

**“构式-语块”理论与国际汉语教学研究的新视角——以现代汉语补语为例**

**“Construction-Chunk” Theory and the New Angle of International Chinese Teaching and Research: A Case Analysis on Complements of Mandarin Chinese**

周芳\*

zhoufang17060@163.com

Zhou Fang

国家开放大学对外汉语教学中心  
北京 中国, 100039

*Open University of China*  
Chinese Language Center  
Beijing, China 100039

---

在对外汉语教学和国际汉语教学 50 多年的发展历程中, 由于受到现代汉语传统语法研究的影响, 语法教学(即句法规则的教学)与词汇教学一直相互脱节, 真实语言中大量介于词和句子之间的语言单位受到忽略, 而这些语言单位在对外汉语词汇教学和语法教学中都起着重要的作用, 是各类教学法都不可忽视的一个环节。本文尝试以“构式-语块”理论为依据, 从搭配的视角对现代汉语中的补语进行分析和阐释, 以此探讨“构式-语块”理论对国际汉语教学和研究的意义。

[关键词] “构式-语块”; 理论; 搭配; 补语;

---

In the past fifty years, under the influence of traditional grammatical study of modern Chinese, people working in the field of teaching Chinese as a second language and International Chinese Teaching have been treating grammar teaching (i.e. teaching of sentence patterns) and vocabulary teaching as two independent parts. As a result, many language units between lexical words and sentences in real life communication have been neglected although these units play an important role in both vocabulary teaching and sentence pattern teaching in International Chinese Teaching and deserve due attention within any teaching approach. Based on the “Construction-Chunk” Theory, and guided by the concept of “collocation”, the article analyses complements

---

\*[作者简介] 周芳, 北京大学博士, 英国南安普顿大学孔子学院中方院长。研究方向: 汉语语法与对外汉语语法教学。

国际汉语教学

of Mandarin Chinese in order to discuss the  
function of the “Construction-Chunk” Theory on  
International Chinese Teaching and research.**Key words:** Construction-Chunk Theory;  
collocation; complements; International Chinese  
Teaching.

### 1. 背景

在对外汉语教学和国际汉语教学领域,语法研究和语法教学长久以来受到相当程度的重视,这与现代汉语语法研究的传统是分不开的。在中国的语法学界,理论语法一直是教学语法的来源和依据,一方面是由于一门语言的语法是对这门语言中组词造句规则的概括,因此研究者和语言教师倾向于以语法为工具进行外语教学,目的在于使学习者尽快掌握这门外语;另一方面是由于汉语作为第二语言教学的发展历史较短,从第二语言习得角度对汉语语法的研究基础薄弱,尚未形成自己的体系,因此一直以汉语为母语的语法体系为依托。

语法是语言的组成部分之一,即使对汉语这种缺乏严格意义的形态标记和形态变化的语言来说也是如此。那些在课堂以外的自然环境下学习汉语的成年人也会倾向于从大量的语言现象中自觉地发现并总结归纳语言结构的规律。在学校教育中,语言的学习和语法规则的教学往往是同步进行的。无论用归纳法,还是演绎法,汉语教师一般都会由浅入深地向学习者讲解各种语法项目。语法教学有助于学习者在短时间内了解并掌握各类句法格式的构成以及词语的排列顺序,但是过度的语法教学所带来的负面作用也是显而易见的。赵金铭(1996)指出,对外汉语教学是对成年人进行的第二语言教学,成年人学习语言的主要特点之一就是善于类比。他们学会了一条语法规则,理解为一个语言模式,就会比附着造出各式各样的句子。这种套用的结果,当然有时完全无误,有时就错了。这种现象使人们反思,我们所教的语法条条是否有问题。

语法规则的概括性使语法研究和语法教学在对外汉语教学中具有不可替代的作用,问题的关键在于如何使语法教学真正有助于语言的习得。赵金铭(2002)认为,完整的语法教学不仅限于语言结构及其规则的教学,其内容还应包括语言形式的表义功能,语言形式运用的条件和限制,乃至语言形式使用文化规约的教学。因此,与其在课堂上讲语法不如让学生接触有关的语言材料,这也许是掌握语法的最好途径。吕文华(1999)指出,汉语中介语里语法偏误的来源主要有两个:一是学生母语语法规则的负迁移;二是汉语内部语法规则的负迁移,即过度泛化。根据她的调查和统计,在对外汉语教学的高级阶段,语法偏误的主要来源是后者而不是前者,即汉语内部语法规则的过度泛化。

传统教学中以结构形式为主的语法体系一方面提供了对语言现象的概括性规则，另一方面却由此带来句法规则的过度泛化等问题。关于句法规则的局限性，詹卫东（2000）有相类似的观点，他认为，句法规则层面的搭配虽然很概括，但搭配限制最弱，搭配限制还包括语义层面和语用层面。语言成分之间的合法与否，不是由一个或几个简单因素决定的，而是由诸多的在不同层面上具有不同性质的因素决定的。可见，在语言教学中，如果只讲究句法规则，忽略语义、语用层面的相关因素，那么学习者因为套用母语的语法规则或目的的语法规则而出现“过度泛化”的情况也就在所难免了。语言现象复杂多变，言语交际又受到多种因素的制约，只局限于用有限的句法规则来生成语言，将难以实现语言交际的正确性、流利性和地道性。陆俭明（2005）<sup>1</sup>指出：“汉语教学的事实告诉我们，对外国留学生讲解某个词语也好，讲解某种句法格式也好，不仅要讲清楚这个词语、这个句法格式的意义，还一定要向学生交代清楚使用这个词语或句法格式的语义背景和具体用法。这样，学生才能较好地掌握和运用所学的这个句法格式或词语。从这一点出发，我们目前亟需从留学生使用的现代汉语用法词典。”

## 2. “构式-语块”句法分析法的提出

作为针对外国人的汉语教学，虽然具有外语教学的特点，但国际汉语语法教学所依托的理论依据终究还应该是现代汉语语法本身。那么，现代汉语的语法特点到底是什么？受其影响的语法研究方法是什么？最终建立的语法理论体系是什么？中国国内的语言学家和语法研究大家对这些问题一直在进行思考和探讨。朱德熙先生早在1982年就提出汉语语法研究不应模仿印欧语，要摆脱印欧语的束缚，这推动了当时汉语学界对汉语语法的理论思考。朱德熙先生将摆脱印欧语束缚的切入点放在语法的总体分析与描写上，提出“词组本位”（1985）。徐通锵先生（1991，1994）将切入点放在语法结构单位上，提出“字本位”。邢福义先生（1995）将小句作为切入点，提出“小句中枢说”<sup>2</sup>。对于语言学界的各种探讨，陆俭明先生“越来越觉得，要摆脱的主要不是以什么为语法单位的问题，而是句法分析研究的思路问题”（2012），为此他提出了“构式-语块”句法分析法。这种分析法的基本理念是：

- a. 语言的句法层面存在的是各种各样的构式。
- b. 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。（陆俭明，2009a）

<sup>1</sup> 见陆俭明（2005）《作为第二语言的汉语本体研究》，北京：外语教学与研究出版社，p. 153。

<sup>2</sup> 见邢福义（1995）《小句中枢说》，载《中国语文》1995年第6期第420页；本文的“小句”，主要指单句，也包括结构上相当于或大体相当于单句的分句。

- c. 构式由语块构成，语块是构式的构成单位，语块序列构成语块链。（苏丹洁，2009a，2010）
- d. 构式义是认知域中意象图式在语言中的投射。（陆俭明，2010a）
- e. 构式义通过线性链接的语块链来表达。（苏丹洁，2009a，2009b）

那么，“构式-语块”句法分析法的起源是什么？陆俭明先生在研究中发现，语言中相同词语间的语义关系存在多重性。在试图解释这种多重性的过程中，他吸取了国际上两种语言学理论的精华，提出一种新的分析思路，以此作为对传统分析思路的补充。这两种语言学理论就是构式语法理论和语块理论。

### 3. 构式语法与语块理论

构式语法（**Construction Grammar**）属于认知语言学范畴。在构式语法中，构式（**construction**）被看作是语言诸因素中的一种常见格式。构式是形式和语义的匹配，有其自身的语义和语用功能。构式语法的代表人物 **Fillmore** 和 **Kay** 对于构式的研究集中在词汇语义和标记性构式两个方面。他们强调语言的词汇和非词汇部分并没有严格的区分，认为形成句子的机制就是相互交错的语法构式的总体。这些构式有些是普遍的、抽象的，但大部分是由具体的构式组成的，有些只有一个成分，比如普通的词汇条目，还有很多是由两个或两个以上的成分组成，如习惯用语、搭配或附带特定语义的语法构式。构式是句法形式、语义解释和语用功能的结合体，语言中存在着不计其数的能够直接界定或说明一些非常细致的上下文特征的语法构式，也就是说，语法构式本身就决定了一定的语用含义，这些语法特征就应该作为固定的形式运用到语言理解的过程中。<sup>3</sup> 构式语法理论的另一个代表人物 **Goldberg** 概括了这种理论的基本观点：（1）构式是意义（包括功能）和形式的结合体；（2）构式本身能表示独特的语法意义，自身有独特的语义配置方式；（3）构式的形式、意义都不能从其组成成分或其他构式推知。（转引自陆俭明，2012）

语块理论来自于 20 世纪 50 年代美国心理学家 **Miller**）。他用心理学上的“语块”概念来解释构式的获得。语块是短时记忆（**STM**）的核心概念，通常认为，短时记忆的组块能力以  $7 \pm 2$  个单位的方式进行的，短时记忆的信息能力可以通过组块能力得到提高。通过这个处理过程，在低层面上共现的单位可以被组织到一起，并作为独立的语言单位出现。语块是高层次短时记忆的基础，它包括格式化的数字或者号码，如“010—62753001”；或者是字符串，如“看不惯”“吃得开”“犯不上”。小的语块可以组合成更大的语块。组块

<sup>3</sup> 这部分关于构式的介绍引自董燕萍，梁君英的《走近构式语法》，载《现代外语》2002年第2期，p. 142。

就是把一套已经在存储在记忆中的语块放到一起,组合成一个更大的单位,这是一个基本的联想学习的过程,在所有的语言表达系统中以及系统之间都可能出现。

在学习者获得语言的过程中,对语言的理解过程就是把语流分解成带有意义的语块的过程。学习者并不关心语言和语言学的理论分析。从功能角度来看,语言的作用是交流意义,学习者想获得的是有意义的词语结构。掌握了一定数量的基本的词语和词语组合后,对所接触的语言事实的关注使他们很快就会注意到语言中重复出现的语块,并进行模仿和创造。在这种情况下,学习者的目标得到了满足。语块激活了词语的意义,而语块也在语言的输入和输出中被学习者记住,当学习者再次遇到这些语块时,它们就会以一个语言单位的形式出现,相邻的词语也随之得到了分解。

陆俭明先生认为,如果我们既吸收构式理论的合理因素,又吸取语块理论的精神,并将二者结合使用,可以形成“构式-语块”句法分析思路。其基本理念是语言中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。构式义是认知域中意象图式在语言中的投射。

#### 4. 基于“构式-语块”理论的补语分析

本文以现代汉语中的补语为例来分析“构式-语块”理论对国际汉语教学的意义和作用。之所以选择补语,是因为补语是现代汉语中常用的、基本的而且是非常重要的句式。它类别繁多,与述语成分及句中其他成分的语义关系复杂,同义句式和同形异构的情况也较常见,前者如“扔掉、扔下、扔下去”,后者如“(你)看起来(气色不错)∞看上去/看着”“(他也跟着)看起(电视)来∞开始看了”“看起来(问题很严重)∞看来”。复杂的语义搭配使单纯的句法规则教学难以满足补语教学的需要,当前补语教学面临的问题之一是缺少对真实语言中补语使用和分布的研究,特别是常用述补搭配的考察分析。语法大纲在介绍补语的下位语法项目时往往偏重于形式特点,对不同类别的补语只用语学术语作释义性的解释,对词与词之间的语义关系分析薄弱,对补语用法的说明也不够详尽。为了让学习者尽早地,全方位地接触到真实语言,汉语教师应该针对不同阶段学习者的需要安排补语教学,并在教学中尽可能多地使用那些在自然语言中高频的述补搭配和相关句式。

不同类别补语的句法格式、搭配限制和语义特征也各不相同,如何处理这个庞杂的补语系统,是汉语教学面临的一个难题。柯彼德(1990)指出,补语是传统语法体系中范围最广、最不科学、在教学中最不好运用的概念。海外汉学界将述结式、动趋式以及可能补语都看作复合动词,具体讲,将述结式看作动补复合词,将动趋式看作动词加后缀,将动结式和动趋式中间加的“得/不”看作是中缀。国内汉语学界往往把述结式和动趋式看作词组,或者是短语动词。

吕叔湘(2000)<sup>4</sup>提出,要注意两种“短语式动词”,一类是动趋式,一类是述结式。吕文华(1999)<sup>5</sup>认为,动趋式、述结式既不是典型的词组,也不是词,而是词组与词之间的过渡单位,可以称为“动结式短语词”和“动趋式短语词”。吴勇毅(2004)则从对外汉语教学的角度提出“语法词汇化”,即指把语法现象、语法结构通过词汇的教学方式进行,以词汇教学带动语法教学。

从句法结构上看,补语是附在述语词后边的非名词性成分,不能单独存在,从语义层面上看,补语是对述语所表示的动作或状态的补充说明,补语和述语的紧密结合使得二者的搭配关系和搭配特征成为补语研究和补语教学中不可回避的一个问题。由不同补语成分构成的述补搭配有些是显性的,意义明确而且单一,如“听到”“看完”“说清楚”;有些是隐性的,只有在更大的搭配层面或特定的格式和语境中才可以理解其含义,例如“吓破(胆)”“(吃海鲜)吃怕了”“炒咸了”。述补式结构的内部搭配,以及述补结构与其他成分的搭配是补语研究和补语教学的重要方面和切入点。

由于补语的这些复杂特征,基于“构式-语块”理论的某些思路可以为国际汉语补语研究和教学提供更为清晰而实用的方法。从构式语法和语块理论来看,语言的词汇和非词汇部分并没有严格的区分,形成句子的机制就是相互交错的语法构式的总体。语言中的构式有些是两个语素的组合,如汉语中的复合词,有些是两个或两个以上词的组合,如习惯用语、搭配或附带特定语义的语法构式。与传统教学中的语言单位相比,构式的范围比较宽泛,涵盖了从复合词到句子的所有语言单位。构式是句法形式、语义解释和语用功能三者的结合体,是应于言语交际的有意义的语言单位。

在第二语言习得领域,研究者们从不同的研究角度为构式赋予了不同的名称,如“多词语项”“词汇组块”“词块”“搭配”等。根据国际汉语语法教学的特点,我们选择使用搭配(collocation)这个概念。《现代语言学词典》对“搭配”的界定是:

搭配用于词汇学,指个别词项之间习惯性的同现。搭配是词汇的一种组合关系,这种关系在语言学上多多少少可以预测。搭配的另一重要特征是说明形式(而不是语义)的同现。<sup>6</sup>

<sup>4</sup> 见吕叔湘主编(2000)《现代汉语八百词》(增订本),北京:商务印书馆,p.16。

<sup>5</sup> 见吕文华(1999)《对外汉语教学语法体系研究》,北京:北京语言文化大学出版社,p.73。

<sup>6</sup> [英]戴维·克里斯特尔(编),沈家煊(译)(2000)《现代语言学词典》,北京:商务印书馆,p.65。

从语料库语言学角度来看,“词语搭配”是在文本中为实现一定的意义从而以一定的语法形式因循组合使用的一个词语序列,构成该序列的词语互相预期,以大于偶然的机率共现,详见杨惠中主编的《语料库语言学导论》,p.107;从第二语言习得的角度来看,“搭配”是语

“搭配”本是词汇学中的一个概念，随着语法理论的发展和语块研究在第二语言习得领域的兴起，搭配研究也突破了原来的研究范围，得到了进一步的扩展和深化，被认为是融词和语法为一体的语言单位，即语法结构也是词语结构，词语的行为模式也包含语法结构，究竟看作什么取决于研究者的观点和研究目的。

用搭配理论来分析补语对国际汉语教学和教材编写有着十分重要的作用和意义。补语成分与述语词的搭配关系受到语义、语境等因素的影响和制约，同一个动词可以与不同的补语成分搭配，同一个补语也可以与不同的动词搭配，但述语和补语的搭配关系并不完全相同，有些述补组合比较紧密，有些组合比较宽松。

以“看”为例，与“看”相搭配的述补结构有：

结果补语：看到、看清楚、看完、看成

趋向补语：看上、看出、看上去

可能补语：看不起、看得开

状态补语：看得很仔细、看得我眼睛疼

介词短语补语：看在(眼里/……的面子上/……份上)

在上面列举的“看+补语”的搭配中，有些已经词汇化，或者成为惯用语，如：看到（相当于“看见”）、看上（表示“相中”）、看上去、看不起、看得开；有些搭配有一定的格式限制，如“看在”只能用于固定的格式，“在”后边的成份不能随意替换；有些搭配是“看”和补语成分的自由组合，补语成分可以随意替换，如“看得……”。值得注意的是，有些述补搭配有歧义，如“看上”和“看到”，例句如下：

看上：

姑娘**看上**了为人实在，长得英俊又健壮的三爷。（“看上”表示“相中”）

嘿，怎么又**看上**电视了？（“看上”表示“开始进行某一动作”）

为了让农民**看上**戏，演员们把苦和累留给自己。（“看上”表示“具备了实现某一动作的条件”）

看到：

---

篇中共现的词语之间的组合关系，搭配分为固定搭配、强搭配和弱搭配，详见 Norbert Schmitt and Michael McCarthy. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, p.327。

我们只能在电视里**看到**这些演员。（“看到”相当于“看见”）

**看到**这里，吕伟东也哭了。（由“到”构成的补语表明动作停止的处所）

他晚上睡不着，就坐在那里看电视，有时一直**看到**天亮他也不觉得。（由“到”构成的补语表明动作停止的时间）

同一个动词可以与不同的补语组合成不同的述补搭配，而同一个补语也会根据其实义和虚义的不同而选择不同的述语成分，实义和虚义，也称本义和引申义，常见于趋向补语，如“上”“下”“起来”“下来”“上去”等。以“起来”为例，它的实义是“动作由低处到高处”，虚义包括“聚集”“收藏保存”或者“开始并继续某一动作或状态”等，如：

站起来、爬起来、坐起来（实义：动作由低处到高处）

集中起来、组织起来（虚义：聚集）

收起来、放起来（虚义：收藏保存）

富起来、哭起来（虚义：开始并继续某一动作或状态）

看起来、听起来、闻起来（虚义：具体从某个方面作评价）

有些述补搭配的意义比较明确，如“站起来、集中起来、收起来、富起来”，有些搭配有不只一个含义，表示哪种意义需要在上下文或在特定的格式中才能得到确定，以“看起来”为例，其含义之一是表示“从表面的现象做出判断”，如“看起来问题比较严重”；此外，“看起来”还可以表示“开始看”，相应的句式通常为“看起……来”，如“他旁若无人地看起书来”。

从以上分析可以看出，述语成分和补语成分的搭配关系非常复杂，二者之间存在着基于语义特征的选择限制，补语在表示某种特定含义的时候，只能与具有某类特征的述语词相搭配。另外，述补搭配中有大量的多义结构，这些结构的意义只有在更大的搭配或者特定的语境、格式中才能确定下来。

第二语言词汇习得研究根据词语之间搭配力的不同，把搭配分为三种类型：固定搭配、受限搭配和弱搭配。传统的搭配研究一般只关注形容词和名词、动词和名词的搭配。作为现代汉语特有的一种语法现象，述语和补语之间的搭配也呈现出不同的特点，具有不同的句法语义特征。根据述补结构内部，以及整个结构的特征，我们将述补搭配分为固定搭配、半固定搭配和自由搭配三类：

(1) 固定搭配，也称词语型搭配。这类搭配整体结构的意义相对固定，不能随意替换其组成部分，不能从字面判断其含义，包括通常所说的惯用语，以及词典里未收录的已经词汇化的结构，如“变成”“觉得”“舍不得”等。固定搭配的用法接近于复合词，主要分布在趋向补语（特别是表示虚义的趋向补语）和可能补语里，结果补语里也有少量的固定搭配。



(2) 半固定搭配, 也称格式型搭配。这类搭配有较强的能产性, 搭配中的述语或补语成分往往可以用同类词替换, 另一个成分的意义则相对固定。述补成分之间有较强的语义匹配性和限制性。大多数述结式和动趋式结构都属于此类搭配, 程度补语和介词短语补语属于半固定搭配。

(3) 自由搭配, 也称临时搭配。这类搭配语义限制较弱, 但通常需要有上下文或者一定语境的支持, 否则就无法完全理解述补结构的意义, 如“唱响”“哭肿”“锈死”“闹翻”等。部分述结式组合以及由“得”构成的状态补语句均属于自由搭配。

在以上三种搭配类型中, 固定搭配可以以词汇的方式进行教学, 自由搭配通常以句式的方式进行教学, 半固定搭配介于二者之间, 是补语研究和语法教学中的重点。

## 参考文献

- 戴维·克里斯特尔(英), 沈家煊(译), 2000, 现代语言学词典[Z]。北京: 商务印书馆。
- 董燕萍, 梁君英, 2002, 走近构式语法[J]。现代外语, (2): 142-152。
- 柯彼得(德), 1990, 汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点[A]。见第三届国际汉语教学讨论会论文集[C]。北京: 北京语言学院出版社。
- 李大忠, 1996, 外国人学汉语语法偏误分析[M]。北京: 北京语言文化大学出版社。
- 陆俭明, 2000, “对外汉语教学”中的语法教学[J]。语言教学与研究, (3): 1-8。
- 陆俭明, 2004, 词语句法、语义的多功能性: 对“构式语法”理论的解释[J]。外国语, (2): 15-20。
- 陆俭明、王黎, 2006, 开展面向对外汉语教学的词汇语法研究[J]。语言教学与研究, 2006, (2): 7-13。
- 陆俭明, 2011, 再论构式语块分析法[J]。语言研究, (2): 1-7。
- 陆俭明, 2012, 国际汉语教学的句法教学新思路——介绍“构式-语块”教学法[A]。语言文学发展与跨文化交流[C]。北京: 中国人民大学出版社。
- 吕叔湘(主编), 2000, 现代汉语八百词(增订本)[M]。北京: 商务印书馆。

吕文华, 1999, 对外汉语教学语法体系研究[M]。北京: 北京语言文化大学出版社。

吴勇毅, 2004, 汉语作为第二语言(CSL)语法教学的“语法词汇化”问题[A].  
 第七届国际汉语教学讨论会论文选[C]。北京: 北京大学出版社。

邢福义, 1995, 小句中枢说[J]。中国语文, (6): 420-428。

徐通锵, 1994, “字”和汉语的句法结构[J]。世界汉语教学, (2): 1-9。

徐通锵, 1994, “字”和汉语研究的方法论——兼评汉语研究中的“印欧语的眼光”[J]。世界汉语教学, (3): 1-14。

詹卫东, 2000, 面向中文信息处理的现代汉语短语结构规则研究[M]。北京: 清华大学出版社。

赵金铭, 1996, 中国对外汉语教学学会秘书处编, 教外国人汉语语法的一些原则问题[A]。中国对外汉语教学学会成立十周年纪念论文集[C]。北京: 北京语言学院出版社。

赵金铭, 1996, 对外汉语语法教学的三个阶段及其教学主旨[J]。世界汉语教学, (3): 74-84。

赵金铭, 2002, 对外汉语教学语法与语法教学[J]。语言文字应用, (1): 107-111。

James, C. & H. Thomas, 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

James R. N. & S. D. Jeanette, 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nick, C. E., 2003. Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second. Language Structure. In C. J. Doughty and M. H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. MA: Blackwell Publishing Ltd.