

# 汉语 和 汉语作为第二语言教学

吕必松 著



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

# 汉语和汉语作为第二语言教学

吕必松 著

3

3

京



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

**图书在版编目(CIP)数据**

汉语和汉语作为第二语言教学/吕必松著. —北京:北京大学出版社,2007.8

ISBN 978-7-301-12601-1

I. 汉… II. 吕… III. 对外汉语教学-教材 IV. H195.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 121270 号

**书 名:** 汉语和汉语作为第二语言教学

**著作责任者:** 吕必松 著

**责任编辑:** 沈 岚

**标准书号:** ISBN 978-7-301-12601-1/H·1819

**出版发行:** 北京大学出版社

**地 址:** 北京市海淀区成府路 205 号 100871

**网 址:** <http://www.pup.cn>

**电子邮箱:** [zpup@pup.pku.edu.cn](mailto:zpup@pup.pku.edu.cn)

**电 话:** 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62752028

出版部 62754962

**印 刷 者:** 北京大学印刷厂

**经 销 者:** 新华书店

787 毫米×1092 毫米 16 开本 16 印张 380 千字

2007 年 8 月第 1 版 2007 年 8 月第 1 次印刷

**定 价:** 28.00 元

---

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究 举报电话:010-62752024

电子邮箱: [fd@pup.pku.edu.cn](mailto:fd@pup.pku.edu.cn)

# 内容提要

本书在对语言规律、语言学习规律和语言教学规律进行动态的观察和解释的基础上,对汉语作为第二语言教学的总体设计、教材编写、课堂教学和语言测试等教学活动进行了深入的探讨,详细介绍了语音、汉字、语汇、语法等语言要素教学以及言语技能和言语交际技能训练的具体内容和方法。本书把“字本位”、“组合生成”和“二合机制”作为新的教学路子和教学方法的语言学基础,希望通过采用体现汉语特点的新的教学路子和教学方法使汉语的学习和教学变得更加容易。

## 前 言

本书是《对外汉语教学概论(讲义)》的改写本。叫“改写”而不叫“修改”,是因为只用了原书的结构框架,大部分内容基本上是重写的,对保留的少部分内容也在文字上做了必要的修改。

作“改写”而不作“修改”,并不是笔者的初衷。答应北京大学出版社出版此书时,本意是修改。到下笔修改时才发现,原书的内容跟笔者现在的观点相去太远,并因觉得原书有许多误导而产生了内疚感。在准备修改此书时,我还有另外两项任务:一是起草计划中的《书面汉语教程》,二是为编写包括《书面汉语教程》在内的《组合汉语系列教材》草拟《组合汉语知识纲要》。连同本书是三项工作同时进行。因为已陷入“组合汉语”而不能自拔,所以无法沿着原书的思路再去“炒冷饭”。经过反复的“思想斗争”以后,才下定决心按照“组合汉语”的思路改写此书。

正在草拟的《组合汉语知识纲要》是一种包括汉语理论、汉语教学路子 and 汉语教学方法的一体化的理论系统。这种一体化的理论系统反映了笔者对汉语的特点和汉语教学的新的认识:汉语的基本特点是“字本位”、“组合生成”和“二合机制”,这几个基本特点应成为汉语教学的语言学基础。《组合汉语知识纲要》还没有最后定稿,但是基本思路和部分内容已经贯穿在本书中。

我最早接触“字本位”概念还是在《世界汉语教学》杂志任职的时候。《世界汉语教学》杂志 1992 年第 3 期发表了张朋朋的《词本位教学法和字本位教学法的比较》,我当时只不过觉得有一些道理,却没有予以足够的重视。两年后,《世界汉语教学》杂志在 1994 年第 2 期和第 3 期连续发表了徐通锵先生关于“字本位”的两篇论文——《“字”和汉语的句法结构》、《“字”和汉语研究的方法论——兼评汉语研究中的“印欧语的眼光”》。学习了这两篇论文之后,我有一种打开了天窗的感觉。长期缠绕着我的一个突出的问题——汉语作为第二语言教学中如何处理语言与文字以及如何处理听说训练和读写训练的关系——似乎找到了答案。过去认为,汉语作为第二语言教学效率低的根本原因是汉语的语言与文字的矛盾使听说训练和读写训练互相制约。在字本位理论的启发下,我们逐渐认识到:如果把汉字看成单纯的书写符号和词汇的附属品,必然会觉得汉语教学中如何

处理语言与文字以及如何处理听说训练和读写训练的关系是一个难题；如果认为汉字是书面汉语的基本单位，就会得出“教汉字也是教汉语”的结论，就会觉得汉字不但不是提高汉语教学效率的障碍，而且还是提高汉语教学效率的有利因素。为什么脱离汉字的特点先教“你好、谢谢、再见”才是教汉语，而结合汉字的特点先教“一、二、三”就不是教汉语？在思考的过程中，给我刺激最大的还是法国白乐桑教授的话。他说：“从教学理论的角度看，尤其是在对外汉语教材编写原则这一最关键的问题上，笔者认为目前对外汉语教学面临着危机。”“无论在语言学和教学理论方面，在教材的编写原则方面甚至在课程设置方面，不承认中国文字的特殊性以及不正确处理中国文字和语言所特有的关系，正是汉语教学危机的根源。”（白乐桑：《汉语教材中的文、语领土之争：是合并，还是自主，抑或分离？》，《第五届国际汉语教学讨论会论文集》，北京大学出版社，1997）汉语教学真的存在“危机”吗？经过多年的反省，我确实领悟到了“危机”二字的深刻含意，也因此产生了孜孜追索汉语的特点以及符合汉语特点的新的教学路子和教学方法的动力，并发表过几篇论文。在起草《书面汉语教程》的过程中，我发现了贯穿在汉语的音节、汉字、字组（双音节词、多音节词和短语）和句子中的“组合生成”特点和“二合机制”，对汉字与汉语的关系有了更深一层的认识，对“组合汉语”教学路子和教学方法也更有信心。深感只要紧紧抓住“字本位”、“组合生成”和“二合机制”，就能使汉语的学习和教学变得更加容易，可以大大提高汉语教学的效率和成功率。

我个人认为，徐通锵先生首创的“字本位”理论虽然是对汉语研究传统的回归，但是这并不意味着是对“词本位”研究成果的全面否定。汉语研究除了必须与传统接轨以外，还必须吸收现代语言学研究的一切有用的成果。在吸收现代语言学成果方面，“词本位”研究功不可没。可以说，没有“词本位”研究的成果，就难以建立现代“字本位”理论。事实上，现代“字本位”理论的许多思路和概念，包括本书的一些思路和概念，也是在“词本位”研究成果的启发下逐渐形成的。就像“词本位”研究并没有完全切断与传统的“字本位”研究的联系一样，现代“字本位”理论也不能完全切断与“词本位”研究的联系。这正是否定之否定规律在汉语研究上的体现。现代“字本位”理论实际上有三个主要的来源：传统的“字本位”研究的成果，现代“词本位”研究的成果，汉语教学实践对理论的反馈。在汉语教学实践方面，正面的例子如法国白乐桑教授试验的字本位教学。

“组合汉语”作为一种新生事物，它不可能一诞生就尽善尽美。要使它成熟起来，必须经过从实践到理论再到实践的长期的、多次的反复。不过我们不能因此而轻易放弃。这就需要同行朋友们多加扶植，积极参与，共同研究和开发。

感谢北京大学出版社给了我发表新观点的机会，也感谢沈浦娜主任和各位编辑原谅我一再推迟交稿时间。

## 前 言

我更要特别感谢我的老伴林英贝老师。她不但为让我静心写作而承担了全部家务，细心照料我的生活，给了我极大的精神支持，而且帮我查资料、审阅初稿并提出宝贵的修改意见。没有她的支持和帮助，我是无法完成当前的任务的。

作 者

2006年11月15日深夜于北京

# 目 录

内容提要	1
前 言	1
<b>第一章 绪 论</b>	<b>1</b>
第一节 对外汉语教学与汉语作为第二语言教学	1
第二节 汉语作为第二语言教学的理论基础	10
<b>第二章 语 言</b>	<b>29</b>
第一节 语 言	29
第二节 语言与文化	45
<b>第三章 语言学习</b>	<b>56</b>
第一节 语言学习和语言习得	56
第二节 语言能力和语言交际能力	60
第三节 第一语言学习和第二语言学习	63
<b>第四章 语言教学</b>	<b>72</b>
第一节 语言能力的社会效应与语言教育	72
第二节 语言教学的性质和特点	77
第三节 第二语言教学的结构	82
第四节 第二语言教学的教学类型和课程类型	87
第五节 教学原则、教学路子、教学方法、教学技巧	92



第五章	教学过程和教学活动	98
第一节	总体设计	98
第二节	教材编写	109
第三节	课堂教学	115
第四节	语言测试	124
第六章	语言要素教学（上）	135
第一节	语音和语音教学	135
第二节	汉字和汉字教学	148
第七章	语言要素教学（下）	171
第一节	语汇和语汇教学	171
第二节	语法和语法教学	181
第八章	言语技能和言语交际技能训练	208
第一节	听力训练	208
第二节	说话训练	214
第三节	阅读训练	223
第四节	写话和写作训练	229
参考文献		233

# 第一章 绪论

## 第一节 对外汉语教学与汉语作为第二语言教学

### 1. 第一语言和第二语言以及母语和外语

人出生不久就开始学习语言,多数人这时学习和习得的语言是本民族的语言,通常叫做母语。有的人学会了一种语言之后还要学习其他语言,为了便于区分,我们根据学习的先后顺序,把最先学习和习得的语言叫做第一语言,把第一语言之后学习和使用的语言叫做第二语言。如果在第二语言之后再学习其他语言,还可以根据学习的先后顺序,把它们分别叫做第三语言、第四语言……但是在一般情况下不再区分。因为区分第一语言和第二语言是为了研究学习和习得规律的异同,以便有针对性地组织教学,而在第二语言之后再学习其他语言,其学习和习得的规律跟学习和习得第二语言的规律没有本质的区别,所以没有必要再加以区分,可以把第一语言之后学习和使用的两种以上的语言统称为第二语言。

在有些西方学者的著作中,第二语言除了跟第一语言相对以外,还有另一层含义,就是专指在目的语的环境中学习和使用的第一语言以外的语言。例如,外国人在中国学习和使用汉语,因为是在汉语的环境中学习和使用,所以汉语是他们的第二语言;中国人在英语国家和地区学习和使用英语,英语就是他们的第二语言。在非目的语的环境中学习第一语言以外的语言,这种语言就称为外语。例如,中国人在中国学习英语,英国人在英国学习汉语,英语和汉语分别是他们的外语。按照这样的区分原则,第二语言除了跟第一语言相对以外,跟外语也有一定的对应关系。这一观点在我国学者中有广泛的影响。

根据学习环境来区分第二语言和外语,实际上会遇到很多问题。例如,在我国某些少数民族地区,有些人在有些场合虽然说汉语,但是在日常交际中通行的主要是当地民

## 汉语和汉语作为第二语言教学

族的语言,在那里学习汉语的少数民族成员,家庭中一般也没有汉语环境。但是我们不能因此就说他们学习汉语是学习外语。又如,许多国家的华族儿童的第一语言不是汉语,而是当地的语言,如果因此就说他们学习汉语(有些地方叫华语,即华族的语言)是学习外语,在华人社区也很难被接受,因为华语毕竟是华族的民族语言即母语。再如,有些外国驻华机构的儿童是在中国出生的,他们的第一语言不是他们的本国语言,而是汉语,如果因此就说他们再学习他们自己国家或民族的语言是学习外语,也很难被接受。

我们认为,不应当把第一语言和母语的关系、第二语言和外语的关系看成简单的对应关系,而应该把它们看成是从不同的角度进行命名所产生的不同的概念。

母语是从民族系属的角度命名的,一般是指本民族的语言,相对于外国或外族语言。

第一语言和第二语言是从学习的先后顺序的角度命名的,它们互相对应。

外语是从国别的角度命名的,指的是外国语言,相对于本国语言。

由于是从不同角度命名的,所以母语和第一语言的关系,外语和第二语言的关系,并不是简单的对应关系,而是一种既相对应、又交叉的关系。它们之间的交叉关系主要表现在:

第一语言也有可能是外语。例如,世界上有许多儿童是在国外出生和成长的,他们出生后首先学习和习得的语言即第一语言是当地的语言,而当地的语言既不是他们本民族的语言,也不是他们本国的语言,而是外国语言。

第二语言也有可能是母语。例如,华语是华族的民族语言,但是许多华族儿童的第一语言不是华语,而是当地的语言,所以如果他们学习华语,华语就是他们的第二语言,这种第二语言也就是他们的母语。

第二语言有可能既不是母语,也不是外语,而是本国其他民族的语言。例如有些中国少数民族成员的第二语言汉语就是本国其他民族的语言。

从上面的说明可以看出,在一般情况下,第一语言是母语,第二语言是外语,因此第一语言和母语的关系、第二语言和外语的关系是一种对应关系。在特殊情况下,第一语言是外语,第二语言是母语,这说明第一语言和外语、第二语言和母语也可能有对应关系。这样就形成了两种互相交叉的对应关系。因此可以说,第一语言和母语的关系,第二语言和外语的关系是一种既相对应又交叉的关系。这种既相对应又交叉的关系可以用下面的图表来表示:



按学习顺序区分			
第一语言		第二语言	
母语	外语	外语	母语
按民族系属和国别区分			

根据上面的讨论,我们可以把母语、第一语言、第二语言和外语分别定义如下:

母语是本民族的语言,也是多数人首先学习和习得的语言。

第一语言是出生后首先学习和习得的语言。多数人的第一语言是母语。

第二语言是在第一语言之后学习和使用的其他语言。在第一语言之后学习和使用的本民族的语言、本国其他民族的语言和外国语言都是第二语言。

外语是外国语言。多数人学习和使用的第二语言是外语。

我们关于第二语言的定义只考虑学习的先后顺序,不考虑语言环境的因素,是基于下面的认识:

(1) 区分第一语言和第二语言以及母语和外语的目的是为了研究语言学习和习得的规律。语言的亲属关系和国别等因素只影响第二语言的学习和习得,在第一语言学习和习得中不起作用,因此我们不必在第一语言中区分母语、外语或本国其他民族的语言。

(2) 在第二语言学习中,影响学习和习得的因素是多方面的,其中包括:人的大脑机制和目的语的特点、学习语言的方式(主要是指在自然环境中学习还是在学校里的课堂上学习)、目的语环境、跟语言理解和语言表达有密切关系的社会文化因素等。语言环境只是影响第二语言学习和习得的因素之一,不足以作为区分第二语言和外语的主要依据。

(3) 人们学习第二语言,可能是在自然环境中学习,也可能是在学校里的课堂上学习。如果是在学校里的课堂上学习,所在的学校可能是在目的语的环境中,也可能是在非目的语的环境中。无论是在什么样的环境中学习,都会受到第一语言的正迁移和负迁移作用的影响,也都会遇到另一种社会文化因素的障碍。第一语言的正迁移和负迁移作用是由大脑机制和语言的特点所决定的,跟学习第二语言时的语言环境没有直接的关系。例如,说汉语的人学英语,无论是在中国学习还是在英语国家学习,都会受到汉语的正迁移和负迁移作用的影响。社会文化因素的障碍有大有小,其大小程度在多数情况下也不是由语言环境所决定的,而是由目的语跟第一语言的亲属关系和国别等因素决定的。如果第二语言是本民族或本国其他民族的语言,社会文化因素的障碍有可能小一些;如果是外国语言,特别是文化上没有渊源关系的外国语言,社会文化因素的障碍有可

能大一些。(我们这里只讲“有可能”,因为还有一些更复杂的决定因素,这里不打算具体讨论)由于文化差异是第二语言学习中的主要障碍之一,而这种文化差异又跟国别有关,所以有必要区分所学的第二语言是外国语言还是本国其他民族的语言。

(4) 如果上面的论述是正确的,我们就可以得到这样的结论:为了研究语言学习和习得的规律,我们首先要根据学习的先后顺序区分第一语言和第二语言;为了研究第二语言学习和习得的规律,除了区分第一语言和第二语言以外,还要在第二语言中再根据语言的亲属关系和国别,区分本民族语言(母语)、本国其他民族的语言和外国语言。

根据上面的讨论,我们认为不应当把第二语言和外语的关系看成一种对应关系,而应当看成一种包容关系,即第二语言也包括外语。这也是我们说对外汉语教学既是一种第二语言教学,又是一种外语教学的原因。

我们不把语言环境作为区分第二语言和外语的标准,只是因为我们认为语言环境不足以成为区分第二语言和外语的标准,但这并不意味着我们不重视语言环境在语言学习和习得中的作用。相反,不把语言环境作为区分第二语言和外语的标准,也是为了更好地强调语言环境的作用。因为我们是为了研究语言教学而讨论语言环境在语言学习和习得中的作用的,语言教学当然要在学校里进行。在学校里学习第二语言,无论所在的学校是在目的语的环境中,还是在非目的语的环境中,其语言环境都不同于学习第一语言的语言环境。因此在讨论第二语言学习和习得与第一语言学习和习得的异同时,自然要说明语言环境的异同。说明语言环境的异同不但是为了揭示第二语言学习和习得与第一语言学习和习得的不同的规律,而且也是为了在第二语言教学中更好地创造语言环境,因为即使在目的语的环境中进行第二语言教学,语言环境也可能有很大的差别。例如,在外国学生集中的地方,学生如果只在课堂上学习,不经常跟当地人交际,在学生之间又不使用或很少使用目的语,这就跟在非目的语的环境中学习没有多大的区别。这样的情况并不罕见。因此,即使在目的语的环境中进行第二语言教学,也有一个是不是积极创造语言环境的问题。如果认为在目的语的环境中学习第二语言有天然良好的语言环境,就不会积极创造语言环境。

除了对第二语言和外语的涵义有不同的解释以外,还有一些人把第二语言和第二外语混同起来,把第二语言说成第二外语。其实第二外语指的是一种外语,是就外语学习的先后顺序或主次而言的,它只跟第一外语相对应。概念不准确,就难以让听众或读者明白所讨论的内容,甚至会引起误解。为了更好地研究语言学习和语言教学问题,首先弄清楚这些基本概念的确切涵义是完全必要的。

## 2. 对外汉语教学与汉语作为第二语言教学

### 2.1 “对外汉语教学”名称的由来

20世纪80年代初,根据北京语言学院(现北京语言大学)的倡议,由10所招收外国留学生的高等院校共同发起,准备成立一个专门研究对外国留学生进行汉语教学的学术团体。筹备工作由北京语言学院张道一副院长主持,施光亨教授具体负责。1982年4月,10所发起院校的代表在北京语言学院举行了第一次筹备会议。这次会议的内容之一就是讨论决定这个学术团体的名称,“对外汉语教学”这个名称就是在那次会议上由北京大学的代表提出来的。这个术语的意思十分明确,就是“对外国人的汉语教学”。与会代表经过热烈讨论,一致同意把即将成立的学术团体定名为“对外汉语教学研究会”。这个研究会于1983年6月成立,当时是中国教育学会下属的二级学会,全称是“中国教育学会对外汉语教学研究会”。1986年改属新成立的中国高等教育学会,全称也改为“中国高等教育学会对外汉语教学研究会”,仍然是二级学会。随着对外汉语教学学科的迅速发展,1988年从中国高等教育学会独立出来,升格为一级学会,改名为“中国对外汉语教学学会”。对外汉语教学研究会最初隶属于中国教育学会,后来改属中国高等教育学会,说明对外汉语教学最初是隶属于教育学科的。

除了“对外汉语教学”这个术语以外,在那次筹备会议上提出讨论的还有“汉语作为外语教学”和“汉语作为第二语言教学”。没有采用“汉语作为外语教学”,是因为有些代表认为这个术语太长,也有人认为这个术语的结构不符合汉语的习惯;没有采用“汉语作为第二语言教学”,除了与上面相同的理由之外,还因为如果采用“第二语言教学”,就意味着要包括对我国少数民族的汉语教学,而多数与会者认为暂时还不具备这样的条件。这也说明,“对外汉语教学”中的“外”是指“外国”,而不是指“外族”。

“对外汉语教学”术语产生之后,很快被广泛使用,出现了对外汉语教学学科、对外汉语教学事业、对外汉语教学工作者、国家对外汉语教学领导小组等一系列新名称。这些新名称中的“对外汉语教学”都保持着同样的内涵——对外国人的汉语教学。

### 2.2 “对外汉语教学”的内涵

术语是对有关事物的分类、归类和命名。跟对其他事物的分类、归类和命名一样,对语言教学也可以从不同的角度进行分类、归类和命名。例如:从所教语种的角度就分出了汉语教学、英语教学、俄语教学、阿拉伯语教学,等等;从学习者的母语与目的语的国别关系的角度就分出了母语教学和外语教学——母语教学也叫本族语教学;从语言学习和习得的角度就分出了第一语言教学、第二语言教学和双语教学。以上分类、归类和命名各有各的用途,也说明对同一语种的教学可以根据不同的需要从不同的角度进行分类、

## 汉语和汉语作为第二语言教学

归类和命名。再以对外国人的汉语教学为例：当我们需要说明我们所教的是什么语言的时候，我们就使用“汉语教学”，因为汉语就是我们所教的语言；当我们需要说明学习者原有的语言与汉语是什么关系的时候，我们可以使用“外语教学”，因为对外汉语教学的主要对象是外国人，对他们来说，汉语是他们的母语；当我们需要根据学习和习得的特点说明这种教学的性质的时候，我们就使用“第二语言教学”，因为我们的教学对象已经掌握了至少一种语言，他们学习汉语，是学习第二语言。由此可见，在不同的情况下，我们可以分别用汉语教学、汉语作为外语教学、汉语作为第二语言教学这几个不同的名称来指称对外汉语教学。所谓不同的情况，就是这几个不同的名称适用于不同的教学对象。“汉语作为外语教学”适用于外国非华族汉语学习者，“汉语作为第二语言教学”适用于第一语言为非汉语的汉语学习者，“汉语教学”对以上两种汉语学习者都适用。对第一语言为非汉语的我国少数民族学生的汉语教学也属于第二语言教学，因此也应当包括在“汉语作为第二语言教学”的范围之内。但是对第一语言为非汉语的我国少数民族学生的汉语教学不能叫外语教学。不仅如此，对海外华族学生的汉语教学也不便叫外语教学。从国籍上说，有些海外华人是外国人，但是他们仍然认为汉语是他们的母语。我在菲律宾讲学的时候就遇到过这样的情况：我把那里的汉语（他们叫华语，即华族的语言）教学归入第二语言教学，有些学生家长误认为第二语言就是外语，因此表示很不理解——华语明明是我们的母语，怎么能把它说成第二语言呢？我不得不进一步解释：我所说的第一语言、第二语言，是从学习的先后顺序说的，菲律宾大多数华族儿童首先学会的是英语或菲律宾语，他们开始学习华语的时候，已经会说英语或菲律宾语，因此英语或菲律宾语是他们的第一语言，华语是他们的第二语言。第二语言与外语不是等同关系，它可能是外语，也可能是母语。（吕必松 1992）

把上面的意思归纳起来，我们可以得出这样的结论：我们对外国人的汉语教学既是一种外语教学，又是一种第二语言教学。对外国非华族学生来说，它是外语教学；对第一语言为非汉语的学生来说，它是第二语言教学。作为一种外语教学，它有别于对我国少数民族学生和海外华族学生的汉语教学，而跟其他外语教学有一些共同的特点和共同的规律；作为一种第二语言教学，它有别于我们国内的语文教学，而跟其他第二语言教学有一些共同的特点和共同的规律。但是我们所教的毕竟是汉语，汉语本身的特点又决定了汉语作为外语和第二语言的教学也有别于其他外语和第二语言的教学。由此可见，“对外汉语教学”这个术语有不同的内涵，这些不同的内涵可以用下面的图表来表示：

名称	内涵	适用的教学对象
对外汉语教学	汉语作为外语教学	外国非华族汉语学习者
	汉语作为第二语言教学	第一语言为非汉语的汉语学习者
	汉语教学	以上两种汉语学习者

从上表可以看出，“对外汉语教学”这个名称与它的内涵不完全一致。在名称上，它是对外国人的汉语教学；在内涵上，它又限于外国人的汉语教学，对外国人的汉语教学只是汉语作为第二语言教学的一个组成部分。

指出“对外汉语教学”这个名称与它的内涵不完全一致，并不是主张改变或取消这个名称。至少在现阶段，这个名称是既不能改变也不能取消的。原因是：第一，大家早已习惯了这个名字，如果换一个别的名称，反而不习惯；第二，在一定的情况下，例如，当需要特别指明是中国人对外国人的汉语教学时，这个名称具有不可替代性。这里指出名称与内涵不完全一致，主要是为了通过对内涵的解释来说明对外汉语教学的学科性质。

在上表的“内涵”一栏中，从上到下是一种从属关系：汉语作为外语教学从属于汉语作为第二语言教学，汉语作为第二语言教学从属于汉语教学。汉语教学包括的范围最广，汉语作为第二语言教学次之，汉语作为外语教学包括的范围最小。汉语教学也包括作为第一语言的汉语教学。从语言学习和习得的角度说，第一语言教学与第二语言教学属于不同性质的语言教学，而第二语言教学和外语教学则属于同一性质的语言教学。因此，在语言教学与研究中，首先要将第二语言教学与第一语言教学区别开来。汉语作为第二语言教学包括汉语作为外语教学，又区别于汉语作为第一语言教学，所以最能体现对外汉语教学的内涵，也最能代表对外汉语教学的学科性质。

### 3. 对外汉语教学学科的性质

什么是学科？《现代汉语词典》对“学科”一词的相关解释是：“按照学问的性质而划分的门类。如自然科学中的物理学、化学。”这一解释包含三个要点：第一，学科是学问；第二，学问有不同的性质；第三，学科是按学问的性质划分出来的门类。就第一点而言，即对外汉语教学是学问，已经无可争辩。真正需要讨论的是：对外汉语教学要研究的是什么性质的学问？这样的学问属于哪个门类？

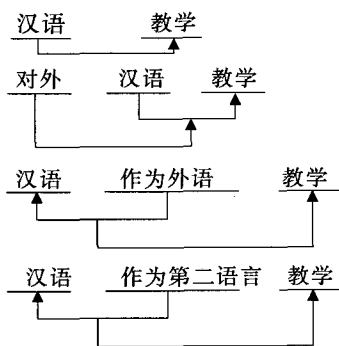
要在互联网上查找跟对外汉语教学有关的文献，可以通过“对外、汉语、教学”这三个不同的关键词进行检索。也就是说，在进行文献检索的时候，这三个词具有同样的作用，它们的地位没有主次之分。而在“对外汉语教学”这个术语中，这三个词之间却存在着固定的语义联系。不过，对这三个词之间的语义联系有不同的解释。一种解释是：既然“对



## 汉语和汉语作为第二语言教学

外”在先,就应当把“对外”放在首位。这就意味着要把“对外汉语教学”首先看作一项外事工作。在提出对外汉语教学是一门专门的学科之前,就是把对外汉语教学当作一项外事工作来对待的。如果继续把它当作一项外事工作,就要从国际关系、国际政治等角度去进行研究,研究成果就要归入国际关系学、国际政治学一类的学科。我们当然不能否认对外汉语教学与外事工作有一定的关系,但是国际关系学、国际政治学一类的学科与对外汉语教学毕竟相去太远,这类学科的研究成果不可能解决对外汉语教学中的实际问题,也不可能真正推动对外汉语教学的发展。正因为如此,我相信多数人不会赞成把对外汉语教学归入国际关系学、国际政治学一类的学科。另一种解释是:既然“汉语”是教学内容,就应当把“汉语”作为核心。提出以“汉语”为核心,就是认为应当把汉语理论作为对外汉语教学学科理论的核心,把汉语研究作为对外汉语教学学科理论研究的中心任务,其研究成果自然属于语言学学科。我们当然更不能否认汉语研究和汉语理论在对外汉语教学中的作用,关于这一点,下面还要专门讨论。但是汉语研究和汉语理论既不能代替也不能包括汉语教学研究和汉语教学理论,因为两者研究的目的、对象和范围都不完全相同。也就是说,汉语理论和对外汉语教学理论属于不同性质的学问。如果汉语研究和汉语理论可以代替或包括对外汉语教学研究和对外汉语教学理论,对外汉语教学学科就没有存在的必要,我们也不必花那么多的时间和精力去讨论对外汉语教学的学科性质。

我个人一直认为,“对外汉语教学”这个术语的中心在“教学”。我们甚至可以用简单的办法来说明这一点,这种简单的办法就是语法分析法。



上面的语法分析告诉我们,无论在哪一个术语中,“教学”都是中心成分。

通过语法分析法指出“教学”是中心成分,是为了说明:“对外汉语教学”要把“教学”作为主要的研究对象。只有把“教学”作为主要的研究对象,才能通过研究跟教学有关的问题,揭示教学的客观规律。只有掌握了教学的客观规律,才能提高教学的质量、效率和