

汉字教学与词汇教学的衔接

朱志平

提 要 留学生学习汉字的目的是掌握汉语词汇,达到一定的汉语阅读和写作水平。以此为出发点,本文作了两项调查,一是欧美学生成绩测试的结果与其他留学生对比,一是三年来两个对外汉语教学核心期刊中有关汉字教学的研究。根据调查结果,文章指出,汉字教学要跟汉语词汇的教学衔接起来,才能从根本上解决“汉字难”的问题。基于汉字和词汇关系的分析,本文主张在教学设计中贯彻以下原则:(1)在初级水平阶段分阶段集中进行基础汉字的教学;(2)以意义为线索贯穿字词;(3)以语素为形式标志对汉字进行分类;(4)“举一反三”与“条分缕析”相结合。

关键词 汉字教学 词汇教学 教学设计

引言

有关汉语第二语言汉字教学有两个现状值得我们注意:一个是汉字教学研究已经在一定程度上取得丰硕成果;另一个是非汉字文化圈国家的学生依旧面临的“汉字难”现实。基于对这两个现状的分析,本文认为在汉语作为第二语言的教学过程中,汉字教学跟词汇教学必须衔接起来。

一、“汉字难”与“字词并行”的挑战

汉字难,这对于非汉字圈国家的学生是不言而喻的。不过,在日常的汉语学习中,汉字给这些学生带来的困难究竟产生什么样的影响,还需要通过调查来了解。

据此,我们对按水平混合母语编班的35名中级水平学生“精读课”平时测验的成绩作了一个调查。这批学生的汉语水平相当于汉语言本科二年级(或相当于在中国境内学习汉语1000学时以上)。每学一课,他们要接

受两种测验,一种是“听答”——根据课文内容用写的方式当堂回答问题,另一种是“听写”——写出听到的课文词语组成的句子。“听答”是开卷的,目的是测验学生理解课文并迅速组织句子回答问题的能力;“听写”是闭卷的,目的是测验学生对课文中的生词(包括记录这些词语的汉字)的掌握程度。每次测验的满分是10分,采用“扣分制”。“听答”每错一处扣0.5分;“听写”每错3字扣0.5分。这些学生来自日、韩、印尼、英、美、葡萄牙、俄罗斯、德国、意大利9个国家。根据他们的母语背景,我们把这些学生分为3组:日韩、印尼、欧美,并随机截取了他们的5次测验成绩加以统计。

统计结果显示,3组学生的平均分总体呈上升趋势。这说明随着课程向前推进,学生整体汉语水平在逐渐提高。对比“听答”和“听写”两块成绩,我们发现,各组“听答”成绩之间差别不大,但是“听写”成绩则由日韩、印尼、欧美形成一个梯度:日韩学生成绩较高,印尼

学生次之 欧美学生最低。如图1 所示。

图1 日韩、印尼、欧美三类学生测试成绩曲线对比图

图1 的三条曲线显示了统计结果。Y 轴上的“系列1、2、3”分别代表“日韩”“印尼”“欧美”这三组学生的平均成绩 X 轴上1~5 为“听答”成绩 6~10 为“听写”成绩。可以清楚地看到：日韩学生的“听写”成绩曲线始终紧贴10分(满分)线,在全体学生中总平均分最高,印尼学生虽然在开始阶段低于日韩学生,但到后期也逐渐赶上;唯独欧美学生始终在最低线上徘徊。

我们认为,欧美学生“听答”成绩优于“听写”成绩,并与日韩学生不相上下,这表明他们对课文词语的理解已经达到较好水平,而且说明他们在汉字认读方面与其他学生同步发展。而欧美学生“听写”成绩不如“听答”成绩,且始终低于其他学生,这又说明他们未能像其他学生那样,在掌握汉字认读的同时也掌握了汉字的书写。根据江新对不同母语背景的外国学生汉字知音和知义之间关系的实验研究,她的结论——具有表音文字背景的学生记忆汉字可能依赖字音(江新 2003),从一个侧面解释了上面的调查结果:由于欧美学生可能是通过语音来掌握汉语词汇的,“听答”时可以借助课本的生词表找到要写的汉字,不需要记忆字形,因此他们的“听答”成

绩较好。可是“听写”时要把教师读出的字音跟字形对应起来,他们就做不到了。所以,对欧美学生来说,汉字的认读和书写是两个任务,但现实中的汉语学习却需要他们“字词并行”,同时完成这两个任务,这无疑是个不小的挑战。

挑战形成的原因,从课程设置来看,是由于目前大部分对外汉语教学单位主要依照水平划分班级,实施“听说读写”四项技能同时培养的教学模式,不同课型统一采用的是以汉字为呈现形式的课本及测试卷。这种课程设置在一定程度上忽略了欧美学生的困难,需要改进。不过,它毕竟是学习者要面对的一个现实。从学习者自身的需求看,绝大多数学习者的根本目标是汉语的听说读写。这种学习需求也使得许多人把词汇作为学习的第一目标,而忽略对汉字的学习。此外,混合编班也会加剧欧美学生的心理负担。从图1的曲线延展可见,欧美学生跟日韩学生之间的这种差距可能会一直存在,伴随整个学习过程。一直处于“劣势”对欧美学生的心理承受能力显然是个考验。根据 Stephen D. Krashen 的“情感过滤(Affective Filter)”理论,当学生对学习不抱有积极的态度时,他

(她)的情感过滤就上升,导致第二语言习得的终止(Stephen D. Krashen 1995)。这种情况在“字词并行”的班级中也是存在的,它导致一些学生汉语学习的热情下降,甚至最终放弃汉语学习。

应当看到,尽管“字词并行”的现状对欧美学生不公平,但是完全按母语分班不仅对许多教学单位而言不现实,也不符合多数欧美学生希望跟不同母语背景的同学用目的语交流的愿望。同时,完全采用字词分离教学同样也不利于中级以上水平的学生汉语读写能力的提高。因此有必要采取一定的教学策略来帮助欧美学生摆脱汉字带来的学习困境。

二、汉字教学研究及其成果的教学转化

非汉字文化圈学习者面临的汉字问题并非没有受到关注。根据本文的调查,在对外汉语教学的两大核心期刊——《世界汉语教学》和《语言教学与研究》2002年至2005年发表的论文中,跟第二语言汉字教学直接相关的研究有12篇,主要涉及以下内容:(1)汉字认知的心理学研究;(2)汉字本体理论的教学应用研究;(3)有关汉字教学法的研究。

第一类研究主要利用心理学理论在实验的基础上讨论汉语第二语言学习中汉字结构跟汉字认知的关系。这一类研究有两个着眼点,一个着眼于第二语言学习者对汉字结构认知的特点,另一个着眼于分析汉字结构对第二语言学习者汉字认知的影响。前一种如“母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究”(鹿士义 2002)、“不同母语背景的外国学生汉字知音和知义之间关系的研究”(江新, 2003)、“欧美学生汉字学习方法的实验研究”(柳燕梅、江新 2003)、“拼音文字背景的外国学生汉字书写错误研究”(江新、柳燕梅 2004)等;后一种有“汉字的结构对称特点及其识别加工机制”(陈传锋、董小玉 2003)、“笔画数、

部件数和拓扑结构类型对非汉字文化圈学习者汉字掌握的影响”(尤浩杰 2003)、“部件位置信息在留学生汉字加工中的作用”(冯丽萍等 2005)等等。把从两个着眼点得出的结论归纳起来,我们发现,尽管这些研究各有侧重,但其结论却不乏共同之处:(1)汉字结构对汉字认知至关重要,而以拼音文字为母语文字的学生在学习汉字时往往更注重字音;(2)对具有拼音文字背景的学生,应当注重汉字结构意识的培养,特别是要从初级阶段开始;(3)汉字结构意识的培养是一个渐进的过程,随着对汉字熟悉程度的上升,具有拼音文字背景的学生也会开始关注汉字结构。因此,前一个着眼点给我们的启示是,以拼音文字为背景的学生有可能经过有意识的训练最终达到从汉字结构获取字义信息的目的;后一着眼点则提示我们培养学生从结构去认知汉字是汉字教学的最佳途径。

第二类研究主要讨论汉字本体研究的理论与成果在第二语言教学中的应用,如“汉字构形学说与对外汉字教学”(朱志平 2002)、“从汉字识别谈汉字与汉字认知的综合研究”(万业馨 2003)、“从汉字研究到汉字教学”(万业馨 2004)、“汉字部件区别特征与对外汉字教学”(梁彦民 2004)等。这一类研究的主要观点是:(1)汉字形体特点与汉字认知有密切关系,汉字的认知有赖于正确分析字形,所以汉字认知规律的探求应当与汉字结构的研究结合起来;(2)汉字声符对汉字认知有较大影响,应当重视汉字声符的教学;(3)在汉字教学中应当关注汉字结构的区别性特征,比如:部件形体、部件功能、部件组合样式等。

不难看到,第一、二类研究在方向上具有互补性,即前者是从认知的角度出发,后者是从汉字本体的角度出发,纵观两类研究的结论和观点,我们不难把它们在一些问题上的共通之处衔接起来,使它们得以互相印证:第一,汉字结构对汉字的认知至关重要,而且,

培养学生建立结构意识是有可能的,不过,正确的汉字结构意识的培养有赖于正确分析汉字字形;第二,由于汉字结构具有区别性特征,在汉字结构意识的培养过程中应当引导学生关注汉字结构的区别性特征;第三,由于拼音文字为母语文字的学生在学习汉字时往往更注重字音和右部件,那么在汉字教学中推行汉字声符的教学就既是有益的,也是可行的。

这些结论充分说明了汉字结构教学的必要性和可行性。不过,这些研究成果要推动教学,还需要转化为教学实践所需的方法和策略,也就是第三类研究。但令人遗憾的是,第三类研究的文章我们只找到一篇,即“谈对外‘理性识字法’的构造”(安雄 2003)。该文对“理性识字法”的衡量标准在一定程度上与第一、二类研究的目标基本相合。第三类研究的单薄表明,尽管汉字教学研究成果丰硕,而且研究者们在一些主要问题上也已经初步达成共识,但是尚缺乏从教学实践的角度对成果进行综合利用。我们认为,这种现状在客观上是由于课程设置上的“字词并行”与绝大多数第二语言学习者把汉语作为一个交际工具来掌握的学习目标造成的。在主观上则是教学设计中的字词衔接这个环节被忽略了。既然词汇是语言学习的主要目标,汉字作为汉语词汇的符号,其教学与词汇教学的衔接就是教学策略研究不可回避的。

三、跨越“字词衔接”的障碍

在教学中,要把词汇和记录它们的汉字衔接起来,面临着两大障碍:一个是汉字结构规律与字频、词频不同步的问题,另一个是字—词—义之间纷繁复杂的关系。

万艺玲依照汉字本身的结构规律及形音义关系对2500多个汉字进行了难易程度的分级,一共分为5级,1级字最易,5级字最难。

将她所归纳的字表与《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(简称《大纲》,经济科学出版社 2001)相对照,100个1级“全功能零合成字”分布如下:甲级——57个;乙级——24个;丙级——2个;丁级——11个;超纲——6个。

由于《大纲》是根据字频做出的,这个对比结果说明,如果完全按照字频进行汉字教学,即学到什么词就教什么字,汉字本身的结构规律和形音义关系势必被打乱,这显然是不符合汉字认知规律的。而如果完全按照汉字本身的结构规律和形音义关系来进行教学,也会有相当一批汉字在较长的学习时间内跟词汇挂不上钩,这同样不能满足学习者掌握语言的需求。

字—词—义之间的复杂关系,归纳起来,表现在两个方面:一个是多音、多义的问题,另一个是合成词的问题。一个汉字可能记录不止一个词,而这些词之间有时有语音上的差异,比如“弹(tán)”和“弹(dàn)”;即便一个汉字记录的是同一个词,这个词可能还有不止一个义项,比如“好(hǎo)”在《现代汉语》词典中就有15个义项。根据步延新对《大纲》单音节实词义项的统计,甲级词的平均义项数为4.61(步延新 2005)。

同时,字—词—义的复杂关系还表现在一个词可能要由两个或两个以上的汉字来记录。比如“玻璃”、“完全”由两个汉字记录,“大使馆”由三个汉字记录,“粗心大意”则由四个汉字记录。其中,双音节复合词以其数量及语素关系的复杂尤其值得关注。在《大纲》所收的8822个词中,双音节复合实词占总数近70%(朱志平 2005)。复合词的“多音”和“多义”往往出现在语素层面,比如“好像”和“好处”虽然都由“好”这个字记录,但其中的“好”意义却不同。由于意义的不同出现在语素层面,学习者要通过“好像”和“好处”这两个词来分辨其中的“好”义,所以这里的“好”难度较之“他是个好学生”、“这个问题好难”中

的“好”要大。此外,由于记录双音节复合词的两个汉字在意义上往往不是简单相加,所以掌握了某个汉字的字义往往并不能举一反三。比如“翅膀”并不等于“翅+膀”。因此,这类词显然是字词教学衔接的难点所在。

要克服以上障碍,在进行“字词衔接”的教学设计时,就必须考虑几个问题:

首先,如何既满足词汇学习的需要又照顾到汉字认知的规律。根据汉字认知研究的结论——汉字结构对汉字的认知至关重要,而且在初学阶段培养学生的结构意识是可能的。因此,完全不顾汉字认知的“字词并行”教学并不科学。而且,根据“汉字结构具有区别性特征”的结论,在汉字学习的初级阶段引导学生关注汉字的部件特征会起到事半功倍的效果。

其次,采用什么方法处理教学中随处可遇到的“多音”和“多义”现象。随着教学的深入,“多音”和“多义”必然不可避免。如果处理不好,结果就是“剪不断理还乱”。比如“同字不同词”至少有两类,一类是两词间意义完全没有关系的,如“德国”的“德”和“道德”的“德”;一类是两词间可以通过意义关联起来的,如“很好”的“好”跟“爱好”的“好”。对这两类现象的教学策略就应当是,前者在认字基础上侧重辨异,后者在辨异的同时强调词义的关联。

第三,怎样解决合成词教学中字词衔接的问题。由于复合词的“多音”、“多义”现象出现在语素层面,当语素为非自由时,语素的多义性就要深入到复合词内部才能加以分析。根据朱志平对《大纲》3251个甲、乙、丙级双音复合词所涉及语素的义项调查,在1882个语素中,含两个以上义项的语素有1320个,占语素总数的70%;在1882个语素中,有1260个非自由语素,占总数的67%。这些非自由语素不能进入句法,它们只能通过双音词的学习来掌握(朱志平 2005)。

安雄根据字频并兼顾字形制作了一张《一级阅读字表》,收入汉字1440个,以“帮助来自非汉字文化圈的学习者更快地进入独立阅读”(安雄 2005)。将他的这张字表跟记录3251个常用双音节复合词的汉字(共计简体字1617个)作对比,结果发现,两张字表共有的汉字为1179个。也就是说《一级阅读字表》的字有1179个用于记录常用双音词,占总数的82%。根据3251个双音词中非自由语素的比例(67%) \div 1179这个数字就意味着一半以上的“一级阅读字”是用于记录非自由语素的。因此,这些汉字难以直接进入语言学习。

四、教学设计中“字词衔接”的原则

以上分析表明,教学设计要体现字—词—义三者关系,实现汉字教学和词汇教学的衔接才有可能。要做到这一点,应当贯彻以下原则:

第一,在初级水平阶段实行“分阶段集中识字”。“集中识字”是中国小学生识字教学较为有效的方法,不过,它的事实前提是儿童在入学前已经具备日常汉语的听说能力。因此,在将这个办法移用到对外汉语教学之前,必须根据对外汉语教学的现实对它的使用进行改造。这个现实就是,绝大多数第二语言学习者是“语文”同时开始学习,而且,他们的学习目标主要是词汇。要同时兼顾学习需求和认字的科学性,“集中识字”就要分阶段进行。有三类汉字部件应当分阶段介入初级汉语教学,一类是可以作为基本构字部件的独体字。应当保证某个部件出现在它所组成的字之前,比如“瓦、皿、臼”应当在“瓶、盆、舅”等之前,或是同时教给学生。一类是义符,主要是偏旁部首。某个义符的教学应当跟具有相同义符的字结合起来进行,而且要根据新出字不断加以总结。还有一类是声符,可

以采用归纳法,待学生有一定积累以后,以总结的方式分阶段集中教学。

第二,以意义为线索贯穿字词。贯彻这个原则的前提是分析汉字构形所携带的意义信息。意义是贯穿字词的唯一线索,由于大多数非汉字文化圈的学习者对汉字的音义关系接受比较快,而对汉字的形义关系不那么敏感,从培养汉字结构认知能力和“字词衔接”的策略出发,用意义将汉字的音和形加以衔接就是最佳的方案。由于牵涉到字义,词或语素的概念必然要介入,在对汉字的构形加以分析的同时,汉字所携带的不同意义也就自然分清楚了。比如“案”是“从木安声”,本义是盛放食物的器具,后转指桌案,又引申指文书、案件等等。它的声符“安”也是一个常用字,“从女在宀下”;“宀”表示房屋等等。分析构形有利于某个词的词义跟相应的字义关联起来。根据万艺玲研究 2500 多个常用汉字中可以通过构形分析来了解字义的约为 73%(万艺玲 2001 p62)。根据朱志平的研究,记录 3251 个常用双音词的 1617 个汉字的可分析度为 77%(朱志平 2005 p117),因此,这个原则具有较强的可行性。此外,汉字形音义的分析要本着“认字为先,写字在后”的理念。当学生对汉字的各个部件有较明确的认识时,他(她)就基本掌握了汉字的区别性特征,此时,局部笔画的小错就不会导致整字不可识别。

第三,以语素为形式标志对汉字进行分类。由于一个汉字并不总是记录一个词,要解决字词不对应的问题,使字词教学衔接起来,除了意义之外,还需要在形式上找到能衔接两头的中介,这就是语素。由于语素具有自由与非自由两种性质,根据这一点,我们可以将要介入教学的汉字分成三类:第一类只记录自由语素,这类汉字在书写形式上往往与词对当,它所记录的语素单用时就是词。比如“菜”,在“白菜”中是个语素,在“买菜”中

就是一个词;第二类只记录非自由语素,这些语素不进入句法,掌握它们必须通过合成词的学习,因此,记录这些语素的汉字掌握起来难度就比第一类大一些,教学中要给予足够的重视。比如“惭愧”的“惭”;“博士”的“博”等等;第三类是既记录自由语素又记录非自由语素的汉字,比如“春天”的“春”和“青春”的“春”;“东边”的“东”和“东西”的“东”等等。第三类的情况比较复杂,需要加以辨析,它们中记录非自由语素的汉字字义要跟合成词的语素结合关系的分析联系起来。

第四,“举一反三”与“条分缕析”相结合的原则。汉语有大量的双音词用同一个汉字记录它们两个语素中的一个。有时汉字记录的是同一个语素,比如“欢乐、欢送、欢喜、欢迎”共用同一个语素,由“欢”这个汉字来记录;有时汉字记录不止一个语素,比如“事情、情况、情报”和“爱情、感情、情绪”都由“情”这个汉字记录它们的一个语素,但是前三个词中的“情”和后 3 个词中的“情”不是一个语素。在字词教学的衔接中,记录“同形语素”的汉字既是可利用的资源,又可能造成混淆。说它有利用价值,是因为学会了一个汉字就可以“举一反三”,了解一批词里的汉字。比如在《大纲》甲、乙、丙 3 个级别的 3251 个双音复合词中,由“人”这个汉字记录的词就多达 45 个,但是它们之间也常常造成混淆。根据朱志平的调查,在 1000 多例双音词的误用中,“同语素”双音词的混淆占 47%(朱志平, 2004)。比如“人物”这个词就常常被学习者简单地跟“人”等同起来。要避免混淆,就要关注辨异。比如对“同形异素”区分,例如“德国”的“德”跟“道德”的“德”;“调动、强调、调节、调皮”中的“调”;再如对“同素不同义”的区分,例如“口袋、口号、口气、口试、口头、口语、窗口、港口、借口、路口、门口、人口、伤口”这 13 个用“口”记录语素的双音词,它们所含的语素“口”涉及 5 个义项:表示“嘴巴”义的

“口号、口气、口试、口头、口语、借口”；表示“东西进出的地方”的“口袋”；表示“出入通过的地方”的“窗口、港口、路口、门口”；表示“破了的地方”的“伤口”，以及表示“带口的人的计量”的“人口”等等。要辨析这些意义上的差别，就需要把“举一反三”和“条分缕析”结合起来，一方面利用“同字”鼓励学生联想，另一方面要引入辨析，这样，字词教学才能真正衔接起来。

附注

“听写”并不是汉字测验，但由于它要求学生用汉字形式写出词语，在客观上起到了要求学生在掌握词汇的同时也掌握汉字的作用。

四个印尼学生均为华裔，有一定的口语背景，但口语水平参差不齐。

江新的被试者来自日、韩、印尼、美国，试验结果显示，日韩学生知音与知义之间没有关系，印尼、美国学生知音与知义之间有密切关系。我们这里的印尼学生为华裔，带有其他变量，故不纳入讨论。

在本文调查的班级中已有一名英国学生因跟不上进度而中途退学。

冯丽萍等的实验结果表明右部件和下部件在留学生汉字加工中作用较强，而多数声符在右。

4.61 是笔者对步延新统计表进一步统计得出的。“盆、舅、瓶”分别为《大纲》的甲、乙、丙级字，而“瓦、皿、臼”为超纲字。

参考文献

江新.不同母语背景的外国学生汉字知音和知义之间关系的研究.语言教学与研究 2003(6)。

鹿士义.母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究.语言教学与研究 2002(3)。

柳燕梅,江新.欧美学生汉字学习方法的实验研究.世界汉语教学 2003(1)。

江新,柳燕梅.拼音文字背景的外国学生汉字书写错误研究.世界汉语教学 2004(1)。

陈传锋,董小玉.汉字的结构对称特点及其识别加工

机制.语言教学与研究 2003(4)。

尤浩杰.笔画数、部件数和拓扑结构类型对非汉字文化圈学习者汉字掌握的影响.世界汉语教学, 2003(2)。

冯丽萍等.部件位置信息在留学生汉字加工中的作用.语言教学与研究 2005(3)。

朱志平.汉字构形学说与对外汉字教学.语言教学与研究,2002(4)。

万业馨.从汉字识别谈汉字与汉字认知的综合研究.语言教学与研究 2003(2)。

万业馨.从汉字研究到汉字教学.世界汉语教学, 2004(2)。

梁彦民.汉字部件区别特征与对外汉字教学.语言教学与研究,2004(4)。

安雄.谈对外“理性识字法”的构造.世界汉语教学, 2003(2)。

安雄.《一级阅读字表》及说明.第八届世界汉语教学研讨会论文 2005。

朱志平.对理论的应用与互动——论汉语第二语言教学的研究.语言文字应用 2001(4)。

步延新.2005.面向对外汉语教学的单音节动词、形容词义频研究.北京师范大学硕士学位论文.第12页。

朱志平.2005.汉语双音复合词属性研究.北京:北京大学出版社,第127~128页。

万艺玲.2001.汉字难易度测查与对外汉字教学.北京师范大学博士论文。

王宁.2002.汉字构形学讲座.上海:上海教育出版社。

朱志平.双音词偏误的词汇语义学分析.汉语学习, 2004(2)。

Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers 主编. 2000. 语言教学的流派.北京:外语教学与研究出版社,剑桥大学出版社。

Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell. 1995. The Natural Approach. New York: Phoenix ELT. P37~38.

(作者简介:朱志平,教授,现任教于北京师范大学汉语文化学院。)