

日本大学生汉语学习语法实例偏误分析 ——以初级学习阶段为中心

A Study On Error Analysis of Chinese Grammar Errors Made by Japanese College Students

张 轶 欧

中国語に関する誤用研究は、第二外国語としての中国語教育における最要な研究分野の一つである。日本人学習者を対象とする中国語の誤用研究は専門的な参考書で紹介されることが多く、単篇の論文では、具体的な文法項目を中心に展開されるだけである。日本の大学における中国語初級段階の授業を担当している指導者や入門レベルの教科書の編集者にとっては、このような状況は系統的に中国語初級段階の学習者の誤用状況の把握を難しくしているといわざるを得ないだろう。そこで小論では、筆者が担当していた初級クラスの学習者（2004～2014年）の誤用例を調査し、誤用の要因を分析した。さらに、誤用を避けるための簡便な教授法も提案した。

キーワード：日本 大学教育 中国語学習 誤用

1. 前言

对于汉语非母语者的汉语学习偏误分析，自上个世纪八十年代起就一直是二外汉语教学界研究的中心和关注的热点，其研究成果在教学过程中发挥着重大的作用。纵观这些研究成果，不论是以英语母语者为对象还是以日语母语者为对象展开的，就单篇论文来看，都以某个具体的语法项目的研究为主，比如，“被”字句偏误、“比”字句偏误、“把”字句偏误、量词偏误、虚词偏误等，对某个具体群体的综合偏误研究成果较少，我们在中国知网上仅仅检索到4篇综合研究以日本学习者对象的汉语偏误分析。对于就日本学习者某个具体学习阶段展开的综合偏误研究就更少，我们在中国知网上检索不到相关研究成果。在日本的ciinii论文网上，有关日本学习者汉语学习偏误的论文一共有11篇，其中语音偏误1篇，汉字偏误1篇，对偏误的综合统计为3篇，考察偏误文化背景的1篇，剩余的5篇为就具体的语法项目展开的研究。这和中国国内的汉语偏误研究的特征基本一致，即具体语法项目的偏误调查多，综合统计少。同时，不论是中国还是日本，就分阶段展开的偏误综合调查几乎为零。当然，以日本学习者对象，并以专业参考书的形式出现的研究成果有不少，这些参考书对各种偏误也诠释得比较详细，对某个语法点的由浅及深地系统学习很有帮助，但由于这些研究成果一方面没有针对不同的学习阶段进行，一方面所涉及的范围太广，故这样的研究成果对具体系统地掌握学习者在各个阶段所发生的偏误特点意义不是很大。

大。

偏误研究的重要性是毋庸置疑的，只有了解了学习者偏误频出的语法点以及偏误的类型，才能防患于未然，在语法教学中掌握教学重点，制定出更好的教学方案和策略，让学习者在学习过程中尽量地减少偏误发生，从而提高汉语教学质量。鉴于目前针对日本学习者的初级阶段偏误展开的调查和研究比较少，同时考虑到日本的主要汉语学习群体是大学生，故我们将2003年春季学期开始至2014年春季学期结束这11年中笔者在大学中所担当的汉语学习初年度学生（在小论中将大学中二外汉语学习者的学习初年度称为汉语学习初级阶段，以下同）的平时汉语小测验（笔者几乎每节课都进行）、期中考试、期末考试中出现的具有代表性的偏误进行了综合统计和总结，并对这些偏误简单地、针对性地提出了一些具体的教学方案。由于篇幅的限制，我们在本论文中，只能就某个语法项目出现的典型偏误进行总结，不可能面面俱到。同时，针对这些偏误所提出的教学建议也只能从基本出发，力求解决最基本、频发的偏误。这样的论述方式可能会有一般论的印象，但我们该论文的出发点和目的不是具体阐述某个语法项目的教学方案，而是从整体上把握初级学习阶段的偏误类型，以期抛砖引玉为广大教学工作者和教材编撰者提供一个参考信息。

2. 统计对象、原则和方法

学习者在汉语学习中出现的偏误是多种多样的，我们在小论中只考察语法偏误。对于错别字偏误，以及语法合乎规则只是单纯因误用日语汉字而造成的偏误不在考察范围之内，比如“这两把椅子（この二脚の椅子）”、“他是大学生（彼は大学生です）”、“我有两个兄（私には二人の兄がいます）”、“他步得很速（彼は歩くのははやいです）”。之所以这样处理，是因为我们认为这种偏误相对比较好纠正，造成此类偏误的主要原因是学习者母语负迁移的影响，学习者误认为日语汉字和中文汉字同形同义，对于这类偏误只需在课堂上强调日语汉字不能等同于中文汉字，让学习者建立起这种意识就能相对简单地解决，同时，这样的偏误也不会使学习者产生学习挫败感，影响其学习积极性。

在对外汉语教学中较早针对偏误展开研究的研究者为鲁健骥，鲁健骥（1994）按偏误的性质从大的方面将偏误分为遗漏、误加、误代、错序等四类。以后的研究者多以此分类为基础，并根据具体情况增加一些新内容，比如周小兵（2009）添加了第五类杂糅。周小兵（2009）认为以上分类描述偏误的方式是从标准教学范畴出发，拿偏误形式和正确形式对比，并概括出二者的区别。对偏误的描述，除了这种以外还有一种是从传统语法范畴入手，用词类、句子来具体描述，比如“我旅行中国”是动词偏误、“我把这本书没看完”是否定副词在“把”字句中的错位。在小论中，为了更直接明了地指导教学，我们兼用以上两种分类、描述方式，注重实例分析，拟将学习者初级阶段出现的各种代表性偏误尽可能详尽地描述。在下文具体的描述中，为了避免歧义，我们会根据需要对某些偏误例句加注日语。

就偏误的生成原因，迄今为止的研究结果显示其主要分为母语负迁移、目的语规则过度泛化、

教学误导、以及已学外语的干扰（就日本的大学生来说，其外语干扰主要来自于英语）。我们在以下的偏误描述和论述中将根据不同的偏误进行具体阐述。

3. 偏误描述

(A) 各类状语及副词的错序

错序偏误可以说存在于任何一个语法项目的习得中，是发生率较高的一类偏误。为了论述方便，我们在此将谓语部分前面的状语类错序独立分类，其他错序在各个具体语法项目中分析。通过我们所掌握的偏误语料观察，学习者通常会将时间、地点、程度、范围、方式等状语放在谓语之后，出现以下偏误。

- (1) 我们约好车站见面六点半。
- (2) 我学习汉语在大学。
- (3) 我感谢你很！
- (4) 有20个学生我们班。
- (5) 咱们学习汉语一起。
- (6) 他们都是日本人也。
- (7) 我买自己。

这类偏误出现的原因有些是由于受到英语的干扰，因为在学习者的母语日语中，这些状语也是放在谓语前面的；有些是教学误导造成的，日本的汉语课本一般在第一、二课就会提到汉语的基本语序是S + V + O，在讲解这个结构时，有很多指导者都会不经意地说“汉语的句子结构和日语相反，和英语一致”，这样的解释很可能让学习者误认为汉语的语序和英语完全一致，从而对今后的学习产生负面影响。

对该类偏误的教学建议有三，一是，在讲解S + V + O语序时，只指出汉语谓语和宾语的关系和日语相反就可以了，不要和英语类比；二是，在汉语学习的初级阶段不妨告诉学习者在汉语中表示时间、地点、范围、方式、类比、否定、程度的词或短语的出现顺序和英语的顺序不同，和日语基本一致；三是，明确告诉学习者表类比的“也”、表程度的“很”、表否定的“不”等一定要放在谓语的前面。在这里我们建议像上文中一样尽量用具体的词来讲解，而不是泛泛地说“在汉语中副词一定要放在动词或形容词前面”，其原因就是在初级阶段学习者往往并不清楚一个词的词性。

(B) “是”的误加和遗漏

(b1) 误加

- (8) 我是吃饺子。
- (9) 你是要哪个？
- (10) 我是比你大一岁。

(b2) 遗漏

- (11) 我哥哥也大学生。
- (12) 今天不星期四。
- (13) 我大学生。

在学习的初级阶段经常可以看到以上“是”的误加和遗漏现象。出现误加的原因在于学习者的母语负迁移。学习者单纯地从结构上判断，将汉语中的动词“是”误认为是日语的助词“は”。对于这样的误加偏误，在教学中的建议为，强调“是”为动词，其相当于日语的“である”、英语的“be”动词，而不是日语的助词“は”。鉴于这样的偏误较多，建议教授时将“是”作为一个语法点来教比较有效果。

出现遗漏偏误的原因之一是学习的不足，比如例(11)、(12)，不知道汉语中副词不能修饰名词；二是目的语规则泛化，比如例(13)，在学习了名词谓语句后，学习者可能会误认为所有的名词都可以直接做谓语。对于第一种情况的遗漏，在课堂上可以这样讲述，“像‘也’、‘不’这样的副词不能直接修饰名词，后面一定要有动词”；对于第二种情况，建议在讲述初级阶段的名词谓语句时明确能充当谓语的名词的性质，可以这样讲述“不是所有的名词都可以做谓语，能做谓语的主要是表示日期、年龄、身高、重量等时间名词或表数量的词。”当然名词谓语句中还有像“我北京人。她上海人。”表示籍贯出身的、“我刚讲师，他已经教授了。”这样表示职称的名词、像“她长长的头发，大大的眼睛。”这样的名词短语作谓语的情况，但在初级阶段为了避免知识量过大而造成的消化不良，我们建议最好不要讲授这样的名词谓语句。

(C) “吗”的误加

- (14) 你吃什么吗？（あなたは何を食べますか。）
- (15) 富士山多高吗？
- (16) 你喝咖啡，还是喝茶吗？

出现该类偏误的主要原因在于教学误导，日本的很多汉语初级课本中最早出现的疑问句就是“吗”疑问句，再加上在单词表中又通常将“吗”解释为“疑問を表す”，这就会误导学习者认为“吗”相当于日语的疑问助词“か”、从而在所有表示疑问的句子中都加上“吗”。

为了避免这样的偏误，我们建议在编写教材时，尽量不要把“吗”疑问句放在第一位出现，

在教学中，应告诉学习者汉语中有很多疑问句，“吗”疑问句只是其中的一类，汉语的“吗”并不等同于日语的“か”。等后面出现其他形式的疑问句后，再将“吗”疑问句拿出来和其对比，再次提醒学习者注意汉语中疑问句的特点，这样就会大大减少该类偏误的发生。

(D) 带“这”“那”“哪”的指示代词、疑问代词的误用

- (17) 我们买这儿，还是买那儿？（私たちはこれを買うか、それともあれを買うか。）
 (18) 你要哪儿？/你要哪？（あなたはどれか欲しいですか。）
 (19) 我要那。（私はあれが欲しい。）
 (20) 这里是什么？（これはなんですか。）
 (21) 你们去哪个买东西？（あなたたちはどこへ買い物しにいきますか。）
 (22) 这儿是书，不是杂志。（これは本、雑誌ではない。）
 (23) 这个可以吃东西吗？（ここでは飲食してもよろしいですか。）

由以上偏误可以看出，学习者对指示代词“这”、“那”、“这个”、“那个”、“这儿/这里”、“那儿/那里”，以及疑问代词“哪个”、“哪儿”等的意义没有完全掌握，其产生的主要原因在于这些词形式上的相近，它们分别带有“这”、“那”或“哪”。学习者如果不认真学习，对这些单词掌握得一知半解就容易产生混乱。这类偏误说到底其实大部分属于单纯的单词意义偏误，这类偏误看似比较简单，但发生率却比较高。故我们认为在教学中应该重视这个问题。

我们认为，在教学中解决这类偏误的办法是，在学习了以上代词后，可将这些词综合归纳如下表，用对比的方法加以区别。我们这个对比表只是针对初级阶段的学习者而简单制作的，仅为教学工作者提供一个教学参考模式。

		意思	用例	注意事项
指示代词	这/那	これ/あれ・それ	①这(那)是我的汉语词典。	1. 不能充当宾语。 *我要这(那)。
疑问代词	哪	どれ	②哪是你的？	2. 修饰名词时后面一定要有量词。 这本词典是我的。 3. “哪”除了像②中用“是”作谓语的情况外，一般不能直接使用，后面一定要带量词。 哪本(书)便宜？
指示代词	这个/那个	この/あの・その	①这个是田中的桌子。 ②那个苹果很甜。 ③我买这个。	1. 可以充当主语。 2. 可以充当定语。 3. 可以充当宾语。
疑问代词	哪个	どの	④哪个便宜？	
指示代词	这儿(这里)/那儿(那里)	ここ/そこ	①你的手机在这儿。 ②这儿有一把伞。	
疑问代词	哪儿(哪里)	どこ	③你家在哪儿 ④哪儿有厕所？	

(E) 否定副词“不”、“没”的误用

- (24) 我不有哥哥，我有一个妹妹。
- (25) 我昨天不看电影。
- (26) 我不听懂今天的课。
- (27) 昨天没冷。

以上偏误的生成原因是目的语规则泛化造成的，在一般的汉语课本中通常否定副词“不”先出现，学习者在习得了“不”后，会主观地推断汉语中所有的否定都可以用“不”；而在学习了表对已发生事态的否定的“没”后，又主观地将“没”和过去时态联系，认为凡是日语中的过去时态都要用“没”。

对于以上偏误的教学建议我们认为要区别对待，偏误(24)可将“没有”作为一个独立动词教授给学习者，也可以在教授动词“有”的时候，直接用肯定—否定“有—没有”这样的形式告诉学习者“有”的否定是“没有”。而对(25)(26)(27)这样的偏误，可以这样用具体实例进行解释：否定形容词时只能用“不”；否定动词时两者都可以用，其区别是对主观意志的否定(しない)用“不”，对既成事实的否定(しなかった、してない)用“没”。

(F) 作名词修饰语的“多”的误用

- (28) 我们班有多学生。
- (29) 他有多中国朋友。

出现以上偏误的原因是教材的问题和教导的不足，对“多”我们的教材通常解释为“多い、たくさん”，根据这样的解释学习者出现以上偏误也是情有可缘的。

对于这样的偏误，我们的教学建议为，告诉学习者当要用“多”修饰名词时前面一定要加“很”，也可以将“很多”用日语解释为“多くの、たくさん”作为一个独立的单词教授给学习者。

(G) 量词偏误

- (30) 我今天有两汉语课。(私は今日二つの中国語の授業があります。)
- (31) 我给你一册书。/我想给你一个书。
- (32) 那个三双鞋
- (32) 这个本书一点儿意思都没有。

关于量词的偏误主要有例(30)遗漏、例(31)误代、例(32)、(33)误加等，遗漏的生成原因为母语负迁移。日语中虽然也有量词，但日语的量词并不像汉语这样一定要出现，例(30)

对应的日语中就没有量词。误代的原因有两种，一种是母语负迁移，另外一种是目的语规则泛化，例（31）中的前后两句就分别属于这个情况。误加的原因在于教导有误，指导者没有明确告诉学习者“这个”、“那个”本身就含有量词，后面不能再加量词。

对于这类偏误的教学建议为，在讲授量词时应从日、汉两种语言中量词的使用特点出发，强调汉语中量词的必需性、以及汉语的量词和日语量词的不对应性。由于误加的偏误主要发生在带“个”的指示词中，对于这种情况可通过分析该类指示词的构词法“这十个”说明。

(H) 离合词偏误

(33) 我每天睡觉 8 个小时。

(34) 他游泳得很快。/ 他洗澡了三十分钟。/ 她上课着看手机。/ 他以前结婚过。

(35) 我想见面她。

对于初级阶段离合词的偏误，主要有数量补语的错序、情态补语中结构助词“得”的错序、动态助词“了/着/过”的错序，以及离合词后误加宾语这两大类，其生成原因在于教学指导的不足，作为课本的编撰者和教学指导者要对这类偏误负主要责任。为什么这么说呢？因为我们很多目前使用的教材中都没有涉及到离合词这个概念，有很多指导者在课堂上也没有向学生讲解过离合词这个语法项目和注意事项。事实上，离合词可以说是一个非常重要的语法点，不明白离合词的用法就肯定会出现以上偏误。

鉴于在日常生活中的词汇中有很多离合词，同时该类词的使用频率也很高，所以我们建议在今后的课本编撰中要将离合词单独立项，并且要在生词表中进行词性标注。对于教学工作者来说，如果课本中没有离合词这一语法项目，应在课堂上向学习者引入离合词这个概念，并告诉学习者这类词的特点。在初级阶段，在引入离合词概念时，我们建议用对学习来说从结构上比较容易理解的“动词+宾语”式离合词进行讲解，比如“照相（写真を撮る）”、“看病（病気を診てもらふ）”、“打针（注射する）”等。告诉学习者，当离合词带数量补语或要后面跟“了/着/过”等词时，这些词一定要放在动词前面，比如“照了相/看了两个小时病/打着针”。但是，离合词中有很多词并不是很明显的动宾结构，比如，在初级教材中经常出现的“睡觉、洗澡、游泳、结婚”等，这一点对学习者来说是最大的困难。这时候，就需要教师在课堂上强调该词为离合词，其前面的词“睡、洗、游、结”可以作为动词单独使用。最后还要告诉学习者，离合词不能带宾语，比如不能说“结婚她”。鉴于在日本现阶段使用的初级课本对离合词的解释普遍欠缺的现实，建议广大教师在课堂上一定要重视离合词的教学。

(I) “的”的偏误

(36) 这是我买书。（これは私が買った本です。）

(37) 我有两个中国人的朋友（私には二人の中国人の友達）

- (38) 汉语的课
- (39) 男性的朋友

关于“的”的偏误主要是遗漏和误加，其生成原因在于母语负迁移。对以上偏误的教学建议为，对于偏误(36)建议用“V+O。”和“V+的+O”两种语言现象对比说明，告诉学习者在汉语中动词或动词短语不能像日语那样直接修饰名词，如要修饰，动词或动词短语后一定要加“的”。对于(37)、(38)、(39)建议这样解释“在汉语中表示性质区别的词修饰名词时，后面不能加‘的’。”在初级阶段，为了避免信息量过大而产生的混乱，对于性质区别词不要给太多，应该以学习者学习生活中经常会使用到的词为主，比如表示国别的“中国老师/美国老师”，表示性质的“汉语书/英语书/历史书”，表示性别的“男同学/女老师”等。

(J) 介词的偏误

- (40) 误代：我家从学校不远。/面馆儿从这儿远不远？
- (41) 误加：从田中寄来了一封信。
- (42) 遗漏：你哪儿学汉语的？
- (43) 遗漏：我打电话你。
- (44) 误加：给我们教汉语的吴老师（私たちに中国語を教えて下さる呉先生）

偏误(40)是用“从”对“离”的误代，其生成原因在于教科书对“离”的解释一般为“…から、…まで”、而“从”的解释也是“…から”，这就使得学习者产生了混淆。在教学中我们建议用对比的方法如此教授，“从+A+到+B(AからBまで)”、“A+离+B(AはBから、或いはAはBまで)，这样就能清楚地看出“从”和“离”的用法和语义区别。

偏误(41)的生成原因是母语负迁移，对于这种偏误，可以这样解释：虽然“信”的起始点是“田中那里”，但由于“田中”是动作的执行者，在这种情况下汉语不需要“从”。

偏误(42)、(43)的生成原因是英语的影响，对(42)教学建议为，在教学中强调汉语中表动作发生的处所时一定要用介词“在”，这相当于日语的“場所+で/に”中的“で”或“に”。对(43)的建议为，“在汉语中引出动作的指示对象时，除了可带双宾语的动词外，一般都要和日语一样需要介词。”在这里还可以向学习者介绍汉语中可带双宾语的动词，“教/给/告诉”等。偏误(44)是由于母语负迁移的影响而产生的偏误，日语中的动词一般不能带双宾语，在这里，告诉学习者汉语中的双宾语现象和英语基本一致，可以方便学生接受汉语中的双宾语动词。

(K) 助词“了”的使用偏误

- (45) 昨天买的衣服很贵了。
- (46) 我去年暑假每天七点起床了。

- (47) 我没回英国了。
- (48) 我吃了饭。
- (49) 我喝两杯咖啡了。
- (50) 我吃饭了就去学校。

对学习来说，“了”的习得是一个难点，在习得过程中会出现各种各样的偏误，我们在此不可能一一列举，只把在初级阶段最具有代表性的几种偏误列举出来。在初级阶段，关于“了”的偏误主要是像(45)、(46)、(47)那样的误加，以及(48)、(49)、(50)那样的错序，“了”的遗漏偏误不太多。

对于“了”误加的生成原因主要来自于母语负迁移。学习者认为“了”就是一个表示过去时态的标志，只要是过去的事情就要用“了”。对于这类偏误，我们在教学中应该首先明确“了”的使用条件。首先告诉学习者汉语不像日语和英语有过去时态，“了”只是表示某个具体动作或事态的发生或完成，这和时态没有关系。所以，在汉语中能用“了”的只能是和具体动作有关的动词，形容词或表示过去经常发生的动作或事态时都不能用“了”，带否定副词“没”的动词句子表示的是一个状态，不是具体的动作，所以也不能用“了”。在此，可以先向学习者引入放在动词后的“了₁”的概念，并举出实例，比如“我吃了一个苹果。”，“我明天吃了午饭去图书馆。”通过这两个句子的对比让学习者进一步明确“了₁”的性质。在编撰课本时，我们认为应该先让学习者学习“了₁”，这样比较容易使他们明白“了”的使用条件和性质。

当学习者比较清楚了“了₁”的用法后，再引入放在句末的“了₂”。我们建议讲授“了₂”时应强调它的表变化的功能，这时最好例句使用含有形容词或带动词“是”的句子，比如“天气冷了。”，“我弟弟是大学生了。”。当学习者大致明白了变化的意思后，可以用下面一组带动词的对比例句进一步加深学习者对“了₂”的表变化性质的印象，“我没喝酒。”/“我不喝酒。”/“我不喝酒了。”。讲授完“了₂”表变化的性质后，还应该告诉学习者“了₂”的另一个表示事态完成或发生的意义，可用例句“她去学校了。”

当引入了“了₂”的这个意义后，就会容易出现错序问题。对学习来说，比起“了₁”和“了₂”的语法意义，他们更关心的是“了”的位置的问题，也就是在实际应用中“了”什么时候放在句末，什么时候放在动词后。对于“了”的这样的错序是一个很复杂的问题，在初级阶段，我们建议这样教学，当宾语前面没有任何修饰成分时，“了”一般要放在句末，比如，“我吃饭了”；而当宾语前有修饰成分时，“了”一般要紧跟动词之后，比如，“我喝了兩杯咖啡”；在表示做完某事A后再做某事B时，如果要用“了”，“了”一定要紧跟动词后面，比如，“我吃了饭就去学校”，对于这种情况，还可以用“V₁+了+(O)+V₂P”这样的公式进行讲解。

(L) 近义词偏误

- (51) 我今天喝酒了，不会开车。

- (52) 我能汉语。
- (53) 你明天又来吧。
- (54) 我再看了一遍那个电影。
- (55) 他昨天还来学校了。(彼は昨日また学校へ来ました。)
- (56) 他不去中国留学了。— 怎么? (彼は中国へ留学するのをやめた。— どうして?)
- (57) 今天一点儿冷。
- (58) 我有点儿买苹果。
- (59) 苹果比香蕉贵有点儿。

因为所学的单词有限,在初级阶段出现的近义词偏误主要有助动词“会”和“能”;副词“又”、“再”、“还”;问原因的“怎么”和“为什么”;以及“一点儿”和“有点儿”。其偏误的生成原因主要在于使用条件的不明确。

要在学术上严密解释以上几组近义词的区别,并不是三言两语就能说清楚的。这些词一般都有几个义项,在初级阶段,我们认为应该针对性地仅就产生偏误的义项简单明了地进行解释,告诉学习者偏误的原因以及正确的说法就可以了,无需将这个词所有义项的用法意义列举出来。对于一个词的解释如果面面俱到的话,不仅会增加学习者的负担,反而更容易造成混乱。

对于“会”和“能”,我们的教学建议为,首先,解释“会”和“能”都能对某种技能进行诠释,就这方面的区别在于,“会”通常表示由学习或长期的习惯而获得的某种技能,而“能”则表示某种技能具体到达何种程度,然后举出实例“我会游泳”、“我能游100米”,在此基础上,再进一步引出“会”后可直接接名词,而“能”不行。其次,解释在表示在某种条件下可以做某事时,只能用“能”,不能用“会”,具体例子为“我会开车,但是今天因为我喝酒了,所以不能开。”

对于“又”、“再”、“还”,教学建议为,告诉学习者,“又”一般来说表示已经发生的行为,而“再”和“还”表示尚未发生、但计划或预定要再次发生的行为。

对于“怎么”和“为什么”,就偏误的实例,教学建议为,告诉学习者,表询问原因时,“为什么”可单独使用,而“怎么”不行。

对于“一点儿”和“有点儿”,教学建议为,首先解释“一点儿”表示数量,所以一般放在名词前修饰名词,“有点儿”表示程度,具有副词的性质,所以一般修饰动词或形容词。但仅仅这样的解释并不能解决实际问题,由于这两个词翻译成日语都是“ちょっと”、所以,在教授这两个词的区别时,还应告诉学习者在将日语中带“ちょっと”的句子翻译成汉语时,应该明确“ちょっと”的具体意义指向,这样才能决定用“一点儿”还是“有点儿”,如果其意义指向是物体的数量,则用“一点儿”,如果是表示某种性质的程度,则用“有点儿”。可以用这样的例子进行解释,“我有点儿饿了,我想吃一点儿蛋糕。”最后,再告诉学习者在比较句中的“ちょっと”是表示对比双方的量差,所以要用“一点儿”。

(M) 各类补语的偏误

- (60) 我不听懂老师的话。(私は先生の話を聞き取れなかった。)
- (61) 我学了汉语一年。/ 我汉语一年学了。
- (62) 老师走进来教室了。/ 老师教室走进来了。
- (63) 我不会看懂这本书。/ 我不能看懂这本书。
- (64) 那本书我明天不能(不会/不/没)看完。
- (65) 他跑快(彼は走るのが速い)。/ 今天我来早(今日私は来るのが早かった)。
- (66) 他唱歌得很好。
- (67) 他汉语不说得流利。

以上分别是属于结果补语、数量补语、方向补语、可能补语以及情态补语的典型偏误。就结果补语的偏误类型来看，主要是结果补语否定词的误用。关于“不”和“没”的使用区别我们已经在前文中提及，在讲述结果补语时，为了让学习者更加加深对否定式的认识，可以用这样的对比方式进行讲解“(肯定式)听懂—(否定式)没听懂”。

就数量补语的偏误类型看，主要是由于母语负迁移的影响而引起的数量补语的错序，对于这类偏误，我们的教学建议为公式教学法，“S + V + (了/过) + 数量补语 + 0”，强调表示动作持续的时间以及发生次数的数量补语一般要紧跟在动词短语之后。

就方向补语的偏误来看，主要是复合方向补语中的处所名词的错序。我们的教学建议为公式教学法，“V + 方向补语₁ + 处所名词 + 方向补语₂”。

就可能补语的偏误来看，其主要偏误类型为否定形式的误用，对于这类偏误，我们建议教学中用对比法“(肯定式)V + 得 + 结果补语或方向补语；(否定式)V + 不 + 结果补语或方向补语”。

就情态补语的偏误，主要是像(65)那样的由于不知道何时使用样态补语而发生的“得”字遗漏，以及像(66)、(67)那样的错序偏误。对于情态补语的使用条件，这是个非常复杂的问题，就此问题我们将专门论述。在小论中，就初级阶段，我们建议这样讲述，“当要表达一个动作或事件发生的时间早晚、速度快慢、以及对其做好坏评价时一般一定要用样态补语的形式”，在明确了使用条件的基础上，再用这样的公式进行讲解，“V + 0 + V + 得 + 形容词”。

由于补语的概念对学习者来说比较难于理解，特别是情态补语更加抽象，编撰教材时应考虑到学习者的接受度进行安排，对于各种补语的出现顺序我们建议“结果补语/方向补语/数量补语/可能补语/情态补语”。当然根据需要，数量补语放在第一位出现也可以。重要的是要把可能补语和情态补语放在其他补语的后面出现。

(N) 形容词谓语句的偏误

- (68) 他是高。(彼は高いです。)
- (69) 饺子好吃。

(70) 词典非常很贵。(辞書は非常に高いです。)

关于形容词谓语句的偏误主要是以上“是”的误加、“很”的遗漏及“很”的误加。对于“是”的误加、“很”的遗漏，一般的教材中已经解释得比较清楚，我们只在这里对于“很”的误加提出一些教学建议。

对于“很”的误加的生成原因，是由于教学时的解释不足而造成的。在讲解形容词谓语句时，教师通常向学习者强调肯定句中“很”的不可缺少性，这样就使学习者产生只要是肯定句就一定要用“很”的印象。对于这种情况，我们认为授课时在强调形容词谓语句肯定句中“很”必要性的同时，还应该向学习者说明，如果句子中有其他的表示程度的副词（有点儿/比较/非常）等时，就不需要用“很”了。

(O) 存现句偏误

(71) 桌子上在一本书。

(72) 教室里有田中。

(73) 图书馆有食堂的左边。

(74) 图书馆里在很多人。

关于存现句的偏误主要是“有”和“在”的误用，其生成原因主要在于由于两者的日语解释都是“…にある、…にいる”而造成的使用条件的不明确。在讲解这样的存现句时，我们建议用这样的对比公式对两者进行区别，“场所+有+非特定的人或物”，“特定的人或物+在+场所”。同时，在讲解“场所+有+非特定的人或物”时要强调这里的“场所”指的是一个空间概念，至于如何判断日语中的名词是否为空间概念，可以这样告诉学习者，在日语中空间概念的标记一般是像日语中的“…には何がある、或いはどのような人物がいる”中的“には”，日语句子中的“には”前面的名词一般来说是表示空间概念的。

(P) 比较句偏误

(75) 我比他两岁大。

(76) 今天比昨天非常热。

(77) 这个比那个不贵。

比较句中的典型偏误主要有语序偏误、“很/非常”等副词的误加，以及否定偏误。这些偏误主要是由母语负迁移引起的。

对于比较句的教学建议为，首先用“A+比+B+形容词+(量差)”这样的形式解释该类句型的特点，然后强调比较句中的形容词前除了可以加表示程度进一步加深的“还/更”等外，一

般不能加表示程度高低的“有点儿/很/非常/”等。对于比较句的否定形式，我们建议在初级阶段仅介绍“A+没有+B+形容词”就可以了。

(Q) “是…的”句偏误

(78) 这本书我在北京买。(この本は私が北京で買ったのです。)

(79) 我是坐电车去了。(私は電車で行ったのです。)

(80) 我昨天去了。(私は昨日行ったのです。)

(81) 我是吃面条的。(私は麺類を食べたのです)

“是…的”句偏误的生成原因主要是由于母语负迁移以及该句式使用条件的不明确。“是…的”句的教学关键在于首先应该明确该句式的使用条件，即，一，该句式只能用于已经发生的动作或事件；二，该句式只能对已然事件发生的时间、地点、方式、施事、目的等进行诠释，一般不能对受事诠释。告诉学习者该句式所关心的不是动作本身，而是和动作有关的时间、地点、方式等具体的某个要素。为了和表示具体动作发生、实现的“了(した)”相区别，我们建议在教学中将该类句式用“したのです”进行翻译。

(R) 连动句偏误

(82) 妈妈每天去医院坐公共汽车。

(83) 我去大学电车。

(84) 我给他写信用英语

(85) 我自行车去车站。

连动句的主要偏误类型为，动词错序、动词遗漏等，该类偏误的生成原因主要为英语的影响以及母语负迁移。

对于连动句的教学建议为，首先告诉学习者在汉语的连动句中，动词是按照动作发生的顺序来排列的，而当几个动词不能清楚地判断发生顺序时，用“手段”和“目的”的视点进行判断，“手段”在前，“目的”在后。对于日语中用介词“で”表示手段或方式的情况，要向学习者特别指出汉语和日语的不同，日语中的介词短语在汉语中都要使用具体的动词短语。

(S) 祈使句、被动句的否定式偏误

(86) 妈妈让我不抽烟。

(87) 他被老师没批评。

在初级阶段祈使句、被动句中经常出现的偏误多为否定词的错序，对于这样的偏误，在教学

中建议强调在这类句子中，否定词一定要放在动词“让”、“被”的前面。

(T) 把字句偏误

- (88) 你放牛奶到冰箱。
- (89) 他把一本书给我了。
- (90) 你把茶喝。

把字句的主要偏误有两种，一种是由于不知道把字句的使用条件而造成的像(88)中“把”的遗漏，及像(89)中词的误用；另一种情况就是，“把”字句的谓语动词为光杆动词，遗漏后面的补足成分。

在汉语习得中，“把”字句是一个难点，让学习者感到困惑的是“把”字句的使用条件，他们往往不知道什么时候必须使用“把”字句。我们建议在初级学习阶段，作为教师首先应该告诉学习者使用“把”字句的句子和非“把”字句的语用区别，在此基础上，再告诉学习者在何种情况下必须要使用把字句，最后将把字句的句式结构用以下的公式表示出来“**A + 把 + B + V + α** (补足成分)”。

鉴于目前日本的大学中使用的汉语教材里出现的“把”字句例句中多有可变换成普通句式的情况，比如“哥哥把我的蛋糕吃了。”，这个句子变换成普通的句式“哥哥吃了我的蛋糕。”也可以成立，这样的情况会让学习者产生混乱，他们很难分清二者的区别，所以为了减少“把”字句偏误，我们建议例句最好是只能使用“把”字句的句子，比如，“你把牛奶放到冰箱里。”

4. 结语

我们在小论文中大致总结了日本大学生在汉语初级阶段经常出现的典型性偏误，其范围涉及到各种词和各种句式。当然，在学习者的学习过程中出现的偏误是各种各样的，我们无法事无巨细地对所有的偏误进行描述，只能从其中选择出一些最具有代表性的罗列出来，作为今后指导学习者学习的一个教学提示和编撰教材时的编撰参考。在教授某一个语法项目时，如果事先大致了解了学习者可能会出现偏误以及他们的困惑，那么作为教授者就可以有的放矢地对学习者进行指导，防患于未然，从而减少偏误的发生率，提高教学质量。

由于小论的初衷在于对初级阶段的主要偏误进行总结，所以在小论中虽然就各个语法偏误提出了一些最基本的教学建议，但并没有详细地展开。对语法点具体教案的设置是汉语教学中的一个重要的工作，这将作为今后的一个大的研究课题进行。同时，对于小论中提到的各类偏误，虽然活跃在汉语教学前线的指导者都或多或少地有自己的经验所得，但纵观这方面的研究成果，以文字的形式将初级阶段的偏误总结概括的并不多，我们希望通过小论，给广大在日本的大学中教授汉语的教师们提供一个教学参考。

同时，我们也发现我们现有的教材中对于各个语法项目安排的练习数量不多。对于学习者来说，对于一个语法项目的习得首先是从理解其用法开始，然后在理解的基础上进行大量的操练，只有这样才能真正掌握这个项目。现有教材中的练习题的匮乏是影响学习者习得效果的一大因素，我们希望今后的教材编撰者能针对性地对学习者容易发生偏误的语法点更多地设计、安排练习题，以巩固学习者在课堂上学到的知识。

参考文献

- 狄昌运编 岡田胜译1996.『怎样说得对？——日本人汉语学习中常见语法错误辨析』，北京语言学院出版社。
- 藤田昌志2010.「日本語を母語とする中国語学習者の誤用について」，『三重大学国際交流センター紀要 5』，49-63頁。
- 藤田昌志2013.「日本語と中国語の誤用例研究：先行研究の考察と展望」，『三重大学国際交流センター紀要 8』，63-74，2013頁。
- 郭春貴2001.『誤用から学ぶ中国語』，白帝社。
- 李大忠 1996.『外国人学汉语语法偏误分析』。北京：北京语言文化大学出版社。
- 刘月华 2004.『实用现代汉语语法（增订本）』。北京：商务印书馆。
- 来思平+相原茂 喜多山幸子1993.『日本人の中国語——誤訳例 54 例』。東方書店。
- 鲁健骥1994.《「外国人学汉语的语法偏误分析」》，『语言教学与研究』，1994年第1期，122-132页。
- 呂才楨·戴惠本·賈永芬著 荒屋勸編1986.『日本人の誤りやすい中国語表現 300 例』，光生館。
- 呂叔湘 2003.『现代汉语八百词（增订本）』。北京：商务印书馆。
- 岡部謙治1990.『この中国語はなぜ誤りか』。光生館。
- 西川 和男2003.「結果補語・方向補語・時量補語の誤用例文とそれに対する教授法について」，『關西大學中國文學會紀要 24』，53-68頁。
- 西川 和男2005.「可能補語・程度補語・様態補語の誤用例文とそれに対する教授法について」，『關西大學中國文學會紀要 26』，13-22頁。
- 邵 展眉2005.「語彙の誤用分析：日本人中国語学習者の作文における語彙の問題について」，『福井工業大学研究紀要 第二部 35』，113-122頁。
- 王文瀚 2012.「日本留学生汉语学习中常见的语序偏误分析」，『时代文学』，223-225页。
- 吴丽君 2002.『日本学生汉语学习习得偏误研究』。北京：中国社会科学出版社。
- 杨德峰 2011.『日本人学汉语常见语法错误释疑』。北京：商务印书馆。
- 于丽丽2007.「日韩学生在汉语学习初级阶段中的偏误分析（二题）」，『科学论坛』，142.148页赵静2013.「留学生汉语学习中的偏误分析」，『现代语文（学术综合版）』，150-151页。
- 趙 凝1996.「日本人学生の中国語誤用例を通して母国語からの干渉問題を探る」，『聖霊女子短期大学紀要 24』，108-125頁。
- 張起旺著／兎玉充代訳 2001.『日本人の間違えやすい中国語』，国書刊行会。
- 周小兵2009.「非母语者汉语语法偏误研究程序」『云南师范大学学报』，2009年 第7卷第1期，1-9页。

