

日语学习者“意义建构”的特征 ——以「Vテモイイカ」为例

大连外国语大学 软件学院 李莹

[摘要] 本文以「Vテモイイカ」句为对象,围绕该句型“说话者即行为者”这一重要成立条件,分析了中国日语学习者建构该句型意义的方式和过程。结果显示学习者对该句型建构正确意义时有三种方法,随着日语能力的提升而得以巩固和加强,并在其他知识的加入下得以发展;而学习者获得正确“意义建构”之前对其进行的错误建构有两种方法,其中一种随着日语能力的提高而逐渐消失,而另一种却未呈现减少趋势。同时,本文基于研究结果对影响日语学习者对该句型进行“意义建构”的因素进行了讨论。

[关键词] 日语学习者 意义建构 Vテモイイカ

引言

建构主义是一种关于知识和学习的理论,强调学习者的主动性,认为学习是学习者基于原有的知识经验生成意义、建构理解的过程,而这一过程常常是在社会文化互动中完成的。这种文化互动包括对语境的理解、他人(包括教师和学习伙伴)的帮助、资料的学习等。学习者在这种文化互动中较深刻地理解事物的性质、规律以及事物之间的内在联系,即“意义建构”,这也是整个学习过程的最终目标。笔者认为学习者对知识的意义建构是需要过程的,在达到最终目标之前学习者意义建构的方式和过程能够体现影响其学习的因素,通过对方式和过程以及因素的分析 and 讨论可以启发教学,改善并促进学习。

在外语研究方法中,偏误分析研究对理论验证与实践指导都有相对重要的意义。但是偏误分析的结果只为我们展现了学习者进行意义建构的一个侧面,要全面了解学习者的语言行为,既要考

虑偏误,也要考虑非偏误之处,这样才能再现学习者意义建构的特点。本研究以日语「Vテモイイカ」句为例,通过分析学习者在该句型建构意义的方式和过程中展现的特点,寻找影响学习者建构意义的因素。笔者在「Vテモイイカ」句的相关文献中发现,研究者们均指出学习者在使用该句型时出现的偏误所在并探讨偏误出现的原因。如张建华(2001)提到学习者在动作主体是听话者、行动的决定权在听话者的情况下误译很多。林千贺(2011)也提到日语学习者在不同场景下产出的「Vテモイイカ」句中所表示的动作主体和动作的实际主体之间存在“颠倒”的现象。「Vテモイイカ」句是表示“针对自己的行为向对方请求许可”的句型,汉语译为“可以……吗?”。该句型的使用规则中有一项重要成立条件,即句型中“V”的实际动作行为者必须是说话者^[1],简称“说话者即行为者”条件。这也是相关文献中提到的易产生偏误之处。因此,可以认为学习者学习该句型的最终目标是满足此项条件。本文就围绕该条件分析学习者进行“意义建构”的方法和特点。

1 实验

本研究的目的是要利用学习者产出的日语表达来反观其对知识用法的理解和认知,因此收集的数据应适用于观测受试者在语用方面以及社会语用方面的理解和意识。小早川麻衣子(2008)认为语篇补全测试(discourse completion test: DCT)所得数据适用于该类型的分析,因此本研究采用该方法进行数据收集。

受试者是中国大连某大学日语专业3、4年级学生,随机筛选并按其日语能力(N1、N2、N3)等级划分后,52人为N1水平,79人为N2水平,39人为N3水平。

具体的实验设计如下:

根据蒲谷宏(2007)等相关研究,笔者在调查问卷中设置了6个预计能够产出「Vテモイイカ」句的场面,分别是以“请求”“指示”“告知”“请求许可”“提议”“邀请”为语言行为目的的场面,按顺序编号为1-6。问卷中要求受试者根据各语境场面的设置,按照自己的理解写出问答形式的对话。鉴于受试者日语能力上的差异,为了更准确地把握受试者所传达的日语表述的含义,笔者又在问卷中同时要求受试者写出相应的汉语翻译,也是为了通过汉语翻译把握受试者对场面的理解。为了确保不出现受试者因日语水平受限而无法看懂调查内容的情况,调查问卷使用汉语制成。

发出调查问卷后共收回170份。笔者整理出了「Vテモイイカ」句共134句并对其进行编号。例如:“87-N2-1”表示第87号问卷是日语能力为N2的学习者在“请求”场面产出的对话。

按照是否满足“说话者即行为者”这一重要成立条件,笔者对学习者的句子进行正误判断。结果显示,满足“说话者即行为者”条件的句子约占70%,而未满足该条件的句子约占30%(本文中满足“说话者即行为者”条件的句子视为正用,将未满足该条件的句子视为误用)。各场面的正误比例如右栏图1所示。

2 学习者建构“说话者即行为者”条件的方式

如图1所示,“请求”“指示”“邀请”三个场面中满足“说话者即行为者”条件的句子产出率相对较低,“告知”“请求许可”“提议”三个场面中的产出率。从各场面中动作的实际行为者来看,“请求”“指示”“邀请”三场面下动作的实际行为者是听话者,“告知”“请求许可”“提议”三场面下动作的实际行为者是说话者。换言之,在本研究中,「Vテモイイカ」中“V”的实际行为者是听话者时学习者对该条件进行意义建构有困难,反之“V”的实际行为者是说话者时学习者相对容易对该条件进行意义建构。接下来,就按照场面中实际行为者的不同,将六个场面分为两类,对学习者的「Vテモイイカ」句进行分析。

2.1 “V”动作的实际行为者是听话者的场面

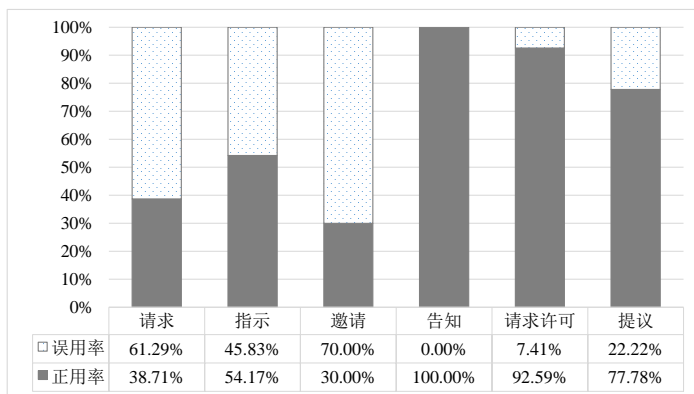
在“请求”“指示”“邀请”三场面中,学习者为满足“说话者即行为者”条件进行“意义建构”的方法具体体现为以下三点:

1. 将表示授受关系的补助动词「テモラウ」接在「Vテモイイカ」的“V”之后,将“V”的行为者从听话者转变为说话者。例如“请求”场面:

例(1) 先生、すみません。この内容はもう一度
教えてもらってもいいですか。

老师,打扰一下,这些内容可以再教我一遍吗?

(87-N2-1)



注:图中百分比来源于作者问卷调查中的数据。

图1 六场面中「Vテモイイカ」句的正误比例

2. 「Vテモイイカ」中的“V”选用具有“行为者必然是说话者”性质的动词。例如“请求”场面：

(2) 先生、すみません。ちょっとわからないところがありますが、もう一度伺ってもよろしいでしょうか。

老师，不好意思，稍微有点儿不懂的地方，再问一遍可以吗？ (20-N2-1)

3. 通过补全句中涉及的听话者，能够明确表示「Vテモイイカ」中的“V”的行为者是说话者。例如“指示”场面：

(3) これ、任せてもいいですか。

能帮我复印一下吗？ (36-N2-2)

(3)是听话者“你”被省略的表达方式，将句中听话者补全变成(3')后，可知「任せる」的行为者是“我”，即说话者。

(3')これ、(あなたに) 任せてもいいですか。

与其相对，“请求”“指示”“邀请”三场面中未满足“说话者即行为者”条件句子的产出率高最有可能是因为在，这类场面中说话者向听话者表示其意图后，付诸于实际行动的行为者是听话者，而学习者将表示听话者行为的动词“V”不加改变直接用于「Vテモイイカ」句中，从而违反“说话者即行为者”条件。通过对未满足条件句子的分析，笔者发现学习者进行“意义建构”主要有两种方法：

1. 将动作的实际行为者是听话者的动词“V”直接用于「Vテモイイカ」。在该类场面中，利用此种方法产出的误用句占了很大比例。例如“请求”场面：

(4) *先生、ちょっとわからないことがありますので、もう一回説明してもいいですか。

老师我没太听懂，您能再讲一遍吗？ (37-N2-1)

2. 在动作的实际行为者是听话者的动词“V”后使用授受关系补助动词「テクレル」。有“为我而做”的含义，授受关系补助动词「テクレル」同

「テモラウ」一样都能够表示“说话者即恩惠的接受者”的含义。但“V”的行为者仍是听话者，并不能因此满足“说话者即行为者”条件。此种方法产出的句子比重并不大，但在“请求”“指示”“邀请”三个场面中均有出现。例如“请求”场面：

(5) *先生、すみませんが、授業の内容の中で理解できないところがありますが、もう一度説明してくれてもいいですか。

老师，课上的内容有些地方没能理解，能再稍微讲一遍吗？ (156-N1-1)

通过学习者利用「テクレル」来建构「Vテモイイカ」句的意义这一行为可以推测出，学习者在与语境的互动中，获取了“恩惠”这一认知，将对方为自己所做的行为（即听话者为说话者所做的行为）视为有恩于己的行为，并从与目标语言的互动中获取并有意识地倾向于使用表达恩惠的授受关系补助动词。

2.2 “V”动作的实际行为者是说话者的场面

前述“告知”“请求许可”“提议”三场面中满足“说话者即行为者”条件句子的产出率高，是因为在这类场面中说话者向听话者表明其意图后，付诸于实际行动的行为者是说话者，无论从内容还是形式上都极易满足“说话者即行为者”条件。因此，在该类场面中，学习者对正用句进行“意义建构”的具体方法就是直接将实际行为者是说话者的动词“V”用于「Vテモイイカ」。例如“告知”场面：

(6) あのう、先生、すみませんが、突然お腹が痛いんですけど、トイレへ行ってもよろしいでしょうか。

老师，很抱歉，我突然间肚子很疼，可以去一下卫生间吗？ (2-N2-3)

此外，在学习者产出的正用句中，还出现了较为复杂的形式。例如“请求许可”场面：

(7) 先生、寸劇の監督をやらせていただいてもよろしいですか。

老师,可以让我当短剧的导演吗? (123-N1-4)

(7)中的「監督をやる」的行为者是说话者,所以原本可以直接将动词「やる」用于「Vテモイカ」。但是,显然产出(7)的学习者却选择了比一般形式复杂的表达方式。(7)中所使用的复杂表达方式是「Vサセテモラッテモイカ」,只有3句,且均为日语能力N1水平学习者产出。

对于「Vサセテモラッテモイカ」形式中动作“V”的行为者,蒲谷宏^[2]有以下整理:

「シ」=“说话者自己”的“动作”

「サセル」=“听话者对方”的“动作”

「(シ)テモラウ」=“说话者自己”的“动作”

「サセテモラウ」全体=“说话者自己”的“动作”(笔者译)

即(7)中的「やる」的行为者是说话者,通过变成使役态「やらせる」则行为者变成听话者,再与授受关系补助动词「テモラウ」连用变成「やらせてもらう」后,整体动作的行为者又变为说话者。对于「サセテモラウ」以及「サセテイタダク」形式的使用,菊地康人(1997)指出「サセテイタダク」中的「サセル」的用法中,有表示恩惠和善意的“给予许可”的用法,即「サセテイタダク」作为敬语表达形式,具有表示相对抬高恩惠的给予者,降低接受者(动作行为者)的功能。从只有日语能力相对较高的学习者产出这样复杂句子的背后,似乎可以观察到日语学习者中存在着“高等级的日语能力=熟练的敬语表达”的意识。

与其相对,“告知”“请求许可”“提议”三场面中,学习者产出未满足条件的句子虽少,却发现了两种学习者对该句型进行的“意义建构”的方法:

1. 在动作的实际行为者是说话者的动词“V”后连接授受关系补助动词「テクレル」。此种用法可认为是说话者为了强调能够进行「Vテモイカ」中的“V”表示的行为是“为我”而做,即接受听话者的恩惠。例如“请求许可”场面:

(8) *みなさん、私は今度の寸劇の監督してくれていいですか。

同学们,可不可以让我担任这次短剧的导演? (46-N2-4)

2. 在「Vテモイカ」的“V”之前使用「私に」,借以明确动作“V”是“为我”而做,其行为者是听话者。例如“提议”场面:

(9) *先生、お荷物、私にらせていいですか。

老师,我帮你拿行李怎么样? (48-N2-5)

3 学习者建构“说话者即行为者”条件的过程

本节中,围绕着“说话者即行为者”条件,分别从满足条件和未满足条件两个方面探讨学习者对该条件进行意义建构的过程。

3.1 满足“说话者即行为者”条件的建构过程

如前所述,在“告知”“请求许可”“提议”三场面中,动作的实际行为者是说话者时已经满足了“说话者即行为者”的条件,因而有利于学习者建构该条件。因此,从该三个场面中产出的满足条件的句中无法判断学习者是否是因为真正建构了对该条件的理解而产出正用的。所以,纵向分析时主要以“请求”“指示”“邀请”三场面中满足条件的句子为分析对象。因为动作的实际行为者是听话者的场面中,从学习者所产出的正用句分析出了其调整“V”行为者的方法,表明了学习者对该条件已经理解。表1是“请求”“指示”“邀请”三场面中不同日语等级的学习者产出的满足“说话者即行为者”条件句的数量及比例。

表1 实际行为者是听话者场面中满足条件句的数量及比例

日语能力等级	请求	指示	邀请	合计	总句数	比例
N1	4	9	3	16	57	28.07%
N2	7	4	0	11	55	20.00%
N3	1	0	0	1	22	4.55%

注:表中数据依据作者问卷调查所得。

如表1所示,满足“说话者即行为者”条件句的产出随着日语能力的提升而呈增加趋势。2.1中所述的学习者满足“说话者即行为者”条件的三

种方法中,方法2只有4句,且其使用的动词都是「伺う」和「お願いする」等自谦动词,学习者将其作为惯用表达来使用的可能性很大。因此,在此忽略方法2,用按照方法1和方法3产出的句子计算在不同日语能力等级下学习者所产出的满足条件句占所在能力等级总产出句的比例。结果如图2所示。

方法1在“请求”“指示”场面的使用出现在N2和N1阶段,随着日语能力等级的提高其比例也在上升,而在“邀请”场面的使用只出现在N1阶段。由此可知,学习者利用方法1对“说话者即行为者”条件进行意义建构是从N2阶段开始的,产出率的提升意味着这种建构方法随着日语能力提高而得到加强。

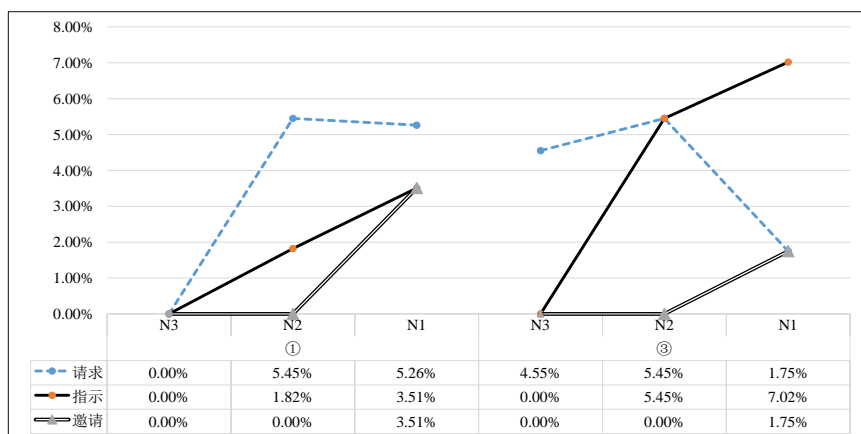
方法3在“指示”场面的使用情况与方法1相同,也是从N2阶段开始并随能力等级提高而增加。但是,在“请求”场面中,N2阶段的产出比例比N1和N3阶段都高,但句数较少无法判断其倾向。此外,在“邀请”场面中,只有N1阶段有1.75%的产出率。由此可见,学习者对“说话者即行为者”条件进行意义建构的方法3在N2和N1阶段较为多见,N3阶段较少。

3.2 未满足“说话者即行为者”条件的建构过程

如前所述,未满足条件句的产出是由于学习者在进行意义建构时未能满足“说话者即行为者”的条件,主要通过两种方法进行。其具体表达形式为「*テモイイカ」和「*テクレテモイイカ」两种形式,计算在各能力等级下学习者产出的两种形式的句子占总产出句的比例,其结果如图3所示。

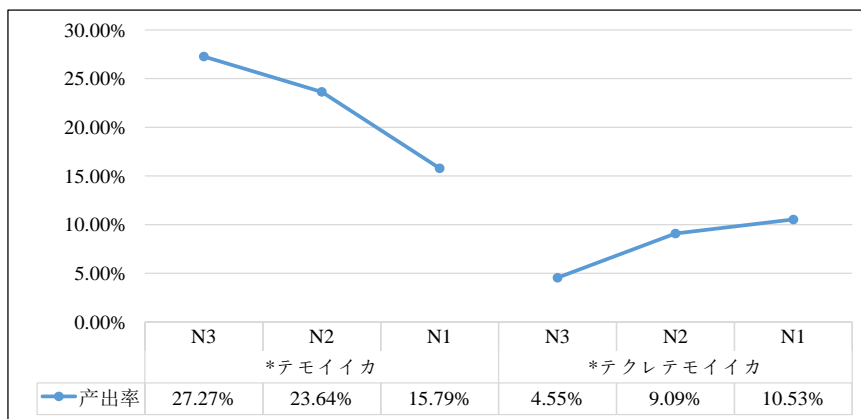
从两种形式的整体产出比例来看,「*テモイイカ」的比例较高,因此可以说这种形式具有一定的代表性。

「*テモイイカ」的产出比例按照N3>N2>N1的顺序逐渐减少,同时从图表中折线的倾斜度可知,N2与N1之间比例的差值要大于N3与N2之间比例的差值。这说明,随着日语能力等级的提高,学习者在「Vテモイイカ」句的意义建构中,对于“说话者即行为者”条件的理解在逐渐强化。同时可观察到学习者对该条件进行准确的意义建构是从N1阶段开始的。「*テクレテモイイカ」的产出比例整体并不高。但是与「*テモイイカ」所不同的是,随着学习者日语能力等级的提高,该种形式的比例并没有减少,而是呈N3<N2<N1的



注:图中百分比来源于作者问卷调查中的数据。

图2 方法1和方法3满足条件句的产出比例



注:图中百分比来源于作者问卷调查中的数据。

图3 「*テモイイカ」和「*テクレテモイイカ」的产出比例

上升趋势。如图3所示,N2和N1阶段的「*テクレテモイイカ」的产出比例超过了N3阶段。这意味着什么呢?「*テクレテモイイカ」是在「Vテモイイカ」的“V”后使用了授受关系补助动词「テクレル」的形式。日语中,「テクレル」表示听话者为说话者做某事,“V”的行为者是听话者。因此,说话者使用「テクレル」可以用来表示对听话者“为我所做”的行为(利益/恩惠)的感谢之情。但是在这样的情况下使用「Vテモイイカ」句时,却违反了“说话者即行为者”条件。N2和N1阶段中「*テクレテモイイカ」的产出比例高说明学习者已经形成了可以用「テクレル」向听话者“为我而做”的行为表示敬意的意义建构,但与「Vテモイイカ」中“V”的行为者相关的“说话者即行为者”条件的意义建构尚未形成。从而,使得利用「テクレル」向听话者“为我”所做的行为表示敬意的知识获得优先使用,才导致「*テクレテモイイカ」这样形式的产出。由此,更能观察到中国日语学习者中“高等级的日语能力=熟练的敬语表达”这样的意识很深。学习者产出的这两类误用中,方法2的出现,很可能是由于学习者在「Vテモイイカ」句的意义建构形成之前,即对“说话者即行为者”条件理解之前,对「クレル」所表现的敬语特征的意识随着学习能力等级的提高而加强导致的。

4 讨 论

通过对学习者产出的两类「Vテモイイカ」句的分析,我们可以看出「Vテモイイカ」句的成立条件——“说话者即行为者”——是学习者对该句型意义建构的关键所在,学习者产出未满足条件句说明对该条件的意义建构并未形成。特别是从「*テクレテモイイカ」在N2、N1阶段的产出比例相对增加的情况可知,对于学习者来说对“说话者即行为者”条件的意义建构并非易事。那么,为什么对于本研究中的学习者来说该条件的意义建构很难呢?可以从汉日语法对比角度以及学习者接受的

日语教学情况进行讨论。

首先来看受试者在产出日语句的同时所产出的汉语翻译。如图4所示。

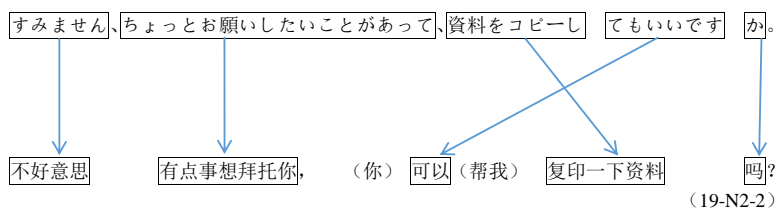
关于汉语的“可以”与日语的「てもいい」之间的区别,李琚宁(2007:31)有如下陈述:

在「してもいい」与“可以”的疑问表达形式中,有“要求许可”与“要求允诺”两种意义,其中“要求许可”表示就说话者自身的行为向对方要求许可,这一用法「してもいい」与“可以”都适用。为了解决说话者所面临的问题要求听话者允诺该行为的“要求允诺”的用法中,「してもいい」与“可以”出现了不同。汉语中,能够使用以听话者作主语的“你可以……吗?”这种形式表示“要求允诺”。但是日语中听话者作主语的「*あなたは…してもいいか」的说法是不自然的,必须将其转为「わたしはあなたに…してもらってもいいか」。

日语是具有实质含义的词或词干,与具有语法功能的要素结合,来表示其在句中语法的作用和关系。就「Vテモイイカ」句而言,「Vテモ」和「イイカ」是相互紧密结合在一起的情态(modality)表达形式,不容其它要素介入。例如,图4就不可以根据汉语意思变成如下形式:

(你)可以 帮我复印一下资料 吗?
⇒*(あなたは) 資料をコピーしても 私のために いいですか。

虽然日语中无法用其它语法要素介入已经语法化的表达形式,但日语是用助词表示名词和动词间的格,而决定格的是动词的最终形式。那么



注:该例句取自作者的问卷调查。

图4 “说话者即行为者”条件违反句的汉日对照图

图4中「資料をコピーしてもいいですか」可以通过改变动词「コピーする」的形式来改变动词的格。如(10)所示:

(10)(私はあなたに)資料をコピーしてもらってもいいですか。

动词「コピーする」后面连接「てもらう」形成的「コピーしてもらう」,其主格是由动词的最终形式中「モラウ」决定的,则主格为第一人称即说话者,因此符合「テモイイカ」句的成立条件,即“说话者即行为者”。

与日语不同,汉语的“可以”不受人称限制,因此也不存在“说话者即行为者”的条件限制。如苏红(2010)所指出的汉语“可以”的使用规则,即“S+可以+动词句”。“S”表示“动词句”的行为者,并没有特定的人称限制,第一,二,三人称均可。在变成疑问句使用时亦如此,如上页图4所表示的“指示”场面的句子的汉语翻译中,“可以”之前的第二人称主语“你”,是行为者却不是说话者,不像日语那样受「テモイイカ」句的“说话者即行为者”条件的限制。

通过以上对比可以推测出,未满足“说话者即行为者”句的出现很大可能是因为学习者受母语语法影响。学习者认为「Vテモイイ」与“可以”是相同的,便将“可以”的使用规则搬用于日语中。换言之,就是学习者利用母语中的既有知识,对目标语言中相应的内容进行了相同的意义建构。

接下来,从学习者接受的日语教学情况进行讨论。本研究中的受试群体所使用的教科书^[9]中,对于「V+てもいいです」做了如下讲解:

这是表示允许做某事的句型。相当于汉语的“可以~”。

ても(でも)いいです:由接续助词「ても」和形容词「いい」构成。接在动词连用形之后,表示同意,认可。接词尾为「ぐ・ぬ・ぶ・む」的「五段活用動詞」时,「ても」变成「でも」。

讲解中“相当于汉语的‘可以~’”这句将「Vテモイイ」与“可以”等同起来,但并没有明确指出

疑问句「Vテモイイカ」的存在及用法,更没有对“说话者即行为者”条件的说明。

另外,“由接续助词「ても」和形容词「いい」构成”这句忽略了「Vテモイイ」是形式化语法这一点,「Vテモ」和「イイ」是结合在一起不可分开使用的。然而学习者按照上述解说进行理解时,就很有可能把「Vテモイイ」与“可以”等同,即词(「Vても」)和词(「いい」)之间互不限制,是独立的存在。之所以这么推测,是因为学习者产出的误用句全都可以变为「あなたはVします。いいですか」的形式。例如上页图4中「*この資料をコピーしてもいいですか」可变为:あなたはこの資料をコピーします。いいですか。

基于上述教材的内容,若教师以传统教学方法,即先讲语法后再理解会话,或是在带领学习者理解会话时对出现的语法项目进行讲解,对该句型的讲解也多侧重汉语翻译,以及语法和语用方法(会话)的替换练习等的话,那么学习者对该句型进行意义建构时也容易侧重在含义和动词变形等方面,而忽视关键条件的建构。

5 结 语

综上所述,虽然本研究中受试者在学习「Vテモイイカ」句的过程中,所接受的是基于母语知识的记忆法或翻译法的教学方式,但学习者对该句型进行意义建构时并没有完全接受来自教授方的传递,既以“传递—接受”为主要方式的传统意义建构并未形成。而笔者通过分析所了解的学习者对该句型的意义建构的特征,实则体现了建构主义之意义建构的“自主建构”方式,即通过与环境的相互作用,在外界资源的支持下,基于一定的知识结构主动建立联系,细化联系^[4]。无论是将母语中的规则套用于目标语言的意义建构,还是受目标语言中其它因素的影响,对目标语言知识产生作用的都是学习者的既有知识。

本稿的研究对象「Vテモイイカ」句,迄今为止作为重要语法项目被提及的情况很少,但在对人际语言使用方面却逐渐受到重视。因此,有

必要将「Vテモイイカ」句从原有的「Vテモイイ」中分离出来,引起学习者的重视。另外,教材中翻译式讲解方法其目的是利用学习者的母语知识来理解目标语言,但是「Vテモイイ」中有“可以”无法对应的含义,而这种含义的存在犹如习得过程中的陷阱一般,无法回避。同时,目前的日语教育中,关于「Vテモイイカ」句成立的重要条件未曾被明确指出,这在很大程度上给学习者在知识传递上造成了障碍。即使将李琺宁(2007)指出的「Vテモイイ」和“可以”之间的区别提供给学习者要求其记忆,也并不能保证学习效果。

在外语环境中的日语教学,是不可能完全与母语进行隔离的,那么就更需要打磨母语知识的

使用方法。因此,今后在教授「Vテモイイカ」句的过程中,笔者认为有必要利用学习者的既有知识进行教学。相比以往利用学习者母语的记法法和翻译法等教学方法,重视学习者既有知识的教学方法更能够充分发挥学习者的主观能动性。简言之,就是利用学习者对母语、目标语言、学习者语言的认知,以完成对目标语言知识的意义建构。例如,将「Vテモイイカ」句的正用及误用同时提供给学习者,让学习者思考各自在形式上的特点,然后将正用句、误用句及母语表达进行对照,让学习者建构与该句型相关的知识,再设立假说、验证假说,在反复验证中不断摸索,从而达到语言学习的最终目标。

注

- [1] 高梨信乃. 評価のモダリティー現代日本語における記述的研究[M]. 東京: くろしお, 2010: 213.
 [2] 蒲谷宏. 「丁寧さの原理」に基づく「許可求め型表現」に関する考察[J]. 国語学研究と資料, 2007(30): 43.
 [3] 蔡全胜, 刘晓华. 新大学日本語(第一册)[M]. 大连: 大连理工大学出版社, 2007: 157.
 [4] 蒋志辉, 周兆雄. 建构主义的意义建构本质解析[J]. 高等函授学报(自然科学版), 2011(24-3): 26.

参考文献

- 李琺宁. 「してもいい」与“可以”的对比研究[J]. 日语学习与研究, 2007(133).
 小矢野哲夫. 「してもいい」文のモダリティー—言語行動の観点から[C]//益岡隆志, 野田尚史, 森山卓郎(編)日本語文法の新地平2 文論編, 東京: くろしお, 2006: 101.
 小早川麻衣子. 日本語学習者を対象とした中間言語語用論研究の問題点と今後の展望—データ収集方法及び分析の観点から[J]. 第二言語としての日本語の習得研究, 2008(11).
 林千賀. 中国語母語話者の許可疑問文「てもいいですか」の使用実態から見た日本語教育への示唆—機能面から[J]. 言語教育・コミュニケーション研究, 2011(6).
 菊地康人. 変わりゆく「させていただく」[J]. 言語, 1997(26-6).
 張建華. “許可”言語行動様式における文化的相違—中国人日本語学習者と日本語母語話者の比較[J]. 日本語科学(第8回国立国語研究所国際シンポジウム報告), 2001(4).
 奥田靖雄. 文の意味的なタイプ—その対象的な内容とモーダルな意味とのからみあい[J]. 教育国語, 1988(92).
 蘇紅. しっかり学ぶ中国語文法: 解説と練習問題[M]. 東京: ベレ出版, 2010.

作者简介: 李莹(1980—)女 汉族 大连外国语学院软件学院讲师 研究方向: 日语语言研究、日语教育研究
 联系方式: E-mail: 13478688692@163.com

Characteristics of the "Meaning Construction" of Japanese Learners: A Case Study of "V+temoiika"

Abstract: Focusing on the sentence pattern "V+teomiika", this paper analyzes the way and process by which Chinese Japa-

nese language learners construct the meaning of this sentence pattern with the important prerequisite that "the speaker is the actor". The results indicate that there are three ways for learners to construct the correct meaning, which can be consolidated and strengthened with the advancement of Japanese proficiency and developed with the enrichment of additional knowledge. Meanwhile there are two ways for learners to construct the incorrect meaning before they make the correct one, one of which gradually disappears with the improvement of Japanese language, while the other does not decrease correspondingly. On the basis of these research results, the paper also discusses the factors affecting the meaning construction of Japanese learners as they make use of this sentence pattern.

Keywords: Japanese learners; meaning construction; V+temoiika

Author's Information:

Li Ying (Female) Year of Birth: 1980
Lecturer at Dalian University of Foreign Languages, China
Japanese Linguistics, Japanese Language Education
E-mail: 13478688692@163.com

学术用语对照

语言学领域

日文	中文	英文
広母音	低元音	low vowel
フット	音步	foot
フォルマント	共振峰	formant
副次調音	次要调音、次要发音	secondary articulation
ふるえ音	颤音	trill
プロソディー	韵律	prosody
プロミネンス	突显	prominence
文アクセント	句重音	sentence accent
分節音	音段成分	segment
閉音節	闭音节	closed syllable
閉鎖音	塞音	stop
平板式	平板型	unaccented type
弁別素性	区别特征	distinctive feature
弁別の特徴	区别特征	distinctive feature
母音	元音	vowel
母音調和	元音和谐	vowel harmony
母音連続	二连元音、连拼分读	hiatus
補助記号	变音符	diacritic
摩擦音	擦音	fricative
ミニマル・ペア	最小对立对	minimal pair
無核式	无核型	unaccented type
無気音	不送气音	unaspirated
無声音	清音、不带声音	voiceless
無声化	清化	devoicing
無声母音	清化元音	devoiced vowel
モーラ	莫拉、音拍	mora
有核式	有核型	accented type
有気音	送气音	aspirated
有声音	浊音、带声音	voiced

(下转第107页)

参考文献:(见2020年第1期第42页)

(资料整理:南开大学 杨文江 王健宜)