

目 录

自 序	1
论汉语语感教学	1
第二语言教学应以培养语感为导向	25
汉语称谓教学探讨	37
论突出以目标为导向的交际技能训练	50
对汉语教材练习设计的考察与思考	58
试论英汉对比在基础汉语教学中的应用	72
关于汉语教学技巧的两点思考	89
探索汉语阅读的微技能	98
试论文化混融语境中的交际与汉语教学	106
论对外汉语文化教学及教师的双文化意识	119
试论汉语语感教学与教材创新	131
中高级汉语教学应突出修辞能力培养	143
也谈“对外汉语”及学科名称问题	158
对外汉语教学理论的新作	166
留学生标点符号书写偏误分析	173
“汉字难学”的分析与对策	188
关于改进汉字教学的探索	194
论对外汉字教学的阶段性策略	207
研究学习策略 改进汉字教学	218

汉字教学策略与汉字教材编写·····	232
论汉字文化崇拜·····	245
略论东南亚地区华文教育的现状与对策·····	260
让学汉语成为一件快乐的事情·····	270
让华文学习跟着语感走·····	277
实施汉语批评言语行为的中外对比研究·····	295
“眼”的隐喻说略·····	309
香港普通话教学的若干问题·····	315
重视对英语发展趋势和交际语体的研究·····	325
略论字母词语的归属与规范·····	337
音译外来词评说·····	344

自序

我在大学念的是英语系，研究生阶段攻读的是中国古典文学，毕业后留在湘潭大学中文系任教，在古典文学领域耕耘了四年多。1987年春一个偶然的际遇，南迁暨南大学对外汉语教学系工作，转眼已近十八年了。其中1989—1992三年间作为校际交流教师和访问学者，我曾在美国威斯康星大学和旧金山市立大学两校任教，教授汉语和中国文化。十八年来我一直在对外汉语教学的第一线上教书、写作。在许多人都不满意自己所从事的工作和职业的今天，感到庆幸的是，我所从事的对外汉语研究与教学是自己深深热爱的工作。

季羨林先生说：“中华民族的优秀文化大部分保留在汉语言文字中，中华民族古代和现代的智慧，也大部分保留在汉语言文字中。为了增强中外文化交流，为了加强中外人民的理解和友谊，我们要奉行送去主义，首先送出去的必须是汉语。”近二十年来，这份向世界推广中华语言文化的工作给我带来了巨大快乐和回报，并将支持我在这条道路上继续探索下去。

近年来，自己考虑最多的问题，就是如何提高对外汉语教学的效率。老实说，目前对外汉语教学的效率还不高，西方人普遍把学汉语视为畏途，因为学会汉语要比学会一门印欧语多花几倍的时间和精力，“汉语难”在世界范围内几成定论。汉语难学恐怕与教学的不得法有直接关系。为什么不得法？我想，大约一是未能从第二语言认知的角度正确把握汉语汉字的规律，二是没有掌握好汉语作为第二语言教学和习得的规律。目前占主流地位的汉语教学方法是语法教学为核心，这种仿效英语教学的思路是否符合汉语和汉语学习的规律，我深表怀疑。虽然西方人对印欧语的特点及其教学规律有了比较深入的认识，但我们照搬他们的经验未必见效。对外汉语教学中的许多

问题主要还是要靠我们中国人自己解决,面对全球涌现的学汉语热潮,拿出世界最先进的“汉语教学法”来,我们责无旁贷。这本小册子里的大部分文章,都是自己对此一问题的思考和对策。语言教学的目的是培养学习者的语言能力,而语言能力的核心则是语感能力,也就是对语言规律的直觉感知和把握的能力。可以说,汉语教学的根本任务就是培养学生的汉语语感。从培养汉语语感的角度来审视目前的汉语教学,就能发现我们的许多做法是背离语感培养的,同时我们也深刻意识到我国传统的启蒙教学中培养语感的许多好方法需要借鉴承传。这本小书取名《对外汉语语感教学探索》,正是为了凸显这一认识。

这本集子所收的30篇文章,绝大多数都是对外汉语教学方面的,另外还有少量有关普通话教学和汉英对比方面的文章。这些文章,除了一篇以外,都是最近五年多来在《世界汉语教学》、《语言教学与研究》、《语言文字应用》、《汉语学习》、《语言与翻译》、《社会科学》、《语言研究》、《暨南学报》等刊物上发表的论文。

古人倡导“述而不作”,我深知自己才疏学浅,没有辑集立说的资本,之所以奉献出自己的一得之愚,无非是抛砖引玉,希望得到专家、同行们的批评、指导和帮助。在对外汉语教学与研究的探索路上,自己已经得到了许多老师的帮助与栽培,我对他们满怀感激之情,如先师姜书阁教授以及吕必松教授、胡明扬教授、王德春教授、赵世开教授、赵金铭教授、刘珣教授、程裕祯教授、张德鑫教授、杨自俭教授、易洪川教授、杨惠元教授、詹伯慧教授、饶秉才教授、邵敬敏教授、周小兵教授、方小燕教授、孟国教授、郝桂秀副教授等等。我还要感谢我的同事郭熙教授、彭小川教授、贾益民教授、曾毅平教授、张婉笑老师、王汉卫老师、文雁老师、喻江老师、童盛强老师……他们的提携指教、切磋砥砺,使我深受教益,所获匪浅。内人谭桂英在本书的文字输入、语词斟酌方面奉献甚多。在此一并致谢。

周 健

2004年岁末

论汉语语感教学

一、语言能力的核心是语感能力

语言教学目标的确定,反映人们对语言教学本质特性的认识。人们对包括第二语言教学在内的语言教学的目的早已取得了比较一致的看法,那就是培养学生的语言能力,特别是语言交际能力。但语言能力的内涵如何界定,人们远未达成共识。

研究表明,语言能力可以进一步分化为语言交际能力、语言知识能力、语言习得能力、语言创造能力、语言研究能力等等。其中占据核心地位的是语言交际能力,这是由语言的根本性质所决定的。

实际上,语言能力的内涵和结构首先是一个心理学的问题,必须从心理学的角度开展语言能力的研究。所谓能力,就是完成一种活动必须具备的个性心理特征。语言能力,就是运用语言的能力,或者说,就是言语能力。它完全区别于语言认识过程。这种区别主要在于:语言认识过程主要靠知识,语言运用过程主要靠语感。

语言教学的目的是培养学生的语言能力,这种语言能力的心理学表达就可以概括为语感,或者说语感是语言能力结构的核心要素。老一辈语言教育家早就阐述过语感教学的核心地位。叶圣陶指出:“语言文字的训练,我以为最要紧的是训练语感,就是对于语文的敏锐感觉。”^①吕叔湘也说:“语文教学的首要任务是培养学生各方面的

^① 《叶圣陶论创作》,第163~164页,上海文艺出版社1982年第1版。

语感能力。”^① 他们虽然谈的是母语教学,但我们认为第二语言教学的核心同样是语感教学。“培养语感能力”的提法是对“培养语言能力”提法的发展和深化,更为明确,也更有利于指导语言教学的实践。

语言和言语的运用不是同一件事,自从索绪尔上世纪初在《普通语言学教程》中提出,要在人类的言语活动(language)中区分语言(langue)和言语(parole)以来,这一问题就引起了人们广泛的注意。从表现形式上来看,语言是一个音义结合的符号系统,语言运用是这个音义结合的符号系统的具体的组合。语言是有限的,是统计性的;语言运用则是无限的。语言是代码,而言语是信息。

如果把目光放在语言上,我们关注的将是语言系统中的语音、词汇和语法这三大要素;如果把目光移到言语上,我们关注的将是另外三大要素:言语主体、言语环境和言语作品,其中占主导地位的是言语主体。

在汉语作为第二语言的教学,我们究竟是教语言还是帮助学生学言语?换言之,教学的目的是掌握语言的知识还是语言的运用?语言是习得的,而不是正式学得的。Krashen 的语言调节控制模式理论(The Monitor Model)中阐述“自然习得假设”(The Natural Route Hypothesis)时认为:从神经语言学的角度看,习得的知识在大脑的左半球,随时可以接受自动处理。而学到的知识则在大脑的其他部位。从语言应用角度看,习得的知识是语言理解与语言表达的主要来源,而学习到的知识只能起调节、监控的作用。

长期以来,汉语教学的效率始终不能尽如人意,就因为我们过多地注意了教授语言而不是习得言语。学生听说读写能力的形成,主要不是靠语言知识的积累,而是靠语言运用的实践,应该在听说读写的实践中,让学生通过感受—领悟—积累—运用的过程习得语言。我们知道,言语的生成包括了“言语意念的形成”、“内部言语”、“外部言语”三个过程。“言语是什么?作为行为是言与意的转换。作为作品

① 吕叔湘:《学习语法与培养语感》,《语文学学习》1985年第1期。

是言与意的统一体。说白了,人们听话、说话、读文、写文,从行为来看,就是把人家的文与话还原为人家要表达的意思;把自己的意转换为人家能理解的言,这就是言与意的双向转换。”^①

这种双向转换过程中有一个关键环节,那就是内部言语,它是个体内部发生而不直接参与交际用的言语。目前我们对内部言语还缺乏深入的研究,但我们可以确知内部言语与外部言语有着完全不同的形态、面貌、机制和功能。第一,它是个体的而不是社会的,是自我中心的而不是社会中心的;第二,它没有外部言语那种语法形态,可能只有一些体现意念的词语,而绝非意识流小说中所描述的那种断续、跳跃的言语;第三,内部言语与人的意识直接联系在一起,是“赤裸的思想”。

内部言语与外部言语的互相转换,靠的正是语感,而不是语言规则。我们平时判断正误、修改句子、推敲措辞、润饰文章,靠的也是语感。我们总是先凭语感听出或看出学生的病句,再通过语言知识的思考,指出其不合乎语言规则的地方。

对于汉语来说,在内部言语和外部言语的转换过程中,语感的作用尤为重要。因为与重“形合”、有严格的结构语法形式的印欧等语言相比,汉语是一种难于进行形态分析的“意合式”的语言。汉语更重意会、重统一、重具象、重虚实,更适合内部言语以意为主的特性。

总之,我们既要教语言,也要练言语,但二者不是同等重要的并列关系。我们必须明确,教语言知识是为练言语能力服务的,培养学生获得目的语的语感,才是我们的教学目的。

吕叔湘先生早就指出:“学习语言不是学一套知识,而是学一种技能。”^②恐怕没有一个语言教师不服膺吕先生的说法,但在实际教学中,大讲语言知识、语言理论、语言规律的现象仍然十分普遍。很多人都认为,当留学生问起某句话为什么要这么说的时侯(事实上极少

① 朱曼殊主编:《心理语言学》,华东师范大学出版社1990年版。

② 吕叔湘:《吕叔湘语文论集》,商务印书馆1993年版。

有人提这种问题),教师如果不能给以令人信服的解释,而用“这是中国人的习惯”来回答,便是教师的低能和失职。再进一步发展,就有人提出“我们不仅要让学生知其然,还要知其所以然,学生如果不掌握汉语的语法规律就不可能生成正确的句子”。学生之所以说出“我们把饺子吃在五道口食堂了”,是“因为我们对‘把’字句的规律还缺乏正确的概括”。按照以上的说法,是由于我们没有把汉语的语法规律总结好而导致了学生的语言错误。因此,要避免学生的错误,我们首先要把握汉语的规律研究透。我们认为这种见解虽然含有正确的成分,但却是片面的。规律的总结当然有助于语言教学(因此我们鼓励教师努力掌握汉语的语法规则),但它并不是语言教学成败的先决条件,因为语言能力的训练完全有别于知识的教学。对外汉语教学,尤其是基础阶段的教学,应当把重点放在让学生“知其然”和进行语言操练方面,而不是放在“知其所以然”,即大讲语言知识和语法规则方面。且不说重“意”不重“形”的汉语规律难以通俗简明地从形式上加以概括,即便总结出某种句式的周详完备的语法规则及使用条件,学生也记不住、用不上。

我们在教学中还应区分两种不同类型的知识:语言知识和言语知识。语言知识的内容是对语言各要素关系的理论概括,其目的是对语言内部规律的揭示。这是一种“陈述性知识”或“命题性知识”,即关于“是什么”的知识。言语知识是关于语言运用的知识,其目的是对语言运用规则的说明。这是一种“程序性知识”或“策略性知识”,即关于“怎么办”的知识。

我们区分这两种知识,是因为它们对于言语能力的发展有着不同的意义。语言知识或语言学的知识是关于“什么是语言”的知识,对于言语能力的形成没有直接意义。一个学生不知道“兼语句”的名称或定义,不会影响他对这种句式的掌握。而言语知识是关于“怎样使用语言”的知识,对于言语能力的培养有直接意义。例如,我们告诉学生在问路时要说“请问”,不必说“对不起”(Excuse me),学生马上就能正确运用。比较而言,言语知识更应当引起我们在教学中的重视。

当然,不论是语言知识还是言语知识,在语言教学中都不具有终极目的的意义,我们认为培养学生的目的语感才是语言教学的根本目的。

能力是一种非传递性的个体心理特征和素质结构,它不可能存在于主体之外。能力与知识不同,知识是可以传递的,它可以在不同的主体之间交流,这种交流的区别只有量的多少及记忆牢固程度的差异。但他人的能力并不能外化从而实现不同个体之间的能力传递。能力的生成必须通过主体内部的活动,从而在主体内部形成一种牢固的神经联系。言语能力的这种非传递性和内在性决定了语言教学方法必须以言语实践为最基本的方法。我们并不反对知性分析,尤其是第一语言和第二语言差异的对比,第二语言内部相似词语、句式的比较,对中介语偏误的分析和点拨等等,这些都是非常有效的手段,但我们必须时刻牢记语法等语言知识的讲解是为言语能力的培养服务的。第二语言不是教会的,而是练会的。即使我们完全不教语言知识,学生通过接触第二语言,通过反复的实践和“试误”,也能掌握一门外语,当然这样做效率较低。语言知识和言语知识为言语教学提供一条优化途径,一方面减少了错误,节省了学习时间;另一方面第二语言的理论知识能指导学生更有效地学习语言,同时帮助学生理解语言,而理解了的东西就能更深刻地感受它,这样就可以提高学习的质量。

总而言之,语言知识和言语知识是语言教学的手段(当然还有其他手段),而不是目的。第二语言教学不同于以知识传授为主要特点的学科,如历史、法律、数学、物理、化学等等,第二语言教学是一门实践性的学科。实践是第一位的,知识传授是第二位的。讲解和传授语言知识和言语知识是为发展学生的言语能力服务的。教师讲授语法规则一定要有利于学生说出正确的话语。如果没有明显的作用,语法规则不如不讲。“知”不是目的,“知”是为“用”服务的。在言语教学中,“知”是对教师的要求,知识是教师进行言语教学的工具。

我们先来看一个语感的例子。王尚文(1995)说,他一次遇到两个

孩子，一个四岁，一个五岁，她俩都穿着新衣服。王问四岁的孩子：“是你的衣服漂亮还是她的衣服漂亮？”这孩子说：“我们两个的衣服一起漂亮。”那个五岁的孩子忙说：“不好说‘一起漂亮’，要说‘都漂亮’。”王问她为什么不能那样说，孩子想了好一会儿，摇摇头说：“不知道。”这个事例给我们的启示是：第一，四岁孩子的病句说明母语的语感不是天生的，而是在实践中发展起来的。第二，五岁孩子凭语感判断了“一起漂亮”的说法不对，却说不出其中的道理，可见语感不是基于理论分析的结果。也就是说，知识和理论不是形成语感的必要条件。

语感是一种“顿悟”，是一种不假思索的语言判断能力。心理学的研究表明，语感是发生在言语主体和言语作品（即言语对象）之间的一种心理活动的过程，是主体与对象之间的一种心理联结。这种心理联结实际上是主体与对象的双向信息交流，既有言语材料向言语主体的信息输入，也有言语主体向言语作品的信息输入。前者是外显的，后者是内隐的，前者是接受，后者是加工。“中国队圆梦世界杯”这句话，有人认为对，有人认为不对。这说明母语的语感也存在着很大的差异。事实上，人们的语感随着个人语言的体验和积累不断发展，也随着语言本身的发展而不断发展。

语感是主客体相互作用的产物，在这个过程中，主体预先存在的心理结构，是一个前提性的条件。所谓心理结构，虽然也包含一定的先天成分，但主要是“指在长期学习和实践过程中全部主观知识和经验的浓缩、凝结和沉淀，是一个较为稳定的、带有个人全部经验独特性的心理反应模式，是主体的全部的认识、情感意志及个体心理特征的总构成，它主导和制约着主体对外部世界的作用和活动”（李海林，2000）。

这种作为人的意识、思维活动的预期框架的心理结构，在皮亚杰的发生认识论中称之为图式。图式是由过去的经验和背景知识组成的，人们处理外界的信息都要利用大脑中的网络图式。图式的实质是一种已经内化的关于世界的知识体系。这种知识体系是高度个性化的，不同的人有不同的天赋和不同的学习、生活经验，也就有不同的

认知图式。在言语理解中,文本(text)只有当主体接受时才是有意义的。并非文本有什么主体就接受什么。当文本意义与主体内部的图式结构一致时,才有理解的产生。理解文本就意味着在已有图式与文本成分之间建立某种响应关系。语感图式就是主体在言语活动中预先存在的一种言语心理结构。正如鲁梅哈特指出的:“读者没有具备与文章相适应的图式,在这种情况下就根本不能理解文章的内容。”(Rumelhart, 1984)图式理论能帮助我们更好地理解语感的本质。

语感的获得有两种方式,一种是自然言语实践,通过大量地接触言语,使言语本身的规则在主体大脑中积淀到相对完整和巩固的程度,从而形成一种言语结构。“书读百遍,其义自见”,母语语感的获得主要是通过这种方式,第二语言语感的获得也离不开这种方式。另一种是“自觉言语实践”,即在教学理论的指导下,有意识地学习具有典型意义的言语材料和语言知识,以及作为语言背景的社会文化知识,总结语言规律。这种知识作为一种言语行为规范指导学生的言语实践,尤其是言语交际实践,同时又在这种言语实践中不断巩固这种知识,直至成为一种言语习惯。这个时候,知识不再是独立于言语主体的理论系统,而是内化为主体的心理行为结构模式,一种认知图式,一种自动化的心理反应机制。相对于第一种在自然状态下无计划无意识的不断的“试误”的方式,第二种方式是一种效率较高的获得语感的途径,也是在第二语言习得中我们所提倡的方式。

语感是对语言文字的敏锐感知,是一种心理图式结构。依据语感对象即言语的要素划分,语感也可以分为语音感、汉字感、词汇感、语法感、语义感、篇章感等等,每个部分还可以进一步细分,例如语音感可以分为声母感、韵母感、声调感、节奏感、语调感等。语感的分解,有利于我们在教学中根据需要进行专项语感能力的训练,以提高学生汉语的整体语感。

在第二语言习得中,语感是逐步建立起来的。在开始阶段,学生学习了一些汉语的词汇和语法等知识,但还没有汉语的语感,他在用汉语表达思想时,只能先凭借母语语感,把意念转换成母语句子,再

通过心译,逐词地转换成汉语句子;到了第二阶段,通过汉语语法规律的学习和语言实践,他可以不需要通过心译而运用汉语的规则组织句子;到了第三阶段,通过大量言语实践,他对汉语特点已有了比较充分的感知,能直接利用汉语思维来编织话语了,这也是汉语语感初步形成的阶段;到了第四阶段,他所习得的汉语能使他对话语或文章中是否有错字别字、用词是否恰当合适、语法是否正确规范等,不需要分析思考就能下意识地做出判断,虽然常常说不清其中不规范或不恰当的原因。到了这一步,他的汉语语感就建立起来了。

但是语感(包括母语语感)并不是一种静态的、固定的标准,而是一种动态的、不断发展变化的感知能力。例如:留学生学了“把字句”的结构并反复练习之后,他能脱口说出“请把鞋子放在门口”,并能看出“他把房间收拾”这个句子的不完整,说明他已经对“把字句”有了初步的语感。但当他忽然面对“这些天把人愁成啥样了”,“一瓶茅台把三个人都放倒了”这样的句子时,他的语感又不足以做出正误的判断了。又如语感可能告诉学生“中国队大胜美国队”和“中国队大败美国队”的意思相反,而实际上这两个句子是同义的。语感建立的过程就是一个螺旋式的否定之否定的、不断扩大深化、层级式发展的过程。能够“不假思索”地判断出词语的正误或恰当与否是一种语感,能够直觉理解“言外之意”、“话外之音”则是更高层次的语感。

语感一旦建立,就具有一定的稳定性,不容易改变。举例来说,让我们以汉语为母语的人有意说一些不合语法的“病句”,那是非常困难的事。这就是因为我们的语感图式已相当牢固,很难突破。在教学中,如果输入的言语材料的内容结构与学生原有的语感图式一致,就能顺利实现“同化”,使学生的语感得到强化。如果输入语料的内容结构稍微超出了学生语感图式的框架和范围,那就更具有教学的价值。因为语言教学的根本任务就是要不断打破学生原有图式结构,不断重组新的心理语言结构。语言和认知永远处在不断发展变化之中,人们对语感能力发展的追求也永无止境。

语感是人们对语言符号的一种直觉,是一种高级的语言定势。凭

着语感,人们可以在一定的语境中不假思索地理解别人说话的意思,辨别词义的细微差别和感情色彩;从语句或语段的开头立即预测出整个话语的意思;同样可以不假思索地运用语言,准确而得体地表达思想感情。两个语言知识大体相同的人,由于语感的差异,他们的语言理解和语言表达水平会有明显的高下之别。

综上所述,语感既是一种技能,又是一种智能。技能是人顺利完成活动的动作方式或动作系统,智能则是这种运用方式或运用系统所表现出来的个性心理特征。把培养学生的语感能力作为语言教学的目标,既有理论的价值,也有实践的意义。

二、对当前汉语教学思路的若干反思

在培养语感能力为导向的教学理论观照下,我们发现对外汉语教学实践既积累了丰富的卓有成效的经验,同时也存在着不少背离语感能力培养的做法。正如吕必松教授(2003)指出的:“我们在汉语教学理论和教学方法研究上存在的最大问题就是对汉语的特点缺乏足够的认识,总是在西方语言学理论和语言教学理论的框架内思考问题。……我们至今还没有找到一条符合汉语特点和汉语学习规律的教学路子。现在占主流地位的教学路子,基本上是西方语言教学路子的翻版。教学路子不对头,就不可能取得最佳教学效果。”

比如在语音教学中如何通过语音对比突出重点和难点,我们做得还不够,对于学生的母语的语音特点我们还缺乏按国别、按语种的细致研究。导致在语音教学中教师只能让学生一味模仿,不能对症下药,提出针对性强的措施来,以致学生的发音偏误长期得不到纠正。

在汉字教学中,虽然汉字的形音义都是难点,但字形毕竟是矛盾的主要方面,因为使用拼音字母文字的学生头脑中没有方块字的图式。如何帮助他们牢固地建立方块字的认知图式,至今还是摆在我们面前的难题。如何建立科学的识字顺序,也是有待解决的课题。目前通行的教材中,只有生词整体的解释或翻译,没有语素义的拆分讲

解。这样做,不利于汉语语感的养成。吕文华(2000)指出:“汉语中约占97%的语素是单音节的,它们组合成新词的能力极强,而且其中许多单音节语素本身是词,所以掌握一定数量的语素和构词法,就可以迅速地扩大词汇量。”语素教学还有利于对汉字音形义及复合词理据的掌握。这是我们在教学中应当鼓励的做法。

在词语教学中,我们往往忽略了汉语词语音节构成特点的介绍及培养和训练学生的音节感和节奏感。如三字构成的词语有1+2和2+1两种组合,冯胜利(1997)通过韵律来考察汉语的构词法,发现[2+1]式是构词法,如“电影院、少年宫、游击队、教育局”,而[1+2]是构句法,如“打扑克、谈恋爱、学汉语、做游戏”。如把“皮鞋工厂”压缩成三音节,“皮鞋厂”、“皮鞋工”都可以接受,而“皮工厂”、“鞋工厂”就不像中国话了。同样,“打扫街道”、“很好的书”可以分别压缩成“扫街道”或“扫街”、“好的书”或“好书”,但不可能出现“打扫街”或“很好书”。再如单音节动词加双音宾语或补语式的复合词,汉语中也不存在,如“设法”不能说成“设方法”,“仗义”不能说成“仗义气”。同样,双音节动词加单音节宾语也不能构成复合词,如有“提高”,无“提拔高”,有“改正”,无“修改正”,等等。又如四字格成语的重音分布多为[轻、中、轻、重],如“取长补短”、“铜墙铁壁”,而口语词的重音多为[中、轻、轻、重],如“乱七八糟”、“糊里糊涂”。汉语双音节化的趋势使四字词语中[2+2]成了固定的节奏,哪怕语义为[1+3]或[3+1]的也得按[2+2]的节奏来读,如“狐+假虎威”、“乐+不思蜀”、“一+衣带水”、“食+在广州”、“南+斯拉夫”、“香格里拉”(Shangri-La)。一些单音节的动词或形容词也常常受到双音节化的影响,要在前边或后边加上一个字,以满足节奏感的需要。如:“录取通知还没寄来,请你耐心等。”听起来有点别扭,如果把“等”改成双音节的“等待”,听起来就舒服多了。其实有些用语法分析不容易说清楚的病句,用音节组合规律可以很好地解释。

汉语的结构形态不发达,往往需要借助别的手段来表达语义,如停延:“我~跟他学英语,你~跟小李学法语”,“跟”是介词;换成“我

跟他一学英语,你跟小李一学法语”,“跟”就成了连词。“我们这里,有的是一是大学生”,是说部分人是大学生;“我们这里有的是—大学生”是说大学生很多。“5加4乘以6减3”的4种不同停延就会产生4种不同的答案。“我看见他笑了”,谁笑了?要靠停延才能排除歧义。“我想起来了”,重音在“想”字上表示回忆起某事;重音在“起”字上表示想起床了。起关键作用的是重音和停延,而不是语法形式。汉语书写不分词,学生常在句读方面上出差错、闹笑话,而汉语的停延、节奏、韵律、重音都对正确理解语义、培养汉语语感有显著的作用,这些重要的知识和训练内容却往往被我们的教材所忽略。我们认为每一位教师应研究如何从有利于培养语感的角度讲解语言知识,对一般的疑难,宜采用“点拨式”的简练讲解,对于涉及语感形成的规律性问题,应给以比较充分的讲解训练。

语法教学中,问题更多。我们的汉语教材,绝大多数都以语法为主线,正如杨德峰(2001)指出的“由于太重视汉语语法的系统性,追求大而全,其结果是:一方面使得汉语的语法复杂化了,给人以汉语的语法点数不胜数的感觉,这样必然会给学生太大的压力,挫伤他们学习的积极性;另一方面所出的语法点也不可能具有针对性,也就是说课本上所讲的语法点有些并不是学生所希望讲解的”。我们教语法的目的是为了帮助学生说出正确的句子。语法的教学不是语法体系的教学,也不是系统的语法知识的教学。然而三十多年来教材的语法体系却基本保留了传授语法知识这一特点。《语法等级大纲》为我们确定了一个对外汉语语法体系,为教学和编写教材发挥了重要的指导作用,但我们不能奉为金科玉律。因为《语法等级大纲》是在1958年的《汉语教科书》和《暂拟》体系的基础上总结而成的,采用的是句子成分分析法,而这种语法体系在许多方面已经越来越表现出不符合汉语的语法实际,也越来越不适合教学的需要。当代汉语语法分析的方法论主流已经转为词组本位、小句中枢、层次分析、变换分析、语义结构分析等等,《大纲》固守传统的语法体系,没有从“三个平面”来分析解释汉语语法,可能是语法教学的传统习惯和编写者自身的局

限造成的。更为严重的是,《大纲》追求的是一个完整的语法知识系统,而不是从汉语习得的规律出发的语法学习系统。如果从汉语习得考虑,有的语法点根本不是学生学习的难点,没有必要列为语法点,如“动词谓语句”、“形容词作定语”、连动句、“从……到……”、“一边……一边……”、“先……再……”,表示领有的“有字句”、“兼语句”、“主谓谓语句”等等;有些学生感到特别困难的语法现象反而没有列入语法教学的范畴,如离合词、情态补语(她气得一句话也说不出来说)、口语语法(口语中有大量不合“规范”的现象)等等。此外,还有先后顺序及等级安排不当等。应当承认我们的汉语语法体系还不成熟,正如张志公所言:“实事求是地说,到现在为止,恐怕还没有任何一部真正的汉语的语法。”更没有一部真正实用的对外汉语教学语法。现在的问题是我们往往过于看重了语法知识的作用,在“教与学”、“讲与练”的矛盾中,我们过于看重了“教”和“讲”的作用。其实,把体现汉语特点的典型句式提供给学生进行充分的操练,更有利于学生汉语语感的形成。教语法的目的是为了有利于学生说出规范句子,如果能不用语法术语,不讲语法知识,而通过句型示例、练习、比较等方法让学生理解、掌握、举一反三,难道不是更好吗?而且,除了形式语法的视角,我们还可以从语义、功能的视角来帮助学生理解汉语。例如话题、焦点、语义指向、语义延续、语境、语体等等,只要有利于培养学生的语感能力,都可以拿来使用。例如,在下列三句话中都有“只”:(1)他只写(不念);(2)他只写汉字(不写拼音);(3)他只写三十个字(不写五十个)。“只”在三句话中的语义指向分别为:(1)写;(2)汉字;(3)三十个。这种分析有助于学生理解语义,我们在分析语言结构时要少讲理论,多用实例,反复练习。我们认为对于学习汉语来说,汉语的词汇更为重要,掌握起来也更为困难。占有对外汉语教学核心地位的应当是语汇教学而不是语法教学。

在文化教学方面也存在不少问题。培养学生跨文化交际的能力是第二语言教学的重点。要顺利完成跨文化交际,就需要具备跨文化意识。如果缺乏汉语文化意识,不仅可能产生认知偏误,还会出现交