

## -- 載臺灣《古今藝文》(2001年)

### 我國語文教學的發展

馮志偉

(國家語言文字應用研究所)

本文主要討論我國的基礎語文教學的發展。按照時間的順序，分別討論我國傳統語文教學，我國二十世紀前半期的語文教學，我國二十世紀後半期的語文教學。最後討論對外漢語教學的問題。

我國的基礎語文教學源遠流長。

從殷周到春秋戰國時代我國就開始有了語文教學。《禮記》裏的《學記》和《荀子》裏的《勸學篇》，都專門討論了教學問題。孔子授徒，有“文學”科和“語言”科，他整理和刪定的《詩經》，就是作為教材使用的。春秋戰國時代各個諸侯國互派使節，這些使節都非常善於辭令，可見當時的語文教學已經有比較高的水平。

從秦漢到清末，我國的語文教學經歷了漫長的歷史時期，這個時期的語文教學，主要包括識字教學、書法教學、讀書教學、作文教學等過程。

識字教學是語文教學的重點，只有學好漢字，才可能學好語文，而漢字數量多，結構複雜，漢字的認識、記憶、書寫、理解都相當困難。在語文教學階段，提出了一些有效的學習方法，積累了豐富的經驗，形成一套獨特的識字教學體系。古代設有蒙學，兒童入學先用一年左右的時間集中識字，教材是以兒童便於記誦的整齊韻語或對偶句編成，例如，西漢史游編寫的《急就篇》、南朝梁武帝時周興嗣編寫的《千字文》、宋初編寫的《百家姓》、相傳為南宋王應麟編寫的《三字經》，明朝程登吉編寫的《幼學瓊林》等，都是採用整齊的韻語或對偶句編寫的。《千字文》中的“天玄地黃，宇宙洪荒，日月盈昃，辰宿列張”，《百家姓》中的“趙錢孫李，周吳鄭王，馮陳褚衛，蔣沈韓楊”，《三字經》中的“人之初，性本善，性相近，習相遠”，《幼學瓊林》中的“混沌初開，乾坤始奠；日為衆陽之宗，月乃太陰之象”，都是琅琅上口的韻語或對偶句。這些教材在教兒童識字的同時，也附帶教一些歷史、地理、天文、修身的知識。清代廢除科舉，興辦學堂，學堂裏講授的國文教材，也不同程度地採用這種編韻語和對偶句的方法，甚至在民國初年編寫的《共和國新國文》教材中，仍然有“人手足刀尺。山水田，狗牛羊。一身，二手；大山，小石。天地日月，父母男女”這樣的韻語和對偶句。

《三字經》、《百家姓》、《千字文》，從宋代起就形成了整套的識字教材，通稱“三百千”，在全國範圍內使用了1000多年，兒童經過集中識字掌握2000個左右的漢字，為進一步的閱讀打下了基礎。在集中識字階段，只要求學生能認能讀，每個字怎樣講要求很低，一般也不要求怎樣用，所以教學中只是略微講解一下，主要是讓學生硬念、硬記、硬背。

另外還有一種叫做“雜字”的教材，流行於一時一地，起源不晚於“三百千”，品種很多。但是流傳下來的不多，現在能夠見到的約有二三十種。例如，產生於南宋、刊行於明朝初年的《對相四言雜字》、《新編對相四言》等雜字教材。這些教材採用圖文對照的辦法，圖文並茂，增加了學習的興趣。這也許是世界上最早的看圖識字的教材。

識字教育是我國傳統語文教學的重點，而集中識字、整齊的韻語和對偶句又是我國識字教育的特點，也是被實踐證明行之有效的方法。

我國古代的書法教學有一整套的訓練方法。在字形學習上，首先學寫中楷，掌握了筆畫的組合規律之後，再學寫小楷和大楷。在訓練步驟上，分為4步：第一步學寫“描紅”，把印好的紅字按教師指點的筆順描成黑的；第二步學“影寫”，用比較薄的紙鋪在印好的或由教師寫好的字樣上描摹；第三步學寫“米字格”或“四格紙”，訓練筆畫的安排；第四步是

在白紙上印好的方格裏寫，最後脫格寫字。在學寫字的入門階段，寫字和識字的分別進行的，因為“三百千”裏的字筆畫比較複雜，寫起來不容易，寫字時，首先是學寫筆畫簡單的“上大人，孔乙己”等，等寫字達到一定水平之後，再逐步與識字結合起來。爲了提高寫字水平，從第四步開始，就要臨摹名家的碑貼，進一步學習書法的藝術。

兒童的語文教學，在識字教學和書法教學告一個段落以後，就進入讀書教學階段。

讀書教學首先是讀《大學》、《中庸》、《論語》、《孟子》，統稱《四書》，這是儒家的經典，每個學童都要讀。如果學童將來還要讀書參加科舉考試，他就還要讀《詩經》、《尚書》、《周易》、《禮記》、《春秋經傳》，統稱《五經》，還可以進一步讀其它的經書（例如《周禮》、《儀禮》、《爾雅》等），史書（例如《史記》、《漢書》），子書（例如《荀子》、《呂氏春秋》、《韓非子》等）。如果學童將來不參加科舉考試，那麼，他就可以讀一些按儒家思想講述倫理道德和待人接物的讀物，例如《弟字職》、《女論語》、《小學韻語》、《弟子規》等，或者讀一些歷史讀物，例如，《史學提要》、《史韻》、《鑿略》等，或者讀一些關於各科知識和掌故趣聞的讀物，例如，《蒙求》、《名物蒙求》等。

與此同時，還進行初步的文學教育。主要有兩種。一種是教兒童讀詩，例如《詠史詩》、《千家詩》等，《千家詩》廣爲流傳。另一種是教兒童讀文言文故事，例如明朝嘉靖之後的《日記故事》，多爲圖文對照本或插圖本。

如果學童要準備參加科舉考試，在讀完《四書》、《五經》之後，就要開始學習作文。主要是學寫八股文和試帖詩，有各種選本供學生仿效，印成教材，稱爲“闈墨”。年齡稍大一些還要學作“古文”和其它詩體，出版了各種詩文選作爲範本。詩的選本如《唐詩三百首》、《昭明文選》、《玉台新詠》、等，古文的選本如《古文觀止》、《文章正宗》、《文章軌範》、《古文關鍵》等。其中，《唐詩三百首》和《古文觀止》這兩種選本廣泛流行了200多年，直到現在還有人使用，其影響之大，是其它選本不能相比的。

我國的傳統語言教學基本上是爲閱讀古代文獻和應付科舉考試服務的，因此可以說，傳統語言教學基本上是經學和科學的附庸。

有學者指出，我國傳統語言教學的基本要求是“載道”，教學原則是“啓發”，教學方式是“涵泳”。這是對我國傳統語言教學在理論上的總結和批判。

所謂“載道”，就是“文以載道”，就是語言教學要服務於儒家的道統以及由此推導出來的儒家政治信條，把語言教學當作封建教化的工具，排斥除此以外的一切思想內容和政治內容，用“之乎者也”之文，來載“忠孝節義”之道。我國傳統語言教學完全成爲了經學和科學的附庸，中斷了語言教學與社會生活的多方面的聯繫。

所謂“啓發”，就是開啓學生的思路，讓學生積極主動地思考問題，舉一反三，觸類旁通，體現了以學生爲主體的思想，在這一點上，我國的傳統語言教學與現代教育的理論有相通之處。但是，這樣的“啓發”是有限度的，其目的僅僅在於引導學生領悟已有的知識，並不鼓勵他們在未知的領域進行突破和創新，因此，這樣“啓發”出來的學生，往往因循守舊，缺乏開拓的能力，最後容易成爲恪守封建倫理的衛道者。

所謂“涵泳”，就是要注意對文章的整體把握，主張學習時反復誦讀，潛心涵泳，“讀書百遍，其義自見”，“熟讀唐詩三百首，不會吟詩也會吟”。這種“涵泳”的教學方式，注意從整體上把握語言，重視語感的培養，符合語言學習的規律。但是，這種整體性的思維方式，不能全面把握各個側面、部分和層次之間的聯繫，因而其總體認識是殘缺的和膚淺的。

進入二十世紀以後，這樣的傳統語文教學受到新思潮的衝擊，我國的語文教學發生了新的變革。

二十世紀的開始正是清朝的末年。當時由於民族的危亡和社會的矛盾，一大批知識分子對於傳統語文教學不滿，我國的傳統語文教學受到了巨大的挑戰。清朝末年廢除科舉，1903年頒佈《奏定學堂章程》，在全國開辦新學堂，新學堂的學制、課程和教材，大多從西方國

家引進，語文教的是漢語漢字，不能從西方國家引進，因此，也編寫自己的教材，1903年，商務印書館出版了蔣維喬等編寫的《最新小學國文教科書》，取消了八股文的教學，代之以國文教學。後來又出版了一些語文教材。例如，南洋公學的《蒙學讀本》、商務印書館的《中學堂國文教科書》、中華書局的《新中華教科書》等，它們成爲了我國現代教育歷史上的第一批語文教科書。

但是，國文教學效果很差。梁啓超曾爲此感歎道：“在今日學校各項課程之中，最爲重要者固屬國文，而教授最感困難，教師最感缺乏，學生除有生性特別嗜好外，最感覺乾燥而無生趣者，亦惟國文”。他提出國文教學有六難：一是語文選文缺乏深淺、是非的標準；二是舊論新說，孰優孰劣，莫衷一是；三是人人可以憑一己之偏見而抹煞其他；四是“國文”本身，界說不清；五是名爲一科，實際上頭緒紛繁，內容龐雜；六是文海浩瀚，去蕪存精，非有偉大學力者不足以勝任。在這種情況下，從秦漢到清朝傳統語文教學，已經到了非變革不可的地步了。

1919年的“五四運動”給語文教學很大的衝擊，白話同文言較量，取得了書面語的正統地位，這種變化，使得識字教學和閱讀教學都發生了很大的變革，從1919年到1949年，我國的語文教學主要的變革有如下幾項：

①小學裏設“國語”課。1920年1月，教育部將小學的“國文”課改爲“國語”課，並頒佈了訓令，指出：“這是全國教育界輿論趨向”，“提倡國語教育實難再緩，茲定自本年秋季起，凡國民學校一二年級，先改國文爲語體文，以期收言文一致之效”。1月24日，教育部又發出了修正的《國民學校令》和《國民學校令施行細則》，相應地把文件中的“國文”一律改爲“國語”，並規定“讀本宜取普通語作文，避用土語，並注重語法之程序”。小學的教材全用白話文，一邊識字一邊閱讀，把識字教學與閱讀教學結合起來。閱讀的教材除了用白話文之外，內容也與少年兒童的生活和學習興趣比較接近，並且逐步增加了一些文學作品。

②改進識字和閱讀的工具，採用注音字母。古代注音採用直音法和反切法，都用漢字來注音，準確性較差。隨著國語運動的開展，教育部頒佈了注音字母，在全國推行。教育部在1920年規定，在國語課中，“首宜教授注音字母，正其發音”，把注音字母作爲識字和閱讀的工具。詞典和字典逐漸增多，爲閱讀提供了方便，還出版了《兒童世界》、《學生雜誌》、《中學生》等刊物，供中小學生課外閱讀。

③閱讀範圍逐漸擴大，白話文和文學教學的分量逐漸增加。小學裏全用白話文，叫做“國語”課，中學裏設“國文”課，初中國文課以文言文爲主，增加了五四運動前後的用白話文創作的文學作品，並逐漸選讀早期白話小說的節錄。高中的國文課大多全部學習文言文，不過古奧艱深的古代經典減少，唐宋古文、史傳、傳奇小說、筆記小說的分量逐漸增加。

④出版了一些適中學生閱讀的課外讀物，提倡讀課外書。葉聖陶和朱自清在《國文教學》中說：“語文教本只是些例子，從青年現在或將來需要讀的同類書中學出的例子；其意是說你如果能瞭解語文教本裏的這些篇章，也就能閱讀同類的書，不至於摸不著頭腦。所以語文教本不是個終點；從語文教本入手，目的卻在閱讀種種的書。”他們在《國文論集》中又說，國文教學的目標是：“養成閱讀書籍的習慣，培植欣賞文學的能力，訓練寫作文章的技巧”，而這些，“養成的方法惟有讓他們自己去嘗試”。魯迅先生在《而已集·讀書雜談》中也提出：“愛看書的青年，大可以看本分以外的書，即課外的書，不要只將課內的書抱住”，“即使和本業毫不相干，也要泛覽”。

⑤開始研究語文教學的理論，出現了一批專門從事語文教學研究的專家，如陶行知、葉聖陶、夏丏尊、朱自清等。他們主張閱讀白話文，反對語文教學以閱讀古代經典爲主，他們提倡獨立思考，學以致用，反對注入式講解和死記硬背。他們還探討了語文教學的性質，認爲語文教學是爲了幫助學生掌握語言文字這種工具，培養學生閱讀和表達的能力。葉聖陶

說：運用語言文字是“現代公民必須具有的一種生活的能力”（《略談學習國文》），還說，“閱讀和寫作的知識必須化為技能，養成習慣，必須不知不覺之間受用”（《文章例話》）。葉聖陶和朱自清的論文集《國文教學》，是我國教育史上第一部以國文教學為中心的研究論文集，他們在這部論集中說強調，國文教學固然要重視精神訓練，但尤其要重視技術訓練，他們說：“道德必須求其踐履；意識必須求其能夠操持。要達到這樣的地步，僅僅讀一些書籍與文章是不夠的。必須有關科目都注重在這方面，然後有實效可言。國文誠然是這方面的有關科目，卻不是獨當其任的唯一科目。所以，國文教學，在選材的時候，能夠不忽略教育意義也就夠了，把精神訓練的一切責任都擔在自己肩膀上，實在是不必要的。”這樣的看法，突出了國文教學的特點，是很有見地的。

葉聖陶和夏丏尊在 1935 年合編了《國文八百課》的教材來體現他們的主張。

⑥開始研究語文教學的方法，1924 年商務印書館出版了黎錦熙的《新著國語教學法》，該書介紹了國外的新的教學法，並根據兒童的學習規律，提出了國語的教學方法，把教學宗旨與社交上的應用結合起來，側重於“讀、聽、說、作、寫”五個方面的能力的培養，並且兼顧語文能力和人格的鍛煉兩個方面。這是一部比較系統的語文教學法專著。

⑦開始研究口語訓練的問題。20 年代出版的周銘三等的《中學國語教學法》中，專門討論了口語作文教學法、演說辯論教學法，研究如何對學生進行口語訓練。語文教學的內容從讀寫擴大到聽和說。與此同時，葉聖陶把學生的口頭表達能力列入語文教學的範圍，認為說和寫都是同樣重要的。

此外，在陝甘寧邊區，還利用拉丁化字母來掃盲，編寫了《中等國文》的教材。1949 年邊區的一些學校對於如何提高語文教學質量的問題展開過討論。《太行教育》的創刊號編者話中說：“必須使學生獲得科學的語文工具知識，又要灌輸以新的思想觀點，排除舊的封建、迷信、落後、愚昧等思想，獲得科學的思想知識，達到閱讀能力寫作認識能力的全面提高。過去把國文課變成政治課是錯誤的，是一個偏向；但只注意詞語技巧忽略內容精神貫穿及對學生的思想啓導，也不妥當，也是一個偏向。欲完整有效地達到國語教學的目的，擺在我們面前有兩個問題：一、如何通過課文，解決字、詞、句等文字用具知識，有機地貫穿政治思想教育；二、教學上運用什麼方法，可獲得更好的成果。”在這些基本問題的認識上，在二十世紀後半期也有過許多反復，有時還出現了倒退。

1949 年之後，我國的語文教學進入了一個新階段。1951 年 6 月 6 日，《人民日報》發表了題目為《正確地使用祖國的語言，為語言的純潔和健康而鬥爭》的社論，在這篇社論中指出：“毛澤東同志痛恨文理不通的現象，因為只有學會語法、修辭和邏輯，才能使思想成為有條理的和可以理解的東西。但是我們還只有很少的人注意這個方面。我們的學校無論小學、中學或大學都沒有正式的內容完備的語法課程。我們的幹部無論從學校出身的或從工農出身的，都很少受過嚴格的語文訓練。”這篇社論，實際上對於過去長時間和當時的語文教學提出了公開的批評，發出了要進行語言教學改革的信號。於是，一個全國範圍的語言教學改革實驗在中華大地開展了起來。

但是，這場教學改革實驗不久就受到了“左”的干擾，一時出現過各種錯誤的理論和做法，1959 年下半年一度有所糾正，可是不久又有反復，到了文化大革命時期，則越來越左，在極左思潮的干擾下，語文課變成了政治課，我國的語文教學受到了極大的破壞，語文教學水平普遍降低。文革浩劫之後，我國的語言教學改革進入了新時期，出現了空前活躍的新局面。總之，在二十世紀後半期，我國語言教學改革的道路是曲折的，成績是突出的。

在二十世紀後半期，我國進行的主要的語言教學改革有如下幾項：

①從小學到高中，不再劃分“國語”和“國文”兩個不同的階段，把整個的語言教學課程統稱為“語文”。1951 年，宋雲彬等編寫了初中和高中的語文教材，把過去的國語和國

文課程的內容都包括進去了。但是，由於對於語文這門課的教學目的認識有偏差，這套教材的教學目的，僅僅在於通過一些文學作品和普通文章的教學，使學生接受政治思想教育，同時獲得一些有關部門語言文字和文學的常識，因此，這套教材沒有系統地講授語文知識，只是在課後的“提示”中零碎地提到一點，不具體，不連貫，幾乎沒有系統的語法、修辭和邏輯的知識。另外，這套教材編排的深淺程度的安排也很差，後學習的課文不一定是前面學習過的課文知識的延續和加深，因而就不可能使學生獲得系統的鞏固的語文知識。

②進行多種識字教學的實驗。識字是漢語教學的“入口”，又是閱讀和寫作的前提和基礎。1949年以來，我國在總結傳統語文教學的經驗的基礎之上，創造了約20種不同的識字教學方法。其中有四種識字方法的影響比較大。一種是“分散識字”。把小學應該學會的漢字有計劃地分配在小學各年級的語文教材中，逐漸進行學習，隨文識字，邊閱讀，邊識字，做到“字不離詞，詞不離句”，兩年的時間內掌握2500個常用漢字。分散識字又叫做“隨文識字”。一種是“集中識字”。選定造字能力強、能產性高的漢字作為基本字，以漢字的形聲規律為線索，把基本字相同的一批字集中起來教學；教一批字，讀幾篇文章，如此循環往復，兩年中掌握2500個常用漢字。一種是“部件識字”，從漢字結構入手，歸納出漢字的基本部件以及部件的結合方式，以部件為基礎進行漢字教學。一種是“注音識字，提前讀寫”，簡稱“注提”。這是80年代初期開始的一項小學語文教學改革實驗。兒童首先用一個月左右學好漢語拼音，然後充分利用漢語拼音來幫助識字，從一年級開始就進行聽說讀寫的全面訓練，寓識字於讀寫之中，用漢語拼音閱讀和作文，在閱讀和作文中逐步增加漢字，最後達到全部用漢字閱讀和寫作。通過生動活潑的語言實踐活動，促使學生在語言、思維、智力各個方面都得到和諧的發展。這項實驗在全國進行，並編寫了“注音識字，提前讀寫”的教材。這四種識字方法實驗都取得了長足的進展。他們一方面不斷總結自己的經驗，一方面相互學習，取長補短。例如，“注提”實驗在堅持“寓識字於讀寫之中”的原則的同時，還加強了識字和寫字的訓練，使學生學得更為紮實。這些識字方法的實驗還與整個語文教學體系的改革結合起來，從語言的理解、表達、閱讀、寫作等方面來研究語言能力、思維訓練和智力開發。例如，集中識字實驗已經發展到“集中識字，大量閱讀，分步寫作”，把識字、閱讀和寫作融為一體。這四種識字方法在實驗中逐漸成熟起來，描繪出一幅從各種不同的途徑解決漢字識字教學這一重要問題的宏偉藍圖。

③改革閱讀教學的內容。小學語文全用規範的白話文，並選用少量的淺顯的舊體詩和近代白話小說的片段。初中語文仍以白話文為主，選用少量的文言文。高中語文白話文的選材面較廣，文言文分量有所增加，除了歷代名家散文之外，還選用歷史上著名學者的傳記。

④“文學”和“漢語”分科教學的實驗。1951年3月，在教育部召開的全國中等教育會議上，提出了語言和文學分科的設想，把“語文”課分為“文學”和“漢語”兩門課，分別進行文學教學和漢語知識教學，並且指出，不要以文學的任務代替語言的任務，二者可以互相幫助，但是不能互相代替。1953年12月，中央語文教學問題委員會為此寫了《關於改進中小學語文教學的報告》。1954年8月，中央政治局擴大會議通過了這個報告，決定在中學語文教學中，實行漢語和文學分科。1955年8月，教育部副部長葉聖陶向北京市語文教師作了《關於語言文學分科的問題》的報告，從五四運動以後三十年來語文教學的演變和發展，從教育學理論上，說明瞭語言和文學分科的必要性，把語文課分解為文學科和漢語科。於是，文學科在葉聖陶、吳伯蕭指導下，由張畢來擔任主編，編出了初中和高中的全套文學教材。初中教材按照文體分為故事、散文、小說等幾部分。高中教材頭兩年按照文學史的順序教學，第三年教外國文學。漢語科在呂叔湘指導下，由張志公擔任主編，編出了漢語課本，按照語音、詞彙、語法、修辭的順序全面介紹漢語知識，草擬了《暫擬漢語教學語法系統》，作為編寫漢語教材的語法部分的根據。文學和漢語分科實驗於1955年在少數中學進行實驗，1956年在全國中學實行。1957年整風反右運動開始，分科實驗於1958年停止，兩種教

科書停用，又恢復了原來的語文課。這個實驗雖然夭折，但在這個實驗中編寫的《暫擬漢語教學語法系統》對後來的語法教學和教材的編寫產生了很大的影響，1984年，根據多年使用的經驗，又編寫了《中學教學語法系統提要（試用）》，取代了《暫擬漢語教學語法系統》。後來，北京語言學會組織專門班子修改《中學教學語法系統提要（試用）》，提出了一個《中學語法教學實施意見》，實用性有所加強。

⑤調查研究我國語文教學情況。1978年，呂叔湘先生在《人民日報》發表題為《語文教學中的兩個迫切問題》的文章，批評我國語文教學存在著少、慢、差、費的現象，並指出，這是“不容忽視的一個嚴重問題”，他說：“十年的時間，2700多課時，用來學本國語文，卻是大多數不過關，豈非咄咄怪事！”“這個問題是不是應該引起大家的重視？是不是研究如何提高語文教學的效率，用較少的時間取得較好的成績？”呂叔湘先生的批評引起了強烈的反響，語文教學工作者從困境中奮起，研究工作步步深入，使語文教學取得較大的進展。為了摸清語文教學的實際情況，語文教學工作者深入第一線進行調查研究。1979年，人民教育出版社到福建、四川兩省進行“中學生語文狀況調查”，從兩省選定6所中學18個班（初中8個班，高中8個班）進行作文、語文知識測驗。調查結果表明，大約有三分之二的學生語文水平不能適應升學和就業的需要，語文知識測驗的平均成績只有30分。這說明我國語文教學確實存在著如呂叔湘先生指出的少、慢、差、費的現象。經過多年的努力，我國語文教學取得了一定的成績，1987年，國家教委委託華東師範大學組織實施“1987年全國初中三年級語文教學抽樣調查”，調查歷時三年，對象涉及北京、天津、上海等15個省、市、自治區的572所學校、2893名教師、49260個學生，通過水平考試、問卷調查、典型調查、專題調查、開座談會等方式，取得數據一千多萬個，應用數理統計和計算機技術，對數據進行定性和定量分析。這次調查的全部報告，編成《全國初中語文教學調查分析》一書，為我國的語文教學研究，提供了一份翔實可靠的資料。但是我們應該看到，對於呂叔湘在1978年提出的問題，至今仍然沒有滿意的答案。

⑥進行課堂教學結構改革實驗。許多語文教師進行了課堂教學結構改革實驗，提出了各種課堂教學結構模式。如“三主四式”模式（“三主”指以教師為主導、以學生為主體、以訓練為主線，“四式”指自讀、教讀、練習、復習），“自學六步法”（教學程序為定向-自學-討論-解答-自測-自結六步），“六課型單元教學”模式（單元教學分為自學-啟發-復習-作業-改錯-小結六個環節）等。這些實驗把培養學生的聽說讀寫能力，特別是培養學生的自學能力作為課堂教學的核心任務，堅持以教師為主導、以學生為主體，使教與學有機地統一起來，按照學生的認知特點來設計課堂教學程序。

⑦進行語文教材改革實驗。1949年以後，我國中小學語文教材一直採用全國統一編寫的辦法。統編教材一般都採取繼承傳統、取文選型的編排方法。課文的教學目的不很明確，缺少知識能力訓練的序列安排，教學中隨意性、盲目性都比較大。80年代初，國家教委提出教材多樣化的思想，1986年正式公佈“一綱多本”的方針，鼓勵有條件的地方試編教材。現在已經正式出版的教材近20套，有12套教材已經通過國家教委中小學教材審定委員會的審查，正式在全國推薦使用。這些教材都力求把語文知識、語文能力訓練、智力開發、思想教育等內容儘量科學地安排好，做到合理有序、螺旋上升，而各套教材的具體結構又具有自己的特色。這些教材都以教學單元作為落實教學目標、實施教學活動的基本教學結構單位，單元的組合方式也各具特色，有的按表達方式組元，有的按題材組元，有的按思維訓練或能力訓練組元，有的按生活內容組元，多數教材採用多種組元方式，組元方式的多樣化有利於取得語文教學的整體綜合效應。教材的課文面貌也大為改觀，所選的課文題材廣泛，體裁多樣，比較貼近生活，時代氣息較濃。許多教材還設計了序列化的練習，聯繫設計力求新穎，具有啟發性，便於鞏固知識，提高了訓練的效果。

⑧探索語文教學的性質和目的。對於語文教學的目的，有各種看法，總起來說，有4

種：工具論，人文論，語感論，素質論。工具論者認為，語文是學習和工作的基礎工具，工具性是語文教學的本質屬性，語文課的目的就是進行語文知識教育，培養聽說讀寫等運用語言的能力，課文只是語文知識的實例。1963年制定的《全日制中學語文教學大綱（草案）》中說：“語文是學好各門知識和從事各種工作的基本工具”，又說：“中學語文教學的目的，是教學生能夠正確地理解和運用祖國的語言文字，使他們具有現代語文的閱讀能力和寫作能力，具有初步閱讀文言文的能力”。這樣的提法，就是從工具論的觀點出發的。人文論者認為，語文這個工具與其它的工具不同，語文這個工具具有人文性，語文教學的目的是培養中華民族的人文精神。新制定的《全日制普通高中語文教學大綱（初審稿）》中提出，語文是一個以語言為核心的包括語言、文字、文章、文學、漢語文獨有的文言文等及其文化的多元體系；語文是最重要的交際工具，也是最重要的文化載體；中學語文知識體系主要是一個應用知識體系。這樣的提法，既體現了工具論，又體現了人文論。語感論者認為，語感是語文教學的首要任務，語感是中小學語文教學的軸心，語文教學應該以語感為支點。素質論者認為，語文教學語言能力的訓練同語言所表達的思想內容結合起來，“文”與“道”應該統一，文中有道，道中有文，相輔相成，互相促進，語文教學的目的是培養和提高學生的語文素質，主要培養運用語言的能力，同時也要培養學生的思維能力、文學鑒賞能力，進行道德品質的教育和審美教育，語文教學要緊緊抓住語文能力訓練這個核心，同時根據教材提供的可能性，滲透各種教育因素。目前，素質論已經成為大多數語文教學工作者的共識，佔據了主導地位，素質論的一些觀點已經吸收進現行的語文教學大綱，以教育法規的形式肯定了下來。張志公先生提出，不能把語文課搞成一門純知識性的課，應該以實踐能力的養成為依歸，在語言知識與語言的實踐能力之間，需要一個中介，這個中介，就是實際應用語言的知識系統，一旦找到這個中介，就會使學生的聽說讀寫能力迅速提高。

我國的語文教學已經有幾千年的歷史，語文課一直是中小學的主課，但是，如此重要的主課教學效果並不理想。幾百萬語文教師，一億多學生，在中小學花費十年的時間，用去百分之三十的課時，付出如此高的代價，卻收效甚微。我國的語文教學，至今仍然存在著“十年寒窗苦，多數不過關”的問題，其原因究竟何在？

最後，我們來討論對外漢語教學的問題。

對外漢語教學（Teaching Chinese as a Foreign Language）是我國第二語言教學的重要部分，一般是專指對外國人的漢語教學。

“對外漢語教學”這個名稱，是1982年4月在對外漢語教學研究會第一次籌備會議上提出來的，除了這個名稱之外，第一次籌備會上還提出了“漢語作為外語教學”、“漢語作為第二語言教學”等名稱，但是都沒有採用，其原因是：“漢語作為外語教學”這個名稱太長，其結構不太符合漢語的習慣；“漢語作為第二語言教學”這個名稱，除了上述原因之外，還因為如果採用“第二語言教學”，就意味著要包括對我國少數民族的漢語教學，而當時還不具備這樣的條件。所以，採用了“對外漢語教學”這個名稱。

對外漢語教學既是一種第二語言教學，又是一種外語教學。作為一種第二語言教學，它有別於漢語作為本族語的教學，而跟其他的第二語言教學有一些共同的特點和共同的規律；作為一種外語教學，它有別於對我國少數民族的漢語教學，而跟其他外語教學有一些共同的特點和共同的規律；但是，對外漢語教學所教的畢竟是漢語，漢語本身的特點又決定了漢語作為第二語言和外語的教學也有別於其他的第二語言教學和外語教學。

對外語教學作為第二語言教學尤其是外語教學，它具有第二語言教學和外語教學的一般性特點，如在學習環境和方式、學習過程、學習目的和動力，文化背景各方面和第一語言教學和本國少數民族語教學的不同。但由於漢語本身的特點，對外漢語教學又具有特殊性。漢語是有聲調的語言，對於大多數非漢藏語系的學生來說，掌握漢語的聲調是學習語音的難

點。語法上，許多語言都具有形態變化，詞法是教學中的重點。漢語雖然缺乏嚴格意義的形態標誌和形態變化，但漢語對於表達這些形態範疇有自己特殊的方式，比如漢語動詞沒有時態變化，但同樣能準確表達事態意義。這些特殊的方式目前還沒有形成系統的理論，在教學中也是一個難點，漢語中還有一些特殊的詞法形式，如量詞、“把”字句，補語等，外國學生也較難掌握。另外漢語注重意念關係，語法結構靈活、鬆散，因而表達方式多種多樣，掌握更加困難。漢字是方塊文字，漢字的認和寫對大多數外國人來說都較困難，是對外漢語教學的重點，教學中應根據漢字的特點，適當地處理聽說和讀寫的關係，以探索出適合漢語特點的、學生聽說能力的教學方法。

從學科性質的來看，“對外漢語教學”這個名稱具有一定的局限性。對外漢語教學的研究對象，不但應當包括對外國人的漢語教學，而且也應當包括對海外華僑及其子女的漢語教學，不但應當包括在中國進行的漢語教學，而且應當包括在其他地方進行的漢語教學。“對外漢語教學”這個名稱，與它的內容不完全一樣，這種名稱和內容的不一致，並不妨礙我們對於這個學科的理解，而且，對外漢語教學這個名稱使用已經十多年了，不宜隨便改變。對外漢語教學跟作為第二語言或外語的英語教學、法語教學、德語教學等具有同樣的性質。

我國對外漢語教學有著悠久的歷史。早在東漢時期，我國就開始對外國人進行漢語教學了，到唐代形成了第一個高潮，以後歷代不斷。但是，並沒有成爲一個專門的事業，也沒有成爲一門獨立的學科。把對外漢語教學作爲一項專門的事業，是從 1950 年開始的，目前，已初步確定了自己的學科地位，逐步形成完整的理論體系，有一批專門從事對外漢語教學的教師和人員，設有固定的教學基地，在教學法上也有了很大改進。據統計，1997 年在校的外國學生已 4 萬 5 千多人，開展對外漢語教學的院校已增加到 300 多所，專職教師人數已有 2 千 2 百多人，兼職教師人數 3 千多人，其中經考核和考試獲得對外漢語教師資格證書的人有 1454 人。經國務院批准，1987 年成立了國家對外漢語教學領導小組，加強對外漢語教學的領導和協調工作。經過將近半個世紀的努力，我國的對外漢語教學已經形成了一個完整的體系，在學科建設上取得了明顯的成績，對外漢語教學已經發展成爲一門新的學科，並且創辦了專業性刊物《語言教學與研究》和《世界漢語教學》。對外漢語教學引起了廣大語言學家的重視。越來越多的語言學家在討論漢語的特點和描寫漢語語言的事實的時候，注意針對外國人學習漢語的特點和難點，他們的研究成果越來越切合對外漢語教學的實際需要。

在對外漢語教學的學科理論建設方面，取得了可喜的成績。主要有如下幾方面：

1. 關於“交際文化”理論的研究：從 80 年代開始，我國對外漢語教學注意到文化的因素，提出了“交際文化”的理論，認爲語言教學中的文化內容應該分爲“知識文化”(cultural knowledge information)和“交際文化”(cultural communication information)兩種。所謂知識文化，就是兩種不同文化背景下培養出來的人在進行交際時，對於某詞某句的理解和使用不產生直接影響的文化背景知識，交際的雙方或一方不會因爲缺少這樣的文化知識而產生誤解。所謂交際文化，就是兩種不同文化背景熏陶下的人，在交際時，由於缺乏有關某詞某句的文化背景知識而產生誤解。這種直接影響交際的文化知識，就屬於交際文化。在對外漢語教學中，學生不懂某些知識文化雖然不好，但是不會造成誤解；如果學生不懂交際文化，就會直接影響交際效果，引起誤解，或出現問題。儘管有的學者對於交際文化的提法還有不同的意見，但是，交際文化的理論引起了關於語言教學中文化問題的討論，推動了對於語言和交際中的文化現象以及不同民族文化差異現象的研究和描寫，也推動了文化教學大綱的研製。
2. 關於“中介語”和偏誤分析的研究：1972 年，美國學者塞林格(Selinger)提出了“中介語”(interlanguage)的理論，認爲在語言習得中，存在著一種介於目標語和習得語之間的獨立的語言系統，它是第二語言學習者對所學習的語言的知識和能力體系，無論從社



會語言學或是心理語言學的意義上說，這種中介語都獨立於學習者的第一語言和所要學習的目標語言。80年代初期，我國對外漢語教學中引進了國外的中介語理論，並且用這種理論對於外國學生在漢語學習過程中的語音、語法和詞語的偏誤進行了分析。在這種理論的影響下，我國對外漢語教學的研究，逐步從“教”的方面向“學”的方面轉變，開始注意語言學習的理論研究。北京語言文化大學建立了“漢語中介語語料庫”，為漢語終結語的研究提供了切實語言材料，為系統分析和統計中介語提供了可能。中介語的研究推動了偏誤分析的研究，把對外漢語教學中的偏誤分析，推向了一個新的階段。

3. 關於語言教學理論、教學方法和教學技巧的研究：我國對外漢語教學歷來重視教學理論、教學方法和教學技巧的研究。

80年代以前主要的教學方法有如下幾種：

- 翻譯法：50年代至60年代初期，通行的教學方法是傳統的“翻譯法”，用漢語講解語法，並把課文翻譯成外語，以便外國學生理解。
- 直接法：60年代中期教學方法是在國外的“直接法”影響下形成的，主張採用漢語直接教學，強調實踐性原則，它反對片面地進行大量的語法理論的講解而忽視語言技能的訓練，同時又不排斥在大量操練的基礎上給予必要的語法等理論的闡釋，保留了翻譯法中有用的成分。
- 相對直接法：有的學者還提出了“相對直接法”的教學法，主張在課堂上用漢語直接講解語言知識的同時，既不完全用外語翻譯，也不絕對禁止用外語解釋，教材中的生詞和語言知識，仍然保留外文譯釋，使直接用漢語教學的直接教學法有一定的相對性，所以叫做“相對直接法”。
- 句型教學法：70年代教學法上普遍採用句型教學，以句型為基礎講解語法知識，使語言技能的培養與語言規律的掌握更好地結合起來，達到以簡馭繁的目的。

80年代以來，對外漢語教學蓬勃發展，除專門進行漢語教學的北京語言文化大學之外，許多大學也設置了漢語教學中心，在教材和設置上有了很大改進，課程種類繁多，課程內容能更加適合各類學生的不同要求。根據語言教學的基本理論，在對外漢語教學中也相應地提出了“總體設計”的理論，把語言教學的全過程和全部教學活動歸結為總體設計、教材編寫、課堂教學和測試四大環節。這種理論認為，每一種類型的語言教學都是一個立體結構的實體，這個立體結構的各個構件之間存在著一定的內在聯繫；總體設計的任務就是語言、語言學習和語言教學的一般規律，結合漢語和漢語教學的特點，提出全面的教學方案，使整個教學過程和全部教學活動成爲一個統一的、協調一致的、科學的整體；總體設計的內容和工作程序是：根據教學對象的學習目的確定培養目標和教學要求；根據培養目標和教學要求確定教學內容；根據學生的自然狀況、教學要求和教學內容確定教學原則；根據教學要求、教學內容和教學原則確定教學途徑；總體設計的基本原則包括交際性原則、針對性原則、科學性原則和可行性原則；總體設計是一種系統工程，它的直接理論基礎是語言理論、語言學習理論和一般教育理論，同時又要以一定的教學經驗爲依據；因此，總體設計不但直接反映對語言規律、語言學習規律和一般教育規律的研究和認識的程度，而且直接反映教學經驗的成熟程度。在對外教學中，總體設計有利於提高人們對語言教學的宏觀認識，從而提高教學工作的自覺性，減少盲目性；有利於加強對教學全過程和全部教學活動的綜合研究以及對各個具體教學環節和各項具體教學活動的專題研究，並推動語言教學基礎理論的研究；有利於在教學業務基本建設和日常教學工作中樹立全局觀念和系統觀念，看到工作的重點和關鍵；有利於建立科學的教學體系，並推動各項教學活動向標準化和精密化的方向發展。爲了適應總體設計，教材編寫和漢語水平考試(Hanyu Shuiping Kaoshi, 簡稱 HSK)研究的需要，中國對外漢語教學學會組織研究制定了《漢語水平等級標準和等級大綱(試行)》。教學原則、教

學方法和教學技巧的研究進一步深化，引進了“交際性原則”的概念，研究語言要素、言語交際技能與文化背景知識的相關性，提出了結構、情境及功能相結合的原則以及用不同的方法訓練不同的言語技能的原則。

對外漢語教學不僅包括在我國境內的對外國人的漢語教學，而且也包括在國外的漢語教學。目前，在國外的大學中，很多都設立了中文系，培養中文人材，有的地方出現了學習漢語的熱潮。

在全世界，使用漢語、漢字的人口有 10 多億，研究漢語漢字的語文教學，既是發展我國文化、教育和科學的需要，也是發展國際關係和促進對外文化交流的需要。我們應該繼續努力，進一步提高語文教學的效率，這是我國語文教學改革的一項重要任務。

#### 參考文獻

1. 馮志偉，應用語言學綜論，廣東教育出版社，1999 年。
2. 呂必松，二十世紀的對外漢語教學，《二十世紀的中國語言學》，北京大學出版社，1998 年。