

汉语二语教学标准制定的几个问题

——谈非汉语环境下中小学汉语教学

朱志平,伏学凤,步延新,孙红娟,赵宏勃

(北京师范大学 汉语文化学院,北京 100875)

[摘要] 针对非汉语环境下与基础教育体制内的汉语教学属于基础阶段的汉语教学,这类教学既异于针对其他学习者的汉语教学,又在不同国家之间具有共性。针对这类需求的汉语教学标准,在制定时应当考虑几个关键的问题:第一,以交际能力培养为目标应同时重视汉语交际能力的形成基础;第二,要采用交际能力量表作为教学内容的描述方式;第三,交际能力必须通过汉语及其文化要素来落实;第四,教学目标、学习目标与教学内容要通过交际任务来关联。

[关键词] 交际能力培养;非汉语语境;基础教育体制;汉语教学标准

[中图分类号] H195 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1002-0209(2016)02-0076-09

一、问题的提出

21世纪是汉语教学走向国际化的世纪,国际社会对汉语教学的需求比较集中地反映在中小学汉语教学的需求上。这种需求可以从两组数据来说明:一是在汉语国际推广过程中迅速增长的孔子课堂的数量。孔子课堂是继孔子学院之后,一种以更为灵活的、与海外中小学合作办学的模式展开的汉语教学,教师多由中国派出的志愿者承担,教学结合当地学校的课程体系开展,教学对象主要是在读的中小學生。换言之,进入孔子课堂的学生同时也是进入所在国家基础教育体制的学生。截至2014年12月,仅十年间,全球已经建立851个孔子课堂,而相应的孔子学院仅475所。另一组数据是迅速增长的、世界各国中小学教育体制内正式开设的汉语课程数量及其学生人数。比如,在法国,2012年学习汉语的中小學生总数不到32000人,而据法国汉语教学总学督白乐桑教授2014年8月在第一届国际汉字汉语研讨会(美国,BNU&OU)上透露,法国中小學生学习汉语的人数已经超过5万。另据国家汉办驻泰国代表处2013年公布的最

新数字,截至2013年泰国开设汉语课程的中小學生已达2587所,修课学生逾95万。这两种汉语课程,教学展开的模式不同,一种是志愿者配合学校教学,一种是学校自聘教师教学,而这两种教学所面对的是同一类教学对象,即基础教育体制内的中小學生,也是青少年汉语学习者。

这一需求对汉语作为第二语言教学来说,既是机遇也是挑战。如何应对一些国家提出的协助该国教育部门制定中小学汉语教学标准的请求?如何针对非汉语环境的汉语教学设计课程大纲?如何针对基础教育阶段的特点设计汉语教学的内容?这些都给了汉语第二语言教学一个向国际发展的契机,同时也在挑战已有的“对外汉语教学”的研究基础。

基础教育阶段的汉语第二语言教学所在国家和地区虽然不同,但有几个共同特点:一是在非汉语环境下展开;二是学习者为青少年;三是绝大多数学习者从零水平开始学习汉语;四是这类汉语课程与所在国家国民基础教育体制关联。学习者既处在基础教育阶段,又处在汉语学习的基础阶段,这是一种非汉语环境下基础教育体制内的基础汉语教学。出于基础教育人才培养的重要性,世界各

[收稿日期] 2015-03-24

[基金项目] 国家汉办项目“泰国中学高质量课程标准研制与开发的研究”(汉办财通[2012]809号),教育部人文社会科学项目“汉语作为第二语言教学词汇属性基础研究”(12YJA740121)。

国对教育体制内的二语教学在目标、内容、方法诸多方面均有特定要求,这是它不同于针对大学生以及社会成人汉语教学之处。然而,由于对教育现代化的共同追求,世界各国各民族中小学外语教学在教学理念、培养方式、教学目标上又有诸多的相同和相似之处。这使我们有可能从通用的角度来探讨针对这类需求的汉语教学标准应当怎样制定的问题,以有助于各国培训汉语教师、编写汉语教材、改进教学方法等,这是汉语第二语言教学责无旁贷的。本文在此欲就标准制定谈几个关键问题。

二、非目的语环境基础教育外语教学的共同目标

汉语作为第二语言的教学要走向国际化,首先要了解国际外语教学的共同理念。汉语教学在各

个国家的基础教育体制内应该达到什么目标,如何达到这个目标,这是我们首先关注的。

20世纪中叶以后,随着信息社会的发展,教育现代化成为全球的一种共识,人们认为,保存和传授已有的知识和文化已经不再是教育的基本职能,教育的基本职能应当是培养学生的创造能力^①。这种共识使得世界各国在基础教育方面的取向渐趋相同。上世纪末至本世纪初,一些国家针对中小学包括汉语教学在内的外语教学提出的教学原则正好反映了这种趋势。

表1列举了从五个国家搜集到的中小学外语教学原则,虽然各国各地对教学原则的归类略有参差,但其中的共性还是比较明显的。比如,美国的

表1 一些国家中小学外语教学原则列表

国家	中小学外语教学原则 ^②				
美国	Communication	Cultures	Connections	Communities	Comparisons
加拿大	Communicating	Acquiring Information	Experiencing Creative Works	Understanding Culture and Society	
澳大利亚	Develop communication skills	Access to societies and cultures beyond their own			
英国	Linguistic-competence	Knowledge about language	Creativity	Intercultural understanding	
泰国	交际能力	文化对比能力	学科贯通能力	社会应用能力	

第一原则是 Communication(沟通),加拿大哥伦比亚省的第一个原则也是 Communicating(交流),澳大利亚维多利亚省的第一原则还是 Develop communication skills(发展交际技能),仅英国的第一原则与前三者表述略异:Linguistic-competence(语言能力);不惟欧美国家,亚洲国家泰国的第一原则

也是“培养交际能力”,此外,韩国、尼泊尔等国的惟一主张也是“培养交际能力”^③。

不同国家外语教学的首要原则趋同,这表明“培养交际能力”已经成为21世纪世界各国基础教育阶段外语教学的一个共同目标。因此,要制定适用于这类学生的汉语教学标准,这是必须考虑的。

① 顾明远主编:《民族文化传统与教育现代化》,北京:北京师范大学出版社,1998年版。

② 以上教学原则由作者分别摘译自美国《全美中小学中文学习目标》(Standards for Chinese Language Learning),加拿大不列颠哥伦比亚省教育厅文件(Integrated Resources Package 1998, Mandarin Chinese 5-12, Ministry of Education, BC),澳大利亚堪培拉教育局文件(Language other than English, A Curriculum Profile for Australian Schools)。“英国原则”转引自曾海燕:《英国汉语教学研究》,北京语言大学对外汉语教学硕士学位论文(2009)。“泰国中小学教学原则”由北京师范大学泰国博士生刘培杰根据泰国教育部文件翻译,并与董诗碧《泰国曼谷三所学校汉语教学调查研究》(北京师范大学汉语国际教育专业硕士学位论文,2012)互参后整理。

③ 朱志平、赵宏勃:《汉语教学的国际化进程》,《北京师范大学学报(社会科学版)》,2013年第2期。

然而,接下来的问题是,怎么确定“交际能力”这样一个宏观概念所包含的具体内容,或者说,应当弄清楚,非汉语环境下基础教育体制内所需要的交际能力由哪些内容组成?否则,“培养交际能力”就有可能成为一句不切实际的口号。

交际能力由什么支撑?讨论这个问题,需要借助两类研究成果,一是欧洲理事会文化合作教育委员会编制的《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》^①(以下简称《共同参考框架》),一是中国教育部颁布的《义务教育英语课程标准》^②(以下简称《中国英语课标》)。前者是欧洲20个国家外语教学共同参照的标准(P.1)。它集中讨论了欧洲各国共同参照的外语教学理念与原则,所讨论的教学对象以成人为主(P.3)。不过它对“交际能力”有较为清楚的解析。根据《共同参考框架》,“交际能力”是以“语言能力、社会语言能力、语用能力”为基础的,其中“语言能力”包括了“词汇能力、语法能力、语义能力”等。这一解析跟表1所列英国的教学原则在理论观点上具有一致之处,这使我们理解,英国原则中的Linguistic-competence和Knowledge about language是一个相互支撑的关系,没有语言知识,何来语言能力。这也使我们理解其他各国的“交际能力”,同理,没有语言能力与语言知识,又何来交际能力?不过,由于《共同参考框架》不专门针对基础教育体制下中小学的外语教学,它并不强调外语教学在教育学方面的作用。

《中国英语课标》主要针对中国九年义务教育英语教学而编制。它明确指出英语教学目标是培养中国学生把英语作为外语的“综合语言运用能力”,综合涉及5个方面:语言知识、语言技能、学习策略、情感态度、文化意识。这个设计使“综合语言运用能力”(P.3)的基础更为明晰。语言知识和语言技能是构成“交际能力”的语言基础,而文化意识和情感态度是构成中小学生学习应当具备的对不同语言文化的认知和态度的基础,学习策略的使用结合情感态度的作用会帮助学生建立起外语学习能力。作为基础教育阶段的外语教学,它绝不可能仅仅停留在单纯的语言教学

上,而是要把人才培养与语言教学结合起来,这就需要多方面培养因素的介入。

以这样的分析视角,我们也就容易将英国、中国与美加澳泰几国的教学原则关联起来。回顾表1所列,我们很容易发现与交际能力关联的另一个要素——“文化认知与跨文化意识”的培养,这也是各国教学原则中所强调的。比如,美国强调“对不同文化的了解”(Cultures)和“不同语言文化的对比”(Comparisons),加拿大重视“理解目的语文化和社会”(Understanding Culture and Society),澳大利亚主张“接近其他文化和社会”(Access to societies and cultures beyond their own),泰国要求“文化对比能力”等,这与英国的“跨文化理解”(Intercultural understanding),中国的“情感态度、文化意识”几近一致。我们认为,这不仅因为学习一种语言就意味着学习该语言所携带的文化,更是因为中小学生学习只有在认知其他文化之后,才有可能意识到自身文化与其他文化的不同,才会以一种文化理解的姿态面对新的学习内容,在此基础上一个国家或民族才有可能培养具有国际视野的未来人才。

此外,美国之强调“关联其他课程”(Connections)、“运用于社区”(Communities),加拿大之重视“体验创造性作品”(Experiencing Creative Works)、“获取信息”(Acquiring Information),泰国之主张“学科贯通能力”“社会应用能力”,这些与英国的“创造力”(Creativity),中国的“学习策略”、“情感态度”只是各略有侧重而已,其目的都在于培养中小学生学习外语、应用外语的能力。将以上的几个方面关联起来,我们可以归纳出三点:其一,对目的语语言知识的掌握;其二,对目的语所携带的文化的了解;其三,掌握一种外语所需要的学习兴趣和策略。这三方面对中小学生学习一种外语是不可或缺的,当然,也是学习汉语必需的。掌握汉语知识,了解汉语文化,具有学习汉语的兴趣与策略,三者综合作用,汉语交际能力的获得就指日可待了。采用图表可以将三者关系显示如下:

① 欧洲理事会文化合作教育委员会:《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》,刘骏、傅荣主译。

② 中华人民共和国教育部:《义务教育英语课程标准》,北京:北京师范大学出版社,2011年版。



图1 非汉语环境下基础教育体制内汉语教学的基础与目标

这应当是非汉语环境下基础教育体制内所需要的汉语教学的目标及其基础。

以上讨论了非汉语环境下外语教学的目标,以及外语教学在基础教育体制内外的差异。图1表明,尽管培养交际能力是国际上外语教学的一致目标,但在基础教育体制内外也还是有差异的。因此,汉语教学标准在非汉语环境和基础教育这两个基本点上不能偏离。不过,因为是教汉语,就需要考虑第三个基本点,那就是基础水平阶段的汉语教学的需求。

三、非汉语环境下基础阶段汉语能力如何测定

怎样在非汉语环境和基础教育这两个基本点上结合基础水平阶段汉语教学的需求来搭建汉语教学标准的框架?这个问题关涉到对教学内容的描写及其描写方式,它要说明学习者已经学习了什么,正在及将要学习什么,并确定如何说明,关系到交际能力如何测定的问题。

教学内容的描写采用什么方法,首先跟使用者的需求关联。基础教育体制下的汉语教学标准有两类最基本的使用者,一类是教师和教材编者,教师需要知道哪些内容应该纳入教学设计,哪些内容应该先教,哪些内容应该后教;教材编者也需要知道哪些内容应该进入教材,依据什么编排教材顺序。另一类是教育管理者及学生家长,管理者有权利知道他们所聘用的教师是否遵从一定的教学原则展开教学,也有权利知道所辖学校的学生学习的汉语包括哪些内容;在相当多的国家,家长也会对课程教学的内容参与意见,他们也有权知道自己的孩子受到的汉语教育有哪些内容。前者是懂汉语

的,后者可能完全不懂汉语,而二者又都对同样的教学内容具有知情权。显然,这个内容是难以单用汉语的形式来展现或者说明的,也很难仅仅用翻译的方式来告知。因此,能够同时满足双方需要的,应当是采用双方都能读懂的语言来描述培养汉语交际能力所涉及的内容。这就需要编制一套能将各方的需求统一起来的汉语交际能力量表。

如何编制汉语交际能力量表,这个问题与上世纪后期对外汉语教学讨论过的“教什么”相关,但又不完全相同。相关是因为二者都要讨论教学内容,不同在于后者并不一定采用或需要能力量表展示教学内容。对外汉语教学曾在上个世纪80—90年代就汉语环境下针对成人“教什么”进行过较为深入的研究,并在教学语法和教学大纲等方面取得了显著成果^①。但是多数教学大纲主要采用的是分类罗列语言要素的方法,如语法项目表、语音项目表、词表等。显然,面对上述两类使用者,单纯采用语言要素列表编制教学大纲是不够的。

实际上,已有的研究成果面临两个挑战:一个是难度的挑战——非汉语环境下所需教学难度的水平如何安排,选择哪些内容纳入教学,所选的内容怎样排序,不同内容之间间隔多少,等等。另一个是描述方式的挑战——是否还能继续仅用语音、语法、词汇及汉字等汉语要素直接罗列的方式来设计教学大纲,这样的教学大纲是否能供海外中小学教师直接使用,是否能被教学管理者乃至家长们认可。

前一个挑战涉及两种环境下汉语学习的差别,后一个挑战涉及汉语语言要素如何与汉语能力量表衔接。前者需要测算两种环境下目的语接触的量。对学习者的来讲“接触汉语”的途径通常有两种,

^① 朱志平:《应用语言学——汉语第二语言教学理论概要》,北京:北京大学出版社,2008年版。

一种是通过正式的汉语课程,一种是在日常生活中接触汉语。前者看似容易量化,但不易测知单位时间里的学习量。比如,根据学时来计算,非汉语环境下中小学的汉语教学周学时大多数在1—3个之间,每学时30—50分钟不等。如果每学年有25—30个学习周,多数学校每年总学时不会超过100个。这相当于对外汉语教学进修课程的八分之一,后者一学年总学时约为800个。后一种量化看似麻烦,不过也会给量表的建立带来启示。因为在日常生活中接触汉语只能通过一些交际活动,这就需要采用描写这些活动的方式来计算学习者在汉语环境下的语言接触。

我们通过一段假设性描述来说明两种环境下汉语接触的量,并尝试用这种方法建立交际活动量表。假设一位汉语学习者“小A”一天之中最主要的活动是:出门——前往学校——上课——课后用餐——课余活动——购物——回家。那么,在汉语环境下,小A在出门时,可能会遇到说汉语的邻居,这时需要用汉语交谈,他们之间会互相打招呼,或者问候对方,甚至谈谈天气:你好,你好吗,今天天气怎么样,等等。小A上了路,他(她)还不熟悉所在城市,要确定所走的路或乘车路线是正确的,这时有可能需要问路或者跟出租车司机沟通:去……怎么走,去……在哪儿下车,您好,我要去……,等等。到了学校,走进教室,小A需要跟不懂他(她)母语的汉语教师和来自其他语言背景的同学交流,在课堂寻求教师帮助,向他人借物品:老师,请再说一遍;老师,这个字是什么意思;喂,可以用一下你的

笔吗,等等。下了课,小A会跟老师和同学告别:再见。之后,小A饿了或渴了,去食堂或者饭馆用餐,此时又需要与服务员沟通,点餐:我要一瓶可乐;来一个……。吃饭以后,回家之前小A有可能打算去买些日常吃喝用度的东西,这就需要前往超市或市场,说商品的名称、问商品价格,甚至于会讨价还价,等等,都进入了他(她)的生活。

以上假设性描述,有几点值得分析:第一,即便沿着最基本的生活轨迹,在汉语环境下,课堂学习以外的交际活动可以列举出若干,而在非汉语环境下这些活动可能为零。加上课堂学时差异,两种环境下汉语学习的量是天壤之别。第二,在汉语环境下,由于学习者课外会获得大量的日常生活交际所需要的汉语,这部分内容就不需要过多地纳入教学内容,即便纳入跳跃性也会很大。与此相反的是,这些绝对应当成为非汉语环境下的教学内容,而且必须循序渐进。第三,汉语环境下的汉语教学对这部分内容在研究上并不一定细致,甚至可能存在一定程度忽略。反之,非汉语环境下对这部分要精心设计,细致切分,比如“你好”和“再见”能否在同一课堂上教,都是需要考虑的。

承上分析,我们认为,要应对前一个挑战,就需要将汉语环境下的大量的日常交际使用的汉语纳入非汉语环境下教学内容,并对这些内容进行细致切分,使它们得以进入中小学稀少的每一个学时;而要应对第二个挑战,我们必须考虑采用描述交际活动的方式来展示教学内容。如果将前面假设性活动的描述与这些活动所采用的汉语语句列表,我们得到表2。

表2 交际活动描述与汉语表达语句对照表

对学习者的交际活动的描述	学习者在活动中所说汉语语句
1 向邻居打招呼	你好
2 问候邻居或朋友	你好吗
3 谈论天气情况	今天天气真不错
4 问路	请问,去地铁站怎么走
5 问乘车路线	请问,去XX大学在哪儿下车
6 告诉出租车司机目的地	你好,我要去XX学校
7 请求帮助	老师,请再说一遍
8 向他人借物品	可以用一下你的笔吗
9 告别	再见
10 点餐	我要20个饺子,一瓶可乐
11 询问商品价格	苹果多少钱一斤
12 讨价还价	便宜点,行吗

如果采用表2左栏对交际活动的描述方式,相信教学管理者与学生家长是完全能够看得懂的,而右栏的汉语语句则在一定程度上向教师以及教材编者展示了进入课堂与教材的相关内容,很显然,二者是可以分享上表内容的。这就使测定非汉语环境下基础阶段汉语交际能力成为可能。

但这只是证实了通过这种方法建立交际活动量表的可能性,这还不够,因为右栏的汉语语句往往是任选的,比如可以跟出租汽车司机说“你好,我要去××学校”,也可以说“你好,能送我去××学校吗”。所以,提供一套非汉语环境教育体制内使用的交际能力量表,还需要对汉语本身进行分析,交际活动描述语不但要能够与某个汉语语句关联,还必须同时与汉语语言一定的交际功能与相关文化关联。

四、非汉语语境下的教学内容 如何通过汉语实现

采用描写语言交际活动的方式来表述教学内容,并非本文新创,此即“can-do”语言能力描述方式。比如《共同参考框架》以此就制定了一系列的能力量表,《国际汉语能力标准》^①也制定过汉语口语和书面语能力的通用量表。不过,用于基础教育阶段汉语教学标准的量表尚不多见。我们认为,由于基础教育体制对外语教学需求的特殊性,这类量表还需要一个结合汉语语言要素的描写体系来实现。

这种特殊性在于中小学教师不一定是语言教学专家,而教学管理者又非汉语专家,所以汉语教学标准所提供的交际活动描述语要同时关联汉语语句和汉语语言的交际功能及相关文化,这是个“一石三鸟”的任务,但它是非汉语环境下基础教育体制内汉语教学所必需的。因为教师需要在有限的时间(单位学时)和空间(教室)里,同时面对数十

名学生^②,并将他们吸引到所学的内容上,教师所教的每一项内容就必须紧扣交际能力培养,而这个能力获得的基础又是“汉语知识、汉语文化、学习汉语的策略与兴趣”三者融合的。所以,标准的研制者必须事先为教师挖掘出汉语中能够同时兼顾汉语基本结构、基本表达功能及文化特征的语言要素。

根据功能语言学的观点,人类语言具有一定表达功能,而功能的表达,在不同语言之间是相通的^③。英语第二语言教学吸收了这种观点,比如,英国学者威尔金斯就提出,人类共有表达“时间、数量、空间、方位、移动”等意义的意念,人类语言也均可用于表达“评估、劝诱、争论、告之、赞同”这些功能^④(胡壮麟等,2005)。英语教学中的交际教学法也是在功能语言学的影响下产生的^⑤。这些意念与功能,在汉语中显然也是存在的,汉语教学要走向国际化,与英语等其他语言并列于世界二语教学之林,功能语言学理论及英语的语言教学观也应当借鉴。

这里用分析汉语教材课文中的语句来说明本文的主张,因为教材中的课文语句一般经过编者的打磨。以下两本教材《汉语纵横0》与《跟我学汉语》(英语版第一册)^⑥是两本分别为汉语环境多母语背景的大学生和非汉语环境单母语的中学生编写的零起点教材,二者第一课内容如下:

《汉语纵横0》:

你好,我姓山下,叫京美,我是日本人,我是留学生。再见。

《跟我学汉语》:

你好,我叫王家明。

你好,我叫大卫。

① 国家汉语国际推广领导小组办公室:《国际汉语能力标准》,北京:五洲汉风教育科技有限公司印制,2007年版。

② 根据本研究调查,中小学课堂人数,在欧美国家大约20人左右,亚洲国家大约40人左右。

③ 朱志平:《应用语言学——汉语第二语言教学理论概要》,北京:北京大学出版社,2008年版。

④ 胡壮麟等:《系统功能语言学概论》,北京:北京大学出版社,2005年版。

⑤ [英] H. G. Widdouson:《Teaching Language as Communication 语言教学交际法》(英文),上海:上海外语教育出版社,1999年版。

⑥ 马燕华:《汉语纵横》(精读课本),北京:北京语言大学出版社,2011年版。陈绶、朱志平主编:《跟我学汉语》(英语版第1册),北京:人民教育出版社,2003年版。

这两篇课文内容采用的语体略有差异,前者使用“自叙”方式,后者采用“对话”方式。

排除语体的差异,前一篇课文语句可以切分成6个部分,每个部分都可以用描述语来说明其在语言交际中的作用。后一篇课文语句若是略去对应

的同类句子,可以切分成2个部分,每个部分也都可以用描述语来说明其在语言交际中的作用。如果用交际活动描述语分别来指称两套教材第一课课文的各个部分,我们可以将二者分列如下。

表3 两类教材内容描述对照表

汉语纵横		跟我学汉语	
课文语句	交际活动描述语	课文语句	交际活动描述语
1 你好	打招呼	你好	打招呼
2 我姓山下	介绍自己的姓氏	我叫王家明	介绍自己的名字
3 我叫京美	介绍自己的名字		
4 我是日本人	介绍自己的国籍		
5 我是留学生	介绍自己的身份		
6 再见	告别		

如果将表3所列的每一项作为一个教学内容的项的话,我们可以看到三点:第一,课文语句在很大程度上与交际活动描述语是相互对应的,“你好”是汉语打招呼用语,“我叫京美”“我叫王家明”是汉语介绍自己名字用语,“我是日本人”与“我是留学生”是汉语介绍自己国籍与身份用语,“再见”是汉语告别用语,等等。这种可对应性使得描写汉语交际行为成为可能。第二,在汉语环境下的教学内容密度大大超过非汉语环境。这两篇课文,前者包含6项教学内容,后者只含2项,如加上对话中的对答语句,则是“2项×2”,内容再稀释一倍,所以前者内容是后者的6倍。这进一步验证了前文假设性的讨论。在汉语环境下,《汉语纵横0》的6项内容学习者可以在课前或课后很快消化掉,而在非汉语语境下,《跟我学汉语》仅有的2项内容则成为学习者只能在课上掌握的内容,所以它必须稀释。而且,前者的一些内容如国籍、日本人姓名、留学生身份在非汉语单母语条件下未必有用,所以二者在内容选择上也有差别。第三,两篇课文的并排对比给我们提供了继续讨论的基础。从表3展示的课文语句看,如果替换“你好”中的“你”为“您”,我们得到带有敬语特点的打招呼用语,相应地替换“再见”中的“再”为“明天”,我们得到告别的另一种表达。此

时我们可以说,“……好”和“……见”是两个可以用于词语替换的句式。同样,我们也可以通过这个方法抽取“我叫王家明”和“我叫京美”这两个句子,获得句式“我叫……”或“……叫……”;用同样的方法,我们还会得到“我是……”及“……是……”,等等。

这些句式既可以充实为不同语句,又可以跟一定的交际活动描述语关联。我们将这种可以产生对应关联的句式称之为“句型”,将它们完整填充后的可用于表达某个交际目的的语句称为这些句型的某个“表达式”。句型是一个教学概念,它指汉语中携带一定语义表达功能的句式。它的基础是结构,它的作用是一定的语义表达。从结构入手,句型可以由于不同词汇的介入而生成新的下位句型,最终成为一个完整的语句。因此,句型在结构上具有阶梯性。比如,“…在哪儿+v. phr”?可以衍生两个下位句型:“…在+哪儿+v. phr?”“…在+什么地方+v. phr?”,这两个下位句型可以分别成为一个完整的语句:“他们在哪儿上课?”“他们在什么地方上课?”等。同时由于句型完整填充后可以表达不同的语义功能,我们又可以在一定程度上根据语义将它们平面切分,比如“……是……”根据它最基本的“确认”功能,我们可以将它切分成:确认某个人(他是王家明),确认某人的身份(他是学

生),确认某人的国籍(他是中国人),……等等^①。其中,核心是语义,语义与句型的功能关联,又奠基于句型的结构,语义是句型结构与功能的核心。

上世纪末本世纪初以来,汉语教材的编写开始注重结构、功能、文化相结合^②,但怎样结合一直是汉语教学界探讨的问题。从基础汉语教学的视角看,“句型”有三个特点:一个是具有一定的形式标志。汉语形态不发达,采用句型教学有助于初学者掌握;二是句型与语用功能关联,也就易于与意义关联,当然也就容易与一定的交际任务关联并进入话题,与教学目标关联起来;三是句型可以形成一个形式纲目,词汇教学可以围绕句型来安排。比如“他是(教师)吗”这样一个句型承担了询问他人职业这一功能,这个句型同时也属于谈论职业这样一个话题,在学习这个句型的同时,学生会将自己生活中的各种职业词都关联进来,词汇量会很快得到扩充。我们认为,针对非汉语环境下教育体制内的基础汉语教学在语言要素的处理上如果采用以句型为中心,围绕句型展开词汇、语音和汉字的教学,会起到事半功倍的效果,因为句型本身是集语义、功能、文化为一身的。而语言交际的根本目的正是意义的沟通^③。

五、日常汉语教学如何与汉语交际能力培养关联

这里讨论最后一个问题:日常汉语教学依靠什么跟汉语交际能力关联。众所周知,语言交际能力培养的实现靠的是每日的语言教学。在非汉语环境下在基础教育体制内每一天的语言教学都应当有明确的教学目标,这个目标要在每学期或每学年终了时与一定的汉语交际能力的总体目标相关联。

“交际活动描述语”的采用可以使教师和教育管理双方分享教学内容成为可能,汉语句型的采用则可以使交际能力量表的编制成为可能,在此基础上,还需要一个概念,一方面关联“交际活动描述语”与汉语句型,组成交际能力量表;另一方面关联日常汉语教学目标与交际能力培养总体目标,还可以关联教师教学目标与学生学习目标。这个概念

就是“交际任务”。

汉语交际能力赖以形成的基础是什么?根据本文第三节分析,有三方面是不可或缺的:对汉语语言知识的掌握,对汉语所携带的文化的了解,掌握一种外语所需要的学习兴趣和策略。前面的讨论多立足于前两方面,如何从总体设计上使教学内容与学习兴趣和策略关联更为紧密,还需要其他因素的介入,因为后者涉及学习动机,是需要驱动的。“交际任务”就是这个因素,它是习得为导向的。

已如前述,汉语句型的采用可以实现非汉语环境下将教学内容作更为细化的分层与分阶的需要,比如,介绍国籍和身份是要分层的,二者需要分开教;而介绍名字和姓氏是要分阶的,二者需要在不同的水平阶段教。这样就使教学内容具有层级性和阶梯性。句型的核心是语义,所以它同时也携带着使用条件(语境)和文化,不过,它所携带的语境和文化是潜在的,需要成为一定的“表达式”以后才能将语境和文化逐渐凸现出来,比如“……是……”“……叫……”都可以用于双方初次见面时介绍自己的姓名,但这种介绍使用的语境是有差别的,表达式“我是王家明”使用的前提是对方已知“王家明”这个人,表达式“我叫王家明”使用的前提是对方尚不知“王家明”这个人。再如“……好”可以用于见面打招呼,不过表达式“你好”是一般的招呼语,表达式“您好”则带有敬语性质。由此可见,单纯的句型并不能直接引入语境和文化。它也需要一定的因素将它所携带的语境和文化具象化。“交际任务”就是这个因素,因为它跟教学活动关联。

根据《共同参考框架》“语言的使用,是指学习者运用一定的策略使其基本的交际能力得以发挥,进而顺利进行关于各类主题的输入和输出型语言活动”(P. vii)。如果课堂教学围绕句型来开展跟某个交际任务有关的“语言活动”,在这个过程中,语境和文化都会显现出来。这些“语言活动”是教师为实现某一堂课的教学目标而设计的,它们同时又是学生完成这节课学习目标的必经之路。这条路的终点就是“交际任务”。完成了交际任务,师生

① 朱志平等:《汉语黄金句型 65》,北京:中国图书出版公司北京分公司,2014年版。

② 刘珣:《新实用汉语课本·前言》,北京:北京语言大学出版社,2002年版。

③ 朱志平:《交际能力培养与海外汉语课程教学设计》,《孔子学院》,2011年第6期。

双方就都实现了自己的目标。随着每一堂汉语课目标的实现,汉语的交际能力自然也就形成了。所以,“交际任务”既能将学习目标、教学目标和教学内容三者整合起来,又能下联课堂目标上联交际能力。而且,由于它可以用“交际活动描述语”来表述,它又可以形成一组的汉语交际能力量表,供教师和教学管理者甚至家长们“分享”。

交际任务还有两个功能,一个是易于与文化教学关联,另一个是易于与教学关涉到的话题关联。“文化”也是一个宏观概念,何为文化,中外学者给出过几百个答案^①。中华文化的内容浩如烟海,基础汉语教学阶段的“文化”教哪些,也是一个要讨论的问题。不过,根据本文提出“句型为中心”的教学观,我们主张结合交际任务通过对比引入“行为文化”。

根据中外学者在文化研究方面的共识^②,文化可以大致分为三层:观念、制度、文物。其中,存在于观念中的文化往往跟语言的语义紧密相关,比如“结婚”这个词有“结成婚姻关系”的意思,所以它与英语的 marry 不同,汉语只能说“与某人结婚”,而英语却可以说 marry somebody(结婚某人);制度文化往往体现在文化承载者的行为中,比如中国人吃饭要求端着饭碗,而西方人则要将吃饭的盘子放在桌上,等等;文物即文化事物,比如长城、四合院、旗袍等^③。一般来讲,观念层面的文化涉及的内容

往往比较深邃、散在,在初级阶段不便大量或系统纳入日常教学;文物往往比较直观,容易教授,但是它们并不一定直接跟语言教学的内容关联,并且也可以通过学生的母语直接传递,有时候需要专门辟出教学时间来介绍。而这其中,跟“交际任务”关系最为密切的就是制度层面的文化,它是约束或推动携带某种文化的人不做或者去做某事的文化动因,其中一些直接体现在说话人的交际行为中。再比如,泰国人打招呼时都会不由自主地双手合十向对方致意,而中国人则远距摆手或近距握手以示友好等。这样的内容,在教“你好”这个语句时就可以自然引入。因此,我们主张基础阶段的汉语教学采用以这一层面的文化为支点展开的方式,由于这类文化可以直接与汉语句型链接,这样就能真正使文化与语言教学紧密结合,同时在教学中吸引学生的学习兴趣,培养他们的学习策略,从而真正实现汉语交际能力的培养。

外语人才培养注重交际能力,是21世纪外语教学的主旋律。解决非汉语环境下针对基础教育阶段学习者汉语交际能力培养模式的问题,是使汉语第二语言教学跟上国际社会的主旋律,跻身世界语言二语教学之林的重要机遇。限于篇幅,有关基础阶段汉语教学标准的其他问题与细节恕不能在此一一展开,仅以上面几个问题就教于同行诸君。

(责任编辑 宋媛 责任校对 宋媛 蒋重跃)

Issues Concerning Chinese Teaching Standards for Beginners in Non-Chinese Context

ZHU Zhi-ping, FU Xue-feng, BU Yan-xin, SUN Hong-juan, ZHAO Hong-bo

(School of Chinese Language and Culture, BNU, Beijing 100875, China)

Abstract: Chinese teaching in non-Chinese context and under the basic education system is part of the basic Chinese teaching. This kind of teaching is different from that targeting at other learners, but has commonalities among different countries. A few issues need to be considered when developing standards for this kind of teaching. First, The cultivation of communication skills as goals while emphasizing the formation foundation of the communication skills. Second, the communication competence scale should be adopted as the to describe the teaching content. Third, communication skills should be measured through both the Chinese language and the cultural elements. Finally, the teaching goal, learning objectives and teaching content should be connected through communication tasks.

Key words: communication skills training; non-Chinese context; basic education system; Chinese teaching standard

① 参见胡文仲:《跨文化交际概论》,北京:外语教学与研究出版社,1999年版。

② 参见张岱年、程宜山:《中国文化与文化论争》,北京:人民出版社,1990年版。

③ 参见朱志平、冯丽萍主编:《汉语作为第二语言习得研究》,北京:北京师范大学出版社,2014年版。