



教育部人文社会科学重点研究基地重大项目成果丛书

Publication Series: MOE Supported Projects of Key Research Institutes of Humanities and Social Sciences in Universities

语言文学类 Linguistics and Literature

# 欧美学生汉语语法习得 与认知专题研究

孙德金 等著



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

教育部人文社会科学重点研究基地重大项目成果丛书

# 欧美学生汉语语法习得 与认知专题研究

孙德金 等著



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

**图书在版编目(CIP)数据**

欧美学生汉语语法习得与认知专题研究/孙德金等著. —北京:北京大学出版社, 2012. 10

(教育部人文社会科学重点研究基地重大项目成果丛书)

ISBN 978-7-301-21406-0

I. 欧… II. 孙… III. 汉语—对外汉语教学—教学研究 IV. H195

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 244473 号

**书 名:** 欧美学生汉语语法习得与认知专题研究

**著作责任者:** 孙德金 等著

**责任编辑:** 欧慧英

**标准书号:** ISBN 978-7-301-21406-0/H·3158

**出版发行:** 北京大学出版社

**地 址:** 北京市海淀区成府路 205 号 100871

**网 址:** <http://www.pup.cn>

**电 话:** 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62752028

出版部 62754962

**电子信箱:** zpup@pup.pku.edu.cn

**印刷者:** 北京鑫海金澳胶印有限公司

**经销者:** 新华书店

730 毫米×980 毫米 16 开本 26.25 印张 450 千字

2012 年 10 月第 1 版 2012 年 10 月第 1 次印刷

**定 价:** 58.00 元

---

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究 举报电话: 010-62752024

电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

# 欧美学生汉语语法习得与 认知研究综述(代前言)

孙德金

## — 引 言

汉语作为第二语言习得的研究,自 20 世纪 80 年代以来,已经有了长足的发展。国内外学者运用不同的理论模式和研究方法开展研究,在“汉语作为第二语言是怎样习得的”这个根本问题上认识逐渐在深化。

在各类习得研究中,语法习得的研究一直受到重视,研究成果也相对多些。这种状况不仅存在于汉语作为第二语言的习得研究中,其他语言的习得研究也是如此。

第二语言语法习得研究有两个取向:一是共性的或称普遍性规律的探究,即不分母语背景,仅以对目标语的掌握情况来进行分析探究的取向;二是个性的,着眼于不同母语背景习得规律的探究。应该说两种取向都重要。笔者的看法是,找到人类语言(包括第一语言、第二语言、第三语言等)习得的普遍规律,这是语言及语言习得理论研究的目标,而要实现这个目标,就要尽可能多地了解每一种母语语言与目标语言之间的关系,看看有无影响以及影响的程度。尽管在理论上,不少学者坚持“先天论”,但似乎还没有足够的证据表明,母语对第二语言习得毫无影响。既然如此,还是应当先充分考虑母语背景因素对习得的影响,在此基础上去探究普遍的规律。

欧美学习者共同的母语基础就是印欧语系诸语言。既然是同一语系,自然在类型上有很大的共性,整体上与汉语这个汉藏语系的语言形成类型上的差异。这在汉语作为第二语言习得上会造成相应的影响。然而,尽管已经有不少学者做了或者单向或者双向的研究,得出了一些认识,但已经达成共识的结论不多,很多甚至是相互矛盾的。为了了解针对印欧语背景学习者的汉语第二语言习得研究的概貌,本文拟对过去 20 年

间的有关成果进行一番梳理。要说明的是,所涉及的主要是国内的成果,并尽量不遗漏重要的研究。此外,本文不包括纯粹共性的(不考虑母语背景)研究。

本文拟从(1)研究内容、(2)理论和方法、(3)问题和展望这三个方面,对欧美学生汉语语法习得与认知研究的文献进行较为全面的梳理和评述。

## 二 研究内容

传统语法包括词法和句法两个部分。随着研究的逐渐深入,人们对语法所辖的范围也逐渐扩展到语篇层面。以下按词法、句法、语篇三个层面的习得与认知研究进行评述。

### 2.1 词法

#### 2.1.1 词法意识

有研究表明,对词素的分解组合能力是一种存在于多种语言中的普遍的词素意识;结构的能产性对词素意识的发展起重要作用(郝美龄,2003,转引自冯丽萍,2009)。外国学生在学习汉语过程中,词法规律是如何掌握的?词法意识的形成过程是怎样的?这是值得研究的问题。总体看,这方面的研究不多。冯丽萍(2009)以实验的方法对外国学生汉语词素意识的形成问题进行了研究。作者认为,汉语构词法意识的形成不仅需要具备对词素的分解与组合能力,而且需要更深一层的对汉语构词规律和两个词素之间关系的认识。基于此,作者确定了三个测验目标:词素辨别能力、词素聚合能力、构词法意识。一、二年级被试各84名,三年级被试42名,包括欧美、韩国等学生。研究得出了一些有意义的结论,比如关于构词法意识,作者指出,留学生构词法意识对词汇量的解释作用不明显,说明他们所形成的词素意识还只是较单纯的对词素意义的辨别与聚合,对词素的构词功能和构词方式等更深层的因素还不敏感。这一认识对教学有启发意义。

#### 2.1.2 词类感知

作为词的功能表现,词类连接着词的意义和词的功能。学习者在第二语言习得中是怎样形成词的功能类型意识的?又是怎样在不同母语和目标语之间逐渐形成相关词类间的联系的?这些问题都还没有答案。袁博平(2002)、赵杨(2009)都把动词内的小类作为考察的对象,探讨英语母语学习者在习得汉语过程中对不及物动词(及心理动词)的习得和认知规

律。袁博平(2002)基于对不及物动词“纯不及物动词”和“假不及物动词”的分类,设计了一个实验,试图调查英语母语者头脑里两类不及物动词在句法上是否有不同的体现。结果表明,英语母语者是可以掌握汉语两种不及物动词的区别的,他们面临的困难主要是如何把词汇的语义和在句法上的正确表达这个接口连接好。这一认识很有启发意义。赵杨(2009)研究的对象和袁博平(2002)相似,主要考察的是两类词,一是非宾格动词(如“碎”);二是心理动词(如“兴奋”)。研究采用两种测试方法:可接受性判断、组词成句。试图探讨的主要问题是,英语母语者在输入材料缺乏正面证据情况下,能否习得汉语上述两类动词的非使动特征?结果表明,英语母语者随着水平的提高能够习得心理动词的句法特征,而对于非宾格动词来说,学习者的中介语语法与汉语语法有显著差别,换言之,英语母语者容易掌握汉语心理动词没有使动的特征,容易习得,而不容易掌握汉语非宾格动词没有使动的特征,难以习得。这两项研究的意义不在于得出怎样的结论,而是为深入到动词及其他词类的深层语义和结构关系的探究提供了具有启发性的思路。

## 2.2 句法

### 2.2.1 句法成分

#### 2.2.1.1 补语的习得

汉语作为第二语言习得研究中,补语一直是研究的重点之一。补语的各种类型中,趋向补语受到的关注较多,其次是情状补语,程度补语研究得较少。

#### 趋向补语

杨德峰(2003)以语料库方法讨论了英语母语学习者汉语趋向补语的习得顺序。该文把来自中介语语料库<sup>①</sup>中的全部 427 个用例,分初级(一、二年级)和中高级(三、四年级)两个层次,按照 10 个考察项目对偏误情况进行了定量分析,根据错误率和难易度的相关,最后构拟出母语为英语的学习者习得汉语趋向补语的大致顺序。该研究尽管在习得过程的划分和分析上有些粗疏,但所得出的认识对教学有参考意义。

#### 情状补语

孙德金(2002)采用语料库方法,从中介语语料库中提取自然语料对

<sup>①</sup> 本文所说的中介语语料库除特别说明外,均指北京语言大学 20 世纪 90 年代研发的“留学生中介语语料库系统”,语料规模为 104 万字。

“得”字补语句(包括三种类型:表程度、表情状、表可能)的习得情况进行分析。语料的母语背景为英语和韩语。主要得出以下认识:(1)总体上说,语料显示的错误发生率并不高,一定意义上说明,此类句子的习得难度不是很高;(2)学生在习得“得”字补语句过程中存在“一定之规”,显示出一定的规律性;(3)学生习得“得”字补语句,对“得”前词语有明显的类型意识;(4)学生在习得程度补语和情状补语时都存在一定程度的规则泛化问题;(5)母语背景为英语的学生习得“得”字补语句时存在少量体标记干扰现象。孙群(2008)在孙德金(2002)基础上专门对欧美学生汉语情状补语句的习得情况进行了研究。该研究重点探讨此类句子的习得过程和习得顺序,并进行偏误分析。研究采用问卷方法采集语料,57份有效问卷按学习时间分成初、中、高三组,包括两种题型:翻译题、完形填空题。研究按结构将情状补语句分成7种类型,依正确使用相对频率法对7种类型进行排序,得出习得顺序。除了得出习得顺序外,该研究还得出如下认识:(1)各类型的情状补语句习得过程不一样,有的简单,有的难度较大;(2)学生习得中出现的偏误较多,偏误类型也不少;初级阶段欧美学生语际偏误较多,受母语负迁移影响产生错误;中高级水平的欧美学生语内偏误增加,对目的语掌握得不充分导致语法规则的泛化。这说明,至少就情状补语来说,习得的难度并不小,这一结果显然与孙德金(2002)有所不同,这可能与语料来源不同有关。

靳洪刚、章吟(2009)从语言形式教学法的角度考察“选择性注意”和“差异效应”对“得”字方式补语习得的影响。该研究采用实验方法,对象为30名美国大学生,分为两个实验组、一个对照组,系统考察两种不同的教学处理方法(输出加强、纠错反馈)是否引起“选择性注意”和“差异效应”,是否有利于“得”字方式补语的习得,研究结果证实了上述问题。由此作者强调,以语言结构为中心的教学在第二语言教学中是十分必要的,不能以交际为由而忽略了语言形式的教学。这一通过实证得出的认识无疑是值得充分重视的。

#### 结果补语

袁博平(2011)以实验的方法对英语母语者汉语结果补语的习得情况进行了研究。该研究对55名被试按照语言水平测试结果分成初、中、高三组,另有一个中国人组作为对照组,实验采用的测试为可接受性判断,让被试对5种类型(A—E)的含结果补语的句子进行判断。结果显示,英语母语者学习汉语结果补语时,句法特征重组和题元特征重组有不

同步现象,而造成这一现象的主要原因很可能是英语对于结果补语在题元结构上的限制。据此作者认为,在教学中,仅仅教授汉语结果补语的句法结构是不够的,有必要对汉语结果补语的题元关系做必要处理。这一认识是有启发意义的。以往在处理不同类型结果补语时,一般是从语义指向的角度分析,而针对英语母语者的问题,或许这种角度的认识会更有针对性。

### 补语综合研究

田靓(2011)采用实验方法对三类述补结构(动结式、动趋式、“得”字式)的习得情况进行综合考察。研究采用混合实验设计方案,59名被试的母语背景分别是英语、俄语、西班牙语,分初级、中高级两个水平。研究得出的主要认识是:(1)欧美留学生对汉语句法组合形式的掌握,以及他们对句法结构所表达语义的理解能力的发展是不平衡的。对于前者而言,学习者能通过提高自身第二语言熟练水平进而把握;而对于后者,学习者表现受到其母语显著影响;(2)母语背景差异参与学习者汉语第二语言的理解加工系统,但是受习得者母语的影响,欧美学习者对语言组合形式特点,比如句法标记等特征敏感性强,因此习得第二语言结构形式时,母语和第二语言可能彼此独立;(3)欧美留学生对汉语语法标记的抽象能力及标记意识,随着自身汉语水平的提高而逐渐提高;(4)欧美留学生在习得汉语述补结构时,以动词为中心建立起具有层次性的结构模式。

#### 2.2.1.2 定语的习得

作为修饰成分,定语的习得问题一直未受到关注。事实上,汉语和印欧语系诸语言间在修饰结构方面存在着不小的类型差异,这对第二语言习得必然会造成影响。张琳(2005)基于汉英两种语言的修饰结构的对比,对欧美学生汉语单项定语的习得情况进行了考察。该研究采用问卷方法采集语料,将含单项定语的定中结构按照语义及形式类型分成11种类型,题目设计为“根据给出的英文句子排出汉语词语的顺序”,共110题,41名被试按学习时间分成初、中、高三个组。根据正确使用相对频率排出11种类型的习得顺序。作者通过对各类型习得情况的分析,得出如下主要认识:(1)学生对各类单项定语的习得存在一定顺序;(2)学习者对单项定语的习得受多种因素制约;(3)各类单项定语的习得过程是不一致的;(4)英汉定中结构的差异是造成欧美学生习得汉语单项定语时出现偏误的一个原因,但有些差异对欧美学生汉语单项定语的习得不构成显著干扰。

这项研究的启发意义在于,某些以往被认为不存在习得困难的语法



项目,其实恰恰由于不同语言间存在的或多或少的差异,对学习者的造成了习得上的困难。这提示我们应该重视这类现象。

### 2.2.2 功能词

所谓功能词主要是相对于实体词而言的,主要是起语法功能作用。这类词的习得也是汉语第二语言学习的难点,受到习得研究者的关注。

#### 2.2.2.1 介词

介词主要标记成分间的句法语义关系,是汉语和印欧语等很多语言中重要的语法手段。由于各种语言类型学特点的不同,介词的作用也有不同,必然造成习得上的困难。崔希亮(2005)基于中介语语料库对“在”等20个介词整体上考察了欧美学生汉语介词的习得情况,并对比了日韩学生和中国人的语料。该研究的一个特色是对欧美学生群体做了进一步的细分:俄语、西班牙语、意大利语、法语、德语、塞尔维亚语、英语,由此观察到,尽管总体上欧美学生群体比日韩、中国学生群体使用介词数要高,但在欧美学生群体内部,英语要比其他语言使用介词少。文章将介词使用偏误归纳为三类(结构、使用、表达)九种(介词冗余等)。文章的主要发现是欧美学习者共同的特点是过度使用介词。

对介词的整体性考察得出的是总体的倾向。而介词内部,各语义功能类和印欧语系各语言间又存在着复杂的关系,因此需要对介词内部各具体类型进行习得考察。胡媛媛(2007)基于汉英两种语言在“依据”范畴上的对比,考察了欧美学生汉语“依据”类介词的习得情况。该研究以问卷方式采集语料,对“按”、“照”、“按照”、“据”、“根据”、“依照”等6个“依据”类介词按结构分成8个类型(S1-S8),45名被试按学习时间分成A、B、C三个水平组,题型分三种:单项选择、判断正误并改正、排序。研究经过数据分析得出如下认识:(1)习得过程中存在一个客观习得顺序和一个主观习得顺序;(2)主客观习得顺序之间没有显著的相关,即不能从主观的习得顺序推知相应的客观习得顺序;(3)习得过程中存在一个客观习得等级和一个主观习得等级。作者还指出,由于英语中有与汉语“依据”类介词结构相类似的表达方式,如“according to、based on”等等,欧美学生往往低估了汉语“依据”类介词结构的难度,主观判断过易,出现母语负迁移。这些观察对于指导教学都有启发意义。

此外,白荃、岑玉珍(2007)对英语母语者还进行了介词“对”的偏误分析,归纳出了8种偏误类型。

#### 2.2.2.2 助动词(能愿动词)

汉语助动词承担着重要的情态和语气表达的功能,和英语等印欧语相对应的情态范畴的表达形式之间存在着复杂的关系,因此也成为第二语言习得者的一个难点,偏误率很高。胡旻(2009)选择了使用频率很高的“能”作为研究对象,考察欧美学习者习得“能”的规律和特点。作者首先将“能”分成“能<sub>1</sub>—能<sub>4</sub>”4个义项,以英译汉、判断正误两种题型设计问卷,86名被试按学习时间分成初、中、高三组。研究得出了4个义项的“能”的习得顺序,并对各类偏误情况进行了分析。该研究值得注意的是对各类“能”的习得过程进行了阶段划分,比如“能”与“会”、“可以”的混同期和分化期等的分析就很有意义,遗憾的是未能进一步加以概括和理论提升。

#### 2.2.2.3 反身代词

近二三十年来,反身代词的习得成为第二语言习得研究的热门话题之一。对这个问题的重视不是源自于语言教学实践,而是普遍语法(UG)理论影响的结果,是要解决普遍语法理论研究中的问题。

黄月圆等(2005)是目前所见研究汉语作为第二语言反身代词习得问题的一篇重要文献。文章试图回答的基本理论问题是,学习第二语言的成人是否仍然可及普遍语法(access to Universal Grammar)。该研究把研究对象分成英语母语组和日语母语组,并把汉语母语组作为对照组,采用测试判断和自然作文两种方法采集语料,对汉语反身代词“自己”的习得情况进行考察。得出的主要结论有:(1)具有中等汉语水平的日英两组留学生对“自己”的反应是在普遍语法允许的范围内,即普遍语法对这类学生具有可及性;(2)母语对反身代词习得有影响;(3)从作文的自然语料看,“自己”使用正确率高且自然得体,说明“自己”习得难度不高。该文在测试判断中显示出的一些特点值得从理论上做进一步的思考,比如句内各成分间的语义关系对“自己”所指的理解的影响,恐怕是一个重要的因素,即只考虑长短距离主语和宾语的约束问题对于全面认识反身代词的习得也许是不利的。

#### 2.2.2.4 副词

副词这个类跨着实词和虚词,即有些词(或义项)实,有些词(或义项)虚,其困难并不表现在大的类上,主要是一个个具体的词(或义项),历来是习得分析中的一个重要内容。

在第二语言习得领域,国外学者对否定结构的习得研究很多,但对汉

语作为第二语言否定结构习得的研究较少。王建勤(1997)从中介语语料库提取了母语为英语的学习者的中介语语料,对914例有效的含否定副词“不”和“没”的例句进行分析。该研究得出的主要结论是:(1)“不”和“没”否定结构的习得过程是有序的;(2)被否定谓词与助动词的习得过程分析,揭示了谓词与助动词习得的阶段性特征;(3)“不”和“没”否定规则习得的扩散过程揭示了学习者学习新规则所经历的内在过程。该研究对两个否定副词习得过程的阶段性特征的揭示对于教学有重要的启发价值。在此基础上,王建勤(1999a)又利用中介语语料库研究了英语母语者汉语表差异比较的否定结构(和/跟……不一样)的习得过程。该研究的重点是,通过考察表差异比较的否定结构的习得过程看学习者经历怎样的结构分化与整合的过程。研究在理论上得出重要的认识:(1)关于分化过程中的学习策略,研究认为,英语背景的学习者所经历的这种分化过程实际上是一种繁化过程;(2)关于外化过程(“不”的前移过程)的心理机制,研究认为,外化过程实际上是基于目的语规则假设的泛化过程;(3)关于语境认知与模板制作机制及策略取向,研究认为,语境认知是以语境特征的分析与概括为特征的,其策略取向为学习策略;模板制作是以功能框架的分离与提取为特征的模式化过程,其策略取向应属于交际策略。这些结论显然触及了习得研究最深层的问题,即学习者习得过程的心理认知机制问题,富有启发性。

由于中介语语料库的语料构成和规模等因素对研究结论有着直接的影响,上述研究只能说是此种研究方法下的结论,还需要其他方法,比如追踪调查、实验等方法下的研究,才能对否定结构的习得规律有更加全面的认识。目前还缺乏在其他方法下进行的研究。

李晓琪(2002,2003)对英语母语者习得汉语副词“再”和“又”的规律和特点进行了研究。李晓琪(2002)研究对象是中级以上三个水平层次(中级、高级、入系生)的英语母语学生,语料采集方式为单句和语篇两个层次的填空作业,研究分别对“再”“又”各义项和用法进行了习得顺序的考察。该研究未能对“再”“又”两个副词在习得过程中关联性表现进行描写和分析,这是个遗憾。在此基础上,李晓琪(2003)又进一步对两个副词习得过程中的习得认知机制进行了探讨。研究采用实验方法试图讨论两个问题:(1)词义理解、认知模式;(2)词汇重现对词汇习得的影响。该研究主要的认识有两个,一是母语对两个副词的习得有影响;二是输入频率对两个副词的习得有影响。

### 2.2.3 时体成分

时体成分的习得在第二语言习得研究中占有重要位置。Gass & Selinker(2008:179)指出:“形态项长期以来一直是第二语言研究的一个专题,早期研究考察的是实际发生的语素并努力弄清楚它们的习得顺序。到了20世纪80年代,人们采用更复杂的方法研究时体形态的二语习得。”Andersen(1986,1991)形成了体假说:在习得与动词相关联或在动词上添加词缀的时体标记时,第一语言和第二语言学习者首先受到这些动词或谓项的内在语义方面的影响。(转引自 Gass & Selinker, 2008:179)

汉语第二语言时体习得的研究以往取得了一些成果。孙德坤(1993)通过对两名英语国家学生习得汉语“了”的追踪研究,得出了富有启发性的认识。赵立江(1997)在孙德坤的基础上进一步对“了”的习得过程进行研究,方法不同,但结论差别不大。Wen Xiaohong(1997)首次把“了”“着”“过”三个体标记放在一起研究。该研究发现,完成体的“了”先于句末助词“了”掌握,完成体“了”和经历体“过”先于持续体“着”掌握。杨素英、黄月圆、孙德金(1999)通过对中介语语料的断面研究,得出了和 Wen Xiaohong(1997)不同的结论:“着”和“过”尽管在初学阶段难于掌握,但随着学时等级的提高,这两个体标记逐渐被掌握,而“了”虽然初学阶段错误率并不高,但一直到高级阶段,“了”都有较高的错误率,说明“了”最后掌握。该研究还得出了体标记习得的新的认识:情状体(situation aspect)与汉语体标记的习得有很大的相关性。文章重点分析了句子情状类型同体标记习得的关系,认为句子情状类型影响了体标记“了”和“着”的习得,“过”不受句子情状类型的影响。孙德金(2000)在前项研究基础上进一步从动词情状和句法结构的角度对汉语体标记“了”“着”“过”的第二语言习得情况进行了考察。研究发现,外国学生在习得汉语体标记的过程中,存在着将时体意义与动词语义特征自然联系起来的心理机制;句法结构也是影响体标记习得的重要因素,与体标记意义一致的先习得,其他的后习得。这一结论不仅从汉语第二语言习得方面证明了上面提到的体假说,同时进一步从句法结构的角度认识到体标记的习得同所处句法结构间的依赖关系。Gass & Selinker(2008:179)在介绍体假说时认为“从本质上说,这是一个语义学方法,关注的是第二语言时体形态习得中词语方面的影响”。孙德金(2000)的发现表明,体标记的习得不仅与所附的动词的语义特征有关,而且和所处的句法结构有关。概括地说,体标记不可能是独立习得的,而是决定于所处的句内语境。余又兰(1999)通过对35名

英国大学汉语专业学生问卷调查获取的语料的分析,描写了“了<sub>1</sub>”和“了<sub>2</sub>”的中介语表现。刘晶(2008)从完句成分习得的角度考察了句尾“了”的习得情况。该研究采用问卷方式采集语料,问卷采用两种形式,一是翻译句子,二是看图完成句子。66名被试分成初、中、高三个水平组。结果表明,学生对“了”的完句功能缺乏认知,学习时间的长短对起完句作用的“了”的习得有影响,句法结构因素对完句成分“了”的习得也有影响。

汉语时体范畴的表达不限于上述几个典型的体标记,还有表达起始体的“起来/上”和延续体的“下去”等。刘佳(2009)和袁梦溪(2010)采用问卷的方法采集语料,分别考察了欧美学生习得汉语体标记“起来”和“下去”的情况。

刘佳(2009)将动词后“起来”分成三个意义,作为考察的对象,问卷采用翻译和判断正误两种题型,63名被试按学习时间分成初、中、高三个组。研究发现,“起来<sub>2</sub>”(如“想起来了”)在欧美学生的习得过程中是一个难点,需要很长的时间来内化。而表示时体意义的“起来<sub>3</sub>”(如“哭起来了”)更容易被较快地内化。作者从隐喻这个认知机制对上述现象进行了解释。文章还对“起来”的偏误情况进行了描写和分析。

袁梦溪(2010)首先将“下去”看做边缘体标记,基于本体的一些研究,将研究目标确定为找出延续体标记“下去”习得的规律和特点。研究采用问卷方式采集语料,题型有三:翻译题、正误判断题、多项选择题。63名被试按照学习汉语时间分成初、中、高三个组。作者基于标记理论把延续体标记看做有标记项,把以词汇手段表达继续范畴的形式看做无标记项。在此基础上得出以下认识:“下去”的有标记性是“下去”习得情况的决定因素,它直接导致学习者未完全习得“下去”的体意义、较晚习得“下去”对组合成分的要求、体态假说未能清晰出现。其次,教学和二语输入起的作用也比较大。母语迁移对延续体“下去”的习得影响不大。

上述两项研究丰富了汉语时体成分习得的研究,有利于对汉语时体成分习得的全面认识。

## 2.2.4 句类和句式

### 2.2.4.1 问句

汉语问句的构成形式及功能类型都与英语等印欧语有不小的差别,自然在第二语言习得上会造成困难,应该成为习得研究的一个重点。但总体上看,这方面的研究很不够。赵果(2003)采用纵向追踪的方法考察了初级阶段美国学生汉语“吗”字是非问句的习得情况。该研究对15名

美国学生进行了4个月的追踪调查。研究发现,学生对此类问句的语序特点很早就已经习得,对语气词“吗”的习得则表现为一个循序渐进的过程;语义特点的习得上,表现出“高疑问句—低疑问句—无疑问句”的次序。该研究值得注意的一个特点是,把初级汉语水平美国学生的问句习得特点和汉语母语儿童的问句习得特点进行了对比,因此所得出的认识更具启发意义。

蔡建丰(2005)以10名英语母语者为对象,采用造句、回答问句、自由交谈三种方式,采集了14种类型共665个用例。统计后对呈现出的各类问句的表现进行了影响因素分析,并做了偏误分析。该研究由于采集语料的方式的影响,所得出的结果有值得商榷的地方。

冯丽萍、蒋萌(2007)采用个案调查的方法对英语母语者汉语疑问句的习得研究着重于该类句子在听、说、读、写四种语言技能的发展状况上,有其独特的视角。研究的基本方法有二,一是个案追踪,二是测验。调查对象是1名零起点英语母语学习者。研究从疑问形式的习得等四个方面对获取的语料进行了分析,得出了一些有意义的认识。由于疑问句本身主要是存在于听说范围的功能类型,因此该研究在设计上可能存在着先天的不足。另外,疑问句本身包含的类型也比较多,也比较复杂,总体上造成了分析的粗疏。

#### 2.2.4.2 存现句

存现句被认为是汉语中有较高习得难度的一种句式(邓守信,2003)<sup>①</sup>,无论是教学还是习得一直受到重视。对于存现句,由于观察的角度不同,习得研究的着眼点也有差别。比如温晓虹(1995)对汉语存在句的习得研究,是基于语言类型学把语言分成主题突出和主语突出两个类型的理论认识,作者试图在Rutherford(1983)<sup>②</sup>、Fuller & Gundel(1987)<sup>③</sup>等学者已经得出的“主题突出特点成为第二语言或外语学习者习得语言时的一个普遍阶段”这个认识的基础上,看看英语母语者的主语突出的特点在习得汉语这种主题突出的语言时是否也存在着上述的过

① 根据笔者的教学经验,不认为存现句是高习得难度的句式。

② Rutherford, W. 1983 *Language Typology and Language Transfer*. In S. M. Gass & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, 358 - 370. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

③ Fuller, J. & Gundel, J. 1987 *Topic-prominence in Interlanguage*. *Language Learning* 37, 1-18.

程。作者采用实验的方法,以造句形式搜集语料(607个句子),得出的结论证实了上述普遍规律的存在。该研究还有可以推敲之处,比如能否把表存在的“有”字句看做主题句<sup>①</sup>，“有”字句能否作为存在句的典型句式<sup>②</sup>,等等,这些问题都直接影响结论。此外,研究中没有提到表存在的“是”字句,如“门口是一个池塘”,主要是因为学生没能造出这类句子。

杨素英等(2007)也对汉语存现句的习得进行了研究。和温晓虹(1995)不同的是,该研究考察的重点是不同母语背景的学习者对汉语各类(11类)存现句的习得情况,而限于主题和主语的突出对习得的影响问题。研究的问题有三个:(1)在汉语存现句习得过程中是否存在一些普遍的规律?(2)不同的语言类型是否影响学习者对汉语存现句的认知和习得?(3)是否还有其他因素影响学习者对汉语存在句的理解和使用?该研究数据来自两个方面:自测试题和自然语料,被试母语包括英语、日语和韩国语,另外有汉语对照组。测试方式主要为语法判断和造句。研究得出了各类存现句的难易表现。更加值得注意的是,在话题突出与存现句习得的关系问题上,该研究得出了与温晓虹(1995)相反的结论。作者认为“有”字句和“在”字句应看做SVO结构,而不是话题句,“处理类、发放类、运动类和生产类动词存现句才是最典型的话题突出的存现句。因为在这些句子中,处在主语位置上的处所词与动词之间没有选择关系,只能是话题,而后面的部分却是关于话题的述题”。基于这一认识,作者指出“事实说明,典型的话题突出的存现句并不如‘有’字句和‘在’字句那么容易习得,这进一步证明话题突出并不是二语习得者中介语的一个特点”。显然,问题的关键在于对话题(主题)的认识,我们认为杨素英等(2007)把是否与动词间有选择关系作为重要的判别标准是正确的,否则会有主观化的问题。

存现句的习得问题,关键不在于初级阶段就能够习得是因为主题突出,而在于各类表达存现意义的形式所承担的不同功能学习者是如何逐渐加以区分的,“有”字句、“是”字句、“在”字句、“处所+V着/了+存在物”句功能各不相同,这才是学习的难点。

① 杨素英等(2007)认为“‘有’字句的结构可看成基本SVO结构”,显然看法不同。

② 比如杨素英等(2007)就有“汉语存现句作为一种很有特色的句式,受到汉语语法学界的关注。这是因为存现句具有独特的句法格式(即‘N<sub>Loc</sub>+V着(了)+N’”)这样的表述,说明代表性的句式显然不是“有”字句。

#### 2.2.4.3 “把”字句

“把”字句以其特殊的句法构造特点在汉语本体研究中一直受到重视,第二语言习得研究中也有不少学者对该句式进行不同角度、不同方法的研究。靳洪刚(1993)基于“主题突出”和“主语突出”这种语言类型划分研究英语母语者“把”字句的习得过程。研究采用语法判断、“把”字句翻译、故事陈述三种测验方法。根据对语料的分析,作者得出的主要结论认为,以英语为母语的<sub>二</sub>语言学习者在习得“把”字句过程中受语言普遍分类规律的影响,经历了一个与语法化相反方向的语用化(pragmaticization)过程,并指出学习者“把”字句的习得过程经历了三个阶段。我们注意到,作者在对各类偏误进行分析的时候存在“主题先行”的嫌疑,即解释的方向都是“主题突出”。比如“他没把小猫头鹰吃一吃”一类补语偏误,从学习者缺乏主题突出意识的角度解释就很勉强,黄月圆、杨素英(2004)的研究角度或许更有解释力。

黄月圆、杨素英(2004)采用测试的方法考察中等程度英语母语者对汉语“把”字句的习得情况。结果表明,英语母语者在习得过程中,对“把”字句的终结性和完成性的关键语义有明显的意识,这种意识与语言习得中的“情状假设”普遍倾向一致。这一结论对教学有重要的启发意义。该研究值得注意的一个发现是,不同的测试任务受试者有不同的反应。比如关于“把”的宾语的有指性问题,做句型转换时,除一人外,所有的受试者都原封不动地把原句中的不定名词短语移到“把”字后面,但在做造句测试时,没有受试者采用不定名词做“把”的宾语。这一结果提示我们,在习得研究中,要注意不同性质语料的不同作用,应主要以自然度更高的语料作为判断习得状况的依据。

上述不同视角的研究表明,对于同一对象,不同的理论视角得出的可能就是不同的结论。

#### 2.2.4.4 “被”字句

被动范畴共同存在于英语和汉语中,但两种语言表达被动范畴的形式差异却比较大,由此对两种语言的学习造成较大的困难,汉语作为第二语言以“被”字句为代表的被动句成为一个学习难点。黄月圆等(2007)从语言共性的角度(术语的终结性和受事名词的有指性)探讨英语母语者“被”字句的习得问题,主要研究的两个问题是:(1)情状类型对“被”字句的习得有什么影响?(2)母语对“被”字句习得有什么影响?研究所用的语料来自三方面,一是中介语语料库(109例),二是造句测试,此外采用语



法判断测试。三种形式“被试”不同,第一种包括初(18例)、中(44例)、中高级(47例)三个水平,第二种20名被试的水平为中级,第三种13名被试的水平为中级。研究得出的主要结论是,英语母语学习者在习得汉语“被”字句时有非常强烈的终结性优先意识,这种意识是第二语言习得中的一种普遍倾向,造成“被”字句习得困难的主要因素是汉语自身具有的一些独特特点,英语母语也是影响习得的一个因素。由于该研究将研究基点放在语言及语言习得共性规律的探究上,因此,这些认识不仅对于汉语作为第二语言习得有重要的启示意义,对于找寻人类语言习得的普遍规律也有启发价值。此外,韩阳(2006)在黄月圆等(2007)研究基础上,采用自然语料和实验语料相结合的方法,重点试图找出影响英语母语者习得“被”字句的主要因素,以及习得过程中各类偏误的分布情况。得出的基本结论没有超出黄月圆等(2007),在具体现象的分析上有值得参考之处,可以看做对前者的补充。

#### 2.2.4.5 比较句

比较是人类语言基本的范畴,各语言只是在比较的表达形式间存在着多种复杂关系。汉英两种语言在比较范畴的表达上也有不小的差异,所以才会有“我比他很高”一类偏误的现象。前面谈到王建勤(1999a)曾讨论过表差异比较的否定结构的习得情况,其他类型的比较句的习得研究不多。张娣(2009)采用语料库和问卷相结合的方式采集语料,对英语母语者三类平比句(六种句式 T1-T6)的习得情况进行了考察。前一方式从中介语语料库提取64例,后一方式有效被试数为80,问卷题型为翻译题和正误判断题。通过数据分析,得出三类六种平比句的习得顺序,并分析了习得过程。研究认为,结构和语义上的认知难易度、句式的使用频率和语言教学三个方面的因素影响了习得过程。

该研究的重要启发意义在于,教学中习焉不察,或者认为不存在困难的语法项目,其实未必不是习得的难点。该研究的若干发现对于纠正教学中的“盲点”有参考价值。

#### 2.2.4.6 话题句

前面在介绍存现句的习得研究时谈到,第二语言习得研究中有一种认识,不管母语是否话题突出,二语习得者的中介语都表现出话题突出的特征。但也有一些研究证明并不存在这样一种普遍现象。曹秀玲等