

谈“基于原则的教学”

吴中伟^①

[摘要] 在后教学法时代,我们主张的是“基于原则的教学”,但事实上,到底遵循哪些原则,仍然是一个值得研究的问题。本文分别从教学内容、教学方法和教学对象三个角度讨论三个最基本的原则,即:结构、功能、文化相结合,“学”与“用”相统一,以学习者为中心。这三个最基本原则下又包括若干条下位原则。面对多元的教学对象和教学环境,汉语国际教育应在基本原则的指导下,采取灵活的教学策略,在教师、学生、环境的互动中实现教学目标。

[关键词] 汉语国际教育;教学原则;教学策略

On Teaching by Principles

Wu Zhongwei

[Abstract] In an era of post-pedagogy, the teaching method based on principles is greatly advocated. But the question is on what principles the teaching method should be based. The paper has discussed three main principles concerning teaching contents, teaching methods and the learners, i. e. the combination of structure, function and culture; the integration of learning and using; and the learner-centered syllabus. In the multi learners and environments of TCSOL, flexible strategies should be taken under the above principles in the course of the interaction of the teachers, learners and the environments.

[Key words] TCSOL; teaching principles; teaching strategies

一、基于原则的教学

随着教学理论和习得理论的发展,人们对于第二语言教学规律的认识也在不断加深。综合化已经成为语言教学发展的趋向。事实上,由于教学对象和教学环境的多样性,没有

^① 作者简介:吴中伟,复旦大学国际文化交流学院教授,世界汉语教学学会理事,在《语言教学与研究》、《世界汉语教学》、《汉语学习》等刊物发表论文40余篇,出版专著和教材多部。

一种教学法是十全十美的,也没有一种教学法是一无是处的。在后教学法时代,我们主张的是“基于原则的教学”(teaching by principles),但事实上,到底遵循哪些原则,仍然是一个值得研究的问题。

关于第二语言教学的基本原则,不同学者有不同的观点和表述,原则的数量也从5条到70条不等(Bown, 2007)。Bown (2007)概括了12条原则,靳洪刚(2011)则在Doughty & Long 的研究基础上,提出了现代语言教学的十大原则。

我们认为,关于汉语作为第二语言教学基本原则的研究,应该遵循以下指导思想:① 这些原则应该是普遍适用于汉语作为第二语言教学的,而不是针对特定教学对象和教学环境的;② 这些原则应该体现语言习得研究的最新成果,是对于迄今为止各种语言教学理念合理因素的高度浓缩和概括;③ 这些原则应该体现汉语和汉语教学的特点,体现汉语作为第二语言教学的成功经验和研究成果;④ 这些原则应该是针对第二语言教学这一特定领域的,其前提是遵循教育学的一般原则;⑤ 这些原则应该是简明的,并且具有系统性和层级性,不同原则之间存在相互呼应、补充和制约关系。

二、汉语教学的基本原则

以下分别从教学内容、教学方法和教学对象三个角度讨论三个最基本的原则,这三个最基本原则下又包括若干条下位原则:

(一) 关于教学内容:结构、功能、文化相结合

结构、功能、文化相结合,是对外汉语教学界长期以来形成的共识,是与培养语言交际能力的目标一致的,尽管这一原则只是明确了教什么的问题,并没有解决怎么教的问题(陶炼,2000)。

结构、功能、文化相结合其实包括两个层面:一个层面是语言的结构形式和表达功能的结合,即句法、语义、语用的结合问题;另一个层面是语言教学和文化因素教学的结合,即语言运用中的文化因素问题。

1. 句法、语义和语用相结合

第二语言/外语教学的根本目标是培养语言交际能力,也就是要培养学习者听说读写等方面的综合运用能力。社会语言学家海姆斯(D. H. Hymes)在20世纪60年代提出了“交际能力(communicative competence)”的概念,他认为,一个人仅仅具有能说出合乎语法的句子的能力是不够的,还应该具有运用语言进行社会交往的能力,即能够在特定语境下恰当地运用语言的能力。要具有这样的交际能力,在一个语言点的教学中,我们就不仅要让学生明白(包括通过显性方式或隐性方式,见下)该语言点的结构规则,还需要让学生明白该语言点在特定语境下的表达功能。

根据三个平面的语法观,句法是指句子中词语和词语之间的显层的、形式上的关系,语义是指词语和词语之间的隐层的、意义上的关系,语用是指词语、句子和各种“句法—语义”结构与其使用者之间的关系(范晓、张豫峰等,2003)。当然,在具体教学中,就不同的

语言点而言,对于句法、语义、语用可有不同的侧重。

如,关于连动句,重要的不在于要让学生明白这一格式:V1-V2-V3…而是要让学生明白其间的语义关系,明白“我去人民广场坐车”和“我坐车去人民广场”在意义上有什么区别。

再如,关于汉语的情态补语,不仅要告诉学生这样一个格式:V-得-补语(与“状语-地-V”相区别),还需要让学生明白什么情况下该用前者,什么情况下该用后者,“他慢慢地走”和“他走得很慢”在表达功能上有什么区别。

再如,我们不仅要让学生知道“你好吗”是一个疑问句,以及它的意思,而且要让学生知道它的使用语境,它跟“你好”在表达功能上的区别。

从目前的教学来看,仍然存在简单的贴标签的现象,即,对语言现象只是从句法上进行定性归类,而对其表意功能和适用语境缺乏透彻的研究和有效的解释。

2. 语言和文化相结合

语言是文化的一部分,是文化的载体。语言与文化不可分,语言教学与文化教学(文化教学方式同样也包括显性和隐性两种)也是不可分的。学习者对于目的语文化的兴趣可以激发对目的语的学习动机,对于目的语文化的了解和理解有助于提高目的语运用的得体性。

语言教学中的文化因素包括两个方面,一个是语言交际中的知识文化,一个是语言交际中的行为文化。无论是语言交际中的知识文化还是行为文化,如果缺乏教学敏感性,就可能导致学习者在交际中的困难和误解。如:

“今天早上骑自行车送孩子上学,上班迟到了。”如果学生(特别是在其本国学习汉语的学生)缺乏对于相关现象的知识图式,恐怕是无法理解这句话的。

中国人在接受礼物时的传统方式往往表现为“责怪”对方:“你太破费了”、“你真不应该……”等等,对这种行为以及伴随的话语方式如果不做解释说明,学生在跟中国人打交道的时候,一旦遇到类似的情况,很可能会造成困惑和不快。

语言与文化的关系,以及文化因素的导入问题,早已引起学者们的广泛重视,但是,对于汉语教学中文化内容的内涵和范围,以及如何在教学中实现二者的有机结合,我们的研究还远远不够。

(二) 关于教学方式:“学”与“用”相统一

“用”和“学”的关系,从一个角度可以分为:“先学后用”和“在用中学”,前者以 PPP 模式为代表,后者以任务型模式为代表;从另一个角度看,“用”和“学”的关系可以分为:“为用而学”和“为学而用”。

语言教学的目标是培养学习者的语言综合运用能力,即语言交际能力。对于学习者而言,语言学习当然是“为用而学”。但是我们也应该看到,课堂上的交际活动跟现实世界的交际活动并不完全是一回事。我们可以把课堂上的以内容为核心的活动——任务分为两大类:模拟现实的任务(基于需求分析)和基于互动的任务(信息交流为其本质)。前者是“为用而学”,后者则可以说是“为学而用”,因为后者所采用的任务是想象性、游戏性的,其目的在于促进习得效果。

不论是“学后用”还是“用中学”，不论是“为用而学”还是“为学而用”，都体现了一个基本原则：将学与用联系起来，通过“用”驱动更积极有效的“学”，通过“学”实现更高层次上的“用”。

1. 输入和输出在互动中相互促进

关于语言输入在二语习得中的作用及其机制，有不同的观点。但无论哪一种理论，都不否认输入对于语言习得的重要意义。应重视输入材料的有效性研究。输入材料应蕴含着难度适当、符合教学目标的教学内容，具有真实性、典型性、趣味性，尽可能与学习者生活、认知相关联，而不只是简单地“展示”语言结构。应采用多种形式，通过多种途径，尽可能多地为学习者提供适应特定教学目标的、高质量的易懂输入。

仅有输入是不够的。在接触可理解输入的时候，学习者往往只关注语义，而忽视那些不影响语义理解的语法因素。而要提高表达能力，就必须通过可理解输出来促使学习者有意识地发展语法能力。一方面，输出是对于学习者在输入基础上形成的假设的检验，是对于吸入的成果的反馈；另一方面，输出迫使学习者从语义分析转到句法分析。当然，仅仅给学生提供表达的机会，并不一定就能提高其水平，重要的是，当学习者在表达中遇到困难，面临交际困难和挫折的时候，要“推动”学习者去努力完善他的输出。在输出性活动中，要注意准确度、流利度、复杂度的平衡，重视表达的得体性。

输入和输出不应该是相互割裂的。人际交流中的互动，而不是单纯的输入，为学习者提供了学习机会，实现了输入与输出二者之间的互动，从而促进了学习者语言的发展。下面这段对话就体现了输入和输出在互动中促进语言习得的过程(吴中伟, 2009):

一个冬天的上午，教师和学生谈论气候。

.....

教师：你家乡冬天冷吗？

学生：我家乡冷 than here.

教师：我家乡比这儿冷。（板书：比 bi, than）

学生：（学生学到了一个他觉得很有用的词，感到很高兴）哦，“比”……呃，我家乡冷比这儿。

教师：啊，你家乡比这儿冷。那么，夏天呢？

学生：夏天，我家乡凉快比这儿——比这儿凉快。

教师：大概多少度？

学生：大概 20 度。

教师：真凉快。这儿夏天的最高温度有 35 度呢。

学生：（惊讶）哦！

教师：所以，你家乡的夏天比这儿凉快，凉快多了——much cooler，对吗？

学生：对对，凉快——

教师：凉快多了。

学生：凉快多了。

教师板书:……多了。

从目前的教学实际来看,在一部分课堂上,存在着输入和输出相互脱节的现象,即,教师和教材所教的,并不是学生要表达的,输入就成了一厢情愿的灌输。

2. 形式和内容相平衡

如何在不削弱语言教学的交际目标的前提下,对于语言形式加以关注,是教学法研究的一个兴趣焦点。然而,如何做到形式和内容的平衡,还需要在教学实践中深入探索。

在针对语言结构形式教学目标的活动中,关注以下几个方面可以让教学活动显得更有“内容”: (1) 细化情境, (2) 制造信息差, (3) 增强知识性, (4) 让活动个人化。

另一方面,在以内容为中心的活动中,有必要适度地关注形式,如:在任务开始前的准备活动,任务后的聚焦形式活动,在任务进行过程中以不影响内容交流为前提的适度的关注形式,如重述等。

比较下面三个对话,就可以看出教师在处理形式和内容方面的不同侧重。显然,第三个对话更好地兼顾了形式和内容两个方面。

(1) 教师:你在哪儿工作?

学生:我工作在一个银行。

教师:不对。我在一个银行工作。再说一遍。

.....

(2) 教师:你在哪儿工作?

学生:我工作在一个银行。

教师:哦,在什么银行啊? 工作挺忙的吧?

.....

(3) 教师:你在哪儿工作?

学生:我工作在一个银行。

教师:哦,你在银行工作。你在什么银行工作?(提示学生说完整句。)

.....

以结构为纲的教学、以功能为纲的教学、以任务为纲的教学等等,或者是以形式为纲兼顾内容,或者是以内容为纲兼顾形式。形式教学的系统性原则和循序渐进原则,与内容上的真实性、典型性、实用性原则,必然会产生矛盾,语块教学和语法教学的词汇化是解决这一矛盾的有效方式。

从目前的教学实际看,仍然存在着大量的孤立地教学语言形式的问题。

3. 过程和结果相统一

语言教学的根本目标是培养学习者的语言交际能力,如何实现这一目标,有不同的途径。在实际教学中,不仅要明确具体的教学目标,而且要精心设计、密切关注教学过程。

目标和过程在课堂教学中是相对而言的,是可以互相转化的。

在教学过程中,要处理好精和泛、质和量的关系,二者不可偏废。在听说读写技能培养中,我们不仅需要精听、精说、精读、精写,也需要泛听、泛说、泛读、泛写,保证准确度、流利度、复杂度和得体性的平衡发展。目前的问题是,“精”的教学太多,“泛”的教学太少。

在教学过程中,要从输入和输出、理解和表达两个层面理解听说读写教学。一方面,听读教学和说写教学要关注理解和表达的效果,培养学生运用适当的策略达到交际目的;另一方面,要把听读教学和说写教学看成输入过程和输出过程,重视在这一过程中学习者的语言知识的获得和语言能力的提高。Harmer(2007)在《如何教英语》中说:“说到写作,首先必须区分‘为学习而写作’还是‘为写作而写作’。”这实际上是指出了在技能教学中存在着形式和内容、过程和结果两对矛盾统一体。不仅写作教学是如此,听力教学、阅读教学、口语教学都是如此。

	口头交际	书面交际
输入	听力教学	阅读教学
输出	口语教学	写作教学

4. 知识和能力相统一

语言知识的教学是必要的。有针对性的汉外对比分析,适度纠错,适当使用学生母语和媒介语进行解释分析,都有助于提高教学效率。但是,语言知识不应简单地理解为由教师向学生的单向传授过程,而是学生积极参与的互动过程。知识的教学不一定是演绎的,也可以是归纳的,或者是类比的。

语言知识(无论是句法的,语义的还是语用的)的教学也不一定是显性的,即在充分讲解和操练的基础上让学生自觉地学习语言知识。它也可以是隐性的,即通过暗示的方式,在大量语料输入的基础上让学习者领悟语言运用规律。事实上,我们传授给学习者的语言知识往往是有限的、不全面的。我们不可能把语言运用的规则毫无遗漏地告诉学生,我们不可能完全讲清楚语言结构和功能之间的错综复杂的关系。何况,知识并不必然地能够自动转化为能力。如果只是一味地向学习者灌输语言知识而不注意实际运用的演练,那么他们掌握的只是大量彼此毫无关联的、孤立的语言形式,在实际运用中,仍然会因为不知道如何选择恰当的词语和表达方法而感到束手无策。因此,学习者在大量的输入和输出基础上,在互动中充分地体验语言的使用,通过学习者的大量实践活动,实现陈述性知识向程序性知识的转化,并在大量的、反复的实践中实现程序性知识的自动化,是更加重要的。

在实际教学中,解析型教学和体验型教学并非完全对立。我们既要避免混沌一团,不加分析,完全让学生自己领悟,又要避免随意肢解,条块分割,导致交际内容支离破碎。要既见森林,又见树木。

目前的问题是,部分课堂上仍然片面追求语言知识教学的系统性。系统性是必要的,但是系统性应该融合在教学活动中,对于某些重点难点进行适度的有针对性的点拨。

(三) 关于教学对象:以学习者为中心

以学习者为中心的第一层含义,是指课程设计层面上的,就是从学习者的特点出发进

行课程设计,让学习者参与课程设计,并在教学过程中根据学习者的反馈调整课程设计。

以学习者为中心,还有另外一个含义,是指课堂教学层面上的,就是在课堂上让学生成为活动的中心,尽可能增加学习者之间的互动,让学习者积极主动地学习,关注学习者差异,不忽视任何一个学生,保证每个学生的个性发展和学习进步。

以学习者为中心的教学,并不意味着教师的权力和责任的削弱,相反,对教师的要求其实是更高了。教师要了解学习者在想什么、想学什么、想怎么学,从而决定教什么、怎么教、什么时候教、怎么评估。教师还要对学生的学风、学习策略加以引导,培养学生的自我管理能力和自我管理能力。尽管我们目前都认可“以学习者为中心”这一理念,但是我们其实还远远没有做到真正“以学习者为中心”。

1. 基于需求分析进行教学设计

需求分析典型地体现了以学生为中心的理念。所谓需求分析(needs analysis),是指了解语言学习者对语言学习的期望和要求,并在此基础上按照轻重缓急和教学规律安排教学。需求分析包括两方面:目标需求(target needs)分析和学习需求(learning needs)分析。目标需求指学习者在目标情景中需要用目的语做的事情,学习需求指为了学会某目的语学习者在学习过程中所需要的条件和应做的事情。

目标需求分析需要了解的信息包括:① 需要,即为了在目标情境中有效运用语言而需要掌握的语言知识和技能;② 差距,即学习者为了有效运用语言所需掌握的语言知识和技能与其目前语言水平之间的差距;③ 愿望,即学习者自己希望学习的内容,也就是学习者的主观愿望。

学习需求分析需要了解的信息包括:① 学习者分析,如:学习动机,学习者社会文化背景和学科知识背景,学习者对目的语和目的语文化的态度,学习者个体特点,喜欢的教学方式等;② 教学环境和教学条件分析,如:教学在何时、何地进行,师资力量,教学资源和设备等。

专门用途语言教学(language for specific purpose)就是需求分析的直接产物。实际上,任何教学设计都离不开需求分析,否则就是盲目的、随意的,是不可能取得理想的教学效果的。

2. 关注学习者的认知因素和情感因素

在课程设计中要考虑的认知因素主要包括语言学能和认知方式。语言学能包括:语音敏感性、语法敏感性、模仿记忆能力、规则概括能力等。不同的学习者在上述能力方面各有差异,某一方面的不足可通过其他方面得以弥补。而且,学能不足的方面在一定程度上可以通过训练而得以提高。

认知方式(cognitive style)是人们感知和认识世界的方式,就语言学习而言,比较重要的几个概念是:场独立性和场依存性,审慎型与冲动型,歧义容忍度。有的学习者倾向于整体体验式学习,有的学习者倾向于结构解析式学习;有的学习者擅长于模仿记忆,有的学习者擅长于规则分析;有的学习者更关注流利度,有的学习者更关注准确度。

成人、青少年和儿童在认知上也有不同的特点,在语言学习上有不同的优势,由此决

定我们在语言教学中应采取不同的策略。

情感因素主要指动机、态度和性格。语言教师的重要责任之一,就是不断激发学习者的学习动机,努力促进学习者对目的语文化的理解和适应程度,加强教学的趣味性,培养学习者的积极情感,让学生享受成就感,消除焦虑,克服抑制。

从教学内容的设计来说,如何让我们的教材更加贴近学习者的需要和兴趣,从课堂教学来说,如何在班级教学中做到面向全体和因人而异的统一,都值得我们深入探索。

3. 引导学习风格,完善学习策略

学习风格(learning styles)是学习者在学习过程中表现出来的相对稳定的认知方式。学习策略(learning strategies)指语言学习者为提高语言学习效率而采取的特定行为和技巧。

学习风格本身并无高低优劣之分,而且不同类型的学习风格构成一个连续体,之间并不是界限分明的,就大部分学习者而言,往往会表现出学习风格上的一定偏好,但是不一定具有该学习风格的典型特征。在大多数教学条件下,要实现学习风格和教学风格完全匹配是不大可能的。我们要做的是:平等对待学习者在语言学习过程中表现出的语言学习风格偏好,并在教学实践中积极探索有助于学习风格和教学风格适配的课堂教学模式,在整体上满足不同的学习风格和学习策略的需求,同时,引导学习者调整和拓宽自己的学习风格。

为了促使学习者在学习和使用语言过程中根据需要更自觉地、更有效地运用策略,教师需要对学习者进行一定的语言学习策略训练,帮助学生自我诊断学习中的不足之处,探索适合于自身特点的、针对特定学习任务的最佳途径,鼓励学生对学习进行自我管理、自我评估和自我调节,以最终实现自主学习。策略培训具有高度的创造性,一个不成功的学习者不可能照搬一个成功者的学习策略,关键在于寻找适合自身特点的、针对特定学习任务的学习策略,实现个人学习策略的最优化。

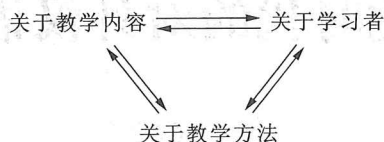
不仅要授人以鱼,还要授人以渔,这是我们一贯的教育思想,但是,如何运用到语言教学中,还没有得到足够的重视。

三、教学策略的选择

我们将上述原则小结如下:

关于教学内容	结构、功能、文化相结合	句法、语义和语用相结合
		语言和文化相结合
关于教学方式	“学”与“用”相统一	输入和输出在互动中相互促进
		形式和内容相平衡
		过程和结果相统一
		知识和能力相统一
关于教学对象	以学习者为中心	基于需求分析进行教学设计
		关注学习者的认知因素和情感因素
		引导学习风格,完善学习策略

当然,对于教学原则,不同的学者有不同的侧重,不同的表述,究竟有多少原则,有哪些原则,并无定论,但我们相信,上述原则是基本的,主要的。上述三类原则之间是相互制约、相互联系的,其相互关系正体现了“教什么”、“怎么教”、“怎么学”之间的关系。



教学原则是有限的,但是原则的应用、实施程序是无限的。原则的贯彻实施是一个有选择的决策过程,原则的贯彻实施必然要受到学习者因素、教学环境因素以及教学者本人因素的影响,教学必须因人而异,因地制宜。因此,第二语言教学模式也必然精彩纷呈,呈现多元化的倾向。

相对于对外汉语教学,国际汉语教育面对世界各国各地区不同环境下的不同学习者,其复杂性和多样性大大提高。由于不同国家和地区教育文化、语言政策和语言教学传统的差异,汉语的地位和影响力的差异,学习者文化和语言背景、年龄、动机、情感和态度的差异,不同教学单位课程设计和教学目标的差异,教学条件的差异,师资力量的差异等等,为不同的教学方法、教学模式的形成提供了广阔的空间,也不同程度地给外派教师和志愿者带来了困惑,对我们的师资培养和培训提出了挑战。

由于学习者的差异、教学环境的差异、课程设计的差异等等,教师在教学活动中需要随机应变,灵活调整,而不能一意孤行;针对学习者的特点,有时教师需要采取潜移默化、迂回曲折的途径和手段来达到目的。教师为了达到教学目的而采取的一切有效的行为和技巧,都可叫做教学策略。

教学有法,而无定法,贵在得法。所谓“有法”,就是必须遵循一定的基本原则,所谓“教无定法”,就是必须在基本原则的指导下,灵活采用具体的教学策略,而究竟采用什么样的教学策略,归根到底,应从特定的教学对象和教学环境的特点出发,这就是“贵在得法”。一方面,教师不应机械地、教条地照搬教学理论和方法,另一方面,教师也不是无原则地迁就学生和被动地适应环境,教师、教材和学生之间是相互影响、相互协调、相互促进的关系。教师应善于发掘教学资源,引导学习者体验汉语、认知汉语,培养好的学习策略,实现学习者的学习策略和教师的教学策略之间的互动。教师不但要适应环境,还要积极利用环境,创造教学需求,改进教学条件,扩大汉语教学影响力。

参考文献:

- [1] 范晓、张豫峰等. 2003. 语法理论纲要. 上海:上海译文出版社.
- [2] 靳洪刚. 2011. 现代语言教学的十大原则. 世界汉语教学, (1).
- [3] 陶炼. 2000. “结构-功能-文化”相结合教学法试说. 语言教学与研究, (4).
- [4] 吴中伟. 2009. 对外汉语任务型教学. 北京:北京大学出版社.
- [5] Brown, H. Douglas. 2007. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Antonio Pearson Education Inc.
- [6] Harmer, J. 2007. *How to Teach English*. San Antonio Pearson Education Inc. 如何教英语(中译版). 2011. 北京:人民邮电出版社.