

目 录

| | | |
|--|-------------|-----|
| 汉语预科教育模式的建构 | 翟 艳 | 1 |
| 基于“三一语法”观念的二语词汇 教学基本原则 | 施春宏 蔡淑美 李 娜 | 9 |
| 大文科专业汉语词汇教学模式浅探 | 余 敏 赵显昊 | 45 |
| 本科留学生学术汉语写作课 需求调查与课程建设 | 李海燕 张文贤 辛 平 | 56 |
| 构式语法应用于汉语教学的理据及意义 | 韩玉国 | 71 |
| 认知语言学视角的现代汉语基本词汇属性特征分析 ——兼谈预科基础汉语词汇的选取 | 苏向丽 | 80 |
| 基于 CLIL 模式的高级阶段留学生中文书面语体表达能力培养 ——以复旦大学汉语国际教育外籍专业硕士研究生 “高级汉语”课程改革为例 | 王一平 | 92 |
| 预科生看图写作中的篇章衔接偏误分析 | 朱 力 | 99 |
| 预科生写作课教学模式与实践 | 李燕辉 | 107 |
| 针对汉语预科外军留学生的军事汉语教材编写 | 汪景民 | 119 |
| 汉语写作教学中教师书面反馈调查 ——以来华留学预科生作文为例 | 黄雯雯 | 127 |
| 来华留学预科生汉字书写偏误及教学策略研究 | 符敏敏 | 137 |
| 来华留学预科生数学学习策略使用情况的对比研究 | 高 娜 | 149 |
| 预科生汉语学习的情感策略与引导研究 | 王斯璐 | 165 |

| | | |
|--|---------|-----|
| 医科留学生汉语需求分析 | 潘 浩 | 175 |
| “一带一路”背景下理工类高等院校学历留学生对汉语教师的评价研究——以北京理工大学为例 | 熊玉倩 彭美琴 | 190 |
| CSP 教师的培养及自我发展研究 ——以医学汉语教师的培养为例 | 彭 湃 | 206 |
| 留学生预科教育教师的实践反思与专业发展 | 黄 峥 | 221 |
| 实施来华留学预科生动态管理体制 | 别红樱 | 235 |
| 非预设事件与预科课堂管理 | 高媛媛 | 247 |
| 来华留学生预科教育与班主任教师管理研究 | 宋 刚 黄 峥 | 257 |
| 非洲来华预科生世界公民意识的调查研究 | 庞 震 | 274 |
| 从概念范畴化看汉语定中关系动名复合词 | 程璐璐 | 287 |
| 同素同义名词“黄金”“金子”用法异同 ——兼论同素同义名词辨析框架 | 李胜梅 | 298 |
| 联通主义视域下人工智能时代的个人知识管理 | 殷晓君 | 311 |

基于“三一语法”观念的二语词汇教学基本原则*

施春宏 蔡淑美 李娜

摘要 本文就二语词汇教学的基本原则，在学界既有讨论的基础上提出了一些新思考。基于结构—功能—语境相结合的“三一语法”的基本观念，本文认为二语词汇教学应该体现这样一些基本原则：意义和用法相结合的原则、典型语境驱动的原则、词语辨析的最小差异原则、语际差异的对比参照原则。本文还进一步指出，在具体词汇教学中还应注意教学用语与词汇等级相适应。

关键词 三一语法 词汇教学 基本原则 用法 典型语境

关于汉语作为第二语言的词汇教学的基本原则，学界多有论述。比如，孙新爱（2004）认为词汇教学要把握“语素、字、词结合”“在语境、句子中教学”“结合词的组合关系和聚合关系”等原则，李如龙、吴茗（2005）提出对外汉语词汇教学的“高效之路”是在“区分频度、常用先教”的基础上推进“语素分析教学法”，万艺玲（2010）提出的词汇教学原则包括“结合汉字特点、利用汉语词汇的特点、注重结合具体语境、结合文化背景因素、区分书面语词汇和口语词汇、注重教学中词汇的科学重现”，刘座箴（2013）指出词汇教学要遵循“词汇量控制、适度扩展、阶段性、课型差异性”四项原则，毛悦（2015）则倡导“区分频度、分类教学、系统性、交际性和文化”五项原则，李先银等（2015）认为词汇教学的基本原则是“交际性、区别性、针对性、层级性、生成

* 本研究得到北京语言大学重大专项项目“基于多重互动关系的语法理论探索与应用研究”（18ZDJ04）的支持。本文原刊于《华文教学与研究》2017年第1期，此次发表，做了较大幅度的增订、调整。基于本文所阐释的基本理念而编写的《汉语基本知识（词汇篇）》（蔡淑美、施春宏著）已由北京语言大学出版社出版。

性、全面性”，等等。

教学原则是教学实践的指导思想 and 基本出发点。有意思的是，虽然面对的都是词汇教学这一对象，但各家提出的原则却多种多样，甚至差异很大。这就得思考，同样是谈原则，为什么会出现这样的差异？也即，各家确立这些具体原则的依据是什么？这些原则又是从什么角度提出的呢？可能受到某种限制，上述文献对于如何确立这些基本原则大多并未做出说明。当然，从宏观角度来认识，这些原则基本应是围绕“汉语词汇系统的特点、汉语教学的规律和特点及语言学习的目的”(李先银等，2015) 这些方面来确立的。然而，所立原则差异之大，却也不能不引发新的思考。通过分析，我们发现上述诸多原则是基于不同的角度和层面提出来的。有的属于教学项目的编排层面（如“区分频度、词汇量控制、课型差异性”），有的属于教学内容的选择层面（如“分类教学、适度扩展、区分书面语词汇和口语词汇”），有的属于教学进程的规划层面（如“常用先教、阶段性、层级性、注重教学中词汇的科学重现”），有的属于教学策略的处理层面（如“结合汉字特点，利用汉语词汇的特点，语素、字、词相结合，结合词的组合关系和聚合关系，注重结合具体语境，在语境、句子中教学，结合文化背景因素”），有的属于教学方法的使用层面（如“语素分析教学法”），还有的则是从更为宏观的层面来考虑（如“交际性、针对性、系统性、全面性”等）。实际上，除了基于具体的教学策略和教学方法外，其他原则对于语音、语法、汉字等要素的教学大都同样适用，且基本都可以归入“因材施教”这个更高的层面。

作为总体指导着整个词汇教学过程的基本思想，二语词汇教学的基本原则应该从哪些方面来确立呢？词汇教学的原则具体有哪些？系统性和操作性何在？尤其是针对词汇系统中特异性鲜明而教学中长期存在但又不好解决的特殊现象（如涉及词汇—句法接口的词汇问题），能否提出更为有效的指导原则？如何才能把原则真正落实到具体的教学过程中去呢？这些问题都值得我们重新探索。本文即在运用语言习得和语言教学新观念的基础上对此做出进一步的思考。

一、确立二语词汇教学基本原则的基本理念

原则是观念性的、指导性的，在一定程度上也体现为策略，具有可操作性。但原则又并非具体词语的教学方法，而是能够对教学方法、操作过程进行观念性指导的更高层次。基于此，我们认为二语词汇教学的原则设立应该体现“词汇+教学”及其关系的基本特征，即既要立足于汉语词汇系统的基本特点，又要从母语为非汉语的学习者最容易出现的词汇习得偏误入手，以有利于提高学习者学习效率并且有利于教师课堂讲练为根本目标。显然，这是一种“基于使用”(usage-based)的语言观、语言习得观和语言教学观。

首先需要说明的是，原则的确立似乎具有客观性，实际上并非完全如此。在对上述论及教学原则的文献进行分析后我们发现，所有的原则都或隐或显地具有理论(或理念)偏向性，不同的理论背景、教学理念对教学原则的确立和理解都有明显影响，甚至具体的教学实践也对研究者采取什么教学原则有导向作用，即具有教学偏向性。本文对教学原则的理解也是如此。本文试图借鉴当代语言学和语言教学的新理念来重新审视词汇教学的基本原则问题。基于我们的理论探讨和教学实践，我们认为，近年学界提出的一种新型二语教学语法体系——“三一语法”(Trinitarian Grammar)可以为此提供一种观念上的启发。这种语言习得观和教学语法观与当下方兴未艾的“构式语法”(Construction Grammar)理念相通，后者在语言习得中的有效性已有一定的实践基础。本文即从“三一语法”的基本理念出发，同时借鉴构式语法，尤其是 Goldberg (1995、2006)等所倡导的认知构式语法的基本理念^①，来探讨二语词汇教学的基本原则及其策略。

在展开论述之前，我们先对“三一语法”的基本观念和框架做一下简单说明。与构式语法一样，“三一语法”所持的教学语法观是大语法观，将语法和词汇视为一个连续统，甚至对两者并不做出严格的区分，而是将所有语言单位

① 构式语法的核心理念是将语言系统中所有层级的单位(无论是实体的语素、词、固定习语还是抽象的句式、格式甚至语篇)都视为“构式”(construction)。构式作为形式—意义对(form-meaning pair)，“它在形式或意义方面所具有的某些特征不能从其组成成分或业已建立的其他构式中完全预测出来”(Goldberg, 1995: 4)。后来其内涵在此基础上有所修正，认为“即使有些语言形式是可以充分预测的，只要它们的出现频率足够高，也仍然被作为构式而存储”(Goldberg, 2006: 5)，但核心内涵未变。

都看作形式和意义/功能的配对体,即构式。在这种教学语法观中,词项本身也是构式,其特征不但包括形式和意义/功能方面的特征,还包括词语的用法特征。就此而言,讲意义和用法实际上也是同时在讲句法。如教“给、送”和教双宾语结构是互为表里的(当然,前者对所适用的语境有更具体的要求)。即使是句型、句式这样的句法格式,也必须结合词项的说明才能阐释清楚某一句法格式的有限能产性问题。不仅如此,“三一语法”还遵从“大词库、小句法”的语言学理念,将很多传统研究中视为句法因素的现象放到了词库层面来处理,基本上只是将屈折形态、线性配置、照应关系等具有结构规则性的编码系统及其操作归入句法。而且,有的语言项目,在教学实践中到底是归入语法项目还是归入词汇项目(如离合词、二价动词、二价名词、二价形容词等,下文将举例论及),视教学者观察的视角和处理的策略而定,没有必要做出严格的区分。这样,“三一语法”所关注的语法项目实际上既包括一般句法项目(如句型、句式),也包括具有特殊句法、语义、语用表现的词项式语法点[如“别、了、都、往往”和“操心(操~心)、合作(跟~合作)、兴趣(对~的兴趣)”]和特殊语块式语法点(如“请问、几岁、不怎么样、一……就……、都……了”)。^①

基于冯胜利、施春宏(2011、2015)的阐释,“三一语法”是一种新型的“三位一体”的二语教学语法体系,其基本框架包括三个方面:

- 1) 句子的形式结构;
- 2) 结构的功能作用;
- 3) 功能的典型语境。

这里的“形式结构”指语法点所处语句依照虚词和实词的组织安排而体现出来的成分序列及其特征,包括该句型的基本结构形式和对该结构的特征的说明。如对初中级水平的汉语作为二语的学习者来说,“把”字句的基本形式结构是:A+把+B+V-R/PP。其中:B须是有定的NP;V须是行为性动词;V的后面要么带一般补语(R),要么带地点性成分(PP)。这个维度是有关“是什么样”的问题。“功能作用”指该句子结构在交际中具有什么用途,如“把”字句用来表达物体的位移或行为引发的结果。这个维度是有关“干什么用”的问

^① 还需说明的是,“三一语法”视野中的语法,还包括韵律语法、语体语法视野中的语法。限于篇幅,这里不再展开,但后文第四节谈论“词语辨析的最小差异原则”时会有所涉及。

题。^①“典型语境”是指让功能发挥其作用的典型场所，如“把”字句的典型语境是“搬家、安置家具和物品”和“整理房间、打扫卫生”等，它的设置都跟位移/结果有关。这个维度是有关“在哪儿用”的问题，试图解决学生“语言习得脱离实际”和教师“语言教学无从下手”的问题。特别需要说明的是“功能的典型语境”，它以功能实现的场景典型性以及教与学两方面的适应性为前提，因此它不是语言分析和语言教学中所谓的一般语境，也并非简单地指汉语使用者最常见的语境，而是根据教学对象的认知经验、二语习得的特定阶段和语言教学的生动便捷而归纳出来的“教学型”语境。

这三个维度彼此独立而又相互联系，构成一个有机整体，即化一为三，合三为一。这种三位一体的语法系统，体现了“场景驱动、功能呈现、法则匹配”这一教学法的科学性（冯胜利、施春宏，2015），既有很强的实践价值，同时也有很高的理论意义。

我们认为可以基于“三一语法”理念及其体系来重新认识二语词汇教学中的相关问题。当然，这不是说本文将词汇教学都看成语法教学，而是主要借助“三一语法”对语法项目的分析理念来重新审视二语词汇教学中涉及词汇—句法接口（interface）的问题。这些问题实际上正是词汇教学的重点和难点所在，同时又往往是传统的词汇学理念和词汇教学理念关注不够或不好解决的地方。如前所述，根据构式语法的基本理念，词项在本质上具有构式性（constructionality），即形式和意义（本文的意义取广义理解，包含功能）具有配对性，而且这种配对是在特定语境中规约化的结果。习得一个词项，除了习得它的形式（语音、词形及词类成分之间的关系）外，还要同时习得它的意义及其所适应的语境特征，而且只有了解了意义所适应的语境特征才能准确地把握意义本身。习得构式的过程，是对构式的形式和意义同时做出概括和存储的过程。而形式和意义的配对关系只有在具体语境、特定场景中才能被充分激活、有效习得。也就是说，只有活跃在语境中的词项，才是活的词项，才能实

① 需要特别提请注意的是“三一语法”对功能作用的特定理解。冯胜利、施春宏（2011）指出，该教学语法体系中所谓的“结构的功能作用”跟布拉格学派等功能学派提倡的“句法、语义和语用的交际功能”虽有学术的因承关系，但在领域和系统上有着本质的不同（体现出教学语法和本体语法的差异）。功能语法的功能一般以交际对象的“人”（如跟谁说时所用的）或语言形式的“义”为中心；而“三一语法”作为教学语法，它所注重的“干什么用”的“用”，严格限制在所用的“事”上（虽然也涉及人），语言形式的意义也通过功能来呈现。

现形式—意义对的交际价值。甚至可以这样认为,构式的内涵,应该从一般意义上的“形式—意义对”拓展到“形式—意义—语境对”。从这个意义上说,形式、意义、语境三者之间具有结构关系上的对应性。从“三一语法”的理念来说,词汇教学的根本目标就是使学习者能够有效地组词造句构篇并将之正确地用于具体的交际场景中,因此可以而且需要通过有效的词汇学习来带动语法学习、语篇学习,或者说词汇学习除了词音、词形、词义学习外,本质上还是在语法中学习,或者说所学的是大语法观视野中的语法。由此可见,虽然是基于“三一语法”,但我们并不是将这里的词汇教学等于语法教学。当然,由于重点解决接口问题,将“形式—意义—语境”的互动关系结合到词汇教学中,所以词汇教学和语法教学自然有交叠,而这些交叠之处正是“三一语法”理念比较擅长处理的地方,这也是下文论及的有些原则在一定程度上适用于语法教学的原因。这种“大词库、小句法”的基本理念,正是本文确立词汇教学原则的根本理念。

由此可见,我们需要从词项本身的构式性特征和词汇—句法接口方面来考虑词汇习得原则的建构。我们建立教学原则时还需要考虑学习者词汇习得过程中的特点、难点和教师在教学过程中的难点以及词汇教学的便捷、可操作性,这些都制约着宏观原则的针对性,因此还需要建构一些偏于策略性的教学原则。

基于这样的考虑,从“三一语法”的基本理念出发并将之应用于词汇教学,我们认为可以初步重新构建这样一些二语词汇教学的基本原则:意义和用法相结合的原则、典型语境驱动的原则、词语辨析的最小差异原则、语际差异的对比参照原则。这几个方面的原则,可以大体分为两个维度:前两项原则立足于“三一语法”基本观念及其内涵的不同侧面(具体顺序有别),即“意义和用法相结合的原则”主要凸显形式结构和功能作用的匹配关系,“典型语境驱动的原则”主要立足于这种匹配关系得以呈现的功能性语境;后两项原则倾向于教学过程的策略性,是教学中为突破重点、难点而需要参照的最基本的操作性原则。这些原则都是围绕如何习得和教授词汇内容的关键之处展开的。除此而外,还应有教学用语与词汇等级相适应这样的一般性的原则。

当然,并非所有词汇项目的教学都需要同等地采用这些原则。教学的着力点就是特殊之处、认知难点,因此原则也是针对特异之处、教学和习得中容易

出现偏失（学生偏误和教师、教材等失误）的地方而设立的。也就是说，确立原则要立足于习得对象的特殊用法和用法偏误。^①因此这里只是针对性的说明，而不是全面的概括，也不是教学技巧和方法。至于如何理解词义、如何记住词形、如何扩大词汇量、如何安排词汇教学进度等教学策略，本文不做讨论。当然，原则应该能够指导具体教学过程中的策略和方法。

还有一个问题也需要说明一下。上文提到，上述几项原则，有的似乎不只是词汇教学的原则，语法教学似乎也需要这样一些原则；而像“语际差异的对比参照原则”尤其是“最小差异原则”，似乎是各种语言要素教学都需要参照的原则。就此而言，这些原则似乎都不是专属于词汇教学的基本原则了。对此，我们的看法是，就教学原则层面而言，无论是词汇教学还是语法教学，甚至语音教学、汉字教学，带有共性的地方并不少，因此很难找到绝对属于某个层面的教学原则。不过，既然是基于“三一语法”的教学理念来审视词汇教学，上述这些原则必然带有它所秉承的语法观。这种基于“大词库、小句法”观念的词汇教学理念，必然会带上一些也适用于语法教学的影子。但毫无疑问，如果基于词汇教学来理解，则有所侧重。而且本文是基于大语法观来重新审视词汇教学问题，以词汇—句法接口问题作为关注的重点，因此这些原则的确立，实际上是以词项在语法结构中的实现和在交际语境中的使用作为考察角度的，它自然会使基于这种观念的词汇教学原则呈现出传统意义上的词汇教学原则所不具备的某些特征。因此，这些基本原则的设立和操作不但有理论偏向性，同样具有词汇教学偏向性。

下面就来具体阐释各个原则的基本内涵，并举例说明各个原则的基本操作策略。

二、意义和用法相结合的原则

“词”的教学包括词音、词形、词法、词义和词用（词语用法）等方面。这里不谈词音、词形和词法，主要看词义和词用的教学问题。词义，不言自明，

^① 就本文而言，我们所面对的主要是涉及词汇—句法接口的词汇教学问题，而不是所有词汇教学问题。