

日语母语使用者汉语副词“就”和“才”的习得研究

劉 巖

提要：本研究は日本語母語話者を対象に、副詞「就」と「才」の習得状況について横断的な調査を行った。その結果、学習者にとって「就」はそれほど難しくないと考えられるが、「才」は難しいという傾向が示唆された。また、複数の文法的機能の習得難易度を調査した結果、「就」は簡単な順から「就3>就4>就1, 就2, 就5>就6」, 「才」は「才1>才4>才2, 才3>才5」と推定された。さらに、実験結果から学習者の誤用パターンは主に「『就』と『才』の混同」と「日本語からの負の転移」の2つに分類されることが判明した。これに対して、本研究はKrashen (1982) の「理解可能なインプット」という仮説を援用して指導方法の提案を試みた。

关键词：副词 习得难易度 负迁移 过度类推 可理解输入

1. 前言

目前为止，虽然一些先行研究针对外国人汉语学习者的副词“就”和“才”的习得问题进行了调查和分析，然而无论从数量和质量上来讲，不得不说这些研究还存在一些问题。

为了解决这些问题，本文将日本某大学汉语专业2年级，3年级以及4年级的日语母语使用者作为调查对象，横向调查了学生对于副词“就”和“才”的习得情况。同时，结合学生的实际习得情况，本文考察了偏误的原因。最后，针对主要偏误原因，提出了对于汉语教学方面的建议。

2. 先行研究

高霞(2004)对中级汉语水平的英语母语使用者的作文中涉及“就”的句子进行了调查，把“就”的功能分为表示“时间”，“关联”，“语气”以及“范围”4种，并指出其中表示“时间”和“关联”的“就”，无论在出现次数方面还是偏误率方面都比较高。具体来讲，表示“时间”的“就”共出现72次，偏误率为36%；表示“关联”的“就”出现次数为61次，偏误率为38%；表示“语气”的出现25次，偏误率12%；表示“范围”的出现12次，偏误率为16%。按照高霞的结果，对于英语母语使用者的习得难易度可以排列为“时间，关联>语气，范围”。

此后，黄露阳(2009)也使用了作文语料。该研究调查了中山大学国际交流学院外国留学生的作文语料，对1年级，2年级和3年级学生“就”的使用情况进行了调查。黄露阳(2009)以吕叔湘主编的《现代汉语八百词》(2002)，北京大学中文系语言班编著的《现代汉语虚词例释》(1982)为基础，将“就”的功能分为“就1”(事情或动作即将发生或在很短的时间内已经发生)，“就2”(说话人认为时间发生得

早)，“就3”(前后相承/紧承)，“就4”(用于复句后一分句关联前后)，“就5”(限定)，“就6”(加强肯定或表示意志坚决等)6种。同时，黄露阳认为“就1”和“就2”都表示时间短，快或早，统一将其称为“主观评价功能”；“就3”和“就4”同时发挥着句法上的“连接功能”；而“就5”和“就6”分别发挥着“语义功能(表限定)”和“语用功能(表语气)”。该研究通过实验结果总结出“连接功能>主观评价功能>语义，语用功能”的先后习得顺序(本文称之为习得难易度顺序)，并指出先习得的项目使用率相对较高，而后习得的使用率较低。

高霞(2004)和黄露阳(2009)基于大规模中介语料进行了细致的调查和分析，这是值得肯定的。然而，这些研究中也都有其无法避免的问题，那就是如果选取“作文”这种中介语料进行分析，便无法排除学习者的“回避(avoidance, Selinker 1972, Ellis 1985)”，即学习者在使用第二语言说话或写作时，容易回避困难的语法项目或词汇，而选用比较简单的语法项目或词汇的倾向。众所周知，学习者在作文时基本上是可以自由发挥的，因此，选取作文语料进行分析，无法排除学习者的“回避”。对此，本文按照“就”的语法功能分类设计了详细的问卷来调查学生的习得情况，意在有效解决这一问题。

此外，高霞(2004)将调查对象限定为英语母语使用者，并从英语相关语法的角度对汉语学习者的偏误进行了考察。黄露阳(2009)的调查对象是外国留学生，然而这些留学生的母语不明，这样便无法从母语的负迁移(negative transfer, Selinker 1972, Ellis 1985)的角度推测偏误的成因。对此，本文将日语母语使用者作为研究对象，把学习者的母语负迁移纳入视野，对偏误的成因进行考察。

关于副词“才”的习得研究，有曾俊一(2014)，张全生，何真(2011)和刘爱群(2015)。

曾俊一(2014)分析了“HSK动态作文语料库”中包括副词“才”的151个偏误句，并按照鲁健骥(1995)的分类，将这些偏误分为“遗漏(46次)”，“误加(9次)”，“误代(80次)”，“错序(16次)”4类。然而，曾俊一(2014)和黄露阳(2009)的问题相同，没有将调查对象的母语统一，因此无法推测第一语言中哪一种语法功能产生了负迁移，从而导致偏误的产生。同时，虽然曾俊一(2014)将偏误的形式分为4类，然而该研究没有从“才”的不同语法功能的角度讨论调查结果，因此无法像高霞(2004)和黄露阳(2009)一样推测各个功能的习得难易度。同样的问题也出现在张全生，何真(2011)的研究中。该文章分析了中亚留学生学习汉语副词“才”和“就”的偏误问题，并将错误类型分为“遗漏”，“误加”，“错用”和“错序”。这点也和曾俊一(2014)相同，他们的研究也没能在各个功能的习得难度方面给出答案。

刘爱群(2015)利用期中和期末考试，对汉语学习时间为一年的日语母语使用者的“就”和“才”的习得情况进行了调查。不过，由于该研究调查对象的学习时间仅有一年，因此调查表中“就”的功能仅局限于吕叔湘(2002)的《现代汉语八百词》中的“就1(表示很短时间内即将发生)”，“就2(强调在很久以前已经发生)”，“就3(表示两件事紧接着发生)”以及“就7(表示承接上文，得出结论)”4种，而“才”的功能更少，仅限于“才2(表示发生或结束得晚)”和“才3(表示数量少程度低)”2种。在本文的调查中，笔者没有将一年级学生作为调查对象。本文的调查对象为汉语专业学生，学习时间分别为1年6个月，2年6个月以及3年6个月，在调查之前他们已经通过课上的学习，习得了调查表中“就”和“才”的所有基本语法功能(3.3节)。

3. 实验调查

3.1 调查对象

本文调查了53名汉语专业的学生(2年级17人，3年级17人，4年级19人)对于副词“就”和“才”的习得情况。他们全部为日语母语使用者，且在进入大学之前没有汉语学习经验。进入大学之后，他们的汉语学习时间分别为1年6个月，2年6个月以及3年6个月。

3.2 研究目的

本文将以下3点作为研究目的。

- ① 首先，“就”和“才”的各个语法功能中，对于学习者来讲习得困难的是哪些，比较简单的又是哪几种。
- ② 其次，困难的语法功能是否能够通过学习时间的增长而改善。
- ③ 最后，3个年级的学习者之间是否存在共同的偏误倾向。如果存在，本文将结合日语母语的负迁移，推测偏误倾向的成因，并提出对于汉语教学方面的建议。

第1点和第2点研究目的，可以通过比较2年级，3年级以及4年级学生不同学习阶段习得情况来实现，具体请参考本文的第4节。关于第3点研究目的，本文将在第5节具体讨论。

3.3 调查表中“就”和“才”的语法功能

由于“就”和“才”在一定范围内存在对立情况（白梅丽（1987），陈立民（2005）等），因此为了调查“就”和“才”是否会存在混淆情况，本研究的调查表采用4选1的选择题形式。同时，如果正确答案是“就”，只要在相同语境中无法使用“才”，那么错误选项中就一定包括“才”。

此外，本文参考黄露阳（2009）关于“就”的分类（6种），以及吕叔湘（2002）关于“才”的分类（5种），每种语法功能设计了2道选择题，一共22道。调查表上共出现36道选择题，其中包括14道假问题（dummy question）。设计假问题的理由，是为了防止学生仅仅将目光集中在“就”和“才”上，造成即使不知道正确答案，也可以通过排除法选择正确的情况。

“就”的功能为以下6种，每种设计2道选择题，共12道。

- ① 就1：表示即将发生。
例：他说他马上就回来。
- ② 就2：伴随数量词，表示实际比预期早。
例：他20岁就大学毕业了。
- ③ 就3：紧密连接前后动作。
例：我写完信就去寄了。
- ④ 就4：用在复句后一句关联前后。
例：如果明天不下雨，就去打网球吧。
- ⑤ 就5：限定范围。
例：我就要这个，不要别的。
- ⑥ 就6：强调语气。
例：我就不相信我学不会。

“才”的功能分为以下5种，每种同样设计2道选择题，共10道。

- ① 才1：表示刚刚发生。
例：你才吃完晚饭，怎么又饿了。
- ② 才2：伴随数量词，表示实际比预期晚。
例：直到凌晨3点他才睡觉。
- ③ 才3：表示数量少程度低。
例：他才是个中学生，对他不能要求过高。
- ④ 才4：用在复句后一句表示唯一条件，或因果关系。

例：只有好好学习，才能出人头地。

⑤ 才5：强调（与上文相反的）语气。

例：冬天的哈尔滨实在是太冷了，我才不去呢。

3.4 实验进程

实验以测验形式在教室环境中实施，没有限制解答时间（实际大约进行了30分钟）。为了让学生们能够将精力集中在副词的选择问题上，在实验过程中，笔者提醒如有不懂的单词可以提问（仅限于单词），并解答了提问学生的问题。

4. 实验结果及分析

4.1 “就”的实验结果

“就”的实验结果显示在表1，其中的百分比是各个年级学生正确率的平均值。笔者利用 Welch 的方法对2年和3年，2年和4年以及3年和4年平均值之间的差异进行了统计处理（使用软件为：EXCEL 统计 2012, SSRI）。各组之间差异结果如下：

表1 “就”的实验结果

就	2年	3年	4年	差异
就1	61.8%	61.8%	60.6%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
就2	50.0%	55.9%	65.8%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
就3	64.7%	82.4%	78.9%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
就4	38.3%	76.5%	71.1%	2年和3年, 2年和4年之间差异显著 ($p<0.05$), 3年和4年之间不存在差异 ($p>0.1$)
就5	53.0%	70.6%	60.5%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
就6	11.8%	17.7%	15.8%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)

表1是“就”的实验结果。以下，本文将从习得难易度方面进行探讨。

首先，从难易度方面进行分析。根据表1可以发现，“就6（强调语气）”对于学生来讲最难掌握，3个年级的学生习得程度最低。最容易掌握的是“就3（紧密连接前后动作）”，2年级学生的平均正确率已经达到64.7%，3年级和4年级的学生约可达到80%。其次是“就4（用在复句后一句关联前后）”，到3年级和4年级时的习得程度都可以达到70%以上，且与2年级平均值存在显著差异。相比之下，但从表1的结果，不容易推测“就1（表示即将发生）”，“就2（伴随数量词，表示实际比预期早）”和“就5（限定范围）”之间的差异。

基于以上的分析，关于“就”的各个语法功能的难易度，本文的推测如下：

表2 “就”的难易度顺序（简单到困难）

就3>就4>就1, 就2, 就5>就6

按照高霞（2004）的调查结果，对于英语母语使用者中级汉语学习者来说，“就”的语法功能困难顺

序可以排列为“时间, 关联>语气, 范围”。本文的“就5”和“就6”分别相当于该研究的“范围”和“语气”, 而“就1”和“就4”分别对应“时间”和“关联”。按照高霞论文的说法, “语气”和“范围”的习得情况基本相同, 而本文的结果是“范围”的习得程度要大大高于“语气”(详见表1)。

另外, 黄露阳(2009)的推论为“连接功能(“就3”, “就4”) > 主观评价功能(“就1”, “就2”) > 语义, 语用功能(“就5”, “就6”)”。该研究将本文的“就1”和“就2”统一称为“连接功能”, 将“就3”和“就4”统一称为“主观评价功能”, 将“就5”和“就6”统一称为“语义语用功能”。然而, 根据表1可以推测, “就3”的习得难度略小于“就4”, “就5”的难度也要大大小于“就6”。

当然, 习得环境以及第一语言的影响也不得不考虑在内。高霞(2004)和黄露阳(2009)的调查对象都是CSL学习者(Chinese as a Second Language, 即将汉语作为第二语言的学习者), 而本文为CFL学习者(Chinese as a Foreign Language, 即将汉语作为外语学习的学习者)。加之高霞(2004)调查了英语母语使用者, 黄露阳(2009)调查的外国留学生没有注明母语, 相比之下本文的调查对象是日语母语使用者, 因此在研究结果之间出现不同倾向也不难理解。

4.2 “才”的实验结果

“才”的实验结果显示在表3中。在下表的基础上, 本文将讨论“才”各个功能的难易度。

表3 “才”的实验结果

才	2年	3年	4年	差异
才1	55.9%	61.8%	60.5%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
才2	23.5%	32.4%	34.2%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
才3	26.5%	23.6%	34.2%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
才4	35.3%	50.0%	50.0%	各组之间不存在差异 ($p>0.1$)
才5	5.9%	0.0%	13.2%	3年和4年之间差异显著 ($p<0.05$), 2年和4年, 2年和3年之间不存在差异 ($p>0.1$)

观察表3的结果, 不得不说“才”的习得程度远远不及“就”。“才”的5个项目中只有“才1(表示刚刚发生)”达到60%左右。其次是“才4(用在复句后一句表示唯一条件, 或因果关系)”, 比起其他3种来讲, 正确率相对略高。

最困难的是“才5(强调(与上文相反的)语气)”, 3年级学生正确率为零, 其他两个年级也在10%上下。这点和“就6(强调语气)”很相近。看来, 无论是“就”还是“才”, “强调语气”这种功能对学生来讲是最困难的。当然, 由于在“强调语气”的语境中“才”和“就”可以互换的情况比较多, 因此笔者没有在正确答案之外的3个选项中选择“才”或“就”。其次, “才2(伴随数量词, 表示实际比预期晚)”以及“才3(表示数量少程度低)”的习得程度相近, 虽然比“才5”略高, 但依然是学生的难点, 即使学习时间增长也没有改善(各组之间不存在显著差异)。

因此, 本文对“才”的5种语法功能的难易度推测如下:

表4 “才”的难易度顺序(简单到困难)

才1>才4>才2, 才3>才5

由于曾俊一(2014)仅仅将“才”的偏误类型分类, 未能涉及其具体功能。而刘爱群(2015)的调查

对象学习时间只有一年，加之“才”的功能局限于“才2”和“才3”两种。本文为了解决这些问题进行了实验调查，并推测出上述结论。

5. 偏误分析

在第5节中，首先总结学生们的共同偏误倾向，并对其偏误形式进行分类。同时，结合日语母语的负迁移，根据偏误的具体情况推测偏误倾向的成因。

表5 “就”的第1, 第2 偏误选项

就	第1 偏误选项	第2 偏误选项
就1 第1 题	再	才
就1 第2 题	才	都
就2 第1 题	才	都
就2 第2 题	才	还
就3 第1 题	才	也
就3 第2 题	才	都也
就4 第1 题	也	才
就4 第2 题	也	都
就5 第1 题	都	才
就5 第2 题	才, 也	都
就6 第1 题	还	再
就6 第2 题	还	都

表6 “才”的第1, 第2 偏误选项

才	第1 偏误选项	第2 偏误选项
才1 第1 题	就	也
才1 第2 题	就	还
才2 第1 题	就	还
才2 第2 题	再	就
才3 第1 题	都	也
才3 第2 题	也	都
才4 第1 题	就	都
才4 第2 题	还	就
才5 第1 题	就	还
才5 第2 题	再	就

在总结偏误选项时，本文考虑第1 和第2 偏误选项。表5 和表6 分别是“就”和“才”偏误选项的总结。

通过观察实验结果, 可以将学生们的共同偏误形式分为 3 种类型:

- ① “就”和“才”的混淆。
- ② 来自日语的负迁移。
- ③ 过度类推。

首先, “就”和“才”的混淆, 是 3 个年级最容易出现的偏误类型。尤其容易出现在“就”和“才”形成对立情况时(白梅丽(1987), 陈立民(2005)等), 也就是说, 学生在“刚刚发生”还是“即将发生”, “实际比预期早”还是“实际比预期晚”等语境下进行判断时会出现混淆。

例如, “就 1 (即将发生)”的例(1)和“就 2 (实际比预期早)”的例(2), 很多学生都选择了“才”。

- (1) 稍等一下, 我这()来。
- (2) 他 20 岁()大学毕业了。

不过, 从表 1 可以发现“就”的总体正解率相对较高, 而“才”的总体正解率则相对较低。因此可以推论, 学生在对于“就”的理解相对较好, 而对“才”的理解不佳。也就是说, 混淆所产生的负面结果对“才”的影响更深。

笔者最初教授学生“就”和“才”语法功能时, 使用的是北京语言大学出版社的《汉语会话 301 句》(下), 其中的第 23 课举例说明了“就 2 (伴随数量词, 表示实际比预期早)”和“才 2 (伴随数量词, 表示实际比预期晚)”的区别。此后的几周中, 笔者以“就”和“才”的对立情况为主, 通过语法和练习例句继续讲解其他语法功能, 顺序为“就 1 (表示即将发生), 才 1 (表示刚刚发生)”, “就 4 (用在复句后一句关联前后), 才 4 (用在复句后一句表示唯一条件, 或因果关系)”, “就 6 (强调语气), 才 5 (强调(与上文相反的)语气)”。这些对立情况讲解结束后, 笔者又单独讲解了“就 3 (紧密连接前后动作)”, “就 5 (限定范围)”以及“才 3 (表示数量少程度低)”。

笔者希望通过举例说明对立情况下的“就”和“才”, 加深学生对二者之间关系的理解, 从而更好地掌握两者的各个语法功能。然而, 虽然学生对“就”的理解程度相对较高, 但是对“才”的掌握情况并不如“就”。推测其原因, 可以推测两种可能性。

第 1 种可能性, 是在课文以及例句中“就”的出现频率高于“才”, 因此学生接受“才”的输入不足(input, Krashen 1985), 导致“才”的习得程度低于“就”。而第 2 种可能性, 则是同时讲解在对立情况下的“就”和“才”, 反而让学生产生了混淆。总结对实验结果的分析, 结合笔者的教学经验, 为了避免“就”和“才”的混淆, 在本文的第 6 节中, 笔者将对汉语教学方面提出浅见。

其次, 来自日语的负迁移也是常见的偏误类型。这种情况的发生, 往往受到上下文的语境, 或某个词汇的影响。

首先来看“就”的情况。“就 1”的选择题(3)中选择“再(日语作“また”)”的偏误较多, 可以推测是日语母语使用者受到母语的影响, 将语境理解为“彼はまた帰ってくると言った(他说他马上就回来)”所致。

- (3) 他说他马上()回来。

其次, 关于“就 4”的两道选择题, (4)和(5)偏误选项最多的是“也(日语作“も””)”。两者的语境都是话者邀请听者去做某事, 推测是由日语中的“あなたも～したらどうですか? (你也～如何?)”的负迁移所致, 这是日语中邀请对方时常用的表达方式。

- (4) 如果明天不下雨, () 去打网球吧。
(5) 要是你下星期有时间, () 来找我们玩儿吧。

再有,“就6”的两个选择题(6)(7)中,选择“还(日语作“まだ”)”的学生最多。推测这是由于将语境错误理解为“私はまだ行かない(我现在还不去)”和“自分にできないとはまだ信じられない(我还不相信自己学不会)”两种意思所致的偏误。

- (6) 不去不去,我()不去,你能把我怎么样?
(7) 我()不相信我学不会。

“才”的情况也和“就”相近,比如“才2”和“才5”的两个问题(8)和(9),日本学生将上下文理解为“二度と行かない(再也不去了)”和“彼は再び寝た(他又睡觉了)”,因此选择“再(日语作“再び”)”的学生最多。

- (8) 冬天的哈尔滨实在是太冷了,我()不去呢。
(9) 直到凌晨3点他()睡觉。

即使存在这些来自母语的负迁移,笔者认为偏误的主要原因还是在于学生对“就”和“才”本身的理解不足,导致他们无法正确地将语境和这两个副词结合起来。因此,如何让学生理解并掌握“就”和“才”本身的语法功能是至关重要的。关于这一点也将在第6节中详细探讨。

第3种偏误类型是“过度类推(overgeneralization)”。过度类推是 Selinker (1972) 在介绍“中介语(interlanguage)”时最先提出的概念。所谓“类推”是指从习得或观察到的事物中总结共同的规则和结论(Brown 2000)。而“过度类推”是指学习者过度运用目的语的语法规则,并将其类推至不应有的范围(Dulay, Burt & Krashen 1982)。但这种过度类推的偏误类型出现频率很低,具体如下。

- (10) 一共()3个,完全不够大家吃。

这个问题的答案是“才3”,但是学生大多数都选择了“都(日语作“いずれも”)”。笔者推断此处是由于汉语中有“全班都去了”这样的表达方式。“全班”和“都”皆表示全体,但在汉语中是可以重复使用的。可以认为,例句(10)是过度类推的结果,日语母语使用者在看到“一共”之后自然想到“都”,因此才将二者结合起来,从而产生了偏误。

当然,调查结果中也包括笔者无法推测的偏误原因,比如下面两个选择题(11)和(12),正确答案分别为“就5”和“才4”,但是结果显示第1偏误选项为“都”和“还”,即“我都喜欢看电视,可是学习太忙没有时间看”和“只有好好学习,还能出人头地”。这两个偏误的成因虽然让人费解,但是由于是极少数的情况,在此不做过多探讨。

- (11) 我()喜欢看电视,可是学习太忙没有时间看。
(12) 只有好好学习,()能出人头地。

6. 副词“就”和“才”的教学方案

在第5节中,本文通过总结学生们的共同偏误倾向,并对具体偏误例句进行分类,发现最显著的偏误

类型是“就”和“才”的混淆，次要偏误类型是来自日语的负迁移。推测两者最主要的成因，是学生对于“就”和“才”的各个功能理解不足。关于具体原因，笔者假设了两种可能性。即，第1种可能性是由于学生接受“才”的输入不足，导致“才”的习得程度低于“就”。第2种可能性，则是同时讲解在对立情况下的“就”和“才”的语法功能，反而让学生产生了混淆。

在此，将针对这两种可能性，本文援用“可理解输入假说 (comprehensive input, Krashen 1982)”，提出些许教学方面的浅见。

“可理解输入假说”源于 Krashen (1982) 的“输入假说 (input hypothesis)”。Krashen 在 1982 年提出了第二语言习得理论中的 5 个假说：(1) 习得 - 学得假说 (acquisition-learning hypothesis)，(2) 监控假说 (monitor hypothesis)，(3) 自然顺序假说 (natural order hypothesis)，(4) 输入假说 (input hypothesis)，(5) 情感过滤假说 (affective-filter hypothesis)。其中的“输入假说”是这 5 种假说中的核心。

Krashen (1982, 1985) 提出的“输入假说”并非仅仅加大输入量，而是加大“可理解输入”量。所谓“可理解输入”，是指学生必须通过阅读或听力，吸收略高于其现有水平的第二语言输入。Krashen 同时指出，“输出训练”或“偏误订正”等方法都不如“可理解输入”效果显著。这种输入可以用公式“ $i+1$ ”来表示。所谓“ i ”是指学习者现阶段的第二语言能力，“ 1 ”是自然习得的下一个能力阶段。语言输入不能够过于困难，也就是超出现有水平两个阶段“ $i+2$ ”，或者过于简单，和现有水平一致“ $i+0$ ”。过于困难的输入会造成学习者无法理解，而过于简单的输入无法有效提高语言能力。这种假说的效果已经在很多研究中得到了证实 (Asher (1966, 1969), Macnamara (1972), Hatch (1972), Terrel (1977), Krashen (1980, 1981) 等)。

回到上文中笔者设定的两种可能性。第1种可能性，是由于课文，语法说明以及课后练习中“才”的输入量少于“就”，导致“才”的习得程度低于“就”。因此，为了解决第1种可能性，教师可以在讲解“就”和“才”的语法功能时，大量增加语法项目和练习时的例句数量（包括“日译中”和“中译日”两种），加强“可理解输入”量，从而加深学生对“就”和“才”区别的理解。

针对第2种可能性，也就是同时讲解在对立情况下的“就”和“才”，反而让学生产生了混淆这一问题，笔者推测分开讲解各种语法功能能够更加有效。在讲解顺序方面可以参照上文中的“就”和“才”的习得难易度，并采用“可理解输入 $i+1$ ”的顺序大量输入可理解信息。

7. 总结

综上所述，本文将汉语专业 2 年级，3 年级以及 4 年级的日语母语使用者作为调查对象，横断调查了学生对于副词“就”和“才”的习得情况。调查结果显示，对于学生来讲“就”的习得相对容易，而“才”非常困难。同时，本文通过分析调查表中第 1，第 2 偏误选项，发现主要偏误类型为“就”和“才”的混淆，次要偏误类型是来自日语的负迁移。这两种偏误最主要的原因是学生对“就”和“才”，特别是后者的各个功能理解不足所致。为了解决这一问题，本文援用“可理解输入假说”，对教学方面提出了些许浅见。

不过，本文提示的教学方面的建议是否有效有待在实际教学中进一步验证。这将作为笔者今后的研究课题，有待进一步考察。

参考文献

- 白梅丽 1987 现代汉语中“就”和“才”的语义分析，《中国语文》第 5 期：390-398。
 北京大学中文系 1955, 1957 级语言班 (编).1982.《现代汉语虚词例释》商务印书馆。
 陈立民 2005 也说“就”和“才”，《当代语言学》第 7 卷第 1 期：16-34。
 高霞 2004 英语国家学生副词“就”的偏误分析，《楚雄师范学院学报》第 2 期：103-107。

- 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》第2期:54-60。
- 刘爱群 2015 “才”和“就”的习得情况考察,《メディア・コミュニケーション研究》第68期:79-93。
- 鲁健骥 1994 外国人学汉语的语法偏误分析,《语言教学与研究》第1期:49-64。
- 吕叔湘 2002 《现代汉语八百词》商务印书馆。
- 曾俊一 2014 跟副词“才”有关的偏误分析,《甘肃高师学报》第19卷第6期:48-51。
- 张全生,何真 2011 中亚留学生汉语副词“才”和“就”的偏误分析,《语文学刊》第5期:20-21。
- Asher, J. 1966. The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *Modern Language Journal* 50: 79-84.
- Asher, J. 1969. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *Modern Language Journal* 53: 3-17.
- Brown, H. D. 2000. *Principle of Language Learning and Teaching*. Longman.
- Dulay, H., M. K. Burt & S. Krashen. 1982. *Language Two*. Oxford University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language*. Oxford University Press.
- Hatch, E. 1972. Some studies in second language learning. *UCLA Workpapers in Teaching English as a Second Language* 6: 29-36.
- Krashen, S. 1980. The Theoretical and Practical Relevance of Simple Codes in Second Language Acquisition. In R. Scarella and S. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Newbury House. 7-18.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Macnamara, J. 1972. Cognitive Basis of Language Learning in Infants. *Psychological Review*. 79: 1-14.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Volume 10, Issue 1-4: 209-232.
- Terrell, T. 1977. A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *Modern Language Journal*. 6: 325-337.