

【专题论文】

KSSM 初中华文科语法教学问题及其对策

——以课标与课本为例

Problems and Solutions in the Chinese Language (L1) Grammar Instructions
at the Lower-Secondary Level of KSSM*

萧悦宁* (韩国光云大学)

Seow Yuening

Kwangwoon University, Republic of Korea

E-mail: yeolnyeong@kw.ac.kr

Published online: 24 December 2020

To cite this article (APA): Seow, Y. (2020). KSSM 初中华文科语法教学问题及其对策——以课标与课本为例. *ERUDITE: Journal of Chinese Studies and Education*, 1(2), 89-108. <https://doi.org/10.37134/erudite.vol1.2.4.2020>

To link to this article: <https://doi.org/10.37134/erudite.vol1.2.4.2020>

摘要

马来西亚自 2017 年开始推行中学标准课程 (KSSM), 其华文科课程与此前不同, 明显具有“淡化语法”的倾向。新课程虽然保留“语文基础知识”这一教学模块, 但规定教师“不应另设教材”, 只能“随文带出”, 对语法教学带来一定的负面影响。本文以初中 (预备班至中三) 华文课程标准及课本为考察对象, 分析新课程里的语法教学问题, 然后再根据我国的语言环境与实际需求, 针对华文科的语法教学提出改善建议。

关键词: 语文课程、语法教学、母语教育

* The present research has been conducted by the Research Grant of Kwangwoon University in 2020.

KSSM 指的是“中学标准课程” (Kurikulum Standard Sekolah Menengah, 简称 KSSM)

*韩国光云大学国际教育学院助理教授

Abstract

Contrary to the previous syllabus (KBSM), the Chinese language which is taught as a mother-tongue subject under the current Malaysian Standard-Based Curriculum for Secondary Schools (KSSM) puts less emphasis on grammar teaching and learning. Although grammar lesson is still a part of the Basic Knowledge of Language module, Chinese teachers are not allowed to use specific materials to teach grammar, which means that grammar can only be instructed together with reading skills. This is distinct from the English and Malay Language where grammar is taught by using the modular approach, and pupils learn grammar rules in context as well as in isolation. This paper examines the problems of teaching Chinese grammar at the Lower-Secondary School level by analyzing the curriculum documents and textbooks. It also provides some practical solutions which could fit into the Malaysian context.

Keywords: language pedagogy, grammar teaching, native language

1. 前言

“语文课是否应该教授语法”，这一直是个颇受争议的话题。赞成者认为学习语法能提高语文水平，对阅读与写作技能尤其多所助益；反对者则主张通过大量阅读经典名篇即可培养语感，系统地教授语法只会让学生觉得语文学习枯燥乏味，无助于提升语文的理解及表达能力。

在这个问题上，我国的中学华文课程制定者向来持肯定态度。早在 1959 年，马来西亚文化事业有限公司即编辑、发行分为上、中、下三册的《初中语法规则》。该教材上册主要介绍词法，中册以句法为主，下册则谈语文在文章中的应用，属于一种循序渐进、兼顾理论与应用的语法教材。教材封面注明“遵照联合邦教育部新颁课程标准编订·马来亚联合邦华文中学第二学年适用”，可见在马来亚建国初期，本邦的华文课程即相当重视语法教学。这套教材到 1976 年已发行至第十四版，¹可说是“中学综合课程”（*Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah*，以下简称 **KBSM**）推行之前最重要的华文语法教科书。

在 1989 年制定的 **KBSM** 华文科课程里，语法属于“语文知识”的一部分。这时候的语法知识主要采用中国的《暂拟汉语语法教学系统》，从中一开始就要接触“语素”的概念，学会分辨单纯词与合成词，接着还有词义、词类、短语、句子成分、单句、复句等内容。初期的 **KBSM** 课程将语文知识（包括语法）附在课文活动之后，属于独立教授、学习的知识点，²在早年的 **PMR** 和 **SPM** 试卷里也有单独的语文知识试题。这种将语法知识跟听说读写四种语文技能脱钩的教法颇为人诟病，也容易造成“语法无用”的刻板印象。

为了纠正这种弊病，马来西亚教育部在 2017 年开始推行的“中学标准课程”（*Kurikulum Standard Sekolah Menengah*，以下简称 **KSSM**）里对华文科的语文知识内容做了一番调整。新课程在华文科与马来文、英文科类似，分为“听说”、“阅读”、“书写”、“趣味语文”和“语文基础知识”五大教学模块。然而，“语文基础知识”在 **KSSM**《中学华文课程与评价标准》里的地位已大不如前。除了不另设评价标准，课程标准还规定语文基础知识只能“随文带出”，不能另设教材。换言之，新课程下的“语文基础知识”纯属阅读教学的附庸，不能当作一个单独的模块来对待，³其地位甚至还不如“趣味语文”。

¹该版本教材由拉曼大学中文系助理教授方美富博士提供，谨此致谢。

²叶俊杰（2012）整理过 **KBSM** 预备班至中五华文课本中的语文知识分布点，可供参考。

³这种规定有别于马来文科和英文科的做法。**KSSM** 马来文科和英文科的中一课程标准均注明：

综上所述,不难发现华文科的语法教学目前正处于最不受重视的阶段。尽管课程标准并不排斥讲授包括语法在内的语文基础知识,但在现有体制下,学生只能学到碎片式的语法知识,无法全面掌握语法系统,遑论提升语文能力。有鉴于此,本文将先确立语法教学的原则,然后从课程标准及课本着手,分析其中存在的问题,最后再提出改善建议。如题目所言,此处所说的“教学”仅限于课程设置的问题,课堂教学属于下一步的研究内容。⁴由于 KSSM 实施至今未满五年,其中五课本要等到 2021 年才会面世,因此本文只以初中阶段(即预备班至中三)的课程标准及课本为考察对象,⁵日后再研究高中的情况。

2. 语法教学的必要性及其原则

2.1 “语法”和“语法教学”的概念

讨论语法教学的必要性及原则之前,应先厘清何谓“语法”。不同的学者对“语法”有不同的定义,本文采用较普遍的说法,即包含“词法”和“句法”的“语法”概念(朱德熙,1982/2010;刘静宜,2019)。词法研究词的内部结构,以语素为基本单位,包括单纯词、合成词、词组(短语)等概念;句法则探讨句子的构造,以词为基本单位,包含词类、句子成分、单句、复句等内容。语法教学,指的就是词法和句法的教学。

本文所讨论的语法属于“教学语法”(或称“学校语法”),这是一个与“理论语法”相对的概念。理论语法是语法学家按自己的研究方法对语言进行观察、分析及描写的语法体系,教学语法则是根据语文教学的需求而制订的语法体系。两者都讲求系统性及科学性,但相较于注重理论、务求详尽、不断创新的理论语法,教学语法较具有实用性,简单明了且相对稳定(杨如雪,2016)。换言之,理

语法教学的评估虽然融入到听说读写技能中,但仍以模块形式教学。详见 *Bahagian Pembangunan Kurikulum* (2016a,2016b)。

⁴有审稿人质疑本文为何不谈课堂教学、不分析独中课程,这里有必要略作回应。首先,课程标准与课本是源头,就算教师可以不完全依照课本授课,其教学方向与内容仍受制于课标的规定。其次,SPM 仅华文一科的考生在 2019 年便达 51,641 人,而独中统考 2019 年的考生总数只有 11,552 人,可见政府中学华文课程的影响范围远远大于独中。先分析课标与课本,之后再谈课堂教学问题;先探讨教育部制订的课程,来日再研究独中课程,此乃遵守学术研究循序渐进之原则。又,期刊论文不同于博士学位论文或专著,字数有限,在内容上必须有所取舍,只能“小题大做”而难以“面面俱到”。

⁵预备班另有一套《预备班标准课程》(*Kurikulum Standard Kelas Peralihan*, 简称 KSKP),严格来说并不属于 KSSM,但考虑到这是一个从小学过渡到中学一年级的阶段,且其课程内容大抵与 KSSM 相同,故本文仍将其纳入考察范围。

论语法重视描写客观的语言事实，教学语法则难免带有某种对“规范”的要求。

6

这里有必要特别强调的是：语文课教不教语法，跟这门语文是母语还是二语并无关系。我国教育界常有人以为“母语在无意识中习得”、“二语则须有意识地学习”，认定语法教学属于有意识地学习，因此不符合母语教学原理，⁷殊不知这是对语言习得理论的极大误解。如刘珣（2000）指出，“习得”说的是儿童一开始对第一语言（母语）的获得，之后随着年龄渐长，“有意识学习的成分越来越大，到入学以后，就变为以有意识的学习为主”。换言之，不管教不教语法，学校正规课程里的母语教学本来就是有意识的“学习”。

与此相反，第二语言也是可以“习得”的。克拉申（Krashen）曾提出著名的“输入假说”（input hypothesis），其中的“习得-学习假说”（Acquisition-Learning Hypothesis）就认为成年人的“二语流利程度取决于习得而非学习”（Brown, 2014）。由此可见，“习得:学习”并不能简单地与“母语:外语”直接对应。国外教育界讨论要不要教语法，关注的是“语法是否能有效提升语文能力”，到了我国华文教学界，却莫名其妙地变成“语法属于二语教学，不符合母语教学需求”，实在令人遗憾。

2.2 语法教学的必要性

那作为母语课的初中华文科为何必须教授语法呢？理由如下：

（一）有助于提高语文能力。有效的语法教学能帮助学生全面提高语文能力，例如 Gartland and Smolkin(2016)在介绍美国的“句子结合”（sentence combining）教学法时就提及：过去五十年的研究已证明，这种语法教学能有效帮助学生写出更精密、复杂的文章。与此相反，语法教学的缺失会导致学生语文水平的下降，这一点中国早有前车之鉴。张尧尧（2020）提到中国在2001年淡化语法教学后，很多初中生“遇到长一些的句子就自动略过，因为他们抓不住句子主干，根本无法理解句子内容”，作文则是“简单的句子堆叠，甚至出现很多语义不通的情况”。

⁶然而笔者并不赞成过度地强调“规范”。教学语法的对“规范”的要求应该限定在句法层面（用以判断句法错误），而不是将之扩大诠释为“中国的词语是规范的，本地华语的特色词则不规范”或“《现代汉语词典》收录的才是规范词”。

⁷黄先炳（2019）认为我国各语文科“都延续了‘英语作为二语教学’的模式教学，不契合作为母语学习的模式”，堪称此类观点的代表。对于这类误解，笔者曾撰文澄清，详见萧悦宁（2020）。

马来西亚华人常自诩“精通三语”，实际语文能力却未必如此。邱克威(2018)在分析马来西亚三大中文报章的语法错误后，将其分为“虚词使用错误”、“词语搭配错误”、“词性功能错误”、“词义色彩错误”、“句法结构错误”、“语义逻辑错误”及“其他语法错误”共七大类，直言中文报章的语文水平“不仅仅直接反映了本地华人的中文阅读与书写水平”，而且还将“直接影响本地华人的中文阅读与书写质量”。这些问题，都必须通过华文课程里系统性的语法训练来予以改善。

(二) 能帮助学生培养语感。这是许多反对语法教学的人士所忽略的重点。陈诗蓉(2020)在讨论小学语文知识教学问题时引述《小学华文课程标准》说“语感的培养必须通过大量的阅读才可能实现”，这便是对“语感”片面解读的典型例子。什么是语感？吕叔湘(2002)解释得很好：语感是一个总称，其中包括语义感、语法感和语音感，而“跟中学生讲语法，最重要的是培养学生的语法感”。大量阅读对培养语感有帮助，这一点毋庸置疑，但语感的培养仅靠阅读是不够的。母语教学除了感性的体悟，还要有理性的分析，两者缺一不可。尤其我国华人日常使用的是一种夹杂方言、英语和马来语的汉语变体，与课文的语体相去甚远，更须从理性的角度来分析，方能辨别两者的差异。

(三) 有助于建立文化认同感。学习母语语法，有助于掌握母语的的特征，深入了解母语使用者的思维模式，并由此形成对母语使用群体的归属感。就我国的情况而言，学习华文语法，才能了解华文有别于马来文、英文之处，懂得在对比过程中发现母语之美。反对语法教学者往往以为只有文学作品的阅读教学才是美学教育，却不知语法教学其实也具有人文性。韩国语文教育学者在谈母语语法教学时就不会忽略其“文化性的原理”，也不忘指出教学语法本身就是一种“形成共同体意识的手段”(이병규, 2019)。

(四) 能提升学生的思辨能力。语法知识(尤其是句法)能帮助学生分析语法错误、修改病句，并在此过程中提升思辨能力，符合 KSSM 对应用、分析、评价和创造这四种高层次思维技能(KBAT)的要求。通过厘清句子成分之间的关系来解读文本或判断句子的正误，这属于“分析”与“评价”；运用所学的语法知识来修改病句或改善说话的习惯，这是“应用”；将内化的语法知识用于写作或演说，大概也就达到“创造”的要求了。

2.3 语法教学原则

在笔者力所能及的范围内，目前尚未发现有前人研究针对 KSSM 华文科的语法教学原则进行过讨论。因此，本节将先介绍国外学者整理过的母语语法教学

原则, 然后再提出契合本土需求的初中华文语法教学原则。

杨如雪(2016)认为, 语法教学应该遵守以下六大原则:

- (一) 系统性: 这是语法教学的首要原则。教学语法本身必须具有系统性, 不可东拼西凑、自相矛盾。
- (二) 整体性: 语法教学固然要分析词、句的规律, 但分析并非最终目的, 而是为了正确无误地使用语言进行表达, 因此教学时不能只注意细节, 必须重视整体。
- (三) 普遍性: 教学语法具有相对稳定的特质, 其体系必须顾及普遍性, 因此最好在不同的语法理论体系中异中求同, 以免对学习者的造成负担。
- (四) 实用性: 教学语法也具有实用性的特质, 对语文学习有益的就应多讲, 助益不大者则少讲甚至不讲。
- (五) 衔接性: “衔接”有两层含义, 一方面是指难易程度的衔接, 语料应由浅入深, 另一方面则指不同阶段之间的语法体系的衔接。
- (六) 趣味性: 语法教学旨在解决阅读、写作等方面的问题, 应避免死记硬背、“字斟句酌”, 以免给学生留下不愉快的学习经验。

이병규(2019)则指出, 语法的教材和教学法应符合以下四大原则:

- (一) 培养思辨能力: 在学习语法知识的过程中, 学生不仅要理解, 还应培养分析、推理、评价、综合的能力。
- (二) 重视过程: 让学生从语言现象中直接发掘知识, 认识到针对同一现象可以有不同的解读, 并学会找出更有价值的诠释。
- (三) 切合实际: 教学内容应符合学生的水平, 循序渐进, 并反映学生的实际语言生活。
- (四) 脉络化: 教材的语料应来自学生的语言使用经验, 必须是有脉络的。

综合上述前人研究提出的理论, 再考虑马来西亚特殊的语言使用环境, 本文归纳出我国初中华文科语法教学所应遵循的以下三大原则。

(一) **重视系统性**: 学习语言的规律, 首重系统, 若是支离破碎, 则根本没有语法教学之必要。此处所说的系统性有两方面。第一, 语法作为一个系统, 其

知识内容是可以单独教授的，但例子和练习则应结合具体语境。换言之，在以文选为主的课本体例下，允许在课文后面单独列一个教授语法知识的单元，用来说明的例子和习题则可以取自该课的内容或是来自学生日常生活中的语料。第二，语法教学必须循序渐进，以层层递进的方式来帮助学生掌握整个语法系统。例如在学习关联词语和复句之前，应先具备分析单句的能力。

（二）强调实用性：语法教学是为了解决语文使用的问题，最终目的在于提高学生的语文能力。在此原则下，句法的重要性大于词法，词法不一定要教，但句法必须列入教学内容。虽然在“重视系统性”的原则下，应该先掌握词法，然后再进入句法，但若考虑到汉语主要借助语序和虚词来表示语法关系和语法意义（两者都属于句法范畴），且短语的结构跟句子的结构基本一致（邵敬敏主编，2001），⁸那我们就可以基于实用性的原则，把句法放在高于词法的位置上。在教材方面，所有练习必须结合具体语境（脉络），让学生在学过语法后即可马上应用。评估方面，不单独考术语、概念，也不要求学生单纯地分析句子成分，而是通过修改病句的方式来考核学生对语法知识的掌握程度及应用能力。

（三）注重对比分析：对比分析（contrastive analysis）原是二语教学中常用的方法，但在母语语法教学中也应予以重视。除了像杨如雪（2016）所介绍的那样，在文言文教学中使用这种方法，也可像美国那样，用来比较各种方言变体和标准英语的差异（Gartland&Smolkin, 2016）。就我国的实际需求来说，可用于下列三方面：一、在文言文教学中进行古今汉语语法异同的对比，有利于加强文言文的阅读理解能力；二、结合本土语料，对马来西亚华语与中国的汉语普通话进行对比，可帮助学生有意识地分辨两地语言异同，根据不同的需要选择合适的语言变体；三、适度地将华文与马来文、英文进行对比，突出其差异，能帮助学生在使用华文时，尽可能避免受到这两大强势语言（国中的主要教学媒介语）的干扰。

3. 课程标准与课本的语法教学内容及其问题

根据第二章所提出的三大原则，笔者对教育部课程发展司颁布的《中学华文课程与评价标准》（以下简称“课标”）及遵照此课标编纂的课本进行考察，结果发现其语法教学内容整体而言均不符合上述三大原则。本章第一节先对课标及课

⁸石毓智（2010）曾指出，汉语句法结构分为有标记结构和无标记结构两大类，“只有在无标记结构上汉语的词法和句法才是一致的”，但教学语法须考虑实用性原则，不宜在初中阶段对此问题做深入探讨。

本内的语法教学内容略作介绍，第二节再探讨其问题所在。

3.1 课程标准与课本内的语法教学内容

在课标里，语法知识属于“语文基础知识”的一部分。课标在“课程目标”、“课程重点”、“课程实施·语文教学重点”及“中学华文课程内容”四个部分提及语文基础知识，其中“中学华文课程内容”中的“内容标准”概括性地列出语文基础知识的教学内容，“学习标准”则具体说明学生应掌握的语文基础知识的标准。语文基础知识包含汉字、语音、词汇、句子及修辞的知识，其中只有词汇与句子的知识属于本文讨论的范围。受篇幅所限，此处仅整理出这两者的内容标准与学习标准。各年级表述略有不同者，依年级顺序列出。

内容标准	学习标准
5.3 通过阅读，了解各类词语的功能。能辨析词义，正确地应用词语。	<p>【预备班、中一】</p> <p>5.3.1 通过阅读，了解各类词语的功能。能辨析词义，正确地应用词语。</p> <p>【中二及中三】</p> <p>5.3.1 通过阅读，掌握基本的词语知识如词语的功能，词义的辨析等。能正确地应用各类词语。</p>
5.4 通过阅读，了解句子的成分和复句中关联词语的作用。能运用有关知识解读文章，写出正确的句子。	<p>【预备班、中一、中二】</p> <p>5.4.1 通过阅读，了解句子中关联词语的作用。能应用有关知识解读文章，在表达时能够使用正确的句子。</p> <p>【中三】</p> <p>5.4.1 通过阅读，了解句子的成分和复句中关联词语的作用。能应用有关知识正确解读文章，在表达时能够使用正确的句子。</p>

〈表 1: KSSM 初中华文科语法知识的内容标准及学习标准〉⁹

⁹因应新冠肺炎疫情及行管令带来的“新常态”，教育部课程发展司于2020年公布了各年级的课程内容标准分布表（Dokumen Penjajaran Kurikulum），原课标内容与最新内容标准分布表略有出入之处，均以最新版本的分布表为准。

根据课标里涉及语文基础知识的论述及〈表 1〉的内容,可将 KSSM 华文科语法教学的特征归纳为以下两点:

第一,承认语法教学的必要性。课标首先承认“掌握语文离不开语文知识的学习”,也提到“适量地进行语文基础知识教学……能让学生掌握应用语文的规律,减少语文学习的障碍,对提高语文能力起着一定的作用”,并指出这一点“不应该被忽略”(课程发展司,2017b)。

第二,反对系统地教授语法。各年级课标对系统讲授语文知识有许多负面的表述,例如预备班的课标说“教师不能把自己在大专院校学过的语言学知识,系统性地倾囊相授,这样的教学不仅枯燥无用,还会给学生造成大量的学习负担”(课程发展司,2018);中二的课标则指出:“教学上系统性地大量讲授语文基础知识,对掌握语文作用不大,处理不当还会造成学习的负担”(课程发展司,2017)。

10

这两点带来了语法教学上重大的变化:一是语法知识被大量删减,二是语法教学失去独立地位,从此沦为阅读教学的附庸。

首先,与词法有关的内容一律被删除,KBSM 课纲里的语素、单纯词、合成词、短语等概念不再出现。课标虽要求学生了解“词语的功能”,但没有明言所谓“功能”是否包括词类的知识。5.3 与 5.3.1 与其说是词法,不如说是语义的内容。在句法方面,旧课程中有关句子类型(按功能分类及按结构分类)的内容被删除,只剩下课标中提到的句子成分和复句,而复句的教学重点在“关联词语的作用”,学生未必须要分辨各种复句的类型。

其次,由于反对系统地讲授语法,因此语法知识虽然列入语文基础知识模块,但实际上并不享有独立的教学地位。除了明言“初中语文教学宜淡化语法”,还明确指出“语文知识应该在解读文本的时候,视情况的需要随文带出”,并要求教师“不要为语文知识而另设教材”(课程发展司,2015)。

这种变化在课本中均得到如实反映。华文课本的课文后面附有各种活动,这类活动在预备班课本里称为“应用活动”,在中一至中三的课本中则称为“理解与探究”和“理解与赏析”。“理解与探究”属于每个单元首两篇精读课文的活动,“理解与赏析”则是其余略读课文后面的活动。本文对所有活动中涉及语文基础

¹⁰中一课标在“课程实施”的语文知识部分提到:“语感的培养必须通过大量的阅读才可能实现,系统地讲授语文基础知识的教学必须以有用、易懂为原则”(课程发展司,2015)。换言之,只要能做到“有用、易懂”,课标并不反对“系统地讲授语文知识”,可是这种对“系统讲授语文知识”持肯定态度的文字仅见于中一课标,其他年级的并没有这种说法。

知识的内容进行了统计，¹¹然受篇幅所限，这里只将其中的语法知识内容整理如下：

学习标准	各年级课本中的出现次数 (百分比)			
	预备班	中一	中二	中三
【预备班、中一】 5.3.1 通过阅读，了解各类词语的功能。能辨析词义，正确地应用词语。	3	20	24	9
【中二及中三】 5.3.1 通过阅读，掌握基本的词语知识如词语的功能，词义的辨析等。能正确地应用各类词语。	(10%)	(42.55%)	(54.55%)	(28.13%)
【预备班、中一、中二】 5.4.1 通过阅读，了解句子中关联词语的作用。能应用有关知识解读文章，在表达时能够使用正确的句子。	1	4	5	2
【中三】 5.4.1 通过阅读，了解句子的成分和复句中关联词语的作用。能应用有关知识正确解读文章，在表达时能够使用正确的句子。	(3.33%)	(8.51%)	(11.36%)	(6.25%)

〈表 2：初中华文课本语法知识内容分布概况〉

上表统计结果显示，属于词语知识的 5.3.1 在中一和中二所占比重最大，分别达 42.55% 及 54.55%，中三次之，预备班最少。然而必须注意的是，此处的“词语知识”均属语义的内容，与词法无关，严格来说并不属于语法教学的范围。

如此看来，真正属于本文讨论的语法范畴的，只有 5.4.1 的句法知识。值得

¹¹有审稿人质问本文为何不探讨课本选文的问题，笔者必须在此做出回应。作为一篇立足于语法教学本位的文章，本文旨在检讨现有的语法教学是否符合相关领域普遍遵循的原则。在“重视系统性”的原则下，笔者本就无法认同“随文带出”、“不另设教材”的规定，因此课本收录哪一类作品，与本文要讨论的语法教学问题毫无关系，若将其纳入讨论范围，反有离题之嫌。华文课本不像国文、英文那样为语文知识设立个别单元，因此完成〈表 2〉的统计后，便再无内容可供分析。不是笔者不愿深入探讨，而是内容就只有这么多，根本无从进一步考察。这就是初中华文科语法教学既可悲又无奈的现状。

留意的是，预备班至中二的学习标准没有提到句子成分，只有中三的课标提及“了解句子的成分和复句中关联词语的作用”，但中三课本中出现的那两次活动都是在问关联词语的作用，完全没有提到句子成分的概念。

尽管〈表 2〉统计的内容并非教学活动的全部，但课标已明文禁止教师为语文基础知识另设教材，且现有华文课本为“一纲一本”，即使由民营出版社投标出版，仍有浓厚的“部编教材”色彩，因此课本中语法知识（尤其是句法）内容的出现次数偏低，无疑会对教师造成一定影响，导致语法教学在华文课堂上不受重视。

3.2 有待改善的语法教学问题

以本文提出的三大原则来审视上述内容，可将初中华文科的语法教学问题归纳为以下三点：

（一）缺乏系统性。缺乏系统性可分两方面来讲。第一，因课标规定教师不能为语法教学另设教材，只能在阅读时“随文带出”，因此学生只能接触到碎片式的语法知识，既难以对语法有一个全面的、概括性的认识，也无法达到课程中对高层次思维技能的要求。第二，现有教学内容不符合循序渐进的原理，妨碍学生准确掌握语法知识。比如，预备班至中二的学习标准 5.4.1 要求学生了解“句子中关联词语的作用”，没有提到句子成分，要到中三的 5.4.1 才加入“句子的成分”。关联词语是用来连接单句、构成复句的，句子成分则是分析个别单句时必须掌握的概念。还未学会分析单句就得掌握复句关联词语的用法，这种教学法不符合学生掌握句法知识的顺序。此外，说明句子成分时必然要提及哪一类词可以充当哪一种句子成分，然而学习标准 5.3.1 并未规定学生须掌握词类的概念，到了中三的 5.4.1 却要求学生了解句子的成分，这同样属于“未学走，先学跑”的做法。

（二）实用性不足。课标禁止教师为语法知识另设教材，对语法知识的学习表现也不另作评价，因此教师若遵照教育部规定来授课，就不可能为学生另外安排像修改病句这样的应用练习。此外，由于课标反对系统地教授语法知识，因此学生无法掌握基本的词类、句子成分等概念，自然也就不可能在写作或说话时运用语法知识来检验自己的遣词用字。

（三）忽略对比分析的作用。如第二章所述，初中华文语法教学的对比可用在三方面：比较文言文与现代白话文的异同、马来西亚华语与中国普通话的区别以及华文与国、英文的差异，现有的语法教学连第一项都难以办到，遑论其余。

例如《中一华文》在第五单元的第二篇课文〈破瓮救友〉的“感悟·品味”栏里注明：“文言文的其中一个特点：省略已知主语或宾语”、“文言文的特别句式：地点放在动词（谓语）后”（曾俊萍、郑奕标、张秀丽，2016），乍看似乎是在对古今汉语的句法特点进行对比。然而，学生此前并未系统地学过句子成分的概念，连现代白话文的句子都还不会分析，学习文言文时却突然冒出这些句子成分的名称，要借助它们来理解文言文的句法特点。如此对比显然不符合教学原理，但文言文教学又很难回避这些术语，这便是课标反对系统教授语法知识带来的窘境。至于比较我国与中国语言使用的异同，由于语法教学受制于课文，在现有的体制下也是无法实现的。学生对课本收录的中国作品缺乏从句法层面进行分析的经验，反过来说对掌握所谓的“规范”华文也是极为不利的。

4. 对语法教学问题的改善建议

既然已经知道现有的语法教学存在哪些问题，那我们就应该设法对此进行逐步改善。本文尝试就规定教学内容、明确教学方向及分阶段进行改善三个面向来提出具体的改善建议。

4.1 规定教学内容

综合前面两章讨论的内容，笔者认为有必要明确规定语法教学的内容，将其限定在词法与句法的范围内，并在课标的内容标准与学习标准中予以明示。

级别	范畴	教学内容
一级 (必教必考)	句法	词类 ¹² 、句子成分、单句的类型（按功能及结构分类）、复句的类型等
二级 (自由取舍)	词法	语素、单纯词、合成词、词组（短语）等

〈表 3：语法知识教学应有的内容〉

¹²词类说的是“词”的类别，但这是学习句法的基本概念，因此归入句法范畴。

如前所述，从系统性的角度考虑，应该先教词法，后教句法；从实用性的角度考虑，则句法比词法重要。解决语序不合理、句式杂糅、成分搭配不当等问题，依靠的都是句法知识，一个词由几个语素组成、合成词内部成分之间的关系等知识在此不起作用。因此，把句法列为一级内容，表示这是必教、必考的重要内容，词法则允许教师视情况自行取舍。这种安排与中国自 2016 年 9 月开始使用的部编版初中（七至九年级）语文教材只教句法、不教词法的做法基本一致。¹³

4.2 明确教学方向

当局有必要明确语法教学的方向，这包括提出语法教学必须遵循的原则，为教师提供值得借鉴的教学法及教材编排方法，并明确规定语法教学内容的评估方式。

首先，应明确指出初中华文的语法教学要遵循“系统性”、“实用性”及“对比分析”的三大原则。系统地教授语法，表示语法知识可以跟听说读写一样，当作一个单独的模块来处理，而不再受制于课文的“随文带出”，也不再“不可另设教材”的“禁令”。强调“实用性”，则表示语法教学摒弃此前去脉络化¹⁴的传统语法教学法，¹⁵改以结合具体语境、善用书面语和口语材料的教学法。善用对比分析，则提醒教师善用古今语言的异同及国内外语言习惯的差别来进行教学。尤其是本地华语华文的语料，应当成为语法教学中最好的教材。例如，在教完词类的概念后，教师可以利用本地语料设计以下这种巩固练习。

¹³该教材从介绍实词、虚词开始，之后教短语，然后才进入句子成分、句子的语气等句法内容（张尧尧，2020），这当中只有短语属于词法的范畴。不过，如此前引用邵敬敏主编（2001）所指出：汉语的短语结构大部分与句子结构一致，因此只要学会分析句子，大致上也就能掌握短语的结构。

¹⁴此处的“去脉络化”指教学没有跟语篇结合，只配合语法知识点举例。例如在教名词时，给出名词的定义后，便止于举“人”、“山”、“思想”、“感情”等为例，没有让学生结合语料来找出里面的名词。

¹⁵Trousdale(2010)引述 Philp 的文章指出，英国的语法教学有三大类：传统语法教学法（Traditional Grammar Approach）、创意写作教学法（Creative Writing Approach）及语言研究导向教学法（Language-Study-Based Approach）。中国的《暂拟汉语语法教学系统》和我国 KSSM 的语文知识都属于典型的传统语法教学法，只重视教导“正确”的形式，其语料大多取自书面语，且具有去脉络化之特征。



这是《光华日报》的一篇新闻报导。有网民在下面留言道：

“条条米路都被封锁，找吃很艰难啊！”

试跟你的伙伴讨论下列问题：

1. 留言中“找吃”的“吃”属于什么词类？这跟“吃”原来的用法有何不同？
2. 如果留言者是中国人，“找吃”可能会被换成什么？
3. 标题中有“阻差”一词，此处的“差”应理解为什么词类？

〈图 1：利用本土语料设计的语法巩固练习〉

有别于课本中根据课文设计的练习，〈图 1〉选用的不是知名作家的文章，而是来自网络“素人”的、日常生活中常见的语料。语法教学不再是单纯地考核知识点，而是引导学生自己去思考，跟同学讨论，并应用学到的知识来解决问题。在此过程中，既没有向学生灌输僵硬的“规范”观念，也没有贬低本土语言习惯，而是让学生通过对比去了解马中两国的语言差异，借此培养敏锐的语感。

在教学法方面，可为华文教师提供各种国外的优秀教学案例以作参考，例如 McNulty (2010) 介绍的初中英文（母语）的“be a word”词类教学法：将学生们分成几个小组，每一组的每一名成员必须用肢体表演句子中不同的词，然后由其他组的同学猜出词义。在此过程中，学生们自己发现各种实词（content words）最容易通过肢体表达，功能词（function words，即虚词）则相反。

在教材制作方面，同样可以参考海外的成功案例。以韩国天才教育出版社的初中一年级《国语》上册为例，该书在“文法”领域¹⁶单元里设计了<图 2>的教学活动，选用朝鲜时代著名画家金弘道的作品《织布》作为词类教学的材料（노미숙 외 10 인, 2018）。¹⁷

◎ 동사, 형용사의 특성 알기

지식 축적
 동사(動詞)
 사람이나 사물의 움직임을 나타내는 단어.
 형용사(形容詞)
 사람이나 사물의 상태나 성질을 나타내는 단어.

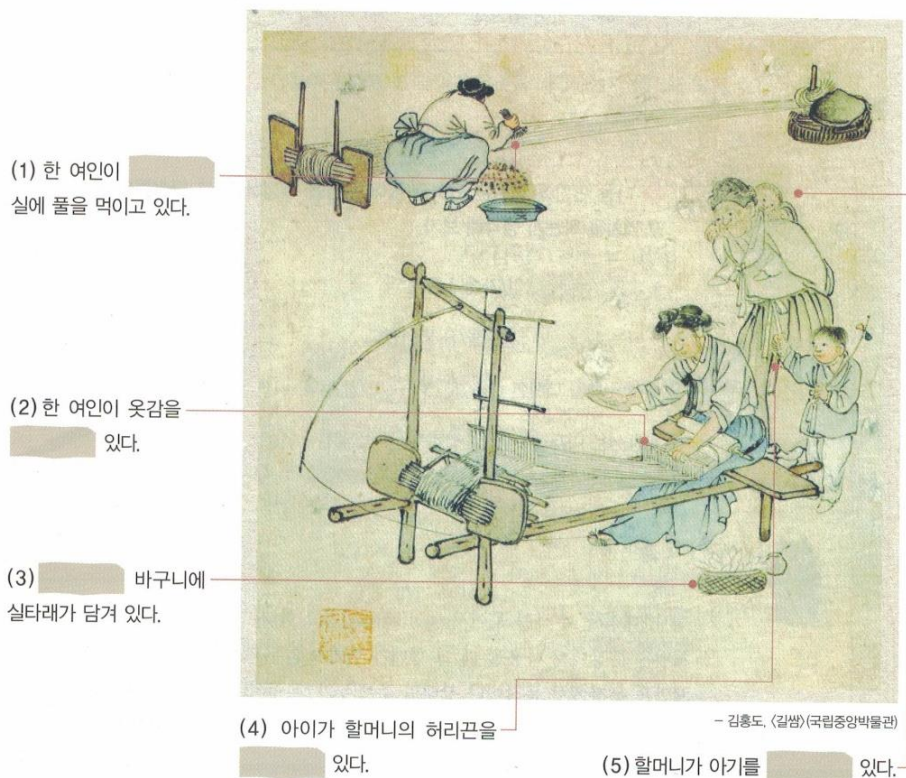
1 동사와 형용사의 개념과 특성을 알아보자.

① 다음 그림을 보고 빈칸에 들어갈 적절한 단어를 보기에서 찾아 알맞은 형태로 바꾸어 써 보자.

보기

짜다 하얗다 엷다 길다 잡다 둥글다

여인들이 **하얀** 저고리를 입었다.



<图 2: 韩国初中国文课本中的语法教学内容>

¹⁶ 韩国的中小学“国语”（국어）科分为五大教学领域，分别为听说（듣기·말하기）、阅读（읽기）、写作（쓰기）、文法（문법）及文学（문학）。

¹⁷ 本文事先获得天才教育出版社授权转载课本内容，谨此致谢。

上述活动先提供六个词语，然后要求学生将词语填入空格，以完成描述画中人物动作与状貌的句子，让学生通过有关词语的语义、功能及形态变化来区分动词与形容词。如此设计，既让语法教学不至于枯燥乏味，也能使语文课在某种程度上兼具历史与美术教育的意义。

最后，在评估测试方面，可在课标里明示：“语法知识的评估应结合语篇，采用判断句子正误、修改病句等方式，不可单独测试语法概念。”

4.3 分阶段进行改善

KSSM 实施时日尚短，几经审订的课程标准恐怕很难一下子改头换面，已经编好的课本也不可能在一夕间大幅修改。为此，本文建议当局制订一个计划表，分以下几个阶段对现有语法教学问题进行改善。

第一阶段：部分松绑。首先，删去课标里反对系统性讲授语法知识的负面表述，代之以“语法教学应重视系统性，同时也不可忽略实用性”之类的陈述。此外，还应删除“随文带出”、“不可另设教材”等规定，让教师可视情况所需，另行准备教材讲授语法。与此同时，亦可开始为华文教师提供实用的教学法及教材制作指南。至于评估方式，可暂时维持现状，不另行测试。这是在课标做出最低限度的调整、不对课本进行修订的情况下，可在短期内实现的改善方案。

第二阶段：微幅调整。由于华文科的课程实施必须与其他科目同步，因此在教育部推出取代 KSSM 的课程之前，只能在内部对课标进行微幅调整。在这一阶段，应将本文提到的一级教学内容（即句法）明确列入内容标准 5.4 以及学习标准 5.4.1，并开始将语法知识列为单独评价学习表现的教学内容，测试方法如 4.2 所述。

第三阶段：全面修订。等到教育部推出新课程时，再对课标进行全面修订，把本章 4.1、4.2 两节所提的内容悉数反映到课标里。新课本也应配合上述内容，为语法知识设计单独的教学活动。

5. 结语

笔者自认是 KBSM 华文语法教学的受益者。能以外籍专任教员的身份在韩国大学从事韩语的教学与研究，除了得益于本科至硕博阶段的语言学训练，还应归功于 KBSM 课纲下华、巫、英三门语文科语法教学打下的坚实基础。在

异国他乡从事二语教学多年后，蓦然回首，却发现自己国家的华文语法教学被弃若敝屣，几无立锥之地，不胜感慨，遂有撰写此文之念。

本文先简略地回顾了马来西亚华文科语法教学的历史，之后阐明语法教学的必要性，确立契合我国现实的语法教学原则，依此标准分析课标及课本中的语法教学问题，最后再提出改善建议。马来西亚有不少人热衷于讨论“母语课是否应该淡化（或取消）语法教学”，却没有几个人愿意认真探讨“语法应该怎么教”。即便有，通常也聚焦在课堂上的教学法，而不是先检讨课程设置是否合理。本文以课标与课本为切入点，目的就是要点出问题的根源，也希望借此抛砖引玉，引起国内语言学同行对这个问题的关注。笔者不是决策者，无法要求个别教师违反教育部的规定，配合本文提出的改善方案进行实验——因为课标已明文禁止教师“另设教材”，并规定语法知识要“随文带出”。因此，文中所提的改善建议是否有效，非笔者凭一己之力所能证明，而要看当局是否愿意采纳本文的意见，方能验证其可行性。

【征引文献】

一、 课程标准

课程发展司 (2015)。《华文课程与标准评价·中一》。马来西亚教育部。
课程发展司 (2017a)。《华文课程与标准评价·中二》。马来西亚教育部。
课程发展司 (2017b)。《华文课程与标准评价·中三》。马来西亚教育部。
课程发展司 (2018)。《华文课程与评价标准·预备班》。马来西亚教育部。
Bahagian Pembangunan Kurikulum (2016a). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Bahasa Inggeris Tingkatan 1*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
Bahagian Pembangunan Kurikulum (2016b). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Bahasa Melayu Tingkatan 1*. Kementerian Pendidikan Malaysia.

二、 课本

陈钦财、郑德容、纪妙芝、林素华、包咏之、黄泳嘉 (2019)。《预备班华文》。彩虹。
曾俊萍、郑奕标、张秀丽 (2016)。《中一华文》。马来亚文化事业。
曾俊萍、郑奕标、张秀丽 (2017)。《中二华文》。马来亚文化事业。
曾俊萍、郑奕标、张宝云 (2018)。《中三华文》。马来亚文化事业。
노미숙·주진택·안수진·김호태·신해연·황희중·소정섭·장선영·강영미·류신형·노수경(2018). 《국어 1-1》. 천재교육.

三、 中文论著

刘静宜 (2019)。《汉语语法学》。新学林。
刘珣 (2000)。《对外汉语教育学引论》。北京语言大学。
吕叔湘 (2002)。《吕叔湘全集》(第十一卷)。辽宁教育。
邱克威 (2018)。《马来西亚华语研究论集》。华社研究中心。
邵敬敏主编 (2001)。《现代汉语通论》。上海教育。
石毓智 (2010)。《汉语语法》。商务印书馆。
杨如雪 (2016)。《国文语法教学的理论与实务》。万卷楼。
张郁慧 (2012)。《华语句法新论 (上)》。正中书局。

朱德熙（1982/2010）。《语法讲义》。商务印书馆。

Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson.

이병규(2019). 《국어문법교육론》. 집문당.

四、 期刊论文

江翊嘉（2011）。《马来西亚初中华文教学研究》（硕士学位论文）。拉曼大学中华研究院。

李宇明（2020）。〈母语教育的语言学支撑体系问题〉。《陕西师范大学学报》（哲学社会科学版）49（2），77-85。

叶俊杰（2012）。《马来西亚华文教学研究》（博士学位论文）。中央民族大学国际教育学院。

张尧尧（2020）。《初中语文语法教学研究》（硕士学位论文）。辽宁师范大学。

Gartland, L.B. & Smolkin, L.B. (2016). The histories and mysteries of grammar instruction. *Reading Teacher*, 69(4), 391-399.

McNulty, A. (2010). Language lessons in an American middle school. In Denham, K., & Lobeck, A. (Eds.), *Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education* (pp. 257-263). Cambridge University Press.

Trousdale, G. (2010). Knowledge about language in the English classroom: A Scottish perspective. In Locke, T. (Ed.), *Beyond the grammar wars: a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom* (pp. 73-87). Routledge.

五、 报章专栏文章

陈诗蓉（2020）。〈小学需要教语文知识吗？〉。《东方日报》〈龙门阵·大题小作〉，7月2日。

黄先炳（2019）。〈小学读写教育〉。《星洲日报》〈东海岸·东海岸观点〉，6月22日。

萧悦宁（2020）。〈华文教学中的观念误区〉。《星洲日报》〈广场·学者观点〉，8月2日。