

高等学校教学参考书

《日语》(第三册)

教师参考书

周炎辉 编

人民教育出版社

高等学校教学参考书

《日语》第三册

教师参考书

周炎辉 编

人民教育出版社

内 容 提 要

本书是供使用《日语》第三册（湖南大学外语教研室日语组编 周炎辉主编）的教师参考的。

书中每课有：目的要求、词汇讲解、语法讲解、课文译文、课文分析讲解，课外读物译文、练习答案等。本书亦可作为日语自学者参考。

高等学校教学参考书
《日语》（第三册）
教师参考书
周 炎 辉 编

人民教育出版社出版
新华书店北京发行所发行
天水新华印刷厂印装

开本850×1168 1/32 印张10 字数 241,000

1980年12月第1版 1982年4月第2次印刷

印数 14,501—22,500

书号 9012·077 定价 0.88元

编者说明

这本参考书是供使用《日语》第三册（湖南大学外语教研室日语组编 周炎辉主编）的教师参考的。

《日语》第三册共分三个单元，参考书相应地写了三个单元的说明，说明内容包括：该单元的教学目的与具体要求，该单元教学的重要性，教材编者的语法观点，对教学方法的建议等。

对于每一课书，参考书在如下几方面提供了参考资料：一、目的要求：提出该课的教学目的与具体要求；二、词汇讲解：讲解该课的重点词汇，讲解构词法，进行词汇辨异，列举常见搭配，说明某些单词的使用、接续、活用、读音、书写等方面应注意的事项等；三、语法讲解：阐述教材编者的语法观点，为教师备课提供一些背景材料和例句，在理论上适当向深度、广度方面展开，提供一些教学方法方面的建议等；四、课文译文：译文以正确通顺为原则，不强调意译；五、课文分析讲解：配合该课语法（或翻译基础知识）教学，逐段逐句分析讲解课文，指出学生在理解上容易发生的错误等；六、课外读物译文：在提供参考译文的同时对个别长难句作出说明；七、练习答案。

高等学校理工科本科四年制试用《日语教学大纲（草案）》中规定：高等学校理工科公共日语（第一外语）的教学时数为，工科不少于240学时，理科300学时左右；分四个教学阶段，第一阶段80学时，第二阶段90学时，第三阶段70学时，第四阶段60学时。参照这个教学大纲，《日语》第三册第一课到第十二课相当于第三阶段（70学时）的教学内容，第十三课到第十五课的翻译基础知识教学应划入第四阶段中。因此，整个第三册大约可以用80—90学时来进行教学。

这本参考书写得比较详细，供任课教师取舍，绝不意味着全部内容都要向学生讲授。如果可以把教材比作电影文学剧本的话，这个参考书只是对编写分镜头剧本的一些建议，教师的教案才是真正的分镜头剧本，任课教师的匠心自会体现在分镜头剧本中。

本书经顾明耀同志、任犀副教授审阅，编者谨志谢忱。

编者水平有限，欢迎同行和先辈们指正。

周 炎 辉

1980年10月

目 次

第一单元说明·····	1
第一课·····	10
第二课·····	35
第三课·····	63
第四课·····	84
第五课·····	109
第六课·····	127
第七课·····	145
第二单元说明·····	166
第八课·····	169
第九课·····	188
第十课·····	206
第十一课·····	225
第十二课·····	244
第三单元说明·····	260
第十三课·····	265
第十四课·····	283
第十五课·····	302

第一单元说明

第一单元共七课（第一课——第七课），主要任务是：在继续扩大词汇量、巩固词法知识的基础上，开展句法教学，注意对学生进行句子分析的训练，使学生做到能准确地理解句子的含义，初步达到能借助词典阅读与课文难易程度相近的科普读物的水平。

具体要求：

- 一、掌握课文中出现的单词；
- 二、能译述课文；
- 三、能分析句子成分的搭配和说话人的陈述方式；
- 四、能分析复合句中主句与从句或分句与分句的关系，能分析长难句。

五、能读懂课外读物，并能借助词典阅读难易程度与课文相近的文章。

关于句法教学，我们首先必须重新认识一下它在日语教学中的重要性。

在我国过去的日语教学中，对句法教学，较之词法，不能说已有了足够的重视，甚至可以说，在不同程度上还存在轻视句法教学的倾向。

究其原因，看来无非是认为句法不如词法重要，或者认为词法学好了句法自然迎刃而解。诚然，在语法研究（狭义的）的大部分中，词法是基础，离开了这个基础，就无从展开句法的研究和教学。但这绝不意味着词法的研究和教学可以离开句法。实

际上，这两个部分是紧密联系，互相渗透和互相促进的。以用言的形态变化这个语法范畴的教学为例，我们讲解用言有几个形态以及各种动词、形容词、形容动词的形态变化表，自然是属于词法教学的范围；然而我们讲用言连体形时，除了要涉及到“体言”这个词法概念外，还必然要涉及“定语”这个句法概念，讲用言假定形时，除了要涉及“接续助词”这个词法范围的概念外，也势必要涉及“状语”“从句”这些句法概念。由此可见，孤立的词法教学是不存在的。

那么，是不是只要在词法教学过程中顺便讲点句法知识就行，而不需要单独讲句法了呢？事实上，有许多问题不是词法范围内能够解决的，必须在句法教学中去解决。学生平时提出的许多疑难问题中，很大一部分是句法方面的问题。下面是一位日语教师告诉笔者的一个例子，提问的人是一位低年级学生：

我对“私は自転車で学校へ行かない”一定要译作

“我不骑自行车上学”不理解，“ない”是否定“行く”的，为什么不能译成“我骑自行车不上学”呢？如果说“我骑自行车（的话就）不上学”，日语应该怎么表达呢？

这个问题显然不是词法范围内能解释的，我们要告诉他，“ない”不单否定了“行く”，它否定了“自転車で学校へ行く”这整个结构，这就非从句法的角度来着手不可。

下面是一位学过词法的理工科学生向笔者提的一个问题：

“すべての無理数が有理数 a を用いて $\sqrt{a}$ とか $-\sqrt{a}$ と表されるわけではない”(见教材第三册第3页倒数第十行) 这个句子，译作“并不是所有的无理数都能用有理数 a 表示成 $\sqrt{a}$ 或 $-\sqrt{a}$ ”，根据上下文来看，这样译是对的。但是，为什么不能译作“所有的无理数并不是都能用有理数 a 表示成 $\sqrt{a}$ 或 $-\sqrt{a}$ 的”，或译作“所有的无理数采用有理数 a ，

并不能表示成 $\sqrt{a}$ 或 $-\sqrt{a}$ ”呢？

这个问题显然也只能从句法角度去解释，按照我们的句法观点，就是从“说话人的陈述方式”的角度去解释。

一个学生如果缺乏足够的句法知识，他理解和运用日语的能力就受到很大的限制，甚至常常发生误解和误用。例如，对下面这样一个多层复合句，有的学生因为没有正确理解它的层次关系，就发生了误解：

有限小数や循環小数は有理数であるから、無理数を小数で表すと、循環しない無限小数になる。／因为有限小数和循环小数是有理数，所以若用小数表示无理数，就得出不断循环无限小数。

误译：因为有限小数和循环小数是有理数，所以要用小数表示无理数，于是就得到不断循环无限小数。

发生这种错误的原因，一方面当然是没有认真考虑内容，但在语法方面也错误地把这个句子分析成了带表示条件的从句的主从句（再把从句分析成主从句）。其实这是一个带表示原因的从句的主从句，而主句本身又是一个带表示条件的从句的主从句。这样的问题当然只能在句法教学中解决。

此外，日语中存在着歧义结构和歧义句式（不是因理解错误而产生的歧义，而是指结构或句式本身产生的歧义），例如教材第三册第6页倒数第十行到倒数第八行的一个句子：

その後、 $\sqrt{3}$ や $\sqrt{5}$ なども無理数であることが発見され、ソクラテスがそれにたいへん感心したことをプラントが書き残している。

译文一：后来发现， $\sqrt{3}$ 和 $\sqrt{5}$ 等也是无理数，柏拉图写下过这样的话：苏格拉底对这些发现非常佩服。

译文二：柏拉图写下过这样的话：后来发现 $\sqrt{3}$ 和 $\sqrt{5}$

等也是无理数，苏格拉底对这些发现非常佩服。

从上面两种译文可以看出，译文一的理解是：“……ことが発見され”与“……プラントが書き残している”并列；译文二的理解是：“……ことが発見され”与“ソクラテスが……感心した”并列。这些歧义结构和歧义句式当然不是词法研究的对象，而应是句法研究的对象。

鉴于句法教学的重要性，我们在教材的安排上，给予了一定的重视。在第一册中，语音阶段结束后，第二单元的学习一开始，我们就安排了句子成分（第六课、第七课）、句子类别与存在句（第七课）等句法内容，并重点学习了判断句句型。可以说，我们安排的语法学习内容，就是从简单的句法教学入手的。在此基础上才开展第三单元和第二册三个单元的词法学习。即使在词法学习阶段，也穿插了一定的句法学习，例如第一册第三单元的“主谓谓语句”（第十二课）、主从句的简单概念（第十五课），第二册学习动词语态时的句型变换等。现在我们又安排一个单元，进行句法专题教学。

要进行句法教学，就必然牵涉到句法观点问题。大家知道，在语法方面，日本的学派较多，词法方面有分歧不待说，句法观点方面的分歧尤甚。我们准备在这里详细介绍和评价各种观点，只想简单介绍一下对我国的日语研究与教学影响较大的两种观点，然后介绍一下我们这套教材的句法观点。

橘本進吉^{はしもとしんきち}（1882—1945）的语法理论在日本是影响比较大的一种理论，对我国日语界的影响也很大。他的句法观点集中表现在“文節論”^{ぶんせつろん}（我国一般译作“句节论”）上，我国陈信德先生早期的句法观点基本上也是“句节论”，这反映在他的旧版《科技日语自修读本》中。后来，陈信德先生又接受了日本的“題述論”^{だいじゆつろん}的观点，而把“句节论”与“题述论”冶为一炉，这反映在他的《新编科技日语自修读本》和他的遗著《现代日语的句法》（载于北

京对外贸易学院编辑的《日语学习与研究》1980年第一期，第二期，第三期，未完)中。在我国出版的其他日语书中，有采取“句节论”的，有采取“题述论”的，也有将二者冶为一炉的。

“句节论”把日语句子比喻成一根竹子，而把句子中的最小单位比喻成竹节，所以叫句节。例如：

梅の花が咲いた。

————— ………句节

————— ………连句节

————— ………连句节

划分句节的根据是一个句子中发音上的断续，每个句节是一个独立词，或一个独立词加一个（或两个以上）附属词构成。一个句子分析成句节后，再根据句节之间意义上的亲疏关系组成连句节，最大的连句节便是句子。

句节论重视结构形式，它的优点是使得句子有可能从结构上来进行分析了。它的问题是：一、从结构上分析句节，又从意义上连成连句节，这就造成了一些无法解决的矛盾，例如：“梅の花が”组成连句节是认为它们之间存在修饰关系，结果就成了“梅の”修饰“花が”，即定语句节修饰主语句节了。其实它们中间的关系应当是：“梅の”“修饰“花”，词组“梅の花”再接が构成主语。二、句节论不重视人们在运用语言进行交际时的有意识的行为——陈述作用。

句节论根据句节在句中的地位，分别把各种句节叫做主语句节、谓语句节……等，句节论认为支配句子的是主谓关系。后来出现的“题述论”批判“句节论”以及其他承认主谓关系的语法理论，把“句节论”等称为“主^{しゅ}述^{じゆつろん}论”。 “题述论”（例如三上^{みかみあきら}章）认为，支配句子的不是主谓关系，而是题述关系，它把一个句子分成“主题部”（或叫“题目部”）和“叙述部”两大部分，而把主语

降格到和宾语、补语、状语一样的地位。“主述论”和“题述论”看来是十分对立的。

笔者认为，题述论重视说话人的陈述作用，是其优点，而且它在研究提示助词的作用方面作了可贵的贡献。但是，过份强调说话人的陈述作用，就难免导致对于句中实词之间的客观搭配规律的忽视。例如，对下列三个句子，在题述论看来，可能是没有区别的：

a 私は 食べてしまった。 / 我吃完了。

主 语 谓 语 (主述论)

主题部 叙 述 部 (题述论)

b りんごは 食べてしまった。 / 苹果吃完了。

宾 语 谓 语 (主述论)

主题部 叙 述 部 (题述论)

c りんごは 食べられてしまった。 / 苹果被吃完了。

主 语 谓 语 (主述论)

主题部 叙 述 部 (题述论)

笔者认为，在这三个句子中，虽然都用了は，因而表现了说话人提出一个事物来要求谓语加以强调说明的陈述作用，这是它们的共同点，但同时又存在着不同的实词搭配关系，即句a中存在“私が食べる”这种主动语态的主谓关系，句b中存在“りんごを食べる”这种动宾关系，句c中存在“りんごが食べられる”这种被动语态的主谓关系，这是它们的不同点。

我们中国人进行日语句法研究和教学的目的，在于帮助中国学生更快更好地掌握日语。怎样能使我国学生更容易正确理解日语句子，怎样能使我国学生更容易依据一个比较科学的准则仿造出正确的日语句子，就应该怎样做。这是我们的出发点。因此，应该在继承日本和我国研究日语句法的成果的基础上，认真结合

我国学生的认识规律，摸索一下日语的造句规律。鉴于这种认识，我们在这套教材中，尤其是在第三册的第一单元，作了一次尝试。我们的看法肯定不够完善，甚至有谬误，希望得到使用这套教材的同志们的指正。

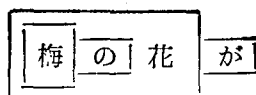
下面就来看看我们的观点与“句节论”“题述论”的异同。当然，这里所谓异和同，都是相对的，而不是绝对的；有时在形式上虽然相同，在出发点上却是完全不同的。

首先看看对一个句子的分析法。题述论是采用二分法，首先把一个句子分析成两个部分，即分析成主题部与叙述部。句节论采用多分法，即分析成主语、谓语、宾语、补语等。我们也采用多分法，与题述论异，与句节论同。作为句子成分的下位概念，即句子的最小单位，句节论用“句节”这个单位，我们用“句素”这个单位。“句节”与“句素”，形式相似，实质迥异。句节是按语音的断续划分的单位，其形式有两种：一、一个独立词加一个或两个以上的附属词，二、单个独立语。句素是按句中实词与实词之间的关系划分的单位，每个句素中都含有“基本语义成分”与“关系语义成分”两个成分，其形式有三种：一、实词加虚词（一个或两个以上），二、实词通过形态变化，三、实词通过词序。从表面上看，句节的第一种形式相当于句素的第一种形式，句节的第二种形式相当于句素的二、三两种形式，但二者的实质不同。这从句节扩展成连句节、句素扩展成扩展的句素的过程中就可以清楚地看出来：

句节的扩展过程：梅の花が（“梅の”修饰“花が”）

句素的扩展过程：梅の花が（“梅の”修饰“花”，“梅の花”再加が）

勿宁说，“句素”的形式更接近^{ときえだともき}時枝誠記的^く“句”，如用时枝的^{いれこがたこうぞう}“套盒式结构”（入子型構造）来表示，则为：



但不同的是，时枝认为上例中的“の”“が”都是表示主体立场的“辞”，而我们认为是表示实词之间的、客观存在的搭配关系的“关系语义成分”。关于时枝的观点，我国似无人采用，这里就不详谈了。

在具体分析句子时，我们引导学生先注意句中实词的搭配关系，然后再注意表现了说话人的陈述态度的陈述方式。这二者的综合，就是一个既表现了客观事实又表现了说话人的陈述态度的、意义完整的句子。例如，对于“私はりんごを食べてしまった”这个句子，我们首先要注意“私がりんごを食べる”这一搭配，再注意“……は……てしまった”这一陈述方式。看来，句节论似乎是看重前者，而不太重视后者，题述论则正好反过来。

在进行句子分类时，句节论根据句中的主谓关系，分成简单句（たんぶん单文）、主从句（こうぶん合文）、并列句（じゅうぶん重文）三类，而题述论根据题述关系分成有题句（ゆうだいぶん有题文）、无题句（むだいぶん无题文）、略题句（りやくだいぶん略题文）等。我们也主张根据句中的主谓关系来划分句子的类别，但我们主要参照山田孝雄（1873—1958）的观点，作如下分类：

简单句（たんぶん单文）

复合句（ ふくぶん 複文）	{	包孕句（ ゆうぞくぶん 有属文）
		主从句（ こうぶん 合文）
		并列句（ じゅうぶん 重文）

这种分类法与上述三分法的不同是，我们从主从句中另外分出了一种包孕句，这是因为我们认为下列两类句子是不同的：

a、雨が降るので行くのをやめた。／因为下雨，所以不去
了。

b、象は鼻が長い。／象鼻子长。

c、私買ったのはこれです。／我买的是这个。

a句是“主从句”，从句“雨が降るので”独立于主句之外，去掉它也不影响主句的存在。可是b句和c句就不同了，b句中从句“鼻が長い”是作全句的谓语的，去掉它整个句子就不成立了；c句中从句“私買った”是作全句的主语的，去掉它整个句子也不存在了。因此，b、c两句有别于a句，我们把这种以从句作为句子成分的句子叫做包孕句。包孕句是英、俄语中没有而日、汉语中都有的一种句子，我们必须正视这一特点。而且，由于汉语中也有包孕句（例如“象鼻子长”“我买的是这个”都是包孕句），所以我国学生非常容易接受。

为了帮助使用这套教材的同志了解教材中的句法观点，以上作了一个简单的介绍。在教学中，学生不太容易理解的是“句素”

“陈述方式”这两个概念。关于句素，这本参考书的第一课语法讲解中，将用同英语对比的方法作一通俗的说明，可供参考。关于陈述方式，也可简称为“式”，这是一个语法范畴。“式表示说话人对行为动作与现实的主观态度。”（高名凯、石安石主编《语言学概论》第163页，中华书局，1963年）它在日语里有着丰富的表现形式，形成日语的一大特色。陈信德先生在他的遗著《现代日语的句法》中把“陈述方式”叫做“述怀的部分”，陈先生也是承认这一语法范畴的。这个问题，是我国学生学习上的一个难点，教学中要充分注意。

第 一 课

目 的 要 求

本课的教学目的是：使学生掌握日语句法分析的基本单位——句素和扩展的句素的概念，构成句素所用的语法手段，句素和扩展的句素的构成形式，为下一步学习句子成分奠定基础。

具体要求：

- 一、正确掌握句素的概念；
 - 二、掌握构成句素的三种语法手段；
 - 三、掌握句素和扩展的句素的构成形式，能就具体的句子划分句素；
 - 四、理解词组与句素的区别。
- 在教学过程中，注意复习词法知识。

词 汇 讲 解

一、对于音读名词，先讲解第4号单词“数”，即可引出八个含有词素“数”的名词，即：

- | | |
|---------|---------|
| 有理数（1） | 整 数（5） |
| 无理数（2） | 分 数（3） |
| 自然数（6） | 小 数（9） |
| 数 字（13） | 平方数（29） |

二、词类的转换：动词变成连用形，可变换成名词，这在第二册第二课和第三课学习一段动词和五段动词的形态变化时已经学过。本课出现的这种单词有：

“終わり”（10）由“終わる”（自五）转成。

“問” (21) 由 “問^とう” (他五) 转成。

三、本课出现的复合词的构成情况：

限りない (15)

这是一个复合而成的形容词，原为主谓结构的词组，即：
限りが^{ない}。

引^ひ続く (17)

由 “引^ひく” 的连用形和 “続^つく” 复合成的复合动词，主要词义是由下位词给出的。以 “引 (き)” 为上位词的复合动词中，也有由 “引^ひく” 表示 “拉” 的意义的，如：

ひきあげる [引上げる] (他一) 拉上，提高

ひき入れる [引入れる] (他一) 拉入，曳入

ひきつける [引付ける] (他一) 拉近，痉挛

選^ひび出す (31)

由第二册第四课学过的 “選^ひぶ” 和 “出^だす” 构成。在这个复合动词中，主要意义由上位词给出，“出^だす” 只有辅助意义。在复合动词中，下位词 “だ^す” 常表示两种辅助意义：

(一) 表示动作由里往外，例如：

選^ひび出す / 选出

引^ひきだす / 抽出，拉出，提出

(二) 表示动作开始，例如：

読^よみだす / 读起来

降^ふり出^です / 下起 (雨) 来

“做^なう” (22) 以前学过的 “習^{なら}う” 辨异：这是两个同音同义但汉字写法和意义、用法不同。“做^なう” 是 “模仿”，“仿效” 的意思，是自动词；習^{なら}う” 是 “练习” “学习” 的意思，是他动词。其搭配例如：

例に^なぞう / 照例题