

基于自然语料的泰国学生汉语“了”字句习得跟踪研究

A LONGITUDINAL STUDY ON ACQUISITION OF “LE” CONSTRUCTION OF THAI STUDENTS BASED ON NATURALISTIC DATA

林才均

Caijun Lin

皇太后大学汉学院

School of Sinology, Mae Fah Luang University

摘要

基于同一组泰国大学生在各年级时的作文语料, 我们考察与探讨了泰国大学生汉语“了”与“了”字句的习得情况。研究发现: 泰国大学生“了”字句使用频率较高, 但总体习得效果并不理想, 偏误率随着学时等级的提高而略微上升。泰国大学生习得“了”字句时, 使用频率和偏误率最高的句式都是“动+了1+宾”, 主要的偏误类型为“了”的冗余与错位偏误。在习得顺序方面, 我们发现泰国大学生先习得“了2”, 各句式的习得顺序为: IV>VI>V>II>III>I。最后, 我们建议先教学句式IV、VI、V, 然后教学句式II, 接着教学句式I, 最后教学句式III。

关键词: 泰国学生, “了”字句, 偏误分析, 习得顺序, 教学建议

Abstract

Based on the same group of Thai university students' compositions at each grade. The study investigates and analyzes the acquisition of “le” and “le” constructions by Thai university students. The study found that the “le” constructions frequency of use is quite high, but the effect of the acquisition of “le” constructions is not ideal, the rate of errors of “le” constructions slightly increase with the grade raise. The sentence pattern “V+ le1 +O” of the frequency of use and rate of errors is highest when Thai university students learn the “le” constructions. The main error types is addition and sequential of “le”. On the acquisition of “le” and “le” constructions, we found that Thai university students first acquire “le2” and their acquisition orders of the “le” constructions can roughly be expressed as: IV>VI>V>II>III>I. Finally, we suggest first teach the sentence pattern “IV”, “VI” and “V”, then teach the sentence pattern “II”, and then teach the sentence pattern “I”, finally teach the sentence pattern “III”.

Keywords: Thai students, “le” constructions, error analysis, acquisition orders, teaching suggestions

Corresponding Author

E-mail: caijun.lin@mfu.ac.th

引言

在现代汉语中,“了”是一个使用频率极高的虚词。又因其自身的复杂性,“了”一直是对外汉语教学中的重点与难点,长期备受学界关注。在“了”的国别化习得研究方面,目前针对母语为英语、俄语、越南语、日语、韩语的研究取得了不少成果,如:孙德坤(1993)、李大忠(1996)、赵立江(1997)、杨素英&黄月圆&孙德金(1999)、王媚&张艳荣(2007)、肖任飞(2010)、玄美兰(2011)、王艺文(2015)等。据中国知网检索,现专门针对泰国学生的“了”的习得研究却不多,主要有Sasarux Petcherdchoo(2004、2005)、刘敏&陈晨(2012)等,且这些研究中前者主要以从语法、语义和语用方面对“了”的考察之本体研究为主,基于问卷调查之习得分析为辅;后者是基于HSK动态语料库的泰国留学生习得“了”的偏误分析。可见,目前针对泰国学生特别是泰国本土学生汉语“了”字句之习得缺乏藉自然语料的系统性分析,还有待于做进一步的深入细致的研究。

施家炜(2002:34)认为“对个别或若干被试进行长时间的跟踪研究,其结论比较有说服力”。加之我们在实际汉语教学中发现泰国学生习得“了”之偏误明显存在于各阶段学生的习作中,且呈现出一定的规律性。故本文拟以泰国高校中汉语办学规模最大的皇太后大学为例,基于该校汉语师范专业同一组学生在各年级时的作文语料,藉以偏误分析理论、中介语理论与比较法来考察泰国大学生汉语“了”字句的习得状况及发展的规律与特点,并运用正确使用相对频率法(relative frequency method)和蕴涵量表法(implicational scaling)来推导“了”字句各句式的习得顺序,进而提出相应的教学分级,以期为泰国本土汉语大学生有关“了”的教学提供有针对性的参考。

1. 语料来源及分类标准

本研究的语料来自皇太后大学汉学院汉语师范专业2013级80名学生分别在二、三、四年级上学期时的期中期末考试作文,共计约14.8万字。之所以选择80名且均为各年级上学期,是因为四年级上学期时该届学生只剩下80人学习四年级的《汉语写作技巧》课,故以此为据再从其二三年级上学期考试试卷中抽取这80名学生的考卷作文,已达到对象与时间间隔一致及整体跟踪研究之目的。从语料字符数来看,二、三、四年级语料分别约为3.1、5.4、6.3万字。出现这样的差异主要是由于各阶段要求书写字数不同引起的(二、三、四年级分别要求书写180、250、300字以上)。从作文文体来看,二年级的作文包括了记叙文和应用文,三年级作文全部为记叙文,四年级的作文包括了应用文、记叙文和议论文。在人工检索与收集处理语料时,我们将含有“为了、了(liǎo)、临了、对了(作动词用时)”等词语的语句扣除在外,不作为有效语料。同时,我们按照二年级上学期为初级、三年级上学期为中级、四年级上学期为高级的程度分级标准将这些语料相应归为初、中、高级学生的自然语料。

关于现代汉语“了”的分类,学者们分别从位置和功能的角度将“了”二分甚至多分,如:吕叔湘(1980)、马希文(1983)、徐家祯(1988)、金立鑫(1998)等。依其功能来看,吕叔湘(1980)在《现代汉语八百词》中指出,“了”有两个。“了₁”用在动词后,主要表示动作的完成。“了₂”用在句末,主要肯定事态出现了变化或即将出现变化,有成句的作用。刘月华(2001)在《实用现代汉语语法》中也将“了”二分,即用在动词后的为动态助词和用在句末的为语气助词。主张二分的学者还有黎锦熙(1924)、王力(1944)、Chao(1968)、朱德熙(1982)等。他们都同意将“了”分成表示完成的时体助词和表示语气的语气助词。李敏(2012)

在纵观了“了”的研究现状后指出, 以上关于“了”的划分得到学界的普遍认可, 许多与“了”有关的研究都是在这一基础上进行的。吕叔湘 (1980) 和朱德熙 (1982) 进一步指出, 用在句末的“了”除了表示情况有变化或即将出现变化外, 有时还表示动作完成且情况有改变, 吕叔湘 (1980) 将这个“了”标为“了₁₊₂”。我们赞同并将采用吕叔湘 (1980) 等关于将“了”二分的分类标准的观点, 但“了₁₊₂”是一个学术上纠缠不清的问题, 作为教学语法是应该回避的 (刘勋宁, 1990)。因此, 基于对外汉语教学语法的角度和鉴于下文对研究对象所用基础汉语教材考察, 我们从位置的角度将“了₁₊₂”这种情况仍归入句尾“了”。也就是说, 本文将“了”分为两类, 即词尾“了₁”和句尾“了₂”。另外, 关于“了”字句的分类情况, 吕叔湘 (1980) 根据“了”在句法上的搭配, 把“了”字句分成以下六大类: 动+了₁+宾、动+宾+了₂、动+了₁+宾+了₂、动+了 (不带宾语)、形+了、名词/数量词+了₂。鉴于下文对作文语料情况的考察, 本研究将采用吕叔湘先生的关于“了”字句分类标准来对所得作文语料进行分类处理与统计。结合我们关于“了”的分类标准, “了”字句的具体分类如下 (以下例句均来自吕叔湘 (1980:351-356)):

句式I: 动+了₁+宾

如: 我已经问了老汪。/我买了三张票。/这个月只晴了三天。

句式II: 动+宾+了₂

如: 小明也喜欢跳舞了。/他同意我去了。/你该回

家了。

句式III: 动+了₁+宾+了₂

如: 我已经买了车票了。/我教了二十年书了。/这孩子又高了一寸了。

句式IV: 动+了₁/了₂

如: 我听了很高兴。/这本书借出去了。/这道题我会做了。

句式V: 形+了₂

如: 这地方比以前热闹多了。/这双鞋太小了。/头发快全白了。

句式VI: 名词/数量词+了₂

如: 中学生了, 还这么淘气? /半个月了, 还没来回信。

2. “了”及“了”字句的使用情况

经过考查与辨识, 我们在约 14.8 万字的学生作文语料中获得 1600 例有效的自然语料, 其中“了”字句的正确用例 966 例, 偏误用例 634 例。在自然语料中, 来自初、中、高级学生的语料分别占 371 例、665 例、564 例, 使用率依次为 1.197%、1.232%、0.895%, 远高于汉语母语者“了”的使用率 (0.651%) (陈春燕, 2011)。这表明泰国学生“了”字使用的回避现象并不明显。导致高级阶段学生语料字符数最大而“了”字句出现率最低的原因与其语料来源主要为议论文关系密切。因为“了”字叙述性语篇中的出现频率远远高于其他类型的文章 (陈楚芬, 2005; 屈承熹, 2006 等)。“了”及“了”字句的具体使用与分布状况如下:

表 1 自然语料中泰国学生“了”字句的总体分布情况

	初级	中级	高级	合计
总例数	371	665	564	1600
偏误用例数	137	251	251	634
偏误率	36.93%	37.74%	44.5%	39.63%

从表 1 可知, 泰国学生使用“了”字句的总体偏误率为 39.63%。这说明泰国学生习得“了”字句的情况并不理想, 远低于 Brown (1973) 90% 和施家炜 (1998) 80% 的准确率之习得成功的标准。这说明“了”字句对泰国学生来说是困难度高的语法点。同时, 我们还发现, 随着学生学时等级程度的提高, 学生习得“了”字句的总体偏误率却越来越高, 学生学时等级与“了”字句的习得效果成反比。这似乎不符合语言学习的自然规律。我们认为出现这种现象的原因主要是因为二年级学生刚从汉语基础课学完“了”字句并且正在学习汉语基础课, 所以对“了”字句这一语法知识的使用规则等还比较熟悉, 而三年级已经不再学习汉语基础课了, 转向学习文化课, 该语法点相关知识遗忘现象严重, 四年级更是如此。这也是我们

在跟学生交谈时得到的回答。其实, 这种现象符合 Rumelhart & McClellan (1986) 和 Bowerman (1982) 关于“U-型学习效应 (U-shaped learning)”三个阶段即机械学习 (rote learning)、泛化 (over-generalization)、恢复 (recovery) 机制的论述。只是我们的学生虽然到了四年级, 但由于学生汉语水平还不够高, 与三年级的差异也并不明显, 对重难点语法知识的把握仍处于第二阶段且遗忘程度更甚, 当然会犯更多错误。王建勤 (1997) 在谈论“不”“没”否定结构习得的消长过程时也有类似论述。他指出, 习得发展的水平不是一成不变的, 而是有消有长。他进一步将习得过程分为三个阶段, 即发生期、高涨期、稳定期。而在升入稳定期之前, 一般都会经历目的语规则泛化这一特定时期。这一时期的滞后会直接影响到习得的速度。

表 2 各学时等级上“了”字句各句式偏误分布情况

等级 句式	初级			中级			高级			总例数	平均偏误率
	总例	误例	比率	总例	误例	比率	总例	误例	比率		
I	110	42	38.2%	231	101	43.7%	163	104	63.8%	504	48.6%
II	100	44	44%	128	70	54.7%	172	68	39.5%	400	46.1%
III	7	4	57.1%	27	9	33.3%	5	2	40%	39	43.5%
IV	119	33	27.7%	183	52	28.4%	166	55	33.1%	468	29.7%
V	26	10	38.5%	83	15	18.1%	51	15	29.4%	160	28.7%
VI	9	3	33.3%	13	4	30.8%	7	2	28.6%	29	30.9%

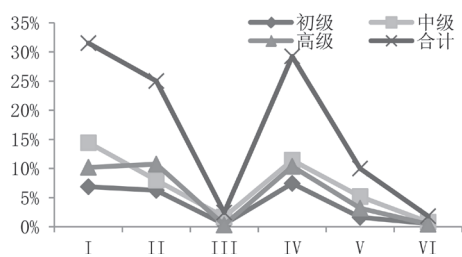


图 1 各学时等级各句式的使用率情况

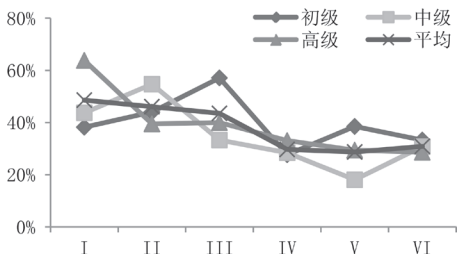


图 2 各学时等级各句式的偏误率情况

据表 2 可知, 总体上泰国学生最常使用的是句式 I “动+了₁+宾”, 然后依次是句式 IV、II、V、III、VI。其中, 学生较少使用的句式是句式 III “动+了₁+宾+了₂”和句式 VI “名词/数量词+了₂”。这一现象与 Teng (1999) 针对母语为英语的汉语学习者“了”字句各句式的使用率排序情况非常相似。而与汉语母语者“了”字句各句式的使用率排序情况(陈春燕, 2011)也基本一致。只是泰国学生“了₂”句总体使用率明显高于后两者, 这与学生直接简单地将“了”与泰语中的高频语气词“แล้ว”对应有关(陈楚芬, 2004)。再由图1来看, 泰国学生在各学时等级使用“了”字句各句式的总趋势基本趋于一致。也就是说, 泰国学生在各阶段对于“了”字句各句式的使用分布情况大致相同。我们进一步考察发现, 泰国学生在使用句式I时, 动词性成分主要包括了三种形式: V+了₁+O、V+结果补语+了₁+O、V+趋向补语+了₁+O。其中, 在504例句式I中, “V+了₁+O”占绝大多数(439例), “V+结果补语+了₁+O”和“V+趋向补语+了₁+O”分别占61例(补语以“到、上、完、见”为主)、4例。需要说明的是, “V+了₁+O”结构也包含了极少量的“形+了₁+O”(如: 我最近胖了三公斤)结构。再就宾语成分来看, 句式I中一般名词性宾语占绝大多数, 同时也有少量的数量宾语、双宾语。其实, 学生使用句式II和句式III时与使用句式I的情况基本一致, 即动词性成分以“光杆”动词为主, 动词后带结果补语与趋向补语的情况较少, 而宾语也以一般名词性宾语为主。从平均偏误率来看, 句式I的偏误率(48.6%)最高, 其次为句式II(46.1%), 然后依次为句式III、VI、IV、V。从各学时等级与各句式

的偏误率来看(见图2), 随着学生学时等级的提高, 句式I、句式IV的偏误率呈一直上升趋势, 句式VI的偏误率呈一直下降趋势, 句式II则呈先升后降趋势, 其他两类句式都呈先降后升趋势。也就是说, 在初级阶段偏误率相对最高的句式为句式III、V、VI, 在中级阶段偏误率相对最高的句式为句式II, 在高级阶段偏误率相对最高的句式包括句式I、IV。由此可知, 泰国学生在各学时等级上习得“了”字句的难点差异明显。在各学时等级上, 除了句式IV、VI在各阶段的偏误率基本一致以外, 其他句式在不同学时阶段偏误率差距明显。同时, 我们还详细考察了“了₁”句和“了₂”句的分布情况。结果显示, “了₁”句、“了₂”句分别占615例、985例, “了₂”句总体使用频率明显高于“了₁”句。从总体偏误数量来看, “了₂”句的偏误数量(338例)高于“了₁”句(281例)。按各学时等级来看, “了₁”句的偏误率在初、中、高阶段都高于“了₂”句的偏误率, 且差距越来越显著。“了₁”句偏误率随着学生学时等级的提高而呈一直上升的趋势, 且上升幅度明显, “了₂”句的偏误率随着学生学时等级的提高而出现了先降后升的发展过程, 但变化幅度极小。结合总体平均偏误率来看, “了₁”句的总体平均偏误率(45.69%)明显高于“了₂”句的总体平均偏误率(34.3%)。这符合邓守信(2009)关于语法点困难度的定义标准, 即困难度低的语法点具有使用频率高、病句出现频率低的特征。这说明, “了₁”句是泰国学生的习得难点, 泰国学生不易掌握, 其难度明显大于“了₂”句, 但“了₂”句偏误数量不少, 也不容忽视。

表 3 各学时等级上“了₁”和“了₂”的偏误用例分布情况

	“了 ₁ ”的偏误		“了 ₂ ”的偏误		合计	
	例数	比率	例数	比率	例数	比率
初级	28	22.05%	43	17.62%	71	19.14%
中级	72	25.09%	52	13.76%	124	18.65%
高级	79	39.3%	62	17.08%	141	25%
合计	179	29.11%	157	15.94%	336	21%

从表 3 来看, 泰国学生习得“了”的总体偏误率为 21%, 且随着学生学时等级的提高, 学生习得“了”的总体偏误率呈现为先降后升的发展趋势。刘敏 & 陈晨 (2012) 基于北京语言大学 HSK 动态语料考察了泰国留学生汉语“了”的习得情况后指出, 学生的汉语水平越高, 对于“了”的掌握程度和熟练程度越好。可见, 本研究出现的这种现象与刘敏&陈晨 (2012) 针对泰国留学生的相关研究结论存在不一致之处。具体来看, “了₁”和“了₂”的总偏误用例分别为 179 例、157 例, “了₁”的总体偏误率 (29.11%) 明显高于“了₂” (15.94%)。这说明对于泰国本土学生来说, “了₁”的习得难度大于“了₂”, 这与刘敏&陈晨 (2012) 研究结论一致, 与其他针对外国学生 (孙德坤, 1993; Teng, 1999 等) 关于“了₁”和“了₂”的习得难度的结论也相同。这也说明, 泰国本土学生对于“了₁”和“了₂”的习得与在中泰国留学生及其他外国学生具有共性。从学生的学时等级来看, “了₁”的偏误率在初、中、

高阶阶段都高于“了₂”的偏误率, 且差距越来越显著。“了₁”偏误率随着学生学时等级的提高也呈一直上升的趋势, 且上升幅度明显, “了₂”的偏误率随着学生学时等级的提高也出现了先降后升的发展过程, 但变化幅度较小。可见, “了₁”和“了₂”的偏误分布情况与“了₁”句和“了₂”句的偏误分布情况具有明显的一致性。

3. “了”字句的偏误类型与分析

Dulay, Burt & Krashen (1982) 从语法形式上把第二语言习得中的偏误类型分为遗漏 (omission)、冗余 (addition)、混淆 (substitution)、错位 (sequential) 四大类。Carl (1998、2001) 把杂糅 (Blends) 列为第五种类型。本文借鉴前人偏误类型的分类标准, 同时结合学生的实际偏误, 将泰国学生使用汉语“了”字句的偏误主要分为两大类: 一类是“了”的偏误, 一类是“了”字句的其他偏误。

3.1 “了”的偏误

表 4 各学时等级上“了”的偏误类型分布情况

	冗余		错位		混淆		
	了1	了2	了1	了2	“了1”与动词后补语的混淆	“了1”与其他语法结构混淆	“了2”与其他语法结构混淆
初级	22	31	3	11	3	0	1
中级	57	30	7	21	5	3	1
高级	61	54	10	8	3	4	1
合计	140	115	20	40	11	7	3
比率	41.67%	34.23%	5.95%	11.9%	3.27%	2.08%	0.89%

从表 4 可知, 泰国学生使用“了”字句时“了”的偏误共有 336 例, 占“了”字句总偏误例数的 52.99%。其中此类偏误中的最主要的偏误类型为冗余类偏误, 占该类偏误的 75.89%。其次是错位类偏误, 占 17.86%。混淆类偏误只占 6.25%。就各学时等级来看, 冗余类偏误在各学时等级上所占比率都最高且随着学生学时等级的提高而增加, 错位类偏误在中级阶段所占比率最高, 混淆类偏误在中高级阶段所占比率基本一致且最高。具体如下:

(1) “了₁”、“了₂”的冗余

*①我希望在这里实现了自己的理想。

*②他天天都在饭店等了我。

*③我听到了他这样说, 我就放弃了。

*④现在我知道了我的理想就是当一个汉语老师。

*⑤时间过得真快了, 下个星期就要放假了。

*⑥从小我就很喜欢跟妈妈聊天了。

李大忠 (1996) 指出, 当谓语动词前有表示多次性、反复性或经常性的词语修饰时, 谓语动词后不能有动态助词“了”。因为“多次性”与“了₁”表示动作完成的动态意义是有矛盾的。同时, 他还

指出, 按汉语的规则, 带宾语小句的谓语动词后一般不应当有动态助词“了”。王媚&张艳荣 (2007) 也提到, 如果语义表达的重点放在由动词或主谓短语等担任的谓词性宾语, 而不强调谓语动词的完成, 则谓语动词后边一般不加“了₁”。同时他们还指出, 表示动作完成并不一定要用“了₁”, 结果补语有时也可以表示动作完成。赵立江 (1997) 也观察到学生在过去发生的事件中尽可能使用“了”而出现冗余偏误的现象。以上误例中, 前四例为“了₁”的冗余, 依次包括了不表示动作完成而用“了₁”、动词谓语前有多次性或经常性的词语 (如: 天天、年年、每天、每次、晚晚、一般等) 而用“了₁”、动词后有表示完成的结果补语 (如: 遇到、听到、回到、听见、看见、遇上等) 而用“了₁”、谓语动词 (如: 知道、听说、发现、决定等) 后带宾语小句而用“了₁”四种情况。在“了₁”所有的冗余类偏误语料 (140 例) 中, 例①类偏误明显最多 (99 例), 其次是例③类偏误 (20 例), 例②类偏误 (15 例), 例④类偏误最少 (6 例)。例⑤-⑥为“了₂”的冗余, 其中例⑤的偏误为学习者将表示“叙述段落”的“了₂”误置于语段中间, 造成句子整体不连贯。汤廷池 (1999) 指出, “了₂”常用于主句,

而不用从句中。陈俊光 (2008) 也认为“了₂”具有表示“叙述段落”的篇章功能, 应置于主句中。例⑤的偏误就在于将“了₂”置于从句中而造成语病。例⑥并不表示状态的变化, 句尾不需要加“了₂”。在“了₂”所有的冗余类偏误语料 (115 例) 中, 例⑤类偏误所占比例相对较多 (59例), 例⑥类偏误所占比例也不少 (56 例)。

(2) “了”的错位

“了”的错位的偏误, 实际上属于混用句式I和句式II的偏误。这类偏误包括了应该用“了₁”而误用成“了₂”、应该用“了₂”而误用成“了₁”两种情况, 其中以前一种情况居多。如:

- *①来皇太后大学以后, 我病三次了。
- *②她教我了半个月, 我的汉语。
- *③如果你坐飞机去, 一个小时就到了曼谷。
- *④我听说老师生了孩子。

关于句式I和句式II的区别, 郭继懋&郑天刚 (2002) 指出, 如果说话人想详细说明这个情况 (包括其中的过程与事物), 他就倾向于使用句式I; 而当说话人只想概括地说明这个情状, 他就倾向于不使用句式I, 或使用句式II。也就是说, “V+了₁+O”表示明确、具体的动作, 而“V+ O+了₂”只是对动词表示的动作情况进行比较概括笼统的说明。从原语料来看, 例①-②的本意是想详细说明动作的数量情况, 应该用“V+了₁+O”结构, 而学生误用成了“V+ O+了₂”结构。所以例①-②中的偏误处应该改为: 我病了三次、她教了我半个月。例③-④的偏误情况刚好相反, 文章原意只想对动作情况概括地说明, 并不为了表示明确具体的动作, 所以应该用“V+ O+了₂”结构。因此例③-④的偏误处应改为: 一个小时就到曼谷了、我听说老师生孩子了。

(3) “了₁”与动词后补语的混淆

经考察, 只在句式I中出现了这类偏误, 共11例, 包括了“了₁”与作结果补语的“到 (6 例)、会

(1例)、完 (2 例) 和程度补语的“得 (2 例)”的混淆, 如:

- *①说了她的名字, 我相信每个人都认识她。
- *②我没想到在这里会遇了我的好朋友。
- *③我学了游泳, 就不怕下大雨有洪水了。
- *④我很想大家, 考了期末考试我就回家。
- *⑤时间过了很快, 是不是啊? 老师。

前两例的“了₁”都应改为“到”, 后三例的“了₁”应该依次改为“会、完、得”。

(4) “了”与其他语法结构混淆

赵立江 (1997) 指出, 与“了”相关的语法结构有“是……的”结构、动态助词“着、过”、进行态“正在……呢”及结果补语和程度补语。外国学生在使用“了”时也会与这些语法结构混淆。泰国学生的这类偏误表现在用“了₁”代替“是……的”结构 (5例)、“了₂”代替“的”字结构 (1例)、用“了₁”代替动态助词“过” (3例)、用“对……了”代替“对……来说” (1例)、与结果补语和程度补语混淆 (11例)。其中, 与结果补语和程度补语混淆类偏误在 (3) 中已经讨论过, 在此不再赘述。其他类偏误的语料如下:

- *①小王生病了, 我们在房间里给他准备了生日晚会。
- *②我知道我的想法是对了。
- *③对我了, 我的想法却跟他们不一样。
- *④很有名的人也遇到了困难。
- *⑤我的生活中遇到了成功的人和失败的人, 他们都很努力。

“是……的”结构是强调过去发生的时间、地点、方式等, “是”常常可以省略。例①是为了强调动作发生的地点, 应该改为“我们在房间里给他准备的生日晚会。”例②实为“形容词+的”组成“的”字短语作谓语, 应改为“我知道我的想法是对的。”刘月华等 (2001) 指出, 动态助词“了”表示动作发生、出现 (包括完成), “过”表示曾经发

生,在意义上有相近之处。但是它们的区别在于前者表示的动作或状态到说话时可能已经不存在也可能仍然存在,而后者只表示动作曾经发生或状态曾经存在,但现在动作已经不再进行或状态不再存在。例③应改为“对我来说”,汉语中没有“对我了”这种表达方式。而从例④-⑤所要表达的语义来看,句中的“了”都应改成“过”。

3.2 “了”字句的其他偏误

杨寄洲(2000)把助词“了”作为分界线,将初级阶段教学语法项目分成“了”前语法项目和“了”后语法项目两部分。他指出,“了”前语法与“了”后语法环环相扣,相互关联,前后制约。也就是说,学生“了”字句习得的好坏跟“了”前语法的习得效果密切相关。也因此,学生在习得“了”字句时,除了“了”的冗余、错位和混淆偏误外,还出现了“了”字句中动词混淆、宾语混淆、宾语的修饰成分的遗漏或错位、动词后补语的混淆、句内其他部分遗漏、冗余、错位、杂糅等偏误。这类偏误用例也不少,占“了”字句偏误的47%左右。其中以句内除“了”外的杂糅、错位、冗余偏误为主。

*①无论通过了多少事情,我就是我,小狗就是小狗。

*②昨天我们一起去见了他的家庭。

*③虽然看了书很多次,但是我还是记不住。

*④有人给了一些菜,又给了水喝。

*⑤我和她没有见面了十多年。

*⑥现在是十点了,但是我还是觉得冷。

*⑦她说说着说着就哭出来了。

*⑧听到她那样说,我就生气了。

在以上八例中,例①属于“了”字句动词混淆偏误,应改为“经历”。例②属于“了”字句宾语混淆偏误,应改为“家人”。例③属于宾语的修饰成分的错位,应分别改为“虽然看了很多次书”。例④属于宾语修饰成分的遗漏,应改为“又给了一瓶水喝”。例⑤属于句内其他部分的错位偏误,

应改为“我和她十多年没见面了”。例⑥属于句内成分的冗余,应去掉“是”。例⑦属于动词后补语的混淆,应改为“她说说着说着就起来了”。例⑧属于句内成分杂糅的偏误,应改为“我就生气了”或“我就生起气来。”

综上所述,泰国学生在使用汉语“了”字句时的主要偏误是“了”的偏误,特别是“了”的冗余类偏误。除“了”的偏误外,“了”字句的其他偏误,尤其是“了”字句中其他相关成分的杂糅、冗余和错位偏误也不容忽视。

4. “了”字句的习得顺序与教学分级建议

研究第二语言学习者对某一语法项目的习得顺序,可以帮助我们确定语法点的难易等级,从而指导与提高教与学的效率。下面我们将主要采用基于句式使用率高低的正确使用相对频率法(relative frequency method)和基于句式正确率高低的蕴涵量表法(implicational scaling)来探讨泰国学生汉语“了”字句的习得顺序,进而提出相关的教学分级建议。

4.1 正确使用相对频率法

施家炜(1998: 79)指出:“正确使用相对频率法是为解决语料分布不均,且有些句式样本容量小,无法进行等量随机抽样的问题,从而使数据具有可比性。该算法可建立在如下假设上:在语料库出现的语料中,句式的正确使用频次或正确使用相对频率越高,就越容易,越早习得。方法是:各句式在各学时等级上的正确使用相对频率=各句式在各学时等级上的正确使用频次/某学时等级上句式的出现频次之和。”黄自然&肖奚强(2012)指出,句式正确使用相对频率计算的是句式在整个语料库中的使用情况,反映的是句式交际需求的大小。冯丽萍&孙红娟(2010)认为该方法的优势首先在于不再以目的语规范作为参照标准,而是将语法结构的使用置于学习者的中介语系统中加以

考虑, 其次通过频率变化的描写可以揭示语法结构被逐渐习得的过程。根据表 2, 我们计算出泰国学生习得“了”字句各句式的正确使用相对频率为: I (0.161)、II (0.136)、III (0.015)、IV (0.205)、V (0.074)、VI (0.013)。从正确使用相对频率推导出的泰国学生习得“了”字句的习得顺序为: IV>I>II>V>III>VI。

4.2 蕴涵量表法

蕴涵量表 (implicational scaling) 是一种在一系列二分变量中发现等级的研究方法, 在语

言习得研究中广泛运用。用蕴涵量表分析语料库语料, 既可以寻找语法结构的习得进程, 又可以显示不同学习者群体的类型或特征 (施家炜, 1998)。下面我们用此方法来考察泰国学生“了”字句的习得顺序。具体步骤如下:

(1) 计算出各句式在每一个学时等级上的正确使用频率。计算方法为: 某句式在某学时等级上的正确使用频次 ÷ 该句式在该学时等级上的出现频次。泰国学生使用“了”字句各句式在各学时等级上的正确使用频率如表5所示。

表 5 “了”字句各句式在各学时等级上的正确使用频率

	I	II	III	IV	V	VI
初级	0.618	0.560	0.429	0.723	0.615	0.667
中级	0.563	0.453	0.667	0.716	0.819	0.692
高级	0.362	0.605	0.600	0.669	0.706	0.713

(2) 由表1已知, 泰国学生习得“了”字句时, 各学时等级的正确率和总正确率都未达到 0.7, 因此我们以 0.60 为标准分界, 表 5 正确使用率可转换为二分变量 (0, 1)。正确使用率 ≥ 0.60, 则默认

值为1, 认为该句式在该阶段已经习得; 正确使用率 < 0.60, 则默认值为0, 认为该句式在该阶段未被习得。我们把表5中的正确使用率转换为二分变量 (0, 1), 并排列成蕴涵量表矩阵, 如表6所示:

表 6 泰国学生“了”字句各句式习得的蕴涵量表矩阵 (以 60%为标准的二维量表)

		Difficult←-----→Easy						
Most	句式	I	II	III	VI	V	IV	TOTAL
↑ ↓	高级	0	1	1	1	1	1	
	中级	0	0	1	1	1	1	
	初级	1	0	0	1	1	1	
Least	Correct	1	1	2	3	3	3	13
	Errors	2	0	0	0	0	0	2

(3) 计算蕴涵量表的相关系数指标

①伽特曼再生系数 (Guttman Coefficient of Reproducibility, Crep)

$Crep = 1 - \text{偏误数值} \div (\text{类型数目} \times \text{等级数目})$

$Crep = 1 - 2 \div (6 \times 3) = 0.889$

②最小边缘再生系数 (Minimal Marginal Reproducibility, MMrep)

$MMrep = \text{正确使用数目和} \div (\text{类型数目} \times \text{等级数目})$

$MMrep = 13 \div (6 \times 3) = 0.722$

③再生修正百分比指标 (Percent Improvement in Reproducibility)

$\%Improvement \text{ in Reproducibility} = Crep - MMrep$

$\%Improvement \text{ in Reproducibility} = 0.889 - 0.722 = 0.167$

④可分级系数 (Coefficient of Scalability, Cscal)

$Cscal = \%Improvement \text{ in Reproducibility} \div (1 - MMrep)$

$Cscal = 0.167 \div (1 - 0.722) = 0.601$

(4) 根据蕴涵量表相应系数指标做出的推论

蕴涵量表的伽特曼再生系数 Crep 为 0.889, 表明我们大约有 88% 以上的把握依据学习者在该矩阵中所处等级位置准确地预测其语言表现。蕴涵量表的可分级系数 Cscal 为 0.601, 大于统计学规定的可分系数有效临界值 0.60, 因此本蕴涵量表中的数据确实蕴涵有真正的等级 (难易等级与水平等级), 是有效的、可分级的, 在预测性上具有一定的参考价值。

从表6的蕴涵量表矩阵来看, 泰国学生对于“了”字句各句式的习得情况大致为:

最容易习得的句式是: IV、V、VI;

较容易习得的句式是: III、II;

难习得或未习得的句式是: I

现在我们将根据两种习得顺序推导方法得出的“了”字句的习得顺序放在一起进行比较:

正确使用相对频率推导法所得习得顺序: IV > I > II > V > III > VI。

蕴涵量表法所得习得顺序: IV > V > VI > III > II > I。

通过比较, 我们不难发现, 蕴涵量表法得出的习得顺序与正确使用相对频率法得出的习得顺序差异明显, 主要表现在句式VI、V、III的习得顺序发生了前移, 句式I、II的习得顺序发生了后移。其中句式VI的前移和句式I的后移幅度非常大, 而句式V、III分别前移了两个和一个次序, 句式II后移了两个次序。这是因为句式VI的用例虽然在六类“了”字句中最少, 但是该句式在各学时等级上都出现了正确用例, 并且正确使用频率都在 66% 以上且其偏误率从初级到高级一直呈下降趋势, 它的正确使用频率在各学时等级都明显高于句式I、II、III。也因此, 句式VI它在根据正确使用频率得出的蕴涵量表中排序靠前。句式V与句式VI相比, 虽然句式V的使用率和在中级阶段的正确使用频率明显高于句式VI且其总体平均偏误率也低于句式VI, 但句式VI在初高级阶段的正确使用频率都高于句式V, 所以我们认为句式VI的习得顺序应相对靠前。句式III与句式I、II相比, 句式III的习得难度并不低, 虽然学生习得句式III的平均偏误率略低于句式I、II, 但我们发现学生对句式III的使用只停留在机械模仿阶段, 24 例正确用例中意义与结构基本雷同的句子 (即学了+年数+汉语了) 高达 17 例。所以我们认为句式III的习得顺序应相对靠后。

综合上述两种语料统计方法的研究结果, 并结合前面对“了”字句纵向发展情况的考察, 可知泰国学生习得“了”字句大致存在以下的习得顺序:

较早习得的句式为: IV、VI、V

中期习得的句式为: II、III

较晚习得或未习得的句式为: I。

Teng (1999) 以中介语数据库为基础, 探讨了母语为英语的汉语学习者“了”字句的习得情况后得出的习得顺序为: II>IV>VI>V>III>I。由此他提出在教授汉语“了”时, 应先教授“了₂”, 再教“了₁”, 最后教授“了₁”和“了₂”同时出现的句式。丁崇明 (2012) 在通过问卷调查所得外国留学生“了”字句的习得情况后得出了外国留学生习得“了”字句各句式的难度值, 反映出来的“了”字句各句式从易到难的顺序为: III>V>VI>IV>II>I。将本研究与 Teng (1999)、丁崇明 (2012) 所得结论稍加比较可以看出, 相同之处表现为句式IV、V、VI的习得顺序明显靠前, 而句式I的习得难度最大。相异之处则表现在句式为 II、III 的具体习得次序。可见, 泰国学生与母语为英语的汉语学习者或外国留学生在习得“了”字句时同中有异, 但同大于异。

4.3 教学分级建议

在讨论教学分级前, 我们先考察几本权威性的大纲和研究对象所使用的基础汉语教材关于“了”的设置情况。具体如下:

(1) 《汉语水平等级标准和语法等级大纲》(1996: 61-62, 123)

甲级语法大纲: 动作的态

1. 表示完成的动态助词“了”及其否定式。
2. 表示已经或将要发生变化的语气助词“了”。

丙级语法大纲: 动作的态

1. 形容词+了。
2. 名/数量词+了。
3. 句尾“了”(管全句和管属于宾语的主谓词组)。

(2) 《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》(2002: 34-37)

44. 表示完成的语气助词“了”的动词谓语句

及其否定式。

47. 动作的完成: 动态助词“了”及其否定式。

48. 语气助词“了”: 表示肯定的语气。

79. 表示情况变化的语气助词“了”。

(3) 《国际汉语教学通用课程大纲》(2008: 86, 89-90)

三级语法项目表

助词“了”的基本用法: 数量词/名词+了、主语+形容词/动词+了、小句+了、主语+动词+了+数量/动量+(名)。

四级语法项目表

助词“了”的用法: 该+名词短语/动词短语+了、(就/快)要+动词短语+了、能愿动词+动词短语+了、不+动词短语+了、主语+动词+了+名词+就/再+动词短语。

(4) 杨寄洲《汉语教程》(修订本)(2006: 43-44, 149-151, 166-168)

第一册下第26课: 语气助词“了”(1)用在句尾, 表示肯定的语气。

第一册下第27课: 动作的完成: 动词+了。包括动+了+宾、动+了+宾+了、连动句与“了”、否定式。

第二册上第3课: 语气助词“了”(2)用在句尾表示变化、“不……了”也表示变化、要/就要/快/快要……了“表示动作即将发生。

由上可知, 三套大纲和学生所用基础汉语教材对“了”字句语法项目的选取和编排情况既有相同之处, 又有差别。相同之处表现在: 语法意义的选择基本相同; 都列出了语气助词“了”与“快、要、就要”等组成的表示动作将要发生的次结构; 都对“了”的否定形式做了要求与介绍; 都在汉语教学的初级阶段就涉及到“了”这一语法点。不同之处表现在: 对助词“了”所属的语法项目归类不一样。前两套大纲都把助词“了”归入“动作的态”这一语法点中, 后一套大纲未明确给助词“了”分类, 教材只是把“了”归入语气助词“了”

和表示动作的完成这一语法点中; 各大纲与教材中助词“了”的语法点数目、描写体例、描写方式不一样。根据上面我们对泰国学生“了”字句的习得顺序的探讨, 我们会发现我们不能完全按照上述任何一种大纲及学生所用基础汉语教材关于“了”的编排顺序来教授学生, 我们应对各大纲与教材作出一定的修订和调整。根据学生“了”字句的使用情况与习得顺序, 我们赞 Teng (1999) 提出的在教授汉语“了”时, 应先教授“了₂”, 再教“了₁”, 最后教授“了₁”和“了₂”同时出现的句式。而在具体编排的时候同时要考虑到泰国学生“了”字句的习得顺序。因此, 我们建议先教学句式IV、VI、V及相关次结构, 然后教学句式II, 接着教学句式I及其次结构, 最后教学句式 III。

5. 结语

本文基于同一组泰国大学生在各年级时的作文语料, 考察与探讨了泰国大学生汉语“了”与“了”字句的使用情况及特点、偏误类型、习得顺序等问题。考察结果发现, 泰国大学生“了”字句使用频率较高, 回避现象并不明显, 但总体习得效果并不理想, 各学时等级的偏误率都不低且随着学时等级的提高而偏误率呈现略微上升的趋势。可见, 泰国大学生习得“了”及相关句式的偏误问题较为顽固, 不容忽视。在各句式的使用方面, 泰国大学生“了₂”句的总体使用频率明显高于

“了₁”句。而“了”字句各句式的使用频率由高到低依次为: I>IV>II>V>III>VI, 且前三者的使用率远远高于后三者, 而具体到各学时等级各句式的使用率顺序又存在明显的差异。在各句式的偏误率方面, 在各学时阶段泰国大学生使用“了₁”句的偏误率明显高于“了₂”句。而总体上“了”字句各句式偏误率从高到低依次为: I>II>III>VI>IV>V, 且在各学时阶段“了”字句偏误最高的句式及数量都不相同, 呈现出各阶段各有各的习得难点。在使用“了”字句的偏误类型方面, 泰国大学生使用“了”字句主要存在两类偏误: “了”的偏误和“了”字句的其他偏误。其中以“了”的偏误为主。“了”的偏误又包括了冗余、误代、混淆三类偏误, 冗余类占绝大多数, 而“了”字句的其他偏误则显得十分繁杂。在“了”及“了”字句习得顺序探讨方面, 我们所得的结论为: 泰国大学生习得“了₂”比习得“了₁”容易, 同时习得汉语“了”字句的顺序大致为: IV>VI>V>II>III>I。这一习得顺序与母语为英语的汉语学习者和在中国的外国汉语留学生同大于异。最后, 我们在考察与分析了三套语法等级大纲与学生所用基础汉语教材的基础上对“了”字句的教学提出了这样的教学分级顺序: 先教学句式IV、VI、V及相关次结构, 然后教学句式II, 接着教学句式I及其次结构, 最后教学句式III。

References

- Bowerman, M. (1982). Reorganisational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.). *Language acquisition: The state of the art*. (pp. 319-346). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carl, J. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Foreign Language Teaching and Research Press. [in Chinese]

- Chao, Y. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Chen, C. F. (2004). Discussions on Problems Encountered by Thai Students in Learning “Le”, a Structural Word in Modern Chinese. *Journal of School of Chinese Language and Culture, Nanjing Normal University*, (2), 173-175. [in Chinese]
- Chen, C. Y. (2011). *A Study on the Selection and Arrangement of Particle “Le” in TCSL*. Master’s thesis, Jinan University. [in Chinese]
- Chen, J. G. (2008). *Contrastive analysis and its applications in language pedagogy*. Taipei: Crane Publishing. [in Chinese]
- Ding, C. M. (2012). Foreign Students’ Acquisition of Chinese “le” and Related Issues. *Journal of Yunnan Normal University*, 10(4), 1-8. [in Chinese]
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Feng, L. P. & Sun. H. J. (2010). A Survey of Research Methodology of Second Language Acquisition: From a Perspective of Acquisition Order. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (1), 9-16. [in Chinese]
- Guo, J. M. & Zheng, T. G. (2002). *Si Tong Shi Yi*. Beijing: China Social Sciences Press. [in Chinese]
- Huang, Z. R. & Xiao, X. Q. (2012). Acquisition of “Ba” Construction of Korean Students Based on Interlanguage Corpus. *Chinese language learning*, (1), 71-79. [in Chinese]
- Jin, L. X. (1998). On the Temporal Features of “Le”. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (1), 105-120. [in Chinese]
- Li, D. Z. (1996). *Analysis of Errors of Foreign Students in Learning Chinese Grammar*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press. [in Chinese]
- Li, J. X. (1924). *The New Chinese Grammar*. Beijing: The Commercial Press. [in Chinese]
- Li, M. (2012). *A research on the co-occurrence of negative adverb “meiyou” and “Le”*. M.A. Thesis, University of Jilin. [in Chinese]
- Liu, M. & Chen, C. (2012). The Acquisition of Le-Sentence by the Thailand Students - Based on the HSK Dynamic Corpus. *Overseas Chinese Education*, (3), 302-310. [in Chinese]
- Liu, X. N. (1990). The Connection of the Grammatical Meaning of the Modal particle “Le” and the Suffix “Le”. *Chinese Teaching in the World*, (2), 80-86. [in Chinese]
- Liu, Y. H. (2001). *Chinese Grammar* (Rev. ed.). Beijing. The Commercial Press. [in Chinese]
- Lü, S. X. (1980). *Modern Chinese Eight Hundred Words* (Rev ed.). Beijing: The Commercial Press. [in Chinese]
- Ma, X. W. (1983). On the Weakened Form of the Verb “Le”. *Journal of Chinese Linguistics*, (1), 1-14. [in Chinese]
- Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Volume 1: Foundations. Cambridge, MA: MIT Press.

- Sasarux Petcherdchoo. (2005). *An Investigation of the Usage of “Le” Particle in Different Situations with Focus on Chinese Teaching in Thailand*. Doctor’s thesis, Nanjing Normal University. [in Chinese]
- Shi, J. W. (1998). A Study on the Acquisition Order of 22 Sentence Types of Contemporary Chinese of Foreign Students. *Chinese Teaching in the World*, (4), 77-98. [in Chinese]
- Shi, J. W. (2002). A Case Study of the Acquisition of Chinese Sentence Patterns by Korean learners. *Chinese Teaching in the World*, (4), 34-42. [in Chinese]
- Sun, D. K. (1993). A Preliminary Analysis of the Acquisition Process of Modern Chinese “Le” by Foreign Students. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (2), 65-75. [in Chinese]
- Tang, T. C. (1999). The Meaning and Usage of Chinese Particle “Le.”. *The World of Chinese Language*, (93), 51-54. [in Chinese]
- Teng, S. (1999). The Acquisition of LE in L2 Chinese. *Chinese Teaching in the World*, (1), 56-63. [in Chinese]
- Teng, S. (2009). *A Pedagogical Grammar of Chinese*. Taipei: Crane Publishing. [in Chinese]
- Wang, J. Q. (1997). The Process of learners’ acquisition of the negative structures with “bu” and “mei”. *Chinese Teaching in the World*, (3), 92-100. [in Chinese]
- Wang, L. (1944). *Chinese Grammatical Theory*. Beijing. Zhonghua book company. [in Chinese]
- Wang, M. & Zhang, Y. R. (2007). An Analysis of the Errors in the Sentences with “Le” Made by Russian Students. *Journal of Yunnan Normal University*, 5 (1), 47-51. [in Chinese]
- Wang, Y. W. (2015). An Analysis on Errors of “le” by Students from Korea. *Overseas Chinese Education*, (3), 344-350. [in Chinese]
- Xiao, R. F. (2010). An Error Analysis of the Vietnamese Students’ Learning “Le” Sentence. *Journal of Yunnan Normal University*, 8(4), 68-71. [in Chinese]
- Xu, J. Z. (1988). On the Resulting Particle “Le3”. *Journal of Yantai University*, (2), 36-45+35. [in Chinese]
- Xuan, M. L. (2011). Error analysis of “Le” sentence composed by Japanese students. *Journal of Dalian Maritime University*, 10(6), 118-121. [in Chinese]
- Yang, J. Z. (2000). An Arrangement of the Grammars Items in the Initial Stage of Teaching Chinese as Second Language. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (3), 9-14. [in Chinese]
- Yang, S. Y. & Huang, Y. Y. & Sun, D. J. (1999). On the L2 acquisition of the Chinese aspect markers. *Journal of the Chinese language Teachers Association*, 34(1), 31-54. [in Chinese]
- Zhang, Y. Y. (2003). A Note on the Accuracy Criterion and the Emergence Criterion. *Chinese Teaching in the World*, (3), 52-61. [in Chinese]
- Zhao, L. J. (1997). An Investigation and Analysis on the Use of “Le” by Foreign Students. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (2), 112-124. [in Chinese]
- Zhu, D. X. (1982). *Lectures on Grammar*. Beijing: The Commercial Press. [in Chinese]



Name and Surname: Caijun Lin

Highest Education: M.A. in TCSL, Mae Fah Luang University

University or Agency: Mae Fah Luang University

Field of Expertise: Second Language Acquisition and Sociolinguistics

Address: 333 Moo 1, Thasud, Muang, Chiang Rai 57100

