

加拿大中文教学学报
Canadian TCSL Journal

Vol.2, No. 2

第二卷第二期



Proceedings of the 7th Canadian TCSL International Conference 2012
第七届加拿大汉语教学国际研讨会 2012

Main Theme:
Teaching Chinese in the 21st Century: Changes and Challenges

主题：
21 世纪汉语教学面临的改变与挑战

www.canadianteslassociation.ca

All rights reserved

Papers Presented at the 7th Canadian TCSL International Conference 2012
第七届加拿大汉语教学国际研讨会 2012

Main Theme:
Teaching Chinese in the 21th Century: Changes and Challenges

主题:
21 世纪汉语教学面临的改变与挑战

Content	Speaker
会长的话	
1. 呼吁进一步研究传动科技与社交网络对汉语教学与学习的冲击 (p. 1) A Call for Further Studies on the Impacts of Mobile Devices and Social Net-workings on TCSL and LCSL	陈山木
专题演讲	
2. “吟诵的文学”与“歌唱的文学”—兼谈中国古典诗、词之别 (p. 2-8) The Chanting Literature and the Singing Literature--The Distinction between Poetry and Song Lyrics	赵晓岚
主题研究	
3. 多媒体技术在国际汉语词汇教学中的应用 (p. 9-11) The Application of Multimedia Technologies in Teaching Vocabulary to International Chinese Students	冯凌宇
4. 从长城汉语谈计算机辅助汉语教学 (p. 12-17) The Great Wall Chinese Software and CCAI	央青
5. 博客 (BLOG) 辅助中级对外汉语阅读教学的设计与实施 (p. 18-24) Design and Implement of Blog—Assisting the Teaching of Intermediate Chinese Reading Comprehension	徐品香
6. 人脑研究新发现及其在汉语教学上的应用 (p. 25-32) New Research into the Brain and its Implications for Teaching Chinese as a Foreign/Second Language	唐力行, Robin Harvey
教学理论研究	
7. 国际汉语词汇教学的系统观、认知观与应用观 (p. 33-36) The systematic, cognitive and applied perspective on CSL Teaching	曾立英
8. 交际任务在学习者产出性词汇发展中的重要作用 (p. 37-41) Important Role of Communicative Tasks in Learners' Acquiring Vocabulary	陈作宏
9. 目的语与非目的语环境文化学习方式对比 (p. 42-47) Contrastive Analysis of Acculturation in Target and Non-target Language Environments	李朝辉
教学方法研究	
10. 形象教学法在中文教学中具有强烈的启迪效果 (p. 48-50) The Instructional Effect of Depicting with Images in TCSL	任京生
11. 关于日本社会人汉语写作教学设计及方法初探 (p. 51-60) Preliminary Study on Teaching Plan and Method for Chinese Composition Course in Extension College	梁晓虹
12. 尝试一种涵盖功能价值的语法教学方法—采用 Can-do 自我评价表 (p. 61-65) Testing the Function-Value Teaching Method with Self-Assessment- -A Can-do Checklist	胡玉华
13. 文化交流在汉语课堂教学中的运用与启发 (p. 66-70) Exertion and Inspiration of Cultural Communications in TCSL Classes	吴娜

语法语意研究

14. 主谓短语直接做定语的偏正短语的类型和功能 (p. 71-83) 李铁根
A Study on Types and Functions of the Modifier-head Phrase, in which the Subject-predicate Phrase Modifies the Head Noun Directly
15. “了2”的语用教学研究: 以“谢谢了、对不起了”为例 (p. 84-89) 徐雨霖
Pragmatic Instruction Study of “le 2”: Using “Xiexiele” and “Duibuqile” as Examples
16. 美国汉语学习者的汉语感谢回应模式 (p. 90-95) 西香织
The Modes of Responding to Thanks for American Chinese Learners

专题研究报告

17. 《新汉语水平考试大纲》及样卷考察分析 (p. 96-106) 么书君
An Investigation and Analysis of the “New HSK Outline” and its Sample Tests
18. 论人教版《语文》教材的拼音教学方案 (p. 107-112) 刘学顺
On the Pinyin Teaching Plan in the Language Textbooks by the People’s Education Press
19. 基于需求分析的中医院校留学生汉语教学模式探讨 (p. 113-116) 周萍
An Analysis of Teaching Plans of Chinese as a Requirement for Foreign Students in Chinese Medical Schools
20. 创新教学模式促进自主学习 (p. 117-124) 华燕君
Innovative Teaching Model for Active Learning Promotion
21. 中国英语学生在拼读上的跨语言迁移 (p. 125-133) 秦华
The Cross-linguistic Transfer in the Reading and Spelling of Chinese ESL Students
22. 北美汉语学习信念的考察: 师生间之差异 (p. 134-140) 崔彦萍, Delroy L. Paulhus
Beliefs about Chinese Language Learning in North America: Some Surprising Discrepancies between Teachers and Learners
23. 加强汉语学习者写作能力的策略 (p. 141-147) 田军
Strategies to Enhance Chinese Learners’ Writing Skills

教学经验分享

24. 双赢共存, 祸福与共--重新审视“以学生为主的”的服务观 (p. 148-152) 李舒娅
Co-existence with the Same Destination--A Review of the Student-Centered Teaching Concept
25. 为经典名歌创作新词, 促中文学习更上层楼 (p. 153-156) 吴小燕
New Lyrics for Old Songs: A fun Way to Learn Chinese

1.

呼吁进一步研究传动科技与社交网络对汉语教学与学习的冲击

A Call for Further Studies on the Impacts Of Mobile Devices and Social Net-workings on TCSL and LCSL

Robert S. Chen

(University of British Columbia, Canada)

In today's Internet era, there is no doubt that internet, mobile devices, and social net-workings have brought inevitable impacts on modern life. New generations of students in higher education are becoming more proficient at using these devices. These technologies help shape their personal identification, certainly their learning behaviors. These portable electronic devices may be wireless-equipped laptop, notebook, iPhone and iPad, which perform the same functions as desktop computing platforms. The portability of mobile devices and their ability to connect to the internet promise an access anytime and anywhere to online learning materials and interactions, besides a useful tool to record in real time via voice, visual, text, or multimedia. Indeed, the mobile phone technology is opening up truly new and exciting ways of teaching and learning.

Furthermore, the combination of mobile devices with social networking sites, such as Facebook, Blog, and Twitter, has cast a new frontier for everything from entertainment to education. We are witnessing an ongoing transformation of social interactions, personal identities, self-esteem, communication and expression skills, and learning and creative processes. The situation begs a calling for further studies on effective applications and impacts of mobile device and social net-workings on teaching and learning Chinese as a second language. Some immediate and essential studies include:

- How can we incorporate these technologies into our curriculum?
- How can we effectively apply these technologies into our teaching?
- How can we use mobile devices for active and reflective learning?
- How can these technologies benefits student in language learning?
- How will text making change and impact student literacy?
- How can we compensate the information fragmentation on mobile devices?
- How will these technologies change the shape and authority of the classroom?
- How will these technologies lead to the idea of "de-schooling"?

In a word, the Internet, mobile devices, and social net-workings have certainly shaped new generations of students in higher education. The 7th Canadian TCSL International Conference thereupon calls for this symposium to address the impacts of these technologies on TCSL or LCSL. The Canadian TCSL Association will continue to encourage and incorporate further studies on these aspects.

2.

“吟诵的文学”与“歌唱的文学”——兼谈中国古典诗、词之别

The Chanting Literature and the Singing Literature--

The Distinction between Poetry and Song Lyrics

赵晓岚

(中国湖南师范大学文学院教授、博士生导师，加拿大 UBC 大学亚洲学系访问教授)

汉语诗歌有四种表达方式：唱、吟、诵、念。“念”是用口语来读，“唱”是按照一定的旋律来唱。而“吟”和“诵”在今天已看做一个词，其实是有明显区别的：“诵”是艺术化的念，强调清晰准确和语气情感，但没有曲调；“吟”则是一种类似于歌唱的有曲调的“乐语”。简而言之，吟与诵的本质区别是：吟有曲调，诵没有曲调。但我们今天已经将“吟诵”作为一个词使用，泛指有腔调地拖长了声音地诵读，或者说在诵读的基础上，藉吟唱来帮助抒情达意。一般遵循“平长仄短”的规律：平声长，押韵字更长，仄声短，入声更短。

那么“吟”与“唱”又有何区别呢？我们先比较一下王维《送元二使安西》的吟，和据此诗谱曲的《阳关三叠》的唱，就会发现同一首诗的“吟”和“唱”在听觉上很不一样，二者的本质区别就是：“唱”是以音乐为主，文词为辅，目的在于欣赏这种以典雅文词为背景的曲调；“吟”则是以文词为主，音乐为辅，目的在于更准确生动地表达文词内容。

另外，“唱”是有节奏的，“吟”却没有明显节奏，甚至音高、音强、音长也不固定，始终是跟着感情走的，可以忽长忽短，忽快忽慢，随时都在自由飘动。再则，唱一般是有谱子可以依照的，即使是口头传唱，也会有人将谱子记下来传下去；但吟却完全是即兴的，没有谱子可以照着唱，作者是吟着创作出作品，读者也根据自己的习惯来吟着欣赏这个作品，各地有各地的吟法（北方语系、南方语系区别很大，南方语系中，江、浙、闽、粤、湘、赣等也有明显不同），各人有各人的吟法，而且即使是同一个人，因为感情的不同，或是对作品的理解在发生变化，他每次的吟法也不一样。尽管吟诵者有一些基本调，这些调或来自师承家传，或采自旁人之调，但都经自己的语感改造过，等于是自己唱自己的歌。

关于“吟诵的文学”与“歌唱的文学”，这里先作个界定：吟诵的文学指的是诗歌，特别是唐以来的格律诗——为什么说诗歌是吟诵的文学呢？因为古代的诗歌是先开口“吟”出来而不是先用笔写出来的；歌唱的文学指的是唐宋词——全名叫曲子词，别名曲子、乐章、歌词、歌曲、琴趣、樵歌、乐府等，都与音乐有关，实际上就是唐宋时期的流行歌词。这两者有同有异，最本质的相同在于两者都是重在语音的语言艺术，而不仅仅是语义的语言艺术；最本质的区别在于诗歌是案头文学，主要是用来读的；词是口头文学，主要是用来唱的，因此词也可称为音乐文学。

虽然我们今天常统称古典诗词，但诗体和词体的文学特征有很大的区别，为什么会如此？笔者以为，根本的原因在于诗、词与音乐的关系不同，从而导致它们的特征、功能也不同。

一 诗、词与所配音乐的关系

严格说起来，中国的古典诗词都与音乐都脱不了干系。诗经也可以配曲演唱，汉魏六朝的乐府也可以配曲演唱，唐宋以来的歌词更是当时的流行歌曲，为什么前二者配乐的称

为诗，后者就称为词呢？最主要的区别有两点：一是所配的音乐不同，二是配乐的方式不同。大致说来，中国诗歌与乐相配的发展史可分为三个阶段：

- (1) 雅乐（先秦时的古乐）——乐器主要为钟、鼓、琴、瑟，歌词为诗经中的雅、颂。方式为先诗后乐，诗为主体。
- (2) 清乐（汉魏六朝的音乐）——乐器主要为丝、竹类，歌词为乐府民歌，如北方的鼓吹曲、相和三调，南方的吴声、西曲等，方式是采诗入乐，在配乐过程中，有时会根据乐曲的需要而对文词做些改动。
- (3) 燕乐（唐宋时的音乐）——乐器主要为琵琶、羯鼓、长笛等，所配歌词即唐宋词，方式是倚声填词，乐为主体。

燕乐，即燕享之乐，又写作“宴乐”，它是随着隋唐的统一，经济的繁荣而兴起的一种汉族民间音乐和少数民族以及外来音乐交融而产生的新型音乐，因为常在宴会或娱乐场所演奏而得名。当时从高丽、龟兹、波斯、天竺等国传进来大量乐器、乐曲，主要乐器琵琶四弦二十八调，音域宽广，繁音促节，表现力丰富，因此一下子就取代不高不低、从容雅缓的雅乐和清乐，占领了乐坛。

怎样为这样美妙的流行音乐配上歌词呢？

原有的采诗入乐显然已不适应了，因为诗歌整齐划一的方阵式句式适应不了繁复多变、长短不一的旋律，即使加上和声、衬字也难如人意，于是“依曲拍为句”、“倚声填词”的配乐方式就应运而生，它于初、盛唐在民间孕育，中、晚唐经过文人之手成熟定型，到两宋臻于极盛。^①

当然，诗歌也有配乐演唱的，但作者写诗时并没有现成的乐谱相配，后来有些名作流传广泛，乐工为其配上音乐，比如王维的《送元二使安西》，后人配上旋律成为音乐名曲《阳关三叠》（又称为《渭城曲》），但这不叫词，而叫做“声诗”。唐代著名的“旗亭赌唱”的故事，就是唐声诗流行的一个具体范例^②。

简而言之，诗经、乐府是先有诗，后有乐；唐宋词是先有乐，后有词。一字之易，诗乐结合的方式却发生了根本变化。

二 诗、词的体式与音乐的关系

如上所说，从先诗后乐到先乐后词，这种诗乐结合方式的变化就决定了诗、词体式的不同。

(1) 题目：诗一般都有题目，即使无题，也要标上《无题》作为题目；词则依曲调为词调，即将曲调填上文词就成为一首新词调，调名即词牌，不另立题目（后来有些词人喜欢在词牌外写些或短或长的文字阐明词意，一般被称为词序）。先多咏本意，如《浣溪纱》咏浣纱姑娘西施，《河渚神》多用于祠庙，《破阵子》则与军队战争有关等，后移咏他事，与本意无关，但有些词调与声情还是有一定关系，如《雨霖铃》幽咽哀怨，《念奴娇》高爽放逸，《水调歌头》高亢悠扬，宋代甚至用作凯旋而归的军乐。因为当时流传的曲调太多，演变为词调的也多，有“词山曲海”之称。与格律诗只分律诗和绝句两种（五绝、七绝、五律、七律、排律）不同，词的体式繁复多变，一个调名可以有若干个不同的形式，清代《钦定词谱》就已经收词 826 调，2306 体。

(2) 结构：格律诗中间不再分段，如咏同一件事，也采取联章体的形式，即用若干首同一体裁的诗作为组诗；词则依乐段分片。段的词学术语为“片”或“阙”。“片”即“遍”，

指乐曲奏过一遍。“阙”原是乐终的意思，一首词称为一阙。词虽分片，仍属一首，上、下片的关系有分有合，有断有续，所以词家在过片（又称换头，相当于歌曲中的过门）处特别注意承上启下。唐宋时期用为词调的音乐大多为一、二、三、四段，所以词也分单调、双调、三叠、四叠数种，并根据曲调在音乐上的不同类别和功能而有令、引、近、慢之分。另外还根据字数多少而有“小令”、“中调”、“长调”之分，分法并不统一，有的以58字以内为小令，59字到90字为中调，91字以上为长调，此说虽沿用至今，但单纯从字数着眼，并不科学。比如“慢”是一个音乐名词，慢曲子之意，与急曲子相对，因为曼声拖腔，所以填入的字数也多些，后人却将“慢词”与“长调”等同，忽略了其音乐的因素。

(3) 押韵：格律诗的押韵方式是固定的，除首句外，其他逢双句押韵，只押平声韵，且一韵到底；词则依乐均押韵，韵位疏密不定，平上去入都可押，中间可以换韵。均(yun)，是一个表示调高的名词，包括调式主音以及相关的一组音，它是乐曲中的一个小段，相当于一个句群。唐宋词歌曲中调式主音出现之处也是歌词押韵之处。均有长短，韵就有疏密，有的词调句句押韵，比如《渔家傲》，有的四、五句才押一个韵，比如《莺啼序》；而且词可以平仄通押，中间可换韵，比如《菩萨蛮》；或只押仄声韵，甚至专押入声韵，比如《雨霖铃》。总之，相较诗而言，词的押韵方式更灵活多变。

(4) 句子：格律诗的句子字数是固定的，五字或七字一句，绝句四句，律诗八句（排律只是律诗中间对仗句的叠加而已）；词则依曲拍为句，长短参差不齐，短则一字，长则十一字。这是因为乐曲的句群中还有小节，一节一句，节拍有长有短，字数就有多有少；且句式点断也与诗不同，如同是五字句，诗的节奏是2-2-1或2-3；而词则多1-4或1-2-2的句法（比如“春眠-不觉-晓”是诗，而“竟-无语凝咽”是词）。

这种长短参差的句式，造成抑扬顿挫的婉转声情，与诗的整齐爽利不同。我们读李清照的《如梦令》：

昨夜雨疏风骤，浓睡不消残酒，试问卷帘人，却道海棠依旧。知否？知否？应是绿肥红瘦。

只道其想象新奇，却不知它全盘化用了晚唐诗人韩偓的一首五言绝句《懒起》：

昨夜三更雨，今朝一阵寒。海棠花在否？侧卧卷帘看。

人们之所以记住了李清照的《如梦令》而忘记了韩偓的《懒起》，原因除了“绿肥红瘦”的鲜明形象外，长短参差的句式是最主要的原因，特别是“知否？知否？”两问句，道尽妇人急切琐碎的声口。这是改写化用，毕竟是两部作品，我们不妨看同一作品两种形式的情况：

一是盛唐诗人王之涣《凉州词》：“黄河远上白云间，一片孤城万仞山。羌笛何须怨杨柳，春风不度玉门关。”清人改为：

黄河远上，白云一片，孤城万仞山。羌笛何须怨？杨柳春风，不度玉门关。

将原诗中将士们远离故乡从军的悲慨一变而为凄凉哀怨。另一例子是晚唐诗人杜牧的《清明》：“清明时节雨纷纷，路上行人欲断魂。借问酒家何处有？牧童遥指杏花村。”清人亦改为：

清明时节雨，纷纷路上行人，欲断魂。借问酒家何处？有牧童，遥指杏花村。

原诗是描写诗人孤身上路孤独纷乱的心境，变成长短句后，就凸现一幅春色迷蒙中，熙熙攘

攘的行人冒雨行进的游春图，尤其是强调了场景、动作、神态，好像一个小品短剧，增强了故事性。

综上所述，这长短参差的句式是词最明显的外部特征，也是诗与词语言外部的最大区别。

(5) 字声：格律诗只分平仄；词则依乐音定字声，更讲究四声声调，分工更细。主要见于：

平声分阴阳：南宋著名词律家张炎的父亲张枢作《惜花春早起》词，有“琐窗深”、“琐窗幽”之句，觉得皆与音律不谐，后改为“琐窗明”，才和谐。原因是“深”、“幽”为阴平，而“明”为阳平，虽则音律和谐了，但词意却完全相反了。

仄声分上去入：张枢又有《瑞鹤仙》词，嫌“粉蝶儿扑定花心不去”之“扑”字不协音律，改入声“扑”为上声“守”，才觉得和谐，但“守定花心不去”显然不及“扑定花心不去”更具动态美。为求音律和谐而不惜牺牲词义，虽不值得提倡，却说明词为适应唱而所应守的规则。

声母分五音（唇齿喉舌鼻）：

声母是讲的发声部位，直接影响到声音、感情的表达。声乐中的美声唱法讲究腔体的共鸣、声音的通透和音色的明亮，这都与发声部位有关。李煜的《玉楼春》词描述宫廷彻夜狂欢的景象，末句“待踏马蹄清夜月”，“待、踏、蹄都是舌头音，就不仅是在意思上说出来马蹄的意思，而且在声音上，甚至于连马蹄踏在洒满月光的路上，那种得得的声音都传入耳中了……把词的抑扬顿挫的节奏的声音跟它内容的感情二者结合得恰到好处，声情合一”^③。李清照有一首震动词坛的名作《声声慢》，开头十四个叠字“寻寻觅觅，冷冷清清，凄凄惨惨戚戚”，发声部位几乎全在唇齿之间，造成一种啮齿叮咛、咬牙忍痛的感觉；后片的“点点滴滴”，改用舌音，富有节奏感，如泣如诉，很形象地抒发了家破国亡的痛苦。

之所以这么讲究四声，是因为乐曲旋律的高低抑扬要配以相应的字声。我们知道，英语、德语、法语、意大利语都属于印欧语系，是重音语言，有重音无声调，它们用来传情达意的手段，就是重音和重音节奏。而汉语属于汉藏语系，是旋律型声调语言，有声调无重音。汉语用来传情达意的手段就是声调和声调节奏。

重音语言只有轻重音，所以不存在字声不相配的问题，可忽高忽低，我们听西洋歌剧咏叹调中多有八度甚至十度的忽高忽低的大跳，我们不妨试用一段八度大跳和九度大跳的旋律配上英语歌词：

0 5 5 - 5 4 | 6 5 4 6 5 - |
Today | told my mather

说不上有多好听，但至少不怪异，也能听懂，但如果用汉语来配这个旋律：

0 5 5 - 5 4 | 6 5 4 6 5 - |
今天 我 对 妈妈说

感觉上就很不舒服。如果我们再换个旋律来配这句汉语歌词：

5 5 - 6 5 | 4 3 2 1 - |
今天 我对妈妈说

就显得流畅平顺多了。原因是“今天我对妈妈说”七个字中有五个平声字，不适合连续大起大落的旋律。

这就牵涉到我们教古典诗词中一个怎么也绕不过去的问题：汉语有平上去入四声，高低长短不同，与旋律的相配就大有讲究。

明代僧人释真空在《玉钥匙歌诀》中说：“平声平道莫低昂，上声高呼猛烈强，去声分明哀远道，入声短促急收藏。”大意是说，平声不高不低，平缓柔和，拖得较长；上声要用劲念，拗折低沉；去声发越响亮，虽然也较长，但可能由强而弱；入声幽咽急促，收音短而不能拖腔。因为有四声声调，所以就有了声调的高低，有了长短的不同。所以古诗读出来是长短、高低错落有致的。

所以李清照《词论》指出词“别是一家，知之者少。何者？盖诗文分平侧，而歌词分五音，又分五声，又分六律，又分清浊轻重。”词在当时是应歌而作的口头文学，不像案头文学可仔细推敲琢磨，古代又没有字幕，因此写歌词要做到两点：好懂（听众能理解）、好听（听众被感染）。如果不合乐的话就会被人认为是非本色，不当行，比如大文学家苏轼写过三百多首歌词，却比不上柳永的词传颂广泛，最主要的原因就是当时的人们甚至他的学生都认为苏轼作词不讲究格律，李清照《词论》甚至批评苏轼词是“句读不葺之诗”。由上可见，词的体制是根据音乐的需要而形成的。

三 诗、词的题材与音乐的关系

诗、词的题材内容也有很大差异。诗在题材上比较偏重政治主题，以国家兴亡、民生疾苦、胸怀抱负、宦海浮沉等为主要内容，抒发的主要是有关社会性的群体所共有的情感；而“词为艳科”，“艳”本意为乐曲，后引申为男女艳情。词的一个显著特色，就是多写儿女私情，风花雪月，个人天地的小事，抒发的大多是作者个人的自我情感。为什么？

前面说过，词是在宴乐风行的社会条件中孕育生成的，演唱背景是酒宴尊前，青楼妓馆，花前月下，必须有两个这样的硬件：

一是美女唱。北宋有个李廌，有一回他的朋友带了个很会唱歌的老头来拜访他，他不给面子，写了首《品令》词表示抗议：

唱歌须是，玉人檀口，皓齿冰肤。意传心事，语娇声颤，字如贯珠。
老翁虽是解歌，无奈雪鬓霜须。大家且道，是伊模样，怎如念奴？

意思是唱歌一定得是唇红齿白肌肤象冰雪一样的美女，含情脉脉，嗲声嗲气，唱歌时吐字就象一串珠子一样清脆流利；这个老头子虽然会唱歌，但是他头发胡子都白了，大家说他这个样子，怎么比得上念奴呢？（念奴是唐玄宗时的著名女高音，据说唐玄宗组织文艺演出时如果嫌观众太吵闹，就会派她出去镇台，她一发声，台下马上就会安静下来。）所以美女唱歌是非常重要的硬件。这样一来的结果，就是燕乐的曲调本来是有豪迈、苍凉、婉约多种风格并存的，但是它长期由歌伎这样一个女性群体来传播，女音的娇软柔美对歌曲又进行了软处理，使得它越来越趋向于婉转妩媚。

二是唱美女：由于乐工们唱词目的是娱乐第一，如在此演唱君国大事，指责时政，就会

大煞风景，故不能有太明显的倾向性，为她们写词的文人们当然也会迎合这种倾向，主要考虑的是音乐方面的要求和娱乐的目的，所以很少在词中表达自己的思想感情，主要是在替别人（特别是美女）说话。《花间集》这本书，收集的是晚唐五代一些词人的作品，它的序言公开宣称，编这本书的目的就是为了给歌女们提供一个演唱的歌本，为文人们在喝花酒找乐子时助兴。花间集的英语译名为：

The Collection of Songs among the Flowers

即：鲜花丛中的歌集，可想见其艳丽芳香。这也反映了当时消费市场的需求，从唐到宋莫不如此。北宋大词人柳永，就是很抢手的词作家，歌妓们每得到一首好曲子，一定要找柳永填上词，造成“凡有井水饮处即能歌柳词”的“柳永热”。据统计，柳永词 213 首，其中与男女之情无关涉的仅 30 余首，约占总数的 16%，其余 84% 的作品均与男女情爱有关。即如苏轼之豪，也写过许多香艳词，340 多首东坡乐府中，赠妓，代人赠妓，代妓赠人的竟有三分之一。

那么，宋代理学盛行，为何还有如此现象？因为当时文体分工观念很强，文以载道，诗以言志，皆是重任在肩，所以人们不可避免的儿女私情就一古脑儿跑到词中，言情就成了词的专业，甚至造成了“作文拘谨，吟诗自在，填词放肆”的现象。诗好比壮士，词是美人，是一种女性化的音乐文学。所谓“诗庄词媚”，诗要庄重，词要妩媚——这种区别就类似于：西装革履正襟危坐在圆桌会议上，势必是讨论国家兴衰而非男欢女爱相思之苦；而跟情人在一起耳鬓厮磨时，表达的一定是温婉缠绵的情语而非社会性的情感，反之则会不合时宜或大煞风景——诗词的功能是不同的。

当然，后来在李煜把“伶工之词”变成“士大夫之词”^④以后，词才分享了诗歌的一部分权力，不但可以谈恋爱，而且可以谈理想、谈人生、谈国家大事了，再后来经过苏轼、辛弃疾等人的努力，词终于成为了与诗歌一样可以登大雅之堂的抒情文学。但由于在社会文化的母胎中形成的先天因素，词始终比诗歌更接近音乐，更接近于个人的情感。因此王国维《人间词话》说：“诗之境阔，词之言长。”清代著名文学批评家刘熙载《艺概》亦说：“五代小词，虽小却好，虽好却小，盖所谓儿女情多，风云气少也。”

四 诗词的赏析与吟、唱

赏析古典诗词，除了注意其立意、造境、结构、表现手法之外，还要注意其音乐特点。

音乐比语言更为抽象，它不能直接描写场景和情节，也不能直接表达诸如“乱世之音怨以怒”“亡国之音哀以思”的概念，更不能作出“声音之道与政通”^⑤之类的判断或结论，它的表现是间接的。

但音乐的魅力却是直接的，从鉴赏来说，音乐的美感是一种直接的感受，语言的美感却是一种间接的联想。人们常会有可意会而不可言传的心绪，在丰富的感情面前，语言是苍白无力的，但在音乐中却可得到释放、升华、表现，通过音程的长短、节奏的缓急、乐音的高下、音色的刚柔、旋律的变化等抒发出来，文词与音乐的结合就构成了完整的艺术形象。在这方面来说，词比诗更为明显。

比方说，词史上常有豪放派、婉约派之提法，笔者以为，豪放、婉约实则是两种音乐体式之分，许多词你要判断是豪放还是婉约，放入音乐环境中即可分别。词史上有一段很著名的记载：

东坡在玉堂，有幕士善讴，因问：“我词比柳词何如？”对曰：“柳郎中词，只合

十七八女孩儿，执红牙板，唱‘杨柳岸晓风残月’。学士词，须关西大汉，执铁板，唱‘大江东去’。”公为之绝倒。

——俞文豹《吹剑续录》（《说郛》卷二十四引）

如何更好地欣赏诗词作品呢？这就回到前面提到的诗、词之同异问题了。前面已着重辨析了诗体与词体在体式、风格特别是语言上的区别，现在我们再着眼于两者之同，如前所述：诗也好，词也好，都是重在语音的语言艺术，而不仅仅是语义的语言艺术。

这就牵涉到对“语言”这个词的理解，语言是什么呢？在没有文字的时代，语言就是一种声音，我们称之为语音。语音是语言中最重要质素，随着语言的发展，汉语言形成了富有声调的语音。几千年以来，汉语这种旋律型声调语言一直是用声调来传情达意的，这也是汉语区别于世界上其他任何语言的独有特色。所以说诗与词最大的本质相同，整个古典诗词与其他文体的区别，就在于诗、词都是需要吟或唱的，吟、唱才能体会到我们母语的声律之美，更准确地传达出古人在创作时的心境。在某种意义上说，吟、唱或许是解读中国古典诗词最有效的一种方式^⑥。

当然并不是每首词都有现成的谱子可以学唱的，宋代的词乐，流传下来的只有南宋词人姜夔的十七首工尺谱，因为词作者和曲作者都是姜夔本人，所以这是真正体现作者创作心境的作品。其他流传下来的古谱多是明清两代的。自上个世纪以来，有不少音乐家为古诗古词谱曲，出现了一大批优秀的声乐作品。如黄自谱写的白居易《花非花》、苏轼《卜算子》；黎青主谱写的苏轼《大江东去》、李之仪《我住长江头》等。许多歌唱家在音乐会上也将古典诗词歌曲作为必唱曲目，如《枫桥夜泊》《阳关三叠》《杏花天影》《长相思》等，虽然数量有限，但毕竟是一条可以继续开拓而且相信会越走越宽的道路。近年来，国内对吟、唱古典诗词日渐关注，越来越多的人认识到，吟、唱古典诗词是我国优秀的非物质文化遗产代表作，是公认的中国文化的独特魅力之一，在国际上享有很高的声誉。所以笔者以为，在北美等非汉语地区，吟诵或歌唱古典诗词，是引导学生领略汉语的声调之美，从而更好地解读中国古典诗词的最佳方式。^⑦

参考文献：

^① 本节内容可参看吴熊和《唐宋词通论》，浙江古籍出版社1985年，2—31页。

^② 薛用弱《集异记》载：开元中，诗人王昌龄、高适、王之涣齐名。……三诗人共诣旗亭，贳酒小饮。忽有梨园伶官十数人，登楼会宴。……昌龄等私相约曰：“我辈各擅诗名，每不自定其甲乙，今者可以密观诸伶所讴，若诗入歌词之多者，则为优矣。”俄而一伶拊节而唱，乃曰：“寒雨连江夜入吴……”昌龄则引手画壁曰：“一绝句。”寻又一伶讴之曰：“开筵泪沾臆……”适则引手画壁，曰：“一绝句。”寻又一伶讴曰：“奉帚平明金殿开……”昌龄则又引手画壁曰：“二绝句。”之涣……因指诸妓之中最佳者曰：“待此子所唱，如非我诗，吾即终身不敢与子争衡矣。脱是吾诗，子等当须列拜床下，奉吾为师。”因欢笑而俟之。须臾，次至双鬟发声。则曰：“黄河远上白云间……”之涣即揶揄二子曰：“田舍奴，我岂妄哉！”因大谐笑。

^③ 叶嘉莹《唐宋词十七讲》，岳麓书社1989年，176页。

^④ 王国维《人间词话》：“词至李后主而眼界始大，感慨遂深，遂变伶工之词而为士大夫之词。”

^⑤ 以上引文见《礼记·乐记》。

^⑥ 参见徐建顺《走进美妙的吟诵世界》，网址：<http://www.doc88.com/p-535791314191.html>

^⑦ 有兴趣的读者还可参看以下文献：

陈少松《古诗词文吟诵》，社会科学文献出版社1997年

秦德祥《吟诵音乐》，中国文联出版社2002年

叶嘉莹讲座《诗词吟诵》，网址：<http://www.tudou.com/programs/view/WKLI0iXMmgY/>

徐建顺讲座《吟诵的理论与方法》，网址：<http://www.tudou.com/programs/view/A4Ev5c0EYEA/>

3.

多媒体技术在国际汉语词汇教学中的应用 The Application of Multimedia Technologies In Teaching Vocabulary to International Chinese Students

冯凌宇

(中国中央民族大学国际教育学院)

摘要:随着现代教育技术的迅速发展,多媒体技术在国际汉语教学的各种课型和各个教学环节中得到了广泛的应用;合理科学地设计和使用这些技术,不但能丰富我们的国际汉语教学手段,而且能取得更好的教学效果。多媒体技术在国际汉语词汇教学中的应用,则突出表现在以下几种词语教学中:(1)文化词语的教学;(2)词语抽象意义和用法的教学;(3)语块教学等。

关键词:多媒体技术 国际汉语词汇教学 应用

Abstract: With the rapid development of modern educational technology, the multimedia technologies are widely applied in all kinds of class of international Chinese teaching. In using these technologies, we can enrich our international Chinese teaching method and get better teaching results. The using of multimedia in international Chinese teaching is more effective in the following types of vocabulary teaching: (1) cultural words; (2) the abstract meaning and usage of words; (3) chunks.

Key words: multimedia technique international Chinese teaching of vocabulary application

一、引言

随着科学技术的发展和教学设备的更新,在国际汉语教学中,将多媒体技术应用于各种课型和各个教学环节,已较为普遍。多媒体教学能够实现声、像、图、文的立体呈现,能让学生大脑受到听觉和视觉等多方面的刺激,从而直接获得语言信息。一般认为,学生这样获得的知识往往更加直接,印象也更加深刻。从“教”的方面而言,便于教学,有利于提高教学质量;从“学”的方面而言,能调动学生积极性,使用多种感官,提高语言能力。^[1]而如何结合具体教学内容,真正发挥多媒体技术的优势,还需要我们不断总结和归纳经验,才能做到每次使用都能取得好的教学效果。本文主要从词汇教学出发,结合词汇教学的难点,以举例的形式探讨如何在词汇教学中更好地利用多媒体技术。

二、多媒体技术在几种词汇教学中的应用

(一) 文化词语的教学

汉语国际推广的重要内容之一是文化的推广,文化内容的表达则离不开文化词汇。国际汉语教学主要依托教材,根据李明老师对汉语教材的考察,在对外汉语教学所涉及的国俗文化词语中,物质文化词语占有非常大的比重,包括饮食、器物、服饰以及一些跟风俗习俗有关的日用品词语等,其中又以饮食类词语居多。^[2]教师在教授这些文化词语时,如果采取翻译法和注释法,往往很难准确传达出其形状和特点。这时如果发挥多媒体技术直观呈像的优势,使用图片展示或视频动态演示的教学方法,就能帮助学生真正理解这些文化词语。

比如，教“自行车车棚、筷子、砚台、毛笔、中山装、旗袍、毽子、中国结、书法、篆刻、太极拳”等词语时，老师就可以给学生展示电子图片或相关活动的视频；当然，有条件还可以配合实物进行展示。在找不到实物的情况下，则可以充分利用网络资源，下载相关图片和视频，用到我们的课件中。

除了物质名词，文化词语还有涉及中国自然地理、名胜古迹、节日习俗、人情往来等的词。如果发挥多媒体技术的声像优点，用电影或动画视频等形式来阐释相关文化词语的内涵，不仅能帮助学生理解词义，还能让学生真切地感受到中国文化的魅力。例如，《博雅汉语》（初级起步篇第2册）第48课课文为《我看过京剧》。课文仅将“京剧”作为专有名词做了简单的翻译，课文中讲到“京剧的台词不是用普通话唱的，大部分中国人也听不懂”。有学生就觉得很好奇，挺有意思的。教师如果能找一段有字幕的经典京剧视频放给学生看，或给学生放一段梅兰芳京剧演唱视频，学生看完后，不仅体会到了京剧的语言，而且对课文内容有了真正的理解。

再如《新实用汉语课本》（第一册）的第17课《这件旗袍比那件漂亮》。如果将两件旗袍的图片（包括穿在模特身上的图片）用PPT展示出来，就可以让学生直观地了解到中国传统女性服装的特点，也能让学生了解这句话的关键词“漂亮”的意思。

（二）词语抽象意义和用法的教学

对于意义具体的词语，我们经常在课件中用多媒体技术，比如图片或动画来展示实物或动作；其实对于那些意义比较抽象的词语，更需要我们用多媒体创设语用环境，以帮助留学生准确理解词义。事实证明，如能借助多媒体，就可以更充分地展示词语的意义和用法，让学生更好地理解和应用。

抽象意义的词语往往是经过词语意义的发展演变分化形成的。汉语词汇意义的发展多遵循了“由具体到抽象”的认知规律，因此抽象意义的词语或词语的抽象意义常常可以借助多媒体技术直观展示这个过程和联系，从而帮助学生更好地理解、记忆和运用词语。

例如，助词“过”、“了”和“着”的意义和用法，我们可以通过图片来从实到虚地展示释义：

过(guò)：①一位女士走过马路。（图片）→女士走远了，可马路还在原地，女士可以再走这条马路回去。（经过）

去年，我吃了一北京烤鸭。（图片）→我吃了一北京烤鸭还有很多，我还可以再吃。（经历）

②展示助词“过”(guò)的用法：

她走过那条路，我还没走过。（助词，表示“曾经”）

我吃过北京烤鸭。（助词，表示“曾经”）

了(liǎo)：①老婆婆说起来总是没完没了。（图片）→老婆婆说一件事，说了很长时间，好像总是说不完。（完结）

我的这件事今天终于了结了。（图片）→这件事很复杂，我做了几次，今天终于完成。（完成）

②展示助词“了”(le)的用法：

老婆婆说完了吗？——还没说完呢。（对话图片）（助词，表示“完成”）

这件事我终于做完了。(助词,表示“完成”)

着(zhuó): ①这瓶胶水黏着性不好,你看刚粘上的邮票没多久就掉了。(图片)
→用这瓶胶水粘贴的邮票不牢固,没多久就掉了。(附着)

那位着西装的人是谁?(图片)→那位穿西装的人是谁?(穿着)

②展示助词“着”(zhe)的用法:

这个贴着邮票的信封是你的吗?——是的。(对话图片)(助词,表示状态的持续)

那为穿着西装的人真帅!(用上面同一张图片)(助词,表示状态的持续)

还有很多意义抽象词汇可以借类似实词释义的方法进行意义和用法的展示,对学生的理解和记忆很有帮助,在此就不赘述了。

(三) 语块的教学

语言中的词汇往往以意义和语法信息共享的词群或词块(chunks)形式出现,词汇知识和语法知识密不可分地交织在一起而形成“词汇语法(lexicogrammar)”,汉语也不例外。语块作为词汇语法的结合体,在语言中高频使用,而且具有语境依附特征,很容易使学习者对目标语块产生“形式—语境—功能”的联系。因此,利用多媒体技术恰当地创设语境,非常利于汉语语块的教学。例如:

在教授“对……来说”时,我们可利用动态的视频来创设语境,如亚洲学生写汉字的景象和欧美人写汉字的景象(附带他们国家文字的背景),然后用提问的方式让学生说出句子:日本人、韩国人觉得写汉字不难,但是非洲人、欧洲人觉得很难。接着用PPT突出展示“对……来说”的句子:

对日本人、韩国人来说,写汉字不难。/写汉字对日本人、韩国人来说不难。

对非洲人、欧洲人来说,写汉字很难。/写汉字对非洲人、欧洲人来说很难。

以上是语块“对……来说”意义用法的展示环节,练习时,相关意义和用法也同样可以用多媒体课件进行。如我们可以通过课件给出一些用“觉得”表达的句子,然后让学生转换成“对……来说”的句子。限于篇幅,更多关于语块的多媒体教学例子就不在此列举了。

三、注意事项

虽然多媒体技术能更好地服务于我们的汉语词汇教学,但应该注意围绕“便于教、利于学”来设计和应用,不能只重“花哨”的形式而忽视内容,以免让学生的注意力转移到非汉语因素的学习上。

注解:

[1] 郑艳群,〈汉语多媒体教学课件设计:汉语多媒体教学课件设计原理与实践〉,载《世界汉语教学学会通讯》,5/2011,页123。

[2] 李明,〈汉语国俗文化词语的教学〉,载《世界汉语教学学会通讯》,4/2011,页25。

4.

从长城汉语谈计算机辅助汉语教学 The Great Wall Chinese Software and CCAI

央青

(中国中央民族大学国际教育学院)

摘要: 长城汉语是以电脑和网络技术为基础的多媒体教学软件。其教学平台融学习、管理、测评、资源及远程虚拟社区等系统为一体, 强调实现个性化、交际化、信息化、标准化和组合式的教学。最常见的应用形式包括局域网教学体系引进模式和单机版。长城汉语主要综合了视听法和交际法的教学理念, 其优势主要表现在智能性、综合性、跨时空性和灵活性等四个方面。长城汉语充分体现了计算机辅助汉语教学(CCAI) 的时代特点。

关键词: 长城汉语 计算机辅助汉语教学

Abstract: The Great Wall Chinese software is a multimedia teaching software based on computer and internet, with a platform combining systems of study, management, evaluation, resources and long-distance virtual community together. It emphasizes personalized, communicative, informative, standardized and combined teaching. Local area network teaching and single version are two commonly-used forms. This software absorbs teaching ideas of Audio-visual Method and Communicative Method, with advantages of artificial intelligence, integration, time and space-crossing and flexibility. It embodies CCAI features of this era.

Key words: Great-wall Chinese Chinese-Computer Assisted Instruction (CCAI)

一、关于长城汉语

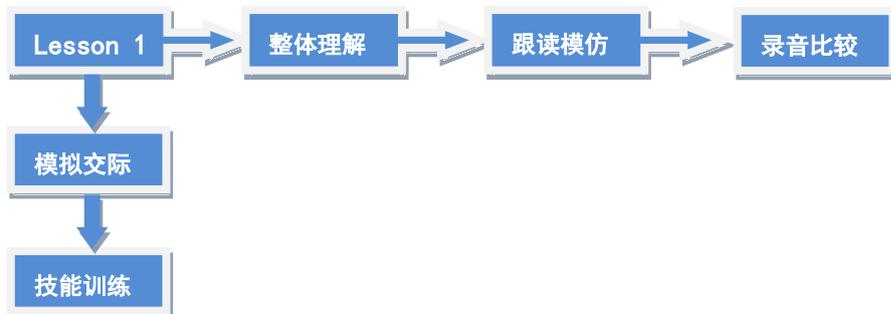
长城汉语以电脑和网络技术为基础, 是国际汉语教学领域首次将汉语训练模式嵌入教学过程、融故事性编写于内容的一套多媒体教学软件。它整合了语音识别和手写汉字识别技术, 系统的交互性强, 功能完备, 配音品质好, 具有教学平台管理的功能。同时, 长城汉语也是一种基于网络多媒体技术而开发的新型汉语教学模式, 以培养学习者的汉语交际能力为主要目标, 运用网络多媒体课件、多媒体光盘、面授、课本和练习册等多元学习方式, 采用即时跳跃学习进度和测试学习效果的管理模式, 依托丰富的教学资源, 向学习者提供个性化的学习方案, 以满足海内外不同地点、不同水平的汉语学习者的需求。

(一) 长城汉语的定位

长城汉语主要面向没有汉语语言环境, 也没有条件在校学习, 个性化需求无法满足的汉语学习者, 强调以现代教育技术为主要手段, 实现个性化、交际化、信息化、标准化和组合式的教学。其教学平台融学习、管理、测评、资源及远程虚拟社区等系统为一体, 为学习、教学、机构管理及教学研究提供全方位的支持与服务, 从整体理解、跟读模仿、录音比较、模拟交际、技能训练六个系统模块将汉语训练模式嵌入到教学过程中。

(二) 长城汉语的体系

长城汉语目前已发行了涉及个人信息、生存交际、日常生活、学习工作、社会交往等六个级别的内容，涵盖 1300 个词语，156 个语法点，262 个交际要点，整体上按照“交际—功能”大纲选择和编排。输入登录密码后，系统首页呈现如下模块：



“整体理解”是动画形式的课文对话，通过不同角色的发音展示语气、语调、轻重音、节奏等方面的差别，帮助学生理解课文主要内容，体会语境。“跟读模仿”是让学习者模仿计算机发音，学会说短语和句子，用机械操练增强汉语的熟练程度，通过自动语音识别来达到正音的目的。“录音比较”是在充分理解课文的基础上，让学生看汉字或拼音文本，用话筒朗读，录音后与标准音进行对比，从而发现自己的问题所在。“模拟交际”是使学生在模拟的情景当中，利用重点句型来进行模拟交际训练，强化输出，巩固每一课的交际任务。“技能训练”包括重点词、语法、汉字、语音等单项练习，学生通过听录音选汉字、分辨形似字等形式训练汉字，有侧重地训练单项技能，巩固各单元的重点和难点。

上述核心课程（交际任务）、资源课程（语言要素教学）和辅助课程（技能训练）相辅相成，配合紧密。

二、长城汉语教学实践

长城汉语最常见的应用形式包括局域网教学体系引进模式和单机版。前者通过 www.greatwallchinese.cn 平台，提供在线教学托管服务，其优势在于节省成本和资源，无需投资建设独立的网络多媒体教室，无需建立一支专门的技术网络管理团队，只需要关注面授教学的过程，利用能联结网络的 PC 终端引入长城汉语核心教学服务要素。单机版方便携带，仅需具备一台多媒体计算机就可以完成学习或课堂教学，适用于个体学习。

我院是最早引进和试验长城汉语的高校之一，采用的是局域网应用模式，即将长城汉语的学习管理平台和课件资源安装到中央民族大学的局域网内，利用已有的多媒体教室，形成本地化的网络学习环境，教师利用配套的 PPT 进行教学。学院为所有教师分配好帐号，授课教师登录帐号后，即可完成备课、教学、教研、学生管理等工作。如有需要，也可为学生分配帐号，便于他们课外在线自习，根据各自的需求有重点地进行操练和巩固。在具体教学实践中，我们尝试过的教学模式有：专门的长城汉语课、视听说模式（长城汉语+综合+口语）以及大综合模式（长城汉语主干课+汉字）。

专门的长城汉语课指的是整学期/整学年只开设这一门课,教学对象通常是零起点的留学生,混合编班,每学期学习18周,每周20课时,由两位老师轮流授课,完成长城汉语教材一至四册的教学内容。一般来说,听说读写综合于一体,不另设其它课型。按制定的教学计划,约4周完成一册,循序渐进地开展教学。刚开始对汉字书写不作要求,只要求认读,培养对汉字的兴趣。从第二个月开始,写汉字逐渐成为每天的教学环节之一,并且结合课文讲授一些与汉字文化相关的知识,利用系统自带的笔画书写软件加强训练。每课都要求听写生词,每周一次小考,及时发现学生难点和薄弱环节,以加强教学的针对性。

长城汉语按照外国人生存交际的需要来编排教学内容,任务主题非常明确。以“打招呼”这一个单元为例,教学目的是学会见面时用中文打招呼的基本方式,说出自己姓名或询问他人姓名。教师在教学中,对交际要点始终做到心中有数,如常用问候语、尊称问候语、介绍自己、辨认某人、介绍或确认他人等;教师围绕这些要点设计形式多样的任务,反复操练,让学生掌握要点,运用自如。

在具体操作中,老师以任务-交际型教学法为主,并融入操练法的合理元素。充分发挥多媒体技术直观性和形象性的优势,调动学生的视觉、听觉和触觉,同时,保留传统教学手段的长项,如领读、听写、做生词卡、模仿造句等。运用PPT讲解语法结构和交际要点,灵活运用配套的技能训练,反复操练,使学生基本功变扎实,发展综合技能。在教学实践中我们发现,配有动画效果的课文非常吸引学生的注意力。教材中的主人公有着不同的文化背景和性格特点,说话的语气和腔调各异,惟妙惟肖,给学生一种新鲜感,让他们产生了浓厚的学习兴趣,充满期待地进入一个个教学环节,避免了课堂的枯燥和单一。生动的画面产生强烈的视觉冲击,记忆效果也明显优于以往。

三、关于长城汉语的几点思考

(一) 教学理念

长城汉语综合了视听法和交际法的教学理念,在其系统设计和教学过程中不同程度地体现出这两种教学法的特征。

1、视听法的特征

长城汉语(1)主张听说训练必须同一定的情景结合,在某一情景基础上进行;(2)广泛使用视频、音频、动画、语音识别、汉字识别等多媒体技术,声像并茂,为学生创设出较好的汉语环境;(3)根据音像材料展示语言项目,向学生提供有意义的话语和语境,接近真实交际的需要,容易激发学生的学习兴趣;(4)系统地、循序渐进地操练汉语和词汇项目,以便于学生更好地理解和记忆,课堂上尽量少用或不用学生母语。¹采用视听说结合的形式,视觉听觉的的冲激力较强,教学效果远比仅仅依靠听觉或视觉来理解、记忆和储存语言材料要好。

2、交际法的特征

整体上看，长城汉语从学生实际出发，使教学过程交际化。²首先，长城汉语的内容编排以汉语的表意功能项目为纲，以意念项目为主线索，如生存交际中的谈天气、问路、问价钱、购物、点菜、打电话、邮寄、银行、看病等等。通过接触（整体理解）、模拟练习（跟读模仿）和自由表达（模拟交际）三个步骤来组织教学，注重培养学生用汉语进行交际的能力。其次，强调给学生提供为了交际目的而使用汉语的机会，并且把交际活动纳入汉语教学大纲中。此外，长城汉语既关注语言结构，也系统地关注语言的功能；分技能训练，包括语音、汉字、听力理解和语法训练，是前交际活动（pre-communicative activities），为交际做好准备。

（二）长城汉语的优势与不足

长城汉语的优势主要表现在以下四个方面：

智能性强：既可进行人机对话，也可识别语音和汉字书写，并且能够根据训练的需要隐藏拼音或汉字。

综合性强：集文本、图像、声音、动画和视频等多种媒体形式于一体，软件全程以动画演绎语言材料，人物、话题、文化交融，强化汉语技能与知识。

具有跨时空性：即便不在课堂上的学习者，也能够利用长城汉语平台系统地、循序渐进地学习和操练汉语，发生在异国他乡的生活场景一幕幕呈现在学习者眼前，生动而真实。³

灵活性强：教学内容是立体网状结构，字、词、语法点、文化、发音等信息集成一个纵横交错的知识网络体系，学习者可自由点击漫游；界面友好而直观的交互式学习环境，有利于激发学习兴趣。

当然，长城汉语也存在一些不足，比如：对硬件设备和技术要求较高；忽视阅读训练；学生可能对多媒体技术形成过多依赖，对汉语的规律性理解不透彻；教学顺序比较固定，对零起点和初级汉语水平的学习者适用性好，然而对中高级汉语水平和认知水平高的学习者适用性较差；语言形态和结构有时和功能项目难以协调一致等等。

（三）从长城汉语谈 CCAI 的效果

CCAI（Chinese Computer Assisted Instruction）即计算机辅助汉语教学，⁴它使学习者能够随时随地与计算机进行交互活动，变被动为主动。学习者不仅可以自行选择学习内容，自己决定学习程序，而且可以反复操练，有助于充分调动学习汉语的积极性，符合语言教学和学习规律。⁵

从认知学习理论看，学习结果可分为智慧技能、认知策略、言语信息、态度和动作技能，每种学习结果对媒体的选择和排除有相应的原则，智慧技能和认知策略选择有视听特征的媒体，言语信息应排除不具有言语的设备或模拟设施，

态度应选择能呈现榜样的形象化信息媒体，动作技能应选择能使练习成为可能的媒体（R. M. 加涅，1999）。以长城汉语为代表的 CCAI 教学系统的设计初衷就是尽可能选择以视、听等交流信息的媒体来弥补仅依赖文字材料的不足，画面、影像和声音比用语言表达更迅速更有效地传递学习内容。比如汉字的动态笔顺书写所提供的是形象化的练习媒体，很好地训练了学生的态度和动作技能。

从教育心理学角度看，学习是一种复杂的心理过程，人体感官的功能各不相同，视觉获得知识的比率是 83%，听觉 11%；同时利用两种知觉，比利用单一知觉的学习效率高。同样教学内容，采用不同教学方式，学生获得知识所能保持记忆的比率也不同，从听觉获得的知识能记忆约 15%，从视觉获得的知识能记忆约 25%，如同时使用这两种媒体就能接受知识约 65%。⁶ CCAI 教学系统大都围绕情景来组织语言材料，视听说协同活动，使交际教学显得真实、生动、自然、实用。讲解或操练时，用 flash 也比语言描述节约一半时间，大大提高了学习效率。

长城汉语充分体现了 CCAI 的时代特点：第一，不同于以往受诸多限制的技术运用，是多媒体技术的综合性运用，听说读写兼顾，注重技能训练。第二，教师对待 CCAI 的态度从以前的怀疑或犹豫变成了大胆的尝试，到逐渐接受。第三，CCAI 不一定是课堂的一小部份或单纯的工具，而可以有专门的教学大纲，纳入教学计划，作为单独的一门课而存在。第四，CCAI 促进因材施教。学习者各自的文化背景、学汉语目的、作息时间、学习习惯各不相同，针对性的问题成为学习的一个重要问题。⁷ CCAI 技术使我们充分照顾到学习者个体特性差异，通过网络监控把握学习进度。各环节设计灵活，可各取所需，重点操练薄弱环节。从这个意义上说，真正体现了因材施教原则。

“《国际汉语教师标准》将计算机辅助汉语教学定位为一种辅助的教学工具和课堂面授之外的补充。而在现实中，远程汉语教学已发展成为一种独特的教学模式，其需求和规模都在不断扩大，远程汉语教师也已经成为国际汉语教师重要的组成部分。优秀的远程汉语教师还应该有能力将自己所学的本体知识和现代教育技术结合起来，不断探索汉语各个要素的最优的展示形式，也就是最易被学习者接受的形式。”⁸ 总之，国际汉语教学有计算机系统的辅助，会应得更完善、更有趣、更有效。当然，教师的作用依然是不可替代的。语言是人与人之间直接或间接交际的工具，语言教学离不开人的参与，人的因素在语言教学中始终有着重要的作用。⁹我们相信，随着科学技术的进步，随着汉语国际传播事业的蓬勃发展，CCAI 将发挥越来越重要的作用。

（四）“长城汉语”APP 应用的展望

APP 作为一种新型即时工具为载体的开发软件，在世界各地广泛流行，无形中已经改变和正在改变现代人的生活和学习方式，其商业开发的态势相当乐观。“长城汉语”应搭载 APP 产品和新媒体链接的优势，在已有产品的基础上整合资源，进行适当改造，将“长城汉语”独特的教学资源与 APP 的便携、多元、灵活的特点相结合，使之成为汉语学习方式的有效延伸。¹⁰

据国外媒体报道，苹果公司 2008 年 7 月推出 iPhone 应用商店，两年半的时间 iOS 设备（包括 iPhone，iPod Touch 和 iPad）用户全球下载量已经突破 100

亿大关。全球共有 1.6 亿名 iOS 设备用户，每名用户平均下载量为 62 款应用，按此速度，应用商店的下载平均速度为每秒 206 次，每分钟 12360 次，每小时 74.16 万次，每天 1780 万次。“长城汉语”已经有了好的创意和多年的实践检验，如果能在 Xcode 上进行虚拟测试，在 iPhone、IPAD 上进行实机测试，¹¹ 然后进行申报，审批通过后或许有望发布到软件商店上，供世界各国的用户下载，这样就能在学习者自主学习汉语方面发挥更大更有效的作用。

注解：

-
- ¹ 张建新，〈语言教学法与第二语言教学〉，《语言与翻译》，1/1998，页 68。
 - ² 郑声衡，〈国内外外语教学法主要流派述评〉，《江汉大学学报（社会科学版）》，1/2008，页 96。
 - ³ 郑艳群（2008），《计算机技术与世界汉语教学》（外语教学与研究出版社），页 26。
 - ⁴ 同注 5，页 22。
 - ⁵ 同注 5，页 291。
 - ⁶ 赵金铭（2004），《对外汉语教学概论》（商务印书馆），页 341。
 - ⁷ 同注 7，页 340。
 - ⁸ 王帅（2012），〈试从汉语国际传播角度分析国际汉语教师标准〉，《第十一届国际汉语教学研讨会交流材料》，高等教育出版社，页 21。
 - ⁹ 同注 5，页 137。
 - ¹⁰ 杨慧（2012），〈汉语学习 APP 应用的开发〉，《第十一届国际汉语教学研讨会交流材料》，高等教育出版社，页 215。
 - ¹¹ 百度百科，<http://baike.baidu.com/view/2771827.htm>。

5.

博客 (BLOG) 辅助中级对外汉语阅读教学的设计与实施

Design and Implement of Blog—

Assisting the Teaching of Intermediate Chinese Reading Comprehension

徐品香

(中国华南师范大学国际文化学院/加拿大高贵林孔子学院)

摘要: 依靠传统的以教师、教材、课堂为中心的阅读课教学模式难以达到预期的教学目的。运用信息技术改革阅读教学势在必行。基于教学大纲、教材、教学对象、调查以及相关理论而设计的汉语阅读博客 (Blog) 为留学生提供了一个阅读训练的平台, 能够把课堂教学与课后训练、阅读与表达、自主学习与协作学习、阅读教学、训练与测试结合起来。初步实验表明, 借助博客辅助中级汉语阅读教学能够弥补传统教学模式的缺憾, 有助于优化阅读教学的效果。

关键词: 对外汉语 阅读教学 博客 (Blog)

Abstract: It is found in the practice of teaching Chinese Reading Comprehension that the teacher-centred, textbook-centred and classroom-based teaching modal can hardly achieve its expected aim. Therefore, it is imperative to use modern information technology to improve it. An Intermediate Chinese Reading Blog designed in accordance with the syllabus, textbook, learners, survey and related theories provides learners with a platform for reading training, which is able to combine classroom teaching with after-class training, combine reading with speaking and writing, combine self-study with collaborative learning, combine reading instruction with reading training and test. Preliminary experiment shows that the deficiencies of traditional teaching modal can be made up and the teaching effectiveness can be optimized with my blog-aided teaching of intermediate Chinese reading comprehension.

Key words: Chinese as a foreign language reading instruction Blog

一、引言

阅读课在对外汉语教学中是一门重要的技能训练课, 对全面提高学习者的语言能力起着非常重要的作用。然而, 调查发现, 阅读课并没有引起留学生应有的重视, 阅读课的出勤率明显低于读写课和听说课, 阅读课的学习效果不尽如人意。原因主要有三个方面: 一是留学生的汉语知识和背景知识输入不足, 阅读障碍重重, 因而使他们对阅读产生畏难情绪。二是阅读材料的时效性、实用性、趣味性不强, 难以激发留学生的阅读兴趣。三是老师的教学方法难以满足留学生个性化的需求。如何帮助留学生积累汉语知识, 克服已知信息匮乏的现象; 如何弥补阅读教材的缺憾, 充分调动他们的阅读积极性; 如何克服阅读教学中的种种困难, 改进阅读教学的方法, 优化阅读教学的效果, 仅仅依靠以教师为中心、以教材为中心、以课堂为中心的传统阅读教学模式恐怕难以有效解决这些问题。对外汉语教学的发展和改革, 离不开教育技术的指导和参与 (郑艳群, 2001)。本文将表述作者对利用博客 (Blog) 辅助中级汉语阅读教学, 以改变阅读教学的现状, 提高阅读教学的效率和质量所尝试的设计和实施的。

二、博客辅助阅读教学的必要性和可行性

(一) 博客辅助阅读教学的必要性

博客(Blog)的全名是Web log,中文意思是“网络日志”。它是继E-mail、BBS、IM之后的第四种网络交流方式,具有易编辑性、易管理性、多媒体性、可共享性等特点,是网络时代的个人“读者文摘”,代表着新的生活方式,更代表着新的学习方式。我们认为,借助博客辅助对外汉语阅读教学是非常必要的。首先,从阅读课的课型性质来看,它是一门实践性很强的技能训练课。技能主要是靠练出来的,因而,仅靠每周几节的课堂训练是远远不够的,课后还需要进行大量的练习。利用博客可以为留学生搭建一个阅读训练平台,提供大量的阅读材料和练习。其次,从留学生的学习需求来看,科技的发展和生活节奏的加快使现代人已经进入“E-learning时代”和“读图时代”,课本上相对滞后的纯文本阅读材料容易使留学生厌倦,他们需要赏心悦目、图文并茂、且时效性强、趣味性强、实用性强的阅读材料。博客以网络为载体,能够集图文声像于一体,可以满足留学生的这一需求,让他们享受比读文字更轻松的阅读快感。最后,从教学改革的角度来看,利用现代信息技术改革传统教学已在对外汉语教学界达成共识。专家认为,汉语国际推广应推动“六大转变”,其中之一就是教学方法从纸质教材面授为主向充分利用现代信息技术、多媒体网络教学转变。借助博客辅助对外汉语阅读教学顺应了汉语国际推广的创新发

(二) 博客辅助阅读教学的可行性

利用博客辅助对外汉语阅读教学不仅是必要的,而且是可行的。首先,从技术的角度来看,博客简单易学,无论是教师还是学生,都不需要花太多时间便可迅速掌握博客技术,轻松有效地利用它展示自我,博采他人之长,吸取知识。其次,从博客的特点来看,它所具备的及时编辑、及时发布、快速更新、以时间为序自动管理、简单易用的特点不仅使教师为留学生提供合适的补充阅读材料和练习成为可能,而且也便于留学生检索、阅读、发表言论,与他人交流,记录他们的学习进展过程。再次,从博客的功能来看,它是联结学习内容、学习者和教师的纽带,能够实现学习者与学习内容的交互、学习者与教师的交互、学习者与学习者之间的交互。最后,从硬件设施来看,笔者所在学院拥有多媒体教室和自主学习室,硬件设备良好,上网方便,这为博客辅助中级汉语阅读教学的实施提供了硬件保障。

三、 中级汉语阅读博客的设计

(一) 设计理念

在确认利用博客辅助对外汉语中级阅读教学的必要性和可行性之后,我们根据教学大纲、教材、教学对象、调查结果以及相关理论等确定了中级汉语阅读博客的设计理念。

1. 课堂教学与课后训练有机结合，以练促学，积累知识，巩固技能。

对外汉语阅读课教学的目的是培养和提高外国留学生阅读汉语书面语的能力。“阅读能力是由阅读者的知识系统和阅读技巧构成。”(周健、彭小川、张军, 2004)。由此可见, 扩充知识储备、掌握阅读技巧是提高阅读能力的关键。为此, 中级汉语阅读博客的设计首先考虑的是把课堂教学与课后训练有机结合起来, 给留学生同步提供与课程相关的课外阅读材料和练习, 使其在大量阅读、反复识别中加深对关键词句、背景内容的理解和记忆, 积累知识, 巩固技能。

2. 阅读与表达有机结合, 利用表达检验阅读, 同步训练听说写技能。

在语言学习中, 听、说、读、写各种技能互相联系, 互为补充, 相互促进。阅读技能的发展与听、说、读、写等技能的发展是相辅相成的(周小兵、张世涛、干红梅, 2008)。因此, 中级汉语阅读博客的设计突出课型特点, 遵循以输入为主、同时兼顾输出的原则, 把阅读和表达结合起来, 利用表达检验阅读, 同步训练听说写技能, 以避免单一而被动的老师讲解、学生读练的讲练模式, 活跃课堂气氛。

3. 阅读教学与 HSK 阅读训练有机结合, 激发留学生的学习动机, 为 HSK 做准备。

据调查, 绝大多数外国留学生在华留学期间一般都参加 HSK 考试。阅读是 HSK 考试的一项重要内容, 在整个试卷中占有相当的比例。从参加过 HSK 考试的留学生的反馈来看, 相当一部分人反映阅读部分较难。鉴于这种情况, 我们在设计中级汉语阅读博客时有意识地增添了 HSK 阅读训练部分, 把阅读教学与 HSK 阅读训练有机结合起来, 激发留学生的阅读学习动机, 为应对 HSK 考试做好准备。

4. 自主学习与协作学习有机结合, 增强互动交流, 相互促进。

在课堂阅读教学中, 学生与学生之间的互动与交流一般很少, 阅读训练主要是自主性的。课外阅读基本上也是自主性的, 靠的是留学生学习的自觉性。可是有些留学生虽然表示有课外阅读的愿望, 就是懒于行动。为了督促这些同学参与课外阅读活动, 中级汉语阅读博客设计了自主学习任务, 同时也设计了协作学习任务, 把自主学习和协作学习结合起来, 增强留学生之间的互动与交流, 相互促进。

5. 突出实用性、趣味性和时效性, 弥补教材的缺憾, 满足留学生个性化的需求。

据调查, 中级水平的留学生对现用的阅读教材不太满意。原因主要有三个方面: 阅读材料与现实生活距离较远, 学了以后没有什么实际用处; 阅读材料除了标语以外, 几乎没有插图, 难以激发阅读兴趣; 有些阅读材料生词量超标, 句式结构复杂, 不易读懂。他们需要一些鲜活的阅读材料。为此, 我们为中级汉语阅读博客选取了大量图文声像并茂的阅读材料, 突出其实用性、趣味性和时效性等, 尽量弥补教材的缺憾, 满足留学生个性化的需求。

6. 阅读教学、阅读训练和测试相结合, 了解教学得失, 及时改进。

测试是阅读教学过程的重要组成部分, 它是检验教与学双方是否完成了教学任务、达到了教学目标的手段。测试对教师改进教学方法, 提高教学质量都有积极的作用; 测试对留学生反思自己的学习、确定努力的方向有一定的指导意义。因而,

中级汉语阅读博客的设计把阅读教学、阅读训练与测试结合起来，每课、每单元都设有测验，以此了解教学得失，及时改进，以测促教，以测促学。

（二）内容组织

基于上述考虑，中级汉语阅读博客的构架以每一课为单位，分为三大模块：扩展阅读、信息查找、读后简报。这三大模块的内容均经过精心选编，与课程目标、课程内容、留学生的水平和需求等密切相关。

扩展阅读模块是三大模块中最重要的一个模块，内容包括每课一语、技能练习、补充阅读、HSK 训练等。其中“每课一语”是基于教材内容而提供的一个熟语。既有情景例释，又有用法说明。“技能练习”是配合当课技能编写的一些练习题，便于留学生在当课技能学习之后来检测、评价和反思自己对该课技能的掌握情况。“补充阅读”部分的阅读材料分为两类，一类是与当课阅读材料内容密切相关、实用性强、趣味性强、图文并茂、声像俱现的阅读材料，另一类是根据留学生的需要选编的与当课学习内容无关，但时效性、趣味性、实用性很强的阅读材料，比如：新闻、娱乐、文化习俗等等，供留学生自选阅读。“HSK 训练”主要是围绕其阅读部分精心选编的模拟练习，其中部分练习需要运用当课的技能解答。

信息查找模块布置相应的信息查找任务，让留学生按要求完成。留学生要查找的信息基本上与当课阅读材料的内容有关。例如：《阶梯汉语中级阅读(1)》第九课有篇阅读材料介绍中国人对“日韩流”的看法，学完这课后要求留学生分组查找目前自己国家或中国最流行的电影、电视剧、歌曲等的相关介绍，每组成员有明确的任务分工。比如：电影组，一人查找剧情简介，一人查找主要演员介绍，一人查找影评，然后在自己的博客上发布。老师在线批阅后再把各个小组成员提交的材料按主题整合在一起，转发在中级汉语阅读博客上，供大家阅读分享。

读后简报模块是留学生输出交流所读材料的一个平台。留学生把所读材料的主要内容、基本观点或中心思想等写成书面汇报，在此展示，与他人交流、分享。例如：上面提到电影组的同学完成信息查找任务后，还要在自己的博客上写读后简报，老师及时批改，并给以评价和反馈，然后择优转发到中级汉语阅读博客上，供大家分享。

（三）管理和使用

中级汉语阅读博客界面简洁，分类清晰，操作简便，能够实现阅读材料的查阅、添加、修改、更新、评价等管理功能。主要用户为中级水平的留学生和教师，他们各自拥有的权限不同。教师具有发布信息、查询、评价、更新、回复、清除信息等权限，留学生拥有查询、阅读、评论、留言等权限。老师和留学生、留学生与留学生可以互相把对方加为博友，彼此交流与分享。中级汉语阅读博客的后台管理由老师负责，留学生在该博客上的阅读活动均在老师的指导下与课程学习同步进行。

四、 博客辅助阅读教学的实施

中级汉语阅读博客是为辅助中级汉语阅读教学而为留学生创建的一个阅读训练平台。它辅助阅读教学的具体实施过程分如下五步进行：

(一) 课前指导留学生阅读指定材料，了解相关背景，熟悉关键词语，为课堂阅读的顺利进行扫除障碍。

我们在教学实践中发现，留学生阅读的难点主要在于语言知识方面的缺陷和背景知识方面的缺陷。汉字不认识、生词很多、句法结构难以理清、主题背景不熟悉等缺陷往往导致语段篇章理解困难。为了扫除这些阅读障碍，降低阅读理解的难度，排除畏难情绪，使阅读教学能够顺利进行，我们课前指导留学生登陆中级汉语阅读博客，阅读指定材料，了解相关背景，熟悉关键词语。例如：《阶梯汉语中级阅读(1)》第三课《唐代丝绸服装》主要介绍了法门寺唐代丝绸的出土和研究情况，其中有些关键词和文化背景都可能影响留学生对全文的理解。在讲这篇阅读材料之前，我们将法门寺的简介以及关键词“唐代”、“出土”、“丝绸”、“褪色朽烂”、“工艺”的解释等以多媒体的形式发布到中级汉语阅读博客上，要求留学生浏览，为课堂上阅读理解这篇文章做好准备和铺垫。

(二) 课堂激活相应图式，为新信息与已知信息的快速联结以及新信息的快速理解创造条件。

现代心理语言学和认知语言学等理论认为，阅读是一种复杂的、主动思维的心理活动，是读者根据自己的已知信息、已有的知识和经验对信息进行体验、预测、验证和确认的思维过程，也是读者通过语篇这一媒介与作者相互作用的语言交际行为(任玉华，2005)。现代图式理论认为，读者阅读时，既需要借助语言图式

(linguistic schema)，即语言的语音系统、句法系统和语义系统重建书面语意义，也需要借助内容图式(content schema)，即个人的先期经验和相关背景知识，对信息进行再次加工(戴雪梅，2005)。由此可见，已知信息、已有的知识和经验对新信息的理解起着关键的作用。因此，我们在课堂阅读教学中，往往在导入部分有意识地通过提问、联想、图表等方式有效地激活留学生的相关图式，帮助他们把已有的知识和经验与阅读材料中的文字信息快速联结起来，为新信息的快速理解创造条件。例如：在《阶梯汉语中级阅读(1)》第三课《唐代丝绸服装》的教学过程中，我们在导入环节利用Power Point 演示文稿展示“法门寺”、“出土”、“丝绸”、“褪色朽烂”、“工艺”等图片，以此唤起留学生对课前阅读的相关材料的回忆，引导留学生说出这些词语以及相关背景，再次熟悉这些关键词语和背景知识，为快速阅读理解文章的内容和准确地完成相关练习做好准备。

(三) 课后完成指定练习和阅读任务，及时检测和评价当课的学习情况，巩固技能，积累知识。

汉语阅读课是一门专项技能训练课，阅读技能是在大量的阅读实践中获得的。

由于课堂阅读训练远远不够，不利于知识和技能的有效吸收和拓展，所以我们借助中级汉语阅读博客为留学生提供了一个课外阅读实践的平台。每课技能学习完毕，我们要求留学生完成博客上补充的阅读技能配套练习，然后与提供的正确答案进行对照，以此来检测、评价自己的技能学习情况，进而进行反思改进，以巩固技能，灵活运用。每课阅读训练部分学习之后，趁留学生对阅读材料的内容还有印象，短时记忆还存在，适时让留学生课后阅读博客上与课文内容相关的补充阅读材料，以加深理解和记忆，有效积累知识。例如，学完《汪伦请李白》，我们请留学生及时阅读相关补充材料《赠汪伦》的写作背景、诗文解释和赏析。此外，留学生可根据自己的时间、兴趣、需求选读补充阅读中那些与课文内容无关的反映时事、当今中国的政治、经济、文化、社会状况及百姓生活的阅读材料，选做 HSK 阅读模拟试题。

(四) 查找信息，简要汇报，交流分享，读说听写同步训练。

中级阅读课的教学目标是，留学生应“能基本读懂一定工作范围内的应用文、一般性科普文章、新闻报道、大学入系的基础课程教材等。速度为 120~150 字/分。具有跳跃障碍，了解大意，查找信息，吸收新词语的能力”（彭志平，2007）。在中级阶段，阅读教学主要是语段、篇章阅读理解训练和阅读技巧训练。而在语段、篇章阅读理解训练中，总结归纳段落大意、概括文章的中心思想、分析篇章结构等应作为主要训练的内容。为此，我们每课学完之后，要求留学生完成信息查找模块布置的信息查找任务，查找一些与当课阅读材料内容相关的资料，比如：学完《阶梯汉语中级阅读（1）》第十课的阅读四《各式各样的外国饺子》后，让留学生分组查找饺子的来历、做法、春节吃饺子有哪些讲究、有关吃饺子的典故等，然后对找到的信息进行精简整理，发布到自己的博客上，和大家分享。接下来指定留学生在课堂上限时口头简要汇报所找信息的主要内容或主要观点等，老师及时给予评价，之后再让留学生简写成书面汇报材料，在自己的博客上提交，老师及时进行批改，择优转载在中级汉语阅读博客上。经过信息查找、整理、概述、修改、简报等过程，留学生在自主阅读、协作学习以及与老师、同学的互动中输入输出知识，读说听写同步训练。

(五) 定期跟踪调查和测试，及时调整更新，并给予反馈和指导。

大量广泛的阅读对于阅读能力的培养是必不可少的，但留学生的学习时间和精力是有限的，如何做到量的科学化、如何确定材料的难易度、如何保证材料的有效性等，这些都是我们必须考虑的问题。我们通过访谈和问卷的形式定期对留学生进行跟踪调查，了解他们对博客辅助阅读教学这种形式、博客上提供的阅读材料的内容、形式、练习的难易度、效用等的看法以及其他需求，征求他们的意见和建议，及时进行调整、修改和更新。另一方面，每课学习完毕，我们要求留学生完成中级汉语阅读博客上的测验题；每个单元学习完毕，我们进行单元测验，及时了解留学生的学习情况，发现问题，针对留学生存在的问题，及时给予解答和指导。

五、 博客辅助阅读教学的初步成效

阅读课是一门实践性很强的技能训练课，留学生只有通过大量的阅读实践才能提高汉语阅读能力。中级汉语阅读博客把阅读教学与博客整合在一起，为中级汉语阅读教学提供了强有力的支持，使阅读教学活动从课堂延伸到了课外。同时，该博客还为中级水平的外国留学生提供了一个阅读训练的平台，大量与阅读课程同步的相关阅读材料和练习、丰富的 HSK 阅读模拟题和实效性、趣味性、实用性较强的课外阅读材料激发了留学生的阅读兴趣；自主式、协作式、互动式等多元化的阅读学习方式使留学生获得了一种前所未有的阅读学习体验。通过对博客辅助中级汉语阅读教学试验前后留学生阅读课学习的表现以及测试成绩进行对照，笔者发现，运用博客辅助中级汉语阅读教学后，留学生上阅读课的积极性比原来高了，对阅读课越来越感兴趣了，阅读行为更主动了，在规定时间内获取信息的速度明显有所提高，阅读理解的正确率也有一定提高，读后简报的热情越来越高，口头表达能力和书面表达能力都有不同程度的进步。从试验前后两次难度系数相当的测试来看，低分段的人数明显减少，中分段的人数有所增加。从初步的试验情况来看，利用博客辅助中级汉语阅读教学，能够优化阅读教学的效果，促进留学生阅读能力的提高。当然，这一发现还有待于在实践中进行进一步的验证。

（本文系广州市哲学社会科学“十二五”规划 2011 年度课题“博客 (Blog) 辅助对外汉语阅读教学研究” (11B05) 的阶段性研究成果。)

参考书目

- [1] 郑艳群,〈课堂上的网络和网络上的课堂〉,载《世界汉语教学》,4/2001,页 103。
- [2] 杨晓辉,〈基于 Blog 的知识管理利弊分析与对策〉,载《教育技术研究》,2/2006,页 64。
- [3] 范夏英,〈利用网络环境提高大学英语阅读兴趣和能力〉,载《远程教育杂志》,1/2007,页 49。
- [4] 周健,彭小川,张军(2004),《对外汉语教学法研修教程》(北京:人民教育出版社),页 401。
- [5] 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),页 28。
- [6] 任玉华(2005),〈利用先进教学手段提高学生快速阅读的能力〉,载入刘颂浩编著的《对外汉语阅读教学与研究》(北京:北京语言大学出版社),页 303。
- [7] 杨惠元(2007),《课堂教学理论与实践》(北京:北京语言大学出版社),页码 252。
- [8] 戴雪梅(2005),〈图式理论在对外汉语阅读教学中的应用〉,载入刘颂浩编著的《对外汉语阅读教学与研究》(北京:北京语言大学出版社),页 212。
- [9] 彭志平(2007),《汉语阅读课教学法》(北京:北京语言大学出版社),页 9。

6.

人脑研究新发现及其在汉语教学上的应用 New Research into the Brain and its Implications For Teaching Chinese as a Foreign/Second Language

Frank Lixing Tang 唐力行, Robin Harvey 何柔彬
(New York University, USA)

Recent brain research has revealed new insights in the understanding of the human brain. Many of these insights – that the human brain is meaningful, curious and emotional, among others -- have strong impact on the teaching and learning of foreign languages, including Chinese. This article will begin with an overview of several brain-based teaching principles, which will be followed by a discussion of the application of these principles in the practice of teaching Chinese as a foreign language.

New Research about the brain

Much new research exists about the human brain (Jensen, 2005, Caine, McClintic & Klimek 2005, Sousa 2006), with strong implications for moving into a form of teaching that more fully utilizes the brain's capacity and capabilities. Some of these findings are listed below:

- The human brain is always growing (人脑在不断地成长) . In the past it was believed that when adulthood was reached brain cells would begin to die, or at least would not continue to grow. Scientists have now found that even in adulthood our brain cells continue to grow and even continue to make new connections. This is why some adults can continue to learn foreign languages even in adulthood.
- The human brain is adaptive (人脑有非常强的适应性) . It is always changing; brain cells are always making new connections, and these changes and new connections are due to ever-changing environmental factors and experiences undergone by the human brain.
- The human brain is emotional (人脑带有强烈的感情) . Thoughts and emotions originate in separate areas of the brain, but their paths cross and they are intimately related. In the face of threat or pressure, the human brain goes into survival mode, and the ability to reason and learn is reduced. Jensen (2001) says: "Survival always overrides pattern-detection and complex problem solving. Students are less able to understand connections or detect larger levels of organization... Learning narrows to the memorization of isolated facts."
- The human brain is meaningful (人脑不断地寻求意义) . To the human brain, the deeper, hidden (inner) meaning is more interesting than pure fact (Caine & Caine, 1994), and the brain seeks deeper meaning and connections from simple information. Information that is meaningful is more easily stored and remembered (Sousa, 2006). The brain searches for meaning through patterning. Patterning allows for the storage

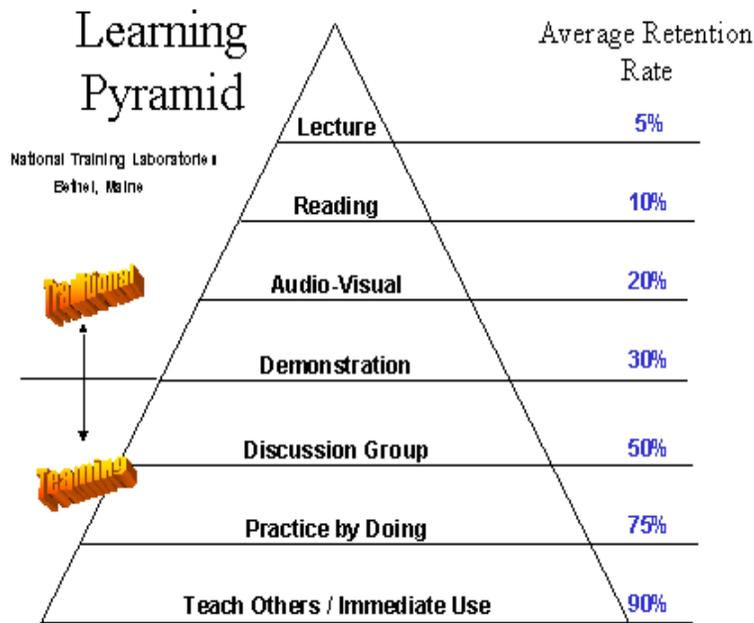
and connection of information into meaningful categories. People learn and remember things in stories as stories are often meaningful.

- The human brain is curious (人脑充满了好奇) . The brain is curious about new experiences and stimulated by new ideas and new challenges, and tends to become more active when exposed to new ideas and challenges.
- The human brain is social (人脑喜欢社交) . The brain enjoys social interaction, especially oral interaction, reaction and response (Caine & Caine 1991). Language learning becomes more effective in a learner friendly setting where scaffolding, cooperative learning, and social interaction take place.
- The human brain uses both conscious and subconscious capabilities (人脑有意识和无意识地学习的能力) . Extended to teaching and learning, this means that knowledge is not just learned in the classroom from a teacher's explicit teaching. Successful language learners extend their learning beyond the textbook and the classroom. This new understanding of the brain's capabilities supports Krashen's theory of learning vs. acquisition of a foreign language (1981).
- The human brain is unique (每个人的大脑都不尽相同) . Every brain is different from every other brain, due to different environments before birth and different experiences after birth (Jensen, 2005, P 113). Because we recognize this, we also recognize that different brains possess different learning styles. Gardner's theory of multiple intelligences (1993) opened the window for better understanding of the brain's powers.

Implications for Educators

While traditional grammatical exercises, substitution drills, and pattern practice still have a place of prominence in many foreign language classrooms, research shows that this type of instruction alone does not challenge the brain's full capabilities. Instead, this type of language learning frequently creates a more stressful, competitive environment where language is ultimately disconnected from meaning and from students' interests.

Rather, Chinese teachers must work to create a more stress-free, intellectually challenging environment, where students' anxiety is low and the thinking skills are high level; in which students work together with the teacher in a cooperative social environment where success or failure is due to the effort of the entire group (Johnson and Johnson), and the goal is to discover, create and share meaning, culture, knowledge and their experience through the medium of the Chinese language. In this classroom environment, language exists as the tool for communication of ideas – the same purpose language serves outside the classroom. As Galal Walker (1998) states, "... learners of the language do not learn Chinese; they learn to do things in Chinese. The more things they can do in Chinese, the more expert they are in the language." In addition, language retention rates in this type of classroom are high as compared to the traditional, drill-based classroom, as shown in the learning pyramid below.



These principles can be expressed more succinctly as follows:

- 1) Create an educational environment that is relaxed yet challenging, to suit the emotional brain.
- 2) Create a meaningful and purposeful second language learning environment, to engage the meaningful brain.
- 3) Employ a many-faceted approach to materials and new topics, to suit the curious brain.
- 4) Emphasize both individual and cooperative learning, to engage the social brain.
- 5) Offer opportunities for both conscious and subconscious learning.

Methods and activities for the brain-based foreign language classroom

As described earlier in this article, a brain-based approach to second language teaching creates an ideal environment for language learning and retention. Here we will discuss several classroom activities for activating brain-based learning and creating the vibrant language learning environment described in the previous section. These activities can be adapted to all levels of language learners in age and skill appropriate ways. For example, younger students might dictate their stories to a teacher, rather than write them down, and older students may handwrite or type their own work.

真的/假的

Engages: social brain, curious brain

Learning Goals: Students will build listening comprehension and reasoning skills.

In this brief activity, which can be used as a warm-up or do now at the beginning of class, the teacher (or a student) presents three personal statements to the class. The class must determine if the set of statements is true or false. More experienced students must explain why they believe the statements are true or false. For example, a

teacher may state: “我是美国人。我有两个弟弟。我没有狗。” The students would then determine if the statements are true or false, and point out the reason the statement is false (for example, “老师没有狗。”) These statements can become more and more complex as student language progresses.

This activity can be done with advance preparation, allowing students to prepare their three statements in advance of class, or may be done as an impromptu activity to allow students to use language creatively in a more “real-life” setting, where there is no time for advance preparation.

What should they wear to the party?

Engages: meaningful brain, curious brain

Learning Goals: Students will learn to talk about clothing they like to wear through learning the song/chant “参加派对” (“Going to a Party”). They will be able to discuss what their friends and they wear to parties, and will learn about the choices Robert and Lily are making about what to wear to a party, and will be able to discuss their feelings about Robert and Lily’s choices.

In small groups, students will analyze these song lyrics to discover the verbs used to discuss the wearing of clothing and accessories. They will, through structured study of lyrics, come to conclusions about the usage of the verbs (戴 and 穿) and will be able to categorize wearable items by appropriate verb. They will also be asked to categorize clothing by type (裤、裙、衣), and will be able to discover clothing-associated radicals and categorize characters according to these radicals. (Huang, 2012)



(Pictures from “Rhythms and Tones 2,” © P. Huang, R. Harvey, D. Bellocq)

Who Am I? (information gap activity)

Engages: Social brain, curious brain, meaningful brain

Learning goals: Students will learn to describe their daily lives and those of others and will be able to make connections across cultures. The target language becomes the tool for discovering information about a person.

In this activity, the teacher assigns one student a secret identity which other students will have to guess. The student, taking on the secret identity, must describe to classmates (in character) a typical day or event which gives clues to the secret identity. Classmates must guess the secret identity from the description given.

For example, the secret identity might be “High School student in China.” The student might say “I have so much homework, I have to stay up all night preparing for the test, and go to school on Saturday to do more preparation for the college entrance exam. My parents are pushing me harder to get higher grades and practice the piano as well.”

This activity can be done as an oral presentation to the class, with the secret identity given to the student orally. For literacy skill practice, the identity could be given to the student in writing, students could take notes while the presenter speaks, or students could be asked to write up their presentation at home either before or after the activity is done in class.

Who is the Criminal? (information gap activity)

Engages: social brain, curious brain

Learning Goals: talking about what we were doing at a specific point in time (你昨天晚上在做什么? 我昨天晚上在睡觉, 做功课, 看电影, etc.)

In this activity, one student must discover the identity of the criminal who has committed a crime. Students are broken into groups. One student in each group is the police officer. The rest of the students are given alibis in writing (in secret documents which they may not share with classmates) for the time during which the crime was committed. By asking questions, the police officer must determine which group members have a valid alibi and which one is the criminal.

What do they eat? Cooperative Learning/Jigsaw activity/Expert-home Groups

Engages: social brain, curious brain

Learning Goals: cross-cultural comparisons.

In expert groups, students learn about the favorite foods of a country or region they are studying. Students then travel to their home groups to share their country's foods with members of that group. In home groups, the students categorize the various countries' foods by ingredients, when they are eaten, or other factors.

Songs and Chants

Engages: emotional brain, subconscious brain

Learning goals: Listening to music in class creates a state of relaxed alertness among students. Music and lyrics create emotion in students. The repetitive, natural language in songs allows for subconscious learning, or acquisition, of those patterns. Chants (raps), properly executed, offer the added benefit of emphasizing natural speech patterns and the tonal system of Mandarin.

Popular songs from the Chinese-speaking world, with catchy music and natural lyrics, are ideal for use in the classroom as they are of high-interest to students. The song “完美的一天” by artist 孙燕姿 (<http://www.youtube.com/watch?v=5qDJRirgzbY>) is about a young woman's life and interests, and is an ideal addition to a unit on the home. Several types of activities scaffold upon each other in a project based on song:

- Students listen to the song, watch the video, and discuss what it is about
- Students listen to the song again, this time with a copy of the lyrics from which certain strategic vocabulary words have been deleted (cloze exercise)
- Students work in small groups to discuss their dream houses and/or perfect day
- Students draw pictures of their own dream houses and/or perfect day (individually or in small groups), and write lyrics based on the original song lyrics
- Students scan their pictures and record their song to create a video record

Following are some illustrations from an early middle school program, wherein students completed this project. The students were inspired and emotionally involved in this project, as it gave them an opportunity to express their values. For example, the student with a small house wanted a house with lots of rooms, while another student wanted many cats!



Story-Telling

Engages: emotional brain, social brain, subconscious brain, meaningful brain

Learning goals: students will be more comfortable communicating personal information, feelings about events and story-telling sequences. The telling of personal stories helps to break down barriers between teacher and student and create more relaxed classroom environment. In a real-life example, Teacher Zhu, who teaches at the Chinese American International School in San Francisco, tells a personal story about her family having Japanese food on the weekend. Her hope is that she will engage students in her personal story, lower their affective filters and encourage them to share their own personal stories. Even the “typically shy and quiet” child Peter is so excited by the activity that he attempts to share a story about his family (Shyu, 2008).

Children’s books often follow predictable linguistic patterns, with a surprise on each page to keep children engaged. As young children read these stories, often over and over again, the linguistic patterns are stored in the memory. In fact, young children frequently repeat the lines aloud along with a teacher or parent.

Young adult stories often contain complex emotional ideas closely connected to our student’s daily lives, conveyed in simple language. The simple linguistic patterns and emotional connections of these stories make them ideal for use in the second language classroom or for at-home reading. Technology makes it easier to record stories for

students to listen to or respond to at home (voicethread, youtube, photostory 3, etc.); as in the song project students can create their own stories based on the originals.

Movies/videos

Engages: meaningful brain, curious brain, social brain, emotional brain

Learning goals: Listening comprehension skills and creative communication skills will be enhanced by this activity.

A movie-based activity made possible by new technologies is movie dubbing. Students dub scenes from their favorite movies into Chinese, either following the original script or to an imagined script. Dubbed movies can then be judged according to a rubric including points for creativity and for language use. To add additional excitement to this project, two high schools in New York this year created the “Rock that Movie” competition. Students from these two schools competed in this movie-dubbing competition, and exhibited great creativity and emotional engagement in their project.

Projects / Theme Unit

Engages: meaningful brain, curious brain, social brain

Content-based and theme-based units offer a wide variety of activities to challenge the brain’s full capabilities and provide a deeper processing of knowledge and language. A unit based on the song “完美的一天” could be extended beyond the video activity discussed above to call on more complex thinking skills. For example, once students decide on their perfect day or dream home, they would research and make a presentation about how much it would cost. Extending across cultures, students would then research what that perfect day/dream home might look like to a student in China, either in current day (perhaps through a Skype exchange program) or in a historical time, as well as it’s cost. Through these activities, students would work across disciplines (social studies, history, math and economics) and across cultures. Ideally, this project would culminate in a fair or poster day where students celebrate and share their findings with the class, parents, and other members of the school community.

As Jensen (2001) explains: “Complex projects present more opportunities for curiosity, mystery, social interaction, frustration, excitement, challenge, fulfillment, and celebration than shorter, simpler ones.” This engagement with a project creates opportunities for extended learning and retention.

Conclusion

While there is a place for explicit teaching in the second language classroom, much can and should be taught through inquiry-based activities where students learn for themselves and teach others. As the learning pyramid shows, activities in which students learn by doing, teaching others, and immediately using their new knowledge result in the highest retention rates. These types of activities serve to more fully activate the brain’s capabilities. As Chinese language teachers, we must work to create a positive social environment in which communication in the target language (Chinese) is expected and valued, where students support each other, and rote learning takes a backseat to learning which engages the students’ whole brain: the creative, curious, meaningful, emotional, social, and quite amazing brain.

Sources :

- Caine, R. and Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. New York: Addison-Wesley.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., & Klimek, K. (2005). *Twelve brain/mind learning principles in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Huang, P. and Harvey, R. (2012). *Rhythms and Tones 2: Inventive Chants and Songs for Learning Chinese*. New York: Chinasprout.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmail.stei.itb.ac.id%2F~ssarwono%2FKU1073%2F.buku%2FTeaching.With.the.Brain.in.Mind-0871202999.pdf&ei=vrjvT9fQA8H00gH4qdj7Ag&usg=AFQjCNHvT8WxfCj7kaE_ZRI dyNaVJovq3A
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. 2nd Edition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W. and Johnson, R. *Introduction to Cooperative Learning*. Retrieved from http://www.cooperation.org/?page_id=65
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon and Schuster.
- National Training Institute. (1960). *The learning pyramid*. Retrieved from <http://www.ntl.org/>.
- Shyu, J. (2008). Using Stories to Promote Children's Mandarin Language Development in Kindergarten. ACIE Newsletter, retrieved from http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol11/Bridge_May_08.pdf
- Sousa, D.A. (2006). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sousa, D.A. (2003). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walker, G. (2008). *Ohio: Chinese Flagship, Language Summit, and Language Roadmap*. Statement Before the House Armed Services Committee Subcommittee on Oversight and Investigations. Retrieved from http://www.thelanguageflagship.org/downloads/Walker_Testimony092308.pdf

7.

国际汉语词汇教学的系统观、认知观与应用观

The systematic, cognitive and applied perspective on CSL Teaching

曾立英

(中国中央民族大学国际教育学院)

摘要: 本文针对国际汉语词汇教学效率不高的状况, 提出“国际汉语词汇教学应具有系统观、认知观与应用观”。词汇学的研究是有系统的, 在第二语言的词汇教学实践中应该可以得到体现和丰富。词汇教学的系统性还体现在词汇教学和语音教学、语法教学、汉字教学的结合中。词汇教学应贯穿认知心理的观念。词汇教学偏重于理论的“应用”, 应关注留学生习得汉语的问题以及解决这些问题的方法。

Abstract: The efficiency of teaching Chinese vocabulary is low. In order to change that, this article puts forward the view that teaching Chinese vocabulary should be considered from systematic, cognitive, and applied views. Firstly, the research of lexicology is a system, which should be reflected and enriched in the practice of teaching vocabulary of second languages. That teaching vocabulary is a system also is manifested by the combination of teachings of vocabulary, pronunciation, grammar, and Chinese characters. Secondly, teaching vocabulary should be carried out according to concepts of cognitive psychology. Thirdly, teaching vocabulary should stress application and pay attention to problems encountered by the foreign learners of the Chinese language and ways to solve these problems.

一、引言

在汉语作为第二语言的教学, 词汇教学没受到重视, 存在着系统性不足的局面。虽然学界有《汉语水平考试词汇与汉字等级大纲》做指引, 有教材中的语境提示, 但现在的词汇教学有孤立讲解生词的倾向, 习惯于“遇词讲词”, 整个词汇教学显得比较零散, 效率不高。词汇教学缺乏系统性, 词语学习松散随意, 学什么是什么, 学多少算多少, 对词汇本身的结构组织、词汇学习策略缺乏有力的指导, 这种状况会严重制约学生语言能力的提高。

由于没有系统的词汇教学, 学生看不清汉语词汇的规律, 学习和记忆词汇困难很大。因此强调系统的词汇教学是极有必要的。有一名捷克学生在学习了《博雅汉语》冲刺II后, 抱怨生词太多, 记不住, 而老师也很为难, 因为每篇课文里的生词都约有60~70之多。那么如何解决词汇教学效率不高的局面呢? 对于即将走向教师岗位的汉语国际教育硕士, 哪些观念可以帮助他们进行词汇教学呢?

二、词汇教学的系统观

词汇本身是一个自成组织的系统, 词汇学的研究也是有系统的。词汇的单位、词的构成、词义的组合和聚合、语义场等词汇学的研究成果, 应该在第二语言的词

汇教学实践中得以体现和丰富。本文强调将词汇学本身的系统性在第二语言词汇教学中的实施与应用,使攻读汉语国际教育硕士生了解现代汉语词汇学的基本理论与方法,了解词汇单位、构词法、词汇语义学、词库等和第二语言词汇教学直接相关的词汇学理论源流。介绍目前的对外汉语词汇教学方法,探讨由于对词汇最小单位的思考引起的对外汉语学界对“字本位”的思考,讲解构词法、语料库等理论也可直接应用于第二语言教学。再如词义解释的方法和技巧、学生心理词库的形成与完善等也都是词汇理论在第二语言词汇教学中的扩展。

词汇教学的系统性还体现在词汇教学和语音教学、语法教学、汉字教学的结合上。词是形、音、义的结合体,词汇教学不可能完全脱离语音教学、语法教学和汉字教学。胡明扬曾指出:“实际上语汇是语言存在的唯一实体,语法是无法脱离具体的语汇而存在的,因为说到底只是无数具体语词的具体用法的概括。”¹目前学界所提倡的“大词库、小语法”,实际上是词汇语法的路线。再如动词的语义角色也是和词义紧密联系的。

因此,词汇教学不是孤立的教学;它一方面借助语音教学、语法教学和汉字教学作为手段,另一方面词汇教学也能够深化其它语言要素的教学,强化汉语词汇规律性的学习。如词汇教学中的同音词或语音相似的词,多音词,以及词发音的“洋腔洋调”,是词汇教学中不可避免的问题;词汇教学中的词类教学、虚词教学,也是学生比较模糊的地方;词汇教学中的汉字,汉字声符或形符对于词语的理解都有一定的提示作用。李如龙、吴茗(2005)也认为“学习语言,词汇是基础,它应当贯穿学习的始终。汉语的词汇体现了语音的结构和变化,组成语句又体现了种种语法关系,学习词汇也连带学了语音和语法。词汇教学的效果直接影响着留学生汉语的整体水平。”²

词汇教学和语用学联系也很紧密,汉语作为第二语言的语法教学必须考虑语义和语用问题。比如在学习“拆”之后,留学生可能造出“拆包子”之类的搭配,这种动宾搭配跟语义关系密切,必须在教学中考虑到。再如汉语中有“又A又B”这种结构,留学生经常造出“又贵又好吃”、“又便宜又不好吃”之类的句子。若按语法规则来看,是没有任何问题的,但现实生活中是不会有这种说法的,原因是A和B所表达的说话人的主观评价指向不一致。

历来的对外汉语教学,内容基本上只包括语音、语法、词汇、汉字读写等语言项目。近几年来,不少人提出语言教学应与文化教学结合起来,这从理论上把对外汉语教学推进了一步。此外,通过对教学实际的考察,我们发现,对外汉语教学还缺乏两项重要的内容——语用和篇章。也就是说,应该把语用学和篇章语言学的研究成果运用到对外汉语教学中去(吕文华、鲁健骥1993)³。徐通锵(2003)则面向整个现代汉语词汇教学指出:“语汇的研究不能就语汇论语汇,不能只就它与社会的联系去研究,而更重要的是需要联系语汇所服务的领域——语法或语用去研究。”⁴

三、词汇教学的认知观

对语言的本质、习得过程的认识关系到语言教学的质量。教学理念的产生、教学大纲的制定、教学内容的安排、教学法的选择、课堂教学活动的技巧，实际上与我们对语言的本质、语言习得过程的认识相联系。汉语作为第二语言的词汇教学应该贯穿认知语言学的观念，学生的学习、教师的教学都在解释汉语和一般认知能力之间的规律。在汉语作为第二语言的词汇学习中，学生的学习与习得，教师的教学都和人的认知规律、认知能力密切相关。

外国学生对于汉语词的基本认识包括了什么是语素，什么是词、词的构造，以及如何形成汉语的语素构词意识。随着学习水平的提高，怎么增加二语习得者的词汇量？这些是从学习者的认知视角来谈的。比如学生学习了“当天”一词，可否扩展到“当年、当月、当场”等词语的学习？笔者在对本科外国学生的词语教学中有意识地进行语素构词的训练，发现比较有效果，学生在学期末时反映学会了一些生词。

教师在进行“词语的释义”、“词汇偏误分析”时，是从教师的认知观来考虑的。认知心理语言学认为语言有高度的规则性，语言反映了认知语义概念，是语言能力和语言表现的综合。语言能力是认知、语义、环境、知识水平相互作用的结果。认知心理语言学提倡多元的语言输入，对教学的意义可归纳为以下两点：要站在学习的角度上，使输入的语言材料不仅仅容易理解，而且能够掌握，遵循“易懂输入原则”；强调认知技能和学习策略的发展与运用，教学环境与教学输入的设计要有目的地锻炼学习者举一反三、归纳推理的学习技能，这样学习者在学习中始终是积极的，善于思考的，善于分析和解决问题。李如龙、杨吉春（2004）认为第二语言的习得是建立在学习者自身认知能力发展的基础之上，对外汉语教学的教学理论基础应该是语言的认知。⁵

四、词汇教学的应用观

词汇学理论与方法是可以直接拿来指导教学实践的，不是为讲理论而讲理论；它偏重于理论的“应用”。为此我们提出词汇教学的应用观。本文所侧重的词汇教学应用观体现在展示、解释、练习、复习的技巧，还提倡词汇教学法中的网络化教学法、语素教学法、语料库的分析等的运用。另外，词汇教学还应关注留学生习得汉语的问题以及解决这些问题的方法。留学生的偏误和母语学习者的偏误不同，教学应该更多地搜集这方面的一手材料，进行偏误分析。

本文提出应该把国际汉语词汇教学的系统观、认知观与应用观作为一种方法论贯穿到教学中，以克服目前国际汉语词汇教学中存在的一些问题。

[本文获得国家社科基金项目（11BY085）和新世纪优秀人才支持计划（NECT-11-0839）的资助。]

注解：

- 1 胡明扬 (1996), 《外国人学汉语语法偏误分析·序》(北京: 北京语言文化大学出版社), 页 1。
- 2 李如龙、吴茗, 〈略论对外汉语词汇教学的两个原则〉, 载《语言教学与研究》, 2/2005, 页 41。
- 3 吕文华、鲁健骥, 〈外国人学汉语的语用失误〉, 载《汉语学习》, 1/1993, 页 61-66。
- 4 徐通锵, 《现代汉语词汇研究·序》, 载入曹炜《现代汉语词汇研究》(北京: 北京大学出版社), 2003, 页 1-4。
- 5 李如龙、杨吉春, 〈对外汉语教学应以词汇教学为中心〉, 载《暨南大学华文学院学报》, 4/2004, 页 29。

8.

交际任务在学习者产出性词汇发展中的重要作用

Important Role of Communicative Tasks in Learners' Acquiring Vocabulary

陈作宏

(中国中央民族大学国际教育学院)

内容提要: 本文以初级汉语词汇教学中的交际任务为研究对象,探讨交际任务对学习者的产出性词汇发展的促进作用。本文认为在初级阶段的口语教学中应遵循在用中学、在做中学的原则,采用以任务为中心的、体验式的课堂教学模式,充分利用交际任务进行词汇教学,创造各种机会使学习者在以表达意义为目的使用汉语进行交际的过程中使用目标词语,从而有效发展产出性词汇,提高语言交际能力。

关键词: 口语 任务 词汇教学 产出性词汇 交际能力

Abstract : Taking communicative tasks in teaching elementary spoken Chinese as the object of this study, this paper explores positive influences that communicative tasks have exerted on learners. This article claims that in teaching elementary spoken Chinese, one should follow the principle "learn a language while using it". In other words, one should use the task-centered experiential classroom teaching mode and take full advantage of communicative tasks while teaching vocabulary to make learners learn target words and expressions by using them, which helps them build productive vocabulary effectively and increase their communicative competence.

Key word: Spoken Chinese, Task, Vocabulary teaching, Productive vocabulary, Communicative competence

一、引言

在汉语作为第二语言的教学,词汇教学的重要性是显而易见的,因此对词汇教学的研究多年来一直是汉语教学研究的一个热点,学者们也总结出了一些词汇教学的原则、模式及方法。如区分频度的原则¹,语素分析的原则²;集合式的词汇教学模式³,字词直通、字词同步词汇教学模式⁴;语素教学法⁵,放射状词汇教学法⁶等等。甚至还有学者提出了对外汉语教学应该以词汇教学为中心的观点⁷。

与此同时,国外第二语言词汇习得的研究成果也越来越多地影响到了我国汉语词汇的习得研究,如心理词典理论、产出性词汇和理解性词汇的理论、投入负担假说、加工深度假说等等。这些以实验为基础的研究成果不但大大开阔了我们的研究视野,也为当前的国际汉语词汇教学的研究提供了诸多理论依据。

在国际汉语教学中,词汇不仅是教师教学的难点,也是学生学习的难点。词汇之所以会成为教学中的一个难点,原因是多方面的。其中词汇系统本身庞大、而每个词个性多于共性的特点,以及汉语汉字不同于拼音文字的特殊性都是重要的原因。而词汇学习后的遗忘问题以及熟练准确地运用词语的问题则一直是困扰学习者的主要问题之一。但是,多年来,第二语言汉语教材中所采用的一对一的词语对译形式,使得学习者在初学汉语时,词汇学习和语音、语法学习相比困难相对比较少,因此在汉语教学中,词汇教学从初级阶段就未能受到足够的重视。

这一点主要表现在词汇教学一直没有自己相对独立、完整的教学过程和课程体系。另外,根据学习者的不同需要,针对不同的语言技能,从不同角度进行的词汇教学方面的研究与其他方面的研究相比也略显薄弱。

二、 初级汉语词汇教学中存在的问题

第二语言教学的目的是培养学习者的语言交际能力,但是在汉语教学中还存在很多未能解决好的问题,以至于以教师为中心的汉语教学还普遍存在,初级汉语教学中的问题尤为严重。其中词汇教学方面的问题主要表现在以下几个方面:

(一)教师用于词汇教学的时间相对比较多,而且大部分课堂都离不开读生词、讲解生词,给出几个例句、完成搭配扩展练习、造句等传统的词汇处理方式。显然,对词语的运用关注不够;

(二)在初级阶段的汉语教学中词汇教学正在走着两个极端,一种是完全依靠词语对译表,基本不对词语做任何处理;另一种则正好相反,将词语作为教学的重点,词语讲解占用大量的教学时间,有的教师甚至按照词语表逐个进行意义讲解,然后让学生造句。总体看来,也存在不重视词语运用的问题。

(三)片面追求词汇教学的数量,导致一味地依靠对词语意义和用法的讲解,忽视在一定语境中的语言运用,学生只能死记硬背地靠简单记忆学习词汇,不但枯燥,而且遗忘得也快。

本文认为,要解决初级阶段汉语教学中词汇教学中的问题,必须根据初级学习者的特点和语言教学的目标,确定初级汉语教学中词汇处理的原则,这样才能找到有针对性的教学方法。

三、 初级汉语教学中词汇处理的原则

认知心理学将语言的词汇分为理解性词汇和产出性词汇。理解性词汇是指学习者在语境中可以认识和理解,但却不能产出或使用的词汇;产出性词汇是指学习者理解并能正确发音,而且能在口头和书面表达中正确运用的词汇(Haycraft, 1978)⁸。已有的研究表明,第二语言学习者,所具备的理解性词汇量都要大于产出性词汇量(孙小明, 2008)⁹。学习者的产出性词汇数量有限,而且发展到一定阶段会出现停滞,在很大程度上是由于学习过程中语言输出的机会很有限造成的。

在第二语言汉语课堂教学的各个环节中,以往我们对语言输入给予的关注较多,但输出和输入一样,也是第二语言发展的关键因素。只有在不断地使用语言、生成语言的过程中,学习者才会把更多的注意力放在所听所读方面,放在分析加工语言输入、关注语言特征方面。也就是说,学生是通过输出来促进吸收(intake),通过生成来习得语言的(程可拉, 2005)¹⁰。“语言输出假说”指出,目的语的语言输出活动会帮助学习者意识到自己在输出过程中的错误,从而使学习者进一步分析目的语,加深对目的语的认识。同时,学习者会对自己的语言输

出进行修正，而这个修正过程会促进学习者语言的发展 (Swain 1995)¹¹。如果我们的教学中有大量的语言输出活动，那么在促进学习者获得产出性词汇方面必然会发挥很大的作用。因此本文认为初级汉语教学中的词汇处理应该遵循“在用中学”、“在做中学”的基本原则，采用以任务为中心的体验式的课堂教学模式¹²，使学习者在以言行事的过程中使用目标词语，从而有效发展产出性词汇，提高语言交际能力。

四、 初级汉语词汇教学实例分析

利用交际任务进行初级汉语词汇教学时，设计任务的主要难点在于既要使任务真实自然，又要与学习者的实际水平相符。因此词汇的学习成为任务中一个非常重要的步骤，如果能将信息差的落点与目标词结合起来，就能使词汇的习得达到较为理想的效果。

例 1:

教学目标: 学会人民币的表达, 学习熟练使用汉语数字和“块”、“毛”、“分”。这个活动适用于汉语初学者。

背景情况: 在进行以购物为主要内容的教学时, 学生必须掌握人民币的表达, 而对于初学汉语没几天, 刚刚学会说简单数字的汉语学习者来说, 记住那些数字就已经很难了, 熟练使用“块”、“毛”、“分”并不是件非常容易的事情。因此在图片展示人民币和简单地朗读后, 组织学生进行这个“拍卖”活动。

教学步骤:

- 1、使用拍球或踢毽子比赛复习数字。
- 2、请每个学生从桌子上随便拿一样文具交给老师, 同时写一个最低价 (不得超过 5 块钱, 但必须有整有零) 给老师。
- 3、先由老师和学生一起教大家学说这些文具的名称, 并规定每个学生可以用 10 块钱购买自己喜欢的文具。看谁花最少的钱买到了最想要的东西。
- 4、老师为每件文具贴上事先准备好的贴号, 收起文具并按号从最低价开始拍卖。每次喊价只能增加 5 毛和 5 毛的倍数。
- 5、最后结算, 看看每个人的东西拍了多少钱。

分析: 这是一个游戏式的课堂活动。由于在拍卖的过程中老师和学生都得不断地说出钱数, 因此无法避免使用“块”、“毛”、“分”(尽管不用说出)。在这个活动中使用与现实拍卖中所不同的盲拍方式, 大大增加了趣味性。学生每一次喊价都是实实在在地在交流信息, 使学习者以表达意义为目的反复使用目标词语。由于教学目标明确, 课堂操作中只要教师准备充分, 对游戏规则解释到位, 学生的参与热情都很高。

例 2:

教学目标: 学习如何介绍一个房间, 学习如何说明房间的布置。适用于学过半年左右, 具有一点儿汉语基础的初级学习者。

背景情况: 在教学中遇到介绍房间及房间布置的教学内容, 方位词语及家具

和家用电器的名称集中出现,如果学习者记不住这些词语,或在交际时无法提取这些词语,在谈到这个话题时就无法插话。因此该交际任务的目的在于要想办法使学习者在反复使用这些目标词语的过程中记住这些词语,为完成下面的任务做好词汇方面的准备。

教学步骤:

- 1、向学习者呈现一张显示一间各种家用电器及家具摆放不够合理的房间图片(电器和家具要标出汉语拼音),让学生评论,简单说明自己的看法。
- 2、给出目标词语:一些表示家具和家电名称的词语(包括旧词和新词),并要求学生按照自己的意愿在空房间里用示意图的方式摆放这些东西。
- 3、学生两人一组,给对方介绍自己布置的房间,听的人要边听边画,最后和对方原来画的图进行比较。任务完成后,教师请学生介绍同伴布置的房间有什么特别的地方,并利用开始展示的那张图片进行任务后的总结和提示。

分析:这个任务先利用一张图片复习了常用的表示家电和家具的词语及方位词,同时也达到了引出将要使用的主要句式的目的,降低了完成任务的难度。然后利用每个学生对家具的摆放,成功制造了信息差。因此在完成这个任务的过程中,不但目标词语反复出现,而且每一次使用都是为了和对方交换信息。在这种真实的交际中,实现了对目标词语的多次运用。

五、交际任务在初级汉语词汇教学中的优势

从上述两个教学案例中可以看出,在教学中利用交际任务进行词汇教学,其优势非常明显。总结起来,主要表现在以下几个方面:

第一,任务所提供的使用目的语进行交流和互动的机会,可以使学习者在完成任务的过程中反复使用目标词语,使课堂上自然习得目标词语成为可能。

第二,任务是互动的,互动性的语言输出使学习者在意义协商中不断使用目标词语并得到反馈,对于学习者产出性词汇的发展有很大的促进作用。

第三,任务可以调动学习者对词汇的“强水平需要”,使学习者调动自身的学习动机,在学习动机的推动下习得目标词语。

第四,任务可以提供有语境的语言输入,并激发学习者发展产出性词汇的动机。因为不同的任务会使学习者产生对不同词语的需要因素,因此可以通过设计不同的任务来调动学习者表达的复杂性和多样性。

本文认为在利用交际任务进行汉语教学时,输入的语言材料,不但语言环境清楚明确,而且包括词汇在内的所有输入都与任务目标有密切的关系。这样的语言输入,大大提升了学习者对目标词语的关注程度,并使学习者对目标词语产生需要因素。因此,只要任务设计合理,对于解决学习者缺乏发展产出性词汇动机的问题有很好的促进作用。另外,教师可以通过对不同任务的设计,帮助学习者解决回避使用复杂词语的问题,使他们的表达更丰富和多样。

总之, 针对不同的话题和不同类型的目标词语, 设计不同的交际任务, 不但可以体现“在用中学”、“在做中学”的词汇教学原则, 还能帮助学习者在真正使用目的语的过程中, 发展产出性词汇, 从而有效提高其语言交际能力。

六、 余论

鉴于词汇教学在第二语言教学中的重要作用, 我们必须重视用不同的方法, 从不同的方面发展学习者的第二语言词汇系统。实验研究证明, 在不限时的情况下, 产出性词汇学习效果好于理解性词汇学习, 因为产出性词汇学习涉及更深的加工水平。(孙小明, 2008)¹³。这也从另一个角度告诉我们, 产出性词汇学习因为对词汇的加工水平高, 会耗费更多的时间, 效果也明显好于理解性词汇学习。因此在第二语言教学中, 需要有充分的时间用于产出性词汇学习。我们可以通过交际任务帮助学习者发展产出性词汇以弥补学习者产出性词汇不足的问题。

综上所述, 国际汉语教学中的词汇教学如果能体现任务型的语言教学理念, 让学习者在完成交际任务的过程中以表达意义为目的真正使用目标词语进行交际, 实现真正意义上的语言输出, 在发展学习者产出性词汇以及培养学习者的语言交际能力方面将发挥更大的作用。

注解:

¹ 李如龙、吴茗,〈略论对外汉语词汇教学的两个基本点原则〉,载《语言教学与研究》,2/2005,页41-47。

² 同上。

³ 胡鸿、楮佩如,〈集合式词汇教学模式〉,载《世界汉语教学》,4/1999,页24-31。

⁴ 李芳杰,〈字词直通、字词同步——关于基础汉语阶段字词问题的思考〉,载《语言教学与研究》,1/1998,页25-35。

⁵ 吕文华(2000),〈建立语素教学的构想〉,载入《第六届国际汉语教学讨论会论文集》(北京:北京大学出版社),页307-314。

⁶ 马玉汗,〈放射状词汇教学法与留学生中文心理词典的建构〉,载《云南师范大学学报》,5/2004,页15-19。

⁷ 李如龙、杨吉春,〈对外汉语教学应以词汇教学为中心〉,载《暨南大学华文学院学报》,4/2004,页21-29。

⁸ 转引自孙小明(2008),《第二语言词汇习得研究》(北京:中央民族大学出版社),页38。

⁹ 孙小明(2008),《第二语言词汇习得研究》(北京:中央民族大学出版社),页41。

¹⁰ 程可拉、刘开津(2005),《中学英语任务型教学理念与教学示例》(广州:华南理工大学出版社),页22。

¹¹ 转引自孙小明(2008),《第二语言词汇习得研究》(北京:中央民族大学出版社),页133-134。

¹² 参见陈作宏、田艳,〈探索以任务为中心的体验式的对外汉语课堂教学模式〉,载《民族教育研究》,4/2008,页93-98。

¹³ 孙小明(2008),《第二语言词汇习得研究》(北京:中央民族大学出版社),页173-174。

9.

目的语与非目的语环境文化学习方式对比 Contrastive Analysis of Acculturation In Target and Non-target Language Environments

李朝辉

(中国中央民族大学国际教育学院)

摘要:文化是汉语学习的助推器,更是汉语学习无法回避的主题之一。比起目的语环境,非目的语环境缺少天然的文化氛围,学习者很难感受到鲜活的文化内容,然而现代技术的进步,使得文化学习方式变得丰富多样。本文根据对20名汉语国际教育专业外国硕士生的深度访谈获得的第一手资料,采用案例分析,探讨汉语作为第二语言(或外语)学习者学习中国文化的各种方式和途径,对比分析目的语环境与非目的语环境下文化学习的方式,进而提出文化学习是一个循环的过程,应整合不同方式。

关键词:目的语环境 非目的语环境 文化学习方式

一、引言

语言的学习离不开对相关文化的理解;汉语文化的学习能够促进汉语水平的进步。正如汉语学习者所言:

语言和文化密切相关,有些学汉语的泰国人虽然语法学得很好,但是交流时依然说不出来;虽然知道词语的意思,但是不知道应该什么时候用。学习汉语的同时要学习中国文化,比如汉字“休”,不知道它的来源,光靠记忆印象不深。所以学习汉字时,听老师介绍汉字的来历,看老师用图画的方式展示汉字,这样就很容易记住。另外,学习成语必然要涉及到文化,不了解成语背后的故事就无法真正理解成语的含义,更谈不上应用。除成语外,汉语里有很多词语都有丰富的文化内涵。比如,中国人会说“什么时候喝你们的喜酒?”“喜”和“酒”都学过,外国人可能会想:“喜”是“喜欢”,那么,“喜酒”可能就是“喜欢的酒”。这样的误解是由于对文化的不了解造成的。因此,要掌握一种语言,应该同时了解那个国家的文化,这样才能够深深地进入这种语言,要不永远不可能真正地掌握该语言。¹

可见,文化学习对于提高汉语学习效果有很大的帮助。然而,“文化”是一个十分复杂的概念,众多学者从不同角度对文化进行诠释,目前对文化的理解尚无统一的认识,特别是对于汉语教学中的文化到底包括哪些内容,也是众说纷纭、各执一词。文化的概念并非本文探讨的重点,在此,本文将汉语教学中的文化简单界定为“中国社会中代代相传的生活观念、生活方式以及生活内容的方方面面,这些内容是社会成员所共享的,并在语言中有所体现。”

“文化”本身的复杂性决定了文化学习方式的多样化。汉语学习者的文化学习方式常受到多种因素的影响,如学习动机、兴趣、教育背景、年龄层次等都影响文化学习方式的选择。此外,汉语学习环境也是影响文化学习方式的重要因素之一。在目的语环境中,学习者身处天然的中国文化氛围,而非目的语环境缺乏

真实的文化场景，这两种环境中的侧重的文化学习方式有所不同。

目前，对于汉语教学中的文化教学，许多学者和一线教师分别从各自不同的角度给予了关注并进行了探讨；然而，从学习者角度分析汉语学习者文化学习的成果并不多见。本文拟根据学习者的访谈，采用案例分析的方法，对比分析目的语环境与非目的语环境的文化学习方式，为教师在教学中引导学生自主性文化学习提供一个思路。

二、非目的语环境中文化学习的主要方式

在非目的语环境中，汉语学习者较少有机会接触真实的中国文化场景，文化学习方式主要以阅读式、听讲式和间接体验式为主。

（一）阅读式

案例1：学习汉语一定要学习中国文化，我在泰国时，经常看有关中国的新闻报道，阅读中国文化的相关书籍，读中国的文学作品。我特别喜欢看武侠小说，武侠小说展现了中国人的精神情操。看武侠小说既能了解中国文化，又能学习汉语，一举两得。另外，我们学习的汉语课本里也有中国文化的介绍。现在网络发达了，我会时常浏览中文网站，阅读与中国相关的信息。

当被问到“在你们国家主要采用什么方式学习中国文化”时，大部分访谈对象首先想到的就是读书。很多汉语学习者从小就开始学汉语；那个时候网络还不普及，所以读书、看报就成为他们吸收中国文化的主要途径，而且也成为一种习惯。随着信息技术的发展，不少汉语学习者，特别是年轻人，越来越倾向于通过上网获取文化信息。

（二）听讲式

案例2：在越南，有的学校开设了中国文化课或文化专题讲座，有些学校没有专门的文化课。课上的文化学习，主要是老师翻译课本的内容并进行讲解。有时老师给学生讲中国文化故事。如果老师只是不停地讲，让学生记笔记，而没有师生互动或组织活动的话，学生会感觉特别无聊。老师应该经常变换讲解方式来吸引学生。说实话，我在国内听老师讲解中国文化感觉比较枯燥，学生处于被动状态，不善于思考。另外，在越南也缺少展示中国文化所需的资源和工具。

听讲式是比较传统的学习方式，“老师讲、学生听”的形式在泰国、越南、缅甸等地依然占据主流。在文化学习过程中，必要的讲解是不可少的，学生需要教师答疑解惑。然而单一的灌输式讲解必然造成学习效率的低下，结合图片、视频的展示性讲解也会产生较好的学习效果。

（三）间接体验式

1、听歌唱歌：

案例3：我喜欢音乐，听到好听的中国歌我就跟着歌词学唱，这样很容易记住。遇到不懂的词就查词典。我觉得这个方法又有趣又实用。有些歌曲能反映中

国文化，比如崔京浩演唱的《父亲》，歌词里有“忘不了粗茶淡饭将我养大”、“等我长大后，山里孩子往外走”、“都说养儿能防老”，这些内容让我了解了中国人的生活和想法。此外，很多泰国人喜欢邓丽君的歌曲。有一首《小城故事》，大家都很熟悉，歌词里介绍“小城故事多，充满喜和乐”、“看似一幅画，听像一首歌”、“若是你到小城来，收获特别多”……这样的描写让我对中国城市充满了向往。还有一个利用歌曲学汉语的例子，我们在学习“把”字句时，老师给学生听邓丽君的歌曲《你怎么说》。当学生听到“把我的爱情还给我”这句话时，马上理解了“把”字句的用法，再结合教师的语言结构讲解，学生很快就掌握了这个很难的语法点。

听歌曲学汉语、感受中国文化的方式很受学生的欢迎。音乐是没有国界的，很多音乐所体现的情感是人类相通的。音乐带来的共鸣对于学习者的触动其实很大。笔者曾参与过一次硕士留学生组织的中国文化活动，其中有一个环节是唱歌表演。让我大为吃惊的是，很多中文歌，不管是老歌、新歌，大部分学生都能朗朗上口，足以看出歌曲对学生学习的影响力度。

2、看图片视频：

案例4：文化学习能够增强汉语学习的兴趣和动机。在越南，有的人学习汉语只是因为对中国电影或音乐感兴趣。中国人的生活、中国人怎样表达自己的思想、中国社会的变迁，这些都可以通过电影表现出来。比如在讲到中国人的婚礼时，老师给我们看《还珠格格》最后一集里的婚礼场面，这些场面展现了中国人的婚礼习俗，包括仪式和服饰等。看完视频后，同学们讨论、对比了越南和中国婚礼习俗的异同。通过这样的方式，学生们既了解了文化也练习了口语表达。另外，通过观看电影，学生可以了解中国人的表情、动作等非言语行为的含义。

案例5：因为观念的问题，在缅甸，只播放中国片和韩国片。我觉得看电视是学习汉语文化的好方法，通过电视节目可以学到很多。我是缅族人，上大学之后才开始正式学汉语，但我从小就看中国电视剧，比如《西游记》、《包青天》、《天龙八部》等。我从小就会说“你好”、“谢谢”、“万岁万岁万万岁”……我的汉语和中国文化一半是看电视学的。我每次看电视，手里都拿着纸和笔，遇到不认识的词记下来，过后再查词典。

很多文化内容，比如案例4中提到的非言语行为，光靠阅读和听讲是很难弄明白的，配合图片、视频学习，不但很容易理解，而且也会留下比较深的印象。视频是非常好的文化学习手段，它有助于学生形成感性认识。特别是在缺少真实文化场景的非目的语环境中，视频的作用更不可小觑。在访谈过程中，几乎所有的被访谈者都认为利用视频学习文化是一个很好的方法。

3、表演：

案例6：我们在课堂上学习中国人见面时问候、寒暄，分手时告别等语用文化时，学生模拟中国人的动作、语气、语调即兴表演。这样不仅可以增强学习的趣味性，而且在学生的脑海里会留下很深刻的印象。以后遇到这种场合就会自然而然地快速反应出来。

表演可分为课上结合教学内容的即兴表演和课下排练的戏剧类表演。学习者揣摩所扮演的角色特点，模仿中国人的言谈举止，最终表现出来，这样的过程可以说是形成知识内化的过程。但这种方式很难成为一个大众化的学习方式。

4、参加文化活动：

案例7：泰国有很多人学汉语，从小学到大学，开设汉语的学校都会组织一些中国文化活动，如带领学生看京剧，组织文化竞赛，让学生用汉语表演节目等。在我们大学，有专题性的文化内容展示活动，比如书法、剪纸、中国结、太极拳等，而且，学生还可以动手操作。剪剪纸、画画画儿、写写书法、打打太极拳，虽然学生都是成年人，但是大家都很喜欢这样的文化学习方式。

活动的形式能够很好地调动学生的积极性，它的特点之一就是可以营造轻松的氛围，让参与者能够不自觉地融入其中进行体验。²

三、目的语环境中文化学习的主要方式

（一）交流互动式

案例8：直接与中国人交流是非常好的文化学习方式。学一种语言要学文化，要了解操这种语言的人的想法是什么，为什么这样想。多跟中国人交往，和中国人聊天，我们能发现中国人的特点，然后才能明白中国人说话的真正含义。来中国后和中国人交往的机会比较多，我遇到过这样的情况，请中国人吃饭，他们不说什么时间就说“下次再说”。于是我请第二次，他们又说“以后再说”。最后的结果是“回头再说”。这时我才发现这可能是中国人的习惯，他们有时候不愿意清楚地说“行”或“不行”。后来跟中国朋友谈起这个经历，他告诉我，如果真正同意，他们会和你约好具体时间。还有，刚来中国时，我对中国人说“谢谢”，对方说“不用谢”。我心想，为什么不用谢？我在泰国课本上学的是“不客气”。和中国人告别时，他们说“慢走”，我觉得奇怪，为什么要“慢走”？这些生活文化都是我来中国以后才遇到的。

在目的语环境，有很多机会接触操目的语的人。只有真正接触目的语人群才会发现很多书本上没有的现象，这些疑问会引起学习者的思考，并推动他们寻求答案。通过与目标语人群的进一步交流互动，使他们能够学到较为得体的应对办法。这一过程有助于学习者形成深层次的文化认识，并能在真实交际中合理运用。

（二）直接体验式

案例9：体验是最好的文化学习方式。有些内容看书、听老师讲都没有感性认识，老师讲了半天还是理解不了，想象不出是怎么回事，即使看电影也难以感受得到。真正看到了、接触到了才会产生“哦，原来如此”的感觉，于是第二次就试着用，然后就习得了。有些东西不尝试是无法体会的。比如味道，通过视频、图片是无法了解的，只要品尝一下马上就会明白。“麻辣”是什么，我在泰国完全没概念，来中国以后才知道。再比如季节和气候，北京四季分明，冬天寒冷，有时下雪，而泰国是没有冬季的。我们通过PPT的图片学习中国的季节，不会形成深刻的印象。但我来中国留学，经历了春夏秋冬，真正感受到“干燥”、感受到“雪”，这些都会深深印在脑海中。

案例 10: 我本身是华裔, 所在城市和缅甸、老挝相邻, 边贸交易很繁荣, 所以选择了汉语专业的商务汉语。我觉得只学习汉语知识是不够的, 很多交际场合完全不知道如何处理。比如吃饭的时候, 如何敬酒、怎样干杯, 在中国都是有讲究的。年轻人要给尊长敬酒, 敬酒时酒杯要放低, 不能高过对方的酒杯。大家碰杯时也要注意。在中国说干杯, 是要把杯子里的酒喝光。我们毕业答辩后和老师一同进餐, 饭桌上, 中国同学给老师敬酒, 说感谢的话, 我们外国学生完全不了解, 看到中学同学这样做, 我们才明白, 这种时候应该怎么做。另外中国人抽烟时也有递烟、敬烟、点烟的习惯。这些文化常识在课本里或课堂上是很难学到的, 但在和中国人打交道的时候会遇到。对我而言, 特别是就商务汉语的学习来说这些文化体验是非常重要的。

直接体验是指不借助于辅助手段, 如视频、多媒体、道具等, 深入实地直接体认并实践。真实环境是直接体验的前提, 在目的语环境中的耳濡目染有助于形成文化习得。

四、文化学习方式对比及启示

环境对文化学习方式的影响很大, 但并不能截然分开哪些只是目的语环境使用的学习方式, 哪些只能在非目的语环境使用。上面区分的两种环境下的不同学习方式只是主次的问题。在目的语环境下, 由于条件的便利, 学习者主要会考虑与目的语人群接触交流、直接进行实地体验的方式, 但并不排除采用阅读、听讲、观看影视剧等方法。在非目的语环境中, 受自然条件的限制, 只能以阅读、听讲、观看影视剧的方法为主, 与中国人交流或直接参与体验的机会很少, 甚至微乎其微。

文化学习应该以提高文化能力为目标, 汉语学习角度的文化学习还要涉及到增强语言的交际运用能力。从这两个角度对比文化学习方式可以看出:

(一) 非目的语环境的文化学习缺乏交际互动

阅读式、听讲式主要通过读和听获得信息, 这两种方式的特点是单向接收内容的输入, 在一定程度上能够形成理解和记忆, 但较为机械。很多学生反映, 读完就完了, 听完就完了, 很快就忘了。如果内容枯燥、不容易理解, 加之讲解方式单一, 只是老师不停的“一言堂”, 这样会使学生产生厌烦的负面情绪。

随着科技的发展, 在课堂上, 传统的阅读法和讲解法完全可以融入音频、视频、动漫等手段增强趣味性来吸引学生。也可以在阅读和听讲之后, 增加讨论的环节, 引导学生主动思考, 从而促进学生的理解和记忆。

(二) 非目的语环境文化学习缺乏实践性

造成目的语和非目的语环境文化学习方式不同的主要原因是有无文化语境的条件。非目的语环境中, 不管是阅读、听讲, 还是间接体验, 因不具备真实的文化语境, 学习者无法进行实践, 也就是说, 这些方法更多地促进了知识的吸收, 对能力形成方面的作用比较小。如何将文化知识转化成文化能力, 需要学习者在

实践中操作运用。

“学文化要进行相关的文化活动，老师解释、看 PPT，学生没有感性认识，无法理解和想象，要体验实践。”³非目的语环境虽然缺少真实的文化语境，但并非一无所有，很多国家都有华人聚居区，而且国外的大部分华人都保留着中国传统文化和风俗习惯，因而利用当地的华人社区，体验华人的生活方式，与华人进行交谈，在华人社区进行实践，使非目的语环境的汉语学习者能够感受更多的目的语文化体验，进而加深对汉语的理解和兴趣，也不失为一个较好的补充措施。同时，学校也可以组织学生来中国旅游，或者鼓励安排学生长短游学。另外，也可以尝试在教室里创设较为真实的文化环境，引导学生注重实践观察，增强对中国文化的体认。

（三）文化学习是一个动态循环的过程，应整合不同学习方式

文化的学习是一个动态的循环过程，多种方式结合起来使用才能达到理想的效果。直接体验虽然是很好的文化学习方式，但如果不结合相关知识的阅读，不听老师讲授，不和中国人交流，很多文化内容是无法深入理解的。“参观旅游都是很好的学习方式，但是一定要配合相关人员的介绍、讲解。我们一边听说明，一边看，随时跟导游交流，问导游问题，这样才会有收获。很多地方，比如白云观、四合院，如果只是自己看，我们根本不知道该看什么，看了也不明白是怎么回事，这样的体验让人感觉价值并不是很大。”⁴

文化的学习方式是多种多样的，方式的选择也因人而异，但无论如何，多种方式的整合以及综合运用才会取得良好的效果。

五、研究局限

文化学习是一个十分复杂的问题。汉语学习者的文化学习方式常受到多种因素的影响，如学习动机、兴趣、汉语水平、对中国文化的态度、学习者的身份、性格、年龄段、教育层次和背景，以及学习环境、学习内容、文化背景等都影响文化学习方式的选择。本文的访谈对象是来自东南亚泰国、越南、缅甸三国的汉语国际教育硕士生，他们汉语水平较高，均通过了新汉语水平考试 6 级，同时具有目的语环境和非目的语环境中汉语和中国文化的学习经历。本文所归纳的文化学习方式是基于这些学生的文化学习案例而总结出的，并不能涵盖其他文化背景汉语学习者的文化学习情况。

注解：

¹ 根据对泰国留学生的访谈，2012 年 6 月。

² 参与者亲自动手操作的文化活动可认为是直接体验式学习。

³ 根据对越南学生的访谈，2012 年 6 月

⁴ 根据对泰国学生的访谈，2012 年 6 月

10.

形象教学法在中文教学中具有强烈的启迪效果 The Instructional Effect of Depicting with Images in TCSL

任京生

(加拿大国际东西方研究学会)

摘要：中华民族为什么没有产生拼音文字，而产生象形文字？因为象形文字是形象思维的产物。因而，用形象教学法教授中文更为有效。本文将根据个人的教学经验，以及对形象教学法的理论探讨，阐述形象教学法对中文教学的重要性。本文所述的形象教学法即采用形象、生动的比喻，用生活中人们最熟悉的事物来比喻教学中遇到的复杂问题，激发学生的想象力，由彼联想到此，化抽象为形象，变复杂为简单，以此增加对所学内容的理解。汉语是在中国传统文化土壤里产生和发展起来的一种表意语系，因此在中文教学中把握住“形象”二字，使学生体会到汉语里包含的许多文化涵义，到事半功倍的教学作用。

一、引言

本人曾在美国从事过9年的中文教学，并由暨南大学出版社出版了《轻轻松松教中文——海外中文教学手册》一书。该书主要阐述的是一种行之有效的形象教学法。形象教学法使用得当，会对学生有强烈的启迪效果。形象教学法为何能起到这样好的效果？本文试作如下介绍。

二、一个令人思考的现实问题

中华民族为什么会产生象形文字，而没有产生拼音文字？这是一个值得研究的问题。笔者曾发现这样一种现象，在中国很多大学里，往往是中文系的人英文差，英文系的人中文差。难道象形文字与拼音文字这两种文字体系真有系统的排他性吗？我们也发觉，很多中文好的人学英语，听说读写四项中，常常是读的能力强于听的能力。西人学中文则相反，他们依靠拼音能很流利地读中文，可一离开拼音，对汉字就目不识丁了。看来，使用象形文字的人强于用眼识别，使用拼音文字的人优于用耳辨听。这样就不难理解为什么中国历史上产生了那么多的画家、书法家，却很少有音乐家。现实生活中与画家交流，很多画家表示自己五音不全；反过来，音乐家则对书画茫然。当然，也有例外者。

三、象形文字是形象思维的产物

人的思维类型是繁多的，“譬如从表述的角度说，有形象思维、技术思维、逻辑思维；从认识的角度说，有抽象思维、形象思维、知觉思维、灵感思维；从哲学的角度讲，有具体思维、抽象思维，此外还有单一性思维和系统性思维，顺向性思维和反馈性思维，等等。”¹中国汉字产生于五千年前，那时的古代人类具有特定的思维模式，即形象思维优于逻辑思维。因此，中国几千年历史，没有发展出领导世界的科学技术，却创立了博大精深的文学艺术。一提到中国传统文化，人们无不联想到儒家的伦理道德，脍炙人口的唐诗宋词。西方文字仅仅是一种交流的工具；而中国文字，却发展成书法艺术。这一切，都是和中国人丰富的

形象思维能力分不开的。因此可以说，象形文字是形象思维的产物。鉴于这一特点，汉语用形象教学法来教，会比抽象的说理更为有效。

四、什么是形象教学法

本文所主张的形象教学法包括多种方法，由于篇幅所限，本文仅重点介绍形象比喻。即尽可能地运用形象、生动的比喻，列举生活中人们最熟悉的事物，用来比喻学习中遇到的复杂问题，在两者之间建立起一种联系，找出他们共同的规律，从而激发学生的想象力，由彼联想到此，化抽象为形象，变复杂为简单，以此增加对所学内容的理解。

中国古代诗论中诗有“六义”，即：风、雅、颂、赋、比、兴，可见“比喻”自古就在诗歌创作中具有极高的地位。荀子的《劝学篇》中充满比喻；《圣经》中耶稣的许多教训，也常常采用比喻的方法教导人；在日常生活中，人们为了让对方更明白自己的意图，常常采用打比方。在文学创作中，“比喻是文学不可或缺的一种修辞手段。比喻充分挖掘了语言美的潜能，最大限度地表现了语言的美的所在，具有极高的审美价值。”²“比喻一直被认为是语言和想象的基础，这是因为它符合认识过程的规律，……可以传达细微复杂的见解，甚直可以传达一种理论，所以它最有理由成为修辞手段。”³

综合古今中外人们对比喻的推崇，和它在社会实践中的大量使用，我们可以断定，在中文教学中巧妙地使用比喻，也能够起到事半功倍的作用。比喻可以激发人的想象力。黑格尔说过：“如果谈到本领，最杰出的艺术本领就是想象。”⁴尽管现实生活中人们已大量使用比喻来表达自己的思想，但本文所阐述的比喻关键在于恰当和巧妙。

五、在中文教学中使用比喻举例

既然汉字来源于图画，那么在教学中配合一些形象的图画，巧妙地进行比喻，其效果就不言而喻了。汉字有“六书”造字法，无论象形、指事、会意，还是形声、转注、假借，很多字的产生都和生活中的具体事物有关，为人们恰到好处地使用比喻提供了方便。人们可能会说，汉字如此，各种语法修辞、基础知识就不好采用比喻了。其实，不仅汉字，教学中出现的语法现象、基础知识也能够进行比喻，例如：

有一次学生问我口语和书面语的区别。我先用说理的方式解释，他们不太明白。于是我问道：“如果你们的爸爸平时在家里也穿着西装革履，带礼帽，你们感觉舒服吗？”同学们摇头。我又问：“如果你爸爸去银行上班穿着拖鞋、短裤，老板会喜欢吗？”同学们笑着说：“老板要开除他。”于是我解释道：“语言的应用就像穿衣服一样，也要分场合。人们平时谈话就叫口语，用的都是通俗、朴素的语言，更多地用单音节词。写文章用的就是正式的书面语，书面语就要尽量用高雅的双音节词。如果你要用口语来写文章，人们就会认为你水平低，就像上班穿短裤一样；如果你平时聊天也用书面语，人们就会认为你太做作，就像在家里也戴礼帽一样。”这样学生就明白了。“在讲授中采用类比启发，不仅便于学生记

忆和掌握所学知识，而且使学生的思维联想等方面得到必要的训练。轻松自然地掌握知识，形象的教学使枯燥的成份减少，教学难度降低，学生也乐于接受。”⁵

另有一次我批改作业中的造句，给一个学生分数高，另一个学生分数低。分数低的学生问我句子语法有没有错，我说没有错，他问我那为什么分数不如另一个同学。我说你的修辞不如他。学生问我什么是修辞？我说给他听，他不太明白。于是我拿出一副一位妇女穿着旧棉袄的图片让他看，问：“这位妇女在很冷的冬天穿了一件很厚很旧的黑棉袄对吗？”学生说：“天冷要穿棉袄，没错呀。”我又问：“那好看吗？”学生摇头。我又拿出一件红色羽绒服照片说：“换上这件衣服是不是就好看了？”学生点头。我说：“这就是语法和修辞的关系。语法是管句子对不对的，修辞是管句子好不好的。就像穿衣一样，你冬天穿棉袄没错，语法对了，但修辞不好。如果你把黑棉袄换成红羽绒服就又保暖又好看了，也就是语法和修辞都好了。”学生立刻心服口服地点起头来。

六、结束语

现代科技高度发达，使用电脑、投影仪等教学设备都已很方便，给形象教学法提供了最有效的技术支持。结合比喻，并展示一些形象的图片来配合汉语的教学，会给学生一种恍然大悟、茅塞顿开的感觉。鉴于目前中文教学界对形象教学法的研究还不够深入，本文愿抛砖引玉，引起更多同仁对于形象教学法的关注和研究。

注解：

¹ 王路（2000年），《理性与智慧》（上海：三联书店），页41。

² 江林森，〈从《围城》看比喻的审美功能〉，载《时代文学》，8/2008，页99。

³ 美乔纳森·卡勒，李平译（1998），《文学理论》（沈阳：辽宁大学出版社），页74。

⁴ 瑜青（2001），《黑格尔经典文存》（上海：上海大学出版社），页32。

⁵ 张新敬，〈利用类比形象教学法 培养学生思维能力〉，载《中州大学学报》，2/2010，页84-85。

11.

关于日本社会人汉语写作教学设计及方法初探 Preliminary Study on Teaching Plan and Method For Chinese Composition Course in Extension College

梁晓虹

(日本南山大学)

摘要:听、说、读、写,是外语教学中的四个重要环节,缺一不可。汉语教学同样如此。写作是汉语教学中相当重要,但又较难的一个环节,尤其当习得者是程度不一的社会人时,更为不易。本人除在南山大学教授汉语外,自1994年起兼任南山大学 Extension College 汉语班的教学工作。Extension College 教育面向社会。其生源纷杂,学历不一,年龄跨度大,汉语水平更是参差不齐,流动性很大。面向这样的习得者,如何进行写作教学,让学生写出好作文,是值得探讨的课题。笔者结合自身长期教学实践提出以下教学模式:1、从浅显之处切入兴趣点。写作题目如:写人——我的某某;写景——谁不说咱家乡好。2、导入历史文化背景,充实写作内容。如:文成公主,武则天等的故事。3、结合自己的生活经历,提高写作水平。4、利用网络媒体等平台,为学生创造发表机会,加强交流,并进一步激发写作热情。

关键词:社会人 作文 教学法 选题 兴趣点 文化背景 媒体

一. 引言

听、说、读、写是外语教学中的四个重要环节,缺一不可。汉语教学同样如此。写作教学又是汉语教学中相当重要,但又较难的一个环节,正如赵文所指出:“对外汉语教学中的写作课,是一门指导外国留学生综合运用汉语中的字、词、句以及标点符号等知识的语言实践课。”¹

一般来说,日本学生在学习汉语时,对听、说、读、写四项语言技能的掌握是不平衡的。因为同用汉字,所以阅读理解为其强项。然而尽管同用汉字,巧用语词,布局谋篇的写作,对他们却似乎又并不容易。写作是四个环节中的一个输出性环节:即必须在一选题——某一特定语境中,综合运用所学字词及语法,进行组词造句,构思布局,还要涉及生活经历、文化背景等多方面因素。这是从语言学习过渡到语言运用的重要一步。故而,即使对能把汉字写得很漂亮的日本学生来说,也并不容易。

另外,在日本,写作教学之不易,还体现在当对象是非汉语专业的学生时,因为写作需要大量的练习和长期的积累,即使汉语专业的学生也往往难以做到,更何况当习得者是程度不一的社会人时,则更为不易。

日本大学皆重视“终身教育”,即教育面向社会。学生无年龄限制,多来自社会各界,被称为“社会人学生”。笔者任教的南山大学所设的 Nanzan Extension College,就是这样一个专门面向社会的教育机构。它多利用周末及晚上教室空

闲时间，所开科目也多根据社会实际需要而设立，从古典文学到现代艺术，从经营到理财，从手语到太极拳……外语教育则是重点。讲师²多为本校该专业教员，除非所开科目本校无此人才，才从校外另聘。本人自1994年起在南山大学 Extension College 任教，至今兼担汉语班（中级班、应用班）的教学工作。

Extension College 因面向全社会，故生源纷杂，从公司老板到职员，从家庭主妇到退休警官，从在校学生到工作后再返校回炉的毕业生等等，年龄跨度很大。另外学历高低不一，汉语水平更是参差不齐。加之半年一报名，流动性很大。面向这样的学习者，如何进行写作教学，让学生写出好作文，是值得思考与探讨的课题。以下为本人长期在 Extension College 作文教学过程中的一些摸索与思考，在此提出，与大家共同探讨，冀期能促进汉语教学在海外的综合发展。

二. 教学方法与写作形式

1. 关于教学方法

目前在中国大陆影响力较大，被广为采用的写作教学法是结果教学法和过程教学法。前者是一种传统的写作教学法，重点放在写作的成品上，由教师对范文的文体、结构等加以分析讲评，帮助学生仿效范文写作，从而在一定程度上影响学生的思维模式。这实际也是我们自己长期以来所受写作教育的模式，在脑中根深蒂固；当自己走上讲台时，自然会首用此方法。而后者则将重点置于学生的写作过程和写作能力上，强调学生在整个写作过程中的主动性和创造性，注重培养思维能力和综合能力，使学生在写作中学会写作，有利于提高学生的综合素质。相对于传统的结果教学法，后起的过程教学法近年来逐渐被重视，并有许学者进行研究论证，成为当今对外汉语写作教学法中最具影响力的一种。

笔者通过长期以来在 Extension College 的作文教学实践，认为在海外汉语写作教学中以上方法皆具有不同的借鉴意义。应该说，过程法确实比结果法更有利于培养学生的思维、解决问题以及组织段落的能力。然而，“因地制宜”，因人而教，即根据不同的教学环境，学习对象，将两种方法结合起来，灵活使用，才是最重要的。

2. 关于写作形式

作为第二外国语，日本大学课堂上的汉语作文基本上被理解为是翻译句子，即将日语译成汉语，更多地强调与重视对语法的理解与运用。这与日本的课程设置有关。第二外语一般只要求修一年，所以学完发音部分后，还能学习的就是一些基本会话、基础语法与句型，即使安排写作，也只是“自我介绍”、“我的一天”之类简单的内容，而且基本属于模仿课本的改写。

Extension College 汉语班的生源虽然流动性很大，然其特点是大多数学生都有一定的汉语基础。尽管程度不一，众口难调，但与一般大学生的被动学习相对，积极主动，认真好学是他们所具有的共同特点。故而用一般大学生的作文形式与内容来进行教学肯定不适合。所以，我们将写作的概念确定为汉语的作文，即要教会学生如何遣词造句，谋篇布局，写出真正意义上的作文。

3. 关于作文选题

确定了写作形式后，精心选题，即写什么就是非常关键的一步。话题选择最重要的是要具备可操作性，可操作性则取决于话题的趣味性以及学生对话题的认识程度。³我授课的两个班（中级、应用）汉语水平参差不齐。水平高者能达到日本大学汉语专业毕业班的程度，水平低者则尚未完成基础阶段的学习。所以，如何根据学生的实际水平设计作文选题是很重要的一步。

3.1 从浅显之处入手，切入兴趣点

提高写作兴趣是关键点，为了能使汉语水平较低的同学也能拿起笔写作文，我们在中级班首先设计了这样的题目：

写人——我的某某

写景——谁不说咱家乡好

以上题目所有人都可写，而且可以根据自己实际的汉语水平，可深可浅，可长可短。这样的题目吸引了大部分学生，大家都很踊跃。如“我的某某”，学生中有的写自己的孩子，有的写自己的朋友，还有的写自己的亲戚等等。至于写景“谁不说咱家乡好”也收到了同样的效果。大家都以一种赞美的心情描绘着自己的家乡，抒发着自己对家乡的热爱。因为住在名古屋的学生较多，对这个大家都熟悉的地方，由不同的人，从不同的角度写出来，也颇有特色。以下是两篇作文：“我的姑母”⁴和“我的老家”⁵。尽管写这两篇作文的学生的实际汉语水平并不高，但是看得出来，他们都很努力地想表达出自己心意和感情。

日本人喜欢旅游，世界各处都有他们的身影，所以游记就是我们长期的作文题目。学生旅游归来，我都鼓励他们写出自己旅途中的见闻，并配以自己拍摄的照片，图文并茂。作文发表时，对写作者本人来说，是一种美好回忆的展现，而对其他同学，则开阔了眼界，增长了见识。我们至今的游记，大部分当然是中国与日本各地的旅行游记，但也有写瑞士、英国、匈牙利、芬兰、丹麦、泰国、菲律宾等其他国家的游记。

3.2 导入历史文化背景，充实写作内容

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，都东渡扶桑，来到日本，经过长期流传发展，最后渗透进日本文化的核心。文化同型，语言同文，是日本人学习汉语的最重要的特色。如何在写作教学中，能导入这些沉淀深厚的历史文化背景，开阔学生的视野，丰富写作内容，这也是在日本汉语写作教学中需要思考的问题。

一般来说，对外汉语教学中导入历史文化因素，大多还是灌输式的，无论是汉字、词汇，还是语法教学中所融合进的历史背景、文化习俗，皆如此。而我们要做的却是要让学生从一种被动的接受转化为主动书写。这在一般大学第二外语

课程设计中当然是做不到的，但在我们 Extension College 汉语班却变成了有可能。

写作时导入历史文化背景的内容并不容易，不能生硬。特别是一些年轻人对中日两国的历史所知甚少，年高者则多已淡薄。我们的做法是根据课文内容，或者根据相关活动灵活地，秉持贴切性的原则，首先了解中日传统文化背景的点点滴滴，然后通过自己的笔写出自己感兴趣的内容。

例如：我在中级班的课上曾经讲到青海的日月亭，其中牵涉到文成公主进藏的故事。我特意没有讲这个故事，而提议同学自己查找资料，把这个故事写出来并在课堂上发表。有一位同学就很认真地查找了资料，写了文成公主和松赞干布的故事。学生自己写的历史文化故事，尽管有些生涩，也不够全面或生动，但因是自己查找的资料，用自己的笔写出来的，无论是对写作者本人，还是对其他学生，实际印象更深，更能被接受。

又如，在学武则天这一课时，我顺便添加了在西安参观乾陵时的照片，其中有关于无字碑的内容。没有想到的是，课后有一位同学特意也写了一篇关于泰山无字碑的作文，把地在中国游览泰山时见到的汉武帝和唐玄宗时的无字碑等内容也写了出来，令我很惊讶也很兴奋。

又如，有一位同学用“他是谁？”的作文题，写了清末著名政治家林则徐虎门禁烟的事。实际上，在他作文发表前，班里的同学几乎都并不知道这位中国的民族英雄，也不了解这一段史实。正是他的这篇短文，给大家补了这一课。所以我们特意又在课外设了“他是谁？”“请介绍一位世界名人”这样的题目，欢迎同学随时写。

3.3 结合自己的生活经历，提高写作水平

Extension College 汉语班的学生年龄层次不一，约有三分之一是退休老人，大家各有不同的生活经历。运用所学的汉语知识，写出自己的生活经历，是我们一直倡导的。中级班有一位同学叫桑岛暎，现已退休。他们兄妹四人都出生于北京。其父桑岛信一先生早年毕业于上海东亚同文书院，曾在当时的中华航空公司（日本与中华民国合办）担任总裁秘书科科长，在中国的上海、大连和北京都生活过。桑岛信一先生生前特别热衷日中友好事业，为日中邦交关系正常化做出了很大贡献。他还曾是爱知大学教授，不仅担任过《中日大辞典》编委，还翻译了老舍的著名小说《四世同堂》、郭沫若的历史剧《屈原》等。受父亲的影响，桑岛暎对中国，特别是对北京，有着一一种特殊的感情。因父亲 1974 年就去世，未能实现再去中国的心愿，他在母亲 82 岁的时候，特意带母亲去了北京，并到王府井与东单附近的本司胡同，找到了自己出生时住过的房子。他们在游览万里长城的时候，还把父亲的照片埋在了长城脚下的石缝里。桑岛暎退休后开始学习汉语，尽管曾经中过风，但仍坚持努力。他认为这是父母的心愿。我们特别鼓励他写出这段经历和生活。他后来写成的《父母的心愿》⁶就是一篇很感人的优

秀作文，不仅参加了2008年爱知县日中友好协会主办的演讲比赛，还被选登于《中日名流》杂志。

四、写作教学中的互动与反馈

前所言及的过程写作教学法重视群体间的交际活动，而笔者认为互动与反馈正是这种教学的体现之一。

4.1 随时改评

学生写出一篇文章后，都希望很快见到教师的修改意见。于是我在班上提出随时欢迎大家提交作文，用伊妹儿或传真的形式都行。虽然给自己增加了工作量，但有益于促进大家的写作热情。所以我经常收到学生的作文，为此还专门开设了一个邮箱，与大家保持联系，随时修改，及时反馈。批改的时候，也尽可能保留学生原有的文句，除非错字和病句等非改不可的内容，其他尽可能少动。

4.2 将写与听、说相结合

一般汉语教学中的听和说都被理解为属于会话课的内容，而写则多被认为是须经反复练习才能提高的一种技能。实际上，写作教学并不能单纯地、孤立地练习学生写的技能，也应该在写的过程中结合听和说⁷，从而使之成为一个相互辅助的互动过程，这样才能全面提高学生的汉语水平。而这在日本大学课堂，即使汉语专业也很难做到。但我们应用班的学生汉语水平普遍较高，又主动积极，所以我们这个学期尝试着每课选一个特定话题，由一位同学主讲（话题由他自己定），可以写成文，也可只列提纲，用讲出来的形式进行。发表完后，大家用谈论的形式提出问题，讨论问题。老师则根据讨论的实际进程，或重复口述，或简单讲评，当然也随时纠正一些语句上的错误。一个学期下来，效果相当不错。如，我们在课文中接触到了“80后”的话题。这个在中国近年来很热的话题，对日本人却很陌生，这是因时代背景的差异造成的。为此应用班有一位同学特意写了题为《你如何看80后？他们有什么特点？》⁸的作文，而且还附加了她所收集的资料。作文发表后，引起了热烈的讨论，大家畅所欲言，对其观点有赞同也有反对。通过这篇作文和相关讨论，大家对中国的“80后”有了较为深刻的认识，还掌握了与此话题有关的一些新词语的用法，如“裸婚”、“房奴”等。另一位同学也针对此话题在其主页上写了题为《中国的80后和日本的团块世代》的文章，指出“虽然中国的80后和日本的团块世代之间有很多不同之处，可是一些经济背景等方面还有很多相似的地方。”又如，适逢中国高考之时，有同学就讲了自己的高考。现在中国流行QQ和微博等，有同学就向大家专门介绍他的QQ世界。还有位曾在中国工作过15年的学生则向大家介绍了中国的节假日。这样从写到说，从听到说的过程，增强了学生之间，师生之间的互动，培养了学生的思维能力与合作能力。

4.3 利用网络媒体等平台，为学生创造机会，激发写作热情

写作是一个枯燥的过程。所以写作教学中采用合适的方式激发学生的写作热情，鼓励学生坚持写作很重要。而展示成果是较好的方式。除了通过课堂发表的形式展示成果外，我们认为，随着时代的发展，网络已是最好的展示平台。

我们从 1998 年起就由应用班的一位同学自主设立了主页，一个板块就是作文。经过老师修改并在课堂上发表并讨论过的作文，可以刊登在我们自己的主页上。尽管这个网页不是公开的，但见到自己的习作展示在同学们面前，大家的写作热情自然就更高了。

为了能达到与学生共同互动与交流的目的，作为教师的我也向主页的作文栏投稿。我曾经写了一篇题为《记柠檬中文俱乐部的一次小旅行》，是 1999 年春天我与学生一起去爱知知多半岛游览的游记。另外，我还将写过的一些非论文性的文章投给主页，如介绍日本茶道的《禅茶一味》，如纪念我的硕士导师徐复先生百年诞辰的文章《银杏树下的怀念》等。

除了主页，我们班的优秀作文还曾多次参加爱知县日中友好主办的演讲比赛，并有两位同学胜出后又参加了全国的演讲比赛，其中一位还获得冠军。⁹另外，我们还把一部分优秀作文介绍给中文杂志和报刊。见到自己的作文在中国人办的杂志和报纸上刊登，那一份欣喜是完全可以理解的。

五、结语

写作教学是海外汉语教学中重要但又较难的一个环节。实际上至今也并无相应的教学方法与模式出台。而海外的汉语习得者又与在中国学习汉语的外国学生有很大区别。而类似 Extension College 汉语班这样一个特殊学习群体，还有别于一般在校大学生。所以中国大陆的对外汉语作文教学的方法和模式以及日本大学课程的内容与设计有时并不适合。以上是本人将近二十年教学过程中对写作教学设计及方法的初步探索，在此提出，与大家共同探讨，冀期能促进汉语教学在海外的全面发展。

附录：

作文一：

我的姑母

山田胜，中级班

我的姑母是了不起的人。今年 95 岁了。她是我父亲的大姐。在兄弟姐妹中最健康又最有朝气。到 90 岁时，她还能自己出去旅游。尽管孩子们都劝她与她们住在一起，可她还是继续一个人生活。她老给我压岁钱，即使我都长大了，成人了，而且还领工资了。现在她又每年给我大学生的女儿压岁钱。

姑母是一个爱好手艺的人，她会做很多可爱的日用小东西，并且能把它们装饰得很好。因为她的才能，所以在学校和地方的老人之家教手艺。在那里她比那

些比她年轻的老人结实。她曾经为了演示和参加教师会议，每年一次或两次独自去东京和大阪。

每年现在的这个时候，她开始进行第二年与干支有关的装饰品的创作。为了分发创作的模式和图纸，她用一台复印机。有时复印机出现纸张堵塞的问题，那时她就给我打电话，我立即就去她家修理故障。此前这个任务是我父亲的，父亲病倒以后就由我取代了。

年轻的时候她过着一般人的生活。但是自从进入靠养老金的生活后，她变得生动活泼了。最近因为耳朵不太好，所以打电话比较困难了。另外膝盖也已经出现衰竭现象，所以出门也很难了。但是她还是比一般同龄老人健壮得多。

我希望姑母长寿，向姑母学习。



姑母做的日用小东西

作文二：

我的老家 泽田，中级班

我的故乡是岐阜。我从出生到18岁都住在这儿。18岁以后我住过很多地方，比如京都，天理，静冈等等。30年前回到岐阜以后我一直住在这儿。

岐阜的夏天很闷热，冬天很冷，生活不太容易。可是我还是喜欢岐阜。这里的人质朴刚健，认真地过着每一天的生活。

岐阜虽然没有海，但是有山有水。从金华山的顶峰望去，风景真好，长良河缓缓地流着。岐阜还有很多种的水果。我小的时候，院子里有柿子，胡颓子，栗子，无花果树。我喜欢吃那样的水果。 岐阜还有我很多小学，中学和高中时的同窗好友，我们有时聚会，享受着聊天儿的快乐。



岐阜长良川
作文三：

父母的心愿
桑岛暎，中级班

1946年，我父母从中国回到日本以后，就再也没有一起去过中国。

父亲毕业于上海东亚同文书院。曾在当时的中华航空公司（日本和中华民国合办）工作，担任副总秘书科科长。他和母亲结婚后，曾在大连、上海和北京住过，所以我们兄弟姐妹四个都生在北京。

父亲生前特别热衷于中日友好事业，尽管那时中日两国还没有邦交正常化。早在1960年，中国法学家协会初次访问日本时，他敢担任翻译。1963年，他又成为爱知大学《中日大辞典》编委会中的一员。他翻译了著名长篇小说《浮世图卷》和郭沫若的历史剧《屈原》。日本非常著名的歌舞伎演员河原崎长一郎出演了这齣著名史剧。他特别盼望着能再去中国。可惜，三十五年前（1974年），他因病去世，终究未能如愿。

但是，十年前，母亲八十二岁的时候，我和母亲一起去北京了。那时，我弟弟在北京工作，我们决定一起去找我们出生时住过的房子。找来找去，好不容易找到了，母亲说：“真呀！这就是你们出生时住过的房子！”她眼眶汪汪的。那是一座典型

父母的心愿



作者在北京国会前

的北京四合院，在王府井往东，东单往北的本司胡同里。我们带来了父亲的照片，想让他也看看这所对我们有着特别意义的房子。游览万里长城的时候，我们把父亲的照片埋在了长城脚下为石缝里，因为他常说：他在中国度过了一生。

父母常我们回日本，我们还都很小。我们兄弟姐妹四人后来一直在日本生活，但是长期以来，我们一直信念，关心着中国，因为那是我们出生的地方。

2002年夏天，我患脑溢血中风，左半身瘫痪。既不能走路，也不能自己料理生活。但是，我没有灰心气馁，而是配合医生，积极治疗，在困难中锻炼自己，渐渐

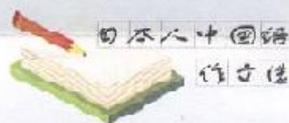
地，我终于自己能慢慢走路。能用左手拿书了，只过了半年，公安局允许我可以开车了，我又重新拿到了驾照！我真是高兴极了！

退休以后，我开始学习汉语。尽管大学时代，我学过汉语，但已经过了差不多五十年，而且还中过风，所以开始的时候我没有什么信心。但是在汉语班里，老师对我们很热情，同学们也都相处得很好，学习汉语让我觉得很快乐，很充实。所以，我不仅自己坚持下来了，

还动员妹妹也一起来参加。

去年年底，母亲活到九十三岁无疾而终。父亲虽然早逝，未能看到今天的大中国，但是安眠在长城脚下的父亲，一定能感到中国发展变化的步伐。我想他和母亲在九泉之下若知道我和妹妹都在坚持学习汉语，一定会特别高兴。因为这是他们的心愿。

（责任编辑 杨旭黎）



作文四：

你如何看 80 后？他们有什么特点？

小泽知江子，汉语应用班

“80 后”指的是上世纪 80 年代出生的年轻人，他们大部分都是独生子女。一出生就有着比较好的经济环境，在中老年人眼中，他们有点儿像外星人，有时无法理解，也难以想象。

那么，“80 后”的特点是什么呢？我觉得有以下五个特点。

第一，他们擅长因特网，通过上网，了解世界，尤其了解西方社会，他们的生活习惯，思想都受到西方的很大影响。我去南京学汉语的时候，认识了不少“80 后”的朋友们。其中，一个学英语的朋友说，他的爱好是用微博跟用户聊天儿。还有一个到新西兰去学过经济的朋友说，学习很累的时候，网上找个不认识的人，随便聊聊是一种放松的办法。

第二，他们很重视面子，别说穿衣服，鞋子，连手表、皮包、项链之类的东西也很讲究。他们特别喜欢买名牌。为什么呢？因为名牌虽然比较贵，可是质量

好，样式美。而且朋友们都用，自己不用，就觉得有点儿难为情。他们还喜欢打扮得干净利落。不用说女孩儿，男孩儿也去美容院剪头发，喜欢用化妆水、乳液、香水什么的。

第三，他们没有存钱意识，却有浪费的习惯。他们想买什么就买什么。父母舍不得扔的东西，他们却全都扔掉也不在乎。

第四，他们的结婚观很独特。有些夫妻结婚后依然分别住，分别吃，分别交朋友，就是带着已婚的身份，过着几乎单身一样的生活。他们认为保持一定的距离可以避免闹矛盾，

第五，他们对自己的前途有些担心。中国有望子成龙的传统思想，父母期待着自己的儿女将来会有出息。如果达不到的话，可能会非常失望。所以，他们精神上的压力很大。随着经济的发展，人们的生活变化越来越快，竞争也越来越激烈。谁能知道两三年以后，情况又会怎么样呢？在这样的竞争社会下，他们为了实现自己的理想而不停地奋斗。

最后，我想说说我如何看“80后”？

一部分中老年人说“80后”个性强，以自我为中心，自理能力差。可是，我觉得这些不见得都是他们的错。竞争激烈的现代社会环境，另外父母对他们的溺爱也有很大的影响，在很大很大的压力中，他们努力地生活着。对我来说，他们是既可怜又可爱的存在。

注解：

¹ 赵文，〈对外汉语教学中的写作教学〉，载《外语与外语教学》（大连外国语学院学报），1996年增刊（总第92期），页74。

² 按照日本习惯，授课或演讲者皆被称为“讲师”，并非指职称。

³ 戴黎红，〈对外汉语写作教学互动反馈模式的初步研究〉，载《中国科教创新导刊》，4/2008年，页77。

⁴ 见后附作文一。

⁵ 见后作文二。

⁶ 见后附作文三。

⁷ 王晓辉，〈对外汉语写作课面临的问题及对策〉，载《吉林广播电视大学学报》1/2010，页26。

⁸ 见后附作文四。

⁹ 2006年。

12.

尝试一种涵盖功能价值的语法教学方法 —采用 Can-do 自我评价表

Testing the Function-Value Teaching Method with Self-Assessment -A Can-do Checklist

胡玉华

(日本关西学院大学)

摘要: 本文尝试在语法教学中,采用功能型目标达成自我评价表--Can-do 自我评价表,把语言的功能价值结合到语言的形式和意义中,使学生在学习了某种语法现象的结构特征--“该怎么用”后,正确理解这个语法结构的功能价值--“在什么场合用”,从而促进其交际能力的发展。一个学期的实验教学的结果表明,汉语初级班的学习者,其学习目标达成度与 Can-do 自我评价表的采用与否之间存在统计学意义的相关 ($\chi^2 = 17.862, df=2, p<0.01$),也就是说,功能型目标达成自我评价表对帮助学生理解语言的结构特征,以及理解语言结构在特定场景下的意义和功能,乃至提高汉语交际能力有着直接的意义。

关键词: 语言的结构-意义-功能、Can-do 评价表、语言交际能力

Abstract: This paper focuses on how to improve communicative competence of learners of Chinese by using a self-assessment checklist in instruction. The checklist, which is in the form of 'Can-do statements,' combines the function of language with the structure of language. Results of the our teaching practice show that the self-assessment checklist enables the learner to understand not only structures and rules of Chinese language, but also the meaning and functions of expressions in specific situations, thus effectively helping students to develop their communicative competence.

Key Words: the function-meaning-structure of language Can-do statements
grammar teaching communicative competence

一、问题的提出

如何使学生在掌握语法知识的同时,提高语言交际能力?这个问题一直是汉语教育的一个重要课题。在这个问题上,日本大学的汉语教育的现状又是如何呢?

我们首先看一下课堂硬件方面的问题。在日本的大学,跟法语、德语、韩语等其他语种一样,汉语一般作为第二外语(第一外语是英语)的选修课程之一,每周2节课,3个小时,一个学年30周以下。比起其他语种,选修汉语的学生相当多,汉语班的人数一般在40人左右。这些硬件上的特点,使得有助于提高学生交际能力的课堂教学活动(如 role play、task 等)的展开,无论在时间还是空间上都受到了限制。

其次考察一下学习的主人公--学生的实际情况。虽然确实有一些学生是想通过学习汉语掌握与中国人交流的工具或者更多地了解中国,但是,

大多数的学生还是以修得学分为主要的学习动机，这就使得他们更多地重视考试，而不是实际能力。再者，选修第二外语的大学一年级学生都经历了长期的从小学到高中的英语学习，日本特有的“应付考试”的英语教育实际上成了他们最主要的学习英语的方法——或者说，在他们看来这成了唯一的学习外语的方法。

第三是教材的问题。尽管在研究层面上已有学者提出了从根本上解决学生交际能力低下的问题的途径，比如，制定一个专门针对汉语学习者的、完整地涵盖语言的结构—语义—功能这三个侧面的语法体系。但是，在教学实践上，以语言的结构特征为中心，根本忽视语言的功能价值的教材依旧占据主流。这就使得汉语教育很难脱胎换骨——摆脱以往的课程设计 (curriculum design) 的程序，即：根据教科书写教案→根据教案展开教学→根据所教内容设计考题→通过考试检验教学效果。在这种传统的教学流程下，即使把教科书上所要求的知识都教完了，也很难保证学生一定会运用这些知识。

最后来看一下教师的情况。在日本的大学，一般是一个班级由日本老师和中国老师结成对子进行教学，在教学内容上往往也有明确的分工：日本老师教语法、中国老师做练习——所谓各尽所能。由于“不给别人添麻烦”的日本社会文化价值的影响，两个老师之间一般都是互不影响、互不干涉，这就给教师在教学法上的创新带来了不便。

综述以上分析，我们不难看出，重视语言知识的传授，无法顾及学生的运用语言知识的能力的培养，这是日本汉语教育急需解决的一个问题。如何在现有的实际条件下改善这个现状？从这个问题意识出发，本文尝试在语法教学中，采用功能型目标达成自我评价表——Can-do 自我评价表，把语言的功能价值结合到语言的形式和意义中，使学生在学习了某种语法现象的结构特征——“该怎么用”后，正确理解这个语法结构的功能价值——“在什么场合用”，从而促进其交际能力的发展。

二、实践研究

日本 S 大学汉语初级班 28 人为本研究的对象。鉴于前已所述的原因，每周两节课中由中国老师担任的那节课，作为实践研究课。共 15 周。

实践研究中使用的是一本以语法知识为中心、伴随场景提示语法规则的教科书，但是我们的教学目标设定在培养语言交际能力上。为此，我们参照欧洲评议会 (Council of Europe) 的 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) (吉岛等, 2004) 中的 “Can-do statements”，把每课所学的语法知识按照功能进行归纳，并在此基础上做成功能型目标达成自我评价表，即 Can-do 自我评价表 (以下称评价表)，以此作为教学目标展开学习活动。

这里需要说明的是，CEFR 的 Can-do statements 中记载的自我评价表

(Self-assessment checklist)主要是通过学生对各个目标项目达成与否的自我判断来对自身的外语水平做出鉴定，而本研究所设计的评价表的主要宗旨是让学生对课文中出现的语法结构所能实现的语言功能价值有一个更明确的认识。

在学完每课的生词、语法、课文后，除了让学生做一些有关词汇、语法方面的巩固练习外，还向学生提出“这句话可以在什么场合使用？”、“学了这一课的语法，我们实际上能做什么？”等问题，启发学生对每个语法句型所附带的功能价值进行思考。在时间允许的前提下，针对每个功能展开一些相应的任务(task)、角色扮演(role play)的交际活动。最后，将这一课的评价表发给学生，让他们进行自我评价。

比如说，教科书的第一课中出现的是“姓”、“叫”、“是”等动词谓语句；在学完这些语法结构后，我们不是让学生去记住这些语法项目，而是让学生意识到学完了这一课，我们就应该能够做到：第一，打听对方的姓名或者说出自己的姓名；第二，能根据姓名、国籍、职业身份等做简单的自我介绍。然后，我们在课堂里展开“找朋友”的任务活动，或者“在国际交流中心作自我介绍”的角色活动。最后，我们要求学生根据表 1 所示的自我评价表进行自我评价。为了激发学生不断进取的信心，我们不是简单地划分“会”或“不会”等级，而是从正面设计了四个等级的评价。

表 1 Can-do 自我评价表(第一课)

评价项目	简体字+拼音
1. 向初次见面的人询问姓名，或告诉对方自己的名字。 <input type="checkbox"/> 能说得很好！ <input type="checkbox"/> 不看教科书也能说。 <input type="checkbox"/> 看了教科书就会说了。 <input type="checkbox"/> 现在还不会说。	
2. 在一个正式的场合作简单的自我介绍。 <input type="checkbox"/> 能说得很好！ <input type="checkbox"/> 不看教科书也能说。 <input type="checkbox"/> 看了教科书就会说了。 <input type="checkbox"/> 现在还不会说。	

为了分析自我评价表与学习目标之间的关系，学期末，我们一方面收回学生的评价表，对他们是否采用了自我评价表进行统计；另一方面对所学的内容进行考试，以此作为学习目标达成与否的指标。

如前所述，我们的学习目标设定为达成一定的语言交际能力，那么，怎样来评价这个目标是否达成？最理想的方法就是让学生在实际的交际场景中实现这些交际能力。但是，在现有的教学环境中，这样的评价测试方法的实施首先在物理条件上（有限的教学时间、人力、空间等）受到限制。

因此，作为一种变通，在考试中我们设计了 4 个任务型作文，即根据所给的场景，以教师为交际对象进行会话式作文。根据学生的笔试成绩，作出高（拼音、语法正确，能很好地完成交际任务）、中（拼音或语法有误，尚能基本完成交际任务）、低（拼音或语法错误，未能完成交际任务）三个层次的成绩评定。以此，我们对是否采用评价表与考试成绩的高低之间的相关关系进行统计分析。

统计结果（表 2）表明：第一，在为时一个学期的实践研究中，62.50% 的学生积极地采用了自我评价表；第二，学习目标达成度与 Can-do 自我评价表的采用与否之间存在统计学意义的相关（ $\chi^2=7.862, df=2, p<0.01$ ），也就是说，功能型目标达成自我评价表——Can-do 自我评价表，对帮助学生理解语言的结构特征，以及理解语言结构在特定场景下的意义和功能，乃至提高汉语交际能力有着直接的意义。

表 2 自我评价与学习成绩的交叉表 (N=28)

		成绩			合计
		低	中	高	
评价	无	16	19	7	42
	有	10	21	39	70
合计		26	40	46	112

三、实践研究的意义

为期一个学期的实践研究证明了 Can-do 自我评价表在汉语学习中的有效性。也就是说，借助功能型目标达成自我评价表进行的语法教学，无论在学生理解语言的结构、规则，还是认识语言的意义、功能上，都有着重要的意义。因此，它可以作为当今占主流的、以语法为中心的教科书的一个辅助教材。

自我评价表的意义首先在于，作为一种“元认知学习策略”（metacognitive learning strategy）（Oxford, R. L., 1990；O'Malley, J. M. & Chamot, A. U, 1990），学习者对自身的学习活动作出评价的自我评价表，发挥了评价策略（checking strategy）“在学习活动中发挥的作用最大，而且在实践指导上和操作上最简单”（市川，2000）的优势。

其次，语言知识的习得与交际能力的培养是相辅相成，不可分割的。在汉语教学实践中，虽然越来越多的教师开始重视学生交际能力的培养了，但是还是有不少人把知识和能力孤立开来看，或者把它们理解为是一个有绝对的先后学习顺序的问题。其实，只要稍稍改变一下方法，完全能让学生在习得语言知识的同时，训练语言运用能力，也就是说，不是学了以后再学，而是边学边用。功能型目标达成自我评价表提供了实现这种学习的可能。

第三，自我评价表不仅仅是一个评定学习目标是否达成的尺子，实际

上，学习者在“我会了”(Can-do)的自我评价过程中，还能增强自信、提高学习动机，从而促进自主学习能力。比如，学完第一课后，我们设计了“找人”的任务活动，即要求每个人根据各自任务卡片上的人名的拼音，从班级里把这个人找出来。参与任务活动的人，只要具有一定的正确发音及听辨拼音的能力，以及“你叫什么名字？”这一个句子，就能很好地完成这个任务。对初学者来说，刚刚学会的知识马上就能用，其中的乐趣及其给学习带来的积极影响是不能低估的。

第四，自我评价表的采用，不仅使学生能对自己的学习效果做一个主观的评价，而且，它同时又把教学的重点以及教学的目标明确化了，因此，它同时也使教师对学生的学习效果(换句话说，对自身的教学效果)作出客观评价成为可能。

参考书目

1. 吉島茂、大桥理惠(译) (2004), 《外国語教育II: 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠》。日本:朝日出版社。
2. 市川伸一 (2000), 《勉強法が変わる本—心理学からのアドバイス—》。日本:岩波书店。
3. Oxford, R.L. 1990. Language Learning Strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.
4. O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990 Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge:Cambridge University Press.

13.

文化交流在汉语课堂教学中的运用与启发

Exertion and Inspiration of Cultural Communications in TCSL Classes

吴娜

(Trinity Western University, Canada)

Abstract: There are various challenges in teaching and learning Chinese as a second language, not just because of its unique written structure and its special pronunciation system, but because of the cultural phenomena embedded in this particular language. Aware of the difficulties in helping students with their writing Chinese characters and producing Chinese tonic sounds, this paper intends to focus on the exertion and inspiration of cultural communications in the classroom. Selecting eight highlighted values in Chinese culture, namely, 孝(xiào)、悌(tì)、忠(zhōng)、信(xìn)、礼(lǐ)、义(yì)、廉(lián)、耻(chǐ), the writer tries to negotiate between the Self and the Other while sharing cultural practices experimented in the classroom.

摘要: 在汉语作为第二语言教学过程中, 无论是汉语语言文字本身的特殊结构, 还是其独特的语音规则, 乃至孕育其中的文化内涵, 都是教学者不可回避的挑战。本文着重探讨教学课堂上的文化活动。通过和学生学习交流中华八大传统美德: 孝、悌、忠、信、礼、义、廉、耻, 作者经历了某种自我与他者的文化对话。本文意欲分享该文化交流过程中所面临的一些挑战和所受到的一些启发。

I. Reviewing the Definitions of Culture

When trying to define culture, Sardar and Loon, scholars of cultural studies, pointed out, “the ambiguity of the concept of culture is notorious. Some anthropologists consider culture to be social behaviour. For others, it is not behaviour at all, but an abstraction from behaviour. To some stone axes and a pottery, dance and music, fashion and style constitute culture; while no material object can be culture to others.”¹ Nevertheless, no matter how profound the culture may be, one thing is for sure: culture belongs to human beings. Whether it is a product, a tradition, an observed custom, or a cherished value in a community, the concept of culture is intrinsically human. It can be inferred that culture essentially covers all the relationships of human beings. Although human relationships cover many areas of interactions involving human beings, ranging from that between human beings and the supernatural, human beings and nature, and human beings and objects, the interrelationship among human beings themselves is paramount in the establishment of a civilized society, and thus much focus on cultural studies has been directed to the relationship on the individuals within societies. Raymond Williams, one of the founders of cultural studies, claims that “culture includes the organization of production, the structure of the family, the structure of institutions which express or govern social

relationships, the characteristic forms through which members of the society communicate.”² When sharing Chinese culture with my students, I tried to find some cultural features that dominate the relationships among Chinese people. The highlighted values in Chinese culture, namely, 孝(xiào)、悌(tì)、忠(zhōng)、信(xìn)、礼(lǐ)、义(yì)、廉(lián)、耻(chǐ) have provided me and my students a very interesting and inspiring journey of searching and learning.

II. Exertion in Searching and Sharing

In the beginning, it's very hard to decide which part of Chinese culture with my students I should share, considering the limitless concepts of culture. While the multifarious definitions of culture gave me a headache on which aspects of Chinese culture to choose, the long history of China, its diverse geographical features, and its varied ethnic groups drove me many more times to near failure. The more I researched, the less confident I became on choosing my topics, and the more doubtful I got. Is Chinese culture itself even explicitly defined? So many traditions and values belong to Chinese culture, but they are just part of Chinese culture, and none of them seems to be qualified for the all-encompassing title of Chinese culture standing alone. Even when I was almost there on what to share, I still found it's not easy to make a choice. There is only one hour each week to help the students touch the core of Chinese culture. This is not a task that I could venture with a light heart. Should only the beautiful or positive aspects be shared? How can some Chinese morals and values be deeply taught to, or at least made to be understood by non-Chinese students?

After I finally made the tough choice on what to share, the ways to share became another problem. I found myself in very complicated feelings when I was sharing some of the Chinese cultural virtues. On talking about 孝(xiào) and 悌(tì), we read a story and watched a video of 邹(zōu)瑛(yīng)引(yǐn)过(guò). While being aware of the value of 孝(xiào) and 悌(tì) in Chinese traditional culture, I realized that I was becoming embarrassed at the reality of how this value has not been well observed among younger generations in China today. I felt proud that these virtues of 孝(xiào) and 悌(tì) are so beautifully presented in the story, but I also felt deeply regretful about the big gap between the reality and the tradition. Also my personal prejudice that Chinese families have closer relationship among its members has been in constant self-questioning. How close and healthy is the relationship of Chinese parents and children? What has bound the relationship? Is the relationship tied more with the younger generations' 孝(xiào) or more with the older generations' caring or even sacrificing? Is it true that the relationship between the younger generations and older generations in Caucasian families is not as close as that of Chinese families as assumed? Am I expressing my pride when sharing this cultural virtue to my Caucasian students? Do I genuinely have this privilege? Is it culturally legitimate to demonstrate my pride? How can I manage it not to express it as a cultural superiority or inferiority?

At the same time, there are fundamental questions that I cannot avoid when sharing those Chinese cultural virtues with my students: who am I? Where am I supposed to stand? Am I a proud Chinese person, or purely a language educator? How much can I be attached or unattached to my motherland Chinese culture? For instance, we learnt a story of 德(dé)言(yán)对(duì)经(jīng) when talking about 礼(lǐ). I was trying to be objective, addressing Chinese culture from the view of the third person, but I found myself in an unconscious battle of talking about Chinese culture from the view of the first person. That is to say, I found it hard not to use phrases such as “We Chinese” or “In our Chinese culture”. Especially when asked why Chinese people like to talk loudly in the public, and some Chinese keep talking with food in our mouth, I felt myself in a sort of defensive position trying to make some ineffective explanations. In a very gentle way, one student told me that he heard a story from BBC. When one North Korean, who had stayed in China for some time after escaping from North Korea, was asked why to choose to come to Canada instead of staying in China, he explained when people bumped into each other in China, they would criticize each other with words like “Are you blind?” But here in Canada, people would say, “I’m sorry.” Upon hearing this, I felt shamefully painful. Even though I knew I cannot deny it, spontaneously I began my defensive argument. While believing what he said is true, I insisted that the scenario might be true, but it should not mean it exists everywhere in China. Most Chinese people are kind and courteous. And most importantly, we have a long tradition to value the courtesy. What’s more, although most people here in Canada are very friendly, we do encounter some mean people now and then. With all these arguments, I hoped that I would feel better, but on the contrary, I felt even more inadequate. I comprehended that I was still talking from the Self perspective of Being Chinese and I do not like the Other to criticize my Own culture even if what is said is a matter of fact.

III. Inspirations in Examinations

If the quintessence of Chinese cultural values comes from Ancient scholars like Confucius and Mo, the core beliefs and traditions of the Western World are from the Bible. Sharing the Chinese cultural values with my students offered me one more chance to review those highlighted values in both Chinese culture and Western culture. Not surprisingly, both my students and I have found similar ideas of 孝(xiào), 悌(tì)、 忠(zhōng)、 信(xìn)、 礼(lǐ)、 义(yì)、 廉(lián)、 耻(chǐ) in the Bible. For instance, in Bible Ephesians 6:1-4 “Children, obey your parents in the Lord, for this is right. Honor your father and mother—which is the first commandment with a promise--- that it may go well with you and that you may live long in the land.” (similar to Chinese 孝 xiào) In Galatians 5:13-14 “You, my brothers, were called to be free. But do not use your freedom to indulge the sinful nature; rather, serve one another. The entire law is summed up in a single command: ‘You shall love your neighbor as yourself.’” (similar to 悌 tì) And there are a number of verses on obedience to one’s authority (忠 zhōng). Here is just one example: in Hebrews 13:17, “Obey your leaders and submit to their

authority.” Also there are quite a few verses on righteousness (义 yì) such as the verse in Matthew 5:6, “Blessed are those who hunger and thirst for righteousness: for they shall be filled.” One can also easily find out the ideas of (信 xìn)、廉(lián)、耻(chǐ) in the ten commandments: “You shall not commit adultery” 耻(chǐ) . “You shall not bear false witness against your neighbor” (信 xìn). “You shall not steal. You shall not covet your neighbor’s house; you shall not covet your neighbor’s wife, nor his manservant, nor his maidservant, nor his ox, nor his donkey, nor anything that is your neighbor’s” (廉 lián). And in Galatians 5:22, “But the fruit of the Spirit is love, joy, peace, longsuffering, kindness, goodness, faithfulness, gentleness, self-control.” The more we shared, the more similarities we found, and the closer we felt. Although those values are written in different linguistic signs, their meanings are the same and the roles they play in each society are of the same importance.

When we were happily celebrating our mutual understanding of the eight highlighted Chinese virtues, one of my students asked me one question: how important is *love* 爱(ài) in Chinese culture? My instant response was that *Love* is not so well expressed in the fairly reserved Chinese culture. However, neither I myself nor my students were satisfied with this simple answer. Then we launched a careful study on the definitions of *love* in both Chinese culture and western culture. After some research in different dictionaries, websites and some books, we got some very interesting discoveries. Take a few examples, according to Wikipedia, the concept of Love in Chinese culture has been explained in a very comprehensive way.

“Two philosophical underpinnings of love exist in the Chinese tradition, one from Confucianism which emphasized actions and duty while the other came from Mohism which championed a universal love. A core concept to Confucianism is Ren ("benevolent love", 仁), which focuses on duty, action and attitude in a relationship rather than love itself. In Confucianism, one displays benevolent love by performing actions such as filial piety from children, kindness from parent, loyalty to the king and so forth... Later in Chinese Buddhism, the term Ai (爱) was adopted to refer to a passionate caring love and was considered a fundamental desire. In Buddhism, Ai was seen as capable of being either selfish or selfless, the latter being a key element towards enlightenment.”³

While this explanation of *love* in Chinese culture seems abstract and grandiose, the definition of love in Ancient Greek (one source of Western culture) appears analytical and logical: There are four distinct words for love in Greek: *agápe*, *éros*, *phília*, and *storgē*. *agápe* means unconditional love and God's divine love. *éros* is passionate love, with sensual desire and longing. It refers to sexual love. *phília* means friendship or affectionate love. It refers to fervent love for another person. It includes loyalty to friends, family, and community, and requires virtue, equality and familiarity. *storgē* means "affection", natural affection felt by parents for offspring. It is almost exclusively as a

descriptor of relationships within the family.⁴ According to the Greek definition, Love can be divided into four levels from family to friends, then to spouse, finally to soul love and Godly love. And the description of love in the Bible sounds simple, clear and specific: “Love is patient; love is kind. It does not envy; it does not boast; it is not proud. It does not dishonor others; it is not self-seeking; it is not easily angered; it keeps no record of wrongs. Love does not delight in evil but rejoices with the truth. It always protects, always trusts, always hopes, and always perseveres.”⁵

On studying these definitions of *Love* in both languages and cultures, I enjoyed wandering about in the indistinct vastness of the descriptions of *Love* in Chinese culture, and I also gained comfort and relaxation in the explicit explanation of *Love* in Western culture. After examination, we came to an agreement that the essence of every cultural tradition is the same if not similar. In terms of viewing human relationship, both Chinese and Western culture value kindness, righteousness, gentleness, respect etc. The differences exist in the ways of expression and how far or how well each society or community has put those principles into practice. Each society is structured with individuals living as family members, functioning in the net of authority and subjection, and communicating among peers. The fundamental cultural virtues each society celebrates cannot be dramatically different. Especially when I taste the beauty of *Love* in both English and Chinese, the cultural sharing experience rewards me some freedom of cultural superiority and inferiority, and I feel free not to be burdened to identify myself to a certain culture, for *Love* is above all, and what we could do is to embrace those beautiful cultural virtues as a universal heritage not as a prestige of one culture.

Notes:

1. In Sardar and Loon’s discussion, culture is a very controversy term, which has attracted many temptations to define, but failed to come to an agreement. (1997:13).
2. Ibid.
3. Please visit <http://en.wikipedia.org/wiki/love>
4. Please visit http://en.wikipedia.org/wiki/Greek_words_for_love#cite_note
5. Corinthians 13:4-7 from Bible

References:

1. Sardar, Zianddin and Borin Van Loon, *Cultural Studies* [M]. Cambridge: Icon Books Ltd, 1997.
2. The Holy Bible. Zonderva, 1984.
3. <http://tv.sohu.com/20100525/n272336809.shtml>
4. 刘琦（译评）（1999），《论语》，长春：吉林文史出版社。
5. 杨朝明等（2005），《儒家文化面面观》，济南：齐鲁书社。

主谓短语直接做定语的偏正短语的类型和功能
A Study on Types and Functions of the Modifier-head Phrase,
In which the Subject-predicate Phrase Modifies the Head Noun Directly

李铁根

(韩国启明大学中国语文学系)

摘要: 几乎所有的语法教材在谈到短语做定语的规律时都认为主谓短语作定语要用“的”。然而, 这种观点经不起语言事实的检验。本文通过对大量语言事实的考察对主谓短语直接做定语的偏正短语(简称为“N1V+N2”)的类型和功能进行了详细描写分析, 并得出如下结论:a. “N1V+N2”在现代汉语中大量存在;b. “N1V+N2”可细分为多种类型, 各类均有句法构成上的特点和语义上的特点;c. “N1V+N2”能充当多种句法成分, 表现出句法功能上的多样性;d. “N1V+N2”在组合方面受到一些限制, 其组合自由度不如“N1V+的+N2”;e. “N1V+N2”逐渐增多的原因有三个: 语义表达的需要、结构层次分明的需要和语言的经济性需要;f. 在汉语语法教材以及语法教学中, 应该对“N1V+N2”作客观的说明, 纠正以往片面的认识。

关键词: “N1V+N2” 定语 主谓短语 类型 功能

Abstract: Almost all of the Chinese grammar books and textbooks in talking about the law of the Modifier-head Phrase believe that “DE” must be used when the subject-predicate phrase modifies nouns. But this view can not be supported by the language facts. This paper makes a detailed analyses of the types and functions of the modifier-head phrase in which the subject-predicate phrase modifies nouns directly (below referred as “N1V+N2”), and draws the following conclusions: a. There are a lot of examples of “N1V+N2” in contemporary Chinese; b. “N1V+N2” can be divided into different types and each has different semantic and functional features; c. “N1V+N2” has diversity in syntactic function, and can be put in different syntactic position; d. The composition of “N1V+N2” must meet certain conditions, so “N1V+N2” is not as free as “N1V+的+N2” in combination; e. The three reasons why “N1V+N2” gradually increases are: needs of semantic representation, needs of structural balance and needs of linguistic economy; f. In textbooks about Chinese grammar and the practice of teaching Chinese grammar, there should be objective descriptions of “N1V+N2” and the one-sided understanding of such phrases in the past should be corrected.

Key words: “N1V+N2” attribute the Subject-predicate Phrase type function

1. 引言: 问题的提出

根据已有研究的调查及研究成果可以确认, “动词+名词”这一偏正结构形式的短语已在现代汉语中普遍运用, 并已得到理论上的支持, 也就是说, 对动词不依赖“的”直接做定语的现象已得到学术界的普遍承认。¹但是, 至今为止, 几乎所有语法论著和语法教材在谈到短语做定语的规律时, 都认为主谓短语作定语要用“的”。虽然在表述时有的用“必须”、“得”、“一定要”这类词语, 有的用模

糊的“一般”、“通常”这类限制语，但结论是一致的。然而，这种观点是很值得商榷的。只要稍加注意，就能看到反例。例如：

- (1) 一个月前，他们已听说万科上海公司内部在酝酿旗下楼盘降价事宜。
- (2) 在罗斯福总统执政期间，他采取什么措施来创造“新就业机会”？
- (3) 动车追尾原因只是雷击吗？
- (4) 二年前，距离动车出事地点不到五百米的牛岭段发生过倒塌事件，不知道与这次事情有没有必然联系。

应该如何看待这种现象呢？中国清代学者有个治学原则是“例不十法不立”，就是说没有十个论据就不轻易立论。王力先生后来又提出了“例外不十法不破”之原则。²谓欲破前人成说，没有十个例外的论据是不敢建立破论的。两者都是注重博取实证，避免孤证或论据不足就轻率破立的片面性。就本文来说，如果上述反例都只是个别例外的话，那么我们仍然可以坚持原有的“定论”，不必“破论”，即推翻原有结论。然而，大量语言事实证明，这类反例多得惊人，根本无法用例外来解释。主谓短语直接做定语构成的偏正短语具有类型上和功能上的特点，完全可以进行分类描写说明。因此，说主谓短语作定语一定要用“的”的观点经不起语言事实的验证，需要加以修正。³

基于以上认识，本文拟通过对大量语言事实的考察对主谓短语直接做定语的偏正短语的类型和功能进行详细描写，揭示隐含其中的规律，纠正以往片面乃至错误的认识，为语法教材改编及实际语法教学提供客观依据。为行文简练，本文用“N1”指代做定语的主谓短语中的主语，“V”指代做定语的主谓短语中的谓语动词， “N2”指代名词中心语，“N1V+N2”即指以动词性词语作谓语的主谓短语直接做定语的偏正短语。

本文语料主要来自新闻语体，如无特殊需要，恕不标出处。

2. “N1V+N2”的类型

“N1V+N2”语义类型多样，有必要加以分类描写，以便掌握这种短语的构成特点和使用规律。根据“N1V”与“N2”之间语义关系和变换形式的不同，“N1V+N2”大致可分为如下七种类型。

2.1 同一类“N1V+N2”

同一类“N1V+N2”中“N1V”与“N2”具有同一关系，即二者所指相同。⁴同一类“N1V+N2”有如下变换式：

- N1V+N2____N1V 这一 N2/ N1V 是一个 N2
- 动车相撞事件____动车相撞这一事件 / 动车相撞是一个事件
- 房价下跌问题____房价下跌这一问题 / 房价下跌是一个问题

同一类是“N1V+N2”中最为常见的类型，尤其是以“事件”为中心语的最为多见。此类中“N1V”的构成形式也最为多样。“N1”可以是指物名词，如上例中的“动车”、“房价”，也可以是指人名词，例如：

亿万富翁死亡案例 企业主逃逸事件

同一类中“V”可以仅由一个双音节的单向动词充当，如上例中的“相撞”、“下跌”、“死亡”、“逃逸”，“N1”为该动词的必有成分。“V”也可以由一个短语充当。⁵同其他类相比，同一类“N1V”对各类结构形式的容纳度最高，也就是说，做定语的主谓短语结构可以相对复杂。“N1”可以是较复杂的定中偏正短语，“V”除了带体词性宾语的述宾短语外，还可以是带谓词性宾语的述宾短语，此外，并列、状中、连动等短语形式也可以在“V”这个位置上出现。例如：

一架小型飞机坠毁惨剧 学校老师骂人事件 船员遭劫杀事件
甘肃青年吸毒贩毒问题 “名牌在韩国高卖”现象 士兵持枪乱射战友事件

甚至在“V”这个位置上还能见到被动形式、述补结构形式，以及否定形式，例如：

教授被砍事件 海警被刺死惨剧 执行不到位问题
股票账户无法取钱问题

2.2 时间类“N1V+N2”

时间类“N1V+N2”中“N2”是“N1V”所表事件发生的时间。此类“N1V+N2”有如下变换式：

N1V+N2 ____ N1 在这 N2 (中/内) V
胡锦涛访加期间 ____ 胡锦涛在这期间访加
高温持续时间 ____ 高温在这时间内持续

时间类“N1V+N2”中“N1”可以是指人名词，如上例中的“胡锦涛”，也可以是非指人的抽象名词，如上例中的“高温”。再如：

邓育昆坠楼当晚 金正日接班当时 新干线停运期间
婚姻破裂过程

“N1”也可以是偏正短语。例如：

韩美 FTA 生效时间 传统道德衰落过程

时间类“N1V+N2”中“V”可以由双音节单向动词充当，如上举各例中的“访加”、“持续”、“坠楼”、“接班”、“停运”、“破裂”，“N1”为该动词的必有成分；也可以由述宾短语充当，此时“N1”和宾语分别为该双向动词的必有成分：施事和受事。例如：

国脚统治联赛时代 国民储蓄转化为投资过程

“N2”为“时”的“N1V+N2”中“N1V”结构形式自由，可以是各类复杂结构，例如：

他给我打电话时 小刘和小王上街买菜时
王大妈昨天带着孩子来找我时

2.3 处所类“N1V+N2”

处所类“N1V+N2”中“N2”是“N1V”所表事件发生的处所。处所类“N1V+N2”有如下变换式：

N1V+N2——N1在这N2(里) / 向这N2V
动车相撞地点____动车在这地点相撞
鼠标移动方向____鼠标向这方向移动

处所类“N1V+N2”中“V”多由双音节单向动词充当，“N1”由非指人双音名词充当，是“V”的必有成分。再如：

战役发生地点 沙丘移动方向 飞碟坠毁现场 轿车停放位置

2.4 原因类“N1V+N2”

原因类“N1V+N2”中“N2”是“N1V”所表事件发生的原因。原因类“N1V+N2”有如下变换式：

N1V+N2____N1因为这N2(原因)而V
动车追尾原因____动车因为这个原因而追尾
物价上涨因素____物价因为这个因素而上涨

原因类“N1V+N2”中“V”多为双音节单向动词，“N1”为其必有成分。例如：

飞机坠毁原因 调度失控原因 婚姻破裂主因 大盘下跌原因

原因类“N1V+N2”中“N1”多为双音节非指人名词，也有的是中心语为非指人名词的偏正短语。如上例中的“云南地震”。

2.5 告知、传闻类“N1V+N2”

告知、传闻类“N1V+N2”中“N1V”所表事件是“N2”所传达的具体内容。此类“N1V+N2”有如下变换式：

N1V+N2____关于/有关N1V的N2
列车晚点公告____关于列车晚点的公告
金正日死亡传闻____关于金正日死亡的传闻

告知、传闻类“N1V+N2”可根据“N2”的不同细分为两小类。一类是“N2”由表示告知意义的双音节文体名词充当，如“通知、启事、公告、告示、通告、通报、共示”等。这类“N1V+N2”主要用于标题句。“N1V”一般为形式简单的主谓短语。“V”为双音节单向动词，“N1”多为双音节或多音节名词，是“V”的必有成分。例如：

房屋出租告示 会议延期通知 飞机晚点通报
双色球开奖公告

第二小类是“N2”由表示传闻、消息、真相一类意义的双音节名词充当，如“传闻、谣言、谣传、传言、消息、说法、言论、呼声、真相、内幕、实情”等。这类“N1V+N2”中“N1”可以是双音节或多音节的指人名词或指物名词，也可以是一个短语，例如：

军机坠毁消息 焦糖色致癌说法 妻子出轨实情
数十人伤亡消息

“V”可以由一个单向动词充当，如上举各例中的“坠毁”、“致癌”、“出轨”、“伤亡”，“N1”为其必有成分；“V”也可以由述宾短语、状中偏正短语、连谓短语充当，还可以由动词的被动形式充当，它们的必有成分也都是“N1”，“N2”与其不发生语义关系。例如：

中国计划袭击印度言论 刘谦春晚遭弃内幕
中国船员被杀真相 李姬镐和玄贞恩赴朝吊唁金正日消息

2.6 结果类“N1V+N2”

结果类中“N2”是因“N1V”所表事件而产生、引起或呈现的结果或状态、情况、前兆、趋势等。结果类“N1V+N2”有如下变换式：

N1V+N2____因 N1V 而产生 / 引起 / 呈现的 N2
高温持续结果____因高温持续而产生的结果
物价上涨压力____因物价上涨而引起的压力

结果类“N1V+N2”中的“N1”多为指物名词，指人名词只用于“N2”为“状况”、“现状”、“情况”、“实况”的“N1V+N2”中，且多用于标题句；“N1”还可以由结构简单的偏正短语充当。“V”几乎都由双音节单向动词充当，“N1”为其必有成分。⁶例如：

经济崩溃征兆 道德滑坡趋势 初中同学聚会实况
生产者物价上涨势头

2.7 载体类“N1V+N2”

载体类“N1V+N2”中“N2”是纪录“N1V”所表事件的载体。常见“N2”有“日记、视频、影像、录像、电视剧、故事”等。此类“N1V+N2”有如下变换式：

N1V+N2____(在)N2里记载了N1V的事情/情景
 父母离婚日记____日记里记载了父母离婚的事情
同学聚会录像____在录像里记载了同学聚会的情景

载体类“N1V+N2”中“N1”多为指人名词，也可以是个偏正短语；“V”可以由单向动词充当，也可以由述宾短语充当。例如：

 飞碟坠毁故事 大学同学聚会录像
 警察抓小偷视频 漳州一中1967届高中同学聚会录像

3. “N1V+N2”的句法功能

3.1 “N1V+N2”作主语

“N1V+N2”充当主语(或主语中心)是其常见功能之一。由于“N1V+N2”的中心语“N2”一般都是表示非生命体的抽象名词，因此，“N1V+N2”不能充当施事主语，只能充当当事主语或受事主语。⁷

3.1.1 “N1V+N2”充当当事主语

“N1V+N2”充当当事主语时，主要是作为被评议说明的对象出现，谓语对其加以评判说明。谓语部分形式简短者为多，谓语中心多为非动作性动词或形容词。⁸从谓语角度来看，常见的类型有：

1) 判断动词类谓语。例如：

(5) “报告”认为，近期发生的老板跑路事件，多数是在企业生产经营表面正常情况下发生的，事发前没有明显征兆。

2) 表示开始或结束、增加或减少意义的动词类谓语。例如：

(6) 在新国足启航之际，前一阶段洋枪横行却成为最受瞩目的另类看点，国脚统治中超时代已经悄然结束。

(7) 调查还显示，除日本、中东、非洲以外，其余地区的出口增长势头也将会减缓。

3) 形容词谓语。例如：

(8) 明星吸贩毒现象越来越多，为什么不能施行更加严厉的刑罚加大处罚？

4) 兼语谓语，谓语由兼语短语充当。例如：

(9) 动车追尾惨剧让我们看到了什么？

5) 主谓谓语, 谓语由主谓短语充当。例如:

(10) 昭昌议员被害真相我清楚了! (电影《追捕》)

3.1.2 “N1V+N2” 充当受事主语

“N1V+N2” 充当受事主语时, 句中谓语动词可以是动作行为动词带“被”字介词短语的形式, 例如:

(11) 温州动车追尾脱轨瞬间被温州网友意外拍下, 并传到网络。

但更多的是不带“被”的受事句。其中最常见的是由“得到”带宾语构成的述宾短语作谓语的句子。例如:

(12) 房价上涨势头得到遏制。

当然, 这类受事主语句多数也都可以转换为“被”字句。

3.2 “N1V+N2” 作宾语

充当宾语(或宾语中心)是“N1V+N2”最常见的用法。“N1V+N2”在句中主要充当受事宾语和当事宾语。充当受事宾语时, 主语多为施事, “N1V+N2”是述语动词支配或关涉的对象, 例如:

(13) 中国官方公布火车相撞惨剧。

“N1V+N2”在表示存现意义的句子中充当事宾语。述语由“存在”、“发生”、“出现”、“有”这类动词充当。例如:

(14) 核查报告认为禁毒大队在此案中存在执行不到位问题, 建议执行到位, 并建议邓州市公安局将禁毒大队在办案中存在的问题通报全局。

(15) 不过, 由于故障影响多个车站, 这些车站均出现了不同程度的乘客积压现象。

3.3 “N1V+N2” 做介词宾语

时间类和同一类“N1V+N2”经常充当介词宾语(或介词宾语中心)。时间类“N1V+N2”充当介词宾语是其最主要的功能。常与其搭配的介词是“在”。例如:

(16) 在记者采访时, 突然冲出一名男子, ……

与同一类“N1V+N2”组成介词短语的主要是表示关涉对象的介词“对”、“就”、“关于”、“针对”。例如:

(17) 中国领导人对多名中国船员在湄公河遇袭身亡事件高度重视, ……

处所类“N1V+N2”也可以与介词组成介词短语，但与时间类和同一类“N1V+N2”相比，数量上要少得多，例如：

(18) 俄罗斯女性 2009 年在“飞碟坠毁现场”发现了一具“外星人”尸体，……

由“N1V+N2”构成的介词短语在句中大都是充当状语或全句修饰语。但值得注意的是，由同一类“N1V+N2”与“对”构成的介词短语还可以充当定语，其中心语多为动词性词语。例如：

(19) 现在，随着媒体再度对贪官外逃事件的大肆报道，其已经成为中国政府一个必须解决的重大问题，甚至已经影响到了民心向背。

此外，由“N1V+N2”与“到”、“在”构成的介词短语还可充当补语，例如：

(20) 布雷泽报警后，美军少校耶西·马赛尔在 7 月 7 日被美国军方派到“飞碟”坠毁现场展开调查，马赛尔在现场看到了这些令他震惊万分的残骸。

3.4 “N1V+N2”做定语和中心语

同“N1V+的+N2”相比，“N1V+N2”结构更加紧凑，因而更容易在偏正短语中充当定语或中心语。

“N1V+N2”充当中心语的例子在描写其充当主语、宾语和介词宾语的例子中即已看到，如在例(5)中“老板跑路事件”前另有定语“近期发生的”。

一般来说，“N1V+N2”作中心语，前边的定语多带“的”对其进行修饰。但“N2”为“事故”的同一类“N1V+N2”作中心语，前边定语后不带“的”的也不少见。例如：

(21) 7 月 23 日，温州发生重大列车相撞事故。

如果“N1V+N2”前的定语是数量短语，也自然不能用“的”：

(22) 昨日清晨 6 时许，宣芜高速芜湖往宣城方向发生一起商务车与货车追尾事故，……

充当定语也是“N1V+的+N2”的一个功能。“N1V+N2”作定语时多带“的”，尤其是中心语为动词时更是如此。例如：

(23) 随着农产品价格上涨趋势的显现，现在粮食问题非常值得重视。

3.5 “N1V+N2”作全句修饰语

时间类“N1V+N2”常和介词组合成介词短语后一起作状语或全句修饰语，但也有不少可以单独出现在句首，作全句修饰语，由“时”构成的“N1V+N2”尤为多见。例如：

(24) 地震发生时我正在看电视。

(25) 民进党执政时期，两岸关系极度恶化，臺海陷入空前的危机之中，臺灣被国际社会称为“麻烦制造者”。

3.6 “N1V+N2”与方位词组成方位短语

作为名词性短语，“N1V+N2”还能与方位词“上”、“下”、“中”构成方位短语。这种方位短语最主要的功能是与介词“在”构成介词短语，然后作状语或全句修饰语，例如：

(26) 在物价上涨压力下，有关部门陆续将储备白糖、猪肉、大豆等农产品投放市场，以增加市场供应，稳定农产品价格。

有的还可以作定语。例如：

(27) 在中苏建交问题上的分歧（标题）

4. “N1V+N2”结构的制约因素

“N1V+N2”与“N1V+的+N2”相比，具有语义凝炼、结构紧凑的特点。但显然并不是所有“N1V+的+N2”都有“N1V+N2”与其并存。“N1V+N2”的成立与否显然受到某些因素的制约。本节拟通过与“N1V+的+N2”的对比来看影响“N1V+N2”成立与否的制约因素，以进一步认识“N1V+N2”结构的性质和特征。

4.1 音节的多寡

相对来说，“N1V+的+N2”很少受音节方面的限制，而“N1V+N2”则严格受到音节限制，其最典型的结构形式是各部分都由双音节词构成（“N2”是“时”的属于例外）。比较：

学生旷课的问题	学生旷课问题	他旷课的问题	*
他旷课问题			
海豚死亡的事件	海豚死亡事件	鸟死的事	*鸟死
事			
动车追尾的原因	动车追尾原因	车追尾的原因	*
车追尾原因			
客人起床的时间	客人起床时间	客人走的时间	*
客人走时间			

4.2 名词的类属

“N1V+的+N2”结构对“N2”的性质没有特殊要求，可以是指人或动物的有生名词，也可以是无生的具体物质名词，还可以是无生的抽象名词，例如：

双目失明的老人 右腿受伤的绵羊 系统瘫痪
的手机
动车相撞的时间

而“N1V+N2”中的“N2”只能是无生抽象名词。上边四例中只有最后一例“N1V+的+N2”中的“N2”是无生抽象名词，也只有它有“N1V+N2”对应形式。

4.3 “V”与“N2”之间的语义关系

“N1V+的+N2”中最常见的类型之一就是在“主动宾”结构中动宾之间加“的”构成的“(主语+动词)+的+受事”形式的偏正短语。例如：

学生讨厌的课程 自己熟悉的场所 小王处理
的案件
大家听到的谣言

这类“N1V+的+N2”中“N2”与“V”具有潜在的述宾语语义关系。因此，这里的“的”具有区分主谓结构与偏正结构的功能，绝不能省，否则即变成主动宾结构。

“N1V+N2”中的“V”与“N2”之间绝对不能有动作与受事的语义关系，即这种语义类型的“N1V+N2”偏正结构是不存在的。事实上，“N1V+N2”结构中，如果“V”由一个单个动词充当，则基本都是不自主的单向动词，它的必有成分是“N1”，“N2”与其没有潜在的语义关系。如果“V”中含有及物动词，则其受事成分一般与其共现于“V”中，即构成“主动宾”形式的定语，然后与“N2”发生定中关系(如“布什访问韩国期间”)，或者是及物动词的被动形式(如“昭昌议员被害真相”)。只有当这个动词与“N2”不可能发生支配关系的时候，“V”的位置上才可能出现省略宾语的动词(如“记者采访过程”)，尽管这种情况很少见。

4.4 对各类结构及助词、语气词、副词的容纳度

“N1V+的+N2”结构相对松散，“N1V”中可以容纳相对复杂的主谓结构，如带复杂状语、各类补语的结构以及其他兼语结构、存现结构等，其中也允许出现助词“的”、“地”、“得”，“了”、“着”、“过”，以及时间副词“正”、“即将”等，而“N1V+N2”由于语义凝练，结构紧凑，“N1V”中很难容纳上述各类复杂结构和助词、副词成分。除了同一类、时间类“N1V+N2”中允许相对复杂的结构进入“N1V”中之外，其他类中的“N1V”都是形式简单的主谓结构。因此，下列各例中的“N1V+的+N2”都没有“N1V+N2”结构形式与其并存：

学生们手拉手地走进来的样子____*学生们手拉手地走进来样子
他已经死了的消息____*他已经死了消息
公司请求记者采访的原因____*公司请求记者采访原因
由工人阶级领导的各界人民坚强不屈地向帝国主义斗争的情景____*
由工人阶级领导的各界人民坚强不屈地向帝国主义斗争情景

4.5 扩展能力的强弱

因为“N1V+N2”有上述诸多因素制约，所以与“N1V+的+N2”相比，其扩展能力自然要弱得多。此外，“N1V+N2”中“N1V”与“N2”不能同时扩展，而“N1V+的+N2”中“N1V”和“N2”可以同时扩展。试比较：

股市崩盘的后果____中国股市崩盘的严重后果____中国股市和亚洲股市全面崩盘的两个严重后果

股市崩盘后果____*中国股市崩盘严重后果____*中国股市和亚洲股市全面崩盘两个严重后果

综上所述，“N1V+N2”结构所受的制约相对较多，其组合自由度明显弱于“N1V+的+N2”，因此从数量上看，“N1V+N2”必然要比“N1V+的+N2”少。

5. “N1V+N2”结构逐渐增多的原因

事实证明，“N1V+N2”结构有逐渐增多的趋势。现在我们随便翻开一份报纸或进入一个新闻网站，就能看到大量“N1V+N2”实例。那么，促使“N1V+N2”结构逐渐增多的原因有哪些呢？我们认为有如下几个原因。

5.1 语义表达需要

前边已经指出，“N1V+N2”与“N1V+的+N2”相比，结构紧凑，语义凝炼度高。因此，在语言交际中，只要为了表达语义高度凝炼的内容，人们就愿意在条件允许（即不用“的”该结构可以成立）的情况下选择使用“N1V+N2”。这一点在“N1V+N2”标题句里体现得最为充分。例如：

反弹夭折原因 会议延期通知 廣州火车站城管打人事件

为满足标题精简化的需要，有时甚至可以突破结构限制，使用正文中很难见到的“N1V+N2”形式。例如：

印度总理驳斥所谓中国可能入侵传闻(新华网，2011年12月16日)

由于“N1V+N2”语义高度凝炼，其专名化程度比“N1V+的+N2”要高得多。比较“列车相撞事故”和“列车相撞的事故”就不难看出，前者更倾向于被作为一种事故类型来理解，专名化程度明显高于后者。因此，在表达具有专名化的某个特定事件时，我们往往会选择“N1V+N2”结构形式，如“成都公交车燃烧事故”等。

5.2 结构层次分明的需要

相对于“N1V+的+N2”来说，“N1V+N2”作为一个结构紧凑的整体，在句中某个复杂结构中充当一个成分时，可以使结构层次更加分明，便于读者辨析层次，理解内容。这一点在含有多层定语的偏正结构中体现得较为明显。吕淑湘（1979）曾指出“并列的‘的’字短语修饰一个名词很自由。但是两个‘的’字短语逐层修饰一个名词——‘A的+（B的+名）’，在语音节律上不够协调，语义层次上也不够明确，最好尽量避免。三个以上‘的’字短语逐层组合‘A的+[B的+（C的+名）]’或‘（A的+名）的+（B的+名）’几乎决不允许。”他指出的避免方法之一就是减少层次（内层结构改为直接组合的名词短语）如将“高山上的稀薄的空气”改为“高山上的稀薄空气”。⁹

“N1V+N2”经常为满足这种要求而使用。例如：

(28) 欧元区成员国正遭遇一波严重的买家后悔浪潮。¹⁰

当“N1V+N2”作为定语修饰动词中心语时，后边需要带“的”。此时，“N1V+N2”比“N1V+的+N2”更利于表达前后层次关系，也更容易让读者理解。例如：

(29) 这一系统可以防止列车追尾事故的发生。

此外，当“N1V+N2”充当某个短语中的一个成分，而这个短语又作为定语充当修饰语时，用“N1V+N2”比用“N1V+的+N2”更利于表达前后复杂的层次关系和语义关系。例如：

(30) 杨湘洪的“失踪”，再度引发了国内民众对贪官外逃现象的强烈关注。

5.3 语言表达的经济性需要

语言的一个重要属性就是经济性。用尽量少的词语表达尽量多的内容，就是语言经济性原则的体现。随着信息化时代的到来，人们每时每刻都要接触大量的信息，也必然希望这些信息能通过最简化的形式表现出来。使用语言进行表达时，人们也同样追求用最简化的形式来表达特定信息。“N1V+N2”与“N1V+的+N2”相比，少用一个“的”，如果二者表义基本相同，或者表达者认为差异甚微，可以忽略不计，那么他就会选择前者，因为省时省力，符合经济性原则。网络语言的普及无疑也在促使语言的经济性原则发挥更大的作用。很多以前只能用“N1V+的+N2”形式表达的，现在在网络语言里都能看到“N1V+N2”并存形式。像“日本死不认罪理由”、“多名中国船员在湄公河遇袭身亡事件”等。

当然，在语言交际过程中，经济性原则与准确性原则是相互制约，共同发挥作用的。当“N1V+的+N2”中的“的”起着区别结构的作用时，这个“的”就绝对不能少。如“小王处理的案件”就没有偏正结构形式的“小王处理案件”与其对应，因为“小王处理案件”是典型的主谓宾结构，不可能被理解为偏正结构，二者在结构上和语义关系上都完全不同，在使用当中决不允许随意互换。这时起绝对作用的是语言的准确性原则。而“城铁脱轨的事件”则有“城铁脱轨事件”与其并存，因

为后者只能被理解为偏正结构，在选择表达形式时，语言的经济性原则就可能对表达者的选择产生影响。

注解：

¹ 参见李铁根(2012)。

² 见《文史知识》1991年2期《王力精神试说》。

³ 其实，这种主谓短语直接做定语的现象并非一直都没有引起语言学者的注意。李铁根(1986)曾在论证四音节“VN”结构的可扩展性时指出该结构有六种扩展形式，其中之一就是主谓短语扩展。遗憾的是，该文虽然注意到了主谓短语直接做定语的现象，但是并没有进一步对这种现象展开全面的分类考察和功能分析，因而没有引起学界的普遍注意。

⁴ 也可称为类属关系，“N2”是“N1V”所从属的概念。

⁵ 本文所谓单向动词指强制要求与一种性质的名词性词语(通常是行为动作的施事或主体成分)与其相关联的动词，双向动词指强制要求与两种性质的名词性词语(通常一种是行为动作的施事或主体成分，另一种是行为动作的对象、受事或结果成分)与其相关联的动词。被强制要求与动词相关联的名词性词语即为单向或双向动词的必有成分。

⁶ “V”为短语的很少见，我们只在标题句中发现一个“V”为状中短语的例子：

东南金矿74届高中同学南寧聚会实况

⁷ 关于施事主语、受事主语和当事主语的分类和施事宾语、受事宾语和当事宾语的分类请参看黄伯荣、廖序东主编(1997)，p.74-80。

⁸ 拟人化用法里有动作动词，如“南海红会医院活婴当死婴处置事件挑动公众神经”。

⁹ 吕淑湘(1979)，《汉语语法分析问题》(北京：商务印书馆出版)，页135。

¹⁰ 此句把“严重的买家后悔浪潮”说成“严重的买家后悔的浪潮”也不符合多层定语的排列规律(由主谓短语充当的定语要放在形容词定语的前边)，但若改为“买家后悔的严重浪潮”又很难理解。

参考书目

- 黄伯荣、廖序东主编(1997)，《现代汉语》(增订二版)下册，北京：高等教育出版社。
黄成稳(2003)，《实用现代汉语语法》，北京：知识出版社。
李铁根(1986)，〈论VN的可扩展性及其性质〉，《汉语学习》第6期。
李铁根(1999)，《现代汉语时制研究》，沈阳：辽宁大学出版社。
李铁根(2012)，〈现代汉语语法教学中需要更新的几种认识〉，载《哲学·思想·文化》第13号。
李英哲等(1990)，《实用汉语语法》，熊文华译，北京：北京语言学院出版社。
刘月华等(2001)，《实用现代汉语语法》(增订本)，北京：商务印书馆。
吕淑湘(1979)，《汉语语法分析问题》，北京：商务印书馆出版。
卢福波(1996)，《对外汉语教学实用语法》，北京：北京语言文化大学出版社。
齐沪扬等(2004)，《与名词动词相关的短语研究》，北京：北京语言大学出版社。
邵敬敏主编(2007)，《现代汉语通论》(第二版)，上海：上海教育出版社。
史锡尧(2000)，〈“介宾动”向“动宾”的演变——语言的经济性原则〉，载《汉语学习》第1期。
王光全(1993)，〈动词直接作定语时的位置〉，载《中国语文》第1期。
尹世超(2000)，〈动词直接作定语与动词的类〉，《语法研究和探索(十一)》，北京：商务印书馆。
尹世超(2002)，〈动词直接作定语与名词中心语的类〉，载《语文研究》第2期。
张斌主编(2010)，《现代汉语描写语法》，北京：商务印书馆。
张斌主编、齐沪扬著(2010)，《现代汉语短语》，上海：华东师范大学出版社。
张国宪(1997)，〈“V双+N双”短语的理解因素〉，载《中国语文》第3期。
朱德熙(1982)，《语法讲义》，北京：商务印书馆。

16.

美国汉语学习者的汉语感谢回应模式

The Modes of Responding to Thanks for American Chinese Learners

西香织

(日本北九州市立大学)

摘要: 本文从中介语语用学(interlanguage pragmatics)的角度,对比分析了美国英语背景的汉语学习者与美国英语母语者以及汉语母语者之间关于感谢回应模式的异同。并对调查结果中母语语用迁移的现象进行了探讨,从而揭示了汉语学习者的母语和中介语表现形式之间的影响关系。

关键词: 中介语语用学 语用迁移 感谢回应模式

一、引言

“感谢”是在日常人际交往中极为普遍的礼貌言语行为之一。“感谢”这一言语行为应该是致谢者与被致谢者双向互动的交际过程,没有被致谢者的应答,就无法构成一个完整的交际活动。然而感谢回应语在第二语言教学中似乎一直没有受到足够的重视,汉语也不例外。每个语言文化中的感谢回应模式都不尽相同,如果老师在课堂教学中忽视这些差异而不给学习者进行适当的解释和指导,学习者也很难意识到,就会使他们在使用汉语时容易产生语用失误。因此课堂教学中加强对跨文化差异的认识和理解就显得更加重要了。随着全球化步伐的不断加快,跨文化交流的日益频繁,每个语言文化的交际习惯和行为等都有所改变,都呈现出多样化的趋势。因此,我们首先需要澄清汉语和英语在不同感谢情景中的感谢回应模式究竟有几种,然后再来分析美国汉语学习者的汉语感谢回应模式。

二、调查设计

这项调查中受试被分成三组,即:汉语母语者组、英语母语者组和汉语学习者组¹。汉语母语者组受试者都是居住在中国的大学本科生或研究生,他们都没有在中国国外生活过。英语母语者组与汉语学习者组都是美国一所大学的本科生,都居住在美国且没有在中国长期生活过。英语母语者组里13名受试者同时也是汉语学习者组的受试者²。受试者与调查详细内容如下表1:

[表 1]

	汉语母语者组	英语母语者组	汉语学习者组
调查语言	汉语	英语	汉语 ^③
受试	汉语母语者	美国英语母语者	美国汉语(CFL)学习者
人数	30名	30名	30名
年龄	20-29岁(平均24.8岁)	19-28岁(平均20.4岁)	18-28岁(平均20.3岁)
汉语水平	—	—	初级10名,中级20名
学习汉语时间	—	—	0.5年-2.5年 (100小时-250小时 ^④)
调查日期	2011年3-4月	2011年9月	2012年2月

我们在此采用开放式语篇补全测试(discourse completion test: DCT),对三组受试者分别实施调查。问卷中共设置了六种感谢情景,请受试者阅读各种情景后写出可能会说的话。具体情景如下:

- 情景1. 下课后看见 {a. 张老师(40岁,女,她为人随和亲切), b. 李老师(40岁,女,她对学生比较严厉而且比较凶), c. 同班班长(同岁,女)} 手里抱着很多书,你主动帮她开门,拿东西。她感谢你说:“谢谢你,xx!”
- 情景2. 你是某医院外科医生,你给病人治好了病以后,病人说:“大夫,多亏了您的治疗,我的病这么快就治好了。”
- 情景3. 你擅长游泳。你在河边散步时,突然发现一个儿童落水,你马上跳入水中,把孩子救了上来。孩子的妈妈不停地向你道谢,说:“哎呀,我该怎么感谢你才好呢。你真是我儿子的救命恩人呀!”
- 情景4. 你在河边散步时,有一个陌生人向你问路,你给他指路后,他说声:“谢谢!”

三、感谢回应模式

首先观察一下对英语母语者组、汉语母语者组与汉语学习者组进行调查的结果。

3.1 英语母语者组

[表2]

情景	1a	1b	1c	2	3	4
第一类：常规回应语	83.8%	78.1%	77.5%	22.2%	61.4%	72.1%
1) welcome 类	35.1%	50.0%	25.8%	-	-	27.9%
2) pleasure 类	8.1%	3.1%	6.5%	17.8%	13.6%	2.3%
3) sure 类	10.8%	3.1%	9.7%	-	-	9.3%
4) no problem 类	29.7%	21.9%	32.3%	2.2%	25.0%	30.2%
5) no need 类	-	-	3.2%	2.2%	22.7%	2.3%
第二类：把功劳归于别人或客观有利条件	-	-	-	26.7%	-	-
1) 把功劳归于对方	-	-	-	15.6%	-	-
2) 把功劳归于其他	-	-	-	11.1%	-	-
第三类：表示自己的举动是道德义务或职责要求	-	-	3.2%	26.7%	25.0%	-
1) 道德义务	-	-	-	4.5%	25.0%	-
2) 职责要求	-	-	3.2%	22.2%	-	-
第四类：其他	16.2%	21.9%	19.3%	24.4%	13.6%	27.9%

3.2 汉语母语者组

[表 3]

情景	1a	1b	1c	2	3	4
第一类：常规回应语	75.7%	67.8%	63.7%	21.3%	34.0%	80.0%
1) “不客气”类	42.4%	25.8%	27.3%	8.5%	9.4%	36.7%
2) “不用谢”类	12.1%	29.0%	12.1%	8.5%	7.5%	23.3%
3) “没事儿”类	21.2%	6.5%	18.2%	2.1%	9.4%	16.7%
4) “没关系”类	-	6.5%	6.1%	2.1%	5.7%	3.3%
5) “没什么”类	-	-	-	-	1.9%	-
6) “哪里”类	-	-	-	-	-	-
第二类：把功劳归于别人或客观有利条件	-	-	-	2.1%	-	-
1) 把功劳归于对方	-	-	-	2.1%	-	-
第三类：表示自己的举动是道德义务或职责要求	9.1%	3.2%	3.0%	36.1%	28.3%	-
1) 道德义务	9.1%	3.2%	3.0%	25.5%	28.3%	-
2) 职责要求	-	-	-	10.6%	-	-
第四类：其他	15.2%	29.0%	33.3%	40.5%	37.7%	20.0%

3.3 汉语学习者组

[表 4]

情景	1a	1b	1c	2	3	4
第一类：常规回应语	83.3%	76.7%	66.7%	52.7%	55.6%	56.3%
1) “不客气”类	26.7%	20.0%	13.3%	13.2%	6.7%	6.3%
2) “不用谢”类	23.3%	13.3%	16.7%	7.9%	11.1%	21.9%
3) “没事儿”类	-	-	-	-	-	-
4) “没关系”类	30.0%	43.3%	33.3%	2.6%	26.7%	28.1%
5) “没什么”类	-	-	-	-	-	-
6) “哪里”类	3.3%	-	3.3%	28.9%	11.1%	-
第二类：把功劳归于别人或客观有利条件	-	-	-	13.2%	-	-
1) 把功劳归于对方	-	-	-	13.2%	-	-
第三类：表示自己的举动是道德义务或职责要求	-	-	-	7.9%	8.9%	-
1) 道德义务	-	-	-	-	8.9%	-
2) 职责要求	-	-	-	7.9%	-	-
第四类：其他	16.7%	23.3%	33.3%	26.2%	35.5%	43.7%
1) “没问题”	16.7%	13.3%	26.7%	2.6%	11.1%	25.0%
2) 其他	-	10.0%	6.6%	23.6%	24.4%	18.7%

四、分析与讨论

我们在这一节分析一下汉语和美国英语的感谢回应模式以及汉语学习者组的结果中所出现的负语用迁移(negative pragmatic transfer)。

首先对汉语和美国英语的感谢回应语进行对比。总的来说,英语母语者组使用第一类的比例比汉语母语者组高(情景4除外)。英语中最常见的是“You’re welcome.”和“No problem.”,而汉语中最常见的是“不客气”,其次为“不用谢”。第二类只有在情景2中出现。英语中出现12例(把功劳归于对方的例子有7例,如:“That was all you.”等。把功劳归于其他的例子有5例,如:“I can't take all the credit.”等),而在汉语中只出现1例(把功劳归于对方:“你也配合得好。”)。毕继万(2009)认为第三类是英语所没有的回应模式,其实英语中也有这一模式,只是其分布情况与汉语有所不同而已。表示道德义务(第三类)的回应语(如:“I was just doing what's right.”“这是我应该做的。”等)在英语中只出现于情景2、3中,而在汉语中出现于情景1a-c、2、3中。这说明英语中只有在受惠者的感激程度很高的时候才出现表示道德义务的回应语。表示职责要求(第三类)的回应语(如:“It's my job to cure.”“这是我做医生的职责。”等)在英语中多出现于情景2中,在汉语中只出现于情景2中。由此可看出,这种回应语也只有在工作上且在受惠者的感激程度很高的时候才出现。另外,在汉语情景2、3中提醒语(第四类)的使用比例较高(如:“赶紧送孩子去医院做个体检!”等),而在英语中却很少出现(情景2中只出现1例)。在英语中经常能看到祝愿语(第四类,如:“Have a nice day.”“Good luck!”等)在汉语中却没有出现。

我们再来比较一下汉语学习者组和汉语母语者组的结果。从表 3 和表 4 可以看到,学习者组的结果中有不少汉语母语者组未使用的感谢回应模式,其比例也相对较高。如:“哪里哪里”⁵(情景 1a、1c、2、3)、“不谢”(任何情景)、“没问题”(任何情景)、祝愿语(情景 4,如:“祝你今天愉快!”等)、自己高兴的情感表现(情景 2、3,如:“我很高兴,你的孩子很好。”等)等等。学习者组的结果中还有一些汉语母语者组很少使用的感谢回应模式,如:“没关系”(任何情景)、把功劳归于对方(情景 2,如:“你的性格让你的病这么快治好了。”等)等。另一方面,汉语母语者组的结果中同样也有很多汉语学习者组未使用的感谢回应语模式,主要有:“没事儿”类(任何情景)、“应该的”类(情景 1a-c、2、3)、反问形式(情景 1c,如:“这么客气干吗?”“这点事儿,有什么好谢的啊!”等)等等。

由三组的结果对比我们可以推测,“没关系”“不谢”“哪里哪里”等感谢回应语由于经常出现在汉语学习者所使用的课本中,因此其使用比例普遍很高。他们有可能在课堂中只学过这些,不知道汉语里有更常用的回应语。这应该属于训练迁移(transfer of training)⁶。而“没问题”(←“no problem”)、祝愿语(←“good luck”等,情景 4)、自己高兴的情感表现(←“My pleasure.”“I'm glad I could help.”等,情景 2、3)等便是负语用迁移的体现,即受到学习者母语的影响。

五、结语

本调查的汉语学习者组受试者都是在非汉语环境下学习汉语,他们没有长期在中国生活的经验。也就是说除了汉语课堂以外,他们在日常生活中几乎都没有机会与鲜活的汉语接触。在学习者看来,汉语课堂是唯一能接触汉语文化的宝贵时间。因此在汉语课堂教学中,课本和教师扮演着很重要的角色。如果要教常规感谢回应语,那就应该从最主要最常见的回应语教起。同时要强调人际关系、受惠者的感激程度与回应语之间的密切关联。负语用迁移中,有的可以被汉语母语者接受,有的不会被接受,甚至会产生误解或令人感到不愉快。为了避免汉语学习者无意中引起别人的误解,汉语教师应该多给学习者提供一些实际汉语感谢情景,使学习者意识到情景与措辞之间的有机关系,从而使学习者的汉语得到发展、丰富和深化。

注解:

- 1 在英语母语者组与汉语学习者组的调查中,我们只采用了以美国英语为母语的美国籍受试者。
- 2 考虑到受试的汉语水平,情景等都用英文解释,还允许受试者用拼音填写问卷。在能看懂受试者要表达的内容的前提下,我们也暂不考虑语法或文字上的错误。
- 3 英语母语者组与汉语学习者组的调查日期相差五个月,我们认为英语母语者组的语言调查不会影响到汉语学习者组的语言调查结果。

4 “学习时间”指的是在大学汉语教学课程中学习汉语的时间,不包括学生自学时间。

5 汉语母语者不是绝对不使用“哪里”类,但是它的使用现在似乎只限于受过高等教育、有教养的中老年人,年轻人已不使用或极少使用这一回应语。

6 又称“学习迁移(transfer of learning)”。

参考文献:

毕继万,〈汉英感谢语的差异〉,载《语文建设》,7/1996,页 38-40。

毕继万(2009),《跨文化交际与第二语言教学》(北京:北京语言大学出版社)。

陈建民,〈汉语的道谢用语〉,载《语文建设》,12/1991,页 30-31。

邓炎昌、刘润清(1989),《语言与文化》(北京:外语教学与研究出版社)。

17.

《新汉语水平考试大纲》及样卷考察分析 An Investigation and Analysis Of the “New HSK Outline” and its Sample Tests

么书君

(中国人民大学文学院)

摘要:《新 HSK 大纲》简洁、明了,在许多方面都有创新,但是将《新 HSK》(一二级)样卷、《HSK(一二级)词汇》与《HSK(一二级)语法》进行比较却发现,样卷中使用的词汇远远超过《HSK(一二级)词汇》表的范围;样卷与语法项目表用例中的超纲现象也屡屡出现。因此建议《新 HSK 大纲》在汉字(语素)构词、词汇使用中义项难度与等级的合适适应度、HSK 语法项目难度与等级的合理分配等方面,应更讲究科学性;样卷与语法项目表中的用例也应采取更为严谨、合理的作法。

引言

“HSK”不言而喻,检测的是学习者的“汉语水平”,但是其对教学的影响是不可忽视的,正如《新汉语水平考试大纲·前言》所说,新大纲是“在吸收原有 HSK 的优点,借鉴近年来国际语言测试研究最新成果的基础上,以《国际汉语能力标准》为依据,推出的一项国际汉语能力标准化考试。它遵循‘考教结合’的原则,目的是‘以考促教’‘以考促学’,它不仅关注评价的客观性、准确性,关注考生的现有水平,而且重视鼓励考生的策略、重视怎样进一步提高、发展考生的汉语能力”¹。可见,HSK 对教学,对学生能力的发展都具有引导性。诚然,任何一部大纲都不会是十全十美的,它会有优点,有特点,也会有不足,《新汉语水平考试大纲》也是如此。本文希望通过《新汉语水平考试大纲》(一二级)与样卷的对比分析,较为详细、精准地描绘出《新汉语水平考试大纲》(一二级)对考生能力与水平的要求,同时提出些许修改建议。

1. 《新汉语水平考试大纲》(一二级)词汇、语法项目考察

虽然本文将要考察的是《新汉语水平考试大纲》(以下简称《新 HSK 大纲》)一二级,但因语法内容要延续到《新 HSK 大纲》三级,因此本文不得不对三级内容稍有涉及。

《新 HSK 大纲》一至三级分别列出各级涵盖的语言功能、词汇、语法项目,本文只涉及词汇、语法部分,不对语言功能进行考察。

1.1 《新 HSK 大纲》(一二级)词汇表

《HSK(一级)词汇》有 150 个。标注词性。

《HSK(二级)词汇》有 300 个(包括 150 个一级词)。标注词性。

1.2 《新 HSK 大纲》(一二级)语法项目的主要内容

《新 HSK 大纲》将语法项目分配到一至三级的语法项目表中，换言之，《新 HSK》三级考试合格者，应该较好地掌握全部汉语语法。

《新 HSK》语法项目表包括词类和句子两项内容，“词类”以列举方式标示应掌握的词汇方面的知识；“句子”以列举方式展示本级考生应掌握的句法知识。大纲不设句子成分。

大纲将词类归纳为代词、数词、量词、副词、连词、介词、助动词、助词、叹词 9 类，二三级另设有动词重叠；句子包括陈述句、疑问句、祈使句、感叹句、特殊句型和动作的状态。

虽然大纲语法项目表从一级到三级都是 9 类词，但随着学习的深入，各类词中的内容在有序地增加。以副词为例，一级副词包括：(1) 否定副词：不 没 (2) 程度副词：很 太 (3) 范围副词：都。一共 5 个副词。二级包括：(1) 否定副词：不 没 别 (2) 程度副词：很 太 非常 最 (3) 范围副词：都 一起 (4) 时间副词：正在 已经 就 (5) 语气副词：也 还 真 (6) 频率副词：再。扩展为 16 个副词。三级包括：(1) 否定、肯定副词：不 没 别 一定 必须 (2) 程度副词：很 太 非常 最 更 越 特别 多么(多) 极 几乎 (3) 范围副词：都 一起 一共 只 (4) 时间副词：正在 已经 就 先 才 一直 总是 马上 (5) 语气副词：也 还 真 终于 其实 当然 (6) 频率副词：再 又 经常。共计 36 个副词。

其他词类亦如此，随着语言功能内容的充实，随着学习的深入及表达能力的提高，其他词类的内容也在逐渐丰富。

《新 HSK 大纲》一级语法项目表句子部分包括 6 类 10 项，具体为：

陈述句：(1) 肯定句 (2) 否定句

疑问句：(1) 用“吗”“呢”的疑问句 (2) 由“谁”等疑问代词构成的疑问句

特殊句型：(1) “是”字句 (2) “有”字句 (3) “是……的”句

动作的状态：用“在……呢”表示动作正在进行

祈使句、感叹句不再分项。

《新 HSK 大纲》二级语法项目表句子部分包括 6 类 17 项，具体为：

陈述句：(1) 肯定句 (2) 否定句；

疑问句：(1) 用“吗”“呢”的疑问句 (2) 由“谁”等疑问代词构成的疑问句 (3) 正反疑问句 (4) 用“好吗”的疑问句

特殊句型：(1) “是”字句 (2) “有”字句 (3) “是……的”句 (4) 比较句

动作的状态：(1) 用“在……呢”表示动作正在进行 (2) 用“正在”表示动作正在进行 (3) 用“了”“过”表示动作已经完成 (4) 用“要……了”表示动作(变化)将要发生 (5) 用“着”表示动作(状态)的持续。

祈使句、感叹句不再分项。

《新 HSK 大纲》三级语法项目表句子部分包括 6 类 23 项。

《新 HSK 大纲》一至三级语法项目列表体现了汉语学习从易到难，由简单到复杂，循序渐进的学习过程。

1.3 从《新 HSK 大纲》词汇、语法项目表看《新 HSK》的编制特点

《新 HSK 大纲》(一二级) 词汇、语法项目表提供给我们这样的信息:

第一, 从《新 HSK 大纲》(一二级) 词汇及语法项目的数量看, 《新 HSK》很好地体现了循序渐进的学习规则; 体现了实用、科学的原则; 尤其是希望汉语学习者在没有感到学习形成了负担、形成压力的情况下, 就能用汉语进行简单交际, 从而增加学习兴趣, 增强成就感。

第二, 《新 HSK 大纲》(一二级) 语法项目表极力瘦身, 只有词类、句子部分, 略去了句子成分。

第三, 一二级词汇表词汇标注词性。可以就此推断: 《新 HSK》(一二级) 测试词汇不应超出大纲所列词性的范围, 否则标注词性就失去了意义。

2. 《新 HSK》(一二级) 样卷与词汇、语法项目表比较分析

我们相信, 通过对一二级《新 HSK》样卷与词汇、语法项目表的考察、分析, 可以清晰地了解《新 HSK》对学生能力的具体要求是什么, 唯有如此, 才能真正做到“考教结合”“以考促教”。

在将一二级样卷与《HSK 语法》、《HSK 词汇》进行比较中我们发现, 样卷以及《HSK 语法》例句所用词汇远远超出《HSK 词汇》的范围; 在将一二级样卷与《HSK 语法》对比中我们发现, 以列举而非穷尽方式罗列出的语法项目是简单的, 样卷以及《HSK 语法》表中的用例却复杂得多, 其中暗含着许多语法内容。换言之, 语法项目例句和样卷中运用了了的语法知识, 大纲中并未全部列出, 样卷中还有超纲内容。

2.1 《新 HSK 大纲》(一二级) 样卷与词汇表比较

通过对一二级《新 HSK》样卷、语法项目表与词汇表比较发现, 样卷及语法项目表例句所用词汇数量大大多于词汇表。那么, 词汇表之外的词是怎么来的呢? 本文认为, 《新 HSK》在词汇运用方面采取了全新的做法。

2.1.1 词汇运用特点之一: 汉字(语素) 构词

了解汉字(语素) 的意思, 并用其灵活构词, 在《新 HSK》样卷中表现极为突出。具体运用为四种情况。

(1) 拆分并使用拆分后的汉语词汇。例如：

女：他会开车吗？

男：会。他开车三年多了。 （一级样卷）

《HSK（一级）词汇》中没有“车”，但词汇表中的“出租车”“火车站”包含了“车”。这就意味着，要能够从“出租车”“火车站”中离析出名词“车”，进而正确运用。类似的还有“今天我请你吃饭”，“吃饭”的“饭”是从一级词汇“饭馆”“米饭”中离析出来的词汇。

(2) 将不同词中的汉字（语素）拼合成新的汉语词汇。例如：

那边打电话的是我丈夫。 （二级语法项目例句）

《HSK（一二级）词汇》中没有“那边”，但一级词表中有代词“那”，二级词表中有名词“左边”“右边”“旁边”，将“那”与“左边”“右边”“旁边”中离析出来的“边”组合成新词，是“那边”这个词可以使用的依据。

(3) 用类推法扩展新词。例如：

男：这里的咖啡好喝吗？

女：我觉得很好喝。 （二级样卷）

词汇表中没有“好喝”，二级词汇表中有形容词“好吃”，根据“好吃”类推，扩展出新词“好喝”。

(4) 从双音节词中离析出单音节词。例如：一级词汇表中的动词“学习”，二级语法项目表中直接用为“我要学游泳”、“我学过汉语”；二级词汇表中的词汇“帮助”“唱歌”“游泳”，二级样卷中直接用为“一个朋友让我帮他找个房子”、“你唱得真好，再唱一个吧”、“现在是11点30分，他们已经游了20分钟了”。

2.1.2 词汇运用特点之二：词性不构成限制

原 HSK《词汇等级大纲》，兼类词根据其使用频率、难易程度、词性的不同，分别划入不同的等级。例如“把”字，甲级词中分别计为“把（量）”、“把（介）”，丙级词中有“把（动）”，也就是说，“把”在原 HSK 中算 3 个词，且为不同等级。“在”的划分方法与“把”不尽相同，但也大同小异。甲级词中，第 946 个是“在（介、动）”第 947 个是“在（副）”。可见，兼类词基本是算作不同的词。《新 HSK》的做法完全不同。或可这样理解：《新 HSK》（三级）出现的“把”（从三级开始，《新 HSK》词汇都不标注词性），不管使用为“把住了，别松手（动词）”，“给我这辆车换个把（名词）”，“一把椅子（量词）”，还是“把衣服洗洗（介词）”，都不意外，只要是“把”字，都在应会的范围。

但是,《新 HSK》(一二级)词汇标注了词性,实际运用中却看不出词性的限制。这样的情况在整本《新汉语水平考试大纲》(一二级)中不是偶然,倒像是规则。例如一级大纲中的介词“在”,《新 HSK》(一级)语法项目表中分别用为介词、动词和副词。

我住在北京。(介词)

你在哪儿呢?(动词)

他们在吃饭呢。(副词)

一级大纲中的形容词“快”,样卷中分别用为形容词和副词。

女:你听懂老师说什么了吗? 男:没有,他说得太快。(形容词)

男:你孩子多大了? 女:她快五岁了。(副词)

二级大纲中的介词“对”,《新 HSK》(二级)语法项目表中用为形容词和介词。

你做得对。(形容词)

他对我很好。(介词)

另一种情况是,从双音节词中离析出的单音节词,使用中,词性也发生了变化。例如,二级词表中的名词“晚上”,样卷中使用为:“已经很晚了,他们还在工作”。从“晚上”中分离出来的“晚”,用为了形容词。

2.1.3 词汇运用特点之三:义项不构成限制

原 HSK《词汇等级大纲》,义项不同不计为生词,但是教学中,会将不同义项分别列为生词,例如“才”：“你怎么才来?”、“只有努力学习,才能取得好成绩”,教学中一定会作为两个词来教。在教学顺序上也会将更为常用、易学的义项优先教授,将较难、不十分常用的义项后教。《新 HSK》(一二级)词汇延续了义项不同不计为生词的做法,只要是词汇表中列出的词,不管意思相差多远,都可以尽情使用,甚至是由这个词构成的插入语等。例如:一级词表中的形容词“好”,在一二级样卷中分别使用为:

天气很好!	(与“坏”相对)
好,谢谢!	(表示赞许或应允)
不是大问题,吃两天药就会好。	(意为疾病痊愈)
他家就在我家后面,不远,很好找。	(表示容易)
你好!	(“你好”,问候语)
我们一起去,好吗?	(“好吗”,用在是非问句中)
好的,谢谢!	(一级形容词“好”与一级助词“的”拼合;“好的”,表示同意)

一级词汇“看”,在样卷中使用为:

她没去看电影 (一级样卷)

对不起,我今天不能和你去看医生了。 (一级样卷)

你看,这就是我们学校。 (二级样卷)

可见，只要是词表中出现的字，都可以默认为考生应该掌握的词。

2.2 《新 HSK》(一二级) 样卷与语法项目比较

由于语法项目表中没有设计句子成分，以致样卷中、《HSK 语法》的例句中都有《HSK 语法》项目表中没有列出的语言知识；样卷中也不乏超纲内容。

2.2.1 《新 HSK》(一级) 样卷与语法项目表比较

第一、暗含在样卷中的语法内容。

所谓暗含在样卷中的语法内容，指一直到三级语法项目表中都没有列出，但包含在了样卷以及《HSK 语法》用例中的语言知识。

(1) 100 以内的称数法、人民币表示法以及时间、日期、号码称说法
用例：十二点；七十块；明天是二月二十五日，星期三。

(2) 定语

用例：他们三个都是我的学生；我朋友是老师；我很喜欢这本书；我想喝一杯茶。

(3) 状语

用例：很高兴认识你；我今天不能和你去看医生了；我儿子在大学读书；她上午在学校学习；我 7 点 30 分去火车站，10 点前回来。

(4) 趋向补语

用例：我 7 点 30 分去火车站，10 点前回来。

第二、超纲内容。

所谓超纲，指一级样卷或《HSK 语法》用例中出现了二级三级语法项目的内容；二级样卷或《HSK 语法》用例中出现了三级语法项目的内容。

(1) “了”的用法。

《新 HSK 大纲》把“了”的使用方法分配在了一二级大纲当中。

《HSK (一级) 语法》包括 2 项：

语气助词“了”：他去医院了。

感叹句：太好了！

《HSK (二级) 语法》包括 3 项：

动态助词“了”：我买了一本书。

动作的状态，用“要……了”表示动作（变化）将要发生：火车要开了。

动作的状态，用“了”表示动作已经完成：他买了一斤苹果。

一级样卷用例包括：

男：他会开车吗？ 女：他开车三年多了。

男：你去哪儿了？ 女：我去买了些东西。

对不起，我今天不能和你去看医生了。

（一级样卷几乎把一二级大纲中“了”的用法都用了，甚至出现了更为复杂的句子）

（2）概数

用例：女：他会开车吗？ 男：会。他开车三年多了。

（句中“多”用为概数。概数是三级语法的内容）

（3）连动句

用例：我去买了些东西。

她明天坐火车去。

对不起，我今天不能和你去看医生了。

（连动句是三级语法的内容，一级样卷中频频使用）

2.2.2 《新 HSK》（二级）样卷与语法项目比较

随着二级样卷内容的丰富，难度的增加，暗含在样卷中的内容和超纲情况也增加了。例如概数、连动句等二级样卷中都有更为复杂、多样且难度更大的使用情况。凡是 2.1 提到的问题，这里不再赘述，只例举一级样卷中没有出现的情况。

（1）补语

用例：这本书看完了吗？

我来介绍一下，这是王先生。

我住在二零四，你住在哪个房间？

你能帮我送到家里吗？

（2）双宾语

用例：我想送妻子一件漂亮的衣服。

早上有人给你送来一张机票。

（3）兼语句是《新 HSK》（三级）语法项目，二级样卷中不但使用了，还出现了更为复杂的兼语句与连动句套用的情况，例如：张老师让学生回答问题；一个朋友让我帮他找个房子。

2.3 《新 HSK》（一二级）样卷与词汇、语法项目表比较结果

通过对《新 HSK》样卷与词汇、语法项目表的比较可以得出这样的结论：大纲中罗列出的内容十分有限，考试对考生能力、水平的要求却要高得多。换言之，参加新 HSK 的考生必须具有大纲之外的汉语词汇、语法知识。

2.3.1 词汇方面，考生须具备活用词汇的能力

《新 HSK》一二级词汇数量极其有限，但考生应具备通过汉字的字义（语素）构筑新词的能力，如 2.1.1 所例举。同时兼类词不计算为新词，只要词表中列出的词，词性不同，也应能自由使用，如 2.1.2 所例举。仍以“饭”为例，根据《HSK（一级）词汇》拼合出的以下 17 个词，出现在一级试卷中，或许都不应算是意外。

冷饭	热饭	买饭	开饭	中国饭	饭菜	小米饭	大米饭
饭前（一级词：前面）					饭后（一级词：后面）		
面饭（一级词：后面）					打饭（一级词：打电话）		
下饭（一级词：下雨）					上饭（一级词：上午）		
午饭（一级词：上午 中午 下午）					饭店（一级词：商店）		
生饭（一级词：学生）							

根据《HSK（二级）词汇》拼合出的词就更多了：

卖饭 送饭 饭票 早饭（二级词：早上） 晚饭（二级词：晚上）
茶饭不思（一级词：茶；二级词：意思）

如此算来，一二级词汇量就变得无比地庞大了。但是，汉语词汇延伸是有内在理据的，从学习、了解、掌握汉语词汇扩展的理据到自由运用，应该是比记忆几百个单词更为复杂、繁重的任务。如果再加上 2.1.3 的义项因素，一级的 150 个词扩展出的词汇就更多了。

2.3.2 语法方面，考生应具备更为全面的知识

新《HSK》（一二级）语法项目表虽然瘦身了，并省略了句子成分。但是实际上，并非大纲中省略掉了的东西，学生就可以不学，因为这些内容全部暗含在了大纲中，也作为考试内容出现在了样卷中。仅以补语为例：

结果补语：你听懂老师说什么是了？	（二级样卷）
趋向补语：我 7 点 30 分去火车站，10 点前回来	（一级样卷）
情态补语：你的字写得真漂亮！	（二级语法项目表）
动量补语：我介绍一下，这是从上海来的李小姐。	（二级样卷）
介词短语补语：他住在北京	（一级语法项目表）

可见《HSK 语法》中没有列出的项目，同样是考生应掌握和具备的语法知识。在此想要说明的是，制定大纲不同于教材编写。编写教材可以依据这样、那样的教学理论，根据教学需求，对某一语法点做具体的灵活处理。大纲则不然，大纲是对考生应掌握内容的全面描述，因此，大纲中不涉及的内容不应出现在样卷中。

3. 对《新 HSK 大纲》的建议

鉴于以上分析，特对《新 HSK 大纲》提出以下建议。

(1) 《新 HSK 大纲》(一二级) 词汇表词性是否标注以及样卷中怎样对待这一规则应考虑清楚, 如果标注了词性, 实际运用中对词性全然不顾, 是自相矛盾的, 也不够严谨。

(2) 词汇表中代词“这(这儿)”“那(那儿)”“哪(哪儿)”, 三组词的合并毫无道理, 因为每组词的基本意思就不一样, 合并了只会造成混乱。

(3) 《新 HSK》确立汉字(语素) 构筑新词是考生必不可少的能力, 思路十分新颖, 如果处理得当, 教与学都可事半功倍, 学习者更可终生受益。中国人对于汉语词汇永远不会采取单纯记忆的方法, 而是采用理解记忆的方式, 理解的基础就是字义(或称“语素义”)。但是汉字(语素) 构词时, 其间的理据性至关重要, 忽略了这一点, 不仅不能提高学习者的学习兴趣、学习效率, 还会增加学习难度。

《新 HSK》样卷在运用汉字(语素) 扩展新词上, 常有缺乏理据的情况。例如一级样卷:

我儿子在大学读书。(一级动词: 读; 一级名词: 书)
你喝水吗? 好的, 谢谢!(一级形容词: 好; 一级助词: 的)
你是哪国人? 中国人。(一级名词: 中国)

二级这样的例子也不在少数:

等一下 (一级数词: 一; 一级名词: 下)
不要吃太多。(一级副词: 不; 二级动词: 要)
……, 这本书很不错。(一级副词: 不; 二级形容词: 错)
我会跳舞, 但跳得不怎么样。(一级副词: 不; 一级代词: 怎么样)
他在我们公司工作了两个月后去你们公司了。(一级名词: 后面)

上面这些例子下划线的词都是扩展出的新词, 以“读书”为例, 学生最先接触的“读”一定是“跟我读”的“读”; “书”也一定是“一本书”的“书”, 学生怎么会因此而联想到“读书”是“上学”呢? 这种毫无理据可言、只因是相同汉字拼合而成的词就强行使用的做法不符合语言实际。更何况“一字多素”的现象在汉语中普遍存在; 有的词还包括文化因素, 试想一级词中“水”“上”“人”“家”都有了, “水上人家”一词一级学生也应该会用吗? 缺乏理据性的扩展方法是完全违背汉语构词基本规律的。

(4) 词汇使用中, 应考虑义项难度与等级的合适适应度。例如, 二级样卷中“小狗生病了, 它今天什么东西也没吃”, “什么”用于周遍性否定。那么, 就此推断, 由“哪儿”“谁”“什么”“多少”“怎么”构成的同类句子都可纳入《新 HSK》二级试卷。难度是否合宜? 建议词汇使用中, 难度较大的义项可列为更高级的适用内容。

(5) 建议句子成分纳入《HSK 语法》项目表，这本来也是汉语学习者不可跨越的学习内容，同时可使汉语语法更具条理性。

(6) 简化《HSK 语法》项目表中重复冗赘部分，例如二级语法项目表中的“八、助词”下的第 3 小类中动态助词“了”“过”与表中“十六、动作的状态”下的第 3 小类，可合理简化。

(7) 将《HSK 语法》项目按难易合理分配在各等级项目表中，摒弃随意的做法。例如结构助词“的”为一级语法项目内容，结构助词“得”为二级语法项目内容，结构助词“地”为三级语法项目内容，不管从实际运用上，还是从语法难度上都不够合理。再如，用在数词后的量词。一级语法项目中列出 2 项：一个、3 本；二级语法项目列出一项：“等一下”；三级语法项目增加了“一双鞋”“两条鱼”“第 10 层”和“3 角 5 分”。如果说二级语法中增加的“等一下”是动量词，确属新知识，三级语法中的“双、条、角、分”根据什么道理进入三级呢？如果说量词有难易之分，也不体现在“双、条、角、分”与“个、本”之间，而体现在“看了一遍”“洗一把脸”和“一道难关”这样的确有特点的量词用法上。

(8) 语法严重超纲是《新 HSK》样卷又一问题，2.1、2.2 都有说明，这里不再重复。

余言

《新 HSK》大纲简洁、明了，在许多方面都有创新；要实现“考教结合”“以考促教”，必然要对一直以来的教学法进行改革，因此，《新 HSK》大纲对汉语教学而言，或许会掀起一场革命。

《新 HSK》重视学生能力的培养，特别是词汇方面，力图促使学生用中国人理解汉语词汇的方法学习汉语，而非继续沿用翻译法学习生词，记忆生词。但是建立一本和中国人一样的“心理词典”并非易事，中国人的“心理词典”是穷其一生建立起来的，怎样进行这方面的教学改革是摆在每一位教师面前的任务。

虽然《新 HSK》大纲还有疏漏和不足，但我们相信，它会越来越完善。

注解：

¹ 国家汉办孔子学院总部编制（2010），《新汉语水平考试大纲 HSK 一级·前言》（北京：商务印书馆）。

参考书目

1. 吕文华（2000），〈建立语素教学的构想〉，载入《第六届国际汉语教学讨论会论文集》（北京：北京大学出版社），页 307-314。
2. 王若江，〈由法国“字本位”汉语教材引发的思考〉，载《世界汉语教学》，3/2000，

页 89-98。

3. 郭胜春,〈汉语语素义在留学生词义获得中的作用〉,载《语言教学与研究》,6/2004,页 27-36。
4. 张和生,〈外国学生汉语词汇学习状况计量研究〉,载《世界汉语教学》,1/2006,页 70-76。
5. 么书君,〈语素教学 授之以渔〉,《海外华文教育》,1/2009,页18-23。

18.

论人教版《语文》教材的拼音教学方案

On the Pinyin Teaching Plan

In the Language Textbooks by the People's Education Press

刘学顺

(University of British Columbia, Canada)

摘要：2001 年以来，人教版小学教材《语文》一年级上册内有关普通话声母和韵母的内容与经全国人大批准的汉语拼音方案并不吻合。与此相应，使用该教材的教师所用拼音教学方案也和拼音方案不一致。本文从该拼音教学方案是否更科学、是否更便于拼音教学的角度分析其利弊，提出不必把它引入课堂的建议。

关键词：拼音 教学方案 声母 韵母

一、引言

1958 年 2 月 11 日，中国第一届全国人民代表大会第五次会议通过了《关于汉语拼音方案的决议》。这个决议“批准汉语拼音方案”，决定用“汉语拼音方案作为帮助学习汉字和推广普通话的工具，应该首先在师范、中、小学校进行教学，积累教学经验”。¹此后，拼音教学就成为了中、小学语文教学的重要部分，拼音也成了亿万中国人学习汉字和普通话的重要工具。1977 年 9 月 7 日，联合国第三届地名标准化会议通过决议，“推荐：采用汉语拼音作为国际上用罗马字母拼写中国地理名称的惟一系统。”²汉语拼音方案从此正式走向了世界。

汉语拼音方案公布后的几十年间，《语文》教材内有关拼音的内容都和汉语拼音方案保持着一致，相关的拼音教学方案都讲授 21 个声母和 35 个韵母。近年来，中国的某些语文教材内有关拼音的内容和汉语拼音方案不完全一致。例如，2001 年以来由人民教育出版社出版的小学《语文》一年级上册就是一例。与此相应，使用它的教师所用拼音教学方案也和经中国人大会议批准的汉语拼音方案有所不同；以下姑且把它称为新汉语拼音教学方案。

新汉语拼音教学方案出现了，所有汉语教师都应该在课堂教学中使用它吗？本文在从新拼音教学方案是否更科学、是否更便于拼音教学的角度分析其利弊之后提出不必把它引入课堂的建议。

二、新拼音教学方案与汉语拼音方案的差别

人教版小学《语文》一年级上册发行后，教师们就制定了相应的新拼音教学方案，参见本文所附这种方案的声母表和韵母表。

比较所附两表和汉语拼音方案后可以发现，两者的不同主要体现在向学生讲授的声母和韵母的数量上。拼音方案列举了 21 个声母，新教学方案要教 23 个声母，增加的两个声母是：y 和 w。

拼音方案列出 35 个韵母，新教学方案少列了 12 个韵母，增添了一个韵母。

新方案添加的那个韵母是 er，少列的 12 个韵母是：

i a、i a o、i a n、i a n g、i o n g、
u a、u o、u a i、u a n、u a n g、u e n g、
ü a n

新拼音教学方案就汉语拼音的声母和韵母所作这些改动是不是使它比拼音方案更科学而且更有利于拼音教学呢？下面逐步回答这两个问题。

三、新拼音教学方案增列 y 和 w 为声母欠妥

新拼音教学方案增列 y 和 w 为声母是不妥当的，主要理由有下述三条：

第一、根据汉语拼音方案的设计，采用 y 和 w 的目的是为了在书写多音节词的拼音的时候使音节更清楚地显示出来。中国文字改革委员会在《关于汉语拼音方案草案的说明》中明确指出：“y，w 这两个字母有使多音节词的音节分明等作用，所以仍旧保留了。在新草案中，‘大娘’写作 daniang，‘丹阳’写作 danyang，二者决不混淆。但是如果只有 i，不保留 y，那么‘大娘’‘丹阳’都写成 daniang，只好用隔音符号来加以区分。结果会产生音节区分不明或者隔音符号出现过多的现象。”³在撰文纪念汉语拼音方案公布 40 周年时，周有光先生明确提到，汉语拼音方案就要不要 y 和 w 这两个字母的问题“经过几次反复，最后决定要用。因为这是分词连写所必要，而分词连写是书写普通话所必要。普通话是以词为表意单位的，应当分词连写。”⁴

显然，按照汉语拼音方案，只是为了区分音节，才分别用 y 和 w 作为 i 与 u 的代用字母。就 y 和 w 的来源看，它们不是声母。

第二、依照 y 和 w 所代表的语音来看，它们不能被称为声母。

汉语的声母是“指音节开头的辅音”。⁵需要强调的是，声母只是指位于音节开头的辅音，并不包括元音。例如，“人”的拼音是 ren，其中辅音 r 是它的声母。“爱”的拼音是 ai，它的开头是 a；因为 a 是元音而不是辅音，“爱”的拼音中就没有声母。

如上所示，按照汉语拼音方案，y 和 w 只是 i 与 u 的代用字母，它们代表的语音就是元音 i 与 u。上引“大娘”和“丹阳”的例子就清楚地说明了这一事实。既然 y 和 w 代表的语音都是元音而不是辅音，所以，不能把它们列入声母。

2009 年，卢启夔先生已经注意到这个问题。他指出，人教版《语文》一年级上册的《教师教学用书》在第 12 页说明 y 和 w 的读音分别是元音 i 和 u。因此，把它们列入声母有违科学。⁶

第三、把 y 视作声母会扭曲普通话的许多语音，具体说来，很多包含 ü 的韵母就难以读准。试举一例如下。

普通话中“鱼”的发音是 ú，它的拼音是 yú。如果把该拼音中的 y 看作声

母，它的发音是 i，嘴唇呈非圆型，而 u 的口型是圆型，两者相拼就发不出嘴唇呈撮圆型的 ü 这个语音。要准确发出“鱼”的读音，都是直接读二声 ü。可见，虽然“鱼”的拼音是 yú，但要准确读出“鱼”的话，就不能把 y 当作它的声母，把 ú 视为它的韵母。

上面的分析也适用于其它包含 ü 的韵母。要准确反映普通话中的 ü 这个语音，就不能把和这些韵母相关的 y 归为声母。

基于上述三条理由，可以作出一个结论：新拼音教学方案增列 y 和 w 为声母在学术上难以说得通，因而是不妥当的。

四、新拼音教学方案对韵母的增减

新拼音教学方案明确列入了一个不见于汉语拼音方案的韵母：er。这一举措应当给予肯定，因为在普通话中 er 的确是个韵母，理由有三条。首先，《现代汉语词典》收录了 23 个读音为 er 的汉字。⁷其次，那 23 个字表明，er 是一个单独的音节。因为它的开头不是辅音，所以这个音节没有声母，er 是个韵母。再者，虽然在标儿化韵时 er 可简写为 r，如“花儿”(huar)，但作为韵母，er 的读音和用作声母的辅音 r 的读音不同，应该单独列出。因此，笔者认为，新拼音教学方案明确地列举 er 为韵母是合理的。

新拼音教学方案一方面增添了汉语拼音方案韵母表没有明确列出的韵母 er，另一方面却删减了汉语拼音方案所明确列举的 12 个韵母，它们已经在上一小节一一罗列过了。新拼音教学方案为什么不列举那 12 个韵母呢？这得由韵母的结构来分析。

普通话里最长的韵母包含三个音素，其中“开口度最大、听起来最响亮的元音叫韵腹；韵腹前的成分叫韵头；韵腹后面的成分叫韵尾。”⁸例如，在 i a o 这个韵母中，a 听起来最响亮，是韵腹；i 在 a 的前面，是韵头；o 位于 a 的后面，就是韵尾。同样道理，u a 这个韵母的 a 是韵腹，u 是韵头，它没有韵尾。

新拼音教学方案把韵头和韵腹并列读，结果就使那 12 个韵母显得没必要罗列了。具体例子如下：

音节 j i a：按照汉语拼音方案，它的声母是 j，韵母是 i a。依据新拼音教学方案，它读为 j-i-a。新方案既然已经列举 i 和 a 为韵母，似乎就没必要单列 i a 为韵母了。

音节 g u a：依照汉语拼音方案，其声母是 g，韵母是 u a。依据新教学方案，它读为 g-u-a。u 和 a 已经被新方案定为韵母，u a 就似乎不必再列举了。

音节 j u a n：根据拼音方案，其声母是 j，韵母是 ü a n。新方案把它读为 j-ü-a-n。在新方案中，ü 和 a n 都是韵母，ü a n 也好像不必单列为韵母。⁹

如上所示，新拼音教学方案在教学中把韵头与韵腹并列就使汉语拼音方案中

的 12 个韵母不再有单独讲授的必要。需要明确指出的是，新教学方案并没有真的把普通话里的韵母减少 12 个，因为那 12 个韵母还在普通话中使用。

新拼音教学方案罗列的韵母少了 12 个，看起来比汉语拼音方案简化了，好像使拼音教学变得简单了一些，因此有利于拼音教学。是否真的如此，下一小节再讨论这个话题。现在想指出可能和新拼音教学方案有关的几个错误拼音。

*liou: 有人这样写“刘”的拼音。在新拼音教学方案中，i 和 ou 都是韵母；教学时又突出韵头 i 和韵腹的分离，出现 l-i-ou/*liou 就不足为奇了。汉语拼音方案列 iou 为韵母，并指明把它简写为 iu，出现 l-i-ou/*liou 的概率应该小很多。

*luen: “轮”的拼音有时会被写成这样。在新拼音教学方案中，u 和 en 都是韵母；教学又突出韵头 u 和韵腹的分离，出现 l-u-en/*luen 也在意料之中。拼音方案列 uen 为韵母，但说明它要简写为 un，出现*luen 的可能应该不大。

*huei: 有人把“会”的拼音写成这样。在新拼音教学方案中，u 和 ei 都是韵母；教学时突出了韵头 u 和韵腹的分离，当然可能出现 h-u-ei/*huei 了。拼音方案列 uei 为韵母，可是同时确定要把它简写为 ui，就很少会出现*huei。

新拼音教学方案可能导致这些错误拼音的出现，现在还未见相关补救措施。新方案尽管比汉语拼音方案少列了 12 个韵母，但还未臻完善。

五、新拼音教学方案给拼音教学带来的困扰

笔者相信新拼音教学方案出台的初衷是为了便利拼音教学。但采用新拼音教学方案反而会给拼音教学带来一些困扰。

第一、难以解释汉语拼音的声母。声母本来是指位于汉语音节开头的辅音。新拼音教学方案明确视 y 和 w 为声母，但 y 和 w 所代表的语音分别是元音 i 与 u。由此会产生一个问题：声母到底只能是辅音呢，还是也能是元音？新方案难以圆满回答这个问题，特别令师生困扰。

第二、y 的口型是非圆唇，u 是圆唇，它们相拼怎么能读成撮口 ü 呢？在教学中很难给学生合理的解释。

第三、按照新拼音教学方案，韵头 i 和 u 与韵母的其他部分是并列的，为什么要直接拼 iu、un、ui 而不分别是 i-ou、u-en、u-ei 呢？新方案并没有给出明确答案。拼音方案没这个问题是因为拼音方案不分解这三个韵母。

第四、新方案虽然比原方案少列了 12 个韵母，但它把韵头和韵母的其他部分分开，这就要求初学普通话的人用心分辨韵母的结构。对初学者来说，这或许反而增加了掌握拼音难度。另一方面，根据原方案，初学者只需要知道声母和韵母两部分。对他们来说，多记 12 个韵母大概比时时细分韵母的结构是更容易做到

的事。

第五、新拼音教学方案的韵母表仅列举 24 个韵母。如果不特别说明普通话中有 (35+1=) 36 个韵母, 学生就会以为普通话的韵母只有 24 个。这种想法不合实际情况, 自然是错误的。但新拼音教学方案显然是为了避免 36 个韵母这个事实。两者互相矛盾。这也是采用新教学方案会遇到的困扰之一。

以上五点显示, 新拼音教学方案显然在学术上未能自圆其说, 增加了初学者学习拼音的难度, 还给拼音教学带来了一些不可避免的困扰。

六、结论

经过全国人大批准的汉语拼音方案并非轻率之作。吴玉章先生在《关于当前文字改革工作和汉语拼音方案的报告》中提到, 汉语拼音方案“吸取了以往各种拉丁字母式拼音方案的优点, 是在它们的基础上发展下来的。可以说它是三百多年来拼音字母运动的结晶, 也是六十年来中国人民创造拼音方案的经验总结。”到 1957 年 10 月止, 他们“收到了全国各地人士和海外华侨寄来的各式各样的汉语拼音方案共计一千二百多个。尽管其中的大多数, 作为完整的方案, 还不能说是成熟的, 但是其中的一些设计和建议, 给了我们不少的启发和帮助。汉语拼音方案的制订完成, 是跟这一千多位同志的协助分不开的。”¹⁰可见, 汉语拼音方案是在极其慎重地对世人的智慧提炼加工后而问世的。它被称为“比较完善的一种方案”,¹¹“最佳方案”,¹²“从语言学的观点来看是健全的”,¹³建国以来“我国语言学界最伟大的成就”,¹⁴“一座现代化的文化桥梁”¹⁵并非过誉。

汉语拼音方案比较完善, 并不是说它完美无缺。拼音委员会的专家们对此并不讳言。全国人大批准汉语拼音方案的决议也指出要“在实践中继续求得方案的进一步完善”。¹⁶事实上, 拼音方案有些地方是可以改进的, 一个例子是如何标示韵母 o 的读音。汉语拼音方案用“喔”来表明 o 的读音。在教学中, 教师们为了形象起见又特别指出, “喔”是描述公鸡叫的象声词。但是, 在现实生活中, 公鸡的叫声和 o 的发音很不相同。出现这种不合谐的原因是因为, “喔”在中古是个入声字, 其读音与公鸡报晓的啼叫相近; 古人用“喔”来描述雄鸡鸣叫合情合理。时过境迁, 现在, “喔”的读音变了, 用它来指公鸡叫声就过时了。为了避免这种不一致, 拼音方案可用“蜗”等汉字来标注韵母 o 的读音。汉语拼音方案不是完美无缺, 还有改善的空间。任何改进汉语拼音方案的学术研究都是有益的工作。

即使有了完美的汉语拼音方案, 教师们在拼音教学中也会采用不同的拼音教学方案。老师们在决定是否把某种拼音教学方案引入课堂时, 应该考虑它是否在学术上合理、是否有效地促进拼音教学、是否能让正确把握普通话的语音。

如上所述, 本文所讨论的新拼音教学方案明确把 er 列为韵母, 符合普通话的语音现实, 应该接受。但是, 它增列 y 和 w 为声母, 学术上窒碍难通, 导致某些音节难以拼读 (设立十几个整体认读音节难令人满意); 把韵头与韵母的其它部分并列, 虽然在数量上可以少列 12 个韵母, 却让学生误以为普通话只有 24

个韵母，有可能让学生书写出不规范的拼音，使初学者费心辨认韵母结构，增加了初学者掌握拼音的难度。这些都不利于拼音教学。这些困扰仍然棘手而难以解决。因此，笔者不准备把现阶段的新拼音教学方案引入到课堂的拼音教学中去。

附录：小学《语文》一年级上册的声母表和韵母表

声母表

b p m f
d t n l
g k h
j q x
zh ch sh r
z c s
y w

韵母表

a o e i u ü
ai ei ui ao ou iu ie üe er
an en in un ün
ang eng ing ong

注解：

- ¹ 中华人民共和国第一届全国人民代表大会第五次会议《关于汉语拼音方案的决议》。本决议于1958年2月12日发布在《人民日报》的第1版，现收录于新华网，http://news.xinhuanet.com/ziliao/2004-10/13/content_2084839.htm。
- ² 联合国第三届地名标准化会议《关于推荐用〈汉语拼音方案〉拼写中国地名作为中国地理名称罗马字母拼法的国际标准的决议》，人民网强国论坛，<http://bbs1.people.com.cn/postDetail.do?view=2&pageNo=1&treeView=0&id=84200057&boardId=1>。
- ³ 中国文字改革委员会，〈关于汉语拼音方案草案的说明〉，载《语文建设》，12/1957，页9。
- ⁴ 周有光，〈《汉语拼音方案》的制订过程〉，载《语文建设》，4/1998，页14。
- ⁵ 北京大学中文系现代汉语教研室（2006），《现代汉语》（北京：商务印书馆），页40。
- ⁶ 卢启夔，〈标准教材违〈案〉的y、w〉。此文由audia8在2009年3月10日上传于人教论坛，<http://bbs.pep.com.cn/thread-446327-1-3.html>。
- ⁷ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室（2005），《现代汉语词典》（北京：商务印书馆），第5版，页359-364。
- ⁸ 同4，页57。
- ⁹ 课程教材研究所小学语文课程教材研究所开发中心（2008），《语文》，一年级上册，北京：人民教育出版社。三个例子分别选自第18、17和34页。
- ¹⁰ 吴玉章，〈关于当前文字改革工作和汉语拼音方案的报告〉。原载《人民日报》1958年2月14日第2版，现收录于新华网，http://news.xinhuanet.com/ziliao/2004-10/13/content_2084848.htm
- ¹¹ 王力，〈汉语拼音方案草案的一些优点〉，载《语文建设》，1/1958，页18。
- ¹² 吕叔湘，〈《汉语拼音方案》是最佳方案〉，载《语文建设》，2/1983，页2-3。
- ¹³ 同2。
- ¹⁴ 刘涌泉，〈汉语拼音是我国语言学界的最大成就〉，载《语文建设》，4/1998，页14。
- ¹⁵ 同5。
- ¹⁶ 同1。

19.

基于需求分析的中医院校留学生汉语教学模式探讨

An Analysis of Teaching Plans of Chinese as a Requirement For Foreign Students in Chinese Medical Schools

周萍

(中国上海中医药大学国际教育学院)

摘要:随着中医院校留学生招生规模进一步扩大,如何提高留学生汉语水平,保证专业学习质量成为首先要解决的问题。本文旨在对中医院校各级留学生汉语学习需求调查的基础上对中医院校留学生汉语教学模式提出初步设想,以期最终形成基础语言教育和本科专业教育衔接良好、相关知识完备的教学协作系统,保证中医院校对外教育事业的蓬勃发展做引玉之砖。

关键词:中医院校 留学生 汉语教学 需求分析

1 引言

随着中国传统医学在国际上被承认程度不断提高,越来越多的外国人来到中国学习中医;而对于绝大部分留学生来说,要想学好中医,必须具有一定的汉语水平。高质量的对外汉语教学对于中医教学起着基础性的支撑作用,是保证留学生教育发展的生命线。由于中医院校留学生与综合院校留学生在教学目标、课程设置等方面有很大的差异,故他们对于汉语学习的需求也有所不同。因此,如何在准确把握各阶段学生汉语学习需求的基础上,以学生为主体,根据中医院校的特点建立科学合理的汉语教学模式,进一步保证中医专业课程教学质量,成为亟待解决的问题。

需求(needs)是人体对内外环境客观要求的反映,属人体的一种缺失状态,表现为个体的主观状态和个性倾向性(冯惠敏等 1994)。需求分析(needs analysis)指通过内省、访谈、观察和问卷等手段对需求进行研究的技术和方法。本研究以分析学习者的目标需求为切入口,通过调查问卷和个别访谈,对上海中医药大学国际教育学院04级至08级中医学专业本科的外国留学生进行了汉语学习需求的调查。调查共收回有效问卷187份。

2 调查结果与分析

通过教学实际及调查前对部分留学生进行的个别访谈,笔者发现中医专业留学生学习的主要困难分布在口语、写作、阅读、听力四个方面。问卷调查以此为基础,分为四个部分,这里就调查结果分别说明如下,并做简要分析。

2.1 关于口语需求情况的比较

口语方面的困难一直贯穿于五个年级的始终,成为各年级共同面临的首要困难。从具体困难来看,“知道意思,但是不知道怎么说”是各个年级的共同问题,一二三年级的选择率都达到了一半以上,四五年级开始下降。可见,低年级的口语困难主要是以日常表达为主。从二年级到五年级,“见习或实习中,很难与指

导医生或病人交流”的困难一直存在，四年级时，明显增加，而且还出现了由于病人或指导医生频繁使用上海话而造成的交流的困难。可见，随着临床见习和教学实践的增加，对于这类专业汉语实践类的语言需求开始显著增加，甚至在学有余力的学生中，还出现了地方方言上海话的学习需求。此外，在一年级和五年级的学生中，还存在着“掌握的专业词汇太少，不知道怎么表达”的困难。对于一年级学生来说，扩大词汇量是迫在眉睫的需求。而对于五年级学生来说，他们所掌握的专业词汇量基本上已能满足学习和实践的需要，但是如何在职场上建立良好的人际关系，更好地与人交流与沟通迫使他们必须进一步扩大更高层次的专业词汇以及职场所需的交流词汇。

2.2 关于写作需求情况的比较

在各个年级，写作方面的困难仅次于口语方面的困难。从具体困难来看，一、二、三年级的主要问题是“专业词汇短时间学得太多，没时间及时消化”。这个问题在二年级时比较突出，选择率达到了 61.54%。可见，对于二年级学生，应给予足够的时间以满足他们对专业词汇的学习需求。四、五年级的主要问题是“不会灵活应用语法结构”。可见，通过三年的基础学习，他们已经掌握了相对较多的词汇及语法结构，但是如何灵活地应用这些词汇和结构进行篇章写作便成为他们主要的学习需求。

2.3 关于阅读需求情况的比较

关于阅读方面的困难，一、二年级相对较少，到三年级时显著增加。从具体困难来看，一、二年级比较稳定，主要是“太多专业词汇，看不懂教材或中医著作”，而且这个问题的选择率也呈现递减的趋势。可见，在低年级词汇量的缺乏成为阅读的主要困难，如何较快扩大词汇量，读懂书面教材成为主要的学习需求。而三、四年级的主要问题则是“常用中医俗语、谚语不熟悉”。到了五年级，除了这一问题以外，还出现了“老师或指导医生的字写得不好，看不懂”的问题，并且成为五年级阅读的主要困难。可见，到了较高年级，主要的学习需求为扩大“常用中医俗语、谚语”类专业词语或语汇，顺畅理解中医经典篇章；并且随着毕业实习的开始，能够阅读并理解手写体专业用语。

2.4 关于听力需求情况的比较

从一年级到三年级，听力方面的困难一直是选择率相对最低的。从四年级开始，听力方面的困难开始超过阅读方面的困难，延续到五年级，而且选择率也逐级上升，主要集中在“见习或实习中，听不懂指导医生和病人的话”选项。可见，从总体上看，各年级留学生还是能基本听懂专业课程内容，专业课程学习较为顺利；只是随着临床见习和毕业实习的进行，为了与病人、指导医生更好地沟通和交流，提高听力水平，尤其是听懂略带口音的普通话或地方方言，成为高年级学生们比较迫切的学习需求。

3 中医院校留学生汉语教学模式探究

根据 Stevick 的研究分析, 外语教学只有充分体现与学习者学习需求和动机的“相关性”, 同时具备“完整性”(指教学能较完整地包含学习者的学习需求和体现学习者的动机)、“有用性”(能使学习者学习致用)、“满意性”(使学习者感到他们的需要能得到满足), 才有“优势”来施加对学习者的影响。对于中医院校的对外汉语教学来说亦然。通过调查, 笔者对中医院校各年级留学生汉语学习需求有了较为客观的了解, 对中医院校留学生的汉语教学模式有以下几方面的启示。

3.1 以学习需求为主导, 改革教学模式

学习需求的满足是学生学习的无穷源泉和动力, 学生也始终是汉语教学的主体, 也是教学目标的实践者。因此, 教学要以学生为中心, 加强学生与教师之间的沟通以便使教师了解学生的需求。中医院校的留学生在听、说、读、写等各方面都存在着不同程度的困难, 但最大的困难来源于专业口语和专业写作两个方面, 归根结底是专业词汇不足。所以词汇教学应列为专业汉语课程的重点。为解决这些困难, 一是开设专业写作课, 在高年级阶段加强真实病案的写作; 二是在专业汉语课中突出口语教学和写作教学; 三是专业课老师在教学过程中, 充分注意留学生的需求, 有意识地对专业词汇进行更细致解释, 有意识地对留学生进行专业写作指导, 特别是在高年级阶段有意识地使用草体板书加强学生对手写体专业词汇的识别; 同时, 尽力创造真实的语言环境, 根据临床见习和毕业实习的要求, 有重点、有层级地对留学生的专业口语进行训练。

3.2 以学习目标为基础, 实行分层教学

针对中医院校留学生在不同的阶段有不同的具体的学习目标, 应实行分段教学。

进入专业课阶段以前即预备阶段的汉语教学应以基础汉语为主, 中医汉语为辅。零起点阶段可按照不同的学习训练侧重点开设汉语综合技能课及汉语专项技能课; 听说读写并重的前提下, 突出听和说的训练。进入初级阶段, 应继续加强汉语学习, 暂时不进入正式专业课学习, 使学生集中精力提高汉语水平; 同时为学生今后进入专业学习做准备, 适当开设初级医学词汇课程和中医专业词汇课程, 为以后中医专业课学习扫清基本的词语障碍。

进入专业课学习以后, 低年级阶段的汉语教学应进一步加强汉语教学与中医专业的联系, 进一步强化中医专业词汇、固定结构和常见句型的教学, 引导学生阅读在语言和内容都具有代表性的典范文章, 从语言的角度提高留学生对中医整体的理解和把握。高年级阶段, 学生开始或即将进入临床实习阶段。这一时期的汉语教学应加强中医临床汉语的教学, 通过学习诸如临床问诊的常用口语表达和病案书写的常用结构等, 为学生进入临床阶段打下良好的基础。

4 结论

中医院校留学生汉语教学尽管历史相对短暂,但随着中医药教育国际化的推进,必定有很大的发展空间。汉语教学应始终注重与专业课的衔接,不断探求适合中医院校留学生实际情况、切实可行的汉语教学模式,提高留学生总体学习质量,从而最终形成基础语言教育和本科专业教育衔接良好,相关知识完备的教学协作系统,才能保证中医院校对外教育事业蓬勃发展。

参考书目

冯惠敏、黄明东、杨旭生,〈大学生学习目的的调查、统计与层次分析〉,载《电力高等教育》,2/1994,页27。

刘珣,〈试论汉语作为第二语言教学的基本原则:兼谈海内外汉语教学的学科建设〉,载《世界汉语教学》,1/1997,页68。

吕必松,〈关于语言教学的若干问题〉,载《语言教学与研究》,4/1995,页8。

倪传斌、刘治,〈高等医学院校毕业生的英语社会需求分析〉,载《中国高等医学教育》,2/1997,页22。

余卫华,〈需求分析在外语教学中的作用〉,载《外语与外语教学》,8/2002,页20。

赵金铭,〈“九五”期间的对外汉语教学研究〉,载《世界汉语教学》,3/2000,页4。

20.

创新教学模式促进自主学习

Innovative Teaching Model for Active Learning Promotion

华燕君

(阿曼苏丹国高等教育部)

摘要: 针对如何促进学生自主学习这个世界性难题, 本文就阿曼苏丹国首个汉语项目的实践, 给出若干探索: 通过设置全新的汉语教学体系、以中国文化为提升学生兴趣的突破口、巧妙利用中文版《古兰经》等方式提升学生的学习兴趣, 较好地促进了学生自主学习能力的提高。

Abstract: In order to promote active learning among Arabic native speakers in Chinese language learning, the curriculum of the First Chinese Program in the Sultanate of Oman provides some exploration. The new curricula design includes a good the mixture of Chinese and Islamic culture. It has been proven to be effective to enhance student's active learning in reading Chinese Classics *Students' Rules* and in writing Islamic doctrine *Qur'an* in Chinese.

一、引言

随着中国经济的不断崛起, 对外文化交流也日益频繁, 海外汉语课程也得到迅速发展, 但在对外汉语输出取得巨大成绩的同时, 海外汉语教学也出现了不少问题。特别是如何调动学生的主动学习方面一直是语言类教学的重大课题, 在外语教学中表现的尤为突出, 在海外汉语教学中体现得愈发明显。但外语习得的成功与否, 很大程度上, 取决于学习者的自治与能动性¹, 因为“学习者的自我管理 with 动机紧密联系在一起, 都是提高学习成效的先决条件”²。

针对如何促进学生自主学习这个世界性难题, 本文就阿曼苏丹国首个汉语项目的实践, 通过设置全新的汉语教学体系、以中国文化为提升学生兴趣的突破口、巧妙利用中文版《古兰经》等方式提升学生的学习兴趣, 以促进其自主学习能力的培养。

二、设置全新的汉语教学体系

阿曼汉语课程主要面向无汉语背景的阿拉伯大学生, 根据当地实际情况, 我们设置了全新的汉语教学体系, 设计思想是创造出适合当地阿拉

伯文化的本土化新教材,同时将应用融入教学过程,共包括6门选修课程,分3个学年完成。课程全部采用主题型教学,旨在“授人以渔”,将中国文化渗透入教学的各个环节中,大幅提升学生对汉语的学习兴趣,同时通过中国文化与阿拉伯文化的互动积极引导和鼓励学生学习如何去学,从而能够培养出学生自主学习的能力。

第一学年为本科生通识教育,秋季学期通过汉语基础知识和中国文化激发学生兴趣,春季学期通过情景会话与阅读训练选拔有语言能力的学生继续进入专业汉语学习,其他学生则通过汉语俱乐部的活动潜移默化建立对中国的感情。

第二学年注重以语音准确和语法结构为主的方法,由学生在文学经典、故事、电影、戏剧等多个体裁中自主选择喜欢的儒释道和伊斯兰题材,结合课外实践来学习巩固。

第三学年为汉语言文化与工商管理学相结合的跨学科课程,《汉语谈判》课程80%用汉语、20%用英语讲授,既填补了阿曼商学课程在谈判领域的空白,又提升学生在商业模拟实战中的汉语运用能力。

我们的汉语教学体系的创新之处在于:

1、重视利用网络等现代科技手段,鼓励学生完成自主学习课题,以促使学生在合作学习中更多地投入时间和精力到汉语言文化课题中;

2、将文化、文学等内容巧妙地设计成汉语学习的背景资料和题材,一来缓解教学时间紧张的问题,二来语言、文化和文学作为整体来学习使学生感觉更容易;

3、将汉语课程拓展成一个多级复式项目,按性质分为通识教育与专业汉语教学,按内容分为语言文化课与跨学科课程(如:汉语与工商管理学、汉语与艺术学相结合等),供学生各取所需。

三、以中国文化为提升学生兴趣的突破口

文化和语言不可分割、相辅相成的特点已广为认可³。然而,从什么角度切入文化教学以及何时介绍,依旧是未解决的难题⁴。尤其是执教国

信奉的阿拉伯文化与中国文化的差异太大，阿曼学生对于汉语言文化的理解有巨大障碍。

为此，我们将中国文化渗透入各个学年的教学课程中，通过新颖的模式介绍中国文化作为提升学生兴趣的突破口。本项目采用文化的三类分法⁵，第一学年情景会话训练介绍习俗（民以食为天、请客吃饭等），第二学年秋季介绍产物（烹饪、武术、书画等），春季介绍视角（忠孝、团圆等）。好处在于：1) 节省有限的课时，如讲解《木兰辞》及观看相应电影时，语言与文化同时覆盖；2) 学生有应用空间体验文化⁶，烹饪可用于饮食、武术用来健身等。文化教育分布在各个学期不同程度的汉语学习中，并且贯穿始终。

中国文化博大精深，我们将文言文、儒家经典等加入教学过程中，以吸引学生的兴趣。中国文言文一般都有韵律，朗朗上口，便于抑扬顿挫地“大声朗读”⁷。经典、歌谣、四大名著、故事、电影、历史等，作为华夏文化的重要组成部分，一方面满足大学生日趋成熟的思想要求⁸，另一方面适用于书面语教学。

绕口令和古诗文都是趣味性、知识性和文化味兼重的口语练习材料。例如，本项目通过绕口令《知道》比赛准确率和速度，同时进行实事求是的思想教育；通过《弟子规》和《迢迢牵牛星》两句一韵的朗读培养汉语感，同时介绍中国传统思想和为青年人喜闻乐见的中国爱情传说。

经过一个学年的教学，我们进行了一项有 52 名学生参与的匿名问卷调查，从结果来看，对“课程质量”和“教学有效性”的总体评价均值都在“好”与“很好”之间，分别有 77%和 83%的学习者持正面意见（见表 1 和表 2）。

从课程质量的问卷结果看，选择“极好”的有 17 位，占比为 32.7%；

表 1：“课程质量”

	Frequency	Percentage (%)
1 Excellent	17	32.7
2 Very Good	13	25.0
3 Good	10	19.2
4 Satisfactory	4	7.7
5 Fair	2	3.8
6 Poor	3	5.8
7 Very Poor	3	5.8
	52	100.0
Mean (SD) =	2.7	(1.78)

选择“很好”的有 13 位，占比为 25.0%；选择“好”的有 10 位，占比为 19.2%。

从教学有效性的问卷结果看，选择“极好”的有 19 位，占比为 36.5%；选择“很好”的有 13 位，占比为 25.0%；选择“好”的有 11 位，占比为 21.2%。

表 2：“教学有效性”

		Frequency	Percentage (%)
1	Excellent	19	36.5
2	Very Good	13	25.0
3	Good	11	21.2
4	Satisfactory	3	5.8
5	Fair	3	5.8
6	Poor	3	5.8
7	Very Poor	0	0.0
		52	100.0
Mean (SD) =		2.4	(1.47)

对于激发学生终身学习汉语言文化的兴趣方面，就“*I will continue paying attention to Chinese-related issues after earning the credits*”的问卷调查显示，除一人未作答，87%的参与者表示一定或可能

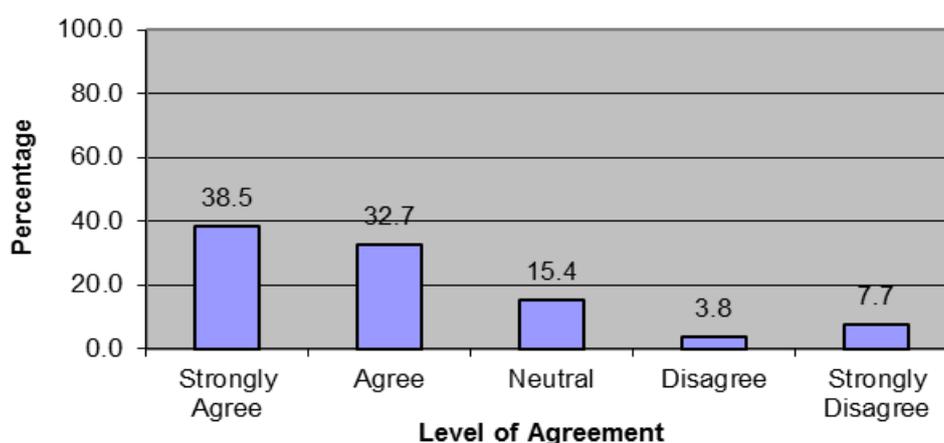


图 1

会持续关注与中国相关的话题（图 1）。

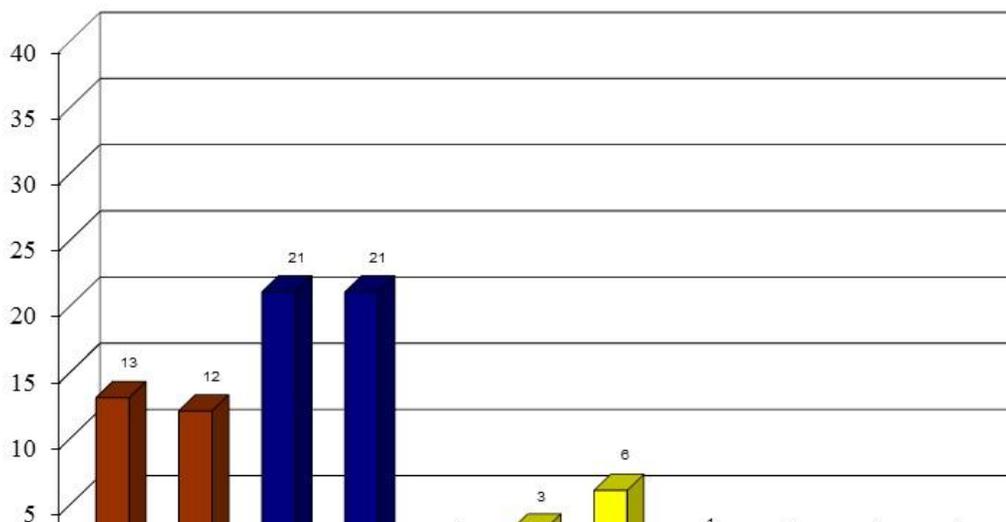
四、巧妙利用中文版《古兰经》

汉语书面语向来是教学中的薄弱环节。对外国学习者来说，不同汉字在他们眼里是没有区别的，都是一幅幅神奇的图画⁹。因此，学生对汉字敬而远之，无意了解。为了解决这一难关，本项目从穆斯林文化入手，阅读和抄写中文版《古兰经》。在他们的信仰里，这无论对他们自身，还是对弘扬伊斯兰教，都是大有裨益的。因此，他们很乐意学习。

而语法是书面语的结构，《古兰经》章句讲解对汉语学习是很有帮助的。例如：“……使我常常感谢你所赐我和我的父母的恩惠，并使我常常作你所喜悦的善功……”¹⁰这句话从结构来看，有“使”字和“所”字；从词汇来讲，有“常常”。这几个字虽然是虚词，但在结构上却是骨干。如果教学中单列出来讲虚词，会很枯燥，打击学生积极性；但以《古兰经》为背景讲解，对穆斯林学生而言是真实的故事，饶有兴趣。利用课堂已学的词汇，学生可以仿照造出“使我常常吃妈妈所买的饭”“使我常常说老师所喜欢的普通话”等。

五、项目成效显著

阿拉伯学生的学期课题与综合成绩也验证了我们的教学成果。我们设计了一个“自主学习”课题以检验哪些学生已经具备了自主学习的特征，该课题要求学生选择课堂所学的某一知识点，运用网络进行巩固与探索。数据显示，在77名学生中，得到最高分4.0的有13位学生，得3.7的有12位，得3.3和3.0的分别有21位，得B以上的学生数共67位，占总学生数的87%，显示出学生的自主学习能力得到了很好的发展（见图2）。



自主学习能力的提高对于整体学习也具有关键作用,从最终的汉语学习综合表现成绩看,课题成绩与综合表现基本重合、高度相关。积极投入重复练习的学生往往在听说读写等综合语言能力方面也有令人满意的成绩,反之亦然(见图3)。

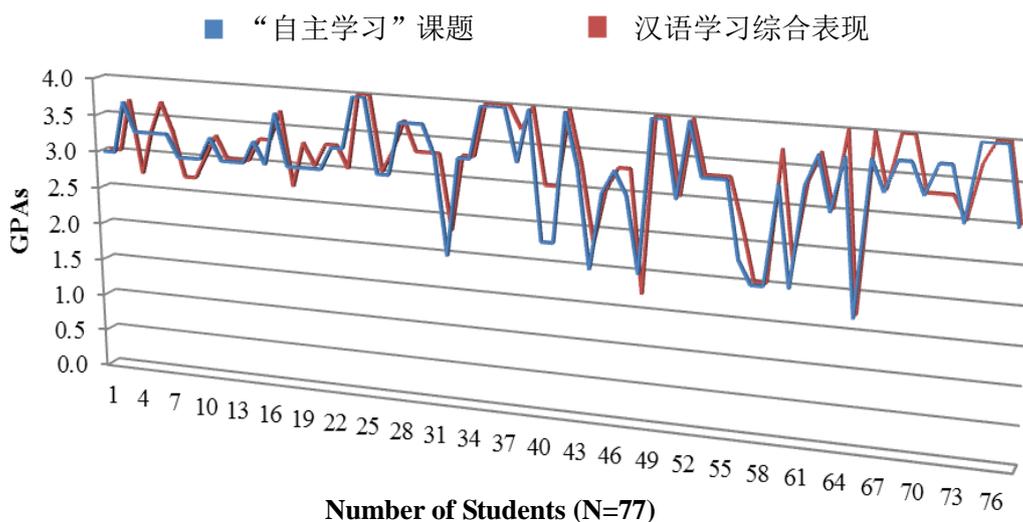


图3

注解

- ¹ Oxford, R. L., 1999. "Relationships between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Self-Regulation", *Revista Canaria de Estudios Ingleses* [Canarian Journal of English Studies], 38, pp. 109-126.
- ² Dörnyei, Z., & Skehan, P., 2003. "Individual Differences in L2 Learning", C. J. Doughty & M. H. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (MA: Blackwell), p. 595.
- ³ 李凌、孙娴(2010), <汉语教学中如何切入文化因素>,《加拿大中文教学学报——第六届加中汉语教学国际研讨会》, 页 83。

- ⁴ Rivera, G. M. & Matsuzawa, C., 2007. “Multiple-Language Program Assessment: Learners’ Perspectives on First- and Second-Year College Foreign Language Programs and Their Implications for Program Improvement”, *Foreign Language Annals*, 40(4), p. 581; Bennett, J. M. et al., 2003. “Developing Intercultural Competence in the Language Classroom”. D. L. Lange & R. M. Paige, *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* (CT: Information Age Publishing), p. 240, 242.
- ⁵ National Standards in Foreign Language Education Project, 1999. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 2nd ed* (NY: Author).
- ⁶ 方欣欣 (2010), <中外合作文化推介的理论与实践探讨>, 《加拿大中文教学学报——第六届加中汉语教学国际研讨会》, 页 63-64。
- ⁷ 赵新那、黄培云 (1998), 《赵元任年谱》 (北京: 商务印书馆), 页 238。
- ⁸ 赵丽泓 (2010), <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>, 《加拿大中文教学学报——第六届加中汉语教学国际研讨会》, 页 86-88。
- ⁹ 陆俭明 (2008), <陆俭明在第九届国际汉语教学研讨会开幕式上的讲话>, 《第九届国际汉语教学研讨会论文选》, 页 VIII-IX。
- ¹⁰ 马坚 (译), 《古兰经》, 第 27 章第 19 节,
http://www.norislam.com/Resources/tools/quran_chinese/MAJIAN/

参考资料

- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 237-270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual Differences in L2 Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Malden, MA: Blackwell.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 2nd ed*. Yonkers, NY: Author.
- Oxford, R. L. (1999). Relationships between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Self-Regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* [Canarian Journal of English Studies], 38, 109-126.
- Rivera, G. M. & Matsuzawa, C. (2007). Multiple-Language Program Assessment: Learners’ Perspectives on First- and Second-Year College Foreign Language Programs and Their Implications for Program Improvement. *Foreign Language Annals*, 40(4), 569-583.
- 方欣欣 (2010), <中外合作文化推介的理论与实践探讨>, 《加拿大中文教学学报——第六届加中汉语教学国际研讨会》, 50-67。
- 李凌、孙娴 (2010), <汉语教学中如何切入文化因素>, 《加拿大中文教学学报——第六届加中汉语教学国际研讨会》, 79-83。
- 陆俭明 (2008), <陆俭明在第九届国际汉语教学研讨会开幕式上的讲话>, 《第九届国际汉语教学研讨会论文选》, VII-IX。

马坚（译），《古兰经》，

http://www.norislam.com/Resources/tools/quran_chinese/MAJIAN/。

赵丽泓（2010），〈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〉，《加拿大中文教学学报——第六届加中汉语教学国际研讨会》，84-101。

赵新那、黄培云（1998），《赵元任年谱》（北京：商务印书馆）。

21.

中国英语学生在拼读上的跨语言迁移

The Cross-linguistic Transfer In the Reading and Spelling of Chinese ESL Students

秦华

(University of British Columbia, Canada)

Abstract: Previous cross-linguistic research has well established that transfer in the literacy development of English-as-the-second-language (ESL) students exists. Less extensive is the research on the effect that the distinct features of diverse first languages (L1) have on the specific reading-related cognitive abilities and academic performance in the second language (L2). The current study was conducted to investigate English reading and spelling skills of students from different language backgrounds (English, Chinese- and Persian-speaking ESL) in Grade 6 by examining their reading and spelling. The results showed similar performance on word reading and spelling tasks, however, differences were found on tasks reading comprehension. The Chinese L1 group performed at a higher level than Persian L1 group on the two reading comprehension tasks, and no difference was found between English L1 and the two ESL groups. Interestingly, the three groups demonstrated distinct patterns in correlations between reading and spelling tasks. Taken together, these results clearly suggested comparable performance in lower level reading tasks of ESL students from diverse L1 backgrounds and possible L1 influence on linguistic tasks with higher demands in middle and upper grades of Chinese- and Persian-ESL groups.

Introduction

Previous research (Gottardo, Chiappe, Yan, Siegel, & Gu, 2006; Lesaux & Siegel, 2003; Plaza & Cohen, 2006; Wade-Woolley, 1997) comparing the reading performance of ESL and native English students found cognitive processes related to the reading of ESL students. However, fewer attempts have been made to explore ESL students whose L1s are of distinct orthographic features (e.g., nonalphabetic language, such as Chinese and non-Roman alphabetic language, such as Persian).

Two of the cross-linguistic reading theories being mostly argued about are universalist hypothesis and script-dependent hypothesis. The universalist hypothesis, or linguistic-interdependence hypothesis (Cummins, 1979), posits that the development of reading skills in different languages are shaped by common underlying cognitive and linguistic processes. Contrastingly, the script-dependence hypothesis proposes that each language develops from one another and that reading develops with its own orthographic features in each language.

Would Chinese- and Persian-speaking students read and spell in English similarly or differently? A brief review of the Chinese and Persian language features would help a better understanding of the cross-linguistic transfer across the languages.

Chinese language features

Traditionally, Chinese speech is analyzed into syllables. The Chinese syllable is an easily accessible unit because one morpheme is represented by one character, thus

Chinese is also considered as a morphosyllabic or a morphographic language in which the graphemes represent the syllables that are morphemes rather than phonemes (Wang, Cheng, & Chen, 2006). It is therefore hypothesized by some researchers that the role of morphological awareness in Chinese will be analogous to the role of phonemic awareness in reading English (Wang et al., 2006). The extant literature has also well established that phonological processing is used by Chinese L1 children reading Chinese in Chinese-speaking environment (Chan, & Siegel, 2001; Ho & Bryant, 1997; Knell, Siegel, Haiyan, Lin, Z., Miao, Wei, & Yanping, 2007; So & Siegel, 1997) and English-speaking context (Gottardo, et al., 2006).

Persian language features

Persian is written as a modified version of Arabic, with the letters written from right to left. There are 29 letters representing consonants and three letters representing long vowels (*alef, vav, ye*). Persian is described as transparent in reading as it has very regular grapheme-to-phoneme correspondence rules because each grapheme has a single pronunciation (Arab-Moghaddam & Senechal, 2001; Baluch & Besner, 1991). However, similar to English, there are six phonemes (e.g., the phonemes /z/, /s/, /t/, /h/, /a/, and /gh/) that can be marked by more than one letter. Therefore, the Persian orthography is described as polygraphic, namely, the same phoneme can be represented by more than one letter (Rahbari & Senechal, 2009). Arab-Moghaddam and Senechal (2001) found that phonological and orthographic processing skills each predicted unique variance in word reading in English and Persian. However, spelling in English was predicted similarly by phonological and orthographic processing skills, whereas spelling in Persian was predicted by orthographic processing skills only (Arab-Moghaddam & Senechal, 2001).

The present study

Since the initial aim of the present study was to understand the relationship between all the reading-related cognitive abilities and reading and spelling among Chinese- and Persian-speaking ESL, and English L1 students, the performance of Grade 6 students was examined in the study. The research questions were:

Do the students in the three language groups (i.e., English, Persian and Chinese) perform differently in reading (word reading and reading comprehension) and spelling? What are the correlations between reading and spelling performance of the three language groups in Grade 6?

The hypotheses for this part were students from the three different language backgrounds might perform differently in their reading and spelling; and similarly, the difference in their L1 orthographies might lead to distinct spelling performance across the three language groups.

Method

Participants

The participants were part of a longitudinal study from a school district in North Vancouver in Canada. The participants were classified as ESL students if they speak a

language other than English at home to their parents, siblings and grandparents from the information obtained from school records. Most of the ESL students had some experience of reading and speaking in their first languages. The participants in this study were 131 (40 Chinese ESL, 44 Persian ESL and 47 English L1) sixth-grade students from the same school district. The mean age of the children was 11.38 years ($SD = .46$). All of the ESL students had had at least two years of full-time English classroom instruction. The ESL students had received the same instruction as their English L1 peers. The participants of the three language groups were matched for initial status in reading, spelling, gender and classroom.

Design

The ESL participants were normally-achieving readers and spellers who scored above the 25th percentile on the spelling and reading subtests of the Wide Range Achievement Test (WRAT-3, Wilkinson, 1995). The English L1 students were randomly selected from the same classrooms as the ESL students. The English L1 students also needed to have their reading and spelling scores falling within the same range as that of the ESL groups.

Procedure

Trained graduate and undergraduate students conducted the assessments in the schools. Each child was individually assessed in a quiet room for all the tasks except that the tasks of reading comprehension were administered in group settings in classrooms.

Measures

Word Reading:

The Wide Range Reading Achievement (WRAT-3, Wilkinson, 1995) *reading subtest*: The WRAT-3 reading subtest was an individually administered, standardized oral reading achievement test. This test required the children to identify 15 upper-case letters and a set of words presented in the order of increasing difficulty.

Word Identification: This task is the Word Identification subtest of Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (Form A) (WJ-R, Woodcock & Johnson, 1989). Word identification was an individually administered, standardized test.

Word Attack: This task was the Word Attack subtest of Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (Form A) (Woodcock & Johnson, 1989). Word attack was also an individually administered, standardized test consisting of a list of non-real words of different numbers of syllables.

Reading comprehension:

The Stanford Diagnostic Reading Comprehension Test (SDRT, Karlsen & Gardner, 1994): The SDRT reading comprehension subtest was a standardized reading comprehension test. Each student was given a booklet and asked to respond to multiple-choice questions about each passage within a time limit.

Planet Filk and Greb: This was an experimental reading comprehension task. The task was composed of short stories containing novel and made-up information. Such a task was valuable to the study of ESL reading in the assessment since most other reading comprehension tasks require some degree of vocabulary and culturally-based knowledge. The maximum score on this task was 14.

Spelling:

The Spelling subtest of the Wide Range Achievement Test-3rd Edition (WRAT-3, Wilkinson, 1995): This was a standardized and group-administered test made up of a list of increasingly difficult series of words orally presented to the participants in group, who were required to spell out the correct form of the words.

Spelling of Sounds: This task was the spelling subtest of Woodcock Johnson-III Tests of Achievement (WJ-III, Woodcock, McGrew, & Mather, 2001). The tester orally presented a list of pseudowords to the participants, who were required to spell out the words. This task was to test the spelling and phonetic coding skills.

Results

This study examined the reading and spelling performance and the development of the cognitive abilities related to reading and spelling of Grade-6 students from diverse language backgrounds (English, Persian and Chinese in this study).

Do the students in the three language groups perform differently in their reading (word reading and reading comprehension) and spelling?

The mean scores and standard deviations of all reading measures were shown in Table 1.

Table 1. Word Reading and Reading Comprehension by First Language.

	English n = 47	Persian n = 44	Chinese n = 40
Wide Range Reading Achievement Test-3 reading			
Mean	109.06	111.11	112.33
SD	9.71	8.58	9.24
Woodcock Johnson-III word identification			
Mean	116.11	119.45	115.93
SD	13.77	13.31	11.69
Woodcock Johnson-III word attack			
Mean	120.43	122.07	122.38
SD	17.18	11.95	14.34
Stanford Diagnostic Reading Comprehension Test			
Mean	684.15	664.93	689.80
SD	35.88	31.77	35.62
Filk & Greb			
Mean	9.53	8.58	10.05
SD	2.07	2.15	1.65

Wide Range Reading Achievement Test-3 (Wilkinson, 1995); Woodcock Johnson- III = Woodcock Johnson Psycho-Educational Battery-Third Edition (Form A) (WJ-III, Woodcock & Johnson, 1989); Stanford Diagnostic Reading Comprehension Test (Karlsen & Gardner, 1994)

ANOVA was used to examine the difference on reading performance separately among the three L1 groups. To control for Type I error, alpha level was set .017. Eta-squared (η^2) was used as a measure of effect size, with .009 being small size, .059 being the medium size and .138 being the large size (Cohen, 1988, p.286-287). No significant difference was found on any of the word reading tasks: WRAT-3 reading, $F(2, 128) = 1.41$, ns, $\eta^2 = .02$; word identification, $F(2, 128) = 1.02$, ns, $\eta^2 = .02$; word attack, $F(2, 128) = .23$, ns, $\eta^2 = .004$. However, significant differences were found on both reading comprehension tasks, SDRT(Stanford Diagnostic Reading Test, Karlsen & Gardner, 1994), $F(2, 128) = 6.14$, $\eta^2 = .09$, $p < .005$; Filk and Greb, $F(2, 127) = 5.92$, $\eta^2 = .09$, $p < .005$. Post Hoc Tukey HSD showed Persian L1 group performed lower than Chinese L1 groups ($ps < .005$) on both SDRT and Filk and Greb. No significant difference was found between English L1 and two ESL groups. The performance on the two spelling measures was also investigated across the three groups. The mean scores and standard deviations were shown in Table 2.

Table 2. Spelling by First Language.

	English N = 47	Persian N = 44	Chinese N = 40
Wide Range Achievement Test-3 spelling			
Mean	112.23	114.86	117.95
SD	10.84	10.86	9.89
Woodcock Johnson-III spelling sounds			
Mean	108.81	108.75	107.38
SD	10.93	10.08	10.20

SD = standard deviation

AONVA was conducted and no significant difference was found on the task of WJ-III spelling of sounds (Woodcock et al., 2001), $F(2, 128) = .25$, ns, $\eta^2 = .004$, and WRAT-3 spelling task (Wilkinson, 1995), $F(2, 128) = 3.16$, $\eta^2 = .047$.

What are the correlations between reading and spelling performance of the three language groups in Grade 6?

The Pearson Product-moment correlations among the three word reading and decoding tasks, two reading comprehension tasks and two spelling tasks were shown in Table 3, with $r = .10$ being small effect size, .30 being medium, and .50 being large (Cohen, 1988, p. 79-80).

The three groups showed correlations of similar magnitude between most measures of word recognition and spelling, with rs ranging from .34 to .78 for English L1 speakers, .39 to .65 for Persian L1 speakers and .35 to .69 for Chinese L1 speakers, except Persian speakers displayed weaker correlations between nonword spelling (WJ-III spelling sounds, Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) and two word recognition tasks, with $r = .26$ for the WRAT-3 reading and $r = .10$ for the WJ-III

word attack (Woodcock & Johnson, 1989). Chinese L1 students also displayed weaker correlations between nonword spelling and real word reading task (WRAT-3 reading, Wilkinson, 1995), with $r = .02$.

Table 3. Correlations Between Reading and Spelling by First Language

	1	2	3	4	5	6
English						
1. WRAT-3 reading						
2. WJ-R word identification	.71**					
3. WJ-R word attack	.68**	.77**				
4. WRAT-3 spelling	.66**	.78**	.70**			
5. WJ-III spelling sounds	.34**	.50**	.38**	.54**		
6. SDRT	.43**	.46**	.34**	.51**	.24	
7. Filk& Greb	.38**	.42**	.51**	.42**	.28	.54**
Persian						
1. WRAT-3 reading						
2. WJ-R word identification	.65**					
3. WJ-R word attack	.48**	.39**				
4. WRAT-3 spelling	.58**	.65**	.42**			
5. WJ-III spelling sounds	.26	.42**	.10	.39**		
6. SDRT	.05	.35**	.12	.46**	.23	
7. Filk& Greb	.25	.43**	.21	.51**	.12	.48**
Chinese						
1. WRAT-3 reading						
2. WJ-R word identification	.58**					
3. WJ-R word attack	.57**	.60**				
4. WRAT-3 spelling	.57**	.53**	.69**			
5. WJ-III spelling sounds	.02	.47**	.35**	.41**		
6. SDRT	.02	.24	.17	.25	.41**	
7. Filk& Greb	-.22	-.10	-.24	-.24	.20	.55**

** means p is significant at .01; WRAT = Wide Range Achievement Test-3; WJ-III = Woodcock Johnson-III; SDRT = Stanford Diagnostic Reading Test.

A different picture was noted in the correlations between reading comprehension and word reading, decoding and spelling across the three L1 groups. Significant correlations were found between all reading comprehension tasks and word reading, decoding and spelling tasks for English L1 group, with r ranging from .30 to .59, except nonsignificant correlations between SDRT and nonword spelling, $r = .24$. However, although Persian L1 group demonstrated significant correlations between reading comprehension tasks and word identification task, $r = .35$ for SDRT and .43 for Filk and Greb, and between WRAT-3 spelling (Wilkinson, 1995) task and two reading comprehension tasks, $r = .46$ for SDRT and .51 for Filk and Greb, the correlations were not significant between WRAT-3 reading (Wilkinson, 1995) task and two reading comprehension tasks, with $r = .05$ for SDRT and .25 for Filk and Greb; and between Word attack (Woodcock & Johnson, 1989) and two reading comprehension tasks, with $r = .12$ for SDRT and .21 for Filk and Greb in this group. Interestingly, no significant correlation was found between all the reading comprehension tasks and word reading, decoding and spelling tasks except the

significant correlation between nonword spelling task and SDRT, with $r = .41$ among Chinese L1 students.

Discussion

The first research question addressed whether the students achieve differently as a function of their L1 backgrounds. The results indicated that L1 backgrounds did not seem to have an impact on the performance on word reading tasks. Nevertheless, Persian L1 readers showed less proficiency in both reading comprehension tasks than Chinese L1 readers. Reading comprehension is considered a higher level process than word reading including reader level and text level (Lesaux, Lipka, & Siegel, 2006). Reader level factors, according to research, involve reading motivation, reading self-concept, reading behavior and reading comprehension (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012), and text level factors subsume text and question types (Eason, Goldberg, & Cutting, 2012), discourse structure, clarity and syntactic complexity (Lesaux, Lipka, & Siegel, 2006). Since the prime focus of the current study is on the reading-related cognitive abilities rather than the other factors, the finding at least suggested that the processes of relatively complex linguistic and syntactic structures in passage reading were influenced by L1s (Chinese and Persian). This finding is consistent with the recent studies showing that the use of morphemes was a strong predictor for reading comprehension (Nunes, Bryant, & Barros, 2012) and that syntactic skills significantly predicted sentence reading comprehension (Chik, Ho, Yeung, Chan, Chung, Luan, Lo, & Lau, 2012). There might also be possible impact from the L1 learning cultures on the ESL students' background knowledge or motivation which are beyond the limit of current study.

The examination of the spelling performance showed the three L1 groups were comparable in applying phoneme-grapheme correspondences in English and might even demonstrate equal proficiency when more spelling strategies such as memory, sight word are integrated in the tasks of real-word spelling. This finding has lent support to the universalist hypothesis indicating that the L1 orthography did not influence the spelling in L2 in the current sample.

The second research question addressed whether the relationship between reading and spelling was similar for English L1 and ESL students from two distinct L1 backgrounds (Chinese and Persian). Different correlations between word reading vs. spelling and reading comprehension vs. spelling across the three L1 groups indicated an impact of L1 backgrounds on the students' specific approaches in reading words and reading passages in Grade 6. Positive and significant correlations among all word reading and spelling measures across the groups revealed that learning to read and spell single words in English are similar processes regardless of the L1 backgrounds.

However, strategies used in reading passages with more complicated linguistic demands involving morphological and syntactic abilities seemed influenced by the L1 backgrounds. English L1 readers showed significant correlations between word reading and decoding, spelling and reading comprehension, indicating that English L1 readers in Grade 6 are consistent in applying the phoneme-grapheme correspondences (PGC) and grapheme-phoneme correspondences (GPC) in spelling and both lower

level (word reading) and higher level (passage reading) reading tasks, while Persian L1 and Chinese L1 readers tended to process the reading comprehension tasks differently from word reading processes. Rahbari and Senechal (2009) found both transparent and opaque words were read faster by Persian speakers than nonwords even though the nonwords were transparent and nonpolygraphic (words that one phoneme corresponds to one grapheme). They (Rahbari and Senechal, 2009) also found Persian speakers read transparent and opaque words being affected by word frequency. The present study similarly found Persian L1 readers tended to rely on lexical access to read, indicated by the significant correlations between word identification and WRAT-3 spelling, two reading comprehension tasks; and non-lexical access to spell, indicated by the non-significant correlations between two spelling tasks and word attack. This result is also consistent with the research of Akamatsu (2002) and Rahbari and Senechal (2009). Chinese L1 readers, however, did not demonstrate any significant correlation among the two reading comprehension tasks and word reading, decoding and spelling tasks, indicating Chinese L1 readers access higher level reading tasks with approaches (e.g., morphological awareness and syntactic awareness) somewhat different from decoding and coding strategies used for the lower level reading tasks. This finding is in line with the studies of Ho, Wong, Yeung, Chan, Chung, Lo, and Luan, (2012), McBride-Chang, Shu, Zhou, Wat, and Wagner, (2003) and Wang, et al. (2006).

Conclusion and implications

To summarize, cross-linguistic transfer influence the literacy of ESL students in Grade 6 more on the processing of complicated linguistic structures than lower level processes and distinct language backgrounds continued to be pertinent to the reading strategies utilized by different ESL groups despite years of exposure in English instruction.

This study provided suggestions for future research. For instance, tasks measuring metalinguistic skills in ESL students' L1 would provide better understanding of ESL students' capacities in L2 learning.

References

- Akamatsu, N. (2002). A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different language backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23, 117-133.
- Arab-Moghaddam, N. & Senechal, M. (2001). Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 140-147.
- Baluch, B. & Besner, D. (1991). Visual word recognition: Evidence for strategy control of lexical and nonlexical routines in oral reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition*, 17, 644-652.
- Chan, C. K. K., & Siegel, L. S. (2001). Phonological processing in reading Chinese among normally achieving and poor readers. *Journal of Experimental Psychology*, 80, 23-43.
- Chung, W.-L. and Hu, C.-F. (2007). Morphological awareness and learning to read Chinese. *Reading and Writing*, 20, 441-461.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, pp.410-414, Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational Research*, 49, 222-251.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency,

- engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. Advanced online publication. doi: 10.1037/a0027800
- Gottardo, A., Chiappe, P., Yan, B., Siegel, L. S., and Gu, Y. (2006). Relationships between first and second language phonological processing skills and reading in Chinese-English speakers living in English-speaking context. *Educational Psychology, 26* (3), 367-393.
- Ho, C. S.-H., & Bryant, P. (1997). Learning to read Chinese beyond the logographic phase. *Reading Research Quarterly, 32* (3), 276-289.
- Ho, C. S.-H., Wong, Y.-K., Yeung, P.-S., Chan, D. W., Chung, K. K.-H., Lo, S.-C., and Luan, H. (2012). The core components of reading instruction in Chinese. *Reading and Writing, 25*, 857-886. doi: 10.1007/s11145-011-9303-1
- Knell, E., Siegel, L.S., Haiyan, Q., Lin, Z., Miao, P., Wei, Z., Yanping, C. (2007). Early English immersion and literacy in Xi'an, China. *The Modern Language Journal, 91*(3), 395-417.
- Lesaux, N., Lipka, O., & Siegel, L.S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing, 19*, 99-131.
- Lesaux, N. K. & Siegel, L.S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology, 39* (6), 1005-1019.
- McBride-Chang, C., Shu, H., Zhou, A., Wat, C. P., and Wagner, R. K. (2003). Morphological awareness uniquely predicts young children's Chinese character recognition. *Journal of Educational Psychology, 95* (4), 743-751.
- Nunes, T., Bryant, P., and Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication. doi: 10.1037/a0027412
- Plaza, M., and Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition, 53*, 287-292.
- Rahbari, N., and Senechal, M. (2009). Lexical and nonlexical processes in the skilled reading and spelling of Persian. *Reading and Writing, 22*, 511-530.
- So, D., and Siegel, L. S. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 9*, 1-21.
- Wade-Woolley, L., and Siegel, L. (1997). The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 9*, 387-406.
- Wang, M., Cheng, C., Chen, S. (2006). Contribution of morphological awareness to Chinese-English biliteracy acquisition. *Journal of Educational Psychology, 98* (3), 542-553.

22.

北美汉语学习信念的考察：师生间之差异

Beliefs about Chinese Language Learning in North America: Some Surprising Discrepancies between Teachers and Learners

Yanping Cui, Delroy L. Paulhus

(University of Victoria, University of British Columbia)

Introduction

Language learning is a complicated process that involves cognitive, metacognitive, and affective factors. In the metacognitive area lie learners' beliefs about language learning. Over the last decade, research on beliefs about language learning has been gaining momentum in second language (L2) and/or foreign language (FL) acquisition.

Individual differences in learner beliefs have been identified as a factor with a profound influence upon the language learning process (Dornyei, 2005; Horwitz, 1988, 1989). Positive yet realistic beliefs can help learners overcome frustration and sustain motivation, thus facilitating language learning. By contrast, unrealistic beliefs or misconceptions can result in decreased motivation and increased frustration, which becomes an impediment to successful language learning (Bernat, 2008; Horwitz, 1988, 2001). Learner beliefs have been found to be shaped by a number of variables, one of which is culture (Kern, 1995; Yang, 1999). Nevertheless, the relationship of learner beliefs to culture is still inconclusive (Dornyei, 2005; Horwitz, 1999). By the same token, teacher beliefs play a major role in guiding teachers' such educational practices as designing instructional tasks and organizing the knowledge and information needed to implement the tasks (Nespor, 1987).

A number of researchers have found that, in some domains of L2/FL learning and teaching, mismatches exist between teachers' and learners' belief: Such mismatches can lead to classroom tension, learners' dissatisfaction, anxiety, and undermine learning outcomes (Bernat, 2007; Brown 2009; Siebert, 2003). For that reason, awareness and investigation of the nature of learner beliefs about language learning, and similarities and differences between learners' and teachers' beliefs is central to understanding and improving L2/FL learning and teaching. Given the role that culture plays in shaping beliefs, it is also important to investigate whether those teacher-learner discrepancies vary across students of different cultural backgrounds.

The present study seeks to: (1) compare the beliefs of learners from three ethnically different subgroups (learners from non-Asian backgrounds, Chinese background, and non-Chinese Asian backgrounds), and (2) compare and contrast learner and teacher beliefs.

Method

Participants consisted of teachers of Chinese and beginning learners at universities and colleges in both Canada and the United States. The teacher sample consisted of a total of 62 teachers of Chinese who were teaching elementary Chinese at the time of the survey or had taught first-level Chinese. Of these, 91 percent were ethnically Chinese and nine percent were non-Chinese. Included were teachers from 35 post-secondary institutions: 17 in Canada and 18 in the US.

The learner sample was composed of a total of 216 learners studying first level Chinese at 26 post-secondary educational institutions in North America: 12 in Canada and 14 in the US. Among the 216 learners, 123 (63%) reported non-Asian backgrounds, 47(24%) reported Chinese origin, and 26 (13%) reported non-Chinese Asian backgrounds.

Instruments

Four survey instruments were used in this study. The Beliefs About Language Learning Inventories (BALLI, Horwitz, 1985, 1988) came in two versions -- one for learners, and a slightly different version for teachers. Similarly, the Individual Background Information Questionnaires (IBIQ) was slightly different for learners and teachers respectively. The BALLI inventories were adapted to the context of learning Chinese in North America.

The BALLI for learners contained 34 items that included the 27 items in the teacher version. Finally, 14 additional items were added to the two BALLI inventories. They addressed specific features and existing issues of Chinese learning and teaching and were adapted from the BALLI Plus described by Le (2003).

Beliefs About Language Learning Inventories (BALLI). This popular instrument was developed by Horwitz, (1985) to assess learner and teacher opinions on a variety of issues and controversies surrounding language learning. Using logic rather than statistical analysis, Horwitz categorized beliefs into five groups for assessment: (1) Foreign language aptitude; (2) The difficulty of language learning; (3) The nature of language learning; (4) Learning and communication strategies; (5) Motivations and expectation. The BALLI has been used extensively to examine the nature of learner beliefs, their relationship to language learning strategies, and to determine where language and learner beliefs might be in conflict (Horwitz, 1985; Peacock, 2001; Samimy & Lee, 1997).

The additional items in the BALLI Plus were intended to examine the Chinese learner beliefs about specific features of Chinese language learning and teaching: For example, what aspect of Chinese is perceived to be the most difficult to learn, when Chinese characters should be introduced into teaching, and what is it that sustains learners' motivation to continue learning Chinese.

Data Analysis

The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Version 20 was employed for the quantitative analyses in this study. Procedures included descriptive statistics, factor analysis, analysis of variance (ANOVA), independent sample t-tests, and chi-square tests.

Results

The 34-item BALLI was subjected to a factor analysis: principal components extraction with promax rotation. Results revealed four conceptually interpretable and statistically valid dimensions underlying learner beliefs regarding Chinese language learning: (1) *Motivation* (e.g., "If I learn Chinese very well, it will help me to get a good job."), (2) *Formal language learning strategy* (e.g., "Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words."), (3) *Communication oriented*

learning strategy (e.g., “It’s O.K. to guess if you don’t know a word in Chinese.”), and (4) *Difficulty of language learning* (e.g., “Some languages are easier to learn than others.”).

Composite belief variables were formed from the top loading items of each factor. The mean percentages of agreement with each belief factor are presented in Table 1. Participants were considered to agree with a BALLI item if they gave a 4 or 5 on the 5-point rating item. Then the percentages were averaged across the items in the composite. Comparisons of the factor composites were organized around two central questions. Chi-square tests were used to compare mean percentages.

Question 1. Do Chinese learner beliefs differ depending on their ethnical backgrounds?

Application of ANOVA revealed significant differences among the four factor composites. Although Chinese language learners in general were highly motivated to learn Chinese, those of Chinese origin reported significantly stronger motivation than non-Asian learners. Although learners of Chinese overall reported substantial agreement with formal language learning strategies, significant inter-group differences were observed. In contrast to non-Asian learners, those of Chinese origin and non-Chinese Asian learners expressed significantly greater agreement with formal language learning strategies ($p < .05$). Additionally, non-Asian learners expressed significantly higher agreement with communication oriented learning strategies than did learners of Chinese origin ($p < .01$).

Question 2. How do Chinese teacher beliefs compare with beliefs of Chinese learners in general and the respective three ethnic groups?

Again, the four factor composites were used to compare teacher and learner beliefs: A series of independent sample t-tests revealed significant differences in all four factors: Motivation ($p < .001$), Formal language learning strategy ($p < .001$), Communication oriented learning strategy ($p < .001$), and Difficulty of language learning ($p < .01$).

The pattern of differences is displayed in columns 1 and 4 of Table 1. Learners overall were more likely to endorse the motivation-related statements than did teachers. With formal language learning strategies, learners reported significantly more agreement than did teachers. In contrast, teachers agreed more with communication oriented strategies. Not surprisingly, learners tended to see Chinese language learning as more difficult than teachers did.

At the item-level, some interesting differences appeared. For example, learners agreed more than teachers did with the statement “It is important to speak Chinese with excellent pronunciation” (91.4% vs. 66.1%, $p < .001$). Teachers were more likely than learners to accept the statement “Non-Asian students will maintain their commitment to learning Chinese if their classmates in the Chinese class are not almost all from Chinese background” (71.0% vs. 32.5%, $p < .001$). Moreover, learners displayed significantly greater disagreement with the statement “As long as students can recognize Chinese characters, it does not matter very much whether they are able to write them” (61.9% vs. 43.5%, $p < .001$).

Table 1. Distribution of Belief Scores on the Four BALLI Factors

	Learners Overall (N=216)	Non- Asian Learners (n=123)	Learners of Chinese Origin (n=47)	Non- Chinese Asian Learners (n=26)	Teachers (N=62)
	Agreement (%)				
Motivation	57.5	55.4	62.5	58.3	48.4
Formal language learning strategy	40.6	33.1	50.0	58.3	19.4
Communication-oriented language learning strategy	55.5	58.4	48.1	56.9	76.9
Difficulty of language learning	82.9	82.1	83.3	86.1	75.3

Note. Each value is the percent of respondents who agreed with the factor items.

Discussion and Implications

We organize our discussion around five key findings. Some of these findings were more surprising than others.

1. Learners tended to agree with formal language learning strategies more than did teachers.

It may surprise some readers to hear that learners, but not teachers, endorsed the formal ‘rote-learning’ approach. This tendency was clear whether learners were asked about language-learning in general or Chinese in particular. For example, more than half the teachers agreed with the statement “Students will maintain their commitment to learning Chinese if Chinese teachers spend less time on pronunciation and grammar exercises but more time on fun communicative language learning activities”. But only one in four learners agreed.

For decades, in the SLA literature, formal language teaching approaches have received much criticism; the teachers in our study seemed equally critical. However, a substantial number of learners still believe in the prevailing importance of grammar, vocabulary, and accuracy in speaking. Perhaps they want to build their confidence with formal learning before they try the more socially challenging communicative approaches.

However, learners’ preference may not correspond to what actually benefits them. As Horwitz (1988) warned, a focus on grammar and vocabulary could lead to pure memorization of grammatical rules and vocabulary lists, which is known to be detrimental to language learning. Instead, teachers should correct learner beliefs in this regard and make learners aware that language learning is not mere learning of grammar and vocabulary.

Of course, grammar instruction is still deemed important in contemporary SLA literature. But there is debate with regard to how grammar should be taught. Instead of pure memorization, the current pedagogical approach is that grammar instruction requires task-based approaches or should be treated as a dynamic process that involves meaningful

interaction or context rather than as a static set of prescribed rules to be learned and memorized.

2. Asian learners endorsed formal learning strategies more than non-Asian learners did.

This may be the least surprising result. Our research adds to empirical evidence for cultural influences on learners' language learning beliefs and styles (Cortazzi, 1990; Le, 2004; Simpson, 2008). Our result is consistent with broader research indicating that Asians prefer a more formal approach to learning (e.g., Watkins & Biggs, 1996). The results bring further attention to the importance of teaching in a way that takes into account cultural influences to satisfy diverse learner needs.

3. Teachers agreed with communication-oriented learning strategies more than learners did.

Apparently, learners still have some reservations about and/or barriers to embracing or applying communication-oriented strategies. Perhaps the linguistic resources were still inadequate or unavailable for these novice learners of Chinese to capitalize on or turn to for assistance. Another possibility is that these learners lacked knowledge about how best to deploy communicatively oriented language learning strategies. If so, it is important for teachers of Chinese to build and expand learners' repertoires of efficient communicatively oriented strategies, create opportunities and situations for learners to practice more, and model effective communicative strategies to learn Chinese so as to develop learners' fluency in different aspects of using Chinese. In short, strategy instruction is necessary, particularly for beginning language learners. As well, teachers should make efforts to discover where learners' barriers lie, if any, and help learners to remove these barriers. Issues to discuss include the most effective way to guess unknown Chinese words, and how learners should handle the situation when guessing fails.

Although formal language learning matters, it is paramount for teachers to emphasize the equal importance of fluency and accuracy in language learning, and in practice effectively integrate the formal language instructional and communicative approaches into both teaching and assessment to promote learners' learning and progress. Fluency and accuracy in language learning and teaching should not be separated from each other; rather they should be inextricably linked in theories and practice. Apparently, this message has not yet reached the minds of the learners.

4. Non-Asian learners preferred having (at least some) fellow learners with an Asian background.

Teachers were more likely than learners to endorse the statement "Non-Asian students will maintain their commitment to learning Chinese if their classmates are not all from Chinese background". Contrary to what teachers believed, only one-third of learners agreed with the above mentioned statement.

Even more surprising is the comparison of the same statement between the learner groups: Although approximately two in five students of Asian ancestry (Chinese origin and non-Chinese Asian) agreed, only one in four non-Asian learners agreed. One would expect that non-Asian learners would be daunted by having other learners with an apparent advantage in learning Chinese. Instead, they may expect to learn more if their fellow

learners are more competent than they are. This counterintuitive result may point to one area that requires further investigation.

5. Learners were highly motivated to learn Chinese despite acknowledging the difficulty of learning that language.

The discrepancy in motivation between learners and teachers suggests that teachers may have underestimated learners' motivation. The pedagogical implication is that teachers should endeavor to make the best use of learners' high motivation. It is therefore advisable for teachers to conduct needs analysis and take into account learner needs in setting appropriate learning objectives and designing instructional activities. Teachers need to engage learners at a level that is one step beyond learners' linguistic competency: That way, the learning tasks can be sufficiently challenging to stimulate learners' interest and maintain their motivation. As well, teachers should ensure that each learner receives some "i+1" input that is appropriate for his/her current stage of linguistic competency (Krashen, 1982). Research has indicated that motivation is highly associated with learners' preference for challenging activities in the classroom (Schmidt & Watanabe, 2001).

Learners' strong motivation to learn Chinese sends an encouraging signal: They are determined to learn Chinese well regardless of the challenges they may encounter. Moreover, the non-Asian learners are happy to have classmates with an Asian background. At the same time, teachers should be supported and held accountable for developing resources necessary to retain learner motivation in order to help learners achieve their goals and especially to prevent them getting so discouraged that they give up and simply drop out of Chinese learning courses.

Conclusion

This article reported on some of the results from a study comparing responses of teachers of Chinese and Chinese language with those of beginning learners. The primary measurement instrument was the well-known BALLI-Plus and the samples were North American. Our results offer some important insights about discrepancies between teacher and learner beliefs about foreign language learning.

Pedagogically, we suggest that teachers of Chinese should be made aware of the possible disparities between the two sets of beliefs. Increased awareness will allow teachers to develop targeted strategies to assist learners to be successful by maintaining their motivation and confidence in tackling this challenging language. Clarification of the underlying dimensions of learner beliefs, particularly the Chinese language beginning learners' preference for the specific aspects of the Chinese language such as Chinese character learning and expectations of continuity of learning Chinese, should shed light onto not only the practice of the Chinese language teaching and teacher education, but also curriculum design and course materials development in North America.

References

- Bernat, E. & Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 79-91.
- Brown, A., (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Cortazzi, M. (1990). Cultural and educational expectations in the language classroom. In B.

-
- Harrison, *Culture and the language classroom*. [ELT Documents **1321**. London: Modern English Publications British Council.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, 333- 340.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* , 72 , 283–294.
- Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557–576.
- Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Le, J. (2004). *Affective characteristics of American students studying Chinese in china: A study of heritage and non-heritage learners' beliefs and foreign language anxiety*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Texas at Austin.
- Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 177–195.
- Samimy, K., & Lee, Y. (1997). Beliefs about language learning: Perspective of first-year Chinese learners and their instructors, *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 32(1), 40-60.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 313–359). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Siebert, L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-420.
- Simpson, S. T. (2008). Western EFL teachers and East-West classroom culture conflicts. *RELC Journal*, 39, 381-394.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (1996) (Eds.). *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong and Melbourne: Comparative Education Centre and the Australian Council for Educational Research.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.

23.

加强汉语学习者写作能力的策略

Strategies to Enhance Chinese Learners' Writing Skills

田军

(University of Victoria, Canada)

长期以来学生的写作在外语教学中一直肩负着对学生语言知识的掌握程度的评估作用，写作教学也是外语教学的一个重要环节。外语教师不断地寻找各种方法以提高学生主动参与写作实践的兴趣，也同时尝试着使用不同的写作任务以鼓励学生提高其写作的能力和技巧。在对外汉语教学课堂上，特别是海外汉语教学课堂中，广大教师不仅仅面临着教学资源的短缺，更常常不断反思，询问自己写作教学是否应当从初级汉语教学就抓起，以及如何做的问题。本文试图从应用写作教学的理论依据出发，介绍对外汉语教学课堂活动安排的原则，以及数种适用于对外汉语写作课堂的教学任务型模式，以适合具有不同语言能力的学生的需求。

提到写作教学，很多学者和教师首先想到的是写作文，并且认为写作文只有中高级学生才可以完成，初级水平的学生连造句都存在问题，根本就不可能写出一篇或一段逻辑性比较强、语言比较通顺的文字，因此，对外汉语写作教学的起点是语段练习，教学目标是语篇表达能力的提高（李晓琪，章琼，2006；罗青松，2002）。而另外有些教师认为汉语的词汇运用以及造句应当是写作教学的起点，这些训练为语段以及语篇的练习打下了必要的基础，因此，初级对外汉语教学就应当囊括写作教学的部分，给学生们提供机会，通过训练他们在句子层面的翻译技能来提高他们的造句能力。然而，我个人认为，罗青松（2002）提出的提高语篇表达能力为教学目标是完全有理论依据的，但是到底什么才能算是语篇有待商榷。语篇不应当仅仅是有一定篇幅长度的文章，语篇（discourse）的定义指的是实际交际过程中使用的语言单位，是完整的话语表达，虽然通常由多个句子组成，但也可由一个句子组成。其语义要连贯（coherence），结构要衔接有序（cohesion）（魏志诚，2010）。简单来说，汉语中的“欢迎！”和英语中的“Welcome！”都是语篇，因为其具有一定的交际功能，而且语义完整。由此，我的观点是既然写作教学的目标是语篇表达能力的提高，我们就不能忽视初级汉语教学中对学生短句、短篇语篇的训练，但是我们一定要避免长期一成不变地使用简单、机械、枯燥的句子翻译练习来达到此教学目的。我们应当给学生更多的独立表达自己思想的空间，鼓励学生从开始学习汉语的阶段就使用简短的句子，有序的衔接手段来表达完整的、连贯的语义。

这里我通过介绍一下我在初级汉语教学中使用的一个小例子来说明初级汉语教学课堂中可以使用以意义为主的写作教学活动。在学生学完了一篇关于对自己学校的看法的对话之后，这时他们只掌握了几个简单的词汇，例如吴中伟老师编写的《当代中文》第一册课文中有这样一句话“我们学校很大、很漂亮，我很喜欢。”学完这句话以后，学生们都了解了“学校”、“漂亮”、和“喜欢”这几个词汇的意思。课后练习的时候，我并没有简单地给学生提供一个英文句子，然后让他们翻译成中文，而是要求学生自己选择独立或两人一组，使用这三个中文词写出他们想表达的意思，并把他们造好的句子写在黑板上。令我惊讶、并令我鼓舞的是学生能

够使用这三个词汇造出了很多不同水平的，意思各异的句子。大多数学生都模仿了课文中的原句，造了这样一个句子“我们学校很漂亮，我很喜欢。”这个句子中的“漂亮”用作了谓语，“喜欢”后面省略了宾语，这两点完全不同于英语语法规范，具有汉语特殊的表达习惯，是教师在学生刚刚接触汉语时反复强调的两个汉语特点。除此之外，还有几位学生把“漂亮”用作定语形容词，写出了“我很喜欢我们漂亮的学校。”虽然第二个句子的含义与第一个句子相似，但是这两个句子的结构完全不同。这个句子使用的结构是中英文都常用的“主—谓—宾”结构，而且宾语前还使用了前置性形容词定语，但是学生还没有学过。学生们成功地造出这样的句子说明在教授成人初级汉语的时候，学生会使用他们已有的第一语言的知识来理解第二语言，并尝试着在第二语言的表达中使用他们已有的语言知识。所以当这种现象出现的时候，教师一定要因地制宜的引导学生比较母语及目标语中存在的异同，以鼓励母语正迁移(L1 transfer)的出现。另外一个学生造的句子是“我们学校很漂亮，我很喜欢。你呢？”这个句子初看和第一个句子相同，可是仔细分析一下，我们可以看到，这个句子添加了一个貌似简单的问句成份——“你呢？”，而这个问句成份却具有一定的延续对话交流的交际功能，这样的具有交际功能的问句成份在学生初学汉语时就能被学生灵活运用体现了学生对语言的掌握能力。类似的句子还有“我们学校很漂亮，你喜不喜欢？”这时学生已不再是单纯地表达自己的观点，而是在询问交际对方的态度，这种积极的交际手段不仅体现了学生能够灵活运用所学的语言知识，而且表现出他们能够利用所需知识来实现他们的交际意图。最后还有一个令我没有想到的句子是“我们学校不大不小，很漂亮，我很喜欢。”这个句子也不是简单的复制原文中的原句，学生写出了“不大不小”这样一个表达方式，可见他们在努力试图准确地描写他们心目中的学校，而且使用了一个非常具有汉语特点的四字词，虽然学生是在无意中使用了这个词汇，但是却给老师提供了一个很好的契机来介绍汉语的特色，也同时提供了一个很好的机会来鼓励学生灵活使用所学知识以完成自己的交际意图。

这样一个写作任务不仅仅给学生提供了一个练习的环境，而且使得学生有机会学习其他同学造的不同的句子，特别值得一提的是这些句子都是在学生能够理解的范围之内，所以他们能够很好的吸收，这也体现了Vygostky (1978)所提出的让学生参与与语言有关的社会活动能够给学习者提供一个相互学习的机会，一个互相扶持(scaffolding)的语言环境，这样他们就有可能共同完成独自一人做不能做到的任务。当学生看到或听到同班同学造的不同的句子的时候，他们对汉语学习的兴趣和动力都会有所提高。这样一个练习摆脱了传统的、孤立的翻译练习，提供了一个从交际法教学的教学原则而出发的生动的、灵活的小语篇写作教学的机会。虽然学生所表达的句子并不长，但是这些句子都是一个个独立的意义单位。这一教学活动充分体现了写作教学活动设计时应遵循的几个原则。

以下几个写作教学的教学原则是由几位从事二语写作教学研究的学者总结提出的，并鼓励在二语写作教学课堂中推广使用。Grabe 和 Kaplan (1996)以及 Nation (2009) 分别列出写作教学应当注意的四项原则：(1) 应当注重以意义为主的输入；(2) 应当注重以意义为主的输出；(3) 应当注重以语言为主的学习；(4) 应当注重流利度的培养。具体来讲，学习者在写作的时候应当就他们熟悉的内容而写作，只有当他们把自己的经验和对写作题目所具有的知识融入写作的内容

的时候，他们才能有感而发，有所能写，而不会对写作内容有所纠结，从而忽略了语言能力和知识的表现和发挥。同时，他们的写作目的应当是为了表达自己想要表达的信息，希望读者了解他们的思想，他们是为了交流信息而写作的，这样他们在写作的时候，会考虑到读者的需求，会努力使读者感兴趣，这样他们就会不断地学习语言知识，提高他们的语言使用能力，以期达到他们的写作目的。写作的时候，教师还应使学生充分意识到写作过程中的几个阶段，掌握写作技巧，并有机会得到不同的反馈，这种反馈可以是来自教师的，也可以是来自其他同学的。在整个写作过程和学习写作过程中，学生应当注重拼写、词汇、段落、篇章、衔接手法、及写作阶段的反复等等各个方面的与语言相关的学习机会。最后，教师也要注意给学生提供反复操练的机会，让他们有机会就类似题目，写作题材进行多次写作练习，这样可以提高他们对语言流利度的培养。

前面我所举的那个初级汉语教学课堂中的写作任务的设计就遵循了以上列出的四个教学原则。首先，学生的写作内容是他们所熟悉的学校，他们可以有感而发，而且使用的词汇也是他们刚刚学习过的，通过这样一个活动，他们可能会完全掌握这些词汇的意思及使用方法。其次，我们可以通过学生完成这个教学活动的情况看到，这个写作教学的任务鼓励了他们用语言来表达自己的思想，学生在使用刚刚学过的语言知识进行着交际活动，他们在表达自己的看法的同时，询问对方的态度，有效地使双方地会话继续下去。再次，在整个交际活动中，学生不仅巩固了所学知识，而且还有机会向其他同学学习不同地表达方式，使得他们地语言表达更具多样性。最后，这样地写作教学任务在反复出现之后，学生会更流利地表达自己地思想和对问题的看法。

教师在安排写作教学、设计教学任务的时候，可以考虑以下几种在二语课堂中普遍使用的，研究证明有效的几种教学任务和活动的方式：

(1) 经验任务 (experience tasks)

选用学生所熟悉的写作题目，以便于学生的写作有丰富的内容，并可以使学生把更多的时间和精力放在语言的使用以及篇章的结构之上。如果写作的题目相对比较新颖，可以通过全班讨论的形式，让学生一起讨论所要写的内容以及结构，必要时还可以共同列出完成这个题目可能会需要使用的词汇。这些准备工作会鼓励学生积极参与到写作练习中去，并且对写作题目感兴趣，也会对写作后期要求学生互相提出反馈打下基础，因为学生已经了解其他同学就此题目可能会包括的内容，这样，他们在阅读同伴的写作的时候，可以更加关注语言的使用及篇章结构的安排。

(2) 共同写作 (shared tasks)

全班同学、或将全班分为两至四人的写作小组，就所布置的题目共同完成一篇作文，可以是小语篇，即一个或数个句子的写作，也可以是较长的记叙文或议论文。具体题目以及写作体裁可根据学生水平确定。共同写作的理论基础是俄国心理学家 Vygostky 等提出的“社会构建理论”。Vygostky (1978) 认为人们在共同合作的时候，会创造出一人独立工作所不能完成的作品。因此，当写作任务有一定难度的时候，共同写作会是一种有效的方式，学生会有很高的成就感。

当全班同学共同完成一篇写作任务的时候，学生可以提出他们希望在文章中出现的句子，教师只在黑板上记录下正确的句子，当遇到有表达错误的句子的时候，全班同学可以一起修改错误，然后教师在将正确的句子记录下来。当整个任务完成

以后，学生可以阅读他们的文章，但是要求他们不要抄写黑板上的文章，学生的课后作业是独立再写一篇他们一起在课堂上完成的作文（Radford, 1969）。这种全班共同写作的方式由于计算机在课堂教学中的使用变得更加容易完成，其操作性大大提高。

另外一种共同写作的方式是学生分成小组完成一篇作文，然后将小组作文交给教师批改。批改以后，每位同学（注意不是每个小组）都会收到教师返回的有反馈意见的作文，这时要求学生根据教师的评语和建议独立修改他们的作文。

（3）有引导的写作（guided tasks）

由于学生的语言能力仍然处于学习和发展阶段，使用有指导的写作一方面会使较容易地完成写作任务，另一方面可以给他们提供大量地目标语的输入。而且“可理解的输入”（comprehensible input）在语言学习过程中的积极意义和作用已经得到了各个方面的论证（Dulay, Burt, & Krashen, 1982; R. Ellis, 1995; Krashen, 1981, 1985, 1989; VanPatten, 1990, 1996, 2002; VanPatten & Cadierno, 1993）。因此，给学生提供这样一个机会，使他们在练习目标语的同时，有充足的“可理解的输入”会大幅度地提高他们对目标语的敏感度。写作课堂中常使用的有引导的写作任务有以下几种。

看图写作（picture composition）——给学生一幅或有几幅图片组成的有逻辑顺序的故事，要求学生写出一个故事，与此同时，可以给学生提供有用的语言表达方式，包括词汇和短语，还可以就图片提出几个问题，要求学生在故事的发展中回答这几个问题。看图写作具有一定的挑战性，不仅给学生提供了一个练习使用他们的语言知识的机会（Ellis & Yuan, 2004），而且常用于不同的二语写作课堂（e.g., Ellis & Barkhuizen, 2005; Ellis & Yuan, 2004; Ishikawa, 1995; Swain & Lapkin, 1998, 2000; Wang & Wen, 2002）。

故事复述（reduplication）——学生阅读一个故事，或者教师给学生朗读一个故事，然后要求学生在不看原文的基础上复述故事，并将这个故事写下来。

听写作文（dicto-gloss）——这个任务和“故事复述”有类似之处，但又不完全相同。这一任务形式已被广泛应用于各种二语教学课堂中，而且深受教师和学生们的欢迎。具体做法是教师以正常语速朗读一个故事，一遍或者三遍，根据学生的水平和任务的难度而定，朗读的同时，学生可以记下他们认为重要的、或者有用的词或短语，朗读结束后，学生可以独立或共同写出他们所听到的故事（Ilson, 1962; Riley, 1972; Wajnryb, 1988）。

完形写作（text-reconstruction）——学生阅读一个故事，或者教师给学生朗读一个故事，然后要求学生对于在原文的基础上改写的有省略的文章补充完整，其省略部分可能是词汇、短语、或短句。原文故事可以是只有数句的小语篇故事，也可以是有一定长度的适合学生水平难度的文章（Nassaji & Tian, 2010）。

文章排序（text-ordering）——学生拿到数个打乱顺序的句子，要求学生根据故事发展的逻辑顺序以及语篇衔接手段将故事重写编排。这种排序练习也可以是在句子层面的，即学生拿到数个打乱顺序的词语，要求他们按照一定的逻辑关系以及语法规则写出一个正确的句子。

（4）独立写作（independent tasks）

独立写作是很多写作教学课堂中常用的一种活动，这种貌似教师和学生都很熟悉的写作方式有时会被大家误认为是一种不需要任何指导的写作任务。教师布置一个题目，学生独立完成。然而，这种写作方式却应该是学生写作训练的最终目标，即培养一个独立的学习者，在实现这个目标的过程中，教师应当使用形式多样的写作任务，不断指导学生以提高他们的写作技巧、培养他们在不同的写作阶段使用的写作策略、巩固他们的语言知识。学生也应当积极融汇他们在各种不同的写作任务中所掌握的新的、适用于自己的方法和策略，以便于在完成独立写作时能有效地使用学所知识，写出高水平、高质量的语篇。

有一点值得指出的是以上所介绍的四种写作任务并不相互排斥，很多境况下，教师可以根据实际情况同时采用两种或三种写作方式，设计一个最适用于教授对象的方案。例如，有指导的写作可以要求学生独立完成，或者共同完成。总之，写作任务的设计应当考虑到学生的汉语水平、写作兴趣、学习动机，等等综合因素。

海外汉语教师常常面临的挑战是一方面教学资源有限，另一方面教学任务繁重，所以怎样才能有效地在遵循写作教学任务的设计原则的同时，又能设计出形式多样的写作任务，吸引学生对汉语写作的兴趣，鼓励他们多使用汉语，又不会无限大地增加教师的教学准备和作业批改的负担呢？我个人认为，教师可以利用已有的教学资源，在遵循写作教学任务的实践原则的基础上，适当对教材提供的比较单一的练习模式进行改进，使得学生有机会看到形式多样的练习、有机会同时得到输出练习和可理解的输入。

《当代中文》第一册的《练习册》每一课都有一个阅读练习，这就给教师提供了一个机会，通过改变这个练习的模式，来提高学生的学习兴趣。比如，在第十课的练习里，有这样一篇阅读理解的练习：

王师傅开了十几年车，第一次见到这么糊涂的老外，把钱包放在出租车的座位上。不过，发现钱包的不是老王，是一位乘客。乘客把钱包交给老王，老王就把钱包交给了公司老板。老板打开钱包一看，里面有五百加元，还有一张信用卡，其他什么也没有。老板也没办法了，没有名字，也没有地址，到哪儿去找？可是，老王不着急：发票上有公司的电话号码，那位老外发现丢了钱包，一定会打电话来的。可是等了三天，打电话来的真不少，有忘了雨伞的，有忘了书包的，可是就是没有忘了钱包的。怎么办呢？

因为这个练习和课文内容密切相关，学生都已经比较熟悉，所以，除了将此练习依旧按照阅读理解的练习要求学生完成以外，教师还可使用有指导的写作练习，要求学生完成一些诸如听写作文、完形写作、文章排序等等不同的写作任务。我本人在不同的班级课堂上就使用过不同的写作任务，学生的反响也非常好。

完形写作的具体做法是在我朗读完上述故事之后，我要求学生填写下面这篇有空缺的文章，在这里，我的侧重点是词汇的练习，不过，也可以设计成侧重点为短句的练习。

王师傅开了十几年车，第一次见到这么_____的老外，把钱包放在_____的座位上。不过，发现_____的不是老王，是一位乘客。_____把钱包交给老王，老王就_____交给了公司老板。老板打开

钱包一看，里面有_____，还有一张信用卡，其他什么也没有。老板也没办法了，没有_____，也没有_____，到哪儿去找？可是，老王不_____：发票上有公司的_____，那位老外发现丢了钱包，一定会_____来的。可是等了三天，打电话来的_____，有忘了_____的，有忘了_____的，可是就是没有忘了钱包的。_____？

文章排序的教学活动要求学生把打乱的七个句子按照一定的逻辑顺序进行排列。学生分成三人一组，非常有兴趣地完成了这个写作任务。这个练习不仅考察了学生的写作能力，也督促了他们的识字能力。

1. 乘客把钱包交给老王，老王就把钱包交给了公司老板。
2. 不过，发现钱包的不是老王，是一位乘客。
3. 可是等了三天，打电话来的真不少，有忘了雨伞的，有忘了书包的，可是就是没有忘了钱包的。怎么办呢？
4. 老板也没办法了，没有名字，也没有地址，到哪儿去找？
5. 可是，老王不着急：发票上有公司的电话号码，那位老外发现丢了钱包，一定会打电话来的。
6. 王师傅开了十几年车，第一次见到这么糊涂的老外，把钱包放在出租车的座位上。
7. 老板打开钱包一看，里面有五百加元，还有一张信用卡，其他什么也没有。

本文介绍了对外汉语写作教学的任务活动的设计理念以及四种任务型模式，同时结合我本人在课堂教学中对写作教学的一点浅显认识，举例说明了写作教学的几种应用，阐述了我个人的一个观点，即写作教学完全可以，并且应当从初级汉语的小语篇的练习入手，巩固学生对语言知识的掌握，为他们在高年级的作文练习打下良好的基础。

参考文献：

- 李晓琪，章琼. 对外汉语阅读与写作教学研究. 北京：商务印书馆，2006.
- 罗青松. 对外汉语写作教学研究. 北京：中国社会科学出版社，2002.
- 魏志诚. 英汉比较导论. 上海：上海外语教育出版社，2010.
- 吴中伟. 当代中文（课本 1）. 北京：华语教学出版社，2003.
- 吴中伟. 当代中文（练习册 1）. 北京：华语教学出版社，2003.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Ellis, R. Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105, 1995.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Ellis, R., & Yuan, F. The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 59-84, 2004.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. *Theory and practice of writing*. New York, NY: Addison Wesley Longmans Ltd, 1996.
- Illson, R. The dicto-comp: A specialized technique for controlling speech and writing in language learning. *Language Learning*, 12, 299-301, 1962.
- Ishikawa, S. Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, 51-69, 1995.

- Krashen, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Krashen, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- Krashen, S. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464, 1989.
- Nassaji, H., & Tian, J. Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14, 397-419, 2010.
- Nation, I. S. P. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group, 2009.
- Radford, W. L. The blackboard composition, *ELT Journal*, 24, 49-54, 1969.
- Riley, P. M. The dicto-comp. *English Teaching Forum*, 10, 21-23, 1972.
- Swain, M. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Swain, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford [England]: New York: Oxford University Press, 2000.
- VanPatten, B. Attention to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301, 1990.
- VanPatten, B. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- VanPatten, B. Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803, 2002.
- Vanpatten, B., & Cadierno, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-244, 1993.
- Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wajnryb, R. *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Wang, W., & Wen, Q. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246, 2002.

24.

双赢共存，祸福与共——重新审视“以学生为主的”的服务观

Co-existence with the Same Destination--

A Review of the Student-Centered Teaching Concept

李舒娅

(中国云南师大国际语言文化学院)

“一切为了学生，为了学生的一切，为了一切学生”。这是教学的方向、目标和最终的结果，听起来是老生常谈。但在日常教学中，这样不争的教学方针是否真正贯彻体现了，却是每一位汉语老师必须认真审视自己的：到底是以学生为主，还是学生永远无法取代为老师的老师？！我反复听美国教育专家毕杰夫在汉办培训班上《美国汉语教学的现状与发展趋势》的讲话，很受启发。他提出为什么开始学中文的时候，听完儿歌以后美国孩子们就开始讨厌中文了？学生到底需要什么？中国文化一定是唐诗、武术、四大发明、万里长城、京剧这些东西吗？毕杰夫的问题提得很尖锐，令人深思。作为第二语言教学的中文教师，在汉语热的热度中，我们必须认清在极高的繁华和热度中我们自己是不是一个泡沫；如果没有让学生成为真正的主角和操盘手，很多开初和我们一样有极高热度的学生，会在我们老师的泡沫中消失！我有一个美国学生告诉我，他们大学第一次开汉语班的时候有近200个学生报名，两年后，只剩下他和另外一个女生在坚持。怎样把中国博大精深的文化的复杂性和因“才”施教紧密地相结合起来，怎样才能有针对性的让学生对中国几千年的文明成果感兴趣，并能理解和尊重中国人民的传统习俗、价值观、世界观，培养学生的跨文化交际能力，避免过早出现“文化休克”状态，这些是多少专家学者论述过的大命题和大挑战。但要挑战的是老师我们自己，也许当我们真正意识到我们老师在教汉语中的社会地位的时候，往往已经为时已晚，“以你为主的”学生恐怕已经觉得汉语太难很难，心灰意懒，落荒而逃了。所以我们必须警醒，教与学也和做任何有合作的事情一样，“双赢是真理，祸福是与共的！”

在近十年的华语教学中，结合自己突然被派到一个陌生的国度所遇到的生存的挑战的经历，我认为零起点及初级教学的“以学生为主”就是教会学生生存，让学生习惯当地人的生活，学会简单的吃穿住行和与人沟通。就像一个婴儿及二三岁的孩子，初级语言的作用最重要的是表达其生存诉求的！——饿了，渴了，不舒服了。。。我看了很多教材，编得很唯美，风啦、云呀、唐诗啊、儿歌等。记得有套教材，在初级阶段，就有文天祥的《过零丁洋》的诗句，出发点是为了让学生感受中国汉语的声韵美，这没有什么错。但这样的诗句，中国本土的学生也要到初高中的语文教材中才学到的。这样深邃的文化经典，放在零起点和初级中级的教学中，就变成了大大的难点，如果老师的英语水平好不到足以让学生明白这些语言符号是什么意思，我想再美再好的东西对他们来说也只是噪音和无用的符号而已。就以我学英语为例，如果我连基本的生活诉求都表达不清楚，就让我来欣赏莎士比亚的诗，它的音韵美，我也欣赏不了。不能理解的东西，听不懂的东西，再好的也无用。说得专业点儿，第二

语言教学的目的必须是让学生有交际的能力。所以，不能是我们老师认为好的东西就一股脑地全盘托出。一切必须真正地从学生的需求出发。在教学中我们不难发现中国人认为最简单的东西，有时对于第二语言的学生来说，却是他们的最难点。我们是习得的，而他们是要经过学得，众所周知学得和习得完全是两码事。就连“鹅、鹅、鹅，曲项向天歌，白毛浮绿水，红掌拨清波”这样你认为中国两三岁的孩子都能说的东西，对最初接触汉语的学生来说也不容易。我记得我孩子两三岁时，我每天去幼儿园接他的路上，就教他些这样的诗句。他是习得，有妈妈爸爸一遍一遍不厌其烦纠偏纠错。第二语言的学生可没有这样好的条件，有的学生一星期就见中文老师一两个小时，他能记住几个生词，一两句话就算不错了。在他四声下不来，二声上不去的阶段，来读唐诗宋词，声调，平仄，意象、再由意象生成的美妙意境，对他来说太难了，就是翻译成英语，那些美感已经荡然无存了。所以，孔子在两千多年前就教导我们说：“不知者不愠”，这就是教导我们以学生为主，老师要教学生需要的，学生能理解的东西。如今，汉语教学法比起孔子的“不知者不愠”，不知丰富到哪去了。从翻译法改进到功能法，从讲授为主发展到启发为主、观察为主、训练为主、陶冶为主，教学模式也从传授式—活动式—发现式—发展式不断地发展着……但不管什么教材，什么教学模式，什么教学方法，都应该从学生的实际需要出发。语言学家维特根斯坦认为：语言的功能不在于反映世界而在于对世界作出应对。他认为，语素、词汇和句子，如同棋子一样脱离了下棋活动，本身并无意义，只有在各个言语行为环境中的具体使用中，才赋予它们真正的含义，因此他要求人们从动态的角度找出语言的意义。我有一个以色列学生很有意思，是个电脑专家，在美国工作的时候，萌生了到中国找女朋友的想法。学习的第一天，我推荐了很多教材给他，他都不感兴趣。让他学初级教本《汉语会话 301 句》。两个星期以后，上课时他把教材放在一边，要我教他看他手机上的中文短信。他长得很帅，很多女孩子主动发短信给他。他的英文很好，但他要求朋友一律用中文发短信给他，他要我教他用中文给朋友回复短信。我们的“新课改”开始了，每天短信就是我们的教材，先从语音、语调、重音、语速停顿开始认读短信上的生词和句子，然后进行词语的扩展，用句中的词语进行替换的练习，再是句子句式的变化。他把这些句子用一个学习软件，一句一句打在电脑上，让我带读生词和句子，然后他把它录下音来，回家继续学习。我感觉这种新的句子学习方法，灵活多变，录在电脑上，既能让他自己机械地练习模仿记忆，又能创造出新句子。加之短信中的句式新颖多样，每节课我帮他进行引申模仿和扩展，使他很快建立了一定的词汇和语法、句子知识的结构。新鲜有趣的情景对话，实实在在的交流交际，每次课都让他处在极大的快乐、兴奋和挑战中，越学越爱，越爱越学。他是我十年中所教学生中学得最快的一个，来的时候是零起点，三个月，他基本上能表达他的诉求，能正确的理解对方的话语的意思。慢慢地，手机上的短信他基本上已经能自己回答了。而且，到最后，这个城市好吃好玩的地方他知道的甚至比我还要多。目前手机在中国的占有量是全世界第一，近十亿部，手机这种“拇指经济和文化”也是中国特色之一。这样的课给了我很大的启示：语言是用来表达心声的，“言者，心声也；书者，心画也”。这正如吕必松先生说过的：语言的交际文化隐藏在语言

系统中，反映出一个民族的心理状态、价值观念、生活方式、思维方式、道德标准、是非标准、风俗习惯、审美情趣等等特殊因素。这个学生所学的是他目的地语言和真实的活话语，这使他对汉语产生了浓厚的兴趣。在他学习的短信中包括很多莫名其妙的广告，词汇语言和文化结合含盖量之广，使我们的教与学针对性之强，效果之好，超出我的预料之外。而且他对所在的城市市民的心理健康、生活方式、道德标准、风俗习惯很快有了初步的了解，极容易地就融入了当地社会之中。当我告诉他我要移民加拿大时，他说：去那里干什么？昆明那么好，他彻底爱上了中国！很多时候，在教学和研究教学的时候总会遇到诸如如何利用生活中的真实语料来达到教学目的，怎样处理真实语料与中文课程标准之间的关系，以及如何使用更易于理解的真实语料的问题和如何处理语言和文化的关系这些困惑。在这个学生的教学中我找到了答案：学生才是我的最好的老师，学生才是第一位的；在他们最热爱的事情中，他们的认知、他们的能力、想象力和创造力才是巨大无比的。在和他的合作中，我也自然而然不露任何痕迹地把最时髦的交互融合法、交际实践法、异同比较法等等教学方法融合在其间，教者舒心，学者愉快。这种快乐教学法，每次结束时都让我们教学双方流连忘返。心理学家德里克把这种这种紧扣学生学习目的和学生的实际生活教学，称之为：不沉醉于一些肤浅的活动，而是致力于某些更为深刻的活动。

说到这里，也许有人会说，那不是每个老师都能这样做的。教学怎么能没有教材呢？说的很对，教材是教学中不可缺少的，而且是最重要的环节。我说的这只是个案。但是，不是有了好的教材才能教好书，也不是没有好的教材就不能教好书。现在有一个怪现象，好像每个国家都要用一大笔经费一大堆专家针对这个国家的学生编一套教材，才是从这个国家的学生的实际出发，才是以这个国家的学生为主。现在对外汉语教学方兴未艾，教材从 50 年代的《汉语教科书》到现在的近四、五百种汉语教材。难道在这四五百种的教材中，你都挑不出一本相对实用的教材，非要劳命伤财的花上几年时间来弄新的教材才过瘾吗？2001 年我被国务院侨办派到老挝的寮都公学教华文，这个学校是东南亚的名校。到今年有近六七十年的历史，以前用台湾的直版繁体字教材，近几年用大陆的简化字教材；老师以前是台湾老师，现在是大陆老师。它是一所从幼儿园开始到高中的沉浸式的中文学校。孩子从两三岁来到这个学校，每周六天，从上午 8:00—到下午 4:30 全部用中文上课，小学初中高中包括数理化都是用中文教学；老挝语在这个学校反过来成了外语，只是为了应付当地教育局而不得不成立一个老文组，只有很少的课时。这所学校没有自编的教材，就是使用台湾教材或中国教材；在使用中也不是全部照搬，而是挑选其中他们觉得适合他们每个阶段的学生的一部分进行油印。60 十多年经久不衰，培养了很多了不起的中文人才，在东南亚每个了解老挝寮都公学的人都会翘起大拇指。近几年这个学校每年都有几十名学生到中国留学，有的还得到奖学金。所以，编教材也用不着一哄而上赶时髦。我第二次被配派到泰国 Assumption College Sriracha 这所学校时，用的就是他们自己编的教材。但当聊起这套教材的编写过程，听者也觉得不容易。因为当地老师的水平不足以有能力编一套对整个泰国中小学都适用的教材，请国内的专家，专家又忙，一套教材编得又慢又费力，

最终也不见得有多少出彩的地方。其实每套教材都有它的优点，编得再好的教材也有它不适应学生的地方。所以像老挝这种整合和拿来主义，也不失为一种好方法。国外的教材也有很好的教材。如美国普利斯頓大学几位汉学家周质平、杨玫、张家慧先生编写的《新的中国》就很好。我有幸观摩了美国威斯大学汉语教授朱晓苗女士的几次示范教学，精彩极了！此教材虽然编写于1997年，但至今效果仍然很好。我在中国云南师范大学国际语言文化学院做兼职汉语教师时，曾经接待过学习这本教材才半年的学生在我家住宿。我发现这个学生虽然学汉语的时间并不长，但是生活的基本表达没有问题。这套教材涉及到很多如“睡午觉和喝热水”、“美国人早上洗澡和中国人晚上洗澡”，“排队与不排队”，“同志，小姐、先生中国称谓的改变”，“厕所”，“过马路很危险”，“铁饭碗打破了”，“下岗”，“普通话语和规范字”和“脱裤子放屁”这些很有意思的课文。教材真正以学生为本，从学生的视觉出发，每篇课文都是模仿一个外国学生初到中国时的一些观察和体会，内容和词汇则不超出一个留学生的生活日用，学习一年半载足以让这些从未到过中国学生，基本上了解了一些中国人的言语交流习惯、生活习俗，懂得一些在特定背景下的语境含义，能用所学过的词语正确交流。所以不管教材怎样编写，什么样的体例，什么样的目的；不管包含的文化有多么复杂，多么包罗万象，不管是语在前，还是文在后，不管是词本位、字本位还是句本位，学生才是本位！像普林斯顿、杜克大学、维斯大学这样一切为了学生，从学生表达生活中的诉求和心理上的需要出发，就连睡午觉，出外要带零钱和手纸，这些诸如此类的“小文化”都能让学生学得会，感兴趣、用得上。并能理解、包容中国与美国之间的不同的文化，使学生空降到一个从没到过的国度能马上能进行跨文化的交流，能生存，能发展。这样的教材和教学就是成功的，有意义的。从心理学的角度来讲，有意义的识记内容比无意义的内容识记忘得慢，学习者感兴趣的内容比不感兴趣的内容遗忘得慢。我个人认为这样的教材直接拿来用不就行了，何必劳命伤财再编一些大同小异甚至更差的的东西。

吕必松先生说：更快更好地培养学生语言交际能力，已成为各种语言教学法流派的共同目标，这也是第二语言教学或外语教学不可逆转的一种发展趋势。没有一种教学法是全能的，也没有一种教学法是毫不足取的，应该根据不同的教学目的，不同的教学对象采用行之有效的教学方法。教学是门艺术，教师就像一个演员，拿到一个有意义的好剧本，也要进行二度创作。学生的学习目的不同，使用的教材教法也不同，甚至学生来自的国家不同，教法也要不同，课程的设计是要有策略的。日本、韩国的学生，写汉字容易，发音是难点；西方的学生学拼音容易，但四、二声调和汉字又是难点。老师必须变，必须从学生的实际出发，增补教材中的不足，从学生的需求出发调整自己的教学方法。“书面材料+教师设计+各种外部手段+即兴内容”这样一种混合型教材当然不是几句简单的话，而是和教师的信念、责任、挚爱、担当分不开的。要用全部的精力去追求一件世界上最简单，最普通的东西，没有热爱和执着是追求不了的，教师这个职业虽然普通，但是做好不容易。因为我们的合作伙伴是比我们更聪明，更有活力，更有理想的人。美国旧金山中美国际学校的校长毕杰夫

(Jeffbissell) 有一个疑惑，他发现中国人不爱当老师，有些中国老师教学很被动。他说他作为校长，他需要具有“领导力的老师(leadership)”。他说的不无道理，我们在国外教中文的老师，很多人是为了生计；从国内派来的很多人是只是想出国，马虎应付的老师不乏其人。还有国内的教育制度形成的以考试为目的的教学方法；久而久之，老师的创造力以及对这一职业的热忱就泯灭了。这些负面的东西带到教汉语的课堂里，当然不会出现什么有领导力创造力的老师。孔子说过：知之者不如好之者，好之者不如乐之者。教学的最高目标是把学生培养成为一个乐之者，但是作为一名教师自己不是好之者，你怎能让爱上有点难度的汉语，自己不是乐之者，怎样能使学生在学习汉语中快乐得起来？“热爱是最好的老师”。教师的职业是平凡的，责任是重大的，使命是光荣的。特别是汉语教师，某种程度上代表的是一个国家的形象。作为中华文化的传播者，我们绝对要有执着的爱，高贵的心。有人说，我们是站在中国和国际社会交会的第一线，把我们的位置比喻为正在跟跨国公司激烈竞争的中国企业，一点儿也不夸张。纵观世界名校的成功经验，都是自己在市场中竞争出来的。竞争是什么？不断地提高产品质量，让所教的学生日后更成功，在他们的心中留下一粒种子或一个永久的印记。对外汉语教师成功的条件也是这样。对我们来说，消费者是学生。商场如战场，如果站在这样的高度，感受到这样的残酷性，祸福与共，存亡并行。那么，相如心生，境随心转，我们就会马上改变自己，鞭策自己，那具有创造力领导力的对外汉语教师的成功条件也就具备了！

25.

为经典名歌创作新词，促中文学习更上层楼 New Lyrics for Old Songs: A fun Way to Learn Chinese

吴小燕

(University of Toronto, Canada)

摘要：全球学习汉语的热潮逐年升温，而中国学习英语的人数早已超英赶美，更有胜过所有英语母语国总人口的趋势。常言道，外语是沟通不同文化的桥梁。桥梁两端的人口和文化应该是双向流动，你来我往。英文歌曲在华夏大地广为传播固然不错，但是在全球化的今天也应该唱响中文歌曲。所以，将优秀中国名歌推向异国他乡，为海外学生创作中文新歌或填词配曲，便成了时代的需要。我为此创作了一系列以学习中文为主题的歌词，鼓励海外莘莘学子迈向“汉语桥”。我所创作的中文歌词，都标上拼音，译成英文，双语注解，选用没有版权的经典老歌配曲，同时把老歌也标上拼音，译成英文，双语注解。英文翻译旨在让学生明白所唱内容和背景知识。学生既听旧曲，又唱新歌；师生同欢，其乐融融。本文将探索自创歌词促进中文教学的作用，并进一步说明它所包含的各个组成部分，诸如（一）中英语文均可学习，（二）新老歌词均能演唱，（三）东西曲调均要慎选，（四）今昔背景均需了解等等。一言以蔽之，由我作词的中文歌曲，涉及面广，内涵丰富，一举多得。孔子大力提倡诗歌与音乐的教化作用，正鼓舞着我用新老歌曲在海外中文教育领域另辟蹊径。创作新词，配上旧曲，译成英文，就是要乘着歌声的翅膀，架起双语的桥梁，推动中华文化走向国际。

吴小燕创作新歌之一：《學中文/学中文》

[1] Jǐ āng Huáyǔ, dú Zhōngwén,
講華語，讀中文 / 讲华语，读中文，
Speak Chinese and read Chinese,

Shìjiè cháoliú yào jǐngēn.
世界潮流要緊跟 / 世界潮流要緊跟。
Follow the world trend closely.

Nǐ wǒ tā, qí shàngzhèn,
你我他，齊上陣 / 你我他，齐上阵，
You and I and everyone, let's all get into it

Mǎnhuáirèchén.
滿懷熱忱 / 满怀热忱。
Full of enthusiasm.

[2] Tóngxuémen, yě fāfèn,
同學們，也奮發，

同學們，也發憤 / 同学们，也发愤，
Students! Make a great effort, too.

Kè táng nèi wài dōu rèn zhēn.
課堂內外都認真 / 课堂内外都认真。
Study hard in and out of class.

Zǎo wǎn liàn, tè qín fèn,
早晚練，特勤奮 / 早晚练，特勤奋，
Practice Chinese over and over day and night

Yì wǎng qíng shēn.
一往情深 / 一往情深。
With passion.

[3] Hànzì Pīnyīn shì jīběn,
漢字拼音是基本 / 汉字拼音是基本，
Characters and Pinyin are the basics;

Rì jī yuè lěi bú fù yǒu xīnrén.
日積月累不負有心人 / 日积月累不负有心人。
Determined people will keep on working on them all the time.

Tīng shuō dú xiě, fānyì bāngchèn,
聽說讀寫，翻譯幫襯 / 听说读写，翻译帮衬，
Listening, speaking, reading, writing, with some help from
translation,

Jiàn fènghēng chā zhēn,
見縫插針 / 见缝插针，
If you make use of every bit of space and time,

Jìnbù ya suí zhe shíjiān fēibēn.
進步呀隨著時間飛奔 / 进步呀随着时间飞奔。
You' ll make progress before long.

[4] Cháng sīliàng, duō tíwèn,
常思量，多提問 / 常思量，多提问，
Always think of the language and often ask questions;

Cíhuì jùfǎ yòng de shén

詞彙句法用得神 / 词汇句法用得神。

Then you' ll use the vocabulary and grammar well.

Xīn tiāndì, màirù **mén**,

新天地，邁入門 / 新天地，迈入门，

You' re advancing into a wonderful new world

Wǔcǎi bīnfēn.

五彩繽紛 / 五彩缤纷。

Blazing with colour.

附原歌词: Yè Shànghǎi 《夜上海》 Shanghai at Night

Fàn Yānqiáo zuòcí 范煙橋作詞 / 范烟桥作词 Lyrics by Fan Yanqiao

Chén Gēxīn zuòqǔ 陳歌辛作曲 / 陈歌辛作曲 Music by Chen Gexin

Wú Xiǎoyàn zhùyīn, Yīngyì 吳小燕注音、英譯 / 吴小燕注音、英译©

Pinyin Romanization and English translation by Helen Xiaoyan Wu©

[1] 夜上海，夜上海 / 夜上海，夜上海

Yè Shànghǎi, yè Shànghǎi

Shanghai at night, Shanghai at night,

你是個不夜城 / 你是个不夜城

Nǐ shì ge bú yè chéng

You are a sleepless city.

華燈起，車聲響 / 华灯起，车声响

Huádēng qǐ, chēshēng xiǎng

When the lights are on and the sound of the cars are around,

歌舞昇平 / 歌舞升平

Gēwǔ shēngpíng

The city sings and dances to celebrate the good times.

[2]

只見她，笑臉迎 / 只见她，笑脸迎

Zhǐ jiàntā, xiàoliányíng

You only see her smiling invitingly.

誰知她內心苦悶 / 谁知她内心苦闷

Shéizhī tā nèixīnkǔmèn

Who knows how low she feels in her heart.

夜生活，都為了 / 夜生活，都为了

Yèshēnghuó, dōuwèile [wèiliǎo]

The night life is all for filling

衣食住行 / 衣食住行
Yī shí zhù xíng
The basic needs of her life.

- [3] 酒不醉人人自醉 / 酒不醉人人自醉
Jiǔ bú zuì rén rén zì zuì
Wine doesn't make her drunk if she's not in the mood to get drunk.
胡天胡地蹉跎了青春 / 胡天胡地蹉跎了青春
Hútiān-húdì cuōtuó le (/liǎo) qīngchūn
She's wasting her youth foolishly.
曉色朦朧，倦眼惺忪 / 晓色朦胧，倦眼惺忪
Xiǎosè ménglóng, juànyǎn xīngsōng
When daybreak comes, she becomes sleepy.
大家歸去 / 大家归去
Dàjiā guīqù
Everyone leaves
心靈兒隨著轉動的車輪 / 心灵儿随着转动的车轮
Xīnlíng'er [Xīnlíng'ér] suí zhe zhuǎndòng de chēlún
Turning their minds to their cars.

- [4] 換一個新天地 / 换一个新天地
Huànyí ge xīntiāndì
She changes to a new life.
別有一個新環境 / 别有一个新环境
Bié yǒu yí ge xīnhuánjìng
And the city is a new place to be in.
回味著，夜生活 / 回味着，夜生活
Huíwèizhe, yèshēnghuó
Looking back on her life in the night,
如夢初醒 / 如梦初醒
Rúmèngchūxǐng
It's as though she's waking from a dream.