

面向课堂的汉语语法教学的程序及相关教学法*

刘 乃 华

0. 序

教学有法，教无定法。教师在进行外语教学时，很难说有一成不变的教学法，这是因为教学方法是由多方面的因素决定的，尤其是面向课堂的教学更是充满了“变数”，如教学内容的难易、学生个体的差异、教学条件的制约等，都会直接影响到教师教学方法的选择。教学的方法是多种多样的，但教学的程序却是相对稳定的。无论是以教师为中心、以知识教学为线索、以培养高分学生为目标的传统的教学程序，还是以学生为中心、重视个体的人文关怀和生命价值、以培养学生综合素质为目标的现代的教学程序，都不应该也不可能忽视教学的流程。教学程序是师生围绕教学目标在时间与空间上连续展开的活动过程，相对于教学法而言，它是教学的“常数”，有着较为固定的形式，是教与学的有机结合与统一。教师课堂教学效果的好坏无疑会受到教学程序的影响。

拙文所展示的面向课堂的语法教学程序，主要是建立在以下的思想基础上：

第一，语法教学在目的语的教与学中无疑是有着重要意义的。语法教学对于学生有两个主要的作用，一是促进理解 (promote understanding)，即学生运用所学的语法知识来解决学习目的语过程中的疑难问题，当学生对某一词语或句子难以理解时，就可以通过分析句子的句法、语义和语用等达到理解的目的。二是监控输出 (monitor-out)，即学生利用所学的语法知识来监控和调整目的语的表达，意识不到或者忽视自己的语言错误等都不利于学生外语水平的提高。因此对于绝大多数的学生而言，语法教学只是帮助他们学到了一种手段，语法学习的最终的目的不只是使他们理解语法项目，更重要的是使他们要学会该如何去使用所学的语法。学生语法学习的这一目的，要求教师不能只是为了传授语法知识而进行语法教学，而应当是为了提高学生的语言能力和交际能力而进行语法教学。教师不应只是某一语法项目的研究者，或某一语法专题研究成果的发表者，也不应是教材中语法注释的代言人，或将书面文字转化成为有声语言的传声筒。在教学中教师不应只大讲特讲语

法理论，不能为讲语法而讲语法，而应让学生更多地去接触语言的事实，去尽量接触“原汁原味”的语言资料。面向课堂的语法教学，实际上更重要的是用法教学。教师在课堂上要正确地处理好语法理论和语法教学之间的关系，即如何将研究中的语法理论转化成为课堂上的教学语法，如何使学生既快又准地掌握汉语的语法规则，如何使学生将汉语的语法规则自然地运用到实际的交际中去。只有摆正语法教学在中国语教学中的位置，才能谈得上如何去教授语法。

第二，传统的语法教学流程关注的是语法点的落实和教学的进度，现代的教学流程则更加注重突出学生学习的主体地位，更加重视师生间或生生间的交流，及时地对学生进行评价与分层指导，重视语言教学中的动态生成，根据学生的语言状况灵活地组织教学环节。面向课堂的汉语语法教学要多用启发式教学，注重因材施教，注重学法指导，以学生的实践为主，给学生提供充分练习的机会，而不能只是让学生理解语法的规则。语法的教与学的目的是为了交际，因此课堂上要尽量让学生思考和表达、让学生质疑和创造。课堂应成为师生互动、生生互动与师生共进、教学相长的活动过程，从而体现出平等、民主、和谐的现代的师生关系。

第三，语法教学和其它知识的教学一样，都是一个循序渐进的过程。无论是从语言教学的整体来看，还是从某一堂课的教学实际来看都应如此。良好的教学程序是将教学的目的作为一个整体，使教学中的各种任务、层次和要素能有机结合并相互协调，从而达到最佳的教学效率。语法教学的程序要能反映出围绕教学任务在时间与空间上连续展开的活动过程，要能反映出学生从“懂”语法到“会”语法的整个语言学习的过程。

第四，对于一些教师来讲，语法教学的难度也许并不在于教学的内容，而是在于以怎样的教学法去吸引学生，能在有限的课堂教学时间内，使学生学好、学快并学多。外语教育是一门应用性的学科，教学是这一学科之本。汉语教育和其他外语教育一样，在日本实际上更多的是指“教学”，课堂则是教学的最主要的场所，课堂上的教学是教师所从事的主要工作，是学生掌握语言知识和能力的主要途径。作为汉语教师，研究教学主要就是研究课堂教学，了解课堂教学的理论和方法，掌握课堂的教学程序，为提高教学的质量服务。

面向课堂的语法教学主要有四个流程，即导入、讲解、归纳和练习等，下面就逐一加以说明。

1. 导入

语法项目或语言点的导入，一般是语法教学的第一个环节。导入得法，可以减轻学生在理解上的难度，更好地理解所学语法点的用法。好的导入，应该是自然的和贴切的，能唤起学生的注意，能起到活跃课堂气氛的作用。语法项目导入的方法多种多样，可以根据不同的条件进行选择。以下是较为常见的几种方法。

1.1 直观法

教师在进行语法项目教学中，利用一些实物或图片等直观的工具，有目的的导入语法项目，这样的导入生动形象，易于调动学生的学习兴趣，对初级阶段的语法教学尤为适合。

日本现行的汉语教材大多是采用结构（语法）与功能（情景）相结合的原则进行编写的，很多教材都是将功能（情景）作为明线体现在课文（对话）中，将结构（语法）作为暗线体现在语法解释中。对于初级阶段的学生来讲，情景比较容易理解，但情境中的语法现象，教师在进行说明时还得下一番功夫。如董燕和远藤光晓合编的《話す中国語》（北京篇1）¹⁾是这样引入比较句的：

理香：有很多种类啊！

王丽：你可以试穿。

理香：这件很好看。……不过太大。

王丽：这件比那件瘦一点儿。

理香：这件有点儿长。

王丽：这件紫红的怎么样？

理香：这件没有刚才的好看。

王丽：还挺难的。

理香：真是的。

汉语中比较句的教学重点是“差比”，尤其是“差”的表达以及“差”的位置是教师在教学中需要特别强调的。“差”可以是具体的，也可以是模糊的。具体的“差”学生易于理解，但模糊的“差”学生在理解时就会有一定的难度。上段对话所提供的表示“差”的词语是“一点儿”就不是具体的，更不是直观的，因此教师可以在课前预先准备四张图片，分别表示“很好看、太大”的“这件”，“瘦一点儿”的“那件”，“有点儿长”的“这件”和“没有

刚才的“好看”的、“紫红”的“这件”等，逐步引导学生生成出“这件比那件大一点儿”、“这件比那件瘦一点儿”、“这件比那件长一点儿”和“这件比刚才那件难看”等句子。学生有了对具体“差”的直观认识，再在教师的引导下结合课文生成其它的比较句，逐步引导他们了解表示“差”的词语一般是在形容词后这一语法规律。

需要指出的是，教材只是面向课堂语法教学的一个蓝本，教师采用直观法教学时，可以适当跳出教材进行教学。如在进行上文举例的课文教学之前，教师准备的图片中的服装可以有肥有瘦、有长有短、有多有少等，越具体越好，越形象越好，这样就可以更为广泛地引出语法项目，其实际教学的效果要好于教师的照本宣科。

1.2 话题法

在外语课堂教学中，师生之间的语言交际是十分必要的，这一交际最好是使用目的语。课堂背景下的教师的教学语言，实际上是一种非自然的目的语，它是教师为了课堂交际的需要，在教学策略和交际策略的制约下，通过对目的语参数的改变而产生的一种特殊“方言”，是教师为了使课堂交际获得成功而随机编制的目的语的一种变体（刘乃华，2003）²⁾。

有些教师在上课前，会用几分钟的时间与学生进行交流，即所谓的“热身(warm up)”。随着学生汉语水平的提高，师生之间的交流也就不只限于“您好”之类的简单问候语，有时有可能会通过一个话题逐渐展开。这时师生之间的交流不应是漫无边际的，教师应善于利用这有限的时间，带有目的地通过聊天儿的形式，逐步引出当天所要学习的语法项目。仍以《話す中国語》（北京篇2）为例，第十二课的语法项目为“把”字句，课文中的对话是这样的：

老师：咱们今天包饺子。

理香：馅儿是怎么做的呢？

老师：先把肉末和调料一起和好。

理香：调料是酱油和盐吗？

老师：对，然后把菜放进去。

课文中的“把”是通过“包饺子”这样一个话题项目引入的，但教材所设计的话题与当天课堂内的实际情况一般较难相符，直接进入教材教学“把”字句会令人有突兀之感，教师在现场设计一个可以自然导入语法项目的话题，就会避免这一僵硬教学现象的发生。如教师在上课伊始，发现有的学生桌上

没有摆放词典,就可以就此话题与学生进行交流,如:“你的词典呢?”→“今天你把词典带来了吗”→“请把你的词典拿出来”→“请你把词典放在桌子上”等,甚至还可以继续追问学习者:“你把词典放在哪里了”→“你把词典放在书包里了吗”→“你把词典忘在家里了吗”等,以逐步引导学生说出“我把词典带来了”→“我把词典放在桌子上了”→“我把词典忘在家里了”等。教师一边和学生进行一问一答的互动,一边将含有“把”的句子板书,最后告诉学生当天学习的语法项目,由此自然地进入教材并开始学习“把”这一语法难点。

“话题法”是一种自然的教学方法,同时也符合现代教育的理念,引起学生的注意,启发学生进行思考,调动起学生的积极性,使学生主动地去学习,最大限度地发掘自己的潜能,并使其得到充分地发展。有时还可以通过真实情景使学生了解其意义。

1.3 任务法

语言交际在很多情况下表现出的是一种言语行为,即通过语言表达请求、命令等行为活动。有些言语行为可以通过教师设计的情景而转化成为一种任务,并要求学生加以完成,这种包含着一定任务的交际情景,既可以引起学生的重视,唤起学生的注意,使学生带着任务去学;而且可以在一定的交际情境中展示新的语法项目,便于学生领悟和体会新的语法项目的特点及其功用。

前文谈及的“把”字句就是汉语中经常用来表达请求或命令的,但是在以情景功能为纲的教材里,其言语行为的性质却并不十分明显,还是以《話す中国語》(北京篇2)第十二课为例:

老师:咱们今天包饺子。

理香:馅儿是怎么做的呢?

老师:先把肉末和调料一起和好。

理香:调料是酱油和盐吗?

老师:对,然后把菜放进去。

这段对话是通过“如何包饺子”这一话题展开的。从对话中我们可以了解到,老师在包饺子之前已调好了饺馅儿,因此这里的“把”是对过去的动作结果的陈述,并不是一种表达请求或命令的具体的言语行为。为了使学生能清楚地认识到“把”的请求或命令这一功能,教师在教学这段课文前,可以先设计一个教学任务。如教师可以将学生们的作业本交给一位学生,同时用汉语

告诉他(她):“请把作业本发给同学们”。在学生拿到作业本以后,教师再进一步要求学生:“请把作业本打开”。如果学生听不懂,这时教师还可借助打开本子的体态语向学生们下达命令。在学生们完成任务之后,教师将“把”字句板书,告诉学生们当天学习的语法项目。这样教学能够集中学生的注意力,同时便于学生对“把”的理解和记忆。

1.4 复习法

汉语的许多语法项目之间存在着内在的联系:或者是旧语法项目的扩展和引申,或者是旧语法项目的变式和强化,或者是旧语法项目的平行式或相反式等。在教学一个新的语法项目之前,带领学生复习已经学过的相关的语法项目,从学习心理学的观点来看,这可以将旧知从长时记忆(long-term memory)的网络中提取出来,使它们处于活动的状态,同时从旧语法项目中推知新语法项目,从而编结出新的语言链点。

运用复习法进行补语教学是较为典型的例子。汉语的补语类型很多,结果补语和可能补语、简单趋向补语和复合趋向补语之间存在着有机的联系,教师在教学中应当善于利用这些内在的联系。如在教授可能补语之前,教师可以在快速说完一句汉语后,问学生们“听懂了吗”,然后根据学生的回答“听懂了”或“没听懂”,适时将“听不/得懂”板书,从而引出当天所学的语法项目。以《話す中国語》(北京篇1)第十三课和《話す中国語》(北京篇2)第二课为例:

《話す中国語》(北京篇1)第十三课:

王丽:你看,这是学生食堂。

理香:有小卖部吗?

王丽:有,在食堂下边儿。

(表示存在:存在物/人+“在”+场所——笔者)

理香:教学楼在哪儿?

王丽:在那儿,我们在那儿上课。

(前置词“在”:主语+“在”+场所+动词句——笔者)

《話す中国語》(北京篇2)第二课

王丽:诶,理香!你在干什么呢?

(表示动作进行:主语+“在”+动词句+代词/名词——笔者)

理香:我在看照片儿。

以上两段对话中的“在”所出现的位置是不同的,教学重点之一就是要区别

不同位置的“在”的意义和用法。教师可以先通过提问的方式，如“您现在在哪里”、“您在教室里做什么”等向学生提问，学生已学过第一册中表示存在的“在”和前置词的“在”，因此应该能够回答出“我现在在教室里”、“我在教室里学习汉语”等类似的句子，然后教师再进一步提出“您现在在做什么”，以引导学生说出“我在上课”。将此句与前两句在句法和语义上加以比较后，指出这里的“在”是位于动词前，表示的是动作的进行时，从而引出“在”的新的意义和用法。这里要求教师首先将第一册中已学过的“在”的语法知识加以复习，为第二册中新的“在”的语法知识提供一支撑点，从而为讲解新的语法项目铺平道路。

复习法还可以用于存在变换关系的语法项目中。如“把”字句和“被”字句，因为这两个句式对动词、补语的要求差不多，所以教师可以先教“把”字句。如教师可以随手拿起学生的书本问学生“您的书呢”，逐步引导学生说出“我的书被您拿走了”等诸如此类的句子。

语法项目导入的方式还有很多，如对比法、悬念法、故事法、病句法、尝试法、游戏法、歌曲法等，以上介绍的是几种最常见的语法教学法。无论采用哪一种方法导入，教师都应想方设法自然地导入语法项目，而不是在教学中照本宣科地去进行教学，这样既可以营造出一个轻松的学习气氛，又可以激发起学生学习语法的兴趣和求知欲，既符合现代教学程序的理念，亦能达到事半功倍的效果。

2. 讲解

通过一定的教学方法导入新的语法项目后，紧接而来的教学流程就是对这一语法项目进行讲解。语法项目的讲解一般包括对某一语法点的形式、意义和功能三个方面的讲解，但并不主张也不必要在讲解中面面俱到，而是根据具体的语法项目和学习者的实际水平，有针对性地进行句法的、语义的或语用的解释。句法和语义的解释是基础，易于受到母语干扰处是讲解的重点。讲解语法项目也有多种方法，常见的主要有以下几种。

2.1 符号法

语法规则是从众多的语法现象中概括出来的，它仅是一种抽象的公式。使用一些符号解释语法项目，将汉语的语法项目形式化，既简单明确，也便于记忆。如“S”表示主语，“P”表示谓语，“N”表示名词，“V”表示

动词,“A”表示形容词等。再如,“比”字句语义关系可以表示为“X比Y adj=A adj”。例如:



他比我胖。=他胖。

结果关系的语义结构关系可以表示为:



我听懂了。=我听,我懂了。

衣服我洗干净了。=我洗,衣服干净了。

有时我们会发现一些学生会将“我比他胖”理解为“他胖”,有些学生不太清楚结果补语句子中的各个成分之间的关系。采用符号法易于学生更加直观地理解语法项目的语义结构,还可以避免在使用上出错。

2.2 图示法

教师在课堂上利用图片或图画等,使学生理解所学的语法项目。如教授进行句时教师就可以边提问,边采用与下句相对应的图片请学生回答:

他正在学习。

他在喝啤酒呢。

再如:在讲解趋向补语时,《話す中国語》(北京篇2)就利用了简笔画,既简单又直观,其教学效果要好于语言上的说明:

他走上楼去了

他走进电影院里去了。

他走过去了。

2.3 情景法

教师利用教室内的实际情况,向学生解释语法项目。如在讲解“比”字句时,为了加深学生的进一步理解,就可以充分利用课堂上的实际情况说明:

教师：我们班有几位女同学？

学生：我们班有十八位女同学。

教师：有几位男同学？

学生：有三位男同学。

教师：那，我们班女同学比男同学多，男同学比女同学少。

2.4 对比法

教师在进行语法教学时，既可以通过汉语内部语法形式的比较，说明相关语法项目之间的异同，也可以将学生所学的语法项目和日语中相应的语法结构进行比较。比较的是相同、相似和相异之处，其中指出相异之处应当是教学的重点。一是汉语内部语法形式的比较，例如：

学校门前有条大路。（P有N句）

我在学校。（N在P句）

以上两句都是存现句，但其语义重点有所不同：前者在于描写，说明新的发现，着重于句子的整个信息；后者则着重于说明N的位置（疑问句和排比句除外）。为了讲清这一差异，在教学时教师可以这样设计问答语进行比照：

P有N句：

教师：大学的门口有什么？

学生：大学的门口有条大路。

教师：教室里有什么？

学生：教室里有很多桌子和椅子。

N在P句：

教师：你的书在哪里？

学生：我的书在桌子上。

教师：昨天你在哪里？

学生：昨天我在学校。

二是将学生所学的语法项目和其母语中相应的语法结构加以对比。如汉语和日语中均有使役表达，汉语的语法著作一般将使役句称为兼语句。从句法上看，汉日两种的表达并不是很复杂，但从语义和语用上看却并不简单。汉语的兼语句的主要形式为：使役者+叫/使/令+被使役者+动词+其他成分。日语的使役表达的普通形式为：使役者（が/は）+被使役者（に/を）+动词未然形+せる/させる/しめる。例如：

奶奶（使役者）叫孙女（被使役者）唱（动词）歌（宾语）。

おばあさん（使役者）は孫娘（被使役者）に歌を歌わ（动词未然形）せる。

这样的比较易于学生较快理解汉语的句法结构。

讲解语法项目需要注意的是：一要讲透，抓住最根本的东西，使学生真正的理解。要做到这一点，需要教师在课前应有充分的准备，有精当的例句和细微的说明。二要讲清，不要将语法项目当作语法研究来进行教学，而是要尽可能地使用例句或情景，使学生更加直观地理解所学的语法项目。此外，面向课堂教学的语法项目的讲解，也可以借助导入中的方法，如话题法、任务法等进行教学。

从程序上看，导入、讲解以及下文将要谈及的练习等都有一些交叉的地方，尤其是在导入阶段，导入和讲解是两个邻界的过程，缺乏一些讲解，导入就会变得毫无意义。但是其各自的目的又不尽相同，在教学中的侧重点也应有所不同。导入语法项目追求的是如何使语法项目自然引出，讲解注重的是如何使学生最快最容易地明白语法规则。

一个语法项目的讲解并不是一个独立的一次性的完成过程，而是需要随着练习的展开而逐步进行的。一个语法项目不可能在导入之后就一下子全部解释清楚，企图一次性解释清楚的做法只能是事倍功半。

3. 练习

先讲后练，精讲多练，讲练结合，这是汉语语法教学的性质与体系最为直观的体现和检验，在课堂上教授的到底是理论语法还是教学语法，课堂教学究竟是知识型的还是实用型的，从课堂教学中讲与练的安排的比例、选择的语法教学的项目和角度等即可一目了然。

面向课堂的汉语语法教学，教师的作用是在于帮助学生认识和理解汉语的一些语法现象和使用规律，使学生从运用的角度建立起汉语语法的认知系统，并能达到举一反三的运用的目的，而不能是纸上谈兵、板上操练的填鸭式的教学。与前面三个环节相比，这一环节要求学生更多和更直接地参与。

教学有法，教无定法，练习也是如此，练习有法，练无定法，教师应从不同侧面、不同角度和不同层次，采取多种多样的练习方法指导学生进行有效的练习，通过练习随时发现并解决学生学习中的问题，加深学生对语法项目的理解，并在此基础上达到熟练地运用。

练习大致可以分为三类，即机械性练习、理解性练习和模拟性练习。

3.1 机械性练习

机械性练习是指模仿、重复、替换、扩展等练习，其目的是在简单的情境中加深学生对汉语语法的印象，通过高频率的练习达到流利地说出包含所学语法项目的句子。教师也可以利用这一阶段的练习，纠正学生的语音、语法等错误。

在机械性练习中需要注意的是，首先，应在学生对所说的话语有初步理解的基础上进行练习，因为从心理学的角度而言，无意义的学习只能是短暂记忆（short-term memory），因此所说的句子一定是要有意义的，这样才便于学生记忆。其次，应选择最合适做机械性练习的句型或结构框架。再者，在课堂上要不断加快练习的频率，不要为寻找练习词语或确定回答问题的学生的姓名而耽误时间。

机械性练习主要包括重复练习、替换练习和扩展练习等。

3.1.1 重复练习

重复练习就是要求学生重复教师或教材所给的典型例句，提高学生说含有新语法点的句子的流利度。常见的重复练习包括教师领读、重复句子和重复对话等。

领读一般是由教师先读一遍，然后由学生跟着教师读。领读的目的不尽相同，正音、认字、提高速度、理解句型、熟悉课文等都可以采用领读的练习方式。教师要根据不同的目的对领读有不同的要求，如为了纠音，就应多注意语音语调等。它主要适用于初级阶段的汉语教学。

重复句子和领读练习的不同在于：领读是“老师—学生”式的重复，但重复句子则是“老师—学生甲—学生乙—学生丙……”式的重复。这种练习可以是全班“合唱”，也可以要求某个学生“独唱”，或者是几个学生“轮唱”等，教师要不断地对学生重复时的正误给予确认和纠正。

重复对话是指教师口授一段含有语法点的对话，或由师生共同引出一段对话，在教师领说数遍之后，进行学生之间的对话重复。这种练习可以用于机械性练习的后期，也可以用于理解性练习的初期。练习可以是全部重复，也可以是部分重复。

3.1.2 替换练习

替换练习是教师运用所学的语法项目说出一个标准的句子后，向学生说明替换的位置，然后由教师或学生给出替换的词语，再由其他学生说出所要

练习的句子。替换练习在本质上也是一种重复练习，或者说是一种不完全的重复练习，较多用于句型练习，包括单项替换练习、多项替换练习和分句替换练习等。

单项替换练习是替换句子或对话中的一个词或词组。练习时教师先说出一个完整的句子，学生跟着说一遍；然后再由教师说出替换的词，学生说出完整的句子。例如：

我喜欢 唱歌。
跳舞。
看电视。
踢足球。
吃饺子。

在进行这种练习时，教师要掌握好练习的速度。速度可以逐渐加快，这样可以使学生注意力集中，提高学生的反应速度，提高练习的效率，同时也要注意适时纠正学生的语音错误。

多项替换练习是替换句子或对话中的多个词或词组，例如：

我 开车 去 大学。
跑步 去 公司。
用词典 读 课文。

分句替换练习是用句子或分句进行替换，这种练习适用于复句教学。例如：

他因为 生病，所以没有去上课。
他因为 有事，_____。
他因为 起晚了，_____。

替换练习既可以激活学生已学过的语法知识和词汇，还可以通过这一训练方式适当地扩大词汇量。

3.1.3 扩展练习

扩展练习是通过不断增加词语或句子，加长所说话的长度，以使学生能流利地说出所学的语法项目或句子。它包括词语扩展、句子扩展和扩展问答等，其中后两种接近于有意义练习。

词语扩展是指不断地添加词语，增长句子的长度。这种练习经常用于初学一个结构较长的语法点，也用于在练习较长或较为拗口的句子。一般是由教师先给予词语提示，再由后向前进行。这种练习方法有利于学生对汉语语

序的理解和掌握，加强学生的汉语语法的语感。例如，教师说出一个名词，由学生添加指定的词语。

教师：茶	学生：茶
教师：中国	学生：中国茶
教师：喝	学生：喝中国茶
教师：喜欢	学生：喜欢喝中国茶

在学生初步掌握后，可由教师提出要求或给出词语，让一个学生进行词语提示。在进行这种练习时，应当不断提高说话的频率，以达到能脱口而出的目的。

句子扩展就是通常所说的完成句子练习。在替换练习的基础上，可以让学生做句子完成练习，让学生大脑中的语言习得机制充分发挥作用，以培养学生用汉语思维的能力和记忆力。例如：

我去食堂吃中饭。
去商店 _____。
去教室 _____。
去车站 _____。
去大学 _____。

这种练习也可以运用在复句的练习中。例如：

他不但学英语，也学汉语。
我不但经常跑步，_____。
_____，也想去外国旅游。

扩展问答是在师生之间或学生与学生之间通过扩展进行问答的形式。它与词语扩展练习的不同之处是双方说出的都是句子。如在练习状语的位置时，可以做这样的练习：

教师：你去哪儿？
学生：我去大学。
教师：跟谁去(大学)？
学生：我跟我朋友 <u>一起</u> 去(大学)。
教师：你们怎么去？
学生：我跟朋友 <u>坐汽车</u> 去大学。

在师生进行问答时，括号中的词语可以略去不说，以增加学生的说话机会。在教师指导下，在学生之间进行练习时，可以全部说出来（如在强调练习状语的顺序时），也可以不说，以更接近真实的会话。

这种方法可以将某些较长的句子、结构说得流利，如一些较长的带有定语、状语的结构，学生既难于上口，又难适应词语的顺序，就可以做这样的练习。

3.2 理解性练习

理解性练习是指那些需要比较明确了解所练习的内容的意义之后才能进行的练习，其目的是继续进行熟巧训练，并在有意义的情境中加深学生对所学语言项目的理解，为下一步交际性练习打下基础。理解性练习主要包括变换练习和复述练习等。

3.2.1 转换练习

指的是同义句式的转换，即把一种句型变成另外一种句型，一般是由教师给出转换的句型，由学生说出要求转换出的句型，如进行肯定式、否定式、疑问式之类的互变，也可以用于不同句式之间的转换的等。例如：

房间里有一人。→那人在房间里。

我一边听音乐，一边喝咖啡。→我听着音乐喝咖啡。

另一种是句子变换操练，即把两个句子变成一个句子。例如：

我坐电车。我去大学。→我坐电车去大学。

这件衣服漂亮。那件衣服不漂亮。→这件衣服比那件衣服漂亮。

3.2.2 复述练习

指的是让学生复述课文，或将对话体转化为叙述体，语法项目基本不变，这种练习方法有助于提高学生的表达能力，包括口头表达能力和书面表达能力，一般适用于初级阶段的后期。复述练习在口语教学中运用较多，在进行语法教学的复述练习时，应突出要练习的语法项目。

复述的方式多种多样，有时可以完全复述，即在听了教师演示的简单对话或叙述后，让学生准确地进行对话或叙述；有时可以概括复述，即大致说出教师的叙述或是课文的内容；有时也可以扩展复述，即教师说出一个故事或对话的情景或梗概，学生据此进行发挥，进行对话或叙述练习；有时可以看图复述，即听过叙述或看过图片后，按照图片复述；有时还可以分角色复述，即让学生按照课文或对话中的人物，分角色地进行复述。

3.3 模拟性练习

教师在课堂上模拟一个交际的环境，使学生将所学的语法项目运用于实际交际中，这是根据一定的情况回答、谈话或讨论的一种练习活动。模拟性练习的特点在于虚拟环境下的真实，即在创造的环境中，问真实的问题，给予真实地回答，说明自己真实的看法等。这种练习需要教师在备课时精心准备，并善于利用课堂上出现的情况进行操练。

有的教师将模拟性练习视为语法练习中最重要的部分，因为通过这种练习，学生能真正理解所学的语法项目的含义，准确地掌握其用法，学会在真实的语言环境下如何使用所学的语法。

模拟性练习一般分为两种：一种是模拟交际性练习，这种练习是强调在交际中必须重复使用所学的语法项目；另一种是一种完全开放式交谈，仍可以视为交际活动，教师在这种活动中要注意将学生引导到所学的语法项目的话题上去。模拟性练习的很多项目与口语教学技巧相同，以下几种是与语法项目关系较为密切的练习方法。

3.3.1 定向问答练习

教师选择能够使用所学的语法项目的话题，并要求或暗示学生在问答时运用指定的语法项目。使用这种练习方法时，经常会谈及与个人相关的问题或学生共同感兴趣的问题。如在进行“比”字句的教学时，有的教师就会要求学生比较一下日中两国的异同。在定向问答的练习中，教师要注意多使用特指问句，以增加学习者回答语句的长度，使学生有更多的练习机会。

3.3.2 描述练习

让学生对某一环境或者是自己的情况进行说明。如在学习方位词时，让学生描写一下自己的房间或者学校的位置；学习主谓谓语句时，让学生描述某一个熟悉的人等。

3.3.3 叙述练习

让学生运用正在练习的语法项目讲述一个过程。如要求学生运用“一……就”、“先……，然后……，最后……”、“再”、“又”等词语，叙述他（她）的一天的生活，或者一次旅游经历等。

从以上的分析中可以看出，机械性练习主要是为了提高学生的汉语语速，使学生达到对所学语法项目的熟练运用；理解性练习是为了加深学生的理

解，是通向交际性练习的重要手段；模拟性练习是为了使学生能够真正地运用，这是语法练习的重点。机械性练习和理解性练习是模拟性练习的基础，模拟性练习是帮助学生达到熟练掌握和使用语法点的重要手段。认为机械性练习索然无味、浪费时间，只有进入模拟性练习才会生动有趣、学有所成，这样的语法教学会带来“夹生饭”，因为学生在课堂上未能达到熟练，课后也就会很快遗忘所学的语法点。

4. 归纳

将零散出现的语法项目的讲解加以集中，使学生对其有一较为系统的了解，可以加深学生的记忆，深化学生对语法点的掌握，同时还可以对所学语法点查漏补缺。但是在实际的课堂教学中，这一教学流程有时会被忽略。

一个语法项目的归纳通常需要考虑到以下几个方面的内容：一是句法特点，二是语义特点，三是语用特点，四是与已学过的相关语法项目或易于混淆的语法项目加以比较，五是与学生的母语相关的语法项目加以比较，六是指出常见的错误以及避免的方法。但课堂教学中的某一个语法项目并不需要将以上六点全部进行总结。

归纳语法项目要越简明越好，需要注意的是以下几点：一是不能将语法项目的归纳变成语法理论的讲解，而是要通过一定的情景或实例加以说明。如在进行连词“除非”的教学时，教师就可以利用人们认知的共性和生活的经验设计一个情景，如某位学生学习很认真，从来不缺课，只有在生病时会请假。这时教师就可以举出“他除非生病时才请假”这样的例句，引导学生理解“除非”强调的是惟一的先决条件，在“除非”后应当有“才/否则”等与其相联。二是注意说明一些句式的肯定和否定的区别。句式的否定在一些教材的注释或例句中经常被忽略，这就需要教师在归纳和总结这一环节作一补充。如《話す中国語》在涉及到比较句、“把”字句、“被”字句和“是……的”句等句型时，都没有明确谈其否定形式，教师在归纳这一环节时应给予补充。在补充时应注意的是，肯定和否定并不是完全对称的，如比较句的否定形式不是“不比”，而是“没有”。“不比”在汉语中实际上是对语用上、预设条件上或客观常理上的否定，并不一定是意义上的否定。例如：

鈴木的中国語不比你好。(他比你高)

名古屋不比南京热。(名古屋低，南京高)

三是对未提及的有关内容作一必要的说明，使学生对所学语法项目有一全面

地了解。如在进行比较句的教学时，教师板书的例句可能是：

他比我高。

他比我高一点儿。

他比我高多了。

他比我更高。

我没有他高。

根据“他比我高一点儿”和“他比我高多了。”，教师可以总结出“X+比+Y+A+一点儿/多了”，根据例句“他比我更高”，教师可以总结出“X+比+Y+更A”；根据例句“我没有他高”，教师可以总结出“X+没有Y+A”。在总结出了这三种格式后，我们还要提醒学生，在用“更”进行比较的时候，形容词的后面不能有表示“差”的成分，在用“比”字句的否定格式时，形容词的后面也不能有表示“差”的成分。

归纳语法项目应引导学生与教师一起进行，可以分别采取以下几种方法进行归纳：一是系统归纳，即对一个句型的肯定式、否定式、疑问式、一般态、进行态、将要态等进行系统地归纳。二是对比归纳，即将汉语内的相关句型进行对比，或与学生的母语进行对比。三是实例归纳，即通过学生或教师首先说出一些含有汉语语法项目的句子，然后由教师和学生归纳出其一般的规律。四是提问归纳，即由教师提出问题，和学生共同归纳。如在归纳时量补语时，教师可以通过以下问题启发学生：

教师：请在课文中找出有时量补语的句子。

学生：(回答)

教师：哪位同学可以说出这些句子的一个公式？

学生：S+V+O+V+了+时量补语 (实例归纳)

教师：(教师板书)你学汉语学了多长时间，用汉语怎么说呢？

学生：我学汉语学了半年。

教师：很好。如果没有宾语“汉语”怎么办呢？

学生：我学了半年。

教师：哪位同学可以说出没有宾语的公式？

学生：S+V+了+时量补语 (对比归纳)

教师：(教师板书)如果您学习汉语不到半年，用汉语怎么说呢？

学生：我学汉语学了不到半年。

教师：哪位同学可以说出这个公式的否定式呢？

学生：S+V+O+V+了+否定词+时量补语

教师:(教师板书)

(系统归纳)

5. 结束语

一个较为理想的语法教学的程序至少应满足以下几个方面的条件:一是结构完整、环节清晰;二是由易到难、循序渐进;三是符合现代教育理念,以学生练习为中心,以交际性的练习为目标;四是以语法点为核心,语法点的重复率要高;五是学生能在短时间内掌握所学的语法点。

拙文所提出的语法教学的程序及教学法,并不宗于某一教学法的流派,更不是放之四海而皆准。它是在总结了许多对外汉语教师们的教学经验的基础上提出的,是从对外汉语的教学的实际出发提出的一种带有普遍意义的教学程序以及与此相关的教学法,希望能提供给从事外语教学的教师在进行语法教学时,尤其是在进行基础性的语法教学时参考。

注

* 拙文曾在2008年10月28日爱知县立大学高等教育研究所举办的“第二次言语教育研究会”上报告(竹越孝副教授担任中文翻译),此次发表作了较大修改。

- 1) 董燕、遠藤光暁:《話す中国語》(北京篇1-4),朝日出版社,2001年4月。
文中引用的例句和图例大多源自该教材。
- 2) 刘乃华:《华语教学语言的特征》,《第七届世界华语文教育研讨会论文集》,2003年12月。

参考文献

(日本語)

杉村博文:《中国語文法教室》,大修館書店,1994年4月。

長谷川良一:《中国語入門教授法》,東方書店,1995年9月。

荒川清秀:《一步ずつんだ中国語文法》,大修館書店,2003年5月。

(中国語)

狄昌运:《怎样说得对—日本人汉语学习中常见语法错误辨析》,北京语言学院出版社,1996年1月。

刘月华等:《实用现代汉语语法》(增订本),商务印书馆,2001年5月。

面向课堂的汉语语法教学的程序及相关教学法

- 国家汉办教学处:《对外汉语教学语法探索》, 中国社会科学出版社, 2003年6月。
- 鲁宝元:《日汉语言对比研究与对日汉语教学》, 华语教学出版社, 2005年。
- 孙德金等:《对外汉语语法及语法教学研究》, 商务印书馆, 2006年7月。