

“构式—语块”句法分析法和教学法^{*}

苏丹洁

陆俭明

中山大学国际汉语学院 北京大学汉语语言学研究中心/中文系

提要 本文就汉语语法研究与教学提出三个观点:第一,语法研究、语法教学不能囿于“主—谓—宾”“施—动—受”这一传统的句法研究和教学思路。第二,在语法研究中要树立“从认知角度去认识语言共性和个性”这一观念。第三,“构式—语块”分析法和教学法是一种新的补充性的句法研究与教学的理论和方法。这一方法建立在人类认知和语言的共性基础之上,在分析和教授一些汉语句式方面,优于传统的思路。文章对上述观点与方法从理论和实践两方面进行了论述。

关键词 认知共性 语言共性 构式语法 “构式—语块”理论 语法研究与教学

一 传统的语法分析思路在第二语言教学中遇到的问题

目前的语法理论,不管是形式派、认知派还是功能派,基本上都是从古希腊语言学传统发展而来的,只是每一流派的研究角度、所用术语、所要达到的期望值不同而已。它们在对句子结构的描写上,都离不开这样一种思路——句法上的“主—谓—宾”(主语—谓语—宾语)、语义上的“施—动—受”(施事—动作—受事),但这一思路难以涵盖、解释一切句法结构。

我们看到,当前发展迅速的应用语言学对其提出了不小的挑战。请看下面两个例子。

1.1 存在句第二语言教学中的问题

现代汉语里有一种存在句,其格式是:处所成分+动词+着+名词语^①。或码化为:NPL+V+着+NP。例如:

A组:(1) 门口站着三个孩子。

(2) 教室里坐着许多学生。

(3) 床上躺着一个病人。

(4) 桌子底下趴着一条小狗。

B组:(5) 墙上挂着两幅地图。

(6) 花瓶里插着一束玫瑰花。

(7) 门上贴着一副对联。

(8) 柱子上刻着一个“忍”字。

^{*} 本文初稿曾在北京语言大学对外汉语研究中心与杭州师范大学联合举办的“汉语国际教育‘三教’问题学术研讨会——第六届对外汉语国际学术研讨会”(杭州2009.10)上宣读,与会学者提出了不少宝贵的意见,《世界汉语教学》匿名审稿专家也给予了许多中肯的修改意见,在此一并致谢!本次发表对初稿作了较大的改动,本文错谬之处是作者的责任。

^① 包括名词和名词短语。

我们查阅了六部对外汉语教学语法参考书——卢福波(1996)、刘月华等(2001)、房玉清(2001)、朱庆明(2005)、陆庆和(2006)、张宝林(2006)。它们对上述存在句基本上都是采用句法上的“主—谓—宾”、语义上的“施—动—受”这一传统思路来分析的,认为在句法上,不管A组或B组,都是“主—谓—宾”(学界有人认为是“状—动—宾”);语义上,A组是“处所—动作—施事”,B组是“处所—动作—受事”。当然,各人在具体说法上略有不同。

在这种理论的指导下,许多教材也是按这一思路来编写的,如刘珣(2003:64)使用了这样的提法“S + V + Pt or Complement + Num-MP + O”。这样教了之后,学习汉语的外国学生却常常回避使用存在句。他们的困惑是:(a)发出“挂”“插”“贴”和“刻”这些动作的人怎么不在句中出现?(b)汉语是SVO语序,“学生”怎么会在动词“坐”的后面?(c)“挂着”“插着”“贴着”和“刻着”是表示“正在挂”“正在插”“正在贴”和“正在刻”吗?在实际运用中,比如在描写一个静态场景时,学习者常常出现如下偏误^②:

(9) * 桌子上放在一瓶水。

(10) * 在桌子一瓶水。

或者干脆回避使用这种存在句,如:

(11) 水瓶在桌子上面。

(12) 一瓶水放在桌子上。

1.2 “把”字句第二语言教学中的问题

当前在对外汉语教学中,对“把”字句的教学不管具体方法和形式如何,归根到底其理论基础都是根据这一传统的分析思路。“把”字句的基本格式是“名词语₁ + ‘把’ + 名词语₂ + 动词语^③”,“把”字句表示处置的意义,意思是“X把Y怎么样”;其中的“名词语₁”通常是后面动词语所表示的行为动作的动作者,“名词语₂”通常是后面动词语所表示的行为动作的受动者。其中的动词语不能只是单个儿动词,一般后面要带上一些别的成分,最常见的是补语成分,如:

(13) 妈妈把衣服洗干净了。

或者是“了”“着”等,如:

(14) 他把自行车卖了。

(15) 你把书拿着。

句中如果出现否定词语或能愿动词,不能直接放在动词前,应放在介词“把”前,如:

(16) 张三不会把球还给你的。(* 张三把球不会还给你的。)

其本体研究上的依据,往往是层次分析法的思想:

妈妈 把 衣服 洗 干净 了

1		2				
	3	4	()			1-2 主谓结构
	5	6	7	8		3-4 “状-中”结构
						5-6 介词结构;7-8 述补结构

或者是句子成分分析法:

“妈妈”是主语,“把衣服”是介词结构,作状语,“洗”是谓语,“干净”是补语,“妈妈”是“洗”这一动作的施事,“衣服”是“洗”的受事。

^② 中介语实例(9)、(10)和(11)来自中山大学国际汉语学院汉语系本科二年级(上)外国留学生《汉语基础写作》课程2010年1月期末考试试卷。

^③ 包括动词和动词短语。

我们看到,徐桂梅、陈满华(2006)也是按照“主—谓—宾”“施—动—受”的思路来分析“把”字句的。

按上面这种思路分析、编排和教“把”字句,其结果是教师和学生“把”字句的教与学上普遍存在一种挫败感——教师花了很多时间来教,学生花了很大的力气来学,结果却总是掌握不好,一用“把”字句就出现这样那样的偏误。

总之,正如杨素英等(2007)所指出的,存在句“很难习得”;也正如黄月圆、杨素英(2004)所指出的,“把”字句也“成为习得难题”。

1.3 存在句和“把”字句实质的语义配置和语义关系

存在句和“把”字句在第二语言教学和习得中存在问题,其根源在哪里?我们觉得,总根源就在于我们老是用“主—谓—宾”“施—动—受”这种传统思路来分析。事实上,对于存在句,不管是分析为“主—谓—宾”还是“状—动—宾”,都无助于外国学生对汉语存在句的理解;我们认为,存在句内部的语义配置已经不再是“(A组)处所—动作—施事”“(B组)处所—动作—受事”,其内部的语义配置都是:存在处所—存在方式—存在物。

再说“把”字句。据崔希亮(1995)统计,“A把B+VP”(VP是述补结构或包含述补结构)这种“把”字句在实际语料中占到了86%以上。“把”字句的意义并不是以往所认为的“处置”,而是表示“致使”(薛凤生,1989;张伯江,2000;郭锐,2003;叶向阳,2004)。我们认为,“把”字句内部的语义配置实际也不再是:施事—把—受事—动作,其具体的语义配置形式比较复杂。

有人可能会问:难道存在句里“学生”和“坐”之间没有施事与动作的语义关系吗?“挂”和“地图”之间没有动作和受事的语义关系吗?难道“把”字句中“妈妈”和“洗”之间没有施事和动作的语义关系,“洗”和“衣服”之间没有动作和受事的语义关系吗?当然有,但是“施—动—受”这种性质的语义关系在这些句子里只是潜在的,这些句子所凸显的其实是另外一种性质的语义关系。正如上文已经指出的,存在句内部凸显的是“存在处所—存在方式—存在物”这样的语义关系。语言中词语之间这种语义现象,陆俭明(2008)称之为“词语之间语义结构关系的多重性”。词语之间语义结构关系的多重性决定了我们的语法研究和语法教学不能囿于“主—谓—宾”“施—动—受”这一传统的分析思路。

二 从认知角度去认识语言共性和个性

那么,应采取什么样的分析思路呢?我们认为构式语法理论和组块理论可以帮上大忙。

2.1 构式语法理论和组块理论

构式语法理论(Construction Grammar)是上个世纪80年代末逐渐兴起、90年代逐步形成的一种新的语法分析理论。该理论认为,不能光研究“核心结构”,非核心结构更值得研究,因为“通过研究非核心结构可以使我们对语言有更深入的了解”。构式语法是“生成性的”,但“非转换的,在该语法中不存在底层句法形式或语义形式”(Goldberg,1995)。构式语法理论的基本观点是:1)构式是形式和意义(包括了功能)的匹配(pair);2)构式本身能表示独特的语法意义,自身有其独特的语义结构关系;3)构式的形式、意义都不能从其组成成分或其他构式直接推知。(Goldberg,1995、2006、2009)

我们说的“语块”指的是“chunk”,它指的是一个构式中以一定的句法形式相对独立地

承载该构式的一个语义单元的句法语义聚合体^④。例如,“墙上挂着一幅画”中,“墙上”“挂着”和“一幅画”就分别是一个语块。我们所说的“语块”实际上是认知心理层面的“组块”(chunk)(Miller,1956)在语言句法层面的体现,反映了人类信息处理能力的实际运用单位(Langacker,1995:170,1997:9; Croft,2001:189; 陆丙甫,2008; Wang,2010)。组块理论的核心内容是,根据心理实验所提供的数据,大脑运用语言进行组码(即编码)也好,解码也好,能容纳的离散块的最大限度是“ 7 ± 2 ”。处理者会把需要记住的离散块数量尽量控制在“四”以下。(陆丙甫、蔡振光,2009)这样,一个语句表面看是由若干个语素或者说若干个词组合成的,在处理加工中实际的组成单位是语块。

构式语法理论和组块理论结合使用,可以帮助我们解决存在句式和“把”字句式教学中出现的问题。

2.2 从认知角度看人类语言之共性和个性

人类语言有共性,各个语言又有各自的特性,这几乎已成为语言学界的共识。认知语言学认为,人类语言的语法共性是人类认知共性在语言层面上的体现。那么人类的认知共性又体现在哪里呢?我们认为,至少体现在以下三个方面:

第一,存在相同的“认知—言语过程”(不妨称之为“认知—言语过程”假设)。这一“认知—言语过程”假设具体内容如下:1)客观世界(客观事物与现象,包括事物之间客观存在的关系等);2)通过感觉器官感知而形成直感形象或直觉;3)在认知域内进一步抽象,由直感形象或直觉形成意象图式、概念框架;4)投射到人类语言,形成该意象图式、概念框架的语义框架;5)该语义框架投射到一个具体语言,形成反映该语义框架的构式;6)物色具体词项填入该构式,形成该构式的具体的句子。(陆俭明,2009b)

第二,概念结构(conceptual structure)中存在着一些共同的概念空间(conceptual space)这些概念空间反映了人类共有的经验结构。譬如,人类概念结构层面中一般都有表示动作、位移、存在、致使等概念空间,分别反映了人类对生活中相应的事件的共性经验。

第三,同一个概念空间中存在着共同的概念组块。譬如,表示动作性事件的概念空间,往往包含“动作”“动作者”等组块;表示存在的概念空间,往往包含“存在物”“存在处所”等组块。(苏丹洁,2009c)

语言学家越来越强调从人类的基本认知能力出发,通过人类在客观世界的生活经验所形成的概念结构来分析、解释语言结构。认知语法认为,语义等于概念形成过程。(Langacker,1987)人类语言对概念进行编码的过程,就是概念化^⑤和句法化的过程。不同语言概念化的方式具有共性的一面,譬如,按时间顺序安排句法单位的语序就是世界各个语言中普遍存在的一种象似原则(Haiman,1985),这一共性在汉语中的体现尤其典型。(Tai,1985)各个语言概念化的方式也具有个性的一面——各个语言的说话者按照不同文化中的

^④ 本文所说的“语块”(chunk)与当前第二语言教学界讨论较多的“语块”(formulaic language)是不同的。“formulaic language”指的是词汇层面上一个一个的词语聚合体,即语言中高频出现的、具有一定习语性的构块(Nattinger & DeCarrico,1992; Lewis,1997; Wray,2002,2008)。

^⑤ 这里所说的概念化主要采用了张敏(1998)、戴浩一(2002)、Tai(2005)的提法。事实上,我们对这一提法尚有不同意见,可参苏丹洁(2010c)这里不作详述。

观念系统,用不同的方法来对同一个情景作观念的把握(Johnson,1987;Lakoff,1987)。这体现为概念化具体途径不尽相同。每个语言在对相关概念进行编码时,可在一个概念空间中作不同的切割,从而形成各个语言有同有异的概念化结构(即语义结构,见戴浩一,2002)和相应的句法结构。(Croft,2001;张敏,2008)概念化方式的有同有异便造成了人类语言的语法共性和各个语言的语法个性。

语法分析和研究的目的在于探索人类语言的共性和某个语言不同于其他语言的个性。(陆俭明,2005)“从功能的角度看,每种语言在传递信息时都有自己灵活的一面,功能和目的都是一样的,只是手段各不相同罢了。……把汉语置于世界语言变异的范围内来考察,在普遍适用的语言变异模式上找出体现汉语特点的变异参数,这应该是我们的一个研究方向。”(沈家煊,1991)正如王士元(2008)所说的“要中国语言学前进,我们不得不顾虑到语言学这枚铜板的两面,要经常把它翻过来看个仔细,统整地考虑共性与个性间的关系。”

2.3 语法教学研究要带有语言共性的眼光

我们认为,不仅语法本体研究要带有语言共性的眼光,语法教学研究更要带有语言共性的眼光。当前世界上的汉语第二语言学习者,尽管具有不同的母语背景,但都拥有作为人类基本共同的生活经验,而且相当一部分是具有具象和抽象思维理解能力的成年人。在他们的认知系统中,都存在着一些共同的概念。目的语的语法教学(不仅仅是汉语,对其他语言也适用)要获得更好的效果,就必须激发学习者对某一情景的认知共性,在此基础上阐明目的语在表达这一情景时采取的个性策略和特点。只有这样,才能加深学习者对某一语法形式的理解、记忆和掌握。

下面再以存在句为例进行说明。苏丹洁(2010a)考察了汉语、英语、俄语、西班牙语、印度尼西亚语、阿拉伯语、日语、德语、韩语、越南语、泰语、罗马尼亚语这12种语言中表达存在概念所使用的构式及其构式的语块链。这些语言都是世界上使用人数在一千万以上的,并涵盖了至少5种语系。结果发现,这些语言都有表示“存在”的构式;其构式都由[存在处所]、[两者链接](包括[链接成分“有”]和/或[存在方式])、[存在物]这些语块构成;只是在语块的顺序上(即语块链),有同有异——汉语、俄语、越南语、泰语、德语为“存在处所—存在方式—存在物”;日语、韩语为“存在处所—存在物—存在方式”;西班牙语、罗马尼亚语、印尼语为“存在处所—链接成分‘有’—存在物”;英语为“链接成分‘有’—存在物—存在处所”;阿拉伯语为“存在方式—存在处所—存在物”。

由此可以得出以下结论:

在认知层面:(a)尽管母语不同,世界上大部分地区的人的认知世界中都有“某地存在某物”这一概念。(b)所举各个语言的母语者在理解加工“存在”这一认知意义时,大多都能分出“存在处所”“存在物”和“两者链接”等意义组块。

在语言层面:(c)所举的各个语言中,都有表示存在概念的存在构式。(d)不同的语言,[存在处所]、[存在物]和[两者链接]这三个语块的排列次序有同有异。从汉、韩、日三语看来,[存在物]和[存在方式]的次序与其语言的基本语序(SVO或SOV)相一致。(e)体现[存在处所]的语块,一定是一个表示处所的成分。所不同的是,选择“介词……”还是“……方位词”还是“介词……方位词”。(f)体现[存在方式]的语块,不同的语言,所使用的链接方式有同有异。大部分是动词短语充当[两者链接]的项,有的是用链接成分“有”承担,

还有的是两者都具备。(g)体现[存在物]的语块,一定是一个名词性成分,往往带有数量成分,且不特指。所不同的是,是否带量词,等等。

可以看出,(a)点反映了上述人类认知共性之二;(b)点反映了上述人类认知共性之三;(c)-(g)点则反映了人类各语言共性之中有个性。

三 “构式—语块”句法分析法和教学法

3.1 “构式—语块”句法分析法和教学法

按“认知—言语过程”假设,根据上述人类认知的共性与个性,语言中的句子或句法结构,不是像传统的语法分析所认识的那样,都框定在“主—谓—宾”“施—动—受”这样的框架内,也不是如Chomsky所认为的那样,凡是以某个动词为核心的句法结构都是由这个动词的论元结构转化来的。

语言的句法层面,存在的是各种各样的构式,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;每个构式都由语块构成,语块是构式的构成单位。(苏丹洁,2009b)拿上面提到的存在句来说,其实“NPL+V+着+NP”(即“处所成分+动词+着+名词语”)就是现代汉语里的一种存在句构式。这种构式,正如前面已经指出的,其内部的语义配置实际是“存在处所—存在方式—存在物”。相应地,这种存在句构式,就由三个语块组成:

NPL	V 着	NP
存在处所	存在方式	存在物
墙上	挂着	两幅地图

也就是说,汉语存在句构式的语块链是:存在处所—存在方式—存在物。

语块是一个构式和内部词项之间的中介(苏丹洁,2010b)构式语法理论与组块理论可以结合使用,从而建立一种新的语法研究和教学的理论与方法——“构式—语块”分析法和教学法。“构式—语块”分析法指的是结合构式语法理论(Construction)和组块理论(chunk)对句法层面中构式的句法、语义和功能进行分析和解释的思路和方法。(陆俭明,2009c;苏丹洁,2009b)

这一分析法的具体内容是:基于“词语间语义关系的多重性”(陆俭明,2008b)这一认识,根据构式内部语义配置的实际情况,将一个构式划分为线性连接的 $n(n \geq 1)$ 个语块,即“语块链”(chunk chain)(苏丹洁,2009a、2009b);分析这个构式的构式义是如何通过语块链来表达的,即:分析构式义如何以一种“整体—部分”的自上而下的统辖方式赋予各个语块;各个语块如何以一种“整体—部分”的自上而下的统辖方式对词项进行遴选和制约。(苏丹洁,2010b)“构式—语块”教学法指的是建立在“构式—语块”分析法基础上的、面向第二语言句法教学的一种新方法。(苏丹洁,2009a、2009c、2010a)

3.2 “构式—语块”教学法讲授存在句的教案设计

陆俭明(2009a)曾以现代汉语存在句为例,例释了在汉语教学中应用构式语法理论的讲授过程。虽然并未明确结合语块理论的精神,但这种根据一个构式的语义句法构造,将一个构式的线性成分进行分块的做法,为“构式—语块”教学法的形成带来了极大的启发。

然而,采用“构式—语块”教学法究竟怎么教一个句式,具体的教案至今还没有形成。下面我们就通过存在句课堂教学的一个教案设计,说明在汉语第二语言语法教学中,这一教

学法具体的教学步骤和做法：

(一) 借助场景导入教学,引出句式实例。

教师(指着教室墙壁问):墙上有什么?

学生:地图。

教师:对,墙上有地图。(指着图片问)大家看这张图片,门外有什么?

学生:三个孩子。

教师:对,门外有三个孩子。

(二) 激发学习者认知共性,理解所学句式的意义。

教师:我们说什么地方有什么东西,一定会有一个地方——“墙上”或“门外”;一定会有什么东西或人——“地图”或“三个孩子”。在汉语里,我们就用“存在句”来说,例如“墙上有地图”“门外有三个孩子”(展示这两个句子)。“存在”的意思是“有”;存在句就是表示某个/些地方有什么人或东西。

(三) 引导学习者理解并掌握其结构(即语块链):该句式由哪几块组成,其顺序和关系怎样,每一块内部的规则是什么。

教师:大家看,表示地方的“墙上”和“门外”放在句子前面还是后面?

学生:前面。

教师:表示东西或人的“地图”和“三个孩子”放在句子前面还是后面?

学生:后面。

教师:句子中间是什么字?

学生:“有”。

教师:对,存在句就是:

地方——“有”——人/东西^⑥

墙上 有 地图。

门外 有 三个孩子。

要说清楚墙上是怎么有地图的,孩子是怎样在教室门口的——站着还是坐着,就用动词“挂”/“站”+“着”:

地方——动词+“着”——人/东西

墙上 挂着 地图。

门外 站着 三个孩子。

桌子上 放着 两本书。

花瓶里 插着 许多玫瑰花。

床上 躺着 一个病人。

存在句有三块:

(1) 先说“什么”地方。前面一般不加“在”,后面一般要加“上、下、里、外”等。

^⑥ 教学中一定要注意将研究术语转化(包括典型化、通俗化和简单化)为简单易懂的教学语言。如将“存在句的语块链:存在处所—两者链接(如存在方式)—存在物”转化为“地方—有/V 着—人/东西”。

(2)中间说“怎么有”。“挂着”不是表示正在做“挂”这个动作,是表示“怎么有”:“挂”还是“贴”。

(3)最后说有什么人或东西,常常是数量词加名词。注意名词不能特指哪一个,不能说“*门外站着张明”。

(四)操练学习者根据语块链输出正确的句式实例。

教师:请用“地图、挂、两、墙上、幅、教室、着”说一个存在句。

学生:教室墙上挂着两幅地图。

教师:对。现在教室里,学生,有一个还是有许多?是坐着还是站着?请用刚才学的存在句说一个句子。

学生:教室里坐着许多学生。

(继续进行足量的口头/书面操练,此不赘举)

上面例示的就是“构式—语块”教学法的具体课堂教法。这样讲授,实际上对学习者的既教授了句式的形式,同时也将其意义及内部的语义配置告诉了他们。讲解中,实际上隐含着构式语法理论、组块理论的精神,但并没有使用“构式”“语块”等术语。这种教学法的基本精神在于:通过激活学习者自身具有的人类认知的共性,从而把他们引导到学习、理解、掌握带有目的语句式的个性特点上来。(苏丹洁,2010a)我们的教学实践说明,这种教法收到了很好的教学效果,尤其是对于那些历来被认为是习得重点和难点的句式,尤为见效。

3.3 “构式—语块”教学法的教学效果

为了考察“构式—语块”教学法和传统的“主—谓—宾”思路方法哪一种更能促进教学和习得,我们在中山大学国际汉语学院的外国留学生中做了一系列教学实验。以存现句教学实验(苏丹洁,2010a)为例,被试是123名来华学习汉语的外国学生,先对被试进行前测,一周后将被试随机分为两组,实验组采用“构式—语块”教学法,对照组采用“主—谓—宾”思路进行教学,两组均以多媒体辅助教学,经过为时10分钟的教学后,进行即时后测和六周后的延时后测。测试均采用连词成句的形式,结果为,在前测中两组无显著差异($p = 0.222$),在即时后测和延时后测中均有差异,实验组即时后测得分显著高于对照组($p \approx 0.000$),延时后测得分也显著高于对照组:对于那些表示存在的句子,实验组和对照组之间的差异非常显著($p = 0.002$),对于表示出现和消失的句子,两组差异同样非常显著($p \approx 0.000$)。该实验的结论是:“构式—语块”教学法在存现句第二语言教学上有更优表现,能使习得更快速、有效、牢固。在我们的教学实践中,这种教学法受到了许多学生的欢迎。

四 结语

我们所提出的“构式—语块”分析法和教学法,不是要全盘否定传统的“主—谓—宾”“施—动—受”的语法分析和教学理论,而只是提出一种补充性的新思路。

句法层面的“主—谓—宾”关系,并不是对语言的自然理解和运用的唯一的实质性认识。正如陆丙甫、蔡振光(2009)所说的:“‘主语’等概念是否是研究语言所必须的值得打个问号”。而语义层面的“施—动—受”关系,其实只是上面讲到的“词语之间语义关系结构的多重性”中的一种。词语的组合关系中除了这一种语义关系以外,还存在着许多其他的语义关系,例如存在处所与存在物的关系、容纳量与被容纳量的关系,等等。因此我们认为,不

能对所有以动词为中心的句式都用句法上的“主—谓—宾”和语义上的“施—动—受”这一传统的思路来分析、来解读。由于语法现象和语法规则的极端复杂性,这一传统的思路,只能用来分析、解释一部分(可能是大部分)语法现象和规则,而不可能分析、解释所有的语法现象和规则,我们需要有不同的分析理论和方法。

“构式—语块”是一个崭新的思路和方法,限于篇幅,本文只分析了存在句句式的例子。这种方法概括能力如何,适用性有多大,还需要在对汉语大量具体句式应用时加以检验。目前我们正在运用这一新思路分析存现句、兼语句、“把”字句、“被”字句、“使”字句、“比”字句等句式。研究初步显示,“构式—语块”分析法和教学法主要适应于那些句法层面非简单的SVO基本语序的句式,这样的句式在现代汉语里是可以悉数列举的。至于那些表示普通的事件结构的句式,如“张三吃了一个苹果”,还可以用传统的思路去分析、教学。

总而言之,我们的观点概括起来就是:(一)语法研究、语法教学不能囿于“主—谓—宾”“施—动—受”这一传统的句法研究思路 and 教学分析思路,尽管这一思路具有一定的科学性,并已为实践所证明适用于多数语法现象的研究与教学。(二)在语法(主要指句法)本体研究和教学研究中要树立“从认知角度去认识语言共性和个性”这一观念。(三)在重视人的认知层面和语言层面的共性与个性的前提下,针对句法的“构式—语块”分析法和教学法具有可取性、可操作性和有效性,是一种可以作为补充的新思路、新方法。

参考文献

- 崔希亮(1995)“把”字句的若干句法语义问题,《世界汉语教学》第3期。
- 戴浩一(2002)概念结构与非自主性语法:汉语语法概念系统初探,《当代语言学》第1期。
- 房玉清(2001)《实用汉语语法》北京:北京大学出版社(2006重印)。
- 郭锐(2003)把字句的语义构造和论元结构,《语言学论丛》第28辑,北京:商务印书馆。
- 黄月圆 杨素英(2004)汉语作为第二语言的“把”字句习得研究,《世界汉语教学》第1期。
- 刘珣(2003)《新实用汉语课本》第3册,北京:北京语言大学出版社。
- 刘月华 潘文娉 故韡(2001)《实用现代汉语语法》北京:商务印书馆(2007重印)。
- 卢福波(1996)《对外汉语教学实用语法》北京:北京语言大学出版社(2007重印)。
- 陆丙甫(2008)语序类型学理论与汉语句法研究,见《当代语言学理论和汉语研究》北京:商务印书馆。
- 陆丙甫 蔡振光(2009)“组块”与语言结构难度,《世界汉语教学》第1期。
- 陆俭明(2005)汉语语法研究的必由之路,《语言文字应用》第3期。
- 陆俭明(2008)词间语义结构关系的多重性,国际中国语言学学会第十六届年会(IACL-16)特邀报告,北京:北京大学。该文发表于《汉藏语学报》2010年总第4期。
- 陆俭明(2009a)当代语言学理论与汉语教学,《世界汉语教学》第3期。
- 陆俭明(2009b)构式与意象图式,《北京大学学报》(哲学社会科学版)第3期。
- 陆俭明(2009c)“构式—语块”句法分析法——一种汉语句法研究的新思路,中日认知汉语教学研讨会会议论文,北京:北京语言大学。
- 陆庆和(2006)《实用对外汉语教学语法》北京:北京大学出版社。
- 沈家煊(1991)《类型和共性》评介,《当代语言学》第3期。
- 苏丹洁(2009a)构式理论、语块理论和语法教学,首届全国语言语块教学与研究研讨会会议论文,北京:对外经济贸易大学。
- 苏丹洁(2009b)构式语法理论与汉语语块研究之管见,国际中国语言学学会第十七届年会(IACL-17)会

- 议论文,巴黎:法国高等社会科学院。
- 苏丹洁(2009c)“构式—语块”教学法的实质和价值,第二届全球华语论坛会议论文,广州:暨南大学。
- 苏丹洁(2010a)试析“构式—语块”教学法——以存现句教学实验为例,《汉语学习》第2期。
- 苏丹洁(2010b)语块是构式和词项的中介——以现代汉语“V起NP来”为例,国际中国语言学第十八届年会暨北美中国语言学第二十二次会议(IACL-18&NACCL-22)会议论文,波士顿:哈佛大学。
- 苏丹洁(2010c)试析“构式语块架构”的语法模型,纪念朱德熙教授诞辰90周年和陆俭明教授从教50周年学术研讨会会议论文,北京:北京大学。
- 王士元(2008)演化论与中国语言学,《南开语言学刊》第2期。
- 徐桂梅 陈满华编著(2006)《发展汉语—初级汉语》(下),北京:北京语言大学出版社。
- 薛凤生(1989)“把”字句和“被”字句的结构意义,见戴浩一、薛凤生主编(1994)《功能主义与汉语语法》(中译本),北京:北京语言学院出版社。
- 杨素英 黄月圆 高立群 崔希亮(2007)汉语作为第二语言存现句习得研究,《汉语学习》第1期。
- 叶向阳(2004)“把”字句的致使性解释,《世界汉语教学》第2期。
- 张宝林(2006)《汉语教学参考语法》,北京:北京大学出版社。
- 张伯江(1999)现代汉语的双及物结构式,《中国语文》第3期。
- 张伯江(2000)论“把”字句的句式语义,《语言研究》第3期。
- 张敏(1998)《认知语言学与汉语名词短语》,北京:中国社会科学出版社。
- 张敏(2008)自然句法理论与汉语语法象似性研究,沈阳,冯胜利主编《当代语言学理论和汉语研究》,北京:商务印书馆。
- 朱庆明(2005)《现代汉语使用语法分析》(上册),北京:清华大学出版社。
- Croft, W. (2001) *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (1995) *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006) *Construction at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (2009) Constructions work. *Cognitive Linguistics* 20.1, 201–224.
- Haiman, J. (ed.) (1985) *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Reason and Imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1995/2000) *Grammar and Conceptualization*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1997) Constituency, dependency and conceptual grouping. *Cognitive Linguistics* 8.1, 1–32.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.
- Miller, G. A. (1956) the Magical number seven, plus or minus two – some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, 81–96.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Tai, James H. -Y. (1985) Temporal sequence and word order in Chinese. In J. Haiman (ed.), *Iconicity in Syntax*, 49 – 72. Amsterdam: John Benjamins.
- Tai, James H. -Y. (2005) Conceptual structure and conceptualizations in Chinese grammar. *Language and Linguistics* 6.4, 539 – 574.
- Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics, Vol. 2: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge: MIT Press.
- Wang, William S. -Y. (2010) The evolution of evolutionary linguistics, 第九届中国语音学学术会议 (PCC2010) 特邀报告, 天津: 南开大学。
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Construction-chunk Approach for Syntactic Analysis and Second Language Pedagogy

SU Danjie and LU Jianming

Abstract This paper maintains that 1) syntactic analysis and L2 Chinese grammar teaching should not be restricted to the traditional “subject-predicate-object” and “agent-verb-patient” methods; 2) language universals and individualities should be understood from a cognitive perspective and this is a concept that should be established in syntactic study; and 3) the *construction-chunk* approach to syntactic analysis and L2 Chinese grammar teaching as a supplementary theory and method, is based on universals of man’s cognition and languages and has been theoretically and empirically proved superior to the traditional approaches for analyzing and teaching certain Chinese syntactic constructions.

Key words cognitive universals, language universals, construction grammar, the construction-chunk approach, grammar analysis and teaching

作者简介

苏丹洁, 中山大学国际汉语学院教师。研究方向为认知功能语法、现代汉语语法和汉语第二语言语法习得与教学。

陆俭明, 北京大学中文系教授, 博士生导师。曾任北京大学汉语语言学研究中心主任、国际中国语言学学会会长、中国语言学会副会长、世界汉语教学学会会长; 现兼任国家语委咨询委员会委员、境内外多所高校兼职教授。主要研究方向为语言学理论、现代汉语语法、汉语教学等。

(通讯地址: 苏丹洁 510275 广州市新港西路中山大学国际汉语学院;
陆俭明 100871 北京大学汉语语言学研究中心/中文系)