

韵律制约的书面语与听说为主要的教学法

冯胜利

提要 本文通过汉语书面语语法的韵律特征说明汉语第二语言教学中听说法的重要性。文章指出:汉语的书面语是区别于口语和文言的一种独立体系。这一体系直接为韵律规则所制控,因此习得汉语书面语不能不训练语音,而拆双为单、由单组双的语法运作便成为习得书面组词造句规则的必经之路。

关键词 书面语法 句法自由韵律粘着成分 语言习得 听说综合教学法

○ 引言

当前北美汉语教学阵营中有两大彼此对峙的教学法:一是以传统的听说训练(Audiolingual)为基础的综合教学法(Collective Approach),一是坊间流行的能力教学法(Proficiency Approach)。前者效果显著,但有不合时尚之嫌;后者应时气壮,但有结果待明之虞。本文主前说,认为以听说为主的综合教学法(以下简称“听说教学法”)不但势在必行,而且必须加强。此说虽冒不韪,但却有其自身的道理。根据当代语言学理论,我们认为,听说教学法以培养语言生成能力(competence)为目的,而能力教学法则侧重语言的使用能力(performance)。尽管二者都在语言习得的范围之内,但对教学而言(经常受到严格的时间限制,尤其在非本土国),必须首先侧重生能力的培养。体之不存,用将焉附?这里我们不拟泛论听说教学的重要,而只从韵律制约的书面语上说明“听说教学”的必不可少。换言之,本文的目的有二:一是提出书面语法的韵律特征;二是指出教授书面语法非“听说”训练而难以获得。下面分两点说明:一论书面语法的韵律特征;二谈听说训练对韵律习得的重要性。

一 韵律制约的书面语法

汉语日常口语受到韵律制约的现象已引起人们的普遍关注(参见冯胜利,2000),然而,汉语书面语也为韵律所制约的规律,至今尚未得到人们足够的重视。我们知道,语言教学的深入有赖于对语言规律的认识。因此,如果说韵律句法是汉语的一大规律,那么忽视这一规律很难将教学引向深入,更何况韵律本是辖制汉语词语、表现汉语特征的重要因素。我们认为,比日常口语更突出,汉语书面语的构成,离开韵律则格格难通。因为,如下文所示,汉语书面语语法的基本特征是通过韵律模式而建立的,是借助韵律结构来实现的。因此,离开韵律,要么词语诘屈聱牙而不合语法,要么风格彼此冲突而不伦不类。譬如:

- (1) a. 进行→研究、批判、修改、帮助…… 加强→研究、批判、管理、帮助……
b. 进行→*研、*批、*改、*帮…… 加强→*研、*批、*管、*帮……

(1a)文从字顺,但(1b)则诘屈聱牙。无疑,“进行”、“加强”均为书面语词,而其使用的重要条件则以韵律为前提,亦即:补述语动词必双。当然,我们不排除书面语言中的口语成分(否则不是现代汉语),同时我们也不否认口语成分中有不受韵律制约的现象(否则便成为诗歌)。但是这里所强调的是:书面语的色彩越重,韵律对它的制约就越强。从这个意义上说,我们提出:书面语法就是韵律制约的语法。韵律语法因此可以定义为:如果该语言的计算系统(Computational System)必须在韵律规定的条件下才能合法运作的话,那么该种语言的语法就是韵律语法,亦即:韵律制约下的构词造句法。

汉语书面语中的韵律语法普遍存在,从某种意义上说,没有韵律就达不到文从字顺。我们认为:汉语“语体”和“文体”的主要区别在于:词汇不同;韵律的要求不同;以及由此而来的语法的不同。我们知道,书面语无可避免地使用一些古代词语(或现代语素的古代用法,见下文),然而,古语多单,用在现代的文章里,非双而不能独立(Feng, 1996)。仅此一点就足以造成口语和书面语间语法的迥异。更何况书面语还不断发展出一套以韵律为骨架、与口语大不相同的词汇系统(如“进行”、“加强”等)及造句格式(如下文例2),口语和书面的风格以及由风格乃至语法的差距就越发明了。没有人否认口语与书面的不同,但一般只注意词汇而未及韵律及语法。其实,词汇易识而韵律难察,尤其是韵律制约下的语法现象。因此,本文的说法很可能被认为夸大了韵律的作用。但事实告诉我们:韵律犹如一条无形的锁链,钳制着书面语的组词造句。只要细心观察,个中的例子就所在皆是。譬如:口语里的“不应该去”,到书面语则可说成“不宜前往”。“往”就是“去”,所以“前”本不必出现。然而,“*不宜往”于古为“不辞”,在今叫“不合法”。无疑,“往”必加“前”而后上口。“前”是为了韵律而加进的。为什么呢?这就是我们提出的“古语必双而后独立”的规律所致。

又如:“有很大问题”一语,用书面语说是“大有问题”,但绝不能说成“*很大问题”。其所以然者,是“大有”貌似词组(状+动)实为动词([Adv+V] x^0),故而不能为“很”修饰。有趣的是,[大+V]这一形式多用于书面而鲜见于口头,于是将书面与口语的运作别为两系。

再如,口语里“房子的前面”在书面语里可简化为“房前”,但绝不能说“*房子的前”。这又是“句法自由而韵律粘着”型语素在书面语里的具体表现(Feng, 1996)。单音节方位词是这种语素的典型代表。譬如,房前、屋后、屋里、屋外,其中的“前、后、里、外”可以和任何名词组合(只要语义允许),因此不能说它们不自由。传统上称之为粘着语素,主要因为它们不能独立,亦即不能说:“*房的前”。然而我们却可以说“房子的前后……”、“桌子的上下……”等等。“前后”、“上下”是方位词(屋子前后、桌子上下),但都可以独立运用。因此说方位词不能独立不是其句法的性质。“房子的前后……”和“*房子的后……”之间的对足以说明:单音节方位词不能独立不是句法所致,而是韵律的限定,因为它们属于句法自由而韵律粘着型语素。显然,汉语语素这一特点的提出不仅可以加深我们对汉语的认识,也可以促进我们对汉语教学的研究。书面语法中的韵律现象随处可见(参下文),因此它必将成为我们研究与教学中的一个重要课题。

前面说口语和书面的词汇有所不同。就语言的习得而言,词汇只能单记,但韵律则并非如此,因为韵律是有规可循的语法现象。因此从语言规则上看,“文——语”之别的根本在于韵律——韵律控制着词汇的使用。当然,书面语还有自己独特的其他结构,同时也保留了许

多词语的古代用法(如上文所举“宜”、“往”以至于“之、乎、者、也”之类)。因此,文白相兼也成为语体色彩的一大特征。然而,文白所以能够兼容,正是由于韵律的粘合作用,没有韵律,二者是无法融合的。

有人或许看到书面语较深而担心外国学生学不来(书面语的界定当然也是一个大问题,这里以报上所刊、教材所选的书面语为准。如《〈人民日报〉笔下的美国》所载《人民日报海外版》的文章。其实,有些语言现象要不要教给学生?教多少?这是一回事(我们认为书面语的特点需要教),而“教什么”、“怎么教”则是另一回事。重要的是,我们不能在还不知道“教什么”的时候就宣告不能教。无疑,“教什么”必须首先知道“是什么”。在很多情况下,我们可能还没弄清“是什么”就已经断言“不能教”了。我冒昧地说,我们至今对什么是书面语的规律仍不甚了了,因此书面语的教学也难以深入(这里的书面语不指小说、散文、诗歌等)。这篇文章只提出这个问题,引起同行的注意;同时也把自己的研究拿出来,共同探讨。总之,我认为:汉语的书面语和口语事实上分用着两种不同的语法。就是说,书面语语法跟口语语法虽然有着千丝万缕的联系,但本质上则分属两种不同的体系(system)。书面语中有白话(口语),这无可置疑。但是书面语所以为书面语正是因为有那些非口语的成分(词汇、结构以至句法),这也是不争的事实。更重要者,非口语成分并非未尽涤除的文言,很多是最新发展出来的新现象。事实上,书面语既非白话亦非文言,而是不同于二者的独立体系。这一体系的规则是什么,其中的规则包括哪些成分?书面语法和口语语法的异同究竟在哪儿、关系是什么?口语语法和书面语法为什么可以融为一体而毫无隔膜?这些问题都是我们面临的崭新的挑战,不仅对语言学来说十分重要,对汉语教学来说更是迫在眉睫。我们认为,书面语有其自身的规律,那种认为学好口语就能掌握书面语的看法,若不是不实际也是过于简单。原因很简单:书面语有口语中根本不见的句法运作。兹仅举一例以见一斑。

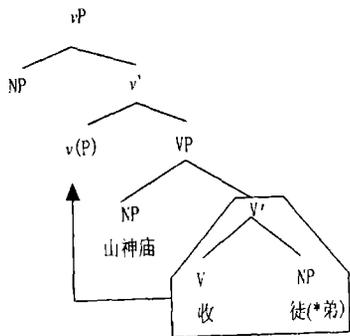
(2) 从美国过境→过境美国

在中南海讲学→讲学中南海
在山神庙收徒→收徒山神庙
在凌云崖遇险→遇险凌云崖
为亚运会备战→备战亚运会
向国家队挑战→挑战国家队

从波黑撤军→撤军波黑

在北京城火爆→火爆北京城
在城外待命→待命城外
在昆明湖荡舟→荡舟昆明湖
与美国队激战→激战美国队
……

(3)



例(2)中箭头右边的格式只见于书面语,口语里绝没有这种用法。有人会说,这是书面语中文章题目的表达法,而非正常的行文格式。殊不知,这种格式正以迅猛的发展趋势日益侵入正常的书面表达。譬如:“领队徐根宝称:此次备战世界杯任务艰巨”这样的句子,已并非少见。当然,这种句式是古语的遗留,但它已进入现代书面语的句法系统,绝非传统秦汉意义上的文言文。无论如何,当代的书面语法既别于古代汉语,也异于

当代口语。“讲学中南海”可以,但不能说“*上课中南海”;“荡舟昆明湖”可以,但“划船昆明湖”则否,因为“上课”、“划船”都是口语成分,而[动+宾]前移是书面语的句法运作,如(3)所示(参冯胜利,2002)。

更有趣的是,这种口语与书面的不同并非简单的移位方式,书面形式的句法运作受到韵律极强的限制。为什么?第一,这里的动宾不能多于两个音节,如:

(4) *过国境美国 *收徒弟山神庙 *遇危险陵云崖

第二,其中的地点名词不能少于两个音节:

(5) *待命京:在京待命 *过境日:从日过境

这里,“(动+宾)不能多于两个音节”和“(地点名词)不能少于两个音节”显然是韵律问题。若设这里的韵律限制为 X ,那么前者是 $X > 2$ (亦即 $[V + N] > 2$);而后者则为 $X < 2$ (亦即 $[NP] < 2$)。其结果则是: $X = 2$ 。这正是标准韵律词的典型表现(参冯胜利,2000),其韵律规则有条而不紊。我们认为,和现代口语不同的书面格式才是造成书面语区别于口语的本质所在,更重要的是这种格式不仅在于词序的不同,更在于韵律的直接制控。

有人会说,上面的例子太少见了,因此“不教何妨”?当然,我们不必教那些生僻而奇异的说法。如果是这样倒有情可原,但如果是不知怎么处理而不教,则是另一回事。有人说教学生韵律是“锦上添花”。我们的回答是:若知其然而又知其所以然,同时又能一以贯之,那么韵律就不是锦上添花,而是“制锦的经纬”,是如何使高年级学生提高和进步的大问题。因此,对韵律的规律不只是“教又何妨”,更重要者,如果“书面语”和“口语”自有不同,而其不同又以韵律为枢纽,那么不教,将永拒学生于汉语书面语之门外。当然,我们不能只教现象(个别格式)。教现象而不教规则,使人无所适从;然而若以规则带现象,那么什么样的现象不能为我所用呢?可见,教与不教的关键不在现象(某些格式或说法),关键在规律。然而书面的规律是什么、有哪些?这不仅在汉语教学中不甚了了,在语言研究中也重视不足(当代语言研究一直以口语为圭臬,书面语法尚无系统的研究)。然而这是一个极其重要的问题,不仅关系到初级中级以后高年级学生如何教、教什么的问题,更重要的它还涉及到中国语言的形象与地位。数年前一个美国学生撰文名曰:“Why is Chinese so damn hard?”(为什么中文这么妈的难)我的美国朋友(汉学家)告诉我:与一二年级中文比较,三四年级的最大不同是词汇。有趣的是,尽管他学了数十年中文,词汇可谓积累不少,但仍写不好一篇地道的书面语文章。这当然不能怪他,也不能怪我们的语言。这是中文教师的责任,是我们研究汉语的人的过错。因为我们至今对书面语的认识还不甚了然。因此,我这里呼吁加强对书面语规律的探讨,加强对书面语教学方法的研究。书面语的规律不应再是“教不教”的问题,而是极具挑战性的“教什么”和“怎么教”的问题。

“教什么”是第一步,“怎么教”是第二步。这里,我们探讨的是“教什么”而不是怎么教。教什么?回答很简单:教规律!为什么?因为书面语的核心规律(当然不是全部)就是韵律,换言之,韵律是书面语言造语构词的语法模式。何以见得?以《人民日报》笔下的美国》和《人民日报》的文章为材料,可以为证。请看:

动词(形容词)必双

被:	被敌人[VV]	被敌人杀*(害)
并:	[VV]并[VV]	学*(习)并研究这个问题

不及:	不及[VV]/[VV]不及	不及*(细)问、*(后)悔不及
不宜:	不宜[VV]	不宜*(太)远、不宜*(远)行
不止:	[VV]不止	*(大)笑不止、流*(血)不止
感到:	感到[VV]	感到*(满)足、感到*(不)妙
互相:	互相[VV]	互相帮*(助)、互相吹*(捧)
互不:	互不[VV]	互不信*(任)、互不*(退)让
大为:	大为[VV]	大为赞*(赏)、大为改*(观)
进行:	进行[VV]	进行*(修)改、进行批*(判)

除此以外,要求双音节动词与之搭配的书面表达还有很多,如:加以、遭到、四处、无法、被迫、陷入、公然、依法、非法、贪图、不求、专心、禁止、集中、基本、经受、列举、危及、予以、增加、共同、持枪、导致、抢夺、开枪、日益、采取、设立、严厉、一经、极其、更加、极为、面临、从事……。这里不拟详述原因,但就表层结构看,书面语自有一套独立的表达方式,包括动词、副词以至于连词和助词等,它们都要求双音节的动词与之搭配,才合乎语法。没有韵律无法说明这种选择性的要求。事实上,不仅动词性成分有必双的要求,名词亦然。譬如:

名词必双

举行:	举行[NN]	举行会议
侵入:	侵入[NN]	侵入学校、侵入他国
滥用:	滥用[NN]	滥用职权
安装:	安装[NN]	安装机器
大有:	大有[NN]	大有问题、大有文章
坚持:	坚持[NN]	坚持真理、坚持原则

然而,韵律的模式并非处处都要求[双+双],在很多情况下,选择的对象非单不可。譬如:

动词(形容词)必单

大:	大[V/A]	大亮、大好、大早、大骂、大吃、大笑
深:	深[V]	深究、深思、深问
细:	细[V]	细查、细问
定:	[V]定	说定、站定、坐定、走定
发:	发[V/A]	发白、发亮、发酸、发胖
够:	够[V]	够用、够花
过:	[A]过	高过、强过
忽:	忽[V]	忽听、忽见、忽高忽低
互:	互[V]	互赠、互助、互通
得:	[V]得	记得、认得、博得、赢得

因此,以为掌握了双音词汇就可以“所向无敌”的想法,并非书面语的全部事实。换言之,书面语的教学不能不重视“以单组双”的训练。不仅动词如此,名词亦然。请看:

名词必单

吃:	吃[N]	吃水、吃土、吃刀
定:	定[N]	定睛、定影

据:	据[N]	据实、据此、据理
本:	本[N]	本心、本意、本题
趁:	趁[N]	趁势、趁时、趁机
当:	当[N]	当头、当场、当面、当胸、当年、当时
方位词:	方[N]	前房、后院、上界、下层

由此可见,所谓书面语,实际就是韵律控制下的组词造语。无疑,书面语的词汇和口语不同,但这绝不只是词汇替换的问题。替换词汇可以不管单双,但书面语单双必究:该双者不能单,应单者不能双。其中的个例和细则虽有待进一步的发掘和阐释,但总体规律不外如下数端(“ σ ”代表音节):

(6) a. * $[\sigma] \rightarrow [\sigma\sigma]$ _{韵律词}

单音节不足构成一个音步,因此不成韵律词,故书面词语必双而后独立;

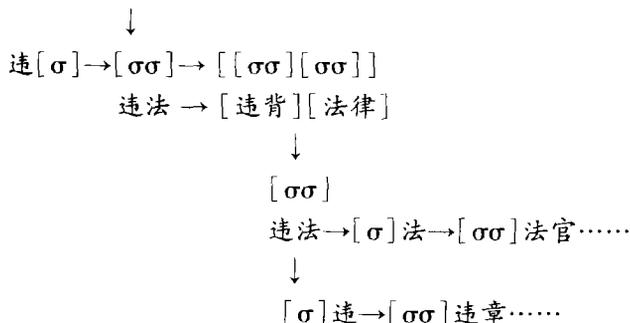
b. $[\sigma\sigma]$ _{韵律词} \rightarrow $[\sigma\sigma]$ _{韵律词} + $[\sigma\sigma]$ _{韵律词}

一个韵律词单位选择另一个韵律词单位与之搭配;

c. 文章的内容越庄重,韵律词的要求就越突出。

当然,这不是说口语不受韵律的制约。但是,书面语离口语越远,其词语构造所受的韵律控制就越大。从另一个角度看,书面语古语(及句法自由韵律粘着)成分越多,所受的韵律制约就越大。因为古代词语及韵律粘着成分必须在韵律模块的框架内才能出现。显然,这不仅是以往汉语教学所未曾注意的规律,也是以往语法著作中未曾描写的法则。无论如何,书面语的语法若果真如此,那么汉语教学要么不教书面语,要么不能不教韵律。教书面语而不教韵律语法,不啻于教语言而不教规律,其“少慢差费”且不说,而“以其昏昏,使人昭昭”的实际效果也可想而知矣。至于怎么教,那是另外一回事。然而,无论怎么教,培养学生构建韵律词的能力则必不可少。举例来说,如:

(7) $[\sigma]$ 法



就是说,书面语教学必须训练学生“由单组双、拆双为单”等组词造语的语文能力。至于为什么古代语词必须靠韵律而后能出现、为什么口语单音词可以相对自由等理论问题,则是将来进一步研究的问题(限于篇幅不拟展开论证)。总之,韵律词(单音词组合者)越多,书面化的程度就越高;单音词越自由,口语化的程度就越强。因此韵律词是鉴定书面语文体的语法标志。如果风格还不是语言教学的首要任务,那么书面语的正式文体不能不是我们研究和教学必须的内容。我们认为:书面语是以韵律词为主的构词造句法。如果是这样,不研究韵律词无法将书面语教学推向深入。标准韵律词是 1+1(字+字),因此,我们可以由此推

得一个必然的结论:有关书面语韵律词构件的习得与组合,是汉语教学必不可少的基础训练。如果这一条成立的话,那么下面的推理必然随之而至:能够胜任高年级中文教学的教师必须首先具备汉语“由单组双、拆双为单”的语文能力。就是说,书面语韵律规律的揭示也向我们的中文教师提出了更高的要求。

二 听说教学法的必要性

上文可知,不掌握韵律则难以驾驭书面语。那么如何掌握呢?方法固然很多(如死记硬背等),然而,无论采用什么方法,因为韵律是语音(韵律),不听、不说,均难以奏效。换言之,如果韵律直关语法,那么听说就是习得语法的必要前提和手段。如果韵律有规律、语言有法则,那么只让学生“随文而记”、“死记硬背”则绝对不能“以简驭繁”。到头来学生仍然昏昏噩噩,不知所从。反之,如果想让学生掌握规律、运用法则,没有“听、说”实践,不强化口舌的训练,只动手动脚从事课堂表演,是绝对办不到的。学习语言不仅要动脑,更重要的是动嘴,前者叫 internalization(语言材料的内化过程),后者则是 externalization(语言形式的外在实现——表达)。内化与表达,彼此相辅,互为条件。要完成这两点,不提供充分的习得材料(语法结构),不让学生对材料有足够接触,则无济于事。“充分”与“足够”,不仅是第一语言习得的条件,更是第二语言习得的必须。听说教学法正是在规定的时间内,使习得者能够在最短的时间里接触最多的语言材料的唯一有效的方法。从这个意义上说,听说训练不仅不能缺,甚或是唯一的必要手段。因此,无论从语言法则还是习得规律上说,听说教学都是必不可少的基本方法。

根据当代语言学的研究,人类的语言能力分为两种:一是语言的生成能力(competence),一是语言的使用能力(performance)。无疑,二者都是语言习得的必要内容。但彼此的性质不同。前者是一套生成的规则(语言的结构),后者则是使用环境赋予语言形式的不同意义。譬如“吃了吗”,它的生成结构是(括弧里的成分表示可以省略的成分):

(8) (Subject) + V + Aspectual Marker + Question Marker

因此,“吃了吗”跟“写了吗”、“去了吗”……一样。然而,在见面打招呼的语境里,“吃了吗”则表示问候。显然,中国人都知道“吃了吗”的这种语用功能,这是他们的语言使用能力决定的。然而,这种语用功能和该句的结构规则,分属不同的范畴。前者是其体,后者是其用。前者是使用功能所以寄附的基础。对语言习得者而言,我们很难说哪个更重要。因为即使学会了语言的结构,可以自如地创造合法的语句;但如果不知道它们的使用规则,在交流中也将处处碰壁。然而,从语言学理论上,前者无疑是后者的基础,因为“体之不存,用将焉附?!”从教学实践上看,前者也必须视为首要内容,否则“吃了吗”就得教成一串语音而无结构的问候语。当然没有人这么做。事实是,在讲授结构的同时,没有人不讲用法(包括使用规则和使用场所),这就是我们所谓的综合教学法。问题是,如果我们将语言的使用功能夸大,走入极端,说语言的功能在于交流和使用,因此第二语言教学的任务就是培养学生的语言应用能力,甚至认为“学生在实际生活中使用所学外语所能达成的工作和表现”才是我们教学的目标,这就不仅以偏概全,而且是本末倒置,实践上也会造成不良后果。我认为,能力教学法是对语言功能以及使用能力的片面强调和夸大,不仅理论上难以确立,而且实践上也颇有妨害。其原因如下:

首先,说“语言的功能在于交流和使用”,这并不错。但是我们不能忘记:没有语言则没有交流。语言无疑是交流的工具,但正因如此,我们才必须先有工具(语言)。只强调工具的作用与功能而忘记工具本身的研究与制造(习得),势必导致舍本逐末的结果。因此,我们认为,第二语言教学的任务首先是培养学生“生成语言”的能力,其次才是培养学生应用语言的能力,至少不能以应用能力取代生成能力。

第二,前面指出,人类语言的本能是由“生成能力”和“使用能力”组合而成。据此,如果只片面强调语言的应用能力,则必将语言教学引进忽略“生成能力”的研究与培养。其结果,正如周质平所说:“学生也许会‘汤’、‘火车’、‘汽车’、‘邮票’,但却说不出一个完整的句子”。“说不出一个完整的句子”正是缺乏生成能力的教学结果。周质平称这种结果为“语言残废”,妥否且不论;但如果指导我们教学的理论只能培养残废,那责任可就大了。无论如何,理论上的偏执直接导致实践上的失败。常见“fossilized classroom pidgin”的恶果,不能不引起足够的重视。

第三,把“学生在实际生活中使用所学外语所能达成的工作和表现”当作我们教学的目标,这一原则的误导性更大。使用语言的能力(用语言处理问题、完成工作的能力)和具备语言的能力(语言本能,亦即 competence)是两码事,决不能混为一谈。人们使用语言的能力,因人而异;但人们都具备同样的语言本能。同理,我们不能说中国人所具备的语言本能(生成能力,不是语言艺术)各不相同,但中国人使用自己的本能(语言能力)时,处理、解决问题的能力千篇一律。如果用语言处理问题的能力因人而异、因时而异、因事而异的话,请问,外语教学教什么呢?不仅如此,说本土语的人在用语言处理问题时的能力和方法也不一样,那么外语教学怎么教呢?更应指出的是:利用语言完成某项工作的能力不仅仅是语言水平的问题,这里面牵涉到个性、性格等待人接物、处理问题的能力问题。这可以从两方面来看。一方面,即使是中国人,他们用自己的语言来完成某项工作的能力也不一样,有的快有的慢,有的顺利,有的甚至办不成。另一方面,对说第二语言的人来讲,能否利用所学的语言来完成某项工作,并不一定取决于他/她的语言能力。“说不出一个完整的句子”的人可能顺利地利用其“残废语”来完成某项工作,反之,说完整句子的人却可能完不成该项工作。以“学生在实际生活中使用所学外语所能达成的工作和表现”为目的的教学,前者必然是语言教学的优秀学生,然而他(她)却是个“语言残废”。这难道不是一种讽刺吗?显然,如果我们的汉语教学果真这样的话,那么外语教学非得变成“个性训练”和“性格培养”不可,因为不如此则无法保证学生到了实际生活中,可以用他们所学的中文来达成他们的工作。这样一来,且不说学生究竟要学什么,就是我们从事的是语言教学还是交际教学,也说不清了。

总之,目前流行的“能力教学法”均以实际语境、应用能力为其教学中心,在我们看来,这是对语言功能以及使用能力的片面夸大,而忽视了语言能力中最根本的“生成能力”的结果。因此能力教学法不仅理论上难以成立,实践上也有很多困难。这是本节所欲阐明的第一点。作为一门学科和课程,第二语言教学的首要任务是研究和培养学生的“语言生成能力”,其次才是应用语言的能力,至少不能以应用能力取代生成能力。

我们不反对应用能力,但必须是在生成能力基础上的应用能力。我们反对的是用“应用能力”取代“生成能力”。有了这个前提,我们现在可以讨论本文所欲提出的“必要条件”——保证语言(生成与应用)能力习得的必要条件。

理论上说,无论第一还是第二语言的习得,必须首先接触习得材料。《孟子》曾说:“有楚大夫于此,欲其子之齐语也……一齐人辅之,众楚人咻之,虽日挞而求其齐也,不可得也。引而置之庄岳之间数年,虽日挞而求其楚也,亦不可得也。”没有接触则无法习得,其中讲的就是这个道理。然而,这里所强调的是:接触不足、反复不够,也无法成功地习得。幼儿学话,至少要一到两年的时间就是其证。语言的演变也必须要有一定的、足以触发下一代重新分析的变化语料才能出现。就是说,接触的材料(语料)需要一定的“量”,而一定的量的积累需要一定的时间。因此,人类语言生成能力的机制,没有“量”和“时”,是无法触发、启动和建立的。从这个意义上说,大量接触语言材料,是语言习得的必要条件。这是本节强调的第二点。

这里所谓的“接触材料”就是语言习得中的“Input”(输入)。根据 Krashen (1982) 的“输入理论”(Input Hypothesis),习得的成败在于如何对待“Input”。因为:

- 第一,年轻和年长者在习得竞争中的取胜反映了可理解性输入语料对他们的广泛性;
- 第二,输入的语料越多、越可理解,第二语言的能力就越强;
- 第三,可理解性输入语料的缺少将延缓语言的习得;
- 第四,教学的方法和作用取决于它们对可理解性输入的使用;
- 第五,专一的(听说)教学所以成功正是因为它提供了大量的可理解性输入语料;
- 第六,语言教学项目的成功与否取决于它们能否提供可理解性输入语料。

第二语言习得必须对目的语有频繁广泛的接触,这一要求,从某种意义上说,比第一语言习得还要强,因为第二语言的习得有来自于第一语言的干扰。据科学研究,第二语言习得还要开发大脑控制语言的新区域。因此,没有足够的反复出现的材料,无法使大脑自觉“编程”。与第一语言习得不同,第二语言教学不是让习得者在自然语言环境中独立完成,而是在人为的语言环境中有计划、有限制的培养。计划来源于我们对该目的语的认识,限制则来源于课时的规定。第二语言教学的一切活动,都不可能“自然”(authentic),因为习得不是在社会而是在教室里进行的。因此它只能“人为”,无论怎样人为。虽然这种人为环境的习得活动可以根据不同的人对自然习得的理解的不同而采用不同的模拟方式(如听说、能力等不同教学法),但有一点必须清楚:人为的习得必须建立在自然习得的基本规律之上,才最科学。什么是习得的基本规律?使学生获得大脑自动编程的能力,是自然语言习得的根本,换言之,即语言生成能力。语言生成能力的获得以接触足够充分的语料为前提。因此,教学方法的选择,课程的设置,必须以“生成能力”和“足够语料”为原则。非但如此,根据 Swain (1983) 的输出理论(Output Hypothesis),在第二语言习得过程中,习得者只获得说话机会(opportunities for production alone)远不足以使之进步,重要的是习得者必须在“促使”之下说出准确的句子(learner be ‘pushed’ to produce accurate output)。经验证明,这是一条最有成效的方法。

足够的“输入”与“输出”不仅是“生成能力”的必要和前提,而且是防止“残废”的必须。残废所以出现,根据经验,是发音和语法上形成根深蒂固的错误所致,是没有将第一语言参数转换为第二语言参数的缘故。第二语言习得中的“化石化错误”和第一语言习得中的“关键年龄段”相仿佛。人们知道,期限一过,习得能力则逐渐减退以至丧失。而“解化”(把化石复原)的工作不仅极其困难,甚至是不可能的。教人说话,其责任亦大矣。

没有人怀疑语音的习得必先从“听、说”开始,也没有人企图通过“表演法”让学生得到正确的发音(当然,有人会说:发音不准也不影响交流)。于是,人们总把语法和语音截然分开,似乎语音得靠听说,语法和词汇则可以到实践中去学。然而,如果语法词汇和语音息息相关,那么放松对语法的听说训练意味着什么呢?有一点很清楚,学生断然学不到韵律语法的规律。原因很简单,语音是韵律的基础。因此,没有严格的语音训练,不可能产生正确的韵律结构;没有娴熟的韵律语感,不可能自觉地御驾韵律的句法功能。譬如:“喜欢钱”可以说,但“*阅读报”则决不上口。然而,对洋音固化的人来说,在发音上不会有任意的区别:

(9) 西—欢—谦恩(=喜欢钱) 约—督—报奥(=阅读报)

甚至下面的话也可以说得“绘声绘色”,但却不合法:

(10) 他—宗—西—欢—八—窝—de—蕃—赤(=他总喜欢把我的饭吃)

本来嘛,如果“阅读书报”合法,没有道理不能说“阅读报”。于是外国学生抱怨说:

(11) 中温苔喃辣(=中文太难啦!)

是中文太难了呢,还是我们没有从根上给他们奠定后来进一步习得的基础呢?值得深思。总之,韵律不是简单的发音问题,训练发音也不是为了说话好听,它直接关系到句法的正确与否以及学生将来的进步与深造。以往我们总把发音和句法分开来看,分开来教,从韵律句法学的角度看,语音和句法是相互渗透、相互影响以及相互制约的整体。从这个意义上说,语言教学必须把语音、句法和构词统一起来才能达到最佳的效果。

三 结语

本文对书面语的研究和教学提出了一些不同的看法。首先,书面语这里指的是坊间流行教材中取自报刊的正式文体。就其性质而言,我们提出:汉语书面语言具有自身独立的一套语法;就其语法而言,我们提出:它是韵律语法。原因何在?我们认为,从风格上讲,口语随便俗常,书面正式庄重。正式、庄重则要求表达的语言有足够的音量(古人“凝重多出于偶”者,此之谓也)。然而,汉语单音节不成音步故难以胜任,于是韵律词(由一个音步组成)便适得其所,大显身手。同时,口语俗常不足以显庄重,于是没有适量的非口语形式则无法表现正式的风格,因此,拉开书面与口语的距离则势属难免。从手段上看,这种“拉开距离”的目的,一是靠古代的文言词汇来完成,二是用现代语素的古代用法来实现。然而,当代书面语终究不是文言文(单音节语言),因此古代以及口语中的单音语素如不成双,一则无法造成它与文言的距离,再则无法表达庄重的效果。就是说,书面语的存在不仅是“拉开与口语距离”的需要,同时也是“避免与文言同流”的结果。不难想象,既要区别于口语又要不同于文言,“书面语必须具备自己独立的语法体系”则是必然的结果。因为它不独立则无法区别,无法区别则无法存在。然而,书面语的存在有目共睹,同时它不同于口语和文言也是事实,这又反过来证明了我们的结论。不仅如此,它所以形成自身的体系是以“取单合双”为机制,这就不可避免地要把韵律作为它生成机制的基本原则。因此,说“书面语法就是韵律语法”便也成了不期而然的结果。

如果说书面语法的本质是韵律语法,那么汉语作为第二语言(或第一语言)的教学就不能对此置之不理。如果汉语教学关注韵律,那么就不能忽视听说,因为韵律是语音,不听不说不仅无法习得,更有甚者,如果韵律贯穿读音、构词与语法,那么不消说不听不说,就是听

说不足、训练不够也将无法获得汉语书面的真知实谛。

参考文献

- 冯胜利(2000)《汉语韵律句法学》,上海教育出版社。
- 冯胜利(2002)韵律构词与韵律句法之间的交互作用,《中国语文》第6期。
- 周质平(1994)能力语言教学法的困境与困扰——兼论语言教材的编写,美国《中文教师学会学报》第2期。
- Feng, Shengli (1996) The use of Prosodic Word in teaching Chinese. Paper presented in The Conference on Pedagogy and Textbooks Compiling. Princeton University.
- Krashen. S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Swain. M. (1983) Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

作者简介

冯胜利,男,1977年考入北京师范大学历史系,1979年考取北京师范大学中文系古汉语研究生,1982年毕业留校。1986年赴美国宾西法尼亚大学学习,获语言学博士学位。1994年至今在美国堪萨斯大学东亚语言文化系执教,任副教授。出版专著有《汉语韵律句法学》、*The Prosodic Syntax of Chinese*, *Lincorn Europa Press*等,以及在《中国社会科学》、《中国语文》、*Linguistics Journal of East Asian Linguistics*等杂志发表论文数十篇。

第四届国际汉语教学学术研讨会将举行

云南师范大学与美国佛蒙特大学将于2003年7月12日至14日在昆明联合主办第四届国际汉语教学学术研讨会。本次会议将探讨对外汉语教学方面的问题及对策,交流有关方面的研究成果,介绍各地对外汉语教学的情况,促进海内外对外汉语教师之间的学术交流与合作,促进全球汉语及中国文化教学。具体议题有:1)对外汉语教学理论与实践研究;2)汉语本体(包括语音、词汇、语法、文字等)研究;3)对外汉语测试问题研究;4)现代教育技术在对外汉语教学中的运用;5)对外汉语教学的现状与展望。

研讨会欢迎海内外的对外汉语教师、专家、学者提交相关论文。论文篇幅不超过八千字。论文经由组委会成员组成的评审小组审定通过后,论文作者将收到组委会通知并须准备在研讨会上发言,论文将收入会议论文集。此外,经中国国家新闻出版署新出版刊(2002)1004号文件正式批准,《云南师范大学学报》(对外汉语教学与研究版)将于2003年3月正式创刊,与会者提交的部分优秀论文将推荐给该刊发表。

联系人:650092 中国云南省昆明市一二一大街158号

云南师范大学国际语言文化学院 陈春艳

电话:0871-5516228 传真:0871-5516804

电子信箱:chenchunyan@ynnu.edu.cn chenchunyan2003@yahoo.com.cn

(本刊供稿)

level meta-memory strategy

The acquisition of the general question using "ma" by elementary learners

from the USA ZHAO Guo, p68

The present research is a longitudinal study on the acquisition of *ma*-question by American beginners. It was found that the acquiring sequence of *ma*-question was from none presupposition question to semi-presupposition question to full presupposition question and that affirmative form of the *ma*-question was acquired prior to negative form.

Key words: general question language acquisition second language first language

Guidelines for grammatical description in L₂ Chinese

..... TENG Shou-hsin, p75

It is proposed in this article that an optimal description of a grammar point in L₂ Chinese should include information on three aspects: its function, its structure and its usage. Here function refers to grammatical function, semantic function and communicative function; structure incorporates basic structure, derived structure and transformational structure; and usage caters to when to use it, when it should not be used, comparison with other grammar points and contrastive analysis. The article has provided a suggested list of major L₂ Chinese grammar points and given descriptions of some grammar points as samples.

Key words: L₂ Chinese grammar points guidelines for description

The prosodically restrained written language and the audio-lingua approach

..... FENG Shengli, p87

This paper discusses the importance of competence teaching over performance teaching in second language acquisition, under which students acquiring the language must have access to the prosodic organizations of grammar. It is argued that the modern written language in Chinese is an independent system different from the spoken Chinese today and the classical language of the past. The unique property of modern written language can be characterized in terms of a prosodic grammar that can neither be ignored in language teaching nor in textbook compiling.

Key words: grammar of Chinese written language syntactically free but prosodically bound morpheme language acquisition collective audio-lingua approach

Publication of Chinese textbooks in mainland China: achievements and inadequacies

..... WANG Hongyu, p98

This article summarizes the achievements in the field of Chinese textbooks publication in mainland China during recent years, points out the inadequacies and problems in terms of compiling and publishing Chinese textbooks, and suggests the ways to develop and produce Chinese textbooks of high quality.

Key words: textbooks publication achievements inadequacies