

对初级阶段留学生汉语“了”教学的新认识^①

孙雁雁

(北京邮电大学人文学院, 北京 100876)

[关键词] 初级阶段; “了”; 留学生教学

[摘要] 文章结合“了”的已有相关研究成果, 将初级阶段留学生输出的口语语料归于五种结构形式, 梳理统计口语语料中五种结构的出现频率、偏误类型及偏误率, 反观学生所用教材中“了”的呈现内容对学生输出的影响。研究发现, 相对于会话教材, 精读教材呈现的内容对学生输出影响更大。文章认为, 初级阶段留学生“了”的教学可以从输出率、偏误率均为最高的“V + 了 + NP”结构入手, 分五步完成; 在教学中, 应重视精读教材所呈现的内容, 夯实教材中涉及的结构形式, 给出的例句均应具有明确语境, 所给语境应考虑学生的共同知识背景, 需强调的重点应在典型例句中详尽体现。

[中图分类号] H195; H146.3 [文献标识码] A [文章编号] 1674-8174 (2019) 01-0074-09

1. 引言

“了”是汉语教学的难题之一。初级阶段要教授“了”的哪些内容、如何教授至今仍未形成共识。留学生如何顺利掌握“了”, 如何根据语境准确得体地使用“了”, 是语法研究者、教材编写者、汉语教师共同面临的问题。本研究在前人相关研究成果的基础上, 以初级阶段留学生口头表述中“了”的输出情况为依据, 反观学生所用教材中“了”的呈现内容, 对初级阶段“了”的教学提出建议。

2. “了”的研究概述

“了”的已有研究主要涉及本体和应用两大方面。前者主要包括分类、语义, 后者与教学有关的主要有习得顺序、习得难度、偏误分析。

关于分类, 有二分、三分、四分等不同观点。本文采用目前学界认同率最高的二分法, 即动态助词“了₁”和语气助词“了₂”(吕叔湘, 1980: 351-358)。“了₁”的语义主要有

“动作完成”(吕叔湘, 1980: 351-358; 朱德熙, 1982: 209-210; 吕文华, 1983; 刘勋宁, 1999)、“实现体标志”(刘勋宁, 1988)等; “了₂”的语义主要有“变化”(赵元任, 1979: 356-357; 吕叔湘, 1980: 351-358)、“时态标记”(朱德熙, 1982: 209-210)、“态界变”(刘勋宁, 1988)、“完句成分”(李泉, 2006; 杨德峰, 2009: 89-90)等。

关于“了₁”“了₂”的习得顺序, 尽管考察的语料均为口语形式, 但结论却不一致。邓守信(1999)认为在实际教学中, “了₂”应先于“了₁”出现, 与余又兰(2000: 253-265)、高顺全(2006)、温晓红(2008: 107-122)、董智凝(2012: 12)等结论相反; 孙德坤(1993)则认为“了₁”“了₂”的习得顺序受课堂教学的影响。关于“了”的习得难度, 已有研究基本认为“动 + 了₁ + 宾”难度最低(丁崇明, 2012; 董智凝, 2012: 29)。关于“了”的习得偏误, 大都基于中介语料库展开, 主要有误加、错序、误代、遗漏四类(鲁健骥, 1994; 陆庆

[收稿日期] 2018-06-05

[作者简介] 孙雁雁(1968-)女, 山东烟台人, 北京邮电大学人文学院教授, 博士, 主要研究兴趣为篇章语言学、汉语作为第二语言教学及教材编写。电子邮箱: yanyan2009@bupt.edu.cn。

[基金项目] 2016年度国家社科基金重大项目“中国语言学史(分类多样本)”(16ZDA206)

① 本文在修改过程中得到了匿名审稿专家和《华文教学与研究》编辑部宝贵的修改意见, 特此一并致谢!

和, 2006: 314-318; 董智凝, 2012: 13)。

通过梳理我们发现, 以往应用研究基本按本体研究的分类将“了”划分为“了₁”“了₂”两大范畴, 并在孰先孰后出现、习得难度排序等问题上反复推敲多次验证, 结论仍未统一。本研究借鉴赵金铭(2010)倡导的在初级阶段将“句法结构”融入教学以及将结构、功能、语境相结合的“三一语法”教学理念(冯胜利、施春宏, 2011), 将“了”的高频用法以形式结构表示, 考察不同的形式结构在初级阶段留学生口语输出中的情况, 反观其与学生所用教材中“了”呈现内容之间的关系, 针对性地提出教学建议。

3. 初级阶段留学生“了”的口头输出情况

本研究考察的初级阶段留学生, 来华时汉语水平为零, 来华后每天课堂学习4课时, 每周学习5天, 学习4个月, 使用课本为北京语言大学出版社2011年出版的《汉语纵横0》系列教材。

本研究的语料来源, 为初级阶段留学生期末口语考试中“陈述题”的实况录音。之所以选择口语考试, 是因为学生在口语考试中, 思考时间有限, 更容易呈现对“了”的真实掌握状态; 选择“陈述题”, 是为了避免师生间、生生间对话所带来的语境引导以及对话过程中出现的省略, 充分做到学生在陈述过程中不受其他干扰。我们从期末考试题库中得到105位出勤率在85%以上的初级阶段留学生的考试录音, 转写后约为20500字, 收集到与“了”有关的92个有效句子。在前人已有研究的基础上, 我们将这92个句子归于以下五类结构。

3.1 V+了(+N/NP)

这类结构中的“了”是“了₁”, 表示“动作完成”, 语料中共出现40例。其中, NP又可以分为一般名词短语、数量名短语两种形式, 分别如下面两个例句中的划线部分。

(1) 我刚才说了我的坏习惯。(辜媛玲, 印度尼西亚)

(2) 她买了一个大的蛋糕, 很多人一起吃。(植草利奈, 日本)

语料中还出现了2例NP前移的句子。如:

(3) 那个比赛我输了, 所以老师告诉我, 我得很多练习^①(吴佳佩, 印度尼西亚)

另外, 语料中还出现了1例两个动词连用的句子。如:

(4) 我来到北京以后到操场跑了两次。(雷曼, 尼日利亚)

例(4)中, “V+地点N”与“V+了+N/NP”连用, 形成“V₁+地点N+V₂+了+N/NP”结构。之所以把例(4)这一结构归入“V+了+N/NP”类, 首先是因为结构中的“V₁”数量有限, 只有“到”“去”“来”“回”; 其次是因为结构中的“了”与“V+了+N/NP”一样, 表示“动作完成”。

3.2 V+了+V/VP

这类结构中的“了”也是“了₁”, 表示“动作完成”, 语料中出现2例。如:

(5) 我忘了说。(马瑞, 刚果布)

3.3 VP+了

这类结构中的“了”是“了₂”, 表示“情况发生了变化”, 语料中共出现35例。其中, 动词性短语VP分为“Adv+V”“V+N/NP”“V+补语”三种形式, 而补语又有结果补语和程度补语两类。本研究将单独的动词也放入此结构中, 如例(6), 其他形式分别如下面例句中划线部分:

(6) 去医院没有办法, 吃药没用, 所以我的病发了。(悦子, 日本)

(7) 两个星期前一起去吃午饭, 他们都来了, 很好玩。(立德, 伊朗)

(8) 没有了。(阿丽娜, 刚果)

(9) 他变胖了。(李莎, 伊朗)

(10) 一个晚上我们去了很多夜店, 五个还是六个。我们一起跳舞了, 喝多了。(马荣, 乌兹别克斯坦)

(11) 前天我去动物园了。(林桃子, 日本)

(12) 我来北京四个星期了。(宝玉, 美国)

^① 此例句中“我得很多练习”应为“我得多练习”。此偏误在文章研究重点“了”之外, 暂不关注, 以下句子同。

例(7)例(8)动词前分别有表范围、表否定的副词;例(9)例(10)动词后分别有结果补语、程度补语;例(11)例(12)动词后有名词短语。

3.4 AP+了

这类结构中的“了”也是“了₂”,表示“新情况出现”,同时还有完句作用。语料中共出现12例。其中,AP可以分为“Adv+Adj”“Adj+Adv”两种,分别如下面例句中划线部分。

(13) 我已经学习很努力了。(别力,刚果金)

(14) 从山顶一直往下滑,那种感觉棒极了。(由美子,日本)

例(13)中的“很”、例(14)中的“极”,均为程度副词。

3.5 V+了+NP+了

这类结构中的第一个“了”是“了₁”,第二个“了”是“了₂”。同时出现两个“了”的这种结构,语料中共3例。如:

(15) 来中国学了三个月的汉语了,但是我不满意。(康佑振,韩国)

我们将语料中不同结构的出现数量及频率统计如下表。

表1:初级阶段留学生 了 的口语输出统计

大类	小类	小类数量	大类数量/占比
V+了+N/NP	V+了+N	9	40/43.5%
	V+了+一般NP	7	
	V+了(+NP)	2	
	V+了+数量NP	21	
	去+N+V+了 ₁ +NP	1	
V+了+V/VP		2	2/2.2%
VP+了	V+了	9	35/38%
	Adv+V+了	6	
	V+NP+了	8	
	V+补语+了	6	
	去+N+V+了	6	
AP+了	A+了	4	12/13%
	Adv+A+了	7	
	A+Adv+了	1	
V ₁ +了+NP+了		3	3/3.3%

从表1中我们可以看出,“V+了+N/NP”出现最多,其次是“VP+了”,两个动词连用以及两个“了”同时出现的情况都很少,一共只有5例。按小类观察,“V+了+数量NP”出现的数量又最多。

那么,留学生口语输出语料中的92个有

效句子里,偏误情况又如何?我们将语料中出现的23个偏误句子,归纳为漏用、多用、错用三种类型。如:

* (16) 我刚来中国我生病,我去做手术,现在好多了。(桑达,刚果金)

* (17) 我太无聊。(文森,委内瑞拉)

① 大类数量为小类数量之和;大类占比算法为大类数量/总数量92。

* (18) 我在北京4个月多学汉语。(宋伟, 土库曼斯坦)

例 (16) (17) 划线部分, 应为“生病了”“做了手术”“太无聊了”, 均漏用了“了”;

例 (18) 划线部分应为“学了4个多月汉语”, 这个句子的偏误包含了漏用“了”、语序错误, 本研究暂且只关注漏用“了”这种偏误。

* (19) 巴西的足球 enemy 是阿根廷, 没有老师。(拉斐尔, 巴西)

* (20) 我已经到了中国来了。(阿拉, 乌克兰)

* (21) 因为在印尼我们也没有冬天。我觉得在北京特别冷了。(董万威, 印度尼西亚)

以上三例划线部分, 应为“没有老师”“到中国来了”“特别冷”, 均多用了“了”。

* (22) 我来了北京六个月。(李莎, 伊朗)

* (23) 12月3号我去了滑雪。(李婉君, 印度尼西亚)

以上两例划线部分, 应为“来北京六个月了”“去滑雪了”, “了₂”均错用为“了₁”。

我们将留学生口语输出语料中“了”的偏误类型及相应数量梳理为表2。

表2: 初级阶段留学生 了 的口头输出偏误类型及数量分布

大类	小类	了 漏用	了 多用	了 错用	总量/占比
V+了+N/NP	V+了+N	2	0	0	2/2.2%
	V+了+一般 NP	6	0	0	6/6.5%
	V+了+数量 NP	5	0	0	5/5.4%
VP+了	V+N/NP+了	2	1	1	4/4.3%
	V+补语+了	1	0	0	1/1.1%
	去(+N)+V+了	0	1	1	2/2.2%
AP+了	Adv+A+了	1	2	0	3/3.3%
总量/占比		17/18.5%	4/4.3%	2/2.2%	23/25%

从表2中我们可以发现, “了”漏用率最高, 共17次, 占比18.5%; “了”错用率最低, 共2次, 占比2.2%。从具体偏误来看, “V+了+N/NP”中的三个小类均只有漏用这一偏误类型; “VP+了”大类中, “V+N/NP+了”小类涉及三类偏误, “去(+N)+V+了”涉及多用、错用两类, “V+补语+了”涉及漏用一类; “AP+了”大类中, 只有“Adv+A+了”小类出现偏误, 偏误类型涉及漏用和多用两类。

表2显示, 偏误率较高的前三位结构形式为“V+了+一般NP”“V+了+数量NP”和“V+N/NP+了”, 其中, “V+N/NP+了”的偏误类型又最多; 如果将表2中小类的偏误数量与表1中小类的输出数量进行占比计算, 我们将会发现偏误率最高的依旧是“V+了+一般NP”, 输出量为7, 偏误量为6, 偏误率6/7即

86%; 其次为“V+N/NP+了”, 偏误率4/8即50%; 而“V+了+数量NP”的偏误率表现为5/21即24%, 是除了“V+补语+了”(1/6=17%)外, 偏误率次低的结构。

以上口语输出结果, 与学生们所使用教材的教授内容到底有多大关系, 是我们下文将要关注的问题。

4. 初级阶段留学生所用教材中“了”的呈现情况

我们封闭统计了输出以上语料的留学生所使用的会话教材《汉语纵横·会话课本0》, 课文中共出现93个含“了”的句子。为便于观察, 我们将留学生口语输出数量以及偏误数量一并按照结构梳理如表3。

表3中的数据表明: 留学生口语输出中涉及到的“V+了(+NP)”“去+N+V+了+”

表3:《汉语纵横 会话课本0》出现的“了”与留学生口头输出情况统计

大类	小类	会话教材 小类数量	口语输出 小类数量	偏误小类 数量	教材大类 数量/占比 ^①
V+了+N/NP	V+了+N	2	9	2	17/18.3%
	V+了+一般N	10	7	6	
	V+了(+NP)	0	2	0	
	V+了+数量NP	3	21	5	
	去+N+V+了 ₁ +NP	0	1	0	
	V+补语+了+NP	2	0	0	
V+了+V/VP		1	2	0	1/1.1%
VP+了	V+了	14	9	0	53/56.9%
	Adv+V+(N/NP)了	22	6	0	
	V+N/NP+了	5	8	4	
	(V)+N/NP+了	1	0	0	
	V+补语+了	8	6	1	
	去+N+V+了	3	6	2	
AP+了	A+了	0	4	0	17/18.3%
	Adv+A+了	16	7	3	
	A+Adv+了	1	1	0	
V ₁ +了+NP+了		0	3	0	0
开启话轮的衔接语		5	0	0	5/5.4%
总数量		93	92	23	93/100%

NP”“A+了”“V+了+NP+了”四种结构,在会话教材中均未出现相应的句子;而会话教材中“V+补语+了+NP”“(V)+N/NP+了”两种结构,学生在口语输出时并未出现。另外,会话教材中还出现了5个“开启话轮的衔接语”的句子,在留学生的口语输出中也未出现。

观察表3我们可以得出以下结论:会话教材按照已有研究成果,将“了₂”在“VP+了”“AP+了”两类结构进行了充分凸显,共出现70个句子,占比75.2%,然而从表1中可以得知留学生输出这两类结构的占比为

51%,与教材编写者的期望、与孙德坤(1993)的研究结论均有所出入。

鉴于留学生在汉语学习过程中,精读课所占课时比重远远高于会话课,我们将“了”在《汉语纵横·精读课本0》中的呈现情况也进行了梳理。精读教材第12课介绍了“了₁”、第17课介绍了“了₂”,我们便统计了12课到30课中出现的所有含“了”的句子,得到141句。为方便观察,我们将表3中会话教材以及学生输出情况的相关统计结果一并纳入下表。

从表4中得知:第一,精读课本中,“V+了+N/NP”呈现率最高,“VP+了”次之,

① 占比=大类数量/93。

表4：学生所用教材以及学生口头输出情况统计

大类	小类	精读课本 小类数量	会话课本 小类数量	偏误量/ 输出量	精读课本大 类量/占比 ^①	会话课本大 类量/占比
V + 了 + N/NP	V + 了 + N	12	2	2/9	73/51.8%	17/18.3%
	V + 了 + 一般 NP	30	10	6/7		
	V + 了 + (NP)	0	0	0/2		
	V + 了 + 数量 NP	28	3	5/21		
	去 + N + V + 了 + NP	3	0	0/1		
	V + 补语 + 了 + NP	0	2	0		
V + 了 + V/VP		2	1	0/2	2/1.4%	1/1.1%
VP + 了	V + 了	12	14	0/9	42/29.8%	53/56.9%
	Adv + VP + 了	14	22	0/6		
	V + N/NP + 了	7	5	4/8		
	(V) + N/NP + 了	2	1	0		
	V + 补语 + 了	2	8	1/6		
	去 (+ N) + V + 了	5	3	2/6		
AP + 了	A + 了	2	0	0/4	21/14.9%	17/18.3%
	Adv + A + 了	14	16	3/7		
	A + Adv + 了	5	1	0/1		
V + 了 + NP + 了		3	0	0/3	3/2.1%	0
开启话轮的衔接语		0	5	0	0	5/5.4%

“AP+了”又次之；会话课本中，“VP+了”呈现率最高，“V+了+N/NP”和“AP+了”次之；两种教材中“V+了+V/VP”“V+了+NP+了”以及“开启话轮的衔接语”呈现率均很低，甚至为零。两种教材均在已有研究结论的基础上充分注意到了语体与“了”不同功能之间的对应关系。第二，两种教材均着力强调了“V+了+一般NP”“V+了”“Adv+VP+了”“Adv+A+了”四种结构，同时，精读教材还强调了“V+了+数量NP”“V+了+N”两种结构，会话教材则强调了“V+补语+了”；学生口头输出率从高到低依次排序前六位为“V+了+数量NP”“V+了+N”/“V+了”“V+

N/NP+了”“V+了+一般NP”/“Adv+A+了”，基本在两种教材强调的结构中。第三，“V+了+一般NP”“V+了+数量NP”在精读教材中被重点强调，在会话教材中，被重点强调的“V+了+一般NP”偏误率却高于未被重点强调的“V+了+数量NP”，检讨原因，主要在于授课教师在教学过程中的处理方法。由此可见，教材、教师、教学方法同等重要。

5. 初级阶段“了”的教学建议

依据以上讨论梳理，结合已有研究成果以及教学实践，我们认为：初级阶段进行“了”的教学，应首先从学生输出率最高的“V+了

^① 占比 = 大类数量/141。

+NP”结构入手，引发出其他结构形式，分为五步完成“了”的教学。

5.1 由“V+了+数量NP”进入，引出“V+了+一般NP”，落脚“V+了+N”

“V+了+NP”的习得难度最低但结构中的名词若为光杆名词时偏误率最高（董智凝，2012：24）在已有研究以及教学中已经被公认。为了从一开始就避免出现此种偏误，我们认为可以从“V+了+数量NP”这一结构切入，使名词与数量词捆绑进入，然后将结构中的“数量NP”替换为“一般NP”。这一教学方法在我们的多年实践中，效果非常明显，我们统计的留学生语料中，“V+了+数量NP”结构输出了21句，偏误仅5句，且均为漏用“了”，这与我们采用的教学顺序和教学方法有很大关系。

“V+了+数量NP”结构中的“了”既然表示“在持续过程中完成某一行为”，完成的行为就应该是有限的，因而要反复强调名词前有数量词限制这一特点。在呈现典型例句帮助学生理解时，我们需注意以下三点：第一，结构中的“V”，须为及物动词；第二，名词前的数量词包括名量、动量、时量，这三类中的高频量词要尽可能地在例句中呈现；第三，强调此结构的功能为“在过程中完成某一行为”。对初级阶段的留学生而言，这一功能的典型语境可以是吃喝、学习、娱乐、运动、打扫等，以下句子可以作为典型例句的参考，特别是不同类别的量词要在例句中详尽体现。如：

(24) a. 早饭我吃了一个鸡蛋，喝了一杯牛奶。

b. 昨天晚上我读了三遍课文，写了一遍汉字。

c. 前天下午我看了一部电影，学了一首新歌。

d. 上周末他踢了一小时足球，洗了三件衣服。

按照一般的授课经验，学生共同拥有的背景知识要尽可能地充分挖掘，将学生已经学过或共同经历过的内容作为语境，通过师生间的问答互动，帮助学生加深对“V+了+数量NP”这一结构的印象。以下含有“V+了+数量NP”结构的问题可以在教师的引导下，结合实际情况，自然地由学生提出。

(25) a. 老师已经在黑板上写了几个汉字？

b. 你大概学了多长时间汉语？

c. 他们一个月果然学完了十课？

d. 昨天下课以后你复习了几遍课文？

还需注意的是，已有研究普遍强调结构中对时间的要求是“表示过去”，而“表示过去”并不等同于“表示过去的时间词”。除了表示过去时间词“已经、昨天、前天”外，表范围的“总共、一共、仅仅”、表语气的“居然、果然、也许、大概”等副词，其共同点都是能关联已经发生的事件。因此，我们建议在教学过程中，将动词前的副词从时间、范围、语气三个方面进行分类，并将交际中高频出现的以上词语借助典型语境编入例句融入课堂教学中输送给学生。

一次练习并不能保证学生掌握例句所在的结构以及结构与功能之间的对应关系，教学经验告诉我们还需增加学生自我检验的机会。因此我们可以在例（24）的基础上，引导提出包含“V+了+一般NP”结构的问题，通过复习“V+了+数量NP”结构，强化“V+了+一般NP”结构。

(26) a. 今天早饭你吃了什么（东西）？

b. 昨天晚上你复习了什么（内容）？

c. 前天下午你做了什么（事情）？

d. 上周末他做了哪些事情？

在此基础上，省略例（26）中括号中的内容，落到已有研究发现的偏误率最高的“V+了+N”结构。通过观察表4中“V+了+N”的偏误量与输出量之间的占比我们可以发现，我们所采用的这种教学顺序安排及教学方法是可行的。语料中“V+了+一般NP”的偏误均因为NP过长，学生将注意力用于NP内部的结构安排而影响了对“了”的关注。

5.2 推出“没+V+NP”结构

学生根据例（24）中的句子，还可能输出以下句子。

(27) a. 早饭我没吃鸡蛋，没喝牛奶。

b. 昨天晚上我没读课文，没写汉字。

c. 前天下午我没看电影，没学新歌。

d. 上周末他没踢足球，没洗衣服。

通过例（27）中的句子，我们可以引导学生归纳出“没+V+NP”这一结构，凸显强调“V+了+数量NP”这一结构的否定形

式为去掉结构中的“了”“数量”，在“动”前加“没”。我们所统计语料的相关数据证明，这一步的教学方法是可行的，也是可取的。

5.3 增加“AP+了”及其两种否定结构

我们在以上两个步骤的基础上，设计增加“AP+了”结构及其两种否定形式，借助“V+了+数量NP”提供的具体语境，帮助学生理解“AP+了”结构所表达的“出现新状态”这一功能。我们以吃喝话题为例：

(28) 我饿了，吃了一个鸡蛋，没饱，还饿，又喝了一杯牛奶，饱了，不饿了。

例句中的“饿了”“饱了”“不饿了”都是新出现的状态。均建立在“V+了+数量NP”结构的基础上，因为出现“饿”的新状态，所以开始在持续过程中完成“吃了一个鸡蛋”“喝了一杯牛奶”的行为，行为结束后，出现了相对于“饿”的新状态“饱”“不饿”，在行为过程中，“饿”这一状态的变化“饱”未发生或未完成。如此，在这一具体语境中，“饱了”“没饱”“饿了”和“不饿了”的功能与相应的肯否定结构形式对应得非常清楚，何时使用也显而易见。

5.4 增加“VP+了”“NP+了”，拓展“已经/快/太/又/终于+AP/VP/NP+了”结构

在“AP+了”结构的基础上，我们可以借助以下句子进行拓展练习，增加“VP+了”“NP+了”两种结构，加深理解掌握“VP+了”“NP+了”“AP+了”结构所表达的功能。并进一步拓展语境，生成更多的句子进行强化。

(29) a. 周末我读了三遍课文，记住了。

b. 周末的作业我都写完了，出去踢了会儿球。

c. 秋天了，夏天的东西便宜了，我买了三件衣服。

上例a中“记住了”、b中“都写完了”，对应“VP+了”结构，上例c中“秋天了”“便宜了”分别对应“NP+了”“AP+了”结构。这三种结构在“V+了+数量NP”结构后，功能“新出现的状态”为行为的结果；在

“V+了+数量+N”结构前，功能“新出现的状态”为行为发生的原因。

掌握了以上内容，我们可以顺序呈现“已经/快/太/又/终于…了”与形容词、动词、名词套叠成的“已经/快/太/又/终于+AP/VP/NP+了”结构，其功能在具体的语境中借助例句也将被学生相对容易地理解。

(30) a. 还没下课，我快饿死了。

b. 又下雨了，朋友们大概又不能来了。

c. 秋天了，树叶已经黄了。

d. 终于周末了，太好了。

表4的数据表明，我们这一步的教学方法是可行的，也是可取的，“已经/快/太/又/终于+AP/VP/NP+了”结构的教学还需进一步加强。

5.5 增加“V₁+地点N+V₂+了+(数量)N₂”

这一结构的功能是“在持续过程中完成某一行为”。V₁基本为“去、来、到、回”，“了”后的名词前是否需要数量词，取决于交际双方共有的背景知识，当双方有共同的背景知识时，数量词可以隐去，反之需要保留。如：

(31) a. 周末我去电影院看了(一场)电影。

b. 下课后我去公共厨房做了(两个)韩国菜。

以上是留学生在初级阶段学习“了”的逐步推进过程。此过程包含了初级阶段所需学习的“了”的重点内容^①。至于“了”的其他结构及功能用法，我们将在中级阶段继续考察研究。

6. 结语

本研究结合已有研究成果，考察初级阶段留学生口语输出的语料，反观学生所用教材的呈现情况，探讨了初级阶段留学生在学“了”时需要掌握的重要内容及推进过程。研究发现，精读教材呈现的内容对留学生搭建语法知识框架起着重要作用。研究认为，“了”的教学，应从学生口语输出率、偏误率均为最高的“V+了+NP”结构入手；以典型结构体

① “V+了+N/NP+了”结构在初级阶段的精读教材、学生输出语料中，占比很低，会话教材中没有出现，所以本研究暂不将此结构作为初级阶段的重点研究内容。

现语法知识；给出的例句应具有明确的语境，语境选择要充分考虑学生的共有背景，使学生完全理解认同；需强调的重点应揉入典型例句中；借助多种语境重现、熟练结构与其相应功能之间的对应关系，在互动中最终完成教学任务。

本研究的教学推进过程，以下四方面需要注意：第一，可以根据学生的学习时间及学习目的调整每一步推进的时间长度，从而有效适用于速成以及学历教学；第二，可以根据学习者的需求调整每一步的操练情景，从而顺利完成类似酒店、中医、科技等领域的教学任务；第三，可根据所用教材呈现内容，调整、增删每一步中的相关内容，以便突出重点；第四，不同课型、不同教学任务的教师在教学过程中，或根据自己的教学目标夯实结构框架，或加大结构与功能之间对应关系的操练度。

[参考文献]

- 邓守信 1999 The acquisition of “了·le” in L2 Chinese [J]. 世界汉语教学(1).
- 丁崇明 2012 外国学生“了”习得考察及相关问题研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(4).
- 董智凝 2012 助词“了”的习得情况考察[D]. 复旦大学硕士学位论文.
- 冯胜利, 施春宏 2011 论汉语教学中的“三一语法”[J]. 语言科学(5).

- 高顺全 2006 从语法化的角度看语言点的安排——以“了”为例[J]. 语言教学与研究(5).
- 李 泉 2006 试论现代汉语完句范畴[J]. 语言文字应用(1).
- 刘勋宁 1988 现代汉语词尾“了”的语法意义[J]. 中国语文(5).
- 1999 现代汉语的句子构造和句尾“了”的语法意义[J]. 语言教学与研究(4).
- 鲁德骥 1994 外国人学汉语的语法偏误分析[J]. 语言教学与研究(1).
- 陆庆和 2006 实用对外汉语教学语法[M]. 北京: 北京大学出版社.
- 吕叔湘 1980 现代汉语八百词[M]. 北京: 商务印书馆.
- 吕文华 1983 “了”与句子语气的完整及其它[J]. 语言教学与研究(3).
- 孙德坤 1993 外国学生现代汉语“了·le”的习得过程初步分析[J]. 语言教学与研究(2).
- 温晓虹 2008 汉语动词后缀“-了”和句尾“了”的习得研究[A]. 载汉语作为外语的习得研究——理论基础与课堂实践[M]. 北京: 北京大学出版社.
- 杨德峰 2009 对外汉语教学核心语法[M]. 北京: 北京大学出版社.
- 余又兰 2000 汉语“了”的习得及其中介语调查与分析[A]. 载第六届国际汉语教学讨论会论文选[C]. 北京: 北京大学出版社.
- 赵金铭 2010 汉语句法结构与对外汉语教学[J]. 中国语文(3).
- 赵元任 1979 汉语口语语法[M]. 北京: 商务印书馆.
- 朱德熙 1982 语法讲义[M]. 北京: 商务印书馆.

New Understanding of Pedagogical Research on Chinese *le*(了) for International Students at Primary Stage

Sun Yanyan

(School of Humanities, Beijing University of Posts and Telecommunications, Beijing 100876, China)

Key words: primary stage; *le*(了); international students teaching

Abstract: According to the current research concerning *le*(了), the output form of oral corpus by international students at primary stage was divided into five different structures. This paper aims to find out the influence of Chinese *le* that was presented in textbooks on students' oral output through collecting statistics on the occurrence frequency of five structures, the type of errors and the rate of errors. The study found that intensive textbooks affected students more than spoken textbooks. This paper holds that the Chinese elementary teaching of *le* for international students could depend on “V + *le* + NP” structure that possesses the highest rate of oral output and errors, which consists of five steps. In the course of teaching, teachers should pay attention to the content in intensive textbooks and lay great stress on its oral structures. Besides, some example sentences should be given in a specific context to help students understand and the given context is supposed to consider students' common knowledge background. Finally, some key points should be emphasized and shown clearly in typical sentences.

【责任编辑 匡小荣】