



| | |
|------------------|---|
| Title | “才”和“就”的习得情况考察 |
| Author(s) | 刘, 爱群 |
| Citation | メディア・コミュニケーション研究, 68, 79-93 |
| Issue Date | 2015-03-20 |
| Doc URL | http://hdl.handle.net/2115/58529 |
| Type | bulletin (article) |
| File Information | 04_Liu.pdf |



[Instructions for use](#)

“才”和“就”的习得情况考察

刘 爱 群

一、引言

虚词“才”和“就”是汉语中常用多义项副词。总体上，两者都可以表达时空、数量、逻辑等关系，语义所指时前时后，有时反义，有时近义，用法很复杂。这两个副词，从初级阶段起就是汉语二语语法教学的基本语言点，也是日本学生不易掌握、偏误率较高的语言项目之一。在教学过程中，我们常会发现学生有混用、遗漏、语序错置等诸多问题。例如：

- (1) *我听多遍，就才懂了。(句前标注“*”，表示句子有误。)
- (2) *我四岁才会滑雪。
- (3) *十二点了，我们就去吃饭吧。
- (4) *你喜欢听小提琴合奏吗？我从小时候很喜欢。

上面例(1)到例(3)为初级阶段学生的偏误。例(1)“就”用得恰当，另外句尾还误加了语气助词“了”。例(2)是该用“就”却误用了“才”。例(3)不需要用“就”却用了。例(4)则遗漏了“就”。这一例来自中高级阶段学生的作文。以上病句为什么会出现在这些病句有无规律性？与其他“就”和“才”的偏误研究有无共通之处？本文将围绕这些问题，对日本学生学习“就”和“才”时出现的一些偏误，对其类型及成因做些描述和分析。

二、教学语法中的“才”和“就”

《现代汉语八百词（增订本）》（吕淑湘2000，下文简称《八百词》）将“才”的用法归纳为五种（2000：107）：

- | | |
|---------------------------------|---------------|
| (一) 刚刚。表示事情在前不久发生。 | 你怎么才来就要走？ |
| (二) 表示发生或结束得晚。 | 都十二点了，他才睡觉。 |
| (三) 表示数量少程度低。 | 我才看了一遍，还要看一遍。 |
| (四) 表示只有在某种条件下或由于某种原因、目的，然后怎么样。 | 只有熟悉情况才能做好工作。 |
| (五) 强调确认语气。 | 我才不去呢！ |

教学中，上面前三个义项的用法大多安排在初级阶段中后期。比如『北海道大学中国语Ⅰ·Ⅱ』

(2011) 中出现了两个义项：

- (5) 克拉克像才做了一半儿。(2011：152) 才(三)
(6) 他十点才起床。(2011：154) 才(二)
(7) 他听了很多遍才明白。(2011：154) 才(二)

例(5)“才”的语义所指在句尾的“一半儿”，强调数量少、程度低。例(6)语义所指在前半部分的“十点”，强调动作行为所发生的时间晚。与例(6)相同，同样可归入才(二)的例(7)语义所指在后，强调动作行为(“明白”)实现得晚。

相比之下，“就”分别可作副词、介词和连词使用，用法更加复杂。《八百词》将“就”副词的用法归纳为以下七个(2000：315-319)：

- (一) 表示很短时间内即将发生。 他马上就回来。
(二) 强调在很久已经发生。“就”前有时间词语或其他副词。
他十五岁就参加工作了。
(三) 表示两件事紧接着发生。 一听就明白。
(四) 加强肯定。 这儿就是我们学校。
(五) 确定范围；只。 老赵就学过英语(没有学过别的外语)。
(六) 强调数量多寡。 他就要了三张票，没多要。
(七) 表示承接上文、得出结论。 如果他去，我就不去了。

以上用法大多能初级汉语教材中找到。比如，我们在所用教材中找到以下用例：

- (8) 明天就是索朗节。(2011：54) 就(四)
(9) 这就是演出服装？(2011：54) 就(四)
(10) 你看，那就是札幌多目体育馆！(2011：70) 就(四)
(11) 哦，那就是中国的关帝庙！(2011：136) 就(四)
(12) 还来得及，我现在就去。(2011：90) 就(一)
(13) 一出隧道就可以看到牌子。(2011：132) 就(三)
(14) 一看就明白。(2011：134) 就(三)
(15) 想吃多少就吃多少。(2011：112) 就(七)
(16) 反正领导叫我们做什么，我们就做什么。(2011：148) 就(七)
(17) 你要是想去，你就帮我做。(2011：148) 就(七)
(18) 如果她不喜欢，你就不要勉强她。(2011：150) 就(七)
(19) 再过三天就开幕了呀！(2011：152) 就(一)
(20) 她六点就起床了。(2011：154) 就(二)
(21) 我想他马上就回来。(2011：158) 就(一)

从例(8)到例(11)都是强调肯定语气，这一用法在教材中出现得较早。例(12)与时间有关，这个短时期内即将发生的用法安排在初级阶段中期。例(13)和例(14)是两事紧接着发生，这两

例陈述的是说话人的主观判断。例（15）和例（16）是疑问代词的非疑问（虚指）用法，表示后文会顺理成章地成为前文的结果或结论；而例（17）和例（18）是假设与结论的逻辑关系。例（19）和例（21）表示短小时内发生。例（20）是早已发生。

除上述教材外，作者选修课所用教材『日中いぶこみ広場』（2011）中所出现的用法也按出现的先后顺序举例如下：

- | | |
|--------------------------------|------|
| （21）你看，这就是富士山！（2011：75） | 就（四） |
| （22）走五分钟就到。（2011：87） | 就（一） |
| （23）我们下了课就去买东西。（2011：88） | 就（三） |
| （24）明天就回东京。（2011：95） | 就（一） |
| （25）真的吗？那我就放心了。（2011：121） | 就（七） |
| （26）要是明天下雨的话，我就不去了。（2011：122） | 就（七） |
| （27）如果你不能来，就给我发伊妹儿吧。（2011：122） | 就（七） |
| （28）我后天就要回日本了。（2011：139） | 就（一） |
| （29）我以前就喜欢中国。（2011：139） | 就（二） |

我们发现，“就”的表示确定范围、强调数量多寡的用法，在两本教材均未出现。本文对偏误的考察基本限于上述两本教材中出现的用法。

三、“才”和“就”的偏误分析

在教学中发现学生用不好说不对，我们自然会对他们的偏误产生兴趣，希望能从中找出规律、辨明成因，以期教学能更具针对性、能达到更好的效果。根据中介语理论，非一时口误或笔误，而是有内在规律可循的为偏误。早在二、三十年前，汉语二语教学研究领域就开始介绍、评述欧美二语习得研究中的有关中介语理论（鲁建骥1984等诸篇论文，后收录在1998，孙德坤1990a、b，王建勤1994等），这一理论是解释偏误的理论参照。鲁建骥（1998）总结说：汉语学习者的偏误，从形式上不外乎有四类：遗漏、增添（误加）、替代和错序。病句分析多从这四点展开，但偏误分析不同于病句分析，还需在多层面进行。近些年来的一些偏误研究（周小兵、王宇2007，朱其智、周小兵2007）也开始注重从语内（语言形式自身的复杂性）、语际（母语的正负迁移、文化差异等）、认知（中介语系统的发展阶段、化石化、目的语规则泛化等认知、心理因素）、学习策略以及教学等多方面进行探讨。

以下结合本文的语言项目，对相关偏误研究作些评述介绍。早期研究多集中在对偏误的外部表现形式的分类描述上，具有代表性的就是病句分析，比如：吕才桢等人（1986）、冈部谦治（1990）、李大忠（1996）、程美珍（1997）等等。王顺洪（2008）在谈到日本学生容易出错的副词时，也列举了时间副词“才”、“刚”、“就”的病句。他归纳的类型有：三者混用、弄错位置、该用未用、不该用却用了（2008：124-127）。

李大忠（1996）分别对“就”和“才”的偏误作了描述和分析。对“就”副词用法方面的偏误，李大忠（1996：6-9）主要列举了三类：第一类涉及句子结构，比如表示逻辑关系的复句中的语序问题：“*因为你的身子不方便，他就应该照顾你。”此外，还提到与副词“都”共现时的语序问题：“*下星期要是好天气，我们全班都就去香山看红叶。”第二类是在复句、紧缩句中“就”的缺失，比如：“*只有一个米饭团子，吃完了没有了，省着吃吧。”第三类是该用“才”而误用“就”：“*直到晚上十点多，他就回学校。”对“才”的偏误，李大忠（1996：1-5）分成五类。第一类、“VP1才VP2”格式中该用“再”而误用“才”：“*别着急，你在家考虑考虑才决定吧。”第二类、该用“就”而误用“才”。“*昨天晚上我感冒了，九点才睡觉。”第三类、语序问题：“*昨天去了好几家书店，才我买到这本词典。”第四类、“才”与“了”共用：“*这个姑娘才十七岁了。”第五类、误用“才”：“*有一天，我才有机会跟她聊天。”

程美珍（1997：84-85）在病句辨析中也列举了“才”和“就”的误用：我们也可将其分成几种：一、错序：“*昨天晚上十一点才我回到学校（1997：83）。”“*昨天下课了，就他去看朋友了（1997：84）。”二、遗漏：“*每天八点上课，她常常八点一刻来（1997：84）。”“*骑自行车十分钟可以到清华大学（1997：85）。”三、误代：“*颐和园不远，但是我们一个小时就到那儿（1997：84）。”“*香山很远，我们一个半小时就到（1997：85）。”“*我就才知道他是大夫（1997：85）。”

通过以上对王顺洪（2008）李大忠（1996）和程美珍（1997）的简单介绍，我们可以看到：“就”和“才”的混用、“才”与“了”共现的问题以及“就”的遗漏等等与我们在教学中所观察到的情况有一致性。

不同于上述对偏误的种种表现形式的描述分类，苑艳艳（2008：40-46）集中考察了不同汉语水平学生作文中“一……就……”格式的偏误。文章先介绍：该格式的用法在母语研究方面有连贯句、条件句等说法：连贯句时，前后分句的动作行为是一次性的、是确指的。而条件句时，前后分句的动作行为是非确指性的、非一次性的。这个格式多用于表示规律性或条件性的事情。调查结果的分析和结构、语义语用、语篇三方面进行。苑艳艳（2008）将结构上的偏误进一步细分为关联词语误用、主语不当和谓语部分误用三类。分析结果表明：对“一……就……”格式，遗漏“就”的远远多于遗漏“一”；文章推测，由于受母语负迁移的影响，主语被错置在“一”或“就”之后；此外，谓语部分的偏误是大量的，比如离合词、各种补语都存在着各种各样的问题。苑艳艳（2008）对语序偏误的分析已经涉及到目的语汉语和母语的语际间的影响，但参与调查的学生母语背景尚未十分明确，我们认为母语负迁移的讨论还有待深入。此外，“就”的遗漏为什么要远远超过“一”的遗漏？对此我们考虑应该从语言形式自身的复杂性（语内影响，比如“一”和“就”各自“形式-意义”间的关系是否清晰）以及学生的认知特点来考察。至于谓语部分存在着大量的偏误，有的可能与“一……就……”格式并无直接关系，对此也需要详细的交代。

黄露阳（2008：171-178）讨论了副词“就”的偏误。文章首先将时间状语之后“就”的用

法分为：时间、关联、范围以及语气（2008：171）几类，然后按类别分别从遗漏、误代、误加几方面进行了偏误类型考察。黄露阳（2008：174）认为：母语干扰、一般认知难度、“就”本身的多义性等等因素都会影响正确使用副词“就”，从而导致偏误产生。

高霞（2004：103-107）围绕英语国家中级汉语水平学生副词“就”的偏误，尝试在汉语本体、汉英对比、二语习得研究的基础上，对“就”的使用情况及偏误成因作了探讨。文章指出：汉语规则自身很复杂，学生母语中又缺乏或没有完全对应的形式，这些原因会导致遗漏；语序错置与母语的负迁移有关；此外学生目的语汉语规则的过度泛化（旧知识的影响）以及教学上的不足也会造成“就”的误加或误代。对与时间有关的“就”的用法，学生有遗漏倾向，高霞（2004）指出汉语自身规则有种种要求，比如当句中有“以后”、“刚”、“从小”之类的语义成份时，一般要求“就”的出现；对表示条件、因果等逻辑关系的“就”，与其他某个结构或复句中表示呼应作用的副词、连词一样，实际的意义比较“虚”，所以容易造成遗漏。虽然高霞（2004）在文章中提到：以往的偏误分析，大多是由“教”的角度展开，还需要从“学”的角度来考察，但她的分析也仍然局限于“教”的角度，分析的着眼点仍停留在汉语规则自身的特点上，换言之并未能从学习者的认知（心理语言学）角度来阐明为何“就”容易被遗漏的原因。

徐雪琴（2008：135-136）调查了初级水平维族学生“才”的使用情况。文章结合学生的母语对规律性偏误作了分析。调查发现，大多数学生对“才”的表示说话人认为实现得早或晚、“才”带有数量词语的用法都有回避倾向。另外，对“才”的不久前发生的用法，很多学生倾向在句尾加“了”。对此，文章指出学生将母语“时”的语法范畴迁移到汉语中来（2008：136）。此外调查结果还显示，学生还有将名词的“刚才”与副词“才”混用的现象。

学生的偏误中“才”和“就”存在着混用现象，张全生、何真（2011）、王婧（2012）将两者结合在一起讨论。张全生、何真（2011：20-21）以中亚中高级水平的学生为考察对象，从试卷和作业中抽取语料，参照鲁建骥（1998）的分类，将偏误分为遗漏、误加、错用和错序。调查发现：语序方面的偏误是大量的、远远多于“才”和“就”的混用；相比之下“才”的遗漏要少于“就”。王婧（2012：95-97）也对中亚留学生副词“才”和“就”的偏误分析产生了兴趣。她的分类方法与张全生、何真（2011）相同，但在讨论偏误成因方面有所扩展。比如，文章论及母语的负迁移导致了一些语序偏误，目的语相关规则的泛化会让学生用错。此外还提到教材、教学方面的欠缺也与学生的偏误有关。

通过以上介绍，我们了解到：李大忠（1996）的论述是从目的语汉语规则的角度出发，揭示学习者的中介语与汉语规则是如何地不相符。他的病句类型分类简洁明了，对近年来的偏误分析程美珍（1997）苑艳艳（2008）黄露阳（2008）张全生、何真（2011）王婧（2012）等都有指导意义。我们也看到，高霞（2004）王婧（2012）等人的分析也开始尝试从语内、语际、认知以及教学等多层次多角度进行，借鉴这些分析方法可以帮助我们对偏误能有更加全面的观察。但是，一般认为语言习得是一个过程，“才”和“就”的各种偏误也应有阶段性，这两者在习得过程中究竟如何表现？围绕这些偏误产生的“背景”，除了汉语语言规则特点、母语的负迁移以外，学

习者的汉语水平、认知策略等，上述考察未有更加深入细致的揭示。张全生、何真（2011：20-21）对“才”和“就”偏误出现的数量比较，我们认为这只是浅层面的分析。退一步看，即使是汉语使用者，他们在实际的语言生活中，到底是“才”用得更多，还是“就”用得更多？我们也不甚了了；此外不需赘言，调查的设计、测试题目的形式等语料收集方式都会对调查结果产生一定的影响。黄露阳（2008）根据“就”本身多义性的特点进行分类考察，这种分析方法值得借鉴，但母语干扰的讨论还只是越南语或印尼语的零星词语的浅层对比；对认知难度的讨论，也还未突破汉语本身规则的复杂性所导致的观点。学生对“才”和“就”的“形式-意义”的关系又是如何处理的，即从“学”的角度进行观察分析，上述调查均未有涉足。

以日语为母语的初级阶段的学生是否也有以上介绍的类似情况？他们的偏误又会受到什么样的因素的影响？更重要的是，学习者对“才”和“就”的“形式-意义”的联系又是如何处理的？本文参考上述文献中揭示的偏误类型、分析的多层角度，以非汉语环境下初级阶段的日本大学生为对象，通过教学环节中的测试结果，观察他们在刚开始接触“就”和“才”不久时如何处理、使用这一对副词，并希望能对教学有所启示。

四、调查内容

调查对象（表1）的学生共296人，分别是必修课和选修课的学生，虽然年度不同，但学习时间大致均为一学年。从2011年到2013年的必修班，基本处在同一学习阶段，所用教材、考试的时期及内容基本相同。2013、2014年度还有选修班（基础班），前期的学生基本上都只学过一年左右，后期除个别情况，绝大多数同时也是必修班的学生。在学习内容方面，个别词汇及语言点的安排与必修班略有不同。调查实施者本人是任课教师，相对比较了解学生的情况。

表1 调查对象情况

| 年度 | 语料来源 | 组别及人数 | | | 总计 |
|------|--------|-----------|-----------|---------|-------|
| 2011 | 期末考试 | 理科 N=34 | | 文科 N=36 | 70 |
| 2012 | 期末单元考试 | 理科 A N=33 | 理科 B N=33 | | 66 |
| 2013 | 期末考试 | 理科 A N=27 | 理科 B N=26 | 文科 N=27 | 80 |
| 2013 | 期中考试 | 前期选修 N=25 | 后期选修 N=30 | | 55 |
| 2014 | 期中考试 | 前期选修 N=25 | | | 25 |
| | | | | | 总计296 |

调查语料基本来自期中、期末考试和期末最终单元考试的学生答卷。调查实施者从学生答卷中抽取相关内容进行总结分析。与“才”和“就”相关的调测试题目分别有多项选择、排序和日译汉几类（表2和表3）。教材中副词“就”的用法出现得要比“才”多，因此题目中有关“就”的用法涉及就（一）、就（二）、就（三）和就（七），要多于“才”；而“才”的用法限于与时间有关的才（二）以及与数量有关的才（三）。

表2 语料收集方式(选修)

| 时期 | 题目类型、内容以及所涉及的用法 |
|------------------|--|
| 2013第一学期 期中考试 | 〈日译汉〉 从这儿往右拐,走十分钟就到。 就(一) 我们下了课就去买东西。 就(三) |
| 2013第二学期 期中考试 | 〈日译汉〉 我们下了课就去买东西。 就(三) |
| 2014第一学期 期中考试 | 与2013第一学期相同。 |

表3 语料收集方式(必修)

| 年度 | 题目类型、内容以及所涉及的用法 |
|------|--|
| 2011 | 〈选择〉 如果她不喜欢,(就)不要勉强她。 就(七) 克拉克像(才)做了一半儿。 才(三) 〈排序〉 想吃多少就吃多少。 就(七) 一出隧道,你们就可以看到一个牌子。 就(三) 要是想去,就帮我做。 就(七) 再过三天就开幕了。 就(一) 〈日译汉〉 我听了多遍才明白。 才(二) |
| 2013 | 与2011完全相同 |
| 2012 | 〈填空〉 (如果)她不喜欢,(就)不要勉强她。 就(七) 〈排序〉 领导让我们做什么,我们就做什么。 就(七) 要是想去,你就帮我做。 就(七) 今天的作业才做了一半儿。 才(三) 再过三天就开幕了。 就(一) 〈选择〉 我看了多遍(才)明白。 才(二) 我四岁(就)会滑雪了。 就(二) |

五、结果与分析

表4和表5为必修班,表6为选修班调查的初步结果。表中百分比所显示的是各种答题方式所占的比率。以下分必修和选修分别考察。如表4所示,题(1)题(2)为多项选择,考察的是表示逻辑关系的就(七)和与数量有关的才(二),两者的误选率几乎为零。选择题要求各个选项全部使用,而且只用一次,这种题型注重学生对语言形式所表达的意义的理解,基本不涉及排序,相对来说比较单纯。低误选率也是可以理解的。

排序的题(3)是就(七)的疑问代词的非疑问(虚指)用法,“就”在文中表示“后文会顺理成章地成为前文的结果或结论”。这一句式是汉语中较特殊的句型,在学生母语日语中找不到完全对应的格式,而且“就”的语义也很难用日语清晰地表达出来。但这个句子在课文、语法解释、句型练习以及小测验中屡次出现,复现率高无疑会加强记忆。学生的正答率高达98%,虽出乎预料,但也还在情理之中。我们应该注意的是,答题答得对还不等于已经习得,在实际运用中

是否能说得准确、用得恰到好处，这才是判断习得的关键。

排序的题(4)和题(5)分别考察“一……就……”，“要是……就……”两个格式。为确认学生中介语系统中“就”与人称代词之间的语序关系，题目中都加进了人称代词。若题(4)忽略结果补语的问题，人称代词置于“就”之前的接近80%， “就”位于人称代词之前的超过20%，如果按班级考察，2013文科班的错置率超过40%。题(5)的人称代词后置于“就”的约为7%，而2011理科班此题的错置率超过了20%。表面上，题(4)的语序问题似乎要多于题(5)。但题(5)的句子与课文完全相同，而题(4)将教材中的例句做了调整，句中加进了人称代词，相比之下，难度要高于题(5)。我们仔细观察学生的答题过程，发现一些学生几经修改，最后采取将人称代词置于句首的策略，从而回避了“就”的语序困扰。这种回避现象从单纯的数字是难以辨明的。我们还看到，题(4)和题(5)除了语序问题外，还存在着谓语部分相关成份的偏误，比如结果补语、以及动词“帮”在连动句中的用法上还存在种种问题。

排序题(6)比较复杂，涉及的语言项目很多：副词“再”，时量补语以及短期内即将发生的“就……了”格式。此题的问题多表现在时量补语结构上。但总体上学生的正答率仍然超过60%。

题(7)为日译汉，与选择或排序相比，翻译题型控制因素相对减少，因此更能考察学生的应用即输出表现。翻译的句子要使用动态助词“了”、动量补语、表示动作行为实现得晚的“才”，题目难度较大。整体上，此题完全写对的只占9%。有部分学生在解答时用“就”误代“才”，另有相当多的学生在句尾误加了语气助词“了”，句尾“了”使用比率达到36.5%，2011文科班高为50%，而2013文科班也有44.4%之多。这个现象与文献综述中提到的“才”与“了”共现的偏误有一致性。

表4中题(7)是日译汉。这里的翻译题型便于我们集中考察学生中介语输出的各种表现，我们从学生的译文中寻找有规律性的内容，并尝试从偏误成因的角度作些归纳分析，以下作简单介绍。

(一) 母语的影响。上文提到“才”与“了”的共现问题。日语的时体概念很可能影响到动态助词“了”的习得。很多学生将日语表示过去的时体标记「～た」等同于汉语的“了”，而造成“了”的误用。而一般来说汉语的“才”与“了”是不能同时使用的。此外，学生的译文中还有直接使用日语词汇的情况：“我打听何遍就明白了。”

(二) 倾向用结构简单或信息交际价值高的语言形式。我们看到：有些学生的回答像关键词排列，而表示句子成份之间关系的词语往往被省略。比如：“*啊，明白了。”“*听，才明白。”

此外，还有用语义明瞭、信息内容意义明确、换言之就是交际价值高的词语“终于”来替代“才”：“*听，终于明白。”“我听了多少遍，终于明白了。”

(三) 目的语规则泛化。我们看到，有学生用“一……就……”格式替代：“*一遍听就明白了。”也有用“就”的误代：“*我听很多遍，就明白了。”“*听多遍，就懂了。”

(四) 回避策略。虽与“才”没有直接的关系，我们看到一些学生回避使用没有把握的动量

表4 2011及2013调查结果

| 考察项目 | 11文 36人 | 11理 34人 | 13文 27人 | 13理A 27人 | 13理B 26人 | 平均 |
|--|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| (1)〈多项选择〉 如果她不喜欢,(就)不要勉强她。 填写“才” | 94.4% 0% | 85.3% 0% | 88.9% 3.7% | 92.6% 0% | 92.3% 0% | 90.7% 0.74% |
| (2)〈多项选择〉 克拉克像(才)做了一半儿。 填写“就” | 94.4% 0% | 88.2% 0% | 88.9% 3.7% | 96.3% 0% | 92.3% 0% | 92% 0.74% |
| (3)〈排序〉想吃多少,就吃多少。 | 97.2% | 97% | 100% | 96.3% | 100% | 98.1% |
| (4)〈排序〉 (你们)一出隧道,你们就可以看到一个牌子。 “到”等语序有误,但“就”在“你们”之后。 “就你们” | 61.1% 19.4% 17% | 47% 23.5% 20.6% | 37% 37% 44.4% | 66.7% 22.2% 11.1% | 61.5% 19.2% 15.4% | 54.7% 24.3% 21.7% |
| (5)〈排序〉 要是想去,你就帮我做。 “就做帮我”等类排序 “就我” | 77.8% 8.3% 2.8% | 55.9% 11.8% 20.6% | 48.1% 33.3% 3.7% | 74.1% 14.8% 3.7% | 80.1% 11.5% 3.8% | 67.2% 15.9% 6.9% |
| (6)〈排序〉 再过三天就开幕了。 *再三天过就开幕了。 *再过三天了就开幕。 *再三天就开幕过了。 | 55.6% 16.7% 8.3% 2.8% | 50% 11.8% 5.9% 5.9% | 74.1% 3.7% 0% 0% | 59.3% 25.9% 3.7% 0% | 69.2% 11.5% 7.7% 0% | 61.6% 13.9% 5.1% 1.7% |
| (7)〈日译汉〉 我听了很多遍才明白。 句中用“才”,但句尾加“了” 句中用“就” | 8.3% 50% 8.3% | 2.9% 35.3% 5.9% | 3.7% 44.4% 3.7% | 14.8% 29.6% 0% | 15.4% 23.1% 11.5% | 9% 36.5% 5.9% |

补语结构,他们的译文只写了后半部分。

(五)错序。在学生的回答中,语序问题并不多。由于有很多学生根本未解答此题,我们无从得知是什么致使他们做了放弃的选择。有个别学生将“才”置于数量结构前:“*听了才很多遍,明白了。”“*我才听多遍,听得明白。”

表5为2012两个必修班的调查结果。同表4揭示的调查结果类似,与“如果……就……”相关的填空题(1),正答率高达100%。选择题的题(2)“才”的正确率接近90%,题(3)“就”也超过80%。但这两题仍然存在“就”或“才”的误代现象。题(4)是疑问代词的非疑问(虚指)用法,语言项目虽与表4题(3)相同,但表5题(4)内含兼语句、与人称有关的词语出现了三个,难度有所增加。我们发现,对后一分句的排序,“就”置于“我们”之前的,两个班分别超过了10%和20%。有意思的是,题(5)的答题情况与表4的题(5)非常近似,正答率不但很接近,语序上的问题也雷同。我们看到各有15.2%和15.9%的学生写出了“就做帮我”的句子,这个语序与“就”看不出有直接的关系,它既不同于汉语,也不同于日语。我们推测其他外语学习经验也许是造成这个语序偏误的成因之一。题(6)是排序,考察的是“才做了一半儿”,

表5 2012调查结果

| 考察項目 | 12理 A 33人 | 12理 B 33人 | 平均 |
|--|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| (1)〈参照日语内容填空〉 如果她不喜欢,(就)不要勉强她。 写“才” | 100% 0% | 100% 0% | 100% 0% |
| (2)〈选择〉他看了很多遍(才)明白。 写“就” | 84.8% 6.1% | 90.9% 9% | 87.9% 7.6% |
| (3)〈选择〉我四岁(就)会滑雪了。 写“才” | 84.8% 9% | 81.8% 15.2% | 83.3% 12.1% |
| (4)〈排序〉领导让我们做什么,我们就做什么。 “就我们” | 78.8% 12.1% | 75.8% 21.2% | 77.3% 16.7% |
| (5)〈排序〉要是想去,你就帮我做。 “就做帮我”等类问题 “就你” | 69.7%(注) 15.2% 3% | 72.7%(注) 15.2% 9.1% | 71.2% 15.2% 6.1% |
| (6)〈排序〉今天的作业才做了一半儿。 句中用“才”,但句尾加“了” 写“才一半儿” | 69.7% 21.2% 12.1% | 72.7% 21.2% 9.1% | 71.2% 21.2% 10.6% |
| (7)〈排序〉再过三天就要开幕了。 *再三天过就要开幕了。 | 72.7% 12.1% | 66.7% 15.2% | 69.7% 13.7% |

〈注〉这里也包括：

- a “你要想去,就帮我做”(理科A:15.2%,理科B:33.3%)
 b “要是你想去,就帮我做”(理科A:30.3%,理科B:27.3%)
 c “要是想去,你就帮我做。”(理科A:24.2%,理科B:12.1%)

这个语言项目在表4是多项选择题,表4只与“才”的选用、即意义的理解有关,而表5考察的是与其他语言要素:像动态助词“了”,动词“做”,数量补语等等的相互关系。难度高于表4。因此,两表中的解答情况有相当的差距。题(7)与表4的题(6)的解答情况基本相同,整体的正答率接近70%。

表6 2013及2014选修课日译汉调查结果

| 考察項目(日译汉、注) | 13前 25人 | 13后 30人 | 14前 25人 | 平均 |
|-------------------------------|--------------|---------|------------|--------------|
| (1) (从这儿往右拐),走十分钟就到。 使用“就” | 36.7% 68% | 未参加 | 60% 76% | 48.4% 72% |
| (2) 我们下了课就去买东西。 使用“就” | 40% | 46.7% | 12% | 32.9% |

〈注〉日语为:(1)ここから右へ曲がってください。歩いて10分ですぐ着きます。

(2) 私たちは授業が終わりましたら買い物に行きます。

表6是选修班的调查结果。教材中没有出现“才”,所以调查只限于“就”的两个用法。题目共有两个,题(1)“短时”的“就”,语义所指在前,与时量有关。题(2)是“V1了就V2”格式,表示的是“两件事紧接着发生”。题型均为日译汉。从表6得知:题(1)短时的“就”使

用率超过70%，但正确率却不高；题（2）“V1了就V2”格式“就”的使用率仅为32.9%。这就说明，有相当多的学生在回避使用“就”。除了从数量上的观察，我们也在学生的解答中寻找有规律性的内容，对汉语译文进行质的分析，并尝试将偏误成因归纳如下。先看题（1）的讨论。

（一）母语的影响。在学生的回答中我们看到这样的句子：“*走十分钟就到着。”“*走十分钟就着到。”“*走十分钟就到。”这些句子中，副词“就”的用法虽看似没有不妥，但前两句错添“着”（日语的“着”作动词用，为“到达”之意），后者“分”后少了“钟”（日语的时间单位“分”既可用于时点又可用于时段）。我们推测，母语的负迁移与这样的解答不无关系。

（二）倾向用结构简单、或信息交际价值高的词语。我们也看到：学生的回答有些像打电报，他们在句子里排列了一些关键词，而表示句子成份之间关系的词语“就”往往被省略回避。比如：“*到十分钟走。”“*要拐右，走十分。”“*走十分钟你到了。”“*你看那儿（，）走十分钟。”“*你走，要十分钟。”此外，还有用语义明瞭信息交际价值高的词语“快”、“然后”等来替代“就”：“*走十分钟快到。”“*你走十分钟，然后你到。”这种处理方式是可以从认知心理学上找到根据的：第二语言学习者在处理相关语言形式时有优先重视内容意义的倾向（VanPatten 1996等）。

（三）目的语规则泛化。在译文中我们看到“V1了就V2”规则的泛化，比如：“*走十分钟了就到。”“V1了就V2”表示两件事紧接着发生，“就”的语义所指在后：前面的完成以后马上就做后面的；而“走十分钟就到”的“就”语义所指在前，强调时短，没必要说明动作行为是否完成，所以，这句“了”的用法不妥。此外，还有结果补语规则的泛化：学生学过“看到”，“走到”之类的结果补语结构，一些人将“到”放在“走”后，致使句子结构发生变化，也就造成“就”的错序：“*就走到十分钟。”“*走就走到十分钟。”“*走十分钟就走到。”此外，还有将两个结构合并的现象：“要走十分钟就到”。我们推测是受了课文的影响。教材对话的一部分是：“要走多长时间？”“走十分钟就到”。于是学生将两者合二为一。不考虑日语意思的制约，如果前面保留“要”，需将句中的“就到”改为“才能到”或“才到得了”，这样才能通顺。前例“*走十分钟就走到。”修改时也需在“就”前加上“能”。

（四）其他外语学习经验的影响。一些学生将时量补语结构放在句尾。比如：“*走就到十分钟。”“*你走到十分钟。”对其原因我们推测：可能与目的语“时点”在前、“时段”在后规则的泛化有关，另一个可能性是受到其他外语学习经验的影响。比如英语的语序：不论“时点”或是“时段”都可以放在句子后面。必修课学生回答中出现的“就做帮我”形式，很有可能也是受了其他外语的影响，英语可以说“to do it for me”，这与“就做帮我”的语序相似。

以下是对题（2）结果的分析讨论。（一）“就”的使用率。通过数量比较，我们发现题（1）和题（2）“就”的使用率有很大差距。题（1）有日语提示「すぐ」，使用率平均为72%。而题（2）用「V1をしたらV2をする」来表现汉语的形式“V1了就V2”。学生翻译时要从母语出发寻找对应的形式，所以易受母语的影响。此外，不同语境中“就”的实际意义或明显或隐含，语言形式的交际价值（VanPatten 1996）高低有变化。题（2）“就”的“承接”意义是隐含的，在认知

上有难度。考前课堂练习中也发现学生在说“我写了报告就睡觉。”，“我们下了课就去买东西。”时“就”被遗漏。

(二) 母语的影响。题(2)的解答也能看到母语的负迁移,这种迁移有的是在语序上:“*后下课,我们去买东西。”有的表现在词汇上:“*上课终了,我们买东西。”

(三) 倾向用结构简单或信息交际价值高的词语结构。这一点,与题(1)的发现相同。比如:“下了课,我们去买。”“*下课后,我们买东西。”“*下课,我们去买东西。”等等,都使用了简单结构。此外,也有用结果补语“完”替代“了”,“然后”替代“就”的情况:“我们上完课去买东西”“我们上完课,然后我们去买东西。”在这里“就”的回避也有积极意义:这个策略的使用,帮助学生更加清晰地表述他们想要传达的内容。

(四) 目的语规则泛化。观察题(2)的回答也能发现目的语规则过度使用的情况。比如:“*我们下了课了,就去买东西”一句,学生学过“我吃了饭了”结构,从而将这个规则扩大使用,说出“下了课了”这个格式。再如:“下课了,我们去买东西。”的说法,句子混淆了“了”的动态助词和语气助词的用法。再如:“*我们下了课,去买了东西。”的译文,句子中回避了“就”,并且使用了动态助词“了”,从而导致句子的意思放生改变:从未然改为已然。

(五) 其他外语学习经验的影响。比如有这样的句子:“*我们去买东西,后下课。”句中“后下课”的语序,既非汉语也非日语,我们推测很可能受到了英语“after lessons”语序的影响。

除上述对初级水平学生的考察以外,在中高级汉语水平学生的自由作文中也发现了“才”与“就”的用例。例如“就”的误用:“*这本书是取了小说形式的内部告发书。我就简单的介绍一下内容。”“一……就……”格式中“一”的遗漏:“*比别的俱乐部有点儿少,因为我们一般三年级的夏天就隐退。”这句也可使用“V1了就V2”来表述。此外还有“就”各种用法的遗漏。表示逻辑关系:“*对农户们来说,因为劳动力增加了,也能进展工作非常顺利。”强调数量:“*来到日本的外国游客越来越多,在2012年中871万个外籍游客来到日本观光。”表示动作行为发生得早:“*初中以来,我对中国十分感兴趣。”“*大概是七月初到九月末可以收获。”也有使用得当的,如“才”:“我好好看以后,才知道那(个)不是中提琴,是(个)小提琴(的)!”“就”表示强调:“问题是外国人拿到国际驾照(是)很容易,付申请费就可以开车。”在学生的作文中,可用“才”的语境不多,所以不能简单地做数量上的对比。相比之下,副词“就”用得更多,使用的语境也多,自然偏误出现的机会也会增加。

六、结束语

本文介绍的调查以非汉语环境下初级阶段的296名日本大学生为对象,观察他们在刚开始接触“就”和“才”不久是如何处理、使用这一对副词。对所收集语料,分别从量及质的角度作了观察。调查结果发现,初级阶段的学生对这两个副词的习得也存在着“就”和“才”的误代混

用、遗漏、语序错置等诸多常见的问题。针对调查结果，本文尝试从目的语语言规则的复杂性、学生的中介语规则的过度泛化、母语的负迁移、其他外语学习经验的影响、回避以及偏重内容意义的认知策略等等角度作了讨论。

在学生的各种偏误中，我们观察到“就”的遗漏占有相当比率。遗漏的原因是多方面的，有的与目的语规则特点相关，有的受母语影响，有的是所学规则过度使用而导致的泛化，有的是交际策略使然，有的又是学习策略以及其他外语学习经验的影响，纷繁复杂。此外，“才”与“了”的共现也是比较突出的现象，我们考虑这一偏误可能与学生母语的时体概念有关，也可能是教学中的讲解、操练不够充分所致。在教学中多是简单带过，对“才”与“了”不能共现的理由并未作更明确更深入的交待。

在分析讨论中，我们还提到学生倾向使用结构简单或信息交际价值高的词语结构。这种认知处理方式可以从认知心理学上找到解释：第二语言学习者在处理相关语言形式时有优先重视内容意义的倾向（VanPatten 1996）。

在考察中，我们也发现，测试题目类型对学生的解答有一定影响。除了正确率因题型会有高低变化以外，不同类型的测试题目会提供给我们不同的观察角度：选择题能帮助我们了解学生对相关语言形式与其意义之间的是否建立了正确的联系；排序则能观察学生是如何处理各个语言成分之间的关系；而翻译能为我们提供丰富的中介语语料，便于进行质的分析。

本调查受到词汇、关联的语法项目、学习进度安排等种种因素的制约，调查还只能是初步的，不需赘言需要改进的地方还非常多。但对这个初步的结果的考察，让我们进一步体会到：第二语言习得是学生不断地在假设、检验、修正中介语规则的过程，这个过程中不可避免地出现诸多偏误，这也正说明学生正在不断完善修正自己的中介语体系，在这个有创造性的过程中出现的偏误也具有积极意义。我们只有对学生的这个过程加深了解，才能在教学上做到有的放矢。

最后引用《礼记·学记》中的一文来作为本篇的结束语。“学然后知不足，教然后知困，知不足然后能自反也，知困然后能自强也。故曰‘教学相长也。’”希望教和学能相互促进，共同提高。这也正是本文考察偏误的目的所在。

附注

本调查为《“输入处理指导”在汉语教学中的应用研究》的一部分，研究类别：基础研究（C），课题号码23520656。

主要参考文献

- 程美珍（1997）《汉语病句辨析九百例》华语教学出版社。
高霞（2004）英语国家学生副词“就”的偏误分析，《楚雄师范学院学报》第十九卷第二期2004年4月103-107。
黄露阳（2008）外国留学生副词“就”的偏误分析，《广西民族大学学报（哲学社会科学版）》第30卷第6期。2008年11月171-178。
黄露阳（2009）外国留学生多义副词“就”的习得考察，《语言教学与研究》2009年第2期54-60。

- 鲁建骥（1984）中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析，原载《语言教学与研究》1984年第3期，后收录在《对外汉语教学思考集》21-32，北京语言文化大学出版社。
- 鲁建骥（1992）偏误分析与对外汉语教学，原载《语言文字应用》1992年第1期，后收录在《对外汉语教学思考集》12-20，北京语言文化大学出版社。
- 鲁建骥（1998）《对外汉语教学思考集》北京语言文化大学出版社。
- 卢福波（1996）《对外汉语教学实用语法》北京语言文化大学出版社。
- 吕叔湘（2000）《现代汉语八百词（增订本）》商务印书馆。
- 李大忠（1996）《外国人学汉语语法偏误分析》北京语言文化大学出版社。
- 李大忠（1999）偏误成因的思维心理分析，《语言教学与研究》第2期110-119。
- 孙德坤（1990a）错误分析、中介语和第二语言习得研究述评，《语言教学与研究》1990年第1期58-65。
- 孙德坤（1990b）错误分析、中介语和第二语言习得研究述评（续），《语言教学与研究》1990年第2期99-112。
- 王顺洪（2008）《日本人学习汉语研究》北京大学出版社。
- 王建勤（1994）中介语产生的诸因素及相互关系，《语言教学与研究》1994年第4期105-120。
- 王婧（2012）中亚留学生副词“才”和“就”的偏误分析，《语言应用研究》2012年12月95-97。
- 王楠（2010）副词“才”和“就”在基础汉语精读课上的对比教学浅析，《文教资料》2010年3月号下旬刊31-34。
- 徐雪琴（2008）维吾尔族学生现代汉语副词“才”的偏误分析，《语文学刊》2008年10月135-136。
- 苑艳艳（2008）“一……就……”格式的偏误分析及教学策略，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2008年9月第6卷第5期40-46。
- 张全生、何真（2011）中亚留学生汉语副词“才”和“就”的偏误分析，《语言文字修辞》2011年5月20-21。
- 周小兵、王宇（2007）与范围副词“都”有关的偏误分析，《汉语学习》2007年2月第1期71-76。
- 朱其智、周小兵（2007）语法偏误类别考察，《语言文字应用》2007年2月第1期111-118。
- 相原茂・陳淑梅・飯田敦子（2011）『日中いぶこみ広場』、朝日出版社
- 岡部謙治（1990）『この中国語はなぜ誤りか』、光生館
- 長井裕子・金昌吉（2011）『北海道大学汉语Ⅰ・Ⅱ』、好文出版
- 吕才楨・戴惠本・贾永芬（1986）『日本人の誤りやすい中国語表現300例』、光生館
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.

（2014年12月1日受理）

“才”和“就”的习得情况考察

刘爱群 Aiqun Liu

《概要》

本调查以非汉语环境下初级阶段的296名日本大学生为对象，观察他们在刚开始接触“就”和“才”不久是如何处理、使用这一对副词。调查从期中、期末考试试卷收集语料，尝试从语言规则的复杂性、学生的中介语规则的过度泛化、母语的负迁移、认知策略以及教学上的局限性等几方面进行偏误分析。

「才」と「就」の習得に関する考察 —— 誤用分析の観点から

《要約》

中国語の副詞「才」と「就」は、複雑なルールを持つものであり、初級段階で習得されにくい言語項目の一つである。本文は、中国語を選択する学部生（合計296名）を対象に、「才」と「就」の習得をめぐる、主に中間テストや期末試験などのペーパーテストを通じての横断的考察である。この考察では、初級学習者はこれらの副詞を習得する際に、彼らの中間言語において、二者の混同、「就」もしくは「才」の脱落、添加及び語順の問題などの誤用を取り上げている。さらに、本文では、これらの誤用の要因に関して、母語からの干渉、「才」と「就」の言語形式の複雑さ、学習者の中間言語ルールの過剰一般化、他の第二言語の学習経験や学習方略などによるものと分析している。