

# 有关汉语教学与语法研究的现象学的观察

藤井玲子\*

## A Phenomenological Study on the Research of CFL Education and Grammar

Reiko Fujii

**提要** 鉴于对外汉语教学方面的语法研究的重要性,特别是对于那些母语为非汉语的学习者(以下称CFL学习者)来说,什么样的语法研究更合适?本论文拟从现象学的角度对此进行考察。

对外汉语教学上语法研究受到重视。尽管人们仍然坚持不懈地研究它,并取得了长足的进步,但是,在语法的本质论述中仍存在的矛盾及不尽合理的地方。首先,本文旨在克服语法研究方面的矛盾进行了现象学的考察。其次,努力找出语言教学和语法研究的有机性的接点,与此同时介绍了日语教学研究和语法研究的成果,将这些成果与前边的论述结合起来论述了事例。最后,指出CFL学习者的语法对语法研究的利点和益处,找出对CFL学习者语法的哲学研究和历史研究的交叉点。

**关键词** CFL学习者、语法研究方法、语法的本质、日语语法研究、学习者的语法

## 〇、前言

汉语语法研究对于对外汉语教学与研究是非常重要的。特别是对于那些CFL学习者实施什么样的语法教学,对他们的教学需要进行怎样的语法研究?本文拟借助现象学的理论,对上述的问题进行考察。

目前的对外汉语教学,尽管人们重视语法,仍然坚持语法研究,然而其中依然存在着矛盾和不尽合理的部分和地方。本文的第一节便是针对对外汉语语法中存在着的矛盾和不尽合理而展开的。第二节对汉语语法本身以及语法研究的方法等进行了现象学的考察。第三节介绍了日语教学研究中日语语法研究的一个成果,然后论述这个成果与前两节中谈及的内容是怎样的关系,试图从中找出语言教学与语法研究的接点。第四节是对论文的一个总结。

作为汉语教师的笔者,通过自己的教学实践,观察到对外汉语语法研究不尽合理的方面,同时也感到其中蕴藏着很大的可能性。为了推动对外汉语语法研究向更深和更广拓展,笔者认为应该从历时和共时两个方面开展研究。本文着眼于共时研究,姑且作为是对外汉语语法研究的一次尝试。

## 一、CFL (Chinese as a Foreign Language) 教学与语法

### 1.1、汉语教学重视语法教学

纵观在日本所发表的有关对外汉语教学的研究,不难发现其论文无不与语法和词汇的研究相关,而且有关语法研究的论文居多。说到语法,这些论文的内容只讲要教哪些语法项目,某个语法项目如何教之类。亦即多为“教什么”,“怎么教”的论文,而有关“怎么学”的论文并不多。<sup>①</sup>这些论

\*本学准教授 教育学

文虽然与在中国国内发表的对外汉语研究的论文有着某种程度的差别，但是，语法研究的仍然受到重视是毋庸置疑的。

再来观察欧美的语言教学研究，比如在英语教学研究中有关语法研究的文章就比较少。与其说他们的研究与语言现象本身相关联，莫不如说他们的研究已经脱离语言本身，多侧重于心理学，社会学，教育学等方面的探讨，更倾向于探讨学习者那里所发生的问题。实际上翻翻英语教学研究的手册一看便知，英语语法内容所占的页数很少。因为英语教学早已规定了可教的有限的语法，或者说教师的头脑中语法本身已处于如同无的状态。说到笔者担当的日语教学，教授日语的语法项目大体是固定的，而且教师关心重点已经从自己“如何教”开始向学习者“如何学”转移。日本教育学会会有会刊，学会设立之初，刊登的文章基本上是有语法和语言本身的论文。半个世纪后的今天，语法方面的论文越来越少。不难觉察，在不少研究者的意识中如今是把语法与语言教学二者分开来考虑。也就是语法研究由专门的学会来承担；日本教育学会研究的重点放在教育和教学上，即便是要研究日语语法，也不以语言本身为对象，顶多总结一下学习者所产生问题。

对外汉语的情况不宜枉下断言。

那么，对外汉语教学的实际又是怎样的？不妨举例说明，比如“了”字如何定义，“把”字如何来教等等，这些语法问题多让我们这些在中国以外的对外汉语教师伤脑筋。笔者曾向一位资深的对外汉语教师请教“了”字的最佳教法，他说：“讲讲大体的分类，然后对学习说，其他的内容自己到实际生活中去掌握吧。”这便是在讲坛站了几十年的教师的最佳教法的如是说。多数从事中国语教学的教师与这位资深教师的上课方法大体相同。与西欧各国的语言教学对比一下，不难发现西欧各国语言的语法体系完整，一般不会让教语法的老师感到棘手或头疼。更何况语法是从西欧的语言中产生的，他们的语法研究是世界语法研究的主流。当然，他们也是以最合适的形式创立的语法。

行家里手的教师们的这种作法，与汉语教科书的说明方法并非无关。因为现行的汉语教科书上对某个表达和句型都有详细的意义分类和说明。对此，似乎能听到“正因为有把琐碎的分类归纳为一的语法研究，所以语法研究才与教学结合紧密”的说法。笔者对此不敢苟同，因为语法学家分类越详细，学习者对于与分类相违的异例，掌握起来就越困难。亦即目前的语法说明解决不了教学上的问题。我们急切希望解决这一问题，但是，语法研究的道路漫长，我们这些站在教学一线的汉语教师要等到何时？而且在这种等待之中我们如何来进行教学？实际上，汉语研究与对外汉语教学研究完全是两回事。在此，姑且先指出二者的界线含糊不清。不过，本文并无否定重视汉语语法研究和否定关注汉语教学的意思。毋宁说，笔者认为在教学研究方面上重视语法本身是高明的，而且这正是其他语言的语言教学研究中所看不到的优越性。那么，旨在发挥其优越性的语法研究又是什么样的呢？这正是我要探讨之处。

## 1.2, 语法本来孕育的矛盾

在这里重新思考一下什么是语法。

语法是依据母语编写的。汉语语法也是根据以汉语为母语的研究者归纳出来的规则。早在上个世纪90年代，一个德国的汉语教师对对外汉语教学就指出：传统语法体系不适应对外汉语教学发

展趋势和要求。(柯彼德, 1991: 参看 99-100) 绝不能轻视语法的诞生是由熟知该语言的研究者创造的历史事实。那种语法给今天的语法研究投下阴影, 特别是在对 CFL 学习者开展教学时使用该语法其矛盾越显尖锐。在这种意义上可以说语法研究蕴含着政治性和思想性。如果按部就班地把诞生之初孕育矛盾的语法研究持续下去, 对于不会那种语言的人, 即对那些处于边缘位置的人果真能带来好处? 如果能带来, 那又是怎样一种好处? 非常有必要从根本上对此重新进行追问。②比如: 在语法研究中, 即便都叫语法, 有着以研究为对象的语法和适用教学的语法之别。后者被称为 school grammar (学校语法), 以与前者加以区别。此外还有设定几种不同种类的语法。然而, 语法真的就是经过类别化的内容? 对于如此类别化而存在的语法(观)本身, 难道无需加以怀疑?

那么, 在实施的语言教学中, 对 CFL 学习者所谓的有用的语法又是什么样的? 首先, 语法的存在, 特别是意识到其诞生时明确表明的语法本身孕育的矛盾, 那么, 就会明白有必要暂停对于下意识中认定语法的思考。当然这样的做法是相当困难, 但是, 因为你是处于边缘而存在的非母语者, 所以, 对克服这样困难要给予帮助。多数人在世界上创作的东西显露出的内部孕育的矛盾是被边缘化的存在, 更是这个世界的常态。

此外, 如同最近认知语言学兴盛所表明的那样, 语法研究作为引导有生命的人们的活动不断发展是非常重要的。作为多余之物产生并且存在的语法研究, 至少要从自身孕育矛盾中解放出来, 所以离不开与非多余之物的存在相关联。所谓的非多余之物, 无非就是人的语言活动。站在这样的立场上, 语法与人的语言活动是什么样的关系自然而然一清二楚。亦即语法研究不是作为学习者语言活动的帮手或者老师才存在的, 正相反, 语法研究, 特别与语言教学相结合的语法研究, 如果不把学习者的语言活动作为食粮, 那是绝无可能迈步向前的。

在这里, 我们认识到该语言的非母语者的语言活动较大地促进语法研究, 也认识到即便有只把语言现象当作研究对象进行的语法研究, 也需要去追究经历过根源性洞察的“什么是语法”的深度。

## 二、语法研究的本质

### 2.1、语法研究的分类行为

首先必须指出: 对语法项目进行分类不是对语法的根源性洞察, 更不是具有深度的语法研究成果。然而, 语法研究常见的现象是罗列很多例句的做法, 例如: 关于“了”, 举出(1)“他是大学生了”(2)“昨天去看电影了”(3)“我走了”等例子。似乎举出了例子就完事大吉, 便不去追问这些例句的相互关系。由于这个例子与那个例子所表达的内容不同, 所以“了”所承担的意义则不同。与此同时也不去追问脱离各个例句的“了”的抽象意义。推而广之, 更不去追问助词“了”固有的意义和功能, 剩下的只是几个类型化后含有“了”的例子了。拟或在这种情况下, 如果用“了”, 句子会产生语义效果。这便是 CFL 学习者采用的汉语教材的内容, 或者是语法研究者编著的 school grammar (学校语法) 的语法观解说。

前边曾指出过, 语法学家对某个语法项目或句型分类越多, 学习者对由此产生异例的理解就越感困难。这是对外汉语教师在课堂上得到的再清楚不过的感觉。另一方面再看语法研究, 不管是语法研究还是教学研究, 越是深入观察语言和语言活动就会越远离语法分类。观察越深, 以研究为目的的语法, 以教学为目的的 school grammar (学校语法), 以母语学习者为目的的语法, 以非母语

学习者为对象的语法所进行的语法分类，或者说为母语学习者的教学内容与为CFL学习者的教学内容，以及母语的非识字者的教学内容中的语法分类，它们之间的差距越来越小，最终统而为一。从语言和人的关系来思考，无论是母语者与否，作为人的共同点是肯定存在的，而且，对于人或者对于人的语言使用的洞察越深，就会超越母语者与否的界限，展现出人的共同项，只不过人们往往并没有觉察它能展现出而已。

那么，如果离开语法分类，以统而为一为研究目的，语法研究是否可行？审视语法研究者举的几个例句，虽然似乎能把其统合为几个概念，但是这种做法真的妥当？

## 2.2、语法研究者所处的位置

举身边的例子思考一下看，比如：有这样的研究语法的主张，即探讨包含“了”的各种例句的结果，作为统合这些概念，可以发现“变化”这一概念。笔者认为这里所思考的不是这种主张的对错，而是研究者论述了“了”表示“变化”。

可是，这里之所以视为“变化”，是由某个状态与另一个状态相比较而产生的结果。看到“他是大学生了”的例句，说“了”表示“变化”是基于对“他不是大学生”与“他是大学生”两种事态的比较。但是进行比较的又是谁？是说“了”表示变化的研究者。面对一种语言现象的研究者所处的位置非常重要。因为研究者在考量一个语言表达的意义时，有必要站在其表达立场上来思考。有“了”和无“了”时，语言表达所表示的事态有何不同，把“了”换成“了”以外的表达时又有何不同，这类研究虽常有，但是这样的研究使研究者已经离开了“了”的位置。

关于研究者所处位置的重要性，Langacker有关on-stage与off-stage的讨论告诉了我们。（Langacker, 1985: 120-127）。Langacker一边用眼镜作比喻一边说，一切表达都是人的主观把握的反应。（Langacker, 1993: 215）亦即虽然我们若没有眼镜，便不能感知，但是在感知期间，眼镜以其本身为对象进行感知也是困难的。语言表达是被表达的事态与说话人的关系，该事态中是经过涂抹而表达的。这种语言表达已经包含了说话人的各种特性。果真如此的话，思考某个语言表达的意思时，不能对说话人视而不见。把语言表达看成仅存的自在之物，只比较“他不是大学生”和“他是大学生”这两种事态是不够的。“了”表示“变化”这一见解是把语言表达看成某个自存的静态，是研究者将其置于飞翔在空中来把握而产生的结果。

## 2.3、对语言的两种看法

这样，对语言有着以下两种相互对照的观点，一种看法是把语言看成静态的，自存的，给其安上某个名称，当成具有个别作用，并试图在毫无关系中来把握；另一种看法是把语言当成动态的，看成是与人的认识相关的项目，二者处于协动中，将其具有一定的多种的表情现于外表来把握。

把上述观点在语法中推而广之，前者把一个语法形式或者句型当作所与工具来看，将语法的多义结构视为从有限的词语形式和构句规则中生产出无限的句子形式；后者的看法是一边发挥工具的特性，一边把特性用于多样的表达，亦即维持语法形式和对句型固有对象的认识方法，为了适用于把工具的特性来用于多样的表现，在这种适用中挖掘出语言的创造性。此时必须留意的是，对某个语法形式和句型固有的认识对象方法与其现于表面表达关系的必然性。这里有该显露的显露，即依

据一个认识方法，产生必然性的一个表现，但这个关系不是因果关系，而是具有必然性同时性的关系。（尾上，2001：参看9）

对于人来说，作为工具对象的语言与人对这个工具对象的认识方法之间存在着必然的，而且是同时性的关系。以人的知觉为例来说明会容易明白。比如：人看桌子时，实际上感知桌子呈现平行四边形或者台状。但是，我们不会认为桌子就是平行四边形的或者台状的。看桌子时虽然感知平行四边形，同时也会感觉其后的长方形。感觉的长方形的桌子虽然只有一张，但在感知平行四边形或者台状上会有多种变形。前者决定一个，后者会是无数的存在，但是后者与前者并非毫无关系。前者会以后者为媒介，潜伏着认知突破关系。而且这种媒介或突破关系是直接性的，同时性的关系。知觉经验方面的这种关系，也存在于人的语言活动中。

“了”这一语言表达对人来说，观察到具有“变化”的意思时，观察人并没有把握“了”的本身。如果将此与对桌子的例子比较一下，“‘变化’这一意识”只是感觉桌子的人对“‘桌子’的感觉”，可是实际上，执行这个感觉的人感知到的并非桌子本身，而是平行四边形或者台状等各种变形中之一。在这之中要寻找桌子是什么，必须弄清依据人感知到的变形与对人来说看上去感觉到“这是桌子”之间的关系。亦即为什么“了”被意识为“变化”？详细说，“变化”意义的“了”虽然被人感知成具有种种变形，但是必须理清“人为什么会有‘变化’的意识”。眼前的这一物体是“桌子”啦，“了”是“变化”啦，并非是把存在物说成“有”，就能了事，如果不经变形与人的意识之间的关系的考察，是不能直达“了”本身的。这里重复一下：不管是感觉了“桌子”，还是意识到“变化”，无非是所与的存在与人的认识二者协动产生的。

站在这一立场上，我们便可明白，所与的存在（即人在进行语言活动时，语言这一表达工具）与人的认识作用逻辑关系的求证是语法研究非做不可的。

#### 2.4、语言活动的内在逻辑

逻辑关系是什么？“逻辑性”一词中包含着必然性这样的概念。按照人类语言活动进一步思考下去。

在个别情况下，人会使用先于个别表达者已存在的表达。在表达主体的个别的行为方面，可以选用社会上允许使用的某个工具。语言，它的存在，亦即在社会公认意义上而被制度化的东西。当然，它是有限的，想表达的内容又是无限的，而表达其本身又是有限的。这种无限与有限，因二者不是一对一的关系，于是便有产生与人相关错位的余地。称之为某个特定表达的工具，在什么样的条件下能使其具有怎样的意义效果呢？有限的工具这种不自由，正因其有限，普通的工具就能使其产生具有各种各样的意义效果这样表里如一的自由，这当中依据欲罢不能的需要和意志，人的实践行为使工具成为工具。这里有辩证法式的，一定的关系。用语言的表达行为就是这样的东西。换句话说，在语言制度的方面与主体行为的方面存在着逻辑关系。（同上：参看94-95）

人因其不自由便要获得自由。这种自由与前述语言的创造性相关联。根据一个逻辑关系进行了带有结果性，必然性的创造置于这一过程中的内容，在这里称为创造性。主体与客体不是分离的，在主客合一中产生意义。在主客合一中存在着先验的逻辑关系。在这里特别要强调，特定的工具，即对某个特定的表达，冠以“变化”等什么名称是错误的。重述一下，所应该寻求的不是把一个个

的表达客体化，再安上一个什么名称，而是通过记载一个个的表达（=工具）和作为其相关项既在的表达者（=人）之间的逻辑关系，来追问在人们看来“了”表示“变化”这一表层意义的逻辑，简单地讲，要解释表面语法事实背后存在的东西，叩问语法事实作为事实所应该有的根据。这才是语法研究方法论的态度。

工具和人之间的逻辑关系很重要。当然，不论工具，还是人，都不可轻视。在语法研究上制度的方面，即对人来说，不允许轻视作为工具而存在的语言本身，如例2.1中所述例句（1）例句（2）例句（3）中的三个“了”在school grammar（学校语法）中被视为不同意义而列举，但是我们却感到这三例中的“了”并无区别。把助词“了”作为表达的工具来把握时，即使其用法幅度还有余地，仍然将其作为一个助词来把握。反过来说，不去叩问这个“了”和那个“了”之间的关系，那么，几个“了”是同一个助词的根据是什么？必须追问同一个助词能具有各种各样意义之所以然。那不是“变化”，“发现”，“过去”等统合性意义来举例进行论证的方法，而是为什么以同一工具与人的关系上必然的逻辑关系为媒介，表示“变化”，“发现”，“过去”等意义这样一种探讨方法。在此，有必要开展以“为什么”为中心的语法研究。

说“了”表示“变化”等是给特定的语言表达和句型规定意义的一种研究态度。至此，把这种方法与此迥异的语言相关联的语法研究方法加以对照和论述。在这里观察到的语法观点，因为采用了着眼语言本身与其使用人之间的关系，所以能给语言教学研究带来积极的益处。因为在语言教学研究方面对于语言这一工具存在的尊重和洞察，与其说不分上下，不如说对人的本质和行为的敏感是不可缺少的。<sup>③</sup>那么，这样的语法观实际上是如何与语言教学的课堂相结合的？下面介绍一个事例来提示语法研究与语言教学实践的接点。

### 三、事例

#### 3.1、一个事例

所谓事例，即有关日语语法的事例。

在日语里有接续助词“と（to）”，直到今天，一般的看法仍把它看成是表示条件的助词。所以在日语教学的课堂上，也是把它当作表示条件的助词来教的，各种日语教科书几乎都是这么解释的。日语除“と”以外，表示条件的接续助词还有“たら（tara）”“ば（ba）”“なら（nara）”，加在一起共四个接续助词表示条件。在日语课堂上一般不仅要讲解它们的用法，还要说明它们之间的异同。

因在日语语法研究方面还没有得到明确的结论，所以不论对教授者讲解来说，还是对于学习者理解来说，说清上述四个助词的区别是困难的。金泽裕之既是日语教师又是日语语法研究者，他将“と（to）”与表示继起的“て（te）”一起讲授，通过区别二者的不同促进学习者掌握。虽然历来的语法研究把“to”看成表示条件，但金泽认为，毋宁看成表示继起更接近真实。他不限于教学实践，对历来的语法研究也提出异议。他在自己日常的教学，从自己的“困惑”（金泽，2008：173）中得到启发，收集了数量可观的学生偏误例子，同时也收集了相关论文，并且研读了与自己感觉相近的野村的有关“to”和“te”的论文。金泽说，把这一过程“看成从‘下意识的认定’中解放自己，从单纯的观察现实（即学习者的错误例子），立足于能够获得新的看法和研究方法的观点，勇于向语法的‘常识’提出挑战”。（同上：173）

现在，几乎在所有的教科书都记载“to”表示条件。另一方面在语法研究上，已经有包括上边提到的野村的论文在内的研究，把“to”视为靠近继起的“te”。但是，金泽把这些论文与野村的论文严加区别，把其中的“to”和“te”加以比较，虽与野村的论文有共同之处，但也有对比方法之异。<sup>④</sup>按照金泽的说法，历来“to”和“te”的比较研究“绝大部分是二者表达的意义和内容不同居多，也有其令人信服的研究部分，也可以看出复数中的共同性质。但是，这样的说明也许是‘明白的人（母语学习者）明白，不明白的人（CFL学习者）还是不明白’”，（同上：165，（ ）为笔者所加）“而且，十分担心一旦卷入争论之中，便无法从中逃脱出来”。（同上：165）

在这里之所以要言及金泽所说的“意义和内容”，是因为前边举出了汉语“了”的例句时解释为“变化”，“发现”等意义。所谓的“变化”如同上一节所说，人们观察包含“了”的例句，再如同飞翔在空中一般捕捉意义。比较有“了”和无“了”的情况后再给“了”规定意义，对于不懂汉语的人来说是不可能理解的。亦即“明白的人（母语学习者）明白，不明白的人（CFL学习者）还是不明白”。而且，显而易见，使用这种意义和思考这种意义的这样研究方法以及研究体系是封闭世界的方法和体系，即以排除“不明白的人（CFL学习者）”的形式而实施的。所以金泽说“担心一旦卷入争论之中，便无法从中逃脱出来”。<sup>⑤</sup>

那么如何与语言相关联才好呢？

金泽“不介入两个表达的意义和内容的区别，只限于对不同观点（即形态面）的分析进行考察”。（同上：165）他首先认定日语学习者在“to”的使用上最容易发生的错误，这个错误并非发生于“to”与其它3个表示条件的助词之间的对照，而是发生于与表示继起的助词“te”之间的对照。与给予“to”表示条件的位置常识化的school grammar（学校语法）唱反调，不难看出这种觉察本身的见识高明。此后，他观察了在应该使用“to”的地方使用了“te”的错误例子，思考了这些例句的共同特征。这时，以毫无先入为主的观念观察到现实，也就是实际错误用例。具体地说，他不去思考“to”和“te”的区别是“同时性继起”与“异时性继起”的区别。他不考虑为什么在一个句子中不使用“to”，而使用“te”就会错，或者在一个句子中使用“to”的情况与使用“te”的情况有什么不同等。他的研究着眼于这些句子的前项和后项的主语的异同以及后项谓语的性质这两点上，也就是不去思考“to”与“te”本身的意义，而是探讨包含“to”与“te”以及其周边的“形态面”的异同。

历来有关“to”与“te”区别的研究，挖掘二者各自所具有的表达意义的不同，甚至教学研究者在教学课堂发现了很多学习者混用二者的情况，也是从意义的角度去分析二者的区别。其想法是如果能明确二者的区别的话，学习者便能容易理解。然而，金泽没有去考虑意义。基于上述的情况，从多种日语教科书中摘出含“to”与“te”的例句进行分析，就其中的前者取得了相当程度的例证，就后者也看出其倾向。另外前边提到的野村的论文也同样就“to”与“te”，分析了高中教科书中的例句，因野村对后者没有着眼不能下断定，但同样对前者也取得了相当程度的例证。

在日语语法研究方面，至今为止，一般都视“to”表示条件，其中也有少数人脱离“to”表示条件的词群，靠近“te”去思考，然而这些研究者几乎都是考虑“to”与“te”的意义。25年前，语法研究者野村在进行“to”表示条件的考察时，也许依此为契机，脱离“to”表示条件的词群，将其与“te”进行比较。金泽从自己的教学课堂得到的直觉，并把野村的研究与为数很多的论述“to”

与“te”的语法研究论文严格区分开来。金泽在评价野村时说“他‘彻底拘泥于一部分’的态度所导致的研究方向与我从学习者大量误例感到要探讨的方向在深层次上是一致的”。(同上:167)

### 3.2、事例所表示的内容

这个事例的历史经纬可以说明“下意识的认定”十分顽固。这个事例告诉我们“从‘下意识的认定’中解放自己,勇于向语法‘常识’挑战”是困难的。(同上:173)野村早在25年前就发表过发现“to”与“te”的关系很近的论文。然而,至今它并没有反映到日语教学的课堂。在野村的论文之后,金泽在日语教学实践中发现了“to”与“te”的关系。金泽阅读了某个日语教师以学习者的错误例子的调查为基础写的论文,再到充满信心发表有关“to”与“te”关系的论文,这期间经历了20年的时间。而且这期间日语教科书根本没有汲取野村论文有关“to”与“te”关系论述的最根本的部分,现实中“to”与“te”的位置依然相距很远。

这个事例还告诉我们学习者的语言所起作用的重要性。用金泽的话来说,野村按照“彻底拘泥于一部分”的研究态度,成功地把“to”从条件群中分离出来,以致深究到“to”与“te”的不同。不难看出野村的方向和教学实践者金泽的方向相重叠。不过,金泽得到了以接触到学习者的语言为契机,以毫无先入为主的观念分析了学习者的误用例,与野村殊途同归。要摆脱从空中飞翔的位置下定义的语法研究虽然是困难的,但是为克服这一困难完全能够从学习者的语言得到了帮助。

这个事例表明在学习者的语言中存在着不论是日语教科书的编写者,还是语法学者都没有觉察到的规则。这一规则不仅适用于CFL学习者的日语教科书的例句,同时也适用于母语学习者的教科书的例句。在日语教学研究中把这样的规则称为学习者的语法。学习者的语法不是为了学习者而造的语法,而是学习者自身建构的语法。本事例中“to”与“te”的关系比与接续助词“tara”“ba”“nara”的关系要近得多。处于边缘存在的CFL学习者构造的语法,实际上不限于CFL学习者,包括母语学习者在内,与所有人构造的统一的语法相关联。不过,由于学习者本身往往没有意识到学习者的语法,可以说将其带到明处正是研究者所要起的作用。CFL学习者处于远离母语话者编写语法的地方,那是因为CFL学习者看不到那种语言的整体图像。另一方,其实母语话者也离统一的语法距离很远,因为他们已经接受了“下意识的认定”。

### 3.3、事例对语法研究显示认识—“概念意义”与“现象意义”

本节的事例与第二节的关于语法研究的议论又有什么关系?

关注金泽的“不介入两个表达的意义和内容的区别,只限于对不同观点(即形态面)的分析进行考察”(同上:165)这句话。在此要进行对比的是表达具有的“意义和内容”与“形态”。金泽为什么要脱离“意义和内容”?要回答原来求解的“to”是什么一问,对于这样一问似乎有解,即“to”表示“同时性继起”,金泽为什么回避这样的探讨态度呢?

有研究者主张‘to’表示‘同时性继起’时,实际上,这个研究者依据此仅仅给他所关注“to”的只是“同时性继起”的记号。他并非关心理解“to”,而是关心概念或由概念所形成的东西,因此所标的记号和关注的概念停留在模糊状态。他在说“to”表示“同时性继起”时,当然他在主张,在判断,但这种判断不是根据他自身的,或者人对表示“to”的判断而论的,而是就那些判断关系

到的事态而论的，不是判断，而是谈论各种概念是真还是假。以上诸多概念尽管是立足于某个基础上，但因为成了分析的最终项，所以这些概念既是前提，又是结论。这样本来必须求得的结果自始至终停留在X上。这里所说的概念，即金泽说的“意义和内容”，以下称“概念意义”。

在这里有必要明确判断与事态的区别。这里所说的判断，即按照第二节论述，说得极端点，根据所与语言和人之间的逻辑性关系所进行的人的创造性。⑥另一方面事态是进行判断的结果，现于表面的所与或者形成所与的制造性内容。不管事态堆积多么多，也达不到判断的解读。因为判断不是所与，最终只是作用。“同时性继起”，“变化”等现于表面的所与，不管是多么微小的，全都通过判断而产生，与判断联系在一起，而且具有通过判断产生的意义。把这样的意义称为“现象意义”。在此，所谓的判断与事态，即与在2.3所论述的桌子的例子上的感知与感觉形成对应便明确清楚了。控制想就事态而论的诱惑，控制想分类并排列所与的诱惑，对于现于表面的东西虚心地敞开心扉，追求达到判断，作为具有“现象意义”状态的现象来接受，这样的研究态度与贴标签和分类行为完全是背道而驰的。

要阐明“现象意义”，诚如第二节阐述那样，需要把握住逻辑关系即必然性的构造。金泽和野村为了探讨与“to”相关的人的判断，表达与人的判断之间的关系，把作为具有“现象的意义”的现象进行了接受表达的尝试。此尝试很自然引出了有关与“to”的形态面的分析，咋看上去是迂回的，间接的研究方法。

本事例中只理清“to”比起条件词群来更接近“te”。也许有关于“to”本身什么也没有搞清的批评。的确不论金泽，还是野村没有追求“to”的“概念意义”，同时也没有达到“to”的“现象意义”。他们所做的仅仅是通过局限的形态面的分析提示一定的规则。但是，他们的研究所引导的是，“‘to’表示‘同时性继起’”等与找出概念意义之间还有着较大的乖离。不管怎么说，他们的研究导出与学习者的语言关系靠近，已是不可动摇的事实。

#### 四、结语

语法研究往往在半路上。正因为如此，并不能说，所谓语法研究者就是着眼在各个不同的表达上或者贴上意义的标签或者作个简单的分类，并将此作为该时点的成果，化为简单的形式提供给学习者即可。正因为在半路上，我们又不不得不依据学习者语法的研究；正因为在半路上，就要求人们小心谨慎观察学习者的语法，从中得到启示，摆脱“下意识的认定”，对真实的（authentic）例句加以研究。⑦历来，在对外汉语教学研究上，大体上说，一般都是把语法研究所得到的研究成果转移到语言教学。在这里再重复一下第一节的主张：迄今为止的（至少与语言教学相关的）语法研究没有把学习者的语言活动作为研究资料而使语法研究停滞不前。

由于语法研究处于半路，则需要语法研究与以学习者为核心的教学研究的有机结合。这样的观点是能够得到具体的说明，解释的，因为教学实践是具体的。在金泽的研究中，发现在向学习者传达“to”与“te”的区别时，不是传达“to”为“同时性继起”，或是“te”为“异时性继起”，而是说明使用二者时前项和后项的主语的异同。这种以比较具体形式的传达方法显然很容易为学习者理解。什么“同时性继起”，什么“变化”，都是抽象度较高的表达，在学习者个人多样的语言世界面前，难以期待能够准确地接受它。语言研究，语法研究越深入，语言事实变更具体，更具体的语

言事实编绘成学习者更易接受的内容。从教学实践要求具体这一观点出发，语法研究与教学实践的关系是不可割断的。⑧

对外汉语教学研究往往概括的言辞多，经常使用“应该”论，“希望如何如何”的说法。另一方面又有数量颇大的习得研究，也有以此为基础的具体教学方法的提示，但是这样的研究顶多是停留在推崇根据个别情况的发现。我们还是希望得到依据语言现象本身所得到普遍的教学内容。更何况因其是从学习者的误用中直接找出的，用它来抵制学习者的误用所起的作用是再明显不过的了。

本文开头已经指出在对外汉语教育方面存在着重视语法研究的倾向。从世界范围来看，语言教学研究的整个趋势是越来越从语言研究转向语言教学研究。在这种趋势中，中国的对外汉语教学坚持重视语言本身研究的立场可谓真知卓见。语言教学研究是个有着复杂性的研究领域，它既是语言的研究，又是教学的研究，其目的是辅助教学实践。它不允许偏向一方，不能缺少或者减弱某一方，必须要求得达到统合一切深度。一方面有处理语言现象的语法研究，一方有对待人的教育研究，如果将此分割则无法期待语言教学研究，语言研究，语言教育的进展。

探寻语言与人的关系，是在具有复杂性研究领域中首先要求得的内容。为此，不可缺少哲学性的考察和历史性的考察。后者不限于为CFL学习者而开设的对外汉语教学，也包括中国作为识字教学的母语教学的教育史。在中国这方的历史内容丰富，蕴藏着很多可能，本文篇幅所限，不能论述这些，只希望留在今后去探讨。

## 附注

- ①“教什么”“怎么教”“怎么学”这三者在对外汉语教学上，往往是构成三角形的三个概念。在这里并非说前二者常与语法和词汇相关。
- ②不能说一点好处也没有。至少基于语言研究者是否意识到这一根本矛盾，对CFL学习者的语法研究和对母语语法研究的姿态应该是不同的。创立生成语法的乔姆斯基在上个世纪60年代就否定了语言学和语言教学的关系。(Chomsky, N., 1988: 参看179-182)
- ③比如，语言知识处于与人认知的其他各种领域有着密不可分的关系，只有把前者的本质与后者的关联一起考虑，才能得到充分的解释。认知语法便是高举这样一种语言观为旗帜的语法。在语法研究方面，可以说认知语法的出现更接近语言研究和语言教学研究。认知语言学与儿童的语言习得和人的身体性以及语言活动相关，实际上这些历来的发达心理学教育学论述过的论题都被议论纷纷，能看出他们在学术上的接近。
- ④在语法研究上经常进行某个与某个的比较。比如有关汉语的“了”，也采取收集相当数量的有关“了”的例句，把有“了”的例句与无“了”的例句以及“了”以外的其它例句加以比较，寻找差异的方法。然而虽说是把有“A”情况的例句和有“B”情况的例句进行比较，其比较方法亦不尽相同。
- ⑤笔者在普通教学课堂有语法研究即扩散研究的感触，从与教学课堂相关的人来看，看上去语法研究在封闭的世界中扩散，而与教学实践没有接点。
- ⑥在第二节，关于创造性称为语言的创造性，创造性既然是语言和人的协动，那么“语言的创造性”就是人的创造性，二者处于表里如一的关系中。这里因为是从人的主体一方进行论述，所以定为“人的创造性”。
- ⑦在日语教学研究中，积极把握学习者语法的流派已经产生，语法研究已经在学习者语法的触发下，并以前所未有的视角进行数据分析，取得了一定的成果。金泽感慨地谈到他所观察到的研究成果的经验：“把学习者中间阶段的‘偏

误’当作‘学习者独自の语法’积极把握の姿态，并非单纯的“姿态”，当看到与具体的数据所展示的结果时，在笔者自己的头脑中，原来遮盖其上的乌云不知何时一下子消失殆尽”。（金泽，2008：173）

⑧必须询问语言学和语言教学的关系。创立生成语法的乔姆斯基否定二者之间的关联，这些如同在第一节所述。那么认知语法如何看？感到认知语法的确为采取着眼于语言本身与使用者相关的方法论更贴近于语言教学研究，但实际上很难说立足于认知语法而进行的语言教学取得了预想的成果。

## 参考文献

柯彼德（1991）汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点，《第三届国际汉语教学讨论会论文集》，北京语言学院出版社。

金澤裕之（2008）留学生の日本語は、未来の日本語：日本語の変化のダイナミズム，ひつじ書房。

尾上圭介（2001）文法と意味Ⅰ，くろしお出版。

Chomsky, N. (1988) Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures. (Current studies in linguistics series; 16) Cambridge, Mass.: MIT Press.

Langacker, R. W. (1985) Observation and speculation on subjectivity. in John Haiman (ed.), Iconicity in syntax, 109-150. Amsterdam: John Benjamins Company.

Langacker, R. W. (1993) Reference-point constructions. Cognitive Linguistics 4, 1-38.

## 中国語教育と中国語文法研究に関する現象学的考察

**要 旨** 本稿は、中国語教育研究における文法研究の重要性を鑑み、特に中国語を母語としない学習者（以下、CFL学習者と称す）にとってどのような文法研究がふさわしいかについて現象学的考察を行ったものである。

最初に、中国語教育研究においては文法研究に対する尊重が堅持されているにもかかわらず、そこには矛盾も存在してしまうその不合理を文法の本質から論じ、矛盾を克服するための文法研究について現象学的考察を行った。そして、言語教育と文法研究との有機的な接点を見出すべく、日本語教育研究における或る日本語文法研究の成果を紹介し、先の議論と関連づけながらこの事例を論述した。最後に、CFL学習者の文法が文法研究に有益であることと、CFL学習者のための文法は哲学的研究と歴史的研究の交点に見出せることを指摘した。

キーワード CFL学習者 文法研究方法 文法の本質 日本語文法研究 学習者の文法

## A Phenomenological Study on the Research of CFL Education and Grammar

**Abstract:** The purpose of this study is to identify the methodology of effective research on the grammar especially for the CFL (Chinese as a foreign language) learners from the phenomenological perspective.

Firstly, I point out that despite of the fact that the grammar in the research on Chinese language education is considered as essential in comparison with other languages, there is fundamental contradiction on the research of the grammar in general, especially in its methodology for the CFL learners. To solve this

problem, I describe the essence of the grammar from the phenomenological points of view.

Secondly, I discuss the connection of the grammar and the language education concretely, based on one successful case study on the grammar of Japanese and the grammar by the JFL (Japanese as foreign language) learners.

Finally, I suggest that the grammar for the CFL learners can be explored in the researches of the cross-domain of philosophy and history.

**key words** essence of grammar, CFL learners, grammar research methodology, research on Japanese grammar, learners' grammar