

# 对外汉语教学应以词汇教学为中心

李如龙<sup>1</sup>, 杨吉春<sup>2</sup>

(1. 厦门大学中文系, 福建, 厦门 361005; 2. 云南师范大学文学与新闻传播学院, 云南, 昆明 650092)

[关键词] 对外汉语教学; 词汇教学; 中心

[摘要] 本文强调了对外汉语教学应以词汇教学为中心的观点, 并从汉语词汇自身的特点出发论述了“以词汇教学为中心”的理论依据。文章共 4 部分: 如何理解“以词汇教学为中心”, 汉语词汇集语音、语义、语法、语用和文化于一体, 汉语的虚词是词汇、语法的教学重点, 汉语的构词特征与词汇教学。

[中图分类号] H195 [文献标识码] A [文章编号] 1671-5036 (2004) 04-0021-09

## Vocabulary Teaching Should Be the Focus of Teaching Chinese as a Second Language

LI Ru-long, YANG Ji-chun

(Chinese Department of Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China; School of Literature  
and Communication, Yunnan Normal University, Kunming, Yunnan 650092, China)

**Key words:** Teaching Chinese as a Second Language; vocabulary teaching; focus

**Abstract:** This paper puts forward that vocabulary teaching should be the focus in Teaching Chinese as a Second Language, and analyses the characteristics of Chinese vocabulary and illustrates the theoretical basis for this notion. The paper consists of four parts: First, what is vocabulary-focused teaching? Second, a Chinese word can incorporate its pronunciation, meaning and grammar into its pragmatic and cultural dimensions; Third, Chinese grammatical words are very important in teaching vocabulary and grammar; Forth, the characteristics of Chinese word formation and vocabulary teaching.

我国的对外汉语教学始于汉代, 真正形成一门独立的学科是晚近的事。当前的对外汉语教学主要是仿照西方第二语言教学的模式。先后采用了以句型训练为主的直接法, 以培养学生交际能力为目标的“结构—情景—功能”相结合的教学法, “结构—功能—文化”相结合等教学模式。这 3 种方法虽说是不断改进的, 并注重了学生交际能力的培养, 但还是脱不了以语法教学为主的窠臼。所谓“结构”, 其实就是语言学界常说的句法, 把“结构”排在首位, 就是强调了对外汉语教学以句法为中心的观点。以语法教学为中心

[收稿日期] 2004-07-12

[作者简介] 李如龙 (1936-), 男, 福建南安人, 厦门大学教授, 博士生导师。主要从事方言学、词汇学、音韵学、地名学和应用语言学研究。杨吉春 (1964-), 女, 云南宣威人, 云南师范大学教师, 厦门大学博士生, 主要从事艺术语言、汉语词汇研究。

的第二语言教学理论是根据西方语言的特点提出来的，并不完全符合汉语教学的实际需要。

词汇是语言的重要组成部分，但是词汇教学在对外汉语教学中一直没有得到应有的重视，只是作为附带任务跟着语法训练走，让学生自己积累，没有着力研究，精心设计训练方案，这就大大影响了对外汉语教学的效率。我们认为对外汉语教学应以词汇教学为中心。

如何理解以词汇教学为中心？“词汇教学中心论”有没有理论上的依据？如何处理对外汉语教学中语言诸要素之间的关系？本文结合对外汉语教学的目的、汉语词汇特点、汉语言学理论和语言教学理论对以上问题作一番阐述。

## 1. 如何理解“以词汇教学为中心”

对外汉语教学的目的是要使外国留学生通过学习汉语，能用汉语进行交际。培养学生的听、说、读、写能力，而不是教给学生全面、系统的语言知识。作为构成语言的三大要素：语音、词汇、语法，它们都是对外汉语教学应该教授的内容；除此之外，还会涉及到一些相关的内容，如语用、修辞、文化；但最基本的还是语音、词汇和语法。语音是入门课，语音系统是封闭式的，内容简单。汉语的许多连音变化是与词语相结合的，语音的深造（如轻重音、语调）是要通过词语和句子才能学到的。语法是一套结构规则，不少语言之间都存在着相似性。词汇是语言的建筑材料，不同语言之间差异极大，词汇量不够，学了语音、语法也无济于事。“以词汇教学为中心”就是要将词汇教学置于对外汉语教学的主要地位，贯穿教学的各个阶段。

### 1.1 融语音、语法教学于词汇教学之中

语音、词汇、语法是一个系统的整体，“以词汇教学为中心”，并不是要取消或排斥语音、语法的教学，而是要把语音、语法融入词汇进行教学，扭转长期以来人们过分强调句法教学，忽视词汇教学的倾向。在词汇教学中，教师除了讲清楚词语的形、音、义外，还要讲清楚词语的用法。词语教学向下可以延伸到语素，向上可以延伸到词组和句子，使学生掌握基本的语素构词规律和组词成句的规则都离不开词汇这一中心。所以无论是教材编写，还是实际教学都应该充分地重视词汇的训练。

我国的汉语教学和对外汉语教学在初级阶段都是首先学习拼音，少则十天半月，这叫过语音关。在母语教学中，汉语拼音是识字的工具，学了拼音，联系语言习得中已经掌握的词汇理解其意义，并从而认识字形，这其实是形音义三位一体的学习。在对外汉语教学中，学会拼音很快，掌握字义和字形却很难，根本无法采取“三位一体”的教学法，因此，不必在教拼音上花太多时间。

对外国留学生来说，语音不必要求太高，能拼读查字即可，要求个个都掌握标准音，既无必要，也不可能。不要说外国留学生，即便是以汉语为母语的一般中国学生，讲出来的普通话也往往是南腔北调，对外国留学生的洋腔洋调也不必死揪住不放，只要能传达意思就应该认可。学会流利的汉语，其语音便自然而然地得到不断提高。

“以词汇教学为中心”就是要最大限度地帮助学生扩大词汇量。学外语“能说不能听”的原因就是词汇量不够和语音变异不适应造成的。“能读不能说”则是“积极词汇”太少的缘故，掌握了最重要的词汇，哪怕只用独词句也能勉强表达。



“以词汇教学为中心”决不是象有些人认为的那样只教词汇的形、音、义，甚至是背字典、词典。过去有些学英语的人就背过英语词典，连现在的大学生也常常在背“四级、六级”单词。不能说他们的力气都白费了，但词汇背了一大堆，英语一句不会说，半句不能写却很常见。我们必须吸取法国教学法专家戈恩（Gouin）背单词表、背字典学习德语失败的教训，正确认识和领会“以词汇教学为中心”的真正含义。词不是孤立的，总是存在于聚合关系和组合关系的网络之中，只有在网络中才能掌握词汇的意义和用法，因此对外汉语教材编写和实际教学都应该以词汇为中心，以句子为单位。

词汇教学中，老师要讲解词语的形音义，也要讲解词语的用法。词语向下可以分解为语素，向上延伸则组合成词组和句子。掌握语法知识也离不开词汇这一中心。关于汉语语法的结构本位，学者们先后提出过词本位、词组本位、语素本位和字本位、句本位等理论，这些建筑材料中，最小的是字（语素），最大的是词组，语素缺乏独立性，词组是词的组合，句子是词或词组充当的，其中最重要的应该是词。语言认知从掌握词汇开始，言语交际从独词句开始，学课文从掌握生词开始，这都说明了词汇在语言教学中的重要性。儿童的语言习得则总是从单音词开始，逐渐学会多音词，学会组成词组，而后成句，在完整成句之前有长时间的多词连说。词是他们逐一认知的，语法结构则是无意中学会的。

以汉语为母语的学生学习课文，老师总是要求学生预习，首先是让学生查字典、学生词，然后才是理解课文。Evelyn Hatch 和 Cheryl Brown (2001)<sup>[1]</sup>介绍了布朗（Brown）和佩恩（Payne）词汇学习的五步教学法：（1）接触生词；（2）学会词形；（3）学会词义；（4）巩固对词形和词义的记忆；（5）词的运用。这表明学习课文也必须从词汇开始。

虽说对外汉语教学中的教学对象都是成人，已经掌握了自己的母语，对语言有了认知能力，但是没有哪两种语言的词汇是相同的。不同语言的语音、语法总是既有差别也有共同性，惟独词汇上几乎没有什么共同点。众所周知，连拟声词也是各种语言互不相同的，像 papa mama 之类的同音同义词只是极个别的。因此，任何第二语言的学习都必须从掌握词汇开始，并且贯串始终。

## 1.2 把词汇教学与汉字教学相结合以扩大词汇认知

汉语的词是音义结合物——语素组成的。由音入义与由形（字）入义必须双管齐下，并行并用。任何语言中的词汇都有两个表征：语音表征和字形表征。拼音文字存在形音对应的规律，而汉语词语的语音形式和字形不相匹配。就语言习得而言，认知型词汇比主动型词汇更具有心理语言学意义和教育学意义。鹿士义（2001）<sup>[2]</sup>所谓认知型词汇就是指能认识但还不能自由运用的词汇，即学习者只能把语音和意义联系起来的词语；主动型词汇是指能够在口语或书面语中运用自如的词语，或者说是指学习者不仅能联系词语的声音和意义，而且还能用汉字写出这个词语。词汇习得是一个发展的连续系统，语言学习中，充分掌握一个词语要比了解一个词语的意思范围广得多。真正掌握一个词不仅包括词语的形、音、义，还包括该词的语法特征、与其他词的搭配、联想以及词语的频率等，习得一个词语就是要求掌握其完备的知识。传统的阅读理论认为，词义的通达主要有两条路径：一条是直接的视觉通路，视觉输入的特征被映射到字形表征上，字形表征的激活导致储存的语义的激活。另一条路径则以语音为中介，字形信息首先被激活语音表征，然后由此激活语义表征。<sup>[2]</sup>汉语与汉字的关系十

分奇妙,文字表音的程度非常有限,相应的语音符号的规则性非常有限。在汉语书面语中,由于缺乏语音的通达,从语音辨认到词语辨认到最后连词成句,其间的距离要比拼音文字的词语习得大得多。认知心理学研究也表明,由于汉语是一种典型的语素文字,它没有形音对应或形音转换的规则,因此在词汇通达或语音提取中,词语的语音激活能力总比采用拼音缓慢而薄弱;相反,汉字较强的表意功能,则使词语的语义提取比拼音文字的语义提取更快更强。

鹿士义《词汇习得与第二语言能力研究》利用语言习得理论中的认知型词汇和主动型词汇的理论,对南京师范大学国际文化教育学院初、中、高3个年级母语为拼音文字的84名留学生作了测试。测试结果表明,主动型词汇基础好不仅对阅读和写作来说是重要的,而且对听力和口语也都是很重要的。词汇知识的发展无论从质的方面还是从量的方面都是一个渐进的过程。一年级学生主动型词汇的得分很低,占总测试分数的31%,二年级占59%,而三年级最高占82%。他的结论是:认知型词汇和主动型词汇之间的距离大,学习者的语言技能就弱;随着学习时间的增加,两者之间的距离慢慢地变小。<sup>[2]</sup>这种结论说明,良好的词汇习得有益于整个语言的习得。也说明了语言教学应该以词汇为基础。

## 2. 汉语词汇集语音、语义、语法、语用和文化于一体

语音是语言的物质外壳。语言的声音要素只有结合为词的时候才能表示意义,音素结合表达什么样的意义,不是个人创造的,而是社会约定俗成的。赵元任(1980)<sup>[3]</sup>强调:“语音跟意义的关系完全是任意的,完全是约定俗成的东西,同一个声音在不同的语言它就可以代表不同的东西,反过来说,同是一件事,在不同的语言它有不同的声音。一个语言里头最任意的部分就是它的词汇。”正是由于这个“最任意”,第二语言的学习最难的也是词汇。

### 2.1 词汇是语音、语义和语法的载体

任何一个民族的语言都有一套自己的语音结构系统。汉语是由声、韵、调组成的。首先由21个声母和35个韵母有规则地组成400个左右的声韵组合,然后再用他们与4个基本声调和一声轻声按一定的规则组成1200多个音节,这些音节大多是独立的语素,可以独立成词。但是这么少的单音节词远远不能满足语言的需要。后来又把不同的单音词按一定组合规则组成了大批量的多音词,在多音词里则产生了变调、轻声、儿化等连音变化。于是,汉语的词汇便成了体现语音、语义和语法的统一体。因此,对外汉语词汇教学必须结合语音的训练。“药味”儿化与不儿化,“东西”轻声与不轻声,都分属两个不同的义项,显示出语音与语义的密切关系。“盖”儿化不儿化,“地道”轻声不轻声,不仅意义不同,连词性也不同,这说明了语音、语义、语法的交叉渗透。可见,不少音变现象是在词汇运用中体现出来的。赵元任<sup>[3]</sup>说:“对于中国语言里头的文法性的音变的例,不必认它为文法的现象,最好认它为词汇的现象。”

语法是从言语中总结归纳出来的用词造句的规律。广义的语法不仅仅指语言的结构,还包括语音、语义和语用的规则。狭义的语法也不仅指句子结构,还应包括语素、词语、词组、句子、段落、篇章等的排列组合规律,即语素构成词,词构成词组,词组构成句子,句子构成段落和篇章的规律。

对外汉语教学往往把语法局限于句法层面,认为语法是一个有限的封闭系统,而词



汇则是一个无限的开放系统。它们之间的关系往往被看作：语法是骨架，词汇是血肉。基于这样的认识，传统语言教学注重语法教学，认为语法是习得语言的基础和根本，扩大词汇量只是锦上添花。这种观点非常符合以汉语为母语的人的直觉，也曾为语言学家、语言教师和语言学习者普遍接受，到现在仍然影响很大。这主要是受西方结构主义语言学的影响所致。

汉语的语法不像西方语言那样用形态标志来表示语法意义，其语法手段主要是语序和虚词。词与词的组合不仅要受语法的限制，而且要受词汇本身的限制，词汇限制主要来自于语义限制；也来自词与词之间的搭配限制。搭配限制是指用语法和语义限制不能充分说明的，一种似乎超越理据的，受语言规约所支配的限制。词汇限制只能经过词、语、句的组合训练来掌握，不能像形态变化那样大面积地类推。语言的实际使用是凌驾于语法、语义和搭配限制之上的。语法、语义和搭配尽管对词与词的组合作了抽象、概括，甚或是具体的描述，但在语言的实际使用中，为了适应不同的语境，汉语的词汇限制和语法有更大的变通余地，修辞改变语法和语义是很常见的。这也说明了词汇教学比语法教学更重要。

汉语语法有五级单位：语素、词、词组、句子、段落，它们的结构组合形式基本上是一致的。从语素与语素组合成词，词与词组合成短语或句子，词组与词组合成句子都有主谓、并列、偏正、动宾、动补等组合关系。掌握这些语法特点，只要抓住了语素构成词的方式，就可以类推出其他词、短语、句子的结构关系。可见，学好词汇也就掌握了语法规则的基础。

## 2.2 词汇是文化和语用的载体

语言是文化的载体。各种语言都充分地体现了不同的民族文化，而最能体现民族文化特征的则是词汇。中华文化源远流长，特点鲜明，对外汉语的词汇教学尤其要注意“文化”到位。由于文化不同，汉语的有些词汇在学生母语中很难找到相对应的词语。如“爱人”，在汉语中指丈夫或妻子；如果按字面意义在英语中找出对应的词语：“lover”，就成了“情人”。由于文化背景不同，有些貌似对应的词语，实际上在语义、色彩方面都有很大的差异。如“知识分子”，汉语一般指受过大学教育并从事脑力劳动的人，在有些教育、文化较落后的地区甚至包括受过中学教育的人。而与之相对应的英语单词“intellectual”所指的围要小得多，只包括大学教授等有较高学术地位的人。

汉语双音词的构词形式有时也能反映出汉民族表达概念的思维活动方式，例如“树冠、树梢、树枝、树叶、树干、树根”等，“树”字表达的是整体概念，意义比较抽象；“冠、梢、枝、叶”等表达的是事物局部特征的概念。先整体，后局部，这是汉民族在构造语词、表达概念时的一种思维活动方式。又如“松树、柳树、槐树、榆树”等是对具体物种的表达，而“松、柳、槐、榆”是物种的名称，“树”是事物的实质，先名称后实质地进行表达，也是汉民族一种思维活动模式。

由此可见，对外汉语词汇教学比之作为母语的汉语词汇教学要复杂得多。复杂性主要表现为：教学元素多，几乎遍及语言各个要素。除一般词汇教学所涉及的读音、释义、色彩、用法之外，还涉及到语法、语义、语用、语音（音变）及文化诸要素，而这些要素在词汇教学中又相互关联、交叉渗透，集语音、语义、语法、语用和文化背景知识于一体。每一个词语不但处于词汇系统的网络之中，也处于语音、语义、语法的大网络之中。抓住词汇这个

教学中心，对外汉语教学便可以左右逢源，通盘皆活。

3. 汉语的虚词是词汇、语法的教学重点

郭绍虞（1979）<sup>[4]</sup>说：“语法的基础是词汇，最足以代表汉语特征者是词汇，所以，应从词汇问题讲起。”

长期以来，人们把汉语词汇分为两大类：实词和虚词。实词包括名词、动词、形容词、数词、量词、代词 6 类；虚词包括副词、介词、连词、助词、叹词、象声词 6 类。这样的分类，好像融合了中外，其实对语法研究没有起多大作用，至多在谈论词和词类时提一提，此后讲各种词类的时候，就不会再提虚实之分在语法上的作用了。倒是古人的实字、虚字说还更为实用。古人所谓实字只限于名词、动词、形容词，甚至只限于名词。这种虚实说的目的重在实际应用，所以虚实的划界非常灵活，往往是从相对的意义上来分虚实。现在把虚实看作两个对立面，认为实词有词汇意义，虚词只有语法意义。好像实词和虚词是词汇的两极，中间有一道不可逾越的鸿沟。其实不然，实词中也有虚实之分，虚词中也有实词，如量词中的单位量词就有实义，个体量词就带虚义。特别是汉语的语法问题，并不是按照西方词类的分法就可以解决得了的。如名、形、动之间的转化，实词转化为虚词，实词和虚词的大量兼用以及有许多成分的半虚半实的性质都是汉语独特的语法现象。所以，把虚词从词汇中抽出来，归为语法研究的对象看来并不合适，汉语的词汇本来就包括实词和虚词。

“以词汇教学为中心”的教学内容就应该包括虚词在内。因为，第一，汉语的虚词大多都是从实词虚化而来的，意义上还保留着或多或少的联系，有时还虚实难辨，讲透虚词既要讲词汇意义，也要讲语法意义。第二，许多虚词都是实词兼任的，不能只讲一处，也不能两处分别讲两遍，最好放在词汇讲。

在词汇的教学中，虚词的教学显得比语音和句法更难掌握。李晓琪（1998）<sup>[5]</sup>统计了李大忠《外国人学汉语语法偏误分析》中的文章，共有专论 30 篇，其中 22 篇是论虚词偏误的，2 篇论结果补语的也涉及虚词问题，讨论虚词偏误的约占专论的 80%。这些数据足以说明，外国人学汉语所发生的语法方面的偏误一半以上是由于误用虚词造成的。虚词的运用是外国学生学习和使用汉语的一大难点。掌握了虚词的运用，也就解决了汉语语法问题的大半。

李晓琪<sup>[5]</sup>还按副词、介词、连词、助词 4 种类型统计了《汉语水平词汇等级大纲》中所收的虚词。具体数据可看表 1：

表 1：

	副词	介词	连词	助词	总计
甲级	54	20	18	16	108
乙级	97	24	37	6	164
丙级	92	9	34	5	140
丁级	90	3	13	1	107
总计	333	56	102	28	519



在 519 个虚词中,有些虚词是交叉的,如“就”就兼 3 种词性:副词、连词、介词,“和”兼两种词性:连词和介词。除了交叉的情况,实际要掌握的虚词可能还不足 500 个。

对外汉语虚词教学应该筛选出最常用的虚词作为教学的重点。特别是那些虚实兼用的词是外国学生更难掌握的,更是重点和难点。高顺全(2002)<sup>[6]</sup>认为动介兼类词有 19 个:按、把、比、朝、代、当、对、给、跟、离、让、随、替、为、向、在、经过、通过、为了。如果加上用、拿、往、到,则兼类总数有 23 个。有关这些动介兼类词的教学最好采用以词组为单位进行意义和用法上的对比的方法,如“在”,是动词,意义为“存在”,“在家”;虚化为介词后,“在”字短语就成了主要动词的附属品,“在家看电视”;“在”进一步虚化就成了一种时体标记,“在看电视”,此时,“在”后的处所对听说者都不重要,因为“处所”不再是要传达的主要信息。学习虚词就是要让学生了解虚词的基本意义并掌握好它的基本用法。

从第二语言习得理论出发,把中介语理论渗透到对外汉语虚词教学中,开展汉外对比教学也是一种重要的教学方法。所谓汉外对比是指教师要把汉外语言的相同点、相似点以及不同点,作到能预言、解释、改正并消除学生因母语的干扰而出现的偏误,把母语的负迁移减少到最小。虚词教学既可以进行汉外对比也可以进行汉语内部的对比。汉外对比,西方语言没有虚词说,但有语法词或功能词之说,它们的语法词大致相当于我们的虚词,可以进行相应的比较。汉语内部的虚词的对比,就是把意义、用法相近的虚词放在一起进行比较,从中找出异同,使学习者更清楚地认识二者的差异,以便更准确地运用虚词。

语言习得是一个循序渐进的过程,虚词教学要符合这一过程的要求,就应该讲究层次。对外汉语虚词教学在初级阶段主要是零散的虚词积累,到了中高级阶段可以采取集中式虚词教学,把初级阶段零散内容进行归纳总结,使不同阶段形成有机衔接、循环反复;只有多次循环和往复,才能牢固地掌握虚词的意义和用法。

## 4. 汉语的构词特征与词汇教学

### 4.1 利用语素类推法教学合成词

汉语词汇是以单音节语素为基础构建起来的,每一个语素都有独立的意义,同别的语素结合后便可以产生多样的意义,绝大多数的词是由语素合成的。每一个构词能力强的语素往往能集合起一个与原来意义相关的词语部落,这就是网络式语素衍生方法。大家都熟悉一种联词游戏,如学校——校友——友好——好听——听力——力气——气体——体育……。这种连词游戏可以无限地接下去,生动地展示语素的各种意义及其同其他语素的聚合关系和组合关系,展示汉语词汇的衍生规律,这恐怕是任何语言都不具备的特点。汉语语素的数量相对较少,重现率高,且语义基本上不发生太大的变化,只要掌握了基本语素,对于陌生的合成词,便可以自行类推理解,这就在很大程度上减轻了阅读的困难。大多数单音节语素都是自由语素,它们是语素中最活跃,构词能力最强的部分,是外国学生扩大词汇的基础。汉语语素构词灵活,可根据需要造词是汉语词汇的一大特点。如“开 X”类的开始义动词以“开”的共同核心语义“开始某项活动”造出了数十个双音合成词:开笔、开编、开播、开场、开春、开工、开国、开航、开荤、开火、开机、开讲、开局、开犁、开镰、开锣、开蒙、开

拍、开赛、开市、开学、开演、开业、开印、开映、开战、开仗、开征。可见，常用的单音节词在对外汉语教学初级阶段应是首要的教学内容。

李开(2002)<sup>[7]</sup>对《汉语水平词汇等级大纲》中的1033个甲级词汇进行了语素分析。他把1033个甲级词汇中凡是可以作为语素构成复音节甲级词(词组)的单音节词称为甲种语素，其余则称为乙种语素。结果有458个单音节词是甲种语素，由两个甲种语素构成的复合词132个，由一个甲种语素构成的复音词223个。如果我们用同样的方法分析《汉语水平词汇等级大纲》中的乙级、丙级、丁级词汇，便可以为对外汉语教学的词汇教学提供一个合理的教学顺序。汉语复合词是由语素依照一定的构词规律结合而成的，只有理解了词中每个语素的意思，才能准确理解和把握整个词义。词汇教学一定要充分重视构词语素教学，这是明摆着的道理。

语素教学有人称为“字本位”教学法。这就是按照语素类推法和语素分析法来教学复音词。所谓类推造词法，就是按照合成词的结构方式，保留其中一个语素，以同类表义的语素替换另一语素，类推出其他未经教学的词。如学了“影星”，可推出“歌星”、“球星”。教了省长，便可以类推出“市长、县长、乡长、村长”等词。由于学生都是成年人，推理能力强，语素类推法在对外汉语教学中具有积极的作用。诚然，语素类推有时也会有误区，例如：如教“桌子”，可以类推出“椅子、杯子、房子、窗子”，学生也可能会类推出“包子”(书包)“门子”(门)。对于这类特殊情况，教学中可以适当提示，也可以在发生误推之后加以解释。

除了语素类推法之外，还有许多类推方法都可以用于对外汉语词汇教学中，诸如形声字联想类推法、同义词和反义词联想类推法、同型结构词义类推法。

语素分析法主要是用语素义解释合成词的词义的教学方法。现代汉语中大量的词都是合成词，其意义都与构词语素有一定的联系，用语素义解释合成词的词义可以更有效地帮助学生理解词义。例如教双音词“好看”，可以先解释构词语素“好”和“看”，然后再解释“好看”的词义。学到“好听”和“好吃”时，只需解释“听”和“吃”，学生就知道“好听”和“好吃”的意义了。

语素类推法和语素分析法实际上是一脉相承的，运用于词汇教学时，最好结合构词法说明语素与语素之间的不同关系，以使学生在理解词义时循环往复，加深记忆。

#### 4.2 词语搭配是词汇教学的另一个重点

第二语言习得的基础是词汇习得，这是经过语言学、社会语言学和心理语言学几十年间对第二语言习得领域的研究得出的结论。语音、语法习得只是一个阶段性的习得过程，而词汇习得是一个终生认知的过程。习得足够多的词汇是掌握好一门语言的核心，汉语作为第二语言教学的全过程也就是构建和搭配汉语语言模式的过程，这与第一语言的习得过程有所不同。第一语言的习得主要是在接触实物的同时建立有关事物的概念，并形成概念之间的关系，如联合关系、偏正关系、动宾关系等。因此，说同一种语言的人，说起某个词时，都知道在该种语言中能与哪些词搭配或不能与哪些词搭配。而对于第二语言习得者来说，语言内部的搭配就不像讲母语那样干脆利索。语言不同，语言系统概念也不完全一样，它们的组合关系也不同。对外汉语教学中，为了使把已知的知识与正在学习的内容联系起来，类推出一些符合逻辑的结构，就要把词语的搭配贯穿于汉语习得的始终。汉语的词语中，同样的



语法组合所表现的语义是多样的,如“吃饭、吃食堂、吃父母、吃官司、吃闲饭”和“救人、救火、救兵、救星”虽然都是动词素加名词素,其间的关系就各不相同。词汇教学既要教词义,也要讲解词的组合关系,因为词组是成句交际的基础。词的组合关系既与词汇意义有关,也与语法意义有关。汉语的词汇意义和语法意义有时并无明确的界限,这也说明了只注重语法而不注重词汇和词义是教不好汉语的。

#### 4.3 运用认知语言学理论教好常用词和基本义

语言是人类智能活动之一,是认知的组成部分;认知是语言发展的基础,语言则是认知的窗口;语言能促进认知的发展,同时也能巩固和记载认知成果。认知强调知识的习得和使用的内在心理过程,其最简单的定义就是知识的习得和使用。

第二语言的习得是建立在学习者自身认知能力发展的基础之上。对外汉语教学的教学理论基础应该是语言的认知。认知语言学的许多理论都可以用于对外汉语词汇教学之中。如根据认知语言学的原型理论,对外汉语教学就应该先教常用的单音节词。在汉语词汇原型范畴中,常用的单音节词是汉语词汇范畴的原型。从常用单音节词入手,逐渐向复音词推进正符合认知语言学原型理论的要求。对外汉语词义教学和汉字教学同样可以用认知语言学原型理论作指导:词义教学必须从基本义入手,在掌握基本义的基础上,再向引申义推进;汉字教学也应当从基本字入手,掌握基本字后,再习得其他汉字。因为作为范畴的原型,常用单音词、基本义、基本字与其他非典型的范畴成员之间有着比较多的共同特征,这些特征对于习得复音词、引申义和复合汉字很有帮助。吴世雄(1998)<sup>[8]</sup>的《认知心理学的记忆原理对汉字教学的启迪》就利用认知语言学的原型理论详尽地论述了如何从基本字入手对汉字进行教学。

此外,认知语言学关注的语言的“隐喻”对于第二语言的教学也是很有启发意义的,中国古话中的“近取诸身,远取诸物”就是最生动的总结。分清各种语言中普遍可见的隐喻和汉语特有的隐喻对于对外汉语教学一定有很大的帮助。

以上讨论的是对外汉语教学宜于从以语法为中心改为以词汇为中心,以词汇为中心就必须强调按频度常用先学,强调教材中的常用词的复现率;强调语素结合的各种方式,只有掌握各种构词方式,才能按字义去推知词义;强调多多编印生动有趣的各种阅读教材和声像教材,在广泛阅读欣赏中巩固和扩大词汇;还必须强调注意教词的聚合关系和组合关系,聚合关系便于理解词义,组合关系则隐含着许多语法关系。有关这些问题,需要另文详加讨论。

#### [参考文献]

- [1] Evelyn Hatch, Cheryl Brown. *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge University Press, 1995.
- [2] 鹿士义. 词汇习得与第二语言能力研究 [J]. 世界汉语教学, 2001, (3): 56-60.
- [3] 赵元任. 语言问题 [M]. 北京: 商务印书馆, 1980.
- [4] 郭绍虞. 汉语语法修辞新探 [M]. 北京: 商务印书馆, 1979.
- [5] 李晓琪. 论对外汉语虚词教学 [J]. 世界汉语教学, 1998, (3): 65-71.
- [6] 高顺全. 动词虚化与对外汉语教学 [J]. 语言教学与研究, 2002, (2): 20.

(下转第 49 页)

只要其语言表达的项目顺序为“目标物→参考物”，就会发生心理表征项目互换效应。

## 5. 结论

本研究得到如下结论：对于抽象几何图形的汉语复杂空间关系句的语言表达，若其中每个空间关系句的项目呈现顺序均为“目标物→参考物”，心理表征中的句子项目会发生互换。

### 【参考文献】

- [1] Logan G D. Spatial attention and the apprehension of spatial relations [J]. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1994. 20, 1015 - 1036.
- [2] Klaus Oberauer, Oliver Wilhelm. Effects of directionality in deductive reasoning: the comprehension of single relational premises [J]. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2000, 26 (6): 1702 - 1712.
- [3] Liu, I M. Sentence comprehension in Chinese and English [A]. In H. S. R. Kao & R. Hoosain (Eds), *Psychological Studies of the Chinese Language* [M]. The Chinese Language Society of Hong Kong, 1984. 181 - 217.
- [4] 陈永明, 彭瑞祥. 句子理解的实验研究 [J]. *心理学报*, 1990, (3): 225 - 231.
- [5] 缪小春, 桑 标. 量词肯定句和否定句的理解 [J]. *心理学报*, 1992, (3): 232 - 239.
- [6] 桂诗春. 新编心理语言学 [M]. 上海外语教育出版社, 2002. 423 - 429.
- [7] 张金桥. 汉语句子理解中语言表达的心理表征项目互换效应 [D]. 华南师范大学博士论文, 2003. 30 - 31, 38 - 42, 46 - 59.

【责任编辑 匡小荣】

(上接第 29 页)

- [7] 李 开. 对外汉语教学中的词汇教学与设计 [J]. *语言教学与研究*, 2002, (5): 55 - 57.
- [8] 吴世雄. 认识心理学的记忆原理对汉字教学的启迪 [J]. *语言教学与研究*, 1998, (4): 87 - 90.

【责任编辑 王汉卫】