

第七届国际汉语教学 讨论会论文选

《第七届国际汉语教学讨论会论文选》编辑委员会 编

北京大学出版社
北京

图书在版编目 (CIP) 数据

第七届国际汉语教学讨论会论文选/《第七届国际汉语教学讨论会论文选》
编辑委员会编. —北京: 北京大学出版社, 2004. 6

ISBN 7-301-07004-7

I. 第… II. 第… III. 对外汉语教学 - 教学研究 - 文集 IV. H195.3 - 53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 013717 号

书 名: 第七届国际汉语教学讨论会论文选

著作责任者: 《第七届国际汉语教学讨论会论文选》编辑委员会编

责任编辑: 胡双宝 郭 力

标准书号: ISBN 7-301-07004-7/G · 1007

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区中关村北京大学校内 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn>

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

电子信箱: zpup@pup.pku.edu.cn

排 版 者: 北京国民灰色系统科学研究院计算机室

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 47.75 印张 1220 千字

2004 年 6 月第 1 版 2004 年 6 月第 1 次印刷

定 价: 98.00 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, 翻版必究

目 录

教学和教学法

- 对外汉语教学语法的内容确定、层级划分与项目排序问题 [中国] 卢福波 (1)
- 从美国出版的中文教材看汉语标准语的变化 [美国] 吴德安 (10)
- 关于中文教材课文的一些思考 [美国] 刘月华 (16)
- 对外汉语教学评估问题探讨 [中国] 陈光磊 (25)
- 成人第二语言习得过程中个体因素与习得效果的相关研究 [中国] 施家炜 (32)
- 日本人言语行为特征及其对学习汉语的影响分析 [中国] 段银萍 (43)
- 语言背景与环境在华裔留学生汉语学习中的作用 [中国] 付 钢 (51)
- 两种不同的第二语言习得中的学习策略分析 [中国] 徐子亮 (61)
- 1996~2000年《世界汉语教学》引文分析 [中国] 宋若云 (73)
- 新闻汉语的教学实践及反思 [美国] 林柏松 (79)
- 基于交际能力的对外汉语教学研究刍议 [中国] 祖人植 (84)
- 试析 P. C. Tung & D. E. Pollard《汉语口语》课本的几个特点
..... [英国] 高万丽 (92)
- 网络应用于对外汉语课堂教学的模式和原则 [中国] 张建民 (101)
- 对外汉语教学理论和实践的若干问题 [中国] 李 泉 (105)
- 浅谈基于交际任务的教学法
——兼论口语教学的新思路 [中国] 吴中伟 (119)
- 美、日、中三国第二语言教学硕士课程设置比较分析 [中国] 李晓琪 刘元满 (123)
- 西方人早期汉语学习史简述
——兼论对外汉语教学史的研究 [中国] 张西平 (132)
- 对外汉语教学研究中统计方法运用状况调查 [中国] 王若江 (147)
- 汉语言专业留学生毕业论文指导初探
——谈对外汉语学历教育高级阶段写作教学的原则与方法 [中国] 罗青松 (153)
- 华文教育五题 [中国] 李嘉郁 (161)
- 对新世纪汉语教材的思考
——从加拿大中学汉语教材编写所想到的 [中国] 朱志平 (175)
- 越南留学生学习汉语难点分析 [中国] 周小兵等 (182)
- 关于汉语作为第二语言教学中的翻译课问题 [埃及] 希夏姆 (190)
- 试论商务汉语教学的定性、定位、定量问题 [中国] 张晓慧 (197)
- 中级水平的日本学生在汉语听力上的偏误 [日本] 张 卫 (204)
- 海外母语为英语者的成人初级汉语教学 [英国] 李明芳 张新生 (212)

- 听力难度成因分析 [中国] 幺书君 (217)
 怎样通过朗读提高中级阶段留学生的口语输出能力 [中国] 孙雁雁 (225)

语法和语法教学

- 以朝鲜语为母语的学生趋向补语的习得顺序
 ——基于中介语语料库的研究 [中国] 杨德峰 (231)
 “做不到”“做不好”与“做不了”
 ——兼论汉语补语教学 [中国] 李晓琪 (244)
 多/少+动词+量性成分 [日本] 时卫国 (252)
 韩、中汉语使用者在“这一”、“那一”使用上的异同点 [韩国] 梁敬美 (258)
 说“纷纷” [中国] 宋春阳 陆汝占 (270)
 现代汉语感受谓语句的句法特点
 ——“叫/让/使/令”字句和“为”字句 [日本] 古川裕 (278)
 动量副词的类别及其选择性 [中国] 史金生 (288)
 浅析日本学生学习助动词的难点与误区 [中国] 陈 绂 (302)
 量词“把”的分类及使用
 ——面向第二语言教学的再研究 [中国] 萧国政 (311)
 “因为”分句与“如果”分句比勘
 ——因果类复句与条件类复句差异初探 [中国] 陶 炼 (317)
 日本留学生汉语转折复句的习得研究 [中国] 黄 立 (323)
 汉语问句的习得和组织学生课堂提问的意义 [中国] 蒋以亮 (334)
 汉语色彩范畴的表达方式 [中国] 李红印 (343)
 对“NP+的+VP”结构的重新认识 [中国] 陆俭明 (350)
 “连……也/都……”格式补议 [中国] 周守晋 (355)
 语气助词“吧”的情态解释 [中国] 徐晶凝 (361)
 中级学生副词习得情况考察 [中国] 张明莹 (368)
 “着”“了”“过”时体意义的对立及其句法条件 [中国] 金立鑫 (377)
 不同语体下连词使用率的统计与分析 [中国] 崔建新 张文贤 (389)
 汉语作为第二语言(CSL)语法教学的“语法词汇化”问题 [中国] 吴勇毅 (405)
 “由”字句的语篇分析 [中国] 朱其智 (410)
 从认知语言学角度看汉语内外向动词搭配上下类补语的现象 [美国] 李英哲 (415)
 以话题为纲
 ——提高汉语语法教学效率的新尝试 [德国] 柯彼德 (420)
 助动词“会”的语义探索及与“能”的对比 [日本] 鲁晓琨 (428)
 “动+起来”和“动+了+起来”
 ——汉日互译中的一些对照分析 [日本] 山田留里子 (443)
 初级汉语水平日本留学生汉语语篇衔接手段分析 [中国] 马燕华 (451)
 论“话题化” [日本] 杉村博文 (459)

- 进行体、持续体的否定及相关问题 [中国] 高顺全 (469)
 “正(在)”、“在”与“着”功能比较研究 [中国] 肖奚强 (476)
 论动补短语“走进来” [日本] 高桥弥守彦 (486)

语音和语音教学

- 留学生汉语声调习得之实验研究 [中国] 钱玉莲 (494)
 超音段成分的表意功能及其在对外汉语教学中的应用 [美国] 戴晓雪 (500)
 汉语音节表的日语标记法研究
 [日本] 陈淑梅 余锦华 大野澄雄 龟田弘之 杨立明 (509)
 第一语言与第二语言的语感 [中国] 王培光 (520)
 听力课中引入外来词培养学生语感的实验报告 [中国] 方欣欣 (525)
 轻声词和轻声词教学 [中国] 施仲谋 (536)

词汇和词汇教学

- 汉语阅读中的伴随性词汇学习研究 [中国] 钱旭菁 (548)
 对外汉语教学中的同义词问题 [中国] 李绍林 (559)
 中文心理词典理论与对外汉语词汇教学 [中国] 徐彩华 史芬茹 陈颖 (569)
 韩国人汉语词语偏误分析 [韩国] 孟柱亿 (577)
 香港社区词研究 [中国] 田小琳 (583)
 略论双音节汉越词与汉语双音节词的异同 [中国] 舒雅丽 [越南] 阮福禄 (591)

汉字和汉字教学

- 通用汉字中的理想声旁与汉字等级大纲 [德国] 孟坤雅 (599)
 常用汉字义系字族表 [中国] 李大遂 (611)
 书面表达中错别字产生的原因与海外华人学生的汉语学习特点探讨
 [中国] 王魁京 (626)
 汉字笔画区别特征初步分析 [中国] 梁彦民 (637)
 构建对外“理性汉字教学方法”的基础研究 [法国] 安雄 (644)
 欧美学生入门阶段汉字视觉与笔画顺序逻辑之心理程序的塑造 ... [葡萄牙] 孙琳 (656)
 考察日本常用汉字在 HSK 汉字等级大纲中的分布
 探讨对日汉字教学(二) [中国] 郑杰 (665)

文化和对外汉语教学

- 汉语教学与文化教学及汉学 [罗马尼亚] 杨玲 (671)
 试论外交语言 [中国] 岳建玲 (676)

汉语社会面称语的语用选择机制	[中国] 韩志刚 (687)
由“谢谢”的使用谈语言与文化教学	[中国] 曾金金 (695)
中国与英美文化交际中礼貌原则的异质性	[中国] 戴雪梅 (706)

汉语考试 (HSK) 研究

汉语水平考试若干问题的再研究 ——十年 HSK 的庆贺与反思	[中国] 竞 成 (711)
阅读理解题的难易分析	[英国] 宋连谊 (725)

附录:

第七届国际汉语教学讨论会论文总目	(732)
第一届至第七届国际汉语教学讨论会论文选索引	(738)

后 记	(755)
-----------	-------

对外汉语教学语法的内容确定、 层级划分与项目排序问题

[中国] 南开大学 卢福波

1 对外汉语教学语法的内容确定问题

学习,从广义上,可以区分为两种:一种是对所学东西进行有意义的控制应用;一种是对所学东西进行接近下意识的应用。语言学习应属于前一种,即是一种有意义的控制性学习过程。这种学习要求对所学语言进行高层次的决策和处理,能够使用特定的方式去调用认知能力,包括表达思想感情,表达合乎语境的、合乎行事目的的正确语言形式等。第二语言学习的复杂性还表现在学习者观察世界的角度的变化。说某种语言的人,往往会忽略说另一种语言的人常常注意的那些差异,这是由于他们观察世界的角度不同,因而使得他们在经验中对某些东西不那么关注,因此学习者在学习目的语的语言规则和结构的同时,也需要学习这一语言一些特定的区分世界的范畴。对外汉语教学语法要根据特殊的学习对象及其学习的实际需要,根据与其母语相比较而显现的汉语独特的区分世界的范畴和语言特点,根据第二语言习得应该遵循的规律,来确定语法体系、教学内容和教学方法。一般来说,确定对外汉语教学语法体系和从事教学时,至少应遵循以下几个基本原则。

1.1 关于实用性原则

应该从两个角度着眼:一是教学内容的选择问题。要选择那些生活中使用频率最高而又必用的词语、结构、语法规则作为教学语法项目;选择那些对于第二语言学习者来说,最容易出现问题的部分和最有教学价值的内容。二是对这些已选出的语法项目的教学处理问题。这种教学由于其特殊的学习对象和学习途径,方法也必然是特殊的,不能把意义一说、结构一列就算了事,必须注重常用性和基本性的讲解,必须要讲清某一意义使用上的限制条件,即使属于系统地介绍语法,也不能单纯讲词类、词组、句型等,而必须把这一词类的使用问题、相关的对比问题、学习者的偏误问题等同时关涉到,讲清楚。因此,教学大纲中不能简单地列出名词、动词、形容词这样的语法项目,而应该划出小类范畴,一类一类地讲解该范畴的意义及使用上的限制条件等。

1.2 关于语法教学内容的简化处理

这里的“简化”是指将繁复的、抽象的语法内容作简捷、浅明、感性、条理、图示等的教学处理,这是对外汉语教学语法必须和首先要做的最重要、最艰难的教学处理环节。语法教学中,任何一个部分、一个项目,如果想事无巨细、面面俱到地讲解,都会有很多内

容可讲,然而对外汉语语法教学往往不允许这样做。主要原因在于教学时间有限,学生精力及接受量度有限。汉语为非母语的学习者跟汉语为母语的学习者,对汉语语言点的理解和掌握途径往往不同。一些研究者认为,第一语言的学习会更多地借助甚至依赖于人类自身与生俱来的大脑中的语言机制,儿童时期以模仿为主习得母语;成年学习者学习语法时仅凭已有的语言知识结构和语感,学习那些抽象、归纳出来的理性点即可,学习过程往往相对单一。而第二语言习得只是部分地借助大脑中的语言机制,更多地是在与母语的比较中、在实际的语言运用中自主地构建语言的过程。所以学习往往是一个复杂而艰难的过程,是一个不断类比、不断逻辑分析、不断重新整合语言和知识结构的过程。因此要想在有限的时间内,适合学生的接受量度进行教学,就只能对教学内容做适宜的简化处理。对外汉语语法教学在选择内容的处理上,除了要选择实用性的内容以外,还要为学习者创造、梳理出更多的清晰、易记、可感、可比、可用的语法点的适用条件。一次所讲容量要适度,最好一个义项一个义项、一个要点一个要点地讲解,不要大而全,要小而精;不要进行概念大战,必要的语法概念的运用,只是为了让学生知道所指是什么,不是为了背记概念。

简化也包括不要浪费性地重复所讲内容。例如,讲汉语的词,要同时讲解有关它在语句中的使用,这样就把该词类的特点及在语句中的运用连贯地加以处理,使静态知识与动态运用相结合,让学习者既在使用中了解这个词类的特点和使用规则、限制条件,又直接学习了它的组合及使用,这样才符合我们的教学目的。而以往某些教材或教学大纲的处理方式是,先讲词类,再讲词组,再讲句子成分,再讲单句、复句;前面在词类中讲过连词,后面再学习复句等,造成重复和浪费,使教学内容繁复庞杂,各个教学环节孤立割裂,既不实用,又浪费时间,学生也会因此而感到语法学习索然寡味,不愿意学习或拒绝学习。

1.3 关于类比原则

这是指将相关语法项目——词类、结构、句型、功能、关系等进行比较和对比的教学。Carroll认为,“既然语言对客观经验的编码方式不同,语言的使用者也倾向于按他们语言所提供的不同范畴去区别和辨认经验。”(桂诗春 p. 568)所以,说第二语言的人往往不会想到说第一语言的人经常注意且习以为常的那些差异。对比分析理论认为,两种语言之间的不同点才是语言获得的真正难点,因为不同点代表了不同的认识经验、不同的行为习惯、不同的思维方式。一般来说,结构上看似接近而又不完全相同的结构对于学习者是最为困难的。因此第二语言教学者应该把学习者容易忽略的差异或容易借助母语的规律进行类推、泛化而造成的偏误提选出来,重点处理。这种抓住特征的教学方式应该渗透到教学的各个环节中,而不是偶然地对比一下。对比或比较的教学不能简单地理解为目标语与母语的比较,这是由于第二语言习得中出现的错误并非都来自母语,它是受多种因素影响的结果。所以类比教学通常可以从以下几个方面展开:汉语与别的语言相近现象的对比,汉语与母语某相对形式的对比,汉语正确形式与错误形式的比较等。在对比中要注重特征的典型性,要将规范形式与典型特征作重点处理。在语法教学大纲和语法项目的排序中必要的类比项目一定要做明确安排。例如:汉语表时态的“了”与“的”与学生母语中的完成时态,副词的“很”、“太”、“最”之间的区别及与学生母语中的程度量度的区别,介词的“对”与“向”,量词的“对”与“双”等;还有句式篇章方面的,例如:“把”字句与一般叙述句的差异,汉语补语句对动作、结果的观察视角和分类范畴与学生母语的差异等。这是母语语法学习与第二语

言语法学习的显著不同之处。

1.4 偏误分析原则

Corder 对第二语言习得中的错误 (mistake) 和偏误 (error) 做过区分, 认为“错误”具有偶然性, 属于语言运用的范畴, 犯错误者往往能够意识到“错误”能够自己修正; “偏误”则具有系统性, 属于语言能力的范畴。偏误往往会重复出现, 而且犯者往往意识不到出现了“偏误”, 它实际上已经属于学习者语言系统中的一个组成部分。这种现象说明, 第二语言习得者并非消极地模仿外界语言的输入, 而是相反——积极地创造自己的语言系统。Corder 认为, “语言偏误”往往是学习者试图对语言体系进行判断的体现, 是他们对所接触到的语言材料进行归纳并试图使之规范的体现。因此这种学习过程与母语的学习过程是不同的。母语习得是大脑中普遍语法的原则和参数与语言输入中的正面证据相互作用的过程, 而在第二语言习得中, 负面证据对激活参数、重新确定参数值更为必要。所以, 课堂教学中单纯提供正面证据是不够充分的, 它不足以导致参数场的重新确定, 只有提供充分的、典型的负面证据才更有利于学习者激活参数和重新确定参数值。因此, 在对外汉语教学中, 体现教学体系的教学大纲, 应该明确地、合理地确定出必要的偏误分析要点, 教材编写中、课堂教学中都应有一定量的偏误分析环节。

1.5 解释原则

行为主义的语言学习理论认为, 跟影响行为的形成一样, 第二语言习得也需要“模仿”和“强化”, 通过反复地、甚至机械地模仿和对正确模仿的强化, 使学习者逐渐辨明并掌握构成第二语言行为的“刺激”和“反应”之间的联系。应该说, 这种学习从根本上违背了第二语言习得同时是学习者积极地创造自己的语言系统的过程的规律, 忽略了学习者的自主性和能动性。事实上, 由于第二语言学习者大多是具有较强思维能力的成年人, 所以他们的第二语言学习往往是一种复杂的思维过程, 由此决定了第二语言的学习过程不能过于简单化, 而是要在获得足够证据和条件时, 对所学语法点或语法项目做出合理的、恰当的证据分析、认知解释以及演绎和推论。通过这样一些解释、论证, 揭示以该语言为母语者的思维方式、认识世界的角度及归属范畴上的差异, 以从根本上解决对语言形式的把握。在长期的语法教学中, 我们已深深感到, 尤其是中高级阶段, 这种必要的解释显得尤为重要, 往往是学生最为欢迎的教学环节。

2 对外汉语教学语法的层级界定问题

这里首先涉及的是对外汉语教学语法的具体项目是否一定要划出一个规定范围和排出一个教学序列来? 我们认为不一定。原因在于: 一、教学语法层级里所包含的内容太多, 数量太大, 无法一一规定出来; 二、语法项目的选定粗细程度不等, 无法做出精确的数量统计; 三、一部分语法项目的排序无所谓先后, 先讲与后讲并不影响知识的衔接性与科学性。但是这并不意味着对外汉语语法教学是一种无序的教学, 更不意味着我们不能做出层级的界定与项目顺序的排列。语法项目的排序按教学及排序原则要有原则性的排序框架。有些项目的先后顺序从科学的角度是要规定的。例如: 不可能先讲特指疑问句, 再讲“在+处所词

+动”结构；没有讲“是”、“在”句，就讲其否定式；讲了“了”，不知推到何时去讲跟过去时间相关的“的”的用法；“有”表示“存在”的这种一般用法没学，就学起表示高于通常量的“有年头了”“很有学问”的特殊用法。作为一种有目的、有计划的教学活动，首先要有一个教学大纲。语法教学大纲就应该是对语法层级界定和项目排序的宽式规定。因此该大纲应该尽量详尽、具体地界定出层级的规定范围，尽量详尽地罗列并科学地排列出语法项目的教学序列框架来。但是，这种层级界定的范围和项目序列的排列并不必然是惟一的，它只能作为教材编写的重要参考依据，作为教师教学的重要依循规则。教师对它的选用、排列有一定自主权。但是大纲的规定或教师自主地处理语法项目序列，都应该遵循共同的处理原则，这样才能保证教学的规定性和有序性。在依循上述语法教学内容五项原则划定教学内容范围后，还应该对内容的安排，即层级界定、项目排序做出原则性的规定。以下三项原则——循序渐进原则、复式递升原则、距离适度原则，在层级界定和项目排序时应该是不可或缺的。

2.1 循序渐进的层级界定问题

对外汉语教学语法尤其需要有一个从易到难、由简到繁的渐进过程，这主要是跟第二语言的学习更多地是在与母语的比较中、在实际的语言运用中自主地构建语言的学习这种性质有关。关于难易程度等级，Stockwell 等人在 1965 年曾提出一个难度等级框架，认为难度最大的是“分化”，即母语中的一种语言形式分化为目标语中的两种语言形式，并与之对应。如：英语、日语的“借”分别有借出、借入两个，而汉语却只有一个“借”对应。难度列为第二和第三的分别是“新项”和“缺项”，即目标语中具有某种语言形式而母语中没有，或母语中具有某种语言形式目标语中没有。如：日语表示授受关系有人称和尊敬与否的对应形式，第一人称分别用“くれる”和“くださる”，第二、三人称分别用“やる”“あげる”“さしあげる”。而汉语则没有，所以对于学习日语的中国学生来说，这是“新项”，对于学习汉语的日本学生来说，这是“缺项”。难度列为第四的是与“分化”相反的语言现象——“合并”。对于学习汉语的日本学生来说，“借”就是“合并”。列为最低难度的是“对应”，即两种语言中的语言形式基本上相对应，如汉语和英语的基本语序（这一部分主要参考蒋祖康 p. 23）。这部分研究虽然被认为没有充分的依据，但是它使我们从经验中获得的难易感觉有了一些理性的参考或理性的分析。当然在参考使用和分析中，我们确实没有认为这里的难易程度排列都是可靠的，而且我们认为，难度最大的不一定是“分化”，有比“分化”更难的程度等级，那就是“杂糅”，即不能明确地划分出对应形式，两种甚至三种情况杂糅在一起，这里也包括了非形式上的东西。例如：汉语的“他把杯子打碎了”和“他打碎了（一只）杯子”，都可以用英语表述为“He broke the (a) cup into pieces.” 这里杂糅了几种情况：一、英语的一种句式，分化为汉语的两种句式，它们的分化条件是什么？这里有意义（语义的、语用的，尤其是语用的）决定形式的问题，而不是单一某个词语的选用问题。二、汉语的“把杯子”的“杯子”和“一只杯子”的“杯子”在某种程度上能够与英语的“the cup”或“a cup”对应，尽管“the/a”在汉语中是缺项，但是“the cup”或“a cup”并不完全等同于“把杯子”的“杯子”和“一只杯子”的“杯子”，它们还有其他不尽相同的用法，这些条件并不能截然划分清楚。三、汉语句中的“打碎”直接构成动补形式，但是汉语也的确可以有“打成碎片”的表述或通过介词引进补语的情况，如：

“夹在书中”。这两种情况如何跟英语的有关表述形式或有关介词相对应？像这样的深层杂糅现象，往往是第二语言习得中最难的部分，它不是一目了然地等于或“相当于什么的”那么简单的问题。

2.2 关于层级的界定

(1) 语法教学在对外汉语教学中可以处理为两种形式：分散的、集中的

分散的语法教学，即把语法项目分散到精读、口语、听力等课程中，每一课集中解决一至三个不等的语法点，通过相关内容的学习，消化、理解、掌握它。这种学习最大的好处是：难点不集中，可以各个击破；语法点出现在一个个具体的语境中，便于具体地体会、理解、学习。所以这种学习方式一般需要贯穿在整个教学的始终。但是只是这种教学也有缺点，学生学到一定阶段后，就更加需要知识的系统化，更加需要站在一个比较高的立足点上，来整体地俯瞰和把握所学语言的规则。

集中的语法教学，即相对集中、系统地学习有关汉语的语法规则。因为集中的语法知识的学习有难度，所以这种教学一般不宜在初级阶段进行。学生在积累了一定的汉语知识、并有了一定的汉语语感以后，需要更上一层阶梯时，才有必要开设这种能够综合理解运用的、相对系统的汉语语法课。我们在中、高级阶段开设了多年的集中讲授实用汉语的语法课程，因此，能够深深体会到学生对这种课的欢迎程度以及为得到这种知识而肯于付出艰辛努力的那种迫切的心情。

(2) 关于初、中、高三个层级的语法教学的划定问题

初级阶段的语法教学更加适合采用化整为零、单一局部的教学处理模式，即以局部具体项为着眼点，而不以系统类别排列为着眼点。如讲到“你/我/他”说明是人称代词，表示第几人称，而不是从人称代词的角度去教学，因为人称代词是一个类系统，它有很多相关小类和杂糅用法，初级阶段无需给学生这样大而全的概念和范畴，以先解决感性认识为主。化整为零、单一局部的语法点选择角度，应以最常用、难度框架中最低难度的“对应”现象或对应程度较高的现象为主，其次还可以适当地、逐渐增加“合并”、“新项”、“缺项”等现象，“分化”现象在对应程度较高的前提下，以少量加入为好。例如汉语表判断的“是”字句的基本常用形式，跟英语用“be”来联系的判断句对应形式比较高，先学困难程度相对低。客观世界的“空间”是人类生存的地方，一般各语言中都会有这一类词，因为它很实际，可以看到、感觉到，所以学习难度相对低。但是初级阶段不宜将“方位词”作为一个整体概念提出来。因为方位词作为一个词类整体，与任何一种其他语言的对应词比，都会有错综复杂的差异。初级阶段这样学习，难度太大，有些现象也讲不清楚，所以最好采取化整为零、单一局部的教学方式。例如：可以先学习最基本的“上、下、里、外、前、后”等，在空间、时间的意义中，以先空间、后时间为好。至于抽象的空间意义，可少量选择与其他语言对应程度高一些的引申性用法、汉语中的常用用法为好，例如“……上”可表示“……方面”，这跟英语、日语中的某些介词有某种对应的关系，学习起来，不会很困难，也可以选择学习。但是，抽象程度高、对应性差，理解起来有困难的某些用法，就不适合在初级阶段学习了。如：“在……下”表示前提条件的用法，不宜在初级阶段选学。总之，初级阶段以一个个具体的语法点的学习为好，以选学难度偏低的语法项目为好，在学习中，建立丰富的感性认识，打下坚实的基础，为下一阶段的提高学习做好铺垫。

中级阶段的语法学习，有了一定汉语知识能力基础，可以作相对整体的和联系性的学习。这样，就可以从局部系统的、知识完整的角度，集零为整地进行教学，要把整体相关性、前后联系性的学习放在比较重要的位置上。例如初级阶段，遇到动补结构“看完”、“写好”的情况，只需要告诉学生“完”和“好”是用来叙述说明“看”或“写”的情况的，动词后面的部分是用来表示动作怎么样了的意思。通过一系列练习，让学生弄懂动与补之间的关系。到了中级阶段，就需要告诉学生动补结构是一种什么关系，补语常常由什么样的词语充当，为什么只用动词不行，在什么情况下需要用动补性结构，此时的学习应该作为一种系统类别，给学生一种系统规律的学习，使学生通过学习能够驾驭整个类别、能够掌握整体规律，达到举一反三的目的。当然这些东西一般不是靠理性的讲课完成的，而是通过一些实例、一些练习、一些比较，让学生充分体会来学习，教师要借助各种方法、手段，让学生弄懂这些问题。

中级阶段可以有一些局部性的综合或系统的学习，教学中要有意识地将初级阶段零散的、局部性的学习联系起来，往往会运用较多的比较或对比，以使知识深化。这一阶段，仍不宜讲解那些错综复杂的“杂糅”现象，但是一般性的、使用频率较高的“分化”、“杂糅”等现象，都应该涉及。

高级阶段应以提高性、补充性及综合（整体）表达的语法教学为主。如跟语境相关的某些特殊句式、特殊用法的学习；跟预设、语境、篇章有关的副词的讲解与对比；跟表达相关的连接词语与连接手段的学习；跟表达目的相关的话题问题、指称问题、逻辑关系问题、搭配选择问题等等。总之，这一阶段的学习，不只是结构上复杂的多层次关系，还有复杂的意义关系和逻辑关系。

3 对外汉语教学语法的项目排序问题

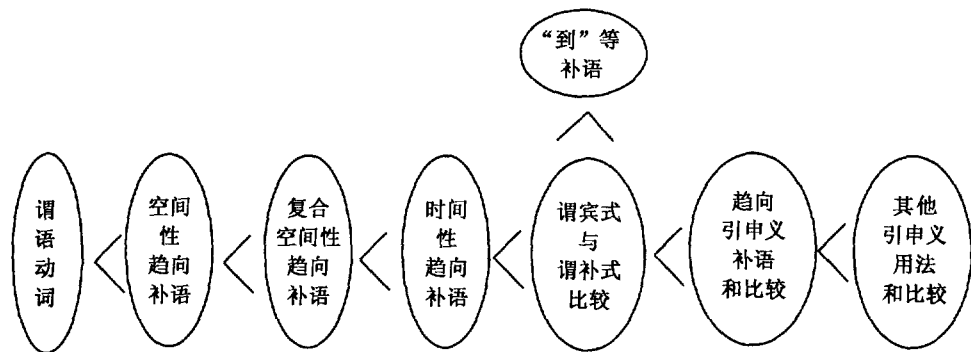
3.1 复式递升的语法教学处理问题

“复式递升”是指循环性上升，重复性递增的语法教学环节处理问题。

吕文华先生曾指出：“语法分布应与划分等级水平相适应，在同一层次循序渐进的同时，更要做到不同层次的循环递进、逐层深化。”例如，学习“来”、“去”，可以先学作谓语动词的用法。原因有二：从实用的角度，这种用法使用频率很高，是最基本的常用词；从接受度的角度看，很多语言中都有“来”、“去”这种作谓语动词的词类，跟母语比，相似程度较高；“来”、“去”从意义上说，表示的是人类最基本的与空间相关的动作，形象具体，难度自然相对低，应该先学。但是任何一种语言中的词，其内涵、外延及用法可以说没有完全对等的情况，“来”、“去”也一样。汉语跟不少语言比，“来”、“去”使用的相异点，可能主要表现在它跟表示到达点的处所词语的组合关系和组合形式上。如汉语可以直接说“去北京”；英语就要说“go to Peking”；日语则要说“北京へ行く”。汉语在一定的语境中，不加任何辅助性词语，就可以把“去”与表示处所意义的词语联系起来；比起汉语，英语需要加辅助性词语“to”；日语不仅需要加辅助性词语“へ”，还要改变语序。也就是说，这些最基本的、相似程度高的词语易理解，要先学，但并不意味着告诉学习者“去”等于“go”、等于“行く”就了事，而应该把教学重点放在相异点的处理上。

“来”、“去”的教学远远没有结束，此后还要讲到趋向补语的用法。这种用法已经有所

虚化,只表示动作的方向性。这种方向性又跟说话者有紧密关系,而且常常还要跟其他表示方向性的词语结合起来,表示双重方向。这显然比实义动作“来”、“去”难度大;再加上这种用法在很多语言中是不存在的,学习者需要重新建构这部分语言结构和规则,就更增加了难度。这种虚义是建立在表示实义基础上的,所以在语法项目的排序上它只能位于实义动作“来”、“去”之后的复式递升的教学过程中。至此,“来”、“去”的教学也还没有完,它至少还需要在两大方面重复出现,深化教学。一是“来北京”和“来到北京”表达的意思的不同,前者从根本上说是和目的性行为相关,后者则跟已然结果相关。这对于学生应该说是很难的。不少语言在表达这种不同关系时,往往借助了一些范畴的手段,如时、态、格助词等等,而汉语这种规则性较强的标记性的东西很少,往往某种组合关系的本身,就是某种差异,这是汉语难学的地方。学习者只有在掌握了处所补语之后,才能再来做这种比较性学习。所以这种学习只能是在趋向补语学习之后的复式递升的学习。二是“来”、“去”还有不少更深的、更隐晦的引申用法,有些从表面上已经看不到表示空间、时间等意义的影子,需要某些推导才有可能联系起来,如:“团结起来”、“看来”、“看上去”、“下得去手”等,这些语法项目都应该是几个复式递升之后再深化学习的东西。这样我们就可以把跟“来”、“去”相关的教学排出一个基本的循序渐进、复式递升的横向教学顺序来(“<”表示“先于”)。见图一:

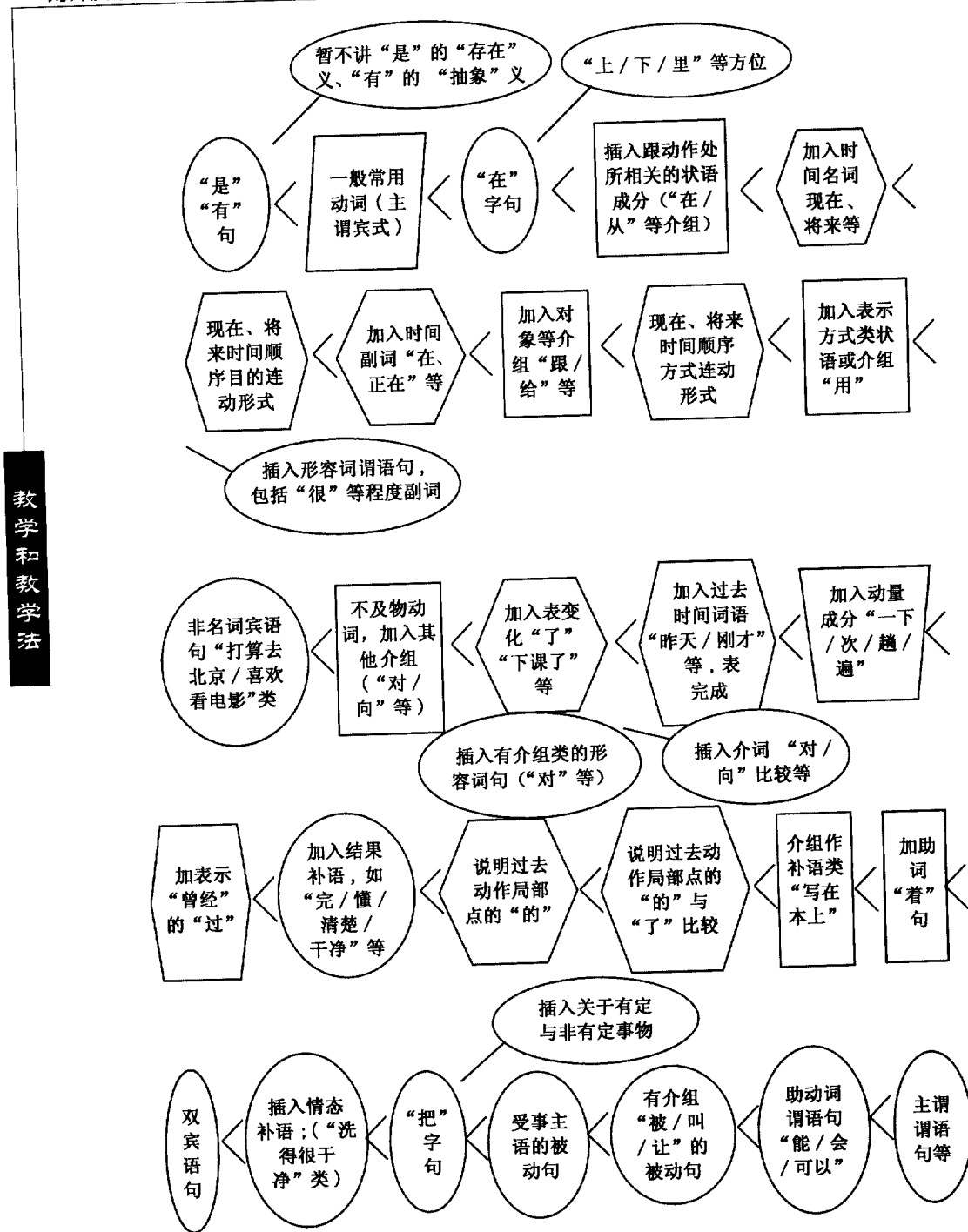


图一

3.2 相关距离问题

如果说,“复式递升”是一个横断面知识相连的描写性排列组群的话,距离原则主要将从它的纵向序位组群排列着眼。纵向排列的关联依据主要来自记忆规律、强化规律、联接规律等。一般来说,语法点的学习,不要孤立地学习,而应联系地学习。一个语法点与另一个语法点或者几个语法点所形成的组群与组群之间的衔接点要找好,点与点或组群与组群相间的距离一般要根据相关程度决定,相关程度越高,密度越大,距离越小;相关程度越低,密度越小,距离越大,由此我们可以构建一个语法点或组群的矩阵系统。下面以动词及动词句的学习为例,兼顾与形容词等的学习列出一个相关的矩阵布局,即以动词作为一个循序渐进的系统,如时间、方位、宾语、介引成分、补语以及“把”字句、双宾语句、被动句、主谓谓语句等部分学习的排序,还要同时考虑其他相关语法项目之间的衔接性距离。(见图二)

例如:空间是每个人生存的地方,是实在的、可感知的,因此类似“书在桌子上”、“他在屋子里”的“在”字句相对难度偏低,可以先学;与之相关密度最大的是某些方位词



图二

组, 所以距离排列最近的应是某些方位词的学习, 当然这之中还要同时考虑难度系数, 所选择的方位词, 应是最易理解和把握的, 跟其他语言对应性相对高的。这一学习又跟动词句中表介绍方位的词组关系密切, 所以之后又可排列此类句式, 即“他在教室里看书”类。

再如,学了时态助词“了”,其后也可能又插入其他语法项目的学习,但是由于时态意义的“的”与“了”的形成有密切关系,所以这两个知识点相距的距离不能很远,在学习者对“了”的学习还记忆犹新时,要学习“的”,学完“的”,要将“了”与“的”进行比较,这样既把它们有机地联系起来,又会因为是提高深化的学习,而使之得到有效的记忆和强化。不同组群的语法项目之间也照样可以有这种距离衔接关系。例如学习了不及物动词有关对相关动作对象的介引处理后,就可以紧接着学习形容词句关于与对象相关的处理方法。因为形容词句不能连带宾语,所以跟有关对象发生关系时就要通过介词来引导,这与不及物动词跟对象间的衔接手段是一样的,因此可以在动词的排序矩阵中,插入相关的介引引导对象的形容词的学习。总之,在排序时,既要考虑到难易度造成的前后关系,又尤其要考虑相关语法项目的衔接及衔接距离,这样就会使整个语法项目的排序形成一个纵横交错的矩阵网络,使语法项目的学习有序而科学。

参 考 文 献

- 1 R. R. K. 哈特曼等(1981):《语言与语言学词典》,上海辞书出版社
- 2 冯春田等(1995):《王力语言学词典》,山东教育出版社
- 3 卢福波(2002):〈谈谈对外汉语教学语法的体系与方法问题〉,《汉语学习》,第2期
- 4 吕文华(1999):《对外汉语教学语法体系研究》,北京语言文化大学出版社
- 5 刘润清(1993):〈第二语言习得中课堂教学的作用〉,《语言教学与研究》,第1期
- 6 蒋祖康(1999):《第二语言习得研究》,外语教学与研究出版社
- 7 靳洪刚(1997):《语言获得理论研究》,中国社会科学出版社
- 8 桂诗春(2000):《新编心理语言学》,上海外语教学出版社

从美国出版的中文教材看汉语标准语的变化

[美国] 孟菲斯大学 吴德安

美国出版的汉语教材与中国不尽相同。主要原因是读者不同。中国出版的教材使用者主要是国内的汉语老师及在中国的留学生，其中有汉字文化背景的日本、韩国学生占多数。美国的汉语教师来自世界各地，包括大陆、港台、新加坡、美加和欧洲的华人以及美国人。学汉语的学生基本是英语为母语的美国人和美国出生的华人。不同的语言文化背景自然要使汉语教师和学生选择不同教材。为了方便来自不同地区的汉语教师使用，也为了美国学生能把学到的汉语在内地和台湾使用，美国出版的教材倾向于混合内地和台湾用法，分印成繁体字两种版本。由于美国汉语教师来自不同地方，他们所编写的教材中也必然反映出作者自己的语言背景。美国孟菲斯大学在中国的海外班曾使用过一本在美国较畅销的初级汉语课本。^①国内的汉语教师认为这本教材中的许多用语不适合大陆生活现实，作者的语言背景明显是台湾地区的国语。这本书的词汇和语法的确与普通话不太一样，试比较：

普通話	國語	普通話	國語
1. 圣诞节	耶诞节	15. 营业员	邮务员
2. 现场教育	机会教育	16. 摩托车	机车
3. 阵雨	偶阵雨	17. 迪斯科	的士高
4. 空调	冷气机	18. 激光	镭射
5. 有房出租	吉屋出租	19. 取钱	提钱
6. 汽车站	公车站	20. 国际互联网	国际网路
7. 期中考试	段考	21. 邮政编码	邮区号码
8. 取款	提钱	22. 电子邮件	电子信
9. 取款处	提款处	23. 专业	主修
10. 听心脏	听心跳	24. 取包裹	领包裹
11. 嗓子疼	喉咙疼	25. 花粉过敏	花粉热
12. 药店中医	中医师	26. 别挂(电话)	不挂断
13. 平信	平邮/陆邮	27. 录音室	语言实验室
14. 包裹单	领单	28. 阿嚏	哈求

① 严棉、刘力嘉, *Interactions: A Cognitive Approach to Beginning Chinese I & II*. Indiana University.

此书的语法也有很多不同用法：

普通话

1. 发烧不发烧
2. 不发烧
3. 你寒假做了些什么
4. 你妈妈给你寄了什么东来
5. 一下儿就进了三个(仨)球
6. 你会不会记错了地方
7. 我刚才打电话来问过
8. 图书馆五点关门
9. 不好再来看
10. 只许上午六点以前停车
11. 最近几十年流行什么

国语

- 有没有烧
没有烧
你寒假做了些什么了呢
你妈妈给你寄什么东西来
一下儿就进了三球
会不会你把地方记错了
刚刚才打过电话来问
五点以后图书馆关门
不好再来看我
就许上午六点以前停车
最近几十年什么很流行

有些甚至做成句型介绍：^①

普通话

1. 小高跟谁在一起走?
[A 跟 B 一起 + V]
2. 每星期去看一次电影。
[S + V + 次/遍 + O]
3. 鱼跟烤鸭一样贵。
[A 跟 B 一样 + Adj]
4. 我妈妈给我寄了一本书来。
[S + V + 了 + O + 来/去]

国语

- 小高跟谁走在一块儿?
[A 跟 B + V 在一块儿]
每一个星期去看电影一次。
[每 + (一) 个 + 星期 V O 几次]
鱼有烤鸭那么贵。
[A 有 B (这么/那么) + Adj]
我妈妈给我寄一本书来。
[A 给 B 寄 O 来/去]

以上的例子引出一个问题：是否一本汉语教材，特别是口语性较强的教材印成繁简体字两种版本就可以在大陆台湾两地使用？

语言是经常在变化的，社会生活变化越大语言的变化也就越明显。我在北京长大，1982年北大中文系毕业后到美国留学。1993年回到北京，只十几年的时间我就感到北京话有很多新词，不太听得懂。那段时间正是经济改革时期，社会变化很大，很多新词创造出来了：“打的”、“小巴”、“大款”、“大腕”、“万元户”、“小秘”、“大哥大”、“砍价”、“走穴”、“傍大款”。这种语言上的障碍我想不常回国的人大多经历过。2000年我第一次去台湾，感到了更多语言上的障碍。台北人管地铁叫“捷运”，郊区公共汽车叫公路局的的车，手机叫行动，京剧叫国剧，民乐叫国乐，冷饮店叫冰果店，打印机叫印表机，软盘叫磁片，光标叫游标，信息叫资讯，立交桥叫交流道等。语言在大陆和台湾都在不断变化。经过半个世纪的隔离，双方用语区别已很大。去台湾时我正在编写一年级的汉语教材《外国人实用生活汉语》，想看看如果编“上邮局”一课双方用词有多少不同。粗略一统计一些常用词汇已有以下不同说法：

① 所引句型普通话见刘珣等编：《实用汉语课本》，北京：商务印书馆，1999 I册213，II册49，169，276页；国语见严棉、刘力嘉，*Interactions: A Cognitive Approach to Beginning Chinese* I册，205，234，118，266页，及II册139页。