

日语思维与教学研究

栗园园 著



吉林文史出版社

日语思维与教学研究

栗园园 著

吉林文史出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

日语思维与教学研究 / 栗园园著. -- 长春 : 吉林文史出版社, 2016.9

ISBN 978-7-5472-3536-2

I. ①日… II. ①栗… III. ①日语—教学研究 IV. ①H369.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 239383 号

日语思维与教学研究

著 者	栗园园
出 版 人	孙建军
责任编辑	陈春燕 崔月新
封面设计	天 图
出版发行	吉林文史出版社有限责任公司
地 址	长春市人民大街 4646 号
网 址	www.jlws.com.cn
制 作	山东天图文化传媒有限公司
印 刷	济南新广达图文快印有限公司
开 本	170 毫米×240 毫米 1/16
印 张	12.25
字 数	150 千字
版 次	2017 年 6 月第 1 版 2017 年 6 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5472-3536-2
定 价	43.00 元

前言

随着中日两国在各个领域交流的日益频繁，市场对日语人才的需求也急剧增多，我国高校的日语专业教育得到了突飞猛进发展。在日语教学中培养学生日语思维能力是发展学生智力、挖掘学生语言交际潜力的重要前提条件。马克思曾说：“当一个人在学习一门外语时，一定要做到在使用外语时，忘掉本族语。”只有在教学中培养学生日语思维的能力，形成日语思维的习惯，才能帮助他们真正掌握日语这门语言。教师在从事日语教学的过程中，应该切实让学生深刻的意识到这一点，无论是课内还是课外，都应努力养成日语思维的习惯。

母语思维和外语思维不同的只是用以表达和理解思维内容的语言材料不相同，思维方式略有不同，思维的共性并没有改变。从当前高校日语教学的语言学基础来看，重语言轻心理，重如何教轻怎么学的现象普遍存在。教师只有充分把握好日语思维与母语思维之间的关系，重视母语思维在外语教学中应有的地位，把外语看成进入另一种文学天地的通道而不是交际之门的钥匙，才能培养好学生的日语思维，实现教学上的创新和突破。

随着日语教育对社会的开放和社会对各种层次日语人才更广泛的需

求，实践型人才开始占据越来越重要的地位。根据目前社会需要的变化迅速作出反应，使培养目标服务于社会，在传统的教学模式基础上，辅以母语思维的指导，适当学习本国的外语国别变体(如中国日语)，学习者便能够即学即用。在心理上减少对日语学习的排斥感，也是提高学习者日语水平的一个简捷方法。

本书由湖北省三峡大学外国语学院栗园园著，希望本书的理论研究能起到抛砖引玉的作用，为高校日语教学带来新思考，由于本人能力有限，书中难免有疏漏或不妥之处，恳请各位读者和同行给予批评指正。

目 录

第一章 语言思维概述.....	1
第一节 外语思维理论基础.....	1
第二节 外语思维和母语思维.....	11
第二章 中国古代和近代的日语教育概观.....	21
第一节 古代中国的日语教育.....	21
第二节 近代中国的日语教育.....	25
第三节 二战前中国的日本文化教育.....	31
第三章 对新时期日语高等教育的思考.....	37
第一节 国内环境对日语高等教育的影响.....	37
第二节 中日关系对日语高等教育的影响.....	44
第三节 日语高等教育对内外环境的影响.....	47
第四章 中日大学语言教育对比.....	59
第一节 日本大学院中的日本语教育.....	59
第二节 中国母语教育和外语教育比较.....	66
第五章 母语思维的日语专业教学.....	95
第一节 母语思维在日语专业教学中的作用.....	95
第二节 大学日语教学中存在的问题及对策.....	102
第六章 日语阅读与写作能力的培养.....	107
第一节 日语学习者阅读能力的培养.....	107
第二节 日语学习者写作能力培养.....	122

第七章 日语教学中自主学习能力的培养.....	131
第一节 自主学习能力对语言学习的重要性.....	131
第二节 教学中激发学生学习兴趣的策略.....	143
第三节 大学日语自主学习能力的培养.....	148
第八章 日本文化中的非语言交际与日语跨文化教学.....	155
第一节 从语用行为失误看大学日语教学.....	155
第二节 日语专业学生非语言交际能力的培养.....	161
第三节 日语教学跨文化交际能力的培养.....	167
参考文献.....	187

第一章 语言思维概述

第一节 外语思维理论基础

一、语言与思维的关系

从古希腊到今天，语言与思维的关系问题一直都是哲学家、心理学家和语言学家深感兴趣并争论不休的问题。对此人们纷纷发表自己的观点，其中不乏一些新的探索，给人以很大的启发，但也有一些观点难以自圆其说。概括起来，有以下四种代表性的观点：第一，思维与语言等同；第二，语言决定思维；第三，思维决定语言；第四，两者相互独立，又相互促进。

（一）语言与思维等同

把思维与语言完全等同，这是新行为主义心理学家斯金纳(B. F. Skinner)的观点。在他眼里，思维与语言是同一种东西。“思维是无声的或隐蔽的或微弱的言语行为。”康德(Kant)也说：“思维——这意味着同自己谈话……意味着通过复现想象来倾听自己内心的声音。”这一观点显然是不能成立的。因为通过实验已经证实语言和思维是两个独立发展的系统，在语言发展过程中存在着前思维阶段，而在思维发展过程中也存在着前语言阶段，这就是对“语言和思维等同”这一观点最有力的反驳。

（二）语言决定思维

这一理论的主要代表人物是沃尔夫（B. L. Whorf）。他根据对美国印第安人的语言、爱斯基摩人的语言和英语的观察和比较，发现不同语言在词汇和语法上存在着差异，而这种差异是形成不同语言使用集团之间在认识客观世界上的差异的主要原因。他认为，人们对事物的组织是起源于语言的，语法结构特点影响人们思维方式的特点。

（三）思维决定语言

这一理论的主要代表是瑞士著名心理学家皮亚杰（J. Piaget）。与沃尔夫的观点相反，皮亚杰认为语言与思维的关系是：思维先于语言，思维决定语言。从语言和思维发生的起源来看，思维起源和发生要比语言深远的多，早的多。

皮亚杰是通过对儿童思维发展阶段的具体分析来阐述语言与思维的关系的。他认为，儿童的思维并不是来自语言，而是来自动作。当儿童 7-8 个月大的时候，视觉与抓握动作之间形成了协调，出现了为达到某一目的而行使的动作，出现了思维的萌芽。2-4 岁的儿童学会用象征（包括语言）来表现自己。语言是符号功能或象征功能的一种特殊形式，它在动作内化于表象和思维过程中起着重要作用，但是它只是许多象征功能（延迟模仿、游戏、绘画和语言等）中的一种。7-11 岁儿童可以通过语言的训练掌握一定的表达方法，但并不能保证逻辑运算结构的获得。儿童是先具有这种实际的运算能力，然后才有表达它的语言能力，是思维运算促进了语言的发展而不是相反。11 岁以后，儿童已经能在假设的基础上进行推理。语言是进行形式思维的必要条件，但不是充分条件，只有语言还不足以使儿童进行形式思维，儿童是在和现实生活接触中首先发展了形式思维的能力，然

后才发展表达它的语言能力。

（四）语言与思维既相互独立，又相互作用

这一理论的主要代表人物是前苏联的心理学家维果茨基。维果茨基认为，思维和语言具有不同的发生根源。不论从种系还是个体的发展来看，两者具有不同的遗传根基。他们的发展也不总是平行的，其发展曲线有时会有交叉或合并。

他以德国心理学家科勒（W. Koehler）对大猩猩的研究结果作为论据。黑猩猩在解决问题时使用工具等，表现了具有原始的思维和智慧，这种原始的智慧与有声语言没有联系，它无需借助语言这一中介，因此，他认为存在着思维发展的前言语期。同时黑猩猩也有自己的“语言”，但这种“语言”无法与人类语言相比，它在功能上和思维没有联系，仅仅是一种情绪、本能的反应，因此，也存在着一个语言发展的前思维期。就人类个体的发展来看，也同样存在着这两个发展阶段。儿童在能有效地运用语言之前就表现出对复杂问题具有一定的认知能力，而婴儿的咿呀学语也只是一种情绪和愿望的表达，与思维没有联系。因此，思维和语言都不是突然出现的，而是由其史前阶段就具有的。

在思维和语言的关系问题上，维果茨基独辟蹊径，提出新的解决途径，他将人的心理机能按其复杂性和中介性分为低级的和高级的两类。低级的心理机能是直接发生作用的、非中介的，如感知觉、机械记忆、不随意注意以及直观动作思维、情绪、冲动性意志等心理过程，这是动物和人类共有的，是生物进化的结果。而高级心理机能则是在低级心理机能的基础上发展起来的，为人类所特有的。它包括逻辑记忆、随意注意、预计性意志、抽象思维等，它是社会文化历史发展的产物，它以语言为中介，具有抽象

概括和可以随主体的主观意向而进行随意构造的特点。他特别指出，语言的语义机制是社会发展过程内化在个人心理层面上的结果，语义机制联系着语言的内在方面和外在方面，社会方面和个体方面，使心理间的内容变为心理内的内容。

维果茨基还认为，词语是现实的概括反映，随着其概括作用的不断扩展和深入，儿童的心理机能便逐步向高阶阶段过渡，最后形成高级心理机能系统。虽然语言和思维最初的发生根源不同，但儿童获得语言后，随着这个中介手段越来越高级，它对思维发展所起的作用也越来越大。

总之，维果茨基一方面承认思维的发展受制于语言，另一方面又觉得不能把语言和思维等同起来。他认为语言和思维好比两个圆圈，它们有一部分是重叠的，那是语言和思维一致的地方，可称为“有言语的思维”，但这并不是包括所有形式的思维和所有形式的有声语言。

综上所述，笔者认为，每一派理论都有其合理成分，但同时又都具有局限性。根据现有的理论和研究，笔者把两者的关系归结为以下几点：第一，从发生角度来看，认知（思维）先于语言，认知是个体和种系的语言发展的基础。没有对事物的特性和关系的认识，就不可能有表达这些事物和关系的词语，皮亚杰以及我国学者朱曼殊、许政援等大量研究证实了这一点，但是并不等于说语言源于思维，两者是两种不同的心理现象，具有不同的发生发展规律，两者都源自人类认识客观世界的实践活动。第二，两者是相互作用、相互影响的。个体一旦在认知基础上获得了语言以后，两者就成了相互作用相互影响的双向关系。一方面，语言仍然在认知等因素的影响下继续发展，特别是在语义方面的发展将永远受到思维的影响。另一方面，语言产生以后，它对思维的发展起着越来越重要的作用，特别

是思维发展的高级阶段，更是离不开语言的作用，因为语言是一种具有概括性和间接性的符号系统，它不可能不对思维发展产生重要作用。第三，在不同的年龄发展阶段、不同的作业难度和情境中，两者的关系是有所变化的。

二、外语思维的界定

我国外语教学界曾经有过两次有关外语思维的争论。一次是在六十年代，一次是在八十年代。两次争论的共同问题之一，是要不要在外语教学中提倡外语思维。要回答这个问题，首先要搞清楚什么是外语思维和有没有可能或在什么条件下才能做到用外语思维。对于第一个问题，笔者曾经指出，在外语教学中讨论的外语思维，其含义是在外语使用过程中直接使用外语，而不要经过母语的转换、翻译。一个中国人见到一个美国人能直接、即时地用符合英语习惯的英语问候，而不是先想到“你好！”或“吃过饭没有？”再心译成英文说出来，这就算是在一定程度上做到了用外语思维。从这样的定义出发，外语思维当然是有可能做到，而且也应该提倡，因为经过翻译的外语往往既不地道，也不流利。

以上对外语思维的定义基于中、外外语教学文献中对外语思维的论述。这当然是从外语使用、外语教学的角度来看待外语思维。我们也可以从心理学的角度来看待外语思维这个问题，即一个人能否直接依赖于外语进行认知活动。

从心理学的角度看，绝大多数的思维活动赖以进行的基本单位是存在于我们头脑中的概念。所以，外语思维就是以外语所特有的概念系统来进

行认知活动。因此，要回答能不能用外语思维的问题，就首先要回答在外语学习中能不能形成一套外语概念系统这个问题。如果成人学外语能够同时学会一套新的概念系统，那么我们就有可能做到用外语思维。如果我们不能形成一套新的、这门外语所特有的概念系统，那么外语思维也就无从谈起。

学习一门外语，显然要学会这门外语的词汇系统。至于能否学会一套新的、特有的概念系统，就不是那么显而易见、容易回答的问题了。

三、外语思维的概念化模式内涵

笔者认为，外语思维是指：在外语产出过程中按照外语概念化模式的要求将所要表达的体验（*experience to be expressed*）概念化，此定义基于对外语思维的以下认识：

第一，外语思维应当与言语产出过程中的“概念化”过程相关。纵观心理语言学文献，几乎所有的言语产出模型都将“概念化”（*conceptualization*），“形式合成”（*formulation*），“发声”（*articulation*）看作言语产出的三个基本过程。其中，“概念化”是指利用目标产出语中的现成词汇概念资源（*lexical conceptual resources*）将要表达的体验转换为有意义的、可用语言编码的前言语信息（*preverbal message*），外语思维作为前言语阶段（*preverbal stage*）的一种心理活动，它与言语产出中的“概念化”过程应当是紧密相连的。

第二，外语思维应当与外语概念的运作有关。“从心理学的角度看，绝大多数思维活动赖以进行的基本单位是存在于我们头脑中的概念”，外

语思维应当与外语概念的活动密切相关。

第三，外语思维应当与“概念化”模式的语言特定性（language specificity）有关。词汇概念具有语言特定性，这几乎是语言学界的一个共识。既然作为“概念化”基本手段的词汇概念具有语言特定性，那么作为概念化基本内涵的“概念化方式”无疑也具有语言特定性。近年来，一些学者明确地表达了讲不同的语言需要讲话人以不同的方式将要表达的体验概念化的思想。例如，Slobin（1996）在论述她的所谓“讲话思维”（thinking for speaking）时就指出，使用不同的语言来表达某一事件和客体，要求讲话人选择该事件和客体的不同特征来进行概念化。用她的话来说，“‘讲话思维’涉及选择：第一，适合于以某种方式将此事件概念化的，第二，适合于用该语言编码的客体和事件的那些特征。”正是由于一种语言就代表一种特定的概念化模式，那么学习一种新的语言从根本上讲也就是要学习一种新的概念化模式。从这个意义上讲，外语思维应当相关于概念化模式的语言特定性。

第四，非外语思维应当与“误用”母语概念化方式有关。Kesckes（2000：151）在论述外语学习者不地道地使用外语的原因时指出：“外语学习者总是依赖母语的概念基块（conceptual base）来使用外语，当他们把目的语的形式映射到母语的概念化方式上时，就产生了外语使用中的不地道现象。”由此我们认为，非外语思维（显性不地道现象和隐性不地道现象）应当与学习者在应该采用外语概念化方式的地方“错误地”采用母语概念化方式有关。下面以一个例句对此加以说明：

I am writing this letter to reflect some problems I came across recently...

【反映一些问题】

讲汉语的人在表达“向上级领导或有关部门提供或使其了解新情况”这一体验时习惯于采用一种隐喻性的概念化方式，在他们看来，让上级领导或有关部门通过自己了解新情况就好比是在让他们从镜子（包括其他反映物，reflector）里看镜子所反映的物体，在这一概念化方式中，反映情况的人被比作一面镜子，反映情况的人获知到的某些情况被比作是反映在镜子中的某些物体，接受情况反映的领导或有关部门被比作是看镜子的人。正是由于汉语采用了这一隐喻性的概念化方式，它可以借用表达“反映物——反映物体”这一自然现象的概念【反映】来表达“让上级领导或有关部门通过自己了解新情况”这一社会行为。然而英语却不允许这一隐喻性的概念化方式，但是中国英语学习者在表达这一体验时却误认为英语和汉语的概念化方式完全一样，于是他们运用汉语思维（采用汉语的概念化方式）将要表达的体验概念化为“反映一些问题”，然后再将英语对应的形式映射到这一汉语概念化方式上，其结果就产生了“reflect some problems”这一不地道表达。

隐性不地道现象的发生也与此类似，只是它是学习者在外语允许多种概念化方式的地方（指“体验域”，domain of experience）采用了与母语相同的那种（些）概念化方式所造成的。例如，对于“500名士兵接到命令去扑灭大火”中的“扑灭”这一行为体验，英、汉语都允许使用一种相似的非隐喻性概念化方式（即“extinguish”“扑灭”）。

“extinguish”的用法所示：

500 soldiers were commanded to extinguish the fire. (500名士兵接到命令去扑灭大火)

但是英语除了这一非隐喻性的概念化方式之外，还允许一种隐喻性的

概念化方式（即下面“fight”的用法所示）：

500 soldiers were commanded to fight the fire.

由于中国学生总是习惯于汉语思维（即汉语的概念化方式），他们总是选用非隐喻性概念而很少选用隐喻性概念来将要表达的体验概念化，其结果就会造成学习者在用词上过分偏好如上例中的“extinguish”。英语本族语者会较多地使用“fight”，这在日语教学中常存在的问题一样，造成一种隐性不地道现象。

根据以上关于“外语思维”的定义，无疑学会用一种外语思维必须以掌握一种外语的概念化模式为前提，掌握一种外语的概念化模式当然不是一蹴而就的，它是在日积月累地学习外语词汇概念的过程中逐步达到的。学会一个外语词汇概念就有可能掌握这种外语对某一特定体验的概念化方式，但掌握一个概念与掌握对某一特定体验的概念化方式并不总是一一对应的，对某些特定体验的概念化可能涉及比掌握单个概念多得多的内容。例如，要用英语“A good idea occurs to me”表达“我想到了一个好主意”，中的“想到”这一体验，仅仅掌握了“occur”这个单个概念是无法将其概念化的，学习者还必须掌握“人通过思维活动产生想法的过程好比是一个客体朝着思维主体运动的过程”这一隐喻性的概念化方式。正是由于概念化的内涵要比掌握单个概念丰富得多，我们很难从学习者的单个词汇（概念）发展的角度来界定外语思维（即前述外语教学界的做法）既然概念化有着比掌握单个概念丰富得多的内涵，掌握一些单个的外语概念距离掌握整个外语的概念化模式无疑还很遥远。我们认为，整个外语概念化模式只有在掌握了相当多的（如果不是全部的）概念（包括概念组合）以后才有可能掌握。由于在外语环境中真正掌握单个概念都很困难，要完全掌握整

个外语概念化模式其难度就更可想而知，正如蒋楠（2004：384）所指出的，“在外语环境中生活一年两载或许可以帮助形成一些外语概念，但要形成一套较完备的外语概念系统，恐怕八年、十年都难以做到。”我们认为，要真正掌握外语的概念、学会外语的概念化模式，学习者需要置身目的语环境下获得亲身的体验，这就像 Pavlenko（1996）所说，“由于每一种语言的概念系统以不同方式运作，学习者需要获得与目的语中的概念相关的直接体验。”（Learners need direct experience with concepts in the target language because the conceptual system of each language operates differently）

（转引自 Kesckes 2000：147）当然，在实际的外语学习中，只要掌握了比较多的外语概念，逐渐学会外语对各种体验域进行概念化的方式，学习者也能自如地使用外语而较少发生不地道现象。

基于以上理解，我们认为外语思维不是一种可用以避免外语使用不地道现象的随意、可选的外语使用策略，它是无法提倡的一方面，能不能做到用外语思维、可以在多大程度上做到用外语思维，取决于学习者对整个外语概念化模式的掌握情况，取决于他们已经掌握了哪些体验域上的外语概念化方式；另一方面，学习者一旦掌握了外语在某些体验域上的概念化方式，这些方式就会在使用外语时自动发挥作用，它们将表现为一种非意识的行为和过程。