

博士論文

# 文法教育における母語転移の扱い方

-中国語話者のアスペクト・テンスの習得における発達パターンに着目して-

2019年2月

一橋大学大学院言語社会研究科

博士後期課程 LD162003

冉露芸

## 目次

第1章 序論	1
1.1 研究動機	1
1.2 研究目的	3
1.3 研究方法	4
1.3.1 調査方法	4
1.3.2 研究手順	5
1.4 本論文の構成と各章の概要	6
第2章 文法教育と母語転移	8
2.1 文法能力の習得と教育	9
2.1.1 明示的な文法指導の重要性	9
2.1.2 日本における教育文法の展開	12
2.1.3 母語を活かした日本語教育文法	15
2.1.4 本研究の立場	18
2.2 母語転移の働き方	19
2.2.1 従来之母語転移に関する研究	19
2.2.2 中間言語研究における母語転移	22
2.2.3 独自規則と本研究の扱う母語転移	25
2.3 文法教育のための方法論の提案	29
2.3.1 対照研究のあり方と問題点	29
2.3.2 言語教育のための対照研究の問題点	33
2.3.3 文法項目における習得研究の調査法	35
2.4 本研究における課題	41
第3章 アスペクト・テンスに関する先行研究と問題点	44
3.1 アスペクトとテンスにおける日中対照研究	45
3.1.1 日本語におけるアスペクト・テンス研究	45
3.1.2 中国語におけるアスペクト研究	51
3.1.3 中国語におけるテンス研究	56
3.1.4 アスペクト・テンスの日中対照研究	66
3.1.4.1 言語研究のための対照研究	67

3.1.4.2	言語教育のための対照研究	70
3.1.4.3	対照研究の問題点	76
3.2	日本語のAspectに関する習得研究	77
3.2.1	日本語のAspect習得研究の動向	77
3.2.2	中国語話者を対象とする習得研究	79
3.2.3	習得研究から見られた問題点	84
3.3	残された課題	85
3.3.1	対象とする文法項目	86
3.3.2	中国語話者の誤用から見られた問題点	86
3.3.3	Aspect・テンスの習得における課題	88
3.4	Aspect・テンスにおける対照研究の再考察	90
3.4.1	中国語のテンス表現の任意性	90
3.4.2	過去テンスの「進行中」の再考察	93
3.4.3	現在テンスの「結果残存」の再考察	100
3.4.4	習得研究への課題	109
第4章	中級学習者のAspect・テンスの習得における内面観察	111
4.1	質的調査	112
4.1.1	調査目的	112
4.1.2	調査対象者	112
4.1.3	調査方法	114
4.1.3.1	先行研究の調査法の問題点	114
4.1.3.2	本研究の調査方法と手順	115
4.2	調査結果	116
4.3	考察	118
4.3.1	「進行中」の習得	118
4.3.2	「結果残存」の習得	121
4.3.3	「過去」のタの習得	128
4.4	本章のまとめ	130

第5章 アスペクト・テンスの習得における発達パターンの考察.....	133
5.1 量的調査 .....	134
5.1.1 調査目的 .....	134
5.1.2 調査対象者 .....	134
5.1.3 調査項目の選定 .....	136
5.1.4 調査方法と手順 .....	140
5.2 調査結果 .....	141
5.2.1 過去テンスの「進行中」の調査結果.....	142
5.2.2 現在テンスの「結果残存」の調査結果.....	151
5.2.2 全体的な調査結果.....	159
5.3 各タイプにおける習得状況の考察.....	165
5.3.1 aタイプの特徴 .....	165
5.3.2 bタイプの特徴 .....	171
5.3.3 cタイプの特徴 .....	175
5.3.4 dタイプの特徴 .....	179
5.3.5 eタイプの特徴 .....	181
5.3.6 fタイプの特徴 .....	185
5.4 発達パターンと母語転移の考察 .....	193
5.4.1 発達パターンの検証 .....	193
5.4.2 母語転移と独自規則の働き方 .....	197
5.5 本章のまとめ.....	201
第6章 母語を最大限に生かした文法記述研究の一試案.....	204
6.1 文法記述研究 .....	205
6.1.1 日本語教育文法における記述研究.....	205
6.1.2 母語を最大限に生かした文法記述研究.....	207
6.2 教科書と先行する考察の問題点.....	211
6.3 文法記述の試案.....	216
6.3.1 「進行中」 .....	216
6.3.2 「結果残存」 .....	218
6.4 本章のまとめ.....	221

第7章 本研究のまとめと今後の展望.....	222
7.1 本研究のまとめ .....	222
7.2 本研究の意義 .....	229
7.3 今後の展望 .....	232
参考文献.....	234
巻末資料.....	247

## 第1章 序論

### 1.1 研究動機

近年、日本語学習が盛んになり、学習者数も年々増加する傾向が示されている。それに伴って、多国籍の学習者に有効な日本語教育を果たすために特定の母語話者の視点から出発し、積極的に学習者の母語を活用すれば、少ない労力で大きな成果が期待される、という母語転移を活かした日本語教育文法の観点が取り上げられている。その中には、対照研究を行うことによって母語転移により習得上における困難点と誤用を予測する研究や、習得研究を通して母語転移とその他の要因を検証する研究などが多く見られる。しかし、これらの研究は母語による影響で習得が困難であると結論づけられたものが多い一方で、実際にどうすれば効率的な文法教育が行えるのかまで考える研究は極めて少ない。また、中・上級レベルに達しているにもかかわらず、初級で導入された文法項目が完全に習得されていない学習者の存在も報告されている。そのため、本研究では自然習得に頼ってもなかなか習得ができない文法項目には明示的な文法教育が必要であるという立場をとる。そして、膨大な学習者数を占めている中国語話者に対して初級以降で有効な文法教育が求められていると考えている。

しかし、学習者に有効な文法教育を考えるのに、単に教える側が教え方や教える内容の改善をするだけでは、学習者の誤用を予防することはできない。なぜかという、教え方や教える内容を検討した結果で役立つのは学習者の知識に対する理解で、またそれを習得過程に試行錯誤しながら産出すると、必然的に誤用が生じると考えられる。つまり、学習者の文法知識に対する理解は最初に学習した時に教授側から「誤解」にならない工夫はもちろん必要であるが、ただそれだけでは学習者のすべての誤用に対応できない。その後の言語発達過程で学習段階ごとに産出される誤用に対応できるように、中間言語の独自規則を把握した上で文法教育を考える必要があると本研究では捉えている。

また、特定母語話者向けの効率的な文法教育のために、その学習者の習得上における困難点をはっきりさせる必要がある。そのためには、言語間（本研究では日本語と中国語）の相違点と類似点を示す対照研究と、実際に学習者の習得状況を示す習得研究がそのリソース提供において重要な役割を果たすと考えられる。しかし、これまでの研究手法では中間言語の発達過程における誤用に対応しきれないという大きな問題点がある。まず、対照研究の方であるが、これまでの対照研究は両言語の言語上における異同により誤用推測をしており、形式上の対応関係により母語転移による誤用を推測することが一般的なやり方である。しかし、文法形式による母語転移は初級ほど起こりやすい。つまり、このような対照研究で考察されたのは特に初級段階で出現する誤用であり、習得過程にお

ける誤用は見るができないと考えられる。また、学習者の母語転移は文法形式そのままではなく、習熟度が上がるにつれて、学習者が習得過程で母語とは関係ない独自規則を作ることと同じように、特に母語の影響で習得が難しい文法においては母語に基づき新たな規則を作ることも考えられる。つまり、母語の発想や論理によって新たに作られた母語の規則とは一致しないが、母語から発した規則が考えられるのである。このような規則は母語と目標言語の言語上における相違点に直接反映しないため、言語そのものに注目する対照研究だけでは観察できない誤用や困難点が存在しうると考えられる。以上のことから、一見母語転移ではない誤用でも実は母語の発想から発しているため、母語転移としてみなすべきだと考えられる。特に、そのような母語の発想による転移は習得度が上がるにつれて生じやすいため、学習過程で出現する誤用を考慮に入れていないということは現段階の対照研究の限界だと考えられる。

もう一つの問題点は、特定母語話者を対象とした習得研究に関することである。母語転移を検証する習得研究では文法テストが多用されている。そのため、学習者の習得状況に対する解釈は調査者に委ねるしかない。そうすると、対照研究から予測した形の誤用が出たら、実際に学習者の判断根拠は何かにも関わらずそれは母語転移であると結論づけられる可能性が高い。しかし、実際には被験者の言語内の誤用や、単純なミスとも考えられる。つまり、母語転移であると調査者が判断したとしても実際に被験者の判断根拠は母語とは関係のない場合もあり、さらに、習熟度があがるにつれ学習者の多様性により、判断根拠は一つだけではない可能性もある。すなわち、これまでの文法テストでは母語転移の作用を正しく取り扱っていない危険性があると考えられるのである。

このように、言語間の形式上における対照研究の結果に対して、ふさわしい正用や誤用が出たら母語転移であり、逆にふさわしくない場合は母語転移ではないという従来の考え方を見直すことが必要であると言えよう。そのため、特定母語話者の習得過程でも対応できる効率的な文法教育において、母語転移を最大限に活かすためには、これまでの母語転移の考察を文法形式上の対応関係だけでなく、その背景となる母語発想・母語習慣も取り扱った上で考察を行い、学習段階ごとに対応できるような文法記述を考えることが現在の教育現場において実用的で意義のあるものだと考えられる。本研究は以上で述べることについて中国語話者のアスペクト・テンスの習得を例として行われるものである。

国際交流基金の報告書によると、日本語学習者の中では中国語を母語とする者が最も多く、特に高等教育段階の学習者数が最多の割合を示し、中・上級レベルに達した学習者が非常に多いことが示されている。そのため、中国語話者の日本語習得における中国語の影響を課題として行われている研究は多く、対照研究や習得研究によって中国語話者の言語習得に貢献を試みている。母語別の研究が最も進んでおり、多角度から考察されてい

ると言える。

また、他の言語を母語とする学習者と比べ、中国語話者のアスペクト・テンスの習得が特に遅いのは母語転移により習得が困難であるからであることが先行研究から分かっている。そして、アスペクト・テンスの一形式としてのテイル形は初級で導入されるものの、中国語話者の習得状況は初級では顕著な伸びが見えたが、中・上級に達しても大きな変化が見られないとされている。このように、テイル形の習得は母語の影響により習熟度が伸びても改善されないため、中国語の特徴を考慮し、中国語話者のための文法教育が急務であると言える。

なお、本研究では「母語/第一言語」「母語転移/独自規則」の用語を以下のように扱って用いる。

#### **\* 母語/第一言語**

本研究では母語と第一言語を区別しないことにする。

#### **\* 母語転移/独自規則**

本研究では母語転移を文法形式上における異同による影響だけでなく、母語の発想・論理などの感覚による転移も含めて学習者の中間言語におけるあらゆる母語転移の働き方を考察する。このため、観察対象とするのは母語転移(文法形式と発想・論理の両方を指す)のみの働き方だけでなく、母語と他の既習知識(目標言語・L3など)を融合した上での転移も考慮に入れて考えている。前者は一般的な母語転移の考え方であるのに対して、後者は先行研究では独自規則として扱っているため、母語転移の考察に入れていないが、本研究では母語転移は部分的にしか働いていないにも関わらず、すべてを考察対象とする。

そして、本研究では「母語転移」「母語の影響」という言葉が用いられているが、これは区別せずに同義として扱うことにする。そして、母語転移とは関係なく、母語以外の言語の発想により作られた規則を独自規則として扱う。

## **1.2 研究目的**

本研究では、特定母語話者向けの効率的な文法教育のために明示的な文法教育が必要であると考えている。そして、冒頭で述べたように、本研究は特定母語話者の習得過程でも対応できる文法教育に貢献できるような研究を目指しているため、各学習段階における母語転移がどのように働いているのかを全面的に把握した上で、上級で学習してもな

かなか習得できない文法項目に対して母語を最大限に活かした文法記述案を作成することを目的としている。そのため、本研究の全体的な目的は以下の3点に設定した。

〈1〉日中両言語のアスペクト・テンスにおける対照研究を行い、中国語話者の習得における困難点を新たに考察し、習得過程における発達パターンを予測する。

〈2〉中国語話者を対象とした習得研究から、各学習段階・学習環境において文法形式上における母語転移と、母語の発想とそれによる母語転移はどのように働いているか、といったことを解明した上で、中国語話者の中間言語における発達パターンを観察し、各段階における習得上の困難点を全面的に考察する。

〈3〉中国語話者の視点から出発し、各発達段階における困難点を考慮に入れ、母語転移を最大限に活かした文法記述案を作成する。

### 1.3 研究方法

#### 1.3.1 調査方法

先述したように、先行研究における母語転移を観察する際の最も大きな問題点でもある文法形式だけに注目する対照研究の限界は、一見母語転移ではないと思われる誤用に対して実は母語の発想から発した誤用であるにも関わらず、その予測ができず、さらに言語の発達過程における誤用や困難点に対する予測もできないということである。一方で、習得研究では、実際に学習者は何を根拠として目標言語の使用を判断しているのか分からないため、一見母語転移に見えるが、実際には学習者は母語を根拠としていなかったり、逆に母語とは関係ないように見えても実は母語から発した規則を作った結果による誤用であるといったような中間言語を全面的に観察できないという問題点がある。そのため、本研究では、各学習段階における困難点を把握できる対照研究と習得研究の方法論を改めて提案した。

対照研究の場合では、文法形式上の対応関係による誤用推測であれば、それは初級ほど起こりやすいため、初級以降の習得状況に適応しきれないと考えられる。そのため、中間言語の観点から見ると、学習者の言語体系が動的に行なわれているため、学習者の母語転移の可能性を予測する対照研究も動的に行うべきである。そうすると、文法形式だけに頼らず、中国語話者を対象とした先行する習得研究から観察された誤用をできる限り考察する必要がある。そして、それらの誤用を手がかりとして学習者の母語の発想によって推測することが可能な項目に着目し、それらの誤用が産出される順序を先行する習得研究

のデータから考えれば、動的に対照分析が行えると考えられる。

一方で、習得研究では複数の調査で、多角度から母語転移の可能性と実態を調査する。本研究では習得過程における量的な一般傾向だけでなく、質的に母語転移であることを確かめる作業も重要だと考えているため、文法研究で一般的に扱われている文法テストに学習者の内省を考察する FI (フォローアップ・インタビュー) を加えた。文法テストは、特定の発話の本質に関する話者の直感と関連している。被験者は特定の発話が文法的に正しいか否かを尋ねられる (奥野 2005)。文法テストで集められたデータの結果は学習者の習得状況を客観的に反映でき、文法項目の習得状況や調査項目の設定により習得に影響を与える要素を分析することもできるといえる (迫田 2002)。一方で、質的に被験者の内省を調査する方法論として FI が挙げられる (ネウストプニー・宮崎 2002)。FI とは、一次調査の行動のどの箇所にどのような留意、評価などの意識があったのかを調査する方法であり、一次調査の具体的な箇所についての証言である。FI を文法テストに加えれば、被験者が文法テストを答える際に何を根拠としているかが分かり、それによって調査者が該当の質問において学習者に影響を与えている要因を把握することもできるようになると考えられる。つまり、文法テストという客観的なデータを通して全体的な習得状況を把握し、その上で FI を加え、学習者の習得状況を質的に扱えることで、学習者の中間言語の規則や母語転移の働き方、回答に対する内面理解を把握し、特に学習者の習得過程における本当の習得状況を観察する研究に適用することができると考えられる。

### 1.3.2 研究手順

本研究では、先述した目的を遂行するために、複数の調査法を用い、5 段階に分け、それぞれの段階が次の段階の研究基盤となると考えている。

#### <第一段階> 事前研究

明示的な文法教育の重要性を前提に、特定母語話者のために母語を活かした教育文法という観点の立場をとる。そして、これまでの中間言語と母語転移の研究を概観し、習得過程における母語転移の働き方の可能性を考え、本研究の目的に合う調査対象とする母語転移の様相を明らかにする。さらに、母語転移の可能性を考察する対照研究のあり方と母語転移のあらゆる側面を観察できる習得研究の調査法を提案する。

#### <第二段階> 動的な対照研究

第一段階に提案した対照研究の考察の仕方に従い、先行するアスペクト・テンスに関する日中対照研究の問題点を取り上げ、中国語話者の習得過程における母語転移の可能性

を検討することによって習得上における困難点を新たに考察し、各段階における学習者の発達パターンを動的に予測する。

#### 〈第三段階〉 質的な探索研究

第一段階で提示した習得研究の調査法を用い、中級段階という中国語話者の習得が滞っていると考えられる段階の少人数の中国語話者を対象に、母語転移は文法形式上以外に、母語の発想・論理の働きによって起こされる誤用も存在していることと、第二段階の対照研究の結果と合致することの可能性を質的に探索する。

#### 〈第四段階〉 量的な検証研究

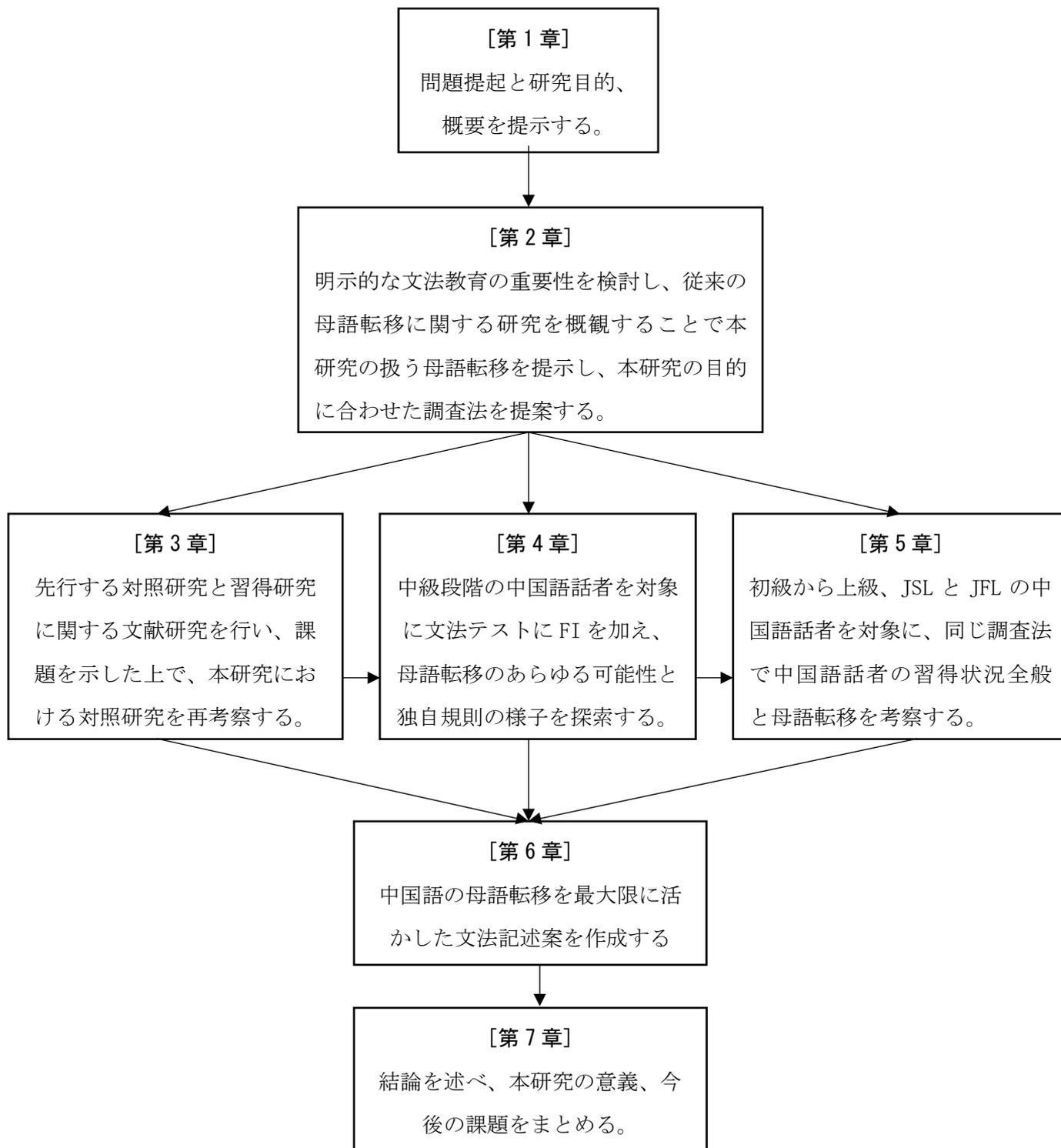
第二段階の日中対照研究の考察結果と第三段階の調査結果に基づき中国語話者の習得に影響を与える要因を検討した上で文法テストを設定し、そして、各学習段階（N3、N2、N1）と学習環境（日本語環境と中国語環境）における中国語話者を対象に、第三段階と同じ調査法を用い、中国語話者の習得状況を解明した上で、各学習段階や学習環境における母語転移の働き方を把握し、中国語話者の中間言語の発達パターンと各段階における困難点を解明する。

#### 〈第五段階〉 文法記述案の作成

特定母語話者のための文法記述研究のあり方を検討する。そして、前段階の結果を踏まえ、中国語話者のアスペクト・テンスの習得に与える母語転移と習得上の困難点を明らかにした上で、教育現場における教科書の問題点を取り上げ、新たな文法記述案を作成する。

### 1.4 本論文の構成と各章の概要

本研究はまず、第1章で本研究の目的と構成を提示し、第2章で特定母語話者のための文法教育を考える際の母語転移に対する捉え方を述べることによって、本研究の課題を取り上げる。そして、第3章では中国語話者のアスペクト・テンスの習得のために行われた対照研究と習得研究を概観し、その問題点を提示し、対照研究を再考察することで次の習得研究の基盤を作る。次いで、第4章と第5章で質的な探索研究と量的な検証研究を通して、中国語話者の習得過程における母語転移のあらゆる可能性を捉え、中間言語の発達パターンを考察する。以上の考察により、第6章では中国語の転移を活かした中国語話者のための文法記述案を作成する。最後の第7章は結論を述べ、今後の課題を示す。



## 第2章 文法教育と母語転移

近年、コミュニケーション能力 (communicative competence) の育成を念頭に置いたコミュニケーション能力な言語教育を重視する風潮の中で、文法指導を軽視する傾向が見られるが、第二言語あるいは外国語として言語を学ぶ学習者にとって正確さを高める上で文法指導は重要であり、習得を助けるものであると見直されてきている (佐野 JACET2005)。しかし、先行する習得研究では、母語話者と同様に第二言語学習者も明示的な文法指導がなくてもある程度の文法知識を身につけていることや、ある一定の順序を経て目標言語を学んでいるということが分かっている。この理由を解明するために、普遍文法 (universal grammar: UG) に基づく第二言語習得研究が行われている。その一方で、明示的な文法指導を行うことよって潜在的な知識に働きかけることにより、学習者の内的能力に関与するため、発達段階に応じた習得順序が見られると考えている研究者もいる。さらに、文法学習を意識付けの手段とし、学習者の明白な知識の発達に役立てることが大切である (Ellis2003) という立場から、明示的な文法指導の重要性を示している説も多くある。このように、自然習得に頼る文法習得と明示的な文法指導が必要であるという文法習得の2つの説がある。

本章では一度学習したが自然習得に頼ってもなかなか習得に至らない文法項目には明示的な文法指導が必要であるという立場に立ち、そして、学習者の母語転移を習得過程における大きな要因の一つとして取り上げ、学習者の習得過程における母語転移の可能性を見直し、それが文法習得に与える影響から、従来の母語転移の考察を目指す対照研究や習得研究の問題点を取り出し、母語を活かした日本語教育文法研究における課題を示す。

## 2.1 文法能力の習得と教育

### 2.1.1 明示的な文法指導の重要性

第二言語習得研究(SLA研究)において、言語知識は潜在的言語知識(implicit knowledge)と顕在的言語知識(explicit knowledge)に分けられている。顕在的言語知識とは、意識的に把握することができ、言葉で説明できる知識で、教室における形式指導の直接的な結果として学習者が学ぶものを典型とする。これに対して、潜在的言語知識とは、意識的に把握することのできない直感的な知識で、自然な学習環境の中で自ずと身につく種類の知識である(山岡 2004)。この区別は形式指導の役割との関連で議論されている(Ellis1994b)。それを文法知識で考える場合、文法知識は潜在的文法知識(implicit grammatical knowledge)と顕在的文法知識(explicit grammatical knowledge)になる。これまでのSLA研究では、第二言語が習得されるためには、潜在的文法知識が発達しなければならないという点において見解が一致しているが、顕在的文法知識の習得における役割に関する見解は大きく異なっている。教室における第二言語の学習は「明示的な説明」を受けることから始まることが多い。明示的な説明とは、文法書や教師指導書に書かれているようなその対象言語がどのように使用されるかを記述したものである。このようにして得られた知識を顕在的知識という(百済 2012)。そのため、本節では文法を習得する場合にそのような顕在的知識と潜在的知識の関わり(つまり、インターフェース(interface))に関する研究を整理し、明示的な文法指導の重要性について論じる。

Krashen(1981)は、「習得-学習仮説(acquisition-learning hypothesis)」の中で、「習得」と「学習」を区別した。「習得」とは大量のインプットを処理する過程で、無意識の間に潜在的知識を得る過程でもある。一方で、「学習」とは意識的に言語を学ぶことで、顕在的知識は意識的に学習することで構築されるものである。この仮説では、「学習」されたものは「習得」につながらず、この2つの知識の間にはインターフェースがないと主張されている。そして、Krashen(1985)は、言葉というものは無意識的に覚えるものであり、自然な習得順序(order of acquisition)が見られ、意識的に学ばれた知識が習得された能力になることはないとしている。文法を学ぶことで自然に発話が口から出ることはなく、発話内容が文法によってモニターされ、ある程度修正可能になるだけであると主張している。このように、生成文法理論や普遍文法の観点からは、潜在的知識の構築における顕在的知識の役割を認めず、人が言葉を産出して理解できるのは、脳内にこれを可能とする言語知識(knowledge of language)が存在するからだとされている。このような立場をノン・インターフェース(no-interface)という。一方で、練習を積み重ねることで、顕在的知識が潜在的知識に転換するという強いインターフェースの立場もある。しかし、すべての潜在的知識が顕在的知識を経由して構築されるわけではなく、熟達度が上が

るに従って、かなりの量を暗示的に学んでいく可能性が高い。そして、Krashen の主張のように、「学習された」顕在的知識と「習得された」潜在的知識が全くインターフェースを持たないことへの疑問もあることから、R. Ellis(1993, 1994a, 1995, 1997)が弱いインターフェースの立場を論じており、顕在的知識が潜在的知識の構築を促進しうることを提示した。

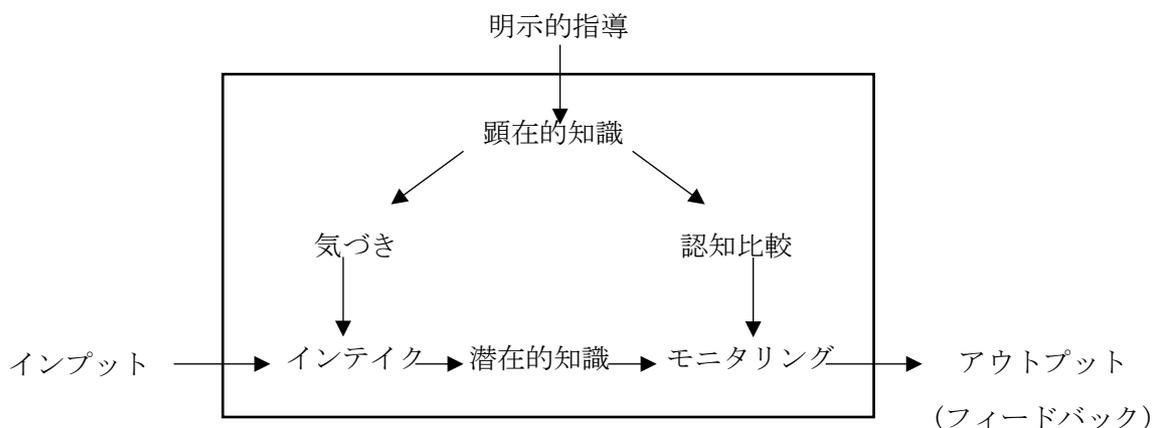
R. Ellis の提唱している弱いインターフェースでは、顕在的知識が「気づき(noticing)」と「認知比較(cognitive comparison by noticing the gap)」を通して間接的に顕在的知識の構築に貢献すると述べている。「気づき」とは、インプットを得る過程で、何らかの文法形式が意識に上がることである。「認知比較」とは、産出されたアウトプットに対して何らかの形でフィードバックが与えられ、そのフィードバックと自ら産出したアウトプットとの違いに気づくことである。そして、N. Ellis(1994, 2005, 2007)では、顕在的知識と潜在的知識は完全に区別されるものだが、言語処置の際に相互作用が起こりうると結論づけられている。このように、顕在的知識が自動化されることで潜在的知識に変換されるという立場に立ち (DeKeyser1995, R. Ellis1994c, Robinson1996)、潜在的知識の習得過程には学習者の内的能力が関与しているために、発達段階に応じた習得順序が見られるとしており、文法学習を意識付けの手段とし、学習者の明白な知識の発達に役立てることが大切であるという観点が挙げられている。

現在では多くの第二言語習得研究者は、この中間的な弱いインターフェースの立場を取り、明示的に学べば文法知識は「潜在的知識の習得を助ける」という形で役に立つという見解であると言える (大関 2015)。また、脳の研究からも、顕在的知識と潜在的知識は脳の別々の部位で蓄積されることが指摘されており (Praraidia1994)、Hulstijn(2002)では、学習された知識が無意識的な知識に変わることはなく、学習された知識とは別に無意識的な知識が育つと考えるのが妥当であると述べられている。

R. Ellis(2003, p. 149)では図1のように、顕在的知識が潜在的知識の構築にどのように関わるのかを示した。

つまり、顕在的知識は「気づき」「認知比較」「モニタリング」を通して潜在的知識の構築に関わるが、インプットなしではインターフェースは起きず、顕在的知識は言語習得においてあくまで2次的な働きを担う。さらに言うと、顕在的知識の有無にかかわらず、インプットがあれば潜在的知識が次第に構築されていくことが考えられる。しかし、顕在的知識がなければ習得のスピードが非常に遅くなることは言うまでもないため、顕在的知識を無視することはできないとされている。つまり、明示的な指導による顕在的知識が習得を促すことを明確に示している。

図1 顕在的知識と潜在的知識のインターフェイス (R. Ellis, 2003, 百済 2012 訳)



その中でも、文法能力は言語能力の重要な構成要素の一つであり、他の要素と相互に作用しあって、実際の言語使用を支えるものである (Bachman, 1990) ため、明示的な文法指導による顕在的な文法知識が潜在的な文法知識の習得を促進することで文法能力を高めることが想定できる。また、Skehan (1998) は認知心理学の立場に立ち、言語能力には規則に基づく言語能力 (rule-based system) と記憶に基づく言語能力 (memory-based system) という「二重処理モデル (dual code model)」があると想定している。この二つの能力における機能の仕方が流暢さ、複雑さ、正確さに反映されると考えられている。一般的に、臨界期を過ぎると、言語獲得装置 (language acquisition device: LAD) の自動処理能力が衰え、人間は記憶に基づくシステムに頼るようになると述べられている。つまり、教室環境で第二言語を学習する成人に対して、明示的な文法指導の必要性が示されている。

では、なぜ第二言語は第一言語のように潜在的な学習、つまりインプットだけで潜在的な知識が構築されないかに対して、N. Ellis (2007) は、それはすでに獲得された第一言語の転移と第一言語によって自動化された習慣が原因であると位置付けている。つまり、母語が潜在的な知識の構築に大きな影響を与える要素であることが分かる。また、それは文法指導をする際に指導する対象となる文法項目の選定基準になることも考えられる。なぜかという、どの文法項目でも一度の学習では習得にならず、インプットを受け、気づきの経験を得て、さらに潜在知識に転換することによって認知し、最終的に産出へとつながることになるからである。このため、学習した後しばらく経つと使えるようになる文法項目は問題にならず、時間が経っても適宜な産出ができない文法項目こそ明示的な文法指導が必要であると考えられる。その際の文法指導は母語を配慮すべきだと考えるのが当然である。このような考え方に基づく日本語の文法教育について考えている研究に関して、次の 2.1.2, 2.1.3 に渡って概観し、2.1.4 で本研究の考えている母語を配慮する文

法教育における課題を示す。

### 2.1.2 日本における教育文法の展開

従来、言語教育は、「文法」が大きな位置を占めていた。日本語教育の場合においても、どうやって文法教育を行うかについては、1970～80年代に、「日本語学の研究を深めれば、日本語教育にも役立つ」という観点が盛んになり、寺村秀夫は記述と体系化の研究を進めた。その特徴としては、文法現象を偏りなく記述することや、体系を重視することなどが挙げられる。しかし、「寺村より後の世代では、その傾向はさらに強くなり、日本語学の文法は大きく発展したが、日本語教育に必要な文法を考え直すことはほとんどなくなっていく（野田 2005）」という声が出るなか、2000年代以降「日本語教育文法」が登場した。

当時日本語学の記述が進む一方で、日本語の中から日本語教育への志向性が薄れて行った。そこで問題となったのは、「日本語学の記述が進めば、それが結果として、日本語教育に役立つ」という考え方である。庵(2012b)ではそのような考え方について以下のように指摘している。

- (1) こうした考え方は、日本語学の研究の勃興期から発展期にかけての記述すべき文法現象が蓋かにかった時代においては妥当なものであったが、日本語学の記述が進み、新しい「発見」とされるものが体系の隙間を埋めるような日本語の文法事実全体から見れば些末なことになってきていた当時であっては明らかに問題がある。なぜなら、こうした場合における「発見」が日本語教育の現場で問題となる可能性はほとんどないからである。(庵 2012b, p. 3)

このように当時の根本的な日本語学と日本語教育の文法研究における問題点を指摘している。この「日本語学的な研究」をそのまま教育に応用することへの疑問を考えたのが野田(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』である。その考えの背景には、主に以下の2点がある。

- (2) 日本語学に依存しない日本語教育文法：これまでは日本語学で研究された文法をもとにしてきたため、それに引きずられてきた。これからは日本語学習者が日本語でコミュニケーションをするときに必要な文法にする必要がある。(野田編 2005, p. 2)

- (3) 学習者の多様化に対応する日本語教育文法：これまでは聞く、話す、読む、書く

という4技能を上級まで習得する「エリート日本語学習者」を対象にしてきた。  
これからは学習者の多様化に対応する文法にする必要がある。(野田編 2005, p. 1)

その(2)に対して、野田(2005)では、「日本語研究の成果としての文法ではなく、日本語教育には必要でない部分を排除し、必要なのに入っていなかったものを取り入れることこそ、コミュニケーションに本当に必要な文法である」と考えられている。そのために、「新しいものを取り込むときには、対照研究、習得研究、社会言語学的な研究の成果も参考にしたい」と提唱した。日本語教育のための文法と言うが、「まずコミュニケーションの目的があり、その目的を達成するために必要な機能を果たす文法形式を教える」というように、「コミュニケーション」という目的を強く取り上げている。

また、(3)に対して現在学習者が多様化しているという現実を前にして、学習者の学習目的や最終目標、周囲の環境、母語などが違うため、文法もそれぞれ学習者に役立つ柔軟なものにしていかなければならないと野田(2005)は主張している。これに関して小林(2005)では学習者の多様化に対応するために最も重要なのは「教える内容」を考え直すことであると論じられた。

(4)学習者の多様化に対応するためには、言い換えれば、一人一人の学習者が、自分のコミュニケーションに必要な日本語を効率よく学んでいくためには、「教え方」を工夫するだけでなく、「教える内容」についても抜本的な見直しが必要だと考える。(小林 2005, p. 23)

つまり、どんな方法で教えるかというより、どんな内容を教えるかということの方がより大切であり、この指摘はむしろ現行の日本語教育全般における最も大きな課題だと考えられる。また、山内(2009)では、「学習者が理解している(知っている)ものと、実際に使えるものとは別のものである」、それぞれが必要であり、コミュニケーション上に必要な文法を抽出したとしても、学習者はすぐにその文法でコミュニケーションすることができるわけではない。つまり、学習者にとって理解のための文法知識と使用するための文法知識は違うものであるという問題点を提示した。それで、庵(2011b)は文法を理解レベルと産出レベルに分け、産出のための日本語教育文法を提示した。理解レベルというのは、意味が分かればいいというもので、産出レベルというのは、意味が分かった上で正しく使える必要があるものである(音声・音韻の場合は原則として全て産出レベルであると考えられる)(庵 2017c)。

(5) 日本語記述文法（日本語学）は母語話者の文法知識を外在化することを目的としていると考えられる。このことは理解を目的とするなら問題は（あまり）ないと言えるけど、母語話者と同じような文法的直観を持たない学習者を対象とする日本語教育文法において事情は異なってくる。すなわち、日本語教育文法では学習者の文法的直観に依存しない、産出のための記述が求められると主張した。（庵 2011b, p. 95）

さらに、中石(2013)では「わかる（知識）」と「できる（運用）」の観点から、日本語教育文法と中間言語研究における「誤用」に対する議論を通して、日本語教育文法の扱う範囲について論じられている。

(6) 日本語教育文法の議論では「教え方や教える内容の改善をすることで、学習者の誤用を予防しよう」と主張している（新屋・野・守屋1999, 白川2002）のに対して、第二言語習得研究の立場では、「誤用は必然でどのように教えても出現する」と主張している。これは相反対の2つの主張である。

その疑問に対して、中石（2013）では前者は知識（わかる）獲得の際に、その文法説明で生じる学習者の「誤解」を予防しようという主張で、後者は運用を含めた主張であると解釈した。そこから、文法の伝え方がいかに改良され、学習者が「わかる」ものになっても、学習者の誤用のすべては消えるわけでないという問題点を提示した。しかし、それだとしても、学習者のニーズに応じてよりわかりやすく、使い勝手の良いものに加工して、学習者に提示する必要があると述べている。ただし、学習者の視点に合わせて、学習者が「わかる」ための日本語教育文法を形成するには、中間言語研究をはじめとする第二言語習得研究でチェックが必須であることが論じられている。このように、日本語教育文法は知識の獲得（わかる）のための介入だけではなく、運用（できる）過程において見られるつまづきへの介入も行うべきであると主張した。

最後に、日本語教育文法に基づいて作られた教材が、習得過程で学習者独自のルールに気づかせるような、中間言語研究の成果を活かした教材が作成されることが望ましいことが述べられている。

すなわち、中石（2013）は庵（2011b, 2017c）や山内（2009）と同じように、学習者の言語能力は理解と運用の2段階に分けられるという問題意識を持っており、さらに、それに対応するために、学習者の中間言語に焦点を当てた。さらにいうと、学習者の文法知識に対する理解は最初に学習した時に指導側から「誤解」にならない工夫はもちろん必

要であるが、ただそれだけでは学習者のすべての誤用に対応できない。その後の言語発達過程で学習段階ごとに産出される誤用に対応できるように、中間言語の独自規則を把握した上で日本語教育文法を考える必要があることを積極的に取り上げた。それは学習者の視点と実際の習得実態を考慮した提案として非常に意義のある提案だと言えるだろう。

また、実際の教育現場では、特に初級のように簡単だとみなされている文法においては、一回教えたのち、その後の学習者の習得がうまく進まないにも関わらず、中級や上級段階において指導することがないのが現状である。

(7)現在の教育現場では、往々にして、文型の形と意味だけを紹介し、単純な一文作成をもって「導入した」とし、その後も改めて振り返られることがない。その結果、学習者は上級レベルまで不自然な使用や非用を余儀なくされてしまっているのである。(太田 2008, p. 3)

学習者が初級で一度学習しただけで、その後に正用への変化が見られないのに指導を加えないことは問題であり、これは現行する教育現場における最も大きな問題点であると言える。特に初級で扱う文法は日本語の基本的な文型であり、学習者の言語構造の構築に基盤的な役割を果たす文型が多い。初級段階の説明をどれだけ工夫したとしても運用上に誤用がでないわけではないと考えられる。そのため、実際に観察された誤用に基づきその段階における困難点を検討し、いかにその段階における学習者の中間言語の規則を改善し、産出に導くかこそが、重要だと考えられる。つまり、最初に理解させるための文法指導はもちろん、習得過程における明示的な文法指導も求められ、それは学習者の習得スピードを上げる重要な手段だと考えられる。その際に、特に学習者の習得に影響を与える要因として母語が挙げられている。

### 2.1.3 母語を活かした日本語教育文法

成人の第二言語習得について考える際に大きな論点になるのが母語転移についての考え方である(庵 2017c)。日本語教育において、最初に母語を積極的に取り上げたのは渋谷(2001)である。渋谷(2001)は母語を考慮すれば学習者の習得に役立ち、母語を活用できる可能性があるとして提案した。

(8)学習者は母語の痕跡が言語学習に邪魔していることが考えられるが、母語はいずれとり除かれるべき習慣として無意識のうちに、否応なしに第二言語習得の

場に持ち込まれるという受身的な側面を持つ一方、学習者によって、積極的、能動的に評価され、活用されるものでもあるのである。(渋谷 2001, p. 94)

つまり、学習者の習得に直接役立つためには、母語を考慮した日本語教育文法を具体化し、実際の学習者の学習内容にすれば、効率的な学習が期待できると考えられる。ただし、渋谷(2001)が指摘したように、1)言葉の様々な側面の中には、母語の提供が顕著に出る部分と、出ない部分がある、2)学習者によって、母語の影響が出やすい人と出にくい人がいる、3)母語の影響が出やすい習得段階と、そうでない習得段階がある。つまり、どの言語項目でも、どんな人でも、どの段階でも母語を活用することはできず、その先に母語転移の出やすい言語項目を絞り込み、実際の習得状況を考察した上で考える必要があると思われる。

そして、白川(2005)では、「日本語教育文法」を考えるのに、「教育」と銘打つ以上、単なる「日本語文法」と違って、学習者の視点から発想された文法でなければならないと述べた。そして、学習者の視点から発想された文法とは何かについて、井上(2005)は、白川の考えを発展させ、さらに学習者の視点から出発する母語を考慮した日本語教育文法を取り上げた。

井上(2005:83)では、日本語教育文法は学習者の視点から発想されたものである以上、その視点は、学習者の母語によって異なるはずである、という効率的な文法教育のための提案があげられている。

(9)学習効率の点では、学習者の母語に合わせた日本語教育のほうがはるかに効率である。(中略)。学習効率の点では学習者の母語に合わせた日本語教育の方がはるかに効率的である。教室での一斉授業を前提としない独習用教材はもちろん、学習者の母語が同じ海外の教育現場においても、一律の文法は全く非効率的である。学習者にとっては、自らの母語が十分に考慮された、少ない労力で大きな成果が得られる文法こそが必要なのである。そのためには、学習者の母語を基準として日本語の文法を考える必要がある。(井上 2005, p. 83)

こうしてみると、一律文法ではなく、学習者の母語により教え方や教える内容を考えることで効率的な成果が期待できると考えられる。

さらに、張(2010a, 2010b, 2011)は「言語教育のための習得研究」のための研究手法として、「対照研究」「誤用観察」「習得研究」という3つの手法を合わせたの調査が必要であると提案した。つまり、対照研究からズレが生じている箇所を特定して誤用を予測し、検

証することで言語教育に直接役立つ材料になると考えられる<sup>1)</sup>。

張(2010a, 2010b, 2011)のこの考え方から、さらに庵(2016, 2017c, 2018)では「母語の知識を活かした日本語教育文法」の観点を取り出した。

- (10) 母語と目標言語(日本語)との対応関係を正確に調べ、負の転移が起こる環境を把握することによって、正の転移を活かした効率的な文法教育が可能になる。  
(庵 2017c, p. 144)

庵(2015)では、中国語話者が「的」に関して持っている中国語の知識だけで調査することによって、80%以上のカバー率で正解することを明らかにし、母語転移において実は正の転移が占めている割合が相当高いということが分かった。そして、これは「母語による教育を行うべき」ではなく、母語の知識を適切に使って、日本語の言語事実を記述し、その内容を学習者に伝えることが重要である(庵 2015)。

上述したように、「教育文法」はこれまでの日本語教育において、日本語学の成果としての文法教育を中心とした教育の問題点を取り上げ、実際のコミュニケーション能力を重視し、学習者の目的や母語に応じた新しい日本語教育文法を提唱してきた。日本語の文法教育においては非常に功績が大きく、多くの教育者や研究者が賛同する提案であったと言える。

特に、これまでの習得研究で大きな要因としてあげられている母語転移を考慮に入れ、母語を活用することが効率的な文法教育に役立つことを提案したことは、重要な提案だと考えられる。このような母語知識を活かした教育文法を考えるために、(10)に書かれているように「正確に調べる」ことが必要で、それは対照研究における課題である。ただ現段階の対照研究のやり方では文法形式だけが比較対象となっているため大きな問題点である(2.3節で具体的に述べる)。本研究では、文法形式だけでなく、母語の発想やいわゆる母語による転移を考察し、母語の正の転移を最大限に活かす日本語教育文法を考えていきたい。

#### 2.1.4 本研究の立場

---

<sup>1)</sup>張(2015)では、中国語話者のための日本語教育文法は、既存の日本語教育文法を無視しゼロから構築するものではなく、既存の日本語教育文法を中国語話者の立場から検討し直して、負の転移が証明された項目の中で書き換えて作り上げるものであると考えている。

以上のように、本節では文法教育の重要性を示し、日本語における文法教育観を教育文法の視点から述べた。本研究では成人した特定母語話者の言語習得のために、明示的な文法指導を行うことによって、学習者の潜在的知識に役立つという立場をとり、母語を最大限に活かした日本語教育文法における課題を以下のように考えている。

#### <1>学習者の発達パターンの解明と習得過程における誤用への対応

第二言語習得研究における文法習得研究の中心となる研究課題は、学習者がどのように中間言語を作り発達させていくのかを明らかにし、また、そのメカニズム（仕組み）を明らかにすることになる（大関 2015）。このように、学習者の中間言語の体系を解明することが習得研究において最も重要な課題だとされているが、それは文法教育においても同様だと考えられる。なぜかという、「文法を習得する」というプロセスも、中間言語の体系が徐々に発達しながら、目標言語体系に近づいていくプロセスであるため、この運用過程における誤用や理解も変わっている。そのため、中間言語の発達パターンにおける誤用や困難点をはっきりさせ、その習得段階に対応できるように文法教育も考えるべきである。

#### <2>特定母語話者の母語転移の働き方を解明する

学習者の中間言語が目標言語に近づいていくスピードが遅いのは、獲得している第一言語の転移と第一言語によって自動化された習慣が原因である（N. Ellis 2007）と考えられる。本研究では母語転移を最大限に活かすことを考えているため、学習者の発達パターンにおいて、文法形式だけでなく母語の発想やいわゆる母語による転移の働き方を解明した上で応用し、特定母語話者にとって効率的な文法教育を提供する。母語転移の観察に関しては次の 2.2 で述べる。

#### <3>文法記述研究を行う

効率的な言語教育のために、学習者の母語を考慮した研究の進展は今後の日本語教育における文法記述の進展に不可欠であると述べられている（園部 2013）。そのため、本研究の研究成果を教育現場に還元するために、解明された発達パターンとそれにおける母語転移の働き方や学習者の困難点を工夫し、文法記述研究を行う。

次の 2.2 では母語転移の様相を概観し、学習者の中間言語における母語転移の可能性を考え、さらに 2.3 では本研究の考えている課題に対応するために、対照研究と習得研究における具体的な研究手法の見直しを行う。

## 2.2 母語転移の働き方

### 2.2.1 従来の母語転移に関する研究

第二言語習得研究は外国語教育の分野から始まった。第二言語習得研究を歴史的に概観すると、母語転移が言語習得において主要な要因であるかに関して多くの議論がなされてきた。

#### (I) 対照分析研究

1940～50年代ごろ外国語教授法の一つであるオーディオ・リンガル法が盛んになるにつれて、母語転移の影響に注目し、言語間の類似性は言語習得を促進し、相違点は障害になるとされ、2つの言語を比較して共通する部分や異なる部分を明らかにする対照分析研究が盛んに行われた。行動主義言語学を理論的根拠とした対照研究時代には、言語転移は第二言語学習において極めて重大な問題であると考えられ、その問題を解決する手段、方法が対照言語分析であると考えられた。最初に対照言語分析の理論的枠組み及び言語転移についての考えたのはLado(1964)である。

- (11) (転移とは)母語の言語習慣を目標言語へ延長することである。これは学習者の自覚なしに行われる場合と自覚の下に行われる場合がある。転移された習慣が目標言語において容認可能なものであれば、促進的効果を持つ、転移された習慣が目標言語において容認不可能であれば、干渉となり、普通以上の学習負担がかかることになる。(Lado1964, p. 222)

これは対照分析仮説の根本原理でもある。この仮説は、新しい言語の学習を新しい言語習慣の形成の過程として捉え、すでに確立されている母語の言語習慣がその過程においてどのように作用するかを、2言語間の要素の異同によって説明しようとするものである(山岡 1997)。

ここに挙げられたオーディオ・リンガル法や対照分析研究における誤用に対する見方の大きな特徴一つとしては「誤用は、母語と目標言語の違いから生まれる」という点である。従って、母語と第二言語・外国語の違いが大きいと習得が困難であり、少ないと容易であると考えた。つまり、母語転移は言語習得において最も大きな要因だというように考えられている。これによって、様々な学習者の誤用に対する予測ができたが、以下のような問題点も現れた。このように、対照分析研究はその理論的基盤の信頼性を失った(迫田 2002)。

(12) <1>対照分析による予測が、必ずしもその通りにならなかった。

<2>母語の異なる学習者から同種の誤用が観察された。この事実は、誤用は母語の干渉であるとする対照分析の理論では説明できない。

<3>母語と目標言語の言語的な相違の多少が習得に影響すると主張していたが、その相違とは何を基準としているか不明、などの問題点も示された。(迫田 2002, pp. 22)

70年代に入ってから、第二言語に関する実証的研究が行われた結果、対照分析への批判が始まった。そこで、研究者は誤用に目を向けるようになり、誤用例を集めてその原因を探る誤用分析研究が始まった。

## (II) 誤用分析研究

大量な実証的研究から、誤用は母語の習慣によるものだけではなく、それ以外の誤用も多様に存在していることがわかり、学習者の困難点は必ずしも言語間の相違から生じるわけではなく、対照分析により予測されたものばかりではないことが分かってきた。それによって、母語転移に対する新たな見方が生まれた。

(13) 誤用分析により、母語の異なる学習者から同種の誤用が観察されたことのみならず、第一言語と第二言語の習得過程における誤りにも類似性があることが示され、2つの習得過程の相違が果たしてどこにあるのか疑問が抱かれるようになったのである(Odlin1989)。

このように、それまでの母語転移が第二言語習得過程における決定的な要素であるという考え方が大きな衝撃を受け、母語転移を軽視する傾向が現れた。

しかし、誤用分析が盛んに行われていくうちに、様々な問題点が見え始める。その中でも、最も基本的な問題点は、「誤用の判定」と「回避」の問題である。前者は研究者の間で誤用に対する判断が一致しないことで、後者の「回避」は最大の問題点である。回避とは、学習しても使い方がよく分からなかったり、自信がなかったりするために、あまり使わない状態のことである。つまり、学習者が発話したり書いたりしないと何も検討できないことになった。このように誤用のみを分析する誤用分析研究には限界があると分かった。そして、誤用だけではなく、正用も含めて学習者の言語体系を探るという中間言語研究が盛んになっていった。

### (III) 中間言語研究

様々な学習者の誤用産出プロセスの研究から、学習者には学習者特有の 1 つの言語体系が存在すると考えられるようになり、それを中間言語(interlanguage, IL)と称する。

- (14) ...a separate linguistic system based on the observable output which results from learners' attempted production of a TL(目標言語) norm. This linguistic system, we will call "interlanguage" (IL).  
(Selinker1972, p. 213)

Selinker(1972)の中間言語の概念は第二言語習得において完全には母語話者と同様のレベルには達することのできない成人を対象として構想されたものである。そして、学習者の中間言語運用の根底にある知識は 5 つの心理言語的過程によって導かれ、それらは第二言語習得において中心的に作用する過程であるとされている。Selinker(1972)は中間言語では、目標言語に向けて全体的に発達していく過程で、ある項目や規則が不完全なままで発達が止まり、かなり永続的に取り込まれる「化石化 (fossilization)」という現象があると考えた。さらに、その 5 つの心理言語的過程の作用は化石化との関連で以下のように議論されている。つまり、それらは中間言語に影響を及ぼす要因として考えられる。

#### (15) <1>言語転移 (language transfer)

学習者の母語(または既習言語)が第二言語の習得過程に及ぼす何らかの影響。

#### <2>過剰般化 (overgeneralization)

ある一つの規則を別の項目へも適応し、広く一般化すること。

#### <3>訓練上の転移 (transfer of training)

教室内で教師の指導や練習が学習者の習得に与えるマイナスの影響。

#### <4>学習方略 (learning strategy)

学習を成功させるための学習者の具体的な行動や態度。

#### <5>コミュニケーション方略 (communication strategy)

学習者が目標言語を用いてコミュニケーションをとる際、足りない知識を補うためにとる行動や態度。

中間言語の主張によると、母語の知識体系が第二言語学習の源泉となり、学習者が一連の再構築を経て第二言語を学習していくというように捉えている。それによって、中間言語仮説では、言語転移を既に学習者が持っている知識のインプット・データを整理する上

での方略（ストラテジー）と捉え、第一言語は第二言語習得に部分的に影響を与えるという考える立場をとる。Colder(1983:92)では、学習者が第二言語の使用に困難を感じた場合、その知識の不足を補うために母語に依存することによって言語転移が起こると述べ、それは干渉と呼ぶべきではなく、借用（borrowing）あるいは、仲介（intercession）という一種のストラテジーとして捉えるべきであると述べている。一方で、創造的構築仮説では、第一言語習得と第二言語習得は基本的に同じような過程を示すと考え、第二言語習得学習者の母語による違いはほとんど見られないことから、母語の影響はほとんどないと考えている。しかし、現在までの多くの実証的研究から、母語転移は見られるという見解が提示されており（Towell and Hawkins, 1994:16）、母語転移が言語習得における大きな要因であることが再認識されている。

このように、対照研究分析時代に、母語は第二言語の習得における最も大きな要因とされていたが、予測した通りに誤用が出ない場合や母語が違う学習者達から同種の誤用が生じる場合が観察された。そのため、母語の影響を重視せずに、学習者の誤用を観察することによって排除するという誤用分析時代になった。その後、第二言語学習者は目標言語に対する仮説を立ててそれを検証しているのだから、誤用は回避すべきものではなく、それ自体に意義があるという考え方が示され、学習者は学習者の中間言語体系を持っているとする考え方が登場した。つまり、これ以降は学習者の習得過程の解明を目標として、正用も誤用も含めて研究する中間言語分析時代に移り、母語の影響は無視できないと一般的に考えられることとなった。

## 2.2.2 中間言語研究における母語転移

渋谷(1988)は当時の中間言語研究の現状について概観したところ、1) 誤用にのみ注意が集中し、正用が無視されているために中間言語体系が把握できないことと、2) 「学習者言語は変化する」という観点が欠けているために習得過程を捉えられない、という2つの問題点を取り上げた。そして、迫田(1999)では、1980年代後半からそれ以前までとは異なり、正用・誤用を含めて積極的に習得過程や中間言語の体系を研究するという姿勢が見られたと述べられている。このように、中間言語分析がなされるようになり、認知心理学の影響で学習者心理や第二言語習得過程の普遍性に関心が移ると、転移は結果として正の結果になることも負の転移もなることもあるが、既有知識を新知識の学習に活用しようとする同一の心理過程であり、人間がごく一般的に行う認知活動であると捉え直された（佐野 2011）。こうして、母語転移という要因を考慮した中間言語研究や学習者言語研究が一般的になった。

転移は学習者が第二言語の使用に困難を感じた場合、その知識の不足を補うために母語に依存することによる一種のストラテジーである (Colder1983:92)。佐野 (2011:145) では、単純な 2 言語の構想的類似性で全ての転移を説明することはできないが、母語と第二言語の言語特性が類似している時に、転移が生じやすいという事実は否めないと述べられている。それに関連して、「負の転移に関する多くの問題は、第一言語と第二言語の相違点よりも類似点が原因となっている (Long and Larsen-Freeman1991:106)」「両言語の違いが極めて著しい場合では転移は起きにくい (Krahnke, Krahnke and Nishimura1993)」といったような実証的研究が見られる。

そして、山岡(1997)では、言語転移の変遷を対比的に捉え、以下のようにまとめられた (Gass1984, Zobl1982 より, 山岡 1997 整理 : 235)。

(16) <1>転移は機械的な過程ではなく、認知的な過程である。

<2>転移は習得の結果的状态だけでなく、発達過程上にも現れる。

<3>転移は個別言語に限定されるのではなく、言語と言語発達の普遍的特質にも関連する。

<4>転移は言語的現象に限定されるのではなく、語用的特徴にも関連する。

このように、転移は言語の発達過程で、学習者の認知によって、言語間の発達における普遍的性質に関わり、言語的、語用的に生じるものである、といったような中心的な素質が見られた。しかし、言語転移はどんな場合でも同じように生じるわけではない。

Eckman(1977)は、母語からの転移が言語特性の有標性によって左右されることを有標性差異仮説 (Markedness Differential Hypothesis) で唱えた。つまり、母語と第二言語に違いがある中でも、該当言語項目の有標性の差に応じて習得順序が異なるということである。また、佐野(2011)では学習者の目標言語の知識によって母語転移の働き方も異なると述べられている。それは、第二言語習得過程において、第二言語の知識がまだ不十分な初級学習者は、一般化する際のよりどころを母語に求めることになるのに対して、より上級の学習者は目標言語に関する情報をより多く持っているため、目標言語特性を基準にした一般化を行いやすくなるということである。結果として、母語からの転移は、第二言語能力が高くなければなるほど減少する傾向がある、ということである。

このように、言語間の有標性の差や学習レベルの差によって、母語転移は学習者の第二言語能力や学習経験、個人差などによって働き方が異なり、簡単に捉えるものではないことが分かった。

一方で、奥野(2005)は先行研究を概観した結果、言語転移の作用について 6 つの側面に

まとめた。それらを簡単にまとめると以下のようになる。

(17)〈1〉誤用

負の転移の結果として誤用が起こる。

〈2〉回避

学習者の発話において、目標言語の中の特定要素の使用頻度が、母語話者より極端に少ない現象である。

〈3〉過剰表出

回避とは反対に、過剰に使用することである。

〈4〉促進作用

正の転移の概念を含有するものであるが、誤りが他の母語話者と比べて少なかったり、習得に必要な時間が短いなど、習得に効果的な作用を及ぼすなどの、広義のプラス作用の側面を指す。

〈5〉過程的転移

目標言語の構造は母語にかかわらず、学習項目が一定の発達段階を踏んで習得されていくという普遍的な発達過程において見られるL1の影響のことである。

〈6〉母語以外からの言語転移

母語転移は必ずしも母語によるものではないため、そのほかに既習されている言語知識も転移を引き起こす可能性がある。

奥野(2005)では、「誤用」を言語転移の作用である認証とすることは、様々な要因を統制し比較する必要があるとしている。また、誤用の割合や頻度の算出による、言語内の誤りなのか、言語間の誤りなのか、という二者択一的な議論ではなく、誤用の質的な内容分析を通じた検討を通して、両者の相互作用や関連性についても探っていく必要があると述べられている。つまり、先行研究と同じように言語転移は簡単に認定できないと考えられており、さらに、言語内の誤りと言語間から生じる言語転移を分けて検討するだけではなく、相互作用の可能性もあるため、その関連性も視野に入れるべきだと指摘されている。学習者の持っている知識による誤用（上記の1～6までを指す）は言語内の誤りか言語間の誤りかそもそも区別が難しいものである。なぜかという、それらは知識として学習者の頭の中に混在しているもので、学習者が意識して使っているわけではないからである。そのため、両者の相互作用によって産出した誤用こそ本当の学習者言語に近いと考えられる。

また、迫田(1998)では、これまでの中間言語研究を概観した上で、これからの問題は単に母語転移の有無だけではなく、いつ、どの程度、どのような場面で、どのような言語の側面が転移するかなどの、より複雑な観点で捉えることが必要になってくると指摘されている。このように、迫田(1998)では母語転移の存在を肯定した上で、母語転移における研究の課題をさらに具体化し、そうすることによって母語転移の様相を中間言語の多様な側面から捉えようとする姿勢が見られた。これは中間言語における母語転移の働き方を解明するのに重要な示唆であると考えられている。

つまり、習得過程で学習者の言語に母語転移はどのように生じているか、それはレベルや場面によってどの程度生じているか、母語と他の言語知識はどのように相互作用しているか、といったような母語転移の働き方を観察するのに、まず、その時々における学習者独自の規則を解明する必要がある。

また、本節では「言語転移」と「母語転移」の両用語を使用しているが、それは先行研究の言い方に従うためである。本研究では母語転移を最大限に活かす教育文法を考えるために、「言語転移」と「母語転移」を区別して扱うことにする。具体的には次の節で本研究の考察対象とする「母語転移」について検討し、「言語転移」と区別して扱うことにする。

### 2.2.3 独自規則と本研究の扱う母語転移

中間言語は学習者の独自の言語体系であるため、学習者は自ら独自に作った規則によって目標言語を考えている。第二言語学習者は習得過程のその時々において、彼らなりの目標言語に関わる規則を持っている。それが目標言語と一致する時は正用となるが、それが目標言語の文法と異なっている時は、体系的な誤用となって表れる(迫田 2001)。そのような文法体系の規則を学習者の独自規則と言う。また、学習者は何も無いところから「勝手に」自分の文法規則を作り出すわけではないため、その背景にどんな要因が働いているのかを教師として常に考えることが大切である(大関 2010)ため、母語転移がその独自規則の形成にどのように影響を与えるかについて解明することは中間言語研究における重要な課題だと考えられる。

これまでの先行研究には、学習者の産出した正用や誤用は母語転移によるものか、という課題について、多国籍の学習者を対象に、複数の研究手法で行われてきた(迫田 1998; 奥野 2005)。その結果、母語別の学習者によるデータの違いから母語転移であることを認定し、その習得過程における独自規則の変化が捉えられている。しかし、それが母語転移を受けていると認証できた上で、その母語のあらゆる側面が具体的にどう転移しているか、そして、特定母語話者における独自規則には、母語が働いているのか、母語転移が学

習者の言語発達とともにどのように変化しているか、といったことには言及されていない。本研究では、特定母語話者の習得過程における困難点にも対応できるような文法教育を考える立場から、母語転移が習得過程においてどのように学習者の独自規則に働いているかについて考察することが重要であると考えている。そのために、本節では習得過程における「母語転移」の働き方にはどのような可能性が考えられるかについて検討する。

言語転移の定義に関して、オドリン(1995)は以下のように考えている。

(18) 転移とは、目標言語と、どれにしろ以前に（そして、ともすると不完全に）習得された他の言語との間の類似点及び相違点から生じる影響をいう。（オドリン 1995, p. 32）

このように、オドリンでは言語間の相違点だけでなく、類似点にも注目しており、母語だけでなく、他の既習知識も転移の可能性があることを述べた。つまり、言語転移は「単に母語への依存ではない」と反論し、言語転移の多様性を指摘している。そして、奥野(2005)はそれに基づき言語転移の定義を発展された。

(19) 言語転移とは、母語やそれ以外にこれまで学習した言語と、目標言語の類似点及び相違点から、学習者の意識的、無意識的な判断により、目標言語の運用上や、習得の過程上に現れる影響のことである。（奥野 2005, p. 21）

上述したように、転移を母語だけでなく、既習知識の全般と関係していることが述べられている。また、それは既習知識による転移だけではなく、学習者の判断により、さらに運用上や習得過程に現れる影響のことだと学習者の視点を含めて考えている。

これに対して、学習者が言語転移によってどのように独自規則を作っているかに関して張(2012)は、その時その時、個々の学習者の頭の中にある、目標言語の個々の音声、文法、語彙項目や語用的項目に関する規則を、「目標言語同様の規則」と「学習者独自規則」とに分け、その形成に関わる認知的要因から、後者を 1)類推型、2)帰納推論型、3)誤ラベル付与型、という3種類に整理した。

#### (20) <1>類推型

目標言語を学習する際に、母語や他の既習言語知識が自動的に認知過程に参入し、全面的にあるいは部分的に取り込まれることで、学習者の規則と化してできた学習者独自の規則である。

## 〈2〉帰納推論型

目標言語の規則、またはその使用傾向を過剰一般化して作った、母語にも目標言語にもない規則である。

## 〈3〉誤ラベル付与型

学習者がインプットに接した時から、誤認したり、誤解したりしてできた規則である。

以上の3種類の独自規則の背景となる要因を簡単にまとめると、「母語や他言語による知識」、「目標言語による知識」、「インプットによる知識」の3種類になる。後者の2種類は獲得する手段が異なるが学習者の中では目標言語の知識として働くと考えられる。また、〈1〉における「他の既習言語知識」が部分的に取り込まれるということから考えると、L3などの外国語の知識だけではなく、目標言語の知識も既習知識として該当すると考えられる。野田(2001a)は、学習者独自の規則は、母語話者が持っている文法規則とは違うが、でたらめに作られるものではなく、必然に生まれるものだけということであり、理にかなったものであると述べられている。以上のことから、学習者が独自規則を作る根拠としては母語知識と、その他の既習した言語知識(目標言語とL3などの外国語知識)の2つが挙げられる。

一方で、転移は母語から第二言語へ一方向に起きるわけではなく、第二言語が母語に影響する場合(Cook2003)や、第三言語習得は三言語間で影響を及ぼしあう場合を含む現象であることから、言語間影響(crosslinguistic influence)が存在しており、母語の影響が様々な要因と組み合わさって学習者言語に反映されている(佐野2011)。そのため、それぞれの知識が部分的に取り込まれる際に、相互に作用して働くことは十分に可能である。つまり、母語や他言語の既習知識にしる、目標言語の知識にしる、どれも学習者の中に存在している規則であるため、学習者は母語の知識に他言語(学習したL3や目標言語)を融合して規則を作っていることが考えられる。それは目標言語に向かっている過程に作られた独自の規則だと一般的には扱っているが、実は母語もその中で働く場合があると考えられる。

このようにしてみると、学習者の独自の規則には母語も働いていることが分かる。先行研究では「母語転移」とする母語のみの転移に着目しているが、本研究では最大限に母語転移を活かした教育文法を考えるために、単に母語だけの転移ではなく、母語が働いている限り考慮に入れるべきだと考えている。したがって、学習者のあらゆる規則に母語と関連するものを取り上げて、本研究の考察対象とする。

さらに、先行研究では母語転移や言語転移に対して定義しているが、母語転移を働いた

めの具体的な形式までは言及していない。また、学習者の独自規則を考える際に、心理的な要因を考慮に入れる必要もある。Kellerman(1979;1983)は学習者の主観的・心理的な判断による言語の分類を心理的類型論 (psychotypology) と呼び、学習者の心理的類型論が転移可能性 (transferability) を左右すると唱えた。そして、Andersen(1983)では、第二言語インプットの中に母語との(過剰)般化を促す潜在的言語特性が存在すれば、母語の文法形式や構造に転移する (Transfer to Somewhere Principle) とする認知的な操作原理 (Operating Principles) の存在を主張している。さらに、Odlin(2003)の中間言語同定 (interlanguage identification) でも唱えられており、これによれば母語と第二言語の間で何らかの特性が似ていると学習者が判断し、第二言語の知識不足のために母語に頼らざるをえない時に意識的・無意識的に転移が起きる。このように、転移は学習者の心理的・主観的な判断であり、そのため何らかの類似性が感じられれば転移が生じる可能性があるということが分かる。文法習得の場合で考えると、類似性には文法形式の類似と言語の発想・論理における類似性が考えられる。従って、母語転移の働き方は少なくとも以下の3種類に分けられると考えられる。

(21)<1>母語の文法形式による転移

<2>母語の発想・論理などの感覚による転移

<3>[<1>/<2>]+他言語 (学習した L3 や目標言語) の知識を融合した転移

<1>は文法形式が対応する場合に起こる転移で、直訳の場合における転移とも考えられる。このタイプは初級ほど起こりやすい。<2>は文法形式上では対応しないが母語の発想・論理などの感覚が目標言語と対応する場合に起こる転移、つまり、目標言語について一定の理解ができていないと起こらない転移で、学習の進んだ学習者の習得過程に出やすい。さらに、<3>は<1><2>の母語の知識と、その知識と他の言語知識 (目標言語や L3 の知識) を合わせてできた規則である。これも目標言語に近づいている過程に出やすい規則だと考えられる。<3>は独自の規則と一般的に扱われているため、これまでの母語転移の考察に入れられていないと考えられる。本研究では、このように母語転移の起こりうる場合の全般を取り扱い、母語転移を観察する。なお、本研究では、これ以外の母語とは関係のない規則を別に扱うことにする。先行研究の観点と大きく異なる観点を持ち込むつもりはないため、他外国語の転移を「他言語転移」、目標言語内部の誤用を「言語内の誤り」、インプットも「インプット」として扱う。

佐野(2011)では、客観的な言語学的相違があっても、学習者が母語と何らかの類似点を発見すれば母語からの転移が生じ、相違がなくとも学習者が違うと判断すれば転移は起

こりにくいと論じられている。つまり、学習者の母語と言っても認識の不完全により母語の知識を活用することはできない。さらに、Kellerman(1979)ではレベルの異なる学習者を対象に転移可能性を比較した結果、初級学習者が無防備になんでも転移するのに対して、中級学習者は非典型的な用法を転移できないと保守的に判断する率が高くなり、上級になってから知識が整理されていくことを示している。そうすると、学習者が母語との類似性が感じられても確定できず、特に形式による類似性ではなく言語の発想・論理による類似性が曖昧で判断しにくいと思われるため、母語の知識・感覚を使わないことにする場合もある。このように考えると、母語の正の転移を明示的な指導を通して喚起し、負の転移を解明して防ぐということが本研究の目的に応じた重要なことだと考えられる。

しかし、先行研究で挙げられた通りに、対照研究だけで母語転移を説明しきれなかったり、学習者のデータを簡単に母語転移だと判断できなかつたり、といった指摘がなされており、質的な考察が必要であることが見えてきた。そのため、次の2.3節では母語転移の研究においてなされている対照研究と、対照研究の仮説を検証する習得研究の二面から本研究の研究手法について述べ、習得過程における母語転移を捉える質的な方法論を提案する。

## 2.3 文法教育のための方法論の提案

### 2.3.1 対照研究のあり方と問題点

母語転移を考察するのに、まず学習者の母語と目標言語を比較する研究として対照研究が挙げられる。言語の「対照」研究が特に「比較（言語学的）」研究と区別され、その重要性が強調されるようになったのは大体1940年代以降のことである（寺村1982）。それはミシガン大学英語研究所のCharles C. Fries教授やRobert Lado教授の作り出した学問分野である（張2003）。Charles C. Fries(1945)では(22)のように対照研究が言語教育における位置づけを論じられた。

(22)最も能率的な教材は、これから学ぶべき国語の科学的記述を学習者の母語の同様な記述と注意深く比較したものに基づいたところの教材である。（太田郎役解説1956p. 11による）

つまり、対照研究は言語教育のために誕生したものだと言える。そして、石綿・高田(1990)では、対照言語学は言語と言語の対照研究を通じてそれぞれの言語の特性を明らかにし、また言語の本質を考えようとする言語学の一分野であると定義した。その「それぞれの言語の特性を明らかにする」、「言語の本質を考えようとする」という部分は対照研

究の意義と役割を的確に捉えた説明である（井上 2015）。

井上(2001)では、比較対照はあくまでも研究手段であって、比較対照自体が研究の目的ではないと指摘し、そして、対照研究は、比較対照という作業を通じて各個別言語が持つ文法的特徴やその文法論的な意義をより明確な形で捉えようとする一つの研究方法であると述べられ、個別研究と対照研究という二つの側面は切り離して考えることはできない分野であることを論じている。

そして、対照研究の問題設定を考えたところ、「比較しなくても分かること（日本語はSOVの語順だが、中国語はSVOの語順である）を対照の形で述べただけの解説は情報として有意だが、それだけでは対照研究とは言えず、「どのような場合にそれぞれの対応関係が成立するか」が分からないと、言語学的にも言語教育上も意味がない」と論じられている。

さらに、井上(2002)では対照研究と言語教育（外国語教育）との関係について考えている。井上(2002)では当時の対照研究が「言語間の類似と相違を記述する」という側面にのみ向けられ、それは必ずしも言語の比較対照の本質的な意義ではないと指摘した。そのため、対照研究を「対応記述型」と「類型設定型」に分け、対照研究の役割と意義について述べている。それぞれは以下のように取り扱われている。

(23)「二つの言語の類似と相違を共通の枠組みのもとで整理して記述する」ことに重点を置く「対応記述型」の対照研究。

(24)「二言語間の類似と相違の背景にある一般的な原理や傾向性について考える」ことに重点を置く「類型設定型」の対照研究。

その結果、「対応記述型」の対照研究において本質的に重要なのは、それぞれの表現の特徴を整理して捉える（分析的に捉える）ための観点を発見することであり、「対応関係の有無」ということはその結果として述べられることに過ぎないのである（p. 6）と述べられている。そして、これが日本語教育における意義として、「言語教育において、「記述型」の対照研究で提供される「言語間の類似と相違」に関する情報は学習者が第二言語を習得する上で何が阻害要因/促進要因になりうるかを考えたり、誤用の背景や教授上のポイントを考えたりするための参考情報として有益である」（p. 7）と提示した。

これに対して、日本語教育における「類型設定型」の意義として、「言語教育においてはしばしば「言語そのものだけでなく、言語の背後にある発想や文化を理解することが大切である」ということが言われる。その背景にあるのは、それぞれの言語を支える基本的な発想を理解し、それぞれの言語に見られる種々のことがらをそれと関連付けて有機的

に理解することが大切であるという考え方である。その意味で、「それぞれの言語に見られる種々の現象を統合的に捉える観点を提示する「類型設定型」の対照研究は言語教育において重要な意義を持つと言える」と論じられた。

このように、井上(2002)は日本語教育における対照研究の意義について考え、特に日本語教育における対照研究の意義と役割の新たな可能性をもたらしたことに重要な意味を持っていると考えられる。また、言語間の類似点や相違点だけでなく、言語間の背景にある発想による類似点と相違点を各現象から統合的に捉える視点を提示することは大切な指摘であると筆者は考えている。そして、「類型設定型」の方は言語の背景と言っても、それは逆に表層の文法形式に直接影響を与えるもので、これも学習者の産出したものに確実に反映すると考えられる。そのため、これは「対応記述型」の対照研究と同じように、「それに関する情報は学習者が第二言語を習得する上で何が阻害要因/促進要因になりうるかを考えたり、誤用の背景や教授上のポイントを考えたりするための参考情報として有益である」という貢献もできると筆者は考えている。つまり、対照研究にとどまるなら片方の考察だけでも意義のある研究だが、日本語教育に活かすには、両方を考慮して考察しなければいけない。言語上における転移と言語の発想による転移という 2 つの側面を同時に考える対照研究は言語教育において重要で、より全面的に学習者の誤用や困難点を考察する方法だと考えられる。

井上(2007a)では、言語の対照研究とは、比較対照という方法を用いて、それぞれの言語が持つ特徴や、その特徴が持つ言語学的な意味を具体的に捉える研究のことである (p. 17) と述べられている。このような意味で、言語研究の対照研究は個別言語研究と類型論の両方に分けられた。つまり、個別言語についてよりよく知るための方法の一つであると同時に、より一般的な観点から人間言語のデザインについて考えるための基礎でもあると解釈されている。

さらに、井上(2015)では言語の対照研究は「言語を研究する際のスタイル・立ち位置」程度に考えられ、対照研究の目的を以下の 3 点のように挙げ、対照研究は個別言語研究においても重要であることを論じている。

(25) <1> 比べることを通じて、それぞれの特徴を詳しくする。

「各言語についてよく観察する。」

<2> 比較により、それぞれが持つ性質を明確に浮かび上がらせることができる。

「各言語の重要な特徴を際立せる」

<3> 全体の中での位置付けを知る。

「各言語の特徴を相対化するための一般的な観点を乱す」

このように、井上は一連の研究を通して対照研究の多様な側面からその調査方法や、役割、意義を検討してきた。

要約すると、井上の研究は「対照研究と個別研究」、「対照研究と言語教育」という2別する課題を扱っていることが分かる。また、歴史的に概観すると対照研究の出発点は外国語の教育のためであるが、井上(2001, 2007b, 2015)から見ると、言語間の比較対照をすることで直接的に得られる成果は個別言語の特徴や性質を解明することで、それは言語教育には直接貢献できるものではない。これに対して、井上(2002)で挙げられた2種類の対照研究は日本語教育に貢献する可能性について述べたそれが学習者の誤用背景や教授上のポイントのための参考情報として挙げられている。しかし、これまでの言語教育のための対照研究に対して、張(2007)では「あくまで対照研究の研究成果が言語教育に役立つというレベルの論述で、言語教育のための対照研究をどのように工夫して、行っていくべきかなどの議論はなかった」と指摘している。

そこで、張(2003, 2007)も対照研究の歴史的な発展を概観することで、対照研究を「言語教育のための対照研究」と「言語研究のための対照研究」の2種類に分けた。さらに、張(2007)では言語教育のための対照研究の目的と具体的な研究手順まで提案した。具体的には、今後の言語教育のための対照研究は以下の3つの目的のために行わなければならないと述べている。

(26) <1>母語によって解説される教材や辞書を編集するためであること。

<2>プラス転移の効果を意図的に活かすこと。

<3>マイナス転移の言語の条件を確定すること。

このように、言語教育のための対照研究が目指す目標を立て、母語転移を考慮した文法記述や指導案を考えることが明言されている。また、具体的に言語教育の対照研究を行う手順について<1>研究対象の対照の確定と類型化、<2>類型別検討という2点を挙げられている。

さらに、張(2011)では「言語教育のための習得研究」の必要性を主張し、「母語と目標言語の体系の異同を正確に把握し、ずれの生じている箇所を特定して誤用が現れる可能性を予測する」という対照研究はその第一歩であることが挙げられた。このように、いずれも言語教育のための対照研究の重要性を主張し、それによって学習者の誤用や困難点を探り、学習者の言語習得に直接役立つ情報を提供することとして、位置付けられている。

### 2.3.2 言語教育のための対照研究の問題点

上述の内容により、言語教育のための対照研究の目的は特定母語話者の誤用や困難点を予測することであることが見えてきた。そのために、言語教育のための対照研究を実践するために、比較対照の対象の確定は重要な前提である。

対照言語学は1940～50年代に発展して以降、言語研究のための対照研究でも言語教育のための対照研究も本質的には研究の手法がかなり似ていると言える。つまり、両言語の相違点と類似点に気づき、そして大量の例文を考察することによって比較対照するという点において共通している。しかし、言語間の相違の様相は複雑で多様であり、比較対象を確定するのにやむを得ず対応する形式を全部取り扱えるわけではないと考えられる。例えば、日中のアスペクトにおける対照研究が数多くされているが、すべてが日本語のアスペクト形式と中国語のアスペクト形式を比較するものであるが、陳(2009)では、日本語の「結果残存」のテイル形に対応する形式として中国語のアスペクト表現以外に、存在表現を使うこともあると指摘し、そして調査を行うことによって中国語話者がその違いにより誤用を産出していることを検証した。つまり、言語間の表現形式の対応関係は複雑で、全面的に比較対象を捉えることは困難だと考えられる。

それに対して、張(2007)では、言語教育のための対照研究において、その研究対象の確定と類型化する手段として、以下のような提案をした。

- (27) (日中対照研究の場合) 該当項目を中国語に訳し、その対応する中国語の形式を見つけ、それから、その対応の具体像を対照研究によって明らかにしていく。重要なのは、この場合の翻訳は、研究者の主観による一回的なものではなく、複数の文法のコーパスから目標言語の項目の用例を少なくとも数十選んで、母語へ一つずつ翻訳して試みることである。母語への翻訳の結果、得られた対応形式が一つしかない場合と複数ある場合とがあるが、今度は、逆の順序で、つまり母語の形式から目標言語の形式へと、同じくなるべくたくさんの用例を選んで翻訳して試みることである。この2回目の、つまり逆方向の翻訳の結果、母語の一形式の大役が複数ある場合は、もう一度目標言語の形式から母語へと同じやり方で翻訳を行う。さらに、一形式の対訳が複数ある場合は、また方向を変えて繰り返していく。(張 2007, p. 36)

このように、張(2007)は研究対象を確定する非常に厳密な方法を提案しており、両言語の文法形式上の対応関係が見えると思われる提案である。しかし、対照分析仮説が第二言語文法習得の難易度を予測できなかった大きな理由の1つが、学習者の心理を考慮しな

かった点にある(佐野 2011)。つまり、学習者にとって習得過程中における困難点や誤用の形式は表層の文法形式の通りではない可能性が高い。さらに言うと、特に習熟度が上がるにつれて文法形式のまま誤用になるわけではなく、目標言語に近づいている途中で母語と目標言語の論理における類似点に気づくことによって母語の発想で規則を作ることでも考えられる((21)の<2>に当てはまる)。そのような誤用も両言語の相違点によるものであるため、ただ文法形式の対応関係を考察するだけでは学習者のこのような誤用を推測することができず、学習者の習得における困難点を確実に考察することもできない可能性がある。もちろん、それ以外の(21)<3>は対照研究の段階では考察できないが、文法形式だけが対応していなければ母語転移とは関係ないという判断にはならないという意識を持っておくべきである。

また、島岡(1986)は、外国語教育の改善のためには、対照研究を土台にして、学習者の困難点に対して重点的な指導を計画するとともに、絶えず学習者の習得過程を理論的に把握しながら、より効果的なカリキュラムの作成にそれを反映させるべきだと指摘している。すなわち、母語による転移は学習段階により起こりやすい誤用もあるが、起こりにくい誤用があるとすれば、学習する初期の困難点と習得過程中的の困難点は異なり、単に文法形式の比較だけであれば初級の誤用は初級学習者に最も適応するが、学習過程においても誤用を把握することが大事であると考えられる。そのため、現在のような言語教育のための対照研究のやり方では習得過程における誤用が観察できないため、補足的な手段が必要である。

そこで、本研究では、特定母語話者を対象とした該当文法項目の習得研究から見られた誤用を考察する作業も必要であると考えている。特に中国語話者を対象とした対照研究や習得研究が最も多くなされている現状<sup>2</sup>で、先行の習得研究から実際に学習者の産出した誤用に目を通し、それらの誤用タイプが現段階の対照研究の結果で説明しきれないかを検討し、もし現段階の対照研究では説明しきれない場合、対照研究の対象をもう一度見直す必要があるだろう。さらに、これは文法形式そのままによる誤用ではなければ、言語の背景にある発想によるものの可能性もあるため、それぞれの言語に見られる現象を統合的に捉え、学習者の視点から母語転移の可能性を考える必要がある。すなわち、それは井上(2002)の指摘通りに、文法形式上における類似点や相違点だけでなく、言語間の背景にある発想による類似点と相違点を各現象から統合的に捉える視点も考えるべきだということである。しかし、現段階ではその2つの側面を同時に考える言語教育のための対照研

---

<sup>2</sup> 熊谷(2002)では、「言語対照研究」の成果の利用は、成果自体が豊富に存在するかどうか大きく左右される。そして、文献収集して調べた結果、「言語対照研究」の蓄積が他言語に比べて非常に多く、最も大きな割合を占めているのは中国語・韓国語・英語に関する論文であると述べられた。

究が少ないことも事実である。最終的には、母語の発想による転移でもなければ母語とは関係のない、学習者の独自規則という説明になると思われる。

このように考えてみると、言語教育のための対照研究を考えるのに、言語間の対応関係だけでなく、特定母語話者が実際に産出した誤用を取り扱い、母語の発想による類似点や相違点までも考察する必要がある。さらに、中間言語の観点から考えると、学習者の言語は動的なものであるため、学習段階ごとに考察する先行研究がある場合に、各段階における誤用から母語転移の変化を動的に捉え、学習者の誤用や困難点に対する推測も動的に行うことが大事なことだと考えられる。そうすることは、母語と目標言語の類似点と相違点を最大限に明確にし、さらに母語転移を最大限に活かす教育文法につながることを考えると考えられる。

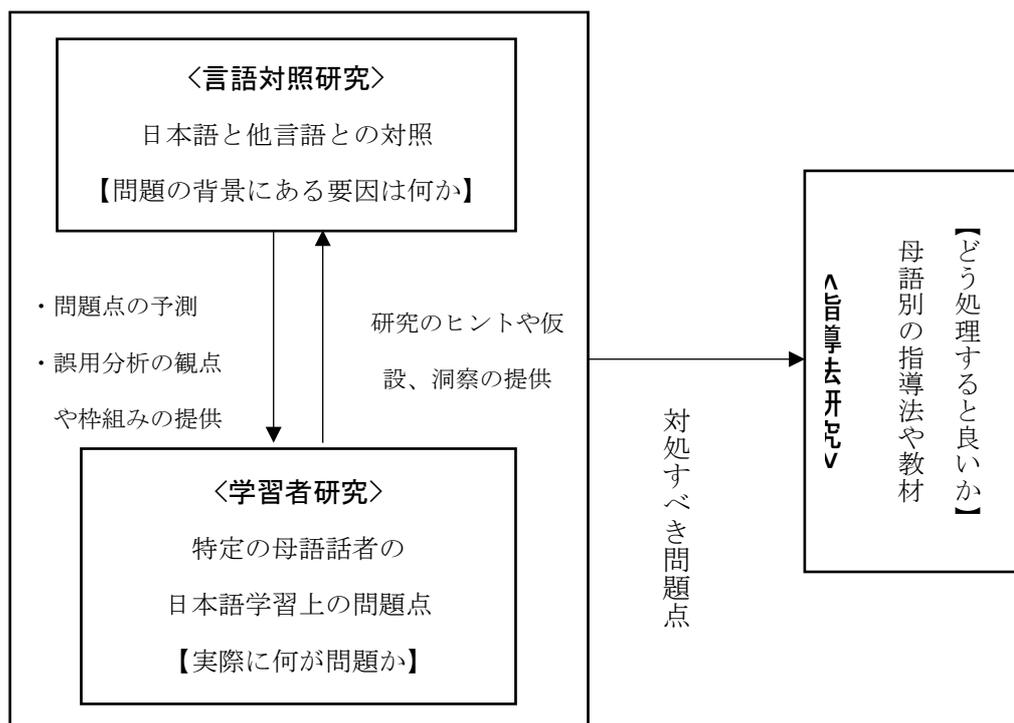
### 2.3.3 文法項目における習得研究の調査法

対照研究は、言語（外国語）教育への応用という目的から出発した（Fries1945, 太田訳1957）。対照研究の結果をどのように実際の教育現場に応用するかについて段階的に考えたのは熊谷(2002)で、そして中国語話者に特化し、対照研究を基盤とする研究方法を提案したのは張(2010a, 2010b, 2011)である。

また、熊谷(2002)も、対照研究の応用分野として外国語教育が大きな位置を占めていると考え、対照研究と言語教育をつなぐために日本語教育のための対照研究を提案した。それは図2の通りである。

熊谷(2002)では対照研究を言語教育へ応用することを念頭に置いて研究を調べたところ、一般的に「言語対照研究」と「学習者研究」という2種類があると述べられている。その「言語対照研究」は言語学的知見の追求を主目的として、音声、語彙、文法などに関して言語間の相違点や類似点を明らかにする研究である。そして、その「言語対照研究」によって類似した規則は学習しやすく、母語と異なる、あるいは母語には存在しない規則や要素は学習しにくいという仮説に基づき行われたのが「学習者研究」である。つまり、「学習者研究」というのは特定の母語を持つ学習者の外国語あるいは第二言語習得に関わる諸問題（困難点、中間言語や母語鑑賞の有り様、など）を扱う研究である。さらに、「学習者研究」で検証された問題点を踏まえて母語別の指導方法や教材を提案する研究を「指導法研究」と呼び、このように、対照研究から実際の教育に応用する研究まで、いくつかの段階を経る必要があると述べられた。そして、「言語対照研究」「学習者研究」「指導法研究」を包括する広がりをも「日本語教育のための対照研究」として位置付けるべきだと論じられた。

図2 「日本語教育のための対照研究」(熊谷 2001)



最後に、熊谷(2002)は言語教育を目的とした特定母語話者の研究は、対照研究の結果をすぐに教育現場へ応用できず、「学習者研究」によって浮き掘りにされる、話者の中で起こる異言語(母語と日本語)の接触・共存・せめぎ合いの現象が、「言語対照研究」によって貴重な洞察や仮説を提供するという、実践現象から研究への流れの重要性も忘れてはならないと示唆した。

さらに、張(2011)では「言語教育のための習得研究」の必要性を主張し、「仮説検証型習得研究」を提唱し、その具体的な調査法としては「対照研究・誤用分析・検証調査」の3つを挙げ、「三位一体の習得研究」と呼んだ。具体的には、1)母語と目標言語の体系の移動を正確に把握し、ずれの生じている箇所を特定して誤用が現れる可能性を予測する(対照研究)。2)1の予測を学習者コーパスを用いて検証する(誤用観察)。3)1と2で得られた結果を調査で確認する(習得研究)、という3つの手法を合わせた調査が必要であると論じられている。

こうしてみると、熊谷(2002)も張(2011)も言語教育のための対照研究はただ言語上の比較対照を行うだけでは教育現場へは繋がらず、実際に学習者の言語理解や産出されたデータにより母語転移はどのように働いているかを確認し、さらに検証しなければならないと考えている点が共通している。つまり、特定母語話者の実際の習得状況を解明することの重要性も示されたと考えられる。

特定母語話者の習得状況を解明するために学習者のデータが必要となるが、そのために調査を通して学習者に関わるデータを収集する手段も様々存在している。迫田(2002)では、学習者の持っている文法能力を測るのに文法規則操作法と文法性判断テストが多く用いられると述べられている。

(29) 「文法規則操作法」

空所補充テスト(穴埋めテスト)、多肢選択肢(幾つかの選択肢が与えられて、その中から正答を選択する方法)、文章や語句の書き換えなど、文法規則の操作をさせる方法である。

(30) 「文法性判断テスト」

聴いたり、読んだりして、その文が正しいかどうかを正誤判断させるテスト、時間を多く与えて行うのではなく、直感的な言語能力を測定する。判断を問うテストなので、実際の発話が同様に産出されるかどうかの保証はないという問題がある。

こうしてみると、「文法規則操作法」も「文法性判断テスト」も実際の発話やコミュニケーションをする際の言語能力とは関係なく、学習者が現時点で持っている文法知識や文法規則を測定するための調査法で、両方とも文法テストと考えられる。

Corder(1981)では、文法テストは学習者の言語能力を説明するために学習者の直感に迫る研究方法であると述べられ、そして、奥野(2005)では文法テストは特定の発話の本質に関する話者の直感と関連しているとされ、被験者は特定の発話が文法的に正しいか否かを尋ねられると述べられている。つまり、それは学習者の直感によるデータの収集手段で、学習者の言語能力またはメタ言語知識を測っていると言える。さらに、迫田(2002)では、文法テストで集められたデータの結果は学習者の習得状況を客観的に反映でき、文法項目の習得状況や調査項目の設定により習得に影響を与える要素を分析することもできるとされている。このように考えると、特定母語話者は母語の影響で該当の文法項目をどのように理解しているか、という文法知識を測るために、文法テストが適応すると考えられ、これまで数多くの習得研究に使用されてきた。

しかし、文法テストだけでは2つの大きな問題点がある。

一つ目の問題点は、母語転移の可能性を全面的に考察できないという文法テストの限界についてである。

文法テストだけでは学習者の中の言語知識が働いた結果しか見られず、被験者のデー

タは何によるものか(母語転移か、独自規則か、インプットの影響か、その他の影響か)に対する解釈を調査者に委ねるしかない。それに、調査者が学習者によるデータを解釈する根拠としては、母語の言語知識による異同や学習環境や学習者の使用した教科書などになるが、実際に学習者がどれを根拠に回答を判断しているかははっきりと分からない。

また、学習者の中間言語は習得段階に応じて変化していく体系であるため、本章の2.2で検討したように母語転移というのは文法形式の異同による転移だけでなく、中間言語の発達過程において母語を手掛かりとして目標言語へと向かっていく途中で、母語の発想によって規則が作られる場合もあり、これも母語転移の一種だと考えられる。しかし、文法形式の考察しか行っていない対照研究で初級以降の学習者の習得状況を解釈すると、学習者の本当の習得状況を把握することができないと考えられる。つまり、正の転移だと見えているが学習者が本当に母語の言語知識を通して正解したのか、学習者の産出した誤用は対照研究に観察されていないものならそれは母語の影響とは関係ないと判断できるか(母語の発想による規則の影響の可能性はある)、といったようなことは文法テストだけでは断言できないと考えられる。このように考えると、文法テストだけでは学習者の母語転移を表層の文法形式の異同からは観察できるものの、実際に母語転移は習得過程にどのように働いているのか、学習段階や学習環境によってどれくらい影響を与えているのか、母語転移以外にどのような独自規則が作られているか、といった学習者の母語転移の影響や中間言語の全体像の観察はできない。さらに、正用か誤用かを問わず、各学習段階や学習環境の学習者は一体何を根拠に解答を判断しているかを明確にしない限り、それに基づいた文法教育も考えられないと言える。つまり、学習者の文法知識を測るだけでなく、内面的な視点からも母語転移の働き方を考察できる調査法が望ましい。

二つ目の問題点は、調査結果が確実に習得実態を反映しているかという疑問があることである。

白畑他(2010)は文法テストから得られたデータは学習者の言語知識をより直接的に反映しているとは限らないと論じている。そして、それは文を使用する際の学習者の行動や心理的処理を反映したデータを観察するのではないため、「言語知識の観察」というより、むしろ「言語知識に関する知識(メタ知識)の観察」と言えると述べられている。すなわち、文法テストの回答から、学習者が回答した内容をよく理解しているのか、該当の質問以外にも使用できるのかということを明確にすることはできないと考えられる。言い換えると、文法テストで正解したが、実際に学習者は解答したものを理解していない、また、固まりとして暗記したが、同じ文法項目で前節する動詞を変えたり、文脈を変えたりする

と正解できない可能性は十分にあると考えられる。逆に、回収した答案は間違っているが、その一箇所だけのキーワードの見落としや、ミスによる誤用で、もう一度同じ質問をやってもらえば正解になることもありうるため、それは理解上の間違いではなく運用上の間違いだと考えられる。そのため、学習者の表層的な解答が正しいかだけでなく、内面的には理解しているのかを把握できてこそ本当の習得状況が把握できると言える。

以上のことから、文法テストは客観性が高いため、学習者の言語能力やメタ言語能力の一般傾向を測る調査法であるが、それだけでは母語転移の観察が不十分で、調査結果が正確に測れない恐れがあることが分かる。そのため、全面的に学習者の習得状況を確実に把握するためには、学習者側の内省も調査対象とすべきだと考えられる。

ネウストプニー・宮崎(2002)で、被験者の内省を調査する方法論の一つ<sup>3</sup>としてFI(フォローアップ・インタビュー)が挙げられた。S. K. ファン(2002)は、FIとは、調査対象者の実際の行動に伴う認知プロセスを意識化、言語化するための方法論であると述べている。FIは録音や録画で反映されない対象者の調査時の意識や考えを明らかにしようとする目的で行われ、調査データを質的に補足する。それは調査後にしばしば行われる対象者の感想や意見の採取や調査内容の確認のためのインターアクションとは異なり、体系的な手続きであると述べられている。そして、FIは外国人参加者(主に日本人)のインターアクションにおける複雑な意識過程に研究の焦点を当てるために開発され実施されてきた(Neustupny1990)。ネウストプニー(1994)によると、FIを通して特に次のようなデータ収集が可能になる。

(31) 私たちが行動している間、自分の行動をモニターしたり、評価したりして、また評価の結果適切でない箇所があるとすれば、その訂正の適否を考察したのち、訂正を実施することもある。ただし、これらのプロセスがほとんど行動の表面に出さないので、録音や録画には記録されない。記録を細かくするためにFIという研究方法が使える。(ネウストプニー1994, p. 14-15)

こうしてみると、FIは言語行動の表面にとどまらず、内質的記録のための調査手段であると考えられる。FIは当初、接触場面において参加者の意識や態度を記録する方法であったが(ネウストプニー1994)、文法能力研究にも不可欠な場合がある(ネウストプニ

---

<sup>3</sup> ネウストプニー・宮崎(2002)では、対象者の内省を調査するための調査法として、FI、アイカメラ、脳波研究、発話思考法・学習ダイアリー・再生刺激法・回想法の4つを挙げられた。

一・宮崎 2002)。一次調査の行動のどの箇所にもどのような留意、評価などの意識があったかを調査する方法であり、一次調査の具体的な箇所についての証言であると述べられている。すなわち、FI を通して、被験者が文法テストに答える際に何を根拠としているかが分かり、それによって調査者が該当の質問において学習者の母語の働き方を把握することもできると考えられる。

また、迫田(1998)では中間言語の全体像や習得過程を捉えることは単一の調査だけでは困難であると述べている。そして、奥野(2005)では、中間言語が目標言語へと近づく過程において様々な作用を及ぼす言語転移の様相を捉えるには、ある一つの言語話者のデータや単一の調査のみから結論づけることはできないと指摘した。このことから、文法テストにFIを加えれば、文法テストという客観的なデータを通して全体的な習得状況を把握し、その上でFIによって、学習者の習得状況を質的に扱え、学習者の中間言語の規則や母語転移の具体的な様相、解答に対する理解を把握し、特に学習者の習得過程における内面的な習得状況を観察する研究に適応できると考えられる。

さらに言うと、文法テストだけでは量的に学習者の一般的な習得状態は捉えられるが、実際の学習者の意識を把握することはできない。それに対して、FIは質的に学習者の中間言語の規則を解明できるが、学習者の判断の根拠から調査者の推測の根拠を提供するものである。その推測が一般化できるかは文法テストから得られた一般傾向に頼ることができる。このように考えると、文法テストとFIは相補的な学習者の母語転移の働き方や中間言語の習得過程を把握するための調査法だと言える。さらに、学習者のレベルごとに調べることで、習得過程に対する観察も全体的に捉えられると考えられる。

FIには同じ調査対象者に一回しか使えないという原則があるため、一時点の内面的な習得状況の解明には意義があると考えられる。

また、母語転移に関する先行研究では、母語転移の認証が大きな課題になっており、一カ国の学習者を対象とした研究では母語転移を断言できないとされている。迫田(1998:43)では一カ国の母語話者を対象にした調査では困難があるとされ、奥野(2005:54)では言語転移の認証方法として、少なくとも三言語以上を対象とすることが論じられている。つまり、一言語のみを対象とした研究ならたとえ学習者が正解したとしても、それが母語の正の転移なのか、目標言語の規則を身につけた結果なのかは言い切れない。逆に、誤用になった場合に、それが母語の負の影響か、目標言語の規則が複雑で、どの国の学習者も共通して理解が困難であるか、といったことが解明できない。そのため、三言語以上の調査対象者が必要だといえる。

しかし、学習者の言語習得過程に母語の他にも習得に影響を与える要因があるため、たとえ多言語の学習者を対象として調査した際に、ある国の学習者の習得に異なる傾向が

見られても、学習者の多様性により、同じ誤用が産出されても、すべての学習者が同じく母語転移による結果ではない可能性がある。つまり、それは言語内の誤用や、学習者の独自規則なども考えられるからである。本研究では習得過程で学習者の中間言語規則に母語転移が具体的にどのように働いているのかを明らかにすることを課題としているため、文法テストに FI を加えることで、確実に母語転移かどうか測定できると考えられる。

最後に、学習者の中間言語文法はいつも学習者自身が説明できるわけではない。また、学習者自身気がついていても限らない（大関 2010）という疑問があるが、本研究も FI を通して直接学習者の独自規則が見られるわけではないと考えている。FI により直接知りたいのは学習者の判断基準である。そして、その中に母語転移がどのように生じているかを観察することで、独自の規則を考察できると考えている。

## 2.4 本研究における課題

熊谷(2002)では当時の日本語教育における研究の実態を全面的に調べた結果、以下のように述べている。

- (32) 「学習者研究」「指導法研究」を通じて、研究のアプローチは二種類に大別された。一つは、教育現場で得たデータ<sup>4</sup>を出発点として、それらを対照言語学的な観点から考察しつつ、学習者の母語に起因する問題点（学習困難点や母語干渉など）を分類・整理するという行き方である。それは大部分を占めていた。もう一つは、日本語と学習者の母語の対照分析を基盤として、それをもとに問題点や母語の干渉を予測するという演繹なアプローチである。（熊谷 2002, p. 25）

こうしてみると、当時の研究は学習者の実態を考察し、それを対照研究の結果で説明するやり方と、対照研究から誤用推測するやり方があることが分かる。どちらでも対照研究の結果で学習者の習得状況を説明しようとする姿が見える。しかし、本章での議論のように、学習者が産出した誤用は一見対照研究の結果と合致しているように見えても、実は独自規則の働きによる結果であることも考えられ、さらに、これまでの対照研究自体も文法形式の対応関係に絞ったものが多く、各現象を統合的に考え母語の発想による誤用に対する考察という側面がほとんど行われていないという問題点もある。

---

<sup>4</sup>熊谷(2002)では、前者のアプローチにおいてデータを用いられていたものは、学習者の作文やテストから収集された誤用例、あるいは特定の要素について調べた調査や実験の結果であった。また、時には著者自身の日本語教育あるいは日本語学習の研究の蓄積から問題点が導き出されている場合もあったと述べられている。

加えて、熊谷（2002）では「指導法研究」の論文は少数にとどまり、提案内容もアイデア示唆として述べられているものが少なくなく、そして日本語教育への応用において「言語対照研究」と「学習者研究」と「指導法研究」が緊密な関係にあり、教育現場への具体的・体系的な提案のためには、これらが過不足なく組み合わせられていることが必須だと指摘されている。それ以降十数年も経過しているが、中国語話者のための文法教育のための具体的な指導法研究はまだ少ないのが現状であると言える。

そのため、本研究では特定母語話者のための母語を最大限に活かす教育文法を考えるために、本章で議論してきたことを踏まえ、対照研究、習得研究から特定母語話者の習得上における母語転移による誤用や困難点をはっきりさせ、また習得過程における独自規則を解明することによって、各学習段階や学習環境において学習者に影響を与えている要因を探り、その結果をリソースとして、特定母語話者のための文法記述を行う。従って、本研究の課題は以下の3つである。

<1>第一の課題は、言語間の対応関係によって母語転移を考察するのではなく、習得過程における母語の発想や他言語知識との融合による転移も考慮に入れ、動的に考察することである。

本研究では、言語教育のための対照研究はただの言語間の対応関係を考えるものだけでなく、目標言語に近づいていく過程に母語転移の具体的な様相、母語の発想によって母語転移の表し方、ということも視野に入れるべきだと考えている。そのため、言語間の文法形式の対応関係と習得研究から各段階や環境の学習者が実際に産出した誤用を統合的に考えることによって、学習者の習得過程における発達パターンを予測し、次の習得研究における仮説を立てる。この第一段階の対照研究の再考察は次の第3章にて行う。

<2>第二の課題は、各学習段階や学習環境の学習者の習得状況と母語転移のあらゆる側面を把握するために、内面的な考察を通して習得研究を行うことである。

第一段階の仮説を検証するために、習得研究を行う。そして、確実に母語転移の働き方や中間言語の独自規則の様相を把握するために、習得研究の調査法として文法テストにFIを加える手段を用い、内面的に考察を行うことである。本研究では、まず第4章で質的な考察により母語転移の働き方における様相の可能性を探索し、次の第5章で量的に検証し、習得実態を全面的に把握していく。

<3>第三の課題は、特定母語話者のための文法記述案を作成することである。

前の2段階の考察から見られた内容に基づき、学習者の中間言語における母語転移の

働き方を解明し、学習者の各発達段階における困難点を全面的に捉えた上で、学習者の習得過程において意識しにくい正の転移を喚起し、それを準じて判断することによって正解に辿り着く肯定証拠を提供する。そして、負の転移が起こりうる場面を明示的に与えることで否定証拠も与える、というような母語転移を最大限に活かした文法記述案を試論する。これは第6章にまとめる。

以上の問題意識を持って、本研究では中国語話者のアスペクト・テンスの習得に役立つ文法指導のために、対照研究、習得研究、文法記述研究を経て研究してゆく。

中国語話者のアスペクト・テンスの習得を対照とするのに、主に2つの理由がある。一つ目は、先行研究では英・韓・中の学習者を対象とした習得研究を行うことによって、中国語話者は特に習得が遅いことから母語転移がその原因であることが検証されている。もう一つは、日本語のアスペクト形式としてテイル形はアスペクトとテンスの複合体であるが、中国語にはテンスの文法カテゴリーが存在しないゆえに、これまでの対照研究は日中のアスペクト形式に止まっており、これらを統合的に考察しない限り学習者に役立つ文法教育はできないと筆者は考えているため、この課題を取り扱うことにした。

### 第3章 アスペクト・テンスに関する先行研究と問題点

第2章では特定の母語話者向けの文法教育のため母語を最大限に活かした日本語教育文法の観点を取り上げ、中間言語における母語転移は、言語の形式上によるものだけでなく、母語の発想や論理によるものである可能性を議論した。そして、母語転移によって習熟度が上がっても習得が困難である文法項目に対して習得過程における文法指導を考えることが重要であるという視点から、対象とする文法項目に対して動的に発達パターンを推測する対照研究の案と、学習者の中間言語における母語転移の働き方と独自規則を内面的に測る習得研究の調査法について提案した。その中でも、学習者の習得過程における困難点を解明するには、日中対照研究の結果だけでは不十分で、母語の発想や論理に基づき、習得過程に出やすい誤用も含めて考察し、母語転移の可能性を追究する必要があると述べた。このように、特定の母語話者向けの文法教育に役立つ理論と方法論について考えた。

この第3章では、第2章で検討した提案を実践していくために、中国話者の日本語アスペクト・テンスの習得という課題を取り上げる。本章では、まず3.1で日本語と中国語のアスペクト・テンス体系の研究を概観し、これまでの言語教育のための日中対照研究における問題点を整理する。そして、3.2で日本語のアスペクトに関する習得研究の動向と、中国語話者を対象とした習得研究を取り上げ、中国語話者の習得における特徴とまだ解明されていない課題をまとめる。次の3.3では先行研究の問題点を踏まえ、本研究の中国語話者のアスペクト・テンスの習得における課題を明らかにする。最後に、3.4で本研究の観点から新たに日中のアスペクト・テンスの対照研究を行い、中国語話者の習得過程における困難点を再考察し、発達パターンを予測し、さらに本研究の仮説と習得研究への課題を提示する。

### 3.1 アスペクトとテンスにおける日中対照研究

#### 3.1.1 日本語におけるアスペクト・テンス研究

##### (I) 基本体系の成立

現代日本語のアスペクト・テンスに関しては多くの研究があるが、金田一(1950)は「国語動詞の1分類」でシテイルをアスペクトを表す有意味の単位として扱うことによって、文法的意味と語彙的意味との相関性を明らかにしたという意味で、日本語のアスペクトの研究史における重要な論文と言われている。この論文では動詞を4分類することでテイル形の用法を分けている。

(1) a. 状態動詞---状態を表す。テイル形にならない。

例：ある、いる、要る。

b. 継続動詞---ある時間内続いて行われる種類の動作、作用を表す。

テイル形になると、動作の進行中を表す。

例：走っている、読んでいる。

c. 瞬間動詞---瞬間に終わってしまう動作、作用を表す。

テイル形になると、結果残存の意味を表す。

例：落ちている、倒れている。

d. 第四種動詞---時間の観念を含まず、ある状態を帯びることを表す。

常にテイル形で用いられる。

例：優れている、そびえている。

奥田(1997)は金田一(1950)を批判しながら、それまでのアスペクトの研究がテイルだけを扱っていたことの問題点を指摘し、シテイルに対立するスルもアスペクトの形であることが述べ、現代日本語のアスペクト体系をスル<完成相>とシテイル<継続相>という相補的対立関係にあると論じた。

そして、奥田(1977,1978)は「シテイル」の基本的な意味は「持続」で、主に「動作の持続」と「変化の結果の継続」という2つの基本的なアスペクチュアルな意味を実現しており、前者の意味を実現する動詞は「主体の動作」を表す動詞(動作動詞)、後者の意味を実現する動詞は「主体の変化」を表す動詞(変化動詞)であると規定した。つまり、金田一(1950)のように「時間」を基準としたものではなく、(2)のように「変化」を中心に枠組みを作った。

(2) 奥田の考え方のまとめ (庵 2014a, 2014b)

状態動詞 (アスペクト対立がない)

非 (主体) 変化動詞 (テイル形の解釈は進行中になる)

(主体) 変化動詞 (テイル形の解釈は基本的には結果残存になる)

奥田 (1977, 1978) がアスペクトとテンスの相関性からアスペクト・テンス体系を確認したことは画期的であると考えられる。その体系を表で示すと表 1 になる。工藤 (1995) では、このパラダイムが現代日本語の時間性の根幹に位置する体系であるとして、基本アスペクト・テンス体系と呼ばれている。

表 1 アスペクト・テンス体系 (奥田 1977, 1978)

	完成相	継続相
非過去	スル	シテイル
過去	シタ	シテイタ

この考え方を受け、高橋 (1985) は「完成相」の基本的な意味を「動詞の表す動作 (広義)、またはその一定の局面を、分割することなく、始発から終了まで含めて、丸ごとの姿で差し出すことである」とし、「継続相」の持つアスペクト的意味を「動作を指し示す動作が、その動詞の表す動作や変化の過程の、持続過程をなす局面の中にある姿を差し出すことである」とした。

さらに、工藤 (1995) では、スル形式、シタ形式は単なる非過去形、過去形ではなく、完成相非過去形、完成相過去形であって、アスペクト的把握抜きに、テンス的意味を実現することはできないため、形態論的形式におけるアスペクト的把握とテンス的把握の統合性を認めておかなければならないと指摘した。つまり、テイル形やテイタ形はアスペクト形式としてだけでなく、テンスとアスペクトの複合体であることと明示的に示されている。そのアスペクトとテンスのカテゴリーを分類したものが表 2 である (庵 2012a, 2014a, 2014b, 2015)。この捉え方も現在の日本語学におけるアスペクト研究において共通理解できるものである (金水 2000)。

つまり、表 2 のように、「テイル」は「-てい-る」、「テイタ」は「-てい-た」であり、「ル」は「-o-ル」「タ」は「-o-た」である。「-てい-」と「-o-」はアスペクト的に対立

し、「-る-」と「-た-」はテンス的に対立するということである。

表2 テンスとアスペクトの関係 (工藤 1995, 庵 2012a)

		アスペクト	
		完成相 (perfective)	未完成相 (imperfective)
テンス	非過去 (non-past)	ル形 (-o-(r)u)	テイル形 (-tei-ru)
	過去 (past)	タ形 ((-o-ta))	テイタ形 (-tei-ta)

また、それまではアスペクトは「出来事の時間的様態」を表すカテゴリーであると述べられていたが、工藤 (1995, p64) では、アスペクトはそれだけでなく、同時に「出来事 (運動) 間の時間関係」を示すカテゴリーでもあると述べられている。つまり、アスペクトが、出来事間の時間関係-継起、同時-を示す機能を持っていると言える。このように、シテイルは単なる「継続性」ではなく、<同時=持続性>を表すと考えなければならぬと論じられている。すなわち、アスペクト的対立をしているル/テイル、タ/テイタの使い分けが、前者が継起的=通時的パースペクティブを、後者が同時性=共時的パースペクティブを持ちながら、立体的にテキストが構成されていくと解説されている。

## (II) アスペクトの基本用法

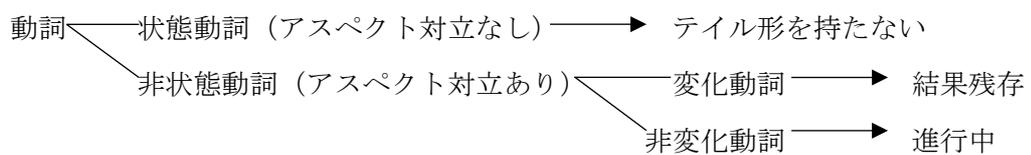
寺村 (1984, p. 117) は、アスペクトを「事象をある幅、プロセスの中のどういう位置にあるかを表そうとする形式」として扱い、ルとタを一次的アスペクト、テイル、テイクなどの動詞のテ形に補助する動詞が後接したものを二次的アスペクト、動詞の連用形に補助する動詞が後接したものを三次的アスペクトとした。テイル形は二次的アスペクトの一つで、基本的な意味として、(a) 動作や現象が継続していることを表す場合(「進行中」に相当する)と、(b)ある過去(以前)の出来事が終わって、その結果がいまある状態として残っていることを表す場合(「結果残存」に相当する)があるとしている。この見解は一般的であるが、派生的な意味に関しては多岐にわたる。

テイル形の中心的な意味に対して、寺村 (1984, p127) では「既然の結果が現在存在していること」であると規定されている。その「既然」には、「事が既に始まっている場合と、事が既に終わっている場合がある」と挙げられている。つまり、「(赤ん坊が)泣く」のように本来時間的な幅を持つ動作、現象を表す時に、このテイルはその動作、現象が始まってから終わらずに今も継続している事を意味しており、(a)に相当する。それに対して、「死ぬ」のような瞬間動詞、つまり始まると同時に終わるような現象を表す動詞の場合、このテイルはその現象が既に実現した(終わった)が、その結果が物理的にあるいは

心理的に、現在存在するということを表す。すなわち、(b) の意味に相当する。

また、そのテイルが進行中を表すか、結果残存を表すかを決定するのは前接する動詞の性質によるものである（金田一 1950, 奥田 1979, 工藤 1995）。さらに、庵（2001）ではそれらを単純化すると、動詞が非状態動詞で、主体変化を表さない動詞（非変化動詞）であれば、「進行中」の意味となり、主体変化を表す動詞（変化動詞）であれば「結果残存」の意味になると述べられている。なお、状態動詞と第4種の動詞にはアスペクトの対立がない。以上のことを図式で示すと以下のようになる。

(3) 図1 動詞の分類とテイル形の意味(庵 2001)



ある動詞が変化動詞なのか非変化動詞なのかは(4)のテストフレームを用いて判断することができる。（庵・清水 2016）

- (4) a. 「期間+o」と共起でき、「期間+で」と共起でなければ、非変化動詞  
b. 「期間+o」と共起できず、「期間+で」と共起できれば、変化動詞

### (III) テンスとアスペクトとの関係

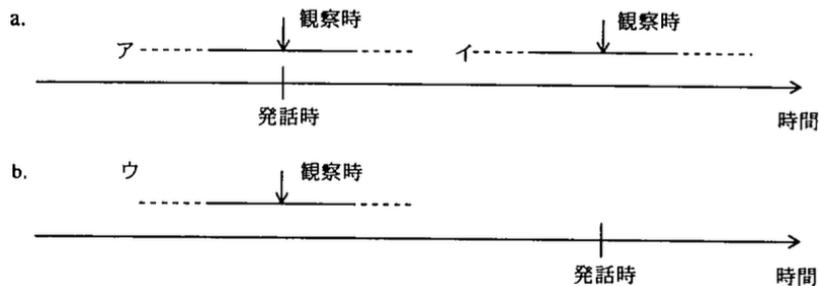
工藤(1995)では、文によってある出来事を伝えようとする場合、その出来事の成立時間を何らかの形で指示する必要があるが生じるが、この表現形式としては、文法的カテゴリーとしてのテンスと語彙的なものとしての時間副詞の2つのタイプが存在すると述べられている。前者は義務的で、後者は任意的である。さらに、金水(2000)では、時間性に関わる表現としては、副詞的成分の重要性も挙げられている。

- (5) a. 時点・期間：今、さっき、昨日、来年、8月3日、その年、～から、～まで  
b. 期間：～までに  
c. 想定・推移を前提とする表現：まだ、もう、(既に、早くも、早)  
d. 時間量：ずっと、しばらく、ちょっと

また、庵（2001, 2010, 2011a, 2012a, 2014a, 2014b, 2017b）では異なるテンスのテイル形（テイル・テイタ）の意味の捉え方とその制約について論じられている。庵(2001)ではテ

イルとテイタの違いは観察時がテイルの場合は非過去であるのに対して、テイタの場合は過去である点にあるとしている。それは(6)のように、アは現在の進行中、イは未来の進行中、ウは過去の進行中であると述べられている。

(6) テンス別の「進行中」(庵 2001)

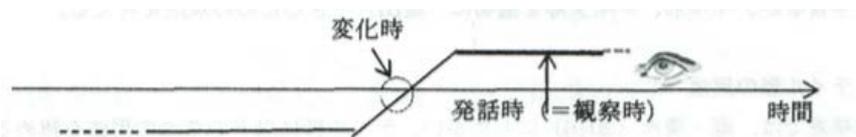


つまり、現在テンスの「進行中」というのは、ある観察時において動作または出来事が継続していることを表している。観察時以前からその動作または出来事が始まり、観察時以降もそれが一定の間続くということである。現在テンスの観察時が非過去であるのに対して、過去テンスの「進行中」の観察時は過去である。

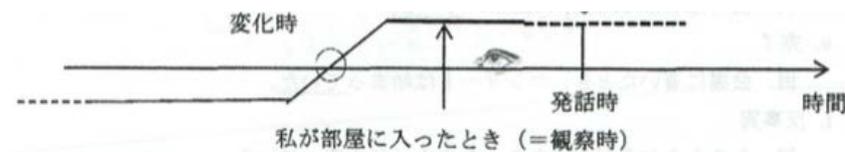
また、「進行中」の場合の制約について、観察時に行った出来事は必ず発話者が観察できることでなければならない。過去テンスの「進行中」の場合、「観察時」は文中の特定の「1 時点」でなければならないと庵(2014b)で論じられている。

一方、「結果残存」の場合は「進行中」より複雑で、「観察時」と「発話時」以外に、変化動詞には状態が変化した時点の「変化時」が存在する。

(7) あ、コップが割れている。(現在テンスの「結果残存」)



(8) 私が部屋に入った時から、コップが割れていた。(過去テンスの「結果残存」)



テイル形の場合、「変化時」は発話時以前であり、かつ、変化後の状態が発話時において観察可能でなければならない。言い換えると、(7)場合に発話時 (= 「観察時」) に発話

者の「視点」があるということである。一方で、過去テンスの「結果残存」の場合は、「進行中」と同じく「観察時」が過去の「1時点」に平行移動するもので、「観察時」(=「過去の1時点」)を表す成分は文中で特定されなければならない、それがさす時点と文末の「た」が指す時点は同一である必要がある(庵 2017b)。

さらに、「結果残存」のテイル形は「変化(出来事) + 結果(状態)」という構造を持っているが、日本語ではこのように結果の状態が観察時に存在する場合には結果の側面に注目することが義務的である(庵 2001)。つまり、変化を表現せずにその結果だけをテイル形で表すのである。

また、日本語のタ(主文末のタ)・ルはテンスとして捉えるが、アスペクトのテイル形の非完成相と対立では完成相と呼ばれている。それぞれの意味と使用する際の制約に関して井上(2001b:105)が検討している。

(9) a. 8時に朝ご飯を食べた。

b. 8時には朝ご飯を食べていた。

(10) a. トランクの中を調べた。拳銃を数丁見つけた。

b. トランクの中を調べた。拳銃が数丁あった (入っていた)。

井上(2001b)では、完成相「スル/シタ」は出来事を一つの閉じたまとまりとして表すのに対して、非完成相は、ある状態(人やモノの存在、属性の存在、動作の継続状態、変化の結果状態など)がある設定時点の前後に開かれた形で存在することを表す形式であると述べられている。(9a)では「朝ご飯を食べる」という出来事が「8時」と呼ぶことができる時間の中で閉じている(完結している)ということである。つまり、その出来事全体を一つの閉じたまとまりとして把握することができるのである。一方、(9b)では「食べている」という動作の継続状態が設定時「8時」の前後に開かれた形で存在したことが述べられている。

このような意味の違いは(10)のような文の連続においてより明確な形で表れる(工藤 1995 参照)。完成相(10a)が連続して用いられる場合は、複数の出来事が時間の流れに沿って連続していることが述べられる。一方で、(10b)は「完成相-非完成相」の順で述べられており、ある出来事が実現された時点においてある状態が観察されたということが述べられる。また、井上(2001b)が次のようにタとテイルの使い分けにおける制約を述べた。

(11) a. (お湯が沸くのを今か今かと待っていたところ、目の前でお湯が沸騰状態に達

した。)

よし、沸いた。/??よし、沸いてる。

- b. (コンロにかけておいたお湯がいつの間にか沸騰状態にある (沸騰した瞬間は見ていない))

お、沸いた。/お、沸いてる。

- c. (給湯室の前を通ったら、誰が沸かしたか分からないが、やかんの中のお湯が沸騰状態にある。)

あれ、お湯が沸いてる。/??あれ、お湯が沸いた。

- (12) a. (話し手の目の前で聞き手の財布が落ちたのを見てその直後に)

財布が落ちましたよ。/??財布が落ちていますよ。

- b. (聞き手のものであることが明らかな財布が聞き手のそばに落ちているのを見て)

財布が落ちましたよ。/財布が落ちていますよ。

- c. (誰のものか分からない財布が落ちているのを見て)

あれ、財布が落ちてる。/??あれ、財布が落ちた。

(11) (12)の a ではタが使えるがテイルは使えない。それは出来事が実現された瞬間を知覚した直後の場合にタで出来事の実現が叙述されるからである。それに対して、bのように「湯が沸く/財布が落ちる」という出来事が実現された瞬間を見ていない場合は、その場合でただちに状態形テイルで眼前の「湯が沸いている/財布が落ちている」状態を叙述することができる。また、この場合話し手は変化の瞬間は直接見ていないが、その出来事の変化前の状態を知っており、出来事が実現された経過の一端は具体的な形で把握している。このような場合には、タは出来事の実現・発生を叙述することもできる。一方で、cの場合では出来事が実現された経過が全く把握できないため、眼前の状態を叙述するのにテイルを用いるしかない。

このように、井上(2001b)では、タを用いる際は、出来事が実現された経過 (少なくともその一端) を具体的な形で把握していなければならないという制約があると述べられている。

### 3.1.2 中国語におけるアスペクト研究

#### (I) 中国語のアスペクト・テンス体系の構造

前掲のように、日本語のアスペクトとテンスは (13) のように組み立てられているが、中国語は (14) のようになる。つまり、アスペクト表現が豊富で、テンスを文法カテゴリ

一で表現しない。一般的な言語のアスペクト・テンスの構想とその解釈を考える枠組みとして、以下のような階層構造が考えられる。(Gabriele & McClure 2011 より改変、稲垣 2012)

(13) [[ [ 動詞 ] アスペクト ] テンス]

(14) 彼女は歌を歌っ てい る。  
動詞 アスペクト テンス

こうしてみると、日本語は一般的なテンス・アスペクトの体系をもっている言語のように、時間的な捉え方を表すのに(13)の構造になっている。しかし、中国語のアスペクト・テンスの構造はそれとは違い、(15)のようになる(龚千炎 2000)。

(15) { [副詞+ (＜動詞＞ +助詞) ]+語}

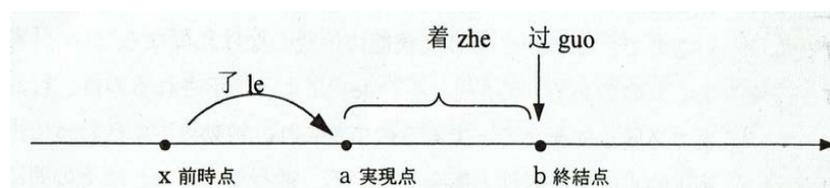
(16) 她 正在 唱 着 歌 呢。(彼女は歌を歌っている。)  
副詞 動詞 助詞 名詞 語

(15)では動詞は中核となり、そのアスペクトの意味を表すのに、副詞・アスペクト助詞・語気詞が使われるが、テンスの表現が存在しない。つまり、中国語は文法形式としてのテンスを持たない言語であり、アスペクト表現は日本語より豊富であるが、テンス表現においては日本語と大きな違いが存在していると言える。本節では中国語のアスペクト表現を中心に紹介する。

## (II) 中国語のアスペクト表現体系

石毓智(2000)では、アスペクト助詞「了(le)」 「着(zhe)」 「過(guo)」が中国語のアスペクト範疇の全体的機能と明確な役割分担を明らかにしている。

図2 「了(le)」 「着(zhe)」 「過(guo)」の文法意味



この3者が合わさると、1つ完全な動作の開始から終結までの全ての過程を描写することになる。「了(le)」は動作の無から有への「実現過程」を表し、「着(zhe)」は動作の開

始から終結までの状況を表し、「過(guo)」は動作の終結を表す。ただし、「了(le)」と「過(guo)」は両者ともに動作・行為の発展した末のある「点」の様子に着目するものである。それに対して、「着(zhe)」は行為の発展過程中的「線」に着目しているのである。本研究では日本語の「進行中」と「結果残存」を比較することを目的とするため、日本語のアスペクトの基本的な意味と対応しない「過(guo)」は対象外とする。

中国語は形態上テンスを表せない言語であるが、アスペクトマーカが豊富である。アスペクト助詞以外に、副詞マーカ「曾经(cengjin/かつて), 已经(yijing/すでに), 正在(zhengzai/ちょうど~している), 将要(jiangyao/~ようとしている)」があり、さらに、文末の語気詞「了(le)、来着(laizhe)」のような表現がある。龚千炎(2000)は、現代の中国語アスペクトが表す意味やアスペクト表現から総合的に判断し、中国語のアスペクト表現を完了相・実現相、経験相、近い経験相、進行相・持続相、開始相、継続相、将然相、既行相という8種類に分類した。本研究では、日本語のアスペクトの基本的な意味に対応する進行相・持続相と完了相・実現相を中心に論じていく。

(i) 進行相「在」・持続相「着」

進行相・持続相というアスペクトは動作・行為・変化が進行中であること、または状況・状態が持続していることを表し、主にアスペクト助詞「着」が後接、またはアスペクト副詞「在<sup>5</sup>」が前接することによって表される。両者は入れ替えられる場合もあり、共起して用いられることもある。

(17) 「在」も「着」も使える:

a. 外面 在 下 雪。(外は、雪が降っている。)

外 zai 降る 雪

b. 外面 下 着 雪。(外は、雪が降っている。)

外 降る zhe 雪

(18) 「在」も「着」も使える

(荒川 2003)

a. 她 在 穿 和服。(彼女は着物を着ているところだ)

彼女 zai 着る 着物

---

<sup>5</sup> 「在」と表記するが、「正在」「正」の表現も含む。高橋(1967)によると、単音詞の単用は不安であるから他の単音副詞と連用されることが多い。「外面正在下雪雨」が同じ意味で使える。一方で、龚千炎(2000, p. 205)は、3つとも進行中の意味を表すことができるが、「在」は主に状態を表し、「正」は主に時間を表し、「正在」は動的状態を表した上で、時間も兼ねて表す。」と論じられている。つまり、その3つの表現の焦点を当てるところが異なるが、進行中の意味を表すのに区別がないため、本研究では同一扱うことにする

b. 她 穿 着 和服。(彼女は着物を着ている。)

彼女 着る zhe 着物

(19)「在」が使えるが「着」は使えない。

(荒川 2003)

a. 你 在 干 什么？(何をやっている)

あなた zai やる 何

b. ?你 干 着 什么？(何をやっている)

あなた やる zhe 何

(20)「在」は使わないが、「着」が使える

a. 他 一直 坐 着。(彼はずっと座っている)

彼 ずっと 座る zhe

b. ?他 一直 在 坐。(彼はずっと座っている)

彼 ずっと zai 座る

(21)「在」と「着」を共起して使う

目前, 他 正 躲 着 所有的 人。(今彼はあらゆる人を避けている。)

今 彼 zai 避ける zhe あらゆる 人

(17)(18)とも「在」「着」が使えるが動詞によって表す意味が異なる。(17)では両方も「進行中」を表すが、(18)では「在」が「進行中」を表すのに対して「着」は服をまとった後の状態を示している。そして、(19)のように「動作は何」という問題に対しては「在」しか使えないが、(20)では静的な状態を表すのに「在」を使わず、「着」しか使うことができない。(21)は「在」と「着」が共起して「進行中」の意味を表している。このようにしてみると、「在」と「着」を単独で使う場合と共起する場合は「進行中」の意味として使われ、「着」は「動作の進行中」以外に、持続している状態という意味機能も担っていることが分かる。

「進行中」の意味を表す際に「在」と「着」では焦点を当てるところが異なる。荒川(2003)は、「在」は「動作そのものが何であるか」を問題にする時に使い、動作や行為の種類を表すのに対して、「着」は詳しく動作の有様や様態を描写する場合に多く使用されると説明できると述べられている。そして、木村(1982)では「在」は全体的に一つとしての動作・作用と基準時との時間的相対関係を問題にし、「着」は動作・作用そのもののあり方・姿を問題にするものであるとされている。結果として両者とも問題の時間に実現中の動作・作用を指すことになるが、それはいわばパロール的な同義であって、ラング上の意味はあくまでも異なると論じられている。そのため、(21)の両者が共起する場合は、動作の今の様子と動作が現在持続しているところを取り立てて意味を表している。

また、木村(1982)は、「在」の基本義は「動作が今同時にある(その時同時にあった)」というものであるのに対して、荒川(1985)は、「着」の本質的な機能は「持続」そのものであり、「着」と自然に結び付くのは動きの静かな、ある一定の状態を保つような動詞であると書かれている。つまり、「在」は進行しているある一時点のことを指すことによって動作の進行を表すこともできるのである。「在」は一般的静態動詞と瞬間動詞の前に置くことができないが、中国語では「在起呢。(起きているところだ)」のように、「起きる」という瞬間動詞の場合でも「在」が使われる。このため、進行中の意味を表すのに「在」は「着」より広く用いられる。それに対して、「着」はおよそ全ての持続的行為を表す動詞に用いられる。しかし、「死/死ぬ、遺失/失う、断/切る、到达/到着する」のような持続の意味を持たない瞬間動詞や、「当作/〜と見なす、适合/適合する、符合/一致する」のような持続に関係ない静態動詞や、結果を含意する動詞は「着」と共起できない。

(ii) 完了相・実現相「了」

龚千炎(2000)では、完了相・実現相は動作・行為・変化がその前にすでに発生し、進行し、完了したこと、あるいは状況・状態がその前にすでに存在し、実現したことを表すとしている。主にアスペクト助詞「了<sub>1</sub>」とアスペクト語気詞「了<sub>2</sub>」によって表される<sup>6</sup>が、アスペクト副詞「已经 yijing/すでに」もしばしばこの種のアスペクトの表現に用いられる。「了<sub>1</sub>」は一部の静態動詞を除いて、動作・行為動詞、発展・変化動詞、心理動詞、瞬間動詞などの後ろに置くことができる。ほとんどの場合では完了を表すが、実現(動作・行為が発生するとある状態が存在するようになる)を表すこともあると論じられている。

(22) 我找到了<sub>1</sub>这座破破旧旧的小楼。(完了)

私はそのボロボロの小さな建物を見つけた。

(23) 沉重的雾岚使草天衔接处异常迫近<sub>1</sub>我。(実現/変化)

重苦しい霧が草と空のつながる線を異常に私に迫らせてきた。

「了<sub>2</sub>」は主に実現相を表し、一般に状況が変化したことを表す。文末に置かれ、文全体によって述べられる出来事を肯定し、状況の変化を表すので、いろいろな述語文に用いられる。

---

<sup>6</sup> 中国語学では「了」を二分しているため、この節では「了<sub>1</sub>」と「了<sub>2</sub>」に分けて載せている。しかし、日中のアスペクト・テンスの比較対照や、中国語話者のテイル形の誤用を引き起こす者としては主に助詞の「了<sub>1</sub>」を中心に議論されており、中国語話者の視点から「了<sub>1</sub>」と「了<sub>2</sub>」も区別できないため、この節以外のところでは「了」だけと表記し、助詞の「了<sub>1</sub>」と意味する。

(24) 他的头发慢慢变白了<sub>2</sub>。

彼の髪の毛がだんだん白くなってきた。

(25) 春天了<sub>2</sub>，万物都在生长。

春になった。万物が皆成長している。

荒川(2003)では、「了<sub>1</sub>」は基本的に実現(完了)で、「了<sub>2</sub>」は変化を表す。両者はよく共起して使われると述べられている。また、動作の実現と変化を同時に表す場合に(25)のように一つの「了」で両方の意味を担うこともある。

(26) 他们吃了<sub>1</sub>饭了<sub>2</sub>。

彼らのご飯を食べた。

(27) 这本书借出去了<sub>1+2</sub>。

その本は貸し出された。

また、「已经 yijing/すでに」はよく「了<sub>1</sub>」「了<sub>2</sub>」と共起する。この両者の呼応は文の意味・語気をよりスムーズに、より整った状態にする。

(28) 他已经完全被这个念头迷住了<sub>1+2</sub>。

彼はもうすっかりその考えにはまってしまった。

さらに、荒川(2003)では文によって、テンスが過去であっても最初に過去を表すことができれば、「了」を使わないこともあると述べられている。中国語では文脈から時間的な情報が捉えられれば、何も標識を入れなくてもよい(李鉄根 2002)からである。

(29) 昨天，我带着三个年轻人到一个水库去钓鱼。这三个年轻人都是新手，要向我学习。(昨日私は三人の若者を連れてある貯水池へ魚釣りに行きました。この三人の若者はみんな釣りが初めてで、私に習おうというのです。)

### 3.1.3 中国語におけるテンス研究

テンスは中国語では「時制」と呼ばれ、中国語文法研究において大きな課題だとされている。テンスというのは出来事の発生時、発話時とある参照時間の時間軸における相互関係のことである。基本的には絶対テンスと相対テンスに分かれる。絶対テンスは出来事の

発生時と発話時による時間的な関係のことであり、相対テンスはそれ以外にある参照時間による時間的な関係のことである。本研究では主に絶対テンスを中心に議論を行う。

中国語学の研究では高名凱(1986)や王力(1954, 1982)が中国語の時間的な範疇について議論している。そして、中国語はアスペクトの文法範疇を持っているが、テンスの文法範疇はないと述べている。その影響により、その後の中国語文法に関する研究もこの考えに従ったものとなった。しかし、それ以前に黎錦熙(1924)の『新著国語文法』ではテンスについての議論が既に行われており、中国語は「時間副詞」と「助動詞」(『新著国語文法』では「了」「着」「来着」が助動詞として扱われている)によってテンスを表現していると述べられている。さらに、1950年代以降、中国語にはテンスが存在していると主張する研究が多くなってきた(張秀 1957; 呂叔湘 1982; 陳平 1988; 李臨定 1990; 龔千炎 1995, 2000; 李鉄根 2002 など)。

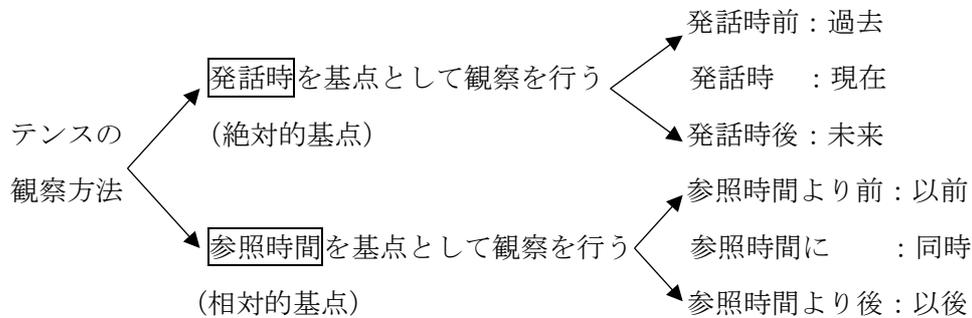
張秀(1957)では、絶対テンスと相対テンスの概念に対して議論が行われ、中国語ではテンスの文法的な意義は語彙形式で表すことが述べられている。そして、呂叔湘(1982)では中国語のテンスを現在、過去、未来という扱い方から「基点時」「基点前時」「基点後時」にすることが提案され、また、基点に発話時を含む場合は絶対基点であると述べられている。そして、文法的手段も語彙的手段もテンス表現において重要な役割を果たしているという提案は中国語のテンスに対する認識を深めることに重要な意味を持っているとされている。陳平(1988)はテンスが中国語文法において重要な位置を示していることを明示的に指摘し、テンスとアスペクトを分けて論述する必要性を提示した。これらの議論の中でも主に中国語のテンスは語彙範疇で表現するということが強く挙げられているのは龔千炎(1995, 2000)である。さらに李鉄根(2002)では先行研究の議論に基づき現代中国語テンス表現として、アスペクト助詞の「了」「着」「過」の果たす役割を絶対テンスと相対テンスの場合から検討した。中国だけでなく、日本では対照研究を目的とした研究には中国語のテンスの表し方に関して議論したものが少ないが、木村(1982)、井上(2002)、盛・吉本・佐藤(2006)、楊(2010)がある。

#### (I) 語彙的なテンス表現

中国語は形式上ではテンスを表さない言語であると主張する研究が多いが、その多くは文法形式ではなく、語彙形式でテンスを提示していると考えている。その中でも、龔千炎(2000)では、現代中国語のテンス表現を語彙形式で考察した結果、中国語のテンス表現は全く文法化しておらず、すべては語彙成分で表していると述べられている。すなわち、時間名詞、方位詞、時間フレーズなどを含む時間詞によって表現される。これらの語彙形式の時間詞が果たす役割は、出来事が発生した時間的背景を提供し、出来事が発生した時

間座標を定めることである。つまり、出来事が発生した時間を確定することにあると述べられている。そして、テンスを観察するのに2つの方法が挙げられた。

(30) 中国語のテンスの観察方法 (龚千炎(2000)よりまとめ)



つまり、発話時(龚千炎 2000 では S と称する)を基点(絶対的基点)として観察を行う際に、出来事が発話時より前に発生したものを「過去」、発話時に発生したものを「現在」、発話時より後に発生するものを「未来」という。また、ある参照時間(以下 R と称する)を基点(相対的基点)として観察を行う際に、出来事が参照時間より前に発生したものを「以前」、参照時間に発生したものを「同時」、参照時間より後に発生するものを「以後」という。このようにしてみると、この2つの観察方法により観察されたのは絶対テンス(前者)と相対テンス(後者)のことであると言える。

一方で、木村(1982)はテンスの文法範疇をもたない中国語ではテンスに替わって「時」の表現を担っているものを2種類に分けた。まとめると、以下のようになる。

第一類は、叙述される事柄の、発話時を基点とした時間的位置を示す語彙類である。それらは意味上、発話時以前すなわち過去を、発話時現在すなわち現在を、そして発話時以降すなわち未来を指すものの三種に分類し得る。そして、ほとんどの形式が述語修飾という副詞的機能、名詞一般の機能、述語修飾の際に主語に先立って文頭に立ち得るという構文特性も具えている。つまり、意味的にも機能的にも日本語の「イマ、アス、サッキ、来年、将来」などの語彙形式である。

第二類は、話者が現実にあるいは観念的に立脚した時間的中心点を軸とする「時」の形式の類である。「在(ちょうど~しているところ)、已经(すでに)、早(とうに)、早就(とっくに)、快(いまに)、将(やがて)、要(~ようとする)、迟早(遅かれ早かれ、いずれ)」などがそれである。助動詞の「要」以外のすべては副詞であり、第一類と比べると名詞的機能を具えていない。そして、動作・作用を表す動詞的述語のみ修飾可能で、第一類とは対応できない。すなわち、この類が時間的規定の対象として選ぶものは、動作・作用すな

わち時間に沿って動的に実現・展開する事象のみに限られているため、アスペクト範疇に近いと言える。

また、第一類の時間詞が発話時現在すなわち「絶対的現在」を基点に据えるいわゆる「絶対時」の表現であるのに対して、第二類の時間副詞は相対的現在を基点に据えているため「相対時」の表現とみなされている。ただし時間副詞は基点に据えられた時点と発話時現在と重合一致の場合、絶対的な「時」の表現として働くことになる。いわば、間接的な絶対時表現である。

このようにしてみると、第二類の副詞は時間背景を提示する時間詞ではないが、発話時現在を基点とする場合に第二類の副詞も第一類の語彙類と同じようにテンスを提示する機能を備えていると言える。これらのテンスの表し方は以下の通りである。

(31) 他 現在(R, S) 在 搬 石头。 (現在テンス)

彼 今 ちょうど~zai 運ぶ 石  
彼は今ちょうど石を運んでいるところです。

(32) 他 昨天 (R) 搬了石头。 (過去テンス)

彼 昨日 運ぶ le 石  
彼は昨日石を運びました。

(33) 他 明天 (R) 要 搬 石头。 (未来テンス)

彼 明日 ようとする 運ぶ 石  
彼は明日石を運ぼうとしている。

(31) (32) (33) では発話時 (S) が今であり、「現在 (今)」「昨天 (昨日)」「明天 (明日)」という時間詞で現在/過去/未来という時間的位置を示している。しかし、「現在 (今)」「昨天 (昨日)」「明天 (明日)」という時間詞がなくてもテンスの意味が取れないわけではない。(31)の「正在」は木村(1982)の第二類の時間副詞「在」が相対的に今であることを提示している。「在」は話者が基点とする中心的時点即ち「相対的現在」と出来事の実現とが同時であることを示すもの(木村 1982)で、ここで時間副詞は基点に据えられた時点と発話時現在と重合一致しているため、間接的な絶対時表現として「今」という現在テンスの意味が捉えられるのである。また、龔千炎(2000)では、中国語では発話時間(S)はもとより明白なものである場合には、語彙を用いて表現することはないのが普通であると述べられている。つまり、目の前のことを発話する場合明らかに現在であることを示しているため「現在 (今)」がなくても意味的には伝えることができる。あるいは、前文脈で

「彼は現在何をしているの」という疑問に対して答える場合、わざわざ「現在（今）」を表現しないのは中国語では一般的であると言える。そして、(33)では「要（ようとする）」は(31)と同じように木村(1982)の第二類に属し、出来事の実現が相対的に現在より以降であることを示すため、現在を基点とする絶対テンスの場合に間接的に未来テンスを提示している。さらに、(32)では語彙類を除くと副詞類の言葉がないにも関わらず、中国語では過去として捉えるしかない。これは中国語の完了や実現を表すアスペクト助詞「了」があるからである。「了」はアスペクト表現で過去テンスを表現しないが、ここでは「昨天（昨日）」がなくても中国語では具体的な時点の意味を失ったが過去テンスとして捉えるしかない。なぜなら「他 \*現在（今） / \*明天（明日） 搬了石头」は言えないからである。こうしてみると、木村(1982)と龔千炎(2000)で挙げられている表現以外に、「了」のようなアスペクト助詞もテンスの意味を提示することが可能であるということが見られた。

一方で、龔千炎(2000)の2つ目の考察方法である参考時間は相対テンスの概念になるため、本研究では対象外となる。絶対テンスの場合に、木村(1982)と龔千炎(2000)ともに語彙形式の時間詞が挙げられたが、木村(1982)の第一類に挙げられた時間名詞以外に、龔千炎(2000)ではより広い意味で時間名詞、方位詞、時間フレーズも語彙的テンス表現だとされている。そして、(31)～(33)の例文から見ると、木村(1982)の第二類に挙げられた副詞の「昨天」はアスペクト表現に近いと、語彙形式より文法形式に近いと考えられる。

## (II) 文法的なテンス表現

李鉄根(2002)は龔千炎(2000)で挙げられている中国語のテンス表現は全く文法化していないということに問題があると指摘した。そして、中国語の時間的な表現を検討した結果、「了」「着」はアスペクト表現とともにテンスの意味を表す機能も持っている文法成分で、絶対時の場合に「未然」ではなく「已然」<sup>7</sup>を表し、相対時の場合に「着」は「同時」を表すが「了」は「異時」を表すと論じられている。

ここで、「了」「着」のテンス表現の表し方を説明する前に、「已然」・「未然」という中国語の「時」を解釈するのに重要な対立関係を先に紹介する。

木村(1982)では、「已然」対「未然」とは、時間座標の上に実現・展開する動作・作用を自己との関係において把握しようとする際の中国語の話者の言語意識の根底に存在するものとして仮定される時間的対概念である。「已然」は実現中と既実現の動作・作用を

---

<sup>7</sup> 出来事は発話時以前か発話時と同時にすでに発生した文であれば「已然文」と言い、出来事は発話時においてまだ行っていない場合に「未然文」と言う（李鉄根 2002）。

表すのに対して、「未然」とは基準時においてまだ実現を見ていない動作・作用が属す時間の領域である。すなわち、以前と同時は「已然」に属し、以降は「未然」に属すると述べられており、「已然」「未然」をアスペクト的概念として扱っている。それに対して、李鉄根(2002)は絶対テンスの表現を考える場合に、この已然には過去と現在が含まれ、未然是未来を表すと論じられ<sup>8</sup>、つまり絶対テンスの場合にこれをテンス的概念として捉えることも可能だとしている。また、一般的なテンスを「過去・現在・未来」の三つの捉え方ではなく、中国語の時間を已然と未然に分けている。その理由は、過去・現在・未来という対立より已然・未然的対立がより顕著だからである。つまり、中国語では過去と現在の対立が明確ではなく、文法上では区別しにくい場合が多い<sup>9</sup>。そのため、過去か現在かを区別する必要もないと李鉄根(2002)は述べている。

李鉄根(2002)ではアスペクト助詞「了」と「着」はテンス的に已然に属し、つまり、実現中と既実現の動作・作用を表すものであると結論付けられている。(34)(35)の b では「了」「着」がない場合に未然文になり、a では「了」「着」がある場合に已然になる。つまり、「了」「着」は已然の性質をもたらしていることが分かる。

(34) a. 小王和小赵都去了北京。(已然文) (李鉄根 2002)

王さんと趙さんは北京へ行きました。

b. 小王和小赵都去北京。(未然文)

王さんと趙さんは北京へ行きます。

(35) a. 里屋睡着客人。(已然文) (李鉄根 2002)

奥の部屋にお客さんが寝ている。

b. 里屋睡客人。(未然文)

奥の部屋はお客さんが寝る(場所である)。

また、已然と未然是文法的に対立している。そのため、(36)(37)の a では「了」「着」で已然文を表し、b に「将(～ようとする)」「明天(明日)」の未然マーカーが付いていると未然文になるが、c のように共起して使うことができない。

<sup>8</sup> 李鉄根(2002)の已然・未然是テンス的概念として考えることは木村(1982, p32)でも少し触れている。それはアスペクト助詞の「了」「着」を検討する際に、「了/着」は已然の範疇に属し、発話時現在において「了」と捉えられ、「着」と捉えられた動作・作用がパロール上各々過去と現在を指し、その意味で「了/着」はアスペクトの中にあって絶対時表現との接点に立つものと言えると述べられている。

<sup>9</sup> 例えば、アスペクト助詞「了」が絶対時の場合に動詞と後接する場合に現在か過去か区別がかなり難しい場合がある(李鉄根 2002)。

(36) a. 他出席了这次会议。(已然文) (李铁根 2002)

彼は今回の会議に出席した。

b. 他将出席这次会议。(未然文)

彼は今回の会議に出席する。

c. ?他将出席了这次会议。

(37) a. 我和妻子一起收拾着房间。(已然文) (李铁根 2002)

私は妻と一緒に部屋を片付けている。

b. 我 明天 和妻子一起收拾房间。(未然文)

明日私と妻は部屋を片付ける。

c. ?我 明天 和妻子一起收拾着房间。

さらに、李铁根(2002)は中国語の「了」も「着」も已然を表すが、それぞれ表した已然の意味機能が異なると以下のような考察を行った。

「了」はテンスを表す場合に、特に過去における已然を表す<sup>10</sup>。また、(38)のように瞬時的な結果を伴う動詞の場合に発話時前の出来事が発生したことを表し、(39)のように静態的な持続を表す動詞の場合に過去か現在かを区別しない已然を表す。また、過去か現在かを「了」だけで区別できないため、(34)のように過去の時間詞を加えれば明確に過去の已然を表すことになり、(41)のように現在の時間詞を加えれば明確に現在の已然を表すことになり、さらに(42)のように過去から現在までの時間詞を加えると過去から現在までの已然を表すことができる。

(38) 小王摔了一跤。 (李铁根 2002)

王さんは転んだ。

(39) 墙上挂了一幅画。 (李铁根 2002)

壁に絵がかけてある。

(40) 他 去年 买了很多书。(明確に過去の已然を指す) (李铁根 2002)

彼は去年たくさんの本を買った。

(41) 我 现在 过上了舒心的日子。(明確的に現在の已然を指す) (李铁根 2002)

今私はのんびりした生活を送っている。

(42) 近几年来, 很多农民靠引进种植珍稀品种走上了富裕之路。 (李铁根 2002)

(明確的に過去から現在を指す)

---

<sup>10</sup> それは木村(1982)の考察結果と一致している。脚注8をご参照ください。

近年、たくさんの農民は珍しい品種を引きいれて植えることによって豊かな生活が実現した。

「着」はテンスを表す場合に出来事が過去から現在に持続的に存在している已然を表す。そして、「了」と同じように現在に焦点を当てる場合に現在を表す時間詞を加え、過去から現在の持続を取り立てる場合に持続を表す時間詞（「一直（ずっと）」「～以来（以来）」）を加える必要がある。

(43) 小王 穿着 一件大衣。(過去から現在に持続する存在) (李鉄根 2002)

王さんはコートを着ている。

(44) 小王 现在 正洗着衣服呢。(「現在」を取り立てる場合) (李鉄根 2002)

王さんは今服を洗っている。

(45) 小王 一直 读着夜大。(「過去から現在の持続」を取り立てる場合) (李鉄根 2002)

王さんはずっと夜間大学に通っている。

それに対して、井上他(2002)では日・韓・中の三ヶ国のアスペクト・テンスを対比的に考察した結果、中国語のアスペクト助詞の「了/着」は純粹に事象の〈形〉の表現で、本質的に〈時間〉の表現である日本語とは異なり、事象の相対的位置を表示する機能は持たない」と述べられた。そして、盛・吉本・佐藤(2006)は反論を行い、アスペクト助詞の「了」「着」とアスペクト助詞「在」のアスペクト表現を用いる文におけるテンス解釈のメカニズムを解明し、中国語のアスペクトが文のテンス解釈に寄与していると結論づけている。その結果、アスペクト助詞「了」は直接テンスを表さないが、発話時において既に発生した事象が自然に実現の意味を含意するため、基本的に過去の事象を表すものとして扱われ、現在<sup>11</sup>や未来と解釈される場合もあると述べられている。

これに対して、盛・吉本・佐藤(2006)では「着」文は発話時との関係が薄いと述べられている。その理由は(46)のように状態を表すとき、その状態の発生時間が過去であるか、現在であるか、未来であるかということは基本的に問題にならないからであると論じられた。しかし、「着」の本質な機能は「持続」であるため(荒川 2003)、絶対テンスの場合に未実現のことに対しては使えず、実現してから現在まで持続している意味としてしか捉えられないと考えられる。

---

<sup>11</sup>盛・吉本・佐藤(2006)では、未来テンスに対して、「明天下了班去看电影。(明日仕事が終わってから映画を見に行く)」と例文で示し、現在テンスに対して、「哦,我明白了。(あ、分かりました)」と例文を挙げた。

(46) 柜台 里 摆 着 许多 首饰。

商店のカウンター 中 並べる zhe たくさん アクセサリー

商店のカウンターにたくさんのアクセサリーが並べてある。 (盛・吉本・佐藤 2006)

李鉄根(2002)では「在」について考察しなかったが、盛・吉本・佐藤(2006)では進行相の「在」に対して、他の時間情報がない場合に現在テンスが一番自然に受け入れやすいため、現在テンスの「在」文には「現在」のような時間詞が基本的に省略されると述べている。また、未来や過去の出来事を表す場合に、時間副詞などの情報を加えるのが自然である。つまり、「在」文の解釈について、「現在>過去>未来」というデフォルト解釈が働いている。言い換えると、現在より過去、過去より未来を表す場合により多くの時間情報量が必要であると述べられている。

(47) 你 来 的 时 候，他 在 看 书。 (過去テンスの進行中)

あなた 来る の 時 彼 zai 見る 本

あなたが来た時、彼は本を読んでいた。

(48) 明天 你 来 的 时 候，他 应该 在 看 书。(未来テンスの進行中)

明日 あなた 来る の 時 彼 はずだ テイル 見る 本

明日あなたが来た時、彼は本を読んでいるはずだ。

現在テンスなら「他在看书(彼は本を読んでいる)」だけでいいが、(47)のような過去テンスの場合だと、「你来的时候」という時間情報を加える必要がある。そこに明らかな過去を提示する時間詞はないが、「你来的时候」が特に時間情報がない場合に過去に実現したこととして扱うしかないので、過去テンスとして扱うのが最も自然である。また、(48)のような未来テンスの場合に「明天你来的时候」という時間情報だけでなく、「应该」という未来に対する推測の副詞も必要となる。

このように、木村(1982)より詳細に「在」のテンスの捉え方について説明がされている。また、「在」は副詞であるが、アスペクト表現の進行相として助詞の「了/着」と同じように扱われている研究も少なくない。「在」は絶対テンスの場合で考えると実現中の意味になり、「了/着」と同じように已然に属すと考えられる。

### (III) 無標識のテンス表現

木村(1982)では、中国語には、動作・作用を表す動詞が主節の述語となり、しかも実

現中か既実現かあるいは未実現かという、時間の指示に関わる表現形式が文中に存在しない場合、その述語は未然の動作・作用を表す、という傾向が強い一般性を持って存在する。例えば、「吃」が已然の「已经」や完了の「了」などに修飾あるいは後接される文(49)は既実現すなわち已然の動作を表すが、そのような時間を指示する標識を一切伴わない場合「他吃」はまず未然の動作すなわち「彼は食べる」の意味になり、已然の動作に言及していることが自明となるような限定された言語的あるいは非言語的コンテキストの中にでもない限り、「食べた」の意には解されないと述べられている。

しかし、連帯修飾の場合にあつては已然を指す傾向が強くなる。「吃的人」では時間に関して無標の動詞「吃」が連帯修飾構造を導く助詞「的」を介して「人」を修飾しているが、それは普通「食べた人」の意であつて、「食べる人」とは読まれにくいと木村(1982)では論じられている。

(49)他已经吃了。(已然文)

彼は既に食べた。

一方で、李鉄根(2002)は文ならテンスを持っているが、フレーズならテンスを持たずアスペクトのみを持つことが可能だと考えている。例えば、(50)のような短いフレーズでは、「了」は「読む」の完成相を表わしているだけで、現実に行われている具体的な事態と関わっていないからである。それに対して、文を表現するなら必ず現実世界と関連している特定の出来事を表しているため、一定の時間的な成分が含まなければならない。(51)の例文のように a/b も独立した文であるが、その括弧内の「明日」「了」のような時間的な成分を取り外したら「他洗衣服」になり、文としては独立して成り立たなくなってしまう。

(50) 看了一本书

本を読んだ

(51) a. 他(明天)洗衣服。

彼は明日服を洗う。

b. 他洗(了)衣服。

彼は服を洗った。

また、中国語ではその時間的な成分を顕在的に表現する(「明日/去年」のような語彙的表現や「了/着」などの文法標識によって表す)場合と、潜在的に表現する場合がある(李鉄根 2002)。それは、1) 永遠に変わらないこと、習慣的な行為、特性を表す文、2) 文脈

から時間的な関係を示す文。ある文脈から離れると時間軸における時間関係が分からなくなる、という2種類がある。

#### (IV) 中国語のテンスの表し方

このように中国語では主に3つの手段を用いてテンスを示している。つまり、テンスを表すのに文法形式はないが語彙形式やアスペクトの文法形式を用いて表現することが可能であることがわかる。本研究では先行研究を踏まえ以下のように分類し、解釈することにする。

##### <1>時間背景

木村(1982)では語彙表現には「今、明日、さっき、来年、将来」のような絶対的な時間名詞しか指していないが、龔千炎(2000)ではそれ以外に、方位詞、時間フレーズも語彙的テンス表現だとしている。本研究では絶対的な時間名詞だけでなく、現在である発話時を基点に「那年冬天(あの冬)、那个时候(その時)」のような間接的に時間的な関係を提示するテンス表現も含め、「時間背景」と呼ぶことにする。

##### <2>アスペクト表現

文法的な表現として李鉄根(2002)では「了/着」しか挙げられておらず、「了/着」はアスペクト表現であるがテンスを提示する機能も持っていると言われている。一方、木村(1982)で挙げられた副詞類が時間背景のように明確的に時間軸における位置関係を示す表現ではなく、「在」などの副詞も多くアスペクト表現としてあげられているため、本研究ではそれらの副詞表現も含めて文法的時間関係を示すテンス表現として扱うことにする。つまり、時間背景がある場合に時間背景の提示する通りにテンスを捉えるが、何も明示的な時間情報がなければ「在」と「着」は現在テンスと自然に理解され、「了」は過去テンスとして取られやすいと考えられる。

##### <3>無標識表現

中国語では特に現在テンスの場合では時間背景である現在を提示する言葉を省略することが多く、文脈から時間的な関係が捉えられる場合もある。つまり、時間背景もアスペクト表現もない場合でもテンスが捉えられる場合に、「無標識表現」となる。

3.1.1, 3.1.2, 3.1.3を通して日本語と中国語のアスペクト・テンス体系それぞれの様相が見えてきた。次の3.1.4ではアスペクトとテンスにおける日中対照研究を取り上げ、言語教育のための日中対照研究における問題点を考えていく。

### 3.1.4 アスペクト・テンスの日中対照研究

張(2003)では、対照研究には目的によって「言語研究のための対照研究」と「言語教育のための対照研究」という2種類が存在していると述べられている。「言語研究のための対照研究」の目的は比較対照という方法を用いて、それぞれの言語が持つ特徴や、その特徴が持つ言語学的な意味を具体的に捉えることである(井上 2015)。それに対して、言語教育の対照研究の目的は両言語の異なる箇所を比較することでずれの生じている箇所を特定して誤用が現れる可能性を予測することである。そのため、本節ではその2種類の対照研究を分けて述べていく。日中のアスペクト・テンスに関する言語研究のための対照研究には中国語のアスペクト表現に注目し、対応関係や中国語の言語の特徴を示す研究と、中国語にはテンスのカテゴリーがないという特徴に注目し、それによる影響を考える研究がある。一方、中国語話者のアスペクト・テンスの習得のために行われた対照研究には、アスペクトの相違による誤用推測の研究や、テンスを含めて習得過程に対する推測の研究、そして、特に中国語話者にとって習得が困難である「結果残存」の用法に関する対応関係を扱う研究、という3種類がある。

#### 3.1.4.1 言語研究のための対照研究

木村(1982)からは、中国語では本来的に動作・作用と分かちえないその姿・様態への関心のみが、構文上も動詞と分かち難い形で反映され、動作・作用そのものとは一応別の概念である「時」への関係は動詞と些か疎遠な形で言語形式化される、ということが言えると考えられる。それは、テンスがアスペクトと同様、動詞と分かち難い膠着形で表される日本語との性格の違いであると述べられている。

井上(2007)では、両言語の違いを対照の形で述べただけでは対照研究とは言えない。言語の対照研究は、個別言語についてよりよく知るための方法の一つであると同時に、より一般的な観点から人間言語のデザインについて考えるための基礎でもあり、対照研究は個別言語研究と類型論の両方を視野に入れた研究なのであると述べられている。そして、日・中・韓三ヶ国の言語を比較することで、各言語の内質と概念を基礎としてアスペクト・テンスの体系の基本的な枠組みにおける基礎概念を考えているのが井上・生越・木村(2002)である。そして、個別言語の特徴を解明することを目的としてアスペクト表現について比較対照を行ったのは井上(2001;2002)、讚井(2002)、劉少英(2000)、盛・吉本・佐藤(2006)であり、さらに中国語のアスペクト助詞「了」「着」のそれぞれの特徴を対照研究から検討しているのは木村(1997)、楊凱榮(2001)である。

井上・生越・木村(2002)では、日・中・朝におけるアスペクト・テンス形式を対比することで、文法範疇としてのテンスを持たない中国語のアスペクト接尾辞「了/着」は純粹

に事象の〈形〉の表現であり、本質的に「時間」の表現である日本語・朝鮮語のアスペクトとは基本的な性格が異なるとされている。一方、副詞「在」や語気助詞「了<sub>2</sub>/呢」がそれぞれのやり方で「アスペクト」に関わる意味を表し、全体として日本語・朝鮮語のアスペクトとも通ずるところを持った体系を形作っていると論じられている。

また、日中のアスペクト・テンス表現における述語形式の選択に関して考察した結果、中国語の述語表現における特徴が見られた。

- (52)a. 他 去年 在北京 工作。(彼は去年北京で働いた。)
- b. 他 现在 在北京 工作。(彼は現在北京で働いている。)
- c. 他 明年 到北京 工作。(彼は来年北京で働く。)

(52)では時間副詞は過去・現在・未来であっても中国語では述語の形式は変わらない。このように、井上・生越・木村(2002)では中国語は文法範疇としてのテンスをもたないことから、日本語はテンスの違いによって述語の形が変わるのに対して、中国語は述語形式を決定する上で、事象の時間軸上の位置は問題にならないことを述べている。つまり、中国語では事象と時間の質的關係が述語形式の選択に対して直接的な関係にないと述べられている。しかし、中国語は孤立語であるため、述語の形に変化がないのが普通である。(52)a/bは中国語では已然文であり、過去か現在かのことを指すのに時間詞「去年/現在」を提示することによって表現しているが、cは未然文であるため、已然文と区別するために「来年」という時間詞を加える以外に、「在」の代わりに「到」が使われている。つまり、「北京で働く」という動作は未然であるため、「到」という「へ行く」のまだ実現していない意味を閉めず動作を加える必要がある。また、「在」を変えない場合、訳文の「彼は来年北京で働く」を対訳すると「他明年会在北京工作」になり、「会」という将来の予定を示す標識を入れる必要がある。こうしてみると、中国語は時間関係を示すのに述語形式は変わらないが、時間背景や副詞を提示することによって表現していることが分かる。

- (53)a. (「いつ北京に留学しましたか」という問いに)
- 日：1998年に北京に留学 しました。
- 中：1998年我在北京 留学。
- b. (「1998年にはどこにいましたか」という問いに)
- 日：1998年には北京に留学 していました。
- 中：1998年我在北京 留学。

そして、井上・生越・木村(2002)では、(53)のように日本語ではある区間内で完結したことを述べる時に(53)aを使うが、「1988年」が留学期間の一部であれば、bを使うことになる。つまり、日本語ではこのような違いが述語形式の選択に直接関係するが、中国語ではそのようなことは特にないと結論づけられている。以上で見られたように、日本語は時間の変化(テンスの変化)や動作や作用が完了したか(アスペクトの変化)によって述語の形が変わるが、中国語ではそれらとは直接関係のないことが分かった。さらに、井上(2002)では、文法カテゴリーとしてのテンスを持つ日本語のアスペクトは、テンスと同様に、「時間」を基盤とする表現なのに対して、文法カテゴリーとしてのテンスを持たない中国語では、アスペクトもまた「時間」とは別の基盤に基づく表現なのである。このように、アスペクト・テンス体系や、時間的な状態の捉え方によって日中の表現の仕方がかなり異なっていると論じられた。

しかし、(53b)の例文の「北京で」という場所を示す言葉を消し、自然な中国語に変えれば中国語にも日本語と同じような述語形式の違いが見られるようになる。これは(2b')に示した通りである。

(53b')日：1998年には留学していました。

中：1998年我在—(北京)—留学。

原文は場所を問題としているため、中国語では「在」という場所を示す副詞を使わなければならない。こうしてみると「在」は場所の意味だけを示しているようであるが、(53b')のように場所を除いて「何をしていた」という動作の内容に焦点を当てると、「在」をそのまま残すことになる。ただし、この「在」は場所を示す副詞ではなくなり、アスペクトの意味を担う副詞となっている。言い換えると、原文(53b)の「在」は場所を示す機能とアスペクトの進行相の機能両方を担っており、一つの文に一回しか出ない原則に基づいているだけで、「北京」と前接する形になっているためアスペクトの機能が隠されたと言える。そもそも「在」は空間を示す標識を借用して時間を表し、もともと空間中の所在や存在を表すが、「我在看书」は「私は本を読む段階にある」と理解できる(戴2015)のである。さらに、中国語の「在」は「進行中」の意味を表すため日本語のテイル形と対応しており、ここでは過去の進行中を表すのに日本語の表現の発想と似ていると考えられる。このようにしてみると、中国語は井上・生越・木村(2002)に挙げられているようにアスペクトの対立(タ/テイタ)を持たないのではなく、日本語と同じようにアスペクトの対立関係を持っていると考えられる。

一方で、そのほかの言語研究のための対照研究は中国語のアスペクト表現の「着」「了」

を中心に行っているものが多く、テンス別に対応関係を考えている研究はほとんど見られない。また、この過去テンスの「進行中」のテイタ形に関して習得研究を行った許(2002)では中国語話者の誤用がほとんどタであることから「了」の負の影響を受けていると結論付けている。しかし、これも先行研究の問題点の一つである(3.4に具体的な説明を加える)。

### 3.1.4.2 言語教育のための対照研究

対照研究は外国語教育から始まったとは言え、そのための対照研究の目的は特定母語話者の誤用や困難点を予測することである。日本語の現在テンスの「進行中」は中国語の進行相の「在」と対応しており、誤用がほとんど引き起こされないため誤用推測の議論がほとんどないのに対して、日本語の「結果残存」の用法は中国語と大きくずれているため誤用推測とその困難点を論じている研究が多い。また、先行研究の多くは中国語のアスペクト表現と日本語のアスペクトとの比較対照をしており、言語上の特徴からテンス別に対応関係に関する研究はほとんどみなされていないが、SRE理論(SはSpeech Time(発話時)、RはReference Time(出来事を認識した時点)、EはEvent Time(出来事が起こった時点)を指す)を用いて日中の置かれた視点によってテンス別に議論した研究はある。

#### (I) 日中アスペクト表現の異同による誤用予測

北村(1994)では、日本語と中国語を比較対照することによって、中国語話者が日本語のテンス・アスペクトを習得する際に問題となる箇所を探った。その結果、「結果残存」のテイル形に当たる中国語は3種類あると述べられている。それは以下の通りである。

#### (54) 北村(1994)の結論

##### A. 状態性の動詞+着

まず状態性動詞(「立つ」站,「座る」坐)の後に「着」を付ける形があるが、中国語は元々が状態性の動詞であるため、構文条件によって「着」が着かない場合もある。

##### B. 動詞+了

変化動詞の後に「了」を付ける形は、日本語ではタに対応するケースが多いが、テイル/テイタに対応することもある。そのため、中国語話者にとってタとテイルの区別が難しい。例えば、「结婚了」は「結婚した」「結婚している」どちらの解釈も可能である。また、タとテイルが同じような意味を持つと考えたら、両方を一度に使い、「私は去年結婚していました。」と言うこともある。これを言った本人は、「去年結婚した」ことを伝えたかったのだが、聞いた方は通常、本人の

意図とは別の意味にとると推測できる。

### C. 動詞に何もつかない形

動詞に何もつけない形で状態を表すことができるが、日本語ではテイルを付けなければならない。例えば、知道（知っている）、住（住んでいる）、习惯（慣れている）は、中国語ではそのまま状態を表すことができるが、日本語ではテイルをつけないといけない。

さらに、北村(1994)は過去テンスのテイタに関しても述べている。中国語では状態性の述語の場合にテンスの区別がないため、日本語のテイルとテイタの区別は中国語話者にとって難しい問題になると論じられ、また、中国語の「了」には基準時点が現在であれ、過去であれ、未来であれ、それより以前を表す用法があるから、テイタの代わりにタを使用する誤用例が少なくないと予測した。

以上のように、北村(1994)は「結果残存」のテイル形に対応する中国語の表し方を比較しただけでなく、それにより中国語話者に出現しやすい誤用や、区別しにくい用法も観察し、さらに中国語話者が習得途中の段階で自分の推測によりテイタの使用規則を作っているとも考えている。しかし、推測した誤用はどの段階に出現しやすいのか、中国語話者の規則はどのような場面に出やすいかといった課題がまだ残されている。

続いて、張(2001a)では誤用分析をすることで、中国語の影響で各用法のテイルを考える際に与える要因を具体的に検討した。「動作の進行」のテイルは中国語の「在」と対応するが、「在」が動作の時間の量を表す修飾語と共起しない。そのため、「彼女は午前中3時間ほど小説を書いていた」のような文に対しては「在」が使われなくなってしまうため、学習者もテイルを使わないと述べられている。また、「状態の持続」のテイル形に対して中国語では「着」と「了」になるが、「着」がテイル形と対応しているのに対して、「了」は日本語の過去形と対応していると学習者は考えている。そして「着」と「了」の意味機能を検討することで中国語話者に頻出する誤用(テイル不使用で、タを使うこと)について説明した。その結果、日本語の「状態の持続」の文に対して、中国語では持続している状態を引き起こす前の段階としての「変化」の成立を表すため、「付着」の意味を表す「着」を使わず、変化を意味する「了」を選ぶとされた。また、「着」も「進行中」の意味を表せるため、実は一種の持続を意味している。そのため、「あ、靴下が破れている」「あれ、コンピューター、直っているよ」の文では何も持続の意味が感じられないため、「着」ではなく「了」と使うと、自然に日本語でもテイルではなく、「タ」を選択してしまうという誤用が生じる。

このように、張(2001a)は単純な対照研究を行うのではなく、中国語話者が実際に産出

した誤用例を扱い一般的に中国語話者に出現する誤用の傾向とその原因を探っており、言語上の転移は確かに学習者の習得に影響を与えていることが分かった。しかし、北村(1994)と同じように、そのような誤用はいつまでも残るのか、どんな条件の文でも出現するのかという課題がまだ残されている。

## (II) 「結果残存」における対応関係

「結果残存」の習得が中国語話者にとっては特に困難であるため、中国語話者の誤用や困難点に関して議論する研究は多く見られる。庵(2010)は、変化後に主体が存在するようになるか否かという観点から、「結果残存」のテイル形を存在型(落ちている)と非存在型(割れている)に分類し、中国語話者が「ある/いる」を使う誤用は前者の場合に生じやすく、タ形を使用してしまう誤用は後者の場合に多いと指摘している。非存在型は誤用になるのに対して存在型は不自然な表現であるが誤用にならないため、これまで中国語話者の典型的な誤用タイプ(タの誤用)の非存在型だけを対象とした習得研究のほうが豊富であり、また対照研究には現在テンス<sup>12</sup>を巡るものが多い。以下では、非存在型の現在テンスを対象として述べていく。

庵(2010)に基づき、稲垣(2013)は非存在型における日本語と中国語の対照研究を行った結果を次のように述べている。中国語には非存在型に関しては変化と結果の状態の両方を表せるマーカー「着」と変化のみを表すマーカー「了」があり、日本語の「結果残存」のテイルは変化と結果の状態を表すという二面性を持っている。「着」も両面性を持っているため、中国語話者にとってテイルと正解しやすいが、「了」で変化のみを表す場合に、変化の結果状態にも着目し、テイルで変化と状態を同時に言語化することが困難であると論じられている。

表4 非存在型のテイル形における日本語と中国語の対照(稲垣2013, p35より改変)

	変化	状態	学習者の使用
日本語	V	ている	
中国語	V	着	正用
	V了		誤用・タ

<sup>12</sup> 「結果残存」の過去テンスが現在テンスより習得が困難であることが習得研究から分かった(崔2009; 稲垣2015)。現在テンスに関する議論が多いのは、ある発達段階の言語処理ができなければ、その上の段階の言語処理はできない(大関2010)という習得過程を考慮しているからである。

しかし、「着」は日本語の結果残存と対応できるのは一部の動詞に限られており、その中の多くは「了」と言い換えられる動詞もあるため、それぞれどのような意味特徴を持っている動詞と対応するか、それらは中国語話者にとって理解がどう異なるか、「了」と言い換えるのであれば誤用になる可能性はあるのか、といったことがまだ解明されていない。

また、中国語話者が「了」と誤用する理由に関して、庵（2010）では日本語の「結果残存」は状態に変化した時点は問題にならず、今の状態は過去に生じた変化の結果であると述べている。また、張（2001a）は「同じ場面で中国語話者は変化があったという捉え方をする」と挙げている。さらに、庵（2017c, p. 70）では、中国語の論理では変化点で「変化があった」ということを「了」で表せば、その後その状態が継続することは「語用論的に含意される」と考えている。一方で、日本語の論理では、変化があったというだけでは、今もその状態が続いているかどうか分からないので、テイル形を使ってそのことを明示する必要があると考えるわけである。このように、注目する部分が異なるため、誤用が起きると考えられる。これは母語の負の転移であると論じられている。

このように、先行研究では「着」や「了」という「結果残存」のテイル形に対応する中国語のアスペクト表現の影響を議論しており、中国語話者の習得上における困難点は日中で注目する部分が異なる点にあると結論づけられた。しかし、「結果残存」はアスペクトとテンスの複合体であるため、アスペクト片一方の影響だけを見るのでは不十分だと考えられる。そして、中国語話者は過去に起こった変化時に注目するため誤用になりやすいと先行研究で述べられているが、「着」と「了」両方とも「結果残存」に対応できることから見れば、「着」と「了」両方とも誤用になるはずだが、「着」だけが正用になるのは他に何か要因が存在しているのではないかと推測できる。このようにしてみると、先行研究では中国語話者の困難点に対する考察はまだ明確的に行われていないと考えられる。そのため、中国語話者の習得上における本当の困難点は何か、それによって学習者の誤用はどうかについて再考察する必要がある。

### (III) 日中の視点における対応関係

崔（2009）と稲垣（2015）では SRE 理論から日中のテンス別のアスペクト表現を考察し、中国語話者の習得段階について予測した。SRE 理論とは、ライヘンバッハ（Reichenbach 1947）（石本訳（1982））によって提唱された表記法であり、S は Speech Time（発話時）、R は Reference Time（出来事を認識した時点）、E は Event Time（出来事が起こった時点）

を指す。曾我（1995）では、アスペクトはE時とR時の関係で表され、テンスはS時とR時の関係により表されると指摘している。

(55) 崔（2009, p. 82）テンス別によるアスペクトの表記

動作の持続：E=R    現在（S=E=R）    過去（E=R-S）    未来（S-E=R）

結果の状態：E-R    現在（E-S=R）    過去（E-R-S）    未来（S-E-R）

崔（2009, p. 82）は、絶対テンスの場合、どのテンスにおいてもE=Rで、テンスの区別にRは必要ないため、Rを抜き、過去(タ)(E-S)、未来(ル)(S-E)、現在(ル)(S=E)のように標示することも可能であるとしている。そして、中国語話者はテンスやアスペクト習得の前段階に、テイルの代わりにタを使うという誤用（例：鍵が落ちた。）が多くあるのは、R時の認識ができないからだと推測した。そして、中国語話者は出来事を認識した時点（R）という視点を加えることによってテンスやアスペクトの習得が始まり、それをさらにこれから起きるはずの出来事や、出来事が起きた後の状態の認識にまで広げることによって、より複雑な表現が可能になると考えられる、というプロセスを予測した。

しかし、稲垣（2015）は、初期段階において学習者が「テイル・テイタ」を選ばないのは、テイル形がまだ未習であり、「ル・タ」という過去と非過去の概念しかないためだと述べ、そこからR時の認識ができていないと説明するのは問題があると論じた。さらに、崔（2009）の最も大きな問題点は、学習者の母語である中国語の転移の観点に反していることであると指摘した。下地（2004）では、SRE理論の観点からすれば、中国語のアスペクト形式の選択にはSは関与せず、EとRの関係のみによって決定されるとしている。つまり、崔（2009）の結論では「習得の前段階にRが認識されておらず、SとEのみにより出来事を捉える」というのは、中国語話者の習得の初期に母語に存在しないテンスのみ存在し、母語に存在するアスペクトは存在しないとされている。それは母語である中国語の事実と反しており、母語の転移の観点からは受け入れにくいと考えられる。そこで、稲垣（2015）は初期段階では中国語話者の母語の転移によりアスペクトのみを持ちテンスは持たないが、習得が進むにつれてテンスを認識できるようになるという代案を提示した(表5)。

稲垣（2015）では中国語のアスペクトとテンスにおける基本的なことを指摘し、崔（2009）の説明の矛盾を取り出し、テンスは中国語にはないのに、アスペクトより早く習得されることは不合理であると重要な反論点を示している。しかし、崔（2009）の追

調査で西坂（2016）<sup>13</sup>では上級の中国語話者を対象とした調査で「ル形」「タ形」の質問を設けた結果、タの正答率が80.7%もあり、過去・未来テンスの「進行中」と過去・現在・未来テンスの「結果残存」<sup>14</sup>より正答率がかなり高いという結果が見られた。つまり、上級学習者では過去の「タ」がより習得されているということが分かったのである。そのように考えると、タがアスペクトより後に習得されるという考え方と矛盾するのではないと思われるが、中国語ではテンスがないという特徴から見るとテンスが先に習得されるわけがない、という2つの相反対な状態となっていることが分かる。そのため、過去の「タ」というテンスと、過去テンスの「進行中」や過去テンスの「結果残存」の「タ」は中国語話者にとってはどのような違いがあるかについて考える必要性がある。

表5 崔（2009）の代案（稲垣2015, p. 57）

段階	特徴	SRE	動作の持続		結果の状態	
			テンス	誤用	テンス	誤用
1	EとRのみにより出来事を捉える。テイルの形式未習得。過去＝タ、非過去＝ルのストラテジー。変化動詞とタの結びつき。	E=R	×現在 ×過去 ×未来	ル タ ル	×現在 ×過去 ×未来	タ タ タ
2	EとRのみにより出来事を捉える。テイルの形式習得（プロトタイプ「動作の持続」（現在）の習得）。過去＝タ、非過去＝ルのストラテジー。変化動詞とタの結びつき。	E=R	○現在 ×過去 ×未来	-- タ ル	×現在 ×過去 ×未来	タ タ タ
3	Sが認識される。S, E, Rにより出来事を捉えるが、3点のうち2点以上一致する場合に限られる。変化動詞とタの結びつき。	E=R=S E=R-S S-E=R E-R=S	○現在 ○過去 ○未来	-- -- --	○現在 ×過去 ×未来	-- タ タ
4	S, E, Rにより出来事を捉える。3点を独立して認識できる。	E=R=S E=R-S S-E=R	○現在 ○過去 ○未来	-- -- --	○現在 ○過去 ○未来	-- -- --

<sup>13</sup> 詳しくは次の3.3の習得研究に書いてある。

<sup>14</sup> 西坂(2016)では「結果残存」を「了」と「着」の言えるタイプによって二分した、ここでは一般的に中国語話者にとって習得が困難である「了」しか共起できないタイプのことを指す。

		E-R=S		--		--
		E-R-S				
		S-E-R				

(注) ○：習得（80%以上の正答率）、×：未習得（80%未満の正答率）

また、稲垣（2015）は崔（2009）の被験者に対する調査では独立した習熟度テストを用いていないという問題点を指摘し、崔（2009）のデータに基づいて代案を提示している。各段階を説明する際に中国語の特徴やプロトタイプ性などから論じているが、検証されていないため、まだ検討の余地があると思われる。また、北村（1994）ではタ以外にテイタの誤用の可能性も挙げられており、実際に行った調査でもタ以外に、テイル・テイタの誤用が観察されているのに、この習得過程の推測に全く言及していないのは大きな問題点である。このテイルとテイタの誤用は何によるものか、それは母語転移と関連があるか、といったことに対してまだ考察がされていない。おそらくこれは、SREの理論だけを用いて考察していることの限界であり、つまり、中国語のテンスがテイル形にどのような影響を与えるかについて日中の文法形式上から考察するが必要であるということである。

### 3.1.4.3 対照研究の問題点

以上を踏まえ、言語教育のための対照研究には主に3つの問題点あると考えられる。

<1>テンスを考慮に入れていないこと。

日本語のテイル形はアスペクトとテンスの複合体であるため、中国語話者の困難点や誤用推測を考える際に、アスペクト表現だけでは不十分で、中国語のテンスの特徴による影響も考慮に入れる必要がある。

<2>「進行中」と「結果残存」に関する日中対照研究にそれぞれ課題が残されていること。

「進行中」の用法に関して「在」が正の転移で正解しやすいとされているため、テンス別の「進行中」における対照研究がほとんど見当たらない。これに対して、「結果残存」の方では議論が多くなされているが、「了」と結びつく動詞の場合、習得が困難ということで止まっており、それはすべての「了」と言える動詞において習得が困難であるのか、それ以外に困難点があるか、といったことについて考えられていない。

<3>誤用の予測は文法形式の対応にとどまっていること。

以上の対照研究による誤用推測のほとんどは日中の文法形式における類似点や相違点から誤用を推測しているだけで、それぞれの誤用はどの段階に出現しやすいのか、ど

のような場合に生じやすいのか、文法形式ではなく母語の発想による誤用は他にあるか、といったことに関して述べられていない。

以上の問題点を踏まえ、次の 3.2 章でさらに中国語話者を対象とした習得研究を概観し、これまで対照研究の結果と実際に中国語話者が産出したものにおいて、対応している部分と対応しない部分を考察し、次の 3.3 に本研究における課題を考える。

## 3.2 日本語のアスペクトに関する習得研究

### 3.2.1 第二言語における日本語のアスペクトの習得研究

日本語学習者のアスペクトの習得に関する研究は、アスペクト仮説に基づいた研究や、テイル形の多様な用法の習得難易度・習得順序、といった研究が中心に行われてきた。このような研究では、インプットの頻度、母語転移、導入順序などの文法習得に関わる要因の検討がなされている。

アスペクトは「文法アスペクト(grammatical aspect)」と「内在アスペクト(inherent aspect)」という 2 つの側面から論じられたものが多い。前者はテイル形のような文法形式をさすが、後者は「語彙的アスペクト(situation aspect)」で、一般的に Vendler (1967) の提示した 4 分類を指している (許 2005, 稲垣 2012, 小山 2004 により)。

#### (56) Vendler (1967) の動詞分類

- a. 到達動詞---持続性がなく動的で、決まった終結点を持つもの。  
(例 : lose, find, die)
- b. 達成動詞---動的で持続性があるが、決まった終結点を持つもの。  
(例 : paint a picture, run a mile, make a chair)
- c. 活動動詞---動的で持続性があるもの。  
(例 : run, swim, walk)
- d. 状態動詞---動きのない状態を示すもの。  
(例 : know, want, hate)

この動詞タイプの分類により、アスペクト仮説が立てられた。アスペクト仮説とは、語彙アスペクトがいかにアスペクト・テンス形式の習得に影響するかを述べたもので、まずは英語やフランス語などの第一言語習得研究において提案され、多くの研究で L1 だけではなく L2 の習得においても様々な言語で共通の発達パターンが確認された (Andersen &

Shirai1994, 1996)。

Shirai & Kurono (1998) では母語がさまざまである学習者 17 名を対象に、テイル及びテイタの習得を文法性判断テストで縦断的に検討した結果、「アスペクト仮説」がインドヨーロッパ言語以外の言語でも検証できたため、第二言語習得における「アスペクト仮説」の普遍性が示唆された。また、三村 (1999a/1999b) では、韓国・中国の初級から上級の学習者を対象に多肢選択テストを用いて、未来パーフェクト、過去パーフェクトについての分析を行うことによって、アスペクト仮説と一致した結果が得られた。

このように、第二言語における日本語のアスペクトの習得研究にもアスペクト仮説の検証を目的とした研究が多く (Shirai&Kurono1998;Shibata1999;Shibata2000;菅谷 2002;三村 1999a;Shirai2002 など)、その中でも、アスペクトにテンスを含めた研究が多い。これ以外に、アスペクトを用法別に考察した研究も多いが、焦点となっているのは「進行中」と「結果残存」の 2 つの用法である。「進行中」は主として活動動詞における用法で、「結果残存」は到達動詞における用法である。先行研究のほとんどは、進行の形態素は活動動詞から習得が進むという「アスペクト仮説」になっており、用法別の考察も「進行中」の正答率が高いということが一般的に報告されている。

アスペクトの用法別に行われた研究には、以下のようなものがある。黒野 (1995) は多国籍の初級学習者 17 名を対象として、文法性判断テストを通して「動作の継続」と「結果の状態」という 2 つの用法の習得における難易度と習得過程について調べた。その結果、「結果の状態」は「動作の継続」より習得が困難であることが分かった。また、「動作の継続」の習得過程において、学習者はル→ル・テイル両方→テイルという 3 段階があることと、「結果の状態」の習得過程においても、ル→タ→テイルという 3 段階があると分かった。しかし、初級学習者しか対象となっていないため、中・上級の学習者の習得過程が分かっていない。そして、許 (2000a) は KY コーパスの OPI データを用いて中国語・韓国語・英語の学習者 (初級から超級) の自然発話におけるテイル形の習得状況について調べた。その結果、正用が出現する順序が分かった。このように、異なった言語体系を持つ学習者の間に、テイル形の習得に関する普遍性が見られ、一定の習得順序が示された。しかし、母語別による学習者の習得上における特徴と習得状態を形成する理由に関しては言及していない。これはおそらく調査対象者が多国籍であるため、習得状況が観察されてもその背景となる理由を統一的に説明することができないためであると考えられる。

一方で、学習者の母語を限定し、多様な言語を母語とする学習者の習得上における特徴についての考察をすることで、その習得状況の背景となる理由を母語の転移と関連づけている研究も少なくない。これらは、主に英語母語話者と中国語母語話者を中心に行なわれている。Shirai (2002) が L1 転移は習得パターン形成の鍵になるという強い立場を提

示したのに対して、Collins(2002)は L1 の影響は語彙アスペクトの影響を超えるものではないとする弱い立場を提示している。さらに、Sugaya & Shirai(2007)では中上級の英語・ドイツ語・ロシア語を対象にした研究を行った結果、L1 転移はタスクタイプと L2 の習熟度に影響されると主張している。しかし、初級学習者はより L1 に頼りやすいのに初級学習者を対象に観察していないことに問題があると指摘されている。

さらに、多国籍の学習者を対象として観察した結果、特に中国語話者の習得が困難であることが分かった。小山(2003)では韓国語、中国語、英語という 3ヶ国語を母語とする学習者を対象に、アスペクトの習得における普遍性と母語の影響に注目している。小山(2003)は初級後半から中級後半の留学生 75 名(韓 25 名、中 25 名、他 25 名)に、四選択の文法テストを実施することで、テイルとテイタの習得における普遍性の問題を捉え、その習得過程に見られる母語の影響について説明をした。そして、学習者のレベルに関係なく、活動動詞よりも到達動詞のほうがテイル形式を付与しにくいという結論づけた。このうち、中国人日本語学習者のほうが特に「到達動詞+テイル」(「結果の状態」という用法に当たる)の正解率が低く、テイルの代わりに「た」を使ってしまう傾向が見られた。それに関しては中国語の「了」の影響であると推測している。アスペクト・テンスの習得における母語の役割と影響について考察した結果、学習者の母語は習得の「順序」には影響を与えないが、習得の「速度」には影響を与えると論じられている。

こうしてみると、中国語話者は母語の影響でアスペクトの習得が他を母語とする学習者より遅いことが見られ、小山(2003)はこの結果も以前の日中対照研究の結果と一致していることから、これは中国語の母語転移による結果だと結論づけている。しかし、具体的に、中国語話者はどのような母語転移を受けているか、どのような場合に受けやすいか、といったことに関しては言及していない。そして、調査対象者は初級後半から中級後半であるため、レベルによって中国語の転移はどう異なるか、それは学習者の全体的な習得過程にどう影響するか、といったことは分かっていない。

### 3.2.2 中国語話者を対象とする習得研究

中国語話者を対象とした研究は、習得順序・習得難易度、母語転移の様相、学習段階・学習環境の影響、といったように多様な側面から観察されている。まず、中国話者の母語転移を課題としてテイルとテイタをテンス別に考察を行ったのは許(1997, 2002, 2005)である。

許(1997)では日中対照研究の結果から出発し、中国語がどのようなアスペクトの習得に影響を与えているかについて探った。具体的には、日本と台湾にいる日本語学習者各 30 名を対象として、テイルの習得について考察した。調査では、絵を用いたオーラルプロダ

クシオンで「動作の持続」と「結果の状態」の産出能力を測り、それに、テイル形の8種類<sup>15</sup>の用法に対する理解能力を調べるために、文法テストを実験として行った。その結果は以下の通りである。

(57) 許(1997)の結論

- a. 中上級の台湾人日本語学習者でも黒野(1995)と同じように、「結果の状態」の用法が「動作の持続」の用法より習得が困難である。
- b. 8種類の習得難易度が「経験・経歴」、「反実仮装」、「結果の状態」、「動作の持続」、「習慣・繰り返し」、「形容詞的な働き」、「慣用法」、「所属・職業」となる。
- c. 日本語環境にいる学習者の方がより正しくテイル形を使用している。
- d. 中国語アスペクト表現「正」「着」が正の転移、「了」「過」が負の転移を果たしている。
- e. 過去テンスのテイタはテイルより習得困難である。

また、許(2002)ではテイタに焦点を絞り、日本と台湾にいる中・上級日本語学習者を対象に、文法テストで9種類<sup>16</sup>の用法を検討した。その結果は以下の通りである。

(58) 許(2002)の結論

- a. JSLとJFLでは習得順位が多少前後するが、概ね一致している。
- b. 学習者にとって最も習得が困難であるのは「運動効力」「結果の状態」「状態の変化の結果」である。
- c. 学習環境が「状態の変化の結果」以外の項目に影響を与えている。
- d. 中国語のアスペクト表現「在/了/過」がテイタ習得に負の転移を与えている。
- e. 過去テンスはより難しいが、それはテイルとテイタに共通する全体的なアスペクトの習得階層を変化させるまでには至らない。

許(1997;2002)ではテイルとテイタを用法別に考察することによって、母語転移、学

---

<sup>15</sup>許(1997)では、吉川(1971)、工藤(1982)、寺村(1984)などの説に基づき、テイルの基本的な用法として「動作の持続」と「結果の状態」を設定し、その派生的な用法として「習慣/反復」「経験/回顧」「単なる状態」があることは大体一致している。さらに、砂川(1986)は3つの派生的用法をあげ、許はこれを「反実仮想」「慣用法」「所属・職業」と呼ぶ。合わせて8種類を作った。

<sup>16</sup>許(2000)では、テイルの基本意味と派生の用法に基づき、学習者のデータを分析する基準を新たに設定した。それは「運動の持続+長期/-長期」、「結果の状態」「繰り返し」「性状+可変性/-可変性」「経験経歴」「状態の変化」である。

習環境の影響、習得順序、テンスの違いによる習得状況について考察している。特に、中国語話者の習得状況を形成する理由について、中国語のアスペクトマーカ―転移から観察し、説明を加えたことは非常に有意義だと言える。また、用法別に調査することで、中国語の影響は全ての用法が受けるのではなく、「動作の持続」「結果の残存」以外の派生的用法<sup>17</sup>には、ほとんど影響を与えていないことが見られた。さらに、テンス別に考察することで、過去テンスがより難しいという示唆が挙げられた。しかし、許(1997;2002)の研究はすべて中上級の中国語話者を対象としたもので、母語転移をより受けやすい段階である初級学習者の習得状況はどのようになっているか、それは中上級の習得状況とどう異なるのか、その上の段階の学習者の習得状況がどのように進んでいるか、つまり、母語転移は学習段階によってどう変わるのか、といった母語転移に関する課題はまだ解明されていない。そして、許(1997, 2002, 2005)の研究ではテイル形のすべての用法を対象としたため、最も多く産出されている誤用を対象にその背景となっている理由を分析している。しかし、実際にはタという誤用以外にもル・テイル・テイタの誤用も観察されたが、それらの誤用は数が少ないため、学習者のどのような発想によるものか、母語転移の可能性はあるのかについての議論はなされなかった。さらに、過去テンスがより習得が困難であるとの示唆がされたが、中国語のテンスと日本語とどう異なるのか、それによってどのような転移が起こっているか、に関しては考察されていないという問題点がある。

それに対して、語彙的アスペクトを課題に中国語話者のテイルの習得における正用、誤用、過剰使用を各レベルにわたって観察を行った研究もある。陳(2014)では、台湾人日本語学習者の作文データを観察した結果、動詞タイプの違いはテイルの使用にもっとも強く影響しており、学習者のテイルの習得に影響を与える主な要因であると結論づけている。また、初級段階ではテイルの習得がかなり進んでいたが、中級段階以降の学習者は日本語レベルが上級に達してもテイルの習得状況に顕著な伸びが見られなかった。ただ初級段階では動詞タイプ間の使用状態がほとんど同じであるが、中上級段階では動詞タイプの違いによる有意な影響が見られた。さらに、学習者が初級ではなく中上級に至っても、各動詞タイプの中で「活動動詞」の使用率と正解率が高く、言い換えるとテイルと結びつきやすいものであることを明らかにした。そうしてみると、学習者は初級以降テイルの使用にあまり変化がないことが見られ、さらに動詞別のテイルの習得では「到達動詞+テイル」(結果残存)が学習者の難点であることが分かった。

---

<sup>17</sup>許(1997)によると、「経験・経歴」の用法は中国語では表現できず、このテイルに相当する中国語のアスペクトマーカ―はない。そして、「習慣・繰り返し」の用法は中国語ではただ「時の副詞」のみで表されており、「形容詞的な働き」「慣用法」「所属・職業」の用法は多くの学習者にとって定型的なパターンとして習得されていると述べている。

陳 (2014) はレベル別に中国語話者が使用する語彙タイプの特徴について検討し、小山 (2003) と同じように「活動動詞」は習得しやすく、「到達動詞」は習得が困難であることを指摘し、さらにレベルごとに考察したことにより、中国語話者の習得状況が全体的に観察でき、結果中級や上級でも変化していないという特徴が見られた。つまり、中国語話者のアスペクトの習得は習熟度が上がっても伸びることが難しいということが分かった。しかし、小山 (2003) と同じように、陳 (2014) は中国語話者がどういう理由でこのような動詞別の習得状況になっているかに関して、中国語の母語転移の面から言及はしていない。

それ以外に、中国語話者のアスペクトの習得をテンス別に (過去・現在・未来) 考え、中国語の視点の特徴から中国語話者の習得における全体像を示したのは崔 (2009) である。崔 (2009) では、日本国内にいる中国人日本語学習者 161 名 (日本滞在期間や日本語力はまちまち) を対象に、文法性判断テストによりテンス別の「動作の持続」と「結果状態」の用法の習得状況を SRE 理論<sup>18</sup>の観点から探っている。その結果、中国語母語話者にとっては、どのテンスにおいても「動作の持続」は「結果の状態」より習得が容易であることが分かった。それは許 (2002) の考察の一部と合致している。さらに、日本人母語話者では見られないテンスの影響が、崔 (2009) の調査では見られた。この結果は多国籍 (中・韓・その他を対象として調査を行ったのは Koyama1999 である) 対象とした研究の結果とは一致せず、過去テンスと未来テンスの間に習得の差が見られなかった。これは中国語の影響と学習者のレベルが異なるためであると理由が挙げられ、さらに、「R 時の認識」の観点から中国語話者のアスペクトの習得を三段階に分けた。

(59) 第一段階 : S と E の関係のみにより出来事を捉える。R が認識されていないため、過去と非過去 (タとル) のみ習得される。

第二段階 : R の認識が出来るようになり、S、R、E の 3 つにより物事を捉えようとする。ただし、それは R が E、S の両方と一致している場合に限られる。現在テンスにおける「進行中」の習得がされる。

第三段階 : E または S のどちらか一方と一致していれば、R を捉えるようになる。過去/未来テンスにおける「進行中」と現在テンスにおける「結果残存」が習得される。

---

<sup>18</sup> SRE 理論とは、ライヘンバッハ (Reichenbach 1947) (石本訳 (1982)) が提唱した時間に関する表記法であり、S は Speech Time (発話時)、R は Reference Time (出来事を認識した時点)、E は Event Time (出来事が起こった時点) を指す。

崔 (2008) により、SRE 理論、つまり、日中のアスペクトにおける形式上の違いからではなく、時間に対する認識の観点から中国語話者の特徴を見ることが可能になり、学習者の習得段階を時間の認識により段階ごとに分けた点は高く評価されている。このように、中国語話者のテンス別のアスペクトの習得順序と習得難易度を解明し、テンスが中国語話者の習得に大きな影響を与えていることを指摘したことには大変意義があると考えられる。さらに、崔 (2009) では中国語のアスペクトの文法形式に関する考察はないが、FI を通して学習者の考えから母語転移に関して検証を行った。つまり、先行研究で挙げられた通りに、中国語話者にタの誤用が多く産出されるのは、「動作がすでに実現した/中国語でも「了」と使う」「過去のこと」といった理由があると分かった。この他に、過去テンスの「進行中」において Koyama (1999) とは異なり、テイルの誤用も観察されたことに対して、母語の転移だと結論づけられたが、それは許 (2002) の考察した結果とは逆の結果であり、その理由に関しては明らかにされていない。

なお、崔 (2008) は調査を実施する際に調査協力者のレベルを測っていないため、学習者の習得段階による傾向が見えたとは言えないと考えられる。さらに、稲垣 (2012) は崔 (2009) が学習者の母語である中国語の転移の観点に反している点を指摘し、中国語では存在していないテンスを最初の第一段階に習得したということが最も大きな問題点であると指摘した。さらに西坂 (2017) は追跡調査で稲垣 (2012) の論を検証した。

西坂 (2016) は崔 (2009) の調査上の問題点を上げた上で、中国語を母語とする上級日本語学習者 26 名<sup>19</sup>と、統制群として日本語母語話者 21 名を対象に、崔 (2009) と同様に多肢選択課題を用いて調査を行った。結果は以下の通り、崔 (2008) とは異なるものとなった。

- (60)a. 崔 (2008) の第一段階で習得されると論じられたタ形とル形は、上級学習者でもまだ完全に習得されていない。
- b. 未来テンスの「結果残存」は過去テンスの「結果残存」より習得が困難である。
- c. 中国語のアスペクトマーカ―（「了」/「着」）の可否によって、現在テンスと過去テンスの「結果残存」では差が見られたが、未来テンスではその差が見られなかった。
- d. 用法別、テンス別にみると、「動作の持続」「結果の状態」両用法において

---

<sup>19</sup> 調査対象者の習熟度を上級と判断したものの、客観的なテストを行っていない。習熟度は、日本語能力試験 N1 を取得済みであること及び、日本語の大学あるいは大学院に在籍し、日本語を用いて専門分野を学んでいることなどから上級であると判断した。

「現在>過去>未来」の順に正答率が上がるという、崔（2009）と一部異なる結果が得られた。こうした難易度は、現在テンス及び未来テンスを表すテイル形と、過去テンスを表すテイタ形の形式上の違いに起因するものである可能性がある。

西坂（2016）では中国人上級学習者のアスペクト習得におけるテンスの違いによる影響及び、母語転移について調査し、崔（2009）と一部異なる結果が見られた。特に中国語のテンスがないという特徴が中国語話者の習得に大きな影響を与えていることが分かった。つまり、中国語のテイル形の習得においてテンスのカテゴリーがないという特徴を考慮に入れる必要性を取り上げたのである。しかし、文法形式から日中のテンスによる対応関係を考察していないため、その背景となるテンスによる日中言語の対応関係がまだ解明されていない。また、日本語環境の上級学習者しか対象としていないため、その調査結果がどれくらい母語転移と関わるかに関しては見えにくいと考えられる。つまり、母語転移の考察を行うには、上級より前の習得段階におけるテンスの影響や学習環境によるテンスの影響を考慮しない限り、はっきりとした考察はできないと言える。

### 3.2.3 習得研究から見られた問題点

以上のように、多国籍の学習者を対象とした調査で中国語話者は特に習得が遅いため、母語の影響があると分かって以降、中国語話者を対象としてテイル形に関する習得研究が数多くなされてきた。中国語話者を対象とした研究を以下の表6にまとめた。

以上を踏まえ、習得研究においては以下の3つの問題点があると考えられる。

#### <1>調査課題における問題点

表6から見ると、用法別のテイル形の習得研究には習得順序・習得難易度を課題としたものが多いが、各用法において学習者の言語習得における発達パターンの観察がなされていない。先行研究では習得段階によって典型的なタの誤用以外にル・テイル・テイタの誤用も観察されているが（誤用の考察に関して 3.3.2 で詳しく述べる）、それぞれの誤用は何を意味しているかについては、おそらく習熟度と関連があると考えられる。また、学習者の中間言語が目標言語に近づいている過程における文法教育を考える場合に、発達パターンを解明することは段階別に文法教育を行うことに意義があると考えられるため、中国語話者の発達パターンがまだ明らかにされていないことは問題である。

#### <2>母語転移の検証における問題点

先行する習得研究ではテンスが中国語話者の習得において影響を与える大きな要因であることが見られたが、一方で中国語話者の習得状況を説明するのにアスペクトマーカ－の影響だけで考えていることが問題になっている。

### 〈3〉調査手法における問題点

表 6 から見ると、ほとんどの研究で文法テストが行われていることが分かる。しかし、第 2 章に検討したように、学習者の中間言語における母語転移を内面的に考察するためには文法テストだけでは不十分である。

表 6 中国語話者を対象とした習得研究

	研究対象	学習者	調査法	結論	母語影響
陳 (2014)	語彙的アスペクト	各レベル	横断的 作文データ	動詞タイプと学習レベルによる差異	無考察
許 (1997)	テイルの 8 種の用法	中上級 JSL/JFL 各 30 名	絵・発話 データ +文法 テスト	・「動作の持続」 > 「結果の状態」 ・習得難易度 ・学習環境 ・母語の正負転移 ・過去テンス > 現在テンス	「正/着」が正の転移、「了/過」が負の転移
許 (2002)	テイタの 9 種の用法	中上級 JSL/JFL 各 116 名	文法テスト	・テイタの困難点 ・JSL/JFL の習得順位 ・母語の負転移 ・過去テンスが習得順序に対する影響 ・テイル/テイタの習得における共通階層	「在、了、過」の負影響
崔 (2009)	テンス別の主要用法	JSL161 名 日本語能力別	文法性判断テスト	・テンス別による習得難易度 ・習得過程を 3 段階に分けた	中国語の R 時の認識 / 母語表現の影響

西坂 (2016)	テンス別 の主要用 法	JSL 上級 26 名	文 法 性 判 断 テ ス ト	・ル・タの習得状態 ・未来/過去テンスの難易度 ・「結果残存」における中国語の表 現の影響	「着」の 影響
--------------	-------------------	----------------	-----------------------	--	------------

### 3.3 残された課題

3.1 と 3.2 でアスペクト・テンスに関する日中対照研究と習得研究に関する先行研究を考察した。本節では残された課題を考える。

#### 3.3.1 対象とする文法項目

本研究では、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」という2つの用法を対象に考察を行う。その2つの用法に限定するのは、主に2つの理由からである。

第一に、この2つの用法の習得が進まなければ、その次の段階の用法も伸ばすことができないからである。中国語話者のテイル形の習得状況は早い段階で固定され、中級や上級になっても顕著な変化が見られない(高梨 2014; 陳 2014)。現在テンスの「進行中」は正の転移で習得が早いと先行研究から分かったが、それ以外の用法に関しては習得が進んでいないように見える。これを稲垣(2015)が提示した習得段階の提案で考えると、その次の段階、つまり、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」という段階の習得が遅いためだと考えられる。大関(2010)ではある発達段階の言語処理ができなければ、その上の段階の言語処理はできないと述べられている。そう考えると、この段階における中国語話者の困難点を解明し、中国語話者にとって役立つ指導案を提案することが、全体的な習得段階を前に進めるために最も重要な意味を持っていると考えられる。

二つ目の理由は、「進行中」と「結果残存」が母語転移を活かした教育文法を考えるのに最も適合する用法である。先行研究では「進行中」と「結果残存」以外の派生用法はほとんど母語転移を受けておらず(許 1997; 2002; 2005)、一方、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」は「了」の影響でタと誤用しやすいと結論づけられている(許 2002; 小山 2004; 崔 2009 など)。2つの用法とも中国語の「了」の影響を受けていると結論づけられているが、テンスが異なる点から見ると、先行研究で考察されていないテンスからの影響を含めて考えると結果は異なるだろうと考えられる。従って、この中国語話者にとって最も困難である項目における母語転移とそれにおける文法教育を考えることが急務であると言える。

### 3.3.2 中国語話者の誤用から見られた問題点

先行研究から見ると、中国語話者は早い段階に「進行中」が習得されるが、過去テンスの「進行中」において許(2002)ではタの誤用が最も多いことが挙げられ、崔(2009)ではタ以外にテイルの誤用もあると観察された。一方で、「結果残存」においてタの誤用が最も多いという結論はどの先行研究でも一般的に見られた。また、それらの誤用に対して全ての先行研究は母語のアスペクトマーカ―の転移で説明している点が一貫している。しかし、中国語話者の誤用の特徴を概観してみると、以下のような疑問点がまだ残されていると考えられる。

過去テンスの「進行中」において対照研究がほとんど行われておらず、学習段階によって異なる傾向も見られたため、疑問点が多く残されていると言える。許(2002)では中上級の学習者を対象として調査を行った結果、2つの質問における正答率が66%/43%になっている。そして、「了」の影響によるタの誤用が圧倒的で、ル・テイタの誤用が極めて少ないと述べられている。また、小山(2003)では中国語話者は「初級後半(37.0%)→中級前半(50.0%)→中級後半(79.2%)」のように速く習得していることが観察され、中級後半ではかなり高い正答率を示していることが見られた。小山(2003)の誤用数は公開されていないため比較はできないが、中級後半の正答率が許(2002)より高くなっている。一方で、崔(2009)の下位群では許(2002)と同じように、タの正答率が圧倒的に多く見られたが、中位群では「タ(25.8%), テイル(17.7%)」、上位群では「タ(8.9%), テイル(6.3%)」という正答率が示されている。つまり、習熟度が低いレベルではタの正答率が低いことが一致しているが、中位群からタとテイルの正答率が近くなってきていることが見られる点が許(2002)の結果とは異なっている。崔(2009)では、レベル測定が行われていないため、そのまま比較することはできないが、テイルと回答する傾向は西坂(2016)にも見られている。西坂(2016)では上級レベルの中国語話者を対象とした調査で、過去テンスの「進行中」において正解率(78.8%)が非常に高いが、テイルの誤用率(17.3%)がタ(3.8%)より高いことも観察された。つまり、上級中国語話者にとってもテイルの誤用がタの誤用より消えにくいことが明らかになった。

こうしてみると、許(2002)ではタが多く観察され、それは中国語の「了」の影響であると考えられること、崔(2009)と西坂(2016)の中位群や上級にテイタの誤用も多く観察され、それは「昨天正在~」(昨日~している)という中国語の影響の可能性(崔2009<sup>20</sup>)、という異なる結論が見えてきた。これまでの対照研究から見ると、「了」がタの

---

<sup>20</sup> すなわち、「学習者は「過去の動作の持続」について、「昨天正在~」(昨日~している)のように、「過去+持続」と捉えられるにも関わらず、アスペクト形式としてテイルを選択する傾向が多いとみられ、それはテンスのない中国語の影響だ」と崔(2009)は推測した。

誤用を引き起こす負の転移を果たしているのに対して、「在」は現在テンスの「進行中」に正の転移を与えている、ということしか分かっていない。そのため、現状では習得状況を解説できないこと分かった。したがって、過去テンスの「進行中」に対して、1) 過去テンスの進行中は一体中国語の「了」か「在」のどちらとどのように対応しているか、2) タとテイルの誤用は中国語の母語転移とどう関わるのか、3) タとテイタの誤用はそれぞれどのような場合に生じやすいのか、という3つの疑問点が残されている。

一方で、現在テンスの「結果残存」においては、タの誤用が多く観察されていることはどの先行研究でも一致している。そして、許(2002)と西坂(2016)から中国語のAspect markerとの対応関係によって「着」と結びつける動詞なら正解しやすいが、「了」と結びつける動詞だと誤用しやすいということも分かった。しかし、許(2002)は中上級、西坂(2016)は上級学習者を対象にしていたため、「着」は正の転移で習得しやすいと結論づけられているが、母語転移を最も受けやすい初級や初中級の学習者を対象として考察していないことに問題があると考えられる。そして、「着」が「在」のように正の転移を果たしているのであれば、現在テンスの「進行中」のように100%の正答率になっていないのはなぜか、といった疑問が残されている。

また、崔(2009)のデータから見ると、タ以外にルとテイタの誤用が観察された。特にルの誤用が下位群では30.7%もあるが、上位群では0%になり、ルの誤用が消えたと言える。それに対して、テイタの誤用は下位群に16.0%しかないが、上位群では1.2%の非常に少ない割合ではあるが残されている。崔(2009)は上位群に8年以上の超級学習者まで扱っており、テイルの正解率が82.1%で、先行研究の調査では一番正答率の高いデータが示されている。それでもテイタの誤用が残されているのはなぜか、という疑問が生じる。また、崔(2009)のテイルと正答したデータを見ると、中位群の正答率が39.8%しかないが、上位群では82.1%になっている。この正答率に大きな差が出ていることから見ると、この間に観察されていないことが多いのではないかと推測できる。つまり、テイタの誤用は何によるものか、それは中国語と関わる可能性はあるか、どの場合/どの学習段階に出やすいか、といったことはまだ課題として残されている。

以上の疑問点から見ると、過去テンスの「進行中」がまだ解明されていないこと、現在テンスの結果残存では「着」が日本語とどの程度対応しているか、「了」が使える動詞の場合に「着」と同じように正解になる可能性はあるか、といった文法形式の対応関係がまだ考察されていない。また、学習者の誤用は理由なく生じるものではないため、多様な先行研究でテイルやテイタの誤用が挙げられていることから、学習者が何らかの統一した基準を基に考えた結果だと推測できる。そのため、これらの誤用は母語の発想による誤用だと考えられるか、タの誤用と質的にどう異なるか、どのような場合に生じやすいか、と

いった点を解明する必要がある。このように、実際の習得研究のデータから対照研究への課題がはっきりと見えた。

### 3.3.3 アスペクト・テンスの習得における課題

以上の先行研究に関する議論を踏まえ、先行する対照研究と習得研究に残された課題を整理し、以下の3点を本研究の課題とする。そして、これらの課題を解決し、中国語話者のアスペクト・テンス習得のための文法記述のリソースを提供することを本研究の目的とする。

〈1〉テンス別のアスペクトの用法に対する言語教育のための日中対照研究が不足しているため、中国語話者の習得上における困難点の考察も十分に解明されておらず、母語転移の可能性に関する考察も徹底的に行われていない、という日中対照研究の課題が残されている。

これまでの言語教育のための日中対照研究のほとんどはテンスを考慮せずに中国語のアスペクト表現と日本語のテイル形の対応関係を考えている。しかし、日本語のテイル形はアスペクトとテンスの複合体であるため、これまでの比較対照のやり方には大きな問題があると考えられる。

そして、第2章で挙げられたように、学習者の習得上における困難点や母語転移の可能性を考察するには単に対照研究の結果だけでは不十分で、習得段階が上がるにつれて文法形式の対応関係だけでなく、母語の発想による転移も起こりうる。そのため、3.3.2で習得研究のデータに関する疑問点を含めて検討したように対照研究を再考察し、それによって学習者の誤用推測を動的に行い、学習者の発達パターンの予測をすることで各段階における困難点を解明することが重要である。

〈2〉学習段階別、学習環境別に中国語話者の中間言語の発達パターンを母語転移と独自規則から観察する習得研究の課題はまだ残されている

これまでの中国語話者を対象とした用法別の習得研究には習得順序を課題とした研究が多いが、学習段階別、学習環境別に中間言語の発達パターンにおける母語転移と独自規則を考察する研究がまだなされていない。対照研究で観察された母語転移の可能性を検証することはもちろん重要であるが、学習者の習得過程には母語以外にも習熟度や学習環境のインプットなどの影響が考えられる。そのため、習得過程における各発達パターン

の困難点を把握するために、全面的に学習者の習得に影響を与える要因を設定した上で考察する必要がある。そうすると、言語の発達過程に対応できる文法教育を考えることにもつながると考えられる。

〈3〉調査法が単一で、内面的に学習者の中間言語体系や学習者の文法規則を考察できないことが問題になっている。

先行研究の調査法としては文法テストが多く使用されてきた。3.2で見られるようにアスペクト・テンスの習得において中国語話者は特に母語の影響を受けていることが分かったため、学習者の誤用や習得状況に対して対照研究でその原因を説明している研究がほとんどである。対照研究から母語転移の可能性は推測できるが、一方で中間言語の理論から考えると、学習者が実際に産出した文に対して母語転移だけで解釈するのは不十分であると考えられる。また、中間言語の全体像や習得過程を捉えるのに単一の調査だけでは困難であるため、習得状況の客観的な傾向を示す文法テストに、内面的に学習者の中間言語を測る調査法を加える必要がある。

そこで、以降は第2章で提案した方法論に関して、3.4節で日中対照研究を新たに行い、習得研究の結果を含めて中国語話者における困難点を探り、動的な誤用推測を行う。そして、第4章と第5章で複数の調査法を用いて学習者の中間言語の規則を解明し、その中で母語転移はどのように働いているかを解明し、中国語話者の習得上における困難点を全面的に捉え、最終的に中国語話者のための役立つ文法記述案を提案する。

### 3.4 アスペクト・テンスにおける対照研究の再考察

#### 3.4.1 中国語のテンス表現の任意性

前掲のように、日本語のアスペクトとテンスは(61)のように組み立てられているが、中国語は(63)のようになり、つまり、アスペクト表現が豊富で、テンスを文法カテゴリーで表現しない。

(61) [[[ 動詞 ] アスペクト ] テンス] (Gabriele & McClure 2011 より改変、  
稲垣 2012)

(62)a. 過去テンスの「進行中」

彼女は歌を歌っ てい た。

動詞 アスペクト テンス

b. 現在テンスの「結果残存」

コップが割れ てい る。

動詞 アスペクト テンス

(63) {[副詞+ (＜動詞＞ + 助詞) ]+語} (龔千炎 2000)

(64) a. 她 正在 唱 着 歌 呢。(彼女は歌を歌っている。)

副詞 動詞 助詞 語

b. 她在唱歌/她唱着歌/她唱歌呢。(彼女は歌を歌っている。)

副詞 助詞 語

しかし、過去テンスの進行中を表す場合に、(64) a のように「在」「着」「呢」も使われるが、その他に過去テンスを表す表現を加えなくてはいけない。

(65) a. 昨天我来的时候，她 正在 唱着歌呢。

昨日私が来た時、彼女は歌を歌っていた。

b. 昨天我来的时候，她在唱歌/她唱着歌/她唱歌呢。

昨日私が来た時、彼女は歌を歌っていた。

c. 我来的时候，她在唱歌/她唱着歌/她唱歌呢。

私が来る時、彼女は歌を歌っていた。

(65) の a/b ように、「昨天我来的时候 (昨日私が来た時)」という過去の時間背景を明示的に提示する言葉を加えると、過去テンスの進行中の意味が表せる。また、c では「昨天 (昨日)」という明確な過去を表す時間詞がなくなり、「我来的时候 (私が来る時)」という文も過去のことを明言していないが<sup>21</sup>、中国語ではこの文を過去として捉えるしかない。このように過去テンスを提示する言葉や表現がなくても、中国語では「現在」以外のある一時点において、未来に対する推測や予測が文にない場合に、動作の進行中を表すのであれば「過去」として捉えるしかない」という理由で過去テンスの進行中を表すことができる。つまり、「～的时候」がただ時間背景を提示しているだけで、プラス「～在」で過去テンスの進行中の意味を表すことができる。それに対して、日本語は (65) c の訳

---

<sup>21</sup>例文：日：私が来る時、彼女は歌を歌っているだろう。

中：我来的时候，她可能在唱歌吧。

「我来的时候 (私が来る時)」が未来を表す文では使える。その際に日本語では「だろう」という未来に対する推測の文を加える必要があり、中国語も「可能～吧」という未来に対する推測の文を用いる。

文のように、テイタの形で過去テンスを明確に表示しなくてはいけない。

さらに、文脈から過去であるという情報が明確に分かっている場合に、時間背景を提示する必要はない。

(66)A：你昨天不是来过了吗？

昨日一度来たんじゃないんですか。

B：我来的时候她 正在唱歌呢。就没说上话。

私が来た時、彼女が歌を歌っていたので、話ができなかったの。

(66)ではAの発言から「昨日」という過去テンスが明確に捉えられるため、Bの発話にわざわざ過去を表現せずに、「正在/呢」というアスペクト表現だけでも過去テンスの意味が伝わる。つまり、中国語では一つの出来事に対して一回の過去テンスを提示すれば文脈から過去の意味が捉えられるが、日本語では(66)の訳文のように毎回ごとに過去テンスを提示する必要があるのである。

つまり、日本語では過去テンスを提示する言葉があってもなくても、アスペクトとテンスを組み合わせた形のテイタを使うことは変わらない一方で、中国語では過去テンスの意味を表すのに、過去テンスの意味を提示する形式(時間背景)を明確に出す場合と出さなくてもいい場合がある。また、(62)b 現在テンスの「結果残存」の意味を表す際も同じである。

日本語の現在テンスの「結果残存」は中国語ではすべて「了」で対応できる。その際に中国語のアスペクト助詞の「了」に対して日本語ではテイルになる。

(67) コップが割れている。

杯子 碎 了。

動詞 助詞

(67)の「了」はアスペクト表現だが、テンス的に過去の意味を提示するのが一般的である。また、明示的に現在という時間背景を提示する言葉がある場合に「了」は現在テンスの文にも使える。

(68) 哎呀，杯子碎了。你小心一点。

あら、コップが割れた。気をつけてね。

「あら」を加えると発話時が現在であることが分かるため、現在テンスが自然に読み取れる。しかし、「了」が現在テンスの文に使えとしても、(68)のように現在、目の前で変化が発生した場合にしか使えない。日本語では眼前変化を表すタを使う。このことは日本語の現在テンスの「結果残存」の意味と対応していない。

このようにしてみると、中国語では時間背景を提示する言葉でテンスを提示するのが普通であるが、アスペクト表現や文脈などによってテンスを捉えることができる、ということが分かった。これをまとめると以下のようなになる。

(69) 中国語のテンスの意味の表し方

- <a>時間背景や文脈なしで、アスペクト表現だけで表す。その場合には、「在」「着」が一般的に現在テンスの意味を提示し、「了」が過去テンスの意味を提示する。
- <b>a 以外の場合にテンスの意味を表すのに、時間背景を提示することが必須であるが、その時間背景は明確的に過去か現在かを提示する必要がない。
- <c>b の場合でも、文脈では全体的に一回時間背景を明確的に提示した場合に、それに関連したことで他に何も提示しなくても良い。

日本語と中国語のテンスの表し方によって、アスペクトとテンスを表現するのに日中の違いをまとめると(70)のようなになる。日本語では、アスペクトとテンスの表現は両方省略せずに義務的に合わせて使わなければならない。また、テイル・テイタはそのままでも現在か過去かがはっきりと分かるため、時間詞は必須ではない。一方で、中国語のアスペクトとテンスは分けて表現しており、アスペクト表現は義務的であるが、テンスを表す時間詞は(69)のように任意的である。このため、テンスを表す時間詞が省略されたら、日本語のアスペクトとテンス表現の形式と意味に何も影響がないのに対して、中国語ではテンスの表現が形式上なくなって見えるようになり、テンスの意味も変わる可能性がある。このような違いが、中国語話者のアスペクト・テンスの習得に大きな影響を与える可能性があると考えられる。

(70) 日中の表現上における異同

日：	(時間詞)	動詞	アスペクト+テンス
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">不必要</span>		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">義務的・双方必要</span>
中：	(時間背景/テンス)	動詞	アスペクト
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">不必要</span>		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">義務的・必要</span>

さらに、(66)から見られるように、中国語では一つの出来事に対して一回の過去テンスを提示すれば文脈から過去の意味が捉えられるが、日本語では毎回ごとに過去テンスを提示する必要があるのであるため、このような相違点も中国語話者の習得に影響を与える可能性がある。

### 3.4.2 過去テンスの「進行中」の再考察

#### (I) 習得における困難点の再考察

先行する習得研究では中国語話者が過去テンスの進行中においてタと誤用することが多いことに対して、それは中国語のアスペクト助詞「了」の負の転移の影響だと言われている。しかし、本研究では日本語の過去テンスの「進行中」という意味に対して中国語では「了」を使うのではなく、「在」を使うのが一般的であるということが分かった。

庵 (2014) では、日本語の過去テンスの「進行中」の場合、「観察時」は文中の特定の「1 時点」でなければならないと論じられている。一方、木村 (1982) によると、「在」の基本義は「動作が今同時にある (その時同時にあった)」というものであり、「～しているところ」という意味に相当する。すなわち、「在」は時間軸の中の一点だけを提示することで、今の時点と同時に動作が進行していることを描写できると述べられている。つまり、中国語の「在」も日本語のテイタと同じように、過去のある特定の一時点に進行していることを指している。それに対して、進行中の意味を表すのに「着」も使えるが、「着」の本質的な機能は「持続」そのものであり、つまり一定の静かな状態を保つことを表す (荒川 2003) 表現であるため、「進行中」の素質と異なることが分かる。このように考えると、日本語の過去テンスの「進行中」に最も対応できるのは「在」であると言える。

(71) A: 昨日の午後 3 時ごろは部屋にいなかったよね。

B: そうですね。その時は映画を見ていたの。

訳文 a: 对啊。 当时 我 在 看 电影。

そうですね。その時 私 zai 見る 映画

訳文 b: ? 对啊。 当时 我 看 电影 了。

そうですね。その時 私 見る 映画 le

(71) では昨日の 3 時という特定の一時点があるため、日本語ではテイタを使うのに対して、中国語では訳文 a のように過去の 1 時点を指す「在 (てい-)」で表し、そして「当时 (その時)」で過去の時間背景(「-た」)を提示する。一方で、b のように「当时 (その

時) +了」の言い方は不自然である。それは「了」は完成・変化を表すアスペクトマーカ一であり、「その時」は映画を見ているところを指すもので、その動作がまだ未完了であるため、「その時」があれば「了」が使いにくいからだと考えられる。このように、日本語のテイタは中国語では「過去の時間背景+在」に対応しており、「了」とは対応しないことが見て取れる。

しかし、中国語話者を対象とした習得研究ではタの誤用が多く観察され、そして、それが中国語の「了」の負の転移だと結論づけられたのはなぜだろうか。許(2002)の用いた調査文を見てみよう。

(72) 調査原文 (許 2002)

山下：どこに行っていたの？3度も電話したのよ。

田中：ちょっと近くの公園を散歩していたの。

(73) 訳文 a

山下： 你 去 哪儿 了？我 打 了 3 次 电话 给 你。

あなた 行く どこ le? 私 かける le 3 度 電話 に あなた

田中：我 去 附近的 公园 散步 了。

私 行く 近くの 公園 散歩 le。

訳文 b

山下： 你 去 哪儿 了？我 打 了 3 次 电话 给 你。

あなた 行く どこ le? 私 かける le 3 度 電話 に あなた

田中：我 在 附近的 公园 散步。

私 zai 近くの 公園 散歩

例文 (73) の訳文 a は許 (2002) が誤用の理由を分析する際に使われた訳文である。その文に「了」が出ており、また誤用に「た」が最も多かったことから母語の負の影響だと結論付けた。しかし、訳文 a は中国語から見ると自然であるが、厳密には原文の訳文とは言えない。なぜかという、中国語の訳文 a を日本語にすると、「近くの公園へ散歩に行った」となり、「近くの公園を散歩していた」という原文と異なるからである。ここで、「了」が自然に言えるのは「行く」という移動動詞があるからであると考えられる。過去のある時点で「散歩する」という動作はまだ完了していないが、「家から出かけて、散歩へ行く<sup>22</sup>」という移動の動作は既に完了したため、「了」が自然に使えるのである。一方

<sup>22</sup>日本語の「行く」のテイル形は「結果残存」の意味として常にそうなるが、中国語では「進行中」と

で、原文に「行く」を入れないままで直訳すると、訳文 b になり、前文で分析した通りに「在」が言えるようになった。しかし、この訳文 b はそのままでは過去テンスを表す表現が全くないため、原文のテイタの意味を表したとは言えない（アスペクト表現はあるが過去テンスの表現がない）。それは前文の山下の発話から過去であることが明確に分かるため中国語ではわざわざ言う必要がないからである。この中国語のテンスの扱いは恐らく許(2002)では「了」を使っており、中国語話者が「た」と誤用する原因だと考えられる。つまり、明らかに過去のことを言っているため、一般的に現在テンスとして捉える「在」で答えるのは中国語話者にとって少し違和感がある。そのため、過去テンスを表現するために許(2002)では「了」を用いており、調査協力者の中国語話者がそのまま過去テンスで回答したと考えられる。

また、(72)にはもう一つ問題点がある。(73)訳文 a から見られるように、原文の質問である「どこへ行っていたの」は中国語では「你去哪里了」になり、持続のアスペクト表現が見られなくなる。つまり、テイタの意味を完全に表現していないと言える。そして、「行く(去)」は中国語で「進行中」の意味でなければ「了」としか共起できない。そうすると、(74)のように「你去哪里了」が日本語のテイタとタにも対応するようになる。さらに、「～去～了」と質問しているため、答えも自然に「～去～了」文になり、テイタとタに対応できるように見えてしまう。そして学習者の習熟度はまだ高くないため(中上級)負担の低いタを選び、それが中国語話者の回答がタになった理由だと推測できる。つまり、テイタが「了」に対応するというわけではなく、「行く」という移動動詞が「了」としか結びつかないのである。

(74) 中：你去哪里了？

日：どこへ行っていたの/どこへ行ったの？

中：我去附近的公园散步了。

日：近くの公園へ散歩に行っていた/近くの公園へ散歩に行った。

また、(74)のようにテイタが「了」に対応するようになるのは、中国語では過去の特定の1時点を考慮に入れていないからである。(75)のように、田中の回答に過去の電話をかけた時点を含めて考えると、中国語では a の「在」の文しか使えない。b の「～去～了」文は単独に見ると自然な文であるが、「電話をかけてくれた時」という過去の特定の1時点を提示する文があったら、不自然になる。さらに c 「～在～了」のアスペクト表現の「在」

---

して捉えることが多い。

を入れると非文になる。それは「在」という持続を表すアスペクト表現と「了」という完成を表すアスペクト表現の相性が悪いからである。つまり、過去の1時点を示す時間背景があれば中国語が自然に「在」と言えるようになり、正の転移でアスペクトの「てい-」を意識できるが、中国語では過去の1時点を示す時間背景が省略されると、その1時点に進行中していることという意味の提示がなくなり、bのようにアスペクト表現「在」もなくなる可能性がある。逆に言うと、(過去の特定の1時点を提示する)過去テンスの表現を意識していれば「在」の表現も自然に頭に浮かぶと言える。

(75) 山下：どこへ行っていたの？3度も電話したのよ。

田中：(電話をかけてくれた時、) 近くの公園を散歩していた。

訳文

山下：你去哪里了？我打了3次电话给你。

田中：a. (你给我打电话的时候) 我在附近的公园散步。

b. ? (你给我打电话的时候) 我去附近的公园散步了。

c. # (你给我打电话的时候) 我在附近的公园散步了。

さらに言うと、学習者がタと誤用したのは、稲垣(2015)の言い方では過去テンスを意識したのではなく、ただ前文から過去について聞いていることが分かっただけで、「過去ならタ」というストラテジーを使ったと推測できる。しかし、西坂(2016)の過去のタに対する調査では高い正答率を示していることから、過去のタは習得されていないとは言えない。つまり、(76)の文のようにただ過去を示すものであれば、中国語話者は誤用をしない。

(76) 山下：最近痩せたよね。

田中：そうね、最近は運動している。昨日もご飯の後公園を散歩した。

このように考えると、稲垣(2015)で述べられたアスペクトより習得が遅い過去テンスのタと(76)のようにただ過去のことを示すタは中国語話者にとって習得難易度が異なると考えるしかない。それは次の例文によって理解できると考えられる。

「行く」という特別な動詞を使わない場合では(77)になる。中国語の訳文に「刚刚(さっき)」を加えたが、それは「在」が一般的に現在テンスを捉えるため、特に(77)の質問文は文脈がないままでは過去の時間背景を提示しないと中国語では不自然になってしまう。こうしてみると、「行く」がない場合、過去の進行中の意味を表すのに日本語がテイ

タを使うのに対して、中国語では「(時間背景)+在」を使うのが自然であることが分かる。ただ、「刚刚(さっき)」は特に「田中」の文において中国語では省略されるため、学習者は母語転移で「在」を意識できるが、「刚刚(さっき)」の省略で過去テンスの提示する「-た」が脱落してしまう場合が考えられる。以上のことから、先行研究の中で観察されたテイルの誤用は中国語のテンスの影響によるものであることが考えられる。

(77) 山下：何をしていたの？3度も電話したのよ。

訳文：你 (刚刚) 在 干 什么？我 打 了 3次 电话 给 你。

あなた (さっき) zai する 何 私 かける le 3度 電話 に あなた

田中：ちょっと近くの公園を散歩していた。

訳文：我 (刚刚) 在 附近的 公园 散步。

私 (さっき) zai 近くの 公園 散歩

つまり、中国語話者はアスペクト・テンス形式のテイル形の習得においてテンスの「-た」を中国語では表現しないため習得がアスペクトより後であるが、ただの過去テンスの文における過去のタは早い段階で習得されると考えられる。

まとめると、過去テンスの「進行中」を表すのに、日本語は持続を表す「てい-」と過去テンスの「-た」を組み合わせて使うのに対して、中国語では持続を表す「在」と過去テンスの意味を提示する時間背景が明示的または非明示的に表している。そして、日中ともある1時点のことを示す特徴がある。さらに、持続のアスペクトを表すのに日本語の「てい-」と中国語の「在」が対応しているが、テンスの表現は日中で大きく異なっている。つまり、持続のアスペクトと過去のテンスという両方を表すことは日中で同じだが、日本語は必ず過去テンスを表現するのに対して、中国語では任意的である。そのため、日中のテンス表現の違いによる中国語話者の習得における困難点は主に以下の2つがあると推測できる。

<1> 「在」は正の転移で「てい-」と正用となりやすいが、中国語のテンスの任意性によりテンスの付け方に問題が生じる。

<2> 過去表現や過去の意味を捉える場合、表しているのは過去か過去の「進行中」なのかを考えずにタを使ってしまう。

## (II) 発達パターンに対する推測

以上の中国語話者の困難点を踏まえ、日本語のアスペクトとテンスに対する認識過程から中国語話者の発達パターンを(78)のように推測した。

(78) V(動作) アスペクト(進行中) + テンス(過去) = 過去の進行中

a.	てい	+	-た	=ていた	○
b.	てい		-た	=ている	×
c.	てい		-る	=ている	×
d.	た			=た	×
e.	る			=る	×



日本語の過去テンスの「進行中」は動詞に持続を表すアスペクト表現「てい-」と過去を表すテンス表現「-た」を付けることによって表される。学習者がその持続のアスペクトも過去のテンスも意識できており、さらに双方を合わせて表すことを意識できれば、aのように正解できる。しかし、この正解にたどり着く前に、eからbまでの誤用が生じる可能性がある。前文で述べられているように過去テンスの「進行中」を表すのに、アスペクト表現においては日中の表し方は対応しているが、テンス表現が異なっている。そのため、中国語話者は日本語のアスペクト表現に対する理解がテンスより容易だと考えられる。その場合にb/cの誤用が生じやすい。そして、アスペクト表現もテンス表現も理解できていない段階ではd/eの誤用が生じやすい。中国語話者の視点から見れば、d/eの「た/る」はa/b/cの「た/る」とは異なり、前者はアスペクト表現とは関係なく、ただ過去か非過去の場合に習得されているもので、後者はアスペクト・テンスの使用における「-た/る」のことである。前者はアスペクトの習得よりも早い、後者はアスペクトの習得以降に習得される。

bはテンスにもアスペクトにも意識が向いており正解になりやすいが、中国語のテンスの任意性の影響で「-た」が脱落する。しかし、テンスは認識しているため注意すれば間違いに気づくものだと考えられる。そのため、先行研究で観察されているテイルの誤用にもそのようなものがあると推定できるが、最もaタイプに近いことから見れば習得していないとは言えない。つまり、解答としてテイルしか答えられなかったが、実は理解していると言える。

cの誤用もテイルだが、bの認識段階と異なりアスペクトしか意識しておらず、テンス表現を無視した誤用である。それはおそらく文脈から過去であることを明確に捉える場合に日本語では「-た」をつけなければならないのに対して中国語の時間背景が省略されるという影響で、中国語話者が該当する文にテンスを表現するという意識を失い、アスペクトしか捉えない場合に起こる誤用である。このような誤用タイプが過去であることを意識したらbかaになる可能性がある。

dではタと誤用している。これは過去テンスを習得したとは言えない。稲垣 (2013) に

よると、中国語はテンスを表さないが、中国語話者は過去か非過去かという概念を持っているため、テイル形がまだ未習得の段階では過去ならタ、非過去ならルというストラテジーを使っていると述べられている。すなわち、このタの誤用は習得の早い段階に生まれやすいと言える。しかし、習得研究のデータでは中・上級者の中でもタの誤用が残っていることが観察された。それは、中国語にはテンスカテゴリーがないため過去テンスをどこまで汎用できるかが分からない学習者にとって過去ならタという意識が強く、それは中国語でどうか、「進行中」の意味があるかどうかなどを考えないまま生じた誤用である。つまり、先行研究で挙げられたように「了」の負の転移で誤用をしたのではなく、このように過去テンスの使用に誤解が生じたために起こった誤用である。そうすると、現在テンスの「進行中」の習得ができていても、このような意識の下では「在」の正の転移が働かない。したがって、このタイプの誤用が最も消えにくいと考えられる。

eはテンスにもアスペクトにも気づいていない場合で、ただ動詞そのものだけで意味が伝わると考えている段階で、つまり、最も初級の学習にしか生まれえない誤用である。また、この場合も中国語のテンスが変わっても述語の形が変わらないという影響を受けている可能性がある。

このように、中国語話者はアスペクト・テンス未習得（過去か非過去の習得）から、アスペクト片方習得、さらに双方習得するというプロセスで伸びていくと推測できる。つまり、(78)の矢印が示した方向の通りに、中国語話者の習得過程はdからaに進んでいくと考えられる。さらに言うと、先行研究の対照研究ではアスペクトに対してしか考察していなかったため、推測できたのは中国語話者の習得の前期段階で、つまり「在」や「了」というアスペクト表現の明示的な影響しか観察されていない。しかし、(78)から見ると、テンスに対する認識こそ最終的に正解にたどり着くか否かの決定的な要因だと考えられる。これは中国語話者の言語発達過程における本当の困難点を示し、誤用タイプを段階的に捉えた推論だといえる。

### 3.4.3 現在テンスの「結果残存」の再考察

#### (I) 習得における困難点の再考察

習得研究から見ると特に中国語話者にはタの誤用が最も多く観察されており、その理由は「了」の負の転移だとされている（許 1997, 2005; 張 2001a; 小山 2004 など）。稲垣(2013)は中国語話者の困難点をテイル形の二面性の観点から考察した。

稲垣(2013)では日本語の現在テンスの「結果残存」に対応する中国語の表現は「着」か「了」になっていることに対して、「着」が日本語と同じように変化と結果の状態を表すという二面性を持っているため中国語話者にとってテイルと正解しやすいが、「了」は変

化のみを表すため誤用になりやすい。そして、中国語話者の困難点はテイルで変化と状態を同時に言語化することであると論じられている。さらに、表7のように日中のテイル形における対照関係を示した。

表7 非存在型のテイル形における日本語と中国語の対照 (稲垣 2013, p. 35)

	変化	状態
日本語	V	ている
中国語	V	着
	V了	

しかし、表7と稲垣(2013)の説明とは少しずれがある。この表には「変化」と「状態」という2つの項目を設けており、日本語の方では変化に対応しているのは動詞で、状態に対応しているのは「ている」となっている。それは「テイル形は変化と結果の状態の二面性を持っている」という結論と矛盾していると言える。また、テイル形の基本的な意味は「持続」である(奥田 1977, 1978)ため、「変化」の意味を持っていないと考えられる。したがって、表7のようにテイルが担っている意味は「状態」だけで、「変化」の意味をもたらしているのは変化動詞であると考えられる。さらに、稲垣(2013)のテイル形に対する考察にはテンスを考慮していないという問題点もある。

日本語の「結果残存」の基本的な意味というのは、ある過去(以前)の出来事が終わって、その結果がある状態として残っていることを表す(寺村 1984)。つまり、その終わった出来事は「変化」に相当し、変化の結果「状態」として残しており、さらに現在テンスの場合に「現在」まで続いているという場面を表す。そのため、本研究では現在テンスの「結果残存」の構成を(79)のようにまとめた。

$$(79) \quad V(\text{変化}) + \text{アスペクト}(\text{状態}) + \text{テンス}(\text{現在}) = \text{現在テンスの結果残存}$$

また、「着」と自然に結び付くのは動きの静かな、ある一定の状態を保つような動詞である(荒川 1985)。そのため、「着」は(81)のように動作動詞と結びついて動作の持続を表すことも、(80)のa/bのように物や人間の状態の持続を表すことができるが、cのように一瞬に変化が起こり、変化の意味が強い動詞と結びつくと不自然になる。一方で、「了」は中国語では動作・変化・状態の実現や完成を表すもので、(80)aでは動作の完成で、cでは変化の実現として使えるが、bのように、動作を行ったがその状態がまだ持続している(その動作がまだ完成していない)場合には使えない。

(80) 現在テンスの「結果残存」

a. 「着」も「了」も言える

门开着／门开了。(ドアが開いている。)

灯亮着／灯亮了。(電気がついている。)

b. 「着」は言えるが、「了」は言えない

他坐着／？他坐了。(彼は座っている。)

他站着／？他站了。(彼は立っている。)

c. 「着」は言えないが、「了」が言える

？瓶子碎着／瓶子碎了。(瓶が割れている。)

？笔断着／笔断了。(ペンが折れている。)

(81) 現在テンスの「進行中」

下着雨。(雨が降っている。)

唱着歌。(歌を歌っている。)

つまり、中国語においては現在テンスの「結果残存」の意味を表すのに(80)の a/b のように、「着」と結びつけて表すしかない。それに対して、日本語において現在テンスの「結果残存」は中国語の「着」「了」で表すが、「着」に対応できる動詞は一部に限られ、残りは c のように「了」に訳すしかないが、中国語では変化の意味になる。このようにしてみると、日本語では変化動詞であればテイル形で「結果残存」の意味になるが、中国語ではさらに変化動詞の特徴によって「着」と「了」を使い分けている。それを日本語の動詞分類と比べてみると、以下のようにまとめることができる。

(82) 中日の動詞分類とアスペクトの意味関係

図3 日本語の動詞の分類とテイル形の意味 (庵 2001) (再掲)

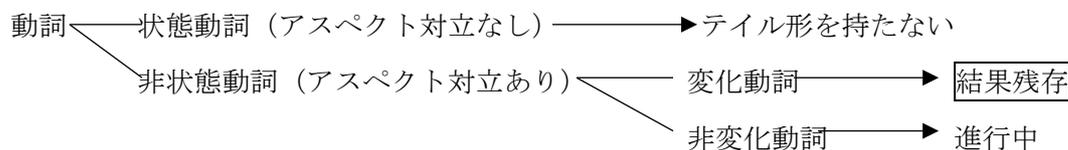
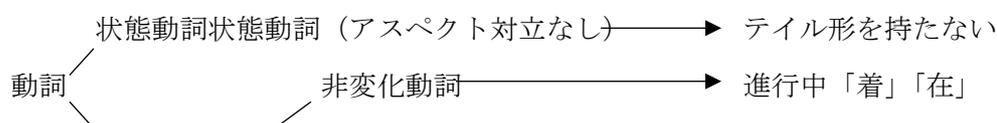
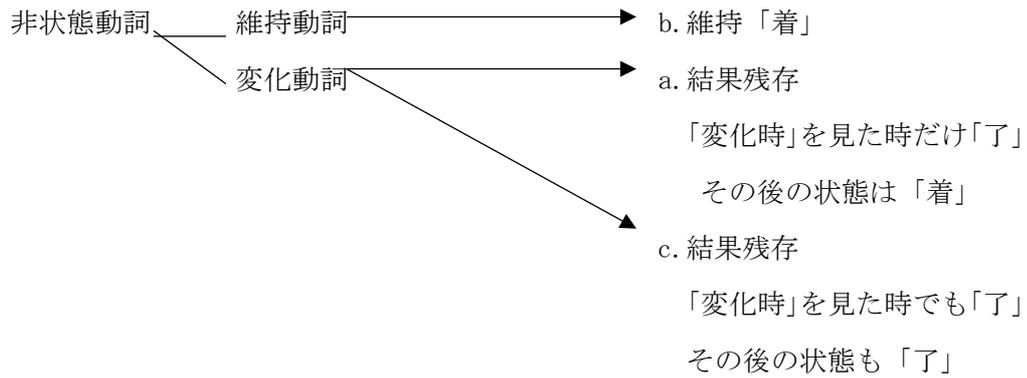


図4 日本語の動詞分類のテイル形に対応する中国語の表現





つまり、庵(2001)で見られるように、日本語では変化動詞か非変化動詞によってテイル形で「進行中」か「結果残存」になるが、中国語では非変化動詞も「進行中」になるが、それ以外の動詞における日中対応関係が複雑である。そのため、本研究では、図4のように「結果残存」の意味を表すのに、変化動詞以外に維持動詞という分類を作り、さらに変化動詞は対応する「了」「着」の動詞の意味特徴によって二分した。

詳しく説明すると、「維持動詞」というのは(80)のbのように、「結果残存」の意味を表すのに中国語で「着」で言えるが、「了」で言えないタイプである。荒川(2003)で述べられている「着」は站(立つ)、躺(横になる)、坐(座る)のように身体の動きを表す動詞と共起する際に、「了」と入れ替えることができない一方、「動きの静かな動詞」と相性が高い」というのはこのタイプに当たる。つまり、このタイプにおいて表せるのは主体の静的な動きで、主体状態の維持の意味に当たる。それに対して、森山(1984)では動きの質的变化を表す点(時定項)を規定し、それを組み合わせることによって意味を総合的に分析した結果、アスペクトの意味(シテイル形)を考える際に持続の局面を三種類-「過程」「持続」「結果持続」-に分けている。これは以下のように考えられる。

(83) 森山(1988)

[持続]の局面には、

人が3時間歩く。

のように、動きが運動として展開している期間([過程]と呼ぶ)と、

3時間時計が止まる。

のように、動きの結果が持続的である場合([結果持続]と呼ぶ)と、

人が3時間座る。

のように、動きの結果の保存が主体的に行われるという前二者の中間的なもの([維持]と呼ぶ)との三つがまず、考えられる。

このように、「維持」は「過程」と「結果持続」の中間的なものとして扱われている。それをアスペクト形式との関わりから考えると、「中間的なもの」の意味が見える。

(84) 森山 (1988) より整理

「し続ける」	歩き続ける→[過程]	○
	座り続ける→[維持]	○
	時計が止まり続ける→[結果持続]	×
「し始める」	歩き始める→[過程]	○
	座り始める→[維持]	×
	時計が止まり始める→[結果持続]	×

(84)のように、「し続ける」は[過程]（運動の展開）と[維持]（結果の主体の保存）と共起できるが、[結果持続]と共起できない。その一方で、「し始める」は[過程]と共起できるが、[維持]と[結果持続]と共起できない。このように、期間成分が共起する持続的な動きにおいても、3つの質の違いが見られた。

この森山(1988)で見られた[維持]は動きの結果の保存が主体的に行なわれているという点においては、(80)bと同様である。この動詞タイプは一般的に変化動詞として扱われてきたが、それは[結果持続]と同じように「動きの結果」に着目していることが共通しているためである。しかし、その「動きの結果」の残り方によって「結果の持続」と「結果の保存」に分かれ、かつ、本研究の扱っている中国語の視点からも異なるため、(82)のように「維持動詞」のタイプを加え、分けて論じていくことにする。そして、それ以外の変化動詞のテイル形を「結果残存」の意味として捉える。

一方で、動きの結果の持続を表す動詞のテイル形で「結果残存」を表す場合に、中国語では「着」と「了」の2つの言い方ができる。張(2011)では「結果残存」に対応する中国語には「着」と「了」があるが、「了」しか言えず「着」が言えないタイプに関して、次のように説明している。「中国語では、状態の持続自体を表すのではなくて、その持続している状態を引き起こす前の段階としての「変化」の成立を表す。この種の静的な状態については、状態自体というよりもそれを引き起こした変化に注目し、その変化が成立したことを表す。」と述べられており、そして、「着」が使えない理由として、動くイメージが何もないからであると挙げられている。つまり、日本語では変化した出来事の状態に対して、テイル形で状態に注目することを表すのに対して、中国語ではこの場合では状態を表現せずに変化時に注目し、「了」で変化を表現するのである。逆に考えると、日本語は変化時に注目したらタで変化を表すが、中国語では相変わらず「了」で表現する。つまり、

その変化時を見ているかどうかによって日中の表現の仕方が異なっていることがわかる。さらに、本研究では (82) の a タイプのように「着」も「了」も言える場合が挙げられているが、それを含めて考えると、以下のようにまとめることができる。

(85) 変化時を見た場合

日：ドアが開いた。

中：门开了。

変化時を見ていない場合

日：ドアが開いている。

中：门开着。

(86) 変化時を見た場合

日：瓶が割れた。

中：瓶子碎了。

変化時を見ていない場合

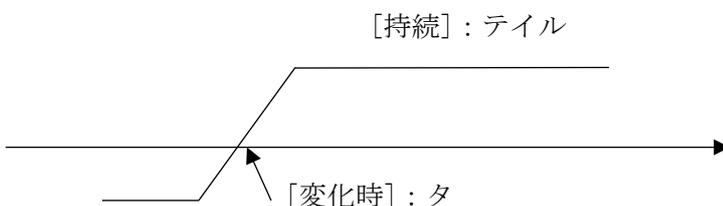
日：瓶が割れている。

中：瓶子碎了。？瓶子碎着。

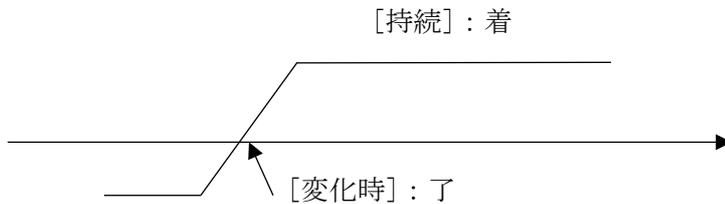
(85) (86) から見ると、日本語では変化時を見た場合にタで変化を表すのに対して、変化時を見ていない場合にテイル形で変化後の持続を表すのが一般的である。一方で、中国語では、動詞タイプによって二分される。つまり、変化時を見た場合に変化の「了」で表す点は日本語と対応しているが、変化時を見ていない場合に、変化後の状態を表すには「着」または「了」が使える。(82) の a タイプの動詞は「着」も「了」も使えるが、「了」は「変化」を表し、「着」は変化後の状態を表す。すなわち、どちらも使えるが、使える場面は異なる。一方で、(82) の c タイプは(86) のように、変化時に注目する場合も変化後の状態に注目する場合でも「了」と表現するタイプである。

さらに、その日本語の表現との異同を(87) のように見ると分かりやすいと思われる。

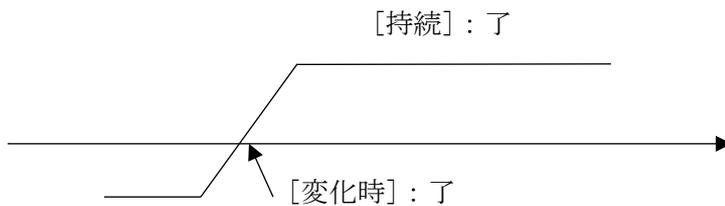
(87) ア. 日本語の場合



イ. 中国語の「着」で言える動詞タイプの場合



ウ. 中国語の「了」で言える動詞タイプの場合



つまり、アの日本語の表現はイの「着」で表現する場合と同様で、変化時に注目する際に変化の意味を表すタを「了」で表現するが、その後の持続に対して持続のアスペクトのテイルは「着」で表現する。この意味から見ると、「着」はテイル形との使い方が非常に似ており、中国語話者の習得においても容易だと考えられる。その一方で、ウの「了」で表現する場合は日本語のように場合によって表現を変えるのとは異なるため、中国語話者にとって習得が困難である。

このように、日本語では変化動詞ならテイル形で「結果残存」になるが、中国語では言い方が異なるため、中国語話者の視点から見ると分ける必要があると考えられる。そのため、本研究では(82)の図4のように、変化動詞の下位分類として「[変化時]を見た時だけ「了」、その後の状態を「着」(イ)」で表現するタイプと、「[変化時]を見た時でも「了」、その後の状態も「了」(ウ)」で表現するタイプに分けた。前者は(80)のaに対応しており、後者は(80)のcに対応すると考えられる。

このようにしてみると、変化動詞と維持動詞がテイル形になると中国語の「着」に対応する。また、「着」の本質的な意味は「持続」そのものであり、特に時間背景がない場合に「着」が一般的に現在テンスとして捉えられる。さらに、タとテイルの使い分けが難しいと先行研究で挙げられた困難点も、上述したように中国語でも「着」と「了」で使い分けているため、(88)aのように、「着」に対応するテイル形は中国語話者にとって容易であることが想定できる。

それに対して、「了」と対応する動詞は変化動詞だけで、「了」自体もアスペクトの意味として実現・変化を表し、さらに特に時間背景がない場合に過去テンスとして捉える。そのため、「了」の習得が非常に大きな困難点となる。この困難は二つの側面から考えられ

る。一つ目は、「了」自体のアスペクトの意味からもたらされた困難点で、実現・変化を表すのに持続を表現せず、(88)bのようにタと誤用しやすい。もう一つは、「了」がもたらした過去テンスによる困難点で、つまり、中国語話者は「持続」のアスペクトを感じられるようになってきたとしても、「了」がもたらしている過去テンスと矛盾する現在テンスで表現しなければならないことを理解できない限り、(88)cのようにテイタと誤用しやすいことが考えられる。このようにしてみると、先行研究で観察されたテイタの誤用も(88)cのように、中国語のテンスの影響によるものであり、母語転移だと考えられる。

(88) 日 : V(変化) + アスペクト(状態) + テンス(現在) = テイル

中 : a. V(変化/維持) + 「着」(持続) + (現在テンス) → 正解

b. V(変化) + 「了」(変化) + (現在テンス) → タと誤用

↓                    ↓

c.                    テイ(持続) + タ(過去テンス) → テイタと誤用

以上のことから、「結果残存」における誤用は過去テンスに対する理解と関わっていることが考えられる。日本語では現在テンスを表現しているため、過去テンスを提示する時間背景はないはずで、中国語話者は中国語の発想により過去の時間背景を加えた結果、誤用になったのであると考えられる。この意味では過去テンスの「進行中」とは逆のタイプと言える。しかし、過去テンスの「進行中」においてはアスペクトの持続の意味が自然に捉えられ、さらに過去テンスであることを意識すれば正解になるのに対して、現在テンスの「結果残存」の「了」で表現するタイプは、アスペクトの持続性も捉えにくく、現在テンスに対する理解も困難であることを考えると、日中のアスペクト表現における発想が一致している過去テンスの「進行中」と比べると、現在テンスの「結果残存」の習得はかなり難しいと考えられる。

以上のことをまとめると、(82)の図4の日中の対応関係から考えると、先行研究の庵(2001)や稲垣(2013)では「着」と言えるタイプと「了」と言えるタイプに関してしか考えられていないが、本研究ではさらに両方が言えるaタイプも存在しており、それは中国語話者にとって習得における難易度も異なることがわかった。つまり、bタイプが維持を表し、最も持続性が捉えやすいため、最も正解しやすい。そして、aタイプは「着」も「了」

も言えるが、「了」に言い換えているように見えてもそれぞれの注目する場面が異なるため、場面を考慮して中国語の発想に従って考えるだけで正解になると考えられる。しかし、習熟度が低い学習者は場面ごとに区別して判断できるわけではないため、習得の初期ではタと誤用する可能性がある。中国語話者にとって最も困難なのはcタイプで、その困難点は以下のように予測できる。

<1>中国語の発想から見ると、すでに変化したことに対して現在残されている状態に注目できず、過去の変化に対してタと誤用しやすい。

<2>過去に完成したことなのに、過去であることを全く表現しないことを理解することが困難で、持続が意識できても、母語の過去テンスの発想でテイタと誤用する可能性がある。

## (II) 発達パターンに対する推測

以上の考察を踏まえ、日本語のアスペクトとテンスに対する認識により学習者の使用する表現を動的に推測した。a/bタイプは正解しやすいため、ここでは非常に困難であるcタイプのみについて検討する。

(89)	V(変化) + アスペクト(状態) + テンス(現在)	= 現在の結果残存	
a.	てい + ーる	= ている	○
b.	た + てい	= ていた	×
c.	た	= た	×
d.	る	= る	×



aは変化が発生した後の状態「てい-」と現在でも持続しているテンス「-る」を同時に認識できた場合に正解になる。ただし、前文で考察したように、現在テンスの「結果残存」の習得においてアスペクトの持続だけでなく、現在テンスであることへの理解がさらに困難であるため、(89)のように最後までテンスを意識できないことが予測できる。

bは現在テンスを認識できず、アスペクトの持続「てい-」が認識された場合である。中国語話者の習熟度が上がるにつれて「持続」に対する認識はできるようになるが、母語の変化時が過去であることへの意識の影響で、これを過去に変化があったということ、「変化」のタと捉え、テイタと誤用になる。そして、このように「てい-」と「-た」を合わせて使うことは(78)aと同じストラテジーを使った結果であり、過去テンスの「進行中」の習得の影響を受けていると考えられる。つまり、テイタという誤用は母語転移

だけによるものではなく、日本語では「てい-」+「-た」という日本語の既習知識も働いていると考えられる。

c は最も誤用が多く生じているタイプで、テンスもアスペクトも意識していない場合である。それは先行研究の分析通りに視点を変化時に置いたため、過去を連想したらタを使うという過去テンスの過剰使用による誤用である。つまり、これは過去テンスが習得できたということではなく、母語の影響で変化が発生したという意味でタを使ったのである。このような考え方が b 段階になっても残されていることから見ると、中国語のテンスの影響により非常に習得しにくい部分であり、中上級でもなかなか消えにくい誤用であると考えられる。

d の誤用は(78)eと同じように、ただ意味が伝わればよいと考えている時期で、最も初級段階に生じやすい誤用である。ただ、現在テンスの「結果残存」であるため文には過去の時間背景がないはずで、つまり、初期段階ではこの(89)dは(78)eの誤用より多い可能性がある。

このように、現在テンスの「結果残存」において学習者の発達パターンは過去テンスの「進行中」と同じように、双方未習得（過去か非過去が習得）であることから、アスペクトの片方を習得、最後に双方習得になるという d から a に発展していくと推測できる。ただ、現在テンスの「結果残存」においては変化動詞の影響でアスペクトが捉えにくく、さらにテンスを捉えることも困難であるため最後までテンスが意識しにくいと考えられる。先行研究に見られたタの誤用段階は非常に難しいことは今回の考察にも見られたが、それはただ変化時に注目するだけでタと誤用したのではなく、変化の実現を表現したいためだとも考えられる。これは次の段階にも影響を与える可能性がある。

このように、(78)と(89)を比べてみると、前者は中国語の発想から見ると、過去テンスの「進行中」と考え方が近く、アスペクトもテンスも中国語から理解できるため、多様な段階に渡り正解に辿り着けることが想定できる。一方で、後者は中国語の文法形式でも発想でも理解が困難で、アスペクトに対する理解だけでなく、テンスがより難しいということが見受けられる。つまり、崔(2009)や稲垣(2015)のように、両用法は同じ段階で習得されるのではなく、過去テンスの「進行中」は現在テンスの「結果残存」より習得しやすい可能性が考えられる。

#### 3.4.4 習得研究への課題

本節では中国語と日本語のアスペクト・テンス表現を比較することで、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得における困難点を再考察し、それぞれにおける中国語話者の発達パターンを推測した。結果、中国語にはテンスの文法カテゴリーが

存在しないため、中国語のアスペクト表現が前期段階では明示的に影響を与えるのに対して、中国語のテンスの任意性により学習者の言語発達過程に暗示的な影響を与えていると推測できた。また、先行研究ではほとんど言及されていないテイル・テイタの誤用は実は中国語の発想によるものであることも見えてきた。つまり、アスペクトとテンスの習得に先行研究で挙げられている文法形式（アスペクトマーカ）の影響以外に、母語の発想による影響もあるという可能性が観察された。このように、本節では先行研究より内面的に日中のアスペクト・テンスの対応関係を観察したことで、豊富な誤用タイプが考察され、それぞれの誤用タイプの発達パターンとその原因について検討した。

しかし、母語転移だけで学習者の習得過程を説明することはできず（大関 2010）、学習者の中間言語の発達につれ、学習者は自分なりに独自の規則を作ることがあると第二言語習得研究から観察された。つまり、学習者の習得において母語の影響だけでなく、学習環境や学習時間、また習得過程における独自のルールなどの要因も働くため、さらに習得研究を通して本節の推測を検証し、また学習者の独自の規則を解明することで、中国語話者の習得上における困難点と誤用を全面的に捉える必要があると考えられる。

## 第4章 中級学習者のアスペクト・テンスの習得における内面考察

第3章では日中対照研究と習得研究における先行研究を概観した結果に基づき、アスペクト・テンスにおける対照研究を新たに行った。テンスを含めて考察した結果、中国語話者の習得に影響を与えているのは、アスペクト表現という文法形式上による異同だけでなく、文法化したテンス表現に対する認識ができていないため、さらに母語の発想により新たなルールが形成されていることを予測した。本章では習得研究を通して第3章で見られたテンスの影響、母語の発想による影響が実際に存在していることを第2章で提案した調査法を用いて考察する。

中国語話者は初級でテイル形を学んだものの、中級や上級に達しても顕著な変化が見られず(陳 2014)、さらに、テイル形には上級で指導をしても効果が上がらないものがある(高梨 2014)。つまり、初級で学んでもそのままでは中・上級での習得が期待できず、上級での指導にも効果がないことから、中級段階における困難点を考察することが最も重要な課題だと考えられる。先行研究で考えられている困難点は中国語のアスペクトマーカの影響であるが、これに対して、本研究ではアスペクトマーカだけではなく、テンスの影響と、母語発想の転移の影響に着目している。この点が、先行研究の考え方と大きく異なっている。そのため、第3章の仮説を全体的に検証する前に、この第4章ではまず、中国語話者が実際にアスペクトマーカを基準にテイル形を考えているのか、という基本的なことを解明しておく必要がある。そして、中級段階という中国語話者の習得が滞っていると考えられる段階にある学習者において母語転移の働き方が先行研究の予測と一部合致するのか、さらに、それ以外の予測されていない独自規則にはどんなものがある

か、といったことを考察することにする。

そこで、本章では初級以降の中国語話者はテイル形を習得する際に中国語がどのように転移しているかを解明するために、中国語話者がどのような判断基準でテイル形を使用しているのか、その判断基準は中国語とどう関わっているのか、使用したテイル形をどのように理解しているのか、といった先行研究に対する疑問点を明らかにし、先行研究で観察された結果との差異を検討したい。このため、先行研究と違う結果を考察するために、まずこの第4章では少人数で質的に調査を行う。

## 4.1 質的調査

### 4.1.1 調査目的

本章では、中国語話者のテイル形の習得に影響を与える要因を全面的に探り、中級段階の学習者において母語転移がどのように働いているのかを内面的に考察することを目的とする。そのため、少人数で質的に以下の疑問点を解明することが必要だと考えられる。

- 〈1〉先行研究では中国語話者は中国語のアスペクトマーカの影響を受けていると結論づけられているが、学習者は本当に中国語のアスペクトマーカの通りに日本語の使用を判断しているのか。
- 〈2〉母語のアスペクトマーカそのままだけでなく、中国語話者は3.4で予測したように中級段階では母語の発想に基づいた新たな規則を作っているのか。
- 〈3〉大量なインプットを受けているJSL環境の学習者は母語とは関係のない独自規則を作っているのか、それはどのようなものか。

### 4.1.2 調査対象者

中国語話者の習得状況が中級レベルに留まっていることが見られた(陳 2014)ため、中級段階における困難点と母語転移の働き方を解明することが最も有意義だと考えられる。そして、JSL環境で大量なインプットを受けていても習得が進まないのはなぜなのか、環境からどのような影響を受けているのかを観察する必要もあると考えられる。したがって、この第4章の質的調査では日本に滞在している中級レベルの中国語話者7名を対象とする。

調査を実施したのは2015年6月6日から6月18日までであり、平均1人1時間をか

けた。調査協力者は調査当時同じ日本語教育機関に属していたが、滞日期間と日本語の学習期間は異なる<sup>23</sup>。この教育機関ではクラスを分けるために、入学テスト<sup>24</sup>を実施しており、その成績で調査協力者のレベルを分けている。今回の調査協力者7名は中級レベルと判定され、中級段階のクラスに属している。そのため、日本語能力はほぼ同等だと見なすこととする。

表1から見ると、7人の中で学習期間が一番長いのは21ヶ月で、一番短いのは12ヶ月であり、平均の学習期間は18ヶ月程度である。7人とも中国で日本語を多少勉強してから来日している。学習期間から見ると最大8ヶ月の差があるように見えるが、学習時間を見ると差がそれほど大きくないことが分かる。7人が初級時に使用していた教科書は『みんなの日本語』『標準日本語』『初級日本語』という3種類であるが、それぞれの教科書で扱っているテイルの用法はほぼ同じである。また、調査当時は『中級へ行こう』という教科書を使用していた。6月に調査した時点では教科書の後半を教えており、7月までに終了予定であった。

調査協力者が使用している教科書で扱われているテイルの主な2つの用法（「進行中」と「結果残存」）に対する説明にはそれぞれで大きな違いはなく、最初に「進行中」を導入し、その後「結果残存」を導入する流れになっている<sup>25</sup>。また、「結果残存」の用法を2回に分けて導入している。つまり、一回目では「持っている/(帽子を)かぶっている」を「状態」として導入し、二回目では「割れている/消えている」のよう典型的な結果残存の用法を導入している。

表1 調査協力者のフェイスシート

協	性別	年齢	学習歴（学習時間）	学習環境	教科書（初） <sup>26</sup>
B	女	20	20ヶ月（週7.5h/18ヶ月＋週4.5h/2ヶ月）	中国（2ヶ月）＋ 日本（18ヶ月）	『みんな日』
G	男	25	12ヶ月（週6h/2ヶ月＋週19.5h/10ヶ月）	中国（2ヶ月）＋ 日本（10ヶ月）	『みんな日』

<sup>23</sup> 調査協力者は日本のある大学の交換留学生や英語コースに在籍している学生であるため、該当校の日本語学習プログラムで日本語を勉強している。また、日本に来る前に、調査協力者 HPX は大学の第二言語科目として日本語を勉強しており、調査協力者 BGLZ は民間の日本語学校で勉強していた。

<sup>24</sup> その入学テストは聴解、語彙、文法、読解という四部構成であり、成績によって8段階に分けている。今回の調査協力者は全員レベル4で、中級レベルと判定されている。

<sup>25</sup> 各教科書におけるテイル形の導入順序/用法/例文を資料Iの〈資料B〉にご参照してほしい。

<sup>26</sup> ここでは初級教科書を簡称で使っているが、詳しくは資料I〈資料A〉をご参照してほしい。

H	女	20	21ヶ月（週3h/11ヶ月＋ 週19.5h/10ヶ月）	中国（11ヶ月）＋ 日本（10ヶ月）	『初級日本語』
L	女	21	16ヶ月（週3h/10ヶ月＋ 週4h/4ヶ月＋週6h/2ヶ月）	中国（14ヶ月）＋ 日本（2ヶ月）	『標日』
P	女	21	20ヶ月（週3h/18ヶ月＋ 週19.5/2ヶ月）	中国（18ヶ月）＋ 日本（2ヶ月）	『初級日本語』
X	男	21	20ヶ月（週3h/18ヶ月＋ 週19.5/2ヶ月）	中国（18ヶ月）＋ 日本（2ヶ月）	『初級日本語』
Z	女	26	18ヶ月（週3h/16ヶ月＋ 週19.5h/2ヶ月）	中国（16ヶ月）＋ 日本（2ヶ月）	『標日』

#### 4.1.3 調査方法

##### 4.1.3.1 先行研究の調査法の問題点

日本語学習者のテイル形の習得に関する先行研究は、文法テストで習得順序や習得過程といった習得状況を調べた研究（黒野 1995;許 1997;2000b;2002;三村 1999;Shirai & Kurono1998;小山 2004;崔 2009;西坂 2016）、作文データで使用傾向を観察する研究（簡 2012;陳 2014）、自然発話を通して習得の実態を把握する研究（許 2000a;菅谷 2002;Ishida2004）など多くなされている。その中でも、文法テストの形で学習者の一般的な習得過程や習得順序を調べる研究が最も多い。詳細は表2にまとめた通りである。

表2に載せた研究は全て文法テストを用いたもので、調査対象となる学習者の習得状況（習得順序、習得段階、習得に影響を与える要素などを含む）を明らかにしている。この中で、中国語話者を対象とした習得研究では、「進行中」は「結果残存」（「活動動詞」のテイル形は「到達動詞」）より習得しやすいという結果が全ての調査で一致している。そして、対照研究時代には目標言語と母語との相違が学習者の習得における負の要因になるため、アスペクトとテンスに関する日中対照研究から中国語話者は習得が難しいとされ（北村 1994;張 2001）、習得研究から見られた結果を対照研究で説明しているものがほとんどである。しかし、習得研究では母語の言語上における異同による典型的なタの誤用以外にテイルやテイタの誤用も観察されたが、回答率がタほど多くない。そして日中対照研究の結論から直接説明ができないため、学習者の母語とは関係のない誤用だと見なされていることがほとんどである。しかし、第3章（3.4）で行った新たな対照研究の結果から見ると、テイル・テイタは中国語話者の習得過程に出現する誤用パターン的一种

であり、中国語のアスペクトマーカによる誤用ではないが、中国語のテンスの影響で学習者によって作られた母語の発想による誤用だと考えられる。そのため、中国語話者が本当に 3.4 で考察したようにテイル・テイタを使用しているのかに関しては、学習者の内省を調査する必要があると考えられる。そのため、第 2 章で提案した「文法テスト+FI」という調査法で、客観的なデータを通して全体的な習得状況を把握した上で、学習者の習得状況を質的に扱い、習得過程における中間言語の規則や母語転移の働き方を内面から解明する。

表 2 文法テストを扱ったテイル形の習得研究

研究	用法	対象者	調査結果
黒野(1995)	動作の持続 結果の状態	留学生 17 名	・ 習得順序：動作の持続＞結果の状態 ・ 習得過程（3 段階）
許(1997)	全ての用法	中上級台湾人 JSL/JFL 30 名	・ 動作の持続＞結果の状態 ・ 全ての用法の習得難易度 ・ 学習環境による影響
許(2000b, 2002)	全ての用法	中 級 台 湾 人 JSL49, JFL67 名	・ 全ての用法の習得順序 ・ テイタにおける習得困難な用法 ・ 母語の負の転移
三村(1999)	動作の持続 結果の状態	韓国/中国 121 初 33 中 50 上 38	・ 活動動詞＞到達動詞
Shirai & Kurono(1998)	動作の持続 結果の状態	初級留学生 17 名 (多国籍)	・ テイル・テイタとも 動作の持続＞結果の状態
小山(2004)	動作の持続 結果の状態	中国 25, 韓国 25 その他 25 名 (初 中上各レベル)	・ 中国語話者の習得がより難しい ・ 中国語話者は「到達動詞+タ」 という結びつきが強い
崔(2009)	動作の持続 結果の状態	中国人 161 名(日 本滞在期間や日	・ 異なるテンスの難易度 ・ テンスによる影響

		本語力は多様)日 本人 220 名	・ R 時の認識による習得段階
西坂 (2016)	動作の持続 結果の状態	上級中国人 26 名	・ 崔 (2009) の習得段階の追調査 ・ 「結果残存」では中国語との対応関係により習得状況が異なる

#### 4.1.3.2 本研究の調査方法と手順

本章では、第 2 章で提案した「文法テスト+FI」の調査法、つまり、十分に考える時間がある文法テストと、調査協力者がテイル形を使用する際の判断基準を解明するための FI を合わせて行う。

文法テストでは「進行中」と「結果残存」という 2 つの用法にそれぞれ 3 問の穴埋め問題を作り、動詞を指定してから、「テイル、テイタ、ル、タのいずれかの形で教えてください」と指示する。文法テストの文脈は中国語で表した。そして、中国語話者は特に「結果残存」が習得しにくく、テイルを使うべきところにタを使ってしまうことが先行研究から分かっているため、「結果残存」のテイルとタとの使い分け」という項目<sup>27</sup>も調査に入れ、3 つの質問を作った。つまり、「進行中」の質問が 3 問（現在テンス 1 問、過去テンス 2 問）、「結果残存」の質問（現在テンス）が 6 問、過去の「タ」が正解である質問が 3 問あり、計 12 問である。詳細は資料 II の「文法テスト I」の通りである。

FI は次のように行った。調査協力者が回答を決める際の本当の意識を把握するため、各質問に自由に回答させた後にすぐ中国語での質問を行った。また、FI の際に「テイル形を使って欲しい」という誘導にならないよう、まず「どうして〇〇を使うんですか」と回答した項目の理由を尋ね、そして「どうして〇〇を使わないんですか」と回答していない項目について尋ねた。

## 4.2 調査結果

表 3 の調査協力者の実際の回答だけを見ると、現在テンスにおける「進行中」は完全に習得され、過去テンスにおける「進行中」と現在テンスにおける「結果残存」の習得状況はほぼ同じであることが観察された。それは崔 (2009) による中国語話者のテイル形の習得段階の説と合致している。しかし、FI 実施後、学習者の判断基準や使われた回答に対する理解を聞いた上で、正答したが実際に理解していない場合と、回答が間違っているが実際の理解は正しい場合とが観察された。それを再集計すると表 3 の FI 正答数

<sup>27</sup> 類似の場面で同じ動詞を用い、正解がタとテイル（結果残存）のものに質問のペアを作った。

のように、過去の「進行中」の正答が1つ多くなり、現在の「結果残存」の正答が5つ少なくなった。その結果、現在の「結果残存」の正答率は過去の「進行中」の半分になった。また、現在の「結果残存」の質問では「テイルの代わりにタと答える」という先行研究で多く取り上げられている誤用以外に、これまでの先行研究ではほとんど考察されていなかったが、第3章(3.4)で考察した中国語の発想による誤用であるテイル・テイタが観察された。そして、それらの誤用は一見母語転移とは関係ないように見えるが、FIでは中国語話者は母語の発想に基づいて考えており、3.4で考察した結果と一致する部分が見られた。FIに関して詳しくは次の4.3で具体的に考察する。

本章の調査ではFIを入れることで表層回答と内面理解が合っていないことが発見されたため、学習者の回答を一般的な正答と誤用という二つに分けるのではなく、表4のように4つのタイプで扱うことにする。表4の回答タイプの中には、通常考えられている回答が正しいAタイプと回答が誤答であるDタイプ以外に、Bのように、調査協力者が設問に正解したとしても、必ずしも日本語が表しているテイルやテイタの意味を理解しているとは限らないタイプと、Cのように、回答の内容は間違っているが意味理解が正しいタイプが観察された。つまり、先行研究の文法テストのように、回答だけで学習者の習得状況を見るのは不十分であると考えられる。

表3 実際の回答とFIの回答

用法	正答	実際正答数 (正答率)	FI 正答数 (正答率)	総回答数 (問題数)	誤用
現在- 進行中 <sup>28</sup>	テイル	7(100%)	7(100%)	7(1)	なし
過去- 進行中	テイタ	5(35.7%)	6(42.9%)	14(2)	タ・ テイル
現在- 結果残存	テイル	14(33.3%)	9(21.4%)	42(6)	タ・ テイタ
過去	タ	16(76.2%)	16(76.2%)	21(3)	テイル・ テイタ

表4 回答のタイプ

<sup>28</sup> 「現在-進行中」というのは現在テンスにおける「進行中」という意味であり、表中の他のテンスとテイルの用法との関係も同様である。

回答	理解	タイプ	現在- 進行中	過去- 進行中	現在- 結果残存	過去	合計
○	○	A. 正解で理解も正しい	7	5	9	16	37
○	×	B. 正解だが理解が間違っている	0	0	5	0	5
×	○	C. 回答の内容は間違っていたが理解は正しい	0	1	0	0	1
×	×	D. 回答も理解も間違っている	0	8	28	5	41
合計			7	14	42	21	84

#### 4.3 考察

本節ではテイル形の用法ごとに、表 4 における各回答タイプの調査協力者の判断基準と母語の影響の様相について考察する。

##### 4.3.1 「進行中」の習得

現在テンスの「進行中」では、先行研究で述べられているように、テイルが中国語の「着」や「在」と対応しているため全員が回答も理解も正しいことが分かる。そして、学習者の判断基準は「現在進行しているから」「中国語では「正在」が言えるから」と述べており、つまり、中国語の正の転移で中級段階以前にすでに習得されており、中国語のアスペクトマーカによって判断していることも観察された。

一方、過去の「進行中」の正答率は現在テンスと比べるとかなり低くなり、許(2002)で挙げられたタの誤用以外にテイルの誤用も見られ、回答のタイプにはAタイプ、CタイプとDタイプがある。

##### 【A. 正答で理解も正しい】

(1) 中 : A 和 B(你)是住在同一个宿舍里的朋友。你们正在聊昨天的事。

(日 : A と B(あなた)は同じ寮に住んでいる友達。昨日のことについて話してる。)

A: 昨日 9 時ごろに B さんの部屋に行ってみたんだけど、なんか部屋にいなかったね。

B (あなた) : あ～、昨日 9 時ごろ。その時私は居酒屋で酒を 飲んでいた のよ。

(2) その時 私は 居酒屋 で 酒を飲ん でいた のよ。

当時 我 居酒屋 在 酒 喝 正在 呢

↓

↓

タ + テイル = テイタ

この質問ではテイタと正解した人が 2 人で、誤用した人の内 3 人はタと答え、2 人はテイルと答えた。正答した人は「過去のこの時点では、動作は進行中である」「過去のある時間帯に持続していた」という理由でテイタと回答した。つまり、「動作が持続している (テイル) + 過去のこと (タ) = テイタ」と考えており、本研究の 3.4 に考察した正解の考え方と一致している。中国語に訳すと、(2) のように「当時 (そのとき) … 正在 (テイル)」になり、「(過去の) 「その時」 のことだから過去を表すタが必要で、また動作がそのときに進行しているので、テイルを加えて使う」と調査協力者は考えている。言い換えると、ここのテイタは直接中国語のアスペクト表現に対応していないが、学習者は現在テンスの「進行中」で「正在」の正の転移を受けた上で、さらに過去テンスの文法化した使い方を意識し正解したのである。このように、中国語のアスペクト表現の「正在」は間接的に正の転移を与えていると言える。つまり、日中における過去テンスの「進行中」における文法形式は完全に対応してないが、中国語の発想で考えても通じるため中国語話者にとって理解しやすいと考えられる。

#### 【C. 回答した内容は間違ったが理解は正しい】

(1) の質問において、テイルと答えた 1 人は理由を説明する際に、「あ、違う、ここはテイタの方がいい」と言い出し、回答を直した。その人が挙げたテイタを使う理由も

(2) と同じであるが、最初にテイルと誤用したのは過去であることに気づいていなかったためだと答えた。つまり、それは理解上の間違いではなく、中国語ではテンスを文法カテゴリーとして使わないという影響を受けているということが見られる。しかし、自発的に回答を訂正したことから見ると、テンスの習得ができていないわけではないと考えられるため、本研究では、これを理解上では正答として扱う。このような誤用も過去を意識すればすぐ正解になるタイプだと考えられる。

#### 【D. 回答も理解も間違っている】

テイルと回答したもう一人は以下の（ア）の理由で、テイルを使用した。

- （ア）その時点で「飲む」という動作が持続しているので、テイルを使わないとその意味が現れない。また、文脈から「その時」が明らかに昨日の9時のことを示していて、過去であることがなんとなく分かるから過去のタを使わなくてもいい。（FIの内容。筆者訳）

中国語ではテンスを形式上に表さず、そのかわりに過去の時間を表す言葉で過去を提示することが多い。この学習者はその影響で日本語も同様に考えてしまい、間違ってしまった。つまり、これはAタイプでテイタと正解した人と同じように「正在」の正の転移を受けており、中国語の発想では過去という情報を表す必要があることも知っているが、それを文法化して表現することが意識できなかったため、誤用になったのである。

また、タと誤用した3人は「昨日の9時」という過去の時間副詞に焦点を絞ってしまったため、過去を提示するタ形を使った。しかし、(2)に見られたように調査文の中国語訳にはタの誤用を起こす「了」がないことから、学習者が中国語のアスペクト表現通りには考えておらず、「過去の時間詞」があれば過去テンスを使うと考えた結果、誤用になったのである。逆に言うと、もし中国語の表現で考えていれば「正在」と気づくはずで、その場合はアスペクトの「てい-」と意識できるはずである。こうして見ると、中級段階の学習者は日本語の文を考える際に中国語を経由して考えておらず、また、テンスの習得ができていない影響で「過去の時間詞＝タ」という規則が妨げとなりタと誤用したことが分かる。それはおそらく先行研究で多くのタの誤用が観察された理由だと考えられる。

以上から見ると、中級段階の中国語話者は過去テンスの進行中の習得において、現在テンスの「進行中」と同じようにアスペクトマーカ「正在」の正の転移を間接的に受け、さらに過去テンスの意味を文法化して表現することを意識できれば正解となり、逆に意識できなければテイルと誤用する。ただし、中国語ではテンスが文法化して表現しないことが普通であるため、Cタイプのように、その規則を知っていても母語の言語習慣の影響でテンスのタを不注意で付けないこともある。つまり、この段階の中国語話者はアスペクトを習得しているが、テンスの習得がまだか、不安定の状態であると考えられる。すなわち、稲垣(2015)の考えに沿って、中国語にはアスペクトがありテンスがないという特徴から考えると、中国語話者は先にアスペクトを習得し、テンスはその後に習得するということが見られた。さらに、本研究の3.4節の考察のように、テンスこそ最終的に正答に至るポイントであることが分かった。

また、許(2002)では中国語話者は過去テンスの習得においてタを使用するのは中国語の「了」の負の転移を受けていると結論づけているが、今回の調査から見ると、第3章の考察の結果のように、過去テンスの進行中に対応する中国語の表現は「了」ではなく、「過去時間背景+在」であり、タという誤用が多く観察されたのは中級段階の中国語話者が日本語を理解する際に中国語の表現通りに考えているのではなく、ただ過去の時間副詞だけを見て過去を使うことを判断していることが分かる。要するに、「了」の負の転移ではなく、日本語の過去テンスを過剰に使用しているのである。

さらに、それを3.4節(78)の発達パターンの仮説で観察すると、以下のようになる。

Aの「正解で理解も正しい」タイプは正解のaで、Cの「回答した内容は間違ったが理解は正しい」タイプはbに当たる。そして、Dの「回答も理解も間違っている」タイプにはcとd段階の誤用が当てはまる。最後のe段階は今回の調査では出現しなかったが、これは初級ほど出現しやすい誤用であるため、今回の中級段階の調査協力者には見られなかった。

### (3) 第3章 3.4節 (78) 過去テンス「進行中」の発達パターンの予測

V(動作)	アスペクト(進行中)	+	テンス(過去)	=	過去の進行中	
a.	てい	+	-た	=	ていた	○
b.	てい		-た	=	ている	×
c.	てい		-る	=	ている	×
d.	た			=	た	×
e.	る			=	る	×



このうち、Cの「回答した内容は間違ったが理解は正しい」タイプで観察されたように、実はbも理解上は正しく、付け忘れた文法化した過去テンスを加えれば表層の回答も正しくなるため、「b→a」は容易であると推測できる。そして、「c→b」は複雑で、過去テンスを中国語のような語彙形式ではなく、文法化して表現することを覚えておかないといけないため、明示的に教えると(3)のbかa段階に進むと考えられる。次に、「d→c」はより困難で、つまり、この段階ではアスペクト「てい-」とテンス「-た」も意識できておらず、それは中国語話者が日本語を学習する際に、先に「過去=タ」という規則を学んだため、その認識がテイル形の習得を妨げているのである。しかし、過去テンスの「進行中」は実は中国語の「正在」と対応するため、中国語を経由して考えてもらえば、アスペクトの意味は認識できるはずで、それによりc段階に進む可能性もある。

#### 4.3.2 「結果残存」の習得

「結果残存」の用法は中国語と大きく異なっているため、中国語話者にとって特に習得が難しく、タと誤用しやすいとされている。そのため、今回の調査では回答タイプが多様に観察されたが、Cタイプの「回答した内容は間違ったが理解は正しい」は見られなかった。つまり、理解する段階でも相当難しいことが考えられる。また、同じ回答タイプでも学習者の考え方が多様に分かれており、このことから、中国語話者は結果残存のテイル形を中国語の発想では理解できないため多様な独自の考え方で理解しようとしている姿が見られた。しかし、それでも自分の力ではなかなか理解できないのが現状である。

#### 【A. 正解で理解も正しい】

(4) 中：你和妈妈外出后回家。发现家门口有一辆陌生的车。

(日：母と外出して、帰宅した。すると、家の前に車が止まっている。)

あなた：あ、車が 止まっている ね。

母：へえ、おかしいね。

(5) 日：あ、車が止まっているね。

中：咦，车 停 着 啊。(咦，停着一辆车啊。<sup>29</sup>)

この質問において調査協力者は全員テイルと正答した。(5)の訳文から見ると、「着」しか言えないが、実は「止まる」は「着」も「了」も言えるタイプの動詞である。しかし、車の今における状態について述べるのであれば「着」しか使えず、「车停了」のように「了」を使うと、今車が目の前に止まったところだと解釈するしかない。「着」は中国語で持続の状態を表すマーカーであるため、テイルを連想しやすい。一方、「了」は実現や変化を表すマーカーであるため、先行研究で述べられているようにタと結びつきやすい。全員テイルと正答したことから見ると、中級段階の中国語話者は動詞タイプだけで判断しているのではなく、中国語の発想で「着」を使うか「了」を使うかという判断はできていると言える。つまり、このタイプの動詞については「了」と言っても誤用にはならないという先行研究では観察できなかったことが見えた。

FIで調査協力者は「状態を表しているから、テイルを使う」「現在という発話時に状態が目の前に維持しており、その状態が終わっていない限り過去のタを使わない」と答えた。

---

<sup>29</sup>自然な中国語でいうと、中国語では「一辆(一台)」が付いたほうが自然である。そして、「咦」は驚きを表す感嘆詞で、文末の「啊」は驚きを表す終助詞である。

つまり、中国語話者にとって強く負の転移を引き起こしやすい「了」が使えても、すぐにその影響でタを使用するとは判断しておらず、実際に文脈が表している意味に沿って判断していると言える。これは「着」の正の転移だけではなく、中国語の「着」と「了」の使い分けの発想も利用していると考えられる。西坂(2016)では上級レベルの中国語話者は母語の影響で「着」が使える動詞タイプが「了」のタイプより正答を出しやすいことが観察され、今回の調査では中級段階の学習者でも一致した結果が見られた。つまり、「着」に対応する「結果残存」は西坂(2016)より早い段階に観察され、それは母語の転移であればもっと早い段階で観察できるはずであり、次章ではこれに関する考察を行う。

#### 【B. 正解だが理解が間違っている】

(6) 中：你正在給 X 公司打電話。

(日：あなたは X 会社に電話をかけている。)

あなた：すみません、田中部長はいらっしゃいますか。

事務員：部長は今アメリカに 行っている ので、日本にいません。

(7) 日： 部長 は 今 アメリカに行っている。

中： 部長 現在 美国 去 了。(部長現在去美国了。)

この(6)において調査協力者のうち5人はタと誤用したが、残りの2人はテイルで正答した。中国語に直訳すると(7)のように、アスペクトマーカの「了」が付くため、その負の転移でタと誤用することは先行研究と合致している。正解した2人のFIから、2人とも「今はアメリカに行く途中」だと理解していることが分かった。つまり、正解した人は「行っている」が表す「アメリカに着いている」という結果残存の意味を理解しておらず、「進行中」として理解していると言える。だが、進行中の意味として理解すると「在去 美国的路上 (アメリカに行く途中)」になり、「途中」のような言葉の情報がないと中国語では自然に表すことができない。(7)の訳文ではその情報がないが中国語話者が「進行中」と理解したのは、日本語の文を理解する際に中国語の言語表現の形式と直接関連させていないということがわかる。

日本語では「行く」にテイルが付くと「結果残存」の意味を表すのが普通であるのに対して、中国語では「了」で動作の実現や変化を表し、「在」で動作の進行を表すことが多いが、動作が終わった後の状態について述べることがほとんどない。そのため、中国語の発想で考えると「行く」のテイル形を「進行中」の意味として捉えるしかない。この問題の誤用はテイルの用法によるものではなく、日中の同じ意味を持つ動詞における意味特

徴による誤用である。このような誤用は他の動詞にも存在する可能性があり、表層上ではテイルと答えたとしても実際は理解していないことから見れば、習得したとは言えない。このような誤用を防ぐのに明示的な特別な指導が必要だと考えられる。

#### 【D. 回答も理解も間違っている】

Dタイプで最も多く観察されたのはタの誤用で、それは先行研究の結果と一致しており、中国語は過去の変化時に焦点を当てやすいため、結果残存においてはタと誤用しやすい。しかし、それ以外にテイタの誤用が多少観察されており、そして、中国語話者のテイタを使う判断基準もそれぞれ異なっていた。

#### ①テイタと誤用するタイプ I

(8) 中：你正在厨房给妈妈帮忙。

(日：キッチンでお母さんを手伝っている。)

お母さん：お皿を取ってきてくれる。

あなた：はい。あれ、このお皿、?割れていた。(○割れている)

(イ) その皿を見た時の状態をその場で表すなら「お皿が割れている」は言える。これは前の「止まっている」(4)と同じような感じがある。しかし、そのお皿が割れたという事実は過去に発生したため、ここも過去形のタを使わなきゃ。(FIの内容。筆者訳)

(8)の質問においては調査協力者のうち3人がテイル(調査協力者B、G、Pの正答に関する説明は4.4.3で行う)、3人がテイタ、1人がタと回答した。この質問は「止まっている」以外に最も多くの人が「てい-」と意識したタイプである。調査協力者X、Zがこの質問においてテイタと誤用した理由は(イ)の通りである。つまり、調査協力者はお皿の当時(観察時/現在)の様子を状態として捉え、それは車が目の前に止まっている様子と同じように静的に持続しているため現在の状態として理解できた。しかし、お皿の形が変わった時点は過去である、ということは「車」と違うため、その過去の変化も表現するために「-た」を使ったのである。

調査協力者は「了」が言える動詞タイプに対して視点を過去の変化時においたため持続を意識せず過去のタと回答したタイプとは異なり、現在に状態が持続していることからアスペクトの「てい-」と捉えた点から見ると、アスペクトの習得は進んでいるといえる。ただし、ここで問題になっているのはテンスに対する認識である。つまり、「状態が現在に持続していること」と認識したので、「変化は過去に発生した」という中国語の発想から離れられず、中級段階の中国語話者にとって正しく処理できず、前者の日本語の習得の結果と、後者の中国語の視点を融合して利用した結果、テイタと誤用したのである。要するに、このテイタの誤用は日本語と中国語の知識を同時に使った結果で、最終的に正解に辿り着けなかったのは中国語の視点からの負の転移を受けているからである。

## ②テイタと誤用するタイプ II

(9) 中：你正和朋友闲聊着最近的状况。

(日：友達と雑談している。)

友達：最近、風邪を引く人が多いね。

あなた：そうだね、私も先週風邪を引いちゃって、今は？治っていたけど、  
まだぶり返すかも。(○治っている)

(ウ)「治る」という動詞は、ある瞬間に終わる動詞ではなく、時間をかけてだんだん治っていくはずだ。つまり、過去のある時間帯に状態として持続したわけだ。ここでテイタを使うのもその(過去+持続)意味を表したいから。(FIの内容。筆者訳)

この質問では正答した人は1人(正解した調査協力者Bに関する詳細は4.4.3で説明する)であり、テイルの代わりにテイタを使った人は2人であった。それ以外の調査協力者はタと回答した。(ウ)から見ると、テイタと回答した調査協力者が考えている持続は「病気になった時点から過去のある「治った」という時点まで」という時間帯である。つまり、「てい-」というアスペクトの持続に対する理解が間違っており、「結果残存」の意味に対する理解がほとんどできていないと言える。また、「-た」を使ったのは(イ)と同じように、中国語の発想の転移で過去に変化が発生したことを表現したいためである。さら

に、テイタを使う意識は過去テンスの「進行中」と同じように、「持続（テイル）＋過去（タ）＝テイタ」という日本語の知識を利用したためである。ここでテイタと誤用した調査協力者 X と Z は過去テンスの「進行中」では正答できると見られている。こうしてみると、過去テンスの「進行中」の習得で先に得られた規則をそのまま運用した結果だと推測できる。

### ③タと誤用するタイプ

(10) 中 : 在打工的地方, 休息的时候跟小 A 闲聊。你看到她手上带着戒指, 于是就问。

(日 : バイト先で、休憩の時間に同じ班の人と雑談している。A さんの指輪を見たら…)

あなた : A さんは [1]                      ? 結婚しました か。(○結婚している)

A : いいえ、[2]                      ? 結婚しなかった です。これはただの飾り物ですよ。

(○結婚していない)

(10) の質問においては正答率が最も低く、[1] では 1 人しか正答できず、そのほかの学習者は全員タと回答した。この質問では疑問文や否定文の形になっているため難易度が上がっているのも問題ではあるが、調査協力者が使用していた初級教科書に出ている動詞で、FI の際に 5 人が、「中国にいた時に、先生は誰かが既婚であるという状態を表す時に「結婚した」ではなく、「結婚している」と表すことを教えている。この言い方は中国語と違うので気をつけてくださいと言われたことがある」と答えた。中国語では既婚である場合に「结婚了」と言い、その結婚の状態を表すのではなく、結婚という手続きは完了したことで「既婚である」ことを意味しているのである。それは日本語の表し方とは異なっており、教科書にも出ている動詞であるため、教師は明示的に指導している。しかし、それにも関わらず、5 人とも(10)ではタと誤用した。調査協力者は[1]でタと使用したのは「結婚という手続きが済んだかどうかという意味で聞いているので、タを使う」と出来事が完成したかという意味で理解している。[2]では「まだのことなので、状態を表すことができない。「結婚しない」という意味でもないので、「結婚しなかった」とこれまでの状況を説明するだけでいい」と考えた。このことから、調査協力者は明示的に「結婚している」という用法を教わっており、それを塊として覚えても疑問文や否定文に正用できないことから、中国語の表現の仕方と大きくずれている「結果残存」の用法に対してただ覚えさせるのではなく、理解させる工夫も必要であることが考えられる。

また、先行研究の崔(2009)と西坂(2016)では「結婚する」という動詞を扱って文法テストを行ったが、正解した学習者が本当に理解しているかは不明であることも考えられる。

おそらく、これは本研究の正答率が先行研究と比べるとかなり低いことの原因だとも考えられる。

先述したように、中国語の「動詞+了」に対応する「結果残存」の持続の用法は中国語にはないため、中国語話者にとって理解が非常に困難であるが、中国語話者は全く「てい-」のアスペクトを使う意識がないわけでもない。ただし、「てい-」に対しては、日本語の習熟度が上がるにつれて正しく理解できる場合もあれば、勝手にその持続をイメージしてしまい、時間幅として間違っ理解している場合もある。さらに、「てい-」が意識できても、中国語の発想から現在テンスであることが理解できないためテイタと誤用してしまうのである。このように考えてみると、テイタと誤用した中国語話者は「てい-」を自分の理解や日本語の知識で考えており、「-た」は中国語の発想の転移によるもので、「てい+た」は既習の日本語の知識（過去テンス「進行中」）であることが分かった。つまり、テイタという誤用は中国語話者の母語と日本語の知識を融合した結果で、中間言語の一種であるが、母語の転移の影響も受けていると考えられる。

また、「てい-」を使うという意識は動詞によって異なる。今回の調査では、「割れる」は他の動詞と比べると、最も「てい-」と連想しやすいタイプである。「てい-」と意識した調査協力者のFIから見ると、「割れる」は過去に変化が発生したが、発話時において皿の割れた状態は目で静かに観察できる、つまりその持続性は「止まっている」車と同じように捉えられるからである。すなわち、「割れる」は「了」としか共起できないが、中国語話者の考えでは、その持続性を中国語の「着」で言える動詞と似たような感覚で捉えたのである。母語の文法形式とは全く異なるのだが、母語の発想からは理解可能だと言うこともできる。これに対して、「卒業する」「結婚する」のような動詞の状態は目で静かに観察できない点からすると、中国語の発想からは「てい-」と意識しにくいと推測できる。要するに、中国語話者にとって中国語の発想から「持続性」が静的に観察できれば「了」としか共起できない動詞でも「てい-」を思い浮かべることが可能で、それらの動詞に関する考察が必要である。

他の質問においても、タと誤用した人が多かった。タと回答したのは「中国語では「了」と言うからタを使う」という理由はほとんど見られなかった。調査協力者はまずその動詞がテイル形で持続の意味が表せるかどうか、そして現在の時点で状態として持続しているかどうか、を考えてから判断している場合が多い。つまり、動詞の意味特徴によって考えている傾向が観察された。そのため、逆にタが正解である質問においては動詞や時間副詞から持続に関連しそうな情報を捉えたら、テイタと誤用するタイプもある。それを次の4.4.3で検討する。他に、第3章3.4(89)の発達パターンと合わせて考察すると、以下の

ようになる。

(11)	V(変化)+アスペクト(状態)+テンス(現在)	=現在の結果残存	
a.	てい + -る	=ている	○
b.	た + てい	=ていた	×
c.	た	=た	×
d.	る	=る	×



今回の調査では観察された a 段階の正用はかなり少ないが、b/c 段階の誤用は多様に見られた。b 段階は中国語話者が自分の力でアスペクトの「てい-」を理解しているのだが、変化が過去に完成したことであることを表現したいため、「-た」を加えたことにより誤用となった。しかし、テンスを意識したわけではない（ここの「-た」が何を意味するかは次の 4.3.3 で説明する）。つまり、「b→a」は現在テンスに対する意識ができればいいが、中国語話者の視点の影響でかなり難しいと考えられる。そして、c タイプはアスペクトもテンスも意識していない場合に出現した誤用である。「c→b/a」になるまで日本語の持続に対する理解と、中国語の視点の転移を克服することが必要で、それはかなり難しいと予測できる。d 段階のルの誤用はなかったが、それは初級段階で出現するものだと考えられる。全体的に見ると、これは過去テンスの「進行中」より習得が困難である可能性が見られた。

#### 4.3.3 「過去」のタの習得

タが正解である質問の正答率が高いが、テイルやテイタの過剰使用が観察された。

##### 【D. 回答も理解も間違っている】

(12) 中：你正在厨房里洗碗、突然不小心打碎了一个盘子。

(日：あなたがキッチンでお皿を洗っている。そして、お皿が滑ってしまった。)

お母さん：どうしたの。

あなた：あ、大丈夫。さっき手が滑ってお皿が ？割れている／割れていた。

(○割れた)

(エ) (9) は当時の状態、お皿の様子を表すため「割れている」がいいが、この(11)では手が滑った後何が発生したかについて言っている、つまり、その状態になってからその後のことについて言っているため、テイタを使う。(FI の内容。筆者訳。)

この質問では調査協力者Bだけがテイルと答えた。理由を聞くと、「日本人の友達が「割れている」と言っていた気がする」と答えた。調査協力者Bは「治っている」「卒業している」の質問において唯一正解した人である。この学習者の学習歴（中国で2ヶ月、日本で18ヶ月）から見ると、最も日本での滞在時間が長く、日本語環境で大量のインプットを受けていると考えられる。タが正答である質問には正解しやすいはずだが、Bが聞いたものをそのまま運用しているのは、恐らく自分の力ではどうしても変化動詞のテイル形が理解できないから、塊として使うしかないという結果に至ったのではないかと考えられる。

また、テイタと答えたのは調査協力者GとPの2人である。この2人は(8)「割れている」では正解している。この2人は日本に来てから居酒屋でアルバイトしているため、「割れた/割れている/割れていた」は耳にしたことがあると語った。これらを使い分けるためには自分の理解で考えるしかない。ここでテイタと答えた理由は(エ)のようである。この2人は他のタが正答である質問（「治った」「卒業した」）では正解したため、タについては、ある程度習得していると言えるが、ここでテイタと誤用したのは、説明がされないままインプットされたテイルに対して完全な理解はしておらず、テイルの使用が不安定でタの使用にも影響を与えたと考えられる。

以上のことから、日本語環境にいる調査協力者はよく耳にする「動詞+テイル/テイタ」を記憶し、文脈や使われている意味をあまり考えずに使っている場合があるが、暗記したものに、さらに自分の考えに基づき規則を作って考えている現象が観察された。この回答タイプは3箇所に出現した。

(13) 中：自我介绍的时候。

(日：自己紹介するときに。)

A：XXと申します。三年前に〇〇大学を？卒業していた。(〇卒業した)

今は〇〇会社に勤めております。

(13)の質問では6人がタと正解したが、1人がテイタと誤用した。調査協力者Zの理由としては「3年前という時間を提示する言葉があるから、それは3年前から、今まで持続していることを表している。かつ、その動作が完了したのは過去なのでタも付ける」というものであった。このことから、中国語話者は時間の幅を用いて「てい-」を理解しているということが見られた。

上述したように、中国語話者は結果残存のテイルに対して中国語の発想ではどうしても理解できないが、日本人がそう使っているため自分で規則を立てて理解しようとした結果、正用になる場合はあるが、誤用となる場合もあり、さらにタの習得に負の影響を与えている現象も見られた。こうしてみると、「結果残存」という中国語の発想と大きくずれている用法に対して、ただインプットに頼るだけでは中国語話者は十分に理解できず、さらにタやテイタなどテイルに関連する用法に対する理解も正しい方向へ進まないため、明示的な文法教育が望ましいと考えられる。

全体的に見ると、タの正答率がかなり高いことからタは習得されているとも言える。<sup>30</sup>しかし、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」では「-た」が問題になっていることも分かる。これにより、中国語話者の考えているタと「-た」は異なるものと推測できる。つまり、前者のタは完成相の過去テンスで、習得されているが、後者の「-た」は非完成相の過去テンスで、テイル形の習得はできていないと言える。これにより、(3)のd段階と(11)c段階のタも前者の完成相のタで誤用になったのである。

さらに、過去テンスの「進行中」におけるタの意識ができないためテイルと誤用する場合と、逆に現在テンスの「結果残存」にタを過剰に意識しテイタと誤用する、という相反対の現象も観察された。その原因は、(3)と(11)の発達パターンの図にも見られる。(2)の過去テンスの「進行中」では中国語のテンスの任意性の影響により、文法化して使うことが意識できない場合に「-た」の脱落が起こる。一方で、現在テンスの「結果残存」では最終的な正解の段階に至らないとテンスを正しく意識できていないことが見える。テイタと誤用する場合は、中国語で文を理解すると変化が完成した意味になるため、その完成した変化に注目するために「-た」を加えたのである。従って、テイタと誤用する場合に「-た」というのは変化の完成として使われており、過去テンスの「-た」ではないと考えられる。このように考えてみると、現在テンスの「結果残存」においてアスペクトの理解は困難であるが、現在テンスであることへの理解がさらに難しいことが分かる。

#### 4.4 本章のまとめ

本章では、第3章で提示した先行研究の課題を踏まえ、文法テストにFIを取り入れ、中級段階の中国語話者がテイル形を使用する際の判断基準や意識と母語との関わりを解明するために、少人数の質的な調査を行い結果、以下の3点が明らかになった。

<1>中級段階の中国語話者は日中対照研究で推測したように「着」や「在」ならテイル、

---

<sup>30</sup> 稲垣(2015)では、中国語話者のテンスの習得はアスペクトより遅いと主張し、早い段階にタと回答できるのは「過去ならタ非過去ならル」というストラテジーを使っているためだと述べられている。本研究ではタと「-た」は中国語話者にとって違うレベルのことだと考えている。

「了」ならタというように中国語のアスペクトマーカに従って考えてはおらず、実際にその動作や状態が文脈の中で持続しているかどうかという意味から考えて回答を判断している。

<2>中級段階の中国語話者は母語の発想から出発して、さらに既習知識（中国語と日本語の知識）と融合して新たな規則を作っている。その規則が日本語の規則に近い方が正解になりやすい。本章の調査結果から見ると、中国語話者の習得における発達パターンが第3章3.4の推測と合致する可能性が見られ、テイル・テイタと先行研究がほとんど考察していない誤用は実際に母語の転移によるものだと分かった。さらに、崔（2009）とは異なり、過去テンスにおける「進行中」は現在テンスにおける「結果残存」より早い段階で習得される可能性が観察された。

a. 過去の「進行中」の意味を表すのに、日本語の進行中のアスペクトは「てい-」と過去テンスの「-た」によって表しているのに対して、中国語でも「過去時間背景（過去）+在（進行中）」と表現するため、「過去テンスの進行中」を理解しやすい。ただし、第3章の3.4で考察したように、中国語のテンスの任意性によって学習者の規則も異なることも観察された。

b. 現在テンスの「結果残存」では、「了」と結びつける動詞はすべて誤用になるわけではなく、第3章で考察したように「着」も「了」も言える動詞タイプにおいて中国語の知識で文脈上の使用が区別され、中国語話者が正答になる可能性が高いことが検証された。そして、「結果残存」の「てい-」は中国語の文法知識では解説できないため中国語話者の力では理解が困難で、学習者の規則は動詞の意味特徴によって異なる。さらに、現在テンスの理解は中国語の負の転移を受けているため、なかなか正解に辿り着かないことが分かった。つまり、第3章3.4の考察から、テンスこそ最終的に習得できる要因の可能性であることが見られた。

c. タの正答率が高いことから、中国語話者は完成相のタを習得しており、非完成相の「-た」の習得ができていない。テイル形に対する理解が不十分であるため、逆にタの習得に負の影響を与えることがある。

<3>日本語環境にいるため、中級段階の中国語話者は普段耳にしている動詞のテイル形の用法を暗記し、さらに暗記したものを類推し、中国語とは関係ない規則を作っている。

このように、日本にいる中級段階の中国語話者はテイル形の習得に、先行研究で挙げられている母語の文法知識（アスペクトマーカ）だけによって考えているわけではないことが分かった。そのため、中国語話者に対する文法教育も文法知識に従うだけでなく、

中国語話者の視点から新たに考える必要性が見られた。

今回の調査でFIを通して、中国語話者は母語の文法知識以外に、母語の発想に基づく規則、独自の規則が働いていることが観察され、3.4で考察したように中国語話者の言語発達過程ではテンスに対する認識こそ最終的に正解にたどり着くポイントであるとの可能性が見られた。そして、母語の発想による影響が働いているため、日本語環境で大量のインプットを受けても理解できないことから、明示的な文法指導の必要性も見られた。さらに、文法テストにFIを加えた手法で先行研究では観察されなかった習得状況や中間言語の様相が見られ、先行研究のように正答率だけを見るのでは学習者の真の習得状況が捉えられない可能性があることが明らかになり、日中両言語の違いのみで学習者の習得状況を解釈するのは不十分であることも分かった。先行研究のようにテイル形の正答率だけを見ると中級段階の中国語話者の習得は確かに進んでいないように見えるが、FIを通して、中国語話者はまだ正答に至っていないが、アスペクト（「てい-」）の習得は進んでいることが分かった。つまり、テンスの習得ができていないことが最終的に正答に至らなかった理由である。これにより、習得段階が上がっているのに正答率が上がっていないことへの説明ができると考えられる。

しかし、今回の調査では日本語環境にいる中級段階の学習者しか対象としていないため、今回観察された誤用タイプは学習段階や学習環境によってどのように出現するのか、それによって、中間言語の発達過程に母語や母語発想、独自規則がそれぞれどのように働いているのか、といったことが観察できなかった。また、調査対象者の人数が少ないため、今回の調査結果の一般化ができるのか、今回以外の誤用タイプが存在しているのか、といったことも解明することが望ましい。さらに、今回観察された中国語話者の判断基準から見ると、アスペクトマーカが主要な根拠ではなく、母語の発想に近い言い方や、動詞タイプ、独自規則（時間の幅を「持続性」として捉える考え方など）で判断していると分かった。これらの判断基準は中国語話者の習得を妨げる要因だと考えられるため、これらは普遍に存在している問題であれば文法教育を考えた上で重要なポイントになるだろう。このため、次の第5章ではこれらの課題を含めて、第3章3.4の全体的な予測の検証を学習段階、学習環境について対象者を増やして量的に調査を行う。

## 第5章 アスペクト・テンスの習得における発達パターンの考察

第4章では、質的な調査により JSL 中級段階の中国語話者の「進行中」と「結果残存」の習得状況を調べた結果、先行研究と同じように現在テンスの「進行中」は習得されているが、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の正答率が低いという結果が得られた。しかし、FI を通しての内面的な考察により、崔(2009)とは異なり、過去テンスの「進行中」が現在テンスの「結果残存」より習得が早い可能性が見られた。また、先行研究ではアスペクトの文法形式で日中対照研究を行った結果、中国語話者を対象とした習得研究で説明した結果、中国語話者は母語のアスペクトマーカの影響で習得が遅いと結論付けられてきた。それに対して、本研究の第3章における対照研究の考察と第4章における探索調査により、中国話者にとって母語転移は中国語のアスペクトマーカによる影響だけでなく、中国語のテンスの任意性や、中国語の発想などによって母語転移が働いている可能性を発見し、さらに母語とは関係ない独自規則もあることなど中国語話者の習得に影響を与える要因を内面から考察した。しかし、第4章の調査では JSL 中級段階の7名の中国語話者しか対象としていないため、その結果は一般化できるのか、学習段階と学習環境によって学習者の習得状況はどう変わるのか、中国語話者の中間言語の発達パターンは第3章の仮説と合致するのか、といったような課題がまだ残されている。

そこで、本章では日本語環境と中国語環境にいる N3、N2、N1 の中国語話者を対象に、第 4 章と同じ調査方法(文法テスト+FI)を用い、第 3 章と第 4 章の結果によって過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得に影響を与える要因をまとめた上で質問を設定し、中国語話者の中間言語における発達パターンの特徴を明確にする。そうすることで、中国語話者の習得における困難点を確実に把握し、中国語話者に役立つ文法教育のための文法記述のリソース提供を試みる。

## 5.1 量的調査

### 5.1.1 調査目的

本章では、第 4 章から見られた中級段階の中国語話者の回答タイプから中国語話者の習得に影響を与える要因を整理し、質問をタイプごとに分類して「母語転移」をアスペクトマーカだけでなく、テンスの影響、文脈条件の影響、動詞タイプの影響から絞り込む。そして、「学習段階」を N3、N2、N1 と「学習環境」を JSL、JFL に設定し、中国語話者の過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」における習得状況が各要因によってどのようになっているのか、それぞれの場合により母語転移がどのように働くか、習得上における発達パターンは仮説（第 3 章 3.4 節）と合致するか、といったことについて考察し、最終的に中国語話者の視点から発達パターンにおける習得上の困難点を解明することを目的とする。具体的には、以下の課題を設定する。

- 〈1〉アスペクトマーカ、テンスの任意性、文脈条件、動詞タイプといった要因が中国語話者の習得難易度にどのように影響を与えるか、それは学習段階と学習環境によってどう異なるか、といったことを解明する。
- 〈2〉習得段階や習得環境によって中国語話者の母語がどのように転移をしているか、それ以外に母語とは関係ない独自規則がどのようになっているか、といった学習者の中間言語とそれにおける母語転移を観察する。
- 〈3〉中国語話者の発達パターンは第 3 章の対照研究の仮説と合致するか、各発達パタ

ーンにおける困難点は何か、といったことを明確にする。

### 5.1.2 調査対象者

調査は2017年12月から2018年3月にかけて実施し、中国の大学で日本語を専攻として勉強している中国語話者58名と、日本の日本語学校や大学で勉強している中国語話者59名、計117名を対象とした。そのうち、N1合格者、N2合格者、N3グループ（N3試験を受けていないが、初級内容の勉強が完了し、現在中級クラスに属している者。以下N3）が20名程度いる。N1グループ（以下ではN1）とN2グループ（以下ではN2）の学習者がJLPT試験を受験したのは2016年12月～2017年7月の間である。また、統制群として日本語母語話者18名にも文法テストの調査を実施した。

中国で勉強している調査協力者は全員来日が経験なく、使用している教科書は『総合日本語』である。調査当時は学期前半の終了段階で、N3である2年生の学習時間は1年半、N2である3年生の学習時間は2年半である。調査協力校Aは3年前に初級教科書を変更したため、現在の4年生が使っていた初級教科書は『総合日本語』ではなく、テイル形に関する説明が質的に違う。初級教科書を統一するために、調査協力校Aの3年生は既にN1に合格している8名と、さらにもう1つの調査協力校Bの4年生11名に依頼した。そのため、N1には学習時間が2年半と3年半の学習者が存在している。

日本で勉強している調査協力者は、N3、N2とN1（一部）で学習時間はそれぞれ異なっているが、日本で初級クラスから勉強してきた人たちである<sup>31</sup>。そのうち、8割が初級の教科書は『みんな』であり、残りは『できる』であった。また、N1には来日後中級から勉強した人もいたが、初級時に中国で使用していた教科書は『標日』であり、テイル形に関する説明は『みんな』『できる』と質的な違いはない。

JFL環境とJSL環境で調査協力者が使用していた初級教科書における「結果残存」に対する説明に大きな違いはないが、過去テンスの「進行中」に関して、JFLの方では明示的に教科書に載っており、JSLでは現在テンスの「進行中」に関してしか導入しておらず、現在テンスの「進行中」しか明示的に言及していない点が異なっている。

表1 JFL学習者に関して

中国	人数	学年	学習時間	初級教科書 <sup>32</sup>
N3	20	2年生	1年半程度	『総合日本語』

<sup>31</sup> ほとんどの学習者は中国でN5かN4まで日本語を勉強したが、それにも関わらず日本に来て最初の五十音図から勉強したことは統一している。

<sup>32</sup> 初級教科書にテイル形に関する具体的な説明は巻末資料の「資料I」にご参考ください。

N2	19	3年生	2年半程度	
N1	19	3、4年生	2年半～3年半程度	

表2 JSL学習者に関して

日本	人数	学習時間（最短-最長） （平均時間）	来日時の レベル	初級教科書
N3	20	10ヶ月-1年7ヶ月 （平均1年3ヶ月）	初級	『みんな日』 『できる』 『標日』
N2	20	1年2ヶ月-2年3ヶ月 （平均1年10ヶ月）	初級	
N1	19	2年-3年8ヶ月 （平均2年3ヶ月）	初級・中級	

### 5.1.3 調査項目の設定

質問の作成は、第3章の日中対照研究による誤用推測の結果及び、第4章で観察された中国語話者の習得に影響を与える要素と先行研究から見えてきた習得上の困難点を含め調査項目を設定した。

#### <過去テンスの進行中>

##### (I) 対照研究からの誤用推測

第3章3.4節の考察から見ると、日本語の過去テンスの「進行中」に対応する中国語の表現は「了」ではなく、「（過去の時間背景）＋在」の形である。このため、中国語話者は「過去の時間背景（テンス）」と「在（アスペクト）」の両方を意識し、さらに組み合わせて使える場合に正解することができる。しかし、中国語のテンスはいつも語彙的形式で表すため、日本語では文法化して表現することに意識していなければテイルの誤用が出やすい。

##### (II) 習得上における困難点

(i) 中国語では過去テンスの「進行中」を表すのに「在」を使わなければならないが、第4章から分かったように、中国語話者は必ずしも中国語を経由して日本語を考えるわ

けではないため、過去の時間であることに気づいた場合、すぐに過去テンスのタと誤用してしまう。つまり、「過去ならタを使う」という独自の規則による誤用である。

(ii) (中国語を経由して考えない場合)日本語のアスペクト表現「てい-」と中国語の「在」が同様にある一時点のことを指し示さなければならないという特徴がある。しかし、第4章で見られたように、学習者は長時間の持続を「進行中」として捉える傾向がある。

寺村(1984)では中国語話者は「一晩中」を時間幅として捉え、タが正解である場合にテイタと過剰する誤用例が挙げられている。中国語話者は時間幅に見えている時間詞を見て、それを「てい-」と判断すると表層では正解に見えるが、実は理解しておらず、逆に本当に時間幅のある文でタが正解である質問においても「てい-」と判断し、誤用になる場合があると推測できる。本研究ではこのような理解上における誤用も防ぐ必要があると考えるため、調査文に時間幅の文脈条件を設定することによって中国語話者の意識と困難点の解明を試みる。

### (III) 本研究の設定

日本語の過去テンスの「進行中」に対応する中国語の表現は「過去の時間背景+在」である。そして、両言語とも「過去時を表す成分」は過去のある一時点を指すものでなければならないという制約がある。

上述したように、日本語の「テイタ」に対応する中国語には「在」が出現しなければならないが、中国語話者は、1)中国語のテンスの任意性により「過去時を表す成分」を明示的に表現しない場合と、2)「進行中」に対する認識がはっきりしていないため「ある一時点」が明確に捉えられない場合（時間幅に見える一時点を提示する言葉）に誤用になりやすい。これらの要因は中国語話者の判断に影響を与えられ、それぞれのタイプが中国語話者の習得にどのように影響を与えるのかを調べるために、表3に従って質問を設定する。

表3 過去テンス「進行中」の使用条件と調査文設定

	在	過去時間背景	一時点
a	○	○	○
b.	○	×	○

c.	○	○	×
----	---	---	---

従って、本章の調査文を以下の3タイプに設定する。

- a. 「在」「過去時を表す成分」「一時点」の3つとも明確に捉えるタイプ  
→最も典型的なタイプで、正解しやすいが、タの誤用が出現する可能性がある。
- b. 「過去時を表す成分」だけが明確に捉えられないタイプ  
→「てい-」は捉えやすいが、「-た」の脱落現象が出やすいためテイルの誤用が多い
- c. 「ある一時点」が明確に捉えられないタイプ  
→テイタと正解しやすいと見えているが、実は理解していない。逆に同じ時間幅があるタが正解である質問において「てい-」と誤用しやすい。

### <現在テンスの結果残存>

#### (I) 対照研究からの誤用推測

先行研究では動詞タイプによって「着」と対応すれば正解しやすく（稲垣 2013; 西坂 2016）、「了」ならタと誤用しやすいとされているが、第3章の考察では「着」も「了」も言える動詞タイプが存在しており、さらに、このタイプにおいて「了」が変化時を見た時に使うのに対して、「着」はその後の状態を表すという日本語の「タとテイル」と同じ分布になっていることが見られた。第4章でもこのタイプにおいて中級段階の学習者が全員正答となったが、本章では、テイルとタの質問を同じ文脈に設定することで、中国語話者はこのタイプの動詞において母語の知識で日本語の「タとテイル」の区別ができるのかに関してさらに考察する。

#### (II) 習得上における困難点

(i) 中国語話者は必ずしも中国語を経由して日本語の使用を考えるわけではないため、過去に発生したことに気づいたら「着」で言えるタイプでも過去テンスのタと誤用する場合があります、初級ほど起こりやすい。

(ii) 第4章ではテイタの誤用が観察されたが、それは第3章の予測通りに「了」のみが言えるタイプに出現する誤用だと分かった。つまり、「てい+た」のように生まれた誤用だが、中国語だけで「てい-」を理解することは困難で、一方で母語の発想で現在テンスに対する理解も難しいことが分かった。

本章では、中国語では理解できないが「てい-」をどのように捉えたか、そして、「-た」になったのはどれくらい母語転移を受けているのかを考察する。ただし、「行く」

「結婚する」のような使用上において日中が大別している動詞タイプは特別に説明する必要があると考えているため、今回の調査からは外すことにする。

(iii)第4章から分かったように、中国語話者は「了」としか共起できない動詞でも中国語の発想で「持続性」が捉えられれば、正解に近づいていくことが分かった。本章では、中国語の「了」としか共起できない変化動詞の「持続性」を捉える試みを中国語の動詞と形容詞の相違点から以下のように考える。

中国語の述語は動詞と形容詞の二類に分かれる(朱 1995)。日本語と中国語の表現の違いによって、中国語では形容詞だが、日本語では動詞で表現することがある。以下では、日本語では変化動詞で、さらに中国語の言い方にすると「了」としか共起できない動詞を扱い、中国語でも動詞の形で表現する場合と、中国語では動詞と形容詞の両方の表現を持っているものが観察された。そして、中国語の形容詞の判断基準として「前に“很”<sup>33</sup>を加えることができるか否か」を扱った。

(4)日本語も中国語も動詞である

- a. 醒(醒める) 醒めている→醒了○ 很醒×  
死(死ぬ) 死んでいる→死了○ 很死×  
化(融ける) 融けている→化了○ 很化×
- b. 日本語では動詞だが中国語では形容詞である
- 胖(太る) 太っている→胖了○ 很胖○  
累(疲れる) 疲れている→累了○ 很累○  
肿(腫れる) 腫れている→肿了○ 很肿○

(4a)は日本語でも中国語でも動詞として扱うしかない変化動詞であるが、(4b)は日本語では変化動詞だが、中国語では動詞としても形容詞としても使われるタイプである。つまり、これは日本語では金田一(1985)で挙げられた第4種の動詞と似たような性質のものだと考えられる。

このため、(4a)に属する動詞であれば形容詞のように「持続性」が捉えやすく、アスペクト「てい-」を使う意識も思い浮かびやすい。そして、形容詞のように静的な持続を

---

<sup>33</sup> “很(hen)”は中国語では形容詞に前接する副詞であり、動詞の修飾はできない。単に「～だ」という形容詞の意味を伝える時には、文を成り立たせるための飾りになる。“很(hen)”は本来「とても、非常に」という高い程度を表すが、強い発音をしない限り程度副詞にはならず、形容詞文を成り立たせるための文法マーカーとして働く。

表すため現在テンスの「-る」と捉えられるため、テイルと正解しやすいと予測できる。そのため、本研究では「了」としか共起できない変化動詞を二分に分けて調査を行う。

### (III) 本研究の設定

日本語では変化動詞ならテイル形で「結果残存」の意味になるが、それは中国語における意味特徴によって習得上における難易度も異なるため、現在テンスの「結果残存」の習得における重要な要因だと考えられる。そのため、動詞タイプによって以下のように動詞を選定し、回答を推測した。

d. 「了」も「着」も言える変化動詞

: 粘（付く）、空（空く）

→早い段階からテイルと正解しやすい

e. 「了」しか言えない変化動詞だが、“很”の修飾を受ける

: 湿（濡れる）

→「持続性」を捉えられたらテイルと正解しやすい

f. 「了」しか言えない変化動詞で、“很”の修飾が受けない

: 坏（壊れる）、破（破れる）、碎（割れる）

→最もタと誤用しやすいタイプで、レベルが上がるにつれてテイタの誤用も出現する

上述のように、本章では過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」において、中国語話者の習得に影響を与える要因によってそれぞれ3タイプを設定した。その中で、aとfは最も典型的なタイプであり、それぞれ質問を3つずつ作成し、それ以外に、c/dタイプに2つ、b/eタイプに1つ質問を作った。また、タとの使いわけを調べるために、タが正解である質問に対応して作った。全体的に、過去テンスの「進行中」の質問が6問で、現在テンスの「結果残存」の質問が6問、過去のタが10問である。他に、現在テンスの「進行中」と過去テンスの「結果残存(fタイプの動詞)」を1つずつ作り、計24問である<sup>34</sup>。調査対象者全員にFIも加えるため、質問の量が多すぎることはないよう配慮した。

#### 5.1.4 調査方法と手順

---

<sup>34</sup> 文法テストIIは巻末資料の〈資料II〉ご参照してください。また、一つの質問に穴埋めが2つある場合があるため、ここで言う「24問」は問題数ではなく、穴埋めの数である。そのほかの数も同じである。

この量的な検証調査も第4章と同様に、文法テストにFIを加える調査法を用いる。基本的なやり方は第4章と同様であり、文法テストは穴埋め問題で、動詞を指定してから、「テイル、テイタ、ル、タのいずれかの形で答えてください」と指示する。そして、FIでは、「どうして〇〇を使いますか」と回答の理由を聞き、学習者がうまく説明できない場合、「どうして〇〇以外の答えがダメですか」と聞く。FI前の結果と先行研究の結果を比べられるように、文法テストを配布するときに、「終わったら20分くらい話します」と予告はしたが、文法テスト時にFIのことは教えなかった。

また、第4章の調査から第3章3.4の考察のように、中国語のテンスの影響が最も大きな要因であることの可能性が見られたため、本調査ではテンスの影響をさらに探るために、過去テンスの「進行中」の質問において、自分の回答の理由を説明した後に、テイルと答えた人にも、「これは過去のことですか、現在のことですか」と、調査文における時間背景のことを気づかせて、調査協力者が過去テンスのことに気づいたらどう反応するかを観察する。また、現在テンスの「結果残存」の質問においてテイタと回答した人に、「これは過去の状態ですか、現在の状態ですか」と聞き、調査協力者のテンスの捉え方に関する反応を観察する。このため、本調査では回答の訂正を認める。

調査の実施に関して、中国では、A大学で調査協力者と対面して行った。調査を実施する際に、5-6人を1組に同時に質問紙を配り、回答が終わり次第FIを行った。1組に協力者が5-6人いるため、回答が終わってからすぐFIを受けた人もいるが、回答後FIまで最大2時間かかった人もいる。また、中国B大学の調査協力者11名に対してはネットを通して1人ずつ調査を行った。中国のチャットツール（QQまたはWe-chat）を通してまず質問紙を配り、回収後すぐFIをした。一方、日本の調査協力者は全員東京にいるが、所属機関がそれぞれ異なり、授業時間もそれぞれであるため、16名については対面で調査を行い、43名についてはネットを通して調査を行った。質問紙への回答は平均15～30分程度かかり、FIは一人20～30分程度を要した。他に、日本人母語話者18名に対しては文法テストのみを実施した。

## 5.2 調査結果

分析では統制群である日本語母語話者の回答が85%以上一致したもののみを扱い、その他の項目は分析対象外とした。各項目において、学習者が選択した形式の割合と回答数（括弧内）を表5と表6で示す。

表5と表6にあるように、割合と回答数は2行あるが、その1行目はFI前のデータで、2行目はFI後のデータである。つまり、1行目は通常の文法テストの回答で、2行目は学習者の訂正後の回答である。調査協力者の回答訂正には、1)もう一回質問を読む

ことで自発的に回答を直した、2) 調査協力者の説明を聞いた後、過去テンスの「進行中」ではテイルと回答した人と現在テンスの「結果残存」ではテイタと回答した人に「これは現在のことですか、過去のことですか」とテンスを気づかせる質問を出した後、回答を訂正してもらい、という2つの場合がある。その回答における変化は表5と表6のデータだけでははっきりと観察できないため、実際にその回答がどのように変化したのかを表7と表8のように示した。

本研究でFIを加えて調査を行うのは学習者の習得状況を内面的に考察するためである。したがって、回答の扱い方は一般的なの先行研究とは異なり、第4章の扱い方と同様に表層回答と内面理解から判断する。つまり、表4のように内面理解が正しいかどうかによって判定する。

表4 回答のタイプ

回答	理解	タイプ	本研究の扱い方
○	○	A. 正解で理解も正しい	○
○	×	B. 正解だが理解が間違っている	×
×	○	C. 回答の内容は間違ったが理解は正しい	○
×	×	D. 回答も理解も間違っている	×

AタイプとDタイプは表層の回答だけで判断できるが、CタイプはFI後の回答(表5と表17の二段目のデータ)に従い判断する。さらに、BタイプはFIの内容によって判断するが、それは表7と表19で提示する。本研究では内面的な理解に従い正用か誤用かを判断するため、最終的にAとCを合わせて正用として扱い、BとDを合わせて誤用として扱う(表8と表20)。以下では、過去テンスの「進行中」(5.2.1)と現在テンスの「結果残存」(5.2.2)における調査結果を分析し、最後に5.2.3では過去タの質問における調査結果を含めて、全体的な習得状況をまとめる。過去のタが正解である質問に関する回答率を示したのは表30、表31、表32である。

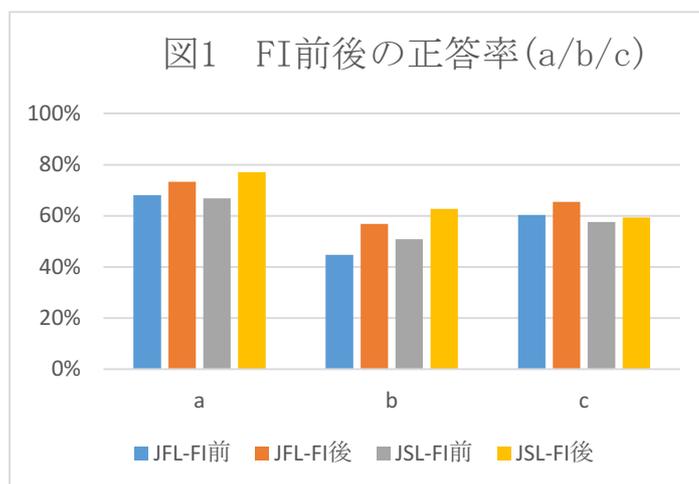
### 5.2.1 過去テンスの「進行中」の調査結果

過去テンスの「進行中」におけるFI前後の回答率を示したものが表5である。そして、FI前後のデータがどのように変動しているかを表6に示した<sup>35</sup>。その上で、内面理

<sup>35</sup> 調査協力者の回答訂正の形が多様であり、例えば「ル→テイル」と「テイル→ル」が1例ずつ出たら表5の変動した数だけでは見えないため、表6を加えることによって回答訂正の実態を示す。

解を考慮に入れた結果を表7のように表し、最終的に本研究で扱う調査結果を表8のよう  
にまとめる

図1はFI前後における正答率を示したものである。図1と表5表6を合わせてみると、過去  
テンスの「進行中」における中国語話者の特徴を以下の4点にまとめる。



<1>過去テンスの「進行中」の正答率は全体的に a>c>b の順になっている。つまり、「過  
去時の時間成分」と「ある一時点」が明示的に捉えられない場合に習得が遅いとい  
うことが見られた。

<2>表5から見ると、先行研究でよく挙げられているタの誤用がcタイプに多く出  
ており、それ以外のa/bタイプではテイルの誤用が観察された。

表5 過去テンスの「進行中」-調査対象者の回答の割合

タイプ	回答	中国語環境				日本語環境			
		全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
a	ル	4.3%(5)	2.6%(1)	5.3%(2)	5%(2)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
		2.6%(3)	0.0%(0)	2.6%(1)	5%(2)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
タイプ	タ	12.1%(14)	5.3%(2)	15.8%(6)	15%(6)	18.6%(22)	15.8%(6)	17.5%(7)	22.5%(9)
		15.5%(18)	5.3%(2)	18.4%(7)	22.5%(9)	14.4%(17)	7.9%(3)	15%(6)	20%(8)
タイプ	テイル	15.5%(18)	13.2%(5)	15.8%(6)	17.5%(7)	14.4%(17)	5.2%(2)	15%(6)	25%(10)
		9.5%(11)	7.9%(4)	7.9%(4)	12.5%(5)	8.5%(10)	0%(0)	7.5%(3)	17.5%(7)
	タイタ	<b>68.1%(79)</b>	78.9%(30)	63.2%(24)	62.5%(25)	<b>66.9%(79)</b>	78.9%(30)	67.5%(27)	52.5%(21)

		73.3%(85)	86.8%(33)	73.7%(28)	60%(24)	77.1%(91)	92.1%(35)	77.5%(31)	62.5%(25)
b タイプ	ル	3.4%(2)	0%(0)	10.5%(2)	0%(0)	3.4%(2)	0%(0)	10%(2)	0%(0)
		0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	3.4%(2)	0%(0)	10%(2)	0%(0)
	タ	6.9%(4)	0%(0)	0%(0)	20%(4)	10.2%(6)	10.5%(2)	5%(1)	15%(3)
		6.9%(4)	0%(0)	5.3%(1)	15%(3)	6.8%(4)	10.5%(2)	5%(1)	5%(1)
	テイル	44.8%(26)	57.9%(11)	42.1%(8)	35%(7)	37.3%(22)	36.8%(7)	35%(7)	40%(8)
		36.2%(21)	47.4%(9)	31.6%(6)	30%(6)	28.8%(17)	31.6%(6)	15%(3)	40%(8)
	テイタ	44.8%(26)	42.1%(8)	47.4%(9)	45%(9)	50.8%(30)	57.9%(11)	50%(10)	45%(9)
		56.9%(33)	52.6%(10)	63.2%(12)	55%(11)	62.7%(37)	63.2%(12)	70%(14)	55%(11)
c タイプ	ル	1.7%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
		1.7%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
	タ	34.5%(20)	21.1%(4)	36.8%(7)	45%(9)	37.3%(22)	26.3%(5)	35%(7)	50%(10)
		29.3%(17)	10.5%(2)	36.8%(7)	40%(8)	35.6%(21)	26.3%(5)	35%(7)	45%(9)
	テイル	3.4%(2)	5.3%(1)	0%(0)	5%(1)	15.8%(3)	5.3%(1)	0%(0)	10%(2)
		3.4%(2)	5.3%(1)	0%(0)	5%(1)	15.8%(3)	5.3%(1)	0%(0)	10%(2)
	テイタ	60.3%(35)	73.7%(14)	63.2%(12)	45%(9)	57.6%(34)	68.4%(13)	65%(13)	40%(8)
		65.5%(38)	84.2%(16)	63.2%(12)	50%(10)	59.3%(35)	68.4%(13)	65%(13)	45%(9)

表6 過去テンスの「進行中」における回答訂正の数

タイプ	回答	中国語環境				日本語環境			
		全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
aタイプ	ル→タ	2	1	1					
	ル→テイル								
	タ→テイル	3		1	2				
	タ→テイタ	1	1			6	3	1	2
	テイル→タ								
	テイル→テイタ	9	2	3	4	10	2	3	5
	テイタ→タ	6		1	5	1			1
bタイプ	ル→タ	1		1					
	ル→テイル	1		1					
	タ→テイル								

	ターテイタ	1			1	2			2
	テイル→タ								
	テイル→テイタ	6	2	3	1	5	1	4	
	テイタ→タ								
c タイプ	ル→タ								
	ル→テイル								
	ターテイル								
	ターテイタ					1			1
	テイル→タ								
	テイル→テイタ	3	2		1				
	テイタ→タ								

〈3〉JFL と JSL を比べてみると、許(2005)にあるように JSL の習得が JFL より高いとは限らないことが分かった。a タイプ(FI 前)・c タイプ (FI 前後) においては JFL の正答率がやや高く、全体的に JFL と JSL の差はそれほど大きくないことを示している。

〈4〉FI 前後の結果を比べてみると、すべての項目において正答率が高くなっている。正答率だけを見ると最も変化が大きいのは b タイプである。しかし、それを表 6 の回答訂正の実態と合わせてみると、変動が最も多かったのは a タイプであり、変動が最も少ないのは c タイプである。

〈5〉表 6 では多様な回答訂正のタイプが現れた。これには FI の際に時間背景を気づかせる質問の提示と、調査協力者の自発的な訂正の二種がある。その結果、予測通りに、a/b/c タイプから「テイル→テイタ」の移動が最も多く出現しており、その数は多い順に a>b>c となっている。つまり、中国語話者は過去テンスの気づきにより正解に辿り着く場合が多いことが観察された。

そして、表 7 は、表 5 のデータ行にさらに一段加わっているが、これは調査協力者の表層回答は正しいが、実際に内面理解が間違っていると FI を通して分かった場合に、その回答を正解から抜いたものである<sup>36</sup>。表 7 の 3 タイプの全体的な正答率の比較したものを環境別に表すと図 2・図 3 になる。

<sup>36</sup> 三段目の割合を計算する際に用いる母数は前の二段と異なる。つまり、前の二段の割合の母語は回答数の総数であるが、三段目は直接の正解から数が増えているため、母数を変える必要がある。例えば、a タイプの JFL 環境全体のデータにおける元の母数は 116 であるが、正解のテイタの三段目のデー

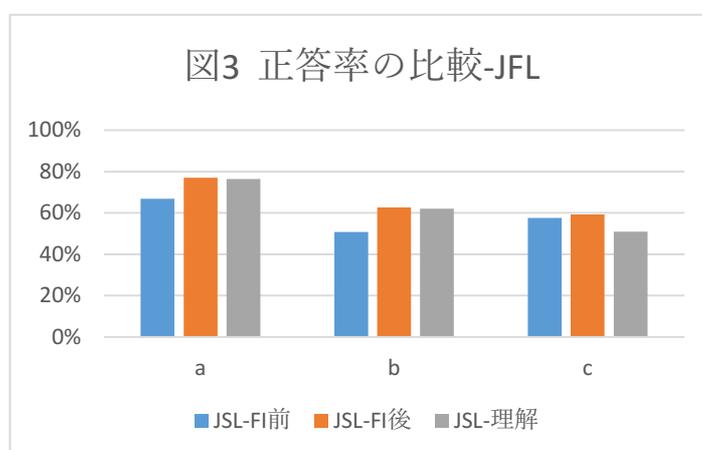
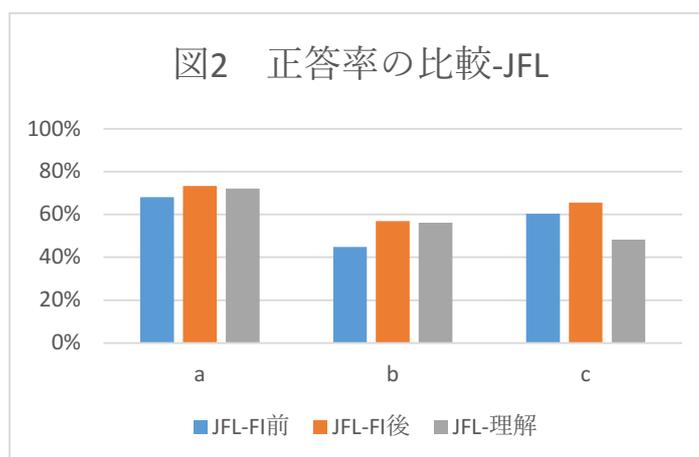


表7 過去テンスの「進行中」-内面理解を含めたデータ

回 答	中国語環境				日本語環境				
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3	
a タ イ プ	ル	4.3%(5)	2.6%(1)	5.3%(2)	5%(2)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
		2.6%(3)	0.0%(0)	2.6%(1)	5%(2)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
		2.7%(3)	0.0%(0)	2.8%(1)	5.1%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
		12.1%(14)	5.3%(2)	15.8%(6)	15%(6)	18.6%(22)	15.8%(6)	17.5%(7)	22.5%(9)
		15.5%(18)	5.3%(2)	18.4%(7)	22.5%(9)	14.4%(17)	7.9%(3)	15%(6)	20%(8)
		16.2%(18)	5.6%(2)	19.4%(7)	23.1%(9)	14.8%(17)	8.3%(3)	15%(6)	20.5%(8)
	テ	15.5%(18)	13.2%(5)	15.8%(6)	17.5%(7)	14.4%(17)	5.2%(2)	15%(6)	25%(10)
	イ	9.5%(11)	7.9%(4)	7.9%(4)	12.5%(5)	8.5%(10)	0%(0)	7.5%(3)	17.5%(7)
	ル	9.9%(11)	8.3%(3)	8.3%(3)	12.8%(5)	8.7%(10)	0%(0)	7.5%(3)	17.9%(7)

タは「85→80」に変化したため、その母語も「116-5=111」にする。

	テ	<b>68.1% (79)</b>	78.9% (30)	63.2% (24)	62.5% (25)	<b>66.9% (79)</b>	78.9% (30)	67.5% (27)	52.5% (21)	
	イ	<b>73.3% (85)</b>	86.8% (33)	73.7% (28)	60% (24)	<b>77.1% (91)</b>	92.1% (35)	77.5% (31)	62.5% (25)	
	タ	<b>71.7% (81)</b>	86.5% (32)	72.2% (26)	59.0% (23)	<b>76.5% (88)</b>	91.6% (33)	77.5% (31)	61.5% (24)	
b タイプ	ル	3.4% (2)	0% (0)	10.5% (2)	0% (0)	3.4% (2)	0% (0)	10% (2)	0% (0)	
		0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3.4% (2)	0% (0)	10% (2)	0% (0)	
		0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3.4% (2)	0% (0)	10% (2)	0% (0)	
	タ	6.9% (4)	0% (0)	0% (0)	20% (4)	10.2% (6)	10.5% (2)	5% (1)	15% (3)	
		6.9% (4)	0% (0)	5.3% (1)	15% (3)	6.8% (4)	10.5% (2)	5% (1)	5% (1)	
		7.0% (4)	0% (0)	5.6% (1)	15% (3)	6.9% (4)	10.5% (2)	5% (1)	5.3% (1)	
	イ ブル	テ	44.8% (26)	57.9% (11)	42.1% (8)	35% (7)	37.3% (22)	36.8% (7)	35% (7)	40% (8)
		イ	36.2% (21)	47.4% (9)	31.6% (6)	30% (6)	28.8% (17)	31.6% (6)	15% (3)	40% (8)
		ル	36.8% (21)	47.4% (9)	33.3% (6)	30% (6)	29.3% (17)	31.6% (6)	15% (3)	42.1% (8)
	タイプ	テ	<b>44.8% (26)</b>	42.1% (8)	47.4% (9)	45% (9)	<b>50.8% (30)</b>	57.9% (11)	50% (10)	45% (9)
		イ	<b>56.9% (33)</b>	52.6% (10)	63.2% (12)	55% (11)	<b>62.7% (37)</b>	63.2% (12)	70% (14)	55% (11)
		タ	<b>56.1% (32)</b>	52.6% (10)	61.1% (11)	55% (11)	<b>62.1% (36)</b>	63.2% (12)	70% (14)	52.6% (10)
c タイプ	ル	1.7% (1)	0% (0)	0% (0)	5% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	
		1.7% (1)	0% (0)	0% (0)	5% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	
		2.4% (1)	0% (0)	0% (0)	5.9% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	
	タ	34.5% (20)	21.1% (4)	36.8% (7)	45% (9)	37.3% (22)	26.3% (5)	35% (7)	50% (10)	
		29.3% (17)	10.5% (2)	36.8% (7)	40% (8)	35.6% (21)	26.3% (5)	35% (7)	45% (9)	
		40.5% (17)	13.3% (2)	43.8% (7)	47.1% (8)	42.9% (21)	31.2% (5)	43.8% (7)	47.4% (9)	
	イ ブル	テ	3.4% (2)	5.3% (1)	0% (0)	5% (1)	15.8% (3)	5.3% (1)	0% (0)	10% (2)
		イ	3.4% (2)	5.3% (1)	0% (0)	5% (1)	15.8% (3)	5.3% (1)	0% (0)	10% (2)
		ル	4.8% (2)	6.7% (1)	0% (0)	5.9% (1)	6.1% (3)	6.3% (1)	0% (0)	11.8% (2)
	タイプ	テ	<b>60.3% (35)</b>	73.7% (14)	63.2% (12)	45% (9)	<b>57.6% (34)</b>	68.4% (13)	65% (13)	40% (8)
		イ	<b>65.5% (38)</b>	84.2% (16)	63.2% (12)	50% (10)	<b>59.3% (35)</b>	68.4% (13)	65% (13)	45% (9)
		タ	<b>48.3% (28)</b>	80% (12)	56.3% (9)	41.2% (7)	<b>51.0% (25)</b>	62.5% (10)	56.3% (9)	35.3% (6)

図2と図3から見ると、FI前後における変動が多少観察できるが、内面理解を含めた結果（3段目）はその前と比べると、a/bタイプには大きな変化が見当たらず、cタイプに変動が大きいことが分かる。つまり、設定した通りに、時間幅を捉える場合にそれを

持続の「てい-」として扱った結果正解になるが、実際にテイタに対する理解ができていない場合があるためcタイプでは正答率が大きく減ったのだと考えられる。また、JFLの変化がJSLより大きいことから、JFLはより時間幅をアスペクトの「持続」として理解している傾向が強いと言える。一方で、ある一時点を明確に入れているa/bタイプでも多少の変動が見られたことから、調査協力者が多様な独自の規則でアスペクトを理解している様子が伺える。

表8 本研究の扱う正答率<sup>37</sup>

		全体		N1		N2		N3	
		正答率	誤答率	正答率	誤答率	正答率	誤答率	正答率	誤答率
JFL	a	69.8%(81)	30.2%(35)	84.2%(32)	15.8%(6)	68.4%(26)	31.6%(12)	57.5%(23)	42.5%(17)
	b	55.2%(32)	44.8%(26)	52.6%(10)	47.4%(9)	57.9%(11)	42.1%(8)	55%(11)	45%(9)
	c	48.3%(28)	51.7%(30)	63.2%(12)	36.8%(7)	47.4%(9)	52.6%(10)	35%(7)	65%(13)
JSL	a	74.6%(88)	25.4%(30)	86.8%(33)	13.2%(5)	77.5%(31)	22.5%(9)	60%(24)	40%(16)
	b	61.0%(36)	39.0%(23)	63.2%(12)	36.8%(7)	70%(14)	30%(6)	50%(10)	50%(10)
	c	42.4%(25)	57.6%(34)	52.6%(10)	47.4%(9)	45%(9)	55%(11)	30%(6)	70%(14)

上述のように、FI後に回答訂正した場合と、調査協力者の内面理解が間違っている場合がある。訂正後に内面理解も正しい回答を本研究では正答として扱い、それ以外を誤答として扱った結果、本研究における過去テンスの「進行中」の習得状況は表8のよう示すことができる。

さらに、本研究の正答率に対してカイ二乗検定を行った。表8の全体的正答率と、学習段階・学習環境別に検定を加えた結果は以下の表9～表16になる。

表9 JFL-全体

	正用	誤用	計
a	80↑	36↓	116
b	32	26	58
c	28↓	30↑	58

表10 JFL-N1

	正用	誤用	計
a	32↑	6↓	38
b	10↓	9↑	19
c	12	7	19

<sup>37</sup> 表8の正答率は表7の三行目の結果と異なっている。それは、表7では調査協力者の内面理解が間違っている場合に、正解数からそのまま数を減らし、その減らした数が他の回答に移っていないが、これに対して、表8ではその数を誤用数に入れたため、全体的な母数が異なり、正答率も少し異なっている。

計	140	92	232
---	-----	----	-----

$\chi^2(2) = 7.78$  ,  $p < .05$

Cramer's V = 0.183

表 11 JFL-N2

	正用	誤用	計
a	26	12	38
b	11	8	19
c	9	10	19
計	46	30	76

$\chi^2(2) = 2.42$  , ns

Cramer's V = 0.179

計	53	23	76
---	----	----	----

$\chi^2(2) = 6.91$  ,  $p < .05$

Cramer's V = 0.302

表 12 JFL-N3

	正用	誤用	計
a	23	17	40
b	11	9	20
c	7	13	20
計	41	39	80

$\chi^2(2) = 2.85$  , ns

Cramer's V = 0.189

表 13 JSL-全体

	正用	誤用	計
a	88 ↑	30 ↓	118
b	36	23	59
c	25 ↓	34 ↑	59
計	149	87	236

$\chi^2(2) = 17.68$  ,  $p < .01$

Cramer's V = 0.274

表 14 JSL-N1

	正用	誤用	計
a	33 ↑	5 ↓	38
b	12	7	19
c	10 ↓	9 ↑	19
計	55	21	76

$\chi^2(2) = 8.49$  ,  $p < .05$

Cramer's V = 0.334

表 15 JSL-N2

表 16 JSL-N3

	正用	誤用	計
a	31 ↑	9 ↓	40
b	14	6	20
c	9 ↓	11 ↑	20
計	54	26	80

$$\chi^2(2) = 6.50, \quad p < .05$$

$$\text{Cramer's } V = 0.285$$

	正用	誤用	計
a	24 ↑	16 ↓	40
b	10	10	20
c	6 ↓	14 ↑	20
計	40	40	80

$$\chi^2(2) = 4.80, \quad .05 < p < .10$$

$$\text{Cramer's } V = 0.245$$

表9と表13から、過去テンスの「進行中」の学習環境別における習得状況は全体的に有意な結果を示していることが分かった。さらに、全体的に過去テンスの「進行中」の習得において文脈条件が中国語話者に有意な影響を与えていることも見られた。一方で、レベル別にみると、表11(JFL-N2)と表12(JFL-N3)では有意な結果が検出されておらず、表16(JSL-N3)では有意傾向しか検出されていない。これは調査対象数が少ないことの影響と、回答訂正を認めたことの影響だと考えられる。また、そのほかの表においては有意な結果が得られ、全体的にaタイプがcタイプより習得が容易であることを示しているが、表10(JFL-N1)ではbタイプの習得が有意に困難であるということが分かる。

このように、表8から中国語話者の習得状況を解明したが、これは従来の正答の扱い方と異なっている。本研究の正答率は通常の習得研究のように文法テストの結果をそのまま扱うのではなく、学習者の内面的な理解も含めたものである。先行研究の正答率は本研究のFI前の結果に当たるが、本研究ではそれを(正答率)と表記し、本研究の扱っている正答率と区別して表記する。そして、a/b/c/タイプの全体的な(正答率)と正答率と比べると図4と表5になる。

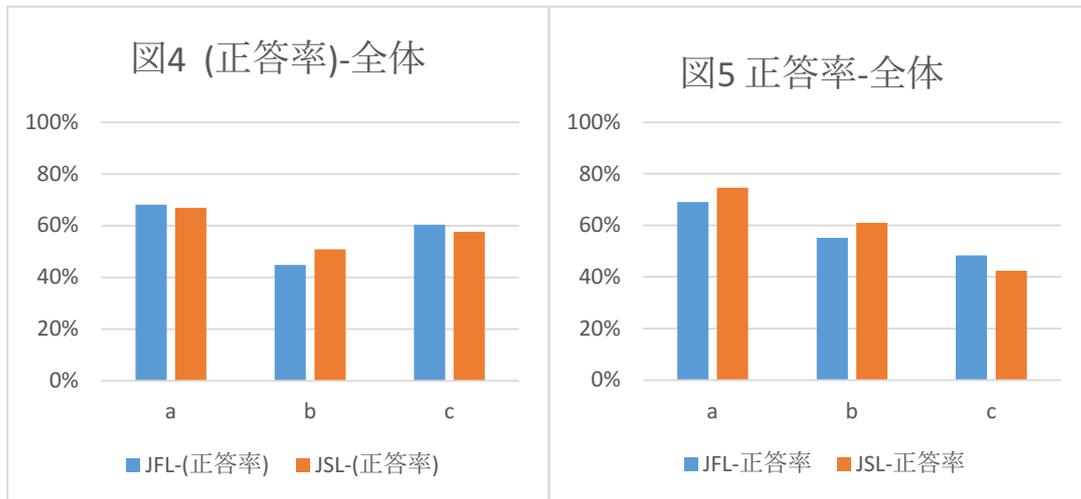
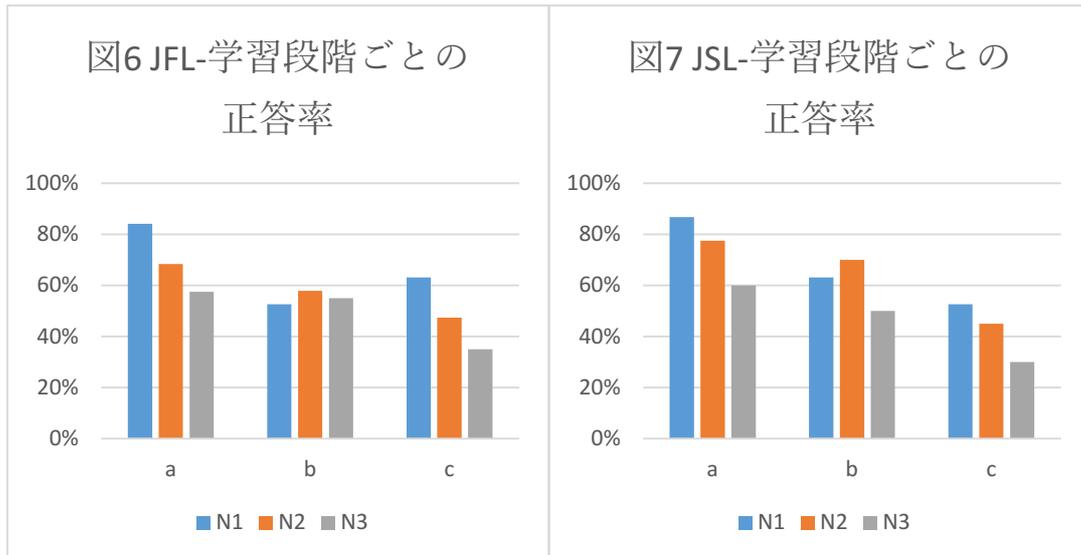


図4と図5から見られるように、学習環境とは関係なく、通常の（正答率）と本研究の正答率には異なる傾向が見られた。つまり、図4(正答率)では各タイプの正答順は  $a > c > b$  になっているが、図5の正答率から見ると正答順は  $a > b > c$  のようになっている。すなわち、b/cタイプの習得難易度においては逆の結果が観察された。さらに、図4と図5を比べると、a/bタイプの割合が高くなっているのに対してcタイプの割合は低くなっている。これは表7からわかるように、cタイプにおいて表層回答が正しいが内面理解が間違っているためだと考えられる。つまり、従来の（正答率）の扱いは内面理解を考慮していないので、学習者の本当の習得実態を観察するのに不十分であるといえることができる。

そして、学習段階・学習環境における全体的な習得状況を図6と図7にまとめた。そこから以下のようなことが言える。

<1>a/b/cタイプにおいてN1/N2/N3の習得状況が各学習環境で似たような順番になっている。つまり、全体的には学習段階が上がるにつれて正答率が高まっている。しかし、bタイプではN2の正答率がJFLにおいてもJSLにおいても最も高いことが観察された。また、JFL-N1の正答率がN3よりも低いということも見られた。

<2>JSLではN1/N2/N3とは関係なく、正答率が  $a > b > c$  になっているのに対して、JFLではN2とN3においては同様であるが、N1の正答率だけは  $a > c > b$  となっている。



以上のように、本研究における過去テンスの「進行中」の習得状況を内面理解も含めて考察した結果、通常の文法テストと異なった結果が得られた。そして、タイプごと、学習環境ごと、学習段階ごとにおける特徴も分かったが、習得状況がなぜそのようなものかという理由については5.3にてa/b/cタイプごとに深く考察を行う。

### 5.2.2 現在テンスの「結果残存」の調査結果

現在テンスの「結果残存」におけるFI前後の回答率を示しているのが表17であり、FI前後の回答訂正を表18に示す。さらに、その内面理解を考慮に入れた結果を表19のように表し、これらによって本研究の扱う正答率を表20にまとめた。

図8はFI前後における正答率を示したものである。図8と表17表18を合わせてみると、現在テンスの「結果残存」における中国語話者の特徴を以下の4点にまとめることができる。

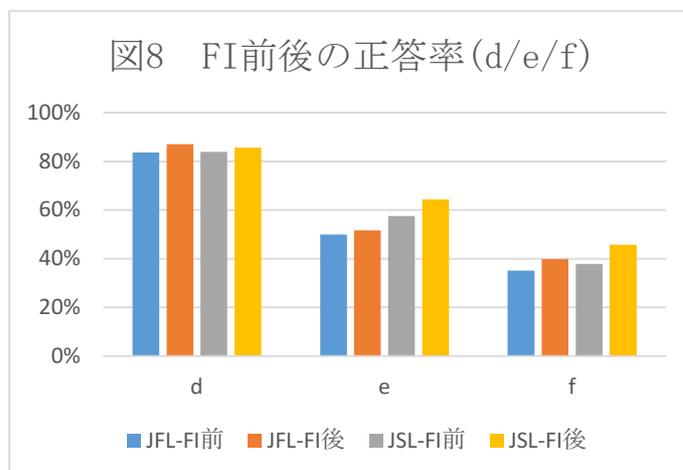


表 17 現在テンスの「結果残存」-調査対象者の回答の割合

	回答	中国語環境				日本語環境			
		全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
d タ イ プ	ル	6% (7)	0% (0)	2.6% (1)	15% (6)	9.3% (11)	0% (0)	12.5% (5)	15% (6)
		5.2% (6)	0% (0)	2.6% (1)	12.5% (5)	8.4% (10)	0% (0)	12.5% (5)	12.5% (5)
	タ	7.8% (9)	5.3% (2)	7.9% (3)	10% (4)	3.4% (4)	0% (0)	2.5% (1)	7.5% (3)
		6.9% (8)	5.3% (2)	7.9% (3)	7.5% (3)	3.4% (4)	0% (0)	2.5% (1)	7.5% (3)
	テイル	<b>83.6% (97)</b>	92.1% (35)	89.5% (34)	70% (28)	<b>83.9% (99)</b>	97.3% (37)	85% (34)	72.5% (29)
		<b>87.1% (101)</b>	94.7% (36)	89.5% (34)	77.5% (31)	<b>85.6% (101)</b>	97.3% (37)	85% (34)	75% (30)
	テイタ	3.4% (4)	5.3% (2)	0% (0)	5% (2)	2.5% (3)	2.6% (1)	0% (0)	5% (2)
		1.7% (2)	2.6% (1)	0% (0)	2.5% (1)	2.5% (3)	2.6% (1)	0% (0)	5% (2)
e タ イ プ	ル	17.2% (10)	15.8% (3)	10.5% (2)	25% (5)	13.6% (15)	10.5% (2)	10% (2)	20% (4)
		17.2% (10)	15.8% (3)	10.5% (2)	25% (5)	10.2% (12)	5.3% (1)	10% (2)	10% (2)
	タ	30.5% (18)	21.1% (4)	42.1% (8)	30% (6)	25.4% (15)	10.5% (2)	30% (6)	30% (6)
		27.5% (16)	21.1% (4)	42.1% (8)	20% (4)	20.3% (12)	15.8% (3)	25% (5)	20% (4)
	テイル	<b>50% (29)</b>	57.8% (11)	47.3% (9)	45% (9)	<b>57.6% (34)</b>	73.7% (14)	60% (12)	45% (9)
		<b>51.7% (30)</b>	57.8% (11)	47.3% (9)	50% (10)	<b>64.4% (38)</b>	78.9% (15)	65% (13)	55% (11)
	テイタ	1.7% (1)	5.2% (1)	0% (0)	0% (0)	3.4% (2)	5.5% (1)	0% (0)	5% (1)
		3.4% (2)	5.2% (1)	0% (0)	5% (1)	5.1% (3)	0% (0)	0% (0)	15% (3)
f タ イ プ	ル	5.2% (9)	3.5% (2)	8.7% (5)	3.3% (2)	3.9% (7)	3.5% (2)	3.3% (2)	5% (3)
		4.7% (8)	3.5% (2)	8.7% (5)	1.6% (1)	2.3% (4)	3.5% (2)	1.6% (1)	1.6% (1)
	タ	36.8% (63)	35.1% (20)	33.3% (19)	40% (24)	29.9% (53)	22.8% (13)	28.3% (17)	38.3% (23)
		33.3% (57)	31.6% (18)	31.6% (18)	35% (21)	26.6% (47)	24.6% (14)	25% (15)	30% (18)
	テイル	<b>35.1% (60)</b>	42.1% (24)	33.3% (19)	28.3% (17)	<b>37.9% (67)</b>	50.9% (29)	46.7% (28)	16.7% (10)
		<b>39.8% (68)</b>	47.4% (27)	35.1% (20)	35% (21)	<b>45.8% (81)</b>	57.9% (33)	53.3% (32)	26.7% (16)
	テイタ	24.6% (42)	19.3% (11)	24.6% (14)	28.3% (17)	29.4% (52)	26.3% (15)	21.7% (13)	40% (24)
		24% (41)	17.5% (10)	24.6% (14)	28.3% (17)	26.6% (47)	17.5% (10)	20% (12)	41.7% (25)

表 18 現在テンスの「結果残存」における回答訂正の数

タイプ	回答	中国語環境				日本語環境			
		全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
dタイプ	ル→タ								
	ル→テイル	1			1	1			1
	ル→テイタ								
	タ→ル								
	タ→テイル	2	1		1				
	タ→テイタ								
	テイル→タ								
	テイル→テイタ								
	テイタ→タ	1	1						
	テイタ→テイル	1			1				
eタイプ	ル→タ								
	ル→テイル	1			1	3	1		2
	ル→テイタ	1			1				
	タ→ル								
	タ→テイル					1		1	
	タ→テイタ					2			2
	テイル→タ								
	テイル→テイタ								
	テイタ→タ						1		
	テイタ→テイル								
fタイプ	ル→タ	1			1				
	ル→テイル					3	1		2
	ル→テイタ								
	タ→ル					1	1		
	タ→テイル	4	2	1	1	4	1	1	2
	タ→テイタ	2		1	2	2	1	1	
	テイル→タ	1			1	2	2		
	テイル→テイタ	1		1		1			1

	テイタータ	1		1		3	2		1
	テイターテイル	6	1	1	4	8	3	2	3

〈1〉正答率は d>e>f の順になっており、つまり、それは日中の対応関係により、母語と最も対応関係が成立している d タイプの正答率が一番高く、そして、母語の発想で理解できる e タイプの正答率はその次で、最後に中国語には表現形式が存在しない f タイプの正答率が最も低いことが見られた。

〈2〉表 17 からみると、先行研究でよく挙げられているタの誤用以外に、f タイプにおいてテイタの誤用が多く観察されており、e タイプではルの誤用が多少観察された。

〈3〉JFL と JSL を比較してみると、明示的な母語転移を受けている d タイプにおいては学習環境による大きな変化はないが、e/f タイプでは JSL の正答率がより高い。

〈4〉FI 前後の結果を比較してみると、3 項目とも正答率が高くなっている。その中でも、f タイプの正答数が全体的に最も多く増加した。さらに、表 18 から調査協力者の回答訂正の形が多様に観察され、d>e>f の順に訂正が多く出現している。これにより、母語からの理解が困難である項目においては学習者の内面的な規則が揺れやすい傾向が見られた。

〈5〉回答訂正の形は多様であり、現在テンスの気づきによる「テイターテイル」という訂正は全体的に少ないが、f タイプで多少観察された。また、表 17 から見ると、f タイプの FI 後の正答率が全体的に最も多く増えていることから、現在テンスの気づきにより正解になることは少ないが、このケースにおいては観察することができた。

また、FI から集めた学習者の内面理解を含めて考察した結果、表 19 のように三段の回答率が示された。d タイプには内面理解が間違っている場合が観察されていない。これは、母語の表現上も使用上も類似している文法項目が中国語話者によって正確に理解されているからだと考えられる。これらのデータの処理方法は表 7 と同じである。さらに、FI 前（一行目）、FI 後（二行目）、内面理解の考察（三行目）の全体の正答率を比較すると図 9 と図 10 になる。

表 19 現在テンスの「結果残存」-内面理解を含めたデータ

	回 答	中国語環境				日本語環境			
		全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
e タ イ ブ	ル	17.2%(10)	15.8%(3)	10.5%(2)	25%(5)	13.6%(8)	10.5%(2)	10%(2)	20%(4)
		17.2%(10)	15.8%(3)	10.5%(2)	25%(5)	8.5%(5)	5.3%(1)	10%(2)	10%(2)
		17.2%(10)	15.8%(3)	10.5%(2)	25%(5)	8.9%(5)	5.6%(1)	10.5%(2)	10.5%(2)
	タ	30.5%(18)	21.1%(4)	42.1%(8)	30%(6)	23.7%(14)	10.5%(2)	30%(6)	30%(6)
		27.5%(16)	21.1%(4)	42.1%(8)	20%(4)	20.3%(12)	15.8%(3)	25%(5)	20%(4)
		27.5%(16)	21.1%(4)	42.1%(8)	20%(4)	21.4%(12)	161.7%(3)	26.3%(5)	21.1%(4)
	テ イ ル	<b>50.%(29)</b>	57.8%(11)	47.3%(9)	45%(9)	<b>59.3%(35)</b>	73.7%(14)	60%(12)	45%(9)
		<b>51.7%(30)</b>	57.8%(11)	47.3%(9)	50%(10)	<b>66.1%(39)</b>	78.9%(15)	65%(13)	55%(11)
		<b>51.7%(30)</b>	57.8%(11)	47.3%(9)	50%(10)	<b>64.3%(36)</b>	77.8%(14)	63.2%(12)	52.6%(10)
	テ イ タ	1.7%(1)	5.2%(1)	0%(0)	0%(0)	3.4%(2)	5.3%(1)	0%(0)	5%(1)
		3.4%(2)	5.2%(1)	0%(0)	5%(1)	5.1%(3)	0%(0)	0%(0)	15%(3)
		3.4%(2)	5.2%(1)	0%(0)	5%(1)	5.3%(3)	0%(0)	0%(0)	15.8%(3)
f タ イ ブ	ル	5.2%(9)	3.5%(2)	8.7%(5)	3.3%(2)	3.9%(7)	3.5%(2)	3.3%(2)	5%(3)
		4.6%(8)	3.5%(2)	8.7%(5)	1.6%(1)	2.3%(4)	3.5%(2)	1.6%(1)	1.6%(1)
		4.67%(8)	3.6%(2)	8.7%(5)	1.7%(1)	2.3%(4)	3.6%(2)	1.7%(1)	1.6%(1)
	タ	36.8%(63)	35.1%(20)	33.3%(19)	40%(24)	29.9%(53)	22.8%(13)	28.3%(17)	38.3%(23)
		32.8%(57)	31.6%(18)	31.6%(18)	35%(21)	26.6%(47)	24.6%(14)	25%(15)	30%(18)
		33.3%(57)	32.7%(18)	31.6%(18)	35.6%(21)	27.0%(47)	25%(14)	25.9%(15)	30%(18)
	テ イ ル	<b>35.1%(60)</b>	42.1%(24)	33.3%(19)	28.3%(17)	<b>37.9%(67)</b>	50.9%(29)	46.7%(28)	16.7%(10)
		<b>37.4%(68)</b>	47.4%(27)	35.1%(20)	35%(21)	<b>45.8%(78)</b>	57.9%(33)	53.3%(32)	26.7%(16)
		<b>38.0%(65)</b>	45.5%(25)	35.1%(20)	37.3%(19)	<b>43.7%(76)</b>	53.6%(30)	55.2%(30)	26.7%(16)
	テ イ タ	24.6%(42)	19.3%(11)	24.6%(14)	28.3%(17)	29.4%(52)	26.3%(15)	21.7%(13)	40%(24)
		23.6%(41)	17.5%(10)	24.6%(14)	28.3%(17)	26.6%(47)	17.5%(10)	20%(12)	41.7%(25)
		24.0%(41)	18.2%(10)	24.6%(14)	28.8%(17)	27%(47)	17.9%(10)	20.70%	41.7%(25)

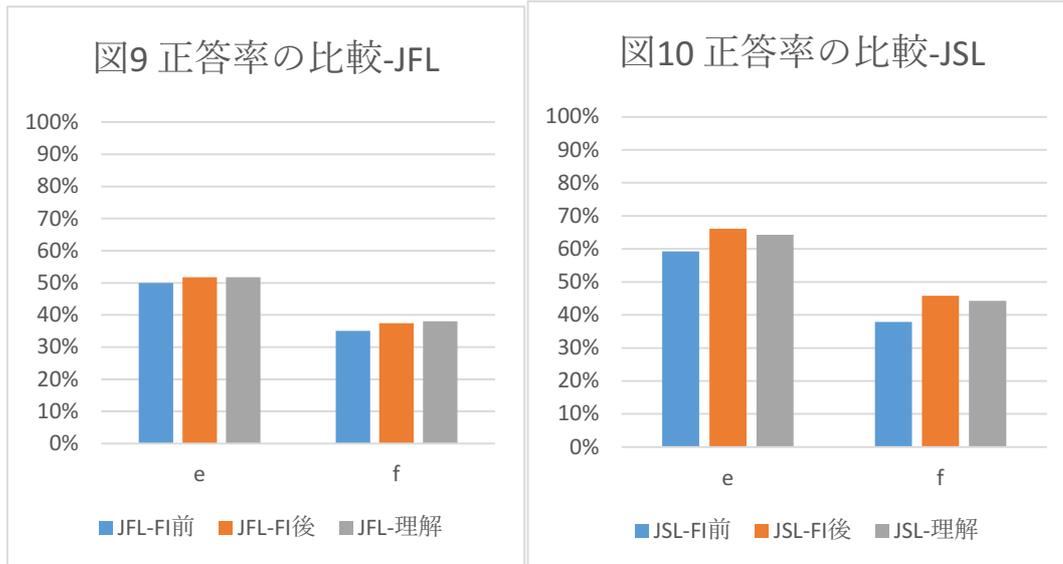


図9と図10を見ると、学習環境とは関係なく内面理解による正答率（3段目）の変化がかなり少ないことが分かる。そして、ほとんどの場合では内面理解における正答率がやや増えたのに対して、fタイプにおいては逆にJSLの正答率が減った。このことから、このfタイプにおいて表層では正解だが、実は理解が間違っている対応がより多く存在していると考えられる。

このように、現在テンスの「結果残存」も内面理解の考察によりFI前の回答と異なること結果が出た。そのため、本研究の観点では扱う正答と誤答を表8と同様に整理した結果、表20のようになった。そして、その結果にカイ二乗検定を加えた。その結果は表21から表28に示す通りである。

表20 本研究の扱う正答率

		全体		N1		N2		N3	
		正答率	誤答率	正答率	誤答率	正答率	誤答率	正答率	誤答率
JFL	d	87.1%(101)	12.9%(15)	94.7%(36)	5.3%(2)	89.5%(34)	10.5%(4)	77.5%(31)	22.5%(9)
	e	48.3%(28)	51.7%(30)	57.9%(11)	42.1%(8)	42.1%(8)	57.9%(11)	45%(9)	55%(11)
	f	37.4%(65)	62.6%(109)	43.8%(25)	56.1%(32)	35.1%(20)	64.9%(37)	33.3%(20)	67.7%(40)
JSL	d	85.6%(101)	14.4%(17)	97.4%(37)	2.6%(1)	85%(34)	15%(6)	75%(30)	25%(10)
	e	61.0%(36)	39.0%(23)	73.7%(14)	26.3%(5)	60%(12)	40%(8)	50%(10)	50%(10)
	f	42.9%(76)	57.1%(101)	54.4%(31)	45.6%(26)	50%(30)	50%(30)	26.7%(16)	73.3%(44)

表 21 JFL-全体

	正用	誤用	計
d	101 ↑	15 ↓	116
e	28	30	58
f	65 ↓	109 ↑	174
計	194	154	348

$$\chi^2(2) = 7.78, \quad p < .05$$

$$\text{Cramer's } V = 0.183$$

表 22 JFL-N1

	正用	誤用	計
d	36 ↑	2 ↓	38
e	11	8	19
f	25 ↓	32 ↑	57
計	72	42	114

$$\chi^2(2) = 25.635, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.474$$

表 23 JFL-N2

	正用	誤用	計
d	34 ↑	4 ↓	38
e	8	11	19
f	20 ↓	37 ↑	57
計	62	52	114

$$\chi^2(2) = 28.57, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.501$$

表 24 JFL-N3

	正用	誤用	計
d	31 ↑	9 ↓	40
e	9	11	20
f	20 ↓	40 ↑	60
計	60	60	120

$$\chi^2(2) = 18.97, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.398$$

表 25 JSL-全体

	正用	誤用	計
d	101 ↑	17 ↓	118
e	36	23	59
f	76 ↓	101 ↑	177
計	213	141	354

$$\chi^2(2) = 53.77, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.390$$

表 26 JSL-N1

	正用	誤用	計
d	37 ↑	1 ↓	38
e	14	5	19
f	31 ↓	26 ↑	57
計	82	32	114

$$\chi^2(2) = 20.90, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.428$$

表 27 JSL-N2

	正用	誤用	計
d	34 ↑	6 ↓	40
e	12	8	20
f	30 ↓	30 ↑	60
計	76	44	120

$$\chi^2(2) = 12.78, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.326$$

表 28 JSL-N3

	正用	誤用	計
d	30 ↑	10 ↓	40
e	10	10	20
f	16 ↓	44 ↑	60
計	56	64	120

$$\chi^2(2) = 22.63, \quad p < .01$$

$$\text{Cramer's } V = 0.434$$

このように、現在テンスの「結果残存」においてはすべての項目において有意な結果が検出された。そして、dタイプの習得が有意に容易で、逆にfタイプが有意に困難であることが見られた。つまり、中国語の視点から見られた動詞タイプによっては中国語話者の習得に有意な影響を与えていることが分かった。

そして、現在テンスの「結果残存」における全体的な（正答率）と正答率を学習環境別に比べると図11と図12になる。

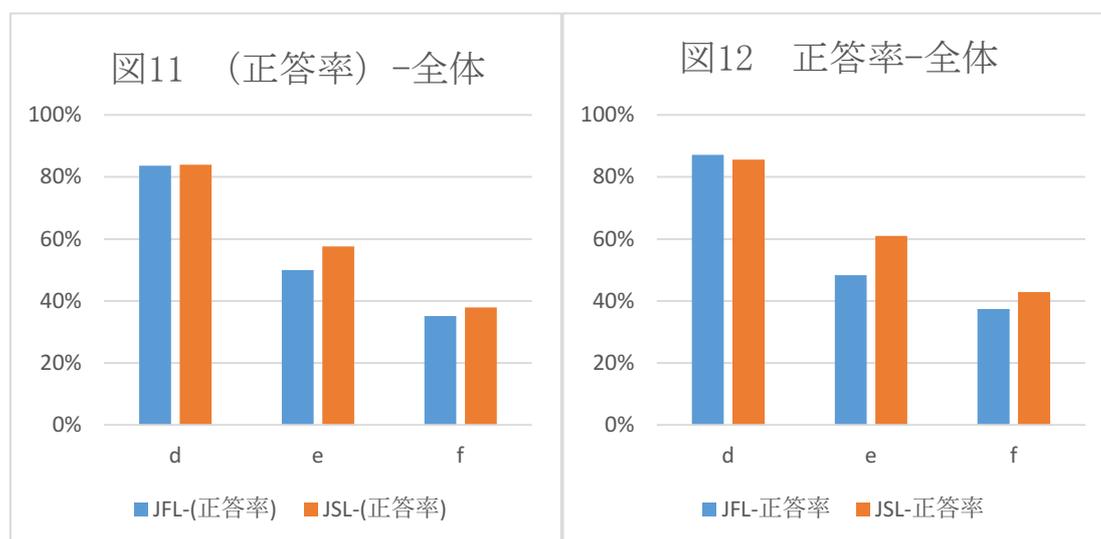


図11と図12を見ると、学習環境とは関係なく（正答率）も正答率も  $d > e > f$  の順になっている。そして、従来の扱い方(図11)ではJSLはJFLより正答率がやや高いが、本研究の扱い方(図12)から見ると、dタイプにおいてJSLの正答率が逆に少なくなっており、さらに、e/fにおいてJFLとJSLの正答率の差が(正答率)より大きいことが見られ

た。これはFI後にJSLの正答率が高くなったことによる結果で、JSLはより現在テンスの気づきによって正解しやすい傾向が見られている。

最後に、学習段階別・学習環境別に全体的な正答率を比較すると図13と図14になる。

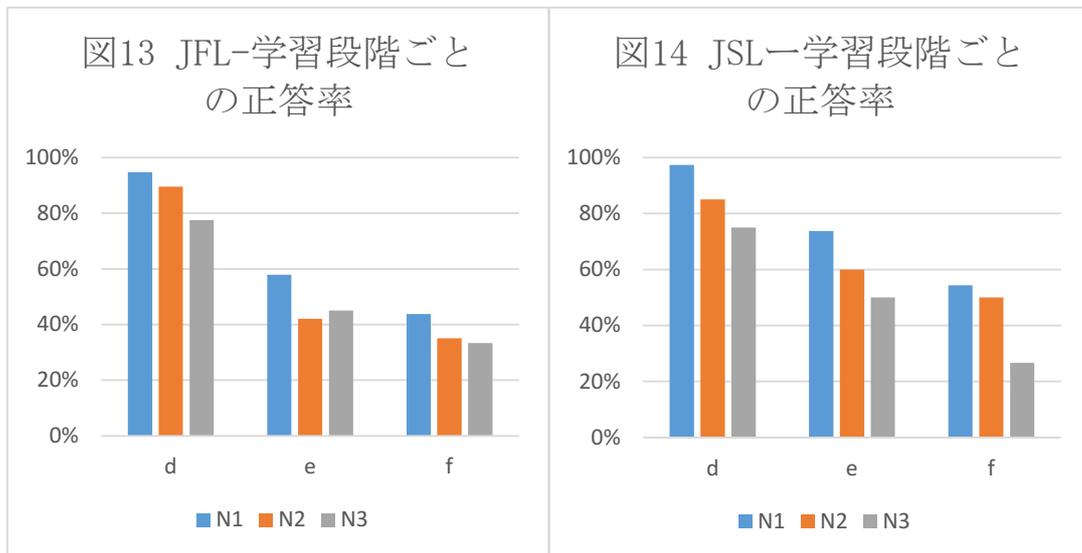
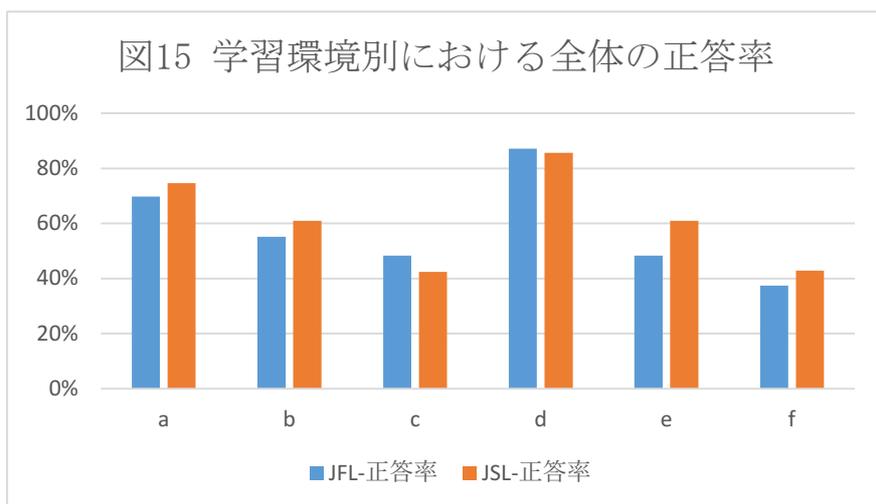


図13と図14から見ると、学習環境とは関係なく、d/e/fにおける正答率は全体的にN1>N2>N3の順になっているが、JFL-N2だけはeタイプにおいて正答率が一番低かった。dタイプの母語の正の転移を受けているタイプには学習環境によって各学習段階の正答率には大きな差はないが、e/fのように中国語からの理解がより困難である項目において、学習段階別に異なる傾向が示されている。つまり、JFLの正答率はN3、N2では大きな違いが見られないが、N1は明らかに正答率が高いことが分かる。それに対して、JSLではN3の正答率はJFLよりも低い場合がある(fタイプ)が、N2から正答率が高まり、N1ではさらにJFLより高い正答率を示している。すなわち、(e/fタイプにおいて)JSLの発達は早い段階から始まるということが見えた。

### 5.2.3 全体的な調査結果

上述では過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得状況について分析した。本節では全体的な習得状況を分析する。図15は5.2.1と5.2.2で解明した内面理解を含めた調査結果によって、2つの用法の正答率をまとめたものである。



全体的にみると、dタイプの正答率が最も高く、習得が最もされているタイプでもあ  
ると考えられる。つまり、中国語に意味的にも使用上においても対応している表現がそ  
他の中国語には直接対応した表現がないタイプより、習得しやすいことが見られた。

dタイプ以外に最も正解率が高いのはaタイプである。それはaタイプが最も中国語  
の発想に近いためだと考えられる。一方で、正答率が一番低いのはfタイプである。そ  
れは中国語にはfタイプに対応する表現が存在しないからである。aタイプは過去テン  
スの「進行中」に最も典型的なタイプで、fタイプは現在テンスの「結果残存」に最も  
典型的なタイプであるが、相反対の正答率を示していることから、過去テンスの「進行  
中」は現在テンスの「結果残存」より習得しやすい傾向が見られた。さらに、b/cタイ  
プの正答率もfタイプより全体的に高いことから、過去テンスの「進行中」全体がfタ  
イプより習得しやすいということが言える。つまり、第3章の日中対照研究でも考察さ  
れたように、中国語の発想と似ている過去テンスの「進行中」は、中国語に対応する表  
現が存在しない現在テンスの「結果残存」(fタイプの場合)との習得における難易度が  
かなり異なることによって、今回の習得研究にも回答率から大きな差が見られた。そこ  
で、aタイプとfタイプの全体的な正答率を環境別に検定を加えると、以下のようにな  
る。

表29と表30から有意な結果が得られ、つまり、aタイプはfタイプより有意に習得  
が容易であることがわかった。

崔(2009)ではJSLのレベル別の中国語話者を対象に調査を行った結果、過去テンスの  
「進行中」と現在テンスの「結果残存」が同じ段階で習得されると述べられており、稲  
垣(2013)では崔(2009)の問題点を指摘した上で中国語話者の習得段階を再整理したとこ  
ろ同じ結果が出されたが、本研究では日中対照研究の予測でも本章の習得研究からも先  
行研究と異なった結果となった。

表 29 JFL-全体

	正用	誤用	計
a	80 ↑	36 ↓	116
f	65 ↓	109 ↑	174
計	145	145	290

$$\chi^2(1) = 26.57, \quad p < .01$$

$$\text{Phi} = 0.303$$

表 30 JSL-全体

	正用	誤用	計
a	88 ↑	30 ↓	118
f	76 ↓	101 ↑	177
計	164	131	295

$$\chi^2(1) = 27.44, \quad p < .01$$

$$\text{Phi} = 0.305$$

崔(2009)では、過去テンスの「進行中」においてaタイプしか扱っておらず、現在テンスの「結果残存」では動詞タイプを分けて考察していない。そのため、崔(2009)では現在テンスの「結果残存」にはdタイプのように習得しやすい動詞タイプを挟んでおり、中国語話者の表層では正しいが内面理解が間違っているタイプを抜いていないため、過去テンスの「進行中」に近い正答率が見られたと推測できる。また、西坂(2016)ではJSLの上級者のみを対象として、現在テンスの「結果残存」において「着」と「了」の言えるタイプを分けて調査を行った結果、両用法の間に大きな差が見られなかった(過去テンスの「進行中」の正答率は78.8%で、現在テンスの「結果残存」(「了」)の正答率は70.1%である。)が、それも内面理解を含めて考察していないほかに、JSLの上級学習者しか扱っていないためだと考えられる。本研究ではレベルが上がることによって正答率が上がり、JSLの習得が全体的に早いことも見られた。崔(2009)と西坂(2016)はJSLの調査対象者しか扱っておらず、崔(2009)では学習時間8年以上の人も対象としており、西坂(2016)は日本の大学院に在学するN1合格者を対象としている。本研究の調査対象者はJFLとJSLの両方を扱っており、JSLの方ではほとんどが日本語学校に在籍している人である。つまり、西坂(2016)の上級調査協力者では習得がより進んでいるため、その段階では有意な差が見えなかったのだと考えられる。さらに言うと、崔(2009)の調査結果では、現在テンスの「結果残存」において中位群の正答率が39.8%で、上位群は82.1%である。これは、その間における習得状況が観察されていない可能性が高い。そのため、本研究ではこの2つの用法の習得がまだ進んでいない段階の中国語話者を対象とすることによって、先行研究で考察されていない重要な発達段階を考察していると考えられる。

また、第4章の少人数の調査からタ以外にテイルとテイタといった先行研究がほとんど言及していない誤用タイプが観察された。本研究では学習環境や学習段階にもかかわらず、テイルとテイタの誤用が一般的に観察された。これが先行研究に出ていないのは、調査協力者の原因もあるが、本研究の結果から見られるようにテイルとテイタの誤用はすべてのタイプに多く出現するわけではないため、先行研究の調査文の設定により考察されなかった可能性がある。つまり、本研究ではテイルの誤用が最も観察されているのはbタイプであるが、先行研究のほとんどはaタイプについて考察しており、許(2002)はcタイプについて考察をしている。一方で、現在テンスの「結果残存」においてテイタの誤用はfタイプにしか多く出ていないが、先行研究のほとんどはそれを区別しておらず、西坂(2016)では区別はしているが、すでに習得に近い段階になっているためテイタの誤用が少ししか出ていないことが考えられる。出なかったことが考えられる。

さらに、本研究ではタが正解である質問をテイル形の質問に対応して作っているため、以下のように3つの部分に分けて分析する。

表 31 a/bタイプに対応するタの質問

回 答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	1.7%(3)	0%(0)	0%(0)	5%(3)	4.0%(7)	0%(0)	6.7%(4)	5%(3)
	1.1%(2)	0%(0)	0%(0)	3.3%(2)	3.40%(6)	0%(0)	5%(3)	5%(3)
タ	<b>92.0%(160)</b>	92.9%(53)	93.0%(53)	90%(54)	<b>88.1%(156)</b>	92.9%(53)	86.7%(52)	85%(51)
	<b>93.10%(162)</b>	92.9%(53)	94.7%(54)	91.7%(55)	<b>88.70%(157)</b>	92.9%(53)	90%(54)	83.40%(50)
テイ ル	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1.2%(2)	1.6%(1)	1.6%(1)	0%(0)
	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1.2%(2)	1.6%(1)	0%(0)	1.6%(1)
テイ タ	6.3%(11)	7%(4)	7.0%(4)	5%(3)	6.7%(12)	5.3%(3)	5%(3)	10%(6)
	5.70%(10)	7%(4)	5.2%(3)	5%(3)	6.7%(12)	5.3%(3)	5%(3)	10%(6)

表 32 c タイプに対応するタの質問

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	1.7% (1)	0% (0)	0% (0)	5% (1)	3.4% (2)	0% (0)	0% (0)	10% (2)
	1.7% (1)	0% (0)	0% (0)	5% (1)	1.6% (1)	0% (0)	0% (0)	5% (1)
タ	<b>70.70% (41)</b>	68.4% (13)	73.7% (14)	70% (14)	<b>69.50% (41)</b>	73.7% (14)	65% (13)	70% (14)
	<b>67.2% (39)</b>	68.4% (13)	68.4% (13)	65% (13)	<b>72.9% (43)</b>	78.9% (15)	70% (14)	70% (14)
テイ	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
ル	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
テイ	27.60% (16)	31.60% (6)	26.3% (5)	25% (5)	27.1% (16)	26.30% (5)	35% (7)	20% (4)
タ	31.30% (18)	31.60% (6)	31.6% (6)	30% (6)	25.40% (15)	21.10% (4)	30% (6)	25% (5)

表 33 d/e/f タイプに対応するタの質問

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	11.5% (20)	5.3% (3)	8.7% (5)	20% (12)	11.20% (20)	1.7% (6)	13.3% (8)	10% (6)
	10.3% (18)	5.3% (3)	8.7% (5)	16.7% (10)	11.20% (20)	1.7% (6)	13.3% (8)	10% (6)
タ	<b>82.2% (143)</b>	94.70% (54)	82.4% (47)	70% (42)	<b>76.8% (136)</b>	75.4% (43)	80% (48)	75% (45)
	<b>85.10% (148)</b>	94.70% (54)	82.4% (47)	78.30% (47)	<b>79.70% (141)</b>	80.7% (46)	80% (48)	78.3% (47)
テイ	1.1% (2)	0% (0)	1.8% (1)	1.70% (1)	6.2% (11)	7% (4)	1.6% (1)	10% (6)
ル	1.70% (3)	0% (0)	1.8% (1)	3.3% (2)	6.0% (7)	1.7% (1)	1.6% (1)	8.3% (5)
テイ	5.2% (9)	0% (0)	7% (4)	8.3% (5)	5.6% (10)	7% (4)	5% (3)	5% (3)
タ	2.90% (5)	0% (0)	7% (4)	1.70% (1)	5.10% (9)	7% (4)	5% (3)	3.3% (2)

先行研究ではタが正解である質問も作られており、データを処理する際にまとめて回答を提示している。しかし、本研究ではタが正解である質問はテイル形の質問と似たような場面と動詞などの制限を統一して作ったため、今回は調査目的によって表 31、表 32、表 33 に分けて表示した。つまり、過去テンスの「進行中」の a/b タイプ、c タイプ、現在テンスの「結果残存」の d/e/f タイプに対応するタの質問を分けて提示することにした。この表にも調査協力者の回答訂正があったが、極めて少ない。また、完成相のタは早い段階に習得されるため、正解だが理解していない誤用タイプは出なかった。

さらに、過去のタにおける回答率は学習段階によって大きな違いはないため、調査結果に対する検定は全体的な結果を学習環境別に行った。分析結果は以下の表 34 と表 35 のようになる。

表 34 JFL-全体-過去

	正用	誤用	計
a/b	162 ↑	12 ↓	174
c	39 ↓	19 ↑	58
d/e/f	148	26	174
計	349	57	406

表 35 JSL-全体-過去

	正用	誤用	計
a/b	157 ↑	20 ↓	177
c	43 ↓	16 ↑	59
d/e/f	141	36	177
計	341	72	413

$\chi^2(2) = 24.314$  ,  $p < .01$

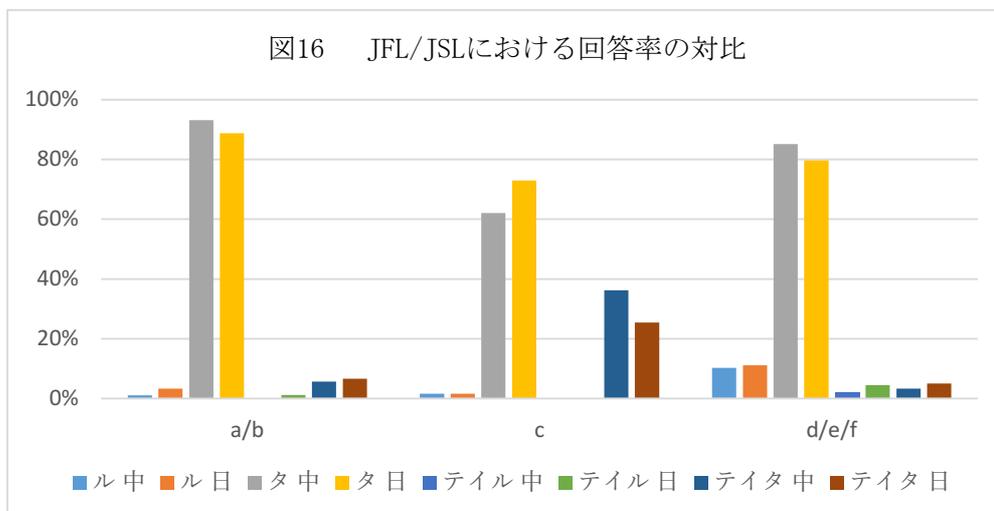
Cramer's V = 0.245

$\chi^2(2) = 9.510$  ,  $p < .01$

Cramer's V = 0.152

こうしてみると、JFLでもJSLでも有意な結果が観察され、a/bタイプに対応するタが正解である質問に対しては習得が容易であるのに対して、cタイプに対応するタが正解である質問が最も困難であることが分かった。それは、このタイプに時間幅を示す時間詞を入れたため、中国語話者はその時間幅を「てい-」として捉えるとテイタと誤用しやすいからである。表 32 から予測通りの結果が見られる。

その全体的な正答率(FI 後)を示したものは図 2 である。



全体的に見ると、正答率は a/b>d/e/f>c の順になっている。c タイプを除き、「進行中」 a/b タイプに対する質問における正答率が「結果残存」の d/e/f より高く、a/b タイプには他の回答にした人はほとんどいないのに対して、d/e/f の方ではルと回答した人が学習環境とは関係なく 1 割存在した。そして、c タイプの正答率が一番低く、予測通りにテイタの誤用が多く観察された。こうしてみると、タイプとは関係なく、完成相のタは習得されていると言えるが、時間幅が入っている質問においてテイタと誤用することがあることが見られた。

### 5.3 各タイプにおける習得状況の考察

以上 5.2 では調査結果について分析を行った。本節では正解の他に誤用や FI の内容も含め、タイプごとに学習段階別と学習環境別における母語転移の働き方を考察し、中国語話者の中間言語の規則を明確にし、5.2 の習得状況となる原因を探る。

#### 5.3.1 a タイプの特徴

過去テンスの「進行中」において、a タイプは最も典型的なタイプである。つまり、中国語では「在」と言え、そして、過去の時間背景と一時点であることを明確に捉えるものである。それは(7)のように、「昨日」で過去の時間背景を提示し、「その時」で明らかにある一時点のことを提示しており、また訳文のように中国語ではアスペクトマーカ―の「在」が使えるものである。その正解率が最も高く、タ以外にテイタの誤用も観察され、学習環境によって異なる傾向が見られた。

(7) (警察は近所の人に事件について聞いています。)

警察：昨日の 5 時ごろ、この辺に来ましたか。

あなた：いいえ、その時は家で家族と映画を 見ていた。

訳文：没有，那个时候在家里跟家人在看电影呢。

表 36 の調査結果<sup>38</sup>を図 17 と図 18 に示した。学習環境とは関係なく、正用は学習段階が上がることによって増えており、JSL の N3、N2、N1 の正答率とも JFL より高い。先行研究ではほとんど a タイプを扱っているが、崔(2008)上位群の正答率は 84.4%で、西坂(2016)は 78.8%である。先行研究が扱った調査対象者は本研究より日本語能力が高いは

---

<sup>38</sup> 3 行目の結果は FI の回答訂正後と内面理解を含めて考察した後の結果であるため、この 5.3 ではこの 3 行目の調査結果にしたがって考察を行う。

ずだが、本研究の N1 の正答率 (JFL-86.1%, JSL-86.8%) の方が高い数値を示した。これは FI 後に過去テンスの気づきによって回答を訂正したからだと考えられる。

表 36 a タイプの回答率<sup>39</sup>

回 答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	4.3%(5)	2.6%(1)	5.3%(2)	5%(2)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
	2.6%(3)	0.0%(0)	2.6%(1)	5%(2)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
	2.7%(3)	0.0%(0)	2.8%(1)	5.1%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
タ	12.1%(14)	5.3%(2)	15.8%(6)	15%(6)	18.6%(22)	15.8%(6)	17.5%(7)	22.5%(9)
	15.5%(18)	5.3%(2)	18.4%(7)	22.5%(9)	14.4%(17)	7.9%(3)	15%(6)	20%(8)
	16.2%(18)	5.6%(2)	19.4%(7)	23.1%(9)	14.8%(17)	8.3%(3)	15%(6)	20.5%(8)
テ イ ル	15.5%(18)	13.2%(5)	15.8%(6)	17.5%(7)	14.4%(17)	5.2%(2)	15%(6)	25%(10)
	9.5%(11)	7.9%(4)	7.9%(4)	12.5%(5)	8.5%(10)	0%(0)	7.5%(3)	17.5%(7)
	9.9%(11)	8.3%(3)	8.3%(3)	12.8%(5)	8.7%(10)	0%(0)	7.5%(3)	17.9%(7)
テ	<b>68.1%(79)</b>	78.9%(30)	63.2%(24)	62.5%(25)	<b>66.9%(79)</b>	78.9%(30)	67.5%(27)	52.5%(21)
イ	<b>73.3%(85)</b>	86.8%(33)	73.7%(28)	60%(24)	<b>77.1%(91)</b>	92.1%(35)	77.5%(31)	62.5%(25)
タ	<b>72.1%(80)</b>	86.1%(31)	72.2%(26)	59.0%(23)	<b>76.5%(88)</b>	91.6%(33)	77.5%(31)	61.5%(24)

誤用の方ではル・タ・テイルの誤用が観察された。JFL ではル・タ・テイルの誤用はレベルが上がるにつれて下がっており、N1 ではルの誤用がなくなり、テイルの誤用はタより多く残されている。これに対して、JSL ではルの誤用は N3 から 0% で、N1 ではテイルの誤用もなくなったのに対して、タの誤用が残された。全体的に (JFL-N1 以外) タの誤用が多く出ているのは、「過去=タ」という中国語話者の独自の規則が強く残されているため、学習段階が低いほどこの規則が強い傾向が見られた。つまり、学習段階が低い方が、より文には中国語から進行の意味が捉えられるにもかかわらず、過去の時間成分を明示的に捉えた場合にタを使うと判断するのである。

そして、FI 前後における回答率の変化を見ると、タの変化がかなり少ないのに対して、テイルの誤用は FI 前はタより多い場合もあるが、FI 後には大きく減っており、

<sup>39</sup> 5.2 では本研究の扱う正答率を表 8 と表 20 のように表したが、そのまとめ方では各誤用を具体的に把握できないため、この 5.3 節に誤用や回答訂正も含めて考察するために、表 36 のように FI 前、FI 後、内面理解の 3 種類のデータの方を扱った。この表における誤用も正用も回答率と呼び、本研究の扱う正答率と区別する。

JSL では最後には消えたのに対して JFL では 8.3%残された。具体的な回答訂正の移り方を表 37 のようにまとめた。

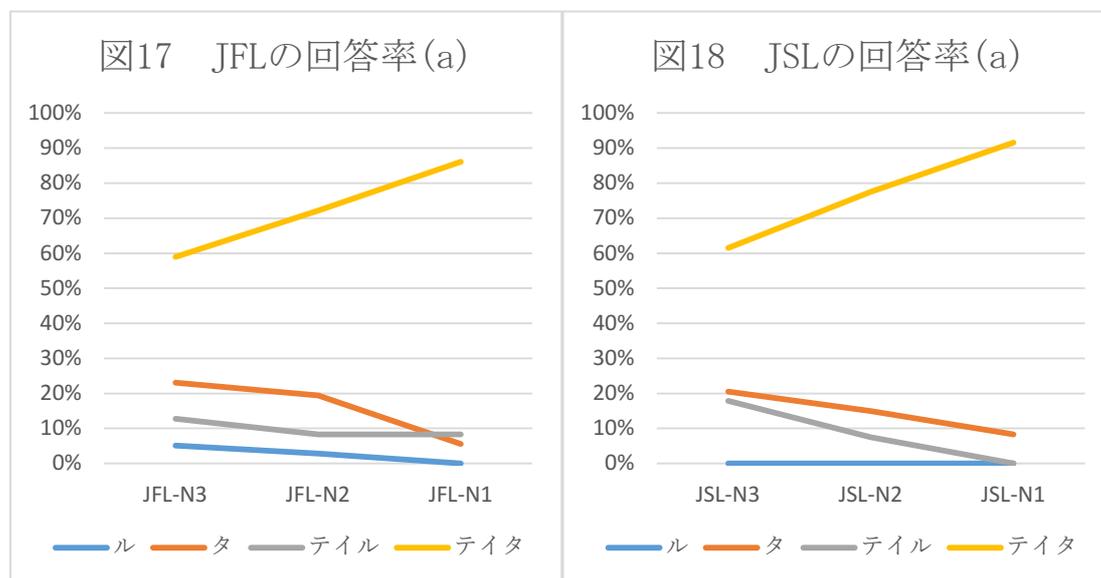


表 37 aタイプにおける回答訂正

タイプ	回答	中国語環境				日本語環境			
		全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
a タイプ	ル→タ	2	1	1					
	ル→テイル								
	タ→テイル	3		1	2				
	タ→テイタ	1	1			6	3	1	2
	テイル→タ								
	テイル→テイタ	9	2	3	4	10	2	3	5
	テイタ→タ	6		1	5	1			1

FI 前後の変化には「テイル→テイタ」が最も多く観察された。それは調査協力者がすでにアスペクトの「てい-」を習得しているが、中国語の過去テンスを文法化して表現しないことの影響で最初に「-た」を付けなかった場合である。そして、学習段階が低いほどこの類の訂正が多く見られ、このような変動は母語の言語習慣による影響であるため両環境には大きな違いはない。つまり、過去テンスの「進行中」は中国語の発想から考えると日本語の表現と似ており、中国語話者にとって理解も困難ではないが、日本語で

は過去テンスを文法化して表現する規則を知っていても中国語の言語習慣の影響によって使用しない場合がある。このように過去の時間成分に気づくことによって形式上でも正解のテイタに訂正できることから、「-た」の習得はできていないわけでもないと言える。そのため、本研究ではこのようなタイプも正答として扱う。このうち、自発的な訂正と筆者の質問後に訂正した場合がある。

他に、表 37 のように FI をする際に調査協力者の自発的な訂正によって多様な形の訂正が出た。JFL の回答訂正の種類は JSL より多様であり、「テイタ→タ」6 例「タ→テイル」3 例、が観察された。一方で、JSL では「タ→テイタ」において 6 例が観察された。その理由は以下の通りである。

#### <1>テイタ→タ (JFL)

「テイタ→タ」は JFL の N3 で最も多く観察された。それは過去の時間背景の気づきによって「過去＝タ」の規則を想起したためだと考えられる。JFL の初級教科書では過去テンスの「進行中」を扱っているが、それは中国語の「過去＋正在」に対応することしか教えられていない。学習段階が低い中国語話者にとってアスペクトの習得がまだ定着していない状態でアスペクトとテンスを合わせて理解することはまだ不安定な状態で、「過去＝タ」というより先に習得された規則を使う方がより安心であるため、正解を誤用に直したのである。このような回答訂正は JSL にも 1 例観察された。

FI 前では JFL-N3 の正答率が JSL-N3 より 10%高くなっていたが、このような変更により JFL の正答率がまた低くなった。こうしたことから、初級段階に過去テンスの「進行中」を明示的に導入することは中国語話者の習得に確かに役立つということが見られたが、日本語のテイタが中国語の「過去＋正在」と対応するというところだけを教えるのでは不十分であるとも言える。また、教科書から明確的に過去テンスの「進行中」を学習していない JSL の中国語話者は N3 (FI 前) では JFL よりテイタの回答率が低い、N2 では正答率が高まり、JFL-N2 を上回った。つまり、インプットによって過去テンスを文法化して表現するということが習得できるが、遅い段階にならないとできないということが見られた。

#### <2>タ→テイル (JFL)

「タ→テイル」の 3 例とももう一回読むことによって中国語から「正在」の言い方や進行中の意味を捉え、回答を修正したのである。つまり、一回目ではただ過去の時間背景を見て「過去＝タ」の規則の影響で誤用したが、中国語の感覚から「進行中」の意味を捉えるものの、過去テンスを文法化して付ける必要がないと考えて誤用になった。

#### <3>タ→テイタ (JSL)

この場合は<2>のように一回目では「過去＝タ」の規則の影響で誤用したが、よく読めば進行中の意味が捉えられることによって正解したのである。そのうち、「ターテイタ」はN1に2例出たが、その他は「ターテイル→テイタ」のように変化した。つまり、中国語では「正在」の言い方（進行中の意味）を捉え、母語の正の転移でテイルと使用したが、さらに自発的か筆者の質問で過去の時間背景を加えることによって「-た」を加えて正解したのである。このような回答の変化は本研究の第3章の予測した発達パターンと合致している。こうしてみると、テイタと正しく使用できる人でも「過去＝タ」の規則に影響を受けやすいことが分かった。

また、FIを行う際にテイルと誤用した人に過去の時間背景であることを気づかせた後に、回答をテイタかタに訂正した人もいれば、訂正しない人もいた。そこから中国語話者の過去テンスの捉え方における特徴が見られる。この理由としては主に3つが挙げられる。一つ目は、過去の時間背景を提示する語彙があるため、それをさらに文法化して表現する必要はないということである。このような考え方は学習段階が低いほど出やすく、今回の調査ではJSLに集中している。これは、初級では明示的にテンスを文法化して表現することが必要であるという情報のないJSLの学習者のN3の正答率が低い理由とも考えられる。二つ目は、「それは当時のことだから、臨場感を示すのにテイルだけでいい」と考え、「-た」を使う必要がないと考えている。このような考え方はJFLのN3だけでなくN1までも残っている。さらに、JSLのN1ではテイルの誤用は0%になることから、JSLのようにインプットを多く受けている方がより日本語の過去テンスの捉え方を受け入れやすいのに対して、JFLでは文法規則だけを知っていても、中国語ではそう使わないことによって独自の規則を作って過去テンスを文法化して表現したり表現しなかったりしていることが見える。三つ目は、文法化して過去の意味を表現するなら一文の最後に一度だけ出ていればいいと考えている人の存在である。例えば、(8)では「10時くらいに止んだのかなあ」の文に「止んだ」からは過去の時間背景を捉えることができるから、「降っている」だけでいいと考えている。すなわち、中国語ではテンスを文法化して表現しないため、中国語話者にとって過去テンスの「-た」は義務的に付ける必要があることを知らないため、「-た」はいつ・どの場合に使えばいいのか明確に知らないため独自の規則を作っていることが観察された。

- (8) (週末の朝、あなたは午後1時に起きました。外を見ると、雨は降っていませんが、地面が濡れていることに気づきました。そして、後から戻ってきたお母さんに聞きました。)

あなた：へえ、今朝雨が 降った の？（降る）

お母さん：そうよ。6時に出かける時には 降っていた のよ、10時くらいに止んだの

かなあ。

さらに、aタイプにおいては三段目のデータのように少し変化が出たが、それは主に二つの理由がある。一つ目は、(8)の質問ではアスペクトの「てい-」を「6時から10時まで雨が降っていた」と勝手に時間幅の情報を作って理解したのである。これはJFLのほうがJSLよりやや多く出現している。このaタイプでは明確な一時点を作っている（(7)=その時、(8)=6時に出かける時）が、それでも中国語話者は時間幅で「てい-」を理解していることから、このような誤解を説明しないとアスペクト用法の全体に対する理解を妨げることが考えられる。

もう一つは、「てい-」を「過去のことが現在に影響を与えている」と理解している場合である。このような考え方はJFLにしか出ていない。それはテイル形の「経験・経歴」の用法を学習したことがあるため、テイル形の多様な用法を理解しきれないため出た誤用である。

上述のように、過去テンスの「進行中」における最も典型的なaタイプにおいて、母語転移で自動的に「在」の表現（進行中の意味）を捉えるため、さらに中国語の過去テンスを日本語において文法化して表現する必要があることに気づけば正解になる。つまり、中国語の発想と似ているため母語転移で正答率が全体的に高い。そして、過去テンスの「-た」の気づきによって正答率が高くなっていたり、「てい-」の持続に対する理解を時間幅として考えると正答率が低くなったりすることが見られた。

また、JSLとJFLの学習経験が異なるが発達パターンには違いがないと言える。さらに、JFLでは明示的に過去テンスの「進行中」を教科書で導入したが、現在テンスの「進行中」と同じ課に入っており、現在テンスの習得がまだ定着していないため、習得が不安定であることが見られた。その一方で、JSLでは明示的な文法指導は入っていないため、習得が遅いが習得段階によって安定して進んでいることが見られた。以上のことから、明示的な文法指導は必要であるが、導入する時期を現在テンスの「進行中」の定着後がいいと考えられる。

このaタイプは最も典型的で、テイタ形で正解しやすい。次の5.3.2と5.3.3ではb/cタイプのように過去の時間背景か過去の1時点が明確に捉えられない場合に中国語話者にどのような影響を与えるかについて調べた。

### 5.3.2 bタイプの特徴

bタイプでは明示的に過去の時間背景を提示しないが、過去の1時点であることと「進行中」の意味が読み取られるタイプである。その調査文は(9)のように、「夜遅く帰宅した時」という一時点と訳文に「在」があるが、文には「昨日」のような時間詞や「あの時」のような過去を提示する情報を設定していない。このように過去の情報が明確ではないが、この質問において過去であることが想定できるため日本人母語話者は100%テイタと回答した。中国語話者の母語知識では過去は時間詞や時間背景で提示しているが、この情報がない場合では、中国語話者は何を根拠にテンスを判断しているか、その際に母語話者の捉え方はどう異なるか、といったことを調べることを目的とする。

#### (9) 調査文

日：私が夜遅く帰宅した時、妻はまだ風呂に入っていた。

訳文：我晚上很晚回家的时候，妻子仍然在泡澡。

bタイプにおける正答率はaタイプより低くなっており、特にテイルの誤用が多いのに対してタの誤用が少ないことが観察された。この質問においては過去の時間背景が明確に捉えられないため、「過去＝タ」という規則も強く働かないことによってタの誤用が全体的に少ないということになった。そのゆえ、逆に進行中の意味を捉えやすく、テイルの誤用が多く出た。そして、学習段階別にみると、aタイプのようにレベルが上がるにつれて正答率が上がるのではなく、学習環境とは関係なくN2の正答率が一番高いことを示している。特にJFL環境ではN1の正答率はN3よりやや低くなっている。この状況はFI前の結果とは異なる。FI前では、JFLの正答率はc>a>bになっており、学習段階別における差は非常に少ないのに対して、JSLの正答率はc>b>aになっており、学習段階が上がるにつれて習得が進んでいる。つまり、テンスに対する認識と「てい-」に対する理解によって全体的な傾向が変わったことが見える。

表 38 b タイプの回答率

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	3.4% (2)	0% (0)	10.5% (2)	0% (0)	3.4% (2)	0% (0)	10% (2)	0% (0)
	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3.4% (2)	0% (0)	10% (2)	0% (0)
	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3.4% (2)	0% (0)	10% (2)	0% (0)
タ	6.9% (4)	0% (0)	0% (0)	20% (4)	10.2% (6)	10.5% (2)	5% (1)	15% (3)
	6.9% (4)	0% (0)	5.3% (1)	15% (3)	6.8% (4)	10.5% (2)	5% (1)	5% (1)
	7.0% (4)	0% (0)	5.6% (1)	15% (3)	6.9% (4)	10.5% (2)	5% (1)	5.3% (1)
テイル	44.8% (26)	57.9% (11)	42.1% (8)	35% (7)	37.3% (22)	36.8% (7)	35% (7)	40% (8)
	36.2% (21)	47.4% (9)	31.6% (6)	30% (6)	28.8% (17)	31.6% (6)	15% (3)	40% (8)
	36.8% (21)	47.4% (9)	33.3% (6)	30% (6)	29.3% (17)	31.6% (6)	15% (3)	42.1% (8)
テイタ	<b>44.8% (26)</b>	42.1% (8)	47.4% (9)	45% (9)	<b>50.8% (30)</b>	57.9% (11)	50% (10)	45% (9)
	<b>56.9% (33)</b>	52.6% (10)	63.2% (12)	55% (11)	<b>62.7% (37)</b>	63.2% (12)	70% (14)	55% (11)
	<b>56.1% (32)</b>	52.6% (10)	61.1% (11)	55% (11)	<b>62.1% (36)</b>	63.2% (12)	70% (14)	52.6% (10)

図19 JFLの回答率(b)

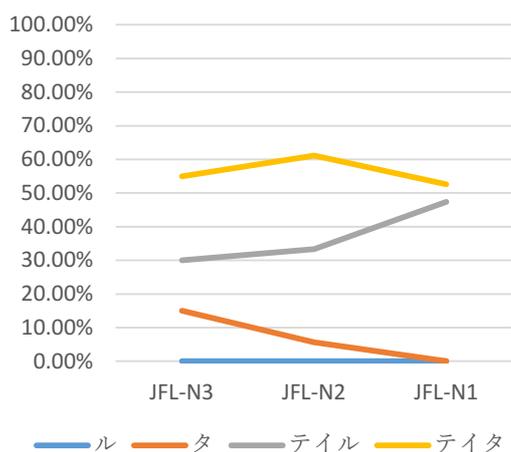


図20 JSLの回答率(b)

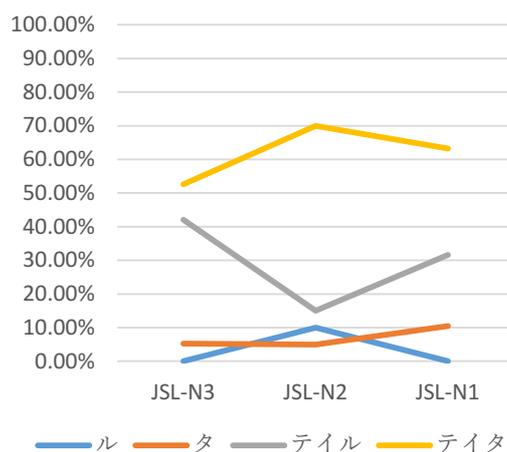


表 39 bタイプにおける回答訂正

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル→タ	1		1					
ル→テイル	1		1					
タ→テイル								
タ→テイタ	1			1	2			2
テイル→タ								
テイル→テイタ	6	2	3	1	5	1	4	
テイタ→タ								

表 39 から、JFL の回答の変更は JSL より多様に行っていることが見られる。そして、aタイプと同じように多くの「テイル→テイタ」が観察され、「タ→テイタ」も少し見られた。

「テイル→テイタ」は過去テンスの気づきによるものであるが、bタイプでは明確に過去の時間情報は捉えられないが、中国語話者は意味的に過去であることを判断できるため、「-た」を加えて正解になる人が出た。そのうち、JFL も JSL も N2 における変動の数が多かった。このことにより、N2 の正答率が最終的に高かったのである。

また、「タ→テイタ」も多少出現したが、それは N3 に出たことで、つまり、最初に過去を判断し、そして持続の気づきによってテイタと正解したのである。その逆の「テイタ→タ」は aタイプには出現しているが bタイプに出ていないのは、おそらく過去の時間背景がないことによって「てい-」の進行中の意味がより明確に捉えられるためだと考えられる。

しかし、それでも多くのテイルの誤用が残されている。それは以下のようなものである。

(10) 調査協力者の理由 (FI より、筆者訳)

<1>テイタもありえそうだけど、ここでは「帰宅した」時点に進行中していることを表現するなら、テイルを使った方がもっと臨場感がある。つまり、今その場に立っていれば、テイルそのままでもいいと思う。(CN101/ CN109/ JN211<sup>40</sup>)

<sup>40</sup> 調査協力者の番号である。Cは中国語で、Jは日本である。次に N1 でレベルを示し、その後は 1~20

- <2>過去に発生したことは間違いないが、ここでは特に「持続」の意味を取り立てている感覚があるため、持続することを表現するために過去のタは付けない。そうでなければテイタでも良い。(JN113)
- <3>過去のことだと思うけど、「まだ」があるためまだ完成していないことを意味するので、テイルを用いるしかない。(JN116/CN115)
- <4>前文の「帰宅した」には「した」という過去を提示する表記はあったため、後文には特に「-た」を付けなくてもよい。(CN212)
- <5>文句の文みたくて、そのすぐ後に他の文句も出そう。つまり、この人の発話はまだ終わっていないに見える。過去のタはその後に出そうだから、ここでは必要ない。(JN108)
- <6>テイルは現在の持続している状態を表す文型で、この文にふさわしい。テイタなら過去の「帰宅した」一時点のことを指すことになるので、そうすると持続の意味が表せなくなるから、おかしい。(JN316)
- <7>「まだ」のことだから、今でもその状態が持続している。(JN305)
- <8>毎回そうなるから「テイル」を使う。「進行中」の意味もありえそうだけど、ここは過去のことだから(現在の)「進行中」で表すことができない。(JN301)

以上のように「-た」の不使用に対して、中国語話者の考え方が多様であることがわかる。

<1><2>のように考えてテイルと回答した人はほぼ N1 の調査協力者で、出来事が過去に行ったことであることも認識している。a タイプの高い正答率から見るとテイタの用法は知らないわけでもないが、それでもテイタを使わないのはテイタでもありえるが(9)ではテイルを優先的に使用したいと考えている。つまり、テイタが使われないと判断していないが、テイルがより自然と判断している。一方で、日本人母語話者は全員テイタと判断した。テイルでも自然に使えるが、過去の「進行中」の意味ではなく、「繰り返し」の意味として成り立つのである。つまり、過去の「進行中」の意味であれば日本語では「-た」を加えなければならないが、中国語話者は「臨場感」や「持続性」を強く表現する場合に「-た」がなくても良いという独自の規則によって誤用となっている。以上のことから見ると、中国語ではテンスを文法化して表さないことが中国語話者に与える影響は不注意による「-た」の脱落だけではなく、テンスの捉え方にも影響を与えていると考えられる。

---

数字で1人ずつ番号をつける。

<3><4><5>も過去であることを認識しているが、過去という情報を提供するのに「てい-」を加えなくても、文中や文末のどこかにタの情報が入っていれば十分だと考えている。このような考え方は、第3章のテンスに対する考察で見られたように、中国語では過去の時間背景は出来事ごとに提示すればいいという特徴に似ている。そのため、中国語のテンスの付け方がこのように負の転移を与えている可能性があると言える。

<6><7>は調査文から強く持続性が取られたため、それによる現在性と過去に矛盾を感じられたため、テイルを選んだのである。一方で、<8>は1人しかおらず、「繰り返し」の意味を捉えて正解のはずだが、FIから過去テンスの「進行中」はまだ習得していないことが見られた。つまり、中国語の感覚で「持続性」を捉えたが、それが過去テンスに使われることを理解していないようであるため、習得していないと考えられる。

さらに、このbタイプにおいても3行目のデータ、つまり、正解したが理解上では間違っている場合があったが、2箇所のみである。それは学習者が「てい-」の持続を「家に帰るまでの時間幅」として理解している結果である。このようなケースは非常に少ないが、中国語話者は時間幅を依頼して「てい-」を理解しているということが見られた。

### 5.3.3 cタイプの特徴

cタイプは過去の時間背景を明示的に提示するが、一時点を明確に入れず、時間幅を連想しやすい時間言葉を入れた。これは(11)のように過去の一時点は「伺った時」のことだが、2回で時間幅のように示した。

(11) (大家さんと話しています。)

大家さん：昨日の7時ごろ、2回伺いましたけど、いなかったみたいですね。

あなた：あ、すみません。ちょっと近くの公園を散歩していたのです。

訳文：啊，不好意思。刚刚在附近的公园散步/刚刚去附近的公园散步了。

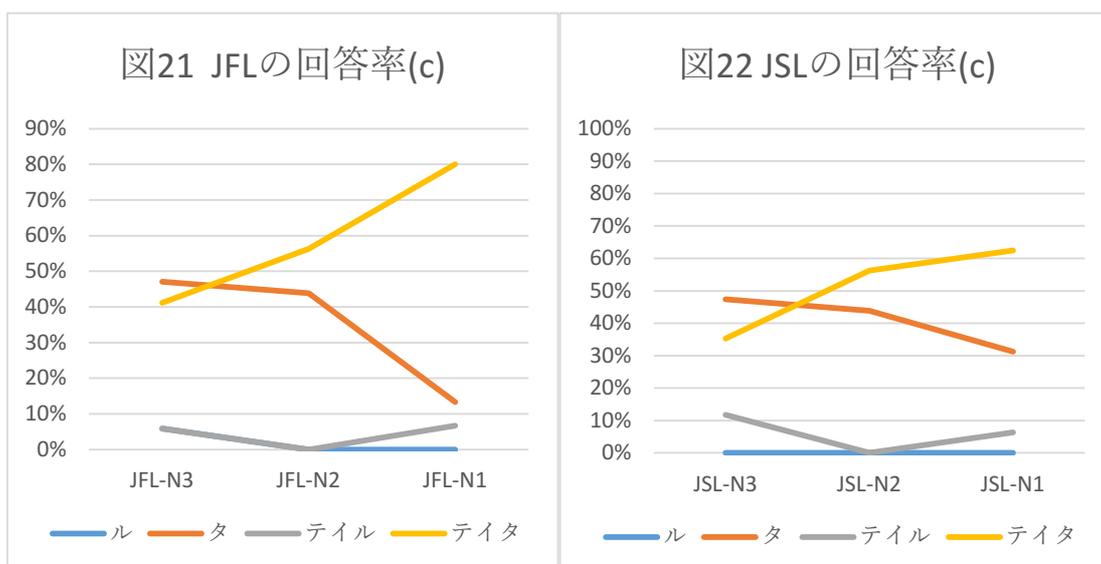
その質問に対して、タが正解である質問に時間幅を示す時間副詞を入れた。それによって中国語話者の「時間幅があるなら、その時間帯に持続を示すために「てい-」と使う」という規則がタの質問にも影響を与えるか、その誤用によってアスペクト・テンスの習得にどんな悪影響を起こすかを観察し、教育現場へ注意を払うことを目的とする。

cタイプのc正答率はaタイプより低いが、内面理解を含めて考察する前はbタイプのJFLより高く、JSLよりやや低い割合を示している。しかし、内面理解を含めた考察を行った後、全体的にbタイプより低くなり、特にJFLは大きな差を示した。学習段階

別によると、学習環境とは関係なく似たような傾向が見られている。そして、JFLのN1とN3はJSLより正答率が高く、N2ではほぼ同じとなっている。

表 40 cタイプの回答率

回 答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	1.7%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
	1.7%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
	2.4%(1)	0%(0)	0%(0)	5.9%(1)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
タ	34.5%(20)	21.1%(4)	36.8%(7)	45%(9)	37.3%(22)	26.3%(5)	35%(7)	50%(10)
	29.3%(17)	10.5%(2)	36.8%(7)	40%(8)	35.6%(21)	26.3%(5)	35%(7)	45%(9)
	40.5%(17)	13.3%(2)	43.8%(7)	47.1%(8)	42.9%(21)	31.2%(5)	43.8%(7)	47.4%(9)
テ イ ル	3.4%(2)	5.3%(1)	0%(0)	5%(1)	15.8%(3)	5.3%(1)	0%(0)	10%(2)
	3.4%(2)	5.3%(1)	0%(0)	5%(1)	15.8%(3)	5.3%(1)	0%(0)	10%(2)
	4.8%(2)	6.7%(1)	0%(0)	5.9%(1)	6.1%(3)	6.3%(1)	0%(0)	11.8%(2)
テ イ タ	<b>60.3%(35)</b>	73.7%(14)	63.2%(12)	45%(9)	<b>57.6%(34)</b>	68.4%(13)	65%(13)	40%(8)
	<b>65.5%(38)</b>	84.2%(16)	63.2%(12)	50%(10)	<b>59.3%(35)</b>	68.4%(13)	65%(13)	45%(9)
	<b>48.3%(28)</b>	80%(12)	56.3%(9)	41.2%(7)	<b>51.0%(25)</b>	62.5%(10)	56.3%(9)	35.3%(6)



誤用にはルとテイルの誤用が極めて少ないが、タの誤用が a/b タイプより多く観察された。そして、タの誤用が N3 の半数を占めているが、学習段階が上がるとタの誤用も減

る傾向が見られ、それは特に JFL の N2 と N1 で差が多かった。つまり、中国語話者は過去の時間背景を見て「過去＝タ」という規則を用いていることが多く、逆にテイルの誤用が少ないことから中国語から進行中の「てい-」を捉えることが困難であることが推測できる。それはなぜかという点、日本語と同じように中国語の進行中の意味を表すのに過去の一時点が必要であるが、(10)では一時点を明確に捉えなければ中国語の感覚からも「進行中」の意味が捉えにくくなり、「てい-」と気づく人も少なくなった。また、同じ理由で進行中の意味の「てい-」が捉えられないため、時間的な情報を過去の時間詞から捉えるしかないことによって、タの誤用が多く出た。

しかし、N3 以降ではテイタの回答率が高くなっていることから中国語話者は「てい-」と捉えるようになったと言える。また FI 後に回答訂正も出たが、変動が他のタイプより少なく、JFL では「テイル→テイタ」3 例、JSL では「タ→テイタ」1 例しか出ていない。この c タイプで「テイル→テイタ」が最も少ないのは、このタイプでは中国語の「進行中」の感覚が捉えにくいため学習者が回答を判断する根拠になる時間詞に頼るしかない。そうすると過去の時間背景に気づくことができる。逆に言うと、a/b タイプでは中国語の「進行中」の感覚が捉えやすいため、調査協力者はすぐに「てい-」と判断したため、過去テンスであることに気づく工夫が必要である、と考えられる。

また、内面理解を考察した結果、正答率が大幅に減った。それは中国語話者の「てい-」に対する理解が間違っているためである。FI から調査協力者は「7 時ごろ」「2 回伺うの間における時間帯」のように時間幅を捉えていることが見られた。つまり、FI 後の正答率が高くなっており、特に JFL-N1 における正答率は a タイプに近づいているように見えているが、実は理解していない、すなわち、習得できていない。このように、時間幅があればそれを「てい-」と捉えたら、過去テンスの「進行中」において表層では正解だが、時間幅が含んでいるタが正解である文に負の影響を与えていることが見られた。

(12) (友達と雑談しています。)

友達：どうしたんですか。寝不足な顔をしていますけど…

あなた：あのう、昨日大変でしたよ。晩ご飯を食べた後、家の近くを 2 時間 走った。とても疲れて家に戻ったら、隣で火事があったんですよ。それで一晩中ほとんど寝ませんでした。

表 41 cタイプに対応するタの質問の回答率(表 32 再掲)

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	1.7%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)	3.4%(2)	0%(0)	0%(0)	10%(2)
	1.7%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)	1.6%(1)	0%(0)	0%(0)	5%(1)
タ	<b>70.70%(41)</b>	68.4%(13)	73.7%(14)	70%(14)	<b>69.50%(41)</b>	73.7%(14)	65%(13)	70%(14)
	<b>67.2%(39)</b>	68.4%(13)	68.4%(13)	65%(13)	<b>72.9%(43)</b>	78.9%(15)	70%(14)	70%(14)
テイル	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
テイタ	27.60%(16)	31.60%(6)	26.3%(5)	25%(5)	27.1%(16)	26.30%(5)	35%(7)	20%(4)
	31.30%(18)	31.60%(6)	31.6%(6)	30%(6)	25.40%(15)	21.10%(4)	30%(6)	25%(5)

その他のタが正解である質問（表 31/表 33）の正答率と比べると、このタイプの正答率が一番低く、テイタの誤用が3割近く観察されている。こうしてみると、(12)には進行中の意味がなく、中国語では「在」も使わないにもかかわらず、「2時間」という時間幅を示す言葉があったため持続の意味として捉えてしまったということが言える。

表 42 cタイプに対応する質問の回答訂正

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル→タ					1			1
ル→テイル								
タ→テイル								
タ→テイタ	3		2	1	1			1
テイル→タ								
テイル→テイタ								
テイタ→タ	1		1		2	1	1	

また、表 23 のように、自発的な回答訂正も出た。「タ→テイタ」「テイタ→タ」という相反対の訂正タイプが出現した。数は少ないが、時間幅の言葉の存在は早い段階で習

得された完成相のタにおいてもタとテイタの使い分けに問題が生じていたことが見えた。

### 5.3.4 dタイプの特徴

このタイプは中国語では「着」も「了」も使える変化動詞を用いた。第3章3.4の考察のように「着」と「了」が言い換えられる動詞タイプでも実は使用上においては異なっている。つまり、変化時を見た場合に「了」と使い、その後の状態を示すのに「着」が用いられる。そのため、このタイプは日本語のタとテイル（「結果残存」）の使い分けと一致するため、その中国語の感覚を用いれば正解になると考えられる。そのため、例文(11)のように、変化時を指す②とその後の状態を指す①の質問を作り、中国語話者の使用を観察する。

(12) (あなたは教室に入りました。友達と挨拶しています。)

あなた：こんにちは。

友達：こんにちは。あれ、後ろになんか変なものが①付いているよ。

あなた：えっ、なんだろう。あ、落ち葉か！多分さっき近道して来たときに②付いたのでしょう。

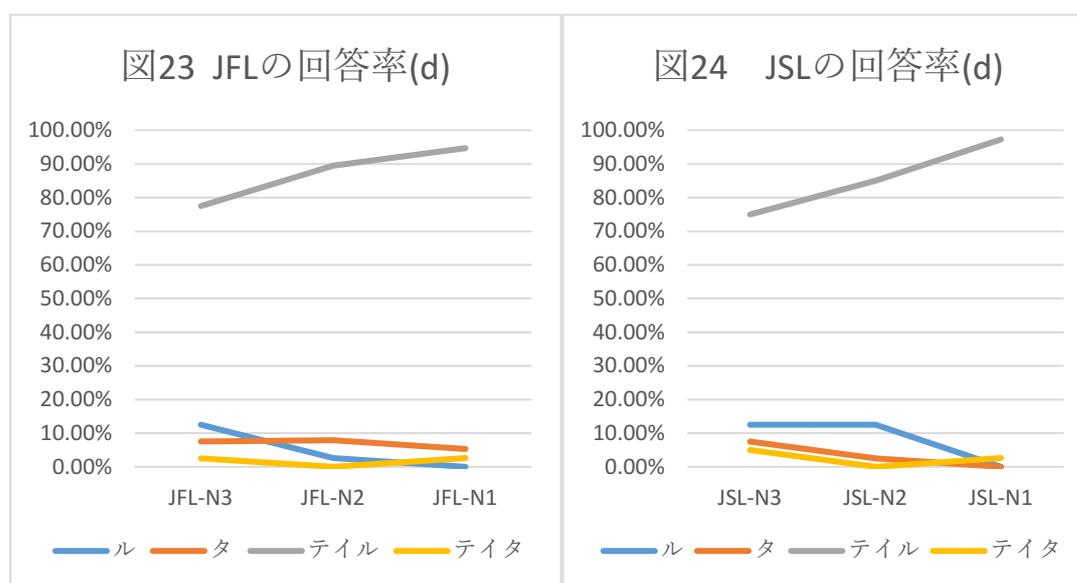
訳文①：你好。哎呀，你背后好像粘着奇怪的东西。

訳文②：咦，是什么呀。啊，是落叶。可能是刚刚来的时候粘上的吧。

表 43 dタイプの回答率

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	6% (7)	0% (0)	2.6% (1)	15% (6)	9.3% (11)	0% (0)	12.5% (5)	15% (6)
	5.2% (6)	0% (0)	2.6% (1)	12.5% (5)	8.4% (10)	0% (0)	12.5% (5)	12.5% (5)
タ	7.8% (9)	5.3% (2)	7.9% (3)	10% (4)	3.4% (4)	0% (0)	2.5% (1)	7.5% (3)
	6.9% (8)	5.3% (2)	7.9% (3)	7.5% (3)	3.4% (4)	0% (0)	2.5% (1)	7.5% (3)
テ イ	<b>83.6% (97)</b>	92.1% (35)	89.5% (34)	70% (28)	<b>83.9% (99)</b>	97.3% (37)	85% (34)	72.5% (29)
ル	<b>87.1% (101)</b>	94.7% (36)	89.5% (34)	77.5% (31)	<b>85.6% (101)</b>	97.3% (37)	85% (34)	75% (30)
テ イ	3.4% (4)	5.3% (2)	0% (0)	5% (2)	2.5% (3)	2.6% (1)	0% (0)	5% (2)
タ	1.7% (2)	2.6% (1)	0% (0)	2.5% (1)	2.5% (3)	2.6% (1)	0% (0)	5% (2)

図 23 図 24 から見ると、学習環境とは関係なく、N3 からほぼ同じくらいの高い正答率が示されている。そしてレベルが上がるにつれて高くなっている傾向も見られたが、N1 では JSL の方が正答率はやや高い。それに対して、タが正解である質問でも高い正答率を示している<sup>41</sup>。そうしてみると、中国語話者にとって難しいと言われているタとテイルの使い分けでも、このように中国語の使用上においても使い分けられている場合に正解しやすいことが見られた。要するに、中国語の発想に近い方が理解しやすく、正解もしやすいのだと考えられる。



誤用の方を見ると、テイタの誤用は極めて少ないが、ルとタの誤用は多少出現し、特に N3 ではルはタよりも回答率が多いことが見られた。動詞タイプだけを考えると、「了」も言えるため、中国語話者によく出るタの誤用が多い可能性はあるが、学習環境とは関係なく N3 でのルの誤用が多く出されている。FI では「今の状態だから、辞書形だけでいい」と考えていることが分かった。つまり、意味的に状態であることが理解していたが、持続を表すのに用いられる表現としてテイルを使うことを習得していないと言える。また、正解した人でも「着」が言えるからと考えて正解した人が少なく、「現在の状態」「状態を表現する」のように中国語を経由して考えるのではなく、意味的に考えて回答していることがわかる。

<sup>41</sup> dタイプに対応して作られたタが正解である質問では、JFL の正答率は 91.4%であり、JSL の正答率は 84.7%である。

また、このタイプでは表 25 のように回答訂正が出た。JFL の方が多様に現れたが、JSL では 1 例しか出なかった。このうち、「ル→テイル」「タ→テイル」「テイタ→テイル」が出現した。つまり、この d タイプが中国語の文法形式にも使用上における発想にも似ているため、質問をよく読めば正の転移が働くことによって正解になることが考えられる。

表 44 d タイプにおける回答訂正

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル→タ								
ル→テイル	1			1	1			1
ル→テイタ								
タ→ル								
タ→テイル	2	1		1				
タ→テイタ								
テイル→タ								
テイル→テイタ								
テイタ→タ	1	1						
テイタ→テイル	1			1				

### 5.3.5 e タイプの特徴

この e タイプは中国語の形容詞に付くマーカー“很”を受けることができる動詞をあ扱っている。このタイプの変化動詞は中国語から形容詞的な性質が捉えられれば、テイルと正解しやすい。それは(13)のように「濡れる(湿)」など中国語では「湿了」と「很湿」ともに言える動詞タイプである。このタイプでもタとテイルの使い分けを考察するように、d タイプと同じく一つの対話にタとテイタが正解の質問を作った。

(13) (あなたは学校から家に戻りました。家に戻ったら、すぐにお母さんに呼ばれました。)

お母さん：ちょっと待って、カバンの後ろが大分① 濡れている よ。

あなた：あ、本当だ。…ペットボトルの水が漏れてしまったみたい。でもよかった、パソコンは無事だった。

お母さん：よかったね。今すぐふたを閉めておいてね。

(あなたが蓋を閉めようとしたが、逆に水をこぼしてしまった)

あなた：しまった。こぼしちゃった！

お母さん：えっ、大丈夫？

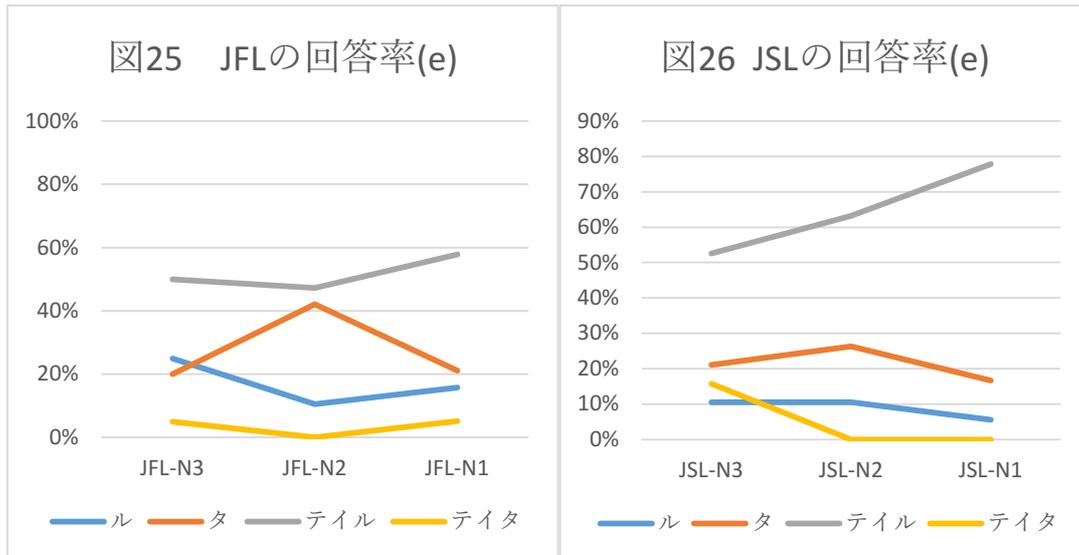
あなた：あ、パソコンが② 濡れた。

訳文：①等一下，你包包后面好像 湿了 一大片哦。

②啊，电脑被弄 湿了。

表 45 e タイプの回答率

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	17.2%(10)	15.8%(3)	10.5%(2)	25%(5)	13.6%(8)	10.5%(2)	10%(2)	20%(4)
	17.2%(10)	15.8%(3)	10.5%(2)	25%(5)	8.5%(5)	5.3%(1)	10%(2)	10%(2)
	17.2%(10)	15.8%(3)	10.5%(2)	25%(5)	8.9%(5)	5.6%(1)	10.5%(2)	10.5%(2)
タ	30.5%(18)	21.1%(4)	42.1%(8)	30%(6)	23.7%(14)	10.5%(2)	30%(6)	30%(6)
	27.5%(16)	21.1%(4)	42.1%(8)	20%(4)	20.3%(12)	15.8%(3)	25%(5)	20%(4)
	27.5%(16)	21.1%(4)	42.1%(8)	20%(4)	21.4%(12)	16.7%(3)	26.3%(5)	21.1%(4)
テイル	<b>50%(29)</b>	57.8%(11)	47.3%(9)	45%(9)	<b>59.3%(35)</b>	73.7%(14)	60%(12)	45%(9)
	<b>51.7%(30)</b>	57.8%(11)	47.3%(9)	50%(10)	<b>66.1%(39)</b>	78.9%(15)	65%(13)	55%(11)
	<b>51.7%(30)</b>	57.8%(11)	47.3%(9)	50%(10)	<b>64.3%(36)</b>	77.8%(14)	63.2%(12)	52.6%(10)
テイタ	1.7%(1)	5.2%(1)	0%(0)	0%(0)	3.4%(2)	5.3%(1)	0%(0)	5%(1)
	3.4%(2)	5.2%(1)	0%(0)	5%(1)	5.1%(3)	0%(0)	0%(0)	15%(3)
	3.4%(2)	5.2%(1)	0%(0)	5%(1)	5.3%(3)	0%(0)	0%(0)	15.8%(3)



このタイプでは正答率はdタイプより少ないが、それはおそらく日中の表現が文法形式上対応しないからである。全体的に学習段階があがるにつれて正答率が高くなっている傾向が見られた。つまり、習熟度が上がると中国語の文法形式「了」による負の影響から離れ、中国語の発想がもたらした形容詞的な感覚で持続性が捉えるようになることが考えられる。そして、学習環境別にみると、N3ではJFLとJSLの正答率にほとんど違いはないが、その後JSLの正答率が徐々に増えているのに対して、JFLのN2では逆にやや減り、N1でもJSLのN2の正答率にも達していない。このdタイプは学習環境によって正答率の差が最も大きいタイプである。その理由は次のFIから分かる。

一方で、誤用にはテイタがほとんどないのに対して、タの誤用が一番多く、ルの誤用も少し観察された。5.1.3の考察から予測したように、このタイプの動詞は形容詞的な性質に近いので、それによって持続性を捉えていけば、形容詞のように静的な持続も感じられるため、現在テンスのテイルと正解しやすく、テイタの誤用がほとんどないのも当然のことと考えられる。そして、タの誤用が多く出ているのはおそらく「了」と言えることの影響で、「了=タ」という中国語話者の独自規則が働いているからだと考えられる。N1ではタの誤用は減ったが、N2はN3より多くのタの誤用が見られた。さらに、ルの誤用はタより少ないが、JFLではN1でも15%残されている。

また、FI前後においてJFLにはほとんど変化が生じていないのに対して、JSLの正答率が高まった。この変動は図27で示している。

表 46 eタイプの回答訂正

回答	中国語環境	日本語環境
----	-------	-------

	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル→タ								
ル→テイル	1			1	3	1		2
ル→テイタ	1			1				
タ→ル								
タ→テイル					1		1	
タ→テイタ					2			2
テイル→タ								
テイル→テイタ								
テイタ→タ						1		
テイタ→テイル								

表 46 から、a～d タイプとは異なり、JSL の方の回答訂正がより多様に見られた。多く観察されているのは「ル→テイル」と「タ→テイタ」である。つまり、2 つともアスペクトの「てい-」の気づきによって変化したものである。以下では正解した調査協力者から判断根拠を探る。

(14)e タイプ-正解した根拠(FI より、筆者訳)

<1>ただいまの状態(CN101, CN204, CN320)

<2>目の前に見える状態(CN108, CN205, JN304)

<3>状態が持続している (CN210)

<4>今見える様子(CN310, JN302)

<5>事実としては過去に濡れたが、現在の濡れている状態は観察できるので、今  
のことを言えるテイルがいい (JN212)

こうしてみると、正解した人のほとんどは「状態」だけではなく、「今/目の前/現在」を根拠に現在テンスを捉えていることが分かる。特に<5>では過去に変化が発生したことに気づいたが、「現在」のことについて述べることによってテイルと正解したのである。つまり、現在テンスの意識がこの e タイプの正解にも重要であることが見られた。

一方で、ルと回答した人の FI でも同じような回答が見られた。

(15)e タイプールの回答根拠 (FI より、筆者訳)

- <1>状態だけど、「濡れる」という変化はずっと発生しているというのはおかしいため、テイルではなく、ルだけでいい。(CN117, JN206)
- <2>今の状態に対する叙述 (JN210) 現在の状態 (CN308)
- <3>事実を述べる (CN316)
- <4>動詞そのものが持続性を持っているため、何も加えなくても良い (JN206)
- <5>さっき濡れたばかりで、過去のことではないから、ルを使う (CN306)

つまり、ルと回答した人でも「状態」の意味を捉えられた場合もあるが、「状態」を表すのにテイルを使わなければならないことを意識していない。このような誤用は N3 に多く出ている。ルと使うのはおそらく中国語の影響を受けていると考えられる。なぜかと言うと、中国語では形容詞として使われる際に他の文法表現は入らず、形容詞だけでも静的な状態を表すことができるからである。中国語の形容詞の感覚で持続性を捉えていけば、それに対応する日本語の動詞も同じようにそのまま使われると考えてしまう。この影響でルの誤用が多くあると考えられる。

このうち、「状態」をテイルで表現することを意識した人もいたが、以下の理由でテイルの回答をやめた。このような人は JSL には多い。つまり、中国語の感覚でアスペクトの「てい-」を捉えたが、変化動詞が持続できないという規則が妨げとなって中国語の感覚を使用しなかった。そこから、JFL はより規則に拘って考えているのに対して、JSL ではより円滑的に母語の発想を利用していることが見られる。

(16)テイルをやめた場合 (FI より、筆者訳)

- <1>テイルを使いたいが、「濡れる」という変化はずっと発生しているというの  
はおかしい (CN117, CN118)
- <2>現在の状態を表すのにルを使う。テイルも良さそうだが、変化はずっと発生  
していることはちょっとおかしい。(CN307, JN213)
- <3>ルでもテイルでも同じく状態を表すことができる (JN214)

それ以外に、テイタと誤用した人は、「過去に濡れたことが現在に与える影響」と「経験・経歴」の用法で考えた場合、「状態は過去のある知らない時点から現在まで持続していた」と時間幅を持続として捉えた場合がある。いずれも「てい-」を自分の考え方で捉え、かつ過去に変化が発生したことで「-た」を加えた結果である。

さらに、タと回答した人でも単に「了と言えるから」「過去のことだから」と考えているのではなく、「状態のテイルでも良いが、文脈から「過去に濡れたのになぜ知らないの」と強く表現するため、タが良い」「突然に気づいた、発見のタ」「タで表現するのは見た瞬間における状態である」のように、母語の負の転移に限らず、文脈や発見のタなどの理由でタと誤用になったということが見える。

なお、このdタイプでも正解したが「てい-」に対する理解が間違っている場合があった。3例ではあるが、「今濡れている部分が広がっているところ」と「進行中」の意味で「濡れている」を考えている場合である。つまり、「てい-」は中国語話者にとって「進行中」の意味が強く、動作動詞でない場合でも当てはめて考えていることが分かる。

### 5.3.6 f タイプの特徴

このタイプは中国語では「了」としか共起できないため、最もタと誤用しやすいタイプである。それは(17)のように「壊れる(坏)」は中国語では「坏了」としか言えない動詞タイプである。

(17) (あなたは新入生で、パソコン室でパソコンを利用しています。すると、画面が突然消えました。)

あなた: あれ、どうしたんだ?

先輩: どうかしましたか。

あなた: パソコンが突然 ① 壊れた んです。さっき突然画面が消えたんですけど…

先輩: あ、言い忘れましたけど、このパソコンが ② 壊れている ですよ。よくエラーが出ていますから、あっちのパソコンを使ってください。

あなた: あ、なるほど。ありがとうございます。

訳文: ① 电脑突然 坏了。刚才画面突然消失了。

② 啊, 我忘记告诉你了, 这台电脑 坏了。经常出现故障, 你去用那台吧。

先行研究では「結果残存」に対して文法テストを行う際に、変化動詞を中国語の意味特徴から区別せずに扱った(西坂のみ「着」と「了」の2タイプで上級のJSLに調査した)ため、崔(2009)の上位群では82.1%の高い正答率を示しており、西坂(2016)の上級中国語話者も70.1%の正答率があったが、今回では一番高いのが55.4%で、JSLのN1の調査協力者である。本研究は先行研究と比べると正答率がかなり低いのであるが、それ

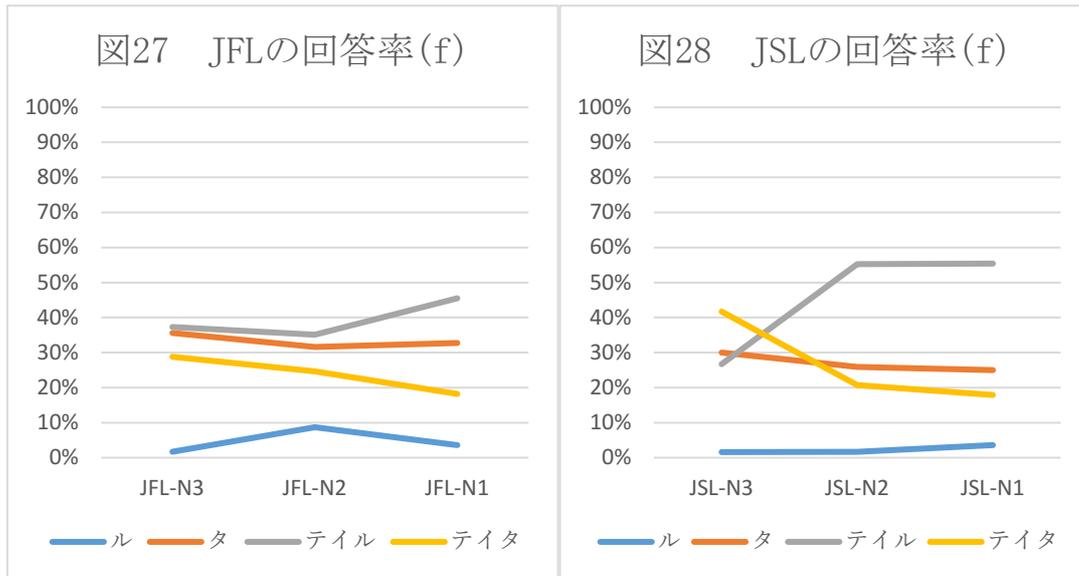
は先行研究の扱った調査対象者の学習歴が長いことに関係があり、本研究では動詞を選定する際に「結婚する」のような中国語では特別扱いされた動詞を用いていないことも関係があると考えられる。

図 27 と図 28 から見ると、JFL も JSL も正答率が学習段階によって高くなっている傾向が示されている。しかし、JFL の正答率は N2 以降から緩やかに伸びているのに対して、JSL では N3 以降から急増し、N1 では正答率が N2 あまり変わらない。つまり、JFL は JSL より習得が遅いということが見られ、逆に言えば、中国語に存在しない表現を習得するのに母語に頼らず、インプットに頼った方が習得が早いと言える。

このタイプの誤用には、ルの回答率が最も少ないが、タとテイタが一定の割合で観察された。誤用にはタの回答率が一番高く、テイタも高い割合を示している。特に JSL の N3 ではテイタの誤用がタよりも多く観察された。そして、学習段階の違いによってタの誤用数には変化が少ないのに対して、テイタの誤用数は減っている傾向が見られた。FI からそれぞれの正用や誤用の理由を明らかにする(18)。

表 47 f タイプの回答率

回 答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル	5.2%(9)	3.5%(2)	8.7%(5)	3.3%(2)	3.9%(7)	3.5%(2)	3.3%(2)	5%(3)
	4.6%(8)	3.5%(2)	8.7%(5)	1.6%(1)	2.3%(4)	3.5%(2)	1.6%(1)	1.6%(1)
	4.67%(8)	3.6%(2)	8.7%(5)	1.7%(1)	2.3%(4)	3.6%(2)	1.7%(1)	1.6%(1)
タ	36.8%(63)	35.1%(20)	33.3%(19)	40%(24)	29.9%(53)	22.8%(13)	28.3%(17)	38.3%(23)
	32.8%(57)	31.6%(18)	31.6%(18)	35%(21)	26.6%(47)	24.6%(14)	25%(15)	30%(18)
	33.3%(57)	32.7%(18)	31.6%(18)	35.6%(21)	27.0%(47)	25%(14)	25.9%(15)	30%(18)
テ	<b>35.1%(60)</b>	42.1%(24)	33.3%(19)	28.3%(17)	<b>37.9%(67)</b>	50.9%(29)	46.7%(28)	16.7%(10)
イ	<b>37.4%(68)</b>	47.4%(27)	35.1%(20)	35%(21)	<b>45.8%(78)</b>	57.9%(33)	53.3%(32)	26.7%(16)
ル	<b>38.0%(65)</b>	45.5%(25)	35.1%(20)	37.3%(19)	<b>44.3%(77)</b>	55.4%(31)	55.2%(30)	26.7%(16)
テ	24.6%(42)	19.3%(11)	24.6%(14)	28.3%(17)	29.4%(52)	26.3%(15)	21.7%(13)	40%(24)
イ	23.6%(41)	17.5%(10)	24.6%(14)	28.3%(17)	26.6%(47)	17.5%(10)	20%(12)	41.7%(25)
タ	24.0%(41)	18.2%(10)	24.6%(14)	28.8%(17)	27%(47)	17.9%(10)	20.7%	41.7%(25)



(18) fタイプ-テイルと正答する理由 (FI より、筆者訳)

- <1>過去に変化し、その状態が今まで持続している (JN115)
- <2>今の時点で認識したのだが、その前からも変化が発生した (割れた) ので、その時から今に持続してきた意味ではテイルを使うべきだ。(JN117)
- <3>調査文からはいつ壊れた(変化した)かが分からないので、過去のことに注目しておらず、ただいまの様子を表す場合ではテイルだと使う。(JN218)
- <4>現在の時点における状態, 過去を強調しない (JN203)
- <5>「濡れている」と同じように、当時見た瞬間における状態を表す (JN110)

こうしてみると、<1>のように日本語の「結果残存」の意味をよく理解している場合もあるが、そうではない場合もある。<2>~<5>に共通しているのは過去の変化を問題にしておらず、現在の目の前の状態に焦点を当てて正解している点である。つまり、中国語話者の正解の根拠は持続ではなく、ただ現在の時点の状態に絞り込めば正答に至ると考えられる。すなわち、現在テンスの認識は大事な根拠であることが見られた。逆に考えると、タとテイタの回答も現在テンスに注目していないことによる誤用だと考えられる。

一方で、最も数の多いタと答えた人のFI から、「過去に変化した」「了=タ」と考えてタと回答した人がかなり多いが、それ以外の理由も多様であり、最も代表的なのは以下の5種類である。

(19) fタイプ-タと回答する理由 (FI より、筆者訳)

- 〈1〉タでもテイルと同じように状態を表すことができる。(JN205/CN115)
- 〈2〉タとテイルのどちらでも良い。タは出来事の実、つまり今の状態を表現するのに使うのに対して、テイルは「持続」に焦点を当てる感じがある。この質問(17)においてはその事実や現在の状態を表現すればいい。持続しているかどうかは問題ではないから。(JN305)
- 〈3〉ここでは状態の意味で入れた方がいいと思うが、「一直坏(割れたという変化が持続して発生すること)」は不可能なので、タと使うしかない。(JN205)
- 〈4〉確かに事実に基づいては過去に変化し、今まで持続してきたことだけ。しかし、私はこれまでその状態に対して何も知らなかった。知らないのに今気づいた時点のことを持続で表すのはちょっとおかしいから、タと使う。(JN212)
- 〈5〉何かが見つかった時の「あった」と同じように、ここも今さらパソコンが壊れている状態に気づいたため、発見のタで表現すればいい。(CN205)

〈1〉と〈2〉はタでもテイルでも可能だと考えているが、タと回答したタイプである。

〈1〉は名詞修飾の場合のように、「メガネをかけている人」「メガネをかけた人」の両方とも言えるという規則を一般化し、文末の場合でもこのように使えるという言語内の転移による誤用である。

〈2〉ではタとテイルの使い分けに自分なりの規則を作っている。つまり、タかテイルをよく耳にしているが自分の言語規則で説明できない場合に、自分でインプットによって「タは「事実や状態」テイルは「持続」だ」という規則を作った。

〈3〉は最も一般的な考えである。つまり、変化動詞と持続の「てい-」との矛盾を自分の知識で処理しきれないことによる誤用である。さらに言うと、それは中国語の発想でどうしても理解のできないことであるため、中国語話者によって違和感が強く感じられるのである。

〈4〉は「過去に変化し、今まで持続する」という持続の意味を意識しているが、この場合ではテイルを使うべきだと知らない。そこで調査協力者を妨げているのは「認識時点」のことである。つまり、出来事は確かに状態として持続しているが、自分がそれを認識していないかぎり「てい-」は使えないという規則を作って考えている。どうしてこのような規則を生み出したかという、中国語の知識で「てい-」を理解できないため、その持続を「過去から現在まで知っている」ことに頼らないと変化後の状態の持続が理解できないからだと考えられる。この規則は多くの人に観察されたが、正解になる場合もあるが、逆に誤用になる場合もある。

(20) (レジで、服を買おうとしているところです。すると、袖が破れていることに気づきました。)

店員：ありがとうございます。では、商品を確認させていただきます。

あなた：はい、お願いします。

店員：あ、申し訳ありませんが、この服はサンプルなので、

袖が少し 破れている んです。新品を交換いたしますので、少々おまち

く

ださい。

(21) (あなたは部屋を片付いている時に、兄が手伝いに来ました。)

あなた：この袋を捨ててもらっていいですか。

兄：はい、いいよ。

あなた：あのう、その中のビンが 割れている ですよ。気をつけてね。

(20)では店員は服の状態に対して認識したのは当時のことであるのに対して、(21)では「あなた」は事前にビンの状況を知っている。中国語話者の規則で考えると、(20)ではタと誤用し、(21)ではテイルと正答することが観察された。このような規則ができたのはおそらく<5>にも関連がある。<5>は発見のタを過剰理解してできた誤用である。こうしてみると、中国語話者は明示的にタとテイルの違いを理解していないため、自分の知識でタとテイルを使い分けようとした結果、多様な独自の規則が作られている。そのうち、<1><5>は言語内転移による誤用で、<3>は母語の発想の影響で、<2><4>は独自規則である。

また、dタイプの誤用の特徴として、テイタの誤用が一般的に観察された。つまり、それは第4章でも考察されているように、中国語話者はアスペクトの「てい-」を意識できるようになっても、変化が過去に発生したことを強く意識しているため、「-た」を加えるという規則を作っている。そして、JFLではテイタの誤用はどの学習段階でもタの誤用より少ないが、JSLではN3とN1のテイタの誤用は逆にタよりも多いことが見られた。つまり、中国語では理解が困難である項目に対して日本語環境でのインプットによりアスペクトの「てい-」を捉えられるが、中国語の発想の影響で「-た」と誤用することに至る場合が多い。

また、今回のFIから、テイタと回答する中国語話者の考え方を明らかにした。中国語話者はテイタを「現在の状態とは関係なく、過去の持続していた状態」として正しく理解しておらず、「過去に変化があつて、その状態が今まで持続してきた」と理解している。つまり、テイタをテイルの意味として理解している。そのため、テイルが正解であ

るところにテイタと回答したのであるが、テイルをどのように理解しているかを尋ねたら、「テイルとテイタは大体同じことを示しているが、テイルは「現在」の状態に焦点を当てるのに対して、テイタも現在の状態を表せるが、「過去に壊れたのよ」と過去の時点に焦点を当てる」と規則を作っている。つまり、それらの学習者にとってテイルとテイタは同じ場面を指し、ほとんどの場合に言い換えられることが多いが、発話者が焦点を当てるところが「持続」か「過去の時点」かによって異なる、と考えている。

しかし、FI からテイタ・テイル・タの意味がどう違うかについて正しく説明できるが正答できない例も観察された。

(22) JN214 (FI, 筆者訳)

(17の質問に対して)タは変化の完成で、テイルは現在でも状態が持続していることを示し、テイタは過去のある時間帯に壊れたが、今はもう直された感じがある。

JN214 の理解は概ね正しいが、それでも(17)ではタと誤用した。その理由はパソコンの状態における変化はすでに完成したからだと答えた。すなわち、その3つの使い分けの規則を教えても、場面によってどう使い分けるかという規則を教えない限り、正解にはならないことが分かる。

表 48 fタイプにおける回答訂正

回答	中国語環境				日本語環境			
	全体	N1	N2	N3	全体	N1	N2	N3
ル→タ	1			1				
ル→テイル					3	1		2
ル→テイタ								
タ→ル					1	1		
タ→テイル	4	2	1	1	4	1	1	2
タ→テイタ	2		1	2	2	1	1	
テイル→タ	1			1	2	2		
テイル→テイタ	1		1		1			1
テイタ→タ	1		1		3	2		1
テイタ→テイル	6	1	1	4	8	3	2	3

FI 前後の回答を見ると、JFL も JSL も正答率が高まっており、JSL の方はより多く増した。表 17 から、f タイプは回答訂正が多様なタイプといえ、この中国語に存在しない表現を理解するのに中国語話者の中の規則がまだ安定していないことが見られた。そのうち、「テイタ→テイル」「タ→テイル」が最も多く出現した質問タイプに偏りが見られた。「テイタ→テイル」の訂正が多かったのは(21)「割れる」の例文で、「タ→テイル」が(20)「破れる」に多かった。

「テイタ→テイル」というのは現在テンスの気づきによって正解になった場合である。なぜ(21)に出やすいかという、(21)は中国語話者の視点から見ると前から「割れた」ことを知っており、その持続性が捉えやすい。さらに前から知っている場合には当然過去のことになるためテイタと誤用する人が多い。しかし、FI を行う際に「その状態は過去のことですか、現在のことですか」と聞いたところ、「現在でも持続している」ことを捉えられた人はテイタと直したのである。過去テンスの「進行中」にもこのような質問があったが、過去テンスを意識して「-た」を加えた場合は現在テンスの意識より正解になる場合がより多く観察された。そこから、中国語のテンスの任意性が日本語の習得に影響を与えていることがわかるが、「進行中」の過去テンスに対する理解は容易であるのに対して、「結果残存」の現在テンスに対する理解は困難であることが観察された。この理由は、前者は中国語では語彙形式で表しており、後者は変化後の状態を表現しないため過去の変化時から視点に移るため、現在テンスに焦点を当てることが難しいからだと考えられる。すなわち、過去から現在まで持続するという説明をするより、日本語では過去に変化したが状態が現在として捉えられるという規則を明示的に教える必要がある。

「タ→テイル」は学習者が自発的にアスペクトと現在テンスの気づきによって正解にたどり着いたのである。なぜ(21)に出やすいかという、「破れている袖」は「壊れているパソコン」や「割れているビン」と比べると、目で静かに観察できるからである。FI から、「「パソコンは壊れている」では見た目では壊れているかどうか観察できない」、それに対して「「ビンが割れている」ではビンは観察できるが、元のビンの機能を失い、何らかの変化で表現しないといけない感覚がある」と考えている人がいる。そのため、「破れている」は服の元の機能として働いており、かつ、静的に観察できるため持続性も現在性もより捉えやすいタイプである。そうしてみると、中国語話者は単に動詞タイプによって判断しているわけではなく、出来事の主体の状態や文脈からも考えていることが見られた。さらに言うと、中国語の文法表現にしたがって考えていないことも分かった。

そして、「タ→テイタ」も多少観察された。これはアスペクトの気づきで訂正したタイプである。このタイプの3例は(21)「割れる」に出たことから、(21)の文脈環境がもたらした「認識時点から現在」という持続が捉えやすいためだと考えられる。しかし、現在テンスであることが捉えられていないため正解にたどり着いていない。

他に、fタイプの質問において、3行目のデータがあるが、これは回答が正解だが、理解が間違っている回答数を誤用に数えた結果である。本章では動詞を選定する際に、「進行中」と「結果残存」の両方の意味を捉える動詞を避けており、さらに、日中の使用上において大きくずれている動詞タイプも扱っていないため、今回観察された理解上における誤用がかなり少ない。具体的には(23)の3種類がある。

(23) 正解したが理解できないタイプ (FIより、筆者訳)

- <1>(17)の調査文ではパソコンにエラーが頻繁に出ているため、テイルで繰り返す意味を表示する。(CN106)
- <2>過去のことが現在に与える影響。(CN109)
- <3>壊れつつある、つまり、進行中している。(CN117)

このように、「結果残存」の意味として考えていないことが分かる。この中に<2>のようなテイル形の「経験経歴」の用法はJFLにしか出なかった。それも教科書に出た用法である。つまり、中国語話者は特に「結果残存」のテイル形には中国語の明示的な文法形式で理解できないが、多様な手段を借りて理解してから、規則を作り、使っていることが見られる。

#### 5.4 発達パターンと母語転移の考察

第3章では中国語話者における過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得過程における発達パターンについて仮説を立てた。そして、第4章では少人数の調査でその一部を検証したが、本研究では学習段階別・学習環境別に調査を行った結果、中国語話者は第3章3.4で立てた仮説(78)、(89)の通りに習得していることが検証されたと言える。そして、各発達段階において母語が多様な形で働いていることも観察された。

##### 5.4.1 発達パターンの検証

第3章では中国語話者は過去テンスの「進行中」を習得するのに(24)のようにeからaまで習得が進んで行くと推測した。本章の調査結果から見る学習環境とは関係なく、中国語話者はこの順に習得が発達していることが観察されたと言える。

(24) 本研究の仮説 (第3章(78)再掲)

V (動作) アスペクト(進行中)+テンス (過去) =過去の進行中

a.	てい	+	-た	=ていた	○
b.	てい		-た	=ている	×
c.	てい		-る	=ている	×
d.	た			=た	×
e.	る			=る	×



e段階は初級ほど出やすい誤用である。本研究のa/b/cタイプの回答率から見ればルの回答率が非常に低く、すべてがN1の段階では0%になっていることから、ルの誤用は習熟度が上がるとともに自然に消えるものであると考えられる。

e→d(ル→タ)は完成相のタの習得ができ次第進むものである。この段階のタの誤用は中国語のアスペクトマーカ―「了」の影響によるものではない。それは中国語話者がアスペクトを習得する前に「過去=タ」という規則が先に作られており、定着してしまったことによる影響である。また、中国語ではテンスを文法化して表現しないため、「過去=タ」という規則が過剰に用いられた結果、上級までタの誤用が残されていることが観察された。この場合に中国語話者が使っているのは完成相の「た」で、非完成相の「-た」ではない。

そして、d→c(タ→テイル)はアスペクトの気づきにより次の段階に進むのである。過去テンスの「進行中」が中国語の発想とかなり近いため、「在」の言い方の気づきや進行中の意味を捉えることによって「てい-」を意識することはそれほど難しいことではないと考えられる。ただし、困難なのは、「過去=た」の規則が働くことによって、

「在/進行中」に気づいたとしても、どの規則に従えばいいのかということに対して自分の知識では処理しきれないことである。そのため、次の段階に進むのには、持続のアスペクトに気付かせるだけではなく、明示的に教えることによって「過去=タ」という規則を破ることが必要である。なお、本章の調査から、N1ではd→a(タ→テイタ)の回答訂正のタイプが観察された。これは本来過去テンスの「進行中」に対して理解しているが「過去=タ」の規則によって一時的に誤用になった場合である。そのため、タは上級学習者でも防ぐことのできない誤用だと考えられる。

また、本研究のcタイプから見られるように中国語話者にとって文脈に「一時点」が明確に捉えられる場合に中国語の感覚で自動的に「進行中」の意味も感じられるようになる。それによってアスペクトの気づきにより次の段階に進むが、逆に明示的に捉えられない場合ではこの段階にとどまってしまうことがある。

アスペクトの「てい-」の気づきによりc段階に進んできたが、この段階では過去テンスを文法化して「-た」を加えることを習得していない。今回のbタイプから見られたように、過去の時間情報を捉えていても多様な独自規則で「-た」と加える必要がないと考えている人が多く観察された。つまり、「「てい(進行中)+た(過去)」で過去テンスの「進行中」を表す」という規則を教えるだけでは、中国語話者はそれを中国語のテンスの付け方に準じて考えてしまった結果、中国語のテンスの任意性により、「-た」をつける必要のない時もあると考えてしまう。したがって、中国語で明示的な過去情報がない場合でも日本語の「-た」は義務的に加えなければならない情報であることを教える必要がある。

c→b(テイル→テイ(-タ))への段階でテンスの「-た」を付ける必要があることの気づきがより進んできたが、中国語の言語習慣で「-た」の脱落が出たのである。この場合では表層は誤用だが、実際はcとは質的に異なり、「-た」を使う認識はできていると言える。今回の調査における回答訂正には「テイル→テイタ」が多く観察されたことから、「-た」が必須であるという規則を知っている中国語話者は過去の時間成分に気づいたら容易に正解になることから、この段階が存在していることが検証されたのである。

b→a(テイ(-タ)→テイタ)は「-た」を付けることによって正解になったのである。

このように、d段階を超えることが最も難しいということが見られた。これは先行研究でタの誤用が多く観察された理由でもある。つまり、中国語の発想で正の転移「在」を利用することができるのに「過去=タ」の独自規則を超えなかったり、一時点の提示法により中国語の正の転移に気づかなかったりすることで、d段階にとどまってしまう。その段階を超えれば、次にc→b/aがより容易であるが、明示的な指導が必要である。

一方で、第3章3.4では中国語話者は現在テンスの「結果残存」を習得するのに(25)のようにdからaまで習得が進んで行くと推測した。本章の調査結果から見る学習環境とは関係なく、fタイプの習得において中国語話者はこの順に習得が発達していることが観察された。

(25) 本研究の仮説(第3章(89)再掲)

V(変化) + アスペクト(状態) + テンス(現在)		= 現在の結果残存
a.	てい + -る	=ている ○
b.	た + てい	=ていた ×
c.	た	=た ×
d.	る	=る ×



d 段階のルの誤用は一番最初の段階で出現するものである。本章の調査では回答率が最も低く、N1 になっても消えないことが観察された。つまり、中国語話者は状態を表すのにルそのままでもいいという独自規則によって N1 に至ってもルの誤用が残されている。そのため、明示的に「動詞そのままでは状態を表すことができない」と教えることで、次の段階に進むと考えられる。

c 段階のタの誤用は先行研究で最も多く挙げられているものである。本章の調査では e/f タイプに多く出ているが、それが(24)の d 段階の「過去=タ」の影響と異なるのは、現在テンスであるため明示的な過去テンスを提示する時間成分がないと考えられる。それでもタと誤用するのは、「了」は中国語ではアスペクト表現であるが、特に時間背景がない場合に過去テンスの意味を優先に捉えるのである。つまり、中国語では「了」といえば、「了=タ」という規則でタの誤用が出やすい。また、今回の調査では FI 前後におけるテイタやテイルの回答率に変動がより大きいものに対して、タの回答数における変動はほとんどなく、学習段階別による差もそれほど大きくないことが観察された。つまり、「了=タ」は強く定着されている規則で、なかなか超えにくい段階だと考えられる。また、本章の調査では「c→b(タ→テイタ)」と「c→a(タ→テイル)」の回答訂正も出たが、それは「現時点における状態」に気づくことによって修正できたのである。ただし、このような修正例が少ないため、現在テンスに対する認識は中国語話者の習得に効果はあるが過去テンスほどではないと言える。

c→b(タ→テイタ) はアスペクトを気づくことによって習得が進んだのであり、しかし、中国語の影響で視点を過去におくという影響がまだ残されている。アスペクトに対する認識は習熟度が上がるに連れて理解できるようになってきたが、中国語には対応する表現が存在しないため、「てい-」を理解するには母語に頼らず、中国語話者はインプットされた「てい-」に対して多様な独自の規則を作って理解していることも観察された。つまり、このテイタの誤用は既習された日本語のアスペクト知識と母語がもたらしたテンスの負の転移を受けることによってできたもので、母語転移を部分的に受けているタイプである。

b→a (テイタ→テイル) と進むためには、現在テンスに対する正しい認識が必要である。本章の調査では「テイタ→テイル」の回答修正が一番多く見られたが、「テイル→タ」「テイル→テイタ」も多少観察された。つまり、テイルに対する理解がまだ不安定であり、中国語の視点を過去の変化時に置くという母語の影響で現在テンスに対する認識が困難であると言える。

このように、現在テンスの「結果残存」の習得における発達パターンからみると、c段階から次の段階に進むためにはアスペクトの認識が必要だが、その認識は既習知識（母語と日本語の知識）に頼ることができないため、次の段階に行くにはインプットに頼るしかない。また、b段階ではアスペクトに対して認識はできたが、母語の負の影響で現在テンスを理解することが困難である。こうしてみると、アスペクトもテンスも認識が困難であり、過去テンスの「進行中」より習得が困難であることも見えてきた。

現在テンスの「結果残存」にはこのようなfタイプ以外に、dタイプとeタイプがある。dタイプは文法形式が日本語に近いため早い段階からテイルと正解しやすい。そして、eタイプは文法形式上に対応しないが、習得段階が上がるにつれて中国語の形容詞の感覚を借りて「現在の状態」を理解することで正解できるようになることができると分かった。そのため、d/eタイプにおいてはテイタの誤用はほとんど観察されていない。つまり、テイタはfタイプ特有の誤用である。言い換えると、テイタの誤用（現在テンスを認識できないこと）がfタイプの習得を妨げる大きな要因だとも考えられる。

#### 5.4.2 母語転移と独自規則の働き方

5.4.1で見られたように、中国語話者は過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得において、アスペクト・テンス別に対する理解により段階別に習得が進んでいる。そのうち、中国語話者の内面理解には母語転移が働いている場合もあれば、母語とは関係ない独自の規則もある。それをまとめると、以下のようになる。

まず、過去テンスの「進行中」において正用か誤用かとは関係なく母語転移が働いていることが分かった。以下では本研究の第2章(21)で挙げられた考察対象とする母語転移の分類に従い整理したものを(26)にまとめ、母語転移が働いていない独自の規則を(27)のようにまとめた。

##### (26) 過去テンスの「進行中」における母語転移

###### <1>母語の文法形式による転移

- ・中国語では「在」と言える場合に「てい-」と使う

#### <2>母語の発想・論理による転移

- ・中国語では「過去の時間詞+在」で過去テンスの進行中を表現するため、日本語でも「進行中(てい-) + 過去テンス(-た)」のように表現する。
- ・中国語では過去テンスの情報は語彙で提示しており、一つの出来事に一回出れば十分という特徴がある。そのため、日本語では過去テンスを語彙形式で表現するか、文脈から読みとれば、「-た」を加えなくても良いと考えている。(×<sup>42</sup>)

#### <3>母語/母語発想+他言語の知識を融合した転移

- ・中国語ではアスペクトとテンスを分けて表現するが、中国語で進行中と過去の意味を取った上で、日本語の「アスペクト+テンス」の規則を融合して使う。

#### <4>過去テンスの「進行中」における独自規則

- ・過去=タ (×)
- ・時間幅が読みとれば「てい-」を使う。(×)
- ・一つの文に一回タか「-た」が出ている場合に、「-た」を加えなくても良い。(×)
- ・過去のことだが、当時の気持ちや情報をありのまま表現したい場合に過去テンスで表現しなくても良い。(×)

こうしてみると、中国語話者の内面理解には母語転移が多様な形で働いており、独自の規則も同時働いていることがわかる。特に中国語にはテンスの文法カテゴリーが存在しないために、日本語の過去テンスに対して多様な独自規則を作っているが、ほとんど負の転移であることも見られた。

一方で、現在テンスの「結果残存」では動詞タイプによって母語転移の働き方が異なる。「着」の言える動詞タイプ(dタイプ)は中国語の文法形式に対応するものである。そして、“很”の修飾を受ける動詞タイプ(eタイプ)は中国語の発想・論理から理解可能なものである。さらに、「了」しか言えない動詞タイプ(fタイプ)は中国語の文法形式に対応せず、発想・理論からも理解のできないものである。こうしてみると、以上の3種類における母語転移の働き方は異なると考えられる。それぞれを以下の(27)(28)(29)のようにまとめた。

---

<sup>42</sup> 「×」は母語による負の転移と独自規則による負の影響を意味する。以下でも同様に表記する。

(27) 現在テンスの「結果残存」-d タイプ

<1>母語の文法形式による転移

- ・中国語では「着」と言える場合に「ている」で状態の意味を表す。
- ・中国語では「了」と言えるため、「た」と使う。(×)

<2>独自の規則

- ・動作や状態の始まりは過去にあったため、タと使う(×)

(28) 現在テンスの「結果残存」-e タイプ

<1>母語の文法形式による転移:

- ・「了」と言えるため、それに対応するタと使う。(×)

<2>中国語の発想・論理による転移

- ・中国語の形容詞と似たように、静的に観察される状態という感覚が読み取れる場合に状態の意味を表すテイルを使う。
- ・中国語の形容詞と似たように、静的に観察される状態という感覚が読み取れる場合に中国語の形容詞がそのまま意味が伝わることと同じようにル(辞書形)と使う。(×)

<3>独自の規則

- ・変化動詞は持続できないため、テイルは使えない。(×)
- ・ルもテイルでも同じく状態を表すことができるが、ルはただ事実を強調するのに対して、テイルは今の持続する状態に焦点を当てる場合に用いる。(×)
- ・状態が変化しつつある場面を想像し、それを進行中の「てい-」として捉える。(×)

(29) 現在テンスの「結果残存」-f タイプ

<1>母語の文法形式による転移:

- ・「了」と言えるため、それに対応するタと使う。(×)

<2>母語/母語発想+他言語の知識を融合した転移

- ・過去から現在まで持続してきた状態を「てい-」で表現し、さらに中国語の変化時に注目する母語転移で過去テンスの「-た」を使うと考え、テイタと使う。(×)

<3>独自規則

- ・過去の変化とは関係なく(該当文脈において過去の変化に焦点を当てていない)、現時点における状態を表現するのにテイルと使う。

- ・過去の変化とは関係なく（該当文脈において過去の変化に焦点を当てていない）、現時点における状態を表現するのにルと使う。（×）
- ・英語の have been と似たような感覚がある。これにより、変化後の持続も考えられるためテイルと使う。
- ・出来事の状態を認識したのが発話時よりも前のことであれば、その間の持続を表現するのに「てい-」と使う。
- ・出来事の状態を認識したのは発話時の場合では、持続の期間が捉えられないため、「てい-」を使用しない。（×）
- ・タもテイルと同じように結果の状態を表すことができる。タはその状態の変化時に注目しているのに対して、テイルが持続していることに注目する。（×）
- ・テイルとテイタは同じように結果の状態を表すことができる。テイルは持続していることに注目するのに対して、テイタは過去の変化時も同時に表現している。（×）
- ・変化動詞は持続できないため、テイルは使えない。（×）

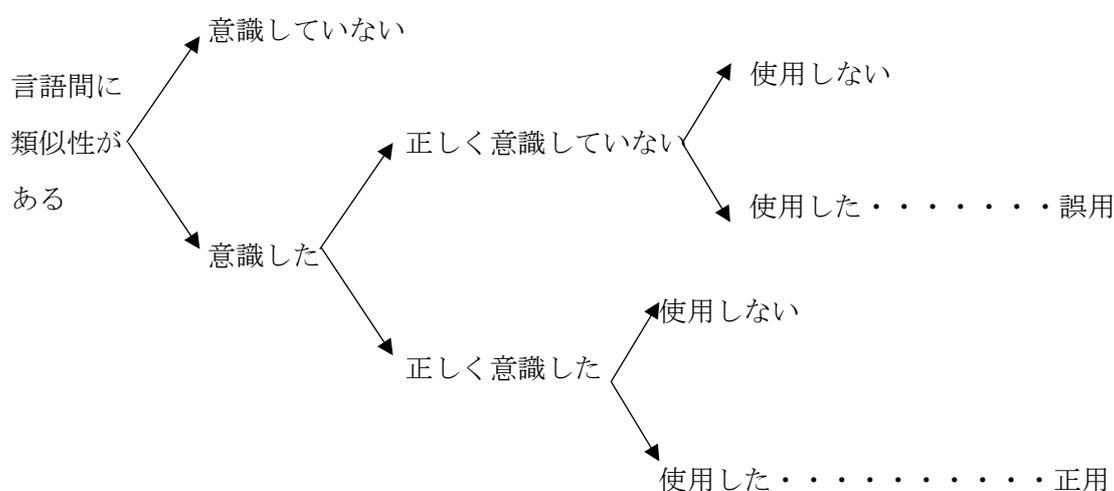
(27)のように、文法形式上では対応する場合に正の転移が起きやすい代わりに独自の規則も単一である。そして、(28)のように、母語の発想に頼れる場合には発想から類似性を捉えて正しい利用ができる場合と、正しい利用ができない場合がある。また、独自規則も(27)より多い。さらに、(29)のように、母語の発想でも理解できない場合には正の転移に頼らず、多様で豊富な独自規則が出現している。

また、(27)(28)では独自規則がほぼ正しくないのに対して、(29)では正しくない独自規則が多いが、母語から理解可能な目標言語に近い規則が作られており、正解を導いていることが見えた。

以上で見られたように、中国語話者はアスペクト・テンスの習得において多様な形で母語転移が働いていることが見えてきた。これは教育現場で適切な応用が期待できると考えられる。しかし、母語転移と独自規則にはそれぞれ正の転移（影響）か負の転移（影響）が働いている場合がある。本章の調査結果から見ると、学習者にとって文法形式上における母語転移が正の転移である場合に、負の影響を引き起こす独自規則は働かない。それに対して、文法形式上では明らかな対応関係ではない場合に、たとえ母語の発想の転移が正の転移であっても、負の影響を引き起こす独自規則が働くことによって、学習者の中で正しく処理できないと誤用になる。

また、母語転移は言語間の類似性に気づくことにより起きるのであるが、佐野(2011)であげられたように、客観的な言語特性と学習者の主観的な判断は一致しないことが多い。つまり、客観的な言語学的相違があっても学習者は類似点に気づかない場合があり、逆に客観的な相違がなくても学習者が類似していると判断する場合があると考えられる。さらに、今回のFIから学習者の類似性に対する処理の仕方は以下のようにまとめる。

図 29 類似性に対する処理の仕方



つまり、言語間の類似性が容易に意識できるのは文法形式の対応で、それは学習の前段階により意識できるものであり、対応している場合では正解になりやすいと考えられる。それに対して、言語間の文法形式は完全に対応していないが、発想や論理が類似している場合では意識しやすいものもあれば意識しにくいものもある。学習段階があがるにつれて表層の文法形式以外の類似性が感じられるようになるが、その類似性は学習者の判断によるものであるため、本当は類似しているが学習者は意識できないか、あるいは本当は類似していないが学習者は自分の判断で類似していると考える場合がある。そのため、正しく意識しているかどうかによって学習者の習得状況に直接影響を与える。さらに、類似性が感じられても学習者の中では使うかどうかという判断をする。つまり、明示的に教えられていないため、類似性を意識したとしても確信できないため使わないこともある。そうすると、正しく意識していない場合でもその類似だと思っているものを使うと誤用になりやすいが、逆に正しく意識し、かつそれを使用した場合は正用になる。つまり、文法形式における正の転移は起こりやすいが、母語の発想・論理などの感覚による正の転移はあってもそう簡単には起こらないと考えられる。従って、学習者の母語転移を活かす文法教育を考えるために、このような学習者が意識していない、

または、意識したが使わない正の転移を活かすことが大事であると考えられる。これは次の第6章の課題である。

## 5.5 本章のまとめ

本章では日本語環境と中国語環境にいる N3、N2、N1 の中国語話者を対象に調査を行うことで、中国語話者の習得状況及び、中間言語における発達パターンの特徴と各発達段階における母語転移の働き方を明らかにした。そして、以下のような結果が見られた。

### <1>中国語話者の習得実態

- a. 中国語話者の過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得において、前者は中国語の発想から理解できるため習得が早いものに対して、後者には中国語に対応する表現が存在していないタイプもあるため習得がかなり困難であることが分かった。そのため、崔（2009）と稲垣（2015）の結論とは異なり、中国語話者の場合では過去テンスの「進行中」が先に習得されると考察された。これは第3章の対照研究に考察した結果と一致する。
- b. 先行研究では、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「進行中」においてタの誤用が多いことから、中国語の「了」の影響を受けていると結論づけられている。しかし、本研究の考察により、前者は中国語の「了」に対応せず、タと誤用するのは独自規則の負の影響で、それは中国語にテンスの文法カテゴリーがないことにも関連がある。一方、後者の文法形式は「了」と対応するが、すべてタと誤用する人のすべてが「了」の影響が原因で誤用したのわけではない。その中には、言語間の誤用や独自規則による誤用が含まれる。さらに、誤用のテイルとテイタは一見母語転移とは関係のないように見えるが、実は習得過程に見られる誤用と一般的に観察がされた。
- c. 許（2002）では中上級の JSL は JFL より習得が早いと結論づけられているが、本研究では母語の文法表現や母語の発想と似ているタイプにおいて JFL と JSL の間に大きな差が観察されていないものに対して、母語の発想でも理解しにくいタイプにおいて JSL の習得がより早いと分かった。つまり、母語に頼らない場合ではインプットによって習得が進んでいることが分かった。
- d. FI を通して中国語話者の内面理解を観察した結果、JFL の内面的な規則はより硬く、母語から感じられる類似点を意識したとしても使わないことが多いものに対して、JSL の内面的な規則はよりゆるく、多様に運用していることが見えてきた。そのゆえ、JSL の方ではより多様な言語規則を作っていることが見られている。

## 〈2〉母語転移の働き方

従来の中国語話者を対象としたアスペクト・テンス研究には中国語のアスペクトマーカ―という母語の文法形式による転移に着目してきたが、本研究ではそれ以外に母語転移の働き方を明確にし、それを文法教育に応用する可能性を提供した。

### a. 母語の文法形式による転移

FI から中国語話者はアスペクトマーカ―に従って考えているわけではないことが分かったが、文法形式の対応関係による転移が最も働きやすく、上級でも残されていることが観察された。

### b. 母語の発想・論理による転移

中国語話者を対象としたアスペクト・テンス研究には母語の発想・論理から考察したものがほとんどないが、本研究では母語の発想・論理が実際に中国語話者の習得に大きな影響を与えていることが観察された。それは目標言語に近づいている習得過程により出やすい転移で、従来の調査法では考察しにくいものである。

### c. 〈1〉/〈2〉+他言語（学習した L3 や目標言語）の知識を融合した転移

このタイプは従来の母語転移の研究では扱われていないが、本研究では母語を最大限に利用する文法教育の観点から出発し、このような母語転移を把握する必要があると考えている。今回の調査では目標言語の習得が進んでいるが、母語の発想の負の転移で結局正解に辿りつかないことが観察された。

## 〈3〉発達パターンと困難点

a. 本章では第3章で提案した中国語話者の発達パターンの仮説は、中国語話者はアスペクト・テンスの双方未習得から、アスペクト片方習得、最後に双方習得の順に発達していくことが検証された。

b. 第4章に観察されたテイル・テイタの誤用は中国語話者の言語発達過程に出現する誤用で、これまでの文法形式だけに注目する先行研究では考察されなかったが、実は母語転移の働きによる結果だと分かった。

c. テイル形はアスペクトとテンスの複合体で、中国語話者はアスペクトとテンスに対してそれぞれ理解している。アスペクトに関しては、「進行中」は母語そのまま理解できるのに対して、「結果残存」の方は多様な規則を経由して理解している。一方で、2つの用法とも最終的にテンスの気づきにより正解になることが分かったが、過去テンスに気付くことにより正解へたどり着きやすいのに対して、現在テンスの気づきによって正解することは困難である。さらに、中国語話者の独自の規則が習得を妨げていることも観察された。すなわち、中国語話者は自分の力で2用法に対する正しい理解をすることはできず、明示的な指導が求められること分かった。

このように、本研究では中国語話者のアスペクト・テンスの習得状況を内面的に観察した結果、中国語話者の習得実態と習得上における困難点をより確実に把握し、中国語話者の各発達パターンにおける母語転移の働き方も解明した。先行研究が考察に入っていない母語の発想が大きな影響を与えていることも見えてきた。つまり、母語の発想・論理は潜在的知識として学習者の中に存在しているが、インプットだけでは習得が遅く、その潜在的知識を正しく利用できるわけではない。そのため、明示的な指導により顕在的知識を加え、気づかせることによって潜在的知識を発揮するということが重要である。そのため、次章ではこの結果を利用して母語を最大限に活かした日本語教育文法の記述案を考える。

## 第6章 母語を最大限に活かした文法記述研究の一試案

第5章では第3章で予測した中国語話者の発達パターンにおける仮説を検証し、中国語話者が日本語のアスペクト・テンスを習得する際の母語転移には一般の対照研究が推測した文法形式上における対応関係だけでなく、母語の発想による転移も存在しており、母語と日本語知識を融合して働く場合もあることが明確になった。さらに、多様な独自規則が働いていることも観察された。このことから、中国語話者の日本語のアスペクト・テンス習得における困難点は、先行研究で挙げられた中国語のアスペクトマーカの「了」の影響だけではないことが分かった。そして、過去テンスの「進行中」は中国語の発想と似ているため習得が容易であるのに対して、現在テンスの「結果残存」は形式的にも発想的にも異なるため困難であることが分かり、この2つの用法の習得における難易度がかなり異なることが分かった。また、過去テンスの「進行中」でも文脈情報によって誤用になりやすい場合もあり、現在テンスの「結果残存」では動詞タイプによって習得しやすいタイプもある、ということを示した。以上のことから、中国語話者が目標言語に近づいている過程における発達パターンを解明し、各段階における

中国語話者の母語の働き方と困難点を把握した。

そこで、本章では、第5章で明確にした中国語話者の困難点を踏まえ、母語を最大限に活かした文法記述の試案と注意点を提示する。まずは6.1に先行研究が考えている日本語教育文法のための文法記述研究を概観し、本研究が考える文法記述案の特徴を取り上げる。そして、6.2で教育現場において使用されている中国語話者向けの教科書と先行研究の教育現場への示唆における問題点を提示し、本章の課題を明確にする。最後の6.3では本研究の研究結果を用いた文法記述案を試みる。

## 6.1 文法記述研究

### 6.1.1 日本語教育文法における記述研究

日本語教育文法とは日本語学における文法記述と日本語教育において求められる文法記述との乖離を受けて、2000年代に入る頃から使用されるようになった用語である(庵2001)。白川(2002;2005;2007;2016;2018)では、長い議論を通して日本語教育のための文法記述における問題点と求められる研究のあり方について議論を行ってきた。

日本語教育文法とは日本語を母語としない日本語学習者の視点に立った文法記述を志向するものであり(白川2005)、この場合の「文法」とは日本語学習者の言語活動が円滑に行われるための手段になる(白川2005;山内2009)と考えられてきた。そして、これまでの文法研究における問題点は、ほとんどが「母語話者の視点」から記述されたものであり、「学習者の視点」から発想した文法にするべきであると述べられた(白川2016)。

具体的には、白川(2002:70)では「学習者が知りたいのは、文脈を捨象した抽象的な意味ではなく、むしろ、具体的にどんな場面で使われるのかということであり、具体的な用法の背後にある本質的な意味は、いろいろな用法を習得していく中で次第に見えてくればよい、といった程度のもの」とし、文法に関する細々とした解説よりも、その文法

が使用される典型的、かつ具体的な場面を提示する必要性を強調している。

しかし、白川（2018）になっても、現在日本語学習者・教授者に提供されうる文法記述はまだ不足していることがたくさん残っていると指摘している。その現状と問題点は以下のように挙げられている。

- (1) 文法の記述的研究が停滞しているとしたら、それは、日本語教育からのニーズがなくなったからではない。国内外で日本語を学習する人々の数は、その間にも堅調に増加しており、より良質の文法記述を求めるニーズはむしろ増大している。（中略）日本語教育の必要性を動機として発展してきたはずの記述研究がいつの間にか目的を見失い自己目的化して記述のための記述をするようになったためではないかと思われる。

このような現状に対応するために、白川（2018）では、原点に戻り、日本語学習者のために必要な文法情報とはどのようなものかという発想から出発することが、記述文法を再び充実させるための方策として有効なのではないだろうかと述べられている。そして、「理解レベルならば、文脈から推測してなんとか理解できたとしても、産出レベルとなると、どのような時に、どのように使うかという具体的な使用文脈と結びつけて意味・用法を理解していなければならないことが多い」（p. 69）と産出につながるための記述が求められていることについて論じられている。さらに、「それができて初めて学習者にとっての「使える」文法知識を提供できることになるのである」（p. 73）、とも述べられている。また、庵（2017）では文法項目の導入順序として「産出レベルを優先すべき」と提案し、このような考え方も文法教育の効率性に貢献していると述べられている。

このように、学習者にとって必要な情報は、文法形式の意味・用法の説明だけでなく、「いつ、どのように使う」のかということと具体的な場面や文脈を提示した産出につながる文法の記述が求められている。それに対して、対照研究は日本語の特質を浮かび上がらせる貢献もできると指摘し、日中対照研究の成功例を紹介している。そうすると、学習者の誤用を観察することで、両言語の意味対応関係だけでは見られない類似点や相違点が観察され、その結果は逆に日本語の記述研究に役立つ<sup>43</sup>ということである。しかし、それを特定母語話者のための日本語文法教育においてどのように応用するかに関しては言及していない。つまり、特定母語話者のための文法記述はどのようなものであるべきか、といった課題がまだ残されている。

---

<sup>43</sup> 陳（2013）, 蓮沼（2017）, 井上（2016）が挙げられている。

また、具体的な場面や文脈を文法記述すると、学習者にとって産出する際の情報提供となるが、実際にどの場面で、どのように使うかは学習者の判断に任せるしかない。この場合に、学習者にとって自分の力で正しく判断できる基準がなくとも正しく使うことができるのかが問題になる。菊地（2005）、菊地・増田（2009）では日本語教育文法は「学習の実文脈への転移可能性（＝学習者が実文脈と向き合った際、利用可能な知識や技能が過去の学習から「検索・応用」できるか）」を追究すべきである」と主張している。つまり、それを特定母語話者の場合で考えると、学習者の母語転移が有力な利用可能な知識として考えられる。言い換えると、母語転移を活かすためには、一般の学習者向けの文法記述のように「いつ、どう使う」を記載し、そこにただの情報提供だけでなく、学習者が自分の力で確実に判断できる基準を加えることによって、直接産出につながる効率的な文法指導が期待される。

さらに、これまでの文法記述研究では学習者の視点から出発したものが求められると主張されているが、学習者でも学習段階の違いによって必要とする情報も異なると考えられる。中石（2013）では「日本語教育文法に基づいて作られた教材が、学習者の習得レベルに合った妥当な授業内容になっているかのチェックすることが必要で、そして、習得過程で学習者独自のルールに気づかせるような、中間言語研究の成果を活かした教材が作成されることが望ましい」と挙げられている。また、本研究の第6章では中国語話者のアスペクト・テンスの習得における発達パターンを解明することによって、習得段階によって誤用の形式、学習者の内面的な意識や困難点なども異なることが観察された。そのため、学習段階別の学習者に対する効率的な文法教育を考えるのに、中間言語が発達している過程における対応も考慮に入れるべきだと本研究では主張する。

### 6.1.2 母語を最大限に活かした文法記述研究

渋谷（2001）、井上（2005）、張（2010a, 2010b, 2011）、庵（2017）の研究によって母語を活かした日本語教育文法の研究の可能性を提示した（第2章, 2.1.3）。これらの研究では積極的に母語と目標言語との対応関係を正確に調べた上で正の転移を活かすという姿勢は見られるが、正の転移を解明した上で文法記述には具体的に何が必要であるかに関しては言及されていない。本研究は母語を最大限に活かした文法教育を目指しているため、第3章から第5章までの考察により、特定母語話者のための文法記述を以下のようになっている。

#### (I) 習得難易度と母語との関係

先行研究では、言語間の対応関係により対応する場合に正解となり、対応しない場合

は誤用になると考えられているが、これまでは言語間の表層の文法形式を利用する考え方が殆どであった。これに対して、本研究では最大限に母語を利用すべきだと主張している。この最大限に利用するというのは、第2章で挙げたように、学習者の中間言語における母語転移に関わる規則を観察することによって、母語転移の働き方を捉えることである。そこで、第5章を通して以下の(2)のように母語転移に関わる規則を観察した。

(2) 第2章(21)再掲

<1>母語の文法形式による転移

<2>母語の発想・論理などの感覚による転移

<3>[<1>/<2>]+他言語（学習したL3や目標言語）の知識を融合した転移

上記の観測により、母語転移は母語のみの転移か他言語の知識と融合し合う転移かに関わらず、文法形式の転移と母語の発想・論理の転移の2種類があることが分かった。そして、言語間の文法形式が完全に対応していない場合に、母語の発想を正解に導くための重要なリソースであることが見えてきた。このように、習得難易度を言語間の文法形式と母語発想から考えると、中国語話者のアスペクト・テンス習得における難易度は以下のように整理できる。

表1 習得難易度と母語との関係

用法	文法形式	母語発想	難易度
現在テンス-進行中	○	○	容易
過去テンス-結果残存「着」			↓
過去テンス-進行中	×	○	↓
現在テンス-結果残存「很」	×	△	↓
現在テンス-結果残存「了」	×	×	困難

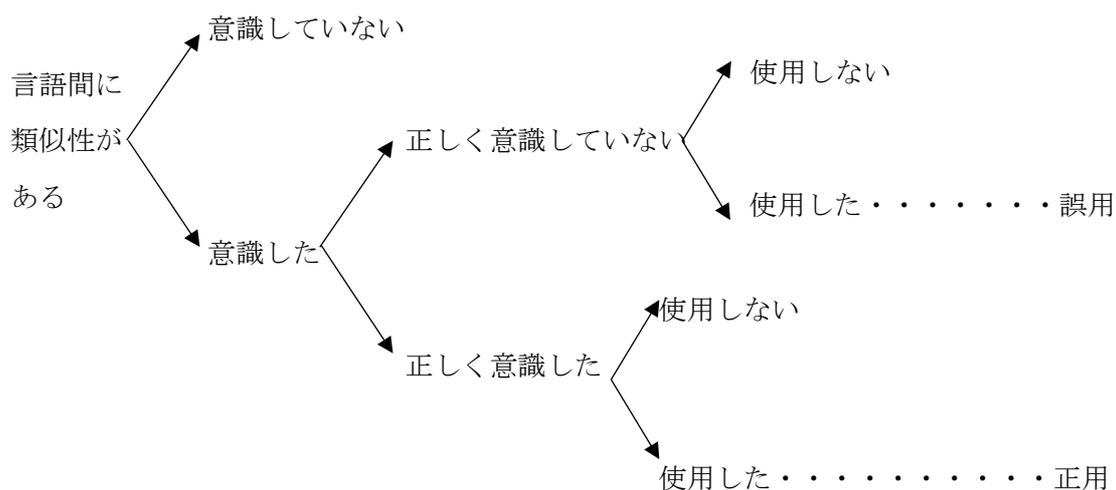
つまり、文法形式も発想も似ている用法が最も正解しやすく、その逆は習得しにくいと考えられる。しかし、本研究のFIの考察から見ると、一般的に学習者が自動的に利用できるのは文法形式の類似性による転移で、母語発想の利用は習得段階があがるにつれてできるようになるが、学習経験や学習環境によって学習者が感じられる母語発想による類似性は異なり、さらに必ず利用するとは限らないことが発見された。この場合に、母語転移を最大限に活かすというのは学習者の潜在的な知識に存在している母語の発想

や感覚も含めて、明示的な指導を行うことである。

## (II) 特定母語話者の母語知識の利用

第3章の対照研究の考察と第5章の検証研究から、母語転移には主に母語の文法形式の対応と、母語の発想による転移があるが、それらは学習者が言語間の類似性に気づくことによって起きたものである。しかし、言語間の類似性が容易に意識できるのは文法形式の対応で、それは学習の前段階により意識できるものであり、対応している場合では学習者にとって利用しやすく、正解になりやすい。それに対して、言語間の文法形式は完全に対応していないが、発想や論理が類似している場合では意識しやすいものもあれば意識しにくいものもあり、学習段階や学習環境の影響によって学習者の処理の仕方が異なることが観察された。このように、言語感の発想における類似性に対する処理は以下のような可能性が考えられる。

つまり、母語の発想による類似性は学習者の判断によるものであるため、本当は類似しているが学習者は意識できない場合や、あるいは本当は類似していないが学習者は自分の判断で類似だと思う場合がある。そのため、正しく意識しているかどうかは学習者の習得状況に直接の影響を与える。さらに、類似性が感じられても学習者の中で使うかどうかという判断が行われる。つまり、明示的に教えられていないため、類似性が意識されたとしても確信できないため使わないこともある。そうすると、正しく意識していない場合は、  
図1 母語の発想における類似性に対する処理の仕方(第5章(29)再掲)



類似性を感じて使用すると誤用になりやすいが、逆に正しく意識し、かつそれを使用したら正用になる。そうしてみると、文法形式における正の転移は起こりやすいが、母語の発想・論理などの感覚による正の転移はそう簡単に起こらないと考えられる。これは

先行研究のほとんどが文法形式上における転移しか考えていない理由でもある。これは、対照研究のみを考察する場合、表層回答しか見ていない習得研究では、このような母語の発想・論理による転移を明確に捉えられないからである。

このため、明示的な指導を通して上記のような起こりにくい母語の正の転移を活かせば、もっと効率的な文法教育が期待できると考えられる。

一方で、母語による負の転移が文法形式上で簡単に捉えられる場合では、上級でも残りやすいだけでなく、目標言語に近づいていく習得段階でも変わった形で転移が起きる可能性があることも観察されている。そのため、母語転移を活かすということを考える際に、負の転移に対応する工夫も重要である。

このように、母語転移には正の転移と負の転移がある。庵(2017)が考えている母語の知識を活かした日本語教育では、「母語と日本語との対応関係を正確に調べ、負の転移が起こる環境を把握することによって、正の転移を活かす」というように主張している。本研究ではその上に母語を最大限に活かした日本語教育文法を考えており、それを実際の教育現場に応用するために、学習者の習得過程で意識しにくい正の転移を喚起し、それに準じて判断することによって正解に辿り着く肯定証拠を提供する。そして、負の転移の起こりうる場面を明示的に伝えることで、否定証拠も与える文法記述案を目指している。

### (III) 記述する際の注意点

文法記述をする際に母語と目標言語が非常に類似している文法項目と反対に大きく異なっている文法項目が存在しているため、記述する際の注意点は分けて考える必要がある。本研究が扱っているのは過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」である。第5章の研究結果から見ると、過去テンスの「進行中」は習得しやすいが、文脈条件によって誤用になりやすいタイプがある。それに対して、現在テンスの「結果残存」は習得しにくい、動詞のタイプにより習得が容易なタイプもある。そうすると、中国語話者にとって、言語間の類似性から考えると相反対の2つの項目において文法記述の際に必要な情報が異なると考えられる。

文法形式が完全に対応している場合では文法形式だけを挙げても正解になるが、文法形式が対応していない場合、母語の発想に類似している文法項目と、逆に母語の発想でも類似性が捉えにくい文法項目がある。そうすると、以下のような情報が必要と考えられる。

#### (3) 文法記述に必要な情報

〈1〉母語発想からの対応する形式を明示的に記述する

〈2〉自己確認のための判断基準を作る

〈3〉誤用の起きやすい場合における注意点

〈4〉発達段階別に対応する方式

まず、〈1〉文法形式上では絶対的な対応関係になっていないが、母語の発想から類似している場合はその類似する「規則」を教えるより、「規則」に対応する文法形式を提供する方が学習者にとって転移が起きやすい。これに対して、母語の発想でも類似性が捉えにくい場合では、母語から理解可能な説明をするなど工夫をする。その際に、学習者に正の影響を果たしている独自規則が利用できる。

そして、〈2〉母語の発想から似ていると言っても文脈条件などによって確実に判断できない場合があるため、その判断を学習者が自己確認できる具体的な判断基準を加え、誤用を引き起こさないようにする。

〈3〉前の〈1〉〈2〉が肯定証拠であれば、この〈3〉は否定証拠に当たる。つまり、負の転移を破るための注意点を付加することである。

〈4〉学習段階によって同じ文法項目でも学習者の誤用する形式は異なる。それは習熟度によって言語の発達パターンが異なるからである。習得過程で引き起こされた誤用に対応するためにこの情報も必要である。

以下では本研究の考察により明確にした中国語話者向けのアスペクト・テンスの文法教育に必要な情報を再整理し、先行する記述の不足部分を概観する。

## 6.2 教科書と先行する考察の問題点

### (I) アスペクト・テンスにおける文法教育の課題

第3章で挙げられたように、従来の先行研究では中国語話者のアスペクト・テンスの習得において「在」が正の転移を与えているのに対して、「了」が負の転移を与えているとされている。そして、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」においてタの誤用が多く観察されていることから、「了」の負の転移で習得が他の言語を母語とする学習者より遅いと考えられている。しかし、本研究で中国語にはテンスの文法カテゴリーがないという特徴を考慮に入れて新たに考察した結果、中国語話者の習得上における困難点と母語転移の働き方を見直した。それは以下の通りである。

#### (4) 過去テンスの「進行中」

日本語の過去テンスの「進行中」と中国語の発想とはかなり近いが、中国語の負の

転移が妨げになる場合があるため、中国語に対応する形式は「過去の時間背景+在」を教えるだけでは不十分である。そして、中国語話者の困難点は以下のように考えられる。

- 〈1〉過去の時間詞があればタを使う、という負の転移を受けやすい。
- 〈2〉中国語の感覚で「進行中」の意味を捉えても、母語の言語習慣で「-た」が脱落する。
- 〈3〉一つの出来事に過去の時間詞や過去を表す文法記号（た/-た）が捉えられたら、「-た」は要らないと判断する。
- 〈4〉一時点が捉えにくい場合には中国語の「進行中」の感覚も自然に弱くなるため、タと誤用しやすい。

#### (5) 現在テンスの「結果残存」

現在テンスの「結果残存」には動詞タイプによって日中の対応関係が異なる。一つ目は「着」と言える動詞タイプである。第3章3.4の考察のように、「着」と言える動詞タイプには2種類ある。つまり、「維持動詞」の場合には「着」としか言えないが、「変化動詞」の場合には「着」も「了」も使える。前者の場合では自然な中国語では「了」と言えないため、負の転移が起こらず、「着」の正の転移で正解に辿り着くことができる。一方で、後者では「着」が持続を表し、日本語のテイル意味用法と対応しており、正の転移を受けやすい。そして、「了」も言えるが、文脈条件を考える場合に日本語のタとテイルの区別のように、「着」と「了」も同じ使い方になっている。つまり、「了」と言えるが、中国語の発想から考えると、文脈によって自然に「着」と「了」の使い分けできることと同じように、日本語のテイルとタの区別もできる。

ただし、この場合でも困難点がある。それは中国語話者が中国語を経由して考えるとは限らないため、中国語から文脈条件における使い分けができるとしても、明示的に教える必要があるということである。

二つ目は中国語の形容詞マーカー「很」を受けられる動詞タイプである。このタイプの動詞は中国語の発想から持続性と現在性を捉えやすいが、以下の3点が困難である。

- 〈1〉動詞のままで直訳する場合に「了」と言うため、「了=タ」という負の転移によって、タと誤用しやすい
- 〈2〉学習者自身に判断を任せるなら学習時間が経たないと気づかない場合があり、

さらに気づいたとしても使わない場合もある。

<3>中国語では形容詞は何も付けずに使えるため、その発想で日本語ではルと誤用する場合がある。

三つ目は中国語の「了」しか言えない動詞タイプであり、最もタの誤用を引き起こしやすいタイプである。この困難点には以下の3点がある。

<1>「了=タ」という負の転移によって、現在テンスに気づかずタと誤用しやすい

<2>中国語の発想では過去の変化時に焦点を当てやすいため、タかテイタの誤用が出る。

<3>変化動詞はテイル形が付けられないと考えている人が多い。

以上のように中国語話者の困難点が本研究を通して明らかになった。そして、中国語話者の困難点は先行研究で挙げられている単一の「「了」の負の転移」だけではないと分かった。先行研究が徹底的に考察していないため、これまでの中国語話者に対する文法教育も不十分だったと考えられる。

## (II) 現行の教科書の問題点

中国語話者が多く使用している日本語教科書のテイル形に関する部分について調べた。本研究では学習者向けの教科書として、8種類<sup>44</sup>を扱った。岩田(2011)は、教科書を量的に扱っている研究に共通する教科書を分析して、教科書を調べるのに基準とする教科書リストを挙げている<sup>45</sup>。今回はそれを参考にし、研究に扱う頻度が3回以上の教科書を扱うことにした。また、本研究の調査対象者となる中国人日本語学習者を考慮して、中国でよく使われている教科書2冊(『新編日語』、『新版中日交流標準日本語』)と、本研究の調査協力者が使用している『総合日本語』1冊に加えた。そして、英語の教科書を使わないことにした。

<sup>44</sup> 本研究が考察した教科書に関して導入される時期、テイルの用法、導入する課数、例文を調べた結果を巻末資料の<資料I 資料B>にまとめた。

<sup>45</sup> 岩田(2011) P124

出現数	教科書名
4回以上	みんな初級Ⅰ・Ⅱ、SFJ1・2・3、JBPI・Ⅱ・Ⅲ、げんきⅠ・Ⅱ、初歩
3回	新文化初級Ⅰ・Ⅱ、東外大初級
2回	語学留Ⅰ・Ⅱ、JE、新基礎

このようにして調べた結果、過去テンスの「進行中」を扱っている教科書は1冊しかない。そして、現在テンスの「結果残存」に対して2回に分けて導入しているものは4冊であった。そうしてみると、ほとんどの中国語話者にとって過去テンスの「進行中」は自然習得に任されていることが分かった。そして、その1冊では以下のような説明がされている。

(6) 『総合 第一冊』11-1 課 (筆者訳)

表示在过去的某一时段或时点上的持续动作。相当于汉语的(过去, 刚才, 那时) 在~, ~来着之意。这里的动词是动作动词。(過去のある時間帯やある一時点における持続する動作を表す。中国語の(過去、さっき、その時) “在~”, “~来着” に相当する)

このように、日本語のテイタに対応する中国語の表現を「(過去) + 在/来着(アスペクト表現)」と表記したことに関しては、他の教科書より説明されているように見えるが、「過去のある時間帯における持続」という説明は誤解を引き起こす可能性がある。

これに対して、現在テンスの「結果残存」の指導を2回分入れている教科書の説明と例文を表2にまとめた。

表2 現在テンスの「結果残存」に関する説明

書名	テイルの用法	課数	例文
『標日』	② <sup>46</sup> 結果状態1	②第16課	②森さんは車を <u>持っています</u> 。
	④結果状態2	④第33課	④部屋の電気が <u>消えています</u> 。
『みんな』	②ある状態	②第15課	②サントスさんは電子辞書を <u>持っています</u> 。
	⑤結果の状態	⑤第29課	⑤窓が <u>割れています</u> 。
『初級日本語』	②状態	②第13課	②タンさんはみどり色の帽子を <u>かぶっています</u> 。
	④結果の状態	④第17課	④財布が <u>落ちている</u> 。
『総合』	③変化結果的 持続(変化の結果の持続)	③第11-2課	③もう外は暗く <u>なっています</u> 。
	④某种状态(あ	④第11-2課	④私は高橋さんを <u>知っています</u> 。

<sup>46</sup> この番号は巻末資料の〈資料I 資料B〉に従うものである。

	る状態)		
--	------	--	--

表2の例文から見ると、「持っている/知っている」のような慣用表現としての「結果残存」と「割れている/消えている」のような典型的な「結果残存」に分けていることが分かる。そして、導入順序として『総合』だけが1課で同時に導入しているのに対して、その他の教科書ではしばらく経ってから導入している。つまり、それは中国語の母語と対応関係を考慮していないということである。また、典型的なタイプにはほぼ「了」と言う動詞タイプを扱っており、「表示因那一动作而产生的结果状态一直接续着的用法（ある動作による結果の状態がずっと持続することを表す。『みんな日』）」のように「過去の変化」と「残された状態」に焦点を当てて説明しているものがほとんどである。すなわち、現在テンスであることを明言していないことが分かる。

このように見ていくと、中国語話者に用いられている教科書には中国語の特徴を考慮した説明がほとんどないことが分かる。

### (III) 中国語話者向けの説明の問題点

これまで中国語話者のアスペクト・テンスの習得のために、対照研究と習得研究が多くなされているが、中国語話者に向けた説明まで考えている研究はほとんどない。その中でも、中国語話者の「結果残存」のテイル形の習得が特に困難であるという課題を受け、説明を考えたのが井上(2005)である。

井上(2005)では、中国語話者がテイルの代わりにタと使用するという誤用を避けるためには、中国語の感覚に合わせて、「実現済み」と説明したほうがよいと述べられている。

#### (7) ～ています[実現済み]

「動詞テ形 います」は、動詞が表す変化が実現済みであることを表す。この表現は、第～課で出てきた持続を表す「動詞テ形 います」とは別の表現である。

また、「～た」と「～ている」の使い分けは、中国語話者にとって重要な学習ポイントであるから、実現済みの「～ている」の導入の際には、(8)のような説明を加えたほうがよい。

(8) 「窓が割れました」は、窓が割れるという変化が発生したことを表し、窓が割れる前のことを知っている場合に用いる。「窓が割れています」は、窓が割れた後であ

ることを表す。窓が割れた後しか知らない場合は、「割れました」とは言えず、「割られています」と言わなければならない。(井上2005:95-96)

このように見ていくと、井上(2005)では中国語話者の視点は過去の変化時に焦点を当てやすく、そのために過去のタを使うことに対して、日本語のテイルはそうではなく、変化が実現した後の部分に焦点を当てるべきだと提言した。そして、それがタとどう違うかということを変化前のことを知っているか変化後のことを知っているかによって説明を考えている。確かにこのような説明は中国語話者にとってより理解しやすいが、この説明は直接産出につながるかということが問題になっている。

なお、日本語学習者のアスペクトとテンスの習得のために研究成果を活かした文法指導書が存在している。それは日本語教師向けの『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』と、上級日本語学習者向けの『時間を表す表現-テンス・アスペクト』である。これらの文法指導書は学習者の習得段階を考慮し、アスペクト・テンスに関して徹底的に説明されているが、中国語話者向けの説明ではないため、例えばテンスの使用に関する注意はないため中国語話者の誤用を防ぐのに不十分である。また、過去テンスの「進行中」に文法規則の肯定証拠を詳しく載せているが、中国語の発想では理解できる表現であるため母語の判断に従う方が早い、といった問題点があり、中国語話者向けの説明としては適していないと考えられる。

上述のように、これまでの文法指導では過去テンスの「進行中」に対しては、ほとんど指導されておらず自然習得に任されているが、本研究の考察により中国語のテンスがないという特徴によって言語間の表し方が近いのに誤用が生じやすいことが観察され、明示的な指導が求められていると考えられる。

一方、現在テンスの「結果残存」には中国語と類似性が高いタイプもあれば、中国語には対応する表現が存在しないタイプもある。そして、類似性の高いタイプでも文法形式上では気づきにくい規則があるため、明示的な指導を加えれば早く正解になると考えられる。それに対して、母語に対応する表現が存在しないタイプに対しては、母語転移をそのまま利用できないが、中国語話者の理解できる発想を通して指導することが重要である。本章の考えている記述案は6.3のようである。

### 6.3 文法記述の試案

この6.3では用法別に述べていくが、本章の表1で見られたように母語との類似性により習得上における難易度も異なるため、それに準じて「着」の「結果残存」→過去テンスの「進行中」→「很」の「結果残存」と「了」の「結果残存」の3ステップに分けて説明した方が中国語話者にとって受け入れやすいと考えられるからである。なぜ「很」と「了」のタイプを同時に説明するかというと、両方とも母語の発想における類似性に気づきにくいタイプであるためである。

### 6.3.1 過去テンスの「進行中」

過去テンスの「進行中」の文法指導は以下のように考えられる。

#### 文法説明：

現在テンスの「進行中」は日本語で「ている」と表現しますが、それに対応する中国語の表現は「在」です。その過去形である過去テンスの「進行中」は日本語では「ていた」と表現し、対応する中国語の表現は「(過去の時間詞)…在」です。つまり、中国語と同じように、「过去时间「た」と「在(てい)」を合わせて表現しますが、日本語では過去の意味を表すのに時間詞だけでは不十分で、必ず「ていた」と表現しなければなりません。

#### \*注意1：

前の授業では過去のことに對して「た」と使うと勉強しましたが、日本語ではすべての過去のことを「た」で表現するとは限らず、過去の「進行中」の場合では「ていた」必ず「ていた」と使ってください。過去のことに對して、「た」を使うか「ていた」を使うかを判断するには、以下の規則に沿って考えてください。

(9)直訳した場合、中国語で「~的时候, ~ (正) 在」と言い換えられますか

言える→「ていた」と使う

言えない→「た」と使う

例：a. 今朝出かけた 時に、母は掃除していた。

早上出门 的时候，妈妈 正在 做扫除。○→「ていた」

b. 先週の日曜日に、掃除をしました。

上周日(的时候)，我 正在 做扫除。×→「た」

c. A: 今朝3回電話したんだけど、出なかったよね。

今天早上我给你打了三次电话，你没有接。

B: 私は掃除をしていたので、聞こえなかった。

(你给我打电话的时候), 我在做扫除。没有听见。○→「ていた」

- \* b/c 「~的时候」は文で直接言えない場合があるが、それを付けて言ってみないと正しく判断はできないので、自然な中国語の文に言い換えてみて判断してください。

#### \* 注意 2 :

中国語ではcのBの発話のように、「我在做扫除，没有听见」ように過去の時間詞がなくても大丈夫ですが、日本語では必ず「-た」を付けて、「ていた」と使用します。それを忘れないために、(10)のような確認をしてください。

#### (10) 自己確認

中国語では「在」と言える場合でも、すぐに「ている」と使用するのではなく、その出来事は現在のことか、過去のことか、を確認してください。過去のことであれば必ず「ていた」と使ってください。

#### \* **日本語教師への注意**

中国人学習者は習得過程にタやテイルの誤用が出る可能性がある。学習者の誤用に対応する指導方法がより有効であるため、タの誤用が出た場合に、(9)のような指導を与え、テイルの誤用が出たら、(10)のように指導するのが効果的である。

### 6.3.2 現在テンスの「結果残存」

本研究では「結果残存」は中国語の動詞タイプの特徴によって難易度が異なるため、2類に分けて説明することにする。

#### <1> 「着」と言える動詞タイプの「結果残存」

#### 文法説明 :

日本語では目の前の状態を表すのに「ている」と使います。それは中国語の「着」に相当します。

- (11) 例 : a. 彼は教室に座っている。(他在教室里坐着。)  
b. 彼はそこに立っている。(他在那里站着。)

- c. 席が空いている。(座位空着。)
- d. 服に変な色が付いている。(衣服上粘着奇怪的颜色。)

c/dのように「空了」「粘了」と言う場合に、「た」を使います。

(12) 例 : a. (電車に乗って、二つの空いている席がある場合に)

中：那儿空着两个座位。

日：そこに二つの席が空いている。

b. (電車に乗っていて、駅に着いたら、隣の人が立って降りた場合)

中：那儿空了两个座位。

日：そこに二つの席が空いた。

**\*注意：**

このように、見た時に既にその状態になっている場合に中国語では「着」、日本語では「ている」を使います。一方で、最初の状態を見ていないが、その状態が変化したことを見た場合に中国語では「了」、日本語では「た」を使います。「た」か「ている」かを区別できない時には、中国語の言い方に準じて考えてください。

<2>「很」か「了」と言える動詞タイプの「結果残存」

**文法説明：**

前の課では目の前の状態を表すのに「着」に対応する「ている」を勉強しましたが、以下のように「着」と言えず、「了」と言える場合でも目の前の状態を表す意味になり、「ている」と表現します。この場合に用いられる動詞は全て変化動詞です。

- (13) 例 : a. 足が腫れている。(脚肿了)
- b. 今は疲れている。(我累了)
- c. 服が濡れている。(衣服湿了)
- d. コピー機が壊れている。(打印机坏了)
- e. 水が漏れている。(水漏了)
- f. 犬は死んでいる。(小狗死了)

このように、中国語で「了」と表現しますが、日本語では「ている」で目の前の状態を

表します。まずは中国語の「很」で言い直してみてください。そうすると、「a. 脚很肿／b. 我很累／c. 衣服很湿」のように言い換えることができますが、d/e/f はできません。

つまり、a/b/c は中国語の形容詞と似ているように、今の物事の静的な状態を表している意味から考えると、状態の意味が理解できるでしょう。(d/e/f は後で説明する)

**\*注意 1:**

中国語で「了」と使う場合に、日本語では全てが「た」と使うわけではありません。このように、「很」と言い換える場合には「ている」と使ってください。

「很」と言い換える動詞に対して、「た」か「ている」のどちらを使うかを判断できない場合には、(14)に準じて考えてください。

(14) 判断基準

例：a. (子供は家に戻ったら、足が痛いと言った。母は子供の足を見たら)

あ、足が腫れている。(啊，脚肿了)

b. (歩いて突然滑った。足がとても痛いので、足を見ようとしたら)

あ、足が腫れた。(啊，脚肿了)

つまり、(14)a/b とも「了」と言いますが、「着」の使い方と同じように、見た時には既にその状態になっている場合には、「ている」を使用します。一方で、最初の状態を見ていませんが、その状態が変化したことを見た場合には「た」を使います。

**文法説明：**

例文 d/e/f において、変化が過去のことですが、この状態は今でも目の前に観察できるため、日本語では「ている」を使います。

つまり、「コピー機は今でも壊れたまま、修理されていない」「水道は今でも水が漏れたまま、修理されていない」「犬は今でも死んだまま、復活していない」のように、今でも持続している状態ことに対して表現していれば、日本語では「ている」を使います。

**\*注意 2:**

・変化動詞は過去の一瞬で終わり、中国語では無条件に「了」と使いますが、日本語では「ている」でその後の状態を表すことができることを忘れないでください。

そのため、変化動詞を見た場合、「た」か「ている」を判断できなければ、以下の(15)のように考えてください。

#### (15)判断基準

(14)のように、変化の発生時を見た場合→「た」と使います。

変化時を見ておらず、その状態しか見えない場合→「ている」と使います。

#### \*注意 3:

「結果残存」の意味は、「過去に変化したことが今でも持続している」ですが、日本語の「ている」が表現しているのは「今の持続」という部分だけです。そのため、状態が変化して以降、変化したことがない場合に「ている」を使い、「ていた」は使いません。従って、「ている」か「ていた」かを判断できない場合は以下のように考えてください。

変化後の状態は現在に観察できる場合→「ている」と使います。

変化後の状態は現在に観察できない場合→「ていた」と使います。

#### \***日本語教師への注意**

中国人学習者は習得過程でタやテイタの誤用が出る可能性がある。そのため、タの誤用が出た場合に、「文法説明」と(15)に従って説明をし、テイタの誤用が出た場合には、「注意 3」に従って指導行う。

### 6.4 本章のまとめ

この第6章では、第3章から第5章の研究結果を利用して中国語話者向けの文法教育のための文法記述案の提示を試みた。本章では特定母語話者のための文法記述には母語転移を利用することで、学習者にとって判断基準を加えることになり、母語の感覚を借りて直接産出につながるものだとも考えられる。そして、第5章から観察された学習者の母語転移の働き方を検討することで、母語転移には学習者が意識できないものと、意識できるが正しく使用できないものがあることが分かった。それによって母語転移をどのように扱えば文法教育に役立つかを考えた結果、母語のあらゆる転移の働き方を把握した上で、正の転移を喚起して最大限に活かし、逆に負の転移を防ぐための工夫が必要であると明言した。特に、今回の提案には単に文法学習初期の文法教育だけでなく、習得過程に見られる誤用にも対応できるように考えている。つまり、本研究では特定母語話者の文法教育のために、文法形式上における対応関係に止まらず、母語転移のあらゆる働き方を応用する可能性を実現したといえる。それによって、中国語話者の視点から出発した、直接母

語の感覚を利用して確実に産出に繋がる試案を作成した。

## 第7章 本研究のまとめと今後の展望

本研究では、特定母語話者に向けた効率的な文法教育のための、母語転移を最大限に活かした教育文法を主張した。そのために、中国語話者のアスペクト・テンスの習得という課題を扱い、母語転移を先行研究のような文法形式における対応関係に止まらず、その背景となる母語発想・習慣による転移も加えて取り扱い、中国語話者の習得過程における発達パターンを把握することで、母語転移の働き方を内面的に考察し、中国語話者の習得上における困難点を確実に把握した。そして、最終的に中国語話者向けのアスペクト・テンスに関する文法記述の試案を作成した。

### 7.1 本研究のまとめ

本研究を通して先行研究に残された課題を解決し、明らかにした結果を以下のようにまとめる。

#### 一、アスペクト・テンスにおける日中対照研究の再考察

本研究における第一の課題は、文法形式にとどまらず、母語の発想・論理も含めて対照研究を行うことである。これまでのアスペクトとテンスにおける日中対照研究では文法形式の対応関係に止まり、中国語のテンスの文法カテゴリーがないという特徴が考察に入れられておらず、対照研究が正確に行われていないという課題が残されていた。本研究の第3章ではこの課題に対して対照研究を新たに行うことによって、中国語話者における習得上の困難点を再考察し、習得過程における発達パターンを推測し、本研究の仮説を出した。

まず第3章ではテイル形を表現するのに日中のテンスの表し方による異同について調べた。その結果、中国語のテンスの表現は日本語より任意的である傾向が見られた。それは(1)の通りである。

(1) 日中の表現上における異同

日：	(時間詞)	動詞	アスペクト+テンス
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">不必要</span>		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">義務的・双方必要</span>
中：	(時間背景/テンス)	動詞	アスペクト
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">不必要</span>		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">義務的・必要</span>

中国語のテンスの任意性という点、主に2つの側面がある。

<1>日本語では、アスペクトとテンスの表現は両方省略せずに義務的に合わせて使わなければならないため、時間副詞は必須ではない。一方で、中国語のアスペクトとテンスは分けて表現しており、アスペクト表現は義務的であるが、テンスを表す時間詞は恣意的である。

<2>一つの出来事に対して日本語は句・節ごとにテンスを表現しなければならないが、中国語では一回出ていけば十分で、すなわち、単文だけを見るとテンスを元のように捉えられない可能性がある。

このように考えると、中国語のテンス表現は日本語と大別しているため、これがアスペクト・テンスの習得に大きな影響を与える可能性が見られた。そして、テンスを考察に入れ、過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」を対象に考察を行った。さらに、言語そのものの対応関係だけでなく、先行する習得研究の調査結果を扱い、先行研究で考察されていない母語転移による誤用も存在していることの可能性を探った。その結果、過去テンスの「進行中」に対応する中国語の表現は先行研究の許(2002)で提示されている「了」ではなく、「過去の時間詞+在」と表現するということが分かった。このように、

日本語の発想とかなり近いことが観察された。ただし、中国語のテンスの特徴により中国語話者の習得における困難点は主に以下の2つにあると推測された。

<1>「在」は正の転移で「てい-」と正用しやすいが、中国語のテンスの任意性によりテンスの付け方に問題が生じる。

<2>過去表現や過去の意味を捉えたら、表しているのは過去か過去の「進行中」なのかを考えずにタを使ってしまう。

その次に、中国語話者の習得上における困難点に基づき、さらに先行する習得研究の調査結果で出された誤用を含めて考察し、一見母語転移ではないが、実際の習得過程で出現する中国語の発想による誤用が観察された。それらの考察により、過去テンスの「進行中」における中国語話者の発達パターンを(2)のように推測した。すなわち、中国語話者は e から a まで習得が発達していくと考えられる。

(2)	V(動作)	アスペクト(進行中)	+	テンス(過去)	=過去の進行中	
a.		てい	+	-た	=ていた	○
b.		てい		-た	=ている	×
c.		てい		-る	=ている	×
d.	た				=た	×
e.	る				=る	×



これに対して、現在テンスの「結果残存」にも同じように考察を行った。先行研究ではこれに対応する中国語の表現として「着」と「了」が挙げられており、「着」と言える場合に正解になりやすいのに対して、「了」は誤用になりやすいとされている。しかし、今回の調査では「着」には、「維持」を表し「了」と入れ換えられないタイプと、「結果残存」を表し「了」と入れ換えられるタイプが存在していることが分かった。そのため、このような対応関係によりテイル形の動詞分類を新たに作成した。それが図1である。

図1 日本語の動詞分類のテイル形に対応する中国語の表現

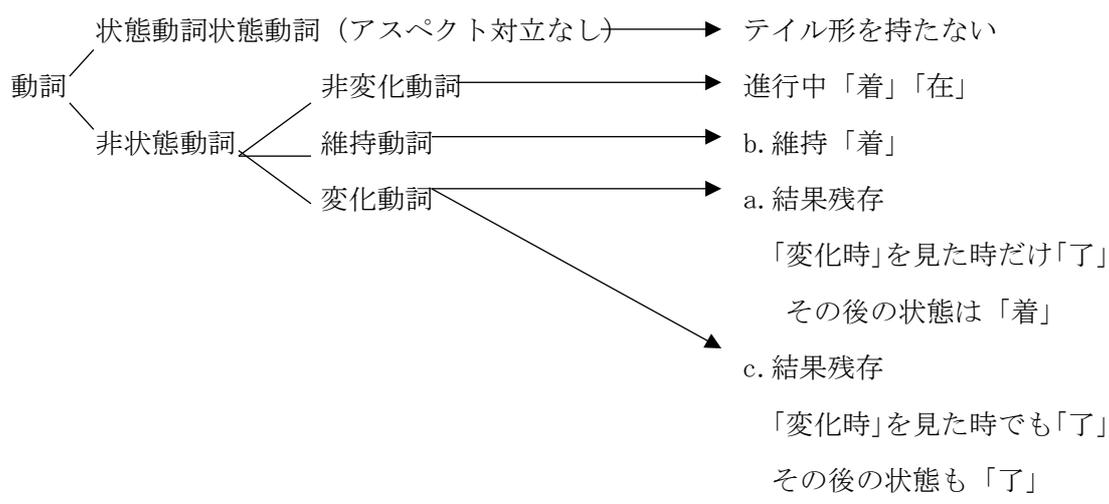


図1は森山(1988)の主張を受け、維持動詞を加え、さらに結果残存を表す変化動詞を中国語の表現によって二分した。その結果、a/bタイプにおいては日中両言語がかなり近い  
ため正解になりやすいが、問題はcタイプであるという中国語話者の困難点を動詞タイプから明らかにした。そして、cタイプにおける困難点を以下のように予測し、(3)のように現在テンスの「結果残存」における発達パターンを推測した。

<1>中国語の発想から見ると、すでに変化したことに対して現在残されている状態に注目できず、過去の変化に対してタと誤用しやすい。

<2>過去に完成したことなのに、過去であることを全く表現しないことを理解することが困難で、持続が意識できても、母語の過去テンスの発想でテイタと誤用する場合がある。

(3)	V(変化) + アスペクト(状態) + テンス(現在)	= 現在の結果残存	
a.	てい + ーる	= ている	○
b.	た + てい	= ていた	×
c.	た	= た	×
d.	る	= る	×



このように、第3章では日中のテンスの表現における対応関係を明確にすることで、それがアスペクト・テンスの習得にもたらした影響を考察し、テイル形の習得は双方未習得(過去か非過去が習得)から、アスペクト片方習得、最後に双方習得になるという順に発展していくと推測した。そして、(2)(3)からも見られたように、テンスに対する認識はテイル形を最終的に習得するための最も重要な要因であることを主張し、次の習得研究の

仮説を立てた。

## 二、中国語話者のアスペクト・テンスの習得実態における母語の働き方と困難点の解明

本研究の第二の課題は実際に習得研究を行い、各学習段階や学習環境における中国語話者の習得過程における習得状況を解明し、そのうち、母語転移の働き方を把握し、困難点を解明することである。このように習得状況を内面から考察するために、本研究では新たな調査法を提示した。そのため、まず、第4章では調査法の実施に関する可能性と、母語転移の働き方の可能性を少人数の調査で探索した。そして、第5章では各段階や学習環境といった中国語話者のあらゆる側面を揃え、全体的な習得状況を考察した。

### 二-1 少人数の探索調査

第4章では中級段階の少人数の中国語話者を対象に質的研究を行い、本研究で提案した「文法テスト+FI」という習得研究の調査法を確実に実施し、中級段階の中国語話者がテイル形を使用する際の判断基準を解明することによって中間言語の独自規則の様子を探り、第3章の仮説の一部が観察された。その結果、以下の4点が明らかになった。

<1>文法テストにFIを入れることで、崔(2009)とは異なり、過去テンスにおける「進行中」は現在テンスにおける「結果残存」より早い段階で習得される可能性が観察された。そして、先行研究でよく挙げられているタの誤用以外に、テイル・テイタの誤用も観察され、それは従来の対照研究からすると母語転移とは関係ないように見えているが、本研究の対照研究と本章のFIから、実は母語の転移によるものだと分かった。全体的に、中国語話者は母語の感覚を用いて日本語のテンスを正しく理解できないという影響でテイル形全体の習得が遅くなっているということが見られ、中国語話者の習得における発達パターンが第3章3.4の推測と合致する可能性も観察された。すなわち、中級段階の中国語話者のテイル形が止まっているに見えるのは、アスペクトの習得は進んでいるが、テンスの習得ができていないゆえに、全体的に正解率が上がっていないからだということが分かった。

<2>FIから、中級段階の中国語話者は日中対照研究で推測したようにアスペクトマーカールに従って考えていないことが多いということが分かった。そのかわりに、母語の発想から出発し、さらに既習知識(中国語と日本語の知識)を融合して新たな規則を作っていることが観察された。その規則が日本語の規則に近い方が正解になりやすい。

<3>日本語環境にいるため、中級段階の中国語話者は普段耳にしている動詞のテイル形の用法を暗記し、さらに暗記したものを類推し、中国語とは関係のない規則を作ってい

る。それは日本語のテイル形の用法は中国語からではどうしても理解できないため、アスペクト・テンスの習得を中国語話者の習得過程に任せてしまうと正解にたどり着かないため、明示的な文法指導の必要性が見られた。

このように、文法テストと FI の調査法がより実際の習得状況に近づいている可能性が見られ、内面的に独自の規則と母語転移の働き方を探る可能性も見えてきた。そして、中国語話者は母語の文法知識以外に、母語の発想に基づく規則、独自の規則が働いていることが観察され、第 3 章 3.4 で考察したように中国語話者のテンスに対する認識こそが最終的に正解にたどり着くためのポイントであるという傾向が見られた。しかし、人数が少なく、学習段階も限られていたため、中国語話者の全体的な習得状況を解明するために、次の 5 章では量的な調査を行った。

## 二-2 全体傾向を考察する習得研究

第 5 章では日本語環境と中国語環境にいる N3、N2、N1 の中国語話者を対象に、第 4 章と同じ調査方法(文法テスト+FI)を用い、第 3 章と第 4 章の結果によって過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」の習得に影響を与える要因をテンスの任意性、文脈条件、動詞タイプに設定し、中国語話者の中間言語における発達パターンの特徴と、各段階における母語の働き方と習得上の困難点を明確にした。そして、各学習段階や学習環境の中国語話者における母語転移の働き方を確実に捉え、本研究の仮説を検証した。その結果は以下の通りである。

### <1>中国語話者の習得実態

- a. 崔 (2009) と稲垣 (2015) の結論とは異なり、中国語話者の場合では過去テンスの「進行中」が先に習得されると考察された。これは第 3 章の対照研究で挙げられた仮説と一致する。
- b. 文法テストに FI を入れることで、中国語話者の習得過程におけるテイルとテイタも母語転移の結果だと分かった。そして、学習段階が上がるとタの誤用も母語転移によるものとは限らないことが見られた。
- c. 異なる環境の中国語話者は母語の発想・論理による転移に対する認識の仕方と処理の仕方が異なる。母語の発想でも理解しにくいタイプにおいてはインプットによって習得のスピードが早いことが分かった。
- d. FI を通して中国語話者の内面理解を観察した結果、JSL の内面的な規則は多様で、よりゆるく運用していることが見られている。

## 〈2〉母語転移の働き方

従来の中国語話者を対象としたアスペクト・テンス研究には中国語のアスペクトマーカ―という母語の文法形式による転移に着目してきたが、本研究ではそれ以外に母語転移の働き方を明確にした。

### a. 母語の文法形式による転移

中国語話者はアスペクトマーカ―に従って考えているわけではないが、文法形式による転移が働きやすく、上級でも残されていることが観察されている。

### b. 母語の発想・論理による転移

中国語話者を対象としたアスペクト・テンス研究には母語の発想・論理から考察したものがほとんどないが、特に日中の文法形式が完全に対応していない文法項目において母語の発想・論理が習得に大きな影響を与えていることが観察された。それは目標言語に近づいている習得過程により出やすい転移でもある。

### c. [〈1〉/〈2〉]+他言語（学習した L3 や目標言語）の知識を融合した転移

本研究ではこのような母語転移が部分的に働いている場合も考察している。今回の調査では目標言語の習得が進んでいるが、母語の発想の負の転移で結局正解に辿りつかないことが観察された。

## 〈3〉発達パターンと困難点

a. 本章では第3章で提案した中国語話者の発達パターンの仮説は、中国語話者はアスペクト・テンスの双方未習得から、アスペクト片方習得、最後に双方習得の順に発達していくことが検証された。

b. 第4章で観察されたテイル・テイタの誤用は中国語話者の言語発達過程に出現する誤用であり、これまでの文法形式だけに注目する先行研究では考察されなかったが、実は母語転移の働きによる結果だということが分かった。

c. テイル形はアスペクトとテンスの複合体で、中国語話者はアスペクトとテンスに対してそれぞれ理解をしている。日中で対応していない場合に中国語話者は母語の発想や独自規則に頼るが、負の転移でなかなか正解に辿りつかないことが観察された。

他の言語を母語とする学習者と比べると、中国語話者の習得は特に困難であるとされているが、その原因はアスペクトマーカ―の影響だとされてきた。しかし、本研究ではテンスを入れて再考察することによって、中国語話者の習得が特に困難である理由を新たに解明し、それは学習段階が上がってもテンスの影響でなかなか正解に辿りつかないことの影響も受けているからであると分かった。

このように、本研究では中国語話者のアスペクト・テンスの習得状況を内面的に観察し

た結果、中国語話者の習得実態と習得上における困難点をより確実に把握し、母語を最大限に活かした日本語教育文法の記述案のリソース提供をすることができた。

### 三、特定母語話者の文法教育のために

一般の学習者向けの日本語教育の文法記述研究では直接産出につながる文法記述が求められていることが挙げられているが、それを特定母語話者の場合では具体的にどうすべきかに関してはまだ不明であるのが現状である。本研究では特定母語話者の文法教育のために、母語を最大限に活かした日本語教育文法を主張している。それが一般の学習者向けの文法記述とどのように異なるかについて検討したところ、一般の学習者向けの文法記述研究では、学習者にとって必要な情報は、文法形式の意味・用法の説明だけでなく、「いつ、どのように使う」と具体的な場面や文脈を提示した産出につながる文法記述が求められているとされている。それに対して、本研究では母語を活かすことで何ができるかという、母語に頼ることができるため、母語転移を活かした記述はただの情報提供だけでなく、それに学習者自身の力で確実に判断できる基準を加えることにより、直接産出につながる効率的な文法指導ができると、母語を活かした教育文法の優位性を明らかにした。

母語転移を最大限に活かすには、母語のあらゆる働き方を捉える必要があるが、本研究では(4)のように母語転移の働き方を習得過程から捉えている。

#### (4) 第2章(21)再掲

<1>母語の文法形式による転移

<2>母語の発想・論理などの感覚による転移

<3>[<1>/<2>]+他言語（学習したL3や目標言語）の知識を融合した転移

つまり、母語転移は母語のみの転移か他言語の知識と融合し合う転移かに関わらず、文法形式の転移と母語の発想・論理の転移の2種類があると観察された。このことから、母語転移と習得難易度との関係を表1のようにまとめた。

表1 習得難易度と母語との関係

用法	文法形式	母語発想	難易度
現在テンス-進行中	○	○	容易
過去テンス-結果残存「着」			↓
過去テンス-進行中	×	○	↓

現在テンス-結果残存「很」	×	△	↓ 困難
現在テンス-結果残存「了」	×	×	

しかし、第5章のFIを通して文法形式による転移は学習者にとって意識しやすく、使用しやすいものであるのに対して、母語発想による転移はそう簡単には起こらないということが分かった。さらに、母語転移には正の転移と負の転移、意識しやすい転移と意識しにくい転移、意識でき正しく使える転移と意識できるが正しく使えない転移、といったように転移の働き方が異なることも観察された。そのため、本研究では、意識しにくい正の転移を喚起し、それに準じて判断することによって正解に辿り着く肯定証拠を提供する。そして、負の転移が起こりうる場面を明示的に与えることで否定証拠も与える文法記述案を提案した。さらに、本研究の第3章から第5章までで解明した中国語話者の習得過程における困難点を踏まえ、中国語話者の中間言語の特徴を配慮し、習得過程に出現する誤用にも対応できるような、アスペクト・テンスに関する文法記述案を作成した。

## 7.2 本研究の意義

本研究の意義は以下の4点にまとめることができる。

〈1〉学習者の習得実態と母語転移を内面から把握できる調査法を提案した。

従来の文法項目に対する習得研究には文法テストが多用されているが、本研究ではより学習者の習得実態に近づいた考察をするために、文法テストに学習者の内省を考察できるFIを取り入れた。それによって、2つの問題が解決された。一つ目は、学習者の習得実態に対する把握に関してである。文法テストだけでは正解か誤用かしか判断できないが、実際の場合では表層解答は間違っているが内面理解が正しい場合と、表層回答は正しいが内面理解が間違っている場合がある。本研究の提案した調査法はFIを通じて学習者の内面理解を含めて正用か誤用かを判断することで、より学習者の習得実態に近づいた調査になったと考えられる。二つ目は、中間言語規則の発見により母語転移の働き方を確実に捉える点である。つまり、学習者の習得過程に母語転移が対照研究の結果通りに反映するわけではないため、一見母語転移のように見えるが実は独自の規則か言語内の転移による結果で、もしくは、一見母語転移ではない誤用でも実は習得過程において母語転移が一部働いた結果である、といった可能性がある。FIを通して学習者の実際の意識を把握することで中間言語の発達過程を観察し、独自の規則と母語転移の働き方も明確に捉えられるようになる。要するに、文法テストは客観性が高いため、学習者の言語能力や

メタ言語能力を量的に測る調査法であるのに対して、FI は学習者の主観的な意識により内面的な規則を質的に解明できる調査法である。そのように考えると、文法テストと FI は相補的な学習者の中間言語の習得過程を把握するための調査法だと言える。本研究ではこの調査法を実施することによって、中国語話者のアスペクト・テンスの習得実態が観察され、先行研究と異なる傾向が見られ、それがより日中対照研究の結果にふさわしいものであることも検証された。したがって、この調査法を通して「真」の習得実態を把握できたことは文法項目の習得研究においてかなり重要な提案だと考えられる。

〈2〉アスペクト・テンスの日中対応関係を正確に捉え、検証した。

中国語話者は母語転移によりアスペクトの習得が特に難しいと言われている。そのため、中国語話者の誤用や困難点を推測する先行研究も少なくないが、ほとんどは中国語のアスペクト表現と日本語のテイル形の対応関係を検討している。しかし、日本語のテイル形はアスペクトとテンスの複合体であるため、日中対照研究を行う際に中国語のテンスは形式上では表現しないためにテンスを考慮に入れないまま考察を行うことが最も大きな問題点である。稲垣(2015)では中国語ではテンスの文法カテゴリーが存在しないために、中国語話者のアスペクトの習得が先で、テンスはその後に習得するという可能性を提示した。しかし、文法形式を通して考察を行わなかったため、テンスが学習者の習得にどのように影響を与えるかを解明できなかった。それに対して、本研究では中国語のテンスの特徴を考慮にいれ、日中のアスペクト・テンスの対応関係を見直し、中国語話者のアスペクト・テンスの習得上における困難点を新たに考察し、習得過程における発達パターンを予測した。さらに、それを習得研究で検証した結果、予測通りにテンスに対する認識こそが最終的に正解に辿り着くポイントであることが分かった。このように日中のアスペクト・テンスの対応関係を正確に捉えることによって、中国語話者の習得上における困難点を正しく捉えることは、中国語話者向けの文法教育においても大変意義のあることだと考えられる。

〈3〉中国語話者のアスペクト・テンスの習得段階に対する考察を深めた。

崔(2009)では SRE 理論から日中のテンス別のアスペクト表現を考察し、中国語話者の習得段階を 3 段階に分けた。そして、稲垣(2015)では崔(2009)での説明の矛盾を取り出し、初期段階では中国語話者の母語の転移によりアスペクトのみを持ちテンスは持たないが、習得が進むにつれてテンスを認識できるようになるという代案を提示した。さらに、崔(2009)では過去テンスと未来テンスの「結果残存」に習得難易度はないと結論づけられているが、西坂(2017)は追跡調査で稲垣(2012)の論を検証した結果、「動作の

持続」「結果の状態」の両用法において「現在>過去>未来」の順に習得していくと崔(2009)と異なる結果が見られた。このように、先行研究では中国語話者のテンス別のテイル形の習得段階について議論がなされてきた。しかし、本研究ではテンスを入れ日中対照研究と習得研究の両方を通して検証することで、過去テンスの「進行中」は中国語の発想と似ており習得がより早いものに対して、現在テンスの「結果残存」では中国語に対応する表現がないタイプにおける習得はかなり困難であることが観察された。つまり、この2つの用法は先行研究(崔2009;稲垣2015)で挙げられた通りに同じ段階で習得するのではなく、過去テンスの「進行中」は先に習得され、現在テンスの「結果残存」はその後に習得される、というように中国語話者の習得段階に対する考察を見直した。

〈4〉母語転移の働き方の可能性を習得過程に全面的に考察し、特定母語話者のための母語転移を活かした教育文法の可能性を実現し、文法記述案を作成した。

母語転移に関する議論は従来の第二言語習得研究における重要な課題であるため、その定義や認証に関する議論が少なくないが、母語転移を文法形式だけでなく、母語の発想・論理から捉え、その働き方を習得過程において考察した研究は少ない。一方で、一般の学習者向けの文法記述研究に関しては長く議論されてきたが、特定母語話者のための文法記述は必要であり、母語転移を活かすことが可能であるといったことは先行研究で挙げられているにも関わらず、具体的な記述案のあり方については言及されていない。本研究では特定母語話者向けの文法記述研究の特徴と役割を検討した結果、母語転移を利用することは特定母語話者に判断基準を提供するのに一般の学習者向けの文法記述より効率的であると分かった。さらに、本研究で解明した中間言語の成果を利用し、習得過程にも母語転移で対応できるような文法記述案を作成でき、母語転移を活かした文法記述の可能性を実現したことは意義のあることだと考える。

### 7.3 今後の展望

〈1〉テンス別のアスペクトにおける考察

本研究ではアスペクト・テンスにおける過去テンスの「進行中」と現在テンスの「結果残存」という2つの用法しか扱わなかった。その次の習得段階であるその他のテンス別のテイル形における習得状況と母語転移の働き方はまだ解明されていない。過去テンスの「結果残存」は本研究では扱っていないが、テイタの誤用が多く観察されていることから、中国語話者のテイタに対する理解がより困難であることが予測できる。また、未来テンスに関しては本研究では全く触れなかったが、先行研究では検討されている。崔(2009)では

過去テンスと未来テンスにおいて習得難易度の差が見られていないと結論づけられているのに対して、西坂(2016)では過去テンスの「結果残存」は現在テンスより習得が容易であることを明らかにした。中国語のテンスの特徴から考えると、未来テンスは過去や現在テンスよりもっと時間的な情報が必要であるため、これは中国語話者に対してどのような影響を与えるか、また、未来テンスの表現において日中の対応関係はどのようなになるか、といった課題がまだ残されている。

## 〈2〉アスペクト・テンスの派生的用法に関する考察

これまでの中国語話者を対象とした習得研究には、「進行中」と「結果残存」の2用法のみを扱う研究が多く、その他の派生用法も扱っているのは許(1997, 2002, 2005)である。この研究では、派生用法は「進行中」と「結果残存」と比べるとそれほど母語転移を受けていないと結論づけられている。しかし、許(1997, 2002, 2005)の日中対照研究は文法形式に止まっており、そしてテンスを含めて考察していないことも問題となっている。そのため、その他の派生用法における日中対照研究を行うことによって母語転移の可能性を考察することが必要であると考えられる。

## 〈3〉母語転移を活かした教育文法の教育現場における効果の考察

本研究では母語転移が言語習得に大きな影響を与える大きな要因であるという立場をとり、インプットだけでは習得に至らない文法項目に対して明示的な文法指導が必要であると主張している。そのため、本研究では特定母語話者の文法教育のために、対照研究、習得研究、記述文法研究を経て最終的に母語転移を活かした文法記述案を作成した。これは学習者の困難点と意識を解明した上で作られたものであるが、実際の教育現場に応用して考察していないため、その効果に対しては把握しきれないのが現状である。効率的な文法教育を目指すのに実際の教育現場における学習者の反応から考えることも重要であるため、これを今後の課題とする。

これまで学習者のための文法教育に関して多様な視点から議論がされており、本研究は母語転移を活かすという角度から考えた一例である。そして、学習者の習得過程に多様な要因が働いており、母語転移と複雑に絡まっているため、母語転移の働き方を確実に捉えることは重要で、困難な課題であると考えられる。また、捉えられた母語転移の特徴を活かし、教育現場に応用すると現実的な問題も起こるといった課題がまだ残されている。そのため、これから筆者は非日本語母語話者の視点から習得過程における母語転移の働き方とその扱い方に関する課題を踏み込み、特定母語話者向けの文法教育の研究へ貢献を

目指していきたい。

## 参考文献

- 荒川清秀(1985)「“着”と動詞の類」『中国語 306』 pp. 30-33
- 荒川清秀 (2003)『一步すすんだ中国語文法』大修館書店
- 庵功雄 (2001)「テイル形、テイタ形の意味の捉え方に関する一試案」『一橋大学留学生センター紀要』4, pp. 75-94. 一橋大学.
- 庵功雄 (2010)「第1回 アスペクトをめぐって」『中国語話者のための日本語教育研究』創刊号, pp41-48. 日中言語文化出版社
- 庵功雄 (2011a)「第2回 テンス・アスペクトをめぐって」『中国語話者のための日本語教育研究』第2号, pp59-67. 日中言語文化出版社
- 庵功雄 (2011b)「日本語記述文法と日本語教育文法」『日本語教育文法のための多様なアプローチ』, pp. 1-12. ひつじ書房
- 庵功雄 (2012a)『新しい日本語学入門(第2版)』スリーエーネットワーク
- 庵功雄 (2012b)「日本語教育文法の現状と課題」『一橋日本語教育研究』1, pp. 1-12. ココ出版

- 庵功雄 (2014a) 「テイル形、テイタ形の意味・用法の形態・統語論的記述の試み」『日本語文法学会第 15 回大会予稿集』
- 庵 (2014b) 「テイル形、テイタ形における「ル、タ」のとらえ方についての一考察-日本語教育文法から日本語学、一般言語学への貢献」第 131 回関東日本語談話会 (2014. 1. 25)
- 庵功雄 (2015) 「中国語話者の母語の知識は日本語学習にどの程度役立つか-「的」を例に-」『漢日语言対比研究論叢』7, 漢日対比言語学研究会.
- 庵功雄 (2016) 「母語の知識を活かした日本語教育」に関する一考察-枠組み(Case frame)における日英対照を例に-」『一橋日本語教育研究』4, ココ出版
- 庵功雄 (2017a) 「日日研が求めているもの——日本語学と日本語研究をつなぐために——」『日本語/日本語教育研究』8, pp. 231-243.
- 庵功雄 (2017b) 「日本語教育文法から見た「ている」と「ていた」中国語話者のための日本語教育研究会主催特別講演会 (2017. 7. 1)
- 庵功雄 (2017c) 『一歩進んだ日本語文法の教え方 1』くろしお出版.
- 庵功雄 (2018) 『一歩進んだ日本語文法の教え方 2』くろしお出版.
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2001) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 庵功雄・清水佳子 (2016) 『上級文法演習 時間を表す表現 改訂版』スリーエーネットワーク
- 石綿敏雄・高田誠 (1990) 『対照言語学』おうふう
- 石毓智 (2000) 「現代中国語のアスペクトについて」『中国語言語学情報 2 テンスとアスペクト』好文出版 (原文: 「论现代汉语的“体”范畴」, 中国社会科学, 1992 年第 6 期)
- 稲垣俊史 (2011) 「中国語話者による日本語のテンス・アスペクトの習得について—アスペクト仮説からの考察—」『中国語話者のための日本語教育研究』第 2 号, pp15-26. 中国語話者のための日本語教育研究会編
- 稲垣俊史 (2013) 「テイルの二面性と中国語話者によるテイルの習得への示唆」『中国語話者のための日本語教育研究』第 4 号, pp. 29-41. 中国語話者のための日本語教育研究会 (編)
- 稲垣俊史 (2015) 「中国語話者による日本語のテンス・アスペクトの習得—崔 (2009) の再解釈—」『中国語話者のための日本語教育研究』第 6 号, pp. 50-60. 中国語話者のための日本語教育研究会 (編)
- 井上優 (2001a) 「日本語研究と対照研究」『日本語文法』1-1, くろしお出版
- 井上優 (2001b) 「現代日本語の「タ」-主文末の「…タ」の意味について-」つくば言語文化

- フォーラム編『「た」の言語学』pp. 97-164, ひつじ書房.
- 井上優 (2002) 「言語の対照研究」の役割と意義『日本語と外国語との対照研究：対照研究と日本語教育』くろしお出版
- 井上優 (2005) 「学習者の母語を考慮した日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.
- 井上優 (2007) 「日本語研究・中国語研究と日中対照研究」『対照研究の成果を活かした中国語話者向け日本語文法教材の開発』
- 井上優 (2015) 「対照研究について考えておくべきこと」『一橋日本語教育研究』(3)pp. 1-12.
- 井上優 (2016) 「日本語と中国語の真偽疑問文と確認文の意味」、庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己(編)『日本語文法研究のフロンティア』くろしお出版、pp. 225-242.
- 岩田一成 (2011) 「文法研究のきっかけとしての「教材分析」」『日本語教育文法のための多様なアプローチ』, pp. 101-128. ひつじ書房
- 太田陽子 (2005) 「文脈からみたハズダの機能」『日本語教育』126号、pp114-123.
- 太田陽子 (2011) 「学習者の産出例から運用のために必要な情報を考える——ハズダの共起表現と類義表現に着目して——」、森篤嗣・庵功雄(編)『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房、pp. 129-151.
- 太田陽子 (2014) 『文脈をえがく：運用力につながる文法記述の理念と方法(日本語教育学の最新潮流9)』ここ出版.
- 奥田邦男先生退官記念論文集刊行委員会 (1999) 『日本語教育学の展開』溪水社
- 奥田靖雄 (1977) 「アスペクトの研究をめぐって—金田一的段階」『宮城教育大学 国語国文』NO. 8, pp. 51-63, 宮城教育大学語国語国文学会
- 奥田靖雄 (1978) 「アスペクトの研究をめぐって(上)(下)」『教育国語』53, 54
- 奥野由紀子 (2005) 『第二言語習得過程における言語転移の研究—日本語学習者による「の」の過剰使用を対象に—』風間書房
- 王力 (1954) 『中国語法理論』上册, 中华书局股份有限公司
- 王力 (1982) 『汉语语法纲要』上海教育出版社
- 大関浩美 (2010) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版.
- 簡卉雯 (2012) 「動詞の意味特徴からみる「ている」の「結果の状態」用法の習得—縦断的事例研究」『中国語話者のための日本語教育研究』5号, pp29-45, 日中言語文化出版社.
- 菊地康人ほか(2005) 「現場から発信する「もうひとつの日本語教育文法」—日本語教師だからこそ見えること・できること—」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 283-294
- 菊地康人・増田真理子 (2009) 「初級文法教育の現状と課題 - 「です・ます完全文」をテンプレ

- ートとする教育からの転換を-」『日本語学』Vol. 28 1明治書院 pp. 64-74
- 北村よう (1994) 「日本語のテンスとアスペクト習得—中国語話者の場合」『東海大学留学生センター30周年記念論集』 pp. 221-235, 東海大学.
- 木村英樹 (1982) 「テンス・アスペクト—中国語」『講座日本語学 11 外国語との対照 II』明治書院, pp. 19-39, 明治書院
- 木村英樹 (1996) 『中国語はじめの一步』ちくま書房
- 木村英樹 (1997) 「動詞接尾辞“了”の意味と表現機能」『中国語学論集文集：大河内康憲教授退官記念』東京 東方書店.
- 許夏珮 (1997) 「中・上級台湾人日本語学習者による「テイル」の習得に関する横断的研究」『日本語教育』95号, pp. 37-48, 日本語教育学会.
- 許夏珮 (2000a) 「自然発話における日本語学習者による「テイル」の習得研究—OPI データの分析結果から—」『日本語教育』104号, pp. 20-29, 日本語教育学会.
- 許夏珮 (2000b) 「中・上級台湾人日本語学習者によるテイタの習得に関する研究」『言語文化と日本語教育』19, pp. 49-61, お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- 許夏珮 (2002) 「日本語学習者によるテイタの習得に関する研究」『日本語教育』115号, pp. 41-50, 日本語教育学会.
- 許夏珮 (2005) 『日本語学習者によるアスペクトの習得』くろしお出版.
- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者におけるテイルの習得について」『日本語教育』87号, pp. 153-164, 日本語教育学会.
- 金水敏・工藤真由美・沼田善子 (2000) 『日本語の文法 2 時・否定と取り立て』岩波書店
- 金田一春彦 (1950) 「国語動詞の一分類」金田一春彦編 (1976) 『日本語のアスペクト』むぎ書房に再録
- 金立鑫 (2000) 「「了 le」のテンス・アスペクト特性」『中国語言語学情報 2 テンスとアスペクト』好文出版
- 工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンスとテキスト—現代日本語の時間の表現』ひつじ書房
- 熊谷智子 (2002) 「「対照研究」と「言語教育」をつなぐために」『日本語と外国語との対照研究：対照研究と日本語教育』くろしお出版
- 小池生夫 (編) (2004) 『第二言語習得研究の現在』大修館書店
- 高名凱 (1986) 『汉语语法论』商务印书馆.
- 小林ミナ (2002) 「日本語教育における教育文法」『日本語文法』2-1, pp. 153-170, 日本語文法学会
- 小林ミナ (2005) 「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp. 21-42, くろしお出版

- 小山悟 (2004) 「日本語のテンス・アスペクトの習得における普遍性と個別性：母語の役割と影響を中心に」 小山悟・大友可能子・野原美和子 (編) 『言語と教育：日本語を対象として』 pp. 415-436, くろしお出版.
- 龚千炎 (1995) 『汉语的时相时制时态』 北京：商务印书馆
- 龚千炎 (2000) 「現代中国語のテンスとアスペクト体系」 『中国語言語学情報 2 テンスとアスペクト』 好文出版 (原文：「谈现代汉语时制表示和时态表达系统」, 中国语文, 1991 年第 4 期)
- 島岡丘 (1986) 「外国語教育のための対照研究」 林四郎編 『外国語と日本語』 (応用言語学 2) pp. 60-75, 明治書院.
- 崔亜珍 (2009) 「SRE 理論から見た日本語テンス・アスペクトの習得研究—中国人日本語学習者を対象に—」 『日本語教育』 142 号, pp. 80-90, 日本語教育学会.
- 迫田久美子 (1998) 『中間言語研究—日本語学習者による指示詞コ・ソ・ア・ドの習得』 溪水社.
- 迫田久美子 (1999) 「学習者言語研究の過去・現在・未来—第二言としての日本語習得研究の変遷と展望について—」 『日本語教育学の展開—奥田邦男先生退官記念論文集』 奥田邦男先生退官記念論文刊行委員会
- 迫田久美子 (2001) 「第 1 章 学習者独自の文法—学習者は独自の文法を作り出す」 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著 『日本語学習者の文法習得』 pp. 3-23, 大修館書店.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に活かす第二言語習得研究』 アルク.
- 佐藤琢三 (2015) 「補助動詞テオク——意味・語用論的特徴と学習者の問題——」 阿部二郎・庵功雄・佐藤琢三 (編) 『文法・談話研究と日本語教育の接点』 くろしお出版, pp. 1-18.
- 佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子 (編) (2011) 「学習者言語」 『英語教育学大系 第 5 巻 第二言語習得—SLA 研究と外国語教育』 pp. 133-157, 大修館書店.
- 佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子 (編) (2011) 『英語教育学大系 第 5 巻 第二言語習得—SLA 研究と外国語教育』 大修館書店
- 讚井唯允 (2002) 「コムリーのアスペクト論と日本語・中国語のアスペクト体系」 日中対照言語学会 (編) 『日本語と中国語のアスペクト』 67-78. 白帝社.
- 下地早智子 (2004) 「日中両言語における文法現象としての視点の差異—移動動詞・受身動詞の表現・テンス/アスペクトの場合—」 『神戸市外国語大学外国語研究 58, 65-74』
- 渋谷勝己 (1988) 「中間言語研究の現状」 『日本語教育』 64
- 渋谷勝己 (2001) 「学習者の母語の影響—学習者の母語が影響する場合としない場合がある」 『日本語学習者の文法習得』 pp. 83-99, 大修館書店.
- 白川博之 (2002) 「記述的研究と日本語教育—『語学研究』の必要性と可能性—」 『日本

- 語文法』 2-2, pp. 62-80, 日本語文法学会
- 白川博之 (2005) [日本語学的文法から独立した日本語教育文法], 野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp. 43-61, くろしお出版.
- 白川博之 (2007) 「学習者の誤用・非用をどう考えるか」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部 第 56号, pp. 173-179
- 白川博之 (2016) 「もう一步の日本語文法——納得のいく文法説明を求めて——」 『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』 第 65 号, pp. 169-175.
- 新屋映子・姫野 伴子・守屋三千代 (1999) 『日本語教科書の落とし穴—日本語教師がはまりやすい』 アルク.
- 菅谷奈津恵 (2002) 「日本語のテンス・アスペクト習得に関する事例研究-自然習得をしてきた露・英・仏語母語話者を対象に-」 『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』 平成 12-13 年度科学研究費研究成果報告書, pp. 102-114.
- 盛文淵・吉本啓・佐藤滋 (2006) 「中国語におけるテンスの解釈—アスペクトとテンスの相関性から—」 『言語処理学会年次大会発表論文集』 12, pp. 608-611, 言語処理学会
- 冉露芸 (2017) 「テイル形の使用における中国語話者の意識-フォローアップ・インタビューから」 『中国語話者のための日本語教育研究』 第 8 号, pp. 46-60, 日中言語文化出版社.
- 冉露芸 (2018) 「母語を活用する観点から見たテイル形の使用-中国語話者の習得上の困難点の再考察を通して」 『一橋大学国際教育センター紀要』 第 9 号, pp. 73-84, 一橋大学国際教育センター.
- 冉露芸 (2019) 「「真」の習得状況を測るための第二言語習得研究の調査法-表層回答と内面理解の双方をめぐって」 『一橋日本語教育』 7 号, pp. 43-56. ココ出版 (印刷中)
- 曾我松男 (1995) 「日本語動詞における官僚と実現について」 『アカデミア文学・語学編』 54 号, pp. 43-75
- 園部すみ (2013) 「現代日本語の従属節選択と複数の類型について」 2012 年度熊本大学大学院社会文化科学研究科博士論文
- 高梨信乃 (2014) 「上級学習者のテイル形使用に見られる問題点—文法指導の隙間」 『日本語／日本語教育研究』 第 5 号, pp. 29-46, ココ出版.
- 高橋君平 (1967) 『中国語文法』 大安
- 戴浩一 (2015) 「漢語「在」處所片語詞序在日文與韓文的對應」 『臺灣華語教學研究』 Vol. 11, p. 1-8
- 張惠芳 (2010) 「自然会話に見られる「ダロウ」と「デハナイカ」の表現機能の違い——用法上互換性を持つ「認識喚起」の場合——」 『日本語教育』 145 号, pp. 49-60.

- 张秀(1957)「汉语动词的“体”和“时制”系统」『语法论集』第1集,北京中华书局
- 張麟声(2001a)『日本語教育のための誤用分析-中国語話者の母語干渉 20 例』スリーエーネットワーク.
- 張麟声(2001b)「「(の)中」の基本的意味とその分布について」『日本語教育』108
- 張麟声(2003)「言語教育のための対照研究について—日本国内の事例を中心に—」『時間表現・空間表現の意味の構造化に関する日本語と中国語の対照研究』平成13-14年度科学研究費基盤研究の成果報告書.
- 張麟声(2007)「言語教育のための対照研究について」『日中言語対照研究論集』09号, pp. 26-39. 白帝社.
- 張麟声(2010a)「対照研究・誤用分析・習得研究三位一体の研究モデルについて」大阪府立大学人間社会学部言語文化学科『言語文化学研究 言語情報編』第5号,大阪府立大学人間社会学部言語文化学科.
- 張麟声(2010b)「編集後記」『中国語話者のための日本語教育研究』創刊号, pp. 78-80. 中国語話者のための日本語教育研究会
- 張麟声(2011)『新版中国語話者のための日本語教育研究入門』日中言語文化出版社.
- 張麟声(2012)「「学習者独自の規則」とは何か—その形成に関わる認知的要因の分類の一試案」『日本語/日本語教育研究』3, pp. 5-19. ココ出版.
- 張麟声(2015)「中国話者用日本語教育文法の体系的構築:中国語話者のための日本語教育研究会の今後の目標として」『中国語話者のための日本語教育研究』第8号, pp. 46-60, 日中言語文化出版社.
- 陳建璋(2014)「日本語のアスペクト形式「テイル」の習得に関する横断研究—動詞の語彙的アスペクトによる影響について—」『言葉と文化』15号, pp. 31-47, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻(編).
- 陳昭心(2009)「「ある/いる」の「類義表現」としての「結果の状態のテイル」」『世界の日本語教育』19, pp. 1-15
- 陳昭心(2013)「テモの不使用についての一考察——中国語の母語干渉の観点から——」『日本語/日本語教育研究会』4, pp. 231-248.
- 陳平(1988)「论现代汉语时间系统的三元构造」『中国语文』第6期
- つくば言語文化フォーラム編(2001)『「た」の言語学』ひつじ書房
- 寺村秀夫(1982a)「言語の対照的分析と記述の方法」『講座日本語学 10 外国語との対照 I』明治書院
- 寺村秀夫(1982b)「言語の対照研究と外国語学習」『外国語教育論集』02, pp. 19-26 筑波大学外国語センター

- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味 第 II 巻』 くろしお出版
- 西坂祥平 (2016) 「中国語話者による日本語のテンス・アスペクト習得研究：「結果の状態」用法を中心に」『日本語/日本語教育研究会』 7 号, pp. 133-148, ココ出版.
- ネウストプニー, J. V. (1994) 「日本研究の方法論-データ収集の段階-」『待兼山論叢』 第 28 号, 日本語学篇, pp. 1-24, 大阪大学文学部.
- ネウストプニー, J. V. ・宮崎里司 (2002) 『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために』 くろしお出版.
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』 大修館書店
- 野田尚史 (2001a) 「学習者独自の文法の背景」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』 第 3 章 大修館書店
- 野田尚史 (2001b) 「文法項目の難易度——難しい文法項目は複雑な処理を要求される」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』 第 6 章 大修館書店
- 野田尚史 (2001c) 「文法の理解と運用——「分かった」と「使える」は違う」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』 第 7 章 大修館書店
- 野田尚史 (2005) [コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図], 野田尚史 (編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp. 1-18, くろしお出版.
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』 大修館書店
- 中石ゆうこ (2013) 「中間言語から見た日本語教育文法-「わかる」と「できる」の区別を通して」『日本語学』 32(7), pp. 30-39. 明治書院
- 蓮沼昭子 (2017) 「順接と逆接の境界——日本語学習者は逆接条件の「テモ」になぜ順接条件形式を使用するのか——」、江田すみれ・堀恵子(編)『習ったはずなのに使えない文法』 くろしお出版, pp. 119-146.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010) 『詳説 第二言語習得研究——理論から研究法まで』 研究社.
- 畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文(編) (2012) 『第二言語習得研究と言語教育』 くろしお出版.
- 百済正和 (2012) 「第 2 部 総論」『第二言語習得研究と言語教育』 くろしお出版.
- ファン S. K. (2002) 「対象者の内省を調査する (1) フォローアップ・インタビュー」『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために』 くろしお出版.
- 三村由美 (1999a) 「第二言語としての日本語のパーフェクトの習得」『言語文化と日本語教育』 17, pp. 48-59, お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- 三村由美 (1999b) 「第 2 言語としての日本語のアスペクトの習得： Vendler のヒエラルキー

- による分析」『ことばと人間』2, pp. 29-40.
- 森山新・向子陽子（編）（2016）『第二言語としての日本語習得研究の展望-第二言語から他言語へ』ここ出版.
- 森山卓郎（1988）『日本語動詞述語文の研究』明治書院.
- 山内博之（2005）「話すための日本語教育文法」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 山内博之（2009）『プロフィシエンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房
- 山岡俊比古（2004）「第2章 認知から見た言語習得」『第二言語習得研究の現在』大修館書店
- 山岡俊比古（1997）『第2言語習得研究』桐原ユニ
- 楊永娟（2010）「駐日動詞時制表現についての対照研究」『一橋大学国際教育センター』1, pp. 3-15
- 楊凱榮（2001）「中国語の「了」について」『「た」の言語学』, つくば言語文化フォーラム編 pp. 61-96. ひつじ書房
- 劉少英・瀉沼誠二（2000）「現代日本語のAspect・テンスと中国語のAspect助字との対照研究」『北海道教育大学紀要 人文科学・社会科学編』51(1), pp. 17-31, 北海道教育大学
- 劉綺紋（2006）『中国語のAspectとモダリティ』大阪大学出版会
- 黎錦熙 1992 《新著国语文法》, 北京: 商务印书馆
- 李铁根（2002）「“了”“着”“过”与汉语时制的表达」『语言研究』第3期
- 李臨定（1990）『现代汉语动词』中国社会科学出版社.
- 李臨定（1993）『中国語文法概論』光生館
- 呂叔湘（1982）『中国文法要略』商务印书馆
- JACET（大学英語教育学会）SLA研究会（編）（2005）『文献からみる第二言語習得研究』開拓社
- テレンス・オドリン（1995）. 丹下省吾訳『言語転移』リーベル出版.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition principle: The pidgin-creole connection, In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, San

- Diego, CA: Academic press, 527-570.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, Canada: Multilingual Matters.
- Collins, L. (2002) The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology, *Language Learning*, 52, 43.
- Corder, S, P (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S, P. (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass and Selinker(eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 85-97.
- DeKeyser, R. M. (1995). Language second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 379-410.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Ellis. N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis. N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis. N. C. (2007). The weak-interface, consciousness, and form-focussed instruction: Mind the doors. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*. pp.17-33 Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1994a). Implicit/ explicit knowledge and language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 28, 166-172.

- Ellis, R. (1994b). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994c). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press. pp.79-114
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 1.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (Ed.). (2001) *Form-focused instruction and second language learning* Malden, MA: Blackwell.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign language*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press. 太田郎翻訳・解説『外国語としての英語の教授と学習』研究社. 1957.
- Gass, S. M. (1984). A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals. *Language Learning* 34: 115-132.
- Gabriele, A. & McClure, W. (2011). Why some imperfectives are interpreted imperfectly: A study of Chinese learners of Japanese. *Language Acquisition*, 18, 39-83.
- Hulstij, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193-223.
- Ishida, M (2004). Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form -teiru by learners of Japanese as a foreign language, *Language Learning*, 54, pp.311-394.
- Kellerman, E. (1979). The problem with difficulty. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 27-48
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. M. Gass & L. Selinker(Eds.) *Language transfer in language learning* (pp.345-353). Rowley, MA; Newbury House.
- Koyama, S. (1999) An introspective analysis on the acquisition of tense and aspect in Japanese as a second language. Paper presented at 12<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics in Tokyo.
- Krahnke, K., K. Krahnke and T. Nishimura (1993). Pragmatics and transfer: Japanese ellipsis in English interlanguage. Ms. presented at The 4th International Pragmatics Conference, July 25-30. Kobe, Japan.

- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teacher: A Scientific Approach*. New York: McGrawHill.
- Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult EST student. *TESOL Quarterly* 9/4, pp.409-419.
- Long, M. and D. Larsen-Freeman (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Neustupny, J. V (1990). The follow-up interview. *Japanese Studies Association of Australia Newsletter*. 10(2), pp.31-34.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long(Eds.) *Handbook of second language acquisition*(pp.436-468). Malden, MA: Blackwell.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Jon Benjamins.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis(Ed.), *Implicit and explicit learning of language*. Amsterdam: Academic Press. pp.393-419.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Sybolic Logic*. NY: The Macmillan Company. (石本新(訳)(1982)『記号論理学の原理』大修館書店) .
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Applied Linguistics* 10: 3,209-231.
- Shibata, M. (1999) The use of tense-aspect morphology in L2 discourse in narratives, *Acquisition of Japanese as Second Language*, 2, 68-102.
- Shibata, M. (2000) *Comparing lexical aspect and narrative discourse in second language learners' tense-aspect morphology*: Across sectional study of Japanese as a second language, Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona,

AZ.

- Shirai, Y. (2002). The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language, In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Philadelphia: John Benjamins, 455-478.
- Shirai, Y & Kurono, A. (1998). The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language, *Language Learning*, 48, pp.245-279.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Sugaya, N. and Shirai, Y. (2007). The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese. *Studies in Second Language Acquisition* 29: 1-38.
- Towell, R. and R. Hawkins (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vendler, Z. (1967) *Linguistics in philosophy*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effect of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly* 16: 169-183.

## 卷末資料

- 資料 I 調査対象とする教科書リスト
- 資料 A 教科書リスト
- 資料 B 各教科書のテイル形の分類・導入課数・例文
- 
- 資料 II 文法テスト
- 資料 A 第 4 章で用いた文法テスト I
- 資料 B 第 5 章で用いた文法テスト II

資料 I 調査対象とする教科書リスト

資料 A 教科書リスト

資料 B 各教科書のテイル形の分類・導入課数・例文

資料 A 教科書リスト

	簡称	書名	著者／出版社／出版年数
1	『標準日』	『新版中日交流標準日本語初級上』	人民教育出版社/光村図書出版(2005)
		『新版中日交流標準日本語初級下』	人民教育出版社/光村図書出版(2005)
2	『新編日語』	『高等学校教材新編日語』	周平・陳小芬編(1995) 上海外語教育出版社
3	『総』	『综合日语 第一册(修正版)』	彭广陆・守屋三千代(2009) 北京大学出版

	合』		社
		『総合日語 第二册 (修正版)』	彭广陆・守屋三千代 (2010) 北京大学出版社
4	『みんなの日本語』	『みんなの日本語 初級 I 第 2 版 翻訳・文法説明 中国語版』	スリーエーネットワーク (2012)
		『みんなの日本語 初級 II 第 2 版 翻訳・文法説明 中国語版』	スリーエーネットワーク (2014)
		『みんなの日本語 中級 I 第 2 版 翻訳・文法説明 中国語版』	スリーエーネットワーク (2009)
		『みんなの日本語 中級 II 第 2 版 翻訳・文法説明 中国語版』	スリーエーネットワーク (2012)
5	『げんき』	『初級日本語げんき I』	坂野永理・大野祐・坂根庸子・品川恭子 (1991) The Japan Times
6	『初歩』	『日本語初歩』	鈴木忍・川瀬生郎・国際交流基金日本語 国際センター編 (1985) 凡人社
		『日本語初歩 改訂文法説明』	北海道大学日本語研究会 (1992) 凡人社
7	『新文化』	『新文化初級日本語 I・II』	文化外国語専門学校編 (2000) 文化外国 語専門学校
		『新文化初級日本語 I・II 教師用 指導手引き書』	文化外国語専門学校 編 (2000) 文化外 国語専門学校
8	『初級日本語』	『初級日本語』	東京外国語大学留学生日本語教育センタ ー編 (1990) 凡人社
9	『できる』	『できる日本語 初級』	できる日本語教材開発プロジェクト (2011)アルク
		『できる日本語 初中級』	できる日本語教材開発プロジェクト (2012)アルク
		『できる日本語 中級』	できる日本語教材開発プロジェクト (2013)アルク

資料 B 各教科書のテイル形の分類・導入課数・例文

書名	段階	テイルの扱い方	例文
『 標 日』	初級	①進行中 ②結果の状態 1 ③習慣・繰り返す ④結果の状態 2	①第 15 課：小野さんは今新聞を読んでいます。 ②第 16 課：森さんは車を持っています。 ③第 27 課：わたしは先月から毎朝太極拳をし ています。 ④第 33 課：部屋の電気が消えています。
『 新 偏 日 語』	初級	①現在進行中の動作 ②繰り返している動作 ③動作の結果の持続	①第 9 課：ある人は歌を歌っています。 ②第 9 課：一か月ほど国へ帰っていました。 ③第 9 課：母は今働いていませんが、前はスー パーで働いていました。
『 総』	第 一	①正在进行, 相当于 [正	①第 11-1 課：李さんは今図書館で日本語を

合』	冊	<p>在, 在, ~呢] (進行中)</p> <p>②過去某时间段或時間点上持續動作, 相當于 [過去, 剛在, 那時~在] (過去テンスの進行中)</p> <p>③變化結果的持續 (變化の結果の持續)</p> <p>④某種狀態(ある狀態)</p> <p>⑤まだ~ていません相當于 [還沒, 尚未]</p> <p>⑥習慣, 反復, 長期進行的動作 (習慣・繰り返し)</p> <p>⑦ている時</p>	<p>勉強しています。</p> <p>②第 11-1 課: 午前中図書館で勉強していました。</p> <p>③第 11-2 課: もう外は暗くなっています。</p> <p>④第 11-2 課: あの店はいつも混んでいる。</p> <p>⑤第 11-2 課: 王さんはもうきましたか。/いいえ、まだ来ていません。</p> <p>⑥第 11-3 課: 高橋さんは毎日日記を書いています。</p> <p>⑦第 13-1 課: 人が下を歩いている時に、窓からゴミを捨ててはいけません。</p>
	第二冊	<p>⑧~ている状態 表示性質, 状态的動詞, 實際上帶有形容詞的性質, 不表示變化結果的持續。</p>	<p>⑧第 16-2 課: 王さんは父に似ていると思いました。</p>
『みん日』	初級	<p>①動作が進行している</p> <p>②状態</p> <p>③習慣的な行為、および職業や身分</p> <p>④習慣繰り返している動作</p> <p>⑤結果の状態</p>	<p>①第 14 課: ミラーさんは今電話をかけています。</p> <p>②第 15 課: サントスさんは電子辞書を持っています。</p> <p>③第 15 課: IMC はコンピューターソフトを作っています。/ミラーさんは IMC で働いています。</p> <p>④第 28 課: 毎朝ジョギングをしています。</p> <p>⑤第 29 課: 窓が割れています。</p>
	中級	<p>⑥経験・経歴</p>	<p>⑥第 11 課: この寺は今まで 2 回火事で焼けている。</p>

『げんき』	初級	①動作が進行している ②過去のことが今に与える影響 ③繰り返し/習慣 ④慣用	①第7課：スーさんは今勉強している。 ②第7課：山下さんは窓の近くに座っています。 ③第7課：私は英語を教えている。 ④第7課：スーさんはお金をたくさん持っている。
『初歩』	初級	①知っています ②動作の持続/繰り返し ③状態の継続	①第15課：あの人を知っていますか。 ②第16課：雨が降っています。 ③第17課：白い靴をはいています。
『新文化』	初級	①動作の持続 ②所属職業 ③状態 ④完了	①第10課：広田さんは、今、電話をしています。 ②第11課：父は会社を経営しています。 ③第19課：赤いTシャツを着ています。 ④第35課：講演会はもう始まっていますか。
『初級日本語』	初級	①進行中 ②状態 ③習慣/繰り返し ④結果の状態	①第11課：今、雨が降っています。 ②第13課：タンさんはみどり色の帽子をかぶっています。 ③第15課：私は毎日母の仕事を手伝っています。 ④第17課：財布が落ちている
『できる』	初級	①動作の進行 ②～に住んでいます ③職業 ④まだ～ていません ⑤習慣 ⑥知っていますか ⑦装着動詞 ⑧結果の状態	①第7課：お皿を洗っています。 ②第8課：～に住んでいます。 ③第8課：デパートで働いています。 ④第10課：もうバスのチケットを買いましたか?/まだ買っていません。 ⑤第11課：アルバイトをしています。 ⑥第13課：知っていますか/知りません。 ⑦第13課：白いシャツを着ている人です。 ⑧第15課：コップが汚れています。 電車が止まっています。
	初級	⑨ていました (過去の習慣)	⑨第13課：私もあのくらいの頃、よく友達とサッカーをしていたよ。

	中級	⑩移動動詞	⑩第2課：今日はさくら市にあるレストランに来ています。/兄は中国に行っています。
--	----	-------	--

資料 II 文法テスト

資料 A 第4章で用いた文法テスト I

資料 B 第5章で用いた文法テスト II

資料 A 第4章で用いた文法テスト I

\*文法テストを実施する際に文脈の部分では中国語で提示している。

1. (日：バイト先で、休憩の時間に同じ班の人と雑談している。Aさんの指輪を見たら..

中：在打工的地方，休息的时候跟小A闲聊。你看到她手上带着戒指，于是就问道)

あなた：Aさんは \_\_\_\_\_ か。(結婚する)

A:いいえ、 \_\_\_\_\_ ないです。(結婚する)。これはただの飾り物ですよ。

2. (日：日曜日の昼ごろ、母は家に戻ってきて、あなたがパジャマを着ている様子を見て、聞いた。

中：星期天的中午，你妈妈已经外出又回家了。却看到你还穿着睡衣就问你。）

母：今朝、何時まで \_\_\_\_\_ の。(寝る)

あなた：11時かなあ。

3. (日：月曜日に、友達と昨日のことについて話している)

中：星期一的时候，一个跟你很熟的朋友过来跟你聊天，说到了昨天的事情)

A:昨日9時ごろにちょうどマンションの下から通したんだけど、なんか電気がついていなかったね。

あなた：あ～、昨日9時ごろ。その時私は居酒屋で酒を \_\_\_\_\_。(飲む)

4-1. (日：友達と雑談している。

中：跟朋友闲聊。)

友達：最近、風邪をひく人が多いね。

あなた：そうだね、私も先週風邪を引いちゃって、今は \_\_\_\_\_ けど、まだぶり返すかも。(治る)

4-2. (日：友達と雑談している。

中：跟朋友闲聊。)

友達：風邪はもう大丈夫？

あなた：ええ。母からとてもいい薬をもらって、たった3日間で \_\_\_\_\_ の。(治る)

友達：速いね。

5. (日：母と外出していて、帰宅しました。すると、家の前に車が1台止まっている。

中：你和妈妈一起出门后现在回到家门口。发现家门口莫名其妙的停了一辆车。)

あなた：あ、車が \_\_\_\_\_。(止まる)

母：おかしいね。

6. (日：あなたは家の掃除をしている。弟に手伝ってもらいたいが、弟はやりたくないか

ら自分の部屋に入った。

中：你在做家里的大扫除，希望弟弟能来帮忙。但是他一直待在房间里)

あなた：ちょっとお掃除を手伝って。

弟：今、\_\_\_\_\_けど。(勉強する)

7. (日：バイトの面接のことで田中さんと予約したので、今は受付のところにいる。)

中：你要面试一个工作。在这之前你就跟一个叫田中的负责人预约好了。现在你到了那个公司的咨询台。)

あなた：すみません。面接の予約を取りましたが、田中さんはいらっしゃいますか。

A：田中さんですか。田中さんは、買い物に\_\_\_\_\_。少々お待ちください。(行く)

8-1. (日：あなたがキッチンでお皿を洗っている。そして、お皿が滑ってしまった。)

中：你在厨房洗碗，不小心打碎了一个盘子。)

お母さん：どうしたの。

あなた：あ、大丈夫。さっき手が滑ってお皿が\_\_\_\_\_。(割れる)

8-2. (日：キッチンでお母さんに手伝っている。)

中：在厨房给正在做饭的妈妈帮忙。)

お母さん：お皿を取ってきてくれる。

あなた：はい。あれ、このお皿、\_\_\_\_\_。(割れる)

9-1. (日：友達と大学の同級生について話している。)

中：你跟朋友在聊一个关于大学时代的同班同学的事。)

A：あの人はまだ大学にいるのかな？

B：いや、きっと\_\_\_\_\_。(卒業する)

9-2. (日：自己紹介するときに。)

中：自我介绍的时候。)

A：XXと申します。三年前に〇〇大学を\_\_\_\_\_。今は〇〇会社に勤めております。  
(卒業する)

資料B 第5章で用いた文法テストII

\*文法テストを実施する際に文脈の部分では中国語で提示している。

質問：( )の中の動詞を「る形、た形、ている形、ていた形」のいずれの一つに変えて、  
\_\_\_\_\_に入れてください。(例：食べる→食べる、食べた、食べている、食べていた。  
食べます、食べました、食べています、食べていました。→どちらでもok.)

1. (日：あなたは教室に入りました。友達と挨拶しています。)

中：你进入了教室之后，与朋友打招呼。)

あなた：こんにちは。

友達：こんにちは。あれ、後ろになんか変なものが \_\_\_\_\_ よ。(付く)

あなた：えっ、なんだろう。あ、落ち葉か！

多分さっき近道して来たときに \_\_\_\_\_ のでしょう。(付く)

2-1 (日：警察は近所の人に事件について聞いています。

中：你与林同学在车站等地铁。)

警察：昨日の5時ごろ、この辺に来ましたか。

あなた：いいえ、来ませんでした。その時は家で家族と映画を \_\_\_\_\_。(見る)

2-2 (日：三連休の後、友達と学校で話しています。

中：三連休之后，你和朋友在学校聊天。)

友達：三連休にどこかに行きませんでしたか。

あなた：特に出かけませんでした。

ただ、日曜日の午後は新宿で友達と映画を \_\_\_\_\_ けど…。(見る)

3. (日：クラスメートの林さんと駅で電車を待っています。

中：你与林同学在车站等地铁。)

あなた：電車が来ました。でも、人が多くて、席がないみたいですね。

林さん：そうですね。

(電車に入ったら)

あなた：あ、あっちの席が2つ \_\_\_\_\_ よ。(空く)

林さん：ラッキー！

…

(次の駅に着いたら、たくさんの人が降りました。すると、たくさんの席が空いてきた)

…

あなた：わあ、今は席が \_\_\_\_\_ ね。(空く)

4. (日：週末の朝、あなたは午後1時に起きました。外を見ると、雨が降っていません

が、地面が濡れていることに気づきました。すると、後から戻ってきたお母さんに聞きました。

中：周末的早上，你在中午1点多多的时候起床了。看了下窗外，发现外面没有下雨

但是地上是湿的。这时，你妈妈刚好从外面回来了。)

あなた：へあ、今朝雨が \_\_\_\_\_ の？(降る)

お母さん：そうよ。6時に出かける時には \_\_\_\_\_ のよ。10時くらいに止んだのか

なあ。(降る)

5. (日：あなたは新生で、パソコン室でパソコンを利用しています。すると、画面が突然消えました。

中：你是一个新生，现在在电脑室使用电脑。)

あなた：あれ、どうしたんだ？

先輩：どうかしましたか。

あなた：パソコンが突然 \_\_\_\_\_ んです。さっき突然画面が消えたんですけど…

(壊れる)

先輩：あ、言い忘れましたが、このパソコンは \_\_\_\_\_ ですよ。よくエラーが出ていますから、あっちのパソコンを使ってください。(壊れる)

あなた：あ、なるほど。ありがとうございます。

6-1 (日：大家さんと話しています。

中：你在和房东正在聊天。)

大家さん：昨日の7時ごろに、2回伺いましたけど、いなかったみたいですね。

あなた：あ、すみません。ちょっと近くの公園を \_\_\_\_\_ のです。(散歩する)

6-2 (日：友達と雑談しています。

中：你与朋友在闲聊。)

友達：今朝3回も電話しましたが…

あなた：あ、ごめんなさい。今朝出かける時に携帯を持っていなかったです。

友達：へえ、何に出かけたのですか

あなた：まあ、ちょっと公園の近くで \_\_\_\_\_ のです。(散歩する)

7 (日：あなたは学校から家に戻りました。すると、お母さんに呼ばれました。

中：你从学校回到了家里，一进门就被妈妈看见你包包是湿的，就叫住了你。)

お母さん：ちょっと待って、カバンの後ろが大分 \_\_\_\_\_ よ。(濡れる)

あなた：あ、本当だ。…ペットボトルの水が漏れてしまったみたい。

でもよかった、パソコンは無事だった。

お母さん：よかったね。ちゃんとふたを閉めておいてね。

また水がこぼれたらいけないから…

あなた：しまった。こぼしちゃった！

お母さん：えっ、大丈夫？

あなた：あ、パソコンが \_\_\_\_\_。(濡れる)

8-1 (日：友達と雑談しています。

中：你与朋友在闲聊。)

あなた：今朝大変でしたよ。

友達：どうしたんですか。

あなた：今朝起きた後、2時間ほど家の近くを \_\_\_\_\_。家に戻ったら、その間に、  
隣で火事があったそうなんですよ。(走る)

8-2 (日：友達と雑談しています。

中：你与朋友在闲聊。)

友達：どうしたんですか。寝不足な顔をしていますけど…

あなた：あのう、昨日大変でしたよ。晩ご飯を食べた後、家の近くを2時間 \_\_\_\_\_。  
家に戻ったら、隣で火事があったんですよ。それで一晩中ほとんど寝られませんでした。  
(走る)

9. 私が夜遅く帰宅した時、妻はまだ風呂に \_\_\_\_\_。(入る)

10. 旅行中、京都の街で舞伎さんを見ました。私はその時に興奮して、何枚も写真を \_\_\_\_\_。  
(撮る)

11. (日：レジで、服を買おうとしているところです。すると、袖が破れていることに気づきました。

中：收银台正准备买衣服。却发现衣袖是破的。)

店員：ありがとうございます。では、商品を確認させていただきます。

あなた：はい、お願いします。

店員：あ、申し訳ありませんが、この服はサンプルなので、袖が少し \_\_\_\_\_ですよ。  
新品を交換いたしますので、少々おまちください。(破れる)

12. 今朝、公園の池の白鳥の画を \_\_\_\_\_ 人がいたけど、(描く)

さっき見たら、同じ人がまだ画を \_\_\_\_\_ よ。(描く)

13. (日：今朝、兄から折れているペンをもらいました。夜、戻ったら…

中：今天早上，哥哥给了你一支断的笔。你很生气的回到家…)

あなた：これ、見て。

兄：なに？ペンが折れた？

あなた：そうじゃないよ。今朝もらった時にもう \_\_\_\_\_ よ。(折れる)

14. (日：あなたは部屋を片付いている時に、兄が手伝いに来ました。)

中：你正在收拾房间的时候，哥哥过来帮忙。)

あなた：この袋を捨ててもらっていいですか。

兄：はい、いいよ。

あなた：あとう、その中のビンが \_\_\_\_\_ ですよ。気をつけないと。(割れる)

15. (日：自分の部屋にいます。)

中：你现在在自己的房间里)

お母さん：ご飯ができましたよ。

あなた：後で食べに行きます。今は \_\_\_\_\_ からです。(宿題をする)