

# 中介语视角下坦桑尼亚学生“可能补语”习得研究

董呈霖

浙江师范大学国际处, 浙江 金华

收稿日期: 2026年9月7日; 录用日期: 2026年10月9日; 发布日期: 2026年10月22日

## 摘要

本研究以中介语理论和自然顺序假说为理论基础, 探讨坦桑尼亚学生习得汉语“可能补语”的发展路径与偏误特征。通过对达累斯萨拉姆大学孔子学院30名学生的语料进行分析, 发现其习得过程呈现“替代策略-结构重构-准母语化”三阶段, 偏误主要包括否定结构混用、词序错误与句法回避, 偏误来源于母语迁移、结构复杂性与教学输入不均衡。研究在揭示学生习得顺序的基础上, 提出了构式对比、否定结构训练、情境化输入等教学建议, 为汉语作为第二语言教学提供实证支持。

## 关键词

可能补语, 中介语, 偏误分析, 习得路径

## A Study on the Acquisition Path of the Chinese “Potential Complement” by Tanzanian Students from the Perspective of Interlanguage

Chenglin Dong

International Office, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: September 7, 2026; accepted: October 9, 2026; published: October 22, 2026

## Abstract

Based on Interlanguage Theory and the Natural Order Hypothesis, this study investigates the developmental path and error characteristics in the acquisition of Chinese “potential complements” by

**Tanzanian learners. An analysis of language data from 30 students at the Confucius Institute at the University of Dar es Salaam reveals a three-stage acquisition process: “substitution strategy - structural restructuring - quasi-native competence”. The main error types include misuse of negative structures, word order errors, and syntactic avoidance. These errors stem from factors such as mother tongue transfer, structural complexity, and imbalanced teaching input. Drawing on the observed acquisition sequence, the study proposes pedagogical suggestions including constructional comparison, focused training on negative structures, and contextualized input, offering empirical support for teaching Chinese as a second language.**

## Keywords

Potential Complement, Interlanguage, Error Analysis, Acquisition Path

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

“可能补语”是现代汉语中的重要语法结构，说明动作进行或实现的可能性，其复杂的语法结构(S + V + 得/不 + C + 其他成分)是汉语教学的难点。随着“一带一路”倡议的推进，坦桑尼亚汉语学习者不断增长，然而针对该群体习得可能补语的研究仍较匮乏。教学实践表明，坦桑尼亚学生在习得“可能补语”时表现出特有的困难，这些困难既源于可能补语本身的复杂性，也源于学生母语与汉语类型学差异的影响。

为填补坦桑尼亚学生可能补语习得研究的空白，本文以自然顺序假说理论和中介语理论为基础，结合收集的语料，描述坦桑尼亚学生可能补语的习得路径及阶段特征，分析典型偏误类型及偏误成因，并提出针对性教学建议，为对非汉语教学提供参考。

## 2. 研究理论

本研究主要基于两大理论框架：自然顺序假说理论和中介语理论。

Krashen (1982) [1]的自然顺序假说理论认为，第二语言的某些语法结构是按照一个相对固定的顺序被习得的，这种序列不受母语背景、年龄或教学方式的显著影响。在语法结构习得方面，学习者通常会经历可预测的发展阶段，每个阶段有其独特的偏误类型。

Selinker (1972) [2]提出的中介语理论则强调学习者语言系统的动态性与阶段性演变特征。中介语既不同于母语也不同于目标语，是一个独立的、不断发展变化的语言系统。该理论特别关注语言迁移、训练迁移、学习策略、交际策略和过度概括等五个中心过程。

结合上述理论，本研究将“可能补语”的习得视为一个动态的、阶段性的发展过程，通过分析不同水平学习者的偏误类型和正确使用情况，揭示其习得路径的内在规律。

## 3. 研究设计

### 3.1. 研究对象

本研究选取达累斯萨拉姆大学孔子学院 30 名汉语学习者作为研究对象，学生母语均为斯瓦希里语，年龄在 20~24 岁之间。根据学习时长和汉语水平，研究者将受试者分为三组：初级组(10 人)：达到 HSK3

级水平，能进行简单的日常对话；中级组(12人)：达到 HSK4 级水平，能处理较复杂的生活和学习任务；高级组(8人)：达到 HSK5 级或以上水平，能参与某些专业领域的交流。

分组综合考虑了标准化测试成绩和教师评估，确保各组水平具有明显区分度。所有受试者均自愿参与研究，并签署知情同意书。

需要说明的是，本研究的样本量为 30 人，样本规模相对有限，这可能在一定程度上影响研究结论的代表性与可推广性。为尽可能弥补这一局限，研究者对参与者的母语背景、年龄、汉语学习时长、汉语水平等背景变量进行了详细报告，并在分组与数据分析过程中对上述变量加以控制。因此，本研究的结论更宜理解为对本研究中的学习者习得情况的描述与解释，将其推广至更大范围的坦桑尼亚学习者群体时需保持审慎。

3.2. 数据来源与收集

为确保数据的全面性和可靠性，本研究采用了多种数据收集方法：

口语语料：录制一对一访谈音频，访谈内容包括图片描述、情景问答和自由对话。

专项测试：设计包含 30 个题目的“可能补语”专项测试，涵盖肯定、否定及疑问形式。

课堂观察：研究者对受试者的常规课堂进行系统观察，记录其自然语言产出。

回溯访谈：选取典型偏误案例，对产生这些偏误的学生进行深入访谈，了解其思维过程。

3.3. 数据分析方法

本研究采用定量与定性相结合的分析方法：

- 1. 偏误分析法：对所有语料中的“可能补语”使用实例进行标注和分类，建立偏误语料库，将偏误分为形式混用、否定错位、语序错误、回避策略等类型；
- 2. 发展路径分析：比较不同水平组在“可能补语”使用上的差异，识别习得的发展序列和关键转折点；
- 3. 描述性统计：计算各类偏误的频率分布和组间差异；
- 4. 个案追踪：选取 3 名典型学习者(初、中、高各 1 名)进行纵向追踪，观察其“可能补语”系统的微观发展过程。

4. 习得路径与偏误分析

4.1. 偏误类型总体分布

通过对收集的 120 条偏误进行系统分析，本研究按结构类型和学习阶段进行了分类统计，结果如表 1 所示。

Table 1. Statistical table of error frequency  
表 1. 偏误频率统计表

| 偏误类型                     | 初级组 | 中级组 | 高级组 | 总计  | 占比    |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|
| 用“能 + V”替代可能补语结构         | 17  | 8   | 2   | 27  | 22.5% |
| 词序错误(如“吃完了”)             | 9   | 15  | 3   | 27  | 22.5% |
| 否定结构混用(没 + VC/V + 不 + C) | 6   | 18  | 7   | 31  | 25.8% |
| 结构混合(如“吃得 + 完了”)         | 3   | 7   | 5   | 15  | 12.5% |
| 句法回避(直接不用该结构)            | 12  | 6   | 2   | 20  | 16.7% |
| 合计                       | 47  | 54  | 19  | 120 | 100%  |

从表中可以看出,否定结构混用是最高频的偏误类型(25.8%),其次是“能+V”替代和词序错误(各占22.5%)。从发展阶段看,中级学习者的偏误总量最多(54条),表明该阶段是“可能补语”习得的关键期和困难期。

## 4.2. 初级阶段习得特征

初级组学习者在习得可能补语时呈现出明显的阶段性习得特征。首先,他们高度依赖“能+V”结构来表达可能性概念,例如将“我吃得下这个饭”误用为“我能吃这个饭”,此类替代性偏误占初级组总偏误的36.2%,表明学习者尚未具备使用可能补语来表达可能性概念的认知。其次,该群体普遍存在句法回避现象,在需要表达可能性的语境中倾向于简化句式结构,如将“这个箱子搬得动吗?”转换为“你能搬这个箱子吗?”的简单表达。再次,虽然学习者开始尝试使用“得”字结构,但常出现成分误用,包括遗漏必要成分(如“我吃完饭”缺失“得”字)或添加冗余成分(如“我听得懂了”中多余添加“了”字)。

值得注意的是,初级组学习者几乎完全回避否定形式的可能补语,在必须表达否定可能性时,全部采用“不能+V”的替代结构,反映出其对可能补语否定式“V+不+C”结构的习得明显滞后。

上述特征表明,初级阶段学习者将“可能补语”的语义功能等同于情态动词“能”的表达功能,尚未建立起专门的形式-功能对应关系,对可能补语系统的认知仍处于形式单一、结构简化的初级阶段。

## 4.3. 中级阶段习得特征

中级组学习者在可能补语的习得上呈现出显著的过渡性特征,反映出其语法系统正处于动态重构阶段。首先,根据中级组12名学习者在口语访谈中产出的所有“V+得/不+C”结构实例,发现该群体开始主动尝试使用“V+得/不+C”结构,但正确率仅为58.3%,表明这一阶段是规则内化的关键期,学习者的语言系统具有明显的不稳定性。其次,否定结构的混用成为最突出的问题,例如将“他吃不完饭”误用为“他没吃完饭”(混淆“没”和“不”的否定规则),此类偏误占中级组总偏误的33.3%,反映出学习者对可能补语否定形式的规则尚未完全掌握。此外,词序错误显著增加,尤其是“V+C+不+了”的结构错序(如“吃完不了饭”),显示出学习者在语序规则上的试探性调整。

此外,还观察到,中级学习者开始出现结构混合现象,例如将可能补语与状态补语混淆<sup>[3]</sup>(如“他能说得清楚中文”),表明不同补语类型在习得过程中可能产生交叉干扰。值得注意的是,尽管“能+V”的替代策略使用频率有所下降,但仍未完全消失,说明新旧语言形式会在中介语系统中并行存在一段时间。

总体而言,中级阶段的偏误模式揭示了学习者在可能补语习得过程中的积极尝试与系统性调整,其语言表现既体现出规则扩展的进步,又反映出过渡阶段的试验性特征。

## 4.4. 高级阶段习得特征

高级组学习者在可能补语的掌握上已达到较高水平,其表现呈现出明显的“准母语化”特征。通过分析高级组口语和书面语料,发现该群体对可能补语核心结构的正确使用率达到82.6%,表明大多数学习者已完成该语法项目的基本习得。然而,其残留偏误具有鲜明的特征性分布:首先,偏误主要集中在复杂语境中的应用,特别是可能补语嵌入从句或与其他语法结构共现时,如“我知道他写不完那篇文章,但是……”这类复杂句式仍可能引发表达失误。其次,虽然词序错误大幅减少,但当补语成分较长或结构复杂时(如“我记不清楚他昨天说的那个地方的名字”),仍会出现语序混乱现象。

值得注意的是,高级学习者在否定形式的使用上已较为准确,但偶尔仍会出现“没”与“不”的混淆,这表明否定标记的完全内化需要更长时间。此外,虽然结构混合现象显著减少,但并未完全消失,反映出某些语言形式的自动化过程具有长期性。

可能补语的完全习得遵循“核心结构优先，复杂应用滞后”的发展路径。即使在学习后期，当面临认知负荷较高的语言任务时，学习者仍可能回归到简化策略。这一现象印证了二语习得的渐进性本质，提示教学者需要针对高级阶段的学习者设计更具挑战性的语境练习，以促进语法知识的深度内化。

4.5. 习得顺序总结

基于上述分析，本研究总结了本研究中的学习者习得“可能补语”的基本顺序和阶段特征(见表 2)。

Table 2. Summary of acquisition stages and characteristics  
表 2. 习得阶段与特征总结

| 阶段 | 代表结构        | 偏误表现     | 典型错误  |
|----|-------------|----------|-------|
| 初级 | 能 + V       | 回避目标结构   | 我能吃饭完 |
| 中级 | V + 得/不 + C | 否定混淆、词序乱 | 他没吃得完 |
| 高级 | 结构基本掌握      | 个别句法残留   | 我写完不了 |

这一发展路径与 Krashen (1982) [1]提出的自然顺序假说相吻合，即学习者会遵循相对固定的序列掌握目标语结构。同时，各阶段的偏误类型也印证了 Selinker (1972) [2]中介语理论的预测，反映了学习者语言系统的动态发展特征。

5. 讨论与教学建议

5.1. 偏误成因分析

通过对坦桑尼亚学生可能补语习得偏误的系统分析，研究发现其学习困难主要源于多重因素的交互影响。首先，母语迁移效应显著。斯瓦希里语主要依赖情态动词(如“weza”对应汉语的“能”)来表达可能性，缺乏类似汉语“V + 得/不 + C”的专门结构，这种类型学差异导致初级阶段学习者普遍采用“能 + V”的替代策略。其次，可能补语本身的结构复杂性构成了重要障碍，该结构要求同时处理动词、补语和否定标记的多重要素组合。可能补语的主语、宾语和状语的语义类型影响着可能补语肯定/否定形式的分布[4]，其认知加工难度显著高于简单动词短语。

从语言输入角度看，课堂教学和教材中可能补语的呈现存在明显不足，不仅出现频率较低，而且呈现形式不均衡[4]——肯定形式占主导，否定形式和复杂变体的输入不足。在概念层面，可能性表达涉及潜在性、能力、条件等多重语义维度，学习者在建立形式 - 功能对应关系时需要克服概念系统的重构困难。此外，现有教学方法存在明显局限，过度侧重结构形式的机械讲解，而缺乏对可能补语与相关结构(特别是结果补语)在语义和语用层面的系统对比，这种教学处理上的不足进一步增加了学习者的偏误。

这些因素共同构成了坦桑尼亚学生习得可能补语的系统性障碍，反映出二语习得过程中语言类型差异、认知复杂度、输入质量和教学处理等多维度的交互影响。

5.2. 针对性教学建议

基于研究发现，研究者提出以下教学建议：

1. 构式对比教学

构式对比教学是帮助学习者准确掌握可能补语的有效方法，其核心在于采用最小对比策略，系统性地比较可能补语与相关结构的异同，强化学习者对形式 - 语义对应关系的认知。具体可设计以下三组核心对比：

### (1) 可能性表达(如“吃得完”)与结果状态(如“吃完了”)的对比

前者(“吃得完”)强调动作能否完成的可能性,常用于未然语境(如“这么多饭,你吃得完吗?”);后者(“吃完了”)则描述动作已完成的结果,属于已然事实(如“他吃完了所有饭菜”)。

通过对比,学习者能清晰区分可能补语的预测性与完成态的陈述性。

### (2) 能力可能性(如“听得懂”)与一般能力表达(如“能听懂”)的对比

“听得懂”侧重具体情境下的能力实现(如“这个方言你听得懂吗?”),具有语境依赖性;

“能听懂”则表达普遍能力(如“他会粤语,能听懂”),不受即时情境限制。

对比训练可帮助学习者理解可能补语在特定条件下的适用性。

### (3) 内在不可能性(“V+不+C”)与结果未实现(“没+V+C”)的对比

“V不C”(如“看不清楚”)强调内在限制(如“字太小,看不清楚”);

“没VC”(如“没看清楚”)仅说明动作未完成(如“刚才没看清楚”)。

通过对比,学习者能掌握否定可能补语与普通否定结构的语义差异。

## 2. 否定结构专项训练

针对汉语可能补语否定形式的高偏误率问题,建议采用科学的阶梯式训练方案,分四个阶段循序渐进地提升学习者的掌握程度:

### (1) 第一阶段:基础概念辨析

重点区分核心否定词“不”与“没”的语法功能。通过对比表格展示:“不”用于主观意愿(如“不想去”)和恒常状态(如“不是”),“没”则强调客观叙述(如“没下雨”)和已完成动作的否定(如“没吃饭”)。配合图片排序、时间轴标注等可视化练习强化记忆。

### (2) 第二阶段:近义结构对比

深入解析易混淆结构的语义差异。例如对比“没吃完”(动作未完成)与“吃不完”(能力不足),通过情境漫画展示“昨天没吃完(剩余食物)”和“太多吃不完(分量过大)”的典型语境,要求学习者归纳语义区别特征。

### (3) 第三阶段:语境化应用训练

设计包含20个生活场景的判断题,如“他没戴眼镜了,看\_\_\_\_\_(不/没)清楚黑板”。要求学习者根据时间标志词(昨天/每天)、动词性质(状态/动作)等线索选择恰当否定形式,并说明判断依据。

### (4) 第四阶段:创造性输出训练

通过角色扮演、情景描述等任务引导自主产出。先进行框架式对话补全(提供部分对话要求补充否定形式),再过渡到开放式情景创作(如描述“一次失败的经历”要求使用特定否定结构)。教师提供即时反馈,重点纠正中介语偏误现象。

## 3. 情境化输入强化

任何一个语法结构形式所表现出来的语法意义都是在特定的语境中体现出来的,借助语境也可以非常清晰地分辨、判断可能补语[3]。应设计真实交际情境来增加自然输入,重点包括三类典型情境:

(1) 能力挑战情境:着重考察主体完成某动作的实际能力。教师可以设计“搬运重物”的实物操作任务(如“这个箱子你搬得动吗?”)或设置限时挑战(如“十分钟内写得完这篇作文吗?”)。这类情境能够自然引发“V得C/V不C”结构的真实使用需求,让学习者在解决实际问题的过程中体会可能补语的能力表达功能。

(2) 条件限制情境:强调客观条件对可能性的影响。可创设资源不足(如“钱不够,买不起”)、时间紧迫(如“只剩五分钟,来不及完成”)、空间局限(如“房间太小,坐不下这么多人”)等典型场景。这类情境适合展示外部条件与可能性的动态关系,帮助学习者理解可能补语的条件限制表达功能。

(3) 假设推测情境：假设推测情境培养预测和判断能力。可设计天气预报(如“明天会下雪吗？飞机飞得了吗？”)、任务评估(如“这个项目三天做得完吗？”)等预测性讨论。通过角色扮演、小组辩论等形式，引导学习者运用可能补语进行合理推测，掌握其在假设语境中的使用规范。

#### 4. 分阶段教学设计

##### (1) 初级阶段(接受性训练为主)：

应以接受性训练为核心，重点培养形式 - 功能意识。教师需采用输入强化技术，通过视觉标记(如彩色标注可能补语结构)、听觉强调(重读“得/不”)等方式增强语言输入的显著性。典型教学活动包括：可能补语结构识别练习(如在语流中辨别目标形式)、图片 - 句子匹配任务、以及是非判断题等。这一阶段的目标是帮助学习者在大量可理解输入中自然习得可能补语的基本形式。

##### (2) 中级阶段(引导式产出训练)：

应转向引导式产出训练，着重解决否定形式和词序等难点问题。教师可设计结构化产出活动，如填空练习、句子重组以及情景造句。要特别加强“V 得 C”与“V 不 C”的对比训练，通过最小对立对练习帮助学习者掌握否定规则。此阶段的产出应控制在句子层面，确保语言形式的准确性。

##### (3) 高级阶段(复杂应用训练)：

教学活动应提升至复合句和语篇层面，包括：完形填空(在段落中选择合适补语)、辩论活动(运用可能补语表达可能性与不可能性)、以及写作任务(在叙述文中恰当使用补语结构)。同时要培养学习者在复合句中准确使用可能补语的能力，例如“即使再努力也做不完”等复杂表达。这一阶段要特别注重语言表达的得体性和语境适配性。

### 5.3. 本研究结果对中介语理论的启示

本研究的结果不仅与中介语理论的基本假设相符，更从“如何”与“为何”两个层面揭示了汉语 - 斯瓦希里语这一特定语言对背景下中介语发展的内在机制。从“如何”符合来看，本研究中的学习者从“能 + V”替代策略到结构重构再到“准母语化”的发展轨迹，具体呈现了中介语作为一个独立语言系统动态演变的全过程：初级阶段的替代策略体现了学习者在目的语知识不足时调用已有语言资源的系统性选择，中级阶段的结构混合与偏误波动对应着中介语系统的重构与不稳定，高级阶段的“准母语化”表现则说明中介语系统正逐步向目的语系统靠拢。这一环环相扣的阶段性演进，正是中介语理论所强调的系统性、动态性特征在习得数据中的具体体现，而非结论层面与理论的简单对应。

从“为何”符合来看，斯瓦希里语与汉语在语言类型上的显著差异，决定了学习者在习得汉语“可能补语”这一结构高度凝练、形式 - 功能对应关系复杂的语法形式[5]时，必须经历重新分析与范畴重构的过程。斯瓦希里语主要依靠情态动词和动词词缀形态表达可能性范畴，缺少与“V + 得/不 + C”相对应的形式 - 功能配对，学习者因而需要先借助母语中成熟的情态表达策略搭建过渡性系统，再逐步完成向目的语结构的转换。这一发现把中介语理论的一般性假设具体化到汉语 - 斯瓦希里语这一尚未被充分研究的语言对之中，表明中介语的发展路径既受普遍认知机制的制约，也受特定语言对类型距离的塑造，从而提升了本研究的理论贡献，并为后续针对其他语言对的中介语研究提供了可参照的分析框架。

## 6. 结论

本研究揭示了本研究中的学习者习得“可能补语”的动态路径与系统性困难。结果表明，其习得顺序符合自然顺序假说，经历“替代策略→结构重构→准母语化”三阶段，且各阶段偏误特征与中介语的动态性高度吻合。母语类型差异、结构复杂性和教学输入不均衡是主要制约因素。此外，本研究提出以下教学策略：教学需强化可能补语与相关结构的语义 - 形式对比；分阶段设计训练重点，初级避免替代

策略, 中级突破否定形式, 高级提升复杂应用能力; 优化输入质量, 增加否定式与真实语境输入; 分阶段进行教学设计。需要指出的是, 本研究的样本量为 30 人, 样本规模有限, 上述结论仅反映本研究中的学习者的习得情况, 在向更大范围的坦桑尼亚汉语学习者群体推广时需保持审慎; 未来研究可通过扩大样本量、纳入并控制更多学习者背景变量, 对上述结论加以验证和深化。

## 参考文献

- [1] Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- [2] Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **10**, 209-231.  
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- [3] 火玥人. 对外汉语教学中的可能补语与状态补语[J]. 华北电力大学学报(社会科学版), 2007(1): 115-117.
- [4] 吕俞辉. 汉语可能补语的不对称现象[J]. 外语学刊, 2013(6): 43-46.
- [5] 陆俭明. 现代汉语语法研究教程[M]. 第 5 版. 北京: 北京大学出版社, 2018.