HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	“输入处理指导”与汉语初级阶段的语法教学 ： 从“把”字句谈起
Author(s)	刘, 爱群
Citation	メディア・コミュニケーション研究, 67, 55-68
Issue Date	2014-11-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/58805
Type	departmental bulletin paper
File Information	03_Liu.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

《研究ノート》

“输入处理指导”与汉语初级阶段的语法教学
——从“把”字句谈起

刘　爱　群

本文主要谈以下几个内容：一、语言项目“把”字句的习得与教学；二、二语习得研究与输入处理指导；三、输入处理指导在“把”字句教学中的尝试。

一、“把”字句的习得与教学

“把”字句是指用介词“把”或“将”，把动词支配的成分，提到动词前来表示的一种句式。基本句式为：名词（施事）＋把＋名词（受事）＋动词＋其它（卢福波 1996）。众所周知，“把”字句是汉语特有的句式，它与多种语言项目相关，是教学中的难中之难，也是学习者不易掌握的一个语言项目。对“把”字句，无论是习得研究或是教学实践都有众多涉足。

1.1 “把”字句的习得

靳洪刚（1993）利用语法判断、翻译、故事陈述几种测试方法、观察以英语为母语的成人习得汉语“把”字句的过程。测试结果表明：“把”字句的获得顺序受几个因素的影响。第一、“把”后名词其语法以及语义是否明确；第二、句中动词处置意义的强弱；第三、结构上句子本身的复杂程度。作者分析，对于母语为英语的学习者来说，有明确的语法意义、句子结构本身也要求突出主题的“把”字句最先获得，之后才能过渡语用意义突出、需根据语境判断使用的“把”字句。调查利用故事陈述的方式来考察运用，作者分析测试结果提出：年级越高，“把”字句的运用率和正确率也越高。作者还将此类测试中出现的偏误分别分成否定词错置、无补语、错用动词补语等几类。

熊文新（1996）利用中介语语料库，对在华留学生“把”字句结构做了表现（performance）分析。研究分别从母语背景、汉语水平、性格、性别因素几方面做了统计处理。文章提出：母语背景对“把”字句的习得有显著影响，“把”字句对印欧语系的学生来说，要较日韩学生艰难得多，但也不能说，日韩学生就能轻易地掌握“把”字句结构。此外，汉语水平高低会影响“把”字结构的习得。而性格、性别因素与“把”字句的习得没有相关关系。

刘松浩（2003）围绕“回避现象”，讨论了回避标准、回避原因以及“把”字句的难点。文章介绍说，对回避原因的解释一般可从难点回避、习惯转移、文化回避几个方面进行。此外，

“把”字句的语内原因也是不可忽略的。对“把”字句的难点，刘颂浩（2003）提出：核心用法（表示位移和变化）不难，外围用法（表示致使以及不如意）难度较大。从结构上看，“把”字句的主要难点都与动词有关，主要表现在特别是确认中心动词、选择合适的动词以及动词的附加成分上。

黄月圆、杨素英（2004）利用造句、句子改写和判断的方式，对英语为母语的学习者作了调查。文章结合语言习得中的普遍规律，提出学生对“把”字句中终结性的直观意识与语言习得中的“情状假设”普遍倾向一致。此外，文章也讨论了泛化、回避等学习策略。

李英、邓小宁（2005）利用情境造句、考察作文语料的方式，围绕“把”字句的使用情况，对不同层次的在华留学生做了考察。与其他习得研究（靳洪刚 1993、熊文新 1996）一样，文章提到，学生的汉语水平与“把”字句的使用率成正比。整体上中国学生“把”字句的使用率远远超过留学生。偏误方面，“把”字句的不同句式偏误率也有所不同，这与靳洪刚（1993）、刘颂浩（2003）的讨论类似。

程乐乐（2006）对日本大二中文专业在华留学的学生进行了测试，形式有选择、完成句子、判断改错几种。调查围绕几种偏误，对成份遗漏、错用“把”字句、回避、语序、补语等问题作了讨论。该调查还集中对“把”的两个句式习得难易程度作了考察分析：句式 1“主语＋把＋名词 1 ＋动词＋在 / 到 / 给 / 成＋名词 2”较易掌握，而句式 2“主语＋把＋名词＋动词（带有宾语）＋补语（结果补语或趋向补语）”较难掌握，出现的偏误也多。程乐乐（2006）还提到，调查题目类型对测试结果有一定影响，选择题、完成句子、判断改错三种题型中，判断改错的正确率最低。对偏误的原因作者归纳为：一、没有真正理解和掌握“把”字句所表达的语义及其使用规则，从而导致“成份遗漏”、“语序偏误”以及回避使用。二、目的语规则的泛化导致滥用“把”字句。三、没有掌握相关语法规则。

以上介绍的调查非常有助于我们了解和把握学习者习得“把”字句时容易出现的问题，从而帮助我们提高教学的针对性。但我们也看到，以往的调查大多是就语料库中散在的句子做些偏误分析；或采用实验方法在控制或半控制的状态下获取数据。很少有从微观上针对同一句话，对同一语言背景的不同个体的学习者的不同处理方式予以细致介绍或讨论。调查对象也多是在汉语环境下的学习者，即使是初级阶段的学习者，他们也一般掌握了相当数量的词汇或相关的语法知识，他们接触、使用汉语的机会相对较多。而非汉语环境下，非汉语专业的学生，特别是仅学过几十小时，所学词汇、语言项目或接触、使用汉语的机会极为有限，并处在初级阶段的日本大学生，他们在刚开始接触“把”字句不久时是如何表现的，他们又是如何使用的？针对他们的情况，在教学上又该采取什么样的措施？这些都还有待深入讨论。

刘爱群（2012）以非汉语环境下初级阶段的日本大学生为对象，观察他们在刚开始接触“把”字句时如何处理、使用该句式。调查的一部分为测试（日译汉，共 15 句）。调查为学生提供了词语线索，但题目未要求必须使用“把”字句，同时另有几名中国学生（1 人非汉族）协助答卷。测试题目涉及的句式都是各种教材会涉及的内容，也是常用的表示位移、变化的句式，像

表处所介词短语“在”、表示对象的介词短语“给”，趋向补语结构、结果补语。此外，还有动态助词“了、“着”，能愿动词“想”、“可以”，副词“也”、“还”、“没（有）”，可带双宾语的动词“告诉”，以及时间词语。测试结果的一个突出表现是，学生无一人使用“把”字句，他们倾向使用主题句、意义上的被动句或一般动词谓语句。比如，“这照片你贴在哪儿？”“自行车放到哪儿？”“我明天打算交给老师作业。”“你喝这杯水吧。”调查分析回避原因很复杂，学习者很可能会就轻从简，使用相对单纯、自认为比较有把握或比较熟知的句式。此外，也可能有来自日语母语的影响。在日语里很难精确表达出“把”字句的“处置”“致使”的语义。翻译成日语时，难以区别一般动词谓语句与“把”字句，还需添加一些“背景”说明，来解释“把”的含义。对教师而言，要讲清“处置”、“致使”的意思也并非易事。更何况，学生的中介语体系当中，也没有像本族人那样存储大量使用“把”字句的相关语境。（与日本学生大不相同的是，除了非汉族学生（“把”字句使用率 47％）以外，母语组“把”字句的使用率接近 90％）。

Ellis（1994）介绍说，在确认在某个语境中学习者使用回避策略时，需符合两点：第一、学习者拥有相关的语言形式的知识，第二、需证明本族人在该语境中确实使用相关语言形式（参看刘松浩 2003）。所以，刘爱群（2012）推测，调查中的学生有回避倾向。他们并不缺乏语言形式“把”字句“是什么”的相关知识，他们不足的是“为什么用”和“怎么用”的内容。

参与调查的学生尚处在初级阶段，接触的也仅仅是“把”字句表示位移、变化等基本用法；在日常课堂教学中也同样能观察到回避倾向。此外，同组学生也存在着诸多习得研究中提到的动词以及动词的附加成分上的种种偏误。这类问题，笔者认为，虽与“把”字句有关，但并不是“把”字句习得过程中特有的现象，抛开“把”字句，动词以及动词的附加成分上的种种偏误还是同样存在。正如李大忠（1996：132）所言，“把”字句太特殊，为世界上许多语言所没有，学生在学习“把”字句时，不能准确把握其语法意义，不能正确掌握该语言形式在实现运用时的句法、语法和语用的限制，难免会出现很多偏误。

1.2 “把”字句的教学

除习得研究外，在如何教“把”字句方面也有诸多论述。黄振英（1989）提示我们：在教学中用公式形式为学生提示“把”字句中各语言单位之间线性排列形式、位序关系，虽然有直观、易于掌握的优点，但公式所揭示的只限于语法结构的表层关系，语法结构内部各语言单位之间还存在着意义联系，这种联系是内在的，相互制约的，是隐性的，复杂的，对学生来说也不易理解和掌握。所以，作者从句中各语言单位之间的意义联系出发，对“把”字句中单音节动词直接加“了”的句式，就主语、宾语和谓语动词的意义，归纳为四种语义关系：位移（移远）、毁坏或损害、改变形态以及意念上的消失。作者还讨论了“把”字句对谓语动词的要求，提出凡涉及并支配它方的动词或动（形）补结构，都可以用于“把”字句。反之，则不行（黄振英 1989）。

程和文、周翠林（1992）探讨了中高级阶段“把”字句的课堂教学，他们将“把”字句的用法细分为三类。A 类：强调动作对受事者的处置（我把手里的东西放在地上），B 类：强调动作对

受事无意识的处置（多为不如意）（钱包不见了，这可把我急坏了），C 类：强调动作发生的处所或范围（我把床上床下都找了一遍）。在教学上作者建议，应该通过旧知识（A 类）引进新知识（B 类、C 类），操练前为机械性模仿，之后要在理解的基础上进行巩固性的练习。

各种研究调查都提到“把”字句历来是个难点，张宁、刘明臣（1994）将其原因归纳为：第一、从语言对比上、“把”字句为汉语特有，其他语言少有类似句式。第二、“把”字句本身用法复杂，“把”字句涉及结构、语义、语用多种因素。比如，“把”后宾语有何要求，“把”字句对动词的要求，动词前后可以带哪些成份，何时必须用“把”，而何时又不能用“把”，何时可用可不用，用与不用又有什么区别，很是复杂。第三、在教学上，常将之作为一个孤立的语言单位对待，只注重单句内的结构和语义内容，强调句中主语对“把”后宾语的处置和影响，但何谓“处置”？无论是学生还是教师都不甚了了。因此，这样的教学方法难于提供给学生有效的帮助和指导（1994：79-80）。作者还指出（1994：82）教学语法与理论语言学中的语法大不相同，理论语言学首要目的是尽善尽美地描述和解释各种语言现象，对外语教学来说“科学”语法是重要的理论基础，但其研究成果往往不能直接应用于外语教学。作者强调，教学语法要具有应用性，要综合心理学“教学法”、学生母语特点等多方面因素（1994：85），而教学法目前则是最薄弱的环节。作者建议，教“把”字句应结合语境，为学生提示“把”字句与语境的联系和语用功能。

“把”字句的教学一般安排在动态助词、各种补语结构等语言项目学完之后。在讲解中，一般会提到“把”字句的处置性，宾语具有确指性，“把”字句动词后一般要有动词重叠式、动态动词“了”、补语、宾语等其它成分。我们在教学中，一般多是为学生提供单个例句并作语法说明，之后也多是句型操练跟上。这种做法可以认为是从“教”上入手，而从认知角度的“学”上，我们是否可以参照综合心理学的“教学法”，比如下文将要论述的“输入处理指导”的教学理念，尝试在教学中帮助学习者有意识把其认知资源（比如“注意”）引导向“把”字句“处置”“致使”等意义的理解，把他们的注意更多地引向语序等语法要素，从而帮助他们进行建立“形式-意义”联系的学习。

二、二语习得研究与输入处理指导

2.1　二语习得研究

近些年来，二语习得研究越来越密切地与课堂教学相结合，很多学者开始探讨教学如何促进学习者的语言习得过程。研究涉及的内容之一就是语言输入的内容、语言形式的特征如何引起学习者的注意，如何使语言输入内化并转变为学习者的输出（温晓虹 2012：51）。周小兵（2002）也撰文提到：教学语法必须跟心理学交叉，教学上要考虑学习者的习得过程和心理特点。

从宏观上，桂诗春（2005）分别从几个角度论述了外语教学的认知基础：第一、从应用语言学的中介作用、外语教学的组织、学习者的过渡语、语言迁移的角度来说明外语教学是一个过程；第二、从非线性、涌现性和不确定性判断的角度来说明外语教学是一个复杂的系统；第三、从交际目的、教学重心向词汇转移和以语言形式为焦点的角度来说明外语教学是一种面向意义的

活动。如桂诗春（2005）所述，外语教学非常复杂、是一种面向意义的活动、是一个过程。这也就要求我们在外语教学中要更加面向过程、更加注重意义。而这一点是传统的语言教学所欠缺的。

对此，温晓虹（2008）也指出：传统的教学对习得过程并不感兴趣，它重视的是“教”以及“教”的结果。但我们知道，二语交际能力的获得需要有一个过程，要有语言知识的积累以及语言运用的体验。对这个二语习得过程，温晓虹（2008）是这样描述的：学习者对语言形式予以加工处理，他们理解吸收其内容，并把吸收的语言转换为自己中介语系统的一部分并进一步推理总结，在语言运用中提高交际能力。

对知识，温晓虹（2008）介绍：现代认知心理学将知识区分为陈述性知识和程序性知识，陈述性是有关“是什么（what）”的内容，它靠记忆、理解来获得；而程序性知识指的是“怎么（how）”和“为什么（why）”的内容，是对概念的理解、知识的转化，是实际的运用中所需要的能力。根据温晓虹（2008）的总结，这两种知识具有不同性质，学习者所不足的并不是陈述性语法知识，他们所欠缺的是如何将陈述性的知识转化为程序性的知识的自动化过程，换言之，就是使语言输入成为语言吸收，使其成为学习者中介语系统的一部分。而教学是能够帮助促进这一转换的，教学可以为学习者提供在真实交际情景中的运用语言知识的条件，让学习者有机会观察、证实和体验。温晓虹（2008：282）进一步强调，语言习得是有过程性，它启示我们，课堂教学不能用讲解、告知的方式，教学应该给学生提供更多的分析、对比、观察、假设的机会，辅助学习者进行过程性的习得。下文要涉及的“输入处理指导”就是与心理学交叉，教学上考虑学习者的习得过程和心理特点“输入处理（策略）”，着力于探讨教学如何促进学习者的语言习得过程，可以说是教与学相结合的产物，它在教学中力图给学生提供更多的机会来分析、观察、或检验假设，目的在于辅助学习者进行过程性的习得。

2.2 输入处理指导

VanPatten（1996、2004）从语言规则特点与认知策略的相互作用的角度提出“输入处理策略（input processing strategies）”理论，该理论提出学习者在建立“形式—意义”联系时，会由于自身“注意”资源的局限性，导致某些语言规则或信息只能得到部分处理或得不到处理，因而建立不了正确的关联，也就是有待改进完善的“输入处理策略”，该策略是在由输入转化到内化的过程中被学习者所使用。VanPatten（1996、2004）将其概括为三类：第一类、偏重内容意义（content preference），第二类、句首名词或代词策略（first noun strategy）以及第三类、句子位置影响（sentence location）。偏重内容意义策略最具代表性。它指明学习者在“处理”输入时，即建立“形式-意义”联系时，由于受短时记忆容量所限，他们的“注意”会先主要集中在内容意思的理解上，有些语法项目、语序、表示语法功能的虚词等往往未能得到充分“注意”（VanPatten 1996）。

针对学习者有待完善的认知策略，VanPatten（1996、2004）提出教学上可以尝试“输入处理指导（processing instruction: PI）”（参照图 1，简称 PI）。PI 是一种从学习者的“学”（认知）

入手，重听读理解的语法教学手段，它要解决的是在二语习得过程中从二语输入到二语内化过程中出现的认知上的一些问题。

我们知道，有的语言教学侧重输出（如造句、会话），而有的重视输入理解（如听和读）。对此，PI 主张在导入新规则后，不应马上进行输出练习，而首先要增加输入的量，并且还要“保质”。“保质”指的是输入练习要经过一些加工，要针对学习者的“输入处理策略”，迫使他们多注意并处理那些易被忽视的重要语法信息。此外练习要“有意义”，要有交际性。PI 理论把它称为“构造化输入”，就是图 1 中的“焦点化练习（focused practice）”。

目前传统的重输出的教学方式在汉语教学仍是主流。这种传统的教学方式以“刺激-反应”、“习惯形成”为主要心理学基础，如上文文献综述中所述，教学中多采用讲解、告知的方式，有重视机械性重复、重视输出的特点，对学习者在处理输入时自然产生的不太完善的认知倾向难以对症下药，课堂教学活动缺乏一定的“意义”，也不能更深地介入习得过程，难以从内部直接帮助学习者建立或进一步完善中介语体系（VanPatten，Williams & Rott 2004），因此有必要尝试新的教学方法。

PI 研究并不局限于理论的构建，在多种语言的二语教学都有实践尝试。PI 研究大多采用实验方法，具体操作流程大致是按照图 2 进行（图中 TI 指 traditional instruction。）

PI 的研究方法是可以找到理论参照的。Ellis & Barkhuizen（2005）分别从理论构筑、研究目的、研究设计以及范围、参与者的特点、数据收集方式、数据分析的焦点等等多方面考察，总结出三类：规范性研究、解释性研究和检讨性研究。其中规范性研究要探讨的是某种独立变量（比如某种教学方法的介入）与从属变量（比如教学效果）之间是否存在着关连，并以此来验证 SLA 的某种理论。这类研究，为验证某个假设，常采用实验的作法。比如，针对若干组别的学习者，分别进行不同的介入，比较不同条件下学习者的学习效果。这种介入有时是长期的，有时又是比较集中的。数据分析方法多采用量化研究的手法。

本研究是在“把”字句的课堂教学中常试利用“输入处理指导”，对学习者的语言习得过程加以介入，并检验介入的效果，分析的焦点放在学习者中介语的变化上，因此，我们需要有能确认、比较介入的效果或其所能引起的变化的方法，以上的“规范性研究”可为调查提供方法论上的参照。

PI 最早始于西班语，之后也在法语、意大利语等二语教学中有所应用（VanPatten & Cadi-

图 1：Processing Instruction in foreign language teaching (VanPatten & Cadierno 1993a: 227)

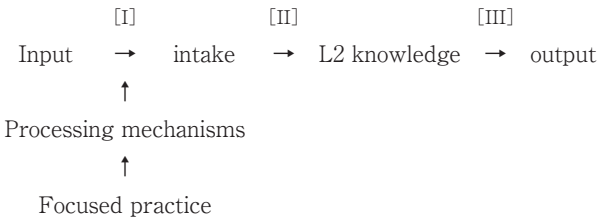

图 2：PI 研究的设计（参照 Benati 2004a: 75）

<table>
<tr><td colspan="3">前测</td></tr>
<tr><td colspan="3">分组
↓
试验组　　对照组　　控制组</td></tr>
<tr><td>1. PI 组</td><td>2. TI 组</td><td>3. 控制组</td></tr>
<tr><td colspan="2">介入：某种指导法的实施
↓</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>进行促使学习者对输入作处理的练习
· 明确的语法说明
· 有关“输入处理策略”的明确说明
· 构造化输入练习</td><td>进行输出练习
· 明确的语法说明
· 口头替换练习等以输出为主的练习</td></tr>
<tr><td colspan="3">后测</td></tr>
</table>

erno（1993a、1993b）、Farley（2001、2004a、2004b）、VanPatten & Wong（2004）、Wong（2004b）、Benati（2001、2004a、2004b））。汉语习得方面，Liu Aiqun（2004）、刘爱群（2009a、2009b）也对否定副词“不”和“没（有）”、“一点儿”和“有点儿”的习得与教学进行了探讨。西欧语言 PI 教学研究中的语言形式特点与汉语是不同的：除了语言形式（比如英语的过去时 -ed）以外，同一句子中常有其他表示类似内容意义的词语（比如“昨天”，“以前”等等）。在线处理时，学习者比较容易忽略“-ed”这类的语言形式，会自然地优先处理信息传达价值高的“昨天”这类的词语。在对这种语言项目的语法教学上，上述研究都证明了 PI 的优势。刘爱群（2009a、2009b）的调查也表明，针对传统的重视句型操练会话造句等输出练习的教学方法，在一定时间内，PI 在产出方面毫不逊色，而对输入的理解上要优于重视句型操练等输出的传统教学方法。

三、输入处理指导在“把”字句教学中的尝试

综上所述，PI 是一种从认知过程入手的语法教学，它重视理解活动，在教学中强调要进行“有意义”的听读练习，目的是帮助学习者克服或摆脱偏重内容意义等认知处理策略的影响，促进相关知识的“内化”，把学习者的“注意”资源更多引向语言形式比如语序等要素，从而帮助他们进行建立“形式-意义”联系的学习。本调查中的“把”字句与多种语言项目相关，它是教学中的难中之难，在习得上也是学习者较难掌握的语言项目之一。

3.1　调查目的及对象

对初级阶段的“把”字句的教学，是否也可以尝试“输入处理指导（PI）”，通过准实验研究探讨重视改善认知策略的 PI 的具体应用方法和过程，通过调查也希望能有所了解：语言形式的

难易度以及学习者的认知策略等因素对 PI 的教学效果所产生的影响。具体来说，调查的目的是，与传统的重视句型操练等输出练习的语法教学（Traditional instruction: TI）相比，PI 是否有同样或更好的教学效果？在帮助学习者建立“形式-意义”联系时，是否比 TI 更有优势？

调查的参与对象为非汉语环境下初级阶段的日本大学生，第一学年下半学期的两个自然班（理科班，各 33 人），一班为试验组（PI），一班为对照组（TI）。两组学习汉语时间完全相同，调查者为两个班的任课教师。一年级下半学期的课程为一周两课时（面对面授课一课时，电化教室自习课一课时，一课时 90 分钟），“把”字句为初学项目。调查的进行大致按照图 2 的流程，有一点不同的客观条件所限制，未能有控制组的参加，所以本调查可称为准试验调查。

3.2 教学内容

以下简单谈谈教学内容。先看对照组 TI，这组的教学采用的是常见的做法，有语法项目的说明提示（与 PI 组相同），两组的相关句式词汇尽量保持一致，不同的是练习的方式，这组的练习分别为日译汉、排序、句型变换（详情请见附录 2）。与 TI 相比，PI 指导的设计很有难度。VanPatten（1996）以及 Lee & VanPatten（2003）指出：PI 应在输入阶段的语法教学中进行，在教学活动中要确认相关的语言形式是否得到学习者的处理；学习者在接触输入材料时，能否建立正确的“形式-意义”的联系。教学中要进行促使学习者对输入作处理的练习，大致包含三项内容：语法说明、输入处理策略的提示、“构造化输入练习”（参照图 2）。以下分别对这三点作简短介绍。

先看语法说明。“把”字句基本的用法是：通过某个动作，使特定对象移动了位置，改变了形状，或受到了影响。为方便记忆，我们在句型提示中使用了符号 A（主语）B（介词“把”的宾语）C（表示位移、变化、结果），并在视觉上加以处理，以便引起学习者的注意。

“把” 字句　A 把 B V *C*（C：位移、变化、结果……）

A		把	B	V	*C*
我	已经	把	（上个星期的）作业	交	给老师了。
我	没	把	车	停	在停车场。
			以下省略		

在教学活动中，也揉合了对输入处理策略的提示。前期调查中发现初级阶段的学习者有回避倾向，“把”字句的习得也存在着动词以及动词的附加成分上的种种偏误。不须赘述，原因相当复杂。但根据输入处理策略理论，从认知角度看，学习者在对“把”字句处理时，也受到了偏重内容意义策略的影响。他们的“注意”会先主要集中在对内容意思的理解上，“把”字句的语序、表示“处置”意义的虚词“把”等等并未能得到充分“注意”。所以，在练习提示中加进了下面的说明，并让学生在固定的位置填入适当的内容，迫使他们不得不注意语序、“把”所表达

的意义、动词或动词附加成分等语言形式。

練習二、発音を聞き、（　　）に適切な表現を書き入れましょう。

語順に気を付けましょう。特定の対象の前に入れる言葉は？　その特定の対象にどんな事・動作を加えるのか？どうするのか？どうしたのか？

请你（把）你的笔（借给）我。

请你（把）你的名字（写在这儿）。　　以下省略

根据 VanPatten（1996）以及 Lee & VanPatten（2003），PI 的“构造化输入”练习分两种，一为“参照性练习”，二为“参与性练习”。“参照性练习”目的在于促使学习者对语言形式赋予相关意义。比如下面的练习就是让学习者在具体语境中判断对比“把”字句与一般动词谓语句所表达意义的不同，以便加深对“把”字句的理解。

練習一、以下の文を読み、最も適当なものを選びましょう。

“你的笔呢？怎么没有了？”と聞かれた場合

「彼に（自分の）ペンをあげました」と言いたい時に何を言ったらいいですか？

a．我把我的笔给他了。　（　　）

b．我给了他一支笔。　（　　）

另一种“参与性练习”，具有一定交际性，在这个练习中学习者可以进行信息交流，表情达意（Lee & VanPatten 2003: 144）。比如以下练习设计了出国旅行准备行李的语境，在这个语境中，很自然地会用到“把”字句来表示“处置”一些物品，比如什么该带什么又不该带。题目中的提示“这些东西怎么办？都带吗？”用意在提醒学习者注意：这里使用“把”字句是要回答“怎么办”的问题，而不是要“做什么”的问题。

練習四、你要去中国旅行，东西太多，有手机、伞、课本、照相机什么的。

这些东西怎么办？都带吗？　発音された文を聞き、自分の考えに合うものを選びましょう。

1．应该（把手机）带着。　（　　）

2．应该把课本（放在家里）。　（　　）

3．应该（把伞）放进包里。　（　　）　以下省略

3.3　测试

测试共 4 次。前测一次，后测三次。前测为单元考试，目的是确认两组除“把”字句以外，其他语言项目的习得情况是否处在同一水平，以便后继内容的进行。后测有三次。由于课堂教学

任务繁重，无法单独对“把”字句作测试。后测 I 是在指导一周后进行的小测验。涉及语法项目：“把”字句，动词1＋着＋动词2，连……都，是……的。这些语法项目都是新出内容。题目类型包括：日译汉、排顺序、听后回答问题、用指定句型造句。

后测 II：指导两周后的单元考。涉及“把”字句的题目类型为：排顺序（我们先把车停在停车场），日译汉（宿题を先生に提出しましたか？），用指定词语看图造句（把、钱：克拉克把钱还给他了）。

后侧 III 在期末考试中进行，涉及“把”字句的题目类型为：根据日语意思填空：你（把）铲子（拿给）我（～とってくれ）。选择填空：判断能否使用“把”字句（令、使、被、把、让、才、就）。

3.4　初步结果及讨论

为方便比较，我们将原始分数换算成百分制。调查者同时也是这两个班的任课教师，根据平时的观察，试验组（PI）的学习成绩，与对照组（TI）相比，总体上要低一些。但从后测 I 的结果（表 1）看，试验组要好于对照组。这就告诉我们，在一定时间内，PI 似乎更有一定的指导效果，但从长期效果来看，两者似乎没有什么差别。

Farley（2004a、2004b）提出：语言规则规律性的强弱会对 PI 指导效果产生一定影响。规律性强的规则，似乎指导的效果更明显。而规律性不太强，需要大量记忆个别处理的规则，指导的效果具有一定的局限性。“把”字句很复杂，可以说是需要大量记忆个别处理的规则，后测 II 和后测 III 两种教学方法的教学效果之间几乎没有什么差距，而且两组学习者的成绩也都不是十分理想，也说明了这一点。但抛开语言规则的复杂性，调查结果启示我们：课堂中的语法教学，除了讲述语法规则之外，也应该在练习中帮助学习者找到更加合理、更加便捷的处理方式，换言之，要帮助他们优先去“注意”什么、要提醒他们应该“处理”什么，这样才能更有效地促进中介语系统的构筑或再构筑，这也是 PI 指导或其他语法教学所应有的效果之一。

调查的初步结果也显示，虽然 PI 也有力所不能及的地方，但这个教学理念也可以应用于与西欧语言不同的二语教学；与传统的重视句型操练等输出练习的语法教学 TI 相比，PI 也有同样甚至更好的教学效果。至于研究的另一个问题，在帮助学习者建立“形式-意义”联系时，PI 是否比 TI 更有优势，对此我们还需按时间顺序考察各组中个体学习者的“把”字句的习得过程，比如学习者对语序的把握在各次后测中分别是如何呈现的，也就是对他们的答题体情况还需要作更加具体的分析和描述。

表 1：测试的初步结果

组别	人数	后测 I	后测 II	后测 III
试验组 PI	33	78.23%	64.41%	77.77%
对照组 TI	33	70.9%	67%	78.78%

本文介绍的是一个准试验调查。这个调查以接受不同指导的两个自然班的日本大学汉语学习者为对象，考察“输入处理指导”PI 在非汉语环境下汉语初级阶段教学中的应用，调查的数据分析还需作进一步的统计学上的处理。本调查由于受到词汇、语法项目、学习者人数、课程进度安排等诸多限制，远未做到全面科学，需要改进的地方还很多。不需赘言，大量的实验研究、严密的统计处理以及详细的定性分析都是今后要完成的课题。

附注 1　本调查为《“输入处理指导”在汉语教学中的应用研究》的一部分，
研究类别：基础研究（C），课题编号 23520656。

附注 2　对照组（TI）教案

“把” 字句

A 把 B V *C*（C：位移、变化、结果……）

A		把	B	V	*C*
我	已经	把	（上个星期的）作业	交	给老师了。
我	没	把	车	停	在停车场。
我	又	把	他的名字	写	错了。
你	得	把	这个面包	吃	了。
你		把	伞	拿	着。
请你		把	这本书	看 看	一下。 一看。

練習一、（　　）の表現を参考に、“把”構文を使って、以下の文を中国語に訳しましょう。

1.（你的笔、借给）あなたのペンを私に貸してください。

2.（我的笔、还给）私のペンを返してください。　　以下省略。

練習二、以下の表を完成させましょう。

肯定文	疑問文	否定文
我把作业交给老师了。	你把作业交给老师了吗？	我没把作业交给老师。
		他不用把车还给我。
	你把课本放在哪儿了？	
以下省略		

まとめ練習　　以下の言葉を正しい順番に並べ替え、意味の通じる文を作りましょう。

停、应该、再、把、车、咱们、停车场。　　以下省略。

【主要参考资料】

程乐乐（2006）日本留学生“把”字句习得情况考察与分析，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2006 年 5 月第 4 卷第 3 期 41-46。

程相文、周翠琳（1992）“把”字句的课堂教学，《世界汉语教学》，1992 年第 4 期 307-308。

崔希亮（2001）《语言理解与认知》，北京语言大学出版社。

桂诗春（2005）外语教学的认知基础，《外语教学与研究》，2005 年 7 月第 38 卷第 4 期 243-249。

黄月圆、杨素英（2004）汉语作为第二语言的“把”字句的习得研究，《世界汉语教学》，2004 年第 1 期，49-59。

黄振英（1989）“把”字句教学中的两个问题，《世界汉语教学》，1989 年第 1 期，47-50。

靳洪刚（1993）从汉语“把”字句看语言分类规律在第二语言习得过程中的作用，《语言教学与研究》，1993 年第 2 期 50-64。

李大忠（1996）《外国人学汉语语法偏误分析》，北京语言文化大学出版社。

李英、邓小宁（2005）“把”字句语法项目的选取与排序研究，《语言教学与研究》，2005 年第 3 期 50-58。

刘爱群（2004）“构造化输入”在日本汉语初级阶段教学中的应用—从否定副词“不”和“没”的习得到教学活动设计，《中国语教育》第 2 号 82-106，日本中国语教育学会。

刘爱群（2012）日本大学生“把”字句的习得情况调查，中国对外汉语修辞研究会第六届学术研讨会，中国天津外国语大学 2012 年 11 月 3 日 -4 日。

刘爱群（2013）“输入处理指导”在汉语初级阶段教学中的实践研究 —— 以“把”字句的教学为例，“汉语国际传播历史”国际学术研讨会，天津外国语大学 2013 年 9 月 20 日-22 日。

刘松浩（2003）论“把”字句运用中的回避现象及“把”字句的难点，《语言教学与研究》，2003 年第 2 期 64-71。

卢福波（1996）《对外汉语教学实用语法》，北京语言文化大学出版社。

温晓虹（2008）《汉语作为外语的习得研究 —— 理论基础与课堂实践》，北京大学出版社。

温晓虹（2012）《汉语作为第二语言的习得与教学》，北京大学出版社。

熊文新（1996）留学生“把”字句结构的表现分析，《世界汉语教学》，1996 年第 1 期 80-87。

张宁、刘明臣（1994）试论运用功能法教“把”字句，《语言教学与研究》，1994 年第 1 期 79-91。

周小兵（2002）汉语第二语言教学语法的特点，《中山大学学报（社会科学版）》2002 年第 6 期第 42 卷 137-142。

劉愛群（2009a）「中国語否定副詞の習得過程における『インプット処理指導』の介入」、『立命館言語文化研究』21 巻 2 号 151-168

劉愛群（2009b）「インプット処理指導を中国語の文法指導に導入した実践的研究 ——“有点児”と“一点児”の習得をめぐって ——」、『立命館高等教育研究』第 9 号、211-228

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research, 5*, 95-27.

Benati, A. (2004a). The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awearness, 13-2,* 67-80.

Benati, A. (2004b). The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 207-225. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cadierno, T. (1995). Formal instruction in processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal, 79*, 179-194.

Cheng, A. C. (2004). Processing instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual values. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 119-142. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Farley, A. (2001). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania, 84*, 289-299.

Farley, A. (2004a). The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction, In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 143-168. Mahwah, New

Jersey: Lawrence Erlbaum.

Farley, A. (2004b). Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed ? In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 227–239. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Farley, A. (2005). *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-oriented Classroom*. New York: McGraw-Hill.

Lee, J. F. & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.

Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*, Second Edition. New York: McGraw-Hill.

Liu, A. Q. (2004). A quasi-experimental study of “processing instruction” in Chinese language teaching—The instruction of BU and MEI. Paper presented at 2004 CLTA Annual Meeting held in conjunction with ACTFL 2004 Annual Meeting and Expositions. Nov.19–21, Chicago, USA.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993a). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 225–243.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993b). Input processing and second language acquisition. *Modern Language Journal, 77*, 45–57.

VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.

VanPatten, B. (2002a). Processing instruction: An update. *Language Learning, 52*, 755–803.

VanPatten, B. (2002b). Processing instruction, prior awareness and the nature of second language acquisition: A (partial) response to Batstone. *Language Awareness, 11–4*, 240–258.

VanPatten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.

VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. & Fernández, C. (2004). The long term effects of processing instruction. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 273–289. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996). Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 18*, 495–510.

VanPatten, B. & Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative: another replication. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction : Theory, Research, and Commentary*, 97–118. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B., Williams, J. & Rott, S. (2004). Form meaning connections in SLA. In VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.), *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, 1–28. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Wong, W. (2004a). The nature of processing instruction, In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 33–64. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Wong, W. (2004b). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 187–206. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

（受付日：2014 年 2 月 26 日、受理日：2014 年 6 月 9 日）

《要約》

“输入处理指导”与汉语初级阶段的语法教学
—— 从“把”字句谈起

刘　爱　群

「インプット処理指導（PI）は、インプット中心のアプローチの一つであり、学習者が目標言語のインプットを処理する際に用いる認知的学習ストラテージを改善させる指導法であり、言語形式と意味との関係づけの強化を狙っている。本稿では、まず習得困難そして教えにくいとされる中国語の「把」構文を取り上げ、その構文に関する習得研究と教室指導を考察した。その後、第二言語習得研究の視点から、「把」構文の習得をめぐって、学習者の「インプット処理ストラテージ」に対して、教室指導（PI）では、何を行うべきかを検討した。最後に、「把」構文の習得に対して、教室指導がいかに効率よく習得のプロセスに介入できるのかという点に焦点を当て、初級段階の学習者を対象とし、中国語学習における PI に関する実践調査の結果の一部を報告した。