

加拿大中文教学学报
Canadian TCSL Journal

Vol.2, No. 1

第二卷第一期



Proceedings of the 6th Canadian TCSL International Conference 2010
第六届加中汉语教学国际研讨会 2010

Main Theme:
New Vision and New Horizon

主题：
汉语教学的前瞻与拓展

www.canadianteslassociation.ca
All rights reserved

Papers Presented at the 6th TCSL International Conference 2010

第六届加中汉语教学国际研讨会论文 2010

Main theme: New Vision and New Horizon

主题：汉语教学的前瞻与拓展

Content	Speaker
会长发言 (p.1)	陈山木
1. 基于附码语料库的对外汉语教学知识挖掘研究	盛玉麒
2. 汉字理据的认识、利用与维护 On the Understanding and Application of Semantic Approach to TCSL (pp.17-29)	李大遂
3. 对外汉语教学中的方言偏误及预应理论试说—以四川方言为中心 A Study of Dialectal Error and its Prevention Theory in TCFL (pp.30-49)	汪启明
4. 中外合作文化推介的理论与实践探讨 Inquiry into Theory and Practice of Culture Introduction by a Cooperative Approach (pp.50-67)	方欣欣
5. 从一组称谓词的使用看在日本汉语教学中文化背景导入的重要性 The Importance of Cultural Introduction in TCSL in Japan Based on the Usage of a Group of Addressing Terms (pp.68-78)	梁晓虹
6. 汉语教学中如何切入文化因素 At What Point Should We Enter Culture in TCSL? (pp.79-83)	李凌、孙娴
7. 扎根经典，传承文化：提高华裔学生华语学习“时效比”的实践与研究 Inherit the Classics in Chinese Literature and Carry Forward Chinese Culture: A Research and Practice on Improving Quality and Efficiency of Learning for Chinese Speaking Students (pp.84-101)	赵丽泓
8. 汉语二语戏剧化教学法范畴与应用纲要刍议 Periphery and Application Outlines of Process Drama Approach in TCSL (pp.102-111)	陈山木

9. 关于如何增加汉语学习“快乐”性的初步探索
The Exploration of Increasing the Fun Aspect of Chinese Learning (pp.112-116) 晏燕
10. 古汉语教学设计及方法初探
A Probe into Instructional Design and Methods in Classical Chinese Teaching (pp.117-122) 贺天舒
11. 汉语学习者写作过程中交流内容的分析
Interaction of CFL Learners' Writing Practice (pp.123-128) 田军
12. 多元背景中文班的测试设计
Test Design for Multi-background Mandarin Classes (pp.129-136) 曲延风
13. 高差距语言水平的大学选修中级华语课教学
Teaching University Elective-Intermediate Chinese with Multilevel Students (pp.137-141) 吴馥如
14. 汉语教学中学生与学生之间交际的错误修复次序
Repair Sequences in Chinese-as-a-Foreign-Language Student-Student Interaction (pp.142-160) 崔彦萍
15. 汉语学习辅助读物编写的理论与实践
Theory and Practice in Compiling Chinese Supplementary Readings (pp.161-165) 崔永华
16. 试论“精视精读”教学模式与教材编写
On the Teaching Mode and Textbook Compilation of the Intensive Audiovisual and Reading Course (pp.166-170) 王飙
17. 全球化背景下的经贸汉语本科课程建设刍议
A Modest Proposal for the Curriculum Development of Business Chinese For Undergraduate Overseas Students (pp.171-179) 张向荣
18. 商务汉语教材编写模式探析
Inquiry and Analysis of a Compiling Mode for Business Chinese Textbooks (pp.180-192) 季瑾
19. 试论编写以“词本位”为原则的初级汉语阅读教材
Proposal of a Beginner's Chinese Reading Textbook Based on Words and Phrases (pp.193-199) 姚敏
20. 浅谈新加坡小学华文教材的编写
Reviews on the Compilation of Primary School Textbooks in Singapore (pp.200-209) 杨斯琳

21. 汉字高度集约：《中文听说读写》案例研究
Chinese Characters are Highly Productive: A Case Study of *Integrated Chinese* (pp.210-211) 吴小燕
22. 行动载具上具有动态复习时点的汉字学习系统
Chinese Character Learning System on Mobile Device with Dynamic
Timing of Review (pp.212-234) 何宏发



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference Collection of Papers

1.

基于附码语料库的对外汉语教学知识挖掘研究 Study on Knowledge Mining for TCFL Based on Annotated Corpus

盛玉麒教授, 山东大学中文信息研究所

提要: 本文运用语料库语言学的理论和方法, 论述了汉语的特点和对外汉语教学面临的知识短缺以及基于附码语料库进行汉语知识挖掘的可行性, 重点介绍了本文所采用的语料库加工后的主要属性数据库的类型和特点, 从词语动态频度、兼类词分布、词语搭配及句法模型等方面, 介绍了对外汉语教学知识挖掘的类型和具体方法。

关键词: 语料库 对外汉语教学 知识挖掘

Abstract: This paper will inquire into the characteristics of Chinese language, the knowledge shortage encountered in teaching Chinese as a foreign language and the feasibility for knowledge mining based on annotated corpus. It lays emphases on introduction to styles and characteristics of attributive database adopted after knowledge processing. It also offers an introduction to styles and methods for knowledge mining in teaching Chinese as a foreign language in terms of word dynamic frequency, homonym distribution, word collocation as well as syntactic models.

Key Words: Corpus; Teaching Chinese as Foreign Language; Knowledge Mining.

一、导言

对外汉语教学面临诸多知识短缺的问题, 一方面是因为汉语本身的复杂性和汉字记录汉语过程中的噪音干扰与信息缺失所致, 另一方面是因为长期以来汉语的研究、工具书和教材的编写几乎都是面向母语学习者的, 即使是名之为对外汉语教学的, 也多以低年级母语学习者的读本为参照, 所以, 教和学都陷入的境地。

权威的汉语教科书讲解词类划分标准的时候, 都以会说汉语为前提, 例如: “形容词一般能受程度副词修饰”、“动词后面可以带动态助词”、“及物动词能带宾语”、“不能重叠”……等等。试想, 对于外国学习者来说, 根本不懂汉语, 自然

不知道词与词之间能否搭配。所以，这种讲解对他们来说毫无用处。

正如维特格斯特说的那样，“用法即意义”。汉语词语究竟有多少种用法谁也说不清楚，但是，可以肯定地说远远超出静态的词典工具书所描述的范围，从发展的观点看，更是如此。因此，基于语料库的汉语知识挖掘就显得十分必要。特别是对外汉语教学领域，要解决所遇到的知识短缺的问题，唯有从现代汉语流通语料库中挖掘，舍此没有其他捷径可走。

这里说的知识挖掘并不是增加对外汉语教学的内容和知识量，而是提高教学效果，把最简明、最实用、最有规律的知识找出来教给学生。

二、汉语知识短缺与对策

1. 词汇语义知识短缺

汉字数量繁多、结构复杂、理据多样、信息冗余、读写繁难；同音、谐音、连读音变影响词汇语义的理解和运用；有声语言中的语调、节奏、轻重音等都因为汉字无法记录而被忽略。常常会遇到“听一说”的时候没有歧义，用汉字写出来再念的时候，就有了歧义，如“喝口水”绝不会听成“喝/口水”，却很可能被留学生们读错。

字义笼统，随词而变；词义模糊，随句再变；二语习得者茫然难得要领。同一个字用在不同的语句中，意义改变很大。有些表面上看起来词形类似，却不能望文生义、随意类推，如：

“妈妈—妈”、“爸爸—爸”、“哥哥—哥”；

“爷爷≠爷”、“老爷爷≠爷爷”、“老公公≠老公”。

“有没有关系——有关系——没关系——搞关系——搞好关系”等短语中的“关系”的意义各有细微的差异：

◆ “没关系”起码有三个用法：

①惯用语，礼貌用语。如：“打搅你们吃饭了，对不起。”“没关系，别介意。”

②惯用语，不要紧，没有问题：没关系，我自己会做。

③短语，无关、没有关系。如：我可不愿意搬弄是非去管那些跟我没关系的闲事。

◆ “有关系”：

①短语，存在某种关联。如：这消息与你的家乡有关系。

②短语，在疑问句中表示有问题。如：这有关系吗？

③短语，表示特殊关系。如：他与领导有关系

◆ “搞关系”

短语，贬义，指为某种利益驱动进行的疏通、贿赂行为。如：他很会搞关系。

类似的例子比比皆是，举不胜举。

2. 句法知识短缺

虚词和语序是汉语表示语法功能的重要手段。虚词和语序自然是对外汉语教学的重点。

虚词是封闭的类，数量有限，但是由于“古今参杂”，必须加以筛选。筛选的依据就是实用性，这就离不开通过语料库的统计分析。

语序知识表现在彼此的相关性上，或者说组合搭配关系上。汉语词与词之间的组合搭配关系并不像有形态的语言那样，掌握了词类和形态标志就条理清楚了。汉语曾经有过“词无定类”、“依句辨品、离句无品（“品”即词性。麒按）”状态。长期以来，词都是“自由自在”地“兼类”、“活用”着，最权威的《汉代汉语词典》标注词性也是从第五版开始的。离合词问题、动宾结构带宾语问题等，成了教学中“剪不断、理还乱”的难题，由于对这类现象缺乏定量定性分析，常常是就事论事，缺乏规律性解释。

例如“在桌子上写字”、“在火车上写字”、“在飞机上写字”中“上”的意义不一定是指“上面”。“火车上”有“在火车里面”和“在火车外面”两种解：而“飞机上”则只能理解为“飞机里面”。

至于“刚才——刚刚”、“突然——忽然”、“帮助——帮忙”的区别，用“解词”的方法不如用不同的搭配举例说明来得简洁明了。

静态系统的“兼类”并没有指出所兼的“类”之间的主次。语言学习不是照着词典学、只要背会词典就能说话。实际使用的句法知识才是语言学习的主要对象。因此，采用定量定性统计分析数据描述的句法知识，不但是中文信息处理智能化的需要，也是提高对外汉语教学科学性和实践效果的需要。

3. 语用知识短缺

汉语共时系统中口语、书面语、网语多元杂糅，非标准普通话随处可闻，文言词语偶尔参杂期间，甚至有些冷僻词语一夜之间成为“流行语”。词语在实际使用中的意义和用法与词典中的解释往往不尽相同。如果拘泥于词典的释义，在实际交际中就会遇到费解的情况。

例如接电话时说“好，好，我就来。”其中的“来”所表示的是“去”的意思。这就不是词典中解释的“从远处到近处”的意思。

日常交际中常使用省略、简称，有大量不完全句；表达含蓄、不直白，这与文化习俗方面讲究“礼节”和形式的传统习惯有关。许多常用的模糊词语如“还行”、“还可以”、“不错”、“很有意思”、“很有特点”、“好吧”、“看看再说”、“研究研究”之类，需要在具体的语境中仔细玩味才能体会其中所表达的意义。

长期靠天吃饭的农业社会形态和粗放式生活方式也会影响到话语表达方式，特别在日常词语中，如称谓语、礼貌语、情感表达等表现明显。崇尚自由、顺应自然的审美取向，注重心领神会、淡化言语表述，喜欢隐喻的方式，对微言大义津津乐道，加上历史悠久、文献浩瀚，典故丰富、崇古尚文，致使文言词语、诗词名句，超常搭配时有所见。这些都无形中增加了对外汉语教学的难度。

由于多元信仰和多源禁忌，传统文化对生老病死、婚丧嫁娶、吃喝拉撒、交易旅行等形成了多种多样的委婉语。这些文化层面的知识在对外汉语教学中几乎是一个禁区，成了“说不好、不好说、不说好”的教学“瓶颈”。实际上，如果处理得好，

文化词语不但可以丰富教学内容，还可以提高学习汉语的积极性，因此，挖掘常见习用的文化色彩词语知识也应是对外汉语教学领域的一个新课题。

三、基于语料库知识挖掘的可行性

语言教学的目标是“听说读写”，必须立足于活的、实用的语言，因此，从大规模真实文本语料库中挖掘静态系统所缺乏的知识，应该是对外汉语教学领域一项重要的基础工程。

1. 从举例证明到定量分析

语言学是一门最具人文社会性的实证科学，“约定俗成”的规则实际上就是统计学的“大数定律”。因此，不能满足于“例不十、法不立”的传统标准，而应注重定量定性分析的方法。

2. 从静态系统到动态系统

维特格斯特曾说“用法即意义”，只有在动态系统中才能真正发现意义。由自然语言的真实文本所组成的语料库是语言动态系统“子集”，是内部语言的外化。各种用法、各种意义表达上的细微差别都是静态系统所无法比拟的。

3. 从充分描写到充分预测

当代语言学对语言现象和语言规律的研究讲求的是“充分描写、充分解释和充分预测”。这里所说的“充分”实际上是一个理想的目标，任何时候只能是相对的“充分”。采用基于语料库的知识挖掘方法，借助计算机大容量、高速度的优势，可以在所建立的语料库范围内，实现充分和穷尽式的描写和分析，这就已经远远超越了以往任何个人研究能力和时间周期的局限性。

“预测”是从已知推测未知的复杂的探索过程。许多语言现象所蕴含的规则或规律，需要满足统计学中的“大数定律”，也就是从“量变”到“质变”的规律。那种“一叶知秋”的能力，“见瓶水之冰而知天下之寒”的预测力，需要大量经验知识的积累和复杂的逻辑推理。现在我们所做的只是一种探索和尝试，尽我们所能挖掘

所缺乏的语言知识。虽然我们不知道距离理想的目标究竟有多远，但是我们相信经过不懈的努力总会逐步逼近这个目标。

4. 克服语料库的局限性

语料库所收入的语料总有一个局限，无法收入所有已经说出的言语作品，更无法收入那些“能说”但没有说出来的句子。从这个意义上可以说，语料库永远都是“不完备”的。

实际上任何研究都会受到研究者认知能力和范围的限制，即使内省式的研究可能从内部词库中搜索出语料库之外的例子，但是也还是有局限性。在语言知识挖掘方面，特别需要把“内省式”的研究和语料库语言学方法结合起来，采用科学合理的抽样方法，尽量保证语料库的规范性和代表性，再充分发挥研究者内部词语知识库和“见微知着”的能力，实现基于语料库的汉语知识挖掘的根本突破。

四、本文所用语料库

1. 本研究所用语料库概况

目前语料库语言学受到学界的普遍重视，不同规模、不同用途的语料库纷纷建设，并投入使用。加之网络的普及和数字化文本的与日俱增，给语料库的研究和建设带来了极大的便利。

本文研究所采用的自建语料库主要以现代汉语文学作品抽样语料库。总字符数将近 600 万字，其中汉字符号近 580 万字。（详见表 1）

表 4-1：文学语料库的基本数据

词长	词次	词频	字数
单音词	8575	2985054	2985054
双音词	49614	1214121	2428242
三音词	11278	72846	218538
四音词	7702	34222	136888
五音词	631	1718	8590

六音词	178	287	1722
七音词	81	136	952
合计	78059	4308384	5779986

本语料库采用国内流行的中科院计算所研制的自动分词和标注词性软件进行加工处理。因为文学文本的特殊性，分词正确率达到 90%以上，词性标注正确率超过 80%。因此需要人工校对。

加工后的语料库分别建立不同的数据库，用于知识挖掘和数据分析。这些数据库主要有：

- ①词频数据库（音序、降频）
- ②属性数据库（词长、词性、频数、频率）
- ③兼类词数据库；
- ④二词搭配数据库；
- ⑤三词搭配数据库；
- ⑥四词搭配数据库；
- ⑦五词搭配数据库；
- ⑧句法模式数据库。

2. 搭配关系数据库

1) 二词搭配数据库

由两个词相互搭配所组合成的一种关系。通过二词搭配数据库，不仅可以得到词与词之间的组合搭配关系，还可以得到有关结构模式的量化信息。从降频表中可以看到高频组合的出现频度和前后两个词在搭配选择上的分布情况。

表 4-2：二词搭配降频列表

序号	词 1	词 2	使用频数	使用频度%
01	不/d	是/v	6424	0.14910
02	他/r	的/u	6391	0.14833
03	我/r	的/u	5193	0.12053
04	她/r	的/u	4441	0.10307
05	也/d	不/d	4317	0.10019
06	自己/r	的/u	2817	0.06538
07	这/r	是/v	2792	0.06480
08	就/d	是/v	2705	0.06278
09	不/d	能/v	2650	0.06150
10	我/r	不/d	2491	0.05781

2) 三词搭配数据库

三词搭配“是不是”的“v+d+v”模式就概括了所有的动词“正反重叠”式，如“会不会”、“去不去”、“能不能”等等；

表 4-3：三词搭配降频列表

序号	词 1	词 2	词 3	使用频数	使用频度%
01	是/v	不/d	是/v	861	0.03951
02	两/m	个/q	人/n	563	0.02583
03	也/d	不/d	是/v	388	0.01780
04	对/p	我/r	说/v	382	0.01753
05	也/d	不/d	会/v	377	0.01730
06	是/v	一/m	种 /Question	352	0.01615
07	笑/v	着/u	说/v	352	0.01615
08	一/m	句/q	话/n	348	0.01597
09	这/r	件/q	事/n	339	0.01556
10	有/v	一/m	天/q	311	0.01427

3) 四词搭配数据库

四词搭配的“躺在床上”的“v+p+n+f”模式可以生成“走在路上”、“写在信里”、“记在心里”、“体现在行动上”等等；

表 4-4：四词搭配降频列表

序号	词 1	词 2	词 3	词 4	使用频数	使用频度%
01	躺/v	在/p	床/n	上/f	119	0.0081
02	叫/v	了/u	一/m	声/q	116	0.0079
03	你/r	是/v	不/d	是/v	105	0.0071
04	看/v	了/u	一/m	眼/q	103	0.0070
05	说/v	不/d	出/v	话/n	72	0.0049
06	抬/v	起/v	头/n	来/f	68	0.0046
07	是/v	怎么/r	回/q	事/n	68	0.0046
08	摇/v	了/u	摇/v	头/n	57	0.0039
09	走/v	来/f	走/v	去/v	56	0.0038
10	出/v	了/u	什么/r	事/n	46	0.0031

4) 五词搭配数据库

五词搭配的“叹了一口气”的“v+u+m+q+n”模式可以生成“说过一句话”、“读了三年书”、“听了一节课”等等。

表 4-5：五词搭配降频列表

序号	词 1	词 2	词 3	词 4	词 5	使用频数	使用频度%
01	叹/v	了/u	一/m	口/q	气/n	80	0.00560
02	说/v	不/d	出/v	话/n	来/f	50	0.00350
03	看/v	了/u	我/r	一/m	眼/q	48	0.00336
04	一/m	天/q	比/p	一/m	天/q	31	0.00217
05	一/m	动/v	也/d	不/d	动/v	24	0.00168
06	这/r	是/v	怎么/r	回/q	事/n	21	0.00147
07	喘/v	不/d	过/u	气/n	来/f	19	0.00133
08	你/r	说/v	是/v	不/d	是/v	17	0.00119
09	话/n	也/d	说/v	不/d	出来/v	17	0.00119
10	我/r	吓/v	了/u	一/m	跳/q	17	0.00119

五、可挖掘知识类型

1. 动态频度知识

词语动态系统的使用频度是评价该词“活性”的重要功能指标，在研制教学用词表、设计教学大纲等方面都有重要的参考价值。降频表就是一个最常用的动态频度表。（见表 1）

表 5-1：降频词表前 20 条例样

序号	词条	词长	频次	频度
1	的/u	1	178944	4.1469
2	我/r	1	68510	1.5877
3	是/v	1	61417	1.4233
4	不/d	1	57292	1.3277
5	了/u	1	56362	1.3062
6	他/r	1	55585	1.2882
7	一/m	1	52310	1.2123
8	了/y	1	42064	0.9748
9	在/p	1	38961	0.9029
10	说/v	1	36861	0.8542
11	她/r	1	36442	0.8445
12	你/r	1	35647	0.8261
13	着/u	1	35357	0.8194
14	就/d	1	29013	0.6724
15	也/d	1	25040	0.5803
16	这/r	1	24793	0.5746
17	地/u	1	24068	0.5578
18	有/v	1	23718	0.5497
19	人/n	1	21857	0.5065
20	到/v	1	19699	0.4565

2. 兼类分布知识

对于兼类词来说，从动态频度表中可以看出兼类词所兼的各类词之间在使用频

度上的差别，从而判断轻重主次，以便把最主要的功能类型作为教学的重点。可避免平均用力或主次不分，从而提高教学效果。（见表 5-2）

关于统计数据的评价，知识挖掘的角度与以往词频统计的信度判断指标不同。在词频统计中，一般只注重高频区的词语，认为低频区缺乏参考价值可以忽略。但是从知识挖掘和知识发现的角度，就要特别注意低频区的情况，因为，低频区除了属于误切分造成的“特殊”情况之外，很可能就是具有潜在价值的“关键少数”，因此，应给予特别的关注。

例如在“兼类词动态频度”统计中发现，“好”的连词用法只有 1 次。（表 5-2）如何分析评价这种只见到一次的用例，就是知识挖掘过程中常见的问题。不能轻易判为“误切分”、“误标注”，而要慎重对待。

通过在原库中认真查找，实际的用例是：

“要王七一将来再写书，**好**编给他听！”

这是一个合法的用例，这就启发我们扩大语料面，搜索更多的用例。根据这个思路，笔者随意从网上搜索一下，很容易发现了一些例子：

“我给槟榔拍一砖，**好**让他清醒……”

“你不爱他了，请放手，**好**让他知道；”

“可以和他提一下离婚的问题，**好**让他把事情说清楚。”

“我明儿也再生一个，**好**让他当老师并参加新课改”

“版主帮我看看我小孩的八字，要补什么，**我好**帮他其名字...”

（上述各例都保留了超链接指示出处，读者若直接检索字符串也可以从网上找到原文。玉麒注）

这就是前文所谈的“内省法”与语料库语言学方法相结合实现知识挖掘突破的一个有力证明。

表 5-2：兼类词动态降频表例样

兼类词	词类序	词类	频次	频度
把	1	介词	14188	0.3288
	2	量词	934	0.0216
	3	数词	54	0.0013
	4	动词	18	0.0004
和	1	连词	14154	0.3280
	2	介词	1788	0.0414
	3	人名	46	0.0011
	4	动词	26	0.0006
	5	副词	2	0.0000
来	1	动词	9071	0.2102
	2	趋向动词	7482	0.1734
	3	数词	185	0.0043
在	1	介词	38961	0.9029
	2	副词	3072	0.0712
	3	动词	758	0.0176
过	1	助词	9649	0.2236
	2	动词	1104	0.0256
	3	副词	328	0.0076
好	1	形容词	10167	0.2356
	2	副词	147	0.0034
	3	动词	11	0.0003
	4	连词	1	0.0000

3. 句法搭配知识

组合与聚合是语言的基本关系。词与词之间的搭配就是组合关系的具体表现。不同的搭配关系往往反映不同的词汇语义功能，能够体现出维特根斯坦所说的“用法即意义”的思想。

表 5-3：名词“关系”的常见搭配表

词 1	词 2	结构关系	使用次数	使用频度
有	关系	动词+名词	41	0.0016
没有	关系	动词+名词	28	0.0011
是	关系	动词+名词	10	0.0004
没*	关系	动词+名词	9	0.0004
断绝	关系	动词+名词	9	0.0004
毫无	关系	动词+名词	7	0.0003
搞好	关系	动词+名词	4	0.0002
拉	关系	动词+名词	2	0.0001
托	关系	动词+名词	2	0.0001
找	关系	动词+名词	2	0.0001

(注：“没关系”作为相对稳定的惯用语在语料库中发现使用 134 次，频率为 0.0031%。)

表 5-4：动词“关系”的搭配：

词 1	词 2	结构关系	使用次数	使用频度
关系/v	到/v	动补	16	0.00037
关系/v	着/u	动助	7	0.00017
关系/v	大家/r	动宾	1	0.00002
关系/v	那/r	动宾	1	0.00002
关系/v	你/r	动宾	1	0.00002
关系/v	全局/n	动宾	1	0.00002
关系/v	人家/r	动宾	1	0.00002
关系/v	我国/n	动宾	1	0.00002

其中，“关系到”的搭配使用频数最高。从扩展的成分看，动补结构后接名词性成分。下面是从 4 级相关性数据库中检索出来的用例。

表 5-5：“关系+到”与后接成分表

动补关系		后接成分	
关系/v	到/v	爸/n	妈/n
关系/v	到/v	傅/nr	桂英/nr
关系/v	到/v	民生/nz	大计/n
关系/v	到/v	你/r	将/d

关系/v	到/v	全县/n	工业/n
关系/v	到/v	省会/n	城市/n
关系/v	到/v	世界/n	革命/vn
关系/v	到/v	他们/r	之间/f
关系/v	到/v	我国/n	革命/vn
关系/v	到/v	我们/r	党/n
关系/v	到/v	子孙后代/n	的/u

进一步找出语料库中“关系+到”后接成分扩展的用例，可以看出更多的搭配信息。下面是从9级相关数据库中检索出上表相关的后接成分扩展用例。

表 5-6 “关系+到”后接成分扩展例表

关系+到	后接成分
关系/v 到/v	爸/n 妈/n 如何/r 尽快/d 培养/v 你/r 成材/v
关系/v 到/v	傅/nr 桂英/nr 的/u 去留/vn
关系/v 到/v	民生/nz 大计/n 的/u 事/n 都/d 可以/v 马虎/an
关系/v 到/v	你/r 将/d 来/v 的/u 人生/n 前途/n
关系/v 到/v	全县/n 工业/n 生产/vn 上/f 一个/m 新/a 阶段/n
关系/v 到/v	省会/n 城市/n 的/u 面貌/n 问题/n
关系/v 到/v	世界/n 革命/vn 前途/n 的/u 大事/n
关系/v 到/v	他们/r 之间/f 感情/n 的/u 谈话/vn 中/f
关系/v 到/v	我国/n 革命/vn 前途/n 的/u 大事/n
关系/v 到/v	我们/r 党/n 和/c 国家/n 生死存亡/i 的/u 运动/vn
关系/v 到/v	子孙后代/n 的/u 前途/n 呢/y

六、余论

基于语料库的汉语知识挖掘是一个全新的课题，涉及到汉语本体、应用以及语料库建设与加工等诸多理论与实践问题。本论文只是一个初步的研究报告，作为引玉之砖以引起学界的关注。还有许多富有挑战性的问题，例如汉语句法标记知识、词缀与类词缀知识、歧义与消歧知识、语法化知识等等，期待更多的专家学者参与和参加到知识挖掘的系统工程中来。

欣闻第六届加拿大中国对外汉语教学学术研讨会在温哥华召开，谨以此文表示祝贺，并就教于大方之家。文内不当之处，敬希批评指正。

参考文献

- 1 盛玉麒 (2006). 《语言文字信息处理》(济南:山东大学出版社)。
- 2 Ruth Kempson, Wilfried Meyer-Viol, Dov Gabbay (2001). *Dynamic Syntax: The Flow of Language Understanding* 《动态句法学: 语言理解的流程》(Oxford: Blackwell Publishers)。
- 3 (美) 帕蒂 (Partee, BH), (美) 默伦 (Meulen, A), (美) 华尔 (Wall, RE) (1993), *Mathematical Methods in Linguistics* 《语言学中的数学方法》(Boston: Kluwer Academic), 冯志伟导读, 世界图书出版公司, 2009-3-1。
- 4 杨惠中 (2002). 《语料库语言学导论》(上海:上海外语教育出版社)。
- 5 周荐 (2004-12). 《汉语词汇结构论》(上海:上海辞书出版社)。
- 6 魏荣华, <论动词的句法搭配模式>, 《中国俄语教学》, 1997 年第 4 期。
- 7 范继淹等, <工智能和语言学>, 《中国语文》1980 年第 4 期。
- 8 王素格等, <自动获取汉语词语搭配>, 《中文信息学报》, 2006 年第 20 卷第 6 期。
- 9 孙茂松等, <汉语中的兼类词、同形词类组及其处理策略>, 《中文信息学报》, 1989 年第 4 期。
- 10 罗振声等, <汉语句型自动分析和分布统计算法与策略研究>, 《中文信息学报》, 1994 年第 2 期。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

2.

汉字理据的认识、利用与维护

On the Understanding and Application of Semantic Approach to TCSL

李大遂教授，北京大学对外汉语教育学院

摘要：汉字是理性的文字，利用汉字理据可以有效减轻汉字教学难度，提高效率，因而要珍视维护汉字理据。然而，部件分析法使 35.58% 的合体表义偏旁和 79.68% 的合体表音偏旁难以表义表音；俗文字学说解法使汉字理据沦为儿戏。如何分析教授汉字，值得深思。

一. 引言

不管我们自己承认不承认，许多汉语学习者觉得汉字难学，许多对外汉语教育工作者，觉得难教。其实，难和不难是相对的，是可以互相转化的，常言所谓“难者不会，会者不难”。汉字难学难教，难在对汉字的理据及其所由形成的形音义系统性认识、利用不够。《说文解字》（以下简称《说文》）：“理，治玉也。从玉，里声”。段注：“玉虽至坚，而治之得其理以成器不难，谓之理。凡天下一事一物，必推其情至于无憾而后即安，是之谓天理，是之谓善治”¹。意思是说，玉石虽然异常坚硬，但制作时找到玉石的文理，就不难把它剖析雕琢成器，这就叫做理。处理天下的事物亦如同玉石的剖析雕琢，必须按照事物自身的特点和规律去处理，才能处理得当，这是自然必由之法则，这样处理事物才算得法。

我们对汉字的教学如同治玉，汉字虽然繁难，但教学得法也可以减轻难度，提高效率。所谓得法，就是清楚地认识汉字的理据及由此形成的形音义的系统性，然后利用汉字的理据和系统性去进行教学。这里与各位探讨汉字理据的认识、利用与维护问题，希望有助于解决汉字难学这一瓶颈问题。

二. 汉字理据及其由来

汉字是理性的文字，其构形、表示意义、表示读音都是有依据的，至少在造字初期是这样。汉字的理据，就是汉字构形、读音、辨义的依据或道理。也就是一个字之所以有某种写法，读某个音或某些音，表某个义或某些义的依据或道理。汉字的理据分为构形理据、读音理据、意义理据。字形的理据是显性的，字音、字义的理据是隐性的。

汉字的理据是怎么来的呢？是以仓颉为首的无数造字者赋予的，是经许慎《说文》一书的归纳揭示而凸显的。从系统论来说，汉字是一个庞大的人造系统，造字者造字，都是有理据的，说汉字无一字无来历，并不为过。只不过有个别字的理据失传了，少数记载下来的理据可能与本来的理据有误差，少数字的理据发生了变异。具体来说，每个汉字具有什么样的理据，取决于造字者采用的造字方法。造字法不同，造出来的字理据就不同。

汉字六种造字方法及其演进的大体顺序是：象形、指事→会意→假借→转注→形声。其中，假借是“不造字的造字法”，实际上没有造出新的字形，在被借来表示假借义时没有理据²。所以，只有象形、指事、会意、转注、形声五类文字是有理据的。我们就依照这个顺序，谈谈这五类汉字的理据。

在汉字的早期阶段，主要是象形、指事、会意三种方法所造的字，这三类字没有表音成分，其理据主要体现在形义方面，即只有构形理据和意义理据。象形字是据物构形表义，如：“菴（木）”、“𩺰（鱼）”。指事字用两个符号构形表义或

在象形字基础上添加指事符号构形表义，如：“甌（二）”、“龙（刃）”。会意字是把两个或两个以上物象放在一起构形表义，如：“恭（林）”、“琴（休）”。汉字发展到转注³、形声阶段，开始出现表音成分，即转注字（会意兼形声或形声兼会意字）、形声字有了读音理据。转注字半边表义半边表义兼表音，如：转注字“婚（婚）”的偏旁“女（女）”表义，“昏（昏）”表义兼表音。形声字半边表义半边表音，如：形声字“洋（洋）”的偏旁“水（水）”表义，“羊（羊）”表音。由于转注、形声两类合体字都有表音成分，就使汉字的理据性从形、义两方面扩展到形、音、义三方面。

在小篆（包括小篆）以前的古文字时期，以形表义是汉字理据的主要特点。在小篆以后的近现代汉字时期，以偏旁表示合体字读音、意义是汉字理据的主要特点。在隶变的冲击，汉字从根本上消除了象形性，汉字的性质发生了根本的改变，汉字体系由表意文字转变为意音文字。在隶变楷化后的近现代汉字中，以象形、指事方法造出来的独体字，因象形性消失，其构形理据也大体消失，往往要采取溯源方法才能发现它们的构形理据，一个没有学习过汉字的人，很难根据字形判断出“日”表示的是太阳，“月”表示的是月亮。以会意、转注、形声方法造出来的合体字，虽失去象形性，却仍能通过构字偏旁表义，如：会意字“明”的偏旁“日”、“月”都表义，转注字“洲”的偏旁“氵（水）”表义、“州”表义兼表音，形声字“湖”的偏旁“氵（水）”表义、“胡”表义兼表。

繁体字有理据，大部分简化字也有理据，简化字的理据是历史上造简化字的人们赋予的。例如：《说文·心部》：“惧，恐也，从心，瞿声”。也就是说，造“惧”字的人让“忄（心）”表义，让“瞿”表音。那么，造简体字“惧”的人，应该是有感于“惧”的表音偏旁“瞿”繁难罕用且表音不准，于是另造“惧”字，让“忄（心）”表义，让“具”表音。归纳历史上的汉字简化方法，大体有行草书楷化、采用古字、更换偏旁、局部删改、同音音近或异音代替、另造新字和简化偏旁类推等七种。其中更换偏旁、另造新字（指抛开原字字形而造新字）和简化

偏旁类推三类是理据性最强的。其它除同音、音近或异音代替简化字外，行草书楷化、采用古字、局部删改三类简化字也有大约一半尚有一定理据。

从上面的论述中可以了解到：汉字是理性的文字，汉字的理据体现在形、音、义三个方面，不过，“汉字形音义三要素中，又有表里之分。形为表，音、义为里，其中义为终极之里”⁴。又由于就文字性质说，古代汉字属于表意文字体系，主要特点是以形表义；而近现代汉字是意音文字，主要特点是以偏旁表音表义。因此，就今天的汉字而言，汉字读音、意义的理据是汉字理据的精髓。

三. 汉字理据的存续状况

汉字已经有五六千年的历史，古代汉字构形理据比较强，近现代汉字构形理据比较弱。现代汉字读音、意义的理据已因语音演变、字义发展，理据性不像造字之初那么直接，规律性那么强。那么，今日汉字的理据还有多少？我们对外汉语教学用字的理据有多少？这是我们在考虑利用理据前要大概清楚的。

最近本人对对外汉语教学用《汉字等级大纲》中的 2906 字⁵，一一做了文字学分类考察，考察结果见[表 1]：

[表 1] 《汉字等级大纲》所收常用汉字文字学分类统计表 (2906 字)

	独体	会意	转注/形声	义半	音半	合体符号	各级字总数
甲级字	137	110	441	72	6	34	800
乙级字	50	98	557	44	11	44	804
丙级字	27	52	473	34	5	10	601
丁级字	37	45	570	33	6	10	701 (含 埔)
各类字合计	251	305	2041	183	28	98	2906 (含 埔)
在大纲总字数中的比率	8.64%	10.50%	70.23%	6.30%	0.96%	3.37%	100%

从这个表可以看出，HSK《汉字等级大纲》共收汉语常用字 2906 个。其中独

体字 251 个，占大纲总字数的 8.64%。通过这个表的数据进一步计算，可以得出如下数据：合体字 2655 字，占大纲总字数的 91.36%。在合体字中，有理据合体字（会意+转注+形声+义系半符号字+音系半符号字）2557 个，占大纲总字数的 87.99%，无理据合体符号字 98 个，占大纲总字数的 3.37%。在有理据合体字中，含有表音偏旁的合体字（转注字+形声字+音系半符号字）2069 字，占大纲总字数的 71.20%；含有表义偏旁的合体字（会意+转注+形声+义系半符号字）2529 字，占《大纲》字总数的 87.03%。

如果把考察的汉字扩大到全部常用汉字，有理据字的比率还会提高，考察结果见 [表 2]：

[表 2] 《汉字等级大纲》和《现代汉语常用字表》所收常用汉字文字学分类统计表

(2906 字+ 630 字)

	独体	会意	转注、形声	义半	音半	合体符号	各级字总数
甲级字	137	110	441	72	6	34	800
乙级字	50	98	557	44	11	44	804
丙级字	27	52	473	34	5	10	601
丁级字	37	45	570	33	6	10	701 (含辅)
大纲外常用字	15	25	560	25	2	3	630
各类字合计	266	330	2601	208	30	101	3536
在大纲 总字数中的比率	7.52%	9.33%	73.56%	5.88%	0.85%	2.86%	100%

如果通过这个表的数据进一步计算，可以得出如下数据：HSK《汉字等级大纲》和《现代汉语常用字表》共收汉语常用字 3536 个汉字中，独体字 266 个，占常用字总字数的 7.52%；合体字 3270 字，占常用字总字数的 92.48%。其中有理据合体字（会意+转注+形声+义系半符号字+音系半符号字）3169 个，占常用字总字数的 89.62%；无理据合体符号字 101 个，占常用字总字数的 2.86%。在有

理据合体字中，含有表音偏旁的合体字（转注字+形声字+音系半符号字）2631字），占常用字总字数的74.41%；含有表义偏旁的合体字（会意+转注+形声+义系半符号字）3139字，占常用字总字数的88.77%。

可见，至今大约90%的常用汉字是有理据可讲的，凡有表义偏旁的合体字，字义都与表义偏旁有不同程度的联系；凡有表音偏旁的合体字，字音都与表音偏旁有不同程度的联系。这可给我们利用理据开展汉字教学以足够的信心。

这里有两点需要说明：1. 我们没有把独体字包括在有理据字范围之内。原因是，古代汉字以形表义，构形理据明显，可得而说；隶变以后，汉字完全脱去了象形的外衣，彻底符号化了，特别是现代汉字，只有采用字形溯源方法，借助古文字，才可能发现其形义相关的理据。而且独体字数量很少，故暂未列入有理据字。2. 我们这里没有考虑表音率（度）和表义率（度）的问题，而是注意有理据字在常用汉字中的比率。原因之一，目前还没有完全令人满意的表音率（度）和表义率（度）考察计算方法，而且对指导汉字理据教学意义不大。不管表音率（度）和表义率（度）高低，我们在推展合体汉字教学的时候，都要利用表音偏旁读音信息和表义偏旁的意义信息。有一点就利用一点；利用一点，教学的困难就小一点。高的话，我们会得心应手；低的话，也许更显得珍贵。

四 . 汉字理据在教学上的利用

利用理据是汉字教学的一般规律。作为教师，我们都知道记忆的重要，我们也都知道理解记忆效果要比机械记忆的效果高得多⁶，这是教育心理学的基本常识。学习者觉得汉字难学，归结到一点，就是汉字的形音义难记，这也是我们汉语教师的共识。怎么才能让学生记住汉字的形音义呢？怎样缩短汉字记忆的时间？怎样减轻汉字记忆的难度？最根本的办法，是让学生在理解的基础上进行记忆，这恐怕也是在座同行一致的认识。所谓理解，就是学习者对所学知识知其然，

亦知其所以然。作为汉字教学来说，“知其然”指知道一个汉字的写法、读法、用法，是记忆理解的结果，是汉字教学的目的；“知其所以然”指知道一个字之所以这样写、这样读、这样用的依据，是科学理解记忆汉字的基础和前提。所谓利用理据推展汉字教学，就是简明扼要地把汉字构形、读音、意义的依据揭示给学习者，从而加快学习者对汉字形音义的理据记忆。

一方面，利用理据可提高单字教学的效率，减轻汉字学习难度。利用构形理据的，比如：我们在讲独体象形字山、水、人、口的时候，展示出它们的古文字形体 𠩺、尊、尉、碗（甲骨文），学习者很容易记住这几个字的字形和字义。在讲指事字本、末、朱、寸的时候，写出它们的古文字形体本、末、朱、寸（金文），学习者自然会对这几个字的形义记忆深刻。在讲会意字冠、寇、取、步的时候，写出它们的古文字形体佑、𠩺、緡、忿（小篆），讲清构字偏旁的意义以后，再讲会意字字义，学习者一定可以较好地把握这几个字的字义，而且不会把冠、寇二字混淆，也不会在写“步”的时候写成“步”。

利用意义理据进行教学，不仅可以使会意字的学习掌握变得轻松容易，也可以使众多转注字、形声字以及义系半符号字的学习掌握变得轻松容易。如：讲胞、抱、饱、泡、孢、炮、袍、疱、雹等转注字的时候，即可以利用月（肉）、扌（手）、亠（食）、氵（水）、子、火、衤（衣）、宀、雨这些表义偏旁，也可以利用这些字共有的表义兼表音偏旁“包”，来教学习者较为轻松形象地记忆这些字的意义。在讲盯、盲、泪、相、省、冒、看、盼、眨、眉、眠、眶、睁、眯、眼、督、睛、睹、睦、睡、睬、瞞、瞎、瞥、瞧、瞩、瞪、瞻、吨、眷、瞄、瞭、瞬、瞳这些常用字时，通过字理的揭示，“目”就可以成为学习者掌握这些字字义的得力“把手”。即使像素、雷、鸡这样的字，字形的一半丰、田、又已经成为纯构形符号，但另一半彡、雨、鸟也还与字义有密切的联系，可以有效提示字义的一类属。

在转注字、形声字都含有携带读音信息的偏旁，是学习者掌握记忆字音的“把手”。如：以芭、把、吧、爬、爸、疤、笆、耙、靶等字都有表音偏旁“巴”，芭、疤、笆读音与“巴”完全同音，把、吧、爸、耙、靶与“巴”声韵相同，爬与“巴”

韵同声近。此外，有一些在一般人看来不能表音的偏旁，如“途”的偏旁“余”，实际上也携带着宝贵的读音信息，不过略显隐蔽。因为现代汉语韵母 u、ü 过去是同一个韵（鱼韵），后来才分为两个韵，所以以“余”为表音偏旁的通用合体字 11 个，读音分为两个系统，除、蜎、荼、途、涂、酴音 tu，徐、叙音 xü，猓、馐音 yü，斜音 xie，除“斜”以外，韵母不是 u 就是 ü。可见，略懂一点音韵学知识，许多偏旁的隐性读音信息，拐个弯就能发掘出来利用。因声母分化而形成的含有隐性读音信息的偏旁更多。因篇幅所限，这里就不展开了。拙文《略论汉字表音偏旁及其教学》⁷有较详细论述，可供参考。

另一方面，利用理据可以迅速提高学习者系统掌握汉字的能力。汉字的理性，不仅体现在每个汉字都有自己的理据，更体现具有同一表音偏旁的字读音相同、相近或相关；具有同一表义偏旁的字字义相同、相近或相关。这就是我们所说的汉字的系统性。对学习者来说，只注意单个学习掌握汉字是汉字学习的初级阶段，有系统地学习掌握汉字是汉字学习的高级阶段；对汉语教师来说，对单个汉字进行理据说解，是汉字理据教学的初级形式；引导学习者以点带面，以偏旁为纲系联形系、音系、义系字族，促进学习者有系统地掌握汉字，是汉字理据教学的高级形式。一旦学习者掌握了汉字的系统性，汉字学习就能触类旁通，势如破竹，有些字甚至可以无师自通。北京大学对外汉语教育学院的中高级汉字课，利用汉字理据，以偏旁为纲有计划分层次集中识字，在一个学期（短期生 48 学时，长期生 64 学时）之内，人均识字量提高 600 字左右。其中，中级汉字课短期生最多的提高了 1067 字，长期生最多的提高了 1076 字；高级汉字课短期生最多的提高了 1152 字，长期生最多的提高了 1356 字。更重要的是，学生通过汉字课学会利用汉字理据学习汉字，减轻了学习的难度，提高了利用偏旁形音义信息学习汉字的能力。因此，我们更应当注意汉字理据在促进学习者有系统地学习汉字方面的作用。这一点，由于篇幅所限，不便展开，拙文《汉字的系统性与汉字认知》

8有较详细论述，可供参考。

至于如何利用理据推展汉字教学，我个人以为至少有以下几点应该注意：其一，理据说解求真务实，要有根有据，不随意说解，不强为之说，不能搞“我的地盘我做主”。其二，关注学习者水平，把握理据分析的度，宁简毋繁，宁浅毋深，画龙点睛，点到为止。其三，单字理据教学与音系字族字、义系字族字教学适当结合。其四，原字理据确实缺失，在必要而可能的情况下，可以考虑采取灵活态度，赋予新的理据。

五. 汉字理据的维护

为什么要讨论这个问题？因为随着社会的发展、语音的演变，特别是假借的泛滥，字体演变、形体简化等原因，已经造成汉字理据的严重缺失，给汉语母语教学和对外汉语教学造成了相当大的困难。更值得重视和警惕的是，现在这种理据缺失还在加剧。当前汉字理据缺失加剧的主要表现是：部件分析法使相当大一部分偏旁表义或表音功能化为乌有，俗文字学说解泛滥使汉字理据说解沦为儿戏。

在我们的对外汉语教学专著、教材和论文中，部件分析法被广泛使用着，大家绝不生疏。不过，大家只注意到部件分析法在字形分析上的简单方便，却往往忽视这种分析法给汉字教学带来的负面影响。部件分析法本来是为汉字编码服务，是不考虑理据的，是纯形体结构切分，切分出来的部件，是最小的笔画组合，因此，大约半数左右的部件不成字⁹。不成字的部件就是无义符号，没有意义的符号学习记忆就难。部件切分琐细又造成汉字部件组合类型的复杂，据傅永和先生研究，部件组合成汉字的类型多达 85 类¹⁰。要命的是学习者养成部件分析的

习惯和意识以后，偏旁所携带的音义信息就很难被利用了。我曾根据本人编制的《常用汉字义系字族表》、《常用汉字音系字族表》、《信息处理用 GB13000.1 字符集汉字部件规范》¹¹以及本文[表 2]做了一个考察，考察的结果是：

现代汉语常用字有表义偏旁约有 430 个（含表义兼表音偏旁），其中合体表义偏旁约 182 个，占表义偏旁总数的 42.32%；含有合体表义偏旁的现代汉语常用字 389 个，占含有表义偏旁常用合体字总数（3139）的 12.39%。

现代汉语常用字有表音偏旁约 960 个，其中合体表音偏旁约 771 个，占表音偏旁总数的 80.31%；含有合体表音偏旁的现代汉语常用字 2010 个，占含有表音偏旁常用合体字总数（2631）的 76.40%。汉字的理据主要体现在偏旁表示音义的功能上，汉字形、音、义系统是以偏旁为纲建立起来的，因而，偏旁是汉字体系最重要的结构单位。采用部件分析法以后，这么多的合体表义偏旁、表音偏旁不能发挥表义表音作用，这么多的含有合体表义偏旁、表音偏旁的合体字失去读音意义理据，偏旁与众多合体字的关系不复有纲举目张的清晰，能不令人心痛？

俗文字学带来的问题也是不可轻视的。追溯俗文字学历史，俗文字学大概可以分为两种类型：学术型、应用型。宋代王安石《字说》（已逸），可算是学术型代表。对于学术型俗文字学，我并不是完全否定的。《字说》虽有穿凿之讥，被冠之以“俗”，其实不俗，基本上属于学术探讨范畴，有其正确可贵之处。宋人叶大庆《考古质疑》一书说：“近世王文公，其说经亦多解字，如曰：人为之为伪，位者人之所立，讼者言之于公，与夫五人为伍，十人为什，歃血自明为盟，两户相合而为门，——无所穿凿，至理自明，亦何议哉！有如‘中心为忠’、‘如心为怨’，朱晦庵亦或取之。惟是不可解者，亦必从而为之说，遂有勉强之患，所以不免众人之讥也”。叶大庆这段话，颇能代表我的意见。

现代安子介《解开汉字之谜》¹²属于应用型代表。这一派人士学术积淀有限，但颇富热心。因急于解汉字教学之难，往往不知某字字理，或明知字理却骋个人

之巧思，别为新说。结果是教会了一个字可能乱了系统。比如：有人将“裕”解释为“丰衣足食”，从现代汉字角度看倒是很新颖。但汉字简化前“谷”没有“谷子”意思，在“容”、“豁”两字中表义，读 gǔ，表“山谷”义；在“浴”、“峪”、“欲”、“裕”、“鹁”等字中表音，读 yù。这位教师把“裕”说解为会意字，学生可能记住了字义，却丢掉了记忆读音的理据，也不能触类旁通记忆其它以“谷”为表音偏旁的音系字族字。再比如，有人将“饿”解释成“我要食就是饿”，不仅会使学习者失去记忆读音的理据，还会诱导学习者比照这种说解法去学习记忆别的字。那么把“娥”说成“我的山”或“我上山”都可以吧？依此类推，“娥”被解释为“我的女人”、“我要女人”、“女人要我”或“我是女人”的可能都会有吧？

应用型俗文字学致命的弊病就是无中生有，随意说解。这一派的初衷追求的是趣味和轻松，泛滥的后果是汉字说解失去原则，失去理性，最终难免贻误莘莘学子。而且如果学生水平提高后发现教师总是胡编乱造，那这位教师的威信恐怕也会出现危机吧？在国内小学语文教学和对外汉语教学领域，主张用俗文字学方法说解汉字者不乏其人。因其说解有违常识，在学术上经不住推敲，为严肃学者所不屑。我个人的态度是，可以理解，但恕不支持。此外，还有一类无知妄说型俗文字学，也有著作堂而皇之地出版。其实岂止“俗”，简直是“恶”。我怀疑这一类人士着书立说的动机不在切磋学术，不在应用利人，而在其它。历史形成的问题难以挽回，对于当前汉字理据遭遇进一步缺失的问题，我们还是可以有所作为的。所谓“往者不可谏，来者犹可追”。我们要维护汉字的理据，要对削弱汉字理据、污染汉字理据的做法说“不”！为什么？

第一，从上文可知，我们今天使用的汉字，有大约 10% 已失去理据。理据缺失，是汉字教学困难的原因之一。若不注意维护尚存的理据，会造成更大面积的理据缺失，加重汉字教学的困难。第二，理据是汉字形音义系统性形成的基础，理据性强则汉字的系统性就强，就有利于学习者找到汉字的规律，触类旁通，提高汉字教学的效率。倘若任凭理据缺失，将造成汉字系统性进一步削弱，导致汉

字教学困难进一步加剧。第三，我们中国人喜欢汉字，那么多外国朋友喜欢汉字，是因为汉字有魅力。魅力何在？在于它有形体之美，在于它有达情表意之精妙，更在于它有理据可讲。因为有理据，所以它是睿智的、有血有肉的、充满历史沧桑而又灵动鲜活的文字。如果不很好地维护现有的理据，汉字的魅力将为之减色。第四，汉字理据是先人留给我们的文化遗产，是人类文化史研究的宝贵资源。对于这份宝贵的遗产要有敬畏之心，要倍加珍视。保护这个资源不受破坏，不受污染，继往开来，在人类文化传承方面具有深远的意义。此外，汉字理据是科学，科学是严肃的，是不容戏说的。

总之，既然我们爱汉字，我们要利用汉字理据教好汉字，就应该自觉维护汉字的理据。

注解：

1 段玉裁(1981).《说文解字注》(上海：上海古籍出版社)。

2 某些字在表示其自身的本义和引申义时，具有构形、表义理据，有些也有表音理据。只在表示假借义时无构形理据和意义理据。如：繁体“無”的本义是“舞动、舞蹈”（这一意义后来写作“舞”），原来是象形字，甲骨文写作𠄎，摹画的是人持牛尾之类的舞具跳舞的样子，既有构形理据，也有意义理据。小篆写作𠄎，已经开始专门表示假借义“没有”（本义“舞动、舞蹈”，由“舞（舞）”表示）。在表示“没有”的假借义时，形、义理据均已缺失。小篆又写作“𠄎”，增加了表音偏旁“亡（亡 wáng/wú）”，成为形声字，增加了读音理据。隶变楷化后写作“無”，形、音、义理据均已缺失。现在采用古字，無”简化为“无”，也是毫无理据可言。

3 汉字造字法发展的大体顺序是：象形、指事、会意、假借、转注、形声。汉字发展到假借阶段，以形表意的文字逐渐符号化，表意能力大大削弱。同时，文字在使用过程中大量出现引申义和假借义，造成一字兼职过多的现象，也极大地影响了文字表意的明确性。为了维护汉字的表意性，人们发明了转注造字法。许慎《说文解字·叙》对转注的界说是“建类一首，同意相受”。其含义是：建立一系列表示事物类别的类符（表义偏旁），以一个旧有的形、音、义兼备的文字为字首（表义兼表音偏旁），遇到类符字表示的意义与字首字表示的意义相同或相通时，就互相接受，组合成新字。由于用这种方法造字，是把类符字的形、义和字首字的形、音、义同时转移到一个新字中去，类符与字首在表示新字字义方面，互相灌注，互相标识，故名之为转注。简单地说，转注是一种为原来使用的文字添加表义偏旁的造字方法。用这种方法造出来的字就是转注字，如：

“蛇”，“溢”、“婚”等。转注字的类符是为了明确标识字首字的本义、引申义或假借义才添加上去的。转注字造出以后，或标识字首字的本义，或标识字首字的引申义，或标识字首字的假借义。在表意方面，转注字比字首字更全面、更精密、更明确。在转注字中，类符表示事物的类别属性，字首所表示的一般都是该转注字的核心意义；类符在转注字中只表义，而字首字则既表义又表音。从语言学角度说，形、音、义是文字的三个要素。如果说字首在形、义两方面与类符对比，二者地位不相上下，而加上字首兼表音这一因素，就使它在转注字中处于主导地位了。故字首是转注字的根本，是转注字的源头。考虑到以上这些情况，在考虑文字系统的时候，应当以字首为转注字孳乳的主要线索，称由某字首转注而成的一系列新字为某字首的转注字，如：“授”是“受”的转注字，“慕”、“漠”、“谟”、“幕”、“寞”是“莫”的转注字。可见，转注字就在一般所谓的形声字之中。也就是说，一般所谓形声字是由两种不同造字方法造出来的，一部分是用“建类一首，同意相受”的转注造字法造出来的，表音偏旁兼表义；一部分是用“以事为名，取譬相成”的形声造字法造出来的，表音偏旁只表音不表义。为行文方便，下文所谓形声字指一般所谓的形声字，包括转注字在内。关于转注字，请参阅李大遂《转注之名的探讨》，载《北京师范大学学报》1990年增刊102—106页。

4 李大遂，〈关系对外汉字教学全局的几个问题〉，载《暨南大学华文学院学报》，2008年第2期。

5 据HSK《汉语水平词汇与汉字等级大纲·汉字等级大纲》标注收字2905字。但《汉字等级大纲·按级别排列的汉字等级大纲·丁级字附录》有“埔”无“浦”，《汉字等级大纲·按音序排列的汉字等级大纲·附录》有“浦”无“埔”。故实际收字2906字。

6 心理学实验表明，理解记忆的效果要比机械记忆的效果大约高25倍。说见Hermann Ebbinghaus著(何漫·艾宾浩斯)(1964). *Memory: a Contribution to Experimental Psychology* (New York: Dover Publications), 曹日昌译,《记忆》(北京:科学出版社)。

7 载《中国对外汉语教学学会北京分会第二届学术年会论文集》(2001). 北京语言文化大学出版社; 又载孙德金主编(2006.7). 《对外汉字教学研究》(商务印书馆)。

8 载《暨南大学华文学院学报》,2006年第1期; 又载顾安达、万业馨、江新主编(2007), 《汉字的认知与教学——西方学习者汉字认知国际研讨会论文集》(北京:语言大学出版社)。

9 参见苏培成(1994). 《现代汉字学纲要》(北京:北京大学出版社)。

10 参见傅永和〈汉字的结构〉, 载《语文建设》, 1991年第9期。

11 1997年12月1日发布, 语文出版社1998年出版。

12 香港瑞福有限公司1990年出版。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

3.

对外汉语教学中的方言偏误及预应理论试说——以四川方言为中心
A Study of Dialectal Error and its Prevention Theory in TCFL

汪启明教授, 中国西南交通大学

摘要: 对外汉语教学已经成为国内外一门显学,但目前各种类型的教学组织都没有将汉语方言考虑进教学内容,也没有提出相应的教学策略,更谈不上方言偏误的分析。任何语言都包括标准语和方言,二者相互依存,对立统一。掌握任何一门语言均不可偏废方言,汉语也不例外。既要重视对外汉语标准语教学,也要重视对外汉语方言教学。运用偏误理论将标准语的消错和方言的消错置于同等地位。偏误理论是一种事后的管辖,应该在对外汉语方言教学过程开始时就预见偏误点,提出相应的消错策略。预应理论的核心是由普到方,找出对应规律,为高级阶段的对外汉语方言教学奠定基础。

关键词: 对外汉语方言教学 偏误 预应理论

1.0 方言与对外汉语教学

1.1 我国正在全力推行普通话,要求学校教师、公务员都必须讲普通话,在公共场合,人人都提倡讲普通话,这是我们的基本国策。在对外汉语教学中,也以普通话为主,这是正确的,但并不全面。任何时期、任何国家的语言都包括方言和标准语,标准语不过是一种势力较大的方言。各种语言都由它的方言组成,

学习任何语言，也都应该标准语和方言并重，因为人们日常生活中用以交际的基本工具是方言。汉语本身亦包括普通话和方言，没有方言就不成其为汉语。根据赵春利（2005）的综述，结合最近几年偏误研究的情况，我们至今还没有见到以方言为对外汉语教学内容的偏误分析成果。¹这说明，对外汉语教学中，汉语方言的教学及其研究还是一个空白点，更谈不上偏误研究了。

1.2 标准语和方言的互相依存肇自远古。验以文献，论及雅言，有孔子所说“子所雅言，《诗》《书》执礼，皆雅言也”（《论语·述尔》）；论及方言，有“五方之民，言语不通，嗜欲不同”（《礼记·王制》），有各诸侯国“言语异声”（许慎《说文解字·序》），有“夫九州岛岛之人，言语不同，生民以来，固常然也”（《颜氏家训·音辞》）。这些论述是说，古代华夏民族语言有雅言和方言之分。在教学、重要交际场合或举行正式仪式时都用雅言；但雅言并不排斥，也不能消灭方言。秦始皇可以统一文字，但却对方言无能为力。方言的存在是一种社会客观现象，是不以人们意志为转移的。

1.3 中国历史上各个时期雅言的标准有所不同。不同的方言曾在不同的时期里成为标准语（或官话）。古代的“通语”“雅言”、“夏言”、“天下通语”、“官话”等，并不是某种方言的特权，其地位也并非一成不变。今天的现代汉语普通话，也只是使用人口较多的北方方言，而且内部也存在着较大分歧。今天汉语的面貌，是历史上汉语不断地融合与分化，由不同历史时期的各种语言成分积淀而成。过去的通语，今天可能是方言；而过去的此地方言，今天也可能是彼地方言。由于语言发展的不平衡性，古时候的一个音在甲方言发生了变化，在乙方言却保留下来了。汉语的历史和现状都呈现出复杂的情况。对外汉语教学中不能回避方言，但因为汉语方言教学的师资、教材、大纲等诸多原因，方言其在对外汉语教学内容中没有得到应有的重视。

1.6 “方言”的概念是变化的²。在某种意义上我们甚至可以说，语言即方

言。这是因为，没有离开具体方言的语言。这样的观点，赵元任先生早就正确地指出过：“在学术上讲，标准语也是方言，普通所谓的方言也是方言，标准语也是方言的一种。”³胡适说：“老实说罢，国语不过是最优胜的一种方言；今日的国语文学在多少年前都不过是方言的文学，正因为当时的人肯用方言做文学，敢用方言作文学，所以一千多年之中积下了不少的活文学，其中那最有普遍性的部分遂逐渐被公认为国语文学的基础，我们自然不应该仅仅抱着这一点历史上遗传下来的基础就满足了。国语的文学从方言的文学里来，仍须要向方言的文学里去寻他的新材料、新血液、新生命。”⁴沈兼士先生早年着力批评过把汉语看成大一统的偏见：“盖诸家之所谓古者，统三代秦汉之总称：或以三百篇为本，等而下之，摄及秦汉音，无不同也；或以《广韵》二百六韵为本，等而上之，摄及三代音，无不同也。虽其考订排比，部类秩如，要皆以一地概四方，以一时概千古，汗漫支离之病又焉能免？”⁵这些论述告诉我们，方言是相对于标准语而言的，二者是对立统一的关系，没有方言也就无所谓标准语。标准语是以该民族所使用的某一种方言为基础，以某一个地域方言的语音为标准音的。从语言材料来看，方言和标准语、方言和方言之间的关系可以用“同中有异、异中有同”来概括。历代文人之作仍然存在方言现象，即便魏晋南北朝文人所撰最具代表性的描写性音韵著作《切韵》，尽管人们对其性质众说纷纭，但多数学者还是认为是某种方言的记录⁶

1.7 对外汉语应该将方言作为教学的重要内容，这是对外汉语教学目的的必然要求。早在1986年，王文虎先生就指出：“外国学生要学习普通话，掌握规范化的标准语，这是就一般的情况而言。同时，也应该看到，确有一部分学生，对方言学习有不同程度的要求。有的要同操某种方言的中国人进行经济、贸易、文化上的交往；有的要在中国继续深造，却苦于听不懂老师的方言，直接影响了

专业学习。出于交际的需要、继续学习的需要，外国学生迫切要求听携带方音的普通话，懂得一些方言。为了满足这部分学生的要求，教材中存在方言成分也就是必要的”“一股地说，来四川学习的外国学生，要求对四川的情况多了解一些，要求学习四川有而外地没有的东西，部分学生要较长时间在四川学习和生活，要求学一点日常的活的四川方言，以应付学习和交际的需要。”在对外汉语教学的初级阶段，可以不教汉语方言。“学生进入三、四年级，基础汉语的学习阶段基本结束，可以根据需要有选择地逐步地加入一些方言材料，比如有注释的方言文学作品阅读，带方言词语的中级口语等。这可以说是第二个层次。对于高年级学生，或者以专攻某地方言为目的的、普通话水平较高的学生，可以编写出适合于他们学习的方言教材。如普通话与方言对比的口语教材，方言文学作品选，以其一方言为主要研究对象的现代汉语方言学，方言专题研究等。这可以说是第三个层次。”⁷

1.8 对外汉语教学中讲授和学习方言难度很大，对教师的要求也非常高。汉语学习不达到一定程度，会呈现系统性偏误。因为无论是语音、词汇、语法方面，还是在语用方面，每个方言都有自己独特的形式与内容。不仅留学生，即便其它方言区的对外汉语教师也难于掌握。但当地人们在交际中却大量地使用方言。例如，操四川话中国人目前约有1亿3千万，与四川话相近的是西南官话，这包括广西的部分、湖北的部分甚至也包括陕西的一部分。如果要在这么大的区域里与人接触和交际，不了解这个地区的方言，就会遇到相当多的交际障碍。其它南方方言如湘、闽、浙、赣、粤等更是与普通话分歧巨大。学生如果仅仅学习了普通话，要在中国大部分地区实现顺畅的交际还是比较困难的。因此，在对外汉语教学中应该将普通话和方言作为他的两个轮子，缺一不可。

我们认为，没有对于汉语方言的学习与运用，这样的对外汉语教学就是不全面的，不完整的。当然，不应该一开始，而应该在高级阶段才加入方言教学内容。如果说，对外汉语教学应该掌握标准的普通话，那末对外汉语方言的教学目的当

然是掌握纯正的某地方言。应该说明的是，现在中国国内的对外汉语教学中还没有系统地对外国留学生讲解汉语方言的教材和课程内容。方言偏误是整个对外汉语教学体系的盲点而非一词一句的偏误。本文着重论证在对外汉语方言教学中的偏误预应策略。

2.0 对外汉语教学中的偏误理论及预应策略

2.1 非汉语国家的学生学习汉语，是第二语言学习。第二语言习得过程中难免发生各种各样的错误。早期的错误分析主要是将常见错误搜集起来，从语言结构的角度进行归纳分类。其目的主要是方便教学项目的安排或为课程的补习提供依据，它没有任何的理论框架，也不解释错误在第二语言获得中究竟有何作用。因此，人们对错误既没有给予严格的定义，也没有从心理的角度来探讨其产生的原因。偏误分析（**Error Analysis**）理论是对学习者在第二语言习得过程中所产生的偏误进行系统的分析，研究其来源，解释学习者的中介语体系，从而了解第二语言习得的过程与规律。偏误分析的心理学基础是认知理论，语言学基础则是乔姆斯基的普遍语法理论。第二语言习得过程被看成是规则形成的过程，即学习者不断从目的语的输入中尝试对目的语规则做出假设，并进行检验与修正，逐渐向目的语靠近并建构目的语的规则体系。

2.2 Corder 是现代意义上的错误分析的最早倡导者。1967年，他在 *The Significance of Learner's Errors* 一文中，对“失误” (mistakes) 和“偏误” (errors) 作了比较全面的阐述。失误指在言语表达时，遇到特殊情况，比如注意力不集中、疲劳、粗心或紧张等，偶然产生的瞬时语误或笔误，具有偶然性。这类错误与说话者的语言能力的强弱没有必然的联系，属于语言运用范畴，可以自己改正，以后也不一定会再犯。偏误是第二语言学习者在使用语言时不自觉地对目的语的偏离，是以目的语为标准表现出来的呈规律性的错误或不完善之处。它反映了说话者的语言能力和水准，不易改正，以后也很可能多次重复出现。其中，那些明显带有结构形式错误的句子属于显性偏误 (overt)，而语法看起来正

确，但在语义、语用等方而不正确的属于隐性(covert)偏误。⁸鲁健冀(1992)说：“学习外语的人在使用外语进行交际时，从整体上说，他所使用的形式与所学外语的标准形式之间总有一定的差距，这表现在语言的各个层面上如语音的、语法的、词汇的、篇章的、语用的。我们把这种差距叫做‘偏误’。‘偏误’与通常所说的‘错误’小同。错误是偶发的、无规律的，例如口误。人们说自己的母语的时候，也会发生错误而偏误则是学习外语的人才会有有的，是多发的、有规律的。学习外语的人只有经过反复纠正偏误，他所使用的外语才能逐步实现该语言的标准形式。”⁹一般认为，1984年，鲁健冀发表《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析》，从而引发了一系列汉语偏误分析的研究报告。此后学者们对偏误分析进行了比较深入的讨论¹⁰。但是应该指出的是，季秀清、宋希仲《谈谈错误分析与留学生基础汉语教学》，发表于1983年，指出错误分析局限于添加、选择、省略、次序几类，“过于简单、概括，只是从表面加以区分，没从根本上谈及原因”，也有人分为从母语造成和目的语的难点造成两类，“也似乎不完全”，较鲁说为早¹¹。

2.3 偏误可从不同的角度分类。语言本身是一个层级系统，偏误可以发生在语言结构的各个层面，包括表层结构和深层结构；也可以发生在语言的各个要素，例如可以从语音、词汇、语法、语用甚至语形等不同的方面的偏误来分类，还可以分为偶然偏误与习惯性偏误、语言要素偏误与非语言要素偏误、语言偏误(intralingual error)和语境偏误(interlingual error)，等等。

2.4 对外汉语教学的偏误现象，一般总结其原因为(1)母语的负迁移¹²；(2)目的语知识的负迁移；(3)文化因素负迁移；(4)学习策略和交际策略的影响；(5)学习环境的影响(主要指教师和教材)等五个方面。但是，仅仅谈到这些是

不够的。正如齐沪扬（2005）所指出的：“在实际中，偏误的产生是一个很复杂的问题，一方面，影响偏误的五个方面不是孤立的，而是相互联系的，有时还同时起作用；另一方面，这五个方面的划分也还不甚科学，分类标准不统一，概念有所交叉。因此分析偏误的成因，并不是要生搬硬套上述了五个方面，而是要以这五个方面为参照，研究偏误产生的具体的思维心理过程，并在差异中求共性，探求第二语言习得的过程和规律。”¹³

2.5 偏误具有相对性。在目前对外汉语的教学过程中，所谓偏误，是假定教师操标准的普通话，要求学生也学习标准的普通话。但事实上，既不可能要求教师操标准的普通话，因此，学生所掌握的也不可能是标准的普通话。而更为重要的一点是，即便是所谓标准的普通话，也仅仅是一种使用人数较多的方言而已。所以，普通话的偏误标准是相对的，而方言的偏误标准也应该是相对的。

2.6 目前已有的对外汉语教学与研究，更多地是强调偏误与消错。结合以上论述，这里我们提出一个新的看法：仅仅靠教学过程中或教学过程后的纠偏是不够的。应该引出一个新的构想，即对外汉语教学中的预应策略。通过对相关教学内容的研究和分析，辅以适当的实验，以教学对象的母语与汉语的比较为基础，在教学过程开始前就进行应对，从“纠偏”到“预偏”。这样，较之发生偏误之后再来进行纠正更有效，更能使学习者提前在教师的指导下实现“正迁移”。因此，在对外汉语教学中除了解、熟悉、掌握普通话的语音、词汇、语法诸相关语言要素，而且应该了解汉语方言的学习、掌握及学习产生可能的偏误与预应策略。通过由普通话到方言的对应关系归纳，准确找出“普~方”差异，就能有效地预防对外汉语方言教学中的偏误问题。

下面我们就从这样的观点出发，以四川方言为中心，来讨论对外语教学中的方言偏误点及预应问题。应该指出，这些四川方言的语音词汇现象，不限于仅在四川，大部分西南官话区均存在，有些甚至与北方方言区或荆楚方言、秦晋方言相同。这也说明了方言同言线难以确指的方言分布现象。

3.0 汉语方音的偏误点举例及预应策略

3.1 声母的学习与偏误。汉语各方言虽然语音分歧相当大，但声母、韵母和声调的基本结构一致。方言之间的语音分歧主要表现在声母、韵母和声调的数目和内容不同。¹⁴而以四川方言为中心的西南官话区与普通话相较，声母存在边音和鼻音、舌尖前音和舌尖后音、双唇音和唇齿音三大主要问题¹⁵。

四川方言最突出的语音现象是[l]、[n]不分，如果我们在对外汉语教学中训练学生发音，只需要用“南[n]充的蓝[l]天”作为训练语句，发[n]时舌尖顶到牙齿发出，发[l]舌尖顶到上腭发出。如果韵母不是[i]开头(如[i]或者[in])，则[n]都通读为[l]。如“南方”，四川话中音同“兰方”。[n]在[i]前腭化为舌面鼻音，如“牛”、“年”、“娘”，而在开口呼前就相混，如“南”。“常”在在普通话中念舌尖音[tʂʰ]，而在四川话中则念[s]。中江等地区[f]-[h]分不清，普遍没有[h]声母，说普通话时把[h]读成[f]。古影母开口呼字，大多都冠以声母[ŋ]，如“安”[ŋan⁵⁵]、“恩”[ŋən⁵⁵]；古疑母字除合口一等、三等字以外皆保留声母[ŋ]，合口一等字声母[ŋ]消失，三等字大部分声母转为[n]、少部分字声母[ŋ]消失或者保留声母[ŋ]，介音消失。“阶”字在古代的声母是舌根音[k]，汉语普通话中已变为舌面音[tʂ]了，四川方言仍然念舌根音[k]。保留着洪音的读法。

3.2 韵母的学习与偏误。四川方言 [əŋ]与[ən]在大部分音节中通读为[ən]，如“痕”与“恒”同为[hən]；“棱”发为[lən]。相应地，[iŋ]与[in]发音相混，完全通读为[in]。但是只这样理解，又会发生偏误。因为[əŋ]和[ən]在声母[b]、[p]、[m]、[f]后能够区分，前者变为[uŋ]，而后者仍然发[ən]的音。**四川话**中没有韵母[e]，只有[ê]，故使用[e]代替[ê]。而且四川方言内部又有小的差异。虽然四川大部不能分卷舌音和平舌音，而成都市所辖彭州市、郫县、都江堰市和新都区西部使用一种独特的“卷舌音”，在读“十”、“室”、“吃”、

“侄”等古代入声字时不仅翘舌，而且舌尖后卷，有点类似于儿化音，比如“十”[shir²¹]、“吃”[chir²¹]。在四川部分方言中，“南”在“南方”中念[lan²¹]”，在“南瓜”中却又念[lan²¹]音，发音靠后。四川话中没有韵母[uo]，大部分读[o]，部分入声字为[ê]、[uê]。另外还有一个独特的韵[io]，读阳平时多为中古时期的入声字。

3.3 声调的学习与偏误。英语是一种主要依靠语调来区别句义的“语调语言”；而汉语则属于以声调区别意义的“声调语言”。应该知道，即便是在北方方言区，也不是所有的方言具有同样的声调。¹⁶这给对外汉语方言教学带来了极大困难。例如，四川话一般有阴平、阳平、上声、去声4个声调，古入声字绝大多数归入阳平调。4个声调的调值分别为55、21、53、213。而四川方言中的多音词“歪”，[uai⁵⁵]既是“凶巴巴”的意思，如“歪人”“歪得不得了”“歪得很”，如果声调读[uai⁵¹]，则组词为“歪货”“歪书”“歪产品”，指假冒伪劣的意思。如果学习者不注意掌握声调的变化，就难以正确地表达自己的思想。在四川方言中有一个词叫“跔”[tsuai⁵¹]，意思是身体摇摆，如“他脚后跟受了伤，走路～一～的”，李劫人《大波》：“三姨太太装着小脚走路的样子，忸忸怩怩～到路广钟跟前。”也表示较为抽象的得意、摆架子，如“他这个人有点～”，“他这个人～得很”；如果读成平声[tsuai⁵⁵]，则指把一种没有人要的东西硬塞给别人。如“他硬要把一条烟～给我”，又是走路不小心跌到的意思，如“他～倒了”。又如“搥”[tsud²¹]，普通话这个音节没有这个声调，表示“踢”，如“～了两脚”，读[tsud⁵¹]时表示疑问词“干啥”。又“悟到”，读[ŋan²¹]，意思是“暗中猜到”；但如果读成[ŋan⁵¹]，则表示“藏到”“掖起”的意思。撑[ts^{h51}]得很（不合作），撑头兵帮。可见，不能正确的掌握声调，是难以将方言的语音学习好的，也影响交际。

4.0 汉语方言词汇的偏误点举例与预应策略

如果学习者对目的语的词汇量掌握不足，在第二语言交际中，学习者就会采取造词、向已知词汇或者直接用母语借用等策略来达到交际的目的，可归入“沟

通策略”偏误。有的学习者只重视词语的概念意义和主要意义，而忽略了内涵义及次要意义，把目的语中熟知词汇的语用范围扩大化，在语义相似的场合均使用同一词语，造成了偏误。如果学习方言，偏误就更为显著。

4.1 词义的确切性掌握。

4.1.1 如“跳”，是指离开地面，但是“跳河”“跳井”“跳岩”却又不尽方向向上。四川方言的有一个词叫“跳战”，意思是很活泼。而四川话“跳加官儿”，这个“跳”就与实际的跳没有多大的关系。实指为一种仪式，而虚化则形容某人像跳梁小丑，台前幕后活动。

4.1.2 方言有多义词。如四川话的“冲壳子”有两个意思。一是说的是假话，即撒谎。二是聊天，摆一些古旧的故事。比如四川人说：“你冲壳子的哦。”那就是他说你在撒谎。如果他说：“来，我们来冲壳子。”那就是摆故事或聊天的意思。

4.1.3 四川方言词语还有古汉语的存留。如“草”指雌性的(鸡、狗、马等家畜)。《尔雅·释兽》：“牝曰駘。”郭璞注：“牝为草马。”顾炎武于此有专门的宏文，以《北齐书》、《隋书》证六朝有此语¹⁷。又如“醪糟”一语见《说文》：“醪，汁滓酒也。”《唐韵》：“醪，鲁刀切，音劳。”今有“醪糟”，香甜醇厚，以糯米为原料，盖源自远古。又如“烧酒”，白居易有《荔枝楼对酒》诗“烧酒初开琥珀光”。

4.1.4 每个方言都有一些本方言独有的词或熟语，如四川方言把“干什么”叫作“做啥子”，另一个表述语言“咋子”[[tsud⁵³tsi]，除表示做什么，用于问句时，也表示不耐烦的情绪；用于质问时，颇含有挑衅的意味。个别地方读为[tsA⁵³tsi]，发音脱落了韵头。“结束”叫“煞各”，被人羞辱时的感觉叫“柳人巴沙的”。如果用书面语言表现出来后，别说外省人看不懂，四川人只看文字也不一定马上会反应过来。

4.2 汉语方言词序的掌握。有人认为扬雄《蜀王本纪》所说“蜀人左言”是蜀方言的特殊现象，如“公鸡”叫“鸡公”，“白盐”叫“盐巴”，“母王”叫

“王母”，“热闹”叫“闹热”。方言词序与普通话不同，不限于四川方言。林华东提出泉州方言中“中心语+修饰语”的构词方式属于正常现象，是上古汉语在泉州方言中的遗存。¹⁸在客家方言中，有“鸡公”“鸡嫲”“鸭公”“鸭嫲”，¹⁹日本学者远藤光晓甚至还绘制了“鸡公”和“公鸡”在汉语方言中的地理分布图，罗自群有《从汉语方言“鸡公”“公鸡”看动物名词雌雄南北异序的成因》，认为“鸡公”是汉语固有的，不是南方少数民族语的底层；而“公鸡”是汉语在阿尔泰语影响下由“形容词素修饰语+中心语”这一构词方式后来产生的。对“鸡公”型的看法分大致两种：一种观点是岑麒祥、桥本万太郎等认为是“中心语+修饰语”，称之为“正偏式”；一种观点是张洪年、项梦冰、麦耘、丁邦新等，认为是“修饰语+中心语”，称之为“偏正式”，持这种观点的人一般认为“鸡公”型的“公”是名词性的。²⁰汪化云的研究表明，武汉方言、大冶方言和黄冈方言都存在大量的文白异序现象。²¹丁邦新《论汉语方言中“中心语-修饰语”的反常词序问题》提及新湘语的长沙话、老湘语的双峰话和洞口黄桥话，粤语中的广州话、阳江话，闽语中的厦门话、福州话以及客家话均存在构词异序。²²

4.3 方言中还需要掌握多音词和同义词。如四川方言“绵”表示动作慢，既读[mia²¹]，又读 [miæn²¹]。这是多音词；让人走开叫“怕” [p^hA⁵¹]，又叫“车” [ts^he⁵⁵]等，两个词同义。但车又有“打转”的意思，如“螺丝刀~一转”，属于点同义词。

4.4 方言词形的偏误点及预应策略

4.4.1 构词形式上，名词可以重叠，如“草草”、“纸纸”、“飞飞”、“坎坎”、“坡坡”、“碗碗”、“瓢瓢”、“锅锅”、“铲铲”，第二音节都读轻声。动词也可以重叠，如“抽抽”（抽屉）。

4.4.2 形容词的生动形式有 ABB 式，如“水垮垮”、“空捞捞”、“滑溜溜”、“风浩浩”、“活甩甩”、“脏稀稀”、“胖嘟嘟”、“傻豁豁”、“疯扯扯”、“心欠欠”、“念栋栋”、“神戳戳”、“火瞟瞟”、“瓜西西”；又有 AABB 式，如“伸伸展展”、“麻麻杂杂”、“光光生生”，又有结构不清楚的，如“龙二里扯火”。对普通话的 ABB 式形容词，早在 1983 年，艾洪玉就进行了研究。指出他的意义由词根决定，叠音词部分不能单独成词，区别意义关键在于词缀。并研究了词根与词缀的关系。²³四川方言则杨绍林做了研究²⁴。

4.4.3 形容词的生动形式另外一种情况是在词根前一个语素，如梆重，捞轻，飞[fei⁵⁵]辣，焦[tciau⁵⁵]苦，迅白，去[tc^hy⁵⁵]黑，溜酸，昂[ŋaŋ⁵⁵]苦，抵[min⁵⁵]甜。等等。有些则是在词根后另外加上一个叠音词，瓜（惨）稀稀、热（温）撸撸、冰（心）欠欠等。

4.5 方言词缀。在一些方言中，有完全不同于普通话的词缀。这种丰富的词缀，也是对外汉语教学中的难点。四川话中的形容词就存在着这样丰富的词缀。

（1）前缀和后缀：前缀如“瓜”，可以在后边加上任意的名词如“～娃子”，“～女子”，“～婆娘”；后缀如“绰绰”，组词如“神～～”，（精神病），“哈～～”（傻），“短～～”（矮）。

（2）“子”缀：倒拐子（肘）、讨口子、叫花子、咕撸子、掂珠子、灶鸡子、切妈子麻拐子、照鸡子。

（3）“儿”缀：克西妹儿（膝盖）、螺丝拐儿（踝）、麻拐儿、打鱼拐儿、看笑神儿。

4.6 构词形式。四川方言多与普通话一致，但有一些绝缘无佐证、本字无可考的例外。

动宾：展劲、架势、各彘、打捶、背时、舍物、砍脑壳、剪脑壳、扯拐、打理扯、经事、下烂药、洗脑壳、爪梦脚、愠气、冲气、行[xaŋ²¹]

事、嗯[ŋən⁵¹]脚、豁人、冒杂音、打拥堂、带把子、扯把子、梭边边、鬼画桃符。

动补：松活、阴到、默到、迁烦、扯拐、日白、日怪、戳脱、热活[[xo⁵⁵]、
簌得很、耳（甩）得远、闹麻了、告（试）一下。

偏正：溪头、曲蟾、黄帮、偷油婆、癞草宝、络到闹、夹肢[tcia²¹]窝。

并列式：喳哇、踏削、干精火旺、流汤滴水、日白廖谎、怪眉怪眼、簌眉
日眼、饿痨饿呷、东儿当儿、牙尖舌[si²¹]怪、旗鼓铃铛磬。

其它：相因、耳视（理睬）、耳屎（打脸）、左还、、撑头兵帮、灰吧拢耸，
长次[ts'iau⁵⁵]莫杆。

5.0 汉语方言语法的偏误及预应策略

5.1 语法包括词法和句法。英汉语法有较大不同，汉语是意合语言，没有词形变化，不受形式的约束。而英语是形合语言，有词形变化，注重句子形式，有着严格的句法结构。汉语有丰富的量词，这是英语所没有的，是对外汉语教学的难点之一。方言的情况又有所不同。如四川方言有特殊的量词“道”，“喊了一道又一道”，“跑了三道”，这个意义有时可以用量词“转”代替，等等。

5.2 以四川方言为例，与普通话对比，偏误产生显著的不同是在补语的构成上。

5.2.1 能直接用在动词、形容词后面作程度补语（后带“了”）的词相当丰富，且富于表现力。例如：很：累很了/胖很了/看书看很了。惨：喜欢惨了/安逸惨了/热惨了/方惨了/好惨了/坏惨了。完：对完了/好完了/体面完了/精灵完了。

5.2.2、动词后用“倒”、“起”、“倒起”作补语，相当于普通话的助词“着”或用“到”、“了”、“起来”等作补语。²⁵例如：看倒看倒就睡着了。（着）到处都买得倒这起布。（到）管不倒那么多。（了）坐起说不如站起干。（着）你坐倒起说嘛。（下）你等倒起，我一哈儿就来。（着）

5.2.3、某些动词后加“得”表示可以、可能、应该做某事，普通话往往用“能（可以、应该+动词）”表示。例如：这起菌子吃得。（可以）这个小娃儿刚满一岁，就走得了。（能）十二点了，睡得着了。（应该）

5.24 四川话与普通话对比，在句法方面，另一个显着的不同是语气词。例如：①“得嘛”[te²¹ma²¹]，用在陈述句末，表示客观情况。“我们是一家人～。”/“他走了～。”又可单用，表疑问：“吃了饭没～”（得），表示祈使语气：“你走快点～”（嘛）。②哆[to²¹]用在祈使句末或某些陈述句末，表祈使语气或委婉语气。例如：让我再看一眼哆。③“哈”[xa⁵¹]，表示提醒：“就这样～。”④“嗦”[so²¹]，表示疑问语气：“有这们做事的～？”

6.0 汉语方言的语用偏误及预应策略

语用偏误包括语言偏误和语际偏误两类³⁶。语言偏误指语言学习中对词的理解不符合相关语言使用者的用语习惯；语际偏误则指在一定的语境中不同的语言因文化背景的不同而理解有所不同甚至正好相反。例如一种语言中的褒义词、中性词，在另一种语言中可能是贬义词。词义相同而褒贬不同，反应了不同的价值观念和是非标准。例如，汉语中的“狗”的比喻义通常是贬义，很多用“狗”的词都是表示贬义的，甚至是骂人的话，例如“走狗”、“狼心狗肺”、“狗急跳墙”、“狗头军师”、“狗仗人势”，等等。英语中的对应词 dog 的比喻义有很多是褒义或中性，例如：a jolly dog(快活人，有趣的伙伴儿)，Every dog has his day(人总有得意的时候)，Love me, love my dog(爱屋及鸟)，有时甚至称自己可爱的孩子为 my dog。

四川话中，有不少的词语不能从语素的组合来考察其实际的意义。如：“半截子么爸”是指十三四岁的比较调皮的少年，没有“长辈”的意思。“不认黄”就是“不给面子”，要撕破脸皮，没有颜色的意思。“白脸”就是调皮的意思，还有指小孩子淘气，不听话，但程度较轻，也指大人在说正事而小年青的却去故意干扰，也与辨色无关。又如四川话说谎叫“扯把子”，土匪叫“棒老二”，吹牛

叫“冒皮皮”，说话办事不牢靠叫“吊甩甩”，做事放水叫“放爬子”，企图谋混过关叫“麻广广”，谐趣或想法天真叫“宝气”，办事糊涂叫“雷活泥汤”；“袍”，意思是慌乱。如“搞～了”、“忙～了”。莽[man⁵⁵]的意义是“傻、憨、身材粗壮”等。“拐”是指某件事发生了错误，如“整～了”。再如四川方言中的“不存在”一词，在不同的语境中可以表示多种含义²⁷。

7.0 对外汉语方言教学纠误的原则与要求

7.1 以语音词汇的纠偏为主要对象。由于教师和语境的双重原因，对外汉语教学的方言大量偏误几乎是不可避免的。因此，有必要探寻方言偏误的纠正策略问题。而就对外汉语方言教学来看，由于普通话与方言的差异主要在语音和词汇上，“汉语语法的基本结构在几千年的时间里面，变化不大……”²⁸赵元任(1968)说：“中国各地方言在文法上最有统一性，除去一些小的分歧，像吴语粤语的间接宾语放在直接宾主之前……再除去一些词尾跟语助词的不同……咱们可以说，中国话其实只有一个文法。即使把文言也算在内只在单音节词多，复词少；还有表示地方、来源的的介词组可以放在主要动词之后，而不放在前面。除此以外，实质上，其文法结构不仅跟北京话一致，跟任何方言都一致。”²⁹正因为这样，对外汉语方言教学中应该特别重视预防语音和词汇析偏误。赵元任在《吴语对比的若干方面》一文中又说：“汉语方言的差别主要在语音，其次在词汇，语法的差别最小。”³⁰

7.2 了解汉语的发展历史。多数对外汉语教师，对于汉语普通话的语音、文字、词汇，虽然知其然，但难以知其所以然。这就要求他们除了解汉语的现状外，还应该了解汉语的历史。对于最主要的方言现象，熟悉其成因。并满足学生对这个问题的好奇心，以便更好地掌握一门汉语。换言之，即是将大三角（古方普）

理论³¹，即“以方证普、以古证今”贯穿于教学过程。例如，四川部分方言声母最主要的现象是舌尖音不分前后。暂：北京音念“zhàn”，以前出版的字典也采用这个音³²。但是这个读音与大部分北方话区域的读音有出入。普通话审音委员会把它的读音定为“zàn”，固然考虑到它的通行范围，同时也是根据它的历史状况，《广韵》藏滥切，从母。而精清从心邪组的字，从中古到现代一分为二，一部分细音字与见溪群晓匣的细音字合流读J组，另一部分洪音字和庄组的少部分例外字读Z组。而舌尖后音来源来自于中古的知、庄、章三组，因而“暂”不应该读舌尖后音应读舌尖前音。又如“阶”字在古代的声母是舌根音[k]，汉语普通话中已变为舌面音j[tɕ]了，四川方言仍然念舌根音[k]；。

7.3 注意总结一些汉语方言发展的基本规律。例如，四川方言一些地区保存着古入声，而古入声的辨识有一些特定的规律。可以将这些规律教给学生。如从汉语拼音出发对古入声字的辨识：

- ①所有阳声韵（即以-m-n-ŋ 结尾的韵）的字不是入声字。
- ②声母是“d、b、g、z、j、zh”的阳平字是古入声字。
- ③“ue”韵母的字大都来自古入声。
- ④“uo”与“zh、ch、sh”相拼是古入声。
- ⑤“e”与端、精组相拼是古入声字。
- ⑥“ie”和帮、端组相拼是古入声。
- ⑦“f、z、c、s”和“a”相拼是古入声字

可将这些规律与方言的对应关系讲清楚，就可迅速地掌握方言。又如现代汉语中与中古汉语相较，全浊声母清化是一个重要的变化，中古汉语的声母共有三十七个，其中并(奉)、定、澄、从、邪、崇、俟、船、禅、群、匣十一母为全浊音，这些全浊音到了《中原音韵》时代全部变成了清音声母。变化的主要条件是声母的清浊（如并母）和洪细（如从母）。

7.4 注意方言区的特殊现象。例如，中古的平声调，现代汉语分化成两个调，即阴平和阳平。这种分化以声母的清浊为条件。凡中古的清声母平声字，现代多读阴平，即第一声，比如“公”中古声母是[k]，现代读[kuŋ⁵⁵]，“多”中古声母是[d]，现代读[tuo⁵⁵]，凡中古次浊声母（指[m]、[n]、[ŋ]、[l]等声母）和全浊声母平声字，现代读阳平，即第二声，比如“明”中古声母是[m]，现代读[miŋ²¹]，“驼”中古声母是[d]，现代读[t^huo²¹]，但四川方言的上声和去声调值有所不同。这又是需要掌握的³³。

7.5 教师要注意进行汉语方音调查。赵元任在1928年完成的《现代吴语的研究》是中国第一部用现代语言学方法调查汉语方言的专著，他根据中古音研究成果制定的方言调查表至今仍然是调查方言语音系统所用表格的基础。新中国成立后大规模的方言调查为语音研究积累了大批方言语音资料，大大加深了对汉语语音特性的认识。在对外汉语教学中，教师应该充分利用这样的工具和资料，对本地方言进行调查，使其学习者能更好地在学习后与当地的语言环境融合。

7.6 具备对形声字表音功能的正确认识。经过两汉，汉字的谐声关系已经打乱。段玉裁提出的“同谐声必同部”的原则，魏晋宋时期在韵部归字中已经不起作用。如从“台”得声的“哈台怠胎苔诒怡始”等字上古属于之部，到了魏朝，“台怠胎苔”等开口一等字归入咍部，“诒怡始”等开口三等字仍在之部。从“今”得声的“琴岑阴吟含贪黔钤念颀”等字上古属于侵部，到了晋朝，开口三等字“黔钤（盐韵）”和开口四等“念（添韵去声）”归入盐部，其它字仍然留在侵部，到了刘宋，“含贪”等一等字（覃韵）也变成覃部字，只有三等字“琴岑阴吟”等仍然留在侵部。从声母看，如以“且”为声符的字，基本上都读[tʂu]，如：租、诅、阻、组、俎、祖，但是只有一个“助”字例外，读[tʂu]。再如以“宗”为声符的字，基本上都读以舌尖前音，如：综、棕、踪、踪、鬃、粽，但是只有一个“崇”字例外。有的时候，声旁不表音，还表现在含旁字有几种读音。如以“兑”[tuei⁵¹]为声符的字：有悦阅[ye4；税[ʂ^huei⁵¹]；锐[[zuei⁵¹]；蜕[t^htui⁵¹]

脱[t^huo⁵⁵]),等等。

7.7 对外汉语方言教学中要注意与文化、民俗的了解相结合。现代汉语用‘肚子大了’,身体不方便了”、“有了”专指“坏有了小孩了”,“同房”专指“失妻过性生活”,‘发生关系’专指‘发生性关系”,“第三者”专指“插足于他人家庭,跟夫妇中的一方有不正当的男女关系的人”。这种含蓄委婉而显得模糊的。女性对男性说“你真坏”,结果却表达“好”或“很有男人味”的意思。再如说某人“他有病”,并不是真有病,而是他的思想不合时宜,想法奇特的意思。四川方言中有一个说法“唱拗角船”,从字面上理解无论如何都难以讲得通。这个词指“不配合”、“不合作”的意思,往往用于一家人、一个班子的不团结的情况。既没有“船”,且船也不能“唱”,必须与一定的文化氛围联结起来才能理解其含义。

8.0 小结

学习汉语,既要学习普通话,也要学习方言。学习普通话是学习方言的基础,学习方言是学习普通话、更好地将语言作为交际工具的必然归宿。如果说学习普通话的偏误多为事后的纠错,学习方言的产生的偏误则需要更多地预应理论上。建立预应理论的前提是对汉语的历史、汉语的内部结构与外部形式、汉语的语际三方言进行方言和普通话的对比,过“普通话~方言”对应关系,找出规律与特色。末了,还应该指出,没有学好普通话的学生要防止“普~方”对应中的负迁移,否则学生既没有学好普通话,也学不好方言。

注解:

¹ 赵春利,〈对外汉语偏误分析二十年研究回顾〉,《云南师范大学学报》,2005年第2期。

2 鲁国尧(2003,10).《语言学论文集》(江苏教育出版社),页8。

3 赵元任(1980,6).《语言问题》(商务印书馆),页101。

4 胡适(1998,11).〈吴歌甲集·序〉,《胡适文存三集》卷八(北京大学出版社),页574。

5 沈兼士(1996,12).《魏建功古音系研究·序》(中华书局),页11。

- 6 《切韵》的性质有单一音和综合音说之分，约略有四说：(1) 长安音说。瑞典高本汉 (Bernhard Karlgren, 1889 - 1978) *Compendium of Phonetics in Ancient and Archaic Chinese* 《中国古代音韵论集》，又高本汉 《中国音韵学研究》，赵元任、李方桂、罗常培合译 (商务印书馆 1995 年)。台湾周发高，〈从玄应音义考察唐初的语音〉，《中国语文论丛》 (台北正中书局 1953 年)，主此说。(2) 洛阳音说。李荣，《切韵音系》 (科学出版社，1956 年)。王显，《切韵的命名和切韵的性质》。邵荣芬，《切韵研究》 (中国社会科学出版社，1982 年)。(3) 金陵和邳下文人音。周祖谟，〈切韵的性质和它的音系基础〉，《问学集》 (中华书局，1966 年)。(4) 金陵雅言说。见陈寅恪，〈从史实论切韵〉，《金明馆丛稿初编》 (上海古籍出版社，1982 年)，又《魏晋南北朝史讲演录》 (黄山书社，1987 年) 版等。
- 7 王文虎 (1987. 7). 〈地方性因素与乡土教材〉，《对外汉语教学研究会第二次学术讨论会论文选》，中国高等教育学会对外汉语教学研究会编 (北京：北京语言学院出版社)，页 122。
- 8 Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*.
- 9 鲁健骥，〈偏误分析与对外汉语教学〉，《语言文字应用》，1992 年第 1 期。
- 10 赵春利，〈对外汉语偏误分析二十年研究回顾〉，《云南师范大学学报》，2005 年第 2 期。
- 11 季秀清、宋希仲，〈谈谈错误分析与留学生基础汉语教学〉，邓崇莫主编，《对外汉语教学》第 1 期，北京语言学院 1983 年 12 月油印本，页 107。
- 12 “迁移” (transfer) 是外语习得最重要的现象之一，指的是学习者在用目的语进行交际时，试图借助于母语的语音、词义、结构规则或文化习惯来表达思想这样一种现象。在外语学习的初级阶段最为明显在外语学习的初级阶段最为明显。语言迁移一般有两种：即正迁移 (positive transfer) 和负迁移 (negative transfer)。
- 13 齐沪扬 (2005, 9). 《对外汉语教学语法》 (上海：复旦大学出版社)，页 364。
- 14 例如苏州话有 26 个声母 (不包括零声母，下同)，45 个韵母，7 个声调；福州话有 15 个声母，43 个韵母，7 个声调；广州话有 20 个声母，53 个韵母，9 个声调；南昌话有 19 个声母，65 个韵母，6 个声调；烟台话有 21 个声母，37 个韵母，3 个声调。
- 15 崔荣昌 (1996, 8). 《四川方言与巴蜀文化》 (成都：四川大学出版社)，页 119-123。
- 16 例如，滦县、烟台就只有三个声调。而即便是其他四个声调的地区，古入声字也归入不同的声调。如沈阳、济南入声归阴、阳、去三声，烟台、滦县入平上去三声。同是吴方言区，苏州 7 个声调，无锡 8 个声调，而上海是 5 个声调。方言最多的声调可以多到 10 个。
- 17 顾炎武《日知录》卷三十二“草驴女猫”条。
- 18 林华东，〈从复合词的“异序”论汉语的类型学特征〉，《泉州师范学院学报》，2004 年第 3 期。
- 19 袁家骅表面上看 (1960, 2). 《汉语方言概要》 (北京：文字改革出版社)，页 171。
- 20 罗自群，〈从汉语方言“鸡公”“公鸡”看动物名词雌雄南北异序的成因〉，《方言》，2006 年第 4 期。
- 21 汪化云，〈黄冈方言文白异序现象初探〉，台北《历史语言研究所集刊》，第 72 本第 3 分。
- 22 丁邦新，〈论汉语方言中“中心语-修饰语”的反常词序问题〉，《方言》，2000 年第 3

- 期。
- 23 艾洪玉,〈谈 ABB 式形容词〉, 邓崇莫主编,《对外汉语教学》第 1 期, 北京语言学院 1983 年 12 月油印本, 页 113。
- 24 杨绍林,〈成都方言 ABB 式形容词的特点〉,《方言》, 1995 年第 1 期。
- 25 田懋勤,〈四川话的“倒”和“起”〉,《西南民族大学学报》, 1983 年第 4 期。又李苑〈都话的“倒”和“起”〉,《现代语文》, 2008 年第 2 期。
- 26 吕文华(1994, 1). 《对外汉语教学语法探索》(北京: 语文出版社), 页 310。
- 27 王南冰,〈四川方言中“不存在”的语用意义〉,《西华师范大学学报》, 2005 年第 1 期。
- 28 汪启明(1998). 《先秦两汉齐语研究》(成都: 巴蜀书社), 页 82。
- 29 赵元任(1980). 《中国话的文法》, 丁邦新译(香港: 中文大学出版社), 页 8。
- 30 赵元任. 《赵元任语言学论文选》, 叶蜚声译(1985)(北京: 中国社会科学出版社), 页 61。
- 31 邢福义(1993, 11). 〈现代汉语语法研究的两个“三角”〉,《邢福义自选集》(郑州: 大象出版社), 页 294。
- 32 《新华字典》(1953). (北京: 人民教育出版社), 页 427。
- 33¹ 崔荣昌(1996). 《四川方言与巴蜀文化》(成都: 四川大学出版社), 页 123。

【参考文献】

- 崔荣昌(1996). 《四川方言与巴蜀文化》(成都: 四川大学出版社)。
- 梁德曼(1982). 《四川方言与普通话》(成都: 四川人民出版社)。
- 黄尚军(2002). 《四川方言与民俗》(成都: 四川人民出版社)。
- 张清源、张清源、邓英树(2001). 《成都方言语法研究》(成都: 巴蜀书社)。
- 周家筠, 〈成都话的“得”〉,《四川大学学报》, 1983 年第 1 期。
- 张一舟, 〈川话口语几个常用虚词的用法〉,《四川大学学报》, 1983 年第 1 期。
- 田懋勤,〈川话的“倒”和“起”〉,《西南民族学院》, 1983 年第 4 期。
- 郝锡炯,〈古入声的演变谈根据四川方言辨认古入声字〉,《四川师范学院学报》, 1980 年第 3 期。
- 张清源,〈都话的动态助词“倒”和“起”〉,《中国语言学报》, 1991 年第 4 期。
- 喻遂生,〈重庆话的附缀形容词〉,《语言学论丛》(商务印书馆), 1982 年第 9 辑。
- 赵春利,〈对外汉语偏误分析二十年研究回顾〉,《云南师范大学学报》, 2005 年第 2 期。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

4.

中外合作文化推介的理论与实践探讨
Inquiry into Theory and Practice of
Culture Introduction by a Cooperative Approach

方欣欣博士，加拿大阿尔伯塔省教育厅，中国首都师范大学

摘要：这是一个针对加拿大阿尔伯塔省中国语言文化教学现状的调查，共发出问卷 500 份，回收有效问卷 464 份。调查对象包括正在学习中文的华侨移民子女、非中文背景的当地加拿大白人学生；在中英双语学校就读的学生、在周末中文学校进修的学生；小学生、中学生、大学生。通过调查结果分析探讨中外合作文化推介的内容、形式、读物、机构、理论基础、具体策略以及工作重点。

引言

将中国文化恰如其分地介绍和推广到国际舞台上，需要中外双方的合力。不仅需要源文化一方使用恰当的方式进行推介，也需要目标文化一方采取积极的态度进行接纳。因此，中外合作进行文化推介势在必行。

语言是思维和文化的载体。学习一种语言可以使我们深入了解世界上说这种语言地区拥有的丰富多彩的文化。我们推广中国语言文化，是为了创造更多的机会使人们提高对中国语言和文化多样性的认识和敏感度。这不仅是促进不同人民和不同国家之间相互了解和尊重的最佳手段，而且也有助于海外华侨华人保存自己的文化认同感。

我们的问卷在加拿大这个多种文化并存（multiculturalism）的社会完成。

加拿大可谓是尊重多语言多文化的典范，这里不仅英语和法语同时作为官方语言，同时在全省各市各学校均可以开设 12 种之多的语言课程，包括双语制学校以及语言作为第二外语的学校。调查对象包括正在学习中文的华侨移民子女、非中文背景的当地加拿大白人学生；在中英双语学校就读的学生、在周末中文学校进修的学生；小学生、中学生、大学生。共发出问卷 500 份，回收有效问卷 464 份。

一，中外合作文化推介的内容

文化是一个内涵十分丰富的概念，关于文化的定义，有的说有一二百种，有的说有上万种。作为语言研究者和对外汉语教育工作者而言，我比较喜欢从文化人类学的观点对文化做出的界定：

Big C: objective C = product, 大写字母“C”文化，即器物文化；

Little C: subjective C = perspective, 小写字母“C”文化，即观念文化。

著名语言学家黎天睦 (Timothy Light) 对“文化”的定义是：“大写字母“C”文化，即正式文化，包括文学、历史、哲学、政治等；小写字母“C”文化，即普通的社会习惯。”（黎天睦，《现代外语教学法——理论与实践》，北京语言学院出版社，1987，75）

北京外国语大学程裕祯教授对文化的定义是：“一般来说，人们把文化分为三个层级：即观念文化、制度文化和器物文化。所谓观念文化，主要指一个民族的心理结构、思维方式和价值体系，它既不同于哲学，也不同于意识形态，使介于两者之间而未上升为哲学理论的东西，是一种深层次的文化。所谓制度文化，是指在哲学理论和意识形态的影响下，在历史发展过程中形成的各种制度，如宗法制度、姓氏制度、婚姻制度、教育制度、科举制度、官制、兵制等等。……所谓器物文化，是指体现一定生活方式的那些具体存在，如园林、住宅、服饰、烹饪、器具等等，它们是人的创造，也为人服务，看得见、摸得着，是一种表层

次的文化。”（程裕祯，《中国文化揽萃》，学苑出版社，1989，3-4）

北京语言大学张占一教授从语言教学的角度把文化分为“知识文化”（cultural knowledge information）和“交际文化”（cultural communication information）两大类。交际文化包括语言交际和非语言交际中的文化因素。（张占一：试议交际文化和知识文化，《语言教学与研究》，1990，3）

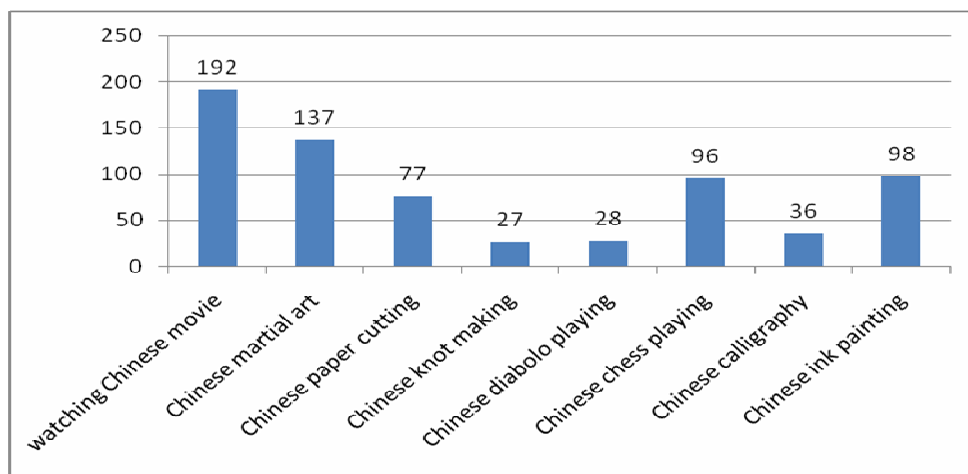
仅拿器物文化而言，中国文化有传统文化和现代文化之分；有通俗文化和高雅文化之分。传统文化比如书法、太极、水墨画；现代文化比如：茉莉花等流行音乐、中国超女快男等偶像文化；通俗文化比如舞龙、舞狮；古典文化比如二胡、琵琶、京剧。

我们现在即把目光专注到文化推介活动的对象身上，询问一下他们在接触、学习中国文化的过程中，最感兴趣的是哪种中国文化。

Question: What kind of Chinese cultural activities do you enjoy?

表1 你最喜欢哪种中国文化活动？

选项	次数	百分比 (%)
watching Chinese movie	192	27.8%
Chinese martial art	137	19.8%
Chinese paper cutting	77	11.1%
Chinese knot making	27	3.9%
Chinese diabolo playing	28	4.1%
Chinese chess playing	96	13.9%
Chinese calligraphy	36	5.2%
Chinese ink painting	98	14.2%
Total	691	100.0%



看中国电影成为最受欢迎的活动，占到 27.8%。而对中国结、抖空竹、中国书法感兴趣的人最少。惊讶吗？恐怕对于教育者来说，这个调查结果大大出乎我们的预料。我们以为上个世纪七八十年代甚至更早时期我们引以为自豪的中国书画会同样吸引 21 世纪的孩子！看来我们是错了。四分之一以上的孩子喜欢看中国电影！生活在海外的中国移民家庭的孩子和初步接触中国文化的西方家庭的孩子，他们对于中国文化的了解更多的来自电影或者武术表演。

我们当然不能否认，还是有不少孩子喜欢书画艺术，选择书画（中国书法和中国绘画/水墨画）的学生一共有 134 人，占到 19.4%。举一个很简单的道理，关于宗教的入门，很多人普遍认为基督教比佛教深入浅出，更容易理解和感悟。或许精通佛学的人很少，这并不说明佛教不受欢迎，只是限于普通人的理解能力，可能选择学习相对更容易理解的基督教的人会更多一些。同样道理，通过口头访谈这些孩子们，他们也喜欢中国书法、绘画、象棋！但是，对他们来说这些艺术形式有些深奥难懂，不容易掌握，因此他们更倾向于选择喜闻乐见的活动学习中国文化。

还有一个有趣的现象，如果分别观察中国书法和中国水墨画，则可以清晰地看到，14.2%的孩子喜欢中国水墨画，而只有 5.2%的孩子选择中国书法。这也从另外一个角度印证了我们上面谈到的孩子喜欢容易上手的艺术形式。我们可以想

象一个学习了一些中国话的孩子，在用铅笔或者圆珠笔写汉字都有困难的情况下，谈何容易用毛笔写出一个赏心悦目的汉字？相对而言，用毛笔和墨汁勾勒出一只熊猫或者一条金鱼，似乎比写一个横平竖直的汉字要来的容易和更有趣味性。

中国结和抖空竹是很有中国神韵的艺术，但是由于它的难度和复杂性，令一些孩子望而却步。由我们上面的调查报告可以看出，只有 4%的人喜欢中国结或者抖空竹。

这就给我们指出了方向，我们在设计文化推介活动的时候，应该“投其所好”，多安排一些中国电影介绍、中国影视作品欣赏、经典纪录片视听说；中国画似乎可以先行于中国书法进行推介；中国象棋很有意思，但是如何培养兴趣和给与适当辅导至关重要。我们在后面第六部分和第七部分还会详细论证中外合作文化推介活动中教师的重要作用。

二，中外合作文化推介的形式

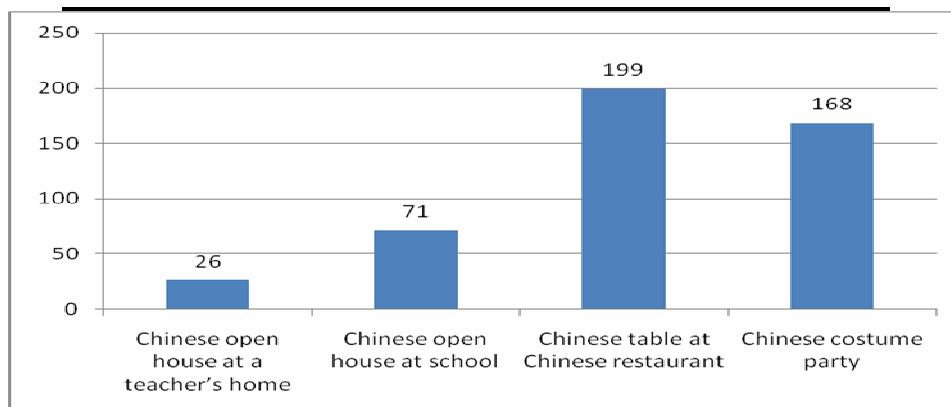
传统的中国文化推介活动以讲座为主要形式，这虽然也可以将中国文化的悠久历史和丰富多彩介绍给学习者，但是这其实是一种与受众互动脱节的最枯燥的一种文化传播方式。文化传播的策划和组织应该以受众的亲身参与和实际应用为导向，令受众可以在多种场合为了多种目的使用中文、接触中国文化。中国方面提供的素材与咨询服务，应该是恰如其分的起到辅助受众接收和传递信息的作用，受众在此基础上表达思想和个人观点，完成任务，不仅拓展了对中国文化的了解，而且通过个人参与、集体讨论等形式建立、维持和深化对中国文化的理解。

请看我们的问卷调查：

Question: Which format for a Chinese cultural celebration do you think is most interesting?

表2 你认为哪种中国文化庆祝活动最有意思？

选项	次数	百分比 (%)
Chinese open house at a teacher's home	26	5.6%
Chinese open house at school	71	15.3%
Chinese table at Chinese restaurant	199	42.9%
Chinese costume party	168	36.2%
Total	464	100.0%



从上表可以看出，42.9%的人选择到中餐馆吃饭同时必须用中文交谈的中国文化庆祝活动最有意思，36.2%的人选择了中国服饰化妆晚会的形式。而选择到老师家做客、到学校参加活动或者听讲座人的比例很少。由此，我们可以清晰地看出，孩子喜欢热闹的地方，因此每天上学的课堂并不是他们的最爱。在海外推广中国文化，最吸引孩子的当然就是具有浓郁中国特色的中国饭馆，那里的建筑、装饰、饭菜乃至服务、礼仪，处处都体现着中国文化特色，孩子们既可以通过自身观察发现很多新现象迸发出很多新感受，同时还可以彼此交流协商充分互动。

孩子喜欢新鲜刺激的活动，喜欢无拘无束的场所，因此，到老师家做客也不是他们所喜欢的，那未免太紧张了，于是他们自己组织的中国服饰化妆晚会就成了他们热衷的活动。西方社会的孩子很喜欢俱乐部和晚会，他们参加很多校内校外的各种活动，动手能力很强，因此让他们干坐在椅子上听讲座实在是一种折磨，他们需要亲自参与设计策划，展示自己的组织才能。因此，自己参与策划的中国

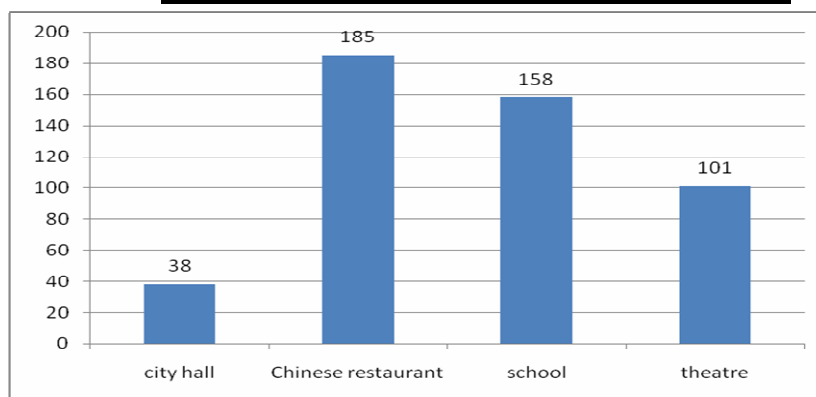
服饰化妆晚会不仅可以达到开发想象空间的目的，还可以让不同背景不同性格的学生满足个人的喜好，充分进行自我赏析。

于是，在什么场所举办中国文化活动最受孩子们欢迎，也就显而易见了。请看下面的调查：

Question: In which of the following locations do you like to do Chinese cultural activities?

表 3 在做中国文化活动时，你最喜欢以下哪个地点？

选项	次数	百分比 (%)
city hall	38	7.9%
Chinese restaurant	185	38.4%
School	158	32.8%
Theatre	101	21.0%
Total	482	100.0%



38.4%的人喜欢在中餐馆举办中国文化活动，32.8%喜欢在学校举办中国文化活动。选择在庄严而肃穆的市政厅进行中国文化活动的人最少。由此可见，学生们喜欢自由的没有约束的空间，中餐馆是最热闹的地方，成了他们最有兴趣的参与中国文化活动的场所；其次是学校，毕竟那里是学生们自己的“地盘”；而高级的公众场所，比如市政厅，虽然家长和教师都认为在那里进行表演是一种荣耀和难得的展示自己才艺的机会，但是大多数学生似乎并不这样认为。

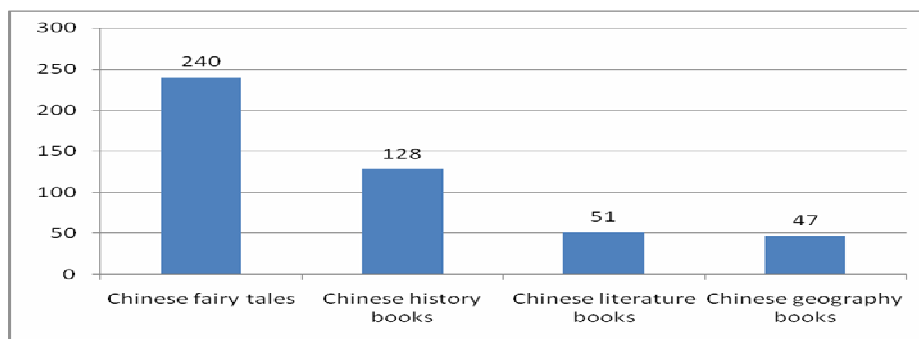
三，中外合作文化推介的读物

什么样的文化读物最适合海外学习中文的中小學生？国家汉办和侨办每年定期或根据具体项目需求不定期通过驻外使领馆向境外有中文教学的学校捐赠相当数量的中文图书，捐赠的中文图书主要涉及中国传统的历史、地理、诗歌、哲学、文学等范围；最近一两年在图书的印刷质量、图文并茂等方面下了很大功夫，因此当地学生拿到手的图书都十分精致美观。我们对加拿大阿尔伯塔省各所中小学校的學生进行的问卷调查结果如下：

Question: What kind of books do you like best?

表 4 你最喜欢哪种中文图书？

选项	次数	百分比 (%)
Chinese fairy tales	240	51.5%
Chinese history books	128	27.5%
Chinese literature books	51	10.9%
Chinese geography books	47	10.1%
Total	466	100.0%



选择中国传统故事/寓言童话类书籍的人最多，占 51.5%。而喜欢文学和地理类书籍的人最少。记得 2007 年底我参加过一次使馆向当地孔子学院的赠书，那批书里面有很多我非常喜欢的地理类书籍：西藏、九寨沟、黄山等等，太漂亮了！可是，仔细想一下，在北美长大的孩子，他们对于丰富多彩的地理环境是比

较熟悉的，北美的地理类图书甚至比中国的还要精美迷人。

从青少年学习中文的角度来看，哪些图书成为他们课外最感兴趣的读物，与孩子的阅读心理和阅读能力有关。

我们向海外中小学校捐赠的图书，其读者群是把汉语作为第二语言来学习的中小学生。他们尽管中文口语流利表达没有问题，但是他们的阅读能力并不和他们的日常口语会话能力相平衡。为了说明这两个能力的不同，我想介绍一个把英语作为第二语言来学习的例子。

加拿大阿尔伯塔省卡尔加里市是加拿大第四大移民城市，其公立教育局接受的国际学生以每年增长 2000 名的速度递增，这些学生来自 70 多种不同的语言和文化背景的国家地区，他们都需要在加拿大将英文作为第二语言来学习。通过该市教育局英语作为第二语言课程处 (English as a Second Language, ESL) 的研究显示：随着这些国际学生到加拿大开始学习英语年龄的不同，也就是说，随着他们母语和目标语开始叠加，其基本交际型语言技能 (basic interpersonal communication skills, or, BICS) 向认知型专业语言水平 (cognitive academic language proficiency, or CALP) 过渡的年龄阶段不同，他们显示出来的特征各不相同。卡尔加里市公立教育局从 1997 年到 2002 年跟踪了 51 位从高中顺利毕业考入大学的移民学生，他们的特征如下：

(1) 小学阶段移民到加拿大开始学习英文的学生：不需要将英文作为第二语言来专门学习 (little or no ESL support)；在高中阶段认知型专业语言水平 CALP 已不错，不过对文学课程的理解中会表现出边缘性特征 (marginal performance)。他们高一时的阅读水平相当于英语为母语学生小学五年级的阅读水平。

(2) 初中阶段移民到加拿大开始学习英文的学生：学校提供各种不同类型、不同课时的英文作为第二语言课程来专门教授这些学生 (varying amounts and types of ESL support)。这些学生在高中阶段仍然不可以轻易达到认知型专业语言水平 CALP。他们高一时的阅读水平相当于英语为母语学生小学五年级的阅

读水平。

(3) 高中阶段移民到加拿大开始学习英文的学生：刚刚到达加拿大，母语的认知型专业语言水平 CALP 很好，急于进入大学学习，阅读水平相当于母语学生小学五年级的阅读水平。ESL 课程需要有针对性地根据学术需求而设计。

所有这些学生的基本交际型语言技能 BICS 都处于初中等水平，即都可以达到高中一年级的水平，而阅读水平相当于英语为母语学习者小学五年级的水平，词汇量大致在 5,000 - 8,000 左右。对于小学阶段移民到加拿大的学生来说，甚至可以达到 15,000 个词汇量的水平，不过和母语是英语的学习者大致有 40,000 个词汇量的水平而言，仍然是很低的。

这项报告中提到一个有趣的现象是：小学阶段移民加拿大开始学习英语的学习者，他们的英文“听起来”很漂亮，也就是说基本交际型语言技能 BICS 很好。然而，认知型专业语言水平 CALP 则是那些高中阶段移民过来的学生更有优势，原因是因为这些学生的第一语言，即他们母语的认知型专业语言水平 CALP 已经比较成熟，而母语的认知型专业语言水平 CALP 会对第二语言的学习起到正迁移的积极作用。

因此难怪我们的问卷调查中，半数以上的人选择中国传统故事/寓言童话为最大的兴趣点。那些深奥的历史、地理、文学类读物，虽然很有文化底蕴，但是如果孩子们根本看不懂，自然也就读不下去，失去了兴趣。

因此，我们在赠送中文图书时，一定要选择适合孩子语言水平同时又适合孩子阅读能力的读物。举个例子，我们给高中的孩子赠送中文图书时，就需要选择语言水平相当于国内小学 5 年级的语言水平、但是内容又是针对高中学生感兴趣的内容的读物。大家可能会问，哪里有这样的读物呀？是啊，很少。因此，我们需要主动编写这类读物（请注意，是读物，不是课本）：内容上适合高中学生，语言上要相当于小学五年级的水平。

目前的瓶颈是：学生找不到合适的课外读物，无法通过课外阅读巩固自己在课堂上学习到的中文；而中国方面每年大量捐赠的图书只能放在书架上供老师们

欣赏，学生只能望“书”兴叹。我接触到的西班牙语、德语和日语都有大量的适合把这种语言作为第二语言来阅读的课外读物；台湾也出版了很多专门为这类群体阅读的读物，不过台湾的读物都是繁体字版本。

世界上大部分地区的中小学课堂使用的教材都是繁体字，原因当然与历史有关，但是一个非常重要的现实就是，如果现在他们将语言教学政策由“教授繁体字”改成“教授简体字”，教材倒是很容易找到，国家汉办以及国内各大出版社出版了数不尽数的教材供海外学校挑选。但是，只有教材而已。读物去哪里找？图书馆需要的不是一本两本读物，也不是十本二十本读物，而是上千本读物。没有这样的读物，孩子们怎么可能整天只报着一本简体字教材学习语言文化呢？

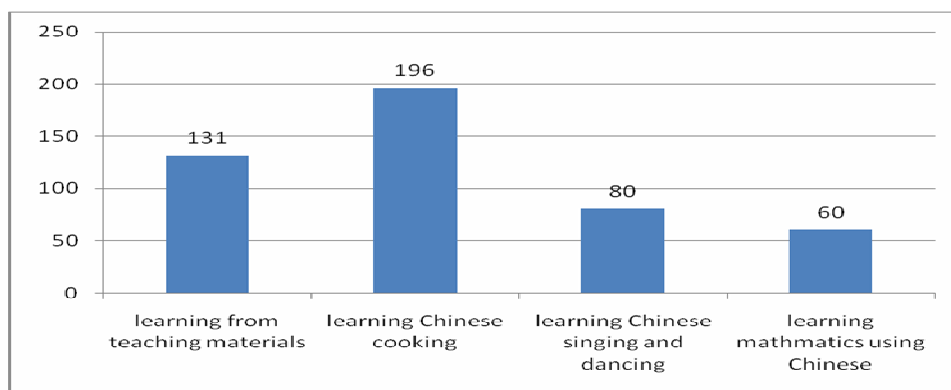
四、中外合作文化推介的理论基础

了解了教师在语言文化推介活动中的定位和原则之后，我们需要进一步探讨教师如何应用这些原则设计和制定具体策略。请先看下面的调查问卷：

Question: What is your favorite part of Chinese class?

表 7 对于中文课你最喜欢哪部分？

选项	次数	百分比 (%)
learning from teaching materials	131	28.1%
learning Chinese cooking	196	42.0%
learning Chinese singing and dancing	80	17.1%
learning mathematics using Chinese	60	12.8%
Total	467	100.0%



喜欢通过学习中国烹饪而学中国语言文化的人最多，占 42%。而选择用中文学习数学的人数最少。

喜欢通过学习中国烹饪，了解中国的饮食文化以及待人接物的习俗礼仪，这很容易理解。关于用中文学习数学，是因为目前在国外的一些中英双语学校，教育局的学科大纲要求用中文讲授数学课程，因此我们设计了这个选项。我们先不探讨这个政策有没有必要，根据这份调查问卷结果，我们起码知道了：孩子们认为用中文学习数学很难，并不喜欢。用中文背诵那么多难懂的数学专用术语，是否能够有力地激发孩子学习中文的兴趣？我想关键还在于我们如何设计数学课。

建构式理论有一种教学法，叫做抛锚式教学(Anchored Instruction)。这种教学要求建立在有感染力的真实事件或真实问题的基础上。确定这类真实事件或问题被形象地比喻为“抛锚”，因为一旦这类事件或问题被确定了，整个教学内容和教学进程也就被确定了(就像轮船被锚固定一样)。建构主义认为，学习者要想完成对所学知识的意义建构，即达到对该知识所反映事物的性质、规律以及该事物与其它事物之间联系的深刻理解，最好的办法是让学习者到现实世界的真实环境中去感受、去体验(即通过获取直接经验来学习)，而不是仅仅聆听别人(例如教师)关于这种经验的介绍和讲解。由于抛锚式教学要以真实事例或问题为基础(作为“锚”)，所以有时也被称为“实例式教学”或“基于问题的教学”或“情境性教学”。

抛锚式教学由这样几个环节组成：

(1) 创设情境——使学习能在和现实情况基本一致或相类似的情境中发生。

(2) 确定问题——在上述情境下，选择出与当前学习主题密切相关的真实性事件或问题作为学习的中心内容。选出的事件或问题就是“锚”，这一环节的作用就是“抛锚”。

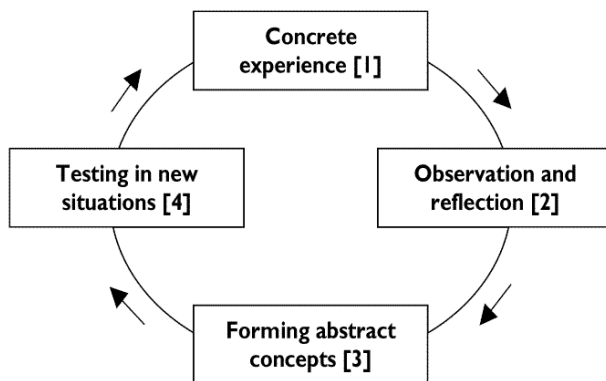
(3) 自主学习——不是由教师直接告诉学生应当如何去解决面临的问题，而是由教师向学生提供解决该问题的有关线索，并特别注意发展学生的“自主学习”能力。

(4) 协作学习——讨论、交流，通过不同观点的交锋，补充、修正、加深每个学生对当前问题的理解。

(5) 效果评价——由于抛锚式教学的学习过程就是解决问题的过程，由该过程可以直接反映出学生的学习效果。因此对这种教学效果的评价不需要进行独立于教学过程的专门测验，只需在学习过程中随时观察并记录学生的表现即可。

强调学习过程的最终目的是完成意义建构，而非完成教学目标。

David A. Kolb 体验型学习 (experiential learning) 的四个阶段如下：



在建构主义学习环境中，强调学生是认知主体、是意义的主动建构者，所以是把学生对知识的意义建构作为整个学习过程的最终目的。教学设计通常不是从分析教学目标开始，而是从如何创设有利于学生意义建构的情境开始，整个教学设计过程紧紧围绕“意义建构”这个中心而展开，不论是学生的独立探索、协

作学习还是教师辅导，总之，学习过程中的一切活动都要从属于这一中心，都要有利于完成和深化对所学知识的意义建构。

由此可见，让数学课生动活泼，让学生兴致盎然用中文学习数学，关键在于教师如何处理数学课，如果是用中文创设一种情境，强调学习过程的最终目的是完成意义建构而非完成教学目标，那么孩子们就不会面对那些数学专业术语而紧缩眉头了。

文化推介活动形式不仅仅是介绍。要让学生自己体验，那才叫“民主”。亲身体验十分重要，即使结论不正确也没关系，只要结果是深刻的就可以。这是西方社会教育的基本理念。然而，如何才能让学生亲身体验呢？也就是说，教师在文化推介活动中承担着怎样的任务呢？这是个很有趣的问题。

为了更好的培养学生的发散性思维、批判性思维和创造性思维，为了更好的培养具有创新精神和实践能力的人才，国内外的许多教育工作者、教育学家、教育技术专家多年来从理论与实践两个方面作了大量的研究与探索。

其中，建构主义理论的一个重要概念是图式，图式是指个体对世界的知觉理解和思考的方式。也可以把它看作是心理活动的框架或组织结构。图式是认知结构的起点和核心，或者说是人类认识事物的基础。因此，图式的形成和变化是认知发展的实质，认知发展受三个过程的影响：即同化、顺应和平衡。

同化和顺应，是学习者认知结构发生变化的两种途径或方式。同化是认知结构的量变，而顺应则是认知结构的质变。同化—顺应—同化—顺应……循环往复，平衡—不平衡—平衡—不平衡，相互交替，人的认知水平的发展，就是这样一个过程。学习不是简单的信息积累，更重要的是包含新旧知识经验的冲突，以及由此而引发的认知结构的重组。学习过程不是简单的信息输入、存储和提取，是新旧知识经验之间的双向的相互作用过程，也就是学习者与学习环境之间互动的过程。

因此，教学不能无视学习者的已有知识经验，简单强硬的从外部对学习者实施知识的“填灌”，而是应当把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点，引

导学习者从原有的知识经验中，生长新的知识经验。教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不单是知识的呈现者，不是知识权威的象征，而应该重视学生自己对各种现象的理解，倾听他们时下的看法，思考他们这些想法的由来，并以此为据，引导学生丰富或调整自己的解释。

教师在指导学生“民主”参与学习过程时，要提供给他们充足的应用空间（Application space），通过眼睛看、耳朵听，让学生主动去学习生词和语法，并学以致用，通过讨论进行学习，不照搬别人的东西和经验。

教师的角色至关重要。我可以举一个我亲身经历的教学实践案例。

我所工作的爱德蒙顿市有一个 Telus Science Center，好像国内的科技馆一样，学校常常组织学生去参观。有一次，一位中国妈妈带着她的孩子去 Telus Science Center，做自由落体试验。当时，这位中国妈妈给自己的孩子先进行耐心的解释，并进行明确的指导，以保证孩子成功完成试验，结果是：中国孩子听懂了，明白了，很迅速、很成功地完成了实验；而旁边的加拿大妈妈也带着自己的孩子去做这个实验，她的做法就是让孩子自己去观察，去探索，去构建，结果这位加拿大孩子试验了各种奇思妙想，花了三倍的时间，结果却并不成功。

通过这个案例，我们可以发现，中国妈妈其实是剥夺了孩子民主思考的权利，所谓的“正确引导”其实是限制了孩子的批判性思维和创造性思维。

学生要成为意义的主动建构者，就要求学生在学习过程中从以下几个方面发挥主体作用：

（1）要用探索法、发现法去建构知识的意义；

（2）在建构意义过程中要求学生主动去搜集并分析有关的信息和资料，对所学习的问题要提出各种假设并努力加以验证；

（3）要把当前学习内容所反映的事物尽量和自己已经知道的事物相联系，并对这种联系加以认真的思考。“联系”与“思考”是意义构建的关键。如果能把联系与思考的过程与协作学习中的协商过程（即交流、讨论的过程）结合起来，则学生建构意义的效率会更高、质量会更好。协商有“自我协商”与“相互协

商”（也叫“内部协商”与“社会协商”）两种，自我协商是指自己和自己争辩什么是正确的；相互协商则指学习小组内部相互之间的讨论与辩论。

教师要成为学生建构意义的帮助者，就要求教师在教学过程中从以下几个方面发挥指导作用：

（1）激发学生的学习兴趣，帮助学生形成学习动机；

（2）通过创设符合教学内容要求的情境和提示新旧知识之间联系的线索，帮助学生建构当前所学知识的意义。

（3）为了使意义建构更有效，教师应在可能的条件下组织协作学习（开展讨论与交流），并对协作学习过程进行引导使之朝有利于意义建构的方向发展。

引导的方法包括：提出适当的问题以引起学生的思考和讨论；在讨论中设法把问题一步步引向深入以加深学生对所学内容的理解；要启发诱导学生自己去发现规律、自己去纠正和补充错误的或片面的认识。

于是，教师面对孩子的问题，可以选择让他们自己去网络上寻找答案，而不是直接告诉他们正确答案。教师给出一些线索，一些有用的网站或者索引的技巧，然后让孩子自己通过上网查找获得信息，指导学生最有效地利用他们的兴趣点进行学习。

五、中外合作文化推介的具体策略

为适应世界汉语教学发展的新形势，缓解各国对汉语教师的紧缺状况，中国教育部于2004年颁布了“国际汉语教师中国志愿者计划”，从国内招募志愿者到国外从事汉语教学；2006年又颁布了“国际汉语教师海外志愿者计划”，从国外招募志愿者在当地从事汉语教学。

自2004年以来，国家汉办已派出2000多名志愿者教师，现有1300多名志愿者分布于世界五大洲35个国家。这些志愿者在海外进行着哪些具体教学和文化活动？他们在当地发挥了多大的作用和产生多远的影响？他们的工作还存在哪些亟待解决的问题？这些都是我们希望通过深入调研能够得到解决的问题。应

该说，对国际汉语教师海外志愿者工作的调查和研究，对搭建具有创新能力、可持续发展的汉语国际推广综合平台将具有深远的意义。

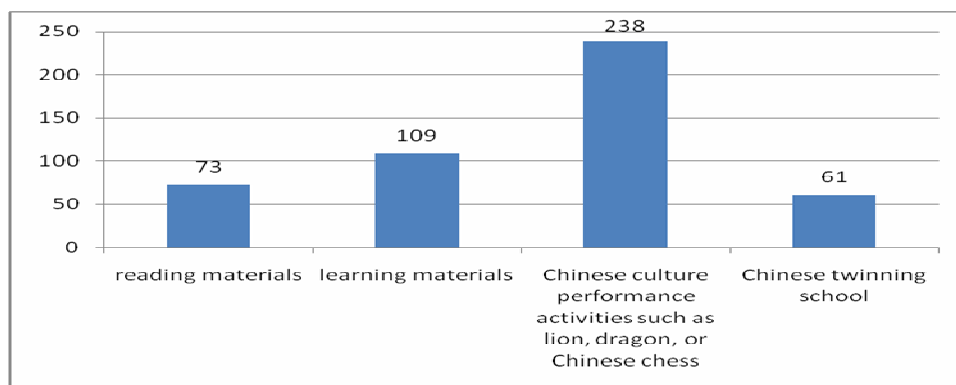
海外志愿者计划的宗旨是：通过在海外招募符合条件的外国公民、华人华侨、留学人员等从事汉语教学志愿服务，增加各国人民对中国语言文化的了解，增进中国与各国人民之间的相互交流和友谊。海外志愿者计划由国家汉办统筹规划与管理，中国驻外使领馆教育（文化）处（组）受国家汉办委托指导受理机构负责海外志愿者的招募、遴选、培训、录用、签约、咨询、经费支付及日常管理等事务。

中国国家政府、教育部等相关部门将汉语国际推广作为主要战略方针，那么我们需要通过什么途径来推广汉语呢？过去我们走的是专业路线，派大学教授为当地汉语教师进行培训，请当地汉语教师回国进行专业深造；同时为当地学校提供教学资源、阅读材料，积极搭建姊妹学校。然而，我们忽略了一个很重要的部分，那就是对于中文的学习，对于中国文化的了解，靠灌输、靠专业正规的学习是否就一定能够达到最佳效果呢？请先看下面这个问卷调查。

Question: What do you think your school most needs now?

表8 你认为你的学校现在最需要什么？

选项	次数	百分比 (%)
reading materials	73	15.2%
learning materials	109	22.7%
Chinese culture performance activities such as lion, dragon, or Chinese chess	238	49.5%
Chinese twinning school	61	12.7%
Total	481	100.0%



认为学校需要中国文化表演以及相关道具的人数最多，占 49.5%。而认为学校需要建立姊妹学校的人数最少。

通过这个问卷调查，我们可以清晰地看到目前国际上急缺的师资培训内容是文化技能培训。我们似乎忙于联系双方院校建立姊妹院校，似乎忙于双方学校领导互访。建立姊妹学校没有错，互相访问没有错，但是建立姊妹学校不仅仅是在合约书上签个字而已，需要的是实质性的互相协助互相受益。我们必须强调中小学汉语国际推广的特点，那就是海外中小学课堂上的文化多样性和互动性。孩子们只有通过学习中国文化、体验中国文化的过程中，才可以潜移默化地对中国建立起来亲密的感情。

因此，我们的海外志愿者培训团应该定位在“民间大使”的意义上。这些海外志愿者的任务并不是枯燥的讲述中国语言知识和文化，这些内容在书本上、网络上到处都可以找到。他们的角色应该是文化巡讲团。至于这类文化巡讲团的具体执行模式，由于篇幅所限，将另撰文论述。



Canadian TCSL Association
加拿大中文教学学会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

5.

从一组称谓词的使用看在日本汉语教学中文化背景导入的重要性
The Importance of Cultural Introduction in TCSL in Japan
Based on the Usage of a Group of Addressing Terms

梁晓虹教授, 日本南山大学(Nanzan University, Japan)

摘要: 本文以“先生”与“老师”的泛化、“经理”与“社长”的混乱、“爱人”的误区、“姑”“娘”倒置、“兄”“姐”对象等称谓词的使用为例, 论述在文化“同型”, 语言“同文”的日本, 教授汉语时文化背景导入的重要性。

一.

日本作为中国一水相隔之邻邦, 自从两国有文化交流以来, 就一直深受中国文化的影响, 无论是传统的孔孟之学, 还是外来的佛教, 都曾东渡扶桑, 来到日本, 并逐渐流传发展, 最后渗透进日本文化的核心。而汉字的输入, 则是汉民族文化东渡的结晶。文化“同型”, 语言“同文”的结果, 使得日本人在学习汉语时较其他国家的习得者来说, 相对能较易并较快地理解并掌握。然而, 我们又不得不指出的是: 中日两国的社会制度、文化背景毕竟有很大区别。而近几十年来的中国经历了从旧到新, 从文革浩劫到改革开放, 从政治体系到思想领域所产生大发展、大变化, 这一切都会在汉语, 尤其是汉语词汇中留下深深的印迹。而汉字进入日语后, 被用来作为大和民族文化的表现形式之重要部分, 自不同于她在“娘家”之原貌。汉语和日语, 作为两国各自文化的载体, 随着社会的进程, 自也相应地产生了不同的发展与变化。这种发展与变化当然在词汇上反映得最为突

出。所以，尽管日语中有许多词（指汉字词）与汉语词同属一“祖”，但从意义发展线索及所表现的文化内涵来看，往往难以等同。所以在日本教授汉语时，涉及到这部分内容时，就不能只满足于一般的词义对译解释，而需要文化背景的导入。也就是在词汇教学中融入文化内涵，使学生的视野开阔起来。这样才能帮助习得者在语言交际实践中更好地掌握和表达汉语，起到融会贯通的作用。

称谓词是语言作为文化载体的重要体现之一。因为“称谓是人类生活中必不可少的社会行为。随着社会的发展，交际的需要，称谓形式也在不断地发生变化，而且，在这种发展变化中也反映着民族文化变革的脉络。”ⁱ称谓词是词汇系统中整个语义表现民族文化的重要部分，特别是“社会关系”称谓，间接，有时甚至是直接地反映出一个时代的政治、经济、文化的发展状况和变化进程。中国曾长期处于封建社会，由于封建政治的统治和宗法制度的约束，汉语称谓词也就带有森严的等级色彩，集中体现于两大方面：一是以君、臣、民为脉络的封建国家系统所形成的社会关系称谓；二则为以父子、夫妇为中心的家族结构所建构的亲属关系称谓。一本《称谓录》，足可以反映这一切。ⁱⁱ

随着清王朝的灭亡，中国结束了长达几千年的封建统治。从辛亥革命到1949年中华人民共和国的成立，从文化大革命到改革开放的今天，中国的社会制度和文化背景曾先后发生过几次重大变化，而这种变化自然在汉语词汇中得到了充分的反映。从称谓词的角度看，主要有两次大变化：第一次是由等级性变为平等性。新中国成立后（也可向前延伸到解放区），社会主义制度的建立，使得一批被认为属于剥削阶级的旧称谓词废弃不用，典型的如“老爷”、“官人”、“夫人”、“太太”、“少爷”、“小姐”等亲属称谓以及“老爷”、“大人”、“长官”、“剃头的”、“拉车的”、“窑姐儿”等旧的社会关系称谓。新社会追求人与人之间的平等，相互尊重，体现在称谓词上，夫妻之间互称“爱人”，人与人之间通称“同志”就是突出的例子。这不仅反映了社会制度和人际关系的改变，也反映了新旧文化观念的变化。第二次是从单一化趋向多元化。在差不多近三十年中，汉语中的称谓，主要指社会关系称谓，因社会关系的简单而呈单一性。然随着改革开放门户的敞

开，特别是近三十余年来经济的腾飞，中国社会分层出现多元化的特点。多元化的交际圈的形成，也就促使汉语称谓词趋向多元化。除一些旧称呼或“回归”，或“复辟”以外，如“先生”、“小姐”等，有一些称谓词自身也呈多元化，如“老板”、“同志”等，还有一些旧称谓词“旧瓶换新酒”，被赋予新义，如“老总”等，而随着不断出现新事物，新现象，新称谓也层出不穷。

同属汉字文化圈的中日两国，社会文化背景之同异，自然在语言上有所体现，反映在称谓词上也极为明显。另外，日语中的一些称谓词虽源自汉语，或用汉字表示，但随着中日两国语言的发展，并不完全等同。在汉语教学中，教授称谓词时，有两种方法：一. 简单对译授受。如告诉学生，“爱人”可指称夫妇双方，与日语“爱人”指情妇、情夫不同；二. 在教授过程中，根据学生的实际水平适当进行文化背景的导入，让学生在习得语词的同时也能了解有关称谓词发展的历史文化背景。只有这样，学生才能准确掌握有关称谓词的用法，并能在实际运用中，根据交际对象的不同而灵活运用，把握好开口交际的第一关。

二.

我们拟以现代汉语中一组常用称谓词为例来论述这一观点。

1. “先生”与“老师”的泛化

“先生”在日语中基本保持源自汉语之古义，用以称呼教师和医生等知识阶层，属于一种口语尊称。汉语中“先生”历史悠久，词义丰富。但1949年以后，因旧时被称以“先生”的相面、算卦、看风水等为行业的人逐渐减少，且因为“同志”的大普及，特别是受十年文革斯文扫地的影响，此词一度使用范围缩小。而十年动乱之后，随着学校教育逐步恢复正常并发展，此词又泛活力。既可用于对知识阶层的尊称，也可泛化而作为对男子的敬称，而“先生”的另一源于古汉语的义项——丈夫，也受港台语言的影响而复归，并颇为流行。笔者曾调查过著名女作家张洁的长篇散文《世界上最疼我的那个人去了》，^[1]发现其中称丈夫之处，皆用“先生”。

日语中也有“老师”一词，但多指老年教师，即其“老”不为前缀，有实义。而更多的时候，“老师”是佛教界对长老、法师等高僧的尊称。汉语中“老师”也是自古就有的称谓词，可尊称年老辈尊的传授学术的人，也可泛称传授文化、技艺者，还可作对僧侣的尊称。但作为对教师的尊称，却是现代汉语特有的用法。然而，近年来本只用于教育界的“老师”，却多有泛化。许多与教师职业无关者，如演艺界、文化界皆喜用“老师”一称。尽管有些被称者，自身文化水准或许很低，也难以承担“传道、受业、解惑”¹⁴之责，但不可否认此称因多喜用而已被泛化之现象。

“先生”与“老师”汉日自古皆有，日本学生学习理解本不难，然其泛化现象却颇不易掌握。一般教科书“老师”在前，“先生”在后。在讲解时，开始可分别结合日语中这两个称谓词的基本用法，以加深理解，但到一定的时候，还要将其发展脉络，特别是当前的泛化现象也告诉学生。这就需要文化背景的导入，告诉他们为什么？否则就会因日语的影响，虽一般能用，但不会在现实交际场合灵活运用。

2. “小姐”与“同志”的尴尬

汉语中“小姐”之旧称使用较窄，宋元时用作对地位低下女子的称呼，后转为对未婚女子的敬称，一般用于上层社会。在中国大陆地区，“小姐”曾作为剥削阶级的代表称呼而几乎消失。然近年来，“小姐”也和“先生”一样，又复归并流行开去。盖因“小姐”本用于未婚女子，给人以青春可爱之感觉，故造成了“小姐”的流行，以至其年龄段越来越模糊，一度成为年轻女性，有时甚至包括中年女性之代称。八十年代以后的日本教科书中，“小姐”出现频率很高，一般有关住宿、吃饭、旅游、购物等内容皆会出现这一称呼。日本学生也很能接受这一称呼。但是，近年来“小姐”在某些特定的场合含有贬义，指陪酒、陪舞、卖淫的年轻女性。所以这个曾经通行一时的对年轻女性的称谓，似乎又带上了某些暧昧的含义，变得不受欢迎，以至于要惹人白眼，遭人摒弃了。然而教科书，包括词典一般不会有此内容。所以如何避免日本学生去中国某些地区旅游、吃饭而

与女服务员对话时，在称呼上不至于引起误会，就需要我们在教授此词时，除了一般讲解，还应该给学生分析相关的社会文化、心理、人文等因素，使学生能清楚了解此称呼的语义受社会变迁之影响所具有的时间性和地域性，从而准确使用，不致有误。

“同志”自古就有，因表示志趣、志向相同而作名词。郑玄注《周礼·地官·大司徒》之“五曰联朋友”曰：“同师曰朋，同志曰友。”后多用于称为共同的政治理想和事业而奋斗的人。如19世纪末，清光绪皇帝在筹划戊戌变法的时候，就对变法派的大臣采用了“同志”这一称呼。而共产党与国民党皆各称其党内人士为“同志”。1949年以后，“同志”的指称范围得以扩展，成为最流行的通称。有“男同志”“女同志”，还有“老同志”“小同志”，甚至还可以加上其他称呼作为修饰，以区分其类别，如“解放军同志”“服务员同志”“司机同志”等。但七十年代中期，从北京地区开始，“师傅”一词从行业称谓转入泛称称谓，一度“同志”作为泛称的地位明显受损；继此之后，因“先生”“小姐”等称呼的复用及流行，“同志”的使用无形就缩小了范围。加之过去“同志”的政治色彩过于浓厚，难以与实际社会环境相适应，故“同志”一词在社会上的使用也就逐渐趋于低势。近年来，受港台的影响，“同志”甚至演变成对同性恋者的另一个称呼，某种意义上含有贬义。词义的这种变化与发展，对汉语教学提出了新的要求。

日语也有“同志”一称，与汉语本义相同，故日本人从字面上理解并不难。然无论是从过去政治意义颇为浓厚的泛称，到后来使用范围的缩小，以至现今有些暧昧的指称同性恋者，这对日本学生来说都是难点。但“同志”这个称呼，某些交际场合也确实还在使用，所以教科书上还不时出现。这也给我们带来了难题。笔者认为，关于“同志”，不必让学生学会使用。因为外国人在中国，完全可不用这个称呼。但是要把其词义的发展线索告诉学生，并结合“先生”“小姐”等，进行时代背景与交际环境的说明，使学生了解“同志”所走过的历程，也能明白“先生”等的交际范围，在多元化的社会分层中，准确把握，灵活运用。

3. “师傅”的局限

在汉语中，此词除了指工商戏剧等行业中传授技艺的人以外，还主要用于尊称具有某种技艺者，如“木匠师傅”“裁缝师傅”等。但从七十年代中期，因为大批知识青年返城后大量进入工厂、商店就业，按照行业规矩，他们都要拜师学艺，故“师傅”一称重新流行。他们对一切比他们年长的工人都称“师傅”，^{vi}有时即使比自己年轻也如此称。这样，既有来自对“师傅”本义的亲切与尊重，更多的是因为受自从文革开始特别强调工人阶级是领导阶级的时代政治背景的影响。扩而广之，“师傅”这个称谓就用到了社会上，无论是购物还是问路，都可开口先称“师傅”，而使得“同志”的泛称地位明显受损。但因为“师傅”一称的行业意味毕竟比较浓，所以并未长期普及下去。如今“师傅”仍可作泛称用，但其指称范围是有局限的，一般用以称感觉上文化程度不太高的人，与“先生”曾泛称知识分子相似。然而日本出版的某些教科书将“师傅”解释成与“同志”相当的泛称。如果授课者不再进行相关的补充说明，那么学生就无法区别“师傅”与“同志”、“先生”等的异同，实际交际中就会出现失误。特别是因为日语中有一个与汉语“师傅”可对译的汉字词“师匠”，故日本学生不难理解“师傅”之本义，困难的是本义以外的东西，故文化背景的导入尤为重要。

4. “经理”与“社长”的混乱

“经理”作为企业的负责人，可谓新时期使用频率最高的职衔称谓之一，甚至有使用过滥，名不符实之现象。日语中也有“经理”一词，但却只是经营管理之意。日语的“经理”并不表示为某企业单位的负责人，而只是某项业务的具体经办者，相当于汉语的“业务员”。所以如果中国人的名片上，标上“经理”字样，或许是一种身份的标志，但给日本人递名片时，却往往并不一定能达到如期受尊重的效果。这是由两种语言中“经理”所具差异而致。

“社长”在日语中就像汉语里的“经理”一样使用频率极高。汉语也有“社长”一词，但指称范围却小得多，而且具有某种特定含义，如曾经特指人民公社的负责人，也可指某些社团的负责人，如“诗社”，当然也可指以“社”结尾的单位

负责人，如“出版社社长”。其实，无论中日，“社长”一词都是在“社”之后加上后缀“长”。从构词法，甚至从词义看，均极相似。只是因为日语中用“会社”表示公司，于是就产生了两个词同型，但却不同义的差异。这正是中日两种语言“同文”所造成的结果。但这往往会给学生在使用上造成混乱。笔者十余年前在某大学教授“时事商务中国语”课程时，布置学生练习书写商务信函。其中就出现有学生将某公司负责人冠之以“社长”，或将某出版社社长称作“总经理”之现象。前者是将日语中的汉语词取来直接用，后者则是忽略了汉语称谓词的多样性及特定性。这正是在日本教授汉语时经常会碰到的问题。所以授课者应针对这种特色，重点分析“经理”“社长”一类词的“形似”和“神异”，让学生能领会其本质，准确使用。

5. “老板”与“老总”新义

“老板”本为对私营工商业财产所有者的口语称谓词。随着中国一度时期私有制度的消失，此称谓词曾废置不用。然而，改革开放以后，经济体制发生了变化，私营企业也成为经济发展的重要部分，“老板”自然又被恢复使用。不仅如此，现在“老板”还常被某些人用来称呼自己的顶头上司，如一些硕博士生就多在背后将自己的指导教师叫作“老板”，有某一方面负责人的意思。这个冬眠了近四十年之后又重新起用的称谓形式，说明了人与人之间社会关系的新变化。

“老总”在不同的历史时期有不同的含义：1949年以前称国民党官兵为“老总”；解放以后又多用以尊称中国人民解放军的某些高级将领。经济发展以后，人们又俗称公司的总经理为“老总”或“某总”，而且颇有流行开去之迹象。

类似以上“老板”“老总”等词的口语新用之义，辞书皆难以及时反映。特别是日本出版的一些词典，更难查到这样的新用法。这就需要教师的指导，要帮助学生学会“活用”。

6. “爱人”的误区

“爱人”乃五四新文化运动中出现的称谓词，原指情人、恋人。其配偶义于二三十年代在革命根据地出现，在党内称呼那些为共同理想和事业而奋斗的革命

伴侣，有“相亲相爱”和“最亲爱”的字面意义。因为中国共产党主张男女平等，所以“爱人”可用于互称夫妇双方。这种用法，带有一定的革命色彩，新中国成立后迅速扩展到全国，^{vii}“横扫”了解放前上层社会流行的“老爷”“太太”等夫妇称谓，也缩小了一些对妇女有歧视色彩的称呼（如“屋里的”“糟糠”“贱内”）的使用范围。

含配偶义的“爱人”，经过几十年的使用，其“革命伴侣”之义实已淡化，成为一个指称夫妇关系的最常用的普通称谓词，其“相亲相爱”和“最亲爱”的字面意义也已不像早期那么强调和突出。一对可能即将离婚的夫妇，在没有解除夫妻关系之前，仍属于“爱人”关系。而近三十余年，随着改革开放的步伐，受经济发展大环境的影响，还保留于海外华人社区的“先生”“太太”“夫人”等旧称又多有回归，而且逐渐流行。夫妇关系，文雅则以“先生”“太太”“夫人”等称之，随便乃用“老公”“老婆”呼之。相对来说，“爱人”的使用频率近年来实际上已有所下降。

同为汉字文化圈的日本，也有称谓词“爱人”，不过不指夫妇，而表示情人，且多带有贬义。然而，日本人学习汉语，却能比较快地认同这个词，尤其是女性。这是因为：①人们追求其字面意义“相亲相爱”。②是对日本男尊女卑文化背景的一种下意识抵抗。日语中的夫妇称谓，则是这种文化背景的直接展现。例如，日语称“丈夫”，无论是对他人言及，还是称她人之夫，都可用“主人”这个汉字词，区别只在于后者在“主人”前用一个表示尊敬的敬语词头“ご”。而称“妻子”，最常用的有如“奥さん”（尊称他人之妻）和“家内”（对他人提起自己妻子的谦称）。而“爱人”则彻底消除了这种区别，所以这个称谓词在学汉语的日本成年人中颇为流行。然而，如上所言，“爱人”之称在中国实际上已悄然有所变化。一般关系比较密切的朋友圈子已较为少用。但这种变化却难以在教科书中体现出来。所以日本学生能很快学会此词，但若理不清“爱人”的起源和发展线索，很可能说出的汉语就不自然，不地道。

7. “姑”与“娘”的倒置

“姑”用以称丈夫的母亲，即现在的“婆婆”，汉语自古就有。据《尔雅·释亲》：“妇称夫之父曰舅，夫之母曰姑。”清·郝懿行疏曰：“夫之父曰舅，舅，久也，久老称也。夫之母曰姑，亦言故也。”^{viii}这个意思还留存在日语里。但是，“姑”在古汉语中还可作为妇女的通称，“姑子”可用以指未婚女子，如《乐府诗集·清商曲辞二·欢好曲》：“淑女总角时，唤作小姑子。”

“娘”在中国古代，主要指称年轻女子。《乐府诗集·清商曲辞四·黄竹子歌》：“一船使两桨，得娘还故乡。”唐·晁采《子夜歌》之六：“寄语闺中娘，颜色不常好。”《称谓录》卷六就有“细娘”和“小娘子”条用作女儿称的。相对来说，用“娘”称母亲，已经比较晚，而且开始作“孃”，近代汉语才出现。但是现代汉语中，“娘”主要用于称母亲或年长的妇女。

日语里有“娘”，还是称女儿，这是古汉语的留存。一般的教科书在提到父母之称时，都只用最通行的“爸爸”“妈妈”。学生较少有机会接触到“爹”“娘”这样带有一定方言色彩，但使用范围却不窄的称呼。所以往往在实际运用中，因受日语的干扰，影响交际效果。另外，因为受“姑”的影响，日本人在学习“姑娘”这一词时，也常会产生一些概念上的误差，将其理解为称呼中年妇女用。所以在教授这一组称呼时，特别是对把汉语作为专业或第一外语的学生，要从纵横两方面（即历史的，区域的）进行文化导入。有了这个环节，日本学生不但不会受母语的影响，反而能加深对词义内涵的理解。

8. “兄”与“姊”的对象

日本人喜欢称年轻男女为“兄”“姊”，即“哥哥”“姐姐”。如果我们按照中国人的习惯，让自己的孩子称呼来作客的日本朋友为“叔叔”“阿姨”，他们可能会不习惯，甚至会引起不高兴。这既有心理上的差异，也与文化背景有关。中国人长期受封建宗法制度影响，讲究辈分，只要是父母的朋友，子女多取长一辈称呼，以示尊敬，即使有时对方年龄比自己并大不了多少。“叔叔”“阿姨”是用得最多的。而日本人却并不习惯接受这种辈分的约束，以年轻为走俏。很多

老年人也多在公共场合用“哥哥（兄）”“姐姐（姊）”称呼年轻人。所以在教授这组词时，应该把这种心理差异也同时告诉学生，使他们既能愉快地接受被称为“叔叔”“阿姨”，也能准确地使用“哥哥”“姐姐”。

语言与文化的密切关系，已越来越受到人们的重视。而词汇作为语言要素之一，又与人类的社会生活联系最为密切，它能够最大限度、最密切、最敏感、最迅速地折射出社会文化发展的镜像。

语言与文化的密切关系，灿烂的华夏文化与浩如烟海的汉语词汇的密切关系，如何有机地导入对外汉语教学，使更多的非汉语母语的学习者在习得汉语词汇的同时，也能发现和体会汉语词义的深层内涵，这是极为重要的课题。我们认为：掌握了语法规则和语音体系只是对习得语言具备了基本运用的原则，如果想进一步地理解和驾驭就非得从文化内涵入手不可。因为来自不同国家的学生所生活的文化背景与中国都有着多少不同的差异，对他们来说，理解语言背后的东西，就不但能避免许多语言上的失误，更为准确地把握和运用，还能有助于对习得语言的更深层次的认识。

我们用上一组汉语称谓词为例，主要想说明在日本的汉语教学中文化背景导入的重要性。虽然中日两国文化有“同型”，语言“同文”之特征，但两个不同国家都经过了各自不同的历史轨迹，风土人情与生活习俗都有很大差异。这种差异也体现在中日两种语言的词汇意义系统中。所以我们在教授有关汉语称谓词时，除了一般讲解，还要从两国的交际习惯及语言形式中伦理文化和情感原则及心理因素等方面进行比较分析。

教日本学生与欧美国家的学生不同。中日两国特殊的历史文化渊源，中日两国称谓系统的同异，特别是同用汉字书写的称谓词，其中所蕴含的文化背景，都需要我们在授课时适当导入，尽可能讲解清楚，这样才能使学生用汉语进行实际交流时，有一个成功的开端，因为开口叫人是言语交际活动中的第一关。

ⁱ 李树新,〈现代汉语称谓词与中国传统文化〉,《内蒙古社会科学-文史哲版》1990年第3期。

ⁱⁱ 《称谓录》,清代梁章钊撰。共32卷,上至皇家官署,下至三教九流、三姑六婆之称,无不收入,乃今存最完备之古代称谓辞典。

ⁱⁱⁱ 《张洁文集》(1997)第三卷,1页-182页,约十余万字。(北京:作家出版社)。

^{iv} 唐·韩愈《师说》曰:“古之学者必有师。师者,所以传道受业解惑也。”

^v 参考丁安仪《当代中国社会关系称谓》。第六届国际对外汉语教学学术讨论会论文,1999年8月德国汉诺威。

^{vi} 参考丁安仪《当代中国社会关系称谓》。

^{vii} 参考陈建民《配偶义的“爱人”小考》;香港中国语文学会《词库建设通讯》总第13期。1997年8月。

^{viii} 郝懿行(1982).《尔雅义疏》。中国书店。



Canadian TCSL Association
加拿大中文教学学会

The 6th Canada-China TCSL Conference Collection of Papers

6.

汉语教学中如何切入文化因素 At What Point Should We Enter Culture in TCSL?

李凌女士，孙娴女士，中国北京大学出版社

0. 引言

语言和文化的关系，一直是诸多专家学者关注的话题之一。语言是在一定地域文化群体成员之间表达意思和交流思想的交际工具。文化是某个社会群体所共有的，历史积淀而成的行为规范、交际规则、思维方式、价值观念等等。美国语言学家萨丕尔（Edward Sapir）说：“语言的背后是有东西的。并且，语言不能离文化而存在。”（Edward Sapir，陆卓之译）语言和文化密不可分，学习一种语言必须学习这种语言所代表的文化。语言教学中如何教文化，尽管国内外的学术界百家争鸣，但无论是文化附加说、文化体验说、文化融合说，还是文化互动说，均主张文化因素与语言学习的同步性。

我们认为语言教学中的文化因素分为三种：功能文化、背景文化和结构文化。功能文化偏重语言社会交际功能，即在什么条件下说什么话；背景文化强调语言背后的深层民族背景知识，即为什么这么说；结构文化指的是附着于语言结构（语音、词汇、语法）上的文化特征，即这些话有什么特点。汉语作为第二语言的教学应该以背景文化为基础，以功能文化为过程，以结构文化为表现；针对不同的学习环境、学习对象、教学阶段及要求，灵活调整三种文化因素的分布比重或者有所取舍。

在具体的汉语教学过程中文化究竟是如何呈现的呢？下面将分析三类（中小学汉语教学、成人汉语教学和专项汉语教学）语言教学材料，为多层次的对外汉语教学提供参考。

1. 中小学汉语教学

中小学阶段是语言学习的关键期。这个年龄段的孩子可塑性最强，模仿力和记忆力也强，语言习惯和能力比较容易形成；缺点是母语与外语、本土文化与外来文化容易混乱，抽象思维能力还没有完全形成。因此，这个阶段的教材不能过多强调依赖逻辑思维能力的功能文化和结构文化，而应该侧重用背景文化引起学生兴趣，激发学生的求知好奇心，进而达到学习效果，帮助学生逐渐建立或者分清两种语言文化体系。

如何切入背景文化，《双双中文教材》和《美洲华语》为我们提供了两条不同的途径。

1.1 背景文化植根中国文化

背景文化植根中国文化作为一种传统的切入方式，它被广泛采用到各类教材中，而《双双中文教材》是这类模式的代表。这是一套为美洲地区编写的中小学汉语教材，共 20 册，完全植根于中国背景。前 9 册着眼于结构文化和功能文化，循序渐进地进行基础的识字、拼音、句型、短文的学习，然后从第 10 册开始逐渐过渡到中国背景文化专题，包括中国地理、中国神话、中国哲学、中国科技、中国历史等等，以中国传统文化知识为语言学习内容，带领学生一步一步走进中国，了解中国的传统文化的魅力。

1.2 背景文化跨越中西文化

学生在学习语言时游刃于中西方两种文化，并潜移默化地受到价值观的培养，不少教材正致力于这种尝试，《美洲华语》是融合得较为自然流畅的一个代表。

《美洲华语》是一套专为美洲地区中小學生编写的中文教材，共 8 册，课文编写围绕幼儿园到 12 年级学生生活圈，以他们的生活经验和知识为开端，有层

次地添加和延伸，让孩子们思路从西方文化发端然后进入中国文化。比如，第三册的第五课，课文的内容从青青送奶奶丝巾到练习写卡片……，故事的内容从青青由学校带回蚕宝宝……延伸到螺祖发明蚕丝……到蚕丝传到欧洲……介绍“丝绸之路”。在文化意识上，《美洲华语》强调中西思想的融合贯通。比如第七册的《我对香烟过敏》+《中国的鸦片战争》+《怎样对毒品说不》：从校园生活中的反毒品课程导入鸦片战争再到远离毒品，对孩子们思想意识的提升及眼界的开阔可起到积极作用。

2. 成人汉语教学

成人认知能力高，生活方式、价值观念、信仰理念等已基本形成，比儿童更善于利用语言交际策略，理解语言和文化的能力强。成人的语言学习有着不同于青少年儿童的需求。成人汉语教材可灵活分布三种文化因素，并根据不同的教学阶段调整各因素比重。我们以《博雅汉语》系列教材为例进行分析。

《博雅汉语》分“起步篇”“加速篇”“冲刺篇”“飞翔篇”，全套共9本，三种文化因素贯穿始终，结构文化由重到轻，背景文化由轻到重，功能文化一直置于重要地位，凸显实用特点。

“起步篇”适合零起点学生，较大篇幅的是基础的语音、词汇、语法训练，功能文化方面主要帮助学生了解中国的衣食住行，比如，“她穿着一件黄衬衫”“这家餐厅的菜不错”“我想搬到外面去”“美国没有这么多自行车”。

“加速篇”适合掌握汉语基本词汇和语法的学习者，结构文化内容减少，学习者可以进行一些基本的交际话题。功能文化进一步介绍中国的风俗习惯，如“请客吃饭”；背景文化略有涉及，如“孙中山”“武则天”“中国历史”等。

“冲刺篇”适合中级阶段，功能文化从人们日常生活中的喜怒哀乐出发；背景文化逐渐增多，围绕人生、环境、社会等话题展开，内容涉及中国古今的不同，也讨论中西文化的差异。如“从‘古代’到‘现代’”“我为什么吃素”“城隍庙——上海的襁褓”。

“飞翔篇”适合高级阶段，选材以著名作家的原作为主，以求通过课文体现

人文精神，突出人类共通文化。如“时尚的产生”“生活是可以这样拐弯的”“从音乐聆听内在情感”。

3. 专项汉语教学

有的情况下，还需要开设专门的文化课，应这种需求产生了文化教材和文化读物。这些教学材料中三种文化因素呈现多样化的组合融合方式。

《中文小故事》，用最简单的语言描述了一个个生动有趣的故事，图文并茂，或与中国文化、生活相关，如“两个轮子上的国家”“奇怪的讨价还价”；或与学生的日常生活、学校生活相关，如“msn”“跟老师打赌”；或展示中外不同的文化、生活，如“伦敦的大雾”“美国人在北京”。让语言的学习不再单调枯燥，让孩子们在轻松有趣的故事中了解中国的文化，在亲切快乐的氛围中感受中国的生活。

《晓康歌谣学汉语》，采用卡拉OK中英双语韵文教学方式，展开学习汉语和文化的许多话题，如“十二生肖歌”“东方和西方”“我们爱吃中国菜”，语言简明易懂，琅琅上口，集美术、音乐、语言于一体，让孩子们在轻松娱乐的同时学习汉语了解中国。

《汉语风》系列文化读物，故事以作家原创作品为主，也有的根据中国古代故事改编而成，内容和话题包括社会风情、传记写实、神话传说、情感恋爱等。如“我家的大雁飞走了”“你最喜欢谁”“青凤”，学习者通过轻松、广泛的阅读提高语言的熟练程度，培养语感，并了解中国的历史、文化，中国人的情感、思维方式、行为准则。

还有很多专门讲中国文化的特色教材，如《文化中国》《解读中国》融中国文化、哲学、伦理的课题及百姓世俗生活于语言教学，通过文化的潜移默化进行语言习得。《东方韵味》选择一些中国人日常生活中的琐事，既有像喝茶，饮酒、穿衣这些微不足道的小事，也有婚丧嫁娶、生死鬼神这些习以为常的俗事，以此来展示中国文化。

4. 结语

语言和文化是汉语教学中不可分割的两个部分，在语言教学中展示传授文化，通过了解文化提高语言能力，二者相辅相成。在具体的教学实践中，受到教学环境、学习者认知基础、学习目标、教学衡量标准等因素的影响，文化因素的切入有着不同的角度、形式，孰优孰劣我们无法判断，对外汉语教学者应根据自身教学需求选取不同的教材和不同的教学方法，扬长避短，使学习者在有限的时间里收到理想的效果，避免千篇一律和生搬硬套。

参考文献

- Edward Sapir (1964). *Language* 《语言论》，陆卓之译（北京：商务印书馆）。
- Larsen-Freeman D & Michael H. Long (2003). *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (London, New York: Longman, 1991)（北京：外语教学与研究出版社 2003）。
- 胡文仲（1994）.《文化与交际》（北京：外语教学与研究出版社）。
- 罗常培（2009）.《语言与文化》（北京：北京大学出版社）。
- 邢志群，〈试论汉语语言、文化的教学体系〉，《世界汉语教学》，2010年第1期。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

7.

扎根经典，传承文化：提高华裔学生华语学习“时效比”的实践与研究

**Inherit the Classics in Chinese Literature and Carry Forward Chinese Culture:
A Research and Practice on Improving Quality and Efficiency of
Learning for Chinese Speaking Students**

赵丽泓女士，中国北京大学

摘要：基于课堂教学案例，本文为华裔学生及其它高级汉语学习者，提供了一套将古典诗词、《论语》等中华文学文化经典融入华语教学的课程设计和教学实施框架。探索了一条本着听说读先行、实现语言的社会文化交际功能、视情教育等一系列课程设计和教学原则、策略和方法，选编高文学文化内涵、低语言难度、贴近北美学生生活的经典作品，以适应北美华裔学生不同的学习需求，在北美文化背景下培养跨中西文化、跨中西文学的双语人才之路。

关键词：北美华语 双语 中西文化 中西文学 经典导读 多元智能 视情教育

Summary: Based on teaching and case study, this paper brings up a new curriculum framework of Chinese Language Arts which includes the Analects of Confucius and Chinese poetry for Chinese speaking students and advanced learners, and presents the principles of the curriculum design as well. The paper also emphasizes how to apply effective strategy such as Multiple Intelligences Based Education and Task-based Language Teaching to cater for local students diversified learning needs, and develops not only bilingual but also bicultural and biliterate individuals in North American setting.

Keywords: bilingual education, bicultural/biliterate development, the Analects of Confucius, Multiple Intelligences Based Education, Task-based Language Teaching

引子：忽视与尴尬

笔者到加拿大温哥华从事中文教学实践与研究四年来发现，在大温哥华地区中

文学校¹的中文教学中，有两类学生和一种状况一直处于被忽视的状态：

1、小学3-5年级²后移民到温哥华的华裔学生：“不需要再学多少（中文）了”

很多3-11年级尤其是四五年级以后移民到加拿大的华裔学生，现实中缺乏机会，难以找到合适的课程继续深入学习中文。就此现象，笔者访谈了中文学校校长，较为普遍的看法是，这类学生“不需要再学多少（中文）了”，相应地，其市场需求也就“没有多少”了。

2、目前7年级以上而中文程度较低的华裔学生：“进化到人”有待时日

目前7年级以上的学生，不论是土生³、幼儿期即到加拿大的非土生华裔学生，还是小学阶段移民到加拿大但因中断中文学习而读、写水平大幅下降的非土生华裔学生，如果其读写程度不高，需要从初级学起，由于目前针对学生的初级中文教材，使用初级语言所呈现的认知水平较低，低幼童话又占了一定比例，中学生大都抱怨课文内容“太幼稚”，盼望能从“老鼠”、“猴子”等内容快点“进化到人”，有些学生不堪于这种尴尬的处境而中断中文学习。

3、学习中文2-3年以上的中学生：路漫漫，文学经典遥不可及

学生学习中文两三年、三四年以后，有的只是进展到会话的高级阶段，能够接触到简编版的成语典故、四句古诗、历史名人故事等内容，已经算是较高级别的内容了。也有使用中国大陆小学语文课本的中文学校，但由于本地学生基础和中文教学课时数等局限，教学进度往往滞后于原教材所针对的年级。到了中学阶段，学生的认知和思想开始飞跃式发展，但在中文学习中，以文益智、以文启思，接触到现当代文学、古典文化精品的几率甚微。

一、提高北美华裔学生华语学习效率的必要性与紧迫性

在较短的时间内，突破中文听说难关，掌握一定量的字、词，是中文语言教学

效率的体现。如今，中国大陆经济持续高速发展，面对新一轮华裔移民潮的涌起，面对越来越多的高级汉语学习者，展望华语教学的未来，开拓华语教学的腹地，在打下一定语言基础之后，尽快切入文学、文化经典，培养能够真正跨中西文化、中西文学的双语人才，应该成为衡量华语教学效率的又一重要指标。而这与学生个人及家族、与中华民族、与世界文化等，均具有无法估量的深远意义。

1、对学生个人及家庭：身份认同与个人成长、家庭和谐

加拿大卑诗大学（University of British Columbia）李端端教授关于华裔学生中文学习与其身份认同的研究显示，学习中文对华裔学生的自我身份认同，中华文化认同及民族文化遗产传承，增进与家人之间的沟通和理解，发挥重要作用⁴。这项研究是针对大学学生所做，试想，如果能在中小学阶段，使华裔学生不仅持续学习中文语言，而且有机会深入到中国文学、文化经典，将会使他们在青春期这一自我意识、价值观念等形成的重要时期，建立起明晰的身份意识、文化归属感及中西合璧的价值观，以避免他们到大学乃至成人之后，对个人身份的迷失、家庭中文化的冲突，以及被中西方文化双重边缘化的尴尬处境——在西方文化中被视为“中国人”，而被中国人视为“老外”的“不中不西”的尴尬境地。

2、对中华民族：中华文化的传承

“文化”这一概念以其丰富的内涵和模糊的边界博得了数百种定义，广义的“文化”看似模糊，但有一点是明确的，传承华夏文化决不是简单的会话、读写能够承载的，尤其对于华裔学生的要求。在中国大陆接受过三五年教育的学生，被视为中文“没问题”、“不需要再学多少”的华裔学生，他们的中文水平到底高到什么程度？达到传承华夏文化的程度了吗？比照中国大陆教育部颁发的《小学语文新课程标准》就会发现，一二年级处在“写话”阶段，三四年级开始“习作”，即使到小学毕业，学生还只是“能借助词典阅读”、“初步领悟文章基本的表达方法”，“能写简单的纪

实作文和想象作文”，“学写读书笔记和常见应用文”。⁵

更为严峻的事实是，三四年级学生的语言能力，不仅程度有限而且没有定型，离开母语环境后，一旦中断中文学习，其读、写水平呈大幅、直线下降之势。相对于从听说学起的非华裔、华裔土生学生，他们基本通过或是能够较快通过熟练听说和基础读写关，但文化的传承与自由地行走在中西两种文化之间，还需要深入到中国文学、文化经典之中。

3、对世界文化的贡献：华语的世界影响力

面对当今的“汉语热”，我们应该清醒地意识到，其在很大程度上是由于近年来中国经济的迅速崛起和持续高速发展。“学汉语吧，那意味着你未来几十年的机会和财富。”从巴黎街头的这则广告，可以窥见“外国人”学习汉语的动力和目的。要真正使华夏文化贡献于世界，要真正发挥华夏文化的世界影响力，切实提升中国的“软实力”，提升中国在世界上的文明、文化地位，还要有世界各地华裔子孙对华夏文化经典的传承和弘扬。华裔子孙若能具备跨中西文化、跨中西文学的双语优势，达到自由行走于中西文化之间的境界，未来他们在西方世界所发挥的重大影响力和桥梁、枢纽作用，是长期学习才能过会话、读写关的非华裔汉语学习者所无法替代的。

二、提高北美华裔学生华语学习效率途径的研究与实践：扎根经典，传承文化

以华裔学生群体为研究对象，主要针对非土生华裔中小學生，从2009年3月至今，笔者开设了两个实验班（学生基本情况详见图表1），设计开发了一套融《论语》导读、古典诗词、现当代文学精品在内的华语教学课程（以下简称CLA课程，Chinese Language Arts），在实践中研究、探索一条提高华语教学效率，在北美文化背景下培养跨中西文化、跨中西文学的双语人才之路。

开始时	人数	年级	出生地	在加拿大	之前加国中文	日常交流用语
-----	----	----	-----	------	--------	--------

间				开始上学时间	学校学习	与同学/朋友	与父母
小学生班 2009年 9月	3-4	G3-5	中国大陆	3人: Kindergarten 1人: G1	无	英语	1人双 语
中学生班 2009年 3月	7-8	G8-11	1人: 加拿大土生 7人: 中国大陆	1人: G3 3人: G4 2人: G5 1人: G7	2年(2人) 无		11人中 文 普通 话
						1人英兼中	

图表 1 实验班学生基本情况

1、 课程设计原则与策略

CLA 课程每周一次，每次 2 小时。教学实验伊始，笔者小视了学生们脱离母语环境和三四年中断中文学习的“损耗”，没想到他们做中国大陆小学二年级期中考试水平的试卷，大都不及格（后来测试才发现），为中学生班精心设计了一个学期的课程内容，由于所选篇目的语词对他们显生疏，只用了一两次即束之高阁。他们的华语学习不得不再从语言基础拾起，难以直接衔接文学、经典内容。为了尽快使基础语言教学融入现当代文学精品、古诗词、文化经典，笔者研究出以下三项原则和策略，重新设计了课程。

(1) 语言教学：听、说、读先行，写字、写作逐步跟进的设计原则

在中文听说读写四项基本能力训练中，写字和写作更需要大量练习和长期积累，而北美中文教学课时数明显不足，如果要求听说读写并进，自然减缓学生听说读的学习进程，而阅读能力的徘徊则直接影响到学生语言理解能力的提高，从而大大推迟文学、经典的导入时间。尤其对于中学生来说，学习进度缓慢，中文水平的提高滞后于年龄的增长、理解力的提高，未来“小儿科”内容的初级语言教材，难以满足其日趋成熟的思想要求。

为此，笔者采取了听、说、读先行，写字、写作逐步跟进的设计原则，根据学生认知、理解、思维能力选择教学内容，把听说读和写分开来要求。如为中学生班

选择朱自清的《春》、《荷塘月色》、苏轼的《水调歌头·明月几时有》等在中国大陆即是中学水平的文章，对识字、重点语词、句法等要求理解、掌握，但对会写生字的要求则是分层式的，基本要求可能只有小学 1-3 年级水平，学生可以根据自己的实际情况另外自行选择掌握 10-15 个生字。

(2) 文学、文化经典教学：低语言难度、高文学文化内涵作品的甄选

听说读先行，写字、写作逐步跟进，可以加快中学生的阅读学习进程，但书面化、文学化词汇量的积累仍需要时间。为此，在课文的选择上，特别甄选了低语言难度、用词通俗易懂，又富有文学或文化内涵的文章（这类文章实为少数）。如冰心小诗、老北京过年民谣、《水的旅行》、三毛作品《有人送我一枝草》等。

(3) 内容选材的贴近性原则

北美学生远离母语环境，课外阅读量又有限，内容选材具有贴近性，富有亲近、亲切感，是提高学生学习吸收率和教学效率的有效途径。为此，笔者实时保持教学内容的遴选和编排与当时季节、中西方节日、学生心理等各种有关因素相契合。如古诗的安排，春季选《春夜喜雨》、《春晓》，秋冬选《风》，清明节选《清明》，春节选《元日》等。现当代名家名篇的安排亦然，母亲节来临选冰心关于母亲的小诗，父亲节来临节选《傅雷家书》，感恩节来临学习手语表演《感恩的心》，万圣节来临提供笔者的原创作品《小试瓜刀，初战大捷——做自己的万圣节南瓜灯》等作为阅读材料，春节来临选老舍的《北京的春节》等。

在介绍作者、导读经典时，同样秉持贴近性的原则推出人物，使逝去的古人、名家“活”起来，显得平易而富有亲和力。如，导读《论语》不是一般地从头讲起，而是先安排《乡党第十》，因为《乡党第十》主要记载的是孔子本人的衣食住行及其在乡党、上朝等场合待人接物的礼仪。这样，在学习、理解孔子的言论、思想之前，先让学生像结识普通人一样“认识”孔子这个人，看看他吃东西有什么讲究，在家里穿什么衣服，坐马车时什么姿势等。在推出苏轼时，除了介绍他的“三大成就”，同时还引入他自称的“三不如人”及“东坡肉”来历的故事，使其成为有缺点、有个性、有亲和力的“活人”。

2、 教学原则、策略与方法

北美华裔学生教育经历、中文背景差别较大，其身处的西式教育与传统中式教育的差别也较大。而小学 1-5 年级到北美生活的非土生华裔学生，在汉语学习中，又表现出汉语曾经作为母语习得和汉语作为第二语言学习的双重特点，要达成课程设计目标，课堂教学中的实施凸显得尤为重要。为了把握好课堂教学中的师生互动、生生互动、课程文本与学生的互动，笔者力求秉持以下三项原则、策略和方法。

(1) 功能主义原则与任务型教学法

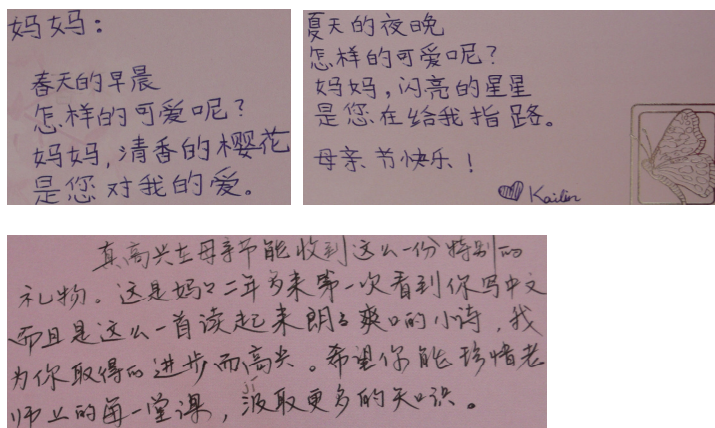
语言是交流、交际的工具，是思想、文化的载体，实现语言的社会文化交际功能、达到学以致用，应该成为语言文化教学的出发点和归宿。英国著名应用语言学家威多森积极主张“学会使用语言”(learning to use language)，而非传统式地“学习语言”(learning language)或是“学习语言知识”(learning about language)。他特别指出，课堂教学局限于语言形式、语言学能力本身，指望学生“日后将语言知识自然生成交际能力的期望和假设过于乐观”。⁶ 为此，在训练字词、语句等语法规则的同时，通过调动学生解决问题、完成任务等使用语言文化的形式，着重培养和训练学生的文化理解能力和实际交际能力，并引导其将所学、所思、所得应用于自己的日常学习生活和思想成长之中，使学生能力与智慧的提升被进一步内化、固化下来。

如，解读“学而不思则罔，思而不学则殆”⁷ 时，启发学生讨论并报告自己或他人“学而不思”造成“罔”和“思而不学”造成“殆”的情况。讲到孔子“升车，必正立，执绥。车中不内顾，不疾言，不亲指”⁸ 时，引导学生思考并列出自己搭坐父母朋友车子时应该表现出的修养和礼仪，并要求其用于生活之中。在运用任务型教学法 (Task-based Language Teaching Approach) 过程中，突出学生主体地位、

把握好教师角色⁹，二者缺一不可。由于课时所限，任务前阶段一般在课堂上完成，任务中和任务后阶段则根据具体情况，在课上或课后完成（图表 2 母亲节主题任务活动示例，图表 3 母亲节贺卡创作示例）。

步骤	任务活动	教学重点	活动执行场合
任务前 Pre-task	主题介绍：母亲节贺卡创作，表达对母亲的爱与感激之情 语言准备：冰心《繁星·六九》，用词、句型句式分析，意境赏析 任务准备：学生自行计划	分析、体味： 小诗的遣词造句 诗人心境、意图	课上 课后：准备 贺卡一张
任务中 Task cycle	教师明确任务报告要求：小诗创作的要求，贺卡制作、送达的要求 任务执行：头脑风暴各季节的代表实物；学生各选择适用于自己的 学生完成任务报告（图表 3 贺卡示例）	主持头脑风暴 提供字、词资源	课上 课上，课后继续 下次课上
任务后 Post-task	重点语言项目总结、巩固（上次课已经要求背下小诗） 任务表现、反思报告：写诗的体会，与母亲交流的感受等	分析形似与神似 强化学生成就感	下次课上

图表 2 母亲节主题任务活动示例



图表 3 母亲节贺卡创作示例（学生小诗创作及家长反馈）

(2) 视情教育原则与智能迁善策略

相对于传统的语言文化教学，以语言传递语言知识、以语言解释语言、以语言机械性练习操练语言的过程，上述以实现语言社会文化交际功能为出发点和归宿的语言文化教学，通过应用所学语言文化完成任务、解决问题、进行文化交际，学生被调动、激发起来之后，不仅表现为外在言、行的活跃，同时还有内在思维和智能

状态的活跃。这时，借助多元智能理论（MI, Multiple Intelligences theory）¹⁰，深入分析学生的智能及其在语言活动中的智能组合特点，以视情教育（MIBE, Multiple Intelligences Based Education）¹¹为原则，可以更有效地调动、驾驭学生复杂的智能活动和活跃的交际化、任务化课堂，而“智能迁善”¹²则是一种行之有效的教学策略。

教学中，面对千差万别的学生个体，不应该希求每一名学生的语言智能（Linguistic Intelligence）都是优势，即使一个人的语言智能是优势智能，也并不意味着其听说读写各项能力全面突出。每个学生都有不同的智能强项和不同的智能组合，不可能整齐划一。因此，对于语言智能不是优势智能的学生，教师要发掘并调动其优势智能，用正向迁移的“智能迁善”方式，充分利用并发挥其优势智能在华语教、学中的作用，最大限度地促进其对华语的吸收和理解，以及中文语言文化能力的形成。¹³

如在写作辅导中，对于数学逻辑智能（Logical-Mathematical Intelligence）为优势的学生，可以引导其按照一定的逻辑关系，先一步步列出写作提纲；对于空间智能（Spatial Intelligence）为优势的学生，则可引导其先在头脑中想象、勾画出所要写的情景。学习讨论中，允许学生自主选择学习、参与方式，以自己的优势智能去理解、去表达、去呈现，打比方、画画、表演等，不拘一格。这样，可以减轻学生面对新的语言、文化所产生的心理压力，带来较高的学习产出效率，增强其学习的信心和成就感。

(3) 吸引力法则

学习、实际运用一种新的语言文化，学生会面临各种困难，出错亦在所难免。在此期间，教师信任、鼓励、积极建设的态度，可以促进学生对其所学进行主动探索、主动发现、主动意义建构，促进其个性的发展和潜力的发挥。用吸引力法则（the

Law of Attraction) 换言之, 一个人坚持关注生活中正面、积极的事物, 就会将更多美好吸引到生活之中; 坚持关注负面、消极的事物, 就会吸引来更多不好的事物。积极建设的思考方式可以改变一个人的生活。¹⁴

为此, 根据学生的语言水平, 首先在第一课安排了坦桑尼亚诗歌《我们的错误》, 并指导学生根据自己的实际情况进行仿写, 以放松其对学习中“犯错”的紧张, 营造一种宽松的求知氛围。其次, 以事实说明, 华语不难学——听说不难, 大家已经会得差不多了; 阅读不难, 人长大理解力强了, 猜也猜个差不多; 写诗不难, “只言片语”叠起来就行; 写文章不难, “我手写我口”即可; 写字嘛, 只是要多练而已, 慢慢积累就会得越来越多了。从而, 排解“中文难”的畏难心理, 有意识地为 学生设置明确、积极的“心灵感应”, 以激发其自身“创造性自我实现”的力量。

另外, 面对身心、情智均处于成长高峰期的中学生, 训练他们养成积极建设的人生态度和思维模式, 对其一生意义重大, 影响深远。文以载道, 这也是华语教师义不容辞的责任。为了使孝悌、感恩、喜乐、进取之情志植根于中学生日趋成熟的心灵之中, 在母亲节、父亲节、感恩节、情人节来临之际, 均安排主题任务活动, 引导学生用发现的眼睛、柔软的心灵, 去体味父母、亲友的爱和奉献, 去感受生活中的快乐, 创作诗文、贺卡, 表达自己的爱与感激之情(图表 2 母亲节主题任务活动示例, 图表 3 母亲节贺卡创作示例)。

3、 解读经典的原则

除古典诗词外, 中学生班的 CLA 课程还融入了《论语》导读, 最初是不定期地插入课程中选讲, 半年后, 在家长的强烈要求下转为全文逐条精讲, 并要求诵记。目前, 两名学生按照教学进度逐条背诵, 4 名学生择不同条目背诵。笔者深知, 以一己之功力“奢谈”解读《论语》, 似“胆大妄为”之举。然而, 被德国著名哲学家雅斯贝尔斯称为“世界四大圣哲”之一的孔子¹⁵, 不应该只是华夏民族的一种“文化符

号”，也不应该被禁锢在学术壁垒之中。笔者有幸修学汉语言文学与教育学两个专业，尤其是在北美，觉得自己应该将孔子介绍给学生，让华裔子孙有机会“在圣贤的光芒下学习成长”¹⁶。为了使学生们更好地领略并受益于《论语》中那穿越时空的千古智慧和力量，在导读《论语》时，笔者始终秉持精准性、开放性、思想性的原则。

(1) 精准性

做到释义精准，是不误人子弟、不有辱圣贤的起码要求，同时，也是很高的标准和要求。为此，目前搜集到约 20 种重要的《论语》注释等相关书籍；在备课时，对每一则逐字逐句梳理，以求“万无一失”。教学实践中，把握精准也是应对思维极其活跃的北美中学生的需要。在讲到孔子对“吃”的讲究时，就有学生指出“写得太罗嗦了”，认为把“食殽而餽，鱼馁而肉败”以及“色恶”、“臭恶”、“失饪”¹⁷中的“殽”、“餽”、“馁”、“败”、“恶”、“饪”等，概括地说成“不好的”不吃就行了。在这种情况下，过硬的基本功、充分的备课，不仅可以避免教师在学生面前“献丑”，而且，还能不失时机地引导学生体会华夏语言的精准与丰富、文化的博大与精深。

(2) 开放性

时隔 2500 多年，从古书到今本，对《论语》中某些字、句的解释和内涵历来存有争议，保持一定的学术开放性，是科学、严谨治学的必然。例如，对“不时，不食”¹⁸中的“不时”，宋代朱熹解为“五谷不成，果实未熟之类”¹⁹；近代学者王缙尘先生解为“不是吃饭的时候”²⁰；现代著名语言学家杨伯峻认为有“两说：（甲）过早的食物，冬天在温室种蔬菜”为“不时之物”。²¹若一味追求“精准”或拘泥于一家之言，恐有偏颇。另外，秉持开放性，从教育学的角度来讲，还能够激发中学生积极探索的精神，培养其独立思考的习惯和能力。如，讨论“学而实习之”²²的

“习”，到底做何解？“食不语”²³到底有没有意义？

(3) 思想性

对于某些语句理解的分歧，面对凿凿有据的各家之言，教学中应该如果处理？是不带倾向性地将纷纭众说都摆出来，还是采信某一个？到底给中学生提供哪一个为上策？笔者认为，为人之师，应该发挥积极的主导作用，要看如何导向对学生身心、情智发展更有利，这种教育取向对中学生的健康成长至关重要。

如，上文所述各家对于“不时，不食”的释义，对中学生养成良好的生活饮食习惯均有助益，因此，笔者将各家之言和盘托出，给学生一个独立思考、判断、抉择的机会。而对于历来有争议的“攻乎异端，斯害也已。”²⁴把“异端”当作“非圣人之道”²⁵、“不正确的议论”²⁶或是“异端邪说”²⁷，去“专治”²⁸、去“攻击”²⁹，对于中学生的实际能力和思想成长来说，都不是恰当的主导方向。经过反复权衡、斟酌，最后笔者采用了王缙尘转引《四书》中对“异”和“端”的中性解释，将其解释为“盖‘端’必有两，若攻其异之一端，是有害的。”³⁰这样，可以引导中学生恰如其分地对待与自己不同的意见，亦即著名历史学家钱穆先生解此条目时所讲，“孔子教人为学，不当专向一偏”，有时“异途而同归，学问当求通其全体”。³¹

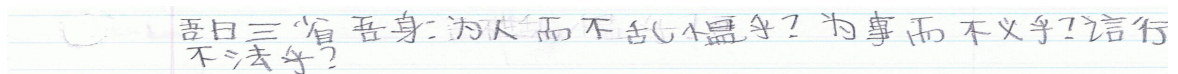
三、在北美普遍推广的可行性与可操作性研究

1、学生学习难度与可行性

谈到为加拿大的中学生讲《论语》，不时遇到惊诧的目光，很多人质疑，“他们哪听得懂啊！”笔者的体会是，不说学《论语》，对于中文只有一二年级水平的中学

生来讲，单是学古典诗词、写诗、作文（哪怕只有 100 多字），都相当难。但是，一年多来，在学生成就和家长感恩的激励之下，不断深入探索，笔者的体会是，相当难≠不可行。一二年级水平的底子虽然很薄弱，但相对于非华裔学生的中文学习，也称得上有了一定基础。问题的关键不在于学生是否能听懂、行不行，而在于教师对学科内容、中学生尤其是北美中学生身心特点、学科教学法的把握，到了什么程度。

中学生实验班的学生，从最初的汉字笔画笔顺、组词、造句开始，到后来为母亲节、父亲节、感恩节、情人节贺卡等，创作小诗、散文诗、书信等等，孩子们无不为自己“会写啦”、“能写诗啦”而兴奋、自豪、富有成就感，父母更是深感意外、感动和骄傲。由于篇幅所限，在此仅附简短的学生仿写应用一例（图表 4）。



图表 4 学生仿写与学习生活实践示例

另外，从学习、讨论过程中学生的一些提问，可以在一定程度上显示，学生是否理解了古诗或《论语》的含义、理解到什么程度（示例如下）。而学生们的回答，时常出人意料地智慧，希望有机会将其思想火花汇集出版，书名取作《加拿大中学生的〈论语〉智慧》。

被“照无眠”的那个人是苏东坡吗？——解读苏轼《水调歌头·明月几时有》

时的提问

如果自己就只是支持自由党或者保守党一个党，算“偏党”，算是“小人”吗？

——讨论《论语》中“君子周而不比，小人比而不周”³² 时的提问

吃 snacks 算是“不时不食”吗？——讨论《论语》中“不时，不食”时

的提问

如果非常崇拜——let's say——秦始皇或者是拿破仑，祭拜他，算“非其鬼

而祭之”吗？

——讨论《论语》中“非其鬼而祭
之，谄也”³³ 时的提问

一年多的教学实践初步证明，奠定初步语言基础之后，尽快切入文学文化经典内容，选编高文学文化内涵、低语言难度、贴近北美学生生活的经典作品；听说读先行，写字、写作逐步跟进；通过视情教育、智能迁善、任务型教学法等教学策略和方法，引领学生实现语言的社会文化交际功能，在北美文化背景下培养跨中西文化、跨中西文学的双语人才，不仅可行，而且行之有效。

2、教师教学难度与可操作性

实验成果能否推广、如何推广，以使更多的华裔学生及其家庭受益呢？回眸笔者的课程设计与教学实践历程，盘点个人所投入的时间和精力，普遍推广恐有诸多限制因素。究其原因，主要有三，一是专业教师人手不足；二是教学所需的文学、文化资源匮乏；三是要求广大教师不计时间和成本地教、学、研一体化，是不现实的。

上述原则、策略、方法，读起来明了；以个人之力做起来，每一项都须要投入大量的时间和心血。孔子当年慨叹“三年学，不至于谷，不易也。”³⁴ 而今，令置身北美生存环境下的教师“三年教，不至于谷”，同样“不易也”。不论是笔者开发的CLA课程，还是其它中国文学、文化课程，欲将其在北美作为常规课程普遍推广，应该有以下三项措施紧密配合。

(1) 系列教程的配备

整合相关教学资源，形成配套的系列教程，可谓首要条件。基础科研、课程设计、教学资源开发与课堂教学相剥离，可以降低对教师的专业要求和时间投入。

系列教材应该包括学生课本、练习册、课外阅读文选，教师用书、教师教学用

书等五大部分。学生课本内容既融入传统的文学、文化经典，同时兼顾北美地缘因素，吸纳以北美历史、文化为背景的适宜优秀作品；学生练习册可以直接针对“学生课本”，也可以结合《国际汉语教学通用课程大纲》和陆港台中小学语文课程标准，编写一套通用的“基础练习册”。教师用书如果能够满足教师备课之需，达到一书在手基本不必再翻查其它资料；教师教学用书如果能够细致到“菜单式操作”的程度，便于“依葫芦画瓢”，将大大提高教学可操作性，大大降低教学推广难度。若再有随堂用声像材料配合，必将大大提高教学效率。

(2) 有组织的师资培训

各个国家及其各个时期的教学改革经验表明，有组织的、持续的师资培训至关重要。师资培训与华语教师的专业发展，应该包括现代汉语、古典文学、华夏文化等内容的学科研习和培训；包括北美教育背景及学生特点分析在内的现代教育理念和教学法培训。如果再辅之以教材使用培训，将使教师的教学操作更加得心应手。

(3) 舆论环境的营造

四年来，置身于加拿大华裔家长之中，访谈各类学生家长及部分非华裔高级汉语学习者，笔者切实感受到，蕴含文学、文化经典的高品质华语课程，市场需求潜力巨大，华裔家长学生、非华裔高级汉语学习者都需要。但要将这种市场潜力转化为现实的“购买力”，还应该着力营造一种扎根经典、传承文化的大的舆论环境。

作为重视子女教育的华裔家长，有识之士已经明确认识到了接触文学、文化经典对深入华语学习、传承华夏文化的深远意义。但家长毕竟不可能因子女之需即成为各个学科的专家，他们自身也需要教育、成长，需要正确、有效的舆论引导。如，有的家长就认为，移民之初要“先学好英语再说（学）中文”；自己孩子从小在加拿大上学，有的家长就觉得“能过‘挑战考试’就不错了”（Mandarin Challenge Test）。引导这些观念并不难，只是需要花力量有意识地、持续地去做。

结语：期待福音

北美虽然在地理上远离华夏文化中心，但其腹地人才济济，科研开发、教学培训能力具足，若能解决谁出经费、谁来组织、谁来研究、谁来实践推动等问题，使北美学者与中国大陆等世界各地学者“里应外合”，推出蕴含文学、文化经典的华语精品教程，实为华裔学生及其家庭的福音，并将惠及华夏民族，惠及越来越多的非华裔高级汉语学习者，贡献于世界文化。

注解：

- 1 中文学校：文中指针对中小学生及幼儿提供中文课程，在课后时间或周末上课的课外补习学校，生源以本地华裔学生为主，并有本地西人、韩国人等多族裔学生。这类中文学校可能由教会、教育协会、个人等各类机构和人士运营。
- 2 翻译说明：文中的“年级”与中国大陆所用的“年级”同义，与加拿大中文媒体所称的“(第) X 班”同义，指加拿大中小学中(K-12)的一个年级，“3-5 年级”即加拿大中文媒体所称的“3-5 班”或“第 3-5 班”。
- 3 土生：文中指出生于北美。
- 4 *Heritage Language Learning and Identity: The Case of Chinese*.
The Internet Canadian TCSL Journal, Volume 1, No.3,
<http://www.canadiantcslassociation.ca>
- 5 课程教材研究所(2001).《20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：语文卷》(北京：人民教育出版社)。
- 6 H. G. Widdowson (1999). *Teaching Language as Communication* (上海：上海外语教育出版社)。
- 7 《论语·为政第二》。
- 8 《论语·乡党第十》。
- 9 交际活动中的教师角色定位：控制者(controller)、评估者(assessor)、组织者(organizer)、激发者(prompter)、参与者(participant)和资源的提供者(resource)。From Jeremy Harmer (1998), *The Practice of English Language Teaching* (London: Longman)。
- 10 MI 理论：作为人类认知领域的重大发现，为重新理解学生的个体差异，为教育、教学效率的提高，提供了坚实的理论基础和全新的思路。自 20 世纪 80 年代提出以来，已成为美、英、澳、日等许多国家进行教育改革和人才培养的重要指导思想之一。其创始人霍华德·加德纳因此与孔子、柏拉图等大师一同，被收录进 2001 年伦敦出版的《100 名最伟大的教育思想家》。引自张开冰，张巨河，赵丽泓等(2005)，《多元智能理论及其在我国专业技术人员能力建设中应用》，中国人事科学研究院。
- 11 张巨河，〈首倡“视情教育”〉，北京《人民政协报〈教育周刊〉》，2006 年 2 月 15 日。
- 12 张巨河，〈多元智能 百业待兴〉，北京《现代教育报》，2007 年 11 月 30 日。
- 13 赵丽泓，《汉语课堂教学视情教育策略》，*The Internet Canadian TCSL Journal*, Volume

- 1, No. 4, <http://www.canadianteslassociation.ca>
- 14 Rhonda Byrne (2006). *The Secret* (Oregon: Atria Books/Beyond Words Publishing).
- 15 [德] 雅斯贝尔斯(1989), 《历史的起源于目标》(北京: 华夏出版社)。
- 16 于丹 (2006). 《于丹<论语>心得》 (北京: 中华书局)。
- 17 详见《论语·乡党第十》。
- 18 《论语·乡党第十》。
- 19 [宋] 朱熹(2007). 《论语集注》 (上海: 上海古籍出版社)。
- 20 王缙尘, 《言文对照论语》 (香港: 香港广智书局), 老版 (年代不详)。
- 21 杨伯峻(1980). 《论语译注》(北京: 中华书局)。
- 22 《论语·学而第一》。
- 23 《论语·乡党第十》。
- 24 《论语·为政第二》。
- 25 [宋] 朱熹(2007). 《论语集注》, (上海: 上海古籍出版社)。
- 26 杨伯峻 (1980). 《论语译注》 (北京: 中华书局)。
- 27 李零 (2007). 《丧家狗: 我读<论语>》 (太原: 山西人民出版社)。
- 28 [宋] 朱熹(2007). 《论语集注》(上海: 上海古籍出版社)。
- 29 杨伯峻 (1980). 《论语译注》(北京: 中华书局)。
- 30 王缙尘, 《言文对照论语》(香港: 香港广智书局), 老版 (年代不详)。
- 31 钱穆(2002). 《论语新解》(北京: 生活·读书·新知三联书店)。
- 32 《论语·为政第二》
- 33 《论语·为政第二》
- 34 《论语·泰伯第八》
- 35 《论语·为政第二》
- 36 《论语·泰伯第八》

主要参考书目:

- Adele Faber and Elaine Mazlish (1982). *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk* (New York: Avon Book).
- David Nunan (2001). *Designing Task for the Communicative Classroom* (北京: 人民教育出版社).
- David Nunan, “*Communicative Tasks and the Language Curriculum*”, *TESL Quarterly*, 1991, 25(2).
- Howard Gardner (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (New York: Basic Books).
- Howard Gardner (2000). *Intelligence Reframed* (New York: Basic Books).
- Howard Gardner (2003). *Multiple Intelligences after Twenty Years* (The American Educational Research Association).
- Howard Gardner (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. (New York: Basic Books).
- H. G. Widdowson (1999). *Teaching Language as Communication* (上海: 上海外语教育出版社).
- Jane Willis (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, (London: Longman Hierarchy).
- [加] 李端端, *Heritage Language Learning and Identity: The Case of Chinese*. *The*

- Internet Canadian TCSL Journal*, Volume 1, No. 3,
<http://www.canadiantcslassociation.ca>
- Rod Ellis (2003). *Task-based Language Learning and Teaching* (Oxford: Oxford University Press).
- [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。
- [美] L. G. Alexander 张道一译(1983).《语言教学法十讲》,北京:科学技术文献出版社。
- [加] 梁丽芳(2006).《开花结果在海外》(温哥华:加拿大华裔作家协)。
- 蔡元培, 陶行知(2009).《教育十六讲》(北京:中国友谊出版公司)。
- 陈向明(2005).《在参与中学习与行动——参与式培训方法指南》(北京:教育科学出版社)。
- 程晓堂(2004).《任务型语言教学》(北京:高等教育出版社)。
- 李零(2007).《丧家狗:我读<论语>》(太原:山西人民出版社)
- 李零(2008).《去圣乃得真孔子:〈论语〉纵横读》(北京:生活·读书·新知三联书店)。
- 李泽厚(2004).《论语今读》(北京:生活·读书·新知三联书店)。
- [清] 刘宝楠(1995).《论语正义》(北京:中华书局)
- 刘润清(1995).《西方语言学流派》(北京:外语教学与研究出版社)。
- 刘珣(2000).《对外汉语教育学引论》(北京:北京语言大学出版社)。
- 吕必松(1996).《对外汉语教学概论(讲义)》(北京:教育部汉语作为外语教学能力认定工作委员会办公室)。
- 南怀瑾(2001).《论语别裁》(上海:复旦大学出版社)。
- 钱穆(2002).《论语新解》(北京:生活·读书·新知三联书店)。
- 盛炎(1990).《语言教学原理》(重庆:重庆出版社)
- 王才仁(1996).《英语教学交际论》(南宁:广西教育出版社)。
- 王缙尘,《言文对照论语》(香港:香港广智书局),老版(年代不详)
- 杨伯峻(1980).《论语译注》(北京:中华书局)。
- 赵丽泓,《汉语课堂教学视情教育策略》, *The Internet Canadian TCSL Journal*, Volume 1, No. 4, <http://www.canadiantcslassociation.ca>
- 张开冰 张巨河 赵丽泓等(2005).《多元智能理论及其在我国专业技术人才能力建设中的应用》,中国人事科学研究院。
- 张巨河,〈首倡“视情教育”〉,北京《人民政协报〈教育周刊〉》2006年2月15日。
- 张巨河,〈多元智能 百业待兴〉,北京《现代教育报》2007年11月30日。
- 周思源、林国立(1998).《对外汉语教学与文化》(北京:北京语言文化大学出版社)。
- 朱熹(2007).《论语集注》(上海:上海古籍出版社)。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

8.

汉语二语戏剧化教学法范畴与应用纲要刍议
Periphery and Application Outlines of Process Drama Approach in TCSL

陈山木博士，加拿大中文教学学会

摘要：中国国家汉办 5P 教学模式的制定激发了汉语教学专业领域研讨戏剧化教学法的兴趣。陈述和审视汉语二语戏剧化教学法的范畴与应用纲要，旨在促进对这个教学法的正确理解和应用。

关键词：5P 教学法、戏剧化教学法、戏剧化教学技巧、教学辅助手段、单元教学指南、学期教学方案、任务型补助教学

壹. 探讨汉语二语戏剧化教学法范畴与应用纲要的必要性

中国国家汉办在 2009 年制定了一套新的对外汉语教学模式，用来培训对外汉语教师外，革新传统的对外汉语教学模式。这套新的教学模式称为 5P(Peripheries) 教学法。5P 代表通过戏剧小品、屏幕展示、真实案例和课程设计来完成的内容点拨、教师精讲、案例分析、模拟练习和成果展示等五个教学环节(1)。新加坡华文教研中心也提出了一套“先研，后证，再教”的教研理念，鼓励教师和学校实验“创意教学法”(2)。这两个措施激发了汉语教学界对戏剧化教学法研讨和实践的兴趣。于是，在中国，“快乐汉语”应令而出，通过电视短剧演述，动画强调重点和屏幕文字说明来进行教学。在新加坡，全国已有 13 所小学在实验创意教学法，如戏剧教学和行动学习法等。

然而，看过“快乐汉语”的观众不免有些疑问：这个电视教学的对象是谁？这些戏剧小品就是所谓的戏剧化教学法吗？而窘于粉墨登场的汉语教师们，则不免对戏剧化教学法望而生畏，心生排拒。而电视屏幕上家喻户晓的英语二语教学节目也全都是“教师演，学生看，”缺少师生互动的教学节目；在一定程度上，表现不了戏剧化教学法的精髓。本文陈述和审视汉语二语戏剧化教学法的范畴与应用纲要，旨在促进对这个教学法的正确理解和应用。

貳. 探讨和应用汉语二语戏剧化教学法的契机

戏剧化教学法兼容并蓄了许多教学法的长处，其理论和经验也得到了普世的认同(5)。第二语言戏剧化教学法，顾名思义，即是将语言与戏剧艺术形式紧密联系在一起的一种整体教学和学习模式。在这种教学模式下，学生和教师共同创造出一个“戏剧化世界，”并在其中进行社会的、智性的、文化的和语言的活动。这些活动可以激发学生的想象力、创造力、敏感性、积极性、责任心和自我价值感。在语言的习得上，它戏剧化教学法强调在真实而有意义的情景或境况中，流利而准确地使用目的语。它主张以学生为主体，在活动中激发学习兴趣，内化并全面掌握目的语知识，提高使用目的语的流利、准确、自仪与得体性。

今天在审思汉语作为第二语言教学的前景和拓展之时，我们得到两个共识：其一，我们身处的是一个科技发达，知识爆炸，网络无远弗届的时代；其二，我们面对的是一群超动感，多心用，善电玩，少交际，无耐性的学习者。戏剧化教学法正好为新时代的新学习群提供了一个学习的良方。这是汉语二语教学界理解和应用戏剧化教学法的契机，也是汉语二语教学界急需开拓的新领域。

参. 汉语二语戏剧化教学法范畴分类刍议

汉语二语戏剧化教学法范畴的探讨，首先要厘定的是教学对象的分组、教学应用的分类和适用剧型的排序。这些分组、分类和排序都是约定俗成，教师应该依照实际情况作弹性调整。

一. 教学对象的分组：

汉语二语戏剧化教学法的教学对象可按年级编制、课程编制或汉语水平分成三级：

- 1) **依年级编制**，中小学生对语言夏令营学生在 k-4 年级者为初级组，在 5-8 年级者为中级组，在 9-12 年级者为和高级组。
- 2) **依课程编制**，大学生或语言夏令营学生修习一年级中文课者为初级组，修习二年级中文课者为中级组，修习三年级中文课者为高级组。
- 3) **依汉语水平**，学生习得的字与词汇在 0-650 字者为初级组，在 650-1000 字者为中级组，在 1000-1500 字者为高级组。

二. 教学应用的分类

戏剧化教学法的应用大致可以分成“作为教学辅助手段，”“作为单元教学指南”和“作为学期教学方案”三类。教师一般依照教学需求、教学时数、学生性向和汉语水平来作最适切而有效的选择；有时则依照上述分类循序渐进，让学生从适应、接受、习惯到投入，为全方位的戏剧化教学与学习作准备。

- 1) **作为教学辅助手段**：戏剧化教学法提供了许多教学活动技巧，如字词接龙、猜猜猜、角色扮演或模拟表演等，让教师进行各种语言游戏活动，达到教学目的。初中高三个分级的教学都普遍应用了戏剧化技巧来进行教学活动，尤其是初级组的教学课本更大量地应用了这些技巧。

- 2) **作为单元教学指南：**戏剧化教学法提供了一个单元教学模式，在编定的教学时间内，通过戏剧化活动，完成教学任务。首先，教师要选定教学任务项目，如“三只小猪和牠们的房子，”然后选取适用的戏剧技巧和类型，让全体学生参与活动，并在编定的学时内完成任务，达成目标。虽然初中高三个分级的**单元**教学项目都可采用戏剧化教学，但中级组最适合应用这个方式。
- 3) **作为学期教学方案：**戏剧化教学法提供了一个整体教学模式，在学校学期或语言夏令营期内，通过总体戏剧活动，完成教学任务。教教师必先掌握全期语言习得目标范畴，选取适用的戏剧技巧和类型，再和学生商讨决定学习计划名称和主题，如“探险号飞船火星之旅”或“阿凡提环保之战”。然后，全体师生共同决定或选取，或改编，或共创教材。最后，教师要拟定学习与共创进程，编列任务型补助教学项目及驱动进程，并预定学习成效验收方式。就汉语水平而言，中高级组都可实行这个方案，但高级组可以增编任务教学项目，强化其挑战性，增加其成就感。

三. 适用剧型的排序

戏剧化技巧和剧型适用于二语教学者，种类繁多，不胜列举，但也无需妄加汰选。本文依照剧型在应用上的主客观条件选取了六种，然后按照学生接受的难易度排列于下。这个排序反映出学生由窘困到接受，由被动到主动，由旁观到参与的渐进过程。教师可循序进行，依次应用于语言教学，为总体戏剧化教学法作培训准备。教师应该在考虑客观条件，学生水平和教学应用需求后，选取确切有效的剧型来进行目的语的教学。

- 1) **戏剧化技巧与语言游戏活动：**戏剧化技巧与语言游戏活动生动有趣，种类繁多，第二语言的教学已经很普遍地应用了各种戏剧化技巧和语言游戏。这类活动所引起的窘困度低，排拒性小，很容易符合各式各样的教学需求。它是汉语二语初级教学最好的辅助活动，也是进阶戏剧化教学法最根本的培训方法。
- 2) **皮影戏、木偶戏、布袋戏与傀儡戏：**这类剧型的表演者、叙述者和对话者都可隐身幕后，没有任何窘困，排拒度为零，因此会乐于参与活动。
- 3) **面具与化妆剧：**这类剧型的参与者可以隐藏于面具之后和服装包裹之中，窘困度与排拒性相对减少。这类剧型具有过渡性的功能，它的参与者必须由幕后走到幕前，由台下走到台上，并各自负责叙述或对话。这是舞台说话与表演的初步训练。
- 4) **哑剧：**这类剧型的参与者粉墨登场，按照隐身台下的叙述或对话者的道白表演动作。参与者虽不说话，但已由幕后走到幕前，并且现身台上，演绎剧情，并承受观众的反应。这是舞台表演的进阶训练。
- 5) **人偶剧：**这类剧型在人与偶之间，提供参与者弹性的调适和缓冲性的选择。不怯场的学生扮“人”的角色，以本貌现身；仍有窘困感的学生则以“偶”的角色和观众见面。偶可以是木偶，布袋戏偶，或真人穿扮。这是参与者由消极被动走向积极主动，由部份到全面参与的中间过程。
- 6) **舞台剧：**这类剧型是总体的语言教学和戏剧表演活动。在教学应用上，一般以独幕剧为主，最长不超过三幕。它的人物角色应控制在5-10人，以便力求角色对话和剧情份量的平均。角色扮演可以轮换，排练演出可以多组进行，以利全面参与。这类剧型包含了许多任务驱动型的教学项目，是汉语二语教学高级组的总体挑战。

肆. 汉语二语戏剧化教学法应用纲要刍议

一. 戏剧化教学法作为教学辅助手段

戏剧化教学法作为汉语二语教学活动的辅助手段是最基本的应用。早在戏剧的教育功能被肯定后，许多教学活动就大量采用了戏剧化技巧和游戏活动。这些技巧林林总总，不胜枚举，而许多汉语二语课本的练习活动也大量应用了戏剧化的技巧。概要而言，汉语教师只要能把握戏剧化技巧应用的原则和诀窍，在适当的教学点灵活运用，必可使学生兴趣盎然，学习高昂。第二语言教学最常用的戏剧化技巧大约有下列八种。

- 1) 比赛与游戏：如问答接龙、字词接龙、叙述接龙、猜测真假、问答猜谜(字词句或人事物)、比划猜谜(字词句或人事物)等。
- 2) 叙说与转述：如口耳相传(字词或单复句)、展示与叙说、讲述故事、转述故事(伸缩或总结)、评说故事等。
- 3) 假扮家家：如介绍朋友、餐厅点菜、电话调查、记者采访、电视座谈、新闻播报、遇见偶像、会见明星等。
- 4) 角色扮演：如角色对换(父母子女、兄弟姐妹、教师学生、男女同学)、社会名流、明星偶像、政治人士、历史人物等。
- 5) 桥段素描：如生活桥段、关系桥段、行为桥段、观念桥段，或白描直叙，或幽默揶揄，或明讽暗刺，各有千秋。
- 6) 哑剧诠释：如叙说哑剧、描写哑剧，或口述，或书写，或填油加料，或因果倒置，见仁见智，并存互证。
- 7) 情境模拟：如现实情境模拟(淹水、急救、营火)、愿望境况模拟(百万小学堂、大富翁游戏)、想象情景模拟(探险号火星之旅、阿凡提环保之战)等。

- 8) 即兴演绎：如即兴口述(诗歌、散文、歌谣、童话、故事)、即兴演绎(诗歌、散文、歌谣、童话、故事)、即兴共创(故事、情节、对话)等。

二. 戏剧化教学法作为单元教学指南或学期教学方案

作为汉语二语单元教学的指南，戏剧化教学法成为单元教学活动的主要框架；作为汉语二语的学期教学方案，戏剧化教学法成为学期教学的总体原则。在此框架中，在师生共创的戏剧化世界中，单元和学期语言教学的目标和内容成为主要的交际内容、技能和手段，而在完成教学任务时，力求学生对目的语的知识真实有用，对目的语的掌握正确流利而得体。这两种应用在对象和目标上虽有不同，但中心议题都包括了剧本与教学文本来源、排演与教学程序、演出形式与成果验收、演出分工与任务型辅助教学项目。

- 1) 决定剧本与教学文本来源：在进阶与高阶的应用中，改编或共创的戏剧的剧本就是教学的文本，其内容应该依据课程纲要编写。文本的厘定牵涉到有关课程目标、戏剧类型、故事框架、剧本来源的考虑和决定：
- a) 明确课程目标：教师应先根据课程纲要确定单元或学期教学目标和教学重点，并在文本中确保其完成。
 - b) 选取戏剧类型：教师应根据教材、学生、时空等主客观条件，与学生磋商后，从三-3 中选取最合适的戏剧类型。
 - c) 商议故事情节：教师选定一个符合学生水平与兴趣的主题，与学生商定后，分配时间来改编或共创故事架构、人物关系和情节发展。主线故事可以选取现成的故事来加以改编；或在选定一个故事主题后，师生共同创作完成。
 - d) 决定剧本与文本来源：主线故事，或为改编，或为共创，一经确

定，教师即应分配时间，依情节发展来分场或分景，带领学生编写人物对话，并确保语言教学重点包融在内。教师将每日共编的场景描述、动作或表情说明、以及人物对话都记录下来，做为当日教学的重点，并将之汇编为排演剧本，也是单元或学期教学文本。

- 2) 决定排演与教学程序：剧本与教学文本一经编定，即依下列次序进行排演，展开整体而全面，真实而有意义的语言教学。
 - a) 派定角色：教师应按学生的性向、兴趣、特长、语言水平和表演能力，分派角色。单元教学中的人物角色应控制在5人左右，学期教学方案中的人物角色应控制在5-10人，而且每个角色的对话和剧情份量应力求平均。这样因排演工作量才会一样，语言学习量也才能一致。此外，角色扮演可以轮换，演出排练也可多组进行，以确保全面参与和学习。
 - b) 讲解对白：教师首先分配时间，在预定的学时内，以对白剧本为语言教学文本，讲授其中的字词、句型、语法、以及社会和文化内涵；然后，由全体而个人，由略而精，先听说后读写，进行语言技能的训练。对白排练的要求是由理解、背诵、到流利对答。这是语言教学最基本的目标-语言知识和技能的学习。
 - c) 排练剧情：讲解和排练对白到了开始背诵的阶段时，教师即可开始带领学生，依照剧情设计表情和动作，排练舞台地位，锻炼角色的情绪和对白的声调情感。这是语言教学进一步的目标-语言知识和技能的强化。
- 3) 决定演出形式与验收成果：演出的观众对象、场地和形式的决定都可具弹性。对象可以是学校内部观众或包括家长的外部观众；场地可以是课堂、学校礼堂或正式戏场；形式可以是简单的明场演出或正式的剧场演出。演出是戏剧化语言教学成果的展示，是学期语言知识和技能的验

收，也是语言交际的流利性、正确性和得体性的总体挑战。这是语言教学的最高目标-语言知识和技能的强度内化。

- 4) 决定演出分工与任务型补助教学项目：戏剧是一种总体艺术，而戏剧化教学法更是一种总体教学与学习的方法。它融合了许多其它教学法的长处，要求学生总体投入，全面学习，整体掌握目的语。舞台演出也是一种总体艺术，尤其是在学校礼堂或剧院的正式演出，涉及许多艺术和专业领域的知识和技术，也需要许多幕后工作者的支持。从教育的角度来看，这些舞台分工提供了许多任务型补助教学项目，如灯光设计、服装设计、化妆实务、布景设计、音乐设计等。教师可按学生的才能和兴趣分派参加，或由学生自动选择参加，一项分工和任务型补助学习项目，使每个学生都能为集体演出贡献一己之力，并通过多样任务，在做中学，拓宽语言和技能层面，激发全面的人格发展。这是戏剧化教学法完美地包容了任务型教学法的特点，也是汉语作为第二语戏剧化教学法的最高挑战。

伍. 结论

第六届加中汉语教学研讨会的主题，“汉学教学的前瞻与拓展，”很清楚地肯定了两个前提：一个崭新的世纪和一群极其不同的学习者，这两个前提暗示了戏剧化教学法在汉语二语教学上使用的契机。本文对汉语二语戏剧化教学法的范畴和应用作了纲要性的陈述与审视，其中心旨意除了希望汉语二语教师能正确理解和应用戏剧化教学法外，还要呼吁专家学者致力研究，学校机构鼓励实验，汉教朋友同心修订汉语二语戏剧化教学法，使它尽早规范与完善，以便更好地服务新一代的学习者。

注解:

- 1 “中国推行 5P 教学法-创新对外汉语教师培训模式”。央视网, 2009-08-18。
- 2 “华文二语教学法-新加坡是最大实验场”。央视网, 2009-06-07。
- 3 “华文二语教学法-新加坡是最大实验场”。央视网, 2009-06-07。
- 4 王永阳, “试论戏剧教学法在汉语作为第二语言教学法中的运用—以澳大利亚的一个课堂教学为例”。世界汉语教学, 2009 年第 02 期。
- 5 第二语言戏剧化教学法的研究成果丰硕, 人才辈出, 如 Allan Bird, Gerd Brauer, Gary Carkin, Jessica Davis, Birkam Dass, John Dougili, Alan Duff, Susan Holden, Zorin James, Ken Jones, Shin-mei Kao, Carol Livingstone, Alan Maley, Joyce Mordecai, Cecily O'Neill, Di Pietro, Leslie Sapp, Earl Stevick, Michael Swan, Shanta Venugopal, B. J. Wagner, and Charlyn Wessels.

参考文献:

- Barrows, J. and James, Zorin. "Fifteen concise role-plays and how to use them" in. *Forum*: 21:1, 1983.
- Brauer, Gerd. Ed. (2002). *Body and Language: Intercultural Learning through Drama* (Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing).
- Dougili, John (1987). *Drama Activities for Language Teaching* (London: Macmillan).
- Fernandez, L. and Coil, A. "Drama in the classroom" in *Practical Teaching*: 6:3, 1986.
- Holden, Susan (1983). "Role-play and simulation" in *Second Selection from Modern English Teachers*. (London: Longman).
- Liu, Jun (2002). "Process Drama in Second and Foreign Language Classrooms," in Brauer, Gerd. Ed. *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. (Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing).
- Livingstone, Carol (1983). *Role-play in Language Learning* (Singapore: Longman).
- Maley, Alan and Duff, Alan (1982), *Drama Techniques in Language Learning* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Mordecai, Joyce. "Drama and second language learning" in *Spoken English*: 18:2, 1985.
- Richards, Jack. "Conversational competence through roleplay" in *RELC Journal*: 16:1, 1985.
- Venugopal, Shanta. "The use of drama in ELT: A perspective" in *The English Teacher*: 15:1, 1986.
- 代锦霞,〈用戏剧来理解和演绎大学英语〉,《南北桥》,2008 年第 10 期.
- 刘汉德、吴晓云,〈用戏剧手段调整外语学习心理状态〉,《长春师范学院学报》,2003 年第 3 期.
- 龙梅、田洁,〈戏剧在外语教学中的文化输入作用〉,《成都大学学报》,2007 年第 12 期.
- 王永阳,〈试论戏剧化教学法在汉语作为第二语言教学中的运用:以澳大利亚的一个课堂教学为例〉,《世界汉语教学》,2009 年第 2 期.
- 徐洁雯,〈戏剧表演在外语课堂教学中的功能及应用〉,《重庆工学院学报》,2008 年第 9 期.
- 赵威,〈激发大学生英语学习潜能的有效手段:浅析戏剧与电影表演在英语教学中的作用〉,《新西部》(下半月),2009 年第 10 期.



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

9.

关于如何增加汉语学习“快乐”性的初步探索
The Exploration of Increasing the Fun Aspect of Chinese Learning

晏燕博士，加拿大多伦多大学(U. of Toronto)

摘要：随着汉语学习和汉语课的增加，汉语学习快乐性也越来越受到重视。一些新出版的教材已经以“快乐汉语”，“哈发拉”（Happy, Fast, Lasting）¹为题，以吸引教师和学生的兴趣。本文结合作者自己的教学经验，对如何增加汉语学习快乐性问题做些初步探讨。

一，汉语教师应该加强对于“快乐”原则的重视。

中国传统的教学观念与西方现代教学观念重大的不同之一，就是中国传统式教学远远没有西方现代式教学那么重视学习者的快乐的需要。中国传统的教学观念把学习的过程表叙为艰苦与忍耐的过程。“吃得苦中苦，方为人上人”，“宝剑锋从磨砺出，梅花香自苦寒来”，“书山有路勤为径，学海无涯苦做舟。”“头悬梁，锥刺股”。对学习过程艰苦的认同远远超过对学习乐趣的认同。有的汉语老师会不知不觉地受到这些传统观念的影响，觉得“学习的过程就是艰苦的，不快乐的”，从而放弃对课堂快乐的追求。而在西方现代的教学过程中，学习过程的快乐受到了极大的重视。小孩上学，常常被别人问“学校是不是有趣”？老师鼓励孩子学习，常说的口头禅是“这很有趣”，“让我们来享乐”。从小被老师用这些语言引导惯了的学生，当然会在大学课堂上继续寻找乐趣和享受。

在实践中，有些汉语老师用中国传统的教学观念要求学生，给“背书”一类的作业。有的老师保持了中国传统式的“严师”风格，对学生的表现一再指责，严加批评，很少肯定。有的老师不顾西方大学的约定俗成的习惯，不许学生在上课时吃东西，甚至不许喝水。这些做法，都会使学生产生的汉语课的反感，从而降低汉语学习的兴趣。

汉语教师只有真正认同了学习者快乐感受的重要性，才能真正开始努力帮助学生使汉语学习的过程变得快乐。

二、增加汉语课堂的快乐性的具体做法实例

1. 在汉语课堂上，我们应该常常用一些不影响正常教学计划的小惊喜，保持学生的兴趣。我想用一个比喻：“feed your meter”。我们在路边停车的时候，每段时间都要向收费处交钱买得。如果有没有交费的时段，我们就可能吃罚单。在汉语课堂上，如果长时间没有乐趣，枯燥单调，我们也会“吃罚单”，学生会厌学，旷课，甚至退课。所以，我们要常给学生一些小小的惊喜。比如，句型替换练习，教师可以用教学方法的变换来避免枯燥性²。句型替换练习，有时可以让学生合上书本，老师用英文说出每一句，让学生口头翻译成中文。也可以老师领读前面的两三句，让学生做同一句型的后面的几句。也可以做成师生问答，或者学生分组问答，或者把句型练习做成做听力练习。学习生词时，有时用听写方法，有是让学生分组造句。在初级班，老师用学生刚刚学会的有限词汇，句型与学生对话，或者用英文进行内容诱导，让学生用所学过的词汇，句型编写出短文，让学生有成就感³。在中级班和高级班，趣味短文的快速阅读是增加课堂乐趣的好材料⁴。现在已经有一些多媒体教材出现，我们应该及时研究这些教材，即使没有条件作为正式主题教材，至少也可以选出一些部分做为补充材料，以增加课堂趣味性。

2. 在指导学生课外学习方面，增加学生运用汉语的机会，增强汉语学习者的信

心,无疑是增加汉语学习过程的快乐性的要素。在学生人数较少的班级,老师可以用汉语打字跟学生进行一对一的电子信件来往。有的老师在初级班允许学生以电脑打字代替手写汉字,以帮助学生建立运用汉语的信心⁵。这些做法,对于增加汉语课堂的快乐性,都具有重大意义。

在条件允许的情况下,根据每个学生的具体情况,个人爱好,帮助学生选择学习材料,设计学习计划,是加强汉语学习乐趣性的重要手段。汉语教育中的一个问题是:汉语课程中所采用的教材,是针对全班同学的,而不时针对每个同学的。而大学生做为成年人,每个人的生活状况各有不同,每个人有不同的生活计划,奋斗目标,需要应对不同的挑战。在兴趣和爱好方面,每个人有不同的爱好。这些个体的差异是我们的统一教材难以满足的。教材中的很多内容,与学生的生活和爱好脱节。作为汉语教师,如果有时间,我们可以为每个学生建议独特的课外自学材料,以满足他们每个人不同生活处境和兴趣爱好需要⁶。比如说,如果学生将要去中国旅行,可以介绍给他们关于旅行的中文书和音像材料。如果学生喜欢样宠物,可以介绍给学生中文版的关于样物的书和音像材料。这样一来,汉语将在他们的学习过程中学有所用,成为他们生活和娱乐的语言,这将会极大地提高学习效率,增强学习的兴趣。

三, 简单介绍 “快乐汉语” 网站。

目前,“快乐汉语”已经成为汉语教学的一个非常流行的词语。如果你用“快乐汉语”作为关键词做网上搜寻,会有许多题为“快乐汉语”的教材或者教学项目出现。我想向大家推荐的是,中国中央电视台的快乐汉语网站。

四, 结论。

汉语教学中的快乐性,将极大促进学生的学习积极性,提高学习效率。本文在

这方面的见解，只想引起大家的重视，起到抛砖引玉的做用。

注解：

- 1 HaFaLa Chinese homepage, : <http://cn.hafala.com/>
- 2 黄晓颖 (2008), 《对外汉语课堂教学艺术》(北京: 北京语言大学出版社), 页 109 - 114。
- 3 同上, 页 93 - 102。
- 4 刘讼浩 (2007), <关于汉语教材编写中的趣味性问题的>, 《第八届国际汉语教学讨论会论文集》(北京: 高等教育出版社), 页 659。
- 5 Wayne He, Dela Jiao, Qiuxia Shao, Christopher M. Livaccari (2008), *Chinese for Tomorrow*, Simplified Character Textbook Volume 1, Preface for Teachers, Cheng & Tsui Company, Boston, USA, page XIX.
- 6 徐子亮、吴仁甫 (2008), 《实用汉语教学法》(北京: 北京大学出版社), 页 62-163。

参考资料：

I. 中文书籍：

- 黄晓颖 (2008), <<对外汉语课堂教学艺术>> (北京: 北京语言大学出版社)。
吕文华 (2008), <<对外汉语教学语法探索>> (北京: 北京语言大学出版社)。
徐子亮、吴仁甫 (2008), <<实用汉语教学法>> (北京: 北京大学出版社)。
周小兵、张世涛、干红梅 (2008), <<汉语阅读教学理论与方法>> (北京: 北京大学出版社)。

II. 中文文章：

- 傅鸿础 (2007), <<中文词汇教学再议>>, <<第八届国际汉语教学讨论会论文集>> (北京: 高等教育出版社), 页 236-241。
刘讼浩 (2007), <关于汉语教材编写中的趣味性问题的>, <<第八届国际汉语教学讨论会论文集>> (北京: 高等教育出版社)。

III. 汉语教材：

- Wayne He 何文潮, Dela Jiao 焦晓晓, Qiuxia Shao 邵秋霞, Christopher M. Livaccari 李克立 (2008), *Chinese for Tomorrow* <<走向未来>>, Simplified Character Textbook Volume 1 (Boston: Cheng & Tsui Company)。

IV. 网站：

- HaFaLa Chinese 网站首页, : <http://cn.hafala.com/>
快乐汉语网站首页: <http://space.tv.cctv.com/podcast/klhy>
点击“视频专区”，可以费免费下载收看。

这一套电视节目，采取场景剧的形式，生动幽默，轻松愉快，让观众在快乐中学习汉语。剧中插有动画片形式的句型介绍，句型练习，并配有字幕。字幕包括汉字，拼音和英文。这套汉语教学性电视喜剧，适合做我们汉语课堂的补充材料，也适合我们推荐给学生做课外学习材料。

附文：《快乐汉语》栏目介绍

(资料来源: <http://news.cctv.com/china/20100201/103733.shtml>)

从2009年8月3日起中央电视台中文国际频道全新推出《快乐汉语》栏目。《快乐汉语》栏目采用情景剧的形式,在各种生活场景中“实战教授汉语”,让观众在生动幽默的情节里、轻松愉悦的环境中“快乐学汉语”,同时把中国文化融入其中,立体展示当代中国的众多现实场景,折射今日中国的独特魅力。这也是央视汉语教学类节目的一种全新尝试。

《快乐汉语》采用高清设备,专业创作团队进行拍摄制作。与《走遍美国》等情景教学剧相比,《快乐汉语》是一种创造性的升级版,更加注重“情景教学”、“语境教学”,更加讲究故事性的完整连续和情节的喜剧感。剧情方面,由资深喜剧编剧把脉,寓教于乐,每集在主线索下讲述一个独立的小故事,力求轻松、幽默、温馨。

目前正在CCTV-4晚间黄金时段播出的是《快乐汉语》的第一阶段《日常生活汉语》,主要教授家庭生活、学校生活中的日常用语。第二阶段《旅游汉语》,主要教授在中国旅游途中的实用汉语。我们将选择有代表、有特色的旅游城市、人文及自然风景名胜地,以系列“青春偶像风光剧”的方式进行拍摄(每个系列拍摄20--30集)。该系列剧不仅有好看的故事,偶像式的俊男靓女,而且也将充分展示当地的秀美山川、风土物产、人杰地灵。目前该计划已启动,并将从2010年春节后开播。

《快乐汉语》开播后,得到了海内外观众的热烈欢迎。国家汉办副主任王永利表示国家汉办会努力将《快乐汉语》作为教材推广到孔子学院和海外的其它汉语教学机构。广电总局副局长胡占凡对栏目做了重要批示——“争取打造成境外受众欢迎的金牌栏目”。在未来的日子里,《快乐汉语》栏目将与国家汉办/孔子学院总部合作,通过国家汉办将节目推广到海外340所孔子学院及其它对外汉语教学机构,同时将与网络孔子学院合作,建立互动教学的网络平台,向全球的汉语学习者和汉语教学机构推广。

《快乐汉语》的口号是:学说中国话,朋友遍天下!我们希望通过《快乐汉语》能够全方位、多角度地加强推广汉语的力度,使更多的外国人有机会了解中国社会,了解中国文化,更好地推动中国文化走向世界。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

10.

古汉语教学设计及方法初探

A Probe into Instructional Design and Methods in Classical Chinese Teaching

贺天舒女士 美国杜克大学 (Duke University)

提要：中国的古汉语是现代汉语的基础，至今仍有着活跃的生命力，古汉语教学对于汉语学习有着重要的意义。杜克大学近年来的古汉语教学从学生的实际情况出发，在教学设计及讲授方法上做了许多新的尝试。根据美国学生的文化背景和基础状况，杜克对于古汉语教学设计上更多地强调古汉语与现代汉语之间的联系，强调古为今用，教材内容采用由浅入深的编排原则，以《龙纹墨影》所选文本为主要教材，并且插入成语故事、古汉语笑话、三字经、古典诗词、铭文等许多古今趣味性的内容，这样做不仅丰富了教材内容，而且能够诱导学生对中国文字的起源、造字规律、中国传统文化观念有更深入形象的理解。在教学方法上，博采众长，按照“精讲活练”的模式，注意掌控教学语言节奏，了解学生的语言“受限性”即了解学生已经习得的词汇语言，找准语言的“拓展点”即在已经习得的语言基础上寻找词汇文字上的延伸之义；在文本上，寻找与所学字词内容相关的现代汉语阅读文本作为补充阅读的资料和讨论的话题；在讲解词汇时，注重在新词汇与已经习得的词汇之间寻找可以贯穿的主题，采取主题贯穿文本、主题贯穿词汇、主题贯穿例句的讲练结合的模式，强化对古文的理解和诵读练习，培养学生阅读的节奏感、韵律感等。这些做法取得了良好的教学效果。

引言

中国的古汉语是现代汉语的基础，至今仍有着活跃的生命力，古汉语教学对于汉语学习有着重要的意义。在高年级汉语教学课程设计中，古汉语可以说是不可或缺的一环。本文旨在以杜克大学近年来开设的古汉语课为例，探讨美国汉语教学中古汉语教学的一些设计及方法，与大家分享，抛砖引玉，求教于方家。

一、 教学目的

在美国等非汉语环境国家的汉语教学与中国本土的对外汉语教学存在着巨大的差异。从学生来源上说，美国高校学生主要群体是来自于非汉语背景，可以说是

零起点的学生，其所学专业也是五行八作。由于学生专业有别，他们对古汉语的学习也是各取所需，所以在美国高校的汉语教学中一般注重学以致用，教学中实际操练的成分居多，力求收到立竿见影的学习效果。

学生的求学动机是直接影响课程教学目的一大因素，古汉语教学也不例外。杜克选修中文课的学生中非中文专业的学生大约占百分之八九十，即使是以中文为专业的学生，大多也同时拥有其它例如政治、经济或者东亚文化等第二专业。因此，杜克给学生开设古汉语课的目的是为了让学生更好地学习现代汉语，进而更深入地了解中国的历史文化及其价值观，为学生将来走入现代的中国社会进行语言文化交际打下良好的基础。

二、课程设计

1. 教材

杜克大学的古汉语课程是四、五年级的高级汉语课，学习古汉语的学生可分为华裔学生与非华裔学生两类。非华裔学生一般在本校学习了三年中文，华裔学生则根据基础不同，学习时间长短不一。根据美国学生的背景和基础状况，我们在古汉语课的教学设计上更多地强调古汉语与现代汉语之间的联系，强调古为今用，教学内容采用由浅入深的编排原则，所以选择了姜贵格先生编写的《龙文墨影》为主要教材。

《龙文墨影》语法讲解清晰，选文多以成语故事为主，是非常适合古汉语入门的一本教材。为了让学生熟悉各种文体并增添古今趣味性的内容，我们还选择了经典的古汉语笑话、三字经、古典诗词、铭文《陋室铭》等，作为补充阅读材料，这样做，不仅丰富了教材内容，而且能够诱导学生对中国语言的韵律感、书面语的对称性以及中国传统文化观念有更深入形象的理解。

例如在古典诗词上，我们以故事性强的《木兰诗》作为第一首介绍的古诗，以一个甚至美国人都家喻户晓的故事作为切入点，减轻学生们对材料的陌生感，并且以古喻今，通过比较、联想等方法，增强学生对中国关于男尊女卑这一传统观念的认识。另外，我们也会选择附录一篇在内容上和词语用法上与所学古文有一定关联的现代短文或新闻作为补充阅读资料，以提高学生的现代汉语阅读水平。

在材料编排上，我们注意了内容的由浅入深和形式的多样性丰富性。课外阅读则多以现代白话文为主，包括新闻消息、时事短评、随笔小品等。

2. 课程内容

1) 成语

现代汉语中的成语主要是由古汉语演化而来的，许多成语典故已成为现代汉语语汇的一部分，现代人无论说话或写文章往往会用许多成语典故，这通常被视为一个人颇具中国文化修养的表征。学习成语对提升学生的语言能力与中国文化水平都是十分有益的。因此，我们把学习成语作为古汉语课的重要内容。

《龙文墨影》主要篇章即为成语典故。例如第一篇是《磨杵作针》，讲的是李白少年悟学的故事；第二篇《精卫填海》，讲的是锲而不舍的精卫精神。这些为中国人所熟知的内容，对美国学生却是突兀和陌生的。学习这些四字结构的词汇对没有语感的学生来说 绝非易事。古汉语课通过讲解这些成语典故的由来讲解词汇，好处有三：一是成语故事生动形象，比之干巴巴地讲词汇，更有利于提高学生的学习兴趣；二是学生通过小故事而学习词语，可以非常容易地理解这个词的含义；三是在学习词汇本身含义的同时，也了解了中国的文化背景，便于对词汇的深入理解。从古汉语文本中的一个字、一个词拓展到现代汉语中去，而最能体现这种古今字词之间联系的莫过于成语故事。除了课文本身的故事外，通过文中的重点字词而衍生出来的成语也是学习的重点。例如在《磨杵作针》中第一句话：李白少读书。在学习“少”字的语义的同时，也可以学习与“少”字有关的常用成语或者四字结构的词语如：少年老成、少不更事、男女老少等。

2) 虚词

虚词是古汉语学习的一个重点，而许多重要虚词如“以”“于”“所”“之”等一直沿用到今天，也恰恰是现代汉语学习的一大重点。

我们的做法是，对于带有常用虚词的成语分类总结处理，例如与“其”有关的成语有“顺其自然、自圆其说、其貌不扬、趁其不备”等，在设计例句或者练习时也可以多使用“其”字句型加深记忆。如：“张姐，我看他其貌不扬，而且说话也漏洞百出，常常想方设法自圆其说，其居心何在呢？这件事我们还是暂缓决定，顺其自然吧！”而对于某些古汉语不同的语序差异也可以通过学习虚词加以强调。例如“于”在古汉语及成语中常常是以壮语后置的形式出现：老于世故、重于泰山、无济于事等，理解这些词语显而易见有助于学生理解“于”的用法。

3) 名言名句

语言是文化的载体，语言中包含着大量的文化信息。古汉语中的许多名言名句，承载着浓厚的文化内涵，至今仍有着非常活跃的生命力，影响着现代人的观念与生活。在以字带词这样的拓展原则下，我们尽量选择名言名句作为例句，并且要求学生背诵一定的佳句，这对于培养语感、增强现代白话文写作的庄雅度都是有好处的。例如：则，“穷则独善其身，达则兼善天下。”

修，“修身、齐家、治国、平天下”；“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”。
之，“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐。”

以上几个例句，是中国人尤其是中国知识分子立身处事的准则与精神追求，通过这样几个例句的学习，学生不仅学习了“则、修、之”几个字词的某些义项，而且了解了中国知识分子的人格追求和文化心理。

4) 重点字词的本义与引申义

中文汉字与西方拼音文字不同，它是由象形文字发展而来，在产生之初便有象

形、指事、会意三种形态，而后才有了形声造字法。在学习词汇时，我们会对某些重点字词追根溯源，即讲解一下某些字词的本源，这样有利于学生理解词汇含义及掌握运用。例如：“涉”字本意为“涉水”，因而会引申出“涉猎”、“牵涉”等相关含义；“及”本意就是一只手去拿一根棍子，有“到达”之意，这也是“来不及”“及格”这些词的由来。

5) 侧重古语今用的词汇

由于我们的目的是帮助学生了解古汉语，提高学生的现代汉语水平，所以我们首先把古汉语文本中的词汇分类分等：一类为古今通用重点词汇，需要重点讲解学习，如“少”、“弃”、“未”等；二类为古汉语常用词，现代汉语不常见，只需要了解它的基本意义和常见组词即可，如“曰”、“乎”、“哉”等；三类为古汉语中也不常见的特有名词，只在课文里出现，如地名、器具名等，这些只需了解它在课文中的意义即可。对古为今用的第一类词汇重点讲解、练习，以字词为线索，串联古今，并扩展其现代汉语的用法及组词，例句也采用古今结合，现代汉语为主的方法。例如：未，组词为“未必、未知、未能如愿、未雨绸缪”，例句有古汉语的“亡羊而补牢，未为迟也”。也有现代汉语的“未知父母近况如何”等。

三、 教学方法

由于学生的条件限制，古汉语的教学易流于“听讲座”的模式，而在美国汉语教学中这恰恰是最忌讳的一点。因此如何控制教学语言、掌握操练模式是对教师的一大考验。

1. 课堂讲解注意语言的限制与拓展。

在了解学生现有的语言水平的基础上，使用浅白易懂的解释，是其限制性所在；而在课堂上持续使用已然习得的新词汇，尤其是成语，则是教学语言的拓展性。教师在课堂语言中应尽量增加已学成语或词汇使用的频率，以强化学生的记忆，使学生更熟悉其语法使用的环境，了解一些使用的规律。这时候课堂上使用的口语虽然不是最自然的呈现，但是却有自然语境所不能给予的迅速强化的效果。例如在开始介绍新课时可以使用“众所周知、尽人皆知、闻所未闻、相提并论”等，而总结时也可以用到“一言以蔽之、综上所述、显而易见”等。

2. 主题贯穿文本，主题贯穿词汇，主题贯穿例句。

以某一古汉语文本中的字词带动现代汉语的扩展，可想而知，纵线性强而横线性不足，特别是又夹杂了大量的古今例句，如果不强化整理，一定会造成学生理解、掌握以及使用上的难度。为此我们采取了主题贯穿的方式：

1) 在文本上,寻找与所学字词内容相关的现代汉语阅读文本作为补充阅读的资料和讨论的话题。在设计课堂活动或者讨论时尽量也囊括所学的成语和词汇。例如在三、四年级常常遇到的讨论中国教育的话题中,不妨设计这样一个辩论题目:中学教育应该选择文理分科还是全方位教学?或者角色扮演,一方是逼迫孩子学医的华人家长,一方是自愿学习绘画艺术的子女。而辩论双方可以采用劝学、求知、立志,甚至孝顺等方面的成语,如“废寝忘食、孜孜不倦、揠苗助长”等。成语在表达各种感情方面是极其丰富的,甚至在商业话题的讨论中也可以用到各种各样的成语。例如可以请学生设计一个推销员的演讲,他可能会用到各种赞美的成语,表达自己诚恳心情的成语,也会用到贬低竞争对手或讽刺对手言过其实的内容的成语。

2) 在新词汇与所学词汇之间寻找可以贯穿的主题,例如用形容人容貌的词汇去形容一个女孩子:亭亭玉立、闭月羞花、如花似玉等。在讨论教育、读书等问题时可以使用“聚精会神、专心致志、废寝忘食、半途而废”等“劝学”类成语,而“一见钟情、见异思迁、白头到老”等可以归为“爱情”“婚姻”类。这不但有助于成组记忆,而且也有利于教师组织课堂讨论。

3) 在例句的选择上,尽量找同一个文本的作品或与某件事、某个人物相关的资料作为古汉语的例句。而现代汉语则可以用类似话题作为不同的例句。

例如在古汉语例句的选择上,我们多选用《论语》《史记·廉颇蔺相如传》《史记·陈涉世家》等名著名篇中的句子,在读例句,熟悉字词结构用法的同时,也对某些重要历史事件历史人物进行简单的梳理。这样在学习了一篇成语故事,学习了“之”“而”“释”等字词后,也从老师提供的古汉语例句中了解到一些其它有趣的古人故事,在这种分散的古汉语例句之间找到一定的主题。

3. 课堂讲练结合,练习形式多样化。

文本分级别对待。对于难懂、与现代汉语差异性较大的文本采取先讲解、后操练的方式。而有些易猜的文本则可以请学生先试着解释、讨论,而后由教师总结、订正。对于不同类型的词汇,特别是成语,练习时也采取不同的方式。对于某些成语或四字结构的词语,一味做替换式的操练并不能收到很好的效果。成语或其它四字结构的词语一般都言简意赅,真正使用时往往并不是长句,因此在引导学生操练时往往有一蹴而就,意犹未尽之憾。所以我们特别提出要以情景带词汇,要求学生们学会掌握最合适的“场合语”。例如在送礼的场合常常用到的“不成敬意”、“敬请笑纳”、“略表心意”、“微不足道”等,在提供别人帮助时常用的“区区小事,举手之劳,何足挂齿”等,这些都是在操练情景对话时,学生模拟特定语境中人物的用语。

4. 诵读结合，体验韵律感。

背诵名篇或者名言名句是古汉语教学中必要的一环。我们并不期望“读书千遍，其义自现”，而是期望学生在理解内容之后进行回忆和总结。刚开始背诵时可以参照现代汉语的文本，回忆古文原句，然后可以渐渐抛弃参照文本，以古文作最后的思绪梳理。在诵读声中，学生们也可以逐渐细心体会出汉语阴阳顿挫的韵律美。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

11.

汉语学习者写作过程中交流内容的分析
Interaction of CFL Learners' Writing Practice

田军女士, 加拿大维多利亚大学(U. of Victoria)

Abstract: Writing is a teaching strategy to help second/foreign language (L2) learners examine their own linguistic knowledge of the target language. It can also help L2 instructors to examine the students' progress and evaluate their language performance, besides being one of the four essential skills. However, in beginner Chinese classes, students are only expected to work on sentence-level writings. This paper is to discuss whether it is appropriate and beneficial to try to develop the beginner CSL students' discourse-level writings.

Writing is often used as a teaching strategy to help second/foreign language (L2) learners examine their own linguistic knowledge of the target language and to help L2 instructors examine the students' progress and evaluate their language performance. More importantly, writing is an important skill that language learners need to develop. However, in beginner Chinese-as-a-second/foreign-language (CSL) classes, students are only expected to work on sentence-level writings. The classroom practice, or assignments, is often limited to sentence translations or sentence expansions. It is not often seen that beginner CSL students try to develop discourse-level writings. It is believed by many CSL instructors that students at this level with limited Chinese language proficiency are not capable of writing at the discourse level.

Now two questions arise. (1) Can our beginner CSL students write at the discourse level? (2) What kind of writing activities help student produce better writings? I designed an experimental study to examine our beginner CSL students' writing in three different conditions, an individual writing condition, a peer editing condition, and a co-writing condition. In the current study, individual writing refers to an activity when students produce their writing individually throughout the writing process; peer editing is defined as an activity when students complete their own writing individually and then revise their writing while receiving feedback from a peer; and co-writing is an activity when students

work in pairs throughout the writing process and produce one joint writing. Since both peer review and co-writing require student collaboration in the writing process, although in different stages, the two writing approaches are thereafter referred to as collaborative writing. In this paper, I argue that our beginner CSL students should be encouraged and given the opportunity to write at the discourse level, rather than simply focusing on the sentence-level translation exercises by discussing the theatrical underpins of implementing writing in CFL classes and the two collaborative writing activities.

Eighteen students participated in the study, and they had completed around 110 hours of instruction by the time they produced these writings. These eighteen students are thus high beginning level students. In this paper, I will present three writings produced by the same student in the three conditions. The student is a female Caucasian student.

Example 1 Individual Writing

马力是加拿大人。他去了中国，学汉语在大学。他每天练习汉语语法。
马力喜欢喝咖啡。他常常听了中国人说。每天他明白了很多。
以后晚饭马力去了图书馆。他想看了三个中国书。他也喜欢看中国电影。
马力和一个朋友一起汉语说。他汉语很不错。星期二，星期四，星期五 他去了汉语课。
二月马力去了回家。他觉得中国很漂亮！他去出加拿大在飞机。
马力有一白张照片！他张照片很漂亮。他中国过了很好！

Example 2 Peer editing

马力六点钟起床。今天的天气暖和。每天他一起床，就吃早饭。
每天他吃早饭的时候，马力喜欢 喝一杯牛奶，吃片面包。
他也喜欢看报纸。要是他没有牛奶，他喝一杯水。
马力骑自行车去大学。今天他骑很快，常常骑慢有一点。他八点钟上英语课。
马力觉得英语课很有意思。他的朋友常常睡觉！十点钟下英语课。
五点晚上马力和三个朋友去打球。马力有作业很多！今天晚上他想看电视。
马力六点晚上回家。他和女朋友一起吃晚饭。他们吃日本饭，喝两杯酒。

Example 3 Co-writing

她是王英。她想去市中心见面她的朋友。今天上午她等公共汽车。
王英和她的朋友在商店买东西。她们喜欢去买东西。
她的朋友给她小礼物，因为今天是她的生日。
祝王英生日快乐！她们唱歌唱得非常好。她们要吃蛋糕。
王英在家看电视。她现在看天气预报，因为明天她想去海边散步。
王英病了。她在家里休息。她给医生打电话。
他正在医院看医生。她说 医生 她肚子疼。
医生让她吃药。

Although it is obvious that the student made many errors in all three writing conditions, it is encouraging for us, CSL educators, to see that our students, even at a beginner level, can produce a decent length of writing when they are given the opportunity. A closer examination of the writings at the three conditions also reveals that the student constructed more grammatical sentences, used more varied sentence structures, and made fewer mechanical errors, such as misspellings, in the collaborative writing conditions than in the individual writing condition.

From a theoretical point of view, writing as a teaching and learning technique facilitative to second language acquisition (SLA), is supported by Output Hypothesis (Swain, 1985). Peer review and co-writing have theoretical support from cognitive process writing theory, which highlights the importance of the recursive nature of writing (i.e., writing involves several stages from planning to writing to revising) (Flower & Hayes, 1981), and the social-constructivist theory, which advocates that learning occurs when people work together (Vygostky 1978, 1986; Wertsch 1985).

Output Hypothesis

Swain (1985) argues that when students try to put down their ideas using the target language, they are “pushed” to produce the target forms comprehensible to readers. This process is facilitative to students’ second language acquisition. In the longitudinal studies with her colleagues at the University of Toronto, Swain noted that although the French immersion students, who had had ample and years of exposure to their target language in various content-based classes that were instructed in French, still could not speak or write fluently in L2. She thus claimed that simple exposure to the target language is critical, but not sufficient, for second language acquisition. She proposed the Output Hypothesis, which advocates that output plays an important role in second language acquisition. When L2 learners produce the target language, they may find there is something they don’t know or know only partially. They may try to search their existing linguistic knowledge to find solutions to the problem. If they work out a solution, they tend to consolidate their existing knowledge and increase their fluency of the language use. If they cannot find a solution, they may pay closer attention to relevant input. Writing activities in L2 classes provide the students with an opportunity to modify or reprocess their output, a process facilitating second language acquisition.

Cognitive Writing Process Theory

The ‘process approach’ was proposed by Flower and Hayes (1981) in the 1960’s and 1970’s, which has become popular since the 1980’s (Ferris & Hedgcock, 1998). It advocates that the writing process should no longer be seen as product-oriented, but

process-oriented, which means that good writing is composed of several different stages: pre-writing or planning, several drafts and post-writing or revision, rather than a single-draft product. Flower and Hayes (1981) further pointed out that writing processes are not simply a linear sequence with one stage following another. Rather, it is a recursive development process.

In terms of cognitive development of individual student writers, Flower (1989) suggests that in a writing class with the implementation of collaborative writing, cognition and social contextual knowledge interact and *construct* one another, and the relationship between cognition and context should not be seen as conflict, but “strongly interactive” (p. 287). She posits that student interaction is an extended social/cultural context in a classroom community within which students construct meaning, while at the same time, in this context composing as a recursive, goal-directed thinking process is also a cognitive process. A shared context is *mediated* by cognition of the individual writer, which explains why students write different essays even after they have worked together in peer groups.

This writing-as-a-process approach has laid a strong theoretical foundation for the implementation of peer review and co-writing in writing classes. Grabe and Kaplan (1996) point out that this approach has freed students from the typical one-draft writing assignment, has freed instructors from the assumption that each student should be working alone, or only with the instructor on summative feedback, and has encouraged students to be exposed to various resources to get feedback. In addition, this approach has encouraged students to collaborate because their goals are constantly influenced by what they have learned through the writing process. When students collaborate, they will unavoidably influence and learn from each other.

This cognitive process writing theory has particular implications for L2 tertiary-level institutions as well because the L2 students have already developed their cognitive abilities and are rich in their L1 and past experience, and they are therefore capable of transforming information to meet specific rhetorical purposes.

Social-construction Theory

Another theoretical basis for writing groups is social-construction theory, which sees social interaction as influencing individual cognitive development. According to the view of social constructionists, “learning occurs among persons rather than between a person and things” (Bruffee, 1986, p. 787). Current social-construction theory owes a lot to the work of Lev S. Vygotsky, a mid-twentieth century Soviet social psychologist. Vygotsky (1978) argues that there exists a complex relationship between individual psychological development and social interaction. According to him, individual cognitive development cannot be achieved or furthered by isolated learning. Rather, he believes that people’s intellectual development is closely related to the people they interact with and the way

they interact. That is, learning occurs when more than one person is involved and when people are engaged in social interaction.

A very influential concept of Vygotskian theory is the Zone of Proximal Development. In explaining the relationship between instruction and development, Vygotsky (1978) introduces this concept of the ZPD to examine “those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state” (p. 86). Vygotsky defines the zone of proximal development as “*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (p. 86). He contends that within the ZPD students’ actual developmental level will reach their potential developmental level when they interact with more capable people or cooperate with their peers (1978, p. 87; 1987, p. 206). However, he further argues that instruction itself is not development. “*Instruction is good only when it proceeds ahead of development. Then it awakens and rouses to life an entire set of functions which are in the stage of maturing, which lie in the zone of proximal development*” (Vygotsky, 1934, p. 222; cited in Wertsch, 1985, p. 71). According to him, the shift from other-regulation, or intermental activity, to self-regulation, or intramental activity, takes place in the ZPD, and the ZPD is “jointly determined by the child’s level of development and the form of instruction involved” (Wertsch, 1985, p. 70). When this learning process is internalized, learner’s independent development is achieved.

The concept of the ZPD also has an implication for collaboration in L2 student writing. Peer review and co-writing should be introduced into L2 writing classes because these two approaches construct a social context for students to interact with one another. In interaction, students, within the ZPD, use what they already possess to develop what they have not mastered independently. When they interact with more capable peers, they may develop new expressions and ways of thinking with their help, which may lead to their intramental development. When interacting with less experienced peers, students may use their existing linguistic knowledge to give suggestions and thus consolidate their known knowledge, a process happening on intrapsychological plane and leading to independent development as well.

In other words, introducing peer review and co-writing into L2 writing classrooms may help direct students towards their zone of proximal development, enabling them to learn in advance of development. At every stage of the writing process, peers negotiate within their ZPD, and they are likely to develop proper and/or more sophisticated expressions which are currently beyond their actual developmental level, but within their potential developmental level. These better or more advanced expressions developed in collaboration will eventually be mastered by language learners and be used in their

subsequent writing. During this process, the target language is not only used to convey meanings, but also to develop meanings. The language itself is developing as well. In Oxford's (1997) words, "Learning occurs while people participate in the sociocultural activities of their learning community, transforming (i.e., constructing) their understanding and responsibilities as they participate" (p. 448).

The above-mentioned theories shed light on our classroom practice. We observe that illustrated student writings do not flow very well. It might be due to the limited exposure to discourse writings in Chinese, since the texts the students had learned prior to this project were all conversation based. They did not develop a good sense about Chinese writing yet. We also see that the student made various mistakes in her writings. However, the paper argues that these errors or mistakes are inevitable in their language development process. Only when students are given the opportunity to practice their linguistic knowledge can they realize if they could communicate successfully with their existing knowledge. If not, they will have to work harder to improve their language competence.

References:

- Bruffee, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: a bibliographical essay. *College English*, 48, 773-790.
- Ferris, D. & Hedgecock, J. S. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process & Practice*. (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates).
- Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building, *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing* (New York: Addison Wesley Longmans Ltd.)
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative stands in the language classroom, *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Swain, M. (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (Cambridge, MA: Harvard University Press).



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

12.

多元背景中文班的测试设计
Test Design for Multi-background Mandarin Classes

曲延风博士, 加拿大昆特兰理工大学(Kwantlen Polytechnic University)

Abstract: This paper is an attempt to address a common issue encountered in the Mandarin Chinese classes at Canadian universities in big cities: students of diverse linguistic backgrounds are often pooled together in one class for lack of resources. Instructors of such multi-background classes are confronted with three challenges: What constitutes a fair assessment for a class with a diverse background? How to encourage non-heritage students to continue in their study of one of the most truly challenging languages? How to avoid exceeding the University quota for a limited percentage of As allowed in one particular class? Based on a detailed profiling of such classes, this paper first analyzes the learning strengths of both the heritage and non-heritage groups of learners and then proposes some specific testing strategies while taking full advantage of the learner strengths of the non-heritage students in the area of PINYIN and grammar learning. Repeated use of these testing strategies over the years has proven that they are effective in successfully addressing the challenges facing instructors of multi-background Mandarin classes at metropolitan Canadian universities.

1. The Issue

Canada is a multi-cultural society and this is particularly true of some Canadian metropolises like Metro Vancouver. While it is laudable to see people of various linguistic and cultural backgrounds live and work in harmony in society at large, it is a different matter to achieve that harmony in a Mandarin class where students of various backgrounds, linguistic and cultural, to converge to study allegedly one of the ‘hottest’, yet hardest, languages of the world. That is because there are some challenges confronting university Mandarin instructors and here are some of the specific issues:

- What constitutes a fair assessment for a class with a diverse background?
- How to encourage non-heritage students to continue in their study of one of the most truly challenging languages?
- How to avoid exceeding the University quota for a limited percentage of As allowed in one particular class?

This paper is an attempt to investigate these contentious issues by profiling a multi-background class typical in the Metro Vancouver area, analyzing the learning strengths and weaknesses of each group and providing some practical, albeit controversial, strategies in test design. The ultimate purpose of this research is not to claim that the strategies are the best, but to show that they are only working strategies which are open to discussion and to further improvement.

2. Student background

Students who take university Mandarin can be roughly divided into two major streams: non-heritage and heritage. Though such a division is seemingly easy and straightforward, it is actually anything but. What is presented below is a detailed profile of the actual student make-up behind those two ‘deceptive’ labels.

2.1. Non-heritage Students

A large portion of this group is made up of East Asian students like Koreans and Japanese. This group of learners are familiar with the Asian culture and many of them have been exposed to Chinese characters already. Even within this group, disparity persists: Japanese students tend to have a better grasp of Chinese characters which form part of the Japanese writing system. Yet, the Korean students may have an overall advantage in the Chinese language as a whole if they have been to Chinese language schools that mushroomed in Metro Vancouver in recent years. The second group in this stream is the Caucasian learners, a group which each Chinese program intends to woo and to be ‘proud of’¹. Yet this group have no or little prior knowledge of the Chinese language and culture: they are the true beginners who have to learn everything from scratch, linguistically and culturally. The third group is the third generation Chinese who grew up in English-speaking- only households, but who may be familiar with certain aspects of the Chinese culture and a few daily expressions.

2.2. Heritage Students

About 30% of Metro Vancouverites are of Chinese origin and the percentage is much higher in Chinese classes at universities as students of Chinese descent vie to learn their heritage language for various reasons. While this stream of students provides us with the most FTEs, it is ironically this stream that gives instructors most headaches thanks to their complicated internal make-ups. In this stream, one group consists of those who were born and raised in Canada and in other non-Chinese speaking countries. Even within this group, it can be further divided into those whose families use Mandarin as their home language and those who use Cantonese or other Chinese dialects as their home language. This native born group can also be divided along another line: whether they

¹ I am not sure whether our western language colleagues make special efforts to woo non-western students and pride themselves on having a large number of non-western students in their classes – an indeed interesting cultural/ psychological research topic on its own.

have learned Mandarin before entry to university; whether they learned it at weekend Chinese schools when they were young, usually under parental coercion or coaxing, or whether they learned it at high school for credits. The second major group in the Heritage stream refers to those who were born in Chinese speaking countries and regions, and which can be sub-divided into the Mandarin sub-group (China, Taiwan, Singapore) and the non-Mandarin sub-group (Hong Kong, Macau).

3. Learner Characteristics and Testing Philosophy

Thanks to its large student population and copious budget, UBC has the admirable luxury to formally divide their Chinese courses into two streams along the heritage/non-heritage line. The rest of us only have to make do with whatever resources available and place and pool together students of various backgrounds after initial assessments. Fortunately, having multi-background classes is not the end of the world and each group of learners has their own learning advantages and disadvantages. If instructors can identify and make good use of the learning characteristics of each group of learners, they can still address the issues raised at the beginning of this paper. Learner characteristics can be summarized as follows:

- **Non-heritage students:**
 - **Strong in:** Pinyin and grammar for lack of any prior knowledge of any Chinese dialects, i.e. they have to LEARN the new language diligently, not naturally acquire it as their heritage counterparts
 - **Weak in:** Characters!! and tones to a certain degree
- **Heritage students:**
 - **Strong in:** characters thanks to prior exposure
 - **Weak in:** Pinyin (esp. Cantonese speakers) AND grammar (too arrogant to really study the language seriously but just rely on their linguistic sense from the Chinese dialect they have previously acquired)

Based on these characteristics, I intend to address the three issues raised above by adopting the following philosophy: treating students FAIRLY, but not EQUALLY. This philosophy can be implemented in two ways. One way is to take learner characteristics into account and design the test in such a way that the non-heritage group can fully utilize their 'advantage' characteristics. The other way to implement this philosophy is to take student background and degree of progress into account in marking the tests and in assigning the course grades. This paper just focuses on the first implementation of the philosophy, i.e. test design, with a multi-background clientele in mind.

4. Special Test Design Strategies

I do use other conventional test formats in my exams such as ‘Translate into Chinese Characters’. I will limit my discussion here only to special test formats I tailor designed to appeal to mixed-background Chinese classes which consist of non-heritage and heritage beginning students.

4.1. The PINYIN Strategy

As indicated above, non-heritage students find PINYIN more accessible. I therefore take advantage of this feature and incorporate it to various degrees in test designs:

4.1.1. Answer the following questions using PINYIN:

This format is primarily used in the very first Mandarin course the purpose of which is to enable students to communicate in real life situations. Sample questions:

1. Do you go to class on Sunday?
2. Is there a washroom here?
3. Where do you work?
4. How much are the apples?
5. Do you have the day off (=rest) today?

One may argue that PINYIN is not the real Chinese writing and should not be tested too much. My counter argument is that such an emphasis on PINYIN can be defended pedagogically in addition to those non-pedagogical factors raised at the beginning of this paper. First of all, language learning, especially with the communicative approach, should put listening and speaking first and foremost, and testing PINYIN on a written test is one way to ensure that listening and speaking are mastered, at least on paper. My second pedagogical argument is that characters are always a bottleneck for students, including for many of those native born heritage students. At the beginning of their learning, why should we erect a stumbling block on their learning journey with an unreasonable emphasis on characters? This would only stump their interest and motivation. In the first year Japanese courses, students are required to learn to write ONLY about 150 characters for the WHOLE academic year, and some of my non-heritage students switched to Japanese primarily for our demand on the writing of each of the characters learned in addition to tones! Therefore, testing in PINYIN at the beginning stage is sound not only strategically, but also linguistically and pedagogically as well.

4. 1.2. ANSWER the Pinyin questions using Chinese characters and answer the character questions using Pinyin. Write complete sentences, not short ones:

This format is mainly used for the second year Mandarin courses where character reading and writing are emphasized in addition to the Pinyin reading and writing:

1. nǐ huì gē nǐ de nǎn/nǚ péngyou sòng shēnme lìwù?
2. 你是哪个球队的球迷? 你有什么体育爱好?

The first advantage of this format is that both reading and writing of characters and

PINYIN are tested, thus giving the non-heritage students who are poor in character writing a little edge in reading and writing PINYIN. This would also force them to learn to READ the characters at least. Note that the characters required in reply to the first PINYIN question are common ones and are relatively easy to write, an accessible setup for the non-heritage students. The second advantage is that by replying in PINYIN to questions written in characters and vice versa, students would not be able to copy the words listed in the questions: they are really on their own to come up with written answers, be they characters or PINYIN.

4.1.3. Fill in the blanks with PINYIN, with one PINYIN word for one blank:

Here is another way to apply the PINYIN strategy:

1. 公共汽车很高, 有两层 (**double deck**), 你想坐1-----边吗? 那儿景(view)很好。
2. 我2----- (a word meaning 'skill') 做今天的功课, (你)3-----帮助我!
3. 我想4-----我的同学一起去5-----球, 行吗?

It is true that heritage students are better readers in decoding Chinese characters, but in the second of the first year courses, non-heritage students should not lag in character reading either; otherwise, they should not have moved on to this follow-up class to begin with. Again to tackle the character writing issue, I ask students to fill in the blanks with PINYIN, not characters, and this would put the two streams of students on a relatively equal footing. For the heritage students, even though they have a better linguistic sense and know the right word to put in, they are likely to err with the PINYIN spelling, which will still cost them a deduction. On the other hand, for the non-heritage students, once they have deciphered the sentences and have really studied the texts where the questions come from, they should know the answer. Even if they are usually struggling with character writing, they are only required to provide the easier option as an answer – in PINYIN. Interestingly as expected, both heritage and non-heritage tend to get the same marks on this format of questions.

4.1.4. Read PINYIN syllables in Oral Test:

In addition to using the usual Q/A and text reading formats, I expend 4/10 of the oral test marks on reading individual PINYIN syllables. As expected, non-heritage students perform better than heritage students with this test format.

4.2. The Grammar Strategy

For lack of prior exposure to any Chinese dialects, non-heritage students have to LEARN Chinese and do it through grammar, among other things. In fact, they are presumably the only group of students who would read the grammar part and who would go through the seemingly tedious but effective grammatical drills. The heritage group tends not to as they arrogantly assume that they know the language already. Here are some sample formats:

4.2.1. Correct mistakes in the following sentences (50%) and BRIEFLY explain in

English why they are incorrect (the other 50%). You can add, delete or switch words around, but don't change the original meanings dramatically. There could be more than 1 mistake in one question:

1. 她高高的, 漂亮漂亮的, 所以我想跟她认认识识。
2. 我晚上去约会, 和我一点儿高兴。
3. 我的件衬衫太大了。我要去商店买衬衫, 还要买一件裤子。
4. 以后旅行, 我不想回去学校。(Intended meaning: after traveling, I won't return to school. Keep 去 in your correction.)

It is understood that error correction questions such as these are frowned upon for the possibility of negatively impacting and even negatively reinforcing student learning. I still use this type of questions for two purposes: (i) to give students a kind of 'immunization shot' against possible errors; (ii) to balance the advantages of the heritage and non-heritage learners. Most teachers who use this type of questions will stop at the first part, i.e. simply ask students to correct the errors. I go one step further so as to let students rationalize their grammar and make them more analytical as a way to improve their cognitive and learning competence. As discussed before, non-heritage students tend to learn the language via grammar and they tend to do better with the second part than the heritage group. In fact, if the non-heritage students already make the right corrections, but cannot fully articulate their thoughts clearly, I still give them full credits simply because they did study the book to achieve that level of proficiency, and did not rely on any prior knowledge which they do not possess. For the heritage group, I do look at how they explain the errors to ensure that they have studied hard like the non-heritage students and that they do not provide the right answer simply by relying on their prior knowledge. In other words, the 'other 50%' for the explaining part is a kind of effort marks reserved only for those who have really studied, in particular for those heritage students. In addition, my 'differential' marking strategy actually illustrates my second way to implement the philosophy of treating students fairly, but not equally.

4.2.2. Fill in the blanks with PINYIN, with one PINYIN word for one blank:

As presented before, this is a loaded format as students have to do three things right in order to earn the point assigned. In other words, it is intended to kill three birds with one stone. The first purpose is to test students' reading ability of Chinese characters. I can sympathize with non-heritage students for writing poor characters, but do not forgive them for not reading them well enough for sentential comprehension, especially after 1100. The second purpose is to test students' understanding of key grammar points, and the last one is to test their PINYIN. It is the last two points which non-heritage students tend to be good at. Examples (from 1101) are as follows:

1. 我们上山6-----吧。

2. 这里的每一7-----眼镜都很贵，请让我想8-----。

The repeated use of this format over the years has yielded ideal balanced test results to address the concerns raised at the beginning of this paper: I have never received any complaints from students, heritage or non-heritage, regarding this and all other test formats.

4.2.3. Reading Comprehension and vocabulary review: Pinyin Crossword Puzzle. Write the PINYIN from Left to Right. You are supposed to first come up with the right word based on the clue provided and then put the word in the blank, e.g. Word #1 is given as an example:

Clues:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. 你坐地铁的地方 | 2. 你存(deposit)钱和取(withdraw)钱的地方 |
| 3. 工作 (not as a regular fulltime) | 4. 不贵 |
| 5. 你看书和借书的地方 | 6. 每个月从11号到20号叫--- ---。 |
| 7. 爸爸妈妈 | 8. 你应该昨天还书，可是你今天还没还书，
所以你的书今天--- ---了。 |
| 9. 吃饭的地方/房间 | 10. 没有事儿，不忙 |
| 11. 我的狗病了，我很着急，也很--- ---。 | |
| 12. 你买东西的地方 | |

////// 1	d	i□□	t	i	e□	z	h	a□	n	//////
//////	//////	////// 2								//////
//////	//////	////// 3							//////	//////
//////	//////	////// 4							//////	//////
//////5										//////
//////	////// 6									//////
//////	//////	////// 7								//////
//////	//////	//////	//////8						//////	//////
//////	//////	//////9								//////
//////	//////10									//////
//////	//////	//////	//////11							//////
//////	//////12									

This 'fun' test is another way to test students' three linguistic skills as presented in the wording of the question: character reading, vocabulary review and Pinyin writing. In this format, the chances for heritage students to lose marks are almost equal to those for the non-heritage students. Consequently, an even grade distribution is achieved between these

two streams of students.

5. Conclusion

It can be argued that not all these formats are based on sound pedagogy; instead, they are designed at least in part for non-academic reasons. We are not living in an ideal world and our classrooms are much more diverse than envisioned by any education textbooks. Every instructor knows how challenging it is to teach any classes of diverse backgrounds, let alone a language class of this nature. The strategies proposed here are intended to be working strategies. With those strategies I have been used for over 15 years, I have succeeded at least in part in encouraging and enticing non-heritage students to move on to higher level courses and in preventing grade A inflation in my courses. Students who have been with me for a while know very well that if they really want to get an A in my class, they really have to study the textbook carefully and comprehensively, including Pinyin, grammar and characters. I also told them that studying grammar may be tedious, esp. for heritage students, but it will lead to a better understanding of the grammar of English and other languages for that matter. It will also train them to become competent and discerning readers, a skill which will benefit them not just for language and other courses, but also for their future career and the rest of their life as well. Again not a single student took issues with my aforementioned test strategies either in person or in course evaluations, a fact which I took as a compliment to my test design to deal with the challenge of teaching multi-background classes.

References:

- Li, Dazhong 李大忠(1996). 《外国人学汉语语法偏误分析》(*Analysis of Errors Made by Chinese as a Second Language Students*) (Beijing: Beijing Language and Culture University Press).
- Qu, Yanfeng (2009). Strategies for Writing Chinese Textbooks for Canadian Students, in *Pedagogical Research on TCSL from Multi-perspectives: Proceedings of the 7th International Conference on Chinese Pedagogy* (ed. Chang-zhuo Cai) (Guilin: Guangxi Normal University Press), 554-558
- Qu, Yanfeng, (2009). Towards Pedagogical Fun: Language Games for Contemporary Chinese, in *Chinese Language Teaching and Learning: Theories and Practice – Applied Chinese Language Studies II* (ed. G. X. Zhang) (London, UK: Cypress Books Co. Ltd), 87-94.
- Yang, Jizhou 杨寄洲, Cui Yonghua 崔永华(1997). 《对外汉语课堂教学技巧》 *Chinese as a Second Language Classroom Pedagogy* (Beijing: Beijing Language and Culture University Press).
- Zhou, Jian 周健 (1998). 《汉语课堂教学技巧与游戏》 *Chinese Teaching Techniques and Game* (Beijing: Beijing Language and Culture University Press).



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

13.

高差距语言水平的大学选修中级华语课教学
Teaching University Elective-Intermediate Chinese with Multilevel Students

吴馥如女士，台湾中央大学

提要：大学所开设的中级华语选修课程和语言中心的中级语言课程最大的差别，在于前者无法事先筛选或检测修课学生的语言水平，在教学上增加困难度，如何让中低水平学生弭除学习挫折感，让中高水平学生学有所获，并让这两类学生在课堂中相处愉快，都是大学语言教师的一大教学课题。笔者基于自身经验与教学回馈，结合行动研究法，期望能提供各位一线教师些许参考。

关键词：中级、大学、选修华语、水平差距、行动研究

引言

笔者所任教的大学华语课程，乃为普通选修学分课，学生国籍组成多元，学习动机各异，甚至华语接触的背景也截然不同。在全零的初级班这些构成条件不是问题，但对于中级课程的教学，这些条件成了当班老师头痛的问题。笔者这次以本身实际教学的一次经验¹来尝试回答此一问题。

一、课堂条件

课堂条件为最后一阶段加退选结束，学生名单底定后课堂所因此拥有的教学条件，成就条件主要为学生本身，与教室设备无太大关联。

（一）课程基本数据

为一门以听与说为主、读与写为辅的四学分综合华语课，使用课本为《远东生活华语一》第七课～第十二课。每周上课两次，一次两小时。其中一天为多媒体教室，另一天则否。

（二）学生人数与国籍

本学期学生在经过辅导退选或降级转班后，共计二十一人确定选修。国籍分别为：港澳侨 4 人、缅甸侨 1 人、韩国 2 人、越南 3 人、印度尼西亚 1 人、蒙古 2 人、法国 4 人、波兰 1 人、宏都拉斯 1 人、巴基斯坦 1 人、美国 1 人。不仅有各种母语与文化条件，且学生本身的生活态度与生活习惯也相当多元。

（三）学生华语学习背景

本学期学生由两个族群组成：本校攻读硕博学位的学位生与来自韩、法的交换学生。前者在台湾居留时间皆在一年以上，部分学生由基础华语课初级班升上，有较扎实的语法基础与概念，部分学生为「无师自通」，马路用语特别多，但语法概念紊乱，甚至会质疑课本内容。后者初来乍到，但平均都修过两年以上华语课程。

（四）学生学习动机

如上所述，本班有学位生与交换生两族群，本学期交换生仅 6 名，因此绝大多数为硕博学位生。交换学生的学习动机，主要为满足学分要求，视交换生原校所规定的，在交换期间修满华语 6~8 学分，大部分交换学生对于台湾的风土文物和华语都感兴趣。硕博学位生的学习动机计有：对华语感兴趣（大部分勾选此类的学生为硕二以下或博二以下，亦即来台时间不长）、交朋友（以异性朋友为主）、指导建议修课、以前学过中文想再加强（大部分勾选此类的学生为正在写论文的准毕业生，没有时间或课业压力）。

（五）学生实际课堂表现

学生虽多数有一年以上华语学习背景，但因来自不同地区，加上居台时间长短各异，动机不一，日常生活使用华语的机会不均，造成其口语听力上的表现有极大落差。有口语流利且宛如国人者如居台十年余的波兰学生以及港、澳、缅甸侨生，也有大字不识且听力不佳的欧语系学生。综合上述条件，使得本班教学任务极富挑战性。

二、教学设计

在语言水平差距相当大的班级，笔者认为分组学习的效果优于群聚学习，一则是因为学生们都处于自尊心极高的十九~二十八岁，有些低语言水平的学生不愿在众人面前开口，而勉强其说话时支支吾吾耗掉的时间，也往往令一些高语言水平的学生感到不耐，课室气氛不佳；一则是分组学习，教师安排水平差距大的学生一组，低水平学生能更安心、自在地学习，高水平学生则有了被肯定的成就感，也能透过帮助同学而了解自己所不足处，根据观察，这样的组合往往能发展出意外的深厚「战友」情谊，也使班级气氛更为融洽。

本教学秉持两大原则来进行：

(一)、挑战自我、超越自我的「自学」观

无论是教学过程或评鉴制度，皆以自身成长做为参考依据，不与他人比较，成就测验的分数高低与答对率无关，而是显示其进步幅度。教师在课堂中、作业与考卷批改时，也不忘时时提醒学生本课堂的此一宗旨。

(二) 建立机会学习态度

在口语练习中，高水平学生有时会无意识地使用超越进度的词汇说法，教师应该鼓励，并以正向态度引导学生发展多元化的用语方式，比方说问兴趣：「没事的时候你喜欢做什么？」（《远东生活华语 I》第九课），高水平学生也会问：「你有空的时候…」（顺便复习了『有空』与『没事』的代换）或「你的兴趣是什么？」（虽然进度尚未教到『兴趣』，但本课就是谈兴趣，低水平学生也可以由前后文猜测出『兴趣』的意思）。如此高水平学生能扩展词汇和语句变换形式，低水平学生也能渐渐不害怕新信息的输入，但教师需注意：「听贵量，说贵质」，低水平学生应从大量新信息的输入中，选择自己能掌握的用法输出。

一学期课程为期十八周，兹依教学设计过程之阶段列表简述如下：

周次	主题	说明
一	观察期	开学第一周末发进度表，而是透过小游戏与小对话活动来掌握学生语言表现与本身个性。
二~三	暖身期	班底固定，运用两周时间迅速复习初级课程，温故才能知新，此时便启动小组自学。
四~七	觉醒提升期	一些低水平学生的语言表现已向上提升，方知其先前的语言表现低落只是因为初来乍到而不习惯开口说华语。这时候的学生能力才能作为往后评鉴的标准。
八	第一次成果验收	无论是对话演示或多对一口语考试，都不宜突然出现新模式 ² 。若高水平学生愿意，也可以事先请他们安排一个「表演组」 ³ ，以激励士气。
九	调整期	成果验收看到了学生的初步学习成效，教师除了视情况调整教学步骤与方法外，也组织学生来讨论如何更上层楼。
十~十三	固定期	经过调整，学生的互助自学小组与机会学习态度都逐渐固定并习惯，此时教师应该要更关注低水平学生的进步幅度。
十四~	延伸期	教师渐进式加入 i+1 的任务型学习活动，此时的关注焦点为：

² 此处的「新模式」指的是平常课堂上未曾出现过的语言检验方式，比方说，学生从未在课堂上组织过戏剧表演，就不宜以戏剧表演作为期考方式。

³ 此处的「表演组」非指舞台表演的「表演」，而是不列入评分仅作为学生增广见闻的「表演」。

十六		低水平学生的所学统合表现,及高水平学生的举一反三能力。
十七	第二次成果验收	内容约同于第一次验收,视情况做 i+1 的挑战。
十八	省思沉淀期	检视自我语言成长,归纳出自己的学习步调。

三、教学实况

在教学第一周,学生已从游戏和活动中了解彼此语言表现的差距,当然有些人会慌,有些人会无奈,但经过第二周教师宣布课程进度与进行方式后,所有学生都表示愿意试试看这个新方法。在暖身期,有些低水平学生仍反应「教得太快」(S6),而有些高水平学生则「不知道他要说什么?怎么办?」,彼此之间还在鸡同鸭讲的痛苦阶段,也会不断质疑这样的学习方式是否有效。进入觉醒期后,有些低水平的学生慢慢地能与高水平学生用中文沟通,进入中水平,脸上也渐渐出现笑容,并会主动询问高水平学生「(碰到这种情况)你会说什么?」。高水平学生则开始有「(原来这个用法)我也不会耶?!」的新发现,原本的自信与得意有一段时间被心虚与偷偷努力所替代。班上还是有低水平的学生在挣扎,教师协助从旁鼓励并不断提醒他们:「比自己的上一次好,就很好。」这些因水平提升缓慢而感到挫折的学生,则让中水平学生与他们配对练习。

第一次成果验收采多(生)对一(师)的口语考试⁴,教师依据七周的结果依程度分组考试。成果验收后,有些学生反应自己「还可以更好」,有些认为「自己还不错」,也有些学生落寞失望。教师分享验收时的心得,除了统一讲解病句与常见错误外,也让学生匿名写了自己最想解决的学习困难,提出来请大家一起思考给建议。这一堂课学生都非常踊跃发言,有的同学也提出令人意想不到的建议,比方说,学习困难 1:「我的声调有很大的问题,怎么办?」讨论建议 1:「大声说话的声调比小声说话的声调准。」诸如此类的「偏方」等。总的来说,这次的讨论对低水平学生往后的学习有很大的启发。

学生在固定期之后都慢慢习惯了课堂的互助学习模式,也因为经过多次的伙伴交换以后,与同学更熟稔,班上气氛也更热络。因为给低水平学生的任务,语句形式都是不断地在旧材料中加入少数新素材而堆栈起来,因此教师在这时期,也会不断地暗示学生「你看,差不多都是以前学过的东西,你应该要觉得更轻松,所以句子要更漂亮。」低水平学生在此时也开始慢慢有了成就感。

教师在延伸期有意识地在每一次任务中加入一些新挑战,也清楚地告诉学生,希望他们展现的能力为何。学生都表现得跃跃欲试,而教师也在每次学生完成任务后,清楚具体地点出他们的佳句和语言表现。大部分低水平学生在这个阶段,对于所学的词汇句法(但非当课所学)已有八成以上的掌握,也十分积极运用。

⁴ 考試題型有:問與答、聽與答,以及情境題即席對話測驗。

第二次成果验收，题型与第一次成果验收相同，可加入了平时课堂里出现的相关补充词汇（高水平学生所提供的机会学习，但若要加入这些材料，需要从第九周开始便不断提醒）。因为有些学生反应这样会增加学习负担，因此教师出的含有新素材的题目，都是平常课上会不断练习的常用句。

本班决定提前一周考试的原因是，除了避开全校统一的期末考周以外，也是希望学生在最后一周能回到班上，在全班最后一次心得分享中，找到自己的学习步调。这一次的分享非常地知性温馨，高水平的学生在口语流利度上的进步幅度虽然不大，但都表示这是一次新鲜的体验，也学到很多语言沟通策略（『将来如果有英文不好中文也不好的朋友，就知道怎么跟他们沟通了』S21）。许多学生都已进入中等水平，达到本班要求，流利度也大幅提升，部分同学表示：「我现在敢跟很多中文比我好的人说话了！」（S2），「很感谢班上同学都这么有耐心，每当我想放弃的时候，就会想到他们的脸，还有他们花了那么多时间，所以我又继续加油。」（S17）

四、心得与结论

随着华语学习者越来越多，其语言学习背景与学习动机越来越多元化，在大学课程中会聚集的学生程度差距也越来越大，笔者所接触过的同班级不同水平教学，教师多半会采「多数决」来决定班上的课程难易度与教学节奏，结果若非成为低水平学生自我放弃而被当掉的地狱，就是高水平学生赚营养学分的天堂。私认为这两类学生在一起学习，依然有机会碰撞出令人赞叹的学习火花。本次分享旨在介绍课堂使用材料与具体的教学方法，因为材料与方法因地制宜，因人而异，且资深名师者众，笔者不便班门弄斧。这次仅就学生在评鉴回馈上所给予的肯定，提供一点教学新方向与不同的思维角度。设计与教学过程中必有许多疏漏或不妥处须待改进，也请各位先进不吝给予批评指教。

注解：

- 1 本論文中所提及的學生與教學情況等皆屬同一學期同一課程，筆者詢問過學生，有半數希望能以匿名提供資訊，因每學期基本華語中級課只開一班，故此不明說那一學期的課。
- 2 此處的「新模式」指的是平常課堂上未曾出現過的語言檢驗方式，比方說，學生從未在課堂上組織過戲劇表演，就不宜以戲劇表演作為期考方式。
- 3 此處的「表演組」非指舞台表演的「表演」，而是不列入評分僅作為學生增廣見聞的「表演」。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference Collection of Papers

14.

汉语教学中学生与学生之间交际的错误修复次序 Repair Sequences in Chinese-as-a-Foreign-Language Student-Student Interaction

崔彦萍女士, 加拿大维多利亚大学(U. of Victoria)

Abstract: Error correction is an important part of focus on form instruction and frequently occurs in teacher-student and student-student interaction in second language (L2)/foreign language (FL) classrooms. The purpose of the present study is thus to examine the role learners play in repairing their incorrect utterances to improve accuracy, and to investigate what linguistic forms they tend to focus on in the course of repairing.

I. INTRODUCTION

Error correction is an important part of focus on form instruction and frequently occurs in teacher-student and student-student interaction in second language (L2)/foreign language (FL) classrooms. Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977) refer to such “corrective activity” as *repair*. Kasper (1985) also uses repair to describe such corrective activity, and defines repair as “modifications of trouble source which have manifested themselves in the discourse” (p. 200). Kasper’s definition of repair is broad in the sense that it involves correcting erroneous utterances as well as rephrasing an utterance a conversation participant is otherwise unsatisfied with. van Lier (1988) makes a distinction between repair and correction. He labels repair in its generic sense that includes “the correction of errors, but also other phenomena” (p. 183), while classifying correction as one type of repair, namely, the replacement of an error made by the speaker. Thus far, repair has not been defined in a uniform way, which has led many researchers to employ several related terms interchangeably. According to Lyster and Ranta (1997), error correction has been documented as repair by discourse analysts (e.g., Kasper, 1985), as negative evidence by linguists (e.g., White, 1989), as negative feedback by psychologists (e.g., Annett, 1969), as corrective feedback by second language teachers (e.g., Fanselow, 1977), and as focus-on-form in classroom second language acquisition (e.g., Lightbown & Spada, 1990; Long, 1991). As well, Nuan (2005) refers to verbal responses to learners’ incorrect utterances as “correction” “feedback” and “repair”, with the implication that the terms are interchangeable. In the present study, I define repair in a specific sense that involves correct reformulation of incorrect utterances, thus excluding the rephrasing of an utterance which may not contain an

error but nonetheless the speaker is not satisfied with.

Schegloff (1977), with colleagues, examined repair that occurred in non-educational native discourse and found that repairs were triggered by a trouble source in the utterance of a conversation participant. According to Schegloff et al., a trouble source can stem from either the present speaker or the interlocutor. In other words, both the speaker and the interlocutor can be producers of the trouble source. The former is referred to as self, whereas the latter as other. According to Liebscher and Dailey-O’Cain (2003), the basic repair structure consists of three components: the trouble source; the repair initiation, which is the indication that there is trouble to be rectified; and the outcome, which is either the success or the failure of the repair attempt. The following is a simple example of repair.

Mary: *dōng jì jié* (winter season)

Tom: *dōng jì jié?* (winter season?)

Mary: oh, *dōng jì*. (oh, winter)

In this example, the repair initiation is the *dōng jì jié* uttered by Tom, which targets the trouble source *dōng jì jié* from Mary. The outcome occurs in the second Mary’s turn, where the same speaker repeats the trouble source with *jié* left out, thus correcting her initial error. There are two major types of repair: self-repair (when speakers repair their own speech) and other-repair (when speakers’ conversation partners repair their speech). The initiation can, then, come from either the self or the other, resulting in two subtypes of each repair type: self-initiated self-repair (SISR), other-initiated self-repair (OISR); self-initiated other-repair (SIOR); other-initiated other-repair (OIOR).

With respect to who repairs errors in L2/FL classrooms, Kasper (1985) notes that apart from teachers’ corrective feedback to students’ erroneous utterances, students regularly repair their own utterances either to correct ill-formed ones or to rephrase ones they are unsatisfied with. Students’ repair deserves attention for its implications in L2/FL teaching.

The purpose of the present study is thus to examine the role learners play in repairing their incorrect utterances to improve accuracy, and to investigate what linguistic forms they tend to focus on in the course of repairing.

II. THEORETICAL FRAMEWORK & LITERATURE REVIEW

Focus on form

Long (1991) defines focus on form as “overtly drawing students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication” (pp.45-46). Later Long and Robinson (1998) extend Long’s definition and maintains that “focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features—by the teacher and/or one or more students—triggered by perceived problems with comprehension and production” (1998, p. 23). Long and Robinson argue that the responsibility

of helping learners attend to and understand problematic L2 grammatical forms falls not only on their teachers, but also on their peers

According to Doughty and Williams (2003), while teachers or learners focus on form, learners' cognitive processing occurs. McLaughlin (1987) argues that second language learning involves two cognitive processes: automatization and restructuring. Automatization refers to a quick and effortless response to linguistic stimuli, initiated by controlled processes. Through subsequent practice, the controlled processes become routinized and automatized. Restructuring concerns the time when the learner understands the input in a different way through "sudden moments of insight" (McLaughlin, 1987, p.138). Restructuring is characterized as a total, discontinuous or "qualitative" change in the learner's already existing cognitive patterning. According to McLaughlin (1990), any cognitive development from one stage to the next entails such restructuring processes. While the learner's L2 develops from controlled to automatized stages, the learner constantly reorganizes, refines and integrates new information into previous internal representations. Restructuring takes place when the learner obtains control over previously learned pieces of information and relates them with a unified representation structure (Karmiloff-Smith, 1986).

An essential component in the restructuring process in language learning is attention to form. Attention to form is believed to play a very important role in the cognitive process of second language development (Doughty & Williams, 1998). Schmidt (1990) contends that restructuring of grammar primarily occurs when learners attend to and notice linguistic forms in input. By attending to form, the learner attention is drawn specifically to a linguistic item as "necessitated by a communicative demand" (Doughty & Williams, 1998, p. 3). As noted by Gass (1988), "without selective attention, grammar development does not take place" (p. 212).

Furthermore, Doughty and Williams (1998) assert that attention to form has a positive influence on interlanguage development, and may "push learners beyond communicatively effective language towards targetlike second language ability" (p. 2). Even if such a focus may not be absolutely necessary, it provides learners with a more efficient language learning experience that can speed up natural acquisition process (Doughty & Williams, 1998).

Related Research

A number of studies has been conducted that center on repair sequences in teacher-learner interaction in L2/FL classrooms (Egbert, 1998; Jung, 1999; Kasper, 1985; Liebscher & O'Cain, 2003; van Lier, 1988). Nevertheless, studies focused on repair sequences in student-student interaction in L2/FL classrooms are small in number (Buckwalter, 2001). In a small-scale descriptive study, Kasper (1985) compared the types of repair sequences in the form-focused phase and content-focused phase of one English lesson in a Danish high school. It was reported that in form-focused phase, other-initiated and other-repairs of learners' responses were very frequent, in which the initiator of the repair was usually the teacher, and the trouble source was always a linguistic error in the learners' utterances. On the other hand, in content-focused phase,

in terms of repairs of teachers' utterances, the most frequent type was the self-initiated and self-completed repair of trouble sources in which the initiator of the repair was the teacher. The trouble sources were either lexical or related to an elicitation. In terms of repairs of the learners' utterances, the dominant patterns were self-initiated and self-completed repairs, in which the initiator of the repair was the learner, and other-initiated and other-completed repairs, in which the teacher initiated and repaired the trouble. The trouble sources in this pattern involve linguistic and content problems. Kasper then concluded that the teacher's and students' repair behaviour differed depending on the communicative focus of the lesson. In this study, Kasper described the repair sequences and repair targets, however did not employ frequency distribution tables or figures. It remained unclear, hence, as to the extent to which one repair type or one repair target was preferred over the other.

In a sequential study of the process of repairing in student-teacher interaction in a L2 classroom, van Lier (1988) found a heavy emphasis on other-repair (completed by the teacher) in the classroom. He stated that other-repair in the turn containing the trouble source was generally performed to assist in the production of that turn, while at the same time other-repair may deprive speakers of the opportunity to self-repair.

Egbert (1998), in an analysis of German L2 oral proficiency interviews, focused on initiation of repair by students. Other-initiated self-repair was found to be the dominant one. She identified the most common student-initiated repair types as the most specific types such as partial repeats and candidate repairs.

Jung (1999), in a study of repair strategies employed by both teachers and students in the English as a second language classroom, discovered that the repair mechanism may in fact accomplish more than simply repairing trouble in speaking, hearing, or understanding in classroom discourse. She argued that repair also served as a pedagogical tool which could enable both students and teachers to communicate and learn more effectively.

In a study of adult English learners, Shonerd (1994) employed the conversation analysis of repair to analyze online L2 English learner discourse produced by the participants during interviews, picture descriptions and classroom interaction. The analysis relied on one of the two categories of self-or-other-repair. The participants were reported to implement self-repair that targeted lexical and syntactic modifications, and two-thirds of all other-repair were found to operate on the lexicon.

In a qualitative study of dyadic discourse between university students of Spanish as a foreign language, Buckwalter (2001) examined repair sequences and linguistic targets repaired. This study bears most relevance to the present study. It was found that the repair sequences of total identified repairs were self-initiated self-repair (SISR), self-initiated other-repair (SIOR), other-initiated self-repair (OISR), and other-initiated other-repair (OIOR) in a descending order. Findings indicated a clear preference for self-initiation over other-initiation of repair and self-repair over other-repair. SISR, the most preferred type of correction, addressed all

categories of linguistic difficulty including lexicon, morphology, pronunciation, and syntax, with lexical and morphological difficulties being the most common targets of SISR. Collaborative repair, as well as unsolicited other-repair operated almost exclusively on the lexicon.

All the studies reviewed examined repairs in a discourse context, with repair operationalized as repair in its generic sense (van Lier, 1988). Most studies did not tease out error correction for a particular analysis. Only a few studies systematically examined the linguistic targets of repair (see Buckwalter, 2001; Shoner, 1994). As a result, the specific linguistic features students tend to focus on in repairing process are not documented adequately and empirically, especially in relation to teaching Chinese as a foreign language.

Therefore, in the present study, the research questions are:

1. What are the repair types employed by the learners of Chinese when they interact with each other in pair work?
2. What are the linguistic (Chinese) targets of the most common repair type during pair work?
- 3.

III. METHODS

Subjects

Four Canadian students of Chinese at a Canadian university participated in this study. The class observed was an intermediate Chinese as a foreign language class. The students were between 20 and 30 years of age, and are non-native speakers of Chinese. Two are of Asian origin and two Canadian Caucasians, among whom one's first language is Japanese, and the others' English. Other than Chinese, they all had learned one foreign language or second language at the time they participated in the study. I, the researcher as well as the instructor of this class, am a native-speaker of Chinese.

Procedure

I informed the class of the project by writing a letter to everyone. In the letter, I described the nature and purpose of the project and ensured the confidentiality and anonymity. Therefore, I obtained the permission from them, with each student signing a consent form. Written permission was also obtained from Chair of International Studies Program which offered the Chinese course.

Data Collection

The data were elicited by activities that were regular components of instructional procedure in this class and collected through audiotaping between February and March, 2004. They consisted of pair interactions generated by pair work in the textbook or the teacher-created activities in the lab. The pair activities that I taped were of a type familiar to the students. All activities could be labeled "speaking activities" in that communication in FL was what primarily constituted the task. Student participants were selected to be taped based on where they were seated within the room so as to maximize ease of recording. They had chosen their partners with whom they worked regularly. The first time recording, one of the students felt uncomfortable

with a tape-recorder nearby, but soon after, she adjusted to it.

Four 30-minute segments of the 80-minute class sessions were recorded. During each segment of audiotaping, I would observe the students from a distance without interrupting them and make some notes of the students' facial expressions or gesture, if possible, in my notebook. The small sample allowed me to be able to remember some of their body language and write them down on the transcripts I made after each segment of audiotaping. The objective of this course was to learn and produce the target language. The language of the classroom was a mixture of Chinese and English due to the students' limited Chinese proficiency. I strongly encouraged the students to speak Chinese, but the use of English was accepted too.

Data Analysis

I was involved in the collection and transcription of data by myself. In transcribing the audio-taping, I followed Buckwalter's (2001) transcription notations of repair initiation techniques in part (See Table 1).

The data analysis went through three steps. In the first step, I went through the transcripts and identified all instances of repair, which was operationalized as the correct reformulation of an error through self-initiated or other-initiated repairs resulting from a single student turn or the sequence of turns. In the second step, I developed a coding key before finding a Chinese visiting professor at the university where I conducted this study as my interscorer. I introduced to her in length the notion of repair and linguistic forms of repair, and then retrieved one quarter of data for us to code separately. Following this was our discussion about what we had coded. The interscorer reliability was .92. For those we coded differently or we felt uncertain about, we came to an agreement after discussion. Coding of data was conducted according to who initiated the repair and who executed the repair (see Table 2, and Results for examples of each repair type). The codes were marked as follows: SISR for self-initiated self-repair, SIOR for self-initiated other-repair, and OISR for other-initiated self-repair, OIOR for other-initiated other-repair. As regards linguistic targets of repairs, or the incorrect linguistic items that were repaired, I coded them as follows: L for lexicon, S for syntax, T for tone, P for pronunciation, M for morphology, and O for others (See Table 2, and Results for examples of the linguistic targets).

In analyzing repair sequences, I combined the qualitative analysis with some quantification. This initial qualitative analysis was a necessary step for the following quantitative component, in which I determined the relative frequency of different repair initiation types used by the students.

Analysis of repair types was based on proportions calculated for each coding variable by dividing the frequency of different repair types by the total number of all types of repair

Table 1. Transcription Notations

Transcription Notations	
(())	transcriber's comments
(3)	number within parentheses refers to the number of seconds of silence
-	sound cut-off
:	sound stretching
<	rapid onset of utterance
?	questioning intonation
()	Parentheses surrounding talk indicate that the transcriber was not certain about the utterance.
.	a period indicates falling intonation
!	preceding talk spoken emphatically or with an excited tone.
(h)	laughing

Note: Adapted from Buckwalter (2001)

Table 2. Coding Key

Symbol	Repair Sequence	Symbol	Linguistic Targets of SISR
SISR	self-initiated self-repair	L	lexicon
SIOR	self-initiated other-repair	S	syntax
OISR	other-initiated self-repair	T	tone
OIOR	other-initiated other-repair	P	pronunciation
		M	morphology
		O	others

sequences. Then I went through all the instances of repair, and identified the linguistic targets of the most frequently used repair type—SISR. Analysis of linguistic targets were based on proportions calculated for each code variable in the linguistic repair group by dividing the frequency of the code by the total number of all linguistic targets of the most common repair sequence, SISR. These descriptive statistics were used to show the participants' preferred repair sequence and linguistic targets of repair. A second cycle of qualitative analysis was used to find possible explanation for the findings.

IV. RESULTS

Results of the analysis for all the identified repair sequence over the 4 data collection sessions showed a preference for self-initiation over other-initiation of repair, and self-repair over other-repair (see Table 3). This is consistent with Buckwalter's (2001) and Shonerd's (1994) findings. This preferred type of repair, SISR (82%), dealt with almost all categories of linguistic difficulties, with lexical and syntactical difficulties being the most common targets of SISR (with 35.7% and 32.1% respectively). The remaining three repair sequences operated most

regularly on lexical difficulties. These findings are illustrated in Tables 3 and 4, and Figures 1 and 2.

Self-Initiation of Repair

Self-initiation of repair occurs when the producer of the talk containing the trouble source is also the person who indicates that trouble is being experienced. Repair initiation techniques found in these data consisted of pauses, cut-off, sound stretches, rising intonation given to a lexical item, and other nonlexical items, such as *uh* and *um*. These non-lexical indicators were much more likely to result in self-repair, with a grouping of several indicators often being needed before other-repair would be issued; other-repair proceeded mostly from lexical indicators. Exclamations in English such as *oh*, *no*, *wait*, was used as a “floor-holding” device and tended to be self-orienting in nature (Buckwalter, 2001).

Self-Initiated Self-Repair SISR was the most common repair sequence found in the data and was found to operate on lexicon, syntax, tone, pronunciation and morphology, with repairs on lexicon and syntax being the most frequent.

SISR most commonly occurred when the trouble source appeared. The following example includes both lexical and nonlexical indicators of a trouble source and linguistic target of repair on lexicon.

Example 1

Tom: Chá de míngzi shì (3) um (5), mò: li (2) chá? oh, no, mò lihuā chá(), wǒ xǐhuan ()
mòlihuā chá.[The name of the tea is (3) um (5) Jas:mine? Oh, no, Jasmine tea ().
I like () jasmine tea.]

A high frequency of pauses occurred in this study, which may be explained by the students’ relatively low L2 proficiency level. The pauses were found to indicate that a trouble source was present, especially when the speaker was involved in a word search. It seemed that other indicators such as the sound stretching in the example above also accompanied the pauses to show a word search was underway. In the above example, the pauses indicated that Tom was experiencing difficulty accessing this word, as he paused for a total of 8 seconds before uttering *mòli chá*. After he produced *mòli chá*, he became aware that he missed a word *huā* in referring to “jasmine tea”. His awareness was triggered by his own linguistic production, which led him to correct his own error. His self-initiated self-repair behaviour suggested that the student may be capable of repairing his own error when he had knowledge about the linguistic item he seemed to have difficulty producing. On the other hand, the incorrect use of *mòlichá* did not pose a threat against the flow of communication. It was likely that what Tom got interested was in remembering this item or simply he did not know *mòli chá* would not break the communication. This phenomenon frequently appeared in the instances of repairs related to lexicon.

Table 3.

Repair Sequences

Repair sequences	Total number	Frequency
SISR	28	82%
SIOR	5	14%
OISR	1	2%
OIOR	1	2%

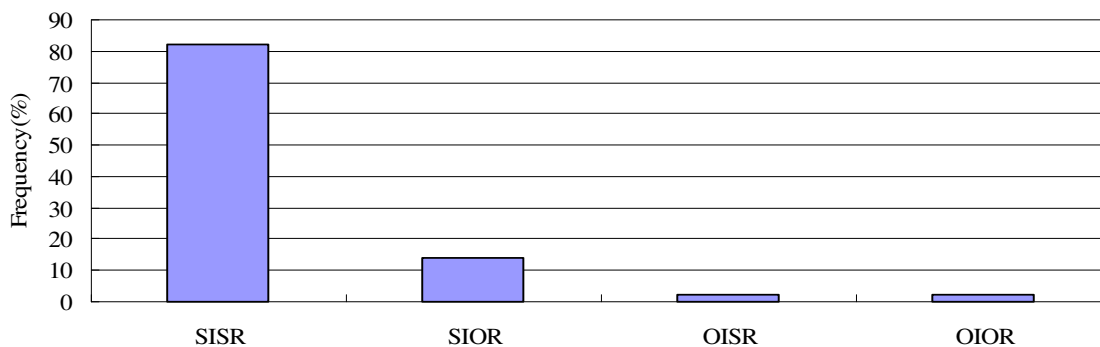
Table 4.

Linguistic Targets of Repair Sequences

	SISR	SIOR	OISR	OIOR
Lexicon	35.7% (n=10)	(n=4)	(n=1)	(n=1)
Syntax	32.1% (n=9)	(n=1)	--	--
Tone	14.3% (n=4)	--	--	--
Pronunciation	7.1% (n=2)	--	--	--
Morphology	7.1% (n=2)	--	--	--
Other	3.6% (n=1)	--	--	--

Figure 1

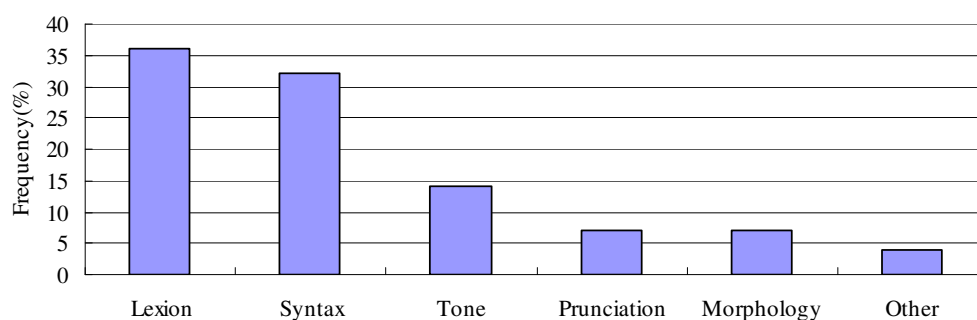
Repair Sequences as Percentage of Total Identified Repairs



Note. The chart shows the relative frequency of occurrence of the four repair trajectory types. SISR=self-initiated, self-repair; SIOR=self-initiated, other-repair; OISR=other-initiated, self-repair; OIOR=other-initiated, other-repair

Figure 2.

Linguistic Targets of Repair as Percentage of Total Self-Initiated Self-Repair



Self-Initiated Self-Repair of Lexicon. Lexicon received the most frequent repair, which accounted for 35.7% of all linguistic repairs. SISR of lexis seemed to be a sign of students working on items that were in the process of becoming acquired. These were the items the student had been exposed to, but could not produce automatically. However, they seemed to prefer to come up with the item on their own. In the repairing process, the students in this study seemed to be restructuring their interlanguage system as well as providing help to each other.

In the following example, the use of English by the speaker revealed that the speaker was attending to the linguistic form he produced and noticed the incorrect way of expressing what he intended.

Example 2

Dan: zhōngguó de xībù () shì gāoshān (3)? no () I want to use another word () gāo (1) uh, <gāoyuán . [The western part of China is() high mountain(3)? no () I want to use another word () high(1) uh, <highland.]

Originally he produced *gāoshān*, meaning high mountains. In producing it, he showed his uncertainty by using rising intonation, and then recognized he produced a word he found inappropriate when he stated *no, I want to use another word*. These actions signify a cognitive process taking place. Dan was incapable of recalling automatically the target linguistic item he wished to employ; however, he was able to assess his own knowledge and solve the lexical problem on his own. He eventually produced the correct word *gāoyuán*.

Self-Initiated Self-Repair of Grammar. When a verbal exchange resulted in SISR of grammar, it tended to be one of syntax rather than of morphology. This finding is just the opposite to Buckwalter's (2001), in which SISR tended to be one of morphology rather than of syntax. Although repair of syntax was observed, repairs of measure words, some special sentence structures and word order were far more common.

Example 3

Mary: wǒ měitiān chī sān gè: gè: no, sān dùn fàn. [Everyday I eat three: three: no, three meals.]

Modifications of measure words are very common in the data, which shows that Chinese measure words pose one of the major difficulties in learning Chinese. In the Chinese language, if nouns are connected with numbers, measure words must be used between nouns and numbers, while in English, only uncountable nouns and few countable nouns use measure words for connection with numbers. Although repair for measure words was much seen, repairs of some special sentences was the most frequent repair operation, as seen in the following examples.

Example 4

Mary: Huángdì () gǎn qūyuán, uh, bǎ: qūyuán (2) gǎn (1) huí gùxiāng. [The emperor () drove quyuan uh, got: quyuan (2) expelled (1) to his hometown]

Example 5

Tom: Wǒ zài: tǐyùguǎn : kàn (1) tā () kàn (2) jiàn tā le. [In: the gym, I: see(1) him () see (2) saw him.]

In Example 4, the sentence, called *bǎ* sentence, is a special pattern. *Bǎ* is used to shift the object, *Qūyuán*, to before the verb, *drive*, which is supposed to be accompanied by some other word or expressions, like “back to his hometown”. The student forgot to place *bǎ* in front of the object, *Qūyuán*. But soon after, he realized the mistake. Following “uh”, she made a self-repair that moved the utterance closer to the target language form. In Example 5, not placing after the verb the verbal complement to express the result of the action, “see”, the student incorrectly used the verb,

In the following example of syntactic repair, Mary produced a sentence according to the Chinese word order with the adverbial “to us” placed before the verb. But she didn’t seem to remember the Chinese grammatical rule at the beginning until in the middle of her utterance, she realized that she needed to insert the adverbial in its appropriate position preceding the verb.

Example 6

Mary: Tā dài lái le(2) diǎn xīn: gěi : oh, no, tā (2) gěi wǒ men dài lái le diǎn xīn.
[He brought (2) snacks: to: oh, no. he brought snacks to (2) us.]

Mary’s discourse in the above example might suggest that Mary drew her own attention to the grammatical point and was accessing her knowledge of grammatical rules as she worked through this repair.

Self-Initiation Self-Repair of Tone. SISR of tone relatively frequently occurred (14.7%) during the student-student interaction in this study. Quite a number of instances of repair on tone, especially on the second and third tones, were found in the data, which suggested students had trouble grasping the two tones although they had learned Mandarin for three semesters. A couple of instances of repair on tone are reflective of lexical items not yet completely acquired by the student, but the following examples are discussed as tone rather than as lexical repairs according

to the student's confidence and almost non-hesitation when producing the item with a wrong tone.

Example 7

Dan: hē chá de xíguàn (2) xíguàn [the habit (2) habit of drinking tea]

Example 8

Jane: wǒ xǐ huan() chī tāng (2) t: (3) táng . [I like to () eat (2) c: (3) candy]

In example 7, the student became aware of his inappropriate tone and immediately repeated the word with a correct tone. The student in example 8 spent 5 seconds to repair her tone error. She had mistakenly chosen the similar sounding *tāng* which means *soup* and is a word with the first tone and over which students normally have greater control than over the other three tones. Chinese is a tone language and Chinese tones have the function of differentiating words, and mispronunciation of a tone can result in misunderstanding. This mispronunciation of tone seemed to delay the repair. The student, however, finally produced the right one by herself.

Self-Initiated Self-Repair of Pronunciation. The students in this study attended to their pronunciation less frequently (7.1%), probably because in these speaking activities their goal was oriented towards communication. As long as they thought their pronunciation did not pose any obstacle in understanding each other, they tended to leave it unattended. Another possible explanation is that the students themselves were unable to identify the errors in their pronunciation, and what's more, their conversation partners were not either, or did not intend to point the errors out for the sake of face-saving.

In the example that follows, it can be seen that Tom hesitated for the pronunciation of a "cup" before he was conscious of the error signaled by the English exclamation "oh no" and eventually corrected his mispronunciation.

Example 9.

Tom: Bái: zi, (2) oh no, bēi zi li um(3) fàng zhe (2) yì diǎnr chá. [In the cu:p (2), oh no, in the cup, um (3) there is (2) a little tea.]

This example again appeared to demonstrate how Tom was engaged cognitively in retrieving a word from his memory, and that this retrieving process may raise his awareness of the error, thus leading to his self-repair behaviour.

Self-Initiated Self-Repair of Morphology. Like SISR of pronunciation, SISR of morphology occurred less frequently in these data (7.1%). This could be explained by the fact that in Chinese, only a few words have morphological changes. A few nouns can be formed by adding one word to a verb, which still has not been recognized as a grammatical rule even as of today. In the Chinese language, only three modal particles can be added to verbs to indicate tenses. The following example is a repair of morphology.

Example 10

Mary: wǒ chī wǔ(2) chī: le wǔfàn.[I have lun(2) ha:d lunch.]

Production of the appropriate aspectual particle "le" might be challenging for Mary, and she

realized after uttering *chī wǔ* (half way of finishing her utterance of having lunch) that she needed to add an appropriate particle to indicate that she had finished lunch. In producing *chī wǔ*, Mary herself noticed her non-targetlike way of expressing “having had lunch”, as a result of which she corrected her own erroneous utterance.

Self-Initiated Other-Repair

Self-initiated other-repair occurred much less frequently (14%) than SISR. SIOR was triggered when students recognized that their knowledge base was insufficient to carry out an action, and thereby indicated their uncertainty by means of rising intonation. Students in this study did not tend to offer help immediately but rather waited until sufficient time for self-repair had passed, which can be interpreted as a face-saving strategy.

In the only one instance in the corpus, SIOR is concerned about the lexical difficulty. The student made an attempt to mark his trouble in some way as being problematic, as seen in the following example.

Example 11

1. Jane: wǒ xǐhuan wēngēhuá de: (1) uh chūnjìjié? no. [I like Vancouver's :(1) uh spring season? no.]
2. Tom: chūnjì? [spring?]
3. Jane: Yes, chūnjì: um() chūntiān bú (1) xiàyǔ. [Yes, spring: um() in spring it doesn't (1) rain.]

In line 1, Mary initiated repair by indicating the lexical difficulty and in line 2, Tom provided the outcome. The pause, the *uh*, the rising intonation on *chūnjìjié*, and the *no* all combined to signal trouble and Tom waited until probably he assumed to be an appropriate time to offer the assistance. Face-saving seemed to be a major concern in the student-student interaction, which very likely resulted in the low frequency of other-repair.

Other-Initiation of Repair

Other-initiated repair, which was executed by the listener after identification of a trouble source, was rare in these data. As other-initiated repair is defined, the trouble source always is presumed to lie with the speaker's production. Indicators of other-initiated repair in these data included sound stretching and rising intonation. Other-initiation resulted in self- and other-repair.

Other-Initiated Self-Repair. OISR in the present study, accounting for 2% in the data, was directed at an error in the speaker's turn. The listener did not, however, explicitly point the error out to the speaker. Rather, the listener would pronounce the item in a rising intonation, which signaled to the speaker that there was something ambiguous in using the item or the listener had difficulty comprehending the item. The listener's signal prompted the speaker to focus on the item that caused the trouble and to come up with a correct word. The following example might illustrate this point.

Example 12

1. Tom: Wǒ cháng cháng qù tǐyù:guǎn dǎ(1) zú :qiú. [I often go to gy:m to play(1) so:ccer]
2. Mary: Um. nǐ chángcháng qù(2) tǐyù:guǎn dǎ (1) zúqiú:?[you often go(2) to gym to play(1) soccer:?]
3. Tom: Um, um. tī, tī (2)zúqiú? Oh, tī: zúqiú.

In this example, Mary indicated in line 2 that *dǎ zúqiú* was troublesome for her by raising her intonation and stretching the sound *qiú*, which apparently drew Tom's attention to the words. Tom's consciousness of the trouble source in his utterance led him to self-repair his own error.

Other-Initiated Other-Repair. Operations of OIOR were rarely found in the data (2%). When it was found, it was found to operate on an error of lexicon. The only instance of OIOR found in the data showed that the listener employed a rising intonation in response to the non-target-like item in hope of raising the speaker's awareness of her error. This could be illustrated by the following example.

Example 13

1. Jane: nánfāng (1)rén xǐ huan chī: mǐ. [Souther(1)ners like to eat: rice.]
2. Dan: (2) nán fāng (1)rén xǐhuan chī(5)mǐ? [(2) Southerners like to eat (5) white.]
3. Jane: Mǐ? [Rice?]
4. Dan: Mǐ:fàn, yeah (h), mǐfàn. nánfāngrén xǐhuan chī: mǐ. (cooked rice, yeah, (h), cooked rice, Southerners like to eat cooked rice.)
5. Jane: Ok. mǐfàn. [Ok, cooked rice].

In this example, despite Dan's effort to raise Jane's awareness, Jane still felt puzzled and did not modify her erroneous utterance. Maybe Dan's feedback was not explicit enough to draw her attention. As a result, Tom provided the correct form in the subsequent turn, and Jane accepted other-correction by repeating it in isolation. Jane's ready acceptance of the repair might show she was conscious of her incorrect lexical choice.

V. Discussion

The purpose of this study was two fold: (1) to explore the repair type(s) students prefer during student-student interaction in communication-oriented speaking activities and (2) to examine the linguistic targets of the most common repair type exhibited in the data, with a view to documenting the frequency and distribution of repair types and linguistic features repaired. The findings derived from the data offer the following responses to the two research questions:

1. What are the repair types employed by the FL students when they interact with each other in pair work? Students in this study performed four types of repair: SISR (82%), SIOR (14%), OISR (2%), and OIOR (2%). SISR was thus far the most frequently used repair type.
2. What are the linguistic targets of the most common repair during pair work? The linguistic targets of the most common repair type, SISR, covered lexicon (35.7%), syntax

(32.1%), tone (14.3%), pronunciation (7.1%) and morphology (7.1%).

Findings regarding the first research question revealed a predominance of self-initiated self-repair over other repair types within this group of students. The students in this study tried to solve their own production problems first and allowed their partners to do the same. This finding is consistent with those of Shonerd's (1994) and Buckwalter's (2001) studies. The finding might suggest that the interaction patterns of adult FL learners might be restricted by "face" considerations (Kasper, 1985). They cooperated in maintaining each other's public self-image by not bringing attention to or correcting problems in their partner's L2 production. There was little evidence which showed students' attempts to instruct each other. The predominance of SISR seemed to indicate that most repairs were what Shonerd (1994) called "local", that is, they were performed in order to move an utterance closer to the target language form. SISR reflected students' attempts to gain control over their use of the foreign language.

This prevalence of SISR and various lexical indicators such as *oh, no, and wait*, and/or non-lexical indicators such as sound stretching, pauses, and cut-offs involved in SISR seemed to bring to light two major issues. To begin with, in this study, students were capable of correcting at least, if not all, many of their own errors, and they preferred self-correction. In all the instances that contained SISR, the students ultimately were successful in retrieving or producing the linguistic features they perceived problematic for them after an effort-taking self-repair. They were cognitively actively engaged in this process and endeavored to express themselves correctly through their own efforts. They resorted to various lexical and non-lexical means to assist them in retrieving or generating the linguistic forms they felt troublesome to come up with. The self-initiated self-repair behaviour exhibited in the data of this study seemed not only an indication of students' capability of repairing but also a strategy of face-saving. As discussed by Kasper (1985), the self-completion of repair offers the learner a chance to restore face.

Second, self-initiated self-repair may activate the cognitive process of L2/FL learning. The students' SISR indicated that their errors were noticed and their attention was drawn specifically to the linguistic items, which is believed to be central to restructuring process (Karmiloff-Smith, 1986) and play an instrumental role in L2 learning (Doughty & Williams, 1998; Gass, 1994; Schmidt, 1990). The ill-formed utterance the students produced and the waiting period (indicated lexically and non-lexically) can allow them to attend to and recognize the incorrect utterance, then search their own knowledge, and reorganize it, which may bring about what McLaughlin (1987) called "sudden moments of insight". These moments may lead the learners to gain control over the linguistic forms they have learned, thereby leading to restructuring of knowledge. Furthermore, attention to form may facilitate learners' interlanguage development (Doughty & Williams, 1998).

SISR being the most prevalent repair also resonates with Allwright and Bailey's (1991) claim. They point out that feedback to language learners' errors in classrooms are largely provided by the teacher. However, more learning may occur if learners can accomplish "a

substantial proportion of the corrective task themselves” (Allwright and Bailey, 1991, p. 107). Self-repair is also believed to improve learners’ ability to monitor their speech in the target language (Chaudron, 1988).

Finding concerning the second research question pointed to the difficulties the students in this study typically experienced in learning Mandarin. SISR mostly operated on lexicon and syntax, which was a reflection of the students’ needs in this study. This result conforms with that from Shonerd’s (1994) study, in which he reported a selective nature of self-repair in favour of lexical and syntactic modifications. Meanwhile, this finding seems to necessitate the focus on form instruction in that students in this study did pay attention to form in meaning-based activities and managed to work on accuracy in their utterances without breaking the flow of communication.

As observed in this study, when focusing on lexicon, the students seemed to be more interested in remembering the word. This interpretation is due to the fact that the utterances they considered to be problematic and intended to repair, nonetheless, did not interfere with the communication. It might also be likely that the students perceived their utterances as being erroneous, hence attempting to correct them. Similarly, Ellis, Basturkmen and Loewen (2001) discovered that over 60% of both teacher-initiated and learner-initiated focus-on-form episodes addressed vocabulary. Williams (1999) reported that the lexically oriented language-related episodes (LRE) initiated by students accounted for about 80% of all LREs for all proficiency levels. The similar findings from these studies seem to indicate that students either have more difficulty or are more interested in learning vocabulary and grammar.

VI. CONCLUSION

This study reported on the repair sequences among adult learners of Chinese as they participated in the communicative activities in the FL classroom. The findings revealed SISR to be the most common repair sequence, with SIOR the second most common, followed by OISR and OIOR. SISR was found to operate largely on difficulties in lexicon and syntax, followed by tone, pronunciation and morphology. The findings revealed the students’ preference for self-repair over other-repair and for self-initiated over other initiated repair.

Pedagogical implications

A descriptive study of two hours of speaking activities involving five students does not allow any generalization about the repair sequences in FL classrooms. However, the findings may have some pedagogical implications. L2 learners need activities that encourage production practice. The fact that they are able to do much self-repair might imply that they need opportunities that allow them first to compare their utterances to models formed in their minds in the course of learning and then to reformulate utterances as necessary. The teacher may offer the opportunity to learners that allow them to try to self repair. Only learners “are capable of making changes in their developing interlanguage systems (Allwright & Bailey, 1991, p. 107). Ideally, when students can repair their own errors and produce the target language on their own

in a targetlike way, the correct form will be internalized (Allwright & Bailey, 1991).

In providing the opportunity to the students to self repair, van Lier (1988) suggested that the teacher should give adequate wait time or delay of other-repair (both initiation and error replacement) for learners to access their output (also see Allwright & Bailey, 1991). This delay, as claimed by van Lier, may be beneficial in facilitating the development of self-monitoring and pragmatic adjustment, an essential competence in the target language. Meanwhile, care should be taken as to the extent to which students are offered the self-repair opportunity. Teachers should neither underestimate nor overestimate students' ability to correct their own errors. It is advisable for teachers to take into consideration students' language proficiency level as well as affective and cultural factors.

Importance should also be attached to effective vocabulary and grammar instruction. All the repair types mostly operated on lexicon and syntax this study. Lexicon and syntax seem to be a very important component in language learning and effective communication. Teachers may design their lesson plans more targeted towards students' needs. It is also necessary for teachers to receive more professional training in how to exploit effectively various instructional methods to promote students' vocabulary and grammar development.

Limitations

As only four students were observed, the results of the study should be interpreted with caution and used only as a guide. The findings cannot be generalized to adult foreign language learners as a whole. Another factor affecting the results of the study was the use of audiotaping instead of videotaping, by which the researcher could observe more the body language of the participants. Although the research employed supplementary strategies, such as making notes after each session of audio-taping, still some data might be missing, which could have assisted in data interpretation.

Future Research

The limited findings of this study suggest that self-repair was the major strategy that the students employed during student-student interaction. Given the small sample size, more evidence needs to be collected as to whether the patterns and functions of repair in this classroom are typical of an intermediate foreign language classroom. If we can find adequate evidence for certain repair techniques which facilitate L2 learning, teachers may design class activities accordingly which allow students to gain more profit for L2 development. Further studies are required to explore the relationships between and/or among repair types and affective factors such as motivation, individual learning styles, and cultural factors.

References

- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers* (Cambridge: Cambridge University Press)
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: a descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85, 380-397.
- Carroll, S., & Swain, M. (1992). The role of feedback in second language acquisition: Error

- correction and morphological generalization. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classroom* (New York: Cambridge University Press).
- Corder, S. (1975). The language of second-language learners: The broader issues." *Modern Language Journal*, 59, 409-413.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (New York: Cambridge University Press), 114-138.
- Doughty, C. J. & J. Williams. (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom SLA*. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Egbert, M. M (1998). Miscommunication in language proficiency interviews of first-year German students: a comparison with natural conversation. In R. Young, R. & A. Weiyun He (Eds.), *Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins), 147-169.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons, *Language Learning*, 51(2), 281-318
- Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work, *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Gorbet, F. (1974). *Error analysis: What the teacher can do: A new perspective*. Ottawa: Research Division, Public Service Commission of Canada. EDRS: ED 100 193
- Hanzeli, V. (1975). Learner's language : Implications of recent research for foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 59, 426-432.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Jung, E. H. (1999). The organization of second language classroom repair. *Issues in Applied Linguistics*, 10, 153-171.
- Liebsche, G., & O'Cain, J.D. (2003). Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. *The Modern Language Journal*, 87, 375-390
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Stage/structure vs phase/process in modelling linguistic and cognitive development. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate* (Norwood, NJ: Ablex), 164-190.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2003). Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. *The Modern Language Journal*, 87, 375-390.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effect on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramch (Eds.), *Foreign language research in cross cultural perspective* (Amsterdam: John Benjamins), 39-52.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41) (New York: Cambridge University Press).
- Lyster, R. (1998a). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse, *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R. (1998b). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error type and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning* (London: Edward Arnold).

- Nunan, D. (2005). Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on second language learning and teaching* (Mahwah, NJ: Erlbaum), 225-240.
- Shonerd, H. (1994). Repairs in spontaneous speech: A window on second language development. In V. John-Steiner, C. P. Panofsky, & L. W. Smith (Eds.), *Sociocultural approaches to language and literacy* (Cambridge: Cambridge University Press), 82-108.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. (Oxford: Oxford University Press).
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner* (Harlow: Longman).
- Williams, J. (1999). Learner-generated attention to form, *Language Learning*, 49, 583-625



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

15.

汉语学习辅助读物编写的理论与实践

Theory and Practice in Compiling Chinese Supplementary Readings

崔永华教授，中国北京语言大学出版社

摘要：本文拟结合编写“汉语分级阅读丛书”的实践，探讨面向第二语言学习者的汉语学习辅助读物的编写理论和原则、阅读材料选择、读物体例和编写技术问题。文章分为 5 个部分：（1）编写读物的必要性；（2）编写读物的理论依据；（3）选择阅读材料的标准；（4）读物的编写体例；（5）编写过程、方法和可以利用的技术条件。

本文拟结合分析中国大陆当前出版的汉语课外读物的情况，说明编写此类读物的必要性、编写原则和编写方法。

一、历史和现状

多年来，业内许多人士一直在呼吁，应当给汉语学习者提供足够的课外读物，并做过一些有益的尝试。美国的王方宇教授 1957 年出版的《画上的美人》（远东出版社，耶鲁大学，1957），把一个民间传说，用 500 汉字简写为简易汉语读物，流传甚广，多年为人们所称道。北京语言学院自 1980 年陆续编写的中国现代文学名著简写本（包括巴金的《家》、杨沫的《青春之歌》、周立波的《暴风骤雨》、梁斌的《红旗谱》等）由商务印书馆印行后，也获得好评。《语言教学与研究》杂志 1981 年第四期介绍说：“这套丛书以具有初、中级汉语程度的外国人为对象。每本篇幅 3 万字左右，生词量不超过正文的 3%。”编写中“注意外国人学习汉语的特点”，“书中有汉英对照词汇表及对中国文化、历史背景、习语俗语等的注释”。并说明：“由于这套丛书可以帮助学生提供阅读能力，为阅读原著打好基础，因此，已出版的 4 种，一经使用，立即引起外国留学生的浓厚兴趣。”

近年来，随着汉语学习者的大量增加和汉语教学事业的发展，编写课外读物正在形成风气。笔者见到的如：北京语言大学出版社的《实用汉语分级阅读丛书》（崔永华总主编，已出版 11 种）、《我爱学中文阅读系列》（章悦华改写，已出 3 种）、《少年儿童分级读物》（陈琦文、班班画，已出 5 种）、《公共汽车的故事》（徐朝晖着，

已出两种)；北京大学出版社的《汉语风》中文分级泛读系列丛书(刘月华、储诚志主编，现在看到的已有10余种)；外语教学与研究出版社的《汉语分级读物中文天天读》(现已看到6种)。这些读物都是在近三年内出版的，所使用的名称不同，为称说方便，下文一律称为“课外读物”。

一下子出版这么多课外读物，是个好现象。但是很明显，这些读物还不能满足越来越多的学习者的需求。学习者还需要更多的针对不同对象的课外读物，出版社也会出版更多的此类读物。因此探讨读物的编写原则和方法，应当有利于今后的编写和出版。

二、编写汉语课外读物的必要性

讨论编写汉语课外读物的必要性需要回答两个问题：为什么需要课外阅读材料和需要什么样的阅读材料。

为什么需要课外阅读材料？这是由于学习外语跟学习母语一样，是在大量输入的基础上学会的。这里包含两层意思，第一，学习者学到的词汇、语法规则和表达方式等，必须经过多次重复才能记住；第二，学习者在多次使用这些词汇、规则和表达方式中，才能真正学会使用他们。所谓学习语言必须“输入大于输出”，简要地概括了这种思想。

语言输入不外乎两种形式——聆听和阅读。对第二语言学习者来说，阅读是比聆听更常用、更便捷的输入方式。这是因为，对外语学习者来说，阅读材料比较容易得到，不必像聆听(口语练习)那样要人陪伴；阅读材料可以反复研读，不像听力材料那样一纵即逝；对阅读材料，编者可以对材料进行加工、注释，帮助读者跨越理解障碍，对听力材料则难以方便地进行此类加工。

现在的大多数汉语学习者能够接触到的可理解输入材料只有课本上的一点儿，显然不足以构成“输入大于输出”的学习环境。因此，要提高外语学习水平，获得大量的语言输入，学习者需要课外读物。

第二个问题，学习者需要什么样的阅读材料？过去提出编写课外阅读材料的一个背景是，国外学习者不容易得到汉语阅读材料。现在不同了，互联网给人们提供了海量的随时可以得到的汉语阅读材料。那么为什么还要特别费力编写阅读材料呢？这显然是因为一般读物的语言水平都大大超出学习者的汉语理解能力。他们看不懂，这些材料无法输入到他们的头脑中。也就是学界所谓的“输入必须是可理解的”。反过来说，不能理解的输入，达不到语言输入的目的，达不到帮助读者记忆、使用目的语的目的。

可见，课外阅读材料最根本的属性是可以比较方便地实现学习者的“可理解输入”，给学习者提供复习、记忆和使用所学词汇、语法规则、表达方式的机会。读者通过阅读获得材料的意义，是他们使用语言的过程。课外读物给学习者提供了用目的语学习新知、了解世界的机会，体现了在使用中学习语言的理念，无疑有利于帮助学习者提高语言水平。

三、阅读材料的编选原则

课外读物的语言材料有不同的来源：（1）作者自己编写，如《画上的美人》、《公共汽车的故事》、《少儿汉语分级读物》等；（2）改写、缩写，如《青春之歌》缩写本、《实用汉语分级读物》选择报刊杂志的时文等；（3）结合上述两种方法，如《汉语风》是先由文学作者写出故事，然后由汉语教师进行改写而成；（4）由外文翻译而成，如《我学中文阅读系列》就是由西班牙语写的故事翻译、改写而成的。

材料的来源不同、编作者不同、时代不同、读者对象也可能不同，编写和选择课外读物材料的标准自然也有所不同。那么这里有哪些共同的原则呢？笔者认为，主要需要考虑以下几个方面：

（1）语言难度适合读者水平

汉语课外读物首先是为了学习语言，因此首要条件就是适合读者的汉语水平，如果语言太难，读者无法理解，或者由于理解难度太大而屡屡失败，失去兴趣，那就达不到预期的目的。

另一方面，对于不同水平的汉语学习者，所谓“语言难度”也是分为不同等级的。过去的读物由于读者群的有限，编者和出版社对读者的语言水平大都不做区分。现在，由于各种水平的读者都在增多，成规模地出版不同水平读物的条件也开始成熟。因此，最近出版的课外读物，都强调“分级”。北京语言大学出版社和其它两家出版社的课外读物系列，都特别强调是“分级读物”。分级的标志有所不同，有的以词汇的数量为标志，如《汉语风》系列，以300词、500词等为分级标准；有的以汉语水平大纲的词汇分级为标志，如《实用汉语分级阅读丛书》和《中文天天读》。

除了语言水平之外，读物的语言朴实，条理和故事线索清楚，便于理解和归纳要点，才是适合第二语言学习的阅读材料。这也许就是前面《青春之歌》一类缩写本的作者所追求的适合“外国人学习汉语的特点”。

（2）材料内容适合学习者的需求

所谓学习者的需求，这里是指要知道学习者想读什么。早期的读物认为中国古代的成语故事、寓言故事，以及中国文学名著等，具有较强的故事性、文化性、典型性，可以引起外国人的兴趣，因此多把这些当作改写读物的素材。但是，根据我们的了解，至少现在的多数汉语学习者，特别是年轻的汉语学习者，学习汉语的目的不是为了了解中国的过去，而是更关心和希望了解现代中国。所以，近年来编写的课外读物都把重点放到了现代，为成年人编写的读物都以现代中国为主要内容。

这种转变也提醒我们，编写供外国学习者使用的课外读物，需要做好需求分析，避免主观性，避免只从我们希望学习者了解什么的角度考虑。课外读物的目标是帮助读者学习汉语，如果读物的内容引不起他们的兴趣，就难于完成课外读物的使命，反而会使一些学习者放弃通过阅读提高汉语水平，甚至中止学习。

（3）注重内容的教育性

课外读物既然与“课”有关，就与教育相关联，就必然具有教育的属性。对于课外读物的教育性，笔者以为以下三点值得考虑：

首先，要注重读物的知识性。课外读物要立足于通过使用汉语理解书面语言，了解中国和世界知识。课文要避免没有新知、没有意义的字词重复。后者不仅会浪费读者时间，也会由于引不起读者的兴趣而达不到课外读物的目的。

课外读物不仅应当有知识性，也要有开阔的视野，让读者通过阅读，获得对不同文化、不同领域、不同见解的了解。这一方面可以激发和满足学习者求知欲，也是培养跨文化交际意识和能力的重要途径。

第三，课外读物作为一种辅助的教材，应当选择积极向上，有利于培育良好情操的素材，为读者创造健康、愉悦的学习环境，减少情感过滤的干扰。

四、汉语学习辅助读物的编写体例

课外读物有两个特点，一是课外，二是读物。课外，要求在读物形式上为读者提供方便：阅读时不用问老师、不用问别人、不用查字典，不用长时间琢磨，不用费力做作业。读物，指材料是供阅读用的，读者通过学过的汉字、词汇、表达方式在材料的重现，得到巩固，达到在阅读中能熟练运用这些知识，并且通过伴随性学习，学习到一些常用的、有用的词汇、汉字和表达方式。

为达到这种目的，给读者提供方便，编写者和出版者需要在读物的体例上提供有效的支持。从已经出版的产品中可以归纳出汉语课外读物的以下要素：

标题和课文。这是读物的核心，前面已有充分的说明。

插图。不少读物在每篇文章或章节中都配有插图。插图主要起诠释内容、创造轻松环境的作用。特别是少儿读物，插图占的篇幅要更大，并需要配以明丽的色彩，吸引小读者。

阅读提示。有的读物的篇章前安排了阅读提示。提示有两种，一种是说明下文的情境，把读者引入文章的氛围；一种是提出问题，让读者带着问题读，把读者引进文章的内容。这属于阅读前的热身活动。

词语注释。也就是给出生词，一般包括拼音和词义的翻译。词语注释有边注、随文注和脚注三种方式。笔者倾向于边注形式，认为这种形式不中断文气，适合读者阅读习惯，看起来方便。这也是伴随性词汇学习的一种理想形式。

注释。对有些读者可能不熟悉的成语、俗语、语法点、文化点和事件，需要给以注释。注释一般采取脚注方式，这比边注节省篇幅，又比尾注易于查看。如果读者在阅读中不想关注注释的内容，也不影响阅读进度。

拼音文本。基础读物备有拼音文本，对读者会有所帮助。有些字词读者虽然学过，但可能会忘记发音或发音不准。注音文本可以起到复习的作用，可以帮助读者朗读，也为查字典提供了线索。

翻译。偶尔看到有的初级读物有翻译文本，特别是有些诗和歌。这看来是占用

了一些篇幅，但是可以增加读物的可理性，便于读者在实在读不懂时可以求助。

练习。有的读物配有练习。练习中有的针对课文的理解性问题，也有少数是词语和语法练习。练习是对阅读理解结果的评价，可以促进读者对课文的理解、和思考，也有助于帮助读者记忆、巩固所学到的知识和语言项目。

词汇总表。有了边注或随文注，一般不需要词汇总表。但有的读物还是给了词汇总表。这样做的好处是给学习者提供一个可以检验学习结果的机会，比如看看词汇表，检查自己学会了那些新的词汇。另外由于生词采取边注形式，难于达到同时有多语种翻译，词汇表可以提供多语种翻译，扩大读物的适应面。

书本规模和文章长短。从现有的课外读物看，每本书的规模都不大，一般不超过3万字，这样便于携带，也容易读完，使读者获得成就感。文集类读物的文章也不宜过长，也便于短时间读完，获得更多的成就感。

结束语

囿于笔者所见所识有限，又仓促成文，谬误之处肯定不少，希望得到各位的批评指正，以正式发表时便改正。



16.

试论“精视精读”教学模式与教材编写
On the Teaching Mode and Textbook Compilation of the
Intensive Audiovisual and Reading Course

王飙博士，中国北京语言大学出版社

摘要：“精视精读”是一种新的教材编法和教学模式。其教材将为中国人拍摄的非受限视频材料改造为语言难度适宜、循序渐进的受限视频材料，以视听形式展开精读教学，深化学生对于课文内容的理解，形成独具特色而且更见效果的教学模式。

一、 视听教学的发展催生了精视精读教材

国外外语教学注重教学材料的真实性，汉语视听教学一般是选用给中国人观看的影视作品作为视听材料，优点是内容丰富深刻，语言真实自然，缺点是缺乏梯度，难易杂陈。这些特点决定了传统视听教学的模式是以视促说、以听促说，可以称为“视听促说”模式。由于视频材料的语言没有经过教学上的控制，往往难度较大（生词多，语法难，语速快），需要反复观看，循环练习，使听力理解逐步深化，口说表达层层加码，有限的教学时间大部分都被用于听说训练，因此，这种模式在视听教学的深度挖掘上，存在着极大的制约。

精读教材的特点是既要系统讲解语言知识，又要介绍丰富的文化内容。从语言教学的角度看，视频材料的最大优势是全息性，视频材料所负载的信息的丰富度和立体感都是纸面文字所无法比拟的。但精读教材一般都是作者选择合适的语料，精心加以适度改写，在合理降低语言难度的过程中，根据教学需求配置生词和语言点，以便实现“系统讲解语言知识”的目的；在学生消化课文语言的基础上，再进行文化的介绍。而“视听促说”教材是难以进行类似的语言难度控制的，一般只能呈现视频语言的原始面貌；在实际教学过程中，为消解语言难度必须消耗大量的教学时间，无法进行文化教学的开发。

因此，我们将精读课与视听课结合起来，设计了一种新的教材类型和教学模式——精视精读。

二、精视精读教材的设计与编写

所谓精视精读教材，首先，其课文内容可以通过视频形式展现出来，视频材料所具有的全息性优势，使其提供的信息比纸面课文真实、直观、生动、丰富得多；其次，通过精心编写的教学内容，难度适宜，循序渐进，且较好地覆盖了相应语言水平的词汇和语法点，讲解与练习精细、到位、充足。精视精读教材以视听的形式使精读教材立体化，可以丰富教学手段，提高教学效果，彰显文化内涵，深化学生理解。本文以《中国人的故事——中级汉语精视精读》为例，说明精视精读教材不同于一般教材的设计思路和编写过程。

首先是选材。选材着眼于两点：一是要广泛反映当代中国的面貌，可以进行深入教学；二是要具有语言的可改造性，可以进行难度控制。从这两点出发，我们最终选定纪录片作为原始素材。纪录片的语言主体之一是画外音解说词，可以改写重录，这一特点是精视精读这种教材设计得以实现的关键。

其次是难度定位，主要体现在词汇上。我们参考美国大学中文教学的情况，即一般学完二年级之后，词汇量才能达到 2000 上下（参见崔颂人 2006），将这套教材将起点词汇定位在充满挑战性的 2000 常用词标准。与之相适应，其它的设计要求是：生词率（生词数与课文字数之比）不超过 5%，而且要实现生词在后文中的多次复现；语言注释要覆盖中级语言点，而且要分布均匀，平缓增加。

第三，是对原始材料进行改造。这里重点介绍如何改造视频原始文本，以供参考。

纪录片《中国人的故事》的原始视频语言由两部分组成：一是画外音解说词，辞藻华丽，句式复杂；一是片中人物的自然语言，存在大量的方言、衬音、衬词、重复、省略、冗余、残缺、搭配不当和话题跳转等不规范语言现象。教材编著者对原始视频语言分三个层次进行了处理：

1. 解说词以 2000 词为起点全部改写，一方面把语言难度降到设计要求，一方面有序地编插生词和语法点。根据改写后的文本重新录音制作新的解说词，新解说词同时也是课文的一部分。
2. 可以听清楚的，语速、难度适中的，情节发展不可缺少的人物语言，在视频上保留原音，忠实地给出字幕；在课文中，一部分修改错误后作为直接引语，一部分改为叙述文字。
3. 听不清楚的，语速太快或词语太难而又不影响情节发展的人物语言，作为背景音，不出字幕，也不编入课文。

通过改写解说词和剪裁人物语言的办法，编著者成功地把教材的语言难度控制在设计水平，把中级阶段应该教学的语言点系统而均匀地编插于课文中。全书 16 课，经过剪辑，每课的课文视频控制在 10 分钟左右，长度适中而又保持原作内容的完整性与丰满度；课文则从第一课的 1700 多字有控制地渐进到最后一课的 1900 多字。

每课生词控制在 80 个左右，而且大部分是中级阶段学习重点的乙级、丙级词；平均 20 多个字才有一个生词，阅读障碍很少。注释的语言点都是中级阶段应该掌握的，数量控制在每课 18 个左右。乙级、丙级生词和语言点在后面的课文、例句和练习中都得到了多次复现。

第四，是利用视频优势进行文化教学。在语言课上进行文化教学，必须找到合适的切入点和接合时机。在这一点上，课文视频具有天然的优势，生动直观的画面已经激发了学生的兴趣，文化点的选择与导入可谓水到渠成，而对文化点的讲解又可以直接从课文视频得到验证与深化。

三、 精视精读教材的双层复迭文本及其教学意义

精视精读教材将精读教材与视听教材融于一身。精读教学注重语言的规范性和系统性，教学文本偏重于书面语体；而视听教学的教学文本多为口语体，随意性强，规范性差。如何协调这两方面的矛盾呢？

精视精读教材具有两个教学文本：一个是纸面课文；另一个是视频文本，包括画外解说词和画内人物语言，以字幕形式呈现。解说词的绝大部分是与课文重合的，二者都是规范的书面语。人物语言则绝大部分是典型的口语，不规范语言现象比比皆是，不修改则无法进行语言规则的讲解。分为三种情况。（1）人物语言基本规范，以直接引语的形式进入课文。（2）人物语言不够规范、表达条理不够清晰，课文修改较大，作为叙述语言。（3）将琐碎的人物对话改为简洁的叙述语言。

通过这样的处理，形成了精视精读教材的双层复迭文本，即课文基本上是典型的书面语体，视频文本则是典型的书面语体（解说词）和典型的口语语体（人物语言）交替呈现，而两层文本表述同一内容，互为对照。之所以在视频处理过程中如此大量地保留片中的真实口语，是因为这种做法对于教学有独特而重要的意义。

对外汉语课堂教学存在一定的局限性，其中重要的一点是“课堂教学所提供的不都是真实的语言材料，教给学生的常为‘课堂语言’或‘教科书语言’，与实际生活中的语言有一定距离”（参见刘珣 2000），结果学生“只听得懂老师的话，听不懂课堂以外老百姓的话”（唐荔，1997）。他们认为，视听说课可以弥补教科书这一方面的不足（参见唐荔 1997，孟国 2003）。

我们认为，通过课堂教学获得的语言能力与理解目的语真实交际所需要达到的能力水平相比，差距主要表现在三个方面：（1）对语境缺乏了解，（2）对俚俗语言和新词新语掌握不够，（3）缺乏操母语者对母语不规范现象的容错能力。对前两者，视听促说模式是有一定作用的，容错能力只有在精视精读教材双层复迭文本的基础上才可以进行有效的针对性教学。

口语表达一般是随想随说，不可能事先周详细密地组织言语活动，即使是操母语者，其真实交际口语中也都大量存在不规范语言现象，但一般不会影响听者的理解，因为母语的种种规则是深深植根于其语言能力之中的，在语境的帮助下，听者对说者的言语的解码过程，实际上也包含着根据母语规则对说者的言语重新编码、

获得正确理解的过程。而这些不规范语言现象是常规教材中要极力避免的，即使是视听说课上，一般影视剧的台词也都是经过加工的规范表达，不是交际口语的真实状态，学生也很难接触到不规范语言现象，根本无从培养自己对目的语的容错能力。一旦置身于目的语为母语者的真实交际中，必然无法听懂。而容错理解心理活动中的解码和重新编码过程，必须以正确的语言规则为参数。对于外语学习者来说，应该以巩固对其目的语语言规则的掌握为首，辅以多多接触真实的目的语交际。换句话说，在他接触不规范的目的语现象之前，应该先让他知道什么是正确的参照，据此作出正确理解，以免让他被不规范语言导入歧轨。

因此，我们设计了精视精读教材的双层复迭文本模式，以规范书面语的课文为正确的参照，以保留纪录片真实人物语言并给出忠实视频字幕的方式让学生接触真实口语。而且，我们保留的人物语言，都是语速、难度适中的，在读懂课文的基础上，是基本上可以听得懂的。

四、精视精读课堂教学模式的创新

精视精读是一种将精读教学与视听教学融为一体的教学新方法，因此，它既不同于传统的视听促说教学，也不同于一般的精读教学。

视听促说模式有三个特点，精视精读模式在每一点上都与之迥然有别。

1. 从教学目的看，视听促说模式以说为最终目标，而精视精读模式以读为主，观看视频是因为视频是课文的另一种生动呈现形式，是为了深化对课文的理解。
2. 从教学过程看，在进入教学之前，视听促说模式一般要避免让学生接触教学材料，尤其是文本。而精视精读教材的视频内容就是教材的课文，而且要求学生预习课文，先对课文内容有一个基本的了解。
3. 从教学效果看，视听促说模式对于视听材料的处理是“不求甚解”的。而精视精读模式，不仅课文中精心编插、多次复现的词语和语法点，讲解细致，要求学生都要熟练掌握；而且课文视频也要反复观看，借以理解课文内容，把握文化点。

精视精读模式与精读教学则基本相似。但是，精视精读教材在课文展示、文化教学和听说练习等环节上，以物化的方式形成了一些固定的模式，使之比一般精读教材更容易获得良好的教学效果。

精视精读教材的课文全部通过视频展现，这是前所未有的。在课堂教学中，以视频形式展示课文内容成为必需的手段和固定的模式，课文的导入、细节的讲解、物品的辨识、文化的展示、氛围的酝酿，都可以围绕着观看视频展开，取得事半功倍的效果。

课文视频的展示必然会引起学生对视频内容所涉及的某些文化现象的浓厚兴趣，而课文视频本身又具有因势利导、验证深化的优越条件，因此，文化教学成为精视精读教材必须设计的环节。

精读课实际上是综合课，一般都要设计一些听和说的练习。如上文所述，精视精读模式的听说练习，听是理解视频中人物的不规范真实口语，说是就课文展开讨

论。尤其是听的练习，具有很大的空间。不言而喻，这样的练习比一般精读教材另找材料设计练习效果好得多。

综上所述，精视精读的教学过程，围绕着视频的展示而展开，因此而容易形成固定而有效的模式，讲与练形成对教学共核的多重环绕，教学操作更加容易，而教学效果更加明显。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

17.

全球化背景下的经贸汉语本科课程建设刍议

A Modest Proposal for the Curriculum Development of Business Chinese for
Undergraduate Overseas Students

张向荣副教授，中国广东外语外贸大学

摘要：随着留学生汉语言本科专业的加强，经贸汉语的教学也成为对外汉语教学的重要组成部分。但是，就其具体教学效果来看，仍比较零散，且多集中于课程的具体应用之上。这在一定程度上制约了经贸汉语教学建设的进一步发展。基于这一着眼点，本文拟通过对经贸汉语课程建设进行系统地考察、分析及规律性探究，以便为经贸汉语本科教学的可持续发展提供参考建议。

关键词：经贸汉语；教学；本科；课程建设

Abstract: In recent years, owing to its close connection with the reality, Business Chinese has become one of the major specialties for undergraduate overseas students majoring in Chinese Language. As we can see now, however, the curriculum development of Business Chinese is rather loose and concerns excessively about its specific applications, which, to a certain degree, prevents Business Chinese from developing further. Based on this issue, this article aims to, through systematic research, analysis, refinement and regularization, give some advice on the sustainable development of the curriculum development of Business Chinese for undergraduate overseas students.

Keywords: Business Chinese; Undergraduate; Curriculum Development

一、引言

进入二十一世纪以来，随着中国综合国力的不断提升，汉语在全球的影响力日益扩大，这为对外汉语教育的持续发展提供了良好的契机。此间，作为留学生汉语言专业方向之一的经贸汉语因其与现实的密切联系而成为本科汉语言专业的招生增长点，同时也成为对外汉语教学的热门领域。在这一背景下，对经贸汉语的课程建设进行集中研究，第一，有利于进一步突出学校的办学特色。从外部环境看，由于中国处于改革开放时期，各地借独特的区位和开放经济优势，吸引了越来越多的外国人前来经商和工作，他们对经贸汉语的现实需求很大。从学校情况看，又多向综合性和外向性的综合院校发展。第二，有利于进一步提升经贸汉语教学质量，形成

精品和品牌。经贸汉语是留学生汉语言学历教育的重要组成部分，同时又是一个新建专业方向。这个方向包含了一系列与实践关系密切的新开课程，例如“中国经济与社会”、“经贸洽谈”、“商务口语交际”、“当代中国经济”等知识和实践类课程。如何建设好、完善好这些课程，尽早形成精品和品牌，满足跨国商务人才的需要，是非常值得研究的理论和实践课题。

二、汉语与经贸的关系

经贸与语言本来属于两个不同研究领域，但在经济日益发展的今天，经贸与语言却不可分割。

经贸是系统地掌握经济学基本原理和国际经济、国际贸易的基本理论，掌握国际贸易的基本知识和基本技能的专业；语言则是人们为了交际目的的需要而产生的社会活动范畴，经贸活动是各种社会交际之一，是语言活动的一个分化。如果在一个语言系统内，普通语言是一个母系统，各种专用语言就是普通语言的子系统，各子系统都有自己的特点和规律。但同时各系统间又是交叉、渗透的。以语言为载体的经贸活动具有广泛性和社会性，经贸主体之间的交际具有普遍性和外延性，所以，具体到汉语这个语言系统来说，经贸汉语是普通汉语的分支，经贸汉语专门用于处理以汉语为载体的经贸活动。而且随着经贸活动加深，普通汉语和经贸汉语之间的相互转化和影响也十分突出。

三、经贸汉语的社会需求分析

经贸汉语是专门用途语言，使用的人群大部分工作生活在经贸交际范畴中，对他们来说，经贸和汉语的双向需求是经贸交际技能的基本条件。经贸交际技能是“指以语言为载体，结合商务专业知识和跨文化认知能力三位一体的交际能力”^[1]。这些交际主要是语言技能的培养，其次涉及到经贸知识和跨文化交际能力。其所要掌握的技能可从如下三点分析：

(1) 汉语语言交际技能，按照交际功能和由低到高的层次将经贸汉语语言交际技能分为四类：礼节性交际技能；生活交际技能；商务信息交流技能；协商、洽谈、讨价还价、制定与修改计划、讨论合作、分析合同、解决纠纷、证券分析等，这体现了深入的专业语言的能力。

(2) 经贸专业交际技能，包括经济、贸易、金融、管理等方面的知识。经贸交际是以专门为前提的，交际双方应具备一定专业知识才能正常交流，所以，在学习汉语语言知识的同时获得相关经贸知识也是必要的；

(3) 跨文化交际能力，不同国家的经贸往来在不同文化背景下其实也是跨文化和跨经济交际的结合。这种差别体现在语言交际和商务交际等方面，中国人委婉

表达意见的方式与外国人喜欢直来直去就是文化背景使然。所以，学习者在学习语言交际同时，也要关注和学习相关的文化知识，了解中国式的交际。^[1]

四、基于需求分析的经贸汉语课程研究

在华外国留学生汉语教育分进修和学历两种，本文拟以经贸汉语的本科学历教育为例对课程进行系统分析。

基于对在华外国人经贸汉语学习内容的需求分析，教学单位在制定经贸汉语本科课程时，首先应遵循教学要围绕经贸知识这一主导原则。但是由于经贸汉语还处于“专业方向”阶段，所以，在实践上，对外汉语教学在语言和文化结合方面的教学经验和研究成果可以作为经贸汉语教学的支撑。由此，要从以下几个方面进行研究。

1、经贸汉语本科课程建设内容的总体性概括

(1)作为专业方向，在制定计划的时候要运用语言习得理论，注意汉语是技能，经贸是专业内容的指导思想。对学习者来说，圆满完成交际的前提是熟练运用经贸词汇，关键点则是对经贸知识的掌握。

(2)作为时效性快、实用性强的专业，经贸汉语要侧重实践教学，重视专题性研究，着眼于国家新政策新法律新时政的考察，同时，经贸汉语在教学时不要求专业知识的深挖细掘，而是要求覆盖面广，知识点多。

(3)作为培养中外经贸交流人才的课程，除了让学习者熟习基本的国际通用经贸知识，还要通过汉语这个载体，了解在中国从事经贸的特点。由于文化背景不同，在经贸交际过程中经常会发生由于文化差异所导致的现实冲突，我们习以为常的惯例，他们却要花费较长时间和周折才能掌握。所以，我们要给学习者讲解与中国文化、惯例、习俗、政策法律有关的经贸知识，让他们掌握具有中国特色的经贸活动，如“经济特区”“在华投资”“三资企业”“来料加工”“珠三角、长三角经济区”“中国经济模式”等。

2、经贸汉语中“中国经济与社会”、“经贸洽谈”、“商务口语交际”、“当代中国经济”等知识和实践类课程设置的规范化研究；

规范化研究包括学习内容、学分与课时比例、知识结构、课程模块等方面。

(1)从学习内容角度，外国人学习经贸汉语的目的是想从事与中国经贸相关的工作，据此，我们在设置课程的时候要体现学以致用原则，既课堂内容与社会实践结合、中国经贸知识与国际惯例接轨、中国经贸政策与通用经贸法规相贯通。除了“经济学原理、高等数学、国际贸易、国际商法、国际投资、国际金融”等基础经贸课程外，也要设立具有中国特色的“当代中国经济”“中国经济与社会”“中国涉外经济法”“中外经济贸易交流”等课程。前一部分课程属于国际经贸的一般性原则，后一部分是地区经济规则，让学生既掌握普遍原理又通晓地域规则，这样

有助于帮助学生扫除具体问题具体分析障碍。

(2) 学分与课时

学分制是高等教育中一种教学管理制度，它以学分为计算学生学习份量的单位，根据各门课程每一学期的每周授课时数、实验时数等给予一定的学分，学生学完规定的总学分数，方能取得毕业证书。

我国实行学分制的高校普通采用的是学年学分制，既有学年限制。例如，北京大学明确宣布：“我校目前实行的是学年学分制，并不是纯学分制。”^[1]它既保留了学年制计划性强、专业分类严密完整的特性，又吸收了学分制的某些长处。学年学分制课程编排的基本原则是以四年为一个周期。我国高校的外国留学生学历教育的学分制也按照中国本科学位教育学分制原则，但也有差别。

差别主要在于学分数量和某些课程的取舍。外国留学生本科学位教育总学分数一般少于中国本科，以广东外语外贸大学2009年新修订的本科教学计划为例，该校经贸学院国际经济与贸易专业四年总学分为162学分，而外国留学生的经贸汉语本科学分是152。在总学分中必修课和选修课比例也不同，对中国学生的国际经济与贸易专业的必修课程为98学分，占60.49%；选修课程48学分，占29.63%；实践教学16学分，占9.88%。而对外国留学生的经贸汉语本科必修课程122学分，占80.2%，选修课20学分，占13.3%，实践教学10学分，占6.5%。从这个比例来看，教学单位是根据外国留学生的特点而进行的有针对性的学分计划和管理。首先，削减公共课比例，如“政治、思想品德”等；其次，缩小选修课范围，根据外国留学生的语言状况和专业特点而划定，剔除了“学生选修一定数量专业以外课程”的要求；第三，在考虑学生语言状况的基础上，增设专门针对外国留学生的选修课程，如“HSK高级辅导，经贸汉语视听说，中国经济新闻”等。

课程学分的确定与课时有内在关系。课时是一节课的时间，一般中国大学一节课的时间长度为40分钟。每门课每周的课时数基本上可以说明该门课程的学分数，例如，第三学年第一学期的“经贸汉语综合课I”每周4课时，那么该门课的学分数为4学分，其它课程以此类推。

(3) 从学习者知识结构角度，我们可将所开设课程分为基础课、专业基础课、专业必修课、专业选修课等几大模块。

对外国留学生的经贸汉语本科课程设置，基础课程和专业基础课所占比例在整个学分体系中最大。以广东外语外贸大学留学生经贸汉语本科课程计划为例，第一、二学年的汉语基础课约占整个同期教学体系52.63%，在第三、第四学年，经贸专业基础课约占70%，选修课13.16%。除了上述课程，适当设置与专业相适应的公共基础课，如第二外语、计算机等计8学分，专业实习、毕业论文及答辩计10学分，共计18学分，占11.84%。

本科一、二年级，主要以基础课和专业基础课为主，尤其是一年级，基本上

是以汉语基础课包括“汉语综合课、初级听力课、初级口语课、汉字课、阅读课、初级写作课”等，这些语言课的学习将为以后的专业学习奠定语法、词汇、句型、篇章等基础；本科二年级同样以语言教学为主，语言基础课可设立“汉语精读、汉语口语、汉语写作、高级汉语阅读、中国概况（以经济地理为主）等”，专业基础课如“报刊语言基础、新闻视听、基础经贸口语、中国经济地理”等，同时适当增加专业基础课，但比例不宜过大。该阶段的专业基础课都是必修课，除此，可适当开设两到三门选修课，如“中国经济文化、中国经济发展史”等增加学习者知识量的课程，亦可开设“计算机应用基础”等属方今辅助性的公共基础课

在三、四年级学生主要以专业基础课、专业必修课为主，适量让学习者选修与专业相关的课程。专业课基础课有两种，一是汉语加经贸，指课程内容有既汉语知识的讲授又有经贸知识学习，如“经贸汉语综合、经贸汉语口语、经贸汉语视听、经贸汉语写作、经贸汉语阅读、经济新闻等”，但汉语加经贸课程的课时比重已大大降低，约占总课时的30%；二是专业课，是指课程内容纯粹为经贸知识，如“经济学原理、国际贸易实务、国际投资、国际经济法、经贸洽谈、中外经贸合作、当代中国经济、中国经济与社会、中国涉外经贸法、中外经贸交流”等，由于该阶段主要解决学生专业知识问题，所以该类课型在第二阶段所占课时具有绝对优势比例，大约在70%或更多。另外，在该阶段应增加专业类的选修课，一是可以调动学习者学习积极性和主动性，二是优化学习者知识结构，防止学习者因一味学习必修课而造成的知识结构单一。所开设选修课是专业必修课的补充，难度加大，如“中国经济体制专题、中国对外贸易发展史、人力资源管理、区域经济”等。

3、培养学生语言应用能力和经贸实践能力的教学方法、培养具有国际化视野的复合型人才的教学方法等问题

经贸汉语的学习者在学习过程中注意内化语言和经贸两个技能系统，教学方法要遵循以下原则：

(1) 培养学生语言应用能力兼经贸实践的能力。

① 语言与专业融合

汉语言是经贸汉语的基础，语音、语法、句式结构、乃至篇章等都是汉语言阶段的教学重点，同时也是实现对学生进行专业教学的基石。但在跨入专业学习时候，并不意味着语言教学的拨离。相反，以经贸为支撑点，汉语作杠杆，教学将从单一的语言知识传授过渡到具有双重任务的语言教学，它的最终目的是要培养学生用汉语进行经贸交际的能力。在教学手段上，首先，要采取打破课程设置条块分隔的局面，要增加以汉语为载体的经贸知识课程，语音、语法、词汇和句式结构的教学要切合经贸交际的需要，如谈判话语、营销话语、商业纠纷话语等的策略要求需要在教学中充分与实践挂钩；其次，要增加时效性和针对性，语言与时代发展密不可分，经贸与现今的商业步伐同节奏，在教学中除了要教授经典知识，还要体现当今实践规则，例如：现在的“金融危机”与经贸理论联系；第三，要注意学习者语言水平较低和经贸活动的知识需要较高之间的差距，在教学中，一定要把握语言的浅显度和经贸知识的实用性，在没有特别要求的情况下，一般不专门讲授与经贸有

关的纵向历史和经济知识研究等。

② 教学主体与教学对象互补

教学主体是课堂教学上的教师，而教学对象则是学生。目前全国绝大部分高校留学生经贸汉语教学的主体都是中文或外语专业出身的教师，虽有部分教师经过培训，但整体上讲教师的经贸知识尚欠缺。而来中国学习经贸汉语的学生来源复杂，他们大部分都从事与中国有关的经贸活动或即将从事这方面活动，他们中的很多人本身已经具有经贸知识和实践，只是不能用汉语表达而已。所以，根据优势互补的原则，教师要运用语言特长，调动学生的经贸能力，让他们参与到课堂教学中。做法是，教师给出知识框架，学生填充内容，然后教师就学生所做的任务进行综合分析，最后研讨出最优方案。

③ 理论教学与实践教学结合

课堂教学以理论为主，而经贸又是实践性很强的社会活动，如何让学生将学以致用？关键是要给学生创造更多的实践机会，把课堂理论与社会实践结合起来。例如，讲市场营销，就要给学生有关市场营销的案例进行分析，或者让他们参观公司企业的营销事实，并尝试参与具体的营销策划。讲可持续发展，要设计题目与当前的经济形势、生态环境、资源开发等能横向联系，帮助学生动脑把知识连成有系统的网络。在这些实践过程中，教师主要从语言、逻辑、表述、合理性等方面指导学生的实践。

④ 被动接受与主动发挥交叉

教师与学生的传统关系是“教”与“学”的关系，一方面我们要遵循传统，教授学生基础知识，另一方面要加强师生互动，培养学生的自主学习和合作学习的意识，要充分利用现代信息技术手段和资源，提高学生的学习兴趣，以兴趣为手段，发挥学生的潜能。同时，在知识的获取上，教师一方面要教授传统意义上的语言知识和专业技能，另一方面更要注重市场导向，培养学生及时、快捷、稳妥地获取、处理各种经贸汉语的信息能力和方法，如网络搜索、报刊节选、信息综合、经济简述、动态跟踪、语料归类等非传统却很实用的方法。

(2) 培养具有国际化视野的复合型人才。

经贸汉语是为外国留学生在经济全球化环境中，掌握针对中国经济活动的经济环境分析、经济决策、公司竞争环境及策略分析、国际贸易的理论与实务技术。基于此，所培养出来的学生即要能应对国际经济的风云变幻，又熟悉中国的文化与经济背景。所以在课程设置、教学模式和经贸实践上要体现以下内容：

① 国际经济交往的通用惯例与中国的政策法规的讲授。

在课程设置上，即要有国际经济等通用惯例的讲授，如经济学原理、国际金融、国际投资、国际商法、国际贸易实务等，又要有体现中国特色的专门化经济规则，如中国经济发展概述、中国经济改革、中国证券等，同时，亦要有两者互相影响的课程讲授，如中外经济交往、经济全球化与中国等。

② 以汉语为载体，立足经贸，实现跨文化教育。

根据语言习得理论，经贸汉语应以汉语教学为中心，经贸知识传授为扩展，

同时亦要以跨文化教育为宗旨。跨文化教育(Intercultural Education)是20世纪后期世界教育民主化的趋势。“跨文化是动态性的文化概念,是涉及语言、宗教、习俗、经济等的文化团体间的互动关系,主张通过对话交流和相互尊重,各种不同文化进行平等的相互作用,产生共享文化表现的可能性”^[1]。其体现的宗旨是平等,核心价值是接受并欣赏文化差异,目标是实现各种文化融合共处。对经贸汉语专业的学生进行跨文化教育目的,一是增强学生对不同文化的理解,二是能与不同文化群体成员沟通合作,为各类群体的人提供市场准入机会。具体教育方法:一要在传统文化课程基础上,注意国内外各种文化的动态发展,以非正式课程或潜在课程构建外国留学生的跨文化观念;二是要加强教师有关跨文化教育的培训;三是加强实际考察,与社会组织联系,给学生创作各种文化观摩、实践的机会;四是增加主题谈论,融汇各种思想,寻找契合点,为跨文化的交流奠定基础。

通过实现上述目标培养出来的学生在毕业以后,势必具备语言的沟通能力,从而为在华跨国公司的经济活动提供政策与策略咨询,为其经济贸易工作提供理论与实践支持的实践能力。

五、经贸汉语本科课程建设应遵循的原则

1、课程体系规范化的原则,教学是以课程为依托,课程的规范性与否直接关系到教学内容、教学手段、教学方法、考试模式、实践等的建设和发展。为此,作为教学单位,首要任务是要优化经贸汉语的课程体系,合理配置不同课型,充分协调彼此之间的关系,解决语言知识和专业知识的布局矛盾,消除语言基础课和经贸专业课相互影响的矛盾、必修课与选修课分配的比例矛盾;注意每门课内容的连续性和完整性等。

2、课程设置的科学性原则,要求教学机构编制的课程能正确地反映各门课程的科学体系,科学地确立课程的逻辑体系。经贸汉语在课程设置上要合理融会汉语技能与经贸知识的教学,应遵循先简后难、先基础后提高的循序渐进的规律。基础阶段,先从语言学习入手,在语言学习过程中,渗透经贸知识。保持总量平衡的状态下,经贸课程逐步增加,语言课程逐步减少。

3、课程内容适当注重地方性的原则,经贸汉语即要体现普遍性又要体现地方性。例如,广东是我国贸易大省,其贸易发展在国内领先,它的发展具有多重积极因素,广东高校外国留学生教学机构要适当设置专门讲解广东经济的历史、沿革、特点、惯例、趋势等的课程,以便在该地区学习的学生对当地情况有全方位的认识。在具体设置课程的时候,要比例适度,地方性知识不能超越知识普遍性的范围。

4、教学模式、教学方法灵活性的原则,教学是“教”与“学”的过程,“学”的过程是一个积极主动的建构过程,所以在“教”的时候要以学生为本,以学生的知识需求为基础。尤其作为实践性强的经贸汉语,要不拘泥于课堂教学,走出课堂,案例解析、现场观摩、模拟实验等,尝试用使用多种交际背景让学生理解教学内容。要变换多种教学手段,打造全方位、立体化的经贸汉语教学模式。

5、强化师资队伍的原则

教师是教学过程的主导者，教师的素质直接关系到教学质量和学科建设。教师队伍建设一般包括两个方面，一是思想上，应具有现代教育思想和以人为本的教育理念，具有一定的教育科研能力，致力于教学改革与研究，在教学教法上不断总结并有所创新。作为经贸汉语教师，在瞬息万变的现代经济社会，尤其要有与时俱进的意识；二是专业素质，自国内各高校建立经贸汉语学科以来，从事这项教学的主要是对外汉语教师，他们一般出身于中文或外语专业，经贸知识欠缺，所以要加强他们的经贸知识培训。首要应进行系统的经贸知识培训，让教师走进外贸机构、企业和公司等，实地体验经贸活动。这样，多方面打造教学师资队伍，可以有效地保证复合型人才的培养质量，为经贸汉语教学和学科建设构筑坚实保障。

6、建设良好的教学环境

教学环境包括硬件环境和软件环境，硬件环境主要是教学硬件设备，如多媒体、教室、黑板、教室布置等；软件环境，主要包括教学氛围、教师教学技巧、学生学习兴趣、师生关系、学风等。对硬件环境而言，随着教学实践的需要，进行必要的更新，确保提供良好的设备支持；对软件环境而言，要切实提高教师专业素养和教学水平，加强师生互动与沟通，引导学生的对经贸汉语的学习兴趣，养成良好的学风氛围。

综上，经贸汉语本科课程建设是一个系统工程。我们需要统筹规划，协调实施，合理配置教学资源，优化教育教学结构，以达到课程建设的最佳效果。

注解：

- 1 张黎,〈商务汉语教学需求分析〉,《语言教学与研究》,2006年第3期。
- 2 同上,页57—58。
- 3 北京大学教务部,《关于学生对学分制和提前毕业问题提出疑问的回复》,2000年12月15日,第2条。
- 4 黄志成、魏晓明,〈跨文化教育〉,《全球教育展望》,2007年第11期,页60—61。

参考文献：

- 1 张黎主编(2007).《经贸汉语课程研究》(北京:商务印书馆。
- 2 张黎,〈商务汉语教学需求分析〉,《语言教学与研究》,200年第三期。
- 3 沈庶英,〈经贸汉语综合课的定位〉,《语言教学与研究》,2006年第5期。
- 4 孟国,〈关于留学生汉语本科课程设置的思考〉,《中国高教研究》,1998年第三期。
- 5 刘丽瑛,〈经贸汉语教学初探〉,《世界汉语教学》,1999年第1期。
- 6 袁建民,〈关于“商务汉语”课程、教学和教材的设想〉,《云南师范大学学报》,2004年第2期。
- 7 崔永华,〈汉语教学的教学类型〉,《语言文字应用》,1998年第2期。

- 8 杨东升、陈子骄,〈有关商务汉语几个理论问题的探讨〉,《辽宁工业大学学报》,2008年第3期。
- 9 黄志成、魏晓明,〈跨文化教育——国际教育新思潮〉,《全球教育展望》,2007年第11期。
- 10 蔡永强、侯颖,〈留〈生汉语专业及其课程设置的通识教育考虑〉,《教育研究》,2008年第4期。
- 11 广东外语外贸大学经济学院教学计划[R] (2008版)。
- 12 广东外语外贸大学留学生教育学院汉语言专业(经贸方向)教学计划[R] (2009版)。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

18.

商务汉语教材编写模式探析

Inquiry and Analysis of a Compiling Mode for Business Chinese Textbooks

季瑾副教授，中国北京对外经济贸易大学

摘要：本文在对已有的商务类汉语教材研究分析的基础上，取其一隅，在探讨了商务汉语教材的总体编写原则、内容设置、选材等问题的同时，更在调研的基础上给出商务汉语教材具体编写模式的建议。

关键词：商务汉语；教材；模式

一 引言

世界经济一体化迅速发展的今天，尤其是加入 WTO 后，中国与世界各国之间的经贸交往更加频繁。中国越来越多地与国际接轨，2008 年的世界金融危机后，中国经济持续发展的不俗表现，使得越来越多海内外人士从经济的角度关注中国。中国制造使得世界进入中国，商品走向世界，没有语言的支撑是不行的。经贸的融合必然要求汉语与商务的结合。经济目的深入社会经济生活交往的方方面面，一片“大经贸”的局面（李诗，2005）。“天下熙熙皆为利来，天下攘攘皆为利往”。而从中国的教育市场来看，对来华留学生的教育也在顺应经济形势，适应市场要求。这就造成了在教育服务的市场上，要在竞争中占稳一席之地，除了以单纯的汉语言教育吸引更多的消费者外，必然还要以其特色求发展，商务特色也就是其中很重要的专业特色之一。海内外的经济需求引导下，商务汉语应运而生，并且越来越多地受到关注。中国国家汉语国际推广领导小组办公室（以下简称：汉办）推行 BCT 商务汉

语考试，开始在海外设立商务孔子学院。汉办的国际商务汉语教学与资源开发基地（北京）在对外经济贸易大学设立。这一切都是在积极开展国际商务汉语推广工作等等，商务汉语教育的国际推广是势在必行。教学是教育之本，教材则是教学必不可少的工具。而适应新时期的需要编写新内容和新形式的商务汉语教材也是当务之急。

二 商务汉语教材的编写的现状及研究定位

2.1 国内商务汉语教材的编写状况

在商务汉语教材这方面，国内外的对外汉语教育界和出版界已经作了很多工作，无论是教材的编写还是其它的研究，都已经有了一些成绩，这些都是我们可以借鉴的。

笔者主持 2003 年度对外经济贸易大学校级课题——《建立〈经贸汉语词语表〉及经贸汉语词汇等级大纲》，研究成果之一——一百万字的“商务汉语教材语料库”平台，研究中对于所涉及的商务汉语教材有了初步的思考。此后，笔者在负责对外经济贸易大学 2007 年度校级课题——《商务汉语教材语料库在对外汉语教学中的应用研究》时开始着力于 40 本相关的商务汉语教材的研究，对上世纪 80 年代以后至 2008 年的 20 多年的时间内四大主要出版对外汉语教材的出版社——华语教学、外语教学与研究、北京大学、北京语言大学出版的所有商务汉语教材的编写情况进行了分析。

在综合研究的基础上发现：概括起来，选材上都是各有所见、见仁见智。但不外乎三种类型，笔者概括为：文摘型，即编者选摘网络、报刊上的相关经济文章。商务流程设计型，这种文章是编者根据经济贸易的某一领域某一方面的经济过程的顺序来撰写。商务生活经历型，把日常日常社会经济生活中的商务事宜，如存钱、购物、讨价还价以及经济生活中商务礼仪之类收集在一起。而且前两种类型均为中高阶段的教材，第三种类型则是兼有初中高三个阶段的教材，而且零起点乃至初级水平的均为第三种类型的。（季瑾，2008）

教材的中练习体例也不尽相同。有少数则没有练习，有练习的则是设计缺乏规律，同一本教材前后的练习不统一，练习形式缺乏系统性。练习的设计也是教材编写的问题之一。

概括来说，无论是内容的选取还是编写的体例都还缺乏像剑桥商务英语这样成熟的商务汉语教材。我们研究了剑桥商务英语教材的编写情况，期望能够借鉴它成熟的商务语言编写模式及内容来为我们所用。

2.2 商务英语教材的借鉴

2000年北京大学和剑桥大学出版社联合出版的是一套5本剑桥商务英语系列教材，分别是《剑桥商务英语口语教程》、《剑桥商务英语听力教程》、《剑桥商务英语词汇与语法教程》、《剑桥商务英语写作教程》、《剑桥商务英语阅读教程》是分技能的。根据教材说明，这套教材是为BEC2级的考生服务的。

而目前在中国大陆，剑桥大学考试委员会推荐的两套考试用书是：

（一）人民邮电出版社2004年出版的《新剑桥商务英语》，分为初级、中级、高级三本，并配有相应的学习辅导手册，教师用书和练习册。

（二）经济科学出版社2002年出版的《新编剑桥商务英语》，也是初级、中级、高级三本，也同样配有相应的学习辅导手册，教师用书和练习册。

这两套书不是按照之前的听说读写的分技能来命名教材，但书中的体例是注重了分技能的训练，如《新编剑桥商务英语》在不同的话题下，但练习的形式是基本统一的，体例较为固定的部分有listening、reading和speaking，根据不同话题的需要，会适当地增加一些内容，如初级和中级有vocabulary、writing、grammar和functions（初级的包括grammar—functions—vocabulary—reading—listening—writing—speaking）；高级则是没有了functions的部分，增加了optional tasks的内容。

可以看出在新版的教材中，是将听说读写四种技能当作为话题内容学习服务的一种手段，是以经济内容模式为驱动，综合起来训练学习者，进行全面的学习。纵观它的选材，给我们的启示是：虽然语言媒介不同，但是经济概念是相同，基本的

商务话题也是相同的。因此，反复印刷，成功使用的《剑桥商务英语》是值得我们借鉴的。我们可以借鉴剑桥商务语言教材设立的一些相关的话题以及教材内容的编排体例。注重实用性和话题功能项目的操练，而且结合语言结构的学习和语言表达功能的训练。

三 商务汉语教材的编写思路

3.1 商务汉语教材编写的理念

商务汉语教材的编写目的是期望通过教材培养来华留学生、商务人士或海外学习者掌握商务汉语交际能力，为其今后从事中外商务活动打下基础，为培养和造就国际型的专门人才，增进中外的商贸往来而服务。在这样的编写目的下，我们的核心就是围绕商务活动及传播商务交往中应知应会的商务常识。商务的内容要用于实际的商务交流，是一个个的任务组成的。

我们可以借用任务型教学理念中的“通过任务来识别学习者的各种需要，指定教学大纲的内容，组织语言习得的各种机会”。

首先是学习者的需求分析，不同的商务目的会使得学习者的商务需求不同，那么，我们就要根据每种不同的目标来编写教材。那么这在实现了专业性和体现出专门用途的同时，也就凸现了它的局限性。

这时，通识教育的理念就启发我们，我们的商务教材的内容应该是通识的，在通用知识的基础上，商务汉语的结构应该是：商务常识+汉语载体。我们的教学和教材应该是为学习者构建一个商务框架，把他们引入这一领域，以点带面，使之学后能具备一定的商务汉语常识和交际能力后，可以自己根据不同的需要再去自主学习和获得生成相关知识的能力。“一生二，二生三，三生万物”，我们是负责教给学习者商务知识基础的“一、二、三”。区别于商务专业的学习，在内容上，我们的商务汉语教材重在常用知识的普及。在教育业走向国际化的今天，通识教育的意义越来越重要。从商务内涵的角度来说，我们的商务汉语教学应该是一种通识的教育。

从基本的商务常识点上辐射关联到更多的商务常识链，再拓宽为商务面。通识

的商务学习就是将最基本的商务常识传授给学习者。这些常识点是从商务目标中精炼出来的。举例来说，如在商务谈判中支付方式是必不可少的，那么，我们就选用这样一个主题来编写内容，而在一篇课文中，我们也不可能将所有的支付方式都列出来，也不必，我们可以介绍其中一种常用的，如采用不可撤销即期信用证的方式，使得学习者了解到支付方式这一概念和部分常识，有了这个常识点的指引、启发，在这个基础上，学习者可以去自学、去查资料、去咨询等一切自己愿意选用的手段来了解到更多的支付方式。概括来说，就是用一种动态、有机的模式来编写内容，使得学习者在这些内容的学习后，可以在这些常识点的引导下，再进一步获得或是习得更多的商务知识。

因而，商务汉语教材应该是以扩大学生在商务领域的信息量为驱动，建立并扩大学生相关方面可懂信息的储存，通过拓宽信息面，提高商务信息的熟悉度，为学习者构建一个信息平台，为学生获得商务领域的基本语言能力和商务交际常识奠定基础。

3.2 商务汉语教材编写步骤的设定

任务型语言教学理念中提出的任务型语言教学大纲的四个步骤，启发我们商务汉语教材编写步骤的设定。我们的编写应该是任务型地操作方式及过程。第一步，针对一系列的商务任务型需求进行分析，从中挑选出适合学习者的目标商务任务，找到商务任务的类别，确定要涉及的商务知识面。第二步，按照了解到的学习者的需求，把这些目标商务任务进行分类，细分出更具体明确的商务内容。在商务知识面中分化出其所覆盖及关联的各项商务常识链。第三步，在细分后的各项商务常识链条中派生出教材的商务常识点。第四步，对具体的商务任务目标进行排序形成编写提纲，教材的目录。

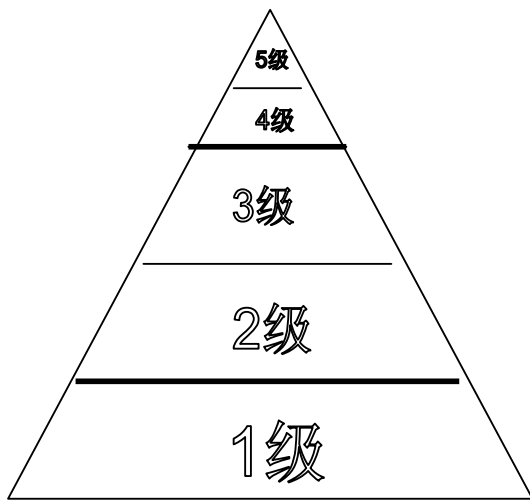
3.3 商务汉语教材编写的目标及对象

学习商务汉语，学习者的年龄段应该至少是在高中或高中以上，他们是来华留学生也好，是公司职员也好，主要还不是人群的区分，而是学习目标的区分。目前，国内 BCT 是一种商务汉语水平的划分标准。我们可以依据这一标准来描述我们的编

写教材的水平层次。

BCT2 级的描述是“在商务活动中可以运用汉语进行基本的交流”。BCT3 级的描述是“在商务活动中可以比较有效地运用汉语进行交流”。这两者从“基本的”到“比较有效的”正式我们比较最需要的层次，也是商务汉语学习者表较容易达到而又能吸引较多学习人数的层面，BCT5 个级别对应的受众是一个金字塔形的（如图一）。底层的 1 级虽然是最大的，但是却不足以体现我们的学习内容的商务性，与普通汉语教学基本无异（这在普通汉语的基础教学中就完全可以实现），不能体现我们的商务特色。而在金字塔的塔尖的 4、5 级受众较少，从市场的角度考虑，不是我们的首选，在下一步的计划中可以对之进行考虑。

BCT2、3 级正是商务汉语等级考试五个级别中的中间级别，该级别基本满足企事业单位行政秘书、经理助理、一般管理人员、商务工作者、外企职员以及同层次其它工作岗位在对外交往中的汉语水平基本要求。



图一

综上所述，**我们的编写目标是：**以通识的商务内容模式为驱动，编写任务型系列商务汉语教材。

四、商务汉语教材编写的总体设计

4.1 商务汉语教材的编写原则

编者研究了二十年来已有的对外汉语教材的编写情况，研读了相关的文章，总

结了已有的教材的编写原则，同时，教材要以通识的商务汉语常识的学习为目标，培养学习者商务汉语交际技能，在此基础上，确立了商务汉语教材应遵循的编写原则如下：

- 一、题材的实用性和针对性；
- 二、内容编排的科学性；
- 三、体例和练习设计的交际性和任务化。

4.1.1. 科学性原则

现有的一些国际语言能力标准的研制成果，如 CEFR(Common European Framework of Reference for Languages:learning, taching ,assessment)、CLB (Canadian Language Benchmarks) 等。我们在编写教材时可以将这些能力标准作为依据，来选择其中我们最需要的能力标准和语言任务。而这也适用于语言培训的内容目标的选择。而国内，中国国家汉办推出的《国际汉语能力标准》、《国际汉教学通用大纲》等是由汉办组织海内外几百名语言教学专家及教育测量专家研制的，借鉴的是《国际汉语能力标准》和《欧洲语言教学与评估框架性共同标准》等国际认可的语言能力标准编写的，是可以作为参考的权威文件。此外，《商务汉语考试大纲》也可以作为参照。

同时，剑桥商务英语中已经选用的商务题材和话题将为商务汉语教材提供一些内容编写参考的依据。

4.1.2. 针对性原则

定位在商务汉语常识的普及，为有一定语言基础的商务人士服务，可以实现完整的学期教学。教材要体现出通识的商务特性。

零起点的学习者以生存问题为目标，多以日常的生活交际为主，可以适当地加入一些基本商务词汇的导入，如经理等词汇，商务伙伴之间的约会和打电话等话题。而正式进入商务内容的教材可以相当于 BCT2 级的水平为编写的起点，循序渐进，分阶段地递增水平和内容。因此，商务汉语教材的内容在开始阶段以社会经济生活为背景来设定内容，逐步加入商务常识，让学习者逐步积累商务能力。

内容具有时效性，反映当今中国社会经济生活中的热点问题及相关活动的概括。此外，还要结合财经类院校的商务专业特色，以已有的专业知识为基础，突出中国特色，同时能体现一些中外的差异。编写教师也应是有多年对外汉语乃至对外商务汉语教学经验的，编写更有针对性。

这样，将科学的标准和实际的需求相结合，使得编写内容更客观、更有效、更具针对性。

4.1.3. 实用性原则

任务型语言教学是当今国际应用语言学届正在兴起的一种新的教育理念。我们把这种模式运用到教材的编写中。但其中预先的教学计划和指导也可能会削弱学习者的自主性，这就需要结合交际模式来补充。而且，语言的运用不能是无本之木、无源之水，我们还是要作一些输入，才能让学生输出乃至有可能生成语言。

商务汉语的学习是一种交际语言的学习。交际语言模式在商务汉语领域就是在学习语言知识的同时，更着重促进学习者运用汉语进行商务交际的能力。社会语言学认为，语言的最基本的功能是语言的社会交际功能。我们的教材正是让学习者从语言能力的不同层面来进行学习。

“目前，对外汉语教学界广泛使用的是一种分技能教学模式，以结构—功能的框架安排教学内容，采用交际法和听说法相结合的综合教学法。”（赵金铭，2006）而我们正是认为应该把这一教学模式运用到教材的总体设计中。作为特殊用途的语言训练的教材，我们研究后的观点认为还是应根据语言学习运用的实际情况——语言能力存在听说读写四方面，因而商务汉语教材的编写应该融和各技能的训练。同时，不拘泥于一法，把交际教学方法和理论，任务法(Task-based Language Teaching)和体验式的可取之处，融合到教材的编写模式中。在教材中适当地安排学习者担任角色，在情境中体验。

教材的编写从利于学习的角度，应该是既要使学习者学以致用，也要让学习者可以在“用中学”，参与实际操作，完成任务。而这种任务式的教材内容的设计我们可以依据剑桥商务英语的体例。学习的终极目的是用，那么，我们要选择最合适的

教学方法。作为一门特殊用途的汉语，交际的模式和任务型的编排方式的综合运用更能突出商务交际功能和项目。

在教材中，一些相关的专业常识的编写，内容要实用，作一种概况式的知识介绍，紧扣通识的特点。另一方面，结合与之相关的实际案例来充实，内容要可供教学中的灵活使用，可操作性强。学习的内容既可为学习者作概念的扫盲、普及，也可更多地为外籍人士在华的商务活动提供参考。

教材计划以培养语言能力的各项任务为经，以汉语的语言结构、语言文化、商务常识等内容为纬，将语法教学隐性地贯穿于一种以任务为基础的课堂交际中，编排出实用的商务汉语教材。让学习者可以用语言学商务，用商务工作。

4.2 商务汉语教材内容选取和分布模式的设计

4.2.1 为教材内容选取而作的调研

20世纪90年代中期，我国根据国内外形势的变化提出了“大经贸”战略。所谓“大经贸”战略的含义就是在社会主义市场经济条件下，调动各方面发展对外经济贸易的积极性。具体讲，它覆盖着社会各个方面所有的外经贸活动。“对于商务词语的界定，也应切合时代的发展，依据“大经贸”的概念，简而言之，即与我们的社会经济生活领域的一切活动、事物相关的行为及概念，而用来表达这些行为和概念的词语就是我们所说的商务词语。”（季瑾，2006）

要解决实际汉语能力的提升和职场、商务常识的结合问题，我们就要采用大商务的商务汉语理念。首先建立起以社会生活和商务活动为背景的语言学习平台，在此基础上，融入专业常识的学习。

以对外经济贸易大学2004-2006年“中国经济贸易研修班”，平均每期35名海外留学生为调查对象，调查他们商务学习的兴趣点。在2007至2009年共四期的对外经济贸易大学的中国欧盟来华青年经理人项目中开展调研（90名经理人），了解学习者对一系列商务学习内容的评估，让他们结合在中国实际学习的切身体会，总结在实际的目标环境中他们最想要学和最需要学习的内容。以这些调查为依据，我们了解到了零起点的学习者希望首先解决生活上的困难，而有汉语基础的人们对商务

汉语的兴趣点则是分散在相应商务专业学习的基本商务常识中。

4.2.2 教材内容的选取

教学内容要为教学对象服务，所以，内容设置的原则应该是：一要在分析了我们所选定的教学对象的基础上来确定内容的选取；二是要能让学习者掌握知识、学以致用及在用中学。

根据前文的定位，强调融专业知识背景和工作技能于语言基础学习为一体，不再是一些经济类报刊、新闻的简单搜集汇编，而是从语言和商务常识两方面给学生提供系统、新颖、实用的“语言+专业”的工作使用语言的学习。

此外，商务内容的采撷可以参考各高校中已有的商务专业及相关专业方向的培养方案和课程设置，从基础核心课程中精炼出一些专题来作为编写的内容。所以，教材的内容就可以是在商务专业内容的基础上，浓缩、衍生出合适的知识点来教学。

同时应紧密关注国际国内商务学科和经济发展的一些新动向，让学生及时了解社会热点话题，突出与时俱进的特点。

在内容选定时注意求证专业权威书籍，官方的权威资料。

这当中其实也涉及到了通俗易懂的原则在内容选取时的执行问题。商务汉语教材与普通汉语教材的区别关键是词汇的差别。而商务词汇和常识是固定的，这在生词和注释中可解决理解的问题。那么，在课文中，除了这些商务固定的内容之外，就要求编写者在串联这些知识时就要注意表述的通俗易懂。即尽可能以简单易懂的普通词语和语言结构来引导出商务内容。

综上所述，体现了教材的题材的实用性和针对性和内容编排的科学性的特点。

4.2.3 教材内容分布模式的设计

因此，教材的内容分为两部分：一、以社会经济生活领域中的日常及商务交际为主；二、参照商务专业领域的常识为主。

第一部分的内容的任务项目包括：个人信息、社会交往、日常生活、学习与工作、爱好与特长、身心健康、问价与购物、银行、旅游与交通、态度与情感、计划、天气、语言文化、价值观念、热门话题等。

第二部分的内容强调融专业知识背景、工作技能与语言基础学习为一体。同时紧密关注国际国内商务动态和经济发展的一些新动向，让学习者及时了解社会热点话题，突出与时俱进的特点。

在考虑到教材内容既要涉及社会经济生活、商务领域的方方面面，也应兼顾财经类高校相关的商务专业知识。题材涉及八个领域：即贸易、法律、财税、管理、投资、金融、营销、经济概况等。以此为依据来安排教材内容。建议采用模块式。设置专题模块，每个专题下各有不同方面的课程内容。建议在每个专题下各有与本专题商务知识面相关的4~5个不同的知识点，这些知识点分散在该知识面下，是反映该知识面基本面貌的不同方面，辐射不同的核心商务知识内容，相互之间又是相关联的。结合商务专业的学习，以其各领域知识为背景，选取教材的话题和内容。

其中专题内容的一些案例和知识点的选取则要注意行业分布的覆盖面，如涉及服装、食品、汽车、家电、房产、交通、旅游、健康、教育、信息产业等领域，尽可能将与社会经济生活息息相关的各行业的内容穿插其中。是一个个既独立，在专业常识上又相互关联的信息模块。教材内容的编排采用纵横交错的网状结构和分布模式。此外，不同模块在横向的水平和内容等方面相互协调、补充，避免水平差异过大或内容重复。

概括来说，第二部分的专题模块涉及：商务谈判、合作和包装运输等贸易环节；进出口合同履行；海关的流程及关税；贸易壁垒，倾销与反倾销；服务贸易；商标法、知识产权；商务代理和物流管理；管理模式与中国传统文化；营销理念和广告；职场；电子商务；国民经济状况；国企改革和非国有经济；中国居民收入的分配和消费；理财；投资；银行和外汇；股票；保险；财政和税收；中国的劳动就业与社会保障；中国农村经济等。

同时，考虑到学习的连贯性和整体性，建议按学期编写系列的教材。系列教材合在一起就可以较为完整地体现上述内容的全貌，否则在一册书中是不可能将这么多专题的题材都展示出来的，而分布在几册中，就从容了。

此外，教材的编写还有一个时长问题。在国内来看，基本一学期的实际学习时间

为 16-18 周之间。根据我们对各高校调查的资料来看，一般课程的周教学时间在 4-6 课时。依据我们对高校学生学习情况的调查发现：学生尤其是非学历进修的学生对于一本教材不能在一学期学完有一定不满情绪，认为学习单位安排的学习是不完整的，没有完成学习任务。因此，我们建议一般的教材编写，尤其在国内，编写时应考虑到内容量的问题。而目前，国内高校的学习除少数不定期的短期进修以周数来计算学习时间外，一般的学习都是学期制的。建议以 16-18 周为限，围绕每周 4-6 课时的标准，来选取内容量。

4.3 教材编写的信息化手段的运用

在有条件的情况下，比较理想的教材编写，尤其是对于特殊用途的汉语教材，建议吸收现代信息技术为教材服务，制作直观的视觉资料来作为书面教材的配套，如适当地配上相关资料的图片，在可能的情况下，选摘相关信息的新闻视频，对于对话的部分有真人的对话视频或动画。这些是保证学习者更快更好地掌握目标语的有效手段。

五 结语

笔者期望本文的探析能吸引更多的方家对商务汉语教材编写的思考，为推动国际商务汉语推广事业作出积极贡献。我们更期望能找到适当的模式来指导教材编写，而合适的教材则可为学习者掌握商务汉语交际能力，为其今后与中国进行商务交流活动服务，为培养和造就国际型的专门人才打下基础。

主要参考文献：

- [1] [英]罗德·里维尔 西蒙·斯维内 (2000). 《剑桥商务英语阅读教程》(北京：北京大学出版社)。
- [2] [英]安德鲁·里特约翰(2000). 《剑桥商务英语写作教程》(北京：北京大学出版社)。
- [3] [英]大卫·豪内 彼德·斯图拉特 (2000). 《剑桥商务英语词汇与语法教程》(北京：北京大学出版社)。
- [4] [英]杰瑞米·康夫特 帕梅拉·罗杰森 特里士·斯陶特 德里克·阿特雷 (2000). 《剑桥商务英语口语教程》(北京：北京大学出版社)。
- [5] [英]B. 简·内特鲁普罗德·里维尔 (2000). 《剑桥商务英语听力教程》(北京：北京大学出版社)。

- [6] Lan Wood / Catrin Lloyd-Jones / Anne Williams (2002). 《新编剑桥商务英语》(初级)(学生用书)(第二版)及学习辅导手册、教师用书和练习册(北京:经济科学出版社)。
- [7] Lan Wood / Paul Sanderson / Anne Williams / Catrin Lloyd-Jones (2002). 新编剑桥商务英语(中级)(学生用书)(第二版)及学习辅导手册、教师用书和练习册(北京:经济科学出版社)。
- [8] Lan Wood / Paul Sanderson / Catrin Lloyd-Jones / Anne Williams (2002). 《新编剑桥商务英语》(高级)(学生用书)(第二版)及学习辅导手册、教师用书和练习册,(北京:经济科学出版社)。
- [9] Sarah Jones-Macziola / Greg White (2004). 《新剑桥商务英语》(初级)学生用书及学习辅导手册、教师用书和练习册(北京:人民邮电出版社)。
- [10] Leo Jones (2004). 《新剑桥商务英语》(中级)学生用书及学习辅导手册、教师用书和练习册(北京:人民邮电出版社)。
- [11] Lan Mackenzie (2004). 《新剑桥商务英语》(高级)学生用书及学习辅导手册、教师用书和练习册(北京:人民邮电出版社)。
- [12] 李诗(2005). 《中国对外贸易概论》(北京:中国商务出版社)。
- [13] 李晓琪(2006). 《对外汉语听力教学研究》(北京:商务印书馆)。
- [14] 季瑾(2006). <来华留学非学历生的经贸特色教育探析>,《中国高等教学会外国留学生管理分会2006年年会论文》。
- [15] 季瑾(2006). <基于语料库的商务汉语词语表及等级大纲构建的尝试与思考>,《数字化汉语教学的研究与应用》(北京:语文出版社)。
- [16] 中国国家汉语国际推广领导小组办公室(2006). 北京大学商务汉语考试研发办公室. 《商务汉语考试大纲》(北京:北京大学出版社)。
- [17] 季瑾. <基于语料库的商务汉语学习词典的编写设想>. 《语言教学与研究》, 2007, (5).
- [18] 姬建国、蒋楠(2007). 《应用语言学》(北京:中国人民大学出版社)。
- [19] 季瑾(2008). 《商务汉语听说教程》(1、2)(北京:对外经济贸易大学出版社)。
- [20] 欧洲理事会文化合作教育委员会, 刘骏、傅荣主译(2008). 《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》(北京:外语教学与研究出版社)。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

19.

试论编写以“词本位”为原则的初级汉语阅读教材
Proposal of a Beginner's Chinese Reading Textbook Based on Words and Phrases

姚敏女士，中国北京华文学院

摘要：现有的初级水平汉语阅读教材中，大多是从识记汉字开始的。但在实际教学中，这样的阅读教材存在很多问题。本文在论述本位论与教材编写的基础上，从教材编写目的、练习编排设计以及字与词的关系三个方面入手，探讨编写以“词本位”为原则的初级汉语阅读教材。

一 初级阅读教材编写的必要性

1.1 初级汉语阅读教材的现状

目前，对外汉语教学界对于是否在初级阶段进行阅读教学的可能性和必要性还存在一定的争议，有观点认为对初级阶段的学生进行阅读训练为时过早。故而真正针对零起点的初级阅读教材并不是太多。同时，国内外有很多学者，如 Everson(1994)认为汉语阅读所需时间过长主要是汉字和西方文字的巨大差异造成的。因此提出，对初学者来说，汉语阅读教学所面临的最大问题是，由于西方读者不能快速地、准确地识别汉字，汉字识别过程需要消耗大量的注意资源，因而与高一级理解水平争夺认知资源，所以理解容易失误。这样的观点，使得为数不多的现有教材多是“从字入手”的。如：由北京语言大学出版社出版彭志平主编的《汉语阅读教程（第一册）》以及张惠芬、陈贤纯主编的《汉语强化教程：汉字与阅读课本》第一册（北京语言大学出版社）。这些教材都认为“要阅读，首先要识字。”理所应当认为汉语阅读教学要从识读汉字开始，并且把汉字作为基本的结构单位进行大量的汉字练习。

这类阅读教材在使用中存在着一些问题。本文以《汉语阅读教程（第一册）》（以下简称《教程》）为例，进行具体阐述。

首先，教学目的不明确，重点不突出。编写阅读教材首先要明白汉语阅读课的任务及特点。阅读课是一门专项技能训练课，其教学目的是帮助学生掌握阅读技巧，提高阅读能力，养成良好的阅读习惯。但是在《教程》中“阅读”只占很小一部分，有助于提高阅读技巧、和理解能力的练习更是寥寥。相反，教材的大部分篇幅是对汉字的讲解、扩展以及针对汉字构造设计的练习。对于教师来说，这种编排方式从某种程度上限制了教学思路，使教师不自觉地将大量的时间花在具体汉字的教授上，将阅读课上成了汉字课，而忽略了阅读技能的训练。不少阅读老师在使用该教材时常常会困惑：这到底是写字课还是阅读课？而这样的问题显然是由于教材编写时过分强调“汉字”而忽略了阅读课本身的特点而造成的。

其次，对学生来说，此类教材的内容多与汉字课重复，阅读能力没有显著提高。随着学习的深入，学生会发现学会了单个汉字并不能了解词的意义，有时甚至会干扰文章的理解，极易困惑于汉字与词和句子之间的复杂关系之中，导致对阅读课产生厌烦情绪。比如《教程》第七课第一部分“生字”中有“美”字，翻译做“pretty，”可是在接下来的“字—词—词组—句子”的部分呈现的词语却是“美国”，学生会很自然的理解“美国”就是美丽的国家 pretty country。但我们知道“美国”的意思并不是这样的，这个例子说明知道了每个汉字的意思并不能推知整个词的意思。汉语中字和词的关系非常复杂，汉字构成词的能力也千差万别。如果单纯地认为学会了汉字就能明白所构词的意义甚至是句子、语段的意思，未免有“一叶障目”之嫌。教材这样的编排恰恰给学生造成了这样一种印象，认为只要认识了这个字阅读就没有问题。但在实际情况是学生发现他们学过的这个字并不是文章中所构词的意义，有的甚至大相径庭，初级学生的阅读速度本来就慢，还要花费时间去琢磨某个汉字和由这个字构成的词之间的关系，这不能不说是“字本位”的编排原则在无形之中给学生造成的困扰。

1.2 初级阅读教材编写的必要性

初级入门教材是外语教学，特别是汉语作为外语教学中非常重要的一个方面。对于大部分学生来说汉语完全不能与其母语发生联系，所以从何入手编写出理想的教材并不是一件容易的事情。从学习者的角度看，汉语基础能否打好，能否得到发展，能否继续保持浓厚的学习兴趣，教材都起到关键作用。从教学者来看，教材的编写原则对教学内容的编排、设定以及教学方法的使用等都有重要的指导作用。

尽管对于是否在初级阶段进行阅读教学的可能性和必要性还存在争议，但笔者坚持认为从初级阶段就应培养学生开始阅读。通过阅读来巩固、积累语言知识，在阅读中培养阅读习惯，这对学生继续学习汉语会大有裨益。阅读文字材料的过程，是常用词语和惯用句式的反复重现，反复辨认的过程，在这个过程当中不断对汉语进行强化和固化，对帮助学生建立汉语语感有极大帮助，为今后的学习奠定基础（李泉 2006 P75）。可见，在初级阶段就设立阅读课，培养汉语阅读技巧训练是十分有必要的。而编写一部好的初级阅读教材，要能正视汉语特点，编排内容丰富、有趣，吸引人，编排体例科学、适用，能够引起学生的阅读兴趣，培养学生阅读技巧，提高阅读理解能力，这个任务就显得更加紧迫。

二 本位论与教材之编写

1989年，法国的白乐桑出版了第一部高举“字本位”旗帜的初级汉语教材，引发了人们对“本位论”的思考。“本位”原是指语言的基本结构单位，是语言研究的基础。徐通锵先生指出：“本位，这是研究语言结构的理论核心，牵一发动全身。如果能正确地把握语言结构的本位，就有可能深入地分析语言结构的规律，顺利地解决有关问题的争论开辟前进的道路（1997）。”因此可以说“本位论”是语言研究的首要问题。

“本位论”不仅是个理论问题，也是一个非常现实的应用问题。在语言教学中“本位论”体现在两个层面上，一是对语言基本结构单位的确认，二是教学方法。而教学法势必以确认基本结构单位为前提。由此看来，不论教材编写者是否明确标

示采用了何种“本位”，实际上都已经对语言的基本结构单位做出了选择。

笔者认为，一部教材是否明确标示是什么本位并不重要，重要的是编写者首先要思考“本位论”问题，即确定基本的语言结构、语言单位的问题，因为它是语言教材的立足点，不可回避，如果教材编写者对基本的问题没有搞清楚，必然会对教学产生干扰。

“词本位”是指以“词”为基本结构单位，在具体教学中以词为出发点。而“字本位”是指以“字”为基本结构单位，将“字”作为教学起点。本文对“字本位”暂不作评论，单从阅读教材编写的角度来看，这种观念是不符合汉语阅读特点的。就汉语来说，汉字是书写单位，词才是我们进行认知、思考和交际的基本单位，是最小的能够独立运用的有意义的语言单位。（北大编《现代汉语》P195）在教学中我们会发现学生即使认识每个汉字，但还是不能顺畅的理解整个句子的意思。这是因为，表面上看每一个句子是由一个字一个字构成的线性排列，没有明显的分界标志，但是每一位母语为汉语的人在头脑中都会客观上存在一个“心理词典”（彭小川等 P107），将句子按照一个个词来划分并进行解码的。比如：我昨天看了一场电影。这句话我们一定是这样划分的：我/昨天/看/了/一/场/电影。而不是：我/昨/天/看/了/一/场/电/影。如果一味地强调“字本位”就会出现后例这样的情况。这样不仅不能帮助理解反而限制了阅读速度，影响了学生对词的切分，对意义的理解。“词本位”正视了汉语和阅读教学的关系，词才是阅读的基本意义单位。从词入手，将中国人的“心理词典”直接教给学生，这样将会解决很多不必要的麻烦。

初级水平的学生在阅读时，会遇到不认识汉字的问题。但是，这不应该是阅读课要解决的。可以在词中认字，但决不能把识字作为阅读教学的首要任务。只有明确了“词本位”的原则，以词为出发点编写阅读教材时才不会走弯路。

三 “词本位”为原则的初级阅读教材编写

对于第二语言的初学者来说，阅读是遵循着自下而上的模式进行的（李晓琪 2006，P81）。即汉语的初学者在阅读汉语文章时，很自然地从小字开始，将一

个完整的句子进行切分，再运用大脑储备的语言知识对这些零散的文字进行辨认、拼合、分析和判断，才能达到理解句义的目的。这样的阅读模式存在着两个明显的缺陷，一是阅读速度缓慢，二是如果对句子的切分有偏差，就会影响句义的理解。“词本位”的编写原则从某种程度上对上述两个弊端有所缓解。有心理学研究表明（李晓琪 2006，P81），如果将同样的一个句子按照意义切分成短语，那么大脑进行拼合的时间就会缩短。“词”本位阅读教材直接给学生呈现“词”这个意义单位，绕过了“字”，学生无需从字绕到词再对词进行结构切分和意义解码，无形之中就缩短了辨认信息的时间。“词”本位原则不仅限于此，它对基本结构单位做出的选择会进而影响到教材编写的各个方面。本文着重从教材编写目标、练习的编排设计以及处理字、词之间的关系三方面进行阐述。

3.1 教材编写的目标

之所以要强调“词本位”的原则就是希望将阅读教材拉回到自身的轨道上来。过分强调汉字的重要性，必然会迷失阅读教材编写的目标。阅读教材是为阅读课教学服务的，就应明确教材编写的目的是为了帮助学生掌握阅读技巧，提高学生的阅读能力、培养学生阅读习惯。只有确定了这个目标才能摆脱汉字本身的束缚，将阅读技能作为教材的重点。明确了这样的目标不仅有助于教师的教学，也有助于学生明白阅读课的意义和作用，不再和写字课混为一谈。

3.2 练习的编排设计

练习的编排设计也应贯彻词本位的原则，以阅读技能训练为主。

第一、笔者认为，虽然初学者的阅读过程是自下而上的，但练习的编排不妨按照自上而下的模式设计。先从对于文章的宏观理解入手设计理解性问题，再到句子的理解，这可以通过判断正误或选择相同意义的句子等阅读考查方式实现；再具体到句子中某个关键词的理解和切分，可以通过词语替换，猜词等方式帮助微观理解。这样整体教学活动实际上就形成一个相互作用的交互模式，更有助于学生对文章的整体理解。对于初级学生来说，猜词或词语替换是提高阅读技巧的一个好方法。而通过对词语或短语的切分训练则可以通过整词输入，帮助他们提高阅读速度。

第二、处理完理解层面的障碍，再去设计句法、词汇和读音上的练习。所有练习均以词为单位进行设计，不出现“字”这个单位。这样的好处是从一开始就要让学生养成良好的阅读习惯，即对于汉语的阅读不是一个字一个字的认，而是一个个词或者说一个个意义的去理解。

3.3 “字”与“词”关系的处理。

强调“词本位”的意识，是指不能以字为本位，并不是否认汉字的存在，更不是否认汉字识读是阅读的一个障碍。我们提倡的是在词中扩大汉字量。汉语中字与词的关系既有联系又有区别。我们可以利用好这些关系，在设计练习时区别对待，编写好教材。例如，单字词，如“山、狗、懒”等，可以设计成语音的训练；连绵词或音译外来词，如“玻璃”、“巧克力”每个汉字只表示一个音节，合起来才有意义。学生对这样的词的切分比较难掌握，最好采用整体认读的方式，一般不设计语意推测类练习。

我们着重讨论的是另外一种情况，如“后天、亲手、漂亮”等，这些词里的字个个都有意思，但是这些词所记录的语素的组词能力并不相同，这就需要在设计练习时特别注意。第一类词如“后天”这个词可以根据每个汉字的意思推知整词的意义，并且可以联系已知词汇“明天”组成一个意义链，还可以继续类推出“后年”。而“亲手”这样的词，可以很容易类推出“亲耳、亲口，亲自、亲眼”。但是，这种词的类推是有限度的，我们不能说“亲嘴”、“亲腿”。而“亲”本身的意思有很多，也不能泛化类推“亲人”，“亲家”等。可见设计练习时，只能在一个小的义域范围内进行连通才能达到扩大字词量，强化记忆的教学效果。至于“漂亮”这类词是不宜拆开讲解每个汉字的，对这类词需要整体认读，也不需要设计上述语义类推练习。

参考文献

- 1、北京大学中文系现代汉语教研室(2000).《现代汉语》(北京:商务印书馆)。
- 2、彭小川、马煜逵,〈汉语作为第二语言词汇教学应有的意识与策略〉,《语言文字应用》,2010年第1期。
- 3、江新(2008).《外汉语字词与阅读学习研究》(北京:北京语言大学出版社)。

- 4、李泉主编 (2006). 《对外汉语教材研究》 (北京: 商务印书馆)。
- 5、Keiko Koda (2007). *Insights into Second Language Reading _ A Cross-Linguistic Approach* (世界图书出版公司; 剑桥大学出版社)。
- 6、李晓琪主编(2006). 《对外汉语阅读与写作教学研究》 (北京: 商务印书馆)。
- 7、Everson, M.E, Toward a process view of teaching reading in the second language Chinese curriculum, *Theory into practice*, 33-1
- 8、徐通锵(1997). 《语言论》 (长春: 东北师范大学出版社)。
- 9、陈贤纯 (1998). 《外语阅读教学与心理学》 (北京: 北京语言文化大学出版社)。
- 10、王若江, <由法国“字本位”教材引发的思考>, 《世界汉语教学》, 2000年第3期。



Canadian TCSL Association
加 拿 大 中 文 教 学 学 会

The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

20.

浅谈新加坡小学华文教材的编写
Reviews on the Compilation of Primary School Textbooks in Singapore

杨斯琳女士，新加坡华文教研中心

摘要：新加坡的教育实行双语政策。本文焦点放在小学华文课程与教材的编写。笔者将对新加坡小学华文教材的设计与编排进行考察，和分析教材在设计与编排上的客观情况，总结其特点，并指出编排上值得借鉴的方面以及尚存在的问题。笔者也会提出一些关于文化在华文教材编写的看法。

新加坡的双语教育制度

新世纪以来，随着中国全球影响力的提升，全球范围内出现了学习华语的热潮。华文教育在新加坡经过漫长、曲折的发展，在新世纪终于取得了举世认可的成就。作为一个多元种族、多元语言及文化的国家，新加坡自1966年以来就以双语政策作为国家教育制度的基石。新加坡的教育实行双语政策，双语政策的目的在于一方面使学生通过英文掌握发展现代化工业经济所需的知识，另一方面通过母语继承本民族的文化传统。华文也就是华人的母语。

实际情况，在新加坡，学生自幼儿园到大学，除了华文课以外，教学用语都是英语。学生在课余的交谈也是以英语为主。根据教育部小一华族新生入学调查，特别是在2004年以后，英文为主要家庭用语的百分比已经从1980年的百分之10提升到2004年的百分之49.8，首次超越华文；华语则从1980年的百分之28左右提升到1988

年最高的百分之69.2,后又降至2004年的百分之48.5¹。这种不利于华文学习的环境,导致新加坡的华文课程改革是以华文为第二语言的环境下进行的华文教学课程改革。

在2004年,经过新加坡国会三天的辩论,终于通过了新加坡华文教育改革白皮书。当时的新加坡教育部长尚达曼说过双语政策在新加坡必须成功。这项华文教学改革,正是为贯彻新加坡双语政策所做的努力。为了使华文在新的世纪继续为新加坡华人所热爱并保持兴趣,进而成为生活上常用的语文,新加坡在2004年2月成立了华文课程及教学法检讨委员会,并向政府提出一套新的华文教学法。为了适应新加坡华文教育发展的新形势,从2007年开始,新加坡教育部对现行的华文教育进行改革。改革的核心之一就是教材的更新,以及与之相适应的教学、评估制度和标准的革新。

单元模式华文教材的内容结构

首先,在课程改革的过程中,改编华文新教材是势在必行的。为适应不同家庭语言背景的学生,改革涵盖了课程、评估、测试、教学法以及学习策略等多方面。在新加坡,华文教育长久以来都存在着学生程度层次不齐的状况,一部分的学生由于家庭或其它原因,较早、较系统地接触并学习华文而其它学生则由于身处的环境和条件限制,学习华文的起步比较晚,进度比较慢。这样的结果就使得新加坡学生的华文水平出现了较大的差异。面临这样的现状,必须在教学过程中实行因材施教的策略,才能保证每个学生都能够在学校华文教育中得到成长和进步。

委员会的报告书在2004年11月出炉,其中一项最主要的建议措施是根据学习的差异性,为学生制定“单元教学模式”的不同课程。在这个指导原则底下,新加坡课程规划与发展司也把华文教科用书的内容划分为三个部分:导入单元/强化单元、核心单元以及深广单元,使学习能力和家庭用语背景有差异的学生,能根据自己的能力修读适合的教材,以提高教学效益。根据小学课本扉页的说明:

课文部分各课都设有导入单元、核心单元与深广单元。较少接触华文的学生可先修读导入单元。所有学生都必须修读核心单元，其内容包含“课文”、“我爱阅读”、“语文园地”和“听听说说”。那些既有能力又对华文感兴趣的学生则可继续修读深广单元。²

在教学的安排上，单元教学的模式更是以“按能力分班”和“部分时间分组”——这两种教学安排来进行。也就是说同一个班级的学生在某一时段一起学习“核心单元”内容，之后分层重组学习“深广单元”或“导入单元”，或进行“校本”内容。“校本”是校方所设计的额外读物。学习评价以核心单元的内容为依据。若导入学生学习进展迅速，他可以在下一学年选修核心或深广。同样的，学生也可以因在学习上遇到困难，在新学期选修导入。这样的概念为学生提供机会修读最适合自己程度的课程。这种模块课程的建构，赋予华文课程横向并进和纵向交叉上升的特性。这样的改革减少了全体学生共同必修的课程，依照学生的语言程度，进行因材施教，实施目标分层和差异教学。实行这样的改革主要原因是关注个体在学习上的差异，满足不同学生的学习需要，发掘学生潜能的课程理念，而制定不同的学习配套。新的小学单元模式课本是在2006年开始进行试教，并在2007年于所有的小学全面使用。

2007年发布的《小学华文课程标准》就表示在新加坡华文教育体系中，小学课程分为奠基阶段（小一至小四）和定向阶段（小五至小六）。奠基阶段又可分为第一阶段（小一、小二）和第二阶段（小三、小四）。请看以下表1：

奠基阶段（小一至小四）		
课程	单元	教学重点
华文	导入单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重听说 • 着重识字
	强化单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重识字
	核心单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重听说 • 着重识字与写字 • 着重阅读
	深广单元	<ul style="list-style-type: none"> • 增加阅读量，拓宽阅读面
高级华文	核心单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重听说 • 着重识字与写字 • 着重阅读 • 增加阅读量，拓宽阅读面
	深广单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重写作

定向阶段（小五至小六）		
课程	单元	教学重点
基础华文	核心单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重听说
华文	核心单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重阅读
	深广单元	<ul style="list-style-type: none"> • 增加阅读量，拓宽阅读面 • 着重写作
高级华文	核心单元	<ul style="list-style-type: none"> • 着重阅读 • 增加阅读量，拓宽阅读面 • 着重写作
	深广单元	<ul style="list-style-type: none"> • 加强写作

表1：小学华文课本各单元教学重点³

课程的框架着重与学生的听、说、读、写的能力。课程改革前的华文教学过分注重汉字的笔顺和写法。学生必须死记硬背，导致学生学习华文的兴趣大大锐减。通过新课程，学生除了掌握读写能力，也能提升听说能力。新教材的编写确保学生有时间和空间练习口语和参与互动性的活动。小学的教材里加入了“听听说说”的部分操练学生的口语能力。编制的内容贴近学生在日常生活上常遇到的话题，因此提升学生的交际能力。小学课程设计能满足不同学生的学习需求。

(一) 导入单元 / 强化单元

“导入单元”模块先着重于听、说技能的学习，后才是着重于识字的学习，为学生进入“核心单元”学习作铺垫，因而降低了学习难度。这样的设计符合程度最弱的学生的沟通需求，透过联系沟通交际的真实互动，让华文自然进入学生的日常生活。例如，以下是小学一年级第二课的导入单元，提供了交际式的实用词汇（如“铅笔”、“玩游戏”、“吃糖果”）和口语句式（如：“你的书包里有什么？我的书包里有书本和文具。”等）来模拟小学生刚进入学校的实际语言使用情况，以及集中训练学校语境中听和说的口语沟通，并及时有效地满足了其对生活技能的迫切需要。

此外，小一、小二阶段的导入单元，目的是为进入核心单元作铺垫，所以引进核心单元的部分词语和识读字（如“游戏”、“文具”等）。这种先后排序、内容和学习点的衔接、难易度的递增比率等也显示出新单元教材的“科学性”。从以下图1，导入单元的会话/交际模式、短句形式、“以图带字”等设计，我们可以知道此单元较适合华文程度最弱的学生。



图 1：小学一年级第二课之导入单元¹

小三小四的强化单元除了是为进入核心单元作铺垫，也着重识字的教学。强化单元在设计上大多以简短的篇章为主，不像低年级的导入单元以词语和短句为主。强化单元的篇章采用了一些核心单元的词语，让学生在强化单元里先初步理解这些词语。以下图2是小学四年级第十七课的强化单元。强化单元里就引进核心单元的部分词语如“骗”、“发抖”等。



图 2：小学四年级第十七课之强化单元⁵

(二) 核心单元

核心单元的教材在奠基阶段重视学生语言基础能力的培养；在定向阶段，核心单元教材比较重视阅读和写作。每个核心单元包含了“课文”、“我爱阅读”、“语文园地”、“听听说说”、“语文园地”、“学习宝藏”等，主要围绕所选的课文，引导和加强学生华文基础知识的学习和掌握。“课文”和“我爱阅读”都是阅读篇章，注重“读”的训练。课文的编写从语音训练的角度能看出本文语言简练、没有拗口的长句、节奏响亮明快、容易琅琅上口，很适合朗读。在六年级的核心单元里还包括了“自读课文”供学生自主学习，扩大阅读量（请看图3）。

另外，“我会认、我会写”则列出课文的识读字以及识写字，分别强调“识字”和“写字”的训练。如以下图4是二年级第二课的课文。单元的识读字为“话、本、具、果、游、戏、在、起、笔、午、做、功、课、为、因、它”以及识写字为“文、不、手、天、本、在、又、问”。这里生词量的控制尚可（16个会认字和8个（50%）会写字），生词在课文中的分布也算平均（几乎每句都有一、二个生字），相当适合新加坡华文作为二语课文与词汇的教学。

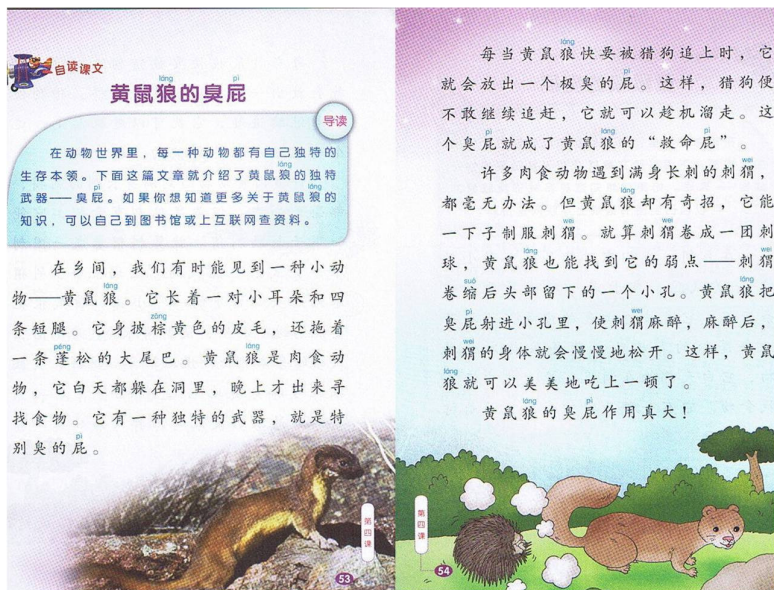


图3：小学六年级第四课之自读课文⁶



图4：小学一年级第二课之核心单元⁷

“听听说说”主要针对口语表达和听力训练。“听听说说”这个单元与导入单元相近，词汇也有重复，但是对话长度比导入单元来得长，可以提高学生的华文学习。“语文园地”和“学习宝藏”则是对语文和语言知识的复习巩固（请看图5和6）。



图 5：小学一年级第二课之核心单元⁸

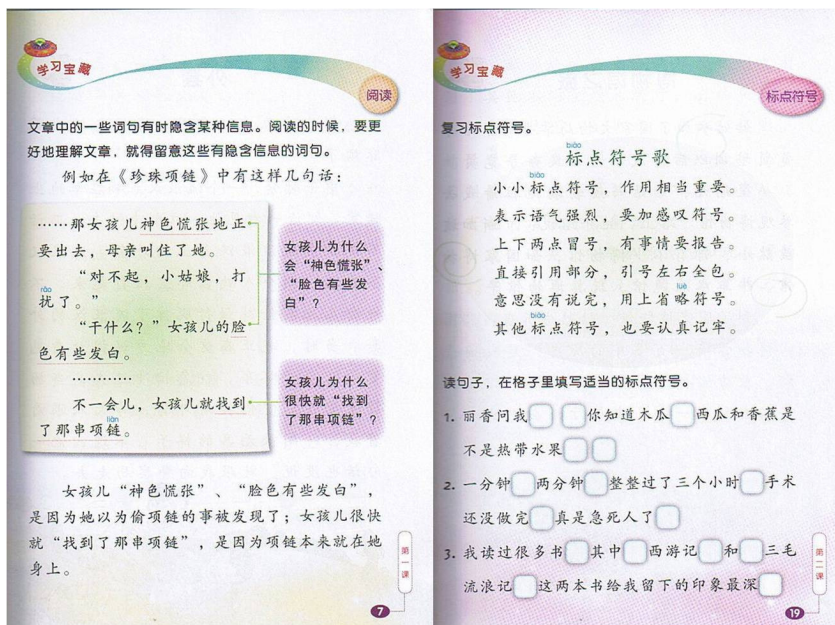


图 6：小学六年级第一和二课之学习宝藏⁹

(三) 深广单元

深广单元的教材无论是在奠基阶段还是在定向阶段都比较重视学生写作能力的培养。深广单元的内容是在核心单元的基础之上设置的。深广内容的设计是考虑到学习深广单元的学生已经具有良好的华文基础和能 力，深广单元没有像核心单元那样设置大量的汉语基础知识的介绍和练习，也没有交际 / 对话的部分。在深广单元里主要是设置有一定难度的阅读材料，强化学生的阅读能力，并辅助以

拓展性问题或任务，强化学生语言的实际运用能力，帮助学生提高语言的应用能力。以下图7是小学一年级第二课的深广单元。



图 7：小学一年级第二课之深广单元¹⁰

教材在使用和设计上的问题

新加坡全面使用的单元模式的教材强调了学习者背景的差异性以及“因材施教”的教育理念，是非常值得肯定的。虽然教材在设计和构思上非常好，内容也非常丰富。然而，教材在单元结构上的编制以及实际的操作方面仍存在着一些问题。每个单元都有各自的篇章，篇章之间的连贯性并不强，这样的设计增加了教师和学生教与学的负担。

几位受访老师就反映小三、小四的强化单元与核心单元就多有主题上的关联而少有生词的递进关系，别的课文还是有单元之间衔接不紧密、核心单元程度远超强化单元的问题。同时，实际教学受到学生程度、教学进度的制约，反而变得不是那么的实际，很多内容都不能有足够的时间和练习来让学生吸收，反而比较难达到“少教多学”的效果。¹¹

另外，单元教材的练习和考察模式也该有效体现“因材施教”和“差异教学法”的教育理念——“教学测试不分家”，制定符合单元程度的测试，然而，目前无论是导入或深广班的学生，考试内容都一样。陈之权博士就曾提出“单元模式虽注意到了学习起点的不同，却忽略了学习速率也应不同的道理……[我们]不能统一要求不同起点的孩子以相同的授课时间、在相同的学习年限里完成相同水平的华文课程。”¹²

课文内容也缺乏对话形式为主的篇章。若要提高学生的口语交际能力，应该多添加一些以对话形式为主的篇章，让学生在学习课文时，也能进行口语操练。

结论

目前，新加坡教育部为了让教师有效地推行修订后的课程和考试格式，新加坡加强华文教师在入职培训，尤其注重新教师的入职培训。教育单位也给予教师足够的时间和机会设计、检讨新的授课方式，并且与同行分享心得。

无论是课程还是教材，新加坡的华文课程改革具有创新意义，对世界各国母语教育很有启迪。

注解：

- 1 <http://www.moe.gov.sg/media/press/2004/pr20040109.htm> (09.05.08)。
- 2 课程规划与发展司：《小学华文：一年级（上册）》（新加坡：教育部，2007年），页1。
- 3 课程规划与发展司：《小学华文课程标准2007》（新加坡：教育部，2006年），页3。
- 4 课程规划与发展司：《小学华文：一年级（上册）》（新加坡教育部，2007年），页74—75。
- 5 课程规划与发展司：《小学华文：四年级（下册）》（新加坡教育部，2008年），页57—58。
- 6 课程规划与发展司：《小学华文：六年级（上册）》（新加坡教育部，2010年），页53—54。
- 7 课程规划与发展司：《小学华文：一年级（上册）》（新加坡教育部，2007年），页76—77。
- 8 课程规划与发展司：《小学华文：一年级（上册）》（新加坡教育部，2007年），页78—79。
- 9 课程规划与发展司：《小学华文：六年级（上册）》（新加坡教育部，2010年），页7, 19。
- 10 课程规划与发展司：《小学华文：一年级（上册）》（新加坡教育部，2007年），页80—81。
- 11 陈志锐、陈之权、胡月宝，《新加坡小学课本中的单元式教材在华文作为第二语文教学上的适用性和实用性》，发表与国民中小学国语文教科用书比较探析国际学术研讨会。
- 12 陈之权（2005）。〈新加坡华文课程改革的背景、单元模式特点与相关思考〉，发表於第十三届课程与教学论坛于台中。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

21.

汉字高度集约：《中文听说读写》案例研究

Chinese Characters Are Highly Productive: A Case Study of *Integrated Chinese*

吴小燕博士，加拿大多伦多大学(U. of Toronto)

摘要：本文以北美大学广泛使用的《中文听说读写》作研究对象，得出这样的结论：生字太多，词组太少，文章太短。全文结论：汉字要少，词组要多，文章要长，内容要爽。

纵观不少教材，似乎可以得出这样的结论：生字太多，词组太少，文章太短。比如，由北京语言大学编写的汉办规划教材《新实用汉语课本》第1册，14篇课文中需要掌握的单字将近430个(尚未包括只需阅读不需掌握的)，平均每课31个。而生词却只有327个，平均每课23个。课文则相当短小，内容非常有限。笔者曾就这个问题请教过主编，答曰：初级阶段，学生必须认写基本汉字，所以字多词少。

不知这个论点从何而来，有无根据。据统计，百万字的巨著《红楼梦》，仅用了大约4200个单字。《毛泽东选集》1-4卷只用了不到3000个字。何以到了国际汉语，字、词、文的字数关系就可不顾汉语本身的规律了呢？难道汉语如此内外有别，非颠倒乾坤不可？笔者曾就《新实用汉语课本》第1册作过详尽统计，在此不再赘言。本文将以北美大学广泛使用的《中文听说读写》作研究对象。第1册至第1课共有62个生字：20个来自部首兼独体字介绍，11个数字，第1课第1个对话22个，第2个对话11个。去掉两个重复的字，实际收字62个。词语不多，对话更短。全书在处理字、词、文的关系上与《新实用汉语课本》难分高低。

本人的研究表明：《中文听说读写》至第1课实际上已包含101个单字。通过解构和合成的方法，将62个生字中的合体字解构，产生101个生字，并使其互相搭配，合成短语和词组，再创作有趣的文章。创作从短小对话，到群口相声，到长篇大论，应有尽有，旨在让学生充分体验到汉语的乐趣，汉字的集约，以及令人鼓舞的成就感。演讲时，将首先展示101个生字的来龙去脉，以及由此合成的数百个词组和短语，并将举出至少一个长篇实例，再从心理学上分析为何仅仅学了一课，

学生便能轻松驾驭 101 个生字，数百个词组和长篇大论。为说明“解构合成”后的汉字高度集约，演讲将以“加拿大”三个字组成的三篇韵文结尾。第一篇如下：

加拿大，加加加；加拿大人，加人，人加； 加人口，人口加； 人加人，人人加；
一加一，一一加；力加人口，大加人口，人口大加；力加人手，大加人手，人手大
加；
一手加人口，一手加人力；人人加一加，人人加加；加拿大人，加加加。



The 6th Canada-China TCSL Conference
Collection of Papers

22.

行动载具上具有动态复习时点的汉字学习系统
Chinese Character Learning System on
Mobile Device with Dynamic Timing of Review

何宏发副教授, 林炳荣博士, 台湾师范大学

Abstract: One of the most unmanageable parts of Chinese language learning and teaching for non-native Chinese speakers is the Chinese words teaching and learning. Not only the quantity of Chinese words is large but also Chinese words are not easy to be memorized. In this paper, a Chinese word learning system on a mobile device for non-native Chinese speakers is presented. The learning target is 2500 frequently used Chinese words. For managing Chinese word learning, a Chinese word quotient is proposed. Based on the quotient, an estimation of “Chinese word quantity”, which represents the ability of Chinese word recognition, is developed. For assessing the learning performance, thirty two test models for Chinese words are also studied. The Item Response Theory (IRT) is applied to analyze these thirty two test models. A Chinese word learning plan and a two-phase learning strategy are presented. By using the plan, teachers can easily manage the most unmanageable part of language instruction and students also have an arranged Chinese learning schedule. Finally, the method of dynamic timing of review is developed to overcome the forgetting curve of individual. The difficulty parameters of the thirty two test models have been well analyzed by IRT and therefore teachers can easily find the proper test models to test students or learners accordingly. The Chinese learning plan of 2500 words, the two-phase learning strategy, thirty two test models, and the dynamic timing of review will be implemented in a mobile device. With the mobile device, teachers can easily manage the part of Chinese words teaching and learners can learn efficiently and conveniently.

Keywords: Chinese word, the list of frequently used words in modern Chinese, IRT, forgetting curve, mobile device, learning strategy

1. Introduction

In a decade, Chinese is regarded as an important language of communication. Chinese characters are invented by Chang-Jie (Zhang, 2005). He applies the special characteristics of animals, plants, and the natural phenomena he found to create Chinese characters. Chinese characters are radical (root character) or compound character which

contains two or more radicals, not alphabetic characters. The government of the People's Republic of China approved pin-yin in 1958 and officially adopted by it in 1979 to represent Chinese characters for non-Chinese speakers. Pin-yin represents Chinese characters and their sounds using the Roman alphabet and a set of tonal symbols to represent their pitch (Wu and Miller, 2007). The test model must be considered in the context of how Chinese character differs from English and other alphabetic orthographies. Chinese is considered a logographic, or morph syllabic, system (DeFrancis, 1989) in which the units of the orthography (characters) correspond to both syllables and morphemes. The typical Chinese character is a square-shaped symbol that, with some exceptions, represents one pronunciation and one morpheme. The characters are composed of radicals. Some radicals are characters by themselves, and some are not (Liu, Wang, and Perfetti, 2007).

However, The Chinese script, due to its logographic nature, is considered the most difficult script to learn by non-native learners. A recent survey (Ke *et al.*, 2001) regarding the most difficult challenges for students of Chinese as a foreign language in pre-college programs suggests that character learning is the greatest challenge. The difficulty lies in the retention in the learner's long-term memory and instant retrieval of the three attributes of the Chinese character – sound (pronunciation), shape (graphic structure), and meaning (Shen, 2004). Learning Chinese character in systematic manner over the long term is a labor-intensive endeavor, and one that places huge demands on their memories, time, and study capabilities (Everson, 1998).

Recently, there are many literatures which research how to learn Chinese. There are some good approaches to help learners study and apply Chinese well and memorize them. The following paragraphs will introduce them.

In Lam, Ki, Law, Chung, Ko, Ho, and Pun (2001), Lam *et al.* describe that printed or written forms of Chinese characters are composed from a limited number of common components. They also use technology to enhance young children's understanding about the structural principles of Chinese characters. Furthermore, authors' literature reports on the design of CALL software based on a pedagogic method, helping students to develop the higher order skills, to analyze and categorize Chinese characters by using components. In Chung (2002), the aim of this study is to examine whether temporal spacing of a character and its associated pin-yin and English equivalent prompts would enhance learning of meaning (English translation) and pronunciation relative to a condition where a character and its prompts were presented simultaneously. In addition, Chung investigated whether presenting the order from the character to the familiar prompts would improve the acquisition more than the order from the prompts to the target stimulus. In Shen (2004), author investigated how different encoding strategies affect retention of Chinese characters (words) as measured by recall of the sound and meaning of the characters.

Three types of encoding strategies were investigated during character learning: rote memorization (shallow processing), student self-generated elaboration and instructor-guided elaboration (deeper processing). In Sun and Feng (2004), an intelligent tutoring system (ITS) was proposed for teaching students to write Chinese characters using correct stroke orders over the Internet. This system can efficiently help students to learn Chinese characters and to determine the correct stroke orders of Chinese characters more intelligently. Kuo and Hooper used posttests to explain what learning approach can achieve the best effect for learners of Chinese. These learning approaches include translation, verbal mnemonics, visual mnemonics, dual coding mnemonics, and self-generated mnemonics. The experiment result indicated participants who generated their own mnemonics achieve higher posttest performance than other approaches (Kuo and Hooper, 2004).

In Lam, Ki, Chung, Ko, Lai, Lai, Chou, and Lau (2004), the authors' objective was the notion of this variation-affording instructional software that allowed learners to attend to the essential aspects of what is to be learned. Furthermore, the idea of the learning object also differed from other instructional software in its small, self-contained and reusable nature, such that teachers could flexibly embed the learning objects into their own teaching materials. Wu and Miller analyzed the use of a tutoring package that consisted of modeling, hand prompts, and contingent praise or Chinese conversations with the tutor to increase the effectiveness of pin-yin in teaching correct tonal pronunciation to nonnative speakers learning Chinese. The student's pronunciation of Chinese characters could be improved by using the tutoring package (Wu and Miller, 2007). In Liu, Wang, and Perfetti (2007), Liu, Wang, and Perfetti stated that an English speaker learning to read Chinese must acquire knowledge of the visual forms of characters, knowledge of the mappings of these forms to meaning and pronunciation, and knowledge of the language itself. Authors proposed an important assessment of the ability of learners of Chinese at the end of their first and second terms in a Chinese class. The examination included orthography, phonology, and semantics of Chinese. In Shen and Ke (2007), Shen and Ke provided a picture of a developmental continuum of radical awareness across instructional levels among adult nonnative learners of Chinese. They also suggested that radical knowledge, radical perception skills, and radical knowledge application skills do not develop synchronously across learning levels, but rather that each of them shows a unique developmental trend. Chung (2007) examined the influence of different instructional presentations upon meaning and pronunciation acquisition in character learning. He also thought that the addition of color-coded prompts led to superior learning. Retention over two weeks was greater in the case of characters presented before prompts with color-coding. These experiment data were interpreted in terms of split attention, which arises when learners attend to multiple inputs simultaneously, and the beneficial effects of

attending to a character prior to its prompts. The presentation of the Chinese character first and then its pinyin and color-coded English translation was recommended. In Allen (2008), author described that learning to write Chinese characters (hanzi, or in Japanese, kanji) from memory is an extremely inefficient use of time for students of Chinese as a foreign language—and this may be even more so for students of Japanese as a foreign language, because the time necessary to learn to write the characters is inversely proportionally to the usefulness of that skill. Author also integrated handwriting skills with the new electronic writing technologies to create an efficient and culturally sensitive program of instruction in hanzi/kanji writing. In Ding, Richman, Yang, and Guo (2010), authors' purpose was to evaluate rapid automatized naming skills (RAN) and immediate memory processes in 243 Chinese Mandarin-speaking elementary readers. The report pointed that poor readers performed poorly on subtests involving a visual component and did relatively better on subtests involving verbal cues only, whereas a reversed pattern was shown in the group of good readers. The findings were interpreted to suggest that good and poor Chinese readers may be essentially different in applying visual strategies and verbal mediation during visual-verbal intra- and intermodal processing, and visual skills appear to be particularly important in reading of Chinese.

Recently, there are some literatures which pointed out why students do not have a good English ability. The EFL vocabulary was by far the most unmanageable part of language instruction (Tsai and Chang, 2009). Moreover, a poor vocabulary was acknowledged by most students at all levels (Lin, 2002; Segler, Pain, and Sorace, 2002). Therefore, it is obvious that vocabulary learning plays an important role in English-language acquisition. In addition, one of the learning problems for students is to forget learned vocabulary (Chen and Chung, 2008; Ho, 2006).

A number of studies showed language learners typically have significant difficulty remembering large amount of vocabulary (Anderson and Freebody, 1981; Mezynski, 1983; Oxford, 1990; DeCarrico, 2001). Furthermore, it has been found that numerous learners think that memorizing English vocabulary is difficult, especially long or infrequently used words.

Memory retention is an ability that preserves learned information (Wikipedia contributors, 2005). If a learner does not review the learned words, the memory of the learned words will decrease. Forgetting is common for people; however, the speed at which one forgets differs among learners. The review process is a good way to enhance memory retention (Waugh and Norman, 1965). Each person has different retention abilities, even when learners are learning the same material. Furthermore, pronunciation has an impact on learners. Young (1997) argued that listeners follow a pattern of procedures when listening to a text. Learners make use of their background knowledge to interpret what they may hear next. They might make a guess and/or draw upon an

inference from a context. During the process of listening, learners might develop metacognitive strategies to monitor comprehension.

Many of students think that it is difficult to learn words and learning words is a time-consuming process and thus they give up English eventually (Lin, 2002; Segler, Pain, and Sorace, 2002). However, people are concerned about methods of how to quickly, efficiently and easily learn and review words. According to Chen's (Chen and Chung, 2008) review method based on IRT, he provided personalized learning strategies. Sounds play an important role in learning languages (Young 1997).

According to the problems on studying English for students, the approaches of learning English, such as memorizing English vocabularies, arranging study plan, dynamic timing of review, etc., are proposed and very useful for learning language. In this paper, a Chinese word learning system on a mobile device for non-native Chinese speakers is presented. The concepts and approaches of English learning will be modified slightly and applied to develop Chinese learning. The learning target is 2500 frequently used Chinese words. An estimation of "Chinese word quantity", which represents the ability of Chinese word recognition, is developed. Thirty two test models for Chinese words are also studied. The Item Response Theory (IRT) is applied to analyze these thirty two test models. A Chinese word learning plan and a two-phase learning strategy are presented. Finally, the method of dynamic timing of review is developed to overcome the forgetting curve of individual. With the mobile device, teachers can easily manage the part of Chinese words teaching and learners can learn efficiently and conveniently.

The rest of this article is organized as follows. A Chinese word quotient based on IRT and an estimation of Chinese word quantity is proposed in Section 2. With these two definitions, learners' ability of recognizing Chinese words can be assessed easily. A learning plan of Chinese word and two phases of Chinese word learning strategy are developed in Section 3. The two-phase Chinese learning strategy makes Chinese words learning process easier and faster. Section 4 introduces the method of dynamic timing of review. This method helps learners overcome the forgetting curve of individual when they are studying any language. Finally, conclusions are drawn in Section 5.

2. Chinese word Quotient and Estimating Chinese word Quantity

A Chinese word quotient for languages is proposed first, and thirty two test models are developed based on it, especially for Chinese language learning. The reliabilities and validities of thirty two test models are analyzed by IRT (Baker and Frank, 1992; Hambleton and Swaminathan, 1985; Hulin *et al.*, 1983). These thirty two test models will be implemented in the form of the mobile device software in the near future. According to the Chinese word quotient, an estimating Chinese word quantity is proposed.

2.1 Chinese word Quotient based on IRT

A Chinese word quotient, in the abbreviation form of *CWQ*, is a set of quotients derived from several different standardized test models and designed to assess the ability of recognizing Chinese word.

Definition 1:

The Chinese word quotient is:

$$CWQ(p, m, L, t, z) = \{CWQ_i \mid 1 \leq i \leq d\}, \text{ where}$$

p is the examinee,

m is the native language of p , such as English in this study,

L is the set of Chinese words,

t is the date of the test, and

z is the number of tests for each test model and is a positive integer. In addition, tests are selected randomly from L by using the uniform distribution random function,

CWQ_i is the quotient of the number of correct answers divided by z of some specific test model i about Chinese words in L ,

and d is the number of different test models and is a positive integer.

Definition 1 can be applied to any languages. Both *L1L1* and *L1L2* are suitable. Different languages have different number of test models. *CWQ* is time-variable for individual. If the parameter z is larger, the accuracy of *CWQ* is higher. It spends more time in testing, however.

For Chinese as a Second language (CSL), especially for non-native Chinese learners, thirty two test models ($d = 32$) are proposed. They are described in Table 1. For reading easily and accurately, some symbols are defined in advance as follows.

W_t : the target traditional Chinese word;

$W_i, W_j,$ and W_k : other traditional Chinese words, where $t \neq i \neq j \neq k$;

W_a : the Chinese word whose pronunciation is the same as one of the target traditional Chinese word;

$C_i, C_j, C_k, C_m,$ and C_n : some traditional Chinese characters, where $i \neq j \neq k \neq m \neq n$;

S_t : the corresponding simplified Chinese word;

$S_i, S_j,$ and S_k : other simplified Chinese words, where $t \neq i \neq j \neq k$;

Sen_t : a sentence using the target traditional Chinese word properly;

$Sen_i, Sen_j,$ and Sen_k : other sentences using the target traditional Chinese word improperly,

where $t \neq i \neq j \neq k$;

$E_p(W_t)$: the corresponding English meaning of W_t ;

$E_q, E_r,$ and E_s : other English meanings, where $p \neq q \neq r \neq s$;

$E_w(W_t)$: the English vocabulary whose meaning consists with the target Chinese word;

$E_x, E_y,$ and E_z : other English vocabularies, where $w \neq x \neq y \neq z$;

$E_c(W_t)$: the Chinese meaning of W_t ;

$E_d, E_e,$ and E_f : other Chinese meaning, where $c \neq d \neq e \neq f$;

B_t : the corresponding phonetic transcription of Bopomofo of the target Chinese word;

$B_i, B_j,$ and B_k : other phonetic transcription of Bopomofo of Chinese words, where $t \neq i \neq j \neq k$;

P_t : the corresponding phonetic transcription of pin-yin of the target Chinese word;

$P_i, P_j,$ and P_k : other phonetic transcription of pin-yin of Chinese words, where $t \neq i \neq j \neq k$;

$V(W_t)$: the pronunciation of W_t . Tester can hear the pronunciation from the speaker of mobile device;

$V(W_i), V(W_j),$ and $V(W_k)$: the pronunciation of $W_i, W_j,$ and $W_k,$ respectively;

$V(E_w(W_t))$: the pronunciation of $E_w(W_t)$;

$V(E_x), V(E_y),$ and $V(E_z)$: the pronunciation of $E_x, E_y,$ and $E_z,$ respectively.

Table 1. Thirty two test models of Chinese words

Model	Description
Test model 1	Given $E_p(W_t)$ with or without $V(W_t)$. Tester is asked to key-in or write the target of Chinese word W_t .
Test model 2	Given W_t and 4 options $E_p(W_t), E_q, E_r,$ and E_s in random sequence. $E_p(W_t)$ is the best option, and $E_q, E_r,$ and E_s are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 3	Given $E_p(W_t)$ and 4 options $W_t, W_i, W_j,$ and W_k in random sequence. W_t is the correct option; $W_i, W_j,$ and W_k are wrong options; and $W_i, W_j,$ and W_k are similar to W_t . Tester is asked to choose one option.
Test model 4	Given W_t and 4 options $E_w(W_t), E_x, E_y,$ and E_z in random sequence. $E_w(W_t)$ is the best option, and $E_x, E_y,$ and E_z are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 5	Given $E_w(W_t)$ and 4 options $W_t, W_i, W_j,$ and W_k in random

	<p>sequence. W_t is the correct option, and W_i, W_j, and W_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 6	<p>Given $E_c(W_t)$ and 4 options W_t, W_i, W_j, and W_k in random sequence. W_t is the correct option, and W_i, W_j, and W_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 7	<p>Given W_t and 4 options $E_c(W_t)$, E_d, E_e, and E_f in random sequence. $E_c(W_t)$ is the best option, and E_d, E_e, and E_f are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 8	<p>Given W_t and 4 options P_t, P_i, P_j, and P_k in random sequence. P_t is the correct option, and P_i, P_j, and P_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 9	<p>Given W_t and 4 options B_t, B_i, B_j, and B_k in random sequence. B_t is the correct option, and B_i, B_j, and B_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 10	<p>Given P_t and 4 options W_t, W_i, W_j, and W_k in random sequence. W_t is the correct option, and W_i, W_j, and W_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 11	<p>Given B_t and 4 options W_t, W_i, W_j, and W_k in random sequence. W_t is the correct option, and W_i, W_j, and W_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 12	<p>Given $E_w(W_t)$ and 4 options P_t, P_i, P_j, and P_k in random sequence. P_t is the correct option, and P_i, P_j, and P_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 13	<p>Given $E_w(W_t)$ and 4 options B_t, B_i, B_j, and B_k in random sequence. B_t is the correct option, and B_i, B_j, and B_k are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 14	<p>Given P_t and 4 options $E_w(W_t)$, E_x, E_y, and E_z in random sequence. $E_w(W_t)$ is the correct option, and E_x, E_y, and E_z are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 15	<p>Given B_t and 4 options $E_w(W_t)$, E_x, E_y, and E_z in random sequence. $E_w(W_t)$ is the correct option, and E_x, E_y, and E_z are wrong options.</p> <p>Tester is asked to choose one option.</p>
Test model 16	<p>This is a cloze test. Given C_m and a space, and 4 options C_n, C_i, C_j, and C_k in random sequence. C_n is the fitting option that C_m and C_n can be combined to product a correct word W_t, and C_i, C_j, and C_k are inappropriate options.</p>

	Tester is asked to choose one option.
Test model 17	Given W_t and 4 options Sen_t , Sen_i , Sen_j , and Sen_k in random sequence. Sen_t is the correct option, and Sen_i , Sen_j , and Sen_k are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 18	Given W_t and 4 options S_t , S_i , S_j , and S_k in random sequence. S_t is the correct option; S_i , S_j , and S_k are wrong options; and S_i , S_j , and S_k are similar to S_t . Tester is asked to choose one option.
Test model 19	Given W_t and 4 options $V(W_t)$, $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ in random sequence. $V(W_t)$ is the correct option, and $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 20	Given B_t and 4 options $V(W_t)$, $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ in random sequence. $V(W_t)$ is the correct option, and $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 21	Given P_t and 4 options $V(W_t)$, $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ in random sequence. $V(W_t)$ is the correct option, and $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 22	Given $E_w(W_t)$ and 4 options $V(W_t)$, $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ in random sequence. $V(W_t)$ is the correct option, and $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 23	Given $E_p(W_t)$ and 4 options $V(W_t)$, $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ in random sequence. $V(W_t)$ is the correct option, and $V(W_i)$, $V(W_j)$, and $V(W_k)$ are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 24	Given $V(W_t)$ and 4 options, $E_p(W_t)$, E_q , E_r , and E_s in random sequence. $E_p(W_t)$ is the correct option, and E_q , E_r , and E_s are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 25	Given $V(W_t)$ and 4 options, $E_w(W_t)$, E_x , E_y , and E_z in random sequence. $E_w(W_t)$ is the correct option, and E_x , E_y , and E_z are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 26	Given $V(W_t)$ and 4 options, B_t , B_i , B_j , and B_k in random sequence.

	<i>B_t</i> is the correct option, and <i>B_i</i> , <i>B_j</i> , and <i>B_k</i> are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 27	Given $V(W_t)$ and 4 options, <i>P_t</i> , <i>P_i</i> , <i>P_j</i> , and <i>P_k</i> in random sequence. <i>P_t</i> is the correct option, and <i>P_i</i> , <i>P_j</i> , and <i>P_k</i> are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 28	Given $V(E_w(W_t))$ and 4 options, <i>W_t</i> , <i>W_i</i> , <i>W_j</i> , and <i>W_k</i> in random sequence. <i>W_t</i> is the correct option, and <i>W_i</i> , <i>W_j</i> , and <i>W_k</i> are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 29	Given $V(E_w(W_t))$ and 4 options, <i>B_t</i> , <i>B_i</i> , <i>B_j</i> , and <i>B_k</i> in random sequence. <i>B_t</i> is the correct option, and <i>B_i</i> , <i>B_j</i> , and <i>B_k</i> are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 30	Given $V(E_w(W_t))$ and 4 options, <i>P_t</i> , <i>P_i</i> , <i>P_j</i> , and <i>P_k</i> in random sequence. <i>P_t</i> is the correct option, and <i>P_i</i> , <i>P_j</i> , and <i>P_k</i> are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 31	Given <i>W_t</i> and 4 options <i>W_a</i> , <i>W_i</i> , <i>W_j</i> , and <i>W_k</i> in random sequence. <i>W_a</i> is the best option that its pronunciation consists with one of the given Chinese word, and <i>W_i</i> , <i>W_j</i> , and <i>W_k</i> are wrong options. Tester is asked to choose one option.
Test model 32	This is a cloze test of a sentence. Given a sentence with a space and 4 options <i>W_t</i> , <i>W_i</i> , <i>W_j</i> , and <i>W_k</i> in random sequence. <i>W_t</i> is the fitting option to complete the sentence, and <i>W_i</i> , <i>W_j</i> , and <i>W_k</i> are inappropriate options. Tester is asked to choose one option.

The aim of these aforementioned test models is to find out different perspectives about the ability of recognizing Chinese word for non-native Chinese speakers. The purpose of Test model 1 is to find out if tester can write or spell a word correctly with or without pronunciation. Using a computer to key in the correct answer for test model 1 is another kind of test. The latter is easier than the former if testers understand the phonetic transcription of Bopomofo or pin-yin. Test models 2 to 7 are to find out whether tester understands the meaning of the target Chinese word or not, and examine testers the ability of translating language between Chinese and English. Test models 8 to 15 are to examine testers' comprehension and ability of using the phonetic transcription which includes Bopomofo and pin-yin. The ability of correct usage of Chinese words can be judged by using Test model 16. Test models 17 is to find out whether tester comprehends the

meaning of the target Chinese word or not, and examine testers the ability of making a proper sentence. Test model 18 is to examine if learner has understood the difference between Traditional and Simplified Chinese font. With some Chinese words, English vocabularies, and phonetic transcription prompts, test models 19 to 30 are to examine tester the listening ability. The pronunciation ability is tested by test model 31. Finally, test model 32 is to examine the comprehension of the meaning of Chinese words and the ability of making a proper sentence.

Basically, Chinese characters are invented by Chang-Jie (Zhang, 2005). He applies the special characteristics of animals, plants, and the natural phenomena he found to create Chinese characters. It is obvious that studying Chinese is a difficult work even if there are the auxiliaries of pronunciation and phonetic alphabets. In this study, learner's native language m is English; however, m can also be Japanese, Korean, and others.

For learners who are non-native Chinese speaker, CWQ is a function of thirty two tuples in this study.

$$CWQ(p, m, L, t, z) = \langle CWQ_1, CWQ_2, \dots, CWQ_{31}, CWQ_{32} \rangle, \quad (1)$$

where m is English or other language, but not Chinese; L is Chinese word; $|L|$ is 2500; z is 20; and $d=32$ in this study. The original score of every test model can be obtained by z multiplied by CWQ_i . That is, Original score of a test model = $z * CWQ_i$. Thirty two test models are evaluated by Item Response Theory as following.

For test model 1, two-parameter logistic model is considered since there is no chance to guess the answer. The formula for the item characteristic function with two parameters is

$$P_i(\theta) = \frac{e^{a_i(\theta-b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta-b_i)}} \quad i = 1, 2, \dots, z, \quad (2)$$

where $P_i(\theta)$ stands for the probability of any tester with ability θ correctly answer test i ; a_i stands for item discrimination parameter; b_i stands for difficulty parameter; and z is the number of tests. According to Chen and Chung (2008), a_i is a constant 1.702. Formula (2) becomes one-parameter logistic model.

Considering b_i in (2), there are two cases in the test model 1. In case 1, with or without pronunciation, testers use the keyboard of a computer to key in the target Chinese word. In case 2, with or without pronunciation, testers have to write or spell the target Chinese word on the paper. However, Chinese words are not alphabetic words or phonetic words, test model 1 is not an easy test model whether it has pronunciation or not. Both Ho (2005, 2006) and Chen and Chung (2008) took the length of English word as a factor of b_i . Chen & Chung also took phonetic and weight parameters of English word as two more factor of b_i . In addition, if an English word is brand new for the tester, it is very difficult to spell; if a word has been learned, it is easier. According to the aforementioned concept, the stroke-number and pronunciation of Chinese words will be as reference indexes to

determine the value b_i . Hence, the formula b_i of test model 1 for two cases are defined as

$$b_i = L_i \times P_i \times G_i \times B_i \text{ for case 1, and}$$

$$b_i = L_i \times P_i \times Q_i \times G_i \times B_i \text{ for case 2}$$

where L_i is the stroke-number parameter of the i th test; P_i is the pronunciation (or tone) parameter of the i th test and the pronunciation is provided by a computer or a mobile device; Q_i is the parameter for writing or spelling a word; G_i is the weight parameter about using frequency of Chinese words defined in the list of frequent characters in modern Chinese; and B_i is the never-learned parameter of the Chinese word. If a Chinese word is brand new for tester, for example, $B_i=1$; else $B_i=10$. If the pronunciation of Chinese word is given, for example, $P_i=0.2$; else $P_i=1$. The values, B_i and P_i , are determined by the designer. The difficulty of writing or spelling a word is higher than one of keying in a word to computer if testers have an ability of using Bopomofo or pin-yin. Hence, there are five parameters to describe the difficulty in case 2.

For test models 2 to 32, three-parameter logistic model is considered since tester is able to guess the answer. The formula for the item characteristic function is

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{e^{a_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta - b_i)}} \quad i = 1, 2, \dots, z, \quad (3)$$

where c_i stands for guessing parameter. If $a_i=1.702$ and $c_i=0.25$, (3) becomes one-parameter logistic model. The b_i for different test models are discussed as following. Considering b_i in (3), the stroke-number and pronunciation of Chinese word are not factors of difficulty since the purpose of these tests are not to examine the ability of writing or spelling a word. The b_i of test models 2 to 32 are given respectively in Table 2.

Table 2. The difficulty value b_i for the 31 test models

Test model	The difficulty value b_i
Test model 2	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * K_i$
Test model 3	$b_i = G_{o,i} * B_{o,i} * K_i$
Test model 4	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * T_{CB}$
Test model 5	$b_i = G_{o,i} * B_{o,i} * T_{CB}$
Test model 6	$b_i = G_{o,i} * B_{o,i} * K_i$
Test model 7	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * K_i$
Test model 8	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * T_P$
Test model 9	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * T_B$
Test model 10	$b_i = T_P * G_{o,i} * B_{o,i}$
Test model 11	$b_i = T_B * G_{o,i} * B_{o,i}$
Test model 12	$b_i = T_B * T_{CB}$

Test model 13	$b_i = T_P * T_{CB}$
Test model 14	$b_i = T_P * T_{CB}$
Test model 15	$b_i = T_B * T_{CB}$
Test model 16	$b_i = G_{q,i} * G_{o,i} * B_{q,i} * B_{o,i} * R_S$
Test model 17	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * K_i * F$
Test model 18	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * S$
Test model 19	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * H$
Test model 20	$b_i = T_B * H$
Test model 21	$b_i = T_P * H$
Test model 22	$b_i = T_{CB} * H$
Test model 23	$b_i = K_i * T_{CB} * H$
Test model 24	$b_i = H * K_i * T_{CB}$
Test model 25	$b_i = H * T_{CB}$
Test model 26	$b_i = H * T_B$
Test model 27	$b_i = H * T_P$
Test model 28	$b_i = T_{CB} * G_{o,i} * B_{o,i}$
Test model 29	$b_i = T_{CB} * T_B$
Test model 30	$b_i = T_{CB} * T_P$
Test model 31	$b_i = G_{q,i} * B_{q,i} * B_{o,i} * C$
Test model 32	$b_i = G_{o,i} * B_{o,i} * F * K_i$

Symbols in Table 2 are defined as following.

$G_{q,i}$ is the weight parameter about using frequency of Chinese words defined in the list of frequent characters in modern Chinese and given in the test model.

$B_{q,i}$ is the never-learned parameter of the Chinese word given in the test model.

$G_{o,i}$ is the weight parameter about using frequency of Chinese words defined in the list of frequent characters in modern Chinese and given in the test model.

$B_{o,i}$ is the never-learned parameter of the Chinese word given in the test model.

K_i is the parameter about the proficiency level of the meaning of Chinese words.

T_{CB} is the parameter of the ability of translating language between Chinese and English.

T_B is the weight parameter of the phonetic transcription and tone of Bopomofo.

T_P is the weight parameter of the phonetic transcription of pin-yin.

R_S is the weight parameter of recognizable Chinese word combined with both of test model and option terms.

F is the parameter about the proficiency level of the meaning of the sentence.

S is the weight parameter of similarity between traditional and simplified Chinese word.

H is the parameter of the listening ability. C is the parameter of tester's pronunciation ability.

According to the aforementioned analysis of IRT, the reliability and validity of the practice tests can be obtained.

2.2 The Estimation of Chinese word Quantity

Based on the CWQ , the estimation of Chinese word quantity indicates the standard of the recognition of Chinese word of a person p with the native language m at the time t for the learning language L , and he/she had tested z questions. The definition of the estimation of Chinese word quantity is given as following.

Definition 2:

The estimation of Chinese word quantity is:

$$ECWQ(CWQ(p, m, L, t, z)) = \{ECWQ_i \mid 1 \leq i \leq d\}, \text{ where}$$

$$ECWQ_i = CWQ_i * |L|;$$

$|L|$ is the number of Chinese words in L ; and

$CWQ(p, m, L, t, z)$ and d are defined by **Definition 1**.

In this study, for learners whose native language is not Chinese, $ECWQ$ is a function of thirty two tuples and defined as following.

$$ECWQ(CWQ(p, m, L, t, z)) = \langle ECWQ_1, ECWQ_2, \dots, ECWQ_{31}, ECWQ_{32} \rangle$$

where m is English or other language but not Chinese, L is Chinese words, $|L|$ is 2500, z is 100, and d is 32 in this study.

$ECWQ$ is an important reference index in practice. It represents how many Chinese words one knows. Based on $ECWQ$, a learning plan of Chinese words and a corresponding strategy is developed. $ECWQ$ also helps people organize the previously most difficult part in language teaching.

3. Chinese word Learning Plan and Strategy

One of the major philosophies of Balance Scorecard (BSC) points out that only quantified indexes can be evaluated and quantified (Kaplan and Norton, 1996). Based on the concepts of management science, for examples Key Performance Indicators (KPI) and BSC, a feasible Chinese word learning plan is proposed. Teachers instruct learners to carry out the plan. Principals and directors manage and assess learners' learning conditions of Chinese words. $ECWQ$ acts as one of the KPI in language learning.

The pre-study (Ho, 2006) found that most learners gave up to fulfill the plan because of the loading and difficulties of spelling English words. To avoid this situation, two-phase vocabulary learning strategy is proposed. According to this learning strategy, the learning

plan and strategy of learning Chinese words will be developed in the following sub-section.

3.1 Chinese word Learning Plan based on *CWQ*

The learning plan of Chinese words based on *CWQ* is proposed and can be regarded as a kind of the teaching strategy. For the teaching strategy of Chinese, Chinese word management system is suggested. Teachers and learners have clear steps and key index to follow through the plan. A learning plan of Chinese word for learners whose native language is not Chinese is presented in this paper.

Assume that there is a target set of Chinese words. There are 2500 Chinese words which are defined by the list of frequent characters in modern Chinese in the target set. Learners have to take 8 months to learn 2500 Chinese words. Suppose the 2500 Chinese words are denoted as W :

$$W = \{w_i \mid 1 \leq i \leq 2500, i \text{ is the index of the sequence}\}$$

In the normal experience, choosing which Chinese character to learn first usually depends on the stroke-number, which means, the stroke number of the character defines the sequence of learning words. Learners' language interests will be attenuated because of the sequence of learning words. The sequence of learning words is determined by both the difficulty of character learning and the memory of individual. Learners learn Chinese words from the easiest words to the hardest words. Chen and Chung (2008) proposed personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. The concept of this system will be applied to the learning of Chinese.

Furthermore, learners have to study 2500 Chinese words among 3 periods. There is about 80 days for each period. Let

$$W = \{W_1 \cup W_2 \cup W_3\}$$

where

$$W_1 = \{w_i \mid 1 \leq i \leq 833\},$$

$$W_2 = \{w_i \mid 834 \leq i \leq 1666\}, \text{ and}$$

$$W_3 = \{w_i \mid 1667 \leq i \leq 2500\}.$$

W_1 must be learned before the end of the first period. The *ECWQ* should be greater than 833 before the end of the first period.

W_2 must be learned before the end of the second period. The *ECWQ* should be greater than 1666 before the end of the second period.

W_3 must be learned before the end of the third period. The *ECWQ* should be greater than 2500 before the end of the third period.

CWQ testing software can be used to examine and find out learners' *ECWQ* at any time. If a learner's *ECWQ* is higher than expected *ECWQ*, teacher could encourage the learner to study the higher *ECWQ* level of Chinese. If a learner's *ECWQ* is lower than expected *ECWQ*, teacher could ask the learner to put more effort into learning. Teachers are able to manage the learning condition of Chinese words. It is ideal if all learners' *ECWQ* reach 2500 before the end of 8 month.

The number of Chinese words learning will affect learners' learning plan and their interest in CSL. When you learn many Chinese words in each study, your language interest will be attenuated gradually and your learning schedule will be postponed. Chinese word learning includes leaning the Chinese phonetic transcription, such as Bopomofo and pin-yin; how to write the character; pronunciation and meaning of Chinese word, etc. According to the number of Chinese words defined in the list of frequent characters in modern Chinese, a learner have to learn 12 Chinese words in a day during the period of 8 months. The load of each study should be reasonable, and learners' language interest and schedule can be maintained.

3.2 Two-Phase of Chinese word Learning Strategy

For foreigners who study Chinese as a second language, there are two abilities that they have to possess. First, they need to recognize Chinese words and pronunciation by their eyes and ears, which mean they don't write Chinese words correctly. Second, they need to not only recognize Chinese words and pronunciation but also write them correctly. Different demands lead to different ways to learn.

From foreign learner's point of view, there are two major concerns: 1) Is the study plan easy to follow through? 2) Can they spend less time studying every day but have high achievement? Writing or spelling a word is not an easy and time-consuming exercise. The ability of writing or spelling a word is not an essential condition for some foreigners. Thus, learning how to write or spell a word is ignored in the first round. This way brings some benefits which match foreign learner's concerns. The Chinese word learning process becomes easy, fast and less time-consuming.

The proposed two phases of Chinese word learning process is described by pseudo-code as follows.

Algorithm 1: Two-Phase-Chinese-Word-Learning (W)

{/* Learning brand new Chinese word in W .

/* Suppose there are 240 days and 12 Chinese words to study every day.

```

For (j=0 to 239) do /* Phase 1 */
  For (i=j*12+1 to j*12+12) /* learning process */
    Let  $W_t = w_i$ .
    Learners should do following works:
    (1). Listen to the pronunciation of the Chinese word  $V(W_t)$ .
    (2). Read the target Chinese word  $W_t$ .
    (3). Read the meanings in learner's native language  $E(W_t)$ .
    (4). Speak out the pronunciation of the Chinese word  $V(W_t)$  loudly.
    (5). Read the usage and other information of the Chinese word if available.
    /* Writing or spelling a word must be avoided in this phase.
  Next i
  For (i=j*12+1 to j*12+12) /* testing process */
    Let  $W_t = w_i$ .
    Test  $W_t$  by test models 2, 3, ..., 32. /* Test models 2, 3, ..., 32 are multiple choice
    questions.
    Learner practices all test models.
    /* Writing or spelling a word must be avoided in this phase.
  Next i
Next j
If (Do not need to write or spell a word) = true, then stop;
For (j=0 to 239) do /* Phase 2 */
  For (i=j*12+1 to j*12+12) /* reviewing process */
    Let  $W_t = w_i$ .
    Learners should do following works:
    (1). Listen to the pronunciation of the Chinese word  $V(W_t)$ .
    (2). Read the target Chinese word  $W_t$ .
    (3). Read the meanings in learner's native language  $E(W_t)$ .
    (4). Speak out the pronunciation of the Chinese word  $V(W_t)$  loudly.
    (5). Read the usage and other information of the Chinese word if available.
    (6). Write or Spell the target Chinese word  $W_t$ . /* Writing or spelling a word is asked
    in phase 2.
  Next i
  For (i=j*12+1 to j*12+12) /* testing process */
    Let  $W_t = w_i$ .
    Test  $W_t$  by test models 1, 2, ..., 32. /* Test models 1 is necessary.
    /* Test models 2, 3, ..., 32 are multiple choice questions.
    Learner practices all test models.
  Next i

```

Next *j*
} /* end of **Two-Phase-Chinese-Word-Learning()**.

The key features of the aforementioned algorithm are listed as follows.

1. Learn all brand new Chinese words without writing or spelling a word in Phase 1.
2. Learn how to write or spell words only in Phase 2.
3. Listening and speaking are important.
4. Doing tests are asked immediately after learning and reviewing.

The two-phase of Chinese word learning strategy are personalized. The number of Chinese word learning is adjustable. However, the problem of retention of Chinese words still exists.

4. Method of Dynamic Timing of Reviews

Algorithm 1 does not consider the forgetting curve of human being (Ebbinghaus, 1885). A method of memory was proposed by Ho, 2005, 2006. It is referred to as the method of Dynamic Timing of Reviews (DTR). DTR is a personalized review method. A modification of DTR is proposed in this paper. It asks people to review some parts of items. These items are memorized by reviewing and testing every day. If one fails to answer the item correctly, DTR assumes that one forgets it and arranges the next review is tomorrow. If one successfully answers the item correctly, DTR assumes that one remembers it and arranges the longer period from this review to the next review. DTR can be used for other items which are memorized by human being. DTR assumes that one has learned some items which are memorized first. After the very moment one learned, DTR tests if one remembers the items correctly.

A review number series is defined for each item based on the stroke-number of that item. For example, the item of Chinese word “務實”, its review number series is 1, 4, 5, 9, 14, 23, 37, 60, The second number in this series is 4. It stands for the timing of the next review is 4 days later. The third number is larger than the second, the fourth number is larger than the third, and so forth. For another example, the item of Chinese word “加入”, its review number series is 1, 7, 8, 15, 23, 38, 61, 99, The stroke-number of the item is smaller than the former one; the span between two adjacent reviews is longer. The stroke-number of the item is bigger, the span between two adjacent reviews is shorter.

DTR selects all items which should be reviewed today automatically. It picks up the next number in the review number series of that item. One will be asked to review the item after longer period of days.

Assume $d(w_i)$ is the initial function of review periods of w_i and is defined as following.

$$d(w_i)=v_1, \text{ if } |w_i| \leq r_1;$$

$$d(w_i)=v_2, \text{ if } r_1 < |w_i| \leq r_2;$$

$$d(w_i)=v_3, \text{ if } r_2 < |w_i| \leq r_3;$$

...

$$d(w_i)=v_m, \text{ if } r_{m-1} < |w_i|,$$

where

$|w_i|$ is the stroke-number of w_i ,

$m \leq |L|$, m is a positive integer,

$v_1 \geq v_2 \geq v_3 \geq \dots \geq v_m \geq 0$, v_i is a numerical value,

$0 \leq r_1 \leq r_2 \leq r_3 \leq \dots \leq r_{m-1}$, r_i is an integer.

$d(w_i)$ expresses that a large number of strokes of Chinese word has a smaller initial value because of a large number of strokes of Chinese word with a shorter period to review, and vice versa. Assume x_i is an index of w_i and $x_i = 1$ initially. The series of review period, $f(w_i, x_i)$ is defined as following.

$$f(w_i, x_i)=0, \text{ if } x_i \leq 0;$$

$$f(w_i, x_i) \leq f(w_i, x_i+1), \text{ if } x_i > 0,$$

where

$f(w_i, x_i)$ is a real number.

$f(w_i, x_i)$ expresses that a bigger index maps to a bigger value for each Chinese word since a more familiar Chinese word needs a longer period to review. Different Chinese words have different series. Combining with $d(w_i)$ and $f(w_i, x_i)$, the DTR series can be obtained. A simple example of DTR series is given as following.

$$f(w_i, x_i)=0, \text{ if } x_i < 0;$$

$$f(w_i, x_i)=1, \text{ if } x_i=0;$$

$$f(w_i, 1) = d(w_i) + \epsilon_1;$$

$$f(w_i, 2) = d(w_i) + \epsilon_2;$$

$$f(w_i, x_i) = k_1 f(w_i, 1) + k_2 f(w_i, 2) + \dots + k_{i-1} f(w_i, x_{i-1}), \text{ if } x_i > 2,$$

where

k_1, k_2, \dots, k_{i-1} are arbitrary coefficients, and ϵ_1 and ϵ_2 are 0 or positive integers, respectively.

It is obvious that the DTR series is determined by $d(w_i)$ and $f(w_i, x_i)$; however, the real decision maker of how long period of reviews is a learner. x_i is determined by a pseudo-code of a index rule according to a learner's answers of tests.

If (all answers of selected test models of x_i are correct) then $x_i = x_i + 1$;
Else $x_i = 0$.

If all answers of selected test models of x_i are correct, DTR assumes that learner is familiar with x_i currently. The period of next review should be longer to save time and to reduce loading. If answers are incorrect, DTR assumes that learner is not familiar with x_i currently. x_i should be reviewed tomorrow to enhance the retention.

Adding $d(w_i)$, $f(w_i, x_i)$ and the index rule into **Algorithm 1**, DTR works with two-phase of Chinese word learning strategy. Assume that DTR series for x_i is (1, 5, 7, 12, 19, ...). If one has learned x_i , DTR tests user about x_i immediately on date D (D stands for today). If one fails to answer x_i correctly, the date of next review will be on date $D+1$ (tomorrow). If one answers x_i correctly, the date of next review will be on date $D+5$.

Assume the date of the first review is $D+5$. Upon the first review, if one answers x_i correctly, the date of the second review will be $D+5+7$. Upon the second review, if one answers x_i correctly, the date of the third review will be $D+5+7+12$, and so forth. Upon each review, if one answers x_i correctly, DTR picks up the larger number as the next span. On the other hand, upon each review, if one fails to answer x_i correctly, the date of the next review is $D+1$.

DTR automatically collects words which the learner should review every day. Up to now, a manageable plan, an easy learning strategy and a personalized review method are proposed. Based on them, foreigners who are non-native Chinese speaker can achieve their study goal in a shorter period.

Based on the DTR, two-phase strategy and learning plan, a mobile product has been developed for learning English vocabulary. Figure 1 shows the picture of the mobile device. The software of learning Chinese words on this mobile device is under coding currently.



Fig. 1. The picture of mobile learning machine for learning English vocabulary

5. Conclusions

It is obvious that studying Chinese is a difficult work even if there are the auxiliaries of pronunciation and phonetic alphabets. In this paper, a Chinese word learning system on a mobile device for non-native Chinese speakers is investigated. According to the list of frequent characters in modern Chinese, an estimation of Chinese word quantity which assesses the ability of recognizing Chinese word is proposed. Furthermore, thirty two practice tests of Chinese words are also described briefly, and the reliability and validity of the practice tests are analyzed by the IRT. A learning plan of Chinese and a two-phase of learning strategy of Chinese are presented. The modification method of dynamic timing of review is also developed to overcome the forgetting curve of individual. Finally, the purpose of this paper is that learners who are non-native Chinese speaker can achieve their study goal according to the proposed approach by using the mobile device in the short period. The future work includes the software development for the learning machine and experiments of evaluating two-phase learning strategy, learning plan, and DTR for Chinese words.

References

- Allen, J. R. (2008). Why Learning to Write Chinese is a Waste of Time: A Modest Proposal, *Foreign Language Annuals*, 41(2), 237-249.
- Anderson, R. C. and Freebody, P. (1981), Vocabulary Knowledge, In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp.77-117).Newark, NJ: International Reading Association.
- Baker, F. B. (1992). *Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques* (New York: Marcel

Dekker [].

- Chen, C. M. and Chung, C. J. (2008). Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based on Item Response Theory and Learning Memory Cycle, *Computer and Education*, 51, 624-625.
- Chung, K. K. H. (2002). Effective Use of Hanyu Pinyin and English Translations as Extra Stimulus Prompts on Learning of Chinese Characters, *Educational Psychology*, 22(2), 149-164.
- Chung, K. K. H. (2007). Presentation Factors in the Learning of Chinese Characters: The order and position of Hanyu pinyin and English translations, *Educational Psychology*, 27(1), 1-20.
- DeCarrico, J. S. (2001). *Vocabulary Learning and Teaching*, In M. Celces-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (Boston: Heinle & Heinle Publishers), .285-299.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems* (Honolulu: University of Hawaii Press).; Mattingly, I. G. (1992). Linguistic awareness and orthographic form, in R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology and meaning* (Amsterdam: Elsevier.), 11–26
- Ding, Y., Richman, L. C., Yang, L. Y., and Guo, J. P. (2010). Rapid Automated Naming and Immediate Memory Functions in Chinese Mandarin — Speaking Elementary Readers, *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 48-61.
- Ebbinghaus, H. (1885). Memory, A Contribution to Experimental Psychology, http://en.wikipedia.org/wiki/Forgetting_curve, German.
- Everson, M. E. (1998). Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing, *The Modern Language Journal*, 82, 194-204.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*. (Kluwer-Nijhoff Publisher).
- Ho, H. F. (2005). Patent Name: A Method of Automatic Adjusting the Timing of Review Based on a Microprocessor Built-in Device for User to Memory Strings, Patent ID: [092134253].
- Ho, H. F. (2006). A Scientific Method Of Memory, *Proceedings. of International Conference on Automation, Control and Instrumentation*, Valencia (SPAIN).
- Kaplan, R. S. and Norton D. P. (1996). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System, *Harvard Business Review*, 75-85.
- Ke, C., Wen, X., and Kottenbeutel, C. (2001). Report on the 2000 CLTA Articulation Project, *Journal of the Chinese Language Teacher's Association*, 36(3), 23-58.
- Kuo, M.-L. A. and Hooper, S. (2004). The Effects of Visual and Verbal Coding Mnemonics on Learning Chinese Characters in Computer-Based Instruction, *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 23-38.
- Lam, H. C., Ki, W. W., Chung, A. L. S., Ko, P. Y., Lai, A. C. Y., Lai, S. M. S., Chou, P. W. Y., and Lau, E. C. C. (2004). Designing Learning Objects that Afford Learners the Experience of Important Variations in Chinese Characters, *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(2), 114-123.
- Lam, H. C., Ki, W. W., Law N., Chung, A. L. S., Ko, P. Y., Ho, A. H. S., Pun, S. W. (2001). Designing CALL for Learning Chinese Characters, *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 115-128.
- Liu, Ying, Wang, Min, and Perfetti, Charles A (2007), Threshold-style Processing of Chinese Characters for Adult Second-language Learners, *Memory & Cognition*, 35(3), 471-480.
- Lin, Z. (2002). Discovering EFL Learners' Perception of Prior Knowledge and Its Role in Reading Comprehension, *Journal of Research in Reading*, 25(2), 172-190.
- Mezynski, K. (1983). Issues Concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Segler, T. M., Pain, H., and Sorace, A. (2002). Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environment, *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 409-422.

- Shen, H. (2004). Level of Cognitive Processing: Effects on Character Learning among Non-native Learners of Chinese as a Foreign Language, *Language & Education*, 18(2), 167-182.
- Shen, H. H. and Ke, C. (2007). Radical Awareness and Word Acquisition among Nonnative Learners of Chinese, *Modern Language Journal*, 91(1), 97-111.
- Sun, K. T. and Feng, D. S. (2004). A Distance Learning System for Teaching the Writing of Chinese Characters over the Internet, *Journal of Distance Education Technologies*, 2(1), 52-66.
- Tsai, C. C. and Chang, I. C. (2009). An Examination of EFL Vocabulary Learning Strategies of Students at the University of Technology of Taiwan, *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 32-38.
- Waugh, N. C. and Norman, D. A. (1965). Primary Memory, *Psychological Review*, 72, 89-104.
- Wikipedia contributors (2005). Memory Retention. Wikipedia, The free encyclopedia. Retrieved January 18, 2006 from the World Wide Web: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Memory_retention&oldid=16865590.
- Wu, H. and Miller, L K. (2007), A Tutoring Package to Teach Pronunciation of Mandarin Chinese Characters, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 583-586.
- Young, M. Y. C. (1997). A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong, *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35-53.
- Zhang, S.-D. (2005). *A General History of Chinese Printing*, Taipei: XingCai Literary Foundation, ch.3, sec.1. ISBN 957-99638-3-5.