

การวิเคราะห์การเรียนรู้คำว่า “ຮູບ” ของนักศึกษาไทยในระดับชั้นต้น

หลิน ฉายจิวน

สำนักวิชาจีนวิทยา มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง เชียงราย 57100

อีเมลล์: caijun.lin@mfu.ac.th

บทคัดย่อ: งานวิจัยนี้ได้ข้อมูลพื้นฐานจากคลังเรียงความของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 สำนักวิชาจีนวิทยา มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวงทั้งหมด 110000 ตัวอักษร เพื่อศึกษาการเรียนรู้การใช้คำว่า “ຮູບ” ในภาษาจีนของนักศึกษาไทย ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาไทยมีรูปแบบที่จำกัดมากในการใช้คำว่า “ຮູບ” ทั้งยังมีความถี่ในแต่ละวิธีการใช้ที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน เหล่านี้มีความสัมพันธ์กับการใช้ “ຮູບ” ในภาษาภาษาแม่และแบบเรียนพื้นฐานที่นักศึกษาใช้เรียนเป็นอย่างมาก ข้อผิดพลาดส่วนใหญ่ของการเรียนรู้คำว่า “ຮູບ” ในภาษาจีนของนักศึกษาไทย แบ่งเป็น 3 ประเภท โดยเรียงลำดับจากข้อผิดพลาดที่มากที่สุดไปน้อยที่สุดดังนี้ การใช้คำผิด การลำดับคำผิด และการใช้คำฟูมีพอย สาเหตุที่เกิดข้อผิดพลาดเหล่านี้คือ การแทรกแซงจากภาษาแม่และการถ่ายโอนภาษาในภาษา จากเกณฑ์ความถูกต้องและหลักการความถี่สัมพัทธ์ นั้น ลำดับการเรียนรู้คำว่า “ຮູບ” ในภาษาจีนของนักศึกษาไทยในระดับชั้นต้นเป็นดังนี้ Prep₁ > V₁ > Prep₂ > V₃ > Prep₅ แต่นักศึกษาไม่สามารถประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ V₁, Prep₂, V₃, Prep₅ และจากการศึกษานี้จึงได้เสนอแนะถึงวิธีการสอนที่เหมาะสม

คำสำคัญ: นักศึกษาไทย; “ຮູບ”; การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด; ลำดับการเรียนรู้; ข้อเสนอแนะ;
การเรียนการสอน

A Study on the Acquisition of Chinese “gei” by Thai University Students at Primary Stage

Lin Caijun,

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

Email: caijun.lin@mfu.ac.th

Abstract: Based on the second grade students' compositions corpus (about 110,000 characters) from school of sinology at Mae Fah Luang University, the study investigates and analyzes the use and acquisition of “gei” in Chinese by Thai primary level learners. We found that the types of use are limited when Chinese primary level learners in Thailand use “gei”, and their usage frequency showed significant difference. It is closely related to the usage frequency of “gei” in native language and the basic Chinese teaching materials which are used by them. There are three types of errors; the order of occurring error from the most to the least is as follows: misuse, wrong sequence, redundancy. The main reasons of the occurrence of the errors are inter-linguistic interference and intra-linguistic interference. According to the accuracy criterion and relative frequency method, their acquisition order can roughly be expressed as: Prep₁ > V₁ > Prep₂ > V₃ > Prep₅. But Chinese primary level learners in Thailand generally couldn't handle V₁, Prep₂, V₃ and Prep₅ by their accuracy criterion. Finally, this paper attempts to put forward the relevant teaching suggestions.

Keywords: Thai university students; “gei”; error analysis; acquisition order; teaching suggestions

初级阶段泰国大学生汉语“给”的习得考察

林才均

泰国皇太后大学汉学院，清莱，57100，泰国

电子邮箱：caijun.lin@mfu.ac.th

摘要：基于皇太后大学汉学院二年级学生的约 11 万字符的作文语料，我们考察与分析了初级阶段在泰大学生汉语“给”的习得情况。考察结果发现，初级阶段泰国大学生使用汉语“给”时涉及的用法类型非常有限，且各用法之使用频率差异明显。这与汉语“给”各用法在母语及学习者所使用的基础汉语教材中的分布情况密切相关。他们在习得汉语“给”时主要存在误代、错序和误加三种偏误类型，其中以误代为主。导致这些偏误出现的主要原因是语际干扰和语内干扰。从准确率和正确使用相对频率来看，初级阶段泰国学生习得汉语“给”时的习得顺序为 $\text{Prep}_1 > V_1 > \text{Prep}_2 > V_3 > \text{Prep}_5$ ，但总体上学生们并没有成功习得 V_1 、 Prep_2 、 V_3 、 Prep_5 。最后，我们在上述研究的基础上，提出了相应的教学对策。

关键词：泰国大学生；给；偏误分析；习得顺序；教学建议

一、引言

在现代汉语中，“给”是一个使用频率非常高的词。就中国国内来看，学者们在其词性及语法化、语汇义与语法义、句法功能等本体研究方面取得了丰硕成果（朱德熙, 1979, 1983; 吕叔湘, 1980; 李纳&Thompson, 1983; 周国光, 1995; 沈家煊, 1999; 王凤敏, 2005; 刘永耕, 2005 等）。近年来，关于“给”及相关句式的对外汉语教学及习得方面的研究渐受关注（华相, 2009; 周文华, 2010; 周红, 2010 等），但研究成果明显分布不均，主要表现为：综合性习得或教学研究不多；介词“给”的偏误及教学研究相对较多；国别化研究主要集中在日、韩、越等国。据中国知网检索，目前与泰国学生有关的汉语“给”的相关性研究仅有3篇，其中2篇（卢桂芝, 2011; 陈尊严, 2013）为对比分析，1篇（王素旺, 2011）为介词“给”短语的偏误分析。可见，当前针对泰国学习者特别是在泰汉语学生“给”的习得与教学研究还有待加强。

在泰汉语教学实践中，我们发现，虽然《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》（刘英林&马箭飞, 2014）将“给”划分为普及化等级词汇，但以泰语为母语的汉语学习者对“给”的习得却存在着不少问题，在初级阶段表现得尤其明显。因此，本文拟以泰国皇太后大学商务汉语专业、汉语师范专业与汉语言文化专业为例，并将这三个专业二年级第二学期《基础汉语四》这门课的期中与期末考试作文作为静态的自然语料（naturalistic data），同时借助动态调查，藉以考察初级阶段泰国大学生汉语“给”的使

用情况及特点，归纳出偏误类型，分析偏误原因，探析习得顺序，进而为对初级阶段的泰国大学生汉语“给”的相关教学提供教学建议与参考。

二、“给”的词性界定与使用情况考查

目前关于汉语“给”的词性划分，学界的意见仍不太统一。如今最普遍的看法是“给”有动词、介词、助词三种词性（吕叔湘, 1980；刘月华等, 2001 等）。现在不少教学大纲和对外汉语教材，包括《现代汉语词典》都采用此划分法。但也有学者（齐沪扬, 1995）认为“给”没有助词这一词性。另外，关于“给”的动介区分的分歧也比较大。争论的焦点在于“给”作“给予”义解释时应为动词（朱德熙, 1979 等）还是介词（吕叔湘, 1980；齐沪扬, 1995 等）。李纳&Thompson (1983: 300) 认为出现这一争论的主要原因则在于“给”在从古代的动词向现在介词发展的过程中，还没有完全演化完成或完全独立，仍然留着动词的残影。“给”作为介词看，在语义上与动词“给”有密切联系。而周文华 (2010:789) 认为：“在对外汉语教学中，是无法、也不必把这种交叉的情况完全展现给学生的。”我们对此表示认同。因此，在考察泰国大学生“给”字的习得情况时，我们主要采用吕叔湘 (1999:225-227) 《现代汉语八百词》（增订本）关于“给”字的界定标准，并作如下处理（例句均来自《现代汉语八百词》）：

1. [动词]: V₁. 使对方得到，如：给了他一张票；把钢笔给我。

V₂. 使对方遭受，如：给你一点儿厉害；给了他两脚。

V₃. 容许、致使，如：给他多休息几天；你那本书给看不给看？

2. [介词]: Prep₁. 引出交付、传递的接受者，如：给我来封信；交给我一封信。

Prep₂. 引进动作的受益者, 如: 给病人治病; 我给你当翻译。

Prep₃. 引进动作的受害者, 如: 对不起, 这本书给你弄脏了; 小心别把玻璃给人家碰碎了。

Prep₄. ‘给我’加动词, 用于命令句, 如: 出去的时候给我把门关好; 你给我走开!

Prep₅. 朝、向、对, 如: 给他道歉; 给小朋友讲故事。

Prep₆. 表示被动、被, 如: 门给风吹开了; 衣服给雨淋湿了。

3. [助词]: Particle₁. 用于主动句, 如: 我们把房间都给收拾好了; 明天的事, 你记着点儿。

Particle₂. 用于被动句, 如: 房间都让我们给收拾好了; 杯子给打碎了一个。

在收集整理语料时, 为了尽量做到语料来源之均衡, 我们从皇太后大学商务汉语专业 (5 个班)、汉语师范专业 (4 个班)、汉语言文化专业 (2 个班) 二年级人数基本一致的共 11 个班中各抽取了两个班 (这六个班之间的考试总成绩基本持平), 并将其《基础汉语四》 (所用教材为《汉语教程》 (修订本)) 这门课的期中与期末考试作文作为研究语料。经考察统计, 我们从 362 篇学生作文语料, 约 11 万个字符中共获得 536 例使用“给”字的自然语料。可以看出, 初级阶段泰国大学生汉语“给”的使用量不小, 使用频率 (0.478%) 甚至远超过了汉语母语者 (0.094%) (肖奚强等, 2009)。出现这样的情况可能主要与学生所使用的基础汉语教材《汉语教程》 (修订

本) (杨寄洲, 2015)、汉语“给”本身的常用性及泰语中与“给”相对应的“ໃໝ່”在母语中的高使用频率不无关系。

其实, 据我们考察统计, 虽然学习者所用《汉语教程》(修订本)中只在第一册上的课文生词表列举了“给”的 V_1 用法, 在“语法”部分简单介绍了“给”的 $Prep_1$ 、 $Prep_2$ 的用法, 但仅该教材第一册的课文与练习中就共出现了 82 条“给”的用例。周文华 (2010) 在检索对外汉语教材课文语料库的基础上也指出, 虽然绝大多数教材没有“给”的语法点设置, 但课文中并不缺乏“给”字句, “给”的教学输入量和日常使用量都是不小的。肖奚强等 (2009) 对此也有相关论述。另外, 从中国国家语委 1988 年制定的 3500 个常用汉字字频表来看, “给”字排在第 208 位。在《现代汉语常用词表》(草案) (《现代汉语常用词表》课题组, 2008:3) 中频次排第 54 位。同时, 根据朱拉隆功大学 TNC (Thai National Corpus) 统计出来的 5000 常用字字频率表, “ໃໝ່”排在第 11 位。正是这些主要原因, 使得泰国大学生汉语“给”的使用频率较高。

在我们收集到的 536 例自然语料中, 正确用例 437 例, 偏误用例 99 例, 总体偏误率约为 18.47%。作文语料中所涉及到的“给”字的用法有限, 只有 V_1 、 V_3 、 $Prep_1$ 、 $Prep_2$ 、 $Prep_5$ 五种, 语料中没有出现助词“给”的用例。我们认为, 这与学习者所用基础汉语教材《汉语教程》(修订本)中未列出动词与介词“给”的某些用法、助词“给”的用法以及学习者母语中也无类似用法相关。据我们考察, 《汉语教程》(修订本)的课文与练习用例中仅涉及到了 V_1 、 V_3 、 $Prep_1$ 、 $Prep_2$ 、 $Prep_5$ 等用法。另外, 该教材在讲解“被字句”时提到了在口语中, 一般用介词“让、叫、给”来代替“被”,

但并无 Prep₆ 的用例。邓守信 (2009: 110) 评定对外汉语语法点难易度的标准之一为“母语无对应结构时, 困难度高”。他指出, 当学习者母语缺乏与目的语相应的结构时, 学习者就需要建立一套新的架构, 这就增加了学习困难。照此来看, “给”作助词无疑是泰国学生习得的一大难点。初级阶段泰国大学生“给”的使用及分布情况具体见表 1。

表 1. 自然语料中泰国大学生汉语“给”的使用分布情况

用法	Prep ₁	V ₁	V ₃	Prep ₂	Prep ₅	合计
总例	361	116	34	19	6	536
正确例数	329	91	8	8	1	437
偏误例数	32	25	26	11	5	99
使用频率	67.35%	21.64%	6.34%	3.55%	1.12%	100%

从表 1 来看, 自然语料中“给”字的 V₁、V₃、Prep₁、Prep₂、Prep₅ 五种用法都出现了正确用例与偏误用例, 虽然初级阶段泰国大学生使用汉语“给”时的总体偏误率不高, 但各种用法的使用频率及偏误率均存在很大的差异, 且分布很不均衡。在这五种用法中, Prep₁ 的用例最多, 共 361 例, 占 67.35%, 其次是 V₁, 共 116 例, 占 21.64%。这与学习者所使用的基础汉语教材中“给”的用法的出现频率情况有关。据我们统计, 《汉语教程》(修订本) 第一册出现的 82 条“给”的用例中, V₁、V₃、Prep₁、Prep₂ 分别占 24 例、1 例、36 例、21 例。可见, V₁、Prep₁ 在教材中的出现频率最高。这也和汉语母语者“给”的使用情况 (肖奚强等, 2009; 周文华, 2010) 基本一致。

当然, 这跟“给”相对应的“ให้”在泰语中 V_1 、 $Prep_1$ 这两个义项的高使用频率 (卢桂芝, 2011) 也有相关。

值得注意的是, 我们进一步考察发现, 初级阶段的泰国大学生在使用 V_1 时所出现的 116 条语料中主要包含了三种句式, “ $NPS+把+NP_2+给+NP_1$ ” (下称 “ S_1 ”) 句式的使用率最高, 为 32.76%。其次是 “ $NPS+给+NP_1+NP_2$ ” (下称 “ S_2 ”) 和 “ $NPS+V+NP_2+给+NP_1$ ” (下称 “ S_3 ”) 句式, 它们的使用率分别为 27.59%、22.41%。而据王美艳 (2013) 统计, S_1 、 S_3 在学生所使用的《汉语教程》中仅出现了两次, 占教材全部“给”字句的 1.4%。 S_2 出现了约 22 次, 约占教材全部“给”字句的 15.3%。可见, 学生使用 V_1 “给”字句的情况与教材中 V_1 “给”字句的出现频率情况是不一致的。在学生所使用的汉语教材中, V_1 “给”字句的分布情况是很不均衡的, 但是学生在使用 V_1 “给”字句时的出现频率却比较均衡。我们认为, 出现这种现象可能与学生母语中对应句式的使用频率和相关目的语学习效果密切相关。据朱拉隆功大学 TNC 语料库检索发现, “ให้”作动词时, 由于泰语中没有汉语中特有的“把”字句, 所以没有出现相对应的 S_1 句式, 但泰语中与汉语相对应的 S_2 、 S_3 句式的出现频率却很高。这就使得学生在使用汉语 V_1 “给”字句时受到母语影响而令 S_2 、 S_3 句式的出现频率较高。又因为学生对于目的语 S_1 句式的掌握情况较好, 结果使得学生在使用 V_1 “给”字句时 S_1 、 S_2 、 S_3 三种句式的出现频率比较均衡。另外, 学生在使用 $Prep_1$ 时, “给”放在动词前面的语料占 41.44%, 而用在动词后面的语料占 58.56%。据朱拉隆功大学 TNC 语料库的检索结果, 我们认为, 这与“ให้”作介词并表示引进交付传递的接受者时常常位于动词之后这一原因密切相关。可见, 初级阶段的泰国大学生“给”的相

关句式的使用情况与汉语母语者 $[N_1+给+N_2+V+N_3 > (N_1) +给+N_2+N_3 > N_1+V+N_2+给+N_3 > (N_1) +V\ 给+N_2+N_3]$ (肖奚强等, 2009) 存在明显的差异, 值得关切。

三、“给”的偏误分析与习得顺序

3.1 偏误类型及成因分析

鲁健骥 (1994) 把二语习得中的偏误类型分为四种: 遗漏 (omission)、误加 (addition)、误代 (substitution)、错序 (sequential)。我们以此为参照, 将初级阶段泰国大学生使用汉语“给”时的偏误用例分为误加、误代、错序三类。下面按照初级阶段泰国大学生习得汉语“给”各用法之总体偏误率由高到低的顺序逐一分析与讨论。

1. Prep₁的误加与错序

在自然语料中, 我们共获得 361 例 Prep₁ 的用例, 其中偏误语料共 32 例, 其偏误率为 8.86%。但 Prep₁ 的偏误在整个偏误率中占 5.97%, 位列第一。Prep₁ 的偏误类型主要为误加与错序, 其中以错序为主。如:

- * (1) 我想学汉语, 你教给我可以吗?
- * (2) 如果我没有钱, 他们就给我借。
- * (3) 我有一本词典给你借。

例 (1) 在动词“教”之后误加了介词“给”, 而这个句子应该把“给”去掉才正确通顺。例 (2) – (3) 都是错序偏误。正确的表述应该是“借给我”与“借给你”。学生之所以出现这样的偏误是受到了母语负迁移 (negative transfer) 的影响。因为例 (1) 翻译成泰语为“ฉัน (我) +

อยาก (想) +เรียน (学) +ภาษาจีน (汉语) , คุณ (你) +สอน (教) +ให้ (给) +ฉัน (我) +ได้ (可以) +ไหม (吗) ? ” , 例 (2) 翻译成泰语为 “ถ้า (如果) +ฉัน (我) +ไม่ (没) +มี (有) +เงิน (钱) , พวคนเขา (他们) +ก็ (就) +ให้ (给) +ฉัน (我) +ยืม (借) ” , 例 (3) 翻译成泰语为 “ฉัน (我) +มี (有) +พจนานุกรม (词典) +เล่ม (本) +หนึ่ง (一) +ให้ (给) +คุณ (你) +ยืม (借) ” 。同时, 华相 (2009) 指出, 由于受到汉语时间顺序原则的影响, 当“给”引出交付、传递的接受者时, “给”组成的介词短语放在谓语前后都可以, 如: 他给每个人发一个书包、他发给每个人一个书包。而这种“可前可后”的用法, 也容易导致学生出现这样的错序偏误。我们对此表示认同。很明显, 以上偏误可能是学生直接按照泰语的表达语序直接表述所造成的, 同时也可能受到了目的语过渡泛化 (overgeneralizing) 的影响。

2. V₃的误代

在自然语料中, 我们共获得 34 例 V₃的用例, 偏误语料为 26 例, 其偏误率为 76.47% , 在整体偏误率中占 4.85% , 位列第二。V₃的偏误类型主要为误代。如:

- * (4) 爸爸给我回一趟曼谷。
- * (5) 我想不出来做什么给她高兴。
- * (6) 我跟你一起去, 不是给你一个人去旅行。

例 (4) – (6) 属于同一类偏误, 都是混淆了动词“让”与“给”, 将“让”误代为“给”。这类偏误是 V₃的最主要的偏误类型。虽然汉语的“给”与“让”对译成泰语后都是“ให้” , 以上三例翻译成泰语分别为“พ่อ (爸爸) +ให้+ฉัน (我) +กลับ (回) +กรุงเทพ (曼谷) ” 、 “ฉัน (我) +คิด (想) +ไม่ (不) +ออก (出来) +ว่า+จะ (将) +ทำ (做) +อะไร (什么) +ให้+ ”
ปีที่ 10 ฉบับที่ 1 พฤษภาคม 2560

หล่อน (她) + ดีใจ (高兴) ”、 “ฉัน (我) + ไป (去) + กับ (和) + คุณ (你) ไม่ใช่ (不是) + ให้ + คุณ (你) + ไป (去) + เที่ยว (旅行) + คน (人) + เดี่ยว (单独) ”，但这不是出现此类偏误的根本原因。我们认为出现这种偏误的真正原因主要是目的语负迁移，即学生混淆了动词“给”与动词“让”，对目的语“给”掌握不充分而导致了目的语使用的过度泛化。虽然它们都可以表达“致使”和“使令”的意思，但不同之处在于使用“给”表达“致使”、“使令”的意思时句子应该为受事主语句 (patient subject construction) (朱德熙, 1982:179)，即由受事充当主语，且不出现施事以及任何被动标记的句子，而“让”则没有这项要求。很明显，例 (4) – (6) 都出现了施事，显然只能用“让”，不能用“给”。

3. V_1 的误加与误代

在自然语料中，我们共获得 116 例 V_1 的用例，其中偏误语料共 25 例，其偏误率为 21.55%。可见初级阶段泰国大学生在习得汉语“给”的“使对方得到”动词用法时偏误率不高。 V_1 的偏误在整体偏误率中占 4.66%，其偏误类型主要包括误代、误加，其中以误加为主。如：

- * (7) 你別忘教这篇课文给我。
- * (8) 我给爱情他，但他让我哭。
- * (9) 我想把好事给妈妈。

例 (7) 误加了动词“给”。在例⑪这个句子中，有动词“教”，而“教”可带双宾语。所以句子中的直接宾语“我”应直接跟在“教”后，不需要加动词“给” (朱德熙, 1980:151–168)。这个句子的正确表述应为：

“你别忘了教我这篇课文”。翻译成泰语为“คุณ (你) +อย่า (别) +ลืม (忘) +สอน (教) +บทเรียน (课文) +บท (篇) +นี่ (这) +ให้ (给) +ฉัน (我)”。很明显，学生出现此偏误的主要原因是受到了母语负迁移的影响。同时，我们认为，出现这种误加偏误与目的语规则过度泛化也有关。因为汉语中有“VP+NP+给我”这种表达结构，并且有时等同于“VP+我+NP”，如“送礼物给我=送我礼物”。例(8)–(9)属于同一类偏误，都是“给”的误代。因为在这两个句子中，能与“爱情、好事”直接搭配的不能是动词“给”。而在泰语中，动词“ให้”可以跟“เรื่องดีๆ (好事)”搭配，也能与“ความรัก (爱情)”搭配，如：“ฉันอยากรำคาเรื่องดีๆให้แม่、ฉันให้ความรักกับเขา”。可见，学生出现V₁的误代也是主要受到了母语负迁移的影响。

4. Prep₂的误代与错序

在自然语料中，我们共获得 19 例 Prep₂ 的用例，偏误语料为 11 例，偏误率为 57.89%，在整体偏误率中占 2.05%。Prep₂ 的偏误类型包括误代和错序，其中以误代为主。如：

- * (10) 是吗？那真谢谢你给我说这件事。
- * (11) 他说如果我们在皇太后大学毕业。我要给他结婚。
- * (12) 每天她做饭给我，洗衣服，打扫我的房间。

例(10)–(11)属于同一类偏误，都是混淆了介词“跟”与“给”，把“跟”误代为“给”。在这两个句子中，需要引进动作的共同或协同对象，而不是动作的受益者，所以应该这两句中的“给”都应改为“跟”。而例(10)翻译成泰语应为“ใช่หรือ (是吗) ? +อย่างนั้น (那) +ขอบคุณ (谢谢) +คุณ (你) +มาก (很) +จริงๆ (真的) +ที่+บอก (告诉) +เรื่อง (事情) +นี่ (这) +กับ (跟/和) +ฉัน (我)”。例(11)中“我要给他结婚”可改为

“我要跟他结婚”或“他想要我跟他结婚”，翻译成泰语分别为“ฉัน (我) + จะ (要) + แต่งงาน (结婚) + กับ (跟/和) + เขาย (他) ”或“เขา (他) + อายาก (想) + ให้ (要) + ฉัน (我) + แต่งงาน (结婚) + กับ (跟/和) + เขาย (他) ”。可见，学生出现这样的偏误跟母语无关，在母语中，这两句话也应该用“跟”。也就是说，学生出现此种偏误的主要原因是对目的语掌握得不充分而导致的目的语使用的过度泛化。例（12）是错序的偏误，应改为“每天她都给我做饭、洗衣服、打扫我的房间。”其中“每天她给我做饭”翻译成泰文为“ทุกวัน (每天) + เธอ (她) + ทำกับข้าว (做饭) + ให้ (给) + ฉัน (我) ”。很明显，学生出现错序偏误的主要原因是受母语负迁移的影响。

5. Prep₅的误代与错序

在自然语料中，Prep₅的用例共出现了 6 例，其中偏误语料占 5 例，偏误率高达 83.33%。就整体偏误率来看，Prep₅的偏误仅为 0.93%，所占比率最小。Prep₅的偏误类型包括误代和错序，其中以误代为主。如：

- * (13) 他比我大三岁，他很帅，他笑给我。
- * (14) 爸爸说给我：“这件事怎么样，你也知道，但你也做。”
- * (15) 妈妈就给我说：“因为才第一天，你还不习惯的。”
- * (16) 我怕你给我离婚。

以上四例中，例（13）不但存在介词误代的问题，而且语序也不对，应分别改为“他对我笑”。出现误代偏误是混淆了介词“对”与“给”，而出现错序的偏误则是母语负迁移所造成的。华相（2009）指出，虽然“对”与“给”都有引进动作行为的对象的作用，但是它们只是在引进表达对象时可

以互换，而在引进给予对象和服务对象时只能用“给”，引进对待对象和关涉对象时只能用“对”。显然，例（13）需要引进的是动作所对待的对象，应该用“对”。另外，“他笑给我”对译成泰语是“เขา (他) + ยิ้ม (笑) + ให้ (给) + ฉัน (我)”，这显然是泰语表达的语序。例（14）同样存在着介词误代和错序的问题。介词误代同样是混淆了“对”与“给”，例（14）需要引进的是动作所面对的对象或者说是信息传达的对象，且谓语动词后需要引出具体对话，这时应该用“对”，“给”没有这个义项。但是此例错序的原因则比较复杂。因为“爸爸对我说：……”对译成泰语是“พ่อ (爸爸) + พูด (说) + กับ (跟) + ฉัน (我) + ว่า”或者“พ่อ (爸爸) + พูด (说) + ให้ (给) + ฉัน (我) + พล (听) + ว่า”，不会表达为“พ่อ (爸爸) + พูด (说) + ให้ (给) + ฉัน (我)”。学生出现这样的错序偏误，我们认为不仅跟母语负迁移有关，混淆介词“对、跟、给”也是一个原因。例（15）-（16）即是语序正确，但是混淆了介词“对”、“跟”和“给”而出现的偏误。介词“跟”与介词“给”的区别主要在于“跟”用于引进动作的共同或协同对象，如“我跟朋友一起去图书馆看书”。由此可见，泰国学生在习得“给”的 Prep₅ 的用法时，出现偏误的主要原因是容易混淆介词“对、跟”与“给”，对目的语掌握得不充分而导致的目的语使用的过度泛化，且受到母语负迁移的影响。

综上可知，初级阶段的泰国大学生在使用“给”时，主要存在误代、错序和误加三种偏误类型，其中以误代为主。误代主要是“给”混用为“对、让、跟”。错序主要是“给”组成的介宾结构位置不当，常常被错误地置于动词性结构之后。误加则是汉语表达中不需要而学生母语表达中需要而造成的偏误。可见，上述偏误主要是由于二语习得过程中的语际干扰（inter-linguistic interference）和语内干扰（intra-linguistic transfer）而

引起的，即初级阶段的泰国大学生在习得汉语“给”的过程中受到母语负迁移与目的语规则过度泛化而出现了误加、误代与错序的偏误。有时同一偏误句中，同时存在两种偏误类型，如“他笑给我”既是误代偏误又是错序偏误。当然，我们认为，除了上述主要原因外，学习者所用的基础汉语教材中没有专门设置或简单介绍“给”的语法点与没有专门讲解和辨析易混词语“给、对、让、跟”等以及对外汉语教学相关大纲中对“给”重视不足等也影响了学生对汉语“给”的习得效果。据我们考察，《汉语水平等级标准和语法等级大纲》（1996）只在甲级语法大纲中讲解介词引出对象时列举到了“给”。《国际汉语教学通用课程大纲》（2008）中的“常用汉语语法项目分级表”也只在“三级语法项目”栏讲解介词引进对象作状语时列举了“给”，且只给了一个例句：我给爸爸打电话。可见，这些较权威且具教学指导性的大纲均没有将“给”的动词与助词的用法作为语法点单独列出，也没有详细全面地讲解介词“给”的用法。这就使得我们在教授汉语“给”时无纲可依、无料可查。

3.2 静态语料与动态调查之比较

为了印证上述偏误分布之研究结果，使我们根据自然语料得出的相关结论具有一定的信度。我们从自然语料中挑选了 30 题进行当堂测试，学生只需判断该题句子正确与否。测试对象为皇太后大学商务汉语专业、汉语师范专业和汉语言文化专业二年级《基础汉语四》课的学生，共计 150 人，调查结果如表 2 所示。

表 2. 动态调查之初级阶段泰国大学生使用汉语“给”的偏误情况

偏误类型 偏误题数	误代		错序		误加	
	单题偏误率	总偏误率	单题偏误率	总偏误率	单题偏误率	总偏误率
1	10.7%	66.71%	10%	35.34%	0%	24.64%
2	2.67%		0.67%		15.3%	
3	11.3%		1.33%		0.67%	
4	2.67%		4.67%		6%	
5	0.67%		4%		2.67%	
6	0%		2.67%			
7	14.7%		6%			
8	4.67%		3.33%			
9	1.33%		2%			
10	0.67%		0.67%			
11	2%					
12	7.33%					
13	4%					
14	3.33%					
15	0.67%					

根据学生作文语料中偏误用例之统计结果显示，其总体平均偏误率按照偏误类型从高到低的顺序为：误代（59.78%）>错序（29.76%）>误加（20.28%），而从动态调查的统计结果来看，我们可以清楚的发现，各偏误类型的总偏误率由高到低表现为：误代（66.71%）>错序（35.34%）>误加（24.64%）。可见，静态的自然语料与动态调查的结论基本一致，这也印证了我们根据自然语料得出的初级阶段泰国大学生习得汉语“给”的偏误分布之结论具有较高的信度。

3.3 “给”的习得顺序及特点

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正确使用相对频率法（relative frequency method）、准确率标准（accuracy criterion）法来探讨初级阶段泰国大学生汉语“给”的习得顺序。

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。我们以此为据，对初级阶段泰国大学生使用“给”的情况进行了统计。统计结果显示， $Prep_1$ 、 V_1 、 $Prep_2$ 、 V_3 、 $Prep_5$ 的正确使用相对频率依次为：0.614、0.170、0.015、0.015、0.002。也就是说，初级阶段泰国大学生在习得汉语“给”的习得顺序为： $Prep_1 > V_1 > Prep_2 = V_3 > Prep_5$ 。另外，我们也发现，对于初级阶段的泰国大学生来说，总体上汉语“给”的 $Prep_1$ 和 V_1 的使用频率相对最高，其正确使用相对频率也相对最高。这基本印证了施家炜（1998）“容易的语法点使用得多，且掌握的正确率高”的预测。这也与邓守信（2009:102）“使用频率高，困难度低”的语法点困难度的定义相符。

肖奚强&黄自然（2008）指出，用计算正确使用相对频率得出的习得顺序很大程度上是基于使用频率的，这种方法的缺点是不能很好地反映句式正确率的高低，只能作为推导习得顺序的依据之一。在习得研究中，准确率标准是最常用的习得标准之一，在语言习得研究领域里可以

说是占主流（张燕吟, 2003）。为了进一步探析初级阶段泰国大学生汉语“给”的习得顺序，因此我们借助准确率标准来做进一步推导。准确率的计算方法为：各句式的准确率=各句式正确用例数/各句式总例数。结合表 1，我们不难得出， $Prep_1$ 、 V_1 、 $Prep_2$ 、 V_3 、 $Prep_5$ 的准确率依次为：0.911、0.785、0.421、0.235、0.167。也就是说， $Prep_1$ 、 V_1 、 $Prep_2$ 、 V_3 、 $Prep_5$ 按照准确率排序为： $Prep_1 > V_1 > Prep_2 > V_3 > Prep_5$ 。

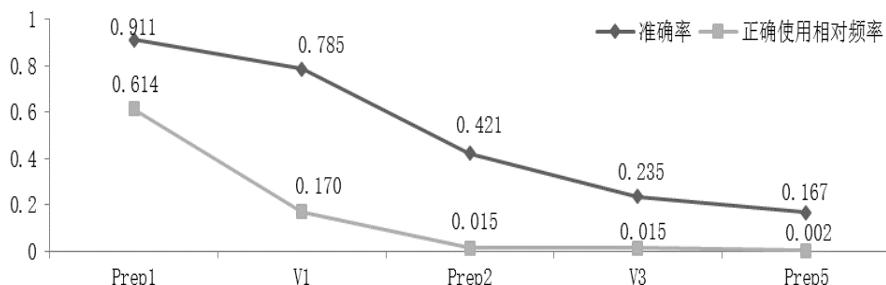


图 1. 正确使用相对频率与准确率对比图

综合按照正确使用相对频率与准确率的排序结果（见图 1），我们不难发现，初级阶段泰国大学生汉语“给”的习得在这两种习得顺序推导法上表现出比较大的一致性，也就是说，初级阶段泰国大学生汉语“给”的习得顺序为： $Prep_1 > V_1 > Prep_2 > V_3 > Prep_5$ 。同时，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。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。若以此为据，结合准确率来看，我们可以知道，学生并没有成功习得 V_1 、 $Prep_2$ 、 V_3 、 $Prep_5$ 。特别是 $Prep_5$ 和 V_3 的准确率都非常低，容易“僵化 (fossilization)”，都是习得难点。即使是 $Prep_1$ ，虽然其准确率

和正确使用相对频率都达到了习得成功的标准，但其总体偏误用例在五种用法中却是最多的，也不容忽视。

四、教学建议

由上述分析可知，初级阶段泰国大学生在习得汉语“给”时，存在各种偏误，而出现某一偏误的原因往往是多方面的。同时，他们在习得汉语“给”时也具有自己的使用与习得方面的特点。为了能提高教学效率，我们提出的教学建议为：

首先，教师应对初级阶段泰国大学生习得汉语“给”的偏误类型及原因有一个比较清楚的认识。只有这样，才能对学习者可能出现的偏误有一定的预测，打好“预防针”，尽可能将偏误率降到最低。

其次，Robert Lado (1957) 指出，通过对比，可以帮助学生形成新的外语使用习惯；也可以帮助学生克服母语的干扰，减少偏误；还可以帮助老师们预测学生在学习过程中可能出现的困难，从而灵活地把握教学中的重难点。关于对比分析在对外汉语教学中的积极作用与重要性，王力 (1985)、张志公 (1994)、周小兵 (2004) 等都有此论述。因此，我们要加强与重视泰语“*ให้*”与汉语“给”在词性、语义及句法功能方面的对比分析，吸收这方面已有的研究成果（如：卢桂芝, 2011 等），将其运用于实际教学中，以降低语际干扰。同时，我们还要注意汉语“给”的特殊用法（如：固定搭配“给我”）的语义语用及使用范围的讲解。

第三，深化汉语“给”与“对、跟、让、向、被、替、为”等语义及句式结构的对比分析教学，特别是“给”与“对、跟、让”的对比分析，以便降低语内干扰，避免或减少目的语混淆与规则过度泛化偏误的出现。

第四，遵循初级阶段泰国大学生习得汉语“给”习得顺序，教学时做到从易到难，循序渐进。也就是在初级阶段教授泰国大学生汉语“给”时，应该先授教 Prep₁ 和 V₁，然后教授 Prep₂，最后教授 V₃ 和 Prep₅。同时要特别注意容易“僵化”的语言点及结构，即 Prep₅ 和 V₃ 的教学。

第五，邓守信（2009:124–126）对 Practor, C. (1967) 的困难度分级模式进一步说明时将“目标语中某个规则或结构，在母语中没有对应”项列为零至五级中的第四级，说明属于该项的语法点的习得难度很高。当“给”做助词时，在泰语中“ให้”无与此相对应的用法，其习得难度高。因此在初级阶段的对泰汉语教学中不应过早涉及汉语“给”作助词用法。

最后，王美艳（2013）在考察了常用对外汉语初级阶段教材（包括了本文研究对象所用的《汉语教程》）中“给”的编写情况后指出，大多数常用对外汉语基础类教材对“给”不够重视，既无相关练习，也无相关语法点的设置，更无与“给”易混词语的辨析。可见，教师有针对性地完善所用基础汉语教材的用法讲解之不足之处也是一个十分必要的对策。

五、结语

基于二年级学生的作文语料，同时借助朱拉隆功大学 TNC 语料库，并结合动态调查，我们对初级阶段泰国大学生习得汉语“给”时的使用情况、偏误情况及偏误原因与习得顺序进行了考察与分析。考察结果显示：在使用情况及特点方面，自然语料中仅出现了 Prep₁、V₁、Prep₂、V₃、Prep₅ 五种用法，且各用法的使用频率差异很大，没有出现助词“给”的用例。在自然语

料出现的“给”的各用法中，以 Prep₁、V₁为主，这与学习者所使用的汉语教材中“给”分布情况、汉语母语者“给”和泰语中“ให้”的用法分布情况基本一致；在偏误分析方面，初级阶段泰国大学生使用汉语“给”的偏误类型主要有三类，即误代、错序和误加，其中以误代为主。我们认为，出现这些偏误的主要原因有母语的负迁移、目的语的混淆与规则过渡泛化，同时跟教材相关语法点的缺失与重视不足也密切相关；在习得顺序与特点方面，综合准确率和正确使用相对频率法来看，初级阶段泰国大学生习得汉语“给”时的顺序大致表现为 Prep₁ > V₁ > Prep₂ > V₃ > Prep₅，但总体上学生并没有成功习得 V₁、Prep₂、V₃、Prep₅，其中 Prep₅ 和 V₃ 的偏误率最高，容易“僵化（fossilization）”，是习得难点。Prep₁ 的习得情况也存在一些问题，不容忽视。针对上述习得情况，我们认为在初级阶段教授泰国大学生汉语“给”时，要先弄清其偏误情况及成因，注重语际语内的对比分析，遵循习得顺序安排教学、由浅入深、循序渐进，完善基础汉语教材编写与讲解之不足。

参考文献

- 邓守信 2009 《对外汉语教学语法》 [M], 台北: 文鹤出版社。
- 冯丽萍, 孙红娟 2010 《第二语言习得顺序研究方法述评》 [J], 语言教学与研究, 第 1 期。
- 华相 2009 《韩国留学生习得介词“给”的偏误分析及教学对策》 [J], 华文教学与研究, 第 1 期。
- 李纳, Thompson (黄宣范译) 1983 《汉语语法》 [M], 台北: 文鹤出版有限公司。
- 刘英林, 马箭飞 2001 《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》 [M], 北京: 北京语言大学出版社。
- 刘月华等 2001 《实用现代汉语语法》 [M], 北京: 商务印书馆。
- 卢桂芝 2011 《汉语“给”与泰语“ໃໝ່”的对比研究》 [D], 硕士学位论文, 暨南大学。
- 鲁健骥 1994 《外国人学汉语的语法偏误分析》 [J], 语言教学与研究, 第 1 期。
- 吕叔湘 1999 《现代汉语八百词》 (增订本) [M], 北京: 商务印书馆。
- 裴晓睿 2007 《泰语语法新编》 [M], 北京: 北京大学出版社。
- 齐沪扬 1995 《有关介词“给”的支配成分省略的问题》 [J], 上海师范大学学报, 第 4 期。
- 施家炜 1998 《外国留学生 22 类现代汉语句式的习得顺序研究》 [J], 世界汉语教学, 第 4 期。
- 王美艳 2013 《对外汉语教学中“给”字句研究》 [D], 硕士学位论文, 山东师范大学。

肖奚强, 黄自然 2008 《外国学生“把”字句习得研究》 [J], 韩国: 中国语文学志, 第 26 期。

肖奚强等 2009 《外国学生汉语句式学习难度及分级排序研究》 [J], 北京: 高等教育出版社。

杨寄洲 2015 《汉语教程》 (修订本) [M], 北京: 北京语言大学出版社。
张燕吟 2003 《准确率标准与出现率标准略谈》 [J], 世界汉语教学, 第 3 期。

周文华 2010 《韩国学生“给”字句习得研究》, 第九届国际汉语教学研讨会论文选 [M], 北京: 高等教育出版社。

周小兵 1996 《第二语言教学论》 [M], 河北: 河北教育出版社。

朱德熙 1979 《与动词“给”相关的句法问题》 [M], 北京: 北京大学出版社。

朱德熙 1980 《现代汉语语法研究》 [M], 北京: 商务印书馆。

朱德熙 1982 《语法讲义》 [M], 北京: 商务印书馆。

Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Robert, Lado. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, US.