

实用对外汉语教学丛书

SHIYONG DUIWAI HANYU JIAOXUE CONGSHU

汉语作为 第二语言教学语法

H ANYU ZUOWEI
DI-ER YUYAN
JIAOXUE YUFA

杨建国 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

实用对外汉语教学丛书

汉语作为第二语言教学语法

杨建国 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

汉语作为第二语言教学语法/杨建国主编. —北京:北京大学出版社,2012.6
(实用对外汉语教学丛书)

ISBN 978-7-301-20894-6

I. 汉… II. 杨… III. 汉语—语法—对外汉语教学—教材 IV. H195.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 139816 号

书 名: 汉语作为第二语言教学语法

著作责任者: 杨建国 主编

责任编辑: 王 飙 李 凌

标准书号: ISBN 978-7-301-20894-6/H·3097

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn>

电子信箱: zpup@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 出版部 62754962

编辑部 62753374

印 刷 者: 河北滦县鑫华书刊印刷厂

经 销 者: 新华书店

730 毫米×980 毫米 16 开本 14.75 印张 314 千字

2012 年 6 月第 1 版 2012 年 6 月第 1 次印刷

定 价: 36.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

目 录

第一讲 从理论语法到对外汉语教学语法 / 1

一 语法和语法体系 / 1

- 1.1 什么是语法 / 1
- 1.2 汉语的语法有自己的特点 / 2
- 1.3 什么是语法体系 / 4

二 理论语法与教学语法 / 5

- 2.1 理论语法和教学语法的区别 / 5
- 2.2 理论语法与教学语法的不同特点 / 7
- 2.3 教学语法的评价标准与定位 / 9
- 2.4 理论语法和教学语法的联系 / 10

三 对外汉语教学语法 / 11

- 3.1 第一语言语法教学和第二语言语法教学 / 12
- 3.2 对外国人的语法教学和对海外华人的语法教学 / 15
- 3.3 完善对外汉语教学语法体系的两点建议 / 16

第二讲 对外汉语教学语法体系的形成和发展 / 19

一 对外汉语教学语法体系的形成 / 19

- 1.1 对外汉语教学语法体系的界定 / 19
- 1.2 对外汉语教学语法体系的形成 / 19

二 对外汉语教学语法体系的发展 / 23

- 2.1 第一阶段的发展 / 23
- 2.2 第二阶段的发展 / 25
- 2.3 对外汉语教学语法体系的总体发展特征及其趋势 / 31

汉语作为第二语言教学语法

第三讲 《对外汉语教学语法大纲》述评 / 34

- 一 《对外汉语教学语法大纲》简介 / 34
 - 1.1 编写背景 / 34
 - 1.2 编写理念 / 34
 - 1.3 对外汉语教学语法大纲与汉语学生教学语法大纲的区别 / 35
 - 1.4 大纲体系 / 35
 - 1.5 词组 / 36
 - 1.6 句子 / 37
 - 1.7 动作的态 / 38
 - 1.8 表达方式 / 39
- 二 《对外汉语教学语法大纲》的评价与修订 / 39
 - 2.1 学界的积极评价 / 39
 - 2.2 存在的问题 / 41
 - 2.3 修订建议 / 44

第四讲 对外汉语教学语法的层级划分与项目排序 / 55

- 一 对外汉语教学语法内容的确定原则 / 55
- 二 对外汉语教学语法的层级划分与项目排序的原则及策略 / 57
- 三 对外汉语教材语法项目排序的原则与策略 / 62
- 四 对外汉语教学基本句型的确立依据与排序 / 69
- 五 对外汉语虚词教学等级大纲 / 74

第五讲 对外汉语教学语法新体系的构建探索 / 82

- 一 对传统的对外汉语教学语法体系的反思 / 82
- 二 对传统的对外汉语教学语法体系的意见 / 84
- 三 对外汉语教学语法新体系探索设想举隅 / 90
 - 3.1 基于语体的对外汉语教学语法体系构想(李泉 2003) / 91
 - 3.2 基于表达的对外汉语教学语法设想(卢福波 2000) / 93

第六讲 对外汉语语法教学的意义和原则 / 98

- 一 对外汉语语法教学的意义 / 98
- 二 对外汉语语法教学的原则 / 103
 - 2.1 对外汉语语法教学原则研究综述 / 103
 - 2.2 对外汉语语法教学的共识性原则 / 106

第七讲 对外汉语语法课堂教学常用方法与技巧(上) / 115

一 如何导入语法点 / 115

1.1 预现 / 115

1.2 复习 / 116

1.3 听写 / 117

1.4 提问 / 118

1.5 引例 / 119

1.6 定义 / 120

1.7 实景 / 120

1.8 对话 / 124

二 如何练习语法点 / 125

2.1 机械练习 / 125

2.2 半机械练习 / 133

2.3 准交际性练习 / 138

2.4 交际性练习 / 144

第八讲 对外汉语语法课堂教学常用方法与技巧(下) / 145

三 如何解释语法点 / 145

3.1 对比法 / 145

3.2 公式符号法 / 154

3.3 归纳法(示例法) / 159

3.4 演绎法 / 160

3.5 图示法 / 162

3.6 情景法 / 173

3.7 翻译法 / 179

3.8 以旧释新法(以旧带新法) / 181

3.9 简化法 / 183

3.10 发现法 / 184

3.11 解释法 / 184

3.12 综合法 / 184

第九讲 对外汉语虚词教学 / 187

一 虚词研究概述 / 187

1.1 古代的虚词研究 / 187

1.2 《马氏文通》及之后的虚词研究 / 187

1.3 虚词研究存在的不足 / 188

汉语作为第二语言教学语法

- 二 对外汉语虚词教学的原则、策略及方法 / 189
 - 2.0 虚词教学的重要性及主要问题 / 189
 - 2.1 对外汉语虚词教学的原则、策略及方法 / 190

第十讲 外国人学汉语语法偏误分析 / 205

- 一 偏误概说 / 205
 - 1.1 什么是偏误 / 205
 - 1.2 偏误研究与对比分析理论、中介语理论 / 205
 - 1.3 偏误的类别 / 206
 - 1.4 对待偏误的态度 / 207
 - 1.5 偏误辨认与纠正 / 207
- 二 针对不同母语背景学习者的汉语语法偏误教学 / 208
 - 2.1 英语母语者 / 208
 - 2.2 韩语母语者 / 211
 - 2.3 日语母语者 / 216
- 三 汉语篇章语法偏误 / 221
 - 3.1 省略偏误 / 221
 - 3.2 照应偏误 / 223
 - 3.3 词汇衔接偏误 / 224
 - 3.4 连接成分偏误 / 225

后记 / 228

第一讲 从理论语法到对外 汉语教学语法

一 语法和语法体系

1.1 什么是语法

如何界定语法？我们先来看看权威的工具书对它的解释：

其一，语法：语言是线性的序列，序列里的基本单位——词——不是任意组合的，而是按规则组合的。……这些规则的总和即是本体语法。（《中国大百科全书·语言文字》，1988年，第467页）

其二，语法：语言系统的组成部分，语言中用词造句的结构规则。是人类思维高度抽象化的结果，具有抽象化的特点。（《语言学百科辞典》，1993年，第445页）

其三，语法：一是指“语言的结构方式，包括词的构成和变化、词组和句子的组织”；二是指“语法研究”，如描写语法；历史语法；比较语法。（《现代汉语词典》，1996年，第1539页）

上述这些解释凝聚了20世纪八九十年代汉语语言学界的一般认识，其共同点都指向语言的结构规则。说一般认识，就是说并非所有语法学家的共识。

语法学者对于语法的定义不一，随着科学的发展、认识的深化，对“语法”这一术语的定义也在不断发展：

1.1.1 《马氏文通》时代，完全模仿西欧传统语法体系，对语法作了“作发表意思之术”的不够明确的解释。《新著国语文法》注意到了汉语的特点，建立了“句本位”的语法体系，但对语法的解释没有触及语法这一概念的内涵，实际上指的是语法学。上世纪40至50年代，语法学界对语法的解释都以句法为转移，认为语法就是“用词造句的规则”；60至80年代，由于更多地接受了结构主义语言学的影响，对语法的解释不但突破了“用词造句”的限制，而且特别重视语言结构的内在组合关系，这才真正触及语法的内涵。

1.1.2 当前比较有影响的“语法”定义，将认识的重心放在了结构功能上。黄伯荣、

廖序东主编的《现代汉语》说“语法是词、短语、句子等语言单位的结构规律”；胡裕树主编的《现代汉语》说“语法是语言结构的规律”。这种定义的突出特点就在于用“结构”或功能来衡量所有语言单位的语法特征并以此定下基调，整体上实现了内容和形式的结合，理论体系也趋于严整统一。但不能不看到，最后这种定义类型所蕴含的合理性因素不是每一位使用它的人都能够清晰地认识到的。就“结构”一词来说，含义也不免有些笼统，如果没有必要的科学的追加补充阐释，这种定义的价值也在不可知之数。黄廖本在它的语法定义后边添补了这么一句：“是语言结构规律的一种。”这种解说越发使人懵懂，不禁要问：语言结构规律，除了“语法”外，其他的又是些什么呢？恐怕编著者也难说得清楚。胡本的有关阐述或许能作参照，它曾分析指出词语的结构组合，往往要牵涉到这样的一些条件：“语法的”“语义的”“语用的”三个平面。由这种解说我们可以自然推出这样的一些基本认识：(1) 语法的定义及其对语法特征的认定，终究不能脱离意义与形式的纠葛缠绊；(2) 这里将“语法的”和“语义的”相对垒（“语用的”很难同前二者处在一个平面或一个层次上），实际上“语法”就成了“结构形式”的代名词；(3) 那么将下边语句看作合乎语法的句子便成了顺理成章的事了：

- ① 我吃饭。（邢公畹例）
- ② 月亮吃苹果。（王希杰例）
- ③ 鲸鱼是鱼。（范晓例）

这种认定在中外语法学界都颇有市场。好在胡本很快将“三个平面”中的“语法”改为“句法”。这里一字之改确实不容等闲视之。原来的“语法”只是等同于现在的“句法”，名称改变以后，不但包括句法，且将语义、语用全部包容了进来，内部统辖范围骤然拓展了许多。自然而然，将上述三例中的前两例也相应地改判为不合乎语法规则的句子了。（崔应贤 1995）不过，我们还是愿意如此推测，著名的语言学家胡裕树等先生提语法的三个平面包括“语法”并非一时疏忽，而是处于两难的无奈：只提句法，构词法统辖不住；将语法、语义、语用并提，则更像是书面语言（不考虑语音）的三个平面。

1.2 汉语的语法有自己的特点

1.2.1 汉语缺乏严格意义上的形态标志和形态变化，不同于印欧语系有丰富的词形变化。印欧语系语言一般都有丰富的词形变化，也就是以词的形态变化为手段来表达各种语法意义，如数、性、格、时、体、态、级等，例如英语中有表示过去时态的“-ed”，表示名词的词尾“-ness”“-ment”“-ation”……形态变化附丽于词，语言有较复杂的构形法和构词法。不同于英语中表示复数意义的“-s”，汉语“们”字虽然可以表示复数的意义，但是并不适用于所有的名词，而且大多数名词不能加“们”表复数，如（*）“书们”，而且可以加“们”的名词不加“们”也可以表示复数：“小孩子（们）都爱去游乐场。”

1.2.2 词类与句法成分是一对多的对应。印欧语的词类（实词）大体上都有自己的

形态变化,词类不同,词形变化不同,这样在一定程度上限制了它的句法功能,因此词类与句法成分之间基本上是一一对应的关系。如英语,名词作主、宾语,动词作谓语,形容词作定语(或作表语),副词作状语。汉语词类没有专门的形式标记,跟句法成分的关系错综复杂,一个词类可以充当多种成分,一个成分可由多个词类充当。如动词“学习”,可以作谓语:“他在学习”;可以作主语:“学习要全身心投入”;可以作宾语:“他讨厌学习”;可以作定语:“学习效率”。

1.2.3 句子的构造规则跟词组的构造规则基本上是一致的。主谓、述宾、述补、偏正、联合是句子和词组的五种基本构造规则,不少词组加上句调就成了句子,如“头疼”→“头疼?”

1.2.4 一个短语可以隐含多种语法关系而没有任何形式标志。如“参考资料”,可以理解为述宾短语,也可以理解为偏正短语,没有任何形式的标志,要在具体的语境中作不同的理解,这对于外国学习者来说,也是一个难点所在。

1.2.5 语序相对固定,它和虚词是汉语表示语法意义的重要手段。汉语的语序是表示语法意义的手段之一,因而语法单位的组合顺序不能随便颠倒,如:主语在前,谓语在后;定语在前,名词(中心语)在后。“本子厚”是主谓短语,倘若颠倒一下,“厚本子”则是偏正短语,意思不同;虚词“的”表示从属关系,虚词“和”表示联合关系,“我的爸爸”与“我和爸爸”意义完全不同,它们是短语的结构标志。

1.2.6 注重词语间的语义联系(意合)和语境。所谓“意合”是指词与词的组合、分句与分句的组合是凭着语义上的联系,在形式上没有明显的标志。如“吃苹果”和“吃食堂”,结构上都是述宾关系,但语义关系并不相同。这种意合的特点往往是外国人学习的难点。因为印欧语有明显的以形统意的特点,强调语法成分的形式分布,看到了语法形式,就可以说明语法关系。由于汉语缺乏形态标志,于是在汉语语流中,各块语言单位往往没有形式标志,成分之间结合显得比较松散,移动自由,往往以意洽形。比如“木头桌子”可以是偏正结构,也可以是联合结构,其中没有形态标志,须凭上下文来判断语义。又比如汉语主谓结构比较松散,主谓之间可以停顿,主语也可以省略。“我没有看第一本”“第一本我没有看”“我第一本没有看”三句话,四块语言单位在不影响语义表达的情况下语序排列显得松散自由。有时候几个名词短语都放在句前,如“这个问题,老张的意见组里的人都很有看法”,有时几个动词短语都连在句后,如“我的妹妹出门上街买汽水喝”。再如在复句中间,没有关联词语标示的靠意合组成的所谓“流水句”比比皆是。如“起了大风,从山顶压到谷底,四处横冲直撞,震得窗户嘎嘣嘎嘣响”。(钱乃荣 1990)

汉语语法系统的规范语句常常在日常交际过程中变形,甚至不合语法,但在交际中受特定语境约束,不仅无碍于理解,而且能产生最佳的交际效果。(徐思益 2007)如“张三饼”两个名词在一起成为一个句子,看似不合语法,但是如果放在张三、李四去饭馆吃饭,点菜时“张三饼,李四面”这样的句子却是正确的。

汉语作为第二语言教学语法

1.2.7 汉语语法的其他一些特点:

1.2.7.1 有丰富的量词和语气词。现代汉语量词十分丰富,不仅有物(名)量词,还有动量词,英语没有与汉语相当的量词。汉语的量词不仅有计量的作用,而且有丰富的表意功能,使意义更加具体形象。例如:一帘幽梦,一线希望、一缕忧愁、一弯新月、一轮满月、一钩残月……

汉语的语气词也很有特色。语气词配合语调能够细微地传达各种语气。例如:

- ④ 你买书。(语气肯定)
- ⑤ 你买书吧。(语气和婉)
- ⑥ 你买书吗?(表询问)
- ⑦ 你买书呢?(无疑而问)

英语表达语气靠语调和结构,不用语气词。例如提去北京旅行的建议:英语的表达是“How about going to Beijing?”;而汉语的表达则是“咱们去北京吧?”

1.2.7.2 有复杂的补语系统。汉语的补语种类繁多,有结果补语、趋向补语、程度补语、状态补语、可能补语、量词补语……尤其对于母语非汉语的学习者来说,补语是一个难点。

1.2.7.3 主谓结构可以作谓语。主谓谓语句是汉语中的一种特殊现象,如:“我头疼”“老王星期三上班”……

1.3 什么是语法体系

语法体系有两个含义,一个是指语法结构成分的组合规则和关系所构成的整体。在这个意义上,一种语言只能有一个客观的语法体系。但是在语法学界,由于众多语法研究者的认识不尽相同,所使用的析句方法和术语也就不同,对同一语法现象分析的结果和解释会出现分歧,从而形成不同的语法体系,这一含义的语法体系应该说成语法学体系。

不同的语法学体系都是为了帮助大家认识和运用好各种语法结构的,它们往往大同小异,各有长短,因此学习的时候要细心观察,拿它来同语言事实相印证,采用符合事实的说法。不能因体系分歧而否定学习语法的必要性和可能性。语法学体系的分歧,是人类认识规律决定的,不可避免的。只有通过语法的深入研究才有可能逐步减少分歧。我们有必要分清语法体系的两个含义,知道通常说的语法体系往往是指语法学体系。

二 理论语法与教学语法

2.1 理论语法和教学语法的区别

语法从使用对象、作用、目的角度看,可以分为理论语法和教学语法。我们以“被”字句为例来说明二者的区别。

2.1.1 理论语法即通常所说的语言学语法,它是对语法系统与语法规律做出理论概括与说明,建立一个语法系统理论,着重研究语言的组合关系和聚合关系,着力于揭示语言结构的规律,注重对语言事实各方面的描写。《语法讲义》(朱德熙 1982)是理论语法的标志性著作之一,它是这样讲解“被”字句的:

2.1.1.1 “被”字的作用在于引出施事,“叫、让、给”也有同样的作用。例如:

- ① 杯子被他打破了。
- ② 杯子叫他打破了。
- ③ 杯子让他打破了。
- ④ 杯子给他打破了。

“被”和“给”后有时不带宾语,这往往是因为动作的施事不可知或者不必说出来,例如:

- ⑤ 他被逮捕了。
- ⑥ 衣服全给淋湿了。

“叫、让”不带宾语的时候很少。

2.1.1.2 “被、叫、让”的宾语指动作的施事,动作的受事往往在句子的主语位置上出现,有的时候动词后头另有受事宾语,主语不是直接的受事。例如:

- ⑦ 他被炮弹炸断了右腿。
- ⑧ 他被人家抓住了把柄。
- ⑨ 新买的自行车就让他扎破了后带。

这种句子的主语指某种遭遇的承担者,可看成是一种广义的受事,值得注意的是这类格式里动词的宾语跟主语之间往往有领属关系。

2.1.1.3 “被、叫、让”还可以跟“给”字配合起来使用。例如:

- ⑩ 杯子被他们给打破了。
- ⑪ 杯子叫他们给打破了。

汉语作为第二语言教学语法

⑫ 杯子让他们给打破了。

甚至还可以说:⑬杯子给他们给打破了。

此类格式里动词前面的“给”作用在于引出与事。

2.1.2 教学语法是根据语法教学的要求所制定的语法系统,它以教学服务为目的,以提高语言运用能力为目标,内容是规范的、简洁扼要的、系统的,着重研究语法形式的用法。《对外汉语教学语法大纲》(王还主编 1995)是这样讲解“被”字句的:

2.1.2.1 有标志的被动句是由介词“被、叫、让”来表示的。在口语中多用“叫”或“让”,而在书面语中多用“被”。这些介词是用来引进施动者的。例如:

- ① 我叫一块石头砸伤了脚。
- ② 他让老师好好地批评了一顿。
- ③ 他们那个小组被大家选为模范小组。
- ④ 咱们的报纸叫人给拿走了。
- ⑤ 那个特务还没有被人发现。

2.1.2.2 “被”字句须注意的几点:

- A. “被”字句的主语是专指的。
- B. 动词多有后附成分说明结果,至少是个本身有结果意义的双音动词。
- C. 施事者如不必指出或无法指出,以泛指的人表示。
- D. 否定词要放在介词之前。
- E. 没有什么意义的结构助词“给”可以用在动词前。
- F. “被”有时可以直接用在动词前,并不引进施事。其他介词不能。例如:

- ⑥ 他被宣布为不受欢迎的人。
- ⑦ 那一股土匪不久就被消灭了。

2.1.2.3 在书面语中有“为……所……”或“被……所……”这种格式表示被动。

通过比较我们可以发现:理论语法注重分析句子成分、结构或某种现象出现的原因,探索规律,相对来说比教学语法要更深一层次;而教学语法注重描述“被”字句的用法,还提到了运用的语体,而且教学语法会根据我们实际运用中会犯什么样的错误来指出运用“被”字句需要注意的问题,更像是应用指南。

总之,借用语言学家的表述,理论语法和教学语法的关系就是:“语言学语法把语言作为一种规则的体系来研究,教学语法把语言作为一种运用的工具来学习。”(许国璋 1988)“理论语法和描写语法是教学语法的基础,教学语法是对理论语法和描写语法研究成果的普及、推广和应用,同时也是对理论语法和描写语法的验证。”(张志公 1991)在举例方面,理论语法所举例子内容单一,主要目的在于说明语法问题,不需要太多变化;而教学语法所举的例子比较丰富,也是为了从更多的角度展示该语法是如何运用的,可以

看出教学语法是对理论知识的应用。

2.2 理论语法与教学语法的不同特点

2.2.1 理论语法的理论性与教学语法的实用性

理论语法可以不考虑其对象是否能掌握这些规律及掌握了这些规律后有无实用价值,它只注重如何从科学角度对这些规律进行描写,作理论上的研究讨论。

而教学语法是非研究性的,它的任务在于让学习者能够掌握规范的语法规则,从而进行正确的语言表达,其重点在于应用而不是理论的描写与阐释。因此,教学语法应该注重联系生活实际中实用的语法,服务于学习者的实际交流使用。

2.2.2 理论语法的详尽性与教学语法的简明性

理论语法的理论性决定了必须对语言系统的规则体系进行全面、细致的描写与解释,对一些复杂的、有争议的问题要深入研究探讨,详尽是理论语法所追求的目标之一。

教学语法的实用性决定了它的第二个特点只能是简单明了。因为简单明了是与实用连在一起的,为了让学习者学习语法之后能够掌握常用的、基本的语法规则,尽快收到能够正确表达的效果,教学语法体系就应该简明扼要地描写那些实用的语法规则,并把什么情况下使用它们解释清楚;而对那些不太常用的理论问题、复杂的问题则不必阐释,特别是对一些有争议的问题,理论语法提倡百家争鸣,致力于探讨并提供深入独到的、有说服力的见解;而教学语法则回避或采取一种较通行的处理意见。教学语法做到了简单明了,就变得易学、易懂、易用,符合实用性的特点。

但是需要注意的是,教学语法的简明性并不只是一味强调删繁为简,它也应该是一个完整的、包容性强的语法体系,不求面面俱到地分析解释语法现象,但要能够解决学习者语言应用中常常会遇到的各种语法问题,因此,教学语法需要抓重点和那些常用的基本语法。

2.2.3 理论语法的创新性与教学语法的稳定性

理论语法贵在创新,理论语言学家致力于研究探讨一些复杂的、有争议的问题,不断从新的角度发现问题,用新的方法解决问题,只要能自圆其说,任何新的理论都是值得称道的。而教学语法贵在稳定,应该保持教学语法体系和教学内容的相对稳定:它面向众多的教师和学生,影响广泛,应尽量采用有定论的知识,不采用有争议的学说,对新的观点、学说的态度更加慎重,一旦形成一个教学语法体系,就不能轻易变动。倘若提倡创新,根据层出不穷的各种新理论,每时每刻不断修改自己的教学体系,教学工作将无所适从,出现混乱局面。

但是,教学语法在总体稳定性中应包含渐变的因素,理论语法在不断创新与深化,教学实践的经验也在不断积累,新的研究成果层出不穷,教学语法也应该不断吸收那些已被公认的成熟的理论成果,对教学语法体系中不合理的地方加以修订,不成熟的地方加以完善,使得教学语法更加科学与充实。因而教学语法不能“常变”,也不能“常不变”。

汉语作为第二语言教学语法

2.2.4 教学语法的趣味性

不同于理论语法,教学语法的实用性决定了它应该具有趣味性的特点。教学语法应用于教学,考虑到输入和输出的效率,要尽量避免枯燥乏味的抽象化、理论化的说教,表达要深入浅出,生动活泼,要尽可能减少语法术语的使用,采用普遍的句型模式教学。例如,“了”字的教学,重点不应该放在对它在句中是作结构助词还是语气助词的解释上,而应该通过大量的带有这样的语法点的句型进行练习,同时这些句型应该是结合生活场景的例子,在模拟的生活场景中理解讲授的语法点如何正确、合理地使用,才能更好地调动学生学习语法的兴趣。(张先亮、李爱民 1994,刘钦荣、杜鹃 2004,赵丽君 2010)

2.2.5 教学语法在时间特征上表现为有序性

这也是教学语法区别于理论语法的最基本的特征之一。外国学生在学习汉语时所遇到的语法问题必然有一个先后次序,而对外汉语教材在语法点编排上也是非常讲究这样的次序。尽管我们对此研究的具体成果不太多,目前在教学中还主要凭经验来操作,没有作出科学合理的解释,但广大对外汉语教师普遍有这样的职业直觉。这样的语法点编排次序不是绝对唯一的,而是应该具有菜单的特点。菜单的框架相对稳定,而菜单选项是有限的,可针对不同情况的学习者加以调整,表现出语法教学的多样性。而理论语法的分类标准则没有时间特征,在结构编排上体现的是逻辑顺序(形态、功能等)。

2.2.6 教学语法在空间特征上表现为选择性

理想的基础语法(描写语法)应该提供对全部语法事实的精确描写。而理想的理论语法可根据这些描写把全部语法事实纳入一个规则体系中。它们所追求的是无一例外。教学语法则根据学习者的实际需要选择部分基础语法点进行编排。菜单的并列选择项不需要做到对全部语法事实的穷尽。选择项在轻重详略上有所差异,并不等值。就如词典中的某个字会把所有的义项都列出,但不可能标明该义项使用的频度如何。而在教学中,必须按使用频度和实际需要众多义项作出取舍,不可能做到面面俱到。尤其是在对外汉语教学中,要选择那些对第二语言学习者来说最容易出现问题的部分和最有教学价值的内容。(周子衡 2007)

2.2.7 教学语法在具体展开上表现为词汇化

语法是从大量语言现象中高度浓缩概括出来的使用规则,教学语法的应用本质决定了其必然最终要落实到大量的语言应用中去。而汉语语法具有非形态的特点,语法在结构层面的规则十分有限,大量的规则蕴含在非形态的语义、语用中。外国留学生在在学习汉语词汇时,无法根据有标记的形态来类推语法规则,只能学一个消灭一个。因此汉语的教学语法落实到语言应用中便很自然地表现为对大量词汇用法的学习。相对而言,理论语法的研究人群已经掌握了具体的词汇可以出现的语法结构的位置,其研究往往在已理解文本的前提下对语言现象进行归纳分析,只举例稍加印证规则的正确性,不可能要求研究者或学习者本身必须用该语法规则来提高自身语言应用能力,因此理论语法的词汇化倾向不明显。如“从来”表示从过去到现在都是这样,但是“它常常是出现在否定句

中”，这样的用法对于理论语法研究人群来说是已经掌握但由于没有分析过，或许还没有意识到的规则，但是对于汉语教学，尤其是汉语作为第二语言教学的学习者来说，如果词汇和语法分家，只讲语法规则，不讲具体词汇所限制的语法规则应用范围，则容易使学习者将语法规则扩大化，出现“他从来去上课”这样的错误。教学语法不是向学习者灌输语法知识，而是要让他们运用实际语法规律，正确地遣词造句，因而在具体展开上需要具体化、细化到每个词汇的用法，有学者已经提出一些具体的设想，例如建立以虚词为核心的词汇—语法教学模式。（吴勇毅 2002，李晓琪 2004）

2.2.8 教学语法的实践性评估方式更加直观可信

一门学科要健康发展必须要有相对独立的评估体系。对外汉语教学语法体系是否科学，留学生学习汉语的实际效果是其最直观的检验方式。每年数次不同级别的汉语水平考试(HSK)可以算是目前最权威的客观性评估手段。而具体教学过程中针对教学语法体系和语法教学手段的主观性评估几乎每天都在进行。一个优秀的对外汉语教师会根据留学生的反馈不断调整自己的教学内容和策略。对外汉语教学语法体系正是在这种良性互动中逐渐发展成熟起来的。而理论语法着重于体系内部是否合理，能否自圆其说。内部评估由于有倾向性选择的缺陷，评估结果并不可信。基础语法的大量实例可以作为比较直观可信的外部评估方式。然而汉语的基础语法研究还十分不足，对理论语法的很多研究领域无法提供有效评估。而教学用的理论语法缺乏实践性，学生的考试属于知识考试而非能力考试，因而不能作为评价其理论科学与否的手段。（周子衡 2007）

2.3 教学语法的评价标准与定位

陈海洋(1991)认为所谓的理论语法就是语法学家按照自己的语言观和方法论对某种语言的语法所做的分析和描述，汉语的理论语法如《语法讲义》《中国话的文法》等。而教学语法就是根据语法教学的要求所制定的语法系统。《暂拟汉语教学语法系统》和《中学教学语法系统提要》就是汉语的教学语法。郭熙(2002)也认为上述解释在学术界一般是认可的。要给理论语法和教学语法下一个精确的定义并不简单。从直觉上，我们都认为有必要把这两者区别开来。常见的思维习惯是把这两个概念和现实中存在的语法体系简单对应。但久而久之，现实中的语法体系所具有的特征替换了原来的概念，似乎中小学采用的暂拟系统或系统提要就是我们原本所指的汉语教学语法。类似的看法在学术界十分普遍，如“教学语法，顾名思义就是指学校语法，包括所使用的语法教材”。（张先亮等 1994）张志公(1997)认为：“教学语法又称学校语法。这个学校是 school 的意思，指中学、小学，不包括大学，所以用个更通俗、简单的说法，所谓的‘教学语法’就是指教中学、小学的学生学习的语法系统、教材和方法。”这样的看法在逻辑上有值得商榷的地方。正如说的未必就是口语语体，写的也未必就是书面语语体，用于学校教学的未必可以归为教学语法。高更生(1996)的《汉语教学语法研究》认为教学语法内部可以分为大学教

汉语作为第二语言教学语法

学语法和中小学教学语法,大学教学语法又可以分为大学基础课教学语法和大学选修课以及研究生课教学语法。如果按照这样的说法,大部分理论语法著作都曾作为教学讲义,也都可以归在教学语法的范围内了。另外,想写教学语法,最后却写成了理论语法但仍冠名为教学语法的情况也实际存在。因此判定是不是教学语法,不能简单地依据其名称,也不能依据其使用的场合和目的,而需要有特定的评判标准。教学语法是为教学服务的,而且学生通过语法的学习的确能真正有效地提高其掌握语言并运用语言的能力,那么这样的语法就更贴近教学语法的实质。用教学语法的这条功能标准来稍加评判的话,作为第一语言教学的中小学教学语法的教学效果显然不如作为第二语言教学的对外汉语教学语法。

可以这么认为,《暂拟汉语教学语法系统》、《中学教学语法系统提要》以及众多版本的现代汉语教材大体上属于教学用的理论语法,是一种简化版的理论语法。《现代汉语八百词》(吕叔湘等 1996)具有基础语法的特点,无论对理论语法还是教学语法都有很大的参考价值。《实用现代汉语语法》(刘月华等 2001)是借鉴了理论语法模式的基础语法,从严格意义上讲还欠缺教学语法的主要特征。相比较而言,《实用对外汉语教学语法》(陆庆和 2006)比前者更进一步,增加了部分教学语法的色彩。《外国人学汉语难点释疑》(叶盼云、吴中伟 2006)和《对外汉语教学语法释疑 201 例》(彭小川等 2004)则是带有典型教学语法色彩的基础语法点汇编,虽然贴近语法教学,但并没有体现教学语法的动态特征。总之,无论是在汉语作为第一语言教学的领域还是作为第二语言教学的领域,符合教学语法标准的系统专著几乎没有,但符合该标准的零散论文却大量存在,符合该标准的非系统的教学事实也大量存在,特别是在对外汉语教学领域。一套教学效果良好的对外汉语教材中所编排的语法点系列本身就具有教学语法的特征。教学语法模式可以多样化,语法教学的具体策略更可以不拘一格,但教学语法的实质却始终不变:帮助学习者最终掌握目的语。(周子衡 2007)

由于对教学语法的理论研究还不太充分,因此目前对“教学语法”只能提供一个基本的框架性的定位。我们选择卢福波(2002)的认识来界定:所谓教学语法,就是依据学习者的学习目的选择语法内容,再把教与学的规律、方法融入其中,使之形成一个水乳交融的整体。因此,教学语法不能脱离学习者的实际需要,一厢情愿地只考虑汉语语法本身的系统性问题,而要突出汉语的特点,根据学习者学习目的和基本条件确定语法教学体系,把这种教学应遵循的规律、方法及学生第二语言的习得方法、特点融入语法教学体系当中,如:选择哪些内容,从哪个角度、用什么方法教学等,这是教学语法和理论语法既有联系又有区别的根本所在。

2.4 理论语法和教学语法的联系

教学语法和理论语法都建立在基础语法的基石上。两者通过共同的基石互相产生