

第一章 理论背景

语法是语言的结构方式，是对语言中存在的规则性或不规则性所做的概括与描述。语法是语言的核心组成部分，只有靠语法才能把不同层次的语言单位组织起来。在语言交际中，无论是说话者把不同的语言形式组成有意义的话语（即交际中的编码），还是听话者把所接受的语言形式组成有意义的观念（即解码），都要靠语法。语法的重要作用对于第二语言习得（Acquisition）^① 也不例外。因此，第二语言语法习得一直受到研究者的重视。汉语作为第二语言时，其语法是怎样为学习者习得的？在汉语语法习得过程中，汉语语法特点对学习者，包括不同母语类型的学习者有什么影响？这种影响有没有共同规律？这些是汉语作为第二语言习得的研究者所特别关心的问题。

第二语言语法习得是学习者（主体）对学习对象第二语言语法规则（客体）的掌握过程。主体是具有一定知识背景的学习者。在学习者的知识背景中，与第二语言语法习得关系密切的母语语法规则对习得过程有重要影响。客体的特点影响主体的习得过程，它的难易对习得进程起重要作用。客体的难易要通

^① 这里的“习得”是个约定俗成的概念，包括有意识的学习（Learning）过程。学习的特点在最初接触第二语言时最为明显。

过主体的加工，形成认知上的难易，主体的认知难易最终决定习得进程。因此，在对这一过程的研究中，主体和客体方面的研究是基础。汉语作为第二语言语法习得的研究，既离不开对汉语语法的研究，即语言学界所称的“语言本体研究”；也离不开对学习者的研究，包括汉语语法规则与学习者母语中相关语法规则的异同研究、学习者对汉语与其母语相关语法规则异同认知方式的研究。只有在对上述几方面研究的基础上，通过对学习者习得过程进行研究，才能对汉语语法习得过程有确切的把握。

1.1 语言学界对汉语语法特点的研究

和世界上其他语言相比，汉语语法究竟具有怎样的特点，我国语法学界主要有两种不同的看法。

其一，注重于寻找汉语语法与世界其他语言（主要是印欧语系语言）语法“异”的一面。这一方面的研究主要是从语法形式着眼，来看待汉语语法与世界其他语言语法的差异性。在我国语言学界，这是主流看法。“汉语语法的最大特点是没有严格意义的形态变化……”（吕叔湘，1980）。由于具有这一特点，汉语语法在表示某种语法意义时依靠的是词序（Word Order）、虚词以及一些其他语法形式，即语言学界所称的“广义形态”（方光焘，1990）。缺乏严格意义的形态，以及句法上的省略、移位等灵活性（陆俭明，1980；又吕叔湘，1986），造成了汉语语法“注重意合（Parataxis）。相关的句法成分之间往往包含着较大的语义容量和复杂的语义关系而基本上无形式标志”（陆俭明，1997）。

其二，侧重于研究汉语语法与世界其他语言“同”的一面。这方面的研究既有从形式出发在普遍语法理论下的汉语研究，也有基于功能主义语言观的研究。作为后者之一的汉语语法标记研究，近年来在我国语法学界已经取得了长足进展。与这一理论相关的研究散见于相关学术刊物而《不对称和标记论》(沈家煊,1999)的出版标志着我国语法学界已经形成汉语语法标记理论(the Markedness Theory)体系。从某种角度看，标记理论对影响结构规则因素的探索，是对汉语语法“意合”在另一个层次上的挖掘。

汉语标记理论从“功能”、“认知”角度解释汉语语法结构规律，无论是对汉语语法理论研究，还是对把这一理论的研究结果运用于实践，比如对外汉语教学，都具有启发意义。该理论侧重于对语言共性的研究，并对语言中的共性现象从人类认知规律普遍性的角度进行解释。这种对语言结构规律研究取向的理论前提是语言的非模块化观点。这种观点认为语言能力是一般认知能力之一，语言能力与认知能力密不可分。由此，可以认为语言结构在很大程度上渗入了人的认知因素，体现了人的认知规律。从另外一方面看，作为人的认知成果、体现人的认知规律的语言结构，在语言习得中必然表现为规律性。对这种规律性，可以从人在语言认知加工中的表现行为进行研究。

侧重于“异”或侧重于“同”都是为了能够对汉语语法规则进行准确的描述和解释。值得一提的是，侧重于“异”的理论取向更多地是把语言，准确地说是把某个语言看作一个自足体系；而侧重于“同”的理论取向要在语言类型共性角度描写和解释规则，势必要突破语言是自足系统这一传统观念的束缚，从人类认知规则的共性来寻求对语言规则，特别是寻求对语法规则的解释。

1.2 汉语动词谓语句的发展

句子的基本功能是表述。句子的这种表述性主要通过动词谓语句来实现。因为，包含动词性结构的句子是人们表述客观世界变化或状态最常用的方式。除了由形容词性、名词性成分构成谓语句的句子以外，汉语中使用最多的是由动词性成分构成谓语句的句子，这类句子在汉语中占绝大部分。据赵淑华等(1995)对北京语言学院现代汉语精读教材主课文句型的统计分析，以动词性成分做句子谓语句的句子在初、中、高级汉语课本三套教材和初级汉语课本教材中分别占 82% 和 75%。上述数据还不包括独词句、无主句等句子中谓语句使用动词性成分。古汉语句子中绝大多数谓语句也是动词性的。据对《史记》、《左传》5000 句的抽样统计，以动词为谓语句的句子均为 90% 左右(杨伯峻等 1992)。

在动词谓语句中，由一个动词或动词性结构(本书用 VP 指称)和两个名词或名词性结构(本书用 NP 指称)组成的句子格式(本书简称“句式”)最多。这些句式可能大多是由基本句法和语义结构“施事+动作+受事/结果”派生或演化出来的。因为这一句法和语义结构是人认识事件或活动的理想化模型(Croft, 1991 转引沈家煊, 1999)。凡是违背这一过程的，在语法上就体现为种种有标记的句式。这种派生或演化主要是通过句子中施事、受事和动词在位置上的移动增添“把”、“被”、“得”等形式标记，名词带定语，动词带补语状语等方式来实现的。

从历时语言发展和个体语言发展（习得）看，汉语动词谓语句在结构方面的发展基本上经历了一个由简而繁的过程。在发展过程中，逐步产生标记程度越来越高的动词谓语句。

1.2.1 不同标记程度动词谓语句的历时发展

从汉语语法历时发展看，动词谓语句的发展是一个标记程度不断提高的过程。自上古（殷商到两汉）汉语至现代汉语、不同句式在施受位置、VP位置、施受标记和补语四个方面的发展，主要表现如下：

1.2.1.1 施受位置

在上古，汉语语法“在结构形式上还没有主动和被动的区别，直到甲骨金文也还是这样”（王力,1988）。如：“庄公死，子般弑，闵公弑，此三君死，旷年无君”（《公羊传·闵公二年》）。这说明，上古汉语中受事在前的句式已经存在，这种受事在前的句式无形式标记。受事在前并可以视为句子主题^①的情形同样表现在上古汉语中。如：“樊哙曰：‘臣死且不避，卮酒安足辞！’”（《史记·项羽本纪》）。以上是受事位置在前的发展情况。从上古汉语到现代汉语，使用被动句式（包括有“被”等形式标记）基本表示对受事主语产生影响（利弊等）的事件，这类句子在使用范围上比主动句式要少得多。此外，在句首位置，还出现了主谓谓语句评论、描绘、叙述，既非施事又非受事的主题句。如：“夫滕，

语法分析的三个平面观点认为，主语是句法概念，主题是语用概念。不同汉语句式，这两个概念的解释程度不一样。对于本研究中的主题句（主领句和主受句 详见 2.3.1）及其他主题特点明显的句式，本研究交叉使用了“主语”和“主题”概念。

壤地褊小(《孟子·滕文公上》)。尽管汉语语法发展过程中出现上述不同句式，施事在前一直占主导地位。

1.2.1.2 VP 位置

在大多数情况下，VP 位置是否在通常位置，与宾语是否在动词的后面有关。一般来说，汉语词序是固定的。从殷墟卜辞起，汉语句子的主要形式就是主—动—宾。这种词序历经上古汉语到现代汉语而无大的变化(王力, 1988)。但在上古汉语疑问句和否定句中，代词做宾语时要放在动词前面。到了南北朝，口语里的疑问句和否定句中的代词已经后置了。这时，动词由于宾语回到了句子的后面而恢复了通常位置。但是，当句子的两个名词性成分中一个要作为句子的主题出现在句子前面，或者句子使用“把”、“被”、“是”、“之”以及动词带补语时，这时 VP 的位置通常在句子的后面。

1.2.1.3 施受标记

“被”字句大约萌芽于战国末期(王力, 1988)。如：“万乘之国被围于赵”(《战国策·齐策》)。到了汉代，“被”字句已经普遍使用，当时的句子中没有施事。到了中古时期，“被”字句能够带施事。如：“五月二十日，臣被尚书召问”(蔡邕《被收时表》)。唐以后，被动式又有了发展，即动词后还可以带宾语(例句中宾语代表的为主语所领有)。如：“娘子被王郎道着丑貌”(《丑女缘起变文》)。宋代以后，“被”字句动词前后成分复杂化了，状语常超出一个以上的词组，并使用以“得”为标记的补语；最后发展为与动补式、处置式多表现为“把”字句结合，标志着“被”字句不断向表达丰富和精密复杂的方向发展。

处置式产生于三国，盛行于唐代。句中有长宾语时，用“把”、“将”将其提到动词前(潘允中, 1982)。如：“敢将十指夸针巧，不把双眉斗画长”(秦韬玉《贫女诗》)。宋元以后，“把”字在处

置式中占优势。“把”字句结构朝着复杂多样而完备的方向发展，主要表现在：一、“把”后有复杂修饰成分的长宾语。如：“杨志把那卖刀杀人的事，一一说与孙立”（《宣和元集》）。二、带补语。如：“把这鸳鸯儿拆散了”（《宣和亨集》）。三、“把”后出现否定词语。如：“把这件事不记在心上了”（《水浒传》第七回）。四、“把”后出现宾语。如：“把一丈青拴了双手”（《水浒传》四十八回）。

1.2.1.4 补语

古汉语动补结构有三种：结果补语、趋向补语、关系补语。古汉语的结果类动补结构源于动词的使动用法，是其结构发展之一。结果补语萌芽于先秦。如：“若火之燎于原，不可向迓，其犹可扑灭”（《尚书·盘庚上》）。到了西汉，结果补语开始流行。如：“旦日飨士卒，为击破沛公军”（《史记·项羽本纪》）。

动词后带有另一表示动作趋向的词，为趋向补语。趋向补语在先秦后期开始出现。如：“燕将攻下聊城”（《战国策·齐策》）。汉以后逐渐盛行，并发展为几个小类。同时，这类补语结构还可以与结果补语重叠使用。如：“行一步，算一步，倒走得我困倦起来”（《水浒传》第八回）。

动词后带有介宾结构表示时间、处所以及和动词有关的事物，称为“关系补语”。由处所介词“于”构成的介宾结构做补语，在商周时代就存在了。如：“贞：告于唐”（《殷墟文字甲编·3518》）。由介词“以”构成的介宾结构放在动词后作补语，表示动作的方式或手段，在先秦就出现了。如：“投我以木桃，报之以琼瑶”（《诗经·卫风·木瓜》）。到现代汉语，介词“以”可以拿“用”取代，这类结构的位置由在动词后移到动词前作状语。由介词“自”构成的介宾结构放在动词后作补语始于先秦。如：“我来自东”（《诗经·东山》）。随着汉语语法的发展，关系补语大多从动词后面移到动词前面作状语。

汉语补语结构历史悠久，内容丰富。它是汉语语法结构不断发展和完善的重要手段之一，是汉语语法的重要组成部分。

1.2.2 儿童对不同标记程度动词谓语句的发展

从语法习得过程看，儿童对动词谓语句的习得基本上也是一个标记程度不断提高的过程。

汉语儿童语法结构的发展是一个由简单到复杂的过程。朱曼殊等(1979)对陈述句句法结构发展的研究表明，儿童句法结构的发展过程大致为：不完整句（包括无主句）→简单句（包括有简单修饰语的句子、受事主语句）→含有“把”、“被”标记和复杂修饰语的句子。

根据周国光等人(1992)的研究，儿童先是使用主动句，大约在2岁时使用无标记被动句。在儿童使用的被动句中，无标记被动句是主要形式，它在5岁前的被动句中约占60%。3岁以后，儿童使用以“被”为标记的被动句。如：“那一个被我搞掉了”。在“被”字句发展中，研究者对“被”后的施事发展过程有“扩充”（朱曼殊等，1990）和“省略”（李宇明，1995）两种不同看法。从汉语历时发展看，在“被”字句已经普遍使用的汉代，当时的句子中就没有施事，汉语语法发展规律似乎支持前一种观点。尽管语言自身历时发展规律与个体语言发展规律有相似性，但它们毕竟是两个不同的过程，具体过程如何，尚要进一步研究。

儿童在2岁时开始使用“把”字句（李向农等，1990），要比“被”字句早，可能是因为这个句式比“被”字句在口语中使用频率高的原因所致。最先发展的“把”字句包含了这个句式的主要成分：施事、受事、动作和结果（处所、趋向），其中施事成分常不出现，说明这个句式并不一定是从主动宾句发展来的，而与受事

主语句有关。之后，才在这个句式上增添其他成分。4岁后出现了表示“被动或遭受意义”的“把”字句。如：“都把我给累死了”（李宇明,1995）类似于本研究中的‘把’字句 2(参见2.3.1)。

1.3 与标记理论联系密切的原型理论

语言学上标记理论与认知心理学原型理论关系密切。标记(Markedness)、原型(Prototype)是它们阐述各自理论的核心概念。标记理论的无标记项(Unmarkedness)对应于原型理论的原型。它们都具有类似的特点，即它们分别在各自相应范畴中处于“核心”位置，反映各自范畴的基本特征。

1.3.1 原型的存在及其特点

心理学在研究模式识别时涉及过原型概念。所谓“模式识别”，就是人对外界客体的识别。模式则是由若干个元素按一定关系组成的一种结构。原型是一类客体或一个范畴所有个体的内部概括表征(Representation)，反映一类客体或一个范畴具有的基本特征。在模式识别过程中，人们把外部刺激与原型进行近似匹配和比较，当刺激与某个原型能够匹配时，就把这个刺激归为此原型代表的某类客体或某个范畴，从而完成对刺激的识别。原型的近似匹配性质对于模式识别有较强的解释力，解释了人们为什么对新的、不熟悉的模式能够识别的原因。

原型理论对匹配过程的解释是以假设存在原型为前提的。Posner 等人的两个研究(1967,1969)表明，人们在模式识别时确

实存在原型现象。在前一个研究中，研究者先是让被试 (subject 被研究的对象) 看有 9 个点构成的三角形、字母 M 或 F 随机点图四类畸变点图 (每类四个)，被试在实验中的任务是把随机呈现的每个畸变图归为相应的某个范畴，即实验中的三个原型：三角形、字母 M 和 F。被试学会分类作业后，进行下一阶段迁移 (Transfer) 实验。在这一阶段，研究者向被试随机呈现一系列前一阶段看过的畸变点图、点图原型及其新的畸变点图，要求被试把呈现的点图归为上述三个范畴。他们发现，被试对原先的畸变点图分类正确率约为 87%，对原先未看到的原型分类正确率与前者相当，而对新的畸变点图分类则很差。据此，研究者认为，被试在前一阶段已能从一些原先的畸变点图中有效地抽象出原型，并且在対这种畸变点图抽象分类时是把它们与相应原型进行比较后作出的。他们在后一个研究中发现，被试不仅可以从畸变点图中抽象出原型，而且还能掌握这一原型实例的变异性。

除了图形识别对原型现象的研究外，在概念领域的研究结果也支持原型现象存在。Rosch(1975) 认为，概念是由这个概念的原型 (最佳实例) 和这个概念范畴成员代表性程度组成。两者密切相关，而原型起核心作用。为了证实这个观点，Rosch 向被试呈现不同语义范畴的许多语词，要求被试就这些语词代表相应概念的程度进行等级评定，结果发现自然概念确有原型 (评定为最高等级的实例) 和代表程度不同的范畴成员 (评定为最高等级实例之外的实例)。这一结论也得到反应时实验验证。在实验中，被试在反应时上的差异，反映出各实例的不同范畴成员的代表性程度。在使用启动 (Priming) 技术对两个名称 (它们可能是相同名称例如“知更鸟—知更鸟”、相同范畴不同名称例如“知更鸟—麻雀”以及不同范畴不同名称“知更鸟—苹果”) 进行匹配

实验中, Rosch发现, 范畴成员代表性高的名称反应时较短, 反之则较长。不同范畴的实验结果有着与同一范畴类似的趋势。范畴成员代表性高的名称出现易化效应说明, 人们在接受一个范畴名称刺激时, 首先激活的是该范畴的原型, 而不是这个范畴具有的所有特征。

Franks 和 Bransford(1971)设计了一个原型转换实验。在实验中, 给被试先呈现一系列由基本刺激模式(原型)按照一定转换规则转换来的变形模式, 之后, 向被试呈现之前的变形模式和原型。要求被试判断哪些是在前一阶段实验中看过的, 并按五点量表对其判断进行信心等级评定。研究结果发现, 原型的再认率和信心评价等级都最高, 之后是依次接近原型程度的那些变形。转换规则之外的变形未被再认, 被试对这些变形给予了否定评价。研究者从实验结果推论出: 范畴由最佳实例(原型)和一套规则这两个密不可分的因素构成, 范畴成员是原型应用不同规则产生的。

1.3.2 原型理论对句子标记程度的解释

句子的基本句法语义结构“施事 + 动作 + 受事 / 结果”是人们关于句子的最典型认识, 可以说是句子这个范畴的原型, 它是无标记的。与此不同的其他句子形式, 可以看作通过一系列句法语义转换、增加语言成分等手段, 经不同程度操作后产生的不同代表程度的句子范畴成员。用标记理论的观点, 相对于无标记的基本句法语义结构“施事 + 动作 + 受事 / 结果”它们是不同标记程度的动词谓语句。

以这一句法语义结构后半部分“VP + NP_受”^①为例，根据无标记项可以出现的句法环境比有标记项多的分布标准，以及无标记项比有标记项在指称上成员多的聚合标准，“VP + NP_受”中 NP_受 占据的是无标记位置，它的使用限制较少。可以有定的也可以是无定的，指称的变体较多。而“NP_受 + VP”中的 NP_受 占据的是有标记的位置，它的使用限制较多。例如，在大多数情况下它是有定的，指称的变体少。此外，在句式转换上，“VP + NP_受”比“NP_受 + VP”限制少。如果把分别包括“VP + NP_受”、“NP_受 + VP”的句子作提取名词性中心语的转换，前者在转换时受限制要少一些。例如“小猫吃了那条小鱼”可以变换为：“小猫吃了的那条小鱼”、“吃了那条小鱼的小猫”。而“那条小鱼小猫吃了”只能变换为“小猫吃了的那条小鱼”，不能转换为“*那条小鱼吃了的小猫”。要是将它变为合法句，得在前面加“把”使之变为“把那条小鱼吃了的小猫”。

句子基本句法语义结构“施事 + 动作 + 受事 / 结果”是人认识事件或活动的原型，得到了研究者的实验支持。Corrigan (1986) 对英语及物性句子内部 (Internal) 结构进行研究，148 名大学生在七点量表对 512 句的适配度 (Goodness of Fit) 是否合乎英语及物性句子评分，不同的句子在施事和受事的生命度 (Animancy) 上有变化，施事和受事与它们的原型程度不同动词 (即与施事和受事语义联系强度不同的动词) 组成范例 (Exemplar)。研究发现，施事和受事均为动物名词 (Animate) 与原型动词构成的句子是最典型的及物性句子范畴，和前者原型程度非常接近的是施事为动物名词、受事为非动物名词 (Inanimate) 与

① NP_施、NP_受 分别表示 NP 是 VP 的施事和受事，下同

原型动词构成的句子。

1.4 第二语言习得理论

第二语言习得是指学习主体在掌握母语（第一语言）之后，对另外一种语言的习得过程。对于这一现象，不仅要研究学习者是怎样习得第二语言的，还要解释他们为什么能够习得第二语言。这方面的研究既要涉及第二语言本体研究，又要研究已经掌握母语语言规则的学习者对第二语言的认知过程，即学习者是怎样把目标语（Target Language 在本研究与“第二语言”意思相同。为便于行文，本研究交叉使用这两个名词）新规则纳入自己语言规则系统的。

影响第二语言习得的主要因素包括要习得的目标语特点、学习者的母语与目标语的异同、在某种母语背景下学习者是怎样习得某种目标语的等方面。对这些方面的研究应该是第二语言习得研究的核心和主体，是理解学习者怎样习得第二语言过程的主要研究方面。这是因为：

其一，对于学习者来说，要习得的目标语特点、目标语与其母语的异同以及学习者对这种异同的认知方式是影响习得进程的主要因素。目标语的复杂程度、它在规则上与母语差异的大小，会增加或减少习得所需的时间。学习者的认知方式是否得当，会加速或减缓习得目标语的进程。

其二，对某种母语或某个类型母语习得某一特定目标语的研究，实际上是对以该目标语为第二语言习得现象的共性研究。这种研究有利于揭示以该目标语为第二语言习得的一般规律，

对于之后以该目标语为第二语言时学习者个体的差异研究有指导作用。

1.4.1 第二语言习得语言学研究取向

由于关注焦点的不同，第二语言习得理论大致可以分为两种类型的研究取向：语言学研究取向和认知加工研究取向。

第二语言习得语言学研究取向侧重于研究学习者能够“知道什么”，即学习者的语言能力，而不在于研究学习者知道的过程。这一研究取向用“语言规则”、“语言类型”、“普遍语言理论”、“普遍语法”来讨论第二语言习得现象。

这种类型的研究又可以分两种研究范式：语言类型研究范式和普遍语法研究范式。前者，即以描写为特征，通过对比母语和目标语异同来解释第二语言习得现象。该范式主要通过对语言项目标记程度的分析，研究不同语言的相似性，以确认语言类型的普遍性（Typological Universals），从研究语言类型的普遍性规律对第二语言习得过程进行一些可能的解释。

语言类型学关于标记的标准（Croft, 1990）有三个：即结构上出现某种结构形式、聚合上变化方式少（例如英语中第三人称：he \ she \ it vs they）和频率上出现低的为有标记项。认为标记在语言习得中有重要作用：等级低的无标记项比等级高的有标记项在习得上简单。这一范式从否定、关系从句化等方面的研究得出目标语的结构特点对习得的难易和顺序有影响。

大多数第二语言研究者认同标记在习得中具有相对作用的观点，即标记的程度仅仅与语言习得有间接关系。例如只能将“名词词组可及性等级”（Noun Phrase Accessibility Hierarchy 简

称 AH^①) 作为一个基本因素对第二语言习得顺序进行预测, 而不能对习得过程的全部现象作出解释。这种预测是基于在世界语言中, 一些语言特征比另外一些语言特征出现得普遍, 这就是存在习得顺序现象的原因。

另外, 一些与 Chomsky 有关的生成语法学派, 通过研究个体语言习得来探索潜在并约束个体语言发展的规则, 例如普遍语法(Universal Grammar) 规则。这一理论关注第二语言习得过程的语言规则能力, 认为普遍语法知识为学习者提供了语言规则的投射能力(Projection Capacity, Zobl, 1983a)。在习得过程中, 学习者把对母语一簇特征类推到第二语言。例如短语结构规则(the Phrase Structure Principle) 认为所有语言的短语都是由核心成分和补充成分构成的。英语结构是核心成分 + 补充成分。例如: “in the classroom” “hit the ball”。以英语为母语的学习者在学习第二语言日语时, 只需进行一簇特征转换, 把英语短语结构顺序变为日语短语结构顺序: 补充成分 + 核心成分。上述的短语顺序就成了“教室里在”、“球打”(两个例子模仿日

① Comrie 和 Keenan(1979) 认为, 语言中可进入关系从句的名词词组(句子成分) 等级为: 主语 > 直接宾语 > 间接宾语 > 旁语(Oblique) > 领属语(Genitive) > 比较宾语(Object of Comparative)。这个等级的可及性(Accessibility) 既反映可进入关系从句的等级, 又反映它们在记忆存取上的难易(可及性程度越高, 存取越容易)。类型学研究范式用这个等级对第二语言有关语言规则的习得顺序进行解释。沈家煊(1999)对汉语类似的现象进行了研究, 认为句法成分的等级可看作语义角色等级的抽象: 施事 > 受事 > 与事 > 领事 / 处所 / 工具, 这个语义等级实际体现的是参与一个事件的不同语义角色在认知上的“显著度”, 从左到右“显著度”依次递减。例如施事的参与作用最显著, 处于另一极的处所、工具最不显著。从对语句的加工看, 施事兼主语提取和存储容易。由施事位置向右, 加工难度逐渐增大。

语句法成分顺序)。

普遍语法是这种研究范式的核心概念之一。然而，对它在习得中是否有作用，以及起什么作用，存在四种不同观点：

完全通达(Complete Access)论认为，第二语言习得和母语习得能够通达同样的语言能力。如果第二语言与母语参数设置相同，它习得就快；反之，学习者就要重新给参数赋值，这样会增加学习的负担。

不通达(No Access)论认为，第二语言习得不同于母语习得。前者建立在一般学习策略(Learning Strategies)之上，而后者则建立在语言能力之上，两者使用的能力不一样。

部分通达(Partial Access)论认为，学习者可能只通达语言规则，但不通达全部参数的变体(Parametric Variation)。一方面，他们习得的第二语言仍受普遍语法约束；另一方面，他们不能够习得与母语不同的第二语言参数值。

双通达(Double Access)论认为，学习者在习得第二语言的过程中能够继续通达普遍语法，但同时受到跟语言特异系统竞争的一般问题解决模块的干扰。

产生不同的观点是由于研究方法和范围上差异所导致的。

普遍语法研究范式采用语法判断任务对第二语言习得中的“重新设置参数”(Resetting a Parameter)问题进行了探索。由于这一范式一般通过对学习者最初和最后状态对比，推测其内部语言知识作为主要方法，研究方法存在不足。在研究范围上，这一范式大多集中在对核心语法进行解释，而不是对语言习得过程进行全面的研究。例如，把习得机制(Mechanisms)简单地归为先天的语言习得装置(Language Acquisition Device)，而没有对它进行详细解释，更没有对它是怎样在习得中起作用进行研究和证明。

任何对语言习得的理论解释都不能回避学习者学的是什么问题。语言类型学研究范式提出了学习者是怎样习得第二语言一些有价值的观点，但没有提供合适的理论解释。普遍语法研究范式提出了第二语言习得的理论解释，但它的语言特异性假设缺乏令人信服的实验支持。两种范式都只解释了第二语言习得的部分现象。

1.4.2 第二语言习得认知加工研究取向

第二语言习得认知加工研究取向认为，语言规则的习得不仅取决于规则本身的难易程度，更取决于学习者对这些语言规则的认知方式。这种研究取向注重探索习得的动态过程，它不仅仅关注学习者“知道什么”，更关注学习者在认知加工过程中怎样掌握目标语的规则。对体现这些规则构成的形式与功能映射(Mapping)属性和这些规则的性质(外显的 Explicit 还是内隐的 Implicit)进行了研究和探索。这种研究取向用“加工”、“策略”、“操作”等概念来研究第二语言习得过程，认为第二语言习得有六个阶段，即第二语言输入(Second Language Input)、注意输入(Apperceived Input)、理解输入(Comprehended Input)、吸收(Intake)、整合(Integration)和第二语言输出(Second Language Output)。其中，中间四个阶段是学习者习得第二语言的加工过程。这些过程一端连接第二语言输入，执行对所输入语言信息的吸收和整合；另外一端连接第二语言输出，既对所输入语言信息加工后输出，又对输出的信息进行必要的反馈。需要指出的是，在习得过程中，并非所有被学习者注意到的就能被他们理解，也并非学习者理解的就能被吸收。只有在对目标语的语言规则和学习者的内化规则进行了整合之后，所学的规则才