

对外汉语语法教学前置的可行性考察

——以“了”“过”“把”为例*

郑家平

(北京语言大学 汉语速成学院, 北京 100083)

[摘要] 现行汉语 L2 教学语法体系在课堂语法教学和教材编写过程中存在着可操作性不强的问题。文章选取初级阶段语法项目“了”“过”“把”作为研究对象,通过教材分析和教学实验发现,对“了”“过”“把”结构经过细分,一些具有构式-语块特点的结构可以提前至汉语教学的初始阶段,并且这种提前教学有利于学习者的整体习得。我们认为,基于这一研究结果,初级阶段汉语语法教学将更具备可操作性。我们也希望这一教学案例能为汉语 L2 教学的语法体系建设提供了一些实践和方法上的启示。

[关键词] 教学语法;可操作性;语法体系;汉语 L2 教学

中图分类号: H195 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-1306(2017)05-0021-07

一、引言

不少汉语教师在课堂教学和教材编写过程中,当面对语法问题时,往往会遇到这样两种窘境:

(1)课堂教学中,教材里的语法解释无法真正发挥作用:大部分教材中的语法解释包含抽象的语法术语,学生看书无法理解,教师在课堂教学中也无法使用;

(2)在编写教材的时候,一旦面临语法项目的选择和排序问题,往往无据可依,大部分编写者的做法是参照其他权威教材的语法体系。

我们认为,上述问题的存在与现行汉语作为 L2 的教学语法体系(以下简称“教学语法体系”)密切相关。现行教学语法体系,一脉相承于 20 世纪 50 年代的《汉语教科书》,以《暂拟汉语教学语法体系》为理论基础。这一体系尽管在 20 世纪 80 年代初根据《中学教学语法体系提要》有所修改,但其面向的对象是汉语母语者,其基础是“综合了多家语法理论的‘语法拼盘’”^①。该体系重视对语法项目的等级切分,以结构形式为教学主体,对语义、语用、功能、认知、社会文化、习得规律等因素关注不够。在教材中的具体表现就是,语法项目的选择与呈现次序随机性较强,缺乏本体研究和习得研究的科学依据,因此也就导致了在教学实践中可操作性不强的问题。

本研究试图将汉语作为 L2 的教学语法本体研究、习得研究、教学研究 3 个方面有机结合起来,探索出提升教学语法可操作性的方法和途径。张旺熹^②指出,汉语 L2 教学语法的最根本性任务就是汉语学习者能够习得并重构一套新的语法系统,其最终目标是培养第二语言学习者对汉语有一个比较纯熟的语法感。因此,我们将“教学语法的可操作性”定义为“教师容易教、学习者容易学、学后会正确使用、并能够正迁移的语法”,这里的“正迁移”指学习者不仅能够正确使用课上学过的语句,而且能够根据不同情境,正确使用该语法项目,生成新的语句。

基于研究的可操作性原则,我们选取汉语 L2 教学初级阶段的“了”“过”和“把”字句(以下简称

* 作者简介:郑家平,女,北京人,北京语言大学讲师,博士,研究方向为现代汉语语法研究,汉语第二语言习得与教学研究。

基金项目:本课题为北京语言大学校级科研项目,中央高校基本科研业务费专项资金资助(16YJ0811);北京语言大学“校级精品课培育计划”项目(JPK201603)。

① 孙德金,传统语法:对外汉语教学语法的基础——黎锦熙先生诞辰 120 周年纪念[J].语言教学与研究,2011,(6).

② 张旺熹,对外汉语教学语法研究概说——课题与路向[A].张旺熹汉语语言学论文集[C].北京:北京语言大学出版社,2012,(1).

“把”)3 个语法项目作为研究和讨论对象,原因有二:一是汉语 L2 教学和研究领域包括汉语学习者普遍认为,这 3 个语法项目是教和学的重点和难点。二是对这 3 个语法项目的教学效率低,存在学习者出了课堂就回避使用或使用不当的问题。

教材作为教学的依托,集中体现了教学语法体系的科学与否。因此本研究首先将通过教材分析,发现这 3 个语法项目目前存在的问题,然后针对问题提出可操作性方案,并通过教学实验进行验证。

二、“了”“过”“把”在教材和教学实践中存在的问题

汉语教学的一线教师,在教材编写和实际教学中,都要考虑语法项目的选择和排序问题,首先要根据特定教学任务来选择语法项目,其次要考虑所选择的这些语法项目的先后顺序问题,其三还要考虑某个特定语法项目内部是否可分为不同级别,每个级别如何安排。^① 为了考察“了”“过”“把”3 个语法项目在教材和教学实践中存在的问题,我们将通过教材和教学实践分析进行研究。

(一)教材的选择

为了考察“了”“过”“把”3 个语法项目在汉语教材中的历时发展状况,我们选取了不同时期比较有代表性的教材进行分析,如表 1:

表 1 不同时期具有代表性的汉语教材

	出版时间	教材名称
1.	1958 年	汉语教科书(上、下册)
2.	1980 年	基础汉语课本(1~3 册)
3.	1990 年	汉语会话 301 句
4.	2002 年	新实用汉语课本(第 2 版)(1~2 册)
5.	2006 年	汉语教程(第 2 版)(1~2 册)
6.	2008 年	成功之路一起步篇、顺利篇

(二)教材分析

我们将从“了”“过”“把”在教材中出现的位置、语法项目的呈现级别两个方面进行教材分析。

1.“了”“过”“把”在教材中出现的位置

“了”“过”“把”3 个语法项目基本都出现在汉语教学初级阶段的后期,如表 2:

表 2 “了”“过”“把”在不同教材中的出现位置^②

	总课数	“了”	“过”	“把”
汉语教科书	72	27. 30.42.	41.42.	47.
基础汉语课本	58	29.31.34.36.42.45.	39.42.	48.49.50.
汉语会话 301 句	40	11.14.22.	16.	34.37.38.40.
新实用汉语课本	50	13.15. 17.23.24.36.	22.26.	16.18.
汉语教程	50	26.27.33.	35.	42.43.
成功之路	48	21.25.26.27.	35.	39.45.

从表 2 我们可以看出如下几个特点:

(1)“了”“过”“把”3 个语法项目在教材中出现的课序整体靠后。

(2)相对于“把”和“过”,各套教材对“了”的介绍相对靠前,所占篇幅较多,平均 3 课左右;对“把”的介绍平均两课左右;对“过”的介绍平均 1 课,《汉语教科书》《基础汉语课本》《新实用汉语课本》分别有一课关于“把”和“过”的区别。

(3)“了”和“把”的语法小类相对集中出现。

2.“了”“过”“把”的教学内容及级别

① 张旺熹.对外汉语教学语法研究概说——课题与路向[A].张旺熹汉语语言学论文集[C].北京:北京语言大学出版社,2012,(1).

② 表格中“了”“过”“把”下方的阿拉伯数字表示所在教材的具体课程的序号,如 27,代表第二十七课。

我们对“了”“过”“把”在上述教材中的内容及级别进行了分析,结果发现,大部分教材或多或少地承袭了《汉语教科书》的语法分类和教学传统。比如各教材普遍将“了”分为语气助词了₁;动态助词了₁和语气助词了₂;对“过”的处理比较简单,皆认为“过”是强调经历和经验的动态助词;而对“把”字句的处理,普遍的做法是给出“把”字句的基本语法框架,然后介绍各类限定条件。如《汉语教科书》(1958)(第47课)将把字句归纳为处置式,基本结构是:

主语——把——宾语——动词——其他成分

《基础汉语课本》(1980)(第48课)将把字句归纳为:

主语——把——宾语(受处置的事物)——动词——其他成分(如何处置或处置的结果)

而对于“把”字句要求的条件,主要介绍的内容包括宾语、动词形式及其他成分的限定条件等。

(三)对教材分析结果的讨论

通过教材分析,我们不难发现,现有教材对“了”“过”“把”3个语法项目的处理存在以下3个问题:

- (1)出现位置整体靠后;
- (2)出现内容过于集中;
- (3)语法描述重形式而轻语义,几乎没有语境介绍和描述。

我们认为,这些问题的存在与汉语教学界对这3个语法项目的难度和重要性认知程度密切相关。一直以来,“了”“过”“把”是汉语语法本体研究和教学语法研究的热点问题,由于3个语法项目的复杂度,人们普遍把它们作为教学的难点来对待。为了降低难度,并循序渐进地帮助学习者理解,教材编写时自然就会将其位置后置。

比如,“把”后动词几乎涵盖了汉语动词的所有形式,再加上动词后其他成分的多样性,教材编写者习惯性地“把”置于初级阶段的后期,在学习者学过了大部分动词形式和各类补语后,才出现“把”字句,以便利于学习者循序渐进地理解和掌握把字句的每个构成部分。但尽管如此,对“把”字句的教学效果却并不理想,具体表现为:学习者在课堂上掌握情况良好,句型操练精准,课文理解和表达熟练,课后练习也能活学活用;可是一旦脱离课堂,到了日常生活中,学生们往往采用回避策略或发生使用错误。^①

此外,同一语法项目的不同级别集中出现也会导致学习者发生语法项目内部混淆,为了避免混淆,很多学习者会采用回避策略。以《汉语教程》对“了”的安排为例,教材中相继出现语气助词“了₁”、表示动作完成的“了₁”还有一个语气助词“了₂”,语法描述多为语法术语,强调结构和形式,缺少对语义和语境的描述,势必造成学习者的混淆。

其三,对于这3个复杂度比较高的语法项目,出现时间晚,会导致学习者与已学过的其他语法项目混淆,从而导致回避和误用。以“把”字句为例,在初级阶段初期,学习者接触较多的句子是“打开书”“给我本子”“吃完饭”等,当接触“把书打开”“把本子给我”“把饭吃完”等“把”字句时,学习者必然会产生疑问,既然以前的句子能表达一样的意思,为什么要使用“把”字句。由于学习者更熟悉以前学过的句子,因此在日常生活中会倾向于回避使用“把”字句。

(四)研究问题的提出

综上所述,我们认为,上述3个语法项目之所以成为教和学的难点,与其在教材和教学中出现位置靠后、内容过于集中、缺乏语义、语境描写有关。据此,我们提出两项研究假设:

- (1)在初级阶段教学初期,出现“了”“过”“把”有利于提高学习效率;
- (2)选取“了”“过”“把”的典型语义和语句形式,进行分级处理,分散教学,有利于学习者建构内在语法知识体系。

三、教学实验研究

(一)实验对象

我们选取两个平行的零起点自然班为研究对象,这两个班全部为零起点来华汉语学习者,母语背景

^① 李景蕙.北京语言大学对外汉语教学名师访谈录.李景蕙卷[M].北京:北京语言大学出版社,2008;赵淑华.北京语言大学对外汉语教学名师访谈录.赵淑华卷[M].北京:北京语言大学出版社,2011.

多样,各门课程所使用的教材一致。两个班级的汉语学习者将在北京进行为期约 360 学时的汉语学习。

为了便于研究,我们选取对两个自然班的口语课教学作为研究对象。按照教材和相应的教学安排,学习者将在学期中期开始学习“了₁”,学期末完成“了₂”“过”和“把”(基本形式)的学习。

我们将其中一个班作为实验班(以下称为 A1 班),另一个班作为控制组班(以下称为 A2 班)。A1 班接受本研究所设计的关于“了”“过”“把”的可操作性教学设计,A2 班不接受新的教学设计,仍按照原教学计划开展日常教学。

(二)实验材料

对实验材料的选择首先要考虑的就是语法点排序问题。早期从事对外汉语教学的李景蕙先生^①对语法点的排序这样介绍:“第一条原则就是急用先学,……当然在这种情况下,还要遵守先易后难这个基本原则。”“第二条原则,充分运用相互联系的观点,解决句型或者语法点出现的顺序问题……这就需要仔细考虑句型与句型之间、语法点与语法点之间有什么联系。”“所有的句型都是这样由简单到复杂,层层添加的”,李先生将之称为“滚雪球”。过去,仅从语法结构的角度考虑,要进行较为复杂的语法结构教学,必先扫清结构中的所有障碍,最典型的就是把“把”“过”教学安排的后置现象。但是,这里忽略了成年汉语学习者的认知能力。根据认知语言学的观点,人类对客观事物的认知水平基本上是一致的,因此,尽管汉语语法有其自身特点,但基于人类认知水平的共性,对于大部分成年汉语学习者来说并不难理解。

本次教学实验所使用的口语教材是《新目标汉语口语课本》。基于人类认知水平的共性特点,以及急用先学、先易后难和相互联系的教学原则,我们选取跟教材内容相关的、关于“了”“过”“把”的小语法点进行可操作性教学设计,如表 3:

表 3 “了”“过”“把”的可操作性教学设计

教学周	教材内容	“了”	“过”	“把”
第 1 周	打招呼,自我介绍	吃了吗? 吃了! /没呢!		把书打开。
第 2 周	数字和年龄	几岁(了)? 多大(了)? 多大年纪(了)?		把本子打开。
第 3 周	国家和城市		我(没)去过上海。	把门打开。
第 4 周	人物特征		我(没)见过她。	把相册打开。 把作业给我。
第 5 周	家庭和工作		我(没)当过老师。	把照片给我看看。
第 6 周	时间和动作	周末你做什么了?		
第 7 周	日期和日程安排			把(某物)借我用用
第 8 周	饮食	早上,我吃了一个面包。	没吃过(某食物)	把(某食物)给我尝尝,可以吗?
第 9 周	购物	我买了一件衣服。	我见过这件衣服。	把这件衣服给我试试,可以吗?
第 10 周	兴趣爱好		看过(某)电影 读过(某)小说	
第 11 周	季节天气变化	下雨了! 秋天了,天气凉快了。	(没)看过雪	把雨伞放在书包里
第 12 周	做饭	开饭了!	学过两个“中国菜”	把盐看成糖了。
第 13 周	入住宾馆		我在这儿住过一次。	对不起,我把杯子打破了。 请你把我的箱子放在床旁边。

考虑到零起点汉语学习者的学习实际情况,我们以 13 个自然教学周作为实验周期,实验班和控制

① 李景蕙.北京语言大学对外汉语教学名师访谈录.李景蕙卷[M].北京:北京语言大学出版社,2008.

组班使用相同的教材,由相同的教师进行口语课教学。所不同的是,A1班额外接受如表3所示的关于“了”“过”“把”的特殊句型训练,这些内容作为教材内容的补充,由教师教给学生。表3所选例句基本遵循了“急用先学”和“由易到难”“螺旋上升”的原则。

以“把”字句为例。我们认为,口语中最常用的“把”字句就是用在祈使句中,我们选取的例句一方面要在日常生活中常用,另一方面要符合与教学内容紧密相关的原则。比如,课堂用语“把书/本子打开”“把作业给我”与汉语学习密切相关,同时是最急用的,因此我们把这3句话放在教学初期,作为“把”字句的学习起点;随着教学内容的推进和学习者汉语水平的提高,并基于实用的原则,我们将“把(某物)给我看看/借我借用/给我尝尝/给我试试”作为第二大类句型交给学生。

需要说明的是,实验组与控制组关于“把”字句的学习,从第11周开始重合;关于“了”的学习,从第9周开始重合;关于“过”的学习,从第12周开始重合。

(三)实验方法

在为期约13周的教学实验中,实验班和控制组班学习相同的教材内容。差异之处在于实验班里,每次课教师会使用约10分钟的时间对学习者的进行关于“了”“过”或“把”的特殊句型训练。这些训练不是显性的语法讲练,而是融入教学内容中,通过各种隐性的手段教授给学生,并引导学生与老师,学生与学生之间交流互动。

以“过”的教学为例。在学习“国家和城市”一课时,除了要学习“你是哪国人”“你来自哪儿”以外,还要学习很多国家名称和中国城市名称。这时,教师就可以引入“过”,如例1:

1 教师:上海漂亮吗?

学生1:不知道。

学生2:不知道。

学生3:很漂亮。

教师对学生3:你怎么知道“上海很漂亮”?

学生3:……

教师:他“去过上海!”

教师对学生1:你怎么不知道?

学生1:我不去过上海。

教师对学生1:我没去过上海。

在对实验班的教学中,我们对关于“了”“过”“把”的补充材料采取的是螺旋上升的教学手段,即不是每一次课学习不同的相对孤立的句型,而是通过内容,将学过的内容不断强化。以“把”字句教学为例,在实验班,从第一次课开始,教师每次课都会多次使用“把书打开”“把本子打开”“把作业给我”等,而控制组班,教师会使用“打开书”“打开本子”“给我作业”这样的句子。对于“把(某物)给我看看/借我借用/给我常常/给我试试”这类句型,教师会通过师生互动、生生互动、命令反应等方法帮助学生理解和使用目标句型。

(四)测试方法

由于实验班较控制组班接受目标句型的时间长,频度高,为了避免延时效应,我们在实验结束后的第四周对实验班和控制组班进行口头测试。测试方法是学习者两两一组,完成两项测试任务。其中,测试一是分别介绍一次旅行经历,然后互相提2个补充性问题;测试二是两两一组,看图完成任务。两项测试施测者均不提出语言方面的要求,即学习者可运用所学语言进行自由表达。测试一要考察的目标是学习者对“了”和“过”的使用,测试二要考察的目标是学习者对“把”字句的理解和使用。

(五)结果与讨论

1.实验结果

实验班和控制组班各有16位学习者参加测试。施测者对学习者在口试中的表现进行了录音,并对录音进行了转写。我们以句子个数为单位,对数据进行了初步整理,如表4:

表 4 实验班与控制组班口试数据表[句子个数(正确率)]

	实验班(A1班)	控制组班(A2班)
正确使用“了”	45(21%)	35(18%)
正确使用“过”	38(18%)	21(10%)
正确使用“把”	48(23%)	21(10%)
正确使用“了”“过”“把”总数	131(61%)	77(38%)
正确句子总数	212	202

需要说明的是,表 4 中的数字表示句子个数,百分比指使用某语法项目的正确率。由表 4 我们可以看出,实验班和控制组班所产出的正确句子总数基本相同,但从正确率来看,实验班对“过”和“把”使用的正确率分别为 18%和 61%,而控制组的正确率都为 10%,可见差异比较显著。两组对语法项目“了”的正确率差异较小,分别为 21%和 18%。此外看到,实验班对“了”“过”“把”3 个语法项目使用的正确率(61%)明显高过控制组班(38%),经过对录音材料的再分析,我们发现当面对需使用“把”和“过”的情境时,控制组班更倾向于采取回避策略。

2. 讨论

综上,我们认为,对“了”“过”“把”3 个较为复杂的语法项目,可以打破传统教学语法体系的限制,提前至初级阶段早期进行教学,并且这种提前教学有助于提高教学效率,促进学习者对该语法项目的习得。结合本研究,我们认为可以从汉语语法本体研究和习得研究两个角度对这种提前教学提供理论依据。

(1) 汉语语法本体研究依据

本研究提供给实验班的句型,都非常具有典型性,可以用语言单位之间的线性排列公式进行表达,简单明了,易于理解和掌握。例如:

- 把 _____ 打开;
- 把 _____ 给我看看/尝尝/试试
- 把 _____ 放在 _____
- 把 _____ 打碎了

在语义方面,这些例句表义明确,使用环境也很典型,比如“过”可用来介绍或谈论某种经历。

关于“把”字句的可操作性设计,我们认为所选句型具备构式的特点。所谓“构式”,是指形式和意义、功能的匹配,其本身能够表示独立的语法意义。也就是说,“一个句子的意义,是不能只根据组成句子的词语的意义、词语之间的结构关系或另外的先前已有的局势推知而得到的,而应是句式本身所固有的属性”^①。根据构式-语块理论,构式内部语义配置的每一部分语义,都以一个语块的形式来负载。在本研究中,实验班学习者最初接触的“把”字句是以整体构式的形式出现的,便于学习者理解和掌握。而随着学习者汉语水平的提高和对“把”字句理解的加深,学习者慢慢会建构出关于“把”的知识体系。

(2) 第二语言习得理论依据

我们认为,实验组学习者对“了”“过”“把”使用正确率更高还可以从习得研究的角度进行解释。第二语言习得的“输入假说”认为,大量的可理解性输入可以促进二语习得。此外,传统教学语法体系中,将上述 3 个语法项目的不同层级集中安排出现,虽然内部遵循了由易到难的原则,但对于学习者来说却过于集中,不符合“输入假说”中关于“i+1”的可理解性输入标准。因此,造成了学习者学习和理解时间短,在使用中采取回避策略的现象。

此外,联结主义理论(connectionism)认为语言习得的过程实际上是学习者通过真实语料获取语言知识并存储于心理词典中的过程。联结主义主张的浮现特征(emergent properties)揭示了语言知识的获得和语言材料之间的本质联系,浮现特征的核心原则是语言规则不是先天固有的,而是在语言获得过

① 陆俭明. 词语句法、语义的多功能性:对“构式语法”的理论解释[J]. 外国语, 2004, (2).

程中表现出自然浮现特征,这种浮现过程可以基于对大量输入语料的统计学习而获得。基于此,我们认为,对“了”“过”“把”3个语法项目,从汉语教学初级阶段的早期开始进行适量而合理的语法输入,有利于最终语法规则的浮现。

3.小结

综上,我们认为在教学实践中,可以打破传统教学语法体系的限制,将具有构式-语块特点,并能够与教学内容紧密结合起来的“了”“过”“把”提前至初级汉语教学的初始阶段。这既符合成年二语学习者的认知特点,也有利于逐步构建起学习者大脑中的知识体系,从而促进习得。

四、结语

根据本研究,我们认为,要提升汉语 L2 教学语法体系的可操作性,需将汉语语法本体研究、第二语言习得研究和教学研究有机结合起来,通过教学实验或更精密的实验研究,探索适合学习者特点的语法教学之路,进而反作用于语法体系,促进其完善。

A feasibility study of whether Chinese grammar can be taught at the initial stage: A case study of “了”, “过” and “把”

ZHENG Jia-ping

(College of Intensive Chinese Training, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: The current Chinese L2 grammar teaching system has the deficiency of poor operability either in class or in the process of the relevant textbook compilation. This study takes “了”, “过” and “把” as the research object in the grammar-teaching project for students at the initial stage, and subdivides their structures through a textbook analysis and relevant teaching experiments. It concludes that some structures in Chinese characterized by their construction-chunk can be taught at the initial stage, which is conducive to the overall acquisition of learners. With this research result, it is believed that the Chinese grammar teaching at the initial stage will be more practicable. This case study can shed some light on the future construction of the Chinese L2 grammar teaching system.

Key Words: pedagogic grammar; operability; grammatical system; teaching Chinese as a second language

[责任编辑:李心荃]