

Journal of International Chinese Education

汉语国际教育学报

(第二辑)

张旺熹 主编



科学出版社

Journal of International Chinese Education

汉语国际教育学报

(第二辑)

张旺熹 主编

科学出版社

北京

图书在版编目(CIP)数据

汉语国际教育学报. 第二辑 / 张旺熹主编. —北京: 科学出版社,
2017.7

ISBN 978-7-03-054300-4

I. ①汉… II. ①张… III. ①汉语-对外汉语教学-教学研
究-学报 IV. ①H195.3-55

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 207684 号

责任编辑: 王洪秀 / 责任校对: 邹慧卿

责任印制: 张欣秀 / 封面设计: 铭轩堂

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京京华虎彩印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2017年7月第 一 版 开本: 720×1000 B5

2017年7月第一次印刷 印张: 15 1/2

字数: 231 000

定价: 68.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

《汉语国际教育学报》编委会

主编 张旺熹

编委（以姓名音序排列）

陈丽霞 崔健 崔希亮 丁安琪 郝美玲

江新 姜丽萍 [法]柯理思(Christine Lamarre)

李春雨 李宇明 [美]刘乐宁 苏英霞 邢红兵

杨建国 袁毓林 [日]张黎 [美]周质平

编辑部成员 赵果 许皓

目 录

汉语教学研究

- 汉语作为二语教学中的语法知识 徐晶凝 (3)
- 事件结构视角下的汉语词汇教学 刘艳茹 (15)
- 浅议对外汉语教学中跨文化交际能力的培养 李东芳 (28)
- 美国大学中文教材的发展历程对教材编写的启示 梁 霞 (43)
- 对外汉语 MOOC 课程的对比与剖析 钟飞璐 徐 娟 (64)

汉语本体研究

- 关联理论视角下的语气词人际互动功能研究
——以陈述句句末语气词“啊”为例 王咸慧 (81)
- 跨语言交际中话语标记“所以”的功能使用及其分布特征
——以母语为韩语者和英语者为例 刘丽艳 (100)

汉语习得研究

- Complexity in the acquisition of relative clauses: Evidence from school-age sequential Mandarin-Italian bilingual children
..... Shenai Hu and Maria Teresa Guasti (121)

汉语中介语语料库声调标注方法

初探 解焱陆 张 琦 郑 爽 林 举 张劲松 (157)

汉语教学史研究

早期西方汉语学习难易之论 魏兆惠 (171)

清华大学东欧交换生中国语文专修班的几点史实 何 玲 (187)

跨文化研究

论《牡丹亭》和《罗密欧与朱丽叶》母题性质的异同性 吴 双 (209)

学 术 综 述

1998—2014 年 CSSCI 对外汉语教学相关论文统计

分析 严翠翠 裴雨来 (227)

汉语教学研究

汉语作为二语教学中的语法知识^①

徐晶凝

摘要 本文探讨了汉语作为第二语言教学中的语法知识的含义及相关问题,指出应从是否有助于学习者语言发展的角度,将语法知识分为不同类别。其中“能力相关语法知识”有助于学习者语言能力的发展,能帮助学习者利用该类语法知识监控自己的语言产出。该类语法知识不但应该讲授,而且与之相关的语法术语也不必回避使用。集中式的语法教学、语法教学大纲,以及面向汉语国际教育硕士的语法教学教材,都应围绕“能力相关语法知识”进行语法项目的选取。

关键词 语法知识 语言发展 学科教学知识 集中式语法教学 教学语法大纲

在讨论汉语作为第二语言教学中的语法教学时,吕文华(1994)、刘月华(2003)等学者很早就指出:教外国学生重点不应该是理论体系和概念术语,不是语法知识,而应该是语法规则,要讲清楚用法及条件。在教学中不能照搬理论语法的解释,尽可能不用语法术语。

这一语法教学理念被学界普遍接受。不过,该理念所涉及的两个问题实际上并未被深入探讨过:①什么是语法知识?是不是所有的语法知识都不能讲?②语法术语在教学中的作用究竟是什么?“尽可能不用语法术语”是否适合于所有的教学情境?

本文将在以往研究的基础上对此问题进行探讨,并进一步论述相关的其他问题。

① 本文在第二届汉语跨文化传播国际研讨会(复旦大学,2016.12)上宣读过,感谢吴勇毅、王仁忠等与会学者的宝贵建议。

一、何为语法知识?

从汉语作为第二语言教学的角度来看,语法知识实际上可以区分为两个不同的层面:

(1) 语法知识可以指:语素、词、词组等句法单位的判断标准;词类的语法特征或划分标准;主语和话题的区分;单复句的划界;把字句的句式义;“了、着、过”等助词究竟是时标记还是体标记;等等。这些语法知识,是较为抽象的理论层面的知识,对这些问题不同理解,决定了不同语法流派如何构建自己的语法体系。

(2) 语法知识也可以指:语言中有名词、动词、形容词、介词等词类;句子由主谓宾定状补等句子成分构成;句子有结构层次;句子中的词存在着语义指向;等等。这些语法知识,相对而言是较为具象的。不同的语法流派在对一种语言的语法面貌进行描写时,可能都会用到这类语法知识。

以离合词为例,跟离合词有关系的语法知识,在第一个层面上,主要是指离合词究竟是词、短语还是韵律词,判断离合词的句法标准是什么;而在第二个层面上,则主要是指离合词是一种不及物动词,在使用中可分可合,且“V+Sb的+O”有特殊的语篇使用条件等。

之所以需要区分这两个层面的语法知识,是因为它们与促进学习者的语言能力发展之间具有不同的关系。前一类语法知识对促进学习者的语言发展来说几乎没有关系,比如学习者即便知道了判定离合词的句法标准,也不能更好地帮助他们正确地使用离合词;即便他们掌握了判断单复句的诸多复杂标准,也无助于他们说语法准确的单句或复句。我们将这一类语法知识叫做“能力无关语法知识(competence-irrelevant grammar knowledge)”。而后一类语法知识则属于“能力相关语法知识(competence-relevant grammar knowledge)”,它们可以有效地帮助学习者监控自己的语言运用。比如,学习者若想很好地掌握下面三种句式的用法和限制条件,他们必须了解“语义指向”这一语法知识。

①S+V+结果补语+O(如:我洗干净了衣服。)

②S+把+O+V+结果补语(如:我把衣服洗干净了。)

③S+把+O+V+状态补语(如:我把衣服洗得很干净。)

在这些句式中,补语的语义都应指向宾语(马真、陆俭明,1997)。只有帮助学习者理解了语义指向这个语法知识,他们才能理解“我洗累了衣服”“我把衣服洗快了”“我把衣服洗得很快”或者“我把衣服洗得很累”为何不合语法,从而用这个语法知识监控自己的话语产出。

再如,名词的“有定/无定”这一语法知识,可以很好地帮助学习者掌握下面一些句式的用法。

④处所+是+人/物(如:北大的北边是圆明园。/北大的北边是一个公园。)

⑤处所+有+人/物(如:北大的北边有一个公园。)

⑥处所+V+趋向补语+人/物(如:前边走过来一个人。)

⑦S+V+趋向补语+人/物+(来/去)(如:她领进来一个人。/他领进一个人来。)

在句式④中,人/物可以是有定名词,也可以是无定名词;而在后三种句式中,人/物都倾向于是无定名词^①。有定/无定这一语法知识,对于帮助学习者掌握“们”的用法等也是必需的(石毓智,2003)。再如“信息结构”,这一语法知识对于学习者了解“把”字句的语篇分布条件也是非常有帮助的(徐晶凝,2008:149),等等。

这两类语法知识,在某些研究中并没有明确的区分意识。如 Elder& Manwaring (2004)曾做过一个实验,观察学习者的元语言知识与学习效果的关系。该研究采用了两种测试题目来考察学习者的元语言知识:(1)要求学习者对长句进行句法描述,指出句中所含词语的词性,如“手机”是名词,“坏”是形容词,“了”是助词;(2)要求学习者识别一组短句中哪些成分是主语、谓语、宾语、话题、评论。可以看到,该研究所测试的元语言知识中包含着一些“能力无关语法知识”。比如,从学习者学习语言的

① 在某些特殊语境中,有定名词也可以进入句式⑤。如:知青文学北大荒有梁晓声,陕北有高红十,西南有郭小东。但具有较为特殊的语篇上下文的限制。

角度来看,学习者即便能准确判断出主语、话题,掌握了判定主语和话题的各种办法,也不能保证说出语法准确的句子;知道“了”是一个助词,也无助于他们准确地运用“了”。因此,这样的研究,其结论的可靠性恐怕值得商榷。

吴中伟(2007: 6)指出,母语说话人具备语法知识,能够判断出哪句话合乎语法,哪句话不合乎语法;但不一定具备语法学知识。汉语教师需要了解语法学知识,但对留学生的语法教学则不必教语法学知识^①。区分母语说话人的“语法知识”和汉语教师的“语法学知识”,比较清楚地认识到了语法教学与学习者的学习目标之间(即提高语言能力)的紧密关系,却忽略了母语说话人和第二语言学习者的一个根本区别。母语说话人所谓的“语法知识”其实就是一种语感,即便没有“语法学知识”的指导,母语说话人也能够凭语感判断出哪句话合乎语法,哪句话不合乎语法;而第二语言学习者若想要掌握母语说话人那样的“语感(语法知识)”来监控自己的语言产出,除非他们是在目的语环境中自然习得的目的语,否则,他们就有必要学得(learn)一些“语法学知识”——如上文所谈到的语义指向,名词的有定/无定等——才能监控自己的习得(acquisition)。

总之,语法知识要不要教,应依据该知识是否有利于促进学习者的语言能力发展来进行判断与取舍,不可一概否定。以往学界所讨论的“不该教的语法知识”仅指“能力无关语法知识”;“能力有关语法知识”不但要讲,而且要确保学生能够理解,能够在遇到相关语言现象时利用这些语法知识进行判断。事实上, Halliday 等(1964: 255)早已指出,学习外语时,了解这门外语的语言知识,对富有经验的成年人和对这门语言已广泛了解的青年人来说是有价值的。

(一) 语法知识的系统化

语法教学在第二语言教学中占有重要地位,但在不同阶段,语法教

^① 这里所说的“语法学知识”实际上就是刘月华(2003)等学界前辈在讨论中所说的“语法知识”。所以,本文继续沿用“语法知识”这一术语。

学的地位及教学方法应有所不同(赵金铭, 1996; 陆俭明, 2000 等)。陆俭明(2000)指出, 在初级阶段必须坚持随机教学, 但到一定阶段则应适当进行带总结性的又有一定针对性的“巩固基础语法”的教学, 以便让学生把所学过的语法知识连贯起来、系统化。Ellis(1990)也认为不管有没有语法教学, 学习者都会试图通过他们获得的语料去发现语言规则, 做出假设, 但这种假设形成和验证的过程比较缓慢, 因此教师有必要在适宜的时候对一些语法点进行讲解, 以促进这一过程。因此, 在一定阶段开设集中式教学的独立语法课, 帮助学习者系统化语法知识是很有必要的。

但系统化的含义究竟是什么? 从现行的面向学习者的语法教材(卢福波, 2011; 徐晶凝, 2008、2017; 杨德峰, 2009 等), 我们可以看到两种不同的理解。

一种理解是按照词、词组、句子、句群、语篇五级语法单位安排教学内容, 在此框架之下, 站在学习者的立场, 选取难点与重点进行讲解, 即系统性主要体现为对五级语法单位的全面呈现。如卢福波(2011)的章节安排是动词、形容词、数词和量词、名词和代词、副词、介词、动态与助词、修饰语、补充语、特殊句式、句子的分类及语气助词、复句。

另外一种理解, 则是完全打破五级语法单位的框架体系, 将学习者随堂分散学习过的语法知识与句子的基本结构关联起来, 将彼此相关的语法项目放在一起进行讲解; 同时理清某一语法项目之下各个知识点之间的内在联系, 进行系统化的梳理。如徐晶凝(2008、2017)以“我最好的朋友昨天在一家书店顺利地读完了一本有趣的汉语语法书”作为主线, 根据汉语句子的各个主要组成部分(句法成分), 依次讲解时间表达、地点表达、特殊动词(离合词)、补语、把字句、被动句、定语和状语, 并把将事件与现实世界关联起来的语言表达手段(王洪君, 2008)放在一起集中讲授, 包括“会/将/要、了、过、是……的、在、着、动词重叠、V 起来/下去、语气词”等。这种系统化, 是从“句子组装”(郑懿德、陈亚川, 1991)的角度进行的, 目标是通过对各重点/难点语法项目的知识系统化, 帮助学习者理解各语法项目与句子结构之间的内在联系, 帮助学习者了解汉语句子的

生成规则。

强调五级语法单位框架下的语法知识系统性，其实质是对语法理论知识的系统化呈现，而没有明确从“能力相关”的角度来帮助学习者梳理语法知识的系统。从学习者的角度来说，这种系统化就好比是将一堆珍珠收集到一个盘子里，看似将珍珠聚合了起来，实际上各语法项目彼此之间仍然是分散的。学习者所需要的是一条可以将珍珠串联起来的线，这条线可以更好地帮助他们理解汉语句子的语序规律并生成正确的句子，因此，以“句子的语序规则”为纲来系统化各类语法知识，更加贴合学习者的语言发展需要。

（二）语法术语能不能用？

在语法教学中要不要使用语法术语，在第二语言教学界其实有不同的观点。Mohammed (1996) 认为，学习语法术语只会增加学习者的学习压力。Borg (1999) 研究发现，有的教师认为指出各语法结构的名称完全没有必要，有的教师则认为能够说出某个结构的名称可以帮助学习者更好地记忆该语法结构。

我们认为，与语法知识有两个不同层面的理解相关，语法术语也有不同层面，要区别对待。表达“能力相关语法知识”的语法术语，在教学中不必回避。比如：学习者若想要正确运用结果补语、趋向补语、可能补语和状态补语，分清它们的形式、意义及其各种用法与区别，就最好能记住这四种补语的名称，才能清楚地进行称述，并最终形成一个清晰的关于补语的语法知识网络。而教师借助这些术语，也可以更加便捷地帮助学习者激活或巩固与术语相关的语法规则。学习者只有理解了“定语、状语、补语”三个概念，才能掌握“的、地、得”的用法，才能知道何时将形容词置于名词前（定语）、何时置于动词前（状语）、何时置于动词后（补语）等用法或规则。

维果斯基认为，在语言发展中，概念知识和概念理解是核心。Prawat (1999) 将之重述为“概念知识是社会交际的单位，也是思考的单位”。每

一个语法术语，就是一个语法概念。学习者对语法概念的理解是否清晰准确，直接影响到他们能否清晰地理解与此概念相关的语法规则，并有效地利用语法规则进行语言表达或监控自己的语言产出。因此，在分散的随堂语法教学中，或许尽量不用语法术语也可以帮助学习者掌握某个语法项目的用法规则。但在教学目标是帮助学习者系统化语法知识的集中式教学的语法课上，某些语法术语不但不会增加学习者的学习压力，反而有助于他们深入、系统化地理解某些语法现象。

当然，汉语作为第二语言的语法教学，目标是帮助学习者掌握语言使用的规则，而不是大讲特讲语法理论知识。所以，只有在有助于学习者掌握用法规则的前提下，才使用某些语法术语，而且要尽量通过举例、类比等方法帮助学习者理解“能力相关语法知识”，如请学习者翻译英语中的各种 NP 类型，帮助他们理解定语的意义，以及汉语中所有的定语都位于中心语之前这一语序规则。这是我们讨论问题的大前提。

二、面向教学的语法知识重组

如果我们坚持“能力无关语法知识”与“能力有关语法知识”的区分，并严格按照“是否有利于学习者掌握汉语的语法规律、提高汉语表达能力”的标准来取舍教学中的语法知识，那么，我们的教学语法大纲和面向汉语国际教育专业的语法教学教材，都应有编写思路上的调整。

（一）教学语法大纲的语法知识选取

教学语法大纲的作用在于指导教材编写、课堂教学、课程测试及汉语水平考试命题等（刘英林、李明，1997）。因此，教学语法大纲中究竟应该包括怎样一些语法知识，更需要密切结合学习者的语言发展需求，更应坚持“能力相关语法知识”的选取原则。

目前出台的几部教学语法大纲，都是在五级语法单位的框架体系下进行内容的选取与编排，这样的教学语法大纲已经遭到诸多批评（详见李泉、

金允贞, 2008 等), 除了以往学者们所探讨过的大纲修改建议之外, 我们认为, 还应坚持两类语法知识的区分, 在此前提下, 根据汉语作为第二语言的语法教学需要, 对理论语法研究的成果进行选取、增补或修正, 从而确定“能力相关语法知识”的教学语法体系。

比如: 在理论语法体系中, “这儿、那儿”多被处理为代词, 或者处所名词, 而“上面、下边”等则被处理为方位名词(朱德熙, 1982: 42)。但从教学实践需求的角度来说, 赵元任(1979: 280)的处理更为可取, 即将这两类词做同样的处理。因为“这儿、那儿”除了可以单用以外, 也可以加在普通名词之后表达处所, 如“我这儿、老师那儿、桌子那儿”, 在这一点上, 它们与其他双音节方位词的用法是一样的。

再如: 在理论语法研究中, 补语涉及结果补语、趋向补语、可能补语、状态补语、程度补语、介词短语补语和数量补语等。而从“能力相关语法知识”的角度来看, 程度补语(如“好极了、冷死了、好得很、冷得要命”等)以及状态补语的省略形式(如“看把你累得”)、数量补语和介词短语补语都不必纳入到教学语法体系的“补语”项下。程度补语和状态补语的省略形式以及“形容词+数量”类数量补语(如“我比她高一公分”)可作为固定格式处理, 让学习者进行“块儿(chunk)”理解; 而介词短语补语因其具有较强的语体限制, 且可使用的动词也相当受限, 可将“来自、冲向、生于”等作为单个的词语更便于学习者掌握。“动词+数量”类数量补语则宜采纳朱德熙(1982: 116)的观点, 将其作为宾语的一个次类, 因为从语法位置来讲, 它与其他的名量宾语一致, 这样处理更方便学习者理解其语序理据。

总之, 应在坚持“能力相关语法知识”的前提下, 思考大纲中究竟应该包括怎样一些语法知识点, 各语法知识点之间如何进行归类以及分级等问题, 这样研制而成的语法教学大纲才能真正起到其规范指导教学实践的作用。当然, 在确定“能力相关语法知识”清单或系统的过程中, 需要对学习者的学习过程进行仔细的观察和研究, 了解不同国别的学习者偏误特点、习得特点等问题, 这在以往的研究中都已提过, 不赘。

（二）语法教学教材的知识点重组

目前已经出版的几部面向汉语国际教育专业本科生或硕士生的语法教学教材（吴中伟，2007；李德津、金德厚，2009；毛悦，2015等），编写者基本上都遵照着大体一致的编写思路，即主要包括三大部分：一部分介绍汉语语法的特点和教学重点，一部分介绍语法教学的原则和方法，一部分提供几个语法教学的案例。这一编写思路，与国际上通行的教师教育的课程设置原则基本一致，即让未来的教师一方面掌握学科的课程内容，在专业领域具有一定的学术深度，一方面掌握一定的教学方法（徐晶凝，2016），是可取的。

但值得注意的是，面向未来的汉语教师所介绍的汉语的语法特点，与面向中文系本科生的《现代汉语》教材中的语法知识应有所不同。因为从汉语作为第二语言教学的角度来看，《现代汉语》教材中的语法知识，大都属于本文所谓的“能力无关语法知识”，这些语法知识是未来的汉语教师从事汉语语法研究所必需的语言学素养，却与他们在未来的汉语教学实践中所面临的语法教学问题没有直接的关联。比如，在形容词的教学中，如果他们的学生在运用形容词重叠时说出“遥遥远远、年年轻轻”等重叠形式，那么，有关形容词的词类划分标准或者句法分布特征等知识，都不足以帮他们解答学生的偏误。

因此，面向汉语国际教育专业本科生或硕士生的语法教学教材，应该站在未来的汉语教师的教学需求的立场，密切结合汉语第二语言学习者的语法学习需求，思考汉语作为第二语言的语法知识体系，而不能照搬理论语法研究的框架和体系。也就是要将学科知识与教学法进行有机地结合，帮助未来的汉语教师掌握“学科教学知识”（Pedagogical Content Knowledge，简称 PCK，Shulman，1986；徐晶凝，2016）。目前的几部教材在这方面都有所探索，都特别介绍了汉语作为第二语言的教学中需要注意的事项、语法教学重点，甚至还对某些易混淆词进行了细致描写等。不过，可以看到，对汉语语法特点的介绍基本没有脱离《现代汉语》的框架体系，有不少内