DOI:10.13811/j.cnki.eer.2013.02.002

[文章编号]1003-1553(2013)02-0083-10

显著提升对外汉语教学质量的途径与方法探索

——关于对外汉语教学的深层理论思考

何克抗， 王冰洁

(北京师范大学 现代教育技术研究所，北京 100875)

[摘 要] 作者认为,影响当前对外汉语教学健康、深入发展的关键并非师资、教材与教法,而是在于能否正确认识和把握对外汉语教学的理论基础,以及在此理论基础上形成的对外汉语教学自身的“学科教学论”。为此,文章用较多的篇幅阐述了基于“非母语第二语言学习”和基于“母语第二语言学习”这两类不同对外汉语教学的理论基础及相关学科教学论的具体内容。最后,作者还为显著提升对外汉语教学质量提出了一项具体建议,供有关部门考虑。

[关键词] 对外汉语教学; 非母语第二语言学习; 母语第二语言学习; 学科教学论

[中图分类号] G434 [文献标志码] A

[作者简介] 何克抗(1937—),男,广东大埔人。教授,博士生导师,主要从事教育信息化工程、中小学教学改革试验和教育创新理论的研究。E-mail:hekkbnu@163.com。

一、引 言

当前学术界普遍认为对外汉语教学存在三大瓶颈:师资、教材与教法。这三个问题固然是当前对外汉语教学中非常重要的、且受到普遍关注的焦点,但我个人并不认为这些问题是影响当前对外汉语教学质量提升与健康、深入发展的“瓶颈”或关键所在。

那么，影响当前对外汉语教学质量提升与健康、深入发展的关键到底是在哪里呢?由于对外汉语教学的教材编写与教法选择,要完全接受对外汉语教学自身“学科教学论”的直接指导;而对外汉语教学的师资培训,就培训内容而言又要依据在对外汉语教学理论基础上形成的“教学思想”、“教学观念”、“教学模式”、“教学方法与策略”(即对外汉语教学自身的“学科教学论”)等来确定。可见,影响当前对外汉语教学质量提升与健康、深入发展的关键应当是对外汉语教学的理论基础,以及在此理论基础上形成的对外汉语教学自身的“学科教学论”;而不应当是在这些理论指导下实施的具体操作方法及相关内容，否则将会本末倒置。其后果就会像“只埋头拉车,而不抬头看路”一样,迷失前进的方向。

那么，对外汉语教学的理论基础又该如何来奠定？建立在此理论基础之上的对外汉语教学自身的“学科教学论”又该如何来形成呢？下面的第二、三部分就将依次讨论这两个问题。

二、对外汉语教学的理论基础

当前的对外汉语教学主要是通过在各国设立的“孔子学院”来实现,还有部分外国朋友则是通过在我们国内建立的“对外汉语远程教学系统”、或是直接来华进入某所高等院校的“对外汉语教学中心”(或相关机构)进行学习。不管是在各国设立的“孔子学院”,还是在我们国内的“对外汉语远程教学系统”或“对外汉语教学中心”学习汉语,来学习的学生(教学对象)一般都是外国的青少年或成年人,即属于“非母语第二语言学习”。

除此以外,还有一种对外汉语教学的对象(学生)则是海外华裔的孩子。目前这类华裔学生绝大多数是在当地(所在国)华侨开办的业余中文学校学习(在周末上课),所以通常不属于孔子学院的学生,但其中有些也可能通过国内的“对外汉语远程教学系统”来学习。对于这类华裔学生,由于其父母能说中文,一般来说,在这样的家庭里应该具有一定的母语环境,即属于“母语第二语言学习”。当然,也有极少数完全不说中文的华裔家庭是例外。

这里所说的“母语”是指,每个人出生时所在家庭

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

使用的语言，即本民族的语言。“第二语言”则是相对“第一语言”而言，是在第一语言之外，要求学习和掌握的另一种语言；而“第一语言”是指，某个国家（或某个社会群体）内部的所有社会成员之间为了交流、沟通的需要而使用的最主要的语言，也就是一个国家的官方文件以及基础教育和高等教育中各学科教学（外语教学除外）所使用的语言。在目前世界上的多数国家中，母语和第一语言往往是统一的——母语就是第一语言（例如：英国的英语、法国的法语、日本的日语、朝鲜和韩国的朝鲜语、在中国大多数地区的汉语）；但也有一些国家的母语和第一语言并不一致，新加坡就是比较典型的例子。众所周知，新加坡主要由华裔、马来裔和印度裔等三个民族的后裔组成，三个民族各有自己的母语（分别为汉语、马来语和淡米尔语）；而新加坡全国的通用语言，即第一语言却是英语。对于我们中国来说，在汉民族聚居的绝大多数地区，母语和第一语言是一致的；但在少数民族聚居的部分地区（例如新疆、西藏、内蒙古等地），母语和第一语言也不一致。

根据我们多年从事语言教学试验研究的实践经验，若按学习者的家庭及生长的语言环境划分，应该有以下四种不同的语言教学情况（或类型）。

（1）学习者把当前教学内容作为“母语”而且是作为“第一语言”来学习的情况——这相当于我国基础教育中的“语文教学”类。

（2）学习者把当前教学内容作为“母语”但不是“第一语言”、而是作为“第二语言”来学习的情况——这相当于新加坡基础教育中的“民族语言教学”类（其他国家的华裔儿童或华裔青少年在当地开办的业余中文学校中的学习与此类似；二者的区别只在于：前者属于基础教育中的正规授课；后者则属于基础教育中的非正规授课）。

（3）学习者把当前教学内容作为“非母语”而且是作为“第一语言”来学习的情况——这相当于新加坡基础教育中的“英语教学”类（我国少数民族地区基础教育中的“语文教学”也属这一类）。

（4）学习者把当前教学内容作为“非母语”但不是“第一语言”、而是作为“第二语言”来学习的情况——这相当于我国基础教育中的“外语教学”类（各国孔子学院以及国内“对外汉语远程教学系统”或“对外汉语教学中心”所开展的“对外汉语教学”也属这一类）。

之所以要区分以上四种不同的语言教学情况，是因为学习者所属家庭及生长的语言环境对于如何有效开展汉语教学（特别是如何进行有针对性的、科学的汉语教学设计）至关重要。事实上，建立在非母语的、“第二语言”学习基础上的“对外汉语教学”，和建立在作为母语但不是“第一语言”、而是作为“第二语言”学习基础上的“对外汉语教学”，这二者的教学理论、教学设计与教学方法都有很大的不同，这正是我们强调应首先关注“对外汉语教学”理论基础的根据所在。

由上述四种情况可知，基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学，应属于第四种情况——这种情况下的学生都来自非华裔的外国青少年或成年人，他们大多数是在各国的孔子学院或是在中国的“对外汉语远程教学系统”中学习，有少数则是在中国的“对外汉语教学中心”学习；而基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学，则属于上述第二种情况——这种情况下的学生基本上都是华裔儿童或华裔青少年，他们通常是在所在国的正规或非正规的中文学校中学习。由于这两类对外汉语教学的学习者虽然都是在进行“第二语言学习”，但前者属于“非母语教学”，后者则属于“母语教学”，二者的理论基础有本质上的区别，因而其教学设计、教学模式与教学方法等也有较大的差异。下面我们就来探讨支持这两类对外汉语教学的共同理论基础（即“第二语言学习”的理论基础）是怎样的以及二者又有哪些不同。

（一）“第二语言学习”的理论基础——“语觉论”

众所周知，在关于“人类语言如何发生与发展”，即关于“人类如何获得语言”的问题上，存在三种不同的理论，即后天环境论、先天决定论以及先天与后天相互作用理论，其中以乔姆斯基（N.Chomsky）为代表的“LAD 理论”[1]和以伦内伯格（E.H.Lenneberg）为代表的“关键期理论”[2]以及以加拿大唐纳德·赫布（Donald Hebb）为代表的“先天与后天相互作用理论”[3]这三者的影响比较大。我们认为，这些理论各有其优缺点（具体分析见《语觉论——儿童语言发展新论》，何克抗著，人民教育出版社 2004 年出版）却都还无法解释人类语言发展的最核心问题——为什么任何民族的四、五岁儿童都能无师自通地掌握包含数不清的语法规则变化的本民族口头语言？语言能力到底是先天遗传的还是后天习得的？

这表明，上述几种理论还不能用来有效指导我们的母语教学改革实践和非母语的第二语言教学改革实践。为此，我们在深入分析和全面总结现有语言获得理论研究成果的基础上，吸纳其所长，抛弃其所短，并结合我们自己多年的试验研究实践，提出了一种全新的儿童语言发展理论——“语觉论”，用来解释上述

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

核心问题。与此同时,希望能运用这种理论去指导基于非母语“第二语言学习”或基于母语“第二语言学习”的语言教学实践及教学改革。语觉论的核心内容包括以下几个方面。[4]

1. 语觉是人类独有的第六种感知觉,是人与动物的最本质区别

所谓语义知觉(简称语觉),**是指客观存在并为人脑所独有的、专门用于感知与辨识口头语言中各种语义关系的第六种感知觉。语觉不仅在大脑皮层具有属于自身的、完全独立于其他感知觉系统的言语高级中枢,而且在大脑皮层下也有完全属于自身的、与其他感知觉通道不相重叠的低级中枢, 所以语觉完全可以、而且应当从原有五种感知觉系统中独立划分出来,成为人类的第六种感知觉系统**(迄今为止,国内外学术界都把“言语”归入到“听知觉”系统,这是错误的,是与当代脑神经生理解剖结论相违背的)。

人与动物的最本质区别,并不在于能否“制造和使用工具”——简单的工具黑猩猩也能制造和使用;只有与口头语言直接相关的“语觉”才是人类所独有的。在处于动物分类纲目最高端的三种哺乳类灵长目动物中,只有人类具有与口头语言相关的“语觉”;另外两种灵长目动物——黑猩猩和猴子,不管你训练它们多长时间,都不可能让它们掌握口头语言,也不可能具有语觉。这是因为通过脑神经解剖发现,在它们的大脑中根本不存在“布洛卡区”和“沃尼克区”这样的口语中枢。

2. 听说能力与读写能力是两种本质上不同的言语能力

语觉论对言语理解(即“听”)**和话语生成**(即“说”)**所涉及的“语音、语法、语义”等三种不同的心理加工过程进行深入分析后得出结论:**

语音心理加工能力(包括“语音感知和语音辨析”能力)**靠先天遗传,是与生俱来的;**

语法心理加工能力(包括“词法分析和句法分析”能力)**主要靠后天习得,要经过较长时间的后天学习才能掌握;**

语义心理加工能力(指对语义的分析与识别能力)**很大程度上也是先天遗传,与生俱来的。**

在此基础上可以证明,听、说能力很大程度上要靠先天遗传,而读、写能力主要靠后天习得,从而将这两者明确区分为本质上完全不同的两种言语能力。因而这两种言语能力的教学设计与教学方法也有较大的差别(例如,在小学阶段的外语教学中,应当强调听、说能力的教学;而不宜同时强调听、说、读、写,更不应该强调写)。

3. 儿童的“语觉敏感度曲线”

依据国内外语言学家对儿童和青少年在各种不同条件下学习语言的大量案例(包括母语学习和第二语言学习的案例;在这些案例中所涉及的学习者,大多数是具有正常视听能力的儿童和青少年,但也有失聪者)**可以画出“儿童的语觉敏感度曲线”**(也就是“儿童获得听、说能力的年龄变化曲线”),**如图 1 所示。**

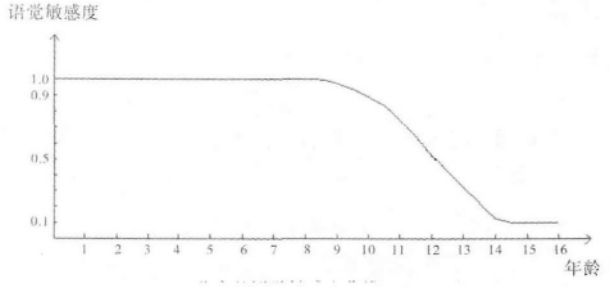

图 1 儿童的语觉敏感度曲线

由图可见,儿童听说能力获得的最佳敏感期是在 9 岁以前,从 9 岁以后开始下降,到 12 岁下降到 1/2 左右,到 14 岁则下降到 10~5% 。这里的“语觉敏感度曲线”,从表面上看似乎和伦内伯格的“语言发展关键期”(2~12 岁)有一定的相似之处,但其含义和形状并不相同,因而对语言教学的指导意义也不完全相同。

语觉敏感度曲线对儿童的 “母语第二语言学习”和“非母语第二语言学习”均有重要的指导意义。

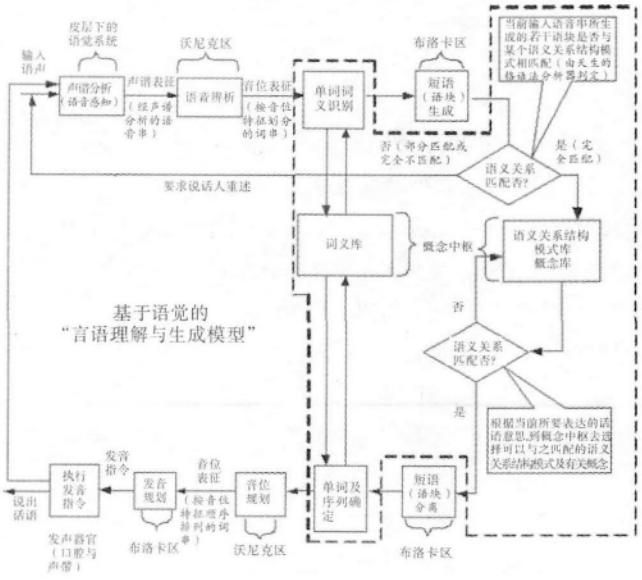

图 2 言语理解与生成模型

4. 基于语觉的“言语理解与生成模型”

在语觉论指导下,通过批判继承当代儿童语言发展理论的研究成果,并对语义知觉这种感知觉通道的神经生理机制进行深入分析后,我们建立了一种全新的基于语觉的“言语理解与生成模型”(见图 2)。**根据**

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

这一模型,可以深入了解言语理解(即“听”)和言语生成(即“说”)的心理加工过程,从而能真正阐明听、说能力的本质,以及听、说能力形成的充分必要条件。

(二)基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学的理论基础

由上述关于语觉论核心内容的介绍可以看到,对于任何年龄段学习者的第二语言学习(包括儿童、青少年、大学生和成年人的第二语言学习)来说,语觉论都有理论上的指导意义。尤其是其中的第四个方面——基于语觉的“言语理解与生成模型”,更是人类“非母语第二语言学习”的主要理论基础,它与对外汉语教学有极为密切的关系,并起着至关重要的指导作用。下面我们就对这一模型的含义以及这一模型与对外汉语教学之间的关系作进一步的阐述。

1.“言语理解与生成模型”中的心理加工过程

由于“言语理解”即“听”,言语生成即“说”,所以“言语理解与生成模型”即是“听、说过程的心理加工模型”,其加工过程如图 2 所示。图 2 中包括言语理解与言语生成两大部分(上半部分涉及言语理解过程,下半部分涉及言语生成过程)。

(1)言语理解(“听”)的心理加工过程

由图 2 可见,言语理解的心理加工过程要经历五个阶段。①语音感知:是指从感觉器官(耳朵)接收到言语的声音信号开始,通过外耳和中耳把声波引起空气振动的机械能加以放大,再由内耳把放大后的机械能转换为电脉冲形式的神经冲动,然后由螺旋神经节细胞的长轴突把反映语音信息的神经冲动传入皮层下的低级中枢,再进行逐级加工——从第一级(耳蜗复核)→第二级(上橄榄复核)→第三级(下丘)→直到第四级(丘脑枕),从而完成对当前输入语音的感知和声谱分析过程。②语音辨析:是指从当前输入的语音串中,对单词进行辨别并加以区分的过程。由于这一过程,只是依据输入语音串中的音位特征信息与言语中枢“沃尼克区”中保存的音位词典(也称“词汇音位表征库”)进行比较匹配而实现——把连续输入的语音串转换为一组按音位特征排列组合的语音单位序列,其中并没有涉及对单词含义的理解。③单词识别:是指利用概念中枢的“词义库”识别出各个单词词义的过程。④语块生成:在单词词义识别的基础上即可利用另一言语中枢“布洛卡区”中保存的“语法知识库”完成词组(即短语)构成分析,并确定输入语音串中所包含的格语块(所谓“格语块”是指表征不同格关系的语块,而“语块”即词组或短语结构)。⑤语义辨识:最后把当前输入语音串中所包含的、由格语块所组成的语义关系,和“语义关系结构模式库”中所保存的语义关系进行匹配比较,从而实现语义的分析与识别,并最终完成言语理解过程。

(2)言语生成(“说”)的心理加工过程

由图 2 可见,言语生成的心理加工过程也要经历类似的五个阶段。①语义匹配:为了把想要表达的意思(语义)转换为相应的语义关系结构模式,可通过对概念中枢的语义关系结构模式库进行搜索匹配来完成。②语块分离:是指从搜索到的语义关系模式中分离出组成该模式的各个格语块。如上所述,“格语块”是指表征不同格关系的语块,而“语块”即“词组”或“短语结构”,所以语块分离也就是短语构成分析。③单词识别:是指确定各语块中有关单词的词义及其排列次序的过程。④音位规划:是指在单词词义识别的基础上,利用言语中枢“沃尼克区”中保存的音位词典(也称“词汇音位表征库”)去确定各个单词的音位特征的过程。⑤发音规划:是指由言语中枢“布洛卡区”依据单词的音位特征,形成发音控制指令,从而控制口腔和声带发出指定的话语,并最终完成言语生成过程。

2.“言语理解与生成模型”和对外汉语教学

(1)“言语理解与生成模型”中的反馈机制

由图 2 所示的“言语理解与生成模型”可见,在语声输入端有两条反馈线,一条来自语义辨识模块(称之为“内反馈线”),另一条来自话语生成系统的输出,也就是整个言语信号系统的输出(称之为“外反馈线”)。内反馈只和言语理解(即“听”)的心理加工过程有关,外反馈则和言语理解以及言语生成(即“听”和“说”)的整个言语加工过程有关。语言的本质是交际,若从这一最根本的功能特点考虑,那么不论是内反馈还是外反馈,都离不开“交际者”(即参与对话的另一方),一旦失去交际方,不仅外反馈要中断,内反馈也要中断。认识到“交际”的重要性,这对于对外汉语教学方法与策略的选择,乃至整个“对外汉语教学系统”的教学设计都将有决定性的影响。这是因为,上述两种反馈对于第二语言习得(尤其是非母语的第二语言习得)有至关重要的作用。

①内反馈

在语言初学者尚未形成言语能力的情况下,由于积累的词汇还很少(在其言语中枢“沃尼克区”的词汇音位表征库中还只保存着个别单词的音位特征),更缺乏语法知识;在听到当前的输入语音串并初步完成“语音的感知与辨析”、“单词识别”和“语块生成”等加工环节后,往往难以对当前输入语音串所形成的语块划分是否符合某种规范的语义关系结构模式作出判

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

定,即无法作出正确的语义辨识——对于非母语的第二语言初学者来说,这种情况是经常发生的。怎么办呢?由于初学者在这时尚未形成言语表达能力,还难以通过言语对话要求对方重述一遍,或要求对方就某个词语作出解释,只能依据现场情况,利用交际者的声调、语气、手势或体态等信息(手势与体态信息可通过视觉来获取),对当前输入语音串的"语音感知与辨析"、"单词识别"和"语块生成"等心理加工环节作出修正(其结果是对当前输入语音串的语块划分加以修正),并最终对当前输入语块划分所确定的语义关系模式作出正确判定,从而完成对当前输入语音串的语义辨识过程。由此可见,对于一种语言的初学者来说,其交际者的声调、语气、手势或体态等信息是初学者完成语义辨识过程,即真正达到言语理解所必不可少的一个条件(必要条件),而这一切均有赖于内反馈。当语言学习者形成初步言语表达能力以后,由于可以直接通过言语对话和对方交流、沟通(不一定要依赖手势、体态等信息),这时交际方的言语表达则成为语言学习者熟练掌握该种语言的一个必不可少的条件,而这仍然有赖于内反馈。

②外反馈

整个言语信号系统对语声输入端的还回传入(即外反馈),是为了实现"自我监控功能"——在语言学习过程中利用这种功能,可以使语言学习者及时发现与纠正自己说话过程中的偶然性错误(包括语音、语法和语义错误);利用这种功能,语言学习者不仅可以将自己当前的话语表达与大脑中保存的经验信息(规范的、正确的表达)相比较,还可以依据当前对话者(即交际者)的声调、语气、手势或体态等信息对自己当前话语表达的适用性、切合性作出更准确的判断。换句话说,通过外反馈的自我监控功能,不仅可以对语言学习者所说话语的语音、语法和语义的正确性(是否符合规范、正确的表达方式)作出判断,还可对其"语境"的正确性作出判断——合乎语法的句子若不适合当前的语言环境(例如和上下文不相吻合),也是达不到交际的目的,因而是没有用处的。由此可见,对于语言学习来说,外反馈可以使学习者不仅能学会语音、语法和语义知识,还可以使学习者有可能掌握语境知识,因而是使语言学习者能真正获得言语理解与言语生成能力的充分条件。

(2)双向言语互动对"非母语第二语言学习"的关键作用

上面我们论述了"言语理解与生成模型"中内、外两种反馈机制对于非母语的第二语言学习者的重要意义与作用:内反馈由于涉及语音、语法和语义知识的形成与发展以及与此相关的分析与辨识能力的形成与发展,所以是非母语的第二语言初学者从无到有逐渐形成初步言语理解能力的必要条件,也是非母语的第二语言初学者逐渐由入门到熟练掌握言语理解能力的必要条件;外反馈(它把内反馈包含在内)由于不仅涉及语音、语法和语义的知识以及相关的分析与辨识能力,还涉及语境和发音的知识与能力,所以既是非母语的第二语言初学者形成与掌握言语理解(即"听")能力的充分必要条件,也是非母语的第二语言初学者形成与掌握话语表达(即"说")能力的充分必要条件。

从以上分析可以看到,内外反馈是非母语的第二语言学习者形成与掌握言语理解(即"听")和言语表达(即"说")能力的充分必要条件,因而对非母语的第二语言学习具有极为重要的意义。但是,由以上分析也可看到,要使内外反馈真正成为掌握听说能力的充分必要条件,须有一个前提——在该语言获得模型输入端的语音输入者应是真实的"交际者"(最好是该种语言的熟练掌握者,而非"录音设备")。

由这样一个真实的"交际者"(如上所述,该"交际者"最好是当前所要学习语言的熟练掌握者)提供语音输入和由一台录音机(或其他数字音视频系统)提供语音输入是不可同日而语的。两者的根本区别在于:前者和语言学习者之间可实现实时双向言语互动(即言语交际),而后者只能对语言学习者单向传送言语资料(尽管是语音、语法和语义都很规范的资料)。正是这一差别,使得在以录音机(或其他数字音视频系统)作为语音输入的情况下,上述内外两种反馈无法形成——这是任何高质量录音机或数字化音视频系统都不可能成为语言学习者形成与掌握"听、说"能力的充分必要条件的根本原因,也是任何高质量录音机(或其他数字音视频系统)永远无法取代真实交际者的根本原因。这就表明,人类要想掌握有声语言,不仅要有听的环境,而且还要有和语言使用者进行对话的环境。换句话说,只有在既能听又能进行言语交际的情况下,才能真正学会这种语言,掌握这种语言。

(3)"言语理解与生成模型"对于"对外汉语教学"的指导意义

关于"言语理解与生成模型"对于"对外汉语教学"的指导意义可概括为以下几点。

①实时双向言语互动(即"言语交际")是学习语言知识与掌握听、说能力的充分必要条件,而"自主听"和"自主说"只是学习语言知识与掌握听、说能力

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的必要条件。

②课堂教学中有两种最主要的言语交际形式:教师引导的“师生对话”和邻座学生的“两两对话”。

③“自主听”虽然不是学习与掌握听、说能力的充分必要条件,但是对训练听力仍有不容忽视的重要作用,仍须给以足够的重视;而“自主听”的环境可以由与当前教学主题密切相关的教学资源(“扩展听读”材料)提供。

④“自主说”虽然不是学习与掌握听、说能力的充分必要条件,但是对训练说话能力仍有不容忽视的重要作用,仍须给以足够的重视;而“自主说”的环境一般应通过教师的课堂教学设计来创设。

(三)基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学的理论基础

如前所述,基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学,其教学对象(学生)基本上都是华裔儿童或华裔青少年,他们通常是在所在国的正规或非正规的中文学校中学习汉语。

对于这类华裔儿童或华裔青少年的“对外汉语教学”,虽然属于母语学习,但他们的母语环境和我们国内汉民族聚居地区作为“第一语言”的母语环境还是有差异的。最大的差异在于:国内汉民族聚居地区的汉语是作为“第一语言”的母语教学,第一语言所拥有的社会大环境(例如能得到广播、电视及各种大众传媒的广泛应用),对于这种母语教学是极为有利的;而海外华裔儿童的汉语则是作为“第二语言”的母语教学,由于第二语言所处的地位,一般只能为当地少数、个别传媒所采用,显然,对于这类母语教学来说是不太有利的。

除此以外,应当看到,海外华裔儿童的母语环境还存在以下几种不同情况。

(1)父母经常说汉语(而且是普通话),因而这部分儿童拥有和中国大陆儿童类似的强大母语基础(即语音、语义和句型这三方面的基础都较强——既能听,也能说)。

(2)父母经常说汉语,但不是普通话,而是广东语、闽南话、潮州话或客家话……因而这部分儿童拥有一定的母语基础(语义和句型这两方面有较好的基础,但在普通话的语音方面基础薄弱,通常是能听,也能说一点,但说不好)。

(3)父母经常说英语(几乎不说汉语),因而这部分儿童在语音、语义和句型这三个方面基本上都不具有母语优势——几乎是全无母语基础,所以对这部分华裔儿童的汉语教学,基本上可将其归入到上述基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学类,即对这部分华裔儿童来说,其汉语学习应该属于“非母语学习”。就目前情况来看,这一类海外华裔儿童在大多数国家都是少数,甚至是极少数。

对于前两种家庭环境(父母经常说汉语)的华裔儿童来说,由于具有一定的、甚至较好的母语基础,其汉语学习基本上可归入到基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学类,即应属于“母语学习”。由于“基于母语第二语言学习”和“基于非母语第二语言学习”这两种对外汉语教学的理论基础与教学设计完全不同,所以二者的教学内容、教学模式与教学方法等均有较大的区别。那么,基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学和上述基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学相比,其理论基础到底有何不同呢?从这类教学对象(学生)具有一定的、甚至较好的母语环境来看,这种对外汉语教学的理论基础应具有以下三方面的特征。

①刚进入正规或非正规中文学校一年级学习的华裔儿童,对于母语学习来说,并非毫无准备,而是具有一定的、甚至较好的基础(音、义和句型都无须花过多时间,只需重点解决字形和书写)。

这就大大降低了对外汉语教学中对词语和句型教学的难度;在形、音、义三方面的教学要求中,只需侧重字形,而不是像传统教学那样——三者并重,从而使每一节课都可以至少腾出一半左右的时间让学生去扩展阅读(只要扩展阅读材料适当加注拼音,学生即可无师自通地掌握生字的读音,并通过上下文了解生字及相关词语的含义)和写话练习(电脑打写或手写),从而为实现对外汉语教学质量的显著提高创造必要的条件。

②要以语言运用为中心,将识字、阅读、写话等三个教学环节有机结合起来,而不是将三者割裂——这是华裔儿童快速学习母语的根本途径与方法。

儿童思维发展新论强调:[5] 儿童学习语言的根本途径与方法是“以语言运用为中心”而不是“以语法分析或词语讲解为中心”;“以语法分析为中心”只是语言学家研究语言的途径与方法,二者绝不能混同。

儿童思维发展新论还指出,[5]既然汉族儿童(包括华裔儿童)对自己的母语已有一定的、甚至较好的“音、义和句型基础”,所以一般文字材料只要加注汉语拼音,儿童就能阅读;只要学会电脑环境下的拼音打字,儿童就能立即打写文章(而让儿童学拼音打字就和玩电脑游戏差不多,是儿童喜欢做的事情)。所以

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

对外汉语教学完全可以而且必须改变传统的教学方式——不是像传统教学那样,将识字、阅读和作文(写话)这三个教学环节加以孤立和割裂,而是要努力把这三个教学环节有机结合起来,并使之融合于统一的对外汉语教学过程之中。这是华裔儿童快速学习母语的根本途径与方法。

③对外汉语教学应将语言能力的培养和思维能力的训练有机结合起来,这将有效地促进学生语言与思维能力的快速发展。

对外汉语教学应该把语言能力的培养和思维能力(尤其是创新思维能力)的训练结合起来,而且这种结合应该从华裔儿童刚进入正规或非正规中文学校的低年级阶段就开始,而不是像传统教学那样,要等到中高年级才开始尝试这种结合。这是保证儿童能较快写出形象、生动的记叙文和逻辑严谨、有理有据的议论文的关键所在;也是对外汉语教学质量有可能实现跨越式提高的现实基础。

三、对外汉语教学自身的“学科教学论”

(一)基于“非母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”

在“语觉论”的指引下,可以形成一整套全新的、基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学自身的“学科教学论”。这种“学科教学论”具有自己独特的对外汉语教学思想、教学观念、教学设计、教学模式、教学方法与策略等。

1. 教学思想

如上所述,基于语觉的“言语理解与生成模型”所揭示的规律表明,和真实的交际者进行实时双向言语互动(即言语交际)是语言学习者形成并掌握听、说能力的充分必要条件,所以在语觉论基础上形成的、基于“非母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”,其教学思想强调对外汉语教学一定要“以言语交际为中心”,而不是“以语法分析或词语讲解为中心”,也不是“以听力训练或读、写训练为中心”。

多年来,我们国家基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学,在不少情况下,往往没有紧紧抓住“以言语交际为中心”,而是过分强调语法分析(或词语讲解),实际贯彻的教学方法与教学策略通常是“讲解型”、“跟读型”、“操练型”、“模仿型”、“活动型”、“游戏型”……其主要特点就是偏重读写或自主听说,而忽视言语交际(不论是课堂教学、平时练习或是考试测验皆是如此)。这种对外汉语教学的指导思想不应再继续下去了。

2. 教学观念

传统的对外汉语教学观念认为,要提高汉语的听、说能力只有通过“增加课时和强化训练”这两种途径,舍此别无他途。事实上,即使以上两招同时用上,也未必能达到预期效果。在语觉论基础上形成的、基于“非母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”,其教学观念与上述相反,即汉语听、说能力的提高完全可以在不增加课时、不增加学生课业负担的正常课堂教学环境下,通过“创新的对外汉语教学理论、模式、方法”来实现。

3. 教学设计

在语觉论基础上形成的基于“非母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”,其教学设计的指导思想应特别关注三个方面关系的处理,即:(1)充分发挥教师在教学过程中的主导作用和突出体现学生在学习过程中的主体地位之间的关系;(2)每篇课文扩展听读材料的选择与运用和每篇课文的主题及教学目标之间的关系;(3)自主学习、探究与小组协作、交流之间的关系。

而在教学设计过程则应较多地关注以下五种与“听、说”能力训练有关的教学方式:

说——有“师生对话、两两对话、自主说”等三种“说”的形式,但应以前两种“说”为主(可以说人、说事、说物等);

听——在对话过程中除了训练说话能力以外,也可同时训练听力,但除此以外,还要有“自主听”(可以听故事、听诗歌、听散文、听顺口溜和谚语等);

唱——适当唱一些有特色的优秀汉语歌曲;

背——要让学生适当背诵一些优秀汉语诗歌、格言、谚语和名句;

演——偶尔进行一些有趣的汉语角色扮演。

4. 教学模式

基于“非母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”,在对外汉语教学的低年级段(初学阶段)所实施的教学模式可称之为“1—1—1”模式——因为在一节课中,该模式特别强调与“听、说”环境创设有关的三个教学环节(由于三个环节都很重要,所以在一节课内的时间安排应大致相同,此即“1—1—1”模式名称的由来)。

(1)“教师引导的师生对话”

不论教新单词还是教新句型均要采用师生对话方式,切忌采用“讲解式”、“跟读式”。而且在师生对话实施过程中要很好地把握三个要点,即“要将新知与

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

旧知相结合”、“要将对话和生活情境相结合”、“教学内容要分层次有递进”。

教师可以和个别学生对话，也可以和全班学生一起对话；教师在和个别学生对话时要注意抓两头，即既要选择学习好的学生对话，也要选择学习差的学生对话——前者可以起示范、带动作用，后者可以起帮助、促进作用。

(2)“邻座学生的两两对话”

两两对话有最大的参与度，能把提高学生口语交际能力的要求落到实处。但是对于低年级阶段、汉语水平只有零起点的学生来说，在课堂上“说什么”以及“怎么说”，是个大难题。这就要靠“教师引导的师生对话”来做示范(与此同时还要用 PPT 给出全文或要点提示)，并且“邻座两两对话”必须与“教师引导的师生对话”密切配合(每次师生对话后，都应安排一次邻座两两对话)，才有可能解决这个难题。这也表明，在低年级段的对外汉语教学模式下，教师引导的师生对话要同时完成“授新课”和为“邻座学生两两对话”作示范这两项任务，而不是只完成“授新课”这一项任务。

(3)“扩展听读”

这一环节应从两方面去落实：一是要提供生动有趣并与课文密切配合的扩展听读材料，而且每篇课文都要有 4~5 篇这样的材料(即扩展听读材料要有质量和数量的保证)；二是要通过教学设计保证课堂上有较充分的时间让学生能听读完这些材料。

由于上述三个教学环节都与“听、说”环境的创设密切相关，其核心是要促进学生的言语交际能力，所以“1—1—1”模式若是从其涉及的教学环节考虑，也可称之为“言语交际为中心”教学模式。

中高年级段基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学模式，其实施要领与低年级段不完全相同(此处从略)。

5. 教学方法与策略

教学方法、策略的选择与运用通常和教学模式密切相关。在上述“言语交际为中心”的对外汉语教学模式中涉及三个教学环节，各环节中的相应教学方法与策略为：(1)师生对话环节——通常应采用“点、面结合”和“抓两头带中间”的方法，以及“新知与旧知结合”、“对话与生活情境结合”和“分层次有递进”等策略；(2)两两对话环节——通常应采用“以邻座为主，小组为辅”和“以言语交际为主，角色扮演为辅”等方法、策略；(3)扩展听读环节——通常可采用“自主听读”、“全班集体听读”和“篇章为主”等方法、策略。

(二)基于“母语第二语言学习”的对外汉语学科教学论

在“语觉论”和“儿童思维发展新论”的指引下，也可以形成一套全新的、基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学自身的“学科教学论”。这种“学科教学论”的对外汉语教学思想、教学观念与上述基于“非母语第二语言学习”的对外汉语“学科教学论”完全相同(所以不再赘述)，但是它的教学设计、教学模式以及教学方法与策略等则有较大差异。下面我们就着重来分析这些差异。

1. 教学设计

基于“母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”，其教学设计指导思想除了要和“非母语第二语言学习”一样，应当关注三个方面关系的处理以外，其教学设计过程则应较多地关注以下五种与“读、写”能力训练有关的教学方式(而非与“听、说”能力训练有关的“说、听、唱、背、演”)。

扩——每节课都要有适当时间的扩展阅读(不少于 10 分钟)。

打——如果对外汉语教学有电脑教室环境，应强调用打写方式表达，以便利用电脑打字作为认知工具(这时打字训练要提前)。

写——从拼音教学的后半段开始，每节课就要有电脑写作练习(练习内容包括组词、造句、编字谜、编儿歌、写话、写段落等)，若无电脑教室，可改为手写练习(练习内容相同，但手写练习应该在拼音教学阶段结束以后才开始)。

篇——在字、词、句、篇等方面的教学要求上，不要在字、词解释上花过多功夫，要把重点放在段落篇章的阅读理解上。

思——在培养语言能力的同时，也要关注发展学生的思维能力，特别是创新思维能力。

2. 教学模式

基于“母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”，在实施对外汉语教学低年级段的教学模式时，可以大体上采用类似中国大陆小学语文 “跨越式教学”中的“2—1—1”模式——将每节课的时间都分成前后两半(这就是“2”的含义)，而且后半段又再区分为时间大致相等的两小段(此即“—1—1”的含义)，各个阶段的具体教学内容如下。

(1)每节课的前半段(如果一节课是 40 分钟，那么前半段就是 20 分钟左右)，主要通过发挥教师主导作用(启发、引导、释疑、解难、示范朗读等)来达到课文教学目标的基本要求。

(2)每节课的后半段，主要通过学生自主学习、自

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

主探究以巩固、深化、拓展对课文教学目标的要求。如果一节课是 40 分钟，那么这后半段也是 20 分钟左右;但这后半段的自主学习、自主探究又再分为 10 分钟左右的扩展阅读和 10 分钟左右的写话练习（电脑打写或手写)这两小段;小组讨论或作业点评(非必需环节)则可根据情况,适当插入到扩展阅读与写话练习这两小段之间或在这两小段之后进行。

由于每节课的后半段都包含“扩展阅读”和“写话练习”，而低年级段的对外汉语教学又是以“识字教学”为主,所以若从涉及的教学环节考虑,“2—1—1”模式也可称之为“识、读、写三位一体”教学模式。

3. 教学方法与策略

基于“母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”,其教学方法与策略的实施除了要和“非母语第二语言学习”一样,应当和教学模式密切配合以外,由于海外华裔儿童的母语基础和大陆汉族儿童的母语基础既有共性、也有差异,所以教学方法与策略的实施又往往具有自身特点,特别是以下几种方法策略的实施应给予更多的关注。

(1)拼音阶段的教学方法与策略。不要孤立地教汉语拼音。汉语拼音虽然只是一个正音系统,但因为华裔儿童都在语音方面具有一定的母语基础(不一定能说,但普遍能听),这种基础不仅有助于学习汉语的正确发音,还能对华文的识字与阅读教学起到有效的促进作用。这正是传统教学所忽略的——因为传统教学没有用“儿童思维发展新论”作指导,所以看不到这一点。传统的拼音教学方法往往是“就拼音教拼音”(顶多把拼音教学和简单的组词相结合，而不敢把拼音教学和造句以及编儿歌、编顺口溜等言语活动相结合)，也就是把拼音教学和汉语言的运用完全割裂开来。基于“母语第二语言学习”的“对外汉语学科教学论”，其拼音教学的方法与策略在这方面与传统教学有很大的不同——我们不仅要把拼音教学和组词相结合，而且更强调要把拼音教学和造句以及编儿歌、编顺口溜等言语活动结合起来,即拼音教学必须和汉语言的运用相结合。换句话说,拼音阶段也要强调汉语言的运用。

(2)“扩展阅读”环节的实施策略。考虑到海外华裔儿童的母语基础存在强、弱、差等几种不同情况,因而在实施对外汉语教学的“2—1—1”模式并进行到扩展阅读环节时,应参照下述方式对加注拼音的策略作适当的调整:低年段(一、二年级)的扩展阅读材料应全部加注汉语拼音,中年段(三、四年级)的扩展阅读材料应大部分加注汉语拼音,更高年级段的扩展阅读材料则可只对少数或个别词语加注汉语拼音(甚至完全不加汉语拼音)。

各个年级段扩展阅读材料的内容都必须要有趣味性、益智性,还要与相应年级使用的华文教材紧密配合(与每篇课文相关的扩展阅读材料必须符合该篇课文的教学目标要求，以便通过每节课的扩展阅读,能真正促进对该篇课文教学目标的巩固、深化与拓展)；每节课的扩展阅读时间则控制在一节课的 1/4 左右为宜(大致 10 分钟左右)。

(3)“写话练习”环节的实施策略。考虑到海外华裔儿童的母语基础存在强、弱、差等不同情况,所以在低年段(一、二年级)和中年段(三、四年级)实施对外汉语教学的“2-1-1”模式,并进行到写话练习(电脑打写或手写)环节时,应针对不同母语基础的华裔儿童实施不同的写话练习(即不同的言语表达)策略。

①对于母语基础较强的华裔儿童,写话练习环节可以直接采用“电脑打写”方式进行写话练习。

②对于母语基础薄弱或较差的华裔儿童,这一环节应采取逐步过渡方式——开始时可以先采用“口头表达”方式(“口头表达”可以选择“看图说话”或是“邻座两两对话”)→然后逐步过渡到“口头表达”为主并辅以“电脑打写”的方式→再过渡到“电脑打写”为主并辅以“口头表达”的方式→最后才是完全以“电脑打写”方式进行写话练习。

每节课应安排的“写话练习”时间,同样控制在一节课的 1/4 左右为宜(大致 10 分钟左右)。

(4)对教学资源的要求及开发策略。要贯彻、实施上述对外汉语教学模式,离不开与华文教材紧密相关的丰富、优质教学资源(即扩展阅读材料)的支持,而且这些扩展阅读材料必须满足下面四个条件（否则“扩展阅读”环节无法落实)。

①与相关课文的主题及教学目标完全一致。

②与相关课文的体裁接近。

③具有知识性、益智性、趣味性(或幽默感)。

④不存在科学性与政治性错误。

至于这类教学资源的开发,则主要是通过发动广大教师从网络、报刊以及各种图书资料去搜集、下载、移植,或是由教师自主开发等多种策略来解决(因为毕竟是教师才最了解每篇课文的主题、体裁及教学目标)；只有个别涉及智能性或技术性要求较高的课件才需要找相关的教育软件公司来协同开发。

四、结论与建议

上面我们仔细分析了基于“非母语第二语言学

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

习”和基于“母语第二语言学习”这两类不同的对外汉语教学，由于这两类对外汉语教学的对象（学生）完全不同（前者主要是非华裔的外国青少年或成年人；后者则主要是海外华裔儿童或华裔青少年），相应的对外汉语教学理论基础及其自身的学科教学论，都有很大的差异。在此理论基础和学科教学论指导下形成的对外汉语教学的教学设计、教材、教法，以及对外汉语教师的培训内容与培训方式，自然会有较大的区别。

可见，当前主流学术界，认为对外汉语教学存在“师资、教材与教法”等三大瓶颈的看法是有偏颇的——是本末倒置的。我个人认为，影响当前对外汉语教学健康、深入发展的“瓶颈”或“关键”是：能否正确认识和把握“对外汉语教学”的理论基础，以及在此理论基础上形成的对外汉语教学自身的“学科教学论”，而不是相反——只是强调在这些理论指导下实施的具体操作方法及相关内容。

应当指出的是，我们这里提出的基于“非母语第二语言学习”和基于“母语第二语言学习”这两类不同的对外汉语教学理论基础及相关的学科教学论与教学设计，绝非“纸上谈兵”或“闭门造车”之说，而是有长期、坚实的试验研究基础。

就基于“母语第二语言学习”的对外汉语教学而言，我们在新加坡教育部大力支持下，从2007年11月以来，运用这种对外汉语教学的理论基础及相关的学科教学论与教学设计，对新加坡中小学的华文教学进行了整整五年的试验，现已取得较显著成效——试验校已从最初的10所扩展到38所，并正在向新加坡全国推广（在新加坡被称为“十分华文”教学法，也称“跨越式华文教学法”）；经实际测试，参与试验的新加坡华裔儿童绝大多数明显提高了华文学习成绩。更为可贵的是，大多数参与试验的华裔儿童对于华文学习的看法与态度有了较大的转变——由原来普遍感到“难学、厌学”变成普遍觉得“不难学、甚至喜欢学”。

就基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学而言，我们虽然未曾直接从事过这一类对外汉语教学的试验研究实践，但是，自2002年5月以来，我们曾经运用基于“非母语第二语言学习”的理论基础及相关的学科教学论与教学设计，对我国中小学的英语教学在20多个试验区的近400所试验校（包括西部偏远、贫困地区的许多农村试验校）进行过长达十年以上的探索。众所周知，在我国大多数地区，第二语言主要是英语，我国中小学生对英语的学习，和各国孔子学院外国青少年或成年人对汉语的学习一样——都属于典型的“非母语第二语言学习”；它们实施教学的语种虽然不同，但它们实施教学所依据的理论基础及相关的学科教学论与教学设计是完全一致的；显然，在这类共同理论基础指导下实施的具体教学模式与教学方法也必然有很大的相似性。可见，如果我们运用对我国中小学的英语教学在20多个试验区、几百所试验校进行过长达十年的试验研究实践，来验证基于“非母语第二语言学习”的对外汉语教学理论基础及其自身的学科教学论与教学设计是否具有科学性及实用性，应该是有理论依据的、合乎逻辑的，也是合乎情理的。

实践证明：运用这套基于“非母语第二语言学习”的理论基础及相关的学科教学论，以及在此理论指导下形成的、信息化环境下的创新教学设计、教学模式与方法，完全可以实现我国中小学英语教学在质量提高方面的跨越式发展——让广大中小学生（包括师资及办学条件较差的农村中小学的学生）在完全不增加课时、不增加学生课业负担的情况下，使所学的知识技能（英语的词汇量及听、说能力）有超常的发展，经实际测试绝大多数能够达到新课标初中毕业以上的水平。

以上事实说明，如果能够科学认识并正确运用基于“非母语第二语言学习”和基于“母语第二语言学习”这两类不同对外汉语教学的理论基础及相关的学科教学论与教学设计，对于显著提升当前两类不同对外汉语教学的质量与效率，将会有很大的现实指导意义。

[参考文献]

[1] N.Chomsky.Language and Problems of Knowledge[M].Cambridge,MIT Press,1988.

[2] E.H.Lenneberg.Biological Foundation of Language[M].New York:John Wiley & Sons, Inc,1967.

[3] 王德春.神经语言学[M].上海：上海外语教育出版社，1997.

[4] 何克抗.语觉论——儿童语言发展新论[M].北京：人民教育出版社，2004.

[5] 何克抗.儿童思维发展新论——及其在语文教学中的应用[M].北京：北京师范大学出版社，2007.

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net