

汉语母语的日语初学者面临的语序困扰及教学对策

张炎

(江苏护理职业学院, 江苏淮安, 223003)

版权说明: 本文是根据知识共享署名 - 非商业性使用 4.0 国际许可协议进行发布的开放获取文章。允许以任何方式分享与复制, 只需要注明原作者和文章来源, 并禁止将其用于商业目的。

摘要: 长期以来, 学术界多将汉语母语者学习日语的语序困扰归因于汉日基本语序 (SVO 与 SOV) 的对立。然而, 汉语中广泛存在的“把”字句及做状语的介词结构证明, 汉语也兼容 SOV 语序, 且汉语介词与日语格助词在语义功能上存在对应关系。本文通过人脑解读实验和 AI 翻译实验得出结论: 阻碍汉语母语的初级日语学习者理解日语的重要原因是他们受汉语“介词 - 名词”语序的影响, 无法适应与之相反的日语“名词 - 格助词”语序, 从而干扰了顺向信息读取和加工。基于此, 本文提出以“名词 - 格助词”顺序适应性为核心的阶梯式语块 (chunk) 练习法, 通过初级单语块动词匹配与进阶多语块造句, 系统重塑学习者的句法解码路径, 为初级阶段的日语教学提供参考对策。

关键词: 语序; 日语教学; 介词; 格助词; 语块

DOI: <https://doi.org/10.62177/aper.v2i3.1390>

一、问题的提出

学术界普遍认为, 日语是严格的 SOV 型语言, 动词位于名词之后; 汉语则是 SVO 型语言, 基本语序为“主 - 谓 - 宾”, 两种语言在句子主要成分的排列顺序上相反^[1]。由于语序反映了母语者的思维模式 (先说 A 后说 B, 先听到 A 再听到 B), 因此相反的语序会给汉语母语的日语学习者带来“不适应感”, 影响日语句子的流畅理解。

然而, 事实上, SVO 型的汉语也兼容 SOV 语序^[2]。例如, “我吃了苹果”是主谓宾结构, 使用介词“把”将宾语“苹果”提至谓语动词之前, 句子便转换为主宾谓结构的“我把苹果吃了”, 二者无语义差别。该句在日语中只能说成「私はりんごを食べた」, 与“我把苹果吃了”在基本语序上完全一致。同理, 对于句子成分较多的汉语句子, 如“从这里搬苹果到仓库”, 也可转换为“把苹果从这里往仓库搬”, 其基本语序和「りんごをここから倉庫へ運ぶ」无异。

可见, 汉日在下述两方面存在相通之处: 一, 汉语中存在与日语基本语序相同的 SOV 型句子, 且这

作者简介: 张炎 (1993-), 男, 助教, 研究方向: 二语习得, E-mail: 1033847347@qq.com。

基金项目: 无。

些句子多可与 SVO 型句子相互转换；二，汉语的介词体系与日语格助词类似。由此可以得出两个推论：第一，汉语母语者在听说读写各方面对与日语相同的语序并不陌生，仅凭基本语序不同无法解释初级日语学习者面临的语序不适问题；第二，汉语母语者对赋予名词格关系的助词体系并不陌生，且汉语介词与日语格助词在用法上存在一定的对应关系，因此汉语介词到日语格助词的迁移不可能只有负迁移，格助词体系难以习得也不能完全解释语序不适的问题。

二、“介词 - 名词”与“名词 - 格助词”：关键性的微观语序差异

重新审视前文例句：汉语“把苹果从这里往仓库搬”与日语「りんごをここから倉庫へ運ぶ」在名词义、动词义以及介词和格助词的用法上完全一致，唯独格标记与名词的排列顺序上正好相反。汉语严格遵循“介词 - 名词”的前置结构，而日语则固定为“名词 - 格助词”的后置结构。这个不起眼的顺序决定了格关系读取的流程：汉语母语者在解析句子时，习惯先接收介词提供的格关系预设，带着这个预设再接收名词；而日语要求学习者先接收名词实体，待后续的格助词出现后，才能完成格关系赋值。

为验证“格标记 - 名词”的顺序是否对汉语母语者读取格关系、理解句意有重大影响，笔者进行了以下三项实验：

1. 语序重构认知实验^a：将汉语正常语序强制改写为日语语序，即“把苹果从这里往仓库搬”变为“苹果把这里从仓库往搬”。变化前的句子受试者可瞬时理解；变化后，受试者普遍产生巨大延迟，最终须在脑内主动还原为介词前置顺序才可理解。这说明汉语母语者对格标记后置具有天然的排斥性。

2. 介词剥离比对实验^b：去除所有介词，句子变为“苹果这里仓库搬”。测试结果显示，无介词版本的理解顺畅度明显高于介词后置版本。受试者反应，他们能凭借语境和常识自动补足默认介词（如“从…往…”），但介词后置却打乱了与名词的匹配关系，向后匹配不成立再向前还原更加耗时。

3. AI 翻译逻辑实验：利用百度翻译、豆包及 DeepSeek 等中国常用 AI 翻译程序对语序重构测试中的两句话进行翻译。AI 对正常汉语句子翻译准确，但将“苹果把这里从仓库往搬”翻译成了「りんごはここを倉庫から運ぶ」（苹果 / 把这里 / 从仓库 / 往搬）。可见：AI 基于汉语语料训练得到的汉语解析逻辑始终是“介词 - 名词”。

综合测试结果分析，无论是汉语母语者的人脑理解策略还是针对汉语的翻译程序设定，都依赖介词位于名词前的顺序。那么，当汉语母语的日语初学者试图用惯用的“前置预设”模式去解码日语的“后置赋值”模式^[3]时，必然产生格关系读取延误甚至失败，进而影响句意理解。

当然，这并非初级阶段日语语序难以适应的唯一原因。首先，日语格助词与汉语介词在用法上并非一一对应，初级阶段习得格助词本就存在难度。其次，汉语虽兼容 SOV 语序，但强势语序始终是 SVO^[4]。原因在于，汉语用 SVO 语序表达意思可无须介词参与，更符合语言的经济性原则，同时并非所有 SOV 的汉语句子都可转换为 SVO，通用性上 SVO 胜出。这导致初级阶段的日语学习者会默认用最简便、可靠的 VO 句式理解日语，如「家に帰る」几乎都说成“回家”，很少说“往家回”，「大人になる」仅有“变成大人”这一种说法。再次，日语中时态、肯否、被动、使役等传达说话人情态的重要信息位于句末，而这些信息在汉语中位于靠近句首的位置。这无异也会增加对日语语序的“不适感”。上述再次的原因属于日语情态的问题，将另行研究。本文仅聚焦日语初学者面临的“格标记 - 名词”语序相反导致的格关系读取不畅的问题，并探讨相应教学策略。

^a 受试者为笔者日语教学的学生，日语水平在 N4~N3 之间，样本数 110 人。

^b 同上。

三、教学对策

(一) 格助词抽象语感的培养

理解汉语母语者的“介词-名词”的顺序逻辑，是寻求教学对策的起点。汉语介词基本由动词语法化而来^[5]，保留了动词那种“影响名词”的语感，换言之，汉语“介词-名词”的本质是“语法化的动词-名词”，其实质仍是VO语序的体现。汉语母语者凭借其“影响名词”的抽象语感对紧随其后的名词进行界定，读取该名词在句中的格关系。

基于此，教学策略的第一步是在初级阶段帮助汉语母语者在面对日语格助词时，建立起类似于汉语介词那样的“影响名词”的语感。这无疑需要长期积累与培养，但在教学层面，值得从初级阶段尽早着手：在讲授格助词具体用法的同时，也向学习者介绍其“影响名词”的抽象语感，并在后续学习新用法时，重复将其还原为抽象语感^[6]。关于各格助词的抽象语感，前人已积累大量研究成果，本文不再赘述^a。需要强调的是，抽象语感属难以习得的概念，可以借助汉语中意义相近的介词，帮助学习者领悟日语格助词扮演的是他们所熟知的什么角色。

教学例：

表示“动作进行场所”的「で」，其用法类似「教室で勉強する（在教室里学习）」中的“在”，要求主体身处该场所中实施动作；而「に」表“动作到达、附着的处所”^[7]，类似于「椅子に座る（坐在椅子上）」中的“在”，要求主体的动作向那里靠近。提问：「黒板__字を書く（在黑板上写字）」应填入哪个格助词？不少学生回答「で」，因为“在教室里学习”与“在黑板上写字”在句型结构上看起来一样^b。此时及时引导：“在教室里学习”是人身处教室中进行学习，那么“在黑板上写字”难道是人也出现在黑板上去写字吗？还是说写字的动作要靠近黑板？待学生领悟后进一步说明：「黒板に字を書く」实际上说的是“把字写在黑板上”，与「椅子に座る（坐在椅子上）」中“在”的用法一致。

(二) 阶梯式语块练习的实施

在学习者获得一定的格助词语感后，本文设计了阶梯式语块（chunk）练习的教学策略^[8]。日语语块练习是训练学习者将“名词-格助词”绑定为一个个的语块来读取格关系，并在读取到的格关系范围内生成与之匹配的动词，进而完成整句话的构建。它基于下述汉语母语的日语学习者对汉语句子的听解过程范式而设计：

以汉语“把苹果从这里往仓库搬”为例，汉语母语者听到“把苹果…”时，只能确定“接下来要对苹果施以某种动作”，此时该动作尚无范围限制，可为任意行为。继续听到“把苹果从这里…”时，“对苹果做动作”新增起点条件“这里”。继而听到“把苹果从这里往仓库…”时，除起点条件外，又增加了“仓库”这一方向限定。至此，听话人听取的语境信息可概括为“接下来要对苹果施加一个动作，该动作将使苹果以‘这里’为起点、向仓库方向发生移动”。结合常识，符合条件的动词常见于搬运类，如“搬、运、送、背、扛”等，也可能是强制位移类，如“扔、抛、丢、踢、滚”等。也就是说，虽尚未知晓具体动作，但凭借动词前“介词-名词”语块的层层递进，听话人已在脑中即将出现的动作形成了综合预判，而这一切只不过是汉语母语者大脑处理的一瞬。

阶梯式语块练习的具体设计如下：

初级训练思路：指定单语块，要求学习者在低认知负荷下，读取单一的格关系并生成简单的动词与

a 如：菅井三実。「格助詞「に」の統一的分析に向けた認知言語学的アプローチ」等。

b 此处的学生为笔者日语教学的学生，日语水平在N5左右，样本数25人。

之匹配。目的在于训练学习者熟悉“名词－格助词”的顺序，建立在该顺序下读取格关系的条件反射。
示例：

指定「学校で」→ 生成可能：「学校で勉強します」

指定「学校に」→ 生成可能：「学校に行きます」

指定「学校を」→ 生成可能：「学校を卒業します」

指定「学校から」→ 生成可能：「学校から帰ります」

进阶训练思路：指定含多个“名词－格助词”的初始语块，要求学习者读取初始语块设定的多个格关系，并在格关系相互作用的限制中合理生成后续内容。示例：

指定「先生に本を」→

生成可能：「先生に本をいただいて嬉しいです」

生成可能：「先生に本を贈りました」

指定「先生にミスを」→

生成可能：「先生にミスを指摘されました」

指定「先生を友達に」→

生成可能：「先生を友達に紹介したいです」

指定「先生を駅に」→

生成可能：「先生を駅にみんなで送りました」

生成可能：「先生を駅に残したまま先に学校に帰った」

本文认为，该训练方法遵循了语言表达的实际顺序，而非传统填空选择题中“先看动词再反推助词”的逆向思维，指定初始语块提供了明确的语法边界，避免初学者随意造句，同时后续成分的开放生成则保留了语言创造性，能有效培养初级日语学习者对“名词－格助词”语块的反应能力，提高读解、听解流畅度。

四、结语

本文探究了汉语母语的日语学习者在初级阶段（N3 及之前）面临的语序不适应问题，其本质是汉语“介词－名词”与日语“名词－格助词”语序相反导致的“前置介词预设”与“后置格助词赋值”两种读取格关系的模式间的冲突。针对该情况，本文提出两项教学策略：一是在早期教学阶段向学习者介绍格助词的抽象语感，以汉语介词作为媒介，使格助词语感能够初步扎根；二是开展阶梯式语块练习，训练学习者对“名词－格助词”语块做出反应，并利用读取的格关系共同推导出与之匹配的后续内容。当然，本文也指出，日语“主观情态后置于动词”与汉语“主观情态前置于动词”的冲突同样会造成语序困扰。未来研究将探讨日语情态信息后置的问题，与本文结合形成动词前与后的日语整句语序教学体系，提升汉语母语者的日语习得效率。

利益冲突

作者声明，在发表本文方面不存在任何利益冲突。

参考文献

- [1] 陈昌来. 汉语介词的发展历程和虚化机制 [J]. 柳州职业技术学院学报, 2002,2 (3):15-22.
- [2] 菅井三実. 格助詞「に」の統一的分析に向けた認知言語学的アプローチ [J]. 世界の日本語教育, 2007,17:113-135.

- [3] 岡智之 . 日本語教育への認知言語学の応用 [J]. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 2007,58:467-481.
- [4] SCHMITT N. Formulaic Language in Second Language Teaching [M]. Cambridge: Cambridge University Press,2010.
- [5] 陆丙甫, 徐阳春, 刘小川 . 现代汉语语序的类型学研究 [J]. 东方语言学, 2012 (12):132-145.
- [6] 石原安美 . 汉日语序对比与对汉日语教学 [D]. 大连: 辽宁师范大学, 2014.
- [7] 韩涛, 张天伟 . 英汉日省略结构的语序限制条件对比研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2019 (2):29-36.
- [8] ZHOU B Y. A Comparative Study of Word Order in Chinese and Japanese Languages: Prevailing Perceptions and the Real Situation [J]. MOBA,2024.