

前 言

大家看到的这本《汉语教师专业技能指导手册》(以下简称《教师手册》),是我们 20 多年来在宾夕法尼亚大学 (UPENN)、明德学院中文暑期班、普林斯顿大学 (PU)、堪萨斯大学 (KU)、哈佛大学 (HU)、哥伦比亚大学 (CU)、圣母大学 (ND)、哈佛北京书院 (HBA)、哥伦比亚大学北京暑期培训班 (CIB)、普林斯顿大学北京暑期培训班 (PIB)、圣母大学北京暑期培训班 (NDIB) 以及美国联合大学北京中文学校 (ACC) 等北美大学从事汉语教学的经验总结。它既是我们和同行以往教学方法的介绍和总结,也是我们对将来汉语教学的前瞻与探索。把它献给有志于汉语教学的老同行和新同事,或许不无纪念(对老朋友而言)和参考(对新同事而言)的意义吧。

作为一名海外汉语教师,我们认为首先要考虑的问题是:什么是汉语、什么是汉语的典型特征以及它和汉语教学的关系。换言之,教师对自己所教的东西要“知根知底”,才能知道怎么去教,才不至误人子弟。“不误人子弟”是教师的起码良心,是教德的根本所在。但仅有教德,方法不明,还难入“不误人子弟”之境界。我们四人都受过国内、海外语言学训练,都有 20 多年从事汉语作为外语教学的经验,都在如何“不误人子弟”的良心路程中摸索过。在多年的教学实践和给新教师培训的过程当中,我们觉得业内迫切需要一本能够对正在从事汉语教学和刚入行的教师具有参考价值和指导意义的教师手册,故以冯胜利在哈佛大学中文部编写的《教师手册》为底本,加上由阎玲整理编纂的我们四人的多篇论文、学术报告、教案等,再由我们四人几经讨论修改,历经多年遂成此书。

全书共分为八章,先从汉语作为外语教学的性质、当前流行的语言和教学理论谈起,然后回溯北美汉语教学法的成因与发展,最后逐章详细讲解汉语作为外语教学的具体技能与方法,包括大班课、小班课、对话课、操练技能、提问技巧以及书面语教学、语体教学、汉字教学、备课会议、朗读训练等细微教学环节。虽然各章节由每个人分别撰写,但各章各节的观点都是我们四个人一致同意的。在成书期间,于亚平老师也参与了修改工作,北京语言大学出版社的陈维昌主任、郭冰编辑提出了很多有益的建设性意见,我们在此一并感谢。

我们不敢说这里所谈的教学经验和方法都是对的,但它们确是我们经年教学实践

证明行之有效的、有语言理论为支撑的、较为完善成熟且易于操作的汉语二语教学技能与方法。我们期望不断地提高和进步，因此期望得到同行朋友和专家的批评指正。如果这里的浅显经验和理论可以“抛砖引玉”(无论是理论上的还是实践上的)，那么我们的目的就达到了。

作者

2017年8月

第一章 汉语作为外语教学的性质和发展	1
第一节 汉语作为外语教学的性质	1
第二节 汉语作为外语教学的基本理论	3
第三节 赵元任与北美传统汉语教学	9
第四节 控制式联想教学法的普遍采用	18
第五节 汉语教学中“三一语法”的提出	26
第六节 如何在教学中使用“三一语法”	34
第二章 汉语教师的基本素质及课堂训练的基本功	37
第一节 汉语教师的基本素质	37
第二节 汉语教师的基本技能	41
第三节 课堂训练的基本功	47
第三章 大班课教学	57
第一节 大班课概述	57
第二节 低年级（一、二年级）大班课	59
第三节 高年级（三年级以上）大班课	66
第四章 小班课教学	71
第一节 小班课概述	71
第二节 小班课训练的十大方法	73
第三节 高年级小班课的特别训练方法	80
第四节 小班课上课注意事项	82
第五节 小班课课堂操练之“忌”	86
第五章 语体语法与书面语教学	91
第一节 语体语法的原理	92

第二节	书面语体的特点	102
第三节	语体训练的方法	109
第四节	语体教材的课文选择及其使用	118
第五节	语体等级	130
第六章	对话课教学与备课会	139
第一节	对话课教学	139
第二节	备课会	142
第七章	汉字教学	146
第一节	对汉字教学的再认识	146
第二节	汉字教学的重点	148
第八章	朗读训练与语感培养	154
第一节	朗读训练的必要性	154
第二节	语音训练	155
第三节	重音训练	162
第四节	节奏的性质与格式	166
第五节	语调类别与功能	168
	参考文献	170

第一章 汉语作为外语教学的性质和发展

第一节 汉语作为外语教学的性质

汉语作为外语教学的性质是什么，是一个值得研究的大问题。这里我们提出如下四项有关汉语作为外语教学的性质，供从事这个专业的汉语教师参考。

一、专业职能

汉语作为外语教学是以理论为基础、以知识为背景的一项专业技术性学科。可能每个人都能做饭，但只有经过专业训练的人才是厨师；每个人都会唱歌，但只有经过专业训练的人才能上台。行外的人一般以为：“会说汉语的都能教汉语。”其实，这适足见其专业上的欠缺。世俗之见不可怪，问题出在搞专业的人“专业不专”。我们认为，汉语作为外语教学是一项专业技术性极强的职业，不经训练难以胜任。要做好一名汉语教师，不仅需要语言学和第二外语教学的理论基础，还要有广博的文史知识做背景。因此我们把汉语作为外语教学的专业定义为“一门以语言学和第二外语教学理论为基础、以文史知识为背景的专业技术性学科”。没有理论基础和文史知识，只凭专业技术，虽能应付一时，但终会捉襟见肘、用不敷出；只有理论和知识而不通专业技术，那也不可能教好汉语。什么是教汉语的“专业技术”呢？这是从事这项专业的人员需要认真研究的重要课题。

二、专业技术

教汉语既然是一门专业技术，那么从事这项专业的人员就必须掌握专业技术。首

先，我们应区分技术和技巧的不同。技术是一套运作的方式和方法；技巧是对这套方式和方法的巧妙使用。汉语教学的技术因对象和其语言程度的不同而不同。有人觉得教学生念“bo、po、mo、fo”太乏味，其根本原因是不懂教语音的技术为何物，在理论上缺乏对基础训练（foundation work）重要性的认识 and 了解。换言之，就教语言的技术而言，教“bo、po、mo、fo”与教“之所以”同样需要技术，甚至前者需要的技术比后者更多、更复杂、更重要，因为前者不仅包括拼音（或音系）理论，还包括发音知识、训练步骤、教师口音等相关内容。

三、专业理论

造桥需要专业技术，但桥是死的；教语言也需要专业技术，可学的人却是活的。“两者都需要技术”这一点是相同的，但各自需要什么样的技术就大有讲究了。面对成年人，教语言的技术必然不能无视教学对象的“大脑”。如何对待教学对象大脑里一连串的“为什么”，是语言教学技术（理论）上的一个重大问题。就原则而言，专业人员必须首先了解语言学理论，才能深入浅出地化理论语法为教学语法。用一句“这是中国人说话的习惯”来回答学生的语法问题，这是降低自己的专业标准；用“中国话没有语法”来搪塞，则是自甘无知，有损自己的专业形象。因此，理论语法与教学语法虽然不同，但从事这项专业的人不能不了解（如果不是研究）解释性语法（explanatory grammar）与描写性语法（descriptive grammar），以及理论问题（theoretical problem）和教学问题（pedagogical problem）之间的联系和区别。

四、专业定位

教汉语的人都自认为是“汉语教师”。“汉语教师”是个职业名称，本无可非议。然而，我们切不可拿这个名称给从事这项专业的人来定位。为什么？这是由这个专业的性质决定的——教汉语的目的是让人“说”，而不是让人“知”。什么是“师”？韩愈说是“传道受业解惑”者也。显然，这不是教语言的任务。国人受传统为师标准的影响过深，把一个技术性专业误解为理论性专业。其弊病是，混淆了自己的专业职责；其结果是，该做的没做，不该做的倒拼命地做。什么是该做的？教汉语的技术到底有哪些？初级与高级的技术究竟有何不同？专业技术不明了，则专业标准不清楚；专业标准不清楚，自然“会说汉语的都能教汉语”的俗见就比比皆是了。尽管目前造成这种处境的原因很多，但专业定位不准确是一个重要因素。我们认为，从事汉语教

学的人应该把自己定在“让人说”而不是“让人知”的这个专业位置上。这是一个大前提。其次才有“怎么让学生说”“怎么说得对”等一连串的技术问题。有人会说“学生不知，怎么会说？”，这是误解。首先，我们必须明确：教语言的目的是为了让学生学会说话，不是让他们学习文史或语法（所谓“知识”）。通过语言渗透文化、通过语法帮助说话则是另一回事。如果相反，则很难说是语言教学，更不用说发现语言教学的技术和规律，建立语言教学的专业了。其次，“教说不教知”的原因是因为中国人一般都会说汉语，但是他们并不（都）知道为什么这么说。也就是说，“会说不一定必知”。我们知道，成人学第二语言情况不同，但这不能作为“教知”而忽略“教说”的理由。事实上，即使是语法教学，也必须通过训练来习得，教师课上夸夸其谈，学生下面雾里云中，这样的教学是无济于事的。因此，我们这些教语言的教师，与其说是“教师”，不如说是“教练”。教练只教不练是失职，运动员只听不练虽然轻松，但绝赢不了比赛。

第二节 汉语作为外语教学的基本理论

一、二语习得与汉语教学

根据当代语言学的研究，人类的语言能力可分为两种：一是语言的生成能力（competence），一是语言的使用能力（performance）。无疑，二者都是语言习得的必要内容，但二者的性质不同。前者是一套语言生成规则（语言的结构），后者则是使用环境赋予语言形式的不同意义。显然，语言结构和语用功能分属于不同的范畴。前者是其体，后者是其用。前者是使用功能得以寄附的基础。对语言习得者而言，我们很难说哪个更重要。即使学会语言的结构，可以自如地创造合法的语句，如果不知道它们的使用功能，在交流中也会碰壁。从语言学理论上讲，前者是后者的基础，因为“体”之不存，“用”将焉附？！从教学实践上看，前者也必须被视为首要内容，否则像“吃饭了吗？”这句话就得教成一串只有语音而无结构的问候语。事实是，在讲授结构的同时，也没有人不讲用法（包括使用规则和使用场所）。问题是，如果我们把交际功能视为语言的唯一属性，就会走入极端。

一般说“语言的功能在于交流和使用”，这并不错。但是我们不能忘记，没有语言则没有交流。语言是交流的工具，但正因如此，我们才必须先有工具（语言）。只强调工具的作用与功能而忘记工具本身的研究与制造（习得），势必导致舍本逐末的结果。

因此，我们认为：第二外语教学的任务首先是培养学生“生成语言”的能力（结构的习得），其次才是培养学生应用语言的能力，至少不能以应用能力取代生成能力。

人类语言的本能是由“生成能力”和“使用能力”组合而成的。如果单方面强调语言的应用能力，则必将语言教学引向忽略“生成能力”与“结构习得”的培养和研究。其结果是，学生也许能用学到的词语，如“汤”“火车”“汽车”“邮票”等，但却说不出完整的句子。“说不出完整的句子”正是缺乏生成能力的教学结果。如果长此以往，就会误人子弟，成了所谓的“fossilized classroom pidgin（石化了的教室洋泾浜）”。我们认为：人使用语言的能力（用语言处理问题、完成工作的能力）和具备语言的能力（语言本能，亦即 competence）是两码事，决不能混为一谈。使用语言的能力，因人而异；但人都具备同样的语言本能。我们不能说操同一语言的人所具备的语言本能（指生成能力，不是语言艺术）各不相同，但他们使用自己的本能（语言能力）的情况，则因人、因时、因事而异。更应指出的是：利用语言完成某项工作的能力不仅仅是语言水平的问题，这里还牵涉到个性品质，以及待人接物、处理问题等方面的能力。因此，第二外语教学的首要任务是研究和培养学生的“生成能力”，其次才是应用语言的能力。换言之，我们要教的是语言能力，不是做事能力。

语言的应用能力必须建立在语言生成能力的基础之上。在此前提之下，我们才可以讨论语言教学的“必要条件”——保证语言（生成与应用）能力习得的必要条件。

理论上说，无论是第一语言还是第二语言的习得都首先要接触习得材料。《孟子·滕文公下》说：“有楚大夫于此，欲其子之齐语也……一齐人傅之，众楚人咻之，虽日挞而求其齐也，不可得矣。引而置之庄岳之间数年，虽日挞而求其楚，亦不可得矣。”没有接触则无法习得，其中讲的就是这个道理。这里所要强调的是：接触不足，反复不够，语言习得也无法成功。小儿学话，至少要一到两年的时间。语言的演变，也必须要有一定的足以触发重新分析的变化语料才能出现和完成。也就是说，接触的材料（语料）需要一定的“量”，而一定的量的积累需要一定的时间。因此，人类语言的生成机能，没有“量”和“时”，是无法触发、启动和建立的。从这个意义上说，大量接触语言材料是语言习得的必要条件。这里所谓的“接触材料”就是语言习得中的“input（输入）”。根据 Krashen（1985）的输入理论（Input Hypothesis），习得的成败在于如何对待“input”。因为：

第一，在习得两种并存的语法形式的过程中，是下一辈还是上一辈所使用的语法形式胜出，完全取决于习得者的语料输入程度；若接触下一辈所倾向的语料较多，那么该习得者就会习得下一辈所使用的句式，反之亦然。

第二，输入的语料越多、越可理解，第二语言的能力就越强。

第三，可理解性输入语料的缺少将延缓语言的习得。

第四，教学的方法和作用取决于教师对可理解性输入的使用。

第五，听说教学之所以成功，正是因为它提供了大量的可理解性输入语料。

第二语言习得必须频繁广泛地接触目的语，因为第二语言习得过程中有来自于第一语言的干扰。近年来研究表明，第二语言习得需要开发大脑控制语言的新区域。因此，没有足够的反复出现的材料，无法使大脑自觉“编程”。与第一语言习得不同，第二语言教学不是让习得者在自然语言环境中独立完成，而是在人为的语言环境中有计划、有限制地培养。计划来源于我们对该目的语的认识，限制则来源于课时的规定。第二外语教学的一切活动，都不可能“自然（或地道 authentic）”，因为习得不是在社会中而是在教室里进行的。因此它只能“人为”。虽然这种人为环境的习得活动可以根据不同的人对自然习得理解的不同而采用不同的模拟方式，但有一点必须清楚：人为的习得必须建立在自然习得的基本规律之上才最科学。什么是自然习得的基本规律？使学生获得大脑自动编程的能力，是自然语言习得的根本，即语言生成能力。语言生成能力的获得以接触足够充分的语料为前提。因此我们认为：教学方法的选择以及课程的设定，均须以“生成能力”和“足够语料”为原则。根据 Swain（1985）的输出理论（Output Hypothesis），在第二语言习得过程中，习得者只获得说话机会（opportunities for production alone）远不足以使之进步，重要的是习得者必须在“促使”之下说出准确的句子（learner be pushed to produce accurate output）。经验证明：这是一条非常有效的方法，同时也是我们这本《教师手册》的基本精神。

足够的输入与输出不仅是培养生成能力的必要条件和前提，而且是防止“语言残废”的有效手段。输入是基础，输出是目的。从这个意义上讲，训练课就是输出课，就是“learner be *pushed* to produce accurate output”。因此，尽管我们《教师手册》中的具体做法和要求可能有不完善而需要不断改进的地方，但是理论和经验告诉我们：大方向是正确的。

二、二语习得的主要理论流派及研究发展

作为汉语教师，我们应该了解二语习得的相关理论及主流理论的主张。

先天性理论（nativism）强调学习语言的内在机制，认为语言环境不能令人满意地解决语言习得的问题，输入只是激活（trigger）语言内在机制的手段，学习者的内部习得机制才是二语习得的主要原因。^①

^① 参见第 16-18 页神经语言学成果有关一语生成和二语获得分属于大脑不同区域的理论。

联结理论 (connectionist theory) 认为, 人在出生的时候大脑就有寻求和建立事物之间关系的倾向, 人们从多种渠道 (包括视觉、听觉、知觉、触觉) 获取信息并将这些信息储存在由形似神经元的大量节点组成的神经网络 (即离散性的知识结构) 中。根据这一理论, 教师可通过适当的方式帮助学生构建网络, 加强节点之间的联结力度, 使学生将习得的词汇并入到记忆的网络中。

功能主义 (functionalism) 是当代语言学界与形式主义相并列的一种学术思潮。它旨在通过语言在社会交际中应实现的功能来描写和解释各种语言语义的、语法的和音系的语言学特征。功能主义强调语言的社会性, 强调语境和语言的后天形成性。语言学界一致公认功能主义思潮发端于 1926 年成立的布拉格学派。功能主义学派把语言看作是一个用于交际的、由多种表达手段构成的、为实现某种目的服务的功能系统。交际能力 (包括语用能力) 习得是语言习得的出发点和归宿。功能主义对我们的启发是: 语言教学必须立足于语言的功能和使用, 知道何时、何地、何种场合使用哪些所学的语句, 也就是说, 语言学习是为交际服务的。新近较为流行的几种教学法, 如交际法 (communicative approach)、主题法 (theme/content-based method) 和任务法 (task-based method) 都是在功能主义的语法框架下产生的。而本书介绍的语体语法, 就是以“形式—功能对应律”为基础的形式和功能相结合的产物。

这里要特别介绍的是直接法。直接法作为语法、翻译法的对立物是 19 世纪末在欧洲产生的, 其主要代表人物是贝力兹 (M. D. Berlitz)、艾盖尔特 (B. Eggert) 和帕默 (H. E. Palmer)。直接法也叫自然法 (natural method)、心理法 (psychological method)、口语法 (oral method)、改良法 (reformed method)。针对翻译法不能培养学生听说能力的缺点, 它更强调直接学习、直接理解和直接应用。其教学目标不是规范的书面语, 而是外语口语。直接法主张采用口语材料作为教学内容, 强调模仿, 主张用教儿童学习本族语言的方法, “通过说话学说话”的方法来学习外语, 教学过程是一句话一句话听、模仿、反复练习, 直到养成语言习惯。教学中只用外语讲述, 广泛利用手势、动作、表情、实物、图画等直观手段, 要求外语与思维直接联系, 绝对不使用本族语, 即完全不借助于翻译, 语法降到完全不重要的地位。直接法在教活语言, 特别是在培养口语能力方面, 取得了显著的效果。直接法主张直接联系的原则: 直接建立语言与外界经验的联系。也就是说, 在外语教学中, 使每一个词语同它所代表的事物或意义直接联系, 不经过母语翻译。这样做, 可以使学生尽快丢掉“心译”这条拐棍, 直接用外语思考 (参见第 15-16 页赵元任的“直接法”)。

另外, 心理学研究成果也给二语教学带来了新的启示, 如有关心理词汇 (mental lexicon) 的研究。心理词汇又叫作心理词典 (mental dictionary)、心理词库、内部词库

(internal lexicon) 等, 是词汇在永久记忆中的表征。心理词汇研究包括三个主要部分: 词汇知识、心理词汇的组织和词汇提取。词汇知识包括语音、句法、词法和语义知识等。心理语言学家 Levelt (1989) 将心理词汇分成词目 (lemma) 和词位 (lexeme) 两部分。词目包括词的语义和句法信息, 词位包括形式 (发音和拼写) 和形态信息。

Jiang (2000) 借鉴这一提法, 认为词汇习得的过程也可以看成是上述知识从母语系统向目的语系统的发展过程, 提出了词汇能力发展模型。该模型把二语词汇习得的心理表征分为三个发展阶段: 形式阶段、母语词目中介阶段和二语整合阶段。根据 Jiang 的研究, 在形式阶段, 二语学习者所学词条中只包括形式信息 (读音和拼写), 而没有语义和句法。在母语词目中介阶段, 二语形式与母语词目相结合, 二语习得者以母语系统为中介使用二语。随着二语学习的深入, 二语词汇与其母语对应词之间的联系得到进一步加强。这些紧密的联系意味着在使用二语词汇时, 二语形式信息与其母语对应词的词目信息同时被激活, 使得二语形式与其母语对应词词目信息之间建立起更加紧密、直接的联系。在二语整合阶段, 二语语项的四类知识都得以习得。在这一阶段, 二语词汇信息 (形式、语义、句法和词形) 高度整合并融入词条中, 二语词汇的语义与二语概念直接紧密相通, 而不是通过母语对应词或微弱地和二语概念相连接。所以, 达到最后阶段的词条可随时随地用于语言交际。

张淑静 (2005) 通过比较母语者和二语者的反应类型发现: 二语学习者还没有建立起语义联系, 而语音联系在二语心理词汇中起主导作用。胡晓莹 (2010) 通过对英语学习者词汇习得的研究指出: “这种借助于母语来记忆英语单词的方法在外语学习初期可以减轻记忆负担, 使我们的词汇量迅速扩大, 符合人类心理认知过程中的经济原则。但到了学习的中级阶段, 继续采用翻译法学习英语语义并不利于提高掌握词汇的深度和建立完整的语义网络, 导致词汇学习出现停滞不前的状态。”

实际上, 研究表明: 有了母语词目为中介, 汉语学习者往往不再注意利用上下文线索获取词义, 会无视母语和汉语在概念分类上的区别。这就导致了不能在二语学习中建立词与词的语义联系, 使用时就按照所记母语意思取词, 形成了根深蒂固的“石化”现象。这种“石化”现象以及中介语的产生都与汉语学习者的学习策略有直接的关系, 是习得者以母语词目为参照, 不注重在真实语境中理解体会目标语词汇的意义, 建立目标语语库及相应语义网络链接所致, 是习得偏差或错误得不到纠正的后果。

Jiang (2000) 指出: 词汇发展从母语中介阶段过渡到二语整合阶段所花费的时间非常漫长, 对大多数词汇而言, 过渡也许永远都不会完成。在二语应用中, 由于二语学习者在音、形、义等方面建立起母语和二语词汇间的一一对应关系, 忽视了二语词汇的联想意义, 尤其是搭配意义和内涵意义等, 当母语与二语词汇出现意义上的不吻

合时，就会产生词汇运用错误，有些错误非常顽固，接触再多的语言材料也根除不了，形成词汇“石化”。

此外，语块教学也给汉语词汇教学带来了新的认识。Wray (2002) 将语块定义为：“一串预制的连贯或不连贯的词或其他意义单位，它整体存储在记忆中，使用时直接提取，无需语法生成和分析。”Nattinger 和 DeCarrico 早在 1992 年就将语块从结构上细分为：多元词语块（如：取决于、毋庸置疑、总而言之等）、习俗语语块（如：心急吃不上热豆腐、欲速则不达等）、短语架构语块（如：……的时候、……以前/以后等）和句子架构语块（如：……越来越……、S + 把……+ 动词短语）。语块按不同的语用功能范畴类别存储在一起，使用者根据交际语境的需要，整体提取使用，从而达到了正确性和流利性的统一。

这就是说，单个的识字教学效率低下，不利于使用者快速地从记忆中提取。在进行语块教学的过程中，我们发现一旦给初学者提供一定的语言刺激（用提问法），如“请问，您贵姓？”“你叫什么名字？”“你是什么地方人？”，学生就会不假思索地给出相关的信息。Nattinger 和 DeCarrico (1992) 曾明确指出：一种语言的正确使用，就是“对这些预制语块进行选择，然后将这些语块串联起来的过程”。

当然，在情景中才能体会词汇的意义，才能产生真正的理解。Sauve 和 Genesee (2000) 指出：“在指导语言初学者时，要特别考虑到他们非常需要内涵丰富、有意义的环境。”清楚的、有意义的并且有趣的场景为学习者提供了很好的环境，使得语言在该场景中易于理解。这些熟悉的语言由于与场景相联系而易于记忆并显得实用。实际上，由场景提供的语言环境能使大脑充分发挥其优势：辨别不同的模式和规律并找出内在联系，使得信息和现有知识联系起来，从而进行有效的记忆和回忆。因此，我们的教学重点应放在为学生再现或模拟某语言点的语境上。语境在二语教学中占有极其重要的地位。

我们如何在头脑中对信息进行编码十分重要。信息编码的方式很多，但这些方式大多或是依赖视觉处理——将信息转化为图片，或是以语言形式对信息进行加工再现。有关研究表明，人们对视觉刺激更为敏感，相对而言，人们的视觉图像记忆明显优于语言信息记忆。与死记硬背的简单重复性学习方式相比，图像编码可以使得学习的趣味性增加。因此，我们可以通过将我们所要记忆的信息视觉化以达到加深记忆的目的。虽然一些抽象的概念和想法是无法视觉化的，但将抽象的想法具象化并非没有方法。譬如，我们可以将有同样意义的图像符号与我们想要记忆的内容相联系。图像化技巧通常的做法是先将信息以图像的形式编码，然后在信息提取时将图像解码还原成相关信息。虽然这需要花费一点时间和精力，但要比不采用任何技巧有效得多。

总之，相关心理词库研究表明：人类对词汇的记忆是通过建立语义网或语义链接而实现的。词汇是根据语义域组织在一起的，其中有并列关系（如：调查研究 = 调查和研究、丰功伟绩 = 丰功和伟绩）、同义 / 近义关系（如：美好和美妙、懒惰和怠惰、枯萎和干枯、宽敞和宽阔）、反义关系（如：温暖和寒冷、温和与暴躁、和睦和争执、舒服和难受、希望和失望）、从属关系（如：颜色和红色、黄色、蓝色、绿色等；衣物和上衣、外衣、大衣、棉衣、毛衣、毛背心）等等。其中相互关联词汇的链接尤其紧密，如与吃饭相关的词汇：刀子、叉子、盘子、碗筷、桌子、椅子等。而下义词项与其上义词项之间的链接相对较弱，如生物与动物、植物、微生物等。这些发现给我们的初级汉语词汇教学提供了理论依据。因而，我们的授课重点应放在易于学生记忆、利于其掌握的技巧上。

这些认知语言学和心理学的研究，对二语习得的研究与教学产生了巨大的推动作用。对比这些研究成果与赵元任先生首创的汉语直接教学法，我们发现当代语言学理论和二语研究与北美传统汉语教学法有异曲同工之妙。这也可以解释为什么赵先生创立的汉语教学法历经几十年，仍生机勃勃，在诸种汉语教学法中独占鳌头，成效显著。下面我们将一起回顾赵先生所奠基的北美传统汉语教学。

第三节 赵元任与北美传统汉语教学

中国最早对汉语语言做系统研究的是马建忠 1898 年所著的《马氏文通》。但该书以文言文分析古汉语文法，套用西方语法理论来框定汉语语法，行文艰涩迂阔，与汉语的语言实际不相吻合。从现代语言学的角度来看，汉语语言研究始于赵元任先生。故此，赵先生被尊称为“中国现代语言学之父”^①（陈原，2002：XIV）。在汉语作为外语教学上，赵先生也是贡献巨大，被誉为汉语教学的开拓者、奠基人（周质平，2010：242）。据现有资料记载，最早在海外开设汉语课的是法国皇家学院（1742 年），最早在美国开设汉语课的是耶鲁大学（1871 年）。二战后，设置汉语课在美国大学渐成风气，从事汉语教学的教师人数众多，但却无人能与赵先生比肩。即使在目前，无论是在汉语作为外语教学的理论方法、课程安排、教学技巧上，还是在教材编写方面，都无人可以望其项背。

^① 早在 1929 年，时任中央研究院历史语言研究所所长的傅斯年就赞誉赵元任为“汉语语言学之父”。（苏金智，1999：52）

一、赵元任与普大模式

运用现代语言学的理论和方法从事海外汉语教学，是赵元任先生在哈佛大学任教期间开始的。而北美传统汉语教学法的形成可以说是始于哈佛大学完善于普林斯顿大学。据《赵元任年谱》所载，赵先生曾先后两次执教于哈佛大学。第一次是从1922年到1924年。第二次是从1942年到1946年在哈佛大学暑期学校开设中文课，兼任哈佛中文组主任；同时主持美国国防部的陆军特训班项目ASTP（Army Specialized Training Program），培训美国军人的汉语以适应二战的需要。了解赵先生生平的人大约都知道，尽管他曾在美国很多名校任教，如哈佛大学、耶鲁大学、康奈尔大学、加州大学伯克利分校、夏威夷大学，却独独未在普林斯顿大学任教。可是为什么普大却跟赵先生有着千丝万缕的联系呢？^①说到此，就不能不提到一个非常重要的人物——普大著名的元明史专家牟复礼（Frederick W. Mote）教授。

牟复礼是哈佛大学暑期特训班的学员，而且是第一班第一名（赵新那、黄培云，1998：271）。战后，牟复礼到南京进修汉语，1956年被聘为普大教授，创建了东亚系，并把赵先生在哈佛大学的汉语作为外语教学的方法全套搬到了普大（周质平，2010：247）。从此赵先生与普大建立起了密切的联系。在普大教授牟复礼、陈大端的推动以及赵元任先生的参与下，普大在1966年成立了中国语言学研究项目（Chinese Linguistics Project），^②每年在普大举行研讨会。一直到1972年，赵先生几乎年年赴普大开会、做报告，奠定了汉语教学的普大模式。1966年明德学院成立暑期中文学校，赵先生的学生——明尼苏达大学刘君若教授首任明德暑期学校校长。不久后普大陈大端教授任校长，于是将普大模式引入明德暑期学校。陈大端卸任后，普大的周质平教授担任校长一直到1992年，对赵先生首创的普大模式加以补充和发展。周质平在明德校长任期结束之后，1993年又与北京师范大学联合创办了普大暑期班（简称“普北班”），把普大模式引进了中国。^③

① 据《赵元任年谱》，赵先生1940年3月29日第一次到普大给一年级学生讲中国语言（赵新那、黄培云，1998：252）。鉴于赵元任在汉语研究方面的贡献，普大在1946年成立200周年之际授予赵元任荣誉博士学位（赵新那、黄培云，1998：290）。

② 在酝酿筹备中国语言学研究项目期间，赵元任被聘为顾问组负责人。“中心刊物名称 Unicorn 也是元任式的：根据 CHInese LINGuistic（中国语言学组）的 CHI 和 LIN 读起来音似‘麒麟’，再译成英文就成了 Unicorn 了。”（赵新那、黄培云，1998：428）

③ 谈到赵元任与普大的关系，还有一个重要的事情不得不提：普林斯顿大学早期汉语教学的教授们（如陈大端等）教授一年级汉语时，一直坚持使用赵先生首创的国语罗马字母。国语罗马字母（国罗）由赵先生创立，发表于1923年。国罗用拉丁字母的不同拼写方法来表示汉语的4个声调，如“妈、麻、马、骂”分别拼写为“ma、mar、maa、mah”。一声与汉语拼音拼写方法一样；二声中的 r，三声中的第二个 a 和四声中的 h，只代表声调，无表音功能。

由于这些教授的继承与发扬，赵先生首创的汉语作为外语教学法逐渐形成了一个特定的模式，习惯称为“普大模式”。这个模式可从以下五个方面见其梗概：

1. 课程设置（除特殊注明，以下都以一年级为例，因为一年级课程是最重要也是最基本的课程）：大小班、单班制。大班课（约 25 人一班，每周上两次课）主要是以讲带练，讲解语法，使学生建立起目标语的语法体系。小班课（约 6 人一班，每周上三次课）是一种操练课，主要是操练大班课上所讲的语法内容。单班课（普大名为“个别谈话课”，每两周一次课，每个学生跟教师约谈 15 分钟）是教师与学生一对一练习所学的语言，谈话在一种轻松的氛围中但却在教师的有意引导下进行。

2. 教师配备：一年级汉语课，大班教师由有经验的教师（如教授）担任，小班教师协助大班教师操练；其他年级的课都由讲师教授。每位讲师每学期最少教两门课，每周 12 个课时左右。除非特别的班级，如古汉语班，一般是至少两位教师教一个年级，其中一位教师是主任教师，协调本年级所有的教学工作，负责本年级的备课、每周安排、出考题、批改作业等，而其他讲师则协助主任教师，只负责操练课。在其他的课上，协助教师和主任教师的角色也可能互换，即：主任教师为协助教师，而协助教师则为主任教师。此种安排，一方面使教师的教学负担不至过重，同时两位教师在共同备课时又能想出更好的语法点和教法；另一方面使学生在同一课上可接触到不同教师的教学方法，使语言课不至于太枯燥。

3. 教学方法：大班课以讲带练，小班课大量操练，也就是赵元任先生所提倡的“直接法”和“听说法”。由于一年级的课文都是由教师根据学生所需掌握的语法点编写的，在大班课上，便以课文的语法点为纲，以课文中出现的句子为范句，可用英语简单解释句法结构以比较汉语与英语结构的异同，目的是总结归纳出汉语语法的特点。然后根据学生所掌握的词汇，变换句子带领学生练习。

小班课是教师在黑板上先写好大班课上已经学过的句型或重要词语，运用词卡或图片，通过提问、指令、设置情境等活动带领学生操练所学过的句型与词语。小班课不可以用英语，基本上是以问答法为主导的语言练习课。

个别谈话课以所学的内容为引子，引导学生用学过的句型和词语说出生活中与此相关的话题。教师如听完学生的句子后，发现学生有错误，要加以改正。谈话结束时，把学生的错误（主要是发音错误）写在卡片上，交与学生让其回去后自己多加练习，下次谈话时再加以检查。

4. 教学程序，其中包含三个方面：

（1）备课会议：根据课程进度，大约一周一次，一次 1～2 小时；由本年级的主

任教师主持，所有参与本年级授课的教师都须参加，大家一起讨论语法点和教法。备课会议先讲本周每次上课的进度，以求各小班进度相同；再讨论所应教的句型、词语和教法，以求各小班所教内容一致。普大的备课会议非常细致和周密，小到发音的轻重音，大到语法点的讲解，以及设计什么样的问题和方法引出并操练此语法点。如发音问题：“生”在“学生”中要读轻声，在“大学生”“中学生”“小学生”中要读原声调。在教学中要特别注重实效性，如在讲“了”的时候，只讲“了”的两种功能：一是在动词后表示动作的完成；二是在句尾表示事态的变化。同时提醒学生，在初学阶段只用课文中和老师说的“了”字句，不要主动造“了”字句，因为初级学生造“了”字句，十有八九会出错。

(2) 听写：一般在大班课上进行，5分钟左右，考查当天要讲的重要句子或词语，目的是让学生课前预习本课的内容。^①

(3) 上课：提前5分钟进教室，把当天应教的句型和重要词语预先写在黑板上。上课时，教师尽量少说，让学生多练。

5. 教材编写与使用：普大一年级教材《汉语入门》由陈大端等人编写，借鉴和使用了赵元任先生编写的《国语入门》^② 体例。除此之外，普大还编写了从低年级到高年級的几十本系列汉语教材。

以上非常粗略地概述了普大的教学模式。在赵先生女儿与其丈夫所著的《赵元任年谱》中，可以看到赵先生对普大模式中的大小班设置和教学法的影响：“元任在哈佛大学、Radcliffe College 和麻省理工学院的中国留学生及家属中，选说北京话的人做助教 (informants)，并通过哈佛大学聘请他们。教材的编写、课文的录音、大班课的讲授由元任担任。小班 (9 ~ 10 人一班) 语言训练由助教担任，元任指导。在教学上则采用‘听说法’和‘直接法’，想方设法让学生跟所学语言多接触，多听多说。元任主持的 ASTP 班每天只有一个小时用英文讲解的大班课，余下时间则让学员听课文录音，或分成小班，由助教采用‘直接法’训练学员的听说能力。换言之，学员绝大部分时间是听汉语和说汉语。”(赵新那、黄培云，1998：268-269) 赵先生所设计的这套模式，有其独特的创新之处，也有科学的语言理论和教学法基础。

① 关于听写的要求，赵元任编写的《国语入门》第21课“听与旁听”中有一段话可为佐证：“我现在照中国人平常说话的快慢说几个句子，你们听了给我一句一句都写下来。”(Chao, 1948: 69)

② 《国语入门》1948年由哈佛大学出版社出版，改编自赵元任1947年出版的《粤语入门》。曾为赵元任助手的著名汉学家杨联陞引用一位评论者的话将此书誉为“一本天才教授给天才学生写的教科书”(杨联陞，2004)。

二、赵元任教学理念的理论基础

赵先生教学理念的形成和发展是他对当代语言学理论的消化和吸收，对当时通用的语言教学法的接纳与改良。正因为如此，赵先生能够结合汉语实际情况创造出适合汉语教学的教学法。

赵先生的教学理念主要反映在他编写的汉语教材《国语入门》和1959年出版的著作《语言问题》中。赵先生把汉语教学分为语音、语法和词汇三个主要部分，认为教学上也应按照这样的顺序进行。在这三个部分中，赵先生对语音格外重视，指出：“发音的部分最难，也最要紧，因为语言的本身、语言的质地就是发音，发音不对，文法就不对，词汇就不对。”（赵元任，2003 [1959]：126）他特别强调：“起头儿这个目标（语音本身的学习）人人得要以百分之百为目标。”（赵元任，2003 [1959]：127）这也就不难理解普大模式为何特别强调语音的准确性。普大有一句口号式的格言“一失音成千古恨”，所以从一年级起，普大模式对语音准确度的要求几乎是到了“病态”的地步。

赵先生认为语法教学也很重要，因为“语法也是影响全体的，因为它是概括的东西”（赵元任，2003 [1959]：127）。在《国语入门》的绪论中，有很大一部分是谈汉语的语法结构的。^①赵先生认为词汇学习可难可易，“容易是因为一个词影响其他的部分不大厉害，没有像语音跟语法影响得那么广。难是因为学词汇你没有法子毕业的”（赵元任，2003 [1959]：128）。可以看出赵先生的语法思想，尤其是他对语法和词汇的论述受到了结构主义描写语言学派的影响。^②如今盛行很多新潮语言学派，那么结构主义语言学派在当前的语言教学中还有没有现实意义？看一看今天北美大学在中国设立的两个月完成一年课程的暑期项目中所使用的教学方法，就不难得出结论。如果说现代语言学的研究滥觞于19世纪的历史比较语言学，那么结构主义语言大师索绪尔则把语言学的研究赋予了一个全新的、更加科学的意义。故此，索绪尔被尊称为“现代语言学之父”（苏金智，1999：47）。为解答人类为何可以记住复杂和精细的语言，在实际对话中很快生成所需句子从而完成语言交际这个问题，索绪尔构拟了语言系统中的组合关系和聚合关系，指出：“我们的记忆常保存着各种类型的句段，有的复杂些，有的

① 赵先生的语法思想对汉语语法的研究影响很大。李荣根据《国语入门》的绪论部分编译成《北京口语语法》（开明书店，1952）一书；丁声树等编著的《现代汉语语法讲话》（商务印书馆，1961）也受到《国语入门》很大的影响（参见盛炎，1987：110）。

② 赵先生在《国语入门》的前言中自述“很明显作者受益于布龙菲尔德的语法理论（The author's indebtedness to Leonard Bloomfield on grammatical theory is obvious”（Chao, 1948: VI）。赵先生的女儿也说“元任说 Bloomfield 教授在学术上对他影响很大”（赵新那、黄培云，1998：240）。布龙菲尔德是结构主义描写语言学派的代表人物。