

对外汉语研究中心书系之二

对外汉语研究中心书系  
编辑委员会

# 汉语口语与书面语教学

——2002年国际汉语教学学术研讨会论文集

主任 陆俭明(北京大学)  
委员 赵金铭(北京语言大学)  
邢福义(华中师范大学)  
李晓琪(北京大学)  
范开泰(上海师范大学)  
彭聘龄(北京师范大学)  
崔希亮(北京语言大学)

主编 赵金铭  
副主编 王建勤  
张旺熹

北京 北京  
大学出版社

Hoa văn Saigon HSK

## 图书在版编目(CIP)数据

汉语口语与书面语教学 / 赵金铭主编. — 北京: 北京大学出版社, 2004. 10

(对外汉语研究中心书系·2)

ISBN 7-301-07856-0

I. 汉… II. 赵… III. ①汉语-口语-对外汉语教学-教学研究-国际学术会议-文集 ②汉语-书面语-对外汉语教学-教学研究-国际学术会议-文集 IV. H195-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 092800 号

## 书 名: 汉语口语与书面语教学

——2002 年国际汉语教学学术研讨会论文集

著作责任者: 赵金铭 主编

责任编辑: 吕幼筠

标准书号: ISBN 7-301-07856-0/H·1162

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn>

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62752028

电 子 信 箱: [lvyoujun@hotmail.com](mailto:lvyoujun@hotmail.com)

排 版 者: 北京华伦图文制作中心

印 刷 者: 北京大学印刷厂

经 销 者: 新华书店

850 毫米×1168 毫米 32 开本 12.875 印张 326 千字

2004 年 10 月第 1 版 2004 年 10 月第 1 次印刷

定 价: 25.00 元

## 目 录

“说的汉语”与“看的汉语”	赵金铭(1)
古代汉语与现代汉语	孙玉文(13)
汉语书面语和口语的距离	刘勋宁(34)
对外汉语教学中口语和书面语词汇等级的划界问题	王福生(47)
面向对外汉语教学的语体研究的范围和内容	李 泉(60)
浅谈对外汉语语体知识教学	萧海薇(73)
探索口语教学的新思路	胡明扬(80)
汉语作为外语的口语教学新议	徐子亮(87)
谈口语课堂活动及课下练习的设计	武惠华(101)
从《老乞大》、《朴通事》和《百姓官话》看古代国外汉语教材的口语化特征	王庆云(112)
多媒体技术与汉语口语教学	郑艳群(121)
韵律制约的书面语与听说为主的教学法	冯胜利(131)
汉语文章规律与对外汉语书面语教学	刘 壮(150)
在对外汉语虚词教学中要重视比较的方法	马 真(163)
本义、词源义考释对于同义词教学的意义	张 博(179)
对外汉语词汇教学的组合式结构设计	杨 翼(188)
谈同义、反义成语的教学	蔡智敏(199)
从笔画研究看现代汉字字形研究的问题	易洪川(207)
对外汉字教学十八法	刘社会(217)
对意大利学生进行汉语语音教学浅谈	李雪梅(229)

汉语“动补结构”的类型学特征.....	沈家煊(243)
汉语内部观点体的聚焦度与主观性.....	陈前瑞(257)
外国学生汉语“把”字句认知图式的 实验研究.....	高立群 李 凌(276)
中级阶段日韩学生汉语阅读中字形和 字音的作用.....	江 新(297)
《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中形声字 声旁表音特点分析.....	邢红兵 舒 华(311)
韩国人的汉字字音认知基础及其教学.....	金香兰(320)
对外汉语教师非自然语感语言调查研究.....	郝 琳(338)
关于汉语水平考试(HSK)的两个问题 .....	竟 成(364)
语料库在语言教学中的作用.....	胡 翔(387)
对韩国儿童汉语教学的总体评量.....	萧素秋(395)
编后记.....	(405)

## “说的汉语”与“看的汉语”

北京语言大学 赵金铭

**提要** 本文所谓的“说的汉语”与“看的汉语”是指两种不同的言语形式,即汉语的口头形式和书面形式。鉴于汉语口语与书面语的独特之处,特别是汉字在其中的牵制作用,我们特别强调“说”和“看”的不同功能,故而主张归结为两大类教材,以突出言语形式的不同特点。要实施“看的汉语”与“写的汉语”的教学,也应探讨相应的课型与教法。

**关键词** 口语 书面语 教材 教法

对外汉语教学是把汉语作为外语/第二语言的教学。既然是教语言,就应兼顾听、说、读、写、译诸项语言技能,不可偏废。然而,实际上也不乏只需某种技能要求的学习者。如有的学习者,他们只要求学习“说汉语”和“听汉语”,而不求识汉语,既不识字也不能阅读,自然也就更不能书写。这培养出来的是会说汉语的“文盲”。有的学习者要求识汉字,能阅读,甚至要求能书写,但不想开口说,自然也听不懂,这培养出来的是不能讲话的懂汉语的“哑巴”。这两种人因职业或研究的需要,在教学活动中均得遇其人。前者教的是“说的汉语”,后者教的是“看的汉语”。这是两种不同的言语形式,即汉语的口头形式和书面形式。

功能语言学认为,语域理论应涉及交际活动三个方面的内容,即:

- (1) 语场：谈论的目的和内容；
- (2) 语式：谈论的方式(口头形式、书面形式)；
- (3) 语旨：交际活动的参与者及其相互关系。

本文主要涉及语式问题的讨论。

### 一 两种言语形式的差异

所谓“说的汉语”，即“声音语”；所谓“看的汉语”，即“文字语”。这是1946年郭绍虞提出的。他说：“语言是声音语，文辞是文字语，按理说，这两种只是符号的分别，应当一致而不应歧异。”然而，语言受到文字的牵制，“纯粹符合口语的语体文，在古代已不太多。古人的文是否同于当时的口语，颇成一些问题。”后世的文言文，当然与口语不相符。即使是采用口语的语体散文，也因为文字的牵制，不文不白，亦文亦白，也不能算是纯口语，至于应用的语体文，由于趋简的要求，也不尽符于口语。(郭绍虞，1946)这里主要说的是汉语中的“说的汉语”与“看的汉语”的不一致。半个世纪以前如此，今天依然存有相当大的差异。然而，不同语言的口语和书面语之间的差别并不相同，比如跟英语、法语等印欧系语言相比，汉语口语和书面语之间的差别更大。比如，路透社在1993年的一则报道中就曾指出，在美国的2.6亿余人口中，估计有4000万人上过学，但读不来英文。(《南洋商报》2002年6月16日)这就是说，也有“说的英语”和“看的英语”的差异。只不过由于汉语的书写符号是汉字，因此“说的汉语”和“看的汉语”差别更大些而已。

### 二 “说的汉语”为主，“看的汉语”为从

就目前世界上存在的语言来看，无一不是声音代表意义，因此，说的语言是一种符号；如果这种语言还有文字，那么文字又代

表声音，于是，看的语言——文字也是一种符号。说的语言是直接达意的工具，看的语言——文字记录的有声语言，是间接的达意的工具。有声语言是一种符号，无声语言——文字又是符号的符号。有声语言是主，无声语言——文字是从。如果用一系列来表示，就是：意义→声音(语言)→文字(记录语言)。

也有人认为语言可以包括文字，吕叔湘先生就曾持有这种观点。并举例说，英语中“language”一词就有这样的涵义。不过吕叔湘还是主张用“口语”和“笔语”来将二者区分开，其表现形式为声音的是口语，其表现形式为形象的则为笔语。(吕叔湘，1944)叶圣陶也认为，“口语为语，书面语为文，文本于语。”(叶圣陶，1980)故而提倡“写话”，怎么说就怎么写。

“说的汉语”与“看的汉语”既然有相当的差异，那么，即使把说的话写出来，也并非“看的汉语”，甚至也不是原来“说的汉语”。因为，写出来的话并不能和口中说的话完全符合。例如，语调就是语言中极重要的成分，可是文字里是表示不出来的。像停顿、轻重、强调、语气等在“看的汉语”中是无从表现的，因为它是声音的，只有“说的汉语”中才能显现出来。例如“谁说的”这句话，一是表示疑问“是谁说的”，二是表示否定“你说的不对”。实际上，“要是丢开语调不说，也只有现代的一部分剧本和一部分小说里的对白可以算是一致，大多数的文字是和实际语言有出入的。”(吕叔湘，1944)在对外汉语口语教材中，写成文字的部分，有的和口语大体相符合，有的和口语距离较近，大多与口语相去甚远。从某种意义上说，“看的汉语”而不是“说的汉语”。这也就是说，混淆了“说的汉语”与“看的汉语”的本质差异，没搞清它们的主从关系。

### 三 “说的汉语”与“看的汉语”的再分类

众所周知，索绪尔把言语活动分为语言和言语两部分，人们对

语言这个概念的理解,没有什么分歧,对言语的理解曾有过激烈的争论。我们还是本于索绪尔对言语的理解。首先“言语是个人行为”,其次“言语是所说的话的总和”(索绪尔,1949),并进而提出“语言的语言学”和“言语的语言学”两个领域。岑运强进一步阐释索氏的观点,认为:“言语是说(写)和所说(所写),语言是人们用以说(写)和存在于所说(所写)中的音义结合的词汇系统和语法系统。”(岑运强,1994)对外汉语教学界也有人提出:“口语和书面语是一种语体概念,口头语言和书面语言是一种语用概念。”(吕必松,2000)并认为这种区分不但反映了语体应用的变换情况,也是为了更加科学地处理语言教学中的各种关系,主张“把口头语言教学与口语教学区别开来,把书面语言教学与书面语教学区别开来”。

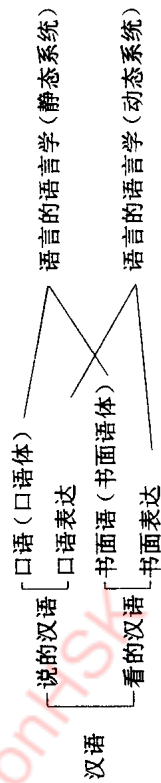
根据这种理论上的认识与实践上的思考,我们把“说的汉语”和“看的汉语”再行分类。

“说的汉语”或曰口语本身,当属语言范畴。陈建民认为:“根据我国的实际情况,所谓汉语的标准口语,应指受过中等教育以上的操地道北京话的人日常所说的话,这是我们研究当代汉语口语的主要语言材料,是外国朋友学习汉语口语的活教材。”(陈建民,1984)王若江进一步将“汉语口语课的汉语口语”定性为:“当代的普通话,包括用正式发言风格和非正式发言风格说出的。”(王若江,1999)这样看来,汉语口语作为语言范畴,是一种客观存在,是一种语言系统,因此,它无论是从语音、词汇、语法及语音的上加成素诸方面,都应有科学的规定性,都是可以描写的,都是有规可循的,而不是任意的。出现在口语中的句子,看似不合书面语规范,如:“什么钱不钱的。”“我四十岁了都。”“你怎么还不去你?”“看你说的。”实则是口语系统中才有的语言现象,都是可以用口语规则来解释的。这也就是说,不是任何一个人说的普通话,都可以作为标准的汉语口语。“说的汉语”即是指这种口语。至于每个个体的

人说的口语,那是其个人的口语表达。

至于“看的汉语”,也就是写出来的汉语,它通过文字和视觉系统传递和接受信息,不同于通过声音和听觉系统传递和接受信息的“说的汉语”。二者在语音、词汇、语法及语用方面均存在一定程度的差别,它们的内涵并不相同。应该特别强调的是,并非凡写出来的必定是标准的“看的汉语”,写出来固然是准备给人看的,但那仅仅是个人的书面表达,而真正标准的“看的汉语”,应该是普通话定义中所规定的合乎语法规范的“典范的现代白话文著作”。

从语言的角度考察,“说的汉语”和“看的汉语”又不可笼统言之,其中“口语”和“书面语”属语言范畴,是客观存在。“口语表达”和“书面表达”属言语范畴,因其带有浓重的个人色彩,“所说”和“所看”即是“说的汉语”与“看的汉语”。而“说”和“看”(当然是看汉语)从言语行为上讲一是输出,一是输入,而只有输出才是表达。在上述分析的基础上,我们把“说的汉语”和“看的汉语”再行分类如下:



#### 四 口语与口语表达、书面语与书面表达

我们可以这样说,说话就是口语表达,写文章/材料就是书面表达。口语表达不等于口语本身,写出来的文字也不就是书面语,个人的口语表达和书面表达纯属带社会性的个人行为,它是口语和书面语的具体运用,多少带有个人的风格与色彩,多少带有随意性。这二者的关系,也就是“语言”与“言语”的关系:“语言和言语

的关系,就如工具和工具运用的关系。”(岑运强,1994)

从个人的口语表达,到形成标准的汉语口语,再转换成标准的书面语,有一个复杂的加工过程。人们是如何加工的呢?我们可以“用录音机把人们说的话录下来,各种风格的话,受过教育的和没受过教育的,有准备的和没有准备的。录下来了就一个字一个字地写出来,然后把它整理成可以读下去的文字。拿这个去跟逐字记录的比较,可以看出人们通过什么样的过程把口语提炼成书面语”。(吕叔湘,1984)从吕叔湘描述的过程来观察,“人们说的话”这是人们的口语表达;“一个字一个字地写出来”,这是有形的“语”。我们可以看这样一个实例。这是北京郊区农民孙占奎的口述,讲的是《新旧社会对比》。“我呀,从呀,旧社会过来的,在日本时期呀,我们都吃的那个什么?吃的那个混合面。过去时期,我那个时候什么,上,石景山做过工,可石景山做工的时候,吃的黑豆面窝窝头,黑豆面窝窝头呢。呃,后来就跟那个不干,就家来了。”(引自陈建民,1984)这是写出来的有形的“语”。如果进一步“整理成可以读下去的文字”,便是书面表达,这是有形的“文”。至此,过程并未完结,只有在词汇、语法及表达都符合规范之后,才是真正的书面语。这四种形式,约略如下:

- (1) “人们说的话”,口语表达,有声的“语”;
- (2) “一个字一个字地写出来”,口语表达,有形的“语”;
- (3) “整理成可以读下去的文字”,书面表达,有形的“文”;
- (4) “词汇、语法等符合规范的文字”,书面语,书面的“文”。

“语”和“文”无论是用词、造句上,还是结构上,处处都会表现出风格的差异。上述记录的有形的“语”显然不能用来从事对外汉语教学,但类似的口语表达应该让外国人耳闻,否则只听老师课堂上的汉语,一走入社会便会茫然。有形的“文”也还不是一般意义上的书面语,然而它大约可以作为我们教给外国人汉语口语的文字依据。

汉语口语是不是可以写出来呢?老舍先生已经为我们树立了写口语的典范。他说:“按照我的经验,我总是先把一句话的意思想全,要是按照这点去造句呢,我也许需要一句很长很长的话,于是,我就用口语的句法重新去想,看用口头上的话能不能说出那一点意思和口语上的话怎样说出那意思。这么一来,我往往发现:口语也能说出很深奥的意思,而且说得漂亮、干脆。用这个方法造句,写出来的一篇文章,虽不能完全是口语,可能颇接近口语了。”(老舍,1951)这个过程可图示如下:

要表达的意思→书面语造句→口头上能否说出、口头上怎样说出→口语句子

这是一个逆向过程,即将书面语改造为口语的过程,与前述吕叔湘的做法相反相成。这样所得的口语,不仅是个人的口语表达,也是书面口语。

## 五 “说的汉语”的教材与“看的汉语”的教材

“说的汉语”的教学目的,是培养言语交际能力,重在口头表达,力求达意和彼此言语沟通。因此教的应该是“人们说的话”,是有声的语言,而不应该是说的话的文字记录,更不该以书面语代之。“说的汉语”不应苛求语音上的完全正确,也不应追究语法上是否完全合乎规范。由于说话时表达跟不上思维,因而“说的汉语”并非都是完整句。半截子话,重复的词语,易位的现象,以及承前或承后省略成分的情况,在“说的汉语”中随处可见。因为口语是初始的语言,比较粗糙,有不少不规范、不准确或赘余的成分,而说话人又会自己不断调整,随时修正。

目前,对外汉语的口语教材,因对“说的汉语”的特点理解得不全面,还存在不少尚待改进的地方。最明显的是将书面语体改写为会话体,以此作为“说的汉语”教给学生。下面的材料引自对外汉语口语教材(申修言,1996):

A:你这么忙,还来送我们,这使我非常感动。

B:为朋友送行是件愉快的事情。

A:在这短短的时间里,我们既提高了汉语水平,又游览了名胜古迹。就要离开这里了,我还真有点儿舍不得呢!

B:学习虽然结束了,我们之间的友谊却是刚刚开始。

类似上述所引口语教材忽视了汉语口语交际中句式灵活多变的特点,忽视了口语交际中最重要的表现手段——语音手段(包括语调、轻重音、停顿、语气等)在表情达意上的作用。(北京口语调查组,1989)在我们看来,上述课文如果作为典型的“看的汉语”写人教材,也许更合适。它用词的书面化,甚至带有书卷气,句子完全合乎语法规范,是把口头语言经过文字加工处理后的书面语。

“看的汉语”即书面语,现成的文字材料是大量的。选取合适的题材,针对学习者的语言水平,也许不是太难的事。但是“说的汉语”如何选材,如何进行教材编排,真正达到提高口头表达能力目的,虽也有不少有益的探讨,但终归没有离开“纸本教材+录音”的模式。

“说的汉语”是听说、耳听的一种言语形式,它是靠声音来传达信息的,人们说话总是因人、因事、因环境而发。所以“说的汉语”最大的特点是口语表达时有特定的语言环境和具体的听话对象。以往的对外汉语口语教学,凭借书本练习会话,无场景、无语境,学习者就写于书本上的语言传情达意,学习者就书本上的语言练习口头表达。其结果,往往是学习者出了课堂就听不懂社会上人们之间的口头对话,自己也无从用口头语言表达自己的意思,语言交际难以达成。

我们认为“说的汉语”教材,应该把声音形象和视觉形象结合起来,在真实的场景中提供鲜活的口语,使交际在特定的语境中达成。由于活的语言只存在于具体的情景之中,因此制作多媒体课件,在口语教学中引进多媒体教学手段,势在必行。改纸本口语教

材为多媒体课件将是“说的汉语”的教材的一场革命。我们曾设想一种新的“说的汉语”的教材,它一改传统的编排:课本中的每一课只是一个有意思的话题,给出相关的生词和若干表达方法,设计几个会话场景,交代几个谈话对象,然后组织说话,充分调动学习者说话的积极性,发挥学生的创造性思维,自然可以说出“说的汉语”。这里,关键是教师的引导与指导。

“说的汉语”离不开“听”。人们说话无非是一个人说或是与人一起说,因此口语大致可分为“独白体口语”和“会话体口语”两大类。(董兆杰,1986)教材中应有这两种语体的听力材料。需要指出的是,并非有声语言皆可作为“听的汉语”。在对外汉语教学中学生所听的口语录音材料,有的并非口语,录音人依据教材中的材料照本宣科地朗读,这只不过是书面语言口头化而已。凡是念稿子,或按事先准备好的稿子来说,严格地讲,都不算口语。比如电台的新闻广播、戏剧、电影中所背诵的台词等,都只能算是念或背出来的书面语。

“看的汉语”是一种书面语,它与“说的汉语”完全不同。因为语言并不等于说话发声,文字也不只是记录语言的工具。当我们说一个作家的语言接近口语,还不能说他就是用口语写作。他用的是加工过的口语,用的是“看的汉语”写作,比如老舍先生的小说和剧本。汪曾祺对此有很深刻的认识,他说:“小说是写给人看的,不是写给人听的。”(郁元宝,2002)

用汉字书写的汉语,在语义表达上与以拼音文字书写的印欧系语言是有重要区别的。我们必须区分两种不同的教材——“说的汉语”的教材和“看的汉语”的教材。传统的对外汉语“综合教材”和“阅读教材”应属“看的汉语”的教材,“口语教材”和“听力教材”属于“说的汉语”的教材。鉴于汉语口语与书面语的独特之处,特别是汉字在其中的牵制作用,我们特别强调“说”和“看”的不同功能,故而主张归结为两大类教材,以突出言语形式的不同特点。

## 六 “说的汉语”和“看的汉语”的不同教学方法

“说的汉语”和“看的汉语”既然这样不同，在教学上就应分别采用不同的教法。从语言学习的角度出发，人们学习“说的汉语”与“看的汉语”的心理过程和生理过程均有本质的不同，因此，应分别建立“说的汉语”和“看的汉语”的不同的教学系统。也有人建议分别建立两种不同的教学系统，即书面语言教学系统和口头语言教学系统。（吕必松，1997）也有人从另一个角度来区分系统，张斌先生说：“语言学习和研究的重点在‘区别’。从听和读方面说，重在区别同异；从说和写方面说，重在区别正误。”（张斌，2002）从语言学习来讲，“听”和“读”是输入，“说”和“写”是输出。学习的过程，应该是输入大于输出。所以，首先应通过各门课程，利用各种教学手段，置身于各种场合，或设置各种场景，让学生听汉语，听是至关重要或是最重要的。听懂了，自然慢慢也就能说了。听懂了以后，顺理成章地就会有说的愿望，慢慢地也就说了。说的时候一定要结合具体的生活场景，一定要在真实的语言环境中说。开始时只能说最简单的话，断断续续的话，思维不连贯的话，说错了也不要急于纠正，只要说话者与听话者双方能听懂就算达到了目的，实际就算达成。因为学习者此时练习的是“说的汉语”，不能写出来的“看的汉语”的标准去要求，二者是不同的。

在“看的汉语”的学习过程中，要充分注意汉字的特点和汉字的作用。突破汉字教学的困境，寻求汉字教学的新思路，是建立“看的汉语”教学模式的关键。汉字比起拼音文字来，确有“难认、难记、难写”的一面，但汉字也有它自身的无穷魅力，吸引了大批西方汉语学习者。认汉字、记汉字、写汉字，其中之关键在于记忆。只有记住字形，记住字义，在头脑中留下字的语音形象，经过科学的训练，才能会写。因此，如何在记忆汉字的方法上动脑筋，指示

学习者以门径，教师要费一番苦心，学习者要下一番苦功夫，学习“看的汉语”首要的是识字，然后依次为掌握词语，明晰语法，贯通语义，明了语篇。我们特别要强调调汉字作为“看的汉语”的载体，在教学中具有特别重要的作用。汉语自有其自身的特点，与汉字相匹配，更加相得益彰。

“看的汉语”的学习顺序，应该是先看后写，可根据教学需要由“看的汉语”的学习逐步过渡到“写的汉语”的学习。其学习顺序为：汉字识读、篇章阅读、写作教学。总之，要实施“看的汉语”与“写的汉语”的教学，应探讨相应的课型与教法。

“说的汉语”与“看的汉语”是两种不同的言语形式，各自具有自身的特点，我们应据此编写不同的教材，实施不同的教法，我们主张，对外汉语教学应培养学生既会“说的汉语”，也会“看的汉语”，既可进行口头语言表达，也可进行书面语言表达。只不过在不同的教学阶段，所获言语技能的程度不同而已。

### 参考文献

- 北京口语调查组(1989)“北京口语调查”的有关问题及初步调查，《第二届国际汉语教学讨论会论文集》，北京：北京语言学院出版社。
- 岑运强(1994)语言和言语、语言的言语学和言语的《汉语学习》第4期。
- 陈建民(1984)《汉语口语》，北京：北京出版社。
- 陈望道(1935)接近口头语的方法，《太白》第1卷第10期，另见《陈望道语文论集》，上海：上海教育出版社，1980。
- 董兆杰(1986)《口语训练》，北京：语文出版社。
- 郁元宝(2002)被忽略的汉语与汪曾祺的抗议，《文汇报书周报》4月5日。
- 郭绍虞(1946)中国语言所受到文字的牵制，《照隅室语言文字论集》，上海：上海古籍出版社，1985。
- 老舍(1951)怎样运用口语，《语文学习》第2期。
- 吕必松(1997)汉语教学中技能训练的的系统性问题，《第五国际汉语教学讨



论会论文选》，北京：北京大学出版社。

吕必松(2000)试论汉语书面语言教学，《广州华苑学术版·华文教学与研究》第1期。

吕叔湘(1944)文言与白话，《吕叔湘语文论集》，北京：商务印书馆，1983。

申修言(1996)应该重视作为口语体的口语教学，《汉语学习》第3期。

[瑞士]蔡绪尔(1949)《普通语言学教程》，高名凯译，岑麒祥、叶蜚声校，北京：商务印书馆，1980。

王若江(1999)对汉语口语语课的思考，《汉语学习》第2期。

叶圣陶(1980)语文教育书简，《叶圣陶语文教育论集》，北京：教育科学出版社。

张斌(2002)《现代汉语虚词研究丛书》总序，见《现代汉语虚词研究丛书》，合肥：安徽教育出版社。

## 古代汉语与现代汉语

北京大学、湖北大学 孙玉文

**提要** 古代汉语，跟现代汉语相对，是古代民族的语言，包括文言和古白话。虽然文言的正统地位已被现代白话取代了，但是我们仍然需要学习和研究古代汉语。本文结合语音、词汇、语法等方面的具体例证，讨论古代汉语在现代汉语的学习、研究以及运用中的作用。本文认为要想学好古代汉语，我们必须把感性认识和理性认识结合起来，多念古文，做到字、词、句落实，逐步升华到理性上去理解。

**关键词** 古代汉语 现代汉语 语音 词汇 语法

古代汉语，跟现代汉语相对，是古代汉民族的语言。从时间上说，“五四”以前汉族人使用的语言都可以称为古代汉语。我们今天接触到的，是它的三千多年来的书面语，包括文言和古白话。所谓文言，是以先秦口语为基础形成的上古书面语，以及用这种书面语写成的作品中的语言，也指用文言写成的作品。为了区别起见，可以把用文言写成的作品称为文言文。所谓古白话，是六朝以后在北方话基础上形成的一种书面语，这是现代汉语的直接源头，也指用古白话写成的作品。为了区别起见，可以把用古白话写成的作品称为古白话文。现代汉语，这里是指现代汉民族共同语——普通话，它以北京语音为标准音、以北方话为基础方言、以

典范的现代白话文著作作为语法规范。现在,古代汉语已被现代汉语取代了,文言的正统地位已被现代白话取代了,但是我们仍然需要学习和研究古代汉语。专门跟古籍打交道的人自不必说,因为他们需要借助古代汉语写成的典籍来研究中国古代的文化。我们面临一项艰巨的任务,那就是批判继承祖国优秀的文化遗产,这需要我们学习和研究古代汉语。

也许有人会问:我是一个现代人,为什么还要学习、研究古代汉语呢?我们的回答是:一方面,在某些场合,我们还很有读写古文的需要,例如游览名胜古迹,常常接触到文言,写对联,常常要用到古代汉语。另一方面,人们对客观世界的认识是无止境的,我们需要借鉴人类已有的认识成果,包括中国古代人的研究成就,这需要我们现代人学习、研究古代典籍,从而也就需要学习、研究古代汉语。再说,语言是发展的,现代汉语对古代汉语有继承,有发展。要想高效率地学习和运用好现代汉语,必须学习、研究古代汉语;要想深入研究现代汉语,也必须学习、研究古代汉语。很难想像,如果一个人对汉语的历史缺乏了解,却能对汉语的现状有透彻的了解。

下面结合具体例证,谈谈古代汉语在现代汉语的学习、研究以及运用中的作用。

### 一 语音方面

现代汉语语音是由古代汉语发展来的。当我们对汉语语音发展的历史有清晰的了解时,才谈得上对它的现状有较深刻的认识。

汉语音节一般由声母、韵母、声调三个部分构成。韵母又可分为韵头(又叫介音)、韵腹(又叫主要元音)、韵尾三个部分。并不是每个汉语音节都由这几个部分组成,其中韵腹和声调是每个音节必须具有的,声母、韵头、韵尾可以缺一、缺二,甚或缺三。现代汉

语普通话的音节结构方式可以从下面的表中看出来:

结构方式 例字	声母	韵母			声调
		韵头 (介音)	韵腹 (主要元音)	韵尾 元音 辅音	
鹅 é			e		阳平
蛙 wā		u	a		阴平
哀 āi			a	i	阴平
歪 wāi		u	a	i	阴平
烟 yān		i	a	n	阴平
孤 gū	g		u		阴平
寡 guǎ	g	u	a		上声
看 kàn	k		a	n	去声
窗 chuāng	ch	u	a	ng	阴平

没有韵尾或以元音收尾的音节,叫开音节;以辅音收尾的音节,叫闭音节。现代汉语普通话中,开音节占多数。这一特点,跟古代汉语相比就可以看出来。中古时代有一部韵书,叫《广韵》。这部韵书按平上去入四声分韵,共分出 206 个韵。同韵的字,除了声调相同外,主要元音和韵尾(如果有韵尾的话)相同,不同声调、主要元音和韵尾的字,就归不同的韵。《广韵》代表了隋唐时代的读书音系统。206 韵中,入声韵占 34 个。中古的入声韵,以[-p] [-t] [-k] 这三个塞音韵尾收尾,今天的广州话还保留这三种韵尾,例如广州话“劫”读[kip],“缺”读[k'yt],“觉”读[kok]。中古的入声韵变到北京音系中,全部派入了阴声韵中,有的没有韵尾,有的有元音韵尾。事实上,跟中古比起来,北京音系中鼻音韵尾也在减少。《广韵》中有三种鼻音收尾的韵: [-m] 尾,共 27 韵; [-n] 尾,共 40 韵; [-ŋ] 尾,共 35 韵。普通话中, [-m] 尾都归并到了 [-n] 尾。今天的广州话中,中古的 [-m] 尾基本上还保留着,而在普通话中都

读成了[-n]尾。例如“喊”，广州话读[ham<sup>5</sup>]，而普通话读[<sup>5</sup>xan]；“店”，广州话读[tim<sup>5</sup>]，而普通话读[tien<sup>5</sup>]；“检”，广州话读[kim]，而普通话读[<sup>5</sup>tsien]。由此可见，了解了古代语音，对于我们认识现代汉语的音系及其特点是很有帮助的。

历史上有一种通过音节中声调的变化构造意义有联系的新词的现象。这种构词现象构造出的新词，有些还成对地保留到现代汉语普通话中。例如：

好 háo 美好；好 hào 爱好  
空 kōng 空虚；空 kòng 腾出来、使空  
处 chǔ 居住；处 chù 地方  
铺 pū 铺设；铺 pù 床铺

这些成对的词，直到今天仍然只是声调有差别。但是有些成对的词在现代汉语普通话中差别很大。例如：

恶 è 凶恶，不善；恶 wù 厌恶  
宿 sù 住宿；宿 xiù 星宿  
塞 sè 堵塞；塞 sāi 边塞  
度 duó 推测，估计；度 dù 限度

一个词滋生新词时，新词跟旧词之间语音不可能相差太远。可是现代汉语中，这些成对的词语音相隔太远。这种现象怎么解释？需要有古代语音的知识。在上古音中，这些词声母和韵母是相同的，只是声调有差别：

恶 [ǎk] 凶恶；恶 [āk] 厌恶  
宿 [sǐəuk] 住宿；宿 [siəuk] 星宿  
塞 [sək] 堵塞；塞 [sək] 边塞  
度 [dǎk] 测度；度 [dāk] 限度

中古以后，这些成对词的读音因为韵尾和声调的影响变得相差甚远。

从音节长度上看，现代汉语的词大都以双音节构成，这是历史

形成的。有一些双音词，两个音节之间在语音上有关系。由于这部分双音词是在汉语史上的各阶段逐步形成的，因此应联系各阶段的音韵特点进行分析，不能以今律古。我们先谈联绵词。所谓联绵词，是由两个音节构成的不能拆开来解释的一种单纯词，例如“辗转”、“徘徊”、“蜘蛛”等都是。联绵词先秦已产生，此后，历代都新产生了联绵词，许多联绵词一直沿用到现代汉语。要想了解现代汉语仍在使用的联绵词，就应该了解各联绵词产生时代的语音状况。例如“匍匐”今天是叠韵，都是[-u]，但是这两个音节古代却是双声，都是[b-]，至于韵母则相差甚远。一般把联绵词两音节在语音上的联系分为四种：

1. 双声兼叠韵。例如：辗转、契合
2. 双声。例如：参差、忐忑
3. 叠韵。例如：从容、烂漫
4. 非双声叠韵。例如：蟋蟀、鸚鵡

由于上古汉语有声调，所以上古汉语的声调对联绵词的两个音节也有一定的制约作用，表现得最明显的是有叠韵关系的联绵词。其中双声兼叠韵关系的联绵词都同声调，例如“辗转”和“继续”都是上声，“契合”是入声。叠韵联绵词同声调的情况估计达到97%以上，例如“逍遥、婆娑”都是平声，“钜脍”和“婉转”都是上声，“烂漫”、“睥睨”都是去声，“蹉跎”和“苜蓿”都是入声。

先秦时代已经出现了联合式的复合词。汉语史上，各时代都产生了一些联合式的复合词。这些词，有的沿用至今，例如“朋友”、“疾病”、“周旋”、“荒芜”等。从意义上讲，有的是两个语素义同或义近，例如“身体”、“语言”；有的是两个语素反义，例如“动静”、“横竖”；有的是两个语素意义相类，例如“饮食”、“歌舞”。从语音上说，联合式的复合词两个词素有的属于同声调的，有的属于不同声调的。要检验两个词素之间的声调状况，应从这个词产生时代的声调系统来作研究。当构成联合式的复合词两音节不同声

汉语联合式的成语构成，声调也起了很大作用。这种类型的成语，一般是四字格，前两个音节是一个节拍，后两个音节是一个节拍。古代汉语有平上去入四声，古人又归并为平仄两大类：平声归平，是平直的调子；上去入声归仄，是不平直的调子。联合式成语的构成，很多都符合这样的平仄规律：

平平仄仄：平心静气、深谋远虑、山珍海味、眉开眼笑

仄仄仄仄：巧言令色、正言厉色、日新月异、水深火热

了解古代的语言，对于追溯现代汉语词的来源和研究现代汉语的词义和词素义都有作用。

关于追溯现代汉语中词的来源，例如“喂”，词义是“给动物东西吃，饲养”、“把食物送到人嘴里”。这个词是怎么来的？这需要古代语音的知识。上古汉语有一个词“委”，其词义是积贮，聚集，这是动词用法，读上声。由这个词生出一个新词，义为聚集起来的粮食和柴火，喂牲口用的草料等物，用来供养人或周济人，喂牲口等，是名词用法，读去声。由“委”的这个名词用法又生出一个新词：义为把聚积起来的粮食和供炊饭用的柴火、喂牲口用的草料等物用来周济供养人或喂牲牲口；由此引申为喂养动物，饲养；再引申为把食物送到人嘴里。喂养的“委”又作“萎、餒、喂”等形。作“萎、餒”等容易理解，因为它们都是以“委”作声旁的形声字；至于“餒、喂”，都是从“畏”得声，跟“委”在古代是否音同或音近？是的，“畏”在中古和近代跟“委”是音值相同或相近的。

古代的假借字有些沿用到现代汉语，对这种假借用法不能望文生义，应联系古音读本字。例如“雕虫小技”的“雕”，从字形结构来分析，它从佳，周声，是个形声字，从佳，说明它跟鸟有关。雕是一种猛禽，嘴呈钩状，视力很强，腿部有羽毛。但“雕虫小技”的“雕”不能按这个词义来理解。《汉语成语小词典》：“雕，雕刻。虫指鸟虫书，我国古代篆字的一种，笔画形状像鸟虫。雕虫：雕刻鸟虫书。比喻小技或微不足道的技能(多指文字技巧)。”“雕”怎么会

调时，常常是按平上去入的顺序排列。例如：

平上：乡里、光景、深广、朋友

平去：依附、空旷、丞相、灾害

平入：风格、功德、危急、人物

上去：宠爱、感悟、缓慢、巧妙

上入：饮食、闪烁、养育、堵塞

去入：跳跃、吝啬、教育、爱惜

知道了古代的声调，我们对古代出现、现代汉语中仍在沿用的联合式复合词的语音结构就会了解得更真切。

语音不但对双音节词有一定的制约作用，对一些四音节的词也有制约作用。请看下面一些例子：

叽里嘟噜 dī · lidūlū

叽里嘟噜 dī · lidūlū

劈里啪啦 pī · lipālā

我们以每个词前后两个音节各为一组，可以看出这种构词方式有如下语音特点：(1) 各组内部都叠韵；(2) 第一个音节和第三个音节双声，第二个音节和第四个音节双声。但是下面的例子例外：

叽里咕噜 jī · ligūlū

叽里呱啦 jī · liguālā

叽里吞亮 jī · ligāilā

稀里糊涂 xī · lihútú

稀里哗啦 xī · lihuālā

例外在于第一个音节和第三个音节声母不是双声。其实这本来不是例外，联系古代的语音就很好解释。原来，清代以前“叽”不读 j[te-]，读 g[k-]；“稀”不读 x[ɕ-]，读 h[x-]。“叽”和“咕”、“呱”、“沓”、“稀”和“糊”、“哗”都是双声。后来 g[k-]、k[k'-]、h[x-]跟 j[-i]、ü[-y]相拼时，才变成 j[te-]、q[te-]、x[ɕ-]，于是这几个词中第一个音节和第三个音节声母就不同了。

有“雕刻”义？原来它是“彫”字的假借。据《说文》：“彫，琢文也。从彡，周声。”可见“彫”是为“雕刻”的“雕”造的专字。“雕”、“彫”古音已是同音字，所以可以借“雕”字来书写。

古代语音研究不但对现代汉语语音、词汇研究有很大价值，而且对汉语规范化的理论和实践都有意义。这里就普通话正音工作来谈。古代有些字，今天已经不行用了，但是偶尔还用得着，我们当然应该知道它们的读音。要知道这些字的读音，唯一的办法，就是依音变规律把它们折合成现代读音。例如“鸚鵡”这两个字该怎么念？中古的韵书《广韵》，“鸚”注为杜奚切，跟“蹄”同音；“鵡”注为古穴切，跟“决”同音。《现代汉语词典》把“鸚鵡”注为 tǐjué，就是根据古书注音折合来的。有时候，某个字有两个不区别意义的异读，一读是从古代规则性地变来的，我们就取此读作为标准音。例如北京土话中“波”有 bō、pō 两读，按审音原则，应取其中一读为标准音。《广韵》“波”为博禾切，折合今音，该读 bō，全国绝大多数方言都读成不送气的 b[p-]，就采 bō 为标准音。这样的例子还可以举出很多。可以肯定地说，汉语普通话的正音工作离不开古代语音的研究。

## 二 词汇方面

现代汉语词汇系统是由古代汉语发展来的。当我们对汉语词汇发展的历史有清晰的了解时，才可以说对它的现状有较深刻的认识。拿古今汉语词汇系统作比较，可以看出，有一些词古今都在使用，例如“风”、“雨”、“星”、“水”、“山”、“心”、“手”、“东”、“西”等。另外有些词，古代曾经使用，而现代不用。例如“馘”(guó)，指割下敌人的左耳；“骥”(qí)，一种青黑色的马；“仓庚”，今天叫黄莺；“紘”(hóng)，系在冠冕两侧的带子；“屨”，鞋子。这些词现在已不再使用了。还有一些词，古代没有出现过，是现代新产生的，例如“电

视”、“飞机”、“巴士”、“议会”等。

古今都在使用的那些词，有的词古今词义相同，例如“风”、“雷”、“霜”、“雪”、“云”等等。有的词古今词义不同，其中有的是古今词义迥然有别，例如“斋”古指在祭祀或举行典礼前清心洁身（如不喝酒、不吃葱蒜、不与妻妾同住），以示虔敬；魏晋时期，发展出房舍、屋子的意思；今天，“斋”常用作书房、商店的名称，学校宿舍也有叫斋的，这个词义距离先秦时的常用义太远了。有的是古今词义只有微殊，例如“睡”，先秦两汉时只指打盹儿，打瞌睡。《说文》：“睡，坐寐也。从目垂。”所谓坐寐，就是坐着打瞌睡。这个“睡”是由“垂”生出的一个词，“垂”和“睡”古代声韵全同，只是声调有区别。人坐着打瞌睡，眼皮往下垂，所以由“垂”滋生出“睡”这个词。现代汉语中，“睡”的词义扩大了，泛指睡眠。对于古今词义相同的那部分词，由现代汉语往前追溯，我们可以了解现代汉语对古代汉语继承的一面；对于古今词义不同的那部分词，比较古今的异同，我们既可以了解现代汉语对古代汉语的继承，又可以看出其发展。通过古今汉语的对比，可以加深我们对现代汉语词义的认识。

同样的客观世界，同样的事物、动作、性状，不同民族的语言可以有不同的分类，形成不同的词义。例如，同样表示同父母所生的男子，英语都叫 brother；如果要表达同父母所生的比自己年长的男子，就用词组 elder brother；表达同父母所生的比自己年幼的男子，就用词组 younger brother。《韦氏英语大词典》、《美国传统词典》等英美人编的词典中，brother 不把哥哥和弟弟分成两个义项，只有“同父母所生的男子”这一个义项。但是在汉语中，分类不同：分成两类，同父母所生的比自己年长的男子叫“哥哥”，古代叫“兄”；同父母所生的比自己年幼的男子叫“弟弟”，古代叫“弟”。不仅如此，同样的客观世界，同样的事物、动作、性状，同一语言的不同历史时期可以有不同的分类，形成不同的词义。比较古今词义的异同，可以加深我们对现代汉族人对客观世界分类的认识。例

如,现代汉语中,“舅”的意思是“母亲的兄弟”。但是古人的“舅”范围要大,《诗·秦风·渭阳》:“我送舅氏,曰至渭阳。”这是指母亲的兄弟。《礼记·檀弓下》:“吾舅死于虎。”这是指丈夫的父亲。《礼记·坊记》:“昏礼,婿亲迎,见于舅姑。”这是指妻的父亲。概括地说,“舅”最初的词义,是指父母同辈的有亲缘关系的异性男子。现代汉语中,“舅”只指母亲的兄弟,词义范围缩小了;丈夫的父亲称为公公,妻的父亲称为岳父。通过“舅”古今词义的对比较,我们对现代汉语中“舅”的词义把握得更深入了。

掌握古汉语的词义对现代汉语的语法分析也有作用。有这样一些例子(加\*号表示不能这样用):

一丈高    高一丈    \* 一丈矮  
 三米宽    宽三米    \* 三米窄  
 一尺厚    厚一尺    \* 一尺薄  
 一米深    深一米    \* 一米浅  
 一丈长    长一丈    \* 一丈短

这里的“高、宽、厚、深、长”是不是形容词呢?不是的。它们是名词,是由形容词滋生出的名词。试比较英语:

high: height(高;高度)  
 wide: width/broad: breadth(宽;宽度)  
 thick: thickness(厚;厚度)  
 deep: depth(深;深度)  
 long: length(长;长度)

所以上面的几个汉语词也有可能是其形容词滋生出的名词。事实的确如此。在古代汉语中,“高、广、厚、深、长”作形容词时,分别读平声、上声、上声、平声、平声;当它们作“高度、宽度、厚度、深度、长度”时,都变成去声。后来去声读法消失了,名词用法继承下来。《现代汉语词典》分别给“高、宽、厚、深、长”立有“高度、宽度、厚度、深度、长度”等义项,实际上是不承认上面几个词的那几种用法是

形容词用法,而认为是名词用法。

古代汉语以单音词为主,现代汉语以双音词为主。这一点,通过古今汉语的对比可以看出。最明显的,是把一段古文译成现代白话文,字数增多了,古代许多单音词,今天要用双音词来替换。下面是《论语·里仁》中一段话的原文和杨伯峻《论语译注》中的译文:

[原文]子曰:“君子怀德,小人怀土,君子怀刑,小人怀惠。”

[译文]孔子说:“君子怀念道德,小人怀念乡土;君子关心心度,小人关心恩惠。”

原文共用14个词,其中10个是单音词,只有“君子”、“小人”(各用2次)是双音词。译文也用了14个词,只有“说”是单音词,其余13个词全是双音节的:

子=孔子    小人=小人  
 曰=说    怀=关心  
 君子=君子    土=乡土  
 怀=怀念    刑=法度  
 德=道德    惠=恩惠

抓住古今汉语词语长度作比较,可以使我们看出古汉语以单音词为主、现代汉语以双音词为主的规律,把握现代汉语词语的构成特点。古代很多单音词,现代都被双音词替换了。有三种主要情形:

1. 古代的单音词,加上词头或词尾,成为现代的双音词。例如:鼠:老鼠;虎:老虎;舌:舌头;骨:骨头;后:后头。
2. 用古代同义的单音词构成现代的双音词。例如:友:朋友;道:道路;悲:悲伤;赠:赠送;显:明显;集:汇集。
3. 古代的单音词为现代不同的双音词所代替,古代单音词与现代双音词之间没有相同的词素。例如:师:军队;股:大腿;目:眼睛;伐:攻打;乖:违背。

相应地,古代不少词在现代汉语中常常降到词素的地位。我们知道,词是最小的能够独立运用的语言单位,双音词的词义不等于其中词素义的简单相加,例如“火车”不等于“火+车”,“马路”不等于“马+路”,“肉麻”不等于“肉+麻”,“开关”不等于“开+关”等等。但是,双音词中词素的意义常起到提示词义的作用,知道了现代汉语双音词的词素的意义,将大大有助于对该双音词词义的理解。现代汉语中,有的词素不能独立成词,但它们在古代汉语中却是一个单独的词。要想确切地了解这个词素的意思,就得到古汉语中寻求答案。例如,“金”,现代汉语中指金子。但是“金”还可以作为词素出现在“五金”、“合金”、“金疮”、“金属”、“金汤”等词中。这些词中的“金”不是“金子”的意思,而是“金属”的意思,“五金”就是指金、银、铜、铁、锡这五种金属,泛指金属或金属制品。现代汉语中,“金”作“金属”讲不能独立成词,只能用作词素;但是在古代汉语中,“金”作“金属”讲却可以独立成词。《周易·系辞上》:“二人同心,其利断金。”《史记·平准书》:“金有三等,黄金为上,白金为中,赤金为下。”均可以为证。“肤”,现代汉语中不能独立成词,但可以用在“皮肤”、“肤色”、“肤泛”、“肤觉”、“肤廓”等词中。“肤”是什么意思?古代汉语中,“肤”和“皮”是同义词。“肤”指人的皮,“皮”指动物的皮,“皮肤”连用,泛指人和动物的皮肤。

了解现代双音词中词素的意义,对于了解这些双音词的构词特点很有帮助,这需要古汉语词义的知识。例如“衣著”,今天作名词用,它的内部结构应该怎样分析?应该是一个动词性的联合结构。“衣”古代有动词用法,义为穿衣服,读 yì。“衣著”的“衣”原来读去声,后来才变为平声读法。在古书中,“衣著”本来是一个动词,后来才演变为名词。《陈书·姚察传》:“吾所衣著,止是麻布蒲鞞,此物于吾无用。”可以为证。

古代一些词素,还保留在某些固定词组中,要想理解这些固定词组的意思和结构,也离不开古汉语词义的知识。例如“簞食壶

浆”的“食”,一般成词语典都注为 sì。“食”读 sì 是什么意思?原来“食”读 shí 时,意思是食物;特指构词,义为饭,读为 sì。“簞食壶浆”意思是一簞饭,一壶浆,意指百姓犒劳军队。《孟子·梁惠王下》:“簞食壶浆,以迎王师。”“簞食壶浆”是由“簞食”和“壶浆”这两个偏正结构成的并列结构。再如“党同伐异”,其中,党,动词,偏袒;同,这里作宾语,指跟自己意见相同的人;伐,打击,攻击;异,作“伐”的宾语,指跟自己意见不同的人。这里“党”、“伐”的两种用法今天不能独立运用了。“党同伐异”是由两个动宾结构组成的并列结构,指结帮分派,偏向同伙,打击不同意见的人。

下面谈谈古代汉语词汇在现代汉语标准语形成和发展中的作。封建时代,言文分家。五四运动以后,汉语才又走上言文一致的康庄大道。现代汉语标准语以北京话为基础,但北京话不等于标准语。词汇方面,现代汉语普通话的词汇以北方话词汇为基础,为了丰富词汇,普通话要从方言、古代汉语和外来语中吸收一些需要的词。现在,文言文虽然退出了历史舞台,但是文言已死去的词汇和典故后面还有一些有生命的东西,吸收进现代汉语标准语中,可以丰富现代汉语的词汇,还可以打破方言的隔阂而为全民所了解。适当地吸收古代的词语,可以使现代汉语的表达简洁匀称,还可以表达庄重严肃的感情色彩,表达幽默、讽刺等意义。事实上,现代汉语标准语中已经吸收了不少古代的词语,例如上帝、大臣、酋长、公爵、仪仗、鬻铎、拜谒、吊唁等。应该防止滥用古语的现象发生,表达一种概念,现代汉语已经有了某个词语,就不必再用古代的词语来表示它。

要想正确地吸收古语词,就应该对古汉语词汇的知识有所了解。有时候,古代某一个词所表达的概念今天已不存在了,现在又新起了一种事物跟古代的那个词的词义有些相关之处,我们可以借用来说达这个新概念。例如今天有学位“学士”、“硕士”、“博士”。“学士”,学位中最低的一级,大学毕业时由学校授予;“硕

士”，也是学位的一级，大学毕业生在研究机构或高等学校学习二年以上，成绩合格者，即可授予；“博士”，学位的最高一级。其实，“学士”、“硕士”、“博士”这几个字眼并不新，都是从古代取来而赋予新的词义。学士，已见于《周礼》等书，指在国学读书的学生。硕士，已见于中古，指品节高尚、学问渊博的人。博士，也见于上古文献，本指博通古今的人，后来又发展出一种学官名，六国时开始设置，一直沿用至清代，是古代一种传授经学的官员。不难看出，今天的“学士”、“硕士”、“博士”跟古代的词义完全不同，但是有一定的联系。

掌握古代汉语词汇的知识，对于学习、研究、运用现代汉语，其作用显然是很大的。

### 三 语法方面

现代汉语语法是由古代汉语语法发展来的。当我们对古代汉语语法发展的历史有了清晰的了解时，才能说对汉语的现状有较深刻的认识。跟语音、词汇相比，语法的变化是缓慢的。例如，主语在谓语句之前，宾语在动词之后，从三千年前的甲骨文时代到今天，都是如此。但语法也在变化，古今语法依然有若干差异。比较古今语法的差异，可以使我们更好地把握现代汉语语法上的一些特点，更好地掌握现代汉语语法，并正确地运用它们。吕叔湘先生在《通过对比研究语法》（载《吕叔湘语文论集》，商务印书馆，1983）中说：

一种事物的特点，要跟别的事物比较才显出来。比如人类的特点——直立行走，制造工具，使用语言等等，都是跟别的动物比较才认出来的。语言也是这样。要认识汉语的特点，就要跟非汉语比较；要认识现代汉语的特点，就要跟古代汉语比较；要认识普通话的特点，就要跟方言比较。无论语音、语汇、语法，都可以通过

对比来研究。

我们从构词法谈起。上文谈到，古代汉语以单音词为主，现代汉语以双音词为主。三千年前的殷商甲骨文，据有人研究，它的词的构成全是单音节的。这说明，殷商时代的语言中，词的构成都是单音节的。此后，历代都产生了一些双音词，从而形成现代汉语以双音词为主体的格局。在单音词为主的古代（特别是上古），要构成新词，常通过两种方式：一种是通过词义引申分化出新词，可以叫词义构词。例如“田”在甲骨文中“田猎”和“农田”这两个意义。推测起来，“田”本来是表示田猎的，后来才由“田猎”义引申出“农田”义。因为人类社会是由采集时代到渔猎时代，再经过畜牧时代到农耕时代。到了农耕时代，人们在先前田猎的区域进行种植，“田”引申出“农田”义，分化出一个新词。另一种是通过音节的变化的构造出意义有联系的新词，可以叫作音变构词。例如“朝”本来是“早晨”的意义，读 zhāo；古人拜见尊长一般是在早晨进行的，所以引申出“拜见尊长”一义，读 cháo。“好”本来是“美好”的意义，读 hǎo；引申出“爱好”一义，读 hào。“食”本来是“吃东西”的意义，读 shí；引申出“使吃东西，供养”的意义，读 sì。

单音词的词义构词和音变构词后来不能满足社会的需求，于是从周代起，汉语走上了复音化的道路。复音化的方式有二：一是双音节的音变构词法，形成叠音词，例如“夭夭、灼灼、祁祁”等；又形成联绵词，例如“缱绻、参差、婆娑、滂沱”等。二是结构构词法，采用语词组合方式把两个或两个以上的词素组合起来，代表一个概念。这种构词方式，直到现代汉语也都是最常用的，例如“贫穷、地震、先生”等都是。

现代汉语中，利用结构构词法构造的复合词，当然会采用现代汉语的语法结构方式。例如主谓关系“脑溢血”、“国有”、“兵变”等，可以称为表述式；动宾关系“领队”、“吃香”、“吹牛”等，可以称为支配式；并列关系“阅读”、“干净”、“解剖”等，可以称为联合式；



名量词，上古汉语还没有从名词中分化出来，只是名词中的一个小小类，可称为单位名词。因为上古的单位名词还没有从名词当中分离出来的形式特征，它跟名词一样，都可以和数词直接结合，中间无需加一个单位词。上古汉语中，事物数量的表示可以有三种方式。一种是“数词+名词”，现代说“五件事”，古人说“五事”；现代说“三个人”，古人说“三人”。第二种是“名词+数词”，这在上古较为少见，现代说“一头牛，一只羊，一头猪”，古人可说“牛一，羊一，豕一”。第三种是“名词+数词+单位名词”，这在上古也较少见，现代说“三匹马”，古人说“马三匹”；现代说“六百斛米”，古人说“米六百斛”。在第三种情况下，“数词+单位词”不放在名词之前，而是放在名词之后，这里的单位词还是名词，不是量词。到了汉魏以后，名词逐步变得不能直接同数词结合了，中间必须加上一个单位词；而单位词却往往总是直接同数词结合成数量词，用作句子的一个成分；“名词+数词+单位名词”语序调整为“数词+单位词+名词”。这时单位词和一般名词的语法功能、语法作用有了明显的区别，也就是说从名词中分化了出来，发展成为量词。通过古今对比，我们就可以明白，量词的丰富是逐步形成的，现代汉语量词十分丰富，从而也成为现代汉语语法方面的一个重要特点。

以上说的是实词，我们再来谈一谈虚词。把古今虚词进行对比，可以看出现代汉语虚词使用上的特点。例如古代的“自”和现代的“自己”使用上不同：古代汉语的“自”只能用在状语的位置上；现代的“自己”则可以作主语、宾语、定语和同位语。再如古代的“相”和现代的“互相”相当，但使用很不同：古代的“相”所修饰的动词多是单音节的，但也不一定是单音节的动词，“相长”、“相望”、“相生”，动词是单音节的，“相往来”、“相为君臣”、“相将迎”，后面都是动词性的结构。现代汉语的“互相”可以修饰动词或动词性结构，但修饰动词时，该动词一般只能是双音节的，不能是单音节的，可以说“互相学习”、“互相凝视”、“互相帮助”，不能说“互相学”、

偏正关系“钢笔”、“文化宫”、“春耕”、“晚会”等，可以称为偏正式；动补关系“抓紧”、“看透”、“推广”等，可以称为补充式。

现代汉语新创词，不但可以利用现代汉语的语法手段，而且还可以利用古代汉语特有的语法手段。对于这些词结构关系的认识，应结合古代汉语的语法关系来进行。例如，现代汉语中，名词一般不作状语，只有时间名词、处所名词和方位名词可以作状语。这就是就词组和句子来说的。但是，现代汉语的新创词中，普通名词性的词素可以作另一个词素的状语，这个名词素可以表示工具或凭借（“笔谈”、“电视”、“枪毙”），表示比喻（“冰凉”、“鬼混”、“雪白”）等。这种构词方式实际上是继承了古代汉语的语法结构关系。古代汉语中，普通名词是在词组和句子中作状语的，表示工具或凭借（“箕畚运于渤海之尾”、“失期，法皆斩”）、对人的态度（“吾得兄事之”、“齐将田忌善而客待之”）、比喻（“嫂蛇行匍伏”、“老人儿啼”）等。现代汉语中，普通名词在大于词的语言单位中不能作状语，但这些普通名词作为现代的词素，却可以在谓词性的词素前作状语性的成分，丰富了现代汉语偏正式构词法的内容。

现在谈到词法。词法包括词的语法类别和特征等内容。比较古今词法的异同，可以使我们更清楚地了解现代汉语词法上的特点。例如，跟古代（特别是上古）汉语相比，现代汉语的量词十分丰富。量词可以分为两大类：一类是名量词，放在数词之后组成数量词，常常充任名词的修饰语，表示事物的数量；一类是动量词，也是放在数词之后组成数量词，常常放在动词之后，表示动作的次数（“洗一下”、“睡一觉”、“跑三趟”等）。上古汉语没有动量词，动量词是中古产生的。上古汉语中，表示动作的次数，有三种主要形式：一是把数目字直接放到动词前作状语，现代说“播三次鼓”，古人要说“三鼓”；现代说“为难我三次”，古人要说“三困我”等等。二是让数目字直接作谓语（“举所佩玉玦以示之者三”）。三是让数目字直接作复句的一个分句（“孔子不应，三，孔子泫然流涕”）。至于

“互相看”、“互相帮”。

通过古今句式的比较,可以加深我们对现代汉语句式特点的认识。例如,现代汉语有这样的句子:

我们把敌人打退了。

他把日记本拿出来。

大家把他鼓励了一番。

爸爸把他送到学校里。

带有这种“把”字的句式,我们叫它处置式。这种句式中古已出现了,但古代的处置式跟现代汉语不大一样。古人可以说“莫把杭州刺史欺”,今天不能说“不要把杭州刺史欺骗”;古人可以说“欲把青天摸”,今天不能说“想把青天摸”;古人可以说“把书读”,今天只能说“读书”;古人可以说“秋时又把甚收”,今天不能说“秋季又把什么收割”。由此可见,古代处置式中,“把”后面可以只出现一个个别的动词,现代汉语则不行。通过对比,我们可以说:早期的处置式是表示主语对“把”后面的宾语施加某种动作,至于是否使“把”的宾语产生某种变化,并无限制;而现代的处置式则要求主语对“把”的宾语施加某种动作,使宾语所指的对象产生某种变化。

现代汉语固定结构中,还保留着业已消失的古代语法现象。要把这些固定结构分析清楚,需要古代语法的知识。例如,“衣(yì,穿衣)锦还乡”、“情不自禁(jīn,抑制)”等都反映出古代音变构词的事实;“三顾茅庐”、“三心二意”、“四分五裂”、“四海为家”等都反映出古代汉语(特别是上古汉语)量词缺乏的事实;“土崩瓦解”、“星罗棋布”、“东施效颦”等反映出古代汉语普通名词作状语的事实;“夜以继日”、“马首是瞻”、“人莫予毒”反映出古代汉语某些宾语前置的事实。只有具备古汉语语法知识,才能把它们的面意思弄清楚。

古汉语语法知识对于现代汉语的规范化也是很有作用的。例如“救火”这个词,我们不能把它排除到现代汉语标准语的门外。

因为这个词早已在汉语中生根开花了,不仅使用频率较高、使用地域广泛,而且有悠久的历史。让我们看一看古代汉语中的部分用例:

陈不救火,许不吊灾,君子是以知陈许之先亡也。(《左传·昭公十八年》)

救火者皆曰顾府。(《左传·哀公三年》)

御公立于象魏之外,命救火者伤人则止,财可为也。

如诸侯皆在而日食,则从天子救日,各以其方色与其兵;大庙火,则从天子救火,不以方色与兵。(《礼记·曾子问》)

今之为仁者,犹以一杯水救一车薪之火也。(《孟子·告子上》)

譬如拯溺锤之以石,救火投之以薪。(《邓析子·无厚》)

士大夫闻者,皆趋车驰马救火。(《韩诗外传》卷十)

当时之时,吏治若救火扬沸。(《史记·酷吏列传序》)

如以汤止沸,抢薪救火,愈甚亡益也。(《汉书·董仲舒传》)

救火拯溺,义不得好;辩论是非,言不得巧。(《论衡·自纪篇》)

“救火”被吸收进现代汉语普通话中,应该没有问题。《现代汉语词典》已收入“救火”一词。

总起来说,要想学习、研究、运用好现代汉语语法,离不开古汉语语法的知识。

要想学好古代汉语,我们必须把感性认识和理性认识结合起来,多念古文,做到字、词、句落实,逐步升华到理性上去理解。在理解的基础上,掌握古代汉语的规律,记在脑子里,特别是要记住古代汉语常用词的常用义。最好是在理解的基础上多背诵一些古文的名篇,通过背诵,把古代汉语的规律融到古文中,加深理解,加深记忆。经过磨炼,日积月累,我们就能提高阅读古书的能力,掌握古代汉语的一些语言规律。

## 参考文献

- 北京大学中文系现代汉语教研室 (1993) 《现代汉语》, 北京: 商务印书馆。
- 北京大学中文系 1955 级语言班 (2000) 《汉语成语小词典》(大字本), 北京: 商务印书馆。
- 北京大学中文系语言学教研室 (1989) 《汉语方音字汇》(第二版), 北京: 文字改革出版社。
- 郭锡良 (1997) 《古语史论集》, 北京: 商务印书馆。
- 郭锡良 (1986) 《汉字古音手册》, 北京: 北京大学出版社。
- 郭锡良等 (2000) 《古代汉语》(修订本), 北京: 商务印书馆。
- 汉语大词典编辑委员会、汉语大词典编纂处 (1997) 《汉语大词典》(缩印本), 上海: 上海辞书出版社。
- 汉语大词典编辑委员会 (1986—1990) 《汉语大字典》, 武汉: 湖北辞书出版社、成都: 四川辞书出版社。
- 黄伯荣、廖序东主编 (1991) 《现代汉语》(增订本), 北京: 高等教育出版社。
- 何乐士 (2000) 《〈左传〉、〈史记〉名词作状语的比较》, 《古汉语语法研究论文集》, 北京: 商务印书馆。
- 蒋绍愚 (2001) 两次分类——再谈词汇系统及变化, 《汉语词汇语法史论文集》, 北京: 商务印书馆。
- 李思敬 (1985) 《音韵》, 北京: 商务印书馆。
- 陆俭明、马真 (1985) 《现代汉语虚词散论》, 北京: 北京大学出版社。
- 吕叔湘 (1983) 通过对比研究语法, 《吕叔湘语论文集》, 北京: 商务印书馆。
- 吕叔湘、朱德熙 (1979) 《语法修辞讲话》(修订版), 北京: 中国青年出版社。
- 孙玉文 (1998) 语词札记十则, 《语言学论丛》(第二十一辑), 北京: 商务印书馆。
- 孙玉文 (1999) “喂”这个词儿是怎么来的? 《文史知识》第 11 期。
- 孙玉文 (2000) 《汉语变调构词研究》, 北京: 北京大学出版社。
- 孙玉文 (2002) 先秦联绵词的声调研究, 《语言学论丛》(第二十六辑), 北京: 商务印书馆。
- 王力 (1954) 论汉语标准语, 《王力语言学论文集》, 北京: 商务印书馆。
- 王力 (1980) 《汉语史稿》(修订本), 北京: 中华书局。
- 王力主编 (1995) 《古代汉语》(修订本), 北京: 中华书局, 挖改本。

- 杨平 (2002) 《朱子语类》的“将”字句和“把”字句, 《汉语史论文集》, 武汉: 武汉出版社。
- 殷焕先 (1990) 联绵词和古音, 《王力先生纪念论文集》, 北京: 商务印书馆。
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (1996) 《现代汉语词典》(修订本), 北京: 商务印书馆。
- 周祖谟 (2001) 汉语骈列的词语和四声, 《周祖谟语言学论文集》, 北京: 商务印书馆。
- 朱德熙 (1993) 从方言和历史看状态形容词的名词化兼论汉语同位性偏正结构, 《朱德熙文集》, 北京: 商务印书馆, 1999。
- 朱德熙 (1985) 桥本万太郎《语言地理类型学》序, 《朱德熙文集》, 北京: 商务印书馆, 1999。

话是以北京音为标准音的，在语言教学中不可避免地都要碰到它。汉字是一个字一个音节，写两个字就有可能读两个音节。为了避免这方面的误会，赵元任先生把“儿”尾用小字来写。赵先生主张言文一致，他一方面坚持用口语写作，一方面也尽量把“儿”尾写出来。下面是《早年回忆》里的一段：

(1) 我差不多儿四岁开蒙——开蒙就是小孩儿起头儿认字念书的意思。我最早是我母亲给我认方块儿字，大概一寸半见方，一面儿写字一面儿画画儿的纸块儿。比方这面儿写“树”字，那面儿就画一棵树。要是“有”字，“好”字怎么画法儿我就不记得了。那时候儿一念书就全是念文言。那么“之，乎，者，也”那些字块儿的反面儿又怎么画呐？我记得好像有些字块儿反面儿轧根儿就让他空着的。对了，想起来了，有些字我不喜欢认，也老学不会，就是因为背后没画儿的缘故。

赵先生写的这段文字显然比一般人写的“儿”尾要多得多。这倒并不是因为我们口里的“儿化”词比较少，而是我们不习惯写。比如老舍用北京话写作，不论是中国人还是外国人，都拿他当北京话的代表，教学或者研究中经常取材于他。下面是《骆驼祥子》99页(人民文学出版社，1979年)的一段对话：

(2) “有事吗？”祥子又要去按电铃。

“自然是没事，并且是要紧的事！咱们进去说好不好！”孙排长——现在是侦探——伸手按了铃。

“我有事！”祥子的头上忽然冒了汗，心里发着狠儿说：“躲他还不行呢，怎能往里请呢！”

“你不用着急，我来了是为你好！”侦探露出点狡猾的笑意。赶到高妈把门开开，他一脚迈进去：“劳驾劳驾！”没等祥子和高妈过一句话，扯着他便往里走，指着门房：“你在这儿住？”进了屋，他四下里看了一眼：“小屋还怪干净呢！你的事儿不坏！”

“有事吗？我忙！”祥子不能再听这些闲盘儿。

## 汉语书面语和口语的距离

〔日本〕筑波大学 刘勳宁

**提要** 本文探讨的是由于手段本身的不同，特别是汉语和汉字本身的一些特点所造成的口语与书面语的差别。由于汉字是表意文字，对儿化、音节变化等口语现象书写时或不堪其苦，或有所不能。汉字具有超古今、超方言的特点，实际是以这些“不拘小节”为代价的。我们在加强汉语口语、方言研究的时候，同样要加强书面语的研究，希望各得其所，互相启发，而不是互相替代。

**关键词** 汉字 儿化 方言 书面语

书面语和口语的使用场合不同，是两种不同的交际手段。受交际场合的制约，二者必然会有种种差别。关于这方面的差别，前人已有很多论述，本文不探讨这方面的问题。本文要探讨的是常常被我们忽略的由于手段本身的不同，特别是汉语和汉字本身的一些特点所造成的差别。这些差别，有时候还是无可奈何的。

大家都知道，北京有一种语言现象叫“儿化”。“儿化”就是把“儿”尾前面一个音节的韵母卷舌化，两个字读成一个音节。普通

“没告诉你吗？有要紧的事！”孙侦探还笑着，可是语气非常的严厉。

这段话共出现了7次“事”，只有1次带“儿”。老舍没有写那么多的“儿”尾，这并不是说老舍口里的“儿化”词比赵先生少，只是老舍不愿意写罢了。再举几个对比的例子，可以看出老舍写不写“儿”是随机的。

- (3) a. 我爸爸是光棍出身，我什么事都作得出来。(146页)  
 b. 他自己年轻的时候，什么不法的事儿也干过。(37页)
- (4) a. 昨天夜里的事教他疑惑，羞愧，难过，并且觉得有点危险。(51页)  
 b. 这个既显着糊涂，祥子也怀疑了昨晚的事儿。(52页)
- (5) a. 他的身量，力气，心胸，都算不了一回事。(57页)  
 b. 这么一想，他连虎妞的那回事儿都不想发愁了。(94页)

我们把《骆驼祥子》里“事”字的情况调查了一下，结果如下：

《骆驼祥子》“事”字总共出现361次，其中：“事情”42次，“事实”8次，“本事”5次，“事业”2次，“差事”3次，“故事”2次，“人事”2次，“执事”2次，“辞事、事件、万事、同事、无事、事、战事”各1次，这些都不能“儿化”，剩下的应有288次“事儿”，可是，实际上只有28次带“儿”尾，只占约十分之一。

我们顺便也调查了一下“点”字的情况：

“点”字使用529次，其中北京话在表示“点儿”、“一点儿”的时候，总是儿化的。除去不能“儿化”的：“点钟”43次，“点头”（点头）52次，“点灯、点烟、点火”8次，“地点”3次，“缺点”1次，“打点”1次，共计108次外，剩余的421次里只有13次写“儿”，也就是只有3%。

《骆驼祥子》写于1936年，1941年初次印行。<sup>⑩</sup>赵先生的《早年自传》英文本1975年出版，其中9岁之前的部分（即《早年回忆》）

初见于1968年出版的 *Sayable Chinese*，另据《赵元任年谱》所记是在1964年2月至5月间编写。可以设想，如果有人要用赵元任和老舍的文字材料做北京话的研究，把老舍当做早期的代表，赵先生当作晚期的代表，就会得出“儿化”在老舍那里萌芽，赵先生那里全面成熟的结论；或者因为赵先生生于1892年，老舍生于1899年，赵先生又早年出国，保持着早年的习惯，那就会得出“儿化”在赵先生那里达到全盛，在老舍那里开始衰微的结论。这些无疑都是笑话。

老舍如此，就更不用说其他作家了。一个汉字一个音节，这是汉族人写字的习惯。过去曾有“涇”读两个音节“海里”，“圈”读三个音节“图书馆”，后来都淘汰了。“儿化”词读一个音节，就很难坚持写两个字。更何况“儿化”是一种形态，本身不负担很重的词汇意义，所以坚持写两个字更加困难。我曾在1985的文章中说过：“依说汉语的人写汉字的习惯，当语音形式已经并合为一个音节以后，就不太容易再坚持写两个汉字了，而在不另造新字的情况下，写法上就只能省去虚语素而保留实语素。”本节文字也是那段话的一个注脚。

“儿化”并不是一两个词的规范不规范的问题，而是大面积的词汇形态现象。如果是拼音文字，就不可能把词的形态省略得这么厉害，尤其不可能在一篇文章里一会儿写，一会儿不写，让两种形式来回交替。如果一会儿写，一会儿不写，读的人就要不断确认前一个形式是不是后一个形式的变体或者误写。如果有很多词，那就不堪其苦了。汉字是表意文字，“事”已经传达了“事儿”的语义，形态的作用就被淡化了，所以不是非写“儿”不可，甚至写那么多“儿”才不堪其苦。

右边的形式使用频率较低。“这样、那样、怎么样、那么样”后边可以加后缀“儿”。

两种意见并不一样。究竟谁是谁非？也许作者不一样，作者的语言经验也不一样。如果没有汉语拼音，并且没有被人细心地记录下来的话，我们就不可能知道文字背后居然还隐藏着这么复杂的情况呢！

古代汉语的代词系统和现代汉语几乎是完全不相干的两套。可是我们都知道，代词是一个民族语言的基本词汇，不大会中途改变。可是汉语的古今联系不上，后来这套代词系统的来源至今也不清楚。比如“这”字，按《广韵》的解释，无论声音和意义都毫不相关（《广韵》线韵，鱼变切：“这，迎也。”），根本就是一个代用字。而“那”也似是而非。再如“吾”大概就是“我”，“尔”就是“你”，可是我们至今不明白代换的时间和原因。从上面说的现代汉语的例子可以看出，就在写同一个字的时候，就已经潜藏着语言的变化。这种变化不一定反映到书面上来，或者说也很难反映到书面上来。一旦汉语的用字换一个字形后，就会彻底切断这种历史联系。张惠英先生著有《汉语方言代词研究》，将近 20 万言，也还是不能把代词的历史关系全连上，而且即使连上的，我信别人也不见得信。中国学者在语言研究上有一个古老的传统，这就是考本字的传统，这不能不说是与汉语的这种写法改变会切断文字联系的特点有关系。

汉字是表意文字。如果想表示这种音节内部的变化，我们也不知道该怎么去写。比如日语的形容词尾的连用形“く”、否定形“か”和字典型“い”的发音是交替的，它可以利用纯语音的符号变换去表示，汉语显然不能用汉字的部分改变来表示这种没有词汇意义的语音变化。赵元任先生虽然发明了用小字“儿”来表示“儿化”，他也没有设法去表示“这”、“那”的特殊音变。（其实“这”、“那”还有一个特殊音变形式，这就是与“一”的合音形式，现在的对

## 二

汉字的语音长度是一个音节，因此小于一个音节或者大于一个音节的变化都无法表示。最明显的例子是语气词的写法。北京话的“呢”，一般人写作“呢”，赵元任先生写作“呐”，这并不代表着赵先生的读音近于“内”，而普通人的音近于“尼”。其实，那是各自选了一个音近的字，真正的同音字是没有的。

现在，我们有了汉语拼音，有些事情可以用注音的办法写出来。朱德熙先生在《语法讲义》（87 页）有一段关于北京话指示代词读音的说明：

(6) 这几个词的语音形式如下：

这么 zè • me (zhè • me)

那么 nà • me

这样 zhèiyàng zhèiyàng

那样 nàiyàng

这么样 zè • meyang (zhè • meyang)

那么样 nà • meyang

括号里的读法较少见。“这样、那样、怎么样、那么样”后边可以加后缀“儿”。

最近看到一个译本，这一段改用《现代汉语词典》的形式：

(7) 这几个词的语音形式如下：

这么 zè • me zhè • me

那么 nè • me nà • me

这样 zhèiyàng(r) zhèiyàng

那样 nèiyàng(r) nèiyàng(r) nàiyàng

这么样 zè • me • yang zhè • me • yang

那么样 nè • me • yang nà • meyang

外汉语教材注音,几乎都是糊弄过去的。)汉字具有超古今、超方言的特点,实际是以这种“不拘小节”为代价的。

### 三

上面讲的是口语里有变化,但文字上无法表示或者不便表示的情况。还有的情况是虽然文字上也可以写出来,但是大家不习惯。

1988年至1991年间,朱德熙先生牵头,大家调查了汉语方言的反复问句,得到了一个情况,就是北方话的反复问句口语说“VO不?”朱先生感慨地说,按道理应该写:“这是名词不?”可是我还是要得写:“这是不是名词?”因为那简直不像话。这说明书面语有书面语的表达习惯,把口语的格式硬搬到书面上,不见得行得通。

由于书面语传统的关系,制定文字政策的人也会偏于保守。例如古代只有一个“分”,后来出了一个“份”。这个字显然是为了区别平声的“分”和去声的“份”的。因为“分”是动词,分割;“份”是名词,部份。我们忠于语音就应该写“份”,忠于传统就应该写“分”。最近公布的《第一批异形词整理表》有“辈分——辈份”、“本分——本份”、“成分——成份”、“分量——份量”、“分内——份内”、“分外——份外”、“分子——份子”、“过份——过份”,该表推荐都写前一个字。但在“分子——份子”条下有一条注解:

此词是只属于一定阶级、阶层、集团或具有某种特征的人,如“地主~/知识~/先进~”。与分母相对的“分子”、由原子构成的“分子”(读 fēnzi),凑份子送礼的“份子”(读 fēnzi),音、义均不同,不可混淆。

其实,“凑份子”的“份子”和“知识份子”的“份子”是同一来源,都是指一个整体里的一部分。至于“分子”和“分母”、“原子”和“分子”的“分”则是从“分割”的意义上来的。所以前者念去声,后者念

平声。现在只把“凑份子”的“份子”分出来,其他都写“分”,这里的规定显然是属于比较保守的做法。结果就是“分”有两读,成了多音字,这之外还多出来一个“份”字。

以上所说,还是语言学家的所作所为。如果是一个非语言学出身的人,就可能更加维护书面语的传统。一开始我们举了赵元任先生的例子(1)。有一位作家曾经著文刚好批评赵先生的这段文字,话说得很损:<sup>②</sup>

(8)直到不久前……我才有幸读到了赵先生的文章。一读之下,大失所望。

(9)他笔下的句子里,便时不时地夹上些副词和助词,用得最多最没道理,也最让人烦的是那个“儿”字。……这样一来,赵先生的文字,就有些矫情,有些别扭了。

(10)语言学家的文章并不好,如果我写了这么多,仅仅是想得出这么个结论,那就不是浅薄,而是无聊复无耻了。我想说的是,现代汉语,并不就是现代人的口语,白话文,也并不真的就是明白如话。口语和书面语,是两个有相当关联而又自成格局的系统。口若悬河的人,笔下不一定就滔滔不绝,口齿不清的人,笔下不见得就期期艾艾。

作者还用教育的口吻说:

(11)对一个中国人来说,你得有相当的口语训练(不是必须),这样才能流利酣畅;你得有相当的文言文的训练,这样才能凝练端庄;你得有相当的俚言俗语的训练,这样才能放荡恣肆;还得有点西洋语言的训练,退而求其次,有点翻译语言的训练也行,这样才能丰富而严谨。最重要的是,你得有相当的才气,能将这些规范的组合,吹它个七零八散而又错落有致,如天上的流云,如水中的波纹,如秋风中飘飘旋转,乍起又落的黄叶。那该是多么富有诗意的景象,那该是多么漂亮的文章。

这篇文章的题目就是《语言学家的文章》,应该说对语言学家

极尽揶揄之能事。这就更说明,汉语的文章如果真的像口语一样,是没有多少人喜欢的,至少,一般人里喜欢例(10)的会比喜欢例(11)的人多。

#### 四

当然,并不是说口语是一回事,书面语是另一回事,两者完全不相干。事实上,每一个人的口语里会夹杂书面语,书面语里会渗透着口语;而且会随着场合的变化,变换自己的口语程度或者书面语程度。当然,一个不识字的乡下人,他的书面语会很少,可是一个文化人,尤其是自诩有文化的人,他的口语里就会更多地夹杂书面语,像例(10)的作者,平时说话一定少不了书面语汇。赵元任先生在《语言问题》第八讲“何为正音”一节里曾经说:

(12) 你若是拿知识阶级的音作标准啊,别拿他们在讲台上说的话作标准,这个最靠不住。因为你一站到讲台上,跟一堂听众说话,这个不是最自然的说话。即使你要拿教授们的语言作标准啊,你应该不是在正听的时候听的,要在旁听的时候来听,甚至于他们从前有一个名词叫“偷听生”(在北大的时候,有所谓“偷听生”)——在教授跟教授在教员休息室里头旁边侧听的时候,那时听见的话才是真正自然的语言。

赵先生的话可谓经验之谈。

最近从朋友那里得到了老舍 1966 年与日本友人的谈话录音。那显然是一种较正式的场合,老舍的谈话风格多少有些讲演的性质。他几乎把“的”都读作“dì”,还有一次把“得”也说成“dì”:

(13) 所以这一方面是提高得(dì)多了。

但并不是全部说“dì”,也有说“de”的时候。例如:

(14) 他是一个跟别的人一样的尊严的人。  
前两个“的”读“dì”,后一个读“de”。当然最有意思的是虚词“了”

的读音,几乎四种音都存在:“liao, lou, le, la”,尤其是下面例句里的“了”不论词尾,还是句尾,都读“liǎo”:

(15) 现在,妇女们经济独立了,她就是有了婚姻的自由。

(16) 然后由北京市选出的全国人民代表,他们是包括了北京的工人、农民。

记得有朋友因为老舍讲话里有“liao”,就认为老舍保存了“了(le)”的前身,证明汉语的句尾“le”来自“liao”。其实,老舍的这种说法是一种读字的说法,它不是保存的祖先的文物,只是一种字典音的模仿。实际上就是现在,也有不少首长说:

(17) “我们(们)地(的)事业胜利燎(了)!”

这是读字,不是自然的说话! 其实何止首长,我还记得我中学刚刚学会区分名词前面是“的”,动词前面是“地”,动词后面是“得”,每天高兴地大声朗读:

(18) 好好地(di)学习,快地(di)长大。

所以,判断是书面语还是口语,不但要分场合,而且要看对象。老舍虽然说“liao”,但是就全部讲话来说,还是以“le”为主。这就好像,文章里虽然有“之”,不能认为现在的汉语的结构助词还是“之”。它们只是镶嵌在现时平面上的塑料宝石,是赝品,不是真货。

语法研究,常常要核实例句。但是被调查者是不是说的自然语言,是需要鉴别的。研究描写现代语,尚且如此困难,研究古代的作品,就更要小心,因为古代连写白话文的主张都没有。

#### 五

现在大家都比较重视口语的研究,也比较重视方言(也就是—种地方口语)的研究。但是这些研究不能代替书面语的研究,更不能把那些口语的研究成果强加在书面语上。



我曾经写过一篇关于“做”和“作”的文章，指出一般所说“具体”和“抽象”的区别是靠不住的。文章出来之后，有许多朋友告诉我方言里是可以区分的。这其实是一种误解。“作”，是古人声字。《广韵》释韵，则落切。“做”，《广韵》不收此字。《集韵》才在去声暮韵“作”字下注明：“俗作‘做’，非是。”从字形来看，这个字是以“故”为声符的，当读去声。今吴语正读去声。所以保留入声的方言，比如中国南方的各种方言，这两个字的读音应该不一样。北方话的秦晋方言和江淮官话里，也保留着入声，这两个字发展道路不同，也能够区别。只有现代北方话的几大官话里，因为古人声消亡，才可能出现这个问题。但是原入声字在全国多数官话方言里都是很规律地分化到非入声的各个声调里的。“作”是古清入字，分化规律如下：

西南官话	阳平
中原官话	阴平
冀鲁官话	阴平
胶辽官话	上声

这样，这些方言里的“做”和“作”自然不一样。只有：

兰银官话	去声
------	----

刚好和“做”声调相同。从声调来说，有可能分不清。作为普通话的基础方言的北京话和东北话，由于古清音入声字的分派没有规律，四个声调都有，而“作”刚好读去声，于是分不清。也就是说，从声音上分不清这两个字的方言在全国是少数。<sup>⑨</sup>但是这两个字的语音形式不一样，字就能分得清吗？非也。因为读音不一样，就好像字写得一样一样，见着了谁都知道不一样，问题在于你不知道字怎么写的时候分得清不清——而这除了意义或者功能的区别是没有用的。

有吴语区的朋友曾经为作者惋惜：可惜不懂吴方言，如果懂吴方言的话，就知道该如何区分了。作者曾经考察的三位作者都是

吴语区的人，钱钟书——江苏无锡人，吕叔湘——江苏丹阳人，李荣——浙江温州人，遗憾的是恰好是他们笔下分不清。这件事充分说明，方言的研究并不能代替普通话的研究，方言分得清也不能代表普通话也分得清，何况方言也分不清。<sup>⑩</sup>

用字用词是这样，讲究语法格式也是这样。我的一个母方言里有一个动词补语“掉”：

(19) 饭吃掉了。

(20) 信寄掉了。

(21) 杯子打掉了。

(22) 鞋脱掉了

我刚到北京的时候，都是照样翻译成普通话。北京人听了很奇怪，告诉我，北京话在这里没有这个补语。北京话如果有这个补语，意思是“丢了”，“信寄掉了”是说“信寄丢了”。可见方言里有补语，不见得北京话就应该有一个补语。

所以，我们在加强汉语口语、方言研究的时候，同样要加强书面语的研究，希望各得其所，互相启发，而不是互相替代。

#### 附注

① 据出版说明，1941年11月由文化生活出版社作为《现代长篇小说丛书》之一初次印行。1955年1月改由人民出版社出版时，作者曾作了较大的修改。没有核对前后两个版本，不知道在使用“儿”方面有没有修改。

② 韩石山《语言学家的文章》，原载《光明日报》，日期失记。

③ 这里只是说声调分不清，兰银官话是有办法分清的。北京话和东北方言本来也是可以分的，只是要深入调查。

④ 我的一个母方言是陕北清涧话，用于和父母对话。另一个母方言是青海西宁话，用于学校同学间。清涧话的“作”读98， “做”读980；西宁话的“作”读980， “做”读9。可惜分得清的只是它们的音，而不是它们的义。

### 参考文献

- 刘勋宁(1985)现代汉语句尾“了”的来源,《方言》第3期。  
刘勋宁(1999)“做”和“作”,《现代中国語研究論集》,日本:中国書店。  
张惠英(2001)《汉语方言代词研究》,北京:语文出版社。  
赵新那 黄培云(1998)《赵元任年谱》,北京:商务印书馆。  
赵元任(1980)《语言问题》,北京:商务印书馆。  
朱德熙(1982)《语法讲义》,北京:商务印书馆。  
朱德熙(1985)汉语方言里的两种反复问句,《中国语文》第1期。  
Chao, Yuanyen (1968) *Sayable Chinese*. San Francisco: Asian Language Publications Inc.

## 对外汉语教学活动中 口语和书面语词汇等级的划界问题

[意大利]里雅斯特大学 王福生

**提要** 本文讨论对外汉语教学活动中口语和书面语词汇等级的划界问题。根据汉语第二语言学习的特点,可以把汉语词汇分为:第一级——纯粹的口语词汇,第二级——普通的口语词汇,第三级——口语和书面语共用词汇,第四级——普通书面语词汇,第五级——鲜用的书面语词汇。这种划分是为了便于我们了解词汇在语用、频率、语体风格、交际方式等几方面使用的交叉点和不同点。词汇划界在对外汉语教学当中具有实践意义,可以帮助学生克服词汇学习的难度。

**关键词** 口语 书面语 词汇等级 语域

### 一 问题的提出

本文主要探讨对外汉语教学活动中口语和书面语词汇等级的划界问题。词汇习得的重要性已越来越受到人们的重视(宋刚, 2002:54)。因为人们已经认识到“第二语言习得的基础是词汇的习得”(鹿士义,2001:53)。因此,词汇的掌握是学生学汉语的关键要素之一。

汉语口语的句子。

之所以产生这样的问题是因为我们的教学大纲还不够完善, 教学活动中没有处理好汉语水平等级标准和口语与书面语之间的关系。虽然有关部门和国家汉办都研制了有关标准和大纲, 但是其特点是具有宏观指导、整体规范的作用, 与直接用于对外汉语教学的大纲不可避免地存在一定的距离。(邱军, 1996: 229)

此外, 大量的教学实践也证明, 学习汉语的学生——特别是在非目的语环境学习汉语的学生, 有一个明显的弱点, 这就是他们听不懂课堂教学语言(教师的速度较慢而且清楚), 听不懂实际生活中的语言(速度快且用词随意, 发音不准), 读得懂教材(信息量少而且专业性强), 读不懂一般书籍报刊(信息量大)。出现这种情况的原因很多, 但是其中最重要的一个原因是, 我们在课文中注意到了语言的规范化而忽视了语言风格的多样化(李更新等, 1985: 492)。以前我们教学活动中注重书面语, 近年来特别偏向注重口语。我们在教学活动中应该按照有关大纲的规定, 针对对外汉语教学活动中的实践, 把口语词汇和书面语词汇划成各种不同的等级, 指导学生正确区分各种等级词汇的用法。

## 二 问题产生的原因

对母语学生来说,  $L_1$  口语一般是在自然环境中习得的, 书面语则必须经过课堂的学习才能习得; 而对非母语的学生而言,  $L_2$  是一种外语, 口语和书面语都需要经过课堂的学习才能获得。因而,  $L_1$  的学习是一种自发的、被动的学习, 在母语的交流活动过程中毫无障碍, 所以在学习过程中阻力较小。而  $L_2$  的学习是一种客观的、主动的学习, 学生要从零起步, 进入到理解、记忆的过程直至掌握  $L_2$ 。在  $L_2$  的学习过程中又可分为主动掌握和被动掌握两种情况: 主动掌握指应用自如, 既能够听懂、理解, 又能说话和写作。

## 汉语口语与书面语教学

口语和书面语是两种不同的文体。这两种文体不仅在语体风格上有很大的差异, 而且在词汇的使用上有明显的口语词和书面语词之分。在实际交际过程中, 能否正确区分和使用口语词和书面语词非常重要。这不仅反映了一个人汉语水平的高低, 有时甚至直接影响到交际效果。这里举两个例子。

我有一个学生, 是日本一家银行的职员, 在语言学院学了两年后回国担任了银行的译员。后来他们银行在华有个很大的投资项目, 签字仪式那天他当翻译, 仪式在人民大会堂, 我们的副总理要参加, 大概他有点心虚吧, 头一天晚上打来电话要我帮他修改翻译好的社长的讲稿, 稿子中有这么一句话: 作为亚洲一家有影响的银行, 向中国和亚洲一些贫穷国家贷款是我们的拿手好戏。

这个句子的语法当然没有什么问题, 可是, 在庄严的人民大会堂, 在有中国副总理参加的这样一个庄重的场面, 说中国是贫穷国家, 用“拿手好戏”这样一个口语词语, 就显得十分无礼, 极不得体。如果这样说了, 结果可想而知。这就提醒我们, 如果我们总是教他们一些日常的口语会话, 将会使他们难以应付未来工作的实际需要, 难以胜任工作。(杨奇洲, 1996: 211)

意大利有一家协会在举行意中文化活动时, 到处张贴的广告中有这样一句话: “中国文化一星期。”

我们可以明显地看出这句广告用语的汉语水平不高, 因为“星期”是口语词(尽管通常人们认为该词是口语和书面语的共用词, 但实际上偏重于口语), 用在比较正式的广告用语中不合适, 需要把“星期”改成书面语词“周”, 说成“中国文化周”。

还有的学生通过一段时间的汉语学习后, 汉语说得很流利, 说出的句子也没有语法错误, 但是听起来就是感到不那么“正宗”。其原因是用词不当, 仅举一个例子: “我从来没有驾驶过汽车。”在这个句子里, “驾驶”一词是书面语词, 而在口语句子里应该用“开”一词, 这个句子应该改成: “我从来没有开过汽车。”这才是地道的

在这个水平线上的人应该能够区分口语词和书面语词。而被动掌握则指能够理解或部分理解,能说,但一般不能写,即使能写水平也不高。一般说来,具有这种水平程度的人是难以正确区分口语词和书面语词的。 $L_1$ 和 $L_2$ 之间的差异很大,具体体现在以下三点:

- 1) 从时间上看,  $L_1$  先于  $L_2$ ;
- 2) 从应用上看,  $L_1$  的能力优于  $L_2$ ;
- 3) 从使用上看,  $L_1$  多于  $L_2$ 。

正因为如此,对外汉语教学( $L_2$ )活动与母语( $L_1$ )教学有许多不同之处。虽然有些学者研究了  $L_1$  和  $L_2$  的学习有相近之处,但是  $L_2$  毕竟是一种外语,从  $L_1$  和  $L_2$  两者之差,我们可以看出两者的学习过程是不一样的。

对母语学生来讲,正是由于  $L_1$  的条件(理解、记忆较容易)不同于  $L_2$  的学生(理解、记忆和掌握较难),所以在教学过程中较容易展开。对非母语的学生来说,无论是口语还是书面语的学习都比母语的学习困难得多。

### 三 口语和书面语的差别

口语和书面语是根据不同的需要来表达的两种不同的方式。在表达方式(即语域)上,不同的交际场合,遣词造句、构造复句、设问等语等方面均表现出不同的特点。

#### 3.1 口语

口语是在说话者之间能够最直接、立刻感受到的一种动态感,可以通过面部表情、动作、沉默停顿等表达不言而喻的事情。

口语的特点有:1)发音上的变化,语音有轻重之分;2)说话时有停顿,可以重复;3)有口头错误;4)句子简短,语法结构简单,没有大量的修饰语;5)句子的顺序为非线性,可以用其他方式来转

换,比如可以强调某一个词语,句法结构前后可能不一致;6)常有省略的用法;7)词汇比较贫乏;8)有许多普通的专门术语,而且有一词多义现象,尤其是大量比喻的用法,外国学生很难掌握。例如:

我们坐在一棵倒树上。我说:

“是不是队长对你开了天窗?有什么好消息?”

“老弟,别异想天开了。你没见报纸上连篇累牍地叫喊,要‘加强阶级斗争’吗?!丢掉幻想,作长期劳改的思想准备吧!”

“报丧,干吗半夜把我叫出来?”我快快不快地说。

“当然有喜事啦!”他把两片厚嘴唇向上一翘,露出常见的喜劲儿,“精神营养虽然重要,但决不万能;要想活得健康,归根结底还得靠物质营养。瞧瞧这个……”他把一个手巾包摊在我面前,是一堆鸡蛋。 (《1984年中篇小说选》,阎纲等,1975:5)

在这一段简短的对话,有几个词语的用法比较特殊,如:“天窗”是比喻用法;“连篇累牍”则是用在口语中的书面语词;还有省略用法,如省略号(书面语一般用省略号表示省略,在口语里这个省略号是由动作代替的)。

人们越来越强调口语在语言分析、语言描写和语言教学中的重要性。口语是话语交际的基础,是各种交际方式中最直接的体现。了解口语词汇的用法对正确使用汉语是至关重要的,这也是人们日益重视口语研究的原因。

#### 3.2 书面语

书面语不是口语的转写,它是按照某种固定的规则对口语的一种变换。书面语因为与口语不同,所以它通常表达不出言语的全部特征,诸如重音和音调,同时也没有口头说话中的赘言和失误。(书面对话和朗读更接近于书面语,而不那么像口语)无论是写什么样的文章,都需要以下几个步骤:1)先要制定一个计划,根据逻辑顺序把不同的话题按照等级罗列起来;2)要写出规范、完整

的句子,不能中断,不得重复;3)尽量少用不准确的口语用法;4)检查在某种确定的交际场合所选择的语域是否一致。

一般说来,书面语较口语更难理解,不但词汇难以理解,而且在用法上常有许多特殊的表达方法。例如,下面是一段描述股市行情的报道,全文充满了行业用语,可看做是典型的书面语表达形式。

#### 缩量急挫 整理继续

——股海观澜

本周沪深大盘在小幅上冲、反弹之后大幅下挫,走势较弱,周一大盘顺势继续低走,不过跌幅明显收窄,周二股指快速回升,当为超跌之后的反弹行情,周三抛盘涌现,大盘受挫,周四是全周跌幅最大的一个交易日,上证指数跌去近40点。周五两市在低位反复整理后小幅高收,最终上证指数、深成指、深成指分别较上周下跌了2.1%、2.2%和1.9%,全周两市成交金额总计为414亿元,较上周锐减两成,显著价跌量缩态势。

(《人民日报》海外版金融专栏,2001年12月)

#### 3.3 中介形式

在口语和书面语之间还有一种中介形式:向公众做演讲。与普通的口语相近的非正式的语言相比,还有一种正式的口语,即演讲词。这是介于口语和书面语中间的一种口语。这种口语也可以用在公共场合进行交际,如正式场合(代表大会、群众集会、学术会议、辩论和纪念会等)。在这种情况下,说话的人所说的话遵循比在私下交际的场合更加严格的规定,因而就有了相应的规则。所以这种正式的口语与普通口语相比,更接近书面语。在公共场合的正式发言要经过预先的准备,逻辑性强,几乎就跟书面语一样,表达明确、透彻、清晰。但是,一般说来又比较松散、朴实,句法结构简单、灵活,句子比较短,使听众对话语线条的理解更为清楚,给听者一个喘息的机会。如果说话的人代表宗教界、民事方

或政界,常常使用第一人称复数“我们”,不用人称单数“我”。

#### 四 语域

语域是指在某种交际场合所表达的方式。由于交际场合多种多样,因而说话和写作时就产生了各种各样的关系,其表达方式也就各有不同。同一个概念可根据不同的交际场合采用不同的方式,即语域。

语域可以分为不同的等级,从不同的语调和不同的风格分为非正式场合、非正式和正式之间的中间场合、正式场合等。

非正式场合:用于关系密切的熟人、家人之间和老百姓之间等;

中间场合:用于关系不太密切、要保持一定距离的人之间;

正式场合:用于庄严和肃穆的场合或润色过文笔、有修养的人所用的尊敬语体。

一般来说,这种种不同的风格,常常用在各种不同的交际场合,如外交场合(或是委婉含蓄、适中而不过分,或是言语激烈、慷慨激昂)。就是在十分随意的场合,也有委婉和随和之分,同事之间、上下级之间、上下辈之间、国内外之间、男女之间、孩子之间及专业人士之间所用的言语均有语域之分。其中既有句法结构和语音的差别,也有词汇的差别,而且后者是主要差别。例如:

死(口语)、逝世(书面语)、圆寂(宗教用语)、完蛋了(口语,贬义)、老了(口语,委婉词语)

饭(口语)、食物(书面语)、食(口语,用于动物)、伙食(普通书面语)、伙食(口语)、吃的(口语)

怀孕(口语和书面语词)、有喜(口语,比喻用法)、有了(更为隐晦的口语词)

炊事员(普通口语和书面语词)、厨子(口语,贬义词)、做饭的

(口语,略有贬义)、大师傅(口语词,褒义)

妈妈(口语)、母亲(书面语)

爸爸(口语)、父亲(书面语)

姥爷(口语)、外祖父(书面语)

姥姥(口语)、外祖母(书面语)

妻子(书面语)、老婆(口语)、太太(口语)、夫人(口语和书面语,使用的对象不同)<sup>⑨</sup>、内人(口语,色彩不同)、爱人(口语)

丈夫(书面语)、老公(口语,来自方言的新词语)、先生(口语,兼有书面语色彩,借代用法)、栽老头(口语,非正式场合,随和用法)、我那口子(口语,亲昵用法)

由此可见,词汇的差别所涉及的范围很广,它不仅有书面语和口语的差别,还有贬义和褒义、委婉词汇和一般词汇、纯粹口语词汇和普通口语词汇、宗教词汇和普通词汇的用词范围和用词对象不同等一系列问题。

关于这个话题,我们还可以参考魏威(1996:139)、张德鑫(1996:44—49)等对有关文化词语方面的研究。这也是近来令人瞩目的一个话题。

从上面的分析我们可以看出,外国学生在学习汉语时由于受到各种限制(其中主要还是语言知识的限制,如词汇少等),使他们不能正确地运用汉语,因而在实际交际过程中常常犯一些错误。

## 五 如何划分口语和书面语词汇的等级

通过对  $L_1$  和  $L_2$  习得的比较研究,我们可以根据  $L_2$  学习的特点,按照学习的顺序(即先学口语,再学书面语),再根据掌握口语和书面语的水平层次,把汉语词汇分为:第一级——纯粹的口语词汇;第二级——普通的口语词汇;第三级——口语和书面语共用词汇;第四级——普通书面语词汇;第五级——鲜用的书面语词汇。

### 5.1 纯粹的口语词汇

浅显易懂的词汇大都为最常使用的词汇。每种语言都有各种常用词典,如汉语有《汉语三千常用词》。频率词典可以给我们提供哪些是使用频率最高的词汇,因为这些使用频率高的词汇是语言交际的基础,易懂、易学、易使用。当然这种交际是一般性的交际。说  $L_1$  的人都能够毫无障碍地使用这些词汇进行交流,  $L_2$  学习者首先要学习的就是这些最基本、最常用的口语词汇。所以外语学习的第一步就是要掌握常用词,为进一步提高而奠定坚实的基础。

在这个阶段,初学外语的人此时还无法辨别这些词汇的特殊用法。虽然有时能够理解这些单个的词或单个句子的意思,但要理解全部的含义及其特殊用法是不可能的,例如比喻义等。这还需要深化已有的知识。

### 5.2 普通的口语词汇

当  $L_2$  学习者完成了语言入门知识的学习之后,开始进入第二级水平的学习,也就是开始了解汉语词汇的更深层的含义。“除了对基础教学阶段词汇进行量的规定之外,还要对所收的基本义项进行限定。”“在教学实践中,我们常常遇到一词多义的情况,面对多个义项,编教者和教师应该选择哪个义项?……这些问题一直困扰着编教者和广大教师,给教学工作带来诸多不便。”(邱军,1996:221)扩大词汇量是必须的,同时还应该掌握词汇的更多义项以及同义词、多音词等知识。

初学者最容易犯望文生义的错误。例如,有一个初学汉语的学生,在青藏公路上看到一块写有“4000米”的牌子,不解其意。因为它不了解“米”既表示食物也表示长度单位。虽然这是一个极端的例子,但说明基础词汇也是有等级的。在初级阶段,学生汉语词汇知识的多少不仅取决于教材能够提供多少词汇量,还在于通过生动有趣的课堂实践,扩展学生汉语词汇的知识。这一知识不

是专门的知识,而是实用的知识。“对外汉语教学基础阶段的词汇量为3000,这是多数人经过几十年教学与多种语料反复统计实践后得出的共识。”(邱军转引高彦德语,1996:223)可是根据不同的条件,这个数字可以有所变化。如在意大利全年的上课时间为22周,所以在这么短的时间内掌握3000词是不可能的。所以在制定标准时应该根据具体的情况分别对待。

### 5.3 口语和书面语共用词汇

L<sub>2</sub>学习者在第二级就已经开始接触书面语词汇了。在这一层级,口语词和书面语词已开始混合起来,有时难以划分。但是对母语者来说,如果我们细心辨认,还是能够辨别出两者的区别的。但对L<sub>2</sub>学生来说,困难就比较大。因为这些词在口语和书面语中都使用,是共有区域。此阶段的学习,学生进入了一个较高的层次,可以划为中级水平。掌握这一层次的词汇,学生就可以胜任一般的交际工作,也可以进行一般的翻译工作,包括口译和笔译。但是,学生所掌握的词汇有限,其水平还只相当于二年级到三年级的水平。这一阶段的学习,教师可指导学生通过大量的泛读,使学生掌握较多的认知型词汇。

这一阶段的教学是学生学习的关键时期。能否掌握较多的词汇,从低水平上一个层次,很大程度上取决于这一阶段的学习。学生在这一阶段要能基本正确地运用口语和书面语词汇。

### 5.4 普通书面语词汇

能够掌握这一层次的词汇显示学生具有较高的语言能力。这一层次介于三年级和四年级之间的水平。在这一阶段,能否正确运用书面语词汇是衡量学生水平高低的关键所在。此阶段学生的口语表达水平已相当流利,但在正确运用书面语词汇方面仍有困难,学生常常面临着选择什么词的问题。一般来说,学生的口语流利但水平还是不高,书面语表达方面更需要教师的指导才能书写规范。常常出现这样的情况,学生写的文章经过教师的修改之后

就通顺了,不仅合乎了语法,而且在遣词造句方面也准确了。教师应指出学生用词用错的原因,分析为什么会用错,建议使用更为恰当的词。如果教师能够分析为什么要选择这些词,其中有什么差别,学生就会明白其中的道理,并深入理解这些词,明白它们不仅仅是同义词,而且在使用上有文体之分;即口语和书面语之分、文雅和庸俗之分、委婉和随意之分等一系列色彩差别。

### 5.5 鲜用的书面语词汇

许多书面语词属于专业词汇、历史词汇。其中专业词汇又可分为鲜用的行业术语和常用的行业术语。如饮食行业里的一些术语不属于常用词,而属于生僻词,但是这些生僻词却是饮食行业中最常用的词,例如菜名、水果名等。

此外,大量的教学实践也证明,学习汉语的学生特别是在非目的语环境中学习汉语的学生,有一个明显的弱点,这就是他们听得懂课堂教学语言(教师的速度较慢而且清楚),听不懂实际生活中的语言(速度快且用词随意,发音不准),读得懂教材(信息量少而且专门性强),但读不懂一般书籍报刊(信息量大)。出现这种情况的原因很多,其中最重要的一个原因是,我们在课文中注意到了语言的规范化而忽视了语言风格的多样化。(李更新等,1985:492)以前,我们在教学活动中注重书面语,近年来特别偏向注重口语。我们在教学活动中应该按照有关大纲的规定,针对对外汉语教学实践,把口语词汇和书面语词汇划成各种不同的等级,指导学生正确区分菜名、水果名等。因此跨行业术语可能会造成实际理解的障碍,这对L<sub>1</sub>和L<sub>2</sub>的学习者可能有不同之处。因为对L<sub>1</sub>学习者来说可能是常用词,对L<sub>2</sub>的学习者来说可能就是生僻词。因此,对L<sub>2</sub>学习者来讲,如果能掌握这一等级的词汇,那么可以说学生掌握汉语的水平已达到了相当高的程度,已经可以胜任高级翻译工作。这一层次的汉语词汇应该属于主动型词汇。

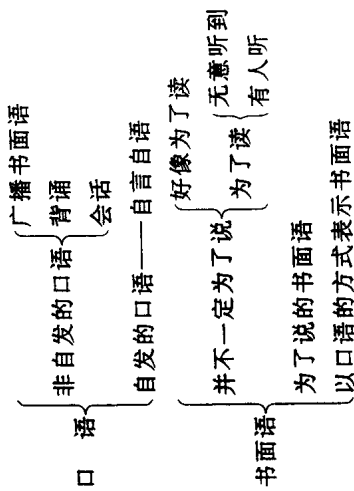
上面我们从五个不同的等级对口语和书面语词汇做了划分,

但实际上区别口语词汇和书面语词汇并不是一件简单的事情。<sup>①</sup>我们这种划分只是粗线条的,完全可以再进一步加以划分。这种划分方法是为了便于我们了解词汇在语用、频率、语体风格、交际方式等几方面使用的交叉点和不同点。

总之,词汇划界在对外汉语教学当中具有实践意义。因为对母语是汉语的学生来说比较容易区别词汇的不同用法,可是对国外学生来说确实是学习中的一个难点。因此教师在教学活动中应该帮助学生突破这一难关,使他们的汉语水平真正有所提高。

#### 附注

- ①  $L_1$  也指母语,一般来说是指孩子先学会的一种语言。
- ②  $L_2$  也指外语,一般是指在学会第一种语言以后学会的语言,常常包括第三或第四语言。外语和第二语言也有区别;第二语言一般指在国外环境所使用的语言;而外语一般指学生在校学习的语言。本文的第二语言指的是广义上的外语,既包括外语也包括狭义上的第二语言。
- ③ “夫人”这个词以前只用于书面语,而且用在正式场合,如今也用于口语。原因是“老婆”这个词太土气,而“爱人”一词过时了。
- ④ 美国语言学家 Gregory (1967:189)把语言按照口语和书面语划分为两大类,并且在此基础上又划分了许多小类:



#### 参考文献

- 李更新等(1985)编写《高级汉语》的指导思想 and 原则,《对外汉语教学论集》,北京:北京语言学院出版社。
- 鹿士义(2000)词汇习得与第二语言能力研究,《世界汉语教学》第3期。
- 邱军(1996)略谈“基础汉语教学词汇大纲”的研制,《语言文化教学研究集刊》第二辑,北京:华语教学出版社。
- 宋刚(2002)国外第二语言词汇习得研究综述,《语言教学与研究》第1期。
- 魏威(1996)中华饮食文化对汉语词汇的影响,《语言文化教学研究集刊》第二辑,北京语言学院编,北京:华语教学出版社。
- 杨寄洲(1996)编写新一代基础汉语教材的构想,《语言文化教学研究集刊》第二辑,北京语言学院编,北京:华语教学出版社。
- 张德鑫(1996)《中外语言文化漫议》,北京:华语教学出版社。
- Gregory, M. (1967) Aspects of variety differentiation, *Journal of Linguistics*, 3. 2, 177—198.



## 面向对外汉语教学的 语体研究的范围和内容

中国人民大学 李 泉

**提要** 文章认为,对外汉语教学从某种意义上说就是培养学习者准确把握和正确使用各种语体的能力,因此语体跟对外汉语教学关系密切。文章重点就面向对外汉语教学的语体研究的范围和内容进行了探讨,主要包括:汉语语体本身的研究,语体与第二语言教学的关系,语体与课程设置,语体与教材编写,语体与教学实践。

**关键词** 对外汉语教学 语体 课程设置 教材编写

### 一 引言

1.1 语体是语言运用的交际功能变体。人们在运用全民语言进行交际时,由于交际目的、对象、内容、方式、场合等的不同,因而在选择表达方式和运用语言材料等方面形成一些各具特点的语言表达形式,即语言的功能变体,简称语体。这些不同的语言表达形式(语体)是人们在长期的言语交际活动中形成的,体现着人们语言运用的某种规则和习惯。

1.2 语体是由于社会的发展和交际的需要而形成,随着社会

的发展而发展变化,在一定的时期内则具有相对的稳定性。语体服务于人们的言语交际活动,同时也制约着人们的言语交际活动,特别是制约着人们对语言材料的选择和使用。研究语体的划分标准、分析各种语体的特点和异同,特别是观察和描写适应不同语言环境和交际需要的各种语体在语音、词汇、语法以及话语和篇章结构等方面的特点,其根本目的在于让人们更好地把握各种语体的运用规则和运用习惯,即学会在何种情况下选择何种语体及其语言材料和表达方式来完成交际任务。

1.3 对外汉语教学的根本目的是,培养学习者自如地运用汉语进行各种交际的实际能力。这种交际能力的基本要求就包括语言学习者能够根据不同的交际场合、交际对象和话题内容来选择具有特定语体功能的表达方式和语言材料的能力。一定意义上说,作为外语或第二语言教学的对外汉语教学,其根本目的就是培养学习者能够把握和正确使用各种语体的能力,具体言之,就是让学习者能够做到:在什么样的场合、对什么样的人或事、用什么样的语言材料和话语方式说出什么样的话语,或者是用什么样的语言材料和篇章结构写出什么样的文章。显然,学习者掌握某种语言的语体种类越多,在各种场合下运用目的语的能力就越强。因此,语体跟对外汉语教学有着十分密切的关系。海内外一些学者已经注意到了这一点并进行了很好的研究,例如:程祥徽(1988)、盛炎(1994)、佟秉正(1996)、杨志棠(1997)、丁金国(1997)、吕必松(2000)等等。李泉(2001)在《加强基于对外汉语教学的语体研究的必要性》一文中,从对外汉语教学的目的、教学研究的现状、教材编写的现状以及语体本身的复杂性等四个方面,进一步论述了加强语体问题研究的必要性。

1.4 本文就面向对外汉语教学的语体研究的范围和内容,择其大端进行初步的探讨,同时也将涉及从对外汉语教学的角度研究语体问题的重要意义。

## 二 语体研究的范围和内容

### 2.1 汉语语体本身的研究

应该看到,自 20 世纪 50 年代以来,对现代汉语语体的研究已有了相当丰硕的成果,从广泛使用的现代汉语教科书,到修辞学论著里,特别是 80 年代中期以来出版和发表的一系列语体研究的论著,都可以印证这一点。但是,由于研究的角度、研究的目的及理论背景等不尽相同,因而迄今对诸如语体的含义、语体的属性、语体的分类、不同语体的话语和篇章结构特点等基本问题的研究也还没有取得普遍的共识。同时,已有的研究成果绝大多数都是基于语言学、修辞学或语体学的角度和需要,而不是基于对外国人汉语教学的角度和需要。因此,要把对汉语语体的研究纳入对外汉语教学的重要领域,并从对外汉语教学理论和实践两个方面来加以研究。这不仅有助于拓宽对外汉语教学的研究领域,同时,将更加直接和有效地促进对外汉语教学质量和效率的提高。

因此,应该重视语法及其语法教学研究那样重视语体研究及其在对外汉语教学中的应用研究。实际上,语体在语法研究中的重要地位和作用早已引起学者们的注意,朱德熙(1987)和胡明扬(1993)就曾结合实例强调应该对口语语法和书面语法分别进行细致的研究,强调语法研究要区别语体;陶红印(1999)更明确表示“语法研究必须以具体的语体为中心”、“以语体为核心的语法描写应该是我们今后语言研究的最基本的出发点”。语体对于语法研究尚且如此重要,那么对于以培养学习者“运用具体语体去做事”的对外汉语教学来说,语体研究的重要性应是不言而喻的。但事实上,我们对语体的研究,无论是重视程度还是现有的成果都还很不够。(李泉,2001)

面向对外汉语教学的汉语语体研究,主要应该包括:什么是语

体、语体的构成要素有哪些,语体的分类角度及其具体分类、语体与传媒工具和表达方式的关系,口语语体和书面语体如何区分以及如何再进行再分类,各类语体的语言特征(如句式特征、话语结构和篇章结构特征等)和语用特征(如语汇和虚词的使用特征、话题转移方式、情感表现方式、语音和韵律特征等),各类语体的语境特征(包括交际场合、交际内容、交际双方的关系等)及对语境的依赖程度,各类语体的正式程度,不同语体的区别性特征,典型语体之间转换的基本特点等等。

### 2.2 语体与第二语言教学的关系

对语体本身的研究越深入越全面,就越有利于对外汉语教学的吸收和利用,因此,语体的研究是基础和前提性的工作。但是,另一方面,我们也要从第二语言教学的角度来研究语体及其与对外汉语教学理论和实践的关系。例如:语体研究和语体教学在第二语言教学中的地位和作用,语体跟第二语言教学目标的关系,语体跟语言能力的关系,语体特征在汉字教学、词汇教学、语法教学、语篇教学、文化教学中的体现,语体在通用汉语教学(Chinese for General Purposes)中的地位、作用和体现,语体在专门用途汉语教学(Chinese for Specific Purposes)中的地位、作用和体现等等。

不仅如此,还可以进一步从应用方面来研究语体问题。比如,从第二语言教学的角度看,我们可以把语体分为语体知识和语体能力,前者主要指各类语体的语言特征和语用特征,后者主要指根据不同的交际需要和语境特征,恰当地选择语体及其相应语体知识的能力。如果这种划分基本可行,那么就可以进一步研究教学中如何进行语体知识的教学,如何将语体知识转化为学生的语体能力等等。又比如,教学中如何培养和增强学生在语言学习和语言运用过程中的语体意识,如何训练学生将典型的口语语体(传媒为口头,表达方式为口语语言特征和语用特征)和典型的书面语体(传媒为书面,表达方式为书面语言特征和语用特征)进行相互

转换的能力。

如同教学语法需要研究对象一样,教学语体也需要进行研究,即研究对什么样的教学对象教授什么样的语体。为此,要结合学习目标来分析学习者的语体需求,要结合媒体及表达方式来分析现代社会的语体特征,同时还要结合教学类型(学历和非学历、长期进修和短期强化)及其教学目标来确定教学语体的内容。在综合以上三方面有关信息的基础上,最终确定不同教学对象语体教学(定性、定位和定量问题。再比如,需不需要研制语体等级大纲(丁金国,1997),如何研制和区分不同教学阶段的语体等级大纲等等,诸如此类的问题都是值得认真研究和探讨的。值得研究的当然还包括语体在课程设置、课堂教学、教材编写、语言测试等方面的地位和作用。

正由于语体问题涉及和体现第二语言教学的方方面面,如上所述包括语言能力的培养,词汇(虚词)、语法、会话和篇章教学,课程设置和教材编写,以及教学目标、教学类型等等,因此我们相信,在现有语体研究成果的基础上,特别是在基于第二语言教学的语体研究的基础上,应该可以建立起适合对外汉语教学需要的语体理论。当然,如果能够建立起来的话,这种语体理论在对外汉语教学学科理论体系中具有什么样的地位、如何指导教学实践等还需要深入研究 and 探讨。但总的来说,语体问题的研究将不仅是对外汉语教学研究“新的增长点”,而且也必将大大促进学科理论的建设 and 教学效率的提高。(李泉,2001)

### 2.3 语体与课程设置

课程设置涉及学科的性质、培养目标、教学阶段、教学内容的特点等诸多方面的问题。从语体教学的角度看,课程设置如何体现语体教学的内容是一个很值得讨论的问题。国内现有的学历教育和非学历教育所设置的课程大致说来包括两个方面:语言类课程和文化类课程。前者包括听、说、读、写、译等技能课程,以及

语音、语汇、语法、汉字教学等语言知识课程;后者包括介绍中国历史、地理、人口、资源、交通、教育、民族、经济、法律、政体等国情课程,以及介绍中国哲学、宗教、文学、艺术、思想观念、伦理道德、价值取向、风俗习惯、民族文化等文化课程。毫无疑问,各类课程的内容客观上都是以不同语体形式呈现出来的,而且有些课程语体色彩比较鲜明,例如:科技汉语、经贸口语、报刊阅读等。但是,至今不论是高年级进修生,还是本科及以上的学历教育,基本上都没有专门开设诸如汉语语体类型、口语语体分析、书面语语体分析、口语语法、书面语语法、书面语虚词、口语语体和书面语语体对比、典型口语和典型书面语转换例析、汉语话语结构分析、汉语语篇结构分析等基于语体的高层次语言课程;已有课程中也还很少涉及诸如广告、招牌、警示语、产品说明、标语口号等有关社会生活的实用文体方面的教学内容。

因此,基于语体的课程设计和设置是一个很值得研究的重要课题,特别是针对目前课程设置以口语和书面语共用的语言材料和表达方式为主的“中性语体”居多的实际状况,针对现代汉语因书面上使用汉字而使得口语与书面语相差较大的实际状况,针对大量口语现象和语法规则还没有得到总结并吸收到教学中来的状况,以及大量书面语现象和语法规则还没有得到总结并吸收到教学中来的实际状况。不仅如此,课程设计和设置也要根据时代的发展和人才培养的需要加以更新和调整。21世纪是一个国际化的高科技时代、信息时代、智力和人才竞争的时代,外语人才不仅应具有扎实的听、说、读、写、译基本功,还应具有外交、外贸、外事、金融、法律、新闻、科技等跟学习者未来可能从事的职业相关的专业知识。因此,外语教学正在逐步改变传统的单一语言教学的模式,打破通用外语教学一统天下的局面,使专门用途外语与通用外语“一同构成外语教学与研究的主流”。(陈莉萍,2000)而要实现这样一目标,加强语体和语体教学的研究,特别是语体跟课程设

和设置关系的研究,将是不可缺少的一环,也将是发挥重要作用的一环。

#### 2.4 语体与教材编写

应该承认,我们在教材编写过程都不同程度地注意到了区分语体的问题。但是,由于初级阶段语言能力的限制,加上人们观念上的某种固定的认识,因而实际上现有的多数通用教材从语汇和语法方面来看,语体的区分并不十分明显,其语汇为普通话的基本语汇,语法为普通话的基本语法。这大概就是不少学者强调的中性语体。例如:盛炎(1994)表示:“我觉得外国人学习中文,语体学习不妨从中性(neutral)语体开始。所谓中性语体,就是介乎正式和非正式之间的语体。”“随着中文程度的提高,语体的学习也随之加强。”刘珣(2000)指出:“在语体上,初级阶段既不宜过于口语化(不利于掌握基本结构),也不宜过于书面化(难于掌握,也缺少现实的交际价值),要注意学习口语和书面语都能用到的‘中性’语体。从中级阶段后期开始,加强两种语体的区分和转换。高级阶段要特别加强书面语的教学。”这些意见是教学实践经验的高度概括和总结,并有相当的依据,因而具有广泛的代表性。但在实践中,教材的中性语体比重太大、使用的阶段性太长(跨初、中、高三阶段),而中高级及以后的所谓书面语很大程度上又仅局限于文学作品。这种状况是很值得思考的。由于现有教材大多是中性语体,因而许多口语教材和书面语教材在语言材料和表达方式上并没大的差别。下面两段课文或许可以印证这一点。

迈克:我们去参观了一所寄宿制小学。进校门的时候,几百名学生排着军人一样整齐的队伍欢迎我们。看到他们好奇、天真和兴奋的笑脸,我知道他们是真心欢迎我们的。我们参观了他们的教室、宿舍和食堂。校长告诉我们,这些孩子的家大都在山区,因为住得分散,每天上学很不方便,于是父母把他们送到这儿来,一个星期回一次家。这儿的费用并不贵,所以想送孩子到这儿来上

学的挺多。孩子们在这里除了学习、娱乐,还要学会自己管理自己,他们要学会洗小件衣物,打扫宿舍的卫生。我们听了二年级的一节语文课。也许是因为有客人在旁边吧,孩子们都举得高高地争着回答,声音也特别响亮。不过我也见过一两个“小淘气”,不注意听讲,眼睛东看着西看,还朝我们做鬼脸——跟我小时候一样。听他们的课真让我感到不好意思,因为他们说的话有很多我听不懂,可这才是小学二年级的水平啊!下课以后,我们和孩子们聊天儿,了解他们的家庭情况。这些孩子大概很少和外国人接触,说话有点儿紧张。可是后来和我们一块照相、做游戏的时候,他们那活泼、可爱劲儿就全出来了。

(北京大学出版社《中级汉语口语》下册,1997年)

我看你还年轻,结了婚没有?没有。好,那我跟你说说这夫妻之道。我结过两次婚,可以说有那么一点经验。我的第一个妻子是个陕北姑娘,因为家乡生活太苦,到新疆来投靠姨妈。这姨妈只想把她早点推出去。我看这姑娘一脸正气,不是个轻狂的样子,就和她结了婚。这陕北姑娘是个好姑娘,人勤快,针线锅灶都能拿得起放得下,跟邻居没有一句闲话,从不惹是生非。每个月交她的钱怎么花的,一五一十她都记在小本子上。我收车回去,热饭热菜总在桌上等着我;衣裳脏了、破了,不等我说话,早给我拾掇好了。可要说感情呢,那是绝对地没有!

我也学着培养感情。那些年,你也知道,外头乱哄哄的,想为国家多出力都出不上,只好一心建设自己的小家庭。我打了不少家具,什么大衣柜、酒柜、沙发等等。反正我出车巴基斯坦的时候攒了一笔钱,每个月的工资也足够两口子人花的。……这几年允许私人营业以后,两口子摆了个小吃摊,专卖陕北小吃。我看他们的生意比维吾尔人的烤肉摊还好。

现在,我们两家经常来往。我爱人每次来乌鲁木齐,都要吃他

作品在书面语体中,在整个教学过程中占有什么样的地位和比重;文学作品内部(如不同时代和风格的小说、散文、报告文学等)的语体风格如何,分别在教学中应占有什么样的地位。概而言之,中性语体和文学语体在第二语言教学过程中的定性、定位和定量等问题也是我们必须从理论和实践上加以研究的。

著名应用语言学家 S. 皮特·科德在《应用语言学导论》中指出,引起语言学家兴趣的某一语言的各种方言所共有的语言成分——语言“共核”,从实际应用的观点看:“它也有危害——如果你把大纲压缩到仅仅包含一切代码所共有的东西,那么这份大纲就没有任何一点‘非遵守不可的作用’。同样,如果一个学生只懂得一种代码的所有各种用途共有的东西,那么他在任何场合都不会恰当地使用这一语言。”科德认为,中性语言虽然只是一个抽象概括,“但它仍然是获得语言功能方面有用的知识所不可缺少的一个基础,尽管它本身始终不足以应付任何目的。”中性语言仅仅是任何教学目的(一般的、特殊的、日常的、专门的)所必须掌握的最重量,是任何大纲的一个基础,因此我们“不能把教学只局限于中性语言”。“假如我们的教学不单纯局限于讲规则、举例子,那么我们就不能停留于中性语言范围之内,同时必须教一些使用得体的语言例子。”(中译本,198页)

科德关于中性语言的看法,对我们认识中性语体是极有参考价值的。受其启发,我们可以得出这样几个基本观点:(1)中性语体是有用的——是获得语言功能方面有用的知识所不可缺少的基础,是教授语言基本规则和基本语汇的范本,是学习和掌握其他语体的依据和中介。(2)中性语体是有害的——如果只教这种口语体和书面语共有的代码(语体),那么学习者在任何实际交际场合都不会恰当地使用这种语言;抽象的中性语体本身缺乏“个性”,(因为它忽略了口语和书面语各自特有的语法、语汇和语用特征)与具体语境下应使用的各种语体都有差距,因此它不能代替其他语体

们摊上的羊肉水饺。我劝你也去尝一尝,真不错!

(北京语言文化大学出版社《实用中级汉语教程》下册,2000年)

这两段课文都出自中级汉语教材,都是下册的第九课。从语体上看可以说没有什么两样,总的说来大概都属于所谓的中性语体。有意思的是,上面两段课文从用词、音节、省略、语气、语调、表达风格等方面来看,前一段出自口语教材的似更书面化,后一段出自书面语教材的似更口语化。如果我们的观察基本不错,这很可以说明我们的教材,包括像上面两种使用率较高、总体反映不错的教材,语体特征的体现也还不够明显,甚至存在着某种程度的语体“错位”现象。问题是初级教材自不必说,就是到了中级教材的下册,还是通篇的中性语体,就不知这种中性语体在教材中所占的比重是否过大、所用的时间是否过长?此外,从现有教材的实际情况来看,几乎所有教材在语体知识的介绍方面都很欠缺,甚至根本就没有语体方面的注释和说明。几乎所有教材的生词都只标注词性不标注语体,几乎所有教材的练习都不大涉及语体方面的内容,因此,教材编写的语体问题,从理论到实践都需要做进一步的研究和探索。

## 2.5 语体与教学实践

由于目前口语类和书面语类教材绝大多数都可以归入所谓中性语体和文学语体,因此在实际教学中我们教授给学生的主要就是这两种语体。其中,初中级编写、改写的教材,都趋向于选用常用的、基本的、共核性的语汇和语法,使用比较严密和规范的、介于正式和非正式之间、既不过于口语化也不过于书面化的表达方式来编改课文,所选择和改编的文学作品类课文也尽量向上面所描写的口语和书面语都能用的中性语体靠拢。

中性语体和文学语体都是十分必要的第二语言教学语体,但是这二者不能包打天下。“中性语体”到底是一种什么性质的语体,它在整个教学过程中应该占有一个什么样的地位和比重;文学

的教学;中性语体兼顾口语和书面语“两体”,这与其说是它的优势,不如说是它的先天不足——不兼顾不成其为中性语体,而兼顾得越好也就越缺乏实际使用价值,至少使用面不如我们想像的那那么广。(3)因此,需要教授中性语体,因为在特定的教学阶段它是有用的,但要有限制地教授中性语体,因为它不能代替一切。实际上我们所能教授的样板语体已经是抽象化了的东西,中性语体是更为抽象化的东西。抽象化的程度越高,实际应用价值就越低。同样,文学语体也是有用的,但过多也是“有害的”。此外,初级阶段要不要和能不能教书面语,应该和能够教什么样的书面语,怎样和中性语体配合?高级阶段要不要和能不能教口语,应该和能够教什么样的口语?这些也都是需要研究的。

### 三 结语

本文就面向对外汉语教学的语体研究范围及其基本内容举例性地做了初步的探讨,并就某些问题发表了粗浅的看法,意在抛砖引玉,希望能引起对外汉语教学界同仁的兴趣。实际上,应该研究的问题还有很多,比如,现有教材中课文语体调查分析,学习者的语体意识和语体偏误的调查分析,汉字教学跟书面语教学关系的研究,面向对外汉语教学的汉语语体分类研究,中性语体的口语跟不同语境下实际使用的口语之间的对比研究,中性语体的书面语跟特定领域具有实际用途的书面语体的对比研究,语体研究与工具书、教学辅助读物的编写等等。而口语语体和书面语体的语法研究,我们认为语体研究和应用的重要课题,是关乎语体教学的核心问题,目前我们在这方面不仅研究不够,对已有成果的吸收和利用也很欠缺。

### 参考文献

- 陈光磊 (2001) 《修辞论稿》,北京:北京语言文化大学出版社。  
 陈建民 (1982) 北京口语漫谈,《中国语文》第1期。  
 陈建民 (1984) 《汉语口语》,北京:北京出版社。  
 陈莉萍 (2000) 《专门用途英语研究》,上海:复旦大学出版社。  
 程祥徽 (1988) 风格学与对外汉语教学,《第二届国际汉语教学讨论会论文集》,北京:北京语言学院出版社。  
 丁金国 (1997) 对外汉语教学中的语体意识,《烟台大学学报》第1期。  
 丁金国 (1999) 再论对外汉语教学中的语体意识,《语言文字应用》第2期。  
 范开泰 (1985) 语用分析说略,《中国语文》第6期。  
 冯禹 (2000) 《现代汉语书面语学习手册》,香港:香港中文大学出版社。  
 胡明扬 (1993) 语体和语法,《汉语学习》第2期。  
 黄岳洲 (1997) 《语言学与教学新论》,西安:陕西人民教育出版社。  
 劲松 (1989) 北京口语的语体,《中国语文》第5期。  
 李泉 (2001) 加强基于对外汉语教学的语体研究的必要性,《语言研究》2001年增刊。  
 李杨 (1999) 《对外汉语本科教育研究》,北京:北京语言文化大学出版社。  
 刘润清 (1996) 21世纪的英语教学——记英国的一项调查,《外语教学与研究》第2期。  
 刘珣 (2000) 《对外汉语教育学引论》,北京:北京语言文化大学出版社。  
 陆俭明 (1993) 汉语句子的特点,《汉语学习》第1期。  
 吕必松 (1999) 汉字教学和汉语教学,《汉字与汉字教学研究论文集》,北京:北京大学出版社。  
 吕必松 (2000) 试论汉语书面语教学,《华文教学与研究》第1期。  
 吕文华 (1994) 《对外汉语教学语法探索》,北京:语文出版社。  
 S.皮特·科德(1983)《应用语言学导论》,上海:上海外语教育出版社。  
 盛炎 (1994) 跨文化交际中的语体学问题,《语言教学与研究》第2期。  
 陶红印 (1999) 试论语体分类的语法学意义,《当代语言学》第3期。  
 佟秉正 (1996) 从口语到书面语——中级汉语教学课题之一,《世界汉语教学》第4期。  
 威尔金斯 (1987) 《外语学习与教学的原理》,刘幼怡等译,北京:国际文化出版公司。

## 浅谈对外汉语语体知识教学

华南师范大学 萧海薇

**提要** 本文针对外国学生说话或写作中经常出现语体不当的现象,强调语体知识教学的重要性和迫切性,初步探讨了语体知识教学的重点、方法和实践意义。

**关键词** 对外汉语 语体知识 教学

教外国留学生说话或写作时,我们常常会发现学生在选词择句或布局谋篇上有语体不当的毛病。其中最为突出的问题是难以区分口语和书面语之间的差别,常常是口语词和书面语词混用,或文学词语和俚俗语杂用,时而一句大白话,时而一句文绉绉的书面语,文白夹杂,显得不伦不类。例如,笔者曾收过一封韩国学生的来信,信中写道:

可爱的萧老师, 你是我们的非常好老师, 您贵体可无恙?  
 (“敬爱”或“亲爱”) (去掉“非常”) (身体好吗?)

广州现在还在下细细的雨吗?我回我的国家后,非常怀念您。  
 (毛毛细雨) (回国后) (想念)

你的老公和女儿好吗?祝你永远开心!  
 (“先生”或“丈夫”)

(横线表示需改动的内容,括号表示更改的内容)

这段话,除个别词语用得不够确切之外,还有文绉绉的“贵体

版公司。

邢公畹 (1993) 从对外汉语教学看“语言”、“言语”划分的必要性,《世界汉语教学》第 2 期。

杨志荣 (1997) 关于中高级阶段书面语教学,《第五届国际汉语教学讨论会论文选》,北京:北京大学出版社。

张会森 (1980) 苏联俄语口语研究概述,《国外语言学》第 3 期。

张宁志 (1991) 将揭示语引入对外汉语教学的设想,《世界汉语教学》第 2 期。

张旺熹 (2000) 关于对外汉语教学用工具书编纂的几点思考,《世纪之交的应  
用语言学》,北京:北京广播学院出版社。

赵金铭 (1998) 论对外汉语教材评估,《语言教学与研究》第 3 期。

赵金铭 (2001) 对外汉语研究的基本框架,《世界汉语教学》第 3 期。

郑远汉 (1987) 句式与语体,《语文研究》第 2 期。

中国华东修辞学会等编 (1987) 《语体论》,合肥:安徽教育出版社。

朱德熙 (1987) 现代汉语研究的对象是什么,《中国语文》第 4 期。

们的理性意义是一样的，但是所适用的范围却是有区别的。比如用于口语还是用于书面语，用于一般的场合还是用于庄重的场合，是通俗的还是文雅的等等。把握词语的语体功能，是使话语适当的重要前提。如：“爸爸—父亲”，“妈妈—母亲”，“吓唬—恐吓”，“溜达—散步”，“走—步行”，“信—函”，“在一—于”，“怎么—如何”，“害怕—恐惧”，“肚子—腹部”，“机灵—聪颖”，“老家—籍贯、祖籍”，“好处—实惠”，“老外—外宾”，“好像—仿佛”，“很—颇”，“同学—同窗”，“看病—就诊”等等。前者多用于口语，同时带有通俗的语体色彩，后者则适用于书面语，带有庄重的风格色彩。再如：“腚—屁股—臀部”，“脑袋—头—头部”，“寻思—想一想”，“老婆—爱人—妻子—太太—夫人—配偶”，“吃饭—用餐—就餐”，“我—本人—鄙人”，“食堂—饭厅—餐厅”等等，前者多用于口语，中间一般是通用的，后者则多用于书面语体。

学生只有弄清了这些词语的语体差异后，才不会张冠李戴，做到“说什么像什么，写什么像什么”。比如，“老婆—爱人—妻子—太太—夫人—配偶”，一般较正式礼貌的称谓就用“爱人、妻子”或“太太”，称呼较有地位的人则用尊称“夫人”，较为随便的日常口语用“老婆”，而在书面语中则用“配偶”。再如，“腚—屁股—臀部”，“腚”通常用于方言，普通话常用“屁股”，医学文献则用“臀部”。词语只有各安其位，与交际目的、交际领域以及言语风格相协调，话语才可能符合语体规范。

## (2) 掌握句式的语体特征

语体不同，句式也不同。如口语语体的句子结构比较简单，常用省略句、变式句，而且感叹句、疑问句、倒装句出现的频率较高，较少使用关联词语等；书面语体则句式较长，内部结构复杂，句子之间具有明显的衔接标志，多用关联词语。如果混淆了语体的句式规范，就一定会文白夹杂，影响交际效果。

赵元任(1979:16)说过：“不同类型的说话的区别主要在句子

可无恙”和修饰不当的大白话“非常好老师”，更有口语化俚俗词“老公”，读起来有一种语体不大和谐的感觉。其实，我们早就有这种发现：虽然学生完成了一定阶段的汉语学习后，听说读写能力有了相当的提高，一般性日常会话和书写简单的句子不会有太大的语法问题，但对于汉语的语体知识，比如词语的褒贬差异、语体风格差异以及句式功能差异等却知之甚少。由于缺乏专门的语体知识学习和必要的语言实践体验，学生难以把握汉语词汇中某些词语的色彩和句式的不同表达功能。如上例中，学生显然就不懂得“可爱”一般不用作称呼的修饰语，而要用“敬爱”或“亲爱”称呼老师，也不懂得“老公”与“先生”、“丈夫”等词语之间的色彩差别，更无法理解“您贵体可无恙”的古体句式为什么会与全文风格不协调。由于语体知识和语用知识的匮乏，使学生在实际交际中屡屡碰壁。随着汉语水平的不断提高，学生对可使说话写得体的语体知识的需求会越来越迫切。所以我们认为，教师有责任在教学过程中引入一定的语体知识，以满足学生日益增长的实际需要。

王德春(1980)指出：“语言材料是语体存在的物质基础。在一种民族共同语内部，并存在着很多同义的、功能上不同的语言材料，语体就是使用这些语言材料特点的综合。”也就是说语体不是空的，它是由一系列语言特点构成的。语体不同，词语、句式、语篇的构成特点就不同。对外国学生的语体知识教学，我们认为应注重以下几个方面。

## 1. 不同语体的区别性特征分析

所谓语体区别性特征主要是指语体在语言使用层面上的语言特征(language features)：包括语音、词汇、语义、句法、篇章等多个层面的概念。”具体地说，应使学生做到：

### (1) 掌握词语的语体特征

词语教学中，仅仅解释清楚词语的理性意义，我们认为是不够。汉语词汇中有很大一部分词语具有语体标示的功能，虽然它



信就无须标以“情书”、“家书”的字样。因为“函”的交际领域多为行政部门，它们每天都要处理大量的信件，加上标题，就能让对方迅速掌握关键信息，及时处理好问题。

只有明了语体内部的这些特征以后，学生才能准确地运用各种语体进行交际。

## 2. 以典型语体为切入口，有序安排常用语体的教学

我们常会发现这样一种奇怪现象：有的外国学生可以读懂、看懂中文的小说、电影，甚至能说一口流利的普通话，但却不能写一张普通的条子、简历或一封简单的表情达意的书信。特别是在需要运用正确的语体来表达时，更是显得捉襟见肘。比如，有的日本学生在向他人讲述自己的经历时，无论口语或书面语都会很流利地介绍：“1995年到1998年我在日本××大学读书，1999年到2000年在中国广州××大学学汉语，2001年到现在在广州本田汽车公司工作。”但是却不知道这些句式用在“简历”的文体写作中是不规范的，它们要全部改为无主句。如下所示：

1995年到1998年 在日本××大学读书  
1999年到2000年 在中国广州××大学学汉语  
2001年至今 在广州本田汽车公司工作

这在很大程度上与他们没有经过专门的语体学习和训练有关。

我们知道，各种语体的实际使用频率是不一样的。对国外学生来说，语体教学尤其应该以应用文的书面写作为重点，教师宜选取使用最多、语言最具概括性的语体为切入口，有序地安排教学。比如公文语体的写作，我们可以从外国学生接触最多、最迫切需要掌握的应用文——简历、信函或便条入手。以信函的写作为例，可以依照私人信函、事务信函、商业信函、传真信函和电子信函的顺序来教学。这种思路主要基于语体都有“共核语言”的考虑。因为只要掌握了一种原型语体的语言特征后，其分支语体的特征就相

结构上。”他还举例说：“例如看见一个孩子盘弄一个他该盘弄的东西的时候，说：‘你尽弄尽弄，回头弄坏了！’声音越来越高，因为就在你说这句话的过程中他盘弄得更厉害了。又如我太太有一次看见窗户玻璃被打，说：‘他（指猫）把玻璃……’，话没说完看见玻璃没事儿，马上改口说‘没打破’。因为当中没停顿，这句话成了‘他把玻璃没打破’。可见，口语语体的句式特征是很明显的。在口语交际中，语音、语调、停顿、语速以及体态、动作、面部表情等对传情达意起着很大的辅助作用，因此句式变异、省略的句子很多，与书面语体严谨的句式相比，存在较大的差别。目前外国学生最大的问题是不能区分口语体和书面语体的句式，常常用大白话来写作，句际衔接能力差，不会使用关联词语表达较为复杂的思想，口语有余，书面语不足。另外，学生掌握的句式有限，面对已变化的交际情境只会使用同一句式，以不变应万变，使句式与语体不符。教学中，我们可以有意识地加强不同语体的表达训练。例如，在公文语体中可以说“他对此事予以高度重视”，在文艺语体中可以说“这件事始终萦绕在他的脑际”，在口语语体中则可以说“他把这件事挂在心上”。只有重视不同语体的训练，让学生多练习，多比较，才能逐步形成正确运用语体的技能和习惯。

### (3) 掌握不同语体的修辞特征和句段特征

不同语体在修辞手法的使用上是有差异的。口语语体可以使用各种辞格，但与书面语语体中的文艺语体相比，辞格的使用又相对较低。文艺语体几乎可以使用各种辞格，但科技语体和公文语体一般排斥艺术化修辞方法，政论语体介乎这两种语体之间。在句段的层次上，不同语体也是各有特点的。徐超超(1996)将议论性的政论文与叙述文的自然段做了比较，发现政论文段落较长，每篇文章的平均段落比叙述文多，而且每一段的字数也多一倍多。其次，在语篇层次上，不同语体有自己的规范。比如公文语体中的“函”，它的独特之处就在于它必须要在标题中有“函”字，而其他书

对容易把握。李熙宗、霍四通(1999)认为:“语体离不开语言规范的限制,语体只是作为全民语言的变异形式,它仍然是这种语言,所有语体都属于这一民族语言,是同一个语言品种。而它们运用的大多数语言形式也都是共通的,语体学称为‘共核语言’。这就要求我们不管是运用哪种语体,都要遵循一个统一的语言规范。”换句话说,只要掌握了语体的典型特征——“共核语言”,也就基本上掌握了语体的规范原则,语体的教学也就走上了正确的轨道。

语体知识在对外汉语教学中具有重要的实践意义。目前,有许多对外汉语教材的对话材料都编得很不理想。有时,只把课文截成几段,安上对话者的名字,顺序排列,就算会话材料了。因为缺乏语体理论的指导,这些材料往往以书面语体代替口语语体,结果导致口语缺乏形象性和生动性,不够真实。语体知识的引入,可以弥补这方面的缺陷。比如在编选教材时,我们可以选取真实的口语语体语料编写会话内容,明确口语语体与书面语体的区别;也可以提供多样化的语体,帮助学生提高感受语体差异的能力;还可以提供同一题材的多种不同语体,培养学生生在不同领域、不同场合运用适当语体进行交际的能力。

总之,语体知识对指导编写对外汉语教材以及提高学生的语体能力具有重要的指导意义。语体知识教学不仅能有效地提高学生运用汉语的能力,而且能确保我们的教学目标能够真正地实现。

#### 参考文献

- 陈汝东(2001)《对外汉语修辞学》,南宁:广西教育出版社。  
 胡裕树主编(1999)《现代汉语》重订本,上海:上海教育出版社。  
 霍四通(1997)语体和原理——语体研究方法探讨之二,《修辞学习》第2期。  
 李熙宗、霍四通(1999)语体与语言规范化,《世纪之交的中国应用语言学研究》,北京:华语教学出版社。  
 盛炎(1990)《语言教学原理》,重庆:重庆出版社。

王海龙编著(2002)《应用汉语读写教程》,北京:北京大学出版社。

王德春(1980)论语体,《语言教学与研究》第1期。

徐赓超(1996)篇章中的句段分析,《中国语文》第2期。

赵元任(1979)《汉语口语语法》,吕叔湘译,北京:商务印书馆,2001。

## 探索口语教学的新思路

中国人民大学 胡明扬

**提要** 口语教学如果限于口语课和听力课,即使教师和学生都很有努力,效果也并不理想。如果充分利用国内丰富的语言资源,让汉语不仅成为学习的目的语,而且成为校内外生活语言和交际语言,让学生在真实的生活环境中自然而然地学会使用汉语,从而自然而然地获得汉语的口语能力,效果会更理想。当然,要学会高级的口语能力,还必须加强文化素养,不能只强调单纯的语言结构教学。这样做需要从领导到教师在教学思想和教学组织工作方面有较大的转变。

**关键词** 语言资源 语言获得 生活语言 交际语言 文化素养

### 一 口语教学的现状

就国内第二语言教学而言,不论是外语教学还是对外汉语教学,口语教学比解放前一般外语院校的口语教学,应有很大进步。学生的语音比较准确,日常生活的口语能力大大提高,完全听不懂和开不了口的现象不存在了。现在口语教学大都采用的是“听说法”,也就是句型教学加操练,这种方法对于培养有限的口语能力是行之有效的。国内外语院校近年来的毕业生一般口语能力有显著提高,北京语言大学的外国留学生有的口语说得比地道的中国

南方人好就是明证。但是,有限的口语能力也就是说几句:“你好!”“您哪儿去?”“请问,火车站在哪儿?”“哪儿有餐馆!”“王先生在家吗?”这些是最简单的话,要复杂一点就不会了。再要说做报告、当谈判翻译、讨论国家大事、闲聊文化艺术就更不行了。连有关的词语都没学过,怎么说呢?当然,那就要看我们的培养目标了。如果我们的目标就仅仅是要解决会说几句最简单的日常生活会话,那么现在这种办法也就可以了,而且还应该说,由于老师和学生都很努力,效果还是挺不错的。但是,如果我们的培养目标是高级汉语人才,要能比较自由地用汉语在各种不同场合进行交际,那么目前这种教学方式和方法就可能需要改进了。

### 二 可以不可以参考一下他人和前人的做法

我们不妨先来看看现在外国人汉语口语说得比较流利的是怎么学的。不少外国学者的口语是在台湾学的。在台湾学汉语口语尽管语音不一定很标准,但是有一个有利条件,那就是外国学生可以住到中国人家里去,那样,半年一年下来,什么都学会了。实际上,国内有的没有文化的人到国外打工、当保姆,在那样的环境里生活,半年一年下来,也什么都会说了。20世纪50年代在北京大学学习的东欧留学生就跟中国学生住在一个宿舍里,还专门指定一名中国学生当辅导员,所以他们的口语也都不错。中国人民大解放初期有两个维吾尔族烈士子弟,一个会俄语,来了分配在俄文教研室,一个什么别的语言都不会,就让他到现在人大附中的前身——工农速成中学去上学。过了一两年,俄文教研室的那位能说简单的汉语,复杂一点的不行,而在速成中学上学的那位,叫乌尔汉,汉语说得极好,他学习维吾尔族书面语时就使用鲍尔汉编的《维汉词典》。他完全像汉族学生那样说话,打断了还可以说下去,中间换个话题也照样能接着说下去,就是一口地道的山东

话,不是普通话,因为速成中学大多数学生是山东人。可是工农速成中学根本没有专门为他开设第二语言课程,他就像学习母语那样,完全是在实际生活场景中学来的,当然也是听各种各样的课程时学来的。学知识和学语言是同步进行的,所以十分自然,不费力,又什么都学会了。外国人到中国来学习汉语,语言环境十分有利,可是我们没有充分利用这方面的资源,反而像在国外学习汉语那样,想全靠口语课、听力课来培养学生的口语能力,实在是有点舍本逐末,并且白白浪费了现成的语言资源。过去的教会大学并没有专门的口语课或会话课,可是由于硬性规定一切活动都必须用外语,所以几年下来,教会大学的毕业生大都学会了听和说,外语系的学生更不用说什么都都能说,即使不是外语系的学生,一般场合的话也都会听会说了。学口语必须有合适的语言环境,在那个环境里,不会说也逼着学会了。旧上海的圣约翰大学就像一个美国的“飞地”,讲课更不用说了,一切活动全都用英语。1946年抗战胜利后有一些后方来的学生到圣约翰大学来上学。他们刚来的时候,上课听不懂老师讲的是怎么回事,办事也有困难,因为处处用英语。一个新闻系的同学要调课,也就是要另选一门时间合适的课,可是他不会说英语,十分犯难。我们住在一个大宿舍里,他知道我是英文系的,就跟我讲,让我当翻译,去找管教务的洋人。我陪他到了教务长办公室,我跟那时候的教务长 Tucker 教授说,这是新来的学生,不会说英语,我给他来当翻译。Tucker 说:“你出去!让他自己说!”我没办法,只得退了出来。那位姓邵的同学没办法,只好一个字一个字硬说,当然没法考虑什么语法,但是洋教务长还是听懂了,课也调成了。据那位同学说, Tucker 还夸了他几句,说:“你不是会说嘛,别害怕!不要让别人翻译!”教会大学就是通晓过各门课程和各种场合让学生听,听懂了,慢慢就会说了,并且不要求学生脱离生活的具体场景来说,学生说错了也从不批评学生,只要双方能懂就可以了。我第一次去申请缓缴学费时就不会说复

杂的话,只是拿着申请书给一个洋人的代理校长看,他问我要成绩单,我就把成绩单给他看,他在申请书上签了字,我说声“Thank you”就完事了。在一定的场合即使只说几个单词,对方也就懂你的意思了,而在一定的真实的生活场景中自己说的,听别人说的,特别能记得住,下次也就学会了。

“情景法”和“功能法”也就是参考这种语言自然获得的过程制定的口语教学方法,但是在课堂上创造的虚幻的情景是无法跟实际生活中自然而真实的情景相比的,所以这些教学法有一定效果,但是当然比不上真实生活中的情景。记得一年级上基础英语课,老师让每个学生读一段,然后问有什么问题,有什么不懂的。一个学生读到某个地方,老师手一指,说:“That will do!”意思当然是:“读到这里行了!”然后问题问完了,老师又说:“Next, please!”意思当然是:“下一个,接着读!”这么学,真是轻松愉快,毫不费劲。学期开始,布告栏里有布告,哪些学生上学期哪些课不及格该补课,而如果旷课超过多少节就没有资格参加补课。布告当然都是用英文写的。从这布告上就可以学到“补课”是“make-up test”,“旷课”是“cut”,这些词语,不在这种场合学又到哪里去学?布告栏里还有各个学生团体的章程,吸收新会员的告示,音乐会的海报,全是英文的,里边不少用语、措辞是书本上没有的,文体也和文学作品和日常生活口语很不相同,一看也就记住了,当然,记不住也没关系,天天看,月月看,总有一些记住了,所以学起来没有压力。这些杂七杂八的内容对我后来从事外事翻译工作很有用处。一场晚会的节目单,上面什么都有,有歌舞、杂技,这里面很多词语用英文怎么说,全靠在教会大学那种特殊环境中自然而然学来的,如什么是“独唱”、“双人演奏”、“伴奏”、“作词”、“作曲”、“乐器”、“男高音”、“男中音”等等等等,因为当时学校里几乎每两周就有一次学生自己演出的音乐会,而音乐会的节目单都是英文的。在这种条件下学来的东西只能是知其然而不知其所以然,要讲道理就

讲不上来了。这当然是缺点,但是比起现在道理、语法讲一大堆,而一写就是中国式的外语,我觉得还是好一些。因为是在特定情景中学的,所以养成一种习惯,凡是在类似的情景中没有听英国人美国人说过的话就不敢说。如果根据要说的意思把汉语直接翻译成英语,十之八九就会是洋泾浜。“请勿践踏草地”要硬译就可能成文绉绉:“Please don't stamp on the green!”这样的英语别人没法懂。实际上非常简单:“Keep off the green!”就像上次北京申奥时,北京火车站人口处的牌子“请出示车票”,不知道被哪位翻译成:“Please, show me your ticket!”语法没错,就是英国人不说,而说得非常简单:“Ticket please!”

口语的习惯用法特别多,不是一般语法规则能说清楚的,而且跟情景、场合密切相关,不能根据一般语法规则去类推、想当然,所以最好在一定的真实的情景中去学。外国学生不远万里到中国来学汉语,我们应该充分发挥国内语言环境的优势。有些做法可能一时办不到,但是在校园内部应该能够做到,并且也不难。外国学生一时不能住到中国人家里,至少可以跟中国学生住在一起,再聘请一些兼职辅导员,不是可以办到吗?各门功课都在讲汉语,不能把口语教学局限于口语课和听力课。过去教会大学在中国都能创造一个外语环境,我们现在在中国怎么就不去利用这样一个汉语大环境呢?外国学生到总务处、教务处、传达室、校长办公室办事,上医务所看病,一概要求他们说汉语,不准通过翻译传话,校园内只能用汉语,不准用外语,学生逼得没有办法只得说汉语,可能结结巴巴,可能只会一个词一个词往外蹦,这种场合只要能听懂就可以了,千万别笑人家,也没有必要去纠正,因为纠正学生越害怕,越不敢说,也就越学不会了。要鼓励,哪怕语法全错了,只要能懂就行,因为语言毕竟是一种交际工具,能懂就完成了交际任务,慢慢学生听多了,说多了,自然而然就会改进。刚学几天就要求学生什么都敢说,说得都很正确,那是不现实的,而且效果可能是很坏

的,不是把学生吓得不敢说了,就是把洋泾浜巩固下来了。我的大儿子是北京外国语大学英语系毕业的。当他上一年级的時候,有一天回家,闷闷不乐,一言不发,我问他是怎么了,他说明天口语课要每个人用英语讲五分钟,不知道怎么应付。讲一两句还可以,五分钟怎么办?刚上一年级,一下子就要学生长篇大论发表演说,这真是为难学生。这种方法,不管叫什么法,也不管是哪儿来的,不符合学习语言的规律,弊多利少。应该先让学生多听,然后慢慢要求说,而且最好在真实的语言环境中说,说最简单的,错了也没关系,日子长了,慢慢就会说了。当然,同时开一门口语课,教一些规律性的东西也有帮助,但是培养口语能力单靠口语课和听力课是吃力而不讨好的。古人就知道应该怎样培养口语能力:孟子就说:“有楚大夫於此,欲其子之齐语也,则使齐人傅诸,使楚人傅诸?曰:使齐人傅诸。曰:一齐人傅之,众楚人咻之;虽日搥而求其齐也,不可得矣。引而置之庄岳之间数年,虽日搥而求其楚,亦不可得矣。”(《孟子·滕文公章句下》)这就是说,外国人在本国学汉语,一个中国老师教他,周围所有的外国人还是跟他说外国话,所以即使天天打他,他也学不会。如果让他在中国住上几年,那么即使天天打他要他说外国话,他也不会说,而只会说中国话了。现在我们的做法是,外国人在中国学汉语,我们还是让一个中国人去教他,而一下课很多外国人围着他说外国话,所以即使天天考核,他还是学不会汉语;如果让周围所有的中国人都来跟他说中国话,那么天天打他不让他说中国话,也一样办不到了。道理很简单,但是我们放着有利的条件不利用,反而苦苦在“一齐人傅之”上下工夫,不能说一点用处没有,可是最终恐怕“虽日搥而求其汉也,不可得矣”!

### 三 口语能力和文化素养不可分割

只掌握最简单的日常口语能力可以满足旅游和移民的需要,

但是这不能成为我们对外汉语教学,特别是培养外国学生成为高级汉语人才的教学目的和教学宗旨。但是要培养在各方面的汉语口语能力,就和学生整个汉语言文化的素养是分不开的。因此,对外汉语教学不能把教学内容局限于语言结构方面的知识,而应该扩大到中华文化和历史、现代经济和法律的各个方面。这样一些课程的开设增加了学生听的内容,有助于提高学生的口语能力。同时校园内部的各种布告、通知等等也同样有助于学生书面生活用语和社会用语,全面提高学生的口语能力。在有条件的情况下,可以组织有中外学生参加的各种交际和学术活动,让外国学生能在真实的交际环境中学习汉语。

#### 四 教学思想的转变

我们的教师绝大多数是很负责的,希望在最短时间内把学生教会。这当然是值得肯定的。但是语言学习是长期过程,欲速则不达,如果要求过高,对学生的要求过于严格往往还会伤害学生的主动性,反而不利于长远的效果;应该充分认识到,即使是母语学习也不是短时间内能学会的,小孩子整天学习也要好几年的时间,还只能掌握一些最简单的日常口语,要全面掌握各方面的口语能力,还得上中学。因此,不能着急。“数年”可能是一个最低要求。另外,对初学的学生要宽容,要多鼓励,只要完成交际目的就行了,不要要求一点错都没有。小孩子说话说错的很多,父母一一纠正,恐怕小孩子就不敢开口了。错了就自己慢慢去改正,这是一个过程,不能性急。我们现在不是教交际能力,而是教语言结构规律,如果要求学了就会,就能用,效果并不好。不过,这样就要求全体教师、全体教职工、校园内外所有的中国人都来关心外国学生的口语教学,这就需要在指导思想和组织工作各个方面有一个比较大的转变,否则也只是一句空话而已。

## 汉语作为外语的口语教学新议

华东师范大学 徐子亮

**提要** 口语的产生要经过话语计划、话语结构的建立、言语计划的执行三个阶段。口语教学内容最重要的是承接性话语、施为性话语和叙述性话语,以及这几类话语的搭配和协调。口语教学要注重两种话语的转换、合作和协调、重现和复现、情景操练等原则。

**关键词** 话语 转换 协调

口语教学作为一种独立的、重要的教学形式,是第二语言教学历史发展的必然趋势,是由第二语言教学的特殊性所决定的。19世纪下半叶,资本主义的发展,使西方各国的关系在激烈的竞争中变得更为密切,语言成为交际的首要工具,而“在各种语言交际形式中,口头交际是最常用、最直接,也是发展资本最需要形式”。社会的需求直接影响到语言教学方法的变革,人们认识到“口语既是教学的一项重要目的,同时又应是教学的一项重要手段”。(章兼中,1983:25)在对以往重视阅读和翻译的外语教学进行检视和反省的同时,听说领先的教学思想逐步为人们重视和接受,由此,在第二语言教学中,听力课和会话课便应运而生。对外汉语教学几十年,口语始终被作为语言教学的一个重要部分。各对外汉语教学单位普遍地把口语课与阅读课、听力课一起定为主

于课程进行教学,历年来各种水平的口语教材陆续出版,论述口语教学的论文及专门论及口语教学法的著作相继发表,从事对外汉语教学工作教师对口语教学的目的、任务、基本原则,诸如“培养学生的口头交际能力,培养学生成段表达的能力”、“设计情景,在情景中进行交际性训练”等等,都有一定的认识。但是就目前的教学实情来看,认识和实践之间还存在着相当的距离。特别是在教学内容的确定和设置、实现教学目标的方式和手段、教学原则的落实和具体化,以及是否具有可操作性等方面,还有许多值得探讨和改进的地方。本文试图从学习者获得知识的认知心理过程的角度来审视我们的口语教学,并重新认识这些问题。

### 一 口语的产生

输出话语的先决条件是语言的输入。母语如此,外语也是如此。外界的语言刺激信息通过视觉、听觉进行感觉登记,再由神经元传导给短时记忆,在这儿经过复现和再现,有关的语言信息和语言结构就落户到了长时记忆,永久贮存。这就是输入。当外界又有言语信息刺激感官时,被神经元传导到大脑言语中枢的长时记忆库,大脑机制就会寻找与外界刺激信息相似或相近的言语(词语和句子)模式,进行匹配。匹配不上的,就作为新知而输入;匹配上的,就将它们提取到类似于短时记忆(心理学家称为工作记忆)框中,根据接收者的经验和语感去切分音节和意群,领会话语的意义。这就是语言的理解。如果要把内心的某个思想表达出来,就要根据头脑中的意图,从长时记忆中选择合适的词语(心理词汇),提取到工作记忆,按照语法规则进行装配、组合,再转换成语音(或文字)串,形成话语(口语或书面语)。这就是语言输出。

口语表达是语言的外在表现,其内部机制是话语的产生。因此,口语表达实质上也是一种语言产生的心理过程,它必须经过话

语计划、话语结构的建立、言语计划的执行三个阶段。(桂诗春,1997:414;徐子亮,2000:250)

话语计划即说话人根据自己的意图或者交际双方的需求计划自己说话的内容(思想)。头脑里的某个思想,起初只是某种意图,称为心理语码(桂诗春,1997:415),它可能是些模糊的概念和朦胧的命题,是一种不太完整的表象或断续的、零星的、孤立的、带有一些情感的几个词,必须通过第二信号系统——词语的联想、串联、组合形成思想,才能加以明确。例如,腹中的饥饿感觉传达到中枢神经,产生需要吃东西的欲望,由欲望萌生一种念头:买或煮,吃的东西。这时候已经有第二信号系统——词语参与计划或思想了,于是就有了命题(即思想)——买吃的东西,或煮吃的东西。

话语计划首先要确定话语的类型,是进行交流,即有他人参与的会话还是独白。如果是会话,就有与交谈的对方进行各种协调的问题。根据会话的自然进程,先要考虑如何开始会话,或招呼对方,或作出应答。其次,在进行交谈的过程中根据话题的展开和变换作出各种反应,如:提问——应答,提议——获得反应,赞扬——接受或拒绝,要求——同意或回绝等等。复杂的话题还需插入叙述性话语和描写性话语。最后结束会话时,要有预示结束的建议,或提出新话题,插入新信息,以及相互道别。如果说话人要进行独白,叙述性的则必须计划事件内容、事件次序以及事件关系,演讲性的则必须计划话语的观点、论证的材料以及结论等等。

口语表达的第二阶段是话语结构的建立。上一阶段的话语计划,只确定了话语的思想和内容,必须运用词语和句子将它们言语化,即建立话语结构,表达才有可能。从思想到话语,首先要从长时记忆库的心理词汇中选择合适的词语,并把它们提取到工作记忆(相当于短时记忆),在那里作句子计划和成分计划,即按照语法规则将选出的词语加以排列,成为有意义的句子形式或词组形式。句子计划包括三个方面的内容,即命题内容、言外内容和主题结

“大衣已被蛀蚀了”(断言)，“保管好大衣，不要被蛀蚀了”(命令)，“这种大衣是不会蛀蚀的”(保证)，“对不起，大衣给蛀蚀了”(道歉)等。命题内容和言外内容构成句子计划的意念和功能，句子计划的形式构件则依赖于主题结构，这就是主语和谓语、框架(句子轮廓)和插入物(框架中的内容)以及与之有关的已知信息和新信息。例如上面的命题，不同的主题结构(框架)，就会有不同的述语(嵌入)，“大衣——被蛀蚀了”、“蛀虫——蛀蚀了大衣”、“大衣的蛀蚀——是因为有蛀虫”等。如果说句子计划构成了思想表达的主干，那么主干中的枝叶则有待于成分计划中词(名词、动词、副词等)和词组来充实。例如“蛀虫蛀蚀了大衣”，这个主干句子，就可以通过成分计划来充实：“讨厌的蛀虫慢慢地蛀蚀了这件名贵的大衣。”我们通常说的话语结构就是这样一步步地建立起来的。语句在工作记忆中保存的时间不长，应尽快转换成声音语流，传递给口腔肌体发出声响，成为口语表达，以便腾出工作记忆的容量，进行后续句子的组合和构建。

话语结构的建立阶段是一个过渡阶段：“这个阶段建立的是一个句子的产生式系统。”通过语音形式将句子表述出来则必须有语言产生的第三阶段——执行阶段来完成。执行阶段是把“语言信息的高度抽象的心理表征变为不断变化的肌肉活动型式，并调动发音器官，产生表达该信息的声音”。(桂诗春，1997:470)具体而言，这个阶段要编制一个发音程序，它包括意义选择、句子轮廓选择、实词选择、虚词联系、语音切分以及超语音成分(停顿、语气、语调等)的处理等等，同时要指令发音器官包括呼吸机制(提供言语产生的气流)、喉部机制(将气流转化为声音)和发音机制(口腔、鼻腔塑造和形成声音)的肌肉运动。在这些因素的协同作用下，使思想得以转化为语音形式而表达出来。

当然话语这三个阶段并不是截然分隔的。话语信息从心理语码到实际语码以至通过语音表达出来，从理论上分析是经历了三

构。要表达的内容在大脑中以命题的形式(话语的意义单位，一般是主题+述语)存在。各种命题又可以归为两种不同类型：其一是以一系列命题为基础的经验组块，即以描写的内容、次序、关系等构成命题，例如多次的走路实践，在头脑里就存有一系列的经验性命题：“先乘……车”、“走高架道路”、“……换乘地铁”、“到……下车”、“一直向前走”、“到……左拐”、“在……对面”、“在……隔壁”等等，这些命题经常在大脑中出现和运用，并结合为经验组块，由它们转换成话语就比较自然、流畅；其二是把客体和事件按自然次序编码为命题，由于话语留存在工作记忆的时间极短，因而确立命题一般均以简易准则为指导，那就是垂直排列——由上而下，而不是由下而上地编码命题(例如一般只从“房间里桌子，桌子上有花瓶，花瓶里插着花”的次序编码命题，决不会倒过来编排)，先后排列——从最先到最后，而不是从后到先地编码命题(例如一般只从“查电话号码，拨打电话，接通电话”的次序编码命题，决不会倒过来编排)，比较排列——从肯定方面向下，而不是从否定方面向上地编码命题(例如一般多从“优良的占60%，中等的占25%，不好的占10%，最差的占5%”的次序编码命题，很少倒过来编排)，正面排列——尽可能从肯定角度，而不是从否定角度来编码命题(例如一般总从“秋季晴天日子多”、“冬天下雪天气多”这种肯定角度编码命题，很少从“秋季下雨的日子多”、“冬天不晴朗的天气多”这种否定角度来编码)。命题内容是句子计划的基础，不同命题固然需要选择不同的句式，即使同一命题也可选择多种句式表达，例如“大衣，蛀蚀”这个命题，就可以用“蛀虫蛀蚀了大衣”、“大衣被蛀虫蛀蚀了”、“蛀虫把大衣蛀蚀了”、“大衣的蛀蚀是因为有蛀虫”等等。构建句子计划还必须考虑言外内容(即施为性言语行为)，如表述性行为的断言、结论等，指令性行为的命令、请求等，承诺性行为的允诺、保证等，表情性行为的道歉、致谢等，宣告性行为的解雇、命名等。例如上面说的命题，加上施为性言语就可成为



为性话语和叙述性话语,训练的重点应放在这几种话语的搭配和协调上。

承接性话语是说话人依据对方的话题作出原则性反应的话语,意在初步表态,把对方的话题接过来,然后述说自己的想法。这里有对问题的回应,如“行,可不是,可不是,真是的,是啊”等,例如:

——他今天又没有来?

——可不是。他常常无故缺席。

有对赞扬的谦逊,如“哪里,哪儿的话,彼此彼此,不敢当”等,例如:

——你倒是挺内行的!

——彼此彼此,你也很内行呀!

有对感谢的客套,“不谢,不用谢,不客气,没什么,没事儿,没关系,可别这么说”等,例如:

——你为大家做了那么多的事,真要好好儿地谢你啦!

——没事儿,这是我应该做的。

有对对方话语的赞同,“是的,对呀,那是,没错儿,是这个理”等,例如:

——学习时要抓紧,休息时也要好好儿地放松一下。你说是吗?

——是这个理,劳逸要结合呀!

有对对方建议的同意,如“好的,可以,没问题,就这么办,就这么说了,听你的,一言为定”等,例如:

——这个双休日,我们一起去爬山怎么样?

——好的,就这么说定了。我带我的太太一起去。

有对对方的态度不以为然,如“你瞧你,我说你呀,叫我怎么说呢,什么德行”等,例如:

——工作嘛,过得去就可以了,何必那么认真呢?

——你瞧你,一副吊儿郎当的样子。

个阶段,但“实际上,许多时候,话语中的每个句子都是局部计划的,每一次粗略地计划一句,然后再考虑后面的句子。句子中的词也不是全部计划好的,一般是围绕着句子轮廓按一个个成分选词填空进去的”(徐子亮,2000:249)。特别是对话中根据对方的反应作出各种应对时,更是如此。但话语总计划是明确的,话语结构的建立也是预设的,不然话语表达达不到预定的效果。

## 二 口语教学的内容

口语课有其不同于阅读和听力等课程的特点,这是由口语产生的心理机制、心理过程所决定的。口语课要完成其教学任务,实现预定的教学目标,从教学的角度主要取决于两个方面,即教材和教法。目前正在使用的口语教材种类很多,内容涉及各个方面,程度涉及各个层次,形式基本上都是对话体。它们或从功能(如介绍、打招呼、感谢、赞美、批评等)出发编配对话,或从日常生活(如乘车、寄信、购物、访问等)为中心编排对话,也有以介绍文化(如饮食、居住、交通、书法、京剧、太极拳等)为线索拟制对话。有些课文成篇章的痕迹十分明显,看得出是將成段文字拆编成对话体充作会话课文的。还有一些口语课文,对话所交流的内容是编写者虚拟的,不一定是交流双方想交谈的话题,虽然貌似对话,实际上从内容到形式都已固定化或胶着化,缺乏会话中最主要的要素:协调。事实上,生活中的对话是比较自由的,限制性很少,进行对话时,交流双方自始至终在不断进行协调和调整,或进行话题的深入,或临时改变谈话内容,以适应新的话题等等。此外,口语会话还应包括提出话头、承接话头、结束话头等因素。综观现有的口语教材,大部分的口语课文都着眼于交流的内容,没有切中口语课的要害。也就是说,没有抓住口语教学的语言点。我们认为贯穿于口语教学的语言点,应概括抽绎为三种话语:承接性话语、施

由命题经过词语、句式的选择组合起来，再转化成语音串传递给口腔肌肉，发而为口语的。所以口语课的教学和训练重点应放在以下几点：

(1) 同一命题的不同功能

同一个命题由于说话者的期望和意图不一样，就要选择不同的施为性言语行为。例如，有这样一命题——出租车，乘，去。根据不同的意愿，可以说成：

- 乘出租车吧！ (提议)
- 可以乘出租车去！ (同意)
- 必须乘出租车去！ (命令)
- 能乘出租车去吗？ (申请)

(2) 同一命题的不同表达

同一个命题由于说话者所处的环境和条件不一样，其表达方式也会有所差异。例如，有这样一命题——出租车、机场，乘，去。根据不同的情况，可以说成：

- 乘出租车去机场吧！ (直接)
- 要不要叫一辆出租车去机场？ (间接)
- 乘公共汽车可能赶不上班机！ (暗示)
- 咱们怎么去机场？ (启发)

(3) 相邻对子的配搭

一个人对另一个人说话，而另一个人回话，就组成了对话。这样的对话常由承接性话语和施为性话语搭配而成，心理学称之为相邻对子。这些对子类型很多，起着不同的功能，如问答、打招呼、建议和反应、断言和认可、表扬和反应、请求和承诺等。这些对子不但有协调作用，而且还有各自的目的，问句是为了提取信息，打招呼是为了保持接触等等。(桂诗春，1997:423)这些对子还可以组合到更大的单位里，或者由几个相邻对子搭配、组合成一段对话，完成更全面的目標。例如：

有对方说的事情表示理解和明白，如“原来如此，怪不得，可以理解，是这样的，我明白”等，例如：

——我说怎么那么长时间没看见他，他早在一个月前就回国了。

——原来如此，这家伙也不打个电话告诉我们。

这类话语是口语会话中经常用到的，应该将它们从实际口语中抽绎出来加以归纳，作为口语教学的一项内容。

施为性话语是说话人传递自己话语行为的期望和意图的话。同样一句话(即同样一个命题)，不同的期望和意图，如断言、提问、警告、命令、请求等，表达的方法就不一样。例如：命题——衣服，洗。加上不同的施为性话语，就能表达不同的期望和意图。

- 衣服洗好了。(断言)
- 衣服洗好了吗？(提问)
- 你怎么可以不洗衣服呢？(质问)
- 你要把衣服洗好！(命令)
- 请帮我洗一下衣服！(请求)
- 对不起，你的衣服还没洗好呢。(道歉)

施为性话语关系到话语的表达功能，这在一般的口语教材中已经引起注意和重视，但往往进行单一性的练习，譬如把有关的道歉用语归在一起学习，忽视各种功能性话语的呼应和配搭。

叙述性话语是说话人叙述事件、见闻、体会等内容的话语。可以列举，可以介绍，可以解释，可以说明，可以溯原因，可以谈效果，可以下结论等。表达的句式也富于变化，可以单句(包括各种句型)，可以复句(包括各种关系)，可以句群。叙述性话语也确是口语说话的内容，口语课中应该予以训练。但它不是口语课所能独力承担的，它应该是阅读、听力、口语、报刊、文化等各部门课程的综合之功。

以上三种话语无论是哪种，都是人脑根据说话的环境和条件，

下车时,请帮我提一下行李好吗? (请求)  
 行,没问题。 (承诺)  
 您真热心! (赞扬)  
 您说得好! (肯定)  
 真要好好儿谢谢您啦! (感谢)  
 没什么,应该做的。 (答谢)

#### (4) 叙述性话语的插入

叙述性话语的内容大多为比较复杂的命题,从命题到句子要经过词语的选择和句子的生成,中间有一系列的产生式在起着建构句子的作用。一个命题可以有多种句式来表示(如同样的命题可用主动句、被动句、“把”字句等来表达),几个命题也可以组合为一个句子来表示(如主要命题作为句子的主干,小命题作为句子成分充实到主干句子中去),这是口语课要着重解决的课题。因此口语课的教学,不在于叙述性话语的具体内容,而在于叙述性话语的形式,除了整句分拆为几个小句,几个散句合并为一个整句,以及各种句式的转换训练,还要抓住话题(即主语、框架)和展开(即语、嵌入)。例如,有关“饮茶”的对话,就可能有“茶的种类、茶的包装、茶的品尝、茶的作用”等话题作为会话的框架,与这些话题相应,说话者就要列举茶的产地和品种,介绍茶的各种包装和保藏的方法,述说不同种类茶的滋味,说明饮茶种种好处等等作为会话的具体内容而嵌入。可见,叙述性话语常常随着话题的深入而展开,随着话题的变换而转移。它的话语计划只能是部分的,必须随着对方的思路作出相应的调整。所以灵活性、多变性、协调性始终是叙述性话语的训练重心。

### 三 口语教学的原则

口语课的课堂教学运用的方法多种多样,有一些方法的有效

性已经为实践所证实,也为教师们所乐意采用。但也有相当一部分仍然套用阅读课的模式:学习生词,解决语言点,朗读课文(各种形式的朗读、领读、齐读、分角色读等),所不同的是在练习部分加上一些情景对话、开展一段讨论而已。显然,他们对口语课的性质、任务和特点,不甚了了或了解不深,模糊了两种课型的界限和目的,花许多力气去走弯路,得不偿失。所以,明确口语课的教学原则,对于正确、有效地开展口语课教学,把力气用在刀刃上,有相当切实的实用意义。

#### (1) 口语教学必须注重两种言语的转换

口语的产生和目的语口语的培养有一定的差异。在一个比较长的学习期内,目的语口语的产生需要两次转换:①说话者的说话意图(即心理语码)→选择母语语词和句式来思维和表达;②母语语句→选择与母语语句相对应的目的语词组和句式来表达。因此,口语课的任务是加速两种语言的转换过程。从运用母语思维来表达逐步过渡到母语和目的语合用,而后基本用目的语来思维和表达。要实现两种言语的转换,口语教学首先必须重视训练的内容。口语教材的内容或选题除了考虑到实用性、交际性以外,还必须重视内容本身对两种语言转换的影响。例如在口语教学的初级阶段,“购物”是最常见的话题。因为在日常生活中购物是最必需的,安排这一话题符合实用性原则,当然也符合交际性原则,因为到商店购物必定要与对方交谈。一般购物不外乎两类话语,一类是提问:“你要什么?”“哪一种好?”“有……吗?”另一类是数字和钱币的说法。初级阶段控制在两类表达方式之内,比较符合学生的两种语言的转换水平和能力。至于介绍商品或询问商品的质、使用等话语,不宜过早出现,因为这类内容已超越了他们的语言转换能力。由此可见,口语课内容或话题的安排要以学生的语言转换能力为前提。

#### (2) 口语教学要重视和贯彻合作原则

口语教学的目的是要培养学生口头表达的能力。如果是个人独白,自然只要事先计划好话语的内容和语句的先后次序即可;如果是会话,得顾全双方的合作和协调。这里说的合作是要考虑对方的知识水平、接受信息的能力和所处的社会语境;谈话内容超越对方的知识范围,就难以交流;单位时间传递的信息过多,接收就容易打折扣;涉及的话语不符合对方的社会语境,则也难免互相沟通。这里说的协调是要呼应对方的话头和话题;回话要顺应和切合对方的话头,或表态,或认可,或承诺,或道歉等等;交谈必须随着对方话题的变化而展开,而深化,而转移,不能各谈各的,互不相关。口语课常常会遇到这样的情况,教师想组织学生就某一话题进行讨论,但就是开展不起来,其中就隐含着这样几种原因:或是学生的汉语水平有限、语言能力不够,或是学生对这方面的内容根本不了解(如京剧、中国电影等),或是文化背景有差异。有时即便学生具备了前面几个基本条件,但对讨论的话题毫无兴趣等等。这些原因都妨碍着会话的合作原则的实现和贯彻,从而导致讨论或会话的失败。这是口语会话教学所必须重视或引以为戒的。

### (3) 口语教学要有充分的时间训练

口语虽然事先有个初步的话语计划,但充其量只有部分计划,很大一部分话语要靠临时思索和组织,即边说边想。思索就得有个推敲、斟酌词句的过程,难免会有停顿、重复、改正、插入等现象,用母语说话尚且如此,用目的语说话中间还有个对应转译的环节,停顿、断续、重复、插入的情况就更为严重。再说口语从心理词汇和句子模式中匹配、提取,比阅读、听力理解的匹配、提取困难得多。阅读、听力理解有形可鉴,有音可辨,激活贮存于长时记忆的语言模式相对来说容易一些,扩散到其他相关的语言模式也比较顺畅。而口语的形成,首先是一种意图,没有外界词语的形、音可依傍,纯由表示某种意图的心理语码去激发相关的、近似的词语模式(匹配),并从中选择恰当的词语(提取),按照句子模式和功能模

式组成句子或语篇(组合),再由中枢神经发出指令给有关肌体(口腔肌肉、手指肌肉),手写或口说。从头脑中的意念到口语,特别是目的语的表达,要经过这样一个多环节的程序。这个程序决定了口语教学必须让学习者熟练掌握这些环节的进程和转换,如果没有一定训练时间的保证,是达不到这个程度的。因此口语的课堂教学,教师的讲解代替不了学习者的练习,必须留出足够的时间进行操练。

### (4) 口语教学要注重语句的重现和复现

阅读、听力中能理解的词语、句子,口语中不一定能运用、说出。也就是说,在视听过程中吸收的词语、句子,虽然已存于长时记忆,但是它们在脑库的语言结构中不一定很完善(形、音、义、用的结合可能有缺陷),妨碍和影响了说话时对它们的匹配和提取。因此,多听多说是提高口语的必由之路。这里有一个问题值得注意,现有的某些会话课本,其中的对话内容对学生来说至少有一半是属于听的。这些话,他们是用不到或者很少需要说的,譬如名胜古迹、风土人情等文化内容的介绍和述说等等。虽然口语和听力是密不可分、相辅相成的,但从训练口语的角度来考虑,必须加强常用口语的重现和复现,不要花费时间和精力在这类属于听的话语上。

### (5) 初级口语教学和高级口语教学的重点

初级口语教学重在常用语句的记忆、模仿和运用。不仅要抓单一命题的不同功能表达,而且要让学习者根据对话的需要熟练地搭配和组合相邻对子。不仅要学会在相同的场合下使用某种语句(水平迁移),同时要学会同一语句在不同情景下的应用(纵向迁移)。中高级口语教学重在口语的计划、建构和执行。教师课堂上给内容、给情景,例如运用图画、录像、听故事等方式,让学生根据复杂命题来计划句子和句子成分,选择词语、句式来思维和表达,在此基础上进行对话训练,并随对话双方话题的转移而产生和插

人叙述性话语。在话语执行过程中,尽量减少停顿、重复和失误,逐步达到流利的程度。

#### 参考文献

- 桂诗春(1997)《实验心理语言学纲要》,长沙:湖南教育出版社。  
徐子亮(2000)《汉语作为外语教学的认知理论研究》,北京:华语教学出版社。  
章兼中主编(1983)《国外外语教学法主要流派》,上海:华东师范大学出版社。

## 谈口语课堂活动及 课下练习的设计

中国人民大学 武惠华

**提要** 口语课堂活动和课下练习的设计与交际的内容、口语教师的个人魅力一样,都关系到能否最大限度地激发学生的学习热情,使他们在情绪高涨的气氛里轻松地学习的问题。文章从设计课堂活动和课下练习的目的,在学生学习的不同阶段设计课堂活动和练习的侧重点,以及设计的数量、难度、激趣作用等方面发表了看法。

**关键词** 课堂活动 课下练习 交际能力

一堂好的口语课,应该能最大限度地激发学生的学习热情,使他们在情绪高涨的气氛里轻松地学习,积极主动地开口表达。促使学生产生较强的交际欲望,并且积极参与交际活动,是由多方面原因促成的。这首先与说话的内容有关,包括展示给学生的交际内容是否有趣、有新意,语言的难度是否适当,能否使学生从输入或输出的信息中意识到或感觉到自己的智慧和力量的存在,不断拥有成就感。其次,和教师的个人魅力有关,包括教师对学生文化背景、年龄、性格、身份的敏感程度如何,与学生交往的深度及彼此默契的程度如何,驾驭课堂的能力如何,采取哪些“激趣”的手段,授课声音的大小、示范的运用是否恰如其分,对学生错误

汉语教学界也有学者从语音、语义、语用的角度对交际能力加以概括：“交际能力是一种综合能力，具体表现为声音表达的准确性、言语表达的正确性和语用表达的得体性，这种能力需要建立在语言知识和相关文化知识的基础上。”（刘晓雨，2001）在设计口语课堂活动和课下练习时，对上面提及的能力，都应该有计划、有步骤地安排训练，只有这样，才能从整体上提高学生的交际能力。

然而，在对外汉语口语课的教学实践中，出现了种种不尽如人意的现象，与上面提及的“共识”相悖。比如：口语课的课型特点难以体现，教师要用大部分时间处理生词、语法点、课文，否则学生面对陌生的词汇和语法不知该怎么说，他们感觉口语课和精读课的教学方法差不多；学生处于被动地位，被教材和教师牵着走，学生参与课堂活动的机会不多，开口率不高；学生只习惯于听教师所使用的发音清楚、语法规范、语速较慢的标准汉语，一到真实的语言环境中，就被说话人的快节奏话语，被语流音变，被句式的省略，被语调、节奏、重音所包含的内容、情感弄得不知所措，致使一些学生认为课上教的和实际用的没什么关系，因而对口语课丧失信心和兴趣。究其原因，和口语教材自身存在的问题是分不开的。

（一）对外汉语教材系统不完善，各单项语言技能训练的教材未形成配套。（赵金铭，1998）因此，口语教材无法利用其他教材、主要是精读教材所提供的语言知识，集中精力组织口语课堂活动和课下练习，只能另起炉灶，在课文、词汇、语法点的安排上自成一体，因而也无暇从口语技能训练的方式上体现自己的特色，使得教师不得不在课堂上处理口语教材中的生词、语法和课文，造成口语课与精读课雷同的现象。老师忙忙碌碌地占用了课堂的大部分时间，学生却没有什么时间开口说话。

（二）口语教材对于交际技能的训练过程未给予足够重视。口语交际过程，首先是一个复杂的心理过程——从语音听辨开始，进而从词、句子的表层结构到意义的理解，然后在记忆里找出与已

的宽容度如何把握等等。再次，和提高交际能力的课堂活动和课下练习的设计有关，包括训练的具体目标是否清晰，采用哪些训练的基本形式，利用什么样的辅助手段增强课堂活动和课下练习的吸引力，设计出的课堂活动和课下练习的可操作性如何，训练有成效以及成效大小等等。受篇幅所限，本文仅讨论第三个问题。

### 一 设计课堂活动和课下练习的目的

近几年编写的口语教材，非常重视练习的设计，尤其重视培养学生交际能力的练习设计。北京大学戴桂英等（1998）编著的《汉语口语》（初级、中级、高级）明确指出：“每课中的大量练习，形式生动多样，图文并用，具有交际价值”。北京语言大学马箭飞主编（2000）的《汉语口语速成》也在各层级水平的教材前言中强调：“我们力求在语料选取、练习形式等方面有所突破。尽量选取和加工真实语料，增加交际性练习内容，使用图片、实物、图示等手段丰富教材信息，增加交际实感，体现真实、生动、活泼的特点。”可见，在口语课重在大力提高学生的交际能力这一点上，大家是有共识的。

交际能力的内涵究竟是什么？刘海量、于万锁（1998）在谈到我国应该改进英语口语教学时认为：“Canale 和 Swain 于 1980 年对交际能力的概括以及 Ellis 1986 年对交际能力的补充可以说是至今对交际能力最为完善的理解。Canale 和 Swain 认为交际能力由四个方面的内容组成：语法能力（grammatical competence），社会语言能力（social-linguistic competence），话语能力（又译为“语篇能力”）（discourse competence）和筹划能力（又译为“策略能力”）（strategy competence）。语法能力指对语法的理解和应用能力；社会语言能力指根据环境得体地使用语言的能力；话语能力指能使语言表达符合逻辑关系，语句通顺的能力；筹划能力指能够使用语言或非语言手段克服语言障碍的能力。（孙宝玲，1998）对外

的条件和刺激信号,使学生每节课都能积极主动地参与到课堂活动中来,并把课上激发出来的兴趣延伸到课下,从而有效地提高学生的交际能力。

## 二 不同阶段设计课堂活动和课下练习的侧重点

学习任何知识都是循序渐进的,学习汉语也不例外。处在初级、中级或高级不同语言水平上的学生,在发展交际能力的过程中,对于语法能力、社会语言能力、话语能力和策略能力的需求是不同的。

从零起点到初级水平的学生,他们的发音存在着大量的问题,词汇量仅有数十、数百个,最基本的句型掌握得还不熟练,要想真正开始交际,他们还面临着语言知识欠缺的尴尬。因此,他们学习的重点在于掌握必要的语言知识,此阶段教学的重点也应放在语音、基本词汇和句型的操练上面。这时的课堂活动和课下练习的设计应该强调训练语法能力。在北京大学、北京语言大学两校为初级水平的学生编写的口语教材中,练习设计多采取以下形式:(1)读或背诵词句;(2)问答、描述、介绍简单的事物;(3)就日常生活问题进行简单的对话;(4)采取类似精读课的练习题型复习学过的语言知识,如填空、解词、造句、连词成句、完成句子、改写句子、改错句子、缩写或扩展句子等等。设计这些练习时,编者给予学生自由表达的空间不大,常常以图片、词语、明确的提示等方式,限定学生重复刚刚教授过的语言知识。这种设计,与学生的学习需求相吻合。从课型上看,与精读课的任务有较多的重合。这也是有人主张到一定阶段再开设口语课的原因之一。处在中级水平上的学生,他们已经了解了汉语的声韵调系统,积累了一定的词汇量和语法规则。他们除了希望继续发展自己的语法能力外,还迫切希望了解在什么时候、什么场合、对什么样的人说什么样的话才

知信息相匹配的信息,最后根据言语行为的要求,决定对新信息所要采取的行动,作出正确、恰当的反应。(邓恩明,1998)然后,就要调动一系列口语表达的方式和交际技能,把蕴藏在头脑中的语言知识以及在交际现场形成的反应及时地加以“输出”。要想顺利完成这一过程,必定要通过大量的练习,使语音、语法、词汇、交际等各个局部联合统一,逐步做到熟练,达到脱口而出的“自动化”程度,并做到表达正确而得体。而一些口语教材,把大量篇幅给予课文、词汇和语法的讲解,却没有在课堂活动和课下练习的设计上下功夫。许多练习的方式与精读课雷同,课堂活动和课下练习的数量不足,课堂活动与课下练习的配合不紧密、不协调,因而无法满足训练交际技能的要求。

(三)口语教材提供的教学手段单一,不够现代化。目前的口语教材,很多仍然以文字叙述为主,有的增加了一些图画、照片(其激励作用的大小则另当别论),但是,足以激发学生说话欲望的手段并不多。组织课堂活动或课下练习,需要诸如实物、幻灯、录音机、图片、贴绒板、简笔画、多媒体课件、影视资料甚至于实景等多种手段的配合。调动各种手段,有利于激活学习者的“情景兴趣”。所谓“情景兴趣”,是指由当前环境里的某些条件和刺激使人产生的兴趣。它可以吸引学习者的注意力,开掘他们头脑中潜在的知识储备,激发学习者表达的愿望。这种兴趣虽然只有暂时的作用,但是通过不断创造条件,不断对学习者的传输刺激信号,就会使“情景兴趣”有可能具有更持久的作用,从而转变为学习者的“个人兴趣”。(章凯,2000)而目前一些口语教材,在如何利用多种手段,激活学生的“情景兴趣”,调动学生的眼睛、耳朵、嗅觉、触觉、大脑等多种器官,参与课堂活动,组织好课下练习等方面,是非常欠缺的。

由此看来,口语教材应该对课堂活动和课下练习全过程的设计给予足够的重视,把学生放在中心地位,调动各种手段创造实际

是最恰当的。处在这一阶段的学生,对发展社会语言的能力有了迫切的需求,我们的教材从内容上应该提供这方面的范例,设计课堂活动和课下练习时,也应该引导学生注意该如何得体地使用语言进行恰当的表达。北京大学、北京语言大学两校为中级水平的学生编写的口语教材在设计练习时,注意到使发展社会语言能力的训练及时跟进。他们采取的练习形式包括:(1)设置场景,完成对话或陈述;(2)设置功能项目,根据不同角色,采取不同方式表达。课上课下的练习给予学生自由表达的空间扩大了,学生可以利用自述、陈述、复述、转述、对话、分角色表演等方式进行成段表达,介绍真实生活中的人物、事情、故事。通过上述方式,促使学生在特定的情景下,把头脑中积累的语言知识尽可能地释放出来。从课型上看,中级阶段的练习设计与精读课的练习相比,任务明显分化了,与精读课相似的练习题型也逐步减少了。

处在高级水平上的学生,凭借他们已有的语法能力、社会语言能力,应付可预测的信息性谈话是比较有把握的,因为信息性谈话的目的明确,或者表达某种实质性的内容,或者传递具有建设性的信息,这样的谈话模式相对来说比较固定,谈话双方的地位和身份也比较明确。因此,他们愿意接受新的挑战,希望能够运用汉语进行高层次的口头交际。他们应该在更趋于接近真实的生活场合下进行交际性的谈话。谈话的场合、谈话的目的更加多样,就会增加谈话的难度。而且,交际性谈话反映某种社会关系,由于社会关系的复杂性和文化、信仰存在很大差异,进行交际的双方可能不具备共同的交际规则,在进行交际时容易发生误解,甚至出现交际中断。如何排除交际中出现的障碍,是他们非常关心的事情。因此,高级口语教材除了介绍相关知识、选择运用有关策略的范例外,还应该在设计课堂活动和课下练习时训练学生的策略能力,以疏通交际渠道,减少交际双方的信息差。策略能力是应付交际困难的系统技巧,这种技巧源于解决交际困难时潜在的心理策划。一般

包括:(1)当不愿或不便告知交际另一方信息时使用的信息调整和回避策略;(2)当话语引起误解、疑问而陷入交际僵局时使用的犹豫策略;(3)当寻求继续谈话而采用的求同存异策略;(4)当无法推进双方交际时采用的求援策略等等。此外,由于交际的需要,学生交际的篇幅也由语段扩展到语篇。因此,设计课堂活动和课下练习时也应该涉及:(1)会话形式和结构规约;(2)交际的开端,结构转换;(3)交际间的紧急呼应;(4)结束交际;(5)打断;(6)转换话题等等。北京大学、北京语言大学的高级口语课教材,在设计练习时,也适当注意了话语能力和策略能力的问题。北京大学的教材专门设立了“怎么说”的知识介绍,还以辩论、争吵、调解、采访等形式,训练学生进行可预测度低的交际性谈话,使学生在随时可能碰到的语言障碍面前,想办法采取适当的策略以继续双方的交际。北京语言大学的教材也设计了运用回避策略、摆脱尴尬、语气运用与辨析、话题的导出与转换等练习,来训练学生的话语能力和语言能力。

在不同的学习水平上,虽然训练的侧重点不同,但是各种能力的训练不是截然分开的。语法能力的训练是基础,训练量随着生语言水平的增长而呈逐步减少的趋势,但是应该贯彻始终。

无论对哪一个层级的学生,口语教材除了重视课堂活动的设计外,还应该重视课下练习的设计。因为口语课堂活动的设计对学生的训练时间是有限的,好的教材应该顾及对学生课外活动的指导,设计有效的、可操作的课下练习,就可以把有限的口语课的时间延长,形成课外延伸教学的局面。这种课外延伸教学的局面不仅是可行的,而且是必需的。因为学生来到中国,就进入了真实的、活生生的语言环境中。即使教师不参与,学生自己也会在课外,或多或少地利用这种大的语言环境进行活动。学生的需求主要表现在:(1)把课上学到的东西运用到实际生活当中去;(2)了解更贴近生活的、课堂上学不到的东西;(3)把课上系统学到的东西



与在语言环境中分散学到的东西结合起来。(王珊,1998)既然学生有利用大的语言环境进行学习的需求,教师就应该不失时机地抓住这种需求,教材的编写者就应该利用这种需求对学生加以引导。早在十多年前,刘珣(1994)就提出过“充分利用汉语的社会环境这一得天独厚的条件”进行第二语言教学的主张。此外,其他同行也先后在论文中提及利用社会环境进行口语教学的设想。(贾放,2000)关于课外延伸教学的可行性、课外延伸教学的设计思想,以及课外延伸教学的组织管理等问题,在上文提到的王珊先生的文章里都有论述,对于上述问题,有待于口语教材编写者和口语课教师的进一步研究。

### 三 设计课堂活动和课下练习的要求

美国应用语言学家克拉申指出:语言习得比语言学习更重要,只有通过语言习得这一环节,学习者才能摆脱母语的束缚,自由地运用目的语来表达思想,进行交际。他还提出“最佳语言输入”的问题,认为“最佳语言输入”必须具备四个基本条件。第一,输入必须是大量的。因为在丰富的语言环境中,习得者才能得到渲染和熏陶。第二,输入应该是能够理解的。因为可理解的语言才能确保第二语言习得者始终怀有学习兴趣。第三,输入应该是有兴趣而密切相关的。在输入过程中,教师不应该让学生感到焦虑并产生抵触情绪,而应该使他们有一种轻松和自信的感觉。(张宏武,1999)第四,输入不应该过分强调语法。

克拉申谈到的是语言输入问题,而口语表达属于语言输出。那么,“最佳语言输入”与口语教材的课堂活动和课下练习的设计又有什么关系呢?应该说关系非常密切。首先,设计课堂活动和课下练习时必须了解学生已经输入过的知识储备,并且能够预测出学生将要输出的信息量。预计的输出量占已有的知识储备量的

比例应该是适度的。这样做,一方面必须保证学生在从事课堂活动时,其语言输出量小于已有的知识储备,使他们在进行实际活动时不至于因为太多的语言障碍而无法开口。另一方面,又要注意让学生在输出时感到有一定的难度,防止学生由于觉得太容易而失去开口的兴趣。其次,从学生的角度看,在他们进行实际活动或练习前,口语教材和口语教师所提供的条件、营造的情境、利用的教学手段、发出的刺激信息等,也算作一种语言输入,这些也应该是最佳的。

北京大学、北京语言大学两校编写的口语教材注意加大习题量,通常情况下习题所占的篇幅相当于课文的两倍、三倍,甚至更多。北京语言大学的《汉语口语速成》(入门篇)除了有口语综合练习外,还分别为语音、语法设计了练习,具有很强的操作性。两校的口语教材还注意按照《汉语水平词汇与汉字等级大纲》、《汉语水平等级标准与语法等级大纲》的要求编写课文,设计课堂活动和课下练习,尽量考虑学习者在适当的难度下进行学习。在课堂活动和课下练习的设计中,他们设法提供图片、照片、表格、情景以及有兴趣、有用的话题等,调动学生说话的欲望,激发学生开口表达的兴趣。当然,要想让学生以轻松的心态、充满信心地参与交际,仅靠教材的文本内容和课堂活动以及课下练习的设计是不够的,还依赖于学习者自身的总体素质,依赖于教师的个人魅力和临场发挥。

### 四 课堂活动和课下练习的设计是口语教材的主要部分

在已经出版的对外汉语口语教材中,练习的设计往往放在每课的后面,是为课文服务的。其实,在编写口语教材时可以尝试更大胆的做法。

2001年11月,在苏州召开的中国对外汉语教学学会华东地

区青年学术研讨会上,有的教师基于口语课与精读课雷同的现状,大胆地提出口语课不要课文,教师只根据谈话的话题或功能项目,提供相应的词语和语法结构,引导学生现场生成课文。这样做,可以大量的时间还给学生,使他们有更多的机会进行口语技能训练。(吴中伟,2000)尽管有人对这种做法提出质疑,认为那样做可能缺乏教学的系统性。但是,如果在口语教材的编写上,根据学生不同的汉语水平,按照一定的功能、结构和情景,利用多种辅助教学的手段,把主要篇幅放在设计各种可以操作的课堂活动和课下练习上,这种想法还是非常有价值的。

在编写口语教材时,如果编写者着力考虑诸如如何创设接近真实生活的交际情景,如何提供更多的信息含量高、画面清晰、引人关注、激发联想的图片和照片,如何运用多媒体教学手段,增强学生进行交际的现场感,如何在发展话语能力、策略能力方面设计出具有实用性、便于操作的课堂活动和课下练习,如何进一步对学生个人独白或进行交际性会话时的语速、语流数量及交际质量提出具体要求,如何按照比较受学生欢迎的教学法,诸如师生互换教学法、情景教学法、每日报告法、师生对话法、故事接龙法、模拟表演法、即兴表演法、游戏法、采访法等等去组织课堂活动和课下练习等,那么,以学生为中心的、带有创新性的口语教材就有可能编写出来。

#### 参考文献

- 戴桂英等(1998)《初级汉语口语》,北京:北京大学出版社。  
 邓恩明(1998)编写对外汉语教材的心理思考,《语言文字应用》第2期。  
 贾放(2000)利用社会环境进行口语教学的几点设想及实践,《世界汉语教学》第4期。  
 刘海量、于万锁(1998)交际能力与口语教学,《外语与外语教学》第8期。  
 刘晓雨(2001)对外汉语口语教学研究综述,《语言教学与研究》第2期。

刘珣(1994)语言学习理论的研究与对外汉语教学,《语言学习理论研究》,北京:北京语言学院出版社。

马箭飞主编(2000)《汉语口语速成》,北京:北京语言文化大学出版社。

孙宝玲(1998)交际法与口语教学方法探讨,《唐都学刊》第1期。

王珊(1998)关于对外汉语课外延伸教学的思考,《中国对外汉语教学学会第六次学术讨论会论文集》,北京:华语教学出版社。

吴中伟(2000)浅谈基于交际任务的教学法——兼谈口语教材的编写,《中国对外汉语教学学会华东地区青年学术研讨会论文》,2000年11月。

张宏武、冯有贵(1999)最佳语言输入和口语教学,《外语教学》第2期。

章凯(2000)兴趣与学习——一个正在复兴的学习领域,《宁波大学学报》(教育科学版)第1期。

赵金铭(1998)论对外汉语教材评估,《语言教学与研究》第3期。

## 从《老乞大》、《朴通事》和《百姓官话》 看古代国外汉语教材的口语化特征

青岛海洋大学 王庆云

**提要** 朝鲜半岛古代的汉语教材,影响最大者莫过于《老乞大》和《朴通事》;琉球列岛古代的汉语教材,《百姓官话》是最受欢迎者之一。它们既是中国和朝鲜半岛、琉球列岛历史上友好往来、密切交流的产物,又为进一步促进汉语作为外语在这些国家的普及,进而进一步促进彼此往来的交流和起到了不可低估的媒介作用。这些教材的作用和影响何以如此之大?其普遍的口语化特征,是最重要的因素。我们今天的对外汉语教学在教材的口语化问题上尽管已有很多理论上的研究和编写上的体现,但加强对国外这类古代优秀汉语教材口语化特征的研究和借鉴,仍然是不可忽视的一项工作。

**关键词** 《老乞大》 《朴通事》 《百姓官话》 汉语教材 口语化

《老乞大》、《朴通事》作为古代朝鲜半岛学习汉语的教材,至晚成书于14世纪中叶,我国元代,即朝鲜高丽王朝后期,迄今已历七个世纪,中间经多次加工修订,是朝鲜半岛古代历史上影响最大的汉语教材范本,一直深受古代朝鲜和今日韩国以及日本的汉语教学界和汉语语言学界的高度重视。我国学者对《老乞大》、《朴通事》也十分重视,成果甚丰,但多关注于其史学价值和汉语语言学,尤其是汉语史的价值,<sup>①</sup>而其“作为外语的汉语教学”和“国外(世界)汉语教学”的教材本身的价值,反而掩而不彰,以至于有的学者

不得不以论题目予以特别指出。<sup>②</sup>

琉球在被日本吞并之前作为一个国家,有其相对独立的汉语教学历史。《百姓官话》作为琉球汉语教材,由我国清代乾隆十四年(1749年)遭风漂到琉球的难民白瑞临编写而成,深受琉球人欢迎,成为琉球人学习汉语的一部高级课本。在今天的日本,尤其是在冲绳(琉球),对《百姓官话》等汉语(官话)教材和汉语教学史的研究越来越多,而我国学者至今仍然重视不够,研究成果寥寥。<sup>③</sup>

这三部古代的汉语教材,为什么会在古代朝鲜半岛、琉球列岛产生重大的影响,发挥重大的作用?它们普遍体现出来的突出的口语化特征,是最值得我们关注的一个因素。加强对它们的口语化特征的研究,不但会使我们明了古代汉文化圈之所以能够形成并能够持续发展的重要原因,明了古代世界汉语教学在教材建设上的特点,而且对我们今天的对外汉语教学法和教材编写,以及在教学内容上的安排设计,都会有积极的启示和借鉴意义。

这三部古代的汉语教材,其口语化的特征之一,是紧跟汉语口语的发展变化,不断进行改编、修订,具有教材和教学、教与学的共时性。

这方面,尤以《老乞大》、《朴通事》两书最有说服力。《老乞大》、《朴通事》之书名,一般多认为“乞大”即“契丹”,“老乞大”即“老契丹”之意,<sup>④</sup>似不通;“通事”即“翻译”,“朴通事”即“朴翻译”或曰“朴翻译官”。陈高华先生认为“两种书名可能暗示作者的身份”<sup>⑤</sup>,有助于理解《老乞大》之何以称名“老乞大”。愚以为,根据《老乞大》书中所写内容,“老乞大”或即元代口语中对老商人、老贩子的称谓,此可不失为一考索的思路。《老乞大》、《朴通事》都成书于元代,其中《朴通事》“当作于至正六年(1346)以后,元亡(公元1368年)以前的二十余年之间”。<sup>⑥</sup>《老乞大》所作具体时间一向无考,依笔者推测,当在《朴通事》成书之前,因为今见所有的文献记载,大凡二书并称者,都是《老乞大》在前,《朴通事》在后,如《李朝

世宗实录·十一年十月》(公元1480年)有“(戴)敬见《老乞大》、《朴通事》”,“选其能汉语者删改《老乞大》、《朴通事》”等语。16世纪初李朝语言学家崔世珍在《四声通解》序文中就说:“夫始肆二书”之语,他还著有《老朴辑览》一书。<sup>⑦</sup>

汉语是发展的,汉语口语的发展速度更快,国外汉语教材的口语化建设只有紧紧跟上中国本土汉语口语发展的速度,才会有鲜活的生命力。15世纪下半叶,《老乞大》、《朴通事》二书由原来的“元朝时语”被改为“今华语”、“时语”,是必然的,因为二书原来编写的口语化结构和呈现特征很好,而且已经非常流行,没有必要重起炉灶编写新的教材,只做“改”的工作,既保持了教材的基本原貌,又完全实现了新的当代口语化。其“改”的具体时间是明成化十六年(公元1480年)、“改”的缘故在朝鲜李朝成宗时的侍读官李昌臣向成宗的奏本中可见:“前者承命质正汉语于头目戴敬,敬见《老乞大》、《朴通事》曰:‘此乃元朝时语也,与今华语颇异,多有未解处。’即以时语改数节,皆可解读。请令能汉语者尽改之。”成宗当即下旨:“选其能汉语者删改《老乞大》、《朴通事》”。<sup>⑧</sup>由此可知,戴敬第一个将《老乞大》、《朴通事》之“元朝时语”改数节为“今华语”;李昌臣既然奉国王之命“质正汉语”于戴敬,说明此人确是“能汉语者”中的“大拿”高手,是汉语权威;全面删改二书的权威“大帅”,很有可能就是这个名戴敬者。无论如何,戴敬是将这两本原本是“元朝时语”的有名的汉语教材改为明代“时语”的第一人,李昌臣是删改二书以为今用的积极“清命”者,李朝成宗是其决策者。又据《李朝世宗实录·五年六月》:为便于“读者传写诵习”,政府令将《老乞大》、《朴通事》等书由“铸字所印出”。<sup>⑨</sup>可知朝鲜李朝世宗五年(即明永乐二十一年,公元1423年),《老乞大》、《朴通事》二书印行,从而得以更为广泛地应用。

二书印行仅仅三年之后,至李朝世宗八年(即明宣德元年,公元1426年),就已经成了“译学”的教材,李朝的司译院且要求“通

事”们背诵。<sup>⑩</sup>半个世纪之后,二书由于李昌臣的提议请命、国王成宗的下旨和戴敬等的“时语”化“改造”,更是风行通用起来,至16世纪初,李朝语言学家崔世珍在《四声通解》序文中就说:“夫始肆世华诸者,先读《老乞大》、《朴通事》二书,以为学语之阶梯。”<sup>⑪</sup>16世纪初,崔世珍对修改过的教材加了译文注解和注音,成为《老乞大谚解》和《朴通事谚解》,并编写了《老朴辑览》,进一步推动了二书作为汉语教材的广泛传播和使用。后《朴通事谚解》佚,至李朝肃宗三年(即清康熙十六年,公元1667年),李朝司译院正边遇、朴世华等又根据《老朴辑览》新作《朴通事谚解》,并附录《辑览》和《单字解》。总之,自17世纪70年代《老乞大谚解》和《朴通事谚解》刊行,二书在朝鲜半岛更成为流行的汉语“新语”教材。此后又有《老乞大新释》(奎章阁藏书4871号)、《重刊老乞大》(弘文阁1984)等。二书如此被不断进行改编、修订的过程,足见其紧跟汉语口语的发展变化,具有教材和教学、教与学的共时性特征。

《老乞大》、《朴通事》和《百姓官话》作为古代国外的汉语教材,在内容的编写上注重日常生活场面和新闻价值并富有趣味性的生活事件的安排,使口语具有现实性、新闻性和趣味性。

《老乞大》一书,不分卷,全书不足两万字,并非大部头教材,可谓短小精悍。该书以高丽商人来中国经商为内容框架,以高丽商人由其王京(开城)动身、经过义州、来到中国地面、在夏店吃饭、来到大都顺承门(明代称宣武门)客店住下、与中国人做生意的行程经过和活动内容为场景“部件”,以对话的形式,介绍了沿路见闻、饮食住店、买卖贸易以及生活常识包括求医治病等情况。

《朴通事》一书,分上、中、下三卷,字数比《老乞大》略多些,但也不足三万字,同样不是什么大部头的教材,而其内容却十分丰富,涉及在中国生活的方方面面。它以对话和一人叙述灵活交叉进行的结构形式,表现了皇宫与民间的饮宴、买卖、生产、诉讼、宗教、旅游、娱乐、地理风俗等等。

二书以选用的生活场景和生活事件为对话材料,现实感都很强,新闻性、趣味性也很强。这样使用该书就容易产生学习兴趣,绝不会因教材内容陈旧、枯燥而心生厌恶,感到学着想意思,学了没用。如《老乞大》编有高丽商人来中国途中的对话说:“从年时天旱田禾不收,饥荒的上头,生出歹人来。”又述商人们投宿:“如今官司好生严重,省会人家不得安下面生歹人。”还有“新近这里有一个人家”如何如何,都以其所述之事的“新鲜”、“有趣味”来吸引学习者。再如《朴通事》中:“哥,你听得么,京都驾几时起?”“未里(哩),且早里(哩)。把田禾都收割了,八月初头起。”据陈高华先生考证,反映的就是元朝皇帝每年夏季之前由大都到上都避暑,避暑后再返回大都,而英宗皇帝为了表示体察民情,关心百姓,则下令待百姓将田禾都收割之后再起驾返回大都的情况;<sup>⑨</sup>又,该教材卷下有:“这七月十五日,是佛解夏之日,庆寿寺里为诸亡灵做盂兰盆斋,我是随喜去来。那坛主是高丽师傅,……说《目莲尊者救母经》,僧尼道俗善男信女不知其数,人人尽盘双足,个个擎拳合掌,侧耳听声。”可见其对新闻性即材料的新鲜性的追求。该教材中还有这样一段:

(问高丽来的赵舍)“几时来了?”

(赵舍回答)“昨日恰来到。”

“你船路上来那,旱路里来?”

“我只船上来了。”

“听得今年水贼广,是那不是?”

“我来时节,五六个贼船,围着一个西京来的载黄豆的船,又高丽地里面来载千余筒布子的大船,冲将去了。后头听的那贼们把那船上的物件都夺了,把那船上来的打杀了。”

《高丽史》卷三六《忠惠王》有记:“秋七月丙子,大都商人来,言:‘海贼三十余艘,着青黄衣,袭海杀掠人物。’”时在元至元年,公元1341年。《朴通事》既然是15世纪中叶所作,<sup>⑩</sup>以有趣味性

的新闻素材人书的特色可见一斑。

《百姓官话》这一教材,由清代乾隆十四年(1749年)遭风漂到琉球的我国难民白瑞临根据亲历见闻编写而成,迅速成为琉球人学习汉语的一部广为流行的课本,影响很大。<sup>⑪</sup>该书也是以现实的生活场景的组织设计为教学内容的:如写山东商人遭风漂到琉球的难民白世芸等在居住琉球期间,琉球官方不但悉心照顾他们的衣食住行,还经常邀请他们“出去外面玩玩解闷”,由通事陪他们散步、聊天、观海潮、看龙舟竞赛;过中秋节的时候,还和他们一起喝酒赏月;对生病的,还经常探问,劝慰他们安心养病,不要想家;对病死的难民,琉球国王则亲自发旨隆重安葬,并树立石标记,令村民看守;等等。由此同样可见这类汉语教材口语化的特征。

地道而鲜活、传神的口语对话,是这些教材口语化的又一显著特征。我们无论在元代以前或者元代之后的古籍文献里,都难以找到如此鲜活生动地道的生活化口语材料,即使小说戏曲里的“口语”,也“文”化了不少。元代的以及明代的生活口语对话是什么样?有了这两本当时外国人学习汉语的教材,让我们看到了当时口语的原貌。像《朴通事》中:“哥,你听得么,京都驾几时起?”“未里(哩),且早里(哩)。把田禾都收割了,八月初头起。”这样的口语材料,二书中比比皆是。至于语法、词汇的时代特点,已有多家研究,<sup>⑫</sup>兹不赘述。再如《百姓官话》,说到与白瑞临同年(乾隆十四年,1749)漂到琉球的江南商人瞿张顺等,先是漂到琉球大岛,后又漂到奇界岛,经地方官营救后送往中山泊村地方安插馆驿住下,内有水手朱三官患了吐血病,该地方又四处请医生为他治病:

“一位年轻的,是这里的;那一位年老的,是首里府国王差来的。这两位是异国最好的医生。”

再如写白世芸获救上岸后,他的船上尚剩下几担豆子,他向通事请求将豆子变卖,通事回答说:

“我们这里的王法,贵国有来的船,都不替他买卖。着实要紧,

谁敢犯？这个豆子要卖，断然使不得的。”

（白世芸说）“不通买卖这个话，弟在外岛也听见说了。只是道遇有个常变，做事也有个经权，原是定不得的。……求通事替我回声老爷，求老爷主裁，准给发卖，我们感谢不尽。”

这些口语对话，句子简短地道，词汇浅明，语言十分传神。

注重从学习者的眼光、心态和角度看问题的“角色”意识明显，具有明确的“学习者”身份的针对性，是这些教材口语化的显著特征。如《老乞大》一开始就从高丽人离开王京到中国来写起，写其来到大都，住店后就在城里寻找“卖毛施布的高丽客人李舍”，说：“我的参是新罗参。”“新罗参时又好，愁什么卖！”说高丽商人：“从年时正月里，将马和布子，到京都卖了。五月里到高唐，收起丝绸，到直沽里上船过海。十月里到王京，投到年终，货物都卖了。”使人一看便知是往来于两国之间的买卖人，又：“你的师傅是什么人？”“是汉人儿有。”《朴通事》说到买缎子，双方讨价还价，卖主说：“舍人敢不识好物么？道地的好胸背。”买主说：“你漫不的我。我又不生是生通达、回回，生通达、回回如今也都都会了，你怎么漫的我高丽人。”又如对话者刚开始“见面”时，关于“你几时来了”、“你船路上来那，早路里来”以及接下来所述海上见闻等对话：“高丽来的秀才”韩先生给中国文人送的礼物是“高丽笔、墨和二十张大纸”；以及七月十五庆寿寺里做盂兰盆斋，“那坛主是高丽师傅”事，等等，都会使高丽学汉语的人感到亲切、熟悉，容易引发切身感受和“角色”认同，由此增加学习的兴趣。

近一二十年来，无论是韩国也好，日本也好，汉语热一直在持续升温，不仅来华学习汉语和汉文化的留学生以韩国、日本人数为最多，一直占着留学生的主要成分，而且在韩国、日本本土，汉语教学无论是高校还是在成人业余辅导院校（学院），以及大量的私人延师辅导和自学，都呈现出越来越热的局面。因此，历史上这些同属于汉字文化圈的东亚国家，他们是如何编写和使用汉语教材、

如何教授和学习汉语的，他们的汉语教学史对我们今天针对韩国和日本人的汉语教学有哪些可资借鉴的意义，研究和认知这类古代外国的汉语教材，检视和对比我们现在通用、半通用的对外汉语教材，尽管现代教材的水平和成就有目共睹，至少在口语化的问题上仍然大有可资借鉴之处。多年来我们一直呼吁在对外汉语教材建设上注重生活化、口语化，但如何体现才能满足外国人对汉语在口语应用上现实的需求？多研究一下、多参考借鉴一点古代国外汉语教材编写的成功经验，以使外国的汉语学习者学得更投入、更有兴趣，学得更快更好，学了就能用得上、用得好，这才是我们应该采取的方针和应该达到的目的。

## 附注

①⑤已有的研究成果如：陈高华《从〈老乞大〉、〈朴通事〉看元与高丽的经济文化交流》，《中韩两国海洋文化交流与经贸合作研讨会论文集》，中国太平洋学会（1995，北京）。杨联升《〈老乞大〉、〈朴通事〉里的语法词汇》，《历史语言研究所集刊》，第29集上。朱德熙《“老乞大”谚解》、“朴通事”书后，《北京大学学报》1958年第2期。胡明扬《〈老乞大〉谚解》、《朴通事谚解》中所见的汉语朝鲜语对音，《中国语文》1963年第3期。吴葆荣《“老乞大”和“朴通事”中动词“在”的用法》，《烟台大学学报》1995年第1期。李泰洙《〈老乞大〉四种版本语言研究》（语文出版社，2003）。李泰洙《〈老乞大〉四种版本从句尾助词研究》，《中国语文》，2000年第1期。李泰洙《古本〈老乞大〉的语助词“有”》，《语言教学与研究》2000年第3期。刘明章《朝鲜历代汉语教学与研究考略》，《第四届国际汉语教学讨论会论文集》，北京语言学院出版社，1995。吴淮南《作为外语的汉语口语教材〈朴通事〉和〈朴通事谚解〉》，《第四届国际汉语教学讨论会论文集》，北京语言学院出版社，1995等。总体上来看，绝大多数都是从汉语史、语言学角度进行的研究，有的是从这两部书中寻找经济社会史料，只有刘明章（1995）、吴淮南（1995）和笔者《古代〈老乞大〉、〈朴通事〉及其对当代对外汉语教材编写的几点启示》（《东方论坛》1998年增刊）等很少成果是从对外汉语教学和世界汉语教学史的角度进行研究

的。至于对琉球的《百姓官话》，国内学者的研究更为少见。

② 如吴淮南《作为外语的汉语口语教材〈朴通事〉和〈朴通事谚解〉》，《第四届国际汉语教学讨论会论文集》，北京语言学院出版社，1995。相关的宏观论述，见鲁健骥《对外汉语教学学科建设的一个重要课题——谈对外汉语教学历史的研究》，《中国对外汉语教学学会第六次学术讨论会论文集》。

③ 在今天的日本，对琉球（今属日本冲绳列岛）的汉语教学史研究，尤其是对《百姓官话》及《广应官话》等汉语（官话）教材和汉语教学研究重视有加。《百姓官话》有日本天理大学附属图书馆藏本、影印《百姓官话》等，研究著述不断出现。研究成果突出者如濑户口律子，有《琉球官话课本研究》（吴多泰中国语文研究会，1994年）、《〈百姓官话〉两种抄本的比较》（首届汉语语言学国际研讨会，1998，上海）、《日本琉球的中国语课本〈广应官话〉》（《中国语文》1996年第4期）等。中国学者的研究，查到的有郭芹纳《对日本琉球的中国语课本〈广应官话〉一文的一点商榷》，《汉语史研究集刊》第三辑（巴蜀书社，2000）。

④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬ 陈高华《从“老乞大”、“朴通事”看元与高丽的经济、文化交流》，见张海峰主编《中韩两国海洋文化交流与经贸合作研讨会论文集》，中国太平洋学会（1995，北京）。

⑭ 朱德熙《“老乞大谚解”、“朴通事谚解”书后》，《北京大学学报》1958年第2期。

⑮ 《李朝成宗实录·十一年十月》，转引自陈高华（1995）。

⑯ 濑户口律子《琉球官话课本研究》（吴多泰中国语文研究中心，1994年）。

## 多媒体技术与汉语口语教学\*

北京语言大学 郑艳群

**提要** 本文首先归纳了目前汉语口语课堂教学中常用的训练方法和技巧，并对教学手段进行了分析。然后介绍了利用多媒体技术改进汉语口语课堂教学（多媒体口语教学模式）的一些具体方法，并探讨这种教学模式的理论基础和亟待解决的问题。

**关键词** 多媒体 汉语 口语 课堂教学

### ○ 引言

我国对外汉语教学界在注重语言交际技能全面训练的基础上，一般来说，更注重听和说的培养。因此，以往的教学大多使用听说法。该教学法对语言的认识是结构主义语言学观点，其心理学基础是行为主义。20世纪80年代后，功能主义语言学广为流传，交际法盛行一时。不过，学语言总离不开说话，所以说话教学或称口语教学，任何时候都占有重要的地位。

\* 本研究得到国家教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(02JAZJD740007)、国家汉办“十五”规划项目(HBK01-05/025)和北京语言大学校级规划项目(02GH07)的科研经费资助。

教学环节训练方法和技巧的著作,其中包括了很多口语课堂教学以及相关的词汇教学、语法教学等的训练方法和技巧。例如:(1)利用实物可以很容易地学习生词,可以将语法点展示出来。(2)利用图片可以很容易地讲解一些生词,还可以用图片释义,用图片介绍表示动作的方式。(3)利用简笔画进行教学,比如在讲解趋向补语时,用简笔画,既简单又直观。(4)利用情景可以解释语法点。(5)用指定词语复述故事,或听后复述,或读后复述。(6)对那些可以演示的词语,通过教师或学生的表演来进行解释。

上述教学方法对解决教学中的实际问题大有裨益。但是,在实践中我们会遇到很多困难。比如,实物不宜携带、道具难以找到、教师不擅简笔画、情景图片不是垂手可得、遭遇不好意思表演的动作等等。当然,我们可以交错着使用上述方法,不必拘泥于一种。那么,我们是否还有更好的选择呢?

### 1.3 常用的教学手段分析

在常规的汉语课堂教学中,主要是依靠黑板、粉笔和教师的教学语言。在这种情况下,辅助的措施大致有两类:(1)非电教学手段。例如:教师准备的一些图片、实物、画了图或写了补充文字的小黑板、教师的辅助教学动作等。在目前的口语课堂教学中,非电教学手段主要是教师的辅助教学动作。(2)电教学手段。例如:幻灯机、录音机、录像机等。

实际上,大多数口语课上几乎不用什么电教设备。一是因为这些手段所传播的媒体形式比较单一、随机性差、可操作性差、整合编辑媒体的功能差;二是因为人们普遍认为,无论是听说法,还是交际法,口语课只要教师普通话标准、会引导,多听多说就可以解决问题,根本不用不着任何设施。非电教学手段也仅限于教师的辅助教学动作,利用图片、实物、小黑板的情况并不多见,偶尔会在有公开课或示范课的时候露面。

从以上分析中不难看出,经过长期的努力,广大的汉语教师在

近年来,专家学者们从不同的角度,对如何编写口语教材、上好口语课,作了一些有意义的探索。但是,如何编写旨在提高汉语口语表达能力的口语教材,以及如何突出口语课的课型特点,使之和其他汉语技能课有明显的分工,应该说至今还没有很好地解决。在现代教育技术日渐深入人心的时代,将现代科技应用于汉语课堂教学,以及改进现有的口语课堂教学方法,改革教学手段,提高教学效率,是我们面临的新课题。

## 一 口语课堂教学的基本形态

在此,我们先明确一下口语教学的内容和要求,然后归纳口语课堂教学的常用训练方法和技巧,并对常用教学手段进行简要的分析。系统、全面的分析和归纳,有利于我们总结经验、发现不足,为改进汉语口语教学探索新路。

### 1.1 口语教学的内容和要求

口语课程目前按照教材内容大致包含生词、课文、会话练习和相关话题演练等。口语教学的要求是:(1)课堂教学以提高口语实际能力为出发点,提高学生的开口率;(2)根据生词难易、是否重要,给出例句、对话,使学生掌握词语的用法;(3)课文中注释的语言点要配合相应的例句进行讲解,通过设置情景进行训练,使学生在特定的语言情景中理解并掌握该语言的用法;(4)注意培养学生用所学词语进行成段表达的能力,如叙述事件、说明自己的想法或观点等;(5)根据所学生词和句式,组织相关的话题内容,并指导学生进行演练,从而培养学生用所学语言进行表达的能力。

### 1.2 口语教学常用训练方法和技巧

有关口语训练方法和技巧的论著很多,为开展口语教学、提高口语教学效率起到了积极的作用。新近再版的《汉语课堂教学技巧》(2002)就是一部全面、系统介绍汉语课堂教学各种课型、各个



(2) 利用图片表达句式、展示语言点。如第十一课用一个学生考试得了59分不及格时请求老师通融,而老师感到为难的图,表达“让……为难……”;第十三课用图解释“……不说……”是“不但……,而且……”的意思;第十五课用图帮助理解“我们想到一块去了”;第十七课用图“外面天冷,他反而穿得少了”、“睡觉睡得越多,反而越没有精神”、“考试前紧张,考试时反而不紧张了”引出“反而+相反的结果,表示某一现象或情况应该导致某种结果,实际上却出现了相反的结果”。这样做,不仅使理解变得更容易、更直接,而且印象也更深刻。利用图片的手段为学习提供了必要的背景线索,而这些线索既可以帮助理解、记忆,又可以帮助今后使用语言时的应用提取。

(3) 用看图说话的形式进行练习。即利用图片作为提示,给学生设置情景,让学生根据图片的提示用所要求的语言项目进行对话练习;或者是让学生在情景中充当不同的角色,进行问答练习。这是口语课通过创造虚拟的语言教学环境,达到形象、直观、生动的练习方法。如第一课在图片提示下,分别让学生做自我介绍,在标注提示词后,要求学生说出姓名、来自哪儿、性格、特点等,然后另外设置图片场景,让学生扮演班长、公司经理,向大家做自我介绍;第二课中有一段课文,题目是“说起来容易,做起来难”,我们让学生在了一幅图片的提示下进行会话练习。图片上是一位身材苗条的女士和一位身材较胖的女士聊天,以“你的身材真好”开头谈论减肥,提示词为课文中的“秘诀”、“说起来容易,做起来难”、“坚持”、“三天打鱼,两天晒网”等。事实上,这类练习形式几乎在每一课的课件中都有,这是在口语教学中最常用的形式,目的是帮助学生创造会话所必需的情景,引导他们说出相关的话题内容,并使用学习过的句式和语言点。

(4) 看图复述课文。复述课文是用来培养听读之后记忆语言材料的能力以及接受信息、并把它转化为自己的话语表达出来的

教学实践中总结出了许多有针对性、实用的教学法。可以认为,汉语课堂教学已经形成了相当稳定的模式。但是,这种模式的突出特点,也会掩盖一些矛盾,或者使某些问题得不到应有的重视。比如,常规的汉语课堂教学,无论是语言知识教学,还是语言技能教学,尤其是口语教学,在如何体现直观性、形象性,如何提高学生的开口率,以及如何体现交际性原则方面,都缺少必要的课堂教学手段。因而,它不同程度地影响了口语课堂教学效率的提高。

## 二 多媒体技术应用于口语课堂教学的实践

基于对认知心理学理论、现代教育技术理论的认识,我们尝试使用多媒体技术,对口语课进行了探索性实验。我们的做法是,利用多媒体技术,按照口语教学要求,遵循语言认知规律,设计相应的课件,然后,在口语课上使用这些课件辅助教师进行口语教学的,教学活动是在有计算机、电子投影仪和投影屏幕的教室里进行的,并不需要每个学生面前都有一台机器,只要有一台计算机供教师使用就可以了。

以我们针对我校速成学院C班(相当于中级班)所进行的口语课为例,采用的教材是《汉语口语速成·提高篇》(1999),每周6学时,平均每课4至5课时。课堂上,我们主要在以下几个方面使用了多媒体技术:

(1) 利用图片学习生词,为词语释义。如第三课用图解释“麻婆豆腐”,第九课用实物图解释“存钱罐”,第十课用实物图解释“卫星”,第十五课通过“奇特的服饰”、“奇特的建筑”图片解释“奇特”,第十九课用堵车的图解释“水泄不通”等等。这些词语所代表的事物有着各自不同的特点:有些是不可能用实物的,如卫星;有些并非垂手可得,如存钱罐;有些是用简单的一两句话解释不清的,如麻婆豆腐。

技能,同时也有丰富和规范学生口语的作用。但是,对于成人的第二语言教学,一方面,复述的主要目的并不是让学生背诵所学课文,而是训练其表达技能;另一方面,成人在学习时表现出理解能力强于记忆能力。因此,应该设法给予必要的与课文内容相关的图片提示,让学生在图片的提示下叙述出课文中的事件,这样就可以帮助他们把主要精力放在如何用汉语表达上,而不是记忆课文内容的情节上。

如第九课有这样一段课文,题目是“小家庭,大计划——家庭财政预算”,其中讲到:“我们夫妇都在大公司工作,收入比较高,属于高薪阶层,可是我们在经济上的压力并不小。我们的收入除了支出日常开销外,还有一大部分用于为将来做准备。我们的孩子刚上小学,等他上大学时我们已经退休了,为了保证孩子的前途,我们为他买了教育保险,这样,即使我们将收入下降、失业、健康出现问题,我们的孩子也能靠保险金完成高等教育。此外,我们每月还有一部分钱用于房子的分期付款,要十年才能还清。为了将来,我们不得不减少现在的开支。”如果让学生复述,那么他们首先要记住这个家庭支出的三个主要内容:日常开销、孩子的教育保险、房子的分期付款。练习时,我们在屏幕上给出三幅相关的图片提示,其中一幅是“妈妈在切菜”,旁边写上“日常开销”,第二幅是“小孩在学校上课”,旁边写着“孩子的教育保险”,第三幅是“一公寓房”,旁边写着“房子的分期付款”,再加上一些其他的提示,在实际教学中就很容易完成教学任务。

(5) 利用文字、色彩和声音强调疑难的、重点的词语或句式。常规的口语课堂教学中,教师以演讲、讨论、交流的方式进行教学,通过提问等方式了解学生的反应,也会采用分组会话练习的方式来组织教学。由于是集体教学,教师不可能兼顾到每一个学生的个体差异,然而个体差异又是切实存在的。比如汉字是形、音、义的结合体,汉语中有很多同音字、同音词,有时不见其形或不放在

特定的语境中是难以知其义的,这在口语教学中经常需要特别地解释,而教师是不可能花费很多的时间板书所有重要内容的;复述的时候,经常要把课文的内容用缩略的形式写在黑板上,教师要么课间牺牲休息的时间事先板书在黑板上,要么在课上潦草地写上几笔,因为时间有限,教师要节省板书时间让学生得到更多的语言练习机会。凡此种种,教和学的矛盾在常规的教学中难以得到改善。

应用课件,我们可以适时地把必要的文字内容展示出来,还可以把复述的缩略形式清晰地展示出来,甚至可以配上相应的场景图片,还可以应用一些特殊的颜色标示疑难的、重点的词语或句式,使形式和意义建立起有机的联系。我们可以配合使用音效、动画显示方式,以强化表达的效果。总之,这些多媒体手段,都可以在教学中发挥作用,或为学习提供必要的编码方案,或为记忆提供必要的图示,或引起注意。

实践证明,以上的做法在教学中起到了积极的作用。关于这门多媒体教学实验课的详细实验结果另文讨论,此处不再赘述。多媒体技术不仅可以改进传统课堂教学中的教学手段,还可以丰富口语教学的形式,比如我们可以利用真实的文本录音,在场景的提示下让学生边听边说,或练习扮演其中的某个角色。

### 三 相关问题讨论

语言是人类交际的工具,语言的使用离不开一定的场景,特别是语言当中有些特殊的用法,是与特定的交际场合分不开的。比如汉语中的“把”字句,又称处置式,这种句式要求动词一定是具有强烈动作的动词,对“把”字介引的对象进行处置。因此,讲授这种句式时,必定得有一定的场景才能理解。但是,长期以来人们对语言的课堂教学与语言环境的关系,特别是口语教学与语言环

境的关系重视不够。在口语教学中,没有适时地提供语言教学所需要的场景,也就不能很好地提供适合语言认知发展规律的教学环境和多通道的信息刺激。这种现象导致的结果是:课堂上学了、练了,似乎会了,但在实际中仍然不会用,或使用错误,或使用频率极低。例如“真巧”、“真不巧”,很少有同学在实际的话语中用到,而依旧用“我也……”、“我不……”。

采用多媒体口语教学模式,目的是通过技术手段,解释语言问题、展示话题内容、提供谈话场景、显示话语功能、操练口语句式。

### 3.1 心理学的基本理论为多媒体口语教学模式提供理论基础

首先,认知心理学认为,在一定的环境里,在科学的、系统的刺激和训练下,学习效果会更好。实验表明,人类各种感觉器官的功用作用是各不相同的,其中视觉占了很大的比例,听觉其次;对于同样的教学内容,采用不同的教学方式,学生获得知识所能保持的记忆比率是不同的。如果视、听协同活动,可以大大提高学习效率。我们正是运用了这样的原理,在教学中通过各种方式、各种可能,努力调动学习者的听觉器官、视觉器官,并且使它们协同工作,即通过“看一看”或“听一听”或“听一听”来提高口语能力。传统的口语课堂教学,视觉形象更多地依赖于汉字,听觉形象也不过是教师和同学的话语,应用多媒体技术后,扩展了视觉或听觉的范围,通过图像和真实的场景,可以看到活生生的人物,各种色彩斑斓的活画面,可以调动学生的视觉器官;听到的也不仅仅是老师和同学的话语,从多媒体展示的画面和播放的声音,可以听见各种人物的语言表达,老人和孩子、男人和女人、中国人和外国人,见到各种身份的人,丰富了他们的视觉和听觉。在视觉与听觉的共同作用下,使口语训练得以顺利展开。

其次,心理学认为,在教学中运用图片的理由是,图片是学习者能够借以获得视觉表象的手段,而视觉表象又被认为是一类非常重要的记忆编码和存储形式。这一点是传统的课堂教学无法做

到甚至被忽略的方面。在这种教学模式中,心理学的这一原理得以体现和运用,帮助学生进行有效的知觉、反应、强化和提取。

### 3.2 现代教育技术是多媒体口语教学模式的理论指导

教育技术是对学习过程和教学资源进行设计、开发、运用、管理和评估的理论与实践。然而,新技术的使用必须对传统的教学有一种继承、衔接和发展。其中的问题需要做进一步的研究、实验,在总结经验的基础上不断修正已有的结果,以利今后工作的顺利开展。例如,教师上课时应该坐在计算机前吗?课件的设计中大量使用超链接好吗?在拉上窗帘和关上灯的教室里上课好吗?有必要将每一篇课文的朗读录音都存放到计算机中吗?这些都是教育信息化的组成部分,都需要有现代教育技术的理论来指导,都需要通过现代教育技术理论的运用得到完善的解决。

### 3.3 多媒体口语教学模式的特点及相关问题的解决方案

多媒体技术可以集文字、图像、声音等多种媒体于一体,为现代口语课堂教学课件的设计和制作提供技术支持。课件的使用,节省了板书时间,增强了直观性,体现了交际性原则,提高了学生的开口率,保证了教学效果。多媒体技术的应用,使得在课堂上创造虚拟的语言教学环境成为可能,而这种虚拟的语言教学环境可以帮助学生更准确地理解解语言使用的场合,从而为学生正确地表达语言提供帮助。这种手段的应用,应该说原本是口语课堂教学必不可少的手段,但是长期以来,常规的口语课堂教学并不具备这样的功能。要想全面提高语言教学的效率,除了对教材和教学法进行研究外,还必须对教学手段进行研究。改进教学手段不仅是必要的,而且是可能的。

开展多媒体教学的关键在于设计出符合教学原理的课件。要想解决好汉语课件的设计问题,关键在于建立口语教学用的多媒体素材库,研究并总结出教学课件基本模式。多媒体素材库的建立和教学课件基本模式的研究,可以为教师备课、课件制作、教学

光盘研制及多媒体口语教材的编写,提供较全面、可靠、实用的言语形式和技术支持,有利于教学资源的共享和规范,不仅可以提高教学效率,而且也是现代化教材建设的重要课题。更重要的是,它是推广多媒体口语教学的基本保障。

多媒体口语教学模式的研究还处于起步阶段,在研制课件以及实际的课堂教学模式的改革提供经验。新技术的使用必然对原有系统的平衡带来影响,一个系统的优劣是与它的各个部分及整合关系分不开的。从系统论的观点看待这个问题,就要严格把握其中各种变量,包括教学目标分析、课件制作与评价、教学解析与控制,以及对教学效果的评价。在此基础上,为研究新时期对外汉语口语教学模式提供可资借鉴的方式、方法,目的在于真正地使结构、功能、情景融为一体,真正提高学生的语言交际能力。

#### 参考文献

- 崔永华、杨寄洲(2002)《汉语课堂教学技巧》,北京:北京语言大学出版社。  
 马箭飞主编(1999)《汉语口语速成》(提高篇),北京:北京语言大学出版社。  
 R. M. 加涅(1985)《学习的条件和教学论》,皮连生等译,上海:华东师范大学出版社,2000。  
 赵金铭等(2002)《汉语口语教学与多媒体口语数据库的建立》,《高教研究与探索》特刊。  
 郑艳群(1999)《虚拟现实技术和语言教学环境》,《语言文字应用》第3期。  
 郑艳群(2003)《汉语CAI设计与认知学习》,《对外汉语研究的跨学科探索》,赵金铭主编,北京:北京语言大学出版社。

## 韵律制约的书面语与听说为主要的教学法

〔美国〕哈佛大学 冯胜利

**提要** 本文通过汉语书面语语法的韵律特征说明汉语第二语言教学中听说法的重要性。文章指出:汉语的书面语是区别于口语和文言的一种独立体系。这一体系直接为韵律规则所制约,因此习得汉语书面语不能不训练语音,而拆双为单、由单组双的语法运作便成为习得书面语造句规则的必经之路。

**关键词** 书面语法 句法自由而韵律黏着成分 语言习得 听说综合教学法

### ○ 引言

当前北美汉语教学阵营中有两大彼此对峙的教学法:一是以传统的听说训练(Audio-lingual)为基础的综合作教学法(Collective Approach),一是坊间流行的能力教学法(Proficiency Approach)。前者效果显著,但有不合时尚之嫌;后者应时气壮,但有结果待明之虞。本文主前说,认为以听说为主要的综合作教学法(以下简称“听说教学法”)不但势在必行,而且必须加强。此说虽冒不韪,但却有其自身的道理。根据当代语言学理论,我们认为,听说教学法以培

动词必双。当然,我们不排除书面语言中的口语成分(否则不是现代汉语),同时我们也不否认口语成分中不受韵律制约的现象(否则便成为诗歌)。但是这里所要强调的是:书面语的色彩越重,韵律对它的制约就越强。从这个意义上说,我们提出:书面语法就是韵律制约的语法。韵律语法因此可以定义为:如果该语言的计算系统(Computational System)必须在韵律规定的条件下才能合法运作的话,那么该种语言的语法就是韵律语法,亦即:韵律制约下的构词造句法。

汉语书面语中的韵律语法普遍存在,从某种意义上说,没有韵律就达不到从字顺。我们认为汉语“语体”和“文体”的主要区别在于:词汇不同、韵律的要求不同以及由此而来的语法的不同。我们知道,书面语无可避免地使用一些古代词语(或现代语素的古代用法,见下文),然而,古语多单,用在现代的文章里,非双而不能独立(Feng, 1996)。仅此一点就足以造成口语和书面语间语法的迥异。更何况书面语还不断发展出一套以韵律为骨架、与口语大不相同的词汇系统(如“进行”、“加强”等)及造句格式(如下文例2),口语和书面的风格以及由风格乃至语法的差距就越明显了。没有人否认口语与书面的不同,但一般只注意词汇而未及韵律及语法。其实,词汇易识而韵律难察,尤其是韵律制约下的语法现象。因此,本文的说法很可能被认为夸大了韵律的作用。但事实告诉我们:韵律犹如一条无形的锁链,钳制着书面语的组词造句。只要细心观察,个中的例子就所在皆是。譬如:口语里的“不应该去”,到书面语则可说成“不宜前往”。“往”就是“去”,所以“前”本不必出现。然而,“\*不宜往”于古为“不祥”,在今叫“不合法”。无疑,“往”必加“前”而后上口。“前”是为了韵律而加进的。为什么呢?这就是我们提出的“古语必双而后独立”的规律所致。

又如:“有很大问题”一语,用书面语说是“大有问题”,但绝不能说成“\*很大有问题”。其所以然者,是“大有”貌似词组(状十

培养言生成能力(competence)为目的,而能力教学法则侧重语言的使用能力(performance)。尽管二者都在语言习得的范围之内,但对教学而言(经常受到严格的时间限制,尤其在非本土国),必须首先侧重生成能力的培养。体之不存,用将焉附?这里我们不拟泛论听说教学的重要,而只从韵律制约的书面语上来说明“听说教学”的必不可少。换言之,本文的目的有二:一是提出书面语法的韵律特征;二是指出教授书面语法非“听说”训练而难以获得。下面分两点说明:一论书面语法的韵律特征;二谈听说训练对韵律习得的重要性。

## 一 韵律制约的书面语法

汉语日常口语受到韵律制约的现象已引起人们的普遍关注(参见冯胜利,2000)。然而,汉语书面语也为韵律所制约的规律,至今尚未得到人们足够的重视。我们知道,语言教学的深入有赖于对语言规律的认识。因此,如果说韵律句法是汉语的一大规律,那么忽视这一规律很难将教学引向深入,更何况韵律本是辖制汉语词语、表现汉语特征的重要因素。我们认为,比日常口语更突出,汉语书面语的构成,离开韵律则扞格难通。因为,如下文所示,汉语书面语语法的基本特征是通过韵律模式而建立的,是借助韵律结构来实现的。因此,离开韵律,要么词语语屈蹇牙而不合法,要么风格彼此冲突而不伦不类。譬如:

- (1) a. 进行→\*研究、批判、修改、帮助……  
加强→\*研究、批判、管理、帮助……  
b. 进行→\*研、\*批、\*修、\*帮……  
加强→\*研、\*批、\*管、\*帮……

(1a)文从字顺,但(1b)则语屈蹇牙。无疑,“进行”、“加强”均为书面语词,而其使用的重要条件则以韵律为前提,亦即:补语

为准。如《人民日报海外版》的文章所载(《人民日报》笔下的美国)。其实,有些语言现象要不要教给学生?教多少?这是一回事(我们认为书面语的特点需要教),而“教什么”、“怎么教”则是另一回事。重要的是,我们不能在还不知道“教什么”的时候就宣告不能教。无疑,“教什么”必须首先知道“是什么”。在很多情况下,我们可能还没弄清“是什么”就已经断言“不能教”了。我冒昧地说,我们至今对什么是书面语的规律仍不甚了了,因此书面语的教学也难以深入(这里的书面语不指小说、散文、诗歌等)。这篇文章只提出这个问题,引起同行的注意,同时也把自己的研究拿出来,共同探讨。总之,我认为汉语的书面语和口语事实上分用着两种不同的语法。就是说,书面语法跟口语语法虽然有着千丝万缕的联系,但本质上则分属两种不同的体系(system)。书面语中有白话(口语),这无可置疑。但是书面语所以为书面语,正是因为有那些非口语的成分(词汇、结构以至句法),这也是不争的事实。更重要者,非口语成分并非未尽涤除的文言,很多是最新发展出来的新现象。事实上,书面语既非白话亦非文言,而是不同于二者的独立体系。这一体系的规则是什么,其中的规则包括哪些成分?书面语法和口语语法的异同究竟在哪儿?关系是什么?口语语法和书面语法为什么可以融为一体而毫无隔膜?这些问题都是我们面临的崭新的挑战,不仅对语言学来说十分重要,对汉语教学来说更是迫在眉睫。我们认为,书面语有其自身的规律,那种认为学好口语就能掌握书面语的看法,若不是不实际也是过于简单。原因很简单:书面语有口语中根本不见的句法运作。兹仅举一例以见一斑。

- (2) 从美国过境→过境美国 从波黑撤军→撤军波黑  
 在中南海讲学→讲学中海 在北京城火爆→火爆北京城  
 在山神庙收徒→收徒山神庙 在城外待命 →待命城外  
 在陵云崖遇险→遇险陵云崖 在昆明湖荡舟→荡舟昆明湖  
 为亚运会备战→备战亚运会 与美国队激战→激战美国队

动)实为动词([Adv+V]x<sup>0</sup>),故而不能为“很”修饰。有趣的是,[大+V]这一形式多用于书面而鲜见于口头,于是将书面与口语的运作别为两系。

再如,口语里“房子的前面”在书面语里可简化为“房前”,但绝不能说“\*房子的前”。这又是“句法自由而韵律黏着”型语素在书面语里的具体表现(Feng, 1996)。单音节方位词是这种语素的典型代表。譬如,房前、屋后、屋里、屋外,其中的“前、后、里、外”可以和任何名词组合(只要语义允许),因此不能说它们不自由。传统上称之为黏着语素,主要因为它们不能独立,亦即不能说:“\*房前”等。然而我们却可以说“房子的前后……”、“桌子的上下……”等等。“前后”、“上下”是方位词(屋子前后、桌子上下),但都可以独立运用。因此说方位词不能独立不是其句法的性质。“房子的前后……”和“\*房子的后……”之间的对立足以说明:单音节方位词不能独立不是句法所致,而是韵律的限定,因为它们属于句法自由而韵律黏着型语素。显然,汉语语素这一特点的提出不仅可以加深我们对汉语的认识,也可以促进我们对汉语教学的研究。书面语法中的韵律现象随处可见(参下文),因此它必将成为我们研究与教学中的一个重要课题。

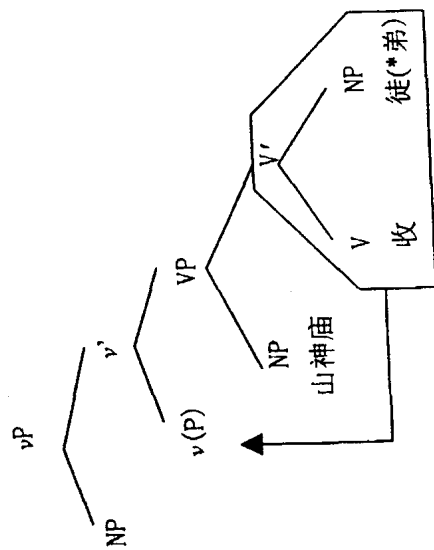
前面说口语和书面的词汇有所不同。就语言的习得而言,词汇只能单记,但韵律则并非如此,因为韵律是有规可循的语法现象。因此从语言规则上看,“文一语”之别的根本在韵律—韵律控制着词汇的使用。当然,书面语还有自己独特的其他结构,同时也保留了许多词语的古代用法(如上文所举“宜”、“往”以至于“之、乎、者、也”之类)。因此,文白相兼也成为语体色彩的一大特征。然而,文白所以能够兼容,正是由于韵律的黏合作用,没有韵律,二者是无法融合的。

有人或许看到书面语较深而担心外国学生学不来(书面语的界定当然也是一个大问题)。这里以报上所刊、教材所选的书面语

向国家队挑战→挑战国家队 ……

例(2)中箭头右边的格式只见于书面语,口语里绝对没有这种用法。有人会说,这是书面语中文章题目的表达法,而非正常的行文格式。殊不知,这种格式正以迅猛的发展趋势日益侵入正常的书面表达。譬如“领队徐根宝称:此次备战世界杯任务艰巨”这样的句子,已并非少见。当然,这种句式是古语的遗留,但它已进入现代书面语的句法系统,绝非传统意义上的秦汉文言文。无论如何,当代的书面语法既别于古代汉语,也异于当代口语。“讲学中南海”可以说“\*上课中南海”;“荡舟昆明湖”可以,但“划船昆明湖”则否。因为“上课”、“划船”都是口语成分,而[动+宾]前移是书面语的句法运作,如(3)所示。(参见冯胜利,2002)

(3)



更有趣的是,这种口语与书面的不同并非简单的移位方式,书面形式的句法运作受到韵律极强的限制。为什么? 第一,这里的动宾不能多于两个音节,如:

(4) \*过国境美国 \*收徒弟山神庙 \*遇危险峻云崖

第二,其中的地点名词不能少于两个音节:

(5) \*待命京:在京待命 \*过境日:从日过境

这里,“(动+宾)不能多于两个音节”和“(地点名词)不能少于两个音节”显然是韵律问题。若设这里的韵律限制为 X,那么前者是  $X \geq 2$  (亦即  $[V+N] \geq 2$ ); 而后者则为  $X \leq 2$  (亦即  $[NP] \leq 2$ )。其结果则是:  $X=2$ 。这正是标准韵律词的典型表现(参见冯胜利, 2000),其韵律规则有条不紊。我们认为,和现代口语不同的书面格式才是造成书面语区别于口语的本质所在,更重要的是这种格式不仅在于词序的不同,更在于韵律的直接制约。

有人会说,上面的例子太少见了,因此“不教何妨”? 当然,我们不必教那些生僻而奇异的说法。如果是这样倒有情可原,但如果是不知道怎么处理而不教,则是另一回事。有人说教学生韵律是“锦上添花”。我们的回答是:若知其然而又知其所以然,同时又能一以贯之,那么韵律就不是锦上添花,而是“制锦的经纬”,是如何使高级学生提高和进步的大问题。因此,对韵律的规律不只是“教又何妨”,更重要者,如果“书面语”和“口语”自有不同,而其不同又以韵律为枢纽,那么不教将永拒学生于汉语书面语之门外。

当然,我们不能只教现象(个别格式)。教现象而不教规则,使人无所适从;然而若以规则带现象,那么什么样的现象不能为我所用呢? 可见,教与不教的关键不在现象(某些格式或说法),关键在规律。然而书面的规律是什么、有哪些? 这不仅在汉语教学中不甚了了,在语言研究中也重视不足(当代语言研究一直以口语为圭臬,书面语法尚无系统的研究)。然而这是一个极其重要的问题,不仅关系到初、中、高级以及高级学生如何教、教什么的问题,更重要的它还涉及到中国语言的形象与地位。数年前一个美国学生撰文名曰:“Why is Chinese so damn hard?”(为什么中文他妈的这么难)我的美国朋友(汉学家)告诉我:与一、二年级中文比较,三、四年级的最大不同是词汇。有趣的是,尽管他学了数十年中文,词

汇可谓积累不少,但仍写不好一篇地道的书面语文章。这当然不能怪他,也不能怪我们的语言。这是中文教师的责任,是我们研究汉语的人的过错。因为我们至今对书面语的认识还不甚了然。因此,我这里呼吁加强对书面语规律的探讨,加强对书面语教学方法的研究。书面语的规律不应再是“教不教”的问题,而是极具挑战性的“教什么”和“怎么教”的问题。

“教什么”是第一步,“怎么教”是第二步。这里,我们探讨的是“教什么”而不是怎么教。教什么?回答很简单:教规律!为什么?因为书面语的核心规律(当然不是全部)就是韵律,换言之,韵律是书面语言造语构词的语法模式。何以见得?以《〈人民日报〉笔下的美国》和《人民日报》的文章为材料,可以为证。请看:

#### 动词(形容词)必双

被:被敌人[VV]被敌人杀\*(害)  
 并:[VV]并[VV]学\*(习)并研究这个问题  
 不及:不及[VV]/[VV]不及\*(细)问、\*(后)悔不及  
 不宜:不宜[VV]不宜\*(太)远、不宜\*(远)行  
 不止:[VV]不止\*(大)笑不止、流\*(血)不止  
 感到:感到[VV]感到\*(满)足、感到\*(不)妙  
 互相:互相[VV]互相帮\*(助)、互相吹\*(捧)  
 互不:互不[VV]互不信\*(任)、互不\*(退)让  
 大为:大为[VV]大为赞\*(赏)、大为改\*(观)  
 进行:进行[VV]进行\*(修)改、进行批\*(判)

除此以外,要求双音节动词与之搭配的书表达还有很多,如:加以、遭到、四处、无法、被迫、陷入、公然、依法、非法、贪图、不求、专心、禁止、集中、基本、经受、列举、危及、予以、增加、共同、持枪、导致、抢夺、开枪、日益、采取、设立、严厉、一经、极其、更加、极为、面临、从事……。这里不拟详述原因,但就表层结构看,书面语自有一套独立的表达方式,包括动词、副词以至于连词和助词等,它们

都要求双音节的动词与之搭配,才合乎语法。没有韵律无法说明这种选择性的要求。事实上,不仅动词性成分有必双的要求,名词亦然。譬如:

#### 名词必双

举行:举行[NN]举行会议  
 侵入:侵入[NN]侵入学校、侵入他国  
 滥用:滥用[NN]滥用职权  
 安装:安装[NN]安装机器  
 大有:大有[NN]大有问题、大有文章  
 坚持:坚持[NN]坚持真理、坚持原则

然而,韵律的模式并非处处都要求[双+双],在很多情况下,选择的对象非单不可。譬如:

#### 动词(形容词)必单

大:大[V/A]大亮、大好、大早、大罵、大吃、大笑  
 深:深[V]深究、深思、深问  
 细:细[V]细查、细问  
 定:[V]定说定、站定、坐定、走定  
 发:发[V/A]发白、发亮、发酸、发胖  
 够:够[V]够用、够花  
 过:[A]过高过、强过  
 忽:忽[V]忽听、忽见、忽高忽低  
 互:互[V]互赠、互助、互通  
 得:[V]得记得、认得、博得、赢得

因此,以为掌握了双音词汇就可以“所向无敌”的想法,并非书面语的全部事实。换言之,书面语的教学不能不重视“以单组双”的训

#### 名词必单

吃:吃[N]吃水、吃土、吃刀



定:定[N]定睛、定影

据:据[N]据实、据理

本:本[N]本心、本意、本题

趁:趁[N]趁势、趁时、趁机

当:当[N]当头、当场、当面、当胸、当年、当时

方位词:方[N]前房、后院、上界、下层

由此可见,所谓书面语,实际就是韵律控制下的组词造语。无疑,书面语的词汇和口语不同,但这绝不只是词汇替换的问题。替换词汇可以不管单双,但书面语单双必究:该双者不能单,应单者不能双。其中的个例和细则虽有待进一步的发掘和阐释,但总体规律不外如下数端(“σ”代表音节):

(6) a. \* [σ] → [σσ]<sub>韵律词</sub>

单音节不足构成一个音节,因此不成韵律词,故书面词语必双而后独立;

b. [σσ]<sub>韵律词</sub> → [σσ]<sub>韵律词</sub> + [σσ]<sub>韵律词</sub>

一个韵律词单位选择另一个韵律词单位与之搭配;

c. 文章的内容越庄重,韵律词的要求就越突出。

当然,这不是说口语不受韵律的制约。但是,书面语离口语越远,其词语构造所受的韵律控制就越大。从另一个角度看,书面语(及句法自由韵律黏着)成分越多,所受的韵律制约就越大。因为古代词语及韵律黏着成分必须在韵律模块的框架内才能出现。显然,这不仅是以往汉语教学所未曾注意的规律,也是以往语法著作中未曾描写的法则。无论如何,书面语的语法若果真如此,那么汉语教学要么不教书面语,要么不能不教韵律。教书面语而不教韵律语法,不啻于教语言而不教规律,“少慢差费”且不说,而“以其昏昏,使人昭昭”的实际效果也可想而知矣。至于怎么教,那是另外一回事。然而,无论怎么教,培养学生构建韵律词的能力则必不可少。举例来说,如:

(7) [σ]法

↓  
违[σ]→[σσ]→[[σσ][σσ]]

↓  
违法→[违背][法律]

↓

[σσ]

↓  
违法→[σ]法→[σσ]法官……

↓

[σ]违→[σσ]违章……

就是说,书面语教学必须训练学生“由单组双、拆双为单”等组词造语的语文能力。至于为什么古代语词必须靠韵律而后能出现、为什么口语单音词可以相对自由等理论问题,则是将来进一步研究的问题(限于篇幅不拟展开论证)。总之,韵律词(单音词组合者)越多,书面化的程度就越高;单音词越自由,口语化的程度就越强。因此韵律词是鉴定书面语文体的语法标志。如果风格还不是语言学的首要任务,那么书面语的正式文体不能不是我们研究和教学必需的内容。我们认为:书面语是以韵律词为主的构词造句法。如果是这样,不研究韵律词将无法将书面语教学推向深入。标准韵律词是1+1(字+字),因此,我们可以由此推得一个必然的结论:有关书面语韵律词构件的习得与组合,是汉语教学必不可少的基础训练。如果这一条成立的话,那么下面的推理必然随之而至:能够胜任高年级中文教学的教师必须首先具备汉语“由单组双、拆双为单”的语文能力。就是说,书面语韵律规律的揭示也向我们的中文教师提出了更高的要求。

## 二 听说教学法之必要性

上文可知,不掌握韵律则难以驾驭书面语。那么如何掌握呢?

方法固然很多(如死记硬背等),然而,无论采用什么方法,因为韵律是语音(韵律),不听、不说,均难以奏效。换言之,如果韵律直关语法,那么听说就是习得语法的必要前提和手段。如果韵律有规律、语言有法则,那么只让学生“随文而记”、“死记硬背”则绝对不能“以简驭繁”。到头来学生仍然浑浑噩噩,不知所从。反之,如果想让学生掌握规律、运用法则,没有听、说实践,不强化口舌的训练,只动手动脚从事课堂表演,是绝对办不到的。学习语言不仅要动脑,更重要的是动嘴,前者叫 internalization(语言材料的内化过程),后者则是 externalization(语言形式的外在实现——表达)。内化与表达,彼此相辅,互为条件。要完成这两点,不提供充分的习得材料(语法结构),不让学生对材料有足够接触,则无济于事。“充分”与“足够”,不仅是第一语言习得的条件,更是第二语言习得的必需。听说教学法正是在规定的时间内,使得习得者能够在最短的时间里接触最多的语言材料的惟一有效的方法。从这个意义上说,听说训练不仅不能缺,甚或是惟一的必要手段。因此,无论从语法法则还是习得规律上说,听说教学都是必不可少的基本方法。

根据当代语言学的研究,人类的语言能力分为两种:一是语言的生成能力(competence),一是语言的使用能力(performance)。无疑,二者都是语言习得的必要内容,但彼此的性质不同。前者是一套生成的规则(语言的结构),后者则是使用环境赋予语言形式的不同意义。譬如“吃了吗”,它的生成结构是(括弧里的成分表示可以省略的成分):

(8) (Subject) + V + Aspectual Marker + Question Marker

因此,“吃了吗”跟“写了吗”、“去了吗”……一样。然而,在见面打招呼的语境里,“吃了吗”则表示问候。显然,中国人都知道“吃了吗”的这种语用功能,这是他们的语言使用能力决定的。然而,这种语用功能和该句的结构规则,分属不同的范畴。前者是其

体,后者是其用。前者是使用功能所以依附的基础。对语言习得者而言,我们很难说哪个更重要。因为即使学会了语言的结构,可以自如地创造合法的语句,但如果不不知道它们的使用规则,在交流中也将处处碰壁。然而,从语言学理论上讲,前者无疑是后者的基础,因为:“体之不存,用将焉附?!”从教学实践上看,前者也必须视为首要内容,否则“吃了吗”就得教成一串语音而无结构的问题。当然没有人这么做。事实是,在讲授结构的同时,没有人不讲用法(包括使用规则和使用场所),这就是我们所谓的综合教学法。问题是,如果我们将语言的使用功能夸大,走入极端,说语言的功能在于交流和使用,因此第二语言教学的任务就是培养学生的语言应用能力,甚至认为“学生在实际生活中使用所学外语所能达到的工作和表现”才是我们教学的目标,这就不仅以偏概全,而且是本末倒置,实践上也会造成不良后果。我认为,能力教学法是对语言功能以及使用能力的片面强调和夸大,不仅理论上难以确立,而且实践上也颇有妨害。其原因如下:

首先,说“语言的功能在于交流和使用”,这并不错。但是我们不能忘记:没有语言就没有交流。语言无疑是交流的工具,但正因如此,我们才必须先有工具(语言)。只强调工具的作用与功能而忘记工具本身的研究与制造(习得),势必导致舍本逐末的结果。因此,我们认为,第二语言教学的任务首先是培养学生“生成语言”的能力,其次才是培养学生应用语言的能力,至少不能以应用能力取代生成能力。

第二,前面指出,人类语言的本能是由“生成能力”和“使用能力”组合而成。据此,如果只片面强调语言的应用能力,则必将语言教学引进忽略“生成能力”的研究与培养。其结果,正如周质平所说:“学生也许会‘汤’、‘火车’、‘汽车’、‘邮票’,但却说不出一个完整的句子。”“说不出一个完整的句子”正是缺乏生成能力的教学结果。周质平称这种结果为“语言残废”,妥否且不论,但如果指导

总之，目前流行的“能力教学法”均以实际语境、应用能力为其教学中心，在我们看来，这是对语言功能以及使用能力的片面夸大，而忽视了语言能力中最根本的“生成能力”的结果。因此能力教学法不仅理论上难以成立，实践上也有很多困难。这是本节所欲阐明的第一点。作为一门学科和课程，第二语言教学的首要任务是研究和培养学生的“语言生成能力”，其次才是应用语言的能力，至少不能以应用能力取代生成能力。

我们不反对应用能力，但必须是在生成能力基础上的应用能力。我们反对的是用“应用能力”取代“生成能力”。有了这个前提，我们现在可以讨论本文所欲提出的“必要条件”——保证语言(生成与应用)能力习得的必要条件。

理论上说，无论第一还是第二语言的习得，必须首先接触习得材料。《孟子》曾说：“有楚大夫於此，欲其子之齐语也……一齐人傅之，众楚人咻之；虽日挞而求其齐也，不可得矣。引而置之庄岳之间数年，虽日挞而求其楚，亦不可得矣。”没有接触则无法习得，其中讲的就是这个道理。然而，这里所要强调的是：接触不足、反复不够，也无法成功地习得。幼儿学话，至少要一到两年的时间就是其证。语言的演变也必须有充分的、足以触发下一代重新分析的变化语料才能出现。就是说，接触的材料(语料)需要一定的“量”，而一定的量的积累需要一定的时间。因此，人类语言生成能力的机制，没有“量”和“时”，是无法触发、启动和建立的。从这个意义上说，大量接触语言材料，是语言习得的必要条件。这是本节强调的第二点。

这里所谓的“接触材料”就是语言习得中的“Input”(输入)。根据 Krashen (1982)的“输入理论”(Input Hypothesis)，习得的成败在于如何对待“Input”。因为：

第一，年轻和年长者在习得竞争中的取胜反映了可理解性输入语料对他们的广泛性；

我们教学的理论只能培养残废，那责任可就大了。无论如何，理论上的偏执直接导致实践上的失败。常见“fossilized classroom pidgin”的恶果，不能不引起足够的重视。

第三，把“学生在实际生活中使用外语所能达成的工作和表现”当做我们教学的目标，这一原则的误导性更大。使用语言的能力(用语言处理问题、完成工作的能力)和具备语言的能力(语言本能，亦即 competence)是两码事，决不能混为一谈。人们使用语言的能力，因人而异，但人们都具备同样的语言本能。同理，我们不能说中国人所具备的语言本能(生成能力，不是语言艺术)各不相同，但中国人使用自己的本能(语言能力)时，处理、解决问题的能力千篇一律。如果用语言处理问题的能力因人而异、因时而异、因事而异的话，请问，外语教学教什么呢？不仅如此，说本土语的人在用语言处理问题时的能力和方法也不一样，那么外语教学怎么教呢？更应指出的是：利用语言完成某项工作的能力不仅仅是语言水平的问题，这里面牵涉到个性、性格等待人接物、处理问题的能力问题。这可以从两方面来看：一方面，即使是中国人，他们用自己的语言来完成某项工作的能力也不一样，有的快有的慢，有的顺利，有的甚至办不成。另一方面，对说第二语言的人来讲，能否利用所学的语言来完成某项工作，并不一定取决于他/她的语言能力。“说不出一个完整的句子”的人可能顺利地利用其“残废语”来完成某项工作，反之，说完整个句子的人却可能完不成该项工作。以“学生在实际生活中使用外语所能达成的工作和表现”为目的的教学，前者必然是学习语言的优秀学生，然而他(她)却是个“语言残废”。这难道不是一种讽刺吗？显然，如果我们的双语教学果真这样的话，那么外语教学非得变成“个性训练”和“性格培养”不可，因为不如此则无法保证学生到了实际生活中可以用他们所学的中文来完成他们的工作。这样一来，且不说学生究竟要学什么，就是我们从事的是语言教学还是交际教学，也说不清了。

- 第二, 输入的语料越多、越可理解, 第二语言的能力就越强;
- 第三, 可理解性输入语料的缺少将延缓语言的习得;
- 第四, 教学的方法和作用取决于它们对可理解性输入的使  
用;
- 第五, 专一的(听说)教学所以成功正是因为它提供了大量的  
可理解性输入语料;
- 第六, 语言教学项目的成功与否取决于它们能否提供可理解  
性输入语料。

第二语言习得必须对目的语有频繁广泛的接触, 这一要求, 从某种意义上说, 比第一语言习得还要强, 因为第二语言的习得有来自于第一语言的干扰。据科学研究, 第二语言习得还要开发大脑控制语言的新区域。因此, 没有足够的反复出现的材料, 无法使大脑自觉“编程”。与第一语言习得不同, 第二语言教学不是让习得者在自然语言环境中独立完成, 而是在人为的语言环境中有计划、有限制地培养。计划来源于我们对该目的语的认识, 限制则来源于课时的规定。第二语言教学的一切活动, 都不可能“自然”(authentic), 因为习得不是在社会而是在教室里进行的。因此它只能“人为”, 无论怎样人为。虽然这种人为环境的习得活动可以根据不同的人对自然习得的理解决的不同而采用不同的模拟方式(如听说、能力等不同教学法), 但有一点必须清楚: 人为的习得必须建立在自然习得的基本规律之上, 才是最科学。什么是习得的根本规律? 使学生获得大脑自动编程的能力, 是自然语言习得的根本, 换言之, 即语言生成能力。语言生成能力的获得以接触足够充分的语料为前提。因此, 教学方法的选择, 课程的设置, 必须以“生成能力”和“足够语料”为原则。非但如此, 根据 Swian (1983) 的输出理论(Output Hypothesis), 在第二语言习得过程中, 习得者只获得说话机会(opportunities for production alone)远不足以使之进步, 重要的是习得者必须在“促使”之下说出准确的句子

(learner be 'pushed' to produce accurate output)。经验证明, 这是一条最有成效的方法。

足够的“输入”与“输出”不仅是“生成能力”的必要和前提, 而且是防止“残废”的必需。残废所以出现, 根据经验, 是发音和语法上形成根深蒂固的错误所致, 是没有将第一语言参数转换为第二语言参数的缘故。第二语言习得中的“石化错误”和第一语言习得中的“关键期”相仿佛。人们知道, 期限一过, 习得能力则逐渐减退以至丧失。而“解化”(把化石复原)的工作不仅极其困难, 甚至是不可能的。教人说话, 其责任亦大矣。

没有人怀疑语音的习得必先从听、说开始, 也没有人企图通过“表演法”让学生得到正确的发音(当然, 有人会说发音不准也不影响交流)。于是, 人们总把语法和语音截然分开, 似乎语音得靠听说, 语法和词汇则可以到实践中去学。然而, 如果语法词汇和语音息息相关, 那么放松对语法的听说训练意味着什么呢? 有一点很清楚, 学生断然学不到韵律语法的规律。原因很简单, 语音是韵律的基础。因此, 没有严格的语音训练, 不可能产生正确的韵律结构; 没有娴熟的韵律语感, 不可能自觉地驾驭韵律的句法功能。譬如: “喜欢钱”可以说, 但“\* 阅读报”则决不上口。然而, 对洋音固化的人来说, 在发音上不会有任何的区别:

(9) 西一欢一谦恩(=喜欢钱) 约一督一报奥(=阅读报)

甚至下面的话也可以说得“绘声绘色”, 但却不合法:

(10) 他一宗一西一欢一八一窝一蕃一赤(=他总喜欢把我的饭吃)

本来嘛, 如果“阅读书报”合法, 没有道理不能说“阅读报”。于是外国学生抱怨说:

(11) 中温苔喻辣(=中文太难啦!)

是中文太难了呢, 还是我们没有从根上给他们奠定后来进一步习得的基础呢? 值得深思。总之, 韵律不是简单的发音问题, 训练发

音也不是为了说话好听,它直接关系到句法的正确与否以及学生将来的进步与深造。以往我们总把发音和句法分开来看,分开来教,从韵律句法的角度看,语音和句法是相互渗透、相互影响以及相互制约的整体。从这个意义上说,语言教学必须把语音、句法和构词统一起来才能达到最佳的效果。

### 三 结语

本文对书面语的研究和教学提出了一些不同的看法。首先,书面语这里指的是坊间流行教材中取自报刊的正式文体。就其性质而言,我们提出:汉语书面语言具有自身独立的一套语法;就其语法而言,我们提出:它是韵律语法。原因何在?我们认为,从风格上讲,口语随便俗常,书面正式庄重。正式、庄重则要求表达的语音有足够的音量(古人“凝重多出于偶”者,此之谓也)。然而,汉语单音节不成音步,故难以胜任,于是韵律词(由一个音步组成)便适得其所,大显身手。同时,口语俗常不足以显庄重,于是没有适量的非口语形式则无法表现正式的风格,因此,拉开书面与口语的距离则势属必然。从手段上看,这种“拉开距离”的目的,一是靠古代的文言词汇来完成,二是用现代语素的古代用法来实现。然而,当代书面语终究不是文言文(单音节语言),因此古代以及口语中的单音语素如不成双,一则无法造成它与文言的距离,再则无法表达庄重的效果。就是说,书面语的存在不仅是“拉开与口语距离”的需要,同时也是“避免与文言同流”的结果。不难想像,既要区别口语又要不同于文言,“书面语必须具备自己独立的语法体系”则是必然的结果。因为它不独立则无法区别,无法区别则无法存在。然而,书面语的存在有目共睹,同时它不同于口语和文言也是事实,这又反过来证明了我们的结论。不仅如此,它所以形成自身的体系是以“取单合双”为机制,这就不可避免地要把韵律作为它

生成机制的基本原则。因此,说“书面语法就是韵律语法”便也成了不期而然的结果。

如果说书面语法的本质是韵律语法,那么汉语作为第二语言(或第一语言)的教学就不能对此置之不理。如果汉语教学关注韵律,那么就不能忽视听说,因为韵律是语音,不说不说不仅无法习得,更有甚者,如果韵律贯穿读音、构词与语法,不消说不听不说,就是听说不足、训练不够也无法获得汉语书面的真知实谛。

### 参考文献

- 冯胜利(2000)《汉语韵律句法学》,上海:上海教育出版社。  
 冯胜利(2002)韵律构词与韵律句法之间的交互作用,《中国语文》第6期。  
 周质平(1994)能力语言教学法的困境与困扰——兼论语言教材的编写,美国《中文教师学会学报》第2期。  
 Feng, Shengli(1996) The use of Prosodic Word in teaching Chinese. Paper presented in the Conference on Pedagogy and Textbooks Compiling. Princeton University.  
 Krashen. S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.  
 Swain. M. (1983) Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

## 汉语文章规律与 对外汉语书面语教学

首都师范大学 刘 壮

**提要** 本文提出对外汉语书面语教学效果不理想的原因是以往缺少系统化研究,今后应以系统科学为指导研究汉语文章本体,即研究究竟要把汉语文章的什么教给母语非汉语者?笔者以汉语文章学与系统科学有序化理论为基础,具体分析了对对外汉语写作教材中的篇目,显示出书面语的教学与研究可借鉴上述理论。

**关键词** 书面语教学 汉语文章学 有序化理论

### ○ 引言

第一语言非汉语者运用汉语进行交际的能力包括四大要素,其中的言语技能指听、说、读、写、译(高级阶段)。对于“写”,业内一般看法是包括书写文字和写作。(盛炎《语言教学原理》)吕必松先生认为“写”主要是指笔头表达。在四项言语技能中,笔头表达是最难的一项,尤其需要经过专门的训练;并提出“笔头表达是对学过的字、词、语法和表达技巧的全面应用,可以使学过的字、词、语法和表达技巧等在应用中得到巩固和熟练,从而使语言水平得

到全面提高”。(吕必松《对外汉语教学概论(讲义)》)其中的“全面应用”、“全面提高”,显然指写作。本文所说的书面语也指写作。

### 一 需要认真思考的问题

近两年,赵金铭先生在阐述对外汉语研究的基本框架时,提出了“四个层面研究相结合的系统研究的格局”,在本体论层面有“汉语篇章结构与汉语书面语交际能力研究”,在认识论层面有“汉语句子的理解和语篇的理解过程研究”、“汉语篇章阅读与写作过程研究”;在阐述“十五”规划期间的研究设想时,提出了十项带前瞻性的当务之急的重大课题,其中之一乃是“汉语篇章结构与汉语书面语交际能力研究”(赵金铭《对外汉语研究的基本框架》,《世界汉语教学》2001年第3期;《“九五”期间的对外汉语教学研究》,《世界汉语教学》2000年第3期)。我们可以认为,上述基本框架是对整个对外汉语研究而言的,自然包括了对书面语教学的研究;上述研究设想中,有的则已具体针对书面语教学,即需要研究汉语篇章结构,研究句子的理解过程和语篇的理解过程,研究篇章阅读与写作过程,研究书面语交际能力。这些都是非常有指导意义的,因为书面语的教学与研究中确实存在着需要我们认真思考的问题:一方面,近些年来不少学者对书面语教学进行了比较深入的研究,在学校教学实践中,书面语的教与学的投入也是相当长时间的;然而另一方面,效果却并不理想。

从对书面语教学的研究来看,近几年的研究成果还是比较丰富的,如对叙述体连接的系统研究(刘月华《关于叙述体的篇章教学》,《世界汉语教学》1998年第1期);对汉语语段考察组合特征和分析研究方法(张宝林《语段教学的回顾与展望》,《语言教学与研究》1998年第2期);从篇章语言学的角度分析留学生写作中的篇章失误(何立荣《浅析留学生汉语写作中的篇章失误》,《汉语学

习》1999年第1期);从学习策略角度谈写作教学(吴平《从学习策略到对外汉语写作教学》,《汉语学习》1999年第3期);以母语为英语的汉语教师编写的外国中学生学习汉语的一篇阅读材料为典型语料,具体分析外国人学汉语的篇章偏误(鲁健骥《外国人学汉语的篇章偏误分析》,《第六届国际汉语教学讨论会论文集》,北京大学出版社,2000年);深入分析现行教材的不足,如缺少写作技能知识、难度控制缺少科学性等,从而提出了新型教材的编写原则(周小兵、张念《新型写作教材的编写原则》,《对外汉语教学与教材研究论文集》,华语教学出版社,2001年);对留学生习作中的偏误进行量化统计从而提出对整体课程的思想(辛平《对11篇留学生汉语作文中偏误的统计分析》,《对外汉语教学的思考》,《汉语学习》2001年第4期);探索留学生写作教学模式(朱希祥《从片段模仿练笔到整体个性表达》,《新世纪 新视野》,山西人民出版社,2002年);尝试进行系统的初级阶段写作技能训练(王一平、许国萍《初级写作教学的思考和实践》,《对外汉语教学研究》,山西人民出版社,2002年);探索留学生写作的兴趣、效率、创造、激励等动力机制(袁建民《谈谈汉语写作的动力机制》,《对外汉语教学研究报告》,山西人民出版社,2002年)。专著方面如罗青松《对外汉语写作教学研究》(中国社会科学出版社,2002年)。这些研究是比较深入的。

从书面语教学的实际情况来看,在国家对外汉语教学领导小组办公室新颁布的《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》的课程设置中,共有3门写作课程(汉语写作入门、汉语写作基础、汉语写作)在一至三年级共开设五个学期,中文电脑编辑课程在四年级共开设两个学期,平均计算是每个学期周2学时不间断地进行书面语训练。在学校的教学实践中,写作课程也一般开设长达将近四个学年。这可以说是相当长时间的教与学的投入。

然而对于第一语言非汉语者来说,汉语书面语仍是最难的。

根据有关调研资料,大多数留学生感到在听、说、读、写、译中,最困难、掌握最差的是写。(高彦德、李国强、郭旭《外国人学习和使用汉语情况调查》,第四届国际汉语教学讨论会论文,北京,1993年8月)相应的,书面语的教学也很难。

困难的原因何在呢?可以认为,缺少系统化的研究,正是以往问题的原因所在。今后有必要以系统科学指导对外汉语书面语教学,首先是在本体论层面研究“教什么”,即究竟把汉语文章本体的什么教给第一语言非汉语者。

## 二 汉语文章有规律可循

1980年,张寿康先生提出汉语文章是有规律可循的,需要建立一门文章学,把语言研究扩展到章和篇,“科学地研究文章和写文章的规律”。(张寿康《试论文章学研究》、《文章学导论·代序》)湖北教育出版社1986年)其实,自古以来就有研究文章规律的传统。从宏观视角研究布局谋篇,例如古代文章学的奠基之作《文赋》<sup>①</sup>中的“选义按部,考辞就班”,包括了义理、结构、词句;从微观视角讲究字、句、章、篇的关系,例如王充《论衡·正说》中的“文字有意以立句,句有数以连章,章有体以成篇”,还有刘勰《文心雕龙·章句》的“夫人之立言,因字而生句,积句而成章,积章而成篇”。在古代文章中,篇的概念与现在相同,指完整的文章体裁;章的概念,张寿康先生称为结构段,认为是按文章思路对篇进行初步划分的结果。张寿康先生解释说:“汉语是组装型的:词,组装成词组;词和词组组装成句;句,组装成语段;再组装成章(结构段);由章再组装成篇。这当中一靠单位,二靠词序,有的还靠虚词。这就是积字成句,积句成章,积章成篇的单位系统。”(张寿康《文章学导论》,湖北教育出版社,1986年)这里已提出了“单位系统”的概念。我们研究汉语文章规律,可以把文章作为系统进行研究,可以

研究已相当系统,即对语段或句群、句组的研究。张寿康先生提出:“‘语段’是语法学和文章学都要研究的单位。语段前(包括语段)归语法;语段以后(包括语段)归文章学。”(张寿康《文章学导论》,湖北教育出版社,1986年)即语段是文章学研究对象的基层单位,是语法研究对象的最大单位。

语段是表达一个明晰的中心意思的,在语义上有逻辑联系,在语法上有结构关系,在语流中衔接连贯的句子的组合。语段的分类,从结构上分为十二种关系(并列、连贯、递进、选择、总分、解证、因果、目的、条件、转折、假设、让步);从功能分为三类(主体、过渡、插入)七种(记叙、描写、议论、抒情、说明、过渡、插入);从层次分为一重或多重。语段的组合,内部衔接分为词语衔接八种(关联、指代、时间、处所、数量、语气、同义、反义),句式衔接六种(承省、问答、对偶、排比、肯定否定、顶针),修辞格衔接八种(比喻、双关、反复、拟人、呼告、拈连、对比、换算),以及音气衔接(音节匀称、合辙押韵、双声叠韵、平仄、停顿、语调、语速)、语意衔接、伴随语言衔接等。

语段已列入国家汉办新颁布的《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》。在二年级语法项目表中,语段按句间结构分为十一种关系,与上述相比,无假设关系、目的关系,多总括关系。在三、四年级语法项目表中,语段按结构层次分为一至五重;按表达功能分为六种,与上述相比,无抒情、过渡、插入,多问答、疑问;在连接手段上,分为词语连接(如连词、副词、人称代词、时间词)、句式连接(如总分、排比、问答、同类)、位置连接、话题连接。

汉语文章学十分重视对语段的研究,本文以叶圣陶先生根据民间传说编写的《牛郎织女》中的一个语段为例。<sup>①</sup>原文曾选人初中语文教材第三册,共3000余字。下面是第22自然段里的一个语段,共80余字:

天上虽然富丽堂皇,可是没有自由,她不喜欢。她喜欢人间的

运用系统科学的理论。

系统科学告诉我们:系统是相互作用的诸要素的综合体,各要素有机地结合就使系统的整体性功能增大;系统的结构愈合理,相关度就愈高,整体性功能就愈强;信息对系统的意义是增强系统的有序性。因此,一个系统的有序性程度越高,它的信息含量就越大,它的整体性功能就愈强。因而,文章作为系统,应该是高度有序化的;文章的有序性程度越高,它的信息含量就越大。现代人研究汉语文章规律,处处体现了系统科学的基本理论。文章学的“文章三律论”体现了系统的整体性。其中,“层次律”独创性地提出了“层次的不同平面”,即汉语文章有四个层面:结构段/层次、语段/层次、句子层次、词语层次。这体现了系统的等级观,即就系统的独立而言,文章内部按严格的等级、层次组织,具有严密的结构性,而结构愈合理相关度就愈高,文章的整体性功能就愈强。“语言合律”提出,语言表达一是合乎文章体裁,二是合乎社会位置。前者体现了不同的文章体裁有不同的有序性结构。这里所说的结构,并不是汉语文章四要素之一的“结构”,而是系统的结构性,也是篇章语言学中的“语篇宏观结构”。后者包括合乎作者在社会关系中所处的位置,合乎文章所处的特定社会语言环境。这体现了系统的动态观,即就系统开放而言,文章是开放的,与外部语言环境存在自然的有机的联系,产生信息交换关系。“文章要素论”是从文章是相互作用的诸要素的综合体的角度,研究各基础要素的有机结合;各要素之间相互依存、相互制约,具有不可分离的相关性,使系统的整体性功能增大。

然而,“句有数以成章”、“积句而成章”的传统说法,也曾形成过一个误区:一方面,汉语语法一般讲到句子为止,句子是最大的语法单位;另一方面,在汉语文章学发展起来以前,研究文章写作常始于自然段、终于完整的篇。其结果是,对大于句子、小于自然段的语言表达单位缺乏研究。20余年来,对这种语言表达单位的



我们不妨从培养汉语交际能力所包括的四大要素的角度进行分折。首先,这个语段的语言要素并不复杂:用《汉语水平词汇与汉字等级大纲》来衡量,除“富丽堂皇”、“拂晓”是超纲词外,“溪”是丁级词,“天上”、“人间”是丙级词,其他都是甲、乙级词汇;用新近颁布的《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》中的语法项目表来衡量,转折复句,因果复句都在一年级的语法项目表中,并列语段在二年级语法项目表中。其次,这个语段隐含的文化背景知识,除有形与无形之外,其他对于非汉语文化背景者来说并不至于产生实际障碍。由此可以认为,如果我们把文章系统的高度的有序化揭示出来,进而把语言所负载的文化内涵揭示出来,再进而把在特定的语言环境里中国传统文对相应的语言表达的需求也揭示出来,这些对于培养第一语言非汉语者的汉语书面语交际能力将是有益的。

我们也可以运用汉语文章理论,特别是层次律以及对语段的研究,结合系统科学的有序化理论,来分析对外汉语教材中的篇目。例如《汉语写作教程》(华语教学出版社,1998)是适用于中级汉语水平的写作教材,其中有一篇与上述内容相关的短文《牛郎织女》,只有280余字。现按《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》附件(二)语法项目表中的符号,标注如下:

1 (1)天上的织女是王母娘娘的外孙女,她常常和仙女们一起在银河里洗澡。2(2)牛郎是人间的一个贫苦的孤儿,他的哥哥和嫂子对他很不好。3 (3)一天,他的老牛突然对他说:“明天织女要到银河里洗澡,如果你能拿到她的衣服,就可以娶她为妻。”(4)第二天,牛郎听老牛的话,悄悄拿了织女的衣裳。4(5)牛郎对织女说:“要是你答应做我的妻子,我就把衣服还给你。”(6)织女早就知道牛郎是一个勤劳善良的小伙子,便答应了他的求婚。5(7)他俩结婚后生活得非常幸福。6 (8)后来,王母娘娘发现了这件事,派天兵把织女捉拿上天。(9)牛郎忙去追赶,狠心的王母娘娘用天河来阻挡牛

生活:跟爸爸一块干活,她喜欢;逗着兄妹俩玩,她喜欢;看门前小溪的水活泼地流过去,她喜欢;听晚风轻轻地吹过树林,她喜欢。

这个语段的中心意思是织女不喜欢天上而喜欢人间,在结构上是并列关系,在功能上是主体、记叙,在层次上是二重。在组合上,先后用复句表达了两重意思。前面的复句表达了为什么不喜欢天上,复句本身也是两重:先用了转折即“可是”,后用了因果但省略了“所以”。后面的复句表达了为什么喜欢人间,用了总分。四个分句是排比,使用同一结构(主谓)、同一词语,来突出地表达一个有强烈感情色彩的意思:喜欢。前后复句之间不用词语形式衔接,而是运用否定肯定句式衔接,即不喜欢什么和喜欢什么,句义对举就自然构成了并列关系语段,使前后复句连贯成集中地表达一个中心意思的语言表达单位。显然,这是一个句式严整而又多变化、中心意思尤其明晰的语段。

如果深入一步分析还可以看出,其中总分复句的四个分句的先后排列顺序是非常讲究的:既然织女喜欢的是“人间的生活”,就先安排了写人,即爸爸和兄妹俩;然后才是自然生活,后安排写自然景物,即溪流和风声。

如果再深入一步分析:在写人的时候,安排了先写跟爸后写与兄妹俩,这体现出了中国传统的人伦关系,即先父母后子女;在写物的时候,安排了先看溪流后听风声,这体现出了中国传统文化中的有形与无形。

句中的词语同样考究,如“听晚风轻轻地吹过树林”,拂晓必然排在傍晚之前。“活泼地流”、“轻轻地吹”,是赋生命于大自然,与不喜欢天上而喜欢人间这个中心意思是一致的。

一个短短80余字的语段,却蕴含着如此丰富的语言内涵和文化背景知识,有如此之大的信息含量,这么耐人品味、琢磨,正在于作为一个系统的高度有序化。尽管这并非出自对外汉语教材,但

郎前进。(10)牛郎织女只好隔河相望。7 (11)后来王母娘娘允许他们在每年的七月七日见一次面。

由于教学对象只是中级汉语水平,这篇短文只有两个结构段,也是两个自然段。由于两段之间存在着事件发生和发展的先后顺序关系,所以很容易理解。语段只有7个,而且其中一多半是单句语段。语句简明,只有11个句子。用词也很浅显。

第一个结构段中有4个叙述语段(语段3和语段4有语言描写)。语段1和语段2都是单句语段。语段3的句(3)和句(4),语段4的句(5)和句(6),都是顺承关系。从语段内部的衔接看,句(3)和句(4)之间用了时间词“第二天”衔接,句(5)和句(6)用“早(就)……便……”衔接。从语段的外部衔接看,语段2和语段1之间本来存在对照的并列关系,语段3和语段2的衔接用了常见的时间词“一天”衔接,语段4和语段3之间存在着事件发展的前后顺序关系。

第二个结构段中有3个叙述语段。语段5和语段7是单句语段。语段6的句(8)至句(10)是顺承关系。从语段内部的衔接看,句(9)和句(8)之间的“忙”是急迫的意思,句(10)和句(9)之间用了副词“只好”衔接。从语段的外部衔接看,语段6和语段5之间、语段7和语段6之间,都用了时间词“后来”。

以系统科学有序化理论研究文章,汉语文章的有序化在于篇章→结构段(包括自然段,也包括中小学语文教学中划分的部分、层)→语段→句(包括单句、复句)→词、字。这一级一级的切块、切分是有区别的:结构段的切块主要是思想脉络的划分,体现了篇章结构的有序性,即文章整体的有序性;语段和句的行文是在结构段层级以下的切分,体现了语言表达的有序性。以有序化理论来具体分析这篇短文,首先,从不同的文章体裁具有不同的有序性结构来看,汉语文章学认为主要有三种记叙结构,其中之一是纵式结构,即按照事件发生和发展的先后顺序和时间的先后顺序,这篇短文就是按这种结构记叙民间传说的故事。其次,这篇短文从两个结

构段到7个语段再到11个句子,体现出了系统的层级组织,是对整个故事的来龙去脉进行了等级、层次的切块、切分。第一步,一个完整的叙述,先切块为两个部分即两个结构段:第一个结构段叙述了牛郎、织女结婚以前,第二个结构段叙述了他们结婚以后。故事业发展顺序也就是时间顺序中的结婚,是篇章结构的切点。这级切块是为了使文章整体有序化。第二步,再切分为中心意思明晰的前4个、后3个语段。这一级切分,使每个结构段的内部有了下一个层级。第三步,最后切分为前后衔接、语义连贯的前6个、后5个句子。这一级切分,使文章中的一个句子不是孤立的,而是与上句和下句在语义上有逻辑联系,在语法上有结构关系,在语流中衔接连贯,有机地组合成了共同表达明晰的中心意思的语段。例如语段6中的(8)、(9)、(10)这3个句子,叙述了织女被捉拿上天、牛郎连忙去追赶和天河阻挡住牛郎前进、两人只好隔河相望,这在语义上是有逻辑关系的,在语流中是连贯的。显然,后两级切分使语言表达有序化了。

我们再具体分析语段层面。首先,每一个语段并不是孤立的,它向上组合成结构段,向下制约着句子,进而制约着词语。仍以语段6为例,它叙述的是事情的突然变化,向前连接着幸福生活,向后连接着变化的结果,与前、后的语段有机组合成结构段。它向下不仅制约着3个前后有逻辑关系的连贯的句子,还进一步制约着以下词语:第一类,“发现、派、捉拿、上、追赶、用、阻挡、前进、隔、望”,是描述突然变化的过程;第二类,“王母娘娘、天兵、织女、牛郎”是变化中的人物;第三类,“后来、天、天河、河”,是变化的时间、地点、方式等环境因素;第四类,“忙、只好”,是起衔接作用的词语。这些词语为了表达一个明晰的中心意思才组合成句子,句子才组合成语段,它们才具有了篇章的意义。其次,语段不像结构段那样是思想脉络的初步划分,也不像句子那样行文具体,又不像自然段和句子有明显标志,在阅读时不一定容易理解;然而,语段在一篇

具体的文章中实际上是屈指可数的,如果把文章中语段与语段的关联分析清楚,进而把语段中句子与句子的关联分析清楚,一篇文章的思想脉络和行文结构上的前后关联也就和盘托出了。(张寿康《注意语段的教學与研究》,《句群和句群教學论文集》,新蕾出版社,1986年)具体到这篇短文,在文章生成过程中,如果7个语段之间的有机组合合理,进而11个句子之间的有机组合合理,它们的相关度就高,整篇文章的有序性程度就高,文章的整体性功能就强。

从上述讨论出发,我们可以对这篇短文进行三处调整,如下:

1 (1)天上的织女是王母娘娘的外孙女,她常常和仙女们一起在银河里洗澡。(2)牛郎是人间的一个贫苦的孤儿,他的哥哥和嫂子对他很不好。2 (3)一天,牛郎的老牛突然对他说:“明天织女要到银河里洗澡,如果你能拿到她的衣服,就可以娶她为妻。”(4)第二天,牛郎听从老牛的话,悄悄拿了织女的衣裳。3 (5)牛郎对织女说:“要是你答应做我的妻子,我就把衣服还给你。”(6)织女早就知道牛郎是一个勤劳善良的小伙子,便答应了他的求婚。4 (7)他俩结婚后生活得非常幸福。

5 (8)后来,王母娘娘发现了这件事,派天兵把织女捉拿上天。(9)牛郎忙去追赶,狠心的王母娘娘用天河来阻挡牛郎前进。(10)牛郎织女只好隔河相望。6 (11)后来王母娘娘允许他们在每年的七月七日见一次面。

第一处调整,是从结构段的层面,可以有另一种切块,即把原语段5“他俩结婚后生活得非常幸福”切到前一个结构段。这样,第一个结构段到“结婚后”为止,成为对牛郎和织女的身世、相识、婚后生活幸福的完整的叙述;第二个结构段以“后来”为起始,成为对后来的突然变化及结果的完整的叙述。两个结构段的内容是相对独立而不交叉的,又是各自完整的。第二处调整,是在语段层面,使原语段1和原语段2合并成为一个并列语段。因为汉语文

章学认为,对语段的外部切分如果只根据中心意思,有时很难有恰当的标准,所以需要规定形式标志,例如有时语段内部如果改换标点就可以转换为复句。据此,假设原语段1“……洗澡”后面的句号改成分号,就与原语段2成了意思对照的并列复句,这表明原语段1和原语段2具有合并成一个并列语段的可能,因而可以调整。调整的结果是,使牛郎和织女的身世并列对举,进而突出了婚后生活幸福的意义,远而突出了突然变化带给他们的痛苦;同时,也减少了单句语段。随之而来的第三处调整是,把原语段1和原语段2合为新语段1之后,原语段3的句(3)中的“一天,他的老牛突然对他说”,就宜改为新语段2的句(3)“一天,牛郎的老牛突然对他说话”。因为,对于非汉语文化背景者来说,两个“他”中的前一个代词“他”的指代,存在着产生理解歧义的可能;修改后则使指称无歧义,有利于新语段1和新语段2衔接连贯。

我们分析叶圣陶先生《牛郎织女》中的语段,可于阅读中理解当代文章大家对语段层面、句子层面、词语层面的精心处理。恰好叶圣陶先生对文章句、段、篇的阅读过程与写作过程有十分透彻的阐释:“要把作者的思路摸清楚,先要看一句跟一句怎样联系,再看一段跟一段怎样联系,一段一段清楚了,全篇文章也就清楚了。再研究人家的文章当如此。自己写文章,如果思路有条理,第一段有第一段的道理,第二段有第二段的道理,不留下有道理的段落,这就是明晰。每句每段清楚了,意思就畅通了。”(叶圣陶《谈语法修辞》,《叶圣陶语文教育论集》,教育科学出版社,1980年)我们对外汉语书面语教学的研究工作,需要这样去研究汉语文章本体,把汉语文章的规律揭示给第一语言非汉语者,把写汉语文章的规律教给第一语言非汉语者。

#### 附注

①中国古代对文学作品与一般文章的区别,到汉代开始有“文笔”的提

法,到南北朝时文和笔分为两个词,直到“五四”前后文学才逐渐独立。所以,古代文学批评也包括了文章。陆机的《文赋》是中国古代文学批评史上第一部系统、完整的专著,也是古代文章学的奠基之作。

②张寿康先生在《文章学导论》(湖北教育出版社,1986年)中引用过。

### 参考文献

- 国家对外汉语教学领导小组办公室(2002)《高等学校外国留学生汉语专业教学大纲》,北京:北京语言文化大学出版社。
- 胡壮麟(1994)《语篇的衔接与连贯》,上海:上海外语教育出版社。
- 廖秋忠(1992)《廖秋忠文集》,北京:北京语言学院出版社。
- 刘辰诞(1999)《教学篇章语言学》,上海:上海外语教育出版社。
- 沈开木(1996)《现代汉语话语语言学》,北京:商务印书馆。
- 卫真道(Jonathan J. Webster)(2002)《篇章语言学》,北京:中国社会科学出版社。
- 吴为章、田小琳(2000)《汉语句群》,北京:商务印书馆。

## 在对外汉语虚词教学中 要重视比较的方法

北京大学 马真

**提要** 虚词在汉语中占有极重要的地位。虚词教学一直是对外汉语教学中的重要组成部分。虚词表示的是抽象的语法意义,不容易捉摸,用法也比较复杂,只有把它放进句子里同其他词语进行比较,才能把握住。所以,在虚词教学中,需要更多地运用比较的方法。本文着重以具体的实例强调说明,比较需要进行多角度、多方面的比较,而每当通过比较获得一个新的看法后,不要就轻易地肯定下来,要反复地问自己:“这样行不行?”从而使比较步步深入,最终获得较为满意的结论。

**关键词** 对外汉语 虚词教学 比较方法

众所周知,虚词在汉语中占有极重要的地位。虚词教学一直是对外汉语教学中的重要组成部分,因为正如中国人不学习、掌握好古汉语里的“之、乎、者、也、矣”就不算掌握好了古汉语一样,一个外国学生如果掌握不好汉语虚词,就不算掌握好了汉语。因此在对外汉语教学中,大家都很重视虚词教学。问题是怎样有效地进行汉语虚词教学。

我们知道,搞科学研究离不开比较,比较法的运用是人们理性地认识客观世界的开始。虚词表示的是抽象的语法意义,不容易

心”的语法意义。

那么,怎样进行有效的比较呢?我们知道,从共时平面看,对虚词需注意以下两个方面:一是虚词所表示的语法意义,二是虚词的具体用法。无论研究、学习、掌握虚词的语法意义,还是虚词的具体用法,都必须进行多角度、多方面的比较,而且比较要步步深入。下面分别举例加以说明。

### 一 要进行多角度、多方面的比较

这里我们不妨举“曾经”和“已经”的比较来说明这一点。

关于“曾经”和“已经”的异同,过去也已有不少人谈到过,但我们觉得二者的同和异还不是说得很清楚。而要把它们分辨清楚,就需要进行多角度、多方面的比较。

首先,必须注意到,“曾经”和“已经”虽然都属于时间副词,但它们是属于不同范畴的时间副词。“时间副词”这是传统的说法。按这个说法,一般人会以为“时间副词”都是表示行为动作或事件的时间的。其实,“时间副词”大多不是表示“时”的,而是表示“态”的。所以如果沿用“时间副词”这个术语,那么时间副词可以分为两小类,一类是“定时时间副词”,一类是“不定时间副词”。(参看陆俭明、马真,1985)所谓“定时时间副词”,是说这类时间副词,只能用来说明某一特定时间里完成或发生的事。这某一特定时间或是指过去,或是指现在,或是指将来。例如“从来”、“一向”只能用来说明过去的事,“至今”只能用来说明现在的事,而“必将”、“迟早”只能用来说明将来的事,它们都属于定时时间副词。所谓“不定时间副词”是说这类时间副词可以用来说明不同时间里完成或发生的事。情。“曾经”就属于定时时间副词,因为它只能用来说过去的事;而“已经”属于不定时间副词,它既能用来说过去的事,也能用来说明现在、将来的事。下面不妨来比较一下,请看例(5)一(7):

捉摸,用法也比较复杂,只有把它放进句子里同其他词语进行比较,才能把握住。所以,在虚词教学中,需要更多地运用比较的方法。

说到比较,可以有种种不同的比较。常见的有以下四种:

(一)把彼此同义或近义的虚词放在一起,进行比较辨析。这是使用最多的一种比较,下文将要举到的“常常”和“往往”的比较就属于这一种。

(二)把说明同一方面问题的虚词放在一起进行比较辨析,以显示这些虚词各自所表示的语法意义。例如在《修饰数量词的副词》(马真,1981)一文中,我们把能用来说明数量的副词放到一起进行比较辨析,就属于这一种比较。

(三)把意义相对的虚词放在一起进行比较分析,以辨明各自表示的语法意义。譬如比较副词“才”和“就”,比较介词“把”和“被”,比较语气词“吗”和“呢”等等,就属于这一种比较。

(四)把使用了某虚词的句子跟不用该虚词的句子拿来比较,即作有无某虚词的比较,以显示出这个虚词的语法意义。试以“好了”为例。现代汉语里有一个句末语气词“好了”,例如:

- (1)“师傅,没米饭了。”——“没米饭吃面条好了。”
- (2)既然他不愿意带我们去,我们自己去好了。”
- (3)“这水能喝吗?”——“你喝好了,准保没事儿。”

这个语气词到底表示什么语气?为了把握它所表示的语法意义,所表示的语气,我们就可以采用比较包含“好了”和不包含“好了”这两种句子的方法。例如:

- (4)没米饭吃面条好了。~没米饭吃面条。
- 我们自己去好了。~我们自己去。
- 你喝好了。~你喝。
- 你吃好了,不会中毒。~?你吃,不会中毒。

通过比较,我们就可以发现,“好了”表示“不介意,不在乎,尽管放

- (5) 去年,我\_\_\_\_看过这本书。  
 (6) 现在他\_\_\_\_看到120页了。  
 (7) 明天这个时候,他大概\_\_\_\_看完了。  
 如果要填“曾经”或“已经”填入空格的话,情况将是不一样的。例(5)既能填“曾经”,也能填“已经”。例如:
- (8) a. 去年,我曾经看过这本书。  
 b. 去年,我已经看过这本书。

例(6)、例(7)则只能填“已经”,不能填“曾经”。请看:

- (9) a. \* 现在他曾经看到120页了。  
 b. 现在他已经看到120页了。  
 (10) a. \* 明天这个时候,他大概曾经看完了。  
 b. 明天这个时候,他大概已经看完了。

例(8)说的是过去的事,例(9)说的是现在的事情,例(10)说的是将来的事情。显然,“曾经”只能用来说过去的事,所以它是“定时时间副词”;而“已经”则没有时间上的限制,无论说过去、现在、将来的事都可以用,所以是“不定时间副词”。它们在时态上的差别,可列如下表:

	过去时	现在时	将来时
曾经	+	-	-
已经	+	+	+

过去,有一些语法书上把“已经”看做“过去时”的时间副词<sup>①</sup>,这显然不妥。

其次,它们虽然都能用于过去时,但有明显的区别。这种区别以往的语法书也注意到了。例如《现代汉语八百词》在比较“曾经”和“已经”的语法意义时就曾指出以下两点:第一,“曾经”表示从前有过某种行为或情况,时间一般不是最近。“已经”表示事情完成,时间一般在不久以前。第二,“曾经”所表示的动作或情况现在已结束,“已经”所表示的动作或情况可能还在继续。<sup>②</sup>

不过,这两点我们认为都还值得商榷。就第一点来说,容易给人(特别是给外国学生)一个错觉,以为说从前的事得用“曾经”,说最近的事得用“已经”。其实,不管是说从前的事还是最近的事,“曾经”和“已经”都可以用。特别是当“曾经”或“已经”后的动词一带上助词“过”,就更难分时间的先后了。例如:

(12) a. 二十年前他曾经学过法语。

b. 二十年前他已经学过法语。

(13) a. 上个月我曾经去过一趟。

b. 上个月我已经去过一趟。

(14) a. 这件事,刚才我曾经问过他,他说不知道。

b. 这件事,刚才我已经问过他,他说不知道。

例(12)说的是从前的事,例(13)说的是过去的事,例(14)说的是最近的事。显然,“曾经”和“已经”的区别不在一个是“时间一般不是最近”,一个是“时间一般在不久以前”。而《现代汉语八百词》的作者所以会有上述看法,这可能跟“曾经”是定时时间副词,只用于过去,“已经”则是不定时时间副词,过去、现在、将来都能用这一点有关。

就第二点来说,前半句所说的“‘曾经’所表示的动作或情况现在已结束”,这是符合实际的;后半句所说的“‘已经’所表示的动作或情况可能还在继续”,这说法就欠考虑了。为什么这样说呢?请先看几个实例:

(15) 我们已经走了两个小时了。

(16) 我已经等了你三个小时了。

(17) 那本书,我上个月已经烧了。

(18) 你要的电脑我已经给你买来了。

例(15),可以说“所表示的动作或情况还在继续”。例(16),就要看上下文了。有的时候表示“等”这一动作还在继续,如例(19):

(19) 我已经等了你三个小时了,你怎么还不来啊! [打电话]

可是有的时候并不表示“等”这一动作还在继续,如例(20):

(20) 我已经等了三个小时了,你怎么现在才来啊! [当面说]

而像例(17)、(18)就不能说动作或情况还在继续,既不好说“烧”或“买”这个动作还在继续,也不好说“烧书”或“买电脑”的情况还在继续。总之,说“已经”所表示的动作或情况可能还在继续,这是很确切,但这个说法有启发性。下面我们先对比一些实例:

(21) a. 我曾经在这里住过三年。[现在不住这里了]

b. 我已经在这里住了三年。[现在还住在这里]

(22) a. 她三年前曾经是个很红的演员。[现在不再是很红的演员]

b. 她三年前已经是个很红的演员。[现在还是很红的演员]

(23) a. 我曾经戒过烟。[现在又抽烟了]

b. 我已经戒烟了。[现在不抽烟了]

(24) a. 他的胃上个月曾经作过检查,说没问题。[说话人认为,说他的胃没有问题,那是过去的事,现在不一定是这样,也就是说,在说话人看来,检查的事已经过去,而且检查的结论今天也不一定有效]

b. 他的胃上个月已经作过检查,说没问题。[检查的事虽然已经过去,但说话人认为过去的检查结论至今有效,他的胃现在不会有问题,也不用再检查]

(25) a. 大门口曾经种过两棵枣树。[种树的事已成为过去,而且现在那枣树也没有了]

b. 大门口已经种了两棵枣树。[种树的事虽然已经过去,但是枣树还在,而且现在也不必再种枣树,甚至不必再种树]从上面的对比、分析中,我们可以看到,用“曾经”意在强调“过去”度如此,现在不如此了”,或者说“那是以前的事了,现在又当别

论”。因此说,用“曾经”所说的事情或情况是以往的一种经历。而用“已经”则意在强调“所说事情或情况虽在某个特定的时间之前(包括说话之前和某个特定的行为动作之前)就成为事实,而其效应与影响一直作用于那个特定时间之后”。概括起来说,“已经”含有延续性和有效性,而“曾经”含有非延续性和非有效性。这样看来,对“已经”的语法意义作这样的概括可能更为合适:

**强调句子所说事情、情况在说话之前,或某个行为动作之前,或某个特定的时间之前就成为事实,而其影响与效应具有延续性和有效性。**

最后,还需注意“曾经”和“已经”在具体用法上的差异。这突出地表现在以下几方面:

(一) 跟助词“了”、“过”以及与语气词“了”的共现情况不同  
先说跟助词“了”、“过”共现的情况。“曾经”通常跟助词“过”共现,如果跟助词“了”共现,后面必须出现数量成分。“已经”则既能跟助词“了”共现,也能跟助词“过”共现,而且在语法上没有什么条件限制。试比较:

(26) a. 为了研究清楚这个问题,我曾经请教过(十几位)专家学者。

为了研究清楚这个问题,我曾经请教了十几位专家学者。

\* 为了研究清楚这个问题,我曾经请教了专家学者。  
b. 为了研究清楚这个问题,我已经请教过(十几位)专家学者。

为了研究清楚这个问题,我已经请教了(十几位)专家学者。

(27) a. 80年代后,我记得她曾经去过(四次)台湾。

80年代后,我记得她曾经去了四次台湾。

\* 80年代后,我记得她曾经去了台湾。

已经不香了。  
而修饰由副词“没有”构成的否定形式有条件限制，要求在否定副词“没有”前一定要有表示时段的数量成分。请看例(34)：

(34) 他已经三天没有吃饭了。| 我已经两个星期没有看书了。| 他已经一个月没有洗澡了。| 他已经三天三夜没有合眼了。| 如果把上面句子里的数量成分删去，句子就都站不住，请看：

(35) \* 他已经没有吃饭了。| \* 他已经没有看书了。| \* 他已经没有洗澡了。| \* 他已经没有合眼了。

“曾经”无论修饰由副词“不”构成的否定形式，还是修饰由副词“没有”构成的否定形式，都要受到条件限制。

“曾经”修饰由副词“不”构成的否定形式的条件是：动词要求是表示心理活动或表示意愿的动词。请比较下面的例句：

- (36) a. 他曾经不喜欢狗。  
b. \* 他曾经不养狗。  
c. 他曾经不喜欢养狗。

例(36a)句的动词“喜欢”属于心理、意愿动词，句子可以说；(36b)句的动词“养”不是心理、意愿动词，句子就不能说；如果在(36b)句的“养”前加上心理、意愿动词“喜欢”而变成(36c)句，就又能说了。如果动词不是心理、意愿动词，那么要求在否定副词“不”前必须有表示时段的数量成分。例如：

(37) 他曾经三天不吃饭。| 他曾经半年不回一趟家。| 我曾经三天三夜不省人事。| 我骂了他以后，他曾经一个月不叫我一声“爸”。

如果把上面句子里的数量成分去掉就都不成话了。譬如说，如果把“他曾经三天不吃饭”里的“三天”去掉了，“\* 他曾经不吃饭”就站不住了。余类推。

“曾经”修饰由副词“没有”构成的否定形式的条件是：“没有”前必须有表示时段的数量成分。例如：

b. 80年代后，我记得她已经去过(四次)台湾。

80年代后，我记得她已经去了(四次)台湾。

(28) a. 她曾经在北方住过(五年)。

她曾经在北方住了五年。

\* 她曾经在北方住了。

b. 她已经在北方住过(五年)。

她已经在北方住了(五年)。

现在说说跟语气词“了”共现的情况。“已经”可以跟语气词“了”共现，而“曾经”不能跟语气词“了”共现。请看实例：

(29) a. 他已经去广州了。

b. \* 他曾经去广州了。

(30) a. 他已经去了广州了。

b. \* 他曾经去过广州了。

(31) a. 广州他已经去过/了三次了。

b. \* 广州他曾经去过/了三次了。

上述差异可以列如下表：

(32)	曾经	已经
助词“了”	(+)	+
助词“过”	+	+
语气词“了”	-	+

## (二) 修饰否定形式的情况不同

“已经”和“曾经”修饰否定形式的情况有所不同。否定形式主要有两种，一种是由副词“不”构成的，一种是由副词“没有”构成的。

“已经”修饰由“不”构成的否定形式没有什么条件。例如：

(33) 我现在已经不抽烟了。| 他已经不工作了。| 我已经不想去香港了。| 我已经不喜欢钓鱼了。| 他已经好几天不看书了。

| 我已经吃不下了。| 他已经站不起来了。| 你已经不小了。| 那花



(38) 他曾经一个月没有洗澡。| 她曾经七年没有出过远门。  
| 他曾经两个星期没有来上课。| 有的人曾经三天三夜没有睡过一个整觉。

如果把把这些句子中的表示时段的数量成分去掉, 句子就都站不住, 我们不说:

(39) \*我曾经没有洗澡。| \*他曾经没有出过远门。| \*他曾经没有来上课。| \*有的人曾经没有睡过一个整觉。

### (三) 相应的否定形式不同

用“已经”的句子, 相应的否定形式有两种:

A. ……没有+动词+(补语/宾语)[肯定式动词后带“了”],

例如:

(40) 肯定式

我已经吃了。

他已经说完了。

那衣服已经卖出去了。

我们已经交给他了。

他已经喝了牛奶了。

B. ……没有+动词+过+(宾语)[肯定式动词后带“过”], 例

如:

(41) 肯定式

她已经去过上海。

听说他已经结过婚了。

他说你已经学过两门外语

了。

用“曾经”的句子, 相应的否定形式也有两种:

A. ……没有+动词+过+(宾语), 例如:

(42) 肯定式

他曾学过德语。

否定式

他没有学过德语。

这种酒我曾喝过。

听说她曾去了两次非洲。

她曾在这儿住了三年。

B. ……不曾/未曾+动词+(过)+ (宾语), 例如:

(43) 肯定式

他曾抽过大麻。

他曾翻译过托尔斯泰的小

说。

否定式

他不曾/未曾抽(过)大麻。

他不曾/未曾翻译(过)托

尔斯泰的小说。

这种否定形式只见于书面语, 口语中不说。

(四) 与一些词语的搭配使用情况不同

A. “已经”可以跟副词“快”、“要”、“在”共现, 但“曾经”不能。

例如:

(44) a. 宿舍大楼已经快完工了。

b. \*宿舍大楼曾经快完工。

(45) a. 他来的时候, 我已经要吃晚饭了。

b. \*他来的时候, 我曾经要吃晚饭。

(46) a. 你约他写的文章, 他已经在写了。

b. \*你约他写的文章, 他曾经在写。

B. “已经”和“曾经”都可以与副词“也”连用, 但也还有些差

异: “曾经”与“也”连用时, “也”的位置可前可后, 例如:

(47) a. 他也曾经立过功。

b. 他曾经也立过功。

(48) a. 北京故宫我也曾经参观过三次。

b. 北京故宫我曾经也参观过三次。

而“已经”与“也”连用时, “也”只能出现在“已经”前, 不能出现在

“已经”后。例如:

(49) a. 他也已经吃过了。

b. \*他已经也吃过了。

- (50) a. 她也已经是教授了。  
 b. \*她已经是教授了。
- (51) a. 我也已经去过三次了。  
 b. \*我也已经去过三次了。
- C. “已经”可以跟“自从……以来”或“到……为止”共现,“曾经”不能。例如:
- (52) a. 自从上大学以来,他已经写了四篇短篇小说了。  
 b. \*自从上大学以来,他曾经写过四篇短篇小说。
- (53) a. 到目前为止,我们已经完成了任务的百分之八十。  
 b. \*到目前为止,我们曾经完成了任务的百分之八十。

(五) 所修饰的词语的范围不同

A. “已经”能直接修饰含有“推移性”语义特征的名词;“曾经”

根本不能修饰名词,也不能修饰数量词。例如:

- (54) a. 你已经大学生了。  
 b. \*你曾经大学生。
- (55) a. 她已经大姑娘了。  
 b. \*她曾经大姑娘。
- (56) a. 现在已经清明了。  
 b. \*现在曾经清明。

B. “曾经”不能用来修饰属于一次性的行为动作的动词,“已经”没有这个限制。例如:

- (57) a. 那时他已经出生了。  
 b. \*那时他曾经出生过。
- (58) a. 他已经为国牺牲了。  
 b. \*他曾经为国牺牲过。
- (59) a. 他已经在前年逝世了。  
 b. \*他曾经在前年逝世过。
- (60) a. 那玻璃杯已经打破了。

b. \*那玻璃杯曾经打破过。

C. “曾经”不能修饰表示受自然规律支配的必然现象的动词,“已经”没有这限制。例如:

- (61) a. 太阳已经下山了。  
 b. \*太阳曾经下过山。
- (62) a. 孩子已经长大了。  
 b. \*孩子曾经长大过。
- (63) a. 那花儿已经谢了。  
 b. \*那花儿曾经谢过。

通过上述多角度、多方面的比较,我们就可以较好地分别了解、掌握“曾经”和“已经”的语法意义和用法,以及他们之间的异同。

二 一定要注意步步深入

比较,一定要注意步步深入,具体办法是,每当获得一个新的看法后,要反复地问自己:“这样行不行?”这里我们不妨以“常常”和“往往”的比较为例。“常常”和“往往”,这是现代汉语里很常用的两个副词。一般认为,它们的意思用法差不多;一些工具书用“常常”来注释“往往”,如《新华字典》:往往:常常。

对我们中国人来说,这两个副词是不会用错的,可是外国留学生出错的不少,主要是错用“往往”。请看:

- (64) \*据说他往往说谎。  
 (65) \*他呀,往往去香港玩儿。

“往往”和“常常”的意义和用法到底是不是一样的呢?如果不一样,区别在哪儿呢?经考察,发现能用“常常”的地方有的能用“往往”替换,有的不能。例如:

- (66) 北方冬季常常 / 往往会有一些人不注意煤气而不幸身

- 亡。
- (67) 星期天他常常 / 往往去姥姥家玩儿。  
 (68) 每当跳高运动员越过横杆时, 观看的人常常 / 往往下意识地把腿抬一下。
- (69) 他呀, 常常开夜车。( \* 他呀, 往往开夜车。)  
 (70) 听说他常常赌博。( \* 听说他往往赌博。)  
 (71) 这种水果我们那儿很多, 我们常常吃。( \* 这种水果我们那儿很多, 我们往往吃。)

们那儿很多, 我们往往吃。)

根据例(66)——(68)我们很容易得出一个结论: “常常”和“往往”用法意思一样, 都表示某种事情或行为动作经常出现或发生。可是看了例(69)——(71), 我们就会发现, 用“往往”, 前面一定得先说出某种前提条件, 说明在某种条件下, 某种事情或行为动作经常出现或发生。“常常”则没有这个限制。例(66)——(68)所以能用“往往”, 因为交代了条件; 例(64)、(65)和例(69)——(71)所以不能用“往往”就是因为没有交代条件。

这个看法怎么样? 是不是就把“常常”和“往往”的异同说清楚了? 我们还需回到语料中去检验。结果发现, 上述结论还不能说明下面的语言现象:

- (72) 每到星期六晚上, 我常常 / 往往去姥姥家玩儿。  
 (73) 去年周末我常常 / 往往去钓鱼。  
 (74) 以后周末, 你要是没事儿, 常常去看看姥姥。( \* 以后周末, 你要是没事儿, 往往去看看姥姥。)  
 (75) 明年回上海, 你得常常去看看她。( \* 明年回上海, 你得往往去看看她。)

例(72)——(75)在“常常/往往”前都说出了前提条件, 可是例(72)、(73)可以换用“往往”, 而例(74)、(75)却不能换用“往往”。这又为什么呢? 比较例(72)、(73)和例(74)、(75)我们会发现, 例(72)、(73)说的是过去的事, 例(74)、(75)说的是未来的事。这样, 我们

也很容易得出这样一个新的结论: 在交代前提条件的情况下, “往往”只用来说说过去的事, 即过去在某种条件下某种事情或行为动作经常出现或发生。“常常”则不受这个限制。

上面新得出的结论怎么样呢? 请看下面的实例:

- (76) 去年冬天我常常去滑雪。  
 ( \* 去年冬天我往往去滑雪。)  
 (77) 上个星期我常常接到匿名电话。  
 ( \* 上个星期我往往接到匿名电话。)

- (78) 今年夏天我住在北京姥姥家, 姥姥常常带我去看京戏。  
 ( \* 今年夏天我住在北京姥姥家, 姥姥往往带我去看京戏。)

例(76)——(78)说的是过去的事, 也交代了条件, 但还是不能用“往往”。可是, 如果我们在这三个句子里加上某些词语, 就可以说了, 请看:

- (76') 去年冬天每到周末我往往去滑雪。  
 (77') 上个星期晚上9点我往往接到匿名电话。  
 (78') 今年夏天我住在北京姥姥家, 星期天姥姥往往带我去看京戏。

对比例(76)——(78)和例(76')——(78'), 我们不难明了, 前面所作的结论还不能准确揭示“往往”与“常常”的差异。“往往”与“常常”的差异似应重新描写、说明如下:

“往往”只用来说明根据以往的经验所总结出的带规律性的情况(多用于过去或经常性的事情); “常常”不受此限。

总之, “往往”不等于“常常”, 它们所表示的语法意义、它们用法是有区别的: “常常”强调事情或行为动作发生的经常性、频繁性, “往往”则强调按经验, 在某种条件下情况通常是这样的。所以, 凡用“往往”的地方都能用“常常”替换, 而能用“常常”的地方, 有的能用“往往”替换, 有的则不能。能不能替换这取决于所说的事情

是不是属于“按经验在某种条件下情况通常是这样”的事情。上述区别也可以说明,为什么可以说“高房子往往比较凉快”,而不说“这所房子往往比较凉快”。

我们为什么要强调比较一定要步步深入,为什么每当获得一个新的看法后,一定要反复地问自己:“这样行不行?”目的有二:一是为了使自己的结论经得起推敲,更符合语言实际。须知反复地否定自己是为了更好地肯定自己。二是为了使自己养成反复思考的良好习惯,而这种习惯是科学研究所必需的。

#### 附注

① 分别参看黎锦熙《新著国语法》第十章 97 小节;吕冀平《汉语语法基础》126 页。

② 见《现代汉语八百词》89 页(“曾经”条所附“比较”项)。

#### 参考文献

- 黎锦熙(1924)《新著国语法》,北京:商务印书馆。  
 陆俭明、马真(1985)关于时间副词,见陆俭明、马真《现代汉语虚词散论》,北京:北京大学出版社。  
 陆俭明、马真(1985)虚词研究浅论,见陆俭明、马真《现代汉语虚词散论》,北京:北京大学出版社。  
 吕冀平(1983)《汉语语法基础》,哈尔滨:黑龙江人民出版社。  
 吕叔湘主编(1980)《现代汉语八百词》,北京:商务印书馆。  
 马真(1981)修饰数量词的副词,《语言教学与研究》第1期。

## 本义、词源义考释对于同义词教学的意义

北京语言大学 张博

**提要** 词语的同义关系一般都不是先天形成的,而是来自词义的发展衍化。因此,在同义词教学中,不能局限于现代汉语共时层面上的一个义位对同义词进行辨析,在很多情况下,有必要追溯词义发展的历史,考察词的本义或词源义。本义、词源义考释对于同义词教学的意义在于:(1)揭示被概念义覆盖的同义词各自的基因型语义特征,帮助学生准确地理解和把握同义词最为重要的同中之异;(2)在构词和用词两个层面上,分析本义、词源义对词语组合关系的潜在制约,对同义词各自特定的语义搭配规则作出细致的描述和解释,从而避免同义词混用而产生的词语偏误。

**关键词** 同义词 本义 词源义 语义搭配规则

### 一 通行的同义词辨析方法的局限

“同义词,是指同一意义可由两个以上的词为代表。”(王力,1950)正由于同义词是在“同一意义”,即同一义位上有聚合关系,

\* 本课题得到教育部人文社会科学重点研究基地 2002—2003 年度重大项目(项目编号:02JAZJD740006)和国家汉办“十五”科研规划项目(项目批准号:HBK01-05/015)的资助,谨致谢忱。

因此,目前汉语词汇研究与教学多着眼于同义词共有的义位来辨析它们之间细微的意义差别。比如,从词义的着重点、语意的轻重、词义范围的大小、词义的具体与概括等方面辨析同义词理性意义的差异,从感情色彩、形象色彩、语体色彩等方面辨析同义词色彩的差异,一般都是在同一义位的基础上进行的。(参看谢文庆,1982:86—98)这种“细辨一义”的方法,比起“将同义词辨析变成以词为单位,对一组词作同义近义词与不同义近义词的辨析,即多义词诸义的横向比较”(黄金贵,2000)来说,自然显得简明扼要,有利于学习者清楚便捷地了解和把握同义词的意义差别。但是,我们在对外汉语词汇教学中发现,如果仅仅局限于现代汉语共层面上一个义位对同义词进行辨析,有时并不能有效地预防和解释与同义词有关的词语偏误。例如,留学生作文中有这样的语句:

这个城市很漂亮,到处都有树,还有很多房顶花园。

我租了房子在学校附近,我的同房也是美国人。

“房”、“屋”是典型的同义词,它们与同一语素构成的复合词“同房”与“同房”却表示不同的意思,“屋顶花园”的“屋”也不宜用“房”来替换。“房”与“屋”这类特定的搭配关系是不是由其意义差异决定的?若是,它们的意义差异究竟在哪里?有人认为,“房子”的范围大,“屋子”的范围小,(武占坤、王勤,1983:127)这一辨析切合一般语境中“房子”和“屋子”的差异,可却不能解释前举中介语语料中词语偏误的原因。

怎样才能更好地进行同义词辨析,从而使学习者恰当地选择同义词组造句?我们认为,在很多情况下有必要追溯词义发展的历史,结合本义或词源义来揭示同义词之间的意义差别,解释同义词的特定搭配关系。因为,词语的同义关系一般都不是先天形成的,而是来自词义的发展衍化。也就是说,本义或词源义不同或差异较大的词语,在其意义的不断引申或分化的过程中,可能发展

出一个(或几个)意义相同的义位,从而变成同义词。这些词尽管有了相同的义位,可它们各自的词源义或本义的某些语义特征,还会深深地潜隐在语言使用者的语感中,制约着人们在组词造句时对同义词语的选择。例如,“房”和“屋”在先秦时期已都有房子、房屋义,形成同义关系,可它们的本义并不相同。“屋”的本义是屋的顶部覆盖,引申指房舍,还引申出“覆盖”、“车盖”、“帽子顶部高起的部分”等义位,其中“房舍”义又分化出“厩”,指在户内诛杀大臣,“覆盖”义又分化出“幄”,指用于覆盖的帐幕;而“房”本指正室两旁主要用于睡觉的房屋,其词源义为“两旁”,与方(相并的两船)、旁、肪(脂在腰曰肪)、膀(膀,肩膀)、枋(在庙门旁举行的祭祀)、榜(田边土坡;沟渠或土埂的边)、帮(物体两旁,如“鞋帮”、“车帮”、“床帮”)等词有同族关系。(参看刘又辛、张博,1992)由于表房屋义的“屋”和“房”各有来源,因此,它们在造句构词上常常表现出不同的组合倾向。具体而言,涉及房顶时多用“屋”,如“屋顶花园”、“屋漏偏逢连阴雨”、“在人屋檐下,哪能不低头”等;与住宿睡觉相关时多用“房”,如“同房”多侧重指在同一房间住宿或夫妻生活,而同室者、室友则称“同居”;另外,与住宿睡觉无关的“书房”、“灶房”可称为“书屋”、“灶屋”,而与住宿睡觉相关的“卧房”、“客房”中的“房”却不能用“屋”替代。这个例证使我们看到,本义、词源义不同的词语可以在意义发展的过程中殊途同归,产生相同的义位,可这个义位只是表层的概念意义,它在一般情况下可以完全覆盖本义、词源义的语义特征,使人们无法从词义的侧重点、语意轻重、词义范围大小、褒贬色彩等方面体察到同义词的差异,但在具体的语境中,本义词源义的某些语义特征还是常常通过特定的组合关系顽强地表现出来。如果我们对词语的本义、词源义茫然不知,就可能捕捉不到同义词各自的语义特征,把可以解释的某些固定搭配说成是“约定俗成”。因此,在同义词教学中,既要强调“细辨一义”同中之异”,又要注意不能割断词义发展的历史脉络而仅辨“一义

的同中之异”，特别是不能忽视本义、词源义考释对于同义词辨析的重要意义。

## 二 本义、词源义考释有助于揭示同义词的语义特征

在词汇教学中，我们常常发现，一般的工具书，特别是现代汉语字典词典多不能精确地呈现同义词近义词之间的意义差别，具体来说，主要表现在两个方面：一是词典释义多用同义词对释的方法，有时是两个同义词交互训释，有时是用其中的一个解释另一个。这样的释义方式完全没有涉及同义词辨析。还有一种情况是，词典释义虽然对某些同义词或近义词进行了比较，但未能准确地指出其最主要的意义差异。由于辞书释义存在这些局限，我们在同义词教学中就不能简单地照搬词典训释，而往往要通过考释本义、词源义来发现同义词各自的语义特征，并通过准确的词义辨析，使学习者把握同义词最为重要的同中之异。例如“侧门”、“旁门”，《现代汉语词典》分别释为：

[侧门]旁门。

[旁门]正门旁边的或整个建筑物侧面的门。

用“旁门”解释“侧门”，自然会给学习者这样的印象：“侧门”就是“旁门”。而在我们的语感中，“旁门”与“侧门”是有区别的，“旁门”多与“中门”相对而言，指中门两边的门；而“侧门”多与“正门”相对而言，指建筑物侧面的门。这样的语感是否准确，可以通过求索“旁”、“侧”的词源义来验证。分析上文列举的与“旁”同族的“方”、“防”、“防”、“枋”、“枋”、“帮”等词的词义，我们看到，“旁”表示的“旁边”义隐含两者并列和对称的语义特征，因此，“旁”门多表并列在中门两边的门。而“侧”与“仄”（倾斜、不正）、“良”（日过午偏斜）有同族关系，它表示“旁边”义时隐含“不正”义；因此，人们一般所说的“侧门”，不在建筑物的正面，而在侧面。“旁”、“侧”的语义特

征还可以从另外一些固定搭配中得到证实。例如我们说“左侧”、“右侧”，不说“左旁”、“右旁”，因为与“左”或“右”搭配的成分，不具备“两者相并列”的语义特征；而“路旁有很多杨树”，不能替换为“路侧有很多杨树”，如用“侧”替换“旁”，要说“路的两侧有很多杨树”，因“旁”字隐含对称这一语义特征，说路旁自然可指路的两边，而“侧”无这一语义特征，因此，需要借助于“两”来与之组合方能表示“两边”义。又如，《现代汉语词典》的“盘子”和“碟子”的解释是：

[盘子]盛放物品的浅底的器具，比碟子大，多为圆形。

[碟子]盛菜蔬或调味品的器皿，比盘子小，底平而浅。

《现代汉语词典》对“盘子”和“碟子”的形狀特点进行了描述和比较，对照两个词条的释语，留学生都会以为“浅”是“盘子”和“碟子”的共同特点，它们的主要区别在于盘子大，碟子小。而在实际交际中，留学生常常弄不明白，为什么中国人有时可以管大的叫碟子，管不太大的也可以叫盘子？小儿儿玩的在空中抛来抛去的圆片形玩具，比盛菜的盘子大得多，为什么叫“飞碟”而不叫“飞盘”？空中的圆形不明飞行物更大，为什么也叫“飞碟”？他们之所以产生这类疑惑，往往是因为词典释义未能抓住同义近义词义的主要差异。同义词最为主要的意义区别究竟是什么？有时需要考察词语的本义或词源义才能找到答案。例如，系联与“碟”有谐声关系的多个词语，发现它们多有“薄”义：茱（薄）、蕖（草木的叶子）、碟（筒札，记事用的小木片或竹片）、碟（单衣）、蕖（切成薄片的肉）、碟（城上矮墙）、蝶（蝴蝶。翅膀大而薄）、蝶（比日鱼。身体扁平）、蕖（书页）。于此可知，“碟”的词源义当为薄；而“盘”的得名之义当为“圆”，因“盘”引申出盘旋义，与“盘”同族的“般”（回转）、暨（转目视）、髻（盘起的发髻）等皆寓回转型。通过求索“碟”与“盘”的词源义，可以确定，作为盛菜用的圆形器具，“碟子”与“盘子”的区别首先在于碟子比盘子更浅、更扁平，而“小”是附属于“浅”的形狀特征。

以上两个例证显示,词源义和本义的某些语义特征犹如生物体的遗传基因,在词语孳生和意义引申的过程中既绵延不绝,又渐次失落隐晦,因此,如果局限于孳生词或后起义,往往不能真切地观察到词语的语义特征,但是,如果纵向地分析多义词的引申义列,尤其是追溯到它的本义,或者系联声近义通的多个词语以抽绎其词源义,则会比较容易地发现被概念意义覆盖的某些基因型的语义特征。在进行同义词辨析时,这种穷源竟委式的考索,对于准确地揭示同义词的语义特征,帮助学生理解解和掌握同义词的同中之异,确实具有十分重要的意义。

### 三 本义、词源义考释有助于解释同义词的特定组合关系

一个词能与什么样的语言成分组合,怎样组合,组合能力是强还是弱,这主要取决于两个因素,一是词的词汇意义,一是词的语法特点。然而,同义词既属同一语法类别,又有相同的义位,可未必能与相同的对象组合。过去,人们已经看到这一事实,故往往在词汇学论著或词汇教学中特设一个同义词辨析角度——从语法方面辨析同义词的差异。可是,意思相同的词为什么会有不同的用法,对这个问题却很少有人深究。因此,当留学生问及“虎口”、“鸟嘴”为什么不能说成“虎嘴”、“鸟口”时,教师往往不假思索地告之这是习惯,是约定俗成的。这样一来,留学生对同义词的特异搭配就得一一记忆。学习效率低且不论,记不住的或没见过的还有可能出现同义词的不当替换,产生词语偏误。怎样使留生理解同义词各自的搭配特点,加深记忆,从而克服同义词的使用偏误,最好的办法是找到制约同义词组合关系的因素,对同义词各自特定的语义搭配规则做出细致的描述和解释。

上面的分析使我们看到,本义或词源义不同的词,尽管发展出

相同的概念义,但往往或多或少地保留着某些基因型的语义特征,正是这些语义特征,有可能潜在地制约着词语的组合关系。例如,“口”与“孔”、“窍”、“窠”、“窟”、“窟窿”等词同族,其词源义是“孔洞”,而“嘴”与“眙”(小木散材)、“货”(小罚以财自赎)、“婁”(妇人小物)、“疵”(瑕疪小病)、“越”(浅渡)、“眚”(短)、“髭”(口上胡须)、“雌”(母鸟)等词同族(参看杨树达,1936),词源义为“小”,本义是鸟嘴,鸟嘴的特点是尖细。现在“口”、“嘴”的概念意义相同,但“虎口、口腔、口臭、口疮、口感、口水、病从口入”等中的“口”不能换成“嘴”,因为在这些组合中,“口”的语意重点在于口腔内部,这与其词源义“孔洞”相吻合;而在“长嘴、插嘴、嘴尖、嘴硬、尖嘴猴腮、乌鸦嘴”等组合中的“嘴”,不涉及口腔内部而与鸟嘴的某些特征相关。在同义词教学中,如果能对“口”、“嘴”的搭配特点做这样的解释,相信会在很大程度上提高“口”、“嘴”与其他词语搭配的正确率。

本义、词源义的考释有助于解释两种组合关系:

(1) 构词:复合词选取哪些单语素词作为构词成分受本义、词源义的制约。例如,“睡”和“眠”都有睡觉、睡眠义,但词源义不同。“眠”与“民”(奴隶、庶民)、“昏”(黄昏、昏暗)、“昏”(迷乱、糊涂)等词同族,高暗昧不明义,它表睡眠义侧重于深睡眠状态,这一语义特征决定了复合词“安眠、长眠、冬眠”等对“眠”的选择。而“睡”与“捶”(锤子)、“捶”(春、捣)、“槌”(敲打)、“追”(雕刻)等同族,寓捶击义,本义指坐着打瞌睡,因坐着打瞌睡时脑袋不时失控下垂,与捶击的动作相类似,常被喻为鸡啄米,故名睡。睡的这一语义特征决定了不少与半睡眠状态相关的复合词选择了“睡”,如“瞌睡、睡意、睡眠、睡懒觉”等。

(2) 用词:在不同的语境中,语言使用者往往受潜在语感深处的语义特征的驱使,对概念义相同的词语作出用甲不用乙的选择。例如,《现代汉语词典》对“捅”、“刺”、“戳”的解释是(只列相关义项):

捅:戳,扎。

刺:尖的东西进入或穿过物体。

戳:用力使长条形物体的顶端向前触动或穿过另一物体。

据此,三词皆可表示进入或穿过物体,故“捅了一刀”也可说成“刺了一刀”或“戳了一刀”;但在“捅破这层窗户纸”、“捅马蜂窝”、“捅炉子”、“用万能钥匙捅开了这把锁”等表达中,却不能用“刺”、“戳”取代“捅”,原因在于,“捅”与“钟”、“洞”等词同族,词源义为中空,因此,当动作对象明显为中空之物而非实体时,潜在在语言使用者语感中的语义特征决定了其对“捅”的择取。对于从小生活在汉语语境之中的中国人来说,他们已在长期的语言交际中感知到同义词各自的语义特征,即便他们不能准确地说出两个同义词在意义上有什么差别,可在具体的语境中,有时会自由替换同义词,有时则会不自觉地择取一个而拒绝另一个。例如“碰”和“撞”为同义词,义项相同。《现代汉语词典》释义为:

碰:运动着的物体跟别的物体突然接触。

撞:运动着的物体跟别的物体猛然碰上。

中国人说“碰锁”,也说“撞锁”,说“碰壁”,也说“撞墙”,说“腿在门上碰了一下”,也说“腿在门上撞了一下”;可当表示相向运动导致碰撞时,中国人往往择取“碰”而不用“撞”,如“碰杯、碰碰车、碰头”等。说“我在路上碰见他”时,隐含着离开原地向“路”运动,他也离开原地向“路”运动而导致相遇的意思。“碰”之所以有这样的搭配特点,是由于“碰”与并(合并)、碰(二马并驾)、碰(肋骨两两并合)、拼(两人相搏)、拼(男女苟合)等同族,其词源义为两者相合。而非汉语背景的外国留学生不能准确地感知到这种与词源义相关的深层语义特征,因此,他们往往不能理解“在教室里碰了一下头”和“在教室里撞了一下头”怎么可能有不同的意思,或者把强调主体单向运动导致的相遇替换为“碰见”,例如,“我无意中撞见他在吸毒”,留学生完全有可能用高频词“碰见”表示,说成“我无意

中碰见他他在吸毒”,这样的同义词混用往往使语言表达显得不够纯正、地道。在同义词教学中,如果对词语的词源义和语义特征有所提示,当有助于学生对词语特定搭配的理解,提高用词的准确性。

#### 四 结语

在同义词辨析中引入本义、词源义的比较分析,可以在相当程度上弥补现行同义词辨析方法的不足,有助于揭示同义词各自的语义特征,解释同义词的特定搭配关系,加深学生的理解与记忆,避免不恰当的同义词替换、生造词语和错误类推,使生用词准确,表意精细。同时,本义、词源义考释对于同义词辨析以外的词汇教学也有积极意义,比如,它可以使学生了解多义词诸义项之间的意义联系和同族词之间的意义联系,帮助学生克服“只见树木,不见森林”式的词汇学习方法,自觉地注意词义和词汇的系统性,提高词汇学习的效率。当然,本义、词源义考释这种词汇教学方法的使用要受到很多条件的限制,比如课型、教学内容和时间、学习者的学习目的等,特别是要受制于学习者的汉语水平。因此,在什么时间什么情况下、用怎样的方式进行本义、词源义考释,都是有待于进一步探索的问题。

#### 参考文献

- 黄金贵(2000)论同义词之“同”,《浙江大学学报》第4期。  
刘又辛、张博(1992)释“方”,《语言研究》第2期。  
王力(1950)《中国语文讲话》,上海:开明书店。  
武占坤、王勤(1983)《现代汉语词汇概要》,呼和浩特:内蒙古人民出版社。  
谢文庆(1982)《同义词》,武汉:湖北人民出版社。  
杨树达(1936)释“雌雄”,见《积微居小学金石论丛》(增订本),北京:中华书局1983年新1版。



## 对外汉语词汇教学的 组合式结构设计

北京语言大学 杨 翼

**提要** 在第二语言学习中,学习者掌握词汇量的多少是衡量其目的语水平高低的重要标准之一。在对外汉语课堂教学中,如何有效地扩大学习者的词汇量,已成为对外汉语教学界迫切需要解决的重要课题。本文提出了词汇教学的组合式结构系统,描述了组合式结构的框架和特点,并讨论了它的教学操作流程、作业的配套练习等问题,目的在于探索一条有效扩大汉语学习者词汇量的新路子。

**关键词** 对外汉语教学 词汇教学 结构设计

### 一 引言

在第二语言学习中,学习者掌握词汇量的多少是衡量其目的语水平高低的重要标准之一。《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部,1992)筛选出甲级词 1033 个,乙级词 2018 个,丙级词 2202 个,丁级词 3569 个,共计 8822 个词,作为对外汉语教学各个阶段的主要依据。这些词汇既包含了词汇教学的阶段性目标,又提出了对外汉语词汇

教学的总目标。但是词汇教学和研究滞后的现状却不利于我们实现这些教学目标,也严重影响了学习者的汉语阅读、写作技能的发展和进步。长期以来,对外汉语词汇教学缺乏系统的结构设计和科学的操作流程,基本上限于一张汉外对译的生词表,教学处理主要是领读生词,即使有一些词语搭配,也大多放在语法教学体系范围内进行处理,重点在于说明其语法功能,并不是真正意义上的词汇教学。汉语学习者在这种零散、随意、单调的教学中,词汇量增长缓慢,遗忘率也较高,远远不能适应教、学双方的需要。因此,在课堂教学中,如何有效地扩大学习者的词汇量,已成为对外汉语教学界迫切需要解决的重要课题。本文将提出一套词汇教学的组合式结构系统,并讨论组合式结构的教學操作流程、作业的配套练习等问题,目的在于探索一条有效地扩大汉语学习者词汇量的新路子。

### 二 组合式结构系统

词汇教学的组合式结构系统由两大部分组成。一部分是着眼于词的内部而进行的各项教学,以凸显词的个性。一部分是着眼于词的外部而进行的各项教学,以反映一类词的共性及其相互之间的依存关系。结构系统表见下页表 1。

### 三 设计依据

对外汉语词汇教学的组合式结构系统的设计是以现代汉语词汇学尤其是汉语词汇学理论的近期研究成果为依据的。汉语词汇系统的建构理论认为,根据词义的内容、范围、性质、作用、地位等多个不同的因素,可以建构成各种不同规模、不同类型的词义系统,最终构成全部词义的大系统。依照词义结构的范围,可分为三个层次:单个词内的微观结构、众多词义联系的中观结构、词义整

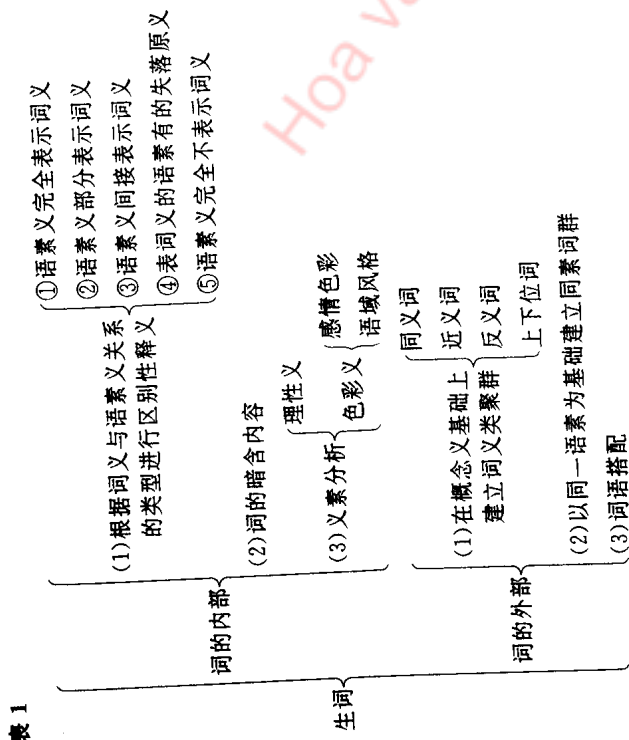
的多种通道。比如，可以在概念基础上建立词义类聚群，划分出同义词类聚群、反义词类聚群等等，还可以同一个词根语素为联结点建立同素词群。这样，从学习者的认知角度考虑，他们在汉语学习的过程中，就可以从汉语词汇的意义和形态等多方面去联想记忆，最终形成一个渠道丰富的汉语词汇记忆网络。因此，多角度地设计词汇教学的结构，更符合学习者的需要。

#### 四 框架描述

在词汇教学阶段，教师可从两个层次来考虑教学内容：一是在词的内部进行突出个性的微观教学，一是在词的外部进行网络语词联系的中观教学。

在微观教学层次上，有几项主要的内容：(1)要根据词义与语素关系的不同类型选择不同的释义方法。一般来说，词义与语素义的关系类型有五种：①语素义直接地、完全地表示词义；②语素义直接地、部分地表示词义；③语素义间接地表示词义；④表词义的语素有的失落原义；⑤语素义完全不表示词义。(符准青，1985)从认知心理学的角度看，词义与语素义之间不同的关系类型给学习者带来的视觉效果和词义的加工提取方式是不一样的。语素义与词义的关系越密切，所提供的记忆联想线索越丰富，对词义的认识越有利。因此，划分不同的关系类型，有助于我们根据具体情况来恰当选择不同生词的释义方法。(2)要“挑明”词的暗含因素。词的暗含因素指词义必须具有而完全不在构词的语素义中的内容。大致有下列几种情况：①暗含语素义所表示的动作为、性质状态的主体，如：“下野”，(执政的人)被迫下台。②暗含语素义所表示的动作为的特定的关系对象，如：“开脱”，解除(罪名或对过失的责任)。③暗含语素义表示的事物的存在范围、各种性状等等的限制，如：“供品”，供奉(神佛祖宗)用的瓜果酒菜。

体的宏观结构。(苏新春,1997)结合对外汉语词汇教学的任务和特点,我们把词汇教学的组合式结构设计为两个层次:单个词内部



的微观教学和多个词之间相互联系的外部中观教学。单个词内的微观结构,从共时的平面划分,其核心是概念意义;从历时的纵向划分,其核心是本义。词义的中观结构是指在词以上的单位中,凭借意义和形式的各种各样的联系线索而组合在一起的词义类聚。词义的中观结构比词大,是整个词汇系统的子系统。从认知心理学的角度看,在词义中观结构层次上,凭借意义和形式的联系而组合在一起的各种词义类聚,给学习者带来的视觉效果和词义的加工提取方式是不一样的。(黄希庭,2000)由于汉语的词具有多面性,即词是由各种不同的特征构成的复杂的统一体,所以在词汇学上词的分类原则也是多种多样的。(张永言,1982)利用这种多样性,我们可以为学习者寻找最有利于建立其汉语词汇记忆网络

④暗含语义所表示的动作行为的时间、空间、数量、工具、方式等等的限制,如:“拘捕”,把逮捕的人(暂时)关起来。这些暗含因素对汉语母语者来说,属于已有的知识经验,“习焉不察”;而对第二语言学习者来说,暗含因素属于未知的知识,如果教学中不“挑明”,学习者在使用汉语时就会缺乏“监控”<sup>①</sup>机制,从而出现语用失误。实际上,词义所涉及到的因素,常常很难从语义自身全面反映出来,这些暗含因素具有隐蔽性,容易被学习者和教学者忽略,却又对词语的理解和使用起关键作用,如何揭示出这些隐含因素,把它们化“暗”为“明”,以形成学习者的语用“监控”机制,正是词汇教学要面临的一项重要课题。(3)必要时进行义素分析。词义的义素分析是对一个义位的内部意义构成因素的剖析。一个词义的义素可以分析出很多,但有价值的义素是那些能反映本质特点、有区别作用的义素,词汇教学要关注的对象正是这样一些义素。义素的构成有两类:理性义素和色彩义素。前者反映词的概念特征,后者反映词的色彩意义。对外汉语词汇教学在色彩意义方面,常常涉及感情色彩和语体色彩。感情有肯定和否定两大类,它们因程度的不同前者可分为:狂喜、很高兴、高兴、热爱、爱、喜欢、不讨厌;后者可分为:愤恨、怨恨、恨、讨厌、惨痛、悲哀、伤心、不高兴等等。(符准青,1985)语体色彩指不同的词适用于社会交际的不同范围,适用于不同的文体这种情况。有些词适用于某一交际范围,某一文体,而不适用于另一交际范围,另一文体。词义的意义素分析深入到了一个词义的内部构成因子,这对学习者加深了解词义的构成、词义的特点有很高的理论和实用价值。

在中观教学层次上,有几项主要的内容:(1)在概念义基础上建立词义类聚群。概念义是词义的核心部分,在词与词的概念义之间因其相同、相近、相异、类属的关系,可以形成不同的词义类聚群;概念义同中略异的同义词,概念义相关相涉的近义词,概念义相反相对的反义词,概念义有类属关系的上下位词。随着学习的

不断推进,学习者积累的词汇逐渐增多,需要记忆的生词也越来越多。为了降低遗忘率,词汇教学的一项重要任务就是,帮助学习者在生词与旧词之间建立多种形式的联系通道,形成有广泛激活机制的词汇记忆网络,使每个生词都能在这种记忆网络中找到它的位置。这样,学习者在需要时,就可以从多种通道激活,并从记忆储存中快速提取,而记忆网络正是建立在这些词义类聚群基础上的。(2)以同一语素为基础建立同素词群。在汉语词汇的发展中,以一个基本词为核心会繁衍出众多的派生词,这个基本词在派生词中充当了词根语素的作用。以同一个词根语素为联结点会形成一种同素词群。如“潮”字为词根语素,可形成:暗潮、低潮、返潮、防潮、风潮、高潮等等。现代汉语73.6%是双音词,其中大部分是以语素为构词成分组合而成的双音复合词,因此从语素的构成来观察记忆词义,是比较便捷的,也具有相当大的覆盖面。(3)词语搭配。词语搭配就是通过一个词与不同的词语形成不同的搭配关系来显示其词义和组合能力。因为大多数词是多义词,具体词义的确立必须靠搭配才能实现。更重要的是,搭配使词处于更接近于实际使用的状态,词义的搭配限制、词义的灵活性、变通性都会在搭配中体现出来,特殊义需要通过搭配来鉴别,新起义也是在搭配中产生的。另外,通过搭配来考察词义,利用的正是词的组合功能,这样词的意义又跟词的语法功能结合起来了,从而为我们进一步跨入句子和语段的语法教学打下基础。

## 五 结构特点

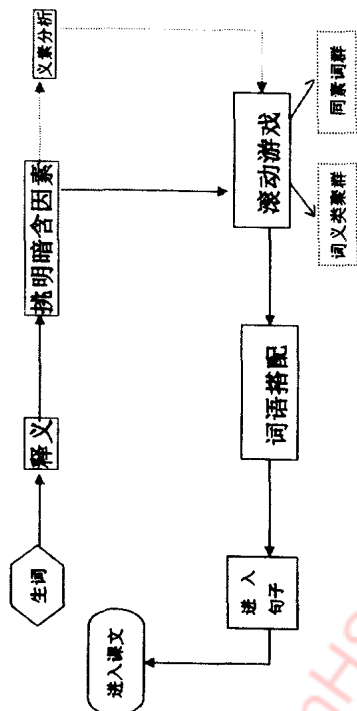
在对外汉语教学中,词汇教学一直没有受到应有的关注。无论是教学环节的设计,还是教学推进的层次,无论是练习作业的布置,还是教学策略的制订,词汇教学都处于分散、随意的状态。词汇教学的组合式结构设计,在整体上把词汇教学作为课文教学的

基础工作来考虑,因为没有词汇教学的铺垫,课文教学的推进将非常困难。在局部上,又划分词的内部微观教学和词的外部中观教学两个不同的层次。在内部微观教学层次设计有:根据词义与语义关系的不同类型选择不同的释义方法、“挑明”词的暗含因素、必要时进行义素分析这几项教学内容,使学习者能充分领悟不同词的个性特征。在外部中观教学层次设计有:在概念义基础上建立词义类聚群、以同一语素为基础建立同素词群、词语搭配这几项教学内容,使学习者能发现不同的词之间存在着多种联系。因此,组合式结构设计相对于以往的词汇教学来说,具有较强的系统性。其次,在教学策略上,组合式结构划分了几种不同的释义方法,采用了义素分析来突出词的个性特征,用“挑明”词的暗含因素来强化不同词的使用范围,以认知心理学原理为依据,利用不同词之间存在着多种联系,来建立学习者的汉语词汇多通道记忆网络,在有限的时间里,能更有效地扩大学习者的词汇量。因此,组合式结构还具有一定的时效性。在操作流程方面,组合式结构如同供教师组合词汇教学方案的“菜谱”,各种各样具体的词,都能在这个结构框架范围内,根据自身的特点和教学的需要,进行教学内容的详略处理和删减组合(如:辨析同义词和近义词时可能要用义素分析,而对于反义词也可以省略这个环节)。因此,组合式结构的操作具有可调性。在练习布局方面,它设计了课内、课外两个时段。由于词汇教学在整个教学时段只能占很小的比例,所以有大量的内容要放在课外练习作业中进行。总的练习原则是:课内的微观教学(释义、指出暗含因素、进行义素分析)练习详于中观教学(词义类聚群、同素词群、词语搭配),课外的中观教学内容练习详于微观教学内容。课内、课外的有机结合,使组合式结构的练习具有较强的配套性。

## 六 教学操作流程

生词呈现以后,教师首先要根据词义与语义关系的不同类型,选择设计不同的释义方法。如前所述,词义与语义的关系类型有五种。类型不同,释义的方法也随之不同。设计释义方法的原则是简明、扼要。然后是挑明词的暗含因素。

图1 流程示意图



义素分析在流程图中用虚线表示,是因为这一环节的施行与否要视学习者的需要来决定。义素分析是对一个义位的内部意义构成因素的剖析,但由于教学时间的限制,要对每个生词或某个生词的各个侧面作全面的分析是不经济的,也是没有必要的。所以我们需要挑选那些最有实用价值的分析对象和最有说服力的分析因素,也就是那些需要辨析词义的同义词或近义词以及那些最能反映本质特点、有区别作用的义素。

滚动物语主要是为了归纳复习以前学过的生词,并使之与现有的生词发生意义或形式方面的联系,从而形成汉语词汇的记忆网络。为了调节课堂气氛,增进记忆效果,这种归纳复习是在轻松愉快的游戏活动中进行的。游戏分两类:(1)在概念义基础上建立

学习者的汉语词汇记忆网络。课内教师的引导和示范固然重要，课外配套的词汇作业练习也必不可少。可能有人会有疑问，在已有不少其他作业的情况下，又开发出词汇作业，是否会加重学习者的负担？其实，即使没有这种作业，第二语言学习者的最大负担依然是背单词，只不过他们是按照自己的习惯，在无意识地做作业。词汇作业练习则是以认知心理学、教育学、汉语词汇理论为依据，并总结有关实际经验设计出来的。按照由浅入深，从易到难的教學原则，我们先对学过的生词进行“识别”。识别的方式有：连线、判断、多项选择。识别的项目有：词语搭配、同义词、近义词、反义词、上下位词。然后，我们需要从自己的长时记忆储存中提取已有的单词，来生成各种词义聚类、同素词群、词语搭配。生成的方式有：词义聚类列举、同素词列举、搭配列举、反义词填空等等。以一个练习目标词为对象，穷尽已学过的词，来列举这个目标词的词义聚类、同素词、可搭配词语。在作业练习中，总是以本课的生词为出发点，向已学过的词汇滚动，以新带旧，不断归纳总结，使汉语词汇的联想记忆网络逐步延伸扩大，最后，所有学过的词都能纳入记忆网络，这就为以后的多通道快速提取创造了条件。

## 八 结语

词汇教学的组合式结构是为有效扩大汉语学习者的词汇量而设计的，而实词在汉语词汇中又占多数，因此严格说来，这个组合式结构更适用于汉语的实词教学。

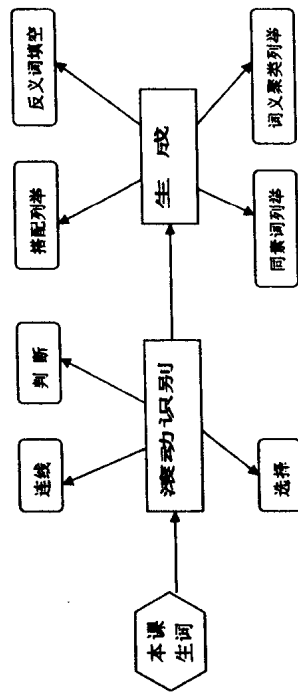
我们设计词汇教学的结构，强调词汇教学的方法，归纳词汇记忆的技巧，并不意味着要冲淡语法教学和课文教学。实际上，词汇教学只是对外汉语教学的一个较小的有机组成部分。它之所以“小”，是因为在教学时间的分配上，它只能占有较小的比例，更多的时间要用于语法教学和课文教学。因此，词汇教学的时间需要

词汇类聚群。如，概念义同中略异的同义词，概念义相关相涉的近义词，概念义相反相对的反义词，概念义有类属关系的上下位词。游戏形式为同义词“接龙”<sup>⑩</sup>、近义词“接龙”、反义词正反对接的游戏。这种游戏实际上发挥了分类记忆的示范作用，时间可长可短，完全由教师根据课堂时间掌握，不一定穷尽所有学过的词，关键在于示范一下。学习者在生词与旧词之间建立多种形式的联系通道，使每个生词都能在这种记忆网络中找到它的位置。(2)以同一语素为基础建立同素词群。

词语搭配要求教师列举有关词的常见组合成分，通过这些组合来体现一个词的具体意义和功能。一个词的具体意义和功能总是在它的外部组合关系上表现出来，对词语搭配关系的分析，可以帮助学习者体会词的含义、搭配的对象限制、搭配频率、使用场合等等。完成词语搭配以后，就能以这些词组为基础向句子的长度单位扩展，再把把这些句子导入课文，进行语段和篇章的教学。这样就完成了由词→词组→句子→语段→篇章的过渡。

## 七 作业配套练习

图2 作业练习示意图



“精打细算”，不能挤占其他的教学时间。

组合式结构的层次和教学内容虽然较多，但并不要求每课全部的生词都被进行全方位的教。实际上，这个结构只是一种供教师组合词汇教学方案的“菜谱”，教师可根据教学目的和学习者的学习难点，对生词的教学内容和环节进行调整和安排，使词汇教学尽量与学习者的第二语言发展过程相吻合。

#### 附注

①“监控”指有意识的言语活动。学习者使用他在课堂学习中所掌握的言语知识来监察言语的输出，并对错误进行修正。

②这里的“接龙”是一种汉语词汇游戏。由一人先说出一个词，另一人示范性说出其同义词(或近义词、或反义词、或上下位词)，其他人紧随其后，依次说出一个词，要求不重复，直到穷尽学过的某种词义类聚。

#### 参考文献

- 符准青 (2004) 《现代汉语词汇》，北京：北京大学出版社。  
国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部 (1992) 《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，北京：北京语言学院出版社。  
黄希庭 (2000) 《认知心理学》，北京：中国轻工业出版社。  
苏新春 (1997) 《汉语词义学》，广州：广东教育出版社。  
张永言 (1982) 《词汇学简论》，武汉：华中工学院出版社。

## 谈同义、反义成语的教学

台湾师范大学 蔡智敏

**提要** 本文分析外籍学生学习汉语成语的有利理由，找出教师在成语教学上的盲点，指出可行的、有效率的、具有趣味性的教学方法，最后提出成语教学的展望。

**关键词** 汉语成语 同义成语 反义成语 教学方法

### ○ 引言

外籍学生学习中文，经过基础训练的阶段之后，必定各自有各自的利益取向：若是只求沟通，当然以偏重口语方面的听说学习为主；若要在使用汉语的地方继续升学或工作，甚至做研究工作，就非得接触到书面语的部分，而书面语中使用最为频繁的就是四字格的成语部分。无论报章杂志、小学到高中的课本、正式讲演、非正式交谈，四字格成语的出现量是惊人的。对于这种使用频繁的词汇，当然不可忽视其在教学中的地位。

笔者以实际教学的经验，找出可行的、有效率的、具有趣味性的教学方法。成语的教学范围其实相当广泛，有计划而且整体的规划是必要的。对学习与教学来说，循序渐进是最理想的。

## 一 同义成语的教学

随着学生成语学习量的增加,必定会涉及到同义成语、近义成语及反义成语的学习层面。有关同义成语,其实未必百分之百的语义全等,近义的成语在意义上的差异就更有出入的空间。如何区别这些细微的差异,厘清彼此之间的分野,指导学生正确地使用,都是需要仔细探究的部分。现谨将个人教学心得略述如下:

## (一) 注意适用对象的不同

例一:“一日三秋”、“度日如年”都是夸张地形容日子长得难以忍受。但“一日三秋”侧重于对他人的思念迫切,“度日如年”则是强调自己在窘困中难熬。

例二:“大有作为”、“大有可为”都与“为”有关,但“大有作为”的主语适用于“人”,“大有可为”的主语适用于“事”。

## (二) 注意语义重点的不同

例一:“一目了然”、“一览无遗”都是一眼看全部。但“一目了然”强调一看就能全明白,“一览无遗”则强调全都看到。

例二:“力不从心”、“力不胜任”意思相近。但“力不从心”着重对内,是以“力”和“心”对比,指力量小,无法从心所愿;“力不胜任”着重对外,是以“力”和“任”对比,指能力小,无法担任外在的工作。

## (三) 注意程度的不同

例一:“不共戴天”、“势不两立”都有不能并存的意思。但“不共戴天”专指仇恨深到不能并存的地步,“势不两立”主要形容双方矛盾十分尖锐,不可调和,不能并存。相比之下,“不共戴天”仇恨的程度较重,“势不两立”仇恨的程度较轻。

例二:“半途而废”、“前功尽弃”意思相近,都有做到中途而停的意思。但“半途而废”是指做到一半,有缺乏恒心和意志的批评意味。“前功尽弃”是做到几乎成功,有功败垂成的惋惜意味。

## (四) 注意使用范围的不同

例一:“一笔勾销”、“一笔抹煞”都有把事情取消的意思。但“一笔勾销”,指把旧账全部取消,化为乌有。“一笔抹煞”指把优点、成绩、作用等轻率地全部否定。

例二:“不相上下”、“势均力敌”都有双方分不出高低的意思。但“不相上下”使用范围较宽,不限于比赛、争斗,对比的方面也不只限于力量。“势均力敌”使用范围较窄,只能用于比赛、征战与对立之中。

## (五) 注意使用情境的不同

## 1. 书面语与口语的不同

例:“不足挂齿”、“不在话下”。“不足挂齿”意思是不值得一提,“不在话下”意思是不在谈话范围之内,用不着说,多用于口语,文言味较重,多用于书面语言。

## 2. 未然与已然的不同

例:“不置可否”、“模棱两可”都是形容态度暧昧。但“不置可否”是指对事情不发表意见,不表示态度,是未然的。“模棱两可”虽然是发表了意见,但言语模糊,使人听不出是赞成还是反对,是已然的。

## 3. 在句中使用的词性作用不同

例:“死里逃生”、“九死一生”意思相近,但“死里逃生”在句中做谓语,“九死一生”在句中则做定语或状语。

## 4. 主观、客观的情况不同

例:“刻不容缓”、“迫不及待”都是形容事情的迫切。但“刻不容缓”是从客观方面的情况来形容事情的迫切,不容拖延。“迫不及待”是从主观方面来形容自己心情的急切,再也等不下去了。

## 5. 外在与内在的不同

例:“垂头丧气”、“灰心丧气”都形容情绪低落。但“垂头丧气”偏重于表现外表形态上低垂着头,提不起精神的样子,而且多指一

时的神态。“灰心丧气”则偏重于表现内心消沉的情绪，多指比较长时间的心绪。

#### 6. 用于肯定句、否定句的不同

例：“一蹴而就”、“一挥而就”都有轻而易举，容易成功的意思。但“一蹴而就”多用于否定句中，暗示操之过急，且含贬义。“一挥而就”多用于肯定句中，有时含褒义。

#### 7. 用于褒义、贬义的不同

例：“面目一新”、“面目全非”都是形容事物的样子改变很大。但“面目一新”是褒义，暗示向好的方面改变。“面目全非”含贬义，暗示向坏的方面改变。

## 二 反义成语的教学

学到反义成语的学生，必定先学过一些常用的成语，也可能学过一些同义、近义的成语。同义、近义成语的语义还容易掌握，但了解反义成语是需要更深的字汇、词汇的程度。首先，教师必须教会学生辨认反义成语的能力，然后教会学生如何迅速理解反义成语的词汇，之后再教如何使用反义成语，最后教学生体会从反义成语的学习中能得到哪些附加价值。笔者忝将自己教学的心得陈述如下，借以就教方家。

### (一) 加强训练学生辨认反义成语的能力

加强训练学生从理解程度上去辨认。此理解的程度是以学生的汉语程度为考量，非以教师的角度视之。理解的步骤需从字的辨认扩展到词的辨认。

#### 1. 当字面上有较明显的示义字出现时：

a. 找否定词“不”，如：

甘拜下风—不甘示弱    出人意表—不出所料  
参差不齐—整齐划一

#### b. 找明显的反义字、词或异义字、词，如：

两厢情愿—二厢情愿    小家碧玉—大家闺秀  
安如泰山—危如累卵    生气勃勃—死气沉沉

#### 2. 当字面上的示义字不甚明显时：

a. 找不易看出的反义字，如：

流芳百世—遗臭万年    得寸进尺—适可而止  
成双作对—形单影只    长年累月—一朝一夕

b. 找不易看出的相反词：

从容不迫—惊慌失措    庸人自扰—智者不惑  
专心致志—心不在焉    风驰电掣—蜗行牛步  
人声鼎沸—鸦雀无声    白璧无瑕—白璧微瑕  
百思不解—恍然大悟    步履蹒跚—健步如飞

### (二) 从字面上迅速掌握反义成语的语义重点

有些难度较高的成语，要与已有的成语正、反两面配合着，才能解读出语义的重点；有些成语是需要逐字去理解的；有的逐字也不能理解，需要从整个成语的词汇去了解；有的甚至需要知道成语引申后的意义。至于引申义的推求，就必须靠老师的提示、讲解，学生必须借助于对中国历史、文学典故、文化修养等方面的知识去理解。这样的成语如：

一文不名—腰缠万贯    一本正经—嘻皮笑脸  
半路出家—科班出身    左右逢源—左右为难

### (三) 让学习者知道反义成语在句中使用的情形

这与学习一般初级的成语、同义成语一样，学习使用的情境，必然牵涉到所表时间的长与短、适用于文言或白话、已然或未然、主观或客观、内在或外在、肯定或否定、用于褒义或贬义等方面，教师需要详细交代。

### (四) 更深的体会：学习成语之外的附加价值

1. 从同义成语的学习进阶到反义成语的学习，可以多从历



的作业演练等方式进行。让学生至少能掌握一至两种用法（即使只学会一项用法也好），做精熟的练习。所谓：“在精不在多。”老师教、学生学，不要贪多，稳扎稳打才不会造成压力，让学生有余力再去吸收别的。

一般来说，成语教学最易有的盲点是：（一）套用教中国学生的方法：老师若只重讲解，认为学生会认、会写、会背、懂意思就好。外籍学生缺乏内化的机制，教语用才是重点，教师应多举例，让学生学习多造句。另外，教学的角度不能再以教师为出发点，不能只重语义不重语用。成语的出处对外籍学生来说就不是那么重要，教学重点应放在引申义及现实中语用的意义上。（二）忽视介绍词性与情境：语法是因人而异的，不同词类在句中的位置，对学生来说是困难的。因为当目的语与母语在相互干扰的状态下，教师就必须加强词性用法的说明，交代在句中的正确位置。（三）忽略学生病句的有效价值：老师对学生写错的句子，不可站在教师的角度随意批改，应反复仔细推敲学生的原义为何，真正所要表示的语义是什么，应该在最能维持造句原义的情况下，做正确的修改，这样学生才能受益。另外从病句的收集中，还可归纳出集体的错误有哪些，在讲解时可以同时纠正，省时而且真正让学生获益。（四）太重微观教学，不知切要害：教外国学生和教中国学生的确不同，不可以教得太细。这种微观的教学法是不适用于外籍学生的。教师要知道哪些地方学生最难理解，哪些地方是学生的弱点、难点。汉语有而他种语言所没有的，就要多举实例，多给触发。（五）不知趣味化：成语教学最重要的就是想办法使教学趣味化。想办法把枯燥无味变成热闹非凡和兴趣盎然。努力去想像、去编制情境及练习的模式，是教师们最需致力的工作。

有关成语教学应该做全面性的规划，光是教师懂得使用合适的教学方法还不够，如果没有良好且适用的教材，没有好的工具书提供自修、自学，恐怕也是“巧妇难为无米之炊”，难以奏效。因此编一

史、文学、文化的层面了解汉语的结构。

2. 可以探知中国人对比的逻辑观念。比如：相反词的形成，有哪些反义字是较白话的、有哪些是较文言的？学生在学习反义成语时，可以开启学习文言的门径，更可开启中外在遣词用字方面不同观念的对比分析。

3. 自然体会出中国人组合文字的逻辑性。成语内部的结构具有多变性，如：前二字+后二字、一三字+二四字互相拆分和搭配、一二三字+第四字等形式，学生通过多看、多学、多用，再三玩味之后，产生自然的内化作用，有助于提高对新词的解读能力。

### 三 结语

四字格的使用虽然属于程度高深的汉语，牵涉到的文化层面和认知层面很广，但不是不可触碰的议题，该教的还是要教，该用的时候还是要用，这样，程度高的学生才有机会更上一层楼，而且让外籍人士学好中文的路更宽、更广。

教四字格的时候，最好要依四字格组成的方式，分成不同的类型来教学，比如：最容易懂的，即“望词生义”的一类先教，像手忙脚乱、千辛万苦等；然后再介绍不太容易懂的，像出生入死、一干二净等；最后再教最不懂的，即有历史背景、牵涉到特殊文化内涵的，像走马看花、车水马龙、头头是道、三长两短、打成一片等。让学生在认知的层面上循序渐近，帮助在大脑里储存心理词汇的心理历程上，达到加速内化的能力。

四字格的教學切忌在詞義的構成上打轉，重要的是要教會學生如何使用。一般的成語教會了，再教同義成語和反義成語。指導學生造句的時候，也要依四字格在脈絡文句中的修飾功能來分類教學，亦即將此四字格所能出現在句中的情況一一舉例說明，將最常用使用的修飾狀態，多加練習。可以領讀句子、即席造句、課后

套循序渐进、实用的成语教材,是非常必要的,不仅外籍学生可以使用,华侨学生也十分需要。海峡两岸的各个汉语教学中心都可以做这项有意义的工作。任何一种有整体规划的教材,课后都附有练习或评量的部分,成语如果编成教材,也理应包含这个部分。有鉴于汉语水平考试(HSK)中出现的成语无所不包,因此实在需要有一本适合外籍学生查阅的成语辞典来帮助他们自修、自学。

总之,在成语教学中,有很多工作值得去发展、推动,希望对此有兴趣的汉语教学工作一起耕耘,一起收获。

#### 参考文献

- 北京语言学院(1982)《成语故事选》(《基础汉语读本》阅读材料),北京:外文出版社。
- 蔡智敏(2001)学习中文四字格成语的困难及教学补救策略——以印尼学生为例,台湾师大华语语文教学研究所硕士论文。
- 陈田顺、应俊玲(2000)《HSK 中国汉语水平考试仿真试题集(初、中等)》,北京:北京语言文化大学出版社。
- 陈田顺、应俊玲(2000)《HSK 中国汉语水平考试仿真试题集(高等)》,北京:北京语言文化大学出版社。
- 洪邦棣、徐弘缙(2001)《国文学科能力强棒手册——文字形音义及词语成语篇》,台北:三民书局股份有限公司。
- 马玲华(1993)《成语选粹》,台北:幼狮文化事业公司。
- 彭明辉(1989)《成语故事(第一集)》,台北:海华文库。
- 宋裕(1992)《中学生常用成语词典》,台北:建兴出版社。
- 王玉、李进坤(1991)《漫画成语中的智能(1)》,台北:牛顿出版有限公司。
- 辛农(1989)《历史成语大观》,台北:地球出版社。
- 杨德峰(1999)《汉语与文化交际》,北京:北京大学出版社。
- 杨立义选译(1991)《汉英对照中国成语故事一百篇》,台北:台湾商务印书馆。
- 一著(1991)《反义成语》,台北:健琳文化图书有限公司。
- 泽义(1991)《同义成语》,台北:健琳文化图书有限公司。

## 从笔画研究看现代汉字字形研究的问题

湖北大学 易洪川

**提要** 本文认为,现有的关于笔画的种种定义,各自的表述虽小有差异,但并没有实质上的不同。我们在对现代汉字字形的认识方面存在着某些误区,如偏爱愉悦功能,过分重视笔画在字里的时间布置,迁就成说,迁就成品,并进一步造成汉字字形教学方面的诸多困难。作为直线型文字的汉字,最小的字形单位可以称为笔段——汉字字形结构中可以辨认出的大致平直的一截线段。以笔段为最小单位来描写字形,不会像以笔画为最小单位那样时时处处碰到“是不是一画”、“是一画还是两画”这类问题,减轻了无谓的学习负担。

**关键词** 现代汉字 字形 笔画

很少见到学英语、俄语等的中国人宣称自己只学英语、俄语而不学英文、俄文,但是经常见到学汉语的外国人宣称自己只学汉语不学汉字。为什么会会出现这种现象呢?因为汉字难学,尤其是汉字的字形难以把握。汉字字形难表现在两个方面:一个是汉字字形本身客观存在的原发性困难,另一个是应用、研究汉字时人们主观造成的继起性困难。

众所周知,现代汉字研究较之现代汉语研究和古文字研究,都存在相对滞后这一问题;而现代汉字字形研究,又落后于现代汉字

字音、现代汉字字义的研究。字形研究通常是从字形构造的三个级别进行的：笔画、部件、整字。下面以笔画研究为例，就字形研究中继起性困难的成因及克服困难的对策提出自己的看法，以求教于大方之家，并希望能因此促进汉字字形研究。

### 一 笔画观及其继起性问题

现有的关于笔画的种种定义，各自的表述虽小有差异，但并没有实质上的不同。例如王凤阳(1989)说笔画“是按书写的生理习惯选择的构字的线”。傅永和(1992)说：“笔画，就是用笔写字时，笔头在纸上所画的线条。每写一个汉字，笔头一般在纸上起落若干次，在每一次起笔、收笔的过程中，不管笔头在纸上所走的线是横的还是竖的，是长的还是短的，是直的还是弯的，统称为一画。”苏培成(2001)说：“笔画是汉字构形的最小单位。……书写工具从和书写材料接触到离开，这期间书写工具的运动在书写材料上留下的线条就是笔画。”《信息处理用 GB13000.1 字符集·汉字部件规范》(GF3001—1997)规定，笔画是“构成楷书汉字字形的最小连笔单位”。现代汉字学著作中关于笔画的这些表述，尤其是“按书写的生理习惯选择的构字的线”这种说法表明，迄今为止，人们对笔画的认识从根本上看是从人的书写行为角度来考虑、研究的。这样的笔画观，还带来诸如笔形(笔画的形状)、笔画数(某个汉字所包含的笔画多少)、笔顺(书写某个汉字时笔画的先后顺序)等方面的继起性问题。

#### 1.1 笔形

例如笔形的类别及归类、笔形的名称等等一直都存在有待澄清的问题。由于受书写习惯以及人们对这一习惯的认同程度等的制约，现代汉字究竟有多少种笔形，很长一段时间没有定论。下面是一组相关数字：

易洪川：从笔画研究看现代汉字字形研究的问题

- 《现代汉字教程》(张静贤著，现代出版社，1992):31种。  
 《现代汉字学》(高家莺、范可育、费锦昌等编著，高等教育出版社，1993):31种。  
 《现代汉字学纲要》(增订本，苏培成著，北京大学出版社，2002):31种。  
 《现代汉语》(增订本，胡裕树主编，上海教育出版社，1987):33种。  
 《应用汉语教程》(易洪川主编，北京语言学院出版社，1992):35种。  
 《现代汉语教程》(邢福义主编，湖北科学技术出版社，1994):35种。  
 《现代汉语》(增订二版，黄伯荣、廖序东主编，高等教育出版社，1997):41种。

几本高校现代汉语教材的汉字笔画表里介绍的汉字笔形类别各不相同。易洪川、邢福义两本书笔形总数虽然相同，但是基本笔形并不完全不同，前者为“横、竖、撇、点(捺)、折”5种，后者为“横、竖、撇、捺、点、提”6种。现在，GB13000.1 字符集·汉字折笔规范(印刷宋体)指出，汉字折笔笔形共有25种，加上折笔以外的4种基本笔形“横、竖、撇、点(捺)”以及印刷楷体汉字中的“卧钩”，汉字笔形总共30种。

同一笔形的名称，有些也没有定论，如“专”字的复合笔形即折笔，就有“竖折折、竖折撇、竖折折撇”三种名称，至于与复合笔形名称相关的其他问题诸如名称自成体系、名称不能够揭示差异、名称烦琐含混等也都给教学双方造成困惑。(易洪川，2001)此外在笔形的归类方面，也曾经有过竖钩归属于竖还是归属于折的讨论。(费锦昌，1993)

有人把汉字笔画表比作拼音文字的字母表，这是不恰当的，其最不恰当的地方就是：汉字笔画表不具备拼音文字字母表所具备

的种数、形体、排序等方面的确定性,恰恰相反,它在上述方面有过多的不确定成分。

### 1.2 笔画数

笔画数方面的继续起性问题主要有四种:

A. 不容易区别各自独立的邻接笔笔形,把两笔当一笔。例

如:

水: 把右边尾、首相接的撇、捺两笔当作折笔撇点。

男: 把尾、首相接的“田”字中的竖、“力”字中的撇两笔当作撇一笔。

反: 把尾、首相接的撇、捺两笔当作一个折笔。

B. 不容易区别复合笔形即折笔,或者不能区别贯穿多笔的笔形,把一笔当两笔。例如:

水: 把左边的折笔横撇当作邻接的横、撇两笔。

发: 把上边的折笔撇折当作撇、横两笔。

果: 把中间贯穿全字的一笔长竖当作“田、木”两字中的短竖。

C. 不容易区别整字结构中的同形异构。这里的同形异构指“口、山、凹”中的“L”状体一类字形结构。它在不同条件下分别为一笔、两笔或者不成笔画。例如:

回: 其“L”为竖、横两笔。

区: 其“L”为竖折一笔。

凸: 其右边中部的“L”不成笔画,左边下部为竖折一笔。

母: 其“L”为竖折一笔。

D. 不容易区别有所变化的变形部件中的笔形,例如“水”的变形部件“水”。

水: 四笔。

暴: 下边的“水”是“水”的变形,五笔。

### 1.3 笔顺

笔顺指写某个字时给出各个笔画的先后顺序。笔顺方面的继续起性问题比较麻烦。汉字笔顺确实有为人们注意到的原则,例如“从上到下,从左到右”等等,不过,规则性不强,现在流行的反映笔顺规则的条文也比较含混等等,都使笔顺问题成为汉字书写教学的一个难点。中国国家语言文字工作委员会、中华人民共和国新闻出版总署于1997年4月7日联合发出通知,国家语言文字工作委员会标准化工作委员会编《现代汉字通用字笔顺规范》(语文出版社,1997)“自发布之日起在全国施行”,又促使教师在教学中更加重视它。但是汉字的标准笔顺不是很容易把握的,例如:

乃: 折是第一笔。

及: 撇是第一笔。

小: 当中一笔先写。

怕: “亻”当中一笔最后写。

把类似的汉字一个个记住,绝非易事。关于笔顺的更多内容,将在后面进一步讨论。

## 二 影响认识现代汉字字形的主观性因素

上述继续起性问题严重影响了汉字笔画,当然也进一步影响了汉字形乃至汉字整字教学。但是冷静地想一想,这些并不是汉字自身的问题,至少不全是汉字自身的问题。它们带有强烈的主观性,反映出我们在对现代汉字字形的认识方面存在着某些误区。

### 2.1 偏爱愉悦功能

记号音文字类的汉字是书面交际工具,也是书法艺术的主要主体。作为交际工具,汉字最重要的功能是交际功能;作为书法艺术主体,汉字最重要的功能是愉悦功能。交际功能理所当然是该文字的基本功能。数千年来,一直存在着一种偏爱汉字愉悦功能

的倾向。本来汉字就可以被看成是以有着各种关系的—组线条为表现手段的平面设计,天然具有某种艺术特质,而且线条和笔画也有共同性。书写汉字的过程常常激发追求愉悦功能的心理,所以中国古来就有“书画同源”的说法。就字形中的笔画层级而论,要充分发发挥汉字的交际功能,各个笔形就必须形体分明,不同类别笔形的数量要适度,要容易辨认;而要实现汉字的愉悦功能,各个笔形间要互相照应、避让,在长短、曲直等方面讲究配合平稳、匀称,表现出整体感,同时避免雷同,求得字形美观。人们在认定汉字笔形并给出叫名时,交际功能明显让位于愉悦功能,例如:

#### 撇 竖撇 平撇

撇的基本笔向(运笔的方向)是从右上到左下,它可以出现在整个的各个部位,书写时要根据审美需要对它的笔向加以适当调整。有的汉字笔画表中就因此把它们分为各种不同的撇,例如“八”中的撇是狭义的撇或称典型的撇,“月”中的撇是竖撇,“千”中的撇是平撇。在汉字字形中,撇的这些变化都是拓扑关系变化,不能用来区别字义。“撇、竖撇、平撇”的叫名反映出命名者的美学追求和对愉悦功能的偏爱。再如:

#### 竖折 竖弯钩 竖弯

这三种笔形都是复合笔形,运笔的路线都是“L”状。但是在“山”字中,为了平稳,它的转折处要写成直角,因此叫竖折;在“儿”字中,它是整字的最后一笔,为了体现整体感,它的转折处要写出一定的弯曲度,尾部要带出一个钩,因此改叫竖弯钩。但是“儿”在“四”字中,因为处于“口”字框的中间,为了匀称,带出的钩必须去掉,于是又改叫竖弯。“竖折、竖弯钩、竖弯”的变化也都是“L”的拓扑关系变化,不能用来区别字义。

即使一些已经归并了的笔形,仍然反映出愉悦功能的强烈影响。捺、点以前算两种不同的笔形,根据二者在整字中的分布特点,现在把它们归并为“点”这种笔形。应该说,这是一个进步,学

习者因此也减少了一些学习负担。但在字形规范中,却特别强调调要实行汉字书写中的“避重捺”审美原则,在一定情况下把捺改写为点,以满足愉悦功能,如“文这”、“米粉”等;而有的情况下例如“森众鑫”不都避重捺,有的捺不能改写为点。于是乎捺、点之辨,又成了汉字笔画学习过程中潜在的问题。

#### 2.2 过分重视笔画在字内的时间布置

笔画层级的字形研究,从笔画的构字作用看,主要关注的当然应该是笔画在字内的空间布置,例如字内笔画间的相交、相分关系等等。但是,现在更为重视的似乎是笔画在字内的时间布置,即写某个字过程中给出各个笔画的时间先后也就是笔顺。

汉字系统有为了统一笔画在字内的时间布置而特地制定的《现代汉字通用字笔顺规范》,有为了推行这一笔顺规范而特地设计的多种笔顺表示法。①跟随式,一笔一笔地写出整字,例如“木”字的跟随式笔顺是一、十、才、木,“里”字的跟随式笔顺是、丨、冂、冂、日、甲、甲、里。②笔画式,把字逐笔拆散排出,例如“木”的笔画式笔顺为一、丨、丨、丨、丨,“里”的笔画式笔顺为丨、冂、一、一、一、一、一。③序号式,用序号代替笔形,例如“木”的序号式笔顺为1234,“里”的序号式笔顺为2511211。这些方法证明:在人们的意识里,汉字笔画的时间布置是汉字字形研究的一个不可忽视的重要方面。

字内笔画的时间布置是一个书写过程。书写是手的一种活动,人手的动作受人体生理机能制约,笔画的时间布置即笔顺要以是否便于手写为取舍。而每个人写字时都有自己的习惯性动作,一种笔顺是否便于书写很可能会因人而异。同时,除了书法表演,字内笔画的时间布置通常是个人独自完成的一个书写过程,哪笔在前,哪笔在后,究竟时间顺序对不对,只关系到书写者本人,并不需要对他负责。字形正确而笔顺有误,也并不影响书面交际。至于跟随式笔顺,能把一个10画的字例如“流”变成由9个渐渐长

大的“未成年”汉字加上原字构成的汉字序列，其阵势就可能吓退学习者。

笔顺搞错了，按理就应该纠正，但是一个字写成后，教师根本无法对其笔画的时间布置作出正确与否的判断。所以，如果有谁说，为了搞好笔顺教学，上汉字课应该配置监视器，可能不是完全没有道理的。不过，目前还没有发现为纠正笔顺在汉字课堂上使用监视器的。

### 2.3 迁就成说，迁就成品

“迁就成说，迁就成品”，主要是在用笔画描写字形时，人们习惯于迁就已经存在的笔画观，迁就依据该笔画观指导下的字形排检方式。

笔画在汉字体系的隶书阶段萌芽，在楷书（楷体、真书、正书）阶段基本定型，而楷书作为一种通行的字体迟至在汉魏之际已经形成。被誉为楷书之祖的钟繇（公元151—230）就生活在这时期。不妨说，笔画从诞生那天起，就有着书法家的影响，都被当做审美对象。即使传世的楷书作品不是钟繇的真迹，书法家当年笔尖运转的结果，至今还决定着笔画的实体以及笔画命名。例如横折、横折撇、横折折折、横折折折钩、横折钩、横折弯、横折斜钩、横折弯钩、横折撇弯钩……影响所及，就是今天在人们已经看到传统笔画观的不足之处时，也仍然坚持按照书写方法来给笔画命名。例如“乃”字中的折笔，被命名为“横折折折折折钩”或者“横折折折折折钩”。事实已经证明，这种命名法给汉字字形教学带来了较大的不便。

现有的工具书特别是辞书，只要是按笔画检索或者用上笔画检索的，也都遵循既有的笔画定义，按照既定的笔形、笔画数排序，将要出版的工具书特别是辞书也恐怕只能如此。一旦改变笔画定义，就会给使用这类词典的人带来极大不便，造成巨大的经济损失。因此，为了继续使用多年来的各种中文工具书，检索按笔画索

引的资料等等，人们在笔画研究过程中，时时要注意迁就上述既成事实，避免走得太远。

总而言之，笔画研究中的继起性问题，有明显的源于个人书写行为的主观因素影响，不符合汉字字形的客观实际。可以断言，如果没有古人的笔画概念传承下来，我们今天极可能不会把类似的东西当做字形的最小单位；如果让没有汉字书写知识但有几何图形辨识能力的人从字形结构中归纳出最小构字单位，似乎也不大可能归纳出笔画这个单位。下面的问题也是不容易给出答案的：同为四边形，为什么不把正方形、矩形等看成是由三条线段构成的，却把“口”字看成是由三面构成的，并且认为它是惟一正确的？

从楷书出现算起至今，一千七百多年过去了，楷书的书写工具从普通使用软笔发展到普遍使用硬笔，从书写发展到击键，从按笔画给出到按整字给出。以起笔、落笔来定笔画，以笔画为汉字字形的最小单位，越来越不适应分析字形的需要。看来笔画不宜被看做是汉字构字的最小字形单位，而只宜看做是写字的最小字形单位。笔顺是笔画布置的时间顺序，用来说明汉字字形构造也有方枘圆凿之虞。作为直线型文字的汉字，其最小的字形单位或许可以称为笔段。所谓笔段，这里用来指汉字字形结构中可以辨认出的平直或者微弯的线段。汉字的笔段有横、竖、撇、捺（一、丨、丿、㇇）四种基本类型：“横”、“捺”等有各自的条件变体“提”、“点”；

“钩”是特殊笔段，是附着在其他笔段尾部的短线，通常称做折笔的复合笔形由笔段与笔段的尾、首相连构成，汉字教学中，其叫名可以採用所包括笔段的叫名连读形式，如复合笔形“㇇”，包括“横、撇、横、捺、钩”5个笔段，叫名就是“横撇横撇钩”。复合笔形叫名方面的问题将因笔画概念的形成而得到彻底解决。以笔段为最小单位来描写字形，还不会像以笔画为最小单位那样时时处处碰到“是不是一画”、“是一画还是两画”这类问题，减轻了无谓的学习负

担。按照现在的笔画观,在我们指出“口”由3个笔画构成时,学习者常常不知道它是由哪3个笔画按什么笔顺构成;如果仅仅指出“口”由笔画构成,学习者的困惑会更多,既不知道它由几个什么样的笔画构成,又不知道它按什么笔顺构成。但是换一种说法,说“口”由笔段构成,学习者一眼就能看出它只可能是4个笔段,识别难度较低。

### 参考文献

- B. A. 伊斯特林 (2002) 《文字的产生与发展》,北京:北京大学出版社。  
 费锦昌 (2001) 谈谈汉字笔形“竖钩”的归类,《语文建设》第4期。  
 傅永和 (1992) 汉字的笔画,《语文建设》第1期。  
 高家莺、范可育、费锦昌 (1993) 《现代汉字学》,北京:高等教育出版社。  
 齐冲天 (1997) 《书法文字学》,北京:北京语言文化大学出版社。  
 裘锡圭 (1988) 《文字学概论》,北京:商务印书馆。  
 苏培成 (2001) 《现代汉字学纲要》增订本,北京:北京大学出版社。  
 苏培成 (2001) 《二十世纪的现代汉字研究》,太原:书海出版社。  
 王凤阳 (1989) 《汉字学》,长春:吉林文史出版社。  
 王立军 (1999) 《汉字应用通则》,沈阳:春风文艺出版社。  
 易洪川 (2001) 折笔的研究与教学,《语言文字应用》第4期。  
 张炳中 (1992) 《汉字识别技术》,北京:清华大学出版社。

## 对外汉字教学十八法

北京语言大学 刘社会

**提要** 本文根据汉语教学与汉字教学的关系,借鉴古今汉语作为母语的汉字教学方法,以及笔者多年来从事对外汉语教学实践和教材编写的经验,提出一条“词本位”和“字本位”相结合的教学路子,归纳出对外汉字教学十八法,并在刘珣教授主编的《新实用汉语课本》中进行了实践。

**关键词** 汉语教学 汉字教学 词本位 字本位

### ○ 引言

**0.1** 在对外汉语教学中,探索一条有效的汉字教学的路子,总结一套行之有效的汉字教学的方法,帮助那些习惯于拼音文字的初学者攻克汉字难认、难写、难用的三大难关,始终是从事对外汉语教学与研究的重要课题。

**0.2** 本文根据汉语教学与汉字教学的关系,借鉴古今汉语作为母语的汉字教学方法,以及笔者多年来从事对外汉语教学实践和教材编写的经验,提出一条“词本位”和“字本位”相结合的教学路子,归纳出对外汉字教学十八法,并在刘珣教授主编的《新实用汉语课本》中进行了实践。<sup>①</sup>

## 一 汉语教学与汉字教学的关系

### 1.1 汉语与汉字的关系

语言是人类特有的符号系统。对外汉语教学在基础阶段,必须在有限的时间内帮助学生建立记录汉语的两套符号系统,即汉语普通话拼音方案和汉字符号系统。能直接记录汉语发音的符号系统是《汉语拼音方案》,然而,现在它只是注音符号,还不是正式文字,而书写汉语的文字符号却是汉字。可是,汉字跟口语是相“脱离”的,它要通过注音才能把目治的符号转换成耳治的符号。“对汉人来说,表意字和口说的词都是观念的符号。在他们看来,文字就是第二语言。”<sup>①</sup>而这两套符号系统都有它们自己的组合规则。对习惯于拼音文字的初学者来说,同时要学两套符号,而且是通过汉族人的“第二语言”来学习汉语的,这无疑增加了他们学习汉语的负担和难度。加之汉字结构复杂,字符数量庞大,信息量丰富,汉字“难认、难写、难用”是汉语初学者最感头痛的问题。他们认读汉字的同时,还要学习汉语组词造句的语法规则系统。对外汉语基础教材的任务如此繁重,从习惯于拼音文字的初学者学习汉语的实际情况出发,我们认为,基础阶段应采取口语和书面语分流而治的原则,口语教学以句型为纲,走“从词到字”随文识字、“词本位”的汉字教学路子,充分发挥拼音方案在入门阶段的作用;书面语“以字为本”,充分发挥汉字区别语素和构成新词的功能。笔者认为,对外汉语教学,口语与书面语应分设课程,走“词本位”和“字本位”相互兼容的新的教学路子。我们认为这是一条“上下行驶、各行其道、畅通无阻”的提高汉字教学效率的“高速公路”。

### 1.2 “读写”教学的任务

“读写”主要是书面语的教学。我们在编写《新实用汉语课本》时,试图把汉族人从口语到书面语的习得母语的过程微缩到对外

汉语教材编写中来,使教材从内容到形式符合语言的习得规律。对外汉语教学,语音教学是作为一个相对独立的阶段。语音阶段后,语法、词汇和汉字是教学的主要任务。我们认为,口语课本应承担语法教学的任务。扩充词汇是学好语言的关键,应该把汉字教学与读写结合起来,设一门与口语平行的“读写基础”课,根据口语所学的语法和词语来编写汉字课的教学内容。基础阶段,以汉字的读写与构词为主,进而把教授汉语的书面语作为主要任务。以往在对外汉语教学中只讲词的意义和词的搭配,而字义教学一般都被忽略了。只注意写字难、认字难,而不重视“用字更难”的问题。如果把汉字的义项与组词有机地结合起来,无疑对吸收新词、扩充词汇将有极大的促进作用。如“学”可构成“学习、学生、学校、学院、学问、学科”等六个词。这六个词正好体现了汉字“学”的不同义项。对构字能力强的高频字有选择、有计划、有控制地加以编排,努力做到复习旧词和扩充新词。汉语的构词法与造句法是“一以贯之”的,这样做对学生理解和记忆新词都是非常有利的。

### 1.3 汉字教学的步骤

对外汉语的汉字教学,原则上应与口语教学同步进行。汉字教学要适应学习者学习汉语的进度和学习汉语的心理。遵循汉字结构内在的规律,分阶段、分层次、有计划、有步骤地安排汉字教学内容。

## 二 汉字教法的运用

2.1 在对外汉语的汉字教学中,总的来说,我们所采用的是综合联想识字法,所谓“综合”就是将一切行之有效的汉字教学法,不论门派,不分古今,统统运用到对外汉语汉字教学中来;而“联想”就是遵循汉字符号结构内在的规律以及利用汉字和汉语相互依存、相互适应的关系来培养初学者具有独立认识新字和吸收新



词的能力。

2.2 对外汉语汉字教学的人门阶段是语音阶段。口语教学与书面语教学,我们认为应分流而治。口语采用拼音识字提前的说法,“以词为本”,注音识字,充分利用《汉语拼音方案》,加大听说量,发挥初学者习惯于拼写文字的优势,多学拼音词,暂不考虑语法规则和汉字的书写,让初学者掌握一定数量的口语常用拼音词语和核心句式,初步完成汉族儿童通过口语来习得母语的基本任务。也就是说,成人是先学会口语,再去学习书面语的。对外汉语教学语音阶段的任务,就是要实现先学会说汉语的日常用语,当然是初步的,进而通过汉字记录的“汉族人的第二语言”去学习汉语。

2.3 书面语教学在人门阶段是认字,应“以字为本”,采用部件分析法。现代汉字符号体系是从古代汉字发展演变而成的。在现代汉字中,绝大部分是合体字。然而,汉字字符的结构是分层次的,它可分为笔画、部件和整字三个层次:笔画是汉字的基础,部件是组成汉字的关键,整字是记录汉语的使用单位。部件是按一定的原则和要求对合体字进行拆分的结果。绝大部分汉字的构形顺序都是先由笔画构成部件,再由部件组成整字,而对汉字进行部件拆分则与此相反。例如:

整字	部件	笔画和笔顺	
你	亻	丨 丨	
	尔	冫	丨 冫
		小	丨 丨 小

“你”字经第一层级结构拆分得2个部件;再对“尔”进行第二层级拆分,又得2个部件,累计共得4个部件。第一层级拆分有利于汉字认读教学,而拆分到末级部件有利于掌握字形和对汉字的信息处理。“你”字中的“尔、小”是“成字部件”,“亻、冫”不能单独运用,是“非字部件”。成字部件是汉字教学的重点。从认字和写字角度来看,非字部件也应给予充分的注意。据统计,在2500个常用字

和1000个次常用字中,共有384个部件,其中成字部件只有162个。<sup>⑨</sup>掌握了汉字的部件就能执简驭繁、化难为易、探源求本、由浅入深。在汉字教学中,采用部件分析法就好像牵住了汉字字符集的“牛鼻子”,能收到“纲举目张”的效果。在基础阶段的汉字教学中,采用“部件分析法”,以笔画为基础,以成字部件为核心来组织汉字教学。从汉字教学实际需要出发,我们对部件的拆分采用如下四条规则:

第一,有利于对汉字的分析与理解,遵循汉字固有的组合规律,采用有理性的规则来拆分汉字。

第二,拆分所得部件应便于称说、便于理解、便于教学。通过部件拆分,有利于初学者建立联想识字的机制。

第三,对初次见面的“部件”,按笔顺进行逐笔拆分,没有名称的部件要给它定名。“笔画”是现代汉字字形的最小单位。教授汉字笔画时,应让初学者记住笔画的名称、笔画的形状和笔画的写法。

第四,某些汉字从形体来看,可以拆分,但从教学考虑,不符合第三条原则,如“谁”字,其中的“隹”,从字形看还可以再拆分,但从字源来看,根据《说文》注释“隹”为“鸟之短尾,总名也,象形”,为有利于探本求源,就不要拆分。这样有利于初学者辨清字形、理解字义、识别新字。

2.4 教授独体字时,以教汉字的笔画形状为主,根据口语语音所学的音节,采用看图拼音识字法,将60个常用成字部件及其变体作为学习汉字的重点。在入门阶段,通过对约400个汉字的分析,教授汉字的笔画、笔顺和合体字的框架结构规则,讲明汉字的笔画形状、汉字的笔画数日、汉字笔画的组合关系以及汉字部件的位置都有区分字义的作用。特别要指出汉字结构是方块形的,一个汉字无论有多少笔画或部件,都要写成一个完整的方块形,尤其是左右结构的合体字绝对不能切分移行。

2.5 在书面语入门阶段,即《新实用汉语课本》第一册,教授的笔顺和合体字的框架结构规则时,学写汉字则采用行之有效的汉字描红法和部件组合法。部件都给个名称,成字部件就以字称谓。非字部件原来有名称的,就用原来的名称,无名称的,就根据它在常用字的部位给予定名,如“冫”定名为“采字头”,部件名称要求学生记住。

2.6 语音阶段,口语与书面语的教学应暂时分开,如《新实用汉语课本》第一课口语课文出了10个词:你、好、陆雨平、力波、吗、我、很、呢、也、林娜。而汉字教学的内容却作如下安排:

汉字基本笔画:

笔形	名称	例字	写法
、	[㇇]	门	从左向右点。如“门”字的第一笔。
一	[㇇]	一	从左向右。
丨	[㇇]	木	由上向下。如“木”字的第二笔。
丿	[㇇]	力	由上向下。如“力”字的第二笔。
㇇	[㇇]	八	由左上向右下。如“八”字的第二笔。
㇇	[㇇]	刁	由左下向右上。如“刁”字的第二笔。

a. 认写基本汉字

- (1) 一 yī Num. one(画一个水果)  
一 1 stroke
- (2) 八 bā Num. eight(画八个水果)  
八 2 strokes
- (3) 力 lì Num. strength (画古汉字像农具“犁”,借用为力)  
力 2 strokes
- (4) 门 mén [門] N. door (画古汉字像两扇柴门)  
、 冫 3 strokes
- (5) 也 yě Adv. too; also (画一个洗碗盆式的容器)

- 冫 也 3 strokes
- (6) 马 mǎ [馬] N. horse (画古汉字像一匹马)  
冫 马 3 strokes
- (7) 女 nǚ A. female (画一个女人)  
、 女 3 strokes
- (8) 五 wǔ Num. five(画伸出五指表示)  
一 五 五 4 strokes
- (9) 木 mù N. tree(画一棵树)  
一 十 才 木 4 strokes
- (10) 火 huǒ N. fire(画古汉字像架着木柴燃烧的火焰)  
、 丿 少 火 4 strokes

b. 写课文中已出现的生词/汉字

林 lín → 木 + 木 (画两棵树并列着)

汉字教学是“以字为本”,像古人教蒙童书面语那样,念“三字经”,写“上大人”,将“读”和“写”暂时分开,对比较复杂的合体字先不写,只随文认读。

2.7 在口语语法阶段,即《新实用汉语课本》第二册,是汉字教学的第二步,是以“字义”为基础的。为了解解字义,运用“六书”造字法,简单解释字形与字义的关系。初学者在入门阶段,已经学习了近400汉字,对汉字形体结构有了感性的认识。在此基础上,我们运用“六书理论”来说明汉字的形、义关系。这是古人教授汉字行之有效的方法。清代文字学家王筠在教授汉字时,也很注意对汉字的分析,他在其《文字蒙求·原序》中写道:“人之不识字也,病于不能分,苟能分一字为数字,则点画不可增减,且易记而难忘矣,苟于童蒙时,先会知某为象形,某为指事,而会意即合此二者以成之,形声字即合此三者以成之。岂非执简御繁之法乎?”运用“六书理论”来揭示汉字形体内在的组合规律,我们称之为六书释义法。汉字没有字母,但可把成字部件看成是“母字”。宋代文字学

家郑樵在其《六书略·论字母篇》中说：“臣旧作《象类书》，总三百三十母，为形之主，八百七十子，为声之主，合千二百文，而成无穷之字。”宋末元初文字学家戴侗对汉字“作了全面系统的分析，从中归纳出最基本的字形‘文’→母，又由文孳生‘字’→子，子又孳生新字→孙”<sup>⑧</sup>。也就是说，在教第二个400字时，使习惯于拼音文字初学者逐渐认识到汉字形体结构不仅是有规律可循的，而且是有理据的。这样能帮助他们建立认读汉字的联想机制。

2.8 汉字教学的第三步，即《新实用汉语课本》第三册，将教授约400汉字。在前800汉字的基础上，引入现代汉语的构词法，使认字和组词有机地结合起来，突显“以字为中心”的优点。我们称之为构词识字法。从学过的汉字着手，激起学生的记忆，利用他们已建立的“心理词典”中原有的词语进行联想扩展，从而能较快、较全面和较牢固地理解和掌握新词、辨别词义。这种以旧带新、新旧结合、温故知新的做法是符合汉语组词规则和学习者认知心理的。这既有利于理解，又有助于记忆。

2.9 汉字教学的第四步，是巩固和扩大汉字教学成果的阶段。在掌握1200左右汉字的基础上，也就是《新实用汉语课本》第四册，即后基础阶段，再教授约400新字，采用“字以类聚，义以群分”的集中识字法，复习和巩固所学过的汉字，通过联想组词，加大阅读输入量，扩大词汇量，达到“以字为本”汉字教学路子所追求的目标，为进入中级阶段打下坚实的字词基础。

2.10 在对外汉语教学中综合联想识字法，根据不同阶段、不同教学环节，以及学习者在学习汉字时所遇到的不同问题，采用不同的教学方法。从《新实用汉语课本》编写的内容和练习的方式来看，我们综合运用了汉字教学十八法：

#### A. 在课本中展示汉字

- (1) 部件分析法(贯彻第一、二册，约800汉字)。
- (2) 看图拼音识字法(第一、二册汉字教学，约100原象形字

或指事字)。

- (3) 注音识字听说法(第一册口语课本)。
- (4) 六书释义法(第二册汉字教学的基本内容)。
- (5) 汉字构词识字法(第三册汉字教学的基本内容)。
- (6) 集中识字与联想构词法(第四册按字的结构分类，按字的部首分类，按字的语义构词分类等)。

#### B. 汉字练习

##### 【认汉字】

(7) 汉字和拼音互换法

a. 根据拼音连线识字，例如：

清 jìng  
静 qīng  
清 qīng

b. 根据拼音连线构词，例如：

① jùhuì② cānjiā ③ hóngrì ④ zhùhè ⑤ xǐhuan

参 聚 红 祝 喜  
贺 欢 加 酒 会

c. 根据拼音将所给的汉字组成句子，例如：

① Wǒ mǎi liǎng píng pútao jiǔ.

(瓶买两我酒葡萄红)

② Lín Nà hěn xǐhuan chī dāngāo.

(很蛋糕喜欢林娜)

(8) 部首查字法(第一册介绍完汉字形体结构后，教授部首查字法)

##### 【写汉字】

(9) 手指书空法(用于课堂教学，边唱笔画或部件名称，边用手指书空)。

(10) 描红写字法(用于入门练习写字)。

(11) 临摹写字法(用于练习写字)。

(12) 部件组字法(用于练习拼写合体字),例如:

zāo	日	十	早		
yín	钅	艮	银		
pái	扌	非	排		
duì	阝	人	队		
huàn	扌	奂	换		

(13) 课堂听写法(用于课堂教学,检查预习和复习汉字)。

(14) 汉字信息处理法(用拼音输入法对汉字进行信息处理)。

【用汉字】

(15) 构词辨字法(区分同音字)

① 据拼音填写合适的汉字,例如:

林娜不 zài 家,她朋友说下午 zài 来找她。

② 合适的汉字填空,例如:

他到休息 去了。

(a. 室 b. 试 c. 是)

③ 汉字联想构词法,例如:

→ 学:学习、学生、学院、学校、大学、中学、小学、同学……

→ 以:以后、以前、以上、以下、以内、以外

→ 边:右边、东边、南边、西边、北边、前边、后边、里边、外边、上边、下边

→ 年:今年、明年、去年、前年、后年、年轻、年级

(16) 语用辨析法,给加点的字注音(区分多音字),例如:

林娜去图书馆还 书,她还 要借书。

(17) 对比分析法(区分形近字),从笔画数目、字形结构、组合

关系、部件异同、语用搭配等方面进行辨析,例如:

大(3画,dà,像正面站立的人);

→ 天(4画,tiān,“大”的上面一横,表示天空);

→ 夫(4画,fū,古人留长发,成年人把长发盘在头顶,用一棍子把它别起来,“夫”上面的短横就是别发的棍子。“夫”的本意是成年人);

→ 笑(10画,xiào,“大”的上面部分,像眉开眼笑的样子):

→ 哭(10画,kū,“大”的上面的两个“口”表示眼睛,“点儿”表示流泪)。

“哭”与“笑”的解说虽有戏说之嫌,但对初学习者来说,生动有趣,很实用。

(18) 猜字谜法(用于课堂和练习,增加汉字学习的趣味性),

例如:

① 太少了一点儿。(猜一个汉字。谜底是“大”字)

② 一家有两口,

大口养小口。(猜一个汉字。谜底是“回”字)

③ 天没它大,

人有它大。

你问它是谁?

你也认识它。(猜一个汉字。谜底是“一”字)

④ 顶天立地。(猜一个汉字。谜底是“工”字)

三 结语

3.1 在对外汉字教学中,存在着一个教授简化字与繁体字的问题。在《新实用汉语课本》中,我们遵循“识繁用简”的原则,在课文和练习中,我们所教的是普通话和规范的简化字。繁体字随文附上,让学习者认识,但不作要求。因为只要学好简化字,在电脑上处理汉字信息时,将简化字转换成繁体字是非常容易的事。

3.2 《新实用汉语课本》是板块式组装的综合型教材,可由一位教师承担“口语”和“读写”两门课程,也可由两位教师分别承担。

“阅读短文”和汉字部分以及汉字练习,可作“读写课”的基本教材,安排课程时,最好“口语课”在前,“读写课”在后。

3.3 在编写《新实用汉语课本》的工作中,笔者主要承担汉语教材的编写任务,笔者把汉字教学十八法付诸实践。《新实用汉语课本》第一、二册已由北京语言大学出版社出版,并在加拿大、英国试用,初步反映效果还不错。第三、四册也即将问世。本文提出对外汉字教学应“以字为本”,从字到词;而口语课仍“以词为本”,从词到字、兼容并蓄的“高速公路”的教学路子。其全面教学效果如何?尚待实践检验。笔者写作此文,旨在引起专家学者和从事对外汉语教学的同仁对现代汉字与现代汉语教学的相关问题展开深入讨论,共同努力,探索一条新的教学路子。

#### 附注

- ① 刘珣主编《新实用汉语课本》(中国国家对外汉语教学领导小组规划教材),北京:北京语言大学出版社,2002年版。
- ② [瑞士]费尔迪南·德·索绪尔《普通语言学教程》,高名凯译,北京:商务印书馆1982年版。
- ③ 陈仁凤等(1998)一千高频度汉字的解析及其教学构想,《语言文字应用》第1期。
- ④ 党怀兴《〈六书故〉研究》,西安:陕西师范大学出版社,2000年。

## 对意大利学生 进行汉语语音教学浅谈

[意大利]威尼斯大学 李雪梅

**提要** 在进行汉语教学时首先从语音教学入手,语音教学是汉语教学过程中的重要一环。文章分析了汉语拼音和意大利文字母的不同,指出对意大利学生在语音教学中的重点和难点。

**关键词** 语音教学 汉语拼音 意大利文字母

在进行汉语教学时首先是从语音教学入手,因此语音教学在汉语教学过程中是非常重要的一个环节。意大利的大学学制为三年,<sup>①</sup>第一年也就是指学生从零开始学习的阶段,是汉语学习的入门阶段,也是打基础的阶段。教学效果的好坏,直接影响学生后两个阶段(二年级和三年级)的学习。在这个阶段,语音教学应该作为教学重点,这是因为语音的学习和训练是提高听说能力的关键。

### 一 汉语拼音和意大利文字母比较

汉语语音教学一般从汉语拼音教起,汉语拼音和意大利文的字母<sup>②</sup>虽然都使用拉丁字母,但发音有很大差别,因为每种语言都有自己的音位系统,汉语属于汉藏语系,意大利语属于印欧语系,

根据上述对字母读音所作的比较，我们可以看出，虽然意大利语和汉语是两种不同的语言，但是两者之间在语音上还是可以找到很多相同之处。下面我们再从各方面对意汉两种语言的语音系统之间的异同进行分析。

1.1 发音完全一样

世界上的语言众多，但是各种语言之间在发音上有很多相同点，正是这些相同点使得我们有可能比较方便地学习其他语言。语音相同是共性，是语言学习的优势和基础。下面一些音素意汉两种语言完全相同，因而学习起来毫无障碍。例如：

汉语拼音字母	汉语拼音	说明
a	[a]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同
i	[i]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同虽然汉语里有 2 个变体 (u, i)，但是这并不影响意大利学生发出汉语的 [i] 音
u	[u]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同
f	[f]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同
n	[n]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同
l	[l]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同
m	[m]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同
s	[s]	意文写法和汉语拼音写法完全一样，读音相同

上述所列的汉语拼音字母和意大利语字母书写完全一样，读音也完全相同。

1.2 发音不同

不同点是学习的重点。实际上我们学习外语主要是学习那些不同的音。

两种语言的语音系统相差很大。我们首先通过下表对意大利文字母和汉语拼音加以比较。

汉语拼音字母	名称	音值	意大利文字母	名称	音值	说明
A	a	[a]	A	a	[a]	同音
B	bé	[p]	B	bi	[b]	不同音
C	cé	[ts <sup>h</sup> ]	C	ci	[t <sup>h</sup> , k]	不同音
D	dé	[t]	D	di	[d]	不同音
E	e	[ɤ]	E	e	[e, ε]	不同音
F	éf	[f]	F	effe	[f]	同音
G	gè	[k]	G	gi	[g, dʒ]	不同音
H	ha	[x]	H	akka	[ø]	不同音
I	i	[i]	I	i	[i]	同音
J	jié	[tʃ]	J	ilunga*	[i]	不同音
K	ké	[k <sup>h</sup> ]	K	kappa*	[k]	不同音
L	él	[l]	L	elle	[l]	同音
M	ém	[m]	M	emme	[m]	同音
N	né	[n]	N	enne	[n]	同音
O	o	[o]	O	o	[o, ɔ]	不同音
P	pi	[p <sup>h</sup> ]	P	pi	[p]	不同音
Q	qiu	[tʃ <sup>h</sup> ]	Q	ku	[k]	不同音
R	ar	[ʒ]	R	erre	[r]	不同音
S	ès	[s]	S	esse	[s, z]	同音
T	ti	[t <sup>h</sup> ]	T	ti	[t]	不同音
U	u	[u]	U	u	[u]	同音
V	vé	[v]	V	vu	[v]	同音
W	wa	[w]	W	vu doppia*	[v]	不同音
X	xi	[ɕ]	X	iks*	[ks]	不同音
Y	ya	[j]	Y	ipsilon*	[i]	同音
Z	zé	[ts]	Z	zeta	[ts, dz]	不同音

(说明：\*表示只用于外来语)

t	[tʰ]	在意大利语里读成不送气的清辅音 [t]
k	[kʰ]	在意大利语里读成不送气的清辅音 [k]

汉语声母不分清浊,只分送气和不送气。所以汉语拼音采取西方语言中清浊对立来区分送气与不送气是非常科学的,但是在实际教学中中必须向学生明确阐述这一理论问题。

#### 1.4 意大利语里没有的音

##### 汉语拼音读音

##### 说明

ü [y] 意大利语里没有这个音。可是很多学生会法语(在意大利有一半的中小学校教授法语),经过解释,学生可以发出这个音。

sh [ʃ] 汉语是舌尖后清擦音,意大利人常常发成舌叶清擦音。

ch [tʃʰ] 汉语是舌尖后送气清擦音,意大利人常常发成舌叶不送气音。

zh [ʒ] 汉语是舌尖后塞擦音,意大利人常常发成舌叶音。

er [er] 卷舌元音是一大难关。尤其是第四声与其他三声发音不同,更不容易掌握。

以上仅仅分析的是《汉语拼音方案》和意大利文字母表发音的差别。这是意大利学生学汉语语音的第一步,在教学中教师应该指导外国学生明确汉语拼音的用途和中意语言理论的有关知识。

## 二 语音教学中的重点和难点

### 2.1 教学重点

#### 2.1.1 近似音的区别

汉语和意大利语相同的发音对意大利学生来讲没有太大问题,只要老师稍加讲解学生就可以发出正确的读音。但是那些发音近似的或不同的音,对意大利学生来说比较难掌握。对于意大利之间的近似音,由于受母语的影响,常常出现负迁移现象。学生常用母语中的近似音代替,而不注意区分差别,因此发出的音虽然

## 汉语口语与书面语教学

### 汉语拼音读音

### 说明

c [tʰ] 在意大利语里该字母在 a、o 和 u 前读 [k],在 e 和 i 前读 [tʰ]。

e [v] 在汉语里,当单独发 e 这个音时读成 [v],在复合音 ei 中发 [e] 音。在 en 和 eng 里发 [ə] 音。在意大利语里读作 [e] 或读作变体 [ɛ]。

j [ʒ] 在意大利语里读成半元音 [j]。

o [o] 意大利语里有两个变体,[o] 和 [ɔ];汉语的 [o] 近似于意大利语的圆唇圆音,但不要太圆,稍稍收拢就行了,上下唇的距离约一食指宽,外部只看到上齿的边缘,看不到下齿。

q [kʰ] 在意大利语里读 [k]。

r [z] 意大利语是个颤音,汉语是翘舌音,相差很大。很多学生把这个音发成颤音。在教学时需要特别加以注意。

v [v] 《汉语拼音方案》中注明该字母用于拼写外来语、少数民族语言和方言,实际上在口语里常常被人们读成 [wei],如 VCD 读 [wei-xi-di]。可是在意大利语里是真正的浊辅音 [v],对说普通话的中国人来说并无区别意义。

w [w] 汉语是半元音,意大利人常常发成浊辅音 [v]。

x [ç] 在意大利语里读成 [ks]。

y [j] 在意大利语里读成半元音 [j]。

z [ts] 汉语是清辅音 [ts],而意大利语是清辅音 [tʃ] 或浊辅音 [dz]。

### 1.3 容易混淆的音

#### 汉语拼音读音

#### 说明

b [p] 在意大利语里读成浊辅音 [b]

d [t] 在意大利语里读成浊辅音 [d]

g [k] 在意大利语里读成浊辅音 [g] 或 [dʒ]

p [pʰ] 在意大利语里读成不送气的清辅音 [p]

近似,但不正确。例如:汉语的韵母“ai”[ai]音,意大利学生常常用意大利语元音“e”[e]来代替。“ai”和“e”虽然是两个近似音,但“ai”是一个复合韵母,口形有一个变化过程,由开始的“a”(开口很大)过渡到“i”(口形逐渐变小),而很多学生却常常忽视了“a”到“i”口形的变化,直接按照意大利语发出了“e”的音(口形扁平),有的甚至发出了近似“ai”和“ei”之间的音。例如“买”(mǎi)发成[me],实际上用[e]代替了ai的音。“开”(kāi)发成[k<sup>h</sup>e]。我们需要注意到的是,汉语拼音 ai 两个元音之间有过渡音但滑动非常快,以至于让人听起来是一个短音。另外两个字虽然是一个复合音,但是在每个元音上的响度还是不同。主要元音发音较响,例如,按照 a、o、e、i、u、ü 的顺序,重音总是在主要元音上。即:

ai	>	āi
ie	>	iē
ei	>	ēi
ia	>	iā
ao	>	āo
ua	>	uā
üe	>	üē

### 2.1.2 送气与不送气音

在意大利语中因为没有送气音和不送气音,只有清辅音和浊辅音之分,所以很多学生在发送气音或不送气音时常常用同部位的浊辅音或清辅音来代替。

b、d、g 这三个字母,汉语拼音和意大利语字母写法一样,但读音完全不同。在意大利语里为浊辅音,在汉语里为清辅音。虽然汉语拼音写成 b、d、g,但是实际音值为 [p]、[t]、[k]。可是由于汉语不区分清浊,因此,对说汉语的人来讲,意大利语生发成浊辅音不影响理解。

可是汉语拼音 p、t、k 三个字母就完全不同了。意大利语生常

常把 p、t、k 读成不送气音,近似汉语拼音 b[p]、d[t]、g[k]。

p、t、k 这三个字母在汉语里是送气音,而在意大利语是三个清辅音。由于意大利语区分清音和浊音,不区分送气音和不送气音,因此,当意大利人把 p、t、k 发成不送气音时就错了,中国人就无法听懂了。再如:

他	tā	[t <sup>h</sup> a]	发成	da	[ta]
开	kāi	[k <sup>h</sup> ai]	发成	gai	[kai]
差	chāi	[tʂ <sup>h</sup> ai]	发成	zhai	[ʂai]
气	qì	[tʂ <sup>h</sup> i]	发成	jì	[tʂi]或[dʒi]
千	qiān	[tʂ <sup>h</sup> jeən]	发成	jian	[tʂjan]或[dʒjan]
枪	qiāng	[tʂ <sup>h</sup> jaŋ]	发成	jiang	[tʂjan]或[dʒjan]
曾	céng	[ts <sup>h</sup> əŋ]	发成	zəng	[tsəŋ]或[dzəŋ]

因此,送气音和不送气音是意大利语学生学汉语语音的重点和难点之一。

### 2.1.3 u 和 ü

在意大利语中没有 ü 这个音,但经过训练基本上可以发出这个音。按照汉语拼音规则,当 ji、qi、xi 和 ü 相拼的时候,上面两点省略,可是学生误认为是 u,因此在发这三个音的时候,常常发成近似于 jiu、qiu 和 xiu 的音。例如:

qu	>	qiu	区	>	秋
ju	>	jiu	句	>	就
xu	>	xiu	序	>	秀
yu	>	you(iou)	鱼	>	油

这些音几乎每次上课时都要纠正。有的学生甚至学了三、四年汉语后发这些音时还常常出现间题,因此要特别注意这些音的学习。

### 2.1.4 前鼻音 n 和后鼻音 ng

不分前鼻音和后鼻音,这是大部分意大利语生常犯的错误。有时,学生在发以 n 音结尾的词的时候,还常常带一个尾音 e,近



似法语的尾音。如“天”读成 *tianne* (天呢), 前鼻音 *in* 发成后鼻音 *ing* [iŋ] 或 *yinne* (因呢), 前鼻音 *an* 发成后鼻音 *ang* [aŋ] 或 *anne* [安呢]。例如“船”*chuan* 发出的音像“床”*chuang*, 前鼻音或发成带 *ne* 尾音的音或前鼻音和后鼻音成自由变体之势。

而在发 *ng* [ŋ] 音时常常发成两个音, 即 *ng + g*, 例如: “张”*zhang* 发成 *zhangge*, 让人听起来像“张哥”。因为按照意大利语的读音规则, *ing*、*ang*、*eng* 的 *g* 音均需读出来。这是受字形的影响所致。

### 2.1.5 音节的划分

意大利语音节清楚, 界限分明, 每个音节必须清楚地读出来, 如: *a-e-re-o*, *a-i-u-to*, *a-i-o-l-o*; 而汉语音节比较紧凑, 音节不那么清楚, 较含糊, 例如: *jiao* [tɕjau]。音节 *iao* 虽然是三个元音, 可是第一个元音是介音, 因而三者之间是滑动的跳, 不是单个音素的跳跃, 正如我们常说的整体连读, 即介音 *i* 和后面的两个元音发成一个音节。

### 2.1.6 意大利学生难以区分的音

*shi*, *she* 两个音节的声母都是舌尖后音, 但是每个音节的韵母不同, 前者是舌尖卷舌韵母, 后者是元音。意大利人对此感到难以区分, 问题在于意大利语里没有 [ɕ] 和 [ʃ] 之分。请见下面对 *i* 和 *e* 的分析。

*i*: 汉语中的 [i] 是前高不圆唇元音, 口腔开口较小, 嘴唇略成扁形。此外它还有两个变体, 舌尖前元音和舌尖后元音, 即 [w] 和 [ɰ]。由于书写上没有变化, 所以意大利学生容易读成 [i]。美国耶鲁大学的教材 [Fenn H. C., 1967] 在标音时用 *r* 代表舌尖后元音是一个实用的办法。

例如: *zhi* 写成 *zhr*。

*e*: 汉语的 *e* 是个后半高不圆唇元音, 自成音节或与辅音相拼读 [ɤ], 例如“鹅”; 在 *ie* 和 *üe* 音节里读 [ɛ], 例如: “写”

*xie*, “雪”*xue*; 在带 *en* 和 *eng* 的音节或轻声音节里读央元音 [ɤ], 例如: “跟”(*gen*), “更”(*geng*), “我的”(*wo de*)。意大利语读 [ɛ] 或变体 [ɛ̃] 音。所以意大利学生常常用意大利语的 [ɛ] 音代替汉语拼音的 *e* 音。

以上所指出的是意大利学生在学习汉语中常出现的问题, 因此, 应该把这些问题作为教学的重点, 有计划地、有侧重地进行教学。

## 2.2 教学难点:声调问题

法国语言学家保尔·巴西 (Paulo Passy) 说过: “……学好外国语, 第一件要事, 在于找出说不好的原因来。换句话说, 就是要找出发音的错误的起源。”<sup>⑥</sup> 意大利学生在学习汉语当中, 除了上面所说的常见错误之外, 更重要的问题是学生往往掌握不好汉语的声调。

声调问题也属于语音问题。汉语的声韵调三位一体, 缺一不可。实际上, 对意大利学生来说, 感到最困难的还是声调。有的学生读单个调值时还可以读准, 但放在音节里, 出现两个、两个以上的音节或一段短文时, 尤其是遇到三声连读、轻声变调等更是感到困难。这是因为意大利语没有声调, 而汉语每个音节除了声母和韵母以外, 还有声调。因此, 在记声母、韵母发音的同时, 还要记声调。初学汉语的学生常常是顾此失彼, 把注意力放在声母和韵母的发音上, 而忽视了声调, 结果走了调。例如: 有的学生不能区分“动物”(*dòngwù*) 和“同屋”(*tóngwū*)。这里涉及符号转换问题 (汉语拼音的清辅音 *d* 和意大利文字母的浊辅音 *d*) 和声调问题, 还有轻声问题。因此, 从开始声调教学时就要让学生养成声和调一起记的习惯。

关于声调问题, 我们发现主要问题是第三声的变调问题。两个三声连读变调比较容易掌握, 但也有个别学生把调值读得过高或过低。例如, “你好”(*nǐ hǎo*) 第一个声调从第三声变成第二声,

调值从 214 变成 35 (实际上是近似阳平调, 大致在 24)。因此只要说明两个三声连读时, 第一个发成第二声一般说来学生是可以掌握的。但读半三声就比较复杂了。例如, 下面的半三声意大利学生常常读成四声:<sup>⑥</sup>

“我们”(wǒmen) 由于第二个音节是轻声, 第一音节的三声变成半上声;

“可是”(kěshì) 由于第二个音节是第四声, 第一音节的三声变成半上声;

“可能”(kěnéng) 由于第二个音节是第二声, 第一音节的三声变成半上声;

此外, 三个三声连读时, 按照教科书的规定常常把前两个一律读成阳平,<sup>⑦</sup> 例如:

“展览馆” 214+214+214→35+35+214

但是三个三声的声调不能一律都读成 35+35+214, 应该根据词的内部结构来决定是否变成第二声或半上声。例如:

“我很好”、“小老鼠”应该读成 21+35+214, 即半三声+第二声+三声。

掌握声调的正确读音只有进行大量的练习, 没有什么捷径可走。因此教师必须指导学生熟悉汉语声调变调的特点和规律, 这种练习不是经过一个月的语言训练就能学好的。开始的时候学生可能会很快就掌握要领, 可是过后又忘了。因此, 这种练习需要贯穿整个教学环节, 至少贯穿第一全年的始终。总之, 在语音教学中应把声调作为一个难点来处理。

### 三 语音教学应注重理论联系实际

在语音教学上, 这几年来一直存有争议。一些人主张不讲语音理论, 老师只做示范, 学生模仿, 学生通过对发音器官的自我控

制和感觉, 找准发音部位和发音方法。另外一些人则主张以发音理论作为基础, 教师可以根据发音图、舌位图来讲解每个音的发音部位、发音方法和各发音部位分解与组合的动作情况以及在正音时发音动作和发音部位如何变化, 让学生掌握这些必要的发音理论, 可以指导实践, 经过模仿、练习, 最后形成一种正确的发音习惯。笔者倾向于第二种方法。当然第一种方法无疑是有效的, 但只是对语音比较敏感的那部分学生才有效, 而对那些语音不太敏感的学生, 单纯靠模仿、揣摩, 很难掌握正确的发音方法(我们应该承认学生语言能力有差异性<sup>⑧</sup>)。我们的学生不是被动地去习得一门外语, 而是主动地去学习一门外语。他们是成年人, 不仅有母语基础, 而且每个学生都有一、两门外语基础(这里指意大利学生)。他们一开始学习汉语, 就应该让他们了解汉语的语音特点, 与母语语音进行比较, 再通过模仿、练习就容易得多。如果缺乏理性知识, 只是一味模仿, 有的学生发的音尽管很像, 但是实际上只是发出了近似的音, 不准确。有的虽然当时在课堂上发对了音, 下课就忘了, 等下次上课又错了。因此让学生们了解一些汉语语音理论知识非常重要。当然讲语音理论也并不是面面俱到, 什么时候讲, 讲什么, 怎么讲, 要根据具体情况具体安排。

有些人认为, 汉语语音、声调对外国学生太难, 洋学生讲洋腔洋调的普通话, 我们能听懂, 彼此之间能够交流就可以了。这种想法是不对的。教学实践证明, 外国学生是完全能够讲一口标准的普通话的, 只是需要师生共同下气力罢了。我们认为, 大部分学习外语的学生主要的目的和需求在于理解口语(主要包括“听”和“说”两部分)。遗憾的是, 这种目的和需求并没有被人们们完全重视。人们一般着重于说而不大注重于听。这是因为按照人们的传统观念, 认为只要学会了说一种外语(即成为了了不起的说话人)就能自动掌握了解其他说话人的能力(即成为了了不起的受话人)。这种观点是不对的。虽然学生可以用 L<sub>2</sub> 表达他们的意思, 而且表达

的意思也可以被对方所接受,但有的时候,由于对方的发音带有个人的色彩或地方色彩,就很难达到交际的目的。因此,发展听的能力和发展的能力是非常重要的。一个学生不能只有一种语言模式,他(她)应该习惯于其他的发音、其他的重音。在汉语学习的后期,学生也应该了解非标准的汉语语音、声调,这是因为,我们在日常生活中,常常听到各种各样的语音,尤其是各地方言声调调值高低不平。对中国人来说,了解并掌握这些语音不太容易,对外国留学生就更不是一件容易的事了。因此,理解、听懂,能进行有效的交流就成为教学的最终目的。有人曾经提出过语音教学也应该灵活处理标准音和地方音的差别问题,因为外国人学习汉语的目的是为了交流,更确切些说是为了尽可能地跟说汉语的人进行交流。(张德鑫,1988:95)

一般说来,初级阶段的语音集中练习需要一个个月左右的时间,但集中一个月的语言学习以后,并不是语言学习的结束。也不是说在语音阶段每天只练习发音、词汇、语法、句型就不用学了。实际上这个阶段的词汇、语法、句子的学习,也是语音学习和巩固的过程。正如《初级汉语课本》的编者所说:“语音在外语学习中占有重要的位置,语音的练习应贯穿于整个基础阶段。”(引自程荣,1996:4)根据意大利的实际情况,这种基本的训练往往要持续一

#### 附注

- ① 在意大利,大学一般是四年制。从2002年开始,大学进行体制改革,大学本科一般为三年。此后再上两年为硕士。
- ② 意大利文字母表只有21个字母,另有5个附加字母(k, j, w, x, y)用于拼写外来词。
- ③ 汉语拼音字母的名称从未真正使用过,人们常常用英语读音来代替,如HSK(汉语水平考试)(eit<sup>h</sup>esk<sup>h</sup>ei),关于此问题请见沈孟璠的论述。

(2001:290)

- ④ 此音以前也标为[ɲ]。
- ⑤ 转引自石佩雯、李明(1993:5)。
- ⑥ 意大利有的大学内部教材标成四声。
- ⑦ 见黄伯荣、廖序东(1983:87),史锡尧、杨庆蕙(1984:56)。
- ⑧ G. Pallotti (1998:303)

#### 参考文献

- 北京语言学院三系(1994)《初级汉语课本》(第二版),北京:北京语言学院出版社、华语教学出版社联合出版。
- 程荣(1996)对外汉语语音教学中的几个问题,《语言教学与研究》第3期。
- 黄伯荣、廖序东主编(1983)《现代汉语》,兰州:甘肃人民出版社。
- 沈孟璠(2001)《实用字母词典》,上海:汉语大词典出版社。
- 施光亨(1985)对阿拉伯学生进行汉语语音教学的几个问题,见《对外汉语教学论集》(1979—1984),北京:北京语言学院出版社。
- 石佩雯、李明(1993)《汉语正音课本》,北京:北京语言学院出版社。
- 史锡尧、杨庆蕙(1984)《现代汉语》,北京:北京师范大学出版社。
- 张德鑫(1988)汉语的地域差异与对外汉语教学,《世界汉语教学》第2期。
- Beretta, N & Gatti, F. (1999) *Abilità d' ascolto*, Italiano lingua straniera-Formazione degli insegnanti, Torino: Scrittorium, Paravia.
- Fenn H. C. (1967) *Speak Mandarin*, New Haven and London: Yale University Press.
- Nespor, M. (1993) *Fonologia*, Bologna: il Mulino.
- Paolotti, G. (1998) *La Seconda Lingua*, Milano: Strumenti Bompiani.
- Schmid S. (1999) *Fonetica e fonologia dell' italiano*, Torino: Paravia Scrittorium.

意大利语和汉语辅音对照表

	双唇	唇齿	齿龈或 后龈	卷舌	腭龈	硬腭	舌根软腭	唇硬腭	唇软腭
汉语	m		n				ŋ		
意大利语	m		n			ɲ	(ŋ)		
汉语	p, p <sup>h</sup>		t, t <sup>h</sup>				k, k <sup>h</sup>		
意大利语	p, b		t, d				k, g		
汉语		f	s	ʃ, ʒ	ç		x		
意大利语		f, v	s, dz		ʃ, ʒ*				
汉语			l						
意大利语			l			ʎ			
汉语		ts, ts <sup>h</sup>		tʃ, tʃ <sup>h</sup>	tʃ, tʃ <sup>h</sup>				
意大利语		ts		tʃ <sup>h</sup> , dʒ					
汉语				(-ʎ)					
意大利语		r				j		ɥ	w
汉语						j			(w)

说明：\* 见于外语和方言。

\*\* 括号里的音标见于复合音，如：nk (ŋk), qu (kw)。

## 汉语“动补结构”的类型学特征

中国社会科学院语言研究所 沈家煊

**提要** 根据 Talmy(2000)对“运动事件”诸概念要素的分析和“概念合并”的方式,世界的语言可以分为“核心语构架语言”和“附加语构架语言”,属于前者的有西班牙语、法语、日语等,属于后者的有英语、德语、俄语、Atsugewi 语等。汉语由于缺乏形态标记,在判定“动补结构”的核心语和附加语时产生不小的困难,有三种不同的观点:一是认为动词是核心,汉语因此属于“附加语构架语言”;二是认为补语是核心,汉语因此属于“核心语构架语言”;三是认为有的以动词为核心,有的以补语为核心,汉语因此是混合类型的语言。本文认为,按照“向心结构”的理论用缩减法或增扩法无法检测出汉语动补结构的结构核心。从开放类和封闭类的区分来看,从补语虚化和弱化(轻读)的历程来看,从“A不AB”检测法的检测结果来看,汉语都应该属于“附加语构架语言”。虽然汉语比英语更多地使用动补结构,但是汉语补语的开放程度比较高,核心语和附加语的区分不太明显,汉语因此是不太典型的“附加语构架语言”。汉语和英语的事实还表明,语言间的类型比较,除了要考察“概念合并”的方式,还要考察“概念结合”的方式。

**关键词** 动补结构 类型学 核心语构架 附加语构架

——“概念结构”和“概念分解”

一般而言,教外国人学汉语,将汉语与外语比较,找出异同,对

教学有帮助。但是,来自不同国家的人有不同的母语,分属不同的语言类型,如何比较法?从普通的“概念结构”出发,对汉语和外语作语言类型的考察和比较,这也许是作广泛比较的一个办法。下面以汉语动补结构为例来加以说明。

先看一个英语例子和对应的汉语句子:

The bottle floated out of the cave.

瓶子漂出岩洞。

按照 Talmy(2000),这个句子在概念上代表一个复杂的运动事件;对复杂事件的“概念结构”进行“概念分解”,它包含一个“主事件”和一个“副事件”,主事件“瓶子移动到岩洞外”是运动的基本构架,副事件“瓶子漂”是这一运动的方式:

[the bottle moved out of the cave]主事件 + [the bottle floated]副事件

每个事件又可以分解出四个概念要素,它们是:

凸体(Figure):指一个运动物体,它相对于另一个物体(衬体)而运动。

衬体(Ground):指一个参照物体,另一个物体(凸体)相对它而运动。

运动(Motion):指运动本身。

路径(Path):指凸体相对衬体而运动的路径。

上面的例子中主事件四个要素俱全,分别为凸体“瓶子/the bottle”,衬体“岩洞/the cave”,运动“移动/move”,路径“出/out of”。副事件本身也是个运动事件,也可以作类似的概念分解,这里从略。

副事件与主事件之间概念上的联系,除了副事件表示运动的方式外,还经常是副事件表示运动的原因,例如:

The napkin blew off the table.

餐巾被风刮下桌子。

[the napkin moved off the table]主事件 + [the wind blew]副事件

副事件“刮风”是主事件“餐巾移动到桌子下”的原因。物体的静止存在可视为运动的一种特殊形式,例如:

The pencil lay on the table.

铅笔平放在桌子上。

[the pencil be located on the table]主事件 + [the pencil lay]副事件  
“铅笔以平放的方式位于桌子上”,这里“运动”要素变为静止的“位于/be located”,“路径”变为空间的“占据/on”。以上的运动事件不涉及一个有意愿的施事,可称为“自动事件”;如果运动是由一个有意愿的施事造成的,就称为“致动事件”(Agentive Motion event),例如:

I rolled the keg into the storeroom.

我将小桶滚进仓库。

[the keg moved into the storeroom]主事件 + [I rolled the keg]副事件  
表示运动原因的副事件“我滚动小桶”含有一个有意愿的施事“我”。下面的事件可以看作做空间运动事件的引申:

I shook him awake.

我将他摇醒。

[He moved into a state of being awake]主事件 + [I shook him]副事件  
主事件是“他移动到醒的状态里”,运动的原因是副事件“我摇动他”。“awake/醒”代表衬体,路径概念没有单独体现出来(与衬体合并)。这样的概念结构分析具有普适性,适用于所有语言。注意上面与英语例子对应的汉语句子都包含一个“动补结构”:漂出、刮下、放在、滚进、摇醒。

## 二 概念合并:词汇化的语言类型

底层的概念结构要体现为表层的语词形式,一般要经过概念

要素的合并,简称“概念合并”。不同的语言有不同的概念合并方式,例如英语和西班牙语代表两种不同的合并方式:

The bottle floated out of the cave.

La botella salió de la cueva flotando.

“The bottle exited from the cave, floating.”

英语“运动”和“方式”两个要素合并为一个动词“float”,“路径”单独由 out of 表示。西班牙语“运动”和“路径”合并为一个动词“salió”(exited),“方式”单独由 flotando(floating)表示。

从语义上讲,主事件中的路径概念代表运动事件的抽象框架(frame),如 into 就代表一个抽象的运动框架:一个物体进入到另一个物体里,具体的凸体、衬体、运动等项目可以填充到这个框架中去,主事件因此也叫做构架事件(framing event)。从结构上讲,英语的 float 和西班牙语的 salió 是谓语句,是句子的核心语(Core),英语的 out of 和西班牙语的 flotando 是谓语句的附加语(Satellite)。

根据构架事件(主要是路径的概念)是由附加语还是核心语来表达,世界上的语言可以分为两种类型:附加语构架语言(Satellite-framed languages),构架事件由附加语表达,例如英语、德语、俄语、Atsugewi 语;核心语构架语言(Core-framed languages),构架事件由核心语表达,例如西班牙语、法语、日语。

### 三 汉语动补结构的类型归属

动趋式:瓶子漂出岩洞。(空间运动事件)

动结式:妈妈摇晃醒弟弟。(可视为空间运动事件的引申)

如果认为动补结构“漂出”的核心语是运动动词“漂”,趋向动词“出”是它的附加语(补语),那么汉语跟英语一样属于“附加语构架语言”;反之,如果认为核心语是趋向动词“出”,“漂”是它的附加

语(状语),那么汉语跟西班牙语一样属于“核心语构架语言”。

实际存在三种不同的观点:

(1) 动补结构中的动词是核心语,补语是附加语。按这种观点,汉语属于“附加语构架语言”。其实,“动补结构”这个名称已经意味着动词是核心语,补语是附加语。这也是大多数人的观点。

(2) 动补结构中的补语是核心语,动词是附加语,起修饰补语的作用,“漂出”实际是个“状中结构”(状语+中心语)。按这种观点,汉语属于“核心语构架语言”。持这种观点的依据主要是 Bloomfield“向心结构”(endocentric construction)的理论:在一个组式结构中,如果一个成分的功能相当于整个组合的功能,这个结构就是“向心结构”,这个成分就是结构的“核心”。如李临定(1984)用“缩减”检测法证明补语是核心:

我已经吃饱了 → 我已经饱了 /? 我已经吃了

小孩子吓哭了 → 小孩子哭了 /? 小孩子吓了

我听懂了你的意思 → 我懂了你的意思 /? 我听了你的意思

马希文(1987)用“增扩”检测法证明补语是核心:

帽子掉了 /? 帽子吹了 → 帽子吹掉了

铅笔折了 / \* 铅笔写了 → 铅笔写折了

头发白了 / \* 头发愁了 → 头发愁白了

(3) 动补结构有的是动词为核心语,有的是补语为核心语。按这种观点,汉语是“附加语构架”和“核心语构架”混合类型的语言。任鹰(2001)考察主宾语可以交换位置的动补结构:

A 老王喝醉了酒 B 酒喝醉了老王

老师讲烦了课 课讲烦了老师

大家吃腻了剩菜 剩菜吃腻了大家

她认为 A 列是动词为核心, B 列是补语为核心, 因为 B 列的补语有“致使”的意义。这样分析的前提是认为“醉、烦、腻”这样的形容词在现代汉语里仍然有致使的用法。

柯理思(2002)认为汉语动补结构的补语自身也能充当谓语的  
主要动词,如“漂进”的“进”,跟英语的 into 纯粹是虚词不一样,因  
此汉语是混合类型的语言。

用缩减法或扩展法究竟能不能检测出动补结构的核心理来?袁  
毓林(2000)认为马希文只是拿受事做主语的句式来检测核心语,  
如果改用施事做主语的句式,那么只能证明动词是核心语,如下面  
的例子,补语能缩减而动词不能缩减:

大风吹掉了(帽子) \* 大风掉了 大风吹了  
哥哥写折了(铅笔) \* 哥哥折了 哥哥写了  
爸爸愁白了(头发) \* 爸爸白了 爸爸愁了

缩减法似乎证明下面的动趋势是趋向补语为核心语:

走进来一个人 进来一个人 \* 走一个人  
跑出去一个人 出去一个人 \* 跑一个人

但是换一下动词,情况就变了:

扔上来一包烟 \* 上来一包烟 扔一包烟  
寄回去一包书 \* 回去一包书 寄一包书

范晓(1985)则用很简明的例子证明缩减或增扩法无法解决动  
词和补语谁是核心的问题:

武松打死一只老虎 | 武松打一只老虎 | ? 武松死一只老虎  
(动词是核心)

他跑丢了一只鞋 | ? 他跑了一只鞋 | 他丢了一只鞋 (补语是  
核心)

我学会了两门外语 | 我学了两门外语 | 我会了两门外语 (双核  
心)

她哭昏了我的脑袋 | ? 她哭了我的脑袋 | ? 她昏了我的脑袋  
(无核心)

因此,“向心结构”的理论也许是正确的,但是缩减法和增扩法  
并不能检测出动补结构的结构核心。

要解决以上争端,首先要将语义核心(semantic core)和结构  
核心(syntactic core)区分开来。两者可能一致,也可能不一致。  
一致的如西班牙语,“La botella salió de la cueva flotando”一句  
中,谓语动词 salió 既是语义核心(事件的构架),又是结构核心(谓  
语动词)。不一致的如英语,“The bottle floated into the cave”一  
句中,语义核心(事件构架)由 into 来表达,而结构核心是谓语动  
词 floated。

在形态发达的语言里,哪个是核心语,哪个是附加语可以用形  
态来判别。汉语由于缺乏形态标记,判别起来就比较困难。

按照 Talmy(2000)的观点,核心语和附加语的区别是从结构  
着眼的,核心是指结构核心而不是语义核心。从结构上区分核心  
语和附加语主要依靠开放类(open class)和封闭类(closed class)  
这对概念,这对概念对有形态和无形态的语言都适用。核心语是  
开放类,附加语是封闭类。开放类是实词,封闭类是虚词或功能词  
(function words)。按照这一标准,我们可以判定汉语动补结构的  
核心语是动词而不是补语,因为充当动词的成分是一个相对开放  
的类,而充当补语的成分相对是一个封闭的类。动趋势里做补语  
的趋向动词是一个封闭类,这是公认的。虚化了的趋向动词更不  
可能是核心语,如下面例子中的“上”(范继淹,1963):

快跑进去 = 快跑

快跑进去 = 快进去

快穿上 = 快穿

快穿上 ≠ 快上

其他动词能做补语的也是一个有限的集合,为数不多(朱德  
熙,1982:126),主要是不及物动词,如:

走跑动倒翻病疯死见懂完通穿透

这些动词大多语法语义功能已经弱化,有的可以读轻声。意义实  
在的动作动词如“打、吃、写”等显然都不能充当补语。

从韵律上看,典型的动补结构组成一个“重一轻”的韵律格式。动趋势的趋向动词都读轻声(林焘,1957;赵元任,1968),例外是“起、进、出”在句尾时不轻读:“信被原封退回”,“这话如何说起”(范继淹,1963;吕叔湘,1980)但是,这跟英语句子“He finally walked in”和“He kicked the ball in”中句末的in不轻读是一个道理。有的结果补语动词也读轻声(林焘,1957),例如:

站住 听见 气死 改样 拿开 想到 买着 (zhao)  
常用补语“完、好”也常读轻声,“了”和“着”作补语不仅失去调值,连韵母也弱化为一个央元音。这种读轻声的补语动词,其语法语义功能已经弱化,在语义上只能跟前面的动词发生联系。常作补语的词,其语音形式弱化后更加失去独立性,更加与前项动词结合成一个复合词。

从带宾语的情况看,袁毓林(2000)指出,动句式后头可以带时体助词“了”和“过”,及物的动句式可以带宾语。动句式的前项绝大多数是动词,极少数是形容词,后项大多数是形容词,少数是动词。而带时体助词和宾语正是动词的语法特点。这说明动式中的语法功能与动式式的语法功能更一致。袁文还指出,动词之后可以直接跟宾语,例如:

走一个人进来 跑一个人出去 扔一包烟上来 寄一包书回去  
动句式插入“得”扩展为带状态补语的动补结构,动词也可以带(把字)宾语:

这山路走累了 我 这山路走得我累死了 这山路把我走得累死了  
枪声吓哭了孩子 那枪声吓得孩子直哭 那枪声把孩子吓得直哭  
白米饭吃得胖了 她 白米饭吃得她胖的 白米饭把她吃得胖胖的  
这都说明动词不能分析为补语的修饰语。

既然缩减法和扩展法要检测动补结构的中心并不管用,那么还有没有其他管用的检测方法?我们认为可以用“X没X”检测法来检测:动补结构AB能说成“A没AB”,也能说成“AB没AB”,

但不能说成“A B 没 B”:

帽子吹掉了	帽子吹没吹掉	帽子吹掉没吹掉	* 帽子吹掉没掉
铅笔写折了	铅笔写没写折	铅笔写折没写折	* 铅笔写折没折
头发愁白了	头发愁没愁白	头发愁白没愁白	* 头发愁白没白
孩子吓哭了	孩子吓没吓哭	孩子吓哭没吓哭	* 孩子吓哭没哭
酒喝醉了	酒喝没喝醉	酒喝醉没喝醉	* 酒喝醉没醉

这说明,尽管在语义上“掉了”的是帽子,“折了”的是铅笔,“白了”的是头发,“哭了”的是孩子,“醉了”的是他,但是在结构上,动补结构后头的“了”实际上是跟动词发生联系的(“吹了”的否定式是“没吹”),也可以看做是跟整个动补结构发生联系,但肯定不是跟补语发生联系。相反,核心在后项的状中结构都不能有“A 没 A B”的格式:

坐着成败	* 坐着成	坐着成败
怒斥敌人	* 怒斥敌人	怒斥敌人
泣诉不幸	* 泣诉不幸	泣诉不幸

还有一个证据来自否定词的语义指向。我们知道,句子中的状语有吸引否定词的能力(饶长溶,1988),即否定词的语义指向一般不是动词而是修饰动词的状语。尽管动词是结构核心,但吸引否定词的是语义核心状语。同样,在动补结构中,吸引否定词的是补语而不是动词,说明补语是语义核心,不是结构核心。

状中:我没有快跑。(跑了,但是不快。)

动补:我没有跑累。(跑了,但是不累。)



## 四 关于汉语动补结构的历史来源

要把现代汉语和古代汉语分开,在古代汉语里,动词和形容词都能很自由地表示致动意义,例如“远之”是“使它离得远”的意思,“败之”是“使他失败”的意思。但是这种致动用法在现代汉语已经衰退,现在如说“白了少年头”,那是古代汉语的残留,不是主流。

余健萍(1957)提到动补结构可能有两种来源:

来源甲: B → A 而 B → AB 如: 远之 → 推而远之 → 推远它  
来源乙: A → A 而 B → AB 如: 推之 → 推而远之 → 推远它

余健萍认为动补结构 AB 主要是从甲式发展而来的,即由 B 扩展而来,因此补语 B 是核心。有人因此还认为汉语经历了核心由后项 B 转移到前项 A 的过程。

其实,动补结构的产生跟动词形容词致动用法的衰落是密切相关的,即“推远”的产生和普遍使用跟“远”的致动用法的衰落密切相关,因此不能认为现代动补结构中的补语有致动用法还有普遍性。

从历史上看,动补结构应该是从双核心的连动结构或并列结构通过后核心的虚化弱化演变而来的,而不是从核心在后的状中结构核心前移而转变来的。<sup>①</sup>例如:

The dog barked John awake.  
狗叫叫醒了小张。

英语宾语 John 插在动词和补语之间,现代汉语动词和补语先形成一个句型单位“叫醒”(动补复合词),然后再跟上宾语“小张”。但是在中古汉语,语序和英语是一致的:

唤江郎觉(《世说新语·假谲》)

这种分离式的连动(或兼语)结构是现代汉语动补结构的来源。(梅祖麟,1991;志村良治,1995;李讷、石毓智,1999)原来前动词和

后动词都是核心(“万物灭尽”也可以说成“万物尽灭”,前后动词可以颠倒),后来后动词“觉”虚化,虚化了的成分会失去独立性,变为黏附于前动词,造成动补结构,即:唤江郎觉 → 唤江郎。虚化了的成分结合面宽,例如,从“击杀之”(连动式)变成“愁杀人”(动补式)后,“杀”意义虚化,已经失去“杀害”这种实在意义,表示程度深这种抽象的意义,它的结合面变宽,除了跟动作动词结合还可以跟“愁、笑、妒、看”等心理动词结合。

因此,即使从历史演变来看,现代汉语动补结构也是动词是核心语,补语是附加语。结论是,现代汉语属于“附加语构架语言”。

## 五 结语

从结构上看,汉语动补结构的动词是核心语,补语是附加语,现代汉语属于“附加语构架语言”。如果说英语和现代汉语都属于“附加语构架语言”,两者有什么差别?看例子:

The ball floated out of the cave.  
球漂出岩洞。

The dog barked John awake.  
狗叫叫醒了小张。

差别在于,英语的“路径”概念(out of)与“运动+方式”概念(float)是分离的,没有结合为一个单位,现代汉语动补式“漂出”中“路径”概念(出)和“运动+方式”概念(漂)结合为一个单位(动补复合词)。第二个例子英语的“衬体+路径”概念(awake)也没有与“运动+方式”概念(float)结合为一个单位,而汉语动补式的“衬体+路径”概念(醒)也与“运动+方式”概念(叫)结合为一个单位(动补复合词)。因此,在作跨语言的类型比较时,我们除了需要像 Talmy(2000)那样比较不同语言“概念合并”的方式外,还需要比较“概念结合”的方式。

Talmy(2000)不仅认为汉语属于“附加语构架语言”,而且认为汉语是一种强势“附加语构架语言”,理由是汉语经常用补语来表达事件的构架(“路径”或“路径+衬体”)。英语用单个动词来表达的,汉语多用动词补结构来表达,例如:

kick = 踢着  
kill = 杀死  
open = 打开  
cure = 治好  
break = 打破  
select = 选出

英语“运动”和“路径”两个概念要素合并在一起,汉语是分开。英语和古汉语很相像,古汉语的“污”现在要说成“弄脏”,“杀”要说成“杀死/弄死”。<sup>⑥</sup>从这个角度看,似乎可以说汉语是一种强势“附加语构架语言”。

英语动词和补语之间有很强的选择性,可以用做补语的形容词非常有限(Goldberg, 1995:195),它们的搭配是惯用语性质的:

He ate himself sick.  
\* He ate himself ill/full/nausious.

汉语动补结构是高度能产的结构,这一点似也能说明汉语是一种强势“附加语构架语言”。但是这只是问题的一个方面,汉语动补结构的高度能产性同时说明,充当补语的词封闭的程度不太高。虽然做补语的词相对前动词是个封闭类,特别是趋向补语和常用结果补语,但是几乎所有的单音节形容词都可以做补语(石毓智,2000):

吃饱、吃腻、吃病、吃胖、吃穷、吃晕、吃累、吃瘦、吃烦

也就是说,汉语做补语的形容词不是一个封闭的类,做补语的动词也要比英语开放。再考虑到汉语的补语都能单独充当谓动词,有些句式里补语还残留古汉语的使动用法,可以说,汉语核心

语和附加语的区别不像英语那么明显。从这个角度说,汉语又不是一种很典型的“附加语构架语言”。

对外汉语教学中动补结构的的教学一直是一个难点,弄清汉语动补结构的类型学特点,并将它与其他语言加以比较,这也许可有助于这方面的教学。

#### 附注

① 古汉语连动式的另一个演变方向是转变为状中结构:如“坐(而)言”,“怒(而)飞”等,原来也是连动式,前项动词是不及物动词,意义衰退后演变为后项的修饰性状语。“生拘”和“长跪”,前项是形容词,本来就是状中结构。状中结构如前所说都不能说成“A没AB”(\*坐没坐言,\*长没长跪)。

② 现代汉语也有不分的,如“辄=打碎”,“坑=害苦”等,见袁毓林(2000)。

#### 参考文献

- 范晓(1985)略论V-R,《语法研究和探索》(三),北京:北京大学出版社。  
柯理恩(2002)汉语方言里连接趋向成分的形式,《中国语文研究》第1期,26—44。  
李临定(1984)究竟哪个“补”哪个:“动补格”关系再议,《汉语学习》第2期。  
李讷、石毓智(1999)汉语动补结构的发展与句法结构的嬗变,《中国语言学报》第2辑,北京:北京语言文化大学出版社。  
林焘(1957)现代汉语补足语轻音现象反映的语法和语义问题,《北京大学学报》第2期。  
吕叔湘主编(1980)《现代汉语八百词》,北京:商务印书馆。  
马希文(1987)与动结式动词有关的句式,《中国语文》第6期。  
梅祖麟(1991)从汉代的“动杀、动死”来看动补结构的发展——兼论中古时期起词的施受关系的中立化,《语言学论丛》第16辑,北京:商务印书馆。  
饶长溶(1988)“不”偏指前项的现象,《语法研究和探索》(四),北京:北京大学出版社。  
任鹰(2001)主宾可换位动结式述语结构分析,《中国语文》第6期。

## 汉语内部视点体的 聚焦度与主观性\*

北京语言大学 陈前瑞

**提要** 本文是笔者博士论文《汉语体貌系统研究》的一部分。根据 Johanson(2000)的聚焦度理论,对汉语进行体或未完成体标记“着、正在、呢”的变异规律进行了重新解释,发现它们从左到右构成聚焦度由高到低的序列,该序列也正是主观性的序列,只是方向相反。笔者进而设想,聚焦度由高到低的不同,也反映了说话人在呈现客观事件时所持有的主观性的不同。

**关键词** 聚焦度 主观性 进行体 未完整体 汉语

### — 引言

本研究从情状内部观察情状的内部视点体,它包括通常所说的进行体和未完整体。汉语常用的内部视点体标记包括“在、正、正在、呢、着”等。这些体标记具有哪些内部差异?其间是否存在具有普遍性的理论参数?文章试图从聚焦度(focality)与主观

\* 本文是在导师李宇明教授的指导下完成的。初稿在2002国际汉语教学学术研讨会(2002年7月,昆明)上宣读,承蒙陆俭明、沈家煊、刘勋宁等先生指正。研究工作得到崔希亮教授主持的国家社科基金项目(项目编号:BY005)的支持。谨致谢忱。

石毓智(2000)现代汉语的动补结构:一个类型学的比较研究,《现代中国语研究》第1期,日本京都:朋友书店。

余健萍(1957)使成式的起源和发展,《语法论集》第2集,北京:中华书局。

袁毓林(2000)述结式的结构和意义的不平衡性,《现代中国语研究》第1期。

赵元任(1968)《中国话的文法》,吕叔湘译《汉语口语语法》,北京:商务印书馆,1979。

志村良治(1984)《中国中世语法史研究》,江蓝生、白维国译,北京:中华书局,1995。

朱德熙(1982)《语法讲义》,北京:商务印书馆。

Goldberg, A. E. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.

Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. I & II. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

的要更为抽象和普遍,因而可以蕴含聚焦度高的视点标记所指称的区域,如英语的 wrote > was writing。如果一个语言中有两个聚焦度不同的标记,聚焦度高的仅用于事件的个体或局部动作,聚焦度低的还可以用于事件的整体或多场合事件。这种现象 Johanson 称之为聚焦度叠置(focality superimposition)。(89页)从历时的角度来看,聚焦度高的视点标记倾向于发展成为聚焦度低的视点标记,并逐步获得更为抽象的功能,乃至情态功能。该过程称为聚焦度的弱化(defocalization)。(99页)虽然聚焦度的定义和区分还不十分精确,它仍对内部视点体的变异和历时演变有一定的解释力。汉语的体貌问题极其复杂,内部视点的表现手段繁多,历史联系错综复杂。笔者希望聚焦度的概念能为汉语的体貌研究提供一个新的理论视角。

本文研究现代汉语普通话的基础方言北京话的内部视点体,语料以老舍的《四世同堂》和王朔小说为主。张伯江、方梅(1996)认为,王朔小说的语言是当代北京口语的真实代表,它与老舍作品为代表的老北京话有着明显的区别。如果把两者进行对比,就能典型地反映北京话50年来的发展和变化。<sup>⑨</sup>本文第二节用聚焦度概念来解释现有的研究成果,第三节比较汉语常用的内部视点体标记的主观性,最后有一个小结。

## 二 汉语内部视点体的聚焦度

### 2.1 “着”与“在、呢”的聚焦度

张秀(1957:158)曾明确指出,“你快去吧,他们(正)在那儿跳舞呢”,在这里,“呢”这个助词表明,他们正在进行跳舞的文娱活动。在此不用“着”是因为跳舞可以是跳跳歌歌的。如果说话人要强调在说话时他们正在跳而不是在休息,他们可以改用“着”来强调动作的持续性,如“他跳着舞呢”。邓守信(Teng,1975:129)指

性(subjectivity)的角度来解释汉语内部视点体的共时变异。本文的主观性概念来自 Traugott(1995),是指语言形式在反映说话人主观态度方面的不同,对此沈家煊(2001)有很好的概述。

聚焦度的概念来自 Johanson (2000)。Johanson (2000)考察欧洲语言时体系统时,系统地应用了聚焦度的概念。他认为,人们在特定参照点观察事件时对事件的情况在心理上关注或聚焦的程度会有所不同,这种聚焦的程度就是聚焦度,它是由观察方式首要指称或呈现的对象(primary deictic center, or present world)的相对范围所决定的。(38页)就内部视点体而言,它所呈现的范围大致分三类:(1)窄式:只涉及在单一场合发生的事件,且基本上趋近于参照点并在此时实际发生或存在。(2)扩展式:事件可以是单一场合的,也可以是多个场合的,虽然不限于趋近于参照点,但事件必须实际发生。(3)开放式:事件可以是单一场合的,也可以是多个场合的,该事件原则上在参照点有可能发生,但并不实际发生。(86页)

聚焦度相应地可以初步分为三个等级:高聚焦、低聚焦、无聚焦;高聚焦大致对应于英语的 was writing(正在写);低聚焦大致对应于法语的 *écrivais*, 相当于英语的 *was writing*(正在写)和 wrote(写);无聚焦大致对应于土耳其语的 *yazardi*, 相当于英语的 wrote(写), would write(将会写)、used to write(常常写)。聚焦度的对比可以列表如下:

表1 聚焦度的对比表

聚焦度	呈现范围	土耳其语的代表标记	汉语对应的含义
高聚焦	窄式	<i>Yazmakta (dir)</i> <i>Yazmakta ydi</i>	正在写
低聚焦	扩展式	<i>yazıyordu</i>	正在写、写
无聚焦	开放式	<i>yazardi</i>	写、将会写、常常写

就特定语言而言,聚焦度低的视点标记在语义上比聚焦度高

义。<sup>⑨</sup>从聚焦度的角度来看，随着意义的虚化和泛化，“着”的聚焦度也逐渐降低。该过程符合聚焦度弱化的一般规律。也就是说，“着”在不同的用法中，聚焦度确有强弱之别。但是由于汉语的“着”来源于结果状态意义，而且通常不表示惯常和规律的意义，所以不管“着”表状态的持续还是动作的持续，它都要求情状在某一参照点仍然存在。“着”所表示的情状不仅当时存在，而且通常还会不变地存在一段时间。因此，“着”的聚焦度非常高，应属高聚焦。<sup>⑩</sup>

## 2.2 “在”与“正、正在”的聚焦度

现有研究表明，“在”可表示反复进行或长期持续，而“正、正在”不行，如：经常在考虑——一直在等待——\*经常正（正在）注意——\*一直正（正在）考虑。（吕叔湘，1980：599）可见，“在”可用于多场合的事件，呈现范围是开放式的，事件在参照点可以发生也可以不实际发生，应属于低聚焦。如“他在写小说”，可以一般理解为在最近一段时间内他在写小说，但在说话时间他不一定正在写小说。而“正、正在”倾向于单一场合的事件，事件倾向于实际发生。如“他正在写小说”，一般理解为在说话时间他正在写小说，虽然也不是不可以理解为最近一段时间内他正在写小说。因此，“正、正在”的呈现范围主要是窄式的，属于高聚焦。

吕叔湘(1980:599)还指出，“正”着重时间，“在”着重状态，“正在”既重时间又重状态。Hsu (1996)的研究基本证实了这一点：“正”与外在的参照时间高度相关，它强调进行的情状是在某一定时间发生。例如，“吕布正找不到对手，一看张飞迎上来，立即转向张飞厮杀。”“在”则相反，它与内在的时间结构相关，它更强调进行的情状正处在持续和过程之中。例如：“母亲每天在算账，想办法缩减开支。”“正在”与进行的情状的外在参照时间和内在的时间结构都相关。例如：“近期正在筹备成立的国立海洋生物博物馆，也因此无法取得海豚豚豚展示和研究。”表2是Hsu对书面话语

出，“在”可以用于重复性动作，如“他在撕报纸”，而“着”不行，如不能说“他撕着报纸”。Chan (1980:67)补充说，在从句里“着”可以用于重复性动作，如“他敲着门问……”。陈重瑜(Chen, 1979)认为，“在”能用于实际的过程或习惯性的行为，“着”只能用于实际进行的动作；因此，“在”所标记的时间域(temporal contour)比“着”宽，也不如“着”精确。笔者以为，时间域与聚焦度的含义非常接近。

陈月明(2000)已经明确指出，“在”表活动的进行，“着”表动作的持续。(542页)动作往往是直观的行为，而活动往往是隐蔽的行为。如某人在邮局填单子，它的隐蔽行为可能是寄包裹或拍电报。我们能说“她填着单子”、“他在填单子”、“他在拍电报”或“他在寄包裹”，但不能说“他拍着电报”或“他寄着包裹”。这就是说，“着”可以出现在表直观现象行为的动词后面，不能出现在指称隐蔽性的实质性的动词短语中。(544页)“在”则不同，可以出现在上述两种现象之中。“在”和“着”的这种区别完全符合 Johanson 所说的聚焦度叠置的规律，即聚焦度高的“着”仅用于事件的个体或局部动作，聚焦度低的“在”还可以用于事件的整体或多场合事件，因而可以得到很好的解释。

上述对比研究中，“在”或“呢”所在的小句可以出现“正”或“正在”，如“他们正在跳舞、正在寄包裹、正在撕纸呢”等，这些句子的聚焦度都不如带“着”的句子。“某人正在跳舞”既可理解为这一刻某人在舞场，也可以理解为某人正在舞池跳着舞呢。因此可以认为，同样是表动作的进行，“着”的聚焦度不仅高于“在”，而且也高于“正、正在”。

汉语的“着”除了表动作进行外，还表示状态的持续。状态的持续又可以分为两种：一种是表结果状态的“着”，如“摆着、挂着”，一种是表未完整体意义的“着”，如“有着、存在着”。它们之间的发展顺序是：结果状态早于动作进行，动作进行早于未完整体意

中三者所表示的事件是发生在参照时间这一点还是一个延展的时间段的统计结果。<sup>②</sup>

表 2 书面话语中事件发生在参照时间点与延展时段的比较

例句类别	参照时间点	延展的时段
正	74/97 (76%)	23/97 (24%)
正在	40/60 (67%)	20/60 (33%)
在	74/154 (48%)	80/154 (52%)

结果显示,表示事件发生在参照时间点方面,“正”高于“正在”9个百分点,“正在”高于“在”19个百分点。Hsu (1996)的思路与Johanson(2000)对聚焦度的区分相通,不过该文对上述数据未进行差异显著性检验,而笔者所作的统计检验发现,“正在”与“在”之间的差异非常显著,前者表示事件发生在参照时间点的明显高于后者(Fishman's exact Test, 双侧检验  $p=0.015$ , 单侧检验  $p=0.01$ )。但是,“正”与“正在”之间9个百分点的差异尚不显著(Fishman's exact Test, 双侧检验  $p=0.202$ , 单侧检验  $p=0.13$ )。基于统计分析的结果,笔者认为“正”表事件发生在参照时间点的略多于“正在”,“正”的聚焦度略高于“正在”,“正、正在”的聚焦度明显高于“在”。

### 2.3 “在”与“呢”的聚焦度

“在”与“呢”在北京话中都可以表示进行,“呢”跟“在”一样也可以用于反复进行或长期持续,如:这事儿我常常想呢|一直等你呢。因此,“呢”与“在”一样都不是高聚焦。

不过,“呢”的用法更复杂。“呢”公认是语气词,它除了表进行之外还有许多别的用法。比如,“呢”还可以指明事实而略带夸张,如:王府井可热闹呢、北京的冬天才冷呢、他还会做诗呢。(吕叔湘,1980:366)除此之外,“呢”还可以用于“他是学生呢、今天星期日呢”之类的句子。这里的事件可以是超越时间性的,也可以是抽象的性质或状态。这些用法更接近于英语中一般现在时的用法。

比较而言,“在”一般不能用于状态动词。又如:“谁说他不抽烟?他抽呢,每天一包还不够!”其中的“他抽呢”是一种习惯性的行为,该行为原则上在参照点有可能发生,但并不实际发生。因此,“呢”的聚焦度比“在”还低,应属无聚焦。

同样是表当前状态,“呢”用于表达说话人对事件或命题的态度、立场或感情。“呢”的各种用法的核心语法意义是表示非现实情态。<sup>③</sup>可见,“呢”具有明显的情态意义。无聚焦的视点标记具有一定的情态功能,这也具有相当的普遍性。(Johanson, 2000)

### 2.4 汉语内部视点体的聚焦度序列

基于以上考察,我们得到汉语若干内部视点标记在聚焦度上由高到低的序列或级次:

- (1) a. 着 > 正 > 正在 > 在 > 呢  
 b. +高聚焦 > +低聚焦 > +无聚焦 > +情态

在上述级次中,a行是汉语内部视点标记的聚焦度由高到低的序列,b行是汉语内部视点标记对应的聚焦度等级以及聚焦度弱化的一般序列。“着、正、正在”均为高聚焦的标记,但聚焦度依次降低;“在”为低聚焦的标记,“呢”为无聚焦的标记,并具有明显的情态功能。+无聚焦是从聚焦度的角度而言,是聚焦度的最低等级;+情态是从情态的角度而言,所以“呢”能具有双重属性,在聚焦度方面是无标记的,在情态方面是有标记的。

聚焦度低的视点标记在语义上比聚焦度高的要更为抽象和普遍,因而可以蕴含聚焦度高的视点标记所指称的区域。在北京话中,“呢”可以根据表达的需要,跟聚焦度较高的成分灵活组合,构成诸如“正在谈话呢”之类的表达。

## 三 汉语内部视点体的主观性

## 3.1 “在”与“着”、“正、正在”的主观性

## 3.1.1 “在”与“着”的主观性

泽田启二(1983)指出,“在V”经常用于“是”字句,并与语气副词“到底、究竟”等以及插入语“看起来、你瞧”等同现,典型地表示“主张或推测某行为存在”。“V着”经常与带“地”的状语共现,如“深情地、目不转睛地、认真地”等,主要用于“动作、作用的样子、状态”。例(2)和(3)分别是“在V”和“V着”的典型例句:

(2) 他不是正在走,简直是在跑。(《现代汉语八百词》261页)

(3) 通讯员也皱起了眉,默默地看着手里的被子。(茹志鹃《百合花》)

泽田启二先生的结论是:“在V”是与“是”共存的主体表现,“V着”是与“地”共存的客体表现。笔者理解,这里讲的就是主观性的问题,“在V”是主观性的表达,“V着”是客观性的表达。换句话说,同样是表动作的进行,“在”的主观性高于“着”。

## 3.1.2 “正、正在”的主观性

根据泽田启二比较“着”与“在”的主观性标准,“正、正在”的主观性可以说介于“着”与“在”之间。笔者从王朔小说中检索出“正”表进行的用例262个,“正在”的用例近261个,仅有1例(例11)带有“在”字句中常见的语气副词。它们所在的句子也有带“地”的状语,但并不多见,其中“正”与带“地”的状语共现的有19例(如例(4)、例(5)),而“正在”与之共现的只有3例(如例(6)——(8))。仅从这点来看,“正”和“正在”的主观性都不强,比较而言,“正”更趋近于“着”,“正”侧重表现事件当时的状态,而“正在”仅侧重当时的动作或行为。

(4) 刘会元来到牛奶店时,我正浑身哆嗦地喝着一杯黑色的

热可可,精神亢奋。

(5) 正悠闲滋润地呷了热茶品味儿的钱康闻声一哆嗦……

(6) 雅座间已坐了一些半熟险的各路贤士,正在和侃姐起劲地谈论法国奶酪。

(7) “这儿有你一封信。”正在无聊地翻着信件杂志的丁小鲁抬头对我说……

(8) 会议室里,全体头目坐在会议桌旁正在紧张地开会。

“是”字句具有情态的作用,也是泽田启二判断主观性的标准之一。“正”字句中没发现1例出现在“是”字句中,而“正在”则可以以不同的形式出现在“是”字句或类似于“是”字句的环境中。例如:

(9) 脑子里总是盘算老婆孩子发财保命,这就是对正在牺牲流血的战友的背叛!

(10) “你这种态度才是侮辱党,你正在侮辱一个党员。”

(11) 他们的确有点像两个正在鬼鬼祟祟发牢骚的大人。

上述例句的主观性稍强,其中例(11)出现了多个凸现主观性的成分:的确、有点像、鬼鬼祟祟、发牢骚。这一点也进一步说明“正在”在主观性方面比“正”略强,更接近“在”。

## 3.2 “在”与“呢”的主观性

## 3.2.1 北京话中表进行的“在”与“呢”的话语功能

笔者根据北京大学中文系的汉语语料库检索并统计了《四世同堂》与王朔小说中表进行的“在”与“呢”。《四世同堂》中,表进行的“在”与表进行的“呢”的频率比是1:1.2;而在王朔小说中,两者的比例为5.3:1。可见,从总体上看,当代北京话表动作进行的手段中,“在”比“呢”更常用。

在具体用法上,表进行的“呢”主要用于结句的小句(86.5%),以小句后标点为判断标准,如句号、感叹号、问号,包括破折号均为结句标点,“在”多用于非结句小句(69%)。老舍和王朔作品在这方面的表现基本一致,且两者结句和非结句的比例十分接近。

表 3 《四世同堂》与王朔小说中“在”与“呢”的用法差别

语料种类	进行的“在”		进行的“呢”		进行的“呢”	
	叙述	对话	叙述	对话	从句	非从句
四世同堂	90	0	91	14	30	90
王朔小说	630	147	9	134	277	500
					124	19

据表 3,“在”在《四世同堂》中完全用于叙述(含描写),没有 1 例用于人物对话。而在王朔小说中,“在”开始出现在对话中,并占有一定比例,叙述与对话中的使用比为 4.3:1。“呢”在《四世同堂》中主要用于叙述,叙述和对话中的出现比例为 6.5:1,而在王朔小说中,“呢”绝大部分用于对话,叙述和对话中的出现比例约为 1:15。270 可以认为,正是因为时间副词“在”大量进入北京话,原来表进行的“呢”的功能才发生了重大调整,由通用于叙述和对话而改为主要用于对话。当代北京话中,同样是表进行,“在”具有叙述性,“呢”具有对话性,两者承担着不同的话语功能。为了进一步研究两者的其他区别,下面专门研究王朔小说人物对话中的“在”与“呢”。

### 3.2.2 北京口语中“在”与“呢”所在小句的结构差别

这里首先把兼用“在”与“呢”表进行的句子区别开来(共 10 例),专门考察了单用“在”与“呢”表进行的小句(各有 137 和 124 例)在句子结构和形式上的差别(见表 4)。

表 4 表进行的“在”字句和“呢”字句出现的结构条件

	疑问句	宾语从句	主句部分	定语位置	偏正从句	并列从句	否定形式	并列动作	复杂状语
“在”字句	43	39	3	2	10	8	1	4	30
“呢”字句	0	1	2	0	0	0	0	0	21

注:有些句子可以从不同角度标注,致使“在”字句的标注总数为 140,多于句子本身的数量,而“呢”字句的标注数明显少于句子数。

从表 4 可以看出如下差别:

(一) 表进行的“在”字句自如地用于各种疑问句,如例(12)、(13),而表进行的“呢”字句则不可以。这可能是因为“呢”用于疑问句时,具有特殊的功能。这种功能有人认为是表疑问,有人认为是“提醒”兼“深究”。<sup>⑥</sup>比如:“你干什么呢?”其表“进行”的意味很不明显,故不计入“呢”的进行用法之中。

(12) “咱们不是在共同分析张大雷其人吗?”李建平不满地说……

(13) “你一直在干这个?”

(二) 表进行的“在”字句大量出现在宾语从句中,如例(14);而“呢”字句仅有一例出现在宾语从句中,如例(15)。两者出现在主语位置上的情况则相当,都不多见。

(14) “是吗?你比我还知道我在干吗——别跟我打岔儿,警察可就在旁边。”

(15) “我说呢,我在台上还纳闷呢,梦蝶怎么换模样了,我记错了?别露怯。”

(三) “在”字句不仅可以出现在定语位置(例(16)),还可以出现在有关联词的偏正从句(例(17))、并列复句中。“在”字句的谓语句不仅可以有否定形式“不是”(例 18),而且还可以是并列动作(例(19))。这些句法环境中没有发现表进行的“呢”字句。

(16) 马林生缓缓地说:“你就是我一生在等的那个人。……”

(17) 我当然可以变,因为人,你我都在变。

(18) 这不像是在谈情说爱了。成了纯粹的找对象了,这么谈下去分歧只会越来越大。

(19) 我只记得咱们当时在吃在喝在搞女人,后来烟消云散……

(四) “在”字句和“呢”字句都可以出现复杂状语(这里指双音



节以上的状语,不包括单音节的语气副词),但前者的状语可以更为复杂,出现的频率可以更高。例如:

(20) “地的的确确一直在爱着你。……”

(21) “我可是一直给您留着面子呢。”

(五)兼用“在”和“呢”表进行的句子均没有表3所列的特征,比较而言,更像单用的“呢”字句,只是对句子条件的要求更为严格。例如:

(22) “你多吃。”“我在吃呢。这菜是纯粹的北方菜吗?”

(23) “得了吧,根本没这么一个人,你在吹呢。”儿子嘲笑他。

前两项结构特征的制约性最强,能控制60%左右的表进行的“在”字句。在句子结构和类型方面,“在”的分布比较自由,而“呢”的分布相当受限,主要用于简单的陈述句。

### 3.2.3 “在”与“呢”所在小句的语势差别

李宇明(2000:68)指出,语势是说话人的情感在语言中的反映。语势反映的是言语情感的“量”,不同的语势代表不同的言语情感度。下面首先考察“在”字句和“呢”字句中明显体现说话人情感的标志词性词语,然后分析说话人所表现的言语情感的性质。最后分析“在”字句和“呢”字句在上下文中的语义关系。

#### (一)“在”字句和“呢”字句的语势标示语

“在”字句和“呢”字句的语势可以从说话人本身的语句和叙述人语句中的一些情绪性词语反映出来。前者称为语内标志,后者称为叙述标志。

“在”字句的语内标志主要有:的确、白白、当然、其实、一向、从一开始就、只怕、真可怕、好哇、嘿、严肃点儿、别演戏、难道、一点也不、说胡话、岂不、发愁、挺逗、瞎费工夫,等等。例如:

(24) “你说,你是不是从一开始就在骗我?”

“呢”字句的语内标志主要有:唉哟、你瞧、胡扯、流里流气的、糙老爷们、瞎逗、控诉、瞧他、得了吧、别老唠叨、瞧你、起腻、嗨、傻、

傻乎乎的、别打岔、可不是、臭德性、装傻、我说呢、全崩溃了、哟、甬招我啊、吓的等等。典型的例子如下:

(25) “唉哟,赵老,您可不敢寻短见,多少人指着你呢。”

两者相比较,“呢”字句话语中的情绪性词语多,且程度较强。而“在”字句话语中情绪性词语偏少,且程度偏弱,确认事实的词语(如:“其实、一向”等)偏多。

再看叙述标志。“在”字句的叙述标志语主要有:恭维、委屈地摊开手、缓缓、顺势、扭向一边、异样、强颜欢笑、气愤地说、横眼、试探、惊诧、做势、做势、做势、审视、烦躁、皱起眉头、理直气壮、笑等等。下面是一个典型的例子:

(26) “你在谈恋爱是不是?”他借着幽暗的光线审视我……

“呢”字句的叙述标志语主要有:不屑地说、急急、端详着、笑着、恶声恶气、忍俊不禁、偏脸盯着我道、苦口婆心、气冲冲、吆喝、得意、心平气和、咒骂、恭敬、不耐烦、骂骂咧咧、一本正经、笑吟吟,等等。下面举一个典型的例子:

(27) 我仍很得意,果然她们不高兴。对她们说:我们调戏你们呢。

两者相比较,除了进一步印证了语内标志的区别外,还明显感觉到:“呢”字句具有明显的调侃和夸饰的意味,而“在”字句则显得低调、正式。

#### (二)“在”字句和“呢”字句的语势级次

根据说话人的语内标志、叙述人的叙述标志以及上下文的综合判断,这里把“在”字句和“呢”字句所体现的说话人的主观态度分为中性态度、肯定性态度和否定性态度。结果发现(见表5):用于中性态度的“在”字句有42%,而“呢”字句只有8%;用于肯定性态度的,“在”字句与“呢”字句分别是16%和45%;用于否定性态度的,两者比较接近。中性态度的语势级次要低于带有肯定和否定态度的句子。因此,“呢”字句的语势级次明显高于“在”字句。例

(28)的“在”字句是表中性态度,仅客观陈述某人的行为;例(29)的“呢”字句是训斥听话人的,属否定态度。肯定性的例子见前面的例(25)。

(28) “看见晶晶了吗?她在化妆,我给你叫去。”

(29) 看见我们院墙头站满人,就朝我们吆喝:看什么看,找打呢。

表5 “在”字句和“呢”字句的语势级次

	肯定性	中性	否定性
“在”字句	16%	42%	42%
“呢”字句	45%	8%	47%

(三) “在”字句和“呢”字句所表示的语义关系篇章中的任何一个小句,都会与上下文的其他小句构成一定的语义关系。修辞结构理论(Rhetorical Structure Theory, RST)把篇章中的语义关系总结为一套数量有限的关系(详见卫真道,2002),为研究“在”字句和“呢”字句在篇章中的语义功能提供了有效的工具。<sup>⑧</sup>据此对王朔小说对话中的“在”字句和“呢”字句与上下文的语义关系按照修辞结构理论的语义关系逐一标注,然后将相近的语义关系做适当归并,结果如下:

表6 “在”字句和“呢”字句所表示的语义关系的区别

	评估/对照	原因/结果	证明/证据	解答/解释	例句总数
“在”字句	31(23%)	22(16%)	10(7%)	43(31%)	137
“呢”字句	58(47%)	21(17%)	12(10%)	17(14%)	124

注:括弧内的数字为该类型占某句式例句总数的百分比,表中所列的语义关系并非穷尽性的。

从这些语义关系所反映的说话人的主观性来看,评估/对照关系最强,如例(30)、(31);原因/结果与证明/证据关系最弱,如例(32)、(33);解答/解释关系居中,如例(34)。

(30) 李江云笑着对懵了头的新娘说:“还没明白,他们胡扯呢。”(评估)

(31) “……你别老唠叨,我们这儿正数花儿呢。”(对照)

(32) “真的不行,我得回家。”周瑾说:“我爱人在家等我呢。”

(原因)

(33) “买菜去了,你瞧这几根黄瓜多嫩,顶着花呢。”(证据)

(34) “把钥匙拿来——我在行使我的职权。”(解释)

从表6看出,“在”字句跟“呢”字句相比,突出的特点是解答/解释关系明显居多(Fishman's exact Test, 双侧检验  $p = .002$ , 单侧检验  $p = .001$ ), 评估/对照关系明显居少(Fishman's exact Test, 双侧检验  $p = .000$ , 单侧检验  $p = .000$ ), 原因/结果与证明/证据关系则非常接近。可见,“呢”字句多用于主观性强的语境,而“在”字句则多用于相对中性的语境。

综上所述,我们发现北京话中“在”字句跟“呢”字句在话语功能、句子结构、语势级次和语义关系三方面均表现出明显的差别,具有明显的互补性。根据这些差别可以确认:“呢”字句主观性明显高于“在”字句。

### 3.3 汉语内部视点体的主观性序列

通过上面的逐项比较,可以进一步归纳出汉语若干内部视点体标记主观性的序列:

(35) 着 > 正 > 正在 > 在 > 在 > 呢  
 低 → (主观性)

比较(35)和(1),可以发现主观性由低至高的序列与聚焦度由高至低的序列完全一致。由于主观性和主观化是一个更为普遍化的性质和机制,而聚焦度仅是作用于体貌的局部领域,因此,我们可以从主观化的角度对聚焦度进行解释并可以表示为(36):

(36) 着 > 正 > 正在 > 在 > 在 > 呢  
 聚焦度高 ← 聚焦度低  
 主观性低 → 主观性高

聚焦度由高到低的不同,也反映了说话人在呈现客观事件时所持有的主观性的不同。聚焦度高的,主观性低;聚焦度低的,主观性高。聚焦度本身就是主观性在内部视点体领域的一种具体表现。Johanson (2000)认为聚焦度反映的是人们对事件的状况在心理上关注或聚焦的程度。聚焦度高的视点体标记强调事件在特定时刻的状况,在这种情况下,一方面是外在的参照时间非常突出,另一方面是事件本身的客观状态非常突出。这两个因素使带有高聚焦的句子不大可能用来表示说话人的主观态度、看法或推测。因此,高聚焦的体标记具有较强的客观性和较弱的主观性。相应的,低聚焦的体标记具有较弱的客观性和较强的主观性。在历时发展过程中聚焦度弱化的过程相应地也表现出主观化的过程。

#### 四 小结

本文根据 Johanson 的聚焦度理论,对汉语内部视点体标记“着、正、正在、在、呢”的变异规律进行了重新解释,发现它们从左到右构成一个聚焦度由高到低的序列。

本文重点比较老舍小说和王朔小说中表进行的“在”与“呢”的用法,探讨两者在北京话近 50 年中的发展变化。文章还细致地分析对话中的“在”字句跟“呢”字句在句子结构、语势级次和语义关系三方面的差别,确认表进行的“呢”字句的主观性明显高于“在”字句。由此进一步发现,上述内部视点体聚焦度的序列也正是主观性的序列,只是方向相反。

本文进而设想,聚焦度由高到低的不同,也反映了说话人在呈现客观事件时所持有的主观性的不同。在历时发展过程中聚焦度弱化的过程就是主观化的过程。这一构想是否成立,还需要大量跨语言材料的支持。

#### 附注

① 刘一之(2001)指出,北京普通话不同于北京话,其代表是近年来所谓的“京味儿小说”。北京普通话的语法、词汇以北京话为主,参杂了一些其他方言的东西。例如,北京话表示正在进行,和持续只用“呢”不用“在”,而北京普通话两者都用。这一观点,与张伯江、方梅(1996)相左。笔者认为,刘一之(2001)所谓的北京话与北京普通话的不同,实际上就是北京话的历时发展在共时平面的表现。

② 笔者另有专文讨论这一发展过程。

③ 英语的进行体也可以用于 Are you still playing guitar? (你还弹吉他吗?)之类的开放性事件,但是这并不影响-ing 本身通常是一个高聚焦的标记(Johanson, 2000: 86)。卡尔梅克语的-ja-是一个一般性的未完整体,但仍为高聚焦(Ebert, 2000: 329)。上述两种看法都有助于本文把汉语的未完整体标记“着”总体上看做高聚焦的标记。

④ 表 1 中的文字由笔者从 Hsu(1996)的英文翻译而来。

⑤ 引自方梅《说“呢”》,第十二次现代汉语语法学术讨论会论文,2002 年 4 月,湖南长沙。

⑥ 另据调查,《儿女英雄传》中表进行的“呢”多用于对话,很少用于叙述。

⑦ 参见邵敬敏《语气词“呢”在疑问句中的作用》,《中国语文》1989 年 3 期。

⑧ 修辞结构理论明确声称只研究书面语的内部关系,而我们研究的是书面语对话部分中小句与上下文之间的关系。这种关系更为复杂,更难以明确归纳,这其中的“主观性”也是公认的和难以完全避免的。

#### 参考文献

- 陈月明 (2000) 时间副词“在”与“着”,陆俭明主编《面向新世纪挑战的现代汉语语法研究》,济南:山东教育出版社。
- 郭凤岚 (1998) 论副词“在”与“正”的语义特征,《语言教学与研究》第 2 期。
- 郭志良 (1991) 时间副词“正”、“正在”和“在”的分布情况,《世界汉语教学》第 3 期。

郭志良 (1992) 时间副词“正”、“正在”和“在”的分布情况(续),《世界汉语教学》第2期。

李宇明 (2000) 《汉语量范畴研究》,武汉:华中师范大学出版社。

刘一之 (2001) 《北京话中的“着(zhe)”字新探》,北京:北京大学出版社。

吕叔湘主编 (1980) 《现代汉语八百词》,北京:商务印书馆。

沈家煊 (2001) 语言的“主观性”和“主观化”,《外语教学与研究》第4期。

卫真道 (2002) 《篇章语言学》,徐超起译,北京:中国社会科学出版社。

杨平 (2000) 副词“正”的语法意义,《世界汉语教学》第2期。

泽田启二 (1983) 谈“在”——从其相关成分谈起,原载《伊地智善继、辻本春

彦两教官退官纪念中国语文学论文集》,日本东方书店。译文载大河内

康亮主编《日本近、现代汉语研究论文选》,许秋寒译,北京:北京语言学

院出版社,1993。

张伯江、李珍明 (2002) “是NP”和“(一)个NP”,《世界汉语教学》第3期。

张秀 (1957) 汉语动词的“体”和“时制”系统,《语法论集》第一集,北京:中

华书局。

张亚军 (2002) 时间副词“正”、“正在”、“在”及其虚化过程,《上海师范大学学

报》第1期。

Abraham, W. & L. Kulikov (eds.) (1999) *Tense-aspect, transitivity and*

*causativity*. Amsterdam: John Benjamins.

Chan, Marjorie K.-M. (1980) Temporal Reference in Mandarin Chinese: An

Analytical—Semantic Approach to the Study of the Morphemes *le, zai,*

*zhe*, and *ne*. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 15.

1, 33—79.

Chen, Chung-yu (1978) Aspectual features of the verb and the relative

position of the locatives. *Journal of Chinese Linguistics* 6. 1, 76—103.

Dahl, Östen (ed.) (2000) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*.

Berlin: Mouton de Gruyter.

Ebert, Karen (1999) Degree of focality in Kalmyk imperfective. In Abraham

& Kulikov (eds.), 323—340.

Johanson, Lars (2000) Viewpoint operators in European languages. In Dahl

(ed.) (2000), 27—188.

Hsu, Kylie (1996) A semantic, syntactic, and pragmatic analysis of the temporal markers *Zheng, Zhengzai, and Zai* in written and spoken Mandarin discourse. Doctoral dissertation of University of California, Los Angeles.

Stein, D. and Wright, S. (eds.) (1995) *Subjectivity and subjectivisation: linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teng, Shou-hsin (1975) *A semantic study of transitivity relations in Chinese*. Berkeley: University of California Publication.

Traugott, E. C. (1995) Subjectification in Grammaticalisation. In Stein & Wright (eds.), 31—54.

## 外国学生汉语“把”字句 认知图式的实验研究

北京语言大学 高立群 李凌

**提要** 本文利用词汇再认作业,通过两个行为实验对外国学生阅读汉语“把”字句时的认知加工方式进行了研究。结果显示,外国学生阅读汉语“把”字句时的认知图式和阅读非“把”字句相比没有明显的差异,他们在阅读“把”字句和非“把”字句时,主要是深层认知表征发生作用。“把”字句空间位移动图式对他们的认知不具有心理现实性,这一点与中国学生阅读“把”字句时的认知图式存在明显的差异。

**关键词** “把”字句 第二语言学习 空间位移 图式 认知表征

### — 引言

#### 1.1 “把”字句的认知图式

“把”字句是现代汉语语法研究中的一个重要问题,长期以来一直受到语言学家的重视。其中,认为“把”字句句法语义主要表达到“处置、致使”意义的观点影响最大。(王力,1954;吕叔湘,1980)近年来,随着研究的不断深入,一些学者对“把”字句的句法语义问题提出了许多新的观点。有学者(薛凤生,1994;崔希亮,1995;杨

素英,1998;齐沪扬,1998)主要从事物状态变化的角度出发,认为“把”字句的语义通常表示“一个物体由于外力的作用而发生的状态改变”。张旺熹(2001)利用语料库统计分析的方法对2160个“把”字句的内部语义问题进行了深入的考察,结果发现其中有1121个“把”字句表现的是物体的空间位移。因此,在吸纳以往学者观点的基础上,张旺熹先生认为“典型的‘把’字句表现一个物体在外力作用下从甲点转移到乙点的位移的过程”,并且这种空间位移动图式通过隐喻拓展形成了“把”字句的系联、等值、变化和结果等四种变体图式,因此空间位移动图式是“把”字句最基本的语义认知图式。

#### 1.2 对外汉语教学界关于“把”字句习得的研究

尽管汉语语言学界对“把”字句的理论研究很多,但是对于对外汉语教学来讲,帮助不是很大,主要原因在于语言学界无法揭示“把”字句的习得和认知加工规律。目前,在对外汉语教学界,专门研究论述“把”字句的习得问题的很少,施家焯(1998)对22类现代汉语单句句式的习得顺序进行了调查研究,其中包括“把”字句的习得顺序。再有就是靳洪刚(1993)对“把”字句的习得研究比较深入一些,他运用实验的方法,对46个以英语为母语的正在学习汉语的成年人进行了测验,测验方法有三种:语法判断、“把”字句翻译及故事陈述。实验结果表明:(1)以英语为母语的汉语第二语言习得者在习得“把”字句的过程中对语言分类规律十分敏感;(2)第二语言习得者的这种从主语突出到主题突出的“把”字句句习得过程,说明语言转移并不是杂乱的,而是在语言分类规律层次上的转移;(3)“把”字句的习得过程,有其先后顺序。高小平(1999)运用规模问卷测试与调查的方法对留学生习得各类“把”字句的过程进行了考察。(1)统计分析出留学生习得“把”字句的客观习得顺序和主观习得顺序,并划分了习得等级;(2)归纳、分析了留学生在习得过程中出现的偏误类型,探寻了留学生在习得过程中的“内在大纲”;(3)指出教学大

纲和教材编写中存在的问题,并提出了教学建议。余文青(2000)对留学生使用“把”字句情况进行了调查。她调查的目的是考察学生在具体语境中是否有意识地使用“把”字句。

### 1.3 虚报性再认错误

心理学的研究(Bransford, etc., 1972; Johnson, etc., 1973; McKoon & Ratcliff, 1992)发现,人们在阅读词、句和篇章时,存在着一个精细化(elaboration)心理过程。在这个过程中,人们会利用长时记忆中的已有信息来丰富对新信息的心理表征。推理(inference)是常用的一种精细化手段。读者在阅读新信息时,会利用基于以往知识的推理过程来帮助理解,形成对新信息的内部表征。但是这样做的结果之一是,随着新信息的理解加深,读者会越来越难以区分什么是已有的知识,什么是刚才句子中出现过的新信息,从而表现出虚报性再认错误(false recognition errors):被试错误地相信他感知到了实际上并没有出现的信息(Dosher & Corbett, 1982; McKoon & Ratcliff, 1981)。例如:

- (1) John was trying to fix the birdhouse.
  - (2) He was looking for the nail when his father came out to watch him and to help him do the work.
  - (3) John was using the hammer to fix the birdhouse when his father came out to watch him and to help him do the work.
- 在句子(2)中,并没有提到“John used a hammer”,但是在句子阅读完之后的再认测验中,被试会错误地相信他刚才看到的是句子(3)。

### 1.4 研究意义及设想

高立群(2002)曾利用虚报性再认错误的实验范式和词汇再认作业,对中国学生阅读汉语“把”字句时的认知加工图式进行了实验研究。实验结果显示,中国学生对表示物体位移意义的“把”字句和非“把”字句在语义命题的认知表征中存在着显著差异。这表

明中国学生在“把”字句的阅读加工,对受事客体起点的认知表征要强于对非“把”字句的表征,“把”字句空间位移图式在读者的认知过程中具有心理现实性,支持了空间位移图式理论对“把”字句句法语义的解释。

由此出发,我们进一步考虑,既然汉语母语者在“把”字句的认知加工中有其特殊的认知图式,那么外国留学生在阅读加工“把”字句时其心理图式又如何呢?本文试图通过实验的方法对外国留学生阅读汉语“把”字句时的认知加工方式进行考察,并对中外学生阅读汉语“把”字句的认知图式进行对比。

## 二 实验一

实验一分为两个部分,主要目的是为实验二准备实验材料。

### 2.1 实验一 A

2.1.1 目的 确定读者在“把”字句和非“把”字句的语义理解方面是否存在差异。由于我们主要想研究“把”字句句法结构对读者认知表征的影响,因此必须排除语义因素可能带来的干扰。

2.1.2 实验设计 采用两因素被试内设计,其中句型因素分为“把”字句和陈述句两个水平,句子的自然性因素分为原句和改写句两个水平。

2.1.3 被试 北京语言大学一年级大学生 20 名,男 4 名,女 16 名。

2.1.4 刺激材料 按照张旺熹(2001)对“把”字句的分类,从自然语料中选取典型的“把”字句 6 个,陈述句 6 个。这些句子在语义上都包含有物体的空间移位,并且都省略了受事物体的起点状态。然后对这 12 个句子进行了简化。例如:

(4) 原句:醉鬼把啤酒喝完,又向女招待要伏特加。

简化句:醉鬼不停地喝酒。

(5) 原句:爸爸放在柜台上两块钱,叫售货员拿一包烟。

简化句:爸爸买烟。

接着对这些句子分别进行了交互性改写,也就是将“把”字句改写陈述句,把陈述句改写成“把”字句。进行交互性改写的目的是为了阻止由于句子的自然性不同而造成对句型因素的影响。将改写后的句子和原句分别按类型分半并交叉混合,构成两份句单。每份句单共包含3个原“把”字句、3个原陈述句、3个改写的“把”字句和3个改写的陈述句,并保证同一个句子的原句和改写句不同时出现在同一个句单中。然后再将这些句子和其相应的简化句配成句对,以便让被试进行评定。所有的句子见附录一。

2.1.5 实验作业 采用语义一致性评定作业。将20名被试均分成两组,然后让两组被试各对一份句单中的句对进行语义一致性评定。要求他们判断原句和简化句的意思是否相同,并给予5级评分(非常相同为5,非常不相同为1)。

2.1.6 结果 表1列出了20名被试对各类型句子语义一致性的平均评定等级。对这一评定结果的方差分析表明:句型因素不显著 $[F_{(1,19)} = 1.39, p = .25]$ ,句子的自然性因素不显著 $[F_{(1,19)} = 0.80, p = .38]$ ,二者之间也没有显著的交互作用 $[F_{(1,19)} = 0.30, p = .87]$ 。这一结果表明,我们对句子形式的改写没有影响原句所表达的最终意义,这就保证我们所选定的12个“把”字句和12个陈述句除了句法结构之外,其他方面是相同的,因此可以在下面的实验中作为刺激材料。

表1 实验一A中被试对各类型句子语义一致性的平均评定等级

	原句	改写句
“把”字句	4.03	4.15
陈述句	3.97	4.07

## 2.2 实验一B

2.2.1 目的 在实验一A所确定的24个句子的基础上,为实验二的刺激材料挑选探测项目,并确定12对句子中的受事成分和探测项目的语义联系度。

2.2.2 刺激材料 先选定12对句子中的受事项目:水、啤酒、钱、文件、枪、粥、钥匙、犯人、书、刀、苹果、信。然后将这12个词制成词汇联想表。

2.2.3 被试 北京语言大学一、二年级大学生16名,男3人,女13人。这16名被试未参加实验一A。

2.2.4 实验作业 要求被试根据词汇联想表给出的12个词汇,进行词汇联想作业,并在每一个词后依次写下他认为这个词所想到其他10个词汇,对词汇的字数没有限制。我们认为被试由一个词汇越先联想到的词,它们之间的语义联系度就越高,越往后想到的,它们之间的语义联系度就越低,这样就可以对探测项目和受事项目的语义联系度进行定量的评估。我们给每个联想到的词汇都赋予联系度等级,第一个想到的为10,第二个想到的为9,依此类推,最后想到的为1。然后将16名被试的联想结果加以统计,确定每一个受事项目的语义联想范围,从中挑选适合的项目作为实验二的探测刺激。

2.2.5 结果 表2列出了我们从所有被试的联想项目中挑选的探测项目及其与受事项目的平均的联系度等级。除了联系度等级之外,我们选定探测项目的标准主要有两个:一是高联系度项目在日常生活中通常是作为受事项目的盛放地,二是探测项目尽可能是双字词。结果分析:对两类探测项目的联系度等级进行统计分析,被试分析和项目分析的结果均表明联系度因素的效应显著 $[F_{(1,15)} = 178.15, p = 0.000; F_{(1,22)} = 138.73, p = 0.000]$ ,两类探测项目和受事项目的语义联系度方面存在着非常显著的差异。

表 2 实验二 B 中所选定的探测项目及与其与受事项目的平均联系度等级

受事项目	高联系度探测项目	联系度等级	低联系度探测项目	联系度等级
水	水桶	9.31	扫帚	0.13
啤酒	酒杯	8.22	镜子	0.19
钱	钱包	8.90	马路	0.31
文件	抽屉	6.27	废气	0.06
枪	枪套	5.81	甘蔗	0.13
粥	锅	6.94	河	0.06
钥匙	衣袋	4.23	原料	0.06
犯人	牢房	7.97	火山	0.06
书	书包	8.10	经费	0.19
刀	刀鞘	3.95	平原	0.06
苹果	果树	4.33	日程	0.06
信	信封	5.20	梧桐	0.06
平均数		6.60		0.11

通过实验一 A、B 的工作,我们已经确定了实验二所需要的基本的刺激材料(详见附录二)。

### 三 实验二

#### 3.1 实验方法

采用词汇再认测验,考察被试在阅读“把”字句和非“把”字句后,对句子中词汇再认的正确率和反应时的差异。

#### 3.2 实验设计

采用  $2 \times 2$  被试内因素设计,其中句子类型因素,分为两个水平(“把”字句/非“把”字句);再认探测项目和句子中受事项目的联

系度(下文简称联系度)分为两个水平(高联系度/低联系度)。

#### 3.3 被试

北京语言大学攻读硕士学位的外国留学生 22 名,4 男,18 女。6 名韩国人,6 名泰国人,4 名日本人,2 名越南人,2 名缅甸人,1 名印度尼西亚人,1 名亚美尼亚人。他们学习汉语的年限均超过 6 年。所有被试均为右利手,视力或矫正视力正常。被试在实验后得到适当报酬。

#### 3.4 实验设备

实验使用联想—PⅢ计算机两台和自编的实验程序。

#### 3.5 刺激材料

刺激材料分为两个部分。阅读句部分包括实验一 A 所选定的 24 个句子作为实验项目,另外从自然语料中随机抽取了 6 个“把”字句和 6 个非“把”字句作为填充项目(详见附录三)。这些句子和实验项目的句子类型不完全相同。探测项目部分包括实验一 B 中所确定的探测项目作为实验项目的探测词。对于填充项目则是从填充句的中间位置选取双字名词作为探测项目;对于实验项目,由于探测词不在句子中出现,因此被试要做否定的再认判断。而填充项目的探测词是句中的一个词,被试应该做肯定的再认判断。为了避免重复效应,每一种语义的句子,对每名被试只呈现一次,也就是要看“把”字句,要么看非“把”字句。但是由于每一种语义的句子有两种句式,因此我们在句型因素和联系度因素之间进行了交互平衡设计。具体安排见附录四。

#### 3.6 实验程序

实验采用词汇再认实验范式。首先在计算机屏幕左侧呈现一个注视点“十”,注视点消失后,在其原有位置开始呈现句子。句子以词为单位逐词匀速呈现,后面一个词呈现时,前面一个词就会消失。每个词之间的时间间隔为 800 毫秒。在句子呈现过程中,要求被试阅读并记住它。整个句子呈现完之后,屏幕上将再出现一



0.000],句型的主效应不显著 $[F_{1(1,24)} = 1.51, p = 0.233, F_{2(1,8)} = 1.28, p = 0.291]$ ,句型和联系度因素的交互作用不显著 $[F_{1(1,24)} = 0.000, p = 0.955, F_{2(1,8)} = 0.61, p = 0.924]$ 。说明不论是“把”字句还是非“把”字句,对高联系度探测项目的判断,被试的反应要慢于对低联系度项目的判断。

对被试错误率进行的方差分析显示,只有联系度因素主效应的被试分析达到了显著水平 $[F_{1(1,24)} = 21.71, p = 0.000, F_{2(1,8)} = 16.40, p = 0.004]$ ,说明被试对高联系度探测项目的拒绝反应要比对低联系度项目的反应慢。句型的主效应 $[F_{1(1,24)} = 0.00, p = 1.00, F_{2(1,8)} = 0.00, p = 0.971]$ ,句型和联系度因素交互作用 $[F_{1(1,24)} = 0.15, p = 0.705, F_{2(1,8)} = 0.05, p = 0.832]$ 都没有达到显著水平。

表4列出了填充项目“把”字句和非“把”字句的平均反应时和错误率。对其进行的方差分析显示,句型因素在反应时上的主效应 $[F_{1(1,24)} = 8.80, p = 0.008]$ 和在错误率上的主效应 $[F_{1(1,24)} = 4.93, p = 0.039]$ 均达到了显著水平。表明在填充项目的再认测验中,被试对探测项目的肯定判断,“把”字句的反应要慢于非“把”字句,错误率要高于非“把”字句。

### 3.8 讨论

从实验结果可以看出,与低联系度项目相比,外国留学生对高联系度探测项目判断的反应时要长,错误率也高。他们对“把”字句和非“把”字句的反应并不存在显著差别,句型和联系度因素的交互作用也不明显。外国读者对“把”字句中的高联系度项目和低联系度项目的判断都没有表现出“把”字句和非“把”字句的差异,由此我们认为,和非“把”字句相比,外国读者在“把”字句的阅读过程中,对受事客体起点的状态没有表现出更强烈的认知表征,表明“把”字句空间位移图式不能完全解释外国学生对“把”字句的阅读加工。

个注视点“+”,注视点消失后将在其原来位置呈现探测词,这时要求被试判断探测词是否在刚才呈现的句子中出现过,并做“是”或“否”的按键反应。被试反应之后,计算机自动记录被试的反应时间和错误率,间隔1500毫秒之后,开始呈现下一个项目。依此类推,直到所有句子呈现完毕。另外,要求被试应尽可能快速、准确地做出判断。

表3 被试对实验项目中“把”字句和非“把”字句探测词的平均反应时(毫秒)和错误率(%)(括号内)

句型	高联系度项目	低联系度项目
“把”字句	1168(22.0)	983(3.0)
非“把”字句	1126(23.0)	946(2.0)

表4 外国留学生被试对填充项目的反应时(毫秒)和错误率(%)(括号内)

句型	反应时
“把”字句	1098(29.0)
非“把”字句	1010(18.0)

### 3.7 实验结果

对被试的反应时和错误率计算分析后,我们删除了两个反应错误率超过40%被试的数据,我们还删除了反应错误项目的反应时间和反应时超过平均数±3个标准差的数据,这样的数据不超过总数据的4%。

表3列出了回忆测验中20名被试对实验项目中的“把”字句和非“把”字句的不同联系度的项目平均反应时和错误率。对被试反应时数据进行的方差分析显示,只有联系度因素的主效应达到了显著水平 $[F_{1(1,24)} = 39.91, p = 0.000, F_{2(1,8)} = 39.25, p =$

表 6 汉语母语者对填充项目的反应时(毫秒)和  
错误率(%) (括号内)

句型	反应时
“把”字句	728(4.0)
非“把”字句	755(8.0)

(引自高立群, 2002)

母语者所表现出的认知特点和儿童习得“把”字句的理论是相吻合的。周国光(2001)在研究儿童句式习得中发现,“把”字句在2.5岁儿童的语言系统中已经成为“一种较稳固的、具有整体功能的结构模式”,并且在习得过程中,“把”字句和受事主语句的关系非常密切。母语者对“把”字句整体功能的习得,会对母语者习得“把”字句和非“把”字句之间的语义差异产生影响。儿童习得“把”字句和受事主语句关系密切,说明母语者非常重视“把”字句强调的受事命题。母语者习得“把”字句的这种模式必然会影响到他们的认知图式,他们在“把”字句的阅读过程中,与非“把”字句相比,形成对受事客体的状态更为强烈的认知表征。

外国学生对表示物体位移意义的“把”字句和非“把”字句在语义命题的认知表征中不存在显著差异,对高联系度和低联系度的语义命题的认知表征存在着显著差异。这表明外国读者在形成认知表征时,只要受事客体从起点状态到终点状态发生变化,其心理图式就会有相应的反映,即使“把”字句和非“把”字句相比更强调受事客体状态或位置的变化过程,但不会引起外国读者认知图式的变化。

在语言习得中,一个动词会对它参与其间的句子发生作用。对于该动词如何作用,其语义和句法的关系如何,第二语言习得研究中,词汇决定主义(the lexical determinism)理论和事件结构(event structure)理论备受关注。两种理论对于从词汇到句法的

对填充项目的结果显示,“把”字句和非“把”字句在句中词汇的再记忆方面,外国留学生表现出了加工速度和准确性方面的差异,表明“把”字句导致读者对句子产生了比非“把”字句更差的记忆。由此我们认为,“把”字句和非“把”字句在句式(表层特征)上的差异是造成“把”字句和非“把”字句实验差异的主要原因。总之,外国留学生在阅读加工“把”字句时有以下认知特点:

(1) 外国留学生对表示物体位移意义的“把”字句和非“把”字句在语义命题的认知表征中不存在显著差异,“把”字句空间位移句式对外国读者不具有心理现实性。(2) 外国留学生对“把”字句和非“把”字句的结构记忆存在着显著差异。(3) 探测项目和句子中受事物体的联系度影响留学生对句子形成语义命题的认知表征。

#### 四 综合讨论

将本文的实验和高立群(2002)的另一项对母语者“把”字句认知图式的实验结果(如表5、表6所示)加以比较,我们可以清楚地看到,中国学生在表示物体位移意义的“把”字句和非“把”字句在语义命题的认知表征中存在着显著差异,这表明中国读者在形成认知表征时,和非“把”字句相比,更重视“把”字句受事客体状态或位置的变化过程,即使对“把”字句中实际没有出现起点状态,也表现得更难拒绝,这一点支持了“把”字句空间位移图式理论。

表 5 汉语母语者对“把”字句和非“把”字句探测词的  
平均反应时(毫秒)和错误率(%) (括号内)

句型	高联系度项目	低联系度项目
“把”字句	849(8.0)	639(1.3)
非“把”字句	785(8.0)	649(0.0)

(引自高立群, 2002)

映射以实验方式做了检测, Alan Juifs(2001)认为, 二者的研究都表明, 学习者在第二语言习得过程中显示的语义句法一致性非常复杂, 习得第二语言既受语义的影响又受句法的影响, 但“事件结构”对读者所产生的影响大于词汇结构的影响。本实验中外国读者对实验项目的反应支持了这一理论。他们更重视语义联系度, 而对句式的反应差异不显著。

不过, 外国学生在实验项目中对“把”字句和非“把”字句的认知表征不存在显著差异, 在填充项目中对“把”字句和非“把”字句的认知表征却存在着显著差异。实验结果前后不一致, 这可能有两方面的原因: (一) 实验项目的句子都是表示物体位移意义的, 而填充项目的句子是从自然语料中随机抽取的, 语义类型复杂, 既有表示位移图式的句子, 又有由位移图式隐喻拓展的等值图式、变化图式和结果图式的句子; (二) 在实验项目中, 探测词都不在句子中出现, 被试应该做出否定的再认判断, 而在填充项目中, 探测词是这些句子中的一个词, 被试应该做出肯定的再认判断。但是, 不论句子是语义类型还是判断类型, 它们都属于“事件”(event)范畴, 也即说明是由于事件结构的差异引起了被试实验行为的变化。尽管究竟是由于句子语义类型的不同造成了外国读者认知表征的差异, 还是判断类型的不同造成了认知表征的差异, 或是二者都起作用, 还有待于进一步研究, 不过有一点是明确的, 外国读者对于填充项目的反应并不反对 Alan Juifs 的理论。由此我们可以认为, “把”字句和非“把”字句在句式(表层表征)上的差异是由于“把”字句在语义(深层表征)上的差异造成的。

此外, 本实验填充项目中有的探测词是“把”的宾语或者是其一部分, 有的则是句子的主语或者是其一部分, 这也可能对被试的认知表征有影响。不过, 这并不属于本实验的研究范畴。

## 五 讨论

从实验结果可以看出, 读者对“把”字句中的高联系度项目的判断较非“把”字句慢, 而对低联系度项目的判断则没有表现出“把”字句和非“把”字句的差异。由此我们认为, 实验结果支持了我们前面的假设: 与非“把”字句相比, 读者在“把”字句的阅读过程中, 对受事客体起点状态的认知表征要更为强烈, 这表明“把”字句空间位移图式在被试对“把”字句的阅读理解过程中具有心理现实性, 证明空间位移图式作为“把”字句句法语义的解释具有很高的合理性。

当然, 我们的实验结果并不能说明非“把”字句就不表现物体的空间位移。相反, 我们在实验中发现, 非“把”字句在高联系度探测词上的反应要明显地比对低联系度探测词的反应成绩差, 这表明读者在非“把”字句的阅读过程中也表现出对受事物体起点状态形成认知表征的倾向。但是, 这一点和张旺熹(2001)的“把”字句空间位移观点并不矛盾, 因为他只是认为“把”字句比非“把”字句有更强的表达物体空间位移的倾向, 和非“把”字句相比, “把”字句是用来凸显一个物体在外力作用下发生空间位移的典型句法形式”。因此, 我们的实验结果仍然支持了“把”字句空间位移图式的观点。

实验的结果表明, 在表示物体位移的“把”字句和非“把”字句的理解过程中, 两者在认知表征方面存在很大的差异。那么这种认知表征的差异具有什么样的心理性质呢?

Chomsky(1965)最早提出了表层结构(surface structure)和深层结构(deep structure)的概念。受此启发, 心理语言学的实验研究(Kintsch & Bates, 1977; McKoon & RatCliff, 1980)也发现人们在句子理解过程中会形成表层表征(surface representation)和命题表征(propositional representation)。所谓

1985; Morrow, Bower & Greenspan, 1989; Fletcher, 1994; Rinck & Bower, 1995; Christian & Thomas, 1999)发现,读者在阅读过程中确实会在头脑中构筑一种场景模型,并且,这种场景模型具有类似空间布局(spatial layout)的特性。Rinck & Bower (1995)发现,读者在阅读有关人物通过某个建筑物的故事时,其阅读时间会随着人物所穿过的房间数而增加。这表明,读者在阅读句子时,会主动建构一个具有空间特性的场景表征模型。

由此出发,重新分析实验二的结果,我们认为,实验二中实验项目的阅读句,全部都有关于物体发生移动的情形。因此读者在阅读这些句子时,就会形成物体移动的场景表征。但和非“把”字句相比,“把”字句会导致被试形成更为强烈的场景表征,或者说读者阅读“把”字句后所形成的场景表征会更多地指向受事,受此影响,与受事项目有密切联系的高联系数度探测词所代表的事物也会得到相应激活,因此当高联系数度探测项目出现时,被试依事表层结构表征应该加以拒绝,但由于在场景表征中这些项目是被激活的,因而被试难以拒绝。而那些“把”字句中的低联系数度探测项目没有得到这种场景表征的激活,所以和非“把”字句中的低联系数度探测词没有差异。而在填充项目中没有“把”字句和非“把”字句的差异,原因可能有二:一是填充项目中有些句子关于物体不是一定的;二是填充项目都是进行的肯定反应,因此表层结构的作用和场景表征的作用同向,因此“把”字句和非“把”字句场景表征的差异难以显现。

根据实验结果和以上分析,我们认为关于物体发生位移内容的句子,“把”字句式会导致读者形成较非“把”字句更为强烈的场景表征,或者说阅读“把”字句所形成这种场景表征会更多地激活受事项目。另外,实验结果显示,即使语义相同的句子,在认知表征的其他方面仍有可能存在巨大的差异。这也提示我们,句子意义的命题表征可能是以句子语义为核心,包含其他一些周围成分

表层表征是指读者对句子具体词句的记忆表征;而命题表征则是指脱离句子具体形式,对句子语义的记忆表征。由于同一个意义的句子中,“把”字句和非“把”字句在具体词向上并不完全一一对应,“把”字句总要长一些,因此两者之间在表层表征和命题表征上都可能存在差异。那么实验二中“把”字句和非“把”字句在高联系数度探测词上所表现出的句型差异是否可以通过两种句型在命题表征(语义认知表征)或表层表征(句型结构)上的差异得到解释呢?

在实验一A中,我们对6个“把”字句和6个非“把”字句进行了句型变换,然后让被试对两种句型的语义一致性进行了评估,结果显示句型因素并不影响被试对语义的判断,因此我们认为实验二中“把”字句和非“把”字句在命题表征方面没有差异,也就是说实验二中“把”字句和非“把”字句在高联系数度探测词上所表现出的句型差异并不是由于命题表征不同造成的。

我们对实验二中低联系数度项目的数据分析显示,被试阅读“把”字句后的反应并不比阅读非“把”字句后更慢。对填充项目的结果分析也显示,“把”字句和非“把”字句在句中词汇的再认记忆方面没有表现差异,由于词汇再认记忆主要依靠来自句子表层结构的记忆表征(Kintsch and Bates, 1977),由此我们认为在句子表层结构的记忆表征方面,“把”字句和非“把”字句并没有显著差异。这也表明,在实验项目的探测词再认中,读者在“把”字句中对高联系数度项目反应的迟缓并不是由于“把”字句在句子表层结构的记忆表征上比非“把”字句差。

那么,是什么原因导致了“把”字句和非“把”字句在高联系数度项目上的反应差异呢? Johnson-Laird (1983)认为,除了命题表征和表层表征之外,读者在阅读过程中还会形成一种场景模型(situational model)表征。所谓场景模型是指读者会根据文本所叙述的内容,在头脑中构筑一个关于事件的情景表征。进一步的研究(Bransford, Barclay, & Franks, 1972; Perrig & Kintsch,

的多层次、多维度的认知结构,因此即使句子语义是相同的,但由于其他周围成分的差异,仍可能造成读者对语句认知表征的差异。当然,这些周围成分的功能和性质还有待于进一步的深入研究。

## 六 结论

外国留学生阅读汉语“把”字句时的认知图式和汉语母语者的认知图式存在显著差异。中国学生阅读加工“把”字句和非“把”字句时,主要是深层认知表征发生作用,对“把”字句的受事客体起点的认知表征要强于对非“把”字句的表征。“把”字句空间位移图式在中国读者的认知过程中具有心理现实性,支持了空间位移图式理论对“把”字句句法语义的解释。外国学生在阅读加工“把”字句和非“把”字句时,也主要是深层认知表征发生作用,但他们认识的深层表征不同于中国读者,他们更关注“事件”,“把”字句空间位移图式对他们的认知不具有心理现实性。

## 参考文献

- 崔希亮 (1995) “把”字句的若干句法语义问题,《世界汉语教学》第3期。
- 高立群 (2002) “把”字句位移图式心理现实性的实验研究,《世界汉语教学》第2期。
- 靳洪刚 (1993) 从汉语“把”字句看语言分类规律在第二语言习得过程中的作用,《语言教学与研究》第2期。
- 吕叔湘主编 (1980) 《现代汉语八百词》,北京:商务印书馆。
- 齐扬 (1998) 《现代汉语空间问题研究》,上海:学林出版社。
- 施家炜 (1998) 外国留学生22类现代汉语句式的习得顺序研究,《世界汉语教学》第4期。
- 王力 (1954) 《中国现代语法》,北京:中华书局。
- 薛凤生 (1994) “把”字句和“被”字句的结构意义——真的表示“处置”和“被动”? 沈家煊译,载戴浩一、薛凤生主编《功能主义与汉语语法》,北京:北

京语言学院出版社。

杨素英 (1998) 从情状类型来看“把”字句(上)(下),《汉语学习》第2、3期。

余文青 (2000) 留学生使用“把”字句的调查报告,《汉语学习》第3期。

张旺熹 (2001) “把”字句的位移图式,《语言教学与研究》第3期。

Alan Juffs (2001) Verb Classes, Event structure, and Second Language Learners' Knowledge of Semantics-Syntax Correspondences, *Studies in Second Language Acquisition* 23, 305—313.

Bransford, J. D., Barclay, J. R. & Franks, J. J. (1972) Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology* 3, 193—209.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Christian F. & Thomas B. (1999). On the duality and on the integration of propositional and spatial representations. In G. Rickheit & C. Habel (Ed), *Mental Models in Discourse Processing and Reasoning*. Elsevier, North-Holland.

Doshier, B. a., & Corbett, A. T. (1982) Instrument inferences and verb schemata. *Memory & cognition* 10, 531—539.

Fletcher, C. R. (1994). Levels of representation in memory for discourse. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 589—607.

Johnson, M. K., Bransford, J. R. & Solomon, S. K. (1973) Memory for tacit implications of sentences. *Journal of Experimental Psychology* 98, 203—205.

Johnson-Laird, P. N. (1983) *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kintsch, W. & Bates, E. (1977) Recognition memory for statements from a classroom lecture. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 3, 150—159.

McKoon, G. & Ratcliff, R. (1980) Priming in item recognition: The organization of propositions in memory for text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, 369—386.

- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1981) The comprehension processes and memory structures involved in instrumental inference. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 671—682.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992) Inference during reading. *Psychological Review* 99, 440—466.
- Morrow, D. G., Bower, G. H., & Greenspan, S. L. (1989). Updating situational models during narrative comprehension. *Journal of Memory and Language*, 28: 292—312.
- Perrig, W. & Kintsch, W. (1985) Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and Language*, 24, 503—518.
- Rinck, M., & Bower, G. H. (1995) Anaphora resolution and the focus of attention in situation models. *Journal of Memory and Language*, 34: 110—131.

## 附录一 实验一 A 中所使用的全部句子

“把”字句	非“把”字句	简化句
秀秀把一些水倒回井里,然后离开了井台。	秀秀倒回井里一些水,然后离开了井台。	秀秀倒了水,走了。
醉鬼把啤酒喝完,又向女招待要伏特加。	醉鬼喝完啤酒后,又向女招待要伏特加。	醉鬼不停地喝酒。
爸爸把两块钱放在柜台上,叫售货员拿一包烟。	爸爸放在柜台上两块钱,叫售货员拿一包烟。	爸爸买烟。
总经理把一沓文件放在桌上,开始一页页审阅。	总经理放在桌上——沓文件,开始一页页审阅。	总经理看文件。
小王把一支枪放在桌子上,然后离开了房间。	小王放在桌子上——支枪,然后离开了房间。	小王放下枪,走了。
小李把一些剩粥盛在了碗里,又去拿了个窝头。	小李盛在碗里一些剩粥,又去拿了个窝头。	小李吃剩饭。
主人把钥匙掏出来,递给了佣人。	主人掏出钥匙来,递给了佣人。	主人交给佣人钥匙。

狱警把犯人放跑后,自己向典狱长报告。	狱警放跑犯人后,自己向典狱长报告。	狱警“贼喊捉贼”。
女教师们让孩子们把书取出来,放在课桌上。	女教师们让孩子们取出书来,放在课桌上。	女教师开始上课。
小李把刀慢慢拔出来,眼睛紧盯着野狼。	小李慢慢拔出刀来,眼睛紧盯着野狼。	小李遇上了狼。
老农把一个大红苹果摘下来,递给了女孩。	老农摘下来一个大红苹果,递给了女孩。	老农给女孩苹果。
爸爸把信抽出来,认真地看起来。	爸爸抽出信来,认真地看起来。	爸爸看信。

## 附录二 实验二刺激材料中的实验项目

句子编号	“把”字句	非“把”字句	探测刺激	
			高联系数	低联系数
1	秀秀把一些水倒回井里,然后离开了井台。	秀秀倒回井里一些水,然后离开了井台。	水桶	扫帚
2	醉鬼把啤酒喝完,又向女招待要伏特加。	醉鬼喝完啤酒后,又向女招待要伏特加。	酒杯	镜子
3	爸爸把两块钱放在柜台上,叫售货员拿一包烟。	爸爸放在柜台上两块钱,叫售货员拿一包烟。	钱包	马路
4	总经理把一沓文件放在桌上,开始一页页审阅。	总经理放在桌上——沓文件,开始一页页审阅。	抽屉	废气
5	小王把一支枪放在桌子上,然后离开了房间。	小王放在桌子上——支枪,然后离开了房间。	枪套	甘蔗
6	小李把一些剩粥盛在碗里,又去拿了个窝头。	小李在碗里盛了一些剩粥,又去拿了个窝头。	锅	河
7	主人把钥匙掏出来,递给了佣人。	主人掏出钥匙,递给了佣人。	衣袋	原料
8	狱警把犯人放跑后,自己向典狱长报告。	狱警放跑犯人后,自己向典狱长报告。	牢房	火山
9	女教师们让孩子们把书取出来,放在课桌上。	女教师们让孩子们取出书来,放在课桌上。	书包	经费
10	小李把刀慢慢拔出来,眼睛紧盯着野狼。	小李慢慢拔出刀来,眼睛紧盯着野狼。	刀鞘	平原

11	老农把一个大红苹果摘下来,递给了女孩。	老农摘下来一个大红苹果,递给了女孩。	果树	日程
12	爸爸把信抽出来,认真地看起来。	爸爸抽出信来,认真地看起来。	信封	梧桐

附录三 实验二刺激材料中的填充项目

句型	填充项目	探测项目
把字句	我们一起把这个栏目办得更好。	栏目
	金水与村主任一起把大娘救了出来。	大娘
	上海市科委把园艺场建设列为研究课题。	科委
	陕南山里的雾气把一切都镀上了金色。	雾气
	干警们一鼓作气把熊某的家产搬到安置处。	家产
非把字句	政府不得不放弃把平台沉入深海的计划。	平台
	主席提出了律师的有关问题。	律师
	市场经济发展要求职业道德建设。	经济
	贫困地区要着力搞好投资环境。	投资
	越南人民回顾所取得的民族解放斗争经验。	民族
	各级政府要积极支持企业的大胆实践和探索。	企业
	联合国在促进社会发展方面应发挥更大作用。	发展

附录四 实验二中实验项目在不同被试间的交互平衡设计

被试分组	句子编号	句型	探测词联系度
1组	1,3,5	“把”字句	高
	2,4,6	非“把”字句	低
	7,9,11	“把”字句	低
	8,10,12	非“把”字句	高
2组	1,3,5	非“把”字句	低
	2,4,6	“把”字句	高
	7,9,11	非“把”字句	高
	8,10,12	“把”字句	低

## 中级阶段日韩学生汉语阅读中字形和字音的作用\*

北京语言大学 江 新

**提要** 实验要求中级学习阶段的12名日本学生和12名韩国学生判断汉语句子是否正确。实验句子包含形似别字、同音别字或形异音异别字。结果显示,无论是日本学生还是韩国学生,被试判断包含形似别字的句子的反应时和错误率都高于包含同音别字的句子,表明被试对形似别字的觉察比同音别字的觉察困难。这个结果支持“中级阶段的日韩学生在汉语句子阅读中字形的作用大于字音的作用”的观点。

**关键词** 第二语言 汉语 阅读 字形 字音

### — 引言

阅读过程中文字的语音信息和字形信息对于文字意义通达作用的问题,是西方阅读心理学研究的热门课题。对此问题有两种相反的观点:一种观点认为,在文字意义通达中语音信息的激活是

\* 本研究得到国家自然科学基金(项目编号为00CYY003)和教育部人文社会科学重点研究基地基金(项目编号为2000ZDXM740006)的资助。

然联系,因此可以更好地研究字形和字音在阅读中的作用。汉语这方面的研究,主要是采用单个字词判断任务,许多研究支持“语音自动激活”的观点,认为在汉语阅读中语音是自动激活的。例如 Perfetti & Zhang(1991, 1995)采用异同判断任务,在实验中要求判断两个汉字(例如“看”和“视”,“事”和“视”)是否同义,结果发现当被试看到的两个汉字为同音字时(例如“事”和“视”),他们正确反应的时间比控制条件(例如“清”和“视”)长。这种语音干扰效应表明,汉字识别时其读音是自动激活的。尽管汉字是一种表意文字,但是汉字识别和拼音文字的识别一样,也存在语音自动激活现象。但是有的研究不支持“语音自动激活”,例如 Leck 等(1995)在一个研究中以汉语读者为研究对象,采用语义分类研究汉字识别中是否存在类似英文识别的“语音干扰效应”。实验采用单音节词为刺激材料,要求被试判断某个汉字的意义(例如“狐”或“湖”)是否属于某个语义类别(例如动物),他们发现,如果呈现的汉字与类别成员字在字形上相似(有相同部分),无论它们是否同音(例如“狐”、“狐”与成员字“狐”在字形上相似);都比无关控制字拒绝绝对(也就是说判断“狐”或“狐”不是动物比判断无关控制字的反应时更长);如果呈现的汉字与类别字同音但字形不相似(例如“湖”),做拒绝判断的反应时与控制字没有显著差异。此研究发现字形在字义通达中有重要作用,但没有发现语音在字义通达中的单独作用。Chen 等(1995)用双音节词作为刺激材料做了类似的实验,也没有发现“语音干扰效应”。这些证据支持“语音对汉语书面语的意义通达不起作用”的观点。(见周晓林,1997)由此可见,在汉语阅读中语音和字形作用的问题上还有着争论。

汉语阅读中语音信息和字形信息作用的研究,除了采用单个字词判断的任务,也采用阅读文章的任务。例如,宋华等(1995)采用类似 Daneman & Stainton(1991)的校对任务来研究短文阅读中字形和字音的作用及其发展转换,发现初学阅读的儿童对形似

早期的、起着决定作用的;(例如 Daneman & Stainton, 1991; Inhoff 等,1994; Perfetti 等,1988; Pollatsek 等,1992; Rayner 等,1995; Van Orden, 1987)另一种观点认为,语音信息的激活和影响要晚于字形信息。(见 Daneman & Reingold, 1993; McCutchen & Perfetti, 1982)

支持语音早期激活的证据,主要来自英语等西方语言的同音词干扰效应。研究者常用的一个任务是词汇判断(即要求被试判断一个字符串是不是一个真词),其典型发现是被试拒绝同音的假词(例如 brane, 它是与真词 brain 同音的假词)比拒绝非同音的假词要花更多时间。(Coltheart 等,1977; Rubenstein 等,1971)这就是所谓的同音词干扰效应。同音词干扰效应,不仅出现在对单个词进行判断的任务中,也出现在对整个句子进行判断的任务中。在句子判断任务中,研究者要求读者判断一个短句的可接受性,其中有的错句包含一个与原词同音的错词(句子念起来是对的,例如 She has blond hare),其典型发现是读者对念起来正确的句子,比含字形相似、读音不同的错词的句子,判断错误更多,即与含非同音错词的句子相比,读者更容易将含同音错词的句子判断为正确的。(Coltheart 等,1990,1988; Doctor & Coltheart, 1980)特别是 Doctor & Coltheart(1980)以6至10岁的儿童为被试做了一系列实验,发现儿童也容易接受这样的句子为正确的。同音词干扰效应也出现在阅读文章的任务中。Daneman & Stainton(1991)要求读者边阅读边校对一篇较长的文章,文章中包含两种错词:与原词同音的错词和与原词不同音的错词。研究结果是读者对同音错词的觉察比非同音错词的觉察差。同音的词易于被误认为是相同的词。同音词干扰效应表明,读者在阅读中语音编码得到激活和利用,支持“语音在通达词义时起到决定性的作用”的观点。

但是对于拼音文字来说,语音干扰效应也可能是由拼写相似性导致的。汉字是非字母文字,字形相似与语音相似之间没有必



错字(例如“干”错写为“于”)容易觉察,对同音错字(“力”错写为“立”)不容易觉察,成人熟练读者的情况刚好相反。她们由此得出结论,初学阅读的儿童读者主要依赖字音,字音的作用大于字形的作用,而成人熟练读者主要依赖字形,字形的作用大于字音。但是武宁等(1998)的研究得到相反的结果,他们采用移动窗口条件下的短文阅读方法,发现成人读者对同音错字和形近错字引起反应时增加的幅度没有差异,表明字形和字音在成人熟练读者的阅读中的作用大小并没有很大的差异。研究结果不一致,可能与两个研究的方法不同有关,前者采用的是非实时(off-line)的事后校对任务,比较接近自然阅读方式,但是不利于研究阅读中语音激活的实时过程,后者采用的是实时的移动窗口技术,可以较好地反映阅读的实时过程,但是以字为单位的阅读方式与正常阅读方式存在差异,而且读一个字按一次键的阅读方式也不符合学生日常的阅读习惯。

综上所述,语音在汉语字词识别中的作用问题,尚未得到一致的结论,还需进一步研究。而且,上述实验研究都是探讨汉语作为母语的认知加工过程,其研究结论是否适用于汉语作为第二语言的读者或学习者,还需要通过实验研究来检验。目前,汉语作为第二语言的认知加工研究是比较薄弱的,但是我们已经看到,越来越多的研究者开始对该领域的研究产生兴趣。

字形和字音在汉语作为第二语言阅读中的作用,是一个非常有趣的问题,但这方面的研究很少见到。最近,高立群和孟凌(2000)、季秀清(2000)采用宋华等(1995)的研究范式,对汉语作为第二语言阅读中字形和字音的作用进行了研究。高立群等(2000)的研究发现,无论被试的汉语水平为初级、中级还是高级,对形似别字的觉察都比音同别字差。高立群等根据该结果认为,各个阶段的汉语学习者在汉语阅读中主要依赖形码而不是音码,形码和音码在汉语阅读中的作用并不像汉语对儿童那样存在一个由音码

到形码的转换过程。(宋华等,1995)但是该研究没有区分学生的母语背景。形码和音码在阅读中的作用,是否会随学生的母语不同而不同,这是一个尚未解决的问题。字形和字音在汉语作为第二语言阅读中的作用,还需进一步研究。

我们的研究将采用 Doctor & Coltheart(1980)的研究范式,即采用记录反应速度和准确程度的句子可接受性判断任务,来研究字形和字音在汉语作为第二语言阅读中的作用。本研究主要以中级汉语水平的日韩学生为研究对象,即研究字形和字音在日韩学生汉语句子阅读中的作用。

## 二 方法

### 2.1 实验设计

采用二因素混合设计,自变量为别字类型,它有三个水平:形似别字、同音别字、形异音异字。

### 2.2 被试

在北京语言大学汉语学院二年级或速成学院C班学习汉语的12名日本学生、12名韩国学生参加实验,他们的汉语水平处于中级阶段。

### 2.3 实验材料

选择18个高频常见汉字作为关键字,并选择与它们对应的形似字(在字形上相似、读音不同)、同音字(读音相同、字形不相似)、形异音异字(字形不相似、读音不同)各18个(见附录)。构造18个包含关键字的句子(例如“她很喜欢听音乐”,关键字为“乐”),然后分别以形似字(“东”)、同音字(“月”)、形异音异字(“山”)来代替其关键字,这样得到3种实验句子:(1)包含形似别字的句子,例如“她很喜欢听音乐”;(2)包含同音别字的句子,例如“她很喜欢听音乐”;(3)包含形异音异别字的句子,例如“她很喜欢听音山”。替代

字与原字的频率、笔画数是基本匹配的。这3种句子按照拉丁方设计组成3组,使每个关键字及对应替代字在同组中只出现一次。另外,每组刺激还有54个正确句子作为填充句子。这样每个被试要对108个句子进行判断。这108个句子是按照随机顺序呈现的。

#### 2.4 实验程序

在安静的实验室对被试进行个别施测。被试首先阅读书面的实验指导语,指导语告诉被试要阅读计算机屏幕上呈现的汉语句子并判断其是否正确(即是否包含错别字)。实验开始时,屏幕上先出现一个注视点,注视点消失后出现一个句子,句子以整句方式呈现,要求被试尽可能又快又好地判断句子是否正确,如果正确就按键盘上的“对”键,如果错误就按键盘上的“错”键。刺激的呈现和被试反应时、反应类型的记录由计算机程序来完成。

### 三 结果

表1 被试阅读3种类型句子的平均反应时(ms)和错误率(括号中)

国别	别字类型	
	形似	形异音异
日本	3262(0.26)	3807(0.05)
韩国	4232(0.34)	4774(0.15)
平均	3747(0.30)	4290(0.10)

对反应时进行二因素(国家类型×别字类型)方差分析,结果显示,国家类型的主效应达到显著水平( $F(1,22) = 4.295, p = 0.050$ ),日本学生的反应比韩国学生的反应快。别字类型的主效应非常显著( $F(2,44) = 10.044, p < 0.001$ ),多重比较结果显示,

含形异音异别字的句子比含形似别字、音同别字的句子反应慢( $p < 0.01$ ),说明形异音异别字引起了较大的加工困难;含形似别字的句子比含音同别字的句子的反应时长,尽管差异没有达到显著水平( $p = 0.125$ ),但是具有接近显著的趋势。别字类型和国家类型的交互作用不显著( $F(2,44) = 0.090, p = 0.914$ )。

对错误率进行方差分析,结果显示,国家类型的主效应达到显著水平( $F(1,22) = 5.457, p = 0.029$ ),日本学生的反应错误率低于韩国学生。别字类型的主效应非常显著( $F(2,44) = 48.082, p < 0.001$ ),多重比较结果显示,含形似别字的句子比含音同别字、形异音异别字的句子反应错误率高( $p < 0.001$ ),说明形似别字的觉察比同音别字、形异音异别字的觉察困难。含形异音异别字的句子与含音同别字的句子的反应错误率差异不显著( $p = 0.874$ )。别字类型和国家类型的交互作用不显著( $F(2,44) = 0.087, p = 0.917$ )。

### 四 讨论

#### 4.1 关于研究结果

我们的实验发现,含形似别字的句子比含音同别字的句子判断错误率高(差异显著),含形似别字的句子比含音同别字的句子的反应时长(差异接近显著),说明被试对形近别字的觉察比对同音别字的觉察困难,这个结果为“中级阶段的日韩学生在汉语句子阅读中字形的作用大于字音的作用”的观点提供支持证据。

我们的实验结果与高立群和孟凌(2000)采用校对任务研究多国别留学生的结果是一致的,他们发现不同阶段的外国学生在汉语阅读中对形似别字的觉察比对同音别字的觉察差,因此支持“形码的作用大于音码作用”的观点。但是与季秀清(2000)对留学生的研究结果不一致。季秀清也采用校对任务研究外国留学生在汉

语阅读中形码和音码作用的问题,她发现初入学的学生对音同别字的校对成绩比形似别字的差,对于学了一年之后的学生,尽管音同别字的校对成绩还是比形似别字差,但与初学者相比,二者的差异变小,她根据此结果认为,汉语初学者阅读汉语时主要依赖音码,随着汉语水平的提高,对音码的依赖逐渐下降,而对形码的依赖逐渐增强。但此结论只是基于平均数这个描述统计量,研究者本人并没有做推论统计。更重要的是,此实验采用的音同别字,至少有一部分既是同音字也是形似字,例如“座”与“坐”,“他”与“她”,原字和别字不但读音相同,字形也相似,因此在同音别字的结果中字音的作用与字形的作用是混淆在一起的,这导致了同音别字作用增大的增大,也就是说同音别字的校对比形似别字困难,不仅是由于别字与正确字读音相同导致的,也是由于它们在校对字形上相似造成的。

我们的结果与宋华等(1995)对汉语成人熟练读者的研究结果也是一致的。这可能意味着中级阶段日韩读者的阅读模式已接近熟练读者,但另一种可能是由于日韩学生对汉字的读音不够熟练,所以阅读中语音激活比较晚、激活程度比较低,因此语音的作用没有表现出来。日本学生在学习汉语之前,就认识一定数量的汉字,日语中的大多数常用汉字在字形、字义上与汉语的相同或相近,所以即使是“零起点”的日本学生也具有一定的汉字能力和汉语阅读能力,然而他们对汉语往往是看得懂,但听不懂,也说不出来。他们对汉字的字形、字义比字音熟悉。这可能导致了他们在汉语阅读中语音的激活比字形、字义的激活晚,激活程度也比较低,因此表现出在汉语词汇通达中字音的作用小于字形的作用,在汉语阅读中更多依赖形码而不是音码。在这点上,同属“汉字文化圈”国家的韩国学生与日本学生表现出一致的模式。

我们没有发现同音字干扰效应。在我们的研究中,正确拒绝含同音别字的句子并不比含非同音别字(即形似别字)句子困难,

相反还要容易,表现出的是同音字促进效应。这个结果与 Daneman & Reingold(1993,1995)相似。Daneman & Reingold(1993,1995)利用眼动记录方法来揭示自然默读中语音激活的时间进程,发现在同音错词觉察时并没有出现同音词干扰效应,但在同音词觉察之后的错误恢复阶段,出现了同音词促进效应,即在错误恢复阶段读者对同音错词的短语所花的时间少于含非同音错误的短语。他们的实验获得的注视数据支持这样的观点:在文字意义通达中语音信息的激活和影响要比字形信息晚。武宁宁等(1998)利用移动窗口技术的研究也发现了同音字对错误恢复的促进作用。因此,我们推测,我们研究发现的同音字促进作用也可能发生在错误恢复阶段,也就是说,本研究的结果支持在汉语字义通达中语音信息的激活和影响比字形信息晚。可能在汉语阅读中,语音激活是在字义通达之后发生的,它的激活有助于字的理解和记忆,对汉语书面语来说,直接的视觉加工是通达心理词典信息的主要方式。(见周晓林,1997)但这是一种间接的推测,因为我们的研究采用的句子判断任务不能直接探测句子阅读的实时过程。

#### 4.2 关于研究方法

我们的研究采用的方法还不尽如人意。我们采用的是句子可接受性判断任务,这个任务和校对任务一样,只是对阅读的间接测量,而不是直接测量。研究自然阅读比较理想的方法是眼动记录法。眼动记录法能够研究自然阅读的实时过程,可以在不干扰读者正常阅读的情况下真实地记录每时每刻的眼注视时间。国外有不少研究采用眼动记录法研究英文阅读中语音激活的时间进程。有的研究得到了与间接阅读测量方法(例如校对、句子判断)相反的结果,例如 Daneman & Reingold(1993,1995)利用眼注视数据来揭示自然默读中语音激活的时间进程,实验获得的眼注视数据支持这样的观点:在词义通达中语音信息的激活和影响要比字形信息晚,这与 Daneman 本人采用校对任务的研究(Daneman

& Stainton, 1991)及其他研究者采用句子判断任务的研究(例如 Doctor & Coltheart, 1980)进行比较,其结果是相反的,后者的研究结果表明,在词义通达中语音码的激活比较早而且起着决定性的作用。但是,有的眼动研究得到与间接测量任务一致的结果,例如 Pollatsek 等(1992)和 Rayner 等(1995)的眼动研究就支持“语音码在词义通达中得到较早激活”的观点。采用眼动记录法研究汉语阅读的也有一些(例如 Peng 等, 1983; Inhoff 等, 1997),但是至今为止还没有看到有人用这种方法研究汉语阅读中的语音编码和字形编码。由于设备等方面的原因,我们的研究没能采用眼动记录方法。而且,我们的研究只探讨了中级阶段的日韩学生,对于初级阶段和高级阶段的日韩学生、各个阶段的欧美学生汉语阅读中字形和语音的作用如何,以及语音和字形的作用在外国学生汉语阅读中是否存在发展转换等许多问题还有待进一步研究。

## 五 结论

我们的研究结果支持“中级阶段的日韩学生在汉语句子阅读中字形的作用大于语音的作用”的观点,但是这个结果只限于句子判断这种间接测量任务,能否推论到其他自然阅读条件还有待进一步研究。

## 参考文献

- 高立群、孟凌(2000)外国留学生汉语阅读中音、形信息对汉字辨认的影响,《世界汉语教学》第4期。  
 季秀清(2000)外国留学生汉语阅读中字形和字音的作用初探,《语言文化教学研究集刊》(四),北京:华语教学出版社。  
 宋华、张厚粲、舒华(1995)在中文阅读中字音、字形的作用及其发展转换,《心理学报》第2期。

武宁、舒华、周晓林、石东方(1998)移动窗口条件语音、字形信息在汉语阅读中的作用,《心理学报》第2期。

周晓林(1997)语义激活中语音的有限作用,彭聃龄主编《汉语认知研究》,济南:山东教育出版社。

Coltheart, V., Avons, S. E., & Trollope, J. (1990) Articulatory suppression and phonological codes in reading for meaning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 42A, 375—399.

Coltheart, V., Davelaar, E., Jonasson, J. T., & Besner, D. (1977) Access to the internal lexicon. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI* (pp. 534—555). New York: Academic Press.

Coltheart, V., Laxon, V., Rickard, M., & Elton, C. (1988) Phonological recoding in reading for meaning by adults and children. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 14, 387—397.

Daneman, M., & Stainton, M. (1991) Phonological recoding in silent reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 17.4, 618—632.

Daneman, M., Reingold, E. M. (1993) What eye fixations tell us about phonological recoding during reading. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47, 153—178.

Daneman, M., Reigold, E., & Davidson, M. (1995) Time course of phonological activation during reading: Evidence from eye fixations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 21.4, 884—898.

Doctor, E. A., & Coltheart, M. (1980) Children's use of phonological encoding when reading for meaning. *Memory & Cognition* 8, 195—209.

Inhoff, A. W., & Topolski, R. (1994) Use of phonological codes during eye fixations in reading and in on-line and naming tasks. *Journal of Memory and Language* 33, 689—713.

Just, M. A., Carpenter, P. A., & Wu, R. (1983) Eye fixations in the reading of Chinese technical text (technical report). Pittsburgh:

Carnegie-Mellon University.

Leck, K. J., Weekes, B. S., & Chen, M. J. (1995) Visual and phonological pathways to the lexicon: Evidence from Chinese readers. *Memory & Cognition* 23, 46—476.

McCutchen, L. X., & Perfetti, C. A. (1982) The visual tongue-twister effect: Phonological activation in silent reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21, 672—687.

Peng, D. L., Orchard, L. N., & Stern, J. A. (1983) Evaluation of eye movement variables of Chinese and American readers. *Pavlovian Journal of Biology Science*, 18, 94—102.

Perfetti, C. A., Bell, L. C., & Delaney, S. M. (1988) Automatic (prelexical) phonetic activation in silent word reading: Evidence from backward masking. *Journal of Memory and Language* 27, 59—70.

Perfetti, C. A., & Zhang, S. (1991) Phonological processes in reading Chinese words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17, 635—643.

Perfetti, C. A., & Zhang, S. (1995) Very early phonological activation in Chinese reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21, 24—33.

Pollatsek, A., Lesch, M., Morris, R. K., Rayner, K. (1992) Phonological codes are used in integrating information across saccades in word identification and reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 18, 148—162.

Rayner, K., Sereno, S. C., Lesch, M. F., & Pollatsek, A. (1995) Phonological codes are automatically activated during reading: Evidence from an eye movement priming paradigm. *Psychological Science* 6, 26—30.

Rubenstein, H., Lewis, S. S., & Rubenstein, M. A. (1971) Evidence for phonemic recording in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10, 645—657.

Tan, L. H., Hoosain, R., & Peng, D. L. (1995) Role of early presemantic

phonological code in Chinese character identification. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21, 43—54.

Van Orden, G. C. (1987) A ROWS is a ROSE: Spelling, sound, and reading. *Memory & Cognition*, 15, 181—198.

附录

实验所用句子的关键字和三种替代字

关键字	替代字		
	形近字	同音字	形异音异字
船	般	传	织
见	贝	件	委
泳	冰	勇	仪
堂	常	唐	观
东	车	冬	失
力	刀	立	斗
乐	东	月	山
半	丰	半	言
页	负	业	及
名	各	明	内
句	勾	巨	牙
右	古	又	区
木	禾	目	足
毕	华	必	导
威	或	闲	安
儿	几	而	业
巾	巾	团	圣
容	奢	荣	星
季	李	计	固
史	吏	始	友
雨	两	与	应
今	令	斤	皮
市	米	示	布
明	朋	名	注
干	干	甘	占
厌	庆	验	余
敢	取	赶	称

人	酒	喜	没	户	任	教	须	持	修	由	重	士	因	九	住	遑	间	元	借	刊	宜	旅	字	远	文	上
人	洒	善	设	尸	仕	数	顺	特	体	田	董	土	团	丸	往	温	问	无	借	刑	宣	旋	字	远	丈	止
习	纤	裂	研	术	球	路	都	列	提	父	坚	万	素	尘	项	防	志	井	耐	糖	烟	洋	式	钟	夹	央
仁	久	洗	煤	互	认	叫	虚	迟	修	尤	众	世	音	久	助	诗	尖	员	界	勒	仪	侣	自	韵	闻	尚

## 《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中形声字声旁表音特点分析

北京语言大学 邢红兵  
北京师范大学 舒华

**提要** 本研究是在建立了一个《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中的全部 2095 个水平汉字数据库的基础上进行的。该数据库对形声字和声旁的特点进行了标注,文章主要对全部“水平汉字”中形声字的相关信息进行了统计。对形声字的统计研究主要包括以下几个方面:(1)形声字的数量以及各个等级的分布情况;(2)各个类型形声字在各个等级的分布情况;(3)声旁的独立成字和组字能力;(4)声旁的表音能力等。

**关键词** 水平汉字 数据库 形声字 声旁

### 一 引言

形声字是汉字的主体,在《现代汉语通用字表》收录的 7000 个通用汉字中,形声字共 5631 个,占通用字总数的 80.5%。(李燕、

\* 本研究得到教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“面向对外汉语教学的多媒体资源库及检索分析工具研究”(项目编号:02JAZJ740007)的资助。

康加深,1993)形声字由两个部分组成:形旁和声旁,形旁表义,声旁表音。已有研究(江新,2001;邢红兵,2003)表明,声旁的表音作用在留学生习得汉字的过程中起到了一定的作用。为了能够更好地了解和研究对外汉语教学中形声字的分布以及声旁的表音情况,我们以《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中的2095个汉字(以下简称“水平汉字”)为基础,建立了对外汉语教学用基础汉字数据库,该数据库对形声字相关的属性进行了标注,为对外汉字教学和研究提供资源。本研究是在此基础上对数据库中形声字的数量、声旁的熟悉性、表音度等情况进行统计分析。

## 二 对外汉语汉字基础数据库的建立

本数据库包含全部“水平汉字”,共2905个。数据库中加注汉字的基本信息有:汉字字形、汉字字音、汉字的笔画数、汉字的结构类型等。除了基本信息以外,我们主要对形声字相关属性进行了标注,具体的标注内容包括以下几个方面:

(1) 声旁类型:标注了声旁读音与整字读音之间的关系,这些关系包括:①整字读音与声旁读音完全相同;②整字读音与声旁读音音母相同,但声调不同;③整字读音与声旁读音韵母相同;④整字读音与声旁读音声母相同;⑤整字读音与声旁读音完全不同;⑥非形声字;⑦整字或声旁是多音字;⑧涉及古字,不易评定的形声字。

(2) 声旁一致性:在“水平汉字”中标注了同一声旁构成的全部形声字的读音是不是完全一致。标注的类型如下:①含该声旁所有字读音相同;②含该声旁的形声字读音有多种;③含该声旁的形声字只有一个。数据库还对不同等级的形声字读音的一致性进行了标注。

(3) 声旁是字:是指形声字的声旁在“水平汉字”中是不是能

够独立成字,包括:①该声旁能够独立成字;②该声旁不能够独立成字。

(4) 声旁位置:是指声旁在形声字中所处的位置,主要包括以下七种:①形声字是左右结构或左中右结构,声旁在该形声字的右边;②形声字是左右结构或左中右结构,声旁在该形声字的左边;③形声字是上下结构或上中下结构,声旁在该形声字的上部;④形声字是上下结构或上中下结构,声旁在该形声字的下部;⑤形声字是包围结构,声旁在该形声字内部;⑥形声字是包围结构,声旁在该形声字外部;⑦其他情况,例如半包围结构等。

(5) 声旁位置是否固定:是指在“水平汉字”中全部由该声旁构成的形声字中位置总是固定的,或者是可以变化的。包括:①该声旁在全部形声字中的位置是固定的;②该声旁在全部的形声字中位置是可变的。

(6) 频度,包括三种来源:①该字在《汉字信息字典》(科学出版社,1988)中的频度;②该字在《现代汉语频率词典》(北京语言学院出版社,1986)中的频度;③该字在一亿字语料中的频度(来源于清华大学计算机系1亿字语料的字频统计结果)。

(7) 非形声字能否做声旁,我们还对非形声字能否做声旁进行了标注,包括:①该字可以做形声字的声旁;②该字不能做声旁。

## 三 基于数据库的统计研究

### 3.1 形声字的数量和类型

#### 3.1.1 形声字的数量

我们首先统计了形声字的数量,在全部“水平汉字”中,全部形声字2090个,占全部2905个汉字的72%。这说明在“水平汉字”中,形声字也是占绝对多数的。我们进一步对各个等级形声字的数量和比例进行了统计,结果见表1。

表1 各个等级形声字非形声字比例表

	甲级	乙级	丙级	丁级	全部
形声字	0.57	0.70	0.81	0.83	0.72
非形声字	0.43	0.30	0.19	0.17	0.28

从统计数据来看,甲级字中由于独体字所占的比例较高,形声字的比例只占57%,随着等级的升高,形声字的比例逐渐增加,丙级字和丁级字中形声字的比例都在80%以上。从这个数据我们可以推测,随着留学生水平的提高,留学生新学习的汉字中形声字的比例越来越高,留学生会接触更多的形声字。

### 3.1.2 各个等级形声字的类型

从形声字读音和声旁读音的关系角度,我们可以把形声字分为三种类型:(1)声旁完全表音的形声字,即整个字的读音和声旁的读音完全相同,例如:“清、蜻”和“青”、“吧”和“巴”、“蹬、瞪”和“登”等;(2)声旁部分表音的形声字,即整个字的读音和声旁的读音部分相同,部分表音包括三种情况:声调不同,例如“请”和“青”;声母不同,例如“睛”和“青”;韵母不同,例如“沙”和“少”; (3)声旁不表音的形声字,即整个字的读音和声旁的读音完全不同,例如:“猜”和“青”、“的”和“勺”、“捎”和“肖”等。我们把声旁完全表音的形声字叫做规则字,而把声旁部分表音叫半规则字,把声旁不表音的形声字叫做不规则字。下面我们将对各种类型形声字占总形声字的比例进行分析。

表2 各个等级形声字类型分布表

	甲级	乙级	丙级	丁级	全部
规则字	0.14	0.21	0.25	0.29	0.23
半规则字	0.43	0.44	0.43	0.39	0.42
不规则字	0.43	0.35	0.32	0.32	0.35

总的来看,全部形声字中规则字占23%,半规则字占42%,两

者合起来共占65%,这说明大部分形声字的读音和声旁的读音有着一定的关系,但是仍有35%的形声字在读音上和声旁没有任何关系。形声字整体和声旁的这种关系也说明了形声字读音的复杂性。从各个等级的情况来看,甲级字中,规则字只占该等级全部形声字的14%,但是,规则字的比例随着等级的增加逐渐加大,丁级字中规则字占该等级全部形声字的29%,这说明随着等级的升高,会出现越来越多的规则形声字,形声字的规则性是随着汉字数量的增加而逐渐提高。半规则字在各个等级中的变化不大,只是丁级字中的比例稍有下降,不规则字基本上是下降的,但是丙级和丁级基本平稳。

## 3.2 声旁分析

### 3.2.1 声旁的熟悉性

在“水平汉字”中,形声字使用的声旁共有842个,其中“水平汉字”中出现的声旁(以下简称“熟悉声旁”)571个,例如“马、分、发、反、干、肖、方、尚”等,这类声旁占全部声旁的68%，“水平汉字”中没出现的声旁271个,例如“天、父、叵、俞、甫、庚、亥”等,这类声旁占全部声旁的32%,从这个比例来看,绝大部分声旁是留学生能够学习到的独立的汉字。

我们进一步统计了“水平汉字”中熟悉声旁在各个等级的出现情况,表3显示了声旁在各个等级的比例。

表3 各个等级成字的形声字声旁分布情况表

等级	甲级	乙级	丙级	丁级
声旁数量	273	147	81	73
所占的比例	0.48	0.26	0.14	0.13

熟悉的声旁在甲级就大量出现,在甲级字中,就出现了近一半的汉字声旁,甲级字和乙级字中,熟悉的声旁占74%。从上面的结果来看,声旁会对留学生汉字读音的学习有一定的影响,因为大



多数声旁是成字的,而且这些成字的声旁主要都是水平汉字的甲级字和乙级字。

### 3.2.2 声旁的组字能力

声旁的组字能力是指声旁构字的多少,我们这里所指的构字能力只限于“水平汉字”范围内的构字数。在全部“水平汉字”中,声旁的构字最多的是15个,这样的声旁只有1个,就是“者”;构字数为13个的声旁也只有1个,这个声旁是“工”。构字数最少的声旁只构成1个形声字,例如声旁“贞”只构成1个“侦”、“宜”只构成1个“道”、“布”只构成1个“饰”等。表4显示了声旁构字数的分布情况。

表4 声旁构字数分布情况表

构字数	12以上	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
声旁数	4	6	5	7	13	13	19	39	75	114	166	381
百分比	0.48	0.71	0.59	0.83	1.54	1.54	2.26	4.63	8.91	13.54	19.71	45.25

从上表可以看出,构字数大于7的声旁数量较少,大部分声旁的构字能力在5个字以下,这些声旁共占全部声旁的92.04%。只构成1个形声字的声旁占总声旁的45.25%,这说明有近一半的声旁在“水平汉字”中只构成1个形声字。

### 3.2.3 声旁的表音能力

声旁的构字能力并不能代表声旁的表音程度,因为同一声旁构成的汉字可能是规则的、半规则的和不规则的。我们对声旁的表音情况进行了计算,计算公式为:

声旁的表音率 = (构成的规则形声字数 ÷ 构成的总字数) + [(构成的半规则形声字数 ÷ 2) ÷ 构成的总字数]

例如,声旁“段”构成两个形声字“锻”和“缎”,这两个字都是规则字,因此“段”的表音率为:  $2 \div 2 = 1$ ; “台”构成的形声字是5个,其中有1个规则字“抬”,1个半规则字“怠”,3个不规则字“始”、

“冶”和“冶”的表音率是:  $(1 \div 5) + [(1 \div 5) \div 2] = 0.3$ 。表5是我们对表音率分等级统计的结果。

表5 各个等级形声字声旁分布情况表

	1	$>=0.75$	$>=0.5$	$>=0.25$	$>0$	0
全部声旁	152	62	260	118	40	210
比例(%)	18.05	7.36	30.88	14.01	4.75	24.94
熟悉声旁	108	47	194	94	28	100
比例(%)	18.91	8.23	33.98	16.46	4.90	17.51

从上表的数据看出,全部形声字中,完全表音的声旁有152个,占18%,表音率大于0.5的,占56%;在熟悉的声旁中,完全表音的声旁占全部熟悉声旁的19%,表音率大于0.5的,占61%,可见,“水平汉字”中声旁的表音能力还是比较强的。

下面我们分析熟悉声旁构字能力和表音率的关系,我们将声旁的构字能力分成五个等级,构字能力大于等于5的为强;构字能力等于4的为半强;构字能力等于3的为中;构字能力等于2的为半低;构字能力为1的为低。表6显示各个构字等级的熟悉声旁的表音情况。

表6 各个构字等级的熟悉声旁表音情况表

1	$>=0.75$	$>=0.5$	$>=0.25$	$>0$	0	
强	0.01	0.05	0.41	0.33	0.16	0.05
半强	0.04	0.16	0.30	0.41	0.07	0.02
中	0.01	0.09	0.41	0.29	0.13	0.06
半低	0.17	0.21	0.28	0.16	0.00	0.18
低	0.37	0.00	0.33	0.00	0.00	0.30

从结果看,声旁的表音性和构字能力成反比例关系,就是说构字能力强的声旁表音能力要差一些,构字少的声旁表音性要好一

点。这个结果也说明了声旁表音的复杂性。

### 3.2.4 声旁表音的一致性

一致性是指同一个声旁组成的形声字读音是否完全一致,例如声旁“皇”在“水平汉字”中构成的形声字有“煌”、“蝗”、“凰”三个,这三个字和声旁的读音完全一样,在声旁“皇”构成的全部形声字中没有例外的情况。我们把这些形声字叫做一致字,这些一致字和声旁就构成了一个家族,我们把这样的家族叫做一致性家族。下面我们对“水平汉字”中熟悉声旁的一致性家族进行分析。

在全部“水平汉字”中,熟悉声旁构成的一致形声字共有 108 个家族,其中家族成员数为 6,构字数为 5 的只有一个“胡”,由“胡”构成的形声字有“糊、糊、胡、蝴”等。其中家族成员数为 5,构字数为 4 的有 2 个,它们是“冈”和“罗”,分别构成“钢、刚、岗、纲”和“锣、萝、箩、逻”等。家族成员数为 4,构字数为 3 的也只有 一个“皇”,它构成的汉字有“煌、蝗、凰”。家族成员数为 3,构字数为 2 的声旁共有 21 个,这 21 个声旁列表如下:

永象唐太疏容宁母吕历离康具竟建乎早复段代崔  
至少构成 1 个一致形声字的声旁共有 83 个,例如声旁“布”和形声字“怖”、“产”和形声字“铲”、“郎”和形声字“廊”、“拉”和形声字“啦”、“快”和形声字“筷”、“昏”和形声字“婚”等。

## 四 结论

形声字的读音和声旁的读音存在着规则和 irregular 的差异,“水平汉字”中规则字只占一小部分,大部分形声字是半规则的或不规则的,这种分布在各个等级略有变化,规则字的比例随着等级的高逐渐增加,而不规则字的比例逐渐减少。从声旁构成的形声字家族来看,同一个家族的形声字又可以分为读音完全一致的、读音

完全不一致的和读音部分一致的情况,读音完全一致的家族在成员数上相对较少,完全不一致的情况也较少,大部分形声字家族还是属于部分一致的情况。从声旁来看,大部分声旁能够独立成字,并且会在不同的等级作为独立的汉字出现,每个声旁在构字能力和表音能力上也有一定的差异。

从统计结果来看,汉字形声字整体读音和声旁读音之间的关系还是非常复杂的,涉及到的影响因素除了规则性、一致性、家族成员数、声旁能否独立成字等因素以外,形声字中声旁的位置、声旁的使用频度等因素可能都对形声字的学习产生一定的影响,这还需要我们做进一步的研究。

## 参考文献

- 江新(2001) 外国留学生形声字表音线索意识的实验研究,《世界汉语教学》第 2 期。
- 李燕、康加深(1993) 现代汉语形声字声符研究,陈原主编《现代汉语用字信息分析》,上海:上海教育出版社。
- 舒华、武宁宇、郑先雋、周晓林(1998) 小学汉字形声字表音特点及其分布的研究,《语言文字应用》第 2 期。
- 邢红兵(2003) 留学生形声字声旁规则性效应调查,赵金铭主编《对外汉语研究的跨学科探索——汉语学习与认知国际学术研讨会论文集》,北京:北京语言大学出版社。
- 周有光(1978) 现代汉字中声旁的表音功能问题,《中国语文》第 3 期。

## 韩国人的汉字字音 认知基础及其教学

北京语言大学 全香兰

**提要** 本文以《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中的2905个汉字为研究对象,对韩国人的汉字认知基础及其教学进行了分析。本文从韩国汉字字音的认知单位、音节结构、音节数、语流音变的特点以及中韩两国汉字音变的对应关系等五个方面入手,对中韩两国的汉字字音作了对比和比较。具体如下:(1)通过比较得出两国语言中汉字的视觉单位和听觉单位相同;(2)用具体的统计数据介绍了韩国汉字音在音节结构与分布上的对应规律;(3)韩国汉字音的音节数明显少于汉语,其主要原因在于声调;(4)韩国汉字音在语流音变中的独立性和固定性给韩国人学习汉字提供了方便;(5)通过具体统计数据和对中韩汉字音的对应关系进行分类,揭示韩国人学习中国汉字字音的认知基础,并提出汉字字音学习和教学中需要克服的障碍、干扰及对策。

**关键词** 字音 韩国汉字音 认知

中韩两国有着悠久的历史渊源关系,韩国曾经借用汉字作为自己的文字使用。因此汉字的三个要素形、音、义上都留下了大量的痕迹,为韩国人对汉字的认知奠定了很好的基础,它显然成了韩国人学习中国汉字的有利因素。不少韩国人即使未曾学过汉语,却能看懂中文,靠的就是对汉字字形、字义的理解,而语音则是他们最难把握的,因为二者属于两个不同的语音系统。尽管如此,汉

字毕竟是从中国传过去的,在语音上保留着中国汉字音的痕迹,与现代的汉字音保持着较为整齐的对应关系。如果充分利用这一有利条件,汉字音的教学会更加有效。

本文以《汉语水平词汇与汉字等级大纲》2905个汉字为主要研究对象,从韩国汉字音的认知单位、音节结构、音节数、语流音变中的特点以及中韩两国汉字音的对应关系等几个方面入手,比较中韩两国的汉字音,揭示韩国人学习中国汉字字音的认知基础,提出汉字学习和教学中需要克服的障碍、干扰及对策。

### 一 韩国汉字音的认知单位

中国汉字的注音过去采用直音法、反切法。新中国成立以后,中国文字改革委员会普遍征求各方面对拼音方案的意见,经过分析研究,于1956年2月拟订出《汉语拼音方案(草案)》。最后在1958年2月,由第一届全国人民代表大会第五次会议批准作为正式方案推行。《汉语拼音方案》采用国际上流行的拉丁字母。

韩国的汉字音,过去也是跟中国古代一样采用反切法注音。训民正音(韩文)创制之后,人们才开始用韩文记录汉字的读音。日语中的汉字音有训读和音读,同一个汉字的读法有好几种,比如“春”,训读是“はる[haru]”,音读是“しゅん”。而且每个汉字对应的音节数不等,有的是一个音节,如“二(に)”;有的是两个音节,如“家(うち)”;有的是三个音节或者更多,如“话(はなし)、志(こころざし)”等。韩国汉字音的情况就不一样,韩国语中一个汉字,就用一个音节来记录(除了多音字),这一点跟汉语是一样的。而且,韩文字母并不是线性排列,而是合成一体表示一个音节。也就是说韩国汉字不仅在语音上一个字一个音节,字形上也是一个音节一个字。说明两国语言中汉字的视觉单位和听觉单位是相同的。例如:

家:ga<sup>o</sup>[ka]=g[k]+a[a]  
 坐:jwa[tsoa]=j[ts]+wa[oa]  
 见:gyeon[kien]=g[k]+yeo[ie]+n[n]  
 品:pum[p'um]=p[p']+u[u]+m[m]  
 活:hwal[hua]=h[h]+wa[oa]+l[l]  
 光:gwang[kuan]=g[k]+wa[oa]+ng[ŋ]

## 二 韩国汉字的音节结构与分布

韩国语有 19 个辅音、21 个元音。韩文的音节由初声、中声、终声三个部分组成。初声相当于汉语的声母，中声和终声合起来相当于汉语的韵母。为了考察韩国汉字音节中元音、辅音的分布，我们对等级大纲 2905 个汉字的韩国汉字音节的初、中、终声分别作了以下统计：

### (1) 初声

	初声辅音	音值	出现次数	例	字
1	g	[k]	441	歌各感甘更孤棍骨功国	
2	n	[n]	45	男南纳娘内女年念捻宁	
3	d	[t]	127	段达胆担淡答大队对德	
4	r	[r]	184	力垃篮览啦略掠俩丽旅	
5	m	[m]	152	媒玫味每枚脉麦陌盲	
6	b	[p]	263	博泊扒杯倍背辈白百壁	
7	s	[s]	334	丝私死算酸色岁素所孙	
8	—	[ø]	370	牙雅亚鹅饿儿握岳恶颜	
9	j	[ts]	355	资字自子昨作杂祖组足	
10	ch	[ts']	227	错窜擦参策册醋促寸匆	
11	k	[k']	2	快筷	

12	t	[t']	76	贪塔吐土痛统通腿退套
13	p	[p']	101	派颇坡婆破片偏平品匹
14	h	[h]	227	何恨狠含函喊合盒核赫
15	kk	[k']	—	
16	tt	[t']	—	
17	pp	[p']	—	
18	ss	[s']	2	双氏
19	jj	[ts']	—	

以上统计表明，韩国汉字音节中出现在初声位置的辅音只有 16 个，没有紧音 kk[k']、pp[p']、jj[ts']，且初声为 ss[s'] 的只有“双、氏”（韩国汉字音中初声为紧音的极少数，初声为 kk[k'] 的只有“kkik(吃)”字），初声为 k[k'] 的只有“快、筷”。

### (2) 中声

韩国汉字音的中声位置出现 20 个元音，没有复合元音 yae [ie]。中声里元音 a[a] 出现次数最多，共出现 643 次，复合元音 we[ue] 出现次数最少，只出现 4 次。

	中声元音	音值	出现次数	例	字
1	a	[a]	643	罗爵幕末簿四撒我牙握	
2	ya	[ia]	46	也夜爷野药香乡若让良	
3	eo	[ə]	269	语鱼抑忆言业举巾杰居	
4	yeo	[ie]	232	黎励铝侣虑辩怜恋面连	
5	o	[o]	414	姑故估固路度瓊某梦步	
6	yo	[io]	75	墓猫乔绕扰挠辱甬容交	
7	u	[u]	311	累垒泪楼门墨不崩随朋	
8	yu	[iu]	67	隶轮栗律休叫纠均菌润	
9	eu	[ɨ]	102	根给陵能得等邓极今急	
10	i	[i]	287	基美饼悲地亲儿味飞吉	

	ae	[ɛ]	155	拜奶台太在来牌改买海
11	ae	[ɛ]	155	拜奶台太在来牌改买海
12	yae	[ie]	—	
13	e	[e]	31	帝齐世提制递体涕滂梯
14	ye	[ie]	30	阶届戒界启溪系闭币糜
15	oe	[ø]	42	乖拐怪崔瑰宏轰雷雷恼
16	wi	[y]	35	就取聚趣贵骤辉粹醉吹
17	ui	[i]	20	喜牺戏希稀拟义医仪椅
18	wa	[ua]	104	过果丸愿权圈券缘郭娃完
19	wo	[ua]	26	圆远愿权圈券缘月元原
20	wae	[ue]	12	挂槐洒锁碎快筷歪倭
21	we	[ue]	4	跪溃轨柜

(3) 终声

终声辅音	音值	出现次数	例	字
1	g	260	阁格谷乐录绿读脉目肃	肃
2	n	457	懒嫩短练廉免演变演进	眼
3	d	—		
4	l	148	葛骨达拉沫灭咽月日察	察
5	m	138	甘男南淡蓝三森暗严仄	仄
6	b	74	腊蜡粒叶压鸭甲合撮十	十
7	s	—		
8	ng	539	公刚共娘龙弄农冻龄孟	孟
9	j	1		串
10	ch	—		
11	k	—		
12	t	—		
13	p	—		
14	h	—		

通过韩国汉字终声音节的统计,我们发现,韩国语音节中出现的 d、s、ch、k、t、p、h 辅音,不出现在汉字音节中。现代汉语辅音韵尾只有 /n/ 和 /ng/ 两个,而韩国汉字的终声位置共出现 7 个辅音,分别是 g、n、l、m、b、ø、j。其中终声为 j 的汉字只有一个字“串(goj)”。

汉语的中古音有人声字,人声字的韵尾有 [p]、[t]、[k]。后来,随着语音的发展演变,除了南方的一些方言还保留着部分人声字外,北方方言中人声字分派三声,逐渐消失。

韩国语的终声相当于汉语的韵尾。韩国汉字音基本保留汉语中古音,人声字也保留得比较完整,所以韩国汉字音终声中出现的辅音韵尾明显多于汉语,而且与中国的汉字音具有较为严整的对应关系。

### 三 韩国汉字音的音节数

韩国语音节数有 2088 个,<sup>②</sup>而其中表示汉字的音却非常有限。韩国各种现代韩语字典收录的汉字音大概是 460—490 个。目前内容最为庞大的张三植的《汉韩大事典》共收录 554 个音,其中包括为了标记固有音而创制的几十种汉字音。

据韩国学者闵丙俊的统计,韩国 5122 个汉字的音节数共 471 个。而我们对等级大纲 2905 个汉字所作的统计是不计声调共 423 个音节。如果不考虑声调,中国汉字音和韩国汉字音的音节数相差不多。声调的区别大大增加了汉字的音节数,韩国语中没有声调,汉字音的音节数自然明显少于中国汉字的音节数。

这里值得一提的,韩国的汉字音虽无声调,却有长短音之分,如“光”与“广”的都读为 gwang,但前者是短音后者是长音。长音用符号“:”来表示,如“广:”。再举几个例子:

长音	短音	长音	短音
gae	开	怒:	努
dong	洞	两:	良
mun	问	半:	饭
su	数	永:	英

韩国汉字的长音是中国汉字声调在韩国语中的一种变异。目前韩国的汉字字音教学中,长短音也是教学内容的一部分,可是由于书面语中不表示长短音,逐渐被人们淡忘,长短音的区分也就不那么清楚了。这次统计与比较中,我们忽略了韩国汉字长短音的区别。

以上两国汉字音节数的比较表明,二者在音节的数量上差别不大。也就是说,韩国人在认知汉字音节的量上是可以接受的,问题不大,而主要的难点在于声调上。韩国汉字音不分声调,虽然它有长短音的区分,但由于长短音在书写中反映不出来,大部分人已不去细分,不足以此为凭借。因此,对韩国人来说,声调应该是汉字音教学中的难点。

#### 四 韩国汉字字音在语流音变中的特点

语音在语流中并不是孤立地一个个发出,而是连续地发出的。在连读的语流中,一个音往往由于临近音的影响,或在语流中所处的位置不同,或说话的快慢、高低、强弱的不同而发生一些变化,这些变化叫做语流音变。常见的语流音变有同化、异化、脱落等几种。

韩国语汉字音同样存在语流音变现象,它与韩国语固有语的语流音变有相同之处,也有不同之处。

首先,韩国人对汉字音读音的心理呈现不同于非汉字音节。韩国语中一个汉字的读音与不同的音结合时,其实际读音是有变

化的。比如,“国”字的韩国语读音是“guk”,但是与其他音——ga(家)、eo(语)、min(民)相结合时,读音分别变成guk、gu、gung<sup>②</sup>,但按韩国语的正字法仍书写为同一个字。

15世纪韩文创制后,直到1930年制定正字法统一案之前,韩国语固有词以及其他非汉字词的正字法基本上根据实际读音来记录的,惟独汉字词根据每个汉字的固定读音来记录。这说明韩国人对汉字词的音一直以个别汉字的固定读音来认知的,而且这一特点反映在其书写上。因此,即使目前汉字词转写为韩文,人们还是根据汉字音与汉字之间的固定对应关系来推测汉字词所表示的汉字,进而理解意义。如果汉字的音没有固定的书写与之相对应的字,这种推测是不可能的。

具体考察韩国汉字音在硬音(紧音)化、同化、语音脱落等语流音变中表现出的特点,我们可以看到,汉字的读音与汉字之间的关系非常固定,汉字即使被转写为韩文,人们也能通过对应规律推测出汉字来。

韩国汉字音在语流音变中体现出的独立性和固定性特点,给汉语汉字学习提供了方便。如果没有这种固定的对应关系,韩文转写之后几乎分辨不出哪一个是汉字词,哪一个不是,韩国语也不再需要区分汉字词与固有词,也就不再需要汉字了。这也许有助于纯化韩国语,但从学习汉语的角度来看,韩国汉字音的固定对应关系是韩国人学习汉语汉字的一个有利条件。

#### 五 中韩汉字音的对应关系与汉字教学

从《汉语水平词汇与汉字等级大纲》2905个汉字的分析和比较中,我们发现中国汉字音与韩国汉字音之间有密切的关系。按我们自定的粗略的归类标准和原则,等级大纲中的汉字在中韩两国语言中声韵相同的有259个字;声母相同、韵母不同的有1076

个字;声母不同、韵母相同的有 270 个字;声韵都不相同的共有 1300 个字。

虽然只有 259 个汉字在两种语言中声韵相同(占 9%),但如果把声母相同、韵母相近的 219 个汉字和声母相近、韵母相同的 114 个汉字以及声母相近、韵母也相近的 36 个字加起来,共有 628 个汉字(占总数 21.62%)与汉语的汉字音基本相同。其余将近占 80%的汉字中,要么声母相同(860 个,占 29.6%),要么韵母相同(156 个,占 5.37%),即使声母、韵母都不相同的汉字,大部分也有对应规律。

### 5.1 声韵相同的汉字

声母和韵母的不同标准,除了两组辅音,我们是基本上根据国际音标的读音标记来确定的。这两组辅音,一组是汉语的声母“l”[l]和韩国语的辅音“l”。韩国语的辅音“l”有[r]、[l]两种,我们把这两个算做与汉语的声母“l”[l]相同的音,因为韩国语中“l”的两种读音[r]、[l]是互补的,前者只出现在初声,后者只出现在终声。另外一组是汉语的舌根音“h”[x]和韩国语的喉音“h”音。汉语的舌根音[x]拼音写做“h”,跟韩国语的“h”读音上非常相近,往往被视为同一个音。根据以上标准,2905 个汉字中得出 259 个声韵相同的字,例如:

/a/	啊阿 <sup>①</sup>	/hua/	画划华花哗话化
/an/	安案岸按	/huan/	涣幻换唤欢环患还
		/huang/	黄蝗皇荒慌惶煌晃
	扳颁搬		
/cang/	仓苍舱	/lan/	烂栏拦兰
/dan/	但旦蛋丹单	/lang/	浪狼朗郎廊
/gan/	干秆杆杆竿赶	/li/	李璃狸哩离梨篱里理厘利利
/gong/	躬弓	/liang/	亮凉梁两量梁良凉晾凉

/gua/	瓜寡	/wang/	往枉王汪旺
/guan/	罐官关观冠贯	/yi/	移以异已姨伊
	馆灌棺管惯		

/han/ 寒汗旱汉捍罕焯 /yang/ 杨养阳痒样氧洋洋羊

以上列出的汉字是中韩两国语言中字音基本相同的字。这些汉字,虽然在国际音标上标出的读音基本相同,但实际读音并不完全相同。汉语的声母/d、g、s、z/,分别对应韩国语的 d、g、s、j,国际音标皆标为[t]、[k]、[s]、[ts],各代表一个音位。国际音标的这一标音是宽泛的标音,跟实际音值是有距离的。汉语的声母有清浊之分,清音分为送气、不送气,韩国语的辅音则除了清浊音外还有紧音。汉语的声母/d、g、s、z/在部分音节中,其实际音值更接近于韩国语的紧音 tt[tʰ]、kk[kʰ]、ss[sʰ]、jj[jʰ]。比如,“歌”和“干”在汉语中声母都是/g/,但“歌”的声母的读音相当于韩国语的 g[g],而“干”的声母的读音相当于韩国语的紧音 kk[kʰ]。因此韩国学生在学习汉语的发音时,对语音的对应往往感到困惑,把握不好何时该读紧音,这一点在自学汉语或没有经过正规汉语教学的韩国人身上经过尤其明显。这也是韩国学生学习汉语时发不好汉语字音的一个主要原因。

同样,汉语音节/ban、bang、bing、bu/声母的读音更接近韩国语的紧音 pp[pʰ](ppan、ppang、pping、ppu);汉语音节/dan、dang、du/的声母[t]的读音更接近韩国语的紧音 tt[tʰ](ttan、ttang、ttu);汉语音节/gan、gang、gong、gua、guan、guang/的声母[k]更接近韩国语的紧音 kk[kʰ](kkan、kkang、kkung、kkwa、kkwang);汉语音节/san、sang、sun/的声母[s]更接近韩国语的紧音 ss[sʰ](ssan、ssang、ssun);汉语音节/zang、zun/的声母[ts]读音更接近韩国语的紧音 jj[jʰ](jjang、jjun)。

另外,汉语中声母/r、/l/是两个不同的声母,一个是卷舌音,另一个是平舌音,分得很清楚。而韩国语中这两个音是互补的,属

于同一个音位,在韩国语的音节中前者只出现在初声,后者则只出现在终声,其文字书写也没有区分,用同一个字母表示。因此,韩国学生读汉语汉字音时不分/r/、/l/的现象很普遍,发声母/l/时很容易读成韩国初声[ɾ]音。从等级大纲汉字声母出现频率的统计来看,声母/l/的出现率很高,达180次,仅次于零声母和卷舌音/zh/,教学时需要重点纠正其错误发音。

汉语的舌根音“h[x]”和韩国语的喉音“h”音,虽然我们暂且把它们归为相同的音,其实还是有差别的。汉语的舌根音[x]拼音写做“h”,跟韩国语的“h”读音上非常相近,二者英文字母的相同又往往强化这一观念,学生容易把它们视为同一个音。汉语的“h[x]”是舌根音,跟韩国语的喉音“h”相比,发音部位靠前,发出来的音更有力度。汉语声母发音部位的紧张感是学生不好掌握、短时间内又不好练就的一个难点。

## 5.2 声韵相近的汉字

### 5.2.1 声母相同、韵母相近的汉字

汉字传到韩国之后,汉语中的一些元音在韩国语中没有对应的音,起初他们力求完整地记录汉语原来的音,但毕竟语音系统不同,完整而真实地记录汉语的原来的音有一定的困难,久而久之他们就与汉语的音相似相近的韩国语元音来代替汉字音,尤其是汉语中的复合元音。比如,汉语的复合元音韵母 ai[ai]在韩国变成单元音 ae[ɛ],读音接近汉语的复合元音[ai]。“ae”实际上是“a[a]”、“i[i]”的组合音,只是读的时候读为单元音。

汉语的韵母 ao[au]与韩国语的韵母 o[o],uai[uai]与 wae[wɛ],ou[ou]与 u[u],ui[uei]与 wi[y(u+i)],iao[iau]与 yo[io],uei[uei]与 wi[y(u+i)],iou[iou]与 yu[iu]的关系也类似。我们把这些韵母看成相近的韵母,此类韵母共有219个。例如:

中:/ai/—韩:ae /ai/碍唉哀艾挨蒿隘或埃爱矮 /ao/熬奥傲澳  
中:/ao/—韩:o

/c ai/睬采彩睬菜 /b ao/报保宝堡  
/d ai/带袋袋待代戴 /d ao/导道到倒捣刁稻  
/g ai/溉溉改盖钙 盗岛蹈叨悼  
皂枣早躁 /z ao/造澡噪糟遭灶燥  
中:/iao/—韩:yo 中:/ou/—韩:u  
/l iao/潦料聊疗了僚辽 /ou/偶  
/m iao/庙渺苗描妙 /d ou/抖斗逗陡兜  
/p iao/飘漂 /g ou/够勾购狗构钩  
/y ao/邀窑要腰谣耀妖遥 /hou/候厚吼喉猴后  
中:/iou/—韩:yu 中:/ui/—韩:wi  
/y ou/有由幼油轴幽悠诱游犹 /c ui/翠脆  
/g ui/轨贵归鬼  
/h ui/徽挥辉

中:/u ai/—韩:w ae

/k uai/快筷

中:/uei/—韩:wi

/w ei/伪为委魏危胃谓谓位围慰违喂威卫维

以上汉字在中韩两国语言中韵母相近且有对应规律,学习汉语时容易记住。同时,就是因为其读音只是相近而不完全相同,若不去加以区分,容易造成韩国语式的汉语发音,往往发不准正确的读音。

以上汉字韵母之间的对应关系告诉我们,汉语的三合元音对应韩国语的二合元音或单元音,汉语的二合元音对应韩国语的单元音。所以韩国学生读汉语中的二合元音 ao[au],ou[ou],ui[uei]时,容易读为单元音 o,u,wi 或干脆用两个音节来读,读为 [a][u],[ɛ][u],[u][i];汉语中的三合元音 uai[uai],iao[iau],uei[uei],iou[iou],也容易读为元音 wae,yo,wi,yu。其中,把 uai



中：/q/—韩：[ch]

q in - [ts'in] 亲

中：/x/—韩：[s]

x in - [sin] 薪 辛 信 新

中：/f/—韩：b, p

f an - [pan] 返 反 饭

f an - [p'an] 贩

f ang - [paŋ] 纺 房 仿 妨 芳 放 肪 方 坊 防

f u - [pu] 敷 副 浮 付 俯 府 赴 赋 附 傅 负 妇 斧 附 浮 符 肤 扶 父 夫 腐  
 韩国人学习汉字声母的读音，最难学的就是唇齿音/f/和卷舌音的读音。韩国语中没有唇齿音/f/，韩国语中与之相近的辅音有b、p，因此，韩国学生往往把声母/f/读为双唇辅音b、p，嘴唇用力不够还容易读成喉音h。此外，韩国语不分平卷舌，汉语中的卷舌音/zh、ch、sh/是韩国人学习汉字音的难点之一。

从对等级大纲中的汉字的声母出现频率的统计来看，汉语声母/f/共出现96次，卷舌音/zh/共出现181次，卷舌音/ch/共出现115次，卷舌音/sh/共出现146次，这四个声母的出现频率合起来共538次。这说明，这些声母的出现频率都很高，教学时应着重对这这几个音进行训练。

### 5.2.3 声母相近、韵母相近的汉字

根据前面提到的归类标准，我们找出了36个声母相近、韵母相近的汉字：

中—韩

ch ao - [ts'o] 抄 钞 吵 超 炒

sh ao - [so] 烧 少 捎 绍

zh ao - [tso] 赵 罩 照 找 兆

ch ou - [ts'u] 抽 丑 臭

f ou - [pu] 否

[uai]读为[ua][i], uei[uei]读为[ue][i], iou[iou]读为[iə][u]两个音节也是常见的现象。

韵母容易出现读音不正确的现象是韩国语中有相近的音而没有完全对应的音所致，教学过程中需要尽量排除母语音的干扰，有针对性地去纠正母语的习惯。

### 5.2.2 声母相近、韵母相同的汉字

从中韩两国语言的声韵表中我们可以知道，汉语辅音/f、j、q、zh、ch、sh/是韩国语中没有的辅音。汉字进入韩国之后，这些辅音分别读为与之相近的辅音“b(p)、j、ch、j、ch、s”。这些辅音之间读音相近，有整齐的对应关系，我们将其归为声母相近的一类。这类汉字，共有114个。例如：

中：/ch/—韩：ch

ch a - [ts'a] 岔 叉 岔

ch ang - [ts'ɑŋ] 敞 猖 猖 唱 倡 昌

ch ong - [ts'ʊŋ] 虫 冲 充

ch un - [ts'un] 春

中：/sh/—韩：s

sh a - [sa] 啥 沙 傻 纱 砂

sh ang - [saŋ] 裳 商 尚 晌 赏 上 伤

sh eng - [seŋ] 圣 声 省 性 盛

sh u - [su] 殊 数 输 竖 树

中：/zh/—韩：j

zh ang - [tsaŋ] 障 掌 仗 章 张 帐 丈

zh eng - [tseŋ] 睁 正 整 郑 政 征

zh ong - [tsuŋ] 重 中 众

zh u - [tsu] 主 拄 珠 朱 注 株 铸 柱 住 驻

中：/j/—韩：j

j in - [tsin] 津 尽 晋 进

sh ou - [su]	首兽手瘦受守寿售授
zh ou - [tsu]	宙周舟昼洲
ch ui - [ts'ui]	吹炊
sh uai - [sue]	衰

## 5.3 有对应规律的汉字

除了上述类型的字之外,大部分汉字在中韩语言之间有对应

规律:

声母相同、韵母不同

中—韩

g u - [ko]	股估固古鼓辜故孤姑菇顾雇
h u - [ho]	沪呼蝴互胡狐葫葫湖壶壶虎糊护
l uo - [la]	罗萝螺逻箩
m ei - [me]	每玫梅霉媒妹妹枚莓煤
m u - [mok]	目木穆睦牧
z i - [tsa]	子自仔籽滋资紫字咨

韵母相同、声母不同

中—韩

b a - [p'a]	把巴罢爸疤芭吧
j i - [ki]	饥肌基技己寄机讥既冀忌记
k uang - [kuan]	筐狂框旷眶矿
q i - [ki]	歧弃淇棋欺旗企汽期起气器奇奇
t ang - [daŋ]	糖躺塘膛唐堂倘
w u - [mu]	雾务无武舞巫巫
x iang - [hian]	向乡响香

声韵都不相同

中—韩

b i - [p'ie]	弊闭蔽币毙	j ian - [ts'an]	中—韩 贱贱荐践
c i - [tsa]	磁雌瓷慈刺	j ian - [ken]	建件健健

d i - [tsei]	第帝堤弟	k e - [kua]	课棵科颗
d ian - [tsən]	淀典奠殿颠电	q ian - [kiəm]	歉钳谦遣牵 遣
d ing - [tsəŋ]	丁叮钉叮定订 顶	q ing - [kiəŋ]	顷氢庆倾轻
d uo - [t'a]	情朵踪堕躲舵	q uan - [kuən]	拳券圈权劝
j ia - [ka]	稼驾架加佳假 家嫁嘉价	r en - [in]	认忍韧仁刃 人
j ian - [kan]	柬艰简拣奸间	t an - [dam]	痰谈毯潭
j ian - [kien]	肩见茧坚	t i - [tsei]	提梯蹄题
j ian - [kəm]	剑俭检检	t i - [ts'ei]	屉体剃替涕
j u - [kə]	锯举居距巨矩 据拒		

从以上例子可以发现,中韩两国语言中大部分汉字在字音上有对应关系。这些有对应规律的汉字,学习时可以用类推的方法。不过,这种对应关系也有不利的一面,容易受母语的干扰。

为了让学生学好汉语的读音,我们根据中韩两国汉字音之间的对应关系,有针对性地进教学和指导,应让学生逐步掌握中韩汉字音之间的对应关系和对应规律,让他们学会分辨两者之间的细微差异。

学好汉字的读音,除了掌握上述的规律和差别以外,还要正确了解汉语的语音。汉语拼音是汉语语音的注音符号,它有一整套的书写规则,要是了解不深,容易引起读音的错误。如,按汉语拼音的书写规则,元音[i]、[ɿ]、[ʅ]都书写为{-i}。普通话里这些音位之间是互补的,[ɿ]只拼/z,c,s/, [ʅ]只拼/zh,ch,sh,r/。但是由于都书写为{-i},学生容易读作[i]音。[-ɿ]、[-ʅ]两个音,与韩语中的元音 eu 比较接近。教学时应讲清这些音之间的关系,尽早纠正错误的认识,摆脱视觉上的干扰。

另外，在声韵配合上，两国的汉字音也有所不同，需要注意意分辨。如汉语普通话舌面音/g、k、h/不与齐齿呼相拼，而韩国语中是可以的，如“gi、ki、hi”。所以，在汉语汉字音的教学中，不仅要教好每个声母与韵母的正确发音，也应注意汉语声韵的配合规律，帮助学生排除母语的干扰。

以上我们对韩国汉字音的音节数、音节结构及特点进行了考察，并且分析了对中韩两国汉字音的对应关系和学习策略。音和义之间的关系是约定俗成的，而且汉字字形的表音率低，学习和掌握字音是一个难点，每个汉字的音都要记住。然而，对韩国人来说，学习汉字的音有规律可循，可以有针对性地进行教学。对2905个大纲汉字的考察表明，有21.62%的汉字在中韩两国语言中字音基本相同或相近，而且剩下的汉字中，大部分汉字音之间有整齐的对应该律。这对韩国人学习汉语来说无疑是有利的。

但是另一方面，这种关系又给正确发出汉语的音带来一定的干扰。字音基本相同或相近，并不等于音值完全相同，而且有对应关系的汉字容易受韩国汉字音的影响，这不能不说是韩国人学习汉语汉字音时的一个不利因素。因此，韩国人学习和掌握汉语汉字的音要扬长避短，充分发挥自己的优势，同时为了发出正确读音，应有意识地去纠正韩国汉字音的读音习惯，只要一个汉字的读音纠正过来了，就可以举一反三，其他的同音字也就迎刃而解了。

#### 附注

- ① 此为韩国语罗马标记，符号[ ]内为国际音标，下同。
- ② 金镇容《朝鲜语言学论文集》，吉林省朝鲜语言学学会编，延边大学出版社，1987。
- ③ guk kka (国家); gu geo (国语); gung min (公民)。
- ④ 符号//内是汉语拼音，下同。

#### 参考文献

- 崔永华主编(1998)《词汇文字研究与对外汉语教学》，北京：北京语言文化大学出版社。
- 戴汝潜主编(1999)《汉字教与学》，济南：山东教育出版社。
- 高家莺、范可育、费锦昌编著(1993)《现代汉字学》，北京：高等教育出版社。
- 国家对外汉语教学领导小组办公室(1997)《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，北京：北京语言文化大学出版社。
- 汉字教育活性化推进会编(1998)《汉字教育新讲》，传统文化研究会。
- 黄贞姬(1997)《汉语水平汉字等级大纲》中的汉字与韩国教育用汉字的比较研究，延边大学硕士学位论文。
- 姜信沅(1999)《训民正音研究》，成均馆大学校出版部(第6版)。
- 李得春(1992)《汉朝语言文字关系史》(朝文)，延边：东北朝鲜民族教育出版社。
- 吕必松主编(1999)《汉字与汉字教学研究论文选》，北京：北京大学出版社。
- 闵丙俊(1992)《国语的汉字语问题与教育》，《韩国国语教育研究会论文集》，46辑。
- 南广祐(1987)《韩国汉字问题研究》，《国语研究所研究报告》第1辑。
- 申昌淳(1992)《国语正书法研究》，集文堂。
- 王宁、邹晓丽主编(1999)《汉字应用通则》，沈阳：春风文艺出版社。
- 朱英月(2000)《中韩汉字应用比较研究》，山东大学博士学位论文。

## 对外汉语教师 非自然语感语言调查研究\*

北京第二外国语学院 郝琳

**提要** 本文分为5部分:(1)以50名对外汉语教师为对象,就“与汉语学习者对话时语言使用情况”进行了调查,调查表明:对外汉语教师在与第二语言学习者交际时使用的语言与他们和母语者交际时使用的语言有所不同,本文称之为“对外汉语教师非自然语感语言”。(2)非自然语感语言的特点:A.“高就低”性;B.可变性;C.非示范性;D.规律性。(3)非自然语感语言使用的有关情况:教学与实际、主动与被动。(4)非自然语感语言的成因。(5)对外汉语教师非自然语感语言对教学的影响。

**关键词** 非自然语感语言 非示范性 交际成功 语言干扰

### ○ 引言

笔者从大学时代给留学生做辅导老师,到读研究生时做兼职教师,再到毕业专门从事对外汉语教学工作,至今已有10年的历史了。在长期观察对外汉语教师与外国人交谈的过程中,在对外

\* 本文曾发表于杨建波主编的《大学语文》作为参考读物,特此说明。

汉语教学实践中注意到:对外汉语教师在与第二语言学习者交际时使用的语言和他们与母语者交际时使用的语言有一些差别。

我们目前掌握的各方面文献,对此都还缺乏较为系统全面的考察、研究,不过有些学者已经对相关情况做过一些探讨:“对外汉语教师只能根据学生的实际汉语能力水平,考虑学生在语音(比如语速)、词汇、语法、文化因素等方面的理解接受能力,修正自己的语言(有目的地使之偏离教师平时使用的自然语言,而靠近学生的语言能力),编制出能适合学生汉语实际能力水平的教学语言,让语言教师输出的语言成为有效的输入。”<sup>①</sup>“当一个人发现他的交际对手不能熟练驾驭他们之间正在使用的语言时,他能很快地调整自己的话语水平,降低难度,有时也同时放慢速度,甚至不惜牺牲自己话语的完整性和正确性,以使交际对手能够听懂,使对话能够进行下去。能这样做的人,对这种语言的掌握都相当熟练,有相当一部分人(不只是少年儿童),由于文化水平、经验阅历、言语和思维能力等原因做不到这些。”<sup>②</sup>

从上面的描述中我们可以看到,对外汉语教师与第二语言学习者交际时使用的语言确实与和母语者交际时使用的自然语言存在差别,这种语言有时只是在语速、词汇等方面降低难度,有时却是语法语义都没有错误但却不符合自然语言语感的句子,甚至有时是不那么规范和正确的句子,本文暂且称之为“非自然语感语言”。那么,我们应该怎样看待这种现象呢?

我们注意到:上述两篇文献,一方面强调,“教学语言虽然是面向学生语言能力的‘将就’系统,但正因为它是教学语言,所以在它的构成成分中不允许有错误的成分存在(至少理论上是这样)”<sup>③</sup>,“教师无论把自己的语言组织得多么简单,用词多么通俗,却一定要保持自己语言的正确和规范”<sup>④</sup>。另一方面,对对外汉语教师“将就式语言”,似乎又不是持一种很“苛刻”的态度,一篇文章称“至少理论上是这样”<sup>⑤</sup>——似乎实践上这个原则可以松动;另一

篇文章一方面强调教师语言必须正确规范,另一方面又似乎在正面评价:能够“很快地调整自己的话语水平,降低难度,有时也同时放慢速度,甚至不惜牺牲自己话语的完整性和正确性”的人“对这种语言的掌握相当熟练”,“有相当一部分人由于文化水平、经验阅历、言语和思维能力等原因做不到这些”<sup>⑥</sup>。

对外汉语教师和第二语言学习者交际时使用的语言与和母语者交际时使用的自然语言到底是否存在差别?是否存在为适应学生的实际汉语能力,有意使自己的语言偏离平时使用的自然语言、编制出靠近学生语言能力的非自然语感语言的现象?应该如何认识这种语言现象?带着这样一些问题,我们以50名对外汉语教师为对象,就“与汉语学习者的对话时的语言使用情况”进行了调查。我们分别就语音(语速、重音)、词汇、语法、文化因素四个问题进行了调查,结果显示,100%的被调查者都认为,与第二语言学习者交际时使用的语言与和母语者交际时使用的语言有所不同。由于篇幅所限,本文的讨论集中在对词汇、语法的使用方面。

### 一 调查数据

被调查教师情况:50人(专职教师38名,兼职教师12名),兼职教师基本来自中文系,上述教师分别具有对外汉语、现代汉语、外语、中国文学等专业背景;由于课程安排等原因,相当多的教师近两、三年固定教授某个年级(或者说某一程度)的学生。教师的某些情况对调查结果构成一定影响。调查项目集中在四方面:

#### 1.1 词汇

1. 是否倾向于使用简单词语、口语化词语,避免使用难词、成语、歇后语?

A. 是,不过程度不一,因对方的汉语水平、理解能力和现场反应而定。(46人)

B. 是,对所有外国人都一样。(4人)

C. 否。(0人)

2. 是否使用过词汇的曲折表达?(如:不说“舅舅”,而说“妈妈的弟弟”。)

A. 是,不过程度不一,因对方的汉语水平、理解能力和现场反应而定。(26人)

B. 是,对所有外国人都一样。(14人)

C. 没有,如果对方不明白就解释或翻译给他。(10人)

3. 情况与是否在课堂上有关?

A. 无关,上课下一样,都避免使用需要解释的词(学习内容除外)。(41人)

B. 无关,上课下一样,是否用这些词由表达需要决定。(6人)

C. 有关,课上根据学习难度和需要选择用词,课下尽量用容易的词。(3人)

统计显示:大部分被调查教师根据谈话对象的汉语水平判断是否需要使用以及使用何种“非自然语感语言”,只有少数被调查教师不这样做。他们尽量避免难词对于授课中心内容和学习进程或者谈话进程的干扰,不过也有少数被调查教师认为表达要求是第一位的,无论课上课下,不应该因为怕解释(麻烦或扰乱教学计划)而牺牲最理想的表达方式——其实这可以看作是他们对表达需要、最佳效果的理解不尽一致。

#### 1.2 句法

1. 倾向于简化句型、句式?

A. 是,不过程度不一,因对方的汉语水平、理解能力和现场反应而定。(40人)

B. 没有,如果听话方不明白就解释或翻译给他。(10人)

2. 上述情况与是否在课堂上有关吗?

- A. 无关,与是否在课堂上无关,而与谈话对象的汉语水平有关。(35人)
- B. 无关,无论什么时候我都不这样做,对外国人说话和对中国人一样。如果对方不懂,我再给他解释。(10人)
- C. 有关,如果是还未学过的内容,但在课堂上有需要表达就会这样做;如果是已经学过的或者在课下,就说自然语言。(5人)
3. 面对非母语者,是否有时会使用一些与自然语言不同的、甚至不规范的言语形式?

- A. 是。(23人)
- B. 否。(27人)

4. 上述情况与是否在课堂上有关?

- 1) 对问项 6 选择“否”的 27 名被调查教师全部选择了“无关,无论什么时候我都不这样做,我对外国人说话和对中国人一样”。
- 2) 对问项 6 选择“是”的 23 名被调查教师中:

- A. 无关,是否使用与是否在课堂上无关,而与谈话对象的汉语水平有关。(11人)
- B. 有关,课堂上使用规范形式,课下比较随便。(8人)
- C. 有关,有时候在课堂上用得更多,课下反而不用。(3人)
- D. 无关,只要是对外国人我一贯如此。(1人)

统计显示:多数被调查教师承认会“倾向于简化句型、句式”,并认为这种情况“与是否在课堂上无关,而与谈话对象的汉语水平有关”。但“是否有时会使用一些与自然语言不同的、甚至不规范的言语形式”这一情况分歧较大,意见相反的人数接近;教师的个人背景与此具有一定的相关性:长期教授高年级、兼职、具有中文系文学专业背景的教师倾向于“从来不使用”,而长期教授低年级、专职、具有语言学(或外语)专业背景的教师倾向于“有时会使用”,而其他年龄、性别因素对调查结果不构成直接的相关性。从根本上说,教师日常的语言接触对象、语言输入会对这个问题的结果构

成影响,关于这一点,下文(第四部分)将详细讨论。

选择“有时会使用非自然语感甚至不规范的言语形式”的 23 名教师中,12 人认为之所以这样做是照顾谈话对象理解能力的原

因,因此与是否在课堂上无关;8 人认为课下可以随便,课堂上必须规范;3 人认为课堂情境更不能给学生理解设置难度,甚至因为学生个别字句的不理解而贻误整个教学过程,因此“有时候在课堂上用得更多,课下反而不用”,只有 1 人对所有外国人都一样。可见,虽然教师对这一问题上的认识和处理策略并不一致,但在根据不同谈话对象的言语水平编制和选择语言这方面还是具有共性的。

### 1.3 态度与认识

1. 你这样做(有关问项 6 的选择)是自觉的还是不自觉的?

1) 选择“否”(不使用与自然语言不同的、甚至不规范的言语形式)”的 27 名被调查教师中:

- A. 是自觉的。(总计 17 人)
- a. 要正确输入。(12 人)

b. 虽然此时的语言现象不是学生所熟知和了解的,但正好可以借机会教他。(4 人)

- c. 要防止被人(其他教师或学生)“抓住小辫子”。(1 人)
- B. 不自觉的。(总计 10 人)

2) 选择“是”(有时会使用一些与自然语言不同的、甚至不规范的言语形式)”的 23 名被调查教师中:

A. 是自觉的。(16 人)。他们认为“某些说法虽然不太规范,但听者容易懂,会使谈话更顺利,否则每句话都要解释,谈话就进行不下去了”。

B. 说不清楚自觉还是不自觉。(7 人)

2. 当你这样说(有关问项 6 的选择)时,你的心理状态怎样?

1) 选择“否”(不使用与自然语言不同的、甚至不规范的言语形式)”的 27 名被调查教师中:

- A. 没想过。(12人)  
 B. 教师语言当然要规范,为学生做示范。(15人)  
 2) 选择“是(有时会使用一些与自然语言不同的、甚至不规范的  
 的语言形式)”的23名被调查教师中:

- A. 有点不安,怀疑这样做是否会误导学生,可是不这样做学  
 生又听不懂。(11人)  
 B. 这是学习语言的必经阶段,过了这个阶段,课堂正式讲授  
 自然会学到规范的用法,所以没什么不安。(12人)

调查显示:尽管对“教师的非自然语言”认识和表现不同,但  
 少被调查教师都是有着明确的教学指导思想:一方坚持“无论何  
 时何地,正确输入,示范标准”,另一方则认可“因材施教,增加可懂  
 输入,强化正式讲授”;另外,不使用“非自然语感语言”的教师普遍  
 心安理得;而有时使用非自然语感语言的教师则有一半人处于“有  
 点不安,怀疑这样做是否会误导学生,可是不这样做学生又听不  
 懂”的无奈状态,另外一半人则教学观念比较明确,认为“这是学习  
 语言的必经阶段,过了这个阶段,课堂正式讲授自然会学到规范的  
 用法,所以没什么不安”。以上情况说明,还有相当一部分对外汉  
 语教师对非自然语感语言还缺乏自觉的思考和明确的认识。

#### 1.4 自我评价

1. 你是否自己感觉到或听到别人开玩笑说你的汉语水平退  
 化了?  
 A. 确实如此,好像句式简单了,用词也简单了,即使遇到母  
 语者也是如此。(28人)  
 B. 确实如此,好像句式简单了,用词也简单了,不过遇到母语  
 者时恢复正常。(10人)  
 C. 没有。(12人)

选择“没有退化”的12名教师中,7人认为“虽然语言平实简  
 单了,但这只是语言风格的变化,而非语言退化,有必要时可以恢

复杂的语言”,并且有一位教师明确写道“简单的语言并不能说  
 是语言退化,不会说话了,只有表达不清楚了,才能说是语言退化  
 了”;3人说“有朋友说我说话慢了”;(笔者追问:“那用词、句式方  
 面呢?”)回答:“没有。”)另外2人只是简单回答“没有退化”。

2. 你觉得上述状况是否会对你的教学效果产生影响?

- A. 不会产生影响。(35人)  
 B. 会产生影响。(15人)

选择“会产生影响的”15名教师中,有4位长期教授初级班的  
 教师担心,如果自己的语言处于这样浅显直白的定势,教授高级班  
 会让生生觉得不满足。这等于说,长期使用非自然语感语言可能  
 对高级汉语教学产生负面影响。这一点目前我们还没有得到可靠  
 的证明,但值得进一步思考。

教师语言是第二语言学习者语言输入的一个重要来源,对第  
 二语言学习者目的语的掌握具有重要意义,上面调查结果证明:

(1) 对外汉语教师语言中含有非自然语感语言,甚至不规范  
 语言,这是一个不容回避的客观存在。当然,这是从总体上来说的,  
 并不是指每一个对外汉语教师的语言中必定含有这样的成分。

调查中有一些老师认为,这种调查结果不一定客观,因为被调  
 查人不一定如实回答,这里“不真实”主要指由于某种原因或心理,  
 实际上使用非自然语感语言但却不承认,或者实际上用过但自己  
 没有注意的现象,我们认为可能会有这种情况存在<sup>①</sup>;不过,由于  
 我们是不记名调查,一般来说被调查者会如实回答,退一步说,即  
 使这种情况是事实,也更加能够证明上面的结论是符合实际情况  
 的,因而更加具有普遍性。

(2) 对外汉语教师的非自然语感语言,特别是不规范语言是  
 否可以存在?它的存在对第二语言教学会不会产生影响?产生何  
 种影响?这些都是值得深入讨论的问题。

下文就以上问题展开讨论,由于个人水平、资料搜集、研究方

角色时，为成功地实现交际目的，必要时就有可能使用非自然语感语言。

#### D. 交际场合

严格地说，没有发现教师的非自然语感语言与师生的交际场合具有直接、必然的相关性。不过，对某些教师而言，课堂情境会使他们比较严谨地控制自己的语言，不使用非自然语感语言，而非课堂情境则会令他们降低这种监控，使用非自然语感语言；然而，对另外一些教师（人数相对较少）来说，情况正好相反，课堂情境为突出教学重点，避免枝节问题的纠缠，他们会相对更多地使用非自然语感语言，以促进非示范性话题的顺利进行，而在非课堂情境中，由于没有教学任务的存在反而较少被使用。

#### 2.3 非示范性

对外汉语教师的“非自然语感语言”可以定义为“教师与尚未掌握目的语的语言学习者特定目的交际时照顾‘合作原则’而采用的非示范性表达系统”。它通常是以交际的顺利进行为目的，有时也是教师为复现生词或已学过的句式却缺乏适合的搭配的情况下而不得不采取的“权宜之计”，因此它虽然是从教师口中发出的，但其性质是“非示范性表达系统”。正因为这样，教师语言中有时可能含有“非自然语感语言”，但绝对没有一个教师会去要求学生重复、记忆这样的句子，通常只是以理解为目标。

#### 2.4 规律性

教师的非自然语言不是偶然的、绝对个人化的东西，而是一个有规律可循的系统。它的规律性主要有以下表现：

##### A. 简化

简化是目的，它通常通过下面几种方式实现：

##### a. 省略

一次，一个学生羡慕地说她的同屋汉语很好，自己的汉语不好，于是老师鼓励她说：

法等方面的限制，也许还不能得出一个很有说服力的结论，不过我们相信，如果有更多的研究者加入相关的讨论，会使问题的研究不断深入。

## 二 对外汉语教师非自然语感语言的特点

### 2.1 “高就低”性

第二语言学习者在学习目的语时是不断向目的语接近，从低水平向高水平发展的；而教师的非自然语感语言则是教师以较高的目的语水平去迁就、照顾第二语言学习者较低的目的语水平的结果，因此可以称为“高就低”性，该语言在达到与学生的中介语最佳的互动状态后再带领学生的中介语向标准的目的语靠拢。

### 2.2 可变性

教师的非自然语感语言会因下面因素的影响而发生变化：

#### A. 教师的不同背景

教授高年级、兼职、具有中文系专业背景的教师倾向于较少或不使用非自然语感语言；而长期教授低年级、专职、具有语言学专业背景的教师倾向于有时使用非自然语言。从根本上说，起作用的并非个人因素，而是教师日常的语言接触对象及其使用的语言，但语言接触对象及其使用的语言正是由上述因素决定的。

#### B. 谈话对象的目的语水平

谈话对象目的语水平越低，教师使用非自然语感语言的可能性就越大，数量就越多；当谈话对象为母语者，没有交际需要，则教师根本不会使用非自然语感语言。

#### C. 交际角色与交际目的

当教师作为目的语使用的示范者时，语言知识本身（注意：与传授知识时所使用的语言不是同一概念）及其例句绝对不会不应该是非自然形式；而当教师只充当一个普通的交流信息的交际



(1) 她是二年级的学生,当然好,以后你的汉语也好。这里老师的意思是说“以后你的汉语也会那么/跟她一样好”,但由于学生刚刚开始学汉语,老师考虑到她的理解能力,在表意基本清楚的条件采取了省略难词的策略。类似的例子不少:

(2) 昨天你们在家干什么?

这个句子省略了“了”,“了”在教学顺序和习得顺序中都不是很靠前,然而例句(2)这样的内容却是教师与学生交际中很早就用到的,因此教师只好采取权宜之计,暂时省略掉“了”。

又如,学生问老师什么时候有时间,老师回答:

(3) 今天我下了课去医院,没有时间。

似乎说“下了课就/得去医院”更符合乎自然语言的语感,但“就”、“得”都不是一开始就学到的词,老师只好把它省略了。

#### b. 详细注解

所谓简化,并不一定是简短,而是词汇、语法上的“简单、容易”,所以“详细注解”也是简化实现的手段之一,如:

(4) 他每天工作12—13个小时。

自然语言的概数表示法是“他每天工作十二三个小时”,为了让对方听明白,发话方把信息详细注解了一下。

又如,学校组织去爬香山,7点就集合上车,上车后老师问学生:

(5) 今天大家起床很早,现在困不因?

显然,自然语言应该说“起得很早”,然而学生们并不清楚“起”就是“起床”的意思,而且也还未学过补语,根本无法听懂,教师只好详细注解一下。再如,

(6) 我在的地方有点远,你等我的时间长。

这是一位对外汉语教师与她的韩国朋友打电话时说的一句话,那个朋友刚下火车,打来电话希望跟她见面。那位老师要说的话用自然语言表达应该是“我这儿离火车站很远,你可能得多等一

会”。“我在的地方”是“我这儿”的注解,那位老师担心对方听不懂,所以这样说。

(7) 我小孩的时候,东西特别便宜。

自然语言应为“小时候”,“小孩”就好像是“小”的注解一样,更容易被外语学习者理解。

#### c. 以易代难

在初级学习阶段,意义或功能相近的一组词、短语或者句子中,教师有时候以已经学习过、用法简单的替代另一个尚未学习过、相对较难的,目的还是降低话语对听话方的难度,使交际顺利进行。

(8) 你怎么很晚来?

例(8)自然语言应为“你怎么这么晚才来/你怎么才来”。

(9) (老师告诉学生去某处的乘车方法)你最好坐××路车,这个车在我们学校门口是第一站,上车有坐位,不累。

例(9)中的“第一站”显然是“起点站”的替代品。

(10) 以后你不来这儿学习,去那儿学吧。

这是老师与一个爱去酒吧、不爱上课的学生开玩笑时说的话(因为该生说去酒吧也是学习汉语),自然语言应为“别来这儿”。

下面的例子是句式结构的替代:

(11) 他们会说的汉语不太多。

例(11)自然语言应该说“他们只会说一点汉语”,但“X+多/少”结构更为简单,容易理解,因此在需要照顾听者理解能力的情况下就会优先被“录用”。

(12) 考试完了大家不要走,还有事。

例(12)自然语言应为“考完试”。

(13) 中国人打乒乓球很好。

例(13)自然语言应为“中国人打乒乓球打得很好”,例(11)、(12)都是用简单的主谓句代替复杂的含补语的句子。

以上这些用来替代其他词语或句式的,相对地都更基础、简单,是学生最早学到、最早能听懂的。不过这种替代大多是意义或功能相近,而不是完全等同,因此替代后语义理解上相对容易了,却往往以牺牲句子的正确性和规范性为代价。

这些句子虽然不太规范,但在第二语言学习者目标语系统尚未建立得十分完备的时候,更容易被理解。为了进行对比,笔者也曾用自然语言的标准句、完整句来与学生对话,结果学生的普遍反应是诧异地重复半懂不懂的部分,甚至完全不解。可见,如果还未到某个语言点习得的时机,而且它也并不是预定的授课内容,这样临时不自然、不规范一下反而会有利于交际成功,只要不是正式地示范,误导学生的可能性也不大。而且,由于有效地降低了听者的理解难度,促使交际迅速、成功地进行,学习者的自信心和学习乐趣也得到了提高。

非自然语言的上述几点表现,从根本上说,都是以简化原则为内在驱动力的。

#### B. 强调

简化是为了降低理解的难度,强调则是要引起听者特别的关注。

(14) 我的学校是外国语学院。

例(14)自然语言应为“我们学校是外语院校”。不用“我们学校”而说“我的学校”,这种情况自然语言一般不用“的”,此时发话方上去,目的是起到强调和区分不同信息的作用。

(15) 他每天努力学习。

(16) 你快快来办公室!

例(15)自然语言应为“他每天努力学习”。例(16)自然语言应为“快来办公室”。这里“每天每天”、“快快”都不符合自然语言的说法,但是这样使用,能够起到强调的作用,使学生清楚地领会教师的意图。所谓强调,也不一定是靠多说几遍实现的,有时候故

意不说法要信息以凸显主要信息,也能够达到强调的效果,如:

(17) 学生:老师,你会不会说英语。

老师:一点儿。

例(17)自然语言一般说“会一点儿”,这里只回答“一点儿”是为了起到突出中心词,凸显主要信息的作用。

明确肯定对外汉语教师的语言存在非自然现象,特别是还有一些不规范现象,这恐怕会引起不少争议。面对面交际,要求听说双方要进行快速、有效的信息传递,没有足够的时间可以给听话方仔细思考或查阅字典;而且当听话方又没有足够的语言能力接受和理解自然语言时,为保证交际的顺利进行,发话方就不得不把自己的语言调整到听者能够迅速理解的水平上,即使可能会因此而有损语言的正确性和规范性也只好如此,这体现出语用与句法的竞争态势。

### 三 对外汉语教师非自然语感语言使用的有关情况

#### 3.1 教学与交际

这两种情境与是否处于课堂情境并没有必然的、一一对应的关系,而主要与交际双方当时的交际角色和交际行为有直接关系。在课堂背景下,有时候教师与学生的关系是纯粹的“讲授——学习”关系,与重点讲授内容直接相关的教师语言就是教学性语言。如果教学对象实际的语言能力不足以直接理解自然语言,教师就不得不修正自己的语言,以接近学生的语言水平,使自己的语言输入成为有效的可懂输入。比如讲“分手”这个词,教师常常这样讲:

(18) 男朋友和女朋友“再见”,真的“再见”,明天、后天,大后天,都不见,就是“分手”。

这类非自然语感语言不是讲授内容本身,但与重点讲授的内容直接相关,如果不这样“绕着弯子”解释,学生可能听不懂,但这

仅限于解释或导入词语,讲授内容(如供学生学习和模仿的例句)本身必须规范,绝对不应使用非自然语感语言。

也有很多时候,包括课堂上,也包括课下,教师和学生之间是一种类似普通交际双方的交际关系。这种交际对话与课堂学习不直接相关,只是某种信息交流或者思想沟通,或者是某些词汇的复现练习。学生的水平如何,教师最清楚,因此如果教师对学生当时的语言能力有一个“预设”,认为他可能无法理解某些说法,教师就可能使用非自然语感语言。比如:

(19) 学生:老师,听说中国人吃蛇肉。

老师:对。

学生:也吃狗肉。

老师:噢,对。

学生:还吃这个(拿出吃炸蚂蚱的照片)。

老师:(笑)对,中国人都吃。

例(19)画线部分自然语言似乎用“中国人什么都吃”更合适。上面的句子是自然语言简化的结果,虽然与自然语言不同,但还勉强说得过去。而下面的例子能否对学生说恐怕就会有争议了:

(20) 学生:(为老师介绍)老师,这是我弟弟,你看,我们一样不一样?  
老师:一点儿一样。

画线部分的自然语言应为“有点儿像”。

(21) 学生:(学生觉得老师和他们年龄差不多)老师,你多大  
了?  
老师:我是老人。

例(21)老师要表达的意思是“我比你们大多了”,可是对刚刚学习汉语的学生来说,比较句还是个闻所未闻的难句,老师只好采用学生能听懂的说法了。

### 3.2 主动与被动

有些时候是教师考虑到学生的汉语水平,主动使用非自然语言;但有些时候教师对学生语言能力估计偏高,或者由于某种原因没有照顾听话方的理解能力,当交际因此而发生阻塞时,教师才被动地调整自己的语言,使用非自然语言。

(22) 学生:老师,昨天我给你打电话,可是说话的人不是你。

老师:噢,那是我表妹。

学生:表妹?(学生不明白什么意思)

老师:噢,不是真的妹妹,妈妈的弟弟的女儿。

例(22)画线部分的自然语言应为“不是亲妹妹”。

有时候当非自然语言也很难实现交际目的时,教师甚至会直接使用学生母语中的同义词,例如:

(23) 学生:老师,我不喜欢北京的天气,北京的天气不好。

老师:是啊,这几天天天有沙尘暴。

学生:(满脸疑惑)什么?

老师:最近每天有 duststorm。

## 四 对外汉语教师非自然语感语言的成因

有关语言接触的研究证明,不同语言之间的密切接触会使发生接触的语言产生一些变化。这里有一个“母语干扰”原则,就是说,“语言接触的双方内在结构是否受到接触的干扰在于一种语言是否被另一群操不同语言的人(当做第二语言——笔者根据上下文意补充)言说”<sup>⑥</sup>。就是说,如果有两个操不同语言的民族生活在同一地区,如果他们各自说着自己的语言而不会说对方的语言,那么双方的语言都不会受到干扰;但如果某一种语言被另外一个民族习得并当做第二语言来使用,就会对该语言产生干扰。干扰的结果是并合,即目标语偏离了原来的标准形式而存在,就像布龙

菲尔德在《言论》中说的：“似乎有一种可能，就是人口众多的居民不完善地学会了一种优势语，便把学走了样的这一套形式传递下去，甚至挤掉了上层阶级所说的较原本的类型。”<sup>⑥</sup>

对外汉语教师与学习汉语的留学生之间是教与学的关系，但同时也是上文所说的那种语言接触关系，当然，它也有自己的一些特殊性：教师的特殊身份和地位以及留学生学习汉语的既定目标，使教师语言理所当然地成为权威语言以供仿效，但同时，与教师相比，留学生人数众多，处于力量较为强大的一方。所以标准的目的语同学生“学走了样”的目的语（即中介语）要展开竞争，竞争的结果是目的语的权威地位没有动摇，但在实际交际（非示范状态）时，为成功进行交际，标准的目的语不得不向学生的中介语妥协，于是产生了“非自然语感语言”。正如上文的定义所说，对外汉语教师的非自然语感语言是“教师与尚未掌握目的语的语学习者为特定目的交际时照顾‘合作原则’而采用的非示范性表达系统”。它能够促进交际的进行，是特定情况下语用与规则竞争中语用取得优势的表现。也就是说，产生非自然语感语言的条件是：1) 语言接触，特别是交际双方中的一方语言水平较低；2) 双方都有成功交际的愿望，采取合作的态度。

笔者对某外企员工做的辅助调查<sup>⑦</sup>也支持上述语言接触的结果。这些外企都是中国员工和外国员工一起工作，外国员工大都学过汉语或者正在学习汉语，人数上中国员工占优势，但地位上外国员工处于领导层，占心理优势。这个公司内部有一些内部通用的说法（如“这个星期我们要树立全年的工作计划”、“这样的事怎么会发生呢”），拿到外面去评判绝对会被认为不是地道的汉语，但说这些不地道的汉语每天都被中国员工自然地使用着，应该说在该公司内部达成了一种约定俗成的共识。这里，中国员工虽然人数上占优势，但外国员工地位上占优势，竞争的结果是外国员工都学习汉语，但中国员工不得不接受他们那些不那么地道的汉语，甚至

自己的汉语也因为他们那些“学走了样”的汉语而受到了干扰。

调查中我们发现，教授初级班的老师比教授高级班的老师更倾向于使用非自然语感语言，这一方面说明学生的汉语水平越低，教师在交际中越要照顾学生的理解水平而使用非自然语感语言，另一方面也说明距离目的语越远的中介语对目的语的干扰越强。另外，在国外任教的老师比在国内任教的老师更倾向于使用非自然语言，这是因为在国外的语言环境里，教师成了目的语使用的“孤岛”，甚至有些地方接收母语的广播、电视，甚至文字资料都有困难，母语信息得不到强化，同时又会受到外来的“学走了样”的目的语（即中介语）的干扰，此时，教师的语言相对更容易受到干扰和并合，因此非自然语感语言产生和使用得就相对多一些。

由上文的分析可以看出，非自然语感语言的产生条件是母语者与第二语言学习者（特别是语言水平较低的）的语言接触，是特定情况下为特定交际目的而使用的。

上文的情况都是局限在小环境下的语言接触，从全社会的情况看，虽然改革开放后外国人学习汉语的越来越多，但与成规模的语言接触相比还有相当大的距离，因此根本不必担心这是否会影响汉语的纯洁性。

## 五 对外汉语教师非自然语感语言对教学的影响

### 5.1 关于引导偏误

一般认为，第二语言学习者的最佳学习环境是目的语环境，因为在这样的环境里才能获得大量、标准、自然的第二语言输入，因此很多留学生不远万里来到我国学习汉语。当然，更多的第二语言学习者还是留在本国，通过课堂教学或其他方式（如多媒体、书籍等）获得语言输入。无论哪种，语言教师提供的语言输入（包括课堂教学和非课堂教学）在数量上和受重视程度上都是第一位的。然

而,如果本文所做的调查结果是可靠的话,换句话说,如果对外汉语教师的语言中确实含有非自然语感语言的话,这种语言会不会造成引导偏误,误导学生呢?我们认为,对外汉语教师的非自然语感语言不会造成引导偏误,理由如下:

(1) 对外汉语教师的非自然语感语言是“教师与尚未掌握目的语的语言学习者为特定目的交际时照顾‘合作原则’而采用的非示范性表达系统”。它通常是以交际的顺利进行为目的,有时也是教师为复现生词却缺乏适合的搭配的情况下不得不采取的“权宜之计”,教师不会正式示范,更不会要求学生重复、记忆。如果学生的模仿力真的那么强,那么就应该是教师输入什么就掌握什么,然而事实往往是教师多次正式讲解、强调,还是无法达到理想的效果,因此我们认为,在教师没有刻意引导的情况下,对话时学生往往会把更多的注意力放在语义的理解上,而非教师语言形式的使用上(这一点也可以从下文的引述中得到佐证)。由于教师的非自然语感语言使用简化和强调的策略,因而能够有效降低听话者的信息接收难度,促使交际迅速、成功地进行,并且能够提高学习者的自信心和学习乐趣。

(2) Sato(1986)认为,对话中的交际过程可能只是有利于交际行为,而无助于学习者掌握新的语言特征。<sup>①</sup>Swain(1985)也认为,“可理解的语言输入”也许对获得目标语的语义能力是充分的,但是要获得目标语的语法能力,就需要借助“可理解的语言输出”。要掌握目标语的语法,学习者需要不断地表达使交际对方能够明白的语言结构。<sup>②</sup>这说明,如果教师只是要求学生能够理解他的输入,而并不要求学生操练(输出),学生是很难掌握目标语的语法的。那么假定教师的“非自然语感语言”是新的语言特征,也是目标语的标准形式,学生能否在这种情况下自己习得呢?根据此处两段引文推断,答案是否定的。要获得目标语的语法能力,必须借助学生自身的可理解的语言输出,因此教师的非自然语感语言不

会造成引导偏误。

为验证这个结论,笔者做了一个小小的试验:笔者目前正教授两个零起点班级,他们学了一个月的汉语,还没有学习“了”的用法,但教师的语言已经多次输入带有“了”的句子,他们能够听懂含义,不过教师并没有要求过他们输出。试验时,教师分别用含有“了”的和不含有“了”的句子发问,观察学生如何反应,目的是考察在没有正式教授的情况下学生能否通过输入自然习得,语法标记“了”是否会对语义理解和回答造成影响。结果证明,学生能够理解老师的问话,但不能正确使用“了”进行回答,两种问法(含“了”和不含“了”)对学生的理解和回答都不造成影响。

(24) 教师:昨天你们去哪儿了?(询问学生如何过周末)

学生:去商店。

(25) 教师:昨天你们做什么?

学生:学习汉语。

也许是语境中“昨天”的存在帮助了学生的理解,于是学生忽略了“了”的存在。为更明确提示“了”的存在,笔者还把例(24)的问题安排在一次笔头测验的“回答问题”中,结果学生的答案还是与例(24)相同,说明他们没有自行习得汉语“了”。

由此我们得出结论,教师的非自然语感语言不会造成引导偏误。不过,即便如此,我们也还是应该区分两种不同的非自然语感语言——必要的和不必要的。如果听话方的语言确实难以达到理解某种自然语言形式的水平,不使用非自然语感语言双方就无法交际,那么,这种非自然语感语言的存在就是有价值的。反之,某种自然语言形式可能并不是第二语言学习者所熟悉和习惯的,但理解起来并不困难,那么此时使用非自然语感语言就没有什么必要了,例如上文的例(7)和例(14)都属于这种情况:“小时候”、“我们学校”这样的形式并不难理解和学习,教师稍加点拨学生就能理解,非自然语感语言的存在价值不大。

语言能力的“交际性”语言，而且肯定这种语言具有积极作用，这并不是我们的首创。除本文引言部分提过的文献外，我们还见到下面的论述：

“课堂中的教师语现象，就像保姆语现象一样，这些语言都得到适当简化，语速也降低了，为学外语的学生提供了粗略接近其水平的语料输入。”<sup>⑩</sup>

“……所说的可理解的输入语言信息(i+1)是指母亲或大人对幼儿说的话，或者人们对学说自己母语的外国人的说话方式，这些话往往很短，语法相对简单，人们往往将自己的话语调整到外国人的水平。”<sup>⑪</sup>

“外国腔话语(foreign talk)有助于第二语言习得，这一点已经得到广泛认可”<sup>⑫</sup>。

这些论述不同程度地正面肯定了“非自然语感语言”的存在及其合理性。

对于对外汉语教师的语言的要求，应该是对教师语言的一般要求与对第二语言教师的特殊要求的统一。对外汉语教师教学中的话语选择至少受以下因素的制约：(1)关于教师语言的经典理论所要求的“语言规范”；(2)教学内容的知识体系；(3)教学目的、重点、难点；(4)教师个人素养与风格；(5)强制教学对象接受教学内容的要求；(6)有效沟通，保证交际顺畅的要求。在多种要求不完全一致的情况下，把哪方面的要求作为决定性的因素，是值得讨论的问题。我们如果能够给出教学过程中示范性环节与非示范性环节各自所占的比重指标，应该有助于问题的讨论，在目前还做不到这一点的时候，我们暂且假定可以测定教学过程中示范性环节与非示范性环节各自所占的比重，似乎就可以对不同环节的教师语言提出不同的要求，换句话说，我们就可以对不同环节的教师语言用不同的标准来评判。

我们知道，语言教学一方面要做目的语的示范，另一方面也要

对外汉语教师既不应一见非自然语感语言现象就判为异端，一棍子打死，也不应只是被动地受语言接触的影响，任自己的语言“随波逐流”，而应该自觉地思考和区分不同情况，从而最大限度地发挥非自然语感语言的积极作用。

## 5.2 规范与示范

长期以来，我们都在强调教师语言的规范化，因此教师的非自然语感语言，尤其是不规范现象的存在就成为一个敏感话题。那么自然语言是否就是一个不含杂质的、完全规范、整齐划一的系统呢？“语言运用中有大量的亚规范现象、过渡现象、中介现象，它们并没有阻碍交际，有时体现为一个学习的过程，有时体现为语言表达的自身选择过程，有时体现为语言现象的延伸段和不同语言现象的交叉段。语言不是一个纯净体，语用更不能处于一个纯净态。语言运用必然产生语言变异。”<sup>⑬</sup>这段论述不仅符合母语社会的语言事实，同时也揭示了母语者(包括对外汉语教师)与第二语言学习者话语交际的真实情况。对外汉语教师非自然语感语言是一个不容回避的客观存在，如何认识这种语言现象就成为一个值得讨论的问题，对这个客观存在，视而不见或未做深入研究就采取武断的否定态度都是不足取的。

关于语言的规范，有关文章曾经提出“规则本位”与“语用本位”的讨论，<sup>⑭</sup>我们认为，在语言使用的过程中，也存在着一个“规则本位”与“语用本位”的竞争问题。从语用角度看，在特定的学习阶段(主要是初级)，在某些特定的场合，“非自然语感语言”是生成“i+1”可懂语言的特有策略，它的使用有助于交际的成功进行，它的存在不是没有合理性和价值的。国家教育委员会《师范学院“教师口语”课程标准》也专门设置了“适应不同教育对象的教育口语运用”的条目，说明从语用角度编制教师语言不但是可能的、有效的，更是应该的。

其实，明确指出在语言教学中存在非示范性的、针对教学对象

给出目的语的语言知识,这两方面常常是联系在一起的,但却绝非密不可分、混同难辨的。教学中为实现不同目的对教师语言的要求也应有所不同:作为目的语示范的语言,是供学习者直接模仿的,因而必须是非常规范的,非自然语感语言不能成为其中的一部分;而相当一部分语言不以示范为目的,而是作为解释知识的语言、教学双方沟通的语言而存在,它和手势、图画、实物等辅助手段共同发挥作用,以最大限度地提高表达的效率,或者说让交际对象以最小的“代价”有效理解讲授内容。对这种语言,就可以适当地放宽要求,特别是在语言接收者的目的语水平非常有限的情况下,教师不得不根据听者实际的理解接受能力编制合适的话语,否则交际就无法进行,那么,此时的话语就极有可能“非自然语感语言”。有经验的教师一般情况下都能够做到让这两种不同的语言(示范性语言和非示范性语言)以不同的方式“呈现”,不同的姿态、语速等都可以作为区分两种语言的标记。

无论如何,对教学效果的评价似乎都不能不更多地考虑学生方面,这包括:学生课堂上的反应、态度,课后对教师授课的评价,根据教学目标编制合理的检测题目对效果加以验证。初级阶段的学生词汇、语法知识都非常有限,理解能力也势必受到限制,在这种情况下,是利用交际情景“就地取材”生成简单易懂、不过也许不那么自然、规范的句子,还是每句必教,一句一解释地进行正确无误的“交际”,甚至干脆等学生水平提高后再进行输入?我们认为,利用交际情景,配合教师的体态语(动作、表情等)生成简单易懂的句子,进行可懂输入,教师、学生双方还是能够进行有效的沟通的。虽然有时候这种语言不那么自然、规范,但成功的交际却能带给学习者学习的乐趣和信心。由于这种交际对话并非正式地教授语言结构或用法,学生也不会正式地做笔记,并且将来还会正式学到这一内容,所以此时此刻非自然语感语言起到的只是沟通信息、提高兴趣的积极作用,不会引起误导。反之,如果每句必教,一句一解

释地进行正确无误的“交际”,或者干脆等学生水平提高后再进行正确输入,不免事倍而功半。

在肯定非自然语感语言对对外汉语教学,特别是初级阶段对对外汉语教学的积极作用的同时,我们注意到,不仅是教授初级班的教师经常运用简化策略,教授中、高级班的教师也承认自己存在“词汇、句式简单化”的现象(但他们大多认为不会影响教学)。我们认为,当学生的水平提高了,有能力接收和理解自然语言时,教师的非自然语感语言就应该完成历史使命,逐渐被自然语言所替代,否则不但不能起到初级阶段那样的积极作用,反而会阻碍学习者目的语的进步和发展。

那些长期教授初级班的教师,应该有意识地防止自己的语言简单化、定势化,保持语言的新鲜和活力;在教学任务安排上,应尽量“大循环”,避免一位教师长达三、五年长期教授初级班(尤其是零起点班),以降低造成语言相对单调、静止的可能性。据我们目前的观察,很多学生进入中、高级阶段后,语言表达还仍然停留在初级阶段的简单句水平上,这当然与学生自身的问题有关,但是另一方面,是否也与教师语言输入的简单化有关?这是一个值得思考的问题。

## 六 小结

6.1 对外汉语教师的非自然语感语言是客观存在的,它所表现出来的一系列特点值得进一步研究。

6.2 对外汉语教师的非自然语感语言在对外汉语教学的初级阶段往往是不可避免的,它对教学能够起到积极作用。但是,到教学的中高级阶段应尽量避免使用。

6.3 对对外汉语教师的非自然语感语言的认识不应简单化,它并不是应该被想当然地规范掉的语言,它自己存在的价值,具

设》第1期。

- ⑮ 吕必松(1993)论汉语中介语的研究,《语言文字应用》第2期。  
 ⑯⑰ 蒋祖康(1999)《第二语言习得研究》,北京:外语教学与研究出版社。

有自己的使用目的、使用条件,有更多的理性特征,结构和功能特点与母语习得过程中“幼稚的句子”接近,因而在教学的初级阶段有积极作用。但也要注意,在不必要的情况下不要滥用。

6.4 相当一部分对外汉语教师对非自然语感语言还缺乏认识,关于它对教学的影响也缺乏自觉的思考,在这方面有必要进行深入的研究。

#### 附注

①③⑤ 彭利贞(1999)对外汉语教学语言与中介语,《中国对外汉语教学学会第五次学术讨论会论文集》,北京:北京语言文化大学出版社。

②④⑥ 佟乐泉(1997)对外汉语教学中的几个语言学习问题,《语言文字应用》第1期。

⑦ 这种可能性在现实中得到了证明。笔者观察到,一位在调查问卷中不承认使用过非自然语感语言的教师实际上使用了该语言。一次,一个外校来的学生想插班学习,为了解该生以往的学习背景和汉语水平,那位老师问:“你什么时候开始学习汉语?”这个句子末尾少了“的”,是典型的非自然语感语言。当然,这个句子可能有歧义,但是即使是另外一种理解也应该是“你打算什么时候开始学习?”这仍然是非自然语感语言,而且根据当时的语境,还应是第一种意思。

⑧ 陈保亚(1996)《论语言接触与语言联盟》,北京:语文出版社。

⑨ 布龙菲尔德(1980)《语言论》,北京:商务印书馆。

⑩ 笔者对韩国公司“LG电子”的几位职员做了口头调查。

⑪ Sato, C. (1986) Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection. In Day (ed), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

⑫ Swain, M. (1985) Communicative competence some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden(eds), *Input in Second language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

⑬⑭ 施春宏(1999)现代汉语规范化的规则本位和语用本位,《语文建



## 关于汉语水平考试(HSK) 的两个问题

上海外国语大学 竟成

**提要** 本文主要包括两部分。第一部分讨论 HSK 的总体安排,包括:主观性考试问题,HSK 分类的建议,即分为 A 类(专业类)和 B 类(业余类),并提出对外汉语教学中汉字的地位需要重新定位。第二部分讨论 HSK 试题的编制,涉及试题的题型、公正性、语言点设置以及题库建设等问题。

**关键词** 语言测试 汉语水平考试 主观性考试

### ○ 缘起

正好十年前,也就是 1992 年 9 月 2 日,国家教委发布《中国汉语水平考试(HSK)办法》,HSK 正式成为我国国家级考试。它是我国对外汉语教学领域所取得的最重大成就之一。十年来,HSK 的影响越来越大,考生人数以及所涉及的国家 and 地区越来越多。目前已经在中国国内的 27 个城市设立了 40 个考点,在亚洲、欧洲、美洲和大洋洲的 24 个国家设立了 55 个考点。截止到 2001 年 7 月底,已有来自 120 多个国家的 35 万人次参加了 HSK 考试。(国家汉办,2001)

在这些年的教学实践过程中,我们发现了 HSK 的一些值得注意的问题。正确认识和解决这些问题,无疑将会有助于进一步提高 HSK 的科学性和公正性,同时对于促进对外教学事业的进一步发展也将产生积极的影响。因此,我们愿意把自己的想法提出来,作为对 HSK 十年的最好的祝贺。

众所周知,国内外许多重要的语言测试都存在着一个不断发展,“与时俱进”的过程。拿英语测试来说,从“托福”、“雅思”直到今年登陆中国(实为亚洲)的“爱普”等,新类型不断涌现。对于考试的内容形式,国外英语考试和国内大学英语等级考试也都不断地在做大的调整。考察其背景,无不都是因为测试目的、测试理论、测试对象乃至测试市场、教育市场的不断发展变化所致。由此看来,进一步研究 HSK,适当做出一些调整是很正常的。

吕效东(1995:164)曾经指出 HSK 存在四个方面的问题:试卷有利于日韩学生;难易程度尚需稳定;试题尚需完善;题库有待建设,以便公开考题。他的意见尖锐而中肯,至今也没过时。

本文打算讨论两个问题,即 HSK 的总体安排和 HSK 试卷的编制。由于 HSK 试卷需要保密,同时难以得到较全面的考试结果数据,这就规定了本文内容只能是“定性”而不可能是“定量”的。

### 一 关于 HSK 的总体安排

#### 1.1 关于主观性考试

HSK 的基础和初中等均未考口语,初中等不考作文。这些都是明显的不足。不考这两项,很不利于测试考生的语言运用能力,不利于全面准确反映考生的汉语水平。HSK 试卷客观性试题占 90%,半主观性试题占 10%。(刘英林,1994:3)这一比例是否恰当似可再做研究。1985 年第一套初中等测试卷子包含作文部分,后来给删掉了,甚为可惜。对此,刘英林(1995:37)解释说:“由于

人力和时间关系,对‘写作’这一主观性的试题和评分没有来得及深入研究,再加上这两年要试验我们自己设计的新的题型,因此没有继续设计这一题型。”

从1995年以来我国CET 4、8级考试,加入了比较多的主观性试题,如听写、填空、翻译和简答等。过去被认为“主观性太强,效度低”的写作也重新受到了重视。(周大军,2001)这个动向值得我们深思。

下面主要讨论口语问题,因为我们觉得它更有迫切性。

#### 1.1.1 各等级 HSK 均应该开设口语考试

从1985年试用的第一套试卷起,HSK就没有口语这一部分。在20世纪80年代,这一做法倒是“跟国际接轨”的。诸如“托福”之类的权威考试当时也不设口语。可是我们知道,这一局面近年来已经有所变化了:“托福”早先不考口语,后起的“雅思”、“爱普”都开设口语。国内的英语专业和许多小语种专业等级考试都有口语。HSK的口语应该怎么进行,本文不打算展开讨论,本文只想强调,各个等级的HSK考试都必须包含口语部分。

林焘(1994)说过:“汉语水平考试虽然已经取得如此令人瞩目的成绩,但还远远没有达到完善的程度,难度较大的口语测试……还有待于研制。”我们对这句话的理解是:只要没有口语,HSK就难称“完善”。

HSK既然被赋予“考量学生汉语水平”的任务(刘英林,1989:90),又怎么能把口语能力排斥在外呢?难道口语能力不是“汉语水平”最基本的内容吗?难道我们的教学大纲里没有口语这一部分吗?缺少口语的“水平测试”,如何能够准确、全面反映学生汉语水平呢?其内容效度和结构效度又如何能让人确认呢?(阿兰·戴维斯,1997:29—30)。诚如刘耀力先生说的那样:“作文口语是主观性考试,最能体现考生实际水平。”

事实上,HSK研制人员并非不重视口语。刘英林先生告诉我

们:

“从汉语能力的需要来看,口语和写作能力的测试都是十分重要的,但是,HSK在开始研制时,限于人力、物力及研制过程中遇到的困难,只好暂时割爱,因此,HSK(初、中等)没有口语和写作考试。而HSK(高等)则根据实际情况需要与可能,增加了限定性的口语和写作考试。这是一种妥协。”(刘英林,1994:205)

其实,对于口语问题的关心从来就没有停止过。比方任筱萌先生早在1994年就为此写过文章,专门讨论初中等考试中设立口语的问题。(任筱萌,1994:251)遗憾的是,这些意见一直停留在纸上,并没有得到落实。

口语考试操作起来会有相当困难,口语的组织、硬件设备、评分等等都很容易。如“雅思”考试正是由于口语才限制报考的名额。但是不管怎么说,口语的效果毕竟是无法代替的。

在技术层面,口语的障碍并不是无法逾越的。现在国内的外语口语考试通常都包括三个部分:复述故事(先听两遍,然后再复述三分钟);即席讲话(先按照规定的题目准备三分钟,然后再讲三分钟);对话(按照规定角色准备三分钟,而后对话四分钟)。(文秋芳,2001)这些项目都不需要特别先进的设备和技术,真正麻烦的只有对话。不过,尽管困难不小,口语还是被不断推广采用。“大学英语四、六级考试口语目前已在全国19个城市举行,今后将逐步扩大到全国。”(杨惠中、金艳,2001)

HSK十年了。希望口语问题能够尽快得到解决。

#### 1.1.2 关于 HSK(高等)的口语

下面4份资料均来自于2001年5月12日和13日在上海外国语大学先后举行的HSK(高等)和HSK(初中等)考试的成绩统计。这一次考试共有45人参加,其中22人取得了证书。表1包含6个考生,他们先参加了5月12日的高等考试,紧接着又参加了第二天的初中等考试。6个人中,有3人通过了高等考试。初

中等考试,2人获得8级,3人获得7级,1人获得6级。毋庸置疑,这样的数据用来作对比最好,可惜这样的考生(样本)太少。

表1 6名同时参加高等和初中等考试的考生

(全部日本籍)成绩对照表

考号	听力		阅读		综合		作文		口语		语法		填空		总分/等级分	
	高	中	高	中	高	中	高	中	高	中	高	中	高	中	高	中
07	70b	84	54c	93	57c	65c	94	100	309/9	369/8						
04	60c	79	56c	86	55c	65c	82	86	299/9	333/7						
17	62c	80	56c	91	50	65c	82	84	283/9	338/8						
22	50	77	51c	91	59c	58c	78	80	274/	327/7						
05	44	72	46	91	59c	58c	82	82	270/	326/7						
23	39	77	65c	86	44	65c	62	80	269/	311/6						

表2 未获证的全部23名考生平均成绩表

国籍	人数	听力	阅读	综合	作文	口语
日本	20	46	50	51	61c	59c
韩国	1	39	42	48	65c	56c
欧洲	2	34	33	36	65c	63c
合计	23	44	48	49	61c	59c

表3 未获证的2名欧洲考生成绩总表

国籍	听力	阅读	综合	作文	口语
瑞士	34	37	39	58c	63c
俄罗斯	34	28	33	71b	63c

表4 22名获证考生成绩总表

考号	国籍	听力	阅读	综合	作文	口语	总分	等级
30	日本	92a	72b	96a	77b	63c	400	B
01	日本	87a	63c	76b	84a	63c	373	C
45	日本	80b	70b	81a	65c	63c	359	C
09	日本	72b	63c	63c	77b	81a	356	C
16	日本	70b	63c	83a	71b	56c	343	C
39	日本	60c	70b	72b	71b	63c	336	C

31	日本	62c	77b	81a	58c	56c	334	C
32	日本	77b	68b	63c	65c	56c	329	C
03	日本	62c	58c	61c	77b	69b	327	C
02	日本	65c	70b	57c	77b	56c	325	C
21	日本	60c	63c	57c	77c	56c	313	C
43	日本	72b	51	59c	65c	63c	310c	C
04	日本	60c	56c	55c	65c	63c	299	C
24	日本	62c	63c	52	58c	89b	291	C
46	日本	52	61c	57c	58c	63c	291	C
17	日本	62c	56c	50	65c	50	283	C
34	日本	50	56c	55c	65c	56c	282	C
14	韩国	82a	77b	85a	71b	63c	378	B
49	韩国	55	68b	76b	65c	63c	327	C
26	韩国	67c	75b	52	65c	56c	315	C
07	韩国	70b	54c	57c	65c	63c	309	C
48	韩国	60c	58c	70c	52	56c	296	C
平均得分		67c	63c	66c	67c	60c	326	C

为了便于讨论,我们不厌其烦地列出详细的统计表。现在来对成绩数据进行分析解读。处理方式有两个:比较等级分或者HSK分数。不过HSK分数不是原始分,而是“导出分数”。(谢小庆,1994:51,58)我们发现,表中有些现象值得深思:

## (一) 各项目得分高低排序

获证的考生:听力、作文得分高,口语得分低。

未获证考生:作文、口语得分高,听力得分低。

问题:(1)表1的三位中级水平考生中,位居末尾的那位6级的考生作文和口语成绩均优于7级考生,而语法项目则明显低于7级。这是否意味着下面的推论有道理:语言知识不影响语言表达;试卷设计可能有缺陷;HSK总分加权比重(听力:语法:阅读:综合填空=1:0.6:1:0.8)可能欠妥。(2)获证与未获证考生在听力部分的表现恰好相反,原因何在?

## (二) 各项目结果不平衡

全体考生的共性是:作文强,阅读差。总体上 45 位考生中仅 22 人达到高等 C,但作文有 40 人达到高等 C,口试这一项更是有 43 人达到高等 C。与此形成反差的是,阅读和听力分别只有 26 人和 21 人达标。

问题:为什么输出项目(作文、口语)达标率明显高于输入项目(阅读、听力)?

### (三) 口试的区分度

获得 63 分的有 16 人,占总数 35.6%;获 56 分的 24 人,超过总数的一半,达 53%。这两个分值竟然占了总数的 88%之多。

问题:口试区分度这么低,那么它的效度和信度究竟如何?

## 1.2 HSK 各等级和各部分之间难易度的协调问题

### 1.2.1 高等考试各项目的难易度

表 3 是仅有的两位欧洲考生的成绩。他们的口试和作文都达到了高等 C(9 级),甚至高等 B(10 级),但是其他三项却十分糟糕。据了解,可以排除因过于紧张而影响发挥的情况。造成这一现象的原因可能有两个:(1)考生学习的缺陷;(2)试卷各项目的难度差异不平衡。

问题:上述两个可能的原因是否确实存在? 试卷各项目难易度的平衡问题是否还有研究余地?

### 1.2.2 高等和初中等难易度的协调

表 1 中 04 号考生拿到了高等 C(9 级)证书,却没拿到中级 A,只得到中级 B(7 级)。虽然这只是一个偶然的个别现象,但却使我们想起了在部分留学生中间流行的一个错误看法:考 9 级比考 8 级容易。比如,表 4 中 17 号和 34 号两位日本女同学,基础都是 6 级,居然考出了 9 级。她们的两位同班男同学 21 号和 24 号则是 7 级升 9 级。相反,另一位 22 号同班同学参加高等考试,虽有 3 项都已达到了高等 C(9 级),但是听力和阅读都因为差几分而未

能达标,只好半年以后再参加初中等考试。成绩是:听力 78(7 级),语法 75(7 级),阅读 95(8 级),填空 84(8 级),最后只获得 7 级。而从平时的表现来看,以上这 5 位同学的水平完全不相上下。这种考试结果往往就会引起学生的误解。

另外,比较表 4 和表 1,不难发现,高等考试中听力成绩略优于阅读。但到了初中等考试,情况正好相反。表 1 中 6 个人无一例外都是阅读成绩明显高于听力。

对于听力和阅读的关系,我们觉得有两点可以注意:一是考试过程中,阅读部分有思考时间,而听力试题一扫而过,反应稍慢便失去机会。所以阅读成绩“应该”优于听力。第二,语言习得需要建立两种联系:文字形式和意义的联系、语音形式跟意义的联系。有不少日本学生过于偏重阅读,往往是通过阅读“看懂”汉语,而没有认真“朗读”或“听读”过。其结果就是阅读成绩优于听力。这一事实提示我们:在认知过程中,意义的获得存在着视觉通道和听觉通道的分别,我们知道,人们在汉字认知研究中早就得出了类似的结论。

考虑到以上这些情况,我们认为有必要进一步协调 HSK 各等级和各项目之间难易度。

### 1.2.3 听说读写关系

人们总是认为“听说”跟“读写”构成对立,可是出乎我们意料的是,表 4 告诉我们,获得证书的考生们“听力”跟“口语”发展不平衡。更加出乎意料的是,表 2 清楚地显示出未获证书考生的“听力”跟“阅读”相关,“写作”跟“口语”相关。在 1992 年高等考试测试结果统计表中,我们发现了类似的记录。详见下表:

表 5 1992 年试测各项题目之间的相关矩阵

	全卷	听力	阅读	综合 1	综合 2	作文	口语
全卷	1.00	0.87	0.94	0.89	0.88	0.59	0.49
听力		1.00	0.76	0.69	0.67	0.49	0.52
阅读			1.00	0.79	0.77	0.52	0.39
综合 1				1.00	0.75	0.58	0.44
综合 2					1.00	0.52	0.42
作文						1.00	0.64
口语							1.00

(转引自《汉语水平考试研究(续集)》,158页)

刘镰力在该书中认为：“从本次试测来看，考生的‘听力理解’和‘阅读理解’两部分的的成绩较好，答对率较高。”从表 5 看到，“听力”跟“阅读”相关度高于跟“口语”的相关度(0.76 : 0.52)，而“作文”跟“口语”的相关度也高于跟“阅读”的相关度(0.64 : 0.52)。简单地讲，就是“听说—说写”而非“听说—读写”。输入(听说)和输出(说写)泾渭分明。我们不知道这里比较的相关度是否具有代表性，更不知道其中是否包含因果关系。

### 1.3 关于 HSK 的分类问题

1.3.1 早在 HSK 开始研制的起步阶段，首先被确定的就是它的性质和用途。(刘英林,1988)后来被写进了《HSK(初、中等)考试大纲》：

汉语水平考试(HSK)是专门为测量外国人等母语非汉语者的汉语水平而设立的一种标准化考试，是国家教育委员会委托北京语言文化大学设计的。这种考试适用于测量下列人员的实际汉语水平：(1)国外来华直接进入我国高等院校(理工科院校和文科院校)学习的留学生。(2)有一定汉语水平并希望获取《汉语水平证书》(初等证书和中等证书)的外国人和华侨子女。(3)国内母语非汉语的少数民族中希望入高校学习或获取《汉语水平证书》的人员。

竟成：关于汉语水平考试(HSK)的两个问题

1.3.2 从上面的说明可以看出，HSK 的预定考生其实包括两类：第一，在校的学生；第二，非在校学习的社会各界人士。我们认为，有必要对这两类考生加以区别对待。更明确地说，应该为这两类人士设计两类不同的汉语水平考试。之所以产生这样的想法，是基于本小节和下面 1.3.3 两方面的分析。现在来分别说明：

#### 第一，谁希望或需要参加 HSK 考试？

要回答这个问题，首先得弄清楚“有哪些人打算或者正在学习汉语？”据我们了解，至少有以下几类人士：

A. 长期生。他们必须取得某个等级的 HSK 证书才能进入下一阶段的学习。

B. 短期进修生。他们只是为了测试一下自己的汉语水平才参加 HSK 考试。成绩好坏对是否继续学习汉语没有决定作用。

C. 短期进修生。他们先在中国学习一段时间，然后通过 HSK 考试测试一下自己的学习成效，并且以此来决定今后是否再来中国进一步学习汉语。

D. 国外大学中文系的学生。

然而，如果以为只有这些人希望或者需要参加 HSK 考试，那就会忽略相当一批“潜在的考生”，即：

E. 来华工作的人员，他们中有公司职员，在华机构职员，外交人员。

F. 在华外籍人员的随行家属。

G. 国外非中文专业的学生。

H. 国外对汉语有兴趣、觉得“好玩”的各界人士。

为什么把后 4 类对象叫做“潜在的考生”呢？因为他们学习汉语之后，很想了解自己的真实水平，所以他们中不少人有参加 HSK 的愿望。但是，有一个巨大的障碍总是让他们——尤其是欧美人——望而却步，这个障碍就是“汉字”。于是，我们又要谈到第二个问题：

1.3.3 汉语水平考试是否一定要把汉字置于重要地位?上面提到了E、F、G、H这4类是“潜在的考生”。如果说,十年前这4类人士还为数很少,那么现在的情况就完全不同了。就我们所知,越来越多的4类人士中,有的汉语听说已经达到了一定水平,但是不重视(或者是害怕)学习汉字。他们这样做不是完全没有道理。比如,以F类来讲,为了适应在中国的生活,学会讲汉语当然是必需的,而汉字认识多少无关紧要。我们多次遇到这样的欧美人,他们提出的要求就是只学汉语,不学汉字。让他们参加HSK考试水平显然不现实。HSK考试的目的“主要是衡量应试者是否具备在中国高等学校学习系学习和在中国生活所必需的汉语能力”(刘珣等,1989)这些不准备人系学习但要在在中国生活的人,他们往往只关心自己的汉语“生存能力”亦即听说能力,读写则在其次。HSK应该考虑这些人的实际需要。

曾经在国外任教的教师都知道,G类和H类人数相当之多。这两类人士虽不生活在中国境内,但对中国抱有浓厚的兴趣,所以希望学习汉语。这类人士的共同特点是要求不高,“能说会道”足矣,不一定要“读书识字”,至少对识字不会有多高追求。对这些人,很难想像他们愿意花费大力气去学汉字。

不难想像,如果有某一类HSK考试对汉字基本不做要求,那么等于真正为E、F、G和H这4类人敞开了大门。

1.3.4 关于分类考试,1989年问世的由英国文化委员会、澳大利亚高校国际开发署和剑桥大学考试委员会合作开发、现在通行于英联邦国家的“雅思”考试(IELTS)给了我们有益的启发。该项考试分为留学类(A类,Academic)以及移民类(G类,General Training)两种。这两类考试的听力试卷和口语试卷相同,阅读和写作则使用不相同的试卷,A类比G类难。

我们认为,汉语水平考试也可以考虑分解成两种。姑且先叫做HSK(A)和HSK(B)。二者区别大约是:

HSK(A):专业类,为正式学习汉语者,即A、C、D以及B类层次较高的一部分人士设计,以实现前述汉考大纲所规定的第一项目标;试卷卷面(包括指导语、题干和备选答案),高等考试全部为汉字,其他等级可以部分或全部是汉字加拼音;考试内容兼及语言技能和语言知识;考试科目听、说、读、写全面测试;客观题稍多;整体难度水平比较高,目前最高可达11级。

HSK(B):普通类,或叫业余类,为一般社会人士,即E、F、G、H以及B类层次较低的人士设计;试卷卷面由汉字加汉语拼音构成;注重考语言运用能力;基础考试的科目只有听、说,完全不考汉字;主观题较多;整体难度水平较低,最高相当于现行HSK的6级。

各级各类HSK考试特点图示如下:

现行试卷	新型 HSK(A) 专业类	新型 HSK(B) 普通类
高等 笔试(听力), 口试	高等 笔试(听力), 口试	
初中等 笔试	初中等 笔试(听力), 口试	初中等 笔试(听力), 口试
基础 笔试	基础 笔试(听力),口试	基础 听力,口试

说明:

(1) 听力试卷全部配音朗读。提示语和题干用汉字加拼音,备选答案不出现汉字,而是朗读。日本中国语检定协会举行的“中国语检定试验”就采用这种形式。(参见下文)

(2) 普通类(基础)考试只有听力口语,难度等于或稍低于专业类(基础)。

(3) 普通类(初中等)的听力难度同专业类(初中等),最高可达6级;但是笔试难度只比专业类(基础)略高,最高相当于目前的4级。卷面大部分汉字加拼音。

我们不准备在这里对考试科目的设置和内容做详细解释。这需要另行撰文。

(4) HSK 证书分为两种,即专业类和业余类。

(5) 实际操作时,笔试和口试之间安排休息一个短时间(比如40分钟或者一小时)。考生可以选择连续考两场或分两次考。谢小庆、李航(1999)认为“考试长度跟考试信度成正比。考试题目越多,可靠性越高”。这是一种误解。因为疲劳可以降低答题准确率,因此考试的信度就会随之降低。这就是设想安排休息时间的原由。

1.3.5 把汉语考试分成两个类别,反映了我们的两个看法:首先是汉语学习者队伍不断壮大,他们的学习动机不全相同;其次,对汉字教学在整个对外汉语教学中的作用需要重新定位。

我国外语教学历来强调“听说读写译”五方面的要求。这个要求适用于系统的、正规的外语教学,尤其是西方语言的教学。而汉语教学跟其他外语教学有个重大差别,这种差别来自汉字。由于汉字的特殊性,对外汉语教学跟一般外语教学就自然应该有所不同。我们的意思是,对G、H和E、F四类对象而言,“听说”不必跟“读写”同步进行。换句话说,对于这些人,口语教学可以领先于书面语教学。即使这些人中的一部分会成为“半文盲”甚至“文盲”,也完全不必顾忌。

刘英林先生认为:“作为以汉字为测试对象的HSK,必须把汉字即汉字的读与写放在重要位置。汉字是HSK考试的根,离开汉字也就不存在HSK。”(刘英林,1995:196)就正规的学校教育而言,他的话很正确。然而,汉语教学和考试不应该局限于学校正规教育。我们应该承认“汉字难学难写”这个事实,并且允许一部分人会说话却基本甚至根本不会写汉字。对汉字和汉字教学重新定位,就有可能扩大汉语学习者的队伍,把那些原来视汉字为畏途因而不敢接触汉语的人也吸引过来。汉字是汉语教学中的一个

瓶颈,这是不争的事实。白乐桑先生“知难而进”,干脆利用汉字带动整个汉语教学。我们则主张一部分人可以绕道而走。不管怎么说,只要解决了这个瓶颈问题,对外汉语教学规模就有可能进一步扩大。既然如此,我们何乐而不为呢?

如果我们接受汉字教学观的这一巨大改变,并且采取一系列配套措施,就可以为G、H和E、F中害怕汉字因而害怕HSK考试的那些人创造一个较合适的应试环境。陈满华曾经抱怨,HSK中汉字考试部分太难。(陈满华,1994:181—4)其实,真正能够说明汉字难的地方是试卷本身:HSK试卷全部由汉字构成,如果汉字水平跟不上的话,连试题都看不懂。下面还会谈到,汉字还会带来HSK考试的不公正性。

“测试不是教学,……然而……测试总是具有‘反馈效应’。”(阿兰·戴维斯,1997:31)刘英林先生也说过:“它(案指HSK)是推动对外汉语教学改革的动力之一。它对整个教学,对总体设计,课程设置,教材编写和课堂教学都有一定的指导作用和约束力。”(刘英林,1989:36)我们希望新的考试模式会对对外汉语教学工作产生积极的影响。

## 二 关于HSK试题的编制

### 2.1 题型

周大军在介绍当代EFL考试动向时说:“分离式试题(如多项选择)在EFL考试已经退至不重要地位……综合式题型则相反。典型的有听写、完型、口试等。”(周大军,2001)反观HSK,还是基本上局限于多项选择,占90%。这不利于对语言应用能力的考察。根据刘建达对测试方法与阅读测试成绩关系的研究,“学生在做选择填空题时更多的是把注意力集中在选择项上,最后的决定常常包含猜测等技巧的因素”,“可以看出,选择填空的信度很高,

对语言测试过程中多因素作用应该予以足够的重视，因为这些因素可能会直接影响到统计数据的真实性和可靠性。这是统计学本身的先天局限所致。吴始年(1997)称之为“数量分析在测试及应用语言学中的局限性”。

人们在编制试卷时，“干扰项”的设置往往要花费很大气力。曾用强和 Bachman 所讲的“因素”，从其效应来看也就是一种“干扰”。我们在这里打算提起讨论的所谓“公平性”问题，正是由于这样的干扰引起的。这些干扰主要出于两个原因：汉字和试题的地方色彩。

我们的看法是：虽然 HSK 的命题工作注意到了港台的“社区用语”(刘英林, 1997)，但是总的来说不仅没有很好地关注日本人在识读汉字方面的天然优势，也没有很好地关注北京方言和地域色彩的影响。地域色彩既涉及语言，又涉及文化。下面分别讨论。

### 2.2.1 汉字

日本与韩国都属于“汉字文化圈”。尤其是日本，汉字的使用更加普遍。据统计，日汉常用汉字有近三分之一相同；3817个现代汉语常用词，跟日语对应词形义完全相同的占31%，基本相同的占16%。也就是说，在这3817个词中，几乎有1800个词日本学生可以望文知义。(李泉, 1985)

日韩学生不太怕汉字，正好跟欧美人怕汉字形成强烈的对比。HSK 试卷以汉字构成，从阅读提示语，到看懂题干，挑选备选答案，都离不开汉字。这样，汉字能力就成了测试项目以外的一个因素。因此，试题对日本考生和欧美考生的难度和压力显然不等。这一现象在听力部分最为突出。这就是不公平的所在。现在举出一些题例说明。

下题选自 HSK(高等)“阅读”部分的同义词替换：

例1 一只狗何足挂齿。

A 鼠 B 犬 C 狼 D 虎

但是效度不够”。(刘建达, 1998)目前国内外主要的英语考试中，多项选择的应用情况大致如下：

考试科目	TOEFL		IELTS		FCE		CPE		UETESOL		合计
	听	阅读	听	阅读	听	阅读	听	阅读	听	阅读	
全部	+			+							3
部分			+		+		+		+		6
无									+		1

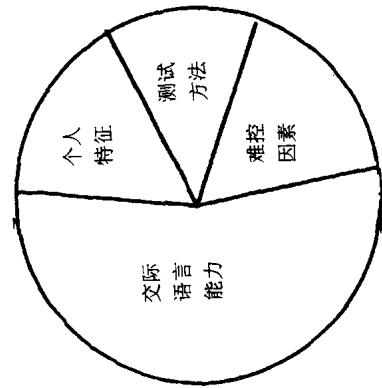
说明：“全部”义为“全部多项选择”，其余类推。(转引自潘之欣, 2001)

### 2.2 公正性

考试公正性的重要意义无需多讲。HSK 考试的公正性尚有可以改进之处。

曾用强(2001)提出过“语言测试项目的相对难度假设”，并且建立了相关数学模型。这个假设的大意是，任何一个测试项目的难度都会因影响测试过程的某个(些)特征(诸如语言能力、测试策略或认知心理特征)对被试作用程度大小不同而产生差异。这样就解释了为什么水平较高的学生会答错较容易的题目，水平低的反而答对难度较高的题目。

曾用强的假设跟 Bachman (1990)年提出的“解释语言测试行为的一般模式”有异曲同工之妙。这个模式认为：影响测试成绩的因素除了“实际语言能力”之外，还涉及“个人特征”、“测试方法”以及“难控因素”。(李清华, 2001)李清华把这个模式图示如右。





此题意在考核词汇量。“狗”为乙级词，高频；“犬”丁级词，低频词，难度系数较高。但是这个字常见于日本人名字，所以对日本学生而言，本题测试效率为零。（不过从表4可以看到，日本学生的阅读成绩低于听力和作文。所以熟悉汉字不等于理解汉文就没有困难。）我们认为，仅仅指出日本学生“认识汉字多”是不够的，因为这只是一个表面现象。事实上，汉字方面的优势还给日本学生带来不易发现的有利之处：

日本学生不怕汉字试题，对汉语字词反应快，答卷速度较快，因此有利于考场内保持心态的平和。而欧美学生恰恰相反，由于对汉语字词反应速度慢，所以答题所花时间多，这等于提高了试卷的难度；又由于觉得时间紧，所以容易焦急，妨碍答卷。

比如听力。日本学生熟悉汉字，一般有足够的先把四个备选答案看一遍。这对于提高听力考试成绩的好处是显而易见的。那么欧美学生又是怎么个情形呢？事实上，他们在听力部分接受的首先并不是（或不仅仅是）听力考试，而是阅读能力测试。他们常常没有足够的时间浏览全部备选答案，因此无法预测将要听到的内容；听完之后，又要紧张地寻找答案。一旦阅读速度跟不上，虽然听懂也没用。然后情绪就发生波动，影响后面的考试。不少欧美学生平时听和说的水平还不错，但是一旦进了HSK考场，听力就要打折扣，成绩不理想。这其中汉字的干扰作用恐怕不可忽视。

在HSK(基础)考试“听力”的第一部分，采用卡通画做备选答案，而不出现汉字。这个做法很聪明。可惜的是，由于图画的表现力有限，因此不可能把所有的备选答案都变成图画。

### 2.2.2 “中国语检定试验”的做法

日本中国语检定协会举行的“中国语检定试验”的听力部分构成如下：

(一) 听汉语①—⑩题。根据它们的意思，从①—④中选出惟一正确的答案，把答案的号码填在解答栏内。

竟成：关于汉语水平考试(HSK)的两个问题

备忘栏(案：本栏供考生记录用)

(1)他第一次去中国是什么时候？

- ① ② ③ ④

(2)他去内蒙古时，乘坐的是什么交通工具？

- ① ② ③ ④

下略

(二) 听汉语，在另外一张听力考试的答题纸上填写汉字

——节选自第45回中国语检定试验(2001年11月)2级试验问题

由于备选答案不出现汉字，而是听录音，这就大大减轻了汉字这个因素的影响。这样的处理我们应当仿效。要是HSK听力部分，不但备选答案，连题目都完全不出现汉字，只出现数码编号，是否可以行得通呢？

### 2.2.3 地方色彩

公平性原则是水平测试的基本前提之一。惟有公平，才谈得上效率。HSK编制时十分注重公平原则。什么是“公平性”？刘英林先生做过这样的界定：“HSK试题内容的普遍性、公平性原则，即试题内容所涉及的知识必须是一般性的而非专业性的。”(刘英林，1994:6)。

我们认为，公平性不仅涉及内容的专业性，还关系到地方色彩的影响。中国地域广大，历史悠久。由此造成了两个结果：方言分歧复杂，形成种种所谓的方言普通话；文化生活方面，地方特点更是千差万别。这些都会反映到语言测试中来。请看下面的例子：

例2“挖煤是重劳动。”

备选答案：A. 煤很沉 B. C. D.

案：在北京，说东西“沉”。这个说法不见于上海方言和上海普通话。

例 3 (售票员)：“请打开票。”

(乘客)：“给我捐一张”

案：北京售票员常说“打票”、“打开票”。这些均不见于上海普通话。动词“捐”亦然。

例 4 “你真会说话，别跟我绕。”

案：上海普通话里“绕”一般只用来表示“绕道而行”。

例 5 “去十渡，××洞，金水湖玩儿”

例 6 “去颐和园，香山”

案：这两例均出现北京地名。在上海的留学生多数对北京不太了解。特别是前一句提到的几个旅游点完全不了解。可以推测，一听到这些地名时，北京的留学生会立刻猜到本话题，而上海的留学生反应自然会有所不同，“相对难度”也就由此而生。

例 7 “个体馆子”，“公车”

案：上海普通话没有这样的说法。

例 8 “你们家铺了地板革，还要拖地板？”

案：什么是“地板革”？不要说留学生，就是老师又有谁明白画线词的意思呢？

例 9 “我的马不老实，你给我收拾收拾。”

A. 整理 B. 修理 C. 整治 D. 打扫

案：不见于上海普通话。

例 10 “生活很差。”

备选答案 A. 阔 B. \_\_\_ C. \_\_\_ D. \_\_\_

案：此题答案为 A。但是，上海几乎听不到题干和 A 的说法。

例 11 “差点沉沦在同学的嘲笑声中。”

案：“沉沦”是超纲词，书面语词。如果在北京可以用于口语的话，外地不见得可以。

例 12 “把大衣脱了。”

备选答案 A. 风衣 B. 外套 C. 毛衣 D. \_\_\_

案：此题答案只能是 A。但在上海，“大衣”和“风衣”似乎是两个截然不同的概念。

以上罗列了一些例子。也许可以用“考查学能”、“考查学生猜词义的能力”之类的理由来解释，但是无论如何，从“公平性”角度来看是不足取的。

HSK 试题编制工作有一个规定：“书面语以现代作品为主，口语以北京话为主。”(刘英林, 1995: 142) 这话当然不能算错，但是不是还应该适当考虑“普遍性”原则呢？毕竟“北京话”不等于“普通话”。联想到前些年，对外汉语教材编写中出现过的“北方化”、“北京化”倾向，我们建议对语料取舍的标准和操作做进一步研究。我们坚持认为：只有从语言形式到内容都中性的试题才谈得上“公平”。

顺便谈到 HSK 试卷分散试测一事。1988 年第四套测试，改变了以前分布在南方、北方各高校进行的做法，改为全部在北方试用，共计 10 个单位：北语、山大、南开、天师大、天外、北师大、清华、北京外交中心和中央民院。(刘英林, 1989: 124) 而现在的做法又变成只在北京语言大学范围内预测。(谢小庆、李航, 1999) 我们觉得，这一做法不容易发现方言普通话所造成的问题，有必要重新加以考虑。

### 2.3 语言点的安排

HSK 的总体设计有精密的数学模型，试题编制十分周密，要求十分严格。不过，百密难免一疏。比如：最近几次考试某些语言点的安排就有点令人困惑，部分低年级教的重要语言点不见于初中等试卷，反而跑到高等去了；个别语言点还好像受到了特别的关照，出现率过高。某次 HSK(高等) 考试试题“语法改错”有 10 个题目涉及：

- “了”: 1  
 “被”: 1  
 补语: 1  
 词性: 1  
 动宾搭配不当: 1  
 离合同: 1  
 介词: 1  
 语序: 2 题

过去有基础汉语语法三大难点之说,指的是动态助词“了”、“把”字句、补语。此三项基本上都属于甲乙级语法点范围,现在跑到高等考试,似乎不妥。下面的题目放在高等考试也不太合适:

- “位置于西单大街”:“位置”乙级词,“位于”丙级词  
 “掉眼泪三次”:丙级语法点  
 “位于西北部中国”:甲级语法点  
 “向中国十动词”:丙级语法点  
 “好得很多”:甲级语法点

这些试题的相关语法点大都属于较低等级,不应该出现在高等考试。试题等级层次划分不当,直接影响 HSK 的信度和效度。某次初中等考试“语法结构”部分的 30 个题目中,关联词语竟占 12 个。这样高的比例难称妥当。

#### 2.4 题库建设

HSK 筚路蓝缕之功不可没,题库建设举步维艰令人钦佩。但是题库建设速度实在太慢。曾经有日本女学生反映,在连续两次考试(先在上海考,然后回日本考)中,碰到过一模一样的试题。不知道此言是否属实。

前文提到,吕效东认为 HSK 还有几点不足,其中第四点就是“增加汉语水平考试题库中的题量,逐步实现在考试之后考题的公开化。”(吕效东,1994)他的这些话充分表达了广大教师对题库建设的期盼。

令人遗憾的是,HSK 试题至今不能公开,还得“保密”。李航(1994:166)说:“HSK 保密问题尤为重要……题库中题

目不是很多,因而不能公开试题,所以这个保密问题更为突出,因为一旦泄密,几年的心血就会付之东流。”她又指出实现保密要求有两个办法:增加试题数量;编制多种平行试卷。

题库要扩充,需要付出巨大的劳动。美国的 ETS 有正式职员 2500 人,另外还聘有专家 600 人。当然,他们的工作不仅仅是“托福”考试这一项。尽管如此,他们的人力优势还是异常明显的。HSK 题库建设也需要一大批专业人员参与。听说汉办曾经在全国征集过试题,这个做法非常好,希望能够真正做好这项工作。根据我们的国情,不可能成立一个队伍庞大的专业出题机构,所以只有依靠广大专业教师了。

根据谢小庆、李航(1999)对 HSK(初中等)的研究:“命题速度已经难以适应 HSK 海内外迅速发展需要。制约命题速度的‘瓶颈’是预测。”他们提出了非常值得重视的方案,主要有两条:将现行预测改为跟正式考试相结合,减少试题数量。

本文所介绍的日本中国语检定协会举行的“中国语检定试验”试卷允许考生带回家。“托福”、GRE 等考试试题事实上也被揭秘了。我们的 HSK 已经十岁了,何时才能够公开露面呢?

### 三 结语

“语言测试的历史不长,但已经经历了前科学时期、心理测量——结构主义时期、总体综合法时期和心理语言学——社会语言学时期”,“当前国际语言测试界得到广泛接受的是交际语言能力学说”,“这一学说提出于(20 世纪)90 年代初”。(杨惠中、金艳,2001)HSK 显现出各种不同流派背景,它不但包含了各家的长处,同时也对语言测试理论做出了自己的贡献。但是我们不得不承认,HSK 确实还有改进的空间。在 HSK 十年之际写作本文,意在提出一些现象和问题供大家进一步思考,如果能对完善 HSK

考试有些许帮助,我们也就心满意足了。

### 参考文献

- 阿兰·戴维斯(1997)《语言测试原理》,北京:经济科学出版社。
- 北京雅思培训学校(2001)《赴英留学移民考试丛书》,北京:世界知识出版社。
- 国家汉办汉考中心(2001)《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(修订本),北京:经济科学出版社。
- 国家汉办汉考部(1996)《汉语水平等级标准与语法等级大纲》,北京:高等教育出版社。
- 国家汉办(1995)《中国汉语水平考试大纲》(高等),北京:北京语言学院出版社。
- 国家汉办(2001)《世界汉语教学学会会员通讯》总第43期。
- 李清华(2001)论交际测试中的“真实性”,《外语界》第6期。
- 刘建达(1998)测试方法对阅读测试的影响,《外语教学与研究》第2期。
- 刘镰力(1997)《汉语水平测试研究》,北京:北京语言文化大学出版社。
- 潘之欣(2001)语言测试中的多项选择题型,《外语界》第4期。
- 吴始年(1997)数量分析在测试及应用语言学中的局限性,《外语教学与研究》第4期。
- 谢小庆、李航(1999)关于HSK(初中等)长度适当性的研究,《语言教学与研究》第1期。
- 杨惠中、金艳(2001)大学英语四、六级考试分数解释,《外语界》第1期。
- 曾用强(2001)测试项目的相对难度假设,《现代外语》第4期。
- 周大军(2001)交际性测试对当代EFL测试的影响,《国外外语教学》第1期。
- 其余引用文献分别出自下列三书:
- 刘英林主编(1989)《汉语水平考试研究》,北京:现代出版社。
- 刘英林主编(1994)《汉语水平考试研究(续集)》,北京:现代出版社。
- 首届汉语考试国际学术讨论会论文选编委会(1995)《首届汉语考试国际学术讨论会论文集》,北京:北京语言学院出版社。

## 语料库在语言教学中的作用

北京语言大学 胡翔

**提要** 随着计算机技术的不断发展,计算机已成为语言研究及语言教学的重要工具,改进语言教学方法,使语言研究更具规范性和科学性,加快语言研究的步伐。通过计算机能够丰富语言教学手段,提供生动的语言环境,提高语言学习的效率。而语料库就是计算机应用于语言领域的一种形式。基于语料库信息的教学能让教师通过对语料库中的真实语言素材进行统计和分析,选出符合教学规律的语料作为教材的素材,使教材能够被时代所接受,更具生命力。本文从上述几个方面阐述了语料库在语言教学中的一些作用和意义。

**关键词** 语料库 语言教学

语料库是以计算机为工具建立、存储和使用的语言素材集合,并可对其中的语言素材进行检索、分析和处理,得出语言的特征和规律,使之有益于语言的教学和应用的工具。语料库是按照明确的设计标准为一具体目标而建立的语言资料库,随着计算机处理速度的飞速增长以及存储能力的扩大,语料库建设呈现多元化

发展和增殖趋势,以往的语料库多为文本语料库,现代的多媒体技术为图、文、声、像并茂的混合型语料库提供了基础,成为研究语言和语言教学的有力工具。语料库多元化的发展既包括语料在语种上的多元化,也包括在研究方法上的多元化,还包括在应用领域上的多元化。

随着计算机技术的不断发展,计算机已成为语言研究及语言教学的重要工具,改进语言教学方法,使语言研究更具规范性和科学性,加快语言研究的步伐。计算机能够丰富语言教学手段,提供生动的语言环境,提高语言学习的效率。语料库就是计算机应用于语言领域的一种形式。近年来,语料库的建设已在世界范围内广泛展开,容量逐步扩大,种类繁多,其应用已渗透到语言领域的各个方面,成为语言研究、词典编纂、语言教学的有力工具,受到语言研究者和教育工作者的重视。但长期以来,人们似乎更注重语料库在语言研究、词典编纂等方面的作用,而数据库却很少被用到教学中去。而现代的语言学习的过程已不再被视为习惯的形成,学习者也不再是被动地对刺激作出反应。在现代语言教学活动中,语言学习更加注重学习者的个人需求。学习者通过语言接触自己发现规则,作出假设,并在语言运用中不断检验和修正自己的假设。语言学习也不再被视为教师—学生之间的单纯的知识传授。随着各种语料库的发展,学习者和教师将得到大量的语料资源和在线帮助,学习者的语言接触和语言输入将远远突破以往的限制,困扰语言学习的“真实材料”问题和真实交际问题将得到有效解决,使语言学习更富于交互性和个体性。值得一提的是,语料库在语言教学中的应用不仅不会削弱教师的作用,反而会为教师提供更为广阔的创造空间。方便快捷的自动处理技术使得教师有更多的精力和时间致力于教学法的改进,设计更富创造性的教学内容。语料库本身并不是教科书,它只不过是一种更好的手段和工具。随着语料库内容的不断丰富,对于语言教师而言,语料库能

为语言教学提供多方面的直接方便的帮助。这种帮助包括为教学提供更为真实可靠的语言材料,在教学大纲制订、教材开发、词典编纂等方面。教师既是教育者又是研究者,两者的结合可以丰富语言教学方法和教学手段,提供生动的语言环境,提高语言学习的效率。现在与语料库配套的各种软件也在不断发展,为语料库的建立和使用提供了可靠的保障。这些软件不但具有词语检索、共观上下文等常用功能,还可以计算出索引词语的统计值及统计分布规律;能快速识别文本中经常出现的多词集合,为教师及学习者提供有价值的语言特征;能够选出文本中出现频率较高的词及词组,帮助语言研究者得出文本的词汇特征;可以同时检视不同的语料库,以进行不同语言的比较研究。

## 二

语言教学界长期都在讨论两个重要问题:一是教什么,二是怎么办。在解决“教什么”这个问题时,各种大型语料库能够为选择和组织教材提供科学的依据。人们学习本族语言以外的语言时,通常不是因为目的语里面有什么就学什么,而是首先学习那些为目的语和本族语者最常用,也就是说最有使用价值的词汇和表达方式。以往的教科书、字典和语法书通常都能显示某种语言有哪些形式存在,却无法显示哪一种形式被本族语者用得最多或者最少,在什么语体或交际场合出现频率最高等等信息。教材的编写往往依据编写者的直觉和教学经验,采用所谓不自明的语言素材。由于没有客观的量化标准和真实的依据,不容易满足教学的需求。大量基于语料库的研究结果表明,不少词汇意义和用法在真实的语言材料中的表现同传统语法和词典的定义及描述并不一致。比如,动词“知道”是能带谓词性宾语的高频词,其否定形式是“不知道”。但在实际使用过程中却有一个“不知”与之同时并

用,一般把它看成是“不知道”的省略式。但从语料库中的实际使用情况来看,“不知”不但与“须知”等动词一样,可以独立运用,而且在口语或一般书面语中都很少甚至不出现其肯定形式“知”。因此我们应该把“不知”作为一个双音节动词处理。另外“不知”所带宾语也与“不知道”不尽相同。“不知道”所带谓词性宾语可以是肯定或否定形式,也可以是疑问形式,而“不知”的宾语一般是疑问形式。如:

道静不知怎样回答好?

雪梅不知兰五是什么人?

不知做得做到做不到?

所以,语料库用于语言教学的意义在于能为我们的教学提供大量真实的语言材料,这些自然的语言结构和用法在语言现实中是完美的、可以接受的,但对那些采用内省法的研究者而言可能是不合乎语法的,而他们从自己直觉出发造出的句子却难以在语料库中得到印证。

基于语料库信息的教学能让教师通过对语料库中的真实语言素材进行统计和分析,选出符合教学规律的语料作为教材的素材,使教材能够被时代所接受,更具生命力。在教师备课、编写练习或测验题时,语料库同样发挥着重要的作用。老师可以在相应的语料库中查询到所需要讲授的语法点的大量例证,了解学生使用该语言形式的实际情况和常见错误等等,从而制订教学步骤和教学重点,进行练习设计,让学生学到对象语者最常用的语言形式。这种基于语料库调查之后获得的语言输入,可能会使学生学到更贴近实际、更有价值的用法。把师生有限的时间和精力用在学习最有价值的知识上,这正是语料库对语言教学的贡献。

语料库的优势在于它的信息储存量巨大以及计算机检索的快捷和准确,这就为解决语言教学中“怎么教”的问题提供了一条新途径。因为运用语料库手段学习语言有利于将传统的“以教师为

中心的知识传授型教学”转变为“以学生为中心的知识探索型教学”。学生一旦上机面对着庞大的语料世界,就如同处于某种探索者和研究者的位置。教师不再直接地给学生灌输知识,而是引导他们自己动手,或与他人合作在电脑语料库中检索、观察、思考、分析和归纳,把看似纷繁杂乱的语言现象转变为有规律、有意义的语言知识。在掌握了简单的查询、检索和分类等功能之后,学生们就能运用自己在其他课程中学到的理论和知识对语料进行观察和研究。把他们在课本中得到的发现与语料库中的真实语料进行比较,看汉语母语者是怎样表达这些意义的。这种基于语料库的学习模式体现了“以人为本”的教育思想,又被称为“受语料驱动的學習模式(data-driven learning)”,它能够使学生根据各自的程度、需求和兴趣,利用高速运行的检索手段进行探索式、发现式或验证式的学习,因此是其他非语料库学习方式所难以相比的。

大型语料库的另一个优点,就是它一旦建立就能够让众多的研究者在电脑上做无穷无尽的研究。然而建设大型语料库是一项长期艰苦的工程。现有的语料库一般多为单纯的资料汇集和摘录,面对信息时代,语料库应该为用户提供更加方便、快捷,并且是直接、实用的高质量的服务。真正能为教学服务的应用型语料库不仅要汇集有关文献资料,还应该对资料进行综合分析、加工整理,提出能针对教学需要的建议和设想。语料库中除了自然语体的语料外,还要建设和开发有特色的各种语体的语料库。例如在语言本体研究方面,可以建立语音、词汇、语法句型、汉字等分库;在教学理论研究方面,建立教学法、语言习得、偏误分析、课程设置、测试等分库。先按照内容分类建成分库,然后合成总库。

各分库可按照本库内容系统分项编制。比如针对对外汉语教学需要编制的语法句型语料库可以包含以下几方面:(1)对该语法项目的研究综述;(2)不同教材中对该语法项目的处理情况;(3)列举有关论述该项语法的参考文献;(4)应用建议。例如“有”字句:

- (一) 结构形式:主十有十宾  
 (二) 句义表达:主要表示领有、具有、含有、存在、发生或达到某种程度、数量等。大部分“有”字句的谓语是在上述各种意义上对主语的说明,也有的谓语是对主语的描写。  
 (三) 语义与功能:(1)这类句式中的“有”表示领有,宾语为主语所领有的物、人等,但均指“身外之物”。有时宾语为主语本身所有的习惯、特点、爱好等。(2)“有”后可以带动态助词“了”,表示领有的实现,即主语已取得对宾语的所有权。(3)全句之末可以带语气助词“了”,表示变化或新情况的出现。

#### (四) 参考例句及其分析

- (1) 地主的/仆人/有/一把/小提琴。  
 名词充任的定语十主语十有十数量词充任的定语十名词充任的宾语  
 (2) 你们/马上/就/会/有/个/新/木盆。  
 代词充任的主语十副词充任的两个状语十会十有十两个定语十名词充任的宾语  
 (3) 你/现在/有/一支/笔/了。  
 人称代词充任的主语十时间词语充任的状语十有十数量词充任的定语十名词充任的宾语十句尾“了”  
 (4) 农民们/有/了/水车。  
 名词充任的主语十有十动态助词“了”十名词充任的宾语  
 (5) 中国/那时候/已经/有/了/自己的/工程师。  
 名词充任的主语十时间词语充任的第一个状语十副词充任的第二个状语十有十动态助词“了”十人称代词充任的定语十名词充任的宾语  
 (6) 爷爷/一生中/没/有/任何/嗜好。  
 名词充任的主语十时间词语充任的第一个状语十副词充任的第二个状语十有十指代词充任的定语十名词充任的宾语  
 (7) 我们/从小/爱/有/好/思想。  
 人称代词充任的主语十介词组充任的状语十要十有十形容词充任的定语十名词充任的宾语

#### (8) 这种/蛇/有/个/习惯。

指代词充任的定语十名词充任的主语十有十数量词充任的定语十名词充任的宾语

下面依次列出结构上有特点的“有”字句的句式及其否定式、正反疑问句式、特指疑问句式等。

各分库最后综合成为一个为对外汉语教学服务的有特色的应用型语料库,而该语料库应该是开放型的,它应随着学术研究的发

### 三

所有的教师都应把建设语料库看做是语料库教学的一个组成部分,把资源共建看做是资源共享的前提。每一个上机使用语料库的教师都有参与建库的义务。例如,组织教学经验比较丰富的教师将他们备课的教案输入计算机,建立教师教案语料库。借助良好的教学组织和有力的科研手段,使该语料库的研究成果很快地转化为指导新教师的教学资源。将所需要讲解的语法点经过严格的分析、研究,再附以自然语言的例句,建成学生学习的语法语料库,使学生学有所依,查有可据。另外,学生在学习过程中的一些典型的、带有倾向性的错误,经过分析、归类,输入计算机,建立学习者语料库(中介语语料库),教师可以拿学习者的中介语与本族语(目的语)进行对比,也可以在不同的学习者语言之间进行对比(如不同母语背景的学习者在学习困难上的差异),所得到的信息更加可靠。基于学习者语料库的分析也不同于传统的错误分析,教师不仅可以分析学习者的语言形式错误和语用错误,还能通过对对比分析进一步观察学习者使用回避策略的情况。对于教师而言,学习者语料库将更能提供直接方便的帮助。这种帮助包括实时错误分析、计算机辅助教学、针对性个性化练习、学习评价等。

并且,教师通过对这些语料的收集、整理、抄录、校对和录入,在建库的过程中不但能学会收集第一手资料的各种办法,而且在做分类、标注的过程中可以留意到不少语言现象,为日后撰写研究论文打下基础。这就使语料越建越大,可使用的资源越来越多,研究成果也越来越丰富,由此形成良性循环。

以上,从几个方面阐述了语料库在语言教学中的一些作用和意义。虽然语料库并不是解决一切教学问题的万灵丹药,其应用也还受制于语料的版权、教材和课件设计者的理论水平 and 实施的硬件设备等许多问题。然而,正如语料库语言的创始人之一 J. Svartvik 所预示的那样,随着语料库的规模越来越大、越来越好并且越来越普及,而计算机则越来越小,功能越来越强并且越来越便宜,语料库的研究和应用将成为新世纪语言学的主流。

#### 参考文献

- 何安平(2001)语料库与外语教学,《国外外语教学》第3期。  
 李文中(1999)语料库、学习者语料库与外语教学,《外语界》第1期。  
 赵淑华(2000)建立应用型语料库的设想,张德鑫主编《回眸与思考》,北京:外语教学与研究出版社。

## 对韩国儿童汉语教学的总体评量

〔韩国〕岭南大学 萧素秋

**提要** 随着韩汉两国交流的不断加强,韩国儿童从小开始学习汉语,长大后必大有可为的社会认知也被大大地强调起来。文章概括了当前韩国儿童汉语教学及相关的研究现状,认为对韩国儿童汉语教学应强调调课程的平衡、教师的教学特色以及应用语言学、教育美学、儿童心理学、教学法、文字学等等之间的相辅相成。

**关键词** 韩国儿童 汉语教学 总体评量

### 一 研究的意义

由于历史、地理、政治、经济、文化、教育、社会等各方面的实际需要,以及韩国社会学习外语的年龄层逐年降低,对韩国儿童汉语教学也是一个学术研究的新方向和新目标,所以笔者期许能从对韩国儿童汉语教学的专题研究切入,进入理论与经验相辅共成的对外籍儿童汉语教学研究的领域。

#### 1.1 对韩汉语教学的风潮

自1992年8月24日韩中两国建交以来,随着韩中两国在各个领域的友好合作迅速发展,韩国出现了学习汉语的热潮,据



1998年的统计,在华韩国留学生已近万人,仅北京大学就有韩国留学生500人之多。1999年有11,731名学生到中国留学。<sup>①</sup>2000年中国教育部的统计资料显示,在华韩国留学生已达15,000人之多,居在华留学生人数之冠,已超过日本的12,000人。

韩国现有四年制正规大学140余所,除了中国以外,它可能是世界上有大学中文系最多的国家。<sup>②</sup>许多其他专业的学生也把汉语作为第二外语,中国举办的汉语水平考试即HSK考试,至2002年3月31日止,在韩国已举办了18次,每次应试人数都超过千人,并有考生逐年增多的趋势,2002年3月31日的HSK考试,应试人数超过3000名。目前,汉语已成为韩国各大学的第二外国语。在培养方向上已做到语言文字研究和实用会话齐头并进,有的大学为全面培养学生适应现代韩中关系发展所需的知识能力,将中文系改为中国学系。在不断培养高层次的专门人才的同时,中国的汉语教学还出现了社会化的发展趋势,汉语学院应运而生以满足社会对汉语学习的需要。<sup>③</sup>2000年8月23日至25日在延边大学召开的“首届对韩汉语教学学术研讨会”,是由中国国家汉办支持,延边大学汉语言文化学院主办的对韩汉语教学的崭新一页,显现出对韩汉语教学的重要性、被重视性和被肯定性。<sup>④</sup>

### 1.2 儿童汉语教学的展望

从整个对外汉语教学的领域来说,若着眼点只局限于成人是不够全面的。如果全方位地审视教学对象,海外华人子弟及选学汉语的外国中、小学生也应包括在内,他们学习汉语的问题都应该纳入对外汉语教学研究的范围。对外汉语教学是一门专门学科和一种专门学问已获公认,而儿童汉语作为外语教学应是这“专门学问”中的专门学问,这正如医学中的“儿科”或文学中的“儿童文学”一样,都有极深厚的学问,也都需极高的技艺。<sup>⑤</sup>

### 1.3 部分国家儿童汉语教学信息介绍

世界某些国家已有对外儿童汉语教学的开发,虽然在研究发

展的初期,但它仍然是个好的开始,这表示对外儿童汉语教学的引人注目。例如,法国已有针对法国儿童学汉语的汉语教学课程,1985年,在巴黎中国城的一所法国国立小学成立了国际中文班,1989年正式聘用了一位中文教师在此任教。至1994年为止,即9年之间,已有271名法国小学生在里学习中文。在巴黎阿尔萨斯学校的小学部则安排有从小学一年级开始的名为“启蒙教育”的中文课。以上是两所对法籍儿童的汉语教学作为外语教学的小学。<sup>⑥</sup>菲律宾的杨美美和魏丽珍也在编写针对菲律宾籍和华裔的幼稚园及小学生的汉语教材并且实际地在授课、收集资料、积累经验中。泰国的北榄坡市已有8所公立小学有汉语课程,一年级共20个班,二年级19个班,三年级12个班,中文教师共12位,至2002年的中文班已增办至四年级,同时增聘5位中文教师。北京语言大学程相文教授在2001年10月受邀赴泰国曼谷为易三仓中文教学中心编写针对泰国儿童学习汉语的中、小学系列中文课本。

## 二 韩国儿童汉语教学现状

现在韩国社会除英语外,最被认证的外语就是汉语,汉语在韩国已被视为优势语种。根据韩国教育评估院发表的公告表明,2001年春季开始,从初中开始实施汉语教学。随着韩汉两国交流的不断加强,韩国儿童从小开始学习汉语,长大后必有可为的社会认知也被大大强调起来。在此,就韩国儿童汉语教学的现状,笔者将以韩国乒乓球儿童汉语学院为例进行说明。

在教学内容上,因“材”施教。我们拥有一套十二级系列教材,其基本特征是教材具有总体目标和阶段性目标,而各个知识项的习得和着重点,是在每一课“温故”的基础上着重“知新”,过程为循序渐进,由易到难、由简至繁的连续性、阶段性及全面性的汉语教学完成。教学离不开教材、教学方法和教师。教材是体现教学方

法的载体,是教师能否达成优良教学目标之凭据。教材之于教师正如魔术师之于魔术师,魔术师需要各种进行魔术变化的方法和节奏、流程,以使整段的魔术表演显得神奇、有趣,儿童需要的也是一套具有像魔术吸引力般让他们快乐学习汉语的系列教材和教学方法。所以,针对性、交际性、实用性、趣味性、直观性、量力性和区域性等等原则的运用,才能使韩国儿童有效而又有趣地学习汉语。

课程的平衡与整合和教师的教学特色、课堂教学气氛调节、教学法的选用,以及应用语言学、教育美学、儿童心理学、教学法、文字学等之间相辅相成,以形成对韩国儿童汉语教学的特点。在目前已知的近20种外语教学法里,尤以“直接法”和“全身反应法”为儿童外语的主要教学法理论,在初级阶段就大量使用这两种针对儿童的外语教学法。汉语拼音也是在初级阶段里的1、2级(半年内)即应掌握的汉语学习工具。汉语拼音的重要性在于它愈稳当,韩国儿童的发音就愈是能如母语是汉语的中国人一样发出正确的汉语语音。它是汉语“音”的基础部分,正如我们学习数学的乘法之前都需先练习好“九九乘法表”一样。

儿童看到或听到一个汉字,得先通过他自己对这个字的连贯力,即知觉这字的形、音、义三者之于这字的作用,方能记诵。<sup>①</sup>“形”的教学上,用具体实物、展示卡或模型玩具;“音”的教学上,主要是听教师讲话及听录音带。透过教师说的字音,儿童看到了实物或模型,再联结这三者的关系,儿童的心理才能确定这个字所产生的印象。

在课程设置上,韩国儿童的汉语语音教学应在初学汉语时即须掌握好,汉语的语法教学应在初、中、高级阶段平均布置,词汇和文化的教学则应不断累积并扩大汉语词汇量和文化信息量,以增进韩国儿童运用汉语的能力。初级阶段采取教师多讲,学生多听的方式进行;中级阶段采取教师少讲,儿童多练的方式进行;高级

阶段采取讲练结合的方法。在初级阶段教师要多说给儿童听,儿童有了大量的“听”音机会以后,中级阶段就应要求儿童多说,教师少讲。“多练”就是儿童操练的时间应大大多于教师“讲”的时间,其大体的比例是四比一。汉语教学的对象是儿童,所以语言理论规则要讲得少且精,特别是语法规则不必强求儿童记忆。高级阶段,则师生之间听说机会应各占一半。教师的“讲”是为了指导儿童的“练”,有趣而大量的各项练习须通过教案和课堂教学技巧来实施,以促进韩国儿童对汉语语音、词汇、语法和文化知识内容的扩大、增进和强化。

根据儿童的心理和行为特征制订的教学大纲和教学方法,能使教材的编写具有适用性和针对性,教学方法和教具的使用具有趣味性。使用简单而有趣之各式“寓教于乐”的游戏,必能达到最好的学习效果,并发挥儿童学习语言时的“创造性欢愉”目标。使韩国儿童愉快地、有效地学习汉语是教学的设计目标,诱发儿童的学习动机,才能使其轻松地掌握汉语听、说、读、写、译的技能。我们应编写想像力丰富、色彩或柔和或艳、图画生动可爱、意境亦真亦幻、科学性高或文学性高的教材。凡是具有创意,对儿童身心发展有益者,无论古典或现代,都是好的教材设计,尤以能结合韩国社会的环境、接近儿童生活实际的情境话题更佳。使儿童觉得有趣又具挑战性地学习汉语,需编写和儿童生活相关的内容。

在儿童教材编写、课程设计和教学法上,趣味性是绝对不可缺少的。教材的思想内容要新鲜,见解要深刻,要激发学生的学习兴趣,就要注意尽量使教材体现新的思想、新的观点、新的主张,以激发儿童思想的火花,而避免那些陈旧、乏味、平淡、沉闷的内容。<sup>②</sup>

许多汉字的特点很明显,所以儿童认汉字并不十分困难,只要抓住某一方面的特征就容易认识,所以应首先使韩国儿童认得汉字,再着重于书写汉字。写汉字时则要求儿童掌握每个汉字的全部细节,还要儿童注意笔顺和间架结构。

一个令人满意且成功的儿童外语教学，取决于实用性、趣味性高的教材编写以及生动活泼又富创意的教学技巧。教材的语言要规范、优美，优美的语言主要是指语言应具有音乐性、节奏性、形象性、深刻性等特点，它很容易引起儿童的愉悦感和共鸣。此外，教案的设计应遵循连贯性及重复性高的原则。

一至十二级的各个不同级别采用不同的语法书、故事书、课堂作业本和家庭作业本，初、中、高级配有会话书一、二、三册，使“结构一功能一文化”的教学模式完整，并以结构为纲、功能为用、文化为要，以听力、会话为主，兼顾阅读、写作及翻译，并由受过师资培训的中国教师与韩国教师搭配进行直观性汉语教学。

韩国常用的1,800个汉字和中国常用汉字基本一致，若能把握韩国父母懂得的繁体汉字作为课堂教学之外的儿童汉语教学资源，将增强儿童学习汉字和汉语的自信心。韩国社会上常能看到汉字，某些繁体和简体汉字书写相同，儿童若能认读，从儿童心理而言，也会增加他们汉语学习的成就感。

### 三 既有的研究

李东纶的硕士论文以学龄前的韩国儿童为研究对象，于2001年12月完成了《中国语早期教育方案研究》。<sup>⑤</sup>笔者于1997年2月完成的硕士论文为《对韩国儿童汉语教学方案研究——以初级班为中心》，<sup>⑥</sup>于2002年7月完成的博士论文为《对韩国儿童汉语教学的研究》，<sup>⑦</sup>另外，笔者发表的11篇对韩国儿童汉语教学的研究论文如下。

#### 教材类

《对韩国儿童的初级华语教材与教学法研究》(2000)<sup>⑧</sup>

《对韩国儿童汉语教学之教材编写浅议》(2001)<sup>⑨</sup>

#### 教学类

《对外儿童汉语教学的游戏方法探讨》(2000)<sup>⑩</sup>

《对韩国儿童汉语教学的原则和方法》(2001)<sup>⑪</sup>

《对韩国儿童汉语教学的教案举要》(2001)<sup>⑫</sup>

《浅述对韩国儿童汉语教学的言语技能训练》(2001)<sup>⑬</sup>

《对外儿童汉语教学第一次上课的课程设计与教学法——以韩国儿童为例》(2002)<sup>⑭</sup>

#### 其他

《韩国儿童初级汉语试卷的编制》(2000)<sup>⑮</sup>

《关于对韩国儿童之汉语教学师资培训的方法——以韩国教师为中心》(2000)<sup>⑯</sup>

《关于对韩国儿童之华语教学师资培训的方法》(2000)<sup>⑰</sup>

《对韩国及外籍、华裔儿童汉语教学的既存研究介绍》(2002)<sup>⑱</sup>

### 四 余论

对韩国儿童汉语教学的总体评量上，最具影响力者当属韩国的汉语教学政策，即韩国教育部制定的汉语教学目标。笔者认为，目前能有效地提高韩国儿童汉语学习效果的措施，有以下几点：

第一，提高韩国汉语教师的汉语言能力及汉语言知识。

第二，以适当的教学法，搭配、整合教材。

第三，教学的软件、硬件设备仍需增强和研发。

第四，教案针对性需深入研究。

第五，教材的使用及编写需要更多创新或更多变化。

第六，完善韩、中教师安排课程的经验。

第七，政府的政令和政策能有效地支持和推动。

教学需要不断地将经验上升为理论，无论是经验或理论皆非

一蹴而就，它既是全工程也是全过程，而课程设计尚在尝试阶段，在修订、增补的实验性连贯过程中，这其中某部分的尝试与错误也是从事教育工作者所应承担的压力或应了解的内容。这些对韩国儿童汉语教学问题逐渐认识的过程，其正确性、有效性还要经过实践的检验，应允许有一个过程。<sup>⑨</sup>从理论上说，教材“落后”于教学的发展是正常的，因为教材永远不能适应于千变万化的教学实际。教材是“死”的，教学法是“活”的，教学法的累积可以较快的速度收集起来，但教材则要等再印或再版的时候才能修订。教学经度不断积累、升华与发展，才能形成新的教学法体系。在这个基础上，才会产生反映新教学法体系的教材。所以，教学实践也总是走在教材的前面。教材具有相对的稳定性 and 阶段性，而教学法则一直处于发展变化之中，<sup>⑩</sup>在上述方面仍待经验上升为理论。

可预期社会心理语言学的广泛应用将发展为有效的外语教学理论。<sup>⑪</sup>社会心理语言学是从社会心理的角度研究社会语言和心理语言学接缘中产生的语言和话语问题。汉语成为韩国人心中“时髦语种”的学习心理业已形成，落实于韩国儿童汉语教学热亦是指日可待，这揭示了对外儿童汉语教学的主轴即将以新的理论和方法来探索话语的社会心理因素。

高科技、声像技术的发展使现代化的教材设计成为可能。现代化的教材可以是结合声音、图像、游戏等多种现代化手段的新型教材。配有录音带或者录像带，甚至 VCD 的教材现在都已十分常见。在互联网上的网络教材更是应用了更多的现代科学技术，只要有相应的设备，如幻灯、计算机等，这样的教材就可以应用在课堂上。笔者相信，随着国际化时代的发展，这样的现代化教材将会越来越多，这样的教材当然比传统的只在书本上的教材具有更多的趣味性，也更易激起儿童学习汉语的兴趣和热情。这些空白和薄弱环节有很大的市场潜力，如果努力在这些教材建设的针对性上有所突破，也是对外儿童汉语教学领域的进步和飞跃。

附注

- ① 姜丽萍《一套适合韩国学生自学的教材——〈新汉语初步〉评介》，首届对韩汉语教学研讨会论文，第 1 页。
- ② 朴德俊《韩国全日制大学中文系的汉语教学方案(草案)与试行》，首届对韩汉语教学研讨会论文，第 1 页。
- ③ 《会员通讯》(2000)，世界汉语教学学会秘书处，中国对外汉语教学学会秘书处，第 3 期，第 7 页。
- ④ 来自中国复旦大学、南开大学、北京语言大学、华侨大学、山东大学、四川大学、青岛海洋大学、北京师范大学、首都师范大学、南京师范大学、上海师范大学、郑州大学等 24 所高校和来自韩国的外国语大学、延世大学、天安市立大学、釜山圣心外国语大学、仁荷大学、安阳大学、全北大学、忠南大学、加图立大学、顺天乡大学等 11 所高校的 100 多位从事对外汉语教学的专家、学者参加了研讨会。(《韩国汉语教学简介》，《会员通讯》2000 第 15 页)。
- ⑤ 吴碧莲《面向世界、面向未来——再论海外华人子弟及外国学童的汉语教学》，《对外汉语教学论丛》，第 163 页。
- ⑥ 白乐桑《法国汉语教学透视》，《第四届世界华语语文教学研讨会论文集》，教学报告组，世界华文教育协进会，1996，第 2 页。
- ⑦ 鲁迅在《汉文学史纲要》中提到：“诵习一字，当识形、音、义三，口诵耳闻其音，目察其形，心通其义。三识并用，一字之功乃全。”
- ⑧ 毓明笠《谈语文教材的趣味性》，江明编，《语文教材的建设与思考——首届全国义务教育初中语文教材建设理论研讨会论文集》，北京：语文出版社，1998，第 137 页。
- ⑨ 目录是：一、绪论；二、中国语早期教育的教材和教师；三、中国语早期教育的基本词汇；四、中国语早期教育指导方案；四、指导活动的实例；五、结论。岭南大学中文系硕士学位论文(韩文版)，2001 年 12 月。
- ⑩ 目录是：一、绪论；二、外国语教育方法的理论背景；三、汉语教学的总体设计；四、对韩国儿童的汉语教学方案；五、儿童汉语教学的实务管理；六、结论。檀国大学中文系硕士学位论文(韩文版)，1997 年 2 月。
- ⑪ 目录是：一、绪论；二、对韩国儿童汉语教材的编写；三、对韩国儿童汉语的教学法；四、韩国儿童汉语的课堂教学与教学环节；五、结论。韩国外国语大学中文系博士学位论文，2002 年 7 月。

- ⑬《第三届东南亚华文教学研讨会论文集》，菲律宾华文教育研究中心编，2000年10月，第222—236页。
- ⑭《当代教育杂志》，香港科技联合出版社，2001年9月，第63—66页。
- ⑮《第六届国际汉语教学讨论会论文集》，《第六届国际汉语教学讨论会论文集》编辑委员会编，北京：北京大学出版社，2000年6月，第140—146页。
- ⑯《2001国际汉语教学学术研讨会论文集》，武汉：《语言研究》编辑部，2001年6月，第230—237页。
- ⑰《2001年度秋季联合学术大会发表论文集》，韩国大田大学中国语科编，2001年10月，第35—42页。
- ⑱《第四届东南亚华文教学研讨会论文集》，泰国华文文校协会编，2001年12月，第255—265页。同篇论文亦选登于《海外华文教育》2002年第3期（总第24期），第51—58页。
- ⑲上海“第七届国际汉语教学讨论会”，2002年8月。
- ⑳《教学与测试：语文学习成效的评量》，香港：商务印书馆（香港）有限公司（2002）。
- ㉑延边“首届对韩汉语教学研讨会”，2000年8月。
- ㉒《第六届世界华语语文教学研讨会论文集》，台北：世界华文教育协进会编（2000），第三册教学应用组，12，第54—68页。
- ㉓“岭南中国语文学会2002年度冬季全国学术大会”论文，韩国岭南中国语文学会编，第90—101页。
- ㉔沈祥和（1998）《语文教学大纲应该有纲》，江明编，《语文教材的建设与思考——首届全国义务教育初中语文教材建设理论研讨会论文集》，北京：语文出版社，第139—142页。
- ㉕鲁健骥（1999）《对外汉语教学思考集》，北京：北京语言文化大学出版社，第90—92页。
- ㉖王德春等（1998）《社会心理语言学》，上海：上海外语教育出版社，第1页。

## 编后记

“2002国际汉语教学学术研讨会”于2002年7月24—25日在中国云南昆明召开。这次会议由北京语言大学对外汉语研究中心与湖北大学文学院共同主办，会务工作由云南风情民族文化交流有限公司承办。来自意大利、日本、美国、韩国等国家和中国各高校及研究机构的近60位代表出席了会议。这次会议也是北京语言大学建校40周年校庆系列学术活动的一部分。

本次会议的主题是“汉语口语和书面语教学”，会议收到论文45篇。收入本次会议论文集的论文为30篇，其中3篇为特约稿，以突出本论文集的主题。这些论文可分为四组：一是从理论上区分汉语书面语与口语的差异及其对对外汉语教学的影响；二是具体探讨汉语口语教学新思路和新方法；三是探讨汉语书面语教学中词汇、阅读和汉字等问题；四是讨论与汉语、汉字认知相关的问题。

本论文集是北京语言大学对外汉语研究中心书系之二，由对外汉语研究中心负责论文的选编，《世界汉语教学》编辑部负责编辑、排版等工作。

编者

2004年3月

封面

目录

“说的汉语”与“看的汉语” 赵金铭

古代汉语与现代汉语 孙玉文

汉语书面语和口语的距离 刘勋宁

对外汉语教学活动中口语和书面语词汇等级的划界问题 王福生

面向对外汉语教学的语体研究的范围和内容 李泉

浅谈对外汉语语体知识教学 萧海薇

探索口语教学的新思路 胡明扬

汉语作为外语的口语教学新议 徐子亮

谈口语课课堂活动及课下练习的设计 武惠华

从《老乞大》、《朴通事》和《百姓官话》

看古代国外汉语教材的口语化特征 王庆云

多媒体技术与汉语口语教学 郑艳群

韵律制约的书面语与听说为主的教学法 冯胜利

汉语文章规律与对外汉语书面语教学 刘壮

在对外汉语虚词教学中要重视比较的方法 马真

本义、词源义考释对于同义词教学的意义 张博

对外汉语词汇教学的组合式结构设计 杨翼

谈同义、反义成语的教学蔡智敏  
从笔画研究看现代汉字字形研究的问题易洪川  
对外汉字教学十八法刘社会  
对意大利学生进行汉语语音教学浅谈李雪梅  
汉语“动补结构”的类型学特征沈家煊  
汉语内部视点体的聚焦度与主观性陈前瑞  
外国学生汉语“把”字句认知图式的实验研究高立群,李凌  
中级阶段日韩学生汉语阅读中字形和字音的作用江新  
《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中形声字声旁表音特点分析邢红兵,舒华  
韩国人的汉字字音认知基础及其教学全香兰  
对外汉语教师非自然语感语言调查研究郝琳  
关于汉语水平考试(HSK)的两个问题竟成  
语料库在语言教学中的作用胡翔  
对韩国儿童汉语教学的总体评量萧素秋  
编后记