



加拿大中文教学学会
The Canadian TCSL Association

加拿大中文教学学报

Canadian TCSL Journal

Volume 1, no.4

第一卷，第四期



Proceedings of the 5th International Conference 2008
第五界中文教学学会国际研讨会论文 2008

Main Theme:
“Classroom Strategies”
主题：课堂策略

www.canadiantcslassociation.ca

© TCSL All Rights Reserved

Papers presented at the 5th China-Canada TCSL Symposium
第五届中加汉语教学研讨会论文

Main Theme:
"Classroom Strategies"
课堂策略

Content

Speaker

1. 关于基于内容的以任务为单位的教学	吴中伟(Wu Zhongwei)
2. 汉语课堂教学视情教育策略	赵丽泓(Zhao Lihong)
3. 互动性教学策略与课堂活动的设计	雷岚 (Lei Lan)
4. 创造有趣的课堂教学模式，提高社区汉语学习者的兴趣	李凌燕 (Li Lingyan)
5. 离合词教学的理论与实践	王海峰(Wang Haifeng)
6. 汉语课怎样解释语法点	周守晋 (Zhou Shoujin)
7. 培养学生的言语监控意识	方欣欣(Fang Xinxin)
8. 汉语语块研究初探	钱旭菁(Qian Xuqing)
9. 汉语词汇教学的课堂策略	吴欣欣(Wu Xinxin)
10. 海外中文课堂中如何教授文化，挑战与策略	伍洲 (Wu Zhou)
11. Constructing Cultural Dialogues in TCSL Classroom	吴娜 (Wu Na)
12. 兴趣、实践、理解:古汉语课堂教学初探	周莹(Zhou Ying)
13. Using the Second Language Acquisition Theory "Input, Interaction, and Pushed Output" to Reinforce Elementary Chinese Writing	邵秋霞(Shao Qiuxia)
14. 因“材”施教与课堂策略的理论探讨兼论“语音上下求索法”的实践	吴小燕(Wu Xiaoyan)
15. 商业汉语教材的选择、使用和课堂效应之间的关系	马佳(Ma Jia)

1. 关于基于内容的以任务为单位的教学

复旦大学 吴中伟

内容教学法 (content-based second language teaching) 和任务教学法 (task-based second language teaching) 是目前人们比较感兴趣的教学流派。内容教学法与任务教学法有同有异。本文首先讨论内容教学法的特点、类型和应用条件, 并将内容教学法与任务教学法做一比较, 最后, 提出一种基于内容的、以任务为教学单位的教学途径。

一、内容教学法的特点

(一) 内容教学法的基本特点

内容教学法, 或称基于内容的第二语言教学, 根据李柏令 (2006) 的介绍, 是西方上世纪 80 年代中期以来兴起的一个外语教学法流派。主张“语言与内容相融合的教学”, 即指导学生同时学习语言与其他科目。目前在欧美国家中, 这种教学法较多地应用于中小学。在语言课以外的课程中, 以某种外语或第二语言作为一些课程的教学语言, 如, 在一些非英语为母语的国家, 采用英语来教数学、物理、历史、地理等。在教学过程中, 并不忽视语言项目的教学, 但是语言项目是根据专业内容来选择安排, 围绕专业内容来进行教学的。

内容教学法与传统的语言教学不同。传统的语言教材在课文编写或语料选择上当然也必定要考虑其内容。语言教材编写的基本原则之一“教材的趣味性”主要就是指课文的内容应该能够贴近学习者的生活, 引起学习者的兴趣, 激发学习者的学习热情。但是, 对于传统的语言教材来说, 课文内容毕竟只是一个载体, 一个语言形式的载体, 通过这一载体, 学习者学到相关的词语、语法等等。课文内容本身不是教学的目标, 教学目标是课文中的“语言”。事实上, 尽管编者在内容的选择上倾注了大量心血, 但是学习者是否对这些内容感兴趣, 仍然是难以保证的, 至于这些内容或者知识对于学习者是否有实际的价值, 则更不是编者要考虑的问题了。

内容教学法与纯粹的专业教学也不同。针对外国学生的专业教材, 尽管考虑到外国留学生的汉语水平和接受能力, 对于教学内容做了适度的减缩处理, 但是它仍然是一本单纯的专业教材, 如果它并没有考虑——至少是没有在教材上反映出来——对于学习者的语言教学功能, 也没有体现出为降低学习难度而作出的语言方面的辅助性设计。

(二) 内容教学法的主要类型

根据 Bailey (2007) 的介绍, 内容教学法主要有四种类型: 长期连贯型 (sustained content-based instruction), 主题系列型 (theme-based language lessons), 辅助教学型 (the adjunct model), 简化照顾型 (sheltered content instruction)。

1. 长期连贯型。这一模式的特点是持续时间比较长, 一般为一个学期或一个学年, 围绕某一学科领域展开, 这样, 所教学的内容在深度、广度上得到较好的保证, 语言项目也能比较充分地展开、复现、深化。

2. 主题系列型。这一模式的特点是, 选择一系列相关的主题作为教学内容, 按照一定的内在联系进行教学。它在内容上比较容易适应学习者的不同的兴趣点, 也有利于保持学习者对于学习内容的热情, 避免产生疲劳厌倦感, 也有利于保证语言项目的覆盖面和语言交际技能的平衡发展, 缺点是对每个主题的内容难免浅尝辄止。

3. 辅助教学型。这一模式的特点是, 它是为专业课程配置的辅助课程, 它附属于专业课程, 与专业课程密切配合, 应用内容教学法对专业课上所教学内容在语言上加以辅导、帮助。参加专业课程学习的可以是本国人和外国人的混合班, 而其中的外国人则接受内容教学法的辅助教学, 以解决专业学习中遇到的语言困难。

4. 简化照顾型。这一模式的特点是, 兼顾学科内容教学和语言教学两个方面, 但是为了适应学习者的语言水平, 在学科内容上加以适当的调整、简化; 在教材板块上设计某些用于语言铺垫的辅助性教学材料; 在教学过程中教师采用适当的策略, 如减慢讲课语速, 利用图片等, 以降低学习难度。

（三）内容教学法的实施条件

内容教学法必须满足相应的条件才有可能取得成功，否则，既不能保证语言教学质量，也不能保证专业教学质量。

就学生而言，内容教学法要求学习者具有相同或相近的学科知识或职业知识需求和兴趣，并具有相当的语言基础。如果学习者对教学内容不感兴趣或觉得没有价值，那么内容教学法就失去了意义；如果学习者虽有兴趣但是缺乏理解专业内容的足够的语言水平，那么不但专业内容的教学无法实现，语言教学也将因为难度太高而无法取得应有的效果。

就教学内容而言，由于受到学习者语言水平的限制，所要教学的内容在深度、广度上往往是有限的，无法提出较高要求，大多属于一般了解性质，而不是研究性质。不宜脱离学习者语言水平实际，盲目提出过高的要求。

就教师而言，教师不但需要理解第二语言教学的基本原则，熟悉第二语言教学的基本方法和技巧，而且需要具有相关的专业知识，对于所涉及的学科内容有充分的了解和良好的把握能力。

二、任务教学法的特点

（一）任务的性质和特点

任务教学法，或称“任务型（语言）教学”（Task-based Approach, TBA; Task-based Instruction, TBI; 或 Task-based Language Teaching, TBLT），其研究始于 20 世纪 80 年代，于 90 年代在理论上逐步成熟，20 世纪 90 年代后期被称为“任务的年代”。Ellis (2003: 1) 指出：“任务，在当前第二语言习得研究和语言教学法中占有中心地位。”

任务可分为真实世界任务和教学任务。真实世界任务是人们在真实世界中运用语言实现交际目的的基本单位，也是语言交际的最自然的单位。真实世界任务的特点是：（1）以内容为中心，（2）具有现实性，（3）大部分情况下是互动的，（4）完成任务的过程中往往体现了几种语言技能的有机结合，不仅涉及语言能力及语言交际策略，还与特定的认知过程相关，并反映特定的文化观念。

教学任务是对真实世界任务的模拟。它是“一个活动，它要求学习者为达到某个目标而使用语言，并在使用中把重点放在意义上，选择该任务是为了给师生提供有助于他们学习的信息。”（Ellis 2003: 9）。

从“操练”到“真实任务”，中间是一个任务性逐渐增强的连续体。处于这一连续体上的，都可以看成教学任务。

（二）任务型课堂教学的过程

任务教学法把任务作为课堂教学的核心，以任务为单位组织教学活动，主张在运用语言的过程中学习语言的运用。

关于基于任务的课堂教学的环节，各家的观点大同小异，大致可以概括为：（1）准备阶段（或者叫“任务前阶段，pre-task phase”），（2）展开阶段（或者叫“任务中阶段，during-task phase”）（3）反馈阶段，或者叫“任务后阶段，post-task phase”）。其中“展开阶段”是必有环节，“准备阶段”和“反馈阶段”是可选环节。无论是“准备阶段”、“展开阶段”还是“反馈阶段”，从表面上看，都是始终围绕着特定的任务进行的，从本质上看，都是为了促进语言习得。

（三）组织课堂教学任务的原则

在组织课堂教学任务时，应该遵循以下原则：

1. 帮助学习者为顺利完成任务进行必要的语言和内容上的准备。
2. 注意任务设计上的典型性和任务组织安排上的系统性。
3. 鼓励、促使学习者在使用语言中学习语言。
4. 注重教学中语言形式和表达内容的平衡。

5. 教师与学习者应在教学与学习策略、方法上经常沟通，达成基本共识。

三、内容教学法与任务教学法之比较

(一) 内容教学法与任务教学法，作为一种教学理论，在精神实质上是相当一致的，就是强调语言的实用功能，强调有意义的学习，体现了交际法的思想，是交际法的发展。具体来说，有以下几个方面：

1. 强调有意义的学习。两者都主张语言教学的内容应该满足学习者的实际交际需求，课堂教学应该模拟学习者的真实交际活动，语言必须在特定的语境中学习。

2. 强调内容与形式的平衡。在教学过程中，两者都主张必须以表达内容为中心，但是不应忽视语言形式的教学。

3. 强调语言技能的融合。由于两者都强调在使用语言中学习语言，而使用语言的过程往往不是孤立地运用某个语言技能的过程，因此，两者都主张在教学中不应该把听说读写技能孤立地分割开来教学，而应该实现语言技能在教学中的融合。

(二) 内容教学法与任务教学法也有明显的区别。具体来说，有以下几个方面：

1. 教学目标的双重性与单一性。内容教学法在教学目标上具有双重性，即，既要求学习者学习、掌握某一专门领域的知识和技能（某一学科或某一职业的），同时要求学习者在运用语言的过程中提高语言能力。而任务教学法的教学目标则是单一的，即培养学习者的语言交际能力。

2. 侧重于学科知识还是侧重于交际活动。内容教学法和任务教学法都强调有内容的学习，但是其内容的侧重点不同。内容教学法强调的内容，侧重于某个学科领域或某种职业领域的知识，因此，它往往是结合数学、物理、历史、地理等学科进行教学，或者围绕某一专题，如关于水资源问题，关于古典建筑保护问题，关于中国涉外经济法等。任务教学法强调的内容，大多侧重于交际活动，包括日常交际活动，如购物、问路等；或面向某个专业或职业领域的交际活动，如商务谈判、医生问诊、法庭辩护等等。

语言在现实生活中的功能是多种多样的，任务教学法和内容教学法其实是关注了语言功能的不同方面，如任务教学法侧重语言的以言行事的功能和信息交流的功能，而内容教学法侧重关注语言的知识传播功能（当然，广义上也是信息交流功能）。事实上，任务教学法和内容教学法并没有关注语言的所有功能，比如说语言审美愉悦功能，无论任务教学法还是内容教学法就都是比较忽视的，因为两者都更关注语言的实用功能。

3. 着眼于教学内容还是着眼于教学组织单位。语言教学的两大基本问题是“教什么”和“怎么教”的问题。这里所谓教学内容，指“教什么”的问题，教学单位则与“怎么教”有关。内容教学法主要是从教学内容，即“教什么”的角度着眼的，任务教学法则主要是从教学方法，即“怎么教”着眼的。任务教学法把任务作为基本的教学单位来组织教学，围绕着任务来展开教学。从这个意义上说，内容教学法可以以任务为教学组织单位，也可以不以任务为教学组织单位。反过来，任务教学法可以把某个学科知识作为教学内容¹，也可以仅仅体现一般交际活动。

四、基于内容的以任务为基本单位的教学——一个实例

如上所述，就大部分的任务教学法的语言课堂教学而言，尽管从教学形式上看，是强调语言形式与表达内容的平衡的，是重视表达内容的，但是就其根本的教学目标来看，是单一目标，即，发展学习者的目的语交际能力。而内容教学法承担着双重目标，既要教专门知识，又要教语言。

目前，内容教学法尚处于探索阶段。在中国的汉语教学界，一些专门针对汉语水平较高的来华进修生或本科生开设的专业课程，如中国经济、中国文学、中国历史、中国人文地理等，实际上在一定程度上体现了内容教学法的理念，但是至今为止还缺乏从理论上进行探讨，

¹ 事实上，“任务”的概念不仅用在语言教学上，一些专业学科在讨论教学方式时也可能用“任务”这一概念来安排教学内容，设计教学活动。

也缺乏实证性研究。

我们认为，内容教学法在针对较高汉语水平的学习者的教学项目方面将大有作为。从发展趋势来看，具有较高汉语水平的学习者的人数正日益增加，这些学生希望进一步提高自己的汉语水平，但是我们已有的语言课程，如精读、泛读等等，在内容上对他们缺乏吸引力，另一方面，他们希望比较全面地了解中国文化，或者结合自己的专业或兴趣，进一步获得一些与中国有关的政治、经济、外交等领域的知识。况且，相对于他们可能已经有过的用母语学习中国文化和有关专业知识的经历，用汉语学习中国文化和专业知识，将是一个颇有吸引力和挑战性的全新的体验。

在教学设计上，我们可以把任务教学法和内容教学法结合起来。根据内容教学法的理念设计教学目标，安排教学内容，同时，以任务为结构单位来组织教学。

下面且以笔者曾经执教或参与设计过的“中国当代都市文化”课程为例，说明如何实施这样一种以任务为教学单位的基于内容的教学。从内容教学法的具体类型来说，该课程属于上述“主题系列型”。

(一) 教学对象：

具有中级（HSK6级）或以上汉语水平的学习者，对于中国当代社会文化、特别是都市文化有兴趣者。

(二) 教学目标：

了解中国当代都市的社会文化现象的主要方面，并能作出初步的分析评价。同时，进一步提高学习者的汉语水平和实际运用能力。

(三) 教学途径：

以任务为单位，在完成任务的过程中实现教学目标。

(四) 主题系列：

- 大学生就业
- 恋爱婚姻
- 都市“负翁”
- 买车还是“挤车”
- 邻里关系
- 吃什么、怎么吃
- 洋节日和土节日
- 城市里的外来工
- 古建筑保护与城市发展
- 传统工艺与现代技术
- 环境污染与治理
- 新词语、新现象

其教学设计根据教学环境分为两类：(A) 本国教学环境，(B) 中国教学环境。后者有社会调查任务，前者受条件局限，只能把社会调查任务改为资料综合任务。

教学设计 (A)

- 围绕一个主题，请大家谈谈各自所知道的情况。
- 教师概括介绍本课主题的要点。为将要用到的主要语言项目作好铺垫。
- 教师提供3份相关材料，指导学生听、读。这些材料取自近期报刊、网上报导或电台、电视台节目。要求学生听/读后能说出大意，做出评价。
- 针对上述材料中的语言重点，进行操练。
- 学生围绕本课主题在课外收集有关资料，写出综合报告。
- 选一人做主题发言，全体讨论。
- 教师就发言和讨论中的内容和语言问题进行讲评。
- 学生提交修改后的书面报告。

教学设计 (B)

- 围绕一个主题，请大家谈谈各自所知道的情况。
- 教师概括介绍本课主题的要点。为将要用到的主要语言项目作好铺垫。
- 教师提供 3 份相关材料，指导学生听、读。这些材料取自近期报刊、网上报导或电台、电视台节目。要求学生听/读后能说出大意，做出评价。
- 针对上述材料中的语言重点，进行操练。
- 学生分组，在教师指导下设计调查表，走上社会进行采访调查。
- 分组总结采访调查结果，写出调查报告。
- 每组派代表向全班汇报调查结果，接受提问。
- 教师就汇报中的内容和语言问题进行讲评。
- 学生分组修改调查报告。
- 学生交报告。

这一课程设计最早由笔者在加拿大维多利亚大学工作期间为学生开设“当代中国都市文化”课程，后来在复旦大学用于多个来华留学生的短期进修项目，效果良好。

从上面的设计可以看到，它首先是基于内容的，是内容与语言相融合的教学，体现了教学目标的双重性；同时，它又是以任务为基本单位来组织教学的，体现了本书讨论的任务教学法的基本原则，因此，我们称之为“以任务为教学单位的基于内容的教学”。

参考文献

- 李柏令(2006).《〈基于内容的第二语言教与学——互动的思路〉导读》，见《基于内容的第二语言教与学——互动的思路》，Marjorie Hall Haley, Theresa Y. Austin 著，世界图书出版公司、培生教育出版集团。
- Bailey, K. (2007). *Content-Based Instruction for Adult Language Learners*, <http://www.koolearn.com>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative classroom*. Cambridge University Press. 《交际课堂的任务设计》，人民教育出版社&外语教学与研究出版社&剑桥大学出版社，2000。

2.

汉语课堂教学视情教育策略

Multiple Intelligences Based Pedagogical Strategy in Teaching Chinese as a Second Language

赵丽泓士, 中国北京大学教育学院博士生/加拿大活石语言中心讲师)

一、 独辟蹊径，提高汉语教学效率的新视角

汉语作为第二语言的教学，和其它学科的教学一样，不仅需要遵循语言学科本身的内在规律，同时还需要考虑到教育对象的因素，根据教育对象——学生智能结构和学习风格等不同特点，有针对性地进行教学设计。走过最初的翻译法教学之后，现代语言教学法以社会语言学和心理语言学等语言学理论为基石，由聚焦语言系统成分的正确用法，逐步深入到关注语言在不同场合的恰当应用，以及学生在特定语境中运用语言能力的训练，进一步强化有区分度、有层次真实性任务活动和教学型任务活动的选择和编排，学生学习过程中所犯的语言错误受到宽容。由此，如何再进一步聚焦到学生个体的学习差异，真正地以学生为中心，20世纪80年代伊始的多元智能理论，为我们剖析和认识教育对象的智能特点和学习差异提供了全新的视角和坚实的理论依据。

谈到智能，传统的智商测验 (IQ, Intelligent Quotient) 告诉我们，人的智商是有高下之分的，是与生俱来的。通过一系列纸笔、口语测验的考试题目，测出一个人的心理年龄，再用心理年龄除以其实际年龄，然后乘以 100，即得出一个人的智商 (图 1)。智商分数的高低就是一个人智能高下的显示，13.6%左右的人是“智力低下”，算得上“天才”的只有 0.13%左右，70%的大多数人处于中等上下 (图 2)。

$$\text{智商} = \frac{\text{心理年龄}}{\text{生理年龄}} \times 100\%$$

图 1 智商公式

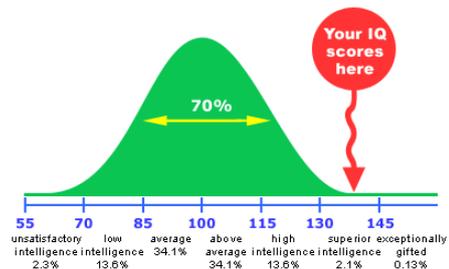


图 2 智商测试结果案例

给学生贴上“高”、“中”、“低”智商的标签，限制了教育、教学和学生的潜能发展。1983年，哈佛大学教授、心理学家霍华德·加德纳 (Howard Gardner) 通过近 20 多年对脑部受伤军人和天才儿童的研究，提出了多元智能理论 (Multiple Intelligences Theory, 以下简称 MI 理论)，强调智能不是先天的，而是“一种处理讯息的生理和心理潜能”，并且与“某种文化环境”直接相关；智能不仅包括语言和数学逻辑能力，而是至少有 8 项，是多元的；智能不应该仅仅是个分值，而是能够用于“解决问题或是创造所在文化所重视的作品”。在教、学实践中，学习兴趣的不同、掌握速度的快慢等，都与各人的智能结构以及学习、活动时所涉及的各人智能领域相关。

人类认知领域的这一重大发现，为重新认识学生的个体差异，为教育、教学

的人性化和教育、教学效率的提高,提供了坚实的心理学理论基础和全新的思路。20 多年来,MI 理论被广泛地应用于教育、教学和管理等各个领域,给美国及世界许多国家的教育事业带来了积极的变化。

二、 学习主体的不同智能特点对汉语教、学的深刻影响

MI 理论告诉我们,每个人、每个学生都具有语言智能(Linguistic Intelligence)、数学逻辑智能(Logical-Mathematical Intelligence)、空间智能(Spatial Intelligence)、音乐智能(Musical Intelligence)、身体运动智能(Bodily-Kinesthetic Intelligence)、人际关系智能(Interpersonal Intelligence)、内省智能(Intrapersonal Intelligence)和自然观察智能(Naturalist Intelligence)等 8 种以上的智能。结合汉语教学设计,有 3 个方面需要特别注意:

1、每个人、每个学生都有不同的智能强项和不同的智能组合,哪怕是双胞胎,其智能结构都不是完全相同的。

个体各项智能发展不均衡属于正常现象(图 3)。对于一个语言智能突出的加拿大大学生来说,他只是听同学说汉语“有意思”,就自己找来两盘汉语磁带,字字句句地进行模仿;从来没有正式上过汉语课,在两个小时的集训中,就能够基本掌握问候、问路、时间、各种人民币面值等常用语,而且,声调意识很强,较正“洋腔洋调”不大困难。有些人可能空间智能或是另外几项智能比较强,而语言智能并不突出,这些学生对单纯的语言教学形式会表现为兴奋度有限,学习注意力容易分散,遇到挑战和困难时容易畏缩,掌握速度一般甚至较慢。所以,对于同一语言活动形式,不同智能强项和不同智能组合的学生,反应不同,对语言学习、吸收的速度也不同。

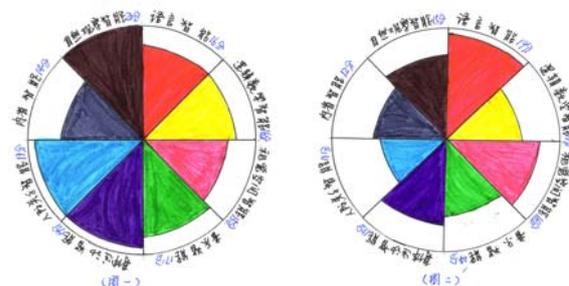


图 3: 多元智能评估结果图示二例——多元智能饼图

2、一个人、一个学生的语言智能是优势智能,并不意味着他的听、说、读、写等各项能力都高。

语言智能为优势智能的人能够准确地利用语音、语意、语法和语用自如地与人沟通与交流,顺利而高效地运用口头语言和书面语言描述事件、表达思想,时常用语言进行思考。但是,语言智能是优势智能并不意味着听、说、读、写能力全面突出。深入到各项智能内部我们会发现,智能下面还有副智能(sub-intelligence)。语言智能就分为口头语言能力和书面语言能力两种,有的人写作时妙语连珠,让他演讲可能就张口结舌了。有的人则恰好相反,写作时颠三倒四,即席公众讲话却是意趣盎然,对于这类口头语言智能强的学生来说,在全班面前发言,可能并没有承受多大“交际压力”的挑战。

3、每一项智能独立存在,但各项智能是组合着发挥作用,每一项智能尤其是优势智能,

在一个人的学习、成才和成功过程中具有不可替代的作用。

在真实社会的跨文化交际中，除了语言这一不可或缺的桥梁和工具之外，具体语言情形下对讲话各方及其言谈举止间“话外音”等综合情况的观察、分析、推理、判断和应对，是语言智能和各项智能组合发挥作用的结果，而并非语言和语言智能在独立发挥作用，汉语教、学的过程亦然。智能作为获取、整合信息的手段，每一项智能都可以成为获取汉语知识、形成汉语语言能力的手段，如运用身体动作体会“轻轻”，通过音乐感受“幽静”等等。因此，要善于发现差异、正视差异、真正尊重学生的智能差异，调动其优势智能，为汉语教学和学习所用。

三、 MIBE 教学策略与设计原则

MI 理论强调创造力，指出智能最终“会被引发去解决问题或是创造所在文化所重视的作品。”而汉语教学要求学生最终形成汉语言能力，实现跨文化交际。要达到这一教育、教学的终极目的，在汉语教学中，相信借鉴 MI 理论和视情教育模式(Multiple Intelligences Based Education, 以下简称 MIBE 模式)，为学生提供有准备的系统生态环境(图 4)，将大大提高汉语教学的效率和魅力。

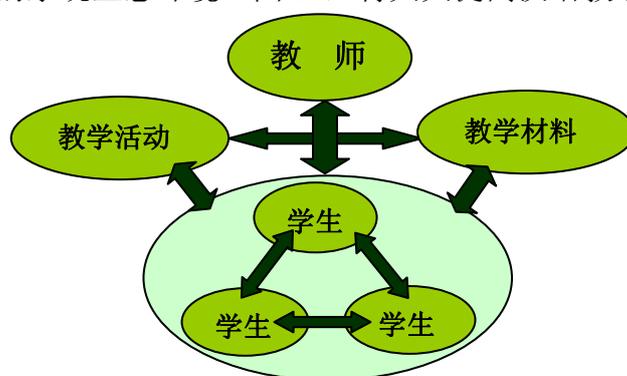


图 4 有准备的系统生态环境中的教、学活动示意图

在这样一个系统环境中，教师、教学活动、教学材料都以良好的准备状态呈现在学生面前，以教师对教学活动和教学材料的引导和驾驭，学生对教学材料的使用和对教学活动的参与和推动，引发教师与学生之间的师生互动、学生与学生之间的生生互动，以活跃的智能、生命、生态运行促进汉语知识的吸收、语言能力的形成、智能的开发。这里仅就教学设计和课堂操作中的两个重要方面予以简述。

1、多元互动情境化的教学设计

按照语言规律和功用编排交际活动和教学任务无可厚非。对于语言智能比较突出的学生，其母语听、说、读、写能力较强，在语言训练中会表现出对认字、听录音、情景会话等语言活动兴趣较浓，学习专注程度较高，遇到挑战和困难时表现出的意志力较强，掌握速度也较快。但是，如果忽视学生的智能特点，要求每个学生都以同一种语言形式投入训练，语言智能不占优势的学生就可能感到无趣而艰难，结果会事倍功半，乃至丧失对汉语的兴趣。在最初的教学设计中，教师就要有准备地以多元化的方式关照到自己学生的智能分布特点。

这种以自己学生多姿多彩的智能分布特点为指向的多元化，不局限于以语言解释语言、

以语言智能掌握第二语言，而是表现为教学导入或概念引入时以音乐等形式的多元切入；或是在交代语音、语义、语法、语用时的多元呈现，如用时间轴表示“前天”、“昨天”和“明天”，画出不同车的样子来解释“车辆”，就是调动学生空间智能理解汉语；还可以是模拟真实情景的多元活动训练方案，为学生以其不同的智能优势参与，为课堂上触发积极活跃的师生互动和生生互动，提供机会和可能。

2、迁善

在知识获取、信息整合、能力构建的过程中，人们通常倾向于首先使用其优势智能，因为这一智能的优势作用会给人们造成较小的心理压力，带来较高的产出效率。当无法一下子讲清复活节彩蛋的绘制过程时，一个男生马上说：“给你画吧。”另一个女生则是在梳理绘制的步骤：“先是……然后……最后……”情急之下，这个男生发挥了他的空间智能优势，那个女生则借助她的数学逻辑智能优势，辅助她的语言表述。因此，对于语言智能不是优势智能的学生，教师要发现并调动其优势智能，用正向迁移的“迁善”方式，充分利用和发挥其优势智能在汉语教、学中的作用，最大限度地促进其对汉语的吸收和理解，以及汉语语言能力的形成。

实现教与学过程中的“迁善”，在多元互动情境化的教学设计的基础上，在课堂教学操作过程中，首先要给学生足够的自主选择的空间和自由度，如在小组活动中允许学生自主选择参与的方式，是担任讲述者、还是组织者、表演者、记录者等不同角色，允许学生以自己的优势智能去理解、去表达、去呈现语言。

其次，要悉心把握好等待“爆发”与伺机引导的关键点。一旦给学生以展示、运用其优势智能的宽松环境和机会，学生们的参与兴奋度会很高，会大幅提高汉语教、学的效率和乐趣。但有时有的学生可能依赖自己的优势智能，总是在画画、表演，就是很少去说、去讲。对于这种情况，如果是在非目的语国家教授中文，如在加拿大教中文，中文语言环境有限，语言习得中的“爆发性”成长来得比较缓慢，教师就需要悉心观察，抓住学生汉语语言习得过程中心理压力较小、实践汉语交流张力较大的时机，给以引导、扶助、推动，使之顺利地习得汉语、形成语言能力。

应用 MI 理论，实践英语作为第二语言的课堂教学视情教育策略，已经有了喜人的成果，朗文出版社(McGraw-Hill Group) 的系列教材《视情儿童英语》，以其针对性的多元智能主题设置，每一级教材中足以引发任何一种智能优势学生强烈兴趣的近 100 项活动，使英语“特别好教、特别好玩、特别好学、特别好用。”相信在汉语教学领域的广阔应用空间，系统化的科研与推广，与交际教学法、任务型教学法等现代语言教学法的互动；或是教师集思广益，创建并分享“多元智能工具箱”(MI Tool Box)，能够进一步激发并保持人们对汉语语言和文化的兴趣和激情，彰显中国语言文化的魅力，大幅提高汉语教、学的生产力，增强以汉语为媒介的跨文化交际对世界文化与经济的贡献。

部分参考书目：

- [中] 陈向明 (2003).《在参与中学习与实践》，教育科学出版社.
- [中] 张巨河(2004).《八项智能链接》，《中国多元智能》杂志.
- [中] 赵丽泓 (2004).《到底谁拥有智慧》，《中国多元智能》杂志.
- [中] 赵丽泓 (2005).《幼教改革中科学评价观的确立》，《幼儿园多元智能游戏活动课程》教师用书，

农村读物出版社.

[台] 东森教研室编著 (2002). 《多元智慧教学与评量》，冠学文化出版社.

[美] 霍华德·加德纳 沈致隆译 1999). 《多元智能》，新华出版社.

[美] 戴维·拉泽尔 吕良环等译(2004). 《多元智能教学的艺术——八种教学方式》，中国轻工业出版社.

Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

_____, (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

_____, (2000). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.

_____, (2003). *Multiple Intelligences after Twenty Years*. American Educational Research Association.

Seliger, H.S. & Shohamy, E. (1999). *Second Language Research Method*, 上海外语教育出版社.

Widdowson, H.G. (1999). *Teaching Language as Communication*. 上海外语教学出版社.

3.

互动性教学策略与课堂活动的设计

雷岚, 中国电子科技大学外国语学院

引言

近年, 随着中国经济实力的日益增强和国际地位的不断提高, 中国同世界各国在经济、文化、科技等领域的交流合作迅速发展, 汉语正逐渐成为各国学习的热门语言, 并上升为世界范围内新的强势语言, 汉语的国际化趋势日益增强。据有关部门不完全统计, 中国已有 400 多所高校开办了对外汉语教学, 以满足日益膨胀的汉语学习需求。对外汉语教学事业的蓬勃发展给我们带来了前所未有的机遇, 但同时也提出了更高的要求, 带来了严峻的挑战。提高对外汉语教学质量, 高效传授汉语语言知识, 弘扬和传播中国文化, 这是每一位从事对外汉语教学的教师不得不面对, 也必须认真思索的重要课题。陆俭明 2005 年在《汉语教员应有的意识》一文中指出, 教师应该在从事教学实践的同时, 开展学术研究, 以确保教学质量的不断提高。文章同时还明确了提高教学质量的三大条件: 高素质的教师队伍, 高质量的汉语教材, 以及高效率的教学方法。本文将从互动性教学策略出发, 结合笔者多年的语言教学经验, 探讨教学方法的改进, 特别侧重于对外汉语教学实践中课堂活动的设计。

语言教学方法的发展

众所周知, 语言教学的任务和目标是培养学生的四大语言技能——听、说、读、写, 使学生能用目的语参与真实的交际。伴随着语言教学活动的开展和研究, 各种教学理论、方法、模式、策略层出不穷, 应运而生。

传统的语言教学法 (**Traditional Approach**) 着眼于语言结构的知识性传授, 课堂活动大多是教师讲授词汇、语法、语言点, 学生记录、朗读、加以机械重复的练习。通过对这种教学模式的观察, 研究者发现, 教师的独白性话语和核对性问答几乎主导了整个课堂, 结果导致学生交际技能的发展受到阻碍, 甚至造成学生对语言学习失去兴趣。(刘永兵、吴福焕、张东波, 2006) 忽略学习者的主动性和能动性, 忽视学习者的积极参与正是传统的语言教学模式的一大弱点。

自二十世纪八十年代以来, 功能交际教学法 (**Communicative Approach**) 一直在语言教学领域占据主导地位, 该教学法强调语言的交际功能, 课堂上教师鼓励学生用目的语进行交流, 只要能达到交际目的, 对于语法、词汇方面的错误可以忽略, 甚至不管。这种教学模式主张学习者自发地本能地获取语言技能, 充分发挥学习者的主观能动性, 但忽略了对语言准确性的训练和对语法系统性的讲解, 虽然, 学生经过短期培训就可以用目的语进行表达, 但在发音、遣词、造句各方面都存在一定错误, 甚至严重缺陷。

八十年代末九十年代初在英语语言教学中提出并逐渐形成的互动性综合教学法 (**Interactive and Integrated Approach**) 则以“学习为中心”作为教学理念, 它既不忽略老师作为学习主导者的任务, 也不限制学生作为学习主体者的全面参与。(陈之权, 2003) 这种教学模式不仅强调听、说、读、写四项基本技能的综合训练, 而且强调通过真实的教学材料, 让语言文化背景不同的学生在同一

课堂上能够相互交流，增进理解，共同完成教学任务。为实现这一目标，该教学法要求教师和学生之间、学生和学生之间、教学者与教材之间、不同的语言文化之间的互动、交流，通过语言教学来提高学生的综合能力。（王晓钧 2005）

互动性教学策略

互动性综合教学法明确了语言教学的目标和内容，而随之产生的互动性教学策略（**Interactive Teaching Strategies**）则提出了语言教学的方法和特点，要求教师根据学生的综合能力设置情景，通过师生之间、学生之间的互动、交流来完成教学任务。（王晓钧 2005）陈之权提出，教师应积极构建互动教学情景，给学生提供机会参与连续的语言交流，以帮助学生学习和实践语言基本技能。（2003）

Robin Fogarty (1990) 在“*Designs for Co-operative Interactions*” (USA: IRI / Skylight Training and Publishing, Inc.) 一书中总结了一套互动性教学策略，陈之权（2003）结合汉语教学实际，对该策略的每一步骤做了解释和说明：

- | | |
|-------------------------|-----------|
| 1. Lecture and Question | 教师讲授与间歇提问 |
| 2. Surveying | 民意调查 |
| 3. Partner Activity | 配对练习 |
| 4. Think Aloud | 表述想法 |
| 5. Think-Pair-Share | 思索、配对、分享 |
| 6. Observer Feedback | 观察员反馈 |
| 7. Tell / Retell | 叙述与复述 |
| 8. Group Activity | 小组活动 |
| 9. People Search | 寻找朋友 |
| 10. Wraparound | 轮流表述 |
| 11. Human Graph | 确定立场 |
| 12. Jigsaw | 分组协作 |

这一系列的互动性策略为语言教学中课堂活动的设计、组织、安排提供了思索的方向。对外汉语教学实践中存在着诸多有待探讨的问题，如何提高课堂教学的水平？如何让学生积极参与课堂学习？如何弥补教材的不足与局限性？如何丰富和扩展课堂练习？如何提高学生的听力水平和表达能力？如何深入地开展课堂讨论？如何循序渐进地增强学生的阅读理解能力？如何有效地扩大词汇量等等？笔者认为，将互动性的教学策略具体地灵活地运用在课堂活动的设计中有助于解决这些实践中的难题与困惑，有效地提高教学效率和教学质量。

课堂活动的设计

根据自己多年的语言教学实践，笔者认为教师在设计合理有效可行的课堂活动时，应当有意识地运用互动性教学策略，同时，遵循以下三条原则：

1. **知识性与趣味性相结合**——知识性、趣味性的课堂活动可促进教与学、师生之间和学生之间的互动。教师应避免单调枯燥的课堂讲授形式，设计开展丰富多样、新颖趣味的课堂活动，一方面，注重语言知识的系统传授，另一方面，注意调动学生的学习热情，特别是在对外汉语教学中词汇解释和语法讲授的阶段，教师应充分考虑这一点，以帮助学生完成语言知识的最大输入并有效吸收。例如，词汇的学习，为巩固所学的单词，传统的教学模式下教师往往进行听写练习，而在互动性的教学模式下，教师可设计“词汇联想”这样一项课堂活动，即，教师提供一个词语，

让学生立即展开联想，五秒钟内说出另一个与之相关的词语，一个个接力式地往下传，有时需要让学生作简要的解释，为什么会产生如此联想。比如，由“中国”联想到“汉语”，再联想到“留学生”，然后联想到“成都”，甚至联想到“火锅”，“休闲”等等。在这种课堂活动中，大家的联想可以互相促进，互相带动，学生的思维会非常活跃，不知不觉通过互动的游戏方式就完成了词汇的复习与考察。另外，教师可根据教学需要灵活调整学生的表达形式，或采用口头表达，以训练汉语的听与说；或采用笔头表达，以加强汉字的辨认和书写。又如，单调的汉字讲授也可以注入一些有趣的文化内容，“福”字，让学生想象一下：一个人有“衣”，有“田”，满足了一张“口”是不是有福之人？这样图文并茂的解释不仅加深了学生的理解和记忆，而且，提高了学生探究汉字的兴趣。再如，另一个颇受学生欢迎的课堂活动——“经典或流行中文歌曲欣赏”在训练学生的语音和听力的同时，还可注入文化内涵，让学生亲耳聆听中国的经典音乐、亲身感受中国的流行时尚，创造了语言文化的真实交流。《弯弯的月亮》就是一个很好的选择，特别是前面一段“遥远的夜空有一个弯弯的月亮/弯弯的月亮下面是那弯弯的小桥/小桥的旁边有一条弯弯的小船/弯弯的小船悠悠是那童年的阿娇”，这一段可以作为学生填字练习，或巩固“（地点状语）有……”的句型，同时，挑选一副中国江南的水墨画呈现在学生面前，相信教师此时此刻所传授的、学生此时此刻所吸收的就远远不止是语言知识了。所以，通过知识性和趣味性相结合的互动活动可充分调动学生的学习积极性，能大大提高教学效率。

2. 交际性与实用性相结合——Leeann Jones（2005）在“*Western Experiential Pedagogy in Study-Abroad*”中指出，“The purpose of learning a language is to communicate, and the most effective way to achieve this goal is real-life communication, in addition to learning the rules of the language.”（语言学习的目标是交流，要达到这一目标最行之有效的方法除了学习语言规则外，便是真实的交流。）如何在课堂活动中营造这种 **real-life communication** 的氛围？笔者认为，教师应以互动性的教学策略为活动设计基础，有意识地在课堂上创造更多对话式、交谈式、协商式的真实语用环境，使学生有大量机会进行真正意义上的信息交流。“值日报告”是目前很多教师采用的口语训练方式。在这项课堂活动中，教师作为学习促进者，应密切关注、理解学生的话语，积极引导，提供必要的帮助，并且分析学生的语言产出（李开，2002）；同时，教师作为课堂组织者，可安排一段时间鼓励其他同学在听完报告后，提出相关的或扩展性的问题，让学生在课堂上真正地运用语言进行交流，这样，“值日报告”所提供的就不再是单个学生进行口语表达的机会，而是多个学生之间、师生之间的互动与交流。配对练习，譬如，“图片与故事一猜猜猜”，给一个学生 **A** 提供一张图片，另一个学生 **B** 提供相应的故事，两人不能交换，各自仔细观察或阅读。第一步，**A** 根据图片做猜测，提五到八个问题，**B** 回答；第二步，**A** 根据 **B** 的回答讲述故事；第三步，**B** 将故事卡上看到的内容复述出来，告诉 **A**。这项活动通过学生之间的提问、回答、阅读、表述，不仅全面训练了学生的语言运用能力，而且让他们亲自观察到了彼此交流产生的信息误差。

另外，结合丰富多彩的校园生活，教师还可设计出各种各样的真实交际情景，比如自带照片介绍家庭成员或朋友，同学之间互相了解兴趣爱好，共同安排周末活动，扮演导游向代表团介绍校园，向新同学介绍大学生生活和校园活动，购物、旅游、参观、面试等等。以“公司面试”课堂活动为例，小组成员 A 和 B 共同商讨，创办公司或小店，确定公司名字、经营方向、办公地点等，撰写招聘广告，小组成员 C 和 D 预先准备个人简历，然后到 A 和 B 的公司参加面试，活动结束后，宣布哪家公司最具发展潜力，哪位同学最受欢迎。由于这项活动来源于真实生活，所以交际性和实用性极强，兼顾了学生语言能力的训练和综合能力的培养，深受学生欢迎。

3. **挑战性与任务性相结合**——我们在教学实践中发现，大部分学生喜欢完成带有挑战性和任务性的活动。这些活动可以促进他们把新学的词汇和语句积极地应用到实践中，给他们带来新鲜感和成就感，充分发挥他们的学习潜力。（王晓钧 2005）比如，开展“课堂调查”这项活动。教师可让学生分组合作，四个人一组，给每个组员一定的挑战，担任不同的角色，分配不同的任务——A 调查员、B 记录员、C 分析员和 D 报告人。首先，学生们根据各自的兴趣，提出并商讨大致的调查方向；然后，确定具体的调查题目，如“对比中美大学生生活——大学生的课外活动”；之后，通过共同的讨论和教师的协助，准备五至十个问题的调查表；接下来，A 和 B 在课堂上随意走动，A 自由选择调查对象，进行询问交谈，B 及时进行记录，C 和 D 在座位上扮演被调查对象，回答其他小组的提问；待调查完成后，C 根据 B 的笔记进行分析汇总，D 最后在全班汇报调查结果。这项活动还可延伸到课外，让学生做校园调查或社会调查，真正深入到中国社会和中国文化当中。另外，“策划春节联欢晚会”也是富于挑战性和任务性的活动，学生们分组合作，各组负责一项任务：教室的布置，礼物的购买，节目的安排，宣传广告的设计张贴，一项项的语言技能训练在互动性的实践中都可有效完成。“讲述成语故事”——教师提供一些成语，如“叶公好龙”、“守株待兔”、“掩耳盗铃”、“刻舟求剑”、“郑人买履”等，让学生课下预先准备，查阅资料，或向中国朋友询问故事内容，然后，在课堂上互相交流分享。或者，教师给出某个文化专题，分配学生调查报告，如，收集有趣的汉字，讲述“孟姜女哭长城”的传说故事，欣赏“梁山伯与祝英台”小提琴协奏曲，介绍“草船借箭”，“火烧赤壁”等著名三国故事，这些将语言知识和文化传播相结合的课堂活动和课外任务是相当具有挑战性的，也是深受学生欢迎的。

结语

互动性教学策略要求教师和学生之间、学生和学生之间、教学者与教材之间、语言与文化之间的互动、交流。教师应当有意识地根据这一策略，设计互动性、交流性的课堂活动，以充分调动学生的积极性，发挥其学习潜力，真正实现教与学，学与用之间的互动，提高对外汉语的教学效率与教学质量。

参考文献

陈之权（2003）.《互动性教学策略在华文教学上的应用》，《华文学刊》第 1 期。

- 丁安琪 (2007). <<关于日本本科留学生对外汉语课堂活动有效性评价的分析>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 郭熙 (2006). <<海外华语教学研究的现状与展望>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 李开 (2002). 《汉语语言学和对外汉语教学论》, 北京: 中国社会科学出版社。
- 刘颂浩 (2001). <<对外汉语听力教学研究述评>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 刘永兵、吴福焕、张东波 (2006). <<新加坡华语课堂教学初探>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 刘壮、戴雪梅、阎彤、竺燕 (2007). <<任务式教学法给对外汉语教学的启示>>, 《世界汉语教学》第 2 期。
- 吕玉兰 (2004). <<试论对外汉语课堂教学实践研究>>, 《世界汉语教学》第 2 期。
- 陆俭明 (2005). <<汉语教员应有的意识>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 王晓钧 (2004). <<美国中文教学的理论与实践>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 王晓钧 (2005). <<互动性教学策略及教材编写>>, 《世界汉语教学》第 3 期。
- 印京华 (2006). <<探寻美国汉语教学的新路: 分进合击>>, 《世界汉语教学》第 1 期。
- 祖晓梅 (2003). <<跨文化能力与文化教学的新目标>>, 《世界汉语教学》第 4 期。
- Jones, L. (2005). <<Western Experiential Pedagogy in Study-Abroad>>, 《世界汉语教学》第 1 期。

4.

创造有趣的课堂教学模式，提高社区汉语学习者的兴趣

李凌燕, West Vancouver School District Community Learning, Canada

社区学习是北美成人继续教育的一大特点。只要有社区的地方就都设有为成人提供语言学习的语种。「西班牙语」「法语」「意大利语」和「日语」是以往各个社区提供学习的主要语种。近些年来随着中国经济的发展，汉语开始走进更多的社区。在社区学习汉语的人与日剧增。众所周知走进社区教室学习的人多是出于对所学科目的「兴趣」。不过目前走进社区汉语教室学习汉语的人与其说是「兴趣」不如说是「好奇」。怎样使一个学生由对汉语「感到好奇」发展到「感兴趣」。「课堂教学的方式方法」应该说起着关键的作用。创造有趣的课堂教学模式，提高社区学习者的兴趣是本篇文章要探讨的问题。

「创造」和「挑战」是西方人常常挂在嘴边上的两个词。我把「创造」理解为「求新」，把「挑战」理解为「胜难」。因为「难」所以人们有畏惧感，而挑战「难」又充满了刺激。来社区学习汉语的学生在回答「为什么要学习汉语？」这一问题时 90% 的答案是「挑战」。这一答案不同于在大学学习汉语的学生们的回答。动机是促进达到学习目的的动因，以往笔者遇到的汉语学习者的动机多为求职型、研究型、或为公司服务型。这类学习者的目的非常明确。为了得到一纸文凭、即使对汉语不感兴趣也会坚持下来。但是面对以「挑战」为动机、以「兴趣」为目的学习者来说。一个汉语教师就不得不考虑使用什么样的教学方法，采取什么样的教学手段使学生们达到他们的目的。这无疑也是对一个汉语教师的挑战。

一、利用学习者的心理特点安排互动练习，以提高学习者兴趣。

有经验的汉语教师一定认同按照中国人传统的教学模式教授西方人学习汉语是无法刺激学习者的兴趣和积极性的。因为我教你学的方式过于程序化和模式化。只有把汉语学习的过程视为教师和学生共同「创造」的过程。才能使学生产生动力，调动起学生们的积极性。「互动」式教学是达到这一目的的重要手段。

把课堂当做舞台，教师即是导演又是演员。因为学生们的年龄、性别、国籍、民族、习惯的不同与教师互动的效果也就有所不同。按照每个学生的性格特征。分配角色是教师要下的工夫。怎样分配你的学生做什么样的角色。是一堂课成功与否的关键。在社区的教室里学习者的年龄差距，人物之间的关系都不同于普通学校。一个教室里的学习者有 17 岁的少年也有 87 岁的老人。有母女关系也有兄妹关系。有一对是夫妻也有一对是恋人。面对这样一个特殊的学习群体。要调动每一个人的积极性不是一件容易的事情。如果一个教师能把每一堂课都当成一个戏剧的排练场，借用学生们之间的这种自然关系，利用西方学生要求表现自己的心理特征。组织不同的课业练习。例如，在课堂练习中安排 87 岁的老人 PK 17 岁的少年，在普通人的想像中一定是少年优于老人。但事实往往出乎我们的预料。在做这个练习之前，教师除了考虑完成教学任务以外还要考虑如何刺激学习者的兴趣。很显然 87 岁的老人能来学习汉语，目的是对自己的挑战，是在寻找兴趣。17 岁的少年学习汉语是为了寻找自己的将来。那么课业的结果是既要刺激老人的兴趣，又要激励少年的勤奋。要想得到这个结果教师就要精心准备，设计能使老人胜出的「练习内容」。由于教师的精心准备和安排。结果是老人胜出，对教室里在坐的所有学习者的影响就可想而知。除此之外，关系

越近的人竞争意识越强。妻子的成绩好于丈夫,对丈夫就是个刺激。妹妹回答问题的准确率高于哥哥,哥哥就有奋起直追的心情。如果教师能抓住学生们的这些心理特征。根据课文体例与内容调整教学方式。掌握每个学生对所学内容接受的难易度,提出练习的问题。使每个学习者都进入角色。这样的结果使学生心理上始终保持积极的状态。集中注意力,活跃地参加到课堂上的言语实践活动中。不仅起到了最佳的教学效果,还能使学生们期待着下一堂课的更有趣的学习内容。

二、利用西方人喜欢挑战的心理。把学习者畏惧的「汉字」难点变为兴趣点。

汉语难,难于上青天。对使用拉丁文字的人来说。汉语难的关键是「汉字」。「汉字」让一部分学习者望而怯步。在社区学习汉语的成人,通常掌握了至少两、三种拉丁文字的西方语言。对非拉丁文字他们有强烈的畏惧心理。是回避汉字的「难」还是知难而上是考验汉语教师如何授课的关键。

有美国学者从本土论出发,认为先有语言,后有文字,文字只是纪录语言的符号,符号是可以跟本体分离的。在这种理论的指导下,先学「拼音」会话,后学汉字的作法流行于欧美。在当地书店里出售的汉语初级教材大部分是只有拼音而没有汉字。这对于一个初学汉语的人来说,虽然可以给予暂时的惊喜。但确不能让他们对汉语保持长久的兴趣。对外汉语是一门基础语言综合课。笔者认为没有汉字就不能称其为汉语。文字对语言的反作用是不可忽视的。特别是像汉字这样的语素文字对汉语的反作用尤其明显。更何况对以「兴趣」为目的的学习者来说。「汉字」其实具有无穷的魅力。何不用这种「魅力」去吸引学生让他们感兴趣呢?

所以笔者首先抓住「汉字难」这一特点为切入点。用「难」去刺激学习者的「挑战」心理,其次在课堂中创造各种手段、以兴趣盎然的教学模式、让学生们感到汉字的魅力,消除学生畏惧汉字的心理。

一、 汉字卡是每个教师教授汉字的必然教具。如果学生拿到的是教师亲自为他书写的毛笔字的汉字卡,相信这个汉字会让他感到格外的亲切和珍惜。社区教学不可能像正规学院一样把课程分类。2 个小时的授课内容包括「听」「说」「读」「写」。汉字与课文同步教学是社区教学的特点也是难点。「谢谢」「再见」「对不起」「没关系」是初学者必学的对话语句。说起来容易写出来就很难。这需要教师做出具体的汉字教学计划。列出汉字教学点。如果一下子让学生们写出那些对话中的汉字。即使再有「挑战」的心理也会产生厌烦情绪。所以一次课给出一个或两个简单的汉字。显而易见「不」是上述对话语句中首选的汉字。当你把这个散发着墨香的汉字发给学生。并且告诉他们书法在中国是一门艺术,他们便真的会像收藏艺术品一样用盒子或袋子将它收集起来。甚至每天都可能拿出来认读一次或两次。并按照卡片上字样练习书写。教师制作汉字卡的好处还在于,帮助社区学习者减轻体力上的负担。社区学习者一般年龄偏高。花眼是他们认读书面汉字的一大障碍。书写汉字卡一目了然。增强了学习者的兴趣。使用汉字卡在组词造句上也起到了神奇的作用。把手中的汉字随意变换一下就可以组成一个新词,「老师好」「好老师」「牛奶」「奶牛」。在我们看来不足为奇的事情,对汉字的初学者来说就充满了魅力。

二、成人具有分析问题和解决问题的能力,利用这一特点在学习汉字时让学生变被动为主动。要想让每一个学习者对学习汉字发生兴趣,就要调动他们的积极性,启发学生们的创造力。尝试把教师应该做的事情交给学生去做。例如'当学生们的汉字口袋里收集了足够多的汉字之后,教师不必急于讲解汉字的结构。要等待学生们发现问题。西方人喜欢问「为什么」不用教师说话,他们肯定会提出这样的问题,为什么「听、呢、吗、吃、喝、哪」字的左半部都有一个「口」字?因势利导请他们把学过的汉字进行整理归类。在他们自己

动手整理汉字的过程中就会发现独体字和合体字的不同。还会发现和合体字中偏旁部首有其一定的规律。「发现」足以使他们感到振奋。在这样的基础上教师再就学生们发现的问题进行归纳总结、纠正其中的错误。巩固其中的成绩。使学生变被动的学习为主动的研究。有些社区学生正是因为这样不断地发现汉字的特点。对汉字越学越感兴趣，甚至走上了不归之路。

三、成人学习语言的最大障碍是记忆。学不会、记不住、是学习者的心理障碍。对汉字尤其如此。教师要抓住汉字系统「形、音、义」的特点。教会学生把握了解汉字的这一系统性。一旦学生对它产生了兴趣。不但可以加深对已学汉字的记忆和理解，而且可以大大提高进一步学习汉字的能力。

从「形」入手是引发初级者学习兴趣的关键。汉字是表义文字，每个汉字都可以以一个故事为讲解内容。对初学者「戏说」汉字，我认为是帮助学生记忆汉字的好方法。对社区学习者来说，尤其重要的是要不断地增强学习者的信心。虽然「象形文字」不是汉字的本质。但是作为汉字的入门，它有助于学生了解字符的含义。激发起学生对汉字的兴趣。例如「家」是个比画繁杂的「汉字」，但是学过一次之后几乎所有的学生都记住了它的意思。是因为对「家」的解释让他们发生了兴趣。「春」和「看」是学生容易混淆的两个字。如果把「日」和「目」形象地解释出来，就可以达到事半功倍的效果。虽然「戏说」汉字能使学习者兴趣倍增，但切记汉字教学是循序渐进的过程，即使故事能帮助学生们记忆但也不宜过多，正规学校可能一堂课讲 10 个汉字。但成人教学，一次最多五个，再多就会增加学生的负担。

四、以打字为主、手写汉字为辅的作业方式使学生产生学习后的成就感、加深对汉字学习的兴趣。一个小时的授课能使学生有能力说出「你好」「谢谢」「不客气」、但一个小时的汉字教学未必能使学生马上写出这些汉字。电脑则可以帮助我们达到这个目的地。虽然社区的学习者年龄偏高但对电脑的熟悉程度并不亚于年轻人。要在短期内让学生不仅能说出汉语也可以用汉字与人交流，电脑则是最好的工具。用打字的方式写电子信与教师交流既能让学生感到兴奋又能使学生有学而能用的成就感。对这种方式多数人乐此不疲。一个只学了 18 个小时汉语的学生就用电脑打出了这样的文章。「老师好！我很忙工作，我、苏珊说汉语，喝多杯花茶，我写汉字你懂吗？多少汉字我懂，我不知道，很多吗？我不太渴，我说「喝啤酒！干杯」多字我不知道，您吃好吃面条吗？好面条你吃吗？」虽然文章很幼稚，但一个初学者能写出 67 个汉字的短文足以使他为自己取得的成就感到骄傲。同时教师再用汉语回复学生的来信。就学生短文中提出的问题给予回答。达到的效果就可想而知了。相反如果让学生用手写出 67 个汉字的短文，恐怕会使他失去信心。这位学生在短文中把「汉字」打成了「汗字」。正巧给教师在纠正错误的同时向学生讲解汉字「同音」不同形，不同义的机会。指导学生用写电子信的方式完成汉字作业，增强了学习者对汉字学习的信心。当然手写汉字也是必不可少的。如果学生们明确手写汉字的目的是帮助他们认读汉字，对汉字也就不会望而却步了。「汉字难吗？」「难是难，但是很有趣。」如果学生能这样回答你的问题，说明你所做的一切努力都是成功的。

三 合理地使用教材是学习者对汉语产生兴趣的基础

要想使社区的学习者对汉语产生兴趣、教材是不可忽视的问题。目前就教材问题专家、学者已经进行了多次的探讨。市场上出版的教材也不胜枚举，但要找到一本适合社区学习者使用的教材，才发现难上加难。所以有教材但不拘泥于教材。是对社区教师提出的一个高标准要求。课程的大纲设计要突出以交际能力为主的目标。选择实用性、交际性强的课

本。对初学者教「这是什么,那是什么」显然不如教「你吃什么?你喝什么?」更有吸引力。

目前市场上的教材多数为大学教师编写的适合高校学生使用的教材。语句的设计、人物关系的安排多数是以学校中的学生为主。这就很难满足社区学习者以社会人的身份学习的要求。社区教师需要对这类教材进行改造。

初级阶段选择一本教材是必要的,但要明确地告诉学生,不急于购买,让学生在开始的40个小时里完全依赖教师的授课、依赖教师发给的讲义和汉字。教师则用自己的声音、表情、动作以及板书和其他多媒体的教具把所教内容表达出来。这样做的目的一是不要让学生拿到一本书后被课文中的汉字吓倒。二是可以给学生足够的时间考虑是否有足够的兴趣将汉语继续学习下去。经过40个小时的学习后如果对汉语产生了兴趣。再购买教材也为时不晚。相反放弃了汉语学习又有什么必要购买一本汉语教材呢?

根据不同的学生,不同的班级在不脱离教学大纲宗旨的情况下,随时调整你的学习内容。才能做到合理地使用教材。如果你在加拿大当地参加过ESL英语学习就会发现,这里的英语教师在教授英语时很少使用一本教材。而多数是以教师准备的授课内容为主「发片子」。用这种学习者熟悉的方式效果可能会更好。

四 要使学习者对汉语感兴趣教师应该遵循的原则。

要想让学习者对汉语感兴趣,情感教学是教师应该遵守的一个原则。所谓情感教学就是教师对学生表示出的热情、关心和尊重。来自社区的学习者均为成人。他们对所接触的教师都有一种本能的审视和评判。教师留给他们的印象可以直接影响到他们对学习汉语的兴趣。一件穿着得体、体现中国民族风情的服装、一句幽默能使学生开怀大笑的话语。一种生动活泼的讲课方式,以及丰富的专业知识、富有感染力和鼓动性的性格都可能成为学习者对汉语感兴趣的原因。

社区教学是周期性的,在一周一次的课程中穿插文化活动也是教师应该遵守。语言和文化是互相渗透的,在汉语教学中无可非议要有文化的导入。在每堂课中穿插文化内容有助学生了解中国,了解中国文化,从而提高学生对学汉语的感性认识。例如中秋节,教师准备月饼,讲解为什么中国人在8月15吃月饼。如果是晚上授课还可以让学生们走出教室观看月亮。在这样的活动中学生们不只是品尝美味的月饼还可以欣赏明月,学会「月」这个汉字。讲到「茶」,教师可以给学生们作一套茶艺表演。讲到「春节」除了吃饺子,讲解为什么「福」字倒贴在门上以外,再教他们写两副简单的对联。这样的结果会使学生们期待着下一堂课你为他们带来的内容。

鼓励和表扬是激发学生兴趣、使之努力向上的法宝,是一个合格的汉语教师必须遵守的原则。没有人对一个新学的事物永远保持足够的旺盛情绪。遇到困难,挫折沮丧和放弃的事情时有发生。适当适时的鼓励,能起到激发学习动机和积极的促进作用。即使是成年人也非常看中鼓励和表扬。一个漂亮的汉字,一句完整的句子都可以用来作为表扬的根据。在你的表扬下,学生们一定会用更高的热情和更积极的态度学习汉语。

孟子曰「教亦多术也。」著名的物理学家费曼先生也曾说过「我认为最好的教学方法就是没有方法。」在对外汉语教学中不暇思索地利用各种可能的方法进行教学。让喜好不同的学生皆大欢喜应该是我们在教学中应该努力做到的。

参考文献

- 1 丁迪蒙 (2006). <<对外汉语的课堂教学技巧>>, 上海学林出版社.
- 2 张和生主编 (2006). <<对外汉语课堂教学技巧研究>>, 北京商务印书馆.
- 3 孙德金主编(2006). <<对外汉字教学研究>>, 北京商务印书馆.

5.

离合词教学的理论与实践

王海峰, 中国北京大学对外汉语教育学院

一、留学生离合词使用情况考察

自上世纪八十年代以来, 随着对外汉语教学事业的不断发展, 离合词教学问题成了一个突出问题, 离合词难教难学也渐渐成为对外汉语教学界的共识。

饶勤(1997)曾做过一个调查, 把1995年出版的《中高级对外汉语教学等级大纲》中各类典型的课型中等级水平不重复的离合词挑出来, 让学生造句, 结果没有一个学生能把离合词展开造句的。“这说明学生并没有真正掌握离合词的用法, 至少他们对离合词的了解还停留在初级阶段。这说明我们在中高级阶段对离合词的教学存在不足。”实际上, 不仅中高级阶段, 初级阶段的留学生似乎也存在这个问题: “在初级阶段的汉语教学中, 留学生出现离合词偏误的现象比较普遍。”(任雪梅 1999)

为了验证上述论断, 我们利用北京语言大学中介语语料库对留学生离合词使用情况进行了一项调查^①。我们选取“帮忙”、“睡觉”、“洗澡”、“见面”、“吃亏”、“吃苦”、“吃惊”、“出名”、“上当”、“当面”、“生气”、“结婚”、“鞠躬”、“叹气”、“把关”、“听话”等16个高频离合词为对象, 检索出包含这些离合词及其离析方式的所有句子, 然后对这些句子进行考察。

我们共检索出包含这些离合词(指该离不离的合用偏误)及离合词离析方式的句子共442例, 其中正确使用离合词离析方式的句子321例, 产生偏误的句子121例, 偏误率达27.4%。这16个离合词中, “把关”一例也没有出现; 442例离析句中, 没有出现插入动词性结构、数词的离析方式。考察表明, 留学生还不能完全掌握和正确运用离合词。表一是留学生具体使用离合词的情况(表中“+”表示正确句, “-”涂黑的为偏误句):

表一: 留学生使用离合词离析形式情况统计表

	了		着		过		名词/代词		数量词		形容词		补语		B前置		个		的		A重叠	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
吃惊	49	4							1	2	1											
吃亏	10	1					2		1	2	2											
见面	9	11			4	2	12	1	11				5	1					1	1		
结婚	52	17			2	2													5			
帮忙	5	1					52	9					1				2					

^① 该调查语料是由北京语言大学对外汉语研究中心李华老师帮助提取的, 谨致谢忱。北京语言大学中介语语料库容量为300多万字。

睡觉	3				1		12		1	14	12		12	5	3						
洗澡	3	1											2			2					
叹气	6	1	1																		
吃苦							3			1	2		8		5						
鞠躬	1	2																			
出名	1	2																			
当面			1	1																	
上当	2	1					2														
听话							41														
生气	1	1	1				5							1							
把关																					
总计	142	42	3	1	7	4	115	23	2	28	18	3	23	11	8	3	2			6	1

通过表一，我们发现，这些离合词离析形式中插入“的”和插入数量词这两种方式学生偏误率最高；而这 16 个离合词中“见面”的离析形式偏误率最高。

整体上看，留学生使用离合词的主要问题表现在以下几个方面：

1. 只会“合”不会“离”

我们发现留学生用离合词行文造句时的错例，绝大多数是由于不会使用离合词的离析方式导致。我们检索到的这 16 个离合词错例 121 句中，有 97 句是由于该离不离造成的，占到总数的 80.2%。例如^①：

(1) 在我的过去中的事情是无所谓，重要的是在我的未来中会不会象马而立那样大的[吃亏]。

(2) 恨不得再[睡觉]一下。

(3) 人呀，两，三次[见面]不了解他是个什么样的。

(4) 因为郭沫若 1914 年东度日本，先后在日本东京第一高等学校，冈山第六高等学校，九州帝国大学医学部学习，他度赴日本好几次，翻译日本很有名的小说家的作品，而跟日本女性【结婚】过，所以这样的事可以说，是他非常关系到日本。

(5) 一发现他捉的比王胡少就[生气]起来。

(6) 我在那住四天，但其间一次也没[洗澡]了。

^①本文中不注明出处的例句均出自北京语言大学中介语语料库。为保持原貌，所引例句均原样照抄。

2. 离析形式错误

有些时候，留学生学习了离合词以后，有意识地使用离合词的离析形式，但是由于没有很好地掌握离合词的离析方式，导致插入错误的离析形式。例如：

(7) “嗯…失眠…” 因为大夫看病人的眼皮，他知道病人是[睡不到觉]的。

(8) 他画的荷花人民都买了，从此他[出起名来]了，不满二十岁他成了著作的画家。

(9) 这时农民突然说“国王这其实不是我搞的”“那是谁搞的呀？”“我妈”国王一听[吃了大一惊]农民继续说：……

3. 离析形式泛化

有两种情况。一种情况是学生在学到离合词的离析方式时，盲目地将离析方式扩大到相关和相近的词语上。如例(10)

(10) 所以我想教他们日语，而且[帮他们助]。

也有一种情况是，离合词不该离析而错误地用了离析形式。

(11) 但是中国人跟生人[见了面]的时候对对方说“你好”但是跟熟人见面的时候按照估计的他想作什么来招呼对方。

4. 形式杂糅(Blends)

这种情况是将不同的词和离析方式混在一起。

(12) “我了解你的热情和心里而且[帮助你的忙]。”然后，他介绍阅览室老师让我准备课本。

(13) 他做是做，可他在路上遇到了白胡子老头把信改为了事和去太阻姑娘那儿她妈妈[帮他的忙事]，都不是自己想办法的。

5. 掌握的离析方式有限

有的时候还是能够有意识地运用离合词的离析方式的。以“结婚”为例：

(14) 在县委书记郑霆的“包办”下姚敏生不自愿地和孟莲莲[结了婚]。

(15) 她终于跟姚敏生[结了婚]。

(16) 但是，大学毕业之后他[结了婚]。

(17) 可是他们就是谈了恋爱，结果[结了婚]。

我们发现，留学生有时虽然能够适时地使用离合词离析方式，但是，整体上看，他们掌握的离析形式非常有限。以“结婚”为例，我们搜索到 54 例留学生正确使用“结婚”离析形式的句子（不包括偏误句），发现留学生仅会使用插入“了”和“过”的方式，其中离合词插入“了”的句子 52 句，插入“过”的句子有 2 句。学生虽然使用了插入“的”的离析方式，但一句也没有用对。考察中未发现使用其他离析方式（如插入数量词“结三次婚”、插入补语“结不了婚”、插入代词“结什么婚”等）的句子。请看下表：

表二：留学生离合词使用情况表

	“了”	“过”	补语	“的”	数量词	“个”	名/代词	总计
结 婚	52	2	0	0	0	0	0	54
比 率	96.3	3.4	0	0	0	0	0	100%

我们再考察其他离合词离析句，考察结果显示：除“见面”、“帮忙”、“睡觉”、“生气”、“吃苦” 5 个离合词正确使用两种以上的离析方式以外，其他 11 个离合词离析句中出现的正确离析方式均不超过 2 种。这说明，即便留学生使用离合

词，其能够自如运用的离合词离析方式还是有限的。

实际上，虽然“见面”等离合词留学生正确使用的离析方式达到了4种，但是这些离合词离析方式的使用跟自然语言的使用也不太一致，请看表三CCL语料库^①与留学生使用“见面”离析形式情况所占比率（百分比）对比。

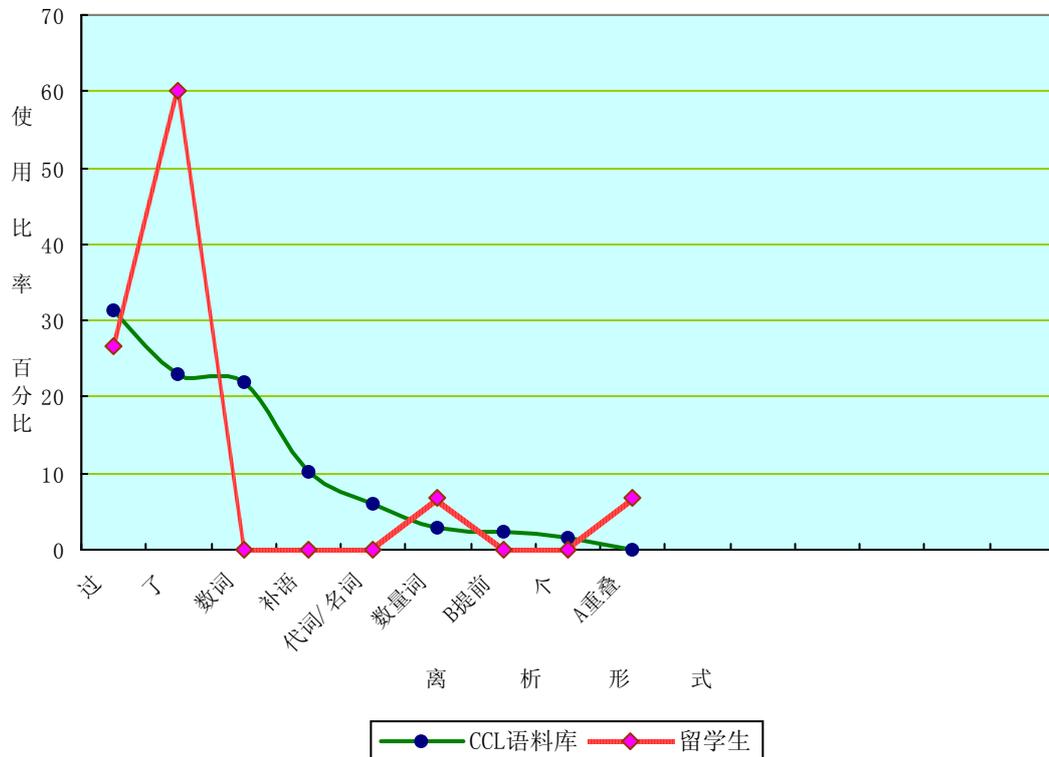
表三：

	过	了	数词	补语	代/名词	数量词	B提前	个	A
CCL	31.2	23.1	22.1	10.1	6.	2.9	2.3	1.7	0
留学生	26.7	60	0	0	0	6.7	0	0	6.7

表三显示：留学生用的“见面”离析形式集中在插入“过”和“了”上，占到了86.7%。整体来看，留学生使用的离析方式跟CCL语料库出现的离析方式非常不一致。为了更加直观，请看图一。

图一：

离合词“见面”离析方式---语料库与留学生使用情况对比



^①CCL语料库由北京大学汉语语言研究中心研制，现代汉语部分共有157个文件，23个文件夹，229,700,435字节，约1.15亿字。语料分布平衡，涉及新闻、文学、口语、戏剧、应用文、词典、翻译作品等。

当然,中介语语料库的容量以及范围等跟 CCL 语料库有差异,不过这可以作为留学生在离合词离析形式使用上存在问题的参考。

二、从理论的角度看离合词的教学原则

多年来,一些学者对离合词教学进行了不懈的探讨,提出了一系列教学策略,如先“合”后“离”教学模式、(王瑞敏 2005)“循环递进教学法”(周上之 2006)以及“通过教材编写改善对外汉语的离合词教学”的设想(刘春梅 2004)等,这些都是很好的尝试。不过,我们认为探讨离合词教学还应该从离合词及其离析方式的根本特性着手。

研究证明,离合词离析形式是一种构式(见王铁利2001,王海峰2003)。构式语法认为语法机制不是通过先天赋有的能力习得的,习得语言跟习得其它知识一样,都是后天习得的,都要借助于一般的认知能力。离合词离析方式的习得符合构式习得的规律。

1. 逐个习得

构式语法理论认为,语言中存在大量非常规语法规则结构,这些结构不能通过掌握某些语法规则推导出来,而必须经过专门的学习才能掌握。

就离合词离析构式而言,几乎没有一对离析构式的表现形式是完全相同的(参见附一),因此离合词离析构式的习得只能是“逐个习得”。

在这方面,已有研究者认识到了这一点。如王铁利(2001)指出,“不同的词对每种离析词语表现出不同的适应性,……这说明每个复合词的离析形式具有不可推导性,要掌握每个词的离析形式需要逐个习得。”

谢昉(2007)的观点也精辟深刻,不妨引用如下:“在对外汉语教学中,在以交际功能为主导的语言教学中,离合词教学是一个绕不过去的重要内容。很多研究者对离合词的教学法进行研究,但总避不开一个思路:就是希望找到一个放之四海而皆准的语法规则供留学生进行言语演绎,这其实是很不现实的。……所以要摆脱这种寻找统一规则的思路。”

实际上,逐个习得是语言学习的基本方式。Goldberg(2006)从基于例子的抽象概念(exemplar based abstraction view)出发,指出语言学习必须从记忆具体的例子出发,然后才逐渐形成一般化的规律。N. Ellis(2002)认为语言学习是范例学习,存储在学习者大脑中的大量的言语范例是使学习者流利地使用语言的决定因素,抽象的语法规则不是决定因素。语言学习需要学习者在反复出现的语言材料之间建立联想,并不断强化记忆中的这些联想。

2. 先词后语

构式义从何而来? Goldberg 等以儿童为实验对象,对儿童习得题元结构的情况进行了研究,他们认为形式和意义在结构层面上的联系不是先天拥有的,而是后天习得的。他们通过论证认为,特定动词在特定构式中的高出现频率就为题元结构的概括提供了基础,其中概括的机制就是范畴化。学习者的概括最终能从具体的动词上升到更加抽象的题元结构,这是因为题元结构的框架在概括句子整体意义的过程当中和动词具有大致相同的提示效力(cue validity),并且还具有较强的范畴效力(categorical validity)(董燕萍、梁君英 2002)。Goldberg等人的试验对离合词离析构式的习得来讲具有启发意义。

我们的考察表明,离合词的离析频率相差很大,有的离析频率高,有的离析频率低甚至极低。我们在实际语料考察中得出了离析频率高于0.1,离析句数在

200句以上的16个高使用频率离合词为核心离合词。因为这些离合词在语言中使用频率和离析频率都比较高,我们在实际离合词教学中可以首先以这些核心离合词的教学为基础。教学中我们可以采用“先词后语”的方法,让学生先充分掌握离合词的形式、意义(即“词”的阶段),然后再逐步上升到离析构式(即“语”的阶段)的教学。因为构式中的高频动词可以促进动词自身意义和所在构式的联结,学习者先学习核心离合词,然后学习离析构式,符合构式习得的规律。

3. 核心示范

我们通过统计得出60个典型离合词(其中16个核心离合词),其离析构式可以为离析构式共性的概括提供基础,能对其他非核心离合词的学习提供“范畴效力”。也就是说,学生掌握了这些核心离合词及其离析构式,可以为掌握离析构式的共性以及其他离析构式的特点奠定认知基础。

4. 相对充足的认知输入输出

构式语法认为,构式是语言形式和功能的规约联系,包括语素、词、半固定和固定的习语和熟语,以及抽象的句型多个层次;其内容涉及语义、语用和话语功能特征。有关构式的所有的知识要借助构式的网络来建构,各类构式都是在习得者接受了足够的输入、并借助于一般的认知机制而习得的。

语言教学中,输入频率和强度具有重要意义^①。Bardovi-Harling(1987)研究发现,语言输入的频率和强度对语言习得顺序有一定影响。在语言输入中如果有标记的结构出现的频率和强度比无标记的结构高,那么,学习者一般会先掌握有标记的语言结构。Schmit(1990)进一步指出,在其他条件相同的情况下,语言输入的频率越高,就越容易引起学习者的注意,就越容易成为学习者中介语系统的一部分。以英语为例,动词give可以出现在以下两种不同的结构中:

(18) John gave the book to the school.

(19) John gave the school the book.

从类型学的角度看,构式(18)是无标记的,构式(19)则是有标记的。不过在语言学习的开始阶段,后者的出现频率要高于前者,学习者往往更多关注输入频率较高的构式(19),并首先习得这一构式。Brown曾对一名两岁儿童习得动词give的情况进行过调查,发现其经常说出下面的句子:

(20) Give doggie paper.

一般来讲,“give + NP + NP”的标记度要高于“give + NP + PP”,但由于前者(如构式19)的语言输入频率高于后者(如构式18),“give + NP + NP”就会被受试者首先习得。

Ellis(2002)从认知的角度论述了输入频率与语言习得的关系,认为频率是语言习得的决定因素。学习者大脑中的语言表征反映了形式与功能相匹配的出现频率,语言习得就是在这些语言表征之间建立联系,而这种联系就是通过加强输入类型频率和练习频率而获得的。

语言形式的高频性还可以有效地避免过度概括(overgeneralization)的发生。

Goldberg(2006)指出学习者在概括过程中要借助于占先统计过程(statistical process of preemption)。占先统计过程是指在言语产生时,只要等效地满足上下文的功能需求,特定的知识总是能够优先于一般知识得到提取。比如went能够优先于goed, children能够优先于childs。其中主要原因是,如果一般规律显示构式A可以运用,但是学习者发现在特定的情境中构式A是完全

^① 以下有关 Bardovi-Harling(1987)和 Ellis(2002)的研究均参考和转引自尹洪山(2005)。

不合理的，构式B才是人们经常用到的，这样构式B就能有效地占先构式A。(梁君英 2007)

因此，就离合词教学来讲，我们就要加强具体的离析方式的输入频率和强度，使学生能够自觉地在脑中建立起离析构式的语言表征。

在中高级汉语班教授离合词时，还应不断给学生足量输入与离合词离析方式相关的规约意义、语用信息等知识材料（比如离合词离析构式的主观意义、语体特征以及使用环境等），尽量让学生自己通过对语言的感悟去掌握离析构式的特性，因为语感的形成要依靠大量的语言材料（即言语范例）。(王初明2002)

此外，还要注意通过大量的训练，使学生能够正确地输出。Gass & Mackey (2002) 认为输入和输出频率在语言学习中同等重要。输入频率可以帮助学习者强化对语言点的学习和分析，认识语言规律；而输出则能够提供有效的练习，巩固所学知识。

有了足够的输入和输出，学生就可以逐渐自觉地使用离合词离析构式。

三、利用语料库摸清离合词离析形式的底细

前文我们从构式理论的角度探讨了离合词的教学原则，要落实这些教学原则我们还有大量的基础工作要做。就笔者多年离合词教学实践的体会和我们的考察结果来看，留学生在充分掌握了离合词的形式和意义之后，能否掌握离合词的各种离析方式是问题的关键。实际上，这也是许多对外汉语教育工作者的普遍体会。

“离合词教学的难点和重点在‘语’不在‘词’。目前的离合词教学存在着有‘词’无‘语’的缺陷，离合词扩展形式的教学基本上是个空白点。”(周上之 2006) “离合词的教学，难度主要是其扩展形式的教学，对留学生如何更好地掌握、使用离合词的多种扩展形式，现在的研究还远远不够，希望能够通过以上分析找出一些规律，并对离合词的教和学提供些许帮助。”(王瑞敏 2005)

我们认为，要让学生掌握离合词的各种离析方式，教师应该首先要充分摸清离合词离析现象的底细，做到心中有数。这个工作做好了，才能有的放矢地教好学生。

毋庸讳言，我们的离合词离析方式教学还处于较为盲目的阶段。一般人认为所谓离合词，就是中间插入“了”、“着”、“过”，而且所有离合词差不多一样。这种想当然的做法，对离合词教学和研究有害无益。

我们看一个实际的例子。离合词“做主”：我们通过检索北大语料库（CCL语料库）发现其离析成分只有“可能补语、了、代词、的、个”5种，而且28条有效例句中，插入可能补语（“得了/不了、得/不得”）的有20例，占71%，其他4种各2条，各占7.2%，说明只有“可能补语”是“做主”的优势插入成分，客观语言事实中没有发现插入“着”、“过”等情况，说明我们不能将笼统的规律套用到每个离合词上。

由此看来，解决现代汉语离合词的教学与研究的难题首先要从摸清离合词离析方式的“底细”做起，要搞清楚哪些是重点教授的离合词，哪些是非重点教授的离合词；具体到某个重点教授的离合词，它到底有多少种离析方式，哪些是优势离析方式等。这个工作仅凭语感是不够的，必须借助于大型的语料库。王海峰（2007）已经对离合词的情况作了一个较为彻底的考察，考察的结果可以帮助我们很好地解决离合词教学问题。

四、依据语料库考察成果教授离合词离析方式

1. 离析方式

根据先“词”后“语”的原则，在学生充分掌握了离合词的形式和意义之后，我们就要把重点放在离合词离析方式的教学上。我们借助大型语料库得出每个离合词的离析方式及其使用频率数据，这些离析方式及各自使用频率的高低反映其在语言使用中的真实情况，是我们教授离合词的重要依据。我们可以将在语料中得出的离析方式按出现频率分清主次教授给学生，并解释清楚其用法。如“吵架”：

表四 “吵架”离析方式一览表

离 析 方 式	了			过			一	补语 [完 / 起 / 上]	量 词 (场)
	了	了+数 量词	了+一	过	过+一	过+数 量词			
数 量	18	2	34	29	5	4	12	11	1
116 条									
比 率	47%			33%			10%	9%	1%

例句：

- (21) 我们刚才在球场里就[吵了架]。 【文件名:\当代\文学\王朔 a.txt 文章标题:一半是火焰,一半是海水 作者:王朔】
- (22) 我刚从他们楼里出来,听我那班的一个同学说,谢惠敏跟石红[吵了一架],你快去了解一下吧! 【文件名:\当代\文学\刘心武选集.TXT 文章标题:班主任 作者:刘心武】
- (23) 我丈夫与我从来没[吵过架]。 【文件名:\当代\读者\读者(合订本).txt 文章标题: 作者:】
- (24) 爸爸和我曾[吵过一架],吵得非常厉害,差不多已有一年了。
【文件名:\当代\读者\读者(合订本).txt 文章标题: 作者:】
- (25) 在结婚的以前,他们俩曾拉着手逛过几次公园,也狠狠的[吵过几回架]。
【文件名:\现代\文学\四世同堂.TXT 文章标题:四世同堂 作者:老舍】
- (26) 七姐,昨天晚上,阿巧跟我大[吵一架]? 【文件名:\当代\文学\台湾作家\红顶商人胡雪岩.txt 文章标题: 作者:】
- (27) 他活着的时候,她跟他[吵起架]来,也很厉害。 【文件名:\现代\文学\老舍长篇2.txt 文章标题:鼓书艺人 作者:老舍】

语料显示,“吵架”的离析方式中插入“了”和“过”是其高频离析方式,二者占到了总量的 80%。此外,就横向看,“吵架”的离析方式中出现“一”的情况也很多,加起来共出现 51 例,也占总量的 44%,因此,插入“一”也是“吵架”的主要离析方式。这样我们就可以通过统计结果确定离合词离析方式在语言中使用的主次,合理地安排教学重点。在讲授离合词的离析方式时,可以适当对高出现频率的离析方式进行重点讲练;并根据实际情况,兼顾其他离析方式。

2. 语用特征

在教授离合词的离析方式及用法的同时，还要适时教授离合词的语用特征，比如离合词离析方式的语体特征、常出现的句式以及其他语用特征，使留学生能够得体地使用离合词。这一点，对于中高级水平的留学生尤为重要。

A. 语体特征

近年来，人们越来越深刻地认识到区分语体在对外汉语教学中的重要性，如佟秉正（1997），吕必松（1999），冯胜利（2003），李泉（2003），冯禹（2005）等。

离合词的语体特征非常显著，离合词及其离析形式多出现于非庄重语体中，语体越正式，越不倾向于使用离合词的离析形式。有的时候，我们不告诉学生离合词离析方式的语体特征，学生就会犯一些语体错误。如：学生作文课练习“计划”的写法，有学生的“锻炼身体计划”写道：

？（28）（三）坚持锻炼，每天晚上[跑一次步]。（摘自北京大学对外汉语教育学院中级班写作课一俄罗斯学生作业）

例句（28）语法上似乎没有问题，但是我们觉得不是很得体，语感上觉得还是将数量词“一次”放在“跑步”后更合适。如例（29）：

（29）（三）坚持锻炼，每天晚上[跑步一次]。

再看下例（30），这是一个留学生写他的生活故事：

？（30）那儿我们认识很多外国学生那儿我认识阿里，吃饭以后，我们回去宿舍[睡觉一个小时]，以后起床我们学习课文和生词我以后我们听音乐。

这段话我们语感上觉得“睡觉”后的数量词“一个小时”应该插入“睡觉”中，如我们修改后的例（31）：

（31）在那儿，我们认识了很多外国学生。我认识了阿里。吃饭以后，我们回宿舍[睡了一个小时觉]。起床以后，我们学习课文和生词，然后我们听音乐。

有的时候，人们难以解释上述情况到底是为什么。实际上，这是学生（包括有的老师）不太明白离合词离析形式的语体特征造成的。

离合词离析形式一般用于非庄重语体中，“计划”属于正式的书面语体，注重严肃客观，庄重程度高，因此例（28）用离合词离析形式不太合适；如果（28）句离析形式“跑一次步”用在非庄重语体中，如一般的叙述或口语会话中，就是得体的句子。例（30）正好相反，生活故事一般庄重程度低，口语化强，适合使用离合词离析形式。

B. 常用句式

离合词离析形式表现语言的主观性，在句式上偏爱表现主观评论、主观意愿的句式，如：逻辑关系句（条件句、假设句、因果句、目的句等）、心理-认知句、虚拟推测句、情态句、评议句、描写句、恒常句、感叹句、祈使句、疑问句以及否定句等句式中。离析形式倾向于刻意凸显该事件以表达说话人的主观倾向。例如：

（32）他也想告诉丁约翰不要拿“英国府”当作铁杆庄稼；假若英国不[帮中国的忙]，有朝一日连“英国府”也会被日本炸平的。 【文件名：\现代\文学\四世同堂.TXT 文章标题：四世同堂 作者：老舍】

（33）看蓝东阳那么滑头，他觉得自己是[上了当]，所以他不愿再负领队的责任。

【文件名：\现代\文学\四世同堂.TXT 文章标题：四世同堂 作者：老舍】

（34）的确，你太老实了，你的母亲一生就[吃了老实的亏]；她去世之后，你变

得更沉默了，沉默得有点近乎呆。

【文件名:\现代\文学\散文

3.TXT 文章标题:流星 作者:谢冰莹】

(35) 我求你[帮帮忙]!

【文件名:\现代\文学\四世同堂.TXT

文章标题:四世同堂 作者:老舍】

知道这一规律我们就能很好地解决留学生这些偏误了:

* (36) 在郑的撤职的压迫下，卑鄙无耻的姚也没有别的办法，不得不跟孟[结婚]了。

* (37) 阿Q也不是例外，他被赵太爷打了嘴巴才[出名]了。

* (38) 我真想再跟他[见面]一次。

* (39) 我也想老年人[结婚]了不是笨或者是流言。是很好。

以上各句都欲凸现说话人的主观倾向，都适宜用离合词的离析形式。这些句子可做如下修改:

(36') 在郑的撤职的压力下，卑鄙无耻的姚也没有别的办法，不得不跟孟[结了婚]。

(37') 阿Q也不例外，他被赵太爷打了嘴巴才[出了名]。

(38') 我真想再跟他[见一次面]。

(39') 我也想老年人[结了婚]不是笨或者是(害怕)流言，这是很好(的事情)。

这一规律多表现为一种倾向，所以教师在讲解例句和安排练习时，应该注意引导。此外教师还应该通过安排大量的阅读材料，增大认知输入频率，让学生真正体会到离合词的使用环境，建立起语感，自觉地使用离合词的离析形式。

五、利用语料库考察成果确定教学重点

上文我们谈到，离合词尤其是离合词离析方式的教授需要逐个习得，这无疑给教学带来很大的负担，因为大纲中离合双音结构有几百个，每个离合词的离析方式也有若干，逐个习得的话，给教学带来的工作量肯定很大。不过我们可以依据语言现实，利用语料库考察成果（具体考察过程和方法，请参见王海峰 2007，本文不再赘述。），在摸清离合词家族详情的基础上，分清主次，对不同类型的离合词分别处理，这样就可以减少工作量，有的放矢地教学。

1. 述补离析结构:

大纲中有 392 个双音离析结构，这 392 个双音离析结构中，共有 29 个述补离析结构，如“打败”、“推翻”、“看见”、“提高”、“下去”等。这一部分中间插入成分固定：一般只插入“得/不”，扩展后实际上是述补结构的可能式或结果式，而且述补结构单位的语义大致可以从组成部分上推出，我们可以不将其按离合词对待^①。遇到这类离析双音结构，我们直接将扩展形式“得/不”教授给学生即可。这种结构在教学中容易处理，如“看见”→“看[得/不]见”。

2. 45 个没有出现离析情况的双音结构:

我们通过 CCL 语料库进行检索，发现有 45 个双音结构没有出现离析情况，它们是:

打败、播音、裁军、成交、出席、定点、犯浑、会客、建交、节能、结业、进口、救灾、据悉、抗战、旷课、廉政、留念、漏税、卖国、命名、命题、签证、乔装、请愿、缺席、入境、入口、失事、失效、逃荒、挑战、通商、同屋、吸毒、

^① 许多学者认为述补结构如：“打败”、“看见”等不属于离合词，因为它们只能插入“得”和“不”，不能做其他扩展。如邹立志、周建设（2005）等。

压韵、与会、越冬、造句、整风、值班、酌情、走私、坐班。

语料库中没有出现离析情况的双音结构，只能证明它们的离析率非常低，并不能证明它们没有离析的可能，因为语料库再大也不能代表语言的全部。但是语料库对语料的选择是全面而有代表性的，因而我们至少可以据此认定这些结构离析形式在现实语言中使用率很低，我们可以根据情况不将这些结构作为教学重点。

3. 述宾组合结构：

实际上，述宾双音结构内部结合程度不一样，有的松散一点，接近词组或本身就是词组；有的内部紧密，有专门的意义。我们根据《现代汉语词典》（2005版）对词组/短语和词的界定^①，将词组/短语和离合词分开。前者如回信、干活、办事、送礼、降价、汇款、罚款、饮水、分类、绘画、订货、录音、说谎、刹车、有用等，这些基本上属于词组/短语^②，我们称之为述宾组合结构。后者如叹气、搞鬼、沾光、鞠躬等，我们称之为述宾凝合结构。

对述宾组合结构，我们要区别对待，一部分述宾双音结构内部结合程度松散，如：分类、绘画、订货、录音、说谎等，我们不必按离合词处理（因为它们本来也不是词），直接告诉学生这就是由两个词组成的词组/短语，教授给学生前后两个词的意义、用法等就解决问题了，这一点对中高级学生尤为适合。

如：“订货”，生词表中就可以分别注明：

订[dìng]：[动词]提前约定。~机票，~座。

货[huò]：[名词]商品。卖~，~车。

还有一部分组合结构，如：上课、下课、下班、上班、报仇、打仗、出事、发财、发电、发火、发愁、负伤、撒谎、消毒等。这部分双音结构虽然《现汉》认定前后组成部分的义项条目都是词。但它们结构相对凝合，意义较为紧固。因此，它们更接近于离合词。我们称之为类词述宾结构。

这一类中，有些属于甲级词或乙级词，出于教学的方便，我们姑且按离合词进行处理，即：告诉学生这个组合有离析用法，并且告诉学生该组合的离析方式。因为对于初级阶段的学生来讲，告诉他这个组合组成部分的意思，如告诉其“发烧”的“发”的意思是什么，有点勉为其难。

宜按离合词处理的组合双音结构共有6个，请看下表：

表六 类词述宾组合结构表

序号	双音结构	词级	离析例数	有效总量	离析频率
1	上课	甲	194	1373	0.141
2	下课	甲	33	240	0.138
3	看病	甲	79	759	0.104
4	发烧 [*]	甲	26	431	0.06
5	上班 [*]	乙	144	2254	0.064

^① 《现代汉语词典》（第5版，2005）对条目进行了词与语素的区分。词典“在区分词与非词的基础上给单字条目、多字条目标注词类”。“单字条目在现代汉语中成词的标注词类，不成词的语素和非语素字不做任何标注”（参见《现代汉语词典》（第5版 2005）总目第6页）。我们不想介入到语素、词、词组/短语的界定的争论中。《现代汉语词典》是目前我国最具权威性的语文工具书，据此界定词和词组（短语）当具可靠性。

^② 这些双音结构AB在《现代汉语词典》（第5版，2005）中单独列为词条，也标注了词性，但是词典在对其前项A和后项B单项条目解释时都分别注明了各自的词性，因此我们认为这些双音结构是由两个词组成的，如下文的“订货”。

6	下班 [*]	乙	98	1538	0.064
---	-----------------	---	----	------	-------

不过，表六中，“发烧”、“上班”、“下班”的离析频率不高，低于 0.1，也可以视情况不作为教学的重点，这样宜按离合词处理的组合双音结构就只有 3 个。除去这 3 个组合之外，其他类词述宾组合结构多为丙级词、丁级词，一般出现于中高级学习阶段，可以按一般述宾组合结构模式处理。

大纲中述宾组合结构有 111 个，这些结构除了上表所列的 3 个类词述宾组合结构外，其他 108 个可以按照词组教学的方法去教学，不必视其为离合词。

4. 述宾凝合结构：

述宾凝合结构是指双音结构 AB 中 A 和 B 至少有一项属于语素，如“鞠躬”、“洗澡”，或者 A 和 B 都是词，但结构的意义不能从字面上推出的双音组合，如“听话”（“顺从”义）。应该说这一部分是真正的离合词，也是我们教学的重点。

述宾凝合结构还可以分类，述宾凝合结构共 207 个，147 个离析双音结构离析频率极低（低于 0.1）^①，说明这些离析双音结构的离析方式极少在语言中使用。对这些低离析频率离合词我们在教学中可以根据实际情况不做重点讲解或不讲。凝合式述宾结构中有 60 个离析结构离析频率超过了 0.1，（见文后附录一）可以作为我们教学的重点。

周小兵（2004）指出，“对外汉语语法项目的选取必须考虑使用频率、交际需求，体现汉语总体的特征、学习难度。”王瑞敏（2005）也认为，“在教学时，就要分清主次，确定重点，对于那些交际价值较大、常用程度较高的基本句式，就要在教完之后的练习中反复强化，对于不怎么常用的扩展式可以只教不练，甚至不教。”

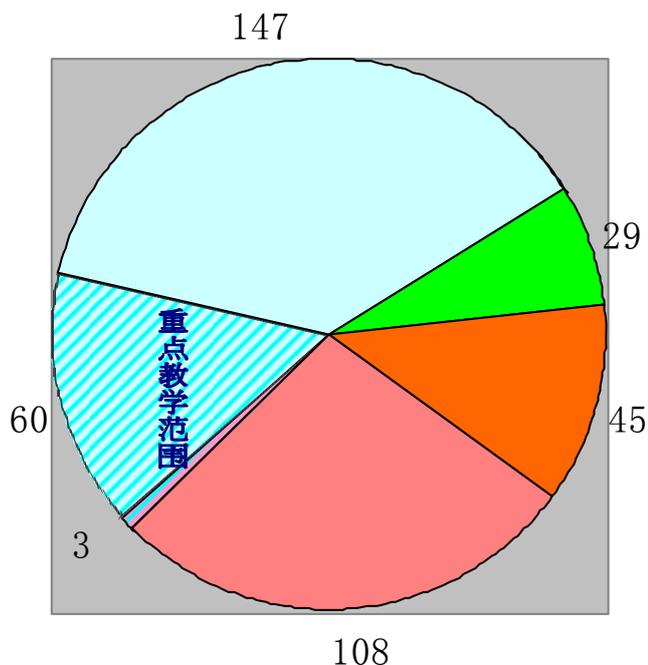
这一部分的教学，要抓住核心重点离合词，按照我们考察得到的每个词的离析形式，按照离析方式的在实际语料中使用的频率多寡顺序，逐条教给学生（每个词的离析方式以及离析详细情况请看本章附录一）。

5. 确定离合词重点教学范围，减轻离合词教学负担

通过以上分析，我们的离合词重点教学范围只有类词述宾组合结构的 3 个和凝合结构的 60 个，共计 63 个（具体分析结果，请看图二，画斜线部分为重点离合词教学范围）。将这 63 个重点离析单位分散到初、中、高三个阶段学习，再按照适宜的教学方法（具体的教学例示见上文“吵架”）进行教学，就会大大减轻教学负担，降低教学难度。

^① 具体情况请参看王海峰（2007）。

图二 离析双音结构分布图



- | | |
|---------------|---------------|
| 类词述宾结构 | 离析率大于0.1的凝合结构 |
| 离析率小于0.1的凝合结构 | 述补离合结构 |
| 未离析结构 | 述宾组合结构 |

Sinclair J.M &Renouf (1988) 在讨论英语教学时指出“教学重点应放在语言中最常见的词形和这些词形的核心用法模式以及它们的典型组合上, 频率最高的那些词用途广泛, 并且它们的用法覆盖了主要的语法点”。Sinclair J.M &Renouf (1988) 的观点对我们的离合词教学有一定的借鉴作用。

六、教学实践的初步验证

理论和设想需要实践的验证。笔者长期从事准中级班汉语教学, 多年来准中级班的学生来源比较复杂, 有来自美国、英国、西班牙、法国、韩国、印尼、日本、俄罗斯、哈萨克斯坦、泰国等国的留学生, 还有一些来自欧亚国家的华裔学生。准中级班的学生一般正规学习汉语六个月左右。

准中级班阶段是进行离合词教学的合适时机, 因为学生已经学习和认识了一些离合词, 如: 帮忙、结婚、鞠躬、睡觉、洗澡、见面等。语法上准中级阶段处于语句由简单向复杂扩展的转折期。

笔者教学中使用的教材是《博雅汉语系列·加速 1》(李晓琪主编, 北京大

学出版社, 2004 年第一版。)。教材中出现了 20 多个离合词, 分布于 16 篇课文中。它们是: 帮忙、结婚、鞠躬、睡觉、洗澡、见面、跳舞、游泳、散步、吃惊、毕业、吵架、担心、聊天、倒霉、砍价、离婚、请客、伤心、生气、失恋、干杯。

我们分别对 2005 年春、2006 年春、2007 年秋 3 期准中级学生做了教学对比试验。

首先, 在教授这些离合词的用法之前, 笔者分别给学生作了测试。测试设计的离合词有: 帮忙、见面、睡觉、洗澡、起床、唱歌、结婚、打针、请客、吃亏、吵架、考试、鞠躬、叹气、生气、当面等。这些离合词大部分属于我们通过语料测定出来的核心离合词或重点离合词。为了照顾到学生的学习情况和测试的全面性, 我们也设计了少量非核心和重点离合词, 如考试、请客、打针、唱歌。测试的离析方式有插入“了”、“过”、“着”、“的”、名词/代词、形容词、数量词、补语形式和 B 提前等 9 种。有的离析方式如 A 重叠、插入“个”、数词以及插入动词性结构等 4 种情况, 在实际语料中出现频率很低, 且不太适宜测试准中级班学生, 所以没有列为测试内容。测试的题型为两种: 一是判断对错并改正 (15 题 30 分), 二是选出所给词语合适的位置 (10 题 10 分)。这样设计题型主要是出于测试客观、统计简便的考虑 (所用测试题请见附录二)。测试结果显示, 这三期学生的正确率分别是 12%、8% 和 9.5%。可见教离合词用法之前, 学生还基本不能掌握离合词的离析用法。

接着笔者在一个学期的教学过程中, 有目的地用本章提出的教学原则和教学方法对离合词的用法进行教授, 即: 在遇到这些离合词时, 按照我们提出的教学原则, 将该离合词的离析规律、优势离析方式顺序、语用条件等有步骤分阶段地教给学生, 同时注重适时地加强学生学习离合词的语言输入输出频率和强度。结果效果明显: 经过一个时期的学习, 学生能够逐渐正确使用离合词。2 个月后, 我们再用相同难度的测试题^①对教过的离合词进行测试, 发现这 3 期学生的正确率已经分别提高到 71.5%、83.6% 和 78%。请看 2006 年春准中级 5 班一个美国学生在第二次月考时 (学习两个月后) 写的一篇小作文 (按原样誊录, 不作任何变动):

(40) 今天我八点起床, 起床以后我就洗了半个小时澡。我一开门就见面了我的同屋*。他好像生谁的气, 所以我就问她, “你怎么了? 是不是昨天你跟谁吵过架啊?” 她对我说, “如果跟谁吵过架就好了, 不用现在这样的麻烦。你知道吗, 昨天作业我还没做完, 还有我只睡过两个小时觉! 我非常痛苦。”我跟她说, “你别担心, 别着急, 有什么事你要我帮忙吗?” 她问, “你可以帮我一个忙吗?” 我说, “当然了!” 她说, “我要放松一点儿, 你能跟我散散步吗?” 我对她说, “给我五分钟吃面包, 我就能跟你去。”

学生作文中除个别地方还有错误外 (见画曲线部分), 基本上能够掌握所学离合词的离析方式和语用条件。不过我们发现, 这 3 期学生中还有少数学生虽然学习了离合词的用法, 但有的人到学期末的时候还会出现偏误反复情况, 如还会出现一些病句:

(41) 不过, 别的朋友帮忙过我们*, 以后, 我们一起散步。

(42) 睡觉了八个小时*以后起床了。

(43) 但是我洗澡一个小时*很院 (晚), 妈妈生气, 跟我吵架。

(44) 我吵跟我的朋友架一次*。

这种情况可能跟个别学生在学习中离合词离析方式和用法输入输出的频率

^① 该测试题跟第一次测试题测试的项目、难度基本一致, 只是语句有所变化, 故文后不再附录。

和强度不够有关^②。

对比测试：我们知道，只在孤立的准中级班试验，没有试验对比，上述结果缺乏说服力。我们将测试题用于中级汉语语法选修课班的学生，进行对比测试。

中级汉语语法选修课班（2005年春）有56人，他们来自汉语9—21班，跨度比较大。学生成分也比较复杂，分别来自欧亚美14个国家和地区。这些学生大部分正规学习汉语一年以上，已经学习过一些离合词的离析用法。测试结果显示：这些学生离合词用法的正确率仅为27.8%。说明这些学生虽然学过离合词的用法，但是还不能自如使用。这一结果跟我们用本章提出的教学原则和教学方法进行教学的效果相比，差别悬殊。说明我们所采用的教学原则和教学方法在离合词教学上有很大优势。

值得提出的是，本试验只是一个初步试验，范围仅限于准中级班和中级班；试验的方法和测试的题型也较为单一，这些因素都会影响试验的准确性。以后有必要进一步完善试验，以增强理论和方法的适用性。

七、增强汉语学习工具书的科学性和实用性

词典是语言学习的好的老师，利用词典等工具书学习也是语言教学的重要组成部分。我们可以将上述通过语料库考察的结果作为编写词典尤其是离合词学习词典的依据，以增强词典编纂的客观性、科学性和实用性，从而便于学生正确地学习。

“对词典学来说，应用语料库是一种科学的方法，它的使用可以对语言使用进行客观的描述”（Bejiont 2002）。胡明扬（2006）指出词典编纂应该：“不凭个人主观认定而从大规模的实际用例出来来编写释义和选择用例”。

目前，我国基于语料库语言事实组织编写，用于语言学习的实用词典还比较鲜见，许多学习词典的编纂者仅凭语感去自造用例。如《现代汉语离合词用法词典》“把关”的一条例解：

（45）③“关”提前到“把”前：你一定要把关把好。

笔者搜索了CCL、国家语委等大型语料库均未发现“把关把好”及类似例句，说明这种句子是极其罕见的。将这样的例句编入学习词典供学习者模仿，是不合适的。

“自造用例的做法受到了许多学者的批评，主要的原因是，这违背了Fox所倡导的真实性原则。自造用例通常有的具体弊端是：其一，为了说明某个义项而造句会有斧凿或拼凑的痕迹；其二，由于编纂人员的知识面所限，所造例句会倾向其本人熟悉的科学领域，有过偏之嫌”。（李德俊 2006）因此，有学者曾经呼吁：“如果对外汉语教学专用的汉语词典能够以大型的汉语语料库为基础，那么，这样的词典必将更加具有统计学的定量依据，对词语意义和用法的描述也会更加客观全面，其科学性和权威性也就更强，对教学与研究也就更具有参考价值”（卢伟 1999）。因此，基于语料库编写对外汉语学习词典尤其是离合词学习词典是我们离合词教学的迫切需要。

附一：

63个重点教学离析结构离析情况表

^② 如学生缺课、上课不认真、没有足量完成练习作业等。

（“+”表示出现该离析形式；“○”表示未出现该形式。）

离合词	了	着	过	的	补语	名/代词	形容词	数量词	数词	个	动词性	重叠	B提前	出现量
睡觉	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	○	+	+	12
打架	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	○	○	11
见面	+	○	+	+	+	+	○	+	+	+	○	+	+	10
吃亏	+	○	+	+	+	+	+	+	○	+	+	○	+	10
跳舞	+	+	+	+	+	+	○	+	○	+	+	○	+	10
生气	+	+	+	+	+	+	+	+	○	+	○	○	+	10
操心	+	+	+	+	+	+	+	+	○	○	○	○	+	9
念书	+	+	+	+	+	+	+	+	○	○	○	○	+	9
请假	+	+	+	+	+	○	+	+	○	+	○	○	+	9
上课	+	+	+	+	+	+	○	+	+	○	○	○	+	9
鞠躬	+	+	+	+	+	○	+	+	+	+	○	○	○	9
洗澡	+	+	+	○	+	+	○	+	○	+	○	+	+	9
帮忙	+	○	+	+	+	+	+	+	○	+	○	+	+	9
吃苦	+	○	+	+	+	+	+	+	○	○	+	○	+	9
结婚	+	○	+	+	+	○	+	+	○	+	○	○	+	8
照相	+	○	+	○	+	+	○	+	○	+	+	+	○	8
开课	+	○	+	○	+	+	+	+	+	+	○	○	○	8
问好	+	+	+	○	+	+	○	+	○	+	○	○	+	8
沾光	+	+	+	○	+	+	○	+	○	○	○	+	+	8
排队	+	○	○	+	+	+	+	+	○	+	○	○	+	8
鼓掌	+	+	○	+	○	+	+	+	○	○	○	+	○	7
理发	+	○	+	+	+	○	+	+	○	+	○	○	○	7
伤心	+	+	+	○	+	+	○	○	○	○	○	+	+	7
上当	+	○	+	○	○	+	+	+	○	○	○	○	+	7
争气	+	○	○	○	+	+	+	+	○	○	+	○	+	7
看病	+	○	+	○	+	+	+	+	○	○	○	○	+	7
叹气	+	+	○	○	+	+	+	+	○	○	○	○	○	6
吵架	+	+	○	○	+	+	○	+	+	○	○	○	○	6
打针	+	○	+	○	+	○	○	+	+	○	○	+	○	6
倒霉	+		+		+	+	+	+	○	○	○	○	○	6
丢人	+	○	○	+	+	+		+	○	○	○	○	+	6
告状	+	○	+	+	○	+	○	○	+	○	○	○	+	6
化妆	+	+	+	○	+	○	○	○	○	○	○	+	+	6
站岗	+	○	+	○	+	+	+	+	○	○	○	○	○	6
拜年	+	○	+	○	+	○	+	+	○	+	○	○	○	6
拐弯	+	+	○	○	+	○	○	+	○	+	○	○	○	5
狠心	+	+	○	○	+	○	○	+	○	○	○	+	○	5

接班	+	○	○	+	+	+	○	○	○	○	○	+	○	5
敬礼	+	○	○	○	+	○	+	+	○	+	○	○	○	5
做主	+	○	○	+	+	+	○	○	○	+	○	○	○	5
放假	+	○	○	+	+	○	○	+	○	+	○	○	○	5
听话	+	○	+	○	○	+	○	+	○	○	○	○	○	4
插嘴	+	○	○	○	+	+	○	+	○	○	○	○	○	4
吵嘴	+	○	+	○	+	+	○	○	○	○	○	○	○	4
出名	+	○	+	○	○	○	○	○	+	○	○	+	○	4
出神	+	+	○	○	+	+	○	○	○	○	○	○	○	4
翻身	+	○	○	○	+	○	○	○	○	+	○	○	+	4
干杯	+	○	+	○	+	○	○	○	+	○	○	○	○	4
走道	+	○	○	○	+	+	○	+	○	○	○	○	○	4
发烧	+	+	+	○	+	○	○	○	○	○	○	○	○	4
吃惊	+	○	○	○	○	○	+	○	+	○	○	○	○	3
当面	+	+	○	○	○	+	○	○	○	○	○	○	○	3
把关	○	○	○	○	+	+	○	○	○	○	○	○	+	3
搞鬼	+	○	○	+	○	+	○	○	○	○	○	○	○	3
挂钩	+	○	○	○	+	○	○	○	○	+	○	○	○	3
交手	+	○	+	○	+	○	○	○	○	○	○	○	○	3
留神	+	+	○	○	○	○	○	+	○	○	○	○	○	3
泄气	+	○	○	○	○	+	○	○	○	○	○	○	+	3
劳驾	○	○	○	○	+	+	○	○	○	○	○	○	○	2
随便	○	+	○	○	○	+	○	○	○	○	○	○	○	2
随意	○	○	○	○	○	+	○	○	○	○	○	○	○	1
下台	○	○	○	○	+	○	○	○	○	○	○	○	○	1
下课	+	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1
遭殃	+	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1

附二：

离合词使用情况测试题

一. 判断对错并改正：

1. 她跳舞了一个小时。()
2. 她们又唱歌起来了。()
3. 昨天他游泳了一会，又去了一趟公园。()
4. 我今天请客你。()
5. 他们结婚已经十年了。()

6. 护士给了他打针。()
7. 她把自行车放在那儿, 就帮忙我, 我很感激她。()
8. 我不会像哥哥一样那样大的吃亏。()
9. 以前和父亲吵架的时候, 我当面他说过“我不喜欢你。” ()
10. 前几天她告诉我, 他考试完以后就回国。()
11. 所以学生们都不想见面校长。()
12. 那个时候他们刚刚结婚, 他们以前都没结婚过。()
13. 王红忍住泪, 向父亲鞠躬了一个, 马上转身向外跑去。()
14. 我在车里睡觉了一个小时, 然后从七点半开始滑雪。()
15. 我们在那住了四天, 其间我们一次也没洗澡。()

二. 选出所给词语合适的位置:

1. 他们去年 A 十月份在三里屯的一个舞会上见 B 面 C, 从那以后他们就一直有联系 D。

的

2. 许多想结 A 婚的年轻人不能结 B 婚, 因为他们没有房子, 即使结 C 婚 D 也没有地方住。

了

3. 我们明天还要再 A 见 B 面 C, 到时候再 D 告诉他吧。

一次

4. 我让孩子们洗 A 澡 B 就去休 C 息 D。

完

5. 吃完 A 饭 B 我睡了 C 觉 D。

一会

6. 我抬 A 头一看, 只见她唱 B 歌 C 走 D 过来。

着

7. 这几天, 我心里有 A 事, 总是 B 睡 C 觉 D。

不好

8. 说到伤心 A 处, 他禁不住叹了 B 一口 C 气 D。

长

9. 因为小明不洗 A 澡, B 妈妈生 C 气 D 。

他的

10. 我最近才听说 A 他们 B 以前曾经吵 C 架 D。

过

参考文献:

- 董燕萍 梁君英 (2002) 走近构式语法,《现代外语》第2期。
- 冯胜利 (2006) 论汉语书面正式语体的特征与教学,《世界汉语教学》第4期。
- 冯 禹 (2005) 高年级教材中的语体问题,《对外汉语书面语教学与研究的最新发展》,冯胜利、胡文泽主编,北京语言大学出版社。
- 高思欣 (2002) 《留学生汉语动宾式离合词偏误分析》,暨南大学硕士论文。
- 国家汉办 (1992) 《汉语水平词汇与汉字等级大纲》,北京语言学院出版社。
- 韩 明 (2003) 对外汉语教学中的离合词,《温州师范学院学报》第4期。
- 胡明扬 (2006) 中国词典编纂史上一个划时代的里程碑,《语言文字应用》第1期。
- 胡明扬 (1993) 语体和语法,《汉语学习》第2期。
- 华玉山 (2004) 关于离合词的语用问题,《语文学刊》第6期。
- 黄晓琴 (2003) 《离合字组的语义研究》,北京师范大学博士论文。
- 金芝英 (1999) 《现代汉语支配式离合单位语法特点考察》,北京大学硕士研究生学位论文。
- 姜德梧 (2004) 关于《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的思考,《世界汉语教学》第1期。
- 柯彼德 (1990) 汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点,《第三届国际汉语教学讨论会论文集选》,北京语言学院出版社。
- 李炳生 (1996) 词汇教学中应注意的一类词—离合词,《语言与翻译》第3期。
- 李德俊 (2006) 关于语料库应用于双语词典编纂的几点思考,《辞书研究》第2期。
- 李 明 (2000) 论现代汉语双音节“短语词”,首都师范大学硕士论文。
- 李清华 (1983) 谈离合词的特点和用法,《语言教学与研究》第3期。
- 李 泉 (2003) 基于语体的对外汉语教学语法体系构建,《汉语学习》第3期。
- 李燕洲 (2006) 越南留学生汉语离合词偏误成因初探,《现代语文》第5期。
- 李宗熙 (2005) 关于语体的定义问题,《复旦学报》(哲社版)第3期。
- 梁驰华 (2000) 离合词的价值及处理方式,《广西师院学报》(哲社版)第4期。
- 梁君英 (2007) 构式语法的新发展:语言的概括特质——Goldberg《工作中的构式》介绍,《外语教学与研究》(外国语文双月刊)第1期。
- 林美淑 (2005) 《对韩汉语教学离合词研究》,山东大学博士论文。
- 刘春梅 (2004) 通过教材编写改善对外汉语的离合词教学,《云南师范大学学报》第6期。
- 刘顺 (1999) 论现代汉语的“离合词”,《齐齐哈尔大学学报》第5期。
- 刘顺、吴云 (2002) 语体的语法学功能透视,《修辞学习》第1期。
- 刘月华等 (1983) 《实用现代汉语语法》,外语教学与研究出版社(2001修订版,商务印书馆)。
- 卢福波 (1992) 支配式离合动词探析,《逻辑与语言学习》第4期。
- 卢 伟 (1999) 语料库在对外汉语教学中的应用,《厦门大学学报》(哲社版)第4期。
- 鲁文霞 (2005) 谈离合词的界定与对外汉语教学,《语文学刊》第5期。
- 吕必松 (1999) 《汉字教与汉语教学》,全美中文教师协会波士顿会议论文,1999。
- 吕文华 (1994) 离合词的教学,《对外汉语教学语法探索》,语文出版社。
- 吕文华 (1999) 短语词的划分在对外汉语教学中的意义,《语言教学与研究》第3期。
- 麻彩霞 (2006) 浅析动宾式离合词,《内蒙古师范大学学报》(哲学社会科学版)第6期。
- 饶 勤 (1997) 离合词的结构特点和语用分析——兼论中高级对外汉语离合词的教学,《汉语学习》第1期。
- 饶 勤 (2001) 动宾式离合词配价的再认识,《语言教学与研究》第4期。

- 任海波 王刚 (2005) 基于语料库的现代汉语离合词形式分析,《语言科学》第4期。
- 任凤琴 (2005) 论离合词与词组的区分,《语文学刊》第4期。
- 任雪梅 (1999) 外国留学生汉语离合词偏误分析,《汉外语言对比与偏误分析论文集》,北京大学出版社。
- 沈怀兴 (2003) “离合”说析疑,《语言文字学》第2期。
- 宋英智 (2006) 《现代汉语离合词研究》, 辽宁师范大学硕士论文。
- 佟秉正 (1997) 从口语到书面语,《第五届国际汉语研讨会论文选》, 北京大学出版社。
- 王初明 (2002) 解释二语习得,连接论优于普遍语法. 外国语,2002 , (5) :11 - 17.
- 王春霞 (2001) 《基于语料库的离合词研究》, 北京语言文化大学硕士学位论文。
- 王德春、陈瑞瑞 (2000) 《语体学》, 广西教育出版社。
- 王海峰 (2002) 现代汉语离合词离析动因刍议,《语文研究》第3期。
- 王海峰 (2003) “A 什么 B” 结构式初探,《四川大学学报》第3期。
- 王海峰 (2007) 语料库在对外汉语教学中的作用——以离合词教学为例,《汉语教学学刊》第3辑。
- 王瑞敏 (2005) 留学生汉语离合词使用偏误的分析,《语言文字应用》第3期。
- 王素梅 (1999) 论双音节离合词的结构、扩展及用法,《沈阳师范学院学报》第4期。
- 王铁利 (2001) 《现代汉语离合词问题研究》, 中国社会科学院研究生院硕士学位论文。
- 王用源 (2004) 《废“离合词”兴“组合词”》, 天津大学硕士学位论文。
- 吴道勤 李忠初 (2001) “离合词”的语法性质及其界定原则,《湖南科技大学学报》(社会科学版) 第3期
- 吴登堂 (1996) 离合词探析,《丹东师专学报》第2期。
- 吴亚欣 于国栋 (2003) 话语标记语的元语用分析,《外语教学》第4期 16-19页。
- 萧频 李慧 (2006) 印尼学生汉语离合词使用偏误及原因分析,《暨南大学华文学院学报》第3期。
- 肖模艳 张骁 (2004) 也谈离合词,《长春师范学院学报》第4期。
- 谢 昉 (2007) 对外汉语教学中的离合词教学法研究,《中国科教创新导刊》总第468期。
- 谢耀基 (2001) 词和短语的离合问题,《烟台大学学报》第4期。
- 杨庆蕙主编 (1995) 《现代汉语离合词用法词典》, 北京师范大学出版社。
- 杨峥琳 (2006) 中级水平韩国学生习得汉语离合词情况分析,《昆明理工大学学报》(社科版) 第1期。
- 尹洪山 (2005) 频率与投射在二语习得中的互补性,《青岛科技大学学报》(社会科学版) 第4期。
- 于晶晶 (2005) 离合词探析,《理论界》第12期。
- 余维钦 戴为华 (1996) 离合词的特点及其辨认,《四川教育学院学报》(第十二卷4)。
- 喻芳葵 (1989) 关于离合词,《松辽学刊》第2期。
- 张正生 (2005) 书面语定义及教学问题初探,《对外汉语书面语教学与研究的最新发展》, 冯胜利、胡文泽主编, 北京语言大学出版社。
- 赵金铭 (1984) 能扩展的“V+N”格式的讨论,《语法教学与研究》第2期。
- 赵淑华 张宝林 (1996) 离合词的确定及其性质的再认识, 见《词类问题考察》 胡明扬主编, 北京语言学院出版社。
- 郑海丽 (2005) 留学生使用离合词的情况调查及分析,《社会科学家》增刊。
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (2005) 《现代汉语词典》(第5版), 商务印书馆。
- 周上之 (2006) 《汉语离合词——汉语语素、词、短语的特殊性》, 上海外语教育出版社。
- 周小兵 (2004) 学习难度的测定和考察,《世界汉语教学》第1期。

邹立志、周建设 (2007) 动宾式动词规范问题的深层理据,《语文研究》第1期。

- Bardovi-Harling K. (1987). *Markedness and salience in second language acquisition*. Language Learning. (37): 385-407.
- Bejont H. (2002). *Modern Lexicography: An Introduction*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ellis N C. (2002). *Reflections on frequency effects in language processing*[J]. SSLA. (24): 297-339.
- Goldberg, Adele E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. (2006). *Constructions at work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Gass, S. M. & A. Mackay. (2002). *Frequency effects and second language acquisition* [J]. Studies in Second Language Acquisition, 24: 249-260.
- Schmit R. (1990). *The role of consciousness in second language learning*[J]. Applied Linguistics. 1990, (11): 17-46.)
- Sinclair (1991). *Corpus, concordance, collocation*: oxford, Oxford university press.
- Sinclair J.M & Renouf, A. (1988). *A Lexical Syllabus for Language Learning*. In R. Carter & M. Mccarthy (eds) Vocabulary and Language Teaching, Harlow, Langman.

6.

汉语课怎样解释语法点

周守晋, 中国北京大学对外汉语教育学院

近年来, 外语/第二语言教学界对于语法教学的认识, 产生了从“focus on forms”向“focus on form”的转变(Pienemann1984, Long1991, Hinkel2002)。前者强调语法教学以形式-结构的展示、练习为核心, 后者则是把形式-结构的学习融入到交际情景中, 以交际活动促使语法知识的内化, 形成对语法结构-功能的认识和掌握。

在对外汉语语法教学领域, “淡化”语法教学、课堂上语法讲得越少越好、方法越间接越好, 也逐渐成为一种主导性认识(陆俭明 2000, 赵金铭 2002, 杨惠元 2003)。在这样的背景下, 出现了一些寻求突破旧有语法教学理念和方法的探讨, 如“词汇-语法”教学模式(杨惠元 2003, 李晓琪 2003, 吴勇毅 2004 等)、语篇功能教学(屈承熹 2003、2006, Wendan Li2004 等)、累进式教学(邓守信 1997、2003)、以情景-主题为导向的“定式”教学(靳洪刚 2004、2005, 梁新欣 2004、2005)等。

这些讨论对于探索建立对外汉语教学语法(Pedagogical grammar)体系、对于明确课堂语法教学的原则、方法产生了积极影响, 如: (1) 语法教学的目的是不是教语法知识, 而是培养学习者语言使用的能力; (2) 语法教学必须建立在对语言使用规律、语言学习规律的科学认识基础上; (3) 语法教学要考虑教学活动中的多种因素, 因地制宜, 摆脱僵硬、死板的教学模式。

当然, 这些认识要真正转化为系统化的教材语法、转化为适宜的课堂语法教学, 仍需要不断总结和探讨(刘月华 1998、2003, 李英哲 2003)。从实际情况来看, 这种转化并非易事。课堂语法教学往往只是整体课程教学的一个环节, 语法教学的内容、方法、途径等都必须与特定的课程教学(如汉语课、口语课、听力课、翻译课等)相适应, 为课程教学目标服务。同时, 课堂语法教学也要充分考虑学习者的特点, 由课程教师根据具体情况加以实施。因此, 课堂语法教学更具动态性和选择性。课堂语法教学的这种特点, 在一定意义上构成了对教学语法体系合理性、适用性的考验, 同时, 也可以为构建真正面向课堂教学、面向语言学习的教学语法体系提供参考。

本文主要探讨汉语课的语法教学问题。学习者对于汉语课的语法学习和教学有较高的期待(高彦德等 1993, 王晓钧 2000), 希望尽可能系统地学习、掌握汉语语法, 以利于汉语水平的提高。当然, 这并不意味着学习者希望汉语课成为纯粹的语法课, 或者汉语课的语法教学成为抽象语法规则的传授和操练。实际上, 汉语课语法教学的目标、原则、方法以及需要解决的问题, 还是应该放在以交际为中心的课堂环境背景下来思考。

基于以上认识, 我们打算围绕汉语课语法点的解释问题, 进行以下讨论:

- (一) 理解“语法点”的实质, 简化解释方案(minimization)
- (二) 让学习者发现语法, 优化解释途径(maximization)
- (三) 让语法自己“说话”, 促进知识内化(modularization)
- (四) 让语法成为“问题”, 带动能力转化(mastery)

参考文献

- 高彦德、李国强、郭旭(1993). <<外国人学习汉语语使用汉语情况调查报告>>, 北京语言学院出版社。
- 刘月华(1998). <<关于中文教材语法的编写问题>>, <<美国中文教师学会会刊>> (JCLTA, vol 33, No. 3, pp. 51-62.
- (2003). <<谈对外汉语教学语法>>, 《对外汉语教学语法探索》, 中国社会科学出版社。
- 陆俭明(2000). <<对外汉语教学中的语法教学>>, 《语言教学与研究》第3期。
- 赵金铭(2002). <<对外汉语教学语法与语法教学>>, 《语言文字应用》第1期。
- 杨惠元(2003). <<强化此语教学、淡化句法教学——也谈对外汉语教学中的语法教学>>, 《语言教学与研究》第1期。
- 李晓琪(2003). <<关于建立词汇-语法教学模式的思考>>, 《对外汉语教学语法探索》, 中国社会科学出版社。
- 邓守信(2003a). <<对外汉语教学语法总则>>, 《第七届世界华语语文教学研讨会论文集》第一册, 世界华文出版社(台北)。
- (2003b). <<对外汉语语法点难易度的评定>>, 《对外汉语教学语法探索》, 中国社会科学出版社。
- 李英哲(2003). <<从认知的角度看华语语汇和语法教学>>, 《第七届世界华语语文教学研讨会论文集》第一册, 世界华文出版社(台北)。
- 屈承熹(2003). <<功能篇章语法及其在对外汉语教学上的应用>>, 《对外汉语教学语法探索》, 中国社会科学出版社。
- (2006). <<篇章语法与华语教学: 理论与实践>>, 《第八届世界华语语文教学研讨会论文集》第一册, 世界华文出版社(台北)。
- 靳洪刚(2004a). <<语言定式教学法在中文习得和中文教学中的作用>>, 《美国中文教师学会会刊》(JCLTA)第1期。
- (2004b). <<主题导入法: 利用篇章模式进行语言形式与语言功能教学的尝试>>, 同上第2期。
- (2005). <<第二语言习得与语言形式为中心的结构教学探讨>>, 《美国中文教师学会会刊》(JCLTA)第2期。
- 梁新欣(2004). 同靳洪刚(2004b)
- (2005). <<用主题导入法提升课堂师生互动的教学实践>>, 《美国中文教师学会会刊》(JCLTA)第1期。
- 吴勇毅(2004). <<汉语作为第二语言语法教学的“语法词汇化”问题>>, 《第七届国际汉语教学讨论会论文选》, 北京大学出版社。
- Celce-Murcia, M, & Hilles, H. (1988). *Teaching and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press.
- Hinkel, E. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, pp. 1-12.
- Li, F.C. (1977). “Communicative Function of Chinese Syntax”, JCLTA, vol. xii, no. 2, pp. 128-135.
- Li, Wendan (2004). “The Discourse Perspective in Teaching Chinese Grammar”, JCLTA, Feb. 2004, vol. 39: 1, pp. 25-44
- Long, M. (1991). “Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology”. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- McGinnis, S. (1988). “Sentential Word Order in Chinese: Towards a Theoretical/Pedagogical Interface”, JCLTA, vol. xxxiii, no. 1, pp. 41-56.
- Pienemann, M. (1984). “Psychological Constraints on the Teachability of Languages”, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186 - 214.
- Rivers, W.L. (1968-1981). *Teaching foreign language skills*. Second edition, the University of Chicago Press.
- Shou-xin, T. (1997). “Towards a Pedagogical Grammar of Chinese”, JCLTA, vol. 32, no. 2, pp. 29-40

- Timothy, L. (1977). "Some Potential for the Resultative: the Need for Analytical Redundancy", *JCLTA*, vol. xii, no. 1, pp.27-41.
- Xing, J. Z. (2000). *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. Hong Kong University Press.

7.

培养学生的言语监调意识

Teaching Students to Monitor Themselves

方欣欣, 加拿大亚省教育厅中文顾问/中国首都师大国际教育学院

恐怕任何课型的授课教师都有体会, 留学生上课大多比较随意, 他们可以滔滔不绝说出一大段话, 但十句中有六七句有这样那样的错误。反映在作文中更具有典型性, 画个笑脸哭脸或幽默画的情况常常出现。一般情况下, 留学生作文页面普遍整洁干净(忽略个别汉字的形体优美与否), 每个字有宽敞舒适的空间, 可是文中的语言错误并不少。如果说书写错误的更正, 说明作者还有一定的拼写意识, 那么文中几乎未经任何修改的语法错误, 则说明了语法意识或知识的缺乏。我们收集到的语料近 2 万字, 但三分之二的作文没有任何修改, 我们选择了其中有若干修改痕迹的近万字的语料, 这部分语料中对语法现象的主动更正多集中在对时态助词“了”、对结构助词“的”的有意识更正上, 看来学生对这些语法现象较敏感。下面这些修改并不准确, 但却是学生对自己作文的主动更正:

- 1、 定语“的”: 经理明白售货员的说→经理明白售货员说的
- 2、 时态“了”: 所以她等了男朋友走到她的身后→所以她等男朋友走到了她的身后
- 3、 关联词“却”: 服务员的态度不变化→却服务员的态度不变化
- 4、 单复数: 你好→你们好
- 5、 数词: 1个月过去了→一个月过去了
- 6、 连词“和”: 可是来到深圳和以后看的是真的想像以上→可是来到深圳以后看的是真的想像以上

我们认为, 第一, 孤立地对偏误或病句进行的分析解释尽管可以给教学很多启示, 但我们都有感受, 特别是初级阶段的学生, 他们作文中的错误很多, 如果事无巨细地全部涵盖讲之, 只能事倍功半。我们认为, 可以首先从他们修改过的那部分语篇入手, 因此, 我们的研究先不管所有的错误, 而是把目光集中在学生自觉修改的那部分并试图找出他们修改的心理轨迹, 在写作教学中也先治疗这一部分。第二, 我们考察的对象是初级水平汉语学习者, 因此我们先将言语监调器监控语言形式的正确性作为重点, 至于文化背景起到的不同监调作用、监控语篇的丰富性得体性, 那可以作为分析中高级水平写作的重点。

那么, 这个阶段我们该如何培养学生的言语监调意识呢? 如何让他们的言语监调器更好的发挥作用呢? 他们输出语篇的认知过程有什么特点? 我们试图通过分析他们的修改结果, 探讨言语监调器发挥作用的轨迹, 以寻找有利于指导学生写作的教学小窍门。我们首要的工作是通过不同语言背景汉语学习者在整体行文流畅方面表现出来的各种准确性比率(accuracy ratio)进行分析; 并进而找出言语监调器在发挥作用对行文进行修改时表现出来的特征; 前两点我们一边描述一边分析; 最后, 提出指导写作教学的一些思路。

我们将借鉴克拉申的言语监控理论, 比较 16 篇近 2 万字汉语作文实例, 其作者都是以汉语为目的语的留学生, 在中国学习汉语时间为一年, 语言文化背景不同。我们希望通过观察分析, 可以发现汉语学习者对哪些语法、词汇或文字、语用现象更敏感, 这

样教师可以从外部有针对性地对学习者的监调系统进行调节。

最初拿到的作文里，有的用词造句都正确无误但卷面被涂改得一塌糊涂；有的卷面清晰干净但错误用法比比皆是；有的用了很多复杂句式但词汇却显得异常简单；有的则用词变化多样但句式翻来覆去都是简单句。通过这些作文，我们可以感觉到，学习者更接近于有意识地（consciously）学习使用汉语的知识，知道特定的词汇语法规则，感觉到这些规则并能够有意识地运用这些规则。

西方学生在课堂上表现得虽不紧张，但他们每说一句话，似乎都在想它的正确表现形式，通过对字里行间的观察，我们可以发现很多值得思考的现象和问题。学生的作文象是在言语“监调器”严格监控下有意识地谨慎地“写”出的语篇。

学习者对语法项目的更正比率大于对词汇项目的更正比率：

更正类型		更正次数	
语法 36	主语	2	
	谓语	9	
	宾语	1	
	定语	3	“的”的增删：2
	状语	1	
	补语	2	
	时态	5	“了”的增删：3 “过”的增删：2
	量词	5	
	副词	2	
	介词	1	
	连词与关联词	4	
	单复数	1	
词汇	12		
汉字	62		
内容	6		
行文格式、标点符号	8		

作文的页面普遍拥挤杂乱，布满了大大小小的更正“补丁”，语言形式基本正确，所进行的更正大多与汉字书写或语法有关。十六篇作文中共有更正124处，其中12处（9.68%）是对词汇的修改，62处（50%）是对汉字书写的修改，36处（29.03%）是对语法的修改，包括对主语、谓语、宾语、定语、状语、补语以及时态、量词、介词、副词、连词与关联词、单复数表达的修改增删。其中对“的”“了”“过”的用法，学生更加关注，这一方面说明在这个阶段要求学生掌握的这三个词的用法比较简单明了，学生容易掌握；另一方面也说明学生对形式的东西更敏感，更注意监调形式上易把握变化规则的语法项目。

本文将主要分析欧美学生在监调语法项目的过程中使用言语监调器的表现。对文字、词汇和内容等的修改尽管也很重要，但由于篇幅所限，本文暂不讨论。下面将语法方面的更正分类举一两例：

一、主语：

1、 头几天我当然那些人让我生气→头几天当然那些人让我生气

2、 她也大叫起来，很不快乐→也大叫起来，很不快乐

二、谓语：参见下文

三、宾语：

1、 中国音乐以外不喜欢别什么→中国音乐以外不喜欢别的

四、定语

1、 “的”：旁边客人一听主人的话，就心里感到不高兴→旁边的客人一听主人的话，就心里感到不高兴

2、 “的”：我们已经决定必须回去这个非常好的地方→我们已经决定必须回去这个非常好地方（反而改错了）

五、状语：

1、 但是我们逐渐地习惯了→但是我们逐渐习惯了

六、补语：

1、 我从学校回我的家去→我从学校回到我的家去

2、 小汽车和公共汽车都吐毒的煤气→小汽车和公共汽车都吐出中毒的煤气（“中毒”应为“有毒”）

七、时态：参见下文

八、量词：参见下文

九、介词：

1、 我们各国来的留学生这里都能交朋友→我们从各国来的留学生这里都能交朋友

十、副词：

1、 副词“才”-状语：可是过了一个星期以后我明白→可是过了一个星期以后我才明白

2、 副词“都”：学生有问题的时候都老师给他们很多帮助→学生有问题的时候老师都给他们很多帮助

十一、连词与关联词：

1、“但是”：但是也我真喜欢学习中国的文化→也我真喜欢学习中国的文化

2、“要是”：即使我们闭几个工厂对这个问题有利益→要是我们关闭几个工厂对这个问题有利益

3、“和”：她天天爱护它和给它东西吃→她天天爱护它，给它东西吃

4、“和”：我和我的朋友们又上了一条船→我跟我的朋友们又上了一条船（修改前后无差别）

十二、单复数：

1、 他在家用筷子吃饭→他们在家里用筷子吃饭

我们在这里要特别关注一下补语，这些作文中关于补语的修改与更正很少，只见两例：

1、 我从学校回我的家去→我从学校回到我的家去

2、 小汽车和公共汽车都吐毒的煤气→小汽车和公共汽车都吐出中毒的煤气（“中毒”应为“有毒”）

而事实上，语篇中补语使用失误的地方处处可见，许多情况是该用补语而作者却回避使用。在第二语言学习者的作文当中出现的结构方面的错误，诸如句法结构过简、回避使用复杂句式等现象，其实是未完全掌握句法的表现。恰恰是因为学习者对第二语言知识的掌握不到位才使他们在写作中出现结构过简乃至错误的现象。我们所调查的作者

中，无论是汉字背景的学生还是字母文字背景的学生，都回避使用补语，这说明我们的教学没有使学习者对补语的使用熟能生巧，关于补语的知识在他们的语言学习中还没有形成系统，因而言语监调器还不具备监查补语使用正确与否的能力。这从一方面又印证了我们将补语作为教学重点与难点的必要性。

总之，学习者在进行写作的时候，言语监调器处于紧张状态，汉字与语法意识强烈，生怕犯书写或语法错误。这种书写和语法意识使他们在写作过程中比较拘谨，在相当程度上影响了思想的交流与表达。从文章有限的长度以及缺少过渡与结尾的语篇结构中，可以看出他们在内容表达上力不从心。在不断被书写、涂改、更正的形式符号丛中，读者也难以流畅地阅读，需付出一定努力才能找到作者要表达的真正思想。

自我监调这一过程可在话语产生之前或之后发生，其作用是使话语或文章合乎语法的规则。我们应尽量使自我监调在话语产生之前发生作用，这样可以减少更正的次数，不至于影响内容的流畅表达与输出。

我们可以看一个例子：

在北京我也去 ~~过~~ 过天安门和紫金城

这位作者最初写了“去过”，或由于语感或由于言语监调，之后，他又删去了“去”后面的“过”字，但随后他又补上了这个“过”字。这个现象可说是他对过去时态的一个反省过程。

自我监测的运用需要有足够的时间，我们本来的预测是，学习者会把注意力放在与母语大不一样的地方，例如汉字文化圈的留学生学习汉语时，即会将注意力放在与其母语大不相同的语法结构上；而非汉字文化圈的留学生学习汉语时，则会将注意力放在汉字书写和语法结构上。正如将英语作为外语来学习的人也一样存在这样的问题，即母语为字母文字的留学生学习英语时会将注意力放在语法规则上；而母语为非字母，譬如为汉字、韩字、片假名的留学生，则会将注意力不仅放在语法规则上，还会放在单词拼写上。

而我们通过作文统计得出的结果却略有不同：非汉字文化圈的留学生将注意力放在汉字书写上，这点与预测相符；比起汉字文化圈的学生来说，他们也更多地注意了对话法结构的监调，但他们更敏感的是对谓语、时态、量词这三个项目的监调。具体而言，即对复杂结构中的谓语部分、完成时态和量词的修改更正。例如：

一、谓语（占全部语法修改项目的18%）：

- 1、 而且是最丰富的文化遗产的国家之一 → 而且是最丰富的文化遗产的国家之一
- 2、 我爸爸庄重的情况的时后（没有修改为“候”） → 我爸爸看庄重的情况的时后
- 3、 我也去了晚市场和地道的开封饭 → 我也去了晚市场和吃地道的开封饭
- 4、 原来这只杯子被市长那里的人赠送的 → 原来这只杯子是被市长那里的人赠送的
- 5、 李老头家里都是客人盈门 → 李老头家里客人盈门
- 6、 要有六个人喝 → 有六个人要喝
- 7、 所以我不应 → 所以我不一样
- 8、 虽然是从北京到草原两个小时 → 虽然从北京到草原是两个小时
- 9、 政府要做事考虑到后果 → 政府做事要考虑到后果

二、时态（占全部语法修改项目的10%）：

- 1、 “过”：在北京我也去过天安门 → 在北京我也去天安门 → 在北京我也去过天安门（最初有“过”，然后先“过”去掉，最后又加入）
- 2、 “过”：我每去的地方都很挤 → 我每去过的地方都很挤

- 3、 “了”：亚非学院入学的考试很难，有了很多年轻人考不上→亚非学院入学的考试很难，有很多年轻人考不上了
- 4、 “了”：好像从我的后边听到一种狗叫声→好像从我的后边听到了一种狗的叫声
- 5、 “了”：有一天有老人把一个茶杯了从市长的家带回来→有一天有个老人把一个茶杯从市长的家带了回来

三、量词（占全部语法修改项目的 10%）：

- 1、 我在北京的第一天星期的时间→我在北京第一个星期的时间
- 2、 有一天有老人把一个茶杯了从市长的家带回来→有一天有个老人把一个茶杯从市长的家带了回来
（以下 3 例源于同一学生作文，可见他对于量词非常敏感）
- 3、 这个天非常热→这天非常热
- 4、 他们不知道怎么选谁能喝这个酒→他们不知道怎么选谁能喝这壶酒
- 5、 他们都决定写一个画→他们都决定写一张画（“写”为“画”之误）

量词的大量存在是汉语语法的一个特色，教学大纲从一开始就涉及到了量词的问题，这些教学无疑对学生监控量词的正确输出十分有力。

复杂句型句式谓语的使用本来就有难度，学生在使用时会犹豫不决举棋不定是预料之中的事。Wolfe-Quintero 等（1998）曾指出，流畅的表达不是说每个句子中的单词及结构多么艰深复杂，而是指作者在有效时间内输出单词和句型的绝对数（the sheer number of words or structural units a writer is able to include in their writing within a particular period of time）。成功高质地创造语篇就意味着在有效时间内输出更多的单词和句型；相反，语篇表达不到位（a lack of fluency 或 dysfluency）则意味着输出了少量单词和句型。通过考察，汉语学习者在使用复杂句式时如同英语学习者一样，爱习惯性地左改右改，这也正说明言语监调器在不断发挥作用以适应作者的语言学习过程。

但学生对汉语中时态助词“了”“过”的不断修改却是我们事先没有预料到的。英语等曲折语形态变化复杂，而汉语缺少形态变化，因此，我们本以为学习者在输出这些字句时由于受母语系统影响会少一些关注从而多一些偏误。而事实恰恰相反，英语背景汉语学习者对汉语中少有的这几种与时态有关的语法项目感到异常亲切。换言之，他们的言语监调器对形态时态等变化保持着一贯的敏感度，因此他们对于“了”“过”这类时态助词的操练要来得自然一些，这大概也就是他们为什么会修正许多语篇中与时态有关的字句的内在原因。

为了发挥学习者在整个学习过程中的积极作用，组织真正有效具有针对性的语言教学、优化教学过程、提高教学效果，我们可以根据发现的问题在教学中进行适当的努力，通过改进教师的教学方式来指导学生的学习方式，从而进一步在第二语言学习中给学习者创造条件，使成人学习者恰如其分地发挥言语监调器的作用，将在课堂上通过学习而获得的语言知识在语言练习与实际运用中自然地转化为习得的语言知识，从而促进第二语言的获得。

（一）卷面当然是越整齐越好，但整齐的基础是要造句用词合乎语法规则，这就涉及到一个写作时的心理意识问题，我们可以从学生的修改中寻找出他们输出语篇时的某些心理特征。学生进行写作时，日韩学生对于内容表达的关注甚于言语形式，而欧美学生则相反。欧美学生把注意力集中在句子中动词的意义和用法上，遇到名词短语时又把注意力放到与之搭配的量词用法上；在这一点上，亚洲学生充分显示出了他们所采用的语义策略：对于语义的关注远远超出对句法的关注。我们可以根据学生修改的类型、频率等参数给他们的写作划出阶段，例如第 1 阶段是简单句阶段，此时基本上没有修改

意识；第2阶段是注重句法阶段，此时修改意识很强，且更多精力在句法的修改上；第3阶段是注重语义阶段，此时更注重语义表达，修改也多集中在词汇、修饰性成份上。在写作教学、病句分析教学上也可以据此分出阶段，从而有针对性地给予学生指导。对于那些完全没有修改意识的学生，要另当别论，重点培养他们对语言形式的监控意识。

(二)常常修改的地方，说明学生拿不准，这倒不是什么坏事，至少说明不是中介语或者没有化石化特征。我们通过观察他们的自觉修改发现，日韩学生对时态助词和结构助词的更正较多。这说明他们在初级阶段对这些语法规则掌握得不牢，就好象了解了要裂开的地方，学生企图自己先给补一下。如果我们此时给予适当指导，则既省力效果又好；如果等到口子完全裂开或者等到他们补得乱七八糟以后，再怎么补也会有痕迹而且又拆又补效果也不会好。所以分析修改之处，至少对于补漏洞是个可以提高教学效率的小窍门。

(三)我们从以上各类错误中可以看出，作者的修改依据往往是自己所了解的一部分、不全面甚至有偏差的语法规则。学生对这些用法在语法规则上找到了部分根据才做出修改，有些规则恰好是关键部分，因此修改正确；有些则是似是而非的东西，学生所了解的规则只是全部语法系统中的某一部分，如前面谈到的修改“了”的例子，在汉语语法学习中，只有掌握好了完整的规则系统，才能达到正确使用“了”的目的。学生只是把对汉语语法规则的一些了解，以及他们在语法学习阶段的推广演绎的学习方式运用到监调语篇过程中来，难免会出现问题。尽管“学习运用目的语的过程，这种努力是不可缺少的”(罗青松，2002)，但这给我们的写作教学和病句修改教学很多启示。如果我们在课堂教学过程中，无论是课堂提问还是设计练习时，都创造机会请他们讲清楚改来改去的思路，这样就可以使他们尽量运用成年人的逻辑分析能力，把自己学到的语言知识正确地运用到语言实践中，自觉推动语言知识到技能的转化。

参考文献

- 1、程棠 (1996).《关于“结构—功能—文化相结合”的教学原则的思考》，《世界汉语教学》第4期。
- 2、郭志良等 (1995).《<速成汉语初级教程·综合课本>的总体构想及编写原则》，《世界汉语教学》第4期。
- 3、靳洪刚著 (1997).《语言获得理论研究》，中国社会科学出版社。
- 4、刘珣 (2000).《近20年对外汉语教育学科的理论建设》，《世界汉语教学》第1期。
- 5、罗青松著 (2002).《对外汉语写作教学研究》，中国社会科学出版社。
- 6、佟秉正 (1995). [英]《自学汉语教材的编写问题》，《第四届国际汉语教学讨论会论文集》，北京语言学院出版社。
- 7、杨惠元著 (1997).《汉语听力说话教学法》，北京语言文化大学出版社。
- 8、赵金铭主编 (1997).《新视角汉语语法研究》，北京语言文化大学出版社。
- 9、Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press.
- 10、Schachter, J. & Gass, S. (1996). *Second Language Classroom Research--Issues and Opportunities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 11、Chaudron, C. (1993). *Second Language Classrooms--Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- 12、Samovar, L.A. (1998). Richard E.Porter, Lisa A.Stefani, *Communication Between Cultures*. Brooks/Cole/Thomson Learning Asia.

- 13、 Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*. Second language teaching and curriculum center, University of Hawaii at Manoa.

8.

汉语语块研究初探

钱旭菁, 中国北京大学对外汉语教育学院

在对外汉语教学中,经常遇到这样一种现象:学生造出来的句子完全符合语法规则,可就是听着别扭、不自然。老师可能就会告诉学生,“你的句子语法没问题,可是中国人不这样说或很少这样说。”这是以研究语言生成规则为终极目标的传统生成句法理论所不能解释的。乔姆斯基理论强调的语言的生成性、创造性,只要有组词造句的规则,再加上一个词库就可以生成无限的句子。我们能够理解、生成我们以前从未听到过的句子,这当然没有错。但也应该看到,在实际的语言使用中,并非所有合乎语法规则的结构都以相同的频率在语言中出现。理论上无限的合法句子中,实际上只有一部分是本族人使用的。本族人具备从众多合乎语法的形式中选出自然的、地道的形式的能力;而外语学习者则不具备这种能力。例如,根据语法规则形容词可以和名词组合,因此可以说“红裙子、红太阳、红眼睛”,但是仅有语法规则还不够,因为根据形容词和名词组合的规则也可能会生成“红月亮、红熊猫”这样的组合。这时就还需要加上语义限制规则:“‘红’只能和具有‘红’这种属性的词语组合”,因此“红月亮、红熊猫”之类的组合是不合法的。不过有些事物即使有“红”这个属性,在实际语言使用中一般也不和“红”组合,如一般不说“*红桃花、*红田地、*红矿物”。(符淮青, 1996: 287)再如,我们可以说“一年比一年、一天比一天”,可是不说“*一个月比一个月、*一个星期比一个星期”。我们常常说“第二故乡”,但不说“*第二老家”,也不说“*第三故乡”。因此,语言除了具有创造性一面以外,还有习用性。

一、已有的语块研究

近年来,对语言习用性的研究越来越受到理论语言学和应用语言学的关注。对语言习用性研究的一个重要方面就是对语块的研究。各种语言中都存在着大量的语块,这是因为语块功能是语言能被成功地理解和输出的关键。失语症研究和语言习得研究也都证明了语块存在心理现实性。汉语语言学学界对语块有一定的研究,但是这一领域还有广阔的空间等待我们去开拓。

语块是由两个或两个以上词构成的、连续的或不连续的序列,整体储存在记忆中,使用时整体提取,是一种预制的语言单位。(Wray, 2002)传统的语言研究包括语法规则和由一个一个词构成的词汇两部分,但在实际的言语交际中,人们并不总是一个词一个词地说,“人们说出话语或写出言辞作品,除了使用词之外,还往往用上词的固定组合体。”(刘叔新, 2007)

那人们在言语交际中为什么要使用语块呢?这主要和语块的两大功能有关。语块的首要功能是减轻说话人在交际时的加工压力,提高交际效率。Pawley and Syder (1983, 转引自卫乃兴, 2002)提到了语言学理论的两个谜,一个是“本族人从众多合乎语法的形式中选出自然和地道形式的能力”;另一个是“本族语者流利自发地使用连贯话语的能力,该能力超出人类在讲话时随即或预先编码的能力。”叶斯帕森也曾提出,“如果需要分别记住每一个项目,说话人将不堪重负,语言会变得难以驾驭。”(转引自 Wray, 2002)揭开这两个谜的关键是了解

语块的使用。语块是语言中符合语法规则的习用单位，语块的使用保证了语言是自然的、地道的。而存储于记忆中的大于词的语块减轻了编码负担，使说话人能把节省下来的加工资源用于其他内容。Bolinger（转引自 Wray, 1999）曾打过一个形象的比方，“我们的语言并不要求我们建造每一样东西都要用木板、钉子和图纸，语言给我们提供了很多预制材料。”

语块的第二大功能是社会交际功能。很多社会交际功能，比如问候、告别、感谢、讨价还价以及某些特定仪式（比如婚礼）上的言语行为都是由约定俗成的语块来表达的，例如：

- 吃了吗？（问候）
- 好久不见！（问候）
- 身体健康！恭喜发财！（新年祝福）
- 生日快乐！越活越年轻！（生日祝福）
- 白头偕老、永结同心！（婚礼）

由于说话人和听话人都非常熟悉某些交际场合中使用的语块的形式，因此交际双方都只需要集中注意新信息。例如，当听话人听到有人唱“祝你生日快乐！”但不知道是谁过生日的时候，他只需要集中注意力听生日歌里的名字，其他内容则可以忽略，这样就大大提高了交际的效率。减轻加工负担功能保证了说话人的输出是流利的，社会交际功能则保证了说话人被正确理解。从这一点来说，作为整体的语块比根据语法规则生成的自由组合更适合，因为如果某个形式听话人以前听到过，他不需要借助完全的分析解码就能理解，这样理解的成功率就更高。例如，军队中的命令必须要快速执行，如果是固定的形式，那么被准确理解的可能性就最大。由此我们可以看到，减轻加工负担功能是保证说话人成功输出的关键，而社会交际功能则是保证听话人成功理解的关键。（Wray, 1999）

语块这两大功能决定了语言使用中存在着大量的语块。Alenberg（1998）研究了总词数约为 50 万词的 London-Lund Corpus 中的英语口语部分，发现共有 68000 条不同长度和频度的词语组合，这些组合共出现了 201000 次。语料库中大约 80% 的词是以各种不同形式的词语组合出现的。Arnaud and Savignon（2001）的研究也表明，法语中的语块数量远远超过词的数量：

表 1 法语中词和语块的数量（Arnaud and Savignon, 2001）

	副词	名词
词	2000	80000
语块	6000	300000—400000

周健（2007）统计的 45 个汉语句子里共有常用语块 63 个，平均每个句子有 1.4 个语块。

心理语言学的研究也表明语块是确实存在的语言单位。人们是更擅长记忆（从记忆中提取现成的预制语块）还是更擅长计算（根据语法规则生成自由组合）？对于这一问题，Aitchison 认为，“人们一开始从记忆中提取习用的东西，如果行不通，再转向计算。”（Howarth, 1998）L1 习得研究发现，儿童在某一阶段在某些可以预测到的社会场景中使用大量未经分析的语块。例如儿童把 I-want-to-go 当作一个单一的、不可分割的单位，用于可预见的表达“请求”功能的社会场景中。一个母语为汉语的儿童（3 岁 2 个月）在幼儿园体能测试时听到了“预备起步跑”这样一个词语串，其中的“跑”是他能理解的词语，而“预备起步”对他来说是新的语言结构，但根据语境他知道这个词语串用于开始做某件事以前。由于他不知道“预备”、“起步”的意思，因此他把“预备起步”当作

一个整体储存、使用。在他要求母亲给他讲故事时说“预备起步讲”。L2 习得研究也发现了类似的现象。Wong-Fillmore 用了 1 年的时间收集学习英语的西班牙儿童的自然语言材料，发现在他们的语言中预制语块占了主要的部分。另外，很多失语症患者其他语言能力都丧失了，但是却保留了某些语块。1683 年，Rommel 报道了一个失语症患者的情况：

除了 yes 和 and 以外，她失去了所有的言语。其他词她一个都不会说，连一个音节都说不出来。但是她会《上帝的祈祷词》、《使徒的教义》、《圣经》中的某些章节和其他祈祷词，这些都能一字不差流利地说出来，不过说的时候有些急躁。然而需要注意的是，这些东西必须按照她多年习惯说的顺序才能说出来，如果顺序被打乱，不是按她习惯的顺序让她背祈祷词或《圣经》章节的时候，她就说不出来了，或者是很长停顿以后特别费劲才能说出来。我们还想看看她能不能用她背的祈祷词中的词语构成短的句子，但是她说不出来。（转引自 Wray, 1999）

西方语言学对语块的研究从 19 世纪中期对失语症患者语言的观察开始已经有了相当长的历史，很多语言学家、语言学流派都观察到了语块的现象。现代语言学理论的创始人索绪尔早在 100 年前就发现“用一个结构体的要素构成一个新的单位，……当一个复合概念是由一连串非常常见的重要单位构成时，大脑就会放弃分析，选择一条捷径——把概念应用于整个符号串上，从而变成了一个单一的单位”。结构主义语言学的代表人物布龙菲尔德也提出：“很多形式处于词和短语之间”。（转引自 Wray, 2002）近年来，随着计算机技术的快速发展和语料库语言学的兴起，西方语言学对语块的研究更是取得了丰硕的成果。

汉语语言学界对语块也有了一定的研究，这主要是在熟语范围内对成语、惯用语、谚语、歇后语等固定词组的研究。研究内容主要是熟语和非熟语的区别、熟语内部的小类、不同的小类有什么区别、对每一类熟语结构和意义的描写等。对熟语结构的描写主要涉及两个方面，一是熟语可以充当哪些句法功能，这部分内容在结构描写中占主要部分；二是熟语的结构是否能变换，如果能变换，有哪些限制。能进行有限的变换是熟语结构的一个特征。对熟语意义的描写，除了强调意义的整体性以外，很多研究都用大量的篇幅对熟语的思想内容大写特写²，这实际上和语言研究没有多大关系。而且大部分熟语研究都没有涉及语块的功能。有的研究虽然有“熟语的功能”这样的名称，但实际上研究的都是熟语的语法功能，对熟语的语用功能和熟语在语言加工中的作用则未曾涉及。

促成本研究的另外一个更重要的原因是我们认为熟语只是汉语语块的一部分，只研究熟语不能全面了解汉语的语块。汉语熟语研究和西方语言学语块研究的一个根本不同是熟语主要研究语义不透明、语法不规则的词语序列，如成语、惯用语、歇后语、谚语。虽然早期西方语言学研究的也是语义不透明、语法不规则的习语，但现在学者们越来越认识到，语义透明、语法规则的词语序列也可以整体储存、整体使用。尽管人们具有分析这些语义透明的语块的能力，但在实际使用中人们并不真的把语块分析成更小的单位。（Wray, 2002: 18）因此对语块的研究也应包括语义透明、语法规则的词语序列。这样对语块的研究就不仅限于一小部分处于语言系统中边缘地位的习语。

书面语和口语中语块的研究对 L1 习得、L2 习得、语言的生成和理解过程以

² 《汉语熟语论》（王勤，2006）区分成语和谚语、谚语和格言时，思想内容是区别标准之一。“谚语主要是反映和总结生活斗争中的种经验和规律；成语则侧重于表达某种概念、思想”。“谚语是生活斗争经验的总结，内容广泛而丰富，……格言只是说明一般的出世道德哲理”。

及计算机信息处理都有重要的意义,汉语信息处理用的分词单位就是“结合紧密、使用稳定的词组”(孙茂松等,2003)语块的研究对语言学理论也有启示,“学习一种语言要达到本族人一样的水平,很大程度上有赖于复杂程度、内部稳定程度各异的各种预制单位。这种观点和基于生成语法的观点不同,后者认为语言运作的解释只需要一套规则系统、由最小单位构成的词汇以及一系列语义解释的基本原则。”(Cowie,1998:1)“语言的固定化格式的存在将为语法的动态说提供有力的证据,同时也提醒我们,……只用控制语法成分组合的形式规则来解释语言是不足的。”(陶红印,2003)汉语的语块有哪些?不同小类的分类标准是什么?每一类语块的结构、意义、功能有什么特点?汉语语块的研究对对外汉语教学有什么借鉴意义?这些问题都是本研究尝试着要回答的。

二、汉语语块的分类和功能

搭配、惯用语、成语、歇后语、谚语、格言、名言、警句、会话套语、儿歌、歌词³、宗教经文等都是由多个词构成、整体储存、整体提取、整体使用的语言结构,即本文所说的语块。这些语块分别处于不同的语法层面:

词组:吃喜糖 吃鸭蛋 吃枪子 吃干饭 不吃那一套 你知道 我的妈呀
春夏秋冬 阿弥陀佛 胸有成竹

句子:好久不见 且听下回分解 远亲不如近邻 远水解不了近渴

语篇:床前明月光,疑是地上霜。举头望明月,低头思故乡。⁴

根据这些语块所属的语法单位层次,可以分成三类:词级语块、句级语块和语篇语块,词组层面的语块属于词级语块,句子层面的语块属于句级语块,语篇层面的语块属于语篇语块⁵。

(1) 词级语块:搭配、惯用语、成语、歇后语

(2) 句级语块:谚语、格言、名言、警句、会话套语

(3) 语篇语块:儿歌、歌词、宗教经文

词级语块的主要功能是句法方面的,在句子层面或低于句子层面实现其句法功能。某些词级单位除了句法功能以外,也有一定的语用功能。句级语块的功能主要是语用方面的。⁶例如某些特定仪式上的言语行为所用的语言形式,比如生日晚会上的“(祝你)生日快乐!”,婚礼上所说的“(祝你们)白头偕老、早生贵子!”,表达问候功能的“好久不见”、“最近怎么样?”,表达吊唁功能的“请节哀(顺变)!”、“化悲痛为力量!”

³ 人们一般对歌词的加工不采用分析的方式,而是作为一个整体来处理。儿童学歌的时候很多时候并不理解歌词的意思,但能把歌完整地唱下来。有时候,小时候唱的歌长大以后才发现唱的歌词根本就不对。有人小时候把“边区的太阳红又红”听成“变压器的太阳红又红”!这个人那时根本不知道“边区”是什么,只是记得清清楚楚,在他们村子西边某个高处架着一台变压器,傍晚刚好看到变压器上方有一轮红日。这个孩子后来还一直奇怪,为什么写歌的人知道他们村的变压器在西边呢。即使对成人来说,好多歌曲,因为歌手或者歌本身的原因,根本就听不清楚歌词,但并不妨碍唱歌。因此,儿歌、歌词也是语块。

⁴ 儿童在不理解这首诗歌的情况下就能完整背诵,因此是整体加工的语块。成人虽然了解诗歌的内容,但是作为熟练背诵的内容,可能也是整体储存、整体提取的,因此也是语块。

⁵ 限于本人的研究水平,本文下面的讨论主要围绕词级单位展开的,在讨论语用功能时对句级单位有所涉及。对语篇单位语块的研究留待以后进行。

⁶ 刘叔新(1995)在他的《汉语描写词汇学》中把熟语分成言语单位(常语)和语言单位(固定语)两类,和我们的词级单位、句级单位大致相当。虽然他也认识到常语和一般的言语单位有所不同,“是比较稳定的言语作品小单位”,但是他没有指出常语和固定语二者的共同点,即都是语言两种加工方式之一整体性加工的产物(另一种加工方式是依据语法规则的分析性加工)。而且,他所说的“熟语”,“大于一个词,至长不超过一句话”,而我们的语块还包括语篇单位。

陶红印(2003)的研究发现,由“知道”构成的一些结构正逐渐走向凝固,“这些格式常常不带宾语,受主语类型等因素影响很大,同时还有明显的语音弱化形式。更重要的是,它们通常具有特殊的语用意义。像“我不知道”、“不知道⁷”、“你知道吗”、“你知道吧”、“你知道”,都是句级语块。这些语块形式方面有一定的凝固性:

- 主谓之间一般没有语音停顿,也不能插入语气词。(陶红印,2003)“你知道”和其后的语气词“吗”、“吧”之间没有语音停顿,中间也不能插入其他成分,如宾语、补语。(刘丽艳,2006)
- 句法位置灵活,甚至可以出现的主语和谓语之间。(陶红印,2003;刘丽艳,2006)
- 在句子中间相对独立,不和其他语言单位结合构成更大的语言单位,整体上相当于一个插入语,因此省略了也不影响意义的表达。(陶红印,2003;刘丽艳,2006)

意义方面,这些语块和表字面义的“我不知道”、“不知道”、“你知道吗?”、“你知道吧?”也有所不同。当表示字面义的时候,“我不知道”、“不知道”表示否定回答;“你知道吗?”、“你知道吧?”表示命题疑问,要求听话人给出回答。作为语块的这些格式并不表示否定或命题疑问。“你知道吗?”、“你知道吧?”、“你知道”中的“你”、“知道”意义都已虚化。(陶红印,2003;刘丽艳,2006)由“知道”构成的这些语块都有不同的语用功能。“我不知道”的功能是标识说话人的猜疑,例如:

一个小楼,我不知道都是谁谁在那儿住,一个小楼一个小楼的

“不知道”的功能是标识说话人的不坚定态度,“说话人似乎知道一定的信息,但是对所掌握的信息不敢确定或不愿意给人留下十分确定的印象。例如:

甚至有一次,……不知道是一个很严重的什么病,非得很大的医院,才能解决的问题。

“你知道吗”的功能是提出新的话题,引起说话人的注意。例如:

G1: 怎么样,读博累不累?

L1: 累,特别累,而且压力特大。

G2: 哎,你知道吗,Huang死了。

L2: 啊,怎么可能,他不是考上博士了吗?

G3: 听他们同学说是为情所困,自杀的。……⁸

三、词级单位语块

3.1 词级单位语块的类型

根据构成成分是否能替换成其他成分(Cowie,1998;Nesselhauf,2005),我们把词级语块分成两类:自由组合,和非自由组合。⁹自由词组组成成分之间的关系比较松散,组成成分可以自由地替换;非自由组合的构成成分替换受限制或不能替换。自由词组的意义是组合性的,即词组的意义是由构成成分的意义加合而成的,换句话说,意义是透明的;非自由组合的意义有的是透明的、有的是半透明的、有的是不透明的。非自由组合又可以分为两类:有限组合和凝固组合。

⁷ 这是隐含主语第一人称单数形式,即“(我)不知道”。

⁸ 以上由“知道”构成的语块的例子都引自陶红印(2003)、刘丽艳(2006)。有关这些语块的功能,本文只是举例性地说明,详细的介绍请参看上述这两个研究。

⁹ 王勤(2006)根据意义、形式和预制性三个标准区分熟语和自由词组。

有限组合的构成成分可以作有限的替换，意义有的是透明的、有的是半透明的；凝固组合的构成成分不能替换，意义有的是组合性的，有的是非组合性的。凝固组合、有限组合和自由组合一起构成了一个从凝固到自由的连续体。

表 2：不同类型的词语组合

	可替换性	语义透明度	例子
自由组合	替换受语义限制	透明	吃苹果 打孩子
有限组合	能作有限替换，但是对替换的限制是任意性的	透明、半透明	打电话 悠久的历史/文明/传统 吃枪子、吃批评
凝固组合	不能替换	透明 不透明	吃大锅饭 穿一条裤子 四面八方 画蛇添足

靳光瑾（2006）根据国家语委语料库分析了“剪”的不同义项和其他词语组合的情况：¹⁰

- (1) 用剪刀等使东西断开
- (2) 剪辑、整理
- (3) 交叉义
- (4) 割断义，但被剪之物不是实物而是感情类的东西

表 3 “剪”的词语组合类型

	搭配词	例数	组合性质
(1)	人的头发（短发、辫子、平头、阴阳头）	29	自由组合
	植物（树叶、叶子、苗木）	19	
	动物毛发、尾巴	8	
	纸（窗花、图形等）	6	
	布（纱布、衣服等）	5	
	指甲（手指甲、脚指甲等）	4	
	脐带	3	
	报纸	2	
	牙膏皮	1	
(2)	影片（片子、镜头等）	3	有限组合
(3)	倒剪着双手	1	有限组合
(4)	剪不断，理还乱	11	凝固组合

可以和“剪”的第一个义项组合的词语是一个开放的类，因此由“剪（1）”构成的组合是自由组合。能和义项（2）、（3）组合的词语非常有限，名词只能作有限的替换，因此是有限组合。义项（4）只能出现在“剪不断，理还乱”这个组合中，这个组合的内部成分不能替换成其他成分，因此是凝固组合。

自由组合、有限组合、凝固组合的内在差别是组合内部成分之间结合紧密程度的差别，这种差别表现为构成成分是否能自由替换，但究其本质，是由组合成

¹⁰ “剪”4个动词义项是靳光瑾根据语料库中语言的实际使用情况归纳的，和《现代汉语词典》的义项划分有所不同。

分的意义决定的。组合是否表示核心事项、构成成分的语义是否虚化以及组合概念整合程度的高低这些因素决定了组合内成分结合的紧密程度。邢福义（1991）举出了下面这些“打+名词”的例子，

- 打一球
- 打一奥运会/亚运会/全运会
- 打一主力/中锋/后卫
- 打一表演赛/比赛/球赛/明星赛/决赛/半决赛/预赛/锦标赛
- 打一世界冠军/亚军
- 打一北京队/日本队
- 打一单打/双打/混合打
- 打一时间差/体力/技术/精神
- 打一短平快/背溜

“打球”是核心事项，其他的都是周边事项。“核心事项通常会被作为一个整体的感知对象加以认识，并以‘完形图式’的形式存入人的大脑，而周边事项不具备这样的特点。”（任鹰 2007）因此，核心事项中的两个成分结合得比较紧密。有些组合内的某个成分发生了虚化，主要意义由另一个成分承担，如“打招呼”、“打瞌睡”、“打比方”这几个组合中的意义分别由“招呼”、“瞌睡”、“比方”来表示，“打”的意义发生了虚化。这样的组合正处于词汇化的过程中，因此两个成分结合得比较紧密。¹¹另外，如果组合内某个成分或两个成分都表示引申义，整个组合的意义是在引申义基础上进行高层级的概念整合，成分结合得非常紧密、凝固性很高，类推性较弱。（张云秋、王馥芳，2003）概念整合度越低，可分离性越强。（吴为善、陈颖，2007）

3. 2 有限组合

构成成分替换受限制的组合是有限组合。不过，不同有限组合选择受限制的程度并不完全相同。根据可以和节点词¹²搭配的词语多少，可以把有限组合分为高、中、低度受限三类。¹³低度受限组合，节点词可以少量语义范围明确的词语相互搭配。例如“打②¹⁴”可以和表示[易碎器皿]、[蛋类]的词语搭配；形容词“皑皑”可以和表示[雪]、[霜]、[冰]的词语搭配。节点词可以和几个词语搭配的组合是中度受限组合，例如“打⑩”一般只和“水”、“粥”搭配；“耸③”只和“肩膀”、“眉毛”、“鼻子”搭配。有的节点词只能和一个词搭配，这种组合属于高度受限组合。像“呼噜”、“喷嚏”只能和动词“打”搭配；形容词“水汪汪”只能和“眼睛”搭配。

表 4 受限程度不同的有限组合

受限程度	节点词	意义	搭配词	语法类
低度	打②	器皿、蛋类等因撞击而破碎。	[易碎器皿] 玻璃/瓷罐 /碗碟 [蛋类] 鸡蛋	动词+名词

¹¹ 如果词汇化整个过程完成了的化，组合就变成了词。例如“打”和某些单音词的组合就完成了词汇化的过程变成了词：“打扮、打扫、打赌、打猎”，“打”则变成了类似词缀的成分。（奚俊、程娟，2007）

¹² 要观察和研究其搭配行为的关键词叫节点词（node word），和节点词搭配的词叫搭配词。

¹³ 为了能更清楚地说明受限程度不同的组合，除了“打+名词”以外，这部分我们增加了一些其他“动词+名词”、“形容词+名词”、“副词+动词”的例子。

¹⁴ 号码为现代汉语词典义项号码。

受限组合	打②	做某种游戏。	[游戏] 球、牌、太极拳	动词 + 名词
	冒②	不顾（危险、恶劣环境等）。	[恶劣天气] 大雨/大雪/大雾/寒风/酷暑/高温/严寒 [武器] 炮火/乱箭/枪林弹雨 [危险] 危险/风险	动词 + 名词
	皑皑	形容霜雪洁白。	[冰、雪、霜] 冰雪/白雪/雪峰/冰川/雪山/冰峰	形容词 + 名词
中度受限组合	打⑩	舀取。	水/粥	动词 + 名词
	下 ² ②	（雨、雪等）降落。	雨/雪/霜/雾	动词 + 名词
	耸③	（肩膀、肌肉等）向上动。	肩膀/眉毛/鼻子	动词 + 名词
	斟	往杯子或碗里倒（酒、茶）。	酒/茶	动词 + 名词
	酿①	酿造，利用发酵作用制造（酒、醋、酱油等）	酒/醋/酱油	动词 + 名词
	撇	从液体表面上轻轻地舀	油/沫儿	动词 + 名词
	擤	按住鼻孔用力出气，使鼻涕排出。	鼻涕/鼻子	动词 + 名词
	比方②	指用甲事物来说明乙事物的行为	打/用/作/举	动词 + 名词
	耳光	用手打在耳朵附近的部位叫打耳光。	打/扇/给	动词 + 名词
高度受限组合	矢口	一口咬定	否认/抵赖/不提/不谈	副词 + 动词
	酿②	蜜蜂做蜜	蜜	动词 + 名词
	呼噜	睡着时由于呼吸受阻而发出的粗重的呼吸声	打	动词 + 名词
	水汪汪	形容眼睛明亮而灵活	眼睛	形容词 + 名词

有限组合的选择限制除了有程度的差别以外，还呈现出方向性。有的是双向限制，有的是单向限制。双向选择限制是指组合中的两个成分相互有选择限制，例如“打棍子”中的两个成分都不能自由替换，而且“打棍子”表示的是比喻义，具有双向搭配限制的组合是凝固组合。

单向选择限制是节点词对搭配词有选择限制,但是搭配词不是只能和节点词共现。例如动词“酿”,表示“酿造”的时候,只能和名词“酒、醋、酱油”搭配;表示“蜜蜂做蜜”的时候,只能和“蜜”搭配。但是上述这些和“打”、“酿”搭配的名词不一定只能和这两个动词搭配。名词“耳光”对出现在它前边的动词有选择限制,只能是“打”、“扇”、“给”这几个动词。形容词“皑皑”对和它一起出现的名词有限制,只能是和“冰”、“雪”有关的名词,如“冰雪、白雪、雪山”等,但这些名词不限于和“皑皑”搭配。名词“骨头”比喻人的品质时,对和它一起出现的形容词有选择性,只能是“硬、软、贱”(王惠,2004),而这几个形容词不是只能和“骨头”共现。副词“矢口”要求其后的动词必须是“否认、抵赖、不提、不谈”。但这几个动词还能和其他很多副词搭配。

3. 2 凝固组合

凝固组合的凝固性主要体现在形式方面。凝固性的具体表现如构成成分不能任意替换。“眼”和“目”、“口”和“嘴”、“脚”和“足”是同义词,但是由这些词构成的凝固组合,这些同义词不能任意替换。“目中无人”、“目不转睛”、“目不暇接”只能用“目”,不能用“眼”。“眼花缭乱”、“过眼云烟”、“有眼无珠”只能用“眼”,不能用“目”(王勤,2006:20)。再如“小菜一碟”不能说成是“小菜一盘”、“小菜一碗”。除了并列结构以外,大部分凝固结构构成成分的顺序也是凝固的,“小菜一碟”如果说成“一碟小菜”意思就变了,前者是凝固组合,后者是自由组合。形式方面的凝固性还体现在有的凝固组合保留了古代汉语的词汇或语法结构,“时不我待”反映了古汉语否定句中代词宾语置于动词前的语法特点。古汉语肯定句中,如果宾语要放在动词前,需要一些结构助词,如“是”、“之”等,成语“唯利是图”、“唯命是从”还保留了这个语法特点。

凝固组合是从组合内两个成分相互的选择性而言,不是说组合的形式完全凝固,“熟语构成成分的定型性与熟语的异体多型现象是两回事。”(王勤,2006:23)实际上凝固组合也可以有不同程度变换的可能性。王吉辉、王霞(2001)在讨论固定语的同性问题时,就总结了固定语形式变换的几种类型:

(1) 增加或减少构成成分

敢怒不敢言—敢怒而不敢言

不甘寂寞—不甘于寂寞

旧瓶新酒—旧瓶装新酒

抱佛脚—临时抱佛脚—急来抱佛脚

(2) 变换构成成分的顺序

高深莫测—莫测高深

耳聪目明—耳目聪明

旧愁新恨—旧恨新愁

学疏才浅—才疏学浅

(3) 用同义词或近义词替换构成成分

子以母贵—子凭母贵

拔苗助长—揠苗助长

碰钉子—撞钉子

除了以上几类以外,凝固组合的变换还有一种情况,即带有空槽的格式,如:“一笔写不出两个……字”,空槽内可以填入各种姓氏。再如“……年如一日”,空槽处可填入各种数词,我们在北大 CCL 语料库中检索到的有:“三、四、五、六、八、九、十、数十、十一、十四、十五、十七、十几、二十、三十”等,几乎是一个开放的类。

四、语块的习得和对汉语教学的启示

语块是“语言习得的中心”，“语言习得的一个常见模式就是在某个阶段学习者大量使用未经分析的语块。”(Nattinger and Decarrio, 2000) 在语言学习的开始阶段，由于语言水平不够，学习者在接触到语言输入的时候，因为没有足够的语言知识，所以无法把输入切分成组成成分，因而常常把输入作为一个整体习得。很多学习者可能都有下面这种经历：

我不停地听到 *Kore wa nan desu ka?* 这个问题，但从没见到是怎么写的，我想 *korewa* 是一个单个的词，中间没有停顿。学了几课以后我知道 *wa* 是一个助词，一个不变的非曲折形式，标明它前边的名词是句子的话题。有意思的是，我没有马上把 *korewa*, *sorewa*, *arewa* 重新分析成名词和助词，直到我听到 *kore o*, *sore o*, *are o* 这些 *o* 标记直接宾语的形式后我才作上述的重新分析。然后就真相豁然开朗，这些词分解成了 *kore*, *sore*, *are* 三个指示词，后边带 *wa* 表示主格，带 *o* 表示宾格。(Nattinger and Decarrio, 2000)

与初级阶段学习者非常依赖语块不同的是，到了中高级阶段，语块成为“学习者向本族人语言水平靠近最大的障碍”。(Wray, 2002) 例如下面这些韩国留学生的句子¹⁵语法没有什么问题：

如果有大学生问：“你学习的目的是什么？”十中八九个人会说：“为了找好工作。”(十之八九)

据说每天喝一两杯酒对身体很好，这样可以预防心脏病和各种疾病，可是过分不如不是吧，多喝的话酒从药变为恶。(过犹不及)

酒使人们不争气而放弃。(自暴自弃)

但是中国人表达同样的意思，可能会用成语。正是学习者和本族人使用语块的这种差别，使得水平很高的学习者的语言表现在中国人看起来或听起来还是不自然。

语块对汉语学习的作用是多方面的。首先，学习者掌握了汉语语块可以最大限度地克服中介语形式，避免出现“打围棋”、“打毽子”¹⁶这样的类推错误。其次，语块还能在保证语言使用正确性的同时，使学习者选择的语言形式更地道，最大程度地避免“十中八九个人”、“过分不如不是”这样的外国腔。第三，在实际的语言交际中，从记忆中整体提取语块比一个一个地提取语块的构成成分速度快，因此能大大提高学习者口语表达的流利度。最后，语块对提高学习者的语用能力也非常有帮助。在初级阶段，各种有特定语用功能的语块，比如“很高兴认识您！”、“太贵了，便宜点儿吧”能够帮助学习者克服语言水平低的不足，尽快参与交际。在中高级阶段，使用语块能帮助学习者在不同的场合得体地使用语言。

目前对外汉语教学界已经认识到了语块的重要性，已有学者提出语素、词、语三级词汇教学单位(李红印, 2005)。对外汉语教材和教学都应把语块作为教学内容之一，对不同性质的语块实施不同的教学策略。自由组合应该教给学生组合的规则，凝固组合重点讲解意义、使用的限制以及变换的可能性。有限组合则应根据受限程度的不同作不同的处理，高度和中度受限的组合，应告诉学生可以和节点词搭配的所有词语；低度受限的组合则应告诉学生可以和节点词搭配的语义范围。总之，加强语块的研究和教学能大大提高对外汉语教学的效率。

参考文献：

符淮青(1996), <<词义的分析 and 描写>>, 语文出版社。

¹⁵ 这些句子引自(金美、江玉莲, 2006)

¹⁶ 这两个错误语例引自北京语言大学汉语中介语语料库。

- 金美、江玉莲 (2006), <韩国大学生汉语写作中固定词语用错的类型>, 《安顺师范高等专科学校学报》第 4 期
- 靳光瑾 (2006), <<词汇—语法理论指导对外汉语学习词典句法信息的编写>>, 郑定欧、李禄兴、蔡永强主编《对外汉语学习词典学国际研讨会论文集 (二)》, 中国社会科学出版社.
- 李红印 (2005), 《汉语水平词汇与汉字等级大纲》收“语”的分析, 《语言文字应用》第 4 期.
- 刘丽艳 (2006), <<话语标记“你知道”>>, 《中国语文》第 5 期.
- 刘叔新 (2007), <<词汇研究>>, 外语教学与研究出版社.
- 任鹰 (2007), <<动词词义在结构中的游移与实现>>, 《中国语文》第 5 期.
- 孙茂松、王洪君、董秀芳 (2003), 《信息处理用现代汉语分词词表》规范, 孙茂松、陈群秀主编《语言计算与基于内容的文本处理》, 清华大学出版社.
- 陶红印 (2003), <<从语音、语法和话语特征看“知道”格式在谈话中的演化>>, 《中国语文》第 4 期.
- 王惠 (2004), <<现代汉语名词词义组合分析>>, 北京大学出版社.
- 王吉辉、王霞 (2001), <<固定语的同—性问题与词典中固定语条目的处理>>, 《辞书研究》第 6 期.
- 王勤 (2006), <<汉语熟语论>>, 山东教育出版社.
- 卫乃兴 (2002), <<词语搭配的界定与研究体系>>, 上海交通大学出版社.
- 吴为善、陈颖 (2007), <<述宾两字组的整合度高低及其层次分布>>, 《汉语学习》第 5 期.
- 邢福义 (1991), <<汉语宾语代入现象之观察>>, 《世界汉语教学》, 第 2 期.
- 张云秋、王馥芳 (2003), <<概念整合的层级性与动宾结构的熟语化>>, 《世界汉语教学》第 3 期.
- 周健 (2007), <<语块教学在培养汉语语感中的作用>>, 《第八届国际汉语教学讨论会论文选》, 高等教育出版社.
- Alenberg, B. (1998). In Cowie, A. P. (eds.) *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Arnaud, P., & Savignon, S. (2001). *Rare Words, Complex Units and the Advanced Learner*.
- Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Howarth, P. (1998). “The phraseology of learners’ academic writing”, in Cowie, A. P. (eds.) *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Howarth, P. (1998). “Phraseology and Second Language Proficiency”, *Applied Linguistics*, 1/19, pp 24-44.
- Nattinger, J. & Decarrio, J. (2000). *Lexical Phrases and Language Teaching*. 上海外语教育出版社
- Nesselhauf, N(2005). *Collocations in a Learner Corpus*, John Benjamins Publishing Company.
- Wray, A. (1999). “Formulaic language in learners and native speakers”, *Language Teaching*, 1/32, pp.213-231.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.

汉语词汇教学的课堂策略

吴欣欣, University of British Columbia, Canada

词是语言中的独立运用的最小单位，可以组成词组，构成句子。词是一个重要的语言单位，也是我们教学的重点之一。词汇教得好，能够让学生较快地掌握与理解这些词，正确书写与使用这些词的汉字，运用这些生词造出符合汉语习惯的句子。为学生掌握词汇减少了难度，增加了学生学习汉语的兴趣，同时也可以为汉语教学增加生趣。

但是，目前大多数的教材安排的内容，课文的生词表多只有生字、读音、英语义，不能完全满足词汇教学的需要。本文拟针对这种情况，结合本人多年来的教学实践，从以下四个方面谈谈生词的课堂教学策略，供教学参考，并恳切希望与会专家学者批评指正。

一、词汇教学融入汉字知识

表意系统的汉字与汉语的词有着密切的联系，教学词汇时，对汉字的偏旁部首、构字方式及其与词义的关系等作适当的介绍分析，大有助于词汇的教学。现行的课本虽然多有汉字知识的专门内容，但是具体到每一课、每一个词所使用的汉字，有时候还是需要对汉字进行分析，以帮助学生以字入词，从而掌握词汇。以下举几个方面的例子。

1、对汉字构字造意的分析

传统汉字学有“六书”之说，其中象形、指事、会意、形声四书为构字造意的方式。运用四书理论对汉字进行分析，可以帮助学生掌握理解词汇。以下是运用四书分析汉字的一些有用的例子。

人 日 月 山 水 木 火

这些字都是象形字，它们像真实事物的轮廓。写出这些象形字的古文字形体并加以说明，学生立即就能知道这些字的字义，也就是掌握了这些词的词义。

刃 亦 旦

这些字是指事字当中的第一种，他们有两个部分，一是字或字的变体，另一是符号，即字加符号构成的字。其意义是直观加推理。分析：刃，由字“刀”和符号点组成。指示此字的意义在符号的地方，刀刃。亦，由“大（人）”和符号两点组成。两点表明此字的意义是腋下。旦，由“日”和代表地平线的一横组成。表明太阳从地平线升起，即早晨的意思。

上 下

这些字是指事字当中的第二种，他们也有两个部分，但这两个部分都是符号，即全由符号构成的字。其意义也是直观加推理。分析：上、下，这两个字的长横（或长弧）是基准线，短横（或短弧）代表某物在上或在下。意思就是上、下。

友 休 采 看 牧

这些字是会意字，他们也多有两个部分，每个部分都是字或字的变体，即全由字作构件构成的字。其意义是所谓的合意，每个部分合在一起加以推理。分析：

友，由两只手构成，两人握手（和），表明友谊，是友好、朋友的意思，不是两指手的意思。休，人靠在树（木）旁，表示休息之义。采，手在树上，表示采摘之义。看，手在眼上，表示看的意思。牧，手（又）执鞭（卜）站在牛旁边，表示放牧之义。

木——松 柏 枝 椅

氵（水）——江 湖 油 洗

口——喝 唱 吃 吻

足（足）——跑 跳 跟 蹈（舞蹈）

扌（手）——拉 推 打 扔

这些是形声字，他们是由形旁和声旁两部分组成，一般是左边部分是形旁，右边部分是声旁。形旁的分析可以帮助了解这些字的意义范畴，从大的方面掌握词义。分析：“木”、“氵”、“口”“足”“扌”都是很常见的形旁，它们的意义范畴分别与树、木，河、水、液体，口的动作，腿脚的动作，手的动作有关。

在许多情况下，形声字的声旁提供给我们字的读音线索，分析这些字的声旁，有些对掌握这些字词的读音也有作用。如“枝”就读“支”，“油”就读“由”等。当然，也告诉学生，汉字经过了许多个世纪的发展变化，不少形声字的声旁已经不能准确地反映出汉字的读音了。如：“松”不读“公”，“江”不读“工”等。（当然有些还是可以从方言看到声旁原来的读音，如“江”在不少方言里读 gong，“闻，问”读 men）

2、对汉字偏旁形体的分析

由于汉字形体多次变革等原因，导致一些汉字的构件出现两种情况：一是相同形体表示不同意义，二是不同形体表示相同意义。做这些方面的分析，对个别词乃至成组的词的掌握都很有作用。如：

鱼（鱼）燕 黑 照 煮 炒 秋

灬：黑、煮、照≠灬：鱼、燕

灬：黑、煮、照=火：炒、秋

“鱼”“燕”的灬是由象形字鱼和燕子的尾巴变来的，是图画简化的符号；“黑”下灬与“秋”右旁的火相同，是火的异形。这样介绍分析“鱼”“黑”“燕”下四点汉字构建的来源不同，所表示的含义有别；介绍分析“黑”下四点与“秋”偏旁“火”的形体已经大相径庭，但却是同一形体的变体，在汉字造意中代表相同的意义。这是一组不叫错综复杂的例子。

相同形体表示不同意义的。如：

月（“月亮”义）：期、明、朗≠月（“肉”义）：脑、脸、胳膊、肺、肝

不同形体表示相同意义的。如：

人=“你”的左边，“卧”的右边，“危”的上边，“寒”的中部…

手=“打”的左边，“拿”的下边，“取”的右边，“友”的上下偏旁…

刀=“切”的右边，“分”的下边，“割”的右边，“解”的右上角

还有一种情况是分析辨别汉字的一些近似形体，也对词义的掌握，汉字的书

写有很重要作用。如：

冫：江、河、清、洗 ≠ 冫：冰、冷、冻、寒、冬

目：眼睛、睡、督、睹 ≠ 日：晴、时、晚、明

衤：被、衬衫、裤、裙 ≠ 礻：祝、礼、祈祷、视（形旁是“见”）

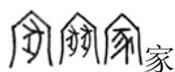
禾：租、秋、稻、秧 ≠ 木：树、桃、李、梨

给学生介绍汉字形体的变化、偏旁部首表意的异同一类知识，学生就知其所以然，增加了词汇学习的效率。

二、词汇教学融入文化知识

1、对汉字文化知识的分析

如上所言，汉字是表意文字，汉族的文化方方面面都在汉字形体中有所体现，汉字与汉语词汇又有密切的联系，所以把文化知识融入词汇教学，对学生汉语词汇的准确掌握与深层理解有着重要的作用。所以，有些词可以从汉字的角度的分析其文化的含义。以下约举数例。

 姓  妻  男  家  改

这些字可以从社会家庭方面进行分析。“姓”是一个形声字，声旁“生”表示读音，形旁“女”表示意义范畴。“女”，妇女、女性。通过“姓”的女旁，可以知道中国古代社会是女性社会。孩子跟母姓，不跟父姓。“妇”意思是妇女，是一个妇女跪在扫帚旁，将拿扫帚去劳动。“妻”的意思是妻子。一个丈夫拿扫帚给他的妻子。“妇”和“妻”表明古代中国妇女、妻子负责家务。那么谁在野外劳动？“男”的意思是男子、丈夫，两个偏旁“田”和“力”表明是他们在田地里劳动。“家”是屋子、房子、家庭的意思，有猪在家里。这个字告诉我们古代中国猪和人同住。

财 贫 购 贸 赌 赚 贵 贱 贺

这些字可以从经济方面进行分析。“贝” 是贝壳。以上一组字都是“贝”旁，它们都与钱财有关。我们由此可以推测中国古代曾经用贝壳做过货币，现在我们还可以在博物馆中见到它们。

 有  得  孝

这些字可以从哲学观念方面进行分析。“有”是一只手拿着一片肉。古代中国肉是非常有价值的东西，某人得到了肉，他就富有了，得肉为有。“得”是手上拿着贝，贝是货币，持有货币为得。“孝”上面是“老”字，下面是“子”。“老”在“子”上，表明子女必须尊敬父母前辈。

 教

这个字可以从教育方面进行分析。“教”是一位教师或者父母手里拿着一根棍子站在一个孩童旁边，意思是你如果不好好学习，就打你。

 牢

这个字可以从法律方面进行分析。“牢”是一头牛（或者羊、马）在圈中。它起初的意思就是牲畜的圈。中国古代的犯人被判入圈中，那时中国还没有真正

的牢房。所这个字后来有了牢房的意思。

取

这个字可以从战争方面进行分析。“取”是一只手抓一只耳朵。为什么这个字是取得的意思？因为中国古代打仗，将军给士兵的奖励是根据杀死敌兵的多少。杀死敌兵的多少是以有多少个敌兵的左耳朵来计算的。一只左耳朵表明杀死了一个敌兵。战斗以后拿着所有敌兵的左耳朵去向将军报功，将军按照耳朵的多少奖励士兵。

把这些透过汉字反映出来的文化知识介绍给学生，可以加深学生对词义的理解。

2、对词汇本身文化知识的分析

汉字体现文化是汉字所独有的，而词汇体现文化则是所有语言共有的。对词汇本身文化知识的分析同样有助于词汇教学。如：

比如讲到颜色的时候，可以讲一讲在颜色上中国文化和西方文化上的差异：黄色是汉民族崇尚的颜色之一，如历代帝王多穿黄衣。不过现代黄色有贬义色彩，如黄色电影，黄色小说等。红色也是汉族最常用也最喜欢用的一种颜色，如汉族人在庆贺传统的重大节日时，举行婚礼时，都喜欢红色，表示喜庆。白色一般指不太好的意思。丧礼上，都是用白色。再如，战争年代中国的“红色根据地”、“白色恐怖区”；文革时期的“又红又专”、“白专道路”；这些词语中的“红”“白”都是相对的，“红”褒义，而“白”贬义。

在教学汉语数字的时候可以根据需要，介绍与数字有关的文化含义。如“二、四、六、八、十”都是双数，送礼物的时候最好是买个双数，“二”是“成双成对”，四是“事事如意”，“六”是“六六大顺”，“八”表示“大发”，“十”是“十全十美”。不过“四”，因为在有些方言里和“死”谐音，所以现在有些地方忌讳说“四”。

另外，一些数字组合在一起并不是表示数字。如：

三和两组成的词语表示少数：三三两两、三言两语

三和五组成的词语表示少数：三三五五、三番五次、三令五申

三和四组成的词语表示贬义：不三不四、低三下四、朝三暮四、丢三落四

七和八组成的词语表示不安或杂乱等，常含贬义：七上八下、七嘴八舌、七手八脚、七大八小

还有像“炒鱿鱼、吃醋、半瓶醋、铁饭碗、戴高帽子、穿小鞋、胸有成竹、对牛弹琴”等等，这那些惯用语、成语、歇后语、谚语等都不是能从字面上可以解释得了的。

三、词汇教学融入词汇学知识

1、对词汇构词知识的分析

汉语构词有不少自身的特点，比如词根加特定的前缀、后缀构词就有特色，介绍这类构词知识，可以以简驭繁，成类掌握词汇。如：

后缀：子——桌子、椅子、鞋子、袜子、裤子

前缀：老——老师、老虎、老鼠、老外、老板

可——可怕、可怜、可爱、可笑

有时候需要加以辨析。如：

老房子的老，老朋友的老，老工人的老≠老师的老，老师的老是词的前缀
孙子 zǐ 的子是学者、老师之义≠孙子 zǐ 的子，孙子 zǐ 的子是词的后缀
不少构词方式，不同的语言则具有共通性，

介绍具有共通性语言构词知识，同样可以给词汇教学带来不少好处。以下举几组词根加词根构成的合成词的例子。

并列：寒冷 大小 多少 图书 国家 东西 朋友 认识

有的并列结构的词中的两个字是同义，可以互相解释，有的变成一个新义，有的其中一个意义已经虚化，这些可以跟学生做适量的介绍，帮助正确理解词义。

偏正：中文 英文 日文

早饭 中饭 晚饭

电脑 电视 电话 电影

同学 同岁 同龄 同事 同行

这种偏正结构的词，往往可以把学过的词串起来，使易学易记。

动宾：发音 见面 帮忙 请客 结婚 睡觉 回家

如果说明清楚这类词的构词方式是动宾式，这类动宾式的动词多不能带人称代词宾语，学生就不会造出像“今天我请客你”、“我在图书馆见面他”这样不符合汉语习惯的句子。

构词知识的介绍和分析，有利学生掌握词汇，还有利于学生将来进一步学习汉语。

2、对词汇词义知识的分析

词义问题在语言学中是一个很复杂深奥的问题，但是有些知识仍然可以用来帮助词汇教学。以下举几个分析词的本义和引申义之间的关系的例子。

聪明——词义：智力发达，记忆和理解能力强。“聪”的本义是听觉好，所以这个字的部首是“耳”，如“耳聪目明”，其实，聪明就是“耳聪目明”的引申义。

新闻——词义：报社、广播电台，电视台等报道的消息。“闻”的原来的本义是听见，部首是“耳”（“门”是声旁），如“耳闻目睹，百闻不如一见”等。新闻的意思与耳闻、听闻的意思密切联系，与闻嗅的关系则相对较远。

颜色——词义：由物体发射、反射或透过的光波通过视觉所产生的印象。“颜”的本义是脸，部首是“页”（象形字，像人突出的人头，本义是头），如“和颜悦色，笑逐颜开”，“书中自有颜如玉，书中自有黄金屋”等。“颜色憔悴”（容貌）、“羞愧的颜色”（脸上的表情）、“给他一点颜色看看”（指显示给人看厉害的脸色或行动）的“颜色”都与颜脸密切相关，而“颜色”的“由物体发射、反射或透过的光波通过视觉所产生的印象”词义则是由具体的词义抽象发展出来的。

除此之外，诸如同义词、反义词之类的词汇学知识的介绍分析，也同样可以帮助学生词汇的学习与运用。

四、小结

汉语字词关系决定了汉语词汇与汉字有着极其密切的关系，对汉字的分析，以字入词，当是汉语词汇教学的一个有效途径。汉语词汇和任何其它语言的词汇一样都载有文化信息，而汉语不同于其它语言的一点是其表意文字同样载有丰富的文化信息，把字词文化知识融入汉语词汇的教学，不仅可以有裨益于词汇学习掌握，还有助于学生对中国社会文化的理解与了解，增加学习兴趣。词汇学建立

于实际词汇研究基础之上，反过来最直接的对汉语词汇教学实践起到指导与以简驭繁的作用，所以词汇教学中融入词汇学知识的介绍分析，不仅有利于学生当前词汇的学习，还会对学生将来进一步深造汉语有着重要的意义。本文围绕这三个方面探讨了课堂教学的策略，希望有裨益于词汇教学的进一步发展。

当然，词汇教学的课堂策略可以多角度多途径地进行实践与探讨，如课堂教学中适当对汉英词义差异，即汉英词义不对等与对等关系进行介绍分析就很有助于学生学习词汇。总之，词汇教学的课堂策略需要研究的问题还很多，有待于同人们的共同努力。

海外中文课堂中如何教文化:挑战与策略

伍洲 加拿大阿尔伯塔大学 (University of Alberta)

在第二语言教学中, 教师把学生学习语言知识与学习文化知识相分离已是多年的传统做法。语言知识通常包括语音, 语法, 词汇等。这些知识一直被视为是语言教学的核心部分。而文化仅被看作是语言学习过程中的背景知识。多数语言教学大纲把文化列为附属部分, 或只字不提。教师在教学过程中根据自己的看法考虑是否介绍文化知识, 介绍哪些文化知识, 以及如何介绍文化知识。很少有人系统研究文化在语言教学中应有的地位, 及教学中究竟应怎样处理文化。

近年来, 第二语言教学的研究结果越来越使我们明确: 学习一种语言的目的是为了与他人交流, 因此, 培养学生的实际语言交际能力应被看作是教学的最终目标。如果我们在海外教授汉语的目的是培养学生与来自汉文化的人们进行实际深入的思想交流, 教授汉文化则不应再是教学的附属, 而应是教学过程中贯穿始终的重要部分。人都是社会的产物。没有文化, 任何社会都无法存在。因此, 任何人也都是某种文化的产物。语言是文化的载体, 是文化得以定义, 强化与传播的重要途径, 因此, 语言是文化的重要组成部分。

同样, 文化也是语言的重要组成部分。Vygotsky (1962) 认为字词在字典里的定义只不过是建筑思想的石块(引自 Rosenblatt, 1980, 389-390 页), Bahktin (引自 Moraes, 1996, 26 页) 也强调词语的意思是在进行语言交流的人们相互之间的关系中定位的。人们社会背景的交锋使词语产生特定语境下的意思和内涵。如果两人在交流过程中不能对词语的意思和内涵达成共识, 仅仅了解字词在字典中的定义是不能保证交流成功的。人们在语言交流中, 不仅仅相互交换信息, 交谈的各方都具备各自的社会自我, 这些自我与他们的文化团体有着不可分割的联系。语言不再是客观世界的如实写照, 而是反映自我文化团体内共同享有的特殊观念, 代表说话者的文化归属。语言与语言使用者们共同的观念, 意识及文化实践交织成一体。所以, 习得语言的过程也是习得文化的过程。

通过学习语言来学习一种文化是一个认知过程, 也是一个情感变化的过程。通过学习语言, 人们对该语言的文化增加了解, 这一过程导致情感的变化。学生经过对一种语言的学习, 经常对该国文化和人民产生兴趣和更积极的看法。这一点对在海外生长的华人儿童和青年更有特殊的意义。通过学习汉语, 他们对自己祖籍文化的渊源增加了解, 建立感情。做为生活在北美的少数民族, 特别是有色人种, 这些儿童和青年常存在一种长期压力, 需要争取被主流社会吸收, 改变自己少数民族的地位。Liebkind (1989) 认为, 少数民族经常遵循和依附于主流社会的价值观。Cummins (1996) 则指出, 这种倾向使得他们认为自己的地位是次等的。Cummins (1981) 把少数民族对自己的文化认同的选择分成以下四种情况:

1. 放弃祖籍文化, 全面接受主流社会文化,
2. 固守祖籍文化, 排斥主流社会文化,
3. 废弃祖籍文化, 同时拒绝主流社会文化,
4. 保持发展祖籍文化, 并主动学习, 接受主流社会文化。将两种文化相结合。

他认为, 第四种选择是最理想的。第一种选择虽然表现了个人对融入主流文化的愿望, 但对自我

的否定往往使他们欠缺文化归属感，轻则产生自信心不足，重则导致自我认同危机。这种文化归属感的欠缺可以通过学习祖籍语言与文化来改变，通过增加对自己祖先的文化遗产的认识，学生可能改变个人的文化认同，认识到自己的双语双文化财富的优越，为自己作为少数民族感到自信与骄傲。这种自我肯定与自我认同是他们在北美社会取得成功的不可缺少的心理要求。

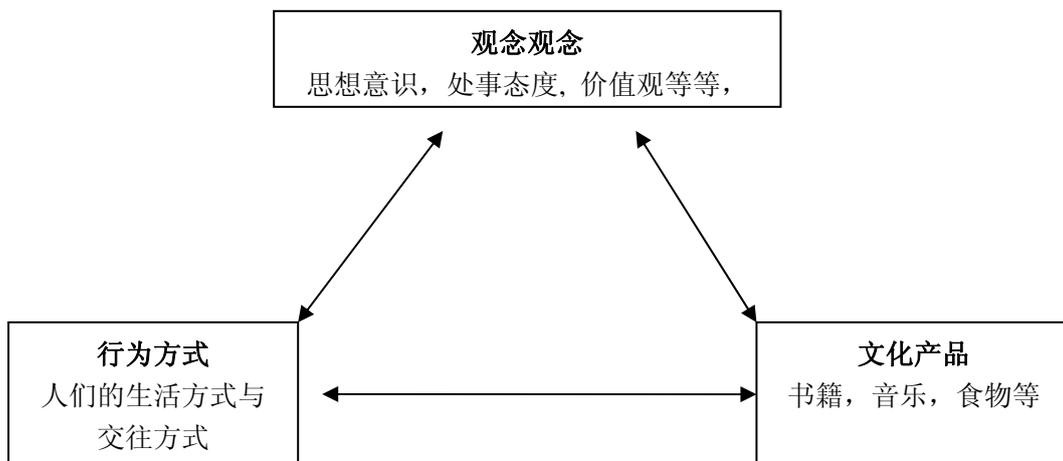
然而，学习文化的过程也不会是一个单一方向的被动接受一种文化的过程。这一过程不会是一帆风顺的。接触与体验新的文化经常造成自我价值观与信仰的严重对立与冲突，构成对自我认同的巨大挑战。在这样的时刻，个人的思辨能力与判断能力将提上日程，新的思维方法仅通过学习语言并不能自然习得，需要通过深入的文化学习与思考才能获得。只有经过不断的深入分析与思考，细致比较衡量自我文化与他人文化，学生才能对文化的内涵达到深入的理解，这一过程应是一个不断跨越文化界限，主动开展文化交锋的过程。这一变化使学生处于一种优势位置，让他们能够对周围发生的事情具备特别敏感的观察力，识别差异与不同，对司空见惯的事情提出质疑，寻求答案。这一点是仅具有单一语言文化的人们难以做到的。

更深层的变化是学生对自己的思维方式与他人的思维方式相比较，这种比较变成一面镜子，使学生能用不同的角度看待自己和自己的文化世界。其结果是学生将改变自己的想法和行为。换一种说法，学生将重新探讨和构建自我。如果学习一种文化有这样大的作用，我们不仅可以说，学习文化是学习语言的一个重要途径，同时也可以说，学习语言是学习文化的一个重要途径。学习语言与学习文化是这一学习过程中并行的双重目标。

以上这些讨论同时也说明在语言课堂上教文化绝不是简单的传授文化知识。那么，文化教学到底应包括什么，教师在课堂上应怎样教，下面将讨论几点原则和方法。

1. 文化应包括什么？

世界上任何一种文化都是包罗万象，范围十分广大，对其内容的分类，学术界采用的方法众多。从教学的角度看，美国“二十一世纪外国语言学习标准”（2006）的分法比较实用。他把文化的内容分为三个部分，即思想观念，行为方式，及文化产品。三者都是文化学习的重要部分，它们相互关联，影响，往往学习一方面就会涉及其他两方面。



传统上，当人们谈到文化教学时，往往强调的是教文化产品，像地理，历史，政治，经济，文学，音乐等。这些内容常被称为“大文化”（Culture），然而，对一般生活交流而言，“小文化”（culture），如

人际关系，行为方式等可能更重要。如前面所说，三方面相互关联，影响，因此，在教学过程中，将三方面紧密结合，更为有效。例如，从一首诗歌或谚语（文化产品）谈到其背后代表的思想观念，及这种观念如何影响人们生活中的言行等。

2. 教授文化的一些原则

教海外学生汉文化的目的不应该，也不可能是把他们变成地道的中国人。虽然海外华人儿童和青年需要培养自己对祖籍文化的了解和感情，学习的过程仍会出现不同文化观念和信仰之间的冲突和对立。生长在北美的华裔儿童多对西方文化较熟悉，对很多东方文化传统看不惯。这也是很多海外华人移民家庭两代人互相格格不入，难以交流的重要原因。在这种情况下教孩子汉文化，无论是采用文化灌输或思想改造的方式都无济于事。即使学生表面上接受，感情上也并非能真正认同。重要的仍是培养学生们的思辨和判断能力。课堂上通过两种文化的比较鉴别和思考，使学生对中国文化和西方文化建立起自己的复杂的概念和深入的理解，对文化差异具备敏锐的眼光，文化教育的目的将是培养学生成为具有多方视野，能用多种方法理解与表达思想的跨文化交流家。具备这种能力的人除了对文化差异具有分析批判的能力，同时还有对其他文化包容吸收的能力。其结果是，他们更少偏见，能对中西方文化做到取长补短，将两种文化相结合。

用这种观念教中国文化，教师也将受到严峻的挑战。教师在课堂里已不是文化知识的唯一来源和汉文化的代言人，而是和学生一样，是文化交流中的一个学习者，探讨者，研究者。教师在帮助学生了解汉文化的同时也在学习学生们的特有文化。在海外汉语课堂上，学生与老师发生文化冲突的现象时有发生。这种冲突时常表现在难以维持课堂纪律，师生关系紧张，也有时发生在文化，政治的观点冲突上。要把学生培养成具有多方视野，能用多种方法理解与表达思想的跨文化交流家，教师自己首先要成为具备这样的能力的人。

如果教文化的目的是培养学生的思维和分辨能力，对一种文化简单的概括，公式化的总结，批发式的传授便与以上讨论的观点大相径庭了。近年来学者们对文化的研究也进一步说明很多对文化的公式化的总结听起来似乎是对某种文化的真实写照，其实很可能十分片面，简单地把他们传授给学生，反而不利于学生发展独立的思考能力。

以下这些对文化的总结可谓笼统概括，然而，人们往往对它们也津津乐道，视为真理：美国人富有，随便，物质至上，表现过于友善，喝咖啡；意大利人好动感情，善表现，爱情至上，爱喝葡萄酒；德国人固执，勤奋，教条，爱喝啤酒；英国人传统，守旧，讲礼貌，节减，喝茶；日本人拘谨，小心，面无表情，好拍照，爱喝茶（选自 Brown, 2000）。对世界东西方文化的总结被引用最多的是东方文化的集体主义与西方文化的个体主义。这种总结多半强调东方文化重视家庭观念，合作服从，而西方文化则突出个人利益，批判思维。对两种文化这样大的概括虽然有时也能反映部分现实，但它们显然忽视了每种文化之内的复杂性和文化与文化之间的重叠与交往。

Kubota. (1999) 用后现代主义的研究方法批判了一些对东西方文化的比较研究，指出传统的对东方集体主义和西方个人主义的简单区分往往代表了西方殖民主义对“他人”的偏见思想。通过把东方人总结成个人服从群体，缺少个性，和西方人追求个性，善于批判思维，他们潜意识地肯定西方文化，贬低东方文化。其实，无论是东方还是西方，都存在各种不同的性格和追求。而且，西方人和东方人都有不同形式的集体观念和个体思想。

Hermans 和 Kempen (1998) 除了探讨世界各文化内部自身的复杂性，还对文化与文化之间的相互交融的关系作了深入的分析。他们列举了当代世界文化间的千丝万缕的联系，其中包括生态环境的联系，

人口流动的联系，经济交往的联系，和国际政治的联系，指出：文化的内部并非和谐一致，文化的外部亦无分明的界限。把世界各文化看作是相互对立的群体，划出绝对的界限不能反映当今世界的现实与发展。

综上所述，教文化的目的是培养学生对细微的文化差异的敏感的观察力和思考力，对他人文化与自我文化的反思力，对差异不同的理解力和包容力，而不是简单接受文化的标签，或轻易做出武断的结论。这些都明确标示了教师在文化课堂上应如何去做。

3. 如何在语言课上教授文化：

Galloway (选自 Hardley, 2001) 列举了一些最常见的文化教学方法。

1) 法兰肯斯坦法：(The Frankenstein Approach)

教师在课堂上对文化的某些现象说两句东，说两句西，一会是文学，一会是历史，把文化变成一个胡乱拼成的怪物。

2) 四个 F 法：即 Folk Dance (民族舞蹈), Festivals (传统节日), Fairs (集市盛会), Food (通俗食物)。

这些内容也多集中在文化产品方面。虽然都很重要，却偏重一方。

3) 导游法

仅介绍高山大川，古今胜地

4) 顺便说说法：想起什么说什么，什么时候想说就说。

由于对文化教学的目的的理解有限，这些教学方法往往介绍一些支离破碎的文化知识，不能培养学生们对文化的深入理解和他们的思维能力。

根据上面所谈，在汉语课上教汉文化需要有明确的方向。这里仅总结几条，作为文化教育的目标：

- 1) 培养学生对汉文化的兴趣，增加对其人民的感情联系。
- 2) 培养学生探讨和发现汉文化的规律的能力；不以教师传授知识为主，而以学生主动探讨，发现为主；
- 3) 根据学生的不同语言程度和学习需要，介绍与实际语言交流最相关的文化知识，包括人们的价值观，道德观，社会行为准则等；
- 4) 培养学生对文化差异的敏感性，及接受与适应这些差异的能力；
- 5) 建立多元文化的思想观。学会用多种角度看待同一文化现象。
- 6) 在文化学习过程中使学生能发现自己的认识局限，克服自我文化中心的偏见

要实现以上这些目标，以下这些教学方法比较可行：(选自 Hardley, 2001)

1) 实物研究法：

教师带来一些文化实物，和学生们一起讨论他们代表的文化意义，有关的文化知识，

2) 谚语，成语，寓言

用谚语，成语，寓言讨论有关的文化传统，价值观念，行为准则。比较中文和英文中一些成语的相同与不同，并探讨总结相同于不同的原因。

3) 小文短剧

把两三件文化误解或文化冲突的事例变成短剧，让学生探讨造成误解和冲突的原因。

4) 文化箱 (Culture Capsules)

选择一个文化题目，让学生列出两种文化的相同与不同之处。

5) 文化专辑 (Culture Clusters)

把三个相关的文化箱的题目放在一起，让学生编成短剧。

6) 文化引子 (Culture Assimilators)

通过对话或叙述，介绍一件小事件，学生找出四种解释方法，并研究他们的对错。

7) 证实假想 (Hypothesis refinement)

学生通过阅读找到一项文化疑问，试写出一个答案，通过寻找多种资料，证实答案的正确与否。

虽然这些教学法十分有限，但他们都与语言教学直接关联，即是学生学习语言的好方法，也是他们学习文化的好机会。因此，我们可以看出，教语言与教文化完全不用分开时间，应该也能够同时进行。在实际教学过程中，教师可根据学生的实际情况和兴趣要求，利用各种环境，创造出多种多样的教学方法。作实地的文化考察，与来自汉文化国家与地区的人来往交流当然是最好的方法。在北美，请文化客人进教室讲座，参观唐人街等，都是很好的教学方法。无论是哪种教学方法，都需要教师有意识地引导和启发学生产生对文化差异的研究兴趣，使他们利用好理解，鉴别，欣赏，批判的多种工具，最终成为具备多方视角，跨文化的思想家与交流家。

有关文献：

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: OISE Press.

Hadley, A. O. (2001). *Teaching Language in Context*. Canada: Heinle & Heinle, Thomson Learning.

Kubota, R. (1999). "Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and ELT", *TESOL Quarterly*, 1/33, pp.9-38.

Liebkind, K. (1989). "The identity of a Minority", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1/10), pp.47-57.

Moraes, M. (1996). *Bilingual Education: A Dialogue with the Bakhtin Circle*. Albany: State University of New York Press.

National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3rd Edition, Revised. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Rosenblatt, L. (1980), "What facts does this poem teach you?", *Language Arts*, 4/57, pp.486-394.

Constructing Cultural Dialogues in TCSLⁱ Classroom

Na Wu, Trinity Western University

Abstract

Being a site of language teaching and learning, TCSL classroom can also be a zone where representations of different cultures are conveyed and conceived. Therefore, teaching and learning Chinese is more than delivering linguistic ingredients, more than showing one's cultural practices. It is also an activity that will initiate a cultural dialogue leading to questioning assumptions or prejudice on the representation of the Otherⁱⁱ, thus promoting a healthier attitude towards different cultures. Employing the theories of temporary cultural studies, this paper is trying to review the experience of Chinese teaching and learning as a second language from cultural perspective. While divided into three parts exploring the questions of what is a cultural dialogue in Chinese classroom, why and how to construct it, this essay aims to make the invisibility of cultural negotiation visible and the visibility of linguistic acquisition more nourishable.

Key Words: TCSL Cultural Dialogues the Self and the Other

Culture has always been regarded as a twin sister to language. Culture is part of language and language is an expression of culture. The importance of cultural sharing and studying has been well recognized and deeply researched in Chinese teaching and learning as a second language. Many scholars have made great contributions in this respect. For instance, Professor Karen Tang's recent comments on the differences between Chinese and Western culture collectivism and Individualism are very insightful and informativeⁱⁱⁱ, and they have been very inspiring to my teaching. However, this paper intends to offer a different way to treat cultural elements in TCSL. To my understanding, TCSL, in a way, is an activity of cultural studies, which can not

only broaden one's vision by understanding other cultures but also help to develop a critical sense towards how one culture has been represented. Teaching and learning Chinese as a second language in a cross-cultural phenomenon makes it possible to look at the world from a different angle, to rethink our existing assumptions about ourselves and the Other. A conscious cultural dialogue may help to gain a better understanding of our own culture and other cultures, and thus improve cultural communications. Then, what does a cultural dialogue mean? Before this question is answered, a few words should be spared on reviewing the meaning of culture first.

I. Defining Cultural Dialogues

The concepts of culture have been quite diverse and ambiguous. Nevertheless, all those miscellaneous and complex definitions fall roughly into three categories. First, as one of the most traditional and common explanation states, culture is a general summary of human beings' social life. In the words of Edward Tylor, a British anthropologist, "Culture is a complex whole which includes knowledge, belief, arts, morals, law, customs, and other capabilities and habits acquired by man as a member of society." (Sardar and Loon 1997: 4) In other words, culture consists of not only visible cultural objects, practices but also invisible ideologies of metaphysics. In this respect, culture is unique to human beings, and it indicates the relationship between an individual human being and his community. Since each individual belongs to a certain social community, different geography, history and social environment may bring up different cultures. Ideally, the communications between different cultures should be held on the basis of equal respect. However, the reality seems to lag far behind the ideal of cultural communications. In order to explain this persisting cultural phenomenon, New Historicists came up with a redefinition of culture from the perspective of the relationship between individuals and public organizations. According to Stephen Greenblatt, culture is

a "network of negotiations" for the exchange of goods, ideas, attitudes, and even people among different societies. With those cultural negotiations, one society can adopt and apply ideas from other societies. Through its cultural forces of constraint, a society seeks to preserve itself, but through the cultural mobility of exchange, a society moves to modify itself. ^{iv}

In this light, culture is recognized through exchange, and more significantly it suggests that cultural exchange may be constrained in power structure, which may lead to the inequality among cultural exchanges. Developing from the cultural theory of New Historicism, Edward Said, a post colonialist, offers us another insightful culture definition. Culture, in his ideas

“...means two things in particular. First of all it means all those practices, like the arts of description, communication, and representation.” “Second, and almost imperceptibly, culture is a concept that includes a refining and elevating element, each society’s reservoir of the best that has been known and thought.” (Said 1994: Xii & xiii)

In the first sense, the narrative is crucial in understanding the essence of culture. It may be disturbing if not refreshing when questions like “who has the power to narrate? How and to whom is the culture represented?” are raised. In the sense of the second layer of Said’s cultural definition, “Culture is a source of identity, and rather a combative one.” (xiii) Culture signifies certain phenomenon, process and dominance, which does not only imply surveillance from the realms of superstructure, but also a series of worldly judging methods and attitudes. (Said 1994:15) In this respect, culture may connote exclusiveness, and even bring about devastating sense of cultural inferiority or superiority in those multi-cultural phenomena.

Derived from the post-colonialism theory of culture and a practical intention to develop a healthier cultural attitude, cultural dialogues here mean structured negotiations among cultural products that the subjectivity has digested and are digesting. Cultural dialogues in TCSL classroom can occur inside both the instructor and students separately, or between the instructor and the students, or even among students with different cultural backgrounds. By doing that, we shift the delivery of cultural message to the invitation of reviewing how the Self and the Other have been shaped in particular cultures, and thus increase the awareness of how culture has influenced our perspectives and vision. While focusing on cultural communications in the classroom, this paper is not in the least denying or minimizing the importance of the study of Chinese Vocabulary, phonetics, grammar and other linguistic components of Chinese. On the contrary, linguistic information should always be the priority of a language learning classroom hosting language learners, especially beginners.

II. Strategies for constructing cultural dialogues

Since cultural dialogues also occur inside the instructor, which means between an individual with certain cultural heritage and a Chinese instructor in Canada facing students with various cultural backgrounds, it is very important for the instructor to be well prepared before class. Before coming to the classroom, the instructor may

consider some of the following questions: besides the cultural information in the text books, what else should be selected to share with students, and how it should be presented? Both of them, I believe, have a significant impact on their process of understanding Chinese culture. Therefore, some comprehensive material should be prepared and carefully studied before the classroom. In terms of how to share with students on the information of Chinese culture, the following questions can be further considered: How much multiculturalism can be celebrated in the classroom? How far can we do in the classroom to challenge Orientalism^v in the western discourse? What can we do so as not to be plated with a gesture of cultural imperialism? What can we do to challenge inferiority and superiority against us and the Other as well? How can we obtain a healthy attitude towards our Chinese culture and other cultures? What kind of attitude we should or could help students to build up towards China and Chinese culture? Being aware of all those questions may help our cultural sharing not to fall into cultural power structure which may lead to cultural inferiority and superiority.

Ideally, about half an hour can be set aside on cultural dialogues for each lesson, which can be at the beginning or in the middle, but usually at the end of the lesson. First of all, a very relaxing and open cultural atmosphere needs to be created so that students not only feel safe but also are eager to share their perceptions on Chinese culture and their own cultures. Sometimes, it is necessary to set up some principles such as no judgment should be made on any ignorance of the other culture; trying to be honest with our feelings and be open to share our perceptions in a respectful manner. Thus, everyone, including the instructor, is learning to be more understanding, caring and sensitive by admitting that we all have been shaped or cultivated with various cultural elements or cultural products of different cultural factories with different cultural processing methods.

Then, the main part of cultural dialogues can be shaped. Here are some experiments that I have tried with my students in the classroom.

1. Incorporating cultural dialogues into phrase learning

Some cultural assumptions can be deliberately put into question; students are encouraged to load their perceptions first, then the instructor may share his or her perceptions and how they have been challenged, to be followed by related questions for discussions in the classroom. Taking the phrase Chinese (中国人) as an example, after learning its pronunciation, meaning and written structure, the students may be asked to draw a picture of Chinese on the paper or in their mind if they don't know how to draw. They may also be asked questions of what a typical Chinese looks like. Where do they get this information? After that, the instructor may collect all their pictures and ask questions in certain sentence patterns such as 这是中国人吗? 这也是中国人吗? The students' responses may be different. Then they are encouraged to question each other why their perceptions of Chinese are different. Sometimes the

students may give you a very impressive surprise. For instance, one student thinks that all Chinese men sit with crossing legs, for which I challenge with a picture of many Chinese male University staff sitting there with legs apart at a graduation ceremony.

After going over their own pictures of China, certain stereotypes of Chinese in Western discourse will be presented, which have been prepared by the instructor before class. These stereotypes may consist of pictures of an addictive opium Chinese, a gambler, a mah-jong player, a Kungfu player, an obedient and docile woman, a harsh and reserved father, a abandoned Chinese girl etc. Similar sentence patterns will be practised. Further questions could be raised such as, “Are you familiar with these images?” Quite often, a positive answer is offered. “Where do you see these images?” Within expectation, they may tell you that they have got them from movies, TVs, English books, and stories, but they rarely see one like that in their real life.

Following that, pictures of Chinese people taken from Chinese mainstream media would be shown to the students. Pictures of Chinese people from different age groups, different minorities, different regions, different time, different professions, different social status including some celebrities and a nobody and etc. Then all these different pictures of Chinese would be put together, and then the word 都 would be practised. 他们都是中国人。 In the same way, the expression 美国人 is practised.

Finally, let the students discuss the following questions: why the representations of Chinese people from different sources are so different? Is the selection of different representations deliberate or accidental? Is there any influence on your way of looking at yourself and the Other as Canadian or American or Chinese? How these representations have influenced language learners or viewers? Through discussing of these questions, students are invited to think about their previous knowledge on Chinese and be encouraged to be open to learn more about China. Such cultural dialogues may not bring an instant and dramatic change to the students’ perceptions of Chinese or themselves, but at least they are invited to rethink their preoccupied knowledge of Chinese. Hopefully, some of the bias against Chinese if there is any, can be challenged, and students would become a little more critical and more careful when seeing the images of Chinese in the books or movies. Said’s comments on American identity, which “is too varied to be a unitary and homogeneous thing” (Said xxix, 1993), also applies to Chinese identity, which is highly manifested in its with 56 ethnic groups.

2. Integrating dialogues through character study

One character or word of some lessons can be selected from the vocabulary list, and the instructor can initiate a dialogue on the particular cultural connotations behind it. Take 家 as an example. After reviewing its meaning and pronunciation, the students can be first asked to give their own definitions of family. Then, the instructor

can give students some explanation on its written structure and original meaning---the top part of the character means the roof of a house or building while the lower part means a pig heading downwards (Zhang 2000: 75). It indicates that home is a place where you can take shelters from harsh weather and keep your possessions. Next, the students can be arranged in groups to discuss the following questions: What are their ideas of Chinese family or homes? Are there any differences between Chinese families and families in your own county? Are there any differences between Ancient Chinese families and modern families? The students may come up with various issues relating to family relationships and structure, family values, gender relationships and etc. In my class, one student even asked if arranged marriages are still commonly practised in China.

3. Negotiating some different customs practices

Besides some Chinese traditional or cultural practices are introduced to students, some customs will be pointed out and they can be invited to make comments and ask why. For example, in a traditional Chinese way, when receiving a compliment from others, a typical Chinese would say “Na li, na li”, instead of saying “Thank you!” First, students can be asked, if a Chinese tells you, “You speak Chinese very well.” What is your response? Within expectation, the student’s answer is, “Thank you.” or similar expressions. Then, the teacher can challenge the students, how do you feel if a Chinese answers, “Oh, no, no, my English is very poor.” When you praise his good English? The student may hesitate a little bit before uttering, “a little bit weird” or even think it is a bit rude. After acknowledging their feelings, I would encourage the students to put themselves in the shoes of the Chinese who has praised their Chinese and imagine if the Chinese might have similar feelings towards the response of his appreciation. Following that switching-role of mental journey, the instructor may raise the questions: Why do we tend to have negative attitudes towards some cultural practices which are different from ours? What criteria are we using when reviewing the other culture? Is it because these practices are not as good as ours? Or is it because the other culture is looked at from one’s own cultural perceptions? Does self-centralism have in a way prevented us from appreciating the beauty of the other culture? What can we do as a foreign language learner to enjoy the nutrition of different cultures and go beyond the limitation of our own cultural barriers? Finally, the instructor may offer some explanations on why Chinese people tend to say “no” to somebody for his complements. The reason behind the expression can be a gesture of being modest instead of denying the compliment. At the same time, the instructor may give more information on less frequent usage of Thanks among family members, which does not mean they don’t feel appreciated but an indication of being close. Interestingly, as a result, the students would always say, “na li, na li,” in the classroom whenever they get some compliments.

There’s one more example that I’d like to share here. In China, students always address their teachers as So and So laoshi instead of his given name. Instead of delivering this cultural tip to the students, the instructor can give them question for

discussion: How do students address their teachers or professors in China? How do the teachers and Professors address their students? And how about here in Canada? If different, can you suggest any reasons? After the discussion, all my students began addressing me as Wu Lao Shi instead of my first name, though I would be feeling perfect if they just call me by my first name. I take it as an expression of their understanding of Chinese cultural practice. It is not only a sign of respect to me but to the Chinese culture as well.

In addition to these three ways mentioned above, there're quite a few different ways to construct cultural dialogues in a Chinese teaching and learning classroom. Movie watching and discussion is an option, which is a more interesting way to invite students to give more thoughts on Chinese culture while improving their language skills. Movies from both China and Western Countries on Chinese, from different movie makers, especially movies from mainstream media and marginal sources would be selected so as to help students to develop some critical sense towards the popular presentation and at the same time have a better understanding of Chinese culture through a more comprehensive picture. Another option is to ask students to write and present their short plays in Chinese at the end of each semester, which is a demonstration of not only their language acquisition but also their application of their understanding of Chinese culture. One more alternative is to teach students to sing Chinese songs and then have a discussin on the to work in groups to study the text book and look for different cultural practices from their own culture in the text that they are studying. They are always encouraged to guess why before the instructor's explanations.

III. Beyond Cultural

Dialogues

Constructing cultural dialogues in teaching and learning Chinese classroom is one experiment to help students to understand Chinese culture, but it is not the only way, nor the best. While trying to make cultural dialogues, I'm not in any way putting down the importance of direct sharing of the information of Chinese culture with students. On the contrary, every proper moment should be taken to help students to gain more knowledge of Chinese culture. The main purpose of creating cultural dialogues is intended to help students to build up a healthy attitude towards different cultures in the present power-structured cultural phenomenon. Since ccultural tolerance and mutual respect are the key points in cultural communications, a proper cultural attitude is vital today not only because of the impossibility to deliver the whole package of Chinese culture but also because of the limitation of our own Chinese knowledge to draw a whole static picture of Chinese culture, which is both

complicated and dynamic. In Said's words, "All cultures are involved in one another; none is single and pure, all are hybrid, heterogeneous, extraordinarily differentiated, and unmonolithic." (Said 1994: xxix)

Although there are some obstacles in the cultural dialogue construction as some areas of silence are hard to break, through cultural dialogues, some positive symptoms have been seen in Students' interest towards Chinese history, values and cultural customs. I personally also experience some growth in my understanding myself being a Chinese immigrant in Canada. The students gradually become open to questioning about their own previous knowledge about China and some cultural practices as well. They are also getting more and more sensitive to different practices and less and less judgemental. Once in the classroom, a student asked me, "What do Chinese say to a person who is sneezing? Canadians would say 'God Bless you.?'?" When recognizing his sensitivity, I gave him a tentative answer^{vi} and encourage him to observe how Chinese people respond to others' sneezing in Vancouver.

Finally, I'd like to borrow the ideas of Raymond Williams, the father of contemporary cultural studies, to conclude my essay. We are none of us referees in these cultural activities; "we are all in the game, and playing one or other direction." (Munns & Rajan 1996: 168) How should we play our roles on the stage of cultural globalization is no less significant than what we present on the stage. The TCSL classroom is a miniature stage of multicultural communication. What is presented and how it is presented will exert great influence on students' understanding of and attitudes towards Chinese culture, which are issues that can't be ignored by us as Chinese instructors.

Notes:

ⁱ TCSL: Teaching Chinese as a Second Language

ⁱⁱ In Ziauddin and Borin's words, "The representative entity outside the self—that is, outside one's own gender, social group, class, culture or civilization—is the Other," (1997:13).

ⁱⁱⁱ For more information, please read the paper "Collectivism vs. Individualism: Chinese Language Learning through Culture Comparison" presented on the 4th China-Canada TCSL Symposium.

^{iv} For detailed discussion, please visit <http://dialogic.blogspot.com/2006/03/stephen-greenblatt-on-culture.html>

^v According to Edward Said, Orientalism occupies three overlapping domains. It designates first the 4000-year history of and cultural relations between Europe and Asia; secondly the scientific discipline producing specialists in Oriental language and culture from the early 19th century; and thirdly the long-term images, stereotypes and general ideology about 'the Orient' as the 'Other,' constructed by generations of Western scholars, which produces myths about the laziness, deceit and irrationality of Orientals, as well as their reproduction and rebuttal in current debates on the Arab-Islamic world and its exchanges, particularly, with the United States (Said 1993: 2 & 3).

^{vi} . First I had to be honest with the students by telling them that I had never been aware of this situation before I

had contact with English speakers; and I had never learnt it or even bothered myself to question why. Then, I made a courageous guess. In fact, my suggestive answer to the question is, “While Canadians are expressing their concern about the person who is sneezing, Chinese would not say or do anything unless it’s a very serious situation. Normally, he would pretend not to notice as the person who sneezes may already feel embarrassed.” Then I checked with some other Chinese, I was told that that some would say to the person who s sneezing, “somebody is missing you;” or “somebody is cursing you behind you.”

References:

1. <http://dialogic.blogspot.com/2006/03/stephen-greenblatt-on-culture.html>
2. Zhang, Mei Xia, (2000). *Chinese Characters, Words and Culture*, Book One, Beijing Language and Culture University.
3. Said, E. (1993). *Orientalism*, Penguin, London.
----- (1994). *Culture & Imperialism*. Vintage, London et al.
4. Sardar, Z. & Van Loon, B. (1997). *Cultural Studies* [M]. Cambridge: Icon Books Ltd..
5. The 4th China-Canada TCSL Symposium, (2007).
6. Williams, R. (1995). “Conclusion to Culture and Society 1780-1950”, in Jessica Munns & Gita Rajian (eds) *Cultural Studies Reader History, Theory, Practice*. Longman: London and New York. pp. 163-174,

兴趣、实践、理解 - 古汉语课堂教学初探

周莹 Langara College, Canada

古汉语的教学到目前为止，在海外还是一个比较落后的领域。自从中国向世界敞开大门以来，现代汉语的课堂在海外遍地开花，有经验的教师队伍不断壮大，各类优秀的教材也层出不穷。而古汉语教学却仍然局限在很小的圈子里。其中的原因大概有两个：一是市场需求过去一直不算高，二是教材和师资也相当匮乏。

但是在过去的几年中，由于中国移民和留学生的数量增加，市场需求有了明显的改变。比如我们 langara 学院，近年来说普通话的学生比例不断在增大，再加上从台湾和港澳来的学生，形成了一个人数众多的“over qualifying”的群体。也就是说，我们所有的一、二年级的现代汉语课程都不适合他们，而这些学生又不断地强烈要求能够选修汉语课的学分。这种情况促使我们学院作出了开设三年级古汉语课的决定。这门课从 2007 年九月开始，已经进行了两个学期，注册情况出乎意料地好。每学期一个班 35 人的名额很快就满了，还有人 on waitlist。今年九月我们计划同时开设两个班以满足学生的需要。

在 2006 年，当我为这门新课进行筹备的时候，发觉很难找到一本合用的教材，所以只好自己策划了《古汉语入门》这本书。并且一边写一边试用，在教的过程中跟学生们一起探讨，在完成教材编辑的同时，在课堂教学方面，也摸索积累了一些粗浅的经验和体会。在此愿意与大家分享，供大家参考。

我的经验基本上可以归纳为三条：兴趣、实践、理解。

第一条是培养学生对古汉语的兴趣。没有兴趣就不可能有真正的记忆和理解。我们的教学计划很庞大，教材内容也很丰富，从诗经、楚辞、尚书、周易、礼记、论语、孟子、老子、左传、战国策、史记到汉魏六朝和唐、宋、元的诗歌、词曲、文章，直到明清时代的文言小品都有所介绍。要让学生在两个学期之内学习这么多的内容并大致了解中国过去三千多年来语言文字、哲学思想和文学的发展演化概貌，实在是一项很大的挑战。必须激发他们的兴趣和求知欲才行。我的办法一是多给学生讲故事，二是通过挑战性的提问让他们共同参与互动教学。从开学第一天介绍中国历史，就开始讲远古时期的传说：盘古、女娲、伏羲氏、燧人氏、有巢氏、三皇五帝等等，并时时提问，启发学生们的联想和思考。以后的课文、语法例句和练习中凡是涉及历史故事的地方都要讲解一番。先后所讲的故事之间如果有关联，也会解释清楚，使学生们能够融会贯通地了解他们所学习的文言文句的历史大背景。有时候我们还会把某一事件或人物拿到当时的世界范围中去讨论和比较。这样就有效地提高了学生的学习兴趣。在课堂上，大部分学生都是很专注的，发言也很积极。有不少的学生告诉我，他们很喜欢这门课，来这里上课不会发困。

第二条，注重学以致用，让学生在实践中加强巩固所学的知识。比如，学

完了楚辞中的《离骚》节选以后，我就选出几首汉代以后的诗歌让学生们添加“兮”字，把这些诗歌改写成楚辞体。这个练习使学生们比较清楚地看到了骚体诗对后来诗歌格式的影响；又比如，每当讲解完某个文言虚词的各种用法之后，我一般都会让学生们想出数个他们熟悉的含有这个虚词的句子或短语，并要求他们指出该虚词在每个句子中的功用。这样学生们可以从自己熟悉的成语、短语中体会虚词在古代文言文中的作用；我们学了唐代近体诗的格律以后，为了让学生对押韵、平仄、对仗有更感性的认识，我就让他们分组做对子，然后再与全班分享；学了宋词，就让他们每人选一个词牌自己填一首词。这些练习的效果都非常好。另外，现在互联网络这么发达，学生们又都很喜欢上网，我觉得可以利用网络的优势来拓展学生的知识面。所以我配合教学的内容给他们布置过几次需要上网收集资料的作业，比如追溯中国姓、氏的来源与区别并介绍自己的姓，探究自己家族的根；又比如搜集古人对于不同年龄的各种说法，然后汇集全班的收获，总结制成一览表等等。学了《黄帝内经》节选，就让学生把中国历代重要的医药典籍统统找出来并作出简介；学了《孙子兵法》节选，就让他们找出所有重要的兵书。学生们作这些作业时的劲头都挺足，交上来的作品质量也普遍都不错，有的做得非常好，让我这个当老师的都自叹不如。有的学生甚至要求多给他们一些作业，这在我二十多年的教书生涯中还是第一次经历。

第三条，我认为教学的重点不是让学生“记住”，而是让他们理解。过去一提起教古汉语，就会联想到死记硬背。我见过有人让自己的孩子从两三岁开始就背诵大段的古诗文如《长恨歌》、《将进酒》等等，说是等他们长大后自然会理解。这种填鸭式的做法可能直到今天仍然被一些人认同。但是强塞进去的食物容易引起消化不良甚至厌食症。更何况中国的古籍经典浩如烟海，怎么可能全都强记下来呢？孔子在《论语·述而》篇中曾说过：“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也。”这段话的意思，我的理解是：老师在教学生的时候，一定要先给学生自己思考的机会，等到他们想不明白的时候才告诉他们答案；讨论一个问题，一定要先让学生讲出他们自己的看法，实在讲不清楚时才启发帮助他们；如果一个学生不能把刚刚学到的某种知识跟以前学过的其它知识联系起来，就好像见到了桌子的一个角却想象不出其它三个角的样子，那么老师就暂时不要教他更多的东西了。可想而知，孔子当年十分注重启发和理解，他一定不会使用填鸭式的教学方法。先师的教学思想对于今天的老师们应该还是有着重要的指导意义的。刚开课的时候我就告诉学生：这门课不需要你们背诵任何东西，也无须默写那些生僻的汉字。只要最后能认识所有的字，看得懂并且念得出所有的课文，清楚每个句子的文法，清楚每个作品的时代背景及其对后世的影响，说得出每篇作品的梗概和意义，就达到要求了。每次学新课文的时候，我不会直接开讲，而是先给全班一段时间自己阅读，学生可以用这段时间熟悉原文、中英译文和词语解释等，可以和别人讨论，也可以随时提问。然后我会带领全班朗读一遍课文。再让学生轮流分段解释课文，他们解释不准确之处，随时更正补充。虽然教材上已经提供了现代汉语和英语的译文，但我对学生说：“老师的译文只应该做你们的参考。你们如果能够理解原文，就一定能用不同的词句做出更好的翻译。”所以我总是尽量抽时间让学生在课堂上分小组用自己的话把原文再解释一遍，加深他们的理解。考试的时候我出的考题也比较注重考核学生对于文言文的理解、分析、判断和活用这方面的能力，而不会要求他们去背诵原文。其实，只要学生对所学的东西真正有了浓厚的兴趣和正确的理解，记住并且背诵出一部分经典原作

也是可以轻松自然地办得到的。

经过两个学期的实验教学，可以看到学生们的进步都很大。他们普遍反映在这门课中学到了很多有用的东西，受益不浅。这也令我感到欣慰和鼓舞。我觉得，随着中国文化在国际上影响力的日益扩大和海外汉语教学的发展以及年轻一代中国移民的增加，在海外的大学和学院中推行古汉语教学是很有潜力的，也是很有意义的一件事。希望我现在用的这本教材和我们新开的这门课能够引导更多的年轻人进入中国古典文学这个巨大而又绚丽的宝库大门，让他们能够在今后自己探索、发掘出更多的宝藏。

Using the Second Language Acquisition Theory “Input, Interaction, and Pushed Output” to Reinforce Elementary Chinese Writing

邵秋霞, New York University, USA

I. Background

Based on the theories of how young children acquire and develop their first language through interaction, theories concerning second language acquisition (SLA) such as The Input and Interaction Hypothesis, Input Hypothesis, Interaction Hypothesis, and the Comprehensible Output (also known as Pushed Output) Hypothesis, gained support by educators and practitioners in the field of second and foreign language acquisition. The role of input, interaction, and output in second language production as it relates to classroom instruction has been a major focus and empirical findings from the research have, in turn, served as guidance to improve classroom teaching.

But not all input that is comprehensible leads to output that is the goal of language learning. There is evidence of some learners being inactive in the language they have been exposed to for a number of years before any vocal production. While the children learned their second language at school, a lot of children of the second or third generation in immigrant families lost their mother tongue although they are exposed to the home language on day-to-day basis.

Marilyn Swain (1985) suggested that there are roles for output in SLA that are independent of comprehensible input. In order to learn the target language, learners have to be willing to take risks and to learn to speak by speaking. To Swain, being pushed in output is a concept parallel to that of the “i+1” of comprehensible input. Thus the Comprehensible Output also known as Pushed Output Hypothesis has gained its ground and has been put into practice in second language teaching and learning to develop the learners’ skills in all the aspects of language learning especially in speaking and writing.

Inspired by the research results in second language acquisition, though mainly from teaching English or French to speakers of other languages, the purpose of the present paper is to examine the results of applying the Pushed Output theory to reinforce elementary Chinese writing as a second or foreign language in classroom settings. And the use of computer to assist the writing process is also addressed and emphasized.

II. Research Problem

While character recognition and character writing are aspects of output in the Chinese language, the ultimate goal of learning Chinese is to turn comprehensible input into comprehensible output in the form of speaking and constructing sentences. So the problem is rather what the learners do with all the characters they have learned to recognize and to write. Writing is the most difficult aspect that the students of Chinese, either heritage or non-heritage, are facing and needs to be taken care of in the early stages. Therefore to teach or not to teach students to write at an early stage and how to teach are the problems under investigation.

III. Teaching Writing at an Early Stage.

There have been different opinions on when and how to teach writing in overseas Chinese teaching. Some colleagues hold that writing should occur naturally and should wait till a later stage after the students have learned more of the Chinese structures and have more vocabulary. This assumption is apparently based on Swiss Psychologist Piaget's theory of cognitive and intellectual development, that is, learning cannot occur unless the learner is physically and mentally ready. But I share the same idea with those who believe that students should learn how to write through writing and writing should begin as soon as they begin their language learning. This position is also derived from the theory of cognitive development but of a different theorist—the Russian Psychologist Lev Vygotsky who holds that learners develop through learning. Vygotsky proposes two kinds of learning: the actual level of development and the potential level of development known as the Zone of Proximal Development. Based on this theory of learning, learning occurs when learners try to understand a concept or perform a new skill guided by those who have the knowledge and skills. Subsequently, the learners will retain knowledge and skills for unaided use in the future. And in turn, the learner's ability has been developed one step further from his or her *Zone of Proximal Development*. To some extent, Vygotsky's theory coincides with Krashen's theory of language acquisition $i + 1$ (input hypothesis). The follows are the factors that support the position of teaching writing in an early stage of learning Chinese.

1. Serving the learners' needs:

More than 60% of the non-heritage students and almost 90% of the heritage students responding to the question "Why do you want to take Chinese?" expressed their desire to learn or to improve reading and writing skills in Chinese.

2. The higher level of college students' cognitive development and motivation ensure a positive writing experience in Chinese language.

Although they are beginners of Chinese language, the students of Chinese at college level are young adults with an extensive experience of writing in their native language. The skills and techniques they use to write in their first language such as logic of thinking, organization of ideas, categorization, and

choice of appropriate expression, as well as their social competence can be transferred into their second language writing and make writing a positive experience in their language learning.

3. The characteristics of Chinese structure make it possible for the learners to begin writing at an early stage.

The structure of Mandarin Chinese and English are different in a number of ways by contrastive analysis and more learner friendly than English and other European languages. Since there is no conjugation and inflection in Chinese language, which means there are no grammatical morphemes involved in words that serve grammatical functions such as plural form, possessive, articles, copula, and third person singular, learners of Chinese do not have as much worries as learners of English do to start their writing experiences. For instance, After two weeks of learning Chinese in a regular class, that have class meetings four times a week, students are competent enough in the target language to write a narrative to introduce themselves and talk about their families without worrying about the change of copular and plural forms, but it is impossible for learners of English to do the same within the same time frame. The absence of moving “be” and the wh- words to the initial position to form questions and the absence of “do” support to form negation in Chinese syntactic structure also free the beginners of Chinese from making grammar errors in their writing and therefore makes them feel more confident in pursuing their writing task.

4. The use of Chinese Word Processor helps to make the writing experience more desirable and less stressful.

The students are required to use word processor to write essays as homework assignment. The advantages in using the word processor over handwriting are as the follows:

- a. Faster.
- b. Convenient to use online dictionary for unknown expressions.
- c. Make writing and revising easier and save time.
- d. Feel accomplished to see their writings in “print”.

But having said all the advantages of an early start in Chinese writing, the following problems are identified in the students learning how to write.

- Don't have much to say.
- Don't know what to say.
- Don't know how to express the ideas.
- Vocabulary limits
- Structure problems

IV. How to Make it Happen

The following were what I have been doing to push my students to write in Chinese

- **Striking for quantity at the beginning stages**

Quality of writings should be based on quantity. Quality cannot be achieved without adequate quantity.

- **Promoting quality based on quantity**

Teach simple writing styles and formats to promote quality by giving them certain words and expressions and discourse connectors to include in both the in-class and outside class writings. The students' writing ability was pushed into a higher level and their work became more cohesive and the content of the writings were kept relevant to the assigned topic.

- **Sensitive to the Students' Needs**

"Don't have much to say" and "Don't know what to say" usually occurred among students with Chinese background. It is caused by the mismatch of their level of cognitive development and the level of their Chinese as a second language. The heritage students who already know how to speak the language felt frustrated when they had to use the basic vocabulary to write an article at an elementary level. To these students, the nature of help had been more of psychological than academic instructional. A careful selection of the topics that are more relevant to their life as a student and more on their family or people around them can ease this problem. By talking about this they may feel less "incompetent" and less "limited" by vocabulary in their writing.

"Don't know how to express their ideas; vocabulary limits; and structure problems" usually occurred with non-heritage students. More sessions of counseling were given, in which their writings were checked over and discussed in person to clarify the grammatical and vocabulary errors they had made. Through the counseling, the students could get a better idea why they had made the grammar errors and how to improve them. This had been proved a very useful tool to help the students develop from their *Zone of Proximal Development* to go one step further in their learning of Chinese.

- **Sensitive to Cultural Diversity**

The "culture-bound" learning behavior of the students from different nationalities and ethnic groups is another challenge for teachers' decision making. The method of "peer editing" was adjusted because some students of Asian origin seemed reluctant to show her writing to her classmates and was not open to help her peers with the editing. And they were very uncomfortable when their writings were read to the class, too.

- **Using Computer Program to Assist Writing**

The use of Chinese Word Processor provided the students with help in finding the words and expressions they wanted to use in their writing and checking the meaning in their first languages. Most students accepted it as an effective tool. The use of Chinese Word Processor has enlarged the students' working vocabulary and enriched the students' knowledge of the target language. As some students expressed it, the finished writing assignments gave them a sense of accomplishment and therefore they feel very confident about achieving their goal of learning Chinese.

V Results

By the end of the second semester, for the in-class writing, almost all the students could write an essay of 200 to 250 characters or more in about 30 minutes. In contrast, the majority of those who were not in my class in the first semester could only write about half the length even when they were given extra time to complete their writing after class. For the outside-class writing assignments, most students could easily write an essay of about 500 Characters within a time frame of an hour or so. On the contrary, although I spent a lot of time working with those who did not have the experience of being pushed to output until the second semester, most failed to achieve a similar level.

All the students under my observation were happy about their learning experiences and their achievements. Some were stunned by their own success as they declared in the follow-up questionnaires at the end of the two semesters at Elementary level.

Though there have been complaints about the time spent in practicing writing, there are students, mostly heritage students with previous learning background, who think they need to be assigned more writing homework and given more instructions in order to progress to a higher level. Most were happy to write diary entries to earn extra credits.

VI Conclusion

Through implementing the Pushed Output theory into teaching Chinese elementary writing, I am pleased to see that first year students of Chinese are already on their way in using the language to compose an essay with topics around their life and things that they are interested in and the finished work is in good length and of good quality. The results of putting the theory into practice suggest that with Vygotsky's theory of Zone of Proximal Development in mind, teachers of Chinese language can always help push the students from their level of approximate development one step further to the actual development level. To the question of "to teach or not to teach", the answer is positive: Let us work enthusiastically to educate active learners and not wait passively until they are "ready".

因“材”施教与课堂策略的理论探讨 兼论“语音上下求索法”的实践

吴小燕, University of Toronto, Canada

一. 概念问题: 何谓策略

2007年7月中旬,乍一见到会议第一号通知 Classroom Teaching Strategies 这个短语,立刻由最后一个词联想到“战略”两个斗大的汉字,还引伸到“战略部署”、“战略决策”,脑海中甚至浮现出“洲际战略导弹”等军事用语。Strategy 确实是很“伟大”的,但转眼一想,在小小课堂里搞什么“战略”,有点像蛟龙失水,岂能发出威力?于是我开始查阅多本英英和英汉词典,原来 strategy 除了“战略”解之外,还有 2a) skill in managing or planning, esp. by using stratagems; 2b) a stratagem or artful means to some end.^{vi} 英汉词典的翻译有诸如“策略”、“计谋”、“行动计划”、“对策”等。虽然 classroom strategies 的中译没有什么火药味,但是我仍感到迷惑。因为策略、计谋也好,计策、谋略也罢,这些字眼,不管怎样排列组合,作为教师,尽管用心良苦,但用在学生头上,总觉得有点不大对劲儿。说得不好听,光明正大的事,何必搞什么“阴谋诡计”(stratagems)呢?幸好,我总算找到两个例句,给了我很大的启发。一例见于陆谷孙主编的《英汉大词典》:^{vi}

What strategies do you use to teach a child to read?

你用什么法子教孩子识字读书?

类似的例句还见于郭杰克主编的《当代英语搭配大词典》。^{vi}

把教学语境中的“strategies”译成“法子”,很传神。那么,“法子”又是什么呢?无非是方法,处理事务的手段的意思,倒译成英语,就是 way; method; way of dealing with things。也就是说,用什么法子在课堂上把书教得更好。这就牵涉到两个问题:教什么书和怎么教书,或曰教材和教法。这两大方面是语言教学中的最基本的问题。

教什么?这是教学内容的问题。人们首先想到的是教材,而且通常是指课本,即印刷成文本的纸质教材,再加多媒体视听材料。对大多数教师而言,教什么通常是在现成的教材中,选择比较适合自己班级的课本。难能可贵的是一些经验丰富的资深教师不辞辛劳,已经编写出多种为师生们所喜闻乐见的教材。

怎么教?这是教学方法的问题。这里主要是指老师在课堂上的教学,而不是个人自学,也不是一对一或一对几的小规模辅导。课堂教学在整个教学环节中至关重要,关系到如何有效使用和创造性使用原编教材的问题,其中包含了种种课堂策略(strategies)。而课堂策略又与课前堂后的大量工作密不可分,从来就没有什么单纯的课堂策略。

所谓教学,实际上是一个系统工程,包含的范围十分广泛。既然教什么和怎么教被认为是最基本的问题,^{vi}那么,我们有必要把二者结合起来探讨。本文拟先从理论上探讨教材与教法的主从关系与正负影响,再根据长期以来的实践,并以“语音上下求索法”为例,阐明恰当的课堂策略可以提升教材的功能,使学生更加受益。

二. 教之于学：孰主孰从

课堂教学策略的提出，究竟是为了什么？相信多数人的回答是：为了更好地教好这节课或上好这节课呀！这话说得对，但是教好每一堂课是不是目的呢？恐怕只是手段吧！因为从教学的根本意义上说，只有使学生学好了才是最终目的，才是最大的成绩。换句话说，教作为一方，学作为另一方，究竟谁是“主”、谁是“从”呢？结论似乎是学的一方为“主”；教师起主导作用，教好书则是好教师的一种标志，但教的一方只能是“从”。至于这一结论是否为人们所衷心认同，恐怕未必尽然。有些教师口口声声以学生为主体，自己是甘为人梯，鞠躬尽瘁，但一进课堂，仍旧是以为我为主，满堂灌。教师苦心孤诣、绞尽脑汁，设计这个教案，考虑那个策略，讲得头头是道，声嘶力竭，如果不能为学生所接受，发挥不了学生学习的主动性和积极性，则言者谆谆，听者藐藐，乃至教者“昭昭”，学生昏昏，一切都是徒然。我认为，在回答课堂策略和语言与文化教材的主从关系与正负影响之前，这是先要明确的一个重要的主从关系。

三. 教材教法：孰主孰从

在教材已经指定或选定的前提下，“主儿”已经有了，课堂策略在相当大的程度上是“从”。教师总体上应服从教材的要求，搜索枯肠，想法子(strategies)把它教好、用活，使学生学好。如今国际上使用的汉语作为外语、第二语言、祖裔语言的教材五花八门。不管是选定的或自编的教材，理论上在编写内容时都已经考虑到日后该怎么教，并给不同课堂策略的施展留下一定的空间。无论如何，教材总是为“主”，课堂策略总是为“从”，没法颠倒。一本容易使用的教材，适当的课堂策略，锦上添花，可以起到教得更好的作用；一本有待改进的教材，合适的课堂策略，雪中送炭，可以起到教得较好的作用。这两种情况，都是课堂策略对教材起到正面的影响。反之，没有恰当的课堂策略，仅仅照本宣科，亦步亦趋，或者课堂策略搞得花里胡哨，华而不实，甚至配置失当，喧宾夺主，如此教法则对教材产生负面效应。

四. 因“材”施教：辅以策略

课堂教学策略究竟如何运用？我认为，还是应该也只能回到让学生容易接受，从而为学好提供可能性这个层面上来探讨。那么，怎样才能促使学生乐于接受所教的课程内容呢？这又要回到一句名言上来：兴趣是求知的原动力。正如教育家蔡元培所说：“教书，并不是像注水入瓶一样，注满了就算完事。最重要是引起学生读书的兴味，做教员的，不可一句一句，或一字一字的，都讲给学生听。最好使学生自己去研究，教员竟不讲也可以，等到学生实在不能用自己的力量了解课时，才去帮助他。”^{vi}

因此，课堂策略无疑应以启发和提高兴趣为主轴，至于如何具体设计，则要针对不同的课程、不同的学生、不同的教材，围绕上述主轴，优化组合不同的技巧、方法、技术与艺术手段等与之相适应。这既没有固定的程式，更没有一成不变的样板可言。因为教学既是一门科学，又是一门艺术，更确切地说是一项涉及面众多的庞大的系统工程。

众所周知，成语因材施教中的材字，指的是教育对象或学习者。因材施教是大家公认的好方法，尤为名家所推崇。先师孔夫子(前 551 - 前 479)就是这样的表率。北宋哲学家、教育家程颐(1033 - 1107)评价道：“孔子教人，各因其材，有以政事入者，有以言语入者，有以德行入者。”南宋哲学家、教育家朱熹(1130 - 1200)也指出：“中人以上，可以语上也；

中人以下，不可以语上也。”^{vi}本文标题中的因材施教，除了上述意思之外，更指教材，为活用成语，故给这个双关的“材”字加上引号。

五：案例分析：上下求索

任何一本初级教材，开卷就是语音、发音或拼音，无一例外。有的甚至把语音放在第一课之前的导论中，如《当代中文》，^{vi}《大学语文》，^{vi}《中文听说读写》。^{vi}那本声称专为“具有普通话背景的”学生编写的最新教材《我和中国》，^{vi}导言的第一部分也是拼音。每种教材均配有大量的语音练习，其中又不厌其烦地分为辨音、变调、四声组合练习等等。以四声组合练习为例，不论何种教材，都有第一声加第一声(记作1+1，下同)、第一声加第二声(1+2)，第一声加第三声(1+3)、第一声加第四声(1+4)、第一声加轻声(1+0)的练习，以此类推，直到第四声加轻声(4+0)。毫不奇怪，学习汉语或任何一门语言，发音是起点。发音的正确与否将直接影响到学生的听说读写。正如赵元任在“外国语的学习跟教学”一文中指出的那样：“发音的部分最难，也最要紧，因为语言的本身、语言的质地就是发音。”^{vi}

但是，纵观语音练习材料，机械性的、枯燥乏味的居多。有的练习尽管列有常用词语，绕口令，甚至唐诗，^{vi}绝大多数学生却不知所云，只是跟着牙牙学语。机械操练法的目标是企图达到熟能生巧，不过最大的缺点是容易使初学者产生疲劳，而且绕口弄舌，操练了半天，竟然与课文内容大多无关。

那么，除了沿着教材编写的路子之外，是否有更好的课堂策略呢？我的做法是，一方面仍根据教材按部就班、循序渐进，一方面则另辟蹊径，勇于超前。我在学生初步掌握了音节和声调以后，就请大家翻到教材末尾的生词索引。我先在课堂上示范，带领他们认出某一页上面第一声的单字，依次认出1+1，1+2，1+3，1+4，1+0...4+0（四个声调可由不同的颜色区别），然后布置作业，要求学生课后根据范例，划出生词索引中的声调分类，指定下一课增加生词索引中1（单字）和1+1的语音练习，再下一课增加1+2的练习，以此类推。这样的四声练习具体增加多少，可视每次上课时间的多寡而定。

这就是我的“语音上下求索”法。“上”指教材一上来就是语音介绍的导论或头几课。“下”指书末按拼音排列的生词索引。“求索”指充分利用教材的索引，运用前面已经学到的拼音知识和技能，及早接触本学期、本教材中实际需要掌握的词汇及其发音。“语音上下求索法”的好处是让学生先熟悉一下相应汉字的庐山真面目，待教到某一课生词时，会有似曾相识乃至一见如故的感觉。与此同时，学生自己动手，把生词索引中的声调按颜色(或记号)归类，又练习了与课文有关的生词的发音。这样，学生在主动参与的兴趣激发下，在语音迟早要与生词结合、晚识字不如早识字的求知欲望和分数利益的驱动下，学习的主观能动性被积极地调动起来了。“语音上下求索法”既避免了单纯的操练，又使语音与生词在语音初学阶段就结合起来，一举二得，事半功倍。这种教法也使教材的潜力得到了进一步的开发，发挥出更大的作用。

以上是我对“语音上下求索法”的初步实践总结，尚有不够完善之处，敬请与会同仁，不吝赐教。

“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索。”^{vi}

参考书目：

蔡元培 (1987). <<普通教育和职业教育>>.《蔡元培教育论集》(湖南长沙: 湖南教育), 页.303-304.

《当代英语搭配大词典》(2002). 北京: 高等教育, 页.1803.

贺谦等(2008).《我和中国》,波士顿: McGraw-Hill, 页.2-4.

李端端等 (2003).《大学语文》纽约: 哥伦比亚大学出版社, 繁体版, (简体版 2004), 导论, 页.xix-xxi.

吕必松(1990). <<《教材教法论》序>>, 见赵贤州、李为民著《对外汉语教材教法论》上海: 上海外语教育, 页 1-2。

刘洁修 (1989). 《汉语成语考释词典》北京: 商务, 页 380-1381。

刘珣等 (2002). 《新实用汉语课本》北京: 北京语言文化大学出版社, 第六课, 页.67。

吴中伟主编 (2003). 《当代中文》课本 1, 北京: 华语教学, pp.1-36。

姚道中等 (2005). 《中文听说读写》Level 1, Part 1 波士顿: 剑桥, 第 2 版, Introduction, 1, 页 1-20。

《英汉大词典》(1991). 上海译文出版社, 版下册, 页 3421; 又见 2007 版。

赵贤州、李卫民著 (1990). 《对外汉语教材教法论》。上海: 上海外语教育。

赵元任 (1980). 《语言问题》, 北京: 商务, 1980, 页 156。

Webster's New World College Dictionary. 3rd ed. (MacMillan, 1996), p. 1324.

商业汉语教材的选择、使用和课堂效应之间的关系

马佳, York University, Canada

本文根据本人在加拿大两所大学教授此类课程的经验,就商业汉语(中文)教材的选择、使用和课堂效应之间的关系等方面进行探讨,以期找出规律,有效地提高教学质量,借以推动商业汉语教学的发展和完善。

1·教材选择

按国别分:加拿大的大学一般会选用中国或者美国编写的教材。以我任教的两所大学为例,滑铁卢大学(University of Waterloo)选用了中国的*汉语外贸口语 30 课*(北京语言大学出版社,1991 年第一版,2005 年第 13 次印刷),而在约克大学(York University),我们则选用了袁芳远编写的*Advanced Business Chinese: Economy and Commerce in a Changing China and the Changing World*(New Haven: Yale University Press, 2004)。之前,我们在 2004-05 的高级汉语课程中已经尝试性地选用了 Jane C.M. Huo 编的*Open For Business, Lessons in Chinese Commerce For the New Millennium, Vol. One*。

按内容分,主要有两类:

专题化:如*汉语外贸口语 30 课*就比较具体,由于编写的年代相对靠前,正好赶上中国外贸的上升期,所以应该是从英语外贸口语派生出来的,当时对于一些掌握了中级以上汉语,急于抓住机会和中国做外贸生意的留学生或者外国学生来说,该是切中肯綮,所以才有十几次重印和可观的印数。但到了 2000 年以后,随着中国国际贸易的发展和细分,加上中国国内为外国留学生设立了相应的外贸专业,同时,大量的国外学生选修 MBA,本身也设置了类似的专业课,这类口语课本在公共课的使用中显出了难以定位的问题。

综合兼顾类:*Advanced Business Chinese: Economy and Commerce in a Changing China and the Changing World*是 2004 年编辑出版的,通过五个单元(five units)将世纪之交在经济、商业和贸易方面的重大热点问题加以分门别类,每个单元设若干个课目,以此形成一个关联的体系。如第一单元的“中国经济与世界贸易组织”中,下设四课,第一课简介世贸,之后的三课以入世后的中国为中心,分别从“机遇与挑战并存”,“对外贸易新战略”和“企业怎么办”三个主导方面拆解入世对中国经济的全面影响。每课还设有“案例分析”,使学生对国际和中国的经济既有宏观的认识,又有具体的了解。同时,课本还兼顾到了语言课本本身的特点,除了对生词加注拼音和给予英文注解外,每一课都有针对性的语言练习。

所以,在公共课的范畴下,第二类的课本更具备针对性和实用性。首先,它适应了中 国加入 WTO 和经济全球化的大背景;其次,也反映了中国经济在世界经济中的越来越突出的地位;第三,它的编辑体例更适合北美的教学环境。再则,第二类课本内容涵盖面更广,更具普适性,因为从教育学行为教学理论(behavioral education)的角度来说,和现实紧密相联的课程,才更容易为学生所理解和接受。

2·教材使用

其实,商业中文教材的特点在于它的兼容性,既是高级语言教材,同时又有一定程度上的专业色彩以及应用性,故有别于其它的公共汉语教材。因为中国和世界经济的状况一直

处在不断的变动中，新的经济形态必然产生新的语言和词汇，另一方面，淘汰的经济形态使得一些语言和词汇落伍陈旧乃至某种程度的消亡，这样的语言变化显然是商业中文特有的。从2004年开始教授不同类型的商业汉语，笔者有以下的一些经验和总结。

随“人”应变，切忌照本宣科，必须有所剪裁，突出重点：每一届学生的情况都有很大差异，滑铁卢大学06年秋季班16个学生，专业纷呈，有计算机、经济、精算、甚至还有已经在加航工作的非全日制学生，所以，我加入了电影《老店》，除了增加学生的兴趣，电影的视觉效果和形象地呈现文化的特征，让学生对中国的商业文化有了更直观、生动的印象，对于过于局限于商贸领域的*汉语外贸口语30课*，这种方式在宏观上提供了商业文化内容的补充。约克大学07-08年度的24个学生则相对较整齐，大部分来自本校著名的商学院Schulich School of Business。由于他们非常熟悉辩论的方式和内容，所以课堂上就尽量多组织辩论或者讨论，对课本上提供的一些辩论题，运用过程中，我对其中的一些题目进行了改进，以适应学生的水平。另外对一些变化中的商业或经济形态有意识地布置学生去做research工作，借此调动他们的潜力和专长。像中国资本市场的历史和现状，它近几年来在股权分置、扩大二股市场、多元化的趋势等方面的拓展，风险投资在中国的发展，互联网经济的发展，全球化的多重性等。还有一些概念的区别和把握，像资本(capital)和资本流向(capital flow)，现金(cash)和现金流(cash flow)。

添油加醋：如前所述，2004年的课本内容只能是停留在那个时段，更不用说1991年的课本，所以，必须时时增加补充材料，以跟进现实的商业经济形态。像证券市场，国际上企业的并购，中国的市场经济地位等。而有些则是课本没有涉及的新生热点话题，像人民币的升值，外资银行业务的拓展等问题。拿并购为例，开始在中国的并购，都是外资选择中国本土企业为目标企业，但近来也出现了中国大型企业收购国外同行业的案例，如中石油欲收购美国公司，中国五矿欲收购加拿大公司，联想成功收购IBM手提电脑等。

3·课堂效应

加强讨论和小型的查证、研究(research)：总的来说，课堂的各种形式的辩论、讨论很重要，也很有效。可以发挥学生的潜能，加强学生之间的互动和交流，同时加深对某些议题的理解和认识。还是以中国资本市场的话题为例，课本涉及的2004年中国的资本市场起步不久，还基本上以上海和深圳两地的以国有股为主体的单一股票市场，但三年后情况大变，中国的资本市场已经形成了由证券市场、期货市场和债券市场组成的多形式多层次的状态，并且，在股票市场上国有股一统天下的局面因自身的改革(减持、全流通、股权分置)和二股市场的成形而被打破。这些都是学生们通过课堂讨论取得的认识。还有一些概念，像资本(capital)和资本流向(capital flow) 现金(cash)和现金流(cash flow)，通过讨论，从语义学的角度，使学生对这些概念有了清晰的区分，从专业的角度，资本(capital)和资本流向(capital flow)是属于金融学的概念，而现金(cash)和现金流(cash flow)是在会计学范畴内的，这样的细分更有助于学生们掌握他们的具体使用。另外，除了平时让学生经常就一些语言难点，商业经济方面的概念以及热点问题做一些查证和小型研究外，两次考试都有一定数量难易不同的问题，加上一篇major paper，将这些有机地捆绑在一起，使学生在书面表达方面也有同步的提高。

增添互动：因为有的学生在商业或者经济方面的知识和见解要超出教师，所以教师应当随时认真倾听学生的意见和建议，有些专题甚至可以让来主持。这样做，无疑可以取长补短，活跃气氛，加深理解，收到教学相长的功效。

因人而异，有的放矢：俗话说得对，一定要对症下药。如果学生总体上年级较低，或者因专业的限制对一些专门的话题没有继续探讨的能力和欲望，就不要过于勉强。

4 • 任课教师

知识储备：商业汉语课对任课教师来说非常的挑战，因而教师应当具备必要的国际政治-经济方面的知识。因为中国的经济依然处在一个变动和上升时期，而改革开放以后的中国经济由于是出口型为主导，和世界经济的关系密切，纷争不断；再者，中国当前的经济结构虽然基本上是市场经济，但它是从传统的国营经济脱胎而来，加之现行的中国政治结构不同于西方的模式，所以，国际上重大的经济和商业上的摩擦其实都根源于意识形态上的分歧，像人民币的汇率问题所派生的“中国威胁论”。所以，教师必须广泛涉猎相关的热点问题，形成自己的见解。

商业感觉：最好有一些商业或贸易方面的 sense，由于本人曾参与过西药原料和中间体方面的国际贸易，所以，在讨论在中国本土发生的跨国企业并购的题目时，我有意选择了中国的汽车行业和中国的西药行业，两者虽然都起源于西方，且产生了不同形态的并购，但由于世界西药制药行业中的原料和中间体的绝大部分都是在中国、印度和一些非洲国家生产的，其中，中国又占有了相当的比例，所以，无论并购的形式如何，西药制药业在中国的并购在其内部都形成了你中有我，我中有你的复杂局面。明显不同于汽车制造业。因此，这样的分析对学生而言便更具有说服力。

结语

总之，相对于其它类型的高级汉语课程，如报刊阅读，古代汉语、专题阅读（散文、小说）等，商业汉语在教材使用，课堂效应包括对任课教师的要求等方面都显示出了自身的特点。具体而言有以下两个方面。

从语言学的角度，商业汉语更多地体现出现实性、实用性和应用性，无疑可以帮助学生进一步全面而精细地提高对汉语的实际驾驭能力。

从文化的角度，任何一种商业或经济行为都反映出相应的文化特征。因此，从一个方面来说，商业汉语的学习可以帮助学生更好地理解中国文化，达到不同文化之间的沟通、理解和尊重，也就是所谓的入乡随俗。另一方面，也使学生们意识到，在商业或经济交往过程中所产生的冲突往往也反映出文化的不同，甚至是文明的冲突。最终，使得商业汉语中所负载的大量的文化信息潜移默化而又自然而然地表现出来。