日本語訳はついていない。なお、授業資料では、中国語の例文に、発音を表す中国語のピンインをルビとしてつけているが、ここでは、スペースの制約上、ピンインなしで示している。

1. 以下の3つの文を見て、日本語でどんな意味かを考えよう。

- ① 我学习6个月汉语。(学习汉语、6个月)  
(私は中国語を6か月勉強する。)
- ② 我买1件衣服。(买衣服、1件)  
(私は服を一着買う。)
- ③ 我借1本书。(借书、1本)  
(私は本を一冊借りる。)

2. 以下の文は、上記の1の文と比べて、意味・形式的にどう異なるかを観察してみよう。

- ① 我学习了6个月汉语。(学习汉语、6个月)  
(私は中国語を6か月勉強した。)
- ② 我买了1件衣服。(买衣服、1件)  
(私は服を一着買った。)
- ③ 我借了1本书。(借书、1本)  
(私は本を一冊借りた。)

### 「完了の了」の用法のまとめ

時間表現	主語	動詞	了	数量表現	目的語
今年	我	学习	了	6个月	汉语
今年、私は中国語を6ヶ月勉強した。					
上个月	我	买	了	1件	衣服
先月、私は洋服を一着買った。					
上星期	我	借	了	1本	书
先週、私は本を一冊借りた。					

「完了の了」意味：動詞の後ろにつき、ある動作の完了を表す。

(～しました)

よく数量表現(例：1着の～)とともに用いられる。

## 付録2 完了の了「了1」の練習

練習1：以下の日本語文を中国語に訳してみてください。

1. 今日、私は2つのおにぎりを食べた。(飯团、吃、2个、今天)
2. 昨日、彼女は3時間の運動をした。(做、运动、昨天、3小时、她)
3. 昨日、彼は2杯のビールを飲んだ。(啤酒、喝、2杯、他)
4. 昨日、彼女は2コマの授業を受けた。(上、课、2节)

練習2：以下の中国語を日本語に訳し、そして質問に答えてみよう。ペアの人とお互い、確認してみよう。

1. 上星期、你学了「多长时间」汉语？（どれぐらいの時間）  
（先週、あなたは中国語をどれぐらいの時間勉強した？）  
・日本語の意味： \_\_\_\_\_  
・答え： \_\_\_\_\_
2. 暑假、你买了几件衣服？（几、いくつ）  
（夏休み、あなたは服を何着買った？）  
・日本語の意味： \_\_\_\_\_  
・答え： \_\_\_\_\_
3. 昨天、你看了几个小时电视？（看电视、テレビを見る）  
（昨日、あなたはテレビを何時間見た？）  
・日本語の意味： \_\_\_\_\_  
・答え： \_\_\_\_\_
4. 昨天、你上了几节课？  
（昨日、あなたは授業を何コマ受けた？）  
・日本語の意味： \_\_\_\_\_  
・答え： \_\_\_\_\_
5. 上学期、你买了几本教科书？  
（先学期、あなたは教科書を何冊買った？）  
・日本語の意味： \_\_\_\_\_  
・答え： \_\_\_\_\_

### 付録3 完了の了「了1」の練習

「完了の了」

「完了を表す了」を使って絵の動作の完了したことを中国語で書きましょう。

1. 鸡蛋、个、买、晚上



夜、彼は10個の卵を買いました。

---

2. 电视、小时、个、看、昨天晚上



昨夜、彼らは3時間テレビを見ました。

---

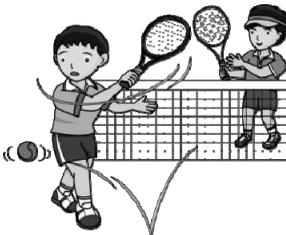
3. 眼镜、副、买、星期一



月曜日、彼女は1つのメガネを買いました。

---

4. 网球、下午、打、小时、个



午後、彼らは1時間テニスをしました。

---

## 付録4 変化の了「了2」の文法説明

1. 以下の4つの文を見て、日本語でどんな意味かを考えよう。

- ① 我是大学生。(私は大学生だ。)
- ② 今天我不去图书馆。(今日私は図書館に行かない。)
- ③ 这件衣服很便宜。(便宜、安い)(この服、とても安い。)
- ④ 今天天气不冷。(天气、天気；冷、寒い)(今日の天気、寒くない。)

2. 以下の文は、上記の文と比べて、意味・形式的にどう異なるかを観察してみよう。

- ① 我是大学生了。(私は大学生になった)
- ② 今天我不去图书馆了。(今日私は図書館に行くのをやめた。)
- ③ 这件衣服便宜了。(この服、安くなった。)
- ④ 今天天气不冷了。(今日の天気、寒くなくなった。)

## 「変化の了」の用法のまとめ

主語	述語	目的語	了	構造
我	是	大学生	了	「是+名詞+了」
私は大学生になった。				
我	不去	图书馆	了	「不+動詞+了」
私は図書館に行くのをやめた。				
这件衣服	便宜		了	「形容詞+了」
この洋服、安くなった。				
今天天气	不冷		了	「不+形容詞+了」
今日の天気、寒くなくなった。				

「変化の了」の意味：了を文末に置き、変化を表す（～になった）。

## 付録5 変化の了「了2」の練習

練習1：以下の日本語文を中国に訳してみてください。

1. 私は成人になった。(成年人)
2. 私はお酒を飲まなくなった(喝酒)。
3. アイフォンが安くなった。(苹果手机、便宜)
4. ユニクロの洋服が安くなった。(优衣库的衣服、便宜)

練習2：過去と現在の変化について考えてみよう・言ってみよう。まず、それぞれの文の前半を日本語に訳し、その後、過去と比べ、現在はどうかについて、中国語で言ってみよう。

1. 去年我是高中生(去年、私は高校生だ)、(日本語： )  
今年(今年は) \_\_\_\_\_
2. 昨天这件衣服很贵(昨日、この服とても高かった)(日本語： )  
今天(今日は) \_\_\_\_\_
3. 以前我喝酒(以前、私はお酒を飲む)、(日本語： )  
现在我(現在私は) \_\_\_\_\_
4. 汉语开始很难(中国語最初のころはとても難しい)、(日本語： )  
现在(現在は) \_\_\_\_\_
5. 昨天天气不冷(昨日の天気、寒くなかった)、(日本語： )  
今天(今日は) \_\_\_\_\_

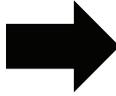
付録6 変化の了「了2」の練習

「変化の了」

「変化を表す了」を使って、絵の変化を説明しましょう。

1. 点、現在

変化前



変化後

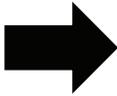


今、5時になりました。

\_\_\_\_\_

2. 涼、面条

変化前



変化後

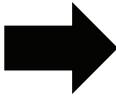


うどんが冷たくなりました。

\_\_\_\_\_

3. 抽烟、不、他

変化前



変化後



彼は、たばこを吸わないことにしました。

\_\_\_\_\_

4. 小张、苹果手机、买、不

変化前



変化後



張さんは新しいiphoneを買わないことにしました。

\_\_\_\_\_