

汉语构式二语习得研究的理论思考

施春宏 邱莹 蔡淑美

提要 本文立足于构式语法的基本观念和原则探讨汉语二语习得研究中的理论和方法问题,主要从以下几个方面来说明:构式知识习得的表现系统及相关的构式能产性问题;构式意识的形成和发展机制问题;构式习得中的界面互动关系问题;构式习得中的语言共性和类型特征问题;构式习得研究的方法和方法论问题。文章最后指出,在构式语法理论体系中,构式本体研究、习得研究和教学研究应有机结合,互动互进。

关键词 二语习得;构式语法;构式知识;构式意识;界面互动;研究方法

一 引言:语言习得研究的新视角

构式语法(Construction Grammar)近些年兴起并已逐步发展成一门“显学”,呈现出鲜活的研究态势,流派纷呈,观念同中有异,基本认识稳中有变。(参看 Hoffmann & Trousdale (eds.) 2013)尤其是基于构式语法的本体研究已经取得了较为丰富的研究成果,人们对语言单位或成分的形义配对关系有了明确而深入的认识,不仅关注传统所理解的常规句式、句型和句类的研究,还将范围进一步扩展到习语结构、语块/构式块、框式结构等这些具有特殊功能的结构体上,形态/词法的构式分析也渐受关注。

关于构式的基本内涵,以 Goldberg 为代表的认知构式语法是这样理解的:“所谓构式,就是指这样的形式—意义对,它在形式或意义方面所具有的某些特征不能完全从其组成成分或业已建立的其他构式中推导出来。”(Goldberg 1995:4)^①显然,这样的认识,是将任何层级的

作者简介:施春宏,男,安徽青阳人,北京大学博士,现为北京语言大学教授,研究方向为汉语语言学和理论语言学。电邮:shichunhongbleu@163.com。邱莹,女,江西余干人,北京语言大学博士研究生,研究方向为现代汉语语法和语言应用。电邮:qiuyingbleu@163.com。蔡淑美,女,湖南郴州人,新加坡国立大学博士,现为厦门大学讲师,研究方向为汉语语法和认知语言学。电邮:chenzhoushmcai@126.com。

*本研究先后得到国家社科基金项目(15BYY001)、国家社科基金青年项目(16CYY040)、北京语言大学研究生创新基金(中央高校基本科研业务费专项资助,项目批准号:17YCX117)的支持。感谢《语言教学与研究》审稿专家所赐予的宝贵意见。

^①从基于使用(usage-based)的基本观念和语言习得的心理表征出发,Goldberg(2006,2013)等重新将构式的非充分推导性(即不可充分预测性)这一要求调整为构式的充分条件,而非必要条件,认为“即使有些语言型式是可以充分预测的,只要它们的出现频率足够高(sufficient frequency),也仍然被作为构式而存储”(Goldberg 2006:5)。由于这样的调整并不影响对构式语法的根本认识,下文的分析仍以这种经典认识为论述的基础,当然同时会强调构式分布所具有的频率特征。

语法单位都视为形式和意义的配对体。Goldberg(1995)的出版,是“具有革命性的理论突破”(Tomasello 1998)。如果借助这样的突破性观念来理解语法习得,那么语法习得的基本单位也是构式,“概括化的构式是说话人心智中语法知识的唯一表征”(Croft & Cruse 2004:255),单纯的形式习得和单纯的意义习得都是不充分的,甚至是不可能的。我们并不能通过习得构式的组构成分而充分地习得构式的整体,因为构式具有非推导性的特征;也不能通过“词项+规则”模式而充分习得句式性构式,因为句式性构式实例化过程中受到能产性条件和频率特征的制约。正如 Tomasello(1998,2003)在研究儿童母语习得时所指出的那样:儿童学习语言的过程并非搭积木,即不是学习如何将语素构成词,将词构成短语,将短语构式句子,而是在语素、词、短语等层面上同时学习语言的结构,这当然包括句子层面的构式。这些大大小小的语言单位在“构式”这一层面上都是具有同质性的“语项”。当然,这也不是说,语言习得在各个阶段都具有同样的表现,而是强调各个层面的构式习得在机制上具有一致性。

构式语法为语言习得(实际也就是语法习得,这里的语法做广义理解)研究提供了一个新的视角。语言研究需要回到“构式”,回归“构式”,这是构式语法给我们的新启示,实际也在建构新航标。构式语法的兴起之所以能为语言习得研究带来新的视角,主要是基于构式语法具有这样一些基本观念(原则):1)基于使用的语言观和语言习得观;2)将构式视为形义配对体的完形观;3)认为构式习得与语言结构的形成一样,都是基于场景编码的过程;4)重视构式形成过程中多重界面互动的形义配对机制;5)重视构式的能产性对构式习得过程的影响;6)进一步发挥频率优先的习得策略和分析策略;7)由于重视表层概括,因此必然倡导“所见即所得”的方法论原则。(具体阐释参看施春宏 2016a、2017a)本文的思考也是立足于这样一些基本观念和原则。

目前汉语构式二语习得方面的研究已受关注(如董燕萍、梁君英 2004;张磊、张瑞虹 2007、徐维华、张辉 2010;郑开春、刘正光 2010;李小华、王立非 2010;黄理秋、施春宏 2010;陆燕萍 2012;杨圳、施春宏 2013;蔡淑美、施春宏 2014;彭克飞 2014;郝敬 2015;马文津、施春宏 2016;朱旻文 2017,等等),但不少文献仍以引介为主,实证性研究较少。汉语构式习得^②研究主要有两种路径:一是验证构式语法的观念和认识在汉语习得中的适用性;一是基于特定语料库的特定构式习得考察。不过,很多标示基于构式语法的研究,似乎仍可大体归入传统习得研究的范围。汉语构式习得研究整体不够深入和系统,尤其对汉语整句—零句系统意合特征的习得考察(马文津、施春宏 2016)几无开展。这里面既有具体构式的研究实践问题,更有构式习得理论和方法的认识问题。本文的目的不是对目前的汉语构式习得研究的基本现状做出概括,而是重在提出问题,引发思考。

既然构式网络能够表述我们所有的语言知识,“人们关于语言的知识其实就是关于一个庞大构式网络的知识,而且除此之外,别无其他”(Hilpert 2014/2016:2),即“构式一以贯之”,那么,语言习得研究首先要解决的问题就是学习者习得的基本单位是否是构式,习得怎样的构式,如何习得构式,构式意识如何形成并在习得新现象时如何发挥作用,构式网络如何建构,语言水平、认知方式及母语背景与构式习得存在怎样的关系,等等。目前构式主义研究者已经证明了语言习得过程中“构式”的本体论地位(如 Bencini & Goldberg 2000;董燕萍、梁君英 2004;Gries & Wulff 2005;Goldberg 2006;Bybee 2006、2008),而基于使用的语法模型认为语

^②为了说明的简便起见,后文所论的“习得”主要指二语习得。

言习得的就是两类构式知识:特别语项知识(item-specific knowledge)和语言概括(generalization),从特别语项到语言概括的习得过程中涉及构式的能产性问题和构式意识的形成和发展等机制问题。由此可见,基于构式特征和用法及其习得机制的研究,实际是直面“构式如何且为何可以被习得”(Goldberg 2006)这个根本问题。在此过程中,具有界面互动特征的语言现象往往有其特殊的习得表现,语言共性和类型特征对构式习得的机制和层级都有影响。本文即以这些内容作为研究的切入点,并在此基础上讨论构式习得研究的方法问题,最后论及基于构式语法的本体研究和习得研究及教学研究的互动关系。

二 构式知识习得的表现系统及构式的能产性问题

语言习得,最关键的问题就是两个方面:习得什么样的语言知识?如何习得这样的语言知识?简言之,就是习得的内容(是何,what)和机制(如何,how)问题。在此基础上,习得研究还需要进一步对此作出解释(为何,why)。如前所述,基于使用的语言模型认为使用者既存储特别语项知识,也存储从特别语项中得出的概括,两者共同构成所习得的构式知识系统。这种知识系统是基于学习者的认知能力从输入加工和语言产出的参与经验中得来的,因而学习者既学习具体的构式实例,获得实体性构式的形义匹配关系和实际使用情况(如分布范围和频率特征),也学习从具体实例中概括而来的语法知识(对实体性构式图式化),这其中还有个逐步发展变化的过程。构式语法认为,语言学习是基于语言输入和人类普遍的认知能力而构建的,学习者接触到的输入虽然是有限的,但构式的频率往往呈齐夫分布(Zipf's distribution)^③,学习者可以通过相对有限的输入来概括构式的特征和用法,基于范畴化等一般认知策略抽象出图式性构式的条件和限制,并能够进一步将构式扩展到新的语项,进行扩展性和创造性使用,这也就是构式的能产性(productivity)问题。下面以双及物构式的习得为例来说明特别语项知识习得和语言概括知识习得的关系以及构式习得过程中的能产性问题(及与此相关的多义性问题)。

语言习得是个渐进的知识系统建构过程,基于构式语法的习得主要是研究学习者如何一步步建立自己的心理构式库(constructicon),以及该构式库在语言习得过程中是如何被调整和重构的。(Hilpert 2014/2016:194)母语习得如此,二语习得亦然。学习者在学习的初始阶段,必须从输入中才能学得一个个构式的相关用法,储存一个个具体的使用事件,即使是语言系统中表达人类基本认知场景的论元结构构式(argument structure construction)的习得也跟具体的词项、意义和语境相关联,因而习得的初始阶段,特别语项的选择和习得尤其重要,因为图式性构式的概括的获得是建立在具体实例的经验之上的。Goldberg & Casenhiser(2008)认为有效的学习应该尽早并经常提供给学习者范畴的核心成员(即例率(token frequency)高的实例),核心成员的输入有利于形成更精确的概括。^④如双及物构式的习得,最初是基于这

^③ 齐夫分布,也叫齐夫定律(Zipf's Law),是一种基于统计的分布规律,简单地说,指的是在按出现频率递减顺序排列的词表中,单词的出现频率与它的序号之间存在简单反比关系,只有少数单词经常被使用,大部分单词很少被使用。比如郭莹(2007)统计了北京大学 CCL 语料库中的双及物构式用例,其中“给”就占了 67.89%,而使用频率排在前十的动词的实例已占 88.46%。

^④ Goldberg & Casenhiser(2008)的实验证明,偏向输入(skewed input)有利于学习。具体说来,偏向输入例率高的范例有利于学习者学习抽象构式,形成更精确的概括知识。

样一些核心成员的语项学习过程(item-based learning)^⑤:

- (1)a. 她给了我一本书。 b. 老师送她一幅画。

“给予”意义是汉语双及物构式的基本语义(张伯江 1999),其中“给”的使用频率占绝对优势;“送”的频率虽非最高,但也是高频用例,且使用场景跟“给”相当。以“给”为例,高频动词“给”的参与者角色(给予者、接受者、所给物)和双及物构式的论元角色(施事、与事、受事)是完全融合的。学习范例“给”的用法以及不断接触其他语项知识(“送、付、交、还、寄、递”等),能够促进学习者对动词所在的构式做出概括:双及物构式的原型形式和意义配对体为 $[S_{\text{subj}} + V + NP_{\text{obj}} + NP_{\text{obj}2} / (\text{某人}_{\text{agt}}) \text{给予} (\text{某人}_{\text{rec}}) (\text{某物}_{\text{pat}})]$ 。需要强调的是学习者仍同时记录特别语项知识如“ $S_{\text{subj}} / \text{giver} + \text{给} + NP_{\text{obj}} / \text{rec} + NP_{\text{obj}2} / \text{given}$ ”,其他每个适切动词的特殊知识还包括给予方式的差异。

学习者基于范例获得了初步的概括知识后,若要清楚地了解一个构式是否能被扩展使用及扩展的空间、扩展的条件等,就必须更多地接触构式的不同类型。构式的型率(type frequency)越高,能产性越强。例如:

- (2)a. 我想告诉你们一件事儿。 b. 汉语老师教了我们一首中文歌。
(3)a. 我拿了他一个苹果。 b. 交警罚了他 200 元钱。

例(2)的“告诉”和“教”,在双及物构式中出现频率也很高,仅次于“给”,表示信息、知识的传递,属于较为抽象的“给予”义。而例(3)的“拿、罚”的用法,跟“给、送”及“告诉、教”的用法不同,它们不表示“给予”义而表示“取得”义。当学习者接触和学习越来越多新的、不同的实例之后,他们会对所接触到的实例根据相似性进行聚类 and 概括。与此同时,通过接触“给予”类、“取得”类等不同次类的特别语项知识,学习者将逐渐调整和重构已有的概括知识,由此进一步概括出更为抽象的双及物构式意义,即“某人通过实施某种行为而使某物的所有权发生转移”。在这个过程中,图式化的构式在学习者心理的表征逐渐加强,构式的作用也随之逐渐增强。

当成功获得双及物构式的图式性知识后,学习者可将构式原型用法作为定位锚(anchor),借助类推、隐喻、转喻等认知机制对原型用法进行引申和拓展。如学习者基于某特定的事件场景也能正确识解或者编码出下面这样的句子:

- (4)a. 他扔我一本书。 b. 他踢我一个球。

虽然“扔、踢”这样的动词跟“给、送、告诉、教”等动词不一样,后者属于典型的三价动词,而“扔、踢”是二价动词,但仍可以出现在双及物构式中,这是基于需要表达“某人用扔/踢这种方式进行物品的转移”这样的事件场景,此时抽象的双及物构式对“扔、踢”这类二价动词进行压制(coercion)以适应表达需求。构式压制能力的大小与构式的能产性直接相关(施春宏 2014)。

需要说明的是,构式的概括并不是无条件扩展的,学习者需要进一步明确构式用法的条件和限制,否则就容易出现过度概括的情况。例如:

- (5)a. *他们会在我迷失的时候,指条明路给我,希望能帮我每次人生的关卡。(澳大利亚) <帮我度过每次人生的关卡>
b. *我还记得他非常认真、非常热心地教给我们汉语。(韩国) <教我们汉语>

^⑤ 本文所用语料,标注国籍和 < > (< > 中的内容为我们拟定的修改建议,当然,有时不具有唯一性)的例子均引自北京语言大学开发的“HSK 动态作文语料库”。未做任何标注的例子为作者自省。

例(5a)本该用兼语构式却误用为双及物构式,属于双及物构式的过度泛化。例(5b)则跟与格标记“给”的使用环境有关,双及物动词在跟某些宾语搭配时不能在动词后附加“给”。(李昱 2014)只有对构式扩展使用的条件和限度以及在满足特定条件下所具有的扩展性和创造性问题有了准确的认知和把握,学习者才能获得该过程中有效概括的限度或者说避免习得过程中的过度泛化。语言习得和语言演变一样,都是在发展中解决问题,在解决问题中得到发展。

目前有关特别语项知识的习得和概括性知识的习得及其关系以及相关的能产性问题,汉语学界未见多少精细考察。如基于语项知识的习得顺序、构式概括的形成和机制、构式启动效应的阶段性和层级性、动词不同次类范畴的构式性特征及其习得过程、概括性知识如何向新的特定语项拓展、哪些次范畴或哪些特殊语项在二语习得过程中容易出现过度泛化、构式知识库的系统性及其建构过程等等,都未展开讨论。而且,关于特殊语项的知识和概括知识的习得,目前的实证研究主要集中于动词和相关构式,其他词类及相关构式的考察也尚未展开。

三 构式意识的形成和发展机制问题

从特别语项知识的习得到概括性知识的习得以及构式能产性的条件等,本质上都是学习者对构式从原型到边缘扩展使用特征的把握。学习者对构式的习得实质上是对构式性特征的习得。所谓构式性(constructionality),指的是在语言系统中某一构式区别于其他构式的特征,各个构式通过这种区别性特征取得在系统中的独立价值和区别性地位。在这个过程中,学习者对构式的形式特征、意义特征和形义匹配特征等方面有了察觉意识,逐渐形成构式意识(constructional awareness),即对构式性特征的把握和应用的意识。

施春宏(2011)基于语言习得过程中的元语言意识(metalinguistic awareness)^⑥而提出“构式意识”这一概念,近些年学界对构式意识的形成和发展过程进行了初步探讨(杨圳、施春宏 2013;蔡淑美、施春宏 2014;孙潇 2014;朱旻文 2017),但有关构式意识的形成和发展机制及其在二语习得中的作用仍是需要探索的重要课题。具体说来,构式意识包括三个方面:形式意识、意义意识、形义配对意识。而各种构式意识侧面的形成与构式各个侧面的透明度有关(施春宏 2013;朱旻文 2017)。

(一)形式意识。构式的形式意识指的是学习者对构式形式的把握和应用的意识。构式系统本身具有层次性,不同层次的构式的形式具体表现不同,词层面以下的构式形式包括语音形式、形态变化;短语性构式、句式性构式的形式包括线性语序、结构层次、虚词使用等。例如:在初级阶段对“把”字句的习得,形式意识指的就是对强制性提宾“把”字句^⑦的形式的掌握,如“A+把+B+V+PP/趋向动词短语”。

(6)a. 他把书放在了桌子上。 b. 你帮我把茶杯拿过来吧。

例(6)都是“空间位移”类的“把”字句,这类“把”字句具有频率优势,为典型例示,因而是初级阶段需要掌握的主要形式,学习者需要掌握“A+把+B+V+PP/趋向动词短语”的线性语

^⑥元语言意识指的是对语言单位的结构化特征有意识的察觉和应用,简单来说就是“对整体及其部分的辨识和对整体与部分之间规则性操作的认识”。(施春宏 2012)

^⑦施春宏(2006)根据“把”字句派生方式的差异,将“把”字句分为“选择性提宾”(optional object-raising)和“强制性提宾”(forced object-raising)两大类,前者如“他把蚊子打死了”(可以变换成“他打死了蚊子”),后者如“他把书放在了桌子上”(不能变换成“*他放书在桌子上”)。

序、不能遗漏“把”标记以及后面 VP 的主要结构形式等等,但这些都是初级学习者容易产生偏误的地方,因而需要强化学习者这些方面的形式意识。随着习得过程的不断推进,形式意识就更加集中在“PP/趋向动词短语”的引申和扩展上,比如可以是“VR”、“V了”等。

(二)意义意识。构式的意义意识指的是学习者对构式意义的把握和应用的意识。这里的意义是广义的,主要包括构式的语义(尤其是浮现性意义)、构式的功能、构式的语体偏向性、构式的语境等等。比如对“把”字句意义的认识主要包括:“把”字句的语义特征主要是“A对B施加动作V,致使B发生变化”,其主要语用特征是“凸显结果”等。再比如对构式的书面正式语体与口语便俗语体的差别的认识,如“时年……”和“那时是……岁”的语体差别。

(三)形义配对意识。构式的形义配对意识指的是学习者在形式意识和意义意识之间建立匹配关系并能将构式作为一个象征单位投入交际使用的意识。学习者在语言编码的过程中,一般先从概念意义出发,然后寻找合适的形式来表征意义,因而形义配对意识的构建需要在具备一定的形式意识和意义意识的基础之上进行,随着习得不断深入,形式意识和意义意识交错发展、螺旋式前进,进而形义配对意识逐渐建立并固化在心理构式库中。例如在表达跟位置发生移动相关又凸显某种结果的场景时,若学习者能够正确选择使用相关的“把”字句形式,那么这就具备了该句式的形义配对意识。

由此可见,构式意识的建构具有层次性和阶段性。构式是一个原型范畴,对构式原型形式和意义的习得会使得学习者初步建构构式意识;随着习得阶段的推进,对构式形式、意义的扩展会使得构式意识不断调整、提高、完善,逐步会形成扩展的构式意识,并最终形成完整的构式意识。下面以汉语准价动词(包括准二价动词和准三价动词,分别如“见面、问好、结婚、吵架”和“表示、当作、介绍、协商”)中的准二价动词的习得情况为例来说明构式意识形成和发展的机制问题(参看杨圳、施春宏 2013)。跟一般的动词相比,这类动词的典型用法是跟介词一起配合使用形成框式结构来安排它所支配的对象论元(如“跟……见面”),因此对这类特殊动词习得的关键就在于框式意识(frame awareness)(属于构式意识的一种)的建立。我们可以从学习者使用准二价动词的情况来说明框式意识的形成和发展过程。例如:

- (7)a. *每个人必须要考虑怎么相处别人。(日本) <与别人相处>
b. *我认为相识方式是应在成长后,()一个人偶然相遇,彼此倾心。(新加坡) <跟/和/同……相遇>
c. *我对父亲的同事很少接触。(日本) <跟……接触>
d. *但是,我从来没顶撞过爸爸,也跟爸爸没吵过架。(日本) <也没跟爸爸吵过架/跟爸爸也没吵过架>
- (8)a. 那是因为他小时候在学校都是和自己同性的朋友合作,所以与异性合作可能会有些不习惯。(新加坡)
b. 我喜欢跟与自己性格相近的人交朋友。(澳大利亚)

例(7)虽然都是偏误句,但它们所反映的学习者习得水平的阶段性和框式意识的层次性是不一样的。例(7a)中准二价动词“相处”后直接加宾语,这说明学习者并不了解它的特殊用法而将其误用作一般二价动词,此时框式意识并未启动;例(7b)跟(7a)相比,学习者并没有把对象论元“一个人”直接放在“相遇”之后,说明已经初步识别出准二价动词,但框式意识很模糊,缺少介词,框式不完整;例(7c)“对……接触”表明学习者已有初步的框式意识,框式结构的成分都已具备,但并不准确,误用了介词;例(7d)的框式结构“跟……吵过架”相对完整、正确,说

明学习者已经具有了基本的框式意识,不过在否定表达语序上产生了偏误。而例(8)对准二价动词“合作、相近、交(朋友)”的完全正确输出说明学习者已具备了完整的框式意识,两者的差别在于例(8a)为典型的框式意识,学习者能够输出完备的简单框式结构,而例(8b)的框式结构“跟((与自己性格相近)的人)交朋友”更为复杂,具有“相近、交朋友”双层框式结构嵌套的用法,形成拓展的框式意识。

从以上几个层次的框式结构输出来看,框式成分从不完整到逐步完整、准确完备再到复杂扩展,学习者的框式意识也从模糊到清晰,循序渐进,逐步提升。构式意识也同样如此,它的形成和发展本质上也是一个原型范畴的扩展过程,学习者在此过程中逐渐明确构式的用法、对组构成分的形式、意义限制和条件等方面,由此实现从构式原型到边缘的形式拓展、语义引申。从这个角度来说,对构式意识的研究跟探讨构式习得中的部分能产性相关。

目前,汉语构式意识的研究正处于起步阶段,构式意识研究的相关问题未得到进一步更深入的探讨,如:“构式的心理现实性,构式形式之间关系的意识,原型构式(prototypical construction)意象图式的构建过程,构式意识形成过程中自上而下和自下而上的互动方式,构式意识的形成和发展(即在什么时候、哪个阶段、什么水平上具备哪种类型的构式意识),构式意识的隐喻机制,构式的语用意识的发展问题,构式意识在留学生汉语学习中的作用(如构式意识的形成跟阅读、写作之间的关系),特定构式的构式意识的形成机制(如汉语框式结构意识的形成和发展),构式意识的形成与语感培养的关系等。”(施春宏 2011)同时,对构式意识的研究将会深化元语言意识的研究,这既是语言习得(包括母语习得和二语习得)研究和语言教学的重要内容,也是心理语言学乃至普通语言学研究中的重要内容。

四 构式习得中的界面互动关系问题

构式是形式和意义的配对体,一个个构式既同音韵、形态/词法、句法直接相关,还包括规约性意义、语用功能、语体特征、认知语境(cognitive environment)等。这意味着构式的生成和运用是不同语言界面特征相互作用的结果。那么,我们在研究构式的特征时,在分析构式的习得表现时,必须以这种不同界面特征的相互作用为基本立足点,尤其要深化对具有特殊界面互动特征的语言现象的习得考察。

关注具有特殊界面互动特征的语言现象,既能以一般语法现象为参照,又能考察特殊语法现象的特异性所在,并能更深刻地揭示语言交际和语言习得的运作机制。即我们不但试图从特殊中看到特殊,更希望借此从特殊中洞察一般。“构式语法的兴起源于对非常规现象、边缘现象的重视,或者说是将非常规现象、边缘现象由理论体系的边缘拉到了理论体系的核心,认为它们和常规现象、核心现象在本质上是一致的,试图通过对非常规现象、边缘现象的说明从而对整个语言现象做出全面的说明。”(施春宏 2014)例如词项—语块性构式里准价动词、二价名词及相关现象^⑧、介词性框式结构(如“在……上、当……的时候”)等,都是介于词项和句法之间的交界地带;而像特殊论元结构构式,也都是以论元结构与句型配位方式之间的界面特征为考察的出发点,同时还受到韵律特征、语用功能的制约。它们都展示了特殊的词项和构式、

^⑧二价名词指的是像“兴趣、印象、意见、好感”这样的一类名词,它们在语义结构上关涉两个论元,并要求所支配论元与之共现(袁毓林 1992)。其特殊用法是对象论元需要用介词引导形成框式结构,如“对……的兴趣”等。

语义和句法以及句法和韵律、结构和功能等的相互制约与影响。我们看到,在具体项目的习得过程中,既有语义、功能的促动,也受特定句法形式的制约,同时还受到语法系统本身的调配和影响,还有语境特征的选择和制约。与某些单一层面的语法项目相比,这种多重界面特征的互动关系使得它们在习得过程中呈现出独特的风景。

从具有特殊界面互动特征的语言现象习得过程中的偏误类型和分布来看,多重界面相互作用增加了诱发偏误的因素,造成习得难度大、偏误来源多、习得周期长、情况复杂交错等特点。以二价名词为例,学习者在多重界面特征交织之处最容易出现偏误,情况也最为复杂(参看蔡淑美、施春宏 2014)。以二价名词所形成的框式结构中中介词的偏误为例:

(9)*你这么一想,当然心里不平了,跟她有意见。(日本)<对她有意见>

这句出现的误用从表面看是句法配置问题,但实际跟学习者对框式结构中中介词的语义类型、对二价名词的具体要求和限制了解不充分有关系,此时句法配置受语义关系的制约、句法和语义层面互相作用的特征尤为明显。

又比如话题式中的语义颠倒和结构杂糅现象多层次地呈现了各个界面交错的复杂局面。例如:

(10)*婚姻这个问题对每个人有每个人的看法。(越南)<(对)婚姻这个问题,每个人有每个人的看法>

这里既有话题结构和一般主动宾结构的杂糅,又有对特定词汇语义和特殊句法表现(作为词项的二价名词及其所依托的框式)之间匹配关系不甚了解的杂用。对于这样的多重界面互动的现象,只有将其中的语义限制和句法要求结合起来,将词项语义内容的构式实现结合起来,才有可能真正习得这类特别语项知识。

需要特别指出的是,受语言系统的制约,很多具有特殊界面特征的现象,其结构化方式往往呈现出很高的一致性。如在词项—语块性构式研究中,从表面看,准价动词、二价名词、二价形容词、离合结构^⑨等分别属于不同的词类或结构,似乎没有什么联系,但它们在语义结构上都蕴含了对象论元,句法表达中都面临着在线性序列里如何安排和处理这个对象论元的问题。也就是说,看似分散、孤立的现象,在配位方式上却具有跨词类或跨构式的共性特征,是具有内在一致性的系统。正因为这种系统性特征的制约,它们的偏误表现高度相似,习得的发展层级也非常相似。而这些特殊词项习得背后所关涉的框式构式习得,在句法上表现为具有图式性质的语块(半实体半图式性语块),放在“词项—语块性构式”这个更大的系统中来考察便有了很多新的发现和意义。

总而言之,基于构式语法的习得研究需要关注特殊词项、特殊句式以及介于二者之间的词项—语块性构式这些各具特色而又深度关联的语项系统,深入考察这些具有多重界面互动特征的语言现象,目的在于对这些特殊语言现象和一般现象建立一致性、系统性的解释,作出跨构式的概括。目前二语习得领域中的界面研究逐步兴起并有所发展,比如对非宾格动词、准价动词、与格结构、框式结构、运动事件表达方式等的习得研究。如果考虑到所有的语言现象都

^⑨二价形容词指的是像“有利、不利、冷淡、热情”这样的一类形容词,跟准二价动词和二价名词一样,它们在语义结构上关涉两个论元,并要求所支配论元与之共现,其典型用法也需要用介词来引导对象论元,如“对……很热情”。离合结构指的是像“捣鬼、占便宜、开玩笑、说坏话”等离合词语,其对象论元可以插入其中(如“捣他的鬼”)或者借助介词来引导(如“跟他开玩笑”)。

是界面互动的结果,那么基于界面特征互动关系的研究,应该同时成为本体研究和习得研究的基本对象。构式习得研究正需从特殊形义关系的角度,以词项—语块性构式和特殊论元结构构式为代表,系统地揭示出词项、语块、句式性构式习得过程中词法、句法、语义、语用、韵律等不同层面的界面特征和习得特点,以期对习得的过程、方式和内在机制,对各个不同层面之间影响和互动的规律做出深入的探讨。

五 构式习得中的语言共性和类型特征问题

构式语法本质上是基于使用的,学习者本身的母语系统及人类共有的认知经验、普遍的认知机制影响着二语习得。“L1 构式及其形式意义结合体在成人 L2 学习者头脑中根深蒂固,因此可能在理解和产出中以不同的方式影响 L2 构式学习、功能—形式以及形式—功能的匹配加工。”(Robinson & Ellis (eds.) 2008/2016:560)当面对习得汉语语法系统中有别于 L1 的特殊语项构式的配位方式和适用空间(能产性)时,清楚定位汉语构式的类型特征,对构式习得具有重要作用。因而从特殊配位方式出发来考察习得研究中汉语的语言共性和类型学特征,是构式语法习得研究的重点之一。

汉语构式的习得研究目前主要包括词项—语块性构式和句式性构式,下面便从这两类构式的习得情况来说明构式习得的类型学特征。先以词项—语块性构式中二价名词的习得为例。前文已提及准价动词、二价名词等在句法配置上的特殊性,这种通常需要用介词引导对象论元形成框式结构的现象在汉语中还有不少,这是汉语与其他语言相比所具有的个性特征,而这种配位方式上的独特性是受汉语整个句法系统的特征制约的。汉语二价名词(如“兴趣”)所对应的英译形式,一般出现在定中结构,如“my interest”之类,如果对象论元要出现,要么在名词后用介词引导,如“my interest in music”,要么采用相应的被动词(或作形容词)形式,对象论元用介词引入后出现在其后的位置,如“I am interested in music”。与英语相比,汉语大多数介词结构要放在动词性成分之前,二者在如何安置对象论元上具有类型学差异。这种形式和意义之间的匹配差异,表面上似乎只是语法成分的配位问题,但实际上跟汉语和英语整个句法系统有深刻的联系,是蕴含在更大系统背景之下的一种表现。英语介词性结构的常规位置是在动词之后,介词位于动词之后,名词之前,因此是前置词(preposition)的语言,如“put on the table/give the book to him”。现代汉语句法系统中,除了表示目标、结果或终点的介词性结构外,其他介词性结构基本出现在动词性成分之前。正是因为汉语系统中这种特殊词类存在着特殊配位方式,导致学习者在学习汉语过程中容易出现配位方式偏误、框式残缺、错序等系统性的偏误类型,如“*本人身体健康,性格开朗,兴趣读书”“*以上是我流行歌曲的一些感想”“*这是我的想法对中国的劳动节”等(蔡淑美、施春宏 2014)。只有了解了不同语言句法系统的差异才能更好地探讨颇具个性的语法项目的习得表现及其习得机制。

再看论元结构构式的习得问题。比如双及物构式,其“由双及物(三价)动词构成的,由施事主语外带一个客体和—个与事的结构”这种共性特征具有跨语言的意义,但在不同的语言中,这种概念结构或者语义结构的配位方式、标记模式和句法表现不完全相同。李昱(2014)指出,在习得汉语双及物构式的过程中,母语的语类型对中介语的变异形式有很大影响。汉语是 IOC/DOC 型语言(即汉语双及物构式包含两种配位形式:indirect-object construction (IOC,与格构式)和 double-object construction(DOC,双及物构式)),单从产出上来说,母语背景为 IOC/DOC 的学习者双及物构式的产出要多于 IOC 型母语背景的学习者,而跟与格标记

相关(包括介词及各种其他介词构式的变异形式)的变异形式数量在 IOC 型母语下要多于 IOC/DOC 型母语。不仅如此,从产生的变异类型来看,当学习者母语背景为 IOC 型语言,如日、韩语言系统中所有论元必须带上相应的格标记,那么很容易导致习得汉语双及物构式时出现泛用为与格形式的偏误。例如:

- (11) *我们在日常生活当中常常听到的歌曲从各个方面向人们给很大的影响。(韩国)
〈给人们很大的影响〉

此例偏误是由于受母语的影响,在应该使用双及物构式的情况下误用了跟与格标记相关的变异形式。

不仅如此,由于汉语双及物构式中的“取得”类动词在学习者的母语系统中缺乏,导致汉语中介语中该类动词的双及物构式的使用频率低、偏误高(李昱 2015)。这些习得过程中的变异形式和变异空间体现了类型学上的共性和个性特征。又如,“最能体现汉语结构简练和语义丰富的特点”(李临定 1986:198)的动结式在整合类型和整合方式上具有特殊表现,但在典型动结式的构造方式上又符合语言共性,这对二语习得研究的影响就相当复杂(冯丽娟 2017;朱旻文 2017)。再者,像重动式(动词拷贝式)这样的汉语句式,其他语言比如英语、法语、日语等语言中并没有与之相类似的句法结构,在类型上具有独特的意义,反映在汉语作为第二语言的习得中便也具有了鲜明的汉语特性(谢福 2015)。

因此,在特定语言的句法系统中,形式和意义之间的关系受到具体配位方式的制约,而配位方式又跟语言的整个系统特征紧密相连。基于此,我们在做语言习得研究时要积极吸收类型学的相关成果,将语言共性和个性之间的关系渗透其中,在语言共性的图景上更好地定位和探索汉语的个性。

要说明的是,目前汉语构式语法习得研究的类型学视野仍然摆脱不了一般语言对比的局限。当然,对比是语言研究的基本手段,但对比分析时应该真正将认知机制、构式理念以及类型学视野(尤其是 L1 和 L2 语言系统的比较)有效结合,要注重构式习得中不同语言系统中概念化的结果和事件识解方式的不同、相同概念映射为特定语言中特定构式的过程和方式的不同。也就是说,要特别关注语言习得过程中学习者“因言而思”(thinking for speaking)的过程和机制,要研究学习者在产出时,是如何进行形式和功能的重构等问题,要重视考察学习者构式库在建构和发展过程中“因言而再思”(re-thinking for speaking)的机制和表现。^⑩ 这些方面,目前基于构式语法的汉语二语习得研究基本上都未做探讨。

六 基于构式语法的二语习得研究方法问题

关于二语习得研究的方法,实证分析(问卷调查法、个案分析法、实验法等)一直是基本的研究策略,一般意义上的基于中介语语料和语料库的偏误分析和对比分析也是常见的研究策略。对比,本文不做讨论,主要基于构式语法的基本观念和新的学术背景来谈以下三个方面:一是基于构式习得过程和机制分析的“所见即所得”的方法论原则;二是基于大数据背景的语料库分析法;三是基于多层面、多角度研究方法互动的分析理念和方法。下面分别说明。

6.1 基于表层概括的“所见即所得”的方法论原则

^⑩关于“因言而思”和“因言而再思”的认识,可参看 Robinson & Ellis (eds.) (2008)第 11 章和第 19 章的引介和阐释。

构式语法是基于使用的理论,认为各个相关的构式之间不存在转换、推导的关系,而强调表层概括(surface generalization)的重要性,因为“与表层论元结构形式相关的句法语义概括,通常比基于该表层形式与另一不同形式(这种形式被假定为前者句法上或语义上的派生形式)这两者之间所做的概括更加丰富”(Goldberg 2006:25)。更广泛的概括就是表层概括,构式的习得过程就是“所见即所得”(what-you-see is what-you-get),因而在分析构式形义关系时也主张“所见即所得”这一方法论原则。这是在批判生成语法分析路径(如区分表层结构和底层结构并在此期间建立转换关系,句法操作中假定存在空成分等)的基础上在本体论、认识论和方法论上都有别于生成语法基本观念的认识。需要说明的是,构式语法发展至今,对“表层概括”及“所见即所得”的理解不能再仅仅局限于此。表层概括,是对构式形式和意义及形义配对关系的概括,对组构成分和构式整体之间关系的概括,对构式功能特征、搭配条件和适用语境的概括,对构式能产性知识的概括,也包括对构式分布的例率和型率等知识的概括,因而“所见即所得”的方法论原则不仅仅适用于研究句法语义,而是可以用之于考察各类表层概括获得的知识。这种具有显著归纳特征的方法论是基于经验和统计的,注重习得经验的建构过程本身,强化语言习得中统计优先的认知策略。据此,基于构式语法的习得研究要“通过研究自然产生语言使用的主体来解释理论问题”(Bybee 2006),从语言的自然使用中提炼和概括出构式的形式—意义配对属性,从接触到的语言输入、在语境中学习归纳、通过训练学得的方法来研究学习者如何学得构式、如何进行概括习得等问题。

6.2 大数据时代背景下的语料库分析法

具体使用中的频率特征、概率特征越来越多地成为知识和知识论的基本特征之一。基于使用的构式语法研究重视具体使用事件对构式形义关系建构的作用、例率和型率对认知表征的影响以及自然语言使用语料,因而构式习得研究非常重视基于语料库的研究(corpus-based approach)和语料库驱动的研究(corpus-driven approach)。目前,汉语二语语法习得研究大多是基于语料库的研究,描写构式习得在特定中介语语料库的表现特征,利用语料库中的相关数据来检验、证明某一理论的相关假说。汉语构式习得研究并没有真正融会贯通地使用语料库语言学研究方法,研究模式主要还是“偏误分析+理念阐释”,而当代二语习得研究已经在基于大型语料库的大规模数据分析理念和方法的探讨上有了长足的发展。Gries(2008)详细说明了二语习得研究中的语料库语言学研究方法,如频率表(frequency list)、类连接(colligation)和构式组配(collostruction)、词语索引(concordance)等。这里主要简单介绍语料库语言学方法与构式语法分析有效结合的“构式组配分析”(Collostructional Analysis)这一新方法。^①

构式组配分析法简单来说就是研究构式与构式之间关联强度的一种语料库语言学研究方法家族,既包括计算某一构式内组构成分和构式的关联强度,即“简单共现词位分析法”(simple collexeme analysis);也包括比较分析功能上或者意义上相近的两个构式和出现在这两个构式中的所有的共现词位之间的关系,即“区别性共现词位分析法”(distinctive collexeme analysis);还包括研究同一个构式中两个共现成分之间的关系,即“共变共现词位分析法”(co-varying collexeme analysis)。构式组配分析可以帮助习得研究确立构式意义、建构构式原型范畴、帮助学习者掌握近义构式的细微区别等,为二语习得提供精确细致的有关认识,提供自

^①具体内容详参 Stefanowitsch & Gries(2003)、Gries & Stefanowitsch(2004)、Stefanowitsch & Gries(2005)。另见 Gilquin(2013)的相关介绍和拓展。

然语言使用中的经验知识。如 Stefanowitsch & Gries(2003)分析了[N waiting to happen]中组成分 N 在国际英语语料库英国英语分库(ICE-GB)中的频率信息,发现 *accident*(事故)和 *disaster*(灾难)和该构式的关联强度远远高于其他成分。就此而言,在教学过程中,教师要控制输入频率,学习者根据一般的认知能力(范畴化能力、隐喻能力等)和接触到的输入进行概括得出该构式表示的“将要发生的事件”往往是不好的。

当前,大数据(Big Data)思想给学界的观念和方法带来很大的冲击,“随着各种类型大规模语料库的建设和语料分析模型的改进,在语料库驱动的研究和基于语料库的研究这些观念的驱动下,关于语言成分的分布尤其是搭配关系的研究有了很多新的认识,它为具有统计学意义的言语事件的考察提供了新的视角,它将相关关系的挖掘推到了一个新的高度。基于此,我们可以将这种观念称作‘新分布观(新描写主义观)’,将这种描写称作‘新描写’(New Description)。”(施春宏 2017b)显然,这种新分布观和新描写主义路径将会在构式语法研究和二语习得研究中得到充分的体现。

6.3 研究方法的偏向性和互动性

语言习得具有多重界面(语言学体系内部部门之间的交叉)和跨学科、多领域(与心理学、社会学和教育学等的交叉)的特征,因而基于构式语法的语言习得研究的方法问题,需结合语法习得研究的重点和任务,既要注重各种学科方法、语言研究方法的互动,也要因“式”制宜,有意识地根据不同的构式类型而有偏向性地选择不同的研究方法和策略,因此需要在整体研究和具体研究中体现一种研究方法的选择和互动。

方法和方法论往往具有现象偏向性,就二语构式习得来说,研究者应该根据研究状况及所设定的研究目标而适时灵活选择研究方法。比如陆艳萍(2012)为了考察英语母语学习者习得汉语动结式的情况,采用了纸笔测试方法,设计测试卷(多项选择、填词和翻译);朱旻文(2017)在研究动结式习得中语义成分与句法表达的关系时,主要采用实验方法来考察动结式构式意识形成和发展的阶段和层次。而对汉语意合特征习得及其机制的研究,基于目前的理论准备和实际操作,尚难开展实证研究,马文津、施春宏(2016)便借鉴自然语言信息处理领域的标点句理论、基于大规模中介语语料库中各种使用表现来探讨汉语中介语“整句—零句”篇章系统的建构阶段及特征。

另一方面,由于构式习得研究特别注重考察具有特殊界面互动特征的语言现象,因此更多地采取问题求解的研究策略来探索“结合”和“互动”的方式和途径,这种互动既是本体不同层面、不同界面语言成分及其关系的互动,同样也是不同研究领域、不同研究流派、不同研究方法之间的互动,因此很多时候需要采用互动综合的方法,既注重理论构建,也注重实证调查;既注重依托于大规模中介语语料库的分析,又注重采用实验方法来验证。Gries & Wulff(2005)通过结合基于语料库的研究方法和句法启动及分类实验方法来研究德国高水平的英语学习者如何获得同英语母语使用者一样的句法—词汇界面的知识,得出了很有启发性的认识。

目前就整体而言,基于语料库的习得研究技术性不强,实证研究远远不够,如何精进汉语构式二语习得的方法技术、如何基于构式语法的分析模式将实证研究、语料库语言学研究方法、描写—归纳法、假说—演绎法等结合起来,还需要进一步思考。

七 余论:构式本体研究和习得研究及教学研究的互动关系

在构式语法理论体系中,构式本体研究、习得研究和教学研究都紧紧围绕“构式”和“使用

观”而展开,构式是语言的基本单位,研究语言就是研究构式,习得语言就是习得构式,语言教学就是教学构式。本体、习得和教学的单位在“构式”这个观念下得到了统一。而“基于使用”的观念进一步“合三为一”,基于使用的构式本体研究需要直接面对和解决构式习得和教学的诸多理论和实践问题,如学习者学得何种语言知识、如何学得概括知识、如何限制概括等问题。因而,构式观念下的本体研究、习得研究和教学研究的“互动”不再是“提倡”或“呼吁”,而是本有之义、必然之路。基于“互动”的观念,我们在构式的本体研究中主张建立一种“互动构式语法”(Interactive Construction Grammar)(参看施春宏 2013、2015a、2015b、2016b、2017a)。我们希望将这种观念运用到汉语构式二语习得研究中,希望能借此进一步提升构式习得研究的描写能力和解释能力,为汉语作为第二语言的习得、教学及相关的本体研究提供一种新的思路,并走出一条独具特色的研究路线。

从三者的互动关系着眼,目前学界有人提出“结构—功能—语境”三维合一的二语教学语法——“三一语法”及其相应的教学法(冯胜利、施春宏 2011;冯胜利、施春宏 2015),主张对每个语法项目的分析要将构式性特征的分析作为立论的依据,并将“构式”中的意义内涵扩展到典型语境、常规语境的分析中,拓展了对形式—意义互动关系的理解和应用。此外,在大数据背景下,构式语法的研究必然要围绕“语言学知识的教学资源化”进一步探索构式基础研究和应用研究。学界已开始倡导和建设构式知识库,建立系统的关于汉语语法的“词库—构式”互动的描写体系,并将它与汉语作为第二语言教学相结合(参看袁毓林等 2014)。

当然,要充分发挥本体研究、习得研究和语言教学及研究的互动作用,至为根本的是研究者之间研究观念、知识结构和研究领域的互动。而这正是长期存在、当下仍至为突出的问题。在这种互动过程中,必然会不断带来研究观念上的创新,研究内容、研究范围上的突破,研究方法上的拓展,研究成果的快速资源化,更能充分展示鲜明的理论价值和很强的现实意义。

参考文献

- 蔡淑美、施春宏 2014 基于汉语中介语语料库的二价名词习得研究,《语言文字应用》第 2 期。
- 董燕萍、梁君英 2004 构式在中国学生英语句子意义理解中的作用,《外语教学与研究》第 1 期。
- 冯丽娟 2017 汉语动结式事件结构加工的实验研究——以“哭湿”和“推倒”类为例,《语言教学与研究》第 1 期。
- 冯胜利、施春宏 2011 论汉语教学中的“三一语法”,《语言科学》第 5 期。
- 冯胜利、施春宏 2015 《三一语法:结构·功能·语境——初中高级汉语语法点教学指南》,北京大学出版社。
- 郭莹 2007 现代汉语双宾和与格句式的用法研究,河北师范大学硕士学位论文。
- 郝 瞰 2015 汉语多系论元构式习得的实证研究,北京语言大学硕士学位论文。
- 黄理秋、施春宏 2010 汉语中介语介词性框式结构的偏误分析,《华文教学与研究》第 3 期。
- 李临定 1986 《现代汉语句型》,商务印书馆。
- 李小华、王立非 2010 第二语言习得的构式语法视角:构式理论与启示,《外语学刊》第 2 期。
- 李 昱 2014 汉语双及物构式二语习得中的语言变异现象研究,《世界汉语教学》第 1 期。
- 李 昱 2015 语言共性和个性在汉语双宾语构式二语习得中的体现,《语言教学与研究》第 1 期。
- 陆燕萍 2012 英语母语者汉语动结式习得偏误分析——基于构式语法的偏误分析,《语言教学与研究》第 6 期。
- 马文津、施春宏 2016 基于整句—零句表达系统的汉语中介语篇章现象考察——以日语母语者汉语语篇为例,《世界汉语教学》第 4 期。
- 彭克飞 2014 二语习得视角下的构式习得,《现代语文》第 5 期。

- 施春宏 2006 “把”字句的派生过程及其相关问题,《语法研究和探索》(十三),商务印书馆。
- 施春宏 2011 面向第二语言教学汉语构式研究的基本状况和研究取向,《语言教学与研究》第 6 期。
- 施春宏 2012 对外汉语教学本位观的理论蕴涵及其现实问题,《世界汉语教学》第 3 期。
- 施春宏 2013 句式分析中的构式观及相关理论问题,《汉语学报》第 2 期。
- 施春宏 2014 “招聘”和“求职”:构式压制中双向互动的合力机制,《当代修辞学》第 2 期。
- 施春宏 2015a 构式压制现象分析的语言学价值,《当代修辞学》第 2 期。
- 施春宏 2015b 边缘“把”字句的语义理解和构造机制,《语言教学与研究》第 6 期。
- 施春宏 2016a 构式的观念:逻辑结构和理论张力,《东北师大学报(哲学社会科学版)》第 4 期。
- 施春宏 2016b 互动构式语法的基本理念及其研究路径,《当代修辞学》第 2 期。
- 施春宏 2017a 构式语法的理论路径和应用空间,《汉语学报》第 1 期。
- 施春宏 2017b 语言学描写和解释的内涵、原则与路径,《语言研究集刊》第 19 辑,上海辞书出版社。
- 孙 潇 2014 英语背景留学生汉语句式习得中的构式意识形成机制研究——以“把”字句的习得为例,北京语言大学硕士学位论文。
- 谢 福 2015 汉语二语学习者重动句偏误分析及其教学策略,《语言教学与研究》第 2 期。
- 徐维华、张辉 2010 构式语法与二语习得:现状、问题及启示,《当代外语研究》第 1 期。
- 杨 圳、施春宏 2013 汉语准价动词的二语习得表现及其内在机制,《世界汉语教学》第 4 期。
- 袁毓林 1992 现代汉语名词的配价研究,《中国社会科学》第 3 期。
- 袁毓林、詹卫东、施春宏 2014 汉语“词库—构式”互动的语法描写体系及其教学应用,《语言教学与研究》第 2 期。
- 张伯江 1999 现代汉语的双及物结构式,《中国语文》第 3 期。
- 张 磊、张瑞虹 2007 构式语法应用于二语习得研究的可能性,《考试周刊》第 38 期。
- 郑开春、刘正光 2010 认知语言学三个基本假设的语言习得研究证据,《外语教学》第 1 期。
- 朱旻文 2017 基于构式的第二语言学习者汉语动结式习得研究,《语言教学与研究》第 4 期。
- Bencini, Giulia M. L. & Adele E. Goldberg 2000 The contribution of argument structure constructions to sentence meaning. *Journal of Memory and Language* 43(4): 640—651.
- Bybee, Joan 2006 From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82(4): 711—733.
- Bybee, Joan 2008 Usage-based grammar and second language acquisition. In Peter Robinson & Nick C. Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 216—236. New York and London: Routledge.
- Croft, William & D. Alan Cruse 2004 *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilquin, Gaëtanelle 2013 Making sense of Collostructional Analysis: On the interplay between verb senses and constructions. *Constructions and Frames* 5(2): 119—142. 邱莹、施春宏译《构式组配分析法新探——动词涵义和构式的互动关系研究》,《国际汉语学报》2016 年第 2 辑。
- Goldberg, Adele E. 1995 *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2006 *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. 2013 Constructionist approaches. In Thomas Hoffmann & Graeme Trousdale(eds.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 马文津、施春宏译《构式主义研究路径》,《国际汉语学报》2016 年第 1 辑。
- Goldberg, Adele E. & Devin Casenhiser 2008 Construction learning and SLA. In Peter Robinson & Nick C. Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 197—215. New York and London: Routledge.

- Gries, Stefan Th. 2008 Corpus-based methods in analyses of SLA data. In Peter Robinson & Nick C. Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 406–431. New York and London: Routledge.
- Gries, Stefan Th. & Anatol Stefanowitsch 2004 Extending collocation analysis: A corpus-based perspective on “alternations”. *International Journal of Corpus Linguistics* 9(1):97–129.
- Gries, Stefan Th. & Stefanie Wulff 2005 Do foreign language learners also have constructions? Evidence from priming, sorting, and corpora. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3(1):182–200.
- Hilpert, Martin 2014 *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 张国华译《构式语法教程——构式语法及其在英语中的应用》, 北京大学出版社, 2016年。
- Hoffmann, Thomas & Graeme Trousdale (eds.) 2013 *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, Peter & Nick C. Ellis (eds.) 2008 *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge. 鹿士义译《认知语言学与第二语言习得》, 世界图书出版公司, 2016年。
- Stefanowitsch, Anatol & Stefan Th. Gries 2003 Collocations: Investigating the interaction of words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics* 8(2): 209–243.
- Stefanowitsch, Anatol & Stefan Th. Gries 2005 Co-varying collexemes. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1(1): 1–43.
- Tomasello, Michael 1998 The return of constructions. *Journal of Child Language* 25(2): 431–442.
- Tomasello, Michael 2003 *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Theoretical Thinking on Second Language Acquisition of Chinese Constructions

Shi Chunhong, Qiu Ying and Cai Shumei

Abstract Based on the fundamental ideas and principles of Construction Grammar, this article discusses the theoretical and methodological issues of second language acquisition in Chinese. It is mainly elaborated in the following aspects: the representation system of construction knowledge acquisition and its relevant productivity; the formation and development mechanism of constructional awareness; the interactive relationship among interfaces of construction acquisition; the linguistic universals and typological features of construction acquisition; the methods and methodologies of construction acquisition. Finally, this article proposes that the studies on construction ontology, acquisition and teaching should be organically integrated and interactive in the theoretical system of Construction Grammar.

Keywords second language acquisition; construction grammar; construction knowledge; constructional awareness; interface interaction; research method

(施春宏 邱莹 100083 北京语言大学语言科学院)

(蔡淑美 361005 厦门大学人文学院)

(责任编辑 李先银)