

目 录

汉语教学理论和教学方法

- 外语教学的几个理论问题 [中国]胡明扬(1)
- 试论汉语教学的学习阶段和学习目标 [日本]濑户宏(9)
- 再论对外汉语教学的总体设计 [中国]吕必松(14)
- 第二语言习得内在过程的认识与作为外语的汉语教学理论问题的思考
..... [中国]王魁京(23)
- 试论汉语交际的得体性 [中国]常敬宇(33)
- 语言交际能力与功能教学 [中国]盛 炎(41)
- 语言教学法的研讨 [美国]杨觉勇(48)
- 论中国对外汉语教学关于交际能力的培养 [中国]于丛杨(55)
- 病句研究与对外基础汉语教学 [中国]程美珍(63)
- 中高级阶段汉语教学的性质与课程设置 [中国]李 杨(73)
- 谈语法教学 [中国]陈贤纯(86)
- 汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点 [联邦德国]柯彼德(99)
- 华语语法规范的考虑因素 [美国]李英哲(105)
- 汉语语法组合中的两个一致 [香港]田小琳(108)
- 语感、语言觉识与语法教学 [香港]王培光(114)
- 海峡两岸汉语规范化的思考 [中国]殷焕光(120)
- 从句型统计看对外汉语语法教学的重点 [中国]赵淑华(126)
- 论对外汉语词汇教学 [中国]何 平(130)
- 英语的“Wh—”疑问代词与汉语教学 [美国]米凯乐(138)
- 中高级阶段的词语教学 [中国]李金钊(142)
- 学生汉字偏误及其学习策略的关系 [新加坡]吴英成(147)
- 论词组教学在对外汉语教学中的重要地位 [中国]翟 汛(153)

LL、LLL、电化教学	〔日本〕陈文芷(159)
普通话上声教学的探讨	〔美国〕沈晓楠(172)
论听和说	〔中国〕杨惠元(179)
从历年试卷看听力口语课的教学及其测试问题	〔中国〕郑懿德(188)
关于对外汉语教学中的作文教学	〔日本〕宫本幸子(198)
基础汉语写作课的基本训练方法	〔中国〕吕效东(205)
日本学生学习汉语语音上的几个问题	〔日本〕长谷川良一(219)
澳门三语流通与中文的健康发展	〔澳门〕程祥徽 刘美冰(225)
关于对外汉语方言教学的几个问题	〔中国〕贺巍(229)
香港中文教学探讨	〔中国〕孔玫(233)
朝鲜人说汉语中的中介语	〔南朝鲜〕孟柱亿(240)
《联合早报》新闻用字与用词的计量研究	〔新加坡〕汪惠迪(249)
汉语共同语及其变体与对外汉语教学	〔中国〕王德春(255)
美国大学初级汉语教学概况	〔美国〕王清源(261)
对外汉语教学中的日汉翻译课	〔中国〕徐甲申(266)

汉语研究

试论汉语节奏的形式	〔中国〕吴洁敏(271)
重音与语义	〔中国〕杨德峰(281)
篇章语言学(文章学)的两个问题	〔中国〕张寿康(288)
关于中国的现代语言环境	〔保加利亚〕戈戈娃·斯内日娜(296)
天津话词汇与普通话词汇比较	〔中国〕国赫彤(300)
台湾普通话的语音	〔澳大利亚〕胡百华(310)
区际和区内的地区书面语	〔香港〕缪锦安(313)
语境与语言研究	〔日本〕西楳光正(315)
汉语双谓语的結構	〔美国〕邓守信(326)
“谁也/都……”格式中的若干问题	〔日本〕高桥弥守彦(334)
科技汉语中话语的承接关系	〔中国〕黄振英(348)
现代汉语复句中关联词的位置	〔中国〕李晓琪(356)
句首的处所词语带“在”的存现句	〔日本〕栞山健介(363)
说“不一会儿”	〔中国〕任雪梅(377)
Modal+VP+的+N	〔日本〕砂冈和子(383)
汉语里宾语代入现象之观察	〔中国〕邢福义(392)
浅谈用同一词语重复组成的口语格式	〔中国〕尹润芴(404)

- “打”雅 [中国]俞 敏(412)
- 关于汉语被动句“被、叫、让、给”的互换性..... [日本]濑井唯允
[中国]徐 扬(418)
- 释“A 头 C 脑” [中国]张拱贵(429)
- 虚虚实实 [美国]卞赵如兰 刘君若(438)
- 并列式双音词的结构模式 [中国]崔希亮(443)
- 方位词“内”和“里” [中国]郭振华(453)
- 表示存在可能性的“能”和“可以” [中国]郭志良(460)
- 论字群 [马来西亚]黄碧云(470)
- 词义分类、词语搭配、语言教学 [中国]林杏光(476)
- 现代汉语时间词说略 [中国]陆俭明(482)
- 汉语副词的篇章功能 [美国]屈承熹(494)
- “的”字结构里头的述补结构与“了” [日本]三宅登之(505)
- 助词“了”的语义、功能和隐现问题..... [苏联]谭傲霜(512)
- 从“难译词”看汉语词汇的表现力 [中国]王绍新(518)
- 试论词义的性质及其构成 [中国]王振昆(527)
- 谈信息名词 [日本]相原茂(532)
- 汉语情态动词语义和句法初探 [中国]许和平(537)
- 说“人们”及其有关的说法 [澳门]云惟利(553)
- 通过常见的语法错误来看处所词的用法 [日本]奥水优(561)
- 汉语的 15 个数词..... [中国]张清常(564)
- 表示限定的“只”和“就” [中国]周小兵(579)
- 汉字部件的研究 [新加坡]卢绍昌(587)
- 现代汉字笔顺论 [中国]张静贤(598)

汉语教材编写

- 《汉语交际语法》的构思 [中国]卞觉非(610)
- 汉语教材注音拼写法问题 [中国]陈亚川(617)
- 关于初、中、高级系列汉语教材的编写构想与实施 [中国]戴桂英(622)
- 对外汉语教材编写的若干问题 [中国]施光亨(631)
- 初级汉语教材的编写问题 [英国]佟秉正(638)
- 近年来美国汉语教学界以电影录像带当教材的发展 [美国]徐凌志韞(646)
- 《大学医用汉语教程》的特点 [中国]洪材章(652)
- “核心汉语”第一阶段选材和编写原则 [中国]黄政澄 崔永华 郭树军 张凯(657)

- 从外交人员速成口语教材《容易学》的编写谈起 [中国]贾 铃(664)
- 《现代汉语教程》中语言结构与交际功能的关系 [中国]李德津(669)
- 大陆、台湾、美国出版的五套基础汉语教材词汇选择的分析 [中国]李丽君(676)
- 谈谈《汉语词汇等级大纲》(试行)中的轻声词和儿化词 [中国]钱学烈(685)
- 《科技汉语教程》中级课本的主要特点 [中国]郑 玉(695)

汉语师资培养

- 谈教师培训的课程设置 [中国]邓恩明(700)

汉外语言对比研究

- 汉语述补(结果)宾谓语句在朝鲜语中的对应形式 [中国]崔承一(707)
- 汉语“V+V+O”与日语“O+V”句式结构的比较 [日本]荒屋劝(720)
- 汉语常用词汇与日语相应汉字词汇对比 [中国]李 泉(727)
- 入韵朝踪与华文教学 [中国]骆志平(736)
- 不同文化的感谢语比较 [中国]徐子亮(747)
- 中日文词汇对朝文之影响 [南朝鲜]许 璧(755)
- 汉英代词比较 [中国]苑锡群(765)
- 关于汉语和日语的汉语词汇 [日本]芝田稔(777)
- 马来学生在汉语学习中所面对的难题初探 [马来西亚]钟秋生(779)

汉语教学与汉文化

- 汉语教学中的文化活动 [中国]何景贤(787)
- 谈汉文化的汉语表征 [中国]刘 宁(789)
- 文化概念与文化要素 [中国]王国安(798)
- 汉语教学和中国文化传播同时并进 [日本]王海燕(808)

计算机辅助汉语教学

- 电子计算机辅助汉语教学的初探 [美国]贺上贤(815)
- 论汉语信息处理技术与对外汉语教学 [中国]张 普(819)
- 试论来华留学生 COA 能力的培养 [中国]张普 向华(829)
- 音像兼用的标志文字教学 [美国]郑锦全(836)
- 汉语计算机辅助教学系统可实现题型的分类与设计 [中国]郑艳群(842)
- 汉语规律在电脑处理中的应用 [中国]周有光(854)

汉语水平测试

- 汉语水平考试(HSK)研究的新进展 [中国]刘英林 郭树军(858)
汉语水平考试(4级)调查报告 [日本]西川和男(869)

附录:第三届国际汉语教学讨论会论文目录

外语教学的几个理论问题

[中国] 中国人民大学 胡明扬

前 言

对外汉语教学是汉语作为一种外语或第二语言的教学,和汉语作为一种母语或第一语言的教学很不相同。对外汉语教学的理论问题是和外语教学的理论问题一致的,因此外语教学的理论问题也就是对外汉语教学的理论问题。

在外语教学史上和当代外语教学领域中有各种不同的理论和方法,不少似乎是尖锐对立甚至是水火不相容的,使人不知该何去何从。近年来更有某些学派竭力宣扬只有他们的理论和方法才是唯一科学的,而一切其他学派的理论和方法都是不科学的,过时的,甚至是荒谬的。这种喧嚷作为新生儿的喊叫声是可以理解的,但是并不能因此证明这些理论和方法真是唯一科学的,更不能证明其他理论和方法是不科学的,过时的或者是荒谬的。任何理论和方法只要在教学实践中证明是有效的,总有其存在的价值,各有其适用的领域。往往是互相补充的,而不是互相排斥的。

我国近代的外语教学从上个世纪四十年代算起已有一百多年的历史。在不同时期,在不同的教学单位曾经运用过各种不同的理论和方法,不论是成功或失败,已经积累了相当丰富的经验,所以应该说今天就有可能对某些问题进行比较深入的理论探讨并作出比较切合实际的结论。

一、教学法的制定或选择

外语教学理论的一个极其重要的原则是:要达到最理想的教学效果,不同的教学目的,不同的教学要求,不同的师资条件,不同的学员条件,不同的教学环境,不同的教学设施,以及不同的语言和历史背景都要求采用不同的教学方法,因而普遍适用,放诸四海而皆准的教学方法是根本不存在的。在影响教学方法的制定或选择的诸多因素中,最重要的是教学目的以及不同的语言和历史背景这两种因素。

迄今为止大致有这样几类不同的数学目的：

- 1、培养外语专家，要求读听写全面高水平发展；
- 2、培养在国外深造和从事对外交流的专业人才，要求在某一专业领域内读听说写全面发展；
- 3、培养借鉴和吸取国外科学文化成就的专业人才，要求在某一专业领域内读和译或听说达到实用的水平；
- 4、培训出国旅游或谋生的人员，要求具有应付日常生活和工作需要的必要的听说能力。

教学目的不同，要求不同，教学内容不同，教学方法就理应不同。

培养高水平的外语专家在一般情况下最后需要到有关国家条件较好的大学学习，在入学以前要求外语的听说读写能力达到较高的水平，入学以后和以这种外语为母语的学生同窗学习，教师也不把你当外国人来“照顾”，而是像要求本国学生一样来要求你。语言已经不再是学习的对象，而只是学习的工具。但是也只有这样，外语水平才能得到全面提高。这是培养外语专家的最后阶段，事实上已经不属于一般外语教学的范畴，这里只是提一下，可以不论。

培养外语专家的预备阶段是在高等院校的外语系完成的。由于目前中学的外语教学效果很不理想，所以高等院校的外语系几乎还得从头学起。这样，除了个别条件较好的院校就很难在听说读写各方面达到应有的水平。不过，不管怎么说，教学目的是明确的，那就是要求听说读写全面发展，并且要求达到较高的水平。

五十年代以前，大学里只有以学习西方文学为专业的所谓西洋文学系，没有以学习外语为专业的外语系，而当时只有少数人能上大学，能考上大学的中学毕业生的外语水平比现在高。西洋文学系的课程是仿照国内大学文学系的课程设置的，不过在低年级有两年外语课。当时采用的是以阅读原文名著和范文为主，适当要求写作的教学方法，这种方法无以名之，暂时就称之为“阅读法”吧。^{*}在五十年代和六十年代，原有大学的西洋文学系改为外语系，但是基本上仍然采用传统的“阅读法”，条件好的大学，外语系毕业生能达到一定水平，阅读和外译中的水平不错，但是口语能力较差。新办院校的外语系则多数采用当时苏联外语系采用的“综合法”，读听说写齐头并进，条件好的院校效果也不错，口语能力较强，有一定中译外和外译中能力，但是中文水平较差。采用不同方法达到的总体效果不相上下，但是有明显差别。采用“阅读法”的原著读得多，外译中能力强，又由于在综合大学，中文好，知识面广，因而“后劲”大，可是口音不那么标准，口语能力差，语法也掌握得差一些，所以中译外能力差。采用“综合法”的读听说写全面发展，口音标准，口语能力较强，外译中，中译外都可以，语法掌握得较好，可是原著读得少，更由于集中力量学外语，中文差，知识面窄，虽然一毕业就能工作，但是“后劲”较小。不过这两种教学方法总的说来效果都还不错，至于侧重点不同主要是由教学目的不同决定的。综合大学外语系培养的主要是从事外国文学研究和书面的翻译编辑人员。而新办的外语院校培养的主要是外事翻译人员和外语教师。

* 有人误以为这种方法就是“语法翻译法”，其实两者很不相同。典型的“语法翻译法”可以当时第二外语法语课的教学方法为例。教材往往采用 W·H·Fraser, J·Squair 和 A·Coleman 编的 *New Coruplete French Grammar* (俗称“三氏法语课本”)，教法是一次上一课语法，做一次翻译，有口语练习。这本教材是给英美学生用的，而法语和英语很接近，经过短时间学习后可以掌握法语的基本语法和基础词汇，也就真学会了。不先掌握英语无法使用这样的教材，也无法适应这样的教学方法。

五十年代和六十年代培养的这批外语人才,有的已成为外语专家。同一时期来中国大学中文系深造的外国留学生,有的今天也已成为他们国家的汉语专家。这些留学生在国内已经学过汉语,来中国补习一段时间汉语后在中文系学习,有适当照顾,但是基本上是与中国学生一块儿学的。

七十年代初期有人从美国带回来了《英语九百句》,随后就引进了“听说法”,很快从外语专业到公共外语,一概“听说领先”,在外语教学界几乎成了“听说法”和类似的“视听法”、“功能法”等等的一统天下。从七十年代到现在已有十多年的时间,学生已经毕业了好多批,可以看看效果怎么样了。这些年来在条件较好的院校按“听说法”或类似的方法培养出来的外语专业的毕业生日常生活的口语能力比过去按任何一种教学方法培养出来的学生都强,反应快,说得也比较流利,应该说完全达到了这一类教学方法的设计要求,到国外旅游或谋生完全没有困难,但是由于大量时间花在训练基本的口语能力上,读的东西少了,知识面更窄了,一旦进入高层次的文化学术领域就卡壳了,连这些方面的语汇都没有接触过,反应能力再强也无法应付,因而无论是理解,还是外译中,中译外的水平都下降了。有所得必有所失,时间是个常数,花在培养口语能力的时间多了,花在培养读写能力和文化知识方面的时间必然少了。应该说“听说法”和其他类似的方法本身是比较科学的,当然绝对不是唯一科学的方法,效果也是好的,问题在于高校外院专业和公共外语的教学目的究竟是什么,难道仅仅是为了出国旅游和打工?前些年不少人一再宣传“听说法”和类似的教学方法而从来不说这些教学法的由来及其适用范围,因此在这里有必要来回顾一下历史。^①

“听说法”是首先在美国发展起来的。美国语言学家穆尔顿(William G·Moulton)谈到“听说法”的由来时说:“1939年第二次世界大战爆发,特别是1941年12月7日日本袭击珍珠港,结束了〔美国〕这种语言上的孤立主义状态。在武装部队中有人认识到,大批年轻的美国人不久就会派到世界大部分地区去,这些人需要懂得很多语言,而大多数美国人连这些语言的名称都没有听说过。再者,尽管武装部队也认为具备这些语言中任何一种语言的阅读能力是有用的,但是他们对实用的口语能力更感兴趣,对语法则完全不感兴趣^②。在这以前,美国学术团体协会在1941年年初就建立了一个‘外语突击计划’”。“当武装部队开始寻找他们认为需要的那种外语训练方式的时候,他们发现‘外语突击计划’的做法正是他们所需要的。”^③

这种外语突击训练班的指导原则,据热心于这一工作的郝尔(Robert A·Hall, Jr)说,有以下这些:

“1. 在较短时期内大量的授课时间(“接触时间”)。

2. 每班学生人数很少。

3. 教授语言结构和会话练习相结合。

4. 重点放在操练和培养语言习惯方面。

5. 音位分析和标写。(对没有文字的语言而言——本文作者)

6. 利用本族的教学合作人。

7. 特殊的目的:掌握有关语言的口语形式。〔这不排斥阅读,事实上阅读能力是一种正常的副产品。〕”^④

这种训练班的一般做法是“由训练有素的语言学家提供外语的结构分析,据此编成分阶段教材,每天在小班上在一名本族人指导下操练几个小时,主要强调实用口语能力。”^⑤

“听说法”的理论基础是美国结构主义语言学关于语言行为是一系列刺激和反应的学说

(来源于以 John B·Watson 为代表的行为主义心理学)。很多著名的结构主义语言学家积极倡导和参预了“听说法”的创立和推广活动。弗里斯(C·C·Fries)从 1941 年起就在密执安大学英语学院用“听说法”教外国人学英语。他和拉多(R·Lado)合编的四册《英语突击教程》(1954—1958)已成为“听说法”的典范著作。

在战时美国武装部队用这种教学法训练了数百名士兵和军官。战后,美国国务院所属外交学院也采用这种训练班方式训练出国人员,并在国外建立语言训练中心。同时,在康奈尔大学系统地尝试把战时经验运用到高校公共外语教学中去。以后这种方法传播到欧洲和世界各地。由于教学对象和教学条件的变化,“听说法”有所发展,有所修正,并且不断完善,但是教学目的和教学原则始终没有很大变化。随着旅游和移民浪潮的到来,“听说法”和由“听说法”衍生的名目繁多的教学法也就在世界各地的“语言中心”成为培养旅游者和移民的必要的口语能力的主要教学方法。

我们用了较多的篇幅来介绍“听说法”的由来及其适用范围只是想说明不同的教学目的应该采用不同的教学方法这一重要原则,而完全不是有意要贬低“听说法”。“听说法”在其适用范围内是一种行之有效的教学法。如果要办一个短期人员培训班,或者办一个短期外国留学生或旅游人员暑期班,那就应该采用“听说法”或类似的教学法。在那样的短期培训班上采用综合法或阅读法也同样是不恰当的。

外语教学法流派众多,并且还在不断翻新,但是可以分为三类,即直接法、间接法和综合法。直接法不论古今,也不论受哪一种语言学说的影响,总是以培养口语能力为主的,或者是从培养口语能力入手的。间接法也不论古今,不论受哪种语言学说的影响,总是以培养阅读和翻译能力为主的,或者是从培养阅读能力着手的。综合法顾名思义是综合了直接法和间接法特色的一种教学法,是兼顾听说和读写的。各种不同的教学法各有其适用范围,说不上哪一种是唯一科学的,关键在于应该根据不同的教学目的,采用不同的教学方法,那样才能取得最佳的教学效果。不问教学目的和其他条件,盲目采用一种不变的教学方法,肯定会事倍功半。老师教了,学生学了,效果还是会有有的,但肯定不会是最佳效果。

二、不同的语言与历史文化背景和外语教学

不同的语言与历史文化背景和外语教学之间的关系是容易被忽视的一个重要问题,而充分考虑不同的语言与历史文化背景和外语教学之间的关系却是外语教学又一个重要的理论原则。如果说教学目的对教学法的制定或选择起制约作用,那么不同的语言与历史文化背景对教学内容的安排起着决定作用。语言与历史文化背景不同,教学内容的安排就应该有所不同。中国人学英语和法国人学英语应该有所不同,美国人学汉语和日本人学汉语也应该有所不同。现在国外流行的英语教材绝大多数是供欧洲学生使用的。学过“跟我学”和“灵格风”的中国人都有一种感觉,就是基础阶段还跟得上,可是一下子全面铺开,来了一个大跳跃就跟不上了。这是怎么回事?应该说,这些教材还是编得很好的,问题是这一类教材不是为中国人设计的。欧美各国的历史文化背景基本上是相同的,多数国家的语言同出一源,有很多共同点,不同的只是一些基本语汇和形态变化,说得夸张一点,英语和法语、德语、俄语、西班牙语等等之间的差别

就跟北京话和上海话、广州话、福州话、闽南话等等之间的差别差不多，所以学了基本语汇和基本的形态变化就可以无师自通了，如果要求不高，也就可以不学了。这正像北京人学广州话，学会一批基本语汇，学会一些常用字的读音，到广州去也就可以对付了。可是汉语和英语没有共同的来源，历史文化背景也不相同，所以中国人学英语或者英美人学汉语要学的东西就得多得多，无法触类旁通，只学会基本语汇和基本的形态变化或常用字的读音根本无法对付。这个道理是很浅显的，但是往往被忽视了。日语和汉语不是亲属语言，但是日语中有大量汉语借词，并且同样使用汉字，再加有大致相同的历史文化背景，所以日本人学汉语比西方人学汉语容易得多，中国人学日语也比西方人学日语容易得多。教西方人学汉语，汉字就是一大难关，要花大力气去教。教日本人学汉语，汉字几乎可以不教自会。像“自然”、“伦理”、“电信”等等一大批日本造的汉字语汇日本人当然不学自会，即使像“人造卫星”、“计算机”、“和平”、“严肃”这样一类中国造的汉字语汇日本人也能“望文生义”。反之，中国人学日语也一样，“望文生义”虽然不能保证理解得处处正确，但是比西方人学日语就容易得多得多。有人为了阅读专业文献，完全不考虑读音，学了一个月就能读能译日文资料，这有什么不好？学习目的决定学习方法，求仁而得仁，又有何不可？可是有人大为恼火，坚决反对这种学习方法，更反对这种教法。其实大可不必。用这种方法学日语的人肯定成不了日语专家。只是为了实用，各走各的路，没有必要去反对。有的日语教师为了防止学生利用汉字之便，干脆在初学阶段把汉字统统取掉，全写成假名，这样一来，的确学日语似乎比学英语还难。可是这是为了什么呢？如果为学生着想，为取得最佳教学效果着想，就应该充分利用汉语和日语的共通之处，合理安排教学内容，更快更好地去完成教学任务。从应该充分考虑不同的语言背景这一原则出发，供欧美学生使用的汉语教材就应该和供日本、朝鲜、越南这样一些国家的学生使用的汉语教材在内容安排上有较大的差异，后者的进度就可以快一些。如果对不同语言背景的学生使用同样的教材，那么对一部分学生是合适的，对另一部分学生就肯定是不合适的。

学习一种外语，不单单是学习不同的语音系统、不同的语汇和不同的句法这些语言结构方面的内容，而必须同时学习有关国家或民族的历史文化传统和社会风俗习惯，那样才能真正掌握这种语言的真髓，才能正确地理解和运用这种语言。五十年代以前的外语教学是语言和文学不分家的，而文学作品中就包含着丰富的文化内涵。五十年代以后的外语教学，至少在初级阶段，语言和文学截然分家，这样就必然忽视了对有关国家或民族的历史文化传统和社会风俗习惯的学习。近年来这方面的问题引起了不少人的重视，在外语教学中如何同时进行有关国家和民族的历史文化和社会风格习惯的教学目前已成为热门话题。为此有些外语院校开设了“国情概况”课，系统地介绍有关国家的政治历史概况，对外汉语教学单位开设“中国文化”课，介绍中国的历史、政治体制、文学、艺术、宗教、绘画、烹调、园林建筑，乃至气功、太极拳等等。开设这一类课程当然是很有用的，但是往往是和语言教学脱节的。因为和理解或运用一种语言有关的历史文化因素往往是一些很少人研究过的内容，并且也不那么系统。举例来说，中国人总觉得西方人的“谢谢”用得太多。女儿给生了病的妈妈端一杯咖啡，妈妈还要说“Thank you！”（见英语电视剧《居里夫人》），售货员给顾客找钱，顾客说“Thank you！”（这钱本来是顾客给售货员的！）在吃饭的时候，主人把盛菜的盘子端过来问你一点儿不要，你想要得说“Yes, please!”你不想得要得说“No, thanks!”中国人理解不了，也很难学到家。外国人学汉语一开始对别人见了他就问“吃过了吗？”，“上哪儿去？”感到迷惑不解^⑥，并且也很难掌握这种用法。《红楼梦》第36回有一节描写凤姐的文字，说“凤姐把袖子挽了几挽，蹠着那角门的门槛子，笑道：‘这里过堂风，倒凉

快,吹一吹再走”,接着凤姐就狠狠骂了一顿下人。不了解中国旧社会富贵人家妇女应有的行为举止规范就很难体会这一段文字的生动和深刻。不了解现代西方生活的人也同样无法理解“汽车旅馆”(motel)的确切含义及其隐含的意义。学外语一涉及成语、典故,文化因素就更加突出了,不了解有关的历史文化背景就很难真正理解和正确运用这些成语、典故。欧美文化属于希腊罗马文化系统,这些国家的人对于希腊罗马神话和基督教《圣经》故事很熟悉,所以说说话写文章常常引用有关的典故,并且从不加注,就像中国人说到孙行者、曹操等等从不加注一样。这样,不熟悉希腊罗马神话的中国人就会把 the golden apple 直译成“金苹果”,而不熟悉中国文化的西方人当然也不理解“曹操”这个历史人名的全部含义。

如果有充裕的时间,如像培养外语专家那样,当然可以全面系统地学习有关国家或民族的历史文化背景和社会风俗习惯,但是大多数人不可能有这样的条件和时间,所以最好还是和语言教学结合起来并且可以限于跟理解和运用这种语言直接有关的内容。这样做,当然就要求教师对两种语言的历史文化背景和社会风俗习惯都具有比较深入的了解,并且要求充分发挥教师的主动性。

三、语汇教学的重要性

外语教学一向重视语音教学和语法教学,但是往往忽视语汇教学。语汇教学常常只限于一张生词表,开讲课文以前教师领读几遍而已。根据从易到难的原则,生词表上的单词一般只给一个最基本最常用的意义,以后再出现这个单词,尽管意义和用法都不相同,也往往就不算生词了。这样,语汇教学就等于教生词,很少有其他内容。生词表上的注释一般都采用对译的办法,而且往往是一对一的翻译,如:今天 today; boy 男孩子。采用这种方法教语汇,久而久之,就在学生中养成外语和母语的语汇之间一种一对一关系的印象,而一旦学生养成这种错误印象,对外语教学十分不利。事实上,任何两种语言的语词,除了一些单义的科技术语和专有名词以外,根本不存在一对一的关系,总有所不同,特别是一些常用词,在语义范围和用法上往往很不相同。例如英语和俄语的 serious, серьезный 这个形容词,除了常用的“严重的”以外,还有“严肃的”、“认真的”等等各种意义,而和“注意”连用时在汉语中相应的用语是“密切注意”。pay serious attention to 从英语译成汉语的文献中译成“密切注意”是正确的,可是从俄语译成汉语的文献中却从一开始就错译成“严重的注意(在汉语书面语中将错就错,“严重的注意”也就成为不同于“密切的注意”的一种用语,意义接近“怀着深感事态严重的心情而注意到或注意着”),甚至还有“严重的萌芽”(英译本用 a serious budding, 理应译成“应予重视的雏形”),那就更没有法理解了。之所以出现这样的译文,就是误以为外语和汉语的语词是一对一的,而且学外语时语汇教学很不得力。还有一个例子是英语的 criticize 这个词,最常用的,因此也是在生词表中出现的意义是“批评,批判”,但是并不是在一切场合都等于汉语的“批评,批判”。有一位著名的翻译家注明他依据的原书版本是“批评本”(理应是“校订本”),倒还不会有严重后果。而在一部很重要的政治性著作的译本中把欧洲新教兴起时对基督教《圣经》的校订工作一概译成“对《圣经》的批判”,那就真要把人引入歧途了,因为当时新教是依仗《圣经》去和旧教对抗,从来没有“批判”过《圣经》! 又如汉语的“日”和“天”都可以注英语的 day, 这样,外国学生就会说“今天是七

月十八天(日)!”这叫防不胜防,但是原因还是教师只是简单地给了个一对一的对译词,没有讲解,学生怎么知道“天”和“日”在用法上有区别呢。

语言实际上体现为一连串根据一定的语法规则组织起来的音义结合的语词,所以语音、语法、语义都体现在具体的语词身上。语法规则讲的只是最一般的用法,如果不和具体的语词结合起来,肯定一用就错。例如汉语的形容词一般都可以直接修饰名词,但是“美丽”是形容词,却不能直接修饰名词,一定要加“的”。“美丽姑娘”不行,一定得说“美丽的姑娘”。教师不告诉学生这个形容词不能直接修饰名词,学生怎么知道?又如书上说双音节形容词可以按 AABB 格式重叠,而教师在教“伟大”这个双音节形容词时不告诉学生这个双音节形容词不能重叠,那么学生写出“伟大的祖国”这样的话来又该怪谁呢?这是就语汇教学和语法教学的相互关系而言的。干巴巴的几条语法规则是用处不大的,势必结合语汇教学让学生懂得一个词一个词的具体用法。至于语汇意义的讲解更是语汇教学的主要内容。生词表上的注释不可能像详解词典的注释那样详尽,但是应该一开头就让学生明白两种不同语言的语词之间不存在一对一的关系,绝大多数的语词不止一种意义,而且不同语言的语词的语义范围可以很不相同。碰到两种在语义或用法上有较大差别的语词应该适当讲解,讲清楚这些语词的特点,防止母语的干扰。

不少语词有不同的语体和修辞色彩,有褒义和贬义之分,如果不讲解,学生就会不问场合乱用。像“盖了帽儿了”,“嗨了去了”这一类近年来在北京青少年中间流行的话并不是标准汉语,也不是什么人都说的。偶尔开玩笑学学还可以,不过要明白这是 slang,有身份的成年人是不说的。还有一些语词是所谓文化限制词(culture-bound words),反映了不同的文化内涵,不花点时间讲解学生是不容易掌握的。像“馒头”、“饺子”这一类文化限制词只靠讲解是明白不了的,但是只要吃一次就什么都清楚了。但是高层次的一些文化限制词就需要好好讲解,否则很难理解。像汉语的“单位”(“他单位里来了人”,“你哪个单位的?”,“他有单位,怕什么!”等等),还有“面子”(英语已引进 face-losing 这一类说法)等等西方人很难理解得很确切,而英语的 privacy 中国人也容易理解得走了样,所以现在译成“隐私权”。汉语的“隐私”指的是“不愿告人或不愿公开的往往是不道德的事”,可是 privacy 没有这个意思。这些语词反映了两种不同的文化,不同的道德和行为规范。如果说历史文化背景和社会风俗习惯的教学最好跟语言教学结合起来,那么语汇教学正是两者结合起来最恰当的场所。有人为了强调语汇教学的重要性说过一番有意夸张了的话:“你语音很糟糕,语法不通,可是掌握了语汇,到国外还能生活,要买一个杯子你就说 cup,再加指指点点,准能给你一个杯子。要是你没有语汇,语音再标准,语法再通,你活不了!”这当然是夸张,但是告诉我们一个朴素的真理,语言是语词组成的,语言教学怎么能不重视语汇教学!

语汇教学融化了这么多内容,难度当然是很大的。没经验的教师最怕学生问具体问题,如学生问:“老大不高兴”中的“老大”是什么意思,你要是不加思索说“相当于‘很’”,那学生就要问“能不能说‘我老大高兴’”。这下子麻烦了,只得说“这不行”。为什么不?“这是汉语的习惯!中国人不这么说!”外国学生最怕中国教师说这句话。没法再问了,可是还是不明白。当然语言中有不少没道理可讲的习惯,但是多数还是有道理可讲的。这就要求外语教师不仅有丰富的感性知识,还要有丰富的理性知识,还要有历史文化、社会风俗习惯各方面的丰富知识,并且最好既是本族语的专家,又是熟悉学生母语的外语专家。这样的要求在目前大概是过高了,但是应该是一个努力方向。比较两种语言的同和异的对比研究现在还刚起步,现成的参考材料不

多,一切都要依靠教师自己去解决,这也许也是语汇教学不够理想的一个原因。不过只要重视起来,总的情况就会不断得到改善。

* * * * *

外语教学或者更确切地说第二语言教学有很多理论问题值得讨论,这里谈到的只是我们认为目前在国内外比较突出的几个问题。我们认为这些是理论问题,是因为这些不是教学环节和测试方式那样的技术性问题。并且认为这些问题的解决会引起教学方案、教学方法、教材编写和对师资的要求多方面的重大变革。我们希望能结合教学实践的经验教训,实事求是,平心静气而又事先没有任何框框地来展开讨论。目的只有一个,那就是不断提高我们的教学质量,把学生培养得更快更好。当然,不论教学理论多么正确,教学方法多么完善,教学效果在很大程度上还要取决于师资水平和学生的学习积极性,不过,这也许是无需赘言的。

附注:

- ① 以下引自本人在1983年《现代外语》第1期上发表的“听说法”和高校外语专业一文,不再加引号。
- ② W·G·Moulton; *Linguistics and Language Teaching in the United States. 1930—1960*, in *Trends in European and American Linguistics 1930—1960*. Utrecht; Spectrum publishers, 1961, p85.
- ③ W·G·Moulton; *Linguistics and Language Teaching in the United States. 1930—1960*, in *Trends in European and American Linguistics 1930—1960*. Utrecht; Spectrum publishers, 1961, p85.
- ④ Robert A·Hall, Jr; *Leave your Language alone*. New York; Linguistica, 1950, p208 本文作者按:阅读能力如果真能是口语能力的“正常的副产品”,中小学就都可以不办了,所以原文方括弧内的附注是不能成立的。
- ⑤ W·G·Moulton Ibid, p93
- ⑥ 请参考胡明扬:《问候语的文化心理背景》,《世界汉语教学》预刊第2期,1987年,第30—33页。

试论汉语教学的学习阶段和学习目标

[日本] 长崎综合科学大学 濑户 宏

一

目前,日本大学的汉语教育大多是在大学“教养课程”(基础部)里进行的,大家都知道,大学的汉语教育成果不大理想。这当然有种种原因,最主要是一个星期只有两节课和一个班学生数量太多。但很多大学汉语教员不一定觉得明确大学汉语教学学习阶段和学习目标的重要性。我想,这也是汉语教学不大理想的原因之一。

二

中国一位汉语教学工作说“基础汉语——中级汉语——高级汉语,这是缺一不可的一环扣一环的完整系列”(李忆民《中级汉语教程》序)。外语教学应该先把教学课程分开几个阶段,然后明确各个阶段的学习目标,再采取适合每个阶段的教学法。

每种外语教学都采用初级(基础)、中级、上级(高级)三种阶段,但这种区别的具体内容不太明确。日本大学的汉语教学一般采用一年级是初级、二年级是中级这种方法,但对各阶段的具体内容仍分得不清。

我想,大家认为基础阶段的学习目标是获得汉语的发音能力、基础语法和基础词汇。但什么是基础语法、基础词汇,还不太明确。

为了探讨各个学习阶段和其内容,首先要研究汉语教学的最后目标。每个学生都有自己的学习动机,有的人要专门学习和研究中国政治、文化等,有的要从事贸易、旅游等具体工作。但共通的一点就是为实现一定的目的用口头或书面语言跟中国人进行思想交流。但有的学生就没有具体目的,一般来说,这样的学生在学习过程中大都掉队。(换句话说,汉语教师要不断给每人帮助和指示他的学习目标。)汉语学习的目标是为进行研究、实务而获得理解和运用汉语的能力。这就是汉语教学的最后目标。

按照这种最后目标的想法,现在我们研究跟最后目标直接接触的高级阶段。高级阶段的学习目标跟整个汉语学习的目标一致,就是为进行研究、实务而获得理解和运用现实社会上共用

的汉语的能力。当然,外语学习没有结束的时候,可是高级阶段以后的学习是通过专业的学习、研究、业务进行的,在课堂上跟着老师学外语这种学习方式,在学完高级阶段就结束了。换句话说,学完高级阶段的人应该有自学汉语的能力。我想,获得这种能力也是高级阶段的主要目标之一。自学汉语的能力,具体地说,是能使用像《现代汉语词典》那样的词典(不是对译词典)的能力。

关于基础阶段教材和高级阶段教材的区别,著名的日语教学专家木村宗男先生从日语教学的立场上指出:初级阶段的目标是让学生学习语言的基本要素,所以教材不是现实社会里通用的语言,而是为一贯化教学计划中的最初阶段而选择的语言材料。就是说,初级阶段的教材是外语教师自己编写的教材。

跟初级阶段相反,上级阶段的目标是让学生接触现实社会上共用的语言,所以其教材是未经加工的语言材料(当然必须要选择),就是把报刊、书籍上的文章不加修改地充当教材。如果是声像教材,就是直接使用广播、电视的录音、录像。木村先生指出:高级教材的重要特点是对词汇和语法完全没有加工的。我想,木村先生的看法完全适用于汉语教学。

中级阶段是初级和上级的过渡阶段。木村先生指出中级阶段的重要性时说:“对学完初级阶段的学生来说,中级阶段并不难,正常地学完中级阶段的学生不会觉得高级阶段太难。”但是对汉语教学的中级阶段的研究并不多。中国一位对外汉语教学工作指出:“三十多年来,基础汉语的研究和建树,不乏精金美玉,相比之下,中、高级汉语显得有点薄弱,尤其在教材建设方面。”(李忆民《中级汉语教程》序)

不过,高级阶段的内容比较明确,因为使用的教材都是现实社会里通用的语言材料。但中级阶段内容本身不太明确。所以,日本的汉语教学有时采用省略中级阶段的学习,从初级阶段就直接到高级阶段的办法。比如说,把鲁迅、老舍的小说或毛泽东的论文、中央人民广播电台播放内容录音当成教材交给刚刚学完基础阶段的学生等等。在日本常常有大量学习汉语的学生放弃学习,我认为其重要原因之一是选择教材时忽略学习阶段。

那么,更具体地看看汉语教学上的各个阶段。

我调查了建国后发行的比较有代表性的基础、中级汉语教科书的内容,其结果如下:

初级	课	词汇	语法项目(除复习)
汉语教科书(1958)	72	864	171
基础汉语(1971)	66	953	116
基础汉语课本(1979)	58	1210	(生词 962、专名 57、补充生词 191) 95
实用汉语课本(1981)	50	1227	(生词 928、专名 76、补充生词 223) 80
中级			
汉语读本(旧版)	22	1348	(生词 1137、专名 72、补充生词 139) 242
汉语读本(1972)	34	2078	(生词 1947、专名 96、补充生词 35) 214

高级阶段是未加工的报刊上的文章、小说,所以在这里省略。

在这里调查的汉语教科书都是用直接教学法教外国留学生汉语的目的编写的。看调查结果就能了解基础阶段的词汇是 800—1000 个,语法项目是 100 个左右。(《汉语教科书》的语法项目特别多,但它的语法项目包括了其他教科书不采用独立的语法项目的内容)。

基础阶段的语法项目,每种教科书大体一样。我们可以想基础阶段的教学内容(基础汉语)已经基本上完成了一个教学体系。

最近出版了《汉语水平等级标准和等级大纲》(北京语言学院出版社,1988),不用基础、中级、高级这些名称,每个学习阶段分为一级、二级、三级。《大纲》的一级是对外汉语专业的一年级的前半阶段,所以我们可以想《大纲》的一级是我们所说的基础阶段。《大纲》的一级包含词汇 1101 个、语法项目 133 个。

相对来讲,中级阶段词汇是 1300 个,语法项目也是各种各样的。有些教科书采用同一的文章当作课文,有的教科书采用语法项目的内容,但有的教科书并不采用,也有这样的情况。可能反映对中级阶段教学内容的研究不充分。《大纲》二级包含词汇 2017 个、语法项目 249 个。

那么,其他外语教学为学习阶段和学习内容。由于我本人的能力有限,在这里调查(对日本人的)英语教学和(对外)日语教学。英语教学的内容是日本文部省规定的初中、高中里进行的。其结果如下(一节课约 50 分钟):

初级	学习时间	词汇	备考
英语教学	315 小时	900—1050 语	学习指导要领(初中)
日本語教学	300 小时	约 1500 语	日本語 I (东外大付属)
汉语教学	约 300 小时	约 900 语	汉语教科书
中级			
英语教学	420 小时(平均)	1400—1900 语	学习指导要领(高中)
日本語教学	350 小时	3700 语	日本語 II (东外大付属)
汉语教学	(没明记学习时间)	1550 语	基础汉语课本 4、续编

看调查结果就明白每种外语教学的初级阶段都是学习时间在 300 小时左右、词汇 1000~1500 个。不管什么外语教学,专家都注重初级阶段的内容。我们可以了解每种外语教学的初级阶段内容基本上一样。

中级阶段差别比较大,但也有共通的部分。学习时间是 350 小时以上、词汇 1500 至 2000 个以上。

还有应该研究高级阶段,但没能拿到适当的资料。如果高级阶段内容是跟中级阶段差不多的话,从基础阶段到高级阶段学习时间一共约 1000 小时以上、词汇 5000 以上。《大纲》规定一、二、三级词汇共 5168 个、语法项目 589 个。

现在来谈谈我在长崎综合科学大学的教学经验。

我从1986年在长崎综合科学大学开始上汉语课。它虽然叫“综合科学大学”，却是一所工业大学，专业教学和中国不相关。但是由于地理和历史上的原因，长崎地区与中国一直有很大的关系，所以该校也设置汉语课。

日本的大学教养课程中的汉语教学大都是一个星期两节课，一年30个星期，总共60节课（日本的大学的一节课是90分钟，所以60节课120小时），长综大也不例外。一般来说，大学教养课程的汉语教学在一年级教初级阶段，二年级教中级阶段。时间当然不够，所以教师和学生都匆匆忙忙地教、学过去。

所以上任时我想没必要用两年的时间匆匆忙忙地教完中级阶段，而用两年的时间（240小时）只教初级阶段，效果比较好。

日本的大学教养课程的汉语教学成果不太理想的原因，除了时间不够外，还有两个教员没有联系地教自己的课。如果你想有效地教两节课，两个教员就必须有密切的合作。因为我的这种看法得到了另一位汉语教员的赞同，所以我们共同使用《新中国语》（《基础汉语课本》日译本）。同时考虑到我校学生的水平，发音部分（1课—10课）用一节课时间教一课，11课以后两节课时间教一课。

上课时，为了发挥这课本的特色，我尽可能采用口头（直接）教学法。其具体内容如下：

1. 首先用替换练习的句型导入新的句型和生词。导入时使用实物、画、黑板上画的画。由于学生的水平，导入时有时也使用日语。

2. 让学生一起念刚刚导入的句型。

3. 练习句型。教员先自问自答，然后让学生跟着教员一起念自问自答形式的文章。念完后，教师问，学生回答。

4. 再让学生一起念句型。

5. 让学生听替换练习的录音。

6. 教每个句型时重复1—5遍。

7. 让一两名学生念生词。

8. 用卡片让学生念生词。

9. 让学生一起念课文，然后让几个学生分别念课文。

10. 最后，让学生听课文和生词的录音。

口头练习是上课时的主要内容。我的学生经过这样的教学办法大概达到使用汉语作会话的程度，反映较好，出席率也提高了。但就我任教的实情来说，课程越进行口头练习为主的教学方法越困难，因为用口头教学法有一个前提，就是上课前学生要记住已学过的句型和词汇，可是我的学生常常复习不够没记住已学过的句型和词汇，所以靠日语的说明和翻译的时间也就越来越多。教学的进度也不能不慢，用了两年的时间还没教完《基础汉语课本》的内容。

教学进度虽然很慢，可是大部分学生到二年级最后的时候还是认真地学习汉语。每年10