

北京大学对外汉语教育学院 主办  
《汉语教学学刊》编委会 编

# 汉语教学学刊

第 2 辑



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

# 目 录

林焘先生与对外汉语教学 .....	1
差比句偏误的类型与共性 .....	赵金铭 1
论汉语作为第二语言教学(TCSL)与汉语作为 外语教学(TCFL) .....	吴勇毅 22
多彩的语言世界与汉语的价值和地位 .....	张公瑾 39
语言习得与教学内容 .....	[美] 温晓虹 48
对外汉语语法教学的基本环节与模式 .....	卢福波 68
对外汉语复句教学新探 .....	刘谦功 78
句尾助词“了”的语义扩张及其使用条件 .....	[日] 杉村博文 87
“是……的”句的语用分析 .....	李海燕 99
从汉语写作过程看 CFL 语言结构复杂度的发展 .....	[美] 靳洪刚 114
中级留学生作文中句首的篇章连接成分 .....	黄理兵 141
留学生生造词语偏误分析 .....	朱其智 155
高级口语课堂的实践探索 ——对建构主义理论的应用 .....	张 园 165
论新闻听力课的教学内容 .....	周守晋 180
利用反馈改进网上汉语教学 .....	[美] 姚道中 196
预科教育中相关测试的分析研究 ——暨对预科学生入系标准的思考 .....	辛 平 刘立新 208
试论从词典入手催发华文教学师资的自我培训 .....	(香港) 郑定欧 231

# CONTENTS

<b>Prof. Lin Tao and teaching Chinese as a foreign language</b> .....	1
Types and universals of comparative sentence errors .....	<i>Zhao, Jinming</i> 1
On teaching Chinese as a second language (TCSL) and teaching Chinese as a foreign language (TCFL) .....	<i>Wu, Yongyi</i> 22
The diversity of language world and the value and status of Chinese .....	<i>Zhang, Gongjin</i> 39
On language acquisition and teaching contents .....	<i>Wen, Xiaohong</i> 48
The basic procedures and patterns of grammar teaching in teaching Chinese as a foreign language .....	<i>Lu, Fubo</i> 68
New explorations of complex sentence teaching in the field of TCASL .....	<i>Liu, Qiangong</i> 78
On the meaning expansion and usage condition of sentential particle ‘ <i>le</i> ’ .....	<i>Sugimura, Hirofumi</i> 87
Pragmatic analysis of the “是……的” sentence .....	<i>Li, Haiyan</i> 99
Syntactic complexity in second language writings: A case of Chinese as a foreign language (CFL) .....	<i>Jin, Honggang</i> 114
On textual conjunctives applied at the beginning of sentences in Chinese compositions written by intermediate L2 Chinese learners .....	<i>Huang, Libing</i> 141

# 语言习得与教学内容

〔美〕 温晓虹

**提 要** 本文从语言习得理论的观念出发着重讨论三个问题,语言习得研究、教学内容和以交际功能为原则的课堂教学。在语言习得研究方面,Pienemann (1987, 1989) 的实验,Wen (1994, 1995, 2005)关于母语为英语的美国大学生习得汉语存现句、汉语完成体“一了”和句末助词“了”、不同汉语语序的难易情况的研究,验证了 Clahsen (1984) 的假设,即第二语言习得在很大程度上受到大脑处理语言与控制学习过程的种种限制。温的研究结果证明句式结构的复杂性与标记性,语义与认知理解的透明度,语用与语境都直接影响到汉语作为外语的习得。本文由此提出,在教学理念上要尊重学生现有的语言水平,遵循其习得过程,因势利导;在教学内容方面应以 Pinker (1989)所倡导的教授动词结构为纲。

**关键词** 语言习得 教学内容 课堂教学 交际功能

教学中的一个最基本的问题是教什么。教什么直接涉及到两个方面,一是对语言本体的认识,二是语言的可学性,对语言习得能力的认识。教学内容势必以学为本,因为语言的某些方面并不一定是通过直观的教授性的学习获得,而是通过大脑中语言习得能力装置(Language Acquisition Device)的作用,语言环境的促进,大量的语言素材的冲击,认知概念、语法结构和知识系统的相互作用,使我们对某些语法现象更为敏感,更易接受。换句话说,决定教什么的一个关键在于我们对语言本身的特点的认识,及这些特点的哪些方面能被学生相对容易地学习掌握。本文从语言习得理论的观念出发着重讨论三个问题,语言习得研究,教学内容,和以交际功能为原则的课堂教学。

## 1. 语言习得理论与研究

在 Chomsky (1965)所创导的心理语言学以前,语言习得理论和语言教学

方法基本上是建立在 Skinner (1957) 的行为主义心理语言学的基础上的。这一理论对美国的语言教学,包括汉语教学影响甚广。行为主义心理语言学对语言本质的看法与心理语言学和认知心理学(Piaget 1952)大相径庭。Skinner 认为语言是一套习惯,语言习得是此习惯的养成。而传统的心理语言学认为语言是一组复杂的句法规则,语言学家的任务不在于研究人们的语言表现能力和运用能力,而是要发现解释语言表现的内在规律,生成转换规律。学习者习得语言的过程也同样是发现这些语言规律的过程。

Chomsky (1979) 认为人类具有语言习得的特殊能力 Language Acquisition Device (LAD),这种先天的智力组织存在于人们的大脑中,被临界期(Critical Period)所控制(Lenneberg 1967)。语言智力组织储藏着关于如何划分语法成分和句法结构,语言的深层结构和句法转换规则等语言知识,具有进行语言信息处理的特殊功能。存在于人脑中的语言知识被称作为普遍语法:在人类所有的语言的深层结构中都存在着一种共同的语法规则和语音规则。普遍语法是一切人类语言所共有的语法。像翅膀使鸟儿可以自由地飞翔一样,LAD 提供给我们语言知识,使我们自然地学会了说话。心理语言学家在解释语言习得过程时,有很强的结构主义和先验主义的成分,如强调语言能力的固有性与普遍性,也强调语法规则的自然习得。人类语言的最高形式为普遍语法。普遍语法由若干固定的抽象的原则为代表形式,是人类生来固有的。普遍语法帮助学习者建立起一个与普遍语法相吻合的中心语法(Core Grammar)以及边缘语法(Peripheral Grammar)。边缘语法包括某一具体语言的特征,具有某一语言的特殊性,不为普遍语法所涵盖。语言学习者在具体的语言环境中生活,他们每日每时都会接受到大量的语言输入。所接触到的语言素材就像导火索一样使存在于大脑中的语言习得智力组织迅速觉醒,激活,发生效用。学习者凭借着普通语法规则不断地分析所接触的语言,用固有的语法知识对大量的语言素材作出推理假设,并在语言运用中检验其正确与否,使那一具体的语言系统内在化。

支持这一解释的证据颇多。比如学习者是怎样学会了语义相仿而句法结构迥然的语法结构的呢?比如中文的“推荐”与“建议”,“支持”,“赞同”与“同意”;英文的 give 与 donate 等。试看以下例句:

- 1a. 我推荐他当大会主席。
- 1b. 我建议他当大会主席。

- 2a. 我推荐他。  
 2b. \*我建议他。  
 3a. 我支持他的意见。  
 3b. 我赞同他的意见。  
 3c. 我同意他的意见。  
 4a. 我支持他。  
 4b. ?我赞同他。  
 4c. \*我同意他。

从语义出发,第二句 a 和 b 没有什么差别。但在语法上 2b 是不可以接受的。同样,3a、b、c 的语义差别甚小,但 4a、b、c 在语法结构上就很不同了。仅凭借语义知识和认知概念并不能使学习者区别近义词在句子中的不同句法规则,也不能解释学习者是通过什么样的途径认识到这些近义词在语法方面受到哪种不同的句法制约的(Pinker 1989)。学习者是借助了固有的句法知识学会了近义词的不同语法结构。

语义心理语言学(如 Katz & Fodor 1963)对乔姆斯基的纯句法结构的语言信息处理学说提出了不同的意见。他们认为只有把语义包括在句法关系中,才能较全面地解释语言本质的问题。比如:“(名词)很生气地推开门”这个句子,并不是任何名词都可以填入的。只有代表有生命的动物名词才可填入,否则句子虽然符合语法,却无任何意义。由此可见,句子的意思由语义所决定,由句法结构表现出来。

尽管语义心理语言学与传统心理语言学在对语言的本质的认识方面有颇大的分歧,但仍有不少共同之处。如他们都认为语言是由语法规则所组成的,语言能力包括语言生成和语言运用能力这两部分。Fillmore (1968)和 Chafe (1970)提出了格语法,认为句子结构是由动词的语义功能及名词与动词的关系所决定的。格语法仍是生成语法,它试图解释语义对语法结构的影响,人们是如何判断一个句子是否有意义的。此外,语义心理语言学 and 传统心理语言学都强调研究语言的普遍性和语言习得的共同性,以发现语言和语言习得的普遍规律。

认知心理语言学也认为语言有高度的规则性,语言反映了人们的认知结构、语义概念和知识系统;是语言生成能力和使用能力的综合。语言的习得是人们的认知概念、语义理解和语言环境互相作用的结果。认知心理语言学家

认为语言习得的过程是学习者对周围存在的事物和事物之间的关系进行感知、记忆、分析、归类、概括,同时用认知能力对所接触的语言素材进行语言意义和形式上的归类、理解、推理、总结出语法规则的过程;是学习者的认识能力、语言能力和知识水平互动互助的结果。其中认知能力是建立在认识和经验的基础上、如学习者对周围的客观环境进行感观与理念方面的概念性的分类。语言能力包括对语言素材的分析与归类,举一反三、进行推理与判断。知识水平是对世界认识所形成的各种概念的经验与总结。在习得过程中,语言理解与认知能力互相作用,学习者既会用到属于认知范畴的技能,如分析问题解决问题的技能,又会用到语言方面的知识,也会用到思维概括能力、如对客观事物进行逻辑性的概括推理。学习者对语言素材不断地进行推理实验,所以语言习得的过程也是对语言进行实验理解的过程。1975年,Chomsky和Piaget就语言习得问题进行了一场辩论。Chomsky认为儿童认知能力的发展无法解释他们语言中的语法结构的习得,因此,习得语言,至少习得语法规则的语言能力是先天的。Piaget反驳了Chomsky的观点,指出儿童习得复杂的语言结构的能力既不是先天的,也不是人为地从学习中获取的。在认知发展过程中,儿童的知识水平、他/她对周围世界的理解认识,和他/她的语言能力这三者互相作用,其结果促使了语言的发展、习得。

### 语言习得过程的限制(Psycholinguistic Processing Constraints)

决定教什么取决于我们对语言本质的认识和对语言内部特征的分析,受语言习得过程的限制。比如,Clahsen(1984)提出第二语言习得在很大程度上受到人们头脑中处理语言与控制学习过程的种种限制。根据各种不同句型所需要的大脑语言处理能力的要求,有的句型很容易被大脑分门归类,分析鉴别,因此先被学生掌握。而那些需要经过复杂的处理过程才能被习得的句型,则后被学生掌握。换句话说,某些语言结构更容易被学习者清楚地理解、记忆。Clahsen举了三个语言习得过程。最先掌握的词序是与心理语言学习能力相吻合的句子,如主语—动词—宾语的语序。后掌握的词序则经过了较复杂的心理语言信息的加工处理,如主从句式的习得掌握。

Pienemann(1989)验证了Clahsen的推理,他主要研究句法中词序的掌握过程。他的实验说明学生在掌握词序时有一个自然的顺序。这种顺序决定了学生先掌握某些简单的语序,在其基础上再掌握更复杂的。这一顺序基本上不会受到教学的影响。语言习得按照心理语言处理能力的需要,有一定的

先后程序。Pienemann (1987, 1989) 的实验研究证明语言的可学性受到头脑中处理语言与控制学习过程的种种脑力限制。每学习一个新语法规则, 学生都需要一定的时间, 达到某一习得阶段, 有一个循序渐进的过程。如果向学生所介绍的语法超过了学生目前的习得水平, 即使教师在课堂上做了讲解练习, 学生仍不能够习得这些语法。过早地教授学生其语言水平还达不到的内容, 或过急改学生某方面的错, 会事倍功半。

这一理论对教学的指导意义有三点。第一, 我们需要知道哪些语言内容是易学的。这一认识不是教师的经验谈或主观臆造, 而是建立在科学地研究了学生学习过程的基础上的。第二, 我们要知道学生的程度, 知道他们在哪个习得阶段, 而且那个阶段应该学习哪些内容。第三, 教授的及时性, 要雪中送炭、恰到好处, 及时给予学生应该学的内容。Wen (1995) 调查了母语为英语的学生习得汉语“了”的难易情况。汉语动词后缀“了”和句尾“了”语言形式相同但语义、句法功能迥异。在习得过程中, 学习者是如何处理形式和意义、语法和语义之间的关系的? 习得语法、语义、功能的过程是否互相关联? 语言的这些特点是否出现于学生中介语的发展过程中? 她的抽样为两个年级学中文的美国大学生。语料的收集是通过和受试者单独谈话, 然后把谈话录音转写为书面形式进行数据统计。

其调查结果表明, 虽然汉语动词后缀“了”和句尾“了”语言形式相同, 但习得过程却不一样, 其中语法、语义、和交际功能都起了很重要的作用, 习得受到了句法结构的影响和语用功能的制约。语法结构上的标记性和语用功能方面的复杂性使得动词后缀“了”比句尾“了”的习得早一些。此外试验结果还发现, 学生既用了一般的认知技能来分析解决是否用“了”, 如在句子和上下文中找有关的提示; 同时也用了以语义为主的方法来决定“了”的用法, 比如判断动词是否延续到一个特定的时间; 及语用为主, 语义为辅的方法来判断了。“他们把一个语法项目在语义的基础上转换为一个以语用、语言功能为主的概念。当语法功能被语义清楚、具体地表达出来时, 学生在较早的习得阶段就能掌握这一语言项目; 当语法比较抽象, 语义不太具体时, 学生似乎转换用了认知技能、如分析解决问题的策略。”(p. 59)

### 对汉语语序难易程度的研究

Wen (2005) 对母语为英语的美国大学生习得不同的汉语语序(主谓宾)的情况进行了调查, 着重考察了对四个不同的语法现象的习得情况, 即否定式述



补结构、疑问代词非疑问结构和“把”字句。参加试验的学生人数为 60 名,平均分布于 4 个不同的年级。在学年结束时,每个学生都个别与本文作者做了同样的两项任务。第一是个别交谈,回答作者所提的问题。第二项任务是看着所提供的图说话,希望学生能造出四种不同的句式。每个学生的谈话录音都被整理成书面记录,在此基础上进行数据分析。在这四个不同的语法现象中,否定句为主谓宾语序,其余的结构不一定是主谓宾语序,特别是“把”字句完全不是主谓宾语序。研究结果说明学生首先习得了否定句式,对于不同形式的否定词,如“不”,“没”,“别”在句中的运用,都能在语言学习的初级阶段掌握(例 5)。其次是述补结构,特别是述补结构中不带宾语的结构(例 6),然后是疑问代词非疑问结构(例 7)。“把”字句在二年级时才开始在中介语中出现。表 1 是四个年级的学生所造的四种语法结构的正确率与百分比。

5. 我不每天游泳。

I do not swim everyday.

6. 我们都学得很努力。

We all study diligently.

7. 今天我什么作业都没做呢。

I have not done any homework yet today.

表 1 四个年级的学生所造的四种语法结构的正确率与百分比

句式	否定句		述补结构		疑问词非疑问句		把字句	
	N/total	%	N/total	%	N/total	%	N/total	%
1	414/490	84.0	33/51	64.7	9/19	47.4	0/0	
2	402/447	89.6	41/52	78.8	9/14	64.3	6/14	42.8
3	321/342	93.8	30/34	88.2	11/14	78.5	6/11	54.5
4	297/302	98.4	33/35	94.2	9/10	90	9/13	69.2
总计	1434/1581 90.7%		137/172 79.7%		38/57 66.6%		21/38 55.3%	

此外,如果述补结构的动词没有宾语时,低年级的学生很快就能掌握,否则不然。例 8 与例 9 是同一个一年级的学生造的,表 2 的数据也说明了这一

点。表2是学生所造的带宾语与不带宾语的述补结构的正确率的分布情况。与不带宾语的述补结构相比,带宾语的述补结构给学生造成了一定的难度,其中一个主要原因是这一结构的句法对其宾语有特别的要求。宾语或者需要提前放在动词前面,这样打乱了主语—动词—宾语的基本语序;或者要重复动词使宾语和补语分别都可以直接在动词后,其结果是使学生多进行一次语法性的信息加工处理。带宾语的述补结构给学生造成一定的难度的另一个原因来自语义方面的。有的动词和宾语在语义上常常不十分透明,或属汉语特有。如“游泳”是动宾结构“休息”则不是。例10与例11中的偏误就说明了这一点。

8. 在日本的时候玩得很好。(一年级的学生)

I enjoyed the time when visiting Japan

9. \*我玩网球得不错。(一年级的学生)

I play volleyball well.

10. \*我游泳得不好。(二年级学生)

I do not swim well.

11. \*我想我进步进得不错。(一年级的学生)

I think I made good progress.

表2 带宾语与不带宾语的述补结构的正确率

年级	带宾语的述补结构				不带宾语的述补结构			
	N/total	%	M	SD/M	N/total	%	M	SD/M
1	33/51	64.7	2.2	0.88	15/27	55.6	1.0	1.3
2	41/52	78.8	2.7	0.45	18/26	69.2	1.2	0.7
3	30/34	88.2	3.0	0.57	13/16	81.3	1.3	0.7
4	33/35	94.2	3.3	0.43	14/15	93.3	1.4	0.6

疑问代词非疑问结构的语序也常常不是主语—动词—宾语,当疑问代词是宾语时,宾语提前放在动词前面。在学生所造的绝大多数句子中疑问代词都为宾语。表3是四个年级的学生所造的疑问代词非疑问结构的正确率。表4是学生把做宾语的疑问代词放错位置的分布情况。低年级的学生往往用了主语—动词—宾语的语序(例12—14)。所收集的语料数据表明随着学生语言能力的提高,他们对做宾语的疑问代词的语序认识也表现出一定的灵活性,不但意识到其语序的位置,而且能前置造出正确的句子。高年级的学生所出

的偏误往往不是在做宾语的疑问代词的语序方面,而是副词“都”的位置及补语的准确性(例 15—16)。

12. \*我没有去过什么地方都。

I have not been to any places.

13. \*我很喜欢什么都国饭。

I like any country's food.

14. \*我想做什么都。

I like to do everything.

表 3 疑问代词非疑问结构的正确率

Levels	N/total	%	M	SD/M
Elem.	9/19	47.4	0.6	1.5
Interm.	9/14	64.3	0.6	1.2
Adv. I	11/14	78.5	1.1	0.9
Adv. II	9/10	90.0	0.9	0.6

表 4 错放宾语位置的频率

Levels	N/total	%
Elem.	8/19	42.1
Interm.	4/14	28.6
Adv. I	1/14	7.1
Adv. II	0/10	0

15. \*什么事都没准我。(They) did not permit me to do anything.

16. \*什么都地方我还没去过。

I have not been to any places yet.

学生一共造了 38 个“把”字句。尽管在收集语料时不乏有必须用“把”字句的机会。在一年级的课程中,学生已较全面地学习了“把”字句。但这一句式在他们的中介语中没有表现出来,只是在二年级,学生才开始造“把”字句。表 5 是四个年级的学生所造的“把”字句的正确率。

表5 “把”字句的正确率

年级	N/total	%	M	SD/M
1	0/0	0	0	0
2	6/14	42.8	0.4	1.3
3	6/11	54.5	0.6	1.2
4	9/13	69.2	0.9	0.6

这一调查研究说明汉语语言的难易程度和学生习得不同语序(主谓宾)的进展情况。主语—动词—宾语的语序,如否定句式和无宾语的述补结构,在语言习得的初级阶段就出现于学生的中介语中了。而需要把宾语前置的句式结构,如带宾语的述补结构,做宾语的疑问代词非疑问结构则要稍后一点,“把”字句只是在二年级时才开始在其中介语中出现。习得这四个语法结构的顺序说明对语序的习得需要经历的一个过程,宾语提前的句式,及在语言与认知方面不太直观的句式结构需要一定的时间与语言经验的积累。

#### 对主题突出的语言难易程度的研究

Wen (1994)对汉语存现句的习得难易情况进行了研究。受试者为美国大学学汉语的学生。英语是主语突出的语言,英语的存现句式由无语义的假位主语“there”所引导。汉语的存现句句首为非主语的主题,是处所词。母语为英语的学生学习汉语的存现句时,会经历习得不同语言类型的变化。三个年级66个学汉语的大学生参加了试验调查。十个在美国某所大学就读的中国研究生也参加了试验。中国留学生所造的存现句数据可与学汉语的美国学生的数据做比较。每个学生根据所给的八个名词短语写八个句子。学生一共写了607个句子。根据句型的不同,所有的句子可归纳为五类。前四类都属于存现句。

实验所收集的语言素材表明,最常用的存在句式大量地出现在汉语学习的初级阶段。母语为英语的学生学习汉语的存现句时,基本上不受母语中主语突出的特点的影响,在初级阶段就能比较顺利地掌握典型的汉语存现句。Wen认为主题突出这一语言特征容易被学生掌握。

另外,语言学习的难易程度与语言标记性(Cross-linguistic Markedness)有关。汉语存现句之所以容易学是因为汉语存现句的无标记性。Hyltenstam (1987)指出,如果母语中的某一成分是有标记的,而相对的目的语中的成分是无标记的,学生的中介语中则会采用无标记的形式。这时,母语

对中介语的影响是很小的,即使有影响,也仅是暂时的,学生会很快摆脱母语的影响,掌握目的语中的无标记的成分。Greenberg(1966)提出了判断语言标记性的几个标准,比如使用频率高与综合作用。与其他语言相比,汉语的存在句属于无标记的。首先是频率,正如 Li 和 Thompson(1981)指出的,“世界上大多数的语言都像汉语一样,存在与领有的表现方法是同一的”(p. 514)。第二,汉语的“有”在语义上是综合的,跟英语比起来,“有”表示存在的意思与表示领有的意思和二为一了。因为学生母语(英语)的存在句是有标记的,而目的语(汉语)是无标记的,在这种情况下,中介语往往是无标记的,母语对目的语的迁移作用很小。

主题突出这一语言特征容易被学生掌握,其中的一个原因是语言的实用性。语言的本质在于语言的运用。人们在交际中首先确立主题,然后围绕着主题加以叙述说明,交流思想,传递信息。因此,主述题的结构符合人们语言交际的需要,符合语言急用先学的认知特点,反映了人们交际中的基本形式。Bates 早在 1976 研究儿童第一语言习得时就发现了这一点。由于交际是第一位的,主述题成为其基本表现方式。Givon(1984)也指出,词序的表达以语言的实用为主。比如他在分析洋泾浜语料时,发现用传统的句法来解释洋泾浜的语言现象,遇到了很大的困难,觉得洋泾浜杂乱而无系统。而借助语用学的方法来解释洋泾浜的语言现象时,发现洋泾浜很有规律,其规律是主语突出的特征。由此可见,主述题的结构不但存在于第二语言的习得中,而且存在于第一语言和洋泾浜的习得中。Polio(1995)研究了汉语零代词的习得。由于汉语的主述结构,主语和宾语常可省略。她的研究结果说明,当在句法和语义上要求零带词时,受试者(美国人和日本人)都用了零代词。他们没用的时候只是在话语上,比如为了使上下文清楚,或别的交际的需要。学生所以泛用代词造出主谓结构的句子是由于受其造句能力的限制(productive constraints)。换句话说,泛用代词是学生造句时所用的一种手段,以使得在交际中不发生误解。如果由于句法和语义的限制必须省略代词时,他们是能够省略句首代词的。

## 2. 教学内容:动词结构

Pinker(1989)认为语言的习得是建立在大量的正面的语言输入和普遍语法原则制约的基础上的。语言的可学性直接受到了普遍语法的限制,纯粹

的句法结构与句法知识很抽象,需要藉于普遍语法而习得。语言的可学性如此,语言的可教性则以可学性为本。Rice(1989)提出语言的可教性在于词汇。词汇不仅仅是语言的基本组成部分,而且,词汇的意思及分类既不完全是认知概念的直接反映,也不受宠于普遍语法,而往往由某一具体语言而定,受到某一具体语言的文化、感观认识等方面的影响,是学习者习得的结果。学习词汇不仅仅要明白词义,如什么是“打破”。词义只是词汇学习的一部分,同样重要的另一部分是其内涵特征及如何使用,即其语法与语义的关联关系。如有的动词必须带宾语,有的动词可带可不带,有的动词不可带宾语。

17. 他打破了杯子。

18. \*他打破了。

Pinker(1989)提出词汇学习的关键在于掌握动词结构(Thematic Cores and Verb-Argument Structures)。在第一语言习得中,儿童对动词结构的限制性是很敏感的(Pinker 1989)。动词的句子结构是由动词的语义功能及名词与动词的语义、句法之间的关系所决定的。换句话说,掌握了动词结构不但学到了语义功能(动词和它所要求的名词的在意思上的关系),句法结构(动词和它所要求的名词在语法上的关系),而且也明白了语用(以某一动词结构所出现的句子有什么样的语用功能,在什么样的语境下出现)。

Pye(1989)提出教语法成分没有意义。只告诉学生“开”是动词,“车”是名词,就要求学生能把这两个词准确地运用于无数新句子中颇趋于天真。动词的一个特征是其意思必须通过句式结构来表达,如一个动词最少要求一个名词以组成一个句式。动词的意思常常可以决定要求多少名词和什么样的名词,而且这些名词和动词的语义关系是通过什么语法成分表达出来的。比如动词“放”要求三个名词短语(施事者/动物名词,受事者,场所)表示的意思为

19a. 施事者 X(主语)使得受事者 Y(宾语)位于一个地方 Z(介词宾语)。

19b. 他把你的书放在桌子上了。

19c. \*他放。

根据语用所强调的不同目的,“放”可用于把字句和主述句。

这样以动词结构为纲来解释教授语言对语言习得过程是很重要的,原因有三。第一是受到了语义上的限制(如施事者必须是动物名词),使得学习者把认知概念和语言知识融汇在一起,语言学习变得不抽象而有意义了;第二,

语义必须和动名结构相呼应,被语法结构所表达,受到句法上的限制。这样学习者出错的机会减少了;第三,根据语义功能和语法的限制关系分类组成语言规则,这些规则对语言习得与语言教学都有很现实的意义。这些规则不但展现了语法的实质,即不同种类的动词要求不同的名词以组成不同的动词结构;而且把语法和语义合二为一,语言的规则性不但取决于句法而且同时也取决于语义。如把和动词“放”相似的动词归类(Verb Subgroups/Conflation Classes),这一类移位动词的规则即为:

20. X(动物名词)使Y置于Z(位置/结果)。

其中X=施事者/主语,Y=受事者/宾语,Z=位置/动词补语。适合这一动词结构规则的词有放,搁,挂,贴,搬,拿,带,扔等。这样学生每学一个词就对整个一组词有一个进一步的理解,学到的不仅仅是几个动词,而是语言本质的属性,动词的语法规则,正如Pinker指出的“只有把动词归类为组,动词才会遵守句法规则。”(Pinker, 1989, p. 56)也就是在这种条件下,习得容易、教学有效。

### 汉语习得的研究例证

在语言习得内容方面提倡以动词结构为纲来习得语法规则受到研究方面的论证。Wen(2004)在调查美国大学生习得“把”字句时,发现学生对动词词义颇为敏感,“学习者对动词的语言制约要比对整个句子敏感。”(p. 59)。在他们造的把字句中,所用的移位动词的频率最高,(如扔,带,放等)。这一结果与张旺熹(2001)通过对报纸语料的统计分析所发现的内容相仿,即典型的把字句所表现的是“一个物体在外力作用下发生空间位移的过程”(p. 1)。相比较出现在“把”字句中表示状态变化的动词则少得多(如吃,喝,买等)。

Wen(1997)对汉语动词后缀的习得进行了调查,探讨学生是如何处理形式和意义、语法和语义之间的关系;习得语法、语义、功能的过程是否互相关联。语料的收集是通过和两个年级的学生单独谈话及学生的书面语言素材。谈话的录音转写为书面形式进行数据统计。其实验研究结果表明如果动词本身的语义中含有表示完成的意思,(如赢,输,停,晴,晚,忘,吃,喝,买等),“一了”出现率便较频繁(低年级学生的正确率为78%;高年级为84%)。Wen的实验说明在汉语学习的初级阶段,学习者对动词语义的内涵和语法的体态有一个关联的认识,他们常常会依据动词的特点来决定是否用体貌后缀“一了”。

其习得过程基本上是以语义为主,如1)寻找时间位置上的逻辑顺序,2)用时间副词或连词作为句子中时间的参照物,3)依靠动词的词义内容,4)用语用功能的提示作为习得“一了”和“一过”的线索。比如低年级的学生把“动作行为的完成”和“过去的经验”等意思概念化、把“一了”和“一过”与过去时间短语连用,把某些动词和相关的体貌后缀词连用。

应该提到在语用环境中习得动词语法结构是很重要的。语用环境的提示帮助学生理解在什么情况下用什么样的动词结构,使学习者所建立的对动词语义和其结构的假设日益趋于准确。语境给学习者提供了一定的习得的便利,不明确的意思在语境中变得清楚了。比如移位动词(放,搁等),在语境中往往用把字句式或主述句(Wen 2004)。在习得语态词“一了,一过”时,学习者常常利用话语语境中的提示习得“一了”和“一过”。比如,一了和句子中副词(如“已经”)连用;在话语开始用“一过”,然后转为“一了”(如“我去过杭州,我看到了西湖。”)。Wen(1997)的实验结果给 Givon(1983)所提出的话语的延续性的理论提供了语言习得方面的论证,也与 Kumpf (1984)所提出的语境中前境与后境(The background/foreground)的不同的语言表达方法相吻合。

### 3. 以交际功能为原则的课堂教学

虽然传统心理语言学,语义心理语言学,认知心理语言学,和行为主义心理语言学对语言和语言习得能力等根本性问题在理论上迥然不同,但在语言教学实践方面不乏共识之处,比如都强调提供给学生大量的适合学生语言程度和认知水平的语言素材,提倡语言环境的有效性,和正面的练习运用语言的机会(Positive input)以激活他们内存的语言习得的能力、使那一具体语言知识内化(心理语言学);以使他们对丰富的语言现象进行归类、理解、分析、推理、假设,并在语言实践中检验其正确性(认知心理语言学);以使他们的语言输出能力得到足够的训练和升华(行为主义心理语言学)。

#### 语言的形式、内容与交际功能教学

语言课堂教学的一个重点是如何处理语言的形式、内容、与其交际性;即怎样处理语言的交际性与语言表达的准确性的关系。70年代末80年代始,汉语教学和别的外语教学一样,注重于语言的交际功能。教学以此为原则,如给学生创造一个自然的、利于语言交流的环境以促使他们畅所欲言,重视语言的内容以使语言交流有意义,避免改学生的语言形式方面的错误以使他们完



全没有心理方面的副作用,使其习得过程更像第一语言。学习语言的目的是为了交际,这一点是肯定的、要提倡的。但是只提倡培养学生交际功能的教学内容颇狭窄了一些,不应该是唯一的;否则就会影响到语言表达的准确性。VanPatten(1988)提出在语言学习的早期就应注重语法与语言表达的正确性以避免语言习得中的石化现象(Language Fossilization)。

强调交际功能的这种教学方法的理论基础可追源于 Krashen (1982)的第二语言习得理论。Krashen 提出了监调模式(The Monitor Model),认为第二语言的掌握和第一语言在很多方面相仿。这一理论是建立在普遍语法理论的基础上,也是建立在对语言习得的调查研究上的。比如在学习第二语言时,成人习得语法的顺序和儿童习得母语的顺序相仿,而且所出的错误在很大程度上也和幼儿学母语的错误相同(Bailey, Madden, 和 Krashen 1974; Burt, Dulay 和 Hernandez 1975;Dulay 和 Burt 1974)。Krashen 认为成人不但通过跟老师按部就班地学习语言,同时也像儿童一样无意识地习得语言。调节模式提出了对第二语言习得的五个假设。这些假设对课堂教学很有指导意义。

Krashen 把语言的掌握过程分成有意识的学习和无意识的习得等观点被广泛地接受了。但是他把学习和习得看作是两个完全分开的,互不影响的过程也受到不少批评(如 Long 1983)。把这一理论运用于外语教学方面,Krashen(1988) 提倡自然的语言学习条件,以语言的理解为基础,以提供给学生大量的、有意义的、能被理解的语言素材为内容,尽可能模仿第一语言的学习。尽管第一语言和第二语言的学习过程有很多本质方面的区别,此外向学生提供什么样的内容也有争议(Erlam 2003)。

强调交际功能的语言教学原则确实给学生带来了语言表达上的流利程度,而且在某些方面也增强了学生交际的自信心(如 Higgs 和 Clifford 1982),但同时也带来了问题,一个主要问题就是语言运用的准确性降低了。在带给学生一定的表述流利程度的同时,丢掉了让学生练习准确运用语言的机会。比如 Harley 和 Swain (1984), Swain (1989)研究了加拿大说英语的孩子在目的语言的环境下习得法语的情况。受试的孩子用法语学习学校的各项科目包括法文。他们的实验结果表明尽管孩子们说法语的流利程度有了明显的提高,但语法、词法与运用词汇的准确性都没有在一般法语学习环境下的孩子掌握得好。

这就使得我们对强调语言的交际功能的教学方法进行一次重新认识。重新认识的结果仍然以培养学生交际功能为教学的主要目的(Lightbrown 和 Spada 1990)。但是,教学的重点和教学方法有了转移。重视语言形式和语法结构作为一个重要的教学观点引起了人们的注重。这一教学观点与强调交际功能的语言教学原则共存,且相辅相成。它和传统的只强调语法词汇的教学有本质上的区别。换句话说,交际功能的语言教学原则应该在注重语言的形式与语言表达的准确性的观念下同步进行(Montgomery 和 Eisenstein 1985; Lightbrown 和 Spada 1990)。在语言习得过程方面则注重以学为本,尊重,遵循学生的语言习得过程与习得顺序,循序渐进(如 Pienemann 1989)。

注重语言形式的教学方法在理论上起什么样的作用?如果有作用是在怎样的教学环境下进行的? Spada (1987)调查了成年人学习英文的情况。受试的学生分为两组,第一组为实验组,接受了大量的语法训练,如教师明确介绍语法句型同时也让学生做语法方面的练习。第二组为控制组,接受了极有限的语法训练。两组都是在重视语言的交际功能的总原则下进行的。其实验数据说明受到大量的语法训练的学生在语法的掌握方面明显优先于控制组的学生,在交际能力方面与控制组一样。

如果普遍语法对第二语言还起作用,那么内存的普遍语法装置和外在的语言教学方面的输入是一个怎样的关系? Trahey 与 White (1993)从与 Spada(1987)的研究反方向做了实验,调查既不明确地给学生讲解语法也不改学生的错误,而是给学生大量的有关语法内容的语言素材,就能使学生对目的语有清楚的观察、认识,掌握其语法。换句话说,他们在实验中所创造的语言条件、学习环境和学习内容模仿了第一语言习得的自然性的。他们的研究表明由于没有改学生的错误,学生造出了大量的语序正确的句子,但同时也造出了很多不合语法的句子。因此,纯给学生大量的有关语法内容的语料而不给学生做明确的语法上的解释与改错,并不能使学生清楚地认识到句子的错误。“学习者在某种意义上是在同时接受两个语言区域的参数,似乎是第一语言的价值参数并没有丢掉,同时把第二语言的价值加进去了。”(p. 200)可见在第二语言教学中,注重语言的形式和提供负语料输入(Negative Evidence)是语言习得的一个重要条件,以促进激活学习者的普遍语法中适合某一具体语言的价值参数,把第一语言的参数区域转换到第二语言中。

#### 4. 余论

传统的教学强调学习的结果。教师在讲解语法同时要求学生做练习,如让学生用学了的语法造句作文以达到教学所提出的标准。80年代始,学者们(如 Krashen 1982; VanPatter 和 Cadierno 1993)认为教学不应该只着重于学习的结果,而是应该着重于学习的过程,着重研究在习得中学生所遇到的具体问题,如对语言内容的理解,掌握某些语法项目需要经过哪些具体的语言与认知方面的习得过程等。Lightbrown (1987)指出“应该对语言的输入(Language Input)与输入的语言对学生的习得所起的作用做有系统的比较研究,使我们从理论上了解学生是如何加工整理从老师和教材中所接受的语言信息的;他们的中介语中有多少成分是从语言的输入中所获得的。”(p. 169)

了解学生的语言能力与知识水平固然重要,但明白学生是怎样获得语言知识的则更重要。了解了学生的学习过程,教师就能有的放矢。学生在学习方面的各种因素决定了他们是否能在学习过程中顺利地习得语言。教师应该根据具体的学生、他们在语言、认知、心理等方面的因素,深入浅出,有系统地使教学的输入清楚、准确、适时地让学生理解、吸收,使之融会贯通。教学应该根据学生的语言水平、认知能力,学习策略、学习方式,和学习目的来决定教学内容与教学方法。本文在评鉴了语言习得理论和在语言习得研究的基础上,提出在教学理念上要尊重学生现有的语言水平,遵循其习得过程,因势利导。在内容方面以教授动词结构为纲,因为掌握了动词不但学到了语义功能(动词和它所要求的名词的在意思上的关系),句法结构(动词和它所要求的名词在语法上的关系),而且也明白了语用功能。在课堂教学方面要语言形式与内容兼顾、培养学生的交际能力。

#### 参考文献

- 张旺熹(2001)“把”字句的位移图式,《语言教学与研究》第3期,1—10页。
- Bailey, N. Madden, C and Krashen, S. D. 1974. Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24: 235—243.
- Bates, E. 1976. *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York, New York: Academic Press.
- Birdsong, D. 1989. *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. New

- York: Springer.
- Bley-Vroman, R. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Burt, M. Dulay, H. and Hernandez, E. 1975. *Bilingual Syntax Measure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Carroll, S. and Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 357—386.
- Chafe, W. L. 1970. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. 1979. Human Language and Other Semiotic Systems. *Semiotica* 25: 31—44.
- Clark, E. 1973. Non-linguistic strategies and acquisition of word meanings: *Cognition* 2: 161—182.
- Clahsen, H. 1984. The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to second language acquisition. In R. W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Dulay, H. and Burt, M. 1974. Natural sequence in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37—53.
- Erlam, R. 2003. Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 25: 559—582.
- Fillmore, C. 1968. The case for case. In Bach and Harms (eds) *Universals of Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gass, S. M. 1987. The resolution of conflicts among competing systems: a bi-directional perspective. *Applied Psycholinguistics*, 8:329—350.
- Givon, T. 1983. Topic continuity in discourse: an introduction. In t. Givon (Ed.) *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. 1—41. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Givon, T. 1984. Universal of discourse structure and second language acquisition. In W. Rutherford (Ed.) *Language Universals and Second Language Acquisition*. 109—

- Greenberg, J. H. 1966. *Language Universals, with Special Reference to Feature Hierarchies*. *Janua Linguarum, Series Minor* 59. The Hague: Mouton.
- Harley, B. and Swain, M. 1984. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser, and A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* 291—311. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Higgs, T. V. and Clifford, R. 1982. The push toward communication. In T. V. Higgs (ed.), *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series, Vol. 13. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Hyltenstem, K. 1987. Markedness, language universals, language typology, and second language acquisition. In C. Pfaff (Ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*, 55—78. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Katz, J. and Fodor, J. 1963. The structure of a semantic theory. *Language*, 39: 170—210.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1988. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice-Hall.
- Kumpf, L. 1984. Temporal systems and universality in interlanguage: a case study. In F. Eckman, L. Bell, and D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, 132—143. Rowley, MA: Newbury House.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Li, C. and Thompson, S. 1981. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Lightbrown, P. and Spada, N. 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429—488.
- Lightbrown, P. M. 1987. Classroom language as input to second language acquisition.
- Long, M. 1983. Does second language instruction make a difference: A review of the research. *TESOL Quarterly* 17: 359—382.
- Montgomery C. and Eisenstein, M. 1985. Reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, 19: 317—334.
- Omaggio Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle &

Heinle.

- Piaget, J. 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Pienemann, M. 1987. Psychological constraints on the teachability of language. In C. W. Pfaff (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52—79.
- Pinker, S. 1989. Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon. In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.), *The Teachability of Language*, 13—63. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Polio, C. 1995. Acquiring Nothing? The use of zero pronouns by nonnative speakers of Chinese and the implications for the acquisition of Nominal reference. *Studies of Second Language Acquisition*, 17: 353—377.
- Pye, C. 1989. Synthesis/commentary: the nature of language. In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.), *The Teachability of Language* 127—133. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Rice, M. and R. Schiefelbusch. 1989. *The Teachability of Language*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Schachter, J. 1986. Three approaches to the study of input. *Language Learning* 36: 211—225.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spada, N. 1987. Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process—product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8: 137—161.
- Swain, M. 1989. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Terrell, T. 1977. A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal* 61: 325—337.
- Trahey, T. and White, L. 1993. Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181—204.
- VanPatten, B. 1988. How juries get hung: problems with the evidence for a focus on form

- in teaching *Language Learning*, 38, 243—260.
- VanPatten, B. and Cadierno, T. 1993. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225—243.
- Walker, J. L. 1973. Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals* 7;102—105.
- Wen, X. 温晓虹 1992. 第一语言和第二语言习得之比较。《语言教学与研究》3: 49—65.
- Wen, X. 1994. Topic prominence in the acquisition of Chinese existential sentences by English-speakers. *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 2: 127—145. Center for Academic Societies, Osaka, Japan.
- Wen, X. 1995. Second language acquisition of the Chinese particle *le*. *International Journal of Applied Linguistics* 5, 1: 45—62. Novus Press, Norway.
- Wen, X. 1997. Acquisition of Chinese aspect; an analysis of the interlanguage of learners of Chinese as a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics* 117—118: 1—26.
- Wen, X. 2004. Acquisition of Chinese BA construction. Paper presented at the CLTA Annual Conference in Chicago.
- Wen, X. 2005. Acquisition of Chinese Word Order by English-speaking learners. Unpublished paper.
- White, L. 1991. Adverb placement in second language acquisition; Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 2: 133—162.

温晓虹

美国休斯敦大学

xwen@uh.edu