

试析“构式—语块”教学法 ——以存现句教学实验为例

苏丹洁

(中山大学 国际汉语学院, 广东 广州 510275)

[摘要] 本文提出了一种基于认知的新的汉语语法教学法——“构式—语块”教学法。它指的是在第二语言教学中,以构式语法理论与语块理论为指导并将两者结合起来进行语法教学的策略和方法。其理论基础是构式的划分单位是语块。其实质是将人类认知共性作为语法教学的切入点,激活学习者认知共性,从而引导到汉语个性的学习上来。教学实验的结果表明:“构式—语块”教学法在存现句二语教学上有更优表现,能使习得更简单、快速、有效、牢固。问卷调查显示该教学法简单易懂、形象具体,学习者容易接受。

[关键词] 构式;语块;第二语言汉语语法教学;存现句

[中图分类号] H195.1 [文献标识码] A [文章编号] 1003-7365(2010)02-0083-08

一、存现句有没有更好的分析思路和教学方法

现代汉语里的存现句指的是下面这样的句子:

- a 门口站着几个孩子。
 - b 对面墙上挂着一幅画。
- 前面来了一位老师。
动物园里死了一只老虎。

国内主要的教学语法参考书,如卢福波《对外汉语教学实用语法》、刘月华等《实用现代汉语语法》、房玉清《实用汉语语法》、朱庆明《现代汉语使用语法分析》、陆庆和《实用对外汉语教学语法》和张宝林《汉语教学参考语法》等,对存现句都是按照传统的“主—谓—宾”、“施—动—受”来分析处理的。按照这种思路,在第二语言汉语教材中,存现句是这样教学的:句首的处所成分是主语;“V着/V了”是谓语(中心);句末的名词性词语是宾语。

苏丹洁、陆俭明(2009)指出,这样教,外国学生很难理解,他们的困惑是:(1)“几个孩子”、“一位老师”、“一只老虎”怎么可能是宾语,它们怎么跑到动词后面去了?(2)“站”、“挂”的动作发出者为什么不出现?(3)句首的处所主语前面为什么不能加“在”?

按照这种教法,即使是高年级汉语学习者,存现句的习得上仍然存在着严重的回避、错序(周小兵 2004)等偏误。杨素英等(2007)也得出了类似的结论:二语学习者与母语者在汉语存现句的使用上差距很大。对二语学习者来说,存现句较难习得。这促使我们思考:像存现句这类的汉语难点句式有没有更有效的教学法?这是本文要探讨的主要问题。

陆俭明教授和周小兵教授对本文的写作提出了宝贵意见,谨致谢忱!

[作者简介] 苏丹洁,女,中山大学国际汉语学院教师,研究方向为汉语第二语言教学和现代汉语语法。

二、“构式—语块”教学法的理论背景和教学流程

为解决上述问题,我们借鉴了构式语法理论(Construction Grammar)(Goldberg 1995、2006、2009;张伯江 1999、2000;沈家煊 2000;陆俭明 2004a、2004b、2008、2009a、2009b)的精神和观点,发展了一种新的语法教学理论——“构式—语块”教学法。

2.1 理论基础:构式的划分单位是语块

根据构式语法理论,存现句是一类构式。陆俭明(2009b)认为,无论是传统的“主—谓—宾”、“施—动—受”的分析,还是生成语法通过诸如“轻动词”一类的分析都不适用于汉语存现句。因为存现句内部的语义配置实际上是:存现处所-二者链接(如存现方式)-存现物。比如,例 a、b都是表存在的存现句,都是由“存在处所”、“存在方式”、“存在物”三个语义单位组成的,表示某地存在着某物。(陆俭明 2008)例 是表出现的存现句,是由“出现处所”、“出现方式”、“出现物”三个语义单位组成的,表示某地出现某物。例 是表消失的存现句,是由“消失处所”、“消失方式”、“消失物”三个语义单位组成的,表示某地消失了某物。

如果将每个语义单位视为一个相对凝固而独立的语义构块,即我们所称的“语块”,那么显而易见上述每个句子中都含有三个语块。以上三个构式由于内含的语块数量、语块意义和语块序列都十分类似,因此我们将其视为同一族构式,合称为“存现构式”。在该族构式中承担句义功能的,无论从编码还是解码角度看都是语块。也就是说,存现构式实际上使用了以下三个语块来表达其构式义:

NP_i(门口、前面、动物园里) + V_{着/了}(站着、来了、死了) + NP(几个孩子、一位老师、一只老虎)

由此可见,构式的划分单位不是单个的词,更不是语素,而是语块(Chunk)。语块是表达构式认知意义和组建构式的单位。构式内部的语义配置结果就体现为它内部所含语块的数量、意义和序列。我们用短横来隔开构式中各个语块,这一形象的表示式可以称之为该构式的“语块链”(Chunk Chain)。(苏丹洁 2009a、2009b)比如,存现构式的语块链可以表达为:存现处所-存现方式-存现物。用符号表示则为:NP_i-V_{着/了}-NP。

2.2 “构式—语块”教学法的类型学基础

我们调查了英语、俄语、西班牙语、印度尼西亚语、阿拉伯语、日语、德语、韩语、越南语、泰语、罗马尼亚语。从使用人口数量看,所调查的 12种语言(包括汉语)都是世界上使用人数在一千万以上的。从所属语系看,包括了至少五种语系。结果发现,这些语言都有表示“存在”的句式;在语序上(即语块链)跟汉语有同有异。我们以英语、西班牙语为例说明,其他语言的情况详见下页表 1。

A. 英语

表存在: There is a bottle of water on the desk

词译: 有 一 瓶 水 在 ..上 (定冠词) 桌子

语义段: “There is” - “a bottle of water” - “on the desk”

语块链: [链接成分“有”] - [存现物] - [存现处所]

这里所说的“语块”,是指认知心理层面的“组块”(chunk)(Miller 1956)在语言句法层面的体现。这与当前第二语言教学界讨论较多的“语块”(formulaic language)是不同的,“formulaic language”指的是词汇层面上一个一个的“语块”。(Nattinger & DeCarrico 1992, Lewis 1997, Wray 2002, 2008)

表出现: Our class has a new German student

词译:我们的班有一新的德国学生

语义段:“Our class”-“has”-“a new German student”

语块链:[存现处所]-[连接成分“有”]-[存现物]

表消失:A tiger died in the zoo

词译:一老虎死在(定冠词)动物园

语义段:“A tiger”-“died”-“in the zoo”

语块链:[施事]-[动作]-[地点]

B. 西班牙语

表存在: en la mesa hay una jarra de agua

词译:在(定冠词)桌子有一瓶的水

语义段:“en la mesa”-“hay”-“una jarra de agua”

语块链:[存现处所]-[连接成分“有”]-[存现物]

表出现: en nuestra clase llevo un compañero nuevo de Alemania

词译:在我们的班来了—同学新的德国

语义段:“en nuestra clase”-“llevo”-“un compa? ero nuevo de Alemania”

语块链:[存现处所]-[存现方式]-[存现物]

表消失: en el Zoológico hay un tigre muerto

词译:在(定冠词)动物园有一老虎死

语义段:“en el Zoológico”-“hay”-“un tigre”+“muerto”

语块链:[存现处所]-[连接成分“有”]-[存现物]-[存现方式]

表 1 12种语言表达存现意义的构式(粗体加#表示和汉语一致,加#表类似,斜体表完全不同)

语言	表示“存在”	表示“出现”	表示“消失”
汉语	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物
俄语	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物
越南语	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物
罗马尼亚语	#存现处所 连接成分“有”存现物	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现方式 存现物
泰语	#存现处所 存现方式 存现物	#连接成分“有”存现方式 存现处所 存现物	#存现处所 链接成分“有”存现物 存现方式
印尼语	#存现处所 连接成分“有”存现物	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 存现物 存现方式
阿拉伯语	#存现方式 存现处所 存现物	#存现方式 存现处所 存现物	#存现处所 存现方式 存现物
西班牙语	#存现处所 连接成分“有”存现物	#存现处所 存现方式 存现物	#存现处所 链接成分“有”存现物 存现方式
日语	#存现处所 存现物 存现方式	#存现处所 存现物 存现方式	#存现处所 存现物 存现方式
韩语	#存现处所 存现物 存现方式	#存现处所 存现物 存现方式	#存现处所 存现物 存现方式
德语	#存现处所 存现方式 存现物	施事 - 地点 - 动作	#存现处所 存现物 存现方式
英语	#连接成分“有”存现物 存现处所	#存现处所 链接成分“有”存现物	施事 - 动作 - 地点

从上表 1中我们可以得到如下认识:

(1)尽管母语不同,世界上大部分地区的人的认知中都有“某地存现某物”这一概念;

(2)所举各个语言的母语者在理解加工“存现”这一认知意义时,大多都能分出存现处所、存现物和两者链接(如存现方式)等意义构块;

(3)所举的各个语言中,绝大部分都有表示存现概念的存现构式;

(4)不同的语言,“存现处所”、“存现物”和“两者链接”(如存现方式)这三者排列次序有同有异。从汉、韩、日三种语言看来,“存现物”和“存现方式”的次序与其语言的基本语序(SOV或SVO)一致;

(5)体现“存现处所”的语块,一定是一个表示处所的成分。所不同的是,选择“在……”还是“……方位词”还是“在……方位词”;

(6)体现“存现方式”的语块,不同的语言所使用的链接方式有同有异。大部分是动词短语充当“存现方式”的词汇,有的是用链接成分“有”承担,还有的是两者都具备;

(7)体现“存现物”的语块,一定是一个名词性成分,往往带有数量成分,且不特指。

上面第(1)-(2)点反映了人类的核心认知共性(core cognitive universals);第(3)-(7)点反映了人类语言的共性。

2.3 “构式—语块”教学法的教学流程

我们进一步借鉴了陆俭明(2009a)关于存在句的教学建议,认为存现句的二语教学可以从这个角度去思考:存现构式是 $NP_L + VP + NP$ 。构式义是“表某地存在、出现或消失了某人物”。它由三个语块构成:存现处所-存现方式-存现物。其中的“存现方式”语块,对词项的选择有如下的规则:表示存在用“V着”等语块,如:“对面墙上挂着一幅画”;表示出现用“V了”等语块,如:“前面来了一位老师”;表示消失用“V了”等语块,如:“动物园里死了一只老虎”。

在课堂教学中,我们是这样处理的。(如下图1所示)

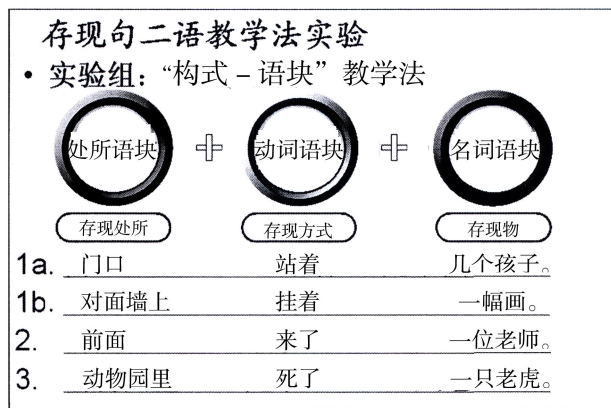


图 1:课堂上用“构式—语块”教学法教存现句的 PPT

首先给学习者展示一张表示静态存在的图片,如一面挂着地图的墙壁,或者利用教室实景来说明,然后告诉学习者,如果我们要描述这样一种场面,即要表示某个地方存在、出现或者消失了什么东西的话,首先一定会有一个地点(存现处所),一定会有所存在、出现或消失的东西或人(存现物),而这两者之间一定会有一个连接(存现方式),包括存在方式、出现方式、消失方式。在汉语中,我们就把这三大块内容按顺序连成一个句子来表达:存现处所-存现方式(动词语块)-存现物(名词语块)。这种句子叫做存现句,它强调的是存现处所。

然后,为学习者介绍每个语块内部详细的要求:由于这个句子本身就表示“在某个地方存

现某物”,因此在第一块“存现处所”中,不需要再加上一个“在”字;对于“出现方式”,如果表示存在就用“V着”,表示出现或消失就用“V了”。这个句子强调的是存现处所,对于“存现物”,我们主要关心它的数量,因此常常用数词+量词;而不关心它具体指的是哪一个,因此名词不能是特指的(*前面来了一位张明老师)。

最后,结合练习,引导学习者记住这种句子是由哪三大块组成的,其顺序及内部要求如何。

这样讲授,实际上既教了句式的形式,同时也讲明了句式的语法意义和功能。讲解中,实际上隐含着构式理论、语块理论的精神,但并没有使用“构式”、“语块”等术语。这种思路和方法,我们称之为“构式—语块”教学法(the Construction-Chunk Approach,简称CC教学法)。其教学流程是:

(一)研究备课阶段:(1)将所要教学的语法结构转化成对应的构式;(2)概括其构式义;(3)分析内部语义配置,据此将构式切分为若干个语块,得出该构式的语块链。

(二)课堂阶段的教学过程:(1)用各种方法展示某一句式的语言实例,引导学生从认知的角度理解句子所表示的意义(即构式义);(2)告诉学生根据意义这种句子内部可以分成几块(即语块),并形象化地展示出来;(3)告诉学生语块与语块之间的连接顺序(即语块链),并适当解释连接的原因:比如根据主题突出(靳洪刚 1993、2007)、空间场景凸现(崔希亮 2001)、时间逻辑依据(Tai 1985;周小兵 2004)等原则;(4)向学生详细说明每个语块内部对词语的要求。

在实践中我们发现,通过上述方法讲授存现句,学习者是非常易于且乐于接受的。“构式—语块”教学法之所以值得提倡,是因为用它来教汉语中历来被认为是二语习得难点的复杂或特殊句型特别有效。我们将通过下面的教学实验和调查加以说明。

三、关于“构式—语块”教学法的教学实验和调查

3.1 存现句教学实验

我们在123名中山大学第二语言汉语学习者(外国留学生)中进行了一项存现句教学实验,以考察“构式—语块”教学法和传统的“主谓宾”教学法哪一种更能促进教学和习得。实验采用3×2因素设计,引进了语言能力水平这一变量,将其分为三个水平:初中级(在校学习时间1年)、中级(1.5年)、和高级(3年以上)。为确保信度,两组的授课人和主测人皆为笔者。实验结果使用SPSS16.0软件进行统计。

3.1.1 假设

“构式—语块”教学法和传统的“主谓宾”教学思路在汉语存现句的二语习得效果上没有差别。II在课堂上使用“构式—语块”教学法讲授汉语存现句,不同水平的二语学习者的习得情况没有差别。

3.1.2 步骤

(1)前测;(2)一周后将自然班随机分为两组:实验组采用上述的“构式—语块”教学法,对照组采用“主谓宾”思路:存现句=表处所的主语+谓语动词+“着”/“了”等+名词性宾语(非特指);(3)两组均以多媒体辅助教学,随即后测;(4)六周后进行后后测。后测和后后测均

表示存现方式不只“V着”和“V了”两种,还有其他,如“山上开满了杜鹃”中的“V满了”,但在存现句第一个阶段的教学,不宜将全部内容一次性教授,因此只选了最有代表性的两种。

以闭卷书面测试量化习得效果。

3.1.3 实验结果

实验结果为:两组前测无统计上的差异表现 ($p = .222$);两组后测、后后测均有统计上的差异表现。 ($p < .000$)。

结论:前测无差异,说明两组被试对存现句的原始习得情况没有差异,这从一个方面支持了本实验的信度。后测、后后测均有差异,实验结果拒绝零假设,说明这两种不同的教学方法确实会影响存现句的习得。

后测

后测题型为:用下列词语加上“着”或“了”写成存现句。(满分6分。每题2分,使用存现结构得1分,各语块内部词语正确再得1分。)

- a) 1. 帽子 一 戴 头上 顶
- b) 2. 孩子 三 来 后面 个
- c) 3. 兔子 两 死 他们家里 只

平均分:实验组 = 5.22;对照组 = 2.78。实验组后测得分显著高于对照组。 ($p < .000$)。其中,不论是表示存在、出现,还是消失,都是 $p < .000$ 。

结论:与传统的“主谓宾”思路相比,“构式—语块”教学法有更优表现,能使存现句这一句法的习得更简单、快速、有效。

后后测

后后测题型和难度类似后测,但具体词语不同。

平均分:实验组 = 5.21;对照组 = 2.70。实验组后后测得分非常显著 ($p < .000$)高于对照组。其中,表示存在: $p = .002$,表示出现和消失都是 $p < .000$ 。

结论:与传统的“主谓宾”思路相比,“构式—语块”教学法有更优表现,能使存现句这一句法的习得效果更牢固、长久。

三个水平学习者的得分差异

后测中,初中级、中级和高级学习者的得分不具有统计上的差异表现 ($p = .275$)。后后测中,初中级、中级和高级学习者的得分不具有统计上的差异表现 ($p = .221$)。

结论:实验结果维持零假设 H_0 ,这说明,在课堂上使用“构式—语块”教学法教学汉语存现句,不同汉语水平二语学习者的习得情况没有差别。

可以看出,实验的结论是:“构式—语块”教学法在存现句第二语言教学上有更优表现,能使习得更简单、快速、有效、牢固。

3.2 学习者问卷调查

后后测结束后,我们同时用两种教学法再次给被试讲授存现句,并对实验内容做了适当的解释,随后要求学生完成一份相关的问卷调查:

问题 1. “你最喜欢老师用哪种方法?”喜欢“构式—语块”法的学生占了 92%,喜欢“主谓宾”的为 0,觉得两者无所谓的为 8%。学习者对“构式—语块”教学法的接受度达到了非常显著的水平 ($p < .000$),其他选项无显著意义。

问题 2. “哪种方法,你能更快地学会汉语存现句?”选“构式—语块”法占 81%,选“主谓宾”法占 8%,选“差不多”占 8%,选“都不能”为 0。学习者认为“构式—语块”法教能更快学会同样达到了非常显著的水平 ($p < .000$),其他选项无显著意义。

问题 3 “哪种方法,你能记得更久”选“构式—语块法”占 84% ($p < .000$),选“主谓宾法”占 5%,选“差不多”占 11% ($p = .044$),选“都不能”为 0。

在问题 1 后面,我们设置了一个开放题:“为什么喜欢这个方法?”92%的学生选择了喜欢“构式—语块法”,他们的原因是:容易懂、分了三部分清楚多了、更容易理解、字比较少更容易看、更容易明白。由此可见,学习者认为“构式—语块教学法”简单易懂、形象具体、容易接受,因此非常欢迎教师使用。

四、结语

语块不仅是构式的重要组成部分,也是构式的一个重要教学单位。结构主义的层次分析将句子分析到词为止,在第二语言教学中其实大可不必。本文提出了一种基于认知的新的语法教学法——“构式—语块教学法”,它指的是在第二语言教学中,以构式语法理论与语块理论为指导并将两者结合起来进行语法教学的策略和方法。其实质是以从人类认知到人类语言实际存在的共性作为汉语语法教学的切入点。这样做有助于激活学习者本身具有的认知共性,有助于把学习者引导到学习、掌握汉语的个性上来。

在第二语言汉语教学中,该教学法主要适用于教学复杂的句法难点,如本文所报告的存现句以及我们目前正在开展的兼语句、“把”字句、“被”字句、“比”字句等系列句式研究。我们认为,对于一般的事件句(如“张三吃了两个苹果。”)还可以用原先的思路来教学。也就是说,“构式—语块教学法”并不旨在全盘取代,而是作为一种区域弥补型的新方法,专门用于解决难点句式的教学。教学法是一个多层面的立体性概念,“构式—语块教学法”是属于语法分析层面的教学法,它可以、适合且应该与其他层面的教学方法相配合使用,比如与情景教学法、交际教学法、多媒体教学法、3P教学法等结合起来。

我们认为,在教学法的观念上,一定要坚持“多元论”(陆俭明 2005),只有坚持多元论,注意吸取各种理论方法的长处,为我所用,才能真正做到有的放矢,才能更好地面对复杂而艰巨的语法教学任务,从而推动汉语难学这一难题的早日破解。

参考文献:

- [1] 崔希亮. 汉语空间方位场景与论元的凸显 [J]. 世界汉语教学, 2001, (4).
- [2] 房玉清. 实用汉语语法 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.
- [3] 靳洪刚. 从汉语“把”字句看语言分类规律在第二语言习得过程中的作用 [J]. 语言教学与研究, 1993, (2).
- [4] 刘月华等. 实用现代汉语语法 [M]. 北京: 商务印书馆, 2007.
- [5] 卢福波. 对外汉语教学实用语法 [M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2007.
- [6] 陆俭明. “句式语法”理论与汉语研究 [J]. 中国语文, 2004b, (5).
- [7] 陆俭明. 词语句法、语义的多功能性: 对“构式语法”理论的解释 [J]. 外国语, 2004a, (2).
- [8] 陆俭明. 从构式看语块 [A]. 首届全国语言语块教学与研究学术研讨会, 北京, 2009b.
- [9] 陆俭明. 构式与意象图式 [J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2009a, (3).
- [10] 陆俭明. 构式语法理论的价值与局限 [J]. 南京师范大学文学院学报, 2008, (1).
- [11] 陆俭明. 在第八届国际汉语教学讨论会闭幕式上的讲话 [J]. 世界汉语教学, 2005, (3).
- [12] 陆庆和. 实用对外汉语教学语法 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.
- [13] 沈家焯. 句式和配价 [J]. 中国语文, 2000, (4).

- [14] 苏丹洁, 陆俊明. 关于汉语语法教学的两点新思考. 汉语国际教育“三教”问题学术研讨会. 杭州, 2009.
- [15] 苏丹洁. 构式理论、语块理论和语法教学 [A]. 首届全国语言语块教学与研究研讨会. 北京, 2009a
- [16] 苏丹洁. 构式语法理论与汉语语块研究之管见 [A]. 巴黎: 国际中国语言学学会第 17 届年会, 2009b
- [17] 杨素英, 黄月圆, 高立群, 崔希亮. 汉语作为第二语言存现句习得研究 [J]. 汉语学习, 2007, (1).
- [18] 张宝林. 汉语教学参考语法 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006
- [19] 张伯江. 论“把”字句的句式语义 [J]. 语言研究, 2000, (1).
- [20] 张伯江. 现代汉语的双及物结构式 [J]. 中国语文, 1999, (3).
- [21] 周小兵. 语法教学 [A]. 对外汉语教学入门 (周小兵, 李海鸥主编) [C]. 广州: 中山大学出版社, 2004.
- [22] 朱庆明. 现代汉语使用语法分析 (上册) [M]. 北京: 清华大学出版社, 2005.
- [23] Goldberg, Adele E. A Construction Grammar Approach to Argument Structure [M]. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.
- [24] Goldberg, Adele E. Construction at Work: The Nature of Generalization in Language [M]. Oxford: Oxford University Press, 2006
- [25] Goldberg, Adele E. The Nature of Generalization in Language [J]. Cognitive Linguistics, 2009, (1).
- [26] Jin, Hong Gang (靳洪刚). Syntactic Maturity in Second Language Writings: a Case of Chinese as a Foreign Language (CFL) [J]. Journal of the Chinese Language Teachers Association, 2007, (1).
- [27] Lewis, M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice [M]. London: Language Teaching Publications, 1997.
- [28] Miller, George A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two—Some Limits on Our Capacity for Processing Information. Psychological Review. 1956
- [29] Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. Lexical Phrases and Language Teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 1992
- [30] Tai, James (戴浩一). Temporal Sequence and Word Order in Chinese. In Haiman, J. ed. Iconicity in Syntax [M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.
- [31] Jay, A. Formulaic Language and the Lexicon [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002
- [32] Jay, A. Formulaic Language: Pushing the Boundaries [M]. Oxford: Oxford University Press, 2008

On the Construction-Chunk Approach

SU D n-jie

(School of Chinese as a Second Language SunYat-sen University Guangzhou 510275)

Abstract This article initiates a new cognitive-based approach for Chinese second language teaching the Construction-Chunk (CC) Approach, which means implementing both the Constructionist theory and the Chunk theory in second language grammar teaching. Its theoretical basic is that chunks are units that form a construction. Its essence lies in its cognitive-universal orientation in language teaching, which evokes L2 learners' cognitive common sense and leads to better understanding of certain syntactic structure in the target language. Our teaching experiment involves 123 Chinese L2 learners of different levels, and shows that CC is a better approach in teaching “cunxian” sentence patterns.

Key words: construction; chunk; grammar teaching Chinese as a second language; “cunxian” sentence patterns