

寻路汉语

——语言习得与对外汉语教学研究

史有为 著

 商务印书馆
The Commercial Press

2013年·北京

图书在版编目(CIP)数据

寻路汉语:语言习得与对外汉语教学研究/史有为著. —
北京:商务印书馆,2013

ISBN 978 - 7 - 100 - 09772 - 7

I. ①寻… II. ①史… 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(2013)第 007873 号

所有权利保留。

未经许可,不得以任何方式使用。

寻路汉语

——语言习得与对外汉语教学研究

史有为 著

商 务 印 书 馆 出 版

(北京王府井大街36号 邮政编码100710)

商 务 印 书 馆 发 行

印 刷 厂 印 刷

ISBN 978 - 7 - 100 - 09772 - 7

20 年 月 第 版 开本 787×1092 1/16

20 年 月 北京第 次印刷 印张

定价: 元

目 录

一路教来的质疑(代序)	1
习得与语向自整理能力	16
初始过渡语异想	50
字本位及其在对外汉语教学中的适用性	65
本位:第三种观点与对外汉语教学	88
关于语篇—词汇主导教学	
——从日本汉语教学中词汇的地位谈起	104
对外汉语教学最低量基础词汇试探	129
最小语言平台与思维功能习得	
——兼议 CEFR 欧洲框架	149
会话教学的要素及其相关实践	169
日本汉语教材研究序论	183
语音学习机制和语音教学原则	197

语音的感知、习得与教学·····	212
语篇和语篇法则引论	
——兼及语篇教学·····	258
教学法和教学模式的解析与重组	
——兼及日本汉语教学中的相关课题·····	300
日本所用汉字的汉语“转型”初探·····	329
工具的工具：词典的易懂与易得	
——关于对外汉语学习单语词典·····	348
“汉语是一种很困难的语言”	
——访伊地智善继先生·····	363
汉语的苦恼·····	373
对外汉语教学与传播之我见(代跋)·····	377
编之余·····	380

一路教来的质疑*

(代序)

1. “对外汉语”是什么?
2. 要不要“语法”教学?
3. 汉字能不能这样教?
4. 教得好还是学得好? 这样教又如何?

去掉因“文化大革命”荒废的10年,我从事二语汉语教学也有40多年了。^[1]一路上弯路歧途,磕磕碰碰,问题不少,也都马虎应付退休了。如今静了下来,冷了下来,一些本已沉下的疑问却又浮了上来。怀疑和求实是科学的一对正反面性格。怀疑是求实的先行,具有天然的合理性。本文的质疑正本于此。

1 “对外汉语”是什么?

“对外汉语”一词,是个标准的中国产品。“对外汉语教学”这个名称,学界曾为此大费周章,讨论多时,最后算是定了下来。之前,只是以“对外国人的汉语教学”“教外国人汉语”相称,更简单的就说“汉语教学”,符合学术规范的是“汉语作为第二语言教学”或“(作为)第二语言(的)汉语教学”。好不容

* 本书是笔者从教半个世纪的一个小结。本文则是为本书所做的一些反思。前三节曾以《“对外汉语教学”三疑》发表于日本《现代中国语研究》第14期(2012)。

易找到了一个既简短又很有特征的“对外汉语教学”，的确是额手相庆，皆大欢喜。然而，随之也就出现了两种不同的组合可能，并由此产生了歧义：“对外 / 汉语教学”和“对外汉语 / 教学”，正确而合理的究竟是前者还是后者？一般人都说是前者，但也有人说是后者^[2]。英语可是没有产生如此歧义的称呼，必须说 teaching Chinese as a foreign language (TCFL, 汉语作为外语的教学) 或 the teaching of Chinese as a foreign language (汉语作为外语的教学)^[3]，似乎支持了“对外汉语 / 教学”的切分，但也未必见得。当然，也可以翻译为 the teaching of Chinese to foreigners (对外国人的汉语教学)，或 Chinese teaching for foreigners (为外国人的汉语教学)，这又支持了“对外 / 汉语教学”的切分。不管怎么样，过了一段时间，“对外汉语”居然开始逐渐与“教学”脱离，成了一个更方便称说的词儿。似乎更证实了“对外汉语 / 教学”的切分。但“对外汉语”是什么意思呢？大家心知肚明，自然指的是“作为外语(或第二语言)的汉语”，应该翻译为 Chinese as a foreign language^[4]。也有干脆就作为“对外汉语教学”的简称，请看：有篇论文标题是“对外汉语近义词辨析教学对策”，翻译为 Teaching Strategies for Synonym Discrimination in TCFL，把“对外汉语”翻译为 TCFL (对外汉语教学)。表面上“对外汉语”分离出来了，实际上并没有在语义上真正独立。可见大家是把这个短语理解为“对外汉语教学(TCFL)”的。当然，这个名称也有些毛病，比如，在民族学院任教，教少数民族学生汉语，这又该怎么称呼？“对外”当然是完全不行的。

有学者提出存在一种“对外汉语”，不同于我们对中国人教、学、说、写的汉语。这更是石破天惊！有吗？是这样吗？答案当然是否定的。“对外汉语教材”被干脆翻译为 Chinese textbook(s)^[5]，《世界汉语教学》又翻译成 *Chinese Teaching in World*，证明了翻译者和主持者明白所谓的“对外汉语”是不存在的，依然是汉语而已。难道能理解为新产生的一种名为“世界汉语”的新“汉语”吗？我们有的只是经过学习量与学习程序考察以后，安排好词汇等级、语法项目以及情景一话题的量及相关教学程序的汉语。这是另一种汉语吗？当然不是，因为它没有不同于中国人所用汉语的“对外汉语的语音”，没有不同的“对外汉语的词汇”，更没有不同的“对外汉语的语法”。有的是“对外汉语教

学用语音”“对外汉语教学用词汇”和“对外汉语教学用语法”。仅仅是为了对外国人教学而在不同阶段筛选的各个汉语部分,目的是为了更有效率地学汉语。其语言材料的终点和我们中国人说的汉语是完全重合的。否则,汉语就不能称为目标语,也就谈不上存在“过渡语”(即中介语)问题了。如果真的有谁端出了一盘“对外汉语”,那这个“对外汉语”肯定不是真实的汉语,而是被过度选择、加工的,是编排出来的。大概很难根据这样的“对外汉语”学到地道的真实汉语。

2 要不要“语法”教学?

笔者是专攻语法的,不能说有多大成就,但多少还是写了几篇语法论文。可是,笔者在日本教学中从来都是尽量回避语法讲授的,而且也从从不撰写针对对外汉语教学用的语法论文。这是基于笔者一贯主张的一个观点:没有什么专门的对外汉语教学的语法,也没有什么“对外汉语语法体系”。有的只是一种学习程序,一种经过选择后的语法项目、语法点,而不是有别于一般语法的所谓“语法体系”。所有的语法研究成果都可以用于汉语教学,但也可以基本不用它。笔者一贯反对在教材中、在课堂里大讲语法。不是我不能讲,而是这样讲的结果是扰乱正常的语言教学,以致把学生引导到错误的学习方向。

自从语言学科学化、现代化以后,所有的语言教学,包括第二语言和母语都掀起了一番所谓的科学化、现代化。我们亲眼见证了以苏联《现代俄语》为参照开设了中学汉语课及汉语语法知识课;我们也看到了大学的现代汉语课以及因笔者《十字路口的“现代汉语”课》(《语文建设》1987年第1期)一文兴起的一轮语法讨论;我们也看到对外汉语教学以西方二语教学为模特儿的一番挣扎。我们往往是在适应外国学习者习惯的前提下,在外国语课本和外国教学理论的参照下设计我们的对外汉语教学。我们的课本中有许多语法知识,有根据语法点设置的许多练习。笔者和许多人都亲身经受过中学和大学的三种课程:文章精读和诵读;英语语法及其练习;俄语程序式学习(从语音到

基本例词,到短句问答,到短文,每次语篇都安排有按部就班式的语法知识和练习)。其中最不受欢迎、最不成功的项目就是脱离交际和语境的语法练习。至于程序式教学对形态丰富的语言(如俄语)也许非常必要,而对汉语却未必如此。

原因之一,语言教学不是语法教学,语言教学是教会学习者说话,而不是教会学习者讲语法、分析语法。会分析语法却未必真会用该种语言交际。语言教学是让学习者尽可能地在不依靠理性的语法知识的条件下,在一定交际环境下,有效率地学会听懂话并自自然然地说出正确而得体的话。理性知识教多了、学多了,感性的语言能力和语言行为就很容易被伤害,甚至丧失。而且,在交际过程中,语言的发出是瞬时完成的,在短促的时间内,无法容许再使用理性的语法知识去指导。**在语言真实交际中感性高于理性**。因此,理性语法知识需要转化为感性,转化为说话人自身的一部分。这样的转化也只能依靠大量真实语言的模仿。真实的语法是在语言学会之后的感悟或归纳,而不是在学习者学会该语言前作为前提而必须先行理性掌握的内容。

原因之二,支撑和构筑语言的虽然是许多成分及其结构体系,但它们又是在极复杂的复合情况下结合语境加以综合的。这就造成了它们的高度综合性。这样的综合性反映到心理层面,就形成一种感性直觉。这就是所谓的语感。人类的交际就依靠这种感性直觉去判断对与错、优与劣、通顺与阻塞、得体与失格。而要描写这样复杂的感性直觉,目前的语法学显然无法承担,也没有这样的任务。即使描写出来了,也很难以书面形式或理性形式让学习者接受并化为语感。

原因之三,汉语是缺乏形态的语言,这就造成了汉语缺乏很强的类推性机制。汉语更多的是习惯,一个个小习惯的累积,类推加上变异造成的富有弹性的习惯性用法。汉语的语法就是这一系列大大小小、粗粗细细、柔柔软软的习惯构成的。例如:“你爱说不说”“喊什么喊”“吃你的饭”“除你之外……”等等就是这种琐细格式。有些习惯法可以推演出很多句子,有些可能很少。还有很多是独此一份,无理可循,例如“打出界外”就是。因此,就形成学习者印象中的“你‘了’我不‘了’,我‘了’你不‘了’”以及“汉语是入门容易出门难”

的状况。对于汉语这样的习惯,我们还没有研究到什么问题都能迎刃而解的程度。切莫相信语法学和语法书上的规则能包打天下,百战百胜,无一例外。即使是《现代汉语八百词》,大部分问题还是解答不了。例如“一点”和“有点”,可以说“跟他好一点”“跟他有点别扭”,却不能说“跟他有点好”“跟他别扭一点”,为什么?而“离车站远一点”“离车站有点远”又都能说,又是为什么?《现代汉语八百词》一般只说“可以”,但就不回答什么情况下“不可以”。每每遇到学生的这种问题,我们的教师只能回答“这是习惯”。而大多数学生对此都非常不满意。这就是传统大讲语法造成的困扰。另外,汉语的语法基本格式大部分都深印于词汇中,尤其是双音词和成语。至于离合词,更是超越传统句法或语法的关键区,无法用通常理解的句法架构去归纳,大都只能积累例子以获得鲜活或灵活的规则。这样的汉语词汇学得越多越宽,就越能增加汉语结构在大脑中的印记,会减少对汉语句法理解的困难。

看来,我们必须认真思考下面两个问题了:一是汉语的语法到底是怎么回事?二是汉语教学应该怎么处理语法项目?前一个是解决语法研究的问题,后一个是解决教学实践的问题。二者都是带根本性的。前一项需要另文阐述,至于后一项,依笔者目前的理解,汉语语法的学习应该结合活的语言,才能习得正确而得体的语言。我们需要在学习阶段最大程度地依靠对真实语言和真实情景的模仿,而不是依赖分析性过强的语法知识、语法规则。而对汉语来说,尤其要注意双音词、离合词、成语和惯用语的学习,要重视对真实语言的记忆或背诵。汉语比起形态语言,更为突出的是许许多多、大大小小的话语模式。记忆真实话语,就是记忆这些大大小小的模式,以此作为典型复制、类推、扩散并理解变异,在纠错互动中习得语感的基础。^[6]有感于此,进入21世纪,我们在日本明海大学汉语教学中重点强调并推行的正是背诵和记忆。至于语法规则,讲些大的、粗的已经足够,不能陷入过细规则的讲解,否则会自投罗网,陷入被动尴尬。因此,如何利用“入门容易”,降低“出门难”,确实是对教师的一项挑战。

中央电视台有一位中英文财经主持人叫芮成钢,他以流利的英语采访世界政商高端人士与精英。他有一番英语学习的体验,很值得我们玩味深思。他的英语是在中国国内学成的,是依靠英文原版教材 *Essential English* (基础英

语),以及当时风行全球的英国灵格风语言学院(Linguaphone Group)出品的老唱片。他写道^[7]:

“就我个人感受,学好英语最重要的途径是背诵,特别是初学者。我们小时候都背过唐诗宋词、经典美文,其中的句式、措辞、节奏,对一个人的语言应用水准、表达习惯有着深远影响。‘三人行必有我师’、‘分久必合,合久必分’、‘海内存知己,天涯若比邻’,拿来就用,出口成章。同样,英语的佳句名篇也要一字不落地背诵下来,时间长了它们将融入你自己的语感体系。”“在英语学习初期,背诵和套用句式的确是一种很奏效的方法。”

他强调使用与交际,说:“另一个学好英语的要义,是把英语当成工具,而不是一个独立的学科。想明白这一点,你就不会再纠结于某个单词的拼写或某种语法的释义,因为那并不重要。”

原因之四,人类具有天赋的逻辑能力、分析能力和语言能力,尤其是在语言方面的“语向自整理能力”。强调记忆,就是强调要充分调动人自身的语向自整理能力,让人在使用中自然地蹦出这些大大小小的话语模式,在使用中类推,在与外界听到的话语对比中纠正、调整,形成具有可以比较正确类推的内置模式,最后达到完全的语言习得。这一能力会受到理性知识的干扰。过分依赖理性的语法知识的学习,会降低甚或丧失自身先天具有的这一能力,降低对语言的感性获知,从而无法完成完整的语言习得。同时,这一能力还受到年龄的制约。年龄过大的学习者往往已经丧失大部分这样的能力。我们需要按照学习者的年龄大小,尽可能调动并充分利用我们的天赋能力,特别是语向自整理能力。^[8]

因此,笔者主张在中学和大学阶段,只教授最基本的语法框架,即基本词序、基本关系和大语法项,以及大致的词类基本功能。其余都依靠大量实际交际,以及阅读、记诵由浅入深的真实语篇的教学和语感教学。在语篇一语感教学中出现的正误、通塞、优劣问题,可以适当地加以理性点拨,但也是点到为止。我们要引导学生去关注真实语篇的阅读和模仿,而切切不可引导学生把兴趣放到钻语法的牛角尖去。这样我们的语言教学才可能成功。许多离开正规课堂而在特殊的社会课堂(病房、相声学习、商贸环境)中学习成功的例子^[9]已

经对我们的常规教学发出了挑战。我们应该从中得到启发。

日本学生,在中学阶段就养成了专抠语法的习惯,他们对会话、口语并不太感兴趣,而喜欢把注意力集中在语法上,问的不是语词含义异同,就是语法问题。很多学生直到毕业仍然不能张口。教师似乎也不大将精力放在这些地方。如果日本教育界不能在这些方面有根本的改变,那么在日本的汉语教学要得到良好的效果也就只能是水中月、梦中花。

3 汉字能不能这样教?

使用非汉字文字体系的外国学生在学习汉语时,首先想到的可能就是汉字。他们首先是好奇,但接下来也许会想:这个与自己民族文字完全不同的符号体系,到底有多难,能不能学会,是不是要花很大力气、很长时间?如果结果不理想,是不是还要继续学下去?

欧美学生和阿拉伯、南亚、东南亚等地区的学生,由于长期使用线性的、基本上按语音认知的文字体系,他们对汉字的好奇与畏难可想而知,这也是可以理解的。

朝鲜半岛的学生,虽然使用的也是受汉字影响的方块形式,但却是拼音文字。他们历史上一直使用汉字,辞书上至今仍不能放弃汉字作为辅助标注,因此他们对汉字拒斥的心理会减少些,但除了能将笔画部件纳入方块和比例比较合适之外,学习的其他困难不会有实质的减少。

对于日本学生,虽然他们已经学会了許多日本形体的汉字^[10],但情况也并不理想。他们对日式汉字的形体有根深蒂固的印象,不大愿意接受中国汉字的形体。^[11]即使对日式汉字,由于汉文汉字在其教学中分量的减少,以及假名的大量使用,假名外来词的泛滥,英语教育的推进,他们中的一些人甚至产生厌恶汉字、不喜欢汉字的情绪。^[12]现在的年轻人已经是手机狂,是火星文的爱好者,对汉字教学没有太多的热情。

对比一下,中国的学生以及中国的少数民族学生,我们可并没有听到他们

喊汉字如何难,这是为什么呢?比较一下,就可以发现:

(1)中国学生认为汉字是天然如此的,不会去质疑,也不大会有好奇心。他们天然地认为必须学习,因此也就无所谓害怕。而外国学生对这种特殊结构和特殊记录方法的汉字怀有天然的好奇心,当然也会有许多天然的疑惧心。好奇心有助于学习汉字,但也容易在受到挫折之后丧失信心。

(2)中国学生从小就学习汉字,一张白纸,容易接受。外国学生大都是成年以后才学习的。就像成年人学习外语一样,成年人学习另一种完全不同的符号体系,当然不如儿童来得容易些、自然些。更何况汉字是这么复杂,其形体几乎必须一个一个地学,其困难可想而知。

(3)中国学生在中学前除了作为辅助工具的拼音方案外,大都没有实际学习过其他日常使用的文字系统。汉字对于中国学生是唯一的。而大多数外国学生从小已经学会了拼音文字,不管是罗马(*l*拉丁)字母系统、西里尔(*l*斯拉夫)字母系统的,还是阿拉伯、印地字母系统的,或是受汉字影响创制的朝鲜谚文、日本假名系统的,都早已先入为主,它们可能会有排斥异己的作用。中国的许多少数民族学生虽然也学过本民族的拼音文字,但他们在学汉字时仍然是儿童或少年。困难程度当然不同,何况作为中国人,学习汉字似乎就是天然应当的。

(4)中国学生一直处于全天候的汉字环境中。这就如同不会游泳的孩子,当他处于水的环境中,他天然就必须去适应水,尽各种努力去学会游泳,以此求生。而外国学生除了日本外,都不能全天候处于汉字环境。与汉字的短暂接触,是很难学好汉字的。除非让他24小时都处于周围有汉字的环境。

当然,究其根本原因,乃是汉字的构件^[13]与整字的性质与拼音文字完全不同,才导致了学习的困难。汉字与拼音文字是在完全不同的平台上的两类文字体系,应该采用很不一样的教学方法才能有较好的效果。目前对外汉字教学虽然非常中规中矩、循序渐进,但仍是一种传统的路子。为了更有利于汉字的对外教与学,我们能否跳出窠臼,做些调整呢?根据本人的教学经验,可否做出策略上的如下调整:

(1)兴趣第一,效益为先。首先要引起学生对汉字的兴趣。不管采用哪一种方法都要保持学生对汉字的兴趣。如果能增加兴趣,则更好。兴趣是学好

汉字的前提。为此可以采用溯源教学,让甲骨文、小篆适当登上讲台。也可以适当引进“歪解”汉字的教学,“波者水之皮”,“攀”者以“手”攀登“大”山,劈开树“木”丛林和交织(“爻”)的荆棘。还可以采用绘画形式、娱乐形式的教学。其目的是增加兴趣,增强对目前汉字形体的了解,降低可能有的排斥力,并达到记忆与学会的目的。

(2)适度要求,不拘一格。应该容许外国学生先能认、后会写,容许他们在某一阶段只会认、不会写,也容许他们在某一阶段只会认、不会读。根据许多不会写字的国内成年人的经验,他们往往能够认得一些字,能够看书,却写不出汉字(我母亲与岳母都如此)。国内会汉字的许多成年人,都有这样的现象,有些字读不出,但却能明白其意思。这与语言习得相似,往往是听懂在先,会说在后。这也与艺术认知的一些现象相似,我们对绘画、音乐、舞蹈往往能够欣赏,但自己却完全不能画、不能唱、也不能跳。

(3)柔性处置,容错分解。现代汉字部件有大小不同的切分法,无法统一。接近传统的大略有表音、表意、指别^[14]三类,它们各有不同的信息功能。纯粹为了拼组,大些的部件则有几百个。最小的才是零件,即笔画。因此可以大略告诉学生的还是传统的偏旁和笔画两种。无论偏旁还是部件都只需要临时面对某字再做说明,而且不必过于计较。因为汉字是依靠整字才能准确表达音义的。只有笔画,才需要在最初阶段说明。其他零件和部件的拆分、认知都可以适当宽容。“容错”与“冗余”是现代科技的两个新观念。在汉字分解中如果容许学生在一定程度上发生错误,有可能反而会促进学生学习汉字的积极性。

(4)测试考核,网开一面。对只写出汉字大致轮廓的也可以给予及格,以示鼓励。因为这涉及对汉字的认知。人对复杂图形往往只是提取其轮廓特征,很难完全掌握内部的细节构造,仅仅在对比的场合下,才会注意其细节差异。在实际使用过程中,“己”“巳”和“干”“千”同时并列出现是极为罕见的。对它们的区别和完全掌握是一个较长的过程,不要求外国学生一蹴而就。这就是一种现代的容错观念。我们再往进一步,那就是接纳“容偏—容错”的观念。偏差甚至错误往往是完全正确的先导,它包含着合理与正确的成分。

(5)晓之以理,强化决心。可以适时适当告知外国学生:汉字具有冗余性

强、综合性强、隔离性强三个特点^[15],告知他们:汉字是“复脑文字”^[16],使用汉字的人具有“双重编码”的特点,并对右脑或大脑功能的完全发挥大有益处,以此增强学生对学习汉字的信心与决心。^[17]

(6)不同学生,区别对待。例如,对于日本学生,可以不必注意他们笔下的日本汉字形体。让他们把精力完全放在语言的学习上。对他们来说,中国汉字只是形体上的轻微差异,是异体,在日后慢慢改变即可,即使不改,也无伤大雅。

4 教得好还是学得好? 这样教又如何?

一个学期教下来,学生成绩有好有差,每个班的平均成绩也有好有差。不能根据这个成绩就判断,我教得好,或学生学得好,再不然是教材编得好?很难。学生的个体差异很大,就是经过检测招收分班,其个体差异仍不可小觑。你说教得好,我还说是学生学得用功呢,而他则说是教材不错才有如此成绩。而习得二语者,有经过正规课堂训练而成的,也有自学成才者,更有一些根本就“无师自通”,无专人教授,在社会上随处随遇而学,随景随人而习,碰见谁就模仿谁的话,没有程序,没有教材,没有一定而有顺序的情景—话题,也没有固定的对话者,甚至不懂汉字,居然学得一口不错的汉语。这是什么道理?有的干脆直接找相声演员学汉语,还真不负有心人,真让相声演员带出来十几个,不但汉语学会了,相声也会说了。大大超过课堂教学的效果。你说怪也不怪!这倒是给了我们很大的启示和挑战,我们又应该怎么教,可以怎么教?从生理—心理角度看,人有遗传因素,有语言中枢,有兴趣情绪的作用,也有二语习得最佳期。人的感知觉和思维会对客体情景加以图式化,会对所记忆语言材料进行自整理,它们可以自己从记忆的语言材料中整理出规则。这里就有快慢多少、准确偏误之分。于是就出现这样的现象:有的聪明敏捷,有的反应迟钝,有的学得快而好,有的学得慢而差。因此,千万不要觉得这就一定是某个环节的成功。教了几十年,到现在反而觉得越教问题越多,需要关注的项目

也越多。初生牛犊、拍拍胸脯的气概没有了。看了很多书,越看就越感到山外有山,自己所拥有的多是教训而已。如今想到的是,要有热情而灵活的“教态”,还要激发或调整好学生感兴趣的“学态”。有什么样的“教态”,就会出现什么样的“学态”。^[18]当然,倒过来,有什么样的“学态”也会养成什么样的“教态”。选择或转变“教态”就是为了转变“学态”。即使教材不如人意,也可以化解,适当改编程序和内容,并巧妙引导。于是师生互动而激发学生能动性,就上升为一个教学理论问题。

也许合格的汉语教学应该是:让大部分学生保持对汉语的学习兴趣,让有心者和有能力者达到教材预期目标。从“懵懂”到今天有点“明白”,跌跌撞撞,走过了40多年。把这些“明白”概括起来,就成为下面一串话。编录于后,以就正于方家、读者:

少理论,多实践;少语法,多用例;少单一,多综合;控语量,扬复述;
少间接,多直接。学为本,教以情;少批评,多鼓励;去教条,扬能动;
控理性,扬趣味;控课内,扬课外;控自我,扬交际;控旧习,扬新习。

这样教又如何?有没有道理?我必须质疑自己。

2012年初伏改定于京西小屋

附 注

[1] 我1955年进入北大学习,很快就被中文系指定为朝鲜留学生辅导员。辅导,其实很简单,记好笔记,跟他们对笔记、补笔记,讲解课堂中不懂的词句而已。之后,1958年笔者因结核病住进了亚非学生疗养院,与蒙古病员泽勒玛大姐结交几近半年。我教她汉语,她也顺便教我蒙古语。那时我才第一次看到了专用于对外教学的《汉语教科书》,第一次接触到如何循序渐进地教会一个外国初学者。这几个月使我懂得,课本原来就是一课之本。没有好的课本,很难有好的教学。而面对面的交际则是语言学习的最佳途径。

语言的学习必须持续不懈地进行,一旦中断,原本获得的那点成果就将付之东流。1961年毕业时,我主动要求去中央民族学院,原来的梦想是学习藏语,以便探寻原始汉语之谜。然而现实毕竟重于理想。民院只是要一个教汉语的老师。在几经挣扎之后,我不得不放弃原先的想法,待在少数民族汉语教学的岗位上。这是一次新的洗礼,连续几个学期编写口语教材并使用它,教授汉语水平高低不齐的朝鲜族学生,连续几年批改错误千奇百怪的作文。我第一次领略到夹生饭之后的苦恼和困难。而毫无理论指导地编写课本,又让教材成了单纯北京话口语的复制,缺乏教学点的整体安排,缺乏语法点的设置,缺乏词汇量的控制。这样的课本当然不可能让夹生饭变熟。教训就是收获。收获的另一份则是一册与张茵陈先生合作的《朝鲜族常见汉语病句分析》(延边人民出版社)和一套自编《现代汉语》教材,还有我为学生编写的《现代汉语量词手册》和《辨音字表》。1992年秋,经日本神户大学中川正之教授推荐,又经大阪外国语大学(今改为大阪大学外国语学部)中国语学科杉村博文教授的力荐,中国语学科主任大河内康宪教授(后任该校副校长)亲自邀请我赴日任教。从一年级到四年级的会话课和中高级汉语课,一教就是五年半。期间也曾在民间汉语学校教学,除了中高级汉语(日本称汉语为“中国语”),我还教过中国文化,教过连环画红楼梦。之后受日本明海大学为建立大学院(即研究生部)之邀,转任东京圈。不但教初级汉语和中级汉语,还编写1—2年级的基础、会话等教材(《中国语》I—IV),总共8册。编写时所秉承的理念是:激活学生能动性和语向自整理能力;内容循序渐进,适当跳跃;从语篇配合语法过渡到语法配合语篇;照顾基本交际的方方面面;课文灵活分合,可拆可合,以便照顾不同水平的学生。这一晃又是十年。七十了,退休了。2008年回到国内,依旧义务承担明海大学的教材建设,在一年半内,又编成了《汉语会话》2册,了却了我对明海大学的承诺。

- [2] 参见潘文国(2004)。
- [3] 前一种 TCFL 是官方的规范译名,后一译名是《中国大百科全书》的翻译,也是一种规范译名。按照现在国外第二语言习得理论的习惯用法,这是指在中国以外国家从事汉语教学的名称;如果是在中国国内针对少数民族教学,那就需要改用 teaching Chinese as the second language。
- [4] 这也是官方规范的译名。“对外汉语”一名最早翻译为 Chinese for oversea,也曾作为一种规范。以后也有译为 Foreign-Related Chinese。如果是“对外汉语专业”,一般翻译为 Chinese as a foreign language professional(s)。
- [5] 例如 2005 年《语言文字应用》上有一论文标题为《初级对外汉语教材的词汇重现率研究》翻译为“Study of Frequency of Word Recurrence in Elementary Chinese Textbooks”。
- [6] 参见史有为(2005)。
- [7] 参见芮成钢(2012)《虚实之间》。本文所引节段刊载于 2012 年 6 月 2—4 日《北京青年报》(C3 版)《虚实之间》连载之二十六、二十七、二十八。
- [8] 参见史有为《习得与语向自整理能力》,发表于《对外汉语研究》第九期(2013)。(已收入本书)

- [9] 例如在北京南锣鼓巷开店卖文化衫的英国人江森海(D.Johnson-Hill),没有经过老师的传授,居然说一口流利的汉语,虽说声调差点儿,但没有太多语法破绽。
- [10] 日本“当用汉字”1850个字,现改称常用汉字,并增为1945个字。
- [11] 日本汉字与中国传承汉字及简化字有或大或小的差异。中国汉字(传承/简化)与日本汉字的不同,如:“氣/气”与“气”;“爾/尔”与“尔”;“兒/儿”与“儿”;“國/国”与“国”。
- [12] 已故中国语学者伊地智善继认为汉字是学习中国语的最大障碍。在回答笔者提问时伊地智先生直率地说:“日本人会汉字,但实际上很多人是囫囵吞枣地理解一个多字组成的词的,不能一个一个分开地理解。因此,许多日本人的会汉字其实不是真的会。再加上日语用汉字同中国人用汉字有很多不同,形式上相同但实际上不等,这就阻碍了中国语的学习。”这大概是迄今为止最直率的也是最发人深省的评论。参见史有为(1997:109—112)。即使是写,许多年轻人已经远不理想,例如笔顺的错误在在可见,繁体字的“为”可以认识,但不知道如何下笔,困难非常,还时见缺笔少折。
- [13] 构件分两层:部件和零件。部件,有人称为字根,大的即偏旁,小的大多不能称说。零件即笔画,也有人称为字元,可归为5种大笔形。对部件的切分历来分歧不断。周有光(1980)记有《光明日报》(1979.11.23)的报道,北京大学汉字信息研究室用256个键来代表600多个部件(包括部分整字)。香港中文大学乐秀章的“激光中文排版系统”:分解为362个字根,由236个键来代表。据傅永和(1986)记述:《辞海》(1979年版)收入11,834个规范汉字,包括了648个不同部件。钱学烈(1998)根据对外汉语教材的统计,用520个高频字切分出表音部件145个,构字数201个,占总字数的38.65%。崔永华(1997)根据HSK构成1,033个甲级词的801个甲级字,分析出据以构成的330个部件。而根据国家语言文字工作委员会《信息处理用GB 13000.1字符集·汉字部件规范》(简称“部件规范”)的后期分析有578个基础部件。费锦昌(1996)认为:“语文界从识字教学的方便和效果考虑,在学生掌握了汉字笔画和一些基本字以后,不愿意把部件切得太碎,希望保持汉字部件的相对完整性和块状化,而计算机界受电脑键位数的限制,往往把汉字部件切分得比较细碎,所得部件形体小,部件数量少。”
- [14] “表音、表意、指别”,前二者即传统所说的声旁和形旁。指别符是笔者归纳提出的(史有为1987、1996),指不表音、不表意的其他部件,其功能基本上只是在整字中起区别他字的作用。例如:“奉”以现代的形体看,在“春、奉、秦”中已只能起区别的作用了;而“华、毕”中的“十”也只是个区别符号;简化以后的“业”只能说是一个区别于“亚、为”等并指向语音“yè”和语义“行业、职业、事业”等的符号。另外,也包括少量造字时指示作用的部件,如“本”和“末”中在“木”之外的一横,“刃”中的一点。当然声旁和形旁也有区别功能,而指别符只具有这一种功能。这是汉字经过三千年造字又简化、异化的结果。
- [15] 羡余性即冗余性。羡余度(冗余度)远远超出了交流信息的需要,并造成在教学与表达