九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

探索词尾“了1”和句尾“了2”更为有效的教学方法：从“指导顺序”、“句法结构”、“输入频次”和“输入间隔”的角度出发

劉, 驫
九州大学大学院言語文化研究院国際文化共生学部門

https://doi.org/10.15017/2230727

出版情報：言語科学. 54, pp.55-64, 2019-03-12. Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

探索词尾“了 1”和句尾“了 2”更为有效的教学方法

－从“指导顺序”、“句法结构”、“输入频次”和“输入间隔”的角度出发－

劉 驫

1. 研究背景

在现代汉语语法研究中，一般来讲动词词尾“了”被称为“了 1”，句尾“了”被称为“了 2”。许多先行研究从句法、语义、语用等层面考察过“了 1”和“了 2”。然而，关于学习者在“了 1”和“了 2”习得方面的实证性研究并不多见，将日语母语使用者作为调查对象的研究更为少见。在本文中，笔者参考关于日语母语使用者“了 1”和“了 2”习得方面的实证性先行研究，在其基础上结合本文的实验结果，探索“了 1”和“了 2”更为有效的教学方法。

2. 先行研究

关于日语母语使用者“了 1”和“了 2”习得的实证性研究，有郭（2010）、王（2014）、許、鈴木、劉（2018）、劉（2018）等。

郭（2010）调查了初中级汉语学习者“了 1”和“了 2”的习得状况，他将主要偏误形式总结为“缺漏”、“错用”、“多余”3 种。遗憾的是，该论文未能通过分析这些表层现象，进一步考察偏误的成因。王（2014）调查了 3 种水平的学习者的习得状况。通过对实验结果的分析，王（2014）指出“了 1”要比“了 2”更加困难，他提出先教更为简单的“了 2”，之后再教“了 1”比较合理。同时，他提倡通过“看图说话法”、“替换法”、“会话对比法”、“实物演示法”和“误用分析法”，增加课堂上教师与学生之间的互动活动，以此来提高“了 1”和“了 2”的习得程度。不过，在初级汉语课上，由于需要教授的语法项目较多，同时受到时间和人数的限制，一般无法进行过多的互动活动。同时，王（2014）没有通过实验来证实，究竟哪种互动活动更为有效，这也是该研究中的遗留问题。

探讨“了 1”和“了 2”的教学顺序的先行研究，有荒川（2010）和山崎（2010）。荒川（2010）分析了自己编著的 10 本初级汉语教科书，发现同时指导“了 1”和“了 2”的情况最多，分别指导“了 1”和“了 2”时，先教“了 2”的情况更多。山崎（2010）指出同时教授“了 1”和“了 2”，学生学习起来会比较困难。同时，他指出如果按照“了 2→了 1”的顺序授课，日语母语使用者会比较容易习得。他的理由是，“了 2”只要放在句尾就可以，在句法层面相对简单。也就是说，山崎（2010）也认为“了 1”比“了 2”更加困难，这点与王（2014）的实验结果一致。不过，許、鈴木、劉（2018）的预备实验结果显示，“了 2”比“了 1”更加困难。因此，仅仅依靠为数不多的几次的实验，实在无法断言“了 1”和“了 2”到底哪个更加困难。

由于山崎（2010）没有通过实证性调查，证明从“了 2”开始指导效果是否真的更佳。因此，許、鈴木、劉（2018）从教学顺序的角度出发，为了验证“了 1→了 2”和“了 2→了 1”这两种教学顺序哪一种更为有效，进行了系统性的实验。

2.1 許、鈴木、劉（2018）：关于“了 1”和“了 2”教学顺序的实证性研究

許、鈴木、劉（2018）分别设计了两种实验：预备实验和正式实验。

预备实验和正式实验包括两种形式，一种是语义判断测试，另一种是日译中测试。前者让学习者判断日语和汉语句子的语义是否一致，学习者的负担相对较少，测试的目的是为了检测学习者在接受性知识（receptive knowledge）方面的习得情况。后者让学习者把日语句子翻译成汉语，意在检测学习者在产出性知识（productive knowledge）方面的习得情况。

許、鈴木、劉（2018）调查的“了 1”和“了 2”的用法仅限于“完成”和“变化”。“了 1”的句子中，表示过去的词语放在句首，动词后使用“了 1”，宾语前有数量词或时间量词（比如：“昨天我买了一件衣服”）。“了 2”的句子里，“了 2”放在名词、形容词和动词后，表示各种不同的变化（比如：“我是大学生了”）。

2.1.1 許、鈴木、劉（2018）的预备实验：“了 2”和“了 1”哪个更加困难？

首先来看预备实验的结果。预备实验的目的是为了判断“了 1”和“了 2”的习得难度。实验参加者为日本某大学汉语系的学生。学习经验分别为 1 年 6 个月（2 年级）、2 年 6 个月（3 年级）和 3 年 6 个月（4 年级）。学习者在 1 年级时学习过“了 1”和“了 2”，因此，对于 3 个年级的学习者来讲，进行预备实验的时期距离他们学习“了 1”和“了 2”的时期相隔很久。可以推测，学习者关于“了 1”和“了 2”的习得状况已经相对稳定，得到的结果也相对客观。

语义判断测试结果表明，2 年级和 3 年级学习者“了 1”和“了 2”的正确率之间不存在显著差异，单看 4 年级学生的习得情况，“了 1”的正确率为 82.88%，“了 2”的正确率为 68.69%，因此“了 2”更加困难（$p<0.05$）。另一方面，日译中测试结果表明，对于所有年级的学生来讲，“了 2”都要比“了 1”更加困难（$p<0.05$）。

也就是说，許、鈴木、劉（2018）的预备实验结果显示，对于习得状况已经相对稳定的学习者来讲，“了 2”比“了 1”更加困难。这个结果与山崎（2010）、王（2014）的结果相反。

2.1.2 許、鈴木、劉（2018）的正式实验：先教“了 1”还是先教“了 2”

正式实验与预备实验采用的测试方法相同，包括语义判断测试和日译中测试。实验参加者为日本某大学 1 年级的学生，“了 1 群”按照“了 1→了 2”的顺序，“了 2 群”按照“了 2→了 1”的顺序进行指导。許、鈴木、劉（2018）指出，语义判断测试结果显示“了 1 群”和“了 2 群”之间不存在显著差异，

日译中测试显示后教的“了”习得程度更高。

不过，如果单纯从语义判断测试的延时事后测试正确率来看，在“了 1”的习得方面，“了 1 群（66.29%）”不如“了 2 群（79.25%）”习得程度高；在“了 2”的习得方面，“了 1 群（83.93%）”与“了 2 群（83.25%）”基本相同。也就是说，在接受性知识方面，先教“了 2”能够促进“了 1”的习得效果。

再来看日译中测试的正确率。延时事后测试的正确率显示，在“了 1”的习得方面，“了 1 群（62.50%）”不如“了 2 群（74.00%）”；在“了 2”的习得方面，“了 1 群（75.89%）”比“了 2 群（71.00%）”略高。同样，与语义判断测试的结果相近，在产出性知识方面，先教“了 2”相对效果更加明显。

許、鈴木、劉（2018）的预备实验结果显示，“了 2”比“了 1”更加困难。笔者按照他们正式实验的结果推测，先教相对困难的“了 2”效果相对较好。这样的结果符合投射理论假说（projection model，Zobl（1983），Eckman et al.（1988））。所谓投射理论，就是在某种表面形式相同的语法形式的习得过程中，先教难度相对较高的用法，能够促进难度相对较低的用法的习得程度。因此，在本研究的实验过程中，也按照先教“了 2”后教“了 1”的顺序进行教学。

2.2 劉（2018）

最后再来介绍劉（2018）的研究结果。该论文调查了日本某大学一年级学生“了 1”和“了 2”的习得情况，并且将“了 1”和“了 2”的用法细分为如下 4 种：

表 1　劉（2018）中“了 1”和“了 2”的具体用法

（1）“了 1A”：（过去）动作、行为的实现、完成

例句：下午她吃了一个面包。（午後彼女はパンを一つ食べました。）

（2）“了 1B”：（未来）动作、行为的实现、完成

例句：我喝了咖啡喝茶。（私はコーヒーを飲んだらお茶を飲む。）

（3）“了 2A”：状态、身份、心理等方面的变化

例句：他是大学生了。（彼は大学生になりました。）

（4）“了 2B”：对已发生事件的确认、报告

例句：刚才你去哪儿了？（先ほどあなたはどこに行きましたか？）

劉（2018）推测“了 1A”与“了 1B”、“了 2A”与“了 2B”之间习得难度不同，并按照“了 1A”、“了 1B”→“了 2A”、“了 2B”的顺序进行指导。“了 1A”和“了 1B”的第 1 次授课包括语法说明（10 分钟）和 1 次练习（20 分钟），第 2 次授课包括 1 次练习（20 分钟），“了 2A”和“了 2B”与其相同。调查结果显示，“了 1A”与“了 1B”的正确率数值之间差异显著（$p<0.05$）、“了 2A”与“了 2B”的正确率数值之间差异边缘显著（$0.1>p>0.05$）。具体来说，表示过去动作、行为的实现、完成的“了 1A”要比

表示未来的动作、行为的实现、完成的“了 1B”更加困难；表示对已发生事件的确认、报告的“了 2B”要比表示状态、身份、心理等方面的变化的“了 2A”习得难度高。

在实验基础上该研究指出，在“了 1”和“了 2”的教学中，比起它们的语义和语用方面的不同，应该重点强调句法结构方面的区别。这是由于，即使向学习者讲解“了 1”和“了 2”语义和语用功能方面的不同，如果学习者不具备汉语语言学方面的基础，是不容易理解和掌握的。对此，句法结构方面的不同更加鲜明，更容易记住。

2.3 在实证性研究成果的基础上

根据上述实证性研究成果，笔者在考虑“指导顺序”、“句法结构”、“输入频次”、“输入间隔”等要素的基础上，设计了本研究的教学和实验的方法。

首先，日语母语使用者在学习“了 1”和“了 2”时，习得过程非常复杂，同时受到“汉字”和“句法结构”两方面的影响（許、鈴木、劉（2018））。具体来说，由于“了”这个汉字在日语中也表示“完成”、“结束”，因此在学习表示“完成”的“了 1”时，学习者可以利用汉字方面的知识。不过，日语中的“了”并不表示“变化”，所以他们在学习“了 2”时，需要将这个形式和新的语义功能结合起来，难度相对较高。許、鈴木、劉（2018）的预备实验结果也显示，对于习得状况已经相对稳定的学习者而言，“了 2”更加困难。因此，在指导顺序方面，笔者通过对許、鈴木、劉（2018）的实验结果进行分析，推测无论是在接受性知识还是在产出性知识方面，先教相对困难的“了 2”效果更佳，这也与投射理论的假说相符。因此，本文按照先教“了 2”，后教“了 1”的顺序进行教学。

第二，劉（2018）指出在“了 1”和“了 2”的教学过程中，比起语义和语用，应该重点强调句法结构方面的区别。“了 1B”需要用在连动句中第一个动词后，其句法结构与其他几种不同，比较容易区分。与此相对，“了 1A”和 “了 2B”的句法结构和语义非常接近，不容易区分。因此，应该重点强调“了 1A”句尾的名词短语一般带数量词等修饰成分（例如：“昨天我买了一台电脑”），而“了 2B”句尾的名词短语一般不带修饰成分，多为光杆名词（例如：“昨天我买电脑了”）。本文在教案的设计中，也会将句法结构作为教学的重点，反复练习。

第三点是输入频次。Ryu, Horie and Shirai（2015）曾经指出，除了母语迁移之外，“一对一原则（one-to-one principle）”以及“输入频次（input frequency）”也是影响学习者习得程度的要因。所谓“一对一原则”，是指学习者往往会将一种语言形式和一种用法联系起来（Andersen（1984），Clark（1987））。由于本文中的“了 1”和“了 2”都具有 2 种以上用法，因此不符合“一对一原则”，在此不做过多讨论。关于输入频次，劉（2018）在教学过程中，每种用法进行了 2 次输入，第 1 次包括语法说明（10 分钟）和练习（20 分钟），第 2 次包括 20 分钟的练习。然而，学习者的习得情况并不理想，“了 1A”和“了 1B”的正确率只有 12.2%和 24.4%，“了 2A”和“了 2B”分别为 62.8%和 37.2%。許、鈴木、劉（2018）的正式实验包括 3 次输入，第 1 次授课包括语法说明和 1 次练习（30 分钟），

第 2 次授课包括 1 次练习（30 分钟），第 3 次是 1 次练习（5 分钟）。实验结果表明，无论是在接受性知识方面，还是在产出性知识方面，延时事后测试的结果都是令人满意的。在接受性知识方面，两组学习者的“了 1”的正确率分别为 66.29%和 79.25%，“了 2”的正确率分别为 83.93%和 83.25%；在产出性知识方面，“了 1”的正确率分别为 62.50%和 74.00%，“了 2”的正确率分别为“75.89%”和“71.00%”。比较劉（2018）和許、鈴木、劉（2018）的结果可以发现，3 次输入要比 2 次输入效果更好。因此，本文在指导过程中也会进行 3 次输入。当然，許、鈴木、劉（2018）的正确率高于劉（2018），除了输入频次以外，还有一点重要的原因。許、鈴木、劉（2018）的“了 1”和“了 2”用法单一，仅限于“完成”和“变化”，相当于劉（2018）的“了 1A”和“了 2A”。因此，对于学习者来讲，承受的负荷比较小。也就是说，当学习者仅学习“了 1”和“了 2”的典型用法时，习得效果相对较好。当学习者学习“了 1”和“了 2”的各两种用法时，需要将表层语法形式相同的“了”与 4 种不同的用法联系起来，并区分开来。由于他们所承受的负荷比较大，习得程度也会因此而下降。

最后，讨论输入间隔对习得效果的影响。在指导的过程中，“分散学习”不如“集中学习”的效果明显（Suzuki（2017））。Suzuki（2017）的实验结果指出，教授学习者新的语法知识时，将 4 次练习平均分配在 4 个星期里，不如将其分配在 2 个星期里。也就是说，相隔 3、4 天练习 1 次，要比相隔 1 个星期练习 1 次效果更好。另外，Suzuki 得出了练习的间隔越短，越有利于促进语法规则自动化的结论。具体来说，如果相隔 1 个星期进行 1 次练习，在语言分析能力和短期记忆能力方面会出现显著的个人差异，而缩短练习间隔，会降低个人差异对习得稳定性的影响。因此，为了缩小学习者的个人差异，笔者在指导“了 1”和“了 2”时，按照“集中学习”的方法，每隔 3、4 天进行 1 次输入。

2.4 本研究的教学方案

本文的研究目的包括以下 3 点：（1）在教授学习者“了”的 4 种不同用法时，提高每种用法的正确率，促进习得效果；（2）通过本研究的教学方法，缩小“了 1”和“了 2”之间的习得难度；（3）在（2）的基础上，进一步缩小“了 1A”和“了 1B”、“了 2A”和“了 2B”之间的习得难度。

为了实现以上 3 点研究目的，本文考虑“指导顺序”、“句法结构”、“输入频次”、“输入间隔”等影响习得程度的因素，设计出相应的教学方案（表 2）：

表 2　影响习得程度的因素和实际的教学方案

影响习得程度的因素	实际的教学方案
指导顺序	按照“了 2”→“了 1”的顺序
句法结构	强调“了 1”和“了 2”在句法结构方面的不同
输入频次	每种用法输入 3 次（包括 1 次语法说明）
输入间隔	每隔 3、4 天进行 1 次输入

3. 实验

按照一般教科书上的解释，词尾“了 1”通常表示动作的完成，句尾的“了 2”往往表示变化（吕（1999）、木村（1997，2012））。表 1 中曾经提到，“了 1”不仅表示过去动作的完成，还可以用在从句中表示未来动作的完成。“了 2”也不仅表示变化，还可以表示对已发生事件的确认、报告。当然，除了上述用法以外，“了 1”和“了 2”还具有其他用法。不过，由于本文的实验参加者是初级学习者，他们的学习经验只有 6 个月左右，因此本文调查的用法如下：

表 3 “了”的用法及其具体例句

（1）“了 1A” 例句：我买了一台电脑。（私は 1 台のパソコンを買いました。）

（2）“了 1B” 例句：我吃了饭去大学。（私はご飯を食べたら大学に行きます。）

（3）“了 2A” 例句：最近热了。（最近暑くなりました。）

（4）“了 2B” 例句：我去超市了。（私はスーパーに行きました。）

“了 1”包括“过去完成（了 1A）”和“未来完成（了 1B）”两种用法。笔者在“了 1A”句中名词前使用了数量词。“了 1B”表示未来第一个动作完成之后，进行下一个动作。笔者将“了 1B”放在第一个动词之后，名词不伴随数量词。“了 2”包括“变化（了 2A）”和“对已发生事件的确认、报告（了 2B）”两种用法。“了 2A”的句中不伴随数量词，“了”在句尾使用，表示天气、身份、行动等变化。“了 2B”句中也不包括数量词，单纯表示对已发生事件的确认、报告。汉语的句子皆由汉字（简体字）构成，因此可以推测，日语母语使用者可以运用汉字知识，在接受性知识方面对汉语句意的推测成功率相对较高。因此，在本文的实验中，不采用选择题或判断题，只采用测试产出性知识的“日译中”形式的问题。在实验中，参加者需要将日语句子翻译成汉语。

“了 1A”、“了 1B”、“了 2A”、“了 2B”各自包括 3 个问题。另外，添加了 8 个虚拟问题，包括“在”、“有”、“从”、“到”等语法项目。实验后，按照以下基准评分，正确率按照百分比计算。

表 4 评分基准以及偏误形式

（1）正确使用→（1 分）
（2）位置偏误（“了”出现在错误的位置上）→（0 分）
（3）选择偏误（应该使用“了”时错误选择了其他词语）→（0 分）
（4）脱落偏误（应该使用“了”时没有使用）→（0 分）
（5）附加偏误（在“了”前后附加其他词语导致偏误）→（0 分）
（6）其他偏误（无法分类到（2）-（5）的偏误形式）→（0 分）

由于“了 1”和“了 2”的表层形式完全相同，因此笔者按照以下标准判断“位置”和“选择”偏误：如果将“昨日私は1台のパソコンを買いました”翻译成“昨天我买一台电脑了”或“昨天我了买一台电脑”等，判断为“位置”偏误形式，如果翻译成“昨天我买过一台电脑”、“昨天我买着一台电脑”等，判断为“选择”偏误形式 。

实验参加者是在日本某大学学习汉语的 74 名学生，他们都是日语母语使用者（大学 1 年级的学生），在进入大学之前没有汉语学习经验。参加者从 4 月开始学习，学习时间大约为 6 个月。每周有 2 节汉语课，每节课 90 分钟，合计每周 180 分钟。所有的课程都由笔者教授，74 名参加者都出席了关于“了 1A”、“了 1B”、“了 2A”、“了 2B”的所有课程（教学日程中曾经缺席的学生不包括在实验参加者中）。

表 5 是本研究的教学日程和方法。

表 5　教学日程和方法

日程	方法
第 1 天（第 1 周）	“了 2A”的语法说明（10 分）和第 1 次练习（15 分） “了 2B”的语法说明（10 分）和第 1 次练习（15 分） ↓
第 2 天（第 1 周）	“了 2A”第 2 次练习（15 分） “了 2B” 第 2 次练习（15 分） ↓
第 3 天（第 2 周）	“了 2A”第 3 次练习（15 分） “了 2B” 第 3 次练习（15 分） ↓
第 4 天（第 2 周）	“了 1A”的语法说明（10 分）和第 1 次练习（15 分） “了 1B”的语法说明（10 分）和第 1 次练习（15 分） ↓
第 5 天（第 3 周）	“了 1A”第 2 次练习（15 分） “了 1B” 第 2 次练习（15 分） ↓
第 6 天（第 3 周）	“了 1A”第 3 次练习（15 分） “了 1B” 第 3 次练习（15 分） ↓
第 7 天（第 5 周）	日译中测试（30 分）

练习包括“中译日”、“日译中”和“听写”等形式。按照上文中表 2 的方案，本文考虑“指导顺序”、“句法结构”、“输入频次”和“输入间隔”等因素，按照“了 2”→“了 1”的顺序进行指导，强调两者在句法结构方面的不同，总共进行 3 次输入，每次输入相隔 3-4 天。

在第 1 周和第 2 周，进行了“了 2”的 3 次输入。在第 2 周和第 3 周，进行了“了 1”的 3 次输入。在教学指导两周后，也就是第 5 周进行了日译中形式的测试。调查结果如下（表 6），按照偏误形式分类。

表 6　本文的调查结果

虚词	正确	位置	选择	脱落	附加	其他	偏误数	正确率
了 1A	182	11	0	28	0	1	40	82.0%
了 1B	168	41	0	12	0	1	54	75.7%
了 2A	187	2	0	33	0	0	35	84.2%
了 2B	157	3	0	62	0	0	65	70.7%

上文中曾经提到，本文的第 1 点研究目的是，提高这 4 种用法的正确率，促进习得效果。表 6 显示，“了 1A”、“了 1B”、“了 2A”和“了 2B”的正确率分别为 82.0%、75.7%、84.2%、70.7%。这一结果大大高于劉（2018）的结果。在劉（2018）的实验中，“了 1A”、“了 1B”、“了 2A”和“了 2B”的正确率分别为 12.2%、24.4%、68.8%和 37.2%。这说明上文中表 2 的教学方案的效果很明显，达成了本文的第 1 点研究目的。

本文的第 2 点和第 3 点研究目的是，缩小“了 1”和“了 2”之间的习得难度，并在其基础上，进一步缩小“了 1A”和“了 1B”、“了 2A”和“了 2B”之间的习得难度。通过对表 6 中的实验结果进行的 t 检验（Welch 方法，使用 BellCurve Excel 统计）可以发现，“了 1A”、“了 1B”、“了 2A”、“了 2B”之间的差异皆不显著（$p>0.05$）。可以认为，通过本文的教学方案，缩小了 4 种用法之间的习得难度，达成了第 2 点和第 3 点研究目的。

4. 结语

上述实验结果证实了本文从“指导顺序”、“句法结构”、“输入频次”和“输入间隔”的角度设计的教学方案（表 2），确实能够有效促进学习者对于词尾“了 1”和句尾“了 2”的习得程度。除了“了 1”和“了 2”以外，在教授相对较难的虚词时，通过下面的建议（表 7），或许能够达到类似的效果。

表 7　教授相对较难的虚词时的建议

（1）增加输入频次，缩短输入间隔。

（2）教授用法类似的一对虚词时，按照“难度高”→“难度低”的顺序（符合投射理论）

（3）相比语义和语用方面，重点强调句法结构（语序）方面的特征。

当然，由于来自各种因素的影响错综复杂，想要弄清究竟是哪种因素对习得产生的影响最大，还需要进一步的实证性考察。笔者推测，习得程度提高的主要原因，也许在于本文增加了 1 次输入。具体来讲，本文的教学日程中设计了 3 次输入，而劉（2018）是 2 次。除了语法说明的时间，本研究中 3 次练习的总输入时间为 45 分钟，劉（2018）是 40 分钟，相差并不大。

当然，本文即使在一定程度上提高了习得程度，但正确率在 70.7%~84.2%之间，依然没有达到 90%以上。在今后的研究中，笔者计划在保持输入时间大致相同的情况下，再增加 1 次输入。具体来讲，本文的 3 次练习的输入时间分别为 15 分钟，总共 45 分钟。在今后的教案中，计划进行 4 次练习，每次分别为 10 分钟，总共 40 分钟。比较一下 3 次输入和 4 次输入之间是否会产生很大的区别，继续探索更加有效的教学方案。

谢辞

本研究得到了日本学术振兴会（JSPS）科研费（Grant-in-Aid for Young Scientists（B），JP16K16886，研究课题：日本語話者による中国語機能語の習得に関する実証的研究）的赞助，在此表示感谢。

参考文献

Andersen, W. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77-95.

荒川清秀（2010）「“了”をいかに教えるか」『中国語教育』第 8 巻，1-17.

Clark, V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, 1-33.

Eckman, F. R., Bell, L., & Nelson, D. (1988). On the Generalization of Relative Clause Instruction in the Acquisition of English as a Second Language1. *Applied linguistics*, 9(1), 1-20.

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 巻，39-45.

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』157–179.

木村英樹（2012）『中国語文法の意味とかたち』白帝社.

劉驫（2018）「中国語の機能語の習得に関する実証的研究－動詞接辞の“了 1”と文末助詞の“了 2”

を例に」『言語科学』, 第 53 号, 89-98.

吕叔湘编（1999）《现代汉语八百词（增订本)》商务印书馆.

Ryu,J.Y., Horie, K. and Shirai, Y.（2015）. Acquisition of the Korean Imperfective Aspect Markers –ko iss– and –a iss– by Japanese Learners: A Multiple - Factor Account. *Language Learning*, 65(4), 791-823.

Suzuki, Y. (2017). The role of procedural learning ability in automatization of L2 morphology under different learning schedules: An exploratory study. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-15.

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 12 巻，69-88.

許挺傑・鈴木祐一・劉驫（2018）「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」, *Studies in Language Sciences (SLS)*, 16&17, 117-140.

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』第 8 巻，67-79.

Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 33(3), 293-313.