

欧美学生汉语介词习得的特点及偏误分析^{*}

崔希亮

提要 本文以汉语中介语语料库为根据,探讨欧美学生习得汉语介词的几个问题:介词使用频率的问题、偏误率的问题、偏误类型的问题,并以此为基础提出一些教学对策。我们发现:欧美学生汉语介词的使用频率明显高于日本和朝韩学生,也高于母语人群,而欧美学习者彼此之间在使用汉语介词的总体水平上相当接近;欧美学习者汉语介词的偏误情况与日朝韩学习者大致相同,只是介词单项之间的差异没有日朝韩学生大;从偏误类型上看,共有九种情况:介词冗余、框式介词缺少呼应词语、介词结构出现的位置不当、结构错位、结构不完整、体貌标记错误、词语搭配问题、语义模糊、介词混用。

关键词 欧美学生 介词习得 偏误率 偏误类型

汉语的介词是一个封闭的小类,在第二语言学习过程中存在许多问题。但是对于不同母语背景的学习者来说,学习中遇到的问题是不同的。本文以“汉语中介语语料库”所反映出来的中介语现象为根据,探讨欧美学生(母语为印欧语系的语言)在习得汉语介词时所表现出来的一些特点,并针对学习者的语言偏误倾向提出教学建议。

一 欧美学生使用汉语介词的频率分析

从传统的语言类型学的角度看,汉语是典型的孤立语,日语是典型的粘着语,印欧语系的语言是典型的屈折语。这三种不同类型的语言使用不同的语法手段来表达相同的语法意义。母语的这种类型学特点会影响学习者在习得目的语时带有某种偏向。本文主要分析欧美学生汉语介词的使用情况,并把日本学习者、朝韩学习者和中国人的语料作为对比项来探讨欧美学生在中介语中产生某些偏向的原因。

从总体上看,欧美学生在使用汉语介词的时候是有自己的特点的,这种特点首先表现在使用的频率上。与日本学习者、朝韩学习者以及以汉语为母语的中国人相比,欧美学生使用介词的频率要高得多。我们用实际出现的介词次数做分子,用全部语料的长度做分母,计算出每一个项目在本组语料中所占的比重:

^{*} 本研究得到国家社会科学研究基金资助,项目号为 01BY Y005; 本文曾在 2003 年举办的“第七届世界华语文教学研讨会”(台北)上宣读,一些与会代表曾提出很好的意见,在此表示感谢。

表 1 欧美学生与对比组汉语介词使用频率比较

调查项目 \ 调查对象	日本学生	朝韩学生	欧美学生	操母语者
在	0.57	0.62	1.04	0.55
给	0.08	0.08	0.18	0.12
与	0.01	0.01	0.01	0.06
同	0.00	0.00	0.07	0.03
比	0.07	0.09	0.14	0.04
让	0.05	0.05	0.10	0.01
被	0.04	0.03	0.05	0.06
叫	0.00	0.00	0.03	0.01
把	0.09	0.11	0.20	0.16
为	0.01	0.02	0.26	0.11
由	0.01	0.01	0.02	0.04
从	0.12	0.16	0.18	0.11
于	0.02	0.02	0.07	0.05
离	0.01	0.01	0.02	0.01
和	0.05	0.03	0.21	0.03
跟	0.15	0.17	0.27	0.05
往	0.01	0.02	0.03	0.03
向	0.03	0.03	0.05	0.07
朝	0.00	0.00	0.01	0.01
对	0.17	0.17	0.22	0.17
合计频次	1.49	1.63	3.16	1.72
平均频次	0.075	0.082	0.158	0.086

从上面的统计资料看,我们可以得出三个基本结论:1) 几乎所有的项目欧美学生的使用频率都高于另外三组。以“在”为例,日本学生每一百字出现“在”0.57次,朝韩学生每一百字出现“在”0.62次,欧美学生每一百字出现1.04次,中国人群每一百字出现0.55次;2) 欧美学生使用汉语介词的合计频次明显高于对比组,日本学生每百字使用介词1.49次,朝韩学生为1.63次,而欧美学生为3.16次,中国人群为1.72次;3) 欧美学生使用汉语介词的平均频次明显高于其他三组,欧美学生的平均频次为0.158,而日本学生、朝韩学生分别为0.075和0.082,中国人群为0.086。下面是统计图表:

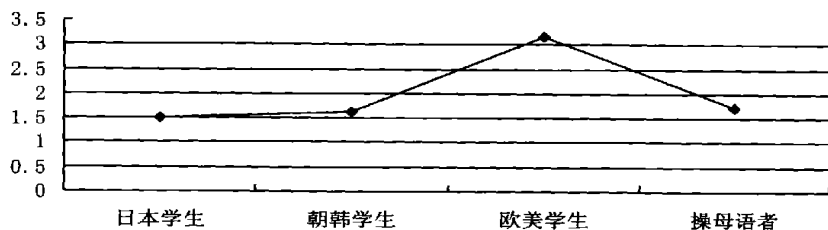


图 1 欧美学生与对比组汉语介词使用合计频次比较

印欧语背景的学习者内部当然也有差异,在有些项目上差异还很大,但是在介词使用频率上,几乎所有印欧语背景的学习者在每个项目上都高于以汉语为母语的中国人。下面的统计资料是欧美学生在每一个分项上实际使用汉语介词的次数:

表 2 不同母语背景的欧美学生实际使用汉语介词的次数

调查项目 \ 母语背景	英语	德语	俄语	塞尔维亚语	法语	西班牙语	意大利语
在	1347	311	503	116	612	239	200
给	212	52	98	26	103	61	21
与	11	3	10	4	14	3	1
同	2	5	34	15	35	20	27
比	150	44	64	3	83	21	54
让	138	42	43	15	44	45	19
被	78	8	20	0	43	7	12
叫	44	1	19	0	18	5	3
把	286	70	120	15	118	47	21
为	39	20	130	15	118	47	21
由	6	2	10	2	11	1	8
从	226	54	95	19	120	41	41
于	25	11	61	18	39	9	30
离	21	4	13	1	9	8	2
和	251	84	138	22	112	66	39
跟	404	65	142	41	114	83	65
往	35	5	32	3	7	0	2
向	70	6	30	12	20	8	8
朝	4	0	2	2	0	0	0
对	242	40	138	19	161	79	30

欧美学生的母语背景我们选了英语背景、德语背景、俄语背景、塞尔维亚语背景、法语背景、西班牙语背景和意大利语背景。其中英语和德语属于印欧语系的日耳曼语族,俄语和塞尔维亚语属于斯拉夫语族,法语、西班牙语和意大利语属于拉丁语族。在语料长度上我们无法做到均衡,这是因为从总体上看,我们的语料库还比较小。在绝对数字统计的基础上,我们计算出每一个介词在所选出的语料中所占的比重:

表 3 介词单项在合计频次中所占的百分比

调查项目 \ 母语背景	英语	德语	俄语	塞尔维亚语	法语	西班牙语	意大利语	均值
在	37.50	37.60	29.56	33.33	34.40	30.25	33.11	33.68
给	5.90	6.29	9.14	7.47	5.78	7.72	3.48	6.54
与	0.31	0.36	0.59	1.15	0.79	0.38	0.17	0.54

同	0.06	0.60	2.00	4.30	2.00	2.50	4.50	2.28
比	4.20	5.30	3.80	0.86	4.67	2.70	8.90	4.35
让	3.80	5.10	2.50	4.30	2.50	5.70	3.10	3.86
被	2.20	1.00	1.20	0.00	2.40	0.90	2.00	1.39
叫	1.20	0.10	1.10	0.00	1.00	0.60	0.50	0.64
把	7.96	8.46	7.05	4.30	6.60	5.90	3.50	6.25
为	1.10	2.40	7.60	4.30	6.60	5.95	3.48	4.49
由	0.17	0.24	0.59	0.57	0.62	0.13	1.30	0.52
从	6.30	6.50	5.58	5.46	6.74	5.20	6.80	6.08
于	0.70	1.30	3.60	5.20	2.20	1.14	4.97	2.73
离	0.58	0.48	0.76	0.29	0.50	1.00	0.33	0.56
和	7.00	10.20	8.10	6.30	6.30	8.40	6.30	7.51
跟	11.25	7.90	8.34	11.80	6.40	10.50	10.80	9.57
往	1.00	0.60	1.90	0.86	0.39	0.00	0.33	0.73
向	1.95	0.73	1.76	3.45	1.12	1.00	1.32	1.62
朝	0.11	0.00	0.12	0.57	0.00	0.00	0.00	0.11
对	6.74	4.84	8.11	5.46	9.04	10.00	5.00	7.03
较验	100.03	100.00	103.40	99.97	100.05	99.97	99.89	100.48

从表 3 中我们看不出不同的语族之间有什么差别,有时英语和德语在某个单项上水平比较接近,如“在”(37.5~ 37.6)、“从”(6.3~ 6.5);有时英语和俄语在某个单项上水平比较接近,如“向”(1.95~ 1.76)、“把”(7.96~ 7.05)。不同的语言之间差别有时相当大,如“对”,德语组只有 4.84,而西班牙语组却达到了 10;又比如“跟”英语组有 11.25,而法语组只有 6.4。有的介词单项由于用例太少而没有统计意义,如“由”、“离”、“朝”这些低频词。根据全体被调查者的平均水平,从高到低排列出欧美学生汉语介词使用频率的大致顺序。

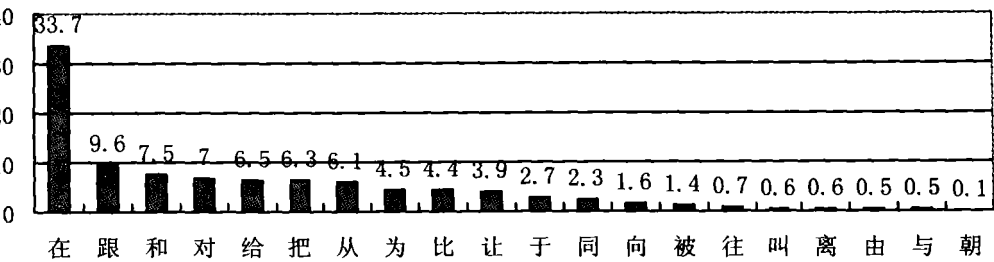


图 2 汉语介词使用频率排序

介词“在”在全部介词中排在第一位,而且频率远远高于其他介词。而“朝”、“与”、“由”、“离”、“叫”、“往”则排在后面。汉语介词当然不止我们调查的这些,但是这些介词的使用频率都是比较高的。

我们根据每一语言背景的学习者使用汉语介词的情况计算出所有介词在该组人群语料中的比重(图 3),可以得到两个结论: 1) 印欧语背景的学习者在使用汉语介词的总体水平上相当接近; 2) 不同的组别在介词单项上有差别。介词使用频率从高到低排序: 俄语> 西班

牙语> 意大利语> 法语> 德语> 塞尔维亚语> 英语。

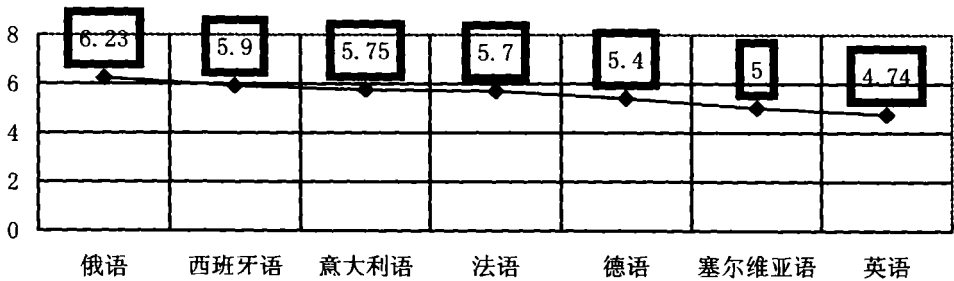


图 3 不同语言背景的学习者汉语介词频率总体水平排序

我们知道, 印欧语的介词比汉语发达, 介词的数量比汉语多, 分工比汉语细。因此欧美学生在学习汉语的时候倾向于多使用介词。举例来说, 汉语中有很多词组结合紧密, 中间没有介词的位置, 但是如果用英语来直译的话, 有很多情况是需要加上介词的(例子从略)。英语在印欧语中不是介词最多的语言, 相应地, 英语背景学习者的中介语表现也有所反映: 从我们所观察到的情况看, 英语与德语、俄语、法语、西班牙语、意大利语、塞尔维亚语相比介词的使用频率是最低的, 但是仍然比日本学习者、朝韩学习者和中国人群高。

二 欧美学生习得汉语介词的偏误率和偏误类型

由于受到母语或者学习者语言背景、学习语言的经历等因素的影响, 不同的学习者在习得汉语介词时会表现出不同的倾向。这种不同的倾向主要反映在偏误率和偏误类型两个参数上。不同的个体偏误率和偏误类型可能不同, 原因可能不止一个, 比如个体差异、母语影响、学习者的某种偏好、教材、教师、学习其他语言的经验、学习时间、学习环境等, 这些变量不好控制, 所以我们只讨论一个学习群体的偏误率和偏误类型, 这样才能为课堂教学提供一个有用的概率资料。

2.1 偏误率

偏误是第二语言学习者在习得目的语时必然经过的一个过程, 所有与目的语语法规则不一致的表达方式都属于语法偏误。所谓偏误率指语言学习者在使用目的语的时候出错的几率。判断哪些属于偏误有时很难, 因为在一段话里常常有很多表达上的问题纠缠在一起, 我们在统计的时候只计算属于介词偏误的样本, 其他偏误情况在这里忽略不计。

表 4 五组被试 12 个常用介词偏误率

调查项目 \ 母语背景	英语	德语	俄语	法语	西班牙语	均值
在	12. 50	21. 00	30. 10	22. 70	18. 50	20. 96
给	20. 70	28. 80	14. 30	15. 50	38. 70	23. 60
比	20. 30	22. 60	26. 00	16. 00	22. 20	21. 42
让	13. 30	28. 60	13. 00	12. 00	12. 00	15. 78
被	33. 30	20. 00	40. 00	33. 30	16. 70	28. 66

把	19.90	18.40	23.80	17.50	24.00	20.72
为	10.00	33.30	13.00	29.40	33.30	23.80
从	13.20	35.10	18.50	26.80	28.60	24.44
跟	14.08	24.49	15.46	12.68	15.38	16.42
往	34.78	25.00	0.00	25.00	0.00	21.20
向	47.62	0.00	10.00	35.71	20.00	22.67
对	25.00	10.71	21.79	6.70	5.66	13.97

我们发现不同母语背景的学习者汉语介词偏误的情况是不同的,主要表现在偏误率不同、偏误项目不同两个方面,个别的介词偏误类型的倾向性不同。可能的原因是:1)学习者的母语对学习者具有很强的迁移作用;2)由于我们所用的语料没有考虑按照不同的程度分级,因此学习者在不同的学习阶段所表现出来的差别被掩盖了;3)个别的介词项目使用频率过低,我们无法了解到偏误的真实情况。有一些介词使用频率极低,因此偏误的统计没有统计学意义。但是这个现象可以让我们了解到另外一个事实:有些学习者对某些介词采取回避策略。这可以从三个方面去解释:1)可能是因为这些介词的用法难度大,不容易把握;2)可能因为这些介词在汉语中使用机会少,不会使用;3)可能是因为学习计划安排或者教材语法项目安排的问题。我们可以看一下以汉语为母语的人使用这些介词的情况,并把它们与欧美学习者的情况作一个对比:

表 5 欧美学习者与中国人群介词频率比较

调查项目	操母语者样本量	操母语者频率	欧美学生平均频率
与	1786	0.06	0.01
同	719	0.03	0.07
比	1091	0.04	0.14
被	1709	0.06	0.05
叫	51	0.01	0.03
由	1251	0.04	0.02
于	1376	0.05	0.07
离	103	0.01	0.02
往	692	0.03	0.03
向	1988	0.07	0.05
朝	121	0.01	0.01

这些介词在汉语中出现的样本量足够大,但是与其他介词相比,它们出现的频率相对较低,而欧美学生使用这些介词的频率也是相对很低的,这说明欧美学生语料中出现的这种低频现象不是偶然的。另一个问题是以汉语为母语者频率波动范围比较小(0.01~0.07之间),欧美学生波动较大(0.01~0.14之间)。这说明欧美学生在使用这些介词的时候具有一定的随机性和不稳定性。

现在我们把五组被试的情况综合起来看(见图4),发现汉语常用介词在欧美学习者的中介语中偏误率最高的是“被”,最低的是“对”。

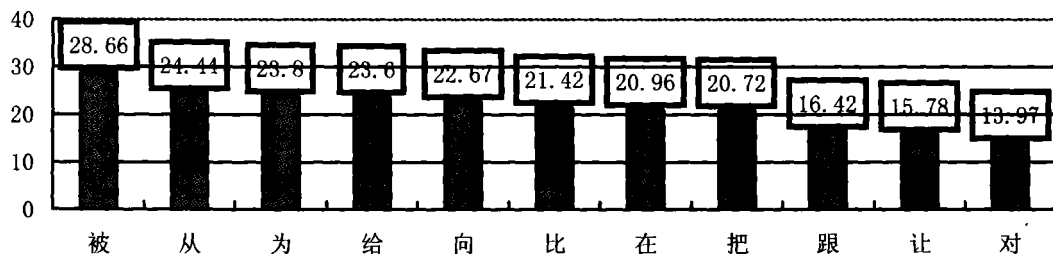


图4 五种语言背景的学习者介词偏误均值排序

这个结果与日本学习者和朝韩学习者对比,可以发现有些介词偏误率相差不多,有的介词偏误率相差比较大。把欧美学生每个介词项目的偏误连接起来与日本学生和朝韩学生对比,我们可以得到三条曲线(图5)。可以看出,三条曲线在某些节点上比较接近,说明这些项目的偏误率比较接近,如“给”、“为”、“从”、“跟”、“对”;有些项目偏误率差距比较大,如“比”、“被”、“向”。

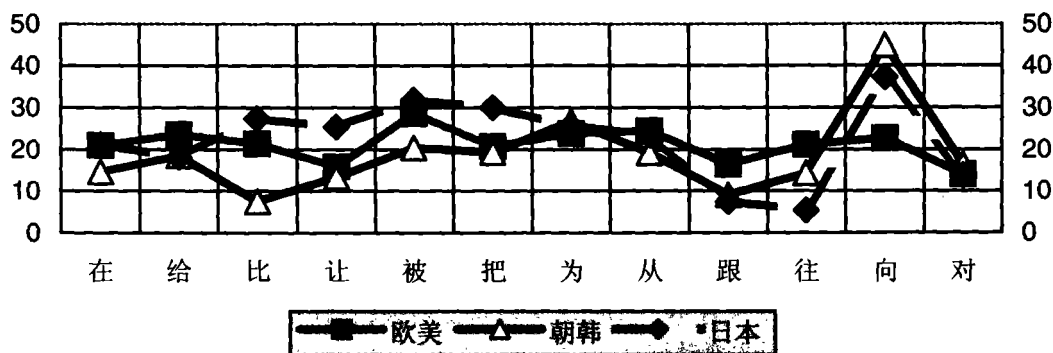


图5 欧美学生平均偏误率与日朝韩学生对比

从这个比较可以看出,除了个别例子外,日本学生和朝韩学生介词偏误的曲线大体是同一直线的,但是偏误率曲线重合的不多,这意味着对日本学习者和朝韩学习者来说,介词难度排序几乎是相同的,但是每个介词的偏误率在两组学生中表现不同。欧美学生差不多在两组中间波动,波动斜率没有那么大,这意味着对于欧美学生来说,没有特别困难或者特别容易的项目,不像日本学生和朝韩学生波动那么大。

2.2 偏误类型

欧美学生的介词偏误类型主要有以下几种:

(一) 介词冗余。对于欧美学习者来说,过度使用介词是一个突出的问题,很多不需要介词的地方都给加上了介词,尤其是“在”被过度使用的例子比比皆是,可以说“在”无所不在,这从这个介词的出现频率远远高于其他介词就可以看得出来。在我们所观察到的语料中,很多句子的介词是多余的。例如(括号内为学习者的母语):

(1) 在北京城里情况很热闹。(英语)

(2) 在冬天的时候气温十七度差不多。(英语)

(3) 在炉子里的木头很香。(德语)

(4) 在北京有很多名胜古迹:故宫,香山,北海等。(俄语)

(5) 在客厅旁边有厨房。(法语)

(6) 从家里有什么消息,让同学们看新年的明信片。(俄语)

(7) 而且六、七岁的小孩子一定需要被父母照顾。(法语)

有的时候由于使用了介词造成结构上的问题,这就不仅仅是去掉介词就万事大吉了,还要调整结构,甚至还要增减一些成分。例如(箭头后为正确的汉语语句):

(8) 你跟我同意吗? (西班牙语) 你同意我的意见吗?

我们在这里只讨论与介词有关的偏误,句子中其他方面的问题我们不在这里讨论。

(二) 框式介词缺少呼应词语。汉语存在着一种被称为框式介词的结构形式(崔希亮, 2001; 刘丹青, 2002), 如“在……上”、“在……里”、“在……中”、“在……内”、“在……下”、“从……上”、“从……中”、“从……里”等表达空间方位的介词结构, 在这些框式结构中, 介词的宾语是一个由名词加上方位词构成的方位结构。在现代汉语中, 在有些语法条件下, 介词可以直接带名词宾语, 不需要方位词参与, 如“我在礼堂等你”; 而在另外一些语法条件下, 介词的宾语必须是一个方位结构, 如“在黑板上写字”。命名性处所词(储泽祥, 1998)不需要加方位词, 可以直接作介词“在”的宾语, 而普通名词必须以方位结构的形式出现在“在”的后边。下面的句子都属于框式介词结构不完整, 我们用括号把它们补上。

(9) 我们在火车(上)坐着两个小时。(英语)

(10) 他的眼镜跌倒在海(里)。(法语)

(11) 大理的三塔天气晴的时候能在湖水(中)反射出来。(德语)

(12) 其实退休金是从年轻人的工资(中)扣来的。(法语)

(13) 突然我听见了轰隆声, 就觉得我从船(上)飞出去。(俄语)

(三) 介词结构出现的位置不当。从语法位置上看, 现代汉语的介词结构有两类: 一类介词结构只能出现在谓语主要动词之前, 如“把”、“被”、“比”、“跟”、“从”、“朝”、“对”等组成的介词结构; 还有一类既能出现在主要动词之前, 又能出现在主要动词之后, 如“在”、“于”、“给”、“与”、“向”、“往”等组成的介词结构。如果把第一类介词结构放在了动词结构之后, 那就是比较明显的错误, 是容易判断的; 但是问题常常出在第二类上, 比如“在”字结构, 什么时候应该出现在前面、什么时候应该出现在后面、不同的位置在意义上有什么不同等(崔希亮, 2003), 常常困扰着学习者。我们看下面的例子:

(14) 可是《圣经》常常说:“别怕我在跟你一起。”(英语) 我跟你在一起

(15) 我想学习汉语在北京语言学院(俄语) 在北京语言学院学习汉语

(16) 他的父亲是一个牧民在一个小村子(西班牙语) 在一个小村子是一个牧民

(17) 我只用三分钟从宿舍到教学楼(俄语) 从宿舍到教学楼只用三分钟

(18) 以前我听说长城能看到从宇宙(俄语) 从宇宙能看到长城

介词结构出现位置不当的例子很多, 从总体上看, 印欧语背景的学生在初级阶段喜欢把介词结构放在主要动词的后边, 这大概是由于受了母语的影响。有时介词结构的位置会跟其他的偏误纠缠在一起, 形成复合型偏误, 我们下面会说到。

(四) 结构错位。结构错位包括以下一些情况: 修饰语与介词结构彼此之间的顺序问题、

介词结构与主语的顺序问题、宾语和补语的顺序问题、双宾语的问题、否定副词与介词结构的相对位置问题等。

修饰语: 修饰语与介词结构的位置问题也是一个比较常见的偏误类型, 一个句子以动词为中心可以分为前后两个部分, 前面的部分有状语, 可以不止一个, 介词结构如果出现在句子主要动词的前面也是状语, 那么它们与其他状语的位置关系就是困扰学习者的一个大问题; 后面的部分也一样, 补语和宾语的位置关系也常常出问题。请看实例:

(19) 应该跟父亲或母亲常常在一起。(英语) 应该常常跟父亲或母亲在一起。

(20) 我从卧室的窗口刚才看到了圣诞老人!(法语) 我刚才从卧室的窗口看到了圣诞老人!

(21) 如果夫妻爱自己的父母他们的爱情一天比一天会深的。(西班牙语) 如果夫妻爱自己的父母他们的爱情会一天比一天深的。

(22) 我们俩通过一个十字路口的时候, 从旁边有一个中国青年开(骑)自行车过来了。(塞尔维亚语) 我们俩通过一个十字路口的时候, 有一个中国青年从旁边开(骑)自行车过来了。

(23) 父亲还给我不慌不忙地, 详细地说了一些中国情况。(塞尔维亚语) 父亲还不慌不忙地, 详细地给我说了一些中国情况。

介词结构与主语: 介词结构可以出现在主语之前, 也可以出现在主语之后, 但是这种结构上的安排并不自由, 它要受到语义的制约。

(24) 从海边上海藻的香味吹来。(德语) 海藻的香味从海边吹来。

(25) 他的旁边在路上放着他的礼帽。(德语) 在路上他的礼帽放在他的旁边。

否定词语: 否定词语与介词结构的相对位置也是比较固定的, 否定词语在介词结构之前。但是我们还是经常能看到这样的例子:

(26) 比如说他能在什么别的地方住几天, 但是把一个电话给他的父母没打。(俄语) 但是没给他的父母打一个电话

(27) 这样我把我的语法不完全忘记。(德语) 我没把我的语法完全忘记

(五) 结构不完整。介词不能单独充当句子成分, 介词结构不能单独成句(除非作标题)。下面的例子或者有介词没有宾语, 或者有宾语没有动词。我们知道介词结构在句子中的作用是作状语或者作补语, 它们都不是核心成分, 状语是动词的状语, 补语是动词的补语, 核心成分是动词。

(28) 所以如果丈夫或者妻子死了, 别人就在一个人住在。(法语)(介词没有宾语)

(29) 另外, 在树林里, 谈恋爱的人在树丛的遮蔽下。(法语)(没有谓语动词)

(六) 体貌标记错误。体貌问题对于欧美学生来说是个比较棘手的问题, 对于其他学习者来说也不简单。在现代汉语中, 如果介词结构出现在动词之后, 动词与介词之间几乎是不能插入任何成分的, 包括体貌成分。例如:

(30) 古时候, 有一个财主人, 住了在城市里。(英语) 住在城市里

(31) 爸爸骑车, 妈妈坐着在后面和他们的孩子坐着在前面。(英语) 坐在后面/坐在前面

(32) 两年以前, 我父母住了在别的城市。(俄语) 住在别的城市

体貌问题还有下面的偏误:

(33) 我从法国给过我的妈妈打电话。(英语) 给我的妈妈打过电话

(34) 人可能老被朋友们包围了。(法语) 包围着

(七) 词语搭配问题。词语搭配不当是典型的偏误形式,而且是具有广泛意义的偏误形式,无论什么语言背景的人,都会在词语搭配上犯错误,即使是说母语的人,也会犯词语搭配方面的错误。

(35) 因为他们的势力根据(盘踞)在东北。(英语)

(36) 可是忽然我们看(到)一个男人,他向我们的船游泳(游来)。(法语)

上面的例子都是直接跟介词搭配或者配合使用的词语有问题。下面的例子除了词语搭配的问题以外还有结构方面的问题:

(37) 住在北京的情况比以前很(更)方便。(意大利语)

(38) 虽然一向的美国人给父母告诉问题,但是我的家离这个学校远。(英语)

(39) 因为在路上和晚会(上)有人要(会)泼给你水、酒和花束。(西班牙语)

例(37)中比较句“A比B+(程度副词)形容词”的程度副词只能是“更”,不能是“很”、“比较”、“挺”、“真”、“太”、“最”等。例(38)“给……告诉”的搭配不可接受,应该改为“把问题告诉父母”或者“把问题讲给父母”,这个句子应该改为“美国人虽然一向把问题讲给父母,但是……”。例(39)“泼给你水、酒和花束”在搭配上有两个问题:一个是“泼”与“花束”的搭配问题,这与介词无关,一个是“泼给”的搭配问题,“泼给你水”应该改为“往你身上泼水”。

(八) 语句意义模糊或错误。还有一些偏误属于表达的问题,例如有些句子语义表述有问题,难以理解。

(40) 在松树朋友上经验到松森林里制度和松树看法的广大想象。(德语)

(41) 因为让给我高兴,心里很安静,所以不愿意回去。(西班牙语)

这两个句子意义模糊,听话人不容易了解说话人真正想表达的语义。

(九) 介词混用。介词混用是一个比较常见的偏误类型,虽然不同的学习者混用的介词项目不同,但是基本上可以看出混用主要集中在一些意义上有联系的介词之间。例如:

(42) 我在(到)那去接你,行不行?(德语)

(43) 除了对帝国主义给(对)东南亚的影响以外,还对华人给(对)东南亚的影响很感兴趣。(英语)

(44) 小妖精们给(让)他了解她们的生活。(英语)

(45) 小妹给(对)我们表示感谢。(英语)

(46) 他结束以后我给(跟)他打了个招呼。(西班牙语)

(47) 他好多次给(跟)我们说对不起。(俄语)

(48) 来北京以后我发现了北京的天气比(跟)莫斯科的不一样。(俄语)

(49) 我母亲的脾气比(跟)父亲的相反。(法语)

(50) 我们对(就)过圣诞节的事儿一起讨论了两个小时。(俄语)

我们发现混用主要发生在以下一些介词之间:“跟~向”、“在~到”、“给~让”、“给~对”、“给~跟”、“比~跟”、“对~就”等。

归纳起来看,欧美学习者介词习得的偏误主要集中在三个方面:1) 结构问题:如框式介

词的问题、介词位置的问题、介词结构内在结构要求的问题、体貌标记的问题(位置和意义)、修饰语与介词相对位置的问题、介词结构与主语的位置问题; 2) 使用问题: 如介词冗余、介词混用、回避使用或过度使用某些介词的问题等; 3) 表达问题: 如词语搭配问题、语义模糊问题等。除了我们以上所分析的偏误类型以外, 还有一些偏误是复合型的, 两种以上的偏误纠缠在一起。限于篇幅, 这里就省略了。

三 针对欧美学习者的教学策略

针对欧美学生在习得汉语介词时出现的种种偏误倾向, 我们可以为汉语第二语言教学提供一些有意义的参考意见。我们的考察所得到的偏误率可以提醒教师和教材编写者哪一个介词是他们的学习难点; 我们的考察所得到的偏误类型可以提醒教师或教材编写者每一个介词在学习过程中会有什么样的问题。当然我们还会从句法和语义甚至认知的角度来探讨如何解决这些问题。

3.1 针对不同的学习者确定不同的学习难点

我们已经看到了, 不同母语背景的学习者对于各个介词项目在频率、偏误率和偏误类型上的反应是有区别的, 因此不同母语背景的学生碰到的问题可能是不一样的。比如“在”在不同的人群中出现的频率是不同的:

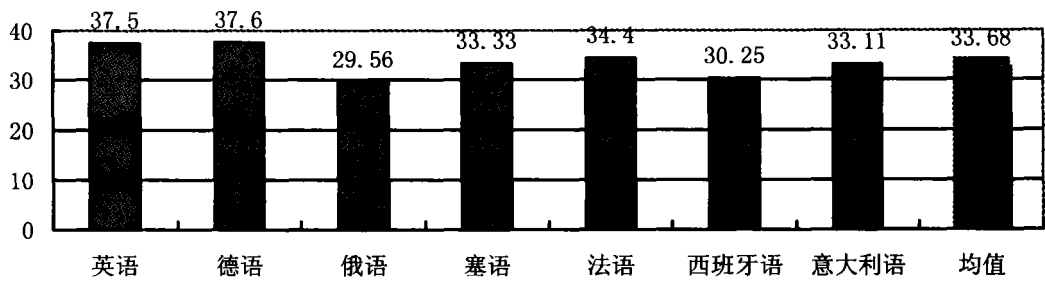


图6 “在”的使用频率对比

我们再看偏误率, 不同的学习群体在不同的介词项目上表现不同:

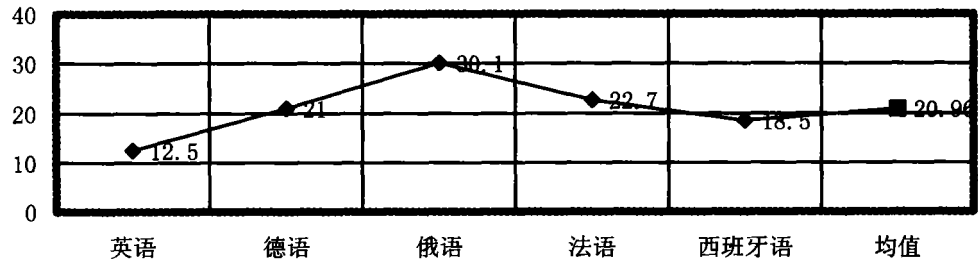


图7 “在”的偏误率比较

3.2 整体把握欧美学生学习汉语介词过程中遇到的问题

如果我们把欧美学生的中介语语料与其他学习人群的语料放在一起进行比较的话, 就会发现欧美学习者在习得汉语介词的过程中具有相当大的一致性, 比如说过度使用介词的情况在欧美学习者那里是一个普遍存在的现象。在一般的情况下, 欧美学生使用介词的冲

动比日韩学生大一倍。从偏误率上看,欧美学生各个介词的偏误率比较平均,波动不大。也就是说,对于欧美学生来说,没有哪一个介词是特别难学的,也没有哪一个介词是特别容易学的。由于汉语语法的结构方式在很多方面有别于印欧语系的语言,所以欧美学生在学习介词的过程中所遇到的问题往往不单纯是介词本身的问题,还有搭配问题、结构不完整问题、结构错位问题、语序问题(介词结构在主要动词之前作状语还是在主要动词之后作补语)、副词的位置问题、否定词语位置问题等等。比较重要的结构包括以下几个方面:“把”字结构的问题、被动结构的问题、比较句的结构问题、多重介词结构的顺序问题、空间方位关系句的结构问题、位移事件句的结构问题等。

3.3 用认知图式来阐释结构和语义的问题

汉语介词在学习中主要有这样一些问题: 1) 该不该用的问题, 比如说“把”这个介词什么情况下必须用、什么情况下不能用? 2) 怎样用的问题, 假如一个介词结构既可以作状语又可以作补语, 如何选择? 3) 介词结构的表达功能问题, 即每一个具体的介词用来表达什么意义? 该不该用的问题是由表达需要决定的。说话人先有一个想要表达的意思, 然后才是选择一个恰当的形式来表达他的意思。例如:

(51) 我们三 个人被两 个女学生请了跟她们 一起过新年。(俄语)

(52) 那 个晚会被两 个俄罗斯学生举行(举办)。(俄语)

(53) 当时君主政体跟天主教会还不是分开的, 所以教学系统是被教士们管理的。(法语)

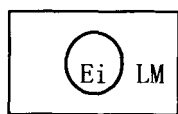
(54) 这教学系统是被法国的第 一个皇帝发明的。(法语)

例(51) —(54)都是用介词“被”表达的被动句, 我们可以看出说话者心目中的被动句跟我们心目中的被动句是有一定的差距的。其实说话人并非真想表达被动的意义, 他们只是想通过使用介词“被”引出句子的施事(Agent)。例(51)应该用主动句来表达, “两个女学生请了我们三个人跟她们一起过新年”是非常好的句子; 例(52)“被”换成“由”, 减少被动色彩; 例(53)和(54)都不应该用“被”, 而应该换成“由”。从中介语语料库所反映出来的倾向看, 欧美学生过度使用被动句或者不恰当地使用被动句是一个比较普遍的问题, 另外, 他们喜欢用“被”引出施事, 不太会用“由”引出施事。

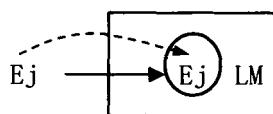
再举一个例子: “在院子里晾衣服”和“衣服晾在院子里”两个句子, 介词结构的位置不同, 表达的现实场景也不同, 我们可以用不同的意象图式来阐释(崔希亮, 2003)。不同的场景实际上反映不同的意象图式在语言表达和语言理解层面上的语义映像, 有的场景映像的是容器隐喻图式(container schema), 有的场景映像的是路径隐喻图式(path schema):

在院子里晾衣服

衣服晾在院子里



a. 容器隐喻图式



b. 路径隐喻图式

a 描述的是一个活动事件, “院子里”标示的是 E_i 活动的场所, 这个场所是一个有边界的容器; b 描述的是一个位移事件, “院子里”标示的是移动元 E_j 位移的终点。这两个意象图式

可解决大部分与“在”和空间方位有关的问题,如:

(55) 他在船上跳~ 他跳在船上

(56) 他在树上砍 一刀~ 他 一刀砍在树上

(57) 他在沙发上坐~ 他坐在沙发上

(58) 他在黑板上写字~ 他把字写在黑板上

当然,对于像“他在北京住”和“他住在北京”这样的例子,很难用图式的区别来说明。每一个介词都有它所隐喻的意象图式,如“从”标示位移事件的“起点”(时间起点、空间起点、刻度起点)、“到”标示位移事件的终点(时间终点、空间终点、刻度终点)、“向”标示位移事件的方向或者目标(“向”有两个位置,所标示的图式有差别(Chu, 2000; 柯润兰, 2002)、“跟”的起点指向和终点指向的不对称现象(古川裕, 2002)等等。如果我们把每一个介词的意象图式都理清楚了,在教学的时候就可以走一些捷径了。

附注

日本和朝韩学生各介词项目的偏误率详见崔希亮(2003)。

“E”为实体,“LM”为地标。

参考文献

储泽祥(1998) 动词的空间适应性情况考察,《中国语文》第4期。

崔希亮(2001) 空间方位场景的认知图式与句法表现,《中国语言学报》第10期,北京:商务印书馆。

崔希亮(2003) 日朝韩学生介词使用的中介语分析,《中国语言学报》第11期,北京:商务印书馆。

范继淹(1982) 论介词短语“在+处所”,《语言研究》第1期。

方经民(2002) 现代汉语空间参照系统认知研究,上海师范大学博士学位论文。

古川裕(2002) <起点>指向和<终点>指向的不对称性及其认知解释,徐烈炯、邵敬敏主编《汉语语法研究的新拓展》,杭州:浙江教育出版社。

柯润兰(2002) 对“向”所组成的介词词组的认知考察,北京语言大学硕士学位论文。

刘丹青(2002) 汉语中的框式介词,《当代语言学》第4期。

齐沪扬(1998)《现代汉语空间问题研究》,上海:学林出版社。

Chu, Chengzhi (储诚志) (2000) The semantics of the mandarin preposition *xiang*: A cognitive approach. In *Proceedings of the Twelfth North American Conference on Chinese Linguistics*. San Diego State University.

作者简介

崔希亮,男,吉林怀德人。北京大学文学博士,现任北京语言大学校长、教授,语言学及应用语言学专业博士生导师。目前主要研究兴趣在认知语法和认知语义学,著有《语言理解与认知》、《汉语熟语与中国人文世界》等,并发表论文三十多篇。

(通讯地址: 100083 北京语言大学校长办公室)

the latter *de(b)* . Pragmatically there is identity in the two, that is, they refers to some element preceding them: *de(a)* to the attributive and *de(b)* the agent, condition, action, manner, etc. *de(a)*, the prototype, has its syntactical and pragmatic functions and *de(b)*, which shows the prominently the contrastive focus, is but the derivation from the pragmatic function of *de(a)* .

Key words pragmatic function identity contrastive focus chunk

The principle of temporal sequence and the phrase *verb-directional complement*+

object **YANG Defeng, p56**

Four positions of the object following a *verb-directional complement* phrase are identified in previous studies: 1) VC1C2O; 2) VC1OC2; 3) V OC1C2; and, 4) bǎ(把) + OV C1C2. This paper points out further that the four positions reflect various cognitive styles, and proves that they follow the principle of temporal sequence in both synchronic and diachronic aspects.

Key words the principle of temporal sequence iconicity cognitive synchrony diachrony

On the grammatical bounding of verbs such as *duìdài*(对待) PENG Lizhen, p66

The deficiency of the semantic components of a lexical item results in high-level bounding. Verbs such as *duìdài* obligatorily co-occurs with forms expressing attitude and manner because of their deficiency of that kind of semantic components that will be obligatorily realized as adverbial of a sentence or comment of an utterance. The deficiency of the attitude or manner component of *duìdài* and its obligatory co-occurrence with that semantic component is demonstrated by the form of question, negation of sentences using verbs like *duìdài* and *duìdài* itself as attributive, object, and the comparison with *nùdài*(虐待) .

Key words verbs such as *duìdài* semantic deficiency bounding

The acquisition of Chinese prepositions by European and American learners and

analysis of their Error **CUI Xiliang, p83**

This paper attempts to observe some phenomena of the acquisition of Chinese prepositions by learners whose mother tongue is one of the Indo-European languages. It focuses on the problems of the frequency of the use of prepositions, the occurrence rate and types of errors. Furthermore, the author has made some suggestions for the strategy of teaching. Based on the interlanguage database, the study reveals that European and American learners tend to use prepositions more frequently than Japanese and Korean learners, as well as than native Chinese speakers, however,

the situation is very similar with European and American learners, although they speak very diverse mother languages. As for the occurrence rate of errors, the difference between European Americans and Japanese-Koreans is not significant. The following 9 types of prepositional errors made by European American learners are identified: redundancy, the defect in coherence of frame prepositions, wrong positioning, structural dislocations, incomplete prepositional structures, wrong aspectual markers, improper collocations, semantic fuzziness, and replacement of wrong prepositions.

Key words European and American learners acquisition of prepositions occurrence rate of errors types of errors

An experiment study of Japanese learners of Chinese of their lexical access

..... **GAO Liquan and LI Jing, p96**

This paper examines orthography similarity effect in two groups of Japanese learners of Chinese. The purpose of the research was to investigate how words was accessed and stored in two mental lexicons. With a data of two-character words whose orthography are similar or dissimilar in both Chinese and Japanese, two experiments were used to investigate phonological and semantic processing in the word level. The results suggest that the depth of individual word knowledge affect the patterns of lexical representation and the learners change their way of accessing and storing language information with the development of their language proficiency.

Keywords orthography similarity effect mental lexicon lexical representation lexical access

The application of interactive strategies in textbook writing

..... **WANG Xiaojun [U. S. A.], p106**

Based on the introduction of the interactive teaching strategy, this article discusses how to apply those strategies to Chinese textbook writing. The author suggests that the goal to improve students' integrated abilities can be reached as long as we can focus on the interaction between teaching and learning, between listening, speaking and reading, writing, between language and culture, and between receiving and productive activities.

Key words interaction integration pedagogy textbook writing