



WAIGUOREN XUEHANYU YUFA PIANWU FENXI

外国人学汉语语法
偏误分析

● 李大忠 著

● 北京语言文化大学出版社

外国人学汉语语法偏误分析

李大忠 著

北京语言文化大学出版社

(京)新登字 157 号

图书在版编目 (CIP) 数据

外国人学汉语语法偏误分析/李大忠著. - 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997 重印

ISBN 7-5619-0490-8

I. 外…

II. 李…

III. 语法—对外汉语教学—教学参考资料

IV. H195

责任校对: 李士权

责任印制: 乔学军

出版发行: 北京语言文化大学出版社

(北京海淀区学院路 15 号 邮政编码 100083)

印刷: 北京林业大学印刷厂

经销: 全国新华书店

版次: 1996 年 10 月第 1 版 1997 年 10 月第 2 次印刷

开本: 850×1168 毫米 1/32 印张: 7.75

字数: 192 千字 印数: 3001—8000 册

序

教外国人学汉语和教以汉语为母语的中国人学汉语完全是两回事。以汉语为母语的中国人在上小学以前就已经掌握了汉语的基本语汇和这些语汇的基本用法，他们学习汉语的任务是扩大语汇量和学习书面语的语汇和用法。中学毕业，可以说，他们学习实用汉语的任务已经完成，进一步要学的就不属于实用汉语的范畴。外国人学汉语就完全不一样，他们是从零开始的，要掌握汉语得下很大的功夫，要经历一个一点一点学，一点一点记，一点一点用；逐步提高，逐步熟练的过程。

长期以来，对外汉语教学比较重视语法教学，比较忽视语汇教学，所以语汇教学就成为对外汉语教学的一个薄弱环节。实际上语汇是语言存在的唯一的实体，语法是无法脱离具体的语汇而存在的，因为说到底语法只是无数具体语词的具体用法的概括，而概括当然有所舍弃。这就是为什么不论是外国人学汉语还是中国人学外语，如果只掌握干巴巴的一些基本语法规则，一张嘴，一动笔，就要出错的根本原因。相反，本国人即使不学语法也不至于出错，原因就在于已经掌握了具体语词的具体用法。因此语汇教学的重要性是怎么强调都不会过分的。也正因为如此，加强语汇研究和语汇教学就成了当务之急。

对外汉语教师在语汇教学方面经常苦于找不到适用的参考资料。虽然有一部《现代汉语八百词》，可是还满足不了语汇教学的需要。我们迫切需要一部像《牛津高级学生词典》和《朗曼当代英语词典》那样专为外国人编写的《汉语词典》。这样一部词典不仅应该有

确切的释义和丰富的例证,而且应该有用法方面的内容,特别是要有针对汉语和学生母语之间的差异增加的内容。但是要编这样一部词典必须先做大量基础性的研究工作。没有对现代汉语语汇进行广泛深入的研究,没有积累大量的有关资料,要编写这样一部词典是很困难的。

李大忠同志长期从事对外汉语教学工作,积累了丰富的经验,近年来又专门从事外国学生学汉语的偏误分析研究,还连续多年开设了这方面的课程,对一些外国学生在使用时容易出错的常用语词和语法现象通过正反两方面的例证进行讲解,并尽可能摸索预防和纠正的措施。集腋成裘,历时十余年,共得专论三十篇,行将结集付梓。语汇研究是十分锁碎而艰苦的,在某种意义上来讲,往往是吃力而未必讨好的,因为尽管都是中国人,各人的语感不完全相同,分析得越细致,在某些问题上没有争议是不可能的。但是这样的工作应该有人去做,也必须有人去做。

《外国人学汉语语法偏误分析》一书的出版对对外汉语教学作出了自己的贡献,希望作者锲而不舍,继续努力,在这一领域作出更多的贡献。

胡明扬

1996年3月,于北京

关于语法偏误分析（代自序）

一、缘起

我1965年毕业于中国人民大学语文系语言学专业，当年留校任教，开始从事对外汉语教学。教学对象是越南学生。从那时起，我就注意搜集外国人在学汉语用汉语时出现的各种错例，思考隐藏在其中的有价值的东西。

1972—1978年我在北京大学从事对外汉语教学，先后教朝鲜和越南学生。按照语言的形态分类标准，朝鲜语属粘着语，越南语属孤立语。我在教学中惊奇地发现：两国学生虽然母语类型截然不同，但他们在学汉语时却有很多语法错误相同。1978年我回到人民大学，80年代初人民大学恢复对外汉语教学。最初我负责教由日本、法国、美国学生组成的一个高级班。我把三国学生所犯的带共同性的语法错误整理出来，初步加以分类，专门开了一门课叫病句分析。当时主要是从实践中看到这个做法对外国学生学习汉语有实用价值，是从经验出发的，思想理论准备很不充分。1984年，北京语言学院的鲁健骥先生在《语言教学与研究》第3期上发表了《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析》一文，介绍了国外关于中介语和偏误分析的理论。我读后受很大启发。该理论的许多观点和鲁健骥先生的许多见解与我在教学实践中的体会不谋而合。从那时起，我开始用中介语理论的观点来观察外国学生出现的各类偏误，用这个理论来指导自己的教学和研究。1988—1990年我赴日任教，此课停开。1990年回国，当年在人民大学恢复此课。1993年课程名称改为语法偏误分析。没有现

成的教材，每开一年课，教案就重新写一次。1990年先后拜访北京语言学院的吕必松先生和鲁健骥先生，他们二位对我的教学和研究给予热情的鼓励和支持，同时建议我尽可能吸收“文革”结束以来汉语语法研究取得的新成果。这是一项很艰巨的工作，我本人是力不胜任的，只能尽最大的努力去做。五年后的今天做到现在这个样子。这本书就是在该课教案的基础上写成的。

二、误例的搜集和所分析项目的确定

我在多年的教学实践中看到了以下两个基本事实：

第一，操同一母语的学生在学习汉语的不同阶段上会出现不同的语法偏误；

第二，在同一学习阶段上，操不同母语的学生会出现相同的语法偏误。

我从事语法偏误分析的教学和研究是以这两个事实为基本前提的。

由于存在这两个基本事实，加之我自70年代以来主要从事中高级阶段的对外汉语教学，于是，作为第一步，我着意搜集中等以上汉语水平的学生的语法偏误实例，这些学生的母语种类共有英、法、俄、德、意、日、泰、捷、越、朝/韩、瑞典、以色列等十几种。搜集的方式是随意的，有口头的，也有书面的；大部分来自我直接教的学生，也有少量来自别人有关的论著。

第二步，是按语法项目对所有实例进行分类。类别有大有小：大到某种句式或某类句法成分，小到一个虚词。

第三步，是筛选出对各国学生具有共同性的偏误项目。比如越南学生受其母语的影响，在用汉语时常出现“这个/那个+量词+名词”的错误用法（如“这个本书很有意思”）。这类偏误对操其他母语的学生没有普遍性。日本学生和韩国学生受其母语的影响，容易出现把动词谓语句放在受事宾语后面的偏误，但这主要出现在初级阶段，中高级阶段已很少见。偶尔出现，对其他国家的

学生也缺乏共同性。以上两类偏误都不在选取之列。

第四步，是从带共同性的偏误类型中找出数量最大、使用频率最高、学生困难最大的项目，拿到课堂上进行分析。

这样做，就可以使所分析的每个语法项目同时具有以下三个条件：(1) 误例的“作者”具有中等以上汉语水平；(2) 对所教的各国学生具有共同性；(3) 是错误率最高或比较高的。

不言而喻，这样做可以使教学获得最大限度的针对性和实用价值。

三、分析程序

我在本书中使用的分析方法可以说是静态描写法，基本程序可分以下几步：

第一步，层层分类，即对经筛选确立下来的每个偏误项目的所有实例进行再分类。分类的标准是偏误的性质。分类力求尽可能细致，因为只有这样才便于揭示偏误的实质。当然，分类细致到什么程度，这是相对的。要体现语法分析的特点，分类就必须有一定程度的概括性，否则就变成词汇学范围内的分析了。

分类有一个前提条件，就是要准确地建构偏误形式所包含的语义内容。在绝大多数情况下，这是轻而易举的事。但有些隐蔽性的语法偏误则要靠语境（这里是指广义的语境）的帮助才可把真实的语义内容建构出来。有一个意大利学生，明明是他对一位金发女郎感兴趣，可说出来的话却是“那个金发女郎对我感兴趣”。再如日本人，明明是田中从山本那儿买了一台电视机，可田中却说成“我的电视机是山本给我卖的”。这两个误例都是学生母语负迁移的结果，但仅从这两句话本身却看不出有什么不对。这就是一种隐蔽性的语法偏误。孤立的造句练习容易出现此类偏误。在实例的搜集和分类过程中，对此类偏误都应当特别注意。

第二步是描写，即对所分出来的类在意义上和结构上的共同点进行抽象并一一列举出来。这样做的目的，具体说来，就是要

看每一类是用什么样的结构形式来表达什么样的语义内容；或者说，某个语义内容是通过什么结构形式表达出来的。

第三步是正误对比。这是分类的直接目的。具体说来，就是根据前一步骤所建构的语义内容，找出该语义内容在汉语里应该具备的结构规则，这样就可以把偏误更清楚地显现出来，反衬出来。

这里有必要区分偏误来源和偏误构成这两个概念。

偏误来源，顾名思义，是指偏误由何而来。从大的方面来说，汉语中介语里的语法偏误的来源主要有两个：一个是学生母语语法规则的负迁移；一个是汉语内部语法规则的负迁移，即过度泛化。顺便说一下，根据我的大概的调查和统计，在中高级阶段，语法偏误的主要来源是后者而不是前者。

偏误的构成是指偏误实体本身在哪一点上造成对汉语语法规则的偏离，是指偏误之所以成为偏误的症结所在。

发现偏误并对其加以纠正是属于常识范围内的事。找出偏误的来源对一个有经验的汉语教师来说也不是特别困难的。而指出偏误的构成则是意味着对偏误本身的解释，是说明它在哪一点上或由于什么具体原因违背了汉语的正确规则。因此，它比发现偏误来源要困难得多，是语法偏误分析全部过程的“攻坚”阶段，因为它要求教师知其“所以然”。

正误对比的完成意味着分析工作的结束。这一步一旦完成，偏误材料的生命价值即告终结。

至于改正偏误，那是正误对比完成以后水到渠成的事，是分析的自然结果。这里须要提及的是，在大多数情况下，最好不要局限于正误一对一的改正方式。在完成了分析和建构意义的工作之后，最好让学生了解汉语里表达该语义内容的多种手段，这对具有中等以上汉语水平的外国学生尤有必要，其道理是不言而喻的。

四、课堂教学的基本方法

这里不打算谈课堂教学的具体方法和技巧，而只谈最一般的教学指导思想和教学路子。

我们一般所说的“汉语专业”的外国学生实际上可分为两大类：一类是研究汉语的；另一类是学习汉语的。前者以掌握汉语为前提，后者则是以掌握汉语为目的。我所开设的语法偏分析课历来都是以后者为教学对象的。根据这样的教学对象，我的体会是，教学最好不是从理论或结论出发，而是从分析每一类的偏误实例出发。教学的基本路子是从分析偏误实例开始，一步步地推进，直到得出相应的结论。这是一种让学生“跟着教师走”的方法。教师把分析过程与讲授过程统一起来，仿佛是与学生一起走完从分析材料到得出结论的全过程。这里之所以说是“仿佛”，因为对教师来说，讲授前的分析早已完成，结论已经“先验”地存在于大脑中了。课堂上只不过是把认识和分析过程重演一次而已。这样做不仅学生易于接受，而且还有一个很重要的作用，即有助于培养学生进行语法分析的能力，有助于训练学生从事语法研究的方法。这门课显然不是技能训练课而是专题理论课。但采用上述方法可以让学生一点也感觉不到“理论”的压力，完全没有抽象、枯燥之感。

五、偏误分析的地位

偏误分析最容易被一般人理解为“改错”。从上文的论述可以看出，远不是那么回事儿。

也有人把它看成消极修辞。这是用母语教学的观点看待对外汉语教学所导致的必然的逻辑结论。

汉外对比分析能揭示汉语中介语中语法偏误的一个重要来源，即学习者母语语法规则的负迁移，并因此而能对此类偏误有一定的预测能力。但是，正如黎天睦先生所说：“我们不应认为对比分析能够解决学生的所有困难”（黎天睦：《现代外语教学法

——理论与实践》第106页，北京语言学院出版社，1987年），“传统对比分析也好，非传统的对比分析也好，都不能解释学生的所有错误”（同上，第114页）。之所以如此，据我本人的体会，看来主要是因为：第一，对比分析无力解释目的语（汉语）内部的负迁移，因而对此类偏误缺乏预测能力；第二，对比分析无力解释不同母语的学生何以会出现相同的语法偏误；第三，通过汉外对比来揭示偏误的来源并不等于对偏误本身的解释。对比之下，中介语理论和偏误分析不仅扩大了我们研究第二语言教学的视野，而且提供了新的活力。正因为如此，所以盛炎先生说：“错误分析是对比分析的新发展，被认为是第二代应用语言学研究中的前沿阵地和尖端科学，对第二语言和外语教学有十分重要的意义”（盛炎：《语言教学原理》第114页，重庆出版社，1990年）。

作为第二语言教学的出发点和归宿，是让外国学生学了汉语的某个语法规则去进行语言交际的实践。实践是很具体的，每一次的交际实践都是受多种因素制约的。学生用所学到的有限的语法规则去进行交际很难应付得了具体实践提出的多样性的要求，因此，套用母语的语法规则或使已经学到的目的语的语法规则“过度泛化”，一句语，出现语法偏误，就成为不可避免的了。可见，中介语理论承认偏误存在的“合法性”并把偏误看成中介语的一个组成部分，是一点也不奇怪的。以第二语言学习者所使用的目的语为研究对象的中介语语言学，应当在语言科学的殿堂里占有一席之地。

六、几点说明

1. 由于本书中误例是大量的，为方便行文和印刷，一律省略“*”号。

2. 本书不是对所选定的语法项目的正面描写，更不是全面的正面描写，而只是分析每一项目的偏误类型。因此，本书分析的角度与一般语法论著的正面描写和论述有很大的不同。

3. 本书的教学对象是具有中等以上汉语水平的外国学生。“中等以上”不是整齐划一的水平界限，因此，教师在使用该书时，对不同偏误类型的分析，深浅详略可以根据学生的实际水平而有所取舍。另外，由于本书力求说明每一类偏误的“所以然”，这就势必涉及现代汉语语法研究的前沿，因此不少分析和说明就不得不多少带有点学术味道。本书不是教案，而只是提供参考。教师在教学中完全可以依教学的实际需要而有所变通。如果所教学生的母语是单一的，教师最好把偏误分析与汉外对比分析结合起来，这样做教学效果会更好。

4. 少量误例后边注有“佟”字，是指该例引自佟慧君先生所编的《外国人学汉语病句分析》一书；个别例子后注有“杨”字，是指该例引自杨庆蕙先生主编的《现代汉语正误辞典》。

我的教学和研究工作十余年来自始至终得到胡明扬老师的热情鼓励和指教，这次部分分析项目的初稿也经胡老师修改过。没有胡老师的提携和教导，此书的完成是很难想像的。北京语言学院的吕必松先生、鲁健骥先生也多次对我的工作给予指导，鲁健骥先生还细心审阅了不少篇目的初稿，提出了不少宝贵的修改意见。国家汉办教学业务部批准立项，资助出版，杨国章先生热情关心我工作进展的情况，多次予以指导。北京师范大学的伍铁平先生、杨庆蕙先生，商务印书馆的张万起先生，华东师范大学的范开泰先生等都曾对我的工作给予热情的鼓励。全书初稿还经北京语言学院的张旺熹、储诚志、孙德金及人民大学的金天相、李泉、黄南松、陈满华各位同事的审阅，提出许多宝贵意见。对他们所给予的指教、鼓励和帮助，我在此谨表衷心的感谢。我还要特别感谢中国社会科学院语言研究所和《中国语文》杂志社自1981年以来多次邀请我出席现代汉语语法学术讨论会，使我有机会当面向与会各位专家请教、学习，受益匪浅。

十余年来，我边搜集材料、边研究、边教学，工作量是很大的。特别是面对语法偏误分析特有的困难，我深感功底不足，只能是一边学习、一边研究。现将此书奉献给读者，热情欢迎批评指正。特别是我对误例的判断是否妥当，对偏误的分析是否正确，很希望听到来自读者的批评意见。

李大忠

一九九五年十一月一日

目 录

序	胡明扬 I
关于语法偏误分析(代自序)	Ⅱ
一、才	1
二、就	6
三、再	10
四、也	17
五、和	23
六、都	27
七、凡是	31
八、却	34
九、反而	37
十、真	44
十一、或者, 还是	47
十二、不管(不论、无论)	49
十三、一点儿	52
十四、从	58
十五、在	66
十六、到	73
十七、着	80
十八、了	92
十九、过	100
二十、动词重叠	104

二十一、“连”字句	113
二十二、“使”字兼语句	119
二十三、“比”字句	127
二十四、“把”字句	132
二十五、被动句	153
二十六、结果补语	168
二十七、时量补语	178
二十八、趋向补语	189
二十九、可能补语	202
三十、状态补语和程度补语	210
附：动宾格	219

一、 才

副词“才”可以表示时间（“他今天才来”）、数量（“他才十七岁”）、程度（“他才是个中学生，你不能要求太高”）、语气（“我才不听你那一套呢”）、关联（“因为不懂，我才来问你”、“只有依靠群众，才能做好工作”）等。据观察和调查，在中高级阶段，外国学生主要偏误有以下几类：

偏误分析

1.

- (1) 别着急，你在家考虑考虑才决定吧。
- (2) 这是我从中国寄出的最后一封信。下一封信等我到巴基斯坦才写吧。
- (3) 那个人说：“公主病了，因此今天不能开招待会了。等公主治好病才安排吧。”
- (4) 我有很多话要对你说，真是一言难尽，等我回到家时才当面对你说。

这些用“才”的句子都与时间有关系。“才”的前后都各有一个动词性成分，组成一个格式：

$VP_1 + \text{才} + VP_2$

作为时间副词的“才”“表示在说话者看来某行为动作或情况发生、进行或完成得晚”^①。上边的格式所表示的时间意义有两层：

① 陆俭明、马真：《现代汉语虚词散论》，第124页，北京大学出版社，1985年。

第一层意义表示 VP₂ 发生在 VP₁ 之后；第二层意义表示 VP₂ 发生、进行或完成得晚。比如：“他走了三天才到家”这句话，不仅仅表示“到家”发生在“走了三天”之后，同时还表示说话者认为“三天”的时间太长，或至少比预料的时间要长。再如“她每天都是下了班才去接孩子”这句话，一方面是说“去接孩子”发生在“下了班”之后，同时也包含着“去接孩子”发生得晚的意思。

对照上引各例不难看出：这些例子都只是说明 VP₂ 发生在 VP₁ 发生或完成以后，并没有强调 VP₂ 晚的意思。要表达这样的语义内容，汉语里是用“再”而不是用“才”，即用格式：

VP₁ + 再 + VP₂

另外，从表达功能上看，在这些用“才”的误例中，说话人都预设（认为、确知、推断）听话人有一种愿望，希望说话人去完成 VP₂（或者说说话人自己有这个愿望），但在 VP₁ 完成之前，先不去实现 VP₂。如例（1），说话人认为“你”有实现“决定”的愿望，但在“考虑考虑”之前先不要实现“决定”。显然，这是一种带阻止性（即否定性）的祈使句。四例中有三例句尾带语气助词“吧”也可以说明这一点。按这样的表达功能，也应当把“才”改成“再”。^①

上面所引的例子把“才”改成“再”以后，都表示“空缺的重复”，而不表示“实在的重复”，句重音都不在“再”上而在“再”之前的词语上^②。

2.

（1）昨天晚上我感冒了，九点才睡觉。

（2）这篇课文不太长，我一个小时才看完了。

例（1）前分句说“我感冒了”，按一般情况晚上应当早些睡觉。可后分句中“睡觉”的时间是“九点”。九点睡觉对生活在

^① 马希文：《跟副词“再”有关的几个句式》，见《中国语文》1985年第2期。

^② 关于“空缺的重复”和“实在的重复”这两个重要概念的论述，见注^①所引陆俭明、马真的著作第18页。