

中文社会科学引文索引 (CSSCI) 来源集刊

中国知网 (CNKI) 全文收录

DUIWAI HANYU YANJIU

对外汉语研究

上海师范大学《对外汉语研究》编委会 编

第九期



商务印书馆
The Commercial Press

中文社会科学引文索引(CSSCI)来源集刊

中国知网(CNKI)全文收录

对外汉语研究

第九期

上海师范大学

《对外汉语研究》编委会 编



商务印书馆
The Commercial Press

2013年·北京

图书在版编目(CIP)数据

对外汉语研究. 第9期/上海师范大学《对外汉语研究》
编委会编. —北京:商务印书馆, 2013
ISBN 978-7-100-09861-8

I. ①对… II. ①上… III. ①对外汉语教学—教学
研究—文集 IV. ①H195-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 057893 号

所有权利保留。

未经许可,不得以任何方式使用。

DUIWAI HANYŮ YANJIU

对外汉语研究

(第九期)

上海师范大学《对外汉语研究》编委会 编

商务印书馆出版

(北京王府井大街36号 邮政编码 100710)

商务印书馆发行

北京瑞古冠中印刷厂印刷

ISBN 978-7-100-09861-8

2013年8月第1版

开本 787×1092 1/16

2013年8月北京第1次印刷

印张 13 1/4

定价: 34.00 元

《对外汉语研究》编委会

名誉主编：张 斌

主 编：齐沪扬

编委会成员(按音序排列)：

陈昌来	崔希亮	范开泰	范 晓	古川裕〔日本〕
李宇明	陆俭明	孟柱亿〔韩国〕	潘文国	齐沪扬
邵敬敏	沈家煊	石定栩〔中国香港〕	史有为〔日本〕	
吴为善	信世昌〔中国台湾〕	张谊生	赵金铭	

本期执行编委：齐沪扬 吴为善

本期执行编辑：姚占龙

目 录

对外汉语研究

- 习得与语向自整理能力 史有为 1
- 新加坡小学华文新课程下汉字教学的实证研究 赵守辉、黄 蒙 29
- 从跨文化视角谈汉语教材中词语注解的编写 赵 明 41
- 面向对外汉语教学的否定副词“没”“不”的对立特征考察
..... 刘相臣、丁崇明 53
- 对外汉语教学听说读写课程顺序模式的实践性研究 邱 睿 63
- 对外汉语报刊阅读课文化教学的几个问题 胡晓萍 76
- 国际汉语教师话语策略刍议 王祖嫒 85
- “对外汉语教学语料库”与《汉语水平大纲》的修订 刘慧清 94
- 认识世界,开阔视野,积累知识,学习借鉴
——《世界文化通论》的编写理念及其他 马树德 105

汉语本体研究

- 复合事件的语义结构与现代汉语述结式的成立条件分析 詹卫东 111
- 关于辞书中词性标注的几个问题 曹 宏、袁毓林 142
- 也谈“随着 $N_1 + (\text{的}) + V, N_2$ 越来越 A”格式 宋 晖 154
- 话语标记“不”的“信息修正”指示功能及其虚化 胡建锋 169
- 再议指示词“这”“那”的指称标记性 李 虹 180
- 《现代汉语描写语法》与汉语教学
——2012“汉语与汉语教学研究座谈会”纪要 189

补白

中国语言学书院 2012 现代语言学核心课程研修班首次开班	28
商务印书馆 2012 年度语言学出版基金评选揭晓	62
商务印书馆举办“2013 中青年语言学者沙龙”	84
《汉语量词图解词典》(汉英版)由商务印书馆出版	93
《漫话中国人》由商务印书馆出版	110
《阳光故事汇》由商务印书馆出版	141
《汉语儿歌挂图》由商务印书馆出版	153
《微观西藏》(汉英版)由商务印书馆出版	168
2013 年商务印书馆语言学出版基金评审工作启动	179
《商务馆体态语小词典》由商务印书馆出版	188
北京语言大学将主办中国语言学书院 2013 年核心课程研修班	210
《商务汉语 800 句》(汉英版)由商务印书馆出版	212
《对外汉语研究》征稿启事	211

习得与语向自整理能力*

史有为

摘 要:本文针对语言 Acquisition 有关的译名(如“习得”)进行梳理,并在此基础上针对乔姆斯基的获得理论与何克抗的“语觉论”提出不同的认识,其中包括“语言养成”(cultivation of speech)概念以及语言养成的互动-互制统一模式(the unified model of interaction and inter-restriction)和语向自整理能力(capability of self-arrangement for languages)的解释。互动-互制统一模式包括在先天和后天,意识和潜意识,诱导语和真实语言、听和读、说和写、口语和书面语、语音和文字、课堂和课外、自主养成与外力培养等方面的相互促进与制约。语向自整理能力是一种假说,包括四个方面:1. 理解是人对语言和客体间关系的语向自整理。2. 语向自整理能力是潜意识下的一种认知和逻辑的能力。3. 翻译是语言间自对应能力。4. 语向自整理能力来自人的认知能力与人脑机能的非凝固状态,是在后天条件的影响、制约下的一种先天能力,受制于多种因素,需要多种内外因素的配合。

关键词:习得/获得;语言养成;互动-互制;语向自整理能力

一、“习得”等术语的梳理

1.1 关于乔姆斯基的 device 和 acquisition 的译名

自从乔姆斯基针对旧有的“刺激-反应(S-R)”学说和“模仿-记忆/学习/强化”学说,提出 Language Acquisition Device(LAD)假说^①,语言学界为之大大震动,拥护和反对的论与辩随之针锋相对,风浪不断。这一假说在中国或汉语语言学界曾被翻译为“语言获得机制”,以后又被许多论著改为“语言习得机制”,并与前者混合使用至今。仔

* 本文由《中国语教材研究序论》原第一段移出,与笔者的《“习得”的含义和用法》(《世界汉语教学》1988年第2期)合并后修改增补重写而成。

① 乔姆斯基是在1966年的《Topics in the Generative Grammar》(Mouton and Co.)提出LAD假说,而后又在1985年的《Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use》(Praeger)进一步完善了该假说。

细考察一下原文,就会发现 device 是一种实体,而汉语的“机制”是一种关系、原理、规律,对应的应该是英语的 mechanism。因此,从字面上看 device 应该翻译为“装置”。按照乔姆斯基原本的思想,假说中的 device 显然接近于指大脑中的实体,一种可以容纳普遍语法(UG)知识以及原则和参数,可以指挥儿童获得不同语言语法的生理-心理实体。对乔姆斯基的假说而言,外部的语言接触只是一种对该 device 的触发,几乎相当于一种只要满足一定年龄和一定程度语言接触即可打开的“开关”而已。我们现在的翻译显然是不准确的,是容易引起误会的。^①

按照乔姆斯基的原意,其假说并非“习”而所“得”,而主要是一种天赋所致的“触发并内设参数值而得”,即使有“习”也并非主要和基本部分。Acquire/Acquisition 词义中不含手段或限定成分,是个中性词,既不含先天义,也没有特别强调的后天义,“获得”与之对应较为合适。即使 acquire/acquisition 含有某些“习而得”之义,但相较之下“获得”也更能符合乔姆斯基原意,更能说明其非后天“习而得之”的内在心智假说。这样看来,乔姆斯基的理论应该翻译为“语言获得装置”才较为妥帖些。^②

1.2 “习得”的来源与含义

汉语在古代有“习得”这一种词组性组合,一向与“猎得、赚得、思得”等作为同一种非熟语性自由组合看待,是两个较为自由的成分在语义上的简单组合,意为“学习而得”,并未熟语化,也无专指义。而现代汉语也未见将其作为“词”的用法。这种情况一直延续到 20 世纪八九十年代,中国应用语言学界才开始使用“习得”。词典则晚至 2005 年才收入。原因可能就是“习得”一直未熟语化,未获得作为“词”的身份。^③

① 日语对乔姆斯基 LAD 中的 device 翻译为“装置”或“机构”,显然比汉语翻译得更为准确。在中国的自然语言处理学界中,device 仍有翻译为“装置”的,保持了乔姆斯基的原意。汉语中的“装置”系借自日语,对应英语的 device。日语“装置”(souchi),名词与汉语相同,意思是“为一定使用目的的机械、设备”,日语最早书证见于 1837—1847。(为简便起见,本文在引用日文时一律改用中国汉字字形,特此说明)

② 目前许多中国的论文和语言学词典绝大部分使用“语言习得机制”对应 LAD。而日语对乔姆斯基 LAD 的规范翻译是“言语获得装置”,也有译“言语获得机构”(《应用言语学事典》,〔日本〕研究社,2003),都说明其原意是一种实体。显然,日语翻译比汉语翻译更为准确。

③ 自古以来,“习得”这一词组只在文言中使用,并未词汇化或专指义化。而且“习得”还有“许可学习”之义,与“拿得、看得、吃得”等词组同一类型。《现代汉语词典》直到 2005 年的第 5 版也才收入该词,解释为“通过学习而获得:语言~”。可见该词在现代汉语中长期并未能作为单词存在;而且,从其举例观之,也显见是因为引进外来的应用语言学理论并作为应用语言学用语才得以作为单词出现。这一情况可以与“获得”比较。“获得”早在汉代已成词,例如汉·焦贛《易林·既济之大》:“蒙庆受福,有所获得,不利出城。”“习得”古代虽然可以组合,但一直未见成词。二者的差别就在于“获”和“习”的语义构成。“获”的语义已经包含结果成分“得到”,过程已经被封闭。而“习”在古汉语中,最初意为鸟练习飞行,以后引申为“练习,复习”。《论语》“学而时习之”中,“习”即练习、复习之义。与表示“学习”义的“学”对举,即充分说明二者的不同。同时,“习”也引申出另一意义,即学习义。如《吕氏春秋·听言》:“蓬门始习于甘蝇。”含义中完全没有结果成分,是一个过程开放的动词。因此当“获得”出现时,“得”成为多余成分,说明整个组合已经被熟语化、专指化。而“习得”在古代至近代始终处于一种单纯句法构成的状态,没有熟语化,也没有专指化。直到“习”无法单用的现代,直到中国的语言学从外国引进了新概念,才实现单词的身份。

对于 acquisition, 中国本来只是用“获得”去翻译的, 后来又怎么增加了“习得”一译呢? 这显然是受到了日语的影响。日语由于有形态限制, “习得”很早就作为单词使用, 也较早用于语言学习, 并早就收入了日语辞典。^① 原本“习得”在日语中对应的是 learn 和 learning, 以后日语也用以翻译 foreign language learning。^② 西方的 second language acquisition (SLA) 原本就是由乔姆斯基的 LAD 激发或启启后产生的科目, 不乏乔姆斯基心灵主义的表述。SLA 进入日本后, 为了与 LAD 相区别, 便被日本学界翻译成“第二言语习得”, 开始了“习”对应 SLA 中 acquisition 的历程。此时此处的 acquisition 虽然译名不是“获得”, 但明显是接受了乔姆斯基 LAD 的部分观点, 即接受了人具有潜意识(下意识)地获得语言的理论或思想, 同时也补充了需要后天有意识学习二语的观点, 与乔姆斯基的具有先天语言能力的观点半同半异。这是针对二语/外语所做的必要调整或修正。此时 acquisition 似乎就被赋予了新的意义。于是, 日语就把原本使用于 learn/learning 的“习得”移植到此处的 acquisition。结果, 日语对 language acquisition 就有了两种译名: “言语习得”和“言语获得”。大体上, “言语获得”指母语能力的获取, 而“言语习得”一般指外语或第二语言学习。但这期间又分歧、混乱不断。日本人的好心却引来了多事, 造成了以后种种纠缠与误会。

英语 acquisition 是一个完整的术语, 并未分成获得和习得两个, 日语将之分化为两个是不符合英语原文的。Acquisition 的原义是有限手段的“获得、得到”, 并无“学习而得”之意, 也无“先天而得”之意。《增订英华字典》(罗布存德原著, 1884) 在 acquisition 下仅注释为“得, 获, 所获的”。翻译为“获得”比较中性、比较符合原意。即使到了 2005 年和 2009 年, 《牛津高阶英汉双解词典》(第 7 版, 中文简体字双语本, 2009, 商务印书馆—牛津大学出版社。英语原版 2005 年) 在 acquisition 和 acquire 条下, 英语释义丝毫没有“学习而得”的影子, 而中文依然只用“获得, 得到”来加以解释。可见, 用“习得”去翻译 acquisition, 是日语自以为是的翻译。现在许多英汉词典释文中的“习得”, 显然是受到日语自以为是翻译的影响, 因而衍出的多余的赘物。日语“习得”原先是对应 learn/learning 的, 与原义较为符合。日本的语言学界也曾把 LAD 翻译成“言语获得(习得)装置”(参见日本《言语学大辞典》第六卷[术语编], 三省堂, 1996)。而官方的

① 日语“习得”(日音 shūtoku 或 shutoku) 的意义是“学会, 学了以后记住学习内容。”(日本《广辞苑》), “习得”也即“学得、学会”。其最早书证为 1430 年的《习道书》, 日本用于教育学的书证为 1882 年伊沢修二的《教育学》, 用于语言学的书证为 1949 年渡边一夫的《仆の语学修业》。日语辞典很早以来就收录“习得”。这与汉语形成鲜明的对比。

② 日本《角川新版实用辞典》(1988 年) 在“获得”条下对应英语 acquisition; 在“习得”条下对应 learn。这一方面证明日语“习得”原来的意义和用法, 另一方面也说明日语“习得”与 acquisition 的对应此时尚未传导到语文辞典。用“习得”对应 learn 是完全合适的, learn 在同一义项下本来就有两个很不相同的意义: “学习”和“学到、学会”, 后者也就是日语的“习得”。

《文部省学术用语集·言语学编》(日本学术振兴会,1997)则明确规定 acquisition 对应为“获得”。到了日本《应用言语学辞典》(研究社,2003)才按母语和二语分别对应为“获得”和“习得”。LAD 对应为“言语获得装置”,有时也译为“言语获得机构”,而把 SLA 译为“第二言语习得(理论)”。至于另一部《日本語教育事典》(日本語教育学会,新版,2005)干脆把“习得”对应为 learning。这种混乱都是日本自作主张分化 acquisition 而来。由于 acquisition 既有无方式含义的单纯“得、获、获得”义,以后又产生有“通过学习而获得”之义(可能就是因 SLA 而产生),因此现在日本语言学界是否真正统一,混乱是否完全停息,也还是个问题。此外,由于“获得”本身并无天赋之义,而“习得”在实际中又容易误会,因此,日本又创造出“生得”“生得性”二词,来诠释乔姆斯基 LAD 中的含义,即语言乃“生而得”,强调其天赋或遗传的性质。

中国在与世隔绝 10 年之后,20 世纪 70 年代末重新踏进阔别的世界,面对几乎全新的语言学,就像 19 世纪末 20 世纪初那样,需要急切地引进,借鉴日语的翻译无疑是最为方便的。^① 因此,尚未仔细咀嚼分辨就在二语学习领域直接引进了日语常用而对中国却是十分新鲜的“习得”,并进而延伸到母语 acquisition 或 LAD 上,造成“语言习得机制”这样的翻译。^② 这当然是可以理解的,但这却是不尊重乔姆斯基内在心智假说的原意,也是不够严肃的。^③ 由于“习得”被使用于二语教学的 acquisition;致使原来的

① 以“第二语言习得”为名的研究开始于 1967 年。日本很早就引入并作为一个研究方向,几乎与西方学界同时并行地推进。而中国在此一时期尚处“文革”混乱阶段,根本无人顾及对外汉语教学。因此,在 1980 年前后重振学术时,最方便的办法就是借鉴和参考日语的翻译。这也是中国长期以来的习惯做法。借用日语中的“习得”,就是一例。

② 《现代语言学词典》([英]戴维·克里斯特尔编,沈家煊译,商务印书馆,2002)在 acquisition(acquire)条下对译汉语“习得;获得”,注释为:“在儿童语言发展的研究中,指学会一种语言的某一方面和最终学会整个语言的过程或结果。这个领域的研究通常称作儿童语言习得(child language acquisition)。”该条另一个意义则是“‘习得’还用来指学会一门外语。‘外语’或‘第二语言’习得因而有别于‘第一语言’和‘母语’习得。这种情形下‘习得’有时跟‘学会’对立:前者被视为一种下意识的、自然的过程,它是达到外语流利表达的主要动力;后者则被视为一种有意识的过程,它监测习得进展并引导说话人的语言运用。”该条下还指出另一理论:“生成语言学中,语言获得机制(language acquisition device,简称 LAD)这一术语用来指儿童有获得语言结构的天赋素质这样一种语言学习模型。这一观点通常与其他一些观点相对立,后者把语言获得或者看作模仿—学习的过程,或者看作认知能力发展的反映。”但多数中国文献对 LAD 使用“语言习得机制”来翻译。这表现了因译名“习得”用于不同方面而出现的纠葛。对于这一译名混乱,笔者曾于《世界汉语教学》1987 年第 2 期发表《“习得”的含义和用法》一文来回应,希望纠正当时“获得”和“习得”的使用混乱。为此,笔者最近去信请教了一些英语专家,他们都认为“习得”和“机制”的翻译是不妥的。例如徐烈炯先生给笔者的信中指出:“(‘习得’和‘机制’)术语翻译得不好,可是流传开了很难改。”这里的部分原因也在于汉语中缺少完全对应 acquisition 的词,两种语言的词汇系统和语义系统不是一一对应的,要翻译准确,确实非常不容易。

③ 德语非常尊重英语、尊重乔姆斯基,对 language acquisition 在母语/一语和二语甚至多语几个方面都使用同一个名词去对译:Spracherwerb(语言获得<Sprache[语言]+Erwerb[获得]),Zweitspracherwerb(<Zwei[第二]+Sprache[语言]+Erwerb[获得]),与对应 LAD 的译名 Spracherwerbsmechanismus(<Sprache[语言]+Erwerb[获得]+Mechanismus[机构])中的成分完全一致。

平衡的词义系统发生了不平衡,原有 learning 词义位置出现了“被”夺位。当语言学界发现 acquisition 不能完全说明全部语言学习过程,需要使用 learning 来补充时,当克拉申(S. D. Krashen)提出 acquisition-learning 假说时,有些论文就不得不创造一个别扭的新词“学得”来与“习得”相对待,制造了“习得一学得”这样面目相似却很难区分彼此的尴尬翻译来对付。^①

二、语言 acquisition 及其假说再认识

2.1 对 LAD 的再认识

LAD 假说中包含人脑具有初始结构/初始状态的天赋的普遍语法与参数,关注的是一种内在的语言能力,而不是外向的语言应用。这样就把普遍语法限制在一个无法看到的黑箱内,既无法证实,也无法证伪,也就既不能肯定,又不能否定。这一假说一直被批评为缺乏生理基础与解剖学的支持^②,也缺乏心理基础,无法解释儿童何以能承受

① 1980年代克拉申(Krashen)提出了 The Acquisition—Learning Hypothesis,它在中国就被某些论文翻译为“习得一学得假说”,而日本则未创新词,译为“习得一学习假说”。按字面义“学得”即“习得”,二者语义难以区分,现在无端地硬给分开成两个对立的词。于是我们就看到用“习得”翻译 acquisition 后所出现的尴尬后果。对 acquisition 和 learning 之间的对立,也有学者提出新的汉语术语来对应。王建勤(2004)引述李宇明在《语音学习异同论》(《世界汉语教学》1993年第1期)中的观点:“他(指李宇明)把所有的语言获得都称作‘学习’,如儿童母语的获得、成人第二语言的获得以及聋哑人的语言康复。与此同时,他把通常所说的‘成人第二语言学习’(adult second language learning)称作‘学得’,儿童母语的获得称作‘习得’。”并将 acquisition 与 learning 对待,前者专指儿童母语习得,后者泛指一切语言的获得。“学得”一名是否因此而行,尚待考证,但这一做法似乎并未真正理解乔姆斯基所用的 acquisition 一词,反而让人更觉得混乱。

② 1998年英国牛津大学遗传学家 Anthony Monaco 及其研究小组发现了一种“语言基因”FOXP2。该基因突变的结果使肺部、喉部、舌头和嘴唇的肌肉运动可以微细协调,从而取得了其他生物所不具有的控制发声的器官。而且 FOXP2 可控制其他一些基因或靶细胞,控制人类与黑猩猩的大脑生成不同的蛋白质。其缺损甚至影响组织句子,也影响正确阅读、拼写、理解。正是 FOXP2 的作用,使人类的发音器官有了飞跃性的发展,使之发生了其他物种所没有的变异,这对口语的产生、对大脑主管语言的区域的发育,对智能演化程序的取得,具有决定性的意义。此外,后天的、环境的作用具有另一种决定性作用。(参看郭智颖、张积家 2009:121—123)。德国遗传学家斯万特·帕博(Svante Pbo)率领的小组与英国研究者合作,追溯 FOXP2 基因的进化历史。他们说,FOXP2 基因关键的片段上共有 715 个分子。人类和小鼠最近的共同祖先生活在大约 7000 万年以前,从那时到现在,该蛋白质的氨基酸序列上只产生了 3 个不同分子。其中两个发生在约 600 万年前人类支系与黑猩猩分离以后,一个发生在 20 万年前解剖学意义上的现代人出现的时候。FOXP2 的突变使人能够发出更丰富、更多变的声,并为语言的产生打下了良好的基础。可见,语音是人类语言的基础。黑猩猩具有逻辑和理解能力,但就不能发出复杂语音,也就无法说话,无法进一步演化为“人”。(据该团队 2002 年 8 月 14 日发表于《自然》杂志网络版上的报告)FOX2 还不是乔姆斯基的“语言获得装置”,它不是大脑内的装置,也不是语法的参数。如果有“语言获得装置”,那么我们还需继续去发现它。在此之前,语向自整理能力似乎更容易解释、更贴近人的感觉。

可能简单但却较难明了的参数值,以便从普遍语法转化为具体个别语法,也无法解释儿童为何在学习语言初始阶段并无使用普遍语法现象^①,而是采用简单的单词句和双词句以及电报句。另外,LAD过分地强调了先天遗传因素,对学习语言的后天因素缺乏足够的重视^②。但乔姆斯基提出的仅有人类可以学会语言,儿童学会语言却与人的智力发展等功能不相等,以及儿童学会语言仅需极少时段^③与年龄期限等论述,却又使人无法否认某些天赋的存在。不管最后如何论定该假说,LAD至少突破了旧有的语言发展模式,开辟了新一轮的理论与实践的追求,对语言学或应用语言学的发展是一大推动。当然,我们希望LAD能获得解剖学上确凿的证实,但这又不能阻止对此的怀疑以及提出新的假说。

2.2 关于“语义知觉”

何克抗多次提出,如同视觉、听觉,大脑中应该还存在先天的第六种知觉,即“语义感知觉”。他提出“把言语知觉系统从一般声音感知觉(即听感知觉)系统中划分出来就应是理所当然、顺理成章”(2004b:39);“每一种感知觉能力都应当是天生的,可遗传的”(2004b:40)。“语义则有所不同,它不因语言而异(各民族各地区有不同的语言,但他们表达的语义都是一样的),对语义的辨识能力可以与生俱来。……基于以上考虑,今后我们将把这个从一般听觉系统中独立出来的新系统正式定名为‘语义感知觉’系

① 桂诗春引用 I. Schlesinger 的一个实验,试图来揭示英语国家的聋哑儿童中有无主语、动词、直接宾语、间接宾语的手势语。“实验结果表明……在手势语里并没有英语的那些语法关系。”(1985:44—56)从而否定了儿童先天就具有普遍语法的假说。桂诗春进一步介绍了 1977 年美国 Doldin-Meadow 和 Feldman 所记录的 6 个聋孩不依靠家长(家长有听觉,不会手势语)和任何人各自独立创造、发展出不同手势语的案例。他们的手势语都经历了单词话语—双词话语—复杂句的过程。在双词话语中全都按照“(patient 受事物)—(act 动作)—(recipient 受事人)”的次序选择其中的两个来排列。(2000:51—52)但在手势语中也没有显示存在有声语言中那些名词、动词和语法关系。

② 孙久荣指出:“遗传物质只给出了神经系统发育的框架。在神经系统的发育过程中,特别是出生后的发育阶段,实际需要的发育要受到各种因素的影响,其中外界后天的刺激和学习对突触结构和脑的发育有着巨大的影响。”(2004:70)

③ 一般都认为,儿童学会母语只需四五年。在这段时间里分为几个阶段。不同的学者对此会有略有不同的分期,成熟年岁的上限也会有不同。何克抗(2004:69—79)提出儿童语言成熟四时期的观点:(1)发声练习期(出生—6个月左右);(2)言语准备期(7—11或12个月);(3)言语发展期(1—2.5岁左右);(4)言语成熟期(2.5—4.5或5岁)。桂诗春分为“最早的声音”和“真正的言语”(1—1.5岁)。“真正的语言”又分为“单词话语”“双词话语”“连接语法”(1985:44—56)。克里斯特尔则分别从语音、词汇、语法、交谈几个角度更细致地区分它们各自习得的阶段(1995:366—387)。

统,简称‘语觉’系统。”(何克抗,2004b:40)^①该学说以“语觉”为基础,提出了儿童语言发展的假说。他认为大脑的“这种神经生理机制(一般称为言语中枢)所具有的能够通过遗传获得的能力,只是对语音与语义的感知与辨识能力(即语觉能力),而非对语法的分析与处理能力(如对词性与词义的识别,以及对词组构成分析和句型分析等能力)”。
“儿童是通过语义关系结构模式的匹配来获得语言(而非通过语法网络)”(何克抗,2004b:161—162)他明确表示承认语言中枢先天存在一种语言“装置”(device)。只是这一装置并非储存普遍语法,而是掌管语义。该理论以此与乔姆斯基理论划清界限又继承了其科学的内核。这是我国学者的原创学说,非常重要。但从以上几段引用的要点看来,似乎还存在多处疑问:第一,至今没有见到语义知觉的解剖学或心理学的直接证据^②;第二,凭借视觉神经中枢的例子并不能直接证明语义知觉的发展就是原先视觉的一种,或与视知觉的发展是一致的,也无法直接证明语义知觉的存在;第三,知觉虽然高于感觉,更为复杂,但仍是多个感觉的综合,是依赖多种感觉器官的联合活动,仍属于感性^③,而语义关系属于理性。感觉、知觉这两个感性范畴居然可以与语义关系这个理性范畴结合成“语义感知觉”或“语义知觉”,令人难以理解。

何克抗(2004b:57—59)用6个聋儿发明手势语企图证明先天就存在语义关系。然

① 一般认为感觉与知觉是认知发展中的两个阶段。皮亚杰和英海尔德认为,“感知—运动”和“知觉”,是两个阶段,二者是互为帮助的。知觉被感知—运动所丰富。它们都是感性的范畴。(1980:24—28)何文提出“第六感知觉”,很难想象知觉也有抽象思维才有的语义关系的知觉。显然这里存在可商榷的内容。是否把对客观情景内容客体间的关系也当成了语义关系?前者是可知觉的,而后者属于抽象思维范畴,是由前者经过大脑语言中枢的作为映射到语言范畴的。皮亚杰和英海尔德还指出:“在正常儿童中,语言与信号性思维的其他形式大约同时出现。……语言的社会上或教育上的传递既然必先以这些个别的信号性功能的发展为前提,因此,似乎可表明语言由发生学上逐渐演化而来。”(1980:64)“信号性功能的表现虽有种种不同,但它们具有统一性。……(其他信号性功能)或语言这些信号性功能对当前并未知觉到的事物都能唤起表象。……信号性功能使思维成为可能。”(1980:69)桂诗春也证实:语言缺陷有遗传性,其染色体异常。表现为学话迟,发音不清,表达、阅读困难,很难学习第二语言,但智力一般不受语言缺陷的影响。有些遗传病影响智力,但不一定影响语言。(1985:30—38)这证明,语言和智力是分属两个区域。而语义关系更像是智力处理的范畴。

② 孙久荣指出,婴儿出生时大脑视觉皮层初级层已成熟,听觉中枢的发育则晚于视觉中枢。出生2—3个月视觉皮层活动增加,6—8个月额叶前部(即运动性语言中枢)皮层代谢速度增加。(2004:68)这些发展顺序都无法证明所谓的语义感知觉与视知觉同时发展,也无法证明传统的听知觉中包含语义关系的感知觉。

③ 《辞海》(1989年版)“感觉”条:“人类感觉在复杂的生活条件下和变革现实的活动中得到高度的发展。它与动物感觉有质的不同,后者只是自然发展的结果,而前者还是社会发展的产物。感觉属于认识的感性阶段,是一切知识的源泉。它同知觉紧密结合,为思维活动提供材料。”“知觉”条:“(知觉)它同感觉一样,由客观事物直接作用于分析器而引起,但比感觉复杂、完整。大多是几种感觉的组合,但不是简单的相加,而具有新的品质。表现为对事物的整体认知或综合属性的判别。知觉有遗传的基础,但主要依赖于人的主观态度和知识经验。……(知觉)具有整体性、选择性和恒常性等特征。可分为空间知觉、时间知觉和运动知觉等。实践是知觉的基础,在实践中,知觉逐渐完善和精确。知觉的正确与否也只能依靠实践来检验。知觉是感觉和思维之间的一个重要环节,对感觉材料进行加工,为思维准备条件。通常仍属于认识的感性阶段。”(按:黑体为笔者所加)何金影指出:“知觉依赖多种感觉器官的联合活动,可见知觉比感觉更复杂。”(2005:21)

而根据桂诗春对同样材料的说明,则无法证明这些手势语中存在有声语言的语法范畴(参见桂诗春,1985)。另外这些手势语中存在的所谓语义关系也可以解释为幼儿是在对客体关系(或情景关系)逐渐认知的过程中产生的,并不能直接证明先天就具有这些能力,更无法证明生理上存在先天就有的语义关系机构或装置(device)。

“语觉论”还认为语言中枢具有类似八种语义格的语义关系辨识功能或分析功能,并可肯定无疑地把握整个句子的实际含义。(何克抗,2004b:45)^①该学说提出了几个病例作为证据,但可惜都是成人的病例(同上:55—56),并不能证明幼儿先天已经存在。另外病例中的关系,大都是高等动物(至少是高等动物)都会具有的典型上下、前后、施受等情景关系的分辨功能。但我们却不能说这些动物也具有语义知觉。所谓的八个语义格只是专家归纳出的典型语义关系,是一种人工归纳。实际上,语言的语义关系远比此八格复杂。^②而汉语的语义关系又远不如西方语言那么细而多,许多是模糊的、综合或整体的,例如“拉一肚子、闯一红灯、出一问题”这些例子中两个组成部分之间又是什么关系呢?我们希望该原创学说有进一步的研究与证实。

2.3 对 SLA 的再认识

二语学习过去都是使用 foreign language learning。现在的 second language acquisition(SLA)是接受乔姆斯基的 LAD 假说后形成的研究,是挤掉传统的 learning 或 foreign language learning,于 20 世纪 70 年代逐渐流行开的。^③此处的 SLA 不可否认地包含 LAD 中的天赋假说成分,但又不排斥有意识学习的成分。由于同一个 acquisition 应用于两种不完全相同的场合,必然会导致语义理解上的变异,并导致翻译和理解混乱(即“获得”还是“习得”)。即使原文 acquisition 的语义并未分化,但 acquisition 本身也是有局限的,不能完全涵盖目前对二语学习的研究成果,因此早就议论应对此术

① 何克抗引王德春之文:“顶颞枕部皮层损伤患者,虽能识别语句中的各个词,并理解单个词的意义,但无法对它们进行整合性加工,因而不能形成多维语义图式,即作为整体呈现的语义关系体系。”(2004b:55—56)所举的例子是:患者无法判断“春在夏之前”和“夏在春之前”哪一句正确,无法弄清“在方下面的圆”与“在圆下面的方”有何不同,无法弄清“鸟巢筑在树枝上”这个句子中,“鸟巢”与“树枝”之间的关系,不能对句子“有个人乘车在路上行走”的正误做出判断,让患者复述句子“男孩打了狗”,患者将复述为“男孩……狗”,等等,从而判断患者失去辨识“时间格”“处所格”“受事格”“施事格”“工具格”的能力。这些都是成人的病例,不能证明婴幼儿生下来就有“先天装置”。而且就发展次序而言,时间概念是空间概念的延伸或发展,是后起发展出来的。“春夏”一例明显不能作为语义关系先天就具有的例证。

② 何克抗(2002,2004)引用菲尔默的格语法研究,指有施事格、受事格、与格、结果格、原因格、工具格、处所格、时间格。但是许多学者对语义格的分割或分析有许多不同的观点和结果,并不完全同意菲尔默的观点。

③ 一般认为,SLA 的研究开始于 1967 年 Cord 与 Selinker 分别进行的中间语研究以及 E. H. Lenneberg 等关于临界期的研究,而 SLA 的提法则开始于 20 世纪 70 年代。

语有所变革。现在已经有学者提出以 development(“发展”)代替 acquisition(“获得/习得”)。2011年8月28日在北京外国语大学举行的第16届世界应用语言学大会上美国 Diane Larsen-Freeman 教授提出:我们应当为应用语言学的重点研究领域赋予一个更为准确的名称以代替原有的 SLA,并认为“第二语言发展”(Second Language Development,简称 SLD)能更为恰当地描述我们所研究的领域。她采用动态系统理论重新探索语言学习过程,指出“第二语言发展”承认不同学习者在学习方式、过程及结果上的差异。其实建议以 development 涵盖更早就已开始。这一名称似乎能为 L2 与 L1/母语的能力取得过程做出较好的区分。

我们也认为 development 是一个比较中性而且动态的单词,对于一个内在基础不够明了的过程是较为合适的术语。但是“发展”作为名词,仅仅是对过程状态的概括,缺乏主体的因素,仍不能包含“学习”所含有的学习者主体努力因素。依我们的理解,“养成”(cultivate/cultivation)一词或许更为合适,既可以替代混乱的“习得”,也含有“发展”的意思。更重要的是,汉语“养”有“自养(养生、养身体)”和“养他人(培养人)”两种意思,因此“养成”也就有“(自身或对他人)用心达到目标的知识和能力”的意思。它既具有学习者的主体因素(学习本质上是主体的作为,外力仅仅是一种辅助)^①,而且具有双向性,又可包含授业者外加推力的意思。“养成”似乎更能体现“获得”“习得”和“发展”诸词所包含的内容。

2.4 对 learning 的再认识

其实早先使用的 foreign language learning 并无什么过错。西方人由于受乔姆斯基的 LAD 的影响,放弃了 learning。这是很遗憾的。不管是中文的“学习”,还是 learning 其实都可以概括二语“习得”,可以含有主体的努力,也并不排斥天赋的存在和先天条件的作用,还可包容语言能力的不断发展。进一步看,“学习”也能概括幼儿最初的语言能力发展过程。根据现今的考察和研究,幼儿的认知(尽管是弱的意识)仍然参与了

① “养成”与“习得”一样,汉语中本非单词,而是词组。这里是借鉴日语有“养成”(yōsei)一词而新创立的汉语新词,并非外来词,与日语的意思(“养育、培养、造就”)不同。日语有“养成教育”之类的组合,指的是他向性的过程。而汉语则是双向的,既有自身的自主养成,也有对他人的“养成”。“我养成了刷牙的习惯”,此处即自向的行为;“把她养成了娇小姐”,此处即他向的行为。在这一点上我们与 20 世纪 60 年代皮亚杰(J. Piaget)等所倡导的建构主义学习理论(Constructivism Learning Theory)是一致的。Constructivism,或译结构主义,是当代认知理论的一种。建构主义认为,学习是主体进行意义建构的过程。或者如美国心理学家威特罗克(M. C. Wittrock)所认为的:学习的实质就是主动地建构对信息的解释,并从中做出推论。该理论将学习看成是学习者通过新旧经验间双向的相互作用建构自己的经验体系的过程。强调主体性和选择性,指出了学习作为一种认识是主体能动的选择、主动建构的过程,其中心在于学生的“学”。参看薛国凤、王亚晖(2003)《当代西方建构主义教学理论评析》。

最初语言能力的发展。如果语言能力只是天赋的,为什么幼儿最初只能出现单词句,随后也只能出现双词句?即使是潜意识/下意识的阶段,也不能排斥学习的参与。另外,learning 又具有“学会,学到”的意义^①,与目前所说的二语 acquisition 有某种交集。因此,为何不能让“习得”回归其原义,去对应 learning 呢?为何不能让 learning 和“习得”担任两种学习阶段的说明角色呢?下面我们将以对应 learning 的“习得”来统一观察母语习得和二语习得,而不再使用让我们尴尬和混乱的 acquisition。^②

三、语言“习得”之我见

实践所得的经验告诉我们,塞林格(Selinker)和克拉申(Krashen)的观点在许多方面都颇有其理,但也并非完美无缺^③。我们愿意提出一些看法,以对目前流行的某些观点做出新的诠释、修正或补充。

尽管母语习得与二语习得(按:此二处“习得”对应 learning,意思相当于“养成”,代替流行的 acquisition。以下同此)之间存在多个差异^④,但我们还是信仰这样的基本观点:母语和二语的习得具有基本共同的模式。母语和二语完全可以共处一个“习得”结构中。以下我们就来讨论一下这一共同模式以及二者的差异。

① 多部英语词典都标明 learn 在一个义项下有“学、学习”和“学到”“学会”“习得”几个意义,例如《英华大词典》(修订二版,商务印书馆,1984)和《朗文十万词词典》(外语教学与研究出版社,2001)。“学会”与“习得”的本义是一致的。“学、学习”和“学到”“学会”“习得”是语义结构完全不同的两组意思,如何能共处于同一个义项下是非常奇怪的。汉语由于有补语语素(如“-到、-会、-得”),很难出现这一混居同一义项的现象。而且汉语是在走词义分析的道路,例如“见”“闻”“获”,演变为“见到”“听到、听见”和“获得”,原来的含结果的语义只能出现于“视而不见”“听而不闻”“不劳而获”一类固定组合中。因此汉语很难用一个词去涵盖两个不同结构的语义。这也是翻译的为难之处。

② 我们在 2.2 中提出“养成”(cultivation)一词,虽然“养成”更适合于母语和二语的学习,但我们并不坚持一定要使用。习惯是很难改正的,尤其是语言,将错就错、一错到底,经常会发生。我们也并未否定 acquisition 一词,它对学习而得或无意识得到其实都是中立的,只是觉得由于某些翻译的不当,把这个词在人们思想中的对应系统弄乱了。我们希望中文能回归原点,让 acquisition 对应“获得”,让 learning 对应“习得”或“学习”,取消“学得”这样的翻译。

③ 塞林格(Selinker)于 1967 年提出过渡语(interlanguage,即中间语、中介语)的理论。克拉申(Stephen D. Krashen)于 1977、1981、1982、1985 年相继提出如下五种假说:1. 习得与学习(区别/差异, distinction)假说(The Acquisition and Learning Hypothesis);2. 监控假说(The Monitor Hypothesis);3. 输入假说(The Input Hypothesis);4. 情感过滤假说(The Affective Filter Hypothesis);5. 自然顺序假说(The Natural Order Hypothesis)。其中如习得-学习区别假说,对习得与学习差异或区别有过分夸大、对立的问题。

④ 一般认为母语/第一语言和第二语言的习得存在三大差异:1. 学习动机上的差异;2. 刺激量的差异;3. 认知和发展水平上的差异。可以发现这些差异其实都是量或程度的不同,反而可以证明二者其实是同一模式分化而来。也有人归为五点差异:1. 学习的主体不同,理解和接受能力不同;2. 学习的起点不同;3. 学习的条件、学习环境、学习方式不同;4. 学习的目的和动力不同;5. 语言输入的情况不同。

3.1 语言及其习得的基础

3.1.1 语言是具有特殊信号性功能的系统。

皮亚杰指出：“在正常儿童中，语言与信号性思维的其他形式大约同时出现。”(1980:64)“信号性功能的表现虽有种种不同，但它们具有显著的统一性。……信号性功能和思维有着相辅相成的作用，因为信号性功能又是在思维和表象性智慧(representative intelligence)的指导下发展的。”(同上:69)盲童可以学会语言，聋哑儿童也可以掌握手势语和文字语言、读唇术，前者证明语言可以与视觉无关，后者说明凭借其他非语音信号的媒介也可以建构相似语言系统或另一类语言。信号性功能是包括语言在内的所有信号系统的基础。语言则是由人类生命本能的需求激发并发育的建立在某种生理—心理基础之上的复杂信号性系统。

3.1.2 语言建基于基本通信结构。

人类面对人之间的交际，也必然会产生一种基本通信结构(或信息结构)：“目标物信息——关于目标物情况描述信息。”这是一种双段结构。前后二段的顺序可以颠倒，并被选择固定。这样的通信结构也是聋哑人手势语的依据和基础。它是语言发育、发展、复杂化的基础，也是“语向自整理能力”(参见本文第4节)的另一基础。我们相信只有大脑随着接触、认知客体和世界而逐渐发育、发展的能力，以及后天对能力的利用。我们也更宁愿相信人存在有利于语言习得的遗传来的生理—心理基础，即存在语言习得的生理条件和心理“机制”(mechanism)，存在提供帮助语言理解的生理“装置”(device)，而并非 LAD 的 device。这种通信结构会在大脑留下印记并遗传后代。

3.1.3 多因素作用下的语言。

人、社会和文化都不是一种单纯客体，因此由他们创造的语言必然也是由多因素造成的产物。语言既是一种工具，交际·思维的工具，也是一种习惯·文化的积淀。语言是人、社会、文化多方面造成的能力—符号系统。因此，任何使用单一因子的解释或假说必然是不完整的。儿童和成人的语言能力也是在多因素作用下才能习得的。语言既需要先天的生理—心理条件，比如大脑 Broca 区和 Wernicke 区等所构成的语言中枢(或译“言语中枢”)分掌听说读写，比如年龄或生理—心理发展对语言能力习得的制约，当然也需要后天感知、认知、学习的作用和自然—人际环境的作用，又比如