



第五届国际汉语教学学术研讨会论文集

朱永生 姚道中 ◎主编

世界图书出版公司



第五屆國際漢語教學學術研討會 論文集

朱永生 姚道中 ◎主編

世界圖書出版公司

北京·廣州·上海·西安

图书在版编目(CIP)数据

第五届国际汉语教学学术研讨会论文集/朱永生,姚道中主编. —北京:
世界图书出版公司北京公司, 2007. 5

ISBN 978-7-5062-8680-0

I. 第… II. ①朱…②姚… III. 汉语—对外汉语教学—教学研究—国际学术会议—文集 IV. H195-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 065643 号

第五届国际汉语教学学术研讨会论文集

主 编: 朱永生 姚道中

责任编辑: 陈晓辉 王 佶

出 版: 世界图书出版公司北京公司

发 行: 世界图书出版公司北京公司

(北京朝内大街 137 号 邮编 100010 电话:010-64077922)

销 售: 各地新华书店和外文书店

印 刷: 三河市国英印务有限公司

开 本: 787×1092 毫米 1/16 **印 张:** 19

字 数: 238 千

版 次: 2007 年 5 月第 1 版 2007 年 5 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5062-8680-0/H · 970

定价: 30.00 元

版权所有 翻印必究

目 录

语法化理论和汉语习得顺序研究	高顺全/1
两种“是”字句的语义、句法、语用分析	刘鑫民/13
“把”字句的语用功能及其练习中的语境设计	冯 明/22
“实在”句的语义格局与句法制约	李劲荣/30
汉语名词的定指性及其相关的句型	俞志强/48
学生如何理解语汇语法点间形成的语义网络	李英哲/53
语境对语言习得与语感形成的重要影响	凌德祥/62
从美国学生的汉语常见错误寻找教学的有效切入点	牟 岭/68
对外汉语教学中语气及语气词教学	汤雁方/74
对外汉语离合词教学问题及探索	周上之/79
韩国学生汉语“比”字句的偏误诊断	陈 珺/93
外国留学生使用“在 NL”的调查分析	林齐倩/103
关于对外汉语课堂教学时间配置的调查与分析	孟 国 车俊英/117
试论汉语言专业(对外)高级汉语教学的取向	陶 炼/130
汉语教学中的文化因素	简 明/145
情感因素对汉语学习的影响	郑继娥/151
建构主义下的对外中国文化教学改革	张恒军/156
对外汉语“互动式”课堂教学模式的建构	孙冬惠/163
词语搭配频率在对外汉语教材词性标注中的应用	黄启庆/174
任务型教学研究	彭增安/189

谈谈根据现有汉语口语教材设计“任务”及

教材编写问题 程伟民 刘 冬/195

交际任务型语言教学(CTBLT)模式在编纂初级实用

商务汉语教材中的具体应用 刘美如/204

汉字书写教学的新方法

——按部首分类来进行汉字教学 达西安娜·菲萨克/210

从形似字的特点看对外汉字教学 胡文华/214

Integrating Pragmatics into CFL Teaching Haidan Wang /223

Incorporating Contemporary Pedagogical Theories: A Direction of

Online Chinese Language Course Development Song Jiang/233

Student Approaches to Learning Chinese Vocabulary I-Ping P. Fu/244

Content-based Instruction at Advanced Level of Chinese Instruction——

A discussion on goal-oriented activities that best facilitate the

learning of both the language & the content Yueming Yu/254

Games: Why Are They Popular among

CFL Students? Dongdong Chen/262

利用 E 学习推动对外汉语教学 乔安娟/270

中文信息处理技术和成果在对外汉语教学中

应用初探 张俊萍 冯志伟/277

应用电子画面来教授初级汉语 孙怡清/282

From Penless to Computer Chinese: Computer-Aided

Literacy Instruction in Chinese He Wenchao/286

编后记 293

语法化理论和汉语习得顺序研究

复旦大学 高顺全

0 引言

语法化 (grammaticalization) 理论或学说是近年国内外语言学界研究的热点课题之一。语法化主要指语言演变中意义实在的实词演变为意义虚灵的虚词或词缀等语法成分, 也包括已经虚化的成分进一步虚化。

语法化是人类语言的共性之一。人类语言的很多功能词 (表示语法意义的词) 的来源都是实词特别是常用动词, 这一点在汉语里表现得特别明显。汉语的很多功能词 (包括助词、介词、连词、副词等) 都是从实词 (主要是动词) 逐步语法化而来的。语法化是连续的、渐变的。在新的意义和形式出现后, 旧的意义和形式不一定马上消失。这种共存现象在共时层面上表现为词 (也许“字”的说法更合适) 的兼类。如现代汉语的“得”有动词、助动词和助词三种词性, 多种用法; “了”可以表示动词意义、结果补语意义、时体意义和语气意义等多种意义。这些不同的形式和意义之间不是孤立的, 而是存在着有机的关联。

语法化既有一定的顺序, 也有程度的差别。语法化顺序可以有两种理解: 一是不同意义和用法产生的历时顺序, 二是不同意义之间的语义演变顺序。历时先后基本上可以反映语法化程度的高低, 因为按照语法化的单向原则, 语法化一般都是由实变虚, 由虚变得更虚。而从共时平面的角度看, 语法化也有程度之分, 抽象意义的语法化程度比具体的意义高, 主观意义的语法化程度比客观意义高。语法化顺序和语法化程度反映的是语言使用者认知世界的过程和规律: 从具体到抽象, 从客观到主观。

习得顺序 (acquisition orders) 是第二语言习得研究的重要内容。习得顺序最初指的是学习者习得多个不同语言项目时的序列, 这些语言项目之间可以没有内在的联系。与此相关的研究是, 同一个语言项目特别是比较复杂的语言项目, 由于内部存在着意义、结构和用法上的差异, 不同的意义和用法之间也存在着习得顺序。比如先习得“了₁”还是“了₂”, 先习得副词“就”还是介词“就”等。

第二语言习得在很大程度上也是一种认知过程。一般来说, 具体的意义和用

法比抽象的意义和用法更容易习得,客观的意义和用法比主观的意义和用法更容易习得。因为客观的意义和用法体现的是人类语言反映客观世界的一般规律,具有普遍性,而主观意义和用法则体现着某种语言的特殊性。

既然语法化和第二语言习得都与认知规律有关,那么就有可能在语法化顺序、语法化程度与习得顺序、学习难度之间建立某种关系,开展“以理论为导向”的汉语习得研究。本文将在这方面作一些探索。

1 语法化顺序和语法化程度

1.1 语法化顺序

语法化顺序既可以从历时的角度去研究,也可以在历时的基础上从共时的角度去构拟。一个语言形式(在汉语里表现为同一个汉字)在共时平面的各种意义(包括虚化前后的实词意义、语法意义以及语用意义)之间存在着有机的关联,我们(高顺全 2006a)把这种语义关联顺序也看做是语法化顺序。

从意义上看,语法化总的方向是语义虚化,实在的词汇意义减弱,比较抽象的语法意义以及跟说话人的主观态度有关的语用意义得到加强。语法化学说认为,语义演变是渐变的,语法化的连续渐变性质可以用 $A > A/B > B$ 这个式子表示,在新的意义和形式出现后,旧的意义和形式不一定马上消失,因此在由 A 虚化为 B 的过程中,总是存在一个 A 和 B 共存的阶段,共存的时间可能很长,特别是在汉语这种以汉字为特殊载体的语言里,几百年甚至上千年的情况都是正常的。

先以“了”为例。“了”本来是一个动词,意思是“完毕”、“结束”。伴随着语言的使用,动词“了”逐渐虚化,衍生出结果、时体、语气和话语标记等多种意义和用法。其语义演变顺序(历时顺序也大致如此)是:

动词→结果补语→完成体标记→语气词→话语标记(如“好了”中的“了”)
例如:

- (1) 早点儿把这事给了了。(动词)
- (2) 明天卖了那只鸡。(用在动词后,表示结果意义)
- (3) 我们只有三个人,吃不了这么多菜。(用在可能式中,表示结果意义)
- (4) 我吃了饭了。(用在动词后面,表示时体意义,兼表结果意义)
- (5) 我吃过饭了。(用在句子末尾,表示时体意义,兼表语气意义)
- (6) 您的汉语说得太棒了。(用在句子末尾,表示主观语气)

(7) 得了, 我还不了解你。(附着在别的词素后, 共同作为话语标记)

再看“着”。现代汉语中的补语“着”和助词(体标记)“着”等都是动词“着”(到达、附着)语法化的结果。从历时的角度看,“着”大致经历了下面的语法化过程(高顺全 2006b):

动词→结果补语→持续→进行→话语标记(“…着点儿”、“…着呢”中的“着”)

其中“着”的持续意义经历了从静态持续、动态(动作)持续到存在持续再到惯常持续的演变过程;“着”的进行意义是从持续意义发展而来的,经历了从伴随进行到正在进行的发展过程。历时顺序分别如下:

静态持续(唐)/动态(动作)持续(唐)/存在持续(晚唐)→惯常持续(明清)

动作持续(唐)→伴随进行($V_1 + \text{着} O + VP_2$, 晚唐)正在进行(正 V 着 O , 元明)→ V_1 着 V_1 着, VP_2 (清)

这些意义和用法共存于现代汉语中。例如:

- (8) 电视一直开着。
- (9) 他们毫无顾忌地叫着、笑着。
- (10) 墙上挂着一张世界地图。
- (11) 老师拿着一本书走了进来。
- (12) 她正看着电视呢。
- (13) 白雪公主和王子过着幸福的生活。
- (14) 说着说着,她突然哭了起来。

同一个实词虚化后的不同意义和用法之间的演变顺序往往会构成一个虚化链(grammaticalization chain)。例如上述的“了”和“着”。再如“都”的虚化链可以描写为:

名词→动词→范围副词→语气副词→关联副词

当然,实词虚化不是只往一个方向进行的。例如“就”本来是动词(接近、靠近),最初的虚化方向有两个:介词用法和副词用法。其中介词“就”没有进一步虚化,而副词“就”则又发展出表示时间、语气、关联等多种用法。其虚化链为:

动词→副词(时间→语气→关联)

在一个虚化链中,相邻的两种意义之间的联系非常密切。因为语义演变的动因(motivations)主要是语言使用者的认知机制和语用推理。包括隐喻(meta-phor)和主观化(subjectivisation)等。所谓隐喻是用一个相似的概念表达另一

个概念,例如空间位移和时间发展具有相似性,因此“就”可以表示时间上的“近”。所谓主观化是指通过语用推理使词语由表述客观事态变为表达说话人的主观心态,包括说话人的视角、认识和情感等(沈家煊 2001, 2004),例如“就”可以被说话人用来表示“早/快/容易”等主观意义。

总之,从意义的角度看,语法化顺序是一个从具体到抽象、从客观到主观的语义演变顺序。处于虚化链较后位置的语言成分的意义一般总是比处于较前位置的更抽象、更带有主观性。当然,从形式和功能的角度看,语法化顺序还表现出一定程度上的功能扩大:从属于动作到属于事件(如“了₁”和“了₂”),从连接动词到连接小句(如“就”、“才”和“都”等)。

1.2 语法化程度

语法化有程度的区别,实词变为虚词是虚化,虚词变为更虚的成分也是虚化。要判定一个成分语法化程度的高低,一个重要的依据是看它在历时上形成的时间先后,因为按单向原则,语法化总是由实变虚,由虚变得更虚(沈家煊 1994)。

我们认为,语法化顺序和语法化程度基本上成正向关系。那些处在虚化链较后位置的语言成分,其语法化程度也相对较高,因为语法化的历时顺序在很大程度上也是一种意义关联顺序。

在缺乏历时证据的情形下也能判定语法化程度的等级。沈家煊(1994)认为,在共时平面上判定语法化程度,可依据的标准大体可归纳为:(1)表示空间的成分语法化程度最低;(2)三维(空间)低于一维(时间),一维低于零维(性质、原因、方式等);(3)与名词有关的低于与小句有关的,如介词低于连词。他同时转述 Heine 和 Traugott 等人的观点,认为从认知上看,语法化程度是抽象高于具体;从语法功能上看, Halliday 区分的人际功能的语法化程度最高,其次是语篇功能,然后是概念功能。

我们把语法化程度简单地理解为一个语言成分意义的抽象化和主观化程度,并认为抽象意义的语法化程度高于具体意义,主观意义的语法化程度高于客观的抽象意义。即:

具体意义 > 抽象意义 > 主观意义

人类语言有共性也有个性,这种共性和个性也体现在选择不同实词进行语法化以及语法化的程度上。例如:英语的“at”和汉语的“在”都可以表示空间和时间,但是汉语的“在”进一步语法化为进行体标记,英语的“at”却没有;汉语的“(我)想”和英语的“(I) think”都语法化为作用相同的话语标记,但是

汉语的“都”和英语的“all”的主观化意义却大不相同。两种语言语法化一致的地方，学习者会很容易理解，而语法化的差异之处，也会是学习的难度所在。

2 语法化顺序和汉语习得顺序

2.1 语法化顺序和习得顺序的一致性

第二语言习得理论认为，学习者在习得目的语的不同语言项目时存在一个内在的自然顺序，即有的语言项目一定在另外一些项目之前习得。与此相关的研究是，同一个语言项目特别是比较复杂的语言项目，由于内部存在着意义、结构和用法上的差异，不同的意义和用法之间也存在着习得顺序。

很多研究认为，习得顺序是客观存在的，课堂教学无法改变基本的自然习得顺序。超越语言习得阶段的课堂教学往往会阻碍正常的语言习得进程。因此第二语言教学应该最大程度上遵循习得顺序。

中国国内关于习得顺序的研究起步较晚，成果也较少，研究对象大多集中在一些有限的语法项目上，研究方法大多是个案调查、语料研究和问卷调查等，而且解释性不强（施家炜 2006）。

我们考虑的是，既然习得顺序和语法化顺序都跟认知有密切的关系，那么这两者之间有无关系？如果有，是什么样的关系？到目前为止，这方面的研究还比较薄弱。

高顺全（2005）认为，词语的习得应该遵守下面的顺序：（1）实词的意义比虚词的意义容易习得；（2）具体的意义比抽象的意义容易习得；（3）词汇意义比语法意义容易习得。也就是说，实词虚化前的意义比虚化后的意义更容易习得。这就意味着，习得顺序和语法化顺序有一定的关联。

有鉴于此，我们可以作一个基本的假设：习得顺序和语法化程度基本成正比。因为从认知的角度看，语法化主要表现为意义的抽象化和主观化，语法化程度较低的语言成分抽象程度较低，因此较容易习得，语法化程度较高的语言成分抽象程度较高，而且还带有相当的主观化成分，因此较难习得。我们可以根据语法化顺序和习得顺序的一致性构拟出某些复杂语言项目内部的习得顺序。

以副词“才”为例。“才”在现代汉语里可以表示多种意义：（1）表示动作在不久前发生；（2）表示两个动作距离时间短；（3）表示事件发生或结束得晚；（4）表示逻辑关系；（5）表示申辩、确定语气。例如：

（15）a 他才从北京回来不久。

b 他才回到家，老张就来找他了。

c 你怎么才来？

d 只有你才会想出这种馊主意。

e 你才会想出这种馊主意！

“才”的语法化顺序是：

(形容词→) 时间副词→关联副词→语气副词

“才”最早的引申义是时间短，上面所列义项（1）和义项（2）都是由此而来（该义项主观化以后可以表示数量少）。“动作刚刚发生”这一客观事实的主观化看法就是“晚”和“难”，进而表示逻辑条件的“少”和“难”的意思。表示逻辑关联的“才”随着前一小句连词的脱落和语气的加强，进一步虚化为语气词（张谊生 2000）。

尽管没有可靠的统计和实验数据，但是我们可以根据语法化顺序和程度构拟出“才”的习得顺序：时间意义→关联意义→语气意义。

2.2 影响语法化顺序和习得顺序一致性的几个因素

语法化顺序和习得顺序在很大程度上具有一致性，但两者之间并不能直接划等号。因为语言项目的课堂输入频率、规则化程度、语义句法的复杂程度等因素也会影响习得顺序。

2.2.1 语言项目的输入/使用频率

语言项目的课堂输入频率肯定会给课堂环境下的第二语言习得顺序带来影响，输入频率高的语言成分比较容易习得（至少在短时期内会这样）。课堂输入频率在很大程度上取决于该项目（意义和用法）的目的语使用频率。使用频率高的，课堂输入频率一般也较高；反之，输入频率就会较低。

从认知的角度看，语法化程度低的意义和用法比语法化程度高的意义和用法容易习得。但是，语法化程度和使用频率也基本上成正比。因为语法化是一个历时的动态变化过程，处于虚化链较前位置上的意义和用法，使用频率在不断降低；处于中间位置上的，使用频率较高；处于较后位置上的，使用频率虽然现在可能还不是最高，但表现出一种上升趋势，特别是那些具有口语色彩的意义和用法。例如在现代汉语中，动词“了”和结果补语“了”的使用频率远远低于助词“了”，而表示语气意义的“了”的使用频率则在不断地上升。

因此，基于语法化顺序构拟出来的习得顺序可能会受到课堂输入和目的语使用频率的影响而不完全符合实际习得顺序。例如从语法化的角度看，表示纯粹语

气意义的“了”（如“太 A 了”中的“了”）主观化程度最高，但学习者却可能先学会使用。不过这并不意味着学习者真正进入了相应的高级阶段，真正习得了语气词“了”。因为除了输入频率较高这一原因之外，学习者很可能倾向于把它作为一个“语块”（chunk）来学习，这自然就降低了习得难度。

我们认为，根据使用频率而决定课堂输入频率的教学在本质上可能会是一种超前教学。它会在一定程度上影响习得顺序，但可能不会从根本上改变习得顺序。而基于语法化顺序则属于语言的内在规律，可能更接近于自然习得顺序。如何在语法化顺序的基础上结合使用频率构拟出一个最接近自然的习得顺序，将会是我们的重要任务。

2.2.2 规则化程度

说语法化顺序不等于习得顺序的另一个理由是语言项目的规则化程度。从认知的角度看，语法化程度越高，学习难度就应该越大，因而难以习得，但是规则化程度越高，学习难度则会越弱，从而变得容易习得。

语法化程度和规则化程度的关系比较复杂。有些处于虚化链较前位置或者说语法化程度较低的语言成分的规则化程度比较低。因为这一位置上的语言成分的意义还比较具体，适用范围还不够大。例如“了”作结果补语的语法化程度很低，规则化程度也不高。因为“了”只有跟在减类动词后面才可能作结果补语。但有些处于虚化链较前位置的意义和用法的规则化程度则比较高，例如表示范围的“都”，因为“都”经历了从名词虚化为动词的过程，而“都”的动词用法在现代汉语中已经消失，没有必要再把它纳入语法化顺序，这样，表示范围的“都”就成了虚化链中较前位置的成分。

处于虚化链中间位置或者说语法化程度较高的语言成分的规则化程度一般都比较高。例如表示存在持续的“着”尽管语法化程度略低于表示静态持续和动态持续的“着”，但其规则化程度却很高，因此比较容易习得。孙德金（2005）的研究表明，尽管存在句具有“汉语特色”，但其习得难度却不高。

处于虚化链较后位置的语言成分的规则化程度可能很高，但也可能很低。例如语气词“了”的语法化程度很高，规则化程度也很高，而表示惯常持续的“着”语法化程度很高，但是规则化程度却很低；它只适用于部分动词，因此习得难度也相对较高。

2.3 句法语义的复杂程度

句法语义的复杂程度也是影响习得顺序的重要因素之一。一般来说，越是简

单的结构,越是可以语块化的结构,习得难度就越低;反之,习得难度就可能会比较高。

语法化程度高的意义和用法,其句法语义复杂程度却可能并不高。例如“一着点儿”和“一着呢”以及表示语气的“才……呢”。再比如同样是程度补语,“一得十很/多/不得了/A极了”的句法语义结构就很简单,而“一得十小句”的句法语义结构就复杂得多。学习者在表达“程度”义时倾向于选择前者(孙德金 2005)。

但是,句法语义的复杂程度并不总是起作用。“ V_1 着 (O) VP_2 ”的结构比“V 着 (O)”复杂,但是习得难度却低于后者(孙德金 2005,周小兵、李蕊 2005),这主要是频率因素在起作用。

总之,频率、规则化程度以及句法语义的复杂程度都会影响习得难度,而语法化程度和这三者的关系又是错综复杂的。但比较起来,我们认为,根据语法化顺序和语法化程度构拟出来的习得顺序可能更接近自然习得顺序。当然,最理想的做法应该是在语法化程度的基础上综合考虑频率、规则化程度以及句法语义的复杂程度。

3 语法化理论在汉语习得顺序研究中的意义

语法化可以作为汉语习得顺序研究的理论导向,语法化顺序和程度可以作为构拟习得顺序的基础。除此之外,语法化理论还可以用来印证已有的习得研究成果,解释习得研究中的困惑,并为教材编写、课堂教学中的语法项目排序提供参考。

3.1 印证已有的习得研究结论

尽管语法项目的习得顺序是汉语习得研究的重点和热点,但是毋庸讳言,我们在这方面的研究还很少,而且由于研究方法、实验规模等方面的限制,我们的结论还不是那么可信。重复实验或者研究需要耗费大量的时间和精力。在这种情况下,语法化理论可以帮助我们印证已有的研究结论。

举一个例子。汉语的趋向补语构成的句法格式主要有五种,其历时(语法化)顺序(潘允中 1980)是:

动词+简单趋向补语→动词+简单趋向补语+宾语→动词+复合趋向补语→动词+宾语+简单趋向补语→动词+趋向₁+宾语+趋向₂

钱旭菁(1997)得出的习得顺序与上面的历时顺序基本一致。从语法化的角

度看,趋向补语的基本意义是表示空间位移的方向,这个意义比较具体,也比较客观,复合趋向补语也是如此。但复合趋向补语还可以有引申用法,这个则比较抽象,有的还有一定程度的主观化。一般来说,引申用法都比基本用法难于习得,因此钱文的结论基本是可信的。

不过,钱旭菁关于“起来”的习得顺序却值得怀疑。“起来”跟在不同的动词后面可以分别表示空间义(站起来)、时间义(笑起来)、集中义(收起来)和评价义(看起来、做起来)。钱文得出的“起来”的习得顺序是:

表示空间方向→时间→表示评价→表示集中

从语法化的角度看,“集中”义的主观化程度不如表示“评价”义,因为“集中”义还比较具体,语法化程度不如“评价”义。当然,正如钱文所指出的那样,“评价”义的习得跟“看起来”这一述补结构接近凝固格式,学生在没有理解“起来”的意思时把“看起来”作为一个生词,这就大大降低了学习难度。但这并不能说明“评价”义先于“集中”义习得,因为学生除了“看起来”以外,并没有很好地习得别的表示“评价”义的“起来”。

3.2 解释习得顺序研究中的问题

由于研究者的角度、方法和对象等因素的不同,不同的研究看对同一个语法项目内部的习得顺序的研究结论并不完全相同,有的甚至完全相反。这些矛盾用语法化理论就可能得出比较合理的解释。

“了”是习得顺序研究中的热点问题。其中一个非常重要的问题是先习得“了₁”还是先习得“了₂”。孙德坤(1993)、邓守信(1999)和余又兰(2000)等人都对此作过研究。

孙德坤(1993)对两名母语为英语的留学生“了”的习得情况进行了跟踪调查,结果表明“了”的习得过程存在着个体差异,一个学习者先习得“了₁”(受课堂教学影响较大),另一个则相反(受课堂教学的影响较小)。邓守信(1999)的研究表明,母语为英语的汉语学习者“了₂”较早习得,“了₁”则要经过数年伴随一定错误比率的学习过程才能被习得。但是同样是对母语为英语的汉语学习者习得“了”的情况进行的研究,余又兰(2000)的结论却完全相反。余文关于“了”的中介语调查与分析包括正确使用与语误分析。正确使用分析结果表明动态助词“了”(了₁)的使用好于句尾“了”(了₂);语误分析显示动态助词“了”与句尾助词“了”的不同语误倾向,语误总倾向是句尾助词“了”语误大大多于动态助词“了”。“了”的中介语分析反映汉语学习者习得动态助词“了”早于句尾“了”。

我们认为,“了₁”和“了₂”的意义是分别由动词“了”的不同分布形式虚化而来的。从历时的角度看,两者完成体意义定型时代差不多,都是在宋代。不同的是,“了₁”在虚化为完成体之前,经历了一个表示结果意义的阶段;而“了₂”在完成体意义之后,又继续虚化为语气词。从语法化的角度看,结果补语的意义要比完成体意义容易习得,完成体意义要比语气意义容易习得,因此我们推测,“了₁”要比“了₂”容易习得。

前面说过,使用频率、规则化和句法语义的复杂程度可能会影响到习得顺序。一般把句尾“了”统称为“了₂”,这就导致“了₂”的使用频率要高于“了₁”(高顺全 2006a),而且表示语气的“了₂”的规则化程度较高,句法语义的复杂度却较低,而且容易“语块化”(如“就……了”、“快……了”和“太……了”等),这就使得学习者可能先学会使用“了₂”。

不过这并不意味着学习者真正习得了“了₂”。孙德坤(1993)的研究也证明了这一点:先习得“了₂”的学习者在“了₂”的使用中表现出语法功能的窄化(有限地使用“了₂”)和成句作用的泛化(较多使用“了₂”)。邓守信(1999)所引用的儿童母语习得者先习得“了₂”也同样存在这样的问题。第二语言习得者在开始阶段主要是在对话中学习简单句(儿童母语习得者也是如此),因此“了₂”的这一用法容易习得。但是一旦到了复杂的语段或篇章中,就会出现过度使用的倾向,而且这种偏误还可能化石化(赵立江 1997)。而“了₁”的习得不存在类似的问题。可见,比较客观的习得难度顺序还应该是“了₁”先于“了₂”。

3.3 为合理安排语言点的教学顺序提供参考

教材的语言点安排或者说语法项目的排序应该尽可能和学习者的习得顺序一致。但习得顺序目前还处于假说阶段,而且相关的研究成果还不多,结论也不相同。在这种情况下,语法化顺序就显得特别具有参考价值。

我们(高顺全 2006a)曾经指出,汉语的许多语法功能词都是由动词语法化而来的,而且该动词和由它虚化而来的功能词在共时平面同时共存,二者在教学中存在着一个先后顺序。根据语法化顺序,应该先教虚化前的意义和用法(即动词的意义和用法),然后再教虚化后的意义和用法;先教虚化程度较低的意义和用法,然后再教虚化程度较高的意义和用法。这样有助于学生正确理解和掌握虚化后词语的意义和用法。

当然,这只是理想中的顺序,在实际教材编写中还要充分考虑语言项目的使用频率、规则化程度和句法语义的复杂程度。但无论如何,语法化顺序都应该是语言点排序应该充分重视的因素。

4 结语

我们的基本观点是,语法化和语言习得都是一个认知过程。从具体到抽象,从客观到主观既是语义演变规律,也是语言习得规律。因此语法化顺序和习得顺序有着很大的一致性。对于汉语这样一种历时和共时之间有着一脉相承的语义联系的语言来说,语法化顺序和语法化程度会在很大程度上影响学习者的习得顺序。在目前汉语习得研究还十分薄弱的情况下,语法化理论就显得特别重要。将语法化理论引入汉语习得研究,既可以高效科学地构拟习得顺序,又可以印证相关的习得研究成果,还可以解释习得研究中出现的矛盾结论。

主要参考文献:

- 高顺全, 2005,《对外汉语教学探新》,北京大学出版社。
- 高顺全, 2006a, 从语法化的角度看语言点的安排,《语言教学与研究》第5期。
- 高顺全, 2006b, “着”的语法化顺序和相关语言点安排,第2届虚词研究与对外汉语教学研讨会论文,上海师范大学。
- 潘允中, 1980, 汉语动补结构的发展,《中国语文》第1期。
- 钱旭菁, 1997, 日本留学生汉语趋向补语的习得顺序,《世界汉语教学》第1期。
- 沈家煊, 1994, “语法化”研究综观,《外语教学与研究》第4期。
- 沈家煊, 2001, 语言的主观性和主观化,《外语教学与研究》第4期。
- 沈家煊, 2004, 语用原则、语用推理和语义演变,《外语教学与研究》第4期。
- 施家炜, 2006, 国内第二语言习得研究二十年,《语言教学与研究》第1期。
- 孙德金, 2005,《描写与实证》,北京语言大学出版社。
- 孙德坤, 1993, 外国留学生现代汉语“了”的习得过程初步分析,《语言教学与研究》第2期。
- 熊文新, 1996, 留学生“把”字结构的表现分析,《世界汉语教学》第1期。
- 余文青, 2000, 留学生使用“把”字句的调查报告,《汉语学习》第5期。
- 余又兰, 2000, 汉语“了”的习得及其中介语调查与分析,《第六届国际汉语教学讨论会论文选》,北京大学出版社。
- 张谊生, 2000, 论与汉语副词有关的虚化机制,《中国语文》第1期。
- 张谊生, 2005, 副词“都”的语法化与主观化,《语法化与语法研究(二)》,沈家煊等主编,商务印书馆。

赵立江, 1997, 留学生“了”的习得过程考察与分析, 《语言教学与研究》第2期。

周小兵、李蕊, 2005, 助词“着”在对外汉语教学中的选项与排序, 《世界汉语教学》第1期。

Shou-hsin Teng, 1999, The Acquisition of “了 le” in L2 Chinese, 《世界汉语教学》第2期。