

## 韩国学生习得汉语兼类词“给”的难度等级研究

师天武\*

### 目 录

1. 引言
2. 汉语难度等级的研究现状
3. 面向韩国学生兼类词“给”的习得难度评定
4. 结语

### 中文摘要

基于国别化、本土化的汉语教材编写研究是当下中、韩汉语教学界讨论的热点。面向韩国的汉语教材，必须要考虑韩国学生的母语背景和汉语习得特点，从而做到难易得当的教学难度排序和针对性语法注释。基于此，本研究以初级阶段兼类词“给”为例，首先考察了其在韩国现行汉语教材中的分布情况，发现不同教材对于兼类词“给”的排序不尽相同。其次，本研究在概述现有的“语言难度等级”观点基础上，提出了面向韩国学生兼类词“给”难度评定的原则，即“跨语言对比”和“输出话语考察”。最后，综合确定出了从易到难的“给1”>“给3”>“给2”>“给4”排列顺序，为未来的对韩汉语教材编写与教学设计提供指导建议。

**关键词：**兼类词“给”、难度等级、韩国学生、跨语言对比、输出性话语

\* 韩国加图立大学 中语中文学科 博士课程在读

## 1. 引言

随着国际中文教学在世界各国的推广，“中文难学”、“恶魔外语”成为了海外汉语学习者对于汉语的第一印象。<sup>1)</sup>这种“汉语难学”的印象既有学习者的主观化、刻板化认识，也有客观语言结构差异所产生的实际困难。因此，中、韩两国汉语教学界历来重视汉语作为第二语言的习得难度问题。近年来，이선희 (2019)、徐开妍,徐玥 (2024)、郭石磊 (2016) 分别从语音、语法、汉字层面对汉语作为第二语言的教学重难点进行了系统分析，提出了一系列对韩教学策略。尽管“汉语难学”已成为海外学习者的普遍印象，但上述的研究成果表明，通过科学的教学方法与针对性的教学设计，汉语的习得难度也可以逐项降低、甚至于化解。

汉语中的“给”兼有动词、介词、助词的用法，同时还有一类特殊的“V给”结构，但当前学界对“V给”中“给”的词性看法存在争议。<sup>2)</sup>此外，李炜 (2002)、王健 (2004)、木村英树 (2005) 对于“给”的语法化过程研究以及周长银 (2000)、周红 (2007)、谢晓明 (2010)、王淑华 (2014) 对于不同词性的“给”进入到相关句式后的“给”字句研究也一直是中国语言学界争论的焦点。这种来自理论语言学讨论也导致兼类词“给”的二语教学产生了一系列问题，即“给”词性划分和难度排序。当前，面向韩国学生兼类词“给”的教学难易度排序研究尚属空白，进而导致韩国现行汉语教材中兼类词“给”的排序存在一定主观性。

基于此，本篇研究考察了韩国现行汉语教材中的兼类词“给”，将动词性“给”、“V给”以及介词性“给”，分别记为：“给1”、“给2”、“给3”。其中，介词性的“给”又可以根据句中位置分为“S+给+N1+VP”和“S+VP+给+N1”，本篇研究将前者记为“给3”后者记为“给4”，考察结果如下：

1) “搜狐网”〈外国人称汉语为“恶魔之语”，在外国人心中，汉语到底有多难学？〉

[https://www.sohu.com/a/798859847\\_121142253](https://www.sohu.com/a/798859847_121142253)

2) 关于“V给”的主要看法主要有介词说、动词说。

朱德熙 (1981) 认为“V给”中的“给”是动词，“送给他一件毛衣”构成了一个连谓结构。

吕叔湘 (1999) 认为用于动词后的“给”是介词，其作用在于引导交付或传递的接受者。

〈表1〉 兼类词“给”的教材出现顺序

	兼类词“给”的排序
〈신 한어구어〉	给3→给1→给2→给4
〈신공략 중국어〉	给1→给3→给2→给4
〈다락원 중국어 마스터〉	给3→给1→给2→给4
〈맛있는 중국어〉	给1→给3→给2→给4
〈표준중국어〉	给3→给2→给1→给4
〈완전성공 중국어〉	给3→给1→给2→给4

考察后发现，韩国现行教材对于兼类词“给”的难度排序问题看法有同有异。对于“给2”和“给4”的排序基本一致，但对于动词性“给1”和介词性“给3”的排序看法不尽相同。从教学角度看，实词通常具有具体、明确的意义，易于理解和掌握，而虚词的意义往往较为抽象，习得难度较大。因此，应该先教实词，再引入虚词。但这只是从汉语自身难度出发的一般性教学原则，有时候难易度的确定还与跨语言距离有关，因此需要对比学生母语和汉语的语言差距，从而做出难易度的判定。从语言使用的实际频率来看，母语者常用的词汇应优先教授。因为高频词汇的使用覆盖面广，能帮助学生在较短时间内进入常见的语言交流场景。学生在实际应用中频繁遇到并使用这些词汇，会迅速感受到自己的语言进步，提升学习的成就感。考察《现代汉语频率辞典》后发现，介词性的“给3”位于第85位，而动词性的“给1”处于186位。因此，在教学中先引入高频的介词性“给3”也有一定合理性。

基于此，兼类词“给”的教学设计与教材排序，应当遵循使用频率优先的原则首先引入介词“给3”，还是按照从实词到虚词的一般教学顺序优先介绍动词“给1”？本研究将围绕着以下四个问题，提出兼类词“给”的对韩教学难度排序。

- 第一，面向韩国学生兼类词“给”的难度排序应该采取什么样的评价标准？
- 第二，兼类词“给”在韩语中的对应表达和跨语言差距是什么？
- 第三，韩国学生兼类词“给”的习得情况如何？各个句式使用的频率如何？
- 第四，综合问题二、三，面向韩国学生兼类词“给”的难度排序是什么？

## 2. 汉语习得难度等级的研究现状

当前汉语教学界对汉语习得难度的研究为一线汉语教学提供了重要的实践依据。黄玉花(2007)、全香兰(2006)、王宇(2000)、高宁、丛众(2010)、柴孙乐子、常辉(2022)分别从语法结构、词汇习得、语音掌握、母语迁移、输入有效性方面构建出一个较为全面的汉语习得难度框架,为不同母语背景的学习者提供了个性化的学习路径。

文献考察后发现,当前汉语教学界对于习得难度的评价和测定主要有三种方法。首先是邓守信(2003)提出的“语法点难易度评定原则”,即通过目的语自身复杂度及其跨语言差距确定困难程度。其次是高顺全(2003)提出的:通过语法化<sup>3)</sup>程度推测习得难度。最后是施家炜(1998)、肖奚强(2009)通过分析二语学习者的输出性话语,考察特定语言或文化背景的学习者对某一语法项目的习得难度。基于此,本篇研究首先对这三派难度评定观点和相关研究进行综述,再结合对韩兼类词“给”的教学特点,提出本篇研究最终选定的难易度评价原则。

### 1) 语法难易度评定原则

台湾地区的邓守信(2003)教授分别从目的语、跨语言对比两方面指出了为什么汉语的某些语言点比其他语言点更难掌握。他从句法结构、语义特点、跨语言差距、类化程度(即语法规则的适用范围)、语用功能和文体差异出发,对汉语作为第二语言习得难度的评定提出了最为系统的评价方案。

3) 语法化(grammaticalization),通常指一个意义实在的词通过历时演变转化为无实在意义、表语法功能的成分,即从实变虚,从虚变为更虚的过程。中国传统的语言学称这一现象为“实词虚化”。

〈表2〉 邓守信语法点难度评价原则<sup>4)</sup>

邓守信： 语法点难度 评定原则	考察角度	语法点难度评定原则	原则细分	
	目的语本身	结构复杂度越高，困难度越高。		非典型结构
				层次结构
				搭配限制
		语义复杂度越高，困难度越高。		语义具有多重阐释
				语义具有引申义
		越不易类化者，困难度越高。		
	语用功能越强，困难度越高。			
	口语结构困难度低，文体结构困难度高。			
跨语言对比	跨语言差距越大，困难度越高。			

但仅仅依据上述难度原则确定出某一语法点的难度等级，并非最终的研究目的。教师如何在教学中分阶段分化难点、发挥语言正迁移、进行语法点教学排序才是语言难度等级研究的最终指向。当前，台湾地区的华语教学研究<sup>5)</sup>学者在难度等级评价的基础上，还进一步就相应语法点的教学排序问题进行了深入探讨。高秀玲（2019）、黄郁欣、江丕贤、何万顺（2022）、郭玫君（2018）、梁竣璿（2020）结合教学实践确定出汉语“把字句”、“正反问与是非问句”、“量词”、“补语”的难度等级排序。根据语法点的难度等级，教师可以将教学内容按照从易到难的顺序进行排序，帮助学生在夯实语言基础的同时，逐步攻克更具挑战性的语言点。

但在不同汉语学习阶段，以上六大原则的重要程度也不尽相同。句法结构和跨语言差距在初级阶段显得尤为重要，因为它们是学习者建立语言基础的核心；而类化、语用功能和文体差异在中高级阶段逐渐凸显，反映了学习者在复杂语言环境中的应用需求。因此，对兼类词“给”等初级阶段的语法项目而言，跨

4) 根据邓守信《对外汉语教学语法（简体字版）》整理而来。

5) 与“汉语”或“中文”相比，“华语”强调的是全球华人共同使用的语言。其范围不仅限于中国，还包括了新加坡、马来西亚等其他华人社区使用的语言。

语言距离对比是重点需要考虑的难度评定原则。这体现了语言学习的递进性和系统性，随着学习者语言水平的提高，教学重、难点的评定也随之转向更复杂的语言现象。

## 2) 语法化程度测定

高顺全（2002、2011）从副词“还”的语法化研究出发，认为可以根据其语法化的程度来预测二语习得难度。汉语中的词汇语法化主要表现为意义的抽象化和主观化，语法化程度较低的语言成分，其抽象程度较小，因此相对容易习得。相反，语法化程度越高，词义的抽象程度、主观化因素越高，也就较难掌握。因此，高顺全教授根据语法化程度，提出了语法点的难度评定原则：

〈表3〉 高顺全语法化与习得难度关系

高顺全 语法化 程度测定	语法点难度评定原则
	实词比虚词的意义更容易习得。
	具体意义比抽象意义更容易习得。
	词汇意义比语法意义更容易习得。

基于上述观点，我们可以推测出：动词比介词更容易习得、动词的实词意义比其虚化用法更容易掌握。

从二语教学的视角来看，学生对于词语的习得通常遵循从具体到抽象、从实到虚的过程，这与学习者的认知发展和语言习得的一般规律相符。然而，虚词（如介词、副词、连词）虽然语义抽象，但在语言交际中的频率和重要性不可忽视。例如汉语中的“在”同时兼有动词、介词、副词的词性和用法，彭淑莉（2006）的研究表明副词“在”在一语习得和二语学习中都是较早学会的。因此，从兼类词“在”的习得考察来看，一些高频使用的虚词反而会促使它们在实际语言习得中更早出现，从而违反了语法化的基本顺序。但张成进、王盼（2022）对汉

语多义虚词“鉴于”的语法化和二语习得顺序考察却验证了高顺全提出的观点。该研究发现：多义虚词“鉴于”的语法化顺序与二语习得顺序吻合一致、存在正相关。综合来看，词语的习得顺序既可以符合语法化理论的预期，也可能因为实际使用中的频率和功能性出现偏差。这种复杂性提示我们，语法化理论和语言习得难度是动态的，需根据具体语言现象进行灵活的分析和应用。

### 3) 输出性语料的考察

施家炜(1998)、肖奚强(2009)认为对语法项目进行分级排序重要的参考是外国学生的输出性语料。因此，汉语教学语法点的难度评级，首先需要有一定数量的分级中介语语料进行统计，分析对比各级中的正误用例的比例，得出一定的习得难度和顺序。施家炜(1998)最早结合汉语语料库提出了外国留学生习得汉语22类句式的难度顺序，指出习得顺序研究对教学与研究的启示。肖奚强(2009、2012)根据分级语料库计算出了外国学生习得汉语被动句、补语、把字句的难度等级，从而为语法点的教学排序和针对性教学设计提供了理论参考。

基于语料库的难度等级计算为语法教学排序提供了重要参考，但其局限性在于忽视语法习得的多层面因素，即语境、学习策略、个体差异等。中介语语料库中正误用例的出现和教学重点和输入频率有关，仅凭借学生的输出性话语无法完全体现语法点本身的内在难度。此外，中介语语料库中的用例往往以句子为单位，缺乏对更大语境或交际情境的考量。因此，在进行语法点难度排序时，我们还必须考虑语言使用的具体语境，以便提供更符合实际交际需求的教学内容，从而提升教学效果。

### 4) 本篇研究选定的难度评价标准

上述三种理论从不同维度解释了语言习得的难易度问题。邓守信的原则强调了从语言结构和语义到语用和文体差异的全面考量；高顺全从语言的语法化

过程出发, 揭示了抽象语法结构带来的挑战; 而肖奚强则以数据为基础, 通过计算学习者的正确率为教学提供反馈。这些理论共同为教学者提供了评估学习难度的多角度框架, 使得教学更加精确和有效。而本篇研究主要关注面向韩国学生汉语兼类词“给”的难度排序问题。基于对<国际中文教育中文水平等级标准>的考察后发现, “给”属于初级阶段的语法点。<sup>6)</sup>外国学生在初级阶段的汉语学习中, 母语负迁移是学生偏误最主要的来源。因此, 本篇研究重点关注汉语的“给”在韩语中的对应表达, 从跨语言距离来确定兼类词“给”的习得难度。同时参考韩国学生习得汉语的中介语语料, 从韩国学生的输出性话语考察其对于汉语兼类词“给”的习得特点, 从而为难度排序提供语料支持。

### 3. 面向韩国学生兼类词“给”的习得难度评定

#### 1) 基于汉韩语言对比的考察

##### (1) 动词性“给1”在韩语中的对应表达

汉语中的动词性“给”是表达给予义的三价动词, 同时支配着施事主语(S)、间接宾语(N1)和直接宾语(N2)。动词性“给”进入句式后构成汉语的双及物结构, 基本格式是: “S+给+N1+N2”, 如: “我给你一本书”, 此处的“给”记作“给1”。汉语中的“给1”在韩语中的对应表达是动词“주다”, 但动词“주다”在实际使用时需要和韩语中的格助词“에 게”相搭配使用, 从而表达完整的“给予义”, 例如: <sup>7)</sup>

6) 从汉字表来看, “给”属于一级汉字表中要求会写的汉字; 从词汇表来看, “给”作为二级词表中的一项, “交给”属于二级词汇表要求掌握的内容; 从语法表来看, 介词性的“给”属于二级语法大纲中的一项。

7) 例1-例7的中文例句来自于北京语言大学BBC语料库, 韩文为对应的翻译。

- (1)a.我给他一本书。  
b.나는 그에게 책 한권을 준다.

从例(1)中的两例可以看出,动词性“给”与“주다”语义相同,都是表示给予的动词。但韩语中动词“주다”表示“给予义”时,需要通过“에게”来标示动作的接受者,即间接宾语。格助词“에게”在韩语句子中承担了标记间接受事者的作用,从而区分出直接宾语(受赠物)和间接宾语(接受者)。这种标记使句子的语法结构更加清晰,即使语序发生变化,句子的意义仍能保持准确。在汉语中,间接宾语(“他”)在句法上直接位于动词“给”后面,句子的含义依赖于词序来传达。

因此,动词“给”的韩语对应表达是“-에게 -을 주다”。

## (2) 介词性“给”在韩语中的表达

介词性的“给”进入句子后有两种格式,即:“S+VP+给+N1”和“S+给+N1+VP”。张玉莘(2020)考察母语者的使用情况后发现,“S+给+N1+VP”的使用频率远高于“S+VP+给+N1”,主要原因在于现实生活中给予对象的意念通常先于动作和给予物的出现,这与认知语言学中的时间象似性原则相一致。这两种句式中的介词性“给”均对应于韩语的与格助词“에게”,不过“에게”却和汉语中的多个介词(朝、向、为)相对应,是一对多的分裂形式。崔立斌(2006)在对韩介词“给”的教学过程中,也印证了这一观点,发现韩国学生存在汉语介词“给”和“为”、“向”的误代偏误。

〈表4〉韩语“에게”的汉语对应表达<sup>8)</sup>

韩语	汉语
与格助词:에게	介词:给、于、为、跟、同、让、管、对

8) 整理自〈NAVER 词典〉:<https://dict.naver.com>

此外，汉语中与事介词“给”既可以引入人称名词，也可以跟无生命的名词或者短语相结合，而韩语中的“~에게”仅用于引介带有生命的名词。

- (2)a. 我给妈妈打电话。  
 b. 나는 어머니에게 책을 주었다.  
 (3)a. 我给花盆打了个洞。  
 b. \*나는 화분에게 구멍을 뚫었다.  
 c. 나는 화분에 구멍을 뚫었다.

例(2a)中的介词“给”引入的是人称名词，即打电话这一动作的对象是“妈妈”，例(2b)中的“~에게”也明确指向有生命的受事者“어머니”(妈妈)，因此汉语介词“给”和韩语格助词“~에게”引入的动作对象都具有[+有生]的特点。汉语的介词“给”也可引入[-有生]的名词作为动作对象，如例(3a)中“给”引入的“花盆”。但韩语中却根据[+生命]的有无划分出了“~에게”和“~에”的区别。例(3b)中的“화분”(花盆)，是无生命的名词，需要用“~에”来引入动作“打孔”的对象，(3c)是其修正后的正确表达。

当汉语中使用介词“给”并引入第一人称“我”，形成“给我+VP”的结构时，往往带有较强的命令或要求的语气，表示说话人希望对方立即执行某个动作。这种结构常用于强调说话者的强烈意志或紧迫的情绪。金铉哲、祁志霞(2023)考察了“给我+VP”的形成原因和入位条件，认为“给我+VP”属于现代汉语中的强势指令结构，但韩语却缺乏与此相对应的用法。

因此，汉语与事介词“给”与韩语格助词“에게”是一种复杂的对应关系。

### (3) “V给”结构在韩语中的表达

“V给”结构中“给”的词性归属问题目前尚存在争议，但这无碍于我们寻找它在韩语中的对应关系。汉语表示给予义的动词后往往可以加上“给”，用于引进动作交付和传递的接受者。此时的“给”对应于韩语的助动词“주다”，例如：“사주

다”、“도와 주다”、“보여 주다”等。通过助动词“주다”来传达一种“服务”、“补助”的语气。同时，“V+주다”的动作对象后仍需添加格助词“에게”，从而明确动作对象的身份，也在句法结构中突出了受益者的角色。

- (4)a. 我送给他一本书。  
 b. 나는 그에게 책 한권을 보내 주다.  
 (5)a. ?我买给他一本书。  
 b. 나는 그에게 책 한권을 사주다.

例(4a)中给予义动词“送”组合成“送给”的格式与韩语中的“보내 주다”相对应，但肖奚强(2009)认为像“买给”这类由获取义动词组成的结构接受度很低，因此该表达不合法。而韩语中“사주다”属于合法的表达，在韩语“V+주다”结构中，像“안겨 주다”、“보여 주다”、“읽어 주다”、“데려다 주다”等不同性质的动词均可以进入“V+주다”结构。朱德熙(1979)认为汉语只有表示给予义的动词，或者部分没有给予义，但进入句式后整体表达给予义的动词，如“写给”、“留给”等动词才能进入到“V给”结构，这样来看能进入到“V给”结构中的动词是一个不大的封闭类。

此外，汉语中的“V给”结构与介词性“给”，即“S+给+N1+VP”句式存在相互转换关系，而相应的韩语句式缺乏此类变换关系，例如：

- (6)a. 我送给她一本书。  
 b. 我送一本书给他。

例(6a)中的“送给”突显转移的整体结果，倾向于表达一种现实的语气。而例(6b)强调转移的过程，即转移与到达的分离，多用于传达虚拟的语气。

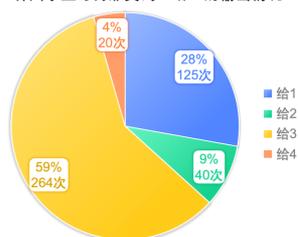
因此，汉语“V给”结构在韩语中的对应表达是：“-에게 V+주다”。“V给”中的“给”需要具有[+给予义]的特征，而韩语中的“V+주다”相对而言对于动词语义限制较为宽松。此外，“V给”结构和介词性的“S+给+N1+VP”存在相互转换关系，是一种较为复杂的对应关系。

## 2) 基于中介语语料库的考察

学习者内化了的语法规则往往难以通过直接观察来验证，因此语言教学中常采用分析学习者的输出性话语，即中介语语料库作为了解其语言掌握情况的有效方法。周小兵（2004）、肖奚强（2009）认为在二语习得研究中，可以用偏误率衡量某一语言点的难度，通常认为偏误率越低，该语言点习得的难度就越低，反之则越难。因此，除了对汉语兼类词“给”进行理论层面的汉、韩语言对比，也可以从韩国学生的话语实践出发，从汉语中介语语料库中考察韩国学生的习得情况，从而使得难度判定更为合理。

基于此，本研究首先对“全球汉语中介语语料库”中初级汉语水平韩国学生兼类词“给”的语料进行了检索，排除重复、无关的语料后，对剩余449条语料进行了统计，结果下所示：

韩国学生习得兼类词“给”的输出情况



〈图1〉韩国学生兼类词“给”输出情况

〈表5〉韩国学生习得兼类词“给”偏误情况

	偏误率	主要偏误类型
给1	8%	主语遗漏
给2	31.7%	介词误加、遗漏
给3	12.87%	其他介词误代、介词误加
给4	15%	介词遗漏

### (1) 韩国学生兼类词的输出情况

考察发现，韩国学生兼类词“给”的输出率为：“给3”>“给1”>“给2”>“给4”。

宋静（2016）曾对老舍《四世同堂》中的兼类词“给”进行了统计，发现汉

语母语者对于“给3”，即“S+给+N1+VP”句式的使用频率最高，“给1”和“给2”次之，S4使用频率最低。但根据文体不同，母语者“给2”和“给3”的使用频率实际上有所差异。张玉莘（2020）发现在书面语中，“给2”的出现频率远远大于其他词性的“给”，而在口语语体中，“给3”的出现频率最高。比对母语者对于“给”的使用情况来看，韩国学生在习得兼类词“给”时不存在刻意“回避”的现象，整体输出频率与母语者语料一致。

## (2) 韩国学生兼类词的偏误情况

韩国学生兼类词“给”的偏误率为：“给2”>“给4”>“给3”>“给1”。

其中偏误率最高的“给2”已经成了韩国学生的化石化<sup>9)</sup>偏误，在中介语语料库中发现了大量“V给”的重复性偏误<sup>10)</sup>，例如：

- (7)a.\*他常常帮给我们。  
 b.\*从今以后很努力学习，老师帮给我。  
 c.\*上海服务员介绍我们回家办法。  
 d.\*中国好吃的什么菜“jiesha”<sup>11)</sup>我。

通过上述的错误用例（7a）—（7d），我们可以发现韩国学生习得“V给”的两类偏误。首先是过度使用“给”，例如“帮给我们”、“帮给我”，造成“给”的误加偏误。其次是遗漏“给”，如“介绍我们回家办法”、“jiesha我”。这些偏误产生的根本原因在于韩国学生不了解汉语“V给”格式对于动词性质的要求，同时也和学生的母语负迁移有关。在韩语中存在“도와 주세요”和“소개해 주세요”的表达方式，因此韩国学生将母语思维负迁移到汉语学习过程中来，造成了类似的偏

9) 化石化偏误 (Fossilization Error) 指学习者在语言学习的某个阶段，尽管经过大量练习和接触目标语言，某些错误仍然长期存在，难以纠正。这种现象就像“化石”一样，固定不变。

10) 此部分的错误用例来自于“全球汉语中介语语料库”：<http://qqk.blcu.edu.cn>。

除了文中的错例外，还有“帮给”（错五次）、“问给”（错三次）等“V给”结构的错误用例。

11) “jiesha”即“介绍”。

误。

从数值来看，“给4”的偏误率也相对较高（15%），但相应的“给4”的输出量很低，只有20个例句。高顺全（2015）指出正确率、偏误率的统计分析必须建立在足够的输出样本基础上。从偏误的判断标准来说，只有当学习者的语言错误是系统性的、非偶然的才能算作是真正的偏误。这样来看，韩国学生学得“给4”的输出例句太少，现存的错句也只是孤例，且母语者“给4”的使用频率不也高，不能根据数值的标准来判定“给4”的困难度。

本篇研究认为“给4”的难度应该稍高于“给2”，理由有两个。邓守信（2003）指出，困难度低的语法项目具有使用频率高的特征，反之使用频率低的语法项目则难度较高。本研究的统计表明，韩国学生“给4”的用例远远低于其他三种类型的“给”，相较于母语者使用“给4”的频率也不足，因此“给4”的低频使用率意味着较大的困难度。原因二在于“给2”和“给4”的相互转换关系。在掌握“给2”的基础上，可以启发韩国学生进行“给2”和“给4”的句式变换练习，例如：

- (8)a.她送给儿子一块手表。  
b.她送一块手表给儿子。

——〈HSK标准教程〉第二册 第十一课

在讲解清楚“给2”的用法后，教师可以将“V给”分开，此时原先的“给2”作为双宾动词的用法，新产生句子中的“给”，即“给4”则是作为介词的用法。这种句式的变换训练既可以巩固学生对于“给2”的理解，也能引入“给4”的句式和用法，降低学生的认知和记忆负担。因此，“给4”的教学难度排序应该置于“给2”之后。

考察发现介词“给3”偏误类型最为复杂。除了介词“给”之外，韩语格助词“에게”还与汉语多个介词相对应，容易产生介词误用的现象。在韩国学生的中介语语料中也发现了这一点，即介词“给3”的误代，例如：

- (9)a.\*我们初次见的时候，她先给我说话。  
b.\*她给我学韩国语。

- c.\*他们对我介绍别的中国人。  
d.\*她过来了对我孩子做饭还有教学习,

例(9a)和例(9b)都是介词“给”和“跟”的误代。介词“给”表示单向动作,通常是指动作的将某种事物、信息或行为传递给受事者,所强调的是[+单向]的传递或施加。介词“跟”和“给”的功能类似,都用来引入动作的对象,但“跟”主要用来表示[+双向]、[+协同]的动作。例(9a)和(9b)中的动作“说话”、“学韩语”需要双方的相互配合,需要替换为介词“跟”。

在现代汉语中,介词“对”主要用来指示动作的对象,具有[+朝向]的语义特点,通常与言说类动词(说、讲、解释)、体态类动词(微笑、哭、点头)、抽象的动词(撒娇、发火、调查)相搭配。例(9c)和(9d)中的动词均不符合上述动词的类型,因此需要与介词“给”相组合,引入相应的受事者。

此外,介词“给3”也存在与动词“给”的混淆偏误。动词“给”主要用在双及物结构中,具有具体的“传递”或“给予”的意义,如“他给我一本书”。而介词“给”则用于引导受事者,表示动作的接受对象或受益对象,常用于某些动词后引出动作的对象或方向,如“他给我打电话”。

- (10)a.她给我令我担心的话。  
b.他给我电话。

例(10a)缺少谓词性成分“说”,即应该用“S+给+N1+VP”的结构表达“担心话”的接受对象。例(10b)也是同样的情况,学生误用了介词性的“给”,导致句子的谓语残缺。

汉语的“给1”,即动词性“给”与韩语是一种简单对应关系,学生在汉语学习过程中较容易产生正向迁移,习得难度也应当最低。结合韩国学生的中介语语料来看,给1的偏误率最低(8%),验证了前期跨语言对比分析的结果,属于韩国学生习得情况最好的一类。

基于对汉语中介语语料库的分析发现,韩国学生习得汉语兼类词“给”的正

确率从高到低分别为：“给1”>“给3”>“给2”>“给4”。

### 3) 小结

尽管汉语学习者面对的是相同的语法点，但由于其母语（L1）和汉语（L2）之间的差异，导致语言习得的难度、学习者的正、负迁移情况各有不同。本章节分别从跨语言对比和韩国学生的输出性语料出发，对汉语兼类词“给”的韩语对应表达及韩国学生的实际使用情况进行了分析。

〈表6〉 汉语兼类词“给”的韩语对应关系及偏误率

汉语	韩国学生 使用偏误率	韩语对应情况	困难点	
			结构差距	语义差距
给1	8%	N1에게 N2을 주다	韩语N1和N2语序自由， 汉语N1和N2语序固定。	—
给2	30%	V+ 주다	“V给”和“S+ VP+ 给+ N1” 存在转换关系。	“V给”和“V+ 주다”中 动词性质不同。
给3	12%	N1에게	韩语“N1에게” 分裂为汉语两个句式	1.汉语“给我+ VP” 强势语气功能。 2.韩语的“에게”在语义上 对应多个汉语介词。
给4	15%			

通过上表发现，汉语动词性“给1”的结构和语义与韩语的差距最小，仅涉及到了语序上的差异。在实际课堂教学中，汉语和韩语在语序上的差异贯彻学生的整个汉语学习阶段。在汉语动词“给1”双及物的教学设计时，教师只需再次强调两种语言间的语序差异即可。此外，从韩国学生的输出性语料来看，“给1”的偏误率也最低。综合来看，汉语中的动词性“给”，即“给1”对韩国学生而言困难度最低，建议排在首位。

从句法结构上来看，汉语介词“给3”和“给4”对应韩语中的格助词“에게”。从语义特征上来看，“에게”在语义上对应多个汉语介词，按照普拉特克的难度分级

模式<sup>12)</sup>而言,这两点均属于难度较高的“分散现象”。此外,汉语还有一种“给我+VP”的强势语气功能,而韩语中缺乏对应的表达。对语料统计分析后发现,韩国学生对于“给3”和“给4”的掌握情况不甚理想。本篇研究认为“给4”无论从偏误率、输出率、跨语言差距来看都属于高难度项,建议排在最后。而“给3”属于介词性“给”的典型用法,在日常交际中使用率较高,建议排在“给1”之后,位于第二位。

从汉、韩语对比结果来看,“给2”,即“V给+N1+N2”和“-에게 V+주다”的跨语言距离处于动词性“给1”和介词性“给3”、“给4”之间。韩语“-에게 V+주다”结构对于动词性质的要求较为宽泛,而在汉语中仅有自身具有[+给予义]的动词,或者和“给”相组合能产生[+给予义]的动词才可以进入这一结构。但鉴于“给2”和“给4”存在直接转换关系,易于形成语内的正迁移,建议“给2”排在“给3”之前、“给4”之后。

综合考虑汉、韩语言差距及韩国学生实际的使用表现,我们认为韩国学生学得汉语兼类词“给”的难度等级从小到大为:“给1”>“给3”>“给2”>“给4”。

#### 4. 结语

近年来,教材的国别化、本土化的问题受到广泛重视,也取得了一定的成就。所谓国别化,即根据不同国家和地区学习者的文化背景、语言习惯及需求,制定更为符合其实际情况的汉语教材和教学方案。但国别化研究不仅仅是教材内

12) 普拉克特通过对比第一语言和目标语言的差异,提出了语言学习的“难度等级模式”。

零级:学习者第一语言和目标语的某些成分完全相同,不会产生学习障碍,反而能产生正迁移。

一级:第一语言中分开的两个语言项目在目标语言中合成为一个。

二级:第一语言中存在的某个语言项目在目标语言中不存在。

三级:虽然第一语言和目标语言中都有相应的语言项目,但在形式、分布和使用上存在差异。

四级:目标语言中有的语言项目在第一语言中没有相应的项目

五级:第一语言中的一个语言项目在目标语言中分成多个不同的项目。

容的简单本土化改编，更是一个结合了文化背景、语言习惯以及学习者需求的多维度研究，体现了当今国际中文教学的精细化发展方向。

本篇研究从跨语言对比和输出性中介语语料两方面探讨了面向韩国学生兼类词“给”的难度排序问题，分别得出了三组难度顺序：

跨语言距离从低到高排序：“给1”>“给2”>“给3”=“给4”

输出频次从高到低排序为：“给3”>“给1”>“给2”>“给4”

偏误率从低到高的排序为：“给1”>“给3”>“给4”>“给2”

通过上述排序发现，动词性的“给1”无论从跨语言差距、输出频次、偏误率来看都属于韩国学生容易掌握的语言项目。从跨语言差距来考虑，介词性的“给3”和“给4”难度一致。但对韩国学生和母语者的语料考察后发现，“给4”在日常交际中的使用频次远低于“给3”，综合使用频次和偏误率来看，“给4”的难度排序应适当靠后。“给2”和韩语对应不甚复杂，但从输出性语料来看，“给2”的输出频次低、偏误率高，属于较难的习得项目。此外，“给2”本身和“给4”存在一定转换关系，因此排于“给3”之后，“给4”之前较为合理。

基于此，我们认为面向韩国学生的兼类词“给”难度从低到高应为：

“给1”>“给3”>“给2”>“给4”

在对韩汉语教材的编写和课堂教学中，兼类词“给”的教学顺序可以按照“给1”>“给3”>“给2”>“给4”的难度排列来进行，逐步加深学生对于兼类词“给”不同用法的理解，避免过早地引入复杂用法，减少学生的认知和记忆负担。

## 参考文献

- 이강재·이미경·초평엽(2019), 《중국어의신》, 서울: 동양북스, 2019年版。
- JRC중국어연구소, 《맛있는중국어》, 서울: 맛있는books, 2007年版。
- 변형우·주성일·여승환, 《신공략 중국어》, 파주:다락원, 2019年版。
- 戴桂芙·刘立新·李海燕, 《신 한어구어》, 서울: 동양북스, 2020年版。
- 김준현·왕혜경, 《완전성공 중국어》, 서울: 시사중국어사, 2014年版。
- 姜丽萍·이준복,성룡, 《표준중국어》, 파주:다락원, 2020年版。
- 北京语言大学语言教学研究所, 《现代汉语频率词典》, 北京:北京语言大学出版社, 1986年版。
- 邓守信, 《对外汉语教学语法(简体字版)》, 北京:北京语言大学出版社, 2010年版。
- 高顺全, 《基于语法化理论的汉语兼类虚词习得顺序研究》, 北京:中国社会科学出版社, 2015年版。
- 国家语言文字工作委员会, 《国际中文教育中文水平等级标准》, 北京:北京语言大学出版社, 2021年版。
- 吕叔湘, 《现代汉语八百词》, 北京:商务印书馆, 2016年版。
- 周小兵, 《对外汉语教学入门(第三版)》, 广州:中山大学出版社, 2017年版。
- 이선희, 〈浅谈韩国学习者汉语语音学习的难度层次〉, 《한국중어중문학회 학술대회 자료집》, 2019年。
- 徐开妍·徐玥, 〈面向韩国留学生的汉语数量补语下位类型多样性及教学重难点分析〉, 《국제문화연구》, 第17辑, 2024年。
- 邓守信, 〈Guidelines for grammatical description in L2 Chinese〉, 《世界汉语教学》, 第1辑, 2003年。
- 崔立斌, 〈韩国学生汉语介词学习错误分析〉, 《语言文字应用》, 第2辑, 2006年。
- 柴孙乐子·常辉, 〈母语为韩语的中高级学习者对汉语语篇层面空话题的习得研究〉, 《世界汉语教学》, 第4辑, 2022年。

- 高宁·丛众, 〈母语负迁移对韩国学生习得汉语动词的影响〉, 《长江大学学报(社会科学版)》, 第1辑, 2010年。
- 高顺全, 〈动词虚化与对外汉语教学〉, 《语言教学与研究》, 第2辑, 2002年。
- 高顺全, 〈多义副词“还”的语法化顺序和习得顺序〉, 《华文教学与研究》, 第2辑, 2011年。
- 郭石磊, 〈韩语汉字词对学生理解和使用汉语词语的影响〉, 《语文建设》, 第30辑, 2016年。
- 郭玫君, 〈华语教学语法: 探讨量词与分类词的分级与教学排序〉, 《台大华语文教学研究》, 第6辑, 2018年。
- 黄玉花, 〈韩国留学生汉语趋向补语习得特点及偏误分析〉, 《汉语学习》, 第4辑, 2007年。
- 黄郁欣·江丕贤·何万顺, 〈华语疑问句的分类与教学语法: 以是非及正反问句为焦点〉, 《华语文教学研究》, 第19辑, 2022年。
- 黄自然·肖奚强, 〈基于中介语语料库的韩国学生“把”字句习得研究〉, 《汉语学习》, 第1辑, 2012年。
- 梁竣耀, 〈日本初级中国语教材补语的选用与排序研究〉, 《华语文教学研究》, 第4辑, 2020年。
- 木村英树, 〈北京话“给”字句扩展为被动句的语义动因〉, 《汉语学报》, 第2辑, 2005年。
- 彭淑莉, 〈初级韩国学生与汉族儿童习得“在”字句的对比研究〉, 《云南师范大学学报》, 第4辑, 2006年。
- 全香兰, 〈韩语汉字词对学生习得汉语词语的影响〉, 《世界汉语教学》, 第1辑, 2006年。
- 施家炜, 〈外国留学生22类现代汉语句式的习得顺序研究〉, 《世界汉语教学》, 第4辑, 1998年。
- 王宇, 〈韩国学生在汉语学习中常出现的语音问题与中韩语音的差异〉, 《首都师范大学学报(社会科学版)》, 第3辑, 2000年。
- 王淑华, 〈常用“给”字句的语义解释〉, 《安徽农业大学学报(社会科学版)》, 第5辑, 2014年。

- 肖奚强·周文华, 〈外国学生汉语趋向补语句习得研究〉, 《汉语学习》, 第1辑, 2009年。
- 谢晓明, 〈“给”字句被动义实现的制约因素〉, 《语文研究》, 第2辑, 2010年。
- 周文华·肖奚强, 〈基于语料库的外国学生“被”字句习得研究〉, 《暨南大学华文学院学报》, 第2辑, 2009年。
- 周长银, 〈现代汉语给字句的生成句法研究〉, 《当代语言学》, 第3辑, 2000年。
- 周红, 〈现代汉语“给”字句的语义类型与语义特征〉, 《宁夏大学学报(人文社会科学版)》, 第3辑, 2007年。
- 周小兵, 〈学习难度的测定和考察〉, 《世界汉语教学》, 第1辑, 2004年。
- 朱德熙, 〈与动词‘给’相关的句法问题〉, 《方言》, 第2辑, 1979年。
- 宋静, 《汉语“给”字句的逻辑语义分析》, 四川师范大学硕士学位论文, 2016年。
- 〈NAVER 词典〉:<https://dict.naver.com>, (检索日期: 2024.10.1)
- 全球汉语中介语语料库, <http://qqk.blcu.edu.cn>, (检索日期: 2024.10.1)
- 搜狐网, [https://www.sohu.com/a/798859847\\_121142253](https://www.sohu.com/a/798859847_121142253), (检索日期: 2024.10.1)

## Abstract

### A Study on the Difficulty Levels of Korean Students' Acquisition of the Polyfunctional Word "给" in Chinese

Shi Tianwu

The Sinicization and localization of Chinese textbooks have become key research areas in both Chinese and Korean language education fields. When designing Chinese textbooks for Korean learners, it is crucial to consider their native language background and specific characteristics of Chinese language acquisition, in order to tailor the instructional difficulty and grammatical annotations accordingly. Based on this premise, the present study takes the polyfunctional word "给" (gěi) at the beginner level as a case study. Firstly, it examines the distribution of this word in current Chinese textbooks used in Korea and finds that the sequencing of "给" varies across different textbooks. Secondly, the study synthesizes existing views on "language difficulty grading" and proposes two key principles for assessing the difficulty of "给" for Korean learners: "cross-linguistic difference comparison" and "examination of productive discourse." Finally, the study applies these two principles to establish a difficulty ranking for the uses of "给" from easiest to most difficult: "给1" > "给3" > "给2" > "给4". This ordering provides guidance for the future compilation of Chinese textbooks for Korean learners and the design of Chinese language instruction.

**Keywords:** polyfunctional word "给", difficulty grading, Korean learners, cross-linguistic comparison, productive discourse

투 고 일 : 2024. 10. 10. / 심 사 일 : 2024. 10. 15.~ 2024. 11. 15. / 게재확정일 : 2024. 11. 20.