

论对外汉字教学中字与词的关系

杨月蓉

(重庆工商大学 文学与新闻学院, 重庆 400067)

[摘要]“字本位”的提出是对对外汉语教学策略的认识的重要转折,但字本位强调的应该是词汇教学中对单个字的重视,而不能忽视或排斥词的教学。大量不能单独成词的汉字的存在,字义的不确定性,以词为单位的阅读认知,都使汉字教学离不开词汇教学。根据成年学生的认知特点汉字教学应是两个层级的分析型教学:对合成词内部结构的分析,对单个字内部的部件的分析。

[关键词]字本位;字;词;汉字教学

[中图分类号]H19 **[文献标志码]**A **[文章编号]**1672-0598(2010)01-0148-04

一、汉字教学在词汇教学中的重要性

汉字教学是对外汉语教学的一个重要环节,是外国学生要真正学好汉语的一道无法避开的门槛,也是非汉字文化圈的学生学习汉语的一个难点。掌握一种语言的技能包括听、说、读、写四个方面,而读和写都离不开文字的学习。使用拼音文字的民族,只有几十个字母,只要记住了几十个字母,就可以拼读拼写任何词,又由于拼音字母与读音直接联系,所以能见形读音。而汉字是表意文字,字数多,形体复杂,常用字大约在2500~3500个,每个字少则几笔,多则一二十笔,且字形不表音,因此汉字教学比其他文字教学难度大得多。所以吕必松先生在他的《汉语和汉语作为第二语言教学》(2007)一书中特别强调,对外汉语教学的四要素除语音、词汇、语法之外还有汉字。本文试图从字和词的关系角度谈谈对外汉字教学中的一些原则性问题。

为了提高汉字教学水平,近些年不断有人提出对外汉语教学的“汉字中心论”或“汉字本位论”,与所谓的“词本位”对立。作为“字本位”主张的集中代表,吕必松先生2003年就对此有过解释:“把‘词’作为基本语法单位进行教学,使汉字教学附属词汇教学,可以叫做‘词本位’教学;把‘字’作为基本语法单位进行教学,可以叫做‘字本位’教学。”吕先生又于2005年明确提出:“我们现在主

张把‘字本位’特点作为汉语教学的语言学基础,以‘字本位’教学代替‘词本位’教学,以‘语文分离’代替‘语文一体’,就是主张对现行教学路子进行根本性改革,建立起一种全新的教学路子——‘字本位’教学路子。”

我们认为,“字本位”的提出是对对外汉语教学策略的认识的一个重要转折。字本位以汉字为本,突出了汉字教学的重要性,引导学生重视对单个汉字的学习和把握,对于提高汉语教学质量具有重要的意义。

汉字具有表意的特点,大多数情况下,一个汉字代表的是一个语素。合成词由语素按一定的理据构成,而汉语中合成词的数量远远多于语素的数量,所以掌握汉字(语素)的形音义,对于学习合成词可以取得事半功倍的效果。笔者曾对国家语委和原国家教委1988年公布的《现代汉语常用字表》中2500个常用字的成词情况进行过统计,发现可单独为词的共计1300个左右。除少数字作单词(如作量词、序数词的“本、具、丁”)与作语素的意义出入较大外,大多数单词与作词的语素时的意义密切相关。这意味着,记住了这些单词的词义就可以引申理解语素义。除了能单独为词的以外,还有一部分字有承载词义或主要词义的功能,有下面几种情况:

* [收稿日期] 2009-10-14

[作者简介] 杨月蓉(1948-),女,教授,在重庆工商大学文学与新闻学院任教,主要从事语言学与应用语言学应用研究。

不能单独成词,但加上词缀可成词,因此这个字就是整个词的意义承载者,如:桌屋柜杯木舌虎等。记住这些字也就记住了包含这些字的附加式词。

可构成重叠式双音词的字,口语中这种单字有时能代替整个词。如:爸妈爷姑姐妹弟婆婶哥渐俏娃等。

表示复合词中结合面容的区别性语素的,如与“树”结合的“柏柳柿桐桃松橡”,与“花”结合的“莲荷桂兰梅菊”等,由于与这些字构成词的语素相对固定,这些字具有区别意义的作用,一定程度上代表了整个词的意义。

另外还有大量的单字虽然不能成词或以字义代表词义,但可以作为有比较明确的意义构词语素参与构词,如“习巨午乌父丹忆川夕丸友屯互助邻弃狂疔贩民肢视询”等。算上这些字粗略地估计,常用字中大约有 90% 以上的字,只要掌握了它们的形音义,如果再掌握汉语的构词规则,就为理解、阅读和记忆这些字参与构成的合成词打下了基础。

二、字与词的关系

在肯定字本位的前提下,教学中如何处理字与词的关系?

首先要明确的是,汉语中,词是一种客观存在,字和词不是同一概念,也不完全对应。我们不能因为提倡字本位教学而否认汉语的词的存在。有人曾说:“汉语中根本不存在‘词’这样现成的单位,汉语中真正与西方语言的‘word’具有对应性的单位是‘字’”。如果说书面上的汉语没有用空格隔开的,使人们一眼就能分辨的词,这是对的,如果说汉语根本没有词,这就未免有些偏颇了。按照这种说法,好像只要记住了几千个常用字,就基本上掌握了汉语,就可以阅读一般的书报了。这对母语是汉语的学习者来说,有一定的道理,因为他们只要能读出字音就能知道其意思,而对于以汉语为第二语言的学习者来说则不是这样,认识了“活”和“泼”这两个字,不见得可以知道“活泼”的意思。而像“刻薄、快活、露骨”之类的词都是不能从字面理解的。“据统计,现代汉语 3500 个常用字能组成现代汉语所使用的 7 万个词,平均每个汉字能构成合成词 20 个。”这说明汉语中有词,并且词的数量大大多于字的数量,字和词是不能画等号的。

字和词的关系问题在汉语语法学中一直是个引人注意的问题。“词”是个外来的概念,中国人熟悉的是一个个的“字”,人们习惯上把字作为一

个独立的单位。我国第一本语法著作《马氏文通》以字为词,字词不分,这固然有囿于传统的因素,同时也是因为该书研究的对象是古汉语,而古汉语中以单音节词为主,一个汉字表示一个音节,因此也可以说一个汉字就是一个词。黎锦熙 1924 年发表的《新著国语文法》严格区分字和词,是因为作者研究的对象是现代汉语。其后的一些讨论现代汉语语法的著作如吕叔湘的《中国语法要略》王力的《中国现代语法》等都有专门的篇幅谈区分词和字的问题。现代汉语词汇以双音节词为主,这是早有定论的,既然是双音节词,显然其意义不会是两个字的意义的简单相加。引进语素的概念后,人们把字与语素对应起来,赵元任曾指出:“跟‘字’最相近的语言学单位是语素。”从语法学的角度给了字一个恰当地位,所以后来人们也常称汉字是语素文字。

字本位和词本位的差别不是简单的先字后词还是先词后字的顺序的不同,也不是“语文分离”还是“语文一体”的教学策略的不同。我们认为,字本位教学强调的应该是词汇教学中对单个字的重视,编排教学内容注意以字为纲、遵循由易到难的顺序,而不应该忽视或排斥词的教学。汉字教学仍然离不开词的教学,甚至也可以说,汉字教学的目的还是为了加速作为基本的语言单位——词的教学。

一个汉字除了有固定的形外,作为语素的体现者还有一定的音和义。所以我们常说汉字是形音义的统一体。中国小学生学习汉字,是在掌握一定程度的口语的基础上学习,主要学习的是汉字的形,并与相应的语素联系起来,因此汉字可以一个个的单独学习,例如学习“困”、“节”,老师会说“困是困难的困”“节是节约的节,节日的节”,至于“困”“节”是什么具体意思,是可以不管的,小学生只需要知道这个字形读什么音、用在什么词中就行了。而对外国学生来说,学习的是形音义的统一体,其形、其音及形音与义的对应都是必不可少的学习点。汉字的形和音基本上是固定的,但很多单字的意义并不固定,所以,字义与形音的对应具有不确定性。能成词的字虽然可以单独学习其义,但当它作为语素时意义不一定都能从单词推导出来,如前述的“泼”(活泼);有些不能成词的语素,必须要放在词里才能解释,如“婚、澡”等离开了词无法解释。所以,对外汉语教学中汉字的学习离不开词。

词是组成句子的基本单位,而很多字是不能单

用的。如果不在词中教学汉字,会使学生把不能成词的单字误当作词来使用,如“屿”虽然词典翻译为 island 但它只能放在“岛屿”中。某高校的一本初级汉语教材在注释“儿”和“子”时都是 son 这就使学生误把“儿”和“子”都当作词用,说出“我父亲有两个子”来。教学时必须告诉学生,虽然几乎每个汉字都有意思,但不一定是词,大多数词包含两个汉字,“儿”和“子”虽然有 son 的意义,但不是词,只有“儿子”才是表示 son 的词。有学者指出“教学失误”是对外汉语教学中产生偏误的原因之一,而词汇教学中教材把不能单用的汉字用其他语言的词来翻译往往会造成词汇应用的偏误。

有人研究认为,阅读认知的心理过程可以分成四个步骤:字符知觉→词汇分析→关系分析→语义分析。虽然人们知觉的是字符,但理解时是以词为单位,词汇分析是汉语认知过程中最基本的操作。认知中以词为单位可以提高阅读效率,所以在让学生识字的前提下,也要让他们对双音节或多音节词有一个整体的观念,否则就会养成一个字一个字阅读的不良习惯。

三、字和词的教学

在汉字教学中,历来有“集中识字”与“分散识字”,“语文一体”与“语文分离”之争。人们常把语文分离等同于集中识字,把语文一体等同于分散识字。其实这是两组从不同角度划分的概念。我国传统识字法是集中识字法。如古代幼儿读的“三、百、千”(即“三字经”“百家姓”“千字文”等)都是采用整齐的韵语或对偶句编写的。儿童入学先用一年左右的时间集中识字,在掌握 2000 个左右汉字后,就进入阅读教学阶段,学习四书五经。这种方法当代小学也有人采用,把汉字编成句式整齐、通俗押韵、易于儿童理解的现代韵文,让学生诵读记忆。集中识字的好处在于能用较短的时间过识字关。

现今小学语文课主要还是采用分散识字法,其原则是“字不离词,词不离句”,把儿童所需掌握的字分布在各篇课文中。其优点是循序渐进,学生记得牢,学了就用,如果教学方法得当,也可以达到与集中识字相同的教学速度。

集中识字法与分散识字法相对,是按识字教学的时间安排是否紧凑而分的。语文一体与语文分离是针对识字教学是否与语言教学齐头并进而言的。所以,集中识字法可以是语文分离也可以是语文一体。像古代“三、百、千”中《百家姓》可以算是语文分离,因为只是姓氏的无意义排列,而《三字

经》《千字文》都是以短小的句子出现,也就是说,字是以词或语素的身份出现,语文是一体的。现代小学集中识字采用的识字韵文,更是口语化的句子,多年在小学试验集中识字法的教学专家也承认,采用的是“字不离词、词不离句、句不离文,在具体的语言环境中联系生活实际识字”的方式。小学的识字教学的确有很多方法对外汉语教学可以借鉴,但不是都可以照搬的。下面我们从三方面比较中国儿童与外国学生学习汉字的不同特点,说明对外汉字教学中应该注意的问题:

(一)中国儿童是先语后文,外国学生是语、文同步

中国儿童在入学前就有一定的汉语基础,掌握了一定数量的词汇,学习汉字只是口语词汇的书面化。只要记住字形所代表的词或语素,就可以读出字音,理解字义。儿童之所以能饶有兴趣地诵读那些通俗易懂的句子,是因为里边的词他们大多都懂。句子的义对于他们来说没有多大问题,重点是学习汉字的形,并把这种形与一定的音对应。

外国学生则是从学习词汇的角度学习汉字,因此不仅要记住字形,还要记忆其字音、字义。如果我们也让初级阶段的外国学生诵读相同的韵文,由于学生对汉语词义没有任何认识,所以对句子中的每个字或词的形音义都必须学,实际上还是随文识字,只是一段文中的生词更多而已。并且从识字的角度看,也没有遵循由少到多、从易到难的顺序。心理学认为,分散的熟记同集中的熟记比较起来效果更好。对于没有任何汉语基础的外国人一开始就用集中识字的方法既不能使他们学了就用,同时还会增加他们的畏难情绪。

(二)儿童识字遵循的是先记忆后理解,先整体后部分的认知规律,成年学生则要求先理解后记忆、先部分后整体

即使对中国儿童来说,学习汉字也不是一件容易的事,小学生每天会花费大量时间读写汉字,初期好多字也不排除采用死记硬背的方法,遵循的是从句子到词到字的顺序。儿童机械记忆力强,并且开始阶段学习的课文字数少,从易到难,所以儿童容易记得牢,也不容易回生。而外国学生往往是成年人,希望的是在理解的基础上记忆,理解的过程是从词到句子。学习的课文往往开始就字数相对较多,并且有些字比较难。现在对外国学生同时开设的综合课、听力课、口语课等都会遇到不同的生词,所以学生记忆负担重,学了也容易回生。在汉字教学中,教师对于既是外国人又是成年人的教学

对象,往往在开始阶段采用“笔画—部件—整字”的分析型教学方式,因为部件数量大大少于汉字数量,这种教学顺序能够使学生学会自觉分析汉字结构,减少记忆量。

(三)中国儿童学习的是书面语,重点是文字的读和写,而外国学生是口语和书面语并重,除了读和写外,还要求会听和说

语文并重的优点在于学生能学以致用,比较快地提高听、说能力,但也一定程度上分散了学生的注意力,使他们在认为相对不太重要的读写方面着力不多。在教学中,应该把词和字的教学结合起来,也采用分析型教学方式,在分析词的结构时把单个的字从整体的词里提取出来,说明字义与词义的联系,使学生能由此及彼地引申理解,从而增加汉字的识字量,提高由字义推及词义的领悟能力。

如前所说,汉字教学是对外汉语教学的难点和重点,有人甚至将它看作对外汉语教学的瓶颈问题。汉字教学既需要宏观的教学原则的研究,也需要具体的操作方法的研究。我们期待有更多的教学工作者和专家学者的参与,集思广益,以取得汉字教学方法的突破性进展。

[参考文献]

- [1] 程朝晖. 汉字的学与教 [J]. 世界汉语教学, 1997(3).
 [2] 李遐. 基于字本位的字义研究 [J]. 云南师范大学学报, 2005(6).
 [3] 李大遂. 从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学 [J]. 北京大学学报, 1998(3).
 [4] 吕必松. 对外汉语教学概论 [J]. 世界汉语教学 1995, 1996(2).
 [5] 吕必松. 汉语教学路子研究刍议 [J]. 暨南大学华文学院学报, 2003(1).

- [6] 潘先军. 对外汉字教学与小学识字教学 [J]. 汉字文化, 1999(2).
 [7] 潘先军. 论对外汉字教学的层次性 [J]. 汉字文化, 2005(2).
 [8] 田本娜. 百年识字教学的历史及创新 [J]. 小学语文教学, 2002(9).
 [9] 万业馨. 从汉字研究到汉字教学 [J]. 世界汉语教学, 2004(2).
 [10] 王均. “注·提”实验的发展与完善——纪念小语“注·提”实验 20 周年 [J]. 语言文字应用, 2002(4).
 [11] 邢欣. 中文汉字教学和词汇教学中的有关问题之探讨 [J]. 语言与翻译, 1995(4).
 [12] 杨夷平, 易洪川. 析识字教学的对内、对外差别 [J]. 世界汉语教学, 1998(2).
 [13] 张德鑫. 从“词本位”到“字中心”——对外汉语教学的战略转移 [J]. 汉语学报, 2006(2).
 [14] 周健. 留学生汉字教学的新思路 [J]. 暨南学报, 1998(2).
 [15] 张德鑫. 从“词本位”到“字中心”——对外汉语教学的战略转移 [J]. 汉语学报, 2006(2).
 [16] 郇青, 王飞华. 字本位与对外汉语教学 [J]. 西南民族大学学报, 2004(6).
 [17] 张凯. 汉字构词基本字的统计分析 [J]. 语言教学与研究, 1997(1).
 [18] 赵元任. 汉语口语语法 [M]. 吕叔湘, 译. 北京: 商务印书馆, 1979: 79.
 [19] 周小兵. 外国人学汉语语法偏误分析 [M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2007: 58.
 [20] 斯霞. 对随课文分散识字看法 [J]. 课程·教材·教法, 2001(2).
 [21] 姜兆臣. 韵语识字实验报告 [J]. 普教研究, 1995(5).
 [22] 廖婷婷. 现代汉语动态进程的语义范畴分析 [J]. 重庆三峡学院学报, 2008(4): 89.

(责任编辑:朱德东,段文娟)

Character-word relationship in characters-centered teaching

YANG Yue-rong

(School of Literature and Journalism, Chongqing Technology and Business University, Chongqing 400067, China)

Abstract The introduction of “Characters-Centered Teaching” was instrumental in promoting the understanding of TCFL (Teaching Chinese as a Foreign Language) strategies. However, what “Characters-Centered Teaching” emphasizes should be focusing on single characters in vocabulary teaching without ignoring or even rejecting the teaching of Chinese words. The existence of a large number of single morpheme words, uncertainty of character meaning and the cognition of Chinese words all make the teaching of Chinese words indispensable to vocabulary teaching. In view of cognition characteristics of adult students, the teaching of Chinese characters should comprise two levels of analytical teaching: analysis of internal structural of compound words and analysis of internal structural of morpheme words.

Keywords character centered teaching; character word