



LEARNING AND TEACHING THE CHINESE PARTICLE “啊” IN NON-INTERROGATIVE SENTENCES: EVIDENCE FROM THAI LEARNERS

Mongkhon Chaiarram¹; Zhiguo Wang^{2*}

¹⁻² School of Liberal Arts, University of Phayao, Phayao 56000 Thailand

ARTICLE INFO

Received: 08-Jan-26

Revised: 16-Feb-26

Accepted: 10-Mar-26

Keywords:

*sentence-final particle “啊”;
acquisition patterns;
explicit instruction;
Thai university learners*

ABSTRACT

The acquisition of the Chinese sentence-final particle “啊” in non-interrogative contexts remains challenging for foreigners. However, thorough research on Thai university learners is still lacking. This study analyzes Thai learners' acquisition patterns and error types when employing “啊” and evaluates the effectiveness of explicit instruction designed to address these challenges. Using an embedded mixed-methods approach, learner oral data were first analyzed to discover the functional distribution of “啊” and common systematic errors. A controlled experiment with a pre-test, post-test, and delayed post-test then compared explicit function-focused instruction to normal instruction. Results revealed a clear acquisition gradient among Thai learners: exclamation was acquired most easily, followed by reminder, explanation and mitigation. Significant and long-lasting gains in pragmatic appropriateness and functional correctness were made by learners who received explicit instruction. The study contributes to interlanguage pragmatics and provides empirically grounded pedagogical recommendations for teaching the non-interrogative sentence-final particle “啊” to Thai learners.

¹ Lecturer, Chinese major. E-mail: mongkhon.ch@up.ac.th

² Lecturer, Chinese major. E-mail: zhiguo.wa@up.ac.th

* Corresponding Author

泰国汉语学习者非疑问句末语气词“啊”的习得及教学研究

赵丰^{3*}; 王志国^{4**}

泰国 碧瑶府 碧瑶大学 人文学院 邮编 56000

收稿日期 2026. 1. 8

修回日期 2026. 2. 16

接收日期 2026. 3. 10

摘要

汉语非疑问句末语气词“啊”的习得是外籍汉语学习者的难点之一。针对泰国高校汉语学习者如何习得该语气词，目前仍缺乏系统性研究。本研究旨在探讨泰国汉语学习者习得语气词“啊”的模式与偏误特征，并检验针对这些学习难点设计的显性教学干预的有效性。研究采用嵌入式混合方法。首先，通过情景诱导收集学习者的口语语料，分析其使用“啊”的功能分布与偏误类型。随后，开展一项包含前测、后测与延迟后测的对照教学实验，比较接受显性功能教学的实验组与进行常规教学的对照组之间的差异。结果显示，泰国汉语学习者对“啊”各功能的习得呈现清晰的梯度，即呈现“感叹 > 提醒 ≈ 解释 > 缓和”的功能习得梯度，其系统性偏误可归因于母语语用迁移。实验表明，实验组在使用“啊”的功能准确率与语用得体度上均取得了显著且持续的提升。研究为语际语用学提供了理论启示，也为针对泰国学习者的非疑问句末语气词“啊”的教学提供了基于实证的教学建议。

关键词：句末语气词“啊”、习得模式、显性教学、泰国大学生

³ 讲师，中文专业。邮箱：mongkhon.ch@up.ac.th

* Mongkhon Chairram

⁴ 讲师，中文专业。邮箱：zhiguo.wa@up.ac.th

** 通讯作者

1. 引言

语气词是汉语表达情感态度、维持话语连贯和实现语用功能的关键语法手段，其习得是二语学习者掌握语用能力的重要指标之一（Sun, 2002）。从语气词的数量看，“啊”是最为常见的句末语气词，它具有广泛性、复杂性等特点。Lyu（1999）认为，“啊”的基本功用是“附着在句末，表示各种语气”。在非疑问句中，“啊”还发挥着感叹、提醒、确认、说明缘由、缓和语气等诸多细微又重要的语用功能，这些语用功能的实现与语调、重音等密切结合，使“啊”的正确理解和恰当使用成了汉语学习者，尤其是中高级阶段学习者的一大难点（Qi, 2002）。此外，“啊”还是语篇组织和人际互动两种功能的结合体，在陈述、祈使和感叹的句尾都可以出现，它能够体现信息的新旧状态，并通过声调的微小变化来传达说话人对命题的态度或者给听话人的情感关照（Wang, 2020）。

当前，国际中文教学的语气词习得研究已取得初步成果，但研究焦点集中于疑问语气词“吗”和表建议或揣测的“吧”（Ding, 2017; Li, 2020）。相较之下，对非疑问句末语气词“啊”的系统性习得研究，特别是基于口语语料的实证分析，仍存在显著空白。这一研究缺口在国别化研究中尤为凸显。泰国拥有东南亚最大的汉语学习群体，据泰国高等教育委员会（2023）年统计，全国修读汉语专业的高校学生逾 4.7 万人，其中约 60% 处于中级水平。泰语拥有一套丰富的情态词系统，如 *uz*，它在功能上与汉语“啊”存在部分交叉但又不完全对等（Pan, 2011）。这种类型学上的相似性可能诱发大量的母语语用迁移，导致泰国汉语学习者在使用“啊”时产生系统性偏误，如缺省、冗余和误代（Huang, 2019）。基于 HSK 动态作文语料库的进一步搜索结果表明，泰国汉语学习者对“啊”的误用率高达 39%，其中，存在“以‘吧’代‘啊’”现象的比例达 42%，而存在“句末双重语气词”现象的比例达 24%（Xue, 2021）。虽然前人已做了大量研究，但是缺乏基于口语语料的研究，对泰国汉语学习者习得“啊”的功能分布及偏误类型进行定量、定性结合的研究。

在以往的二语语用教学研究中，元语言意识被发现对习得语用特征很重要。Taguchi（2015）指出，对于一些语用语言特征，如语气词，显性教学通常可以带来更显著的效果，比如直接解释功能规则，讲解元语言知识和提供对比性操练等都比单纯的输入式习得更有效。那么，针对泰国学习者“啊”的习得难点，如果设计一个短时集中的显性教学方案，是否能够提高他们正确使用功能的能力以及提高语用得体的度，以及这种教学效果是否可以保持，都需要严格控制的教学实验才能回答这些问题。

本研究在理论上，首次把汉语语气词习得研究和泰国学习者母语的语用特征系统地对接起来，丰富了语际语用学的理论内容；在方法上，利用口语语料分析与人控教学实验相融合的混合研究途径，改进了研究结论的生态效度和内在效度；在实践中，研究成果将为编写面向泰国学生的汉语教材、汉语课堂及汉语测试评价等提供更精确的实证依据和可行性的教学建议。

2. 研究目的

一是通过研究泰国高校准中级汉语学习者的诱导性口语产出语料,全面研究其在非疑问句末使用“啊”的功能分布特点,偏误类型及其母语迁移特点。

二是运用前测、后测、延迟后测实验,研究短时显性功能教学对提高学习者使用“啊”功能准确性与语用得体的显著性和持久性。

3. 文献综述

3.1 非疑问句末语气词“啊”的功能分类研究

汉语本体研究对语气词“啊”功能展开了多角度、深层面的探讨,普遍认同“啊”的根本功能是传达说话人的情感态度并协调话语关系(Qi,2002)。非疑问句当中,“啊”的功能比较复杂,Lyu(1999)对非疑问句末尾的“啊”的功能归类如下:(1)解释或者提醒;(2)请求、催促或者命令;(3)惊异或者赞叹;(4)列举事情之后。这些都形成了教学语法基础。

进一步研究还从话语分析和语用学的角度细分了功能。Chu(1998)认为“啊”的实质是缓和语气,通过增加话语的弹性和灵活性维持听说者之间的人际关系。比如说,在陈述句末加上“啊”,可以减弱肯定的语气;在感叹句末加“啊”,可以让情感更饱满。Liu等(2001)重点说明了“啊”在特定情境下的变式功能。比如提醒对方注意、表示同意、用于停顿处,引起注意。

综合现有研究,本文重点考察泰国汉语学习者在四种典型非疑问句中“啊”的习得情况。

- 1) 感叹功能:抒发强烈感情,如“这风景太美了啊!”
- 2) 提醒功能:唤起听话人对某事的关注,例如“明天有考试啊,别忘了。”
- 3) 解释功能:对前述内容予以解释或说明理由,如“我不能去了,身体不舒服啊。”
- 4) 缓和功能:缓和命令、建议或批评的语气,如“你走快一点啊。”

3.2 语气词的二语习得与教学研究

对于二语学习者来说,语气词习得是一个难以克服的问题。由于语气词语法化程度高、语用功能较强,并且常常缺乏与之对应的母语(Ding,2017)。

从迁移角度而言,如果目标语中语气词的功能与母语中的某个项目重合或相交,则容易产生语用上的迁移。Li(2001)曾提到中国学生在英语情态词的学习中会出现基于汉语思维的习惯迁移,相反外语学生学习汉语语气词时母语的语用系统也会对其产生重大影响。正迁移会促进习得,负迁移会造成偏误。例如Pan(2011)提到过,泰语语气词 *นะ* 在缓和语气上类似于汉语的“啊”,会对泰国学生学习“啊”造成影响。

输入频率与语义透明度会影响习得顺序, Li(2020)对“吧”的习得研究结果显示, 功能越明确、输入频率越高, 越早习得, 而“啊”功能空灵、依附语境, 习得比“吗”、“吧”更晚。

3.3 显性教学研究现状

显性教学作为二语教学的主要方法之一, 其有效性在语用习得领域得到了理论支持与实证验证。从理论上讲, 显性教学主要依托注意假说和技能习得理论。注意假说认为有意识的注意是将输入转化为吸收的必要条件, 而显性教学能有效引导学习者注意目标语言形式及其功能 (Schmidt, 2001)。技能习得理论认为语言能力的获得需经历从有意识的陈述性知识到自动化的程序性知识的转化过程, 而显性教学结合针对性练习正可促进这一转化 (DeKeyser, 2015)。

关于显性教学的效果, 实证研究提供了有力的支持。Taguchi (2015)的元分析表明, 如果针对语用特点实施显性教学, 比如元语用解释, 语用对比练习, 语用情境练习, 则与隐性学习相比, 可以更好地提升学习者的语用能力。在汉语作为第二语言的语境下, 研究也初步证实了显性教学对特定语用项目, 如间接拒绝、称呼语的习得具有积极促进作用 (Wu, 2007)。但是把显性教学专门用于汉语语气词且针对某国别学习者的例子则比较少见。

3.4 泰国学习者汉语语气词习得研究现状

泰国是国际中文教育的主要地区之一, 然而针对泰国学习者汉语语气词习得的深入研究却较少, 相关研究呈现出两大特点。

第一, 偏误分析侧重于宏观分析而缺少微观个案研究。很多研究会提到语气词, 比如Chen (2006)、Huang (2019)对泰国学生汉语学习的普遍偏误进行综述时, 提到了语气词, 但是将它们当做一类现象来概括, 并没有对单个语气词, 如“啊”的功能系统做详细的解析

第二, 现有研究集中在“吗”“吧”。如有研究专门探讨泰国学生疑问句中“吗”的偏误。而专对“啊”的研究散落于学位论文里, 样本文本少、任务单一且均以书面材料为主。Wang (2021)分析了40名泰国学生的口语语料后发现“啊”使用正确率是母语者的一半, 但无功能分类, 未涉及到迁移。

可见, 关于泰国学习者非疑问句末“啊”的习得, 结合口语语料分析和教学实验的综合性研究还处于空白阶段。

3.5 研究假设

基于上述文献综述, 本研究提出以下两个假设:

H1 为母语迁移假设。泰国学生在非疑问句末使用“啊”时, 其偏误模式, 如过度使用于缓和语境、回避用于感叹语境, 将系统性地反映其母语情态词的语用规则, 表明存在显著的语用负迁移。

H2 为教学有效性假设。与接受常规教学的对照组相比,接受短时、显性功能教学的实验组泰国学生在使用“啊”的功能准确率和语用得体的度上将有显著提高,且该效果在延迟后测中仍能保持,预计将达到中等及以上效应量。

4. 研究方法

4.1 研究对象

本研究采用目的性抽样随机分组的方法确定研究对象。研究对象来自泰国北部一所知名高校汉语专业的三年级学生,共 60 人。选择该群体的原因是他们已完成 4 个学期的汉语必修课学习,累积学习时长在 400 小时左右,词汇量为 1500 个左右,汉语水平平均处在 HSK3 级 HSK4 级之间,属于准中级汉语水平。他们在学习阶段、课程设置与学时上具有高度同质性,能有效控制因水平差异过大带来的干扰,符合教学实验对内部效度的要求。作为准中级汉语水平学习者,他们正处于语用能力发展的关键期,是研究语气词习得的理想对象。这些调查对象的语言发展重点已经逐步从“正确性”转向了“得体性”,在确保实验控制与操作可行性方面是适宜的。

研究对象随机分为两组。一是实验组(30人):进行对非疑问句末语气词“啊”的显性功能教学。二是对照组(30人):在相同的时间段上进行普通汉语综合课教学,不进行对非疑问句末语气词“啊”这一功能的教学。为了确保随机化分组的可信度,对两组被试的功能准确率前测独立样本 t 检验结果发现两组之间没有显著的差异,因此实验组和对照组在实验前是在同一个习得水平。

4.2 研究设计与步骤

本文核心为一项包含前测、后测的教学实验,在后测两周之后增加延迟后测,考察教学效果的持续性。整个研究持续时间为五周,具体流程图如图 1 所示。实验组和对照组都在同一个主讲教师的操作下进行,尽可能地控制实验过程中的外变量。唯一的区别在于不同的教学干预内容。

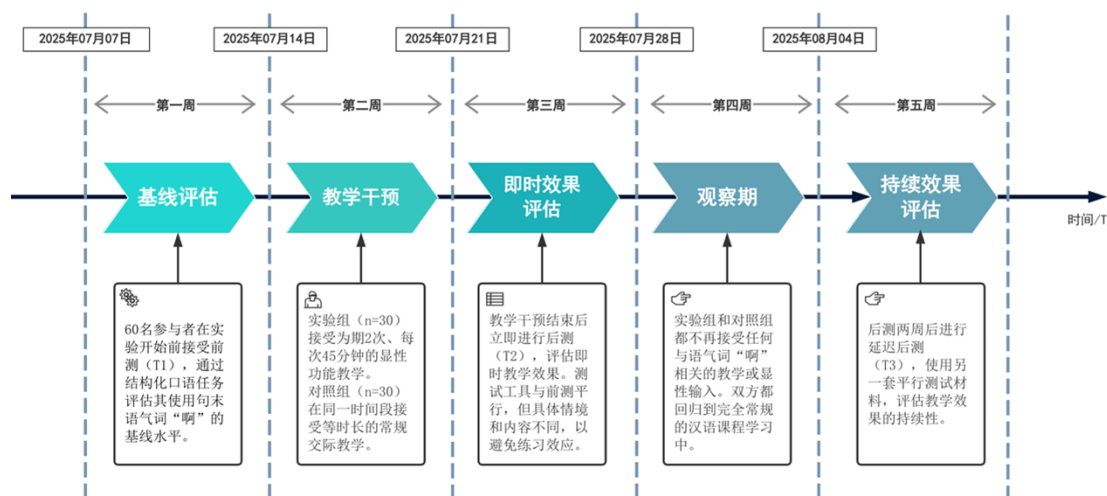


图 1 研究流程与数据收集时间线 (作者自制)

研究采用了严格控制的实验研究设计。研究周期为五周,从 2025 年 7 月 7 日开始,整个实验分为五个阶段。

第一阶段:基线评估(第 1 周)

60 名研究对象在实验前完成前测(T1),进行基于结构的口语任务来了解他们使用非疑问句末语气词“啊”的基础水平。任务包含:情景对话任务、语篇完成任务、元语用判断任务。

第二阶段:教学干预(第 2 周)

实验组开展两次,每次 45 分钟的显性功能教学,内容为:功能、形式的映射讲解,汉泰比较以及情境化练习。对照组在相同时间段里,进行同样时长的普通交际教学,内容围绕话题讨论,词汇扩展练习以及交际策略训练。

第三阶段:即时效果评估(第 3 周)

在教学干预结束后立刻进行后测(T2),来评价教学即时效果,测试工具使用前测的工具,但情境和具体问题不一样,以此防止练习效应的发生。

第四阶段:观察期(第 4 周)

这一周实验组和对照组的研究对象都在上常规的汉语综合课,学习新的语法、词汇、课文等。此时的研究要保证在这周教学里,老师不会刻意地用或者讲语气词啊。同时,研究可以在这期间做 T2 数据转录编码分析等工作。

第五阶段:持续效果评估(第 5 周)

延迟后测(T3)于后测两周后进行,采用另一套平行测试材料评估教学效果的持续性。

4.3 研究工具与方法

一是口语语料。

为了获得可以客观反映学习者语用能力的口语样本,研究设计了一个结构化的诱导任务。该任务设计了 12 个贴近学生日常生活的情景,意在诱发一种特定的目标功能(感叹、提醒、解释、缓和各 3 个)。每个情景均以泰语的形式呈现,以便研究对象完全理解情景语境的要求,如诱发“缓和功能”的情景是“你想向同桌借一支笔,但是你想避免让同桌觉得你总是依赖他/她。请说一句话。”

此任务同时作为前测(T1)、后测(T2)和延迟后测(T3)的口语产出部分。为避免练习效应,三次测试使用了三套不同的情景材料。这三套材料在情景复杂度、词汇难度及目标功能出现的概率上经过严格把控。在设计阶段,确保每套材料包含相同数量的情景,且诱发感叹、提醒、解释、缓和四种功能的情景数量均相等。同时,研究还控制了情景对话的平均句长、词汇的 HSK 等级分布,确保目标功能“啊”的出现为语境所自然诱发,而非强制嵌入。在验证阶段,研究邀请了一位汉语教师及两位汉语母语者,对三套材料的总体难度和目标功能诱发的自然度进行了独立评估。评估结果显示,三套材

料在难度和自然度上均无显著差异。

二是教学干预材料。

实验组的教学干预基于显性元语用教学与技能习得理论进行设计,核心意图是帮助学生建立清晰的“形式——功能——语境”映射。教学材料围绕这一目标,构建了一个系统的教学模块。其核心教学框架与流程如图 2 所示。

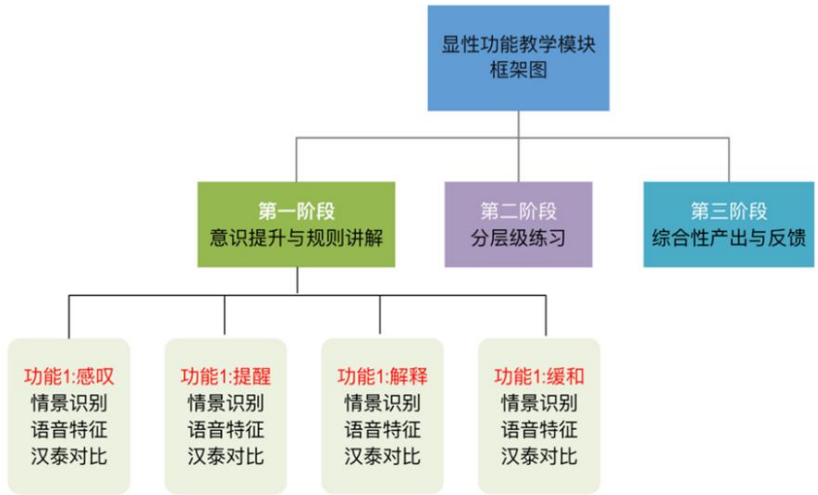


图 2 显性功能教学模块框架图 (作者自制)

接下来, 本文将对实验组的显性功能教学的三个阶段进行详细阐述。

第一阶段 意识提升与元语用规则讲解

该阶段的目的是引入“啊”的语用功能概念, 帮助学习者理解, “啊”不仅仅只表示感叹。教学使用的材料为 PPT 及其他教学工具。教师首先播放两段对话 (音频和文字), 内容一致, 仅一句之差:

A: “今天天气真好。”

B: “今天天气真好啊。”

教师提问引导: “你觉得 B 在说这句话时, 心情和态度有什么不一样? 听起来有什么不同?” 目的是让学生初步感受“啊”的语用效果。随后, 教师明确告诉学生本节课的学习目标, 即掌握句末“啊”在非疑问句中的四种常见功能, 并能在适当的情境中使用。其次, 教师使用功能、形式映射图表教学。该表以直观的表格形式呈现汉语“啊”的四种核心功能、典型语境、例句及对应的语音特征, 并与泰语中功能相近的语气词 *นะ* 进行对比, 列出异同, 帮助学生建立清晰的形式、功能联结。具体如下表所示。

表 1 非疑问句末语气词“啊”的功能、形式映射表

功能	感叹	提醒	解释	缓和
语用意义与目的	表达强烈的情感，如赞叹、惊讶、感慨。	提醒对方注意某个已知或可能忽略的事实，引起关注。	对前述情况或问题提供原因、理由或说明，带有申明的意味。	使命令、请求、建议或批评的语气变得柔和、委婉。
典型语境	与“太”“真”“多么”“极了”等程度副词搭配。	与“小心”“注意”“看”“别忘了”等词语共现。	常用于回答“为什么”或补充说明理由的句子中。	用于祈使句或表达观点的句子，使话语不刺耳。
例句	这儿的风景太美了啊！ 你中文说得真好啊！	明天要下雨，记得带伞啊。 你是学生啊，学习最重要。	A: 怎么不吃？ B: 我吃饱了啊。 我不能去聚会了，因为要考试了啊。	你走快一点啊。 (缓和命令) 帮我一下啊。(缓和请求)
语音特征	音调通常较低，音长延长，气息饱满。	音调平缓或轻微上扬，起话语标记作用，引起听者注意。	音调平稳，语气肯定，音强稍强。	音调轻柔，音高略降，整体音量减小。
泰语近似对应词	จัง จริง	นะ	ละ ลี	นะ เวย์
主要差异与学习提示	汉语“啊”感叹范围更广。泰语จัง 常用于口语，表示“很，非常”，语气更强。 提示：在表达强烈赞叹或惊讶时，可尝试使用“啊”。	泰语นะ 也常用于句末表提醒、告知，语气柔和。 提示：当你想温和地提醒对方时，可以考虑用“啊”。但要注意，可能导致“啊”的冗余。	泰语ละ 可用于陈述事实或结果，有“就是这样”的含义，与“啊”的解释功能部分重合。ลี 带有更强的强调意味。 提示：在解释原因、说明情况时，句末加“啊”使语气更自然。	泰语นะ 具有缓和功能，使请求、建议更礼貌。เวย์ 则用于缓和批评。 提示：当你觉得自己的话太直接、想让它听起来更客气时，句末加“啊”是非常有效的策略。

第二阶段 分层级练习材料

练习材料应遵循从理解性、控制性到交际性的递进原则。

首先是理解性练习材料，可使用听力辨异任务。教师使用多组音频。每组包含两个句子，区别在于是否有“啊”或使用了其他语气词。例如：

A: “这样做不对。”

B: “这样做不对啊。”

学生听录音，判断哪句话听起来更委婉、更惊讶、更像提醒，并说明理由。该任务训练学生对“啊”语用功能的听觉敏感度。

其次是控制性练习材料，教师可使用情境填空与选择任务。教师提前准备多张卡片或纸条，上面提供简短情景描述，后面有句子，要求学生判断该语境下是否适合加“啊”。例如：

情景：朋友告诉你一个你早就知道的消息。

句子：我早知道（ ）。

选项：A. 加“啊” B. 不加 C. 加“吧”

学生独立完成，然后小组讨论，教师点评。此任务强化形式——功能——语境的联结。

最后是产出性练习材料，教师可使用完成句子与转换任务。上课时，教师提供情景和句子的前半部分，要求学生用恰当的语气完成句子。例如：

情景：你的朋友因为一件小事很生气，你想让他平静下来。

句子：你别着急，（慢慢说）_____。

教师鼓励学生产出“慢慢说啊。”，并注意使用缓和的语调。

第三阶段 综合性交际产出与反馈

该阶段，教师使用角色扮演任务卡辅助完成教学。任务卡上写有需要运用“啊”进行交际的场景。例如：“任务：你的室友学习时放音乐。请委婉地提醒他/她。（要求：使用‘啊’使你的话听起来更友好）”。

学生根据任务，两人一组进行角色扮演并录音。教师随堂指导，并提供反馈。反馈不限于“对不对”，而应为“好不好”“合不合适”。例如，不说“你这里忘了加‘啊’”，而是说“如果你在这里加一个‘啊’，比如‘声音能不能小一点啊？’，你觉得听起来会不会更客气一些？”这种反馈方式促使学生自己进行语用决策。

对照组则在相同课时内使用常规材料进行与语气词无直接关联的交际活动，如话题讨论、游戏等，确保语言接触总量相等。

三是测试方法。

本文采用多维度测试方法，通过量化指标与质性分析相结合的方式，全面评估泰国汉语学习者对非疑问句末语气词“啊”的习得情况。测试主要围绕两个核心变量展开：

功能准确率与语用得体的度。

首先是功能准确率的测试。功能准确率作为核心的量化指标，其测试过程遵循严格的流程。首先，由两名专业的国际中文教师对转写文本进行独立标注。标注过程分为两个阶段：

第一阶段为目标语境识别。教师根据预先制定的操作化定义，判断每个话轮中是否存在需要使用“啊”的语境。识别标准基于以下特征：①话语的交际功能属于感叹、提醒、解释或缓和中的任一类别；②该语境下母语者使用“啊”的概率超过80%。

第二阶段为产出形式分类。在已识别的目标语境下，对泰国学习者的实际产出进行分类：①正确使用（在目标语境下恰当地使用“啊”）；②缺省（该用而未用）；③误代（使用其他语气词如“吧”等）；④冗余（在不该使用的语境中使用）。

其次是语用得体的度的调查。该调查通过外部评定的方式测试。研究邀请两位具有8年以上国际中文教学经验的教师担任评分员，他们均不知晓实验分组情况。评分采用李克特5点量表，评分标准涵盖三个维度：语境適切性（语气词使用是否符合语境要求）、情感匹配度（语气词能否准确传递说话人情感）和交际效果（是否有助于和谐交际）。评分前对教师进行培训，统一评分标准。为检验评分者间信度，研究分析了评分员对全部有效样本评分的组内相关系数。分析结果显示，评分者间信度极佳，ICC值为0.91，高于0.70标准（Koo & Li, 2016），表明两位评分员的评判具有高度一致性。最终得分取两位教师赋分的平均值。

表2 评分者间信度分析结果

模型	类型	ICC 值	95%置信区间
双向随机效应	绝对一致性	0.91	[0.88, 0.93]

4.4 数据分析方法

数据分析将针对研究目的分别采用量化与质性相结合的策略。

针对第一个研究目的，首先运用描述性统计呈现前测语料中“啊”的总体使用率、各功能分布及偏误类型构成。其次，采用错误分析法，选取典型的偏误案例，结合学习者的泰语背景，进行深入的质性对比分析，探究其潜在的母语语用迁移机制。

针对第二个研究目的，采用重复测量方差分析进行统计推断。以测试时间（T1, T2, T3）为组内因子，组别为组间因子，分别以功能准确率和语用得体的度评分为因变量，进行（组别）×（时间）的混合方差分析。若存在显著的交互作用，将进行简单效应分析，以明确实验组在哪个时间点相对于对照组产生了显著提高。所有统计分析使用SPSS完成，显著性水平 α 设定为0.05。效应量参照Cohen（1988）的标准进行解释。此外，为检验教学效果的延时效应，将对实验组的后测（T2）与延迟后测（T3）成绩进行配对样本t检验。

5. 研究结果

5.1 “啊”的习得特征与偏误分析

为回答第一个研究目的，研究对前测（T1）阶段收集到的 60 名研究对象的口语语料进行了编码与分析。共计识别出 365 个目标语境（即母语者规范要求使用“啊”的句末位置）。

5.1.1 功能使用率情况

根据描述性统计显示，学生对非疑问句末“啊”的总体使用率较低。在 365 个目标语境中，正确使用“啊”的语境为 150 个，总体功能准确率仅为 41.1%。这意味着，超过一半，即 58.9% 的学生，在该使用“啊”的场合，未能正确产出。

研究通过进一步分析各功能类别的使用情况，可以发现明显的功能间习得差异，具体情况见表 3。学生运用感叹功能的准确率最高，为 61.3%，而缓和功能的准确率显著低于其他功能，仅为 21.2%。提醒功能的准确率为 40.6%，接近平均水平，但其使用数量最多、使用频率最高，表明该功能是泰国学生尝试使用的重点。

表 3 前测（T1）各功能准确率与分布（N=365 个目标语境）

功能	目标语境数量	正确使用数量	功能准确率
感叹	80	49	61.3%
提醒	155	63	40.6%
解释	78	27	34.6%
缓和	52	11	21.2%
总计	365	150	41.1%

5.1.2 偏误类型分布情况

研究对前测（T1）中出现的 215 个偏误案例进行分类分析，发现偏误类型分布不均，且不同类型的偏误在不同语用功能上呈现出清晰的规律性，表明了其背后的母语迁移机制。

如图 3 所示，缺省是最主要的偏误类型，占总偏误的 40.0%。接下来是误代，占 34.9%。冗余偏误占 25.1%。这一分布表明，学生对“啊”的习得困难，既表现为“不知何时该用”的回避心理，也表现为“用错语境或用错词”的混淆现象。

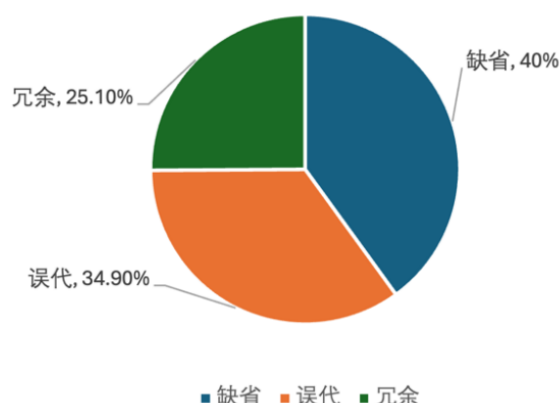


图3 “啊”的习得偏误类型总体分布图

为了更深入地了解偏误的本质，研究进一步分析了每种语用功能下的主导偏误类型。表4清晰地展示了这一关系。

表4 不同功能下的主导偏误类型分析

功能	偏误总数	主要偏误类型及例句	偏误原因
感叹	28 例	缺省：这风景太美了（啊）！	表达了感叹，但未使用强化语气的“啊”。
提醒	90 例	冗余：我是泰国人啊。 误代：明天考试吧，别迟到。	在单纯陈述句中加入“啊”，或误用表建议的“吧”来进行提醒。
解释	48 例	缺省：A：为什么不来上课 B：我生病了（啊）。	解释原因时，直接陈述事实，缺少“啊”所带来的申明意味。
缓和	40 例	误代：你快一点吧。 缺省：你这样做不对啊。	用“吧”来软化命令语气，或直接发出指令和批评，语气生硬。

上文的数据分析为研究“啊”的习得偏误成因——母语迁移，提供了间接的证据，而对具体偏误实例的分析则能更生动地揭示这一过程。以下结合学习者的母语背景进行分析。

一是冗余偏误与 นะ 的直接迁移。泰语语气词 นะ 的一个重要功能是附着在陈述句后，表示告知、提醒，并使语气变得柔和亲切，其使用成为泰语的口语习惯。例如，在说“我是泰国人”时，学生会非常自然地说成“ฉันเป็นคนไทยนะ”。这种高频率的用法直接迁移到汉语中，就导致了如“我是泰国人啊”这种句子。学生过度泛化了“啊”与 นะ 的对应关系。

二是误代偏误与“吧”的泛化。误代偏误几乎完全表现为用“吧”代替“啊”。根源在于，泰语 นะ 在用于祈使句末，表示委婉请求或建议时，其功能与汉语的“吧”相

似，如“走吧”泰语表达为“ไปเถอะนะ”。因此，学生建立了一个简单的等式，即 *นะ* 等于“吧”。当他们需要表达提醒，如“考试啊”，或缓和语气，如“快一点啊”，在这些语用功能上使用语气词时，他们首先选择了“吧”，从而产生了“考试吧”这类在语境中显得别扭的句子。

三是缺省偏误与“回避”策略。对于解释功能和部分缓和功能，由于泰语中没有非常贴切的对应语气词，或者学生未能建立起清晰的形式、功能映射，如不清楚“啊”有缓和语气的作用。他们便采取了最安全的策略——回避使用任何语气词。这导致了话语在语用上的“干涩”和“生硬”，虽然语法正确，但缺乏地道口语的韵味。

分析表明，学生对“啊”的习得受到泰语情态词系统，特别是 *นะ* 的影响。这种影响并非简单的“一对一”错误对应，而是表现为一种复杂的、基于功能相似性的映射失衡。一方面将 *นะ* 的用法过度迁移至“啊”，导致冗余，另一方面又将 *นะ* 的特定功能错误地映射到汉语“吧”上，导致误代。同时对于无法映射的功能则采取回避态度，导致缺省。这些发现有力地支持了研究假设 H1。

5.2 显性教学效果分析

为检验显性教学对泰国学习者习得非疑问句末语气词“啊”的有效性，研究对功能准确率和语用得体的两个指标进行了系统分析。结果显示，教学干预不仅产生了显著的即时效果，而且表现出良好的持续性。

5.2.1 功能准确率的变化

数据结果显示，实验组在接受显性教学后，功能准确率呈现出飞跃式增长，并在两周后保持了这一效果。对照组则在整个研究期间仅有微小波动。具体情况如表 5 所示。

表 5 两组三次测试功能准确率描述统计 (M±SD)

组别	人数	前测 (T1)	后测 (T2)	延迟后测 (T3)
实验组	30	41.3% ± 10.5	67.9% ± 11.2	66.2% ± 10.8
对照组	30	40.8% ± 9.7	43.5% ± 10.1	42.1% ± 9.9

在教学干预前，实验组与对照组的功能准确率处于相同水平，实验组准确率为 41.3%，对照组则为 40.8%。独立样本 t 检验显示两组之间不存在显著差异，这表明分组有效，两组被试的初始水平具有可比性。经过为期两周的教学干预后，实验组的功能准确率提升至 67.9%，而对照组仅增至 43.5%。

混合方差分析结果显示，时间主效应和组别主效应均达到显著水平。更重要的是，时间与组别的交互作用显著。简单效应分析表明，实验组从前测到后测的增长显著 ($p < 0.001$)，且延迟后测与后测无显著差异 ($p = 0.125$)，而对照组在三个时间点均无显著变化。具体情况如表 6 所示：

表 6 功能准确率方差分析结果

效应	F	df	p	η^2
时间	85.42	(2, 116)	<0.001	0.60
组别	25.71	(1, 58)	<0.001	0.31
时间×组别	40.18	(2, 116)	<0.001	0.41

研究进一步分析各功能维度的变化发现,如表 7 所示,实验组在四个功能上均有显著提升,其中提醒功能的准确率提升幅度最大,提升了 30.6%,缓和功能的准确率虽然提升明显 28.8%,但准确率仍然最低,仅为 52.0%,显示其习得难度最大。

表 7 实验组各功能准确率变化 (%)

功能	前测准确率	后测准确率	提升度
感叹	61.3	82.5	21.2
提醒	40.6	71.2	30.6
解释	34.6	61.5	26.9
缓和	21.2	50.0	28.8

5.2.2 语用得体的度分析

语用得体的度从母语者感知角度评估学生使用“啊”的自然程度。如表 8 所示,实验组的语用得体的度从前测的 2.45 分提升至后测的 3.82 分,并在延迟后测保持稳定,为 3.78 分,而对照组的得分始终在 2.5 分左右波动。

表 8 语用得体的度描述统计 (M±SD, 5 点量表)

组别	n	前测 (T1)	后测 (T2)	延迟后测 (T3)
实验组	30	2.45±0.51	3.82±0.49	3.78±0.47
对照组	30	2.51±0.48	2.65±0.52	2.58±0.50

方差分析结果显示,时间主效应、组别主效应及交互作用均显著。效应量指标 η^2 为 0.38,表明教学干预对语用得体的度的影响呈强效应。

表 9 语用得体的度方差分析结果

效应	F	df	p	η^2
时间	70.15	(2, 116)	<0.001	0.55
组别	20.93	(1, 58)	<0.001	0.27
时间×组别	35.64	(2, 116)	<0.001	0.38

由此可见,“啊”的显性教学能够提高学生的使用准确率和语用得体的度,且具有持续性。研究假设 H2 得到了充分的验证。大效应量 ($\eta^2>0.38$) 的发现更进一步表明,这

种教学干预不仅具有统计学意义,更具有重要的教学实践价值。

综上所述,本研究的主要结果可归纳如下:

一是泰国汉语学习者在习得非疑问句末“啊”时存在显著困难,总体准确率低,表现出“感叹 > 提醒 $\approx$ 解释 > 缓和”的习得梯度。

二是其偏误类型以缺省、误代和冗余为主,且偏误模式反映了泰语情态词的语用负迁移,支持研究假设 H1。

三是为期两周的显性教学能大幅度地提高学生使用“啊”的功能准确率和语用得体的度。

四是教学效果具有良好的持续性,延迟后测未出现衰减。研究假设 H2 得到了验证。教学干预产生了大效应量,具有重要的实践意义。

6. 讨论

6.1 泰国学习者非疑问句末语气词“啊”的习得模式

本文的研究结果揭示了泰国汉语学习者习得非疑问句末语气词“啊”的系统性特征,即呈现“感叹 > 提醒 $\approx$ 解释 > 缓和”的功能习得梯度。该模式形成是母语语用迁移和功能认知复杂度共同影响的结果。

母语语用迁移是造成偏误类型的重要因素,有力证明了研究假设 H1。偏误在不同功能间的集中分布不是偶然现象。误代和冗余偏误集中在提醒与缓和功能,反映出泰语情态词的影响作用。正如 Jarvis & Pavlenko (2008) 所说,如果目标语中与母语在某种功能上相似时,那么就会发生母语语用迁移。在本研究中,泰国学生利用母语语用迁移,创建了一个简略的跨语言联系,将泰语的 น้ะ 等同于汉语的“吧”和“啊”,导致了两者偏误混用和过度使用情况。另一方面,缺省偏误在解释功能中最为显著,这是因为泰语中缺少一个功能完全对应的语气词。学习者因此选择了回避策略 (Kellerman, 1983)。

其次,习得梯度的形成可以通过认知凸显度与输入频率两种观点来解释 (Ellis, 2006)。感叹功能与特定的词汇标记“太”、“真”,认知凸显度最高,是最容易被注意的习得项。提醒和解释功能复杂,但因在日常输入中相对常见,且在泰语中有部分对应,故次之。而缓和功能是一个纯粹的语用功能,其使用完全依赖于交际情景、各方权力以及社交距离的微妙把握,是需要认知负担最大的一项,而且在输入中也是最不容易被注意到的一项,所以最难习得 (Cao, 2022)。这一发现也符合了语用习得研究“社会语用能力发展落后于语用、语言能力” (Kasper & Rose, 2002) 的一般规律。

然而,泰国学习者对“啊”各功能的掌握与 Kittopakarnkit (2021) 对汉语母语者自然话语语料的分析形成对比。母语者高频使用的语用功能,恰恰是泰国学习者掌握较

为薄弱的功能——提醒和缓和。这一反差表明，不是“啊”本身难，而是在需要“啊”的时候想不到用“啊”。泰国学习者并非完全不会使用，而是在提醒、缓和语气的语境中，其心理词典未能被激活。这也印证了 Schmidt (2001) 的注意假说，只有被注意到的输入，才有可能转化为习得。

最近，有研究指出，这种由母语语用系统空缺或差异导致的习得困难，是二语语用能力发展的瓶颈之一 (Ding, 2023)。这提示未来的语用教学应更具针对性。对易受迁移干扰的功能，如提醒、缓和，应进行预防性的汉泰对比教学，以明晰界限。对因“映射缺失”而难以习得的功能，如解释，则需进行强化性的输入与显性引导，以帮助学习者建立新的形式、功能联结

6.2 偏误特征的对比

与 Huang (2019) 相比，本研究将非疑问句末语气词“啊”的偏误分析从现象列举推进至机制解释层面。Huang 根据问卷最早归纳出泰国学生存在遗漏、误加、误代三类偏误，并推测与泰语语气词有关，但其研究无法揭示偏误在具体语用功能上的分布差异，也未能区分误代偏误的内部类型。本研究基于口语语料和系统的汉泰功能对比，发现误代偏误类型高度集中于提醒与缓和功能，为教学提供了参考。

其次，本研究将语气词习得偏误从普遍性诊断推进至国别化处方层面。Xue (2021) 基于多母语语料库揭示了“啊”与“吧”混淆是跨母语的普遍性偏误，但其研究无法回答不同母语背景学习者的混淆机制是否相同、偏误的功能分布是否存在母语特异性等问题。本研究以泰国学习者为单一目标群体，通过与泰语语气词的功能对比，揭示了同一偏误表象背后的母语特异性认知路径。这一发现表明，语用教学不能止步于纠正偏误，而必须深入“诊断病因”。

6.3 显性教学的有效性

本研究的显性教学结果支持了研究假设 H2。显性教学之所以能有大效应量是因为它直接作用于二语习得的主要问题——形式功能映射 (DeKeyser, 2015)。对于汉语语气词这类形式简单但功能复杂的项目，仅靠隐性输入难以帮助学习者建立准确的映射关系。本研究设计的显性教学模式，通过元语用解释、意识提升任务和汉泰对比分析，很好地帮助了学习者注意到这些形式与功能间的联结。特别重要的是对比分析，直接定位了偏误源头，让学习者理清了“啊”“吧”与泰语之间的复杂对应关系，大幅减少了系统性偏误。

教学效果的持续性证明，这种短期的显性教学不仅仅帮助学习者获得了陈述性知识，也启动了程序性知识的转化进程 (Anderson, 2005)。从填空练习到角色扮演，这种分层级的设计为学习者提供了在多样化语境中反复提取和应用新知识的机会，从而巩固了新的认知路径。这也印证了技能习得理论的观点，即语用能力的提升同样需要经历从有意识的知识表征到自动化加工的练习过程。

7. 结论与教学启示

7.1 结论

本文通过嵌入式混合研究设计,考察了泰国汉语学习者对非疑问句末语气词“啊”的习得特征,并检验了显性功能教学的有效性。

研究发现,泰国汉语学习者呈现出明显的功能习得梯度,主要偏误类型包括缺省、误代和冗余;偏误模式具有系统性,受泰语情态词的语用负迁移影响。教学实验结果表明,显性教学能提高学习者使用“啊”的功能准确率和语用得体的度,且教学效果具有持续性,延迟后测未出现衰减,教学效果达到大效应量,表明干预具有重要的教学实践价值。

本文的研究局限主要表现在样本来源相对单一,在一定程度上限制了研究发现推广到不同地域、不同教育背景或不同汉语水平的学习者群体的普遍性。未来研究应扩大样本,对不同院校、不同水平及不同学习环境的学习者进行调查,以检验研究的普适性及教学的有效性。总之,本文不仅揭示了泰国学习者习得汉语语气词“啊”的规律特征,也证实了显性教学的积极效果,为国际中文教育中的语用教学国别化提供了理论依据和实践路径。总之,语气词作为汉语语用系统的重要组成部分,其教学应得到更多关注,以更好地培养学习者的跨文化交际能力。

7.2 教学启示

本文为泰国的汉语非疑问句末语气词“啊”的教学提供以下具体启示。

一是教材编写。现有教材对非疑问句末语气词“啊”的处理多停留在感叹功能,解释过于简单(Liu, 2001)。建议教材补充“啊”的语用功能说明,并设计“啊”与“吧”的语境对比表,明确使用边界,从源头上避免出现误代。针对国别化特点,可参考国别化教材的编写经验,在针对泰国学习者的教材中,增设非疑问句末语气词“啊”的汉泰对比专栏。

二是分阶段教学。根据学习者的习得模式,在教学初级阶段聚焦感叹功能,利用显性词汇标记建立初步印象。中级阶段系统引入提醒与解释功能,通过语境对比区分提醒与建议时,语气词的使用。中高级阶段专攻缓和功能,在课堂教学中,让学习者直观感知“啊”在祈使句末的缓和效应。

三是课堂教学的优化。推行微技能教学,将非疑问句末语气词“啊”的教学分解为“功能辨识”到“语音模仿”再到“情境产出”等微技能进行专项、短时训练。强化元语用反馈,教师反馈应从语法正确性转向语用得体的性等引导式提问,培养学生的语用能力。利用语音分析软件或多媒体,让学习者直观感知“啊”在不同功能下的语音特征,如音高、音长变化,增强教学直观性。最后是课程设置,应在中级及以上阶段持续进行相关的语用教学,并将其融入真实的交际任务中。

参考文献

- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Cao, W. (2022). *Research on phonetics and phonetic acquisition*. Beijing Language and Culture University Press. (in Chinese)
- Chen, J. Y. (2006). Error analysis of Thai students in learning Chinese. *Chinese Teaching in the World*, (3), 126–133. (in Chinese)
- Chu, C. C. (1998). *A discourse grammar of Mandarin Chinese*. Peter Lang.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- DeKeyser, R. (2015). *Theories in second language acquisition*. Routledge.
- Ding, H. (2023). A brief analysis of the differences between first language and second language acquisition. *Open Access Library Journal*, 10, 1–7.
- Ding, Y. (2017). The acquisition of the Chinese question particle *ma* by English-speaking learners: A corpus-based approach. *Chinese as a Second Language Research*, 6(1), 1–24. (in Chinese)
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164–194.
- Huang, Y. T. (2019). Error analysis of Thai students in acquiring the Chinese modal particle “*a*”. *International Chinese Education*, 4(3), 87–95. (in Chinese)
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell Publishing.
- Kellerman, E. (1983). *Language transfer in language learning*. Newbury House.
- Kittopakarnkit, K. (2021). The use of Chinese discourse marker “*ah*” of men and women in Sitcom “*ipartment*”. *Asian Journal of Arts and Culture*, 21(1), 26–34.
- Koo, T., & Li, M. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Li, S. W. (2020). A study on the acquisition of the modal particle “*ba*” by second language learners of Chinese. *Chinese Teaching in the World*, 34(4), 549–563. (in Chinese)
- Li, X. J. (2001). *The science and art of language testing*. Hunan Education Press. (in Chinese)
- Liu, Y. H., Pan, W. Y., & Gu, W. (2001). *A practical modern Chinese grammar*. The Commercial Press. (in Chinese)
- Lyu, S. X. (1999). *800 words of modern Chinese*. The Commercial Press. (in Chinese)

- Office of the Higher Education Commission. (2023). *Statistics on higher education students in humanities and language programs, academic year 2023*. Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation, Thailand.
https://data.mhesi.go.th/dataset/univ_grd_11_01/resource/2534d32c-b392-4c18-95eb-d57ba982f4d6
- Pan, S. Y. (2011). A brief analysis of the similarities and differences between Thai and Chinese modal particles. *Journal of Yunnan Normal University*, 9(5), 70–74. (in Chinese)
- Qi, H. Y. (2002). *Modal particles and the mood system*. Anhui Education Press. (in Chinese)
- Schmidt, R. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press.
- Sun, D. J. (2002). An analysis of the acquisition process of the Chinese “le” by foreign students. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (2), 30–36. (in Chinese)
- Taguchi, N. (2015). “Contextually” speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, 48, 3–20.
- Wang, H. (2021). *A study on the acquisition of modal particles “a, ba, ma, ne” in Teaching Chinese as a Foreign Language* [Unpublished master’s thesis]. Beijing Language and Culture University. (in Chinese)
- Wang, Y. X. (2020). Revisiting the sentence-final particles “a” and “ba” in yes-no questions. *Linguistic Sciences*, (2), 127–137. (in Chinese)
- Wu, Y. Y. (2007). The evolution and development of teaching models for Chinese as a second or foreign language. *Journal of East China Normal University*, (2), 89–94. (in Chinese)
- Xue, Y. T. (2021). Research on confusion errors of modal particles in Teaching Chinese as a Foreign Language and teaching suggestions. *Research on Teaching Chinese as a Foreign Language*, (4), 70–78. (in Chinese)