

语块学习、构式学习与补丁式外语教学^①

戴曼纯

提要: 本文主要讨论语块和构式在外语教学中的意义。有学者在教学大纲中强调语块或套语的作用。Bley-Vroman(1996,1997) 则根据根本差异性假说提出构式学习和补丁式教学。本文认为,语块、套语和构式界定不明确,学习语块和构式仅仅是为语言系统添加零散的外围补丁,不一定有助于二语核心运算系统的形成。语块教学和构式教学都是补丁式教学,误导师生形成错误的语言学习理念,导致外语学习失败。

关键词: 语块; 构式; 外语学习; 补丁式教学

Abstract: This paper discusses the pedagogical significance of chunks and constructions, the roles of which were foregrounded in some teaching syllabuses. Bley-Vroman (1996,1997) argued, in a similar vein though independently, for construction learning and patch teaching in foreign language learning on the basis of Fundamental Difference Hypothesis. The paper, however, states that chunk, formulaic sequence and construction are not clearly defined concepts. The learning of chunks and constructions doesn't necessarily contribute to the L2 development of the core computational system, but results in the addition of discrete peripheral patches to the linguistic system. Chunk teaching and construction teaching are essentially patch teaching, leading teachers and learners to misconceptions of language learning and to failure in foreign language learning.

Key words: chunk; construction; foreign language learning; patch teaching

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004-5112(2012)01-0052-09

一、引言

语言学、心理学和二语习得理论概念层出不穷,犹如此起彼伏的阵风刮向语言教学界。外语教学研究领域往往随风而动。例如,20 世纪上半叶结构主义语言学和行为主义心理学把语言学习视为一套习惯的养成,无异于其他技能的学习,外语教学听说法应运而生。功能语言学及社会语言学关于语言的认识则催生了交际教学法,把语言技能的培养融入交际活动。认知语言学认为人类语言知识来源于体验及语言运用,语料库语言学把语块作为重要的语言分析单位,根本性差异假说认为母语习得和二语习得有本质区别等,这些理论对外语教学理念也产生了不小的影响。语言教学研究中出现了词汇教学法(lexical approach)、语块(chunk)教学,甚至构式(construction)教学和补丁式(patch)教学(Bley-Vroman 1996,1997);不少学者(Willis 1990; Nattinger & DeCarrico 1992; Lewis 1993)在教学大纲中强调语块或套语的作用;也有学者(Wray 2000)认为掌握语块是成功语言学习的重要部分。语块教学近年来似乎引起了国内外语界的注意(段士平 2008;徐泉 2010)。语块到底为何物?构式学习指什么?补丁式教学的本质是什么?这些都值得我们认真探讨。本文试图对相互关系密切的语块(套语)教学、构式教学和补丁式教学进行分析解读,并指出其中存在的问题。

二、语块或套语的界定

语块和套语^②(formulaic sequence, formulaic speech)意义相通,本文把它们放在一起进行讨论。关于语块

① 本文为全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题“中国基础英语素质教育的途径与方法”(课题批准号: DHA070148)的阶段性成果。

② 语块和套语在相关文献中被交替使用。本文的引文尊重原文的选择,原文用语块,本文引用时也用语块;原文用套语,本文引用时也用套语。但是,本文讨论倾向于使用语块。

学习的讨论在国内似乎呈上升趋势(段士平 2008)。这一趋势反映了研究者对语言教学内容和方式的再认识。语块或套语很早就出现在二语习得研究中,例如 Krashen 和 Scarcella(1978)、Krashen(1982) 曾关注过套语在二语习得或课堂教学中的作用, Ellis(1994) 甚至认为套语的使用是二语习得的发展阶段之一。套语似乎在外语(二语)学习中有一定的意义,但是当时没有引起充分关注。Wray(2000) 认为套语节省加工成本且能起到交际作用,掌握套语是成功语言学习的重要组成部分。套语或词汇短语被看成理想的教学单位(Nattinger & DeCarrico 1992)。有研究者认为语块量对学生英语应用能力的影响比词汇量大,语块教学法有利于提高学生的英语应用能力(于秀莲 2008)。2009年5月召开的“首届全国语言语块教学与研究学术研讨会”围绕语块展开语言学及应用语言学视角的探讨,其中的语块覆盖范围极广。王立非和陈香兰(2009)在会议综述中指出今后语块研究应当重视若干方面,其中包括探讨语块在二语教学中的有效性。本文正是针对语块教学的意义及有效性进行理论探讨。

语块和套语的含义并不十分明确,定义多源于对其外在规律的描述。Wray(2000)把成语、搭配、句型框架(sentence frame)等固定表达式统称为套语。国内有研究者(于秀莲 2008)把词汇教学看成语块教学。有的研究者(骆雁雁 2009;徐泉 2010)在讨论语块教学时实际上把套语等同于语块。很显然,相关文献中用于表达语块和套语等属性的术语很不统一。Wray(2000:465)罗列了近50个与套语意义相同或相近的术语(其中包含语块),将其定义为一组(看似)预制的(非)连续词语及其他意义成分,并认为套语在记忆中整存整取,套语不经过语法生成,也无语法分析。还有研究者(Nattinger & DeCarrico 1992)把所有套语表达式归类为词汇短语(lexical phrase)。

顾名思义,语块或套语是由一组词汇粘合在一起形成的大词(big word)或短语,成语就是这种典型大词。有的套语定义借用语料库语言学惯常化(institutionalization)、固定性和不可分解性(non-compositionality)等标准,语料库语言学使用这些标准识别并描写语料库中的套语;心理语言学和语言习得研究关注词组是否成套、是否作为整体储存在心理词库中(Schmitt & Carter 2004)。很显然,套语和非套语界限模糊。有学者建议用以下线索对套语进行界定、识别和分类:出现频率高、重复、句子短小、句法正确、受语境影响、缺少变化、广泛用于同一交际群体、结构外有停顿或犹豫显示界限、结构内无停顿、有语码转换显示界限等;套语的固定性似乎并非根据其本质属性来确定,而是取决于识别和使用情况(Girard & Sionis 2003:241)。套语的内在构造属性和外在识别标准均隐含其结构的相对固定性。

但是,套语本身的固定性有程度之分,如何才能准确确定套语的固定性或可变性呢?套语固定性的决定因素应该包含哪些方面?Girard和Sionis(2003:243)提出用3个要素确定套语的性质:语言固定性、交际固定性和社会文化固定性。很显然,套语的人际属性和文化属性超越了语言本体范畴,语言的固定性则需要一定的参照标准。

语块是有结构的单位,由于结构复杂而被当做整体单位来学习、使用。这就为识别语块提供了参照。如果二语运用中某一结构正确而其他同类结构出现错误,这个正确结构可能就是作为整体记忆的语块,例如“My name is John. He Mary.”中的第一句属于整体记忆的语块,第二句才是根据中介语语法规则生成的句子。因此,确定话语是否属于套语的另一常用标准是比较同类话语的合乎语法性(Girard & Sionis 2003:235)。

语块或套语的多样性决定了对其定义的难度,目前几乎不可能下一个全面的定义。有的套语不可分解或者不遵循语法规则,总是作为固定的整体出现,而有的套语包含可以替换的成分,套语实为结构框架,或者也可称其为构式。在Wray(2000)看来,“beat about the bush”,“by and large”之类的不规则成语数量不大,大部分套语依然是根据语法生成的词汇组合,如“There are three things to consider ... Firstly ... Secondly ... Thirdly ...”。如果把这种根据语法生成的常见短语、句式均称为套语,套语的含义就无异于语法研究中的短语、构式和句型。可见,当前外语教学界所称的语块(套语)是一个界定不甚明了的概念。

三、语块的教学意义

语块或套语被不同的学者不断重新定义,已经演变成包罗万象的概念:从若干词汇构成的大词到短语、从固定句型到篇章构式。倘若如此,套语教学就无异于短语教学、构式教学或句型教学。提出语块教学,就类似于提出以教学内容为基础的词汇教学、短语教学、句型教学、语法教学或篇章教学。从“语块教学”还很难看出教学理念和方法上有什么创新。

最早把语块应用于语言教学大纲的有 Willis(1990)、Nattinger 和 DeCarrico(1992)、Lewis(1993) 等学者。Willis(1990) 关注部分固定、部分变化的词汇串,重视词语法(word grammar),而不是强调结构;他认为,语法是一种接受性技能(与传统意义上基于规则的语法不同),包括识别语言特点的异同;教师要为学生创造机会接触有用的套语。Nattinger 和 DeCarrico(1992) 持有与 Willis 不同的观点。他们更关注套语的交际功能,建议教师引导学生操练固定表达式,增强信心和语言流利度;用替换练习操练先前学习的语块,让学生认识到这些语块并非一成不变;教师应增加套语的变化性,使学生对其进行深入分析,推断出语法和形态规则。显然,他们把套语看成语言操练的内容和学生赖以获得语法知识的语言材料之一。这种教学实践隐含的学习理念是归纳分析,对语法的认识不是停留在传统语法概念上就是错误地把语法当做技能。

Lewis(1993: 193) 在其词汇教学法论著中指出,教师应该具备在文本中识别语块或不同词项的能力,并且帮助学生掌握这一技能。Lewis 把词项(而不是单词)视为更有教学意义的单位,他所指的词项包括成套的词汇串。词汇教学法旨在向学生提供大量的词汇(即使学生在学习初期还不能赋予词汇语法属性)、语用上具有实际用途的词项(尤其是惯用话语),保持语义丰富的低频词与语义内容较少的高频率语块之间的平衡。Lewis(1992: 100) 认为学生(至少部分)通过学习和归纳语句中的制约条件来学得语法。从 Nattinger 和 DeCarrico(1992)、Lewis(1992) 的论述可知,套语或语块包含语法信息和形态信息等。教授套语不应该是教学的终极目的,教师应该帮助学生从中推断出语法知识、形态知识等。由此可以看出,这些教学法暗示外语学习依靠识别、推理、归纳、记忆、模仿、操练等认知活动。所谓的套语教学除了强调套语这种教学内容外,与传统的外语教学方法有本质上的区别吗?

套语或语块教学隐含一个重要的预设:学习套语能促进语言能力发展。那么,套语是不是语言能力的一部分?根据 Chomsky(1965) 关于语言能力和语言运用的论述,语言能力指人们用于生成语句的抽象语言知识。作为记忆实体的套语虽然包含抽象的语言知识,但是本身并不是具有生成能力的抽象规则知识,充其量只是语言输入材料或通过死记硬背而有点实际用途、便于超常发挥的语料而已。例如,“to begin with”之类的衔接型套语有利于提高语篇的连贯性,“How do you do”之类的整句型套语起一定的交际作用,能填补话语空白,传递固定的语义,“What's ...”,“I'm ...”句型式套语可用于生成有限的语句;短语型套语既有类似固定大词的用途,又有便于活用的短语结构。

固定套语和活用语句有着本质区别,有神经学证据表明他们的储存方式不同。例如 Krashen 和 Scarcella(1978) 指出,非流利型(句法)失语症患者和手术切除左脑者往往能保住套语;Hatch(1983) 认为套语由右脑掌管(Girard & Sionis 2003: 246)。

神经生物学证据显示,二语学习者使用套语时只需激活有关基底神经节①回路(basal ganglia circuit),无需逐条应用语法规则或音系规则(Lee 2004)。虽然基底神经节的主要功能是控制自主运动,但是它与语言有一定的关系。例如,基底神经节失语症患者倾向于省略“He goes”中“-es”之类的语素;有语义内容的句子成分能与意义相关的大脑其他部分加工,而缺少语义内容的句子成分则可能得不到此类加工补偿。这就表明基底神经节与语法规则有关。Lee(2004: 63-64) 用一个有趣的现象说明这种关系,即操多语者的基底神经节受损时,所有语言都受到损害,但是二语或外语的损伤程度轻于母语,程序化的二语知识被损伤,没有程序化的二语知识得以保留;这似乎表明一语系统几乎完全被程序化,二语和一语相比更多地由陈述性记忆系统加工。由此可以推断,外语学习中带有明确语义内容的套语、语块可能储存在陈述性记忆中,没有被处理成程序性知识,不受语法系统掌管制约。

如果这些观点正确,那么也就是说外语学习的程序性抽象语法知识系统和陈述性词汇系统的组织及发展方式不同,词汇的正确运用还需要语法知识映射到词汇形态上。这一认识与二语习得理论关于学得与习得、有意识知识与潜意识知识、显性学习与隐性学习、陈述性知识与程序性知识等二分法完全吻合,也与二语

① 基底神经节(又名基底核)存在于大脑深层至脑干的灰质团块,其主要功能是保持身体的稳定平衡,控制自主运动,同时还参与记忆、情感等高级认知功能。基底神经节病变可能导致不随意运动的显著运动症状,如帕金森病。

习得的形式—形态分离论(Lardiere 2000; 戴曼纯, 康悦 2009)吻合,即抽象的句法知识系统和具体的形态词汇系统是分开发展的,二者之间通过映射的方式达成统一。如果我们把隐性的程序性抽象语法知识看成二语的核心运算系统,那么由词汇、套语或语块构成的显性陈述性知识系统就是语言这个大系统的外围部分。一语习得的事实表明,人们习得的语法系统相同,而词汇概念系统因人而异,且词汇习得是一个终身学习过程。外语学习亦同此理,除非坚持认为外语不是自然语言且没有程序性知识系统(而这是不符合事实的推断),或坚持认为外语知识系统完全依靠死记硬背的语块而没有生成语句的能力。

综上所述,套语或语块是具有语义内容、类似于词汇的语言单位,学习语块即学习相对固定的短语、句式或篇章模块。语块教学无异于传授这种语言单位的陈述性知识,是零散的外围知识,而不是语言能力的核心。

四、构式学习及其问题

语块或套语教学与 Bley-Vroman(1997) 根据其根本性差异假说(Fundamental Difference Hypothesis, 以下简称 FDH) 衍生出的构式学习、补丁式教学有着惊人的相似性,因此有必要将它们联系起来一起进行探讨。语块与构式的相同之处在于二者在结构上相对固定,区别在于后者所指范围可能更广。语块和构式是从语言结构描写的概念,补丁则是关于教学作用的概念。从 FDH 视角把语块教学和补丁教学结合起来分析,能更清楚地揭示外语教学中的理念和认识问题。下面简要介绍构式学习及补丁式教学所依据的 FDH。

Bley-Vroman(1989, 1990, 2009) 根据母语习得和外语学习之间 10 个常见差别对外语学习做出如下推断:(1) 成人外语学习普遍存在不成功现象,因此学习过程不同于母语习得。(2) 因为不能再充分利用语言专用的习得机制,成人外语学习只有极少数人能完全取得成功。(3) 一语和二语习得的成功程度、习得过程和学习策略存在显著差异。(4) 儿童无需语言教学就能习得母语,而教学对成人学习外语至关重要,尽管语言教学起多大作用、如何起作用尚不明了。(5) 儿童语言习得无需语言的反面材料(如纠错),而外语教师和学生一致认为反面材料有时有一定作用。(6) 性格、动机、态度、社会化等因素似乎不影响儿童母语习得的成功,而对外语学习至关重要。(7) 成人二语习得者的语言直觉不确定,对判断合乎语法性没有充分把握。(8) 儿童在母语熏陶中自然而然地掌握语言,不像成人那样学习外语有明确的目的,且目的存在较大的个体差异。(9) 儿童无一例外完美掌握母语,而成人学习外语的起始年龄对语言学习的结果产生影响。(10) 母语习得自然发展,而外语知识系统存在停滞不前的现象,某些错误的语言知识难以消除。(关于 FDH 存在的理论问题,笔者将另文专述。)

以上 10 点均属于外语学习中可观察的外部现象。假设从外部表象能准确推断出外语学习的内在机制和过程均与母语习得不同,那么外语是通过什么样的方式学会的?或者说,外语是如何学会的?普遍语法可及性或语言习得机制的否定者必须回答这两个根本问题。Bley-Vroman(1996) 认为二语习得的普遍失败等现象表明二语习得者没有设置二语的参数,而是习得了一堆构式和句型。因此,他提出外语学习的主要途径是构式学习和补丁式学习(Bley-Vroman 1997)。这一论断与语块教学隐含的学习理念异曲同工。

FDH 不乏支持者和反对者。有的研究者关注本族语者和非本族语者的语言造语差异,或试图调查成人二语学习者是否具有普遍语法知识(Song & Schwartz 2009)。尽管有大量证据和分析(Belikova & White 2009; Herschensohn 2009; Slabakova 2009; Song & Schwartz 2009; Hopp 2010; 戴曼纯 2012 等)表明二语和一语不存在根本性差异,即核心语法系统的发展没有差异,但是 Bley-Vroman(2009) 坚持否定普遍语法在二语习得和外语学习中的作用,认为语法的核心部分不再起作用或作用不够充分。他试图用构式^①学习体系(a system of construction-by-construction learning) (Bley-Vroman 1997) 解释二语学习者为何形成异于本族语者的语言能力,坚持认为成人二语学习依靠给语法的外围系统打补丁,但他似乎忽略了一语习得者也能利用这些外围手段,且一语词汇概念系统也存在明显的个体差异。FDH 隐含的教学理念对外语教学产生明显的误导作用,即外语教学只可能传授零散的外围语言知识。FDH 似乎否认潜移默化的潜意识加工在二语习得中的作用,但没有令人信服地论证二语核心语法的具体构成。

^① Bley-Vroman 界定的构式是若干语类组成的大语类,如 Det 带普通名词是一个 DP 构式,被动句也是一个构式。每个构式各有其语义和语用特点。Bley-Vroman 的构式虽有更大的灵活性,但与语块、套语的教学意义相同。

作为一个混合先天论者(Long 2007: 8) ,Bley-Vroman(1996) 认为语言的核心由普遍语法生成,在儿童时期通过原则与参数设置机制来掌握;但是,人们还具有具体构式专有的知识(construction-specific knowledge) 。这种构式可能由核心语法提供,构式知识非常微妙,也许语言官能允许学习这些微妙知识。语言中还存在外围构式,语言官能能够提供表征和习得外围构式的方式。Bley-Vroman 用循环论证的方式指出,否认普遍语法起作用的构式学习能够预测成功外语学习的个体差异;虽然二语习得者能获得近似本族语者的语言能力,但是不可能达到本族语者能力水平;虽然能习得句式,但不一定能掌握微妙的语义内涵,这就是为什么听说法的句型训练没有效果的原因。

Bley-Vroman(1997: 15) 认为其构式学习理论包含以下几个要点:(1) 外语的习得(至少部分)是构式系统的习得,构式之间有各种关联,不是简单的凌乱关系;构式及构式间的关系强弱不一。(2) 构式系统比以抽象特征、参数设置为基础的演绎系统能更好地解释外语学习者的知识体系,而不必强行进行描写。(3) 构式系统能非常自然地解释外语学习缺少成功、语言变异和进步等现象。(4) 构式学习系统能与二语习得的注意(noticing) 研究自然结合在一起。

Bley-Vroman 的构式学习观点依然承认语言习得存在核心与外围,承认普遍语法在儿童母语习得中的作用。但他否认普遍语法在二语习得和外语学习中的作用,认为二语习得依靠天赋的问题求解程序,成人的一般认知类化能力(a general human cognitive categorization ability) 使其学习不同权重、基于语类的构式或套式(pattern) 学习的内容大致相当于短语结构规则,注意、输入频率、显著性和原型对学习过程产生影响(Long 2007) 。外语学习者因为不能利用参数设置这种演绎系统,所以只能采用构式学习方法。本族语核心知识不是构式的简单堆砌,但是有足够的理由相信外语学习可以依靠不同构式的积累。对于成人外语学习而言,构式不是语言习得的附带现象,而是语言习得本身(Bley-Vroman 1997) 。

构式学习系统否认普遍语法的可及性,否认参数设置和抽象特征的作用。学习者对构式进行分类的语言概念来源于母语已经实现的成分和语言输入中显而易见的内容。构式习得实际上不是习得,而是学习,因为潜移默化的习得受普遍语法制约。Bley-Vroman(1997: 20) 根据构式学习系统对一语和二语学习进行了新的区分。母语储存的构式库由普遍语法推导而来,是普遍语法的产品;外语的构式是习得目标,无需通过普遍语法,而是直接习得;母语的某些构式(受普遍语法制约)是核心语法允许的外围现象,外语的一切构式都是外围现象。这就预示着外语语法是没有章法的拼凑,就像母语的特殊规则没有章法一样。尽管 Bley-Vroman(1997, 2009) 的表述将外语解释得如此不堪,但还坚持认为外语确实是语言。这就让推理陷入一种悖论:人类语言受普遍语法制约;如果外语/中介语是人类语言,就必须受普遍语法制约;如果外语不受普遍语法制约,就不是人类语言。

Bley-Vroman(2009) 认为关于语言本质的最新认识动摇了二语习得研究的理论基础,二语习得问题需要重新思考。因为外语学习不成功,结果不可靠,所以一语习得理论不适合解释外语学习。但他没有解释为什么一语习得者不像二语学习者那样依靠构式学习,也没有解释为什么普遍语法制约在一语习得中优先于构式学习。

虽然构式学习否定普遍语法的作用,但也和根本性差异假说一样,出于与一语习得对比的目的参照了普遍语法理论。生成语法关于普遍语法的具体构成和内容有了新的发展,然而普遍语法的基本认识没有任何变化:人类语言共有—个普遍性运算系统。因此,根据管约论研究二语学习者获得的认识不一定失去意义(Belikova & White 2009) 。Chomsky(1995, 2005) 一直在论证语言是一个运算系统,普遍语法是关于语言官能(内在语言, I-language) 初始状态的理论。语言习得受 3 个因素的影响:(1) 外在输入(经验), (2) 基因天赋(普遍语法), (3) 非专司语言的原则。对确定人类语言属性有具体意义的是第二个因素(Chomsky 2005: 6) 。

如果外语学习理论全盘否认普遍语法的作用,那么中介语就偏离了人类语言的基本属性,而成为不可预测的系统。如果外语学习只能完全依靠外围构式搭建新的语言体系,就预示了外语语言能力的“百衲衣”现象,即无人能构建一个完整的二语知识体系,形成一个完备的运算系统。这种彻底否定二语习得成功性的结论没有得到学界认可,有学者(Birdsong 1999, 2004) 认为不少二语习得者能达到本族语者水平,对成功者比例的估计由过去的 5%(Selinker 1972) 上升到近年的 15% 至 60%(Birdsong 1999, 2004; Montrul & Slabakova

2003; White 2003; Urponen 2004)。

准确地说, 构式学习观只反映二语或外语学习的一个方面, 即语言系统部分构件(语言的外围部分) 可以通过构式学习来完成, 而尚未揭示清楚的潜意识知识(核心运算系统) 似乎还无法通过学习构式或语块来构建。一语和二语/ 外语的本质区别可能恰好在于前者的习得未受人干扰, 习得过程即潜移默化过程, 后者的学习往往被不可靠的学习观和教学理念误导, 违反了自然规律, 偏离了正确道路。

五、补丁式教学及其意义

前文所述的语块学习和构式学习似乎对外语教学产生了一定的作用, 更揭示了一种错误的教学观——补丁式教学。Bley-Vroman(2009) 根据一致呼应原则的学习(Morgan 1972) 提出外语学习的补丁论(patching), 即当相对简单的原则不能推广至复杂情况时, 添加辅助原则作为补丁。凡是一般语言习得过程出现不能应用之处, 都会发展出一个补丁。因此, 补丁能解释中介语的个体差异和不确定性。

为了证明补丁说, Bley-Vroman 还借用了 Clahsen 和 Felser(2006) 的浅层结构假说(Shallow Structure Hypothesis): 成人 L2 学习者用于理解的句法表征不如本族语者深入、详细。Bley-Vroman(2009: 192) 还指出, 补丁是本族语中分量很小的外围现象, 但是在外语中占有很大分量; 母语和外语的在线加工都有浅层表征, 但是外语加工更加(甚至完全) 依赖浅层表征。这与二语知识储存为陈述性知识(Lee 2004)、语块节省加工成本(Wray 2000) 等观点基本吻合。但是, Bley-Vroman 的论述存在明显的逻辑问题。

如果我们把语言系统分为核心部分(普遍语法制约) 和外围部分(可视为一套若干数量的补丁), 那么本族语包含一定外语语言成分的现象不能作为依据证明核心部分(普遍语法) 不存在。同理, 中介语存在补丁现象也不能证明普遍语法不可及。相反, 核心和外围的区分能很好地解释一语和二语的共性和个体差异。

虽然补丁论和构式学习对解释外语学习都有一定的现实意义, 但是二者只反映外语学习的外围现象, 不是 Bley-Vroman 所谓的外语学习主要部分, 外语学习者还是需要掌握生成语句不可或缺的核心运算系统。二语或外语产出充满着创造性语言运用是一个不争的事实, 语言的创造性运用离不开核心运算这个生成机制。换言之, 外语的运用不能单靠从记忆中整体提取的语块、套语或构式。

外语教学或学习效率普遍低下, 也许正是因为过于强调零散构式的学习和鼓励补丁式教学。学习者受到误导, 消耗了本应分配给后台潜意识加工语言输入的资源, 干预了正常的语言习得程序。构式学习和补丁论预测出的二语学习结果是: 中介语是一堆没有章法的构式和支离破碎的补丁, 语言产出错误百出、不成体系, 只有浅层加工和有意识的语言运用。

有研究表明, 二语知识体系(或语言能力) 不同构件(包括句法、语义、形态、音系、语用、词库等) 并非等量发展、齐头并进, 学习者个体的语言运用技能(听、说、读、写等) 也有强弱之差。例如, Lardiere(1998) 指出, 句法和形态的发展是独立分开的, 句法知识被习得后, 形态与句法映射的习得可能还不完美。这一句法—形态分离观不但有助于解释语法形态错误的百分比现象(即同一规则的使用有时正确, 有时错误, 各占一定百分比), 还有助于我们理解僵化现象。Lardiere(2007) 用一个受试的详细数据阐明了句法—形态分离发展的观点。该受试为美籍华人(14 岁从印尼迁往上海, 16 岁迁往香港, 22 岁迁往美国, 在美国取得大学学位), 收集数据时受试已接触英语 18 年, 最后 9 年积极、成功地生活在英语浸泡式环境中。调查数据显示在必须使用一般过去时的语境中她只使用了 34% 左右, 涉及格标记的代词运用却 100% 正确。尽管有大量的语言输入, 该受试的过去式形态标记停滞不前, 产出如下所示的句子。

- a. I *feel* like I should buy the other one too
- b. something that *have* to show the unbeliever that you are in spirit
- c. he *have* the uh, inspiration to say what he *want* to say
- d. I *can* never *got* that right
- e. everyone who *believe* it can get it

这些句子表明受试的中介语表征已经包含 TP、CP 投射和正确的格标记。受试完全习得了格系统, 却没有充分习得相关动词的屈折形态。Lardiere 认为格特征与形态映射成功是因为英语代词的格与形态实现密不可分, 且格的形式特征—形态映射简单易行, 而动词的屈折变化与情态、(未) 完成、否定有着复杂的关系, 导

致受试用动词原形代替了过去式(见 a)、用 got 代替 get(见 d)、第三人称单数一般现在时一致呼应无形态实现(见 b、c、e)。代词数量少而与格有关的形态相对固定,动词数量多而形态相对灵活。英语学习者出现动词形态错误的主要原因是抽象句法知识映射在动词形态上时出现了错误。因此,这类错误不能证明抽象句法知识未被习得,也不能证明句法知识未打足够的补丁,更不能证明句法系统的僵化。我们不能用此类数据支持正确的形态是语块学习或构式学习的结果、错误的形态源自错误的构式学习等观点。以上例句的形态错误恰好证明中介语具有创造性生成语句的特点。

即使外语能力需要打补丁,也可能仅限于核心句法之外的词库,词库不但包含具体词项还包括超越单词且未加分解的大词、短语和句型。补丁范围包括:(1)添加词项和短语(词汇学习),(2)丰富或修正词项的形态(进行句法—形态映射),(3)添加特殊句型(包括死记硬背的习语、谚语、名言等),(4)添加篇章结构框架(包括修辞手段)等。所谓语块学习、构式学习,实质上都是补丁式学习。从语言能力的构成及形式—形态分开发展的角度看,补丁式教学的作用非常有限,充其量也就是给词库添砖加瓦。补丁学习添加的语言知识属于有意学习的知识。

虽然根据 Krashen(1985)关于潜意识的习得系统与有意识的学得知识没有接口(non-interface)^①的观点(Housen & Pierrard 2005),语块学习和构式学习等添加的有意识语言知识不可能演变成潜意识知识而进入核心运算系统,但是显性方式学会的语块或构式丰富了词库及学得系统,为核心语言运算提供生成语句的材料。因此,我们既不能故意夸大普通学习机制的功能,否定天赋机制的作用,把补丁式学习当成主要学习方式,也不能彻底否定语块或构式学习。外语学习的普遍失败也许正好说明看似系统、实则凌乱的“补丁式”外语教学是错误的。

六、结语

本文详细阐述了语块和构式学习的内涵。语块和构式是具有语义内容、类似于词汇或短语的语言单位,学习语块或构式就是学习相对固定的短语、句式或篇章模块。语块或构式教学无异于传授这些语言单位的陈述性知识,是零散的外围语言知识。语块或构式教学均属于补丁式教学,对构建外语核心运算系统作用小,对扩充外围系统贡献大。补丁式教学不能揭示外语学习成功的原因,但似乎能较好地解释外语学习的普遍失败。

参 考 书 目

- [1] Belikova A & White L. Evidence for the fundamental difference hypothesis or not? Island constraints revisited [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2009, (31): 199-223.
- [2] Birdsong D. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- [3] Birdsong D. Second language acquisition and ultimate attainment [A]. In Davies A & Elder C (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics* [C]. Malden, MA: Blackwell, 2004. 82-104.
- [4] Bley-Vroman R. What is the logical problem of foreign language learning? [A] In Gass S M & Schachter J (eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* [C]. New York: Cambridge University Press, 1989. 41-68.
- [5] Bley-Vroman R. The logical problem of foreign language learning [J]. *Linguistic Analysis*, 1990, (20): 3-49.
- [6] Bley-Vroman R. *Patterns, Constructions, and SLA Theory* [M]. Honolulu: Department of ESL, University of

^① 语言知识存在潜意识和有意识知识之分,这是不言自明的事实。迄今为止,语言学家还没有探明潜意识语言知识体系的属性。二者之间是否存在接口具有很大争议性(Housen & Pierrard 2005)。但有一点非常明确,潜意识知识与有意识知识不能相互转换的无接口论无法否认二者之间的结合。句法—形态分离论及形式—形态映射(Lardiere 2000, 2007)对此具有很好的解释力。

Hawai í ,1996.

- [7] Bley-Vroman R. *Features and Patterns in Foreign Language Learning* [R]. Michigan State University , MI: The Second Language Research Forum ,1997.
- [8] Bley-Vroman R. The evolving context of the fundamental difference hypothesis [J]. *Studies in Second Language Acquisition* ,2009 ,(31) : 175–198.
- [9] Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax* [M]. Cambridge , MA: The MIT Press ,1965.
- [10] Chomsky N. Three factors in language design [J]. *Linguistic Inquiry* ,2005 ,(36) : 1–22.
- [11] Clahsen H & Felser C. Grammatical processing in language learners [J]. *Applied Psycholinguistics* ,2006 ,(27) : 3–42.
- [12] Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press ,1994.
- [13] Girard M & Sionis C. Formulaic speech in the L2 classroom: An attempt at identification and classification [J]. *Pragmatics* ,2003 ,(13) : 231–251.
- [14] Hatch E. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective* [M]. Rowley ,MA: Newbury House ,1983.
- [15] Herschensohn J. Fundamental and gradient differences in language development [J]. *Studies in Second Language Acquisition* ,2009 ,(31) : 259–289.
- [16] Hopp H. Ultimate attainment in L2 inflection: Performance similarities between non-native and native speakers [J]. *Lingua* ,2010 ,(120) : 901–931.
- [17] Housen A & Pierrard M. Investigating instructed second language acquisition [A]. In Housen A & Pierrard M (eds.) . *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* [C]. Berlin: Mouton de Gruyter ,2005. 1–27.
- [18] Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Pergamon ,1982.
- [19] Krashen S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* [M]. London: Longman ,1985.
- [20] Krashen S & Scarcella R. On routines and patterns in language acquisition and performance [J]. *Language Learning* ,1978 ,(28) : 283–300.
- [21] Lardiere D. Case and tense in the “fossilized” steady state [J]. *Second Language Research* ,1998 ,(14) : 1–26.
- [22] Lardiere D. Mapping features to forms in second language acquisition [A]. In Archibald J (ed.) . *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* [C]. Malden ,MA: Blackwell ,2000. 102–129.
- [23] Lardiere D. *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition: A Case Study* [M]. Mahwah ,NJ: Lawrence Erlbaum Associates ,2007.
- [24] Lee N-H. The neurobiology of procedural memory [A]. In Schumann J *et al.* (eds.) . *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition* [C]. Mahwah ,NJ: Lawrence Erlbaum Associates ,2004. 43–73.
- [25] Lewis M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward* [M]. Hove , England: Language Teaching Publications ,1993.
- [26] Long M. *Problems in SLA* [M]. Mahwah ,NJ: Lawrence Erlbaum Associates ,2007.
- [27] Montrul S & Slabakova R. Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish [J]. *Studies in Second Language Acquisition* ,2003 ,(25) : 351–398.
- [28] Morgan J. Verb agreement as a rule of English [J]. *Chicago Linguistic Society* ,1972 ,(8) : 278–286.
- [29] Nattinger J & DeCarrico J. *Lexical Phrases and Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press ,1992.
- [30] Schmitt N & Carter R. Formulaic sequences in action: An introduction [A]. In Schmitt N (ed.) . *Formulaic*

- Sequences: Acquisition, Processing and Use* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. 1-22.
- [31] Selinker L. Interlanguage [J]. *International Review of Applied Linguistics*, 1972, (10): 209-231.
- [32] Slabakova R. L2 fundamentals [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2009, (31): 155-173.
- [33] Song H S & Schwartz B. Testing the fundamental difference hypothesis: L2 adult, L2 child, and L1 child comparisons in the acquisition of Korean Wh-constructions with negative polarity items [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2009, (31): 323-361.
- [34] Urponen M I. *Ultimate Attainment in Post-puberty Second Language Acquisition* [D]. Boston: Boston University, 2004.
- [35] White L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [36] Wray A. Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice [J]. *Applied Linguistics*, 2000, (21): 463-489.
- [37] 戴曼纯. 对“根本性差异假说”的质疑[J]. 外语与外语教学, 2012(待刊).
- [38] 戴曼纯, 康悦. 二语习得研究语言学视角的理论思考——形式—形态分离与句法—形态映射[J]. 语言教学与研究, 2009, (4): 55-63.
- [39] 段士平. 国内二语语块教学研究述评[J]. 中国外语, 2008, (4): 63-67.
- [40] 骆雁雁. 基于语块理论的大学英语词汇教学模式研究[J]. 外语学刊, 2009, (6): 168-170.
- [41] 王立非, 陈香兰. 语言语块教学与研究在中国的进展——“首届全国语言语块教学与研究学术研讨会”综述[J]. 外国语, 2009, (6): 90-94.
- [42] 于秀莲. 语块教学法与提高英语应用能力的实验研究[J]. 外语界, 2008, (3): 54-61.

作者单位: 北京外国语大学中国外语教育研究中心 北京 100089

(上接第 51 页)

- [4] Jaccard J, Turrisi R & Wan C K. *Interaction Effects in Multiple Regression* [M]. London: Sage Publications, Inc., 1990.
- [5] Kelloway E K. *Using LISREL for Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide* [M]. London: Sage Publications, Inc., 1998.
- [6] Rietveld T, Van Hout R & Ernestus M. Pitfalls in corpus research [J]. *Computers and the Humanities*, 2004, (38): 343-362.
- [7] 葛诗利. 语料库间词汇差异的统计方法研究[J]. 现代外语 2010 (3): 249-257.
- [8] 王立非. 应用语言学统计研究方法的实证调查——态度与实践[J]. 外语研究 2002 (1): 66-70.
- [9] 吴旭东, 张文忠. 我国外语教学实验研究质量调查[J]. 外语教学与研究 2002 (1): 35-44.
- [10] 张少林. 科学形式下的“不科学”——析外语科论文中虚构统计推断结果现象[J]. 国外外语教学, 2004 (4): 48-54.
- [11] 张少林, 夏荣良. 外语定量实证研究统计失误: 分析与对策[J]. 湖南大学学报(社会科学版) 2005 (5): 97-101.
- [12] 赵蔚彬. 十种外语类核心期刊(1995-2000) 统计手段使用调查[J]. 解放军外国语学院学报 2002 (5): 62-66.

作者单位: 南京工业大学 江苏 南京 210009