



博雅语言学书系

Studies on Chinese Vocabulary as
a Second Language Teaching

对外汉语词汇教学研究

——义类与形类

张和生 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

北京市社会科学理论著作出版基金资助



博雅语言学书系

Studies on Chinese Vocabulary as
a Second Language Teaching

对外汉语词汇教学研究

——义类与形类

张和生 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

对外汉语词汇教学研究:义类与形类/张和生著. —北京:北京大学出版社, 2010. 8

(博雅语言学书系)

ISBN 978-7-301-17458-6

I. 对… II. 张… III. 汉语-词汇-对外汉语教学-教学研究
IV. H195.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 129994 号

书 名: 对外汉语词汇教学研究——义类与形类

著作责任者: 张和生 著

责任编辑: 沈 岚

标准书号: ISBN 978-7-301-17458-6/H · 2560

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://www.pup.cn>

电子邮箱: zpup@pup.pku.edu.cn

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

出版部 62754962

印 刷 者: 北京汇林印务有限公司

经 销 者: 新华书店

730 毫米×980 毫米 16 开本 11.75 印张 190 千字

2010 年 8 月第 1 版 2010 年 8 月第 1 次印刷

定 价: 30.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究 举报电话: 010-62752024

电子邮箱: fd@pup.pku.edu.cn

序

许嘉璐

和生的《对外汉语词汇教学研究》就要出版了,他改后的书稿在我的计算机里躺了半年多,现在终于能够在出差时的间隙,时断时续地重读一遍,尽量回忆以前我们一起讨论的情景,记下我此时的所感所想,并把它们写出来。

和生的这本著作勾起了我对近几年对外汉语教学的片片断断的回忆。

我国教育系统开展对外汉语教学已经有几十年了,经几代教师 and 学者孜孜矻矻的实践和研究,积累了丰富的经验并创立了教学理论架构,这些经验和理论促进和保证了对外汉语教学的质量,“我们的朋友遍天下”的历史辉煌中也有着对外汉语教学的功劳。

随着经济全球化大潮的到来和中国经济实力的迅速增长,全世界学习汉语的人越来越多,早已突破了外国成年人学和“请进来”的格局,学习者的国别、学习汉语的目的和期望日益多元,过去的经验和理论已经不够用了。

我多次说过,世界向中国提出要学习汉语的需求来势突然而汹涌,对此我们并没有做好相应的准备,十足地仓促上阵。其中尤为突出的是“三教”(教材、教师、教法)的欠缺。但是,有进无退,只能上阵,只能临阵磨枪,只能边干边调查、边思考、边探索。

假如从 2004 年首尔成立全球第一所孔子学院算起,到现在还不到六年。在这 2000 多天里,在孔子学院像雨后春笋般出现的同时,许多国家各种形式、机构的汉语教育也以前所未有的速度和规模发展着;而适应新形势的教材编写、教师培训和教法研究也蓬蓬勃勃地开展起来。但是,客观的需求可以在一夜间堆到我们面前,而应对的措施和条件的建设岂是一年两年就能奏效的?我亲眼看到,在国内,新老专家殚精竭虑地实验研究,每年 7000 名左右前往世界各地的志愿

者和教师废寝忘餐地学习钻研;在国外,中外教师时而品尝着失败的苦涩和成功的喜悦。现在,国内外编写的教材、研制的教具纷纷问世,孔子学院的教学和各种文化活动普遍受到欢迎——每年举行的外国大中学生“汉语桥”比赛所引起的反响和水平的不断提高,即显出其端倪——来华申请建立孔子学院者依然络绎不绝,据此可以说在非汉语环境中大规模地进行汉语教学已经通过了第一个阶段的考验。

但是,客观事态的发展总是走在人们的观念、知识、方法和习惯的前面。现在,孔子学院的外方主管人员和教师已经纷纷提出,该国学习者的最终目的并不是听懂会说汉语,而是要了解中国文化。汉语教师所面对的,是从四五岁的小朋友到八九十岁的老人家(有时这样的年龄跨度的教学对象会站在同一位教师面前),他们对中国可能一无所知,甚至在地球仪上都找不到中国,也可能略知一二,又不能排除其中包含着一二百年来不准确的介绍所造成的误解,也可能曾经和中国交往已久,现在想通过学习汉语进一步深入了解中国的历史、宗教、信仰等等。在这种要求下,我们的教材该怎样编写?怎样教?汉语教师的知识结构需要做怎样的调整?看来,对外汉语教学应该马上接受这一新的挑战 and 检验。

其实,我国对外汉语教学界还有一件事也是应该引起关注的,这就是在继续提高汉语教学水平、回答语言教学和文化内容如何结合问题的同时,要对新形势下对外汉语教学的实践进行理性的归纳、思辨、论证,上升到理论层面。人类的任何活动只有通过某种形式的抽象思考,才能成为自觉的实践,才能保证效率和对未来的预测和指引,这是人们熟知的道理。五年多的对外汉语教学,在此前近五十年积累的基础上,确实又有了不小的进步和发展,确实应该像前人那样,及时地思考、研究。这在当前也是尤为薄弱的环节。此事不能等,不能等到有了更为丰富的实践再来做。实际上,几年来在编写教材、研究教法、培养教师和志愿者的过程中,参与者都是有这方面的思考的,关键在于及时深化,及时结合当前对汉语本体、认知心理、跨文化交际、新技术成果等等的研究和开发,进行总结、探索。和生从事对外汉语教学有年,近年来又和我一道全身心领导着北京师范大学汉语文化学院全体教师进行教学改革,积累颇丰。可以说,他既有对外汉语教学“传统”经验和理论的功底,又有在新形势下汉语和文化教学的经验和思考,同时,也许是更重要的是,他从没有停止过自觉的试验和总结。他的这部著作就是对众多问题进行思考的成果之一。

和生早年从我治训诂学,成绩优秀。在多年进行对外汉语教学、研究教学问题的过程中,他有意充分发挥训诂学的原理、结论和方法的作用,积累了在教学中沟通古今、深入汉语特点的体验和经验。近年来,在思考教学改革问题时,他的训诂学基础再次发挥了作用,在吸收当代中外学者成果的同时,也在反思中国自古以来在识字教学中的经验,从中吸取营养。在这本著作中,他坚持“字/词义”在汉语组词成句中的决定性作用,辩证地处理了汉字教学和词语、语法教学的关系,提出了一系列值得教学界和学术界重视的问题。或许,这部著作的第一位价值正是这些思考 and 问题的提出,至于他所得出的具体结论(在各章之末有本章的小结),学者们可以见仁见智,但他建立在实实在在的试验、测量和统计以及反复论证基础上所提出的以下意见,恐怕更能引发同行的思考:例如,对外汉语教学必须在充分开掘汉语自身特点,既注意人类语言的共性,更要注意不同语言的个性(我不愿意用“特殊性”这个词,以避把印欧语系的语言规律“普世”化之嫌),汉字的形类和义类应该引起足够的重视和运用。

我自2000年起即担任了北京师范大学汉语文化学院院长一职。虽然事先约定我不管人、财、物等具体事务,但就对外汉语教学的不断建设和改革,我们总是在一起研究的。他在书中所表述的观点,我是赞同的。我想,此刻我们可能又想到了一起:对外汉语教学这一领域里需要研究的问题很多很多,就是在词汇教学这个较小的范围里,未知的地方也很多,因而和生的研究成果,不过是其小焉者耳,且是引玉之砖而已。

思考、研究,乃至小范围的试验是一回事,付诸实践又是一回事,两者的距离并不小。我希望和生或与之共鸣者能沿着这条路走下去,争取扩大试验范围,进一步检验并完善已有结论,对提高对外汉语教学的效果和效率献出更多的智慧。我想,这样的教师、学者多了,我在前面所说的对外汉语教学所面临的种种困难和问题也就会逐步解决了,那时,中国人、汉语对促进世界和谐更大的贡献就更大了。

2010年5月25日凌晨于无锡旅次

目 录

第 1 章 绪论	1
1.1 问题的提出	1
1.2 词汇教学在汉语作为第二语言教学中的地位	4
1.3 相关研究述评	7
1.4 我们的研究内容与方法	16
第 2 章 外国学生汉语词汇教学状况分析	19
2.1 外国学生汉语词汇量抽样调查	19
2.2 外国学生汉语词汇学习难点分析	26
2.3 对外汉语词汇教学现状分析	29
2.4 本章小结	36
第 3 章 汉语义类研究及其在汉语作为第二语言 教学中的应用	39
3.1 有关义类的研究	39
3.2 利用义类进行汉语词汇教学的传统	52
3.3 利用义类系统进行汉语作为第二语言词汇 教学的探讨	56
3.4 利用义类进行词汇教学的实验报告	70
3.5 本章小结	75
第 4 章 汉字形类研究及其在汉语作为第二语言 教学中的应用	78
4.1 有关形类的研究	78
4.2 利用形类进行汉字教学的理论与实践	86
4.3 现代汉字构形理据与字词关系探讨	102
4.4 本章小结	109

2 对外汉语词汇教学研究

第5章 余论	111
5.1 义类与形类关系的讨论	111
5.2 本研究的局限与今后研究的方向	116
参考文献要目	120
附录	
(一) 外国学生汉语词汇量测量表	126
(二) 外国学生汉语词汇学习难点调查表 (附问卷调查结果)	130
(三) 不同方法学习汉语词汇实验用词语表 (实验用表包括汉英、汉日、汉韩版,此为汉韩版)	136
(四) 汉语词汇学习、记忆效果对比测试卷 (附测试结果对照表)	139
(五) 汉语作为第二语言教学常用词语义类表	143
(六) 《等级大纲》部分形声字理据度分析表	171
后记	179

第1章 绪论

1.1 问题的提出

1.1.1 学无成规,教无定法。伴随着第二语言教学与研究的发展,自然就会产生不同的教学法和教学流派。通过适用的教材、有效的教法帮助学习者尽快掌握第二语言,是17世纪以来世界各个外语教学法流派孜孜以求的目标。虽然第二语言教学法与语言学、教育学、心理学、社会学等学科多有交叉,但第二语言教学毕竟传授的是语言,因而与语言学研究的关系最为密切。一个语言教学流派的出现,往往反映了教育者当时对语言的认识水平,或是以某一语言学理论为其理论基础。20世纪流行并影响至今的“结构法”、“听说法”和“认知法”,其理论基础或为布龙菲尔德的结构主义语言学,或为乔姆斯基的转换生成语法理论。布龙菲尔德与乔姆斯基研究语言的立足点不同,但却有一点相同之处,即强调语言结构在语言学习中的重要性,“试图以有限的规则系统和原则系统生成无限的句子。”(胡明扬,1999:282)

西方各个外语教学流派对我国当代对外汉语教学界的影响与推动是巨大的,但其负面因素在于其重语法轻语义的倾向。我国汉语的对外传播史虽然可以远溯汉唐,教学方法自成体系,但随着西学东渐,现当代的对外汉语教学在教学法上与西方的第二语言教学法基本保持同步。尽管我国对外汉语教学界无论在语言本体研究方面,还是在教材编纂方面,无论是提倡结构——情景——功能并重的教学思路,还是追求结构——功能——文化相结合的教学原则,长期以来“对语法注意较多,词汇及其教学研究一直是一个薄弱环节”。(赵金铭,1997:335)至于作为中国人观念中的“中心主题”或可以被视为汉语“第四要素”的“汉字”,更是通常被排斥在汉语词汇教学与研究的范畴之外。可以认为,这种现象与有意脱离语义研究的西方语言学思潮的影响有关,与在移植西方第二语言教学法时忽视汉语的特色有关。

毫无疑问,面向成人的第二语言教学需要讲授目的语的结构规律,以便于学习者类推。问题在于,应用于教学的语法体系是否真实地反映了目的语的面貌,是否能有效地帮助学习者掌握目的语;在于语法学习在第二语言学习中,特别是在汉语为第二语言的学习中应当占有多大比重。

对外汉语教学中的语法教学体系是植根于理论语法的,那么我们应该怎样总结我国百年来的汉语理论语法研究的得失呢?“过去,中国没有系统的语法论著,也就没有系统的语法理论,所有的理论都是外来的。外国的理论在哪儿翻新,咱们也就跟着转。这不是坏事,问题是不论什么理论都得结合汉语实际,可是‘结合’二字谈何容易,机械地搬用乃至削足适履的事情不是没有发生过。”(吕叔湘,1987)由于《马氏文通》以来的中国语言学家,采用的研究方法是用印欧语结构原理来观察汉语结构,借鉴西洋研究语法的方法与成果建立汉语的语法体系,所以我们的教学语法大抵依据的同样是西方语言学家建立起来的格局与规范。例如,与西方语言学家的研究方法相同,我们把词划分为名词、动词、形容词、副词等类,又把句子划分为主、述、宾、补等类,试图进而找出词类与句子成分之间的对应关系。然而“语言文字是思想的外在表现形式,而思想的基础或出发点则是思维模式。东西方思维模式是根本不同的。”(季羨林,1997)因此,汉语与印欧语系的语言文字体系也就必然有着很大的差异。引进西方语法理论来分析汉语进而开展汉语教学,既是汉语研究与汉语教学学术史上的一次“现代化运动”,又是我们不得已的选择。其弊端是,“语法的一些基本问题,例如词类的划分、主宾语的确立以及句子成分的分析等问题一直没有得到很好的解决,经常发生周期性的争论。”(徐通锵,1997:8)

1.1.2 汉语理论语法研究的局限必然会反映到汉语作为第二语言教学上来。尽管我们无论在研究上还是在教学上,均“对语法注意较多”,但与体现到教学中的收效却难成正比。例如,几乎我们所有的汉语作为第二语言教材在生词表中都标注词性。科学、准确地标注词类并不是一件容易的事,单是划分的标准与依据语言学界就讨论至今,更不用说汉语中词与非词的切分在理论与实践上都没有得到很好的解决。划分词类的目的是“为的讲语法的方便”,(吕叔湘、朱德熙,

1951:10)然而汉语词类和句法之间的关系不像印欧语那样基本上一一对应,而是呈现出“一对多”的错综对应。“动词和形容词主谓宾定状补都能做,名词除了做补语也是全能的,实际上既是‘词无定类’又是‘类无定职’”。(胡明扬,2002)对于把汉语作为第二语言的学习者来说,用这样一个词类体系去分析、把握汉语句法结构实在是勉为其难的。此外,汉语的词也不因在句中的语法功能变化而发生形态变化,语义在很大程度上决定着词语搭配规则,决定着词序与句型。因此,从词类划分的结果对学习者的帮助看,经常呈现出的是一种事倍功半的局面。

索绪尔(1980:184)曾指出:“各种语言常包含两类要素——根本上任意的和相对地可以论证的——但是比例极不相同,这是我们进行语言分类时可能考虑的一个很重要的特点……不可论证性达到最高点的语言是比较着重于词汇的,降到最低点的语言是比较着重于语法的”。“超等词汇的典型是汉语,而印欧语和梵语却是超等语法的标本”。国内亦有学者指出,印欧系语言是语法型语言,汉语是语义型语言。(徐通锵,1997:52)我们对于不同类型的语言,无论在研究方法上还是在教学的侧重点上,都应当有所不同。西方人学习第二语言有关关注语法的传统,这是由西方语法型语言本身的特点造成的。如果汉语作为第二语言教学界不能区分不同类型的语言在教学上的差异,不能引导学习者注意目的语的特色,学习者必然会把他们学习西方语言的习惯带到学习汉语之中,随之而来的便是对如何整体把握汉语语法的困惑,对学习方法的困惑。

我们丝毫不否认现行教学语法体系在汉语作为第二语言教学中所发挥的作用。例如,对“突然”与“忽然”、“刚刚”与“刚才”、“确实”与“真实”一类词语的辨析,从现行词类的划分入手就最为清晰;纠正韩、日留学生因母语负迁移而产生的“O+V”类语法错误,从汉外句法结构对比入手就相当有效。我们只是想指出一个事实:从我们在语法研究与教学上的投入对学习者的语言能力的促进看,收效和所花费的精力并不等值,这种状况在中高级汉语教学阶段尤甚。引进西方语言学理论要与汉语实际结合;引进第二语言教学理论同样要与汉语实际结合,与中国传统的语言教学法结合。既然我们当前的对外汉语语法教

学在提高学习者汉语水平方面效率不高,而在短时期内语言学界又不大可能出现对现行教学语法体系颠覆性的革命,那么从提高教学效率的角度考虑,我们是不是应该呼吁学界,在完善教学语法、改进语法教学的同时,更多地关注汉语词汇的教学与研究呢?是不是应该在引进西方语言教学理论的同时也要从我国千百年来传统语言研究与语言教学的经验中吸收营养呢?是不是应该引导学生更多地关注一下语义型语言的特点,关注一下汉语词汇的学习呢?总之,与从事语言本体研究的规律一样,第二语言教学研究既要认识人类语言本质的同一性,又要承认不同语言特质的差异性。只有在教学与研究中坚持共性与个性的结合,传统与现代的沟通,才能最大限度地提高教学效率。

1.2 词汇教学在汉语作为第二语言教学中的地位

1.2.1 词汇在汉语作为第二语言教学中的重要地位几乎无须论证。“学汉语——无论作为母语或第二语言——和研究汉语,词,词的语义,从来是重点和难点所在。”(张志公,1987)

1.2.1.1 从语言的本质来看,语言的第一功能应当是交际。言语交际是通过语言的基本表述单位——句子完成的,而词又是句子的基本结构单位。离开词汇,句子的生成就是一句空话。语言发生学理论也告诉我们,“是先有词、语,后有句。换言之,句是由一个个词语组成的”。“先有词语后有句子,其基础就是语义决定句子结构。印欧语系的词有形态,那也是因为要组词成句,所以要在词上附加形态。汉语词没有形态变化,语义决定句子结构这样一个命题就更为明显。”(许嘉璐,2002:133)中介语理论研究的结果告诉我们,第二语言学习者可能一辈子都在使用带有偏误的中介语进行交际,然而大部分交际是成功或基本成功的。在运用作为第二语言的汉语进行交际中,对于有些难于掌握语法项目,学习者可以采用回避策略,如“把字句”或量词的使用;一定程度的“洋腔洋调”在交际中也可以容忍。这是因为,并非所有的偏误都会对交际中的信息传达产生阻碍性的影响。在中介语的各类偏误中,“词汇方面的偏误就比语法方面的偏误对交际的影响大。”(刘珣,2002:29)不合语法的句子或许还可以在一定程度上传达信息,而没有词汇就不存在句子,缺少关键词语的句子也无法达

成有效的交际。另一个人们熟识的现象是,汉语与日语是分属孤立语和黏着语两种语法类型的语言,但由于日语借用汉字记录了日语中相当数量的词汇,因此两国人往往可以通过笔谈实现沟通。通过文字媒介抓住关键词语即可在一定程度上达成交际的现象也说明,词汇在语言诸要素中占有最重要的地位。

1.2.1.2 从第二语言学习的角度看,词汇学习是语言学习的难点与核心,是第二语言学习者最重要的任务。凡有过学习第二语言经历的人,应当有此共识。然而在对外汉语教学界,人们时常可以听到这样的观点:对于非汉字文化圈的学习者来说,汉字是学习汉语最大的困难所在。有研究者采用调查问卷方式对30多名随机选择的欧美留学生汉语学习中各学习项目的难度进行了排序。调查结果与许多研究者的认识或预期不同——认为汉语词汇最难掌握的比例大大超过了语法和汉字。(姜春力,2003)

在阅读方面,马燕华(2002)曾对14名具有中级汉语水平的日本留学生的快速阅读能力进行调查,根据学生答题的正确率,将阅读任务分为难易两类。调查结果表明,在易于完成的阅读任务中,具有“汉字优势”的日本留学生主要得益于对词汇的把握;在难于掌握的项目中,由词汇造成的障碍达65%,可谓“成也词汇,败也词汇”。

在听力理解方面,杨惠元(2000)曾以实验方式探求近似的音调和生词是否为影响听话人理解的最主要因素,以及二者之间的关系。实验对象是不分国别的近百名留学生。实验结果显示:“有生词就意味着语音和意义不能建立联系。这主要是大脑记忆库中没有储存跟收听到的语音信号相对应的经验成分,或者收听到的信号是不熟悉的,不能激活和提取大脑中储存的经验成分。”因此,在留学生汉语听力理解当中,生词是第一大障碍。

至于口语表达和写作,经验与统计都告诉我们,已经度过入门阶段的留学生用汉语交际时如果“不知道怎么说”,其障碍大多出于“词穷”;而留学生写作中66%的语病在于词语运用。(罗青松,1997)

1.2.1.3 从汉语作为第二语言教学角度看,学习者的难点即是

我们教学的重点。汉语的组合规则是有限的,^①汉语的声韵及拼合规则就更有限,而词汇却是相对开放的。我们通常在两至三个学期即可完成基本语法项目的教学,汉语的语音教学更是在一个月内即可完成,而扩大词汇量可以说是学习者终身的事情。因此,在学习者基本掌握了语音、语法规则后,词汇量的扩展应当是教学的核心任务,是汉语作为第二语言教师教学工作中最主要的部分。美国语言教育家克拉申的“输入假说”理论就认为,人类获得语言的唯一方式是对信息的理解,即通过吸收可理解的输入习得语言知识。学习者的注意力集中在输入的信息本身,而不是语言形式上。因而语言教学的重心是交际,而不是规则的学习。如前所述,词汇是信息最基本的载体,是语言交际的核心。据此,扩大词汇量是学习任何一门语言的关键。而在汉语学习中,由于汉语“语义型语言”的特点,这种重要性就表现得更为突出。

本书无意在论证词汇的重要性时刻意淡化语言其他结构要素的重要性,只是要强调指出,由于汉语缺乏屈折语时态、语态、人称、性、数、格一类形态变化,组词成句多靠“意合”;汉语词汇的语义特征还肩负着语法重任,“也就是组词成句主要不靠词的形态变化,而是由词义‘控制’着句法关系,或者说词义实际起着结构的作用”。(许嘉璐,2002:83)“语法的基础是词汇,最足以代表语法特征者是词汇”(郭绍虞,1979:433),因而词汇学习的重要性在把汉语作为第二语言的教与学中就表现得十分突出。我们呼吁重视汉语词汇,并非要削弱汉语语法的教学与研究。相反,我们呼吁大力开展面向汉语作为第二语言教学的汉语本体研究,当然包括教学语法与语法教学研究。我们认为,在汉语作为第二语言教学中强化词汇教学,同时有助于开拓语法教学与研究的思路。事实上,已经有学者在这方面进行了探索。^②

① 《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(高等教育出版社,1996)罗列的甲、乙、丙、丁四级全部语法项目有1168项之多,其中30%以上的项目与词汇教学有关。特别是乙级以10个离合词作为一个语法项目,而丙、丁两级语法大纲的30个离合词被分列为30个语法项目,这种分项方法值得商榷。

② 吴勇毅《汉语作为第二语言语法教学的“语法词汇化”问题》等文章即此类探索。

1.3 相关研究述评

1.3.1 词汇教学是汉语作为第二语言教学的重点,但重点不一定被重视。即如§1.1.1曾指出的那样,在对外汉语教学研究诸领域中,词汇及其教学研究一直是一个薄弱环节。这种局面的产生,除了西方语言学界重语法轻语义的影响之外,“语汇本身是一个开放性的系统,每一个词语几乎都有自己的个性,共性不那么多,不便于系统教学”(胡明扬,1997)也是重要原因之一。至于面向对外汉语教学的词汇研究在本学科各类别研究中的比例所占几何?我们或许可以从以下考察中看到些许消息。

据笔者统计,我国对外汉语教学核心期刊《语言教学与研究》1979年至1999年20年间的“汉语词汇研究”类论文共104篇,而“汉语语法研究”类论文共355篇;在“对外汉语教学研究”类全部279篇论文中,专门论及词汇教学的论文14篇,仅占5%。在1999年8月第六届世界汉语教学讨论会的211篇入选论文中,涉及词汇与词汇教学专题的论文只有24篇,占11%(张旺熹,2000)。应当说,这样的研究比例对于汉语这种语义型语言来说是不相称的。值得注意的是,进入新世纪后,我们尚未看到这种语法研究与词汇研究失衡的局面发生大的转变。^①

1.3.2 不可否认,语言学界,特别是对外汉语教学界,对汉语词汇本体理论以及汉语作为第二语言词汇教学原则、方法,已经做过一些有益的探索,涉及教什么、什么时候教、怎么教以及为什么这么教等问题,这些探索是我们开展进一步研究的基础。

1.3.2.1 理论语言学界对汉语基本语义单位的研究

论及汉语作为第二语言词汇教学,我们无法回避对“词”与“词汇”的界定。语言学界对“词汇”的界说并无本质上的区别,通行的观点认为,“词汇是一种语言里所有的(或特定范围的)词和固定短语的总

^① 2002年7月召开的第七届世界汉语教学讨论会,语法研究与词汇研究的比例还是3:1,以至于会务组不得不面对这样的尴尬——在大会分组汇报时,词汇类论文的数量不足以单独编组,只能归并到三个语法组之一中。2003年北京地区第三届对外汉语教学讨论会提交的论文,语法研究与词汇研究的比例依旧为3:1。2005年第八届国际汉语教学讨论会总计135篇面向对外汉语教学的汉语本体及习得研究的论文,词汇研究类论文仅33篇。

和。”(黄伯荣、廖序东,1997:247)简言之,“词”与“词汇”是个体与总体的关系。如果一般地论及“词汇”,应当说上述定义是明确的。但如果深入讨论汉语词汇和词汇教学,我们就必须面对一个在印欧语言中不是问题的问题——什么是汉语的“词”。惟其如此,我们方可明确汉语作为第二语言词汇教学基本单位,明确词汇教学与汉字教学的分野与关联。

“词”这个词古已有之,但作为一个语言学术语却是伴随着现代语言学的产生而产生的。“词的定义很难下”,(吕叔湘,1979:17)不同的语言学家给“词”下的定义各不相同。

王力先生(1953)认为,词是“语言的最小的意义单位”。这个定义着眼于词与短语的划分,着眼于意义,对词和语素未加明确区别。刘泽先先生(《用连写来规定词》,林汉达等《汉语的词儿和拼写法》1955:92)在论及汉语拼音分词连写时,把词叫做“拼音文字里经常连写在一起的一组字母”。这个看似循环论证的定义实际上着眼的是词的语音特点,但在语流中,根据语音的停顿来确定词与非词,并不具有很强的可操作性。邢福义先生(1996:152)把两个音节单位划归合成词把三个音节单位划归短语的“定词基准”,也只是解决划分词与短语“两难”情况下的权宜之计。吕叔湘先生(1954:2)把词看做是“语言的最小的独立运用的意义单位”。这个定义着眼于语法又兼顾意义。尽管据此划分语素、词、短语还是会遇到障碍,但目前被学界广泛采用。

然而有些学者对汉语词汇中“词”这一级单位并不认同。

赵元任先生即认为,印欧系语言中 word(词)这一级单位,“在汉语里没有确切的对应物”。“在说英语的人谈到‘word’的大多数场合,说汉语的人说到的是‘字’”。^① 吕叔湘先生(1980:40、46)也曾质疑过汉语里的“词”。他说:“语言的单位,常常讲到的有词、短语、句子等等。这些是语法学家们用的名目,一般人脑子里大概只有‘字’和‘句’,词在欧洲语言里是现成的,语言学家的任务是从词分析语素……汉语恰好相反,现成的是‘字’……汉语里的‘词’之所以不容易归纳出一个令人满意的定义,就是因为本来没有这样一种现成的东

① 赵元任:《汉语词的概念及其结构和节奏》,转引自徐通锵《语言论》,第3、13页。

西。”徐通锵先生(1997:125)主张把词汇的组成单位分为三类:字(实字、虚字)连绵字、成语。他明确提出,“‘字’是汉语的基本结构单位,是语音、语法、语义、语汇的交汇点。”黄曾阳先生的观点最为激烈,他说:“汉语由单音节汉字构成,每个汉字既是语素又是词,寓语素与词于一体。由字可以灵活地构造双字词和多字词……汉语根本不必引进语素和词的概念。”^①

关于汉语是否有西语意义上的“词”(word)的争论,从形式上看源于汉语单音节语素与单个汉字的重合,以及记录汉语时字符串书写的无间隔;从深层看则涉及汉语的基本结构单位。而汉语作为第二语言教学界关于“字”与“词”孰为教学基本单位的分歧,正是源于理论语言学有关“字本位”与“词本位”的论争。

开展汉语作为第二语言词汇教学,无法回避什么是教学基本单位。我们必须面对的问题是:词汇教学的基本单位是西语意义上的“词”(尽管在实际操作中有时对词与短语的切分也同样存在问题),还是传统意义上的“字”,以及如何处理教学中“字”与“词”的关系。

1.3.2.2 汉语作为第二语言教学界关于汉语词汇教学基本单位的研究

当前通行的对外汉语教材是比照西方第二语言教科书的编写方式,按“词本位”原则处理词汇的,即大体以“语言的最小的独立运用的意义单位”为标准确定“词”,继而从课文中提取生词,先列出中外文对照的生词表,再介绍组词成句的语法规则。教材通常不包括积字(语素)成词的内容。国家对外汉语教学领导机构颁布的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》^②(以下简称《等级大纲》),是现行对外汉语词汇教学的纲领性文件。《等级大纲》将字、词分列,也在一定程度上体现着“词本位”的原则。

近年来,伴随着理论语言学界对汉语语素研究的深入和“字本位”的观点提出,对外汉语教学界有关“字本位”或“语素本位”的讨论也日

^① 黄曾阳:《HNC 理解处理的 52 个论题之 29:论新词辨识》,见“黄曾阳及 HNC 理论”主页。

^② 国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部制定,北京语言学院出版社,1992 年出版。国家汉语水平考试委员会办公室考试中心修订,经济科学出版社,2001 出版。