

百年漢語教學語法的總結

讀《漢語教學語法研究》

定 遠*

呂叔湘曾把語法研究分為三個方面：一是語法事實的研究或者叫做用例研究，二是語法理論的研究包括語法體系的研究，三是語法教學的研究。¹這樣相應地產生了參考語法、理論語法、教學語法等不同的說法。綜觀漢語語法學自《馬氏文通》以來的百年歷史，其中最有生機和活力的當是教學語法，漢語語法學的產生、發展、變化多數是為了適應語法教學發展變化的要求，或者說漢語語法研究跟漢語教學語法的發展變化有著相當一致的共變關係。誠如胡附、文煉所言：「甚麼是漢語語法學的傳統？只須簡單地回顧一下歷史，人們就不難得出這樣的結論：我國的語法研究總是同語文教育密切聯繫著的。」²因此，從這個意義上講，漢語教學語法研究也有了百年歷史。在這百年歷史長河中，有關教學語法的性質、特點、適用對象、跟相關語法學內容的聯繫和區別、諸多研究成果的檢討、研究方法的嬗變、語法教學的經驗和教訓等等問題急需總結，指正得失，以更好地為語法教學服務、為教學語法進入下一世紀做好鋪墊。高更生、王紅旗等著的《漢語教學語法研究》³一書正適應了這一需求，可謂應時而刊。

《漢語教學語法研究》全書共八章，分別討論了(1)有關教學語法的理論問題，(2)漢語教學語法的歷史和現狀，(3)從語素、詞、詞組到句子、句組等各級語法單位乃至篇章等在語法教學中存在的具體問題，(4)「語法規範化」這一教學語法中十分重要而又爭議頗多的問題。對某一問題的討論綜合起來看又從三個方面、層級切入：有關問題的研究發展概況——教學語法研究史論；有關問題的研究現狀、存在的問題及可能的解決辦法——教學語法研究述論；有關問題中的專題研究——教學語法學術討論。這樣的體例使全書做到了點面結合、縱橫結合、述評結合、史論結合。

* 定遠，復旦大學中文系現代漢語語法專業博士生。

1 呂叔湘：《語法體系及其他》，載《呂叔湘論語文教學》（濟南：山東教育出版社，1987年）。

2 胡附、文煉：《句子分析漫談》，《中國語文》1982年第3期。

3 北京：語文出版社，1996年，下引該書只注頁碼。

二

關於學科名稱，作者比較了「學校語法」、「規範語法」、「課堂語法」、「教學語法」等相關名稱，認為「概括起來看，教學語法這個名稱目前已經通行」（頁3），並認為與教學語法相對應的應是描寫語法，這樣命名角度就一致了，而理論語法和參考語法應納入描寫語法。當然，這種看法只能是一家之言。至於教學語法適用於甚麼樣的對象，作者認為應當包括大、中、小學的教學語法，這種看法比單指中、小學的教學語法要全面些。不過，隨著教學語法和語法教學的發展，我們認為還應該包括對外漢語的教學語法，不知《漢語教學語法研究》的作者能否同意這一認識。關於教學語法的特點，前人論述頗多。該書進一步概括為：「拿教學語法和描寫語法對比，教學語法的突出特點是它的教學性。這種教學性在內容上是它的實用性，在內容和形式上還有它的可接受性。」（頁6）內容上的實用性當然指學了教學語法以後要有實際的用處，可接受性作者認為表現在教師和學生兩個方面，「教師的可接受性主要是指教學內容的穩定性和連續性」，「學生的可接受性，除教材內容的連續性、穩定性外，還應當包括教學內容安排的循序漸進，講解的深入淺出、引人入勝，語言表達的通俗易懂、生動活潑等」（頁7）。這種對教學語法特點的認識，不僅包括教學語法體系問題，而且包括對教材、教學方法的考慮，這較過去過多注重體系來看，認識更全面合理，也更明確和精練。同時作者特別批評了認為教學語法缺乏學術性的偏見，認為「實際上教學語法是必然具備學術性的」（頁8）。

對教學語法學史的總結，該書也很有特色。先是總體上把現代漢語的教學語法書分為四個時期：創建時期（1936年以前）、革新時期（1936年至1949年）、發展時期（1949年至1976年）、繁榮時期（1976年以後）；另一個層次上作者還專門總結了教學語法研究方法的發展，認為「教學語法是傳統語法，但也逐漸地吸收了結構主義語法和轉換語法的一些有用的內容；教學語法有『詞本位』語法、『句本位』語法、『詞組本位』語法的區別；它由一般的詞法、句法研究逐步發展到句法、語義、語用的研究；從研究的原則看，比較研究法逐步深入」（頁26）。概括較為準確和全面。難能可貴的是作者指出在呂叔湘《中國文法要略》之前，劉復《中國文法通論》已經運用了變換分析的方法。第三層次是在各級語法單位的討論中介紹相關內容的研究歷史和現狀。

《漢語教學語法研究》的重點內容是對各級語法單位中跟教學語法有關問題的述評和討論、涉及名稱術語梳理和性質的界定、單位確定的標準和劃界的原則、各級語法單位所包含的研究內容的討論和分析（如再分類、內部結構和外部功能）等，這些都是教學語法中的重點部分，也是較有爭議的問題。對這些問題，作者多能在理（理清來龍去脈，辨明名實異同）、比（比較觀點差異，找出分歧所在）、評（評判優劣高下）的基礎上，提出自己的看法，體現了作者豐富的教學語法經驗和敏銳的語法分析能力、深

厚的學術功底。各章的某些專題研究，也是該書的重點內容之一，如關於「超語段語素」、「語素組」、「真謂賓動詞」、「聯合詞組的加合關係」、「不能相互變換的『A+N』與『N+A』」、「『N的V』結構」、「中補結構」、「歌詞的語法特點」的研究都體現了相當的學術價值，表明了教學語法水平的提高跟描寫語法研究的深入是密不可分的，從事教學語法必須具備相當的語法研究能力。

無論是叫教學語法還是傳統語法、規範語法，都十分重視語法規範問題，語法教學中的正誤判斷標準是教學語法研究的重要方面，語法規範化也是教學語法實用性的主要體現。為此，《漢語教學語法研究》設專章討論語法規範化問題，對語法規範化的性質、範圍，對合不合語法問題等陳述了自己的看法，對語料問題、語法研究者的作用以及語法跟邏輯的關係、語言的發展等問題都作了深入討論，並通過對「使」、「當」、「即使」、「們」、「所到之處」、「游過好幾次泳」等有爭議的具體問題的解決來印證作者對語法規範化的認識，理論跟實踐相結合，這對語法規範化和語法教學定會起到積極的指導作用。

三

在漢語語法教學史上，五十年代以前語法學家多以建立語法體系為己任，在傳統語法內部形成多個漢語語法學體系，或者說形成多個互有特色的不同的教學語法體系，但對教學語法本身的討論並不多。五十年代以後，隨著中學語文教育的發展，為適應中學語法教學，產生了「暫擬漢語教學語法系統」，在此前後發表了許多對教學語法的體系、性質、範圍、特點、教法等問題討論的論著，出現了漢語教學語法研究的第一次高潮；八十年代初，隨著「暫擬體系」的修訂，又出現了教學語法的研究的第二次高潮。但八十年代後期以後，隨著中學語文教學中對語法知識教學的反思，使得教學語法走入低谷，以致有人提出「淡化語法」的口號。但我們認為中學語法教學的困境，不是教學語法和語法教學應該不應該要或是否「淡化」的簡單問題，這正說明對教學語法的研究還不夠深入。我們以為要搞好大、中、小學乃至對外漢語的語法教學，必須在三個方面進行深入研究：選擇好適合漢語語法特點的語法體系、編好適合各層次教學對象的語法教科書、優化語法教學方法。有合適的語法體系，還必須有合適的語法教材，更必須有實用有效的教學方法，只有把這三個方面有機地結合起來，語法教學才能科學、實用、有效。《漢語教學語法研究》正是在這些問題上從多個方面對教學語法和語法教學進行了較好的總結和討論，這將有助於漢語教學語法研究的深入發展和推動漢語語法教學水平的提高。