



การศึกษาติดตามการเรียนรู้รูปแบบร่วมในคำวิเศษณ์ “Jiu” และคำ ช่วยเสริมท้ายประโยค “Le” ในภาษาจีนของนักศึกษาไทย

หลิน ฉายจวิน

สำนักวิชาจีนวิทยา มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง 57100 ประเทศไทย

อีเมล: caijun.lin@mfu.ac.th

รับบทความ: 10 ตุลาคม 2564

แก้ไขบทความ: 19 เมษายน 2565

ตอบรับบทความ: 25 เมษายน 2565

บทคัดย่อ: บทความวิจัยนี้ใช้คลังเรียงความของนักศึกษาไทยระดับชั้นปีที่สองกระทั่งถึงปีที่สี่ จากกลุ่มเดียวกัน โดยศึกษาสภาพการใช้รวมถึงลักษณะเฉพาะ ประเภทข้อผิดพลาดและการจำแนกลักษณะเด่นข้อผิดพลาด ลำดับการเรียนรู้และปัญหาอื่นของรูปแบบร่วมในคำวิเศษณ์ “Jiu” และคำช่วยเสริมท้ายประโยค “Le” ในภาษาจีน ผลการศึกษาพบว่า 1) ความถี่ในการใช้รูปแบบร่วมของนักศึกษาไทยมีความสัมพันธ์อย่างแน่นแฟ้นกับรูปแบบการเขียนบทความ ความถี่การใช้ “Jiu” ในความหมายต่างๆ และระดับความสามารถในการเขียนเรียงความของนักศึกษา 2) จากภาพรวมสภาพลำดับการเรียนรู้รูปแบบร่วมของนักศึกษาไทยค่อนข้างอยู่ในเกณฑ์ธรรมดา เมื่อมีระดับขั้นสูงขึ้นภาพรวมอัตราความผิดพลาดลดลงในแนวตั้ง การเรียนรู้ประเภทข้อผิดพลาดของรูปแบบร่วมต่างๆ และการปรากฏข้อผิดพลาดของรูปแบบร่วมมีการจำแนกได้อย่างมีศูนย์รวม การไม่ปรากฏรูปของ “Le” ในรูปแบบร่วมต่างๆ จัดเป็นจุดยากสำหรับการเรียนรู้ของนักศึกษาไทย 3) เมื่อเทียบแล้วรูปแบบร่วมที่นักศึกษาไทยเรียนรู้ได้ง่ายที่สุดคือ “JL4.1” โดยมีเกณฑ์ความถูกต้องถึงระดับมาตรฐานของการประสบความสำเร็จทางการเรียนรู้ ทั้งนี้รูปแบบร่วมที่ค่อนข้างง่ายต่อการเรียนรู้ทว่ายังไม่ถึงระดับประสบความสำเร็จทางการเรียนรู้คือ “JL4.2, JL1, JL2, JL3.1” ส่วน “JL3.2” และ “JL3.3” ทั้งสองประเภทจัดอยู่ในรูปแบบร่วมที่นับว่ายากที่สุดในการเรียนรู้ โดยลำดับการเรียนรู้นี้สอดคล้องกับความหมายต่างๆ ของ “Jiu” และความถี่ในการใช้รูปแบบร่วมต่างๆ จากผลการศึกษาผู้วิจัยได้เสนอแนวทางการสอนรูปแบบร่วมต่างๆ ของคำวิเศษณ์ “Jiu” และคำช่วยเสริมท้ายประโยค “Le” สำหรับนักศึกษาไทย

คำสำคัญ: นักศึกษาไทย; รูปแบบร่วมของ “Jiu...Le”; สภาพการใช้; ข้อผิดพลาดร่วม; ลำดับการเรียนรู้

A Longitudinal Study on the Acquisition of the Co-occurrence Construction of the Chinese adverb “Jiu” and the sentence final particle “Le” by Thai University Students

Lin Caijun

School of Sinology, Mae Fah Luang University, 57100, Thailand

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

Received: 10th October 2021

Revised: 19th April 2022

Accepted: 25th April 2022

Abstract: Based on the composition corpus of the same group of Thai university students in the second to fourth grades, this research investigates the usage and characteristics of the co-occurring constructions of the Chinese adverb “Jiu” and the sentence final particle “Le”, the types and distribution characteristics of errors, and the order of acquisition among Thai University students. problem. The results of the inspection show that: 1) The usage rate of the co-occurrence constructions by Thai University students is closely related to the composition style, the usage rate of the meanings of “Jiu” and the students’ composition level; 2) In general, the acquisition of the co-occurrence structure by Thai university students is relatively average, the overall error rate decreases linearly as the grade increases. they have learned that the distribution of the types of error of the co-occurrence constructions and the co-occurrence construction types which has errors are very concentrated. The presence or absence of “Le” in the co-occurring constructions is the difficulty for Thai university students to acquire various constructions; 3) Relatively speaking, the easiest co-occurrence construction for Thai university students to learn is “JL4.1”, and its accuracy

rate has reached the standard of acquisition success. The co-occurrence constructions that are easier to learn but have not yet been successfully learned are “JL4.2, JL1, JL2, JL3.1”, and the two co-occurring constructions “JL3.2” and “JL3.3” become the relatively most difficult to learn constructions. Mode. This order of acquisition is basically consistent with the usage rates of the meanings of “Jiu” and the co-occurring constructions. Finally, based on the above research results, we have obtained the teaching enlightenment for the teaching of the co-occurring constructions of the adverb “Jiu” and the sentence final particle “le” for Thai university students.

Keywords: Thai university students; co-occurrence construction; “Jiu...Le”; usage; co-occurrence error; acquisition orders



泰国大学生汉语副词“就”与句末助词“了” 的共现构式习得跟踪研究

林才均

皇太后大学汉学院，清莱，57100，泰国

电子邮箱：cai.jun.lin@mfu.ac.th

收稿日期：2021-10-10

修回日期：2022-04-19

接受日期：2022-04-25

摘要：本文基于同一组泰国大学生在二至四年级时的作文语料，考察与探讨了泰国大学生汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的使用情况及特点、偏误类型及其分布特征、习得顺序等问题。考察结果显示：1) 泰国大学生对于各共现构式的使用率与作文体裁、“就”的各义项的使用率和学生的作文水平密切相关；2) 总体上，泰国大学生习得共现构式的情况较为一般，总体偏误率随着年级的升高而直线下降。他们习得各共现构式的偏误类型与出现偏误的共现构式类型的分布都十分集中，各共现构式中“了”的隐现是泰国大学生习得各构式的难点。3) 相对来说，泰国大学生最易习得的共现构式是“JL_{4.1}”，其准确率也达到了习得成功标准。较易习得但尚未习得成功的共现构式是“JL_{4.2}、JL₁、JL₂、JL_{3.1}”，“JL_{3.2}、JL_{3.3}”两种共现构式成为相对最难习得的构式。这一习得顺序跟“就”各义项和各共现构式的使用率基本相符。最后，基于上述研究结果，我们得出对泰国大学生进行副词“就”与句末助词“了”各共现构式的教学之教学启示。

关键词：泰国大学生；共现构式“就……了”；使用情况；共现偏误；
习得顺序

1. 引言

在汉语语法研究与国际中文教学领域，副词“就”与助词“了”都备受学者们的关注，也取得了丰硕的成果。与此相关的是，副词“就”与句末助词“了”的共现现象作为一种语言事实，其共现构式使用条件的复杂性也引起了学者们的研究兴趣。

在本体研究方面，前人们主要从语义(Lai, 1995; 陈立民, 2005; 范立珂、陈忠, 2009 等)、语用与句法结构(岳中奇, 2000; 范立珂, 2009; 金立鑫、于秀金, 2013; 王冬梅、姜炫先, 2015 等)以及认知语言学中的主观量(subjective quantity)或主观性(祝东平、王欣, 2008; 张莹, 2012; 陈佳宏, 2019)等)等角度对副词“就”与句末助词“了”的共现构式进行了较为深入细致的探讨。与之相比，在国际中文教学方面的相关研究则明显滞后，研究成果也是凤毛麟角(羊泓瑾, 2021)。

然而，在对泰汉语教学过程中，我们注意到，不同学习阶段的泰国大学生无论是在书面写作中还是日常口语中，都不时出现副词“就”与句末助词“了”共现构式使用的偏误情况，如：

- ①*姐姐开车来接我，我在她那儿住了一个晚上就回家。
- ②*如果有朋友的帮助，我的大学生活就会好一点儿了。
- ③*早上八点上课，我每天七点四十到教室了。
- ④*只住了三天院，姐姐的病就一天天好起来的。

我们把上述偏误统称为副词“就”与句末助词“了”的共现构式偏误。正是这种中介语现象引起了我们的注意与思考：副词“就”与句末助词“了”的共现构式的使用分布情况如何？共现构式的偏误分布有何特征？泰国汉语学习者习得此共现构式大致呈现出怎样的习得顺序？我们认为，

要想提升此共现构式的教学效果，帮助学习者尽量避免或减少此类偏误，对这些问题的研究是非常必要的。

2. 相关研究之回顾

2.1 本体研究方面

在语义方面，Lai (1995) 在分析副词“就、才”与句尾“了”的兼容性问题指出，句尾“了”表示事件的发生早于预期，而副词“就”也可以表示事件的发生早于预期，两者在性质上相似。因此，副词“就”与句尾“了”兼容。对此，王青云 (2012) 也有类似论述。陈立民 (2005) 在探讨“就”与“才”的语义特征差异时也指出，“就”表示一个事件实际发生的时间 (event time) 先于预期时间 (prospective time) 或参照时间 (reference time)，“了”表示一个事件在过去开始，以说话时间 (speech time) 为参照时间，即两者都表示事件实际发生的时间先于参照时间。因此，两者在语义上是相容的。范立珂、陈忠 (2009) 将副词“就”的意义归纳为“较快衔接”义和“限制”义。他认为，“就”表示“趋近并达成”义时，一定与“了”共现且具有强制性；“就”表示“趋近而未达成”义时，一般不与“了”共现；“就”表示“限制”义时，不能与“了”共现。可见，学者们重点讨论了副词“就”与句末助词“了”兼容时“就”所要具备的语义条件，即当“就”表示事件的发生早于预期或趋近并达成时，能与“了”兼容，两者可以共现。同时也从语义的角度指出副词“就”与句末助词“了”共现时“了”的隐现问题跟“就”的语义密切相关。

在句法结构与语用方面，岳中奇 (2000) 讨论了“了”在“就”字句和“才”字句中的对立分布及其“体”的意义的表述。该文从语用和认知功能出发，提出了“了”的分布体现了绝对的体意义 (aspect meaning) 和相对的

体意义。他认为，“就”字句句末出现“了”具有对相对体意义予以凸显和确认的功能。范立珂(2009)研究指出，在“(X₁)+就+X₂+(了₂)”句式中，副词“就”表示“较快衔接”义，“就”不重读，在表示数量、年龄、范围、程度等时，有关词语位于 X₁ 位置有“趋小”的倾向，位于 X₂ 位置有“趋大”的倾向。王青云(2012)在讨论副词“就、才”与语气助词“了”的共现时指出，从语气方面考虑，“就”多用来表示肯定语气，而“了”也表示肯定的语气且有成句、篇章的功能，因此表示肯定语气的“就”可以与同样表示肯定语气的“了”共现。金立鑫、于秀金(2013)采用较为严格的实验室方法观察“就、才”的预期时间，分析了“就、才”与“了”之间的句法组合限制。其研究表明，“就”字句中事件时间早于预期时间，事件的发生早于预料，具有新闻性，与句尾“了”兼容。副词算子(operators)“就”与句尾“了”算子所引入的变量在语义上兼容。也就是说，预期事件实现与实现后状态无冲突。王冬梅、姜炫先(2015)在考察副词“就、才”和句末“了、的”的共现情形时发现，句末助词的选择由整个句子是叙述句还是肯定句决定，叙述句中用“了”，肯定句中用“的”，与副词“就、才”和充当谓语的是名词还是动词没有关系。这与祝东平、王欣(2008)认为“就”后“了”的隐现与动词的自主性有关的结论不同，也与范立珂、陈忠(2009)认为“了”的隐现与“就”的语义密切相关的观点不同。但与金立鑫、于秀金(2013)认为谓语动词为自主动词或非自主动词与“就”与“了”的共现并无直接关联的结论一致。可以看出，学者们对于副词“就”与句末助词“了”的共现在句法结构与语用方面的研究在研究角度与方法上都越来越丰富，在某些细节问题上也还存在分歧。同时他们都将“就、才”与“了”的共现情形作对比性研究，在对比中就无疑凸显出了“就”与“了”共现的

句法结构与语用条件。但同时学者们对于“了”的隐现与“就”或构式中的动词的自主性有无关联的认知仍存在分歧。

在主观量或主观性方面，祝东平、王欣(2008)研究指出，“时间词+就+(了)”与“时间词+才+(了)”在所表达的主观量上构成反义，但其中“了”的隐现原因并不是它们所表达的主观量，而是其客观语义基础。张莹(2012)从认知视角(cognitive perspective)出发，基于“就”表“趋、到、靠近”这些本义的意象图式(image schemas)解释了“就”所体现的说话人主观认定趋早的主观态度。同时他(2012:42)指出：“由于‘就’的后附VP 要求是‘有界’(bounded)的，所以对于那些无界(unbounded)成分来说，要想进入‘就’所规定的句法槽(syntactic frame)，就可以通过附加‘了’这一使无界变为有界的手段来实现。”陈佳宏(2019)在分析“就、才”在特定结构中从句尾“了”的共现制约现象时指出，认为“就”和“了”都能触发量级衍推(scalar entailment)，而“就”和“了”可以共现的语义基础是两者都设定时间词为最小值，都能衍推出肯定命题。不难看出，学者们从认知视角对副词“就”与句末助词“了”的共现现象作了新的解释，这有利于加深我们对于两者共现所需具备的语义或句法条件的认知。

2.2 习得研究方面

与本体研究相比，习得研究成果明显薄弱且滞后。我们仅发现一篇涉及到专门针对外国留学生汉语副词“就、才”表示时间与句尾“了”的共现构式习得研究文献。具体为：羊泓瑾(2021)基于 HSK 动态作文语料库，从主观化视角对留学生使用表示时间的副词“就、才”与句尾“了”的共现情况进行统计，对共现偏误的成因进行了分析。其研究结果发现，留学生在习得时间副词“就”与句尾“了”共现搭配时的偏误类型所占比率从高到低依次为遗漏“了”、遗漏“就”和误加“了”。他认为学生学习策略与态度不当、

缺乏教师正确指导和教材编写的片面性是造成偏误的主要原因。最后，他从教材编写、教师教学与学生学习三个方面提出相应的教学建议。整体来看，此研究借助 HSK 动态作文语料库来研究留学生的习得情况值得借鉴，但由于其只是对时间副词“就”与句尾“了”共现构式的习得情况进行了粗略分析与描写，并未考察其他义项的副词“就”与句末助词“了”的共现构式习得情况。同时也没有对语料作分级统计处理，所以未对留学生习得该共现构式的发展过程进行分析与探讨。而这些未尽之处都值得我们去进一步深究。Lin(2019)在对泰国大学生汉语多义副词“就”的习得跟踪研究时，在偏误分析中发现了学习者副词“就”与句尾“了”共现使用时存在遗漏“了”的偏误用例，但只是简略地对几例偏误用例进行了纠错分析，并未涉及到副词“就”与句尾“了”的共现构式问题。

综上所述，前人们在同时研究副词“就、才”与助词“了”的共现问题时已从多个角度对副词“就”与句末助词“了”的共现情形进行了较为深入细致的本体研究，尽管在某些方面仍存在分歧，但总体上取得了较多可靠的成果，解决了其中的诸多问题，如“就”与“了”各自的语法意义与共现的语义基础、句法结构与语用条件等。这无疑为从国际中文教学方面研究此问题奠定了理论基础，对于副词“就”与句末助词“了”的共现这一语言事实的教学以及相关教材的编写都具有一定的指导意义。但同时我们也注意到，在对外汉语教学界，学者们对于汉语二语学习者副词“就”与句末助词“了”的共现构式习得研究基本上尚处于空白或起步阶段。我们认为，基于国际中文教学与对泰汉语教学的需要，对这一问题的研究具有实际的现实意义，值得专门探讨。

3. 研究设计

3.1 研究问题

(1) 泰国大学生汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式使用分布情况与特点如何？

(2) 泰国大学生习得汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式偏误类型分布有何特征？

(3) 泰国大学生习得汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式大致呈现出怎样的习得顺序？

3.2 研究目的与方法

本文将基于泰国大学生的汉语作文语料库，采用语料库语言学与个案跟踪研究的方法，探析不同学习阶段的泰国大学生汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的习得情况与发展特征。以期达到弄清其共现构式使用情况的分布规律、偏误类型及其分布特征以及习得顺序，从而获得相关教学启示之研究目的。

3.3 语料来源与分类

本研究的中介语语料来自泰国皇太后大学汉学院汉语师范专业 2019 届学生在二、三、四年级上学期基础汉语三、高级汉语语法课与汉语写作技巧课的期中期末考试作文。同一届学生在间隔时间相同的不同学段的作文语料便于我们实施个案跟踪之研究。我们所获的作文量共 700 篇(四年级期末考试要求写两篇作文)，约 23.7 万字符，二至四年级各有 4.1 万、5.7 万、13.9 万字符，体裁涉及记叙文与议论文。我们采用人工筛选的方式从考试作文中检索汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式语料，当遇到某些不确定的语料时，我们采取征询汉语语言学专业毕业的同事的意见的方式来保障所获语料的准确性与可信度。



根据所获语料的实际情况，再结合较具代表性的吕叔湘(1999)《现代汉语八百词》关于汉语副词“就”的义项分类标准，我们将根据表 1 所划分的共现构式的类型对所获语料进行分类。

表 1. 语料分类标准

义项	共现构式类型	代号
就 ₁ : 表示很短时间以内即将发生	就 ₁ +VP+了	JL ₁
就 ₂ : 强调在很久以前已经发生	就 ₂ +VP+了	JL ₂
	VP+就 ₃ +VP+了	JL _{3.1}
就 ₃ : 表示两件事紧接着发生	VP+就 ₃ +AP+了	JL _{3.2}
	一(刚/才)……+就 ₃ +VP+了	JL _{3.3}
	如果(只要/既然/因为/为了等)……就 ₄ +VP+了	JL _{4.1}
就 ₄ : 表示承接上文, 得出结论	如果(只要/既然/因为/为了等)……就 ₄ +AP+了	JL _{4.2}

4. 统计结果与分析

4.1 共现构式的使用分布情况与分析

表 2. 各共现构式在各学段及总体使用分布情况

共现 构式	二年级		三年级		四年级		合计	
	数量	比率	数量	比率	数量	比率	数量	比率
JL ₁	11	17.46%	3	1.67%	15	9.43%	29	7.21%
JL ₂	12	19.05%	37	20.56%	24	15.09%	73	18.16%
JL _{3.1}	22	34.92%	81	45.00%	26	16.35%	129	32.09%
JL _{3.2}	0	0.00%	3	1.67%	3	1.89%	6	1.49%

JL _{3.3}	5	7.94%	4	2.22%	0	0.00%	9	2.24%
JL _{4.1}	7	11.11%	35	19.44%	63	39.62%	105	26.12%
JL _{4.2}	6	9.52%	17	9.44%	28	17.61%	51	12.69%
合计	63		180		159		402	

由表 2 可知，我们从作文语料中共获得了 402 条使用汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的有效语料。其中，二至四年级各占 63 条、180 条、159 条。其总体使用频率约为 0.1696%，二至四年级的使用频率依次约为 0.1537%、0.3158%、0.1144%。很明显，四年级的使用频率明显最低。我们认为，造成此结果的主要原因可能在于二、三年级的作文语料都是记叙文且副词“就”与句末助词“了”共现构式常常出现在叙述性(narrative)的句子中(王冬梅、姜炫先,2015)，而四年级的作文语料均为议论文。总体来看，副词“就₄”与句末助词“了”的共现构式使用率最高，约占 38.81%。然后从高到低依次是就₃(35.82%)、就₂(18.16%)、就₁(7.21%)与句末助词“了”的共现构式。这与 Lin(2019)研究发现的泰国大学生汉语副词“就”各义项的使用分布规律是一致的。这说明学习者汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式分布情况与其汉语副词“就”各义项本身的使用分布情况密切相关。从各共现构式类型来看，总体上“JL_{3.1}”和“JL_{4.1}”使用率明显最高，分别占 32.09%、26.12%。而“JL_{3.2}”和“JL_{3.3}”这两种共现构式使用率明显最低，分别仅占 1.49%、2.24%。“就₃”与“就₄”的不同的共现构式的使用率的显著差异表明，在同一义项的前提下，学习者汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式使用率明显受到共现形式的影响。

从不同学习阶段汉语副词“就”各义项与句末助词“了”的共现构式使用情况来看,学习者在二、三年级各共现构式使用分布情况基本相同,即副词“就”的各义项与句末助词“了”的共现构式使用率由高到低依次都为就₃>就₄>就₂>就₁。其中,“就₃”与句末助词“了”共现构式使用率明显最高。与二年级相比,学习者在三年级时,除了“就₁”与句末助词“了”共现构式使用率明显下降外,其他义项与句末助词“了”共现构式的使用率都有所上升,特别是“就₃”表现明显。学习者在四年级时的共现构式使用分布情况又有所不同。主要表现在“就₄”与句末助词“了”共现构式使用率明显占优,达到了57.23%,然后从高到低依次是就₃、就₂、就₁。我们认为,这与副词“就”本身常常表示连接(王冬梅、姜炫先,2015)的用法相关,也可能与学习者作文水平在整体上有所提升有关。黄露阳(2009)从副词“就”的功能角度得出外国留学生副词“就”习得顺序为:句法上的连接功能>主观评价功能>语义功能、语用功能。这一结论证实了汉语二语学习与汉语母语者一样也常常使用副词“就”表示连接这一功能的语言事实。另外,安福勇(2015)研究发现,汉语二语学习者的作文水平越高,其流畅性越好、句法复杂度越高。据我们初步观察发现,学习者的年级越高,所用句法的复杂度越高,复句使用率也随之增加。因此,表示承接上文、得出结论的“就₄”与句末助词“了”共现构式的使用率在四年级明显增高是符合这一发展趋势的。二至四年级学习者副词“就₄”与句末助词“了”的共现构式使用率一直呈上升趋势也佐证了这一点。

就不同学习阶段各共现构式类型的使用率来看,学习者在二、三年级时的排序情况也大致相同。二年级各共现构式使用率由高到低依次为 JL_{3.1}>JL₂>JL₁>JL_{4.1}>JL_{4.2}>JL_{3.3}>JL_{3.2},三年级为 JL_{3.1}>JL₂>JL_{4.1}>JL_{4.2}>JL_{3.3}>JL_{3.2}=JL₁。最明显的差异表现在“JL₁”的使用率上,即前者“JL₁”共现构式

的使用率(17.46%)很明显地高于后者(1.67%)。到四年级时,由于“就₄”与句末助词“了”共现构式的使用率明显占优,因此“JL_{4.1}”与“JL_{4.2}”的排序就靠前的了,各共现构式使用率由高到低依次为 JL_{4.1} > JL_{4.2} > JL_{3.1} > JL₂ > JL₁ > JL_{3.2} > JL_{3.3}。不难看出,各共现构式类型在二、三年级的使用与“就”各义项与句末助词“了”共现构式的总体使用分布排序存在较明显的差异,且在二、三年级表现明显。在二年级时,“JL₂”和“JL₁”共现构式的使用率都明显靠前的了,都超过了“就₄”的两种共现构式。在三年级时,“JL₂”仍是如此。这说明副词“就₂”虽然在整体使用率不如“就₄”(林才均,2019),但其在二、三年级时与句末助词“了”共现却占有一定的优势。各共现构式类型在四年级的使用与“就”各义项与句末助词“了”共现构式的总体使用分布排序则较为一致。同时我们也注意到,由于各年级学习者没有或很少使用“就₁+AP、就₂+AP、VP+就₃+AP、一(刚/才)……+就₃+VP”构式(林才均,2019),因此在各共现构式中,各年级学习者的语料中都未出现同样表示很短时间以内即将发生的“就₁+AP+了”和同样强调在很久以前已经发生的“就₂+AP+了”。即使出现了“JL_{3.2}、JL_{3.3}”这两种共现构式,但其在各年级的使用率都很低。

综上所述,泰国大学生汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的使用分布情况既受到作文体裁的影响,也与汉语副词“就”本身的用法与各义项使用分布情况、学习者作文水平密切相关。泰国大学生在记叙文中和在副词“就”表示连接用法与学习者作文水平相对较高时共现构式的使用率明显更高。

4.2 共现构式的偏误情况与分析

据我们统计,在402例汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式语料中,共有122例偏误用例,总体偏误率约为30.35%。这说明,泰国大学生对



汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的整体习得情况一般，尚未达到Brown(1973)正确率为90%和施家炜(1998)正确率为80%的习得成功的标准。Dulay, Burt and 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)、误加(addition)、误代(substitution)、错序(sequential)四大类。根据学习者的偏误语料的实际情况，我们将采用此偏误类型分类标准来分析泰国大学生习得汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式偏误。

表 3. 各共现构式的各偏误类型的用例分布情况

共现 构式	遗漏		误代		误加		错序	合计	比率
	遗漏 “了”	遗漏 “就”	误代 “就”	误代 “了”	误加 “了” ”	误加 “就”	“了” 的错序		
JL ₁	3	1	2	0	1	0	0	7	5.74%
JL ₂	19	2	1	0	0	1	3	26	21.31%
JL _{3.1}	37	6	3	0	2	1	2	51	41.80%
JL _{3.2}	0	0	0	1	0	0	0	1	0.82%
JL _{3.3}	0	1	0	0	0	0	0	1	0.82%
JL _{4.1}	13	5	3	1	4	0	2	28	22.95%
JL _{4.2}	3	0	1	1	3	0	0	8	6.56%
合计	75	15	10	3	10	2	7		
比率	61.48%	12.30%	8.20%	2.46%	8.20%	1.64%	5.74%		

从各偏误类型的偏误率分布情况来看，遗漏类偏误率(73.78%)明显最高，然后从高到低依次是误代(10.66%)、误加(9.84%)和错序(5.74%)类偏误。其中，遗漏类偏误中遗漏“了”的偏误率(61.48%)远远高于遗漏“就”的偏误率(12.30%)，误加类偏误中误加“了”的偏误率(8.20%)也明显高于误加“就”的偏误率(1.64%)。这一研究结果与羊泓瑾(2021)的研究

发现有同有异。相同之处在于，羊泓瑾(2021)研究发现外国留学生习得副词“就”与句尾“了”共现构式的最主要偏误类型为遗漏偏误，且明显以遗漏“了”的偏误率最高。不同之处在于，羊泓瑾(2021)只列举了遗漏与误加两大类和遗漏“了”、遗漏“就”、误加“了”三小类偏误，但泰国大学生习得各共现构式的偏误类型则更加复杂多样。这表明，泰国大学生习得各共现构式的偏误情况既具普遍性也具有自身的特殊性。

接着从各共现构式的偏误率来看，总体上“JL_{3.1}”即“VP+就₃+VP+了”的偏误率(41.80%)明显最高，然后偏误率从高到低依次是 JL_{4.1} > JL₂ > JL_{4.2} > JL₁ > JL_{3.2}=JL_{3.3}。其中，学习者使用“JL_{3.1}、JL_{4.1}、JL₂”三种共现构式的偏误最突出，而这三种构式也是学习者使用率相对最高的共现构式。具体来看，除了“JL_{3.2}、JL_{3.3}”这两种共现构式外，其他共现构式都是以遗漏“了”的偏误为主，“JL_{3.1}、JL_{4.1}、JL₂”三种共现构式尤其明显。也就是说，泰国大学生习得各共现构式的偏误分布十分集中。同时表明，各共现构式中句末助词“了”的隐现是泰国大学生习得各共现构式的难点。

表 4. 各偏误类型在各学段的偏误分布情况

偏误类型		二 年 级	偏 误 率	三 年 级	偏 误 率	四 年 级	偏 误 率
遗漏	遗漏“了”	15	23.81%	37	20.56%	23	14.47%
	遗漏“就”	4	6.35%	6	3.33%	5	3.14%
误代	误代“就”	3	4.76%	3	1.67%	4	2.52%
	误代“了”	0	0.00%	1	0.56%	2	1.26%
误加	误加“了”	2	3.17%	5	2.78%	3	0.63%
	误加“就”	1	1.59%	0	0.00%	1	3.77%
错序	“了”的错序	0	0.00%	6	3.33%	1	0.63%
合计		25	39.68%	58	32.22%	39	24.53%

就各学习阶段来看(见表 4),学习者在二至四年级时习得共现构式的总体偏误率依次为 39.68%、32.22%、24.53%。不难看出,随着年级的升高,学习者总体汉语水平相对上升,总体偏误率也明显随之直线下降。同时我们还发现,学习者在各年级的偏误类型都是以遗漏类偏误为主且遗漏“了”的占比明显最高。随着年级的升高,遗漏“了、就”和误加“了”的偏误率都呈直线下降趋势。可见,这三类偏误与总体偏误发展趋势基本一致,都是随着年级的升高,偏误率也呈直线下降。这符合语言学习的自然规律。同时,我们也注意到,随着年级的升高,误代“了”偏误呈曲折直线上升趋势,误代“就”偏误呈曲折下降趋势,误加“就”与“了”的错序则分别呈现为先降后升与先升后降的趋势。据我们进一步统计,学习者在二至四年级时各共现构式的偏误率占年级总偏误的比率由高到低分别为 $JL_{3.1}(48\%) > JL_2(28\%) > JL_1(16\%) > JL_{4.1}(8\%) > JL_{4.2}(4\%)$ 、 $JL_{3.1}(48.28\%) > JL_2(25.86\%) > JL_{4.1}(15.52\%) > JL_{4.2}(5.17\%) > JL_1=JL_{3.2}=JL_{3.3}(1.72\%)$ 、 $JL_{4.1}(41.03\%) > JL_{3.1}(28.21\%) > JL_2(15.39\%) > JL_{4.2}(10.26\%) > JL_1(5.13\%)$ 。不难看出,学习者在二、三年级时,“ $JL_{3.1}$ ”即“VP+就₃+VP+了”的偏误率明显最高。在四年级时,“ $JL_{4.1}$ ”的偏误率明显最高。同时我们也注意到,在二、四年级未出现“ $JL_{3.2}$ 、 $JL_{3.3}$ ”的偏误用例。总的来说,无论在哪个学习阶段,学习者使用“ $JL_{3.1}$ 、 JL_2 ”三种共现构式的偏误率都较为突出,无疑是各阶段学习者习得共现构式的难点。随着年级的升高,“ $JL_{3.1}$ 、 JL_1 ”的偏误率呈现为曲折下降的发展趋势,“ JL_2 ”和“ $JL_{4.1}$ 、 $JL_{4.2}$ ”的偏误率则分别呈现为直线下降与直线上升的发展趋势。这说明,“ $JL_{4.1}$ 、 $JL_{4.2}$ ”两种共现构式的偏误具有较强的顽固性。

为了更加深入细致地了解泰国大学生习得汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的偏误情况，对学习者的偏误用例的分析就显得十分必要。具体分析如下：

(1) 遗漏

A. 遗漏“了”

据统计，学习者在使用“JL_{3.1}、JL₂、JL_{4.1}、JL₁、JL_{4.2}”五种构式时都出现了遗漏“了”的偏误用例，分别为 37 例、19 例、13 例、3 例、3 例。很明显，学习者使用“JL_{3.1}、JL₂、JL_{4.1}”三种共现构式的遗漏“了”的偏误用例明显最多。其中，学习者使用“JL_{3.1}”共现构式出现的遗漏“了”的偏误占整个遗漏“了”偏误的 49.33%。我们进一步考察发现，学习者使用“JL_{3.1}、JL₂、JL_{4.1}”共现构式遗漏“了”的偏误出现在各学习阶段，但使用“JL₁”共现构式遗漏“了”的偏误仅出现在三、四年级，使用“JL_{4.2}”共现构式遗漏“了”的偏误仅出现在三年级。这说明，学习者使用“JL_{3.1}、JL₂、JL_{4.1}”共现构式遗漏“了”的偏误在各个学习阶段都具有一定的普遍性与顽固性，尤其是“JL_{3.1}”共现构式遗漏“了”的偏误在各学习阶段都是误例最多的共现构式，化石化(fossilization)现象明显。而使用“JL₁、JL_{4.2}”共现构式遗漏“了”的偏误并非如此，在某学习阶段具有一定的特殊性。上述五种构式的误例分别如下：

- ①*考完试以后，我就回家，没有和朋友一起去旅行。
- ②*我六岁时，哥哥就上大学。
- ③*因为我也想去旅行，他就把我带来。
- ④*时间过得真快，还有一年我就大学毕业。
- ⑤*我认为要是姐姐毕业了，我们家的生活就不这么辛苦。



由误例①-⑤的句意来看, 误例①的句意表现出过去两件事情紧接着发生且已经完成, 是一个已然事件。范立珂、陈忠(2009)认为, 表示“实现”意义时, 若句中有“就”, 必须有“了”与之共现。因此, 误例①需要在后一个动词性词语“回家”后加上表示实现义的句末助词“了”。金立鑫、于秀金(2013)指出, 无法删除句尾“了”的“就”字句都有一个“过去”的参照时间, 参照时间设定在说话时间之前, 需要使用句尾“了”。很明显, 误例②中有一个“过去”的参照时间“六岁时”, 因此句末应该加“了”。同时, 金立鑫、于秀金(2013)和王冬梅、姜炫先(2015)都认为“就……了”句常出现在新闻报道, 尤其是现场报道中。事件发生得早于预期, 具有新闻性, 和句末“了”兼容。我们对此表示认同。误例④的句意明显表现出毕业时间早于预期, 所以应该在句末加“了”。刘月华(2001)、陈俊光(2008)等学者早已指出, 句末助词“了”具有成句、“叙述段落”的篇章功能, 有些句子去掉句末助词“了”后句子就不完整。误例③⑤就是缺少了表示变化或出现新情况的句末助词“了”而显得不完整。

B. 遗漏“就”

经考察, 学习者使用“JL_{3.1}、JL_{4.1}、JL₂、JL₁、JL_{3.3}”五种构式都出现了遗漏“就”的偏误用例, 分别为6例、5例、2例、1例、1例。可见, 学习者使用“JL_{3.1}、JL_{4.1}”两种共现构式的遗漏“就”的偏误用例明显最多, 分别占整个遗漏“就”偏误的40%、30%。进一步考察发现, 学习者仅在使用“JL_{4.1}”共现构式时遗漏“就”的偏误出现在各学习阶段。也就是说学习者仅在使用“JL_{4.1}”共现构式时遗漏“就”的偏误在各学习阶段具有一定的顽固性。而“JL₁、JL_{3.3}”两种构式都只出现了1例误例, 具有一定的偶然性, 在各学习阶段不具有普遍性。上述五种构式的误例分别如下:

①*她听到以后她哭起来了。

- ②*我想当医生，不过我很笨不能当医生了。
- ③*每天早上我七点起床，八点我去上课了。
- ④*再过两天到期中考试了，我很紧张。
- ⑤*我走进教室里去，一看到试卷想出去了。

以上误例的共同问题是该用“就”而没有用。误例①和误例⑤中的“哭起来、想出去”这两个动作行为分别是紧接着“听到、看到试卷”这两个动作行为发生的，因此需要增加“表示两件事情紧接着发生”的副词“就”。误例②的后一分句中，“我很笨”表示原因，“不能当医生了”表示结果或结论。因此，两者连接时需要在“不能当医生了”前加上“表示承接上文得出结论”的副词“就”。同时根据前后句语义需要，后半句改为“不过我很笨，就当不了医生了”更为合适。误例③的后一分句表示说话人强调自己去上课的时间早于参照的时间（即大多数人到教室上课的一般性时间），因此应在“去上课了”前加上“强调很久以前已经发生”的副词“就”来表示强调语气。误例④的句意表明说话人认为“再过两天”这一时间早于或与心理预期时间不合，具有新闻性（金立鑫、于秀金，2013）。这就需要在时间词语之后动词性成分之前加上“表示很短时间即将发生”的副词“就”来加强肯定语气。

(2) 误代

A. 误代“就”

据考察，学习者使用各共现构式共出现了 10 例“已经、都、也、就是”与“就”的误代偏误。“JL_{4.1}、JL_{3.1}、JL₁、JL₂、JL_{4.2}”五种构式用例中分别出现了 3 例、3 例、2 例、1 例、1 例误代“就”的偏误。仔细考察发现，各学习阶段的学习者在使用“JL_{3.1}”共现构式各出现了 1 例误代“就”的偏误。2 例“JL₁”的偏误仅出现在二年级，3 例“JL_{4.1}”的偏误只出现在四年

级，“JL₂、JL_{3.2}”的各 1 例的偏误都只出现在三年级，具有一定的偶然性。这表明，学习者使用各共现构式除了“JL_{3.1}”外出现的误代“就”的偏误在各年级基本上都不具有普遍性，而具有各学习阶段的特殊性。上述五种构式的误例分别如下：

- ①*他是泰国的一个歌星，这事情以后，我想泰国的每个人就认识他了。
- ②*做完了才知道天暗下去了，没有阳光了，车就没有了。
- ③*考试结束了，再有三日我也回家了。
- ④*今天，我和哥哥就长大了，不用担心我们。
- ⑤*只要让自己的生活有彩色，就是够了。

根据误例①④的句意，“每个人”和“我和哥哥”后需要的是表示“总括全部”的范围副词“都”。误例②中的“车没有了”在句中并不是要表示承接上文、得出结论，句子原意只是要表示类同的事实，所以应该为“也”。相反，误例③的原意则是要强调动作行为很短时间以内即将发生而不是类同情况，因此“也”应改为“就”。误例⑤是一个特定条件复句，需要表示“承接上文、得出结论”的副词“就”衔接上文，“就是”没有此用法。

B. 误代“了”

据统计，“JL_{3.2}、JL_{4.1}、JL_{4.2}”三种共现构式各出现了 1 例用句末助词“的”误代“了”的偏误。对于各共现构式和各学习阶段来说，此类偏误并不具有普遍性，而存在一定的偶然性。这三种构式的误例分别为：

- ①*他的身体不错，只吃了三天药，他的病就一天天好起来的。
- ②*我们面对困难一定要有一股韧劲，这样就能轻而易举地攻破的。
- ③*妈妈最近没有工作做了，她让我不要用太多钱就最好的。

我们知道，副词“就”既可与句末助词“了”共现，也能与句末助词“的”共现。但两者的语义存在一些差别。王冬梅、姜炫先(2015)指出，“的”字句都是静态的，句末助词“的”出现在肯定性的句子中，起到“加强一个肯定”的作用。而句末助词“了”出现在叙述性的句子中，和动作行为的实现或变化。就误例①-③来看，句子都是叙述性语句且都表示动作行为的实现或变化，并不是一个表示肯定的语句。因此，误例①-③中的句末助词“的”都应改为“了”。

(3) 误加

A. 误加“了”

经考察，学习者在使用“JL_{4.1}、JL_{4.2}、L_{3.1}、JL₁”四种构式时共出现了10例偏误用例，各共现构式分别占4例、3例、2例、1例。其中，“JL₁、JL_{4.1}、JL_{4.2}”三种共现构式的误加“了”的偏误分别仅出现在二、三、四年级，“L_{3.1}”这一共现构式的误加“了”的偏误仅出现在二、三年级。可见，学习者使用各共现构式时出现的误加“了”的偏误在各学习阶段都不具有普遍性，而具有各学习阶段的特殊性。上述四种构式的误例分别如下：

- ①*如果明天我能做完这个工作，我就回家了，做不完就不回去。
- ②*因为去那里学习，我觉得学习就会好一点了，所以我想去那里。
- ③*参加完那次比赛后，我就知道了现在我爱上了汉语了。
- ④*希望从今以后我的理想就会慢慢实现了，那样我的生活会更好。

李大忠(1996)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”。同时王媚、张艳荣(2007)也指出，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”。很明显，误例③后一个分句的宾语为小句宾语且语义重点明显在宾语上，因此“知道”后不应该加“了”。

另外，副词“就”与句末助词“了”共现用于已然句与未然句都是主观上强调变化实现或即将实现，句末助词“了”具有凸显与确认的功能（岳中奇，2000），也具有肯定性、动态性以及事件整体聚焦性（刘林、陈振宇，2015）。同时，范立珂、陈忠（2009）指出，当“就”取“趋近未达成”义时，一般不与“了”共现。显然，误例①②④中的“就”都具有“趋近未达成”义，且主观上并无实现预设目标的强调、确认或肯定语气。因此误例①②④都不需要加句末助词“了”。

B. 误加“就”

据考察，学习者在使用“JL₂、L_{3.1}”两种构式时各出现了 1 例误加“就”的偏误用例。很明显，这类偏误在各构式与各学习阶段都不具有普遍性，在学习者使用各共现构式中并不明显。这两种构式的误例分别为：

①*亲爱的朋友们，好久就没给你们写信了。

②*看了你的照片，我觉得你就太瘦了，要多吃一点儿。

从误例①-②来看，句子原意既不表示强调限制，也不表示“前后相承，得出结论”之意，只是平铺直叙的句子。因此，误例①-②不应加副词“就”。

(4) 错序

需要说明的是，本文所说的“了”的错序偏误指的是应该使用“就+V+NP+了”共现构式却用成了“就+V+了+NP”构式。经统计，学习者使用“JL₂、JL_{3.1}、JL_{4.1}”三种构式都出现了“了”的错序的偏误用例，分别为 3 例、2 例、2 例，且主要集中在三年级。这三种构式的误例分别如下：

①*我只知道爸爸妈妈吵完架就离了婚。

②*时间过得真快，不知不觉就过去了三天。

③*如果坐飞机去，一个小时就到了曼谷。

此类偏误涉及到了“V+NP+了”与“V+了+NP”两种构式的差异性问题。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“V+了+NP”;而当说话人只想概括地说明这个情状,他就倾向于不使用“V+了+NP”,或使用“V+NP+了”。也就是说,“V+了+NP”表示明确、具体的动作,而“V+NP+了”只是对动词表示的动作情况进行比较概括笼统的说明。从以上误例来看,误例①-③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+NP+了”构式。因此,误例①-③应分别改为“就离婚了、就过去三天了、就到曼谷了”。

由上所知,泰国大学生习得汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的偏误类型虽然复杂多样,但是偏误分布趋势较为集中。主要表现为最主要的偏误类型为遗漏“了”的偏误,出现偏误的最主要的共现构式是“VP+就₃+VP+了、如果(只要/既然/因为/为了等)……就₄+VP+了、就₂+VP+了”三种共现构式,尤其是“VP+就₃+VP+了”。而这些构式正好是学习者使用频率相对最高的三种共现构式。随着年级的升高,这些共现构式的偏误率呈总体下降的趋势,这符合语言学习的规律。但同时我们也注意到,“JL_{4.1}、JL_{4.2}”两种共现构式的偏误具有较强的顽固性。另外,在偏误用例的分析过程中,我们发现学习者习得各共现构式时出现的偏误类型复杂多样。依据偏误分析理论,出现这些偏误的原因并不是某一单一因素造成的,这既可能与学习者的母语语际干扰(inter-linguistic interference)有关(如“就”与“ก็”、“就……了”与“ก็……แล้ว”差异性与相似性引起的偏误),也可能与目的语内干扰(intra-linguistic transfer)(如“了”与“的”的误代)、教材与教学(教材并未专门呈现词语法点或教师可能未重视或专门讲解该

语法点) 等因素有关。限于本研究之研究目的, 这些都需要后续研究去进一步深入探讨。

4.3 共现构式的习得顺序

肖奚强(2009)指出, 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。

张燕吟(2003)指出, 在习得研究中, 准确率标准(accuracy criterion)是最常用的习得标准之一。如果语料中某种语法项目出现的准确率达到预设的标准, 此种语言现象则被认为习得成功。反之, 则尚未被习得。准确率高的语法项目被认为是先习得, 准确率低的为后习得。可见, 共现构式的准确率也是影响共现构式习得先后顺序的一个重要因素。据统计, 各共现构式的平均准确率从高到低依次为: $JL_{4.1}(0.838) > JL_{4.2}(0.734) > JL_1(0.723) > JL_2(0.615) > JL_{3.3}(0.583) > JL_{3.1}(0.562) > JL_{3.2}(0.556)$ 。Brown(1973)和施家炜(1998)分别以 90%、80%的准确率作为预设习得成功的标准。若以此为标准, 只有“ $JL_{4.1}$ ”达到了习得成功的标准, 其他句式都未习得成功。

正确使用相对频率法(relative frequency method)也是二语习得顺序或习得等级研究中常用的重要方法之一(张燕吟, 2003)。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”。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。可见，正确使用相对频率作为一种推断习得顺序的方法是可行的。



图 1. 各共现构式的正确使用相对频率

由图 1 的正确使用相对频率推导出的泰国学生习得各共现构式的习得顺序为： $JL_{4.1}=JL_{3.1} > JL_2 > JL_{4.2} > JL_1 > JL_{3.3} > JL_{3.2}$ 。泰国大学生习得各共现构式进一步体现为三个区间的习得等级。我们以相对频率 0.12 和 0.06 为界线划分出三个区间(见表 5)：

表 5. 各共现构式习得区间划分表

习得区间	共现构式	共现构式与折线走势的变化情况
(I)0.12 以上	$JL_{4.1}$ 、 $JL_{3.1}$	此两种共现构式始终处于此区间
(II)0.06-0.12	JL_2 、 $JL_{4.2}$	此两种共现构式始终处于此区间 前一种共现构式已趋升入第(II)
(III)0.06 以下	JL_1 、 $JL_{3.3}$ 、 $JL_{3.2}$	区间，后两种共现构式始终处于 此区间

表 5 显示, 区间(I)的“JL_{4.1}、JL_{3.1}”三种共现构式的正确使用相对频率都相对较高而且稳定, 表现为完成的习得状态; 区间(II)的“JL₂、JL_{4.2}”两种共现构式的折线走势比较稳定, 基本呈上升趋势, 表现出正在经历态的习得过程; 而区间(III)的“JL₁、JL_{3.3}、JL_{3.2}”前一种共现构式的折线走势明显呈上升趋势, 表现出正要进入经历态的习得过程。而后两种共现构式的相对频率普遍很低, 而且基本呈下降趋势, 基本处于未被激活的初始态的习得状态。而出现上述分布态势并非偶然, 而在某种程度上反映出泰国大学生对各共现构式的习得可以进一步表现为不同的习得等级。处在同一区间内的句式难易度相差不大, 而处于不同区间内的句式难易度差距却很大, 学生不可能在同一阶段习得。我们还可以发现, 区间(III)的“JL_{3.3}、JL_{3.2}”的正确使用相对频率呈现出同水平的普遍较低趋势, 这是“僵化(fossilization)”现象的体现, 是习得难点。

比较按照准确率标准法和正确使用相对频率法得出的习得顺序, 我们不难发现, 两者得出的习得顺序的差异比较明显。从整个排序走势来看, 两者排序的相同之处为: “JL_{4.1}”和“JL_{3.2}”分别始终位于序首与序尾。由此我们可以推断“JL_{4.1}”和“JL_{3.2}”分别为其最易与最难习得的共现构式。同时两种排序都呈现出“JL₂ > JL_{3.3} > JL_{3.2}”和“JL_{4.2} > JL₁”序列, 这说明, 前一构式的习得状况确实优于后一构式。两者出现排序差异最大的是“JL_{3.1}”。从准确率来看, “JL_{3.1}”的习得顺序明显大幅后移。“JL_{3.1}”的正确使用频率虽然相对最高, 但学习者尚未达到熟练使用该共现构式的程度, 使得平均准确率仅为 56.2%。不同于正确使用相对频率一样的“JL_{4.1}”, 其平均准确率高达 83.8%。因此, “JL_{3.1}”排序后移或后移一个习得区间是符合语料所呈现的学习者的实际习得情况的。另外, 两者排序存在差异的还有“JL₂”和“JL_{4.2}”。从准确率来看, “JL_{4.2}”无论是在各年级还是整体上的准确率都

明显高于“JL₂”。由此可以推断,虽然“JL₂”的正确使用相对频率略高于“JL_{4.2}”,但其习得效果并不如后者,所以其排序应该后移但仍处于同一习得区间。

综上所述,我们可以得出泰国大学生习得汉语副词“就”与句末助词“了”各共现构式的大致习得顺序表现为:

最容易习得的共现构式: JL_{4.1}

较容易习得的共现构式: JL_{4.2}、JL₁、JL₂、JL_{3.1}

难习得或未习得的共现构式: JL_{3.3}、JL_{3.2}

5. 结语与教学启示

本文基于同一组泰国大学生在二至四年级时的作文语料,考察了泰国大学生汉语副词“就”与句末助词“了”共现构式的使用分布情况及特点、偏误类型及其分布特征、习得顺序等问题。考察结果显示:

(1) 在使用分布及特点方面,泰国大学生对于各共现构式的使用频率与作文体裁、“就”的各义项的使用率和学生的作文水平密切相关。主要表现为:学习者在记叙文中各共现构式的使用率明显高于议论文;“JL_{4.1}”是学习者最常使用的共现构式且学习者总体作文水平相对越高,其使用率也相对越高,此构式中的“就”也是副词“就”使用率最高的义项;“JL_{3.2}、JL_{3.3}”两种构式无论在总体上还是各年级都是使用率最低的共现构式,这也与此构式中“就”的义项本身的使用率最低相符。

(2) 在偏误类型与分布方面,泰国大学生对共现构式的总体习得情况一般,总体偏误率随着年级的升高而直线下降。出现的偏误类型包括遗漏、误加、误代和错序四类偏误。其中,遗漏类偏误的偏误率无论是在总体上还是各年级都明显最高,远超其他偏误类型。遗漏类偏误又明显以遗漏“了”占绝大多数。在各共现构式中,“JL_{3.1}、JL_{4.1}、JL₂”三种构式在各学时阶段

偏误率都明显最高。这表明，泰国大学生习得各共现构式的偏误类型与出现偏误的共现构式类型的分布都十分集中，各共现构式中“了”的隐现是泰国大学生习得各共现构式的难点。

(3) 在习得顺序方面，根据准确率标准与正确使用相对频率法推导出的习得顺序告诉我们：相对来说，泰国大学生最易习得的共现构式是“JL_{4.1}”，其准确率也达到了习得成功的标准。较易习得但尚未习得成功的共现构式是“JL_{4.2}、JL₁、JL₂、JL_{3.1}”，“JL_{3.2}、JL_{3.3}”两种构式成为相对最难的习得构式。这一习得顺序跟“就”各义项和各构式本身的使用率基本相符。

基于上述研究结果，在对泰国大学生进行副词“就”与句末助词“了”各共现构式的教学实践过程中，我们要特别注重最易出现偏误的“JL_{3.1}、JL_{4.1}、JL₂”三种构式的教学，尤其是共现构式中“了”的隐现规则的教学与训练。同时也要遵循泰国大学生习得各构式的一般性习得顺序，由易到难，循序渐进。此外，我们认为，加强各共现构式与泰语“ก็……แล้ว”的对比分析有利于预测学习难点，防偏于未然；强化副词“就”与助词“了”本身的教学以及与相近汉语词语的对比分析有利于减少语内干扰；完善教材中关于“就……了”构式的不足之处有利于提升教学质量；当然，饱和有效的专门练习也是必不可少的。

需要说明的是，本研究的研究范围与作文语料规模都有限，对偏误原因也未细致探讨。后续研究可以扩大研究范围与语料规模，同时与动态调查、对比分析等研究方法相结合，对泰国大学生习得语副词“就”与句末助词“了”共现构式进行研究。

参考文献

- 安福勇. (2015). 不同水平 CSL 学习者作文流畅性、句法复杂度和准确性分析——一项基于 T 单位测量法的研究. **语言教学与研究**, 3, 11-20.
- 陈佳宏. (2019). 从量级衍推看“才”、“就”与句尾“了”的共现制约. **国际汉学学报**, 1, 128-141.
- 陈俊光. (2008). **对比分析与教学应用**. 台北. 文鹤出版有限公司.
- 范立珂. (2009). 副词“就”的三种句式的语义、语用分析. **长沙大学学报**, 6, 106-108.
- 范立珂、陈忠. (2009). “就”与“了”的隐现问题：“衔接”义和“完成”义的“一致性”. **社科纵横**, 9, 92-94.
- 郭继懋、郑天刚. (2002). **似同实异**. 北京. 中国社会科学出版社.
- 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**, 2, 54-60.
- 金立鑫、于秀金. (2013). “就/才”句法结构与“了”的兼容性问题. **汉语学习**, 2013(3):3-14.
- 孟艳丽. (2010). “就”“才”及相关副词与句尾“了”共现的不对称现象及成因. **语言应用研究**, 1, 51-53.
- 李大忠. (1996). **外国人学汉语语法偏误分析**. 北京. 北京语言大学出版社.
- 刘林、陈振宇. (2015). 从与“了₂”的共现关系谈汉语副词的意义类型. **语言教学与研究**, 5, 102-112.
- 刘月华等. (2001). **实用现代汉语语法(增订本)**. 北京:商务印书馆.
- 吕叔湘. (1999). **现代汉语八百词**. 北京:商务印书馆.
- 施家炜. (1998). 外国留学生 22 类现代汉语句式的习得顺序研究. **世界汉语教学**, 4, 77-98.
- 王青云. (2012). 论副词“才”、“就”和语气助词“了”的共现. **安徽职业技术学院学报**, 9, 59-62.

- 王冬梅、姜炫先. (2015). 从肯定和叙述的角度看副词“就、才”和句末“了、的”的共现. *语言教学与研究*, 6, 45-52.
- 王媚、张艳荣. (2007). 俄罗斯留学生“了”字句使用偏误分析. *云南师范大学学报*, 5(1) :47-51.
- 吴继峰、王亚琼. (2014). 第二语言习得顺序研究工具——蕴含量表评介. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*, 12(1) :40-47.
- 岳中奇. (2000). “才”、“就”句中“了”的对立分布与体意义的表述. *语文研究*, 3, 19-27.
- 祝东平、王欣. (2008). “就”字句、“才”字句表主观量“早”、“晚”与“了”的隐现. *宁夏大学学报*, 7, 14-18.
- 张莹. (2012). 认知视角下的“就”、“才”主观性溯源兼论“就”、“才”中“了”的隐现. *海外华文教育*, 1, 39-45.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Lai, H. L. (1995). *Rejected Expectations: The scalar particles CAI and JIU in Mandarin Chinese*. Pro-Quest Dissertations and Theses (PQDT), The University of Texas at Austin.
- Lin, C. J. (2019). A Longitudinal Study of the Acquisition of Chinese Multi-Meaning Adverb “Jiu” by Thai University Students in the Native Language Environment. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(2), 125-155.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: Free press.