

图书在版编目(CIP)数据

对外汉语论丛. 第二集 / 竟成主编. —上海: 上海外语教育出版社, 2002

ISBN 7-81080-078-7

I. 对... II. 竟... III. 外语汉语教学-研究-文集 IV. H195-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 015591 号

出版发行: 上海外语教育出版社

(上海外国语大学内)

责任编辑: 施金蔚

印刷者:

经 销: 新华书店上海发行所

开 本: 850×1168 1/32 印张 字数 千字

版 次: 2002 年 月第 1 版 2002 年 月第 1 次印刷

印 数: 册

书 号: ISBN 7-81080-078-7/G·029

定 价: . 元

本版图书如有印装质量问题,可向承印(订)厂调换

目 录

吕文华	简化汉语补语教学系统的构想.....	(1)
王韞佳	汉语语音研究与汉语语音教学接口中的若干问题.....	(7)
杨德峰	也说数量重叠式“一 A 一 A ”和“一 AA ”	(26)
卢福波	说说“嫌 ”和“讨厌 ”以及相关的教学问题	(41)
陆庆和	呼应与共起规则—兼谈对外汉语语法例释应注意的 问题	(51)
朱勘宇	汉语零形回指的句法驱动力	(63)
唐依力	说说“一点 ”和“有点 ”	(77)
金晓阳	同义词辨析与同义词教学	(87)
金立鑫	“S 了 ”的时体意义及其句法条件	(94)
刘颂浩	语境及其在对外汉语教学中的作用.....	(113)
徐子亮	语言实践在口语自动化中的作用.....	(130)
凌德祥	来华留学生的汉语语义教学.....	(143)
周 健	汉字教学策略与汉字教材编写.....	(155)
安娜亚	关于对外汉语教学中汉字教学的认识.....	(168)
亚 文	语法教学在汉语短期班教学中的处理.....	(178)
陶嘉炜	汉语听力构成因素举隅.....	(188)
贾 苇	汉语听力教材设想.....	(199)
杨金华	留学生汉语中级精读教材调查与分析.....	(207)
李 璞	小议对外书法教学.....	(224)
周新玲	制约留学生听说能力发展的因素.....	(230)

仇鑫奕	针对日本学生的课堂教学策略.....	(240)
王 丽	初级阶段词汇教学刍议.....	(247)
邵 菁	认知教学法在对外汉语语音教学中的应用.....	(258)
施家炜	汉语句式习得个案描述性研究.....	(268)
糜若焉	关于日本学生几种汉语语法结构习得顺序的研究 ...	(290)
郑 芸	中级水平留学生关联词语使用情况的考察.....	(310)
学 问	语病,词语误用和词语的主观色彩	(320)
竟 成	一份关于习得情况的调查报告.....	(337)
陆丙甫	对外汉语教学中的口语比较.....	(352)
周上之	汉俄词法及其教学对比.....	(360)
陈炜芳	锁定语义重点的“是.....的”结构与ノ夕.....	(372)
俞如珍	汉语词“自己”和英语反身代词的比较.....	(380)
谢天蔚	中文词处理软件在汉语教学中的应用与作用.....	(390)
卢 伟	因特网第二语言学习课件的设计原则与制作方法 刍议.....	(405)
吴勇毅	我们真的以学生为中心了吗?.....	(417)
正 与	对外汉语教学中的语言规范问题.....	(426)
杨剑宇	关于对外汉语专业建设的设想.....	(441)
附 录	(452)
后 记	(457)

简化汉语补语教学系统的构想

北京语言文化大学 吕文华

对外汉语教学中,补语重要,补语难。补语教学重要,是因为它在汉语教学中占有很重要的地位。补语反映了汉语语法特点,在英、法、俄、德、日等语言中都找不到对应的形式。掌握不好补语的用法,就很难说出正确自然和地道的汉语。此外,补语在对外汉语教材中占有很大的比重,出现的频率很高。对北京语言文化大学现代汉语精读教材主课文的句型的统计结果显示(赵淑华等,1995),补语句总数为3882句,占单句总数的13.25%,高于形容词谓语句、名词谓语句和主谓谓语句。在动词谓语句中,其比例为27.64%,高于“把”字句、“被”字句、连动句等常见的句式。可见动词补语句在句型教学中占有很重要的位置。

补语教学难,已是不争的事实。陆俭明先生认为“述补结构是对外汉语教学中的一个难点。”为什么呢?“在于这种结构本身有它的复杂性”。经他分析,这种复杂性表现为:第一,结构类型的多样性;第二,结构上的缩略性质;第三,补语语义指向的多样性;第四,结构分析的困惑;第五,同义格式辨析既包括内部格式之间也包括与他种结构之间的辨析。

从对外汉语教学的实际出发,通过对学生病句的考察和分析,我们认为补语种类繁多、范围广泛是造成补语难的最主要因素。

在对外汉语教学中,补语共有 8 类:趋向补语、结果补语、程度补语、可能补语、时量补语、动量补语、数量补语、介宾补语。在动词后边出现的补语既有单个的词,又有词组和句子;在作补语的词中,既有动词、形容词,又有时间词、数量词和副词;动补结构既有两个音节的,也有几个、十几个甚至更多音节的。由于补语在外语中没有对应的结构形式,因而不仅外国学生,而且许多汉学家,面对如此复杂多样的补语系统,都感到模糊不清。德国柯彼德教授曾说:“补语是传统语法体系范围最广,最不科学,在教学中最不好运用的概念。”

补语形式各异,用法复杂,学生常常为“写得好”究竟是程度补语还是可能补语而一头雾水;为“买了一支”和“多了一支”分别属于数量宾语和数量补语而纳闷;提问“看懂”的否定形式是什么时,多数人回答“看不懂”,把可能补语的否定式用到了结果补语上。病句率最高的数谓词后边既带补语又带宾语,其复杂性不仅表现为有的宾语必须在补语前,有的宾语必须在补语后,而有的宾语则可在补语前也可在补语后,有的补语带宾语时还必须重复动词,还表现为同一类补语中宾语位置不固定。如在带趋向补语的句子中,有的宾语必须用在补语前;“回家去”不能说成“回去家”;有的宾语可用在补语前,也可用在补语后,如“带一本书来”和“带来一本书”;有的不仅前后皆可,还可以用在补语中间,如“带回来一本书”、“带一本书回来”和“带回一本书来”。这些不同的形式在意义上究竟有什么区别,每一种形式在什么情况下使用,等等。这些都使学生如坠云里雾里。

如此复杂的补语系统,不但给教和学造成了困难,而且,这个系统就其本身来说,在科学性上也有许多值得讨论之处。正因如此,简化和重构对外汉语教学的补语系统,已成为刻不容缓的研究课题。

柯彼德教授曾对简化汉语补语系统提出过如下建议:

1. 传统语法体系中的结果补语、趋向补语不作为句法结构,应看作动词,是复合动词的附类。可能补语是它们的可能式。名称可采用美国汉学家的提法,叫结果动词。

2. 传统语法体系中的时量补语、动量补语、数量补语归入宾语。
3. 介宾补语,如“动词+在+宾语(住在学校)”“动词+往+宾语(开往武汉)”“动词+给+宾语(借给他)”等,是另一种复合动词,可看作关系动词。
4. 语法体系中,只有用“得”标志的具有独特句法性质的一类是补语。

对于将动词和结果补语、趋向补语、可能补语构成的动补结构看作动词,在美国和欧洲许多国家的汉语教材及著作中都有相同观点。欧美汉语学者认为这与他们的复合动词或可分动词等较为相近,看作动词更容易为学生所理解和接受。

我们认为,重构汉语的补语教学系统既要符合区别词组和词类的标准,又要为多数人所接受,还要有利于外国人的学习。我们提出以下观点:

1. 划分短语词:

吕叔湘先生曾指出:“由于汉语缺少发达的形态,许多语法现象就是渐变而不是顿交,在语法分析上就容易遇到‘中间状态’。……划分起来都难以处理为‘一刀切’。这是客观事实,无法排除,也不必掩盖。”

汉语在语言单位的划分上,无论是词类和词组之间或词类互相之间都存在着中间地带。以往我们在语法分析中往往采取“非此即彼”的做法,结果引起很多矛盾和分歧,很多学者都从汉语语法特点出发,提出“语言单位之间有‘过渡成分’或‘中间地带’”。我们认为,动趋式和动结式就是处于词和词组之间的过渡成分。

动结式和动趋式是粘合的,尤其是前者在语法功能上完全像一个动词。但如果我们采取欧美汉语学界的做法,把动结式和动趋式看作词,也与我们对词和词组的区分标准相去甚远。如动结式的组合十分灵活,常常是一个动词可以与几十个甚至更多补充成分相结合,例如动词“完”可以与720个动词相结合。如果把这些搭配都看

成词,势必使词汇量难以控制,何况动结之间也可扩展。而动趋式则既可用“得/不”扩展,又可以插入助词和宾语。因此将它们看作词显得不符合我们区别词和词组的标准,在教学中,在制订生词表和词典的编写上都会遇到麻烦。

我们认为,将动结式和动趋式看做处于词和词组之间的过渡成分比较符合实际。它们既不是词,也不属于词组,但又具有词和词组的某些特征,所以可以把它们从补语系统中分离出来,归入短语词中去(短语词还包括动宾式短语词,即教学中的另一难点,通常所谓的离合词),单独设立一类短语词,可以使教学既切合汉语本体的特点,又与国外教学实际相贴近,有利于与国外教学的接轨。

2. 在科学统计的基础上有选择地进行补语教学

对外汉语教学的补语系统是在1955年出版的《汉语教科书》基础上形成的,8类补语沿袭至今。50年代的汉语教学受传统的外语教学法的影响,重知识、重理论。在语法项目的选择上,基本上是讲求全面和系统。8类补语就是全面而系统地把汉语谓词后出现的各类补充成分不加选择地完整地教给学生。在实际语言中,8类补语的出现频率相差很大。现将北京语言文化大学“现代汉语句型统计与研究”小组对8类补语使用频率的统计结果列表如下:

类别	句数	与总句数之比	类别	句数	与总句数之比
趋向补语	1476	10.502%	动量补语	216	1.538%
结果补语	1238	8.817%	时量补语	183	1.303%
程度补语	358	2.550%	数量补语	71	0.506%
可能补语	315	2.243%	介宾补语	25	0.018%

该统计小组把与总句数之比在1%以上的句型看作常用句型,那么,带数量补语的句型则是非常用句型,而带介宾补语的只能看作是罕见句型。因为数量补语仅出现在有限几个表示比较的形容词之后,而介宾补语不仅出现的机会少,而且有很强的书面语色彩,所以这两类补语可以不列入补语系统,或者不列入基础阶段的补语教学

中。

3. 等级切分 ,分散难点

补语教学中 ,外国学生常常为动词后同时出现补语和宾语时如何安排次序而感到苦恼 ,而教材中为讲求系统和完整 ,常常要把补语和宾语可能出现的两种位置 ,甚至三种位置毫不遗漏地教给学生 ,而且不加区别。当然在初级阶段出现这些同义句式时既不能也不必要进行区别。例如 ,我们不断地让学生反复练习如下的句式 :

他说中文说得很流利。

他买回来一辆自行车。

他中文说得很流利。

他买回一辆自行车来。

他买一辆自行车回来。

他划船划了一个小时。

他划了一个小时的船。

我去过一次王府井。

我去过王府井一次。

而学生并不清楚它们在表达上有什么区别。这种做法实际上是一种知识的罗列 ,没有充分考虑学习的规律。我们主张在科学统计的基础上对语法项目分级处理。以时量补语为例 ;“划了一个小时的船”比“划船划了一个小时”不仅出现频率高 ,而且在语法和语用上具有更强的功能。而趋向补语中“买回一辆自行车来”使用频率高 ;“买回来一辆自行车”使用频率低 ,而“买一辆自行车回来”则是罕见句型。因此我们完全可以依据出现频率的高低进行等级切分 ,在初级阶段首先教常用句型 ,像趋向补语再带宾语时 ,只教一种形式 ,即“动词 + 宾语 + 来/后” ,而不讲在某些情况下宾语既可在补语前又可在补语后 ,这样就可以避免学生出现“进去教室”、“回去美国”等常见错误。

以上我们从几个方面提出了简化汉语补语教学的构想 ,我们相信是有利于降低补语教学的难度的。但补语作为教学的难点 ,还有它组合上的灵活、语义上的紧缩等特点 ,需要分别对待 ,采取相应的措施。

参考文献

- 赵淑华等,1995,“关于北京语言学院现代汉语精读教材主课文句型统计结果报告”,未刊。
- 陆俭明,1992,《现代汉语补语研究资料》序言,北京语言学院出版社。
- 柯彼德,1990,“汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点”,《第三届国际汉语教学讨论会论文选》,北京语言学院出版社。
- 吕叔湘,1979,《汉语语法分析问题》,商务印书馆。
- 北京语言学院语言教学研究所,1992,《现代汉语补语研究资料》,北京语言学院出版社。
- 吕文华,1999,《对外汉语教学语法体系研究》,北京语言文化大学出版社。

汉语语音研究与汉语语音教学接口中的 若干问题^{〔1〕}

北京语言文化大学 王韞佳

1 引 言

语言教学必须以语言本体研究的成果作为理论基础之一,但语言教学如何利用语言研究的成果,语言教学是否要照搬语言研究的一切成果,却是一个需要进一步讨论的问题。对于理论语言学与语言教学的接口问题,已经有研究者从语法研究与语法教学关系的角度进行了探讨(崔希亮,2001),并提出应该编写一部《汉语教学参考语法》。我们认为,这样一部语法的编纂是十分必要的,但从宏观的角度来说,应当探讨广义的语法(指语言中存在的一切规则,即 grammar)而不仅仅是狭义的语法(syntax)研究与语法教学的接口问题,建立在这项研究基础之上编纂出的“汉语教学参考语法”就应当不仅仅包括句法的内容,而应当像赵元任先生的《汉语口语语法》一样,包括语音学(phonetics 和 phonology)和词汇学的内容。因为崔希亮所提出的一些问题,例如客观语法、专家语法、教学语法与学

〔1〕 本研究得到国家教育部百所人文社会科学重点研究基地基金项目“日韩学生汉语学习和认知的专题研究”的资助,项目批准号 2000ZDXM40006。

生语法四者之间的关系,教学点的顺序与习得顺序的关系,不仅在语法的层面存在,在语音和词汇的层面也存在。不过,这项研究的具体实施还是应当分别从句法、语音和词汇的层面入手,在解决具体问题的基础上寻找其中的共性。本文的目的在于讨论汉语语音研究和汉语语音教学中的几个具体问题,希望关于这些问题的讨论能够对最终形成用于对外汉语教学的参考语法有所贡献。

2 汉语拼音方案在对外汉语教学中遇到的问题

2.1 问题的提出

汉语拼音方案虽然是类似于文字的一套注音系统,但它的诞生无疑是20世纪汉语语音研究、特别是北京音系研究的重要成果之一,因为没有对北京音系的正确认识,就不可能为之建立一套好的注音符号。汉语拼音方案自1958年2月经全国人民代表大会批准正式公布以来,在为汉字注音、推广普通话、中文信息处理等方面都获得了很大的成功。在对外汉语教学中也是帮助学生掌握普通话语音系统、认读汉字的重要工具。然而,在对外国人的汉语教学中,汉语拼音方案也遇到了一些问题,这些问题对于母语是汉语的学习者来说可能不存在或不严重,但却妨碍了外国学习者或母语音系与北京音系差别较大的学习者对普通话语音系统的理解。已有一些研究者对这些问题进行了阐述(孟子敏,1997;叶军,1997、1998;胡百华、姚德怀,1997),他们的意见归纳起来有以下几点:(1)汉语拼音方案中用来表示不送气塞音和塞擦音的符号**b、d、g、j、zh**和**z**在一些有清浊对立的印欧语系语言中用来表示浊音,因此容易使学生误解为普通话中也有浊音。(2)两个舌尖元音韵母和舌面前、高元音韵母用同一符号*i*代表,使学生在拼读中将舌尖元音误读成舌面元音。(3)*ü*上两点在舌面声母后的省略使学生误将元音[ψ]念成[υ]。(4)普通

话中的合口呼韵母[uŋ]在汉语拼音方案标中写作“ong”,由于字母“o”在普通话中还代表另一个音素[o],并且在相当多的语言中也代表[o]甚至[ɔ],这就造成相当多的学生望文生音,将[uŋ]发成[oŋ],将[uŋ]发成[uoŋ]。(5)韵母iou、uei和uen在辅音声母后韵腹的省略使学生在拼读时丢掉韵腹。

对于以上观点我们基本赞同,这里拟对其中的一些论点提出佐证和更进一步的讨论。首先是字母与清音和浊音的对应问题。汉语拼音方案中不送气符号的误解问题不仅在母语中有清浊对立且母语的字母使用拉丁字母的学生中存在,在日本学生中也存在。日语虽然使用假名,但在用拉丁字母转写假名时,也是用b、d、g等字母表示浊音、用p、t、k等表示清音的,因此,有些高年级的学生甚至提出这样的问题:“我们每天说很多次的‘对’或‘不对’,在我听来拼音应该标作‘tùi’,为什么你们却标作‘dùi’?”这显然是受到日语拉丁转写符号的影响,在日本人看来,“d”是表示浊音的,而他们听到的“对”的声母却是清音。另外,国际音标也是用b、d、g等字母表示浊音、用p、t、k等表示清音,对于熟悉国际音标的学生来说,如果不在拼音字母后加注对应的国际音标,这种误解可能还会加深。因此,对于普通话中有浊塞音和浊塞擦音的误解是在相当广泛的学生范围内存在的。

其次是韵腹的省略问题,对于韵腹的省略是否会给学生造成误解,曾经在小范围内引起过学术争论。孟子敏和叶军提出外国学生由于误解了拼音方案中韵腹的省略而将辅音声母后的韵母iou、uei和uen分别念成[iu][ɤi][un]。但也有人认为(胡百华、姚德怀,1997),韵腹[o]和[ɔ]是从韵头到韵尾的过渡中必然出现的音素,因此它们是否被明确标出对于学习者不会造成误解。

[i]和[ɤ]分别是元音舌位图最前和最后位置的元音,从前向后和从后向前必然出现连续的过渡,问题在于,过渡音素的舌位和长度在不同的语言中具有不同的表现。语音实验已经证明(曹剑芬、杨顺

安,1984),普通话中的 iou 和 uei 在发音中经历了舌位由高向低、然后再向高运动的变化过程,拼音方案用 3 个字母代表这两个韵母,正是承认了舌位变化中的曲折过程。但从理论上说,在从前元音向后元音的过渡中,舌位的高低也可以保持不变或变化很小,也就是说不向普通话那样经过 [o] 和 [↔] 的转折点。在语言中这种现象也的确存在而且并不罕见。例如,韩语中有半元音和元音的组合 [ωɿ]^[1],其中 [ω] 的舌位与 [ʊ] 完全相同,但在从 [ω] 到 [ɿ] 的过渡中没有舌位的降低而且变化速度较快(权英实,1999),与普通话中 [ʊ↔ɿ] 的音质有明显的区别。再如,英语和日语中分别有半元音与元音的组合 [ɤʊ] 和 [ɤʊ] (Roach, 2000, 第 61 页;徐一平,1999,第 21 页),母语是普通话的学习者中国人经常将它们误认为 [ɤʊ],其原因在于受母语影响,舌位在过渡中发生了显著的下降,而这种下降在英语和日语中是不存在的。英语、日语和韩语中的语音事实说明,语言中复合元音的特点是多种多样的 [ʊ] 与 [ɤʊ], [ʊ] 与 [ʊ↔ɿ] 在音值不一定是一致的,韵腹的省略很有可能给学生认识 iou 和 uei 的音质带来误解。

2.2 鼻韵母的问题

这里我们准备着重讨论的是韵母 uen 以及与此相关的鼻韵母的问题。鼻韵母 uen 韵腹的缩写也使相当多的学生产生误解,认为它的发音就是 [ʊv]。从语音学的角度看,与 [iu] 和 [ʊɿ] 的情况相似,从 [ʊ] 到 [v] 的过渡中完全可以不出现 [↔],并且一直保持圆唇,例如北方方言区江淮官话的一些地方音中就有韵母 [ʊv]。而普通话中韵母 uen 的韵腹是相当清楚的,并且从韵头到韵腹一定要经过从不圆唇

[1] 在语音学上,半元音(或称通音)与元音并无重要的差别,一些语言中的音素被分析为半元音,更多地是从音系地位的角度考虑的,英语、日语和韩语均是如此。

到圆唇的过程。

类似的问题在韵母 ün 中也存在,尽管拼音方案给予 ün 的韵腹是 ü,但与 uen 相似,这个韵母在从元音[Ψ]向鼻音的过渡中,也有一个不圆唇的元音[\leftrightarrow]出现。然而这是一个更加复杂的问题,因为它牵涉到如何对普通话的鼻音韵母进行分类的问题。汉语拼音方案的韵母表是这样排列 16 个鼻音韵母的:

an	ian	uan	üan
en	in	uen	ün
ang	iang	uang	
eng	ing	ueng	
ong	iong		

可以看到,从横向看,所有韵母都是以开、齐、合、撮四呼的顺序排列的。从拼写形式看,en 行和 eng 行内部韵腹不同,而其它行内部韵腹完全相同。从押韵系统看,在十三辙中,en 行内部和 eng 行内部是分别通押(“人辰”辙和“东中”辙)的,而通押的原则是韵腹和韵尾相同(这里指的是音系学而不是语音学上的相同)。因此,从音系学的角度看,完全可以认为 in 和 ün 分别是与 en 相配的齐齿呼和撮口呼,ing 是与 eng 相配的齐齿呼,也就是说,en 行和 eng 行内部也有着相同的韵腹。实际上音系学家在分析普通话的韵母系统时也是这样处理的(薛凤生,1986,第 55 页;王洪君,1999,第 62-64 页)。

ün 和 ing 的音值在语音学上分别描写为[$\Psi\leftrightarrow v$]或[$\Psi^{\leftrightarrow}v$][$\iota\leftrightarrow N$]或[$\iota^{\leftrightarrow}N$](王理嘉,1991,第 103-104 页;王洪君,1999,第 62-64 页),其中[$\Psi^{\leftrightarrow}v$]和[$\iota^{\leftrightarrow}N$]的形式说明韵腹在既有介音、又有韵尾的情况下变得短而含糊,成为一个过渡音。这与 iou 和 uei 的韵腹在某些语音条件下变得短而含糊属于同一性质。只有 in 的音值,基本上被认为是韵腹舌位抬高或韵腹因处于[i]和[v]之间而被删去,在音值上被描写为[ιv],但我们认为将它描写为[$i\leftrightarrow v$]也无大妨,因为这

样的发音在北京口语中是屡见不鲜的。实际上北京人对于以上三个鼻音韵母的处理是比较灵活的,一方面受到语体的影响,在口语色彩很浓的发音中韵腹就突出一些;同时还受到声调的影响,在上声和去声调时也突出一些。这里韵腹的突出与否只是表现为北京口音的浓淡,在语音教学中对之可以有一定的容忍度。而将 iou 和 uei 的韵腹当成 [u] 和 [ɨ] 则是丢掉了真正的韵腹,在语音上表现的是“洋腔”,正是语音学习中应当纠正的对象。

拼音方案尽管在韵母排序中正确地体现了北京音系中鼻音韵母的分类,然而在字母形式上没有表现出上述 3 个鼻韵母真正的韵腹,因此在教学中表现为两个问题(1) un 和 ün 的发音在元音结束后依然圆唇,由于圆唇时间过长,在听感上显得紧张,对于母语中没有前后鼻音对立的学生来说,还容易将它们与圆唇韵腹 ong 和 iong 在发音上相混。(2) un 和 ing 的区分有困难,突出表现在 ing 的发音中,因为对于母语中没有音素 [ŋ] 的学生来说,他们很难从舌位最前的 [ɨ] 直接过渡到舌根音 [ŋ]。而如果按照上述的韵母分类法,将 in、ün、ing 分别看作 en 和 eng 的齐齿呼、撮口呼,问题可能会简单一些。以日本学生为例,我们最近的一项调查表明,他们对 en 和 eng 有较好的区分,而对 in 和 ing 的区分困难最大(王韞佳,2001)。如果将 in 和 ing 分别看作 en 和 eng 加上了一个介音,就会对他们区分 in 和 ing 有很大的帮助。同时,将 en、in、un、ün 和 eng、ing、ueng 看作是韵腹相同、开齐合撮四呼相配、只是韵尾不同的两类韵母,也能在一定程度上简化鼻音韵母的教学。实际上,早已有学者提出简化鼻音韵母教学的可能性(赵金铭,1997),惜乎由于拼音方案的书写形式在教学中的权威性以及一些汉语教师对北京音系认识的不足,这种意见没有得到应有的重视。

从严格的语音学角度看,由于鼻音韵尾协同发音作用的影响,韵腹在前、后鼻音前分别表现为前元音和后元音,有的学者甚至认为舌位也有差别(王理嘉,1991,第 102-104 页)。在实际的发音中,也确

实存在学生不注意韵腹舌位的细微差别而使鼻韵母的发音偏误更加严重的问题。因此,有些学者认为,在鼻音教学中也应当让学生了解韵腹在前后鼻音前的差别(朱川,1997,第135页)。

我们认为,是否有必要在教学或教材中明确地指出不同鼻音韵尾前韵腹的差异是一个应该继续讨论的问题,至少在语言教学的初级阶段,应当使语音教学尽可能地简化。普通话鼻韵母韵腹的差异绝大多数情况是由鼻韵尾的不同自然导致的,只有极少数,例如ian的韵腹,在音值上变化比较大,如果从纯粹的语音学角度看,在音素[ɪ]和[ɤ]之间也可以出现舌位比[E]低的元音。基于这种认识,我们就必须了解学生在鼻音韵母中所发生的错误哪种是本质,哪种是现象。如果本质在于不能很好地区分前后鼻音两个音位,而韵腹音质的混同正是由于韵尾的混同引起的,那么,还是应当在引导学生建立两个鼻音音位上下工夫。至于韵腹的细微差异,可以通过教师在示范时的适当夸张以使学生进行内省的方式解决,或者在中级水平以上的教学中进行讲解。

对于以上诸项问题的提出,决不意味着否定拼音方案或准备对拼音方案进行修改,实际上这里的一些问题在制定方案时就是被一再斟酌的问题,方案之所以选择目前的这种拼写方法,在语言学上是有着充分的理由的。但我们在教材编写和教学实践中也可以对方案采取一定程度的变通,使学生能够正确地理解方案与北京音系之间的关系。当然,这种变通的前提是我们应当对北京音系本身以及北京音系的理论研究有着较为清楚的了解。

3 儿化与轻声问题

3.1 轻声和儿化在语音教学中的地位

北京土语中的带儿化韵和轻声的词数量较多,因此普通话只能

对它们作有选择的吸收。但普通话中哪些词可以儿化,哪些词可以带轻声,并不存在一个非常严格的标准,这也给对外汉语教学带来了麻烦。经常可以听到南方的汉语教师抱怨北方出的教材中儿化词太多,甚至认为这些教材教的是“北京话”而非普通话。

即便母语是北京话的教师,也注意到儿化韵和轻声在教学中是难点,因为拼音方案对儿化韵的拼写原则是本韵加“r”尾,并未表出实际读音,而北京话中从本韵向儿化韵的变化有若干条规则。轻声的问题也同样复杂,不同的声调后存在音高形式不同的轻声,同时轻声在时长上与正常重音的音节也有差距,在掌握声调已经有困难的情况下,轻声无疑是一个并不轻松的负担。

语言学界对轻声问题的认识至今也不能说是完全清楚的,或者不能说是完全一致的。最早对北京话轻声问题作出理论阐述的是赵元任先生(1933),他说:“当一个音节是非重读(unstressed)时,它就会失去正常的声调,它通常(当然并非永远)是较短的。其音高完全由所处的环境决定。”对于语词层面轻声音节的出现条件,他认为:“在相当大数量的老资格口语词中,两音节或三音节词的第二个音节是轻的。”

语词层面轻声的出现条件有一部分与构词法有关,对于这部分词,大家的认识比较一致。存在问题的是赵元任所指出的那部分无法用规则预测的带轻音的词,这些词到底应当怎样界定,大家的看法存在一定的分歧。还有人提出轻声应该进一步划分为“最轻”和“次轻”两类(徐世荣,1982),认为“‘次轻’就是略重于‘轻’而略轻于‘重’的音量,原声调调值约略可辨”;“妻子”、“快乐”等词就被认为是“次轻”的,因为其中的“子”和“乐”不像“旗子”和“快了”中的“子”和“了”那样轻。在此基础上,有人主张将难以判断是“最轻”还是“次轻”的词从轻声词的队伍中剔除出去,以进一步减少轻声词的数量(晓东,1998),从而减轻轻声词的学习难度。

鉴于以上种种情况,有些教师认为,只要不引起歧义,轻声和儿