

# 汉语国际教育

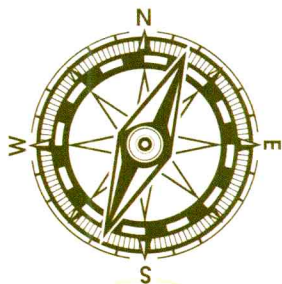


理论研究

HANYU GUOJI JIAOYU

LILUN YANJIU

李盛兵 周 健 主编



科学出版社

## 内 容 简 介

本书为中国对外汉语修辞研究会和华南师范大学国际文化学院联合主编论文集,内容包括汉语国际教育、对外汉语认知与修辞、汉语课堂教学、教材编写、测试、教师培训和跨文化研究等方面。

本书可供国内外从事汉语教学与研究的教师、学者、研究生、本科生和志愿者以及一切对国际汉语教育感兴趣的读者参考。

### 图书在版编目(CIP)数据

汉语国际教育理论研究/李盛兵,周健主编. —北京:科学出版社,2012

ISBN 978-7-03-035868-4

I. ①汉… II. ①李…②周… III. ①汉语-对外汉语教学-教学研究  
IV. ①H195

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 253166 号

责任编辑:尚 雁 罗 吉/责任校对:刘小梅

责任印制:赵德静/封面设计:许 瑞

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

盛 志 印 刷 厂 印 刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

\*

2013年1月第 一 版 开本:B5 (720×1000)

2013年1月第一次印刷 印张:12 3/4

字数:257 000

定价:58.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

## 编委会成员

主 编 李盛兵 周 健

编 委 (以姓氏汉语拼音为序)

|      |         |
|------|---------|
| 方小燕  | 华南师范大学  |
| 李柏令  | 上海交通大学  |
| 李 泉  | 中国人民大学  |
| 李盛兵  | 华南师范大学  |
| 刘颂浩  | 北京大学    |
| 麦陈淑贤 | 香港中文大学  |
| 吴中伟  | 复旦大学    |
| 项成东  | 天津外国语大学 |
| 徐子亮  | 华东师范大学  |
| 钟英华  | 天津师范大学  |
| 周 健  | 暨南大学    |
| 周小兵  | 中山大学    |
| 朱湘燕  | 华南师范大学  |

# 目 录

## 前言

|                                   |                    |
|-----------------------------------|--------------------|
| 对外汉语教学大纲建设回视与瞻望 .....             | 李 泉 (1)            |
| 兼顾思想及其理论意义 .....                  | 刘颂浩 李 泉 (14)       |
| 汉语第二语言教学四部功能大纲的比较分析 .....         | 易 峰 宗世海 (24)       |
| 印度尼西亚棉兰华裔学生口语交际语言接触现象的调查与分析 ..... |                    |
| .....                             | 王葆华 章顺蓉 (40)       |
| 汉语发声器官词语的概念化与语言行为 .....           | 项成东 (46)           |
| 汉文化语境中的动物隐喻 .....                 | 周 健 (58)           |
| 汉语时间指示的构成分析 .....                 | 李 军 (68)           |
| 颜色词“黄”文化意义的演变及原因探析 .....          | 范妍南 (74)           |
| 语体对听力理解的认知影响 .....                | 徐子亮 (80)           |
| 反向迁移研究及其意义 .....                  | 李柏令 (87)           |
| 教师在课堂阅读中的本质功能 .....               | 方小燕 (95)           |
| 零起点汉语听说教学中的交际性研究 .....            | 朱湘燕 李 艳 (105)      |
| “提问”在初级对外汉语课堂的有效应用 .....          | 伍英姿 (115)          |
| “会话模式”口语教学法探析 .....               | 韩晓明 (124)          |
| 初级综合教材“词-字双向”模式及初级《汉字本》的编写 .....  | 吴中伟 (131)          |
| 对外汉字笔画论 .....                     | 王汉卫 (138)          |
| 甲级字解析及对外汉字初级阶段的教学 .....           | 刘琴勇 (148)          |
| 试论现代汉语非典型双宾语句 .....               | 李 琼 李柏令 (154)      |
| 程度副词“很”、“非常”、“十分”的辨析与教学实践 .....   | 郎 珺 (162)          |
| 国际汉语教师培养和发展：以香港语言教师为例 .....       |                    |
| .....                             | 麦陈淑贤 刘 力 金 檀 (175) |
| 汉语教师培训必须加强课堂教学语言的培训 .....         | 徐品香 (186)          |

续制定和出台了一些满足不同需求的“教学大纲”、“考试大纲”和“课程大纲”以及相关的语言要素大纲。

## 二、各类大纲简述简评

1. 《汉语水平等级标准和等级大纲（试行）》（中国对外汉语教学学会汉语水平等级研究小组，北京语言学院出版社，1988）

这部等级标准和等级大纲是中国对外汉语教学界最早研制和出版的大纲，也可以说是第一部对外汉语教学大纲。大纲在编制说明中写道：“制订本标准和大纲是使对外汉语教学走向科学化、标准化的重要步骤，是学科的一项基础建设，是进行总体设计、制定教学大纲、编写各级教材以及课堂教学和测试的重要依据。”标准和大纲设计由五个部分组成，各项大纲等级间的关系如下表所示。

| 等级标准  | 词汇大纲       | 语法大纲    | 功能、意念大纲 | 文化大纲 |
|-------|------------|---------|---------|------|
| 一级    | 甲级（1011）   | 甲级（133） | 甲级      | 甲级   |
| 二级    | 乙级（2017）   | 乙级（249） | 乙级      | 乙级   |
| 三级    | 丙级（2140）   | 丙级（207） | 丙级      | 丙级   |
| 四级、五级 | 丁级（拟 3000） | 丁级（未拟）  | 丁级      | 丁级   |

“汉语水平等级标准”分为一级、二级、三级、四级、五级。与四年制汉语本科教育的对应关系是：一级和二级对应一年级，三级、四级、五级分别对应二年级、三年级、四年级。标准和大纲对一级、二级、三级的“听”、“说”、“读”、“写”的等级标准分别进行了定性和定量的描述。

“词汇等级大纲”分为甲级、乙级、丙级、丁级，设计四级词汇累计分别为1000词、3000词、5000词、8000词四个档次，但实际只选择和确定了甲、乙、丙三级共5168个词项。

“语法等级大纲”设计分为甲级、乙级、丙级、丁级，但实际只选择和确定了甲、乙、丙三级共589项。其中，甲级语法项目是个比较完整的体系，乙级语法项目是对甲级语法项目的补充、扩展和深化，丙级语法项目大部分是实用意义较强的常用词语及固定格式。

这部标准和大纲虽是个未完成本的“试行本”，但毫无疑问它是我国对外汉语教学界第一部正式出版的综合性等级大纲，标志着对外汉语教学向着科学化、规范化和标准化迈出了关键性的一步，其开创之功不可小觑。它的问世，标志着对外汉语教学界同仁完成了由“大纲意识”到“大纲行动”的转变，是一次历史性的突破。它不仅自身有其理论和应用价值，其研制方法和经验及设计理念，以

及提出的一些等级标准、等级框架、量化指标（如词汇量的“四档 8000 词”等）和具体选取的词汇、语法项目及等级认定，对后来的各类大纲的设计和研制，都有重要的借鉴和参考意义。此外，它首次正式提出的“结构、功能、文化”三结合的教学法原则，对外汉语教学理论研究、教学实践以及教材编写产生了广泛而深远的影响，迄今已在对外汉语教学界形成广泛的共识。程棠（1989）指出该标准和大纲值得肯定的地方在于：明确提出把“结构-功能-文化相结合”的教学法原则作为大纲制定的指导思想；贯彻了定性描写和定量分析的原则；充分体现了对外汉语教学的特点；在一定程度上反映了对外汉语教学经验和有关科研成果。此外，程先生也指出了该大纲的某些不足。比如，甲级语法项目系统性很强，乙级和丙级的系统性就差一点，甲级语法项目的难度突出是个优点，但难点似乎过于集中。此外，有关的量化（如有关听力的语速、阅读的速度等）还缺乏实验研究数据的支持。

2. 《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，北京语言学院出版社，1992；修订本，国家汉语水平考试委员会办公室考试中心，经济科学出版社，2001）

该大纲在“前言”中明确：“本大纲不同于一般的教学大纲，是一种规定性的水平大纲。其主要用途是：可作为初、中等汉语水平考试（HSK 初、中等）和高等汉语水平考试（HSK 高等）的主要依据；可作为对外汉语教学总体设计、教材编写、课堂教学和成绩测试的重要依据；可作为国内少数民族汉语教学以及中小学语文教学参考；可作为编制汉语水平四级通用字典及其他辞书编撰的框架范围。”其各项大纲等级间关系如下表所示。

|                 | 甲级   | 乙级   | 丙级        | 丁级        |
|-----------------|------|------|-----------|-----------|
| 词汇 (8822)       | 1033 | 2018 | 2202      | 3569      |
| 汉字 (2864+附录 41) | 800  | 804  | 590 (+11) | 670 (+30) |

这部大纲吸收了当时国内汉语词汇和汉字计量研究的最新成果，借鉴了对外汉语教学和汉语本体研究的相关成果。大纲出台后不仅对汉语水平考试、对外汉语教学大纲的制定和教材编写起到了极大的促进作用，而且由此带来的规范化、科学化、标准化的“大纲意识”在对外汉语教学界逐步而广泛地深入人心。这部大纲的出台，在当时主要以经验为主、按经验办事的对外汉语界产生了巨大的、震撼性的影响，其影响力波及国内的语言学界以及海外的汉语教学界。在国内的对外汉语教学界，人们开始拿大纲“说事”，利用大纲、研究大纲和研制大纲，在此后的一段时间里似乎成了一种不大不小的风气。然而也应看到，这部大纲出版已 20 年，20 年来中国社会生活和语言生活都发生了许多前所未有的变化，汉

语教学研究和汉语本体研究都取得了很大的进步,因此大纲特别是其中的“词汇等级大纲”显得有些内容陈旧。而且,由于主客观条件的限制,这部大纲在当时就不能说是十全十美的。例如,张凯(1997)在相关分析的基础上就认为,大纲的汉字教学量定为3000是合适的,而词汇量定为8822则有些保守,建议将词汇总数定为10000~12000。此外,李清华(1999)、赵金铭等(2003)、姜德梧(2004)等都对大纲存在的问题及修订进行了很好的讨论。2001年,经济科学出版社出版了大纲的“修订本”,主要是更换了“粮票”、“万元户”等个别词汇,调整了个别词序,修订了少数词的词性等。这基本上是一次小修小补,并不能算作真正意义上的“修订本”。

3.《对外汉语教学语法大纲》(国家对外汉语教学领导小组办公室组织编写,王还主编,北京语言学院出版社,1995)

大纲出版说明写道:“该大纲的编写是为对外汉语教师提供教学和教材编写的语法方面的依据和参考。”大纲的内容由五个部分构成:①汉字、音节、词;②词类;③词组;④句子成分;⑤句子。不难看出,这个框架是基于汉语本体的语法体系。虽然在具体内容的选择和陈列中,能够看出对对外汉语教学的关照,但总体上是一部基于汉语语法本体研究的共识性体系。该大纲体系性很强,知识的陈述、分析和举例都很恰当稳妥,但没有切分出语法项目、语法点,更没有等级划分和排序。因此,该大纲出版后似乎影响不大。不过,该大纲由多位对外汉语教学界的语法专家和资深教师合作编写而成,内容比较详尽,知识可靠,完全可以作为教师语法学习、课堂教学和教材编写的参考依据。

4.《汉语水平等级标准和语法等级大纲》(国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部,高等教育出版社,1996)

该大纲是在《汉语水平等级标准和等级大纲(试行)》(1988)和《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(1992)的基础上,参照相关的词频与语法统计资料及语法著作等编制而成。该大纲是一种规范性的等级标准和水平大纲,主要用途是:作为总体设计、教材编写、课堂教学和课程测试的主要依据;汉语水平考试(HSK)命题的主要依据等。

“汉语水平等级标准”分为五级标准。每一级标准都从话题内容、语言范围和语言能力三个方面做了描述,并都规定了读、听、说、写、译(三、四、五级才有)应达到的水平。其中,一级和二级标准为初等水平;三级标准为中等水平;四级和五级标准为高等水平。“语法等级大纲”包括甲级语法129项、乙级语法123项、丙级语法400点、丁级语法516点,共1168项/点。其中,甲、乙、丙三级语法分别跟汉语水平等级的一、二、三级标准相对应,丁级语法与四、五级标准对应。

这部大纲实质上是《汉语水平等级标准和等级大纲(试行)》(1988)关于汉

(对 100 项纲目中的每一项, 均列出相关的各种典型的表达方式及其例句, 并按其难易度排列, 细目共有数百项)。

这部教学大纲是对外汉语教学界迄今唯一一部汉语言专业本科教学大纲。其主要特点在于: 它是一部相对完整的综合性教学大纲; 它增加和凸显了语素教学、语段教学, 特别是所整理出的汉语功能项目表比较系统和完整, 堪称汉语功能大纲, 尽管其框架主要源自 20 世纪 70 年代欧洲的功能大纲, 但对汉语来说仍具有一定的创新性。此外, 词汇表中的词语有注音、有词性, 并进行了最简单的释义和例示, 方便实用, 是个进步。

该大纲问世后在对外汉语教学和教材编写中, 特别是在汉语言本科学历教育中发挥了积极的作用。这部大纲以及同时出台的《高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)》(2002)和《高等学校外国留学生汉语教学大纲(短期强化)》(2002), 毫无疑问都是对外汉语教学学科规范化建设和大纲建设的重要成果, 并且都有其自身的学术和应用价值。当然, 它们也都存在不同程度的问题和需要改进的方面, 已有学者对此进行了探讨, 如张宝林(2007)就讨论了这些大纲在词汇、语法方面存在的某些问题。

6. 《国际汉语教学通用课程大纲》(国家汉语国际推广领导小组办公室, 外语教学与研究出版社, 2008)

大纲“说明”中对该大纲的研制目的、原则、内容和适用对象等分别做了如下阐述。

研制目的: 为顺应世界各地汉语教学迅速发展的趋势, 满足各国对汉语教学内容规范化的需求, 中国国家汉语国际推广领导小组办公室组织研制了这部课程大纲。该大纲是对汉语作为第二语言课程目标与内容的梳理和描述, 旨在为汉语教学机构和教师在教学计划制订、学习者语言能力评测和教材编写等方面提供参考依据和参照标准。

研制原则: 在科学性方面, 以语言交际能力理论为指导, 借鉴了多种外语和第二语言教学大纲的经验和成果, 吸收了国际汉语教学的经验, 并在较大范围内进行了调研。在实用性方面, 从指导国际汉语教学实践的角度出发, 对课程目标及学习者所应具备的语言知识、语言技能、策略和文化意识等方面, 进行了分级分类描述。在针对性方面, 根据国际汉语教学日趋走向大众化、普及型、应用型的发展趋势, 课程大纲最大可能地兼顾到小学、中学及社会人士等不同使用对象的特点。在通用性方面, 参照了国际认可的语言能力标准, 吸收了现阶段国际汉语教学的成果与经验, 对典型的汉语知识和文化知识进行了梳理, 并提供了有可操作性的示例建议。

大纲内容: 国际汉语教学课程的总目标是, 使学习者在学习汉语语言知识与技能的同时, 进一步强化学习目的, 培养自主学习与合作学习的能力, 形成有效

建议表；二、汉语教学话题及内容举例表；三、中国文化题材及文化任务举例表；四、汉语教学任务活动示范列表；五、常用汉语语法项目分级表；六、汉语拼音声母、韵母与声调；七、常用汉语 800 字表；八、常用汉语 1500 高频词语表。

该课程大纲是在世界范围内汉语教学不断升温，汉语学习的人数、层次和需求不断增加、提高，国际汉语教学面临着新的发展机遇，同时也面临着缺乏汉语教学内容和教学标准规范化的挑战的大背景下出台的。它的研制和发布，有利于促进国际汉语教学的有序发展、科学发展和高效发展。它不仅为现阶段国际汉语教学提供了一份标准化的、规范性的课程大纲，同时也为世界各地的汉语教学提供了一份可资借鉴的参考性指导文件。它建立的五级课程标准和内容，应该适合现阶段大众化、普及型国际汉语教学的现状。

我们认为，该课程大纲的突出特点，或者说成功之处表现在以下几个方面：

(1) 内容具有综合性、集成性和实用性。不仅五级标准（目标）及其内容自身内涵比较全面，涉及教学目标、语言知识和语言技能、外语学习策略、文化意识等语言教学和学习的多方面内容，而且大纲所述八个附录也有效地配合和丰富了大纲的内容。在相当程度上说，这八个附录对目前的海外汉语教学和教材编写更具有指导意义和实用价值，特别是对起步阶段的各类学校或汉语培训单位以及新手汉语教师，大纲及其附录为其课程设置、教学内容的选择和安排以及课堂教学活动和教学任务的选择与实施等，都提供了具体而实用的参考素材和例示。

(2) 大纲的构架新颖、理念先进。整个大纲的内容虽然大体涉及初、中、高各学习阶段，但没有按初、中、高“三级”来设计，而是设计了五级教学阶段，这可能更适合海外多样化学习群体和学习层次的需求。而大纲在五级目标及内容中均突出了“策略”（情感策略、学习策略、交际策略、资源策略、跨学科策略）和“文化意识”（文化知识、文化理解、跨文化意识、国际视野）的描述，前者是以往汉语大纲中未曾涉及的，后者是以往汉语大纲中或未曾涉及或涉及却未能如此全面的。此外，大纲的附录二、附录三、附录四，充分体现了时下广为流行的任务型语言教学思想。甚至可以说：附录二“汉语教学话题及内容举例表”，就是一部基于任务的日常生活和学习的“话题及其活动大纲”；附录三“中国文化题材及文化任务举例表”，就是一部基于任务的基础性的“文化及其活动大纲”；附录四“汉语教学任务活动示范列表”，就是一个在校学习者和社会学习者不同层级的微型“课堂任务活动操作指南”。

(3) 该大纲可能是迄今为止的汉语教学大纲中最具国际性的一部大纲。表现为大纲的设计理念、架构及内容取向，体现了国际外语教育的一些共识性的理念，如以培养学习者具备“语言综合运用能力”为终极目标，而在具体的课程实

施即学习汉语知识和技能的过程中,注重强化学习者的学习目的、注重培养学习者自主学习和能力、注重学习策略的开发和引导、注重文化理解能力的培养等,而大纲内容的多元化取向,也迎合了当代外语教学大纲研制的主流性倾向。也表现在大纲充分体现了任务型语言教学的思路,而任务法是当今外语教学的主导性流派。

当然,无论从理论还是从实践上,这部课程大纲都可能存在某些问题和不足。因此,我们在为首次面向海外大众化、普及型汉语教学而出台的这部课程大纲欢呼的同时,也需要在理论上进一步研究它的成败得失,并在教学实践中不断检验、完善和修正,以期更好地服务于海外的汉语教学。基于这样的考虑,我们可以做如下的讨论。

例如,大纲在“说明”中表示,“在编写过程中,最大可能地兼顾到小学、中学及社会人士等不同使用对象的特点,最大限度地降低了汉语学习的难度,对目标等级也做了适当调整”。这是值得讨论的。首先,中小学的汉语学习跟成人的汉语学习,在学习目标、学习内容、学习需求及学习方法上就会有所不同,甚至会有很大的不同,因此,兼顾起来并不容易,难免顾此失彼,出现有些内容对另外的学习群体并不合适的情况。如大纲中多次出现的“能理解工作或社交场合中的谈话或发言”、“能读懂工作及社交中的普通信函、电子邮件、通知等文字材料”一类的目标描述,以及“了解中国的几种名酒,如茅台、青岛啤酒等”等任务要求,就不适合中小学的汉语教学。如此等等,这类情况不在少数。其次,大纲没有说明是如何“最大限度地降低了汉语学习的难度”的,而我们从大纲的附录五“常用汉语语法项目分级表”中,并没有读出多少“降低了学习难度”的做法,汉语语法的基本内容和主要内容几乎“应有尽有”,甚至连不必关注的“兼语句”也都出现了。而从附录三“中国文化题材及文化任务举例表”中,我们不仅没有读出“去繁琐化”的味道,反而觉得无论是面向中小学还是面向社会人士,都有些相当繁难和不必要的内容,如“了解中国的‘地形特征’、‘地势特征’、‘气候多样性及其主要特征’”;“了解当代中国金融的基本状况:几家大的银行、股票与基金、外资银行等”;“了解中国经济的特点”和“你对中药和西药有什么不同的看法”。当然,“难易”及“必要”与否,都是见仁见智的问题,但是我们似乎没有体会到大纲的“降难”措施。从理论上说,一种语言整体、局部或个体语言现象的难易问题,对于某种语言文化背景的学习者及学习者群体来说,可能是存在的。特别是学习一种有亲属关系的语言跟学习一种没有亲属关系的语言相比,这种难与易的感觉会是明显的。那么,降低学习难度的可能做法是“去难就简”、“删繁就简”。也即某种语言现象只有难的,就不学这个难的;有难有易的,就只学易的,有繁有简的,就只学简单的,如此等等,否则“降低难度”就无法落实。理论上说,一种语言及其局部或个体现象的难度,是无法通过

《商务汉语考试大纲》，国家汉办/北京大学，北京大学出版社，2006。

《国际汉语能力标准》，国家汉语国际推广领导小组办公室，外语教学与研究出版社，2007。

《新汉语水平考试大纲》（HSK 1~6级），国家汉办/孔子学院总部，商务印书馆，2009-2010。

《新中小学汉语考试大纲》（YCT 1~4级），国家汉办/孔子学院总部，商务印书馆，2009-2010。

### 三、结语与展望

我们看到，自1988第一部大纲发布后，对外汉语教学界迄今已经出版了20部各类教学大纲。这些大纲的功能类型主要有：汉语教学大纲、汉语水平等级大纲、汉语考试大纲、汉语能力标准、通用课程大纲和课程规范。其中，“汉语教学大纲”又分为综合性大纲和词汇、语法等语言要素教学大纲。“汉语水平等级大纲”也分为包括等级划分、等级描述及确定语言要素等的综合性大纲，以及不做等级划分和描述仅是确定语言要素等级的单项性大纲。“汉语水平考试大纲”有按初、中、高等级划分的，也有按1~4级或6级划分的；有通用汉语水平考试大纲，其中又分为用于成人的和用于中小学生的，也有专门用途的考试大纲，如“商务汉语考试大纲”。“汉语能力标准”是制定各类教学大纲、考试大纲和课程大纲的指导性、纲领性文件，也看做是制订各类大纲的“大纲”，这类“超大纲”的“标准”研制还刚刚起步，目前仅见一份描写“学习者使用汉语能力”的标准。“通用课程大纲”是综合性教学大纲。“课程规范”规定课程的性质、教学目的和教学要求（原则）、教学内容和教学重点、教学环节和教学方法、测试和评估的方式方法。课程规范虽不是严格意义上的教学大纲，但是它的内容（包括教案设计）对相关课程的教材编写却有着直接的参考价值。

总起来说，现有这些性质和功用不同的各类大纲，都在不同时期、不同范围内发挥了积极的作用，在促进和规范对外汉语教学的学科建设、各类测试、教学设计、教材编写和课堂教学等方面发挥了重要的作用。没有这些大纲的指引和规范，对外汉语教学还将在经验型的状态中蜗行前进。但是，在充分肯定现有大纲价值的同时，也要充分认识到一些大纲总体上看还存在如下问题：教学理念不突出，或缺乏先进的教学理念和教学理论的指导；内容更新不够及时，特别是词汇方面；新的教学研究和习得研究的成果未能及时加以择优吸收；大纲的种类不够齐全，尤其缺乏专门用途汉语教学大纲，如商务汉语、医学（中医）汉语、科技汉语等都还没有教学大纲，而顶层的“标准”类大纲更是缺乏；现有各类大纲虽然初步形成一个框架性的体系，但还不够完善和齐全。可以说，汉语教学大纲的

究,包括各类汉语大纲的性质、功能、构成、体系,制订原则和程序等。在此基础上,制订一部具体的大纲,至少还需要做如下几项工作:其一,进行大规模的调查研究、实证研究、统计分析,并进行相关的学术研讨,以保证相关大纲建立在充分的理论论证和广泛的数据支撑的基础之上。其二,制订大纲更要有先进的外语教学理论、教学理念和科研成果来支撑,这样可以保证大纲具有时代性和理论价值。因此,要积极吸收相关的、先进的外语教学和习得研究的成果,特别是外语大纲研究和建设的成果。其三,制订大纲还要密切结合汉语教学实践、教学现状。脱离教学实际的大纲就不会发挥其应有的作用。因此,要广泛深入地观察和调查教学实践中的问题和需求,以便制订有针对性和实用性强的大纲。其四,制订汉语大纲要结合汉语、汉字、汉文化的特点,这样的大纲才能更好地服务于汉语教学实践。因此,要加强汉语、汉字及汉语教学的文化研究,特别是汉语语言要素和文化要素的教学实践研究,总结经验、提炼理论,并上升为标准或规范。

### 参考文献

- 程棠. 1989. 对外汉语教学的一项基本建设——《汉语水平等级标准和等级大纲》读后. 语言教学与研究, 2.
- 姜德梧. 2004. 关于《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的思考. 世界汉语教学, 1.
- 教育部高等教育司. 2007. 大学英语课程教学要求. 上海: 上海外语教育出版社.
- 李清华. 1999. 《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的词汇量问题. 语言教学与研究, 1.
- 李泉, 金允贞. 2008. 论对外汉语教材的科学性. 语言文字应用, 4.
- 李泉. 2006. 对外汉语教材研究. 北京: 商务印书馆.
- 李泉. 2006. 对外汉语课程、大纲与教学模式研究. 北京: 商务印书馆.
- 李泉. 2008. 关于建立国际汉语教育学科的构想. 世界汉语教学, 3.
- 欧洲理事会文化合作教育委员会. 2001/2008. 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 施正宇. 2007. 对外汉语教学各类大纲的统计分析//袁博平. Theoretical and Empirical Approach to Applied Chinese Language Studies. London: Cypress Book Co. UK Ltd.
- 唐曙霞. 2004. 试论结构型语言教学大纲. 世界汉语教学, 4.
- 陶炼. 2000. “结构-功能-文化”相结合教学法试说. 语言教学与研究, 4.
- 张宝林. 2007. 关于对外汉语教学大纲的思考//第八届国际汉语教学讨论会论文集. 北京: 高等教育出版社.
- 张凯. 1997. 汉语构词基本字的统计分析. 语言教学与研究, 1.
- 赵金铭, 张博, 程娟. 2003. 关于修订《〈汉语水平〉词汇等级大纲》的若干意见. 世界汉语教学, 3.

李 泉

中国人民大学对外语言文化学院

liquan@ruc.edu.cn

直接。以练习设计为例,研究者提到的希望实现的目的竟然有 11 种之多:复习巩固、归纳总结、拓展提高、诊断检查、意识培养、放松调节、增强动机、应试培训、领略欣赏、开发智力、减负降压。更重要的是,这还只是练习实现的目的。完整的语言教学过程还包括课堂教学、课文编选、测试等,把这些教学活动能够实现的目的都加起来,数量会相当可观。但是,这些众多的目的,并不是平等关系,而是有层次的,至少可以区分为主要目的和次要目的(刘颂浩, 2009a)。以词汇学习中的复习巩固和增强动机这两个目的为例,前者应为主要目的,后者则是值得兼顾的次要目的。之所以如此,有两个方面的原因:一,词汇学习包含形式、意义和用法等多方面的内容(Schmitt, 2008),不可能毕其功于一役,多种形式的复习巩固是非常必要的;二,并不是每种词汇学习形式都能起到增强动机的作用。像“(不看材料)跟读词语、听写、选词填空”等练习方式都能起到复习巩固的作用,但一般来说,这些练习形式并不能增强学习动机。

需要指出,主要目的和次要目的是一种依据教学活动的需求临时分配的身份,而非永久性的标志,和某项活动的自然属性也无必然的联系。以“跟读模仿”(elicited imitation)练习(Vinther, 2002)为例,可以重在形式掌握,要求学生逐字重复听到的内容(比如下面例 1,其中黑体字是本课的生词);也可以重在内容理解,要求学生以某种方式对句子意义做出反应,比如在读完例 1 后问“你同意吗?”。

**例 1 A 即便是中国人,也不一定会说汉语。**

**B 对北京的环境,最满不在乎的是外国人。**

其次,教学目的具有动态性。语言教学是在时间维度上展开的活动,不言而喻,时间对教学活动有重要影响。联系到教学目的,在 A 时间是主要目的的活动,在 B 时间可能就变为次要目的,这体现了教学目的的动态性。在学习语言点时重现学过的生词,这时,复习巩固就不再是主要目的,而是次要目的。目的的动态性还体现在:在时间 A 只能实现主要目的,到了时间 B 则可以实现次要目的。

从本质上讲,教学目的是教师意图实现的目标。教学目的能否如愿实现,取决于很多条件:教学因素(比如时间和环境)、学生因素(比如语言水平和学习动机)、语言因素(比如汉字的特征,文本的语篇特征)等。关于这一点,在下面讨论兼顾的条件时会有详细的论述。

## (二) 兼顾及其原则、条件

面对这样一个由众多教学目的组成的复杂系统,我们需要什么样的指导原则?本人的看法是“力争兼顾”。毋庸置疑,主要目的是教学设计首先需要完成

**例 5 A** 他这个人呀, 我说不上喜欢, 但是(不 很)讨厌。

**B** 这种东西比较娇贵, (随使用 用的时候要小心)。

这种形式, 称为注释式词语练习(刘颂浩, 1999)。其主要目的是考察学习者对目标词(例 5 中的黑体字)的接受性理解能力。不过, 由于该练习提供了一定的语境, 因此, 在一定程度上也兼顾了目标词的用法。比较可以发现, 下面例 6 是一个纯粹的意义练习, 适合用在阶段一。

**例 6** 在词汇和正确的释义之间连线

时期      事物发展的方向

趋势      一段时间

在教学的阶段性方面, 常见的问题是, 要求在某个特定的教学阶段解决所有的问题。胡明扬(2002, 1990)指出, 汉语“老师”的意义跟英语 teacher 有很多不同的地方, 用法也不相同, 让学生误以为“老师”等于 teacher, 不仅不确切, 而且后患无穷。他建议, 碰到类似情况, 应该在生词表中做适当讲解, “讲清楚语词的特点, 防止母语的干扰”。刘颂浩(2004)则从教学的阶段性出发, 认为生词翻译的主要目的是帮助学习者理解概念意义。因此, 一, 翻译的义项应该是课文中出现的, 最多加上基本意义; 二, “如何正确运用”是下一阶段的目标, 不应该放在生词的翻译中。刘指出: “在对外汉语教材编写中, 目标散漫也许是最不被人注意的问题, 同时也可能是最致命的问题。因此, 无论是教材编写中每个环节的处理上, 还是课堂教学中每个活动的组织上, 都必须时刻牢记: 语言教学具有极强的阶段性, 每一阶段的目标都应该是明确而且有限的。生词表的翻译问题, 也必须放在这个框架下来讨论。也就是说, 在某一特定的教学阶段, 为了实现某一特定而且有限的教学目标, 我们需要翻译什么? 需要翻译到什么程度?”

在兼顾思想的框架中, 这里的看法可以表述为: 词汇学习的每个阶段都有自己的主要目的, 把后一阶段的主要目的提至前一阶段, 从而取消词汇教学的阶段性, 这是不合适的。

### (三) 评价教学理念的新视角

兼顾思想还为评价语言教学理念提供了一个新的视角。这是该思想在理论方面的第三个重要意义。

兼顾指的是兼顾次要目的, 这与非兼顾主张对应。非兼顾主张有两种形式, 一是多重目的观, 认为教学活动可以而且必须实现多个目的。换句话说, 每个目的都同样重要; 一是单一目的观, 认为只要实现一个目的就够了。多重目的观最理想, 但实现起来难度也最大, 而且会排斥那些不完美但有价值的教学活动。比如前面说的《人民日报》评论员文章, 对于研究当代中国的学生来说, 这类文章

表3说明,《初级阶段》与《中高级阶段》、《汉语言专业》与《长期进修》在对以上功能项目的选取上一致性较高。这体现了北京语言大学版大纲和国家汉办版大纲在某些功能项目选取上的差异。

(4) 单一大纲独有、入选率25%的项目共33项(表4)。

表4 单一大纲独有项目分布表

|      | 初级阶段                                  | 中高级阶段                                                             | 汉语言专业 | 长期进修 |
|------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------|------|
| 功能项目 | 支持、申辩、承担义务、批准、恨、追问、淡然、乞求、招惹、呼救、寻找更多信息 | 称谓、礼让、挽留、寻找、举例、假设、分析、论证、鼓励、回忆、判断、请教、好奇、恭维、诅咒、感叹、偏袒、佩服、怀念、驱赶、迁就、推诿 | 无     | 无    |
| 数量   | 11                                    | 22                                                                | 0     | 0    |

从表2、表3、表4可以看出:①四部大纲之中,《中高级阶段》的功能项目最多最全面,它基本上包括了其他三部大纲所有的功能项目。②《汉语言专业》与《长期进修》无论是在功能项目数量上,还是在功能项目的选择方面差异都不大,相似程度较高。二者选取的功能项目都是大纲入选率较高的项目,以大纲入选率100%和75%的功能项目为主,大纲入选率50%的功能项目都只有两项,独占的功能项目完全没有。这与两套大纲的性质有关,这两套大纲是国家出版发行的全国通用性大纲,具有普遍性。③《中高级阶段》与《初级阶段》是包含关系,《中高级阶段》具有《初级阶段》里绝大部分项目,并且增加了一些《初级阶段》没有的项目,在一定程度上体现了中高级阶段对学习者的更高要求。④《初级阶段》独占功能项目的选取不科学。在学习汉语的初级阶段,应该是学习最基本,最常用的功能项目。《初级阶段》独占的功能项目诸如申辩、承担义务、寻找更多信息等的选取显得不够科学,与初级阶段的学习水平不符,没有依据。

上文考察的是各个大纲在功能项目选取上的异同,下面拟考察各类功能项目在每一大纲中的分布情况。通过统计,得出上文提到的四类功能项目在每部大纲中的比例,如表5所示。

从表5可以看出:各大纲对于功能项目的选取达到了一定程度的共识。共选项目即大纲入选率100%的项目(共90项)占各部大纲项目数的比例分别为73%、59%、74%和79%,这说明这四部功能大纲的主体是相对稳定的。

表 5 各大纲四类功能项目分布比例表

|       | 100% | 75% | 50% | 25% |
|-------|------|-----|-----|-----|
| 初级阶段  | 73%  | 9%  | 10% | 8%  |
| 中高级阶段 | 59%  | 18% | 8%  | 15% |
| 汉语言专业 | 74%  | 24% | 2%  | 0   |
| 长期进修  | 79%  | 19% | 2%  | 0   |

说明：100%、75%、50%、25%分别表示大纲入选率为100%、75%、50%和25%的功能项目。

## （二）四部大纲分组比较

上文是把四部大纲放在一起综合进行比较，下面拟对四部大纲进行分组比较。《初级阶段》和《中高级阶段》都是阶段性教学大纲，因此把它们分为一组进行比较。《汉语言专业》和《长期进修》分别是由国家汉办研制的学历教育与非学历教育教学大纲，二者于2002年同时配套推出，面向全国的对外汉语教学，具有行业标准性质，因此把它们分为一组进行比较。

### 1. 《初级阶段》与《中高级阶段》比较

#### 1) 功能项目的立项

《初级阶段》共有功能项目117项，《中高级阶段》共有功能项目152项。二者在功能项目的立项（即选择哪些功能项目写进大纲）上有自己的见解。

##### （1）《初级阶段》有而《中高级阶段》没有的项目

支持、申辩、承担义务、批准、不愿意、恨、追问、淡然、乞求、招惹、呼救、寻找更多的信息

##### （2）《中高级阶段》有而《初级阶段》没有的项目

商量、称谓、礼让、馈赠、挽留、转述、寻找、罗列（列举）、举例、交涉、假设、比较、选择、分析、论证、排除、推论、有把握（自信）、无把握、鼓励、回忆、判断（推断）、强调、请教、听任（任凭）、好奇、奇怪、信任、不信任、恭维（讨好）、诅咒（咒骂）、感叹、偏袒、佩服、羡慕、怀念、驱赶、谦虚、不在乎、迁就、推诿、回避

#### 2) 功能项目的分合

##### （1）《初级阶段》合为一项，《中高级阶段》分列两项

同意/反对、肯定/不肯定、相信/不相信、有能力/无能力、可能/不可能、知道/不知道、否认/承认、喜欢/不喜欢、高兴/不高兴、满意/不满意

##### （2）《初级阶段》分列两项，《中高级阶段》合为一项

告别/告辞、不满意/不满、请求/恳求、不同意/反对

## 3) 功能项目的名称

见表 6。

表 6 功能项目名称表 A

| 初级阶段   | 中高级阶段 |
|--------|-------|
| 描述(描绘) | 描写    |
| 不承认    | 否认    |
| 顿悟     | 醒悟    |
| 约会     | 约定    |

## 4) 功能项目的归类

二者对某些共有功能项目的归类问题也有不同的看法。《中高级阶段》设立了 7 大类, 比《初级阶段》多设了 1 类“对道德情感的表达”。具体情况见表 7。

表 7 功能项目归类差异表 A

|                      | 初级阶段   | 中高级阶段  |
|----------------------|--------|--------|
| 接受、拒绝                | 表达理性态度 | 表达社交活动 |
| 评价、概括                | 表达理性态度 | 表述客观情况 |
| 估计(猜测)               | 表达主观感觉 | 表达理性认识 |
| 忍让、服从、劝告             | 表达理性态度 | 表达道德情感 |
| 自责、安慰、同情、关心、理解、轻视、中立 | 表达理性态度 | 表达道德情感 |
| 自夸、伤心、遗憾             | 表达主观感觉 | 表达道德情感 |
| 犹豫                   | 社交策略   | 表达理性认识 |

## 2. 《汉语言专业》与《长期进修》比较

## 1) 功能项目的立项

《汉语言专业》共有功能项目 100 项, 《长期进修》共有功能项目 110 项。《长期进修》的功能项目表内有一段说明, 指出: “本表在《外国留学生汉语言专业教学大纲》的功能项目表的基础上, 根据非学历教育长期进修教学的特点, 进行了合并、删改、简化。”

(1) 《汉语言专业》上有而《长期进修》上没有的项目

承诺、自卑、强调、回避

(2) 《长期进修》上有而《汉语言专业》上没有的项目

评价、否认、爱、讨厌、意外

## 2) 功能项目的分合

(1) 《长期进修》合为一项, 《汉语言专业》分列两项

信任/不信任、喜欢/不喜欢、高兴/不高兴、愿意/不愿意、满意/不满意、