

論漢語教學的兩大分野、五個分支 ——兼與兩篇漢語教學分類文章商榷*

宗世海

(暨南大學華文學院教授)

摘要：本文圍繞漢語教學的分類展開討論，旨在釐清漢語教學的類型劃分和現實歸類問題，避免認識混亂，為教學實踐提供指導。本文詳細剖析李宇明、郭熙兩篇關於漢語教學分類論文的不足，並指出漢語教學的分類標準應以目的語與學習者之間的相對關係和語言教學環境為依據，包括母語環境與非母語環境；目的語環境與非目的語環境；單語環境、雙語環境與三語環境等，而不應以目的語對學習者而言之文化屬性，或語言教學的認同功能為依據。因此，兩篇文章之分類標準存在不妥之處，其結果也存在類型分合不當、排序不合理的情況，難以成立；或存在無現實對應的類別（如「東亞型的第二語言教學」「面對華僑的華文教學」）等問題。造成這些問題的原因還包括：劃分類型未能堅持同一個標準；在採用多重標準時缺乏層級劃分；誤用「第二語言母語」「第二語言教學」「語言習得順序」等概念；錯把海外華文教學定性為「祖語」（heritage language）教學；錯把國際「漢語」教學改名為國際「中文」教學等。文中也簡評劉珣對漢語作為第二語言教學的看法，認為在教學類型上不應把面向少數民族學習者的國通語教學看成漢語第二語言教學。在此基礎上，本文更新筆者在 2018 年對國際漢語教學所做的分類，將漢語教學統一劃分為兩大類（國民漢語教學、國際漢語教學）、五個分支（語文教學、民族漢語教學，漢語作為第二語言教學、漢語作為外語教學、華文教學），並指出各分支內還存在若干特殊情形。

關鍵詞：教學類型、語文教學、民族漢語教學、漢語作為第二語言教學、漢語作為外語教學、海外華文教學

* 收稿日期：2025 年 01 月 06 日；通過日期：2026 年 07 月 23 日。本文受教育部中外語言合作交流中心 2020 年度國際中文教育研究重點課題「國際中文教學模式與教學法綜合創新研究」項目資助，項目編號為 20YH08B。本文在寫作、修改、核實事實和數據方面得到史有為、崔永華、王初明、劉英凱、張朋朋、張洪明、彭恒利、李勝梅、印世海、張超、翟乃剛、方環海、陳友明、黃端銘、高文勝、韓小萍、曾佩瑩諸君的大力幫助，特致謝忱；文中不妥之處概由作者負責。

On the Two Major Categories and Five Branches of Chinese Language Teaching: A Discussion of Two Articles on the Classification of Chinese Language Teaching

Zong, Shihai

(Professor, College of Chinese Language and Culture, Jinan University)

Abstract: This article discusses the classification of Chinese language teaching, aiming to clarify its typology and real-world categorization, thereby avoiding conceptual confusion and providing guidance for teaching practice. It offers a detailed critique of two papers on this topic by Li Yueming and Guo Xi. The article argues that classification criteria should be based on the relationship between the target language and the learner, as well as the language teaching environment, including native vs. non-native, target vs. non-target, and monolingual vs. bilingual vs. trilingual environments, rather than on cultural attributes or identity functions associated with the target language. The classification standards in the two articles are inappropriate, leading to undefinable types, improper grouping and ordering, or even categories lacking real-world correspondence (e.g., “East Asian second language teaching” and “Chinese language teaching for overseas Chinese”). The reasons for these problems include: (1) failure to adhere to a single classification criterion; (2) insufficient hierarchical division when multiple criteria are used; (3) misuse of concepts such as “second language vs. mother tongue,” “second language teaching,” and “language acquisition order”; (4) mischaracterization of overseas Chinese language teaching as “heritage language teaching”; (5) the inappropriate renaming of international “Hanyu” teaching as international “Zhongwen” teaching. The article also briefly reviews Liu Xun’s views on teaching Chinese as a second language, arguing that Minzu Chinese teaching should not be regarded as second language teaching in terms of teaching types. On this basis, the article updates the author’s 2018 classification of international Chinese language

teaching, reclassifying Chinese language teaching into two major categories, National Chinese Language Teaching and International Chinese Language Teaching, and five branches: (1) Yuwen teaching (Chinese as a native language), (2) Minzu Chinese teaching (Chinese teaching for ethnic minorities in China), (3) Teaching Chinese as a Second Language (TCSL), (4) Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL), and (5) Huawen teaching (Teaching Chinese to overseas Chinese, TCOC). The article also points out that specific exceptions exist within each branch.

Keywords: Teaching type; Yuwen teaching; Minzu Chinese teaching; Teaching Chinese as a Second Language (TCSL); Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL); Huawen teaching (TCOC)

一、引言

漢語教學內容豐富，類型多樣。故此，將漢語教學統一進行科學劃分，深刻認識它們的共性與個性，有此必要。

國內外的漢語教學有統一的共性，那就是它們都以漢民族共同語為教學目的語，都要以漢語交際能力即聽說讀寫能力的發展為唯一教學目標；且它們都屬應用語言學（教學語言學）的研究範疇，都要研究者認真鑽研應用語言學理論，在應用語言學理論下加強基礎研究；¹ 而認清國內、國際不同類型的漢語教學的性質特點，可以指導國內、國際不同類型、分支的漢語習得、學習和教學實踐，使之能互相借鑒，共同應對各分支之漢語教學質量不高，甚至是無效教學問題，從而對症施策，提高教學效率。²

對漢語教學進行範圍界定和內部分類，學界已有一些專題研究文獻，以及漢語教學局部分類的文獻和涉及漢語教學分類的文獻，但存在著對漢語教學共性和個性認識的很大分歧，甚至混亂；³ 既不利於理論探究、學科建設，也不利於國內、國際漢語教學實踐。

¹ 王宗炎主編，《英漢教學語言學詞典》，（湖南教育出版社，1988）〔原名《英漢應用語言學詞典》〕。其中「應用語言學」詞條的定義明確說：「狹義的應用語言學指對第二語言教學或外國語教學的研究。」桂詩春指出：「狹義的應用語言學指語言教學，特別是第二語言的教學或外語教學。」劉珣也說：「狹義的應用語言學則專指語言學理論在語言教學中的應用，特別是指第二語言教學。」本文持狹義應用語言學主張，並認為漢語語言學要加強狹義應用語言學的研究，以應對日益增長的各類漢語教學之急需。

² 宗世海、馬天歡，〈東南亞全日制華校華文教學質量問題分析〉，《華文教學與研究》，第3期，（2021）。

³ 李宇明，〈海外華語教學漫議〉，《暨南大學華文學院學報（華文教學與研究）》，第4期，（2009）；郭熙，〈論漢語教學的三大分野〉，《中國語文》，第5期，（2015a）；宗世海，〈軟實力視野下的華文教育資源〉，載劉澤彭、陳奕平，《華僑華人在國家軟實力建設中的作用研究》，（暨南大學出版社，2018），94；劉珣，《對外漢語教育學引論》，（北京語言文化大學出版社，2000）；吳勇毅，〈論漢語作為第二語言教學（TCSL）與漢語作為外語教學（TCFL）〉，《漢語教學學刊》，（2006）；翟乃剛，〈漢語作為第二語言教學與漢語作為外語教學〉，《上海工程技術大學教育研究》，第3期（2009）；丘進，〈對外漢語教學與海外華文教育之異同〉，《教育研究》，第6期（2010）；尹葉，〈「對外漢語教學」與「海外華文教育」的異同〉，「廈門大學日本研究所漢語國際推廣專題研討會會議交流論文」，（2012年6月）。

二、現有分類研究中存在的問題

國內早些時候對於作為母語的漢語教學稱為「語文教學」，是「國語教學」、「國文教學」的合併簡稱，沿用至今；1949年後對於面向少數民族學習者的漢語教學稱為「民族漢語教學」，近年改稱為「國通語教學」；而對於來華的外國人的漢語教學則稱為「對外漢語教學」，對於在外國進行的漢語教學中，學習者為當地人的稱為「漢語作為外語的教學」，學習者為華僑華人後裔的，東南亞華人稱「華語教學」、「華文教學」，北美等國華人稱「中文教學」。這些現象一直存在，但未曾認真梳理各類型的性質、特點，從整體上辨析它們之間的關係、同異，以及斟酌有關類型的名稱。

本世紀初漢語應用語言學理論界和實踐界都出現不少進展，但其中有些觀點筆者並不認同，特在此進行專門商討。

（一）李宇明之《海外華語教學漫議》⁴

李宇明《海外華語教學漫議》一文（以下簡稱「李文」）根據（1）漢語與學習者的文化關係和（2）語言習得順序，把漢語教學分為5類：

表1. 漢語教學的分類（根據李宇明〔2009〕製表）

編號	類型		補充說明			
			國別地區	漢語與學習者文化關係	是否第一語言教學	是否母語教學
I	作為第一語言的母語教學	A.	中國本土；海外華僑華人家庭、華人社區	語言文化雙重任務	第一語言教學	母語教學
		B.				
II	作為第二語言的母語教學		海外華僑華人家庭、華人社區	母語重建；母文化重建	第二語言教學	
III	少數民族的國家通用語言教學		中國本土	國家認同層面上的文化認同		準母語教學
IV	東亞型的第二語言教學		日本、韓國，越南	語言文化雙重收穫		外語教學

⁴ 李宇明，〈海外華語教學漫議〉，《暨南大學華文學院學報（華文教學與研究）》，第4期（2009）。

V	純粹的第二語言教學	一般外國人	一般不涉及 認同		
---	-----------	-------	-------------	--	--

說明：表中的IA實際指語文教學，灰底色部分即為李文所說的海外華語教學，此處列表困難，聊以示意。

李文的這個分類優點是通盤考慮所有漢語教學的類型，考慮教學目標，譬如少數民族的國家認同，但整體來看其分類有明顯不足。以下詳細討論。

1、關於第I、第II類

李文說，第I類主要發生在中國本土，但「在海外華人華僑家庭、華族社區也會存在」。這是不妥當的。首先，這樣的漢語教學分類違背應用語言學關於語言環境的規定，海外華裔有的保持漢語或者漢語方言的聽說，有關的漢語教學固然是母語教學，但是其語言環境和國內的母語教學有很大差別，一定是雙語甚至三語環境。這兩類的漢語教學不能歸為一類。假如可以，海外華裔豈不是可以直接採用中國課本、考試，甚至用漢語上數理化生各科？而從分類的基本要求來說，第I類和第II類出現交叉：母語教學（語文教學）居然和海外部分華裔在各所在國的華文教學同屬一類，這顯然不合適。

其次，由於李文提出「第二語言母語」概念，結果就把他自己所說的「海外華語教學」弄出橫跨第I類和第II類的窘境（塗灰色部分）。⁵顯然，海外華語教學分屬兩個類型，其中一部分還和中國的語文教學同屬一類，確實不妥。李文在討論「海外華語教學」，但在自己的分類表中居然找不到「海外華語教學」這個類，也說不過去。假如把表中的B放進第II類，然後在第II類中再分A、B可能更好。也許李文所說的「海外華語教學」不包括I之B，這樣處理仍然行不通，詳見下面第二節中C項的分析。

第三、李文談漢語教學的分類，卻隻字不提「語文教學」（漢語母語教學）這個概念、類別，殊為可惜。為何出現這個問題，便是因為作者認為母語教學還有部分對海外華裔的教學在內，認為「語文教學」顯然不能涵蓋它們。可是，語文教學是確鑿的、必不可少的漢語教學類型，卻因提出新的標準而不復存在，或發生很大

⁵ 呂必松有類似說法，很不妥。詳見呂必松，《對外漢語教學概論（講義）》，國家教委對外漢語教師資格審查委員會辦公室，（1996），32。

變化，甚至放棄名稱，實為不妥。

第四、李文忽略漢語教學主要指學校教學這個基礎。如僅指家庭教育涵括兩種語言（他所謂的第一語言（非母語）和第二語言母語），是不宜獨立為兩個漢語教學類型的。

2、第II類還有其他問題

李文將海外華裔的華語文教學叫作母語教學，這沒有問題。至少新華裔和世代傳承、未中斷華語的學習者，華語確為家傳母語、民族語言、第一語言，像馬來西亞、新加坡等國家的法律也都規定漢語是華族的母語。⁶ 但是，這忽略了海外華語文的教學環境，更重要的是：

A. 把母語區分為「第一語言母語」、「第二語言母語」，這種區分在理論上不合適，在實踐上無法操作。青少年的哪種語言先發展或者發展得更好一點，不是非此即彼、容易判斷和測量的問題；更何況，作者只是從想像出發來做區分，而不知道這樣的區分不具有實際教學事實；海外華裔的華語文教學並沒有這樣按照學習者的華語水準來分別辦學與施教。

B. 又由於作者還提到第II類漢語教學有「母語重建」、「母語文化重建」的任務，使我們明白他是把對完全沒有華語基礎的學習者之華語文教學算作典型，甚至唯一的海外華語教學，試問哪些華校之漢語教學能配上此標籤呢？大概只有印尼爪哇島的新建三語國民學校，還有泰國南部、緬甸南部的一些華校。除此之外，西方國家的華裔到第三代保留漢語母語的已經很少，第四代以後更少，若說這裡還有或者還會出現所謂重建漢語母語、重建漢語母語文化的華語文教學類型，更缺乏事實支持。⁷ 實際上，海外華語文教學本來不複雜，或者複雜之處並不在此，為節省篇幅，不再贅述。

⁶ 至於歐美的華三代和四代等，另外討論。有的國家現在把華裔的華語文叫做“world language”或者“international language”。

⁷ 有三位學者在接受筆者諮詢的時候分別指出：甲：這也是很奇怪的概念。如果以前有過母語，後來在外族語的衝擊下丟失或忘記，那才是母語重建。如果一開始就沒有母語，是外族語擔任的母語，那這就不能稱為母語重建。乙：重建不應稱為母語教學。丙：重建母語，理想很豐滿，現實很骨感。

C. 從第II類開始，李文把以下漢語教學類型歸類為「第二語言教學」（見右起第二列），這和前面所說的第二語言母語是同樣問題。但單說「第二語言」，可能僅指除母語以外的語言；而以為非母語教學都是第二語言教學，這是很大的誤解和錯誤，可能是受呂必松之影響所致。⁸ 但是，呂必松還提及：「在有些西方學者的著作中，第二語言除跟第一語言相對以外，還有另一層含義，就是專指在目的語的環境中學習和使用的第二語言以外的語言。」而呂必松在一份新文獻中沒有再提第二語言母語，而是申述第二語言和外語的差別如下：

……在非目的語的環境中學習第一語言以外的語言，這種語言就稱為外語。……按照這樣的區分原則，第二語言除了跟第一語言相對以外，跟外語也有一定的對應關係。這一觀點在我國學者中有廣泛的影響。⁹

此觀點在學理上是科學的，且有許多國際與國內文獻支持。如：Stern, H. H.、Larsen-Freeman, D. & Long, M. H.、Ellis, R.，以及中國外語教學界的束定芳、莊智象；¹⁰ 中國漢語教學界的盛炎、劉珣等，並詳見於吳勇毅〈論漢語作為第二語言教學（TCSL）與漢語作為外語教學（TCFL）〉一文。¹¹ 總之，在談論教學類型時，「第二語言」強調的是學習者進入目的語使用環境中，像自然習得母語那樣習得這種語言的學習情況，即「第二語言習得」（SLA），而在這種環境中進行的該語言的教學就稱為「第二語言教學」；外語學習、外語教學則指未進入目的語環境的語言學習、教學。以漢語為例，外國人進入中國習得漢語，屬「第二語言習得」，但在各國學習漢語卻屬「外語學習」。正因此，上表中的第II、第IV等類都不是漢語作為第二語言的學習、教學，第V類如果不是在華進行的也不是漢語作為第二語言的學習、教學。在所在國的外語教學系統中，同樣是日本、韓國、越南人學習漢語，在各自本國是漢語作為外語的學習（教學），來華的則屬漢語作為第二語言的習得

⁸ 呂必松，《對外漢語教學概論（講義）》，國家教委對外漢語教師資格審查委員會辦公室，（1996），33。

⁹ 呂必松，《漢語和漢語作為第二語言教學》，（北京大學出版社，2007），1。

¹⁰ Stern, H. H., *Fundamental Concept of Language Teaching*, (Oxford University Press, 1983); Larsen-Freeman, D. & Long, M. H., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. (London: Longman, 1991); Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*. (Oxford: Oxford University Press, 1994); 束定芳、莊智象，《現代外語教學——理論、實踐與方法》，（上海外語教育出版社，1996）。

¹¹ 盛炎，《語言教學原理》，（重慶出版社，1990）；劉珣，《對外漢語教育學引論》，（北京語言文化大學出版社，2000）；吳勇毅，〈論漢語作為第二語言教學（TCSL）與漢語作為外語教學（TCFL）〉，《漢語教學學刊》，（2006）。

（教學）。李文的第Ⅳ類錯在不是指來華（進入目的語環境），第Ⅴ類錯在實際上對於純外國人這個類中缺失在所在國的漢語作為外語的學習、教學。這樣一來，所謂純粹的漢語作為第二語言教學也就沒有出現。

下表展示對國外非華族學習者的漢語教學的不同類型：

表2. 對國外、非漢族學習者的漢語教學類型

漢語學習者 國籍	漢語學習者 民族	學習者與漢語 關係	學習/教學漢語的 環境	教學類型
非中國籍/ 國際學習者	非漢族	非母語	來華（目的語環境）	漢語作為第二語言的教學/ 對外漢語教學/TCSL
			在所在國（外語環境）	漢語作為外語的教學 /TCFL

遺憾的是，不止李文持有不正確認識。如丘進說：「對外漢語教學是一種外語教學，或說第二語言教學[「Teaching of Chinese as a Foreign Language」（TCFL）/“Teaching Chinese as a Second Language”（TCSL）」]；¹² 尹葉則說：「對外漢語教學（Teaching Chinese as a Foreign/Second Language）是指對外國人的漢語教學，是一種外語教學。」¹³ 顯然，上述文獻觀點均不妥。為更清楚地展示第一語言（教學）、外語（教學）概念之區分，請看下表：

表3. 第一語言教學、第二語言教學與外語教學的區分釋疑¹⁴

類型 分析 維度	不同標準的分類結果		
某語言對於學習者 而言的性質	第一語言 母語、民族語言、 族裔語言	第二語言、第三語言…… 非母語、非本國通用語言、外語	
相應的語言教學類型	母語教學	第二語言習得、學習、教學 （進入目的語環境）	外語學習、教學 （在非目的語環 境）

¹² 丘進，〈對外漢語教學與海外華文教育之異同〉，《教育研究》，第6期（2010），90。

¹³ 尹葉，〈「對外漢語教學」與「海外華文教育」的異同〉，「廈門大學日本研究所漢語國際推廣專題研討會會議交流論文」，（2012年6月），59。

¹⁴ 這裡沒有列入少數民族學習者的漢語教學，因為按照國際的習慣，這屬第二語言學習、教學，但是顯然和外國人來華學習漢語有很大不同。關於這一點，下面馬上談到。

從上文與表 3 可見，漢語作為第二語言教學和漢語作為外語教學是清楚存在的兩個不同分類，但在李文列表中找不到。此處還需指出，劉珣在「漢語作為第二語言的教學」題目下說：「這一名稱既能指在中國進行的對外國人的漢語教學，即對外漢語教學，也能指世界各地的漢語教學，而且還能包括與之性質大體相同的對我國國內少數民族的漢語教學。」¹⁵ 這樣說問題更大。原因是，第一，漢語作為第二語言教學針對的是外國人，民族漢語教學針對的是中國國民；第二，漢語作為第二語言教學指外國人進入中國這個漢語目的語環境，而中國的少數民族在中國自己的居住地學習國通語算不算進入目的語環境？不好說；第三，外國人來華的都是十八歲以上的成人，我國民族地區青少年學習作為國通語的漢語，從小學一年級開始到高中畢業，一般止於十八周歲；第四，在中國進行的對外漢語教學是漢語作為第二語言的教學（CSL），而在國外對非華裔進行的漢語教學是漢語作為外語的教學（CFL），二者不宜混為一談。

回到李文。可見，把 IV 和 V 列為兩個類型是不對的，且不加區分地把它們都算作漢語作為第二語言教學也是不對的。第 IV、V 類應合併後重新分出漢語作為第二語言教學和漢語作為外語教學兩個小類。

還有，從表 1 右邊兩列看，IV、V 都既是第二語言教學，又是外語教學，嚴重矛盾，其根源就在於忽視語言學習環境這個關鍵，結果應該再分的沒有分開，不該再分的卻分開了。我國對外國人的漢語教學早期稱「對外漢語教學」，屬典型的漢語作為第二語言的教學；後來視野擴大到國外的漢語教學，名稱相應改為國際漢語教學，包括兩類，道理正在這裡。我國現行的《漢語教程》、《發展漢語》等屬漢語作為第二語言的教材，但《新實用漢語課本》、《長城漢語》等卻是專門為外國人在外國學漢語編寫的漢語作為外語的教材，而在 2018 年，筆者在國際漢語教學中又明確增加海外華文教學，《中文》、《華文》都屬於為海外華校編寫的華文教材。¹⁶ 可見，不區分這幾種不同的漢語教學是一種倒退。

¹⁵ 劉珣，《對外漢語教育學引論》，5。

¹⁶ 宗世海，〈軟實力視野下的華文教育資源〉，94。

3、關於第III大類

將國內民族漢語教學定位為準母語性質（的教學），也不能成立。李文說：「這種類型的學習者，漢語雖然是第二語言性質的，但是由於普通話是國家通用語言，因此必須全面掌握漢語，培養出『準母語』般的漢語交際能力，對於沒有書面語的少數民族更是如此。」請注意，這裡指「必須」、「培養出」、「準母語」般的漢語交際能力，只是研究者的個人意願，並不是說這些學習者和目的語之間有「準母語」的關係。此外，作者又斷言「III 具備『準母語』的性質」。我國少數民族的種種語言和漢語並不是同一種語言，即便藏語和漢語同屬漢藏語系，但兩者亦相差甚遠。我們參閱民族漢語考試之最高級別四級考試題，便知道作為教學結果之差距。更何況，母語不母語是客觀事實，就算有個別學習者達到漢語母語者水準，也不能說漢語是他的「準母語」，對他們的漢語教學是「準母語」教學。

4、關於第IV大類

這個類型上文第2節之C小節已有分析，還需繼續分析。概括而言，該大類難以成立。

就學習者的民族而言，這一類和第V類一樣，都僅指外國非華裔。之所以分為兩類，還是因為所謂的文化因素。李文認為：「日本、韓國等的漢語教學，與純粹的第二語言教學不同，因為漢語漢文化同日本、韓國的語言文化有著特殊關係。」

「漢語同這些學習者的特殊的文化關係，決定這一類型的漢語教學必須較多地引入文化因素，學習者可以得到第一語言和第二語言的雙重收穫，可以得到語言與文化的雙重收穫。」這些理由似乎難以成立。

首先，日本、韓國等國國民學習漢語的動機受多種因素影響，不限於他們是漢字文化圈因素，而和中日、中韓兩國關係的週期性波動，和日、韓兩國的漢字政策、語言教育政策（包括其英語教育政策）的變化有關，結果兩國學習漢語的人數、參加漢語水平考試（HSK）的人數存在較大波動；而且，由於歷史原因，日、韓民間和中國民間都有一些隔閡，其國民願意學習漢語的程度，相比東南亞對華經貿依賴

度高的國家，或漢語剛性需求更強的國家，並不見得更高。至於越南，雖屬漢字文化圈，但並沒有像馬來西亞、印尼、泰國、菲律賓存在華人主導、華裔子弟集中的華文學校，其華裔主要在國民學校的民族語言課堂上學習華語文，至於當地人學習漢語積極性如何、是否願意學習漢文化，需要調查，更何況獲得語言與文化雙重收穫。

其次，因為所謂的文化關係而「必須較多地引入文化因素」，也是對文化與語言教學關係的誤解。文化幾乎無所不包，漢語教學界又對語言教學中的文化問題強調過度，已經嚴重影響漢語的學習和教學。因此「必須較多地引入文化因素」的絕對化表述並不恰當；即便這一主張邏輯成立，實際教學中能否落地也存疑。

第三，再退一步，就算有關漢語教學對這些學習者做到「較多」地引入漢語文化，日、韓、越南非華裔漢語學習者就一定習得這些文化、增加對漢語文化的認同？「可以得到第一語言和第二語言的雙重收穫，可以得到語言與文化的雙重收穫」？顯然不一定。至於把這幾個國家學習者的漢語教學重要性提高到別的國家之前（李文的排序理由之一），更為不妥，理由詳見下文第 6 點。

第四，具體所指是日、韓、越，而作為類名稱為「東亞型」也不合適。這個漢語教學的類別難以成立；而把它併入第 V 類，再根據更專業考量做下位區分才更為妥當。

5、第 V 大類的問題

這個所謂的漢語教學的類指對日、韓、越南以外國家非華裔的漢語教學。根據上文分析，此類別的漢語教學應該納入日本、韓國、越南學習者，並在類型上根據是否進入目的語環境一分為二，做下位分類。此處不再贅述。

李文說這類漢語教學「對於文化，多停留在知識與學習的層面，一般不涉及認同等深層的文化意識問題」，這樣說和現實有不小距離。不管是外國人學習漢語、中國人學習英語、法語、日語等外語，都有不少人是出於主觀上的喜歡和認同原因的，否則不好解釋為何那麼多新移民都去美洲、歐洲、大洋洲、日本，而且帶著明確入籍目的。中國很多在西方留學歸來的人，一般也都比沒有留過學的人對西方的語言、文化更瞭解、更有好感、更多認同。這再次說明過分地強調語言教學中之文

化認同，不但沒有必要，更顯捉襟見肘。

6、所謂「習得順序」、各類型漢語教學的重要性與排序也不可靠

李文開宗明義，指出漢語教學分類的第二個標準是「語言習得順序」。我們細看李文的具體分類，尤其是文中有關重要性和排序的具體說明知道，這明顯是對有關「語言習得順序」的誤解。王宗炎說：「在第一或第二語言學習中，人們先學會什麼語言形式、規則或項目，後學會什麼，有的學者認為有個順序，叫作語言習得順序。」¹⁷ 袁博平詳細介紹國際二語習得界探索語言習得的三個經典文獻，也是圍繞這個意義的語言習得順序。¹⁸ 我國對外漢語教學界施家煒〈外國留學生二十二類現代漢語句式的習得順序研究〉一文談的也是這種語言習得順序。¹⁹ 至於劉珣所說的「第一語言和第二語言」「是按照人們獲得語言的先後順序來區分的兩個概念，也是語言教學中用得最多的術語」，那也僅是就學習者個體的語言掌握先後而言之分類，而不是語言教學類型。²⁰

若僅以學習者的民族為標準談漢語教學類型的相對重要性，譬如漢語語文教學>國通語教學>對外國人的漢語教學，似乎還有些道理；但是國籍顯然不能忽視，國內學習者和入籍外國的華人後裔相比，其漢語教學的重要性總不能說一樣吧？但是李文第 I 類實際上納入一部分外籍華裔（保留最好的馬來西亞華裔都早已是當地國籍，幾乎沒有華僑子弟），這就把對有關地區、族裔人士的漢語教學重要性過度拔高。同時需要指出，僅用國籍做判斷標準也不行，因為同樣是加入外籍的華人的子弟，在所在國主流教育的系統中把母語作為外語學習，與在當地華人社會主導、不少是校外教學性質之華文學校學習漢語母語，從重要性的角度看也不可能一樣。例如：在加拿大艾德蒙頓教育局之公立學校的漢語作為外語的教學，主要由華裔參加，卻與在當地華人主導的週末制華校（譬如多倫多的雙快中文學校）對華裔進行的華文教學差別甚大。質言之，華裔在所在國學習華語文，教學類型可能不同。

¹⁷ 王宗炎，《英漢教學語言學詞典》（原名《英漢應用語言學詞典》），（湖南教育出版社，1988），268。

¹⁸ 袁博平，〈第二語言習得研究的回顧與展望〉，《世界漢語教學》，第4期（1995），55-56。

¹⁹ 施家煒，〈外國留學生22類現代漢語句式的習得順序研究〉，《世界漢語教學》，第4期（1998）。

²⁰ 劉珣，《對外漢語教育學引論》，1-2。

李文在對漢語教學的分類方面出現如此多的問題，主要原因有四：（1）、五個類型不是按照同一標準進行的，其分類的價值大打折扣。（2）、過度強調語言學習、教學中的文化屬性，並以之作為語言教學分類的主要依據，這是錯誤的，行不通的。

（3）、未能正確理解使用「第一語言教學」與「第二語言教學」概念，簡單地區分出作為第一語言的母語教學，作為第二語言的母語教學；卻不能正確區分漢語作為第二語言的習得、教學和漢語作為外語的學習、教學，違背應用語言學常識，造成混亂和倒退。其實非母語及其教學不一定是第二語言（教學），也不一定就是外語（教學）。²¹（4）、不明白研究者、執教者的主觀願望和學習者學習的實際結果不可能一致，以前者做評判後者教學類型的依據，不合邏輯。

（二）、郭熙《論漢語教學的三大分野》²²

郭熙《論漢語教學的三大分野》（以下簡稱「郭文」）認為語言不只是符號系統和交際工具，還是身份的標誌，應該充分重視語言在不同層面的認同作用；通過語言進行認同建構，應是語言教育的一個重要目標。從不同的目標看，漢語教學有不同層級的類別。按照這一思路，他把漢語教學分為三個大類：

I. 國家通用語言教學。內含漢語民族群的國語教學；民族地區非漢語民族群的國語教學；華僑子女的國語教學，其中最後一項是作者刻意從華文教學中分離出來的。

II. 華文教學。華文教學的「華」標明了語言的民族及文化傳承性，它是一種「祖語」（Heritage Language）教學。

III. 中文教學。從漢語教學中減去國家通用語言教學和華文教學，剩下的就是狹義的漢語教學，也就是通常所說的漢語作為第二語言的教學。

²¹ 參看本文表3、表4。

²² 郭熙，〈論漢語教學的三大分野〉，《中國語文》，第5期，（2015a）。

表4. 漢語教學分類表（根據郭熙2015a重新製表，I、II、III為引者所加）

性質、環境、目標 教學類型 \ 教學對象		母語教學	第一語言	教育目標			技能目標
				國家認同	中華民族認同	中華文化認同	交際工具
I. 國家通用語言教學	漢語民族群	+	+	+	+	+	+
	非漢語民族群	-	-	+	+	+	+
	華僑	+	+/-	+	+	+	+
II. 華文教學	華人	+	+/-	-	+	+	+
III. 中文教學	非華外國人	-	-	-	-	-	-

郭文之分類優點是全面考慮所有漢語教學類型，同時兼顧學習者人群細分，以及教育目標。但從整體來看，其分類十分混亂，問題頗多。

1、題目和全文分類結果含糊、矛盾，不能自洽

首先，題目是「漢語教學的三大分野」，具體論述時第一個分野內還分出三個小類，可見題目表述不準。全文並不限於三大分野的討論，且沒有把重點放在三大分野之間的共性和個性的討論上。

其次，本表為對郭文分類表之逆時針 90 度旋轉所得，其邏輯問題始見於郭文原文原表，那就是「教學類型」和「教學對象」的矛盾。郭文說，其三大分野的三大類就是表中的 I、II、II 類，而在第 I 類中又分出三個小類，用三段文字予以闡述；可是列表以後，這三個次類的名稱在表中沒有出現，所出現的只是人群名，結果教學次類和教學對象無法相容。而且，就算給這三個小類第二列名目未加上的「國語教學」，仍然有問題：大類是「國通語」教學，小三類成了「國語」教學了。

第三，作為鑒定條件，「母語」與「第一語言」實際是同一條標準，合併這兩個縱列即可；「教育目標」與「技能目標」同理。仔細觀察，「教育目標」中之三列鑒定結果大多數一致，唯獨第 II 類「國家認同」一項不同，這至少說明「中華民族認同」或「中華文化認同」應徹底合併。

第四，作者全文題為「漢語教學」的三大分野，結果卻分出個「中文教學」，說明「漢語」包含「中文」，出現邏輯混亂；假如大題目也按作者的「中文」命名，同樣會造成邏輯悖謬。

2、第I大類「國家通用語言教學」這個類問題很多

首先，其內部三個次類漢語教學之間共性太小，差別甚大。語文教學和對非漢語民族群/少數民族群學習者進行國通語教學，一是對有聽說基礎的母語者的教學（重點是讀寫教學）不同：一是對零起點非母語者的教學（聽說讀寫從頭教），怎麼能歸於同一個大教學類型呢？至於其內部第三個小類，即所謂的「華僑」、「華僑子女的國語教學」（華僑和華僑子女也混為一談：華僑不需再學漢語，子女不然；有的中國移民保留中國國籍，子女卻入當地籍）和國內語文教學（漢語母語教學）以及對非漢語民族群進行的國通語教學，差別更大。

其次，第一個次類，作為母語教學的「語文教學」名目卻未出現，為什麼？漢族的母語教學在我國長期以來被稱為「國語教學」、「國文教學」，合稱「語文教學」，台灣地區至今還區分「國語教學」、「國文教學」（其國語教材、國文教材也被緬北一些華校直接採用），作者放棄使用這個名稱，並不妥當。

第三個次類在現實中並不存在。郭熙說：「二十世紀 50 年代以後到現在，我們在海外沒有一所自己的學校」；²³ 彼文正是專文呼籲在「新形勢下」要建立外國華僑學校的。據筆者瞭解，我國沒有在外國建立類似於美國人學校、日本人學校、韓國人學校那樣的中國人學校，最重要原因是這些華僑子弟已經和一百年前的華僑子弟完全不可同日而語，他們在所在國相對人口稀少，也不穩定。像日本的華僑子弟，就算他們不入籍，也很少可能再回國，國家認同頗難強求；而為在日本生存發展計，他們一定是儘量融入當地，學好日語和用日語開設的其他課程。歐洲的義大利、匈牙利有不少華裔保留中國國籍，但誰能保證他們一直保留中國國籍？而華人在當地所辦的一些學校既有華人子弟，也有華僑子弟，還有當地青少年，性質上是否為華文教學都成問題。至於別的國家和地區，譬如南美、中東、非洲、俄羅斯，甚至東南亞等國家，華僑人口稀薄，子弟人數更少。如果興辦華僑子弟學校，怎麼處理上述現實問題？就算建立起來，怎麼可能完全按照國內的一套教學方案施教？怎麼要求在這種學校掛中國國旗？

²³ 郭熙，〈關於新形勢下華僑母語教育問題的一些思考〉，《語言文字應用》，第 2 期（2015b），7。

3、第II大類「華文教學」也有問題

首先，郭文顯然是根據學習者身份來定義華文教學的。但是「中華民族認同」與「中華文化認同」，不如改為華族認同、華族文化認同。因為對外國僑民提「中華」，並不合適，還會有副作用。黃昆章，陳維國針對有人主張「漢語老師要明確認識繼承和發揚中華文化，承前啟後，繼往開來」而做評論，認為此提法有三點不妥，不宜提以弘揚中華文化為宗旨，而應提弘揚華人文化。因為華人已屬居留國公民，華人文化是包括中華文化和當地文化的新文化，所以更容易為主流國人民所接受。²⁴ 所言甚是。

其次，所謂華文教學的「祖語」教學性質。郭文說：「今天看來，華文教學的『華』標明了語言的民族及文化傳承性，它是一種「祖語」（heritage language）教學。事實上，正是家長、社會對下一代語言文化傳承的關注，才有通常所說的華文教育。」這裡的問題更大。

“Heritage language”概念最早是由加拿大政府提出的，該概念確立的初衷是要確定一國之內多種語言的相對地位。其可以翻譯為「族裔語」、「族語」、「遺產語」，我國也有人引進為「祖語」，翻譯為「繼承語」、「傳承語」，實際上翻譯為「族語」最好，不引進原概念而稱為母語也沒有問題。²⁵

“Heritage language”概念出現後，Cummins 在 1998 年和 2005 年發表兩篇重要文章。²⁶ 同時，加拿大華人（主要是香港移民）將它漢化為「祖語」，我國學者王燕燕、羅慶銘在介紹加拿大華文教學的時候未能將教育局學校外語教學系統下的漢語母語教學和華人社會獨立的華文教學（他們大概沿用香港習慣，叫中文教學，華人社會主導的校外制、週末制民族語言教學）區分開來，這可能是郭文採用「祖語」表達整個海外華文教學的淵源。²⁷ 郭熙〈論祖語與祖語傳承〉一文專門闡述「祖語」

²⁴ 黃昆章、陳維國，〈關於印尼發展華文教育的幾點思考〉，《東南亞縱橫》，第 12 期，（2002）。

²⁵ 王燕燕、羅慶銘，〈加拿大的祖語教育和華文教育〉，《語文建設》，第 3 期，（1998）。

²⁶ Cummins, J. “The Teaching of International Languages.” In J. Edwards, *Language in Canada*. (New York: Cambridge University Press, 1998); Cummins, J. “A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom.” *The Modern Language Journal* 89.4 (2005).

²⁷ 王燕燕、羅慶銘，〈加拿大的祖語教育和華文教育〉，《語文建設》，第 3 期（1998）。

譯名的認定理由，並明確說「祖語不等於母語」，這就更不合邏輯。²⁸ 不管美加，“heritage language”都指主流語言以外的語言，而這些語言對於說該語言的人都是民族語言、母語。更重要的是，“heritage language”並不是學習、教學類型，正像中國大學開設朝鮮語課程一樣，在國家看來朝鮮語不是國家通用語，實際上放在外語學院，但對朝鮮族學習者來說朝鮮語當然是母語，怎麼能得出「祖語」不等於母語的結論呢？²⁹ 說華文教學這個類型是所謂的「祖語」教學，錯上加錯；不但沒有必要，而且不會被中文學校、華校和國內華僑華人研究界、華文教育研究界所接受，徒增混亂。

4、第III大類「中文教學」同樣問題不少

首先，郭文說「中文教學」也就是通常所說的漢語作為第二語言的教學，這個表述不符合應用語言學理論，以及國外、國內外語界，國內對外漢語教學界的認識，其錯誤和李文一樣，源於作者未能嚴格使用應用語言學概念。同是非華裔學習漢語，在所在國學習的屬漢語作為外語的學習（兒童、成人都有），來華學習的則屬漢語作為第二語言的習得（一般是成人，高中畢業後）。

其次，關於「中文教學」的稱呼法也值得商榷。漢語及漢語教學中漢語的稱呼問題是重大的理論和實踐問題。在漢語系統裡，各種語言的命名主要是與民族掛鉤，用「漢語」表示其是「漢」民族共同語，是由來已久的歷史傳統和穩定習慣；稱「華文」，「中文」，則不過是一些地區的華人的變通稱呼，而且這些變通稱呼既和他們的國籍變化有關，也和漢語書面語教學相關（文≠且<語），根本不是改變漢語稱呼為中文的充分理由，也不是漢語教學國際化的必然要求（想想為什麼美國、加拿大、澳大利亞、新西蘭等國不改英語為美語、加語、澳語、新語），而且還有副作用（「中文」的「中」過度概括，中>漢）。礙於篇幅，此處不再展開。

郭文之所以出現上述分類問題，主要原因有四：（1）、分類標準不當。過分重視語言對學習者的認同作用，尤其是認為語言教育的重要目標是通過語言進行所謂

²⁸ 郭熙，〈論祖語與祖語傳承〉，《語言戰略研究》，第3期（2017）。

²⁹ 根據張超博士介紹，綜合性大學一般把英語、日語、韓語等專業都放在外國語學院；如果是外國語大學則把日語、韓語，放在東語學院，或者亞非語言學院。

認同構建。為突出所謂的國家認同，偏要獨立出面向華僑子弟的漢語教學次類——比較表中「華僑」和「華人」兩個小類，而這兩個小類的唯一差別就是有沒有國家認同。（2）、三個大類未能按照同一標準劃分。（3）、對「第一語言」「第二語言」概念理解使用有誤，而未能科學區分漢語二語習得、教學和漢語作為外語的學習、教學，違背應用語言學常識。（4）、未考查北美“heritage language”等文獻，比對當地中文教學、華文教學的傳統和現實，不當地使用「祖語」概念。

三、漢語教學的兩大分野、五個分支

2018年，筆者發表釐清國際漢語教學三個類型的研究成果，現參考李文、郭文的論述範圍將觀察對象擴大到包括國民漢語教學領域，並根據筆者的進一步研究，更新如下。

採用應用語言學界通行的目的語對於學習者的相對關係和學習環境兩大標準，我們將漢語教學劃分為兩大分野、五個分支。該分類是在三次劃分的基礎上完成的。

（一）、漢語教學的兩大分野

本文所討論的漢語教學主要是現代漢語的教學。現代漢語是中國最大民族漢族的語言，以普通話和規範漢字為代表；現代漢語同時是國家通用語言文字，在國際上也有不少人學習、使用。

給漢語教學分類，首先要考慮漢語這個目的語與學習者的相對關係，譬如是不是母語，是不是國家通用語；其次要考慮學習環境，因為不同環境下的漢語學習，其難度和效果大不一樣。

按照學習者是國民還是外國人，漢語教學可以分為兩個大類：國民漢語教學和國際漢語教學。其中，國民漢語教學全部在中國內地、中國香港、中國澳門和中國台灣地區進行，由中國內地和港、澳、台地區政府主導；國際漢語教學又分兩組：在中國內地、中國香港、中國澳門和中國台灣地區進行的國際漢語教學，和在國外進行的國際漢語教學；前者由中國內地和港、澳、台地區政府主導，即過去所謂的「對外漢語教學」，後者由各國自己主導。「對外漢語教學」雖然在國內進行，但

因學習者來自國外，所以屬國際漢語教學。關於「對外漢語教學」，我國曾使用過「漢語國際教育」的提法，其中的「國際」並沒有錯，但整個表述語序不妥：「漢語」是教學的臨近修飾語，「國際」應該是整個「漢語教學」的遠修飾語。這是漢語的表達。

國民漢語教學和國際漢語教學有清晰的界限，兩大類內部的共性也很清晰：即第一大類的學習者都是中國公民，第二大類的學習者都不是。特殊情況見下文（四）的說明。

（二）、國民漢語教學的再分類

國民漢語教學毫無疑問又分為兩個分支：

1.漢語作為母語教學/語文教學。對我國多數民族漢族學生進行的漢語教學是母語教學，長期以來一直稱為語文教學。其中的語、文指口語、書面語，是從「國語」、「國文」之名稱合併簡化而來的。語文指漢語口語加書面語，採納的是葉聖陶的正確意見。³⁰

2.民族漢語教學/漢語作為少數民族學習者國家通用語教學/國通語教學。漢語是所有國人的國家通用語，對少數民族學習者進行的漢語教學曾經稱民族漢語教學，或者民漢教學，有關的民族漢考簡稱“MHK”。國通語教學對於少數民族學習者而言是雙語環境下的漢語非母語教學。此處之所以把「民族漢語教學」放在首位，是因為它突出民族地區學習者、漢語兩個因素，而且這一稱呼也是以往的傳統；同時，如果採用「漢語作為少數民族學習者國家通用語教學」，不夠精簡。如果僅稱為「國通語教學」則欠嚴謹，因為對於漢族學生而言，漢語教學也是國通語教學。

語文教學和民族漢語教學之間的差異是清楚的，前者是母語教學，後者是雙語環境下的非母語教學。

³⁰ 語文教育學家葉聖陶說：「語文二字取名的本意是兼顧口語和書面語，而且實際指的是培養聽說讀寫能力。」他還主張「聽說讀寫兼顧，若不注意訓練聽說，則讀寫之成效亦將減損。」請參閱中央教育科學研究所，《葉聖陶語文教育論集》上、下，（台北：教育科學出版社，1980），730；轉引自陳黎明、林化君，《漢語應用語言學》，（青島海洋大學出版社，2000），7-8。

（三）、國際漢語教學的再分類、第三次分類

我們曾經三分國際漢語教學之類型。³¹ 如今為分類的科學精確，在層次上稍作調整：

1、國際漢語教學的再分類

根據地域（地域也是環境），我們將國際漢語教學分為在中國內進行的漢語教學，和在中國外進行的漢語教學。前者即漢語作為第二語言的教學，也就是傳統的「對外漢語教學」；後者在國外進行。

2、在國外進行的漢語教學的再分類

根據漢語對於學習者的相對關係及學習、教學環境再分，在國外進行的漢語教學又分為漢語作為外語的教學，和漢語作為特殊環境（雙語環境、三語環境）下的、對華裔的母語的教學，也就是海外華語文教學（在美洲、歐洲、大洋洲也叫中文教學，含義不變）。以下仿照前面所示李文、郭文的分類表對我們的分類做個更清晰的表述。

表5. 漢語教學的分類：兩大分野、三個層次、五個分支

區別特徵 類型		漢語於學習者的相對性質	學習環境	備註
I. 國民漢語教學 //National Chinese Language Teaching	（1）語文教學/漢語作為母語教學//Yuwen teaching/Chinese native language teaching	母語	國內，母語環境	學習者在家庭獲得聽說能力；學校教學偏重書面語教學；全日制
	（2）民族漢語教學/漢語作為少數民族學習者國家通用語教學/國通語教學//Chinese teaching for ethnic minorities in China /Guotongyu teaching	國家主流語/通用語；非母語	國內，非母語環境	學習者為少數民族兒童或成人；學校屬雙語環境；全日制
II. 國際漢語教學 //International	1. 在國內進行的教學 （3）漢語作為第二語言教學/對外漢語教學	非母語	國內，目的語環境	學習者一般為高中畢業後外國成人，沒有漢語基礎；全

³¹ 宗世海，〈軟實力視野下的華文教育資源〉，94。

Chinese Language Teaching		//Teaching Chinese as a Second Language (TCSL)			日制
2.在國外進行的教學		(4) 漢語作為外語教學//Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL)	非母語	國外，非母語環境	學習者為外國人（非華裔），沒有漢語基礎；政府主導全日制學校的外語選修課
		(5) 海外華文教學//漢語作為特殊環境下的母語教學/Huawen teaching (Teaching Chinese to overseas Chinese, TCOC)	母語	國外，多語環境	學習者為華裔，部分學習者在家獲得聽說能力；學校有全日制/週末制/補習班等形式

由此可見，漢語教學的兩大分野、五個基本類型是清楚的，簡明的；吳勇毅、翟乃剛比較漢語作為第二語言教學和漢語作為外語教學的不同，丘進、尹葉比較漢語作為第二語言教學和海外華文教學的不同，都和我們分析精神一致、不矛盾；是李文、郭文將之複雜化。從這裡我們也更清楚地看到，國際漢語教學（TCI）和國際英語教學（TESOL）存在明顯的不同——它多一個分支，即海外華文教學。

這裡有必要比較一下民族漢語教學/國通語教學和海外華文教學。僅從雙語或三語環境看，兩者有少許相似性（海外華文教學有少數也是雙語環境，例如新加坡，泰國），但不同在於，對於民族漢語/國通語學習者而言，漢語不是母語、本民族語言；而對於海外華裔而言，漢語是他們的母語、本民族語言，即使是印尼爪哇島、泰南、緬南某些喪失漢語的華裔，漢語也依然是他們的民族語言、族裔語、族語。

（四）、需要說明的幾個特殊情況

首先，第（2）分支即民族漢語教學類型中有特例。正如李文、郭文所說，回族、滿族目前以漢語為母語，這屬特殊情況。至於民、漢混合編班的情況，也屬特例。

其次，第（3）分支即漢語作為第二語言教學類型中有特例。來華學習者中也有一些海外華裔，但一般並不單獨編班。這些學生有的有普通話基礎，有的有漢語方言基礎，也有不少則家庭已經喪失漢語能力，但他們數量都有限，不專門編班。有

人認為華文教育也有在國內的，或者呼籲華文教育當地化，都不妥。³²華文教育一直都在海外，不存在當地化的問題。

第三，第（4）分支即漢語作為外語教學類型中也有特例，即華裔進入當地的漢語作為外語教學的課堂。上文所說加拿大的情況就是，地方教育局是否開設漢語作為外語課，要看是否有足夠家長要求（25 名即開班，包括多民族學生班和純漢族學生班）；有些美國大學漢語班實際以華裔為主，這些學生就是北美所指之“heritage learner”。這些只能算漢語作為外語教學類型的特例。

最後，第（5）分支即海外華文教學中也有特例，即非華裔進入華校學習華語文，有的比例不低；在馬來西亞、泰國、印尼、菲律賓等國華校，還有非華裔超過華裔的情況。上述情況都不影響兩大分野、五個分支的劃分結果，只需在必要時予以說明即可。

四、結語

將國民漢語教學和國際漢語教學納於一體，從整體上對其作類型劃分和現實歸類是漢語教學理論研究和教學實踐的迫切要求。

漢語教學的分類是狹義應用語言學（教學語言學）的基本問題，應在應用語言學原則下，根據目的語對於學習者的相對關係和教學環境進行科學分類，而不能憑所謂語言的文化身份和所謂的認同構建功能分類；過分強調後者在政治上陷入極左，在專業上會產生誤導（譬如過分強調漢語教學中的文化教學、文化文明價值），徒增混亂。對漢語教學進行新的分類應該繼承前人成果，認真論證棄舊用新之必要性，而非隨意棄原有的而不用。

同時，邏輯劃分和現實歸類是一體兩面現象，劃分和歸類必須堅持統一標準，分出的類不論是數量還是層次、順序都應該經得住推敲。

國民漢語教學和國際漢語教學是界限清楚的兩大分野，說「三大分野」缺乏理論上的自洽和現實的依據（郭文）；把海外華裔的漢語學習區分為第一語言母語、第二語言母語，並將前者 and 國內語文教學併入一類太牽強，要從對華裔的漢語教學（華文教學）中區分出兩種母語教學也不具備操作性（李文）；所謂面對「華僑」

³² 郭熙，〈關於華文教育當地化的若干問題〉，《世界漢語教學》，第 2 期（2008）。

（子女）的漢語教學並不存在，再把它併入國家通用語言教學，無論是和語文教學還是和民族漢語教學/國通語教學相比，都相去甚遠（郭文）；所謂「東亞型的第二語言教學」作為漢語教學類型並不存在（李文）。漢語教學內的國際漢語教學較難認識，其中海外華文教學尤其複雜。

對比國際漢語教學（ICLT）和國際英語教學（TESOL），會發現兩者並不完全對等，即前者比後者多出一塊：海外華文教學。同時，漢語教學，特別是國際漢語教學的事實迫使我們重新思考國際、國內學者對「第二語言教學」次範圍看法的恰當性。從現實出發，我們不宜將民族漢語教學/國通語教學與面對來華留學生的漢語第二語言教學混為一談，而應分別歸入國民漢語教學和國際漢語教學兩個次類。

徵引書目

- [1] Cummins, J. "The Teaching of International Languages." In J. Edwards, *Language in Canada*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- [2] Cummins, J. "A Proposal for Action : Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom." *The Modern Language Journal* 89.4 (2005).
- [3] Ellis, R. "The Study of Second Language Acquisition." *Oxford University Press*, 1994.
- [4] Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. "An Introduction to Second Language Acquisition Research." *London: Longman*, 1991.
- [5] Stern, H. H. "Fundamental Concept of Language Teaching." *Oxford University Press*, 1983.
- [6] 陳黎明、林化君，《漢語應用語言學》，青島海洋大學出版社，2000。
- [7] 翟乃剛，〈漢語作為第二語言教學與漢語作為外語教學〉，《上海工程技術大學教育研究》，第3期（2009）。
- [8] 郭熙，〈關於華文教育當地化的若干問題〉，《世界漢語教學》，第2期（2008）。
- [9] 郭熙，〈論漢語教學的三大分野〉，《中國語文》，第5期（2015a）。
- [10] 郭熙，〈關於新形勢下華僑母語教育問題的一些思考〉，《語言文字應用》，第2期（2015b）。
- [11] 郭熙，〈論祖語與祖語傳承〉，《語言戰略研究》，第3期（2017）。
- [12] 黃昆章、陳維國，〈關於印尼發展華文教育的幾點思考〉，《東南亞縱橫》，第12期（2002）。
- [13] 李宇明，〈海外華語教學漫議〉，《暨南大學華文學院學報（華文教學與研究）》，第4期（2009）。
- [14] 劉珣，《對外漢語教育學引論》，北京語言文化大學出版社，2000。
- [15] 呂必松，《對外漢語教學概論（講義）》，國家教委對外漢語教師資格審查委員會辦公室，1996。
- [16] 呂必松，《漢語和漢語作為第二語言教學》，北京大學出版社，2007。

- [17] 丘進，〈對外漢語教學與海外華文教育之異同〉，《教育研究》，第6期（2010）。
- [18] 盛炎，《語言教學原理》，重慶出版社，1990。
- [19] 施家煒，〈外國留學生22類現代漢語句式的習得順序研究〉，《世界漢語教學》，第4期（1998）。
- [20] 束定芳、莊智象，《現代外語教學——理論、實踐與方法》，上海外語教育出版社，1996。
- [21] 王燕燕、羅慶銘，〈加拿大的祖語教育和華文教育〉，《語文建設》，第3期（1998）。
- [22] 王宗炎，《英漢教學語言學詞典》（原名《英漢應用語言學詞典》），湖南教育出版社，1988。
- [23] 吳勇毅，〈論漢語作為第二語言教學（TCSL）與漢語作為外語教學（TCFL）〉，《漢語教學學刊》，2006。
- [24] 尹葉，〈「對外漢語教學」與「海外華文教育」的異同〉，「廈門大學日本研究所漢語國際推廣專題研討會會議交流論文」，2012年6月。
- [25] 袁博平，〈第二語言習得研究的回顧與展望〉，《世界漢語教學》，第4期（1995）。
- [26] 中央教育科學研究所，《葉聖陶語文教育論集》上下，教育科學出版社出版，1980。
- [27] 宗世海，〈軟實力視野下的華文教育資源〉，載劉澤彭、陳奕平，《華僑華人在國家軟實力建設中的作用研究》，暨南大學出版社，2018。
- [28] 宗世海、馬天歡，〈東南亞全日制華校華文教學質量問題分析〉，《華文教學與研究》，第3期（2021）。

作者簡介

宗世海，暨南大學華文學院教授，博士生導師，研究方向為國際漢語教學，語用學

通訊地址：510610 廣州市天河區瘦狗嶺路 377 號暨南大學華文學院華文教育系

通訊郵箱：932170310@qq.com