

前 言

随着我国经济的持续高速发展和综合国力的不断增强，汉语热已经在世界范围内形成。全世界学习汉语的外国人达 2500 万，来中国学习汉语的每年达 6 万人。国内外许多未进行过汉语教学的学校和机构开始进行汉语教学，已有教学历史的学校和机构也调入不少新教师，或聘任一些兼职教师。如何规范对外汉语教学，使新的学校和机构按照教学规范组织、管理教学，如何使新教师遵照教学规范实施有效的教学，已经成为一个迫在眉睫的任务。

本书就是为了完成这一任务而策划撰写的。

本书主要内容有：对外汉语教学学科简介，第二语言习得研究和教学法，语音、词汇、语法、汉字等语言要素暨教学，听说读写等言语交际技能的教学，测试与成绩分析。

本书内容全面系统，涉及对外汉语教学的全过程和相关的教学管理。概念解释清楚，叙述简洁明了，例子明白易懂。吸收最新的对外汉语教学研究成果；将对外汉语教学知识的讲述和相关教学手段、技巧的解释结合起来，具有规范性、科学性和易操作性。本书不但可用于对外汉语的本科教学与对外汉语教学的硕士生教学，而且可以用于海内外各类对外汉语教师培训，还可以用于自学。

本书主要为下列读者服务：在国内外实施汉语作为第二语言教学及教学管理的教师和行政人员；攻读对外汉语专业的本科生，攻读对外汉语教学方向的硕士、博士生，以及攻读汉语专业和外语专业的本科生、研究生；想获得对外汉语教师资格证书的各类人士；想参与汉语第二语言教学或对它感兴趣的人士。读者的地域范围包括海内外。

本书带有工具书性质。一书在手，对外汉语教师（无论新老教师）就可以根据本书上汉语进修教学的任何一种必修课，并进行相应的考试；可以进行语音、词汇、语法、篇章、文化等任何一种类别的

教学；同时可以应付各种可能出现的教学情况，解决各种可能出现的教学难题。

本书还涉及对外汉语教师资格考试的许多内容：如学科简介、习得研究、教学法等，都是必考内容。而语言要素的教学原则、言语技能的课程教学，更是对具体教学和教案方面的考试有直接指导作用。

本书由中山大学对外汉语中心的教师编写。具体章节的编写分工为：第一至第四章、第七章由周小兵负责，第五章、第十二章由李海鸥负责，第六章由赵新负责，第八章由李蕊负责，第九章、第十章由张世涛负责，第十一章由朱其智负责，第十三章由李英负责，第十四章由徐霄鹰负责，第十五章由张玉娥负责，第十六章由张念负责，第十七章由潘小洛负责，第十八章由吴门吉负责。周小兵负责总体设计和部分稿件的修改，李海鸥负责统稿和部分稿件的修改。

本书在出版过程中得到中山大学出版社的大力支持。谨致谢意。

作者

2004年1月

目 录

上编 学科建设及教学法

第一章 对外汉语教学简论	(3)
第一节 学科性质与任务	(3)
一、学科定位.....	(3)
二、学科名称.....	(5)
三、对外汉语教学的含义.....	(6)
第二节 语言学习的基本概念	(8)
一、第一语言和第二语言.....	(9)
二、目的语.....	(11)
三、习得与学习.....	(11)
四、第一语言习得和第二语言学习的差异.....	(14)
第三节 第二语言教学的性质和任务	(16)
一、性质.....	(16)
二、任务.....	(17)
第四节 基础学科和相关学科	(19)
一、神经生理学.....	(19)
二、心理学.....	(22)
三、语言学.....	(25)
四、教育学.....	(27)
第五节 学科发展	(28)
一、应用语言学的发展.....	(28)
二、对外汉语教学的成长和规模.....	(30)
三、教学类别.....	(34)

四、对外汉语研究	(37)
第二章 第二语言习得研究	(40)
第一节 对比分析	(40)
一、行为主义学习理论	(41)
二、对比分析的内容	(42)
三、对比分析遭遇的批评	(45)
四、对比分析的发展	(46)
五、汉外对比分析	(48)
第二节 偏误分析	(50)
一、偏误分析的步骤及作用	(50)
二、偏误类别	(51)
三、汉语二语习得中的偏误分析	(55)
第三节 中介语及其变异	(56)
一、中介语	(57)
二、中介语的变异	(58)
三、中介语变异与二语习得研究	(60)
四、对汉语二语习得的中介语研究	(61)
第四节 二语习得的自然发展途径	(62)
一、第一语言习得的心灵主义论	(62)
二、第二语言的发展过程	(65)
三、第一语言等于第二语言的假说	(67)
四、汉语第二语言习得顺序研究	(68)
第五节 输入和互动	(69)
一、自然情境下的输入和互动	(69)
二、课堂情境下的输入和互动	(72)
三、输入和互动在二语习得中的角色	(74)
四、汉语作为第二语言的输入和互动研究及实践	(77)
第六节 学习者个体差异	(77)
一、学习者因素的确认与分类	(78)

二、个人因素	(78)
三、一般因素	(79)
四、好的语言学习者	(84)
五、汉语作为第二语言的学习者个体差异研究	(84)
第七节 学习者的策略	(85)
一、学习策略	(85)
二、生成策略	(89)
三、交际策略	(92)
四、汉语习得的相关研究	(96)
第八节 语言普遍性假说	(97)
一、语言普遍性	(97)
二、语言普遍性和一语习得	(100)
三、语言普遍性和二语习得	(102)
第三章 第二语言教学法	(113)
第一节 教学法的定义和地位	(113)
一、定义	(113)
二、地位	(114)
第二节 传统派的教学法	(115)
一、语法 - 翻译法	(115)
二、阅读法	(116)
三、认知法	(117)
第三节 改革派的教学法	(119)
一、直接法	(119)
二、听说法	(120)
三、全身反应法	(122)
第四节 其他教学法	(122)
一、静默法	(122)
二、启示法	(123)
三、咨询法	(124)

四、功能法·····	(125)
第五节 语言教学法的发展趋势·····	(127)
一、与相关学科的互动·····	(127)
二、折衷主义·····	(128)
三、综合化倾向·····	(129)

中编 语言要素及文化教学

第四章 语音教学·····	(133)
第一节 语音介绍·····	(133)
一、语音的含义·····	(133)
二、语音的属性·····	(133)
三、语音单位·····	(136)
四、汉语语音简介·····	(138)
第二节 语音教学的原则·····	(140)
一、目标明确·····	(140)
二、汉外对比·····	(142)
三、循序渐进·····	(144)
四、大量的操练实践·····	(146)
第三节 语音教学方法与技巧·····	(148)
一、教学方法·····	(148)
二、语音要素的教学·····	(154)
第五章 初级词汇教学·····	(158)
第一节 词汇教学在对外汉语教学初级阶段中的地位和作用·····	(158)
一、纵向(分为前、中、后3个阶段)·····	(158)
二、横向(课型的设置及各课型之间的关系)·····	(160)
第二节 词汇教学在课堂上的具体实施·····	(161)
一、展示生词·····	(161)

二、解释词义及讲解用法·····	(164)
三、词语练习和检查方法·····	(170)
第六章 中级词汇教学 ·····	(172)
第一节 中级词汇教学的范围和特点 ·····	(172)
一、词汇教学的数量和范围·····	(172)
二、词汇教学的特点·····	(173)
第二节 中级词汇教学的内容 ·····	(174)
一、词汇的控制·····	(174)
二、词汇的讲解·····	(177)
三、词汇的练习·····	(181)
第三节 中级词汇教学的重点 ·····	(182)
一、虚词·····	(182)
二、近义词、多义词、多音词·····	(183)
三、用法特殊的词语、容易混淆的词语·····	(184)
四、成语、习语、固定词组·····	(185)
第四节 中级词汇教学的原则和步骤 ·····	(185)
一、教学原则·····	(185)
二、教学步骤·····	(187)
第七章 语法教学 ·····	(191)
第一节 语法的含义和类别 ·····	(191)
一、语法的含义·····	(191)
二、语法的类别·····	(192)
第二节 汉语语法的特点 ·····	(197)
一、词序和语序重要·····	(198)
二、修饰成分的位置比较固定·····	(199)
三、有一些特殊词类和特殊的词·····	(200)
四、狭义形态少·····	(203)
五、特殊的动词结构·····	(204)

六、句子成分跟词类既对应又不对应·····	(205)
第三节 语法教学的原则 ·····	(206)
一、语法教学的目的·····	(206)
二、语法教学的内容和语法项目的选择·····	(207)
三、语法点的排列次序·····	(209)
第四节 语法教学的方法 ·····	(215)
一、情景化教学·····	(215)
二、生成式教学·····	(216)
三、对比教学·····	(218)
第五节 语法点的教学技巧 ·····	(222)
一、语法点的展示·····	(222)
二、语法点的讲解·····	(224)
三、语法点的练习·····	(227)
第八章 汉字教学 ·····	(231)
第一节 汉字教学的地位和重要性 ·····	(231)
一、汉字的特点决定了汉字教学的重要性·····	(231)
二、汉语与汉字的特殊关系决定了汉字教学的重要性·····	(233)
第二节 对外汉字教学的特点 ·····	(233)
一、“对外”的特点·····	(234)
二、对成人的教学特点·····	(234)
第三节 汉字教学的原则 ·····	(236)
一、汉字教学的目的和要求·····	(236)
二、汉字教学的内容·····	(236)
三、汉字教学中的几个顺序关系·····	(237)
四、以部件为中心的汉字教学·····	(239)
第四节 课堂教学技巧 ·····	(243)
一、展示汉字的技巧·····	(243)
二、教授汉字的技巧·····	(245)
三、练习汉字的技巧·····	(247)

第九章 文化教学	(251)
第一节 跨文化交际	(251)
一、中国人交往文化的基本特点.....	(251)
二、几种中外交往习俗的具体对比.....	(254)
三、非言语交际.....	(257)
四、社交用语.....	(263)
第二节 价值观和文化	(264)
一、价值观和道德标准.....	(264)
二、历时文化和共时文化.....	(266)
第三节 语言教学中的文化教学	(266)
一、汉语教学中的文化教学.....	(266)
二、向学生介绍中国文化的基本知识.....	(267)
三、介绍中国和中国文化的基本态度.....	(269)
第四节 中国文化的基本精神	(271)
第五节 小结	(272)
附录 美国外交学院《汉语能力标准·文化》	(272)

下编 语言技能教学及测试

第十章 初级汉语读写课教学	(277)
第一节 教学原则	(277)
一、读写课的性质.....	(277)
二、以建立规范为主的强化教学.....	(277)
三、实践为主的教学.....	(278)
第二节 教学内容和方法	(279)
一、准确、严格的语音教学.....	(279)
二、简单、实用的汉字教学.....	(282)
三、逻辑分析型的词汇教学.....	(284)
四、严格强化的语法教学.....	(288)
五、对教材的处理.....	(292)

第三节 课堂技巧和复习考核	(293)
一、课堂教学的控制技巧	(293)
二、复习和考核	(297)
附录 教案设计	(298)
第十一章 初级口语课	(303)
第一节 初级口语的教学原则	(303)
一、“i+1”原则	(303)
二、交际法原则	(304)
三、个人化原则	(305)
四、地方化原则	(306)
五、精讲多练原则	(307)
第二节 初级口语的教学环节	(308)
一、基本句环节	(308)
二、会话环节	(309)
三、替换与扩展环节	(311)
四、练习环节	(312)
第三节 小结	(315)
附录 教案设计	(317)
第十二章 听力技能课	(320)
第一节 对外汉语教学听力课的课型特点	(320)
一、从听力理解的本质和规律把握听力课的课型特点	(320)
二、从听力课的性质和课型地位把握听力课的课型特点	(321)
三、从听力课总的教学目的把握听力课的课型特点	(323)
四、从与其他课型的比较中把握听力课的课型特点	(328)
第二节 听力课的课堂教学	(329)
一、听力课课堂教学环节与教学步骤	(329)
二、听力教学要注意的几点问题	(335)

第十三章 中级精读课 (综合课)	(338)
第一节 中级精读课教学的特点和目标	(338)
一、精读课教学的性质和特点	(338)
二、精读课教学的目标和要求	(340)
第二节 精读课教学的内容和教材	(341)
一、精读课教学的内容和重点	(341)
二、精读课教学的教材	(348)
第三节 精读课的教学环节和教学方法	(349)
一、教学环节和时间安排	(349)
二、教学进度	(351)
三、教学方法	(352)
附录 教案设计	(362)
第十四章 中级阅读课	(370)
第一节 阅读者是如何阅读的	(370)
一、词频和语境	(370)
二、句子理解	(371)
三、篇章理解	(371)
四、图式与推论	(372)
第二节 阅读课教学的性质和特点	(373)
一、阅读课的性质	(373)
二、阅读课的特点	(374)
第三节 阅读课总体教学要点和方法	(375)
一、课文处理	(375)
二、技能训练部分的处理	(377)
三、养成好的阅读习惯	(379)
第四节 阅读课中的词汇教学	(383)
一、讲解词汇的方法	(383)
二、词汇练习的方法	(386)
第五节 如何解决课堂气氛沉闷的问题	(387)

一、增加参与感, 加强师-生、生-生互动·····	(387)
二、增加信息输入量, 结合文化知识学习·····	(388)
三、增加输出机会·····	(388)
四、合理安排阅读节奏·····	(389)
附录 教案设计·····	(390)
第十五章 中级口语课·····	(394)
第一节 教学要点及其实施·····	(394)
一、课堂交际化·····	(395)
二、精讲多练·····	(396)
三、恰当实施修正原则和监督原则·····	(398)
四、培养学生的跨文化意识·····	(400)
第二节 教学环节·····	(402)
一、课文处理·····	(402)
二、教学要点练习·····	(405)
三、如何把握课堂讨论·····	(406)
附录 教案设计·····	(408)
第十六章 写作技能课·····	(414)
第一节 对写作教学的认识·····	(414)
一、写作教学的“难”·····	(414)
二、写作教学的重要性·····	(416)
第二节 写作教学原则·····	(417)
一、实用性原则·····	(417)
二、渐进性原则·····	(418)
三、操作性原则·····	(418)
第三节 课堂教学方法·····	(420)
一、写前指导·····	(420)
二、写作练习·····	(422)
三、作文讲评·····	(423)

第四节	教材使用的方法 ·····	(425)
一、	对使用的写作教材要有大致的了解·····	(425)
二、	有选择地使用教材的内容·····	(426)
三、	取长补短地使用教材·····	(426)
四、	从论文、工具书中寻找有效的理论依据和范例·····	(426)
第十七章	报刊阅读课 ·····	(429)
第一节	报刊阅读课的教学特点 ·····	(430)
一、	词汇特点·····	(430)
二、	句子特点·····	(431)
三、	句子和语段连接特点·····	(432)
第二节	报刊阅读课的教学原则 ·····	(433)
一、	词汇方面·····	(433)
二、	句子方面·····	(434)
三、	篇章方面·····	(435)
第三节	报刊阅读课的教学技巧 ·····	(436)
第十八章	语言测试和成绩分析 ·····	(438)
第一节	语言测试的性质和目的 ·····	(438)
一、	语言测试的性质·····	(438)
二、	语言测试的目的·····	(439)
第二节	语言测试的类别 ·····	(440)
一、	分散测试和综合测试·····	(440)
二、	主观测试和客观测试·····	(441)
三、	分班测试和学能测试·····	(442)
四、	成绩测试和水平测试·····	(442)
五、	常模参照测试和标准参照测试·····	(443)
六、	诊断测试·····	(443)
第三节	语言测试的原则和特点 ·····	(444)
一、	针对性·····	(444)

二、可靠性·····	(444)
三、有效性·····	(446)
四、实用性·····	(446)
第四节 测试成绩分析·····	(447)
一、描述分数集中性的统计指标——平均数、中位数 和众数·····	(447)
二、描述分数离散性的统计指标——方差、标准差、 四分位间距和全距·····	(449)
三、测试成绩的标准化·····	(451)
四、百分位·····	(452)
五、试题分析·····	(452)
第五节 小结·····	(454)

Hoa văn SaigonHSK

上 编

学科建设及教学法

Hoa văn SaigonHsk

Hoa văn SaigonHSK

第一章 对外汉语教学简论

第一节 学科性质与任务

一、学科定位

对外汉语教学是一门新兴的交叉学科。它跟一些传统学科，如语言学、心理学、教育学、生理学、社会学等，有不可分割的关系；对外汉语教学的成型和发展，离不开作为横断科学、工具学科的数学；此外，它跟一些新兴学科，如计算机科学、通讯工程科学、跨文化交际学等，也有密切关联。

从学科归属上看，对外汉语教学是语言教学的一种，是应用语言学的一个分支学科。

什么是应用语言学呢？《现代语言学词典》（戴维·克里斯特尔，2000）说，应用语言学“主要关心的是如何应用语言学理论、方法和成果来阐释其他经验领域遇到的语言问题。应用语言学发展最充分的分支是外语教学，有时这个名称似乎只指这个领域。但是近几年，出现了好几个其他应用领域，包括语言障碍的语言学分析（临床语言学）、母语教育中的语言使用（教育语言学）、词典学的发展、翻译和风格学等”。

《英汉应用语言学词典》（王宗炎主编，1988）说，应用语言学“有两个不同的意义：（1）狭义的：指对第二语言教学或外语教学的研究；（2）广义的：指联系实际来进行的语言研究和语言学研究，包括词典学、翻译法、言语病理学等等。为了形成关于语言体系和语言运用的理论模式，应用语言学不但运用语言学知识，还利用社会学、心理学、人类学、信息论等方面的知识，并把这些知识和理论

应用于实践方面，例如语言教学大纲的设计、言语矫治、语言规划、文体研究等等”。

广义的应用语言学，原来指把语言学的理论、方法、知识应用于其他学科领域，解决某一单独学科无法解决的问题。例如，把语言学应用于社会学，研究不同社会阶层、行业、群体在语言使用中的区别，从而形成社会语言学。

随着社会的发展和学科交叉的日益成熟，广义应用语言学的含义又有所扩大。语言学跟其他学科结合，不限于两个学科之间；解决的难题可能是语言学的，可能是其他学科的，也可能是很难归类于传统单一学科的。如计算语言学，将计算机科学、模糊数学跟语言学结合起来，研究语音的识别与合成、词类标识、歧义化解、自动翻译等问题。再如社会心理语言学，是社会学、心理学和语言学交叉渗透而形成的。而神经语言学，则是以语言学、神经心理学、神经病理学、生物学和脑科学等学科为基础形成的一门交叉学科。它广泛运用语言学和神经学的各种研究手段和方法，以临床实验的资料作为依据，研究语言交际、形成和理解的心理机制。它的研究对象和内容，很难说是语言学的，还是神经学的。

语言学知识和其他学科的结合渗透，往往导致边缘学科的产生。除了前面谈过的临床语言学、社会语言学、社会心理语言学、计算语言学、神经语言学之外，还有心理语言学、言语病理学、数理语言学等。因此，从严格意义上来讲，广义的应用语言学并不是一门独立的学科。

狭义的应用语言学，主要指语言教学，尤其是指第二语言教学或外语教学。对外汉语教学就是应用语言学的一个分支学科。赵金铭(2001)认为，中国应用语言学(语言教学)有两个分支：汉语教学和外语教学。前者又分两个部分：汉语作为母语教学，汉语作为第二语言教学(包括对外国人汉语教学和对中国少数民族汉语教学)。

在狭义应用语言学(语言教学)领域里，被应用的知识主要有三个方面：

(1) 理论语言学与描写语言学，包括人类语言的普遍规律和具体

语言的语音、词汇、语法、语义、语用、篇章等方面的分类描写。

(2) 跟语言学密切相关的学科, 包括各种跟语言学结合而产生的边缘学科。其中语言学相关学科如心理学、生理学、人类学、社会学等, 边缘学科如心理语言学、神经病理学、社会心理学等。

(3) 教育学的相关学科, 包括教育学理论、统计学、测量学、电化教学等。

语言教学吸收这三方面的理论和方法, 同时又对它们给以补充和促进。

二、学科名称

关于学科名称, 已有不少学者论述过, 如刘珣(2000)对此有较清楚的阐述。

对外汉语教学 1982年提出, 到目前为止使用最为广泛。按《中国大百科全书·语言文字》的解释, “对外汉语教学是指对外国人的汉语教学”。它也包括了对第一语言不是汉语的海外华裔进行的汉语教学。其局限性是: 着眼中国国内的教学对象, 在国外比较难用。如在美国对美国人进行的汉语教学, 很难说是对外国人的教学。

实际上, 现在这个名称的含义已经超出字面, 比以前扩大了。它也有狭义广义之分。狭义的, 指对本国语非汉语者的汉语第二语言教学, 不包含对中国少数民族的汉语第二语言教学。广义的, 指所有汉语作为第二语言的教学, 包括对中国少数民族的汉语教学。这时的“对外”, 是“对外国、外族人”的意思。

汉语教学 如前所述, “对外”难于为国外的汉语教学所用, 因此一些国家有自己的名称。如美国称之为“中文教学”, 日本称之为“中国语教学”。因此有人建议用“汉语教学”的名称。它可以跟国内对母语汉语者的“中文教学”区别开, 也跟国际组织“世界汉语教学学会”及其会刊《世界汉语教学》, 以及连续7届的“国际汉语教学研讨会”名称相符。目前在一些国际场合使用这一名称的比较多。

华语(华文)教学 使用该名称的原因有三个: 一是东南亚一些

国家将汉语作为第二语言的教学称为“华文（语）教学”；二是当地华裔较多，教学对象主要是这些华裔子弟；三是跟“中华”对应。国内现有“华语教学出版社”，主要出版这方面的教材和专著。并有若干华文学院，隶属于国务院侨办系统的大学，专门负责对留学生（主要是华裔）的第二语言汉语教学。

汉语作为第二语言的教学 这一名称比较科学，在科学研究中经常使用。其使用地点、场合不受限制，不但可以用于国外，也可以用于对国内少数民族的汉语教学。不足之处是太长，音律上不那么平衡，使用起来不太方便。

对外汉语教育学 由刘珣（2000）提出，强调“教育”的丰富内涵，即从德智体美等方面培养综合素质、全面发展的人才。

由于目前人们使用比较多的是“对外汉语教学”，我们在下面的讨论中主要使用这一名称。必要时会根据语境使用其他名称。

三、对外汉语教学的含义

这个名称至少有3个含义：教学，学科，事业。下面分别论述。

（一）教学

“对外汉语教学”的本意，主要是指“教学”。按《现代汉语词典》（中国社会科学院语言研究所词典编辑室，1996）的解释，教学是“教师将知识、技能传授给学生的过程”。

这个教学过程从大的方面看，涉及4个部分：总体设计，教材编写，教学实施，测试。对外汉语教学就是要根据本学科的特点和一般规律，做好这4个方面的工作。而作为一般的教师，当然要对这4个方面有所了解，但其主要工作是做好教学实施与教学测试。

教学类别和模式当然也属于教学范围。现在的对外汉语教学，不但有汉语进修教学（短期或长期）、汉语预备教学，还有汉语言本科教学，以及汉语言专业下多种方向教学；不但有一般的进修教学，还有强化教学；不但有一般的汉语教学，还有职业汉语教学，如商务汉

语、旅游汉语等。

(二) 学科

作为一门学科，对外汉语教学不仅包括教学，而且包括跟教学密切相关的理论研究和系统研究。这种研究的内容不仅仅是教学中出现的大大小小的各种现象，而应该是对外汉语教学中的一般原则、方法和规律。

我们知道，对外汉语教学的基础学科是语言学、心理学、教育学，学科的理论基础当然包括语言学理论、心理学理论、教育学理论。对外汉语教学研究，一方面是理论研究，即对这3门学科的基础理论进行研究，并结合对外汉语教学实践，建立本学科的理论范畴；另一方面，则要重点研究“教什么”、“如何学”、“怎么教”这3个问题，研究这三者之间的相互关系。

学科跟教学既有区别，又有密切关联。通过系统研究，我们才能认清对留学生应该教什么，了解留学生按什么顺序习得语言项目、用什么策略学习语言知识掌握交际技能，明白用什么教学方法、教学顺序、教学手段才能取得最好的教学效果。上述研究有了阶段性成果，才可能促使教学有阶段性的发展。

比如说，早期的对外汉语教学没有意识到“教什么”、“如何学”、“怎么教”的重要，对此也没有研究，只是将一些对母语汉语者的教学内容放到留学生教学中，或把语言本体研究中语言项目的次序搬到对外汉语教学中，不利于教学的顺利进行。如动词后的“了1”，句末的“了2”，是本体语言学研究出的成果。我们以前都是按这个顺序教留学生，但效果并不理想。经过基于语料库的研究发现，学生是先习得“了2”，再习得“了1”，尽管老师是按“了1”、“了2”的次序实施教学。后来不少教材吸收了 this 成果，推动了教学。留学生的习得顺序，就是对外汉语教学学科研究的任务。它的成果可以直接或间接地促进教学。

(三) 事业

国务院副总理钱其琛指出：“对外汉语教学是国家、民族的事业。”作为一个事业，对外汉语教学的涉及面更广。

比如说，要使对外汉语教学事业持续发展，就必须建设好一支质量高、战斗力强、搭配合理的队伍。队伍建设包括多种人才的培养。最主要的当然是对外汉语教师的培养。其中既有本科生的培养，也有研究生的培养；既有专职教师的培养，也有兼职教师的培养。同时也要注意研究人才的培养，以便能推动学科研究的发展。还要注重培养管理人才，因为任何一个特殊事业，都离不开专门的管理人才，尤其是中、高层的管理人才。

再比如，如何针对各国家、各地区的特点，推动当地的汉语教学？如何在搞好正规汉语教学的同时，发动国内外各种力量，作好多层次、多渠道的汉语教学？如何团结、发动各个国家的各种人才、团体、力量搞好汉语教学？如何在世界范围内完善、提升、推动 HSK？如何根据国际经济、文化、政治的发展和各种需求，及时调整对外汉语教学的战略发展方向和局部发展策略？……所有这些，都是发展对外汉语教学事业不可忽视的工作。

以上 3 个方面既有区别，又有联系。如何调整好它们之间的关系，使之产生良性互动，是摆在我们面前的重要任务。

第二节 语言学习的基本概念

前边谈过，最通用的名称，是对外汉语教学；最科学的名称，应该是汉语作为第二语言的教学。为了讨论的方便，我们在探讨性质和任务时，将根据不同语境使用不同的名称，有时用汉语第二语言教学，有时用对外汉语教学，有时用第二语言教学。

一、第一语言和第二语言

(一) 第一语言

第一语言 (first language) 指孩子最早习得的语言, 也就是从父母或周围其他人那里自然习得的语言。

为了区别它跟母语、本族语, 有必要解释一下后两个概念。一般来说, 母语传统上指本国或本民族的语言, 本族语指本民族的语言。

表面看, 这 3 个概念似乎有不少重叠, 有的似乎一样。其实不然。从下面的例子可以看出区别。

多数情况下, 母语是最先习得的语言, 即第一语言。但现在移居国外的人越来越多, 他们的后代最先习得的语言可能是居住国语言。对于未取得居住国国籍的人来说, 这种语言是第一语言, 但不是母语。对于已经取得居住国国籍的人来说, 这种语言是本国语, 应该算母语; 但从民族的角度看, 这种语言又不是本族语, 不算母语。那到底应算什么语呢? 比如说, 中国汉族人移居美国并取得美国国籍, 其后代出生后先习得英语。对他来说, 英语不是本民族语 (本民族语是汉语), 却是本国语。那么英语对他来说到底是母语还是外语呢? 这个时候, 使用“第一语言”的名称最合适。

因此, 从习得的角度看, “第一语言”的概念更科学, 更有包容性, 在某些时候使用起来更准确。

(二) 第二语言

第二语言 (second language) 指在第一语言之后再学习的其他语言。

在世界各国, 尤其在双语、多语地区, 如欧洲一些国家, 不少人在第二语言之外, 还学习其他语言。我们可以按时间顺序称之为第三、第四语言。但在应用语言学领域里, 通常把第一语言之外的语言统称为第二语言。

第二语言的范围很广，一般包括非本国语（外国语）、非本族语（外族语）、非本地语（他方言）。后边这3类语言虽然有不同的名称，但从狭义的应用语言学（语言教学）的角度看，都可以用“第二语言”这个名称来表示。比如说，一个汉族人在习得汉语之后，又先后学习了藏语和英语，藏语和英语都是他的第二语言。

为了讨论的方便，我们再介绍一下“外语”和“外族语”的概念。外语当然是指外国语言；外族语指本民族之外的语言，包括其他民族和其他国家的语言。

相对而言，“第二语言”更有涵盖性，使用起来也更方便。比如说，韩国语、朝鲜语，是从国家的角度定名的；朝鲜族语，是从民族角度定名的。从语言本体来看，其本质是一样的。中国汉族人学习这种语言，到底是韩国语，还是朝鲜语，或是朝鲜族语？从学习的角度看，这3种名称都可以用“第二语言”来表示。也就是说，第二语言可以免去“国家”、“民族”、“地区”的纠缠。

再如，中国汉族人移居美国并取得美国国籍，其后代在美国出生后，先习得英语，然后到中国学习汉语，汉语对他来说是外国语，但却是本族语。这种情况下，汉语对他来说是外语还是母语呢？此时使用“第二语言”的名称，就可以免去这些麻烦了。

还有，学习第一语言之外的其他语言，虽然因语种（如英语、阿拉伯语、日语、法语）不同，遇到的问题可能有一些区别；但这类语言学习都有共同的途径和规律。用“第二语言”来统一定名，有利于研究这些共同的途径和规律，有利于促进全球化的第二语言学习热潮。

外语和第二语言的区别还可以从另一个角度进行区分。第二语言指在目的语（所学语言）环境中学习的外语。比如，外国人在中国学习的汉语，中国人在英国、美国学习的英语，中国人在法国学习的法语，就叫“第二语言”。外语指在母语环境中，或其他不同于目的语的语言环境中学习的外语。比如说，中国人在中国国内学习的英语，美国人在美国学习的汉语，日本人、韩国人在自己国家学习的汉语，就叫“外语”。

二、目的语

目的语(target language)指学习者正在学习的语言。它的涵盖性强,可以包括第一语言、第二语言、母语、外语、本族语、非本族语、标准语、方言等。不管是什么语言,只要是一个人正在学习并希望最终掌握的语言,都可以称为目的语。

三、习得与学习

(一) 习得

习得(acquisition)指从周围环境中通过自然学习获得某种能力。比如说,幼儿站立、行走、饮食的能力,就是自然习得的。习得无需专门的教师、专门的教学。

人的第一语言都是通过习得方式掌握的。孩子周围的人(父母、亲戚、朋友或其他人)绝大多数根本不懂语言学,不懂教学法,但孩子在跟他们的接触中,自然而然地学到了语言。

当然,第二语言也可能是自然习得的。如一些移居美国的华裔后代,出生之后先在家庭环境里习得了汉语,接着在美国的社会环境里习得了英语。一般说来,儿童或少年习得第二语言比较容易。成人习得第二语言相对困难一些;即使习得,也大多是不完全的习得,如能听懂大部分,只能表达有限的内容。

1. 习得阶段

幼儿习得第一语言可以分为几个阶段:

前语言阶段:婴儿出生1~2个月就可以分辨出语音和非语音的区别。半岁能听懂指令,遵从指令行动;并开始模仿发出语音。

单词句阶段:1~1.5岁,开始说话。一般用一个词交际,叠音词较多。顺序是名词、动词、否定词和形容词指示词。

双词句阶段:1.5~2岁,有了初步语法。两个词组成一个句子,

多数上施事在前，动词在后。一句话常有多义，如“妈妈水”可能表示“妈妈我要水”，也可能是“妈妈要水”。

多词句阶段：2~3岁。两个以上的词组句。有时会将句子构造过程说出来。

复杂句和语篇阶段：4~5岁，掌握基本语法，会用各种虚词、关联词和简单的复句。词汇量超过2500个。到了5岁，语言程度跟大人没有本质区别。

2. 习得理论

强化论 (reinforcement theory) 理论依据是行为主义的刺激反应论，代表人物是 Skinner。他认为儿童学习说话就是对环境或成人话语作出合适的反应，反应正确就会得到奖励，使之受到强化并形成语言习惯。它重外部形式，轻内部意义；没有考虑大脑内部活动，难以解释复杂一些的习得现象。

传递论 (mediation theory) 理论基础同上。代表人物是 Osgood。他认为反应有两类。一是外部刺激下产生的外部反应，如房子失火引起的反应；二是内在刺激产生的内部反应，如听见“失火”这个词引起的危险感。后一种可以称为“传递性刺激”，可以用来解释语言媒介如何表现不在眼前发生的事，以及根本没有发生的事。但它同样无法解释语言习得的复杂情形。许多人根本未接触某个词的所指，如“宇宙飞船”，但却学会了这个词。

内在论 (innate theory) 理论基础是心灵主义，代表人物是 Chomsky。他认为儿童天生具有语言习得机制，使其能对接触的语料进行处理。当他发现了语言的深层结构并将之转换为表层结构的规则时，就可以创造性地应用语言了。内在论在一些方面比强化论、传递论进了一步。例如，语言是一种以规则为基础的复杂系统，儿童习得语言就是将这些规则“内在化”。但它贬低环境的作用；而且语言习得机制只是一种假设，需要许多研究来证明。

认知论 (cognitive theory) 代表人物是 Piaget。认为人有两种组织功能。一是遗传的心理功能，决定如何与环境相互作用并向环境学习，称为“功能不变式”；二是“功能不变式”跟环境相互作用的产

物，是人向环境学习而产生的、随着人的心理发展而系统增长，称为“认知图式”。儿童的语言发展，就是天生能力和客观经验相互作用的结果。儿童的认知活动和语言活动互相促进。认知论考虑了主观和客观因素及其互动，有其可取性。

(二) 学习

学习 (learning) 指从阅读、听讲、研究、实践、训练中获得知识和技能。多数情况下，学习指在专门场所由专门教师实施的专门教学，应该有教学计划、教材、教学实施和测试。人的语文、数学等知识和相应的能力，就是通过学习获得的。在许多情况下，成人的第二语言是通过学校的正规教育，通过系统的学习获得的。如中国学生在国内学习英语，一般是在学校里接受正规教育时掌握的。

语言学习很复杂，涉及多种学习类型。心理学家 Gagné 将学习分成由低级到高级的 8 种类型。

信号学习 (signal learning) 学习对某一种信号作出某种反应。它是根据巴甫洛夫的经典性刺激反应实验概括出来的。

刺激 - 反应学习 (stimulus-response learning) 学会对一个有区别性的刺激作出准确反应。它是根据斯金纳的操作条件反射实验总结出来的，即对刺激作出正确反应后要立即得到强化。

连锁学习 (chaining) 由一连串的刺激 - 反应形成的学习行为。既要有每一次刺激 - 反应的联结，又要按一定的顺序形成连锁行为。

多种辨别学习 (multiple discrimination) 对一些表面相同、实质不同的刺激作出不同的识别反应。如语言学习中对形近字、近义词的辨别。

言语联结学习 (verbal association) 跟连锁学习近似，但是由已经学过的词、句建立一种独特的联结关系。如出一个动词，要求学生给出可以受它支配的名词；出一个名词，要求学生给出相应的量词。

概念学习 (concept learning) 对同一大类里有明显区别但又有共同性的刺激作出相同的反应，即学会根据特征对包含不同个体的同类事物作出抽象性的识别。概念可分为具体、抽象两类。概念学习训

练学习者具有识别和抽象概括能力。

原理学习 (principle learning) 原理跟逻辑学上的判断推理有相似之处, 由两个或两个以上的相关概念连锁而成。如, “汉语的名词要求或可以跟相应的量词搭配”, 其中涉及了“名词”和“量词”两个概念, 还有它们之间的联结。

解决问题的学习 (problem-solving) 学习使用已有的知识去解决各种新问题。简单问题只需用学过的知识来解决; 复杂问题需要用学过的东西推出新的原理或知识, 再用它们来解决。这种学习需要创造性和顿悟。

上述 8 类学习, 前 5 种属于行为主义心理学, 后 3 种属于认知心理学。有些在学前就已经掌握, 有些则是小学教育的内容。

有关第二语言学习的内容, 将在第三节详细讨论。

三、第一语言习得和第二语言学习的差异

二者有许多共同点, 如都是为了获得语言交际能力, 都要经过理解、模仿、记忆、应用等阶段, 都运用类推、泛化、回避、简化等学习策略。

下面主要讨论儿童第一语言习得和成人第二语言学习的区别。

(一) 主体

第一语言习得的主体是幼儿, 其神经系统、肌肉、发音器官处于发育期, 可塑性强, 能自然习得地道的发音。因为大脑每天产生约 1 亿个新的脑细胞, 接受、模仿能力强, 短时记忆好; 但抽象思维不行。因为未形成完整的认识, 自我意识弱, 自尊心不易受伤害, 学习主动性高。

第二语言学习的主体主要是成年人。因过了语言学习的临界期 (13 岁), 大脑发育完成, 脑细胞死亡速度比产生速度快, 语言学习能力逐步下降, 发音器官和相应肌肉系统完成发育, 发音不容易地道。大脑和相应神经系统发育完成, 归纳推理能力强, 善于总结规

律；但模仿能力记忆能力下降。因为自我意识强，自尊心易受伤害，学习主动性不如幼儿。

（二）动机

幼儿习得母语是出于生存本能，他们习得母语的动机是天然的。

成人学习二语，目的不一。有的为了求职，有的为了考试分数和文凭，有的为了专业需求。不管什么目的，成人学习二语的动机相对没有儿童那么强。他们已经掌握了母语并能使用它在社会中生活，学习压力不如儿童习得母语那么大，积极性也比较弱。

（三）环境

儿童是在自然环境中习得母语的。其特点是：语言单纯，没有或很少其他语言干扰；语言生活化，不像一些课本语言，脱离生活；接触时间长，每天有较多时间沉浸在母语中；随时随地可以置身于用母语交际的场景，碰到什么学什么，需要什么学什么。

成人学习二语大多在课堂，每天接触二语时间有限，下课后就可能没有二语环境，就可能使用母语。

（四）方式

儿童习得母语，往往是在现实环境中看到实物、真实动作或真实事件，并听到表示这些实物、动作或事件的语音。相同情景和相应语音多次发生后，儿童将二者联系起来，建立了有关实物、动作、事件的概念，并通过模仿学会了相应的发音，因此习得词语和句子。习得母语是把母语和概念以及概念之间的关系联系在一起进行学习的。二者同时学习，难度比较大；但在真实情景中学，相对又容易一些。

成人学习二语，常常要通过母语来联结概念与声音的关系。就算使用直接法教学，学习者脑子中也会出现母语的词句。因为有了母语及思维能力，可以节省建立概念形成判断和思维的时间。但通过母语学习二语，不如在现实情景中学得直接、自然。母语不同于二语的地方，可能会对学习产生干扰。如果两种语言相差不大，学习就容易一

些。

(五) 教育者及相关因素

儿童接受的母语，大多由亲属输入，清楚简单，语速慢，重复多，有感情伴随表情和动作，是照顾性语言。教育者重内容，不会抓住错误不放。取得成绩和进步时，物质和语言奖励比较多。成人学习二语，大多由教师输入，感情、表情和身势语不那么丰富。学习过程重形式，对偏误注意过多。进步一般不容易得到及时鼓励。

(六) 过程

前边讲过儿童习得母语的几个阶段。成人学习二语，没有前语言和单词句阶段，语音学习和词汇学习同步进行，词语学习和句法学习几乎同步进行。

从整体看，儿童习得母语是从不自觉到自觉，成人学习二语是从自觉到不自觉。

(七) 文化

儿童习得母语，是沉浸在和母语息息相关的文化之中。他们在用母语交际时很少出现因文化误解造成的交际障碍。成人学习二语，往往没有沉浸在相应的文化之中，缺乏相应的文化知识，对学习一种语言会有不利影响。

第三节 第二语言教学的性质和任务

一、性质

第二语言教学是指在学校进行的正规教学活动。这种教学活动应该有教学大纲和教学计划，有配套的教材，有课室和其他教学场所，

有配套的教学设施，有经过专门学习和训练的教师，有经过某种筛选（如考试）后进行学习的学生，有正规的课堂教学和相应的课外教学辅助活动，有配套的学习测试，等等。

第二语言教学跟一般的语言习得不同。一般的语言习得主要是在目的语环境里接触目的语而自然地掌握，没有专门的教师和教材，看见什么学什么，不需要正规的教育。而第二语言教学不管在不在目的语环境里，主要都是在课堂上进行，有一套正规的教学程序和方法。

第二语言教学跟一般的学校教学不同。一般学校的课程教学，主要是传授有关的知识系统，如数学、化学等学科的知识。即使是一般的语言学课程，如语言学概论、现代汉语、语义学等，也是以传授知识为主。相应的测试主要是考查学生掌握所学知识的程度。而第二语言教学则不同，它注重的是第二语言能力的掌握，包括具体的言语交际能力和技巧。它培养出来的学生，并不一定熟悉目的语的知识，但必须能在特定的交际场所或不同的交际场所完成交际任务。

具体到对外汉语教学，它特指在学校对母语非汉语的学生进行的系统的汉语教学。来我国学习汉语的外国人也有少年儿童和成人；但相比之下，成年人学习者比少年儿童多得多。因此，本书主要讨论对成年人的汉语作为第二语言教学。

二、任务

第二语言教学目标可以用简单的一句话概括：培养出能用目的语进行交际的人才。具体到对外汉语教学，就是培养出能用汉语进行交际的人才。

由于具体的教学目的和教学对象不同，“人才”的含义可能不同。如一般的短期速成教学，主要是培养具有一定的听说能力、能应付一般日常生活需要的人；长时间的专业（如本科）教学，则要求培养具有听说读写多种交际能力的人才。

随着我国经济的高速发展和综合国力的提高，不但学习汉语的人数迅速增加，对汉语的要求也不断扩宽。目前，对职业汉语的需求日

益强烈，相应地，要求学习旅游汉语、商务汉语、文秘汉语等的人越来越多。对职业汉语教学的设计和实施，将是对外汉语教学中的一个重要任务。

要实现不同的教学目标，必须研究跟对外汉语教学相关的许多课题，如教学基础理论、教学法、教学大纲、教材建设、师资培养、教学手段、教学技巧、教学实施、教学设施等。这些课题，有些是理论性的课题，有些是应用性的课题，更多的则是理论与实践相结合的课题。其中每个课题都牵涉到不少复杂的问题。

国外有的语言教育学家认为，语言教学理论至少涉及到6个问题：

(1) 谁 (who)，学习者和教育者是谁，他们的母语、教育程度、智力、个性、社会地位等相关情况。

(2) 什么 (what)，学什么，教什么，母语习得和第二语言学习有什么区别，语言知识和语言能力是什么。

(3) 怎样 (how)，怎样学，怎样教，怎样成为成功的学习者。

(4) 何时 (when)，学习者的年龄，临界期是什么时候，何时学习第二语言最合适。

(5) 哪里 (where)，在什么环境里学习，目的语还是非目的语，课堂还是社会。

(6) 为什么 (why)，为什么学，如是工具主义目的还是参与社团的目的。

这些都是对外汉语教学需要研究和解决的课题。如对母语为英语的学习者，跟对母语为日语、韩语的学习者，教材建设和教学实施就应该有所区别。目前国家对外汉语教学领导小组办公室组织人力编出3套英语区使用的教材，分别使用于英语国家大学中文本科、大学外语课程、中学外语课程。可以说，这些教材为解决上述6个问题跨进了一大步。

对外汉语教学是一个新兴的学科，目前的教学效果还不能令人满意，如何提高教学效果还是学科研究的一个重要课题。

第四节 基础学科和相关学科

对外汉语教学是一门新兴的学科。它的产生本身就是多学科交叉的结果，它的发展更是跟相关学科的发展有着千丝万缕的联系。下面是相关学科及其相关的研究成果。

一、神经生理学

语言教学跟人的大脑组织机制及相应的神经系统有密切联系。上个世纪的神经生理学研究表明：布洛卡脑回（大脑左颞下回）是言语的运动中枢，此处发生病变，病人会丧失说话能力，但接受、理解话语的能力仍然保留；韦尼克脑回（大脑左颞上回）是言语的感觉中枢，此处病变，病人能说话，也有听到声音，但听不懂别人和自己的话。

后来研究进一步表明，青春期过后，大脑的功能侧化基本完成：左半球主要负责智力、逻辑、分析等有关抽象思维的事务，右半球主要掌管感情、社会需要、综合能力等有关形象思维的事务。语言主要由大脑的左半球掌管。有学者用电极连接出生仅1周的婴儿头部颞叶部位，给出不同声音的刺激，发现他们对语音和其他声音有不同的反应，对语音出现反应的只是大脑左半球。这个试验说明，婴儿大脑的左半球比右半球大一些，说明左半球的语言优势是遗传因素决定的。

近年的研究则发现，除了布洛卡和韦尼克两个区域之外，大脑中主管语言的还有专门负责舌、颞、咽、喉和其他躯体的新皮质区，位于视觉皮质区和韦尼克区之间，其中第39号区跟视·说功能有关，第40号区跟词·物联系功能有关。

神经生理学跟二语习得相关的研究，主要对以下几个问题感兴趣。

(一) 管辖第一语言习得和第二语言教学的脑区

人们在学习第二语言时，母语和第二语言在大脑皮层是不是有相同的定位？

有的学者对掌握两种或多种语言的失语病人进行了临床症状的观察，发现这种失语症损害了两种或多种语言的代表区，进而推断大脑有一些区域适用于各种语言。但也有一些复杂的情况。有的病人母语恢复了，但当第二语言恢复时，操母语的能力却慢慢衰退。有的病人则只保留以前不常用的那种语言。

有学者对两名因癫痫而需要实施开颅手术的病人进行考察，用电刺激优势半球皮层，看两种语言是否有不同的反应。结果是，不同病人不同语言的定位区域是不同的。

上述实验证明，大脑优势半球和语言区域定位是相对的，不同的个体往往有不同的情况。

(二) 第二语言学习的最佳时期

加拿大学者做的儿童双耳听觉实验表明，双耳对声音刺激的敏感程度不同，右耳对语音的反应敏感，左耳对其他声音的发应敏感。这说明左半球是语言管辖区，因为双耳受反方向大脑半球的控制。实验还表明，右耳对语音的敏感度随着年龄的增长而提高，10~12岁达到高峰，此后逐步下降。这个实验结果跟语言习得临界线的说法大体吻合。

美国学者从20世纪30年代起对某些病人实施大脑半球切除手术，并进行跟踪观测。结果表明，许多不到10岁的儿童大脑左半球切除后，暂时失去语言能力，但1年以后语言能力逐渐恢复。原因是控制语言的功能转移到右半球相应的区域。但这种转移的时期最迟是10岁。超过10岁，左半球切除者的语言功能就永远丧失了。之所以不能再实现语言优势的转移，是因为大脑右半球的相应区域已经承担了其他功能。不过，也有一些研究指出，有些成人左半球切除后，语言能力并没有全部丧失。但无论如何，大脑左半球切除后产生

的语言障碍，比右半球切除后产生的非语言障碍要严重；实施左半球切除术后，儿童恢复语言能力的比成人多得多。这说明，习得和学习语言的最佳时间是儿童时期。

美国心理学家安特巴斯（Antrobus）根据新的研究成果指出，13岁以前，一个人每天生成约1亿个大脑细胞，脑细胞的生成速度比死亡速度快；13岁后，每天有约1亿个大脑细胞死亡，尽管还有新的脑细胞生成，但生成速度比死亡速度要慢。这种状况使儿童具有惊人的学习能力。学习第二语言，最佳时期是13岁以前。

（三）学习不同语言的神经生理差异

一般来说，语言区域位于大脑左半球。但汉字不同于拼音文字，具有形象的特点，有相当的部分由右半球进行加工。中国心理学家郭念峰等人的研究指出，右脑对单个汉字的认识具有某些方面（认知速度）的优势。日本心理学家 Sasannuma 发现，左脑部受伤的病人只能念汉字，不能念用假名写出来的句子。

有的学者解释说，汉字辨认是一种图形辨认，而右脑擅长整体、图形的认知。我国语言学家卫志强认为：汉字的整体认知包括读音和字义，还要有左脑的参与。“单个汉字作为刺激物作用于视网膜传入中枢神经系统后，左右半球为判明其含义，须有信息的互相传递和交换。进入右脑的信息，经字形辨认加工后便直接送入左脑进行字义加工和语音加工，尔后做出口头报告；而进入左脑的信息，经字形和意义的初步加工后，必须送入右脑进行字形的精细加工，尔后再经胼胝体送左脑，最后进行判读。”

可见，汉字比较难学，不单是由于它和其他语言的文字不同，还由于它是象形文字，在认知时要牵涉两个半球和比较复杂的加工传递程序。

（四）教学法与大脑区域的联系

上面谈到，大脑有4个区域跟语言习得和学习有关，即布洛卡区、韦尼克区、39号区和40号区。尽管第一语言习得和第二语言学

习都要涉及这些区域，但不同的教学法对这些区域有不同的要求。

语言学家 T. Walsh 和 Diller 考察了 3 种有代表意义的教学法以及它们遵循的神经语言路径：第一种教学法偏重于理解能力的培养，不要求说话，只涉及韦尼克区、39 号区和 40 号区；第二种是听说·句型教学法，重视机械训练以培养语言习惯，只涉及韦尼克区和布洛卡区；第三种是经过修正的直接教学法，强调听说读写并进，涉及大脑中所有跟语言有关的区域。

二、心理学

语言是人的一种心理活动，是人类用来思维和交流思想的主要工具。学习更是一种心理活动，而且是超出人类范畴的心理活动。语言学习一直是心理学研究的重要内容。1936 年，美国心理学家坎特提出“心理语言学”（Psycholinguistics）的术语。近年来，这一新兴边缘学科发展很快，它具体研究以下几个问题：人类诸语言的共性；语言习得（包括第一语言习得和第二语言学习）；言语生成，即言语的编码过程；言语感知，即言语的解码过程；语言与记忆；内部语言；语言与思维的关系。

第二语言教学跟心理学交叉，主要探讨下面几个问题：

（一）第一语言习得和第二语言学习的区别

参见本章第二节，此处不详细论述。

（二）第二语言学习者的心理分析

心理学家杰克伯维斯（L. Jakobovits）根据在美国大、中学生中做的调查研究，绘出一个表格，说明影响外语学习的有关学习者的几个因素，以及这些因素所占的比例：才能，33%；智力，20%；坚持性和动力，33%；其他，14%。

对于学习动力的研究，加拿大学者在研究双语制地区后提出两种典型的学习动力：①参加社团的学习动力（integrative motivation），

学习者不但要学语言，而且还准备接受使用这种语言的人民的文化和生活方式；②工具主义的学习动力 (instrumental motivation)，为了某些实际目的，如阅读科技文献、寻找工作等。相对来说，前一种动机学习效果好。

1968年，在美国伊利诺斯大学做的调查表明，838名中学生中，76%不赞成把外语列为必修课，40%认为外语学习对他们的学习有害。如何加强学习者的动力是第二语言教学中的重要课题。

第二语言的学习能力，包含语音编码解码能力、语法敏感性、语言的归纳能力和强记能力。第二语言的学习能力很复杂，因为它跟智力既有关联，又有区别，不那么容易划分。戴维斯 (A. Davies) 曾经对英国32所中学学法语的初一学生进行过5年的调查，发现跟学生法语水平关系最密切的是学生的一般性智力水平。

学习者的个体差异还表现在学习方法上。除了跟学习动力、语言观有联系外，学习的心理基础也很重要。成人是用母语作为媒介学习第二语言，这种学习过程可以叫做学习转移 (transfer of learning)；如果母语和第二语言相差不大 (是亲属语言，或一种语言在历史上对另一种语言产生过重要影响)，学习者利用母语知识去促进学习第二语言，就是正迁移 (positive transfer)；如果母语跟第二语言相差很远 (不是亲属语言，或语言类型完全不同)，学习者用母语知识去类推第二语言而出现偏误，就是负迁移 (negative transfer)。

我国学者盛炎 (1990) 认为，在学习和教学过程中观察学生，至少有7个方面是成功的第二语言学习者所共有的：①明确的学习目的、浓厚的学习兴趣，克服困难的毅力；②积极用所学语言进行交际，不怕犯错误；③既注意语言的功能，又注意表达功能的形式；④把学习和习得结合起来；⑤注意泛听泛读，把握要点和大意；⑥在两种文化之间保持理想的距离，自尊心和移情都要适度；⑦有双学习风格。(盛炎，1990)

(三) 第二语言教学法的心理学基础

不同的语言教学法是以不同的心理学理论作为基础的。目前，第

二语言教学法多种多样，如翻译教学法、直接教学法、模仿-记忆教学法、自然教学法、启发教学法、功能教学法、静默教学法、咨询教学法等。但是总的来说，第二语言教学法可以分为两大类：听说法和认知法。

听说法以行为主义的刺激-反应理论作为依据，认为学习是通过强化和条件反射形成的。这种方法强调学习动机，强调模仿、重复、强化三种手段并把它们程序化。认为第二语言教学基本上是一个形成习惯的机械过程，口头形式要先于笔头形式，类推比分析更有益于学习，学习时要联系使用目的语的人民的文化。在具体操作上，从会话入手，以句型操练为主，排斥母语和语法规则，通过模仿、强化、大量练习达到过度学习（overlearning）。

认知法以心灵主义的惟理论能力和复杂抽象概念能力为基础。认为言语行为的基本特征是创新而不是模仿，理解是习得语言知识的基础，强调在交际环境中训练语言运用的能力，重视阅读在语言和思维能力培养过程中的作用，注重语言知识的科学性和系统性。在具体操作中，口笔并进且相互促进；充分利用母语，尤其是在初级阶段；把句型练习和语法规则的讲解结合起来；帮助学习者把新语言材料和本人的生活经验连结起来，选择合适的情景进行语言教学。

（三）语言学习中的偏误分析

偏误分析的内容包括第二语言学习的心理过程、偏误产生的心理原因和对待偏误的态度。

关于第二语言的学习过程，存在两种不同的解释。第一种是逐步重组论（progressive restructuring），认为学习者是处在一个逐步调整母语系统，使之渐渐接近目标的过程，学习上的进步意味着学习者正在用目的语的特征逐步代替母语的标志。另一种解释是重新创造论（recreation），认为学习者处于一个和母语习得基本相同的过程，学习上的进步意味着目的语正在从简单到复杂地向前发展着。也有学者认为第二语言学习实际上是两种过程兼而有之。

语言学习偏误的心理原因有四个：①过度概括（over-generaliza-

tion), 即学习者根据学到的规则做出概括, 创造出一些错误的规则。如有一些留学生根据量词“位”可以修饰指人名词的规则, 将它用于所有指人名词前面, 说出“那边来了一位人”、“床上躺着两位婴儿”等句子。②规则限制的忽略 (ignorance of rule restrictions)。如有的留学生知道程度副词可以放在当谓语的形容词前面, 但不知道这个规则在用于“比”字句时有一些限制 (绝对程度副词不能使用), 结果生成了“我比他很高”的病句。③规则的片面应用 (incomplete application of rules)。如有的学生知道是非问句的构成是叙述句加“吗”或句末用声调, 但不知道放在否定句复合句中当宾语的, 只能是正反问句, 不能是是非问句, 结果把“我不知道他是不是教师”说成“我不知道他是教师吗?”。④错误概念的形成 (false concepts hypothesized)。如有的留学生以为“看”和“见”是等值词, 造出类似“我对课程有意见, 想去看看系领导”的句子。

对学习者的语言偏误有两种截然相反的态度, 反映了两种不同的心理学观点: 一种态度是最好不让学生出现偏误, 一出现就立刻纠正, 以免养成错误的习惯。这种态度反映了行为主义的心理学观点。另一种态度认为, 很难要求学习者不犯错误, 对错误也不一定做什么纠正, 学习到了一定时候错误就会自然地消失, 教育者可以通过错误的分析来了解学习者的问题。这种态度反映了心灵主义的心理学观点。我国语言学家桂诗春 (1985) 认为, 教师应善于利用错误分析为克服错误创造条件; 在操练语言形式时, 对错误应多予纠正; 在运用语言形式进行交际时, 只要不影响意义的表达, 不必当场纠正。

三、语言学

语言学理论是第二语言教学的基础理论之一。二者之间的关系表现在以下几方面:

(一) 语言学理论对第二语言教学的指导作用

有关语言性质的理论与第二语言教学当然有密切的关联。对个体

语言如对汉语的描写,包括对语音、词汇、句法、语义、篇章、语用等规律和规则的具体描述,对个体的第二语言教学如对外汉语教学,更是有直接的指导作用。这种指导作用渗透到第二语言教学的各个环节(教学的总体设计、教材编写、课堂教学、测试等),教学目的语的各个要素(语音、词汇、语法、语用)和言语训练的各项内容(听、说、读、写)。

(二) 语言学理论跟语言教学法的关联

语言教学理论和教学法目前有很多种,但每一种都是以一定的语言学理论作为依据。传统语言学和结构主义语言学重视形式和句内结构的静态分析,是听说教学法的理论依据;社会语言学、话语分析、语用学等重视功能和超句的动态分析,是功能教学法的理论依据。当然,好的第二语言教学体系应该从多种语言学理论中吸取养分。

(三) 对比分析在语言教学中的作用

对比分析是源于行为主义心理学和结构主义语言学的一种假说。对比分析认为:从第一语言到第二语言的迁移必然发生,语言差异点造成学习困难并导致偏误,相同点促进学习。母语和目的语之间的差异可以分为不同的等级,这些等级跟学习难度等级挂钩。对比分析考察母语和目的语的差异等级,进而确定难度等级,以帮助确定教学内容、学习难点和教学项目的次序。对比分析在第二语言教学中有重要意义。(详见第二章第一节)

(四) 双向促进关系

英国学者科德恩说:“语言知识的应用,或者叫做应用语言学,是一种活动。……应用语言学家是理论的消费者、使用者,而不是理论的生产者。”他只说了问题的一方面,即语言学理论研究对语言教学有极大的指导作用。

但理论不是万能的。在第二语言教学实践中,有许多问题是语言学理论无法解决的,必须靠语言教育者自己去研究解决。在发现、研

究、解决问题的过程中，以往的理论会得到补充和修正，新的理论也可能产生。如现代英语语法体系的产生就源于英语作为第二语言的教学在世界范围内的普及和实施。因为英语的许多特点，是在第二语言教学中，在跟其他语言的对比中被发现并进而得到科学系统的研究。

我国著名语言教育家吕必松说：语言教师不仅仅是语言学和心理学理论的消费者，他们也是这些理论的生产者。国外许多大语言学家，如叶斯柏森、帕尔默、布龙菲尔德、弗里德等，都直接或间接地参加过外语教学，有的就是出身于外语教师。他们在语言学上的研究成果，有些是跟他们直接参加外语教学分不开的。

四、教育学

教育学有许多分支，如教育哲学、教育心理学、教育社会学、教育统计学、教育管理、教育规划、课程理论、教育工程学、电化教学等。教育学跟第二语言教学的关系非常密切，具体表现在以下几个方面：

（一）教育学理论是第二语言教学的基础

第二语言教学是一种教育活动，其构成元素和操作程序，如总体设计、教材编写、课堂教学、测试等，都要受一般教育理论的指导。一般教育学理论的方法、技巧、手段，都适用于第二语言教学。由于第二语言教学的特性，一般教育学有关课堂交往的理论、方法和技巧，不但对第二语言教学有直接的指导作用，而且因为第二语言教学的具体实践而得到补充和发展。

（二）知识与能力的关系

这两者之间的关系一直是教育学探讨的重要课题，处理不好，就可能培养出高分低能、有知识无能力的学生。在第二语言教学中，这种情况更加突出。到目前为止，全世界第二语言教学的效果很不理想，原因之一是没有处理好二者之间的关系，过分强调语言知识的传

授，忽视语言技能和交际能力的培养。探讨两者的关联，摸清第二语言的言语技能和交际技能是如何培养出来的（是从语言知识转化而来，还是相对独立地培训出来的），应采取什么样的训练方法，是第二语言教学的重要课题。

（三）教学主体观

以往的教育学是以教师为中心的，总体设计、教材编写、课堂活动等均以“教”作为轴心。近年来，出现了以学生为中心的教育观念。相应的，第二语言教学中出现了咨询法，认为：在语言学习中，学生是中心，是“病人”；教师是顾问，是“病人”的辅导者。“教”不仅仅是传授知识，更重要的是帮助学生学习，引发学生学习。

第五节 学科发展

一、应用语言学的发展

19世纪到20世纪初，已经有人提出语言学的应用问题。当时，不少语言教学改革者提倡用各民族实际运用的现代语言取代古典拉丁语，摒弃以语法结构分析为主的教学方法。他们开始探讨影响语言教学质量的原因和解决办法。这也是后来所说的“改革运动”。

但首先把语言教学的含义赋予应用语言学，是20世纪中期的美国。第二次世界大战（以下简称“二战”）中，美国为了军事上的需要，对部队中的部分人实施强化外语教育，一些语言学家参与了课题设计。“应用语言学”的说法开始出现。1944年美国密执安大学成立了英语语言研究所，1946年成立了英语学院。弗赖斯、拉多等学者开始研究语言教学，尤其是对外国人进行英语教学的课题。1948年，出版了著名的《语言学习——应用语言学杂志》（*Language Learning—Journal of Applied Linguistics*）。这是世界上第一本应用语言学

杂志，而且是狭义的。它的出版，说明一些语言学家希望把语言教学当做一门独立的学科，标志着应用语言学的诞生。

20世纪50~60年代，是应用语言学的发展时期。“二战”之后，各国大力发展外语教育，但教学质量和效益却令人担忧，促使人们认识到外语教育大有文章可做。1957年，美国国会通过国防教育法案，加强中学3门基础学科的教学，外语是其中的一门。此后3年，拨款850万美元发展外语教育，到1962年，培训外语教师11000人，中学语言实验室从46间增加到5000间。乔姆斯基生成语法理论出现后，语言研究呈现出百家争鸣的气象，新的语言学科、语言学派不断出现，为应用语言学的发展奠定了语言学理论的基础。1958年，英国爱丁堡大学研究生部率先成立应用语言学院。1959年，美国华盛顿成立应用语言学中心。

1964年是应用语言学历史上重要的一年。第一届国际应用语言学大会在法国南希举行，并成立了国际应用语言学协会，有25个国际性应用语言学组织参加。同年，英国出版了世界上第一本应用语言学教科书——韩礼德等3人合著的《语言科学与语言教学》（*The Linguistic Sciences and Language Teaching*），美国出版了里弗斯（W. Rivers）的《心理学家与外语教师》（*The Psychologist and the Foreign-language Teacher*）。此后，应用语言学飞速发展，欧美各大学相继开设应用语言学课程，并设置相应专业，接受本科生、硕士生和博士生。应用语言学的专著、教材、刊物也相继出版发行。

以应用语言学为旗帜的语言教学研究，主要从语言学的角度考察、研究语言教学。随着研究的深入，人们发现只从语言学角度考察、研究语言教学是远远不够的，还必须从心理学的角度，研究语言学习者的学习过程和学习规律。到20世纪70年代，出现了第二语言习得研究的热潮。英国学者科德1967年发表的论文《学习者言语错误的意义》，开了第二语言习得研究的先河。美国学者赛林克1972年发表的有关“中介语”的论文，进一步推进了第二语言习得研究。从此，结合心理学理论和研究手段的第二语言习得研究，开始为应用语言学研究注入了新的血液。

我国应用语言学是在 20 世纪 80 年代开始飞速发展的。1980 年广州外国语学院发起召开了应用语言学与英语教学学术研讨会。1985 年第一届中国英语教学国际讨论会在广州举行，20 多位世界著名的应用语言学家参加了会议。1992 年中国英语教学研讨会在天津举行，170 多所院校和科研机构的 300 名专家学者教师以及 10 位在华工作的外籍教师参加会议，提交论文 260 多篇，涉及英语教学的各个方面。80 年代以来，各种学术著作、教材和刊物相继出版发行。在应用语言学指导下，我国的外语教学欣欣向荣，蓬勃发展。

二、对外汉语教学的成长和规模

据史书记载，早在东汉时期，就有不少国家派留学生到我国学习。在日本、韩国、越南等国，公元 3 世纪左右就开始了汉语教学的历史。唐代，我国国力强盛，教育发达，各国派来留学的学生更多。16 世纪末，利玛窦到中国学习汉语，学有所成，并系统地将中国文化介绍到西方。此后，汉语作为第二语言的学习更广泛地开展，越来越多的外国人到中国学习汉语（包括各地的方言）。1742 年，法国皇家学院开始正式教授汉语。1833 年，德国洪堡大学开设汉语课。1871 年，美国耶鲁大学开始教授汉语。现在不少地方都发现有古代和近代供外国人学习的汉语教材。

当然，我国有系统地对外国人进行汉语教学，是从 1950 年开始的。

对外汉语教育家吕必松先生（1990）把我国对外汉语教学事业分为四个阶段：

（1）初创阶段（20 世纪 50 年代末到 60 年代初）。1950 年，清华大学成立我国第一个对外汉语教学的专门机构——东欧交换生中国语文专修班。到 1961 年，我国共接收 60 多个国家的 3315 名留学生。

（2）巩固发展阶段（20 世纪 60 年代初到 60 年代中）。其间共接收 3944 名留学生，3 批储备出国汉语师资完成进修任务，20 多所大学接受外国留学生或成立对外汉语教学专门机构。1965 年北京语言

学院成立，至今仍是我国惟一所以对外汉语教学为主要任务的大学。该学院创办《外国留学生基础汉语教学通讯》，是我国第一个对外汉语教学专业刊物。

(3) 恢复阶段（20世纪70年代初到70年代末）。自从联合国恢复我国的合法席位，并把汉语列为大会和安理会工作语言之后，许多国家向我国派遣留学生。1972年到1977年，共接收留学生2266名。

(4) 蓬勃发展阶段（20世纪70年代末以来）。自1978年以来，我国开展对外汉语教学的高等院校增加到200多所，并形成了多渠道招生和多层次教学的新体制，接收留学生的规模迅速扩大。从1978年到1988年，共接收130多个国家的长期生13126名，短期生33812名。

1987年，国家对外汉语教学领导小组及其办公室成立，负责统一领导和协调全国的对外汉语教学工作，使这项工作走上更加有计划、有组织的发展道路。

面对外国学生的汉语言本科专业的设置，标志着我国留学生教育的飞速发展。

在这个时期，最引人注目的有两件事：一是人们开始把对外汉语教学当做一门专门的学科来进行建设；二是国家对外汉语教学领导小组的成立。吕必松在1978年提出，应当把对外国人的汉语教学作为一个专门的学科，应当在高校设立培养这类教师的专业，成立专门的研究机构。1978年北京语言学院正式开办现代汉语本科专业，培养汉语教师、翻译和研究人员。在培养专门人才的同时，对在岗教师也进行了培训，使教师队伍建设得到加强。1985年，北京语言学院、北京外国语大学、上海外国语大学和华东师范大学4所学校设置了对外汉语本科专业，以培养对外汉语教师为主要目标。1980年代后期开始，不少学校在二级学科现代汉语专业或教材与课程设计专业下开设对外汉语教学方向，进行硕士研究生教育，如北京大学、北京语言学院、复旦大学、南开大学、中山大学等。培养目标既是对外汉语教师，又是对外汉语教学的研究人才。

与此同时，对外汉语教学学科理论建设和教学研究也有了很大发

展。对教学理论和基础理论（包括语言理论、语言学习理论和比较文化理论）的研究不断深化，一种主要的教学法倾向逐渐形成。专门性的研究机构，如北京语言学院教学研究所、语言信息处理研究所也相继成立。

1986年，全国对外汉语教材研究小组成立，提出制定对外汉语教材发展规划的建议，从200多种教材中选出33种向国内外推荐。教材建设工作不断加强。

1987年，国家对外汉语教学领导小组及办公室成立，负责统一领导和协调对外汉语教学工作，使这项工作走上更加有计划、有组织的发展道路。该小组由国务院11个部委办组成，教育部牵头。日常事务由办公室负责，下设综合处、教学处、师资处、考试处、交流处、财务处。此后，在国家对外汉语教学领导小组及办公室的具体指导下，对外汉语教学事业出现了飞速发展。主要表现在以下几个方面：

(1) 教学规模。随着我国经济的持续高速发展和综合国力的迅速增强，世界上学习汉语的人数剧增。2002年，来中国大陆学习的外国学生达6万多人，其中有5万多学习汉语的。据不完全统计，全世界有2500万外国人学习汉语。目前全世界有70多个国家的主要大学开设了中文系或汉语课程，还有一些国家将汉语列为中小学外语课程。

随着学习人数的增加，教学类别和层次也不断增加和提高。目前已有汉语预备教学、汉语进修教学（长短期）、汉语言本科教学、对外汉语本科教学、对外汉语教学方向研究生教学几大类（详见下一小节）。

(2) 教学规范。随着教学规模的扩大，教学规范不断加强。国家对外汉语教学领导小组办公室（以下简称“国家汉办”）已经编写出《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》和《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》，对这两类教学的性质、对象、原则、课程设置等方面做了明确规定和详细说明，而且都附有分等级的汉字表、词汇表、语法项目表和功能项目表。这两个大纲的颁布，使相关

教学有了明确规范和具体指导，必将大大促进对外汉语教学的发展。

此外，对外汉语本科专业的教学规范，国家汉办已经组织过多次会议研讨，相应的教学大纲正在编写中。

(3) 教师培养。1990年代初，教育部和国家汉办开始在全国实施对外汉语教师资格考试和《对外汉语教师资格证书》的颁发工作。考试有5个科目：对外汉语教学理论与语言学，汉语（含现代汉语和古代汉语），中国文学与中国文化知识，外语，普通话。目前国内有300多所高等院校有对外汉语教学机构，专职教师2500名左右，兼职教师3000名左右，其中持有《对外汉语教师资格证书》的2632人。为使培训工作规范、健康发展，国家汉办已经编写出国内对外汉语教师培训大纲，对专职教师应具备的知识结构和能力做了详细说明。对境外汉语教师进行培养和资格认定的有关大纲也正在制定中。

20世纪80年代中开始设立的对外汉语本科专业及培养研究生的对外汉语教学方向，对教师队伍的建设起了重要作用。

(4) 教材编写。教材编写在数量上发展很快，质量上也有所提高。根据不完全统计，目前国内编写的对外汉语教材已达400多种。国家汉办已经或正在组织多种教材的编写，包括：针对不同语种和国家的教材，如英语区教材、韩国教材、越南教材；汉语言本科教材；职业汉语教材。

(5) 汉语测试。20世纪90年代初，国家陆续推出面向非本族语人群的汉语水平考试（HSK），包括初中等考试、高等考试和基础考试。到目前为止，全国已有考点44个，分布在除西藏、台湾之外所有的省、自治区、直辖市。全世界有33个国家、地区的58个机构在76个城市设立了对外汉语教学考点。参加考试的外国人近30万人次（另外还有20多万中国少数民族考生）。

目前，国家汉办正组织人员编写商务汉语水平考试、旅游汉语水平考试、文秘汉语水平考试、儿童汉语水平考试等考试大纲和试卷。

(6) 学科研究。以第二语言的汉语研究、汉语第二语言的习得研究、语言对比、偏误分析、教学法与教学模式等为主要内容的对外汉语教学研究成果丰硕，开始显示出本学科的特点。不少高校成立了相

应的科研机构。如2000年，北京语言大学成立了对外汉语研究中心，并成为全国唯一的对外汉语教学重点研究基地。1998年，国家汉办颁布了学科研究课题指南，并通过一批科研项目。这批项目已经基本完成，成果基本通过鉴定，大部分已经发表。目前，“十五”期间第一批科研项目、调研项目也已经由国家汉办立项。

三、教学类别

对外汉语教学主要有4种类别：预备教学，进修教学，本科教学，研究生教学。其中既有对留学生的教学，也有对中国人的教学。外国人进入中文系攻读汉语言文字学或其他专业的硕士博士学位，跟留学生学习经济学、金融管理、计算机科学、生物学、英语等专业一样，不属于对外汉语教学的范围。

（一）汉语预备教学

为准备在中国高等院校学习某些专业的外国留学生进行的汉语教学。它是新中国对外汉语教学开创时期最早的教学类型。其主要目的是提高学生的汉语语言能力和交际能力，尤其是用汉语学习专业知识的能力，以便他们在入系后能顺利完成攻读学位的任务。因此，预科教学跟一般的汉语进修教学有一些不同，它不但有一般的汉语教学，还包括一些专业的名词术语及相关表达方面的教学。例如，对准备攻读医学学位的留学生，需要开设医学汉语等课程。

完成学习时一般要求参加初中级汉语水平考试（HSK），成绩要达到相应的级别。如进入理工医（不含中医）本科，需达到初等C级（3级）；进入文科和中医本科，需达到中等C级（6级）。

（二）汉语进修教学

不以获取文凭为目的的汉语教学，有长期、短期之分，短期一般为1周至3个月，长期一般为半年至3年。其主要目的是提高汉语语言能力和汉语交际能力。

国家汉办(2002)编写的《高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)》，对长期进修的教学性质与特点、教学对象、教学目标、等级结构与教学内容、教学途径、教学原则、教材编写与选用、测试等8个方面做了明确规定和详细说明。如初等、中等各分4个级别，高等分2个级别。课程分语言技能训练课和语言文化知识课两大类。语言技能训练课初等阶段包括综合课、汉字课(必修或选修)、口语课、听力课，中等阶段还有阅读课、写作课。大纲还附有词汇表、汉字表、语法项目表和功能项目表。大纲对长期进修教学有明确规范功能和积极的指导作用。

预科教学也参照这个大纲进行。进入理工医本科的预科教学，对应于长期进修的初等教学；进入文科、中医本科的预科教学，对应于长期进修的初、中等教学。

(三) 汉语言本科教学

目的是培养适应现代国际社会需要、具备良好综合素质、全面发展的汉语专门人才。学制4年，要求修满2800~3000学时，150~160个学分，并进行语言实习，撰写毕业论文。修满专业教学计划规定的课程通过论文答辩，取得规定学分后，准予毕业。符合《中华人民共和国学位条例》，授予学士学位。

国家汉办(2002)编写的《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》，对教学对象、培养目标、教学内容、教学安排、教学原则、课程设置、教学要求等做了明确规定和具体解释，并附有分年级的词汇表、汉字表、语法项目表、课程介绍，以及功能项目表(含纲目和细目表)。

面向留学生的汉语言本科专业设置的时间不是很长(1975年北京语言学院试办)，不同的学校对课程设置和教学要求等相关问题的规定也不尽相同。因此，相关大纲的指定和颁布，对规范和发展该专业教学起到了很好的作用。

由于社会需求的不同，各个学校可以在该专业下设置方向。据初步了解，该专业下设的方向有汉语言文化、商贸汉语、商务汉语、旅

游汉语等。

(四) 对外汉语本科教学

以培养对外汉语教师为目标的本科教学。教学对象主要是中国人。课程主要由3方面组成：汉语言文学专业中语言学方面的课程（如现代汉语、语言学概论、古代汉语和相应的选修课），教育学心理学基础课程，外语（主要是英语）专业中语言技能和语言知识课。

该专业1983年由北京语言学院首先开设。随后北京外国语大学、华东师范大学和上海外国语大学相继开设该专业。现设置该专业的有40多所高校，大多是20世纪90年代开设的。由于开设时间不长，目前还没有统一的教学大纲。

开始时该专业毕业生有的分配到学校从事对外汉语教学。由于双语教学的特点，也有不少毕业生到外资企业或中外合资企业工作。由于高等院校对人才的高学历要求（现在最少要求硕士毕业生），该专业毕业生能进入高校的越来越少。

(五) 对外汉语教学

以培养对外汉语教师和研究人才的研究生教学。教学对象既有中国学生，也有留学生。硕士生主要学习以下课程：语言学理论，应用语言学概论，对外汉语教学概论，现代汉语，心理学，教育学，语言教学法，第二语言习得，语言对比，偏误法分析，中介语研究，语言调查与实验，教学评估与语言测试，语言统计，计算机，语料库建设等。

对外汉语教学只是一个方向，挂靠二级学科。该方向1986年由北京语言学院和北京大学首先开设，挂靠现代汉语专业，招收硕士生。此后，复旦大学、南京大学、中山大学、南开大学、四川大学、华东师范大学也相继开设该方向。1997年国务院颁布新的学科目录，增设了语言学及应用语言学二级学科，此后，对外汉语教学方向自然就挂靠在该学科。没有该学科的学校，可以挂靠二级学科汉语言文学（学科调整后，现代汉语已经不是二级学科，只是一个方向）。

1997年，北京语言文化大学首先招收对外汉语教学博士生。此

后，北京师范大学、上海师范大学、中山大学陆续招收、培养该方向的博士生。

四、对外汉语研究

仲哲明(1996)指出：对外汉语研究要解决“怎样教”这个核心问题。而要解决这个核心问题，就必须明确“教什么”和弄清楚学生“如何学”这两个基本问题。陆俭明(1999)提出了对外汉语研究的4个步骤：“研究工作应紧紧围绕‘怎样在尽可能短的时间里让外国学生尽快学好汉语’这么一个问题。首先需做基础研究。其次需加强汉外对比研究和外国学生偏误分析研究，以便尽可能有针对性地进行对外汉语教学。再其次，在上述研究的基础上编出各种门类的高质量教材。最后要进一步研究、改进教学法。”赵金铭(2001)认为，对外汉语教学应该是语言学、心理学、教育学、计算语言学和现代教育技术的交叉地带，应有4个层面的研究：

第一层面——本体论：从事汉语本体研究，其理论基础为语言学(教什么)；

第二层面——认识论：从事汉语习得与认知研究，其理论基础是心理学(如何学)；

第三层面——方法论：从事教学理论与方法研究，其理论基础是教育学(怎样教)；

第四层面——工具论：从事现代科技手段如何应用于教学与学习的研究，其基础为计算语言学和现代教育技术(用什么技术手段)。

这些论述不但勾画出对外汉语研究的轮廓，而且将它的组成部分及其关系描画得相当清楚。其中赵金铭结合“十五”科研规划，提出不少有建设意义的科研选题，很值得参考。

研究第二语言的汉语，自然不同于研究第一语言的汉语。比如说，对外国人应该教什么，教多少。这里涉及汉外对比，也涉及学习规律。需要通过汉外对比和学习教学研究，找出“彼无我有”的现象，找出最需要教的部分。如语法方面，汉语的语序、量词、助词、

副词、动词形容词的重叠式、离合词、补语、“把”字句等特殊句式，汉语篇章等，都是留学生的学习难点，当然也是研究的重点。目前已有不少这方面的成果，如陆俭明（1991）对汉语时间词的研究，刘月华（1983）对多项状语的研究，张旺熹（1999）、金立鑫（1993）对“把”字句的研究，崔希亮（2001）对“连”字句、“在”字句的研究，周小兵（1995，2002）对程度副词和其他副词的研究。赵金铭（2001）认为应将近年来国内对外汉语研究成果进行梳理与综述，并进行对外汉语教学语音、词汇、语法和汉字大纲研究和对外汉语教学参考语法研究。

有关第二层面的研究，我们将在第二章详细讨论。

怎样教的问题涉及教学法、课程设计、教材编写、教学大纲设计、教学组织与实施、语言测试与评估等，一直都是对外汉语研究的重要内容。问题是如何跟其他3个层面的研究结合起来，如何以教学实验为手段，总结出行之有效的教学方法和措施。例如第三声的教学就涉及多方面的因素。吕文华（1999）对汉语教学语法体系进行的研究，如语法的切分与分级，教材中语法项目的选择和编排，就是将3个层面的研究融为一体的成果。

如何使用技术手段，是目前需要特别关注的。一是研究手段，如母语语料库和中介语语料库（含一般语料库和语音库）的建设和更新，语音仪、眼动仪等研究设施的使用；二是教学和学习手段，如多媒体教材的编制，网络教学系统的开发与使用，可用于汉语学习网络图书馆的建立，等等。

本章参考文献

- [苏] A P 卢利亚著. 神经语言学. 赵吉生, 卫志强译. 北京: 北京大学出版社, 1987
- 崔希亮. 语言理解与认知. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2001
- [英] 戴维·克里斯特尔编. 现代语言学词典 (第四版). 沈家煊译. 北京: 商务印书馆, 2000

- 桂诗春. 心理语言学. 上海: 上海外语教育出版社, 1985
- 桂诗春. 应用语言学. 长沙: 湖南教育出版社, 1988
- 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修). 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002
- 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002
- 金立鑫. “把OV在L”的语义、句法、语用分析. 中国语文, 1993(5)
- 李晓琪等. 英语日语汉语第二语言教学学科研究. 北京: 中国大百科全书出版社, 2002
- 刘珣. 对外汉语教育学引论. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002
- 刘月华. 状语的分类和多项状语的顺序. 见: 中国语文杂志社编. 语法研究和探索. 北京: 北京大学出版社, 1983
- 陆俭明. 现代汉语时间词说略. 见: 《第三届国际汉语教学讨论会论文选》编委会编. 第三届国际汉语教学讨论会论文选. 北京: 北京语言学院出版社, 1991
- 陆俭明. 卷首语. 语言文字应用, 1999(1)
- 吕必松. 对外汉语教学探索. 北京: 华语出版社, 1987
- 吕必松. 对外汉语教学发展纲要. 北京: 北京语言学院出版社, 1990
- 吕必松. 吕必松自选集. 北京: 北京语言学院出版社, 1994
- 吕文华. 对外汉语教学语法体系研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 盛炎. 语言教学原理. 重庆: 重庆出版社, 1990
- [美] R M 利伯特等著. 发展心理学. 刘范等译. 北京: 人民教育出版社, 1983
- 王宗炎主编. 英汉应用语言学词典. 长沙: 湖南教育出版社, 1988
- 卫志强. 当代跨学科语言学. 北京: 北京语言学院出版社, 1992
- 翁富良, 王野翊. 计算语言学. 北京: 中国社会科学出版社, 1998
- 张旺熹. 汉语特殊句法的语义研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 赵金铭. 对外汉语研究的基本框架. 世界汉语教学, 2001(3)
- 仲哲明. 应用语言学研究现状与展望. 见: 许嘉璐, 王福祥, 刘润清主编. 中国语言学现状与展望. 北京: 外语教学与研究出版社, 1996
- 周小兵. 论现代汉语的程度副词. 中国语文, 1995(2)
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996
- 周小兵, 赵新. 对外汉语教学中的副词研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2002

第二章 第二语言习得研究*

第二语言习得研究始于 20 世纪 70 年代初，并很快成为应用语言学（语言教学）中最有影响的部分。它跟以往应用语言学研究的最大区别，在于研究对象和研究方法。在对象方面，二语习得研究更关注学生学习第二语言的特点、过程、规律；在方法上，它大量借用心理学的理论、研究方法和考察分析统计手段。

本章简单介绍第二语言习得的基本概念、研究的主要问题和相关成果。

第一节 对比分析

第一语言对第二语言习得的影响，谁都无法否认。其影响在多个层面发生，最明显的是语音。因此，二语习得被普遍描绘成克服一语影响，逐步用目的语特征取代一语特征，并大致接近操母语者言语的过程。对比分析古已有之，但作为一种跟理论密切结合的系统方法论，则开始于上个世纪中期。

* 本章写作主要参考了 R. Ellis 的 *Understanding Second Language Acquisition* 以及王建勤主编的《汉语作为第二语言的习得研究》和赵金铭主编的《对外汉语研究的跨学科探索》，谨致谢意。

一、行为主义学习理论

20世纪50年代,语言学习理论还没有从一般学习理论中分化出来,有关语言学习的讨论基本上在行为主义心理学主导下进行。“习惯”和“偏误”是两个重要概念。

(一) 习惯

行为主义心理学通过观察特定刺激下的反应解释人的行为。刺激不同,反应不同。反应可能是偶然、杂乱的,也可能是规则的。特定刺激诱发的特定反应形成某种习惯(habit)。习惯有两个特征:①可观察性(observable)。心理学探索的真实基础仅存活于可触摸的物体和可观察的行为中,而所谓内在心理过程并不存在。②自动化(automatic)。即习惯是无意识地表现出来。环境变化了,引发习惯形成的刺激消失了,习惯才可能消除。

习惯如何形成的,有多种解释。Watson的古典行为主义认为,刺激诱发(elicit)反应。刺激的发生达到足量的频率,反应就形成惯例并转化为无意识行为。Skinner的中期行为主义理论认为,反应比刺激重要。反应发生后,若有一个特定行为强化它,就可能促进习惯的形成。学习一种习惯,可以通过模仿(imitation)或强化(reinforcement)(根据学习者反应的适当与否给以奖励或惩罚,直到只发生适当反应为止)。

习惯形成理论可用于语言学习。在一语习得中,儿童模仿成人话语,努力使用语言,获得相应的奖励或指正,并借此建构型式和习惯的知识,进而构成了他们所学的语言。二语习得类似。刺激-反应联系构成了第二语言习惯,模仿和强化是重要手段。在成功的语言学习中,学习任务被分解成一定数量的刺激-反应链环,系统地进行操练,一个特定时间里只掌握一个小任务。

（二）偏误

据行为主义学习理论，旧习惯会对学习新习惯产生干扰（interference）。干扰来源于顺抑制（proactive inhibition：指先前的学习妨碍或抑制新知识的学习）。当两种语言用不同形式表达同一意思时，学习者将其第一语言的认知机制迁移到第二语言中，就会在使用第二语言时出现偏误（errors）。操英语者受英语句子状语在后的影响，使用第二语言汉语时会说：“我去了学校昨天。”学习第二语言时，必须克服类似的顺抑制。

并非所有第一语言的语言项目都跟第二语言不同。如一些简单动词谓语句，汉语和英语相同：我学习法语。/I study French. 在类似情况下，可以把第一语言中的形式转移到第二语言中。学习只是发现两种语言中相同的实现手段。学习者不需要克服顺抑制。

语言迁移（transfer）一定会发生。一语和二语间的区别会产生顺抑制，出现负迁移，并导致偏误。一语和二语相同时会产生正迁移，不仅不出现偏误，还会促进学习。

不少人认为，若偏误受到容忍，就会演化为习惯。一般都认为偏误可以避免。于是开始尝试预测偏误的产生。通过对比学习者的母语和目的语，认定二者区别，用于预测偏误可能出现的范围。然后在这些地方进行适当的课堂练习，使学习者克服第一语言的负迁移。

二、对比分析的内容

对比分析假说是为第二语言教学服务的。其创始人之一 Lado (1957) 说：教师对学生母语和外语进行对比，就可以知道学习困难所在，就可以有针对性地实施教学。

（一）对比分析与心理学

“对比分析假说”（Contrastive Analysis Hypothesis）的心理学基础是行为主义学习理论。假说有两派：强硬派和温和派。强硬派宣

称，第二语言中所有偏误都可以通过认定目的语和学生第一语言的区别来预测。温和派认为，并非所有偏误都源于干扰，对比分析需要跟偏误分析共同进行。首先，真实的偏误必须通过分析学习者的语言来认定；其次，对比分析可以用于证实哪些偏误是由一语和二语的区别引发的。

其实，对比分析的心理学部分应该研究干扰产生的条件。即考察一语和二语的区别何时导致负迁移产生偏误，何时不导致负迁移产生偏误。光是根据一语和二语的区别来预测和解释偏误是否产生是很难的。心理学的解释能帮助我们确定干扰是否发生、何时发生的非语言学变量到底是什么。

一个可能的变量是二语习得环境。干扰在自然的二语习得中并不是主要因素；因为学习者广泛、密集地接触目的语。但在学校教学中，学习者总是在课间使用一语，强化顺抑制，使干扰大量出现。另一个变量是学习者的学习阶段。Taylor 的研究证明，初级和中级阶段的学生会出现大量干扰。前者主要源于负迁移，后者主要源于目的语的规则泛化。

(二) 对比分析与语言学

对比分析的语言学基础是结构主义语言学。它强调对一种语言进行细致描述。描述的基础是组成句式的不同范畴。范畴由形式项定义，由归纳法建立。在对比分析中，语言差异受到强调。

多数对比研究基于语言表层的结构特征。对比程序如下：

描写 (description)：即两种语言的形式描述；

选择 (selection)：为对比而选择出一些项目，它们可能是完整的子系统，或是通过偏误分析得出的语言学习有难度的范围；

对比 (comparison)：差异点和共同点的认定；

预测 (prediction)：认定可能引发偏误的语言点。

“对比”中的异同存在“等级” (degrees)。Ellis (1985) 对等级的描述如下：

(1) 第一语言和第二语言的某个语言点没有差异。如法语的缩略

形式 j'ai 和英语的缩略形式 I've 对应。

(2) 第一语言的两个语言项等于第二语言的一个语言项。如英语作为第二语言，德语中的 kennen 和 wissen 对应于或并入英语的 know。

(3) 第一语言中的某个语言项在第二语言中不存在。如德语中从句的语序跟主句不同，但在英语中两种句式的语序一样。

(4) 第一语言中的某个语言项在第二语言中的等值项有不同的分布。如在许多非洲语言中，ng 出现在词首，但在英语中它只出现在词中或词尾（如 singer 和 thing）。

(5) 第一语言的语言项和第二语言没有相似之处。如在西班牙语中，否定词在动词之前（No se），而英语中，否定词在动词之后（I don't know）；此外，英语否定式要用助动词系统，而西班牙语不用。

(6) 第一语言中一个语言项，在第二语言中有两个或多个语言项与之对应。当法语是第二语言时，英语中的 the 分化为法语的 le 和 la。

在汉语第二语言习得中，这 6 种差异等级也存在。第（1），如英语的辅音 s 和汉语的辅音 s 一样，汉语的“家庭”、“研究”跟韩语基本对应。第（2），在有标志被动句中，越南语常用介词有两个：duoc, bi, 分别表示如意行为和不如意行为；汉语普通话常用介词只有一个“被”，没有如意不如意之分。第（3），如英语中的定冠词，韩语中的敬词，泰语对话中表说话人性别的成分，汉语普通话中都没有。第（4），如越南语和汉语的疑问代词分布大部分相同；小部分有区别，如定语位置不同：这是词典谁？（越南语）——这是谁的词典？（汉语）。第（5），如汉语中的个体量词（一棵树、两盏灯），形容词中的重叠式，在许多语言中没有。第（6），如英语的 or, 在汉语中大致对应于“或者”和“还是”。

有学者认为，这些语言差异可以跟学习困难联系起来，列出“困难等级”（hierarchy of difficulty）。如上述（1）到（6）构成的困难等级从零级逐步升到最高级。但这种观点仅基于语言差异等级相当于学习难度等级，虽然有一定的道理，但没有实践研究支持，也没有心理

学理论的支撑。

三、对比分析遭遇的批评

20世纪60年代以来,对比分析假说在发展中受到不少批评,主要来自以下三方面。

(一) 非干扰性偏误的事实

越来越多的事实证明,有许多偏误并不是母语负迁移引起的。如母语汉语的英语二语习得者将 child 的复数形式说成 childs,是由 student—students 类推而来的,跟母语无关。汉语二语习得者说“全星期都学习”是从“全天工作”泛化而来的。这类偏误可称为“非对比性偏误”或“非干扰性偏误”。

Brooks 曾概括出引发学习者偏误的4种原因:

- (1) 学习者不了解结构类型,因此出现随机性偏误;
- (2) 正确的模式没有得到足够的练习;
- (3) 由一语引起的误解;
- (4) 学生遵循一般规则,但这一规则不适用某一特殊情况。

其中只有(3)是由母语干扰造成的,其余3类原因引发的偏误都是非干扰性的。也就是说,只研究干扰性偏误的对比分析,对外语教学的作用不像以前说的那么大。

(二) 理论批评

Chomsky 认为,Skinner 对动物行为所做的实验不能证明人类在自然环境里的语言学习。“刺激”和“反应”这类术语在用于语言学习时没有多大作用,没有说明引起说话者反应的刺激到底是什么。“模仿”和“强化”不能真实反映语言创造性。父母很少纠正孩子的形式偏误,很少对正确表达给以奖励。若孩子仅模仿听到的句子,就不能学会新习惯。

“差异”等同于“困难”的观点也受到质疑。“差异”是语言学概

念，“困难”却是心理学概念。因此，学习难度的级别不能只由两种语言系统的差异等级来推定。“困难”也不等于“偏误”。对比分析预测出学习难点，并不一定产生偏误。事实上，偏误产生的原因之一，可能是它们包含了容易学习的形式。

此外，对比分析没有等值翻译的理论基础，语言学根基也不牢固。它通常只比较成对的可翻译句，不管交际功能。真正等值的句子，不但应有相似的结构，而且应有相似的交际功能。如法语的“*si* + 条件从句”可表达几个功能：假设，要求，建议；英语的“*if* + 条件从句”只有头一个功能。英语的 *A or B* 可以用于疑问句和非疑问句，汉语的“A 或者 B”只能用于非疑问句。对比分析不但要进行形式、语义对比，还要进行语用的对比。

最后，语境和情景的变化会使学习者语言显示出不同特点。对比分析应将这类可变性纳入其研究范围，对偏误可能发生的非语言学语境和语言学语境进行预测。

（三）来自实践的批评

实践证明，对比分析作出的一些预测（如学习难点、可能出现偏误的地方）是表面化的，低于教师从教学实践中总结出并得到证实的预测。

四、对比分析的发展

随着研究的深入，语言迁移的本质得到重新考察，以便更为精确地解释干扰出现的条件和被运用的一语知识类型。在认知框架中第一语言的作用得到重新认识。新框架的关键概念是“策略”。对比分析在 3 个方面有了明显发展

（一）回避

Schachter (1974) 调查了不同背景的成人对关系复句的习得。他发现，汉语和日语没有类似英语的关系复句，但操汉语者和操日语者

在生成英语关系复句时，很少偏误；波斯尼亚语和阿拉伯语的关系复句跟英语相似，但操这些语言的人生成英语关系复句时，偏误比中国人、日本人多得多。表面看，这一事实跟对比分析假说相反。但 Schachter 观察到，在最应该使用关系复句时，中国和日本学习者较少尝试使用这种句式。也就是说，他们回避使用关系复句。Bertkau 的调查则发现，日本学生在理解关系复句时比西班牙学生的分数要低，常常出现理解性 (comprehension) 偏误。

在印欧语系中，很少有跟汉语“把”字句对应的句式。按传统对比分析，学习难度应该比较高。但学习统计显示，母语为印欧语系的汉语学习者生成的“把”字句偏误也不很多，主要原因是他们极力回避该句式的使用，使用“把”字句的频率比本族人低得多。

以上情况说明，在生成和理解第二语言时，第一语言的影响的确很大，但不一定都引起偏误。在预测偏误上，对比分析的作用可能不那么大，但它可以成功预测理解性偏误和结构“回避” (avoidance) 的出现。

(二) 相似等级 (degree of similarity)

对比分析认为，语言差异越大，学习困难越大，偏误越多。但事实并不一定如此。Lee 说，他学习汉语很少出现来源于母语英语的干扰，因为这两种语言的结构相差太大。

事实上，干扰更可能出现于两种语言间存在“决定性相似度” (a crucial similarity measure) 的时候。Jackson (1981) 对比了英语和旁遮普语后发现，假如差别是明显的 (如涉及介词的位置或句子中的动词)，偏误通常不出现；当两种语言的等值项或等值结构之间存在一些相似点和一些差异 (如在含有 of 的所属结构中) 时，偏误就会出现。

第一语言的干扰往往出现在某个特定语境里。二语习得研究的任务之一就是准确、详细地说明什么构成“关键相似度”，以更准确地预测、解释干扰发生的时间。这就需要综合心理学因素和语言学因素。发展中的对比分析尝试做这方面的研究。

(三) 干扰是学习者的策略

如果把二语习得作为学习者的主动行为,就会将储存二语资料和使用已经储存的知识看做学习者的策略。“策略”是对语言学习和运用进行认知考察的一部分。干扰和策略的观点并不矛盾。学习者的第一语言知识可作为生成程序中一部分输入物发挥作用。

Coder (1978b) 简单描绘了“干扰”可能重塑为学习者“策略”的方式。他提出,当一语跟二语相似时,第一语言可以用于学习第二语言的发展,促使学习者更快地沿着“普遍现象”的路径前进。“干扰性”偏误并非源于负迁移,而是源于“借用”。当学习者缺乏目的语资源而遇到交际困难时,往往借助第一语言来补偿。

Coder 提议将“干扰”的概念重构为“调解”(intercession)。前者是学习的一个特征,后者是交际的一个策略。Krashen (1981) 认为,学习者没有足够的目的语知识达到目的时,可以用第一语言来开始话语。他们都把一语看做资源,学习者可以用它克服二语的限制。

“策略”的存在源于已经输入的处于存活状态的知识。一语知识只是这些知识中的一种。二语习得认知观不排斥一语的作用。确切地说,一语的使用是普通心理过程的一种表现——依赖旧知识运用新知识。“调解”观把学习者当做二语习得的积极贡献者来考察。

五、汉外对比分析

汉外对比有宏观微观两类。前者如:吕叔湘(1977)以丰富的语料、结合留学生学习,对汉英语法进行了对比。王还(1986)论述了汉外语法对比的3个问题:语法概念和思维概念的区别,相同语法术语在不同语言中的不同内容,同类词在不同语言中的不同功能。微观可细分小类。一类跟汉语第二语言习得密切相关;另一类本身没有研究二语习得,但成果可以服务于二语习得研究。

赵世开、沈家煊(1984)从英汉、汉英对译的材料中统计出1364个带“了”的句子,发现跟英语一般过去时和完成体互译的

“了”分别为 715 句和 313 句，占总数的 75%。赵立江（1996）借鉴这一成果，对母语英语的留学生习得“了”的情况进行了个案追踪研究，发现学习者在初、中阶段的学习中基本上将“了”跟英语的一般过去时和完成体等同起来；这种母语干扰既表现在偏误上，如凡是过去发生的都用“了”（*我很早就打算了来中国/*我是上星期回来了）；也表现在对“了”的回避上，如表示将来前一个动作的完成态时，避免用“了”（明天我们吃饭以后再谈吧/这个周末我想做完作业再去你家）。

张世涛（1995）从义项对应与否、及物不及物、兼类、双音节趋势、动词与动补组合等 5 个方面对汉英词语进行对比，并结合汉语二语教学实践，分析了母语英语学习者汉语偏误（如“*我破了杯子”）的来源。金珍我（2002）对汉语、韩语的量词进行了系统的对比研究，发现它们的相同之处很多，不同之处也不少。例如，韩语数量组合常放在名词之后，韩语量词跟汉语量词有时是一对多的关系（“一根香烟、一辆车、一台机器”中的量词韩语都是 dae）。这些无疑会对韩国人学习汉语造成干扰。

对比分析还涉及认知和语用问题。陆俭明（2003）指出，汉语和英语对否定是非问句（你不喜欢鱼吗？/Don't you like this fish?）的回答存在明显对立，原因是二者认知上的差异。操汉语者先对问话人自认为的主观想法表示肯定或否定，然后才说明客观事实；操英语者直接对客观事实表达肯定或否定，根本不管问话人自认为的主观想法。

不少偏误分析的研究也都使用对比分析法。如肖奚强（2002）分析了韩国学生的语法偏误，指出其中部分是受母语影响产生的，如“*我三年学习汉语了”，因韩语无补语，时点、时段用状语表达。铃木基子（2003）通过系统对比汉语表示存在的句子，指出两种语言在认知上和结构上的特点，说明“*他的东西在屋子”源于日语迁移。

第二节 偏误分析

传统的偏误分析是跟对比分析联在一起的，只是服务于教学，如通过偏误分析来排列教学顺序、弥补教材的不足等。其做法是收集常见错误并进行分类，但没有心理学理论的指导。随着学习研究的深入，人们发现偏误不仅跟母语干扰有关，还跟目的语规则泛化相连。偏误分析还成为中介语研究、习得顺序研究中重要的组成部分。

一、偏误分析的步骤及作用

Corder (1974) 曾详细描述了偏误分析的 5 个步骤：

(1) 语料选择。要考虑样本的大小、类别（如口语还是书面语，随意语体还是谨慎语体）和一致性（学习者年龄、母语、学习阶段）。

(2) 偏误识辨。需要区分“失误”（lapse）和“偏误”（error）。后者是缺乏语言能力造成的，前者是有能力但一时疏忽引起的。还要区分“显性异常”（overtly idiosyncratic）和“隐性异常”（covertly idiosyncratic）。前者在形式上不符合句法规则；后者单从句子里看没有语法毛病，但放在上下文里就有问题了。其实，将前者称为“句子偏误”，后者称为“话语偏误”，可能更明确一些。

(3) 偏误分类。主要是形式上的分类，包括对每一类偏误进行规则描述。

(4) 偏误解释。主要是解释偏误产生的心理原因，具体参见本章第三节 Sdinker 提出中介语运行的 5 个程序。

(5) 偏误评估。评价每一个偏误对教学影响的严重程度，并制定相应的教学措施。如果只研究第二语言习得，可以不进行偏误评估。

关于偏误分析的作用，有几个问题值得思考：第一，偏误分析如何能真正促进第二语言教学？第二，偏误分析对学习者经历的发展顺

序(中介语连续体)有什么启示?如后一个问题,偏误分析要列出各类偏误的清单,为中介语研究提供有用的信息。但是,这些信息是远远不足的。只分析偏误,很容易产生误导。要了解第二语言的习得顺序,需分析所有语料,包括正确的句子和有偏误的句子。只有这样,才能看出习得的轨迹。如特指问句的习得阶段可以描述为:

- A. What's he doing?
- B. What he is doing?
- C. What is he doing?
- D. What's he doing?

一个学习者说出 A 句,不等于他已经掌握了特指问句。他可能只是把 What's 当做一个语块来习得,不知道它是 what 和 is 的缩写形式。后来他可能说出 B 句。这并不代表学生的退步,而可能是一种进步,说明他开始将 what 和 is 分开。下一步,他就可以造出 C 句,并进而说出 D 句。其中 B 是习得过程中不可缺少的。D 不是 A 的简单重复,而是高层次的循环。只分析偏误,就看不出学习者的类似习得过程。偏误分析用于中介语发展各阶段,不仅为了预防偏误,而且把偏误当成一个指南,来研究语言学习过程的内在运作。

二、偏误类别

(一) 语际偏误

语际偏误(interlingual error)就是由母语负迁移引起的偏误,又称“干扰性偏误”或“对比性偏误”,是对比分析的重要内容。有关分析方法在第一节里已经详细讨论过。

20 世纪 70 年代初,不少学者用统计方法对偏误进行研究,发现语际偏误数量不多(表 2-1)。

表 1 不同研究显示的英语作为第二语言语法中干扰偏误的比率

研究	干扰偏误比率	学习者类型
Grauberg (1971)	36%	一语德语, 成人, 高级班
George (1972)	33% (大约)	--语混合, 成人, 毕业班
Dulay, Burt (1973)	3%	--语西班牙语, 儿童, 不同层次
Tran-Chi-Chau (1974)	51%	一语汉语, 成人, 不同层次
Mukattash (1977)	23%	一语阿拉伯语, 成人
Flick (1980)	31%	一语西班牙语, 成人, 不同层次
Lott (1983)	55% (大约)	一语意大利语, 成人, 综合性大学

从表 1 可看出以下几点: 第一, 不同研究得出的比率大不相同。这可能涉及一系列的变量(学习者年龄、第一语言和第二语言对比差异的等级、材料类别), 最大的可能是基于不同的心理语言学观点在偏误编排上的区别。第二, 一般研究中干扰性偏误的平均比率大约是 33%, 说明大多数偏误并非来自第一语言的负迁移。第三, Dulay 和 Burt 有关 3% 的干扰性偏误比率明显低于其他研究者。他们认为, 儿童并非通过转移或对比其第一语言来组织第二语言, 而是以一种独立语言系统的方式来架构第二语言, 方式跟习得一语相同。

当然, 鉴定哪些语法现象是第一语言迁移的结果, 必须有一个定义准确、被广泛认同的标准。但各家的统计都说明语际偏误不那么多, 使我们把目光投向其他种类的偏误。

(二) 语内偏误

语内偏误 (intralingual error) 指第一语言内部的发展偏误, 又称“发展性偏误”。发生在某一目的语的此类偏误, 不但第二语言习得者会出现, 第一语言习得者也会出现。例如, 英语习得者说出 “He is comes.”, 可能是因为他将 “He is coming” 和 “He comes” 混在一起。汉语习得者说出 “* 他离开了他家, 他国家, ……”。“他国家”中“的”的缺位, 显然是由前面的名词短语类推而来的。

Dulay 和 Burt (1973, 1974) 根据偏误的心理学来源, 确定了偏误的 4 种类型:

(1) 类似干扰的偏误。反映了学习者本族语的结构, 但在目的语第一语言习得语料中没有发现。

(2) 第一语言发展中的偏误。不反映学习者本族语的结构, 但在目的语第一语言习得语料中可以发现。

(3) 模糊性偏误。很难判定是类似干扰的偏误还是第一语言发展中的偏误。

(4) 特殊偏误。没有反映学习者第一语言的结构, 也没有在目的语第一语言习得语料中出现。

其中第 (2) 条就是发展性偏误。一般认为, 语际偏误在初级阶段比较多, 语内偏误在中高级阶段比较多。

从心理学角度出发, Richards (1974) 提出与发展性 (语内) 偏误相关的 4 个学习策略, 其实就是解释了此类偏误的 4 个原因。

(1) 过度概括 (overgeneralization)。当语言项目对学习者来说没有明显对照时产生的一种策略。如表示过去时的 -ed 常跟类似 yesterday 的词汇共同出现, 学习者以为过去时是由这类词汇表示, 而不是由 -ed 表示。有的学习者学习第三人称单数当主语时一般现在时动词后加 s, 但不知道使用助动词时不用这样, 结果造出 He can sings 的句子。外国人学汉语, 先学程度副词“不太”和“不大”(不大/不太干净), 以为这两个词完全一样, “不太”也能像“不大”一样当频度副词, 造出“*不太吃肉”的句子。

(2) 忽视规则的局限性 (ignorance of rule restrictions)。有些英语二语习得者以为 ask 跟 say 的语法一样, 结果类推出右边的偏误: He said to me. → * He asked to me. 有的汉语二语习得者以为“很”在任何时候都能修饰形容词, 结果生成出偏误: 他很高 → * 他比我很高。

(3) 规则不完全 (incomplete application of rules)。有的英语二语习得者不知道特指问句当宾语时不用倒装, 类推出右边的偏误: Where is he? → I don't know where is he? 有的汉语二语习得者未掌握是非问句不能在否定动词后当宾语的规则, 出现后边的偏误: 他在家

吗? → * 我不知道他在家吗。

(4) 形成错误概念 (false concepts hypothesized)。该类原因引起的偏误如: * I am too tired that I cannot work. / * He is speaks French. * 不管他很努力, 还是发不准这个音。/ * 我见面他。

(三) 认知偏误

认知偏误 (cognitive error) 指因人的认知能力跟某种语言规则产生矛盾而出现的偏误, 又称“普遍偏误”。如人在习得否定式时的一般顺序是: 先出“否定词+表述”, 再出“否定词+动词”, 然后才可能出现某些语言 (如英语) 中的“助动词+否定词+动词”。如果这种发展顺序中的任何一环跟目的语规则不符合, 就出现了偏误。

这里有必要先讨论一下“自然度” (naturalness) 因素。Hatch (1983a) 提出这一概念, 认为自然度是二语习得的决定因素。例如, 第二语言中的一个特征对学习者来说是否突出, 一个已知形式与其意义之间的关系是否清晰。这些因素是独立于第一语言的, 但可能引起学习困难。Hatch 认为, 在语音学和词汇学领域里, 自然度因素和干扰同时起作用, 偏误的原因常常难以确定。在句法和话语领域里, 自然度因素起主导作用。

Cazden 等 (1975) 发现西班牙学生习得英语时, 都沿着相同的发展途径习得否定式。头一个否定式由“no+V”构成。表面看是一语干扰的例证, 因为西班牙语有类似句式。但“no+V”格式也出现于英语一语习得中, 还出现于母语没有这种句式的二语习得中。因此, 这种现象更可能是习得过程中由自然度因素引起的一个发展特征。

我们在教学中发现, 母语无声调的学生, 不论母语有什么不同, 对声调输出的习得掌握顺序大致都是: 第一声 → 第四声 → 第二声 → 第三声。对母语习得的调查也发现, 汉族幼儿生成声调的大致顺序也如此。这说明对任何学习者来说, 都是第一声最容易, 第四声次之, 第二声又次之, 第三声最难。原因就是声调习得中的自然度在起作用, 即: 发第一声时, 声带松紧度无变化, 最容易; 发第四声时,

声带由紧到松，较难；发第二声时，声带由松到紧，更难；发第三声时，声带先由紧到松，再由松到紧，最难。

考虑到自然度，二语习得可能涉及3种因素：普遍因素，即涉及组织自然语言普遍方式的因素；学习者第一语言特有的因素；第二语言特有的因素。

研究二言习得，要考察、认定习得不同语言项目时上述3种因素之间的关系。

三、汉语二语习得中的偏误分析

汉语偏误分析，开始大多从语言结构角度给偏误分类，较常见的是句法偏误分析，如佟慧君（1986）编的《外国人学汉语病句分析》。

1980年代中期，鲁健骥（1984）用中介语理论方法对外国人汉语语音偏误进行考察，分析了偏误的3个原因：母语负迁移（英语学生把汉语不送气清塞音 b、d、g 读成浊塞音），目的语知识负迁移（将连续几个上声都读成全上声），训练问题（对双音节多音节词轻重音的指导不够）。此后，他发表了一系列文章，对外国人学汉语时的词汇偏误、语法偏误、语用偏误进行全面考察。田善继（1996）对无法用母语迁移解释的非对比性偏误进行了考察，将它们分为替代（从早上到晚上地工作）、类推（我的错误比你的多得很）、回避（代表团在机场受[到]热烈欢迎）、简化（他丢了眼镜，连眼前的东西也没看见[看不见]）、诱发（他离开了他家，他国家……）等5类。赵金铭（2003）从“最小差异对”出发，根据“完全不可以接受”到“完全可以接受”的连续等级，排列出外国人汉语语法错误的等级序列：汉语不可能出现的句子（黑板把阿里擦干净），不符合汉语语法的句子（我同屋把录音机没弄坏），符合语法的不正确的句子（希望你们把这个地方喜欢），造得不好的句子（把那棵小树大风刮倒了）。对汉语教学有指导作用，对汉语研究和汉语习得研究的互动也有启发。

基于语料库的研究如陈小荷（1996）对跟“也”相关的偏误分析。通过统计对比发现，留学生“也”的使用频率比本族人要高

0.1%，显示出留学生用“也”有较多的误代、滥用。相关偏误有4类：主语前，跟其他状语错位，在周遍性词语中间，误代和滥用。第四类比例果然最高。

陈绂（2001）对日本学生书写的汉字偏误进行考察，指出3种类型：误将日语汉字当做汉语汉字，占7.9%；别字，占53.3%；错字（非汉字），占38.8%。并对书写汉字偏误的主要原因——汉字认知上的障碍进行了较为详细的分析。肖奚强（2002）的研究指出，外国学生的汉字偏误可分为部件的改换、部件的增加和减损、部件的变形与变位等3类，并从类推、同化、上下文等方面考察了偏误产生的原因。邢红兵（2003）在对二年级留学生调查时发现，对象在给形声字注音时的主要错误有3类：①直接注声旁，如“轨”注为jiǔ；②类比错误，如“跌”注为tiē（铁）；③其他错误，主要是形似，如“洒”注为jiǔ（酒）。

不少学校开设了面向留学生的语法偏误分析课。李大忠（1996）出版了专门的语法偏误分析课教材《外国人学习汉语的语法偏误分析》。程美珍（1997）主编的《汉语病句辨析九百例》收集了母语为英语的留学生病句进行分析，也可用于病句分析课教学，提高辨认、分析病句的能力。周小兵（1996）对留学生偏误分析课的作用、语法偏误的形式类别（语序、搭配、缺位、误加、混用、杂糅）和原因（母语负迁移、目的语规则泛化、使用回避策略）进行过详细论述。

第三节 中介语及其变异

偏误分析只是研究从目的语规则来看属于偏误的部分，既没有考察习得者的语言全貌（系统）和发展过程，也没有全面考察二语习得的环境因素。中介语研究在这两方面比偏误分析进了一大步。

一、中介语

中介语 (interlanguage) 的概念是: 学习者在二语习得过程中构建的, 既不同于母语又不同于目的语的一种语言知识系统, 它是逐步接近目的语的一种发展阶段。

中介语的概念是 Selinker 于 1972 年提出来的。它是学习者在某个发展阶段建构的语言系统; 是一系列相交的语言系统, 形成学习者的内置大纲 (“中介语连续体”)。在 Selinker 之前, 有人用 “接近系统”、“个性化语言”、“过渡能力” 等术语探讨这一语言系统。

Corder (1978) 提到两种中介语连续体: ① 重构型连续体 (restructuring continuum), 学习者逐渐用目的语规则替代母语规则; ② 重建型连续体 (recreation continuum), 学习者以习得母语方式逐渐创建出目的语系统。有关中介语的连续体, 需要实验性研究来证实。而实验证明, 中介语连续体是一种创造型构建 (creative construction) (详见第四节)。

Selinker 提出中介语中运作的 5 个程序: ① 语言迁移; ② 目的语规则过度概括; ③ 训练迁移 (如某一规则通过教学进入学习者的语言系统); ④ 二语学习的策略; ⑤ (与操母语者) 二语交际的策略。学习者通过这些程序尽力内化目的语系统。通常把学习内容分解成可操作的几个小部分, 以减轻学习负担。

Widdowson (1975) 把这些程序称为 “简化” (simplification), 即无法应付目的语的复杂系统, 只能在不同的时间里逐个验证。

中介语有 3 个特征:

(1) 可塑性。即中介语的语言规则不断修正。如在英语第二语言学习者的中介语中, 动词句否定式往往先用 V + not 的形式; 过了一段时间后, 否定词开始出现于助动词和主要动词之间, 即出现 AUX + not + V 的形式。事实上, 任何语言都具有可塑性。如上述情况在英语的演变中也出现过, 乔叟时期的英语就是否定词在主要动词之后, 后来才演变成 AUX + not + V 的形式。但这种演变经历了几个世

纪，而类似规则的修正在学习者的中介语中大概只经历几周的时间。

(2) 动态性。中介语的规则是以渐进方式逐步扩展的，并总是处于这种状态中。如英语第二语言学习者学习特指问句时往往遵循以下途径：

What you want → What do you want

Where you live → Where do you live

过渡不是一下完成的。开始，What do you want 的形式只是在使用部分动词和部分疑问代词（如 who、what）时出现，后来才逐步扩散到所有的动词和疑问代词。

(3) 系统性。中介语的语音、词汇、语法都有一套规则。学习者出现的中介语现象并不是偶然的，也不是随心所欲的。中介语规则不能只用目的语的术语来进行评估。如在目的语中的偏误，可能符合中介语的规则。

二、中介语的变异

变异在自然语言中存在，在中介语中同样存在，只是在程度上、范围上有所不同。

(一) 情景变异

社交情景 由于社交情景变化导致的变异，跟母语使用者的风格变异相似。Dickerson (1975) 考察了 10 个日本大学生在 9 个月内发 /z/ 音的情况。考察场合有 3 类：自由交谈，朗读对话，朗读词汇表。发现 /z/ 发音正确率在朗读词表时最高，自由交谈时最低。

也有学者调查语法习得，如以下句子中第二动词省略的情况：

Mary is eating an apple and Sue \emptyset a pear.

母语非英语的学习者在自由口语生成中总是说出第二动词，但在引导模仿、合并书面句子、语法判断等监控逐步增加的情景中，第二动词的省略也逐步增加。还有对学西班牙语学生的考察，发现形容词、限定词、动词的偏误，在随意写作中的出现率比翻译中多。

对汉语作为第二语言学习者的考察发现，“着”、“不”、“没”等虚词的使用，在口语表达中的偏误较多，在书面语表达（描述情景）中的偏误较少，在书面的语法练习中最少。

Tarone (1983) 用图表表示社交情境下的中介语连续体（图 2-1）。

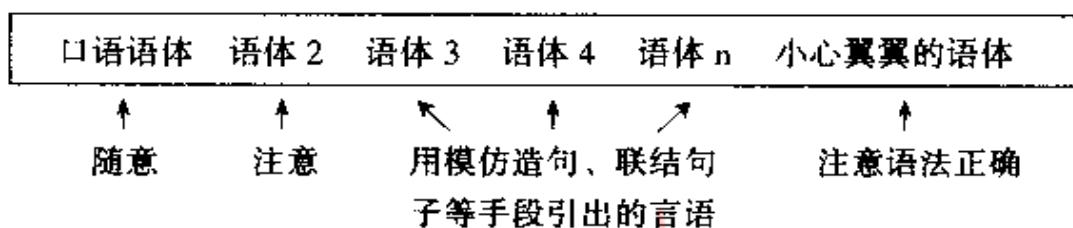


图 2-1 社交情境下的中介语连续体

语言情景 指语言的内部语境。它的变化导致学习者在本该使用同一种语言形式时使用了两种不同的语言形式。如：

Mr. Smith *lives* in Gloucester.

Mr. Smith who *live* in Gloucester married my sister.

/z/的发音跟相邻元音或辅音有密切关联。当它后边是元音时（如 zoo），学习者的发音每次都正确；但当它后边没有其他音时（如 buzz），它就会有 3 个变体，其中只有一个是 /z/。

语言情境和社交情境会产生交互作用，具体可以用图 2-2 表示。

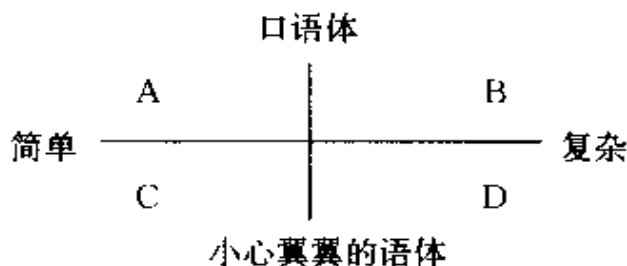


图 2-2 语言情境和社交情境的相互作用

（二）自由变异

学习者初学新项目，不清楚其表达功能，随意使用而出现自由变异。中介语形成初期，大部分变异是自由变异。如-ing 和动词简单形

式都可以表达进行中动作、习惯动作、计划动作等。再如：

No look my card. / Don't look my card.

三、中介语变异与二语习得研究

(一) 语言素材的收集

素材有语体的区别。刻意语体指事前筹划好或有讲稿的话语，包括模仿造句、连接句子等。由于有刻意经营的意味，不能很准确反映学习者的习得情况。随意语体如口语，最能准确反映语言习得普遍原则和自然发展途径。

素材还要考虑语言活动的认知难度。如语言感知距离，跟难度密切相关。儿童描述身边的事物和事件要容易些，描述不在身边的难一些。再如语言感知连续体的影响。陈述可见事物或事件容易一些，陈述不可见的（如点心放进烤炉后发生什么）当然要难一些。

语言活动认知难度大，学习者的注意力大多放在非语言点上。语言活动认知难度小，注意力大多放在语言形式上。最好的语言素材应该是具体的中介语语体素材，同时又是研究者迫切希望得到的。

(二) 中介语变异的描述

中介语变异常用变项规则来描述。它的主要作用是考察、确定在不同的社会情境或语言情境中，多种语言变体的出现频率。如 Wh-（特指）问句何时倒装，何时不倒装。

扩散理论（Gatbonton, 1978）也很常用。它将中介语的发展分为两个阶段：习得阶段（两个自由变异无规律交替使用）和取代阶段（一个情境只用一种形式体，另一个情境两个形式混用→不同的情境使用不同的形式）。

如学习者开始时使用两个否定形式：

- (1) no + 动词；
- (2) don't + 动词。

以下是中介语的发展过程：在习得阶段的 1，学习者只会使用形式 (1)，不管是在陈述情境还是在祈使情境。在习得阶段 2，他学到了句式 (2)，但是看不出 (1) 和 (2) 的区别，随意将二者混用于陈述情境和祈使情境。在取代阶段的 3，他知道在祈使情境中只使用句式 (2)，但在陈述情境还是两种句式混用。到了取代阶段的 4，学习者最终学会了在不同的情境使用不同的句式。

四、对汉语二语习得的中介语研究

将国外中介语理论最早引进中国的是鲁健骥 (1984) 的《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析》。他的系列论文用中介语理论方法分析留学生的语音、词汇、语法偏误的类别、来源，在国内影响很大。孙德坤 (1990) 翻译了 C. Richard 的《错误分析、中介语和第二语言习得》，并于 1993 年发表《中介语理论与汉语习得》，探讨了二者的关系，中介语研究的目标、困难和问题。吕必松 (1993) 《论汉语中介语的研究》对中介语研究的意义、目标、方法和策略进行了全面论述。王建勤 (1994) 介绍了中介语研究的几种理论模式：规则组合模式，渗透模式，参数设置模式；并对中介语与中介语产生的多种因素的关系进行了讨论。

中介语的变异。陈小荷 (1996) 发现：“也”出现的主语前的偏误是有条件的：一是前边有其他分句且没有停顿（我的朋友身体好也我们的国家好），二是前边有全句状语或大主语（这个时候也他比我有劲/芳华和志英也关系好了）。可见，主语前的其他成分是引发中介语该项目变异的语言情景。王韞佳 (2002) 进行日本学习者感知和产生汉语普通话鼻音韵母的实验研究，发现被试在区分前后鼻音韵尾 -n 和 -ng 时，在一定程度上依赖前边韵腹的实际音值。韵腹音值差别越大（如 ian 和 iang 中的 /ɛ/ 和 /ɑ/），越容易区分；差别越小（如 an 和 ang 中 /a/ 和 /ɑ/），越难区分。

对中介语变异描述最清楚的是王建勤的研究 (1997)。他以北京语言学院汉语中介语语料库系统为基础，借鉴 Gatbonton 的扩散模式

(diffusion model) 对“不”和“没”的习得过程进行研究，发现习得的4个过渡时期：①“不”的单一否定期；②混合期（“不”向“没”的渗透以母语迁移为特征，“没”向“不”的渗透以目的语泛化为主）；③以“没”泛化为主的偏执期；④分化、整合期。

中介语研究跟对比分析，尤其是偏误分析关系密切（参见前两节）。研究者将二语习得者的语言作为一个跟母语和目的语既有相同点又有不同点的语言系统，注意研究这一语言系统的可变性，尤其是它的发展途径和习得顺序。

第四节 二语习得的自然发展途径

不少学者认为，学习者以固定顺序习得第二语言。即二语习得遵循一种共通的途径，不受年龄、学习环境及母语背景等因素的影响。产生固定顺序的关键因素，是人所共有的、跟母语习得相同的语言机制。这种观点的理论基础是强调学习者内在因素的学习理论。

一、第一语言习得的心灵主义论

（一）主要观点

Chomsky认为，儿童对母语知识来源于普遍语法（Universal Grammar）。它是一套天生的内在的语言规则，支配着任何语言可能的句法形式。他认为一语习得模式的如下所述：

基本语言素材→习得机制（Acquisition Device）→语法。

其中，基本语言素材的作用仅仅是激活习得机制，习得机制才是习得过程的决定因素。

习得机制包含两个部分：A. 一套包含语言普遍特征的若干范畴和规则；B. 先天的评价语言信息的能力。儿童习得母语，实际上是

用 B 为 A 赋予具体语言的值。

E. H. Lenneberg 是自然成熟说（这一学说的理论基础是生物学和神经心理学）的代表。他认为语言为人类特有，因为人类有适合语言发展的生物学基础。而绝大多数具有社会性、高级智能的灵长目、黑猩猩，都不具备掌握语言创造性的能力。人类有任何动物难以比拟的发达的大脑。儿童语言发展是一个受发音器官和大脑等神经机制制约的自然成熟的过程。儿童出生，发音器官和大脑神经机制从不成熟逐步向成熟的方向发展，达到一种语言准备状态时，只要受到适当的外界条件激活，就能使语言结构从潜在状态转化为现实状态。

为什么成人学习语言的能力会慢慢消退？Lenneberg 提出关键期学说。儿童发育时期，语言能力受大脑右半球支配。在成长过程中，语言能力从右半球转移到左半球，即大脑的侧化。侧化一般发生在 2~12 岁的所谓关键期。过了关键期，大脑侧化停止，学习语言的能力就会减退。这个假设得到神经生理学的支持。大脑侧化前，如果左半球受损，语言能力就留在右半球；如果在侧化后左半球受损，就会失去语言能力。

D. McNeill 研究了儿童习得母语的途径。认为儿童是通过假设验证（hypothesis testing）的方式逐步积累起对母语的知识。儿童听到一些具体话语后，先将内在语言知识和语言普遍特征跟这一具体的语言结构进行对比，并对这一结构提出假设，然后运用评价能力和不断输入的语言对假设进行验证和评价，从而确定母语的具体结构。经过一系列的假设和对假设的验证和修改，儿童就能够逐步接近所学的语言。

心灵主义的相关论述可以概括如下：①语言是人类独有的机制；②语言是认知机制一部分，但独立于智力发展的认知机制；③习得机制是天赋的内在语法规则，是母语习得的决定因素；④这种习得机制随年龄增长而退化；⑤习得过程是由假设验证组成的，后者跟母语语法与通用语法相连。

(二) 实证研究

这里介绍纵向研究的情况。纵向研究通常有两个步骤：①收集母亲孩子之间实况对话的录音，然后将它们转写 (transcribe) 成文本，最后进行对比分析。它研究儿童发出语码时，如何逐步表现出语言能力。②自然语料收集。即用多种方法刺激儿童说话。如让儿童模仿成人的话语，但在刚超出短时记忆期之后进行。这些研究有不少成果，其中有两点值得探讨。

(1) 多数孩童的早期语句独立于成人。如：

Mommy Sock. /No the sun shining. /What the dollie have?
不要好 (不好)。/不要香 (不香)。/不要手 (不洗手)

这些事实说明，儿童的话语并非都是模仿成人的，它们表现出儿童自己的语言创造力。

(2) 语言发展具有持续增长性，可分为不同的发展阶段。这可以从多个角度看。

从长度看，可分3阶段：单词句，双词句，多词句。也可以按语法系统划分阶段。例如，-ing 和助动词 do 不同时习得，否定式和疑问句不同时习得，否定句从 no + statement 开始。

句子平均长度 (mean length of utterance, MLU) 也是衡量语言发展的一个指标。D. McCarthy 指出，句子平均长度是测量语言成熟程度的尺度，具有可靠性、易测定性、客观性、定量性、易理解性等多种优点。Templin 对 3~8 岁的儿童做过一个调查，在他们跟成人相处的特定语境中抽出 50 句进行统计，得出不同年龄段的 MLU (表 2-2)。

表 2 不同年龄段的 MLU

年龄	3岁	4岁	5岁	6岁	7岁	8岁
平均每句包含词数	4.1	5.4	5.7	6.6	7.4	7.6

二、第二语言的发展过程

第二语言发展过程的研究实际上跟中介语发展的连续体大致相同。有两个概念要区分：大致发展顺序 (*sequence of development*)，指学习阶段的先后，有普遍性，所有学习者都要经历；具体发展次序 (*order of development*)，指学习具体语法项目的先后。

(一) 横向研究

不少人进行过语素研究，调查一系列语法功能的习得顺序。假设第二语言习得跟第一语言习得相同，有一个不变的顺序。步骤为：①用双语句法测量手段引发学习者口头语或书面语；②识别其语法条目；③按使用精确度排列习得顺序（表 2-3）。

研究表明：儿童习得的顺序跟成人近似；二语习得跟母语习得近似。

表 3 项目习得情况

阶段	语法项目习得情况	
1	格（主格/宾格）	词序
2	单数系词（'s/is） 复数助动词（are）	单数助动词（'s/is） 进行体（-ing）
3	不规则动词过去式 长音复数（-es）	would 所有格（'s） 第三人称单数动词（-s）
4	have	-en

(二) 纵向研究

纵向研究能提供不同发展期的语言素材，描述整个习得过程。不足之处是只能对数量很少的学习者进行追踪研究。下面讨论几个研究。

1. 否定

调查对象目的语为英语，母语为日语、西班牙语、德语、挪威语；年龄层次不同，包括儿童、少年、成人。通过调查，发现不同母语不同年龄的人都按以下4个阶段习得：

第一阶段，外否定：No very good. / No you playing here.

第二阶段，内否定：Mariana not coming today.

I no can swim. / I don't see noting mop.

第三阶段，情态动词否定：I can't play this one. / I won't go.

第四阶段，基本掌握规则：He doesn't know anything.

I didn't said it. / She didn't believe me.

2. 疑问

疑问句的习得也可以分为4个阶段：

第一阶段，语调问句：I am colouring?

Sir plays football today?

I writing on this book?

What's this?

第二阶段，不完全 Wh-问句：What you are doing?

What "tub" mean?

What the time?

Where you work?

第三阶段，主语-动词倒置问句：Are you a nurse?

Where is the girl?

Do you work in the television?

What is she's doing here?

第四阶段，嵌入问句（两个小阶段）：I don't know where do you live.

→I don't know what he had.

3. 关系从句

Schumann (1980) 对5个不同年龄的英语学习者进行考察，他们的母语是西班牙语。发现他们先习得修饰宾语的关系子句，如：

And she said all the bad things that he do.

后习得修饰主语的关系子句，如：

But the one you gonna go it don't have ice.

考虑关系代词的使用情况，Schumann 将习得分为 3 个阶段：

- (1) 无关系代词，如：I got a friend speaks Spanish.
- (2) 用普通代词，如：I got a friend he speaks Spanish.
- (3) 用关系代词，如：I got a friend who speaks Spanish.

三、第一语言等于第二语言的假说

这个假说不容易考察论证。难题在于年龄。第一语言习得都是儿童，第二语言习得大多是成人。年龄区别在生理、认知、情感等方面都有明显的表现。

Cook (1977) 区分了语言处理记忆和基本（短时）记忆，发现要处理含定语从句的句子时，因记忆负担过重，说母语的儿童、成人和成年外语学习者使用同样的策略，都把句中第一个名词当做主语，把动词后的第一个名词当做宾语（尽管事实上它可能不是宾语）。在另一个实验中他测试外语学习者重复二语句子字数最多能达到多少，发现成年学习者的实际表现相当于说母语的成人而不是儿童。在这些研究的基础上他得出结论：当记忆过程取决于句法特征时，说母语者和成年二语学习者都受同样的局限；但当记忆过程只很小限度地取决于语言时，成年二语学习者就发挥一般记忆力。即只有在不涉及大脑的其他特性的情况下，L1 = L2 假说才能成立。

对习得次序的对比在研究中是相当普遍的，有语素分析和纵向研究。

Cazden (1972) 对母语习得疑问句进行过考察，发现习得顺序跟二语习得很相似。下面是习得疑问句的 6 个阶段：

- (1) “单词 + 语调”构成的疑问句；
- (2) 语调问句（出现个别 Wh-问句；整体习得，What's this?）；
- (3) 语调问句复杂化；不倒装 Wh-问句；

- (4) 主语 - 动词 (包含助动词) 倒装的是非问句;
- (5) 主语 - 动词倒装的 Wh-问句;
- (6) 嵌入问句的发展。

当然,不同的研究有不同的结果。有的研究显示,第二语言习得等于第一语言习得;有的研究表明,第二语言习得不等于第一语言习得。这些差异可能源于学习者的母语,也可能源于认知因素。

四、汉语第二语言习得顺序研究

个案习得研究。如“了”。孙德坤(1993)对两个英语母语的学习者L和W进行追踪式谈话录音,考察发现:L先习得“了2”,约2周后习得“了1”,此后出现两个“了”的冲突、混淆期;W则在整个学期中常回避“了”的使用而出现不少偏误。

基于语料库的研究。王建勤(1997)以北京语言学院的汉语中介语语料库为基础,借鉴Gatbonton的扩散模式(difusion model)对“不”和“没”的习得过程进行研究,发现习得的4个过渡时期:①“不”的单一否定期;②混合期(“不”向“没”的渗透以母语迁移为特征,“没”向“不”的渗透以目的语泛化为主);③以“没”泛化为主的偏执期;④分化、整合期。邓守信(Shou-hsin Teng, 1999)使用台湾师范大学第二语言中介语数据库进行的统计调查发现,母语为英语的学习者较早习得“了2”,经过较长时间后才习得“了1”。并建议,“了2”应尽可能早出;“了1”应在学习了相当数量的基本动词和类似“昨天、上星期”等时间词语后再教。

李晓琪(2002)将“再”和“又”分成不同的义项及用法,具体调查不同层次母语为英语的留学生对它们的习得顺序,发现第二分句中表动作将在某种情况下、条件下发生的“再”最先习得。如:“等他来了以后,咱们再商量。”“你先去,我等一会儿再去。”影响习得顺序的可能是义项,也可能是句式或语境。钱旭菁(1997)和杨德峰(2003)分别考察了母语为日语和母语为英语的留学生习得汉语趋向补语的顺序。两人考察趋向补语的内部小项目大同小异。结果发现,

两类留学生习得趋向补语的顺序大体一致，说明母语干扰不很明显。

周小兵(2004)对某些语言(跟汉语概数“多”对应的词语放在数词前边的语言，如英语、越南语等)背景的留学生习得概数“多”的情况进行考察，发现有些学生在习得过程中将“多”逐步后移，呈现以下4个阶段：

- a. 多 + 数词 + 量词 (* 多三十公斤/* 多三公斤) →
- b. 数词 + 多 + 量词 (三十多公斤/* 三多公斤) →
- c. 数词 + 量词 + 多 (* 三十公斤多/三公斤多) →
- d. (三十多公斤//三公斤多)

上述研究只涉及个别语言点。施家炜(1998)的研究则系统考察了现代汉语22类句式的顺序及其成因与制约因素。她把基于北京语言学院的汉语中介语语料库的研究和个案研究相结合，第二语言和第一语言学习研究相结合，发现无论是语料库研究还是个案研究，无论是母语习得还是二语习得，22类句式的习得都显示出一致的自然顺序，尽管在变体上有细小差异。她还讨论了影响习得顺序的6个因素：普遍语法，认知难度，输入时间，数量与频率，二语使用频率与广度，语言标记的有无，教学。这一研究比较全面，在国内影响较大。

第五节 输入和互动

前几节主要讨论学习者输出的语言。本节讨论对学习者输入的语言及其跟学习者输出的互动。

一、自然情境下的输入和互动

有两个相关课题：①外国式语言，即操本族语者对操非本族语者说话时的语体；②话语研究，即操本族语者跟二语学习者之间进行会

话时所使用的言语。

(一) 外国式语言的研究

外国式语言处于动态变化中，原因是会话主题、参与者年龄、学习者水平因素的影响。

外国式语言具有输入特征和互动性特征。输入性特征有两种类型：①语法规则范围内的简化。如跟外国人说汉语时，中国人会减慢语速，小心、清楚地发音，使用简单的词汇，较多选用是非问句、选择问句，等等。②不合语法的简化。如跟外国人说话时，我们会说：“昨天你去商店吗？”句中的“了”省略不说。有时为突出语义，中国人会说：“你去商店，和朋友一起？”

互动特征由特殊的话语功能组成。为了理解和被理解，操本族语者常常要进行多种类型的互动调节，如较多确认性的检查（外国留学生：我去银行了。中国学生：银行？）、较多理解力的检查（周老师出差了。你听懂了吗？）、较多重复（外国留学生：我去北京路了。中国学生：哦，你去北京路了。）、较多补充和纠正（外国留学生：昨天他不去上课。中国学生：哦，他昨天没去上课。）等等。

根据输入和互动特征的区分、合语法不合语法的区分，可以识别3种类型的外国式语言：①仅由互动调节组成（无形式简化）；②由互动调节和合语法的输入调节组成（没有不合语法的简化）；③由互动调节以及合语法和不合语法的输入调节组成的。学习者水平和参与者角色关系等决定3种类型的出现。出现频率从①到③依次递减。

外国式语言具有跟保姆式语言一样的基本功能：①促进交流；②在操本族语者和操非本族语者之间建立特别的有效联结；③作为隐性的教学方式。其中①最重要。简化话语，重复词句，确认检查和请求阐明，都是为了让操非本族语者理解操本族语者的话语。

使用外国式语言，可标示上对下功能的角色关系。如使用不合语法的简化，依赖于4种环境：①操非本族语者二语水平低；②操本族语者认为自己处于较高地位；③操本族语者先前有很多说外国式语言的体验；④会话是自然发生的（即不是实验室实验的部分）。如在跟

汉语水平很低的留学生交谈时，汉语教师会说出“我昨天不去商店”、“这件衣服我在北京买了”等不合语法的句子。

在交流中，操本族语者主要通过3种方式调节言语：①退化，即无意识地退回到具有他本人语言习得特性的发展阶段，以适应对方水平；②相配，即估价学习者的语言系统，然后模仿其中的语言形式；③意义澄清，即依据从学习者那儿获得的反馈进行简化和阐明，交际双方努力避免和克服交流失败。其中③最令人信服。它提供了一种互动的而不是心理语言学的解释。

(二) 话语研究

学习者接收的输入不仅由操本族语者决定，还受学习者的影响。他提供的反馈影响了操本族语者后来输入的性质。话语分析是从学习者和操本族语者共同参与的话语来考虑的。

话语类型很大程度上依赖于交际双方是谁，是儿童还是成人。儿童和青少年/成人学习者的话语类型不同。成人要应对话题，交流需要强，更能促使谈话继续。

儿童-成人的会话遵循“此地此时”原则，涉及客观存在和进行的活动，成人之间的会话则更可能涉及过去的活动。成人学习者主要通过请求阐明、或者重复一部分操本族语者的问题来确立会话内容。修正策略在操本族语者话语中普遍。包括主题移动（汉语，你在中国学的，是吗？）、简化词汇、附加身势、翻译或转入外国式语言。这一策略在同为二语学习者的成人-成人之间的会话里也存在。在有操本族语者的成人-成人会话里，合作较多，如操本族语者示范学习者想说的内容，帮助对方。

对儿童说话时，操本族语的成人承担较大责任，常用反问、重复来控制会话。青少年学习者则期望在推进会话上起更大作用，常使用重复、改变话题、说 you know 类插语等策略。

包含二语学习者的会话，要靠学习者和操本族语者共同努力，克服因学习者二语资源有限产生的交际困难。为此，操本族语者常使用意义澄清法（包含策略和手法）。“策略”指避免困难的手段。如放弃

对话题的控制(你说吧),选择突出话题(内蒙古你知道吗?),检查理解度(有问题吗?明白吗?)。“手法”指修正困难的手段,如转换话题(你来多长时间了?→你什么时候来中国?)和请求阐明(你说什么?)。其他手段如放慢语速、重复话语、强调关键词(他觉得不舒服,不舒服)等,既是策略又是手法。学习者也需要在意义澄清方面起一定作用。他应该给出明确信号,表示理解或不理解。最为重要的是不放弃,根据假设,使输入变得可以理解,从而促进二语习得。

二、课堂情境下的输入和互动

课堂互动是正规教学环境下影响二语习得的主要因素。

(一) 教师语言

教师对二语学习者的语言被视为一种语体,有特定的形式特征和互动特征。其研究分为两类:在语言课的语言类型,在含二语学习者的学科课程(如科学)中教师的语言类型。

第一类研究发现:

(1) 在所有语言层次上都会产生形式调节,包括发音调节(跟低层次学生说话时用较准确、规范的发音)、词汇调节(用语义普遍词语替换语义狭窄词; woman→young girl)、语法调节(调节语句的平均长度)。这些改变反映了在外国式语言里观察到的改变。

(2) 调节在语法规则内发生。极度简化会在某类课堂互动中出现,如自由讨论。

(3) 出现互动调节。手段与保姆式语言相似(如重复、鼓励、刺激和扩展)。指导式问题如“你是学生吗?”比自然环境下出现得多。课堂上理解检查较频繁,但确认检查和阐明的请求却很少出现。这是因为课堂上单向交流占优势,教师控制谈话,学生很少有机会说话。

第二类研究显示,言语调节跟上面讨论的相似。如语法简单,速度慢,停顿较多较长,重复较多。但词汇调节很少出现,也许由课程的学科内容决定。

值得注意的是，外国式语言通常出现于一对一模式，有大量学习者的反馈。教师语言出现于一对多模式。学习者水平不同，只有来自少数学生的有限反馈。教师成功地改变调节，以适应学生的语言能力。对初学者的调节更频繁。教师要测出班级学生的总水平，再决定调节的性质和程度。调节只能放在平均层次上，很难全面满足较高或较低水平学生的需要。这影响到它在促进二语习得方面的作用。

(二) 话语分析

课堂话语分析集中于一个特殊类型——三阶段话语，由教师发起 (initiates)、学生反应 (responds)、教师提供反馈 (feedback) 这样的交流组成，如：

T: Is the clock on the wall? (initiates)

P: Yes, the clock is on the wall. (responds)

T: Good. The clock is on the wall. (feedback)

缩写为 IRF。此类交流在语言和学科课程里都会出现。但当焦点变成信道本身时，IRF 结构经常更改。如学生自由的反应出现在教师反馈之后。这就产生了更改结构的 IRF (R)：

T: What do you do every morning?

P: I clean my teeth.

T: You clean your teeth every morning.

P: I clean my teeth every morning.

出现自由反应是因为学生相信教师在给出一个语句模型后要求进一步的反应。

语言课堂里有四类语言运用：①机械性的，无意义交流；②理解性的，在上下文中使用，但并非真的传输信息；③虚假交际，信息得到交换，但它不出现在课堂外；④真实交际，由自然言语组成。当教师和学生语言类型上有冲突时，交际就会中止。例如，教师提出一个问题，目的是练习一个特殊的形式结构，而学生把它当做真正的问题作出反应。

IRF 不是惟一类型。有时教师发出行为指令，要学生对此做出非

言语表达的反应。如：

教师（指大卫桌上的词典）：大卫，请你把那本词典给我。

（大卫把词典拿给老师）

这样的互动十分适合初学者。

课堂话语的分析阐明了教师和学生共同作用，有助于清楚显示在课堂上下文里，意义如何澄清，输入如何适合学习者语言加工机制的要求。

（三）自然语言环境和课堂语言环境的对比

课堂里相当一部分中介语语料，是正规练习的结果，它跟自然交际中的中介语不一样。在有正规教学的课堂里，输入是一种减少的变体，不能提供很多机会形成、检验假说。由于澄清意义的机会有限，导致了这种减化的输入。教师没有得到必要的反馈来调整言语，学生不得不十分注重自己的语篇角色，限制了他所能表现的言语行为。

差异还表现在不同的动机取向上。课堂情境中的动机种类在“街道”情境中发现的动机不同。在课堂情境，教师和学生之间很少有话要说，输入主要是为了完成课堂教学内容。虽然差异明显，但相同种类的互动都能在这两种环境中产生。由于参与者数量和有形安排上的区别，这些互动的某些类型会在其中某个情境多次出现，另一些类型则在另一个情境中多次出现。课堂也能够提供真正的交流，自然情境的学习者也可能从事正规的说话练习。

三、输入和互动在二语习得中的角色

（一）输入和互动对二语习得顺序的影响

输入和互动不是影响习得的主要因素。它们通过以下方式促进二语习得。

1. 提供套语以供记忆和分析

互动为学习者提供了现成的话语语块（称为“罐头语言”），让学

习者把它们作为不用分析的整体来记忆。如在初级口语课的教学中，“认识你很高兴”、“你身体好吗”、“早上好”等等，就是作为一种套语（formulaic speech）被零起点的留学生学习和记忆的，学习者并不明白每一个词的意义和词与词组合的结构特点。

成人学习者可能通过机敏地使用套话来控制话题（如避免让谈话进入其语言能力无法把握的领域）。学习者慢慢把套话按结构分开，以增加中介语体系。

2. 帮助学习者建立垂直结构

垂直结构（vertical structures）指在语流中，学习者从前面话语中借用一些语块构成的话语。如：

老师：Take a look at the next picture.

学生：Box.

老师：A box, yes.

学生：A box bananas.

一语习得中有大量的类似结构。二语习得中也有不少垂直结构的证据。如：

操母语的孩子：Come here.

二语孩子：No come here.

垂直结构为二语输出中的语言提供了强有力的解释。在看到话语之前，我们可能会把 A box bananas 看做简化策略的结果（省略了 of）。垂直结构也可以解释为什么“no + V”在早期二语习得中那么普遍，如上例，学习者简单地把 no 加到前一说话者说出的语块上。许多输出的特征可以被解释为学习者对前面话语的不同处理。因此，输出应放在话语中考察。

3. 提供高频率的特殊语法形式示范

接触得最多的一般是最先习得。如汉语的是非问句是留学生最早接触、接触最多、也是他们最先习得的问句形式。但输入和输出频率的关系是不确定的。显著的相关性可能只反映了某些结构比其他结构常用。另外，输入频率也无法清楚解释输出中的异常言语类型。

4. 提供可理解性输入，保证输入比学习者现有知识水平高一级

Krashen 强调二语习得依赖于学习者得到的可理解输入。学习者需要的输入是：包含了某些语言形式的例子，按照自然习得次序，这些形式应该在下一阶段被掌握。输入必须是“ $i+1$ ”。 i 是学习者现有的水平， 1 是学习者未掌握但将在下一阶段掌握的知识。“从 i 阶段上升到 $i+1$ 阶段的必要条件是习得者能理解包含了‘ $i+1$ ’的输入。”

Long 在一些细节上考察了输入是如何被理解的。①利用学习者已学过的结构和词汇，但它不能促进发展，因没有提供新的语言材料；②利用“此时此地”定向，使学习者能够利用言内和言外的环境以及常识去理解他还没学过的语言；③通过调节会话的互动结构。②和③是可理解输入的主要来源。它们保证了交际过程，使学习者接触到新的语言材料。如在初级读写课教学时，教师通过身势语和重复使学生明白指令性语言“请大家打开书、看黑板”等；在说话课教学时，教师利用过去时间词以及以前学的语法知识等让学生明白动态助词“过”的意义：“以前你来过中国吗？”，“来中国以前你学过汉语吗？”。

5. 提供恰当的情感氛围以保证输入变成吸收

输入被理解了，也可能不被学习者的内在机制处理。只有当输入被吸收时，二语习得才发生。输入是学习者听到的材料；吸收是被接收并融入到中介语体系中的那部分第二语言。

(二) 输入和互动对二语习得效率的影响

Fillmore 比较了 60 个幼儿园二语学习者，发现成功的二语习得跟以下情况有关：大部分是二语学习者；以教师为中心组织教学；保证输入的可理解性。不太成功的二语习得跟下列情况有关：没有足够的教师语言输入，学生之间倾向于用一语交谈；老师没有适合二语学习者的语言，只有少量可理解输入。这说明输入的数量、质量都会影响二语习得的效率。

Ellis 指出以下特征会促进二语的发展：①针对学习者的大量输入；②学习者必须用二语表达感想；③学习者独立控制命题内容（例

如控制话题选择); ④坚持“此时此地”原则,至少在开始的时候; ⑤言语演示由学习者和操母语者/老师共同完成; ⑥接触大量的指示; ⑦接触大量的“扩展”言语(如要求分类、确认、解释和扩展); ⑧有机会无拘束地实践(提供机会尝试运用新的语言方式)。

四、汉语作为第二语言的输入和互动研究及实践

熊文(2002)以汉语第一语言学习为例,阐述了“输入”、“导入”(instruction)、“吸入”等概念。输入有真实语料,有据学习者水平调整后的“教师语言”,还有含正确和错误成分的中介语。他还论述了输入如何影响第二语言教学等问题。孙德金(2003)对第二语言汉语课堂教学语言进行了全面论述,分析了它的双重性(教学媒介语、学习者的目的语)、受限性(语音、词汇、结构、话题与文化)和动态性等特点,并提出对教学语言的研究方法。

洪越碧(2000)等以Krashen的输入理论为依据,给高级阶段学生开设“丰富内容输入”式课程,如听力专业讲座、扩大阅读范围、口头报告、论文写作和自编词典等,通过大量输入,促进学生的第二语言汉语学习。罗青松(2003)结合相关理论和汉语第二语言教学实践,以学生母语背景不同的班级为例,讨论学生母语背景与交互性教学的相关性,以及如何设计教学内容、如何安排组织形式来实现“交互性”,促进汉语学习。其研究既有理论性,又有可操作性。

第六节 学习者个体差异

二语学习者在个性、动机、学习方式、能力倾向和年龄等方面存在不同,这种不同对二语习得会产生影响。研究热点主要在以下两点: ①年龄、方式、能力、动机、个性等方面的区别是否导致二语习得顺序上的不同? ②这些因素是否只影响二语习得的速度和成功度?

一、学习者因素的确认与分类

对学习因素进行考察，存在许多困难。最大的难题是，其中某些因素，如能力、动机、焦虑(anxiety)等，很难直接进行观察。此外，上述每个因素，都是由在一系列交叉行为中显示出来的特征所组成的复杂体。如情感、认知、社会因素、情感和能力因素、态度/动机特征等，很难将它们分开进行研究。

为解决上述矛盾，Ellis(1985)将学习因素分为个人因素和一般因素。前者反映学习者个体特征，对某些学习者产生影响。如迁移焦虑(因迁移国外而产生压力)、渴望学习计划的愿望等。后者反映学习者群体特征，对所有学习者产生影响，但会因个体学习的不同在强度、方式上有所区别。一般因素有两类：可以调节的，如动机；不可调节的，如能力。

个人和一般因素都会涉及社会、认知、情感3个方面。社会方面关注二语学习者跟操本族语者的关系以及跟操同一母语者的关系，认知方面注重学习者解决问题的策略，情感方面则关注学习二语的努力所引起的情感反应。

二、个人因素

个人因素的考察，主要通过两种方式：使用日记研究，对个体学习者进行问卷调查和访谈。个人因素可以从以下3个方面讨论。

(一) 团体动力

主要出现于课堂二语习得。课堂学习会出现学习者之间的对比和竞争。一些学习者通过大声回答问题或第一个完成测试来表现自己的竞争力。这种竞争对不同的人作用不同。可能会引发困惑，也可能刺激学习。而集体拒绝压力、承认失败则会引起学习退步。

学习者的自我形象也会对学习产生影响。自我形象是在跟其他学

习者对比中产生的。它可能引发退缩性焦虑，使学习者放弃努力；也可能引发促进性焦虑，使学习者加倍努力。

（二）对教师和课程教材的态度

老师的教学方法通常有两大类：一是给学习者足够的空间，让他们照自己的方法学习；另一类是严格按照教师的方式教学。调查显示，有的学生喜欢前者，有的喜欢后者。

成功的学习往往跟教师在教学上的丰富多样性相关。此外，教学思路清晰、逻辑性系统性强、有大量信息提供给学生，都是教师受欢迎的原因。

学习者对教材有不同的态度。成年学习者一般不喜欢死板、没有弹性的教材。他们希望有多种不同类别的教材，供学习时自由选择。

（三）个体学习技巧

有两大类学习技巧：重点学习的，重点输入的。增加词汇量的方法可以分为3种：

（1）准备和记忆词表。记对译词、语音、书写方式；按时间、字母、语法特征排列。

（2）通过上下文学习词汇。

（3）多种方法练习词汇。如替换练习、阅读、各种游戏等。

另外是用第二语言进行交际。即寻找机会跟操母语者会话，或通过广播、电影等大量输入第二语言，甚至在假期到使用第二语言的国家、地区旅游。

三、一般因素

（一）年龄

实验证明，年龄不会改变习得顺序。有学者对6~15岁孩子学习情况进行调查，并对比青年和成人学习相同项目的情况，发现不论年

龄大小，对 20 个语言项目的习得顺序是一样的。但年龄因素对学习速度有明显影响。调查表明，跟儿童和成人相比，青少年第二语言习得的进步最快。年龄只影响词汇和句法的学习速度，对其他方面的习得没有影响。接触二语时间越长，语言越地道。时间对能产性语言技能（说和写）的影响大于对接受性语言技能（听和读）的影响。开始习得时年龄越小，发音越准越地道。但开始习得时间的早晚，似乎对语法规则的掌握和使用没有什么影响。

年龄为什么对习得有上述影响？有多种解释。

临界期假说 (the critical period hypothesis) 10 岁前，大脑的可塑性好，学习能力强，因为是用左右脑运作语言。10 岁以后，大多数人的语言功能逐步转移到左脑，语言学习的能力减退。研究显示，如果右脑损伤，儿童的语言问题比成人要多。如果左脑动过手术，儿童不会发生言语混乱，而成人几乎都会出现语言丧失的现象；儿童很快会恢复全部的语言控制能力，而成人不可能全部恢复。也有人认为，存在多重临界期。大脑语言功能的侧化是一个渐进过程，要持续许多年。

认知解释 (cognitive explanations) 成年以一个正式系统来理解语言，而孩子只把语言当做表意工具。儿童学习语言只是模仿，缺乏弹性思维，以自我为中心，无元意识，在认知上对其他语言是开放的。成人不能自动、自然习得二语。抽象思维 12 岁左右形成，学习者不是以自我为中心 (de-centred)，拥有强烈的元意识成为自然语言习得的障碍。当然，元意识也可能促进学习效率。如少年“拾获”语言，并以理性学习辅助这个过程。少年学习者在发音方面不会有太大优势，因发音最难为意识所操纵。少年学习者比成年学习者学得好，是因为有更好的记忆力。

情感解释 (affective explanations) 情感随年龄变化而发生转变。二语习得与语言文化适应阶段有关。文化适应有 4 个阶段：初始的兴奋与陶醉，文化冲击导致与目标文化的冲突与敌意，文化压力逐渐解除，同化或接受新文化。儿童在社会-文化方面可塑性较大，容易接受异文化，不像成人那样担负文化枷锁。

(二) 智力与语言能力倾向

包含两个因素：一般学术或推理能力（智力），特殊认知特性（语言能力）。

智力 智力 (intelligence) 涉及普遍因素，是掌握和使用学术技能的基础。Cummins (1979) 认为语言能力有两类：①认知/学术能力，如学习语法、词汇的能力和阅读理解、默写、自由写作的能力，跟认知符号法学习相关；②基本的人际交际技能，涉及口语表达的流利性和语言使用能力，跟听说法学习相关。这两种能力是相互独立的。只有第①点跟智力密切相关。

考察表明，智力只影响习得速度和成功度，不影响即时语言运用显示出的习得顺序。

语言能力倾向 语言能力倾向 (aptitude) 很难定义，通常用测量来显示。如辨别有意义的声音、声音和书写符号相连、判断语法规则的能力等等。具体可分为几类：

- (1) 语音编码解码能力（感知记忆新发音的能力）；
- (2) 语法敏感性（理解语句能力）；
- (3) 推导能力（注意、判定语法形式和意义的异同的能力）。

语言能力倾向会影响不同课堂学习者所达到的语言水平。对此也有人怀疑。

(三) 认知方式

认知方式 (cognitive style) 指对信息的感知、定义、组织和记忆方法，每人都有一个认知功能的模式。认知方式可以大致分为场依附和场独立两类类型（表 2-4）。

在自然习得中，场依附相对更有用；在课堂学习中，场独立能获得更大成功。

不少人做过有关认知方式是否影响学习的实验研究，但结果并不一致，而且看不出明显的差距。如有人对 253 个选西班牙语的大学一年级学生进行调查，发现场独立与 3 项语言水平测试指标有关，但关

系比较微弱。

表 2-4 两种认知方式的比较

场 依 附	场 独 立
人际取向（靠外在架构处理信息）	非人际取向（靠内在架构处理信息）
整体（把场视为整体，各部分与背景融合）	分析（分别感知场的各部分，部分与背景分离）
依附（个人见解源于他人）	独立（独立的身份感）
较强的社交意识、人际关系和社会关系技能	较弱的社交意识、人际关系和社会关系技能

不过，认知方式与年龄的关系却比较明确：场独立认知方式对青少年的二语学习起作用，但对儿童学习不起作用。

（四）动机与态度

动机 (motivation) 指行为的整体目标和方向，态度 (attitudes) 指为目标努力时表现出来的持久性。

Brown 将动机划分为整体动机、情景动机（课堂学习还是自然学习）和任务动机（操作某个具体的学习任务）。态度则包括对目的语成员的看法（有趣与否、诚实与否）和对本族文化的信念。

对动机划分比较流行的，是 Gardner 和 Lambert 提出的结合型和工具型。结合型 (integrative) 指希望获得操二语集团的文化身份认同，工具型 (instrumental) 指为通过考试、求职、辅助他学科学习等目标。结合型和工具型的区分更多地是一个连续体的反映，不是非此即彼。

态度也可以分为 3 类：对操二语的社区和人的态度，对正在进行的语言学习的态度，对一般语言和语言学习的态度。

不少调查和实验性研究证明了以下几点：

- (1) 态度与动机是决定学习者达到的语言能力水平的重要因素。
- (2) 动机/态度的影响与能力倾向的影响无关。最成功的学习者二者兼备。

(3) 某些情况下, 结合型动机有效; 另一些情况下, 工具型动机有效。如在加拿大、美国的法语学习, 结合型动机更有帮助; 在菲律宾, 工具型的动机更加重要。这是由于目的语角色不同。目的语作为外语, 在课堂外对学习者不重要时, 结合型动机更有帮助; 目的语作为“第二语言”, 在课堂外有广泛的交际时, 工具型动机更有用。

(4) 动机的类型和水平都受到社会环境的很大影响。

(五) 个性

个性 (personality) 是由一系列个人特性集合成的个体性格, 通常有一系列的对立因素: 冷漠/热情, 害羞/大胆, 不自信/有统治欲, 内向/外向, 神经质/稳定。

内向与外向 一般假设是, 外向学习者容易与其他操二语者接触, 接受更多输入。也有研究显示, 口语流利程度与性格的内向外向有关。

社交技能 研究表明, 社交技能决定接触二语的总量; 可以容易地跟操本族语者进行交际的学习者, 进步要快得多。时间越长, 差距越明显: 社交技能好的学习者可以轻松自在地用二语交谈, 技能差的几乎不会使用二语。

研究显示, 在 7 种社交方式中, 只“口才好”、“反应快”与语言发展 (结构知识、使用词汇、语音) 有明显关系。进步的快慢不仅依赖输入的多少, 更依赖那些能够控制二语交际中互动质量的社交技能。

压抑 (inhibition) 相关假设是: 与压抑有关的自我防御妨碍了第二语言快速进步所需要的冒险。正规学习增强自我意识, 但也增强了更加压抑的自我中心感。压抑当然是负面的。为了减少压抑, 有人做过实验, 让学习者摄取少量酒精来降低压抑对发音的影响。

四、好的语言学习者

好的语言学习者应具备以下特点：①对学习环境中的团体动力有反应，不会产生负面的焦虑和压抑；②寻找一切机会使用目的语；③利用所有机会练习听和说（等反应），更关注意义而不是形式；④用学习技巧（做生词表）的学习辅助直接学习——这可能更注意形式；⑤青少年或成人，而不是儿童，至少已经具有早期的语法发展；⑥有充分分析技能来感知、分类和贮存二语的特点并监控自己的错误；⑦对学习强有力的动机（包含“任务动机”）；⑧敢于尝试，敢于冒险，即使这将使显得愚蠢；⑨能适应各种语言条件。

五、汉语作为第二语言的学习者个体差异研究

张莉、王飙（2002）对留学生的焦虑值与成绩进行了相关分析，发现：被试在课堂学习过程中的焦虑感越强，其口语、听力以及语法成绩越低；但被试焦虑感强弱与其阅读和综合填空成绩没有直接关系。并推测：可能因为被试中有 32 名日、韩学生，汉字有一定认知基础，在汉语读写方面不会太紧张。

此后，张莉（2002）采用 Saito、Horwitz 和 Garza（1999）使用的“外语阅读焦虑感量表”对完成一年学习的 30 名欧、美学生和 60 名日、韩学生进行问卷调查，发现：欧美学生阅读汉语的焦虑感比日、韩学生还低。这个结果与 Saito、Horwitz 和 Garza 的研究结果（不熟悉的文字书写系统容易引发阅读焦虑感）相悖，跟研究者的假设也有矛盾。作者解释为：Saito、Horwitz 和 Garza 研究的是同一性质的学习者学习不同语言的情况，而作者研究的是不同性质的学习者学习同一语言的情况。张莉还对欧、美学生和日、韩学生阅读焦虑感的分布特点做了细致而有趣的分析，并提出切实可行的教学对策。

第七节 学习者的策略

学习者的知识有两种类型：陈述性知识和程序性知识。陈述性知识是“知道什么是什么”，由已经内化的二语规则及记忆中的语言单位组成；程序性知识是“知道怎样做”，由学习者处理二语语料所使用的策略和程序组成。

程序性知识可以分为社会性与认知性两个部分。社会性成分表现为学习者应付与外界相互作用的情况使用的行为策略；认知成分是指学习者在内化新的二语知识以及在联系旧知识用二语进行交际时涉及的各种心理过程，这些过程包括学习和使用第二语言。

一、学习策略

(一) 套语

套语是指那些不能分析而作为整体学习的语言单位，运用于特定的场景。如“Can I have ___?”和打招呼序列。它在二语习得中很常见，尤其是开始阶段。下列套话比较典型：

I don't know. / Can I have a ___? / There is no ___? /
What's this?

This is a ___. / How do you do? / I can't speak English.

每个套语都与特定交际目标相关，可以最大限度发展学习者的交际能力，减轻学习负担。

习得套语的策略与学习创造性话语的策略不同。一种观点认为：学习套语由大脑右侧控制，而学习创造性话语由大脑左侧控制。大脑右侧一般被认为是进行完形活动的，即学习者已经逾越了由部件组成整体的过程。学习者把整个套语作为一个完形来感知而不是一个个的

构件成分。因此，学习者使用了“模式记忆”的策略。这些模式使用率高，且与交际功能紧密相连。它们储存在大脑右侧，在生成和接受时随时都能使用。

在母语与二语的研究中流行以下观点：套语是创造性话语发展的基础。学习者逐渐明白，以前整体理解和运用的话语由分离成分构成，而这些成分按不同规则可以与别的成分相结合。Seliger (1982) 认为套语最初通过右脑获得，把它们分析为构件的过程中运用左脑功能。Ellis 对套语 “I don't know” 与其他套语的结合进行了说明，比如：

That one I don't know. / I don't know what's this.

I don't 和 know 可以分离表示相同或不同的意思：

I don't understand. / I don't like.

I know this. / You don't know where it is.

套语慢慢被分解，必要的信息可以填进生成性的规则系统。这种分析必须有基础，即学习者有能力识别话语的保留成分与重现成分。学习者逐渐注意到套语结构随情景变化而变化的情况，也观察到了不同套语中的相似构建。

反对意见认为，套语和基于规则的话语没有联系。学习者没有分解套语，而是通过学习与自然发展序列一致的语言输入来内化二语规则。套语只是早期习得的主要因素。

(二) 创造性话语

创造性话语是二语规则的产物。规则构成了学习者的中介语系统，反映出语言发展的自然顺序。它们是可变的，允许学习者根据语言需要与情景要求进行调整。

Faerch 和 Kasper(1980, 1983) 提供了一个策略系统框架，将建构中介语规则的策略分为两种基本的相关过程：假设建构与假设检验。

1. 假设建构

中介语规则假设的建构是通过以下三种方式来形成的：①运用已有的语言学知识（第一语言知识、已有的二语知识、别的语言知识）；

②从输入的语料中归纳新的规则；③上述两点的结合。这些过程跟两种总的策略（简化策略与推断策略）相符合。

简化 早期中介语研究发现，学习者总是通过各种方法减轻学习负担。简化，指学习者对假设范围进行控制的尝试。在中介语发展的任何一个阶段，学习者都努力把假设建构限制在相对容易形成和有利于交际的范围内。

简化在很多策略的使用中都能得到证明。Selinker 的 5 个中介语过程暗含了简化策略的变异形式。例如，迁移过程包括了学习者以一语知识为基础来形成有关二语的假设，泛化包括利用已有的二语知识处理新的语言形式。

有时简化策略被列为输出策略而不是学习策略。学习者已经掌握了二语规则，但由于语言处理过程的困难，还不会运用二语。所以对它们进行简化（使用一些，而省掉一些）。Meisel 称之为“受限简化”。简化显然是语言输出的一个重要方面。

推断 推断是学习者依据语言输入形成假设的手段。例如，一个西班牙语背景的英语学习者不能单靠简化策略来成功地习得否定句规则。迁移策略可能会产生“no + V”规则（如“No like beer”）。这样的规则来自泛化（no 泛化为动词否定词，跟名词一样）。但当学习者注意到正确的语言输入时，可能会自行推断，修正原有规则，生成下面的句子：

I don't like beer.

Carton (1971) 讨论了推断的三种线索：

- (1) 语内线索（如来自二语的形态学与句法学的线索）；
- (2) 语际线索（如来自语言间相似形式的假设的线索）；
- (3) 非语言或语境线索（如依据客观世界规律可以进行预测的线索）。

Ellis 则认为可分为语内推断与语外推断。语内推断的过程与套语的模式分析的过程相似。策略的运用是内部的语言知识与认知倾向对特定语言输入进行处理的结果。语外推断是学习者运用外部输入来建构假设的重要手段，它包括对物理环境的特点的关注，并运用这些

观察对二语输入进行理解。通过观察非语言行为,学习者可以摄入超过其语言能力的语言输入。第二语言的初学者就能从语言行为的情景获得语言的意义。

2. 假设检验

学习者一旦产生一个假设,总会通过各种途径来检验这一假设。假设方式有:

(1) 接受性的(学习者在注意二语输入时,把自己的假设与语料提供的信息相比较——通过摄入分析的途径);

(2) 生成性的(学习者在生成二语话语时,就已包含了他所形成的有关二语规则的假设,根据他所获得的信息反馈来评估假设的正确与否);

(3) 元语言知识(学习者通过向操母语者、老师请教,通过查阅语法书、词典等来建构有效的假设);

(4) 相互作用的方式(学习者通过调动谈话对方的修正来进行假设检验)。

假设检验是以上一种或多种方式使用的结果。不断变化着的中介语规则系统正是学习者在语言实践中不断修正有关假设的结果。

3. 自动化过程

在假设检验后进行的形式操练和功能操练,使语言规则达到自动化的程度。

创造性话语的过程与策略小结如表 2-5 所示。

表 2-5 创造性语言学习的过程与策略

过 程	策 略
假设建构	简化:泛化,迁移 推断:语内推断,语外推断
假设检验	接受性,生成性,元语言知识,相互作用
自动化	形式操练,功能操练

二、生成策略

(一) 二语生成模式

一般假设二语的生成模式与一语的生成模式相同。如 Clark 和 Clark (1977) 的模式。

首先明确交际目标,可能是讲故事、进行指导或者是回答问题等。其次决定说话者需要建构的语篇计划的类别,如是通过对话的形式或是个人独白的形式来完成。再次,说话者开始建构句子的计划,包括对各个句子构成成分轮廓的描述。最后,完成模式中的各个成分,包括对各个结构成分的建构计划。发音程序由 5 个阶段组成:选择成分的意义,选择成分的句法形式,选择实词,词缀与虚词,特定的语音片断。

模式的最后一个程序是肌动程序,比如,话语的实际生成。这个模式如图 2-3 所示。

Littlewood (1979) 提出过类似模式。并提出了两套策略:最小化策略与最大化策略。

最小化策略 说明二语习得初期的语言生成特征,包括学习者在成分计划与发音各阶段多种方式的简化。学习者也许不建构句子各个成分的计划,只计划最少数量的意义不同的成分,通过情景弥补语言表达的不足。另一类型的简化是,学习者只处理实词而省掉了词缀与虚词,原因或是学习者还不能建构有关方面的假设,或是生成过程不允许学习者有足够时间搜寻已有的二语资源。简化也可能发生在肌动程序阶段,如声音也可能省掉。

最大化策略 学习者已掌握了足够的二语知识,并能很好地运用这些知识以建构所有的语言成分,不再依靠别的知识。他们具备了处理不同语体风格的能力,比如政治语体。最大化策略反映了中介语系统的复杂性。

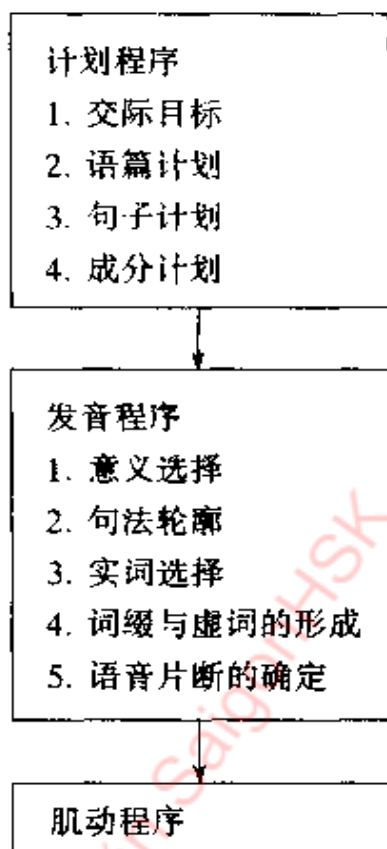


图 2-3 语言生成“骨架与成分”模式(基于 Clark 和 Clark 1977 模式)

骨架与成分模式为我们解释“策划者”与“纠错者”的划分提供了框架。策划者指那些在开始发音以前已对各成分进行了仔细计划的学习者，他们的语言行为表现为犹豫和正确，至少与他们当时的中介语系统的规则相一致。相反，纠错者在发音前只对部分成分作了计划，他们产生的停顿较少。他们更倾向于使用监控策略，当他们发现未能依照中介语系统和遇到困难时，就会使用交际策略。

(二) 计划策略

计划策略是二语习得者早期使用的策略。他们拥有最少的二语资源，却要以最容易、最有效的方式使用。

语义简化 指学习者通过减少与语言代码相对应的命题成分来简化句子计划的过程。学习者选定明确的语言成分进行编码，其他成分留给听话者，让听话者根据非语言线索进行推测。省掉的成分不是句

法成分而是语义成分，如一些格位、施事、受事、与事等。设想一个情景：A正在打B，从B的角度来说，完整的语言表述可以是：

He is hitting me.

这句话包括几种格位：施事，行为过程，受事。学习者可能生成以下一些过渡性句子：

Hitting / He hitting / Hitting me / He me

选择哪一种句型反映出以下两方面的情况：①已有语言资源（他也许不知道动词）；②认为某些成分能最大限度提供信息以满足交际与情景的需要。语义简化能为一语习得与二语习得的过程提供强有力的解释。

语言简化 包括虚词与词缀的遗漏。学习者可能生成下面的句子：

He hitting me.

句中省略了助动词 be，如果学习者能够证明他们的中介语系统中已有了助动词 be，这就只能构成语言简化。大量的事实表明，学习者即使已经习得了必要的表达方式，仍会省掉像 be 那样的虚词。学习者使用二语知识的可变性是二语学习者的普遍现象。Meisel 认为，“限制性的简化”不仅可以用来说明二语生成，还可以用来说明语域的简化，比如保姆式语言和外国式语言。语言简化是一种普遍的语言生成策略。

（三）纠错策略：监控

监控策略主要负责纠错。监控是广义的，包括对各种形式的知识的使用，来纠正初始的或者实际的语言输出。

监控可以分为发音后的监控与发音前的监控。发音后的监控是学习者在完成发音程序后所进行的弥补。发音前监控可以发生在发音程序的任何阶段。

当学习者开始用具体的语言形式来填入句子计划中的成分以后，他可以用喜爱的语言形式来替换初始计划，这种监控可以发生在词汇、句法、语素和语音层面。也就是说，它可以发生在图 2-3 所示

的发音程序 5 个阶段的任何一个阶段。当需要对交际目标、语篇计划或句子计划进行调整时，监控也可以发生在更高层次。监控还可以发生在没有交际或语言困难的时候。因此，监控应看做是对现有语言资源的一种最大化的容易而有效的运用方式。它应该是语言生成策略而不是交际策略。

三、交际策略

(一) 交际策略的定义

交际策略是反映语言使用者的部分交际能力的心理计划，是潜在的有意识的活动，是对学习者没能执行的生成计划的弥补。它的使用是因为学习者缺乏或未能找到合适的语言资源来表达自己的意图。交际策略是初始计划失败后所采用的特别计划的一部分，学习者被迫改变初始计划。如果说学习策略是一种长期的问题解决，那么交际策略提供了一种短期的解答。

最初，交际策略是作为心理语言学的术语来讨论的。后来，有人又从相互作用的角度来处理，交际策略被看做跨越二语学习者与其谈话者的语言知识之间距离的桥梁，被称为说话者之间的“意义协同一致”。因此，交际策略被看做学习者克服交际难题的方法。

母语者与二语学习者都使用交际策略，它是交际能力的一部分。如何对待交际情景，以及如何保持交际信道的顺畅，是语言使用者总体交际能力的有机组成部分。

(二) 交际策略类型

在实际语料中很多策略很难辨识。有些策略在实际的语言行为中完全不出现（如补救策略）。因此，在辨别交际策略的研究中需要运用内省的研究方法，以及对话语语料的分析。交际策略的类型如表 2-6 所示。

表 2-6 交际策略的类型

类 型	解 释	举 例
A. 缩减策略	逃避问题, 包括对部分交际目标的放弃	
1. 形式缩减策略	包括学习者对不太肯定的二语规则(如尝试性的假设)或不容易使用的规则的回避	He made him to go... → He asked him to go...
2. 功能缩减策略	包括回避某种言语行为/话语功能, 回避/放弃/代替某个话题, 以及对情态标记的回避	He plays... → He does sport
B. 成就策略	当学习者决定保持初始的交际目标而对不足的语言手段所采用的补救措施, 或者是为寻找到所要求的交际内容所做的努力	
1. 补偿策略		
a) 合作性策略	不是请求听话者帮助的补偿策略	
i) 基于一语或外语的策略	学习者用自己熟悉的语言而不是二语	
语码转换	学习者运用非二语的语言形式	I don't have any Geschwester.
外语化	学习者使用了非二语的形式, 但又使其看起来好像是二语的形式	丹麦语: papirkurv → papercurve
字面翻译	学习者按熟悉的语言形式直接翻译成二语	丹麦语: grøntsager (= vegetables) → green things
ii) 基于二语的策略	学习者选用相关的二语形式来代替	
替换	学习者用其他形式来替换所要求的形式	rabbit → animal

续表 2-6

类 型	解 释	举 例
换一种说法	学习者通过描写或解释来代替所要求的二语项目	He cleaned the house with a... It sucks in air
生造词语	用二语形式自造词汇形式替代二语项目	galler → picture place
重构	学习者重新建构组件计划	I have two... I have a brother and sister
iii) 非语言策略	学习者运用非语言的方法进行补偿, 比如模拟或手势语	
a) 合作性策略	通过交谈, 双方共同努力来解决问题的策略	
i) 直接求助	学习者直接向听话者寻求帮助	What's this?
ii) 间接求助	学习者不直接向对方请求帮助, 但通过停顿、眼神等向对方示意需要帮助	
2. 回忆策略	生成所要求的语言项目出现问题时, 坚持努力回忆而不是采用补偿策略的方法	
a) 等待	学习者等待所需项目能被激活	
b) 运用语义场	学习者首先分辨出所需项目所在的语义场, 然后搜索该场的项目直到找到为止	
c) 运用其他语言	学习者用自己熟悉的语言思考所需项目, 然后再翻译为二语	

(三) 实证性研究

有许多不同的方法进行实证性研究。早期研究通过比较学习者分别用一语和二语完成的语言行为(如讲故事)来进行。研究者认为只有了解学习者一语的基本序列, 才能识别出二语的交际策略。如一语

中已存在的情况在二语中发生就不能称之为回避。第二种方法是，比较一组说母语者与二语学习者在完成相同任务时的语言行为。第三种方法是考察对一些特别词法项目的使用，可以通过完成看图说话的任务来进行，也可以让被试者标示图画，或者把一语翻译为二语。第四种方法是分析录像中操一语者与操二语者的对话。

现有研究结果只是启发性而非结论性的。不同变量对交际策略的影响，可小结如下。

语言熟练程度的影响 它会影响学习者对策略的选择。Tarone 发现熟练程度较差的学习者宁愿选择缩减策略代替成就策略。Ellies 发现学生在早期阶段选择缩减类策略，但在发展过程中逐渐增加成就类策略的使用。英语为二语的儿童习得者与英语为母语的儿童习得者在策略使用上只有量的差别而无质的差异。前者更多地依赖回避策略，后者更多地使用解释策略。Bialystok 发现程度高的学习者比程度较低的更多地使用基于二语的策略。

问题本身的影响 当一语与二语亲属关系更近时，语码转换更容易发生。儿童二语习得者在什么范围内使用回避策略，要根据语法结构的复杂程度而定。

学习者个性的影响 如讲故事的方法。一个学习者无论用一语或二语都讲得很快，少有细节。另一个则讲得很详细并不断请求帮助。个性因素可能与策略的选用有高度相关。

学习环境的影响 学习者在教室里较少使用交际策略（尤其当教学重点集中在对二语的纠错上），自然环境中较多。学习环境也可能影响到策略选用的类型。Piranian 发现学习俄语的美国大学生更多地依赖于回避策略，而在自然语境中的学习者却也使用解释策略。

交际策略应该对交际起积极促进作用。最好的策略运用者应有相当的形式熟练程度，能调整所用策略以适应表达意义的需要。基于一语的策略作用最小，会导致部分以至整体的不理解。非语言策略也好不了多少。基于二语的策略最有效。解释性策略也许最成功。

学习者常常使用多种交际策略。先尝试一种（如基于一语的策略），然后又转向另一种（如基于二语的策略）来弥补第一种选择的

不足，如果失败了就再尝试。

(四) 交际策略在二语习得中的作用

交际策略在什么范围内，以什么方式对二语习得产生作用，这是很有研究价值的。

缩减策略具有回避冒险的特征，而成就策略具有冒险的特征。交际策略具有潜在学习意义的基本条件，它们属于成就行为而不是缩减行为。

另一种说法认为，交际策略的主要作用是保持交际信道的畅通无阻。即使学习者没能找到他所需要的结构，也可以接触到许多别的结构，而其中的一些结构在学习策略的作用下也可以成为一种摄入。

也有人认为，交际策略的成功运用会阻止习得的进行。学习者如能成功地运用各种交际策略来弥补语言知识的不足，他们就会回避对假设建构与检验的要求。

交际策略对词汇层面还是语法层面起作用？调查表明，它可以作为扩展词汇的手段，这在母语和二语学习者中都很常见。至于它是否能促进语法学习，还不是很清楚。

四、汉语习得的相关研究

熊文（1997）对汉语二语习得中简化策略的作用给以评估，并对初级、高级阶段简化策略的表象和区别进行了描述。初级的简化主要是学习者因知识有限而主动采用的策略，如“我买不起那件衣服”简化为“那件衣服太贵，我不买”；高级的简化应更多地体现教育者向学生推行去繁求简的表达原则。

徐子亮（1999）对60名学汉语的外国人进行考察，发现他们使用了7条最有普遍性的学习策略，如补偿策略，即多用常见词、简单句、单句，少用复杂词、复杂句、复句。罗青松（1999）则考察、分析了留学生学习汉语时使用回避策略（包括缩减策略和成就策略）的多种形式和原因。江新（2000）使用Oxford的“语言学习策略量表”

对留学生多种策略的使用进行统计分析，发现他们最常用的是社交策略、元认知策略、补偿策略，最不常用的是记忆策略。吴勇毅(2001)对上述“描述性研究”进行了科学系统的述评，提出“介入性研究”的重要意义、内容和实施办法。

刘颂浩、钱旭菁、汪燕(2002)使用看图说话的方式对留学生口语表达时使用的交际策略进行考察，发现：学生水平越低，就越倾向于采用缩减策略，避免提到一些信息点；水平越高，就越倾向于采用成就策略，设法将注意的信息点表达出来。

第八节 语言普遍性假说

影响二语习得的因素，除了讨论过的第一语言、输入和交际、学习者和学习策略外，还有一个可能因素是：目的语和母语的普遍性和特性。例如，根据目的语特征是普遍的还是特有的，可判定它们的习得难度。多种或所有语言的共性，比只在很少语言中出现的特征容易学。普遍性研究还有助于预测两种语言之间哪些差异会导致困难，哪些不会。

一、语言普遍性

人们采用了两种截然不同的方法描述语言的普遍性。Chomsky 试图通过对某一种语言的深入研究界定语言普遍性。他认为只有通过这种方式才能发现深藏于任何个别语言形式之下的高度抽象的语法规则——普遍语法。相反，Greenberg 及其追随者则通过广泛考查不同语族语言的共同特征来界定语言的普遍性。以此建立的语言普遍性被称为类型学普遍性。

(一) 普遍语法

Chomsky 对普遍语法天赋说的解释是：没有一套天赋的基本原则，儿童不可能掌握母语语法。因为输入所能提供的语言素材不足以使儿童发现可靠的规则，儿童的语法知识不可能由输入的语言素材所决定。下面两个例句常用来证明普遍语法的存在：

1) We gave the book to the girl. (我们把那本书给了那个女孩。)

2) We explained the answer to the girl. (我们把答案解释给那个女孩听。)

这两个句子有相同的表层结构，但是句 1) 包含一个间接宾语，而且可以改写为句 3)：

3) We gave the girl the book. (我们给了那个女孩那本书。)

句 2) 包含一个前置词短语，不能改写为句 4)：

4) * We explained the girl the answer. (* 我们解释那个女孩那个答案。)

儿童如何发现“give”和“explain”在搭配上的区别呢？怎么知道句 4) 是不合语法的呢？可能会有成人告诉他这些知识。但研究表明父母一般不会这样做，也不会经常修正儿童的错误。因此可以合理推论，一定有某种内在原则阻止儿童说出句 4) 这样的句子。

普遍语法由两种普遍性组成：实质普遍性和形式普遍性。实质普遍性由几个固定特征组成，如由几个声音所组成的明确的语音特征，或像名词、动词、主语和宾语这样的句法分类。形式普遍性是关于语法规则是否可能的陈述。如，它可以简要表达制约疑问句中词序转换的规则。乔姆斯基学派致力于形式普遍性研究。

普遍语法制约着个别语言可能采用的语法形式。它是根据儿童所获得的特殊语言输入素材来确定参数的。也就是说，形式普遍性和实质普遍性合成了一种制约力，制约着儿童能够发展的语法类型，限制着儿童需要去探索的选项数量。儿童必须去发现这些不同的选择项中哪个更适合目的语。环境在此时参与进来。儿童需要挑出正确的选项来确定参数。

儿童在普遍语法的帮助下发现规则并建构起语言的核心语法。不是所有的规则都是核心规则。每种语言中都包含不由普遍语法制约的元素，构成了外围语法。如源于历史发展的某些规则（类似“the more the merrier”的结构），或从其他语言中借鉴的规则（如“po-lice”的发音借自法语），或者是偶然出现的规则。儿童的母语知识，由普遍语法所决定的语法规则（核心语法规则）和不能借助普遍语法学习的语法规则（外围语法规则）组成的。

相关问题是标记理论。核心规则是无标记的，符合语言的一般趋势。外围规则是有标记的，在某方面是例外的。有标记规则和无标记规则是一个连续体中的两个相对的极端。如“大、长、快、宽、重”可出现在陈述句和疑问句中，是无标记的；“小、短、慢、窄、轻”等，只出现在陈述句中，是有标记的。再如，英语陈述句和疑问句的比较，前者是无标记的，因为它可以用来构成陈述，也可以用来构成问题：

He can run fast. (他跑得快。)

/He can run fast? (他跑得快?) (升调)

而后者只能用于提问。一般来说，有标记规则比无标记规则复杂。

(二) 语言类型普遍性

普遍性有 3 种类型：实质普遍性，形式普遍性和蕴含普遍性。

蕴含普遍性将一种语言特征的存在与另外一个或一些语言特征的存在联系起来。也就是说，如果特征 X 存在于某种语言之中，那么我们就可以推论特征 Y, Z, … 也存在。

蕴含普遍性分为两种不同的类型：串联和层级。

串联 只要其中任何一个特征存在，那么其他特征必然存在。如下面两个特征：动词—主语—宾语的语序，后置于名词的形容词。一种语言里有其中一种，必定会有另外一种。

层级 一种特征的存在，说明所有比它层级高的——而不是层级低的——其他特征也存在。如关系从句的可接近层级 (Comrie 和 Keenan, 1979)。根据关系代词的语法功能可列出一个关系从句的顺

序(表2-7):

主语 > 直宾 > 间宾 > 介宾 > 属格 > 比宾。

表2-7 关系从句的类型

符号	关系代词的语法功能	例句
主语	主语	The man that kicked the dog (踢了那条狗的男人)
直宾	直接宾语	The tree that the man cut down (那个男人砍了的那棵树)
间宾	间接宾语	The man that she cooked the cake for (她为他做蛋糕的那个男人)
介宾	介词宾语	The house that she lived in (她住的那所房子)
属格	属格	The dog whose owner has died (那条死了主人的狗)
比宾	比较词的宾语	The man that I am richer than (我比他富有的那个人)

例句里代词起着不同层级的作用。层级表明如果一种语言允许有某种语法功能的关系代词存在(如间接宾语),那么它也一定会允许其他所有高于这个层级语法功能的关系从句存在(如主语)。各种语言在关系化所能发生的最低层级的位置是不一样的。

普遍性有绝对的或是趋向性的区别。绝对普遍性没有例外。倾向性指数据统计可以发现一种语言普遍性,但是会有例外。例如,大多数有主-宾-动这种基本语序的语言有后置词,但是也有一些例外,如波斯语。当然这种倾向普遍性在强度方面有差异。

二、语言普遍性和一语习得

(一) 普遍语法的制约

语言普遍性和一语习得的关系在普遍语法方面得到彻底的探讨。

二者间的关系是必然的。普遍语法理论提供了为什么儿童能学会母语的惟一解释。

假设验证在这种理论框架下也可以得到解释。儿童的任务是尽量试验他可能得到的各种说法，然后选择由环境提供的与正面说法相应的那一个。环境的作用是激发儿童作出某种假设，而不是抑制他作出假设，更不是引导他作错误的假设。如果在适当的时间给予适当的输入，可以加速语言学习。

(二) 普遍语法与语言发展

首先要分清乔姆斯基所说的语言习得和语言发展之间的区别。

语言发展是实时的语言学习。它不仅受普遍语法的影响，还受许多非语言因素的影响。如受记忆容量和一般认知能力的影响，这两点共同构成了信道容量。非语言因素限制着儿童感知、创造特殊句型的能力。儿童没有足够的信道容量造出复杂的句子，许多语言原则（集中在复杂的句子结构）在这个阶段就是不可适用的。

“语言习得”和“语言发展”相应于“语言能力”和“语言运用”。语言习得是不断进化的儿童语言能力，语言发展则是成长的产物。随着儿童认知能力的发展，运用语言的能力也随之增强。

White 认为在普遍原则和儿童发展的感知力之间存在一种互动关系，各个原则和不同的发展阶段有联系。儿童的感知力制约着他能够注意到那些输入语料的特征。随着儿童感知输入语料能力的改变，儿童会在不同的发展阶段吸收不同的语料。这些语料接着就会用来建立起普遍语法的不同参数。儿童建立起来的每个中介语法都是从他所能感知的语言素材中建立起来的最佳语法。

(三) 对标记规则和核心、外围语法的习得

儿童习得母语中包含核心语法无标记规则比习得那些外围标记规则要容易。这是因为这些无标记规则对于儿童来说是一出生就拥有的，而那些标记性更强的规则却需要由输入语料的数量来支持。学习有两种类型：核心学习和外围学习。前者用于学习普遍语法规则，后

者用于学习外围语法规则。后者在普遍语法规则不严格时发生。

White (1981) 指出根据标记等级可以预测语言习得次序。她用了乔姆斯基调查过的例句作为例子:

- 5) John told Bill to leave. (约翰告诉比尔离开。)
- 6) John promised Bill to leave. (约翰答应比尔离开。)
- 7) John asked Bill to leave. (约翰要比尔离开。)
- 8) John asked Bill what to do. (约翰问比尔做什么。)

她参考最近距离原则(一个不定式补语的主语应该是在紧靠不定词左边的那个名词)讨论了这几个句子。这个原则只适用于5)和7),不适用于6)和8)。可以解释为:5)和7)遵循了普遍语法规则,6)、8)没有。儿童先习得5)、7),后习得6)、8)。

一语习得中语言普遍性的许多论断,对二语习得有重要的启示作用。

三、语言普遍性和二语习得

成人和儿童在二语习得上表现出相似的发展途径。因此,普遍语法的原则也适用于成人,而且与二语习得有关。

语言普遍性在二语中的作用比一语习得复杂得多。二语习得涉及两种语言:学习者带着语言普遍性知识和一语特殊语法来学习二语。值得研究的问题有:二语学习者怎么利用普遍语法的理论?核心、外围语法的区别对二语学习者应用一语知识有没有意义?

(一) 语言普遍性和中介语发展

先简单讨论一下两个理论问题。

第一,语言普遍性和二语习得的信道容量。成人二语习得可能不受成熟度的影响,但信道容量在二语习得的某些方面起作用。二语学习者一开始就显示出生成长句的能力,但他们还是喜欢语义形式双重简化的电报句。在一语和二语关系从句的习得中,一般语句都是靠记忆来处理的,一般的语言学原则只在学习者达到某一特定发展阶段时

才起作用。

第二，假说验证被视为中介语发展的中心程序。但它受到普遍假说的挑战。在自然环境中的学习者不可能遇到消极反馈，不可能去证明从现有语言素材输入得出的假说不成立。只有在课堂环境中才可能出现足够的消极反馈。然而，二语习得的路线在课堂情景和在自然环境中是相同的。这表明即使有消极反馈，习得也是不受影响的。结论是，二语中的假设验证只有在学习者使用积极的证据去锁定由普遍语法所设定的参数时才是可接受的。

中介语发展中语言普遍性的作用，有3种假设：①中介语像其他自然语言一样，受语言普遍性的支配；②蕴含普遍性可用于预测出现在中介语中的二语特征的次序；③学习者先学习无标记（或弱标记）特征，再学习有标记（或强标记）特征。

Schmidt (1980) 对不同背景二语学习者省略英语并列结构中某些元素的情况进行了考察。英语可能出现的省略类型见表2-8。她收集的语料中没有一句出现非自然省略类型；最难的类型是第3类，因为宾语省略比主语或动词省略标记性更强。自然语言不允许主句中主语或动词省略，但允许主句宾语省略（如英语），也允许从句中宾语省略（如汉语）。这一研究为①、③两种假设提供了有力证据。

Gass (1979) 调查了成人以英语为二语的学习者关系分句的习得情况。她将 Comrie 的不同关系代词次序的正确度研究和 Keenan 层级可接近度研究作了一个比较，发现二者之间有密切关联。即关系化最容易出现的位置是主语，其次是直接宾语。惟一例外的是属格，它在外围的位置证实比预测的要容易些。Gass 认为这也许是因为“whose”（谁的）是一个高度凸显的代词，或是因为“whose + 名词”被当做一个整体习得和使用。这一研究证明了假设2)。规则间的隐含次序预测了关系代词功能的正确度（及习得）次序。

Gass 对学生们习得一些关系从句的情况进行过考察。发现学生可以将层级较难位置上的知识推广运用到相对简单的位置上，但无法成功地将一个较容易位置上的知识运用到一个较难的位置上。隐含层级、隐含串联跟习得的关系值得探究，尤其是使用纵向语料。

表 2-8 英语中并列句中的省略类型

省略类型	例句
1. 并列从句中主语省略	John sang a song and played a guitar.
2. 并列从句中动词省略	John plays the piano and Mary the violin.
3. 主句中宾语省略	John typed and Mary mailed the letter.

再看对标记理论的验证。“主语 + 否定 + 动词”句式（动词前否定）是无标记或弱标记否定形式，因为动词前否定是最常用的、地域上运用最广的。动词前否定出现在语言发展次序中，即使它既不存在于目的语也不存在于学习者母语。如二语是英语、一语是德语的情况。

Rutherford 用一个有趣的例子证明标记因素如何影响二语习得：

9) What's that? (那是什么?)

10) What are those? (那些是什么?)

11) I don't know what those are. (我不知道那些是什么。)

12) I don't know what this is. (我不知道这是什么)

单纯问句是无标记的，先习得。单数是无标记的，先习得。复数嵌入问句先于单数嵌入问句习得，是因为学习者未习得简单问句的分析，难于理解倒装，更难于操作倒装还原。

还有一些研究显示了标记理论对二语语义习得的影响。如 Kellerman (1979) 的研究：

13) I broken the glass. (我打破了玻璃)

14) The bookcase broke by falling. (书箱子摔坏了)

Kellerman 发现从不同一语背景中来的二语学习者都觉得 13) 比 14) 更容易接受，因为 13) 反映了“break”的核心意义。该研究说明了核心意义的概念对二语习得影响很大。

标记的有无对汉语二语习得也会产生影响。简单问句是弱标记的，嵌入问句是强标记的。相对来说，“他去北京吗?”、“他去不去北京?”都比较容易学。嵌入问句的习得就难一些，生硬地套入就可能

出现偏误:

* 我不知道他去北京吗。/ 我不知道他去不去北京。

施家炜(1998)在解释习得顺序时认为,同样是“是”字句和“有”字句,“我是学生”、“你有一个苹果”等使用频率高,形式简单,语义上中和,属于无标记语言点,比有标记语言点“我最喜欢的是汉语”、“纸上写有一个汉字”难度要低,因而先习得。施家炜(2002)对韩国留学生的个案研究发现,学习者在早期多使用无标记的语调是非问句(多种语言共有);中后期,有标记的语气词是非问句增加,并与语调是非问句大致持平。

上述研究表明普遍性对中介语有制约作用,习得也许遵循着特征层级性次序,无标记/弱标记特征先于有标记/强标记特征习得。

(二) 语言普遍性和一语迁移

标记理论为解决对比分析假说中的某些问题提供了基础,有助于解释为什么母语和目的语之间的区别有些会导致学习难度,有些不会。

表2-9总结了普遍存在的对标记理论和一语迁移之间关系的各种观点。其基本假设是,即使二语中已出现有标记的语句,如(4),无标记参数设置在中介语中也会先于有标记设置出现。因此可以预测,当母语有一个有标记设置,如(3)、(4),不会对二语形成迁移。最明显的迁移证明是(2)。然而我们应该注意,在早期中介语中的无标记设置不一定是迁移的结果,因为所有四种类型中这个无标记类型是一定会出现的。换句话说,如果学习者遵循普遍语法的规则,无标记设置肯定先出现。

1. 一语无标记形式的迁移

Zobl认为,当二语规则很模糊时,学习者就会退回到一语知识中去。有两种可能的模糊性。第一,二语类型不协调,正常的(普遍性的)规则间的隐含关系在二语中得不到证实,学习者就求助一语来解决这个问题,尤其当一语规则是无标记时。第二,模糊性类型不确定。每种语言的设置方法都是各自不同的,存在着大量可能的设置。

如副词的位置在不同语言中很大区别。学习者可能喜欢用一语解决学习问题。

表 2-9 标记理论和一语迁移

母语（一语）	目的语（二语）	中介语
(1) 无标记的	无标记的	无标记的
(2) 无标记的	标记的	无标记的
(3) 标记的	无标记的	无标记的
(4) 标记的	标记的	无标记的

Kellerman 认为，当一语句式和二语习得中的普遍性发展阶段一致的话，学习者也许比那些一语中没有这种句式的学习者更快地掌握这个句式。英语母语者学习瑞典语可能遗漏早期前动词否定阶段，因其一语没有此句式，学习者可能在一语帮助下“登上”发展的阶梯。相反，如果一语包含一个相对早期发展句式是不自然的句式，其发展也许会减慢。母语西班牙语者学习英语时，可能停滞在动词前否定上，因为这是他们一语中的句式。

2. 一语有标记形式的不迁移

荷兰语和英语都有 break 的及物用法和不及物用法。荷兰人学英语时在早期阶段对两种用法都接受，也许是荷兰语迁移的结果，或者是对二语素材中这两种用法的证据都有反应。但后来他们抵制英语中标记性更强的句子，break 的不及物用法。再到后来他们又一次接受了无标记、有标记两种用法。这就是“U 形行为”论，即随着语言发展，错误频率沿着低—高一低的路线前进。这个研究表明学习者到了较高级的中介语阶段时不再迁移有标记特征。对一语外围特征是接受还是抵制，被发展因素复杂化了。

Zobl 调查了母语法语者学习英语“how many...”结构的情况。法语允许提取一个由“combien”修改了的名词短语。

Combien voulez-vous d'oranges?

Combien d'oranges voulea-vours?

英语却不能：

* How many do you want oranges?

How many oranges do you want?

Zobl 认为不提取代表着无标记规则，而提取是有标记的。低水平英语学习者显示出使用非提取规则（无标记规则）的强烈倾向性。换句话说，他们抵制有标记规则迁移的可能性。

汉英特指问句的对比和习得也能证明这一点。汉语的特指问句，疑问代词放在被代替词原来的位置上（他住在哪里？——他住在广州。），体现语言的普遍性，是无标记的。英语的特指问句，疑问代词要提到句首，大多要在它跟主语之间加助动词（*Where does he live?* — *He lives in Guangzhou.*），体现英语的特殊性，是有标记的。因此，母语为英语者学习汉语特指问句没有什么难度，很少出现母语迁移的偏误；相反，母语汉语者学习英语特指问句难度就非常大，常常出现汉语迁移的偏误。

再如，汉语“三个半月”是有标记的，“半”在量词和时间单位词之间，语义组合不符合一般认知规则；英语“three months and a half”和越南语“bat（三）ang（月）ruoi（半）”是无标记的，符合普遍语法规则。因此，母语英语、越南语者学习汉语此项目相当难，偏误多，偏误延续时间长；母语汉语者学习英语、越南语此项目难度低，偏误少（周小兵，2004）。

对同一参数设置，第一语言既有无标记形式，也有有标记形式。这种情况很常见。法语中“Combien”的提取是一个证据。Kellerman 认为在这种情况下一语中结构最明确、标记程度最弱的那个结构将会迁移。Kellerman 举了另外一些例子。如：

17) He claims that he knows it. (他说他知道这个)

18) He claims to know it. (他说知道这个)

17) 比 18) 更明确。因为它包含一个更语法化的信息（有主语，动词有时态）。一语是英语的二语学习者更可能迁移 17)。即使在二语只有标记结构时也可能是这种情况。

本章参考文献

- 陈绂. 日本学生书写汉语汉字的讹误及其产生原因. 世界汉语教学, 2001 (4)
- 洪越碧. 听说教学往何处去——对“丰富内容输入”式课程的探讨. 见:《第六届国际汉语教学讨论会论文选》编辑委员会编. 第六届国际汉语教学讨论会论文选. 北京: 北京大学出版社, 2000
- 江新. 汉语作为第二语言学习策略初探. 语言教学与研究, 2000 (1)
- 金珍我. 汉语与韩语量词比较. 世界汉语教学, 2002 (2)
- 李大忠. 外国人学汉语语法偏误分析. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1996
- 李晓琪. 母语为英语者习得“再”、“又”的考察. 世界汉语教学, 2002 (2)
- 铃木基子. 与汉日表示存在的句子相关的认知问题. 见: 赵金铭主编. 对外汉语研究的跨学科探索. 北京: 北京语言大学出版社, 2003
- 刘颂浩, 钱旭菁, 汪燕. 交际策略与口语测试. 世界汉语教学, 2002 (2)
- 鲁健骥. 中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析. 语言教学与研究, 1984 (3)
- 鲁健骥. 外国人汉语词语偏误分析. 语言教学与研究, 1987 (4)
- 鲁健骥. 外国人汉语语法偏误分析. 语言教学与研究, 1994 (1)
- 陆俭明. 英汉回答是非问句的认知差异. 见: 赵金铭主编. 对外汉语研究的跨学科探索. 北京: 北京语言大学出版社, 2003
- 罗青松. 试论对外汉语交互性课堂教学. 见: 中国人民大学对外语言文化学院编. 汉语研究与应用 (第一辑). 中国社会科学出版社, 2003
- 罗青松. 外国人学习汉语过程中的回避策略分析. 见《第六届国际汉语教学讨论会论文选》编辑委员会编. 第六届国际汉语教学讨论会论文选, 北京: 北京大学出版社, 2003
- 吕必松. 论汉语中介语的研究. 语言文字应用, 1993 (2)
- 吕叔湘. 通过对比研究语法. 语言教学与研究试刊, 1997 (2)
- 钱旭菁. 日本留学生汉语趋向补语的习得顺序. 世界汉语教学, 1997 (1)
- 施家炜. 韩国留学生汉语句式习得的个案研究. 世界汉语教学, 2002 (4)
- 施家炜. 外国留学生 22 类现代汉语句式的习得顺序研究. 世界汉语教学, 1998 (4)
- 孙德金. 对外汉语教学语言研究刍议. 语言文字应用, 2003 (3)
- 孙德坤. 中介语的定义、描写与研究方法. 语言文字应用, 1993 (4)
- 孙德坤. 外国学生现代汉语“了-le”的习得过程初步分析. 语言教学与研究, 1993 (2)

- 田善继. 外国人汉语非对比性偏误分析. 汉语学习, 1995 (6)
- 佟慧君. 外国人学汉语病句分析. 北京: 北京语言学院出版社, 1986
- 王还. 有关汉外语法对比的三个问题. 语言教学与研究, 1986 (1)
- 王建勤. 中介语产生的诸因素及相关关系. 语言教学与研究, 1994 (4)
- 王建勤. 汉语“不”和“没”否定结构的习得过程. 见: 王建勤主编. 汉语作为第二语言的习得研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 王建勤主编. 汉语作为第二语言的习得研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 吴勇毅. 汉语“学习策略”的描述性研究和介入性研究. 世界汉语教学, 2001 (4)
- 肖翼强. 现代汉语语法与对外汉语教学. 上海: 学林出版社, 2002
- 肖翼强. 外国学生汉字偏误分析. 世界汉语教学, 2002 (2)
- 邢红兵. 留学生形声字声旁规则性效应调查. 见: 赵金铭主编. 对外汉语研究的跨学科探索. 北京: 北京语言大学出版社, 2003
- 熊文. 论第二语言教学中的简化原则. 见: 柳英绿, 金基石主编. 对外汉语教学的理论与实践. 延边: 延边大学出版社, 1997
- 熊文. “输入”和第二语言教学. 见: 朱立元主编. 新世纪新视野——华东地区对外汉语教学研究论文集. 太原: 山西人民出版社, 2002
- 徐子亮. 外国学生汉语学习策略的认知心理分析. 世界汉语教学, 1999 (4)
- 杨德峰. 英语母语学习者趋向补语的习得顺序. 世界汉语教学, 2003 (2)
- 张莉, 王颀. 留学生汉语焦虑感与成绩相关分析及教学对策. 语言教学与研究, 2002 (1)
- 张莉. 留学生汉语阅读焦虑感研究. 语言文字应用, 2002 (4)
- 张世涛. 对外汉语教学中的汉英词语对比. 见: 外国语言文学论文集. 广州: 中山大学学报编辑部, 1995
- 赵金铭主编. 对外汉语研究的跨学科探索. 北京: 北京语言大学出版社, 2003
- 赵金铭. 外国人语法偏误句子的等级序列. 语言教学与研究, 2002 (2)
- 赵立江. 外国留学生使用“了”的情况调查与分析. 见: 王建勤主编. 汉语作为第二语言的习得研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1996
- 赵世开, 沈家煊. 汉语“了”字跟英语相应的说法. 语言研究, 1984 (1)
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996
- 周小兵. 学习难度的测定与考察. 世界汉语教学, 2004 (1)
- Cazden C. *Child Language and Education*. New York: Holt Rinehart & Winston,

1972

- Clark H and Clark E. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977
- Comrie B and Keenan E. 'Noun phrase accessibility revisited.' *Language*, 1978, 55: 649 - 664
- Cook V. 'Cognitive processes in second language learning.' *International Review of Allied Linguistics*, 1977, XV: 1 - 20
- Corder S. 'Error analysis.' In: Allen J and Corder S eds. *The Edinburgh Course in Allied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1974
- Corder S. 'Language distance and the magnitude of the learning task.' *Studies in Second Language Acquisition*, 1978, 2/1
- Cummins J. 'Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters.' *Working Papers on Bilingualism*, 1979, 19: 197 - 205
- Dickerson L. 'Interlanguage as a system of variable rules.' *TESOL Quarterly*, 1975, 9: 401 - 407
- Dulay H and Burt M. 'Should we teach children syntax?' *Language Learning*, 1973, 23: 245 - 258
- Dulay H and Burt M. 'You can't learn without goofing.' In: Richards J ed. *Error Analysis*. London: Longman, 1974a
- Dulay H and Burt M. 'Natural sequences in child second language acquisition.' *Language Learning*, 1974b, 24: 37 - 53
- Ellis R. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon, 1984a
- Ellis R. 'Sources of Variability in Interlanguage.' Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of Pit Corder. Edinburgh, 1984b
- Ellis R. 'Formulaic speech in early classroom second language development.' In: Handscombe J, Orem R and Taylor B eds. *On TESOL '83: The Question of Control*. Washington DC: TESOL, 1984c
- Ellis R. 'Communication strategies and the evaluation of communicative performance.' *ELT Journal*, 1984d, 38/1: 39 - 44
- Ellis R. 'Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children.' *Applied Linguistics*, 1984e, 5/2: 138 - 155

- Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. 上海: 上海外语教育出版社, 1999
- Faerch C and Kasper G. 'Processes in foreign language learning and communication.' *Interlanguage Studies Bulletin*, 1980; 5: 47 - 118
- Faerch C and Kasper G eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983a
- Faerch C and Kasper G. 'Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence.' In: Boete H and Herrlitz W eds. *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*. Utrecht, 1983b
- Faerch C and Kasper G. 'On identifying communication strategies.' In: Faerch C and Kasper G eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983c
- Hatch E. *Psycholinguistics: a Second Language Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983a
- Hatch E. 'Simplified input and second language acquisition.' In: Andersen ed. 1983b
- Gass S. 'Language transfer and universal grammatical relations.' *Language Learning*, 1979, 29: 327 - 344
- Gatbonton E. 'Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model.' *Canadian Modern Language Review*, 1978, 34: 335 - 347
- Kellerman E. 'Transfer and non-transfer; where are we now?' *Studies in Second Language Acquisition*, 1979, 2: 37 - 57
- Jackson H. 'Contrastive analysis as a predictor of errors. with reference to Punjabi learners of English.' In: Fisiak ed. 1981
- Littlewood W. 'Communicative performance in language developmental contexts.' *International Review of Applied Linguistics*, 1979, X VI: 123 - 138
- Richards J ed. *Error Analysis*. London: Longman, 1974a
- Richards J. 'A non-contrastive approach to error analysis.' In: Richards ed. 1974b
- Satio Yoshiko, Elaine K Horwitz & Thomas J Garza. 'Foreign language reading anxiety.' *The Modern Language Journal*, 1999, 83: 202 - 218
- Schmidt M. 'Coordinate structures and language universals in interlanguage.' *Language Learning*, 1980, 30: 394 - 416
- Schumann F. 'Diary of a language learner—a further analysis.' In: Scarcella and Krashen eds. 1980

- Schumann J. 'The acquisition of English relative clauses by second language learners.' In: Scarcella and Krashen eds. 1980
- Seliger H. 'On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition.' *TESOL Quarterly*, 1982, 16: 307 - 314
- Schachter J. 'An error in error analysis.' *Language Learning*, 1974, 24: 205 - 214
- Tarone E. 'On the variability of interlanguage systems.' *Applied Linguistics*, 1983, 4/2: 143 - 163
- Widdowson H. 'EST in theory and practice.' *English for Academic Study*, ETIC Occasional Paper. London: The British Council, 1975a
- Widdowson H. 'The significance of simplification.' *Studies in Second Language Acquisition*, 1975b, 1/1
- White L. 'The responsibility of grammatical theory to acquisitional data.' In: Hornstein and Lightfoot eds. 1981

Hoa văn Saigon HSK

第三章 第二语言教学法

本章讨论的教学法主要用于外语教学或第二语言教学。由于对对外汉语教学历史的系统研究不够，其中有些教学法在对外汉语教学中是否使用过、如何使用过，还不太清楚。因此，我们以“第二语言”的名称讨论这些教学法。

第二语言教学的历史源远流长。公元前 2000 多年，幼发拉底斯河流域的休谟人征服了阿加颠人，并对被征服者实施第二语言教育。公元前 500 多年，罗马人开始学习希腊语。而从汉代开始，就有外国学生来中国学习汉语。在古代，人们对第二语言教学法还没有系统的研究，但在教学中却不自觉地使用某种教学方法。如罗马人从小就接受双语教学，用翻译法进行教学。

自 20 世纪 40 年代应用语言学产生以来，人们对第二语言教学法开始了系统的探讨。60 年代初以前的第一代应用语言学，教学理论研究的主要课题就是教学法。

第一节 教学法的定义和地位

一、定义

什么是语言教学法呢？吕必松（1994）认为，语言教学法是关于语言学习和语言教学的科学。它的研究对象是语言教学的全过程和这个过程中的各个环节，包括语言教学的总体设计、教材编写、课堂教学（包括有计划、有组织的课外语言实践活动）以及对语言学习能力和实际语言水平的测试等广泛的领域。语言教学法实际上是语言规

律、语言学规律和语言教学规律的总和。

可见，教学法并不是具体的教学方法和技巧，尽管二者之间有密切联系。

二、地位

教学法在第二语言教学中有着十分重要的地位，它跟第二语言教学的方方面面都有着密切关联。下面从几个方面分别论述。

跟教学总体设计的关系 如，某一教学法适合于哪些教学对象？成人还是非成人？一般来说，直接法和听说法比较适合少年儿童，认知法比较适合成人。

再如，学习者的目的是什么？如果只是为了短期的旅游，或简单的生活对话，听说法比较适用，如果只是为了阅读工具书，语法－翻译法和阅读法比较适用；如果是为了职业，如当语言教师、翻译，认知法比较适用。

此外，教学法跟教学目标和教学内容的确定、教学途径和教学手段的使用，都有紧密的联系。

跟教材设计的关系 例如，在确定课文内容和前后次序时，语法－翻译法偏向根据语法点的难易程度和系统性来进行；功能法强调根据交际功能项目在实际生活中出现的先后来进行。在设计练习时，听说法强调大量的重复性机械操练，不重视意义和交际场景；功能法注意给出交际场景和交际项目，让学生在真实或类似真实的环境中完成交际任务。

跟课堂教学的关系 例如，语法－翻译法主张使用学生母语，着重原文和语法知识的讲解，注重学生翻译能力的提高。直接法和听说法主张不使用母语，着重口语的操练，注重听力和口语能力的提高。在分配师生开口的比例时，语法－翻译法和阅读法要求老师讲得多；功能法要求师生开口的比例大致相同；静默法要求老师少讲，学生多讲。一般的教学法都要求学生在课堂上全神贯注地学习，而暗示法尽量使学生在极度放松的情况甚至在临近睡眠的状况下学习，学生甚至

可以躺在舒适的地板上。

正因为第二语言教学法跟教学过程中的各个具体环节有密切关联，对教学法的研究就显得非常重要。

各种教学法都有其心理学和哲学基础。虽然教学法多种多样，但从其理论基础来看，可以把多数教学法分成两大类：一类以听说法为代表，又称改革派教学法，行为主义的刺激反应理论是它们的心理学基础。另一类以认知法为代表，又称传统派教学法，心灵主义的惟理论（包括认知心理学）是其心理学依据。

第二节 传统派的教学法

认知学派认为，教育的最高要求是使学生掌握逻辑推理能力和抽象概念的能力；言语行为的基本特征是创新，而不是模仿；理解是学习语言知识的基础；在学习语言的过程中，要重视语言知识的科学性和系统性。

一、语法—翻译法

语法—翻译法（grammar-translation method）盛行于18世末，是从以前的翻译法、语法法和词汇—翻译法发展而来的。起初用于学习希腊语和拉丁文等古典语言，后来移植到现代外语学习界。它的主要特点有：

- 教学语料是所谓“规范”语言，即古典的书面语；
- 教学语言基本上是学生的母语；
- 词汇教学主要通过词汇表孤立地进行；
- 语法教学的内容是词与词之间的组合规则，主要讲词的形态和曲折变化，对复杂的语法现象作详尽的解释；
- 课文主要作为语法分析的材料；

·教学方式以翻译为主，大量的笔头翻译练习（从目的语到母语）是为了巩固和检验语法教学。

其教学过程是：①先教字母的发音和书写；②然后系统地进行语法教学，用先讲规则后举例的演绎法，边讲边译，并用互译的方法巩固对语法规则的学习和掌握；③最后阅读课文，顺序是用母语介绍课文内容，逐词翻译，朗读课文，用互译法巩固。

语法－翻译法的语言学基础是传统语言学。这种语言学又称为规范语言学，注重语言规则的归纳和列举，认为语言教育就是规则的理解和教学。

语法－翻译法的心理学依据是官能心理学。官能心理学认为心灵的各种官能可以孤立地进行训练。由此，语法－翻译法把第二语言教学看成是一种特殊的智力训练，把教学看成是发展心理的一种特殊途径。

语法－翻译法的哲学基底是惟理主义。惟理论认为认识是唤醒心灵中已有的理念。由此，语法－翻译法强调不同语言的共性，强调第二语言学习中母语能力和翻译能力的重要作用。

上个世纪初，语法－翻译法在第二语言教学中还占主导地位。后来，这一地位逐渐被直接法和听说法所取代。原因是它不重视听力口语的教学，不注重活的语言在现实生活中的交际功能。值得注意的是，它对后来阅读法、自觉对比法和认知法的产生有一定的促成作用。而且直到现在，它仍在不同的范围里使用。

二、阅读法

阅读法（reading method）产生于20世纪初，是魏斯特（M. West）在进行英语教学试验时创造的一种专项教学法。该法认为，第二语言学习的第一个目标，是培养学生的直接阅读能力。即阅读时不通过翻译，直接阅读一定数量的语料，就会获得一定的语感，促进随后的口语教学，从而提高整个第二语言学习的效率。

阅读法的特点可以从魏斯特编写的《新方法读本》（*New Method*

Readers) 中看出来。这是一本供初学者使用的阅读教材, 最低限度的词汇量是 3500 个。其编写原则是: ①让学生从开始学习时就产生兴趣, 看到自己的学习成果; ②通过课文学习生词; ③词汇越少, 其使用范围就应该越大; ④课文内容适合学生的年龄。课文以生动的故事为主, 注意趣味性; 平均 50 个熟词中出现一个生词, 每个生词在新课文里至少出现两次, 此后出现率逐步减少。

魏斯特把阅读分为精读和泛读, 要求前者每分钟 400 个词, 后者每分钟可达 1200 个词。在主教材之外, 配有阅读副本, 分量超过主教材, 但没有生词, 目的是训练学生的快速阅读能力。

阅读法的功绩在于: 首次区分精读与泛读, 把快速阅读引进课堂, 创造了阅读训练的多种方法, 大大丰富了阅读教学法; 在课文编写时注意词汇量的控制, 由此产生的分级阅读课本和词汇分级系列, 后来在世界各国流传。

20 世纪 40 年代以后, 阅读法被许多语言教育学家和教师加以使用、补充和修正, 用于多种课型教学之中, 如初级口语、会话、平行阅读、快速阅读、听视阅读、推测性阅读、朗读、听写。

三、认知法

认知法 (cognitive approach) 产生于 20 世纪 60 年代。其代表人物卡鲁尔 (Carroll) 认为: “第二语言是一种知识的整体, 外语教育则是对其语音、语法和词汇的各种形式进行学习、分析并获得有意识的控制的一种过程。”

这种教学法的基本原则是:

(1) 培养学生的语言能力是教学的主要目标, 而所谓语言能力, 是内化了的语言知识系统, 这种能力必须通过系统的、有意识的讲解和练习来获得。

(2) 母语是学习者已有的知识, 应该在教学中加以利用, 必要时通过母语与目的语的对比, 帮助学生理解和掌握语言规则。

(3) 把新的语言材料跟学生母语和目的语已有的知识衔接起来,

跟学生的生活经验联系起来，选择和创造合适的情景进行教学。

(4) 听说读写并进，口头笔头并举，以促进各种感官同时运动，收到最佳的教学效果。

(5) 教学顺序由语言能力到语言表现，先建立起必备的认知结构，了解一定的语言规则，再创造条件让学生应用规则，创造性地使用语言。

认知法的教学过程分为三个阶段：

理解阶段，约占总课时的 1/4。内容是从学生已有的知识出发，讲解新的语言知识和概念。教授为主，占 50% ~ 75%。在教学过程中，母语使用比较多。

能力培养阶段，约占总课时的 1/2。内容是训练学生理解和掌握语言的能力。方式是先做理解性练习（辨别、动作反应、选择图片、定义、多项选择、是非、问答），再做结构性练习（重复、替换、情景问题、看图说话等）。讲授时间占 40% ~ 50%，母语使用时间为 5% ~ 20%。

综合运用阶段，占总课时的 1/4。内容是组织学生用学过的语料进行听说读写多方面的交际。方式有课文讨论、口头摘要、交谈、报告、讨论、角色表演、语言游戏等；操练为主，讲授时间不超过 5%。

认知法的心理学基础是以奥苏拜尔 (D. Ausubel) 为代表人物的认知心理学。认知心理学认为：心灵是思维、学习过程的积极动因，学习基本上是由学习者个人而不是由环境决定的，学习必须是有意义的。

奥苏拜尔把学习分为两类：机械性的学习和有意义的学习。影响学习的有三个重要因素：①学习者的认知结构，即现有知识的数量、理解程度和组织结构；②新旧知识的关联度，即已有知识和新学知识之间的联系状况；③学习者的联结意识，即学习时是否有意识地把二者加以联结。学习者应该把新学知识跟已有的认知结构有机地联系起来，使二者构成有意义的整体；而不可能像计算机那样把所有知识零碎地储存起来。

认知法的语言学依据是乔姆斯基的转换生成语法。这种语言理论的基本观点是：

(1) 语言是由无限的句子构成，而无限的句子是由有限的规则生成。语言学家的任务是发现规则，语言教学的任务是教给学生生成语言的规则系统。

(2) 各种语言都有共性。语言教学应该注重目的语和母语的共性，启发学生把母语知识用于第二语言学习。

(3) 个人的语言包括语言能力和语言表现，前者是内在化了的生成语言的规则系统，后者是运用这个系统来生成新句子。在语言学习中，先有能力，才可能表现。

(4) 生成语法的基本规则是人的智力组织的一部分，这种智力组织是语言习得的先决条件，是先天的。在语言学习中，应调动学生的内在因素，避免不动脑筋的机械模仿。

30 多年来，认知法一直没能形成一种完整的数学体系，也没有编写出一本成熟的教材。这大概是因为生成语法本身不断变化，其规则表达又过于抽象而难于在教学中应用。但是，它的一些教学观点却被许多语言教育家和教师所采用，用于教材编写或具体教学之中。

第三节 改革派的教学法

这类教学法都认为学习是通过刺激反应和对之进行强化而形成的，注重语言和客观的直接联系，强调模仿、重复、强化等手段的运用。

一、直接法

直接法 (direct method) 产生于 20 世纪后半叶。当时西欧一些语言学家和语言教师对语法 - 翻译法不满，在外语教学界发动了一场

教学改革运动，直接法应运而生。它的含义就是不用母语，不用翻译，而是直接用目的语教学。代表人物有贝力兹（M. D. Berlitz）、帕尔默（H. E. Palmer）等。其基本教学原则是：

（1）建立语言与客观世界的直接联系，即把词语和它的所指直接联系起来，尽可能不用母语翻译；

（2）在教学手段上，用口语伴随动作或图画展示教学内容；

（3）让学生通过各种模仿的方式重复所学的语句，以便养成习惯，达到自动化的程度；

（4）口语领先，从简单的轶事、对话开始进行教学。

此外，趣味性、循序渐进、由具体到抽象等，都是直接法的教学原则。

直接法的心理学基础是联结主义心理学，注重语言跟客体、跟环境的直接联结，同时又认为学习外语跟习得母语一样，都是靠人的自然能力。

直接法的语言学基础则是结构语言学。

直接法利用各种直观手段进行自然的口语教学，促进学生不依赖“心译”的拐杖而直接用目的语进行思维和交际，对第二语言教学影响很大，对听说法、功能法的产生也起了很大的作用。其不足之处是忽视成人思维和母语能力的作用，忽视成人学习第二语言的特点。

二、听说法

听说法（audiolingual method）是反对语法—翻译法的另一种方法，产生于20世纪40年代的美国。第二次世界大战前，美国外语教学相当落后，语法—翻译法占主导地位，主要培养具有阅读能力的人才。战争爆发后，美国军队要到许多国家、地区作战，急需有听说能力的大批外语人才随军。当时，几乎美国所有的语言学家和第二语言教师都直接或间接地参加了外语人才的速成培训。语法—翻译法不能满足教学需要，听说法应运而生。它的教学特点是：

（1）新课内容以会话形式展开；

- (2) 用模仿、记忆、重复等方式学习，以养成语言习惯；
- (3) 语言结构按序排列，依次教学；
- (4) 句型结构反复操练；语法教学用归纳法进行类推，很少语法解释；
- (5) 词汇量严格控制，词汇依赖上下文来学习；
- (6) 重视语音教学；
- (7) 大量使用视听设备和语言实验室；
- (8) 对学生成功的反应立即予以强化，尽量防止学生出现错误；
- (9) 按听、说、读、写的顺序安排教学；
- (10) 强调目的语文化背景的重要。

其课堂教学的过程一般是：①模仿，包括生词和句子，每人至少两次，有错误立刻纠正。②重复，主要是句子，教师不示范，每人至少两次。③翻译，把教师说的句子翻译成母语。④轮转，头一个学生说第一句，下一个学生说第二句，依次类推；第二个学生说第一句，下一个学生说第二句，依次类推；到所有学生说完第一句为止。⑤重复与翻译，教师随意说一个刚学过的句子，指定某个学生先重复，后翻译；每人都要进行一次。⑥对话，教师先跟第一个学生对话，接着第一个学生跟第二个学生对话，并改变角色。此外，还有说明语法点的练习、替换、反应、变换、取代等。

听说法的心理学基础是行为主义的刺激反应论，认为人们学习语言的过程，实际上就是通过刺激反应进而养成语言习惯的过程。听说法的语言学依据是描写语言学，认为语言是通过学习获得的高度结构化的类型，但一般人不能意识到话语结构，所以应该让学生不知不觉地运用所学语言的结构，养成一种语言习惯。

听说法有一套较完整的教学体系，有一些较成熟的教材，培养出大批第二语言的人才。它对其他教学法如视听法的产生，也有很大的促进作用。其不足之处是：过分强调听而排斥读；不准用母语，不讲语法规则；单纯的句型练习太枯燥，影响学习积极性；不少学生把句型背得滚瓜烂熟，在现实生活中却无法运用。

三、全身反应法

全身反应法 (total physical response) 产生于 20 世纪 60 年代, 创始人是美国心理学家阿舍尔 (J. T. Asher)。该法强调通过身体动作教授第二语言, 开始主要用于美国的移民儿童。其教学原则是:

- (1) 先有充分的理解性能力的听, 才能自然地转移到说;
- (2) 全身动作是发展理解性能力的关键;
- (3) 指令是基本的交际, 第二语言大多数语法结构和数百个词汇项目, 都可通过教师熟练的指令进行教学;
- (4) 在大量输入之后, 等待学生自然地产生说话愿望并付诸行动, 不要强迫。

其教学程序是: ①演示, 教师一边发指令, 一边做示范动作, 学生只做动作不说话; ②教师只说不做, 要求学生按指令做相应的动作; ③教师将新旧指令混在一起发布, 同时做示范动作, 让学生边听边做; ④教师将新旧指令混在一起发布, 不做示范, 让学生按指令做动作; ⑤某个学生发指令, 教师和其他学生按指令做出反应。

全身反应法以儿童习得母语理论为基础, 认为第二语言的学习过程应当跟儿童习得母语一样。其优点是强调通过动作来理解指令 (即语言形式), 用大量输入来引发学生开口; 其缺陷是忽视成人学习第二语言的特点, 碰到抽象的概念就无能为力。类似的方法还有 70 年代后期在美国出现的自然法。

第四节 其他教学法

一、静默法

静默法 (silent way) 产生于 20 世纪 60 年代, 是英国数学家和心

理学家加特诺 (G. Gattegno) 创造的。静默法重视大脑的作用, 注重开发学生的智力学习第二语言, 认为创造性的发现学习优于重复式的记忆学习。其基本原则是:

(1) 学生是主体, 教师是启蒙者。在课堂教学中, 教师少说 (即静默), 启发学生多说; 除了示范新的语音、词汇、句子外, 教师主要用彩色棒、彩色挂图、实物、动作、手势等进行教学, 引发学生开口说话。

(2) 口语领先, 有了一定口语能力后再进行读写能力的培训。

(3) 让学生自己纠正错误。

(4) 促使学生用少量的词汇创造大量的句子; 在词汇学习中, 用分类学习的方法迅速扩大词汇量。

该法倡导者认为, 在课堂上教师不说话, 学生中总会有人说点什么, 跟着就会有其他人接续, 这样, 学生中的谈话就可以继续下去。

二、启示法

启示法 (suggestopedia) 产生于 20 世纪 60 年代中期, 创始人是保加利亚心理学研究所所长罗札诺夫 (G. Lozanov)。启示法认为人的大脑在无忧无虑的状况下, 能在有意无意之中产生超常的认知能力和记忆能力, 提高学习效益。据说在效果好的情况下, 一天可以学会 1000 个词, 或 60 节课学会 2000 个词。其基本教学原则是:

(1) 创造舒畅愉快的环境气氛, 让学习者在极度轻松的心境下学习;

(2) 让学习者大脑的两个半球同时发挥作用, 让有意识和无意识的活动相互支持, 达到和谐的统一, 以得到最佳的学习效果;

(3) 用种种手段让学生得到启示, 然后进行自由自在的交往。

具体操作分两个阶段: ①展示阶段。先播放优美的音乐, 让学习者很自然地放松自己, 然后伴着音乐, 在愉快的心境下听教师介绍和朗读课文, 以便在无意识中理解和记忆。学生可坐可躺, 坐椅舒适, 有的课室甚至有席子、地毯或床, 让学生尽可能地放松。②运用阶

段。同样沉浸于优美的音乐中，让学生把学到的知识很轻松地用于交际。在这两个阶段里，除了在学习生词和阅读课文时需要睁开眼睛，学习者在许多情况下可以闭上眼睛，以排除杂念，沉浸于音乐之中。

启示法把医学心理学和生理学的知识用于第二语言教学，用音乐等手段让学生处于安宁、休息的假消极状态，使之在下意识中产生一种超常的认知记忆能力和创造性的学习能力。暗示法有两个关键性的暗示手段：一是教师个人和信息源的威信，即让学生确信输入的信息绝对正确；一是成年学生的幼稚化，即学生把自己想象为孩子，以消除心理负担和障碍。

三、咨询法

咨询法 (counseling learning) 又名社团语言学习法，产生于 20 世纪 60 年代初，创始人古兰 (Charles Curran)。它的特点是：①教学过程以学生为中心，学生是“病人”，教师是顾问、辅导者，必须注意和满足学生的需要；②只学口语，不学书面语；③依赖母语，学生在学习过程中逐步实现由母语到目的语的过渡。

教学形式是学生围成一个圈，教师坐在圈外。一个学生想用目的语表达一个意思，就用母语问教师。例如：“我想知道‘书桌’在英语里怎么说？”教师告诉他：“‘书桌’叫‘desk’。”然后让该学生重复并做相应的练习。另一个学生再问其他问题，教师回答后让他作相应的练习。问的可以是词，也可以是句子或语段，还可以是其他问题，如某个语法点。答问时可以很简单，也可以有一些解释。其他学生听，也可以跟着提问的学生练，还可以回答问题。

开始，学生基本上依赖教师。以后慢慢独立，可以用目的语说一些句子和语段，同学之间可以进行一些交际。到最后，基本上能够自由地谈话，教师只是偶尔当一下顾问。

咨询法的心理学依据是人本主义心理学，认为学生本身有某种学习要求时，学习效果最好。不是教师要学生学什么，而是学生要教师教什么，能减少来自教师的压力和学生之间竞争带来的紧张感。

四、功能法

功能法起源于欧洲，兴盛于美国。它吸收了直接法、听说法的某些成分，从不同的学科学派汲取营养，形成一个新的教学法流派。20世纪70年代末开始，美国纽约州教育部门在德国顾问指导下，用了8年时间完成了《现代语言交际大纲》。这个大纲反映了功能教学法的主要内容，在美国及其他国家都产生了广泛影响。

功能法主要内容可以概括如下：

(1) 外语教学的中心任务是培养学生用外语进行交际的能力，让他们在目的语文化语境中实现有效的交际。

(2) 不强调采用语言学的途径教授现代语言，而是强调交际途径。不让学生孤立地记生词和语法规则，而是帮助学生在特定情景、特定话题中完成一项交际功能，注意力始终放在用目的语去“做什么”和“如何做”。

(3) 在目的语文化语境实现有效的交际，包括4个部分：功能，情景，话题和表达。而文化作为交际中的一个有机成分，决定操某种语言者特定语言行为模式的灵感，形成交际是否准确、是否有意义的重要因素，渗透于上述4个部分之中。

(4) 学习成果的构成有5个部分：功能项目，情景项目，话题，熟练度和文化。其中情景项目又分听、听/说、读、写几个部分。听的部分如：与公共服务人员的对话，通过扩音器、电台、电视播放的信息，现场演唱或录音歌曲，通过电视、电影、电台等播放的有故事情节的节目。

(5) 在听、说、读、写、文化5个方面都有具体的教学法建议。如文化方面，注意力要放在避免学生在称赞、问候、请假等日常生活场合，出现文化上的错误或误解。让学生明白，身份不同，语言不同，视线接触、体态语等都有文化含义。学生不仅要理解文化含义，还要应用它们。

除上述5点外，大纲还有考查点的安排、对教师的要求、具体的

教学实施等。

对外汉语教学汲取了功能法的内容。如国家汉办(2002)编写的《高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)》就有详细的《功能项目表》，列出了“打招呼、问候、寒暄、介绍、感谢”等110项交际功能。

功能法的教材编写很有讲究。首先要考虑功能与形式的复杂关系。功能项目要细致划分为“微功能”，并与承载它的句子结构、句段等形式有机地结合在一起。其次要贯彻“急需先学”和“由易到难”的原则。最难的是设计交际性练习。较好的练习应该有完成交际任务这一项。参加交际任务的各方得到的信息是不一样的(可以把交际各方的信息指引写在不同的页码上)，形成所谓“信息差”。交际只能靠双方的话语来实现，类似甚至等同于真实交际。如在第一课学习了有关询问姓名、地址、电话等句子之后，让学生互相询问，并将得到的信息记到通讯录上，最后由教师检查。

较好的英语教材有 *Function of American English* (by Leo Jones and C. Von Baeyer) 和 *Life and Language — The Urban College Experience* (by Carole Riedler-Berger etc.)。汉语教材有美国夏威夷大学中国研究中心主任任友梅等编写的一套，是纯功能法的教材。

功能法的教学实施也有讲究。例如，老师的教应该以表演为基础，课堂教学以学生为中心；学生的学以任务为基础，让他们用学习的新语言项目完成交际任务。教师要根据语言背景设计场景，指挥学生活动。学生学习和使用新语言项目的时间约各占50%。而最重要的，是将真实的交际引入课堂。

要将真实交际引入课堂，关键是要合理地制造信息差，使交际双方占有的信息不一样。如在听说练习时，可以让一组学生出去，另一组学生在教室里听一个录音。然后让出去的学生进来，分别询问录音内容。限制问题数量，看谁能用最少的问题将内容问清楚。在词汇教学时，可以引导学生说出自己对新词的体会和感受。如讲解完“善良”，可以让学生说出自己认为什么样的人算善良，为什么。角色扮演则是最常见的准真实交际。

除了这些方法外，常见的是卡片法。给交际双方不同的卡片，上面写着不同的内容。让学生根据不同的指引进行交际。

第五节 语言教学法的发展趋势

一、与相关学科的互动

语言教学法跟心理学的发展关系最密切。首先，教学法的产生往往有其心理学基础。例如，语法－翻译法的心理学基础是官能心理学，直接法的心理学依据是联结主义心理学和幼儿语言习得论，听说法的理论基础是行为主义心理学，认知法的依据是认知心理学。其次，所有教学法都涉及心理学学科的相关问题。例如，全身反应法涉及听－说的心理机制，阅读法涉及书面符号认知记忆等阅读心理的课题。此外，有些教学法，如启示法、静默法、全身反应法等，就是心理学家创立的。

语言教学法跟神经生理学也有密切关联。如启示法就是把心理学和生理学应用到第二语言教学中产生的一种全新的教学法。

语言教学法跟语言学更是有渊深的联系。一些教学法本身就是语言学家创立的，许多教学法都有其语言学基础。例如，语法－翻译法的基础是传统语法，听说法的基础是描写语言学，认知法的依据是转换生成语法。

语言教学法跟教育学的发展也有联系。如近 30 多年静默法、咨询法的产生，跟以学生为中心的教育理论的出现和成熟有不可分割的关联。

此外，相关学科的学派如果发展得比较成熟，相应的教学法也会比较完善。如 20 世纪以来，描写语言学一直在稳步发展；因此，以它作为基础的听说法得以发展成为一个比较成熟的教学体系。相反，转换生成语法自 50 年代末出现以来，理论上不停地修正，内部不断

分化出新的学派；因此，以它作为依据的认知法一直没能发展成为一个比较成熟的教学体系。

20世纪以来，各种学科内部的流派越来越多，一个学派长期占主导地位的情况已不多见。由此看来，新的语言教学法可能会越来越多地出现。另外，随着世界经济文化的发展和世界紧张局势的缓和，世界范围内的第二语言教学将会有有一个长足发展的阶段，对教学法的需求也会日益增长。

二、折衷主义

在行为主义教学法（改革法）和心灵主义教学法（传统法）之间搞调和，搞妥协，就是折衷主义。自20世纪20年代以来，折衷主义的教学法有混合法、综合法、折衷法等。这类教学法的教学原则基本上都存在于其他教学法当中，折衷法不过是东拿一点，西拉一点，把它们凑在一起。现在介绍一下比较典型的折衷法。

折衷法（eclectic method）产生于20世纪60年代，创始人是美国和日的教学法学家卡里曼（Algenon Coleman）和田岛穆。折衷法认为应当博采各家之长，根据不同的教学实际使用不同的教学法，培养学生掌握听说读写多种技能。其教学原则是：

- (1) 教学次序是听→说→读→写；
- (2) 注重口头练习，尤其是语音操练；
- (3) 讲语法注重实用，主要用归纳法，不排斥演绎法；
- (4) 开始不排斥翻译，以后逐渐减少；
- (5) 口头学过的材料要进行笔头训练。

从这些原则可以看出，折衷法吸收了语法—翻译法重读写的特点，以及听说法重听说的特点，形成一个体系，有它可取的地方。

三、综合化倾向

折衷法可以说是典型的混合法，即把其他教学法中的某些原则不加变化地凑合在一起。而所谓“综合”，不是一般意义上的综合，而是在全面认识第二语言教学的基础上，把某些教学法中的某些理论和原则抽出来，按一定的优化组合规则搭配起来，并注入新鲜的成分，生成一种带新质的方法和体系。

20世纪60年代产生的自觉实践法，70年代产生的功能法，都可以说是综合的典型。

自觉实践法是苏联心理学家别良耶夫创立的。开始的构想是以直接法为主，以语法—翻译法为辅，在后来的发展中，先后汲取了听说法、情景法、功能法、视听法的养分，形成一种比较成熟的教学体系。它的教学原则有自觉性原则、综合性原则。在教学过程中，使用大量直观教学手段如教材中的精美插图，充分利用视听设备，以建立目的语和客体的直接联系。同时又适当使用翻译和母语目的语对比等教学方式，发挥学生母语知识的作用。

功能法产生于70年代的西欧。当时，各国对外语人才的需要日益增加，语义学、社会语言学、心理语言学、语用学等相关学科先后兴起并日益走向成熟。西欧一些语言学家提出了新的教学大纲——意念大纲（notional syllabuses）或功能大纲（functional syllabuses）。功能法根据社会的需要，吸收了直接法、听说法的某些东西，又从新的语言学理论中汲取了养分，形成一个新的教学法流派。它不拘泥于某个心理学或语言学学派，而是从不同的学科学派吸取营养，从不同角度对语言和语言教学进行研究，注重语言的交际功能，体现出教学法发展的综合性趋势。

我国正规的对外汉语教学已经有50多年历史，在教学法发展方面，走的也是从个别到综合的道路。在初创阶段，使用语法—翻译法比较多。20世纪60年代注重实践性原则，用改进的直接法比较多。70年代以后，在进行实践中尝试了多种教学法。80年代以来的发展

情况，如吕必松（1990）所说：“在总结自己的经验和对各种语言教学法流派进行比较的基础上，逐渐形成了一种主要的教学法倾向或新的教学路子。这种教学法倾向或教学路子的特点可以概括为：以培养学生的交际能力为基本目的；根据学生的特点和学习目的确定教学内容；贯彻结构、情景和功能相结合的教学原则；用不同的方法训练不同的语言技能。”

本章参考文献

- 崔良，叶军. 信息差与口语教学. 见：中国对外汉语教学学会第四次学术讨论会论文集. 北京：北京语言学院出版社，1993
- 桂诗春. 心理语言学. 上海：上海外语教育出版社，1985
- 桂诗春. 应用语言学. 长沙：湖南教育出版社，1988
- 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）. 北京：北京语言文化大学出版社，2002
- 卢伟等. 功能和形式的关系及其处理原则. 见：中国对外汉语教学学会第四次学术讨论会论文集. 北京：北京语言学院出版社，1993
- 吕必松. 对外汉语教学发展纲要. 北京：北京语言学院出版社，1990
- 吕必松. 吕必松自选集. 北京：北京语言学院出版社，1994
- 盛炎. 语言教学原理. 重庆：重庆出版社，1990
- [美] Timothy Light (黎天睦). 现代外语教学法——理论与实践. 北京：北京语言学院出版社，1987
- 张占一. 美国纽约州教育厅《现代语言交际大纲》简介. 见：教学与科研. 北京：北京语言学院出版社，1994
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄：河北教育出版社，1997

中 编

语言要素及文化教学

Hoa văn Saigon VSK

Hoa văn SaigonHSK

第四章 语音教学

第一节 语音介绍

一、语音的含义

语音是人类发音器官发出来的含有一定意义的声音。人类语言由语义和语音构成，语义是语言的内容，语音则是语言的物质外壳。人类的语言交际主要是通过语音来实现的。

除了语音之外，人的发音器官还能发出一些没有意义的声音，如打喷嚏、咳嗽、打哈欠、打呼噜等。这些声音不算语音。

不同的语言有不同的语音系统和语音结构规律。学习一种语言，首先要学习它的语音系统和语音结构规律。

二、语音的属性

(一) 语音的物理属性

物体受到振动，在空气里产生音波，传到人或一些动物的耳中，就能听到各种声音。所有声音，包括语音，都有音高、音强、音长、音色4个要素。

1. 音高

音高指声音的高低。它是由发音体在一定时间内振动次数的多少决定的，振动频率高，声音就高。语音的高低与声带的长短、厚薄、松紧有关。儿童和女性声带短且薄，在一定时间内振动次数多，声音就高。人可以控制自己声带的松紧，发出不同音高的声音。

音高在语言中有重要作用，主要是构成声调和语调。汉语和其他一些语言有声调的变化，根源就是音高的变化。

2. 音强

音强指声音的轻重强弱，也叫音势。发音体在一定时间内音波振动幅度的大小，决定声音的强弱。音波振动幅度大，声音就强。而音波振动幅度的大小，是由发音时用力的大小、呼出气流的强弱决定的。

音强构成语言的的重音、轻音和语调。汉语普通话中的轻声音节和一般音节的区别，就在于音强的不同。如“儿子”中的“子”读轻声，“王子”中的“子”不读轻声。

3. 音长

音长指声音的长短，它由音波持续的时间决定。有的语言中，元音的长短有区别意义的作用。汉语普通话中，轻声音节音长较短，非轻声音节音长较长。

4. 音色

音色指由音波振动形式不同而产生的音质。一般来说，音色是由发音体、发音方法、发音共鸣器的形状决定的。如敲鼓和敲锣的声音不同，是因为发音体不同。小提琴的拉和拨，产生不同的音响。同样是提琴，小提琴和大提琴的共鸣器，形状和大小都不一样。具体到语音，音色是由声带的长短、厚薄、粗细，口腔、鼻腔的形状大小，以及发音部位和方法的不同等决定的。

音色在语言中的作用比音高、音强、音长都重要，它可以区分不同的语音。可以说，在语音的4种性质中，音色是最基本的属性；音高、音强、音长属于语音的韵律特征，必须依附于音色才能起作用。

上述4种物理属性，在不同语言中的作用是不同的。例如，汉语是有声调的语言，在其语音系统中，音高的作用仅次于音色而排在第二位。而英语没有声调，但重音非常重要；因此，在英语语音系统中，音强的作用比音高重要。

(二) 语音的生理属性

语音是由人的发音器官发出的。不同的语音，是由于发音器官活动部位的不同、活动方式的不同而造成的。人的发音器官可以分成3个部分：肺部、气管是气流的动力器官，声带是振动气流的主要器官，口腔、鼻腔是气流的共鸣器官。

肺部像一个风箱，不断地吸入呼出空气。气管及支气管是空气进出的通道。

声带是两条有韧性的肌肉带子，位于喉头。声带中间是声门，可以开合。发噪音时，声门打开，气流自由通过。发乐音时，声门仅留一条小缝，气流从小缝中挤出去，振动声带，生成音波，发出响亮的声音。

气流在口腔受到发音器官多种活动的调节，发出不同的声音。舌头、软腭、上下唇都可以活动；硬腭、上下门齿虽不能活动，但因舌头跟它们接触而产生多种活动。因此我们说，口腔是活动的共鸣器。鼻腔则是固定的共鸣器，它和口腔之间的软腭和小舌可以上下升降，使气流通过鼻腔产生共鸣，发出鼻音。

(三) 语音的社会属性

语言是一种社会现象。同样，语音也必须考虑它的社会性。

语音发出来是让人听的。因此，语音离不开人的听觉感知。人类发出的语音是千差万别的，但人的耳朵却可以把无限的语音差别归为有限的类别。原因有两点：一是人们按照一定的位置、方法去发音；二是人们按照类化的特点去听感语音、归纳语音，把相近的归为一类。当然，这种归类不是只根据语音的物理属性，还要根据它所包含的意义。区分不同的语音，主要根据它们之间的相对关系，并参照意义系统。这里就涉及了语言的社会性。

任何一种语言都有自己的语音系统，而任何一种语音系统都有其特性。如汉语是声调语言，更注重音高变化；英语是重音语言，更重视音强变化。再如，汉语普通话中的 b [p] 和 p [p']，其发音部位

相同，且都是塞音，区别只在 b 是不送气音，p 是送气音。正是这个区别形成了两个有区别意义的音位，由它们构成的音节表达不同的意义。如“拔 bá”和“爬 pá”，韵母和声调一样，只是声母中送气、不送气的区别形成了两个包含不同意思的音节。而英语的 [p] 和 p [pʰ] 尽管也有气流强弱的差异，但这一差异没有区别意义的作用，所以读音也比较随意。

相反，英语的 b [b] 和 p [p] 有浊音和清音的区别，发前者时声带颤动，发后者时声带不颤动。这一差异构成了两个有区别意义的音位，由此构成的音节意义不同。如 boob 表示“傻瓜”，poop 表示“船尾”。但汉语普通话没有这一区别。

三、语音单位

人说出的话是一串含有意义的语音流。如果从语音角度对它进行分析，可以得出不同的语音单位。

(一) 音节

音节是语言里最自然的语音单位，在听觉上最容易分辨出来。如：“xuéxí (学习)”是两个音节，表达两个意思。一般说来，1 个汉字就是 1 个音节。但普通话的儿化韵有一点不同。如“头儿”是两个汉字，但读音只有 1 个音节：tóur。

汉语 1 个音节由 1 个声母、1 个韵母和 1 个声调组成。有的音节由韵母开头，我们说韵母前头有 1 个零声母。汉语普通话的音节只有将近 400 个。加上声调，可以从读音上分辨出来的音节也就是 1200 多个。但正是这些音节，通过不同组合，构成了现代汉语丰富的词汇系统。

汉语音节跟语素和词有一定的对应关系。如 xué 这个音节既是一个语素，也是一个词。它在“学习”中是一个语素，构成“学习”这个复合词；在“学汉语”中是一个词，跟“汉语”构成述宾短语。

(二) 音素

将音节进一步横向切分，就可以得出音素。音素是从音色角度进行分析的结果。

音素可以根据声音的类别分为元音、辅音两大类。元音都是乐音，即声带振动的，发音时气流在口腔中不受阻碍而发出，如 a、e、o、i 等。辅音发音时，气流在口腔中受到阻碍而发出，大多不是乐音，发音时声带不振动，如 b、p、f；少数声带振动，如 m、n 等。

在汉语中，我们把一个音节开头的辅音称为声母，声母后边的音称为韵母。汉语的音节都是由声母、韵母和声调组成的。汉语共有 21 个声母，全部由辅音充当。有些音节没声母，我们把它们看成零声母的音节。汉语共有 35 个韵母（如果把 i 分成 3 个，er 也算 1 个，就是 38 个），由元音或元音加鼻韵母充当。

(三) 音位

音位是一种语言中能区别意义的最小语音单位。如前边举过的“拔 bá”和“爬 pá”，韵母都是 a，声调都是阳平，其不同的意思只是通过辅音声母 b [p] 和 p [p'] 的不同来体现的。因此，b 和 p 在汉语普通话中是两个不同的音位。

在一种语言里，一个音位可能包含几个近似的音。比如汉语普通话中的 dā (搭)、dāi (呆)、dān (单)、dāng (当)、diān (颠)，5 个音节里都有 a。但在这 5 个音节里的 a 读音并不完全相同，发音时舌位有前或后、高或低的差异。dā 的 a 舌位在中间，国际音标为 [A]；dāi 和 dān 中的 a 舌位稍靠前，国际音标为 [a]；dāng 的 a 舌位稍后，国际音标为 [ɑ]；diān 的 a 舌位略前略高，国际音标为 [æ]。这几个 a 出现在不同的语音环境里，虽然发音有细微的差异，但即使发音不那么准确，发成同样的音，也没有区别意义的作用，同样可以交际。因此，我们把它们归纳为 1 个音位，以 [A] 作为典型音位，[a]、[ɑ]、[æ] 作为 [A] 的音位变体。

四、汉语语音简介

(一) 辅音与声母

辅音是从肺部发出的气流在发音器官里受到阻碍而形成的一类音素。汉语有 22 个辅音。形成不同辅音的原因是发音部位和发音方法的不同。发音部位指辅音发音时发音器官形成阻碍的部位，发音方法指发音器官如何形成阻碍和如何消除阻碍。因此，辅音可以从发音部位和发音方法这两方面进行分类。

发音部位：

双唇音：b p m；唇齿音：f；舌尖前音：z c s；舌尖中音：d t n l；
舌尖后音：zh ch sh r；舌面音：j q x；舌根音：g k h -ng [ŋ]。

发音方法：

塞音：b p d t g k；擦音：f s sh r x h；塞擦音：z c zh ch j q；

鼻音：m n -ng；边音：l。

清浊 清音：大部分是清音，即声带不振动发出的辅音。

浊音：r m n -ng l，声带振动。

送气不送气 送气音：p t k c ch q；

不送气音：b d h z zh j。

声母是指汉语音节开头的辅音，如 dā (搭)、pāi (拍)、fān (翻)、tāng (汤)、qiān (千) 中的 d、p、f、t、q。上边介绍了汉语普通话有 22 个辅音。但其中的 -ng 只能放在音节结尾处，不能充当声母，如 dāng (当) 末尾的 ng。但通常认为没有辅音开头的音节，韵母前边有 1 个“零声母”，如 ān (安) 的开头是零声母。所以，普通话的声母还是 22 个。

(二) 元音与韵母

元音是气流振动声带，在口腔不受阻碍而形成的一类音素。形成不同元音的原因，是口形的不同和舌位的不同。口型包括口腔的开合

程度，口腔圆唇还是不圆唇。舌位包括舌头位置的高低和前后。舌位与口腔的开合相关。

按汉语传统音韵学的分析，1个音节声母后边的部分就是韵母。韵母可以由1个元音充当，叫单韵母；也可以由2个或3个元音充当，叫复合韵母；由鼻辅音结尾的叫鼻音韵母。

元音与单韵母

现代汉语普通话有10个元音：

a o e ê i -i [ɿ] -i [ʅ] u ü er

其中 a、o、e、ê、i、u、ü 是舌面元音，都可以独立成为1个音节。e、ê 共用1个字母 e。当 ê 自成音节时加上^ˆ表示区别；当 ê 出现在 ie、üe 等复合元音韵母中时，上边的^ˆ可以省略。-i [ɿ]、-i [ʅ] 是舌尖元音，只分别在 z、c、s 和 zh、ch、sh、r 后边出现。由于跟 i 出现的语音环境不同，在拼音中用 i 来代替。

复韵母

前响复韵母：ai ei ao ou；

后响复韵母：ia ie ua uo üe；

中响复韵母：iao iou uai uei。

鼻音韵母

舌尖鼻音韵母：an ian uan üan en in uen ün；

舌根鼻音韵母：ang iang uang eng ing ueng ong iong。

(三) 声调

将音节进行纵向分析，就可以得出声调、语调、重音、轻音等。这些是从非音色角度进行分析的结果，它们往往是超出单个音素的范围的。声调、句调等是分层分析的结果，是语音的音律特征，有的负载于音节上（如声调、重音、轻音等），有的负载于整个句子上（如句调）。

声调是音节读音的高低升降。它并不负载于某一个音素身上，而是负载于整个音节上。但是调号只标在音节的韵腹（韵母中开口度大、发音响亮的元音）上。汉语共有4个声调。有些音节在一定条件

下读轻声。

如果用五度标调法，汉语普通话的调类和调值是：阴平（第一声），高平调，调值是 55，如 *dōngfēng* 东风；阳平（第二声），中升调，调值是 35，如 *mínzú* 民族；上声（第三声），降升调，调值是 214，如 *měihǎo* 美好；去声（第四声），高降调，调值是 51，如 *dìxià* 地下。

在一些特定情况下，声调会发生变化，即“连读变调”。如两个上声相连，前一个变为阳平。如 *měihǎo* → *méihǎo*。

第二节 语音教学的原则

一、目标明确

从第二语言的角度看，语音教学目的可能有 3 个：用汉语交际，教汉语，研究汉语。下面分别讨论。

（一）用汉语交际

系统掌握汉语的发音方法，掌握好汉语拼音，使学生能准确地听音、辨音、发音，并将语音的掌握跟词汇的学习、句子的听说结合起来，一方面使简单的汉语交际成为可能和现实，一方面为进一步的学习奠定语音基础。汉语进修生的教学和汉语言本科一年级学生的教学，目的就是用来进行交际。

为此目标进行的教学，主要让学生模仿好发音。如果学生能将学到的音记住，在听到这些音时可以准确辨认，能按照要求准确发音，能将实际发音跟汉语拼音准确对应，就基本达到要求了。尽管许多教材列出了 38 个韵母、21 个声母的发音部位和发音方法，但一般的教学无须讲解这些知识。因为第一，这些知识对留学生掌握汉语语音一般没有多大帮助；第二，对绝大多数初学汉语的学生来说，讲解这些

知识难度很大，不但不容易听明白，反而会影响对语音的掌握。学生只要能辨认，能准确发音，能掌握拼音，就可以了。

（二）教汉语

这一目的主要是培养汉语作为第二语言的教师。它要求学生系统掌握汉语语音知识，包括第一节里讲的有关语音的物理、生理、社会属性，语音单位和相关因素（音节、元音、辅音、声母、韵母、声调、音位、国际音标），每一个元音辅音、声母韵母的发音部位和发音方法等。同时，还要对母语的语音知识有所了解，尤其要掌握学生母语跟汉语的语音对比知识，了解学习汉语语音的难点，掌握作为第二语言的汉语语音教学方法和教学技巧。

此目的的语音教学，适用于汉语言本科专业高年级学生、对外汉语专业的本科生，以及对外汉语教学方向的硕士生、博士生。

（三）研究汉语

此目的是让学习者能从事汉语语音研究。要求在前两点的基础上，进行更多的学习和训练，内容包括发现课题、搜集材料（尤其是各种语料）、运用各种研究方法和研究手段分析解决问题等。对汉语言文字学专业以及语言学及应用语言学专业对外汉语教学方向的硕士生、博士生的教学，都是属于这一目的的。

从第二语言的角度看，语音教学的主要目的是用汉语交际和教汉语。对绝大多数学生来说，主要是第一点。即使是培养教汉语的老师，第一点和第二点也要分清楚。因为对初学汉语的学生，应该以第一点，即用汉语交际作为教学目的。在学生熟练掌握汉语语音的听音、发音技能，能用汉语进行有效交际之后，在学生掌握了五六千个词汇和 2000 多个汉字之后，才可能实施以第二点——教汉语——为目的的语音教学。第一点是听音、发音等交际技能的教学，第二点是系统的语音知识教学。在全日制教学体系中，这两种目的的教学通常要隔两年或两年以上。

二、汉外对比

第二语言教学一般要在语言对比的基础上进行。作为教师，如果对学生母语跟目标语的异同有一些了解，就可以明白学生的学习难点，有的放矢地进行教学，取得事半功倍的效果。

母语跟目标语的语音对比，可以从元音、辅音、音节、声调、重音、语调等多方面进行。而对比往往需要分成不同的类别进行，即从两种语言中语音项目异同、相似度上分类，并跟学习难度挂钩。一般有4类情况。下面以汉语作为第二语言的汉英语音对比为例进行说明。

(一) 母语有，目的语没有

英语长短元音对立，起区别意义的作用；汉语普通话没有。英语有28个辅音，其中[b]、[d]、[g]、[tr]、[tʃ]、[θ]、[ʃ]、[dz]、[dr]、[dʒ]、[v]、[ð]、[z]、[ʒ]、[r]等辅音，汉语普通话没有。英语的[æ]、[ʌ]、[əu]、[ɔi]、[iə]、[eə]、[uə]、[ɔə]、[aue]、[aiə]、[eiə]、[əue]、[ɔie]等元音和复合元音，汉语普通话没有。英语有20个清浊成对的辅音，有区别意义的作用；汉语普通话很少清浊成对的辅音。英语有许多复辅音，汉语普通话没有。

虽然上述语音两种语言有差异，但汉语中没有这些音，因此，对以汉语交际为学习目标的学生来说，这类语音项目根本不用学。

(二) 母语目的语一样

汉语英语都有b [p]、m [m]、f [f]、g [k]、h [h]、s [s]、n [n]、l [l]等辅音，都有ɑ [ʌ]、o [o]、u [u]、i [i]、ai [ai]、ei [ei]等元音和复合元音。

由于上述音素汉语英语发音一样，以英语为母语的学生学起来比较容易，在教学可以利用正迁移，难度不大。

(三) 母语没有, 目的语有

如汉语中 ü [y]、e [ə]、-i [ɿ]、-i [ɨ]、ia [ia]、ie [ie]、u [ua]、uo [uo]、üe [yɛ]、iao [iao]、iu [iou]、uai [uai]、ui [uei]、ün [yn] 等元音和复合元音, 英语没有。汉语中 p [pʰ]、t [tʰ]、k [kʰ]、j [tɕ]、q [tɕʰ]、x [ɕ]、c [tsʰ]、zh [tʂ]、ch [tʂʰ]、sh [ʂ] 等辅音, 英语没有。

除了音色之外, 音强、音高方面的区别更大。汉语普通话有 4 个声调, 它们有区别意义的作用; 汉语还有轻声, 其中部分轻声也有区别意义的作用。这些都是英语所没有的。

母语没有、目的语有的语音项目, 学习和教授的难度比较高。教师一定要做好充分的准备, 用多种方法让学生听音、辨音、发音, 使学生在教学和训练中养成听音、发音的习惯模式, 能够比较自然地生成这些语音。

(四) 母语和目的语相似

如英语的 b 是浊音, 汉语的 b 是清音。母语为英语的学生初学汉语时常常把 b 发成浊音。如“不”本来应发 [pu], 但一些英语国家来的学生会发成 [bu]。

类似的语音项目, 学生即使发不准, 发成了母语中的某个音, 但在汉语交际中可能不会造成误解, 不会形成交际困难。因此, 母语为汉语的人也不会去纠正, 这样就很容易固化学生的偏误。我们常说外国人说汉语要说得地道很难, 就是这个原因。

这类语音项目对学生来说也不容易学习和掌握。从第二语言学习的角度出发, 语言项目差别很大, 或差别很小, 学习难度都不低。后者因为太相似, 反而不容易察觉, 因此造成学习难度。

以上以汉英对比为例讨论了语音对比的 4 类情况及相应的学习难度。具体的教学实施应该根据上述不同情况制定语音教学项目、重点和次序。

三、循序渐进

由易到难、循序渐进是教学的一般原则。问题是，在对外汉语语音教学中，如何贯彻这一原则。下面主要从3个方面讨论。

(一) 参照学习难度

学习难度至少可以从3个角度考虑。

1. 语言对比难度

前边谈到，通过语音对比，可以判定语音项目的学习难度。在具体教学中，应根据语音对比情况来安排学习次序。

现在多数教材是将语音教学放在开头的10~20课进行。声韵调齐头并进，4个声调一起教。韵母、声母分成若干课来教。韵母通常从单韵母开始教，然后是一般的复合韵母，最后是鼻音韵尾韵母。声母通常是按《汉语拼音方案》的次序教。

如果我们考虑到学习难度，就可以在学习次序上有新的安排。如声母，s几乎在每个语言都有，相应地，z、c因发音部位相同，也不是很难学。而舌尖后音zh、ch、sh相对就难学一些。按拼音方案的次序，先教zh、ch、sh、r，后教z、c、s，显然不符合由易到难的教学原则。

我们认为，应遵循由易到难的原则，考虑跟母语对比及相应的学习难度，先教s、z、c，再教sh、zh、ch。这样既考虑到发音部位的由易到难，又考虑到发音方法的由易到难。先教擦音，后教塞擦音；先教不吐气音，后教吐气音。这样教，不但对英语国家的学生，而且对大多数外国学生都会有更好的效果。

2. 语言发展难度

声调对多数外国学生来说都比较难。但事实上，汉语的4个声调的发音难度也不一样。根据我们对留学生的教学实践，第一声最容易，第四声其次，第二声再次，第三声最难。

有趣的是，根据我们对母语学习的考察发现，对汉族幼儿的习得

来说，4个声调难度也不一样。绝大多数幼儿的习得次序跟外国留学生一样，即：第一声，第四声，第二声，第三声。这说明，对母语习得者来说，也是第四声最难，第二声次之，第三声再次，第一声最容易。可见，4个声调有不同的学习难度，是由语言习得的一般规律所决定的。

根据上述规律，遵循由易到难的原则，我们应该依照第一声、第四声、第二声、第三声的次序分别教这4个声调。

分开教还有一个好处，可以减少两个声调的混淆。我们在教学中发现，学生学第三声时常常将上升的部分发得太长，跟第二声相似。如果先将第二声掌握到一定程度，再学第三声，可能效果会好一些。

当然，这种学习次序只是刚开始教声调时应考虑的。当4个声调都学了，但还未完全掌握好时，还是要求学生按一、二、三、四声的顺序唱读四声，通过对比来加强四声在头脑中的声音形象。

3. 语言认知难度

语言认知难度是由语言的自然度因素引起的。所谓自然度因素，指学习某种语言中某些语言项目遇到的困难，跟人类普遍的生理、心理因素有关。几乎所有人在学习这些项目时，都会出现这类困难。

对汉语4个声调的学习难度等级就可以用自然度因素解释。我们知道，直线发展比曲折发展容易，匀速发展比变速发展容易。从发音的物理、生理属性看，声调是由音高决定的，而音高是由声带的松紧变化控制的：声带放松，声调就低；声带拉紧，声调就高。从生理上讲，第一声的高平调，声带松紧没有变化，最容易控制。第二声的中升调声带由松到紧，第四声的高降调声带由紧到松，都有一定难度。第四声比第二声容易，可能是由紧到松的过程比由松到紧容易。而第三声的降升调，声带先由紧到松，再由松到紧，最难控制。

可见，4个声调的不同难度及相应的习得次序，跟人的生理因素有关，跟语言习得的自然度因素有关。

(二) 参照使用频率

使用频率主要是从音节角度来看的。饶秉才(1991)曾对汉语普

通话音节总数进行统计，并进一步根据使用频率将它们分成最高、次高、一般、最低4组。每一组的使用频率分别为25.9%、24.3%、24.7%、25.1%。

据他的统计，前3组只占普通话基本音节数的1/4，但占使用频率的74.9%。换句话说，只要掌握好前3组的109个音节，再加上4个声调的发音，就等于掌握了3/4的普通话发音。因此，在学习了元音辅音声调后，可以先重点学习和掌握前3组音节。

四、大量的操练实践

语音的掌握跟知识的学习不同。掌握外语语音主要靠模仿、练习、实践，而且量越大越好。这样，才能形成一种对目标语语音自动的听说模式。具体来说有几点。

(一) 以技能训练为主，知识讲解为辅

语音教学不是语音知识的教学，而是跟听说密切相关的技能教学和培训。其目的是让学生能准确听音和发音，能掌握汉语拼音方案。这就要求进行大量的听音、辨音、发音、认读书写拼音的训练。

语音教学离不开听说方面的技能训练。必须在技能训练中让学生掌握和习得听音、发音的能力以及认读书写拼音的能力。但是，技能训练也离不开辅助的知识讲解。如果教师针对学生的问题、学生的语音偏误，从发音部位、发音方法等方面给予学生恰当的指导，就可以促进学生的技能训练和对汉语语音的掌握。如汉语不少声母有送气不送气的区别，但很少清浊对立。日语没有吐气不吐气的区别，英语不少声母有清浊的区别。因此，日语学生常常发不出吐气音，英语学生常常将清音发成浊音。如果结合技能训练，使用多种明白易懂的手法，稍微讲解一下这方面的知识，学生就容易区分送气声母和不送气声母，就不容易将清声母发成浊声母了。

(二) 自觉模仿，勤于实践

让学生模仿，教师首先要发音准确。按国家语委和教育部的要求，教语音的老师普通话水平测试成绩应达到一级，而一般的语文老师只要达到二级甲等就行了。

声母、韵母、声调需要一个一个教。但主要不是讲解知识，而是让学生听辨老师的发音，模仿正确的发音，并保存在记忆里。作为教师，应该更多地指令学生模仿发音。作为学生，应该利用一切可能的机会模仿：老师在发出模仿指令时，或进行一般性讲解时，课上或课后。学生模仿的对象也是多样的：教师的发音，录音，同学的正确发音，还有课后母语者的正确发音，收音机、电视机里的各种节目等。

总之，要让学生养成主动听音、发音、记音的习惯，鼓励他们在语音学习中勇于实践，勤于实践，乐于听音，勇于发音。这样，才可能在三四周内基本掌握汉语语音。

(三) 两个教学阶段

在集中语音教学中，应该以音节作为基本单位进行训练。而在集中语音教学结束后，则应以交际的句子为基本单位进行训练，让学生通过语流来掌握语音。

在第一阶段，虽然要将声母、韵母等一个一个地教给学生，但一般都是以音节为基本单位让学生进行模仿和操练。如吐气声母和不吐气声母的区别，必须以音节为单位进行教学操练，学生才容易听辨，容易发音，容易记忆。声调的教学更是如此。

在集中语音教学结束后，就要注意以交际的句子为基本单位进行语音教学。也就是说，要让学生在语流中掌握汉语语音。各类音变现象，如连读变调，“一”、“不”的变调，“啊”的不同发音，都要在语流中学习掌握。此外，句调的掌握也只能以句子为单位进行演练。当然，到了第二阶段，音节的教学和操练也是必要的，不可忽视的。我们强调第二阶段句子的重要，是为了避免或减少出现一个一个音节很准，一到句子就不成话的现象。有的学生一个一个音节发得可能不太

准，但整个句子发音却挺好。对这种学生，不要在音节发音上要求太严格。

第三节 语音教学方法与技巧

本节分两部分进行讨论。先讨论一般的语音教学方法与技巧；接着从语音要素的角度，谈谈具体的声韵调的教学。

一、教学方法

(一) 模仿法

可分为集体模仿和个别模仿。

1. 集体模仿

全班学生或部分学生一起重复录音或教师的发音。优点是所有人都开口，既能提高开口率，又没有紧张感。缺点是教师听不清每个学生的发音，难于发现问题，更不方便针对个别学生的问题进行教学。因此，集体模仿几遍之后，就应该转入个别模仿。

2. 个别模仿

学生单个地模仿录音或教师的发音。优点是方便教师了解每个学生的发音情况，并据此进行有的放矢的指导和纠正。此外，还可以让其他同学练习听力。在个别模仿时要想办法让学生消除紧张情绪。

还可以将个别模仿跟集体模仿结合起来。个别模仿得非常好的，可以立刻让其他学生再进行模仿。这样既可以鼓励模仿好的学生，又可以不使其他学生开小差，提高开口率。

(二) 夸张法

在展示发音部位和发音方法、指导学生听音发音时，为加强学生

的印象，应该适当用夸张的方法。它可以增加音素与音素之间、声调与声调之间的区别，促进学生理解和模仿正确的发音。

1. 口形

夸张口形是为了把发音部位、嘴形、舌形等比较清楚地展示给学生，以便增强形象性，便于理解和模仿。

同时也可以通过夸张显示各个音素的区别。如发 a 时可以把嘴张大一些，说明其开口度最大。发 i 时将嘴角用力向两边扯，发 u 时将嘴唇用力向前突出，用夸张法让学生掌握二者的区别。

发 an 的舌尖鼻韵尾时可以将嘴角用力向两边扯，将舌头伸长到上下牙之间，甚至可以用牙齿轻轻咬住舌尖；发 ang 的舌跟鼻韵尾时则将嘴张大一些，让学生看到舌尖向下收拢、舌头中段拱起的情状。

2. 响度与音程

发复合韵母时，可以将韵腹部分的响度增加一些，使韵腹与韵头、韵尾的区别更明显。

为了显示两个或两个以上的音素构成复合韵母以至整个音节的情况，可以延长发音过程。在整体延长的情况下，可以使韵腹的发音更长一些，使学生正确感知音程的变化，感知各个音素在构成复合韵母和音节的作用。

3. 板书

在教单韵母时，可以根据开口度的大小书写元音字母，开口度大的写大一些，开口度小的写小一些。

在教复合韵母时，还可以依照开口度的大小来书写字母，开口度的写大一些。如：

ai ao ei ou ian
ia ua ie uo ang iong

(三) 演示法

1. 直观法

发音时的口形，如开口度的大小、舌位的高低、圆唇不圆唇、嘴唇的收拢或者前突等，都可以直接向学生展示。

2. 实物演示

如用纸片表现气流的强弱，区分吐气音和不吐气音的差异。

3. 图表演示

如利用声母表讲解声母，利用韵母表讲解韵母，用四声升降图演示声调的升降曲折变化，用拼音表解释拼音的系统和写法。

4. 板书演示

口腔和舌头、发音部位和发音方法、声调的升降等，都可以用板书表示。板书的特点是机动，随时需要随时写，需要写在哪里就写在哪里，需要如何写就如何写，是一种动态的展示方法。

例如，可以将要讲解的声母依次竖写在黑板上，将韵母依次横写在黑板上。先一个一个地教韵母；再一个一个地教声母；最后在横竖交接处写上相应的音节，进行声韵拼读教学。

再如，为了说明 a、o、e、i 开口度的不同，可以由大到小地依次板书，让学生从字母的大小感受口型的大小。

此外，连读变调，包括第三声的变调，“一”和“不”的变调，都可以用板书演示。如：

nǐhǎo → nǐhǎo yīgè → yígè bùqù → búqù

5. 动作演示

由于口腔里的舌头、牙齿、硬腭、软腭等部分和动作有时很难让学生看到，发音部位和发音方法的情况就只能靠外在的动作来演示。最主要的是用双手模拟发音器官。

如讲解舌尖音时，可以把左手掌向左平展微屈，五指并拢手心向下，代表硬腭和牙齿。右手手心向上，代表舌头。发舌尖前音 s、z、c 时，右手指伸直，接近或者顶住左手指尖；发舌尖后音（卷舌音）sh、zh、ch、r 时，右手指微屈，接近或顶住左手第二关节。擦音和塞擦音也有区别：发擦音 s、sh 时，右手指接近左手指尖或第二关节；发塞擦音 z、c、zh、ch 时，右手指先顶住左手指尖或第二关节，再分开。

4 个不同的声调，有 4 种不同的升降形态，可以用手指或手掌的划动来表示。也有教师一边发 4 个声调，一边用头颈的不同摆动来显

示不同的升降模式。

当然，外在可视的东西也可以用手势进一步加强讲解效果。如嘴唇的圆和不圆，既可以直接用自己的口形展示，也可以用手势演示。用大拇指和食指（及其他3个指头）圈成一个圆圈，表示圆唇；用大拇指和食指（及其他3个指头）伸直接近形成一条细缝，表示不圆唇。

此外，还可以通过手的感知来促进教学，如把手指头轻轻放在喉头上，感受声带的颤动与否。

（四）对比法

包括内部对比和汉外对比。

1. 汉语内部对比

发音部位相同但发音方法不同，或发音部位不同但发音方法相同的成对因素，如 *z*、*c*、*s* 和 *zh*、*ch*、*sh*、*r* 舌位差别的对比，先教舌尖前音，后教舌尖后音。再如吐气音和不吐气音的对比，先教不吐气音，后教吐气音。

2. 汉外对比

即将汉语和学生母语的语音系统进行对比，在对比的基础上找出相同点和差异点，利用学生的正迁移和负迁移，促进语音的学习和掌握。

先谈语音差异的对比。在教日本学生学习 *u* 时，可以把它跟日语的 *ウ* 进行对比。日语的 *ウ* 跟汉语的 *u* 发音有相似之处，如开口度、舌位等。也有不同之处：发日语 *ウ* 时不圆唇，嘴唇前突，肌肉松弛；发汉语 *u* 时圆唇，嘴唇前突，肌肉紧张。让学生了解这两个音在上述几方面的异同，可以促进其克服日语 *ウ* 的负迁移，掌握 *u* 的正确发音。

在教英语学生学习 *b*、*d*、*g* 等清辅音时，可以将它们跟英语发音部位相同的浊辅音对比，使学生明白汉语这些音在发音部位上跟英语相似，发音时声带不颤动。这样就容易消除英语的干扰，发好这几个音。

语音相同的对比也非常重要。尽管各种语言的语音系统有许多区别，但多少都会有一些相同、相似之处。找出这些相同相似点，就可以利用正迁移，促进汉语语音的掌握。我们在本章第二节的汉外对比中曾详细对比了汉语和英语的音素。通过对比可以看出，这两种语言有许多相同的音素。利用学生母语，可以很容易学好这些音素。

再如声调一直被认为是汉语语音中最难学的。但有一些语言也有声调，对这些学生利用正迁移，就可以很快掌握声调。如泰语有5个声调，汉语的阴平、阳平、去声在泰语里都有相同相似的调型，对泰国学生一点也不难。稍微有点难的是上声。但泰语的第二声跟汉语半上声相似，只要利用泰语的第二声，再将声调稍微升高一点，就是汉语的上声了。

(五) 带音法

以旧带新，以易带难。先读已经学过的或学生母语中有的音素，这个音素跟将要学习的音素比，或者发音部位相同、相似，或者发音方法相同、相似。学习新语音时，只要改变发音部位（或其中的一小部分），改变发音方法（或其中一小部分），就可以顺利带出新的音。

如 ü [y] 是前高圆唇元音，许多语言中没有，比较难发。而前高不圆唇元音 i 在绝大多数语言中都有，很容易发。可以先让学生发 i，然后用手指示自己的嘴，延长 i 的发音，让学生模仿自己，将嘴唇逐步变圆，就很容易发出 ü [y] 了。

不少语言没有汉语的 zh、ch、sh、r 等辅音，但绝大多数语言都有 s 这个辅音。教学中可以先教 s，然后让学生在擦音前加上一个用舌尖成阻和破阻的动作，就可以发出塞擦音 z；在 z 的基础上用力吐气，就可以发出塞擦吐气音 c 了。在 s 的基础上将舌尖稍微卷起，可以发出 sh；在 sh 的基础上成阻和破阻，就不难发出 zh；在 zh 的基础上吐气，就形成 ch。先发 sh，然后声带颤动，就可以发出 r。

(六) 分辨法

主要是让学生仔细辨别相近的音素或声调。按语音要素分，有声

母、韵母、声调等。按技能、方法分，有辨听、辨认、辨读等。

分辨声母 展示一些容易听错、读错、看错的声母，让学生辨认。可以让学生从听力上辨别。如老师念，学生指辨声母：

老师念	学生指辨
po	b p
beishi	b p; sh s

填声母练习如：

mingnian _ ing _ ian ziji _ i _ i

还可以进行认辨发音的练习，即学生看拼音后读音。如：

bizi—pizi bobo—popo sanzhu—shanzhu

分辨韵母 让学生分辨一些容易听错、读错、看错的韵母。如老师念，学生指辨韵母：

老师念	学生指辨
xin	- n - ng
xing	- n - ng

填韵母练习如：

hehou h _ h _ jīnjīng j _ j _

认辨发音练习如：

bai—bei renmin—renming xinxian—xixiang

分辨声调 如听辨练习：

老师念	学生指辨
deng	左手伸 1 个手指
shen	左手伸 2 个手指
jiu bei	左手伸 3 个手指，右手伸 1 个手指
jiao shi	左手、右手都伸 4 个手指

填写声调的练习：

mianbao mianbao qingming qingming

认辨发音练习如：

ke—ke mei—mei tingdong—tingdong jiaoshi—jiaoshi

分辨音节 如听辨音节：

老师念	学生指辨	
sheng	a. shen	b. sheng
zaoshang	a. zhaoshang	b. zaoshang
他没有字典。	a. zidian	b. cidian

二、语音要素的教学

主要讨论对一些有一定学习难度的语音项目如何进行教学。

(一) 声母

主要有送气不送气、清浊、舌尖前和舌尖后等几类。

不送气音和送气音 如“饱”和“跑”，区别只在声母的吐气和吐气音。许多语言中没有明显的吐气音，因此不少留学生人对吐气音的掌握比较难，常常把吐气音发成不吐气音：本来要说“他很快”，却说成了“他很怪”。

通常的教法是将吐气音和不吐气音成对进行操作。教师常常用一张纸片放在嘴前，发不吐气音时纸片不动，发吐气音时纸片明显地被气流吹动。接着可以让学生模仿、感知。

用上述方法只是从原理上说明了两种辅音的区别。要让学生真正掌握，还需要大量的机械性练习和有意义的练习。通常的做法是将由吐气或不吐气声母构成的、韵母声调相同的音节放在一起操练。如：

bō—pō dā—tā kē—hé zhī—chī zǐ—cǐ jiàn—qiàn

还可以拿一些双音节词进行有意义的训练。如：

pùbù (瀑布) gāokǎo (高考) biànyǎn (变迁) jīqì (机器)
tèdiǎn (特点)

清音和浊音 前边讲过，英语有 20 对清浊对立的辅音，因此，母语为英语的学生容易把 b、d、g、zh、ch、sh 等都发成浊音。

英语的 r 和汉语的 r 不同。

舌尖后音 (zh、ch、sh、r) 不少语言中没有类似 zh、ch、sh 的音，如泰语。因此，这几个音是泰国学生学习的难点。

可以用多种方法教这几个音。如模仿法让学生跟读，演示法让学生了解发音时舌头向上卷的情况。

对不同国家的学生，可以通过对比进行教学。如对泰国学生，可以用泰语中的卷舌音带出类似的音。泰语中的卷舌音很短，一下子就过渡到其他舌位的音，要能够让学生在卷舌的一刹那停下来。英语中有一个 r，发音部位跟汉语的 r 一样。可以用英语的 r 带出汉语的 r。当然要讲清二者的区别。

舌面音 (j、q、x) 泰语中也没有这几个音。

舌尖前音 (z、c、s) 当然，泰语中有的语音跟舌尖前音 z c s 只是相似。发类似的音没问题，但发得很准确、很地道就难了。

(二) 韵母

i 的教学 i 在普通话中有 3 个读音。单独成音节时，在 b、p、m、d、t、n、l、j、q、x 后边是一个，国际音标为 [i]；在 z、c、s 后边是另一个，国际音标为 [ɿ]；在 zh、ch、sh、r 后边又是一个，国际音标为 [ɨ]。

[i] 的发音很容易，几乎在每种语言中都有。[ɿ]、[ɨ] 相对难一些。在发 z、c、s 时声带振动并延长语音，就是 [ɿ] 了。在发 zh、ch、s、hr 时声带振动并延长发音，就是 [ɨ] 了。由于这两个音只是分别在 z、c、s 和 zh、ch、sh、r 后边出现，没有必要单独教。一般的教法都是跟 z、c、s 和 zh、ch、sh、r 一起教，只要这几个声母发准了，声带振动，就可以了。

ü 的教学 很多语言没有 ü，教起来比较困难。较好的办法是用带音法，先教 i，然后嘴唇逐步变圆前突，就可以比较容易地发出 ü 了。

(三) 声调

汉语声调是多数国家留学生的学习难点，教学中必须给以最大的重视，使用多种有效的办法。外国学生的主要困难：第二声上不去，第四声下不去，第三声不会拐弯。

教学顺序 前边讲过，对一般学生来说，应该遵循由易到难的原则，按第一声、第四声、第二声、第三声的顺序教声调。

演示法 前边讲过，教4声时，可以用手的划动来演示声调的升降变化。也可以用抬头、低头和头部摆动来辅助教学。例如，头部由右向左平行移动，同时发第一声；头部由右下向左上摆动，同时发第二声；头部先由右向中、由上向下摆动，下巴贴近胸部，再由中向左、由下向上摆动，同时发第三声；头部由右上向左下摆动，同时发第四声。

对比法 泰语有5个声调，其中有4个跟汉语的声调很相似。对泰国学生来说，只有汉语第三声难一点。泰语的第二声跟汉语的半三声相似。教学方法，先教半三声，再教全三声。

一些学生发第四声时总下不去。吕必松（1996）提过一个方法。英语中 Let's go! 中 go 很像汉语第四声的发音。对英语国家或懂英语的学生，可以先让他们对比上句中的 go 来发音。

第三声 使用模仿法，还可以用演示法等解释。对个别模仿不好的，可以解释声带由紧到松、再由松到紧的过程。

根据现在研究成果，第三声并不是214，而是接近211或212。按214教学也会遇到困难，就是后半部升得太高，跟第二声相似。从区别性特征来看，第三声是212比较合理。因此，教第三声最好按212的调值来教。

此外，在第一声、第二声、第四声前边的第三声，一般要变为半上声，即21。这个半上声可以通过标调的方法强化。如将212中后半段的上升部分（1-2）用虚线表示。如：

hǎochī → haochī hǎorén → haorén hǎoshì → haoshì

本章参考文献

- 北京大学中文系现代汉语教研室. 现代汉语. 北京: 商务印书馆, 1997
 刘珣. 对外汉语教育学引论. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2000
 吕必松. 对外汉语教学概论(讲义). 北京: 国家教委对外汉语教师资格审查委

员会办公室，1996

饶秉才. 试论语音学与对外汉语教学. 见: 张维耿等主编. 对外汉语教学研究. 广州: 中山大学出版社, 1991

盛炎. 语言教学原理. 重庆: 重庆出版社, 1990

邢公畹主编. 现代汉语教程. 天津: 南开大学出版社, 1992

崔永华, 杨寄洲主编. 对外汉语课堂教学技巧. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997

张斌主编. 现代汉语. 北京: 语文出版社, 2000

周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996

赵贤州, 陆有仪主编. 对外汉语教学通论. 上海: 上海外语教育出版社, 1996

Hoa văn Saigon HSK

第五章 初级词汇教学

第一节 词汇教学在对外汉语教学 初级阶段中的地位和作用

词汇教学是从语言知识教学的角度提出来的。词汇是语言三要素之一，是语言的建筑材料，是学习掌握一种语言的重要内容。从语言教学的角度，尤其是在对外汉语教学这样的第二语言教学中，词汇教学处在一种什么样的地位，它又发挥着一种什么样的作用呢？下面我们重点结合初级阶段的教学，从纵的和横的两个方面来考察。

一、纵向（分为前、中、后 3 个阶段）

就初级阶段而言，又可分为语音阶段，句型、语法阶段和短文、词语阶段 3 个步骤。

（一）语音阶段

语音阶段界限比较明显，以《现代汉语教程》（李德津，1988）为例（以下如没特别说明，则同此），是第 1 课至第 15 课。“生词”从第一课就被列为一个组成部分，但生词教学不作为一个主要的教学要求，生词在这里的出现主要是为语音教学（声、韵、调）服务，也就是通过词、短句和简短会话的教学来进行语音教学。

（二）句型、语法阶段

界限是学完基本的语法构架。《对外汉语初级阶段教学大纲》（杨寄洲，1999）规定要学习《对外汉语初级阶段词汇大纲》规定的一级

词汇 1000 个左右（具体为 993 个），这些词都是复用式词汇。所谓复用式，即在特定的全国较有影响的 5 套汉语教材（主要在 20 世纪八九十年代编写）中进行统计，出现频率在两次及两次以上者。

但词汇教学仍然不是这一阶段的教学重点，这点从阶段的命名可以看出。这一阶段的教材是以基本语法结构为主线，围绕有关的语法点和一定的情景组织语言材料。这一阶段语言教学的重点是语法，培养学生具有以句子为基本语言单位的表达能力。

当然，要让学生能说出句子，没有词汇不行。

（三）短文、词汇阶段

有的学校称这一阶段为短文阶段；规定学习《对外汉语初级阶段词汇大纲》规定的 1800 个左右的二级词（具体为 1711 个），其中复用式 763 个，领会式（“三会”或“两会”词）948 个。这点在下面还要谈及。

《对外汉语初级阶段词汇大纲》这种一、二级词的分法与《汉语水平词汇与汉字等级大纲》（国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部，1992）不同，前者的一、二级词主要包括后者甲级词的绝大部分、乙级词的一部分和少数丙、丁级词，还有个别超纲词，并附有义项限定。

这阶段的语言知识教学重点是继续学习语法知识，扩大词汇量，进行词语的语义和语用以及语段教学。在语言技能训练方面，突破单句表达，培养成段表达的能力，进入复句及语段表达的训练。从教材上分，大概可以从 78 课（《现代汉语教程》）起，也就是开始出现复句关联词算起，但也不能截然分开。

以上的分析，并不是说词语教学在初级阶段不重要。相反，词汇是语言的建筑材料，没有词语就不能成句，语法也就无从讲起，交际就更不可能。有人曾经撰文，从四个方面论证了基础词语的难度，提出要重视、加强初级阶段词语教学的想法。这四个方面是：①同型字词多，形体相同，语音和意义不同。②单音节词多，构词能力强。③义项多而复杂，平均义项的大致情况是甲级词 3 个，丁级词 1~4 个。

义项多就会产生基本义、引申义、比喻义等，要理清义项脉络很难。
④虚词数量多（副、介、连、助），整体上甲、乙级中的介词要比丙、丁级多得多。^① 我们赞同这种看法。

可以这样说：从教学内容来看，词汇教学虽然不是基础汉语教学阶段的教学核心，但却是必不可少的重要环节，而且多数课堂教学往往从词汇教学开始。可见词汇教学对于基础阶段的学习和课堂教学都是非常重要的。

之所以要进行以上的分析，主要是要说明：各个阶段的教学重点，是根据对外汉语教学的性质来决定的。而初级阶段的词汇教学，则应根据各个分阶段的教学目标和重点来决定其教学时间的安排、教学方法的使用、教学内容的深浅以及教学效果的检查范围、检查深度等等。

二、横向（课型的设置及各课型之间的关系）

现在国内对外汉语教学界一般的课型设置都是读写、听力、口语（后半段增设阅读）。这是一种从听、说、读、写四种语言技能出发的设课模式。读写课有的学校称综合课。所谓“综合”有两个含义：一是指语言知识教学内容上的综合，不仅有语音、词汇，还有语法、语段等；二是指技能训练内容上的综合，不仅有听、有说，还有读、有写。

应该说，词汇教学在四门课中都占有一席之地。但就目前使用的教材看，因为是系列教材，学习生词的主要任务就落在了读写课上。具体情况是：生词初现于读写课，再在听、说课中重现，复现率在75%~85%之间（《现代汉语教程》）。很难想象，听、说、阅读课中如果也出现数量相当的生词，教师还怎么能从时间上保证听力技能、阅读技巧、口头表达能力的训练等内容的完成。当然，这也跟我们目前的课时安排有关，读写占大头，听、说、阅读三门课合共只占1/2

^① 李绍林：“基础词语难度分析及教学设想”，《语言文化教学研究丛刊·三》。

弱的教学时间。

另外，从课型特点来说，不同的课型教授、学习生词，也应该有不同的方法和要求。

下面，我们着重结合读写课的实际，谈谈词汇教学的一些较为具体的做法。

第二节 词汇教学在课堂上的具体实施

这里主要谈谈教授词语的步骤及方法。

如果把一课书作为一个教学单位的话，生词教学可以当成一个教学环节，而如何教、如何学便是一个个的教学步骤。具体可以分为：

步骤 1，展示生词；

步骤 2，解释词义及用法；

步骤 3，词语练习。

当然，在教学实践中，不一定将这 3 个步骤截然分开，而是交叉进行。可以逐个词逐个词地都走这三步曲；也可以两个、几个词一起分组展示，一起释义和练习。但后一种用法对分析字型不那么有利。有时还可以一口气综合展示，逐一释义和练习。我们用得较多的是逐一展示和分组展示两种。

一、展示生词

把要学的词（语）通过领读、板书等方法介绍给学生，并让学生认读，从而在词的书面形式及词音上对词（语）有所认识，这个过程就是展示生词。展示生词可以分为“独词展示”和“综合展示”两种。

一般的做法是：第一步，按照课本的生词表带读（综合展示），同时进行正音的工作；学生跟读、朗读，进行模仿性的操练，具体方

式可以集体跟读、个别跟读、分组跟读等。第二步，板书。过程是独词展示或分组展示，也就是板书一个词、讲一个词、练一个词，或板书一组词、讲一组词、练一组词。但整个黑板版面的布局教师应该心中有数，也就是说哪个词写在哪个地方不是随意的，而应该根据教学内容、教学需要有一个整体的安排。

常见的生词展示有：

(一) 按词类排列的展示

这种排列指根据不同词性来归类排列，从词的语法功能出发，便于根据不同词性的特点进行词语搭配和应用，如 *v.* 后加宾语，*n.* 前加修饰语、加数量词，*a.* 前加副词，*adv.* 后加动词或形容词，等等。这样排列有利于学生建立和巩固对汉语词类的观念。

如《现代汉语教程》56课《问年龄》有23个生词，其中名词13个（人称词5个，指称一般事物的7个，时间词1个），形容词6个，量词2个，副词1个，词组1个。逐个或分组板书如下：

- n.* 1) ⁵女儿、¹⁷少年→¹⁸青年→²¹中年（人）²³对象
 2) ¹街 ²上衣 ¹⁰棉衣 ⁹毛笔 ¹²外语 ¹³系 ¹⁵年龄
 3) ¹⁴刚才
a. ²宽↔⁷窄 ⁷年轻↔^老 ⁶简单 ¹⁶一般 ²⁰随便 ²²合适
meas. ³米 ⁴层
adv. ¹⁹互相
phrase ¹¹上学

几点说明：

(1) 相关词语左上角的数字为该词在课本生词表中的排序。

(2) *n.* 1) 前加“个”的不同；人的不同阶段的划分。

(3) *n.* 2) 不同的量词，*n.* 15 除外。

(4) *a.* 2、*a.* 7 的反义词；全都可以前加“很”，后加“一点儿”或“多了”作数量补语。

(5) *mea.* 可以先跟数词结合，用在形容词的后面作数量补语，如“宽三米”、“高两层”等。这点也正是此课的语法点之一。

按词类排列，整齐醒目，易于记忆，也利于讲授、复习各类词的
有关特点。

(二) 按相关意义排列的展示

即根据词与词之间意义的相关性进行组合排列。这种排列的着眼
点在于帮助学生记忆，把孤立的词组成有机的、相互联系的语言材料
存入大脑。

如 63 课《最新式的服装》，可以调乱次序，分组板书如下：

(1) 连衣裙、羽绒衣、西装、服装、时装——衣服类名词，可顺
便复习“衬衫”、“裤子”等。

(2) 式、样子、大方、产品、橱窗、顾客（售货员）——形容衣
服式样，依课文内容在商店购衣的情景中适用。

(3) 红、黄、灰、蓝、紫、鲜艳、退色——颜色词与相关的形容
词、词组。

(4) 指、抬（头）、晒、飞（鸟）——单音节动词，前两个在商
店购买服装时可用。

这里是就整课书进行排列，有时也可以就一课中部分词分组排
列，或部分词逐个排列。

(三) 按词汇等级排列的展示

根据《基础阶段词汇大纲》规定的一级词、二级复用式词、二级
领会式词及超纲词进行排列，这样有利于教学中抓住重点，重点讲
授、重点复习、重点检查。

如 66 课《结婚的礼物》全课 24 个生词（词组）（其中单音节词
5 个、双音节词 17 个、三音节词 2 个）：

一级词 意见、水平、深、例如、等 *pron.*、这样、浅

二级复用式词 专业、邀请、风俗、纪念品、根据、有用、
对 *meas.*、作为

二级领会式词 壶、暖水瓶、完全

超纲词 ⁰花瓶、⁰婚礼、^丙用品、^丙床单、^乙结婚、^丁请柬

按照从上到下的顺序讲，把重点放在上面两类。一级词全部细讲，二级复用式词中取“邀请”、“纪念品”、“根据”、“有用”、“作为”作重点。下两类的“完全”与“结婚”从经验判断，决定也作为重点词汇讲授。另外，超纲词“用品”在二级复用式词“纪念品”的学习中以相同语素扩展词汇的方法加以学习，超纲词“婚礼”在“结婚”的教学中以同一语义场扩展词汇的方法加以学习。

二级领会式词及超纲词一般不听写，经验判断特殊处理的词“^甲完全”、“^乙结婚”除外。

二、解释词义及讲解用法

(一) 词的释义

词的词汇意义是词汇教学的一个重点，也是一个比较棘手的问题。对一些词义比较具体的词，教学中学生容易学懂，而对一些意义较抽象的实词，以及有些虚词就不那么好讲解。如果在方法上多琢磨，多尝试，就可以收到事半功倍的效果。

这里借助 66 课《结婚的礼物》，顺便结合《对外汉语教学初级阶段教学大纲》（以下简称《初级阶段大纲》）的应用，谈谈一些具体的方法。

1. 利用汉字字型解释单音节词

这里提到的“汉字字型”，主要是指传统汉字结构上的偏旁部首。也就是说，在教授单音节词时，把汉字的偏旁部首介绍给学生，教学生利用偏旁部首理解单音节词的意思或义类。如：

深：

义项①：偏旁是三点水，义跟水有关系，指水面到底部的距离大。如“河水很~”。引申距离大，如“洞二十米~；洞~二十米”。

义项②：颜色浓。~蓝~红↔浅蓝、浅红 ~色↔浅色。

义项③：《阶段大纲》第三个义项指离开始的时间久，如“夜深了”。

根据课文意思及教材要求，只讲①②义项，不讲《初级阶段大纲》中的义项三。

烧、绕、浇：

《初级阶段大纲》中，“烧、绕”为二级复用式词，“浇”没列入一、二级词的范围，但在87课中出现，凭经验联想，“浇”在“~花、~树、~水”等组合中有一定的使用频率。三者应该也可以在教学中进行字型、词义的分析 and 比较。根据它们不同的偏旁，可以比较轻松地讲授词义，并引导学生利用字型帮助记忆。

2. 利用反义词释义

像上例的由“深”带出“浅”，这两个词同在一课中出现，恰好给我们创造了利用反义词释义的好机会。其他例子如由“增加”带出“减少”，由“干燥”带出“潮湿”等。

3. 利用近义词释义

课文生词中出现“邀请”一词，该词在《初级阶段大纲》中被列入二级词汇中的复用式词。解释此词，可以借助其近义词，即一级词“请”。这两个词的意思、用法有重叠的地方，也有不同之处，可以通过旧词学习新词。主要讲清——

相同点：请客人到自己的地方来或到约好的地方去，可以互换。

不同点：①词义宽窄不同；②语体色彩不同；③词性不完全相同。

其他的例子如：用“但是”带出“却”，用“天气”带出“气候”，用“舒服”带出“舒适”等。

以上2、3两点，具体的操作程序可以是：先展示生词，接着引出该生词的反义词或近义词，在复习这个反义词或近义词的词义、用法的过程中指出生词与之不同或相同的地方，再从正面进行相关的说明来完成生词的学习过程。

这样一个过程，其实也可以概括为借助旧词学习新词。

4. 利用语素释义（语素的分解和组合）

(1) 用品 → 用（使用、用得上）+ 品（东西）——有用的东西。

可以生成——食品、商品、产品/生活用品、学习用品、办公用品。

(2) 巨著——巨(大,引申为厚)+著(著作、书)——字数多、有影响的书。

5. 利用词组释义

有一些词义较为抽象的词,光靠单纯的解释,老师难于讲得通俗易懂,学生也很难听得明白。对于这样的词,可以把它们扩展为词组,再在解释、理解词组的过程中解释、理解词义。如:

凭:

92课出现丙级词“凭”,动词。如果光靠词典的解释“根据、依靠、借着”,太抽象,不易理解。但假如把“凭”放在“~票进场”、“~票供应”、“~自己的能力赚钱吃饭”这样一些词组中来理解,就妥当得多。

根本:

这个词是《初级阶段大纲》中的二级复用式词,属乙级词。在学习这个词时,我们先借助字型讲清该词的本义,接着出示词语组合“~不知道”、“~问题”,帮助学生理解前者的~是始终、全部之义,多用于否定,从而理解课文里的“桌子上~就没有镜子”这句话。后者的~是表示主要的、重要的之义。

6. 利用形象释义

这种方法,主要指教师利用一些身体语言或者相应的动作来说明词义,让学生能直观地理解词义。如:

这样:

66课出现“这样”一词,书中注明该词有 *pron.*、*conj.* 两种词性并附“such、so”两种英文注释。具体处理办法是:连词词性大纲没有,不讲,或简单带过。

解释其代词词性及词义时,我们在黑板板书汉字“样”,问“‘样’字怎么写?”“请大家看,这样写(边写边说)”——“这样”在这里表示写的过程、笔顺、笔画等。

其他相关的动词可见:做、包、走、说……

引出组合：~做、~包、~走、~说——归纳出：~ + v.；
~的人、~的地方、~的笔、~的衣服——归纳出：
~的 + n.。

形象释义的办法，在讲授一些词义较为具体的动词，如“掏、摸、提、扛、端、托、拿、握……”常常可以用得上。

7. 利用情境释义

对一些词义较为抽象的词，可以设计出具体的情景，再从对情景的理解中来理解词义。如：

纪念品：

(1) “品”是东西。这在前面已经学过。什么样的东西是“纪念品”？

(2) “纪念”在词典中的释义是指“用事物或行动对人或事物表示怀念”。如果照搬，学生很可能听不懂。这种情况可以考虑用情景释义。如：

考完试了，你想回国。回国之前，你要买一些中国的东西，如年画、衣服、中山装等，以后你看到这些，就会想起在中国学习的情况。

或者，你去一个地方旅游，回来时会买一些那里特有的东西，比如云南的裙子、挂包等。这些东西就可以说是“纪念品”。

以后看到它们你就会想起在中国的生活、在云南旅游的情况。

生成句子：

我要买纪念品回国。

他去云南旅游，买了纪念品回来。

这种释义方法，既利用了情景，又利用词的组合，避开了解释抽象义的麻烦和尴尬。

8. 利用上下文语境释义

这种方法，有时可以跟前面第六种情景释义同时使用。

根据：

课本将其词性定为介、名。按照词典的释义，是指把某种事物作为结论或行为的基础。很明显，这样的语言学生不可能理解。

可以设计情境，再由一定的情景产生例句：

老师：现在听写，你们准备好没有？

学生：没准备好。明天才听写好不好？

老师：好，*根据你们的要求*，我们明天听写。

老师接着解释“根据”：

为什么“明天听写”，因为你们没准备好，你们要求明天听写。这样，可以在说明“原因”之前用“根据”。

然后生成例句：

v. ~ 他说汉语的情况，我觉得他不是中国人。

~ 自己的情况决定学习什么专业。

你 ~ 什么说我拿你的钱。

n. 你有什么 ~ 说我拿你的钱。

9. 利用句子释义

即直接给出句子，在不同的句子中理解义项的不同。如对“等”的解释：

我去过北京、上海、南京等城市。——→ 列举未尽，后面有省略。

我去过北京、上海、南京等五个城市。——→ (同上)

我去过北京、上海、南京等三个城市。——→ 列举后煞尾，后面没有省略。

以上两个义项均为大纲所列，应该都纳入教学范围。在出示了句子之后，再总结出相关标志：“等”后有表数量的成分，该数量与“等”前内容相符，可理解为列举后煞尾；否则则为列举未尽。

10. 利用图形、符号等释义

第一例：68课“公里、平方、面积”。

(1) 公里 → km, 对译法。

(2) 平方公里 → km², 对译法。

(3) 面积：2公里 × 2公里 = 4平方公里 (在黑板上画出平面图)。

生成句子：这个教室的面积是25平方米。中国的面积是960万

平方公里。

难点： km^2 的读法，先读平方，再读公里——类推 10m^2 。

第二例：65 课“连”（动词）。

(1) 先用形象释义，用两只食指互钩做“连”的动作。再出示课文句子：

两节车厢 ~ 在一起。

(2) 用图形进一步说明（例略）。

(3) 生成句子：

京广线把北京和广州 ~ 在一起 / ~ 起来。

11. 通过选择正确答案解释、理解词义

这是阅读理解中常用的方法，在读写课上也可以一试。如对“靠近”的教学，为了让学生理解这个词的动态义，可用以下方法：

(1) 出示相关的题干和选择项，如：

汽车向我们靠近。

问：这句话是什么意思？

A. 我们在汽车上。 B. 汽车停在我们面前。

C. 汽车离我们越来越近。 D. 汽车在离我们很远的地方。

学生选择了 C，表示明白了该词的意思。

(2) 生成别的句子。如：

那里危险，别 ~。

~ 点儿，就可以看见布告栏上的通知了。

对于这两个句子，还可以结合情景理解词义。

(二) 讲解词的用法

这点主要是就词的语法功能而言，也就是词与词的搭配问题，进而是组词成句的问题。首先，就汉语的情况来说，词组的构成与句子基本一致，词与词之间存在主谓、动宾各种语法关系，学好了词组，对生成句子有帮助。其次，因为不同语言之间的搭配有所不同，对学生进行词语搭配教学，还可避免出现受母语干扰的错误，如“养花、养猫、养大、养活”等，不会出现“养花生”之类的搭配错误。再

次，搭配中要用旧词，可以起温故而知新之功效。因此，在教授词语的时候，应该有意地进行词语搭配的教学和练习。

其实，上面介绍的一些释义方法中也用了词语搭配来说明问题，如第5点。这里再举几例：

瓶：教科书44课列出名、量两种词性。相应地可以列举：

名词——酒~，玻璃~，大~，小~

量词——三~酒，五~汽水

批评：教科书80课列出动、名两种词性。相应地可以列举：

动词——A~B，A~B（什么）：老师~他上课常常迟到。

adv. + ~ 认真地~，经常~

名词——pron./n. + ~ 他的~，老师的~，老师对我的~

v. + ~ 接受~

围：课本55课出现该词，单音节动词。对于这个词，根据它和补语结合较为高频的语用情况，我们先出示~和结果补语、趋向补语的组合，再结合课文中的语法点，利用句子加深理解、巩固记忆。

~成、~在——大家~成一个圆圈。

我们把他~在中间。/ 他被我们~在中间。

~起来——我们把他~起来，让他站在中间。

结合该课的语法点，讲解“~+着”在一般句子及连动句中的用法：

中山大学的四周用围墙~着。

大家~着熊猫看。

马路上发生了交通事故，很多人~着看（，我觉得这样不好）。

三、词语练习和检查方法

关于词语练习，吕必松的《对外汉语教学概论》（1996）提到5种：

第一，感知性练习，如跟读、认读、词形识别、给词注音等。

第二，理解性练习，如说出或写出近义词或反义词、用同义词替换、分析复合词的语义结构、图示词语、用目的语或媒介语示词等。

第三，模仿性练习，如语音模仿和书写模仿等。

第四，记忆性练习，指有利于记忆的练习，包括以上所举诸方法。

第五，应用性练习，如选词填空、组词、造句等。

这里不一一细说。但有两点得提及：

(1) 练习贯穿于整个词汇学习过程，与展示、释义和解释用法交叉进行，而不是专指做课文后的练习。练习与讲授穿插进行，有助于理解和检查，有助于教、学交流，也有助于防止满堂灌，调动课堂气氛。

上课时有听有讲、有问有答、有说有写，使课堂教学更为多样化，课堂气氛更轻松活泼，不沉闷。

(2) 听写也是一种练习、检查的方式。听写不是清一色听写词语，只要课堂上教师讲的都可以在听写中检查。如先写课文中生词，再写相关的量词、宾语、修饰语，组词、写词组，写反义词、近义词，造句等。

本章参考文献

国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部. 汉语水平词汇与汉字等级大纲. 北京语言学院出版社, 1995

杨寄洲主编. 对外汉语教学初级阶段教学大纲. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999

吕必松著. 对外汉语教学概论(讲义). 北京: 国家对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996

王钟华主编. 对外汉语教学初级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999

第六章 中级词汇教学

词汇教学是对外汉语教学的一个重要组成部分，是提高汉语理解和表达能力的基础和关键。中级阶段是连接初级和高级的一个重要环节，起着承上启下的重要作用。因此，中级阶段词汇的教学是十分重要的，应当对其数量和范围、内容和重点、教学特点、教学原则和步骤进行分析和探讨，以促进教学的科学性和规范性，从而提高教学效果。

第一节 中级词汇教学的范围和特点

一、词汇教学的数量和范围

哪些词语是中级词？中级词有多少？这是应当首先弄清的问题。国家“汉办”先后出台两个大纲，明确规定了中级词的数量和范围。

一个是国家“汉办”汉语水平考试部 1992 年出版的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，收词 8822 个；甲级词 1033 个，乙级词 2018 个，丙级词 2202 个，丁级词 3569 个。其中，丙级词即中级词。

一个是国家“汉办”2002 年出版的《高等学校外国留学生汉语教学大纲》（以下简称《教学大纲》），收词 8042 个：初级词 2399 个，中级词 2850 个，高级词 2793 个。

这两个大纲在收词数量和范围上都有不小的差异，也都存在一些不够合理的地方，但总体上是科学合理的。从时间先后看，《教学大纲》应当是教学的依据。

按照《教学大纲》的要求，中级阶段应当完成 2850 个生词的教

学。这是中级阶段词汇的数量和范围，也是中级词汇教学的任务和指标。

二、词汇教学的特点

不同阶段的学习有不同的特点。初级阶段，学生的词汇量和汉语水平十分有限，主要是学会理解词义、正确地读、写生词并学会运用，词汇学习一般局限在单个生词的学习和积累上。到了中级阶段，学生已经学习了 2000 多个词汇，并学习了基本的语法，能够理解和使用简单的句子。针对学生的这一特点，我们认为中级阶段的词汇教学应有以下三个特点：

（一）注意与初级阶段词汇学习紧密联系，形成初中级连贯的教学

中级词汇教学不是孤立的，不是与初级阶段割裂开的。在中级词汇教学中，要积极引入学过的初级词，为我所用，用它们来解释词义、组成例句，这样新旧词语相互作用，既有利于中级阶段的教学，又激活了学生储存在记忆中的初级词，使初级词得到巩固和加强。

（二）注意词语之间的联系，形成词汇场的学习

中级词汇教学不是孤立的生词讲解，不是简单的积累；在学习中，学生很自然地注意到词与词之间的关系，如近义词、多义词、多音多义词等，这些词语常常使他们感到困惑并出现失误。此时的词汇教学应当针对这一点，注意讲解词与词之间的联系，要让学生融会贯通，形成词汇场的学习，使词汇的学习更深入更丰富。

（三）词汇教学量大，教学方法和技巧多样化

中级阶段课型增多，且以自然语料为主，生词量自然会增多，此时学生已有一定的汉语基础，有接受大量词汇的能力。因此，中级阶段词汇的扩展是教学的重点，在词汇教学的数量上要加大。同时，词

语教学的方法和技巧也需要更加多样化。

第二节 中级词汇教学的内容

中级词汇教学的内容主要有哪些？重点是什么？弄清楚这个问题，在教学中才能把握内容，抓住重点，有的放矢，有效地完成词汇的教学任务。

我们认为词汇教学的内容主要有 3 个方面：词汇的控制，词汇的讲解，词汇的练习。

一、词汇的控制

词汇的控制就是解决教什么词和教多少词的问题，也就是根据《教学大纲》中级词汇的数量和范围以及第二语言学习的特点对生词进行控制，使得词汇学习更合理、科学、顺利地进行。词汇的控制主要有四个方面：词汇量的控制，词汇等级的控制，词汇重现率的控制，领会式词语和复用式词语的控制。

（一）词汇量的控制

词汇量的控制主要有两个方面：每门课完成的词汇量和每堂课完成的词汇量。

1. 每门课的词汇量

中级阶段开的课程有精读课（综合课）、阅读课、听力课、口语课、写作课、报刊阅读课。中级阶段要学习的词汇总共有 2850 个，由这些课程共同承担，至于哪门课具体完成多少，没有具体规定。从教学实际看，有必要对这一问题做出比较明确、合理的分工，以便各门课之间的配合。根据我们的调查和教学经验，根据不同课程的课型特点，我们认为，写作课和报刊阅读课课时少，且有其特殊性，可以

不必规定具体的词汇量；精读课是主干课程，应承担的词汇量最大；阅读课次之；听力课和口语课最少。具体分配如下：

精读课：50% ~ 60%，1425 ~ 1710 个；

阅读课：20% ~ 30%，570 ~ 855 个；

听力课：10% ~ 15%，285 ~ 427.5 个；

口语课：10% ~ 15%，285 ~ 427.5 个。

2. 每堂课的词汇量

每堂课学习多少生词为宜，这是个很复杂的问题。它涉及到大脑短时记忆的贮存容量、大脑的加工量、学习者习得词语的潜能以及教学中的许多变因等复杂因素，过多过少都不行。过多学生接受不了，过少则完不成教学任务。

关于这一点，目前还没有明确的规定和共识。有人认为中年级的学生一堂课可接受 20 多个生词（徐子亮，2000）；有人认为在不同的情况下，平均一个课时的教学词汇量大概可以在 2 ~ 6 个词之间浮动（吕必松，1996）。

根据教学经验，我们提出自己的意见，仅供参考：

精读课：20 ~ 25； 阅读课：15 ~ 20；

听力课：10 ~ 15； 口语课：10 个以内。

（二）词汇等级的控制

在中级阶段教学中，不可避免地要出现高级词和超纲词，等级的控制就是控制中级词和高级词、超纲词的比例。词汇等级的控制实际上就是语料难度的控制。这种控制是非常重要的，是词汇学习循序渐进的保证，是完成中级水平教学的保证。

关于等级的控制，《教学大纲》规定：中级词汇应达纲 $\geq 80\%$ ，超纲 $\leq 20\%$ 。但《教学大纲》未具体说明所谓“达纲”、“超纲”的含义，究竟是达纲还是达等级？我们认为，中级词汇教学中，中级词应占 $85\% \sim 80\%$ ，高级词和超纲词总共不应超过 $15\% \sim 20\%$ 。

(三) 词汇重现率的控制

重现率就是词语在学习中出现频率，对词汇的巩固和积累起着重要的作用。在词汇教学中，一个词语反复出现多次，学生才能记住。词语的重现率越高，越有利于词汇的不断复习和巩固。因此，必须设法提高词汇的重现率，才能使学生在重复中掌握生词。

关于词汇重现的途径，一般都强调在课文中重现。我们认为，除了在课文中重现外，词汇重现的途径还有多种，如生词的解释、注释、练习的例句，以及副课文中都可以重现生词。

(四) 领会式词语和复用式词语的控制

复用式词语就是要求达到复用式掌握（即“四会”：听、说、读、写）的词语，领会式词语就是要求达到领会式掌握（“一会”或“两会”）的词语。

显然，2850个中级词不可能都达到复用式掌握，有些词语应达到复用式掌握，有些达到领会式掌握就行了。如果单纯追求词汇的数量而不顾质量，最后数量会落空；而只强调质量，每一个生词都要求“四会”，那么最后掌握的词汇数量就太少。

因此，在教学中不能对所有的生词平均使用力气，应分轻重主次。对于领会式词语可少花力气，对复用式词语则应精讲多练。这样有重点地进行教学，才能做到质量和数量相结合，才能有效地扩展词汇量。

那么，在中级词中，复用式词语是多少？领会式词语是多少？哪些词语是复用式？哪些又是领会式？根据《教学大纲》的规定，中级阶段的复用式词语约为1000个，但没有明确规定哪些是复用式，哪些是领会式。我们认为，复用式词语应是那些更常用的，数量大约1000个，约占1/3；领会式词语相对来讲是次常用的，大约1850个，约占2/3。

另外，不同语言技能、不同课程所需要对词语的掌握是不同的，阅读课、听力课的大多数生词是领会式，而复用式词语的教学主要由

精读课、写作课来完成。

(五) 词汇控制的途径

以上说明了词汇控制的内容及作用，那么，词汇的控制如何进行？如何实现？

首先，控制主要通过教材来实现。众所周知，教材是教学的主要依据，词汇教学依据教材进行，教的是课本上的词汇。因此，词汇的控制，教材是关键。这就要求教材的编写者要有词汇控制的意识，在编写教材时，依据《教学大纲》对语料进行认真的处理，使词汇的数量和等级达到合理的标准。

其次，教师在教学时也要注意对词汇的控制，在生词的解释、课文的讲解、课堂提问、课堂用语等方面都要注意避免使用高级词和超纲词；同时，在练习的编写上，注意突出复用式词语。

二、词汇的讲解

词汇的讲解就是解释词汇的意义和用法。词汇讲解是词汇教学的核心。词汇的讲解主要讲解词的意义、词的用法、词与词之间的联系和区别。

(一) 讲解词义

讲解词义就是解释词语的意思。讲解词义的方法主要有以下几种：

1. 以旧释新法

用已经学过的汉语词语来解释生词，这是中级词汇教学最重要的方法。中级阶段的学生已有 2000 个词汇的基础，此时的词汇教学不能再像初级阶段那样用外语释义，而应当用学过的初级、中级词语或初级、中级词语组成的简单句子来解释生词。如：

需求：需要 依照：按照 色彩：颜色 习俗：风俗和习惯

举世闻名：很有名，全世界都知道。

聚精会神：注意力非常集中、非常专心。

铁饭碗：比喻稳定可靠的工作。

下海：比喻放弃原来的工作去做生意。

以旧释新法可以激活学生储存在记忆中的旧词语，达到温故知新的效果，形成初中级连贯的词汇学习。特别是成语、俗语、习语等，很难用外语解释，用这种方法解释很有效。以旧释新法适用于各种课型，具体做法是在书面上（生词表中）和在口头讲解时都要用以旧释新法。

2. 语素法

语素法就是根据生词中学过的语素来讲解词义或引导学生推测词义。例如，“注重”是中级词，由“注”和“重”两个语素构成，“注”是“注意”，“重”是“重视”，这两个词都是初级词，因此，“注重”就是“注意和重视”。

联合结构、偏正结构的词，特别是简称，适合用语素法。又如：

急需 面试 雪白 深夜 赞扬 科技 体检 环保 身高
文教 研制 亚运会

语素法不仅可以帮助学生理解课文中的生词，还可以启发学生理解那些类似的、未学过的词，起到举一反三的作用。在词汇教学中，可以适当列举一些同语素词，以扩大词汇量。例如，学“加强”，可以列举“加快、加重、加深、加大”；学“废话”，可列举“废纸、废水、废气、废品、废物”等。

3. 语境法

语境法就是引导学生根据上下文的语境来理解词义。有时上下文是互相解释、补充说明的，根据上下文的词语、意义和词语搭配的关系就能弄清生词的大致意思。如：

他对别人挺热情，但对我却很冷淡。

此句中“冷淡”是中级词，可以通过前一句子的对立关系来理解其意义。根据表转折的连词“但”和副词“却”，可以推出前后句子的意思是对立的，前句的“热情”和后句的“冷淡”意思也是对立的，由

此，可以得知“冷淡”就是“不热情”。

小李的家庭很和睦，一家人互相关心，互相照顾，从来没吵过架。

此句中“和睦”是中级词，可以通过后面句子的意思来理解其意义。根据的后面句子，可以推出“和睦”应该是“关系好”的意思。

我刚才吃了两块萨其马，现在一点也不饿。

此句中“萨其马”是超纲词，可以根据搭配关系来理解其意义。“萨其马”前面有数量词组“两块”，又位于动词“吃”的后面，可以肯定是一种吃的东西。

语境法和语素法有利于培养学生猜词的能力、跳跃障碍的能力，提高阅读速度和理解能力，特别适合于阅读课和听力课的教学。

4. 举例法

举例法就是直接给学生几个例句，让学生通过例句来体会和理解词义。这个方法适合于那些意义比较虚、不太好用词语解释的词语，特别是虚词。如连词“从而”，在句中连接分句，表示结果或目的关系，意义较虚，不好解释，可以举几个例子来帮助学生理解其意义：

老师改进了教学方法，从而提高了教学质量。(表示结果)

中国坚持改革开放，从而取得了巨大的成就。(表示结果)

我们应当了解留学生学习中的困难，从而帮助他们提高汉语水平。(表示目的)

学校准备开展一系列文体活动，从而丰富学生的生活。(表示目的)

另外，举例法也适合于用来说明词语之间的联系和差异〔见(三)“讲解区别与联系”〕。

5. 翻译法

翻译法就是直接把生词翻译成学生的母语或英语。这种用翻译法来解释词义的方法在初级阶段使用得稍多，在中级阶段较少使用，主要用来解释那些外来词语或用汉语难以说清而用外语解释更方便的词等。如：

幽默：humour 浪漫：romantic 圣诞节：christmas

钢琴: piano 棒球: baseball 网球: tennis
 艾滋病: AIDS 瀑布: waterfall 以便: so that; in order to
 甚至: even 从而: thus; thereby

(二) 讲解用法

对留学生的汉语教学,只解释词义是远远不够的,还要具体讲解其用法,才能使学生对词汇有全面的了解,学会正确地运用。否则,在实际使用时,就会出现这样那样的错误,如组合搭配错误、位置错误、使用范围错误等。尤其是有些词语,讲解用法十分重要。比如兼类词,兼有两种词性、意义及用法;还有近义词,意义相同或相近,主要是用法不同。这些词语如果不讲解清楚,学生就不能正确使用。

词的用法包括词的语法功能、词的组合搭配、词在句中的位置、词的使用范围等。讲解用法主要用举例法,通过例句来说明其用法。如:

富有 动词、形容词。做动词时,须带宾语,表示大量地具有(某种好东西);做形容词时,可做谓语、定语,表示拥有很多钱财、很富裕。如:

谚语富有教育意义。(动词)

他出生在一个富有的家庭。(形容词)

一个人应当富有同情心。(动词)

我虽然经济上不富裕,但在精神上是很富有的。(形容词)

难以 表示不容易。副词,用在双音节动词或动词性词组前做状语,不能用在形容词或单音节动词前:

这个问题暂时还难以解决。 / * 这个问题暂时还难以说。

这件事一两句话难以说清楚。 / * 这件事一两句话难以清楚。

注重 动词,表示注意和重视。在句中做谓语,必须带宾语,宾语可以是名词,也可以是动宾词组,但不能带人物名词宾语:

他不关心内容,只注重形式。

中国教师注重让学生掌握基础知识和基本理论。

* 校长很注重这个学生。

* 他对这个问题很注重。

(三) 讲解区别与联系

在中级阶段，学生的词汇量不断增长，学生会很自然地把学过的词语联系起来，词语之间相混淆的问题就会随之而来。如近义词、多义词、多音多义词等。因此，讲解了词语的意义和用法还不够，还需要有针对性讲解词语之间的联系与区别，比较法、归纳法和举例法是讲解区别与联系时常用的方法。

在教学中，一组近义词或多义词的多个义项很少在一课内同时出现，而是分散在不同的课文里，这样，学生对近义词、多义词的理解和掌握就是零散的、不全面的。所以，需要在适当的时候通过例句把一组近义词的不同意义和用法，把多义词的各个义项和用法放在一起进行比较，归纳总结出近义词的异同，归纳总结出多义词的不同意义和用法，让学生有个全面完整的了解和掌握。

三、词汇的练习

词汇的练习就是在学生初步理解了词义和用法的基础上，让学生反复操练、反复实践，达到熟练掌握。练习是掌握和巩固词汇的重要手段，没有科学的、足量的练习，就不能达到熟练运用的目的。因此，练习的设计是非常重要的。

语言习得的过程一般分为感知、理解、模仿、记忆、应用这样几个阶段，与此相对应，词汇的练习也分为感知性练习、理解性练习、模仿性练习、记忆性练习和应用性练习。

(1) 感知性练习就是对词的感知。要学习生词，首先要从词的读音和形体上反复感知，这是学习词汇的基础。感知性练习包括听音、读音和认字，方法主要有听老师读、听录音、朗读、领读、认读等。

(2) 理解性练习主要考察学生对词义的理解是否正确。主要的方法有说出近义词、反义词，听义说词、听词说义，给多义词选择合适的义项，选择合适的词语填空等。

(3) 模仿性练习主要是模仿词的语音、书写和用法。主要的方法有跟读、临写、模仿造句等。

(4) 记忆性练习主要帮助学生记住词的发音、意义及用法。主要的方法有听写词语、听音填词、听词说义、听义说词等。

(5) 应用性练习就是通过词的实际运用来帮助学生掌握词的用法。主要的方法有搭配词语、辨别和纠正句子中用错的词语、用指定的词回答问题、给词语选择合适的位置、用指定的词语改写句子、用指定的词语完成句子、造句等。

第三节 中级词汇教学的重点

中级词汇的教学量很大，当然不能平均使用力气。需要分个轻重主次，在重点上多花力气，多下功夫。那么，中级词汇中哪些是重点呢？

一般说来，复用式词语是重点，因为复用式词语都是交际中常用的、使用频率较高的词语。但是，不是所有的复用式词语都是重点，有些复用式词语用法并不复杂，容易掌握，不用花多大力气。我们认为，复用式中的以下词语应是教学中重点讲练的。

一、虚词

虚词没有实在的词汇意义，意义较虚，学生难以理解和掌握；另外，虚词的使用频率往往比较高，掌握不好会直接影响交际。因此，虚词应视为重点。下面举一些比较难学的虚词：

并 凭 毕竟 不妨 除非 从而 固然 何况 况且
 既然 简直 免得 甚至 一连 一向 一再 以便 以免
 不免 未免 以至 以致 与其 至于 总算 随着 宁可
 值得提出的是：还有一些初级阶段出现过的虚词值得注意。如：

以为 而 于 由 不管 无论 关于 对于
 这些词用法复杂，有些还表示多种语法意义，其中有些用法在初级阶段并未出现，学生当然无法掌握。因此，对这类词语中级阶段还应继续讲练。

二、近义词、多义词、多音词

近义词、多义词、多音词是第二语言学习的难点，汉语的近义词、多义词、多音词尤为丰富，因此应作为重点讲练。

近义词是中级阶段最突出的问题。中级阶段学生会接触到大量近义词，如：

财产—财富 倒闭—破产 看望—拜访 给予—给
 具有—有 偶然—偶尔 顿时—立刻 缘故—原因 创办—创立
 答复—回答

混淆近义词是中级阶段最常见的错误，需要用比较法、举例法重点讲练。如：

赶忙—赶快 是一组近义词，“赶忙”是中级词，“赶快”是初级词。两者都表示抓紧时间、急而快的意思，都是副词，都做状语，常可互换。主要区别在于：“赶忙”只用于陈述句，不可用在祈使句中表示命令或请求；“赶快”既可用于陈述句，又可用于祈使句。如：

看到老人上车，小明赶忙站起来，给老人让座。(赶快√)

赶快走！不然就迟到了。(赶忙×)

玛丽！李老师让你赶快到办公室去。(赶忙×)

需要注意的是，在讲解近义词的异同时，不能只讲意义的区别，特别要注意讲解那些形式上的区别，如语法功能、组合搭配、使用范围、句型句式等方面的异同。另外，对近义词的差异不宜讲得太细太多，应当抓住主要的、区别性的差异来讲，并要针对区别性差异设计练习，让学生在练习中体会、分辨和掌握，培养语感。

中级阶段多义词不少，特别是许多词兼属不同词类，又表示不同的意义。例如，“遗憾”既是形容词，又是名词，分别表示“不满

意”、“悔恨”、“抱歉”、“可惜”、“悔恨的事”等多种意义。又如瞎、溜、弄、刺激、放松、客观、主观、眼光、规矩、勉强等。多义词也是教学的重点，应当用举例法和归纳法重点讲练。如：

他不去就算了，不要勉强他。(使别人做不愿意做的事)

这点钱勉强够用一个月。(不充足，凑合着还可以)

吃不完，就不要勉强吃了。(能力不够，还尽力做)

他笑得很勉强，因为他心里并不高兴。(不情愿、不乐意)

由这些例句可以将“勉强”的义项归纳为：

- (1) 动词，使别人做不愿意做的事，做谓语；
- (2) 形容词，不充足、凑合，做状语；
- (3) 形容词，能力不够，还尽力做，做状语；
- (4) 形容词，不情愿、不乐意，做谓语。

多音词，特别是多音多义词，数量不太多，但容易出现错误。

如：

处 (chǔ chù)、中 (zhōng zhòng)、落 (luò là)、调 (diào tiáo)、恶 (è ě wù)、担 (dān dàn)、当 (dāng dàng)

因此也应重点讲练。

三、用法特殊的词语、容易混淆的词语

用法特殊的词语是指那些在用法上与同类词不同或使用上限制比较多的词语。例如，动词“加以”，只能带双音节动词做宾语，不能带其他形式的宾语；“堵车”、“签字”、“失眠”、“涨价”等离合词均不可带宾语，中间都可以插入某些词；“绝”、“耐烦”等词一般用于否定句中；“沉思”、“沉默”等一些动词不能带宾语，只能带补语；“高速”等形容词不能做谓语，只做定语；“缘故”一般只在“由于……的缘故”、“是……的缘故”的格式中使用；等等。这些用法特殊的词语如果不重点讲练，学生很难掌握。

还有一些词语不是近义词，但因为形体相同或含有同一语素，容

易混淆。比如：

穿着（名词，chuānzhuó）—穿着（动词，chuānzhe）

这两个词读音和意义都不同，但因形体相同常被混淆。再如：

所谓—无所谓

这两个词常被误认为是反义词，实际上并不是。还有：

以便—以致—以至—以免

这两个词因为是同语素词，常被混淆。

四、成语、习语、固定词组

成语、习语、固定词组是词汇中的特殊成分，其中往往包含着特定含义，反映着民族文化和社会背景，不弄清楚就无法理解和运用。中级阶段有相当数量的成语、习语和固定词组，应当重点讲练。如：

讨价还价 实事求是 供不应求 引人注目 多劳多得
 一国两制 一言为定 炒鱿鱼 铁饭碗 大锅饭 碰钉子
 吃不消 开眼界 巴不得 凑热闹 想不开

第四节 中级词汇教学的原则和步骤

一、教学原则

我们认为，中级词汇教学应当遵循以下原则：

（一）浅显讲解

所谓浅显讲解，就是说教学中词汇的讲解要浅显易懂，用学生学过的词语解释生词和用法，不要用没学过的词语尤其是高级词和超纲词来解释生词。讲解不要复杂化。如：

雄伟 中级词，《现代汉语词典》解释为：①雄壮而伟大；②魁

梧、魁伟。《HSK 汉语水平考试词典》解释为：气势雄壮而高大。其中，“雄壮”、“气势”是高级词，“魁梧”、“魁伟”是超纲词，学生都没学过。用高级词、超纲词来解释中级词，不但解释不清，甚至会越解释越糊涂。应当用学过的词语来解释：形容人、高山、建筑物等高大、强大有力，或形容计划、目标等伟大。

(二) 精讲多练

所谓精讲多练就是要精讲、少讲，讲主要的和重要的，不要面面俱到，胡子眉毛一把抓，要多操练、多实践，不能讲得多练得少，更不能只讲不练。比如，有的近义词可能差异比较多，如果每个差异都讲，讲解就太复杂，学生也接受不了。所以，只要讲清主要的、区别性的差异就行了，并且根据近义词的差异，特别是区别性差异设计一些练习，边讲边练，讲练结合，这样效果会更好。

(三) 及时总结

所谓及时总结，就是说词汇教学要经常进行清理、总结和复习，不断加强，不断巩固。多义词的教学特别要注意及时总结，因为多义词的义项往往分散在不同的课文中，这就需要在适当的时候把不同课文中的句子汇集在一起，对其用法进行总结。否则，学生对多义词就可能掌握得不全面。

精读课和阅读课生词量较大，可以一课一次小结，几课一次总结，将生词分门别类地进行清理和总结。下面列举《中级汉语精读教程Ⅱ》中《中国人的几种交际方式》一课的词语小结，以供参考：

(1) 近义词：

独有—(特有) 照样—(照常) 注重—(重视) 拜访—(访问、看望) 询问—(问) 含义—(意义) 误解—(误会) 采用—(使用、用) 着想—(考虑) 领会—(明白) 障碍—(妨碍)

(2) 反义词：

直接—(间接) 内向—(外向) 共性—(个性)

(3) 多义词:

上头: ①上边; ②上级。

无所谓: ①不在乎、不放在心上; ②说不上、算不上。

就: ①副词, 表示前后事情紧接着; ②副词, 表示事情发生或结束得早; ③介词, 限定动作的对象或范围, 大致相当于“对于、针对”。

(4) 重点词语 (即成语、习语、固定词组、比较难理解、容易混淆的词语等):

不尽相同 岂有此理 直截了当 言外之义 由此可见 不足之处 留面子 拉下面子 无所谓 风气 借口 惯于 出以致

在总结时, 近义词和反义词只写出前面的一个, 括号内的不必写出, 让学生自己说出来。

(四) 反复练习

反复练习就是要反复进行操练。俗话说“熟能生巧”, 反复练习才能熟练掌握, 才能运用自如。应当充分地、反复地利用教材上的练习, 可以让学生用铅笔做教材上的练习, 过一段时间擦去再做, 如此反复几次, 对培养学生的语感很有好处。除了教材上的练习, 还应经常补充一些综合性练习, 让学生在反复练习中逐步熟练掌握, 达到运用自如的目的。

二、教学步骤

根据语言习得的过程, 词汇教学一般分为以下几个步骤。

(一) 读词语或听词语

主要是通过读或听让学生感知词语, 并进行模仿。可以采取多种方式: 教师带读, 学生领读、学生齐读; 听教师读, 听录音。特别是学生领读这一形式值得重视。学生领读就是让一个学生带领大家读生

词，先让发音好的学生领读，逐渐让每个人轮流领读。我们发现，有些学生语音不太准确，平时也不太注意；有些学生声音小、发音含糊。在带领大家读生词时，他们不得不注意自己的发音和声音，因此这些毛病都得到了一定程度的纠正。

(二) 讲解

主要是讲解词语的意义、用法及与其他词语的联系，使学生理解词义、掌握用法、弄清区别。特别要注意重点应放在讲用法、限制及区别、联系上，因为词义学生可以在词典上查到，而用法、限制、区别、联系在词典上只是很简单、很粗略的，甚至是查不到的。如果不讲清楚，会造成学生只明白词义却不会运用的结果。另外，讲解要注意浅显易懂，不要复杂化；要抓住主要问题讲，不要面面俱到。如：

分明，形容词。意思是“清楚”或“显然”，多做谓语、状语。与“明明”意思相近，都有“显然”的意思，都做状语，此时可以互换。但“明明”是副词，只可以做状语，不可做谓语，没有“清楚”之义。如：

我的爱恨是很分明的。(明明×)

他是个是非分明的人。(明明×)

他这么做，分明是把我放在眼里。(明明√)

明明是青蛙，偏要叫它田鸡。(分明√)

(三) 练习

主要是通过练习学会运用，特别是熟练掌握复用式词语。有人说，语言是“练”会的，不是“教”会的，这话很有道理。所以，练习是语言学习的关键。

练习的设计要科学合理，有针对性，针对词语的语法功能、组合特点、使用对象、句中位置、感情色彩等方面设计练习；练习的形式要多样：注音、听写、词语搭配、选择填空、选择义项、改错、根据指定词语改写句子、根据指定词语完成句子，等等；练习量要充足，足量的练习才能培养学生的语感，才能使學生逐步熟悉、深刻理解和

熟练运用词语。

练习有课堂上的，也有课外的；有每课的小范围练习，有几课的大范围练习；有口头的，也有书面的。总之，课内课外结合、口头书面互补、大小范围交替、多练、常练，才能有好的效果。

(四) 复习

主要是通过不断复习加深记忆，使所学的词语得到巩固。复习有多种方式，可以通过练习复习，可以通过总结复习。复习可以是口头的，可以是书面的；可以是短短几分钟的小复习，也可以是整堂课的大复习。总之，可以根据情况灵活地进行。

比如，可以在刚上课时或临下课前，利用几分钟时间，采用听义说词（教师说词义，学生根据词义说词语）或听词说义（教师说词语，学生说该词语的意义）的方法进行复习。这种方法既复习了生词，又练习了听、说，同时还可以调节课堂节奏和气氛。这种方法比较适合复习生词的读音和词义。

还可以采用书面练习的方式，通过各种形式的书面练习让学生复习生词，如注音、搭配、填空、改错、改写句子、完成句子等。这种方式比较适合复习生词的用法。

本章参考文献

- 吕必松. 对外汉语教学概论(讲义). 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996
- 盛炎. 语言教学原理. 重庆: 重庆出版社, 1989
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996
- 杨寄洲, 崔永华. 对外汉语课堂教学技巧. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 徐子亮. 汉语作为外语教学的认知理论研究. 北京: 华语教学出版社, 2000
- 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期

进修)。北京：北京语言文化大学出版社，2000

周小兵，张世涛。中级汉语阅读教程。北京：北京大学出版社，1999

赵新，李英。对外汉语教学中的同义词辨析。华文教学与研究，2000（2）

Hoa văn SaigonHSK

第七章 语法教学

第一节 语法的含义和类别

一、语法的含义

语法有 3 种不同的含义，它们之间有密切联系。

(一) 语言的结构法则

语法的基本含义是语言的结构法则。这个含义有狭义、广义之分。

狭义的语法，指最小音义结合体构成上一层单位的组织、结构规则，包含语素构成词、语素和词构成短语、词和短语构成句子的规则。其中可以分为词法、句法两类。词法包含词的变化规则（构形法）和构造规则（构词法），句法指组词造句的规则。

广义的语法，指一种语言所有的结构规则。具体来说，在狭义语法之下，还包含最小音义结合体的构成，即音素构成音节、音素和音节构成语素和词的规则；在狭义语法之上，还包含句子构成句段、句段构成篇章的规则。

也有一些学者认为，语法包括词法、句法、章法，即在狭义语法的基础上，还包括句子构成句段、句段构成篇章的规则。

从教学的角度来看，语法通常指一种语言中词形变化和组词造句的规则，包括词法（构造、变化、分类）和句法（结构、成分、类型）两部分。

1. 对语言结构法则的概括和解释

按这种含义理解，语法就是研究语言结构规律的科学，有时也称

为“语法学”。由于概括、解释的内容、角度、方法和程序有所不同，语法学还可以分类，并冠以不同的名称，如历史语法学、比较语法学、描写语法学等。

历史语法学主要研究语法的历史演变，主要采用描写的方法对语法进行历时、纵向的研究。比较语法学主要从语法的角度研究不同语言之间的亲属关系，对不同语言的语法进行共时、横向的描写和比较。由于比较语法学涉及了不同语言之间的关系和异同，对第二语言教学有一定的促进作用。描写语法学主要对某种语言的语法进行共时描述，全面展示其中的各种语法现象，以求描绘出其语法的全貌。

2. 有关语法规则和语法学的书籍

我们有时会说：“这本语法书好，那本不好。”但要注意，这种含义只是在前面两种主要含义之下产生的一种派生意义，使用范围远不及前两种那么广。

二、语法的类别

语法的类别很多。这里只讨论跟对外汉语教学语法关系密切的类别。

(一) 传统语法和结构主义语法

传统语法分为词法和句法两部分。词法主要研究词的构成和分类，包括构词法、词的形态变化、词的分类；句法主要研究句子的构成和分类，包括句子的6大成分（主语、谓语、宾语、定语、状语、补语）、中心词分析法等。传统语法开始主要以印欧语系为研究对象，词的形态变化和词类研究比较多，句法研究比较少，重书面语而轻口语，有不少值得改进的地方。

传统语法产生的动因就是教育。它比较简明，相对容易学习，一直在中小学教育中占主导地位。传统语法在第二语言教学中影响也很大，一般认为是语法翻译教学法的语言学基础。传统语法往往定出一些规矩，可以这么说，不能那么说。因此有人认为它是规定主义语

法。

结构主义语法主要从语言形式入手，对多种语言（尤其是非印欧语系语言）进行真实描写，力求勾勒出不同语言的不同系统。它使用直接成分分析法，由上到下可以从句子一层一层切分，一直分析到音素。它开始只描写现代语言，更重视口语形式。

由于结构主义语法注重语言结构的真实描述，又被认为是描写主义的语法。美国语言学家使用结构主义语法对逐步萎缩、将要灭亡的多种印地安语言进行描写，取得了很大成就。结构主义语法从20世纪中以来对第二语言教学也有一定影响，被认为是听说教学法的语言学基础。

（二）理论语法和教学语法

1. 理论语法和教学语法的区别

理论语法，指各种语言学流派的研究成果。如结构语法反映了结构主义学派理论，生成语法反映了生成主义学派理论。理论语法的目的是“建立语言结构的普遍理论或描述各语言的普遍理论框架”。教学语法，指为掌握本族语和外语的语法规则而编写的语法，有较强的规定性。如早期的传统语法。

许国璋（1988）谈过二者的区别：供语言学研究的语法，目标是明语法的理；分类要求有概括性和排他性；以最少而又足够的例子说明类别；对象是语言研究者，学术兴趣比较一致。教学用的语法，目的是致语法的用；分类不要求严格，以说明用途为主；例子力求详实，本身就是学习的材料；对象是语言学习者，学习条件不尽相同。

由于两种语法的研究对象（客体）有本质区别，因此，对它们的考察角度、研究方法、观测分析工具、探讨及表述范式，都应该有所不同。不同的研究主体在研究它们时，当然应将二者区分清楚；相同的研究主体在具体操作时，更应该将二者严格区分。郭熙（2001）认为，几十年来，理论语法和教学语法并没有各司其职。我们觉得，分工不清楚的状况在汉语母语教学语法研究时有，在汉语第二语言教学语法研究时也有。最大的问题是将理论语法体系生硬地搬进教学语

法，导致二者分工模糊，给语法教学，尤其是汉语作为第二语言的语法教学带来一些负面影响。因此，处理好二者关系尤其是注意区分，是非常重要的。理论语法要保证理论性、系统性；作为第二语言的教学语法则应适应教学需求，强调其实用性。

理论和教学当然有指导与促进的关系。语法教学遇到的难题，合理运用理论语法可以解决其中的一部分。陆俭明（1997）指出：“配价语法理论就很值得从事对外汉语教学的老师学习、了解，这种语法理论会帮助你进一步打开思路，帮助你解释一些其他语法理论难以解释或难以说清楚的语法现象。”并举了李小荣运用配价语法理论对“对于+名词1+的/名词2”格式进行合理解释的例子。

留学生在使用“对/对于……”做定语时，有时生成出正确句，有时生成出偏误：

- a. * 对于家乡的/情
- b. * 对于环境保护的/文章
- c. 对于这个问题的/意见
- d. * 对于经济的/理论

解释这些现象，既涉及语音问题，也涉及语义问题，尤其涉及名词的配价。“对于……”修饰的名词，不能由单音节名词充当，如 a 句的“情”；也不能由非抽象名词充当，如 b 句的“文章”。更重要的是，“对于……”修饰的名词必须是二价名词，即要求有另外两个名词性成分与之联系；“对于”后边的名词，必须是这两个名词性成分之一，而且必须是“针对的对象”。如 c 句，“意见”常常要求“持意见者”和“意见针对的对象”与之联系，而“这个问题”就是“意见针对的对象”。d 句的“经济”并非“理论”针对的对象，只是“理论”涉及的内容，因此不能成立。（李小荣，2000）可见，如果使用配价理论解释上述语法现象和语法规则，可以促进对留学生的语法教学。

汉语第二语言教学语法会更多接受西方理论语法的指导，原因有两个：其一，中国理论语法的产生大多受了西方理论语法的影响；其二，中国理论语法从语言习得尤其是第二语言习得的角度考虑、观察问题比较少，而 20 世纪下半叶的西方理论语法对语言习得、第二语

言学习研究较多，对汉语第二语言教学语法有直接的指导作用。

理论语法要对教学语法进行指导，解答语法教学提出的一些原则性问题，满足对外汉语教学的需求，势必会对理论语法本身有极大的促进。20世纪初以来，越来越多的人把英语作为外语来学习，提出不少理论语法和英语母语教学语法难于解决的问题，迫使理论语法研究者更多地关注作为外语的教学语法，迫使理论语法界和教学语法界有更多的合作，结果是使英语语法研究产生了飞跃性的发展。21世纪，世界上越来越多的人把汉语作为外语来学习，汉语即将成为世界范围内的第二大外语。这将使汉语的理论语法研究和教学语法研究有更多的结合，使汉语语法研究出现一个飞跃。

2. 母语教学语法和第二语言教学语法

教学语法通常可分为对本族本国人的教学语法和对外族外国人的教学语法两大类。

对本族本国人的教学是母语教学，其教学语法主要是传授语法知识系统。教学对象已有内化的汉语语法规则，能够自然用语法规则组词造句连篇，尽管其中许多人说不出这些规则。母语教学语法目的有限，如提高知识水平，通过考试，促进中文外语等专业的教学，搞好文字编辑，做好翻译工作，等等。

对外族外国人的语法，要将语法规则的解释跟词语、句式、篇章的理解、生成结合在一起，使学生在学语音词汇的同时，掌握用词造句的技能，使汉语交际成为可能和现实。由于教学对象根本没有内化的汉语语法规则，教学主要方式是训练，通过训练使他们掌握、应用规则，以使用汉语进行有效的交际。而语法知识的学习只是辅助性的。

陆俭明、郭锐（1998）曾谈过学习两类语法的差异：“对汉族学生来说，老师讲的语法规则听了就听了……不会按老师讲的语法规则去说话。外国或外族学生对汉语原先是一无所知，老师怎么教，他们就怎么学，就怎么说，而且本能地要按照老师讲的语法规则去类推。可是一类推就出错。”

赵金铭（1997）探讨过这两种语法的区别，指出：“对中国人的

语法是一般性的，粗线条的；对外国人的语法是细密的，管辖范围窄的。”

周小兵（2002）认为，汉语作为第二语言教学语法有 8 个特点：①实用性；②形式和意义并重；③考虑篇章和语用因素；④语法规则的细化和使用条件的充分；⑤注重描写基础上的解释；⑥语际对比既要考虑个性又要考虑共性；⑦注重习得研究；⑧使用统计方法和实验方法。并对这 8 个特点进行了论述。

（三）描写语法和解释语法

描写语法，指从某一角度用一定方法对语言结构进行描写的语法。被描写的内容是说本族语的人实际遵循的规则，描写的目的是建立某种理论。如结构语法，主要任务是细致描写某一种语言的结构规则。至于这些结构为什么产生，并不是它研究的任务。描写语法是所有语法的基础。

解释语法，指从多种角度对语法现象进行合理解释的语法，主要解释语法现象和规则产生的原因。解释语法主张综合采用语言学的方法，并兼用社会学、人类学、心理学、逻辑学等多学科方法，来探讨语法现象和规则的来源。

用简单的话来概括，描写语法回答语法规则“是什么”，解释语法回答语法规则“为什么”。以前国内的语法，主要是描写型的研究，主要描写语法现象和规则。20 世纪 90 年代以来，解释语法越来越受到重视，并取得了一些成果。

对外国人的语法教学，当然要让学生了解汉语语法“是什么”，掌握相应的语法规则。但由于大多数学生都不是少年儿童，早已经掌握了本国语法规则，有成熟的思维，常常在学习中思索“为什么”，有时还会提出“为什么”。

教师在教学中当然可以用“约定俗成”来回答“为什么”，但这毕竟不能帮助学生掌握汉语语法。如果教师能知道语法规则产生的原因，能恰到好处地说明“为什么”，肯定能促进学生对汉语语法的学习和应用。即使学生没有问“为什么”，教师心里明白“为什么”，也

可以在教学中潜移默化地将“为什么”融在教学中，有利于促进教学，促进学生掌握汉语语法规则。

举一个例子说明描写语法和解释语法在教学中的作用。

甲：小王呢？

乙：在图书馆看书。

描写语法的研究告诉我们，“在”字结构当状语时，句子往往表示谓语所指行为正在进行。如上例，“看书”正在进行中。如果要解答“为什么”，就需要解释语法了。根据解释语法的研究，这个句子是“他在图书馆”和“他在看书”两个句子加合而成的。深层结构中有两个“在”，因语音形式相同，在向表层结构的转换中，合并成一个。转换生成过程如下：

在图书馆 + 在看书 → 在图书馆在看书（在在图书馆看书） →
在图书馆看书

因此，表层的“在图书馆看书”，其中的“在”一身兼二职，除了表示处所外，还具有副词“在”的功能，表示进行体的语法意义；或者说，表处所和表进行的功能迭加在一个“在”身上。这种解释，可以使更快地掌握“在”字结构当状语的作用。

第二节 汉语语法的特点

对于汉语的语法特点，有许多不完全相同的说法。例如，汉语是单音节语言，汉语很少像印欧语系的形态，汉语的词序和虚词非常重要，汉语的词类跟句子成分不存在简单的一一对应关系，汉语句子的构造原则跟词的构造原则基本一致，等等。

我们主要探讨对外汉语教学语法，所以主要从语法教学的角度来讨论这个问题。

一、词序和语序重要

汉语的词序和语序很重要。这表现在两个方面。

(一) 某些语义成分的位置比较灵活

先看例句：

- 1) a. 他买了那本书。 b. 他那本书买了。
c. 那本书他买了。

述句子的语序，很多语言不全有。例如，a类，韩语和日语没有；b类，越南语、印尼语没有，韩语有，但要用宾格标志。

汉语这种现象只是表面现象。从根源上看，跟汉语句子结构的特点有关。不少学者认为，汉语句子结构特点是话题突现，即句子结构是“话题—说明”，而非“主语—谓语”。只要是话题（陈述对象），无论是施事、受事、非施事非受事（时间词、处所词、介词结构等）都可以成为话题放在句首。如：

- 2) a. 今天星期四。 b. 桌子上放着一本书。
c. 在这个地方可以休息。

话题跟说明之间没有严密的语法关系，关联也比较松，不象印欧语系中主语、谓语的关系那么密切。

(二) 语序变化隐含逻辑关系的变化

前边说语序比较灵活，并不等于说语序可以随意变化。恰恰相反，在许多场合下，语序不同，往往显示了语义语用的不同。这正是汉语语序重要的第二个表现。请看下面的句子：

- 3) a. 张三到图书馆拿书。 b. 张三拿书到图书馆。
4) a. 猴子在马背上跳。 b. 猴子跳在马背上。

3) a的“到图书馆”比“拿书”早发生，3) b的“拿书”比“到图书馆”早发生。这种现象跟汉语语法的时间逻辑依据相关。“两个句法单位的相对次序决定于它们所表示的概念领域里的状态的时间

顺序。”(戴浩一, 1988)即某一事物、状态、动作先发生, 相应的语言单位在句子里也先出现。

语法的时间逻辑有时还会影响句子的可接受性。如:

- 5) a. 他把黑板上的字擦了。 b. *他把黑板上的字写了。
 c. 他写字写在黑板上。 d. *他擦字擦在黑板上。

a句的“字”在“擦”之前存在, 句子成立; b句的“字”在“写”之前不存在, 句子不成立。

此外, 语序不同, 还影响着名词短语的泛指和特指:

- 6) a. 我买了一本书。 b. 那本书我买了。
 7) a. 客人来了。 b. 来客人了。

动词前面的名词倾向于是特指, 动词后面的名词倾向于是泛指。如7) a的“客人”, 说话人、听话人都知道是指某个或某些特指的人; 7) b的“客人”, 听话人并不知道是什么人。名词短语的特指、泛指通过语序来区分, 许多语言没有这一特点。如:

- 越南语: a. 客人来了。 b. 有客人来(了)。[用“有”表示泛指]
 泰语: a. 客人来了。 b. 有客人来。[同上]
 印尼语: a. 客人来了。 b. 来客人。[动词不一样, 助词的有无]
 韩语: a. 客人来了。 b. 客人来了。[完全一样, 凭语境区分]

二、修饰成分的位置比较固定

汉语的修饰成分一般都在被修饰成分前边, 无论是定语还是状语。如:

- 漂亮衣服 / 三件衣服 / 刚买的衣服 / 那本书
 三件漂亮的衣服 / 三件刚买的漂亮衣服
 常常学习 / 努力学习 / 跟同学一起学习 /
 上个月常常跟同学一起努力学习

相比之下, 许多语言跟汉语不同。对比“三件漂亮衣服”和“那本书”的说法:

- 印尼语: 三衣服的漂亮 / 书那 [无量词]

韩 语：漂亮衣服三件（三件的漂亮衣服）/那书 [无量词]

越南语：三件衣服漂亮 / 本书那

泰 语：衣服漂亮三件 / 书本那

不考虑量词的有无，印尼语和越南语的数（量）词在被修饰语之前，形容词在被修饰语之后；韩语和泰语正好相反。印尼语、越南语、泰语的指示词都在被修饰语之后，泰语的量词也在被修饰语之后。印欧语的例子人们常说，这里就不举了。

三、有一些特殊词类和特殊的词

相对另一种语言来说，每种语言都有自己的特殊词类和特殊词。学英语的中国人觉得冠词、不规则动词和众多的介词比较特殊，学汉语的外国人则要花大力气学习语气词、量词、方位词等。

（一）个体量词

汉语有几百个量词，跟数万个名词搭配。《现代汉语常用量词词典》（殷焕先、何平，1991）列了780个量词。对大多数的量词，学生要一个一个地学习、掌握，难度很大。

值得我们注意的是，在所有量词中，有一部分是度量衡单位词，如：

尺 丈 厘米 米 公里 克 公斤 吨 两 斤 升
立升 秒 分钟 小时

还有一部分是名词借用为量词，如：

杯（一杯酒） 桌（两桌菜） 屋子（一屋子人）

这两类词在绝大多数语言中都有，并不是汉语特有的。而汉语（包括汉藏语系中的一些语言）所特有的量词，主要是个体量词。如：

本 台 辆 张 粒 棵 颗 株 根 支 把 幅 盖

这些量词跟个体名词的结合关系相对比较稳定，是印欧语系的语言里所没有的。因此，对母语没有这些量词的学生来说，它们就成了汉语学习的难点。

当然，根据量词的词义类别和形式，根据跟所搭配的名词的语义特点，对个体量词进行某些概括，也不是不可能。如“把”多用于有扶手或柄的长形物体，如刀子、尺子、钥匙、雨伞、牙刷等。但是第一，这样的教学必须在学生学习了一些量词和许多名词之后；第二，符合这些搭配说明解释的，只是量词中的一小部分。为什么同样是有扶手或柄的长形物体，如“勺子”不用“把”而用“个”，“冰棍”不用“把”而用“根”呢？而不一定是有扶手或柄的长形物体，像“椅子”，为什么又用“把”呢？

量词的使用，虽然在印欧语系中很少，但在某些语言也有，如越南语，泰语等。针对这些学生的量词教学，相对要容易一些。但要注意，在诸如越南语、泰语等语言中的量词，跟汉语的量词也不是一一对应的。

(二) 语气词

汉语语气词很重要，也很难学。原因很多，如语气词“呢”的使用：问话人可能只问一半，疑问点常常要根据语境因素来确定，等等。如：

- 8) a. 我买了，你呢？
 b. 小王呢？
 c. 你什么时候买呢？
 d. 我正找着呢。
 e. 我那媳妇儿，厉害着呢。

虽然5个句子都有“呢”，但它们的作用不同。生成、理解这些句子，要靠句中其他语言单位和整个语境。a句要依靠语言情境，即前一句话来理解。b句要依靠交际情境来理解。c句的“呢”其实不承担疑问功能，只是使句子的疑问不那么突兀，起缓冲疑问语气的作用。d句的“呢”跟“正”、“着”一起表示动作的进行。e句的“呢”跟“着”一起表示程度高，并根据语境的不同带有不同的语气。

比较特殊的语气词还有不少，如句末的“了”、“来着”、“啊”、“吧”、“吗”等。

(三) 方位词

跟英语对比可以发现，相同的方位概念，英语用介词短语表示；汉语除了用介词，还要用方位词。如：

在桌子上 on the table
 在桌子下 under the table
 在政治上 in politics
 在……基础上 on the basis (of)...

可以看出两点区别：

(1) 介词短语英语只是“介词 (+ 冠词) + 名词”；汉语却是“介词 + 名词 + 方位词”，不用方位词，有些句子就不能成立。如：

* 他住在楼。 / 他住在楼上。
 * 他躺在沙发。 / 他躺在沙发上。

(2) 有些句子，英语使用不同的介词，显示不同的语义、功能区别。汉语里有时介词一样，靠不同的方位词体现这些区别，如 on the table—在桌子上，under the table—在桌子下。有时则无法区别，如 on the table—在桌子上，in politics—在政治上；只是因名词的不同，前者表示处所，后者表示方面。

因此，有学者（刘丹青，2002）认为汉语的方位词其实是后置词。它们有时跟前置词（介词）一起构成一个框架（在……上/下），有时单独跟前边的名词性词语构成短语（家里、地上）。

(四) 介词

现代汉语的介词有 60 多个，比英语中的介词少得多。但相对于外语，这些介词却有不少特点。

有两种情况。一种是特殊介词，数量不多，最典型的是“把”，还有“被”、“在”等。介词“把”，在许多语言中没有相应的词。它主要是引出动作的受事，但还有其他功能，如引出施事（把个凤丫头给病了）、使役对象（把她哭成了泪人儿）等。还有，什么时候使用，什么时候不用，似乎也没有研究清楚。因此，外国学生学习“把”

时，觉得非常困难。

另一种情况是一些近义介词。如表示方向、对象类的介词，就有“朝、向、往、给”等，既有相同之处，又有不同之处。

四、狭义形态少

这一条主要是跟印欧语系对比得出的。这里只谈典型的几条。

第一，名词没有性、数、格。汉语部分指人或指动物的名词后可加“们”，但此时也不等同于印欧语的数。我们可以简单对比一下“们”和英语的 *s*。有些区别前人已经谈得很多，例如，汉语的“们”只能加在部分指人或指动物的名词后边，结合面比英语的 *s* 窄得多；汉语没有“3个教师们”的说法，即名词后加“们”和名词前的数量词不能同现，英语的数词和 *s* 可以同现 (*three teachers*)。

值得注意的是，即使是在某些部分指人、动物的名词后加“们”，跟英语的“*N + s*”功能也不同。请对比：

9) a. 学生们坐了下来。 b. *The students sat down.*

10) a. *我在校园看见同学们。

b. *We saw students on the campus.*

9) 的“学生们”和 *students* 都是定指，句子都可以成立。10) “同学们”和 *students* 是不定指，英语可以说，汉语不能说。由此可见，汉语的“们”跟英语表复数的 *s* 不同，不是典型的复数形式。

第二，汉语代词没有性和格、人称代词与物主代词的区别。

第三，汉语动词没有形态变化。比如说，虽然动词有“着”表示体态，但它与英语的 *-ing* 有很大的差异。以前的语法书常常讲，汉语有两个“着”，“着1”表示行为动作的进行，“着2”表示状态的持续。但在语言实际中，所谓“着1”非常少见。即使是表示行为动作进行，大多不是由“着”单独承担的，主要是由其他成分承担。请对比：

他睡着觉呢。/ 他睡觉呢。/ *他睡着觉。

相对来说，表示行为动作进行的功能，大多由动词前的“在、正在”

承担。

五、特殊的动词结构

(一) 动补结构

汉语的“动词+补语”结构，对许多外国人来说，很像一个完整的词。而且，补语有多种类型。先看汉语的例子：

小偷打破了窗子，撬开门，拿走了值钱的东西。

句子中的动补结构，不同语言有不同的对应形式。如：

英语：broke, forced the door open, got away with, ...

印尼语：打破（单词：动词语素+“破”语素）

泰语：打窗子破，撬门开……

韩语：窗子把打破……

英语或用一个动词，或用“动词+名词+动词”结构，或用“动词+副词”结构。印尼语用一个合成词。泰语都用“动词+名词+动词”结构。韩语用“名词+后置词+动词+动词”结构，后半部跟汉语的动补结构相对。

再看可能补语的区别：

汉语：打得/不破 [动1+得/不+动2 行为—能/不能产生—结果]

英语：breakable / not breakable

印尼语：打能破 / 打不能破

泰语：能打破 / 打不破

韩语：打破 / 打不破 [“不破”是单词：否定词缀+破]

英语用形容词。印尼语用“动词(+否定词)+助动词+动词”结构。泰语肯定式用“助动词+动词+动词”结构，否定式跟汉语接近。韩语是“动词+动词”，没有补语标志，否定义用词缀。

对比可知，汉语的动补结构跟许多语言中的对应成分形式不同。它既是汉语语法的特点，又是外国人学习的难点。

(二) 动宾离合词

动宾离合词指下面一些语言单位：

见面 鞠躬 洗澡 跑步 结婚 帮忙

它们看起来像一个词。但跟一般动词相比，有一些非词的特点：①表体态的词语往往放在中间，而不是放在最后；②中间还可以插入表数量、性质的词语。如：

见了面/见了两次面 鞠过躬/鞠过一次躬 洗了澡/洗热水

澡 跑着步呢/跑了半小时步 帮了忙/帮了我一个大忙

在某种条件下它们还可以错位，即后边的单位移位到前面。如：

这个面我不见 澡洗完了 你的忙我一定帮

因此，不少人认为它们介乎词和词组之间，既有词的特征，又有词组（短语）的特征，因此被称为离合词。还有其他一些叫法，如短语词等。

这些语言单位，如果把它们看作词，“了、着、过”等动态助词和一些数量结构、动作对象就应该放在后面。但这样一来，往往出现偏误。如：

*见面过 / *鞠躬着 / *鞠躬了两次 / *跑步了三千米 /

*帮忙同学 / *洗澡小孩

这些词跟不少语言中的对应单位有差别，体现了汉语的特点。

六、句子成分跟词类既对应又不对应

所谓对应，指多数情况下，主语、宾语还是由体词性成分承担，谓语还是由谓词性成分承担。这些基本上跟印欧语系的语言差不多。

所谓不对应，指在狭义形态不改变的情况下，谓词性成分可以当主语、宾语，体词性成分可以当谓语。如：

说起来容易，做起来就难了。

去有去的好处，不去有不去的好处。

艰苦让孩子们更早地成熟。

我们都主张考试，但我反对明天考试。

听说暑假跟老师一起去四川旅游，我觉得特别兴奋。

今天国庆。

小王江浙人，长脸，细眼睛。

还有，充当状语的除了副词，还有形容词，如：

院领导认真讨论了这个问题。

当事人非常详细地讲述了事情经过。

在许多语言中，谓词性成分也可以当主语、宾语，但必须有形态变化或其他形式标志。

第三节 语法教学的原则

一、语法教学的目的

教学目的往往会影响教学内容和教学方法。我们在语音教学时谈到，语音教学的目的至少有3个。语法教学也类似。

(一) 用汉语交际

将语法规则的解释跟句式以及篇章的理解、生成结合在一起，使学生在学习语音词汇的同时，掌握用词造句以及连句成篇的技能，使汉语交际成为可能和现实。如对汉语进修生的教学，汉语言本科一、二年级学生的教学，目的就是用汉语进行交际。

(二) 教汉语

这个目的比上一条要大得多。除了用汉语交际之外，还要求学生系统掌握汉语语法知识，如记住汉语语法的基本特点、基本规则、基本句式等。此外还要知道对某一母语背景的学生或对多数外国学生来说，学习汉语语法的难点是什么，以及教学这些难点的方法和技巧。

此种目的的语法教学，适用于汉语言本科专业三、四年级的学生，还有对外汉语教学专业的本科生，对外汉语教学方向的硕士生、博士生。

（三）研究汉语

此类教学的目的是让学习者能从事汉语语法研究。要求在前两条的基础上，进行发现研究课题、搜集研究材料（尤其是各种语料）、使用多种研究方法和手段、科学分析问题解决问题等方面的教学和训练。如对汉语言文字学专业以及语言学及应用语言学专业对外汉语教学方向的硕士生、博士生的教学。

从对外汉语教学来说，语法教学的主要目的是前两点。对绝大多数学生来说，主要是第一点。即：不是为了掌握语法理论和语法知识，而是为了掌握将词组合成句子、语篇并进行有效交际的技能。

二、语法教学的内容和语法项目的选择

（一）教学内容

语法教学的内容可以分成以下几个大类。

- （1）词的构成（语素和语素构成词）规则；
- （2）词类划分；
- （3）词和词构成词组的规则；
- （4）词和词、词和词组、词组和词组构成句子的规则。

也有人认为，语法教学还应该包括“句子构成语篇”（盛言，1990；吕必松，1996）。但对汉语句子如何构成句段，句段如何构成语篇，现有的研究成果还非常少。可以有部分内容的教学，但很难有系统的教学。

（二）语法项目的选择

语法项目的选择进一步涉及到“教什么”的问题。可以分为两

类：

1. 体现语法体系总体特征的项目

在教一种语言的语法时，当然要注意体现这种语言语法体系总体特征的语法点。如第二节谈到的汉语的语序、修饰语的位置、一些比较特殊的词、动词结构等。

此外，词的构成方式、词类的划分和划分标准、句式成分和句子类别等，都能体现汉语的总体特征。如汉语句子，按功能分有5种句式：陈述句，疑问句，祈使句，感叹句，呼应句。按谓语类别分有4种句式：体词谓语句，动词谓语句，形容词谓语句，主谓谓语句。汉语的疑问句；按结构分有4种句式：是非问句，特指问句，选择问句，正反问句。

此外，一些特殊的表达方式，也是必须选择的语法点。

2. 学习难点

学习难点应作为必选的语法项目，问题是如何确定难点。一般说来，应该通过语言对比，通过教学实践，找出学习难点。学习项目往往可以分成难度等级。如：

(1) 低难度：母语和目的语相同或基本相同的语法项目。如名词类，再如表示等同的“是”字句。对低难度的语法项目，可以不讲或少讲。

(2) 中难度：语法项目部分对应，部分不对应。如汉语的被动句和英语的被动句。英语被动句都有标志，汉语有一些被动句用“被、给、叫、让”等标志，有一些被动句没有标志，成为意义被动句，如“饭做好了”。此外，即使是有标志的被动句，也可能是部分对应，部分不对应。如汉语“被”字句和英语 be Ved by NP 的句式。

(3) 高难度：可以分成几小类。

第一小类，母语没有、目的语有的语法项目，如汉语的个体量词、“把”字句，许多语言没有，学习难度很高。

第二小类，母语的一个项目对应于目的语两个或两个以上的项目。如英语的 little，对应于汉语的“一点”、“有点”。再看“多”的对比：

英语: more than 5 years old / more than 50 years old

越南语: Hon nam tuoi / hon nam muoi tuoi

(多)(五)(岁) (多)(五)(十)(岁)

汉语: 5岁多/50多岁

很明显, 汉语“多”在单位词后边; 跟“多”对应的词语, 英语和越南语都在数词前边。其形式有显著区别。如果既有形式差异, 又有语义区别的, 难度更大。请对比:

英语: more than 10 years old 10岁多

越南语: hon muoi tuoi 10多岁

(多)(十)(岁)

其中, 英语、越南语用一个形式表达两种语义; 汉语两种形式分别表达两种语义:

a. 十岁到十一岁之间

b. 十一岁到十四五岁之间

这两个意思在英语、越南语中只用一个句式表达。母语一种形式对应于目的语两种形式, 难度高。

第三小类, 表层相同深层不同的语法项目。如:

来客人了。 客人来了。

前一句的“客人”是不定指的, 即说话人原来不知道、听话人更不知道的客人; 后一句的“客人”是定指的, 即说话人和听话人都知道的确定的客人。

中等难度和高等难度的语法点, 应该作为教学中的语法项目。

三、语法点的排列次序

语法点的排列次序, 涉及到先教什么、后教什么的问题。可以分几点来讨论。

(一) 由易到难

由易到难是一般教学的次序。问题在于, 在对外汉语教学中, 哪

些语法点比较容易，哪些语法点比较难，衡量的标准是什么。

我们认为，测定语法点的难度，不仅要从语言学的角度考虑其语义、结构的难度，还要从交际的角度考察其使用难度，从心理学的角度考察其学习难度。如下面两个语言单位：

A. 把书打开 B. 把书放在桌子上

从结构上看，A 片段比较短，包含 4 个词，补语只由一个动词构成；B 片段比较长，包含 6 个词，补语由 3 个词构成的介词结构充当。从语言结构上看，B 显然比 A 难学。因此，有的等级大纲就将 A 列为甲级项目，认为应该先教；B 列为乙级项目，认为应该后教。

施家炜（1998）根据北京语言大学汉语中介语语料库的资料统计发现，即使先教 A，后教 B，学生也是先掌握 B，后掌握 A。原因在于从学习和使用的角度看，B 比 A 要容易学。这可以从几方面讨论：① B 是强制性“把”字句，它的意思不用“把”字句很难用其他句式表达（“他放书在桌子上”不能成立）。A 是非强制性“把”字句，意思很容易用以前学过的非“把”字句表达（“他打开书”）。因此，A 句式可以回避而不出现偏误，B 句式很难回避。② 由于第①点的存在，留学生听到的 A 句式就比较少，B 句式比较多。由于输入少，A 句式掌握起来就难一些。这跟使用频率有关。③ 教学过程中，A 句的意思是一个物件本身的变化，动作性没有那么强，那么大；B 句的意思是一个物件的位置变化，动作比较大，动作性强。从引起学生注意力这个角度看，B 句式表达的意思比较容易演示和操练，容易教，容易学。

（二）从交际出发

从交际出发是功能教学法的原则。具体来说，就是跟最基本交际密切相关的语法点先教，关系不那么密切的后教。

比如说，理论语法认为：“了”可以分为“了 1”和“了 2”。“了 1”放在动词后边，表示动作行为的完成，如“他买了一本书”；“了 2”放在句子末尾，表示事件、情况的发生或将要发生，如“他去北京了”，“吃饭了”。以前的对外汉语教材通常按照理论语法的顺序，

先教“了1”，再教“了2”。但学生的习得顺序正好相反。

邓守信 (Shou-hsin Teng, 1999) 根据台湾师范大学第二语言中介语数据库进行的统计发现，母语为英语的汉语学习者往往较早习得“了2”，再经过几周的时间后才习得“了1”；尽管教师是先教“了1”，后教“了2”。他认为，根据习得情况，应该尽可能早地教“了2”，“了1”则要在学生掌握了相当数量的基本动词和类似“昨天、上个星期、今天早上”等时间词后才教。

这里就涉及了交际性问题。留学生在学习了很简单的句子后，就可以在句末加“了2”，使句子表达更为丰富。如：

- | | |
|------------|-------------|
| a1. 我是留学生。 | a2. 我是留学生了。 |
| b1. 我们是朋友。 | b2. 我们是朋友了。 |
| c1. 现在十点。 | c2. 现在十点了。 |
| d1. 今天星期五。 | d2. 今天星期五了。 |
| e1. 他说汉语。 | e2. 他说汉语了。 |
| f1. 他用词典。 | f2. 他用词典了。 |

上述句子中，右边的都是留学生较早学习并掌握的句子。只要加上“了2”就可以变成左边的句子，意思有所变化。但右边的句子中，a句、b句的“是”后一般不能用“了1”。c句、d句是体词谓语句，也不能用“了1”。e句、f句的动词后边可以用“了1”；但光是加一个“了1”句子的可接受性有问题（*他说了汉语；*他用了词典），必须在句内加上一些成分，或加上另一个分句。如：

- e3. 他说了汉语，但我听不清楚。 f3. 他用了我的词典。

显然，这两句对更学汉语的留学生来说，难度太大。

从这个角度看，“了2”对刚学汉语的留学生来说，交际性要比“了1”强。留学生如果掌握了“了2”，可以在原有基础上进行更多的交际。而“了1”的使用则要受到较多的限制。

（三）参照使用频率

语法点的使用频率跟它的交际迫切性相关。一般来说，交际迫切性强的，使用频率就可能高。因此，语法点教学的先后次序，也可以

考虑其使用频率。

如“着”的教学。描写语法的研究，通常将“着”分为“着1”和“着2”。前者表示动作行为的进行，后者表示状态的持续。较早的对外汉语教材多是先教“着1”，后教“着2”。但从实际运用来看，“着1”的使用频率很低，“着2”的使用频率很高。“着1”常常跟其他成分如“正（在）、在、呢”一起表示进行，“着2”常常独自担任表示持续的功能。此外，表示进行的功能往往可以由“正/正在”独自承担。

因此，在对留学生的教学中，应该先教表示持续的“着2”，后教表示进行的“着1”。

此外，使用频率有时也跟难度相关。使用频率高的，学生经常接触，输入多，输出也相应地多，比较容易学习和掌握；使用频率低的，学生很少接触，学习起来可能困难一些。

（四）相关语法点组成系列

如表示比较的句式有等比句式、差比句式。为了讨论方便，我们将先出现的称为被比较项，写作A，后出现的称为比较项，写作B。如“我比他高”写作“A比B+形容词”。

等比句式可以分成好几类，如：

他跟小王一样。

他跟小王一样高。

他有小王那么高。

差比句式起码可以分成两类：一般差比句，度量差比句。一般差比句如：

他比小王高。

他没有小王高。

度量差比句可以分成清晰度量差比句和模糊度量差比句。前者如：

他比小王高两公分。

后者如：

他比小王高一点。

他比小王高得多。

此外，一般差比句还有两种特殊句式，一种是预设差比句：

媳妇儿比女儿更亲。

今年夏天，北京比广州还热。

这类句子中的用了“更”“还”等副词，表示一种预设义：比较项 B 已经具有形容词表示的性质、状态。如第二句，预设是“广州夏天热”。

另一种是话语否定式，如：

他不比小王高。

这类句式在形式上看，好像是“他比小王高”的否定式。但在意义上跟“他比小王高”构成反义关系的，是“他没有小王高”。“他不比小王高”一般用于话语否定，往往是否定对方的话、别人的话或一种看法。如：

甲：他比小王高。

乙：他并不比小王高。他长得瘦，而小王太胖，看起来好像他高一点。

否定一种看法的如：

女性并不比男性差。

句子否定的是一种观念：女性比男性差。尽管这种观念在近上下文里可能并没有以话语形式出现，但它存在于许多人的脑子里。

以上举了几种比较句。其实实际语言中的比较句更多。如心理动词、述补词组充当谓语的“比”字句：“他比我更喜欢运动”，“他比我跑得快”。这么多句式当然要在好几课里教。但最好在教的时候形成一个有序系列。比如说：

等比句 → 一般差比句 → 清晰度量差比句 → 模糊度量差比句 → 预设差比句 → 差比句话语否定式

其中模糊度量差比句跟一般差比句和清晰度量差比句拉开一定的时间距离，以减少“*他比我很高”出现的可能。预设差比句放在后一点，也可以降低学生将“他比我更高”泛化为“*他比我很高”的可能性。

有关“比”字句的等级切分，吕文华教授（1994）有很好的论述，可以参照。

（五）复杂的语法点分阶段教学

如“了”可以分为动词后边的“了1”和句末的“了2”。这两个“了”都是一个语音形式，语法意义有相似之处，写法也相同。但放在一起教难度太大，学生不容易掌握。比较好的办法是先教“了2”，经过两三周时间，让学生完全掌握了“了2”，再教“了1”。这样，不会人为地增加学习难度。

再如，包含“着”的句型在初级阶段可能出现以下几种：

- 1 主语 + 动词 - 着（大家说着，笑着，…… [动态] // 教室的门开着 [静态]）
- 2 主语 + 动词 - 着 + 宾语（他拿着很多花）
- 3 处所主语 + 动词 - 着 + 宾语（存现句：墙上贴着红双喜字）
- 4 主语 + 处所状语 + 动词 - 着（出租汽车在楼前停着）
- 5 主语 + 动词1 - 着 + 动词2（+ 宾语）（连动句：她坐着发言呢/听着音乐聊天）

这5个句型在难度上有一定区别。前4句都只有一个动词。其中存现句体现出汉语特点，有一点难度。句型4动词前有状语，跟句型3有变换关系（出租汽车在楼前停着→楼前停着出租汽车）。句型5包含两个动词，比前几个句型难一点。这5个句型在教学中是应该在一课中教完，还是分开几课教？

我们考察了3本教材，发现不同的教材处理不同。

《初级汉语课本》（北京语言学院来华留学生三系，1987）包含句型3、句型4、句型5。前两个句型在第二册43课教，后一个句型在45课教。

《现代汉语教程·读写课本》（李德津、李更生主编，1989）包含句型1、句型2、句型3、句型5。前两个句型在第二册51课教，句型3在52课教，句型5在54课教。

《汉语教程》(杨奇洲主编, 2000) 列出句型 1、句型 3、句型 5, 都在第二册下的 47 课教。

我们觉得, 前两本教材的处理相对好一些, 将几个句型分开教, 先教简单的, 再教复杂的。后一本教材处理过于集中, 学习难度偏高(周小兵, 2003)。

第四节 语法教学的方法

一、情景化教学

情景, 原指话语出现和使用的特定场合。情景化教学, 指利用和创造特定句子或更大语言单位出现的情景, 使学生沉浸在丰富的、自然或半自然的语言习得环境中, 接触、输入、习得相关的语言材料, 并生成、输出相应的话语。情景化教学可以用在词汇教学中, 也可以用在语法教学中。下面分几点讨论。

利用人的情景。如在教“比”字句时, 可以直接用班里学生作为语法解释和语法练习的材料。学生根据班上同学的真实情况来理解、生成“比”字句, 效果会很好。

利用事物。如学习方位表达时, 可以利用教室的实物让学生理解并造句: “窗户在左边, 门在右边。黑板在老师后边。空调在窗户旁边。”

利用动作。如教“把”字句时, 可以一边做动作, 一边解释: “把书放在桌子上”、“把纸撕成两半”、“把门打开”、“把窗户关上”。在做练习时, 可以老师发指令, 让学生做相应的动作; 然后老师做动作, 让学生用“把”字句描述。结果补语句也可以用类似的方法教学。

二、生成式教学

生成式教学的出发点是：复杂句式是由简单句式扩展或紧缩而成。教学中可以将经过压缩或扩展的句型回复原状，使学生容易学习和使用（周小兵，1996a）。

（一）扩展式生成

由简单句（包括单词句）逐步扩展为复杂句。最常见的如：

我学习汉语

我跟阪田慧一起学习汉语

我跟阪田慧一起在中山大学学习汉语

我跟阪田慧一起在中山大学用语音室学习汉语

……

这里主要训练状语的使用。具体训练时，可以两人一组，一人一句，越拉越长，看谁接不下去。

这种方法也可以用于复句教学。例如，老师说一个起始句，让同学一个接一个地说出表示同一种关系的后续分句：

A. 这本词典看起来不错……

B. 就是词语少了一些。

C. 可惜印刷不好。

D. 但是汉语的说明太简单。

E. 不过价钱有点贵。

……

也可以让学生一个接一个地说表示不同关系的后续分句：

A. 这本词典不错，……

B. 那本词典好像不太好。（并列）

C. 而且价钱也不贵。（递进）

D. 但我没有钱买。（转折）

F. 许多同学都买了。（前因后果）

G. 因为有双语解释。(前果后因)

.....

(二) 紧缩式生成

较长的语言单位，通过删除、替换等方式，逐步紧缩为较短的语言单位。需要指出的是，跟较短的语言单位相比，有些较长的语言单位容易理解。因此，紧缩式教学对留学生来说，也是由易到难。

举一个“连”字句教学的例子：

- a. 他的钱被抢了，皮鞋被抢了，连穿的衣服都被抢了。
- b. 他的钱、皮鞋被抢了，连穿的衣服都被抢了。
- c. 他连穿的衣服都被抢了。

虽然 c 句比 a、b 两句要短，使用频率在现代汉语中最高，但对留学生来说，它最难理解。光用“强调”说来解释，留学生不容易明白。如果先讲 a 句，再讲 b 句，最后讲 c 句，学生容易明白。因为通过跟前边两个或一个分句的对比，最后的分句自然有强调的意味。省略前面的成分，就成了 c 句。这种紧缩式生成的讲解不但学生容易懂，也符合语言的演变规律。从历时看，近代汉语先有 a、b 类句式，然后才出现无对比成分的 c 类句式。

再看“居然”的例子（方平禄，2002）：

- a. 那个问题已经解释了两遍，我以为他清楚了，可他居然还不明白。
- b. 那个问题已经解释了两遍，可他居然还不明白。
- c. 那个问题我以为他清楚了，可他居然还不明白。
- d. 那个问题他居然还不明白。

a 句是一个复句形式，在包含“居然”的分句前有两个分句。头一个表示初始的客观事实，第二个表示由头一句可能引起的结果；含“居然”句则表示跟第二句相反的事实。这就是“居然”出现的条件。可以说，b 句、c 句、d 句都是 a 句的省略形式。

在实际语言中，可能 d 句的频率比前面 3 句高。但一开始就讲 d 句，学生不容易了解和掌握“居然”的用法。如果先讲 a 句，再讲 b

句、c句，最后讲d句，通过对比，学生就比较容易掌握“居然”的用法了。

三、对比教学

(一) 汉外对比

1. 不同点对比

汉外对比当然要讲汉语跟学生母语的区别。请对比下面的句子：

他昨天坐火车去上海了。

He went to Shanghai by train yesterday.

时间状语汉语在动词前面，英语在句末；表示工具的成分汉语用动宾词组，也在动词前面，英语用介词短语，在动词后边。虽然状语位置不同，但两种语言形成镜像关系：

汉语：时间状语—工具成分—动词

英语：动词—工具成分—时间状语

将这些不同点讲述清楚，有利于学生克服负迁移，掌握汉语相关的语法规则，正确使用汉语。

2. 相同点对比

不同的语言之间其实还有许多共同点。如汉语和英语，下列句型是一样的：

他学日语，我学汉语。/他是学生。

给英语为母语的学生教这些句子，完全可以通过共同点的比较来进行。

各种语言都有自己的语法特点，但人类语言在语法方面有不少共同点。注意共性，可以通过对比更清楚地描写汉语语法，可以有效地指导教学，利用学生母语的正迁移，从已知导向未知。

如汉语“不再”和“再不”的区别，大致对应于英语的 no longer 和 no more。请看例句：

他不再住这儿了。/He is no longer living here.

我再不到那儿去了。/I will go there no more.

英语的 *no longer* 把现在的情况和过去对比，时态以现在时为多，有时也用过去时或将来时。*no more* 表示今后如何，通常用将来时态。这些特点跟汉语的“不再”和“再不”基本对应。将它们进行对比，有助于搞清楚“不再”和“再不”的区别（潘慕婕，2002）。

还有“连”字句的情况。“连”以前认为是介词，但在教学实践中，按介词教会有许多难以解释的地方，出现许多麻烦。如一般的介词，不可能像“连”那样引出那么多类语义成分：

- a. 连天气也变好了。（描述对象）
- b. 连他也不来了。（施事）
- c. 连大衣也没脱。（受事）
- d. 连最简单的问题也不发表意见。（与事）
- e. 连星期天也不休息。（时间）
- f. 连纸杯子也能煮水。（工具）

在英语里，找不到一个类似的介词，可以引出这么多语义成分。但将上述句子译成英语，却发现“连”无一例外地跟 *even* 对应：

- a. *Even the weather became better.*
- b. *Even he didn't come.*
- c. *..., without even taking his coat off.*
- d. *..., without even giving opinion to the simplest question.*
- e. *..., without even taking a rest on Sunday.*
- f. *You can even boil water in a paper cup .*

从语言共性的角度看，上述汉语句子里的“连”不但跟英语中的 *even* 对应，而且跟其他许多语言中表示递进（或程度递进）的连词和副词功能相似。如果讲清楚它跟学生母语中对应成分的共性，可以方便学生的学习和掌握。

3. 表层结构不同、深层语义结构相同的对比

汉语中一些语法项目，从表层看跟外语不同，但从深层语义结构上看却有相同之处。请对比下面的汉语、英语和越南语的表达：

我们学校数学系的年轻女教师

the young woman teacher of the math department in our university

giao vien nu tre cua khoa toan trong chung toi

(老师)(女)(年轻)(的)(系)(数学)(学校)(我)(们)

这3种语言的表层结构有明显区别：汉语的修饰语都在中心词前面，越南语的修饰语都在中心词后边，英语则有前有后。

但这只是表面现象。如果从深层语义结构上看，3种语言有着极其相似的东西。我们把修饰语分成性别、年龄、小部门、大部门4类，前两类表示中心词所指的性质，后两类表示中心词所指的归属。再考察它们的位置及其跟中心词的距离。不难看出，修饰语和中心词的位置，汉语和越南语形成一种镜像关系：

汉语：大部门 - 小部门 - 年龄 - 性别 + 中心词

越南语：中心词 + 性别 - 年龄 - 小部门 - 大部门

仔细分析3种语言中修饰语与中心词的语义关系，可以看出，尽管3种语言表层结构不同，但表示性别的修饰语离中心词最近，表示年龄的离中心词远一点，表示小部门的更远，表示大部门的最远。由此可以总结出—条语义规则：越能反映中心词所指最稳定特征的修饰语，离中心词越近。

由于不同语言中语义的相似性、共同性比句法形式的相似形、共同性要多得多，概括语义共性可以使学生更容易理解和掌握所学的语法项目，纲举目张，同时习得汉语的语法形式。

有人会说，汉语修饰语在前，教这一条规则就够了，根本不用讲那么多语义和共性。但从教学实践看，学生即使知道汉语修饰语在前，也会出现几个修饰语错位的偏误，如：

* 数学系我们学校的女年轻教师

如果我们讲清楚上述语义共性，学生的偏误就会大大减少。

(二) 汉语内部对比

1. 有和无的对比

如下列句子，c句有句尾“了”，前两句没有。通过对比，可以让学生理解“了”的意义和作用。

- a. 我常常去香港。
- b. 我明天（下星期）去香港。
- c. 我昨天（上星期）去香港了。

再如以下3句，a句没有“了”，b句有“了1”，c句既有“了1”，又有“了2”。通过意义和形式的对比解释，留学生容易掌握“了”的意义和用法。

- a. 我要在曼谷住三年。
- b. 我在曼谷住了三年。
- c. 我在曼谷住了三年了。

2. 同一位置不同近义词的对比

如动词前边的“连连”和“一连”，有时没有区别：

他连连喝了几杯水。

他一连喝了几杯水。

但是，“一连”可以修饰“V+时段词语”，“连连”不行。如：

* 孟姜女连连哭了三天三夜。

孟姜女一连哭了三天三夜。

上述区别说明“一连”可以表示某种行为或状况的持续，“连连”不行（赵新，2002）。

又如表示重复的“再”、“还”、“又”。

3. 同一个词不同位置的对比

如表示程度的“还”，在不同的位置有不同的意思：

他身体还好。/ 他比小王还高。

“还”在“比”字句中表示程度高；在非“比”字句中表示程度浅。

再如“才”的位置：

他一个小时才做完作业。/ 他才一个小时就做完作业了。

“才”在时量词（包括时点词）后，表示在特指时段内（时点前）完成动词所指行为时间太长；在时量词前，表示在特指时段内完成某一行为时间不长。

再如：

a. 我比他更高。

b. 我更比他高。

a句包含一个预设：“他比一般人要高”，并且蕴涵“我和他都高”。b句包含的预设则是“某人比他高”，蕴涵“我比某人高”和“我和某人都比他高”。蕴涵和预设属于语义和语用的范畴，它们在这两句中的区别主要是由于副词“更”的位置不同而造成的。

4. 同一个词在同一个位置上的对比

“一再”可以修饰非自主动词，“再三”不行。如：

一再获奖

* 再三获奖

一再遭到诬陷

* 再三遭到诬陷

第五节 语法点的教学技巧

一、语法点的展示

展示语法点就是通常说的“引入”语法点。用什么样的方法把将要学的语法点介绍给学生，让学生对它的形式、意义、功能有一个初步印象，这是语法点教学的第一步。引入要生动、自然、确切、到位。

（一）结合实际情景的对话

容易一点的可以结合眼前的实景和动作，如教动补结构时可以结合动作来展示。

难一点的可以结合学生的实际情况，如“还没……呢”的展示。

先板书“还没……呢”。然后对话：

教师：谁吃了早饭？

部分学生：我吃了早饭。

教师：谁没吃早饭？

另一部分学生：我没吃早饭。

教师：谁不吃早饭？

玛丽：我不吃早饭。

教师：谁要吃早饭？

山田：我要吃早饭。

教师：很好。注意！（指玛丽、山田）玛丽、山田没吃早饭。（指玛丽）玛丽不吃早饭。（指山田）山田要吃早饭。山田还没吃早饭呢。（板书“山田还没吃早饭呢”；跟我读）山田还没吃早饭呢。山田要吃早饭。

（二）图片和多种教具的使用

比如说，用时钟学习时间词，用放大的菜单讲价钱，用地图引出存在句、方位词等，用图片引出要教的语法点。

教具的准备和使用并不是一成不变的，有时可以利用教室里已有的各种实物作为教具。在教表示领属的“的”时，可以用自己的书和学生的书当教具。如：

这是我的书。/这是你的书。/这是他的书。/这是××的书。

还可以将实物跟对话结合起来：

教师：这是什么？

学生（齐）：这是书。

教师：对，这是书，这是我的书。（拿约翰的书）这是约翰的书。（拿自己的书，问学生1）这是谁的书？

学生1：这是老师的书。

教师：很好。（重复并板书，拿约翰的笔）这是谁的笔？

……

(三) 行为动作演示

如句末“了2”的教学。先板书“了”。

教师：我要去一个地方。

学生：老师去哪里？

教师：老师去办公室。（一起说：老师去办公室。）

学生：老师去办公室。

老师：（出去几秒后回来）老师去那里了？

聪明的学生：老师去办公室了。

老师：很好！老师去办公室了。（板书此句，跟我读）老师去办公室了。

介绍趋向补语时也可以边说边做动作：

我进来了。/我出去了。

然后老师做动作，让学生用话语描述动作。

二、语法点的讲解

(一) 讲解的内容

可以从形式、意义、功能几个方面进行。

形式讲解包括许多因素：①结构本身、结构的必要成分。如“把”、“被”句的补语。②语法成分的排列次序。如“我看了一个小时（的）书”，“我看书看了一个小时”，“我看书一个小时了”；“我看了一个星期的报纸”，“一个星期的报纸我都看了”，“我看报纸看了一个星期”；“我到中国两个月了”。③虚词的位置。如“他一个小时才作完作业”，“才一个小时他就做完作业了”。必要时可以指明新语法点和已学语法点的关系（同异）。

但要注意，不要所有结构都按这种方式一次性向学生介绍。如否定式的教学，要考虑实际语言使用、肯定否定的对称与否、难度等级等因素。现在不少教材讲一种格式就一定要讲否定式，不管这种否定

式在实际语言中的使用情况。如讲完“桌上放着两本书”接着就要讲“桌上没放着书”。但实际上这类否定句在实际语言中很少使用。学生练习时很容易出错，学了后根本无法使用。

语法意义的解释。常常借助已经学过的结构，同时说明新旧语法结构的语义联系。如讲解“着”时，可以跟已经学过的“正在、正在”、“呢”相连：在表示动作行为的进行上基本一样，还可以表示状态的持续。

语法点的功能，主要指它的使用环境和作用。如“几岁”、“多少岁”、“多大年纪”、“高寿”等表达法，意义差不多，但使用对象不同。“别（不）客气”、“不要脸”，对汉族人来说绝不会混淆，但留学生有时却会混用，到他宿舍或家里做客，本来应说“别客气”，却说成了“不要脸”。再如“张三不比李四聪明”，主要用于否定“张三比李四聪明”，意义上并不等于“张三没有李四聪明”。讲这种句式时一定要结合语境，说明它使用的场合和作用。

(二) 解释语法点的方法

1. 列出公式

公式有各种各样的。如：

三分之二 = $2/3$ 三分之二 $\neq 3/2$

两个半小时 = $2+0.5$ 小时 两个半小时 $\neq 2\times 0.5$ 小时

A 比 B + 形容词 = A + 形容词 \neq B + 形容词

我吃饱了 = 我吃，我饱了

字写错了 = 写字，字错了

学习汉语 3 个月了。 · - - - 学 习
3 个月

离开家 3 个月了。 ○ - - - 离 开
3 个月

2. 借助图片和其他教具

如趋向补语的使用，可以使用图片说明“走进教室”和“走出教室”的区别，“跑上楼来”和“跑上楼去”的区别。

其他教具可参照“语法点的展示”第(二)点。

3. 利用、创造情景

教“比”字句，可利用班上的真实情况：

教师：我们班有几个女生？

学生：我们班有9个女生。

教师：我们班有几个男生？

学生：我们班有6个男生。

教师：好，我们班的女生比男生多，男生比女生少。

讲结果补语时，老师用刚学过的“收拾”、“整理”创造情景：

教师：(对一个比较聪明的学生)请你收拾你的桌子。

(玛丽收拾桌子)

教师：很好，玛丽听了老师的话，玛丽懂了吗？

部分学生：玛丽懂了。

教师：(对一个听力不好的学生)请你整理你的桌子。

(山田没有整理)

教师：山田听了老师的话，山田懂了吗？

部分学生：山田没懂。

教师：很好。(板书“听懂了”、“没听懂”)玛丽听了，玛丽懂了，玛丽听懂了。一起读“玛丽听懂了”。山田听了，山田没懂，山田没听懂。一起念“山田没听懂”。

4. 表演

如“把”字句，可以一边做动作，一边讲解。教师把书放在桌上，把笔放进书包，把词典拿出书包，一边动作，一边讲解相应句式。

5. 内部对比

如“了1”的教学。先请学生对比第一行；然后逐行讲解，以便让学生了解句末“了2”和动词后“了1”的区别：

昨天我买书了。 昨天我买了一本书。

昨天我买了书，……

* 明天我买书了。 明天我买了书再去看电影。

三、语法点的练习

语法练习是语法教学的主要的环节，在教学实施中绝不能忽视，更不能省略。

(一) 机械练习

机械练习主要指不怎么需要理解的练习项目，如模仿、重复、替换、扩展等练习。目的是在简单情景中加深学生对语法点的理解，并通过反复的高频率练习达到流利说出包含所学语法点的句子。教师也可以利用这种练习纠正学生的语法、语音、词汇的偏误。

机械练习大致的形式有：

- 重复练习（领读、重复句子、重复对话）；
- 替换练习（单项替换、多项替换、分句替换）；
- 扩展练习（词语扩展、句子扩展、扩展问答）。

(二) 有意义的练习

需要比较明确理解语法点意义和练习内容之后的练习。目的是，在有意义的情景中加深对所学语法点的理解，为交际练习打下基础。

常见形式有：

- 变换练习（句型变换、合并句子）；
- 复述练习（完全复述、简缩复述、扩展复述、角色复述）；
- 翻译练习（句子翻译、词语替换翻译）。

(三) 交际练习

教师在课堂上利用或创造交际环境，使学生把所学语法点用于实际（或准实际）交际中，根据真实情况问答、谈话和讨论等练习活动。特点是真实。

交际练习是语法练习最重要的部分。只有通过这个练习，才能使 学生真正掌握该语法点的用法，学会在真实的交际环境中使用。要注

意，听说双方要有信息差。

交际练习包括两大类：交际练习和交际活动。下面介绍几种形式。

定向问答练习 一般要问教师、其他学生不知道的信息，可以操练使用疑问代词。如：

教师：上个星期我去上海了。

学生 1：你去上海做什么？

学生 2：你跟谁去上海的？

学生 3：你怎么去上海的？

……

描述 学了方位词和存现句（屋子里放着两张桌子）后，可以让学生描述自己的宿舍和家里的情况。再如 3 人一组，互相对他人的优点进行描述，以练习程度副词的使用：

玛丽汉语非常好。/山田个子很高。/李明的成绩更好了。

叙述 为了练习“一……就……”、“先……然后……”等句式，可以让学生对自己一天的活动或一个周末的活动进行叙述。

（四）语法点归纳

在一课的语法讲解、练习后，尤其是在整节课结束前，可以用几句话、几个句式将所教语法点归纳一下，让学生加深印象。

本章参考文献

- 北京大学中文系现代汉语教研室. 现代汉语. 北京: 商务印书馆, 1997
- 北京语言学院来华留学生三系编. 初级汉语课本 (第二册). 北京: 北京语言学院出版社, 华语教学出版社, 1987
- 国家对外汉语教学领导小组办公室编. 高等学校外国留学生汉语教学大纲 (长期进修). 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002
- 国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部编. 汉语水平等级标准与语法等级大纲. 北京: 高等教育出版社, 1996
- 崔永华, 杨寄洲主编. 对外汉语课堂教学技巧. 北京: 北京语言文化大学出版社

- 社, 1997
- 戴浩一. 时间顺序和汉语的语序. 黄河译. 国外语言学, 1988 (1)
- 方平祿. “居然”句式的功能与篇章分析. 见: 周小兵, 赵新. 对外汉语教学中的副词研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2002
- 李大忠. 外国人学汉语语法偏误分析. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1996
- 李德津, 李更生主编. 现代汉语教程·读写课本 (第二册). 北京语言学院出版社, 1989
- 李小荣. 从配价角度考察介词结构“对于……”作定语的情况. 见: 沈阳主编. 价理论与汉语语法研究. 北京: 语文出版社, 2000
- 李英哲等. 实用汉语参考语法. 熊文华译. 北京: 北京语言学院出版社, 1990
- 刘丹青. 汉语中的框式介词. 当代语言学, 2002 (4)
- 刘月华等. 实用现代汉语语法. 北京: 外语教学与研究出版社, 1983
- 陆俭明, 郭锐. 汉语语法研究所面临的挑战. 世界汉语教学, 1998 (4)
- 卢福波. 对外汉语教学实用语法. 北京: 北京语言学院出版社
- 吕必松. 对外汉语教学概论 (讲义). 北京: 国家对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996
- 吕叔湘. 通过对比研究语法. 语言教学与研究, 1977 (2)
- 吕叔湘主编. 现代汉语八百词. 北京: 商务印书馆, 1984
- 吕文华. 对外汉语教学语法体系研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 吕文华. 对外汉语教学语法探索. 北京: 语文出版社, 1994
- 倪焕先, 何平主编. 现代汉语常用量词词典. 济南: 山东大学出版社, 1991
- 潘慕婕. “不再”和“再不”. 见: 对外汉语教学中的副词研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2002
- 盛言. 语言教学原理. 重庆: 重庆出版社, 1990
- 施家炜. 外国留学生 22 类现代汉语句式的习得顺序研究. 世界汉语教学, 1999 (2)
- 王还主编. 对外汉语教学语法大纲. 北京: 北京语言学院出版社, 1995
- 杨寄洲主编. 汉语教程 (第 2 册下). 北京: 北京语言文化大学出版社, 2000
- 赵金铭. 汉语研究与对外汉语教学. 语文出版社, 1997
- 赵贤州, 陆有仪 主编. 对外汉语教学通论. 北京: 上海外语教育出版社, 1996
- 周健主编. 汉语课堂教学技巧与游戏. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1998
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996
- 周小兵. 句法·语义·篇章——汉语语法综合研究. 广州: 广东高等教育出版社,

1996

周小兵, 赵新等. 对外汉语教学中的副词研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2002

周小兵. 汉语第二语言教学语法的特点. 中山大学学报 (社会科学版), 2002 (6)

Shou-hsin Teng. The Acquisition of “了· Le” in 2 Chinese. 世界汉语教学, 1999 (1).

Hoa văn SaigonHSK

第八章 汉字教学

第一节 汉字教学的地位和重要性

汉字教学作为语言要素教学之一，是对外汉语教学中不可忽视的重要环节。吕必松先生（1998）曾经说它“是一个带有全局性的问题”，“充分认识汉字的特殊性以及汉字与汉语的关系的特殊性，是寻求新的教学路子的关键”。近年来汉字教学已经得到了越来越多的重视。现在从两方面讨论汉字教学的地位和重要性。

一、汉字的特点决定了汉字教学的重要性

第二语言教学的目的是使学生掌握运用该语言进行交际的能力，这种能力包括口头交际能力（听说）和书面交际能力（读写）。而文字和书面交际能力直接相关。作为汉语书写符号系统的汉字就是获得汉语书面交际能力必不可少的工具。因而，如果仅仅要学习汉语低层次的听说能力，或许可以回避汉字；但如果要获得系统全面的汉语交际能力，汉字显然是无法回避的。

汉字这种文字符号具有不同于世界上绝大多数文字的特殊性。这种特殊性可以从几方面讨论。

（一）表义性和表音性

汉字由最古老的象形表义文字发展而来，现在还具有表义功能。但它在发展过程中，很早就通过“假借”、“通假”、“形声”的途径走上了一条表音化的道路。其间不断地发生着简化、繁化、分化、合并，历经数千年，形成了现代汉字表音、表义的复杂现状。

汉字并没有完全音化而趋同于拼音文字，因为即使是表音的部分本身同时也是一个表义单位。同时，汉字又不是纯粹的表义体系。再加上数千年汉语语音体系和词义系统的变迁，其表音表义的功能都有所弱化。据有关统计，现行常用汉字的表音和表义因素的有效性都在50%左右。这种复杂的情况不可避免地带来了汉字教学的困难。

（二）书写系统的层次性

从汉字形体和书写的角度来说，汉字是由笔画组成的方块文字，其结构是在平面组合的。这与线性排列的拼音文字存在根本的差异。平面组合的汉字，从结构来说有上下（要、盘、费等）、上中下（意、累、参等）、左右（认、快、放等）、左中右（谢、做、哪等）、包围（国、园、回等）、半包围（还、通、延等）等多种形式，甚至一种结构的内部还包含其他的结构（最、能、圆等），比拼音文字单一的线性结构复杂得多。这就造成了外国学生在视觉和书写两方面的困难。

（三）文字处理的特殊大脑机制

认知心理学研究发现：拼音文字的认知一般只涉及大脑的左半球，而汉字认知要涉及大脑的两个半球和比较复杂的加工传递程序（周小兵，1996）。

人的大脑两半球对抽象信息和形象信息的处理有机能上的分工，二者通过胼胝体等神经束相互连接。研究表明，语言功能主要定位于人脑的左半球，不同的大脑区域与相应的语言功能相联系。由于汉字不是绝对的抽象语音符号，它既包含抽象的语义，又有形象的结构，所以汉字的加工表现出两脑均势的现象。汉字有形、音、义3个要素，这就造成信息的复杂性，因而要求大脑两半球间协同工作，这是一个十分复杂的过程。汉字处理的特殊大脑机制也是造成外国人学习汉字比较困难的原因之一。

上述外国人学习汉字的难点，决定了我们在对外汉语教学中必须充分重视汉字教学，探讨汉字教学的有效途径，以促进对外汉语教学的全面发展。

二、汉语与汉字的特殊关系决定了汉字教学的重要性

汉语是一种语义型的语言，它和印欧语语法型的语言有很大不同。汉语语素以单音节占主体，语素和“字”是基本重合的。“字”因此成为最基本的语义单位，汉语的字和词语在音、形、义诸方面都存在着密切的关系。因而一般情况下，学会一个汉字就为理解由这个汉字参与组成的复音词打下了基础。由熟悉的字构成的词语，往往可以“见字而知义”。徐通锵先生（1994）提出的“字”本位说，就认为与“印欧语的基本结构单位是‘词’”不同，“汉语的基本结构单位是‘字’”。这种以汉字为基本结构单位的语法体系虽然没有得到学术界的普遍认可，但它确实一定程度上说明了汉语的特点，以及汉语与汉字之间这种特殊的“语”、“文”关系。

汉字与汉语之间特殊的关系，决定了汉语作为第二语言的教学不同于印欧语的语言，汉字在对外汉语教学体系中应占有重要的一席。对汉字教学的重视，也必定能够促进对外汉语教学体系作为一个整体平衡、健康地发展。

第二节 对外汉字教学的特点

提起汉字教学，在我国已经是历史悠久了。中国的传统语文教学向来都把识字教育放在首位，儿童进入学堂的第一件事就是识字。千百年来，流传下来的识字课文不一而足，发展到现代的儿童汉字教学，已经形成一个完整的体系。但是传统汉字教学的经验不能全盘搬入对外汉语教学的课堂，因为教学所针对的对象是不同的，前者是母语为汉语的儿童，后者则是汉语作为第二语言的成人。因此，对外汉字教学一定要充分体现两个方面的特点：对外和对成人。

一、“对外”的特点

由于学习者没有任何汉语基础的外国人，汉语和汉字对他们来说都是完全陌生的，不像本族儿童在已经掌握了汉语的基础上学习汉字。学习一个汉字的时候，本族儿童只是学习他所知道的某个词的书写形式，汉字的音、义对他来说基本没有问题，关键是字形。而外国学生则完全不同，他们是在学习一个汉语词语的同时学习汉字的书写形式，汉字的音、形、义同样陌生，这势必更加困难。针对这一特点，对外汉字教学务必要音、形、义同步，缺一不可。

对于本族儿童来说，汉语里存在大量同音不同义的词语的情况，早已在其大脑中根深蒂固。所以同音字对他们来说并不难接受，他们需要的只是把特定的字形与自己语言知识体系中的词义互相对应。

对于习惯了拼音文字的外国学习者来说，汉语以形别义的特点要有一个接受的过程，大量的同音字在一开始就成为他们学习汉字的最大困难之一。零起点的学习者在开始学习汉字之后相当长的时间内，往往会出现知音知义不知形的现象。这种“语”、“文”脱节，表现在输出的汉字上，就是大量的同音替代偏误。比如“新”写成“信”，“直”写成“只”，“非”写成“飞”，“借”写成“接”等，甚至“昨”写成“在”，“者”写成“节”（这是对语音掌握的困难带来的音近混淆）。据笔者考察，在学习汉语之初，这是一个相当普遍的现象。因此，由于对外汉字教学“对外”的特点，就要求教学初期特别强调同音字的辨别，使学习者尽快熟悉汉字形、义相通的特点。

二、对成人的教学特点

对外汉字教学的对象是成年人，这自然要求与针对儿童的汉字教学有所区别。

成人具备了关于母语语言文字的知识，形成了既定的认知模式，具备较强的理解能力和逻辑能力。一方面，关于母语文字的经验会产

生“负迁移”，成为学习汉字的障碍；但另一方面，他们具备较强的归纳推理能力，可以凭借已有的知识对自己正在学习的知识进行理性思考，各种经验和策略都会有助于汉字的学习。因而针对教学对象的特点，我们应该采取相应的教学方法。

针对成年学习者归纳推理能力的优势，我们应该重视理性教学。在强调刺激、强化训练的同时，充分利用汉字自身的规律和特点，进行系统的知识和理论的教学。比如，汉字结构的分析，以偏旁为线索的形声字讲解分析，同音异形字、一形多义字的归纳整理等等。“授之以渔”，让学生感到汉字不是彼此独立的一盘散沙，而是有规律可寻的。实践证明，适当的汉字知识和理论讲解可以促进学习者对学习汉字的兴趣，提高学习效率。笔者在一个学期的两次问卷调查显示：系统的汉字知识与识字相结合教学，不仅有效地促进了零起点学习者对汉字的认识，还提高了他们学习的兴趣和自信度（李蕊，2004）。

但是，对外汉字教学虽然要适当引入关于汉字的理论知识，却与针对中国语言文字专业大学生的汉字课是截然不同的。因为我们说的理论的讲解以学习汉字为最终目的，不要求理论的系统性和专业性。要把握一个度，千万不能把对外汉字教学的课堂上成汉字理论课，那样只会把学生吓跑。

而且，由于目的不同，对外汉字课堂不排除利用一些不为汉字学界所认可的俗文字的东西，只要有利于学习者的学习又不是太离谱，可以适当运用以增加课堂的趣味性，提高记忆的有效性。比如对文字形体的联想，把“笑”想象成一张笑脸，而“哭”是一张流泪的脸，等等。但是这一点也要把握适当的度，在学习初期，学习者还没有形成关于汉字的知识系统的时候可以用到，但是如果滥用，则会事倍功半，影响学习者系统地把握汉字的规律。

第三节 汉字教学的原则

一、汉字教学的目的和要求

我们前面已经提到，对外汉字教学的最终目的就是培养学习者用汉字进行书面交际的能力，其中包括读和写两方面。

针对“对外”的特点，我们所说的汉字教学的目的在对“读”和“写”的要求上应当有所区分，不能“一刀切”。事实上本族人掌握的汉字也往往是能认读的多，而能书写的少，对于外国人我们更不能有过高的要求。

周小兵（1999）曾提出“分流”的方式，很有启发意义。他提出，对学习者掌握汉字的要求在认读和书写方面要有所区分，不能要求每个汉字都达到四会（听说读写）的程度；针对不同级别的汉字要有所区别：常用字要达到能读能写的程度，但有些字则要求学习者能认读即可。

另外，由于汉字的数目繁多，不可能逐一在课堂教授，还要求学习者有一定自学汉字的能力。他们应该能在一定上下文中，根据表义的字形推测一些汉字的大致意思，并能够熟练地运用字典检索汉字。

总之，我们的汉字教学教给学习者的应该是能力，即用汉字进行交际的能力和自学汉字的能力。

二、汉字教学的内容

（一）一定数目的汉字

汉字的数量很大，但是常用的很有限，我们本族人日常使用的也不过 3000 多字，这个数目已经覆盖了常见书报的 99.9%。

现行的教学大纲所收汉字的数目也都在 3000 字以内。《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》（简称《长期教学大纲》）共收汉字 2605 个，其中初等阶段 1414 个，中等阶段 700 个，高等阶段 491 个。《汉语水平词汇与汉字等级大纲（修订本）》（简称《等级大纲》）共收字 2905 个，其中甲级字 800 个，乙级字 804 个，丙级字 601 个（包括附录 11 个），丁级字 700 个（包括附录 30 个）。

在大纲所要求的汉字中，并非所有的都要通过教学来教给学生，汉字教学要教的只是最基本的高频汉字。据有关数据统计，大概 950 个字就覆盖了一般书报的 90%，这个数目大约对应于《长期教学大纲》的初等阶段汉字和《等级大纲》的甲级字。我们的汉字教学所要教授的汉字大约就是在这个范围之内。

（二）关于汉字的知识

汉字构形知识 主要包括汉字的基本构成要素（笔画、部件、偏旁等）和结构方式（独体、合体以及合体字的结构方式）。可以适当地引入象形、指事、会意、形声等构形方式的概念，但要以帮助理解记忆为原则。

汉字表音表义的方式和程度 包括对形声字的分析，对声（形）旁能够表音（义）和已经失去表音（义）功能的常用汉字，进行以声（形）旁为系的系统整理等。

总之，汉字教学的内容应该像一张网，以大纲的初级（甲级）汉字为纬线，以汉字知识为经线编织而成。它具有横向的延展性，在教学内容以外可以借助经线的维系，通过伴随性学习或自学而不断扩充。

三、汉字教学中的几个顺序关系

（一）先认读后书写

这事实上是输入和输出的关系。语言学习总是输入先于输出。汉

字教学也是如此，必须首先让汉字的形、音、义作为一个整体进入学习者的大脑。当学习者能够通过感知字形知音知义的时候，再学习书写。这也与教学的要求直接相关：第一步的要求是认读，然后才是书写。

（二）先教基本笔画名称，再教书写规则

汉字书写规则是以笔画名称为基础的，比如“先横后竖、先撇后捺”。因而说基本的笔画名称是第一堂汉字课通常要教的内容之一，在此基础上再循序渐进地以例字来说明书写的基本规则。

（三）先教独体字，再教合体字；先教笔画少的字，后教笔画多的字

这是遵循由易到难的一般原则。具体地实施在教学中可以表现为：从意义和笔画都简单的常用独体字开始教学（人、山、口、小、大等），接着教笔画比较复杂难写的独体字（水、气、马、身、我等）。然后才教结构和笔画都比较简单的合体字（左右结构：体、好、休、明；上下结构：分、字、写、是）。再后来出现结构复杂笔画较多的合体字（上中下结构：累，左中右结构：附，复合结构：够、照）。

提到这一点不可避免地要处理汉字难易程度和语言难易程度的关系。因为简单的汉字未必常用，其意义未必简单（比如歹、爻）；而简单、常用的词语其字形未必简单（比如懂、谢）。对于后者，有些学者主张“先出词后出字”的方法，不失为一种比较合理的解决途径。对于前者，则要考虑其是否属于常用的偏旁。如果汉字本身不常用，但作为偏旁十分常见，就要在合体字中作为偏旁出来（比如皿、欠等），适当加以解释。若是形旁，就要让学习者理解其概念性的含义；若是声旁，则要让学习者知道它所表示的基本读音。

四、以部件为中心的汉字教学

近年来，学者们提出了很多汉字教学的方法，有人提倡“基本字带字”（张学涛，1997），有人提出“建立汉字联想网”（张永亮，1999），有人提出充分利用“基本部件和基本字”（崔永华，1999；陈仁风等，1999）等等。所有这些教学方法，归纳到一点，共同之处就是充分重视部件（所谓基本字也多是可以作为部件的独体字）在汉字教学中的作用。以部件为基本点，以点带面，有系统地进行汉字教学。

以部件为中心的汉字教学已经成为对外汉字教学界的主流，教学实践也证明了这是一种正确的定位。

（一）理论基础

所谓部件，是指由笔画组成的具有组配汉字功能的构字单位（崔永华，1997）。它又可以分为成字部件（多是独体字）和不成字部件两大部分。

认知心理学的研究发现“部件也是汉字识别的一个单元。与笔画的特征分析相比，部件分析发生在一个较高的层次上”。（彭聃龄，1997）正因为部件的分析发生在一个较高的层次上，它与汉字的认读关系才更加密切。当我们分析汉字的时候，首先拆分到的是部件，其次才是笔画。

从汉字发展史来看，早期汉字的笔画是不确定的，字形的演变是以部件为单位进行的。虽然在汉字隶化的过程中，不少汉字的部件发生了重新拆分组合，但其后字形的发展依然是以新的部件为单位进行的。应该说，从其产生的那一刻起，部件就是汉字的基本构形元素。从汉字的表义表音功能来看，部件也是汉字的表义表音单位。

从学习者的角度来看，不少学者的研究都提到，留学生习得汉字的过程中都会不自觉地对汉字进行结构分析（姜丽萍，1998；王碧霞等，1994）。跟踪调查发现：不论是否得到了关于部件知识的理论指

导，学习者习得汉字的早期过程都是一个部件意识逐步建立的过程。部件意识的强化在某种程度上标志着学习者汉字水平的提高（李蕊，2004）。

汉字教学实践也证明，适当的关于部件知识的指导，可以有效地促进学习者的汉字学习。

因而，不管从心理学、汉字自身发展史、教学实践，还是从学习者的角度出发，汉字部件都应该作为汉字教学（尤其是初级阶段教学）的中心。

（二）具体实施

1. 从结构分析入手，通过归纳进行学习

进入合体字教学阶段之后，针对每个要教的汉字，第一步要做的就是进行结构分析，让学习者一开始接触汉字，就意识到它不是无规则线条的堆砌，而是由有意义的单位组成。分析的汉字多了，就可以归纳出反复出现的部件，这样再在其他字里见到该部件的时候，学习者会感到熟悉，生字里总有不陌生的部分。

比如，作为部首的部件——单人旁，这是学习者最早接触到的部件之一。当他们学习“你”、“他”的时候，在分析结构的过程中认识了这个部件，以后陆续又学了“们”、“休”、“位”、“住”等字，从而加深了对它的认识。这个时候，教师就可以告诉他们，这叫“单人旁”，就是“人”字的变形，常常用来表示和人相关的意义。到此，学习者就在学会了若干个汉字的同时，很自然地学习了“单人旁”这个常见部件。

2. 强化部件的位置^①

汉字的不少部件的位置是十分固定的，像“讠”、“扌”、“讠”等几乎永远出现在汉字的左边，而“火”、“衣”这样的形旁，其出现在不同位置时则表现为形体的不同（灯、热，衬、袋）。对于这些部件，

^① 中山大学对外汉语中心的张世涛老师在“对外汉语教师培训课程”的讲座中也曾提到这个说法。

在归纳学习的时候，要特别强调它的位置。

汉字偏误分析发现，在学习者输出的汉字偏误中，总是有一部分是由于颠倒了位置而造成的。对于“非字”（部件位置错乱的生造字）的辨别能力，还常常被作为学习者正字法观念强弱的判断标准之一。因而强化对一部分部件位置的认识，有助于学习者形成正字法意识，减少写错字。

3. 抓住作为声旁和形旁的部件，强化形声字意识

汉字中形声字是主体，虽然由于种种原因，声旁和形旁的表音表义功能已经大大减弱，但在教学中，它仍然有拼音文字和其他类型汉字无可比拟的优势。声旁和形旁都可以作为学习汉字的线索。

据统计，在《等级大纲》中，甲级词中形声字的比例为49.3%，而从乙级到丙级、丁级，该比例是不断增加的，丁级达到79.6%（冯丽萍，1998）。这就是说，虽然在作为教学主体的甲级字中，形声字还没有占绝对优势，但是关于形声字的构字规律，以及表音（义）性的知识，对于促进学习者日后的自学是十分关键的。

对作为声（形）旁的部件，首先要归纳其可以有效表音（义）的特点，然后再指出它的局限性。让学生在形成形声字意识的基础上，正确认识形声字与汉字的真实面貌，培养正确的汉字意识。

比如作为声旁的部件——“青”。在学生接触到“请”、“情”之后，就可以归纳“青”大体可以表示汉字的发音（qing）。之后顺势引出“清”、“晴”、“精”等汉字，引导学生发现在前两字中“青”的表音还比较精确，而在“精”里，则变换了声母，但两个声母发音部位相同，仍有一定的联系。

再比如作为形旁的部件——“草字头”。在学习了“花”、“草”之后，归纳它表示“草、植物”的义类，随后引出“茶”、“菜”二字，强化了学生对表义性的认识。接着讲“药”，让学生思考为什么“药”也是“草字头”。有的学生就会想到“中药”，给予肯定之后指出因为词的意义范围扩大，形旁的表义已经不明显了。最后讲到“节（作为量词）”，像这样汉字本义已经十分遥远的字，就没有必要再分析形旁的表义性，可以把该字作为形旁表义性丧失的例子，让学生认

识到形旁表义的限制性。

特别要注意的是，强调形（声）旁表义（音）的特点的同时，也一定要强调其局限性，以免产生负面的影响。

4. 对形似部件要进行专门的归纳对比

认知心理学的研究发现，汉字学习者对汉字的轮廓往往比较容易把握，而容易忽视其中细微的差异。针对这一点，我们要通过对比，把容易忽略的部分作为强调的重点，以克服这个问题。

5. 对同音字，要适时地通过部件的分析进行归纳复习

前面已经谈到，同音字是外国人初学汉字的一大难点。通过部件分析，可以强化认识，让学习者发现不同的组成部件影响汉字的意义，从而强化其对“形-义”关系的认识。

6. 对学过的部件要及时地归纳复习，强化记忆，防止遗忘

复习可以有多种方式。可以充分利用课堂上零碎的时间，比如一节课内容已经上完，还剩下几分钟，就可以进行简单的复习。也可以在教学过程中结合新内容复习相关的旧内容，比如学到“怕”，就可以在归纳形旁的同时复习以前学过的“忙、快、懂”等。还可以学习一段时间之后就上一次复习课，进行专门复习，以巩固知识。比如学习汉字结构一段时间以后，把所学过的结构方式进行归纳复习，可以让学生回忆学过的某种结构的汉字，也可以给出一些汉字让学生分析、归类。

总之，复习要频繁，方式要多样。

7. 由部件的归纳逐步引出部首的概念，学会使用工具书

部首是指具有字形归类作用的偏旁，是字书中各部的首字（黄伯荣、廖序东，1997）。部首是部件的一部分，找出一个字的部首才能在字书中找到它。因而在学习到一定程度之后，通过学习查字典，由部件引向部首也是十分必要的。

8. 最后，以部件为中心并不等于以部件为教学单位

教学过程中，部件是从汉字中分析出来的，归纳部件的目的是让学习者形成部件意识，而不是在记忆汉字的同时还要记忆汉字的每个部件。不能把部件作为独立的教学单位，一个接一个讲解，这样反而

会增加学习者记忆的负担。

以部件为中心是指汉字内部的教学定位。但对单个汉字进行部件解析的同时，也要同样重视在运用中学习汉字，毕竟交际才是我们的最终目的。不会用的汉字，永远不能算是真正地掌握。不过这涉及到汉字作为单音节语素在汉语组词成句中的作用，不属于纯粹的汉字教学的范畴，因而本章不予探讨。

第四节 课堂教学技巧

一、展示汉字的技巧

展示汉字就是把汉字展现给学生看，要求简单清晰。常用的方法如下：

(一) 板书展示

板书展示即教师把要学习的汉字书写在黑板上，达到介绍的目的。这是最常用也最方便的方式。它的好处是不仅可以展示汉字，还能同时展示汉字的书写过程。应该说在教任何一个汉字的写法的时候，都要用到它。

在最初接触汉字的时候，板书过程尤为重要，因为这时候汉字的形、音、义、笔画名称、笔画顺序甚至运笔的方式等，对于学习者来说都是要学习的东西。

比如要学习“个”，教师的板书要伴随着讲解：

个 gè, a measure word. How to write it? 撇、捺、竖, gè, 一个人、一个学生……

初期的板书，汉字一定要清楚，字要大，速度要慢，让学生能看清楚每一笔。有时需要板书一系列字，根据不同的目的和需要，有多种方式可以采用；

●以笔画为系。讲解基本笔画时，势必要给出含有该笔画的例字，此时采用这种方式：

横：一、二、三

竖：十、工、上、下

竖勾：水、月、门

●以结构为系。讲解合体字的基本结构时，就要用到这种方式：

左右结构：你、汉、的

上下结构：字、是、点

●以部件为系。归纳部件时，要采用这种方式：

十：什、南、支

尸：左、右、有、友、在

讠：说、话、语、认、识

●同音字。

gōng：工、公、宫

yī：一、医、衣

●形似字或形似部件。

千—干 办—为 处—外 我—找 老—考

欠：欢、歌—攵：收、放、教、数

●有共同特征的字。

林、双、朋、多、哥

班、街、咖

总之，以板书展示汉字十分灵活，可以根据需要设计多种展示方式。上面只是提供了展示时板书的样式，具体操作时可以灵活地采用以旧带新、归纳、演绎等多种方法。而且这些展示汉字的方式不仅适合于教新的知识，也可以用于复习。

(二) 图片展示

图片展示汉字生动而直观，尤其适用于字义容易以图画描摹的汉字，一目了然，省去了很多讲解意义的过程。比如雨、雪、哭、笑、山、林等。

(三) 卡片展示

通常用同一张卡片的正反两面分别展示形、音、义，例如：

正面：

xiè
谢

měi
美

反面：

thank

beautiful

利用卡片的好处是灵活机动，利于多方式地反复操练，方便复习。主要适合于初期的认读教学，书写方法还需板书来补充。

二、教授汉字的技巧

形、音、义是汉字的三要素，因此3个方面都是需要在教学中进行讲解的内容，缺一不可。

(一) 教写字形的技巧

●笔画。教学初期，在教给了学生基本笔画的名称之后，学写具体汉字时，不断地强调书写笔画的正确方式，可以帮助学生纠正“画字”、“倒拉笔顺”的错误。常用的有两种方式：①在汉字上用箭头标示笔画的运笔方向；②一笔一笔地展示汉字的书写过程。

书：丿 ㇇ 书 书。

树：一 十 木 木 杈 杈 杈 树 树。

●结构。一般常用图示的方式来讲解结构。比如左右结构：

1	2
---	---

 你、他、她、江

1	2
---	---

 外、刻

(二) 讲解字义的技巧

●借助古文字形体释字。这种方法主要限于个别的意义演变不大

的象形字和会意字。比如：

山、木、日、月、人、大，休、林、看、明、好

这种方法可以在某种程度上提高学生的兴趣，但切忌滥用，否则会造成同时记忆古今文字形体的不必要的负担。

●借助实物释义。有些实义的汉字，可以充分利用随手可得的具体事物来释义，比如手、足、头、桌、门、书、窗，学生一看就明白，无需再费口舌。

●图片释义。已见上文的图片展示汉字。

●利用形旁释字。形旁多表示类别意义，相同形旁的汉字往往有着相同的意义类属。通过形旁释字，不仅容易讲清汉字的意义，而且有利于促进部件意识的形成。

例如，学习“袜”字的时候，教师可以这样讲解：

教师：（边讲边板书）我们以前学过的“衬衣”的“衬”、“裤子”的“裤”，和这个字的左边是一样的，还记得它表示什么意思吗？

学生：衣服。

教师：对，它就是“衣服”的“衣”变成的，表示人穿的东西。这个字念“wà”，也是人穿的东西，它穿在脚上，在鞋的里边，它是什么？

学生：socks？

教师：很对。“袜子”就是 socks。

这样，不仅教了新的汉字和词，还强化了学生对“衣字旁”的认识，一举两得。

●俗字源和联想释字。前面已经提到，俗文字的东西可以适当地用在教学中，有些还是十分有效的。

买、卖——没有“十”的要去买，有了才可以卖。

左、右——一般中国人吃饭用的那只是右手，所以有个“口”。

安——女人在房子里，让人感到很安全、平安。

但这种方法一定要注意把握度的问题，千万不可滥用。

(三) 教字音的技巧

汉字的形义和字音都没有直接的联系，惟一可以利用的就是形声字的声旁。声旁应该受到充分的重视。可以引导学生利用声旁类推读音，然后再利用类推成功和不成功的方面说明声旁表音性及其局限。

比如学习“景”：

教师：猜一猜这个字念什么？

学生：京（jīng）？

教师：对了一半，声调应该是三声：jǐng, scenery, 风景的景。

这样，通过声旁猜字音，学习了生字，还强化了对声旁的认识。

三、练习汉字的技巧

(一) 认读练习

这主要是通过强化刺激，使学生把汉字的形、音、义作为一个整体来掌握。可以采用以下方式：出示字形念字音，说字义；出示音义，选择正确字形；认读词句，解释意思。在这里，卡片是一种很好用的工具。

(二) 字形练习

●笔画。可以采用下列方式：给出汉字让学生按顺序说笔画名称，给出汉字数笔画，增加一笔变新字，析写笔顺，等等。

●结构。画出汉字的结构图，按照结构图写汉字，按照结构给汉字归类等。

●部件。根据以部件为中心的原则，部件的练习十分重要。

(1) 分析汉字的部件：给出汉字，让学生说出有几个部件，都是什么。比如：

照：四个部件，日、刀、口、四点底。

- (2) 给出部件写出含有它的汉字。
- (3) 给汉字增加部件写成另外的汉字。
- (4) 找出一组汉字中有相同部件的字，把它们分组。
- (5) 给出部件和拼音写汉字：

交 yǎo () xiào () jiāo () jiào ()

- (6) 给出语境和部件填汉字

() (木) 息 饭 () (官) 礼 () (勿)

(三) 字音练习

给形似汉字、同声旁汉字、多音字注音。

(四) 综合练习

(1) 填空练习。可以采用有选项或无选项填空，还可以采用在单词、单句中填空或在语段中填空。

(2) 改错练习。可以采用单字改错，也可采用有语境的改错；有别字改错也有错字改错。

(3) 听写练习。听写是检查教学情况常用的方法。它的好处是运用范围广，易于灵活操作。

(4) 猜字练习。在语境中根据形旁的义类猜测词义，这属于较高难度的练习，和阅读练习有所重合。

当然，成功的汉字教学还需要一本好的教材，就目前来看，对外汉字教学在教材方面还比较欠缺。在现有的教材中，笔者认为2001年出版的《汉字速成课本》（柳燕梅，北京语言文化大学出版社）是比较适用的一本。该教材基本上遵循以部件为中心的原则，用汉字知识来组织汉字教学；学习汉字的同时，循序渐进地引导学生形成正确的汉字意识。它还提出了一种“回忆默写”记忆汉字的方法，对字形的记忆有很大的帮助。

我们期待着更多更好的对外汉字教材面世。

本章参考文献

- 陈绂. 谈汉字及汉字教学. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 陈仁凤, 陈阿宝. 一千高频度汉字的解析及教学构想. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 程朝晖. 汉字的学与教. 世界汉语教学, 1997 (3)
- 崔永华. 汉字部件和汉字教学. 见: 崔永华主编. 词汇、文字研究与对外汉语教学. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 崔永华. 对外汉字教学的一种思路. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 冯丽萍. 对外汉语教学用 2905 汉字的语音状况分析. 北京师范大学学报 (社会科学版), 1998 (6)
- 冯丽萍. 汉字认知规律与汉字教学原则. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 费锦昌. 对外汉字教学的特点、难点及对策. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 顾安达. 汉字偏旁表义度探测. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 国家对外汉语教学领导小组办公室编. 高等学校外国留学生汉语教学大纲 (长期进修). 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002
- 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心. 汉语水平词汇与汉字等级大纲 (修订本). 北京: 经济科学出版社, 2001
- 黄伯荣, 廖序东. 现代汉语 (增订二版). 北京: 高等教育出版社, 1997
- 姜丽萍. 基础阶段留学生识记汉字的过程. 汉语学习, 1998 (2)
- 李大遂. 从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 李蕊. 从偏误分析看留学生汉字发展的早期途径. 昆明第四届国际汉语教学学术研讨会论文, 2003
- 柳燕梅. 汉字速成课本. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2001
- 柳燕梅, 江新. 欧美学生汉字学习方法的实验研究——回忆默写法与重复抄写法的比较. 世界汉语教学, 2003 (1)
- 吕必松. 对外汉语教学概论 (讲义). 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996

- 吕必松. 汉字教学与汉语教学. 巴黎第二届国际汉语教学学术研讨会论文, 1998
- 卢福波. 试论汉语教学中字、词、语、句的内在联系. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 鹿士义. 母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究. 语言教学与研究, 2002 (3)
- 马燕华. 论初级汉语水平欧美留学生汉字复现规律. 汉语学习, 2002 (1)
- 彭聃龄主编. 汉语认知研究. 济南: 山东教育出版社, 1997
- 钱学烈. 对外汉字教学实验报告. 北京大学学报 (哲学社会科学版), 1993 (3)
- 石定果, 万业馨. 关于对外汉字教学的调查报告. 语言教学与研究, 1998 (1)
- 王碧霞等. 从留学生识记汉字的心理过程探讨初级阶段汉字教学. 语言教学与研究, 1994 (3)
- 王钟华主编. 对外汉语教学初级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 肖奚强. 外国学生汉字偏误分析. 世界汉语教学, 2002 (2)
- 徐通锵. “字”和汉语研究的方法论. 世界汉语教学, 1994 (3)
- 杨夷平, 易洪川. 浅析识字教学的对内对外差别. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 杨寄洲, 崔永华主编. 对外汉语课堂教学技巧. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 张武田, 冯玲. 关于汉字识别加工单位的研究. 心理学报, 1989 (3)
- 张学涛. 基本字带字教学法应用于外国人汉字学习. 汉字文化, 1997 (4)
- 张永亮. 汉字联想网及对外汉字教学. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996
- 周小兵. 对外汉字教学中多项分流、交际领先的原则. 见: 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文选. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 朱治平, 哈丽娜. 波兰学生暨欧美学生汉字习得的考察、分析和思考. 北京师范大学学报 (社会科学版), 1999 (6)

第九章 文化教学

跨文化交际就是跨越两种不同文化的交际。外语教师随时处在一个跨文化交际的环境中。对一个对外汉语教师来说，在语言教学和日常生活中，如何顺利地完成跨文化的交际，并在语言教学中适当传递中国文化信息是一个值得研究的问题。成功的跨文化交际能有效地帮助语言学习，而文化学习本身也是一个重要的教学问题。

第一节 跨文化交际

跨文化交际的双方可能在文化、政治、宗教、价值、伦理方面都有差异。跨文化交际的双方一定要注意这种差异，尊重对方的文化，不能有文化优越感，不能有文化歧视，要了解对方的文化，克服文化差异带来的交际障碍。

在与外国人交往时，教师要对跨文化交际的基本情况有一定的了解。在教学中，我们也可以通过中外文化对比或中国文化专题介绍向学生传授有关中国文化的基本知识。

从交际的角度看，中国人的交往文化有以下的一些特点。

一、中国人交往文化的基本特点

(一) 含蓄内敛，中庸平和

中国人做事讲究贵和持中，行中庸之道；不喜欢走极端；做事留有余地，把握分寸；讲求“和为贵”，不尚争斗。这在交往习俗中表

现得很突出。

在交往中，中国人多替别人着想，不愿意因为自己的诉求而给对方增加麻烦，更不愿意用咄咄逼人的方式表达自己的观点或达到自己的目的。“与人为善”是一个普遍接受的社会习俗，而“己所不欲、勿施于人”更成为一个行为准则。

“克己复礼”曾经是孔子最高的追求。忍让克制，使自己的行为符合社会最高的道德要求。不要因为争斗而妨碍自身的修养，破坏社会的安宁。

老子认为“上善若水，水善利万物而不争”。他还强调，一个人的行为如果能作到像水一样甘居下地，便能永无过患而安然处顺。

温柔敦厚、中庸平和的交往方式常被西方人认为是缺乏主见。这种表现为一团和气的社会习俗带来了社会的和谐、安宁，但同时也抑制了竞争和发展，抑制了对真理的追求，使社会不良现象不能被有效地遏止。相反，西方人在交往中更愿意旗帜鲜明地表达自己的意见，不会过多地考虑表达或行为的方式是否会破坏和谐、安宁的气氛。其实，这两种方式各有各的特点，更无高下之分。

（二）贬损自己，抬高对方

过分谦虚以至于贬损自己，抬高对方是中国交往习俗一个很大的特点。对自己贬损愈甚似乎愈表示出他谦逊的美德，即使自己有突出表现，公开场合也一定要谦虚地表示：“还做得不够”、“微不足道”或者“离……还差得很远”。相反，对方一点儿微不足道的优点和成绩我们却要大加赞赏。这一贬一褒有时让外国人不解，因为与他们强调肯定自我价值的文化不同，过分谦虚有时在他们看来与缺乏自信、庸碌、虚伪仅一步之遥。

中国人的谦虚有时会带来交际的障碍。如一个西方人称赞你的衣服漂亮，表现优秀时，你却回答“一点儿也不好”、“哪里，哪里”，这样的回答与西方人在同样情况下的通常回答“谢谢！”产生了冲突。若是一个不十分了解中国文化的人，他甚至会认为你怀疑他的眼光、诚信，甚至是对他不敬。

中外文化在表现上没有优劣。在向西方人介绍中国文化的同时，我们对西方人那种强烈的肯定自我、表现自我的文化也要有一定的认识，不要随便把它们和张狂划等号。

（三）明确角色，承担责任

“三纲五常”早已成为历史糟粕，但中国社会仍然强调个人要明确在社会交往中的角色，要勇于承担社会责任。表现在社会交往上，人们要清楚上下、长幼、宾主、男女、内外的界限，清楚自己在社会活动的角色和身份。而人们在社会活动的角色和身份又决定了一个人的行为方式和手段。具体到交际双方座位的位置、发言的顺序，都要合乎一定的规范，否则就会失礼。混淆身份，没大没小，在中国交往文化中是幼稚卤莽的表现。

对社会角色的过分关注带来的是等级观念严重，平等观念淡薄。例如，有一位父亲因为一件事而误会了儿子，骂了儿子一顿。过后他觉得有点儿对不起儿子，想缓和这种关系，可他不愿意说对不起，因为他觉得天下没有父亲对儿子说对不起的。于是他们的关系很久都不能缓和。

相对而言，西方人则更多地强调个人价值，平等、独立意识比较强。一些我们认为是“犯上”的言行在他们看来是平常的事情，如一些人对上司和长辈直呼其名，或公开反驳上司和长辈。

明确了角色后就要承担相应的责任，“国家兴亡、匹夫有责”是中国人对国家的基本态度。同样，这种态度也要在对社会、集体、家庭、家人、朋友的责任承担上体现出来。

西方文化也强调帮助人，也强调勇于承担责任，但这种帮助和承担是有原则、有限度、有选择的，一些我们认为是“理所应当”的事在他们看来却不能那样做。中国文化讲求对家人、朋友绝对的忠诚，提供绝对帮助，如父母对子女的无限资助，“为朋友两肋插刀”。而西方人会认为很多事情是个人的事，你要自己处理。所以，在交往中你认为理所应当得到的“帮助”在对方看来并不是理所应当，如为你付钱、替你干活。

二、几种中外交往习俗的具体对比

(一) 称呼

在称呼方面中外是有区别的，中国人对上司、师长、年长者、客人忌讳直呼其名，而要用称呼表现出对他们足够的尊重，如前辈、元老、老总、阁下。但朋友之间比较随便，直呼其名也是被允许的。

在国外，博士、教授、主席也同样表达了对被称呼者的尊重，直呼其名在交往中也显得比较随便。不同的是，中国人贬己扬人的称呼习俗在其他文化中是少见的，如称自己或家人老朽、贱内、小儿，而称别人就是令尊、太太、公子。

(二) 寒暄

中国人与人交往时讲求亲密无间，不分你我。寒暄的内容和深度在另外一些文化中显得过于亲热，接近窥探隐私，侵犯个人秘密。

西方人普遍把年龄、收入、住址、婚姻、政治倾向看做个人的私事，不需要别人干涉和了解。英国人甚至忌讳别人过问他们的活动去向。美国人交往的三大忌讳是：①问年龄；②问所买东西的价钱；③在见面时说：“你长胖了！”

阿拉伯人交谈时忌讳谈论中东的政治和国际石油政治，也不可提及对方老婆，否则会被认为存心不良。

泰国人交谈忌讳有关政治、王族和宗教方面的话题。

不同的是，所有这些谈论的忌讳都是我们中国人进行交往的前奏的基础，在我们的交往习俗中这些都是询问的内容，因此我们在对外交往时要特别注意。

(三) 访问

一般来说中国人的访问比较率性，不拘规矩，自由放达。亲戚朋友间的访问不需要特别的安排，“是哪阵风把你吹来了”是普遍的访

问方式，这种突然的造访并不冒犯。像“某某夜访”之类故事，更带有文学的浪漫和意外的惊喜。

《世说新语》中有对王子猷雪夜访戴的事，被当做具有出色的仪表风采和蕴涵着令人羡慕的人格修养来看待，成为千古风流的典范。但在另一些文化中，这种不请自来的访问方式是不礼貌的。事先约定、按时到达在很多文化中是交往时必须遵守的，是礼貌的标志。我们那种串门式的访问在对外交往中要注意克服。

（四）宴请

中国人往往通过宴请来表达对交往对象的友好程度，因此，宴请时铺张考究在另外一些文化中显得过于隆重。劝酒狂欢，“感情铁，喝出血”，“一醉方休”，这在另外一些文化中则显得粗鲁和缺乏教养。而争抢付钱这个中国人在宴请后的典型动作在另一些文化中也是不多见的。

（五）迎送

依依惜别、十八相送、执手相看泪眼的告别方式很能体现中国人的真诚。个人交往里的送君千里，带官方色彩的迎送中悬挂条幅、夹道欢迎、敲锣打鼓都是中国人迎送的标准方式，但不是所有文化都接受和采用这种方式。在很多文化里，靠在门边，甚至坐在椅子上说声再见并不表示主人缺乏诚意，我们表面的热烈隆重和别人表面的平静可能实质上并没有太大的区别，不能要求对方用跟我们对待他们一样的方式对待我们。

（六）送礼

送礼几乎是所有文化中表示友好的方式，但送礼和受礼的方式有不同。

法国人认为，到别人家里做客时，给女主人送上鲜花（不要送玫瑰花或菊花）或巧克力之类的小礼品是受欢迎的。能激起人们思维和美感的礼物特别受欢迎。但不要送印有你公司名称的礼品，因为这好

像你在为公司做广告。也忌讳男人向女人赠送香水。

英国人忌讳百合花，并把百合花看做死亡的象征。印度尼西亚人偏爱茉莉花，并把茉莉花视为纯洁和友谊的象征。

在阿拉伯民族习惯中送礼是受欢迎的，但并非必要。不要送酒类或伊斯兰教禁止的物品，例如女人相片或塑像。

中国人在别人馈赠时候一般要推却一番表示客气，但很多文化不认可这种举动。在通常情况下，你应当亲切有礼地接受，并表示感谢，推却不受是不礼貌的。

直接送钱的方式在一些文化中不被接受。而收到礼物时当场打开并大肆赞扬、感谢的方式对中国人而言就有些尴尬，中国人更愿意在客人走后再打开礼物。

(七) 恭祝

中国人祝贺别人极尽赞美、夸张虚构是恰当的。“做出了突出的贡献，万寿无疆，福如东海，寿比南山”是很让人受用的。但对祝颂的应答，汉语常用表示自谦的后续行为结束，如：“哪里，我发挥得还不够，我做得很不够”，而且使用得非常频繁，表示自我肯定的则用得很少。在英美文化中应答很少用自谦的话语。这些差异跟英美文化强调个体主义，实现自我价值以及中国人贬己尊人的传统观念密切相关。^①

(八) 聚会

中国人聚会的频率没有西方人高，中国人的聚会也不像西方人那样社交性高于畅叙友情。中国人的聚会一般是亲朋好友，不习惯陌生人的参与。

(九) 友情

中国人交友讲深不讲宽，不像西方文化那样轻易地认识交往，轻

^① 卢伟：《“祝颂”言语行为的英汉对比》，《厦门大学学报》2002年3期。

易地疏远易遗忘。中国人交友时有“桃园情节”，“不求同年同月同日生，但求同年同月同日死”。对朋友的要求比较高，并要求无条件地“金兰同心”。

（十）金钱

“钱”就是“利”，义利关系问题是中国历代思想家都很感兴趣的话题，也是涉及为人处世的重要人格问题。儒家的见解十分明确：“君子喻于义，小人喻于利。”说的是，与君子谈事情，他只注意道德情理上该不该做；跟小人谈事情，他只想到是否有利可图。

因此，中国正统文化对于金钱的态度基本是鄙夷的，这也是中国文化“轻商”的原由。清高的人甚至连“钱”这个字都不愿意说，如《世说新语》的王衍看着地上的钱说：“举却阿堵物。”“阿堵”是当时的话，相当于“这个”，意思是把这个东西拿走。同样，“孔方兄”也一样是钱的代名词。

但客观现实是，从古到今人们都在追求更高的物质利益，中国人也不例外，只是我们更讲求“君子爱财，取之有道”。一方面对金钱的鄙夷，一方面对金钱的追求，导致在具体的交往中处理金钱要特别留意。中国人说金钱是“身外之物”，认为“千金散尽还复来”。在与别人，尤其是朋友交往时有意降低金钱的重要性，把为别人花钱当成美德，资助、借贷都是家人、朋友间应该做的。但很多别的文化中对金钱的态度与我们有异，如他们不能随便向朋友借贷。泰国和尚最忌讳有人送给他现金，因为佛教戒律包含着此内容。但我们中国人的红包、压岁钱都是现金。

三、非言语交际

交际中除了交往习俗外还要注意非语言的交际。有人认为，在某个情境中，35%的信息是由言语传递的，其余65%的信息是由非言语传递的；还有人认为，只有7%的情绪信息由言语传递，其余93%要靠非言语来传递（朱迪，1986）。就如 David Abercrombie 所说：

“我们用发音器官说话，但我们用整个身体交谈”^①(Hall, 1973)。一般说的非语言的交际包含：手势，姿态，服饰，眼神，表情，体距，触摸和音量。

(一) 手势

需要注意的是，不同的手势在不同文化中有不同的意思。中国人认为手心向上招呼人是不礼貌的，如同召唤小狗或挑衅，但这在其他文化中并不如此。而竖起小拇指，中国人表示的是鄙视，日本人这个手势表示与性有关的事。西方普遍用竖起中指表达性交，而这个中国原本没有的手势近些年也在中国流行开来，甚至有球员因为向观众做出这个手势而受到批评处罚。^②

握手这个世界上普遍的示好方式，泰国的乡村人就相当反感。英国人忌讳四人交叉式握手，据说这样交叉握手会招来不幸。这可能是因为4个人的手臂正好形成一个十字架的原因。

美国人与客人见面时，一般都以握手为礼。他们习惯手要握得紧，眼要正视对方，微弓身，认为这样才算是礼貌的举止。美国人在社交场合与客人握手时，还有这样一些习惯和规矩：如果两人是异性，要待女性先伸出手后，男性再伸手相握；如果是同性，通常应年长人先伸手给年轻人，地位高的伸手给地位低的，主人伸手给客人。

(二) 姿态

身体姿态也有很强的文化色彩。英国人忌讳有人用手捂着嘴看着他们笑，认为这是嘲笑人的举止。

美国人忌讳有人在自己面前挖耳朵、抠鼻孔、打喷嚏、伸懒腰、咳嗽等，认为这些都是不文明的，是缺乏礼教的行为。若打喷嚏、咳嗽

^① 陈观瑜：《谈用非言语行为优化英语课堂教学效果》，《广西民族学院学报》2001年第3期。

^② 北京国安足球队员周宁在成都向球迷竖中指，2002年8月26日被中国足协联赛会议被处以停赛6场（第19轮到24轮），罚款人民币1万元的处罚。上海中远足球队队员申思2002年5月2日在进球后竖起中指，似乎是发泄没入选国家队的愤怒。

实在不能控制，则应头部避开客人，用手帕掩嘴，尽量少发出声响，并要及时向在场人表示歉意。他们忌讳有人冲他伸舌头。认为这种举止是污辱人的动作。

在泰国，地位较低或年纪较轻的人，应该主动向地位高和年纪大的人致合十礼。泰国人忌讳有人盘足或把两腿叉开而坐，因泰国的一般家庭不设座椅，人们惯于席地而坐，但决不允许盘足或把腿叉开而坐。他们忌讳有人用脚踢门或用脚指东西。认为这是有伤风化和不礼貌的举止。他们忌讳别人拿着东西从他们头上掠过，认为这是极不礼貌的举动，会看成你这是有意对他的污辱。他们忌讳左手服务，认为左手不洁净，令人回想起肮脏的事情，甚至还会怀疑你这是不轨行为。

印度尼西亚同样不能用左手触碰食物。他们把左手视为肮脏、下贱之手，认为使用左手是极不礼貌的。

在接受别人的馈赠或服务（如点烟斟酒时），中国人通常要起身致谢，而西方人一般都坐着不动。同样，东方国家普遍表示尊敬的鞠躬也并不是所有文化的通例。

（三）服饰

服饰在社交中有很重要的作用。客观地说，现代中国人对服饰在社会交往中的作用认识不足，教师官员胡乱穿衣，T恤牛仔裤出席盛宴（典礼、音乐会等）的情形时有发生，这在许多文化中都是失礼的。在有的国家，社交服饰是非常考究的，人们在不同的场合需要穿着不同的服饰。

有一次，非洲某国的住房部长在一家大旅馆里举行午宴，宴请我国某建筑公司在当地的工作人员。主人方面穿着整齐的西服，而我方人员的衣着却十分随便，很不得体。在场的我国驻该国大使当即对此提出批评。这种批评是完全必要的。因为，这是一个对主人的尊重和对这次宴请活动的重视问题，也是一个礼貌问题。^①

① 见中国科学院国际合作局网页。

国外有一些比较讲究的餐厅、饭馆，谢绝服装不整的人入内用餐，有一些公共场所也禁止衣冠不整的人进入，剧院、音乐厅更是要求比较严格。在国外，人们在收到宴会请柬时，经常在请柬的左下角看到注有“正式的 (formal)”、“非正式的 (informal)”或“小礼服 (black Tie)”等字样，有时也写着“随意 (casual)”。这些都说明宴会主人对着装的要求。如果主人没有在请柬上注明对着装的要求，一般的人就会按通常的做法着装。宴会主人在请柬上对着装提出的要求，正是反映出主人对宴会性质的想法，即为了表示隆重、热烈或是亲切、友好等。

世界上各个地区、各个民族，在正式的礼仪活动时，都要按照自己的习俗穿戴一定的服饰。有的国家已形成规范，要人们遵守。在最隆重的场合，如国家庆典仪式、国宴、国王登基、国家元首就职、国家最高领导人接见、大使递交国书，以及新年团拜、授勋等，都要穿着严肃、大方的正式服装。在日常的社交场合，对服饰也都有所讲究。

男子一般在正式场合穿黑皮鞋，一般应穿皮底鞋，不穿软底胶鞋等。在国外，视布鞋为一种便鞋，不在正式场合穿用；旅游鞋，长筒靴也不宜在正式场合穿用。

妇女在社交礼仪场合，一般都要穿裙子，而且这种裙子至少要长过膝盖。穿长裤被认为是过于随便。

(四) 眼神

眼睛是心灵的窗户，可以表现心中所想。在交往中，眼神也是很重要的方面，如美国人对握手时目视他方的举动很反感，认为这是傲慢和不礼貌的表示。

对眼西方人习惯于用眼睛交流。比如说，说话或倾听时应该看着对方的眼睛，这意味着尊重和礼貌。对于比较含蓄的东方人来说，要做到这一点是比较棘手的。相反，如果我们长时间盯着一个人，这个人反而会有些不自在。

曾有一位中国女子，虽然在美国生活了多年，在一次会议上感到

长时间与一位男士保持眼睛交流有些不自在，就将目光移开，并不时以回视和点头来表示对他的赞同。不料，她的朋友发现了这一细小的变化，并在事后表达了不满，称她的行为是无礼（rude），甚至怀疑她根本没有在听。她感到十分委屈，同时也更意识到眼睛交流在美国人眼中的“严重性”，说话时不看着对方眼睛除了被认为是无礼，还会被认为是要有意躲避什么。找工作面试时，看着对方的眼睛更为重要，不然会给对方留下一个不诚恳或心不在焉的感觉。^①

（五）表情

中国人含蓄、内敛，表情远没有西方人丰富。我们似乎更接受喜怒不形于色的含蓄方式，眉飞色舞没有含情脉脉让中国人受用。在我们的文化中，能控制自己的情感，展现给别人一个平静的表情是有修养和坚毅的体现。《世说新语·德行》就借王戎的话说：“与嵇康居二十年，未尝见其喜愠之色。”嵇康的个人品格是备受推崇的。

《世说新语·雅量》还有一个故事：“谢公与人围棋，俄而谢玄淮上信至，看书竟，默然无言，徐向局。客问淮上利害，答曰：‘小儿辈大破贼。’意色举止，不异于常。”这个故事说的是关系着东晋王朝生死存亡的淝水之战，前秦主苻坚大兵压境，东晋宰相谢安主持朝政，战事最紧急的时候他平静地与人下棋。当侄儿谢玄大败敌军的喜讯传来，他岂能不万分欣喜？然而，他处重若轻，神色举止与平日无异，足见其控制感情的能力是何等之强。

神态安详，仪态从容，从来就是一种被推崇的“潇洒”，这种文化影响到中国人的心理。因此在交往中我们不会像西方人那样把所有的情感完全甚至夸张地表现出来。面对这种差异，我们要互相理解。含蓄不是无情，不是冷漠，因为我们的文化推崇忍耐，把爱和恨都藏在心里；完全让内心感情表现出来也不是幼稚，也不是软弱，因为他们的文化鼓励直接表现出自己的情感。

^① 孔璐璐：《一个中国女孩在西方体验礼仪》，《文汇报·上海星期三》网页，2003年6月6日。

(六) 体距

每个民族觉得舒适的身体距离是不同的。私人空间的原理告诉我们，当人过分接近时，会令人产生不快及焦躁感。私人空间变得狭小不足时，会产生压迫感，使人不能冷静、客观地做判断，甚至会对侵犯者采取攻击态度。我们要了解和体会不同民族私人空间的界线。如欧美人同别人谈话时，不喜欢距离过近，一般以保持50厘米以上为宜。而阿拉伯人交谈时的距离就近得多。

超过和没有达到合适的身体距离都会令人感到不舒服。欧美人心理的私人空间范围比中国人大，距离也远一些。中国人的文化心理状态使他们将自身空间范围仅局限于身体的本身，范围较西方人小，距离也较西方人近。

曾有一个留学生说，在中国最可怕的不是厕所，而是排队买票时大家肌肤相亲似地挤在一起。

(七) 触摸

虽然中国人舒适的身体距离和范围较西方人小，但是，中国人的身体直接接触却没有西方人多。西方人拥抱、接吻是每日的例行公事，他们也更多地用触摸的方式表达自己的情感，如亲人、朋友间用拥抱表示关怀和爱护。但中国人就很少拥抱。成年人的拥抱相当少见，父母与成年子女也很少拥抱。但中国人的另一些身体接触方式，如同性，尤其是男性间的手拉手会让西方人感到尴尬。

中国人也常常喜欢把触摸孩子的头当成一种喜爱，这在一些文化中很忌讳。泰国和印度尼西亚忌讳触碰任何人的头部，即使是对小孩子，因为头颅被视做人体的最高部分，随便触摸别人的头部就是对他们的一种极大侮辱。泰国人也讨厌西方人平时生活中的拍拍打打的举止习惯，认为这是有伤风化的。

(八) 音量

人在不同的交际场合，与不同的交际对象交谈时，音量是不一样的。

的。而不同的音量在某种程度上表现出说话人的修养和态度。在跨文化交际中，人们对交往对象的语音十分重视。在语音方面的基本礼仪规范是：与别人进行交谈时，尤其是在大庭广众之前与别人进行交谈时，必须有意识地压低自己说话时的音量。说话的声音最好是低一些，轻柔一些，只要交谈对象可以听清楚即可。在交谈时，特别是在公共场所里与别人交谈时，如果粗声大气，不仅有碍于他人，而且也说明自己缺乏教养。一些中国人在公开的社交场合声音比较大，显得有些吵闹，有失身份，这一定要注意克服。

每种文化都有自己的交际模式，有约定俗成的习惯，对此我们要有清楚的认识。我们不能以一个民族的文化生活习俗和道德标准去衡量另一个民族的同一行为现象。对于历史文化现象，只要是这个民族习惯的、接受了的東西，应该看做一种正常现象。

九、社交用语

根据场合、对象的不同来选择不同的用语才是符合社交规范的做法。对打喷嚏的人说“上帝保佑你”，对过生日的老人说“祝你生日快乐！”，对小孩说“你好！”，晚上对亲友说“晚上好！”，这些在西方都是得体的交际用语。但把这些话用在典型的中国人之间的交际上，都可算是社交语言失误的例子。中国老人在生日时更愿意听到的是“福如东海、寿比南山”，或“祝你长命百岁”；见有人打喷嚏，中国有些地方的人会说“有人在说你啦”或“有人在想你啦”；对中国小孩说“你好！”，跟中国亲友说“晚上好”，会让人觉得你在演戏或演讲，要不就是在开玩笑，在这些场合，我们更常用的是“你几岁了？”、“上几年级了？”、“您还没睡啊？”。有人认为学习的高级阶段就是语用学习，这是很有道理的。“have a nice day”、“wish you have a good time”、“祝你幸福！”这些在西方是很得体的祝颂对中国人来说也太过简单，因为缺乏具体行为和希望的结果，不如“升官发财，早生贵子，白头到老，马到成功，手到擒来”来得得体。

黎天睦举过几个例子，很能说明问题。一个例子是说某领导人在

某单位一个庆祝会上说“大家要努力工作，把工作做得更好。”中国人听起来没有问题，可一个美国人如果听到这样的讲话会有这样的感觉：“你怎么敢在这样一个愉快的时刻批评我们工作做得不好，借机骂我们！”还有一个例子说一个人冬天见了朋友，说：“你该多穿一点儿。”在中国人看来是关心，可这句话英文的意思是：“你还是个孩子，糊里糊涂的，不知道穿衣服，我来关心你一下。”

同样，中国人的问候“你去哪儿？”、“怎么这么早？”给外国人的感觉是过分关心我的私事，会引起怀疑。^①

第二节 价值观和文化

一、价值观和道德标准

价值观包含着对人的内在价值和外在价值的观点，包含着怎样做人、怎样实现个人价值的看法。怎样做人，实质上就是怎样对待自己，以及怎样对待与自己构成相互作用的其他三组基本关系。这三组关系是：与他人的关系，与民族和国家的关系，与自然环境的关系。一个人的人生价值正是通过对待自我、他人、民族和国家以及自然的关系而实现的。^②

文化最根本的差异实际上就是价值观的差异，它更深刻地反映了一个民族的相对于交往习俗的差异，以及一个民族对人生、社会、宇宙的看法。当今世界许多冲突说到底还是价值观的差异造成的。我们不否认人类存在共同的价值观，但我们同样也要承认各民族的价值观存在很大的不同，我们不能把自己的价值观强加到其他民族身上。

华盛顿国际中心主任、纽约大学教授罗伯特·科豪尔斯

① 黎天睦：《现代外语教学法》，北京语言学院出版社 1987 年版。

② 方立天：《论中国传统文化的人生价值观》，《光明日报》1999 年 10 月 22 日。

(L. Robert Kohls) 在《美国人的生活价值观》一文中将美国人所有的价值观总结成短短的 13 类，并且将这 13 类价值观与另外一些国家的价值观作如下的对比：

美国的价值观	另外一些国家的价值观
人定胜天	命中注定
变化最好	传统最美
争分夺秒	清静无为
平等公正	等级地位 (崇拜权威)
个人主义	集体利益
一切靠自己	讲出身血统
竞争第一	合作为上
展望未来	回首往事
积极行动	尊重现实
不拘小节	一本正经
直接、开放、诚实	迂回、规矩、面子
现实主义	理想主义
追求物质享受	崇尚精神安慰

罗伯特·科豪尔斯说，美国人不信没有做不到的事，他们鼓励你马上去做，而绝不能只是坐在那里等待命运的赐福，这就是美国人登上月亮和有如此多发明的原因。而变化则意味着发展、进步、成长。在社会中人人都应有一个平等的地位和均等的机会去达到自己生活的目标，而一个成年人在社会中是一个根本不必去依靠别人的独立个体，他有自己不容别人干扰的世界和时间，他应去竞争，去积极地行动，不该老是沉醉于对往事的回顾。美国人比较喜欢直抒胸臆，而不太习惯那种照顾面子的拐弯抹角；他们讲求实际，追求物质的享受。^①

由于受文化的影响，人们一般都会本能地把自己的价值观当成是合理和正确的，而把与自己不同的价值观当成怪异的，这很容易使我

^① 罗伯特·科豪尔斯：《美国人的生活价值观》，张世涛译，《西南经济日报》1995年5月26日。

们影响到我们的跨文化交际，我们要注意克服。

二、历时文化和共时文化

文化是在不断发展变化的，虽然文化发展有很强的连续性，不容割断，但我们更应该注意现实的文化特性，不能把“三纲五常”、“割股疗亲”当成现实中国的文化主流和取向。在这里要特别注意历时文化和共时文化的区别。“历时文化是纵向考察文化的起源、发展、演变，它的阶段性和规律性。而共时文化是横向考察文化现象在某一历史阶段的表象和特征。跟第二语言教学密切结合的，主要是当代共时文化，脱离当代共时文化的教学对实现这一目的没有多少帮助。”^①

第三节 语言教学中的文化教学

一、汉语教学中的文化教学

汉语教学中的文化教学有两方面的内容，一是对外汉语教学，也就是语言教学中的文化教学；二是文化课教学。语言课的文化教学和文化课的文化教学不同，这两个课性质不同，所承担的任务也不同。

语言课属于第二语言教学范畴，其主要任务是通过听、说、读、写等技能和语言运用能力的训练来培养交际能力。交际能力的培养需要借助一定的语言材料，而语言材料就必然包含思想文化内容。通过学习，学生就能对这些语言材料包含的文化内容有所了解，但语言课的中心不是文化教学，当然也不能系统学习文化知识。

文化课主要任务是系统学习文化知识，这是为高年级和汉语言本科学生开设的专门课程。

^① 周小兵：《第二语言教学论》，河北教育出版社1996年版。

语言和文化有密切的关系，但并不等同，它们有各自的特点。在语言教学中要注意文化教学，但不要什么都和文化联系起来。我们要特别留意的是那些在跨文化交际中因文化差异而造成的交际障碍和语言现象，以及语言教学中的文化现象和文化差异。

不管语言教学还是文化教学，教师都要对中国文化有一个比较清晰的认识。一个对自己文化缺乏了解的人是很难得到别人尊重的，而对别国文化历史有了解的人就更容易向别人介绍自己的文化。

教师要有比较广博的知识面，包括社会基本知识、科学常识、世界历史地理、时事政治、时尚名人，起码对你所教学生的国家有一个基本的了解，至少不要犯常识性的错误。不要厚此薄彼，不要有偏见。在国外的人对自己的国家、民族一般都比较维护，不要做伤害学生民族自尊心的事情。各国的文化有不同，但没有高低贵贱之分。

二、向学生介绍中国文化的基本知识

(一) 中国历史介绍

在语言学习中介绍中国历史跟中国历史课不一样，我们并不需要学生去记忆我们的历史年表，也不需要学生去接受我们的历史观。但是我们可以在语言学习中穿插历史。中国是历史悠久的文明古国，历史故事、寓言、传说数不胜数，其中有非常多的材料适合进行语言教学。

介绍历史最好从学生已知的知识开始，由象棋上的楚河汉界联系到楚汉相争，一个简单版的楚汉相争的故事里就有很多可以说的材料。初级的学生可以听简单的故事介绍，复述、复写故事；中高级的学生就可以在这个故事里学到诸如“四面楚歌”、“鸿门宴”、“项庄舞剑、意在沛公”、“约法三章”、“韩信点兵，多多益善”、“成也萧何，败也萧何”等汉语熟语。如果再联系到电影《霸王别姬》就更加自然有趣，能引得学生感慨唏嘘。再进一步，可以给学生讲李清照的“生当为人杰，死亦为鬼雄。至今思项羽，不肯过江东”，并把故事引申

到更深的历史、文学知识的介绍。许多日本、韩国学生对这些历史都有一定的了解，如“阿房宫”，大多数韩国学生可以说出来。

介绍历史要有趣味性，如萧何月下追韩信的真诚，刘邦“吾翁即尔翁”的泼皮形象，鸿门宴的惊险，乌江边的悲壮。

历史知识介绍要针对不同学生采用不同材料。日韩学生对《三国演义》、《西游记》大多有一定的了解，有的还了解得很多，我们要很好地利用，介绍历史时这些都是非常好的材料。而故事中关公的忠义英勇、诸葛亮的智慧他们很容易接受。我们在进行语言教学时就能使他们在不知不觉中接受和了解中国文化、中国历史。

西方学生对中国历史的了解相对日韩学生就要逊色一些，我们可以多用现实一点的事例，如通过对“文化大革命”前后对比，介绍改革开放给中国带来的巨大进步；通过中国人民在艰苦条件下援助非洲建设的事例（如坦赞铁路），说明中国人民的慷慨、真诚。

要利用一些政治观点中性，在西方社会有一定影响的学者有关中国传统文化的论述来介绍中国文化，比较著名的有林语堂的《中国人》等。

要持客观、公正的态度向学生介绍灿烂的中华文化，介绍中国人民仁慈、和平、谦逊、友善、忠诚、智能、有气节、尊老爱幼、舍生取义等美德。介绍时一定要注意，不要进行政治宣传，用事实本身说话。对古代文献、历史故事、现实情况要综合利用。

教师要对这些历史故事有一个比较清楚的了解，能针对不同程度的学生选取不同难度的材料，适合不同的教学。

（二）中国地理介绍

地理可能是最现实和最有用的中国情况介绍了，学生一般比较感兴趣，掌握好了地理知识对了解其他中国文化很有帮助。因此教师要利用学生的兴趣来介绍中国地理知识，并由此介绍相关的中国文化知识。

如地名介绍：为什么叫“湖南”、“湖北”？“山东”、“山西”？什么湖的“南”、“北”？什么山的“东”、“西”？学“东西南北”，学

“东南、东北、西南、西北”，学各省市的名字，学省会的名字。介绍各地的基本地理特点，“干燥”、“潮湿”、“高原”、“平原”，介绍那里的语言、民族、饮食、经济。总之，利用一切机会介绍中国的地理知识。

（三）中国民俗介绍

中国人口众多，地域辽阔，各地、各民族风俗千差万别，我们要充分利用大量鲜活有趣的材料进行教学。一般来说，可以从节庆、饮食、婚丧、语言、艺术等多个方面来介绍民俗。要注意的是，我们的介绍不是为介绍而介绍，我们要为语言学习服务。

如介绍黄河旧时的牛皮筏子，就把“吹牛皮”这个惯用语给介绍了；讲旧时结婚的吹吹打打就把“吹喇叭，抬轿子”给介绍了；“鬼门关”、“阎王殿”正好介绍中国人的鬼神观；“老皇历”就可以引出中国历法；就是山西人爱吃醋也可以把“吃醋”带出来，介绍饮食也可以把“吃香喝辣”的意思向学生说明一番。总之，我们要把民俗介绍和语言学习结合起来。

结合语言教学的民俗介绍在中高级的教学中有很多可以发挥的地方，民间俗语、惯用语也大量反映了各种民俗。

三、介绍中国和中国文化的基本态度

（一）反对民族虚无主义，反对文化沙龙主义

对自己的文化要有深入的理解，要客观、真实、公正。中国文化灿烂、辉煌，但中国文化中也有糟粕的东西。我们必须认识到，“没有十全十美的文化。文化的整体不可褒贬……我们相信人类存在着对美与丑、真与伪、善与恶的‘共同感觉’（common sense）。人们完全有理由批评各种不文明的现象。……如果人们连这点批评的勇气都没

有，那么文化的交流与沟通也同样是不可能的”^①。鲁迅先生、柏杨先生对中国文化中的丑陋现象的批判可以作为我们客观、公正评价中国文化的材料。你开始就要给学生一个客观的形象，你要敢于批评中国文化中的糟粕，对于中国存在的不足也要勇于承认，因为每个社会都会有这样那样的不足，不必忌讳，但原则问题要旗帜鲜明。你的客观能培养学生的信任感，一种信任的关系对教学是有利的。

（二）注意文化教学内容的现实性和可接受性

要注意向学生展示我们现实的文化风貌，不要把明显落后于时代的文化内容当成中国文化的特点来介绍。同时，我们要避免空洞的政治宣传和道德说教，要注意寻求我们文化中那些包含人类共同感情的东西，不要把我们的文化（包括政治观、价值观、道德观）强加在学生身上。我们也不愿意接受我们不能接受的文化。

我们一定要有一个宽容的文化观，兼容并蓄、博取各国所长本来就是我们民族的特点。我们历史上就接受了大量的外来文化，唐朝的开放气度使它成为当时世界上最先进的国家。我们对外来文化，如宗教、科学、服装等都应有一个开放的态度。在中国历史上，由于宗教、文化冲突而导致战争的情况并不多，这跟世界上其他国家的情况很不相同。西方历史上十字军的东征等宗教战争此起彼伏，直至今天还硝烟未了。中国只是近代才开始闭关锁国，这样反而导致国家的落后与衰弱。今天的中国更是坦开胸怀向世界开放。

我们也要坚持原则，一些不能接受的观点和文化我们也坚决抵制，如现实中我们很难回避的有关台独、藏独、疆独、法轮功等错误观点。

^① 李铭建：《中国文化介绍的取向》，《中国对外汉语教学学会第三次学术讨论会论文集》，北京语言学院出版社1990年版。

第四节 中国文化的基本精神

从整体上看，中国文化的基本精神是以人文主义为内核的文化精神，有几个基本方面：

(1) 自强不息。正是这种精神鼓舞着中华民族不断进步，巍然屹立在世界民族之林。

(2) 正道直行。这是中华民族坚持真理、追求真理、崇尚气节的精神源泉。

(3) 贵和持中。“行中庸”，做事不走极端；“和为贵”，不尚争斗。但有抑制竞争的弊端。

(4) 民为邦本。虽然重民的实质是作为肯定君主专制主义的补充而存在的，但我们不能否认它提醒统治者要把民心向背当成政治统治的重要指标。

(5) 平均平等。虽然我们历史上从没有出现过真正意义上的平均、平等，但作为一种思想，它是深深扎根在中国人的心目中的。绝对平均主义在中国社会有深厚的思想基础。

(6) 求是务实。中国人立身行事讲究脚踏实地，鄙视华而不实的作风。

(7) 豁达乐观。“知足常乐”、“安贫乐道”、“车到山前必有路”、“天无绝人之路”等观念造成中国人乐于守成。但有时会造成自我满足、不思进取的心态。

(8) 以道制欲。中国人的行为以“道”为准则，情不悖道，欲不逾道。这已成为全社会的共同人生态度。^①

^① 李宗桂：《中国文化概论》，中山大学出版社1988年版。

第五节 小 结

教师要掌握比较丰富的文化知识，并在此基础上有选择地对不同的学生采用不同的教学材料和教学方法。要培养学生能很好地完成跨文化交际，教师自己就要对跨文化交际有清楚的认识。

“在语言教学中，把语言体系本身蕴涵的反映民族文化特色的国俗语义教给学生至关重要，这样就能在跨文化交际中减少信息差，增进互相理解，才算真正掌握了一门外语。”^① 外语教学不能脱离文化的教学，否则你学的外语将永远达不到“自在”的彼岸。

我们训练学生跨文化交际的能力是为了避免他们在交际中出现障碍。我们要培养他们的两种能力：一要能感觉到进行中的交际不完全成功，二要能发现交际故障之所以存在的原因并知道采取怎样的补救措施。^②

但语言教学不是文化教学，更不是文化宣传，对此我们要有清醒的认识。在文化教学中，既要克服虚无主义，也要克服沙文主义；要客观、公正地评价各种文化现象，以理服人。在介绍中华文化灿烂伟大的同时要指出存在的糟粕。要尊重其他文化。

附录：

美国外交学院《汉语能力标准·文化》

初级：相互交谈的能力有限。举止美国式。可能考虑到但却未表现出自己同老师和其他地位高的人之间身份的差异。不了解所学的少量动词短语要有身

① 王德春：《国俗语义学略论》，《中国对外汉语教学学会第四次学术讨论会论文选》，北京语言学院出版社 1993 年版。

② 王德杏：《跨文化交际的语用问题》，《外语教学与研究》1990 年第 4 期。

体动作伴随 受别人注目恰好增长个人的自负心理。认为在餐桌上剔牙、吐痰、在街上擤鼻涕、吃饭出大声等举止不合本国文化习惯，并为此感到吃惊。如前所示，听说技能有限。可能掌握一些简短套语。一般说来，缺乏日常生活所需要的文化知识。

中级：具有应付基本生活需要的能力，其文化修养能够应付所熟悉的基本生活情境以及与常同外国人交往的中国人的交际。了解有限的举止方式，但感到这些方式不够自然，难以见诸行动。对同性朋友的手牵手等身体动作感到不舒服，但不十分清楚，对异性的这类举止是不得体的。用不适当的动作表示真诚和友谊，如拍对方的背，对方则认为是一种威胁或侮辱。了解较常用的社交用语，如“早”、“再见”，但对在校正式的情况下的社交用语不熟悉。语言反应欠妥，如当别人称赞时说“谢谢”，有时还说“*我贵姓……”之类的错句。过多使用简单套语，因受到挫折而容易发脾气。以为考虑到“面子”时过分，但并不觉察它在自己的社会中是以不同模式而广泛存在的。由于对一些应该接受的礼仪模式全然无知，可能对周围的工作人员表现得粗鲁无礼，或者根本是想炫耀自己的语言能力。不懂得怎样做主人或客人，即：尽管客人不肯说出自己的需要，仍要为客人准备可口的食物和饮料；作为客人，盘子和杯子里不能剩东西。在非正式会话中，有关年龄、工资等个人的问题是可以接受的，但对其感到惊讶和不舒服。因错误而造成误解，因手势、身体动作的误用和文化上的错误假设而影响交际。

高级：具有一定的社交能力。在日常社交中，能够与常同外国人交往的中国人成功地交往。虽本国文化仍占优势，但明晓异国的常见礼节规定、禁忌和敏感的问题。经常恢复使用美国惯用的社交方式，借以掩盖自己的无知或避开自己还没有掌握的社交方式，对持续不断的握手仍感到不舒服，但对请别人先进门、先坐下等礼节已不再感到是一种敷衍，但对敬烟、给别人点烟和其他中国人看来有助于建立和谐气氛的方式仍感到难以接受。对口语中使用的有关敬语和自谦之词的区别不敏感，因而在谈到自己所从事的研究工作时常用“研究”，而不用“学”。不了解社交礼仪的细微差别，如怎样排餐桌座次、怎样敬酒（在正式宴请中独自饮酒是失礼的）、可取的说酒顺序是怎样的。知道作为主人，请客人先动手，但对给客人添菜加饭和其他周到、精微的招待方式运用得不够自如。知道同客人就共同感兴趣的话题有条理地进行友好的交谈，但在亲属关系、家长里短、社交的细节之类的集体交谈中，很快就不知如何是好。知道主要客人必须第一个起座、宴请什么时候结束合适；也知道在中国客人不拖延时间，主客应该第一个告别。对柜台、门前明显的不排队和漠视美国文化中

所定义的“个人空间”等现象感到心烦，但开始意识到所谓“个人”、“私有的”等概念主要存在于西方人的头脑中。

最高级：具有相当的社交和业务能力。几乎能够参加所有的社交和本人业务范围内的活动。可能出现某些不协调的情况，要么在社交场合中表现得太客气，要么在商业交易中表现得又太傲慢，因为其语言能力已超过其社交敏感性。能够不自觉地正确运用身体动作交往。知道怎样像中国人那样要求对方帮忙，坚持要对方接受礼物，熟练地运用社交礼仪规则。了解有关的社交习俗：在饭馆吃饭谁付钱，何时坚持自己付钱，要坚持到何种程度；也了解不在赠送礼物的人面前打开礼物，而对自己所赠送的礼物要说自谦之词“小意思”。对礼节仪式的使用并不过分，一般能够做合理的调整，取法于中。知道能够做何种请求、怎样用间接的非要求的方式做这种请求、如何根据需要恰当地拒绝这种请求。知道在多种场合下所使用的短语和表达方式，也知道如何恰当地使用。理解大部分非语言反应。能够领悟与该文化有关的幽默含义，并欣然而笑。在理解和表达中，有时会出现微小的失误，但不会引起严重误解。即使对方为不常同外国人交往的中国人，也不会误解。

接近中国人水平：具有全面的社交和业务能力。举止恰当，外语文化水平极高，基本上处于支配地位。恪守一条铭记在心的信条：文化知识是相对的，必须注意恰当行事。能够评议、劝说、谈判，提出观点，为贵宾口译，可描述和比较两种文化的特点。在这种比较过程中，可讨论地理、历史、制度、风俗、礼仪模式、时事和国家政策。理解绝大部分非语言反应，几乎通晓所有典故，包括历史和文学方面的普通典故。能够领悟大部分有关外国文化的幽默含义，并欣然而笑。可因场合不同，控制正式和非正式的举止表现。仅在文化背景知识方面，如童年经历、详细的区域地理知识和已发生的重大事件等，逊于中国人。

同于中国人水平：达到这一水平的受试者同在该语言文化环境中长大和受过教育的中国人难以区分。

(摘自黎天睦：《现代外语教学法》，北京语言学院出版社 1987 年版)

下 编

语言技能教学及测试

Hoa văn SaigonHock

Hoa văn SaigonHSK

第十章 初级汉语读写课教学

第一节 教学原则

一、读写课的性质

初级汉语读写课是一门全面培养和提高学生听、说、读、写这4项技能的综合课，同时，它还要兼顾有关文化知识的介绍。

初级汉语读写课在初级汉语教学中的地位非常重要。它课时量最大，承担的教学任务也最重，语音、词汇、语法、汉字的各种知识都将在这个课上系统传授。

初级汉语阶段听、说、读、写技能的训练很难像中高级阶段那样由各个不同的专项技能课来完成，而呈现出一个综合训练的态势。尤其在零起点阶段，读写课很难把听、说、读、写的技能训练分开进行。因此，初级汉语读写课教学要重视全面提高学生的语言技能，对各项语言技能的训练进行综合安排。

二、以建立规范为主的强化教学

初级汉语读写课要注意让学生熟练掌握跟汉语交际技能密切相关的语言要素（语音、词汇、语法），并重点培养学生初步的汉语读、写技能。

熟练掌握的目标要在教学中全力贯彻。教学中要强化语音、词汇、语法、汉字的规范，务求学生熟练掌握标准的发音、规范的语法。学生在理解领会语法规则的基础上，还能灵活地运用这些语法规

则，能“用这些有限的语法规则去生成无限的汉语句子”^①。

以建立规范为主的强化教学是这一阶段教学的主要方式。如果说中高级阶段教学是培养学生掌握更高、更熟练的交际技能，并大量扩张词汇为主要特色的话，初级汉语读写课教学就是以准确地发音、熟练地掌握并运用汉语基本语法为主要特色。

我们的教学对象是成年人，他们有成熟的思维，有较强的归纳、领会能力，在他们了解和熟练掌握汉语基本规则以后，他们能比孩子更快、更容易地自觉运用这些语法规则，生成合格的句子，从而使汉语交际成为可能和现实。

三、实践为主的教学

吕叔湘先生说过：“学习语言不是学一套知识，而是学一种技能。”^② 语言技能的学习过程说到底排除母语干扰，形成新的语言习惯的过程。在教师对汉语的语法规则进行了准确、合理、清晰的解释后，实践就成为了最重要的课堂行为。

实践就是训练，训练就是依据习得理论，科学、高效地培养新的语言习惯，在训练中体会、掌握、应用语法规则。科学，就是在第二语言学习理论指导下制定一整套符合语言教学规律的教学活动；高效，就是在时间有限的课堂教学中最大限度实现教学目的，使收效最大化。

实践是初级阶段教学最重要的手段和原则，任何教学理论脱离了实践都将变成一句空话。“教师要努力做到课堂用语的简洁、精练、完整、准确，尽量避免长篇大论和拖泥带水，把更多的时间还给学生。”^③ 成功的教学就是要让课堂成为操练场而不是只有一个人表演

① 周小兵：《第二语言教学论》，河北教育出版社 1996 年版。

② 转引自刘盛：《对外汉语教学概论》，北京语言文化大学出版社 1997 年版。

③ 朱庆明：《试论初级阶段综合课教学规范化》，见：《对外汉语教学初级阶段课程规范》，北京语言文化大学出版社 1999 年版。

的说书场。课堂上，学生的操练时间和操练数量一定要有足够的保证。

学生“懂了”并不意味着实践的结束，教学中仍然需要进行一定量的操练，使学生真正达到自由运用的程度。

初级汉语读写课的教学质量很大程度上体现在训练的水平 and 效果上，为保证教学效果，就要努力提高训练水平，加强实践。

第二节 教学内容和方法

一、准确、严格的语音教学

(一) 严格教学标准普通话

初级阶段的读写课在最初的阶段就是语音教学。这时课文中出现的汉字不多，教学重点就是集中全力让学生掌握标准的汉语语音。在语音、词汇、语法几个语言要素中，形成习惯后最难改正的就是语音，要克服母语语音影响，掌握一种新的语音系统是非常困难的。不少人可以说流利的外语，但发音却很难达到母语者的水平。我们学外语如此，外国人学汉语也一样。客观地说，一般外国人说汉语总有些语音问题，像大山那样的外国人是很少见的。但这并不是我们放松语音教学的理由，相反，我们更应该注意语音的规范教学。

语音教学很难得到百分之百的效果，但教学上还是要尽百分之百的努力。国内外语言教学专家都认为语音教学在初级阶段一定要认真，不能马虎。教授标准的普通话是我们教学的最大优势，我们不要放弃这个优势。那种认为只要能交际，发音差一点儿没有关系的观点是不正确的。

有一个来自太平洋岛国的留学生，普通话还算流利，但江浙口音

很重。一开始大家以为他是有华裔血统的混血儿，后来知道他是纯粹的斐济人，在上海某大学学过一年汉语。虽然有人认为有方音的普通话听起来显得更自然，但没有让学生学到标准的普通话确是我们教学的缺陷。让学生听懂有方音的普通话可以是教学的内容，但语音教学中教和学的都应该是标准的普通话，我们不要让学生学到广东普通话、山东普通话、四川普通话。

（二）教学步骤和方法

1. 语音教学

语音教学包括展示语音、练习发音、指导发音、纠正发音几部分。训练的具体方法就是教师展示语音，学生模仿。教师展示语音时可以适当夸张，以便学生模仿。

在教学中教师一定要注意纠正学生的错误，不要让学生错误的读音形成习惯，尤其要纠正语音系统错误和典型错误。检验的方法可以是认辨、听辨。认辨就是写出拼音让学生读；听辨就是老师发音，让学生指出、写出、复述出这个音。

在有一定汉字基础后，要增加给汉字标音的练习。这个练习对日韩学生的语音训练有实际意义，能打消他们由于汉字基础较好而忽视语音学习的心理。

语音训练最好放在实际的语言中训练，因为某一个音单独能发准，在实际语流中却未必能发准。更何况实际语流中的一些变化，比如上声变调的问题、三音节中间音节的弱化问题等，都不是在单个字中出现的。所以，要在语流中教语音，要用词语、句子来教语音，这样的语音才自然。

虽然语音训练的材料，如字、词、句等不必考虑学生有没有学过，但我们还是主张语音练习材料最好与交际有关，要有实际的意义。把古诗、格言当练习材料的做法缺乏效率，不如选用一些常用词语。使用常用词语训练语音，学生能懂固然好，不懂对以后的学习也是一个预习过程，而且教师在教学中也便于讲解。

2. 拼写规则教学

对大多数学生来说，汉语拼写规则不算复杂，掌握起来也比较容易。练习方式可以由教师读出一个音节，学生把它写下来，然后教师把正确的写出来。也可以由教师读出一个音节，学生把它用英文字母复述出来。如老师说出“正”这个音节，学生用英文字母复述出“z-h-c-n-g, 第四声”。这样的练习效率比较高。教师也可说出多个音节让学生复述。

(三) 有针对性地训练

教师要多研究语音教学的规律和方法，分析不同母语背景学生的语音特点。有时可以通过对比分析让学生领会汉语发音的特点，针对学生的语音特点进行有针对性的训练。在语音上，各国学生有各自的特点。

日本学生常常混淆送气与不送气音，阿拉伯学生对送气与不送气音也不敏感。

很多学生母语中没有与 ü 对应的音，他们很容易把它发成 i、u，如韩国语容易把它发成 [wi]，阿拉伯学生把它发成 you。

带 ü 的复韵母和鼻韵母，如 üe、üan、ün，对大多数学生来说都有困难。

日本、韩国、印度、尼泊尔学生容易把唇齿轻擦音 f 发成双唇音。

汉语舌尖浊边音 l 很多英美学生发得不纯，舌尖抵上齿龈部位靠后、靠里，而日本、韩国学生容易把它发成闪音。

一般留学生发 zh、ch、sh、r、z、c、s 和 j、q、x 时都有或多或少的问题。^①

声调问题是留学生语音学习上普遍存在的问题。由于声调有区别意义的作用，声调不准会带来交际困难，如把“忧郁、由于、犹豫、

^① 刘广徽：《一年级综合课语音阶段教案示例》，见：《对外汉语教学初级阶段课程规范》，北京语言文化大学出版社 1999 年版。

有余”、“教师、教室、礁石、教士”混为一谈。教师在教学中要增加有关声调的训练，“唱四声”；你读，学生辨调、标调；你定调，让学生根据声调朗读等。

在了解了学生在语音学习上的困难之后，就要有针对性地进行训练。

二、简单、实用的汉字教学

（一）汉字教学在初级读写课中的地位

在初级阶段教学中，汉字的重要程度不能和听、说、读相提并论。听说领先是初级教学的原则，听说能力的培养是初级阶段教学的重点。

但汉字教学不是可有可无的，汉字学习同样是读写课的重要内容，不能抛开汉字进行读写课的教学。如果学生汉字认读水平太低，听说能力的提高会受到影响，还会很严重地影响学生汉语水平向更高的程度发展。不少非汉字文化圈的学生对汉字都有畏难情绪，教师要鼓励他们不要放弃，因为一旦学生放弃或忽略了汉字学习，他们的汉语将很难提高，即使有比较好的听说能力，但他们的汉语也是有缺陷的。

因此课堂上必须用一定的时间讲授汉字，但这类教学要求精简，练习也不用占很多时间。这是因为：①有专门的汉字课可以帮助他们学习；②学生可以回去自己练习；③用太多的课堂时间练习汉字，对日本和韩国学生不公平。

（二）教学内容

课堂上可以讲授一些汉字的常用笔画、偏旁名称，如点、横、三点水、提手旁；也应该讲一些汉字书写的一般规律和笔顺，如先上后下、先左后右；还要教一些汉字的基本描述方法，如“左边是三点水，右边是一个工人的工”，“口字里边有一个木”，“长江的‘江’”，

“学校的‘校’”。这对他们今后的学习有很大的帮助。

要强化汉字的分析，如声符、义符的位置。对义符的意义进行分析是应该的，但以往的汉字教学对义符强调得过多，而对于帮助学生认读汉字有极大帮助的声符却没有给予足够的重视。从对外汉语教学的实际看，声符能对学生认读汉字提供很大的帮助。我们要让学生学会分析汉字，找出声符、义符，并敢于根据声符提供的信息试读汉字。读得不准比不敢读、不会读要好得多。

学生典型的汉字错误要在课堂上指出，可在黑板上写出让学生辨别，如缺胳膊少腿或张冠李戴的。一些不显眼的错误也要注意，如把“学”字的上边写成“非”等毛病。

可以简单讲讲汉字手写体的书写方式，如“横”一般不是一条平直的横线，而是一条带有一定的向上角度的横线；“口”并不是标准的四方型，而类似一个上大下小的倒置的梯形；等等。这样能很快让他们克服写汉字时“中国字、外国样”的毛病。培养学生接触一点儿汉字手写体基本形式，培养他们具备一些认读非印刷体汉字的能力。

（三）教学的方法、层级和特点

针对学生的畏难情绪，一要开宗明义地说明汉字学习的艰难，打消他们寻求侥幸、走捷径的心理。初级阶段要求学生跟小学生学写字一样，大量临摹抄写，老师要把检查学生汉字当成日常工作。二要钻研对外汉语教学中汉字教学的特点，摸索最有效的汉字教学方法。

虽然汉字教学的终极目的是让学生能认、能读、能写，但我们知道让留学生听、说、读、写同步发展是一个很难实现的理想化要求。因为任何一个人认识的文字（词汇）数量都远比他能写出来、能说出来的文字（词汇）的数量要多得多，很多中国人也是“提笔忘字”。随着信息技术和汉字输入技术的不断成熟，越来越多的人依赖电脑写作，离了键盘写不好字的人也越来越多。因此，我们的汉字教学要敢于承认“认”比“写”重要。朱德熙先生认为，“要把认汉字，写汉

字，用汉字三者区别开，不能混为一谈。”^① 认和写不需要，也不可能同步发展。

写字要由简入繁，要有层级，《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》汉字表中所列初级阶段汉字为 1414 个，我们完全可以据此进行分层级的汉字学习。

我把对外汉字教学总结成 6 点：①先认后写；②熟悉基本构件；③强化偏旁位置；④突出声符；⑤淡化义符；⑥敢于拆字分析。这六点的主要观点是，允许学生先“认”后“写”，甚至能“认”不能“写”；强化汉字基本笔画和常用构件的学习；强化汉字构件的位置和汉字结构的几种基本类型，尤其要强化汉字左右结构、左形右声的结构特点；鼓励学生“秀才认字认半边”，大胆地“猜”出汉字的读音；汉字教学要“字不离词”，避免学生太关注义符而“离词索义”；让学生学着分解汉字，在“拆”、“装”汉字的过程中了解汉字的内部构造。

三、逻辑分析型的词汇教学

（一）介绍汉语构词法

汉语词语的构词形式不多，也就是偏正、联合、补充、述宾、主谓、重叠等有限的几种，很容易掌握。大体上讲，汉语复合词的组成成分之间的结构关系基本上是和句法结构关系一致的，^② 逻辑性很强，比较容易理解。

如偏正式，我们就可以尝试让学生用“车”、“机”为中心语组成新的词。如：

汽车、马车、牛车、火车、电车

^① 转引自刘英林、宋绍周：《论汉语教学字词的统计与分级》，见：《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，北京语言学院出版社 1992 年版。

^② 朱德熙：《语法讲义》，商务印书馆 1982 年版。

洗衣机、电话机、电视机、收音机

也可以尝试把“电”、“水”当修饰语组成新的词，如：

电影、电梯、电灯、电信、电表

水兵、水表、水箱、水烟、水球

讲偏正式复合词的时候，要告诉他们修饰语素和中心语素的位置，这可以帮助学生在只认识其部分汉字时猜词。如：

卡车、集装箱车、救护车、电瓶车、独轮车

学生遇到这些词时，即使不能知道确切的意思，也能知道这是一些各种各样的“车”。再比如：

农谚、农村、农具、农田、农历

学生遇到这些词时，可以猜到这是一些跟“农”有关系的词语。

讲联合式也一样，要告诉学生这些词的组成成分之间的结构关系是平等的，常常意义相近、相同、或相反。如：

学习、美丽、机器、声音、开关

认识到这一点，学生只要知道这些词中的任何一个语素，就可以大概猜到另一个语素的意思，从而猜到整个词的意思，这对他们的词汇是很有帮助的。

其他几种构词法的介绍也一样。介绍构词法除了能提高学生理解汉语词汇的能力外，还可培养他们对汉语的语感，进而全面提高他们汉语的交际能力。

汉语词汇以双音节为主，教学可在理解词语语素的基础上，鼓励学生猜词。猜词不是毫无根据的瞎猜，因为汉语词汇的内在逻辑给猜词提供了科学依据。

(二) 扩大词汇的度和量

初级阶段的学生学习热情比较高，急切地想扩大词汇以提高汉语的交际能力，我们可以顺应学生的需要适当扩大一些词汇。扩大的词汇在度和量上都要有所考虑，不可超过学生的能力盲目扩大词汇。词汇的扩大应注意：

(1) 高频词。交际中急需需要的词汇应该补充，急用先学。比如

“上网、手机、电脑”以至突然流行的“非典”等。原则就是，补充的词语是课堂教学或学生日常生活中频繁使用的。

(2) 词汇场。就是扩大的词汇最好是以某一语义为核心所形成的类聚。如以“味道”为核心形成一个词汇场：酸，甜，苦，辣；以“身体不适感觉”为核心形成一个词汇场：累，困，饿，渴，疼，痒，酸。这个词汇场要有所控制，不能扩得太大。

词汇扩大要结合讲解构词法进行，使学生对所学习的词汇有更深入的认识。学生一旦感到适度地扩大词汇学习并不难，就更能激发他们的学习兴趣。扩大的词汇教师要有意识地在课堂复习操练，不能讲了就算了。

《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》中列出初级阶段词汇共 2399 个，其中最常用 764 个，次常用 1635 个，初级词汇占总词汇数（8042 个）的 29.8%。我们扩大词汇应该以此为基础。

（三）在对比中说明词汇的使用条件

(1) 外语的适当使用。外语在初级阶段词汇教学中是可以使用的，有时外语解释是最简明最有效的方法。“电脑、计算机、中央处理器、剃须刀”，用汉语艰难地描述就不如直接用外语解释简单明了。同样，外语的使用要有个度，不能滥用。因为并不是所有学生都懂你使用的外语（一般为英语），而且外语的大量使用挤占了汉语学习的时间。

(2) 要注意词语色彩、语用、文化内涵方面的因素。语言的不对应使很多词语在使用上有很大的不同，如英文“go”，在不同的汉语语境里就要翻译成不同的词，我们可以在对比中发现它们的不同：

下个星期我要回韩国。（韩国人说）

下个星期我要去韩国。（非韩国人说）

我要走了。（强调的重点是离开这里）

同样，我们发现留学生说汉语时使用“要”的频率远没有中国人多，而用“应该”就比中国人多。这说明他们对汉语“要”和“应该”的色彩、语用并没有完全掌握。

(四) 词汇练习的方法

(1) 解释和造句。这是词汇训练最常用的方法，能全面检查学生掌握词语的能力。

(2) 指定组词。指定学生把某个语素当成复合词中特定成分组成一个词，如以“包”为中心语组词：钱包、书包、旅行包、腰包、提包、……

(3) 随意组词。指定学生随意组一个含有某个语素的词，如组一个有语素“包”的词：包装、钱包、包括、包子、包米、包头、……

(4) 接龙。接龙就是把前面一个词最后的语素当成后一个词第一个语素组成新词，如：保安 = 安全 = 全部 = 部分 = 分数 = 数学 = 学习 = 习惯……

(5) 拆词。一些联合式的复合词，两个语素合起来是一个词，分开后的语素又是独立的单纯词，让学生分别用复合词和单纯词造句。如“比”和“赛”：

比赛排球，比赛爬山，……

篮球比赛，唱歌比赛，……

我比你跑得快。

比比哪个好？

赛跑，赛马，赛车，……

再比如“学”和“习”，合起来怎么用？分开后怎么用？意思一样吗？

学习汉语。

学汉语。

* 习汉语。

自学汉语。

自习汉语。

要说明“学”可以单独成为词，“习”不行，只能跟别的语素结合起来才能用，如“复习、预习”，所以“习汉语”不能说。

(6) 搭配。这种训练实际上也是语法训练，主要训练学生了解词

语的使用条件。如给量词搭配名词，给及物动词搭配宾语，给名词找修饰语等。

(7) 反义词、同义词、近义词。让学生找出一个词的反义词、同义词、近义词。如：反义词：

高——矮

胖——()

难——()

同义词、近义词：

快乐——高兴——愉快——幸福——开心

汉语——()——()

疼——()

美丽——()

(8) 简称。现代汉语词语大量使用简称。简称的形式有所不同，在初级阶段，我们可以介绍最常见的简称形式，就是选取前后词组中第一个字组成的简称，并让学生练习。如：

超级市场 = 超市

美国军队 = 美军

北京大学 = ()

外国教师 = ()

公用厕所 = ()

四、严格强化的语法教学

《高等学校外国留学生汉语教学大纲·语法项目表·初级阶段项目》分两个部分，各有 100 个和 85 个项目，共 185 个，其中有相当部分是关联词语，并不算太多。只要按照大纲精心组织教学，学生是完全可以掌握的。

(一) 教师对语法的准确理解

我们说的语法是区别于理论语法的教学语法，它要求简单明了，

容易体现出明显的逻辑关系，最好有形式上的标志。为了能把语法说清楚，教师对汉语语法就要有比较深入的了解，要做到心里明白，不能老是用“这是汉语的习惯”来笼统地解释汉语的语法现象。其实大部分的语法现象是可以解释的，至少我们可以描写这种语法现象的特点。

一个合格的对外汉语教学教师应该能比较清楚准确地解释语法现象，这是教学的需要，是专业水平的体现。例如，“刚”——“刚才”，“或者”——“还是”，“能”——“会”，“一点”——“有点”，“比较”——“比”，“才”——“就”，能准确辨析它们的异同并合理解释：“他去了”——“他去过”，能说出区别。

如“刚”，它后面不能跟有进行体的词语，如“正、在、着、呢”，“刚才”可以；“刚”前边可以出现时点，如“早上刚到”，“刚才”不行。从词性上说，“刚才”是名词，而“刚”是个副词。

“才”常常和心理的期待值有关，偏离时才用。如：

5个人才拿得动。

才100块钱。

8点才来。

才8点。

关于对外汉语教学的语法教学，周小兵的《教学语法与语法教学》已经做了非常深入的探讨，分析研究了许多对外汉语语法教学中遇到的实际问题。

（二）清楚展示语法形式

初级阶段语法学习重要的是学习、模仿，教师的语法讲解要便于操练，要能形式化。教学中要用简单明了的符号写出“公式”，便于学生在课堂上操练。如把字句，你要说清楚这个语法的重点是处置，是关注处置的结果，而且这个被处置的东西是有定的。把字句的禁忌是不能是用一个单独的动词煞尾，一定要说怎么样了。练习时你要展示“公式”：

N1 + 把 + N2 + V + HOW + 了。

有了“公式”，就要操练，在操练中体会一些把字句的使用条件。学生通过反复的操练逐渐领会这个语法并能熟练运用。操练能有效地帮助领会，所谓“书读百遍，其意自明”。

有形式标志的尽量给出形式标志，如“才”句尾一般都不跟语气助词“了”，而“就”句尾常常有“了”。“还是”后面的问号和“或者”后面的句号也算是一个标志。

(三) 高效强化的重复练习

语法形式展示好了以后，就要在课堂上进行大强度的操练，课堂操练要有效率。比如操练把字句，有老师就说：“好，你造一个把字句吧。”这样做也可以，但有时会效率低下，学生会在冥思苦想中浪费大量宝贵的课堂时间。你完全可以给他一部分，让他完成剩余部分。因为你给他的东西是一个提示，也是引导，不会让他陷入死胡同。你可以说：

黑板……

衣服……

杯子里的水……

有时，你甚至可以说出动词：

黑板、擦

衣服、洗

杯子里的水、喝

你在课堂上不只是让一个学生明白，而是要让大家都明白，都有练习的机会。为此，教师在备课时就要准备足够多的练习材料。比如练习结果补语，你的“公式”是：

衣服洗 HOW 了

你要快速，毫不停顿地问学生，让他们脱口说出：

衣服洗（干净、大、小、黑、白、黑、破、旧、长、短……）了

如要练习补语里的动词，你写出“公式”：

V 死了

你就要学生很快地说出：

(饿、老、病、冷、打、踢、杀、烧、气、轧、撞……) 死了

如要练习另一个表示“由于贵而不能负担”的可能补语，你写出“公式”：

V 不起

你要学生很快地说出：

(买、喝、用、玩、穿、吃、住、租、坐、抽……) 不起

练习的关键是教师要明确练习的内容，要做充分的准备，要做数量充足的训练，只有充足的训练才能达到让学生熟练运用的效果。

(四) 准确地搭配

搭配的范围很广，数量名的搭配，如“一匹马、一束花”；动宾的搭配，如“打篮球、同意参加”等等。学生在熟悉、掌握句型的同时要特别注意词语间的搭配，除了“形似”，还要“神似”。

有些动词只能带体词性的宾语，有些动词能带谓词性的宾语，有些动词只能带双音节的谓词性宾语，我们要让学生学会搭配。如：

发电子邮件

打算去

进行讨论

动宾离合词后面不能再带宾语，时量补语在动宾之间，如不能说：

* 我结婚他。(应该说“我跟他结婚。”))

* 我要见面一个老朋友。(应该说“我要跟一个老朋友见面。”))

* 我洗澡十分钟。(应该说“我洗了十分钟澡。”))

关联词语对搭配的要求很高，要强化训练达到准确运用，练习中可以说出前一部分，如：

因为……、一方面……、只要……、只有……

让学生迅速说出后一部分的：

所以……、另一方面……、就……、才……

搭配训练是语言教学的重要内容，要注意向学生说明并加强操练。

五、对教材的处理

教材是语言学习的基础，是语言诸要素的载体。一本好教材能为教学提供极大的方便，一个好教师也能很好地发掘、利用教材，并弥补教材的缺陷。现在我们的读写课教材内容有些陈旧，但这些教材大多经过多年的实践，语法体系还是科学严密的，并不是太过时。教师对教材的处理要从以下几点做起。

(一) 熟悉教材、储备知识

教师拿到教材以后要很好地熟悉教材，了解教材的体例、结构，体会编写者的编写意图，熟悉练习形式，熟悉语法点和重点生词出现的顺序。有一位教师，她在接受一个班的教学任务后，第一件事情就是把这个班使用过的教科书认真地看了一遍，熟悉了学生学过的生词、语法，也对学生将要学习的生词、语法做了全面的了解，这个做法是正确的。教师备课的一个重要内容就是熟悉教材，熟悉教材从某种程度上也了解了教材的使用者。

对每一课重点生词、语法点等教学内容要做到心中有数，在熟悉教材的基础上设计课堂教学，安排教学进度。教师还要有足够的知识和能力向学生解释、传授这些语言知识，知识的储备对教学是非常重要的。

(二) 补充内容、丰富教学

补充内容可以是新的词语，也可以是新的语法点，但补充的内容应该与教学内容有关。

补充的新词或跟本课词语有同义词、近义词、反义词的关系，或者有相同语素，或者是在教学、交际中需要掌握的词语。

补充语法更要慎重，不要超过学生理解能力随意补充新的语法，如在比较初级的阶段就引入补语、是字句、把字句等。

教师补充的应该是那些最容易取得举一反三效果、能即时帮助交际的内容。

练习也可以补充。教师要自己设计一些练习用于教学。如在讲解课文时就可以用造句、解释等形式考察学生是否了解生词、语法或课文内容。语法的专项练习更要注意补充，教材提供的现成的练习往往不够用，而要让大多数同学都能有练习的机会，补充练习是不可少的。为了保持课堂的效率，不主张把自己补充的练习写到黑板上，而应该多用口头的方式告诉学生并让他们口头完成。

教师要多想一些练习的形式来活跃课堂，丰富教学。

（三）因材施教、灵活调整

教材的使用可以有多种方式，按照教材的排列顺序从生词、课文、语法、练习进行教学是一种方式；按照实际的情况选择一个切入点引入教学也可以。如有人就从语法开始导入新课。也有人从课文入手，在讲课文时串讲语法、生词。教师可以不拘泥教材的结构，根据实际情况灵活运用教材。但是，这种灵活不宜太随意，过分随意会导致学生无法适应教师的教学风格，反而影响教学。

第三节 课堂技巧和复习考核

一、课堂教学的控制技巧

（一）课堂上全体参与的气氛

曾经听过一个新老师的课，见她常常是跟一个学生孤军对峙，其

他学生无事可做，这就是效率低下的教学。在课堂上，学生的开口率是考察老师的重要指标，不要冷落了一些学生。教师要了解自己的学生，因材施教，能够有针对性地采取不同的方式调动全体学生的参与热情。

课堂就是实践的场所，也像演一出戏，作为导演的老师应该想办法调动当主角的学生。在正式演出的时候，导演是不说话的，说话的是台上的主角。你要把课堂变成一个暂时的、真实的小社会，真实再现典型的语言环境。也就是我们教学规范说的实践性原则、交际性原则和以学生为中心、以教师为主导的原则。

参与性的高低是教学质量高低的一个重要指标。由于性格等原因，不是所有的学生都会积极参与课堂的教学活动。这时，教师就可以通过提问、眼神、调整与学生的距离、移动教学的位置、调整说话的语气等方式来把时间尽可能公平地分配给学生。

（二）功能、目的明确的课堂教学

教师首先要明确自己的教学任务。这节课主要的教学目的是什么？各项课堂任务的时间如何分配？如何组织教学？复习检查、导入新课、讲解、操练、结束的形式如何？

你要在各个时间段有清楚的教学目的，把时间分好。比如先复习：造句、听写、复习语法，5分钟；学习生词：包括领读、讲解、练习，20分钟；语法讲解和操练：20分钟；其他：5分钟。

没有目的，随意散漫的教学在对外汉语教学中是很忌讳的。即使遇到一个需要长时间处理的教学内容，如大段的课文、练习，复杂的语法，也要想办法把它们切分成不同的教学形式来处理，不要让一种教学形式持续太长时间，要有变化。有时因为课程安排的关系，一位教师可能接连几节课面对同一个班级，这时，教学形式的变化就更重要了。要让学生明显感到你有几个不同的教学目的和教学形式，有明显的变化。

教学中要有节奏，节奏一定要清楚。就像一场交响音乐会，有抒情有激昂，有慢板有快板，否则会平淡乏味。

(三) 让学生熟悉你的教学方法

学生要随着你的指挥完成各种课堂任务，他们看着你的手势，知道你在不同阶段要做的事情，知道该怎么来跟上你的节奏。这里要说明的是，要训练你的学生了解你的课堂习惯、课堂用语。课堂用语、课堂指令要规范、简明，形成一个体系。就是那么多，总是那么说，要在开始阶段就让他们熟悉。比如：

教师说	学生回答
“hope” 汉语怎么说？	希望。
用“希望”造一个句。	我希望去北京学习汉语。
“希望”是什么？	hope。
“希望”什么？	我希望去北京学习汉语。
什么“希望”？	每个人都有希望。

教师通过指令很灵活地调动学生参与课堂练习，而且不会造成学生的迷惑。如：

教师说	学生回答
“吃”是什么？（你想知道学生是否了解“吃”的意思。）	“eat”。
“吃”什么？（你想学生说出“吃”的宾语。）	“吃苹果”。
怎么“吃”？（你要学生说“吃”的状语。）	“慢慢地吃”。

课堂用语要保持一致，让学生熟悉，不要今天说一种，明天说一种。

(四) 课堂上要保持高效率

(1) 课堂上要精讲多练，把时间还给学生。一节课四五十分钟，一个班十几二十个学生，除了你讲解以外，他们能操练的时间是很有有限的。如果他们每人能有1分钟的时间说话，他们就能讲大约100多

个汉字；如果他们每人能有2分钟开口练习，他们就能讲十几个句子，甚至更多，那是非常多的。不要抢学生的时间。一些年轻教师上课时用大量时间解释、说明生词的意思，这是不妥的。对学生来说，明白生词一般的意思并不难，翻翻字典就行了；难的是完整地掌握生词的读音、书写及其独特的使用条件，而这些都要通过练习才能实现。

课堂让学生在黑板上写字的练习形式好像是把时间还给了学生，其实这样做的效率很低。初级阶段学生1分钟最多也就能写10来个字。一上一下，起起哄，用去很多时间。这种练习形式可以用，但不宜常用。同样，课堂上的写字练习也都要特别注意节约时间。

(2) 课堂上要保持一种团结、紧张、严肃、活泼的气氛。适当加快节奏是对的。在课堂上要给学生一种压力，就是要他们跟上教师的节奏，在课堂上积极思考，而且没有偷懒躲避的机会。要学生跟上教师的节奏，教师首先要迅速记住学生的名字。卡耐基说过，名字是最美丽的称呼。记住名字的实际用处还在于，教师可以随时随地地点名让学生完成课堂练习。

(3) 教师学生的直接对话。初级阶段的学生最希望交流的对象是老师，学生脱离教师直接参与的互相交谈、互相改错的方法也不能常常使用，大部分学生不喜欢这种形式。教师要参与课堂的所有活动。

课堂上，对于一些学生提出的与大多数学生无关的问题，不要占用太多时间回答。对尖子学生可以适当照顾，对浅显的问题也不能不回答，这里都有个度的问题，需要教师灵活掌握。

(4) 用最有效的方式操练。实践证明，学生掌握语言的速度取决于他们操练的数量和质量。但简单的重复不一定是最有效的，语音、词汇、语法的训练方式也有所不同。因此，不但要精讲多练，还要精讲精练。教师要善于利用各种形式，操练教学重点和难点。

二、复习和考核

(一) 高质量的复习是巩固学习成果的重要手段

学习的内容要靠复习和考核来巩固。复习的目的是让学生熟练掌握学到的知识。如基本语法规则要做到滚瓜烂熟，标志就是能条件反射地脱口即出。如果只顾学习新东西，不重视复习，学生就会像瞎子掰玉米，一边掰，一边丢。

复习其实也不难。比如量词，常用的就那么三四十个，10分钟不到就能全部练一遍了，多来几次就行了。如教师依次说出：

衣服、鞋、电视、汽车、飞机、铅笔、票……

让学生依次说出量词。或者反过来，教师出量词，让学生说名词。

词语搭配也一样，教师依次说：

学、读、写、吃、喝、打、寄、写、踢……

让学生依次说出宾语。接着掉过来，老师依次说出当宾语的名词：

灯、车、音乐、电视、篮球、饺子、啤酒……

让学生依次说出谓语动词。

形容词的复习训练也一样，在黑板上写出“X有点儿+*adj.*”，让学生快速地用“冷、脏、老、旧、贵”等词语造句。

上述练习速度极快，要求学生不准重复使用同一个词语，这样难度会越来越大，学生注意力会很集中，教师事先也要做好准备。

对已经懂了的知识还要复习，不厌其烦，直到融会贯通。

教师应根据课堂教学的进度和要求，经常给学生布置课后练习并认真检查。这些应当成为教师的日常工作。

(二) 有效和经常化的考核是牢固掌握知识的保证

要把考核当成教学的一项重要内容，这在初级阶段尤其重要。考核的形式多种多样，可长可短，但一定不能忽略。要做到每课都要听写生词，每个单元都要做一个小测验。

考核也要注意实用性，要注意学习重点。曾见一位年轻教师的考试题，很大部分是让学生写出句式的名称，或按他规定的句式写一个句子。如：“‘我们去看电影’是什么句式”，“请用特殊疑问句造一个句子”，还让学生判断某个词语是什么句子成分。把这些作为初级阶段的考核内容是不恰当的。

考核的内容应该是那些最重要的教学内容，如语音难点的声调、送气不送气、舌面音、舌尖前音、舌间后音，词语的正确使用，语法规则等。

教师设计考试内容时要注意效度。试题应该能把学生的水平由低到高区分开来，不要太难或太容易。在初级班读写课考核中题目适当多一些，每题的分数适当少一些是合适的。试题完成的时间要适合学生水平。

附录 教案设计

《实用汉语课本》第四十三课教案

一、教学基本情况

1. 教授对象：初级班留学生（约接受过 200 小时的正规训练）。
2. 学生人数：13 名左右。
3. 教学时间：6 学时。

二、本课基本情况分析及教学重点

1. 生词量：26 个，专有名词和补充词 8 个。
2. 重点生词：

有点儿：（常用在某些形容词或动词“像”前面作状语，表示轻微的程度，用在形容词前常有不如意的意思）

各：（代词/副词）〔指示代词〕各种小吃。副词用法在初中级阶段都少，各有千秋。本课“各”的英文注释是“each/every/various”，因此很容易跟他们已经学过的另一个代词“每”混淆，他们都是指所有的个体，但“每”着重于取出一个或一组作例子，“各”则着重于同时遍指。每年一次，不能换成

“各”。“各”可以直接加在一些名词前，各校/公司/国/党/等，一部分量词。不可以加数量词。“每”要加量词。各种数量词。

比较：（副词/形容词）本课英文注释中有“comparatively/quite/compare”三个注解，由于本课和此前及以后出现的都是用作副词，因此，要强调它作为副词“comparatively/quite”的一面，比较好，比较冷、比较贵等。千万要注意的是不要让留学生把“比”和“比较”混淆，造出“我比较他高”这样的错句。

别的：（代词）由于英文注释“other/another”对应的汉语词还有“另外/其他/其余”等，要适当说明区别，避免出现“我有两本词典，这本很好，别的不好”。

3. 语法点：复合趋向补语：

不是……吗

又……又……

4. “课文”为A、B对话，共13句。“阅读”文体为自述，约150字。练习共五大题。

5. 前一课语法点：可能补语，作得完，得下，得了（liao）。

三、教学环节设计

（一）导入阶段（约10分钟）

- 问候、寒暄，铃响后应尽快进入实际教学。
- 检查复习、预习。

1. 听写：3个句子，包括42课生词和语法内容。（约5分钟）

大礼堂每层都坐得下几千人。

爷爷现在干不了重活儿了。

这个建筑只用了一年就完成了。

2. 复习前一课语法点可能补语。（约5分钟）

（1）问问题：

我说的英语你听得懂吗？

我说的汉语你听得懂吗？

我说的广州话你听得懂吗？

公共汽车坐得下500个人吗？

我们的教室放得下十张桌子吗？

本田，你一次喝得了10瓶啤酒吗？

大卫，你买得起BMW吗？

金成一，这里看得见留学生宿舍吗？

(2) 快速回答。给出事先找好合适的动词。学生口头填上结构助词“得”和补语就行了，我说：听，写，放，开，看，拿，记，办，做，洗，找，吃，买……，学生回答出“听得/不懂，写得/不完，放得/不下，……”。

(二) 讲解、练习生词 (约40分钟)

带读，发现问题进行纠正。也用部分时间让学生单独念生词，主要纠正发音。注意快速的随机轮流，让所有学生都有机会念。重点讲解“有点儿、各、比较、别的”。让学生用生词造句，说明汉语“有点儿+adj.”多用于消极方面。

(三) 课文处理和语法讲解 (约两学时)

本课教学采取课文和语法讲解结合进行的方式。(也可以单独导入语法并独立处理的方法。)

课文为A、B对话。教师先带读一遍，然后由学生轮流念，教师注意纠正学生发音。随机点名，每个学生读的不要太长，课文反复读两遍，争取让多一些学生有机会读。(也可以采取学生先读，老师纠正，最后老师带读的方法。)

学生念了几遍，扫除了词语的困难后最后带读一遍，这时就可以对“课文”中出现的词、句型、语法进行全面练习。语法“复合趋向补语、不是……吗、又……又……”。本课采用语法随堂讲解，主要想借助课文提供的语言背景，学生较容易理解。

语法讲解要点：

动词“上、下、进、出、起、过、回、起”等后边加上简单趋向补语“来”“去”以后，可以作别的动词的补语，表示动作的方向，叫复合趋向补语。有“上来、下来、进来、出来、过来、上去、下去、进去、出去、过去”。如：

他从外边走进来了。

他从屋里走出去了。

说明：“来”是向说话人的方向移动，“去”是离开说话人向外移动。

表演一：我表演，用包，字典。要求学生回答：放进去。拿出来。放上去。拿起来。放下去。放出去。拿进来。

表演二：约翰，走过来。按我说的做，我怎么说你就怎么做。

放进去，拿出来，送过去，拿过来，挂上去，拿下来，扔出去。

表演三：山田，你上来表演。

站上去，跳下来，跑出去，走进来。

口头回答：说明，我在楼下，对楼上的人说：“你……下来。”楼上的人对我说：

“你……上来。”可备用的动词有送、扔、跑、走等。

口头回答：说明，我在门外，对屋里的人说：“你……出来。”屋里的人对我说：

“你……进来。”可备用的动词有送、放、拿、扔、走、跑、开、踢、跳、带、寄、买、递、站等。

画画：画一只小猫，一棵树。爬上去，跳下来，跳过去，跳回来，跳过来，……。

画一只小鸟，一棵树。飞上去，飞下来，飞过去，飞回来，飞过来，……。

由于课文出现量词“位/家/个”等，所以可用3分钟时间全面练习所学量词。方法：老师说出名词，学生回答量词，注意快速，要求学生迅速、直接、本能地反应。例如，教师说：“桌子、椅子、书、汽车、衣服、裤子、狗、电视、路、桥、大厦、河、笔、船、飞机、鞋子……”学生说出量词，要求不用“个”。争取在3分钟内完成至少30个名量搭配。

用提问方式检查学生对“课文”内容的理解。如：“帕兰卡在哪儿？”“他们吃什么？”“玛丽学了多长时间汉语？”等。

(四) 操练（一学时）

• “替换与扩展”

共6部分，主要用句型练习“复合趋向补语，不是……吗、又……又……”这一部分的练习对学生掌握理解语法很重要。由于每一个替换句型的数量有限，而学生人数又比较多，因此教师一定要补充，力争让每个学生都有机会练习相应的语法。补充部分可以由老师读出，以节省时间，并练习学生听力，如个别听不懂可写出。

补充内容如下：

- (1) 教室，出来；外边，进来；山上，下来；楼下，上来；外国，回来；这边，过去；……
- (2) 老师，走进，图书馆；老人，爬上，山；爸爸，跑出，花园；弟弟，跳上，桌子；……
- (3) 家里，带来，字典；商店，买回，衣服；书包里，拿出，一支笔；树上，打下，苹果；……
- (4) 柜子里，拿出来，一条裤子；箱子里，找出来，一件衣服；楼上，拿下来，一台电脑；……

(5) 病, 去医院; 要回去; 去买票; 累, 休息; 要去看足球比赛, 跟他们一起去; 喜欢吃巧克力, 买; ……

(6) 饿, 冷; 贵, 不好看; 远, 不方便; 脏, 小; 热情, 可爱; 漂亮, 聪明; 会说英语, 又会说法语, 不喜欢看电视, 不喜欢看书; ……

• 对话

共 3 段, 指定学生分角色朗读。

(五) “阅读” (一学时)

练习由学生快速轮流通读材料, 教师根据可就材料中词语、句型、语法等进行练习。用提问方式检查学生对“阅读”内容的理解, 如本部分加“替换与扩展”约两个学时。

“语法”讲解。由于前面已经用较多时间讲解和练习过语法。学生这时可以借助教材的系统总结再一次领会“复合趋向补语、不是……吗、又……又……”的用法和意义。

(六) “练习和总结” (一学时)

本部分是对语法的再次练习。如果时间允许, 可以让学生把练习一“读词组”中的部分词组扩展为句子。

再简单总结一下重点生词和语法, 可配合提问。

布置课后练习: ①要求学生领会“复合趋向补语、不是……、又……又……”的用法和意义。②复习生词, 下一次上课时听写。预习新课。

第十一章 初级口语课

口语教学，是初级阶段汉语教学中的重要课型。而对一些只想学习听说的学生来说，可以说它是最重要的课程。口语教学跟一般基础汉语教学不同，它要求学生在听懂的基础上，都能开口说话，都想开口说话。如何让学生说话，让学生如何说话，是外语教学的一个难点。尤其对刚从事外语教学的教师来说，更是一个挑战。

本章主要结合北京语言文化大学出版社出版的《汉语会话 301 句》(康玉华、来思平, 1999; 下文简称《301》), 来探讨初级口语的教学原则与环节。

第一节 初级口语的教学原则

一、“ $i+1$ ”原则

这里 i 代表学生已有的汉语水平, $+1$ 指略高于学生水平的语言输入。这样“ $i+1$ ”的输入, 对于学生来说, 是易懂的输入。根据领会教学法 (comprehension approach) (罗勃特·W. 布莱尔/许毅, 1987), 我们正是通过易懂的输入习得语言的。

有经验的老师, 对于不同阶段留学生的 i , 有着直觉的了解。他们上不同层次的班, 就像驾驶汽车要换挡一样。而对于新入行的教师, 要想对学生的 i 心中有数, 就不仅在备课时要看自己所教的课本, 还要把学生以前学过的课本和同时用的课本拿来看看; 而且在教学过程中要做一个有心人, 时时注意不断变化着的学生的 i , 时时作

出调整。

一本好的教材，是经过精心设计编排的，当然符合“i+1”原则。那么，重要的是教师的课堂教学用语。在教学过程中，特别是在初级阶段，有经验的教师会基于“i+1”原则，有意识地控制课堂教学用语及其语速，用学生已经掌握的词语和语法点，来解释生词课文，回答学生的问题。对于零起点的班级，可以适当地用英语来组织教学。

二、交际法原则

《301》以功能为经为纲，以语法为纬为目，以功能统语法。这种体例意味着我们说话课的教学要着眼于交际情景与交际功能，让学生掌握在什么时候什么场合谁对谁说什么。例如：

去机场、火车站接人：A：路上辛苦了。B：一点儿也不累/不太累。

去机场、火车站送行：祝你一路平安、一路上多保重。

和别人一起吃饭，自己吃完了，别人还在吃：你们慢吃。

在家门口送人，主人对来访的客人：慢走。

第二十五课中，对于别人的称赞有三种回答方式：

(1) 哪儿啊。

(2) 是吗？

(3) A：你今天穿得真漂亮！

B：你的衣服更漂亮。（用“更……”反过来称赞对方）

对于别人的称赞，一般不说“谢谢”。

“麻烦你……”与“麻烦你了”的功能差异在于：前者表示请别人做什么，后者表示感谢。

《301》第二十六课把“祝”与“祝贺”放在“祝贺 congratulation”这一功能下，其实并不太合适。因为它们的功能不同，“祝”表示祝愿(wish)，是未然性的；祝贺是congratulation，是已然性的。生词表中把“祝”翻译为“congratulate”是不够恰当的。我们在

教学的过程中要把这两种功能分清楚。比如说，已经考试了，成绩全班第一，说“祝贺你”；明天要考试，说“祝你取得好成绩”。两者是不能随意替换的。

该课的“扩展”部分(P156)中有这样一段话：

下个月玛丽的姐姐结婚。玛丽写信祝贺他们生活幸福、新婚愉快。

这是把两种功能杂揉在一起。我们在教学的过程中，把它更正为：

玛丽写信祝贺他们，祝他们生活幸福、新婚愉快。

我们在教功能项目的时候，不仅要教一些简单的套话，还要让学生掌握完成特定交际功能的程序。第二十三课把道歉的程序分解为两个步骤(step)。

(1) 对什么事情道歉：

对不起，让你久等了；真抱歉，我来晚了。
用的时间太长了，请原谅。

(2) 进一步解释原因：

为什么来晚了，因为半路上自行车坏了。

课文中的两个会话，第一个会话有 step (2)，大卫跟玛丽约会，大卫来晚了半个小时，玛丽生气了，大卫需要解释为什么来晚了。第二个会话没有 step (2)，玛丽还词典的时候说“用的时间太长了，请原谅！”，刘京没有生气，马上就接受了她的道歉：“没关系”，玛丽就不需要进一步解释为什么用的时间太长了。

我们进行口语课教学要时刻注意其课型特点，就是以情景功能为导向，以培养学生口头交际能力为目的，不要把口语课上成对话体的语法、精读课。

三、个人化原则

大卫、玛丽、和子、刘京、毛兰这些《301》课文中的人物对学生来说很陌生，离他们很远。所谓个人化(personalization)就是在

口语教学中要让学生谈自己所熟悉的事情，讲自己的故事。就是让学生从虚拟的课文里走出来，回到学生亲历的现实世界中。这是学生最愿意说的，也是最能谈得出的，也是别的同学最有兴趣听的（参见《第二语言教学论》中口语教学部分。周小兵，1996）。

教师可以根据学生的花名册，让学生了解彼此的中文姓名，他们“认识”以后，要让他们握着手说“见到你很高兴”；让学生把照片带来，介绍自己的家庭成员和他们的工作；把世界地图挂在黑板上，让学生指出自己的国家；说出自己的生日是哪一天，自己的生日晚会怎么开的；自己住在哪儿和电话号码；自己每天的活动。让学生准备发言的题目可以是：我的星期六、星期天，我们国家的天气，我去过的名胜古迹，我的朋友。问学生的问题可以是：你喜欢喝什么饮料，你喜欢什么运动，你的专业是什么，等等。

在会话和练习等教学环节中运用个人化原则，可以激发学生用汉语进行口头交流的积极性，活跃课堂气氛；可以加深师生之间、同学之间的了解；而且学生最容易记住跟自己生活、学习相关的个人化的词汇和表达方式。如果说个人化原则是把焦点放在留学生身上，那么，下面的地方化原则就是把焦点放在留学生所生活学习的地方。

四、地方化原则

《301》主要是以北京为背景来编排课文的，外地的学校用起来就不一定合适。因此，在使用某个教材时，需要进行地方化（localization）的处理。第二十八课有这样的对话：

刘京：这儿天气，你习惯了吗？

和子：还不太习惯呢。这儿比东京冷多了。

教师必须指出“这儿”指北京，而学生所在的城市，天气可能完全不同。下面以广州为例讲一下“地方化”的实例及其运用。

北京的名菜是烤鸭，广州的名菜是烤乳鸽、烧鹅、海鲜。北京的商业街是王府井，而广州是北京路、上下九路。广州的名胜古迹是越秀公园、白云山。广州人有喝茶（饮茶）的习惯。广州天河城的吉之

岛 (Jusco) 是不少留学生爱去的超市。广州“酒店” (hotel) 与“酒楼” (restaurant) 的不同, 正如北方饭店与饭馆的不同。广州话很难懂, 不过, 有一些广州话词语已经进入普通话, 如打的、买单、搞定等。

在上第十七课《去动物园》时, 教师介绍了广州的两个动物园, 一个是广州动物园, 一个是番禺香江野生世界动物园 (safari)。有一个同学去过番禺香江野生世界动物园, 说“很贵, 150 块”。教师告诉他们广州动物园门票便宜, 只有 15 块左右, 里面有熊猫等多种动物。并展示广州地图, 告诉学生怎么去; 展示挂图, 教学生动物的名称。等学生参观完动物园, 让学生介绍情况。这样结合本地情况的教学, 跟学生生活环境有密切联系, 学生喜欢学, 还能把课堂学到的东西用到社会生活实践中去。

五、精讲多练原则

这是对外汉语教学中的实践性原则。根据《对外汉语教学初级阶段课程规范》(王钟华, 1999), 精讲多练的比例应为 3:7。

口语课的精讲当立足于功能, 即讲清一定的情景下的一定的交际功能, 以及完成一定功能的语言项目, 以功能统语法。多练即以任务为导向来组织课堂活动, 将课堂学生活动切分为学生个人活动 (individual work)、两人对话 (pair work)、小组讨论 (group work)、班级活动 (class work)。

在整个教学过程中, 要注意师生互动 (interaction)。教学过程就是师生交际的过程, 交际既是口语课的目的, 也是其手段。课堂上师生交际的话语基本结构为:

引发—反应—反馈 (IRF: initiation-response-feedback)。教师向学生发问, 学生作出应答反应, 教师再给予信息反馈。这一结构在具体运用时可以进一步扩展 (参见《话语分析》, 李悦娥、范宏雅, 2002)。

Antony Peck (1988) 在谈到一个好的语言教师的众多条件时,

其中有一条笔者仍记忆犹新：engage in intensive oral exploitation of material (对材料进行密集的口语开发)。我觉得这一条是一个口语教师应该牢记在心的。

第二节 初级口语的教学环节

一、基本句环节

教师领读，学生跟读，然后学生齐读或请学生分别朗读；也可以先逐句让学生个别试读，教师针对常见错误加以纠正，然后领读，全班齐读。在初级阶段主要是语音特别是声调问题，我们纠错的具体做法是当学生有发错音时，教师即时作出反馈：“嗯？”，学生可能自己改正过来，或者其他同学提醒他，或教师给他正确的发音，让他重复一遍。

教师示范正确读音时，可以夸张一点，并配合以手势指明声调音高及其走势或板书舌位图。第三声在语流中常常是半上，可是有的留学生发得像阳平，比如“网球”听上去像“王球”。教师可以先区别“王”、“网”的声调，然后用特别的男低音发“网”的字音，手势配合，在低位延续，最后就达到了纠错的目的。

当然对于好的同学要作出积极的反馈，要多表扬。我们之所以强调语音纠错的重要性，是因为基于以下的考虑：

(1) 发音不好会影响交际，声调不同意义不同。例如：“问问他”，有学生“问”第4声发音不到位，听起来像“wēn”，我们告诉学生“wēn”的意思是 kiss，那么再请同学念的时候，他们就特别小心。

(2) 为今后的学习打下良好的基础，开始时错误不纠，积重难返，就会出现所谓的化石化现象。有的学生是在自己国家学了多年的

汉语，在我们中心已经是高级班了，可是洋腔洋调很重，很难再改过来。

(3) 发错音的学生在教师的提醒和纠正下，能够发出正确的音，会有—种成功的感觉，从而提高学习的积极性，而且当事人和其他学生都会提高对于教师的信任感，这对于取得良好的教学效果也是很重要的。当然语音纠错在其他的教学环节也会进行。

在处理会话前基本句的过程中，如有生词障碍也要扫除（生词—般要求学生预习）。同时要突出与交际功能密切相关的句子词语，介绍在什么时候什么场合谁对谁说这些语句，关键词可板书。还可以就此话题介绍一下广州的情况（地方化），并且询问学生，让学生谈—下自己的情况（个人化）。基本句环节是为进入会话环节做准备。

二、会话环节

此环节是口语课重点之一。其步骤为：

(1) 可以先简单介绍对话的人物、会话梗概或文化背景，以导入对话。

(2) 然后请发音较好、与角色相当的学生分角色进行示范朗读。例如，大卫就找一个黄头发蓝眼睛的男生，和子就找一个日本女生等，领读、齐读或男女分部朗读。此步骤中要注意的不仅是声韵调的问题，还有句子的语气、语调的问题。如：道歉时要压低声音，表达出内疚感；称赞时要提高嗓门，拉长语调，表达出内心的喜悦；送别时要减慢语速，略带颤音，表达出依依不舍的感情。

(3) 在此基础上，让学生根据对话内容回答问题，或者判断正误。这些题目需要教师在备课时设计好，目的是检查学生对内容的掌握。

(4) 复述课文，复述是从会话体到叙述体的转换。

(5) 接着是 pair work 分角色朗读甚至背诵会话。此时要求学生有表情动作，以进入课文提供的情景和角色中。此时是巩固步骤，教师巡视，以解决个别困难学生仍然存在的问题。

(6) 最后，教师可以归纳一下完成交际功能的程序，以及相应的词语（板书）。下面举例介绍回答问题、复述课文和归纳交际功能的程序这三个教学步骤中的具体做法，其中体现了我们对于“对材料进行密集的口语开发”的理解。

第十六课上半段会话是玛丽约大卫看京剧，我们在学生已经熟悉课文的基础上，先就对话内容提出四个问题：

- 1) 大卫看过京剧吗？
- 2) 玛丽听说京剧怎么样？
- 3) 大卫知道哪儿常演京剧？
- 4) 他们什么时候去看？

运用突然提问技巧，是教师先提问题，再叫名字，请学生即时回答。

而且当一个学生回答完问题以后，可以就同样内容再次提问。比如问题3)，当学生回答“大卫知道人民剧场常演京剧”以后，马上问“谁知道人民剧场常演京剧？”或“大卫知道人民剧场常演什么？”。这类问题看起来很“傻”，但主要用来问水平较差的学生，让他们也有开口的机会。作为教师，不应该放弃对差生的教学。类似的“傻”问题也可以问那些思想不集中、不注意听讲或随便说话影响别人的学生，这比直接批评更有效。

回答完问题以后，把学生的回答综合起来，进行复述练习：

玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看一场很有意思的京剧。
当然这样长的句子不是一次完成的，是不断扩展的结果：

玛丽约大卫星期六一起去看京剧→

玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看京剧→

玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看一场很有意思的京剧

这样长的句子可以首先由教师、学生一起说出，然后放开让学生自己说，教师在一旁提示。这样的训练就从单纯的回答问题过渡到成段的表达，从照本宣科过渡到由心到口的真正的口语表达。

最后板书“相约”功能的程序提纲：

(1) 相约原因：(京剧)很有意思，没看过；烤鸭是北京的名菜，没尝过。

(2) 相约双方的共同愿望: A: “我很想看, 你呢?”

B: “我也很想看。”

“我们应该去尝一尝。”

(3) 约好时间和地点: 星期六, 人民剧场,

A: “……好不好?”

B: “当然好。”

A: “二十八号晚上……”

B: “不行。”

A: “三十号晚上怎么样?”

B: “可以。”

以上的程序提纲既是对课文的总结, 也可以作为自由表达的依据。自由表达中的“根据情景会话”也可以提前在这里进行。

三、替换与扩展环节

中山大学初级阶段的课程设置, 读写课是重头, 15 课时 (40 分钟) / 周, 用的是《现代汉语教程》。口语课只有 5 课时 / 周, 听力同。口语课中语法点和生词学生大多接触过, 根据经验, 在做替换训练时, 遇到生词的可能性会大一些, 方框中会有些实用的、可能读写课上还没学过的生词, 比如“农贸市场、雪碧、电脑、电梯”。为了课堂教学能顺利进行, 教师必须扫除生词障碍。我们可以一边教学, 一边扫除生词障碍, 也可以在某--教学环节教学步骤结束后, 有针对性地来解决学生仍存在的疑难。替换训练可以是个别活动, 默念或小声念, 或全班齐诵, 如果是对话形式, 也可以连环操作: A 问 B, B 回答; B 问 C, C 回答; C 问 D, D 回答; D 问 E……

扩展部分有小对话和叙述两种形式, 它是对主要课文的补充。此部分教师可以不用示范, 直接让学生齐读或男女分部朗读。下一个步骤可以用提问的方式扩展句子或按照上个环节教师归纳的交际程序扩展小会话。

替换与扩展环节可以说是一个过渡环节, 是从会话环节过渡到下

面的练习环节。

四、练习环节

1. 语法练习

《301》中有多种练习形式，其中“熟读词语并造句”、“用……造句、填空”、“完成句子”、“改写句子”、“根据划线部分提问”、“用……提问”、“用……回答问题”等练习都是针对语法点设置的，每课出现1~3种。在做这些练习时，其步骤可以是：先将相关语法点介绍给学生，点到为止，可能的话将其归纳可操作的“公式”；然后学生准备，individual work，最后教师检查。在学生准备的过程中，学生可以互相讨论，教师巡视，随时答疑。有些简单的，学生不用准备，可直接摹仿例句作出。这种语法练习常常有选择地布置成家庭作业，下次课堂检查。下面举一个归纳语法公式，帮助学生做此类练习的例子。

P163的练习1：用“有点儿”、“（一）点儿”填空。我们先列出这样的公式：

有点儿 + Adj. (形) / V. (动)

Adj. (形) + (一) 点儿

V. (动) + (一) 点儿 + O (宾)

并板书例句，这样学生再做练习就基本上没什么问题了。在其他课型进行语法教学时，也要注意将语法规则归纳为可操作性的公式，以便学生掌握和运用。

语法对于交际能力也是很重要的，不合语法的句子一样会影响交际。我们不把语法作为口语课的一个环节，是基于这样的考虑：①口语课区别于其他课型的特点在于口头表达能力和交际能力的训练；②同时进行的读写课已经有系统的语法介绍，而且花了大量时间进行教学；③把语法点放在相应的练习前介绍，具有即时可见的效果，有助于学生掌握该语法项目。

2. 完成会话

很多课都有这样的练习。在做练习时，强调根据上下文 (context) 来补足缺失的部分，采用先 individual work (个人活动)、后 pair work (两人对话) 的方式。在开始阶段，并不要求都能用汉字写下来，可以用拼音，做其他练习也是这样。如 P206 的完成会话：

A: 请问，一个房间 _____ (1) _____ ?

B: 一天八十块。

A: _____ (2) _____ ?

B: 有两张床。

A: _____ (3) _____ ?

B: 很方便，一天二十四小时有热水。

A: 这儿能打国际电话吗？

B: _____ (4) _____ 。

学生已经学过语法用“吗”的问句和用疑问代词的问句，根据上下文不难完成。空档 (1) 和 (2) 要用针对数词的疑问代词，要学生注意“多少”和“几”的区别。根据住旅馆的情景和下文“一天二十四小时有热水”，知道空档 (3) 问的是：“洗澡方便吗？”空档 (3) 和 (4) 都是用“吗”的一般疑问句，汉语这样的问句采取简略形式作肯定或否定回答，通常只要用到问句中的谓词。空档 (4) 处只要填“能打”或者“能”就可以了，并不要求完整的句子，这里也可以用否定形式作答。

3. 听述

“听述”部分是个小短文，由于有文本在，纯粹的听述练习已经不太可能。加上我们在会话环节已经作了复述训练，对于这个小短文的处理，我们常常是让学生在多次朗读的基础上背诵。教师板书提示语，常常是句子的主语，individual work 或者 class work。若课堂时间不够，我们也常常把它当做 homework 布置下去。我们运用背诵这一传统的方法，在欧美学生那里可能会有阻力，但亚洲学生做出了榜样，他们也基本上愿意做。对个别年级大的、记忆力差的可以照顾。背诵这一方式可以帮助学生把书本的语言变成心中的语言，以便交际

时可以脱口而出。

4. 自由表达

如果说替换练习是机械的操练，造句、复述、完成对话等是半机械半自由的训练，那么“根据实际情况回答问题”、“根据情景会话”、“谈一谈/说话”等就是自由谈话。

“根据实际情况回答问题”这一练习，可以是 pair work，让学生你问我答、然后我问你答，不要总是一个学生问、另一个学生回答；也可以运用连环操作方式，这是 class work：A 问 B，B 回答；B 问 C，C 回答；C 问 D，D 回答；D 问 E……；或者教师问学生，让学生逐个回答。这一练习方式体现了个人化原则。

“根据情景会话”一般是 pair work，教师先介绍情景与角色、所要完成的任务（即功能）及其程序、所用的语言表达式，让学生自己选角色。pair work 以后可进行课堂表演。如 P138 的“会话”练习：提示 1：你借了同学的自行车，还车的时候你说你骑坏了自行车，表示道歉，这是课本上的要求。教师据此要学生按照道歉的两个 steps 来进行：①对什么事情道歉。②进一步解释原因：为什么骑坏了自行车。还要求学生增加一个步骤：③骑坏了自行车，怎么办。教师此时要帮助那些困难的学生完成任务，也要随时注意其他学生的情况，对一些学生询问超出课文范围的词汇，可以板书让其他人知道，这对提问者也是一个鼓励。

“谈一谈/说话”是学生独白，先是 individual work，学生自己准备，可以写提纲。然后是 group work，把全班分成两三个组，学生在小组里逐个发言，其他学生可以提问。到了初级阶段后期，每个小组可以选一个 reporter 组织小组讨论、作记录，并总结大家的发言，向全班报告。

对于自由表达的训练，我们还可以采用调查问卷、信息卡片、看图说话等教学技巧。

第三节 小 结

以上我们总结了初级口语课教学的五个主要原则和四个主要环节，教学原则与教学环节经纬交织就是我们对外汉语的教学实践。当然，以学生为中心、直接法、幽默感等也都是我们要考虑的。

至于教学环节，我们在开始上新课的时候当然要复习一下上节课的内容，一课书上完，也会布置一些口头作业，甚至笔头作业如书上的一些语法练习。四个教学环节应该以会话、练习环节为重点，花的时间、精力也最多。四个环节中的教学步骤及其技巧在每一课书的教学都有一些调整，不会是千篇一律的。《301》每5课后有复习部分，这是对前5课中出现的语法、交际功能项目进行了总结，并有较长的会话和阅读短文。对这部分我们所花的时间、精力也相当于一课书。

生词与语法都一般不作为课堂教学的单独环节，而是贯穿于以上4个环节之中。生词表让学生在新课前预习，课上检查；语法部分的例句可以放在相关的练习前引用。当然，我们备课时要预测学生在词汇语法上的难点，这样教学就有针对性地进行。比如《301》第三课“工作”一词英文解释是 work，但是它们并不等值。在第七课出现“学习”一词时，教师就可以这样操作：

教师：工人工作，大夫工作，老师工作，学生工作吗？

学生：学生学习，不工作。

这可以帮助学生理解汉语“工作”的基本意义。

在设计这样的问题时，就要运用“i+1”原则。“工人”是《现代汉语教程·读写课本》第五课的生词，“老师”、“学生”《301》第七课以前也已经学过，“大夫”一词就出现在第七课。这些是学生的*i*，为了讲清“工作”的确切含义，没有必要再设置新的障碍，就应该用学生已学过的生词来讲。“i+1”原则在初级阶段尤其重要，这里只是举个例子。

这个原则和其他教学原则一样，应该贯穿于教师的精讲、组织课堂活动和答疑的过程中。课堂教学每个环节步骤，教师都要随时回答学生词汇、语法、课文内容、文化等方面的问题，教师应该鼓励学生提问。这样教师就可以对自己的教学有着即时的反馈，并采取即时相应的对策。而且，提问本身就是学生在口语课要掌握的交际能力之一。

本章参考文献

- 崔永华，杨寄洲主编. 对外汉语课堂教学技巧. 北京：北京语言文化大学出版社，1997
- 康玉华，来思平编著. 汉语会话 301 句. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
- 李杨主编；王钟华，陈灼副主编. 对外汉语教学课程研究. 北京：北京语言文化大学出版社，1997
- 李悦娥，范宏雅编著. 话语分析. 上海：上海外语教育出版社，2002
- 罗勃特·W 布莱尔编著，许毅译. 外语教学新方法. 北京：北京语言学院出版社，1987
- 盛炎. 语言教学原理. 重庆：重庆出版社，1990
- 王钟华主编. 对外汉语教学初级阶段课程规范. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄：河北教育出版社，1996
- Antony Peck. *Language Teachers at Work: A Description of Methods*. Prentice Hall International (UK) Ltd, 1988

附录 教案设计

初级口语教案 (第十六课 你看过京剧吗?)

一、复习旧功能项目，引导新课新功能（约5分钟）

第十一课到第十五课都是“需要”，要买水果、要买衣服、要看电影、要去外边吃饭，我们常常请朋友跟我们一起去，朋友有没有空儿，想不想去，我们要跟朋友说，这就是“约”（板书“约”）。第十六课是约朋友去看京剧、吃烤鸭（板书“京剧”、“烤鸭”）。

二、基本句环节教学（约15分钟）

问学生：“你们看过京剧吗？”很多学生会摇头“没看过”，也有学生会说“不看过”，教师纠正“没看过”。可能有学生会说：“电视里看过。”教师问：“有意思吗？”……教师接着介绍：说广州话的是粤剧（板书“粤剧”）。

北京烤鸭是北京的名菜，有名的菜，烧鹅是广州的名菜。（板书“烧鹅”）有学生可能没尝过，下课以后应该去尝一尝。

基本句一共八句，让一个学生念一句，另一个学生念另一句……。如学生念对了，教师即时鼓励“很好”；如有错，教师即时反馈：“嗯？”，学生有的会自己改正，或者其他学生告诉他正确发音，或者教师纠正发音。主要是声调和平舌音、翘舌音、轻声等方面的问题。第一声不够高，要告诉学生，第一声要 keep high，并用手势示意，一手超过头顶，水平向右移动；三声念得像阳平，关键是半上掌握不好，告诉学生，三声很低，教师夸张地发低音，身体就势往下沉；轻声轻不下来，用学生已经学过的轻声，爸爸、妈妈、哥哥等为例，让学生 follow the patterns，练习“朋友”。教师纠错的时候，让学生跟读。

接着，教师逐句领读，然后全班齐读，刚才学生出错的地方要念得慢一点儿，夸张一点儿。最后再分别请学生每两句一念，检查掌握的情况。

三、会话环节教学（约30分钟）

让学生男女分部朗读会话（一），女生是玛丽，男生是大卫，教师跟着男生或者女生一起念。然后领读、齐读。接着就对话内容提出四个问题：①大卫看过京剧吗？②玛丽听说京剧怎么样？③大卫知道在哪儿常演京剧？④他们什么时候去看？运用突然提问技巧，是教师先提问题，再叫名字，请学生马上回答。

而且当一个学生回答完问题以后，可以就同样内容再次提问。比如问题③，当学生回答“大卫知道人民剧场常演京剧”以后，马上问“谁知道人民剧场常演京剧？”或者“大卫知道人民剧场常演什么？”。这样的问题可以问那些水平较差的学生，或者问那些思想不集中不注意听讲，或随便说话影响别人的学生。

回答完问题以后，进行复述练习，“玛丽约大卫一起去看京剧”→“玛丽约大卫星期六一起去看京剧”→“玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看京剧”→“玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看一场很有意思的京剧”。最后的长句子可以先是教师与学生一起说出，然后放开让学生自己说，教师在一旁提示。

找两个发音较好的女生念会话（二），然后领读、齐读。接着问问题：①和子听说什么是北京的名菜？②和子为什么二十八号晚上不能去？③他们什么时候去尝北京烤鸭？让学生完整回答，回答后全班重复一遍答案，再让个别学生重复。每个问题都大致这样操作。

下一个步骤是 pair work，分角色朗读，念两遍。要求学生有表情动作，以进入课文提供的情景中。此时是巩固步骤，教师巡视，以解决个别困难学生仍然存在的问题。

最后，教师可以归纳一下完成交际功能的程序，以及相应的词语。板书如下：

约朋友一起去……

(1) 为什么要约：听说（京剧）很有意思，没看过；

听说烤鸭是北京的名菜，还没尝过呢。

(2) 两个人都想去：大卫很想看，玛丽也很想看；

我们应该去尝一尝。

(3) 约好什么时候、什么地方：人民剧场，

玛丽：“二十八号晚上”

玛丽：“星期六好不好？”

大卫：“当然好”

和子：“不行”

玛丽：“三十号晚上怎么样？”

和子：“可以”

四、替换与扩展环节教学（约10分钟）

替换部分先 individual work 准备，教师巡视。生词可能有“长城、茶、咖啡”，可以这么说：美国人、英国人、法国人……（加上班上西方学生的国籍名）喝咖啡，中国人、日本人、韩国人……（加上班上东方学生的国籍名）喝茶。然后全班齐读。

扩展部分有个小对话：

A: 你看杂技吗?

B: 不看。昨天的练习我还没做呢。

pair work, 让学生继续这个小对话。A 先介绍杂技怎么样, 然后再约 B 一次, 用“(时间词)怎么样?”。

五、练习环节教学 (约 40 分钟)

练习 2 用“了”或“过”回答问题。一共 7 个问题, 教师逐题分别问不同的学生。其中“你来过中国吗?”学生大多理解有误。要接着问“你第几次来中国?”, 如果有学生回答“第一次”, 那么教师告诉学生“你第一次来中国, 你以前没来过中国”。

练习 3 把下列句子改成否定句。先板书例句: “我还没吃过烤鸭呢。”然后让学生齐读原句, 并摹仿例句改成否定句。

练习 4 听述。先领读然后齐读。接着 individual work 准备背诵, 教师板书:

以前……, 昨天晚上……, 中国杂技……, 以后……。

我……。小王……, 星期六……。

下一步全班一起看黑板提示词语背诵, 接着抽查。

书上最后是语音练习, 齐读后抽查。

补充一个自由表达的练习。pair work: 约朋友去喝茶 (广州话“饮茶”)。要求按照本课的程序去做。板书程序及其关键词语:

(1) 为什么要约: 听说……, 还没……呢

(2) 两个人都想去: 很想……, 也想去……

我们应该……

(3) 约好什么时候、什么地方: ……好不好? ……怎么样?

当然好 可以 不行

教师巡视, 帮助有困难的学生, 并注意其他学生的要求, 选择两个 pair 表演。

六、布置课后作业

(1) P94 的练习 1, 用“了”或“过”完成句子, 写在书上, 下节课检查。

(2) 预习第十七课生词。

第十二章 听力技能课

第一节 对外汉语教学听力课的课型特点

一、从听力理解的本质和规律把握听力课的课型特点

听力理解的本质是对言语信息的接收和解码。这个过程简单描写起来就是：听话者先感知说话者语流中的每一个音节及其他的言语信息（如重音、语调、停顿等），然后运用大脑中原有的知识（包括词汇、句法、语义等方面），对这些言语信息作出解释，进而揭示所接受的语音的含义。这其实是一个语音建构意义的过程。如果考虑到听力理解的循环过程的话，还必须把已经感知的言语信号存入记忆库变为经验成分，这样才能更有效地进入新一轮的感知。

我们把这一过程中通过听来感知言语信息称为“输入”。

在听、说、读、写4种语言技能中，听、读属于接受领会的范畴，都以输入为主；说、写则属于表达和应用的范畴，都以输出为主。输入和输出，就构成了语言交际的过程。从另一个角度看，听、说属于口语交际行为，读、写属于书面语交际行为。

那么，在同属于口语交际行为互为输入与输出的听、说这对语言技能中，不论是从语言学习的角度还是从语言交际的角度看，听都应先于说。我们只有首先听到别人说话，才能跟着别人说话（我们自己学习方言时就有这样的体会）；也只有听懂别人说的话，才能进行交际。所以说，输入是输出的基础和前提，输入应先于输出，多于输出，最终也是为了输出。这是一条语言学习的规律，也是听力理解的规律。

结合以上提到的“本质”和“规律”，我们可以这样认识听力课

的特点——以输入为主。这可从两方面理解：

1. 语料的输入

课本提供的语言材料和教师自己根据需要再补充的材料，其作用主要是与课文互补——课文长篇则补短篇、补一句话、补对话体语料等；初级的也可补单句、短语段语料或听音、记音语料。

2. 教学操练方法的输入

(1) 以听“为主”，但不能光听，还得有说、读、写作为辅助手段。这些手段的应用对于掌握听力技能，活跃课堂气氛，激发学习兴趣都有一定效果。但都应为“听”服务。

比如“说”：与口语课的“说”不同，不是为了表达，而是为了：①帮助记忆；②检查听的质量和效果；③避免单调刺激。所以，只要说出主要意思，用词不准、声调不准、语法问题等都可以不追究，不像口语课那样要求表达清楚、准确、得体等。

比如“写”：(边听边记、填空、回答问题等)可以写汉字、写拼音、写母语，也可以用同义词、近义词代替，重要的是要能说明听懂了语料。

(2) 有些练习不适合在听力课上做。如“听语素组词”(业：工~、农~、商~)，因为输入量太少。“听写”要适当应用。写汉字占时长，且训练目的容易转移；可以写拼音，作为单纯的辨音记音练习。当然，能与一定的意义结合最好，如听写词组、句子等。还有“长篇复述”等其他形式。

这里讲“输入”，还得提及很重要的一点，就是“可懂输入”。要从学生的实际语言水平出发，循序渐进，比如语料的选择、补充，课文的处理、练习题的处理(有些可以不做、不听)，教师对学生所提问题的设计，等等。

二、从听力课的性质和课型地位把握听力课的课型特点

听力课的性质：听力课是一门独立的语言技能课，即听力技能训练课。听是与说、读、写同一层面上的4个分技能之一。

分技能设课教学在第二语言教学中已成为一种趋势。我国对外汉语教学界 20 世纪 80 年代普遍分技能设课教学以来，听力课作为一个独立的课型一直被认为是一门比较难上的课。这主要是因为：①“听”基本上是被动行为，学生的主动积极性难以发挥，课堂气氛不易活跃；②有的新老师找不到启发、引导学生听、解的方法，找不到分析讲解的切入口，上课时没话可说，容易造成放录音带、对答案了事，课堂气氛沉闷，学生觉得枯燥无味；③听力水平的提高是缓慢无形的，往往不易觉察，学生不容易看到进步，容易失去信心。

听力课在诸课型中的地位虽然与口语、阅读、写作基本平行。但与读写或精读课相比，它便是副课，必须依附先行的主打课即读写或精读课进行，这点在初级班的教学中非常明显。具体情况是，读写课上教授了语音、语法和词汇，听力课以另一种形式对它们进行重现。也就是说，在初级班的听力课教学中，基本不承担词汇、语法等学习任务。这种情况主要与学生的汉语基础有关，也与教材的编写和使用有关（如系列教材的使用）。

可以这么看，目前初级阶段的听力课，其实就是一种附属型的技能训练课。基于这种情况，初级班听力课应有以下的特点：①基本不讲语法，更不讲新的语法知识；②对于课文中出现的个别未学过的词语，只讲语料中的意义和用法，一般不扩展；③以听为主，以操练、再现读写课的语言项目为主。如课文中的模仿、替换等句型操练；④以领会、理解话语意义为主（结合语法学习，补充单句练习）。

中级班的情况是：①听力课与综合课（精读）的关系没有初级阶段那么紧密，没有系列教材，此阶段的听力语料有相对的独立性。②中级阶段的教材，书面语言的成分增加。③精读课本的语法一般系统性不强，汉语语法系统应该在初级阶段完成，复句知识也学过一些，如果语料中出现新的句型、语型、生词等，应该适当讲解，但不宜拉得过长。还是一条原则，基本上只讲语料中出现的用法和意义。

关于这一点，在对外汉语教学的研究中目前还是个有争议的问题。听力课是否只是传统认识上的只训练听力技能，抑或也应该传授语言知识？如何传授？量度和深度？有人提出“在学生熟悉了汉语拼

音之后，独立的听力训练就完全可以开始了”。也有的人提出词汇和语法教学，特别是词汇教学，是对外汉语教学中最重要、最基本的任务。不同的课型应从不同的方面来分担这项任务，应该研究如何通过听来学习语言知识（词、语、句），而不是把这些教学从听力课中踢出去^①。我们的看法是最好能做到训练听力技能和传授语言知识，两者兼顾。

三、从听力课总的教学目的把握听力课的课型特点

听力课的教学目的，具体到每一节课来说，是听懂课本提供的语料，其中包括课本中涉及的语音、词汇、语法知识，也涉及到语料所提供的信息、社会、文化背景知识等，还涉及到通过对语料的接触和理解，训练了哪一种听力微技能。但从一种课型来看，它的总的教学目的，应该是以提高学生的听力技能为主。这种认识，与前面提到的听力课是一门独立的听力技能训练课这一性质是相一致的。

要提高听力技能，具体的应该从训练、提高听力微技能入手。

（一）不同阶段应掌握的听力微技能

关于听力微技能，影响较大的是杨惠元提出的8点（1996年《汉语听力说话教学法》）。有的人对这8点提出一些不同的看法，补充另外一些微技能。根据前人的这些科研成果，也根据初、中级不同的情况，我们觉得可以做以下的概括（不能全尽，但应是主要的）：

1. 初级阶段

（1）辨音辨调能力（包括不同的声韵组合、不同的调类调值、词重音、句重音、语调等）。

（2）对句法结构形式及其意义的领会。

（3）对语境的理解（《现代汉语教程·听力篇》中多数以会话式语段出现，这点很重要）。

① 刘颂浩：《对外汉语听力教学研究述评》，载《世界汉语教学》，2001年第1期。

(4) 抓细节提高精听能力。

(5) 捕捉主要信息。

(6) 联想猜测。

(7) 记忆存储（具体操练形式可以做法是听力模仿、替换、回答问题等）。

(8) 快速反应。（具体操练形式可以是快速回答问题，这种问题的语法简单，句子简短，但问题的出现只有一次，学生精神必须高度集中，反应要快。这种练习还可以较好地调动课堂气氛。每次操练时间不宜过长。）

以上概括虽然分属于三个不同的层面：(1)、(2) 主要从语言知识的角度，(3) 是从语用的角度，(4) 至 (8) 则是从思维科学的角度立意，但它们在提高听力技巧的目的上是一致的。

2. 中级阶段

(1) 辨音辨调能力，重点在语调、句调方面。

(2) 义群理解，识别句中停顿的能力（语流切分）。

(3) 抓细节的能力。

(4) 跳越障碍，抓关键词语，掌握关键信息的能力。

(5) 联想猜测能力。

(6) 预测能力（①语义内容预测；②语法结构形式及成分的预测）。

(7) 检索监听能力。

(8) 记忆存储能力 [边听边记数字（包括理解数字的含义）、记时间、地点等]。

(9) 概括总结能力。（听完相对完整的语料以后，要求概括大意。还可以在教学中帮助学生学会更高层次的概括。例如，两节课可以听完的一个完整语料，边听边把各段的主要意思板书，听完了就是对全文意思、层次的概括和梳理，总结时再根据板书听一遍。）

(10) 快速反映能力。

以上诸能力，有的不为听力微技能所独有而与阅读技能交叉重叠，如中级的 (3) 至 (6) 和 (9)、(10) 诸点。

(二) 几项主要的听力微技能

1. 辨音辨调能力

最常见的是音近字误听和声调误听。

(1) 音近字误听。

·吐气与否：他饱了/他跑了，他真棒/他真胖（以上两例语境可以相同，更容易产生误听），兑换/退换（此例语境不同，可以借助语境区别意义）。

·发音方法相同而发音部位不同的音，如：

①塞擦音： j zh z / q ch c
 舌面 舌尖后 舌尖前 舌面 舌尖后 舌尖前

②擦音： f h（例：开发/开花）
 唇齿 舌根

(2) 声调误听。如轻音、儿化的误听（例：眼睛 \longleftrightarrow 眼镜）等。

这里强调两点，一要注意双向误听。二是除了语音阶段，其他阶段的练习最好在一定的语境中（句子中）进行。

2. 联想猜测能力和预测能力

联想是指接收到一个信号以后，马上跟其他相关的信号（语流中的相关信号和记忆库中的相关信号）建立起联系的心理活动。猜测是指根据现实的感知和以往的经验凭想象对即将接受的信息（语境表示的语义）作出推测，估计和预想的心理过程。

例1 女：你怎么回来了？

男：雨下的太大，连飞机都不能起飞了。

女：那么你准备什么时候动身呢？

男：等雨停以后吧。

问：雨停以后男的要干什么？

- A. 活动一下身体 B. 出去玩一会儿
C. 去乘飞机 D. 什么也不干

听完一遍后，选C者占少数，一半左右选A。错的原因是把“动身”等同于“活动”——有的不明“动身”之义，有的只听到“动”

音，与高频词 A 项中的“动”重叠。

启发联想：①在哪儿谈话？（“回来”——家里）②双方什么关系？（可能是夫妻）③为什么回来？（下大雨，飞机飞不了）→“雨停以后”再“去乘飞机”→“跟出去活动身体”没有必然联系。

这是与语流中的相关信号产生联想的例子。

例2 美国一位研究人类行为的教授指出，从一个人的行为不仅能了解他的一些习惯、性格、修养，甚至还可以了解一些他们国家的情况。

听到前面的“不仅”，就可以预知下面有进一层的意思。

为了训练联想猜测能力，我们可以设计这样的练习：先听到“修养”处，提出问题：①句子完了没有？②教授认为从一个人的行为可以了解到什么？（给出选择项：A. 习惯、性格。B. 习惯、性格、修养。C. A、B 及其他。）接着听完句子，回答 C 中的“其他”是什么。

这是对语言结构及成分所提供信息的猜测。

3. 检索监听

检查监听有几个方面的含义。

(1) 有明确的目的性，在听语料时，带着问题听，在语料中检索，只记住有关问题的部分。如听“全国天气预报”中注意自己想知道的城市的天气情况，又如听某一具体语料前教师布置的问题等。

(2) 接收到有关信号，在自己的记忆库中检索，寻找有关的音义交汇点。

例3 A: 这种药孕妇忌服。

B: 医生已经跟她说了，现在她改吃别的药了。

问：她怎么了？

a. 头晕 b. 病快好了 c. 还吃原来的药 d. 肚里怀着孩子

设题立意：a 项为音近干扰项“孕”与“晕”；b 项检查对“改吃别的药”的接收理解；c 项句中没提到，为干扰项；d 项为正确答案。

解题思路（或称解题路径）：“为什么改吃别的药”？是因为“头晕”吗？语料中“孕妇”的“孕”与“晕”音同调异，但汉语中没有

“晕妇”之说——检索未果。b、c 两项如上所述，不是答案。d 项“肚里怀着孩子”——检索相关词语“怀孕”——怀孕的女人称“孕妇”——“孕妇忌服”。对！因为是孕妇，所以不能服用原药，必须“改吃别的药”。

(3) 对一些同音词以及语料中的某些语言片段，虽然辨音没有问题。但必须在记忆库中检查出符合语义、语法的相关语词，才能算是理解了语料的意思。

例 4 “……他所领导的一个探险队在尼泊尔西部靠近喜马拉雅山的森林中发现了两只亚洲最大的象。最大的一只身高 11 英尺 3 英寸，比 1882 年在斯里兰卡发现的那只大象还高两英寸。另一只身高 10 英尺 6 英寸。”

听完两遍。问 ①“发现了什么？”——xiàng。问 ②“什么 xiàng”，“xiàng 是什么？”——不知道。再听第三遍，听前提示注意有没有量词，注意：“xiàng”后面的语句有否对“xiàng”的描写或说明。听完第三遍，学生回答“大象”。问 ③“为什么判断是大象”？——“两只”、“身高……”。

4. 义群理解，语流切分

这一点对于长句的理解尤为重要。这里举一个初级班的例子。

例 5 “我——一九八——年来过中国，现在是第二次来中国。”问：“我第一次来中国是什么时候？”

原以为很简单的问题，有的学生却答不出，却提问：什么叫“wō yī”？既把“——”划归“我”，自然就想不到是“一九八一”了。这一错解有两个原因：一是录音带子在主谓之间停顿不明显，如果教师朗读“我/一九八一……”，学生自然没有问题。但实际语言交际中这样的情况不少。如广州话中，某电话号码 86572334 中的 2334 语流切分常为 2 仔/34，与其实为 2/仔 3/4 的语义结构切分不同。二是对汉语年份的称法还不熟悉。

以上分析的听力微技能，最好能在每节听力课中有意识地选择一两个进行训练。这也是听力课有别于其他课型的地方之一。

四、从与其他课型的比较中把握听力课的课型特点

这里主要是与阅读课的比较，因为两者都属于语言信息输入的课型。

前面谈到听力微技能的一些方面与阅读课重叠，听力理解的题类和题型也基本同阅读课，如对词义的认识，对细节的捕捉，对单句句义的理解，对简单对话的理解以及对整个语段、整篇文章的概括，对说话者（作者）的态度、用意、语气的判断等等。

另外，从影响听力的因素这一方面分析，主要有：①近似的音和调；②生词；③长句；④语速；⑤话题陌生。如果再从听力练习、听力考试的角度看，还应该考虑：⑥选择项太难、太长、不易明白的问题。在以上6项中，②、③、⑤、⑥也与阅读课重叠。

但是，阅读的语料以文字形式出现，可以长时间保留。在课堂上学生可以主动地进行反复刺激，主动地采取先读语料再看题目或先看题目再读语料等方法，教师讲解，学生讨论时也可以更容易地凭借文字材料进行。

听力课却非如此。以语音形式出现的语料转瞬即逝，学生不能主动地多次接受语言信号的刺激。很多课堂活动需要教师发挥主导作用，比如在播放带子时要有讲究，什么地方播、什么地方停、什么地方需要重播、重播几次等等，也给教师在课堂上的讲解、分析增加了难度。另外，它还要求学生听力课上保持高度集中的精神状态，注意力稍不集中，便很难接收到正确的语音信号。这也更高地要求教师在课上得安排得好，安排得紧凑。

由此，听力课的时间不宜过长，以两节课为一个单位时间为宜。

第二节 听力课的课堂教学

一、听力课课堂教学环节与教学步骤

教育学知识告诉我们，一般的说，教学活动包括教学过程、教学单位、教学环节、教学步骤4个部分。具体为：①教学过程（教学全过程中的课堂教学）可以分解为若干个教学单位（一课书或一节课，内容相对完整就行）。②一个教学单位可以分解为若干个教学环节，一般有两种情况：A. 一个教学单位可以分为3个环节，即开头、展示、总结；B. 也可以把对某一项具体教学内容的处理，也就是完成一个教学单位中的某一教学任务当成一个教学环节，如生词、语法、课文等。③一个教学环节又可以分解为若干个教学步骤（如何具体地、一步步地教）。

以上是备课程序，课堂教学操作是备课分解程序的反向流程^①。

（一）听力课的教学环节

如果把一个教学单位时间（两节课）作为一个教学单位的话，可以有开头（介绍有关背景知识、导入）、展开（听、理解、练习）和总结3个环节。如果把一课书的内容作为一个教学单位的话，可以有复习旧知识（词语、句法句型等）、学习生词、听正文、做练习、总结5个教学环节。

1. 初级班的教学环节

就初级班而言，一般的做法是把5个环节归并为3个大环节：

^① 吕必松：《对外汉语教学概论（讲义）》，国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996年，第109页。

①复习旧知识与学习生词两个环节一起进行。生词表上新旧（读写课学过）词语一起排列，顺读一遍等于复习，在复习旧词时可以有意识地以词串句带出旧的语法项目进行复习。②听正文与做练习两个环节也融合在一起，交叉进行。③最后的总结。

其中第（2）个大环节的教学步骤如下：

例6 《现代汉语·听力篇》第43课《我们把儿子也带来了》的第二部分“喂，是格林吗？”

W：喂，是格林吗？

G：我是格林，你是谁呀？

W：我是王朋。

G：王朋，你好！你现在在哪儿？

W：我现在在楼下。

G：你来我真高兴。你是从哪个门进来的？

W：是从西门进来的。格林，来你这儿真不容易。我两点从家出来的，现在已经四点多了。我家离这儿太远了。

G：那太辛苦了。你等等，我下楼去接你。

W：不，我们自己上去吧。

G：我们？还有谁？

W：李芳也来了。我去找她，我们一起来的。

G：太好了。我爱人很想认识她。

W：李芳也很想认识你爱人，也很想见见小尼科。

G：你们等我一会儿，我马上下去。

W：你不要下来了。我们坐电梯上去吧。

判别正误：

- (1) 格林和王朋在楼下谈话。(×)
- (2) 格林要下楼去接王朋。(√)
- (3) 王朋的家离北京饭店很远。(×)
- (4) 王朋从家出来的时候已经四点多了。(×)
- (5) 李芳以前认识格林的爱人。(×)
- (6) 王朋和李芳坐电梯上楼去。(√)

此课的语法点是简单趋向补语。

(1) 第一个步骤：听第一遍，听完提出问题：①“谁跟谁说话？”②“在哪儿说话？”（一人楼上，一人楼下）③“什么时候？”（四点多了）。这里的②、③为难点，不急于回答，再听第二遍。听完第二遍后回答。扣紧语法点简单趋补“进来”、“下楼去”、“上楼去”等。

这是回答概括性的问题，即对会话体语段中情景的理解。

(2) 第二个步骤：①听第三遍。②听完做课后的“判别正误”题。如果第一个步骤中的情景可以理解的话，则练习中的1、2、4、6题基本没问题。③教师可视情况口头重复2、6两题，突出简单趋向补语句中处所宾语在句中的位置。这两题其实是检查学生对重点句式的掌握情况。④对答案（可逐题提问；也可6题答案一下子全板书，再检查全班情况），讲解，分析。⑤第3题是训练对细节的捕捉能力。“为什么对？”“怎么知道很远？”——“太远了”。“两点出门，四点才到”（这是最理想的答案）。⑥第5题主要检查对词语“很想认识”的接收和理解。

(3) 第三个步骤：听第四遍反复刺激，巩固记忆。

这个听、练的过程主要由大到小，由粗到细安排。

2. 中级班的教学环节

就中级班而言，教材（潘兆明主编《汉语中级听力教程》，北京大学出版社1994年版）多为长篇语料，叙述性文体、书面语体，字数800~1200个左右，生词30~65个，一般在45~48个之间。

根据教材的实际情况，我们一般的做法是：以一段或若干段语料为一个教学环节，逐个环节展开教学过程。每个环节又可依次分为如以下3种模式的诸个小环节：第一种模式是生词、课文、相关习题3个小环节，第二种模式是课文、生词、相关习题3个小环节，第三种模式是课文、习题、生词3个小环节。一课书各个环节中的步骤可以不同。

这样做至少得注意两个问题：①如何切分？可以根据文章意思。②对习题的安排要心中有数，有时必须调乱次序，而不是死板地按照课本的编排。还可以灵活安排语料，有些段落精听，有些段落泛听，

有重点有难点。

(二) 如何听、讲生词?

(1) 有时布置预习,有时不布置预习。不布置预习的目的是让学生在不知语义范围的情况下接触语料,这是培养、训练学生言语交际技能的一种行之有效的做法,交际中本来就不可能总先知道听什么。如果没有预习生词,听完语料后的复习就显得尤为重要。

(2) 借助教学经验,只讲没学过的;或者由学生自己提出不懂的词,教师解释。一般只讲语料中之义,引用语料中例句,也可再作补充。

(3) 解释完词义后学生不看书,听教师读生词(有的单个词,有的可联词组串句),让学生在短时或长时记忆中检索。有时可以听后模仿、跟读,以增强记忆。

(4) 看着生词听语料,用生词串句子,理解语料。

(5) 听会有生词的句子,跟读,或回答相关问题。

(三) 如何听、解语料正文?

中级听力教学的重点是训练学生在理解话语意义的基础上理解语篇意义。要做到这点必须抓好3个层级:句子,段落和语篇。句子的难点在于长句,至于语篇的理解,对主要意思的概括一般不难做到。但对文章的脉络、层次的领会就很难。如《我和茶》一课,长度900字,生词45个,专名12个,在没有预习的情况下听完一遍,学生可以说出大意是:我喜欢喝茶,喝乌龙茶等。但对文中的我喝茶分3个阶段、我从云南到北京喝茶情况的变化这条纵线就较难掌握。当然,这里的理解滞后不仅仅是听力水平的问题。

比较常用、有效的方法是:

1. 串连法

可以有多种串连。

(1) 用句子的主要语法成分串连(抓主、谓、宾语等)。

例7 第三课《人情大世界》:“人情是个又大又沉重的雪球,被

不想推但又不知不觉推动它的人们滚得越来越大，推它的人却感到越来越累。”（课后有练习，判断正误：“作者认为中国人并不想搞各种人情，但是没有办法。”不搞懂长句的意思，便无法做这一题。）

这是一个由三个分句组成的复句，教师板书：

人情是……雪球，(s.) 被……但……的人们滚得……，……人

①

②

③

却感到……。

④

注：A. 这里理解的重点是两个定语①、②。B. s处的承前省略。C. 两个“越来越+a.”结构的使用。

(2) 生词串连（略）。

(3) 关联词语串连。

例8 “很少看见家庭主妇一把夺下丈夫的茶壶不让喝茶的，而夺酒瓶子的事却随处可见。”

板书：很少看见……，而……却随处可见。

注：连词“而”表示前后意思的转折。问：作者是什么意思？

例9 “有人提议鼓励取双字名以减少一些重复。”

问：为什么要起双字名？

“以”：连词，表示手段、方式和目的之间的关系。放在小句与小句中间，“以”后表示目的。

思路：①听到“以”，先假定“以”后部分为目的。②再验证“以”前是做一件什么事情，与后边的目的是否在语义及逻辑上相搭配。

(4) 相关数字串连。

例10 第七课《铁路运输与自然灾害》：“铁路部的统计资料表明，我国铁路每年光是因为水灾造成的中断事故就有大约120次，累计中断时间大约1850个小时，造成的直接经济损失达到3.5亿元。”

要求：①记下听到的数字（听两遍录音），并记住数字后面相关的量词、名词等以助理解。②边提问边板书。③逐个说明每个数字包含的意思。④中间再听一遍带子，领会重点词语的意思。⑤把课

后练习题提到前面完成，如判断正错题“水灾每年造成的灾害都非常严重”。⑥ 最后再听一遍，巩固记忆。

2. 句型类比法

例 11 “内蒙人很爱喝酒，他们把喝酒当成一种衡量友谊、感情和面子的尺度。”

听解这一句子，可用类比句帮助。

类比：在中国的时候，我把学汉语当成一件最重要的事情。

步骤：① 先听一遍句子，听不懂再听一遍。② 听一遍类比句，复习“把”字句句法结构与语义，以及动补词组“当成”的用法。③ 再听一遍句子，对号入座，定语和宾语的理解是难度，加以解释（生词已学）。④ 练习。判断正误：

蒙古人喜欢朋友会喝酒。

你去蒙古人家作客，喝醉了，主人感到很高兴。

也可设计选择题，主要目的是检测学生对句义的理解与否。

3. 提纲提示法

主要用于对段落或语篇的理解。如《人民币上的风景名胜》一课 1000 字左右，其中 100 元人民币背面的井冈山风景 180 字左右，较长。课后作为练习形式，要求学生复述井冈山的特点，并列有提示：地理状况，气候，动植物，溶洞。

上课时可灵活处理，把课后的练习形式作为听解课文的提纲用，具体步骤可以是：① 先听一遍语料。② 根据课后习题提示听第二遍、第三遍。③ 复述（视情况而定）。

（四）如何进行操练？

练习其实是与听语料交叉进行的，边听边练，听一段做一段。练习题目的次序可以依照正文理解的需要，灵活安排，有增有减。一般地说，总结概括性的题目放在后边完成。

二、听力教学要注意的几点问题

(一) “六有”

即课前有准备，课上有讲解分析，有重点，有变化，有交流，课后有要求。

1. 课前有准备，即备课

不一定要写出很详细、很正式的教案，但一定要熟悉教材，要心中有数。

(1) 接手某一个课型时，要浏览一遍教材，包括编写说明、体例、教学量的多少、教学时间的安排、编者的意图、编写该教材的原则、重点、难点等。

(2) 接手某一课时，至少了解前一课的内容，做到知识的连贯性。

(3) 了解主打课，即读写课平行课数的内容（对系列教材而言），特别是语法点，掌握教学的主动性。

(4) 熟悉当课的教学内容，做好安排。

(5) 对练习项目、练习题也要过一遍，在其中会发现一些问题，讲课中有针对性地解决。

(6) 是否需要补充材料，补充练习项目。

2. 课上有讲解分析，有重点，有变化，有交流

有讲解分析：听力课也应讲解分析（这个上面已有例子说明）。不能在课上教师没话讲，只是放带子，对答案。

有重点：哪一种听力微技能、哪一种句型、哪一个语言练习项目（如听记数字、听记时间、听记方位词等），要有一个安排；语料中哪一段较难，习题中哪些要多练多花时间……教师要心中有数，课上有重点地进行。

有变化：教学方法、教学步骤不要每节课、每课书都一样，要让学生有新鲜感。①可以根据教材编排先上生词，再上课文、练习；也

可以先听课文，再讨论、说大意、回答问题，最后再回头学生词等。基础班、中级班都可以这么灵活掌握。②做练习的方法可以一题题对答案，也可以一下子把答案全板书，再逐题讲解。③上课节奏有变化、有紧有松，如果学生精神不佳，可以考虑多一些输出的练习，多开口，如快速回答问题、模仿操练等。④有时可以一个问题说3遍，有时只有1遍。语速也一样，该慢时慢，该快时快。不少研究者赞成中级班听力教学应让学生接触正常语速（200~230字/分）或接近正常语速，不能一味迁就学生。这样才可以避免学生只听得懂自己老师说话，走出教室或入系学习就感到很困难的问题。

有交流：不唱独脚戏。语言教学与语言学教学不同，语言技能课也与专业课不同，应多实践多操练，随时与学生对话。①做选择题时选出某项，可以提问其根据。一人回答不出，其他人补充。②判断题答案为否定时，要求把错的地方标注出来，或加以说明哪儿错，为什么错。③学生做错了，要讲解说明清楚，为什么对，为什么不对。可用统计的方法，多人错的题重点讲解分析。④让学生提问题，别的学生回答问题。⑤课后征求学生意见：“听懂了吗？”（语料、教师讲解）“会不会太快/太慢？”“这方面的内容有意思吗？”“上节课的方法好还是这节课？”“有什么想法？什么要求？”……

3. 课后有要求

要求落实购买录音磁带，要求课后复听语料，再听不懂看课文。有时布置预习生词。

（二）“三忌”

1. 忌单调刺激

单调刺激，学生容易打瞌睡。现在对外汉语教学小班上课很有优越性，应该以听为主，听说、听写、听做结合（初级班还可边听边做动作）。

2. 忌反复死听，只对答案

（1）有的新老师不懂得怎么启发引导、怎么讲解，主要是切入口选择的问题。要解决这个问题，一是要自己用心琢磨，二是要多听

课，三是要多实践。

(2) 录音带子不是每次都从头至尾播放，中间什么地方不懂了，就该重播什么地方。

(3) 做了练习要检查，有了检查就有讲解的契机，有与学生对话的机会，课堂就不会冷清。

3. 忌放羊式上课，要因人施教，调动尽可能多的人的积极性

(1) 程度高者回答难题，低者回答容易的题。

(2) 了解各个学生的长短处，让各人回答有针对性的问题。

(3) 个别程度较差的学生课前布置预习生词，甚而先读语料，使他们在课堂上也可以听懂一些，帮助他们树立学习信心，课后多加询问，了解情况。

(4) 鼓励学生主动回答问题，但注意不要总是集体回答。

本章参考文献

李杨主编. 对外汉语教学课程研究. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997

王钟华主编. 对外汉语教学初级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999

杨惠元. 汉语听力说话教学法. 北京: 北京语言学院出版社, 1996

吕必松. 对外汉语教学概论(讲义). 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996

第十三章 中级精读课（综合课）

第一节 中级精读课教学的特点和目标

一、精读课教学的性质和特点

精读课又称综合课、汉语课。

《对外汉语教学中高级阶段课程规范》（以下简称《课程规范》）（陈田顺，1999）指出，中级汉语课的主要特点是“综合性、基础性”，“要围绕限定的词汇、语法功能、文化项目进行听说读写的综合训练”。

《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》（以下简称《长期教学大纲》）（国家对外汉语教学领导小组办公室，2002）指出，综合课“是承担系统的语言能力教学任务的主要课型，是进行听说读写综合训练的课型”。

如何理解精读课的特点？精读课如何进行综合训练？需要不需要听和说的练习？需要什么样的听说练习？学生对精读课的期望是什么？弄清这些问题，对于精读课的教学是十分重要的。

首先来看学生的意见（赵新、李英，2003）：针对“精读课需要听的练习吗？”，有47%的学生认为“听老师讲课就是听力练习，不必另设听力练习”，42%认为“可以有听写一段话的练习”，11%认为需要另设听力练习。针对“精读课要不要有说的练习”，81%的学生认为需要根据主课文的内容来说，9%认为不需要说，10%认为可以有另外的话题说。在回答精读课的特点时，86.6%的学生认为精读课应当“是基础课，主要讲练词语、语法等语言知识”，希望通过精读课“提高语法水平，提高阅读能力和书面表达能力”；11.8%的学生

认为既是基础课，又是综合课；只有 1.6% 认为精读课应当“是综合课，进行听说读写的综合训练”，希望通过精读课“全面提高听说读写的能力”。可以看出，学生对精读课的第一期望是获得语言知识，提高语法水平、阅读能力和书面表达能力，但同时也希望有围绕语言知识进行的听说训练。

学生的要求其实也反映了他们实际的语言水平。经过初级阶段的学习，留学生已初步掌握了汉语的基本语法结构，掌握了一定数量的词汇，具备了初步的汉语交际能力。但是他们的语言知识还远远不够，很多东西他们掌握得也并不牢固，还需要在中级阶段巩固、扩展和深化。这就需要有这样一门课，以语言知识为主，让学生学习和掌握词汇、语法、篇章等汉语言知识，为各门单项技能训练课的学习打下坚实的基础。

其次，从我们汉语中心中级阶段教学的客观情况来看，汉语中心中级班所学课型十分丰富，必修课为 5 或 6 门：精读（8 或 6 学时/周），阅读（5 学时/周），听力（5 学时/周），写作（2 学时/周），口语（5 学时/周），报刊（2 学时/周）。其中阅读、听力、口语、写作是单项技能训练课，报刊、阅读课是专门技能课，这些课是听、说、读、写各单项技能的强化训练或某些专门的文化知识的学习，都不可能对汉语言知识进行深入细致的分析和讲解。而交际技能的训练必须以语言知识为基础，离开了语言知识，其他专项技能的学习训练也就成了无源之水，无本之木。这就需要在精读课上系统讲授语言知识，但汉语中心每周精读课的教学时间为 320 分钟或者 240 分钟，时间有限。因此精读课的综合训练一定要有所侧重，不能面面俱到。如果在有限的教学时间内，什么都兼顾，往往可能顾此失彼，多中心实际上是无中心；而且一篇课文的教学就会拉得很长，学生厌烦，教师也觉得很麻烦。如《课程规范》里的《班车》，教学时间为 8 个课时，即 400 分钟，如果我们汉语中心照搬，学习一篇课文就需要差不多两个星期的时间。

总之，从各种因素考虑，我们认为，精读课就是要精讲、精读、精练，其特点是基础性和综合性相结合。所谓基础性，是说精读课承

担着系统学习词语、语法、句式等语言知识的主要任务，要为其其他专项技能课的训练提供语言基础和技能基础；所谓综合性，是说精读课上语言知识的获得，是通过综合训练得来的。简言之，精读课要以基础语言知识为中心进行综合训练。

精读课要有听、说、读、写的训练，但听、说、读、写应当是相互配合的，而不能是各自孤立进行的。听，是听老师讲解和提问，听别的同学回答问题；说，是回答老师的问题，向老师提出问题，就课文的话题发表自己的看法；读，是准确流利地读生词、读课文，理解课文的深层意思，并通过课文了解中国的社会文化（读词语、读课文、读内容、读社会、读文化）；写，是在听课时用汉语作笔记、写生词、写句子、写语段等。这一切都要紧紧地围绕主课文进行，而没有必要另设立听和说的材料和练习。另外，精读课应当侧重于读和写，侧重于提高学生阅读有一定难度的自然语料的能力及书面表达能力。

二、精读课教学的目标和要求

《长期教学大纲》中级阶段的总目标（不是某个具体课程的目标）：掌握 2850 个左右中等阶段的词语以及相应的汉字，80 个左右中等阶段的语法项（点），具有一般性的听、说、读、写、译能力，能满足一般日常生活、学习和一定范围内工作的需要，并对汉语的文化背景和语义内涵有初步的了解。大纲还对听、说、读、写、译提出了具体要求。

根据《长期教学大纲》的总体要求，再结合我们的教学实践，我们认为精读课的教学目标和要求是：

(1) 通过一个学年的学习，进一步扩大词汇量（2200～2850 个词），能辨析其中的近义词以及与初级词汇相关的近义词，了解范围内的多音字以及多义词的不同意义。

(2) 巩固初级阶段所学的汉语书面语语法结构，进一步扩展、补充、深化基本的汉语书面语语法项目。

(3) 能较为准确流利地朗读所学课文，读懂课文，并能理解课文的含义。

(4) 具有听写较长语段的能力（不少于 150 字），听写速度不低于每分钟 10 个汉字。

(5) 能完成课本上和教师补充的笔头作业，能运用所学的词语、书面语句式以及语段语篇连贯手段，就与课文有关的某一方面的问题或话题进行比较正确、流利的语段语篇表达（以书面为主）。

总体目标是，深化丰富学生的汉语言知识，不断提高学生的书面表达能力，并为听说能力的提高打下坚实基础。

第二节 精读课教学的内容和教材

一、精读课教学的内容和重点

精读课的教学主要围绕课文来讲授语言知识，理解课文内容，并进行听说读写的综合训练，教学内容包括语音教学、词汇教学和语法教学。

（一）语音教学

通过初级阶段的学习，留学生已掌握普通话的基本语音和汉语拼音，但语音错误仍然大量存在。因此中级阶段的语音教学应有针对性地正音，注重声调、语调的训练。另外，随着汉语水平的提高，留学生学习的多音字、形似字也越来越多，这一阶段的语音教学还应注意多音字的训练（正确的读音）和形似字的训练（正确的读音）。

（二）词汇教学

词汇教学是语言教学的基础之一，中级阶段的词汇教学是提高汉

语理解、表达能力的基础和关键。

在教学中，要注意选用各种方法简单清楚地解释词汇意义，着重讲授词汇语义搭配上的特点，包括适用对象、适用范围、语义搭配习惯等。如“优良”只用来指事物，不用来指人；“期望”只能用于对别人，不能用来自己对自己；“增进”一般跟“了解、友谊、健康、团结”等词搭配。

根据《长期教学大纲》的要求，中级阶段要学习 2850 个词，这不包括初级阶段学习的 2000 多个词汇。对于学生来说，进入中级阶段的学习，并不意味着他已学习初级阶段的全部词汇或正确掌握了初级阶段所学的全部词汇。因此中级阶段的词汇教学范围广、任务重，既要教授新词，扩大学生的词汇量，又要复习、巩固初级阶段的词汇。

精读课承担着扩充生词量的主要任务，课文生词多。如《桥梁——实用汉语中级教程》（以下简称《桥梁》）每课平均生词为 69 个，最多一课多达 118 个；《中级汉语精读教程》和《标准汉语教程》每课平均生词较《桥梁》要少，但也接近 50 个。否则，就无法完成中级阶段词汇的教学任务。因此，精读课的词汇教学不可能讲练所有的生词，一定要有所侧重。

《长期教学大纲》对生词的学习也有不同的要求：领会式掌握（听说读写四会）和复用式掌握（一会或两会）。显然，领会式词语和复用式词语的讲解和练习应当是有区别的。复用式词语必须得到较多的重复和练习，使它们及时转入长时记忆，否则，很快就会被遗忘。因此，在教学中有必要对每课生词分出重点词语，补充例句，介绍用法，并进行大量练习。

这些重点词语的学习主要包括：

(1) 近义词的语义特别是用法辨析。如：表明—表达—表示—表现，培养—培育，耐烦—耐心，损害—伤害，尊重—尊敬，消耗—消费，凭—根据，赢得—获得，一再—再三，忍不住—受不了。

(2) 多义词（好、刚、以、为）、多音多义词（得、传、好）。

(3) 学生不易理解和难以掌握的常用虚词和虚词结构。如：而，

则，于，从而，反而，简直，甚至，至于，凭，居然，与其……不如，与其……宁可，除非……否则……，除非……才，等等。虚词在汉语中起着重要的语法作用，同时，虚词又是留学生学习汉语的难点之一。所以虚词教学不仅是词汇教学的重点，也是语法教学的难点和重点。

(4) 用法特殊或学生不易掌握的常用词语，包括常用的兼类词语。如：嫌，加以，借以，无疑，着想，处于，出于，感受（名/动），轻易（形/副），借口（动/名），保险（动/名），等等。

(5) 容易混淆的词语。如：无所谓—所谓，尚未—尚无，无一—不。

(6) 成语、固定短语、文言词、惯用语、固定格式。如：成千上万，千方百计，远走高飞，乱七八糟，总而言之，由此可见，之，其，无所谓，说得过去，有两下子，到……为止，为……所，因……而，千…万…，以……为，就……而言，等等。

在教学中应注意词与词之间的联系，形成词汇场的学习，如同语素词、近义词、反义词、多音多义词、多义词等，帮助学生巩固记忆学过的词语，积累词汇。讲练生词时，要注意用汉语的初级词汇和前面学过的词语释义和操练，这有利于激活学生储存在记忆中的词语，使学过的词语得到巩固。

（三）语法教学

中级阶段精读课的语法教学，主要是根据每篇课文中出现的较多或较典型的语法项目来进行讲练，其目的是帮助学生掌握用词造句以及连句成篇的技能，并运用所学的知识进行语言交际。

通过初级阶段的学习，学习者已初步掌握汉语的基本语法结构。中级阶段精读课的语法教学就应包括两个方面的内容：

一是通过归纳总结式的讲练，进一步巩固初等阶段所学的语法知识。留学生在初级阶段所学的语法知识有相当一部分比较零散，如疑问代词及其引申用法，都是一点一点教授给学生的，学生所学缺乏条理性 and 系统性，需要在中级阶段进行归纳总结。另外调查显示，有

85%的学生认为初级阶段的语法未完全掌握，从教学中的情况看，也的确如此。比如趋向动词的引申用法、动宾组合加时量补语（*等了10分钟他、*到了两个月美国）、“以、而、为、则、由”等虚词、反问句、复句等，留学生并未掌握好，应在中级阶段继续讲练。

二是留学生在初级阶段所学的语法知识还远远不能满足交际的需要，需要在中级阶段进一步扩展和深化。也就是说，留学生还必须学习新的语法知识，包括各种常用虚词、常用句式和结构、关联词语、多项状语、多项定语、复杂谓语、丰富的量词系统等。这些新的语法点很多都跟初级阶段所教授的语言点相联系，它们的学习是有阶段性的。如“着”，初级阶段已学习“着”表示状态持续、动作行为的进行，但“着”的用法并不仅仅限于此，还可以在中级阶段进一步扩展、深化，学习“V着V着”格式。

为了有助于留学生全面、系统地掌握语法知识，我们建议在精读课中设立一些语法专题，对初级和中级语法项目中的难点集中进行讲练。因为有些语法项目比较复杂，如虚词“以、而”等，这一课中出现一种用法，那一课中又出现一种用法，各课的注释是零散的、不完整的，在语法专题中集中汇释和操练，大大有利于语法项目的全面掌握。

中级阶段的语法教学内容广泛，《教学大纲》把中等阶段的教学分为四级，规定每一级学习20~23个语法项目，一共83个语法项目，包括语素、词类、固定短语、语义关系、结构成分、句式、态、反问句、双重否定、固定格式、复句等11个大的范围。这是就所有课程而言的。根据大纲的总体要求和中级阶段精读课教学的特点，我们确定以下几方面为精读课语法教学的重点：

1. 语素教学

词是由语素构成的，语素是最小的语法单位，是语言中最小的音义结合体。在中级阶段进行语素教学，就是为了让了解语素的常用义和语素构成词的规则，从而更为有效地帮助学生扩大词汇量。如：

化：绿化 美化 现代化 年轻化

率：死亡率 及格率 合格率

严：严格 严厉 严重 严峻

性：积极性 创造性 可靠性

界：体育界 文艺界 信息界

学：学分 学时 学费 学年

中级阶段的语素教学主要选取构词能力强、较常用、易辨析的词根和词缀进行教学，可跟词汇教学结合在一起。

2. 词类教学

词类是词的语法分类，分类的依据主要是词的语法功能、形态和意义。汉语缺乏表示语法意义的词形变化和词类标志，因此汉语划分词类的主要依据是语法功能。中级汉语精读课的词类教学，目的就是为了使明确各类词的语法特征和用法，帮助学生分析语句的结构，从而有助于学生更好地理解课文内容，并正确地遣词造句，使交际成为可能和现实。

精读课的词类教学主要讲授各类词的语法特征以及同类词组合分布的特点。

词的语法特征主要指词性、能否重叠以及充当句子成分的能力。组合分布的特点就是词的前后语言结构环境的特点，指的是词在使用时，分别能与哪类词、哪些结构组合，不能与哪类词、哪些结构组合；可出现在什么样的结构环境中，不可出现在什么样的结构环境中。具体来说，有以下几个方面：

对于动词，应分析其能否带宾语，带什么类型的宾语，带名词性宾语还是动词性宾语，带人物宾语还是事物宾语，后面可不可以有补语，有什么类型的补语，前面可有什么类型的状语，等等。如：“忍受”只带时量补语和趋向补语（忍受了十年 / 忍受下去），不可带动量补语。

对于形容词，应分析其能否与否定词、程度副词组合，能否进入A不A的格式，是与单音节名词组合还是与双音节名词组合，等等。如：“晴朗”可用于单音节名词前，也可用于双音节名词前，但中间要加“的”（晴朗的天、晴朗的天空）。

对于副词，应分析其所修饰的成分有何特点，是单音节还是双音节，是单个词还是词组或句子等复杂形式，是什么类型的复杂形式，可与时点词语还是时段词语共现，等等。如：“恐怕”表示猜测，但不可直接修饰单音节动词；“一连”后面必须跟动宾结构，动宾结构中间还必须插入一个数量结构。

对于介词，应介绍其用于主语前还是主语后，用于前一分句还是后一分句，能否用在动词后，后面可跟哪类名词或名词性结构组合成介宾结构，等等。如：“往”必须跟表示方位、处所的词语组合，不能直接跟指人或物的名词组合。

对于连词，应介绍其连接的是什么成分，是体词、体词性结构还是谓词、谓词性结构或小句，等等。如：“要么”表示选择关系，但不可连接名词充当主语、宾语。

汉语有丰富的量词，跟数万个名词搭配。大多数的量词，学生要一个一个地学习、掌握，难度很大，因此量词的教学贯穿初、中、高3个阶段的教学。中级阶段的精读课当然也少不了量词的学习。

词类的教学不可能一次性解决，需结合精读课文出现的生词，不断补充、扩展和加深。

3. 短语教学

汉语词法句法结构基本一致，无论语素组成词，词组成短语，或者词、短语组成句子，都有主谓、动宾、补充、偏正、联合五种基本语法结构关系。因此使学生了解词与词的组合规则、词与词的结构关系，将会有助于学生理解句子、熟悉汉语的表达形式，并在语言交际中正确地运用不同的语言形式来表达思想感情。

汉语组成短语的语法手段是语序和虚词，词与词组合的方式和手段灵活多样，短语的结构和用法也变得特别复杂。因此短语教学也应贯穿中级阶段的始终。特别是一些特殊的动词结构，如动补结构、动宾离合词，需要在平时的教学中不断重现、扩展和加深。汉语的“动词+补语”结构，跟许多语言中的对应成分形式不同。对许多外国人来说，它很像一个完整的词，外国学生难以掌握。动宾离合词如见面、请假、洗澡、跑步、结婚等，它们看起来像一个词，但跟一般动

词相比，又有一些非词的特点：①表体态的词语往往放在中间，而不是放在最后；②中间还可以插入表数量、性质的词语。因此，不少人认为它们介乎词和短语（词组）之间，既有词的特征，又有短语（词组）的特征。这也是学生的学习难点。在教学中，应注意分析这些特殊结构的组合关系，遇到一个就讲练一个，不断重现，不断加深学生的认识。

短语的教学可结合词汇教学和词类教学来进行，在使学生了解词义以及词与词的组合搭配关系的基础上，进一步分析其结构特点，帮助学生举一反三。

4. 句子和语篇的教学

对于大多数学生来说，他们学习汉语并不只是为了掌握语法理论和语法知识，而是为了掌握将词组合成句子、语篇并进行有效交际的技能。以上所说的教学内容归根到底都是为了让学能够运用所学的语言知识正确造句，并能连贯地、合乎语法地表达一个中心意思，达到语言交际的目的。

句子的教学主要讲授词和词、词和词组、词组和词组构成句子的规则，这既是对语素教学和短语教学内容的部分重复，也是对语言知识的进一步扩展和深化。

除了规则的讲授之外，汉语的常用句式、固定格式也是句子教学的重点。“是”字句、“有”字句、“是……的”句、连动句、兼语句、“把”字句、被动句、比较句、存现句、反问句、双重否定句以及简单的复句等，都已经是初级阶段的教学内容。但由于受学生汉语水平的限制，初级阶段的教学并不可能穷尽所有句式的各个方面。特别是其中的一些句式，如“把”字句、“是”字句等，语义关系十分复杂，留学生不可能全面正确地掌握。因此，中级阶段精读课的教学还应继续重现、巩固初级阶段所学的各种句式，并在此基础上有所深化和扩展。同时应让学生初步了解某种句式与其他相关句式——如“把”字句之于“被”字句、双重否定句之于肯定句、反问句之于陈述句等——在意义上相近而表达形式、表达功能完全不同的关系，以此丰富学生的表达方式，达到正确得体地使用汉语的目的。

精读课讲授的固定格式应以书面为主，像“好你个×”、“看/瞧把……得”等典型的口语格式就不是精读课所要求掌握的语法点。

语篇教学主要是指导学生掌握构成语篇的语法手段和词汇手段，并应用于理解语篇和成段表达的训练之中。具体的做法就是围绕课文内容以及所学的语言知识，完成说或写的表达训练。如就课文进行理解性问答、复述，就课文的话题进行讨论、发表自己的看法，用指定词语叙述、描写或评论等。

语篇教学应该贯穿于整个教学环节和教学活动中，教师通过各种途径和灵活的教学方法，尽可能多地让学生不断练习。这样新的词语、新的句式、新的结构在表达中得到巩固，课文的内容也在讨论中得到更深刻的理解。

二、精读课教学的教材

目前国内流行的中级汉语精读教材主要有：复旦大学出版的《新汉语》，北京语言文化大学出版社的《中级汉语教程》、《桥梁》，北京大学出版社的《中级汉语精读教程》等。这些教材各有千秋。后两部教材依据《汉语水平词汇与汉字等级大纲》来安排生词，其中《中级汉语精读教程》的生词以丙丁级为主，丙级词平均约为51%，丁级词约为34%，超纲词控制在15%内，不过语法项目的编排未参照有关大纲。《桥梁》以丙级词和语法项目为主，但未列出具体的百分比。根据统计，《桥梁》上下册平均丙级词占32.9%，丁级词和超纲词占42.2%，还有部分甲乙级词汇。

我们所用的教材《中级汉语精读教程》体现了精读课的课型特点，侧重语言知识的掌握和书面语表达能力的培养。选材突出课文的书面语风格。注意渐次增加课文内容的难度和深度。同时注重对近义词、多音词、容易混淆的词、特殊句式、固定结构、语法难点的解释和训练，并配有形式多样、足量的系统练习。练习主要针对生词及注释点，注意主观题型与客观题型相结合。写作题指引明确，让学生根据具体的问题作文或改写课文，避免采用单一的命题作文方式，使学

生能有感而发、有路可寻。

这套教材的一大特色是生词的注释使用双语，而且是汉语注释在前，英语注释在后，这是十分合理的。中级阶段的学习者已经掌握了2000多个单词，有一定的汉语基础，用汉语的初级词和前面学过的词语释义，有利于激活学生储存在记忆中的词语，使学过的词语得到巩固，同时也为生词重现提供了途径。

综合课的教材以《桥梁》为代表，设阅读、听力、会话3篇副课文，练习分别围绕主课文和3篇副课文进行，有针对主课文生词和语言点设计的，也有根据阅读、听力、会话等副课文设计的，除此之外，还有一项交际训练。

以下所说的教学环节和教学方法依据的教材是《中级汉语精读教程》。

第三节 精读课的教学环节和教学方法

一、教学环节和时间安排

(一) 预习

学生预习指定的课文和生词。具体要求：能读生词和课文，找出学习难点。

(二) 课堂教学

1. 解题

教师就课文有关内容提问或介绍课文的提示部分，引入教学，既吸引学生的兴趣，又让学生对课文内容有所了解。如准备学习第八课《汽车到底意味着什么》，教师可先提问：汽车是什么时候发明的？是

谁发明的?世界上第一辆汽车有几个轮子?等等。然后介绍课文的提示部分。时间一般为5分钟。

2. 学习生词

在学生预习的基础上,对生词做必要的正音和解释,要求学生读音正确,明白词义。教师通过各种方法让学生熟悉、记忆所学生词。对于需要进行扩展和搭配的词语,有一部分可安排在这个环节进行,而重点、难点词语大都放在讲解课文时进行讲练。时间一般为30~40分钟。

3. 分析课文

教师根据课文内容分段落进行教学。基本步骤为:

朗读 精读课的教学一定不能忽视课文的朗读。朗读是理解课文内容、培养学生汉语语感的重要手段。朗读的方式是灵活多样的,可以是教师领读、学生跟读,全班齐读,或请单个学生按指定的内容朗读等。通过朗读,教师可以检查学生的预习情况和理解程度,并以朗读为线索进行课文的讲练。朗读过程中,教师因注意提醒学生发好多音字的读音,同时在断句、语调、重音、语气连贯等方面进行范读。随着对课文内容熟悉度的提高,学生就可由“读”转化成“说”。

讲练语言点 (词语、短语、句式、固定结构等) 利用上下文,引导学生理解语言项目的具体含义,并领会其用法。在此基础上,教师举例,展示练习,组织学生操练,指导学生学会运用所学知识。

提问 教师围绕课文,紧扣重点词语、重点句式、语法难点,向学生提出问题,启发、引导学生在句子中理解词义,在语段中理解句义,从而加深对课文内容的理解和掌握。

总结 在学生学懂课文的基础上,通过一些综合性的问题,指导学生去理解、记忆和掌握课上所学的语言知识。如总结概括段意,复述课文中的某一内容,对所讲词语的义项和用法进行归纳等。

时间为80~120分钟。

4. 学习“注释”部分

包括近义词的辨析、多义词、惯用语、特殊句式、语法要点等,通过讲解和练习,进一步巩固课文学习过程中所学的语言知识。时间

约为 40 分钟（有时这一部分可穿插在讲练课文时学习）。

5. 课堂练习

复习、巩固、运用所学知识应贯穿整个教学活动。每篇课文后的综合练习都是依据“理解、模仿、记忆、巩固、交际”的目的，针对本课的教学内容和教学重点进行编排设计的，形式多样，题量丰富。

练习包括对课文内容的理解、选词填空、改错、区分近义词、综合填充、用括号里的词完成句子、把括号里的词填到句中合适的位置等。既注意与汉语水平考试接轨，以提高学生的应试能力，又注意学生实际的理解能力和表达能力。另外还注意安排写作题，与课文内容紧密联系，以训练学生的书面表达能力。

教师可根据具体情况，在课堂上安排练习。时间为 20—40 分钟。

（三）课后复习巩固

课文后的部分练习让学生课后完成，如写作题。另外，教师为帮助学生巩固所学知识，还应准备一些补充练习。练习以词语填空、近义词辨析、重点词语的造句练习为主。教师还可让学生轮流在课后总结课堂上所学的近义词、成语、惯用语等，并在上课前写在黑板上，目的还是为了巩固所学知识。

副课文一般留给学生课后阅读。

（四）测试

平时听写、单元小测验（4 到 5 课一次）、期中考试、期末考试。

二、教学进度

每篇课文一般安排 5 个课时或 6 个课时（40 分钟），一个学期至少学习 14 课。刚开始，由于从初级到中级跨度较大，可根据情况适当放慢进度。但熟悉之后，可逐步加快学习进度。到后半学期，教师的精讲部分可减少，着重学生的精读和精练。

三、教学方法

语言教学的方法是多种多样的，具体的做法依人、依时、依具体问题而有所不同。总的原则是，教师所采用的方法一定要有利于调动学生的积极性，有利于学生理解、记忆并掌握语言知识，有利于提高学生的交际能力。

(一) 课文生词的学习和练习

1. 生词的展示

主要包括两种方法，一是按顺序展示，另一是归类展示。

按顺序展示，就是根据生词在生词表中出现的顺序，即在课文中出现的先后顺序来向学生介绍生词。主要方法是教师领读或学生轮流读。也可以请学生听写生词，在黑板上展示出将要学习的生词，然后请学生认读。

归类展示就是根据教学需要，教师打乱生词表中顺序加以重新调整或重新排列，然后按照重新排列的顺序进行听写、认读、讲解等教学活动。常用的方法有两种：按生词的词类来排列，按词与词之间意义的相关性来排列组合。前者是从词的语法特征出发，便于教师根据不同词性的特点，进行词语搭配的讲解和练习，并有利于学生建立和巩固对汉语词类的认识；后者可以帮助学生把孤立的、彼此没有什么关系的生词，组织成相互联系的语言材料，便于学生记忆，并进行造句和语段表达的训练。这两种方法不是孤立的，在教学中可以结合起来运用。

如下册第六课《河神娶妻》，生词较多，一共 54 个，但很多生词都有联系，在课堂学习时，可按生词的词类和相关性来教学：

- A. 官员 县长 助手 士兵 行人 夫妇 巫师 人群
 B. 村庄 田地 谷子 谷仓 担子
 河流 河道 水灾 旱灾 迷信 法木
 C. 仁慈 正直 凶恶 温和 冷清 昏暗

简朴 穷苦 富裕 安定 苍白 悲伤

D. 耕种→淹没→主持祭祀→磕头→求饶→饶命
怪 罚

E. 横行霸道 浩浩荡荡 齐心协力 怪不得

以上生词，A、B二组都是名词，C组是形容词，第D组是动词，而E组是成语和惯用语。其中有好几组在意义上有一定的相关性。如A组的生词都是指人。B组跟农村的情况有关系，教师可以给学生组成：农民都住在村庄里，他们辛勤地在田地里劳动。秋天的时候，家家都收获很多谷子，人们高高兴兴地挑着担子回家，谷子装满了谷仓。C组可以用来形容人或人的生活、人所处的环境。D组的生词可以用来说一大段话：农民辛勤地耕种田地，可是没想到田地都被大水淹没了。人们没有办法，只好祭祀河神。祭祀的仪式由巫师主持，人们向着河水磕头，请求河神不要生气，不发大水。磕头的时候，人要跪在地上。在一些特别的情况下，人们就会磕头。比如祭祀的时候，向人求饶的时候，请求别人饶命的时候。同学们，你们磕过头吗？什么情况下磕头呢？

这样，按照教师课前排列的顺序、分好的类别，教师通过课堂听写的方式将要学习的生词在黑板上展示出来。听写可以是老师念一个词学生写一个词，也可以是老师说一个词的意义，让学生写出该词。具体听写的方式为：教师请一两名学生在黑板上听写，其他同学写在练习本上，也可请学生轮流在黑板上听写。听写的过程是学生回忆预习过的生词并加深印象的过程，也是教师检查学生预习情况的手段之一。

听写完毕后，教师或其他学生讲评和纠正板书上的错误，要特别提醒学生普遍存在的问题和容易写错的字。

评改结束后，教师请学生认读黑板上的生词，同时适当说明词的意义，对其中一些词要提醒学生注意辨析跟它写法相似的形似字，注意多音字的发音。如：形似字“土—土”、“官—官”、“朴—扑”，多音字“没”、“担”、“种”、“行”等。此时，还可以适当介绍一些同语素词。如：县长、市长、校长、省长，人群、羊群、建筑群，求饶、

求救、求婚、求爱。

2. 生词的解释

解释生词包括解释生词的意义及用法。

解释词义有很多方法。中级阶段应尽可能采用以旧词释新词的办法。这不但可以摆脱外语翻译的局限性，帮助学生正确理解词义，而且有助于学生复习、巩固所学过的生词。我们所使用的教材生词的注释多使用双语，汉语解释在前，英语解释在后，大部分生词都是用学生已学过的汉语词汇来解释的。教师在教学中可充分利用这一特点，让学生课前做好预习，然后在课上用汉语来说出生词的意思，教师再加以修正、补充。在学生初步了解生词的意义以后，教师还可以通过其他释词方法进一步巩固、深化学生对生词意义的理解。这些方法主要包括：

(1) 动作演示。如拧、扭、捏、抹、抛、捡、搂等动词，都表示手的动作，教师用动作来演示，可以收到事半功倍的效果。

(2) 情景释义。利用课堂情景或根据学生熟悉的、亲身经历的事情来设定具体的语言环境，让学生从词的实际应用中体会理解词义。

比如，教“惊奇”可以设置下面的情景：

教师：昨天晚上8点我去留学生宿舍楼找奥迈。到了宿舍门口，我敲了三下门，奥迈开门以后，发现是李老师，他感到……

学生：他感到非常惊奇。

教师：安东尼每天上课都迟到，如果明天他8点就到了教室，我们会不会觉得……

学生：我们会觉得很惊奇。

(3) 例句释义。教师直接给学生几个例句，让学生通过例句来体会词义，学会运用。比如，讲“不料”这个词，教师直接板书或口头说出几个例句：

我本来是跟他开玩笑的，不料他却生气了。

大家请他去吃饭，不料他却拒绝了。

昨天我们想去公园玩，不料刚出门就下起了大雨。

我跟她说好一起去商店的，不料她一个人先去了。

要注意，例句要避免出现学生不熟悉的生词，例句内容也要结合学生实际，尽可能是学生经历过的或熟悉的情况。

(4) 利用上下文释义。汉语的词汇越是常用，词义就越多。孤立地解释词义，学生难以记忆、掌握。如果把词语放在课文中，放在具体的上下文中讲解，学生就容易理解并掌握该词在这个具体语境中的意义。

比如，“好”的义项在《现代汉语词典》中有14项之多，其中留学生已接触到的义项也有八九项。因此在学习连词“好”时，如果教师只是孤立解释这是连词，表示便于做某事，学生还是不知道应该怎么使用，也会很容易忘掉“好”的此项意义。如果在学习课文时，结合“好”的上下文语境，启发学生分析连词“好”的意义及其在句子中的位置，既可以加深学生的印象，也能帮助他们掌握“好”的用法。

(5) 同语素词的回顾与联想。有些语素常用，构词能力强，在讲授由这样的语素构成的生词时，可请学生一起回忆以前学过的同语素的合成词或联想推测出其他同语素词。如学习“当代”，可以回忆出“现代”、“古代”、“近代”；学习“高速”，可以推测出“低速”、“中速”、“快速”。这样既可以加深学生对所学生词意义的理解，又可扩大词汇量。

另外，同语素词的回顾还可以帮助学生推测新词的意义。比如学习“深度”一词，学生在此之前已学习“难度”，教师可引导学生回顾“度”是以前学过的语素，表示“程度”的意思。“深度”就是“深浅的程度”。由此，还可推测出别的同语素词：长度，高度，厚度等。

(6) 近义词比较。借助学生已经学过的、与新词意义相近的近义词，可以帮助学生理解新词的词义，同时通过对近义词的比较、分析，进一步深化学生对新词的理解和掌握。

近义词比较涉及语义、语法、语用3个方面，下面的“近义词的辨析方法”将做详细分析说明。

(7) 反义词对比。用一个学生已学过的反义词来解释生词。

例如，“间接”就是“不直接”，“迷信”的反义词是“科学”，“冷清”的反义词是“热闹”。

(8) 义项归纳。对中级水平的学生来说，义项归纳是十分必要的。汉语有大量的多义词，教师应在适当的时候，结合课文出现的多义词，引导学生对该词的意义进行归纳和总结。

(9) 问答。即教师与学生之间的问和答，可以是一对一，也可以是一对多。如教“调皮”：

教师：“调皮”是什么意思？

学生：“调皮”就是小孩爱玩，爱闹，不听话。

教师：×××，小时候，你调皮不调皮？

学生：我不调皮。

教师：×××，读幼儿园的时候，你是不是调皮的学生？

(所问对象应是一个喜欢玩、可能调皮的男生)

学生：不是。

教师：真的吗？大家相信吗？

教师、学生：他小时候一定很调皮。

教师：男孩儿和女孩儿，哪个调皮一些？

学生：当然是男孩儿调皮。

(10) 汉外对比。在学习生词时，学生总喜欢查词典，以进一步明确新词的意义。但汉语的大量词语与某一外语在语义和用法上并不完全对应。因此，教师在讲授生词时应适当地进行汉外对比，以避免学生使用时出现错误。

如讲意义复杂的词语时，教师可询问学生：在你们国家的语言里，这个词的意思多不多？哪些跟汉语一样？哪些不一样？

以上释词的各种方法，教师应根据实际情况灵活运用。在明白生词意义以后，教师还要解释词的用法，即词语的语法特征、语义搭配和组合分布方面的特点以及用于什么句型、句式。这也是词汇教学、语法教学的重点之一。所用方法主要有以下几种：语义搭配实例，直接说明，例句说明，对比说明。

语义搭配实例就是通过词与词的搭配，讲清新词的语义搭配习惯。如：

具备：一实力、一条件、一能力、一素质

改善：～环境、～生活、～条件、～关系、～待遇

直接说明就是教师直接向学生说明某个新词的用法。如讲“虚心”时，教师可直接明确地指出这个词不能用于否定式祈使句。其他如“祝愿”不能用于自己；“漆黑”是形容词，但不能带“很、非常、不”等副词。

例句说明就是通过多个例句来分析说明词汇用法上的特点。如讲“才怪呢”这一固定格式，教师可给出多个例句：

爸爸要是知道你考试不及格，不打你才怪呢。

这么冷的天，你只穿一件毛衣，不感冒才怪呢。

他整天不学习，这次考试要能及格才怪呢。

通过例句，向学生说明这一格式否定形式表示肯定，肯定形式表示否定，有强调语气的作用。

对比说明就是对意义相近的词用法上的差异进行对比，引导学生分析差异，从而正确掌握用法。比如讲“顿时”的用法，可跟“立刻”对比：

A. 我到了北京以后，立刻给你打电话。(顿时×)

B. 上课铃响了，顿时，同学们安静下来了。(立刻×)

C. 上课铃响了，同学们立刻安静下来了。(顿时√)

3. 词汇的练习

词汇练习是帮助学生正确运用所学词汇的重要环节，在教学中不能忽视。

我们所使用的教材有相当部分的词汇练习，如熟读词语、综合填空、选择填空、模仿造句、改错、给句中划线的词选择合适的义项等。这些练习，教材都附有参考答案。教师可以根据教学情况安排学生在课堂或课后完成。

除此之外，教师还应在课堂上采取多种方法组织学生反复操练与实践。练习方法主要有：

(1) 机械的记忆和理解练习。如让学生说出近义词、反义词，说出动词的宾语，说出量词，利用体态和动作启发学生说出词语。这样的练习一般在学习生词后的下一次课上进行。此外还有词语联想、用

汉语口头解释、根据某个情景说出成语和习惯用语等。比如：

教师：他把我的书弄脏了，却不向我道歉。

学生：岂有此理。

教师：老师要求严格，才能教出好学生。

学生：严师出高徒。

(2) 词汇用法补充练习。教材所给出的有关词汇的练习基本上是词汇用法练习。为便于学生更好地掌握新词的意义和用法，教师还应适当补充一些练习，主要有用本课所学的生词填空、近义词填空、用指定词语或格式完成句子等练习。

部分练习，教师应事先写在小黑板上或复印好，发给每一位学生。有的练习可以口头完成。

(3) 交际练习。教师在课堂上利用或创造交际环境，使学生把所学词汇应用于语言交际中，如根据真实情况问答、谈话和讨论等练习活动。要注意的是这些练习一定要围绕所学词汇，围绕课文内容。练习方式有：

用指定的词语提问或回答问题。可以是教师问，学生回答；也可以是学生问，学生答。

用指定词语介绍课文内容。教师引导多个学生或全班学生共同完成。

就课文相关话题展开讨论。如学习课文《语言的社会差异》之后，可组织学生讨论以下问题：在你的母语中，通常用什么来比喻爱情？用什么来比喻友谊？怎样形容人胆子小、聪明、漂亮、勇敢、狡猾？在你们国家，问候语的话题有哪些？

(二) 课文的学习

一般采用朗读法和提问方式串讲课文内容，在课文学习中充分利用上下文引导学生理解所讲词语、固定格式、句式。在此基础上，教师举出例句，展示练习，组织学生进行操练。

也可根据具体情况对教学进行调整。如：

(1) 阅读提问法。即学生根据老师设计的问题阅读课文并找出疑

难之处，在学生回答问题以及教师答疑的过程中，教师讲练语言点。

(2) 阅读和笔头练习法。即学生阅读课文，完成教师设计的笔头练习。如根据课文内容判断下列句子的正误，选择正确答案，选择跟句中划线词语意思相近的词语，给词语找合适的解释等。

(3) 阅读和讨论法。可把学生分成几个小组，按教师的要求阅读课文并进行讨论，然后每个小组选派一两人在全班同学面前介绍本组讨论的内容。

如课文《中国人的几种交际方式》，在学习生词之后，在课堂上先让学生完成老师准备的练习（见教案部分），然后学生提问，再学习重点词语、句式和语法点。

以上教学方法不是彼此孤立的，在教学中应该结合起来运用。

在学生初步了解课文内容的基础上，教师还可组织学生讲述课文主要内容。具体做法是，教师先根据课文的中心思想和结构，并尽量用本课刚学的生词和语法对课文进行概括讲述。然后让一名或几名学生按照老师的提示讲述课文，如果他说不下去，教师和其他同学可帮助他。讲述完毕之后，就可以进行教师领读、学生齐读等训练。最后听写。

也可以先听写课文的主要内容，教师把事先准备好的正确答案发给学生，让学生更正。然后，教师在黑板上写出关键词，让学生看黑板讲述。

（三）近义词的辨析方法

近义词的学习是中级阶段精读课词汇教学和语法教学的重点之一。比较近义词可从语义特征、语法限制、语用选择3个方面来进行（赵新、李英，2001年）。

1. 语义特征

主要从语意的强度、所指范围的大小、语义侧重、义项的多少及语义的搭配（包括适用对象、适用范围不同、语义搭配习惯）等几个方面来分析。如“崇拜”表示的程度比“崇敬”高；“实验”的规模比“试验”大，一项“实验”中可以包括多次“试验”。又如：

难堪—狼狈。都表示神情不自然、难为情。而“狼狈”还表示人仪容、服饰不整的窘态，还表示人的处境困苦；“难堪”则没有这些意义。

说不定—不一定。都表示不能肯定。但“说不定”侧重表示可能，可能性大；“不一定”侧重表示不可能，可能性不大：

* 你别等了，他说不定会来。(不一定√) / 小李不一定知道这事，你去问小王吧。(说不定×)

优良—优秀。“优秀”既可用于人，又可用于物，“优良”只用来指事物，不用来指人：

他这个人很优秀。(优良×)

又一再。“又”用于过去时，“再”用于将来时：

* 她昨天再来了。(又√) / * 我明天又来。(再√)

错误—差错。“错误”一般与“犯”搭配(犯错误)，“差错”一般与“出”搭配(出差错)，而不可互换。

2. 语法限制

主要分析同义词在语法特征、结构组合及句型句式上的差异。如：

忍受—忍耐。都是动词，都可带补语。“忍耐”可带动量补语(忍耐一下)、时量补语(忍耐一个小时)、趋向补语(忍耐下去)；“忍受”则只带时量补语和趋向补语(忍受了十年 / 忍受下去)，不可带动量补语。

谦虚—虚心。“谦虚”可用于否定式祈使句，而“虚心”不可：

* 别太虚心了。(谦虚√)

3. 语用选择

主要从3种色彩上来分析：感情色彩，风格色彩，地方色彩。

以上分析近义词的差异，都是分析其单项差异，目的是为了有针对性地说明辨析的方法和途径。实际上，近义词的差异一般都不会是单项的，而是多项的。因此，在教学中要着眼于语法、语义、语用各个方面，对近义词进行综合的、全面的分析，找出各个方面的差异。

在教学中，我们还应当贯彻“精讲多练”的原则。对近义词进行

综合、全面细致的分析，这是对教师提出的要求。教师首先要全面掌握近义词的差异，目的主要是根据这些差异，特别是重要的区别性差异设计练习，让学生通过做练习在使用中掌握差异。对大多数学生，不必面面俱到地细讲，针对练习中出现的错误讲清主要差别，让他们能正确运用就行了。但是，对有些学生需要讲得细一些。如有的学生回国后将担任汉语教师，有的学生喜欢追根问底，这些学生希望全面弄清近义词的差异，对他们，就得多讲、细讲。

本章参考文献

- 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 国家对外汉语教学领导小组办公室编. 高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修). 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002
- 国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部编. 汉语水平等级标准与语法等级大纲. 北京: 高等教育出版社, 1996
- 崔永华, 杨寄洲主编. 对外汉语课堂教学技巧. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 刘月华等. 实用现代汉语语法. 北京: 外语教学与研究出版社, 1983
- 卢福波. 对外汉语教学实用语法. 北京: 北京语言学院出版社, 1996
- 吕必松. 对外汉语教学概论(讲义). 国家对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996
- 吕叔湘主编. 现代汉语八百词. 北京: 商务印书馆, 1984
- 盛言. 语言教学原理. 重庆: 重庆出版社, 1990
- 赵新主编. 中级汉语精读教程. 北京: 北京大学出版社, 1999
- 赵新, 李英. 对外汉语教学中的同义词辨析. 华文教学与研究, 2001(2)
- 周健主编. 汉语课堂教学技巧与游戏. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1998
- 周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996
- 周小兵. 句法·语义·篇章——汉语语法综合研究. 北京: 广东高等教育出版社, 1996
- 周小兵, 赵新等. 对外汉语教学中的副词研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2002

附录 教案设计

《中国人的几种交际方式》教案

课程名称：精读

教学对象：中级三班留学生

授课学时：5 课时（每课时 40 分钟）

使用教材：《中级汉语精读教材》Ⅱ（北京大学出版社）第四课

教学目的和要求

一、教学目的

1. 通过学习，使学生领会本课所学的生词的意思，能正确区分近义词的意义和不同用法，为学生理解课文扫除障碍。通过对重点词语、难点词语的讲练，指导学生正确运用这些词语，达到复用式掌握的目的。

2. 学习本课出现的新语法点，同时进一步巩固和深化课文中出现的以前所学过的句式、语法结构等。

3. 指导学生了解中国人的几种交际方式，加深对汉语言文化的认识，帮助留学生克服跨文化交际中的障碍，进一步提高运用语言的能力。

4. 通过讨论，指导学生了解不同国家的独特交际方式，开阔学生的视野。

二、教学要求

1. 能较为流利地朗读课文，语音、语调基本正确。对课文中出现的多音字、形似字，能准确发音。

2. 熟练掌握重点词语和句式，能用这些词语和句式造句、回答问题或就某限定话题进行成段表达。

3. 能够辨析本课所学的近义词语的不同意义和用法。

4. 能运用所学的词语句式就本国的一些交际方式或所知道的中国人的交际方式进行比较清楚、准确的成段表达。

5. 能听记有关课文内容的 250 字左右的语段。

教学重点和难点

一、词汇

1. 近义词：答复—回答 访问—拜访 误会—误解 理由—原因
注重—重视 不足—不够 告辞—告别
2. 成语和固定结构：不尽相同 直截了当 言外之意 岂有此理
3. 习惯用语：弯弯绕 留面子 拉下面子 表面文章
4. 容易混淆的词语：无所谓—所谓
5. 多义词：就
6. 其他重点词语：讲究 意识到 询问 过失 计较 体贴
着想 出于 借口 耽误 意味着

二、语法

- 虚词：其实 以致 照样 丝毫
多义虚词：就
既然……为什么……

教学原则和教学方法

1. 以学生为中心，注重实践性、综合性和交际性原则。在教学中着重以基础语言知识为中心进行综合训练，精讲多练，采用启发式和讨论式的方法，充分调动学生的积极性和参与热情，以提高学生的语法水平、书面表达能力和言语交际能力。

2. 注意词汇和语法知识的重现，在讲练过程中，采取多种多样的方法反复练习本课所学的词汇和语法点，并有意识地复习前面课文及基础阶段学过的常用词语和语法项目。

教学进度和教学环节

《中国人的交际方式》这篇课文可分5学时完成。

第一讲 (3学时)

教学内容

1. 学习本课生词第1~38个，对其中的重点词语进行操练。
2. 通读课文的第一、二、三部分，完成有关课文内容的补充练习。
3. 通过讲练，使学生弄清中国人的拒绝方式、批评方式。

教学步骤

一、解题 (约 5 分钟)

提问:

1. 大家在中国学习汉语, 常常跟哪些中国人交际?
2. 交际时出现过误会没有? 什么样的误会?
3. 这些误会是哪些原因造成的?

介绍课文的“提示”部分。

二、新课教学过程

(一) 学习生词第 1~38 个 (约 25 分钟)。

1. 教师带读生词, 每个生词可领读 1~3 遍, 注意多音字的发音。
2. 学生读生词, 每人约 10 个, 教师正音。
3. 教师用各种方法解释部分意义或用法较难掌握的生词。

不尽相同 我俩对这个问题的看法不尽相同。

各个民族在交际活动中所采用的交际方式是不尽相同的。

处世 为人处世 处世原则

和睦 家庭和睦 夫妻和睦 大家相处得很和睦

直率 性格直率、说话直率
他直率地指出了我的缺点。

含蓄 他说话含蓄而幽默。
这首诗的语言很含蓄, 我喜欢一边读一边想。

准则 我不愿意麻烦别人, 这是我做人的一个准则。
国际关系准则、行动准则、处世准则

委婉 他委婉地拒绝了我的要求。
她说话很委婉, 容易让人接受。

风气 社会风气、校园风气、咱们班的风气
树立良好的社会风气。

4. 解释学生就生词意思提出的问题。

(二) 分段讲练课文: 课文的第 1~54 行 (约 70 分钟)。

第一部分 (第一段):

1. 教师带读课文。
2. 学生读, 教师纠正个别读音、停顿的错误。
3. 教师提问:
 - A. “众所周知”、“不尽相同”是什么意思?

B. 我们为什么要了解不同民族所独有的交际方式?

4. 答疑。

5. 练习词语“不尽相同”:

A. 我和他虽然是好朋友, 但_____。(不尽相同)

B. 精读课和泛读课是不一样的课程, 所以_____。(不尽相同)

第二部分 (第 5~31 行):

1. 先让学生阅读课文, 然后跟同桌讨论完成表格练习。

	特点	所用的语言	原因	对交际的影响
拒绝方式	话语的意思_____ _____, 不是_____ 拒绝而是_____ 拒绝。		受_____的影响。中国人处世的准则是_____, 在人际交往方面, 如果直接拒绝别人, 容易造成_____, 另外也_____。	交际双方常常产生_____, 中国人以为对方_____, 而外国人_____, 以致最后十分_____。

2. 教师请学生说出自己的练习答案, 并评讲。

3. 朗读课文的部分内容 (第 6~14 行, 第 25~31 行)。学生读, 或教师带读。

4. 学生就课文内容、语言点提问, 教师答疑, 也可请学生回答。

5. 语段练习:

学生看黑板, 根据教师给出的提示词语进行成段表达。

概括题: 这一部分主要介绍了什么? (处世、拒绝、模糊、含蓄、误会)

6. 处理本部分重点词语: 言外之意 岂有此理 丝毫 意识到 询问 答复一回答。

主要方法: 讲解词义及语法特征, 板书例句, 完成教师提供的练习。

“丝毫”, 副词, 做状语, 一般与否定词连用, 表示全部否定:

A. 几年未见, 他的样子丝毫没有改变。

B. 他花钱很随便, 丝毫不觉得心疼。

C. 这两种说法丝毫没有差别。

练习:

A. 做这个工作一定要认真仔细, _____。

B. 这么晚了, 孩子还没回来, 可他_____。

第三部分 第 32~54 行 (教学步骤同第二部分):

1. 学生阅读课文, 完成表格练习。

	特 点	所用的语言	原 因	对交际的影响
批评方式	不愿意_____, _____地批评, 喜欢_____。		中国人深受_____ ____的影响, 性格比 较_____, 注重 言语行为要给别人 _____。	构成交际_____ ____, 外国学生往往 意识不到_____ ____, 以致对老师的 批评_____。

2. 教师请学生说出自己的练习答案, 并评讲。

3. 答疑。

4. 单个学生读课文, 第 50—54 行内容由学生齐读。

5. 语段练习:

学生看黑板, 根据教师给出的提示词语进行成段表达。

提问:

A. 中国人怎样对待别人的过失? (计较、注重、留面子)

B. 中国人是怎样批评别人的? (弯弯绕、话头、直截了当)

C. 这种批评方式的真正含义是什么? (从表面上看、表面文章 不足)

D. 中国人的这种批评方式会构成什么样的交际障碍? (言外之意、意识不到、以致、照样)

6. 处理本部分语言点: 无所谓 直截了当 讲究 过失 计较 其实 以致 照样 注重—重视 不足—不够。

主要方法: 讲解词义及语法特征, 板书例句, 完成教师提供的练习。

三、小结 (5 分钟)

教师用简洁的语言概括总结本次所学的课文内容、语言点。

四、成段表达 (10 分钟)

请学生介绍自己在中国是否被人拒绝过、批评过?

五、布置课后练习

1. 指定一名学生在下次课上介绍所学的习惯用语、成语以及重点操练的虚词。

2. 造句练习: 讲究 意识到 无所谓 其实 丝毫 答复 注重 以致 照样 岂有此理。

3. 预习课文第 55~74 行, 预习生词第 39~53 个。

第二讲 (2 学时)

教学内容

1. 学习本课生词第 39~53 个, 对其中的重点词语进行操练。
2. 通读课文的第四、五部分, 完成有关课文内容的补充练习。
3. 通过讲练, 使学生弄清中国人的告辞方式, 明白学习汉语还必须了解和熟悉中国的文化。

教学步骤

一、复习 (15 分钟)

引导学生巩固第一讲所学内容, 分笔头和口头两种方式。

1. 请上次课老师所指定的学生把所学成语、习惯用语、重点虚词写在黑板上。其他学生写在听写本上。
2. 学生介绍这些词汇的意思。
3. 回答问题:

A. 中国人的拒绝方式有什么特点? 为什么采取这样的方式? 这对跨文化交际有什么影响?

B. 如果老师对你说: “你最近学习有进步, 不过要注意按时完成作业。”这是什么意思?

二、学习新课

(一) 学习生词 39~53 (约 10 分钟)。

1. 教师带读生词, 每个生词可领读 1~3 遍, 注意多音字的发音。
2. 学生读生词, 每人约 10 个, 教师正音。
3. 教师用各种方法解释部分意义或用法较难掌握的生词:

借口 找借口 以这事为借口 借口忙而不参加活动

伴随 这支笔伴随我度过了四年的大学生活。

无论发生什么事情, 我都会伴随在你的身旁。

反感 引起反感 产生反感

对这种行为他很反感。

他总喜欢议论别人的私事, 我很反感他。

(二) 分段讲练课文: 课文的第 55~74 行 (约 30 分钟)。

第四部分 (55~66 行):

1. 学生齐读课文。
2. 师生共同完成下列表格的内容。

	特 点	所用的语言	原 因	对交际的影响
告辞方式	替_____, _____ _____, _____ _____对方。		受中国文化中_____ _____的影响。	令外国人_____ _____, 他们不明白这 种方式是中国人的 _____。

3. 教师答疑。

4. 讲练语言点：着想 出于 体贴 既然 耽误 访问—拜访 理由—原因。

5. 语段表达。讨论：你们国家通常采用的告辞方式。

第五部分 (67~74 行)：

1. 教师带读课文。

2. 答疑。

3. 用指定词语回答问题：

A. 不懂交际文化会引起什么样的后果？(误解、反感、甚至、妨碍、影响)

B. 要成功地与中国人交际，应该具备哪些条件？(流利、伴随、文化)

4. 讲练语言点：意味着 误会—误解。

三、小结 (15 分钟)

1. 教师引导学生尽量用本课刚学的生词和语法对课文内容进行概括讲述：

要成功地进行跨文化交际，必须了解这个民族独有的交际方式。受中国传统文化的影响，中国人的交际方式、拒绝方式、批评方式都具有委婉的特点。中国人深受传统的儒家思想的影响，性格比较内向、含蓄、稳重而又惯于忍耐，为人处世讲究“以和为贵”，尽量不计较别人的过失，注重自己的言行不要伤害别人，要给别人留面子。因此，中国人喜欢用含蓄模糊的话去间接地拒绝别人，也很少拉下面子、直截了当地批评别人。跟人告辞时，也不直接说出理由，而是替对方着想、以对方为离开的借口。在跨文化交际中，这样的交际方式常常会构成交际障碍、造成误会。比如外国人不能领会中国人的“言外之意”，意识不到自己已被拒绝，有的学生甚至对老师的批评无所谓。因此，能说一口流利的汉语并不意味着就能成功地与中国人交际。

2. 总结本课所学的近义词和多义词“就”的用法。

四、语段练习 (10 分钟)

讨论：你觉得中国人还有哪些与你们不一样的交际方式。

五、课堂练习

1. 完成教材里的练习四、六、八。
2. 完成教师补充的词语填空练习，目的是巩固复习本课所学词汇。
3. 造句：出于 着想 意味着 借口 耽误。

Hoa văn SaigonHSK

第十四章 中级阅读课

第一节 阅读者是如何阅读的^①

要提高阅读教学的效率，首先必须考察学习者是如何进行阅读的。虽然，有关的认知心理学研究还不完善，但对此有一个基本的了解无疑是上好阅读课的先决条件。只有在此基础上，才能讨论阅读课的性质和特点，才能在学习和执行具体的教学方法时知其“所以然”。

一、词频和语境

认知心理学家通过实验发现，语境和词频对阅读者的词汇识别起重要作用。

词频指的是词在社会上流通时出现的次数。这个意义上的词频是对全社会整体而言的。而每个人的心理词典中的词频又各不相同。心理学家认为对于阅读者来说，高频词就是新近看到过的词，反之就是低频词，一个低频词经过重复后就会产生高频词效应。

语境在阅读心理学研究中指的是上下文，包括目标词前后的词、句子以及整个篇章。通过实验，心理学家们发现，在目标词与语境一致的时候，语境能促进目标词的识别。

上述的研究告诉我们，阅读教学中，词汇在合适的、不同的语境中反复地出现是让阅读者自然习得词汇的最佳途径。

^① 本部分以陈贤纯：《外语阅读教学与心理学》第二、三及五章为基础整理。

二、句子理解

阅读者运用句法策略和语义策略来进行句子理解。

句法策略是指阅读者利用句子中提供的句法结构方面的经验性知识对句子进行加工。首先，读者能够利用对某些有结构意义的词的了解来进行句子理解。例如，读者看到“在”，就会预料后面可能是一个表示地点的名词；看到“了”，就能推测前面的词汇是表示动作的动词。其次，读者也常常根据语序来进行句子理解。例如，看到“荷兰阿姆斯特丹”，读者可能会根据中文地名的顺序原则推断，阿姆斯特丹是荷兰的一个地名。再次，读者还会利用基本的句型知识来进行阅读理解。如“把”字句、“被”字句。

语义策略是指阅读者利用句子中已知的语义信息预测后面部分的意义，并进而进行句子加工。读者可以依靠日常逻辑来对阅读内容进行预测。例如，读者看到“花”、“红”、“女孩”和“摘”几个字，他很可能就会产生“女孩摘红花”这样的合乎逻辑的理解，而不需要经过任何句法分析。此外，语境也在句子理解中起重要的作用。前面的句子告诉读者后面可能出现什么句子，后面的句子反过来又能修正对前面句子的错误或含混理解。

在实际阅读中，上述两种策略是无法截然分开的，两者交互起作用。

三、篇章理解

阅读者理解篇章的策略可分为宏观和微观两个层次。

宏观策略包括结构策略、背景策略、文化策略和标题策略。结构策略是读者通过对文章结构来预测篇章内容的发展。例如，当读者阅读一篇新闻时，他就可以根据众所周知的新闻“金字塔结构”来处理自己的阅读。后三者顾名思义，分别指的是读者根据自己对文章背景的了解、根据自己的文化背景或根据对标题的深入分析来促进自己对

整个篇章的理解。

微观策略包括忽略细节、抓关键词和概括与推论。忽略细节和抓关键词是同时进行的，熟练的读者能够迅速地找到文章的内容关键词进行重点阅读，同时忽略掉与这些关键词联系不大的其他细节，促进阅读的质量和速度。概括就是把低层次的概念归类总结为高一个层次的概念，减少记忆项目。例如，把“苹果、梨、芒果、水蜜桃、西瓜……”概括为“水果”；又如总结自然段的大意。推论是阅读中最常见的策略之一，与下面将要讲到的图式有关。

四、图式与推论

图式是一种知识单位，是心理对客观世界的反映。常见的图式有：①事件图式。例如去餐厅，我们自然会根据去餐厅的图式来行动：进餐厅、找桌子、坐下、叫服务员、要菜单……结账。②场景图式，每个不同的场景都有特定的道具。例如图书馆，就包括了一座楼，楼里有很大的房间，一排排的书架，书架上满是书……。③角色图式。一个“贤妻良母”的行为举止语言如何，外表性格怎么样，这在我们大脑中都有固定的图式。④范畴图式。现实中的桌子的样式何止千万，但我们总是能在许多东西中指认出“桌子”来，根据的就是范畴图式。

在阅读理解中，图式具有预期作用。例如，当读者看到下面这段话：

他被送进了医院，……十二个小时后，他死了。

他们根据有关的事件图式很容易就会产生以下预期：中间部分的内容是关于抢救过程的。

图式还对输入的材料具有选择作用。这种选择一方面是为了印证图式所产生的预期。在前面的例子中，读者在阅读中间部分时，就会选择性地寻找一些医学抢救方面的词语，如果找到了，预期就得到了印证；如果找不到，读者就可能判断，病人没有得到应有的治疗，于是就要寻找新的图式：医生见死不救，因为他没有钱……。图式的选

择作用的另一个方面是选择重点。读者根据图式来决定哪些信息重要，需要分配更多的注意。

最后，图式还能够通过重组信息来帮助理解和记忆。

学者们认为，阅读理解中的推论就是从各种各样图式中产生的。

首先，图式选择推论。如果没有相关的图式，推论就不可能进行；不同的图式产生不同的推论。

其次，读者还能根据图式对表达得不够具体的内容进行推论使之具体化。例如，读者看到“那个容器装着苹果”，他就会推论出该容器很可能是篮子或盘子；“装着可乐的容器”则多半是瓶子或杯子。

再次，图式中的各种关系，例如在因果关系（下雨了，地就会湿）、事件的连续性关系（先点菜后上菜）、概念的上下位关系（茶几是桌子的一种）的基础上，产生因果推论、连续性推论和归纳推论。

最后，读者还能把本来生疏的或不具体的信息归入自己已有的图式中去加以理解，这是类比推论。

第二节 阅读课教学的性质与特点

一、阅读课的性质

《对外汉语教学初级阶段课程规范》的阅读课课程规范指出：“阅读课是为配合综合课（传统意义上的精读课）的教学而设立的技能训练课……学生通过大量的阅读实践，学习分析处理语料的方法，掌握阅读理解的技能技巧，逐步积累汉语阅读的经验，使学到的语言知识最终转化成言语能力”。

在阅读教学的研究中，一直存在着两种不同的理论观点的争论。一种认为，阅读教学的目的是培养或建立学生的个人语言系统；另一种认为，阅读教学的目的是培养学生理解话语/文本提供的所有信息的能力。两种不同的观点在具体的教材编写和教学策略上都会有一些

不同。

而我们认为，阅读教学的最终目标应该是上述两个观点的综合：培养学生通过语言获得各种信息的能力（金立鑫，2001）。

二、阅读课的特点

前述《课程规范》为我们指出了阅读教学应突出的3个特点：第一，提高学生的阅读速度；第二，增加阅读量，使不同的词汇、语法点及文化知识在大量不同语境中反复出现，反复识别，得以巩固，形成系统；第三，不同阶段突出不同训练重点，以兼顾积累语言知识和获取信息。

前两点无庸赘述，本章着重讨论第三点。这一特点在不同的教材上的反应有所不同，本章以《中级汉语阅读教程》（周小兵等，1999）为平台来进行讨论。

教材每课都分成阅读技能和语篇阅读两个部分。表面看来，阅读技能训练的目的在于“培养学生获得信息的能力”。其实，其中包含了大量的语言知识训练。

这一册的技能包括四大部分：通过偏旁猜字，通过语素猜词，句内猜词，长句理解。这几部分训练包含了汉字偏旁、构词法、关联词、基本句法在内的语言知识。例如，“通过语素猜词”系统讲解了汉语词的主要构词法，而这在以个别词为单位的精读教学中恰恰被忽视了；“长句理解”中的“抽取句子主干”，实际上就是训练学生对主要句子成分的敏感度。

第二册的重点是篇章理解，虽然也有多重复句关系等与语言知识关系密切的训练；但另外一些训练，如抓主要观点，看起来则与汉语知识没什么关系，其实不然。篇章结构跟字词句一样也是一种语言知识。

比如，汉语常见的语段结构主要有总分式、收网式、分叉式和流水式等。总分式的语段在开头第一句话就会点明段落的主题，后面的句子将围绕这一主题展开；收网式的语段在段落的最后一句出现总结

性的语句；分叉式的语段有多个小话题，每个小话题都有话题语和陈述部分，小话题和小话题构成一个大话题，形成一个段落；流水式则根据事件的逻辑顺序安排叙述内容，一路展开，一直到叙述暂告结束。训练学生抓主要观点的同时，不但加强了学生对这些语段结构的理解能力，也为学生今后的言语叙述打下一定的语篇结构基础。

根据本人的教学经验，阅读技能训练这一部分实际上更侧重于语言知识训练，只不过训练方式与精读有很大区别而已，具体区别将在后面详述。

相对而言，在课堂上，语篇阅读侧重于信息获取。其中的语言知识积累主要是通过大量的重复获得的。也就是说，语篇阅读主要反映了阅读课的第二个特点，是学习者通过词汇在不同语境的重现理解和习得词汇的主要方法。

最后要补充并且强调的是，阅读课教师在教学时应时刻注意利用和激发学生的元认知活动。因为，有关研究已经表明，元认知对学生的阅读理解有积极影响。也就是说，教师要随时提醒、帮助学生进行一系列的检测、控制和调节活动，包括建立阅读目标、根据目标调整阅读策略和速度、评价阅读材料、监控阅读理解、补救理解失误、评估理解水平等（杨小虎、张文鹏，2002）。本章在以下部分将进行进一步介绍。

第三节 阅读课总体教学要点和方法

一、课文处理

阅读课对课文的处理与精读课区别很大。《课程规范》里谈到了处理课文的两种方法，它们的精读味道都太浓了。在阅读课上，教师根本不需要带着学生读整篇课文，而只需要有针对性地处理课文。

首先，在做理解练习时，学生会遇到一些疑难问题，教师要带着学生回到语料相关部分细读。这时，教师的任务是帮助他们找对地方，帮助他们理清语义或句法的线索。重点是告诉学生如何处理理解困难：是跳过去继续读，还是使用某种阅读技巧进行有效推测，或是就几个关键词查字典，等等。

例如，《海鸟是怎样发现食物的》这篇课文后有一道练习，要求学生判断“硫化物的气味跟浮游动物相同”这句话的正误。要正确回答这道题目，学生必须看懂课文中的这个句子：

这些硫化物的气味跟那些植物性浮游生物被动物性浮游生物吃掉时产生的气味相同。

一般的情况是，多数同学知道这个句子就是正确回答的关键，但却觉得它很难理解。这时，教师可以指导学生把硫化物、植物性浮游生物及动物性浮游生物3个专有名词分别以L、Z和D来代替，学生们再读，发现这个句子其实是个结构很简单的句子，然后很快就找到了答案。类似的讲解重复几次后，学生们就能渐渐掌握阅读那些专业性较强的科普文章的有效方法了。

其次，当教师认为课后练习不足以判定学生是否能基本理解课文意义时，应针对练习没有覆盖的课文部分，另外提出理解问题，要求学生回答。

再次，要根据难度处理课文。如果一篇文章大部分内容都需要教师的讲解，学生才能明白，那么，这种课文显然不适于作为阅读课文。如果教材中出现了这样的文章，建议教师不用。另一种处理方法是：教师首先把文章脉络理一理，写在黑板上，作为学生阅读时的一个参考背景。还有一种文章只是某一两个段落过难，那么教师可以口头介绍难度大的部分内容，使学生在意义连贯的基础上阅读全文；如果这些段落不长，或涉及重要的语法点或句式，教师可引导学生逐句阅读。

例如第二课《中山装的来历》这篇课文，对于刚进入中级班的学生来说，还是比较难的。教师可以根据课文，先把传统服装、南洋华侨的服装、西装的利弊用一两个词语写在黑板上，进行简单的背景介

绍，让学生对中山装出现的脉络有个了解，再进入阅读就简单多了。

另外，阅读前针对文章题目的讲解也非常重要。完整的讲解包含3部分：针对标题字面的讲解，针对其知识背景的讲解，针对文章体裁、风格的介绍。我们已经知道，读者在阅读篇章时采取的几个宏观策略。实际上，这些讲解就是帮助学生启动这些策略的好办法。总之，好的阅读前讲解，不但能够引起学生对即将阅读的文本的兴趣，激活或建立其相关的心理图式，还能够帮助他们建立成功的阅读所需要的阅读预期，建立阅读目标，并自然地引导出文章的内容关键词。

最后，阅读开始前和练习完成后，要引导学生正确评价阅读材料和评估自己的理解水平。也就是元认知策略中的“读前策略”和“读后策略”。这一点对于那些刚开始上阅读课的学生尤其重要，因为他们特别没有自信。在开始阅读前，告诉学生你对文章难度的评价，告诉他们难点、重点在哪里；在阅读后，尽量让学生明确他们的理解率是多少，是否达到了阅读的要求。

二、技能训练部分的处理

《中级汉语阅读教程》中，每一课都有独立的阅读技能训练。如前所述，这部分涉及了许多语言知识。在阅读课上，对这些知识的讲解要尽量简单直接，在几分钟内解决。因为在精读课上它们已经被详细讲过了。

比如讲解“通过句法搭配关系推测生词”时，就没有必要讲什么是句法搭配，更没必要讲句法搭配的规则。只需要给学生两个句子：

- (1) 大水淹了房子。
- (2) 郝腾喝了一瓶香槟。

引导学生通过句子构成以及“大水”和“房子”，推测出“淹”的词性和意义；通过“喝了一瓶”，推测出“郝腾”和“香槟”为何物。

技能训练部分的语法知识讲解要明确，却不必太精确。例如，讲解长句理解中的抽取主干，教师只需要进行以下板书就能快速解决问题了：

因为，“我的孩子”前面有一个“给”。A和B又认真地看了看板书，再读一读句子，最后表示赞同C的意见。

在这个过程中，教师必须始终强调训练目的：不是为了获得语言知识本身，而是为了提高阅读能力。例如，构词法是为了猜词，抓句子主干是为了更快地理解长句子。在以后的语篇阅读中，教师要随时提醒学生注意使用某些对应的阅读技能。

三、养成好的阅读习惯

(一) 培养推测能力

在本章的第一部分我们已经看到，在阅读中，读者无论是对词汇、句子的理解还是对篇章的理解，都采取了许多与推测（推论/预期/猜测）有关的策略。阅读过程中包含了一个“自上而下”的过程，读者根据所获得的语言提示，激活自己的已有图式，对课文所要表达的意思产生预期，然后，一边推论猜测，一边验证修改之。

因此，教师应时刻提醒学生，不要一遇到不懂的字、词就求助于词典，或纠缠于难句里，应鼓励他们建立假设，然后继续读，在更大的语境中验证假设。

在讲解的时候，教师除了解释这些难字、词、句的意义外，更重要的是和学生一起讨论各种可能的推测办法，或者说采取何种阅读理解策略，用“最低代价”即最少的精力和时间来有效地理解难点。

(二) 自觉进行理解监控

“阅读中的理解监控（comprehension monitoring）是读者在阅读的同时，对自己阅读理解活动的一种评价和管理。理解监控是元认知策略的一种。Urquhart and Weir（1998）把阅读元认知策略分为读前、读中和读后策略3种。按照这一分类，理解监控是一种读中策略。Casanave（1988）认为，成功的阅读不仅取决于对有关内容图式和形式图式（content and formal schemata）的提取能力，而且也包括

对阅读行为的监控并进而采取适当的策略的能力。Block (1992) 进一步指出, 阅读真实文本时, 第二语言学习者不熟悉的语言结构和文化内容比说母语的人更多, 需要填补的空白更多, 更需要理解监控。”(刘颂浩, 2003)

监控分为评价、行动和检测 3 个部分。首先, 读者要评价自己的理解, 如果无法理解或理解不正确, 则采取补救行动, 最后检测自己的补救行动是否成功。以下是刘颂浩在其有关论文中记录的一个学生进行阅读监控的例子:

阅读原文: 她的“旁白”更使我失去了思考的乐趣。

学生监控记录: 她的什么? 旁白。她的“旁白”更使我失去了, (评估) 旁白我不懂, (行动) 旁边打扰, (检测) 不知道。学生是否有监控能力对阅读理解有很大的影响。请看以下例子。

在同一篇文章中, 专有名词“下丘脑”先后出现了 3 次, 分别是“位于脑底的下丘脑部位”, “下丘脑区域的大小没有差别”和“下丘脑这部分肯定不是决定性别的全部根源”。

学生 A 和 B 在遇到第一个“下丘脑”时, 都进行了错误的词界划分, A 划分为“下/丘脑/部位”, B 划分为“下丘/脑部位”。学生 A 对自己的划分并不表示怀疑, 而 B 却表现得非常犹豫不决。

第二个句子中出现了“区域”, 这对他们也是生词。A 的划分是“下脑丘区/域”, 他的解释是汉语中有许多“××区”的名词词组, 却似乎完全忘记了前面出现过一样的 3 个汉字。B 在这里继续保持了此前的划分, 即“下丘/脑区域”, 同时他再次表现出犹豫。

当读到第三个句子, “这部分”的出现解救了 B, 他马上做出一个新划分“下丘脑/这部分”, 继而回头更正了前面的划分, 并随之想起了“部位”这个词的意义, 这个意外惊喜使他进一步肯定了自己的新划分。而 A 却仍然使用第一次的划分方式。

从两个学生的词界划分过程我们能够看出, B 始终在监控自己的阅读理解: 他首先对自己的理解表示怀疑, 不断地说“不知道”(评估); 而后他采取往下读的补救策略(行动); 最后他找到了解决问题的办法, 并对此解决方案进行了检测。A 的阅读过程却几乎不存在监

控，他只是—味地往下读，结果他始终无法完成正确的划分。

在教学中，当课文内出现类似上面例子这样的情况时，教师都应该把它们拿出来，进行讲解或要求学生进行讨论，使全体同学都能够逐渐建立理解监控意识和培养他们的监控能力。而且，教师应该尽早找出班里的 A 类同学，对他们进行“重点培养”。

(三) 纠正不良阅读习惯

以下几个所谓的不良阅读习惯究其本质都是读者在理解失败（或担心失败）时采取的一种补救措施，是理解监控的方法。之所以成为“不良习惯”，是因为它们过度了。

1. 依赖字典

一部分学生一遇到生词就翻字典，结果是根本无法完成连贯的阅读；另一部分学生有“追根究底”的习惯，即使自己猜测出词义，甚至老师口头讲解了，他们仍然对自己的理解持怀疑态度，需要通过字典的解释来加以确认。对于前者，一见到就要制止；对于后者，在不耽误课堂学习的情况下，可以允许，但一般要求他们课后再进行。

2. 朗读、默读和“指读”

好的阅读者的视幅总是比较大。在阅读汉语时，视幅的扩大还有一个如何正确划分词界和意群界线的问题。但即使是无法做到正确划分界线，大的视幅也有利于阅读理解。比如阅读以下句子“……必须要面对摔下山粉身碎骨的可能。即使是粉身碎骨……”。当学生遇到第一句时，往往会苦于无法正确划分“摔下山粉身碎骨”：是“摔/下山/粉身/碎骨”，“摔下/山粉/身碎骨”，还是……；但是，当学生看到“即使是”后面的那个“粉身碎骨”时，他们的难题就可以解决了。在这个例子中，大视幅阅读的学生显然能比逐字逐句读的学生更早地找到解决问题的窍门。

朗读、默读和“指读”就是 3 个严重限制视幅，影响阅读速度的不良阅读习惯。这 3 种阅读方法都拖慢了整体阅读速度。而好的读者应该只在遇到重点和难点时才放慢阅读速度。

出声朗读必须禁止，一般学生也都会听从教师的指导。但要纠正

“指读”却不那么容易。对于刚从初级班上来的学生，可以容许他们在头几个星期保持这一习惯，但应告诉他们这是不良的阅读习惯，要求他们自我控制。随着班级的升高，教师可采取更严厉的措施，例如不断地警告，没收学生的“指读”工具——通常是笔。默读是最难被察觉的，教师只能通过反复强调来提醒学生克服这个习惯。

3. 纠缠于难点

好的阅读者一般总是先快速地通篇阅读，理顺文章的脉络，再结合文章主要观点和理解题目，回到文章的重点部分，进行进一步的阅读。

可是，很多学生一遇到生词、复杂的语法或表达方式，往往就滞留在那里，来来回回地读。还有一个让学生停步不前的重要原因就是无法正确地划分出词界，换言之，他们常常找出一些“非词”，然后苦于无法理解这些“非词”的意义。无论是处于何种原因的纠缠，其结果都在合理的时间内无法完成全篇阅读。更糟糕的是，这些部分常常跟文章的主旨和理解并没有太大的关系，又或者这些问题能够通过下文给出的其他信息得到解决。

因此，教师在课堂上要不断地提醒学生：“别管这里，先往下读。”对理解监控能力的实验研究表明：继续读下去在所有理解失败的补救措施中是最为成熟、最为高级的一种策略（陈贤纯，1998）。

（四）不同的阅读方式与速度

教程中绝大多数的课文要求进行通读。所谓通读，就是要求学生通过阅读，既能抓住文章的中心意思，又能掌握比较重要的细节；既能明确文章的脉络，又能理解具体的描述；最后，对文体风格和作者的态度也有所了解。

另外，教程中还按照不同的阅读目标，阅读文本的种类，要求学生以不同的阅读策略进行阅读，这些阅读策略包括：寻找特定细节信息的查读，浏览大意式的略读和为进一步阅读打前站的跳读。

教师的任务是提醒学生，他们的阅读目标以及相应的阅读策略，控制阅读时间。

有关阅读速度，教学大纲都有明确的数据，但在实际操作中很难一概而论。作为教师，要灵活地把握喊停的时机。一般而言，中等以上的学生做完理解练习，中等的学生做了一部分理解练习，中下的学生阅读完或基本阅读完全文时，教师就可喊停，然后检查学生的理解情况。

对于一些查读、跳读文章，可限定短时间，或带领学生即时做阅读练习。

第四节 阅读课中的词汇教学

几乎所有研究者和教师都同意，词汇理解和积累在阅读课上是最重要的内容。一些针对学习者的调查也表明，通过阅读提高词汇量是学习者对阅读的最主要的期待（陈贤纯，1998）。因此，我们要特别注意词汇教学。

一、讲解词汇的方法

（一）几种讲解主题词的方法

通过讲解题目，把内容关键词写在黑板上，讲解或让学生推测其意义，同时建立有关词汇场。前面已经解释过讲解课文题目的重要性了。在这里提出几个具体的操作方法。

1. 讨论法

讨论法就是围绕课文的主要内容或相关内容，通过讨论，导入关键词或扩大学生的词汇量。例如，在阅读《购物天堂香港》前，先跟学生讨论“购物”和“天堂”两个词，引导学生说出“香港是买东西的最好地方”，然后再讨论，买东西的人可以又叫什么，为什么香港东西便宜等问题，引导出课文最重要的两个生词：消费者，关税。

2. 语境展示法

语境展示法就是通过上下文的意思来引导学生找出关键词的意义。例如,《冒充土著人的澳大利亚白人》,可以造一个语境:“以前外国人在中国买门票、飞机票、火车票都比中国人贵,有些日本人、韩国人就冒充中国人,买便宜的票。”这样,学生很容易就领会了“冒充”的意思。

3. 图画——实物法

顾名思义就是运用图画或实物来讲解生词。有些生词,尤其是名词很难说清楚,这时用这个方法不但快,而且生动明确。例如《印错的美元》,可以向同学借100元,然后用实物说明什么是“防伪线”、“水印”,什么情况叫做“颠倒”。又如《早期的自行车》,可以请一个同学在黑板上画一辆自行车,然后根据图画来说明“链条”、“脚踏板”、“前轮”、“后轮”、“充气轮胎”等生词。

4. 联想——引导法

这一方法是通过联想引导学生找出可能的关键词及其意义。例如《伦敦的出租汽车》,可以引导学生想想,关于出租汽车可能谈论什么。一般他们就会联想到日常生活中遇到的出租车问题,例如“绕路”、“拒载”等,那么怎么办呢?他们又会联想到“投诉”、“处罚”等。这个方法不新鲜,许多关于词汇教学的论文中都提到。但是,在阅读课教学中使用要注意适度,必须根据实际情况控制时间和联想范围,联想过度的话,一是无法完成教学任务,二是出现的新词汇过多,反而会使学生无所适从。

5. 综合法

上述几个方法还可以综合使用。例如《限制中学生发型》,可以使用语境展示法来解释“限制”:“开车有速度限制,每小时不能超过60公里”;可以用实物来解释“发型”,每个同学的发型都不一样;可以请学生发表对限制发型的意见,引出“统一”、“规定”、“赞成”等词汇。

(二) 写出目标词

目标词有两类，一是对阅读理解十分重要的内容关键词，一是可能通过各种方式推测出来的生词。需要教师写出目标词的前提是，课文后列出的生词对于学生来说，通常只是有限的一小部分，而且学生对生词表的注意不如教师写在黑板上的词。

在开始阅读之前，教师应把目标词提前写在黑板上，提醒学生在阅读的同时要特别注意这些目标词，鼓励他们运用学过的技能进行词义猜测。

有关调查表明，学习者对目标词的注意有助于提高他们对词汇意义的理解率（朱勇、崔华山，2003）。因此，提前把可以推测的词语列出来是很重要的一个步骤。阅读完成以后，教师应就词义提问学生，并根据情况追问他们如何推测出词义，使用了哪些线索或阅读技能。

写出目标词的另一个容易被忽视的好处是，帮助学生减轻了词语识别的负担。还是前面提到的“下丘脑”例子，如果教师把它作为目标词预先写出来，学生就不必在几个可能的划分之间浪费时间了，更不必为随之而产生的一系列监控措施而耗费时间和精力了。

(三) 难词、关键词通过上下文讲解

原则上，阅读课教师不讲解课文中的生词。但有些生词对于内容理解十分关键，或是对日常阅读很重要，这时，教师可以根据情况进行讲解。但要牢记一个原则：利用课文中的上下文，在语境中讲解词义。如课文中不能提供，教师可自己建立新语境。

总之，阅读课上讲解词汇讲究点到为止，不需要讲解词汇在文本之外的其他意义和用法。

二、词汇练习的方法

阅读课上的词汇练习有两个基本点一定要注意：一是讲理解，不讲运用；二是重实词，不重虚词。

刘颂浩（1999）把词汇练习归纳为5类，分别是辨认、联想、搭配、评价和总结。我们结合他的观点讲讲《中级汉语阅读教程》中使用的一些练习词汇的办法以及如何处理这些练习。

（一）猜词练习

《中级汉语阅读教程》的阅读技能训练部分有大量的猜词练习，有通过字形猜词、语素猜词、句内词语互释、上下文猜词等。

除了特别容易的练习，一般要求学生以两人或小组为单位做这些练习。这样做有3个好处。第一，学生一个人做练习，特别容易放弃，然后求助于字典；有同伴时，他们则倾向于先讨论。而我们知道，人的思维在讨论时特别活跃。第二，一般情况都是，有一个学生已经知道或者更快理解了目标词的意义，他就会向同伴解释词义，在解释的过程中，他不但要利用课本上给出的线索，而且也要动用自己以往的知识储备，甚至要给出新的语境；同时，听讲的一方则必须集中注意力去听懂对方的解释。这样，这个讲解—理解的过程就强化了对目标词的认知。第三，学生在讨论的过程中会提出问题，便于教师发现问题。

在阅读训练中，如前所述，我们应先把需要学生猜测的词语写在黑板上，这就是一种辨认练习。在许多篇章的阅读理解题中，也有不少关于词汇的题目，需要学生在课文中辨认出目标词。

（二）词汇联想

阅读理解篇章中常常有一些有意思的词汇，可加以利用，促使学生进行词汇联想，扩大他们的词汇量。

例如，《赤道雪峰——乞力马扎罗山》，可以利用赤道，引出“南

极”、“北极”、“南回归线”、“北回归线”，利用“山顶”引出“山脚”、“山腰”，等等。

同样，要注意联想适度。

（三）评价练习

评价练习也是一种讨论。如阅读了《悠闲就是快乐》，就可以请学生评价一下“悠闲”和“忙碌”的生活。

第五节 如何解决课堂气氛沉闷的问题

很多年轻教师反应，上阅读课最大的困难是单调，学生读，老师讲解，然后，学生又读，老师再讲解……周而复始，了无新意，缺乏高潮，教学双方都觉得很沉闷。

这个问题的起因主要有两个：一是跟精读、口语等课程不同，阅读在很大程度上是由单个学生独立完成的，学生与教师的互动很少，与同学的互动则为零；二是阅读基本上是一个输入的训练。针对这两点，我们可以采取以下措施，把阅读课上得生动有趣。

一、增加参与感，加强师—生、生—生互动

尽量增加一些成对或小组练习的机会，具体做法如前所述。

另外，还可以布置学生完成课后作业。要求他们选择自己喜欢的、难度、长短合适的文章，仿照课本处理生词，出阅读理解题，交给教师修改后复印。上课时，教师拿出10~15分钟作为“××同学时间”，把复印好的某同学选的文章发给大家，由那位同学当老师，主持这篇文章的阅读讲解。这个做法不但活跃了课堂气氛，又能帮助教师发现学生的兴趣点，还能促进学生的课外阅读。

二、增加信息输入量，结合文化知识学习

一般每次上课都要阅读大约 4 篇课文，这些课文的题材、体裁各异，常常能为教师提供很好的话题，尤其是一些关于热点问题或中国文化知识的课文，更给了教师很大的发挥余地。但教师要注意控制时间。

三、增加输出机会

我和同事做的一个调查表明，大部分学生并不认为阅读课就是“读”的课，他们认为，阅读课也应该“读讲结合”（徐霄鹰、张世涛，2001）。按照我的理解，这个“讲”不但是老师讲解，也包含了学生的“讲”。换言之，如何在一门输入型的课程里加入适当的输出，是一个值得研究的课题。有几个行之有效的方法。

（一）不同答案的讨论

针对不同的理解问题，学生常常有不同的答案。这时，教师不应只是简单地说出谁对谁错，而是应该启发学生自己去思考，去争论，引导他们自己找出正确的答案。

（二）词汇讨论

每篇课文都会有一些词汇是可以用来讨论的。有些是跟内容有关的，如课文中出现了“海军”，那么还可能有“什么军”？有些是跟构词法有关的，如课文中出现了“现代化”、“舒适感”，那么还有“什么化”、“什么感”？

（三）内容讨论

有些课文能提供很好的讨论话题，比如《丈夫保存着前妻的信》。要时刻保持警惕的是，不能让讨论变成了阅读课的主角。一般情

况下，每次讨论最多也不应超过 5 分钟。

四、合理安排阅读节奏

阅读语篇时，假如学生一节课都在阅读复杂而单调的科技论文，或是简单的无意义的广告、目录，他们觉得无聊是很自然的；又或者，8 点刚过、12 点快到的时候，让他们看一篇严肃的长文，学生无法集中精力也是很自然的。这里所说的“阅读节奏”，就是要避免类似的情况。

很多新教师容易犯的错误就是“唯课本是从”，阅读一就是阅读一，阅读二就是阅读二……。这样是不对的。首先，教材编排肯定有不完善的地方，其次，统一的教材无法配合千变万化的具体情况。因此，必须通读全教材，然后适当安排每堂课读什么：不同的题材、体裁、长短、难度、对阅读策略要求不同的文章，都要有一个均衡全面的考虑，而不是拘泥于教材。如果有需要，完全可以看完第 5 页的文章，就看第 20 页的文章。

本章参考文献

陈贤纯. 外语阅读教学与心理学. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1998

金立鑫. 阅读教学的层次、目标和方法. 广州 2001 年“全国对外汉语阅读教学研讨会”会议论文, 2001

刘颂浩. 阅读课上的词汇训练. 世界汉语教学, 1999 (4)

王钟华主编. 对外汉语教学初级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999

徐霄鹰, 张世涛. 留学生对阅读教材的反应与要求——留学生阅读调查分析. 广州 2001 年“全国对外汉语阅读教学研讨会”会议论文, 2001

杨小虎, 张文鹏. 元认知与中国大学生英语阅读理解相关研究. 外语教学与研究, 2002 (3)

周小兵. 中级汉语阅读教程. 北京: 北京大学出版社, 1999

附录 教案设计

一、内容：第十八课。

二、课时：100 分钟。

三、教学目的：1. 练习阅读技能之“通过前边或后边的句子推测生词的意思”。
2. 通读三篇、查读两篇。

四、环节

第一节课

(一) 进行查读练习，阅读 1《'97 张学友广州演唱会》。5 分钟。

1. 提问导入：张学友是谁？你们爱听演唱会吗？

2. 全体一起做查读。依次问课文前的理解问题，要求学生随问随查找，教师点名回答。

说明：刚开始上课，学生陆续到来，情绪未安定，用简单的阅读任务来进行过渡。

(二) 进行技能训练。

1. 讲解：3 分钟。

(1) 板书。

“小王每天晚上学到十二点，星期六、星期天也不休息，非常勤奋”。

“这电影真沉闷，我看着看着就睡着了”。

(2) 提问。

“勤奋是什么意思？”

“沉闷是什么意思？”

“你们根据什么知道这两个词的意思？”——通过前面或后面的句子推测出生词的意义。

2. 练习：30 分钟，分组练习，3 人一组。

练习一：根据前后句子推测划线词语的意思，一共有 8 个句子，需要推测 8 个目标词。15 分钟。

第一步，请学生在小组讨论句子的意思。10 分钟。

第二步，通过提问确定学生是否正确理解词义。5 分钟。

“你们在遇到什么情况的时候会犹豫？”

“富豪是什么人？”

“冷漠的反义词是什么？”

“白痴在学校里可能会怎么样?”

“差劲是什么意思?”

“我们班谁是马大哈? 你是吗?”

“王医生医术精湛, 王医生是个好医生吗?”

“垂耗是什么意思? 什么消息算垂耗?”

练习二: 根据上下文线索填上最可能出现的词语。15 分钟。

第一步, 要求学生分组完成, 提出比赛建议: “看哪个小组完成得最快, 最好。”

第二步, 当第一个小组示意完成时, 可告知全班速度冠军的得主。待有 3 个小组完成时, 可喊停。

请各小组报出答案, 评价他们的答案是否合适。最后请大家评议哪个小组完成得最好。

(三) 通读训练。阅读 3 《“退稿”的启示》。12 分钟。

1. 题目讲解及阅读前准备。

(1) 运用讨论法和联想法进行词汇场演示:

“报纸/杂志” — “报社/杂志社” — “投稿/来稿/退稿”

(2) 板书需要学生注意的词汇

“脸色”, “和好”, “打印”, “‘扑哧’”

(3) 评价课文: 比较难, 跟前面讲的几个“稿”很有关系, 要特别注意读第一段的后半部分。

2. 开始阅读并完成阅读理解题目。

第二节课

(一) 继续完成阅读 3。10 分钟。

1. 请学生看看自己做的阅读理解题。

2. 提问检查完成情况。

3. 通过提问请学生解释黑板上的四个目标词。

“妻子脸色难看, 说明她怎么了?”

“吵架以后, 应该怎么样?”

“打印是什么意思?”

“‘扑哧’是什么声音?” (给学生讲讲其他关于笑的象声词, 如哈哈、呵呵、嘻嘻)

说明: 要跟学生讨论猜测词义的方式或途径, 尤其是已经在技能训练中学习过的。以下各篇的情况均如是。

4. 请学生用自己的话讲讲，作者到底用什么办法与妻子“和好”的。
说明：如果学生平均水平低，有可能需要老师结合课文讲解。

(二) 通读训练。阅读4《送礼送出问题》。15分钟。

1. 阅读前讨论及准备。3分钟

(1) 提问导入。

“送礼”和“送礼物”有什么不同？——送礼一般是有目的地送礼物。

(2) 讨论：在你的国家的学生给老师送礼吗？送什么？为什么给老师送礼？

(3) 板书：

“一张小嘴又乖又甜”，“成绩掉下来”

(4) 评价本课文：比较长，但是比较容易，所以不用担心，速度应该快一点。

2. 开始阅读并完成阅读理解题。

3. 提问检查阅读理解题完成情况。

4. 请学生解释板书的短句的意思。

5. 阅读后讨论，2分钟：同学们怎么看给老师送礼？

说明：本篇课文难度低，理解题目也容易，几乎不需要教师讲解。

(三) 通读训练。阅读5《金子》。15分钟。

1. 阅读前讨论及准备。2分钟。

(1) 提问导入。

关于“淘金”，在哪里淘金？怎么淘金？

(2) 板书：

“河床”、“河畔”、“一无所获”、“富翁”、“坑”、“坑坑洼洼”、“肥沃”、“一丁点”、“真金”

(3) 评价本课文：比较容易，不过要注意黑板上的这些词语，课文后的阅读理解题目大部分跟它们有关。

2. 开始阅读并完成阅读理解题。

3. 提问并检查阅读理解题完成情况。

说明：理解题有一部分是要求学生选择正确的黑板上的目标词词义。

4. 请学生解释剩余的板书目标词的词义。

5. 讨论最后一个目标词，3分钟。“什么是‘真金’”？

(1) 初步讨论：突出课文想要表达的内涵：“勤劳努力才是成功的根本”。

(2) 深化讨论：“同学们同意这个观点吗？”

(四) 查读训练。阅读2《钓鱼的最佳时间》。10分钟。

1. 阅读前讨论及准备。2 分钟

什么是钓鱼，你们喜欢吗？什么时候钓鱼最好？

2. 开始阅读并完成理解题。

3. 结合课文内容进行简短文化介绍：中国的二十四节气。要求学生学习生词：农历。

4. 布置课后作业，请学生找出四个节气的名字，下节课提问。

说明：本教案时间安排非常紧凑，如果学生水平较低，可根据情况把一个通读训练或查读训练延迟到下一个课时进行。

Hoa văn SaigonHSK

第十五章 中级口语课

中级阶段的口语教学表面上看起来比初级阶段容易了，学生都掌握了基本的词汇语法，或多或少都能够说上几句，其实并非如此。“说”是语言技能中最复杂的，涉及到从所贮存的语言知识中选取与情景、语境及态度相符合的词、句式。也就是说，即使学生懂得很多词汇和结构，但却远远不等于能够准确得体地用语言表达。因此，这一时期的学生常常处于一个很尴尬的时期：他们已经进入中级班了，可却往往只会重复地使用初级阶段就学会的简单的词、句、结构来表达，水平提高缓慢。

因此，中级阶段的口语教学对教师来说，与初级阶段口语一样，是一个挑战。

第一节 教学要点及其实施

《对外汉语教学中高级阶段课程规范》中明确指出，中级阶段口语的教学目的是使学生的“语言交际能力能满足一般性日常生活社会交际与一定范围内的工作需要，能够就普遍性的问题发表个人看法，参与谈话，与人争论，能够进行较为连贯的有条理的成段的表述”。

这一表述里有几个关键词：交际，参与和成段的表述。围绕着这3个关键词，我们提出以下几个教学要点，并介绍一些相关的具体教学方法。

一、课堂交际化

交际既是口语课的目的，也是其手段。教学过程就是师生交际的过程，练习过程是学生与学生交际的过程。教学活动必须尽可能地交际化，也就是说，学习和大部分的课堂活动应该为诱发真正的交际而设计。具体而言，课堂交际化表现在如下几个方面：

（一）学习内容中的交际

现有的口语教材一般都是以情景为编写主线的，每一课设置一两个交际场景，让不同关系的交际人物在某个场景说话。教师则围绕这些交际场景，针对性地选择教学重点，使学生掌握在不同的交际场合中应如何进行正确的口语表达。

例如《中级汉语口语》（上册）（刘德联等，1996）的第十一课《很高兴能到您家做客》中，课文设计了两个交际场景：①王峰邀请好朋友大卫到家里做客，大卫高兴地接受了；②大卫和另一个被邀请的朋友玛丽在王峰家，与王父、王母交际。第二个场景包含的交际内容特别丰富，包括进门时如何称呼长辈的主人，送礼物，寒暄，吃饭（邀请→推辞→接受邀请），告辞等等。

对于留学生来说，第二个场景显然是非常实用的，教师应该将其作为重点，让学生通过反复的学习、模仿，最终能够熟练甚至自动化地使用课文中出现的做客时常用的交际语言。最后，可以以话剧表演的方式“复制”真实的交际场景。

（二）课堂活动中的交际

口语课中课堂活动一般包括学生的个人活动（individual work）、两人对话（pair work）、小组讨论（group work）、班级活动（class work）。这里面除了个人活动外，实际上都是交际。作为教师，必须知道如何利用这些形式的课堂活动，在合适的时间，给学生创造尽可能多的交际机会。以下是具体的例子。

开学第一周，教师应该安排一些课堂活动，让学生尽可能多地相互交际——彼此认识了解，并创造轻松愉快的学习气氛。这时，班级活动是最有效的。教师可以设计一些问题，如“谁来自最大的家庭”、“有多少个同学跟父母一起住”、“有几个同学是最大/小的孩子”等，每个同学拿一个问题询问全班同学，最后在全班汇报他的调查结果。

一般学生总是习惯于坐在教室相同的位置上，这样不利于创造良好的交际氛围。就语言交际来说，总是和一个人交谈，接触的语言就少，而且双方太熟悉导致缺乏新鲜感和话题，交际内容和形式都会趋于单一、僵化。教师应该安排各种课堂活动，让学生动起来。如“重新安排座位”游戏，一上课就发给不同的学生不同的卡片，上面写着“请坐在一个黑头发女生和高个子男生中间”或“请坐在我们班的跳舞皇后旁边”等提示性语言，让学生按照指示挪动座位。然后再进行后面的课堂活动。

通过课堂活动进行的交际必须具体化、任务化，只是泛泛地给一个话题就让学生两个两个或是一个小组随意地讨论，是效率比较低的做法。关于这个问题，后文还会进一步论述。

（三）以学生为中心

课堂交际化意味着以学生为中心，教学重点落在学生与学生的互动上。教师的作用只是示范讲解学习内容，组织和指导课堂活动，促进学生之间的互动。这意味着必须遵守以下教学原则。

二、精讲多练

在对外汉语教学中，精讲多练几乎是一个放之四海而皆准的实践性原则。尤其是在口语课中。

（一）精讲

精讲的内容主要集中在两个方面。

其一，立足于与情景相结合的功能，即讲清一定的情景下的一定

的交际功能，以及完成一定功能的语法项目，以功能统语法。例如同样是道歉，可以分为亲昵的“都是我的错，你就别生气了嘛”，比较随便的“不好意思啦”，一般客气的“真抱歉”、“都是我的错，请你多包涵”以及比较正式的“我向您赔礼道歉”（李英，2002）。教师的任务是明确这些不同级别的“道歉”功能在什么情景下使用。

其二，口语用法。留学生在课堂上接触的口语，一般来说都是比较规范句子，教材的内容和会话材料的语体不够生动自然，有些句子带有浓重的书卷气，如：“愿你们在这里生活愉快！”“我希望我们的接待没有给您留下什么不愉快的印象。”口语是人与人之间的面对面的交际，参与者双方说的话具有瞬间性。这种流行于普通人中间的社会口语，用词丰富生动，句型灵活多变，留学生如果不熟悉了解汉语口语的表达特点，还是会出现听不懂的现象。为此我们在口语课教学中，特别注意多讲一些口语的表达特点，尽量在课堂上再现社会口语的特色和情景，增强真实感，使课堂教学和社会交际接轨。

一般来说，口语教材都努力创造一个较为真实的语境，每一课都会出现一些地道的口头语言。这一部分无疑应该成为教师讲解的重点。以前述的《中级汉语口语》（上册）第二课为例子，这篇课文有21个生词，包括“选课、选修课、讲座、另外、概况、正式、出版、试用、急于求成”等，而同时，它通过练习列出了几个重点口语用法，如“这还 *adj.* 呀？”、“谁想……啊！”。好的口语教师知道，需要讲解的是后者。生词让学生预习就可以了。

（二）多练

多练可以从两个方面入手。

第一，多样化的练习方式。练习方式有问答、复述、叙述、释义、情景对话、讲故事和演故事、演讲、辩论等（周小兵，1996）。另外，还包括互相访问、班级调查、游戏等。总之，只要教师始终明确教学目的，合理安排教学时间和节奏，口语课上的练习对于学生来说应该是一种乐趣。

第二，强化教学重点的练习。如前所述，口语课的教学重点不外

是与特定情景相结合的功能性的词句，以及特殊的口语用法。

李英（2002）的调查表明，近85%的学生喜欢或比较喜欢在课堂上通过大量的情景练习学习生词或新句子。因此，教师的任务就是为学生提供各种各样的情景，补充课文的不足，增加学生反复使用新学习的语言知识的机会。例如见面打招呼，教师就可以设计十种情景：早上起床时间见面，上班（课）时间在路上，吃饭时间，在车站，在商店等，让学生通过练习，逐渐掌握中国人见面打招呼的“见事问事”的交际方式。

处理口语用法的练习原则也一样。一般教材都会设计一些练习，但往往不够，教师必须做必要的补充。例如教授“那倒也是”，教材里的练习要求学生模仿课文中的有关句子进行对话。这对学生来说很困难。因此，教师就需要给出几个特定的情景，循序渐进地引导学生正确使用“那倒也是”。

①A：我再也不坐火车了，太难受了！

B：可火车便宜啊！

A：

②A：麦当劳的东西有什么好吃的！

B：（好的方面）

A：

③关于广州

A：

B：

A：

三、恰当实施修正原则和监督原则

按照前述《课程规范》（陈田顺，1999）的解释，修正原则指的是“不鼓励过分纠正学生的语音语法错误，纠正的目的是为了帮助学生改变或回忆起那些规则在学生头脑中的自觉表象，教师的首要职责是以合理的速度调动学生开口的积极性，鼓励学生进行有创造性的发

挥”。而监督原则指的是“在谈话中过分地使用自我监督，会很快和谈话失去联系。学生把精力集中在正确性上，从头到尾盯着自己的句子，导致了病态的语言输出：犹豫，跟不上谈话。这不是在说一种语言，学生得到的是没有语言能力的语言行为。教师应该做的是提供一个放松的环境，使学生不是处于防卫状态。帮助他们摆脱对规则的依赖性”。这两个原则的宗旨是一样的——帮助学生进入真正的交际状态。

无论是教师对学生的有错必纠，还是学生对自己的过严监督，都属于过分强调准确运用语言，都会造成表达或交际的失败，造成课堂上的冷场或沉闷局面。然而，在实施上述两个原则时，如果度把握得不好，就容易出现另一个极端：一味强调开口率，让学生尽可能多说，形成放羊的局面，放得开，收不回。我们认为，课堂环境下的语言运用，还是应该尽可能要求准确。如果只是考虑交际能力的培养，不注意规范准确地使用语言，最终将无法达到正确运用语言进行交际的目的。那么，如何避免上述两个局面的出现呢？关键就在于教师必须恰当地实施上述两个原则。

（一）如何纠正学生的错误

首先，教师应准确判断学生的错误级别。一般来说有两类错误必须要纠正，我们姑且将其命名为“高级错误”和“低级错误”。所谓高级错误又有两种，一种是该错误影响了学生的表达，让人误解甚至听不懂；另一种是学生在练习使用正在学习的重点词句或表达法时犯的的错误。所谓低级错误就是类似“我比他很高”这样的错误。

其次，教师要掌握纠错的时机。如果学生的表达基本上是易懂的，流畅的，那么教师不应打断他的表达，而是把一些可纠正的错误记下来，等总结的时候一并提出。

最后，教师应把握纠错的方式。针对不同级别的错误、不同水平的犯错学生、不同性格的犯错学生，纠错的方式都不一样。例如，针对高级错误，教师应直接明确地指出错误的原因和改正的方法，如有需要进一步增加相应的练习；针对那些低级错误，教师可以请其他同

学或犯错同学本人来纠错。学生的性格也需要特别关注，对于一些特别敏感、缺乏自信的学生，纠错尤其要慎重。

(二) 如何帮助学生进行自我监督

在尽力营造轻松氛围，鼓励学生避免过分自我监督，开放地“说”的同时，教师必须抓住时机，引导学生进行恰当的自我监督。具体地说，教师应把自己视为一个正在与外国人进行交际的普通的操母语者，彼此的谈话是以交流 and 理解为最终目的的，而不是教与学。请看以下几个例子。

例 1:

学生：我昨天看了书整整一个晚上。

教师：天啊，你看了整整一个晚上书？

学生：是啊，看了整整一个晚上。(表达继续)

例 2:

学生：一般来说，比较便宜的性工作者都比较丰富。

教师：哦，她们都比较丰满。

学生：对，丰满，我总是爱说丰富。比较贵的就比较苗条。

(表达继续)

例 3:

学生：在加拿大，福利很好，是因为政府的，怎么说……

(表达停顿)

教师：你是说你们要向政府交很多钱，对吗？

学生：对，交很多钱，这个词我知道，可是我忘了。

教师：税收？交税？

学生：啊，税收！我们的福利好是因为政府的税收很高。

(表达继续)

四、培养学生的跨文化意识

所谓“跨文化意识”(cross-cultural awareness)，就是外语学习者

对目的语使用地区的受自身文化影响的行为的意识 (Barry Tomalin, Susan Stempleski, 1993)。简单地说, 就是语言学习者必须意识到语言和行为都是文化的结果, 要进行有效的交际, 除了学习语言知识, 还必须理解知识背后的文化背景。

在中级口语教学中, 要特别注意交际文化的解释与渗透, 培养学生的跨文化意识, 使文化行为成为学习中必不可少的一部分。这可以从以下两个方面入手:

(一) 通过教授语言讲解文化

首先, 教师要注意解释交际中的“活语言”。例如, 中国人见面打招呼常问“吃了没有?”、“干什么去?”, 这仅仅是问候, 问话人并不想知道答案。如果学生不理解, 就会在回答的时候为难, 不说吧不老实, 说吧, 又觉得被人调查不舒服。

其次, 教师要特别注意解释地域文化的差异。教材编写单位大多在北方, 因此其中的一些词句和表达法, 南方的学生在实际交际中很少听到, 就会觉得教材不真实, 需要老师的解释, 同时在教学内容中增加一些在使用地区流行的口语用法。另外, 地域文化的差别跟交际有直接关系。如在北方, “包饺子”的含义远超过了吃; 而在广州, “行花街”的意义也远远不是买花而已。相应的口语教学应反映这些文化特色。

(二) 通过相关的课堂活动培养学生的跨文化意识

这类课堂活动的目的主要包括: 使学生进一步了解中国文化在通常情况下的常规行为, 增强学生对汉语中词和词组在文化内涵上的了解, 提高学生使用实例对中国文化进行评价并加以完善的能力, 激发学生对中国文化的求知欲并鼓励他们与中国人有所共鸣。

这类课堂活动的内容很丰富。例如, 可以先让小组学生就他们感兴趣的问题设计问卷, 然后在课外对他们周围的中国人进行调查, 再在课堂上进行总结和讨论。又如, 教师可以请学生们准备一些他们认为可以反映中国文化和他们自己的文化的纪念品或日常生活用品, 带

到教室，进行介绍和讨论。教师也可以选择几个学生已经学过的词汇，写在黑板上，请学生写下他们认为与这几个词汇有关系的词（可以用词典）。例如教师出了“早餐”，学生A可能会写“黄油”，而B则写“牛奶”。然后学生们讨论他们各自的答案。接着教师写出中国人可能会联想到的词，比如“稀饭”、“油条”……。最后，教师引导全班进行讨论，比较从词汇中反映出来的文化差异。

第二节 教学环节

我们以《中级汉语口语》（1996）为平台讨论针对教材的各个教学环节的处理方法，其他课堂活动不在本节的讨论范围内。

《中级汉语口语》每一课形式上主要包括课文、练习和补充材料3个部分。在操作上，可分为课文处理、教学要点练习和课堂讨论/成段表达3个部分。

一、课文处理

（一）找出或补充符合汉语口语的表达特点的教学要点

前面讲过，在口语课教学中，特别注意多讲一些口语的表达特点，尽量在课堂上再现社会口语的特色和情景，增强真实感，使课堂教学和社会交际接轨。那么，汉语口语有哪些表达特点呢？

1. 使用熟语及俗语多

熟语是人们常用的定型化的固定短语，它包括成语、谚语和歇后语；俗语是广泛流行于社会的定型的语句。熟语和俗语通俗、定型，它们或来源于历史文化，或来源于社会生活和人生经验。它们简练生动，表义准确，说理深刻，是口头语言的特点和精华。如“望子成龙”、“借花献佛”、“人不可貌相”、“萝卜青菜各有所爱”、“人怕出名

猪怕壮”、“刀子嘴、豆腐心”、“铁公鸡——一毛不拔”、“水中捞月——一场空”等，在口语中比比皆是，这些词语形象具体，表现力强，而且生动诙谐，妙趣横生。教会学生在口语中适当使用这些词语，会使他们的表达马上变得口语味道十足。

2. 使用比喻多

人们常用熟知的事物来打比方，使一些本来比较抽象、模糊的东西变得形象、鲜明、具体，极大地增强了语言的表现力。虽然比喻最忌重复，但口语表达中的比喻却常用一些较为固定的搭配，如“壮得像牛”、“懒得像猪”、“淋成落汤鸡”、“急得像热锅上的蚂蚁”等。教会学生使用这些比喻，会在日常交际中收到意想不到的效果。很多学生反映，他们在跟中国人打交道时，如果使用了某些固定的词语，中国人会感到非常惊奇，夸奖他们汉语学得好，这无疑像给他们服了兴奋剂，既增强了他们学好汉语的信心，又调动了他们学习汉语的积极性。

3. 句式灵活，反问句多

我们在课堂教学中可以而且应该有意强调一些反映口语特点的句子。

例如“九点了都，你还不起床？”，“我怎么了我，招你了惹你了？”。第一句中的副词易位，第二句中的主语重复，这些语言现象在规范的语言中是学不到的；但人们在口语中为了表达上的需要，又常常使用。再如：“买东西了——东西买了”、“他还钱——钱还他”，第一句中的动宾转换，第二句中的主谓转换，这种句子成分之间灵活的变化关系，在口语中是根据语境、感情等不同而随时调整的。而留学生对在课堂上所学的较为规范的语句表达已形成了心理定势，碰到这种灵活句子，他们甚至听不懂。教师有必要加强这方面的教学。

在汉语里，几乎所有的句子都可以用反问句的形式表达出来，在口语交际中，用反问句尤其多。例如：

① 玛丽：王峰，那边几位老人在干什么？

王峰：过去聊聊不就知道了？

② 我哪能忘了这件事呢？

③我不是告诉你好多遍了，你怎么还问？

这种用疑问的形式表达确定意思的反问句是为了加强语气，在口语交际中随处可见。对于把汉语作为外语来学习的留学生来说，往往是难点，他们在口语中也很少使用。汉语口语中反问句类型很多，我们虽不必一一介绍给学生，但也不必只囿于“以否定形式表示肯定的意思和以肯定的形式表示否定的意思”这两种反问形式。

至于讲解要点的注意事项，前面一节已经介绍了，在此不赘。

（二）模仿

一般来说，在教学中首先以课文提供的语料为基础，让学生按角色进行会话练习。这种会话练习是模仿式的，比较机械、呆板，甚至类似“鹦鹉学舌”。一般来说，程度越低的留学生就越需要采用这种方法进行训练。而对于中级班学生来说，这种训练也还是有必要的。因为留学生的实际会话能力总体上都要比中国人差得多，在语音的标准、语法的准确、词语的理解等方面均存在着各种各样的问题。所以教师常常使用这种方法，甚至带读生词、课文。通过领读，教师把正确的发音、声调、语气、感情输送给学生，这有助于学生对课文内容的理解。我们觉得，这种模仿、仿说是一种比较有效的学习方法。特别是在新词语和句式的学习中，教师先用新词语和新句式造一两个句子进行示范，再让学生进行模仿造句。这种模仿练习比让学生自己苦思冥想快捷得多，可以使有限的课堂时间得到最有效的利用。实践证明，这种通过模仿投入运用的方法可以说是最有效的学习方式。20世纪90年代中期有一个日本学生，普通话说得相当标准、流利，和中国人在一起几乎达到以假乱真的程度。我发现这个学生有一个特点，就是在课堂上跟着教师默说。老师说什么，他就跟着默默地说什么。这种鹦鹉学舌似的模仿，无疑使他比别的学生多了几倍的说话机会。他的口头表达能力强，普通话说得好，这不能不说是一个重要的原因。通过这种方式来强化口语训练，可以使留学生们在较短的时间内收到立竿见影的效果，较快地记住一些基本句型和常用词语。

实践表明，这种模仿训练，学生的出错率低，容易形成良性循

环。但是，当课文的长度越来越长时，教师最好能够对课文进行处理，挑选教学要点集中的段落以供学生进行模仿。

（三）复述

要提高学生的交际能力，首先要从课堂教学开始。在课堂上就要训练学生成段表达的能力。中级阶段以上的学生，已经学习和掌握了基本句型和 2500~3000 个常用词，要提高他们的口头表达能力，应该由句型训练过渡到句群训练，即成段表达训练。我们的方法是先以课文提供的语料为基础，选取那些适合复述式成段表达的语段进行训练，让学生通过复述课文的具体内容来提高他们的成段表达能力。学习任何一种语言，“重复”都是增强理解和记忆的重要手段。正如 W. F. 麦基所说：“几乎所有的学习理论都在不同程度上重视重复。重复能强化已学的模式并使它们成为习惯或技能。”当然，这种重复并不是要学生死记课文内容，而是理解掌握其中的词汇、短语及句式和表达方法。

在这种复述式成段表达训练中，有两点值得注意。首先是语段的选择。每一篇课文都有若干语段，但并非每一个语段都适合复述式成段表达训练。一般来说，那些叙述性的语段有较强的条理性，适合复述；一般写景的、抒情的语段则不太适合复述式成段表达训练。教师必须选取那些适合复述式成段表达的语段来进行训练。其次，在一些长段复述前，教师可以先构建一个语段框架在黑板上板书出来。把语段中应使用的重要关联词与新词语标示出来，帮助学生进行大段表达。这样做既掌握和巩固了新课的重点词语和句型，又提高了成段表达能力。

二、教学要点练习

这类练习一般包括替换练习、扩展练习、完成会话、完成句子等 4 类。一般以两人小组为单位完成。教师巡视，随时提供帮助并发现问题。待大部分学生完成后，提问答案。

后面3种练习一般来说难度较大。所以，如果需要练习的词汇或用法比较难的话，教师应重复讲解。并把例句和公式板书在黑板上。例如，讲解“别说……就是……也……”：

公式：①A→X；②B→X；①比②常见/容易做到

别说A，就是B，也X

例句1：别说是火车，就是飞机，他也坐过。

A B X

①A→X：火车坐过；②B→X：飞机坐过；坐过火车比坐过飞机常见/容易做到

例句2：别说是飞机，就是火车，他也没坐过。(口头再解释一遍)

A B X

三、如何把握课堂讨论

《中级汉语口语》是按照话题编写的。这些教材明确地将话题交际法作为编写教材和组织课堂教学的主要方法。而我们对中级以上的学生提出的要求是在日常生活中能比较自由或自由地进行成段的口头表达。为了达到这个教学目的，就要让学生在课堂上有尽量多的实践机会，有尽可能多的说话时间，这种交际活动要在课堂教学中占相当大的比重。在语言实践活动中我们强调以学生为中心，但这不等于削弱教师的作用。现代汉语口语课创造的是一个特殊的交际场所，在这个交际场所中，教师的主要任务是组织好教学，其作用相当于一个节目主持人。学生的交际活动，也就是课堂讨论，要在教师的监控下进行。

(一) 课文以内的讨论

课堂交际活动首先是依据课文内容进行成段表达训练的。我们可以把学生分成若干组，也可以全班同学一个大组。教师首先要选取教材中那些适合成段表达的语段。然后找出这个语段中的关键词语（包括应掌握的新词语和关联词）和重点句型，让学生运用这些词语和句

型分别复述语段内容，或是离开课文运用这些语言结构进行新的语言组合。这样做的目的，是为了让学生了解并掌握在典型情景中典型的语言结构的使用，从而掌握一定的语言规律，使学生在表达思想时能自如地运用同类表达方法，起到触类旁通、举一反三的作用。

教师的组织为学生提供了准确合适的语言素材，有目的、有针对性地指导学生的表达，使他们由语汇、句式及短语的表达逐渐向句段句群过渡，使学习者最终在语言实践中达到自动化。

(二) 课文以外的讨论

参与课堂讨论同样能有效控制讨论局面。课堂讨论除了围绕课文提供的语料进行练习外，还要远离课文内容进行成段表达训练。其话题与课文内容有联系，(可借题发挥，)但没有直接的联系。在这种讨论中，教师要作为参与者，作为交际对手参加讨论，在讨论中处于与学生平等的地位。这种平等的交际伙伴的地位，可以使课堂气氛“真实化”。由于教师的参与，他可以引导学生运用语言的各种功能进行表达，着力培养学生的语感，把课堂讨论与语言交际有目的、有针对性地联系起来。如果课堂讨论中出现离题万里的现象，教师可以婉转地通过提问、转移话题等各种办法控制课堂讨论。这样做，既达到完成教学任务的目的，又有效地控制了讨论局面。同时值得指出的是，教师的参与讨论，话不宜过多，点到即止。教师应时刻记住，我们的课堂教学，应以学生为中心。

本章参考文献

- 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 李英. 编写中级阶段口语课文的设想. 暨南大学华文学院学报, 2002 (2)
- 罗青松. 课堂词语教学浅谈. 汉语学习, 1998 (5)
- 王若江. 对汉语口语课的反思. 汉语学习, 1999 (2)
- 王世生. 中级汉语课的口头成段表达训练. 语言教学与研究, 1997 (2)

周小兵. 第二语言教学论. 石家庄: 河北教育出版社, 1996

Barry Tomalin, Susan Stempleski. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993

Jill Hadfield. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992

附录 教案设计

一、教学内容:《中级汉语口语》第十一课《很高兴能到您家来做客》

二、教学课时:四五个课时,280~300分钟

三、教学目的:

1. 熟悉到中国人家做客的几个主要情景。
2. 反复操练,令学生掌握上述几个情景中的交际用语。
3. 使学生了解与上述交际行为相关的文化背景,并进行相关文化对比。
4. 几个口语用法:非得(要)……,真让你说着了,一……心里(手,脚)

就痒痒,……倒(是)……

四、课前准备:

1. 要求学生预习生词。
2. 口语用法练习
3. 文化对比问卷

五、教学环节:

第一节课

(一)新闻发布会(10分钟)。

1. 请同学发布一句话“新闻”:从媒体看到的中国、国际或其本国新闻,日常生活中遇到的特别事,希望与大家分享的发现和信息。

2. 教师一边听,一边把“新闻”中的关键词写在黑板上。

说明:这一课堂活动有利于学生集中注意力,迅速进入“说话状态”,同时又有信息交流的实用价值。该安排可以从学期一开始就实施。

3. 教师最后一个报告新闻:

我奶奶昨天去一个朋友家做客,她回来的时候不太高兴。原因是,女主人问她喝什么,奶奶说“我刚刚在家喝过了,不麻烦了。”结果女主人就真的什么也没倒给她喝。奶奶回来说:“她怎么像外国人一样?”

(二) 全班讨论：在中国人家做客 (15 分钟)。

教师的“新闻”自然地导入讨论话题：“在中国人家做客”。

教师用问题引导讨论方向：

1. 奶奶为什么不高兴？
2. 女主人应该怎么做？
3. 你们在中国人家做客感到最不习惯的是什么？
4. 你们在中国人家做客闹过什么笑话吗？

(三) 课文学习 (25 分钟)。

课文第一段对话，王峰请大卫吃饭。

1. 教师带读一遍全段。

2. 引导学生理解几个重点口语句子和用法：

“非得你去”，“真让你说着了”，“你别逗我啊”，“我一听吃心里就痒痒”

教师扩展口语用法：……N 就痒痒：一看到球脚就痒痒，一看到毛笔手就痒痒，等等。

3. 让学生两个一组，分角色朗读全段。

4. 划出全部对话中的四句，要求学生分角色背诵。

王峰：当然有事了，这件事还非得你去。

大卫：什么事那么重要？我可除了吃什么也不会。

王峰：还真让你着了，就是请你去吃。

大卫：你别逗我啊，我一听吃心里就痒痒。

5. 抽查两对同学。

说明：这四句中包含了几乎全部本课需要掌握的口语用法，因此要求学生背诵。

6. 口语用法练习之一。教师将事先准备好的口语用法练习发给学生，让他们两人一组练习。

口语用法练习：根据句子给出的情况，用以下口语用法组织对话或造句：

“真让你说着了”

- (1) B 不高兴，他和女朋友分手了
- (2) 日本人只喜欢用日本生产的東西
- (3) 最近 B 总是只吃一点东西
- (4) B 的朋友王先生英语说得很地道

“一……N就痒痒”

- (1) 老王特别爱打牌
- (2) 张老师是个篮球迷
- (3) 玛丽最喜欢买新衣服
- (4) 小明就喜欢看漫画书

等大部分小组的学生都完成后，抽查。

说明：如果时间不够，抽查可推延到第二节课。

第二节课

(一) 承接前课 (3分钟)。

教师根据自己对学生的了解提问，暗示学生用前面练习的两个口语用法回答。例如：

1. 大卫，看起来你是个很喜欢运动的人。(真让你说着了。)
2. 和子，你最喜欢游泳了，对吗？(一看到水心里就痒痒。)

(二) 进入课文第二段学习 (25分钟)

1. 教师带读一遍。引导学生注意与前一段相同结构的口语用法“非要”、“别在这儿逗了”，解释“……倒……”的意义和用法。教师扩展口语用法：“别(跟S.b)逗了”，“非V(不可)”。

2. 根据课文内容提问：

- (1) 大卫迟到了，是因为忘了王峰家的地址吗？
- (2) 大卫带了什么礼物，为什么？
- (3) 大卫跟王峰爸爸的关系怎么样？
- (4) 玛丽担心什么？怎么解决？

在学生回答的同时，教师把答案中的关键词写在黑板上。

3. 学生根据课文在两人小组中复述。教师抽查。

4. 口语用法练习之二。

口语用法练习：用以下口语用法完成对话：

“非得/要V……(不可)”

(1) A: 后天你还有考试，今天还要去参加晚会吗？

B:

(2) A: 这么简单的工作，你让别人干不行吗？

B:

(3) A: 这CD跟那张差不多，你就买这张吧。

B:

“别（在这儿/跟 s.b）逗（s.b）了”。

(1) A: 你知道吗? ×× (最好是班里同学的名字) 要结婚了!

B:

(2) (A 和 B 在路上看到一个很可爱的小孩。)

A: 小朋友, 你过来, 我带你去动物园。

B:

(3) A: 嘿, 报纸上有你的文章。

B:

A: 真的, 不信你自己看。

“……倒（是）……”

(1) A: 你怎么吃那么少, 是不是吃不下?

B:

(2) A: 你不喜欢看电视, 对吗?

B:

(3) A: 那个公园很远吧?

B:

(三) 进入“做客”交际用语的学习。

1. 练习二 (20~25 分钟)。

说明: 跟课文第三段相比, 练习二中的几段对话篇幅短小, 交际情景区分细致明确, 交际用语交代清楚, 适宜于作为学习的入口。

教师带读对话 2~5, 同时讲解以下几个项目, 并在黑板上补充一些对话中没有但常用的交际用语, 并解释其文化背景:

(1) 进门的交际用语: 问候, 称呼, 送/收礼物。

(2) 进屋落座的交际用语: 对主人家的评价/反应, 喝什么。

(3) 落坐后的寒暄: 一般的话题与应对。

(4) 主人留客吃饭: 主人邀请→客人推辞→主人坚持→客人接受。

学生分两人小组朗读。

2. 布置背诵作业, 要求学生课后背诵这 4 段对话。

第三节课

(一) 换座位游戏 (15 分钟)。

教师事先做好卡片: 1/2 是中国主人, 1/2 是客人, 每张卡片上都有假定的姓名和简单的身份描述, 及任务安排, 即某主人必须接待某客人, 某客人必须去拜访某主人。教师分发卡片, 学生互相寻找, 然后按照上节课学习的交际步

骤进行交际。(注意,不要让相同国籍的学生坐到一起。)

(二) 检查背诵情况(10分钟)。

(三) 做练习一(5分钟)。

说明:该练习是朗读练习,关键是语音、语调问题。

(四) 以演小话剧的方法学习课文第三段(20分钟)。

课文第三段篇幅比较长,集中了前面学习的几个情景,现在进入学习,是一个复习。

1. 5个同学一个小组,分担课文中的5个角色。

2. 学生分角色朗读课文若干遍。

3. 在组中排练。不必一字一句地重复课文,但意思必须一样。

第四节课

(一) 各个小组汇报表演(20分钟)。

(二) 问卷调查:文化对比(28分钟)。

教师分发预先准备好的文化对比问卷。两个同学一组互相进行问卷调查。

问卷:在你的国家到朋友家做客

1. 应该怎么称呼朋友的父母?

2. 送什么礼物比较合适?

3. 送礼物的时候应该说什么?做什么特别动作吗?

4. 主人一般怎么对待礼物?

5. 客人进了房间以后应该说什么?做什么?

6. 主人请客人喝东西吗?怎么请?

7. 客人怎么回答?怎么做?

8. 如果没有预先说好,主人会留客人吃饭吗?

9. 如果主人留客人吃饭,客人应该说什么,做什么?

10. 有什么需要特别注意的礼貌吗?比如什么不能说,不能问,不能做?

(三) 布置课外作业(2分钟)。

请学生们总结其问卷调查结果,找出其中与中国和他们自己的国家的习俗的不同。下节课讨论。

第五节课

(一) 复习(30分钟)。

1. 教师用提问的方式做练习三、练习四。

说明:这两个练习的设计目的是复习主客人在不同情景下应该使用的交际

用语。

2. 将学生分成三人小组, 讨论上次问卷调查结果 (注意把上节课同组的两个学生分开, 一个小组内尽量安排不同国籍的学生)。

(二) 进入第十二课《谢谢你们的热情招待》

说明: 第十二课是第十一课的“下集”, 内容包括主客聊天、吃饭和告辞。如果前面教学环节进行得较慢, 可在第六节课开新课。

Hoa văn SaigonHSK

第十六章 写作技能课

第一节 对写作教学的认识

一、写作教学的“难”

在对外汉语教学中，写作课是公认的比较难上的一门课。我们认为，写作课难，是由3个方面的原因造成的。

(一) 写作技能本身的特点

在听、说、读、写4种语言技能中，听、读属于语言的输入，说、写属于语言的输出。根据语言学习和教学的规律，输入在先，输出在后。只有在大量输入的刺激后，才有可能输出。因此，一般来说，输出性的说和写分别要比听和读难。

说和写相比，写更难。这里有3个原因。第一，说是使用有声语言系统（口语），写是使用代表语言系统的文字系统（书面语）。对正常人来说，使用书面语要经过正规学习，比使用口语要难。第二，汉语的文字系统跟绝大多数语言不同，不是拼音文字，跟口语的声音联系不密切，学习和使用起来更难。第三，写在交流过程中只能通过语言转化成文字进行表达，说除了可以直接用语言进行交流外，还可以借助语言之外的其他方式进行补充、修正，比如手势、动作等。

写作对语言运用的要求更高。它是难度最大的一项技能，综合了字、词、句法、篇章等方方面面的知识，是语言综合运用能力的一种表现。因此，写作课的教学通常安排在具有一定水平的听、说、读的能力之后的中级阶段。

写作既然是语言综合运用的反映，语言的学习又具有延续性，学

生在初级阶段习得语言的各种状况自然会在写作中得到集中的表现。好的先不说，光是字、词、句等方面的错误五花八门，再加上写作方面的偏误，就会令写作教学有一种无从入手的感觉。

（二）写作活动的独特性

写作是一种独立的个体思维的活动，写作除了和语言能力相关外，还和其他很多因素相关，如思维能力、观察力、感悟能力、文化背景、个人兴趣等。所以，我们常常会发现即使用母语写作，没有语言障碍，写作也只是少数人所擅长的。

教师在写作教学中常常会遇到这样的情况：语言表达能力不错的学生写作时却总是无话可写，或者只能写一个小片段。这就不是语言能力的问题，而是学生的观察力不够敏锐或者是对某一方面资料收集不足的问题。

写自己熟悉的内容比较容易。通常老师也会选择和留学生相关的话题写作，如介绍有关自己国家的风土人情等的内容，但是如果学生平时就缺乏对自己国家文化、习俗等的了解，再加上语言转换的困难，那么就很可能语不成篇。这样一来，教师就不容易寻找到真正影响学生写作的因素，教学效果不容易得到直接的反应。

（三）写作教学与研究的滞后

教材是课堂教学的基础和主要依据，拥有一部好的教材课堂教学等于成功了一半。但是由于写作课作为一门独立的课型起步较晚，现有的写作教材品种不多，因此教材的选择受到一定的限制。

另外，写作教学的标志是篇章教学，篇章问题的研究成果对写作教学具有指导意义。关于篇章有许多可以研究的问题，如指代、承接与转折，篇章发展的模式，标志词的出现与使用，不同文体承接与转折的方式等等。这些问题的研究正在兴起，所以可直接利用的成果不多。

目前，写作教材正在探索如何在内容上更具系统化和规范化——包含文体、写作技能和语言运用等内容，在编排上如何体现渐进性和

层次性，如何协调语言运用和表达形式训练的关系，学生语言水平和训练项目交际性的关系，以及教材的限定性和教学的针对性的关系等问题，写作教学处于摸索状态。

二、写作教学的重要性

从近十年的发展来看，对外汉语教学中的写作教学已从附带课型转变为独立的课型，表明写作教学的重要性已经日益为人们所重视。下面从几方面讨论写作的重要性。

（一）写作技能的提高可以促进其他语言技能的发展

由于写是更为复杂的语言输出形式，以听、说、读为基础，因此，写作技能的提高可以站在一个更高的层面上促进其他三种技能的发展。比如写作技能的提高可以促进口头表达更完整；同样，写作技能的提高可以更好地理解文章的结构，从而推进阅读理解。从某种意义上说，写作能力的提高可以使学生的语言水平得到全面的提高。

（二）写作教学能满足较高层次的汉语交流的需要

随着中国经济的持续发展，汉语交流的层次越来越高，很多留学生来中国不仅仅是进修汉语，而且是来读学位，还有一部分外国人希望在中国谋求职业，书面形式的交际需求不断扩大。因此，如何培养学生运用汉语的书面形式表情达意，进行有效的交际，已成为对外汉语写作课的迫切任务。

（三）写作教学能推动语言研究，尤其是篇章研究的发展

第二语言的写作因为存在语言转化的问题，会出现很多用第一语言写作时不会出现的问题，问题的出现就会促进研究的深入。例如，一个句子的结构是正确的，但是这个句子放在一定的语境中就不妥当，这就会促进对句型教学中语义和语用的关注。又如，第二语言写作中突出的指代不明确，句与句之间或段与段之间衔接不当会推动篇

章问题的进一步研究。

第二节 写作教学原则

一、实用性原则

即教学要满足留学生的实际写作需求，重视各种应用文体的写作练习。

不论学生出于怎样的动机来学习汉语，他们的目的都是为了能使用汉语，“学以致用”在第二语言教学中尤为明显。写作教学是否具有实用性是写作教学成败的关键。学生之所以来上写作课，是想学到其他课上学不到的有关写作方面的知识，解决其他课型没有解决的问题：一方面是学习篇章写作知识、写作技能，另一方面通过文字的输出训练解决语言运用中的实际问题。因此，要注重词语、句式的语义解释和语用规律的归纳。

例如，记叙文的写作，在表达时间、事情发展的顺序时，通常使用“有一天，第二天，第三天”、“后来，从此以后”等词语来表达；而说明文的写作，反映某一事物发展过程的顺序，常常用“首先，其次，再次，然后，最后”等词语表达。让留学生清楚地了解上述两种文体篇章的连接方式、表达方式是有区别的。

写作往往要解决写什么、怎么写、为什么写等问题。写作的交际作用不如其他技能直接，应用频率高，因此更应该在教学中让学生体会写作的实用性、交际价值。应用文体的写作训练能较好、较直接地体现写作的交际使用价值，因此要加强应用文体的写作训练。

有交际价值的写作容易使学生产生兴趣，而且应用文的写作相比于其他文体的写作非语言技能因素的影响小一些，比较适宜中级汉语水平的学生练习。

应用文的种类可以根据学生的实际需要教授，不仅是当前的需要，如请假条、留言条、家信等，而且要顾及留学生未来的可能需要，如投诉信、求职信、实验报告、新闻消息等。

二、渐进性原则

即教学时要切分教学点，考虑留学生接受学习的可能性。

这里很重要的一点就是纠正人们对写作的片面认识，拓宽文章的概念。一提起写作，人们很容易就会想到一篇完整的文章，甚至与散文、小说联系起来，对写作抱有很高的期望值。教师可能会认为，如果不把如何写好一篇文章的所有知识都教给学生，学生就写不出一篇好文章。其实，对留学生而言，用汉语写作将面临词汇、语法、汉语思维、文化差异等诸多问题，一下子输入众多的知识根本没法消化；要一下子就写一篇文章，会出现不知从何下手或者有千言万语却语不成文的情况。

文章是由语段组成的，我们可以把语段看成一篇小文章。引导学生学习范文时，可以根据需要只学习某一段或其中的两三段，练习写作时先写语段，再把语段扩展成一篇文章。

比如教学生写游记，第一次上课挑范文中有关景色描写的段落学习，接着让学生练习描写某一处的风景。第二次上课让学生重点学习范文中不同风景点是通过什么路径游览的，即地点变换情况下的段落连接（处所词），接着让学生练习写参观某地或从山脚爬上山顶的过程是怎样走的路线。第三次上课让学生再次通读范文全文，讲解游记的整体写作方法及注意事项，接着让学生写一篇游记。这时学生就不会觉得写一篇游记很难，而且游记中的两个重点——风景的描写和用处所词语连接不同的景点因为分别练习过，不会有很大的问题。

三、操作性原则

即注重学生及时操练语言知识，教学遵守讲练结合的原则。

在课堂上写还是在课后写？这是一个有争议的问题。有的人认为写作需要相对较长的一段时间思考，在课堂上写不出好作文；有的人则认为学生在课堂上不写，课后更不会写。

我们的观点是：任何一种语言技能都需经过反复的练习才能真正掌握，写是一种难度较高的技能，更需要及时、不断、反复地练习。本着讲练结合的原则，在课堂上应该练习写作。但是课堂上的写作练习要注意四个问题：

(1) 写的内容要具体或者有直观性，不要让学生在写什么上浪费时间。

(2) 写的时间不宜太长。我们认为一次写作的时间以半小时左右为宜。一般写作课的教学是2个课时，花一节课的时间写作，学生会觉得写作课没意思，回家也可以写。

(3) 堂上写作应该及时讲评。及时的讲评可以激发学生写的兴趣，因为写作不仅仅是输出，也希望得到反馈信息的输入。

(4) 堂上写作最好和课后写作有联系，比如堂上写作是课后写作的一部分，学生会觉得课堂上的练习很有用。

例如，教学生写微型调查。

首先，引导学生注意这课的语言点：“在文章中引述别人的意见来说明道理两种表达方式——直接引述和间接引述”。接着就这个语言点进行口头练习：让学生谈谈为什么来广州学习汉语；非典时期，你为什么没有离开广州；你觉得留学生食堂的饭菜怎么样。一个学生说完他的观点，请另一个学生转述前面学生说的内容。

然后，指导学生阅读范文全文，了解文章结构的特点。布置课后作文：写一个微型调查。接着让学生把口头练习中印象最深刻的观点写下来，注意观点明确，语句通顺。

最后，检查学生的书面练习并进行讲评。

这样，通过口头和笔头的练习，学生对直接引述和间接引述的技巧就比较清楚，自己的笔头练习和其他同学的笔头练习为微型调查的写作积累了素材，课后写起来就不太难了。

吕必松（1996）指出：“对外汉语教学中现在似乎存在着这样的

现象：在初级阶段，学生在课堂上操练的机会还比较多，而到了中、高级阶段，操练的机会就越来越少。这是不正常的。”操作性原则就是讲求语言的实践，把更多的时间交给学生练习。

第三节 课堂教学方法

写前指导、写作训练、作文讲评构成写作课堂教学的3个主要环节，下面就这3个环节谈谈相应的教学方法。

一、写前指导

写前指导包括语言知识的指导和范文的导读，主要目的是通过指导激活学生已有的语言知识的存储，注意新旧知识的联系，让学生理解怎样运用语言知识进行写作，为动笔练习做准备。

(一) 提问式

例如，教按照时间顺序记事的记叙文，要复习时间词的使用，可以以提问的方式导入对时间词的讲解。

问学生：今天你几点起床？起床后你干了什么？

学生会有不同的回答，但是共同的是都涉及一连串的动作，会发现学生难在不会用时间词表示时间的推移、转换或者只用一个时间词进行表达。于是，给学生提示一些时间词：然后，以后，随后，于是，接下来，等等。让学生再把说过的语段说一遍，可以明显发现加上时间词，动作有连续性，语义更明确。接着说明时间词有连接作用，讲解不同时间词的表达和用法或引导学生阅读范文，并注意时间词的在范文中的运用。

一般用提问的方法不会让学生对已知知识的重复感到枯燥。

(二) 对比式

例如，教怎样写简历，可以先展示一份英文的简历，让学生讲解英文简历的特点。然后，展示这份简历的汉语版并作相关的讲解。最后，将两份简历的格式、顺序、内容等各方面进行比较。

一般应用文的写作用对比法教授，容易提起学生的兴趣。

(三) 例证式

例如，教叙议结合的小议论文（先写一件事情，然后对这件事情发表看法、感叹），可以选取两三篇结构相同的短文给学生阅读，然后让学生总结文章的结构特点或表现手法的特点。

一般讲解文章的结构或表现手法等特点，用例证的方法较直观，学生容易理解，但例文的选择很重要。

(四) 引导式

例如，教篇章中代词的使用（一）。步骤如下：

(1) 在黑板展示正确的句子：

我叫赖军义。

我是印尼人。

我在中山大学汉语中心学习汉语。

我来广州一年多了，是去年二月来的。

(2) 把正确的句子连成一段话：

我叫赖军义，我是印尼人，我在中山大学汉语中心学习汉语，我来广州一年多了，是去年二月来的。

(3) 让学生找出正确的句子连成一段话后的毛病所在——“我”太多了。

(4) 指出偏误的原因：过多地使用了代词“我”。

(5) 指出语用规则：在一般的叙述文中，同一个代词作主语，后面小句的主语常常省略，当表达新的一层意思时，第一个小句的主语趋向于用代词。正确的表达是：

我叫赖军义，是印尼人，在中山大学汉语中心学习汉语。我来广州一年多了，是去年二月来的。

一般讲解语篇、语用知识，引导的方法便于学生感悟、接受新知识。

二、写作练习

写作练习指学生的笔头练习，主要目的是通过各种方式的写作实践，不断纠正运用中出现的错误，提高用汉语进行书面表达的能力。

(一) 听后写

就是老师或某一个学生讲或者读一段话或一篇短文，之后让学生把听到的内容写出来。

这样学生不用考虑“写什么”，只要把听到的内容写下来就行。之后，学生可以对照听的内容（文字稿），检查自己写的情况。注意听的内容不宜过长，尽量不出现新的词汇和语法。

(二) 说后写

就是先练习说，说完以后，把说过的话写下来。说话过程的语音语调可以不作要求，因为说是为写服务的。

开始练习“说后写”可以说得比较简单，慢慢地要求说相对完整的语段，或者表达一个观点。像议论文的写作，论点一开始可能不是特别明确，论据可能不是特别充分，思路可能不是特别清晰，这都没关系。通过自己说，同学的提问，相互的讨论，就会使论点变得明确，论据充分，思路清晰。

这种先说后写的方式能有效地缓解学生害怕写作的紧张情绪，说得越多，讨论得越充分，写的时候就越容易。

(三) 看后写

就是借助于一些形象化的材料进行写作练习。这些材料可以是照

片、地图、数据表、漫画、画报或电视小品等，也可以组织学生活动，如爬山、参观等，之后写有关活动的情况。

（四）读后写

就是通过阅读，参照范文的格式和结构，进行模仿写作。如应用文以及各种文体的写作。

（五）续写

就是给学生文章的开头，让学生接着写。续写可以以全体学生参与的方式进行，即一个人写一句地续写；也可以分组进行续写；还可以以个体的方式进行，即各人写各人的。

三、作文讲评

作文讲评就是对学生作文中出现的各种问题进行分析、讲解，主要目的是通过信息的反馈，推进学生书面语的表达更加规范。

（一）肯定式

即在作文讲评中肯定、表扬学生作文中用得好的词语、表达得体的句子、通篇语句通顺的作文或立意新颖的作文。教学实践证明，肯定和表扬可以激发学生写作的热情，提高学生写作的兴趣，因此，这是每一次作文讲评不可缺少的讲评方式。可以采取老师在黑板板书作文中用得好的词语、句子，或请学生朗读写得好的语段或全文，或将写得好的句子、语段或作文印发给学生等方法对学生进行鼓励。

（二）归类式

即对学生作文中的偏误进行归类讲评。因为写作是个体性行为，每个学生作文出现的偏误都不一样，归类讲评可以更有针对性地解决大部分学生存在的问题。归类可以依据语言划分，比如以英语为母语的学生的的问题、韩国或者日本学生存在的问题；也可以根据语言项目

的教授突出某一类的偏误进行讲解。

为了让学生容易发现、注意偏误，就要突出某项偏误，而不是照搬学生原文。教师有必要对学生作文进行有目的的修改——改正次要、零散的错误，只保留某项准备讲解的主要偏误，便于教学示范，讲解，也便于学生点滴吸收，综合运用。

(三) 类比式

即将主题相近的作文进行比较、分析。可以是留学生作文和留学生作文的比较，也可以是留学生作文和中国人作文的比较。由于主题相近，类比更容易让学生发现自己作文的不足之处。

(四) 讨论式

即教师挑选一篇有代表性的学生作文，印发给学生，让学生讨论该作文好在哪里，不足在哪里，应该如何修改。需要注意的是，对学生原文应该做一定的技术处理，比如删掉作者的名字，对作文中出现的小偏误进行修改，将作文输入电脑，打印后发给学生。

(五) 自改式

即教师只在学生的作文中做评改的记号，不直接将修改的结果写出来，让学生根据符号的提示重新思考、修正。学生再将修正的结果给老师看，看有没有改对；如果学生不明白为什么错，可以请教老师。老师再根据学生修改的情况，对疑难点在全班进行讲评。这种方式的讲评对强化学生语言运用的规范非常有效。

(六) 互评式

即学生之间互相评改作文。评改之前教师要将评改的项目，如词语的运用、段与段之间的衔接、文章的开头和结尾等细列给学生，让学生有所依据地评改作文。学生在评改中有问题可以请教老师。然后，可以选择一两个学生，让他们在全班讲评。最后，老师对学生的讲评作小结。这种讲评活动可以促进学生对写作的整体把握。

第四节 教材使用的方法

一、对使用的写作教材要有大致的了解

不同的写作教材有不同的特点。对不同的写作教材的了解可以较好地把握写作教学发展的状况，对比不同的写作教材的长短优劣，可以使自己的教学做到心中有数。目前中山大学对外汉语中心写作教学使用的3种教材分别是：《汉语写作》（北京语言文化大学出版社，赵洪琴、傅亿芳主编，1994年），《外国留学生汉语写作指导》（北京大学出版社，乔惠芳、赵建华编著，1995年），《汉语写作教程》（华语教育出版社，罗青松编著，1998年）。

从课文的编排体例看，《汉语写作》和《外国留学生汉语写作指导》都是以写作为文体作为编写大纲，在简单介绍某一文体的特点和注意事项后，给出相应的例文及例文的简析或评语，然后是相应文体的作文练习。《汉语写作教程》的显著特点是增加了语言训练项目，突出了写作教学中应注意训练的语用知识和基本的篇章知识的教学。如复杂状语的排列顺序、句子之间的连接、主语的省略、代词的指代等。

从文体上看，这3种教材都涉及了应用文、记叙文、说明文和议论文，但每种文体的种类的丰富程度不一样。应用文的种类，《汉语写作》品种较少，另外两部教材要丰富些。《外国留学生汉语写作指导》以教授记叙文为主，说明文和议论文的教授一带而过，其余两种教材则对3种文体都进行了详细的教授。

从范文的选择上看，《外国留学生汉语写作指导》选用的全是留学生的作文；《汉语写作》是中国人和留学生的文章各占一半，突出的是范文都比较长；《汉语写作教程》则是以中国人写的文章为主，

兼用留学生的作文。

从练习的类型看，这3部教材都涉及修改文章、句子的错误，用所给的词语写一段话，写一篇作文等形式，《汉语写作教程》中的练习类型更为丰富，重视口头作文的练习及单项语言点的训练。

二、有选择地使用教材的内容

教材是教学的重要依据，但是教材是“死”的，教学是“活”的，相对于社会的不断发展变化，教材总是落后于今天的生活。因此使用教材应该是有选择性的，选择包括顺序的选择和内容的选择。

比如使用《外国留学生汉语写作指导》，“启事”是比较常用、简单的应用文，可以换一下次序，挪到学期初学习；“慰问信、推荐信”等一般留学生很少有机会使用，可以不讲。

三、取长补短地使用教材

尽管不同的教材有各自不同的特点，但是教材总体的内容和教学要求是一致的。因此，掌握了3种教材的内容及其特点后，无论使用哪种教材，都可以以教授的教材为基础，取其余两种教材之长作补充，避免使用教材的某些不足。

例如，使用《汉语写作》或《外国留学生汉语写作指导》时，可以把《汉语写作教程》中的语言训练项目补充进去。如果使用的是《汉语写作教程》会比较省事，但是这并不意味着就可以照本宣科。我用该教材教授第十七课时，觉得教材中的例文对说明议论文的结构缺乏力度，就选用了《汉语写作》中的一篇范文《成功与失败》。学生反映通过这篇文章能较好地理解议论文的写法。

四、从论文、工具书中寻找有效的理论依据和范例

在写作教学中常常会发现一些语言问题，却苦于教材没有说明；

或需要补充范文，一时很难找到合适的文章。这时，从论文或工具书等研究性资料中寻找有效的理论依据和范例不失为一条途径。

例如，教授按照时间顺序记事的记叙文，教材中指出时间词是篇章连接的手段。在教授游记时，是什么担负起篇章连接的作用？教材没有说明。但如果我们注意有关写作教学与研究的论文，就会发现刘月华（1998）的《关于叙述体的篇章教学》中提出“处所词”也可以起篇章连接作用。这一点正好解决了游记中篇章连接的问题。

语篇的表达需要对语用的规则有更细致的了解，这种了解不是术语的灌输，而是通过范例让学生体会，通过练习让学生学会正确地表达。教学实践表明学生接触的教学范例对他们随后的语言输出具有直接的影响，语篇教学也不例外。但是，寻找规范的范例，语篇显然要比单句难。而论文中的例子一般都经过作者的筛选、推敲，而且因为是论文，文章的举例针对性比较明确，所以可以用作教学范例。

本章参考文献

- 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 高宁慧. 留学生的代词偏误与代词在篇章中的使用原则. 世界汉语教学, 1996 (2)
- 刘月华. 关于叙述体的篇章教学. 世界汉语教学, 1998 (1)
- 罗青松. 汉语写作教程. 北京: 华语教学出版社, 1998
- 罗青松. 对外汉语写作教学研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2002
- 吕必松. 对外汉语教学概论(讲义). 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996
- 乔惠芳, 赵建华. 外国留学生汉语写作指导. 北京: 北京大学出版社, 1995
- 吴振邦, 吕文珍. 汉语写作(供二年级使用). 北京: 北京语言文化大学出版社, 1994
- 杨寄洲, 崔永华. 对外汉语课堂教学技巧. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997
- 赵洪琴, 傅亿芳. 汉语写作(供二年级使用). 北京: 北京语言文化大学出版社

社, 1994

周小兵. 第二语言教学论. 石家庄河北教育出版社, 1996

周小兵, 张念. 新型汉语写作教材的编写原则. 见: 国家对外汉语教学领导小组教学处编. 对外汉语教学与教材研究论文集. 北京: 华语教学出版社, 2001

Hoa văn SaigonHSK

第十七章 报刊阅读课

报刊阅读课是阅读课的一个分支，也就是说，这门课程必须遵循阅读课教学的一些基本规律。一般认为，说话训练和作文在语言教学上是输出的认知行为，而阅读和听力训练是输入的认知行为，只有翻译才是双向的。但是，我们必须充分认识到，阅读的所谓输入，不是消极被动的输入，而是积极主动的输入。只有那种所谓“背单词”或者“背书”一样的方式才是消极被动的输入。阅读是通过视觉器官感知用文字符号写成的材料，并对这些文字材料从文字、词汇、语法、修辞乃至文化背景等方面进行积极的思考，从而理解其意义并获得信息。正因为如此，通过阅读训练，我们除了能提高学生的阅读技能，也有助于培养学生的听力、说话、作文的能力。

报刊阅读课在对外汉语教学中通常都在中级阶段开设，也有把报刊阅读课作为高级汉语课的一门课程。是中级还是高级，往往只取决于词汇、语法、句式的难易多寡而已。报刊阅读课之所以要在中级阶段才开始，一方面是因为其材料通常是从实际生活中的报刊杂志中选录的，这些材料只适宜中级和高级阶段的学生阅读；另一方面，报刊阅读课的目的是培养学生阅读中国报刊杂志中的文章的技巧，了解这些文章的特点，提高理解这些文章中所提供的信息的能力。也就是说，报刊阅读课在教学上主要是从句子到篇章的阶段，这一阶段在阅读技能的范畴上来看是属于阅读的中级层次。

第一节 报刊阅读课的教学特点

一、词汇特点

报刊阅读课所选用的材料，其语体大都是新闻体的议论文。说白了，报刊阅读课的文字材料大都来源于报纸上的第一版和第二版的文章^①，一般不选用娱乐版、旅游版或副刊等的材料，因为那些材料大多是文学性、知识性的文章，新闻信息量不大。报刊因为版面有限，为了在有限的空间里提供尽可能多的信息，往往把文章写得尽可能的简练，形成了所谓的新闻体语体。

新闻体的文章在词汇上通常大量采用书面词语，例如：

人们普遍认为，当今的中国正处在从计划经济向市场经济转变的时代，一切社会的、政治的、文化的情况都随之发生着变化，这个时期被称为“转型期”。在这一时期，中国的离婚率较之以往有所上升，这已是不争的事实。

我们可以看到，在这个句子里，“当今、随之、称为、较之、不争”等都是书面词语，这些词语在日常生活的口语里通常不会出现。换句话说，学生在跟中国人交往时通常接触不到类似“创汇、抉择、共识、急剧、滞后、不乏、日臻、逾”等的词语。

此外，为了做到言简意赅，新闻体的文章中还不时出现古词语和成语，例如：

……社会上出现钢琴热，父母就不惜高价买回钢琴强迫孩子

^① “报刊阅读”中的“报刊”一词，虽然在词典上解释为“报纸和杂志的总称”，其实从选用的材料来看通常只是报纸，杂志也只限于新闻类的杂志，如《瞭望》等。这门课的英语名称在很多学校里也只是 newspaper reading，而不是 newspaper and magazine reading

练。这难道不是出自爱心吗？可是因讨厌练钢琴砍掉手指头者有之，砸烂钢琴者有之，父母这种爱难道是明智的吗？

在这个句子里，其他部分学生都不难理解，就是“……者有之，……者有之”这个古代汉语的句子格式对学生来说成了理解全句的障碍。此外，学生在精读课程中学过的成语本来就不多，不少学了因为用得少也记不住，碰到一些像“忘恩负义、三足鼎立、未雨绸缪”之类含有厚重的中国文化含义的成语，往往显得不知所措。

报刊阅读课的材料中还经常涉及到很多数字及表格，特别是数目比较大的数字，因为日常生活中用得少，学生常常对超过“万”的数字就找不到感觉了。例如：

据海洋科学家预测，全世界可开发利用的潮汐能（仅指可拦坝利用潮差发电的港湾峡道地区）就有每小时 5×10^9 千瓦，波浪能每小时 10^{10} 千瓦（接近当今全世界电消费量），海洋热能达每小时 10^{14} 千瓦……

另外，百分率因为是通过计算两个数字所得出的比值，学生有时看到百分率却找不到是什么跟什么比而得出的比率。例如在《国际大都市离我们还有多远？》一文中有这么一个句子：

国际大都市的人均国内生产总值大致在 3000～5000 美元以上，国内生产总值占全国比重相当大，如伦敦占全国的 17%，东京占 18.6%。北京、上海、广州人均国内生产总值是香港、新加坡的 1/10，第三产业产值仅 50% 左右，而纽约、东京、香港等在 70%～80% 以上；金融保险业占第三产业比重仅 20% 左右，而香港、新加坡、汉城为 40% 以上。

要弄清楚其中这些数字的确切含义，必须列出一个表，才能理顺各项有关数字。

二、句子特点

在句子结构上，新闻语体的文章往往采用结构或层次复杂的长句，例如：

近年来随着外国日用化学品公司大举进入中国市场，各类外国品牌或合资品牌的洗涤剂、化妆用品以其高质量、高品位的优势在中国市场占据了半壁江山，被广大居民所认可，这其中广告的宣传作用是不可忽视的。

像这样的长句子常常使刚上这门课程的学生摸不着头脑，即使句子里没有没学过的生词，他们一下子也不能搞清内中的意思。

有的句子看起来很长，但是，只要抓住主要的关键词语，整个句子的结构就可以清晰地看出来。例如：

在谈到我国农业发展的有利条件时，姜春云说，中国农业发展的潜力是巨大的，面临着良好机遇。我国现有耕地的2/3是中低产田，提高单产水平的潜力很大。还有大量宜农荒地、内陆水域和沿海滩涂可开发利用，都可形成新的生产能力。

这里主要的内容全部是“姜春云说”的，也就是说，从“中国农业……”直到最后，从语法上来分析，都是动词“说”的宾语。跟“说”类似词语的还有“强调、表示、指出”等，这些动词往往带出很长的一串宾语，只要先把这个结构看出来，再来分析宾语部分，整个句子的意思就不难明白了。这是我国新闻体议论文的一个特点，了解这一点，对提高报刊阅读能力有很大的帮助。

三、句子和语段连接特点

新闻体文章中句子的各个语义部分之间往往采用连接词(link words)来衔接，以表达句子之间的各种逻辑关系，像介词“就”的用法几乎可以说是新闻体文章的“专利”。但是，分句之间又未必就一定用连接词来表示其中的递进、目的、结果等逻辑关系，也就是用所谓的“意连法”，这也是学生在学习中的一个障碍。例如：

我们已经制定了“九五”计划和2010年远景发展规划。“九五”计划开局不错。综观国内和国际条件，我们经济将会保持长期稳定发展的势头。其中一个重要因素，是能源工业能否适应国民经济发展的需要。回答是肯定的，因为我国有丰富的能源资

源，已经建立起开发各种能源资源的完整体系，有一支经验丰富，素质较高的从科研、勘探、设计、建设到生产经营的能源大军，已经摸索出一套合乎中国国情的能源政策。

在这个句子中，首先必须看到，“回答是肯定的”中“回答”的是前面的“能源工业能否适应国民经济发展的需要”，后面又用“因为”引出4个并列的原因：“有丰富的……资源”，“已经建立起……体系”，“有一支……大军”，“已经摸索出……政策”。这四个原因表面上是解释为什么“回答是肯定的”，实际上是解释“为什么能源工业可以适应国民经济发展的需要”这个问题。跟学生理顺这几个片断的关系，整个语段的意思就不难理解了。

第二节 报刊阅读课的教学原则

我们必须针对报刊阅读课的特点来进行课程设计。

一、词汇方面

在词汇方面，有的教师往往要求学生记住所有的生词，这对大部分学生来说是做不到的。我们知道，每个人的词汇都有积极和消极之分，所谓积极词汇，就是除了理解其意义之外，还懂得如何使用的词语；消极词汇指的是那些看到能估摸其大致的意义，却不一定会使用的词语。我们认为，在词汇方面，报刊阅读课的目的并不是促使学生扩充其积极词汇量，而是其消极词汇量。当一个属消极词汇的词语反复的次数多了，就可能逐渐转化为积极词汇。也就是说，我们在生词方面，只要求学生理解其在该文中的意义就可以了。如果该词语是比较常用的，必然会在其他文章中重复出现，一来二去，出现的次数多了，学生自然而然就会记住这个词语；如果该词语是比较生僻的，其出现的次数必然不多，那么我们也没有必要要求学生刻意去学习这些

生僻的词语。

我们要提醒学生注意的是那些对理解句子的意义起关键作用的词语，特别是影响句子层次意义的词语。新闻体的文章中这些词语用得很多，例如：

实现粮食增产目标的难度是相当大的，不能盲目乐观，那种认为只要采取一二项措施就可以大幅度增产粮食，轻而易举地解决中国的粮食问题的观点，是不切实际的。既要看到未来增产粮食的潜力和光明前景，又要看到实现目标的艰巨性。

我们知道，汉语的定语，无论多么长，通常都位于被修饰语的前面。在这个例句中，主语“观点”前有一长串定语，即“那种……问题”，关键是被修饰语“观点”前面的那个结构助词“的”。

总之，在报刊阅读课上，我们不必强求学生记住看过的每个词语。即使在阅读过程中遇到陌生的词语，学生只要把其中的意思估摸出来，不会对整篇文章的理解产生根本性的偏差，那就可以了。有的学生在阅读过程中往往遇到一个生词就去翻词典，这是一个不好的习惯。一般来说，要求学生不用词典，只有在阅读完了以后，如果对其中的某些词语特别感兴趣，才去查词典以作进一步的探索。

二、句子方面

抓理解句子的关键词语，只是阅读理解的第一步，我们的学生还必须懂得句子与句子之间连接的各种方式，充分认识到句子与句子组合的层次性。这样才不至于把文章看“走了样”。

新闻体的文章，为了准确传达信息，条理必须十分清晰，常常用各种连接词来表示各个语段的逻辑关系。因此，我们充分理解常用的连接词及其连接语段的方式，诸如“尽管、然而、由于、随着、为了、因而”等。要指出的是，不少连接词都是学生在初级或中级精读课程里学过的，但是，他们在学这些连接词的时候往往是在比较短的语段中出现的，而且文体大都是记叙文。在新闻体的议论文中，这些连接词连接的语言片断不少都比较长，连接的不仅是一个句子的各种

成分，而且连接不同的句子，乃至段落。学生对这种现象不习惯，常常顾头不顾尾，看到后面忘了前面。这都要靠多阅读多分析才能逐渐养成习惯。

三、篇章方面

对词语与句子有比较充分的理解只是给阅读打下基础。在报刊阅读课中，我们更重要的任务是促使学生提高阅读整篇文章，了解连贯的思想内容，掌握篇章的主要内容的的能力。有的教师认为，长句分析是报刊阅读课的难点；我们不否认这一点，但是，我们不能把这一难点看成报刊阅读课的重点。报刊阅读课的重点应该放在帮助学生学会分析篇章的内部结构，从而尽快了解全篇文章的大意，概括与归纳出全篇文章的中心思想来。

这就涉及到一个报刊阅读课的教学顺序的问题。不少教师都遵循着“词语→句子→段落→篇章”这么一个顺序来处理课文。这个顺序在很多语文教学上都无可厚非，因为掌握篇章内容的基础是对词句的理解。我们认为，对于报刊阅读的材料来说，有时候完全不必按部就班地遵循这么一个顺序来进行教学，在解决了一些相对比较难理解的词语以后，可以先从全文结构着手，概括与归纳出全文的主要意思以后，再逐步细化，从大意逐步过渡到细节。这样处理的好处是可以培养学生养成跳读、猜读的阅读习惯，提高概括、提炼内容梗概的能力。

必须指出的是，新闻报道类文章的结构往往也是从概括到具体的。一般来说，报道的标题（主标题或副标题）点出主要事件，第一个自然段交代时间、地点、人物与主要事件，从第二个自然段开始才详细报道事件的具体细节。我们在开始讲授报刊阅读课，介绍新闻报道的一般格式的时候，就要求学生习惯于这种格式，习惯于概括和归纳主要事件。当然，述评类的文章不一定遵循这种格式，其“重头戏”有时候会在文章的结尾处。

在阅读的过程中，我们要提醒学生注意文章中一些表示列举的常

用词语，如“首先……其次……再其次”、“第一……第二……第三……”、“一方面……另一方面……”等，以及表示总括的词语，如“总之、总而言之、归根结蒂、综上所述”等，特别是当这些词语用于连接比句子更大的句群乃至段落的时候。

第三节 报刊阅读课的教学技巧

对于报刊阅读课的阅读材料，学生刚开始接触的时候，通常都反映比较难。这只是因为他们不熟悉这种文体，不熟悉其中涉及到的种种中国特色的文化背景。有的教师往往利用上课的时间进行大量的讲解，导致学生进行阅读训练的时间不足。我们必须认识到，报刊阅读课到底还是阅读课，不是精读课，阅读课的主要目的是培养学生的阅读技能。再说，报刊阅读课教材上的材料通常都是过时的（除非教师补充最新的材料），我们没有必要要求学生记住这些过时的东西，我们只是以这些过时的材料作为“范文”来使学生掌握中国报刊语言的特点，提高其阅读中国报刊的能力^①。阅读能力只能通过阅读实践来培养和提高。因此，教师在课堂上往往不必起主导的作用，而是起引导的作用。教师不能用自己的讲解代替学生的阅读实践，而只是提供一些启发性的提示，如必要的文化背景知识等。

教师在学生阅读前，可以就将要阅读文章的内容和学生讨论，连带介绍有关的背景知识。例如要阅读《中餐文化面临变革》一文，可以和学生讨论平时吃快餐都到什么饭馆、吃中餐还是西餐、中餐餐馆和西餐餐馆有什么差别等等。这样一方面可以激发学生的阅读兴趣，另一方面也可以就课文的内容介绍一些有关知识和词语。

在阅读的过程中，教师应该让学生把整篇文章读完才进行讨论，

^① 笔者在上报刊阅读课的时候就经常跟学生说：“你们上完这门课，就可以把课本丢掉，因为这些课本再也没有用了，反正都是些过时的东西。”

不能因为个别学生遇到词语或理解上的问题而中断阅读来进行解释。要学生养成读整篇文章的习惯。此外，要求学生不要一遇到生词就查词典^①，目的也是要学生养成跳跃障碍的习惯。只有在学生读完了整篇文章后，才分别解决学生在阅读过程中遇到的问题。

阅读技巧要掺杂在学生的阅读实践中向学生介绍，诸如怎样利用上下文或者汉字的结构来猜测生词的意思等，也就是说，利用学生遇到的实际问题向学生介绍这些阅读技巧，这种“学以致用”的方式收效明显，学生也容易掌握。如果学生忽略了可能出现的问题没提出来，教师也可以用提问题的方式启发学生进行思考，然后再加以介绍。

教师在学生阅读完毕后给学生做的练习，包括报刊阅读课的测试，不论是什么形式，其中心都是检查学生对所读文章的理解程度，以测定学生的整体阅读能力。一般不要检测学生对词语的理解程度。为了让学生通过阅读培养听、说、写的的能力，教师可以在阅读后组织学生有关问题进行讨论，写文章大意或读后感，或者让学生自己查找相关的材料。

本章参考文献

- 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 王钟华. 对外汉语教学初级阶段课程规范. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 白崇乾, 朱建中. 报刊语言教程. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999
- 彭瑞情, 王世巽, 刘谦功. 报刊阅读教程. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999

^① 我甚至要求学生上报刊阅读课的时候不带词典。

第十八章 语言测试和成绩分析

第一节 语言测试的性质和目的

一、语言测试的性质

语言测试是从长期的教学实践和学习需要发展而来的，在 20 世纪发展很快。测试的方法也随着测试内容的变化而变化。第二次世界大战之前，尽管直接法在欧洲出现，但在世界范围内占统治地位的还是语法 - 翻译法，测试的目标是检验学生掌握第二语言知识的程度，内容主要是语法规则的掌握和句子翻译。战后，直接法和听说法逐步取代了语法翻译法，测试的方向也逐步转向语言技能，建立学生的语言能力尤其是听说能力，方式主要是分立式测试。20 世纪 70 年代以来，功能法产生并流行，交际能力成为测试的重点，综合性也应运而生。

语言测试是对受试者的语言能力所进行的定量评估。因此，一般认为，语言测试应具有以下 3 个基本要素：

(一) 代表性

有人称为行为样本（刘润清，2000）。语言能力是一个抽象的概念，它包括一些什么样的具体内容，人们并没有形成完全一致的看法。人们只有通过对外在表现来加以判断。语言能力的外在表现形式为听、说、读、写的技能，因此，语言测试者常常通过对受试者进行听、说、读、写 4 种技能的测试来确定其语言能力。而对这 4 种技能的测试又必须在规定的时间内以特定的内容出现，这特定的内容也就是测试题。测试题实际上只是一个语言行为的样本。然后

根据这个样本对受试者的语言能力做出推测。因此，作为样本的测试题就一定要有代表性，使其真正成为能够对总体进行推断的样本。

(二) 客观性

测试的客观性包括测试题目的难易度与区分度；测试的信度；测试的效度。

(三) 科学性

测试的科学性是指在测试题目的编制、测试的实施、记分以及对分数的解释等方面都有一套严密的科学的程序。

二、语言测试的目的

测试是语言教学的重要组成部分，是一般教学活动四大环节（总体设计、教材编写、课堂教学、测试）之一。它的主要目的是检验学生语言的学习情况和教师的教学效果。从教的角度来看，测试可以反映教学工作的质量和效益，发现教学中存在的各种问题，起到促进教学的作用。从学的角度来看，测试可以检查学生的学习进程，检验语言知识和技能的掌握情况，鉴定学习成绩，并发现学习中的各种问题，以促进学生的继续学习。

另外，测试也是我们进行选拔和科研的重要方法。通过测试，为更高级的课程与教学机构做出选择。比如汉语的 HSK 考试除了衡量考生的汉语水平以外，也是为高一级的课程做出选择。测试也是我们进行语言教学研究的重要方法，通过测试可以研究我们的教学方法的优劣，教学大纲是否科学，教学材料是否能达到教学目的等。

因此语言测试在语言教学中有着举足轻重的作用，其主要目的在于反馈、选择、研究。

第二节 语言测试的类别

语言测试的类别是由测试的目的决定的，不同的测试目的，测试的内容与要求也不一样，测试的形式也不会完全一样。下面我们根据不同的标准进行分类。

一、分散测试和综合测试

这两种测试是根据测试内容和项目的不同而进行分类的。

分散测试 (discrete point test) 指用不同的语言项目分别检测学生不同的知识和技能。因为语言是由语音、词汇、语法、篇章等不同的要素组成，言语交际能力包括听、说、读、写等不同的技能；因此，应该按照语言要素的不同或言语技能的不同分别进行测试。分散测试一般考查学生的单方面技能。此外，在教学过程中，教过某个语言点，如“把”的最简单的使用、可能补语的用法，随后就进行有关语言点的测试，这也是分散测试。一般来说，某一课程的阶段考试，如阅读课的期中考试也算分散测试。

综合测试 (integrative test) 指全面检测学生综合运用语言的能力。由于人们在交际中往往同时使用几种不同的语言技能，如在会话中要运用听说两种技能；因此，测试应该是综合性的，同时检测考生的多种技能，如听说技能、读写技能等。一般的能力测试，要检测学生的听说读等多种技能及对语音词汇语法文字等多种要素的掌握，是综合测试。简单一点的问答测试，会话测试，要涉及听和说两个方面，也是综合测试。

同一类测试，由于出题的具体形式不同，可能是分散测试，也可能是综合测试。如同是汉语听力测试，汉语水平考试 (HSK) 的试题是用中文写的，考生在听的过程中，必须能看懂选择题的中文，才能

回答问题。这就等于考了学生的听力和阅读能力，算是综合测试。而美国有的汉语听力测试题用英文，以英语为母语的考生在听汉语的过程中，只要看英语就能回答问题，无需汉语阅读能力。这就是分散测试。

二、主观测试和客观测试

这两种测试的区别主要在于评判成绩的方式不同。

在主观测试中，教师对学生回答的反应相当重要。如写作的评判，同样一篇作文，有的教师可能打高分，有的教师可能给低分。口语考试也属主观性测试，两个学生说的可能差不多，但一个学生可能得高分，另一个学生可能得低分。产生评判的主观性主要是学生对试题的回答可能有好多种，很难定一个等级标准，规定哪种答案该得多少分。如出一个题目作文，100个学生可能有100种做法，有的可以明显分出优劣，有的则不那么容易。教师让学生回答问题，或给一个话题说话，也会出现这种情况。主观测试的评判往往会大致规定几个标准，如语法词汇使用方面的标准等；但每个标准面对的又是不同的东西，有时很难鉴定。

客观测试就不会出现上述问题。在客观测试中，所有考生成绩的评判都依据一个客观标准。如多项选择题，要求在四五个答案中选一个正确的。选对了得分，选错了没分。正误判断题也是客观测试。这种测试在阅读、词汇、语法考试中经常使用，不但可以用人来判卷，还可以用机器来判卷。

当然，这里的主观和客观是相对的。客观测试题判卷方便不，容易出现明显的偏差；但设计试卷时相当麻烦，而且带有较大的主观性。例如，你为什么出“了”、“过”、“着”、“来着”让学生选择填进某一个句子里？说明你认为学生在这里容易出错。而主观测试题判卷难，容易出现主观引起的偏差；但是出试题比较方便，而且出题时带有的主观性没那么强。

还有，主观测试有利于检测学生实际交际的技能，客观测试更方

便检测学生掌握知识的程度。

三、分班测试和学能测试

这两种测试都是为了将来的学习，区别在于：分班测试着重测量学生现实的实际水平，而学能测试（aptitude test）着重测量学生将来的潜在能力。

分班测试的目的是测出学生的实际水平，以便按等级对学生合理地进行编班。这种测试的对象一般是有过第二语言学习经历的人。测试内容一般包括听力、阅读、词汇、语法等，有时也要进行口语的面试。测试的结果应该是把水平相同或详尽的学生划为一个层级，把水平差距较大的学生划为不同的层级，以便进行下一步的教学。

学能测试有人翻译为“性向测试”。它的目的是测出考生学习第二语言的潜在能力，如语音的编码解码能力、语法的敏感度、语言的归纳能力、对语言的强记能力，以及人的智商。由于它主要用来预示学生将来语言发展的定势和趋向，又被称为预示测试。好的学能测试注重定量分析，测试结果跟考生将来语言能力真实的发展速度和状况相吻合。

四、成绩测试和水平测试

二者的区别主要在于测试的内容和目的。

成绩测试的目的在于检查学生对所学课程的掌握程度。其特点是学了什么考什么。例如，某一课程，如口语的期中期末考试，就是成绩测试。成绩测试的内容一定要跟教学进度一致，测试形式也要跟教学中的练习形式一致。由于练习形式比较多，而且随教学内容的改变而变动，成绩测试的形式总的来说比能力测试要多。通过成绩测试，学生可以看出自己学习的实际情况，教师也可以检测自己的教学效果。

水平测试的目的是检测学生运用第二语言的能力。其特点是，通

过特定的语言项目来考核学生运用第二语言进行交际的能力，不以某一套检测某一个课程为依据。除了要包括听说读写等交际技能，还特别注意在考试中包括交际所需要的内容，尤其是在第二语言为母语的社会里进行交际时可能使用的言语。水平测试往往用于考生准备到母语为目的语的社会之前，其内容往往超出正规课堂学习的学习范围。美国的托福考试，我国的汉语水平考试，英国的剑桥英语考试，都是水平测试。

五、常模参照测试和标准参照测试

常模参照测试是为了显示考生语言能力的差异，每个考生的成绩只需要跟其他考生比较。在这种测试中，考生之间的成绩差距应该拉开。如果考分很接近，或者基本一致，这说明测试没能达到目的。

标准参照测试是为了显示考生水平跟某种标准的距离，每个考生的分数主要跟规定的标准比较。这种测试适用于各种成绩测试，看学生对所学内容掌握的程度。如果考生达到标准，就可以得到满分。如果一个班的学生水平接近，教师教得好，可能考分会比较接近。普通话水平测试属于标准参照测试。

六、诊断测试

诊断测试与成绩测试相反。成绩测试关注的是学习成功的程度，而诊断测试关注的则是失败的程度。诊断测试常常用来发现教、学方面存在的问题。其目的是为了改进教学，调整教学计划，进行个别指导。

第三节 语言测试的原则和特点

语言测试的基本原则有：测试内容和方式跟测试目的一致；根据目的语的特点（在可能的情况下考虑学生母语的特点）进行测试；不同的语言技能（听、说、读、写）用不同的测试方法；综合测试要考虑听说读写各种言语技能的特点，不可重视某一两项而轻视其他项目；等等。

具体来说，语言测试应该注意以下几个方面。

一、针对性

测试一定要有针对性，即为了达到某种特定目的而进行测试。比如说，如果是检查学生学习某一课程、某一本教材的具体情况，测定其在学习这个课程、这本教材中某一特定阶段的成绩，考试内容就要和相应的课程教材中一定的进度相配合，和平时练习的形式相一致。超出课程教材范围，超过进度指标，跟练习形式相去甚远，就不能考出学生学习的真正水平和教学的真实情况。类似的测试如某一听力课程的期中测试、期末测试。

如果是为了测试学习者使用某种语言的实际能力，则不能依据某一课程某一教材，而应该对听、说、读、写等技能进行全面的考查。

二、可靠性

可靠性又叫“信度”(reliability)。所谓可靠性的测量，指用同一标准在同样方式下测量同一个人或物体时，每一次应该产生相同的值，即结果一样。而在测试方面，则指测试结果的稳定性。例如，同一篇作文，第一位教师判卷后给 90 分，第二位教师判卷后同样给 90

分,说明评分具有信度;如果一个教师给90分,另一个给70分,说明评分没有可靠性。

使试卷具有可靠性,是第二语言测试的重要内容。常用的方法有重测法和对等法。重测法是指把同一份试卷让学生连续考两次,如果两次测试分数基本相同,说明该试卷的可靠性较高。对等法是指出两套分量和难易度相当的试卷,让学生在一次测试里同时做这两套试卷。如果两套试卷的分数大致相同,证明它们的信度比较高。

测试的可靠性一般用0.0~1.0之间的数字表达,叫可靠性系数。越接近1,可靠性就越高;越接近0,可靠性就越低。英语作为第二语言的托福考试,可靠性系数大约为0.95。一般说来,在各项语言测试项目中,语法、词汇、阅读的可靠性系数比较高,通常达0.85~0.98;听力次之,通常达0.8~0.89;口语又次之,通常是0.7~0.79;写作的评分标准最难把握,可靠性系数最低。

可能对测试信度产生影响的因素很多,但主要的可以概括如下:

(1) 测试长度。在平均程度的学生没有感到疲倦之前,题目多一些,让学生发挥的可能性就大一些,可靠性就会高一些。

(2) 测试的同质性。同质性指各项试题相似或一致的程度。同质性高,可靠性就高。在综合测试中,可能会有几种类型的试题,但要适当对之进行控制,以保证信度。

(3) 试题区分度。主要指对区分学生分数差异的作用。区分度高,可靠性就高。一道题,如果所有学生都会做,或所有学生都不会做,就没有区分度。具有区分度的一套试题,应该可以把学生语言能力的差异按等级真实反映出来。

(4) 评分准确性。一般来说,客观性测试评分的可靠性高一些,如多项选择题的标准化评分;主观性测试评分的可靠性低一些,如口语和写作的测试评分。

此外,测试的场所、环境、设备等也会对可靠性产生一些影响。

三、有效性

有效性又叫“效度”(validity),指测试是否能达到测试的目的。例如,试题要考什么,有没有考出要考的东西。检测考试的有效性,有几个方面值得注意:

(1) 内容。指试题范围应该包括需要测试的内容。如精读测试应该有文章阅读方面的试题,不能只是一些单个词语的解释、辨析、翻译或造句。

(2) 标准。根据特定的标准来设计试题,看学生是否达到这一标准。类似驾驶执照的笔试和路试,不但反映考生的实际水平还反映考生试后的实际能力。托福命题者认为托福测试具备标准有效性。

(3) 共时。用两种不同方法对同一种内容进行测试,所得结果相关程度高,就具有较高的共时有效性。例如,用两种方法测试考生的阅读能力,看考试结果是否一样,有多少差距。

(4) 预测。指显示学生未来发展能力的准确性。例如,学能测试结果显示一个考生语言学习能力很强,以后几个月以至一两年该考生的语言发展证明了这一点,说明这一测试有较高的预测有效性。

影响有效性的因素很多,但主要因素有:试题是否清楚明了,试题语言是否简明易懂,难易度及其排列顺序是否合适,试题含义和答案是否单一,考试时间的选择和长短是否适当,技能和知识的比率是否合理,等等。

四、实用性

实用性主要指测试的可操作性,即使用起来是否方便,俭省。具体来说,包括以下几个方面:

(1) 考试的进行。考试的方式、场所、设施等因素都会影响考试的进行。一般来说,书面考试比较容易实施,而口语尤其是中高级阶段的某种交际场所中言语技能的测试比较难于实施。现在一些能力水

平测试如托福可以随时在电脑上进行并即时得到分数，具有较高的实用性。

(2) 判卷评分的难易度。如多项选择题的评分，很容易操作，甚至可以用机器进行。而口语和写作的评分则难得多。因此大规模的测试一般不包括口语测试，写作测试也是严格控制的。

(3) 管理的方便和俭省。指整个考试过程和考试前后的工作便于管理，省时省力，经济俭省。如目前的托福考试在全世界进行，其试卷一般都是邮寄，比较节省；而目前的汉语水平考试，试卷主要靠人亲自携带，花费比较大。

第四节 测试成绩分析

成绩分析是为了对测试情况做出解释。要对测试成绩进行分析，通常要用到描述性的统计学知识，描述我们所得到的数据的集中趋势以及离散度。下面对这两种统计数据的处理做一个简单的介绍。

一、描述分数集中性的统计指标——平均数、中位数和众数

(一) 平均数

平均数 (mean) 又叫算术平均数，或者叫均值。其计算方法是用数字个数去除数字总和即可得出。用公式表示为：

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \cdots + x_n}{N} = \frac{\sum x}{N}$$

式中： \bar{x} 表示平均数； x_1, x_2, \cdots, x_n 为每个分数的值； \sum (读做 sigma) 表示数字相加的和，即“……之和”的意思； N 为数据的个数。下面举一个例子 (林连书, 1995)：

某中学英语教师教两个同年级平行班，在一次英语测验中，甲、乙两班的成绩如下：

甲班 75, 76, 77, 79, 80, 83, 85, 86, 88, 90;

乙班 65, 69, 75, 79, 81, 85, 87, 91, 93, 94。

这位老师要对比两个班的成绩，首先她算出两个班的平均成绩，分别用 \bar{x} 和 \bar{y} 表示：

$$\bar{x} = \frac{75 + 76 + 77 + 79 + 80 + 83 + 85 + 86 + 88 + 90}{10} = 81.9,$$

$$\bar{y} = \frac{65 + 69 + 75 + 79 + 81 + 85 + 87 + 91 + 93 + 94}{10} = 81.9.$$

平均数计算很简便，是人们应用最普遍的一种集中量数。但它并不能完全反映出分数的分布情况。在上面的例子中，两个班的分数平均值完全一样，但并不能说明这两个班的分数情况没有分别。我们可以观察到，甲班的分数比较靠近平均值，而乙班的分数却高低差别很大，偏离平均值程度较高。关于分数间的离散情况我们将在下一节介绍。谈到平均值时，我们要与中位数和众数进行区别。

(二) 中位数

前面我们提到平均值是一种最普遍的集中量数，也常常是中心值的很好的表征。例如，如果有 5 个数据：3, 6, 7, 9, 11，这 5 个数据是左右对称的，很容易算出它们的平均数是 7。但是如果最后一个数是 55，可以算出这时的平均值达到 16，这时，这个平均值就不能很好表示集中趋势了。因此，有必要引进一个不受太大或太小的样本值影响的中心值，这个数值叫做中值，又叫中位数 (median)。

中位数就是在一组数据中居于中间位置的数值。如果有奇数个数据，那么中间的那个数据就是中位数；如果有偶数个数据，那么，最中间的两个数据的平均数就是中位数。例如，在下面的一组数据中：

3, 6, 6, 6, 6, 7, 8, 9, 11, 15

中位数就是：

$$m = \frac{6 + 7}{2} = 6.5.$$

用中位数表示集中量数的优点是简单方便，尤其是在一组数据中出现极端的数据时，一般用中位数来作为该组数据的代表值，而不是平均数。但计算时由于不是每个数据都加入计算，因而有较大的抽样误差，不如平均数稳定。

在正常情况下，平均分和中线分应该大致相同或相似。例如，11个人的分数分别是：95，92，90，88，83，80，79，75，72，65，55；平均分是79.5分；中线分是80分。这说明该测试基本正常。如果这两个分数相差太大，或者说明该测试有问题，或者说明相关的情况下不正常。例如，11个人的分数分别是：95，94，93，91，91，89，86，83，56，51，48；平均分是79.7分，中线分是89分，相差9.3分。可能表明原来分班的情况不太合适，有3个学生应该分在下一个层次的班级。此外，该测试可能还存在另一个问题，即其他8个考生的分数太接近，测试没有把他们的真实差距准确反映出来。

（三）众数

众数(mode)是指在一组数据中出现次数最多的那个数值。例如，在上面讲中位数时提到的那组数据，其中6出现了4次，是出现次数最多的，因此，6就是那组数据的众数。众数可以不止1个。

当一组数据出现不同质的数据时，或数据分布中出现极端数据时，可以用众数对该组数据的集中趋势做粗略估计。

平均数、中位数和众数都有其相对稳定的一面，又有其不稳定的—面。因此，我们在考察数据的集中趋势时，最好这3个数字都要看一看。这3个数字越是接近，数据曲线就越接近正态分布；相差越大，数据曲线就成偏态分布；3个数字完全相同时，就是最理想化的正态。

二、描述分数离散性的统计指标——方差、标准差、四分位间距和全距

上面我们在介绍平均数时有甲、乙两组数据，它们的平均数一

样。但我们可以观察到，这两组数据是有区别的，那么如何来描述他们的区别，因此，我们不仅要考查数据的集中性，还需要考查数据的离散情况。只有这样，才能更加全面地描述数据之间的异同。描述数据离散情况的统计量称为离散量数。常用的离散量数指标有方差、标准差、四分位间距与全距。

(一) 方差与标准差

方差与标准差是描写数据的离散性特征的最常用的统计指标。

方差的计算方法是：先把一组数据中每个数据与该组数据的平均数之差进行平方，再求其和，然后再除以数据的个数。用公式表示为：

$$S^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}$$

式中：N 为数据数目；分子是每个数据与平均值之差的平方之和。

方差的不便之处是它的度量单位，因为它是一个平方数。为了方便，又引入了标准差这个统计指标。标准差的计算方法是求方差的平方根。用 S 表示。标准差是最重要的统计度量之一，它是用来表示一组数据中每个值跟均值的差的典型量。其公式为：

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}}$$

我们用这两个公式可以计算出前面甲、乙两组分数的方差与标准差。

$$S_x^2 = \frac{47.61 + 34.81 + \dots + 37.21 + 65.61}{10} = \frac{248.9}{10} = 24.89,$$

$$S_y^2 = \frac{285.61 + 166.41 + \dots + 123.21 + 146.41}{10} = \frac{896.9}{10} = 89.69。$$

(数据引自林连书《英语实验研究方法》。)

用方差开平方就可以算出标准差：

$$S_x = \sqrt{24.89} = 4.99, \quad S_y = \sqrt{89.69} = 9.47。$$

(二) 全距与四分位间距

把一组数据按从小到大的顺序排列，用最高分减去最低分，所得的值就是全距。上面甲组数据的全距为 15，乙组数据的全距为 34。全距小说明数据分布相对集中，反之说明数据的分布比较分散。

四分位间距的计算方法是：把数据从小到大排列，然后把它分为 4 个相等的分位，这组数据的第一个四分位（即 25% 的位置）的值正好处于数据分布的 $1/4$ 处，中位数为第二个四分位的值，第三个四分位的值位于该组数据分布的 $3/4$ 处。我们把第三个四分位的值减去第一个四分位的值，所得到的值叫做四分位间距。统计学上也用这种方法来表示数据的分散情况。

三、测试成绩的标准化

测试成绩的标准化是为了得出一个标准分，标准分的作用是便于比较不同测试形式与内容的测试成绩。我们直接从试卷中得出的分数是原始分，原始分只能比较同一次的测试，而不能对同时刻的测试进行比较。因此，为了比较，我们常常需要把原始分化成标准分（又成为 Z 分数）。

标准分是以标准差为单位，表示某一分数与平均数的差。例如，在一次考试中，学生 A 的考试成绩为 80，这次考试的标准差是 10 分，平均分是 70，因此，我们说这个考生的分数比平均分多出一个标准差，也就是说他的标准分是 1。标准分的计算公式是：

$$Z = \frac{x - \bar{x}}{S}$$

式中： x 是原始分； \bar{x} 是平均分； S 是标准差。上面所举学生 A 的标准分为：

$$Z = \frac{80 - 70}{10} = 1。$$

从上面的计算可以看出，标准分实际上就是原始分与平均分的距

离，即某一原始分高于或低于平均分几个标准差。如果某考生的分数正好是某次考试的平均分，那么他的标准分就是 0。从上面的公式我们还可以看出，标准分可以是正的，也可以是负的，正分的意思是高于平均分，负分的意思是低于平均分。

四、百分位

百分位 (percentile rank) 是指某一成绩在全部考生成绩中百分比的位置。如美国的研究生入学考试 GRE，总分是 2400 分。如果有 100 个学生参加考试，最高分是 2300 分，最低分是 900 分。那么，得最高分者的百分位就是 100，尽管他并没有得满分；得最低分者的百分位则是 1，尽管他的实际分数远远超过 1。而第二名、第三名的百分位也是依次类推。当然，当考生超过 100 人时，在某一个百分位的可能不止一个人。由于参加 GRE 的人很多，百分位一般都用百分比表示。如有 1000 个考生，如果你的百分位是 66%，说明分数比你高的大约有 340 人，分数比你低的大约有 650 人。在 GRE 考试中，百分位一般是根据单个考试项目（如语文、数学、逻辑）的分数来计算的。

百分位的统计是为了对考生进行筛选。如 GRE 考试，是要选英语、语文、数学、逻辑能力强的人入学。光看某个考生的个别分数，不知道这个分数在整个考试中排列的位置。例如，2300 分在某一次考试中可能是第一名，但在另一次考试中可能是第 20 名。有了百分位，大学就可以更准确地挑选自己想要的人。

五、试题分析

这里着重介绍对客观测试题的分析。

试题分析主要是为了使试卷具有针对性、可靠性、有效性和实用性。具体来说，就是把好的试题保留下来，把不好的试题删掉，对某些试题进行修正，对某些试题的排列次序做一些改动。在本章第一节

里我们谈到重测法和对等法，它们是用来检验整份试卷的可靠性。下面再谈两种对试题和试卷进行检测的方法：

（一）总分对比法

先把每个考生在测试中的总分从高到低排列出来。如 100 个学生，100 道题，一题一分，最高分是 95 分，最低分是 45 分，其他的匀质地分布于二者之间。再看每个考生做每一题的情况。有些题高分的考生做对了，低分的考生做错了，而有些题高分低分的考生都做对了，说明这些题可能没什么问题。但如果有一题，高分的考生有很多做错了，低分的甚至最低分的考生反倒做对了，这题就值得怀疑。从其效果来看，它没能起到把好的考生和差的考生区分开来的作用。

大规模的第二语言考试，如美国的托福考试、中国汉语水平考试，其试卷在正式使用前都内部试用过多次。每次试用后，都对每个考题进行过总分对比，看它们是否符合要求，并根据实际情况进行删改修正。

（二）内外比较法

有两种情况。如果是成绩测试，就把考试成绩和学生的平时成绩进行比较。如果平时学习好的学生考试成绩也好，平时学习差的学生考试成绩也差，说明考卷没有多少问题。否则，考卷就可能有毛病，需要修改。

如果是能力测试，就把考试的成绩和试后考生用目的语进行交际的实际情况进行比较。例如说，某学生在汉语水平考试中达到了某一个等级，按规定可以入系和中国学生一起学习某个专业。如果该学生的汉语可以应付学习，说明这个测试具有效度；反之，则说明试卷缺乏效度，不能反映出考生的真正水平。

第五节 小 结

测试是语言教学极其重要的组成部分，是检验教学、促进教学、进行教学研究的重要手段。

测试可以从不同的角度分类。根据分数对比参照点的不同，测试可以分为常模参照测试和标准参照测试。根据考试项目的区别，可以分为分散测试和综合测试。评卷方式的不同，构成主观测试和客观测试的不同。现在时和将来时的区别，形成了分班测试和学能测试的区别。依据内容和目的的不同，考试又分为成绩测试和能力测试。

试卷的设计和考试的组织是一项复杂的工作，要注意以下几个原则：针对性，可靠性，有效性，实用性。

对分数进行统计分析，要注意以下概念的意义和作用：平均数，中位数，众数，方差，标准差，原始分，标准化分，百分位等。对试卷进行分析，有重测法、对等法、总分对比法和内外比较法。

本章参考文献

- 阿兰·戴维斯著，语言测试原理，任福昌等译，北京：经济科学出版社，1997
- 郝德元，教育与心理统计，北京：教育科学出版社，1982
- 林连书，英语实验研究方法，广州：中山大学学报编辑部，1995
- 刘润清，韩宝成，语言测试和它的方法，北京：外语教学与研究出版社，2000
- 刘英林主编，汉语水平考试研究，北京：现代出版社，1989
- 盛炎，语言教学原理，重庆：重庆出版社，1990
- Anthony Woods, Paul Fletcher, Arthur Hughes. *Statistics in Language Studies*.
Cambridge: Cambridge University Press, 1986
- [美] Timothy Light (黎天睦)，现代外语教学法——理论与实践，北京：北京语言出版社，1987

