

大连理工大学

硕士学位论文

对外汉字教学研究

姓名：赵倩

申请学位级别：硕士

专业：语言学及应用语言学

指导教师：梁海;李宝贵

20090601

摘 要

对外汉语教学在近几十年内得到了蓬勃发展,但对外汉字教学一直是对外汉语教学的薄弱环节。汉字难学、汉字教学不受重视等问题,追根溯源还是对语言和文字关系的认识问题。受西方语言学理论的影响,文字长久以来被视为语言的附庸,是次要的。这种教学理念在对外汉字教学中造成了一定的负面影响。

本文从对外汉字教学现状入手,探究汉字难学、难教的问题的根源所在,通过对汉字和汉语关系的分析,提出新型的对外汉字教学模式,并结合自身教学经验对教学方法进行梳理和总结,提取其合理因素,提出一些建议。

首先,本文分析了对外汉字教学的现状。目前教学理念存在着偏差,没有充分重视表意体系的文字和表音体系的文字的区别,教学模式上没有设置独立的汉字课,教学方法比较单一,主要采取随文识字的方法,忽视了汉字自身的规律特点。

其次,本文从教学理念、教学模式和教学方法三个方面进行了思考。教学理念上,认为应当进一步提高汉字和汉字教学的地位;教学模式上,提出根据汉字自身特点和规律来组织教学,建立相对独立的汉字课;教学方法上,根据汉字形音义三位一体的特点,主张从字形分析入手,以部件为核心,兼顾笔画和整字,同时建立形和音、义的联系,注重汉字的构词能力。

最后,在结论部分总结概括了本文的主要内容,并指出研究的不足之处。

关键词: 汉字; 对外汉字教学; 教学理念; 教学模式; 教学方法

Study of Teaching Chinese Character to Foreigners

Abstract

In recent several decades, teaching Chinese as a foreign language (TCFL) has got a flourishing development. However, teaching Chinese character to foreigners (TCCF) has always been a weak link in TCFL. In order to discuss why Chinese character is hard to learn and why people think less of teaching Chinese character, we can think about the relations between language and writing. Because of being effected by western linguistics during teaching process, writing has been regarded as language's appendage, which is secondary, for a long time. That teaching idea has got a negative influence on TCCF.

This thesis orients from the present situation of TCCF and tries to find out the reason why Chinese character is hard to learn and teach, proposes a new teaching mode through discussing the relations between Chinese character and Chinese language, then integrates teaching methods with teaching experiences to extract the reasonable factors, and gives some teaching suggestions.

Firstly, we analyze the present situation of TCCF. At present, because of the deviation in teaching idea, the differences between ideographic writing and phonetic writing haven't been paid enough attention. And no independent lesson has been set for TCCF. The teaching methods are monotonous, just teaching Chinese characters by following the text, so that the property and particularity of Chinese character is neglected.

Secondly, to study TCCF, we discuss teaching idea, mode and methods. In teaching idea, TCCF should be emphasized. Then we can establish a relatively independent lesson for TCCF as a new teaching mode, according to the rule and particularity of Chinese character. The form, pronunciation and meaning of Chinese character form one system. During teaching, we can begin with analyzing the form of Chinese character, regard teaching components of Chinese character as the central part with teaching strokes and the whole character at the same time, and connect the form of Chinese character to the pronunciation and meaning. Besides, the word-building ability of Chinese character should be an important part in TCCF.

Finally, the conclusion part summarizes the main content of this thesis and points out the shortages.

Key Words: Chinese character; TCCF; Teaching idea; Teaching mode; Teaching method

大连理工大学学位论文独创性声明

作者郑重声明：所呈交的学位论文，是本人在导师的指导下进行研究工作所取得的成果。尽我所知，除文中已经注明引用内容和致谢的地方外，本论文不包含其他个人或集体已经发表的研究成果，也不包含其他已申请学位或其他用途使用过的成果。与我一同工作的同志对本研究所做的贡献均已在论文中做了明确的说明并表示了谢意。

若有不实之处，本人愿意承担相关法律责任。

学位论文题目： 对外汉字教学研究

作者签名： 赵倩 日期： 2009 年 6 月 28 日

大连理工大学学位论文授权使用授权书

本人完全了解学校有关学位论文知识产权的规定，在校攻读学位期间论文工作的知识产权属于大连理工大学，允许论文被查阅和借阅。学校有权保留论文并向国家有关部门或机构送交论文的复印件和电子版，可以将本学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印、或扫描等复制手段保存和汇编本学位论文。

学位论文题目： 对外汉字教学研究
作者签名： 赵倩 日期： 2009 年 6 月 28 日
导师签名： 梁 伟 日期： 2009 年 6 月 28 日

1 绪论

1.1 研究背景

对外汉字教学,简单来讲,就是对外汉语教学中的汉字教学,是汉语作为第二语言教学中的一个重要组成部分。本文所讨论的对外汉字教学主要是指,针对非学历教育的语言进修生,根据汉字本体特性所进行的现代汉字教学活动,不仅包括汉字字形,还包括字音、字义、字和字结合的构词功能,目的是使学习者最终能熟练运用汉字,为汉语学习打下坚实的基础,并对汉语水平的提高起积极的推动作用。

在我国,汉字教学自古以来就受到重视,“周礼八岁入小学,保氏教国子,先以六书”^[1]。我国传统“小学”包括文字、音韵、训诂三个方面,在建立起现代的语言学之前,文字学研究一直是传统学术极其重要的一部分。但遗憾的是,这个优良传统后来被大大削弱了,西方语言学的理论框架、“印欧语的眼光”占据了主导地位。近几年,中国的经济持续快速发展,综合国力不断提高,中国在国际上的影响力也日益扩大。为了与中国进行经济贸易和科学文化交流,许多国家都掀起了学习汉语的热潮,也就是人们常说的“汉语热”。汉字教学作为对外汉语教学中的一个环节,一直被视为提高对外汉语教学效率的一个制约因素。许多留学生甚至把汉字视为“天书”,放弃汉字的学习,只求能听懂汉语、会说汉语,于是出现了“洋文盲”现象。在教学初期这样的学生或许表现很突出,但在学会基本的日常会话之后,汉字将成为其进一步学习的最大障碍,汉语水平很难再有进步,交际能力更是难以提高。

1.2 文献综述

对外汉语教学自二十世纪 80 年代正式成为一个专门的学科以来,得到了空前的发展,与之不相应的是,对外汉字教学始终处于发展迟滞的状态,是对外汉语教学中的薄弱环节。究其原因,对外汉语教学长期受西方语言学和语言教学理论的影响,将文字看作语言的附属品,是次要的,忽视了汉字和汉语的特殊性,以致对外汉字教学长久以来不被重视。

在 90 年代初期以前,对外汉字教学方面的研究并不多,且关注点主要集中在解决对外汉字教学教什么和怎么教的问题。主要研究成果有:1985 年,北京语言学院(今北京语言大学)教学研究所根据汉字使用频度编制的《汉字频度表》。1992 年,国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部和北京语言学院汉语水平考试中心联合制定的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(以下简称为《大纲》)。这些为对外汉字教学在不同阶段教学用字的选择提供了依据。期刊论文方面多局限在教学方法和技巧层面,探讨

对外汉字教学如何解决难学、难教的问题,例如,李文治等人《字素拼合法在汉字教学中的作用》(1984), (新加坡) 卢绍昌《对外汉语教学中的汉字教学的新尝试》(1987)等。卢绍昌提出汉字教学在初级阶段集中学习一千多个常用字,扩大识字量,重视形、义的关系,而字音教学则交给会话老师完成。对外汉字教学的确应该考虑字的使用频度,但是汉字是形音义三位一体的,脱离字音教汉字的话,汉字就沦为单纯的书写符号,这是片面的。张静贤《谈谈对外汉语教学中的汉字课》(1986)较为系统地论述了汉字教学的内容和方法,但是着重探讨的是如何改进为现代汉语专业的外国留学生开设的汉字课,而不是面向非学历教育的语言进修生。此外,还有一些对外汉语教学方面的论著,包含汉字和汉字教学的章节,但是篇幅很小,例如,吕必松的《对外汉语教学概论》(1996)等。

1989年,张朋朋与白乐桑合著的《汉语语言文字启蒙》教材在法国出版,他们指出汉语的一个重要特点是,汉字是表意体系的文字,个体突出,单个汉字可以作为层层构词的基础,该教材可称为“字本位教学法”。这本教材把汉字教学放到非常重要的位置,选用了400个最常用字,采用由字到词的教学方法,突出了汉字的构词功能。他们认为,汉语的书写系统并不仅仅是其语音的记录,汉字作为书面语的基本单位,始终具有特殊的地位。此后,张朋朋又发表了几篇文章论述“字本位”,从语言和文字关系的角度,强调了文字的重要性,但理论性不是很强。几乎在同期,徐通锵提出“字本位”理论,认为“字”是汉语的基本结构单位,“字”是汉语音义关联的基点。其衡量标准是^[2]:首先,汉语中的字是现成的,像天、地、人、叫、走……都是储存于人脑中现成的结构单位,拿来就可以用;其次,字具有明确的封闭性、离散性特点,一个字对应一个音节和一个概念,形成“1个字·1个音节·1个概念”的结构格局,很容易和其他结构单位区分开;最后,字在汉语社团中具有心理现实性,即使没有受过教育的人,也知道一句话中有几个字。“字本位”理论仍处于探索之中,还有待完善,但它的提出,促使人们立足汉语本体特点重新思考汉字和汉语关系,以及汉字教学在对外汉语教学中的重要作用。

1996年,第五届国际汉语教学讨论会召开,针对以往对外汉字教学研究滞后、内容薄弱等问题,学者们不约而同地发出了要重视汉字和汉字教学研究的呼吁。自此,有关专家学者从多个方面对汉字和汉字教学进行了研究和探讨,研究的广度和深度都较前期有很大提高。主要包括:

第一,学科建设角度,包括汉字教学和汉语教学关系研究、汉字教学模式研究、汉字教材的编写研究等诸多方面。90年代初关于“字本位”和“词本位”的争论,促使人

们重新审视汉字的性质特点,以及汉字教学在汉语教学中的定位,并由对“语”和“文”关系的思考,引发了对汉字教学模式的探讨。代表性的有(法国)白乐桑《汉语教材中的文、语领土之争:是合并,还是自主,抑或分离?》(1996),李大遂《从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学》(1998),吕必松《汉字教学与汉语教学》(1999),吕必松《汉语教学路子研究刍议》(2003),鲁健骥《口笔语分科 精泛读并举——对外汉语教学改进模式构想》(2003),李润新《走汉语教学的自主创新之路》(2006),张德鑫《从“词本位”到“字中心”——对外汉语教学的战略转移》(2006)等。这些文章从汉字和汉语的自身特点论述了汉字和汉语的关系,以及汉字教学在对外汉语教学中的重要性,认为汉字教学是对外汉语教学最显著的特点和重要组成部分,并指出现有教学模式的弊端,主张建立新的教学路子以妥善处理好“语”和“文”的关系。针对口语教学和书面语教学的矛盾,专家学者们多主张“语文分开”,建立相对独立的书面语教学系统和口语教学系统。这个设想是好的,但是处理不好,很容易割裂书面语教学和口语教学的联系,且需要重新编写适用教材,在目前教学中实行起来比较困难。

教材编写研究方面,主要有:肖奚强《汉字教学及其教材编写问题》(1994),张惠芬《汉字教学及其教材编写》(1998),张静贤《关于对外汉字教学教材的思考》(1999),翟汛《关于初级汉语读写课中的汉字教学与教材编写的报告》(1999),周健《汉字教学策略与汉字教材编写》(2002)等。

第二,汉字本体角度,对外汉字教学界的汉字本体研究主要集中在汉字构形研究和形声字研究上。现代汉字学主张汉字有笔画、部件和整字三个结构层次。对外汉字教学受现代汉字学的影响,对汉字教学任务的理解主要局限在教授汉字形体上,在汉字本体方面的研究上偏重字形结构研究,而尤为重视部件的研究。比如,张旺熹《从汉字部件到汉字结构——谈对外汉字教学》(1990)分析了1000个高频字的部件分布;费锦昌《汉字部件研究》(1996)主要讨论了汉字部件切分的原则和方法;崔永华《汉字部件和对外汉字教学》(1997)主要对《大纲》中甲、乙两级词的基础部件进行了分析;万业馨《汉字字符分工与部件教学》(1999)在讨论字符分工的基础上提出了“汉字教学部件”;梁彦民《汉字部件区别特征与对外汉字教学》(2004)提出对外汉字教学应贯彻汉字系统性教学原则,联系汉字的理据性;邢红兵《〈〈汉语水平〉〉汉字等级大纲》汉字部件统计分析》(2005)在拆分《大纲》2905个汉字的基础上,建立了“等级汉字拆分数数据库”和“等级汉字基础部件数据库”,并对数据库中相关信息进行了统计等等。这些文章在对汉字构形规律和部件统计分析的基础上,说明了汉字部件教学的可行性和高效性,对汉字教学有很大的启示。但是关于部件的切分,各家观点并不一致,仍存在争议。我们认为,部件的切分应从适于教学的角度出发,以“据理切分”为主,辅以必要的“据形

切分”。另外还有一些文章是关于笔画笔顺研究的，数量不多，比如，张静贤《现代汉字笔顺论》（1990），易洪川等《笔顺综合研究及留学生用笔顺规则》（2000）等。

形声字研究主要包括形旁和声旁两方面。主要有：施正宇《现代形声字表义功能分析》（1992），施正宇《现代形声字形符意义的分析》（1994），潘先军《形旁表意功能在留学生汉字学习中的负迁移及对策》（2002），（德国）孟坤雅《声旁能不能在对外汉字教学中发挥作用？》（2000），万业馨《略论形声字声旁与对外汉语教学》（2000）等。总的来说，形声字形旁的研究比较多，在汉字教学中也有很好的应用，而形声字声旁的研究相对薄弱，认为声旁的有效表音率很低。万业馨结合心理学的研究成果说明了解形声字读音的途径不是唯一的，并在统计分析的基础上，对形声字的安排提出了建议，对教学有一定的指导意义。

第三，具体教学角度，主要是教学内容和方法的研究，教学内容方面主要是教学用字选择研究和字表研究，教学方法的研究很多，但比较零碎。主要有：费锦昌《对外汉字教学的特点、难点及其对策》（1998）从教学对象和教学内容两个角度分析了汉字教学的特点和难点，并提出了相应的解决对策。卞觉非《汉字教学：教什么？怎么教？》（1999）对汉字教学的定位、目的、现状、内容和方法等进行了全面的阐述，在教学方法上提出应该制定汉字教学计划，分层次地列出构字能力很强的独体字和常用合体字，精选例字，讲解字形和理据，分析结构，对比结构异同，区别易混淆的字。该文是对外汉字教学中颇具系统性的一篇，且与教学实践联系得比较紧密。此外，还有郝恩美《现代汉字教学法探讨》（1994），陈仁凤和陈阿宝《一千个高频度汉字的解析及教学构想》（1998），张永亮《汉字联想网及对外汉字教学》（1999），周健《论汉字教学的阶段性策略》（2000），陈曦《关于汉字教学法研究的思考与探索——兼论利用汉字“字族理论”进行汉字教学》（2001）等。在教学方法上，专家学者们大都认同按照汉字规律来教授汉字，要求改变汉字教学的随意性和无序性，重视部件教学，提出教学要有针对性和层次性等等。

第四，学习者角度，主要是认知规律的调查和研究，以及汉字偏误分析。认知规律方面代表性的论文有：王碧霞等《从留学生识记汉字的心理过程探讨基础阶段汉字教学》（1994）通过对留学生汉字学习的心理调查，从学的角度探讨了对外汉字教学存在的问题，指出应当设立专门的汉字课，基础阶段的汉字输入要大，输出要小，在大量输入的基础上培养学生的“字感”。石定果和万业馨《有关对外汉字教学的调查报告》（1998）对留学生在汉字教学中出现的问题进行了调查，证实了汉字学习态度与母语文化背景的关系，证实了汉字学习能力与汉语综合知识水平的关系。万业馨《从汉字识别谈汉字与

汉字认知的综合研究》(2002)指出对汉字规律的探求应该是一项综合研究,应当把汉字研究和汉字认知规律的探求结合起来,才能有益于汉字教学。至于认知心理学实验与对外汉字教学的结合,主要是笔画数、部件对汉字识别的影响研究,比如,张积家等《笔画复杂性和重复性对笔画和汉字认知的影响》(2002),冯丽萍等《部件位置信息在留学生汉字加工中的作用》(2004)等。尽管认知心理学实验取得了比较丰硕的成果,但是仍有不少问题有待深入,而且如何将认知研究与具体的教学实践联系起来,仍是需要我们进一步研究的问题。

在偏误分析方面代表性的有:施正宇《外国留学生字形书写偏误分析》(2000)认为跟汉语习得过程中存在中介语一样,汉字习得过程中也存在着一种中介状态,而以正字法为依据,对非字、假字、别字的分析,可以帮助我们客观、准确地描述这种中介状态。高立群《外国留学生规则字偏误分析——基于中介语语料库的研究》(2001)主要对比分析了留学生在学习读音规则形声字和不规则形声字时出现的错误,认为学生对字的识别主要依赖于对字形信息的加工。偏误分析针对学生在汉字教学中出现的具体问题而进行研究,为汉字教学提供了依据。我们有必要对学生在汉字教学中出现的错误和偏误进行归类总结,从而找出原因,并有针对性地予以解决。

第五,其他角度,如汉字文化方面的研究,汉字教学和计算机结合的研究等等。例如,(德国)柯彼得《汉字文化和汉语教学》(1996),胡双宝《汉字的文化蕴含与汉字教学》(1999),潘先军《汉字电脑输入与对外汉字教学》(2000)等。

总体来说,自90年代中期以来,对外汉字教学研究越来越受人们的关注,但关注度仍然不足。笔者对国际汉语教学讨论会会后结集出版的论文选(从第一届到第八届)论文数量进行了统计,论文总数共734篇,其中汉语与汉语教学部分179篇,占24.39%,语法与语法教学部分166篇,占22.62%,词汇与词汇教学部分84篇,占11.44%,这三个部分合计429篇,占总数的58.45%,而汉字与汉字教学部分仅有43篇,占总数的5.86%。至于对外汉语教学的几个核心刊物,如《世界汉语教学》、《语言教学与研究》、《汉语学习》等,也是平均两期才有一篇汉字和汉字教学方面的论文。而且,目前大多数学校并没有独立的汉字课,教学方法也比较单一,多偏重字形的教学,对汉字教学的研究比较零散,欠缺系统性。本文在借鉴前人研究的基础上,从教学理念、教学模式和教学方法三个维度对对外汉字教学进行系统性的考察,以教学理念为指导,探讨对外汉字教学的课程设置问题,以及在具体操作层面的教学方法问题。

1.3 研究思路及理论指导

对外汉字教学是对外汉语教学中的一个重点,同时又是一直以来困扰对外汉语教学

的一个难点。汉字与汉语密切相关，汉语学习离不开汉字的学习，汉字的习得影响汉语的最终习得，留学生对汉字的掌握情况直接影响到读写等技能的提高，进而影响其整个汉语水平的全面提高。虽然对外汉语教学在过去的几十年得到了蓬勃发展，但至今仍没能消除国际世俗流传久远的汉字难学偏见，汉字甚至成为留学生学习汉语的头号障碍。如果把汉字定位为汉语的附属品，把汉字看成单纯的书写符号，那么即使重视汉字教学，也难以将这种重视落到实处。

教学理念可以指导对外汉字教学实践，教学模式的建立、教学方法的采用，都与教学理念密切相关。本文通过考察对外汉字教学现状，指出目前对外汉字教学存在着汉字难学和难教的问题，而其根源就是没有充分重视汉字的特殊性，教学理念出现了偏差。而后从教学理念入手，结合“字本位”理论、汉字本体研究、认知规律等三个方面，论述汉字教学的重要性，并依此提出对外汉字教学模式的构想。最后，抓住汉字形音义三位一体的特点，结合现代汉字研究成果和教学实践情况，提出教学方法上的建议。

2 对外汉字教学现状

随着全球“汉语热”的升温，对外汉语教学迅猛发展起来，逐步形成了以培养学生听、说、读、写等交际能力为主要教学目的的教学倾向。作为对外汉语教学的一个环节，汉字教学开始受到人们的关注，其发展现状可以从教学理念、教学模式和教学方法三个层面来进行考察。

2.1 教学理念

这里的教学理念指的是人们在理论层面对汉字及汉字教学总的、一般的看法，具有指导对外汉字教学实践的作用，教学模式的建立、教学方法的采用，可以说都与教学理念密切相关。对外汉字教学作为对外汉语教学的一个组成部分，其教学理念与对外汉语教学一样，都深受西方语言学和语言教学理论的影响。

2.1.1 文字是记录语言的符号

语言和文字的关系作为语言研究的一个基本问题，很多人对此都做过论述，一个最为经典的结论就是——文字是记录语言的书写符号系统，语言是第一性的，文字是第二性的。亚里士多德在《范畴篇·解释篇》中写道：“口语是心灵的经验的符号，而文字则是口语的符号。”^[3]自亚里士多德以来，印欧语的研究传统将语言视为现实的符号，而文字是记录语言的符号，也就是符号的符号，文字不能直接表达思想。在“语音中心主义”为主流思想的时代，人们认为文字是由语音派生出来的，是用来表现语言的，语言居于支配地位，而文字服务于语言，居于从属的、次要的地位，卢梭在《论语言的起源》一书中甚至认为最贴近语音的拼音文字是世界上最充满智慧的文字，使用拼音文字的民族是世界上最优秀的民族，而使用非拼音文字的民族则是野蛮的、原始的民族^[4]。在这种充满偏见的观点的影响下，后来甚至出现了废除汉字的呼声。

现代语言学之父索绪尔认为：“语言符号连接的不是事物和名称，而是概念和音响形象”^[5]。语言作为一种符号系统，从符号的两面性来看，语言既要有一定的表现形式，又要有一定的表现内容，于是语音和意义成为语言符号不可分割的两面，就像一张纸的正反面一样。如果文字是记录语言的符号系统，那么文字符号的两面性如何呢？文字是视觉的，其表现形式就是视觉上的形，这个比较容易理解。文字记录语言，那么文字所记录的那个东西应该是其表现内容，可是文字记录语言的什么呢？如果文字是由语音派生出来的，文字记录的是语音，那么汉语里有些古文，我们已经无法正确读出其语音，但是仍然可以理解其含义。西学东渐时期，中国借用日语中的一些词来表达新事物、新概念，如“抽象”、“哲学”、“资本”、“储蓄”等，字形是一样的，但读音与日语

不同,如果仍说这些字记录的是语音,那么显然是不妥当的。再比如,我们上课记笔记,下课以后再看,看到的是老师上课所表达的意义,不是再现老师讲课的声音,那么说文字记录的是意义又有何不可呢?如果文字只是记录语音,那么以现代的高科技手段,完全可以使用录音笔、MP3等记录声音,使之“传于异地,留于异时”,文字就可以被取代了,为什么现在不废除文字呢?伊斯特林在《文字的产生和发展》一书中曾指出,在现代人的生活中,文字“比有声言语所起的作用,不是小了,而常常是更大了。现代人借助文字通常比借助有声言语所获得的信息更多”^[6]。这样看来,文字并不仅仅是为记录语音而存在的,在记录语音的同时,也表达意义。

语言和文字应该是密切联系、却又相对独立的两个系统,前者是听觉的,主要通过声音来表达语义,后者是视觉的,主要作用于视觉感知。文字以一定的形体来记录语言的声音,表达一定的意义,这是文字的共性。

2.1.2 对汉字表意的特点重视不够

文字作为一套符号系统,可以笼统地分为表意体系和表音体系两大类。从起源上说,文字有自源和他源之分,潘文国认为:“自源文字是自创型的,是某个族群的人们在历史发展过程中独立自主地形成的文字。他源文字又称为借用文字,是借用他民族的文字体系加以调整改造,从而为我所用”,“凡自源文字都是表意的,凡他源文字都是表音的”^[7]。汉字是自源的,其发展过程是一个“图画→文字画→原始文字”的过程^[8],通过形体与意义沟通,具有很强的表意性。拼音文字是他源的,古希腊由于外族入侵而文明中断,从腓尼基人那里借用了一套符号来标记希腊语的音,这些符号成为希腊字母,而后又通过拉丁文、基利尔文等演变为欧洲各种拼音文字的字母,这些字母拼合在一起,用以摹写语言中的词的一连串连续的声音,是表音的。说汉字是表意体系的文字,并不是说汉字只有形体和意义,而没有声音,只是说汉字在创制之初并不是为了表音的。同样,拼音文字虽然是表音体系的文字,也具有一定的形体,只是它的形体不是为了表达意义。

汉字和拼音文字分属于两种文字体系,性质不同,这是人们的共识。但在教学中,汉字的表意性并没有得到充分的重视,人们更加看重文字的共性,对汉字和拼音文字等而视之,都看作记录语言的符号,语言教学相对于文字教学具有优越性,文字教学只是语言教学的附属品。有些人甚至主张只学拼音,不学汉字,用拼音来编写教材。

2.2 教学模式

笔者对北京语言大学、北京大学、北京师范大学、中国传媒大学、北京外国语学院、南开大学、吉林大学、复旦大学、华东师范大学、南京师范大学、厦门大学、暨南大学等十几所学校的对外汉语教学课程设置情况进行了考察。这些学校开展对外汉语教学活动历史长、规模大，颇具代表性。尤其是北京语言大学，是国家教育部直属高校中唯一所以对来华留学生进行汉语和中华文化教育为主的国际性大学，师资队伍雄厚，学术力量强大，是对外汉语教学的权威机构。这些学校的对外汉语教学情况和水平基本可以代表目前国内对外汉语教学的发展状况。通过考察发现，这些学校中绝大多数都是将汉字教学依附于其他课型，主要是设置在综合课教学中；还有一些学校在此基础上增设了汉字选修课，但对象主要是汉语言文学专业的本科留学生；仅有少数学校开设了独立的汉字课，且只设置在初级阶段。

2.2.1 汉字教学依附于其他课型

目前对外汉语教学基本上都是以综合课为核心，以听力、口语、阅读为辅助课型，全面培养学生的听、说、读、写等交际能力，另外再开设书法、太极拳等文化方面的选修课。在所考察的十几所学校中，除个别学校开设了独立的汉字课外，通行的做法是将汉字教学依附于综合课，作为课堂教学的一个环节，所学内容就是课文中的生词，并在书后配有一定的书写练习。比如，厦门大学在初级阶段仅开设听力和教程课，中高级阶段又增设了口语课，汉字教学在教程课中进行。也有个别学校以阅读课为核心，附带汉字的讲解，例如上海财经大学。

2.2.2 增设汉字选修课

一些学校虽然没有设置独立的汉字课，而是把汉字教学设置在综合课教学之中，但是在此基础上又增设了汉字选修课。例如，北京语言大学汉语进修学院针对非学历教育的语言进修生设置了初、中、高三个级别。没有学过汉语的零起点的，或者学过汉语拼音，掌握 200 左右词汇的学生进入初级（上）学习，开设综合、阅读、听力、口语四门必修课；有一定的汉语基础，掌握 600 左右词汇的学生进入初级（下）学习，开设综合、阅读、听力三门必修课，汉字知识作为选修课，每周 2 个课时；中级阶段新增了汉语写作基础选修课，高级没有汉字课。

此外，北京大学长期班开设了汉字、写作等选修课；北京师范大学开设了汉字入门选修课；中国传媒大学在文化类的选修课中设有汉字书法课；北京外国语大学针对非学历进修生在初级阶段设有选修汉字课。而更多的学校只是面向留学生汉语言本科专业开

设汉字选修课, 比如, 南开大学设有 34 课时的习字课, 教学对象是具有初步汉语知识或者初学汉语的汉语言专业的本科一年级外国留学生。

2.2.3 开设独立的汉字课

复旦大学按照学生的汉语水平, 将语言进修生分别编为 A~J 10 个级次, 其中 A~C 为初级水平, D~H 为中级水平, I~J 为高级水平。A、B 两级开设读写 (12 课时/周)、听说 (6 课时/周)、写字课 (2 课时/周); C、D 两级开设读写 (10 课时/周)、泛读 (2 课时/周)、口语 (4 课时/周)、听力 (4 课时/周)、写作 (2 课时/周); E~J 增设精读、阅读、新闻听力等课程。

南京师范大学分四个年级, 初级读写是一年级的必修课, 每周 3 课时; 暨南大学汉语速成班设有汉字教学课; 吉林大学面向长期进修生, 将汉字课作为一门单项技能课开设。

2.3 教学方法

目前对外汉语教学主要教学目的是培养学生的汉语交际能力, 按照交际性原则和实践性原则, 将综合教学和分技能教学相结合, 主张“精讲多练”。而汉字教学通常设置在综合课中, 是综合课教学的一个环节, 所以主要采用的是“随文识字”的方法。简单来讲就是在课文、生词中出现什么字就学什么字, 字不离词, 词不离句。学生在语境中学习汉字的意思, 有利于读准字音、区别字义, 这在一定程度上降低了认字的难度。同时课后设置相应的练习, 让学生通过操练掌握汉字的写法。但是, 不遵从汉字自身的规律特点, 而是将汉字教学依附于课文、词汇教学, 根据综合课语法点的引入顺序来安排汉字教学的内容, 这样的汉字教学随意性较大, 缺乏循序渐进的有序性和层次性。而且, 综合课涵盖生词、课文、语法和练习, 教学任务十分繁重。将汉字教学设置在综合课中愿望是好的, 希望学生说什么话就学什么字, 做到“学以致用”, 但是实际操作起来, 汉字教学的时间往往被严重压缩, 教师讲解生词、课文和语法, 带着学生完成部分练习, 至于汉字, 基本上是通过学生课下自学和反复练习、教师课上听写检验来完成的, 而教材中的写字练习几乎形同虚设, 这在中、高级阶段尤为严重。在具体教学实践中, 汉字教学常用的手段是描红、临摹、抄写、改正错别字、分析字形结构、讲解偏旁部首等等, 而对汉字形音义的具体分析时常因为限于课时, 不能充分展开, 即便是讲解形音义也是“就字论字”, 零散而不成体系。单独开设的初级汉字课讲解笔画、笔顺、结构等汉字基础知识, 并配有大量练习, 但着眼点主要在教学生写汉字上, 汉字课往往变成单纯的写字课。因此, 汉字教学的效果一直不尽如人意。

3 对外汉字教学存在的主要问题

对外汉字教学既是对外汉语教学的一个重点内容，同时也是长期以来困扰对外汉语教学的一个难点。李大遂曾指出：“在对外汉语教学界，尽管在理论上没有人否认汉字教学的重要，但在实践中还没有给汉字教学以应有的重视，或者说这种重视还远没有落到实处。”^[9]因此，汉字教学一直是对外汉语教学的一个薄弱环节，问题突出地表现为汉字难学和汉字难教。

3.1 汉字教学既是重点又是难点

对外汉语教学隶属于语言教学，语言教学的直接目的是培养学生的语言能力和语言交际能力。据高彦德等人的《外国人学习与使用汉语情况调查报告》统计，在对 1178 名学习汉语的各类中高级学生学习目的的选择情况进行调查分析表明，“以职业工具目的为学习目的者，接近调查对象总数的 1/2（平均百分数为 45.8%）”，“对于非职业目的（即‘为了了解中国’，‘对中国文化感兴趣’，‘研究中国某一专题’等）的选择人数，仅少于职业工具目的。……学习汉语的外国学生普通具有认识、了解与研究中国的强烈欲望及对中国文化的浓厚兴趣”^[10]。中国实行改革开放以后，与世界各国的交流活动越来越频繁，同时也吸引了越来越多的外国人用汉语来从事各种交往工作，如外交、社交、外贸、商业等等，因此实际掌握听、说、读、写等各种言语技能和具备使用汉语进行交际的能力，是外国学生学习汉语的基本需求。

抛开汉字来学习汉语是无法满足大部分学生的学习需求的，且不说书面汉语的学习离不开汉字，即便是听说方面，在学习词汇、语法时也往往要通过对教材的学习来完成，不认识汉字，听说能力再强，也难以向语言学习的高层次发展。可以说，学好了汉字就奠定了良好的汉语学习基础，能促进汉语水平的提高。至于对中国文化的学习、对中国某一专题的研究，更是离不开汉字，因为汉字传承了中国几千年的灿烂文化，是中国文化的脊梁，而且绝大部分的文献资料都是用汉字写成。

3.1.1 汉字难学

汉字文化圈的学生对汉字有一定的了解，学习起来容易一些，但这只是相对于非汉字文化圈的学生而言。比如，日本学生在学习汉字时问题就相对少一些，因为日语里有很多汉字，日本学生在高中阶段就可以掌握日本常用汉字 1945 个^①。但这并不意味着汉字文化圈的学生在学习汉字时就没有问题，因为虽然他们也有汉字，但不都和汉语里的

^① 1981 年公布的《日本常用汉字表》收字 1945 个

汉字一致,与语言教学中存在着母语负迁移作用类似,汉字文化圈的学生也会受到母语文字的干扰。非汉字文化圈的学生对汉字很陌生,不了解汉字的结构规律,但同时也会因为这种完全的陌生和新奇而对汉字产生浓厚的兴趣,这是教学中有利因素。然而,兴趣并不能解决一切问题,汉字难认、难写仍是留学生学习汉语的一大障碍。一般来讲,在汉字的书写和使用中,留学生常常出现以下几种错误^①:

(1) 笔画上的问题,包括笔画增损、笔形失准、笔画连接出错等等。例如,把“真”写成~~真~~,把“觉”写成~~觉~~,把“差”写成~~差~~。

(2) 部件上的问题,包括部件增减、部件错位、部件错用等等。例如,把“诉”写成~~诉~~,把“想”写成~~想~~,把“炼”写成~~炼~~。

(3) 结构上的问题,包括间架不匀、部件组合层次错误等等。例如,把“愉”写成~~愉~~,把“照”写成~~照~~。

(4) 其他,包括形似字替代、同音字或近音字替代、词的干扰等等。例如,把“俄罗斯”写成~~俄罗斯~~,把“朋友”写成~~朋友~~,这类错误有些可以归为部件的原因。另外,学生在学习汉字时通常是先学习词,再“顺便”学习词的写法,所以对组成词的两个字(或更多)认识不清,容易互相干扰。在书写的时候,可能会把两个字颠倒,如把“或者”写成~~或者~~。在阅读时,也会错把一个字认成是常用词中的另外一个字而读错,如把“祝”读成“福”。

庞大的汉字符号体系对留学生来说是个沉重的学习负担。如果不了解汉字的笔画、部件,学生很容易就会把汉字整体视为图画而生硬地记忆。作为记录汉语的书写符号,汉字虽然有音,但是不直接表音,很多形声字的声旁和整字的读音也是不一致的,而大量的同音字也给学生造成了困扰。汉字学习中写字比认字难,而学生学会认写后往往又不会活学活用。比如,学会了“学习”、“服务员”,却不会写“学员”。如果不了解汉字的特点和规律,一个一个零散地学习,那么势必事倍功半,久而久之还会严重挫伤学生的积极性,很多留学生甚至最终放弃了汉字的学习。

3.1.2 汉字难教

留学生在汉字学习中遇到的难点同样也是教学的难点,汉字笔画类型多,结构复杂,布局灵活,且不直接表音,教师要让习惯了音义联系的留学生,重新建立起形义联系的思维方式,这是一个难点。而且,留学生与母语为汉语的学习者不同,中国儿童在入学

^① 语料来源:大连理工大学国际文化交流学院教程期末考试试卷作文部分

前,即使不认识汉字也具备基本的交际能力,换句话说,已经掌握了汉字的音、义两个方面,所以入学后按照汉字的构形规律、从最基础的字教起是没问题的。但是母语非汉语的学生不具备这种汉语交际能力,形音义三个方面都要从零教起。汉字历史悠久,其间经历了小篆统一古文字、古文字隶变、繁体字简化等,形体上有很大的变化,虽然没有改变表意的性质,但是以形示义的功能却相对削弱了,教学中如何处理好这个问题也是一个难点。

汉字数量庞大,形体各异。按照目前的教学模式,教师在进行词汇教学时“顺便”教汉字,表现出很大的随意性,就算教师充分意识到汉字教学的重要性,也会因为课时的限制、汉字出现顺序依从语法点教学的需要等,无法充分展开汉字教学。

3.2 根源探究

汉字难学、难教,一方面,是汉字自身的性质特点造成了汉字的教学和研究难度较大,而更为主要的是,以往的对外汉语教学基本上以西方语言学和语言教学理论为指导,把汉字作为词汇的附属品和单纯的书写符号,对汉字和汉字教学的重视程度不够,没有充分利用汉字形音义相结合的特点,对汉字字义和构词规律也缺乏理解。

3.2.1 没有充分重视汉字和拼音文字的差异

汉字与拼音文字有很大差异,这也是非汉字文化圈的学生认为汉字难学的一个重要原因。

首先,从视觉上来讲,拼音文字的基本构成是字母,是线性的组合方式,而汉字是由笔画构成的间架结构,看起来就像一个小方块。对于毫无汉字基础的非汉字文化圈的学生来说,汉字就像一幅幅图画,这些“图画”或简单或复杂、且由有着不同走向的笔画“勾勒”而成,笔画间可以分离、相接、相交,整体结构上可以分上下、左右、内外等。对于习惯于书写拼音文字的留学生来说,写汉字往往不知道要从何下笔,很多学生甚至写字就跟画画一样。曾经有一个来自爱丁堡大学的留学生在黑板上写“我”字,她先从外围的四个角写起,然后画了一个竖偏左的“十”字,又画了两个撇,最后用两个方向相背的弧线连接这些零碎的笔画。如果不看过程,这似乎是一个正确的汉字,只是个别笔画的笔形不是很标准,可是了解了她的书写过程,实在是让人吃惊于她是如何记住这么繁复的“图画”的。不了解汉字的结构、将汉字作为没什么规律可言的图画来死记硬背,会耗费学习者许多额外的精力。此外,很多笔画的笔形十分相似,对留学生而言就更难区分,比如很多学生把“见”写成“贝”,把“升”写成“开”等等。

其次,从认知角度来说,对意义的加工激活存在着语音和视觉两个通路,只是二者的作用有大有小。大量研究表明,拼音文字主要以语音为中介来通达词义,与拼音文字

不同,汉字主要借助视觉通路,字形表征对语义表征有着更为直接的联系,“在词汇识别的时间进程中,语义表征的激活主要由直接的视觉通路这一最优途径实现,间接途径几乎没有时间发生作用。……语音通路在听觉词汇加工中是最为有效的途径”^[11]。对于非汉字文化圈的学生来说,他们更习惯于将语音和意义建立直接的联系,在识别汉字时不善于利用字形,在学习汉语时也往往不注重汉字的学习,而更注重口语方面的学习。这种认知方式的差异带来的另外一个影响就是,由于拼音文字主要借助语音通路,使用有限的几十个字母就能记写其语言的语音体系,比如,英文字母有26个,俄文字母有33个。但是单个的字母往往不能构成语词,甚至连语素都不是。而汉字的数量则远远超过了汉语语音体系的音节数,这是因为汉字本身绝大多数同时是语词并兼语素。因此,浩如烟海的方块字乍一看确实比记音的几十个字母要繁杂得多,学习起来也需要更多的精力,但是,学习汉字绝对不是浪费时间,甚至还可以为提高汉语学习的效率做出巨大的贡献,因为学习汉字的同时就学会了大量的单音词和语素,对汉语的词汇、语法学习都有很大帮助。

3.2.2 教学理念的偏差造成的“连锁反应”

汉字教学理念可以反映教师对汉字教学的重要性的必要性的认识,体现的是教师进行汉字教学的指导思想和原则。汉字教学应该建立何种教学模式、采用哪些教学方法,这些都跟教学理念有着直接的关系。具有先进汉字教学理念的教师应充分遵循汉字自身的性质特点,应充分考虑汉字和汉语之间的关系,应充分关注学生在汉字学习中出现的问题,并采用相应的教学方法加以解决。目前的教学理念主要还是受西方语言学和语言教学理论的影响,偏重培养学生的口语交际能力,将汉字仅仅视为语言的书写符号,而符号是可以和本体分离的。产生的“连锁反应”就是,没有独立的汉字课,将汉字教学依附于语言教学,主要采用“随文识字”的方法,重口语、轻汉字、重阅读、轻书写,学生是在学习汉语的同时,“顺便”学习汉字的,学到的汉字是一盘散沙,更谈不上规律的掌握。其教学效果就是汉字难学、难教,很多学生甚至放弃学习汉字,只学口语,结果口语水平也很难有更进一步的提高。汉字教学已然成为对外汉语教学中的“短板”。

文字是记录语言的符号,语言先于文字而存在,我们并不否认这一点。然而,不论是汉字,还是拼音文字,都有自己的性质特点,如果在教学中不加以区分,那么就容易出现偏差。在2.1.1曾谈到,西方的“语音中心主义”认为,文字是由语音派生出来的,这一观点是基于印欧语的研究而得来的,其普适性是值得怀疑的。汉字是表意体系的文字,在产生之初并不是为了单纯记音的,汉字的表意性使得汉字得以沟通古今、超越方言地域的限制。汉字与汉语密不可分,不仅仅是记录和被记录的关系。

4 对外汉字教学理念的思考

4.1 关于“字本位”

对外汉语教学界和本位语言学界都提出了“字本位”，但其含义是有差别的。

4.1.1 对外汉语教学界的“字本位”

对外汉语教学界的“字本位”最早由张朋朋和白乐桑提出，主要着眼于教学实践，认为文字教学不应该依附于语言教学，而应该遵从文字的规律和教学原则，是相对独立的^[12]。汉字是表意体系的文字，和拼音文字有很大差异，汉语也有别于印欧语。书写符号的特殊性和汉语的特殊性，决定了汉字教学是对外汉语教学的重要环节，学习汉语而不学汉字是不可行的。对外汉语教学界提出的“字本位”，理论色彩不是特别浓厚，但是与实践联系紧密，比如，张朋朋和白乐桑出版了“字本位教学法”的教材《汉语语言文字启蒙》，吕必松提出对外汉语教学应该“语”、“文”分开，即把书面语教学和口语教学分开，建立相对独立又互相关联的口语教学系统和书面语教学系统等等。

4.1.2 本位语言学界的“字本位”

语言学中“本位”指的是语法结构的基本单位，是语法学说或语法体系建立的基础。本位语言学界的“字本位”是徐通锵相对于“词本位”、“句本位”、“词组本位”等不同的本位观所提出来的，主张汉语句法结构的基本单位是“字”，而不是语素或词，汉语中不存在与印欧语的“词”（word）完全对应的结构单位。印欧语的“词本位”语法体系并不完全适用于汉语。汉语不像印欧语那样拥有丰富的词形变化，以“主-谓”为基本结构框架，并通过一致性原则沟通词法和句法。徐通锵认为，汉语语法结构的三级单位是“字-字组-句子”，字与其他字组合获得编码能力，汉语是语义型语言，以“话题-说明”为句子的结构框架，结构原则依“序”排列。他认为语言是现实的编码，并且将编码的机制和原则与逻辑思维联系起来，不同的编码方式反映的是不同的思维方式。^[13-14]徐通锵的“字本位”达到了很高的理论高度，但遗憾的是，“字本位”尚未建立起完善的语法体系，字类的划分、字组的类型和结构规则、字类和句子结构之间的关系等问题都没有得到解决。

4.1.3 汉字的地位有待重估

对外汉语教学界和本位语言学界出于不同的目的提出了各自的“字本位”，一个是为了解决教学实践问题，一个是为了以字为基础建立适合汉语的语法研究体系，因此，“字本位”的实际含义是有差别的。但是，对外汉语教学界和本位语言学界不约而同地

将目光聚焦到字上，比较了汉语和印欧语、汉字和拼音文字的差别。这促使我们思考，汉字真的仅仅是汉语的书写符号吗？

赵元任在《汉语词的概念及其结构和节奏》（1975）中曾指出：“按西方语言学家的眼光来分析汉语并确定像结构词这样的单位可能有用……但这不是汉人想问题的方式，汉语是不计词的，至少直到最近还是如此。在中国人的观念中，‘字’是中心主题，‘词’则在许多不同的意义上都是辅助性的副题，节奏给汉语裁定了这一样式。”^[15]王力在《实用释义组词词典·序》（1982）中也认为：“汉语基本上是以字为单位的，不是以词为单位的。要了解一个合成词的意义，单就这个词的整体去理解它还不够，还必须把这个词的构成部分（一般是两个字）拆开来分别解释，然后合起来解释其整体，才算是真正彻底理解这个词的意义了。”^[15]一个汉字对应一个音节，但同时汉字是表意体系的文字，学会了汉字就相当于学会了单音节词和构成复音节词的语素。从这一层面来说，汉字不仅是汉语的书写符号，还是书面汉语的语法单位，是由字到词再到句的构成基础。拼音文字是用来记音的，学会了语言，拼写就变得相对容易。但汉语不是这样，汉字的习得必须经过长期的努力。“字本位”的提出启发我们应当重估汉字的地位，根据汉字和汉语的自身特点考察汉字和汉语的关系，以及汉字教学在对外汉语教学中的作用。

4.2 关于汉字与汉语的关系

汉字和汉语的关系十分紧密，作为汉语的书写符号系统，汉字适应汉语缺少形态变化，同音词多等特点，但同时，汉字的表意性使得汉字得以贯通古今，跨越地域，限制了汉语的分化，促进了民族共同语的形成。汉语书面语的教学在中国有着悠久的历史，古代的语言启蒙就是以识字为基础的，而传统语言学也以字为核心，研究字形、字音和字义。汉字的学习是掌握汉语书面语的必经之路，对外汉语教学应当将汉字教学作为语言教学的一个重要组成部分。

4.2.1 汉字是汉语的书写符号

汉字是汉语的书写符号，具有文字的共性，有形、有音、有义。印欧语以“词”（word）为基本单位，富于词的形态变化，词根和词缀的结合非常紧密，如果使用记录语素的文字，很难充分表达词的语法形态和变化，使用字母音素的拼合来记录语音音位则是最经济有效的方法。汉语是孤立语，缺少形态变化，对于一句话有多少个词，不同的人可能有不同的看法，但是有多少个字却是显而易见的，因为一个字对应一个音节。汉字是表意体系的文字，字形本身并不是表音的符号。现代汉语以双音节词和多音节词居多，一

个汉字就相当于一个语素,同时汉语里也有很多单音节词,那么一个汉字就相当于一个词,所以汉字有时和印欧语的“语素”(morpheme)对应,有时和“词”(word)对应^[16]。汉字是形音义统一的,字形以表达汉语中的语素义或词义为主,且一个字对应一个音节,所以有人将汉字称为“语素-音节”文字。汉语以单音节语素为主,而汉语的音节是有限的,于是同音现象很多。如果像拼音文字一样用记音的方法来联系意义的话,那么必然会因为文字数量太少而跟语音音节一样无法体现足够的区别性。汉字为适应汉语的这一特点,存在大量的同音字,但是这些字形体各异,在书面上可以区别意义。

汉字之所以经久不灭,是因为汉字适应汉语的这些特点,并受到汉语的制约和推动而发展演变。例如,周秦时代汉语单音语词大量孳生,随着词汇越来越丰富,汉字所承担的表意责任也越来越大,词的派生推动了汉字的孳乳,很多字原来是一字多义,后来为了更好地区分,在原有字形的基础上加注偏旁,形成新的汉字。在这一时期,汉字的形声化趋势急剧发展,形声字大量产生。而魏晋之后,汉语造词以合成为主,汉字的增长速度也就逐渐放缓^[17]。

4.2.2 汉字亦是“第二语言”

许慎在《说文解字·叙》中曾提到:“盖文字者,经艺之本,王政之始,前人所以垂后,后人所以识古。”^[1]这并非古人的妄自尊大,而是立足于汉字自身的特点而得出的结论。索绪尔曾指出:“语言和文字是两种不同的符号系统,后者唯一的存在理由是在于表现前者”^[5],但他又强调“对汉人来说,表意字和口说的词都是观念的符号;在他们看来,文字就是第二语言。在谈话中,如果有两个口说的词发音相同,他们有时就求助于书写的词来说明他们的思想”^[5]。汉字的表意性,使得汉语拥有可以超时空、跨地域的可阅读的书面语言,限制了汉语的分化。英国语言学家帕默尔曾指出:“虽然中国的不同地方说着互相听不懂的方言,可是不管是哪个省的人,只要有文化的,都能马上看懂古代文字写得一个布告。据说,一个广州人要把它读出来,那声音对于一个说北京话的人根本不能传达任何意思。所以汉字是中国通用的惟一交际工具。惟其如此,它是中国文化的脊梁。”^[18]汉字蕴含并造就了丰富的汉文化,这一点是拼音文字无可取代的。著名汉学家高本汉曾说过:“中国不废除自己的特殊文字而用我们的拼音文字,并非出于任何愚蠢的或顽固的保守性。……中国人抛弃汉字之日,就是他们放弃自己文化基础之时。”^[18]可以说,正是汉字和汉字文化,使生活在疆域如此广袤的人们,出于对文字的认同、对文化的认同,形成了民族凝聚力,而这又成为促进国家统一的强大推动力。

早期的汉字都是一些刻画符号，直接以形示意，因此有人认为“汉字并不是为语言而去记录汉语的，而是为了认知才会作为记录语言的工具的”^[19]。这一说法还有待商榷，但可以肯定的是，文字并不总是被动地、由语言决定其一切的，文字一旦形成，就会对语言产生反作用。而对于汉字这种表意体系的文字，其反作用力就显得特别突出。汉字的单音性、表意性使得汉语能以相对有限的字记录无限的词，而为了表达新事物、新概念，可以使用已有的字进行组合创造新词，书面用开后再进入口语系统，比如，汉语里原来并没有“电视”这个词，为了满足表达新事物的需要，使用已有的“电”和“视”，将其语素义拼合构成新词。另外还有一些由文字系统进入语言系统的汉字，比如“氛”、“氤”、“氲”等。^[20]对于外来词的引入，中国人更钟情于意译，很多词语开始引入时是音译的，后来也转为了意译，比如，从“德律风”到“电话”，从“梵婀玲”到“小提琴”等等。可以说，汉字的表意性推动了语言中的词语发生变化。

4.3 关于汉字与认知

不同民族的人思维方式存在着差异。西方人重视抽象分析，在语言学习中看重语法规则、词法规则等规律性的东西，学习文字时重视拼写的正字法，而在阅读时，不认识某个词，不了解词的意思，却能大致读出其发音，他们更习惯将语音和意义建立起直接的联系。相比之下，中国人重视具象综合，比如在汉字构形上，古人通过“观物取象”的经验直觉方式来表达概念，早期的汉字有很强的象形特点，只是后来逐步摆脱了物体具象的束缚，不断地线条化、抽象化，象形的程度不断降低，但依然保留了表意的性质。中国人已经习惯通过字形去沟通音义，在阅读时，即便不认识某个汉字，往往也能理解其大概含义。认知方式是人们感知和认识世界的方式，具体到语言学习中，指的就是学习者的学习方式。来中国学习汉语的留学生大多是成年人，已经具有一套适合母语特点的、完整的认知方式。例如，以印欧语为母语的留学生，习惯于使用字母音素的拼合来记录语音，当他们面对汉字的时候，需要完成从一维的线性结构到二维的框架结构的转变，而更为重要的是，他们需要完成从借由语音通达意义到主要借由字形通达意义的转变。这种认知方式的区分会加大留学生学习的难度。

汉字难认、难写，但比较来看，写要难于认，教学中可以采用“认写分流”^[21]的方法，但不能完全放弃写。从书写层面上来说，字形是文字最本质的部分，对汉字字形的分析有利于对汉字整体结构的把握和学习；从认知角度来说，汉字字形勾连着字音和字义，对汉字的识别主要借助视觉通路，写字是加深形义理解和促进记忆的过程，可以帮助学生更好地认知汉字。认知心理学认为：“学会了语言和阅读的人都具有一个心理词

典。所谓认知一个词，就是在心理词典中找出了与这个词相对应的词条，并使它的激活达到阈限所要求的水平”，“从认知经济的观点来看，在中文心理词典中以字的形式进行储存是最经济的”，Just 和 Carpenter 的实验也在一定程度上说明“中文有可能是以字的形式储存于心理词典之中的”^[22]。因此，掌握汉字的形音义对词汇教学也有帮助，汉字教学应该和词汇教学有机结合起来。

对外汉语教学与汉语的母语教学也有区别。中国儿童在入学前就已经具备了一定的口语交际能力，已经掌握了音、义的部分，按照汉字的构形规律，逐步学习，将音、义再与形联系起来就可以了。而对于没有汉语基础的留学生来说，形、音、义三者都是陌生的，识字存在着多种可能性，可以从形入手，可以从音入手，也可以从义入手。但总的来说，汉字教学从形入手是更为合理的，并应在此基础上建立形音义的联系。与中国儿童相比，留学生的思维、心理都是成熟的，而这些因素在第二语言学习中也可以发挥一定的作用，比如留学生的模仿能力虽然不及儿童，但其分析推理能力占优势，汉字教学可以利用这一点，分析汉字构形规律和表意特点，讲解汉字的构词功能，着重培养学生的汉字自学能力。

5 对外汉字教学模式的思考

对外汉字教学模式应当充分考虑汉字自身的性质特点和认知规律,以及汉字和汉语的关系。“当前,全世界汉语教学界都在讨论如何提高教学质量的问题,对于现在的教学有各种各样的批评。这场讨论关系到新世纪里汉语教学如何发展,因此是十分必要的。改革教学首先还是要从整体的格局上去考虑,从某个角度说,整体的格局决定着教学的走向,所谓整体的格局,其实可以概括为教学模式。”^[23]从对外汉语教学学科建立至今,教学模式经历了多次试验和探索,对以往几种教学模式的分析有利于我们结合教学现状,建立起新的、更为合理的教学模式。而只有建立起合理的教学模式,对外汉字教学才能更顺利地进行,教学方法才能真正有用武之地。

5.1 几种教学模式的分析

5.1.1 先语后文

“先语后文”指在入门阶段先学口语,只教拼音,不教汉字,通过汉语拼音使学生掌握几百个生词,大约半年以后再开始集中学习汉字。1950年,清华大学设立了对外汉语教学的专门机构,对外汉语教学进入初创时期。此期来中国留学的外国人很少,主要学习目的是和中国学生一起学习专业课,汉语学习只是预备性的。“先语后文”从培养口语能力入手,逐渐过渡到侧重听读或读写训练,是以词汇和语法为中心的教学模式。

从表面上看,“先语后文”先绕过汉字教学,分散了难点,实则集中了难点,留学生在学汉语之初只有拼音,感觉单调,而汉字又是将来要学习的内容,长间接触不到汉字,学生都比较着急。等到真正学习时,面对的又是成批成批的汉字,因为“听说先行”,学过的拼音用汉字写出来以后,学生不能把形和义联系起来,几乎要当做生词再学一遍。^[24-25]

5.1.2 语文并进

“语文并进”在“先语后文”被否定后逐步确立,指汉字教学和语音、语法教学同步进行。“语文并进”的出发点是好的,将听说训练和读写训练作为相辅相成的两个方面,考虑到留学生学习汉语和中国儿童学习母语不同,较强的认知推理能力可以使其借助文字促进语言学习,利用汉字的特点来激发学生的兴趣,在学习过程中增强文字形象反而可以巩固口语能力。但在实际操作上,“语文并进”与“先语后文”一样都是走“文从语”的教学路子,将汉字教学作为词汇教学的附庸,遵从汉语教学的需要,学说什么

话,就教写什么字。那么,从语言教学的顺序来说,先教的必然是“你好”、“再见”、“谢谢”、“不客气”、“对不起”、“没关系”、“老师”、“学生”、“介绍”、“姓名”、“哪国人”等等,而这些常用词的识别、记忆和书写都相当困难,违背了汉字的认知规律。虽然很多教材在课后都附有汉字书写的练习,但是很多教师都没有给予充分的重视,往往让学生课下自己练习,课堂上不做讲解。不正确的汉语言文字观,使教师和学生都忽视了对外汉字教学。

5.1.3 关于汉字教学提前的试验

通常,对外汉语教学在两周左右的语音教学阶段,主要通过汉语拼音教语音,教材用拼音编写,基本上不出现汉字或只出现少量的汉字。习惯使用拼音文字的留学生由于受到母语文字和拼音的干扰,发音不准,出现“洋腔洋调”。1973年,北京语言学院就此做了一个试验^[26]:试验班在头两个星期内,除了在最后两天教《汉语拼音方案》外,生词和课文都用汉字,让学生通过对汉字发音的强迫记忆掌握汉语语音,拼音只是作为给汉字注音的工具,而不是练习发音和说话的工具;对照班只教拼音、不教汉字。试验结束以后,试验班的学生不但掌握了一百多个汉字和几十个句子,同时也掌握了汉语拼音,跟只教拼音、不教汉字的对照班相比,语音语调也不差。试验初步证明,一开始就教汉字、用汉字教语音并不是不可行的,甚至还会取得更好的效果。遗憾的是,这个试验在当时并没有继续下去,也没有形成教学模式,能否推广有待考察。

5.2 汉字教学与语言教学的矛盾

对外汉语教学如何处理听说和读写以及听和说、读和写的关系,一直是争议性的问题,这个问题在外语教学中也存在,只是在对外汉语教学中尤为突出。汉字是记录汉语的符号,但汉字又有别于拼音文字,完全脱离汉字来学习汉语是不可行的。语言和文字的矛盾使听说训练和读写训练相互制约,如果简单让学生一个一个地学习课文里出现的汉字,那么学生一方面没有形成汉字书写习惯,一方面又对汉字的形体结构缺乏系统的了解,汉字对他们来说难认、难写、难记,是一个长期负担。针对这一弊端,吕必松、张朋朋等都主张“语文分开”^[25],把书面语教学和口语教学区别开来,形成两种教学系统,二者分工明确。吕必松认为,汉字“既是汉语的书写符号,也是书面汉语的语言单位和语法单位。因此,汉字教学不但是书写符号的教学,而且也是语言单位和语法单位的教学,是书面汉语教学的基础和基本组成部分”,“教汉字也是教汉语”^[26]。将汉字从语言的附庸地位摆脱出来,于是出现了“独立设课”的呼声,要求根据汉字系统本身的字形结构特点制定一套汉字的教学方法和步骤,不必受汉语教材的限制。“独立设课”使汉字教学不再依附于词汇教学,而是真正从汉字自身特点和规律出发来组织教学。但

这样也存在一个问题,那就是留学生学习汉语和中国儿童学习母语不同,中国儿童在入学前就有一定的口语交际能力,已经掌握了音、义部分,再按照汉字形体的规律,从“一”、“二”、“三”、“大”、“小”、“上”、“下”、“人”、“口”、“手”学起,是没有问题的。而对留学生来说,形、音、义都是陌生的,对外汉字教学如果不和语言教学联系起来,只是单纯地由易到难,不考虑字的用法和使用频率,那么也难收到良好的教学效果。怎样处理好“语”和“文”的矛盾,仍然是需要进一步研究和解决的问题。

5.3 建立相对独立的汉字课

当前的对外汉字教学,不论是独立的汉字教材、配套汉字教材、还是综合课练习中的汉字相关内容,着眼点通常都局限在对初级阶段的留学生的教学上。但是,通过对留学生期末试卷的调查发现,初级学生汉字出错较多的是笔画增损、笔形失准、位置错乱等,而中、高级学生的错误更多地集中在汉字部件上,尤其是一些错误的类推,比如,把“烦”写成𢇛,把“热”写成𤇗。肖奚强通过对大量错字的分析,发现留学生有很多由于类推而产生的错字,且这些错误大多出自中级水平的学习者^[27]。从现实状况考虑,汉字仍然是中、高级留学生学习的一大障碍。因此,对外汉字教学应该贯穿对外汉语教学始终,是个长期任务,但在不同阶段可以各有侧重,课程设置也可以根据实际情况做调整。总体来说可大致分为三个阶段:从侧重汉字结构和用法,到侧重汉字用法和阅读,再到侧重阅读和写作。

5.3.1 独立的初级汉字课

初级阶段应当设置独立的汉字课,重点突破汉字的笔画、结构、成字部件、非成字部件等,打下坚实的基础。总的来说,汉字教学内容出现的顺序是由易到难。为了帮助学生区别形近的汉字和部件,可以把形近的汉字和部件同时教授,使学生注意它们形体上的区别,比如,把“日”和“月”同时教;为了帮助学生理解汉字的组合规律,学过部件后,再教它们组合而成的汉字,例如教“女”和“子”之后接着教“好”。但是不要把汉字课作为单纯的写字课,而要结合音义来教学,通过教学一方面让学生识记一定数量的汉字,另一方面在一定数量的汉字的认知基础上,理解和掌握汉字的结构特点和音义规律,体会汉字和汉语的关系,培养汉字自学能力。在教学中,除了汉字的书写,教师还可以简单介绍汉字知识,并结合简单的词、句,使学生学了汉字就能用上,不割断和语言教学之间的联系。例如,入门阶段介绍汉字基本笔画时,就可以以“一”、“工”、“人”、“天”、“作”、“了”为例字,并组成例句:“工人工作了一天”,既学了汉字的书写,又学了汉字的用法。

5.3.2 综合课框架内的中、高级汉字课

中、高级阶段可以充分利用部件教学，实现形声字的大量扩展，重视字义理解，尤其要重视字的构词功能，以字带词，由词带句。在课程设置上，可以不单设汉字课，在综合课的主框架内根据教学内容弹性安排一定的课时来进行汉字教学，但要满足总的课时量要求^[28]。在教学内容上，根据具体汉字的构形规律、使用频率、作为部件的价值、构词能力等等，有针对性地选取随文出现的汉字，进行系统讲解。而目前大多数学校的做法是，词汇、语法教学占用了绝大部分时间，汉字教学被极度压缩，教材中的汉字教学部分形同虚设，往往变成学生课下自行练习，缺少教师的有效指导，也难怪学生一直认为汉字难学了。除此之外，还可以增设汉字选修课，不必拘泥于综合课的教学内容，可以利用中、高级学生良好的汉语基础，介绍汉字知识、形音义规律等等，集中识字，联想构词，扩大识字量和词汇量，也可以介绍一些汉字文化方面的内容，增加学习的趣味性。

6 对外汉字教学方法的思考

“随文识字”的方法无法按照汉字自身的特点和规律来组织教学，随机性较大，很难成体系。对外汉字教学应该优先选择符合构形规律、理据性强、使用频率高、构词能力强的汉字作为教学的重点，从字形分析入手，结合音义和构词情况，帮助学生建立起形音义之间的联系，学会认字、写字、用字，有意识地培养学生的汉字自学能力。

《汉语水平词汇与汉字等级大纲》（以下简称《大纲》）是汉语水平考试各级考试的主要依据，也是对外汉语教学总体设计、教材编写、课堂教学和成绩测试的重要依据，是对外汉字教学最具权威的纲领性文件之一，汉字大纲部分共收字 2905 个（2864+41），包含了国家语委汉字处制定的《现代汉语常用字表》2500 个一级常用字中的 2485 个^[29]。以下的一些统计、分析主要以《大纲》为依据，另外，结合了在教学实践中留学生出现的一些书写错误，并截取了部分图片来举例。

表 6.1 汉字大纲等级分布表

Tab. 6.1 Distribution of Chinese Characters Outline for HSK

	正字	附录	小计	占四级总字数比例
甲级字	800	0	800	27.54%
乙级字	804	0	804	27.67%
丙级字	590	11	601	20.69%
丁级字	670	30	700	24.10%
合计	2864	41	2905	100%




6.1 从字形分析入手


留学生在学汉字时，“既要辨认字形本身的结构，又要建立字形与字音、字义的联系，这个心理过程很复杂。形、音、义三方面，字形的掌握是初学汉字的主要难点”^[30]。汉字在形体上有三个结构层次：笔画、部件、整字。理论上讲，汉字可以通过笔画教授，通过部件教授，也可以直接教授整字。教授笔画、部件，最终都是为了教授整字。如果直接从整字入手，不加以分析，那么难度会很大，而过于强调笔画又会显得太零碎，不利于学生的整体认知^[31]。总的来说，借助部件是对外汉字教学中一个主要而有效的手段，但部件并不是对外汉字教学的全部，只是可以利用的一个特征，因此也要兼顾好笔画和整字的教学。

6.1.1 以笔画为基础

笔画由点和线构成,是汉字形体结构的生成元素,是组成汉字字形的最小单位。从形体结构的角度来看,汉字的笔画相当于拼音文字的字母,是最基础的部分,只是不代表发音。从循序渐进的教学原则出发,对外汉字教学也应从笔画开始。

(1) 树立正确的笔画观念

笔画的基本形状就是笔形,现代汉字的笔形除了点以外,大多是直线或几条直线连结而成的,很少用弧线,汉字整体呈方块的形式,比如:横笔(一)、竖笔(丨)、折笔(乚)等等,只有撇笔(如“人”字第一笔)、捺笔(如“人”字第二笔)和部分钩笔(如“家”字第六笔,“我”字第五笔等)略有小的弧度。据统计,《印刷通用汉字字形表》所收 6196 个字中,横笔和竖笔出现的频率最高,分别占 27.68%和 17.60%,其次是撇笔 15.95%,点笔 13.62%,横折 6.66%,捺笔 2.97%^[32],难怪人们常说“横平竖直的汉字”。可是,拼音文字就大不相同了,除了点和直线外,还有很多弧线,于是很多留学生在写汉字时,会把“口”画成一笔的扁形“O”,把“了”写成阿拉伯数字“3”的样子,把“离”写成,把“很”写成,还有些留学生把拉丁字母带入汉字中,把“KK”写成。因此,在对外汉字教学中首先要树立正确的笔画观念,“强调汉字教学从笔画教起,就是为了更好地帮助学生过好建立新的文字理念和形成新的文字习惯这一关”^[26],否则留学生很容易把汉字看成随意性较大的图画,笔画长一点儿短一点儿、直一点儿弯一点儿、平一点儿斜一点儿都无所谓,这样很容易写错、认错,比如把“土”和“士”、“贝”和“见”、“换”和“挽”、“干”和“于”、“开”和“升”弄混。

笔画的走向称为笔向,汉字的笔向变化多端,但有一定的规律。横笔从左到右,提笔从左下到右微上,竖笔从上到下,撇笔从右上到左下,捺笔从左上到右下,点笔和折笔变化较多,总的来说也是从上到下,从左到右,或二者结合。总体来看,汉字的方块结构有横纵二维,横类(横笔、提笔等)从左至右,纵类(竖笔、撇笔、捺笔等)从上到下。如果给留学生建立起这样的观念,他们在书写时就可以避免像画画一般而不知从何下笔。使用正确的笔向,不仅方便记忆,书写起来更为合理,提高书写速度,而且可以少些错字,比如,“冬”下的两个点应该是从左上到右下,很多留学生都从下往上写,结果造成笔形错误或不规范,写成.

(2) 从基本笔画到派生笔画,由笔画带字

关于笔画笔形分类至今仍未统一。黄伯荣、廖序东主编的《现代汉语》(增订二版)列单一笔画 5 种,变化笔画 36 种,共计 41 种;傅永和的《汉字结构和构造成分的基础

研究》把现代汉字笔画分为平笔笔形和折笔笔形两大类,其中平笔笔形有6种,折笔笔形有23种(包括12种单折笔和11种复折笔),共计29种;张静贤的《现代汉字笔形论》分为基本笔形6种和派生笔形25种,共计31种;李大遂的《简明实用汉字学》分为基本笔画8种和变体笔画27种,共计35种……之所以出现这么多的分类,主要是由于各家的着眼点不同。从区别字形角度看,笔形的分类要以与其他笔形是否混同为标准,由此分出来的类别就相对较少。而从书写角度看,为了保持字形美观、和谐、匀称,那么就会有撇点(如“女”字第一笔)和撇折(如“去”字第四笔)、平撇(如“千”字第一笔)和竖撇(如“月”字第一笔)、左点(如“家”字第二笔)和长点(如“对”字第二笔)等诸多区别,分出来的类别就很多了^[32]。在对外汉字教学中,如果一下子给留学生列出笔形的各种情况,很容易给他们造成混乱,那么从笔画入手、由易到难的想法也就很难实现了。对外汉字教学理应化繁为简,把简单的点或线构成的笔画作为基本笔画,把两个或两个以上的基本笔画连结而成的作为派生笔画。在基本笔画的基础上,学习派生笔画,并通过例字让学生感知笔画的作用。比如,在学横笔的时候,给出例字“一”、“天”等,然后学习相近的派生笔画:横折,如“口”、横钩,如“买”等。认知心理学对此也有相关支持,大量研究表明,笔画少的汉字总体上比笔画多的汉字容易识别^[39]。

此外,还有一些笔形变化规律:横笔做部件的末笔时,如果右侧还有其他部件,横笔变为提笔,如“坏”、“玩”、“孙”、“物”;当“月”这个部件在下方时,撇笔变为竖笔,如“青”、“前”、“肯”、“育”;包含捺笔的部件右侧若有其他部件,捺笔变为点笔,如“从”、“欢”、“村”、“矮”;竖钩下边若有其他笔画或部件,要变成竖笔,如“少”、“尖”、“吵”、“哥”^[32]……这些规律不要一股脑灌输给学生,可以结合教学内容,适当讲解,通过例字反复练习,加深记忆。

(3) 注意笔顺、笔画的位置和组合方式

笔画的书写顺序称为笔顺,笔顺规则符合汉字的构形规律,是最佳书写方式。印欧语以词为基本单位,书写时没有宽度的限制,所以每个字母在横向上所占的空间都差不多,但是书面汉语以字为基本单位,汉字受到方块形式的限制,结构内部每一部分要根据笔画数、构形位置来分配空间,而笔顺可以协调这种空间的分配。留学生有时虽然写对了汉字,但是看起来总是不够规范、美观,原因之一就是笔顺不正确。但是,对于笔顺的要求不能过于苛刻,因为就算是中国人,完全按照正确的笔顺来写汉字也不太容易做到,而且一些汉字的笔顺还存在争议,如果留学生学习汉字的同时,还要准确记忆书写顺序,那么显然就增加了学习负担。可是,一些基本的规则还是可以结合例子教给学

生的：先横后竖（如“十”字），先撇后捺（如“人”字），先上后下（如“六”字），先左后右（如“八”字），先中间后两边（如“小”字），先外后内，最后封口（如“日”字）等，让学生对汉字的书写顺序有一个总体认识。

至于笔画的组合方式有三种：相交、相接和相离，且每个字笔画的空间分布有一定的位置要求。笔画位置、笔画组合方式不对也会造成书写出错。比如，把“这”写成~~这~~，把“八点”写成~~入点~~，把“买”写成~~买~~，把“家”写成~~家~~，把“为”写成~~为~~，把“决”写成~~决~~等等，这些都是在教学中需要注意的问题。

6.1.2 以部件为核心

对外汉字教学应该从笔画起步，但笔画既不表义也不表音，如果教学一味纠缠于笔画，那么势必显得十分零散，增加留学生的学习负担。部件是构成汉字的二级结构单位，也是汉字构形的核心。部件等于笔画是特例（如“一”、“乙”），大于笔画是常例。在独体字中，部件等于整字，在合体字中，部件小于整字。部件有很强的能产性，以一定的空间位置和层次组合方式来构成汉字，如“嘴”这个字，由“口”、“此”、“角”这三个部件构成，在空间上呈 $\begin{bmatrix} 1 & 2 \\ 3 \end{bmatrix}$ 分布。

根据认知心理学的实验，高频字由于整字激活的速度较快，因此倾向于将自身作为一个整体来进行识别，而低频字则需要经过部件信息的提取^[31]。对于没有汉字基础的留学生来说，所有的汉字都是低频字，所以通过部件来学习汉字是符合认知规律的。留学生在最初接触到汉字时，一般具有较强的推理认知能力，却缺乏最基本的汉字知识。尤其是使用拼音文字的留学生，面对不同的文字体系，他们迫切希望找到汉字的特点和规律，而不是一个一个零碎地、松散地学习。认知心理学认为，语言要素的记忆效果与其构成因素是否能发音、是否有意义相关，且人的短时记忆容量是有限的，一般以七个记忆单位为限，笔画数过多不利于记忆，但若以部件为识记单位，则可以使记忆单位大大低于七个，是提高记忆效率的一种有效方法^[31]。

利用部件来组织汉字教学，这既符合字理，易于学生记忆和理解，又具有一定的类推作用，在教学的中后期可以产生一定的规模效应。训练学生正确使用部件可以减少学生写错部件、摆错部件、误用形近字、同音字等情况。

（1）汉字的切分不宜过细

目前关于汉字切分的标准主要有“据形切分”和“据理切分”两个标准。“据形切分”着眼于汉字形体结构，认为切得越细越好，“据理切分”着眼于汉字构形理据，主要以一级切分为主，一般只分析直接部件。对汉字输入来说，“据形切分”更方便计算

机的处理，但对汉字教学来说，把汉字切分得过于细致、零散，则会加重部件组合过程的记忆负担，无法充分发挥部件优于笔画的特性。因此，对外汉字教学应该立足字形，考察字源，以“据理切分”为主，必要时辅以“据形切分”。

两千多年来，对汉字内部结构和理据的分析，一直采用的都是传统“六书”理论，即：“指事、象形、形声、会意、转注、假借”。但是，汉字历经甲骨文、金文、篆书、隶书、楷书等变化，以及文字改革、汉字简化，其形体的形象性逐渐减弱，抽象程度不断增加，有些字用“六书”理论已经不能很好的阐释了。对外汉字教学教的是现代汉字，如果拘泥于“六书”理论，会出现许多不合理的地方。因此，对外汉字教学应当尊重现实，在切分汉字时，以字形固有的“分隔沟”为界：如果没有“分隔沟”就不用切分，例如“更”，《说文》：“改也，从支丙声”，现在两个部件已粘合在一起，不必再切分；有明显“分隔沟”的，切分出来的部件或表义、或示音、或记号，否则没有必要细分。如果切分出来的部件都是非成字部件，而且单一构字数少于两个，那么就不必切分，将其整体视为一个部件，比如“北”、“比”。同时为方便学生的认知，要以适于教学为出发点，尽量使部件便于发音、便于称谓、便于具备独立的意义，比如部件“青”虽然可以再切分为“丰”、“月”，但这样一来可称谓性下降了许多，不方便理解和记忆，因此，在“清”、“情”、“请”、“晴”等字中，不如将“丰”、“月”合并为“青”，使其具有独立的意义又便于称谓。对外汉字教学应在合理切分的基础上，再教学生正确地书写部件，注意部件内部笔画的笔形、笔向、笔顺和组合方式。

(2) 以部件教学推动对外汉字教学的规模效应

留学生大部分为成年人，较儿童有更突出的分析、推理、综合的能力，部件教学则可以充分利用这一点。据崔永华在《汉字部件和对外汉字教学》(1997)一文中的统计，《大纲》收甲、乙、丙、丁四级 8822 个词，用字 2866 个，仅用部件 431 个，部件的生成性十分突出；而甲乙两级词所用部件数高达部件总量的 90.7%^[31]。可以说，对外汉语教学初级阶段是汉字教学最基础、也是任务最繁重的阶段，在这一时期学好汉字的部件，则为今后的汉字学习打下了坚实的基础。详情见下表：

表 6.2 汉字大纲部件统计表

Tab. 6.2 Statistics table for components of Chinese Characters Outline for HSK

统计范围	词数	百分比	用字数	百分比	用部件数	百分比
全部词汇	8822	100%	2866	100%	431	100%
甲乙级词	3015	34.18%	1606	56.04%	391	90.72%
甲级词	1033	11.71%	801	27.95%	330	76.57%

部件是汉字构形的功能单位,或表义、或示音、或记号。其中,表义部件数量较大,约有 300 多个,且构字能力很强,构字数大于 100 的表义部件有“手”(扌、手)、“水”(氵、水、氷)、“口”、“木”、“人”(亻、人、亻)、“艹”、“心”(忄、心、小)等,构字总数高达 1000 多个;示音部件较表义部件数量庞大,但构字能力较差,构字数大于 10 的示音部件只有“尚”、“肖”、“莫”、“工”、“者”、“令”、“佳”、“方”、“各”、“皮”、“占”、“白”、“包”、“丁”、“古”、“干”、“分”、“曷”、“且”等 19 个;记号部件构字能力很差,构字数大于 10 的只有“又”和“冫”^[34]。在教学中可以充分利用构字能力强的部件,启发学生自主归纳总结汉字规律,以达到集中识字、规模识字的效果。同时,部件教学也为以后汉字教学中的对比、联系、区别、形声字教学等提供了基础。总的原则是先简后繁、先常用后不常用、先规则后不规则。

(3) 结合部件位置特征进行部件教学

汉字是二维的平面结构,构形单元的空间位置和组合方式对字形系统的构成起着重要作用,因此在对外汉字教学中,除了要教部件的形体、功能外,还要重视部件的位置特征。作为汉字识别单位的部件,在合体字的切分和组合中有一定的层次性,是“直接建立在笔画激活基础上的认知层次,仍有较强的特征分析的属性:其激活是具体的、在特点位置的”^[35]。相同的部件可以因空间分布的差异而构成不同的汉字,比如“呆”和“杏”这两个字虽然同样包含“木”和“口”这两个部件,但是一上一下位置颠倒,就成为完全不同的两个字了,再比如留学生常常弄混的“处”和“外”这两个字,所含部件相同,但一个是半包围结构,一个是左右结构,部件位置不同,构字也不同。根据认知心理学的研究,汉字形体结构中不同位置的部件提供的信息是不一样的,在汉字识别中的作用也有差异。因此,无论是从汉字形体构成来说,还是从认知规律来说,部件教学都要结合部件位置特征来进行。

现代汉字的构形是一个有规律的系统,虽然现代汉字和古文字相比形体上发生了比较大的变化,但是“现代汉字的字形在构形上是以系统的方式存在的,每个构形元素都有自己的组合层次与组合模式,因而汉字的字符既不是孤立的,也不是散乱的,而是互相关联的,内部呈有序性的符号系统”^[36],部件的书写、组合、分布都有一定的规律。在教学中可以适当地向学生讲解汉字部件的组合分布知识,以介绍部件的常规位置为主,注意区别非常规位置,比如,部件“手”可以分为“扌”和“手”两种。“扌”通常在左面(打、扫、拉、拼等),非常规位置是左下(箍),在对外汉语教学中几乎没有出现的场合;“手”则可以在下(拿、掌、攀、拳等)、在左(拜、掰)、在右(掰)、

在外（看）、在内（摩），而在下最多也最常见。再比如，部件“心”可以分为“忄”、“心”、“灬”三种，其中“忄”在左（忙、快、怕、性等），“心”在下（忘、念、想、怎等）或在内（闷），“灬”在下（恭、慕）。

6.1.3 整合为整字

整字是记录汉语的使用单位，在结构上可以分为独体字和合体字两大类。独体字只包含一个基本结构，是由笔画组成的，其本身可作为一个成字部件，例如，“八”、“十”、“儿”、“日”、“月”、“我”、“与”等；合体字包含两个或两个以上基本结构，是由部件组成的，布局灵活，结构多变，例如，“什”、“吗”、“他”、“家”、“语”等。笔画、部件的教学最终都是为了让学生掌握汉字的整体。

(1) 独体字

汉字中独体字的数量不算多，据邢红兵对《大纲》所做的汉字部件统计分析：2905个汉字共使用基础部件515个，除去一些在《大纲》以外也能成字的部件，例如“弗”、“甫”、“艮”、“亥”、“兔”、“巳”、“吏”等，共有基础成字部件285个，这些部件构成的就是独体字，占全部基础部件的55.34%^[37]。



表 6.3 独体字数量及比例表




Tab. 6.3 Statistics table for quantity and scale of single characters

	该等级字总数	独体字数量	占独体字总数的比例	占该等级字的比例
甲级字	800	151	52.98%	18.88%
乙级字	804	69	24.21%	8.58%
丙级字	601	30	10.53%	4.99%
丁级字	700	35	12.28%	5.00%
合计	2905	285	100%	9.81%






独体字数量虽然不多，但是作为成字部件占全部基础部件一半以上，而甲乙两级独体字加起来高达总数的77.19%，因此，在对外汉字教学的初级阶段独体字的教学不容忽视。独体字教学是合体字教学的基础，形体较合体字简单，且具有独立的音、义，形音义统一，便于称说和使用，更便于学生的认知，因此，汉字教学要充分利用其独立成字和可直接称谓的特点，在教授独体字时，以教笔画形状为主，结合口语语音所学的音节，将常用成字部件及其变体作为重点。

(2) 合体字

汉字以合体字为主,其中由三个部件构成的汉字数量最多,由两个部件构成的次之。构成合体字的几个部件之间存在着一定的方位关系,这种方位关系构成了合体字的结构类型。拼音文字就是字母的线性组合,但是汉字却是平面的,结构灵活,变化多端。大体来说有:左右结构,如“休”、“打”、“谢”、“街”;上下结构,如“家”、“名”、“霜”、“宿”、“想”、“贸”、“蓝”、“曼”;内外结构,如“国”、“图”、“风”、“病”、“这”、“可”;综合结构,如“森”、“南”、“河”、“厢”;特殊结构,如“坐”、“乘”。左右结构最多,占大半,其次是上下结构的字。在教学中,介绍合体字的基本结构方式是有必要的,告诉学生要注意部件位置的安排,不要把“照”写成,不要把“秋”写成等等。

除结构复杂外,同一个部件可能出现在不同的位置,甚至表示不同的读音或义类,因此,留学生在写合体字时出错最多。按照认知规律,合体字教学要建立在部件教学的基础上,由独体字到合体字,除了正确书写部件外,要十分注意部件的位置,以及表意表音功能,避免出错。例如,把“想”写成,把“题”写成,把“懂”写成。

6.2 结合字音、字义

对外汉字教学如果脱离音义,那么就变成了单纯的书写符号课,学生会觉得枯燥,教学效果也不好。汉字里有很多同音字、多音字、形近字、多义字等,如果教学中不注意这些问题,学生即使会写汉字,也不能正确使用汉字。比如,留学生在汉字书写上有时会出现近音替代现象,反映出学生对字音的掌握不够准确,而更为主要的是,学生没有很好地理解字义,例如,把“机会”写成,把“相信”写成,把“直到”写成等等。还有一些学生会把一个词的两个字反着写,例如,把“朋友”写成,或者受常用词的影响,把常用词中的一个字用另一个字替代,例如,把“谈话”写成,就是受“话语”这个词的干扰。如果学生在学习汉字时,能同时准确掌握字音字义,就可以少出现一些这样的错误。

6.2.1 紧密结合语音

认知心理学认为,语言要素的记忆效果与其构成要素是否能发音有关,可称谓性越高,越方便记忆^[31]。因此,对外汉字教学应该与语音紧密结合。

(1) 合理利用汉语拼音

汉语拼音方案于1958年被国家批准使用,是总结前人的注音方法、借鉴拼音文字的长处、用以记录汉字字音的方法。采用的是拉丁字母,根据汉语语音的特点来记录汉语的语音,包括字母表(26个)、声母表(21个)、韵母表(38个)、声调符号和隔

音符号五个部分。在学习汉字时,可以通过汉语拼音来识记其发音。对没有汉字基础的留学生来说,汉语拼音是学习的“拐棍”。1982年,在黑龙江省进行的“注音识字,提前读写”小学语文教学改革实验在全国各地得到了推广,就证明了用汉语拼音给汉字注音,可以降低学习汉字的难度。对外汉字教学虽然要立足于汉字自身的规律特点,但鉴于汉语作为第二语言教学的特殊性,汉字教学又不能完全依照由易到难的顺序,而要在一定程度上与语言教学结合起来。留学生在刚刚学汉语时,最先学会的往往是“谢谢”、“请问”这样的词,如果违背汉字学习规律,强迫学生会写这样的字,显然就增加了汉字学习的难度。一位来自爱丁堡大学的留学生谈起在爱丁堡大学初学汉字时的经历,她说:“‘谢谢’这个词很早就学了,(写法)吓死我们。”遇到这样的情况,不妨借鉴“注音识字,提前读写”的做法,让识字先于写字。

使用拼音文字的留学生虽然有良好的音素拼合能力,但母语发音会影响汉语拼音的准确度,因此在教学时应有针对性。另外,既然学了汉语,就不能完全绕开汉字,不用永远用“拐棍”走路,所以在教学中,也要跟学生明确这一点,不能过于依赖汉语拼音。

(2) 用发音促进记忆

认知心理学表明,学生在识别汉字时,把整体字形的视觉表象作为内部参照,根据所看到的字形线索来加以判断和辨认,而在听写或默写时,学生先唤起整体字形的视觉表象,然后再一部分一部分地提取字形特征,并按照空间结构位置的分布关系组合成正确的汉字。学生无法写出汉字时,通常也无法说清该字的结构关系和空间位置分布。这表明大脑中的表象活动和言语、思维活动是紧密联系的,言语表述活动可以使相应的表象特征更清晰、更确定^[38]。由于认知的特点,我们可以借助语音来促进记忆,在对外汉字教学中,学生可以一边学写汉字,一边学说汉字,在笔画、部件、整字的教学过程中,也可以配合一定的说,例如,“人”是“一撇一捺”,“艹”是“草字头”、“冫”是三点水、“冫”是两点水、“口”是“口字旁”、“许”是“言午许”等等。当然称说不能过于复杂,要方便学生记忆。

(3) 汲取韵语教学的优点

宋元以来,人们习惯将《三字经》、《百家姓》、《千字文》这三种识字课本合称为“三百千”。“三百千”作为优秀的汉语言文字启蒙教材,内容丰富、收字合理、语言精炼,且整齐押韵,读起来朗朗上口,方便记忆。对外汉字教学也可以汲取韵语教学的优点,把学过的汉字组成韵语,课上跟着老师练,课下主动多练,还可以边说边做动作,这样又好学,有好记,还能增加学习兴趣。赵明德等人曾在教学中做过相关试验,在“左、右、手”一课的基础上编了一段韵语:“左手右手两只手,工作学习都用手。

人人都有两只手，你有我有他也有。”^[39]试验结果是学生接受能力特别强，当堂基本上就能背下来了。

6.2.2 建立形义联系

汉字是表意的，一个汉字基本可以对应汉语的一个语素，对字义的把握实际上可以推动对词义的理解。对汉字字义的理解，可以从汉字的理据入手，结合字形分析，根据实际情况适当地追溯源头，建立起字形与音义的联系。

传统的象形字和指事字到了现代大都丧失了表意功能而成为记号字，但仍有一些字形保持不变，能够分析成独体表意字，比如，“田”、“丫”、“刃”、“凹”、“凸”等，对于这些字可以结合形体，图说汉字，既形象又易于理解；关于会意字，两个意符和字义的联系往往比较直接而具体，比如，“灾”，表示房子失火，“烦”，头如火烧，“页”是头，引申为烦恼，还有“尖”、“尘”、“歪”、“森”、“泪”等，在部件学习的基础上稍经点拨，学生就能理解；形声字的形旁可以表义，虽然意符和字义的联系比较抽象、模糊，但多数都能揭示出意义的类属，对字义有提示作用，比如，“马”表示和马有关，“驴”、“骡”、“骆”等表示与马同类的力畜；“驶”、“驰”、“驻”等表示和马相关的行为；“骑”、“驮”、“驾”等表示对马的驱使；“驯”、“骇”、“骚”等表示马的性情……但是汉字溯源一定要恰如其分，不能喧宾夺主，对于那些已经据现代汉字相去甚远、学生理解又比较困难的，就不必刻意强调其理据，例如，据考古学家考证，“冬”在甲骨文中像断开的丝的形象，用来表示“终结”的意思，引申为一年四季终尽的季节，后用原来的字形作声旁，加缀“冰”的初文作形旁，构成形成字“冬”，如此复杂的溯源莫不如让学生将“冬”作为一个整体字符而死记硬背^[40]。

6.2.3 加强形声字的教学

形声字在汉字中居于主体地位，约占汉字总量的80%左右，而《大纲》中形声字约占66.09%，各级形声字分布情况如下^[41]：

表 6.4 形声字数量及比例表

Tab. 6.4 Statistics table for quantity and scale of phonogram characters

	该等级字总数	形声字数量	占形声字总数的比例	占该等级字的比例
甲级字	800	395	20.57%	49.38%
乙级字	804	496	25.83%	61.69%
丙级字	601	472	24.58%	78.54%
丁级字	700	557	29.01%	79.57%
合计	2905	1920	100%	66.09%

形声字形旁使用意符,声旁使用音符,是比较理想的汉字构形形式。如果留学生能了解和掌握形声字的规律和特点,就能事半功倍地掌握大部分的汉字。因此,形声字应该成为对外汉字教学中的一个重要内容。然而,在对外汉字教学中,长期以来都一直存在着重意符轻音符的做法,一方面是由于人们过于看重汉字的表意特性,认为汉字不表音,另一方面是由于人们对形声字声旁的表音能力持悲观态度。90年代初,语言文字应用研究所汉字整理研究室从声韵调三方面考察,将声韵调全同、部分相同、声韵调全不同分成八种不同表音类型,并分别进行统计,然后“将各种表音类型的总分除以形声结构数”得出“声符总体表音度”为66.04%^[42]。

诸多行为实验及神经生理学实验表明,在汉字识别过程中存在着规则效应和一致性效应^[43]。声旁与整字读音相同的形声字被称为规则字,如“抬”,反之称为不规则字,如“治”。规则字的识别速度要快于不规则字;如果由同一声旁构成的所有形声字读音都相同,那么这些字被称为一致字,如以“析”为声旁的“晰、浙、蜥”,反之称为不一致字,如以“台”为声旁构成了“治、抬、冶、怡”等读音各异的字。一致字的识别速度要快于不一致字。

因此,在对外汉字教学中,应当充分重视那些规则字、一致字,利用那些表音效果好且构字能力强的声旁来集中识记那些含有这些声旁的汉字,比如,以“方”为声旁的“芳”、“房”、“访”、“放”等,读音差异仅在声调上,用声旁“方”来提示读音就具有较为明显的作用。而对于那些不规则字、不一致字,可以通过别的渠道来获得字音,比如,以“者”为声旁的“猪”、“暑”、“堵”、“赌”等形声字与“者”的读音相差很大,但是这些字之间却读音相近,声旁具有类推示音作用,再比如,以“我”为声旁的“鹅”、“俄”、“鵝”、“蛾”、“饿”,以“果”为声旁的“棵”、“颗”、“稞”、“课”等。还有大约40%的形声字,声旁字不如形声字常用^[44]。从这个意义上讲,这些形声字本身也具有表音能力和示范作用。利用形声字的声旁,还可以区分形近字,例如,学生常常把“炼”写成~~火东~~,教师在讲解时除了说明“东”的读音,还可以结合“拣”、“练”,以达到类推示音作用。

6.2.4 联系语境讲解音义

汉语中存在大量的同音字。据统计,现代汉语中共有6000个语素,1303个带调的音节,而7000个通用汉字当中有625个多音字,如果以一音为一字计算,则有7705字。算下来,平均每个音节会有4.6个语素,5.37个同音字。此外,多音字占总字数的8.9%,

其中 2/3 的多音字是常用的字^[45]。由于汉字字形的直接表音的功能比较差，对外汉字教学可以联系语境来进行音义的教学，尤其是对于同音字、多音字、多义字的教学，语境可以帮助学生区分这些汉字的意义。

学生书写汉字时，有同音字、近音字替代的情况，那么教学中就应当对这些字加以区分。比如，把“玩玩儿”写成完完儿，那么在教学时，就可以说明，“玩球的玩”，“做完作业的完”，还有人把“汽车”写成气车，也要注意区分为“汽车的汽”，“空气的气”，汽是水变成气。如果在学习新字之初就能注意联系语境来教汉字的话，就可以减少这样的错误。比如，联系语境教“在”和“再”，“在学校的在”，“再见的再”，学生就比较容易区分二者。而多音字的教学，更是应该联系语境，如果脱离语境，只是告诉学生一个字有几个读音，那只会加重学生的学习负担。比如，教学生“长”这个字什么时候读“cháng”，什么时候读“zhǎng”时，就可以结合常用词或简单的句子来进行，“长短”、“长发”、“时间长”、“班长”、“他是校长”、“长大”、“我长高了”等等。“好吃”到底是读“hǎochī”还是读“hào chī”也要看上下文，“中国菜很好吃”中读的就是“hǎochī”，“我很好吃”中读的就是“hào chī”。一个汉字往往有不同的意义，因为字义是不断发展的，造字之初可能只表示一种意义，但是后来经过引申、假借等出现很多其他的意义。所以，字义的掌握不能仅限于其中的某一种，而是要考虑到一个汉字在各种场合可能出现的意义。与字音的掌握相类似，字义的掌握也要联系一定的语境。比如，在学“甜”这个字时，以“舌”、“甘”会意，指食物甘甜的味，理解了字义之后，教师再给出“她甜甜地笑了”、“心里很甜”、“她的嘴很甜”等语境，启发学生对“甜”在这些语境之中意义的理解，这种方法可作为阅读课类推意义的拐杖。

联系语境进行字音教学，实际上也是在培养学生的“语感”。在教学中可以让学生大声地朗读字、词、句，甚至是课文。练习汉字的读音，本身就是加强汉字字音记忆的一种手段，让学生诵读一方面可以检测自己的发音是否正确，一方面也可以加强自己对汉字、词、句子或课文的理解。

6.3 注重汉字的构词能力

汉字要会写、会读，更重要的是会用。认知心理学认为，“字只要能构词，其心理表征就具有语素的性质”^[35]，“语素在构词时，一般总是保持原来的意义不变，这也是语素的一个特点”，“只有很少一部分的语素在构词时意义发生了变化”^[46]，学会了汉字，实际上就学会了语素和单音节词，这是汉语的特点，也是汉字教学可以充分利用的优势，透明词现象（指语素义与整词义的一致程度高，例如，“安宁”、“牢固”）支

持了“字的教学和词的教学相结合”的观点。汉字教学中教授字义、字的构词功能，对语言教学也有推动作用。

以往的对外汉语教学偏重词的教学而忽视字的教学，教材中的生词只给词义，不给字义，不考虑构词因素，对汉字字义和构词规律缺乏讲解，学生也更重视生词的学习而忽视对单个汉字的掌握，在记忆生词时总是从词的整体出发，不去分析词中每个汉字的意义，更不懂得从汉字的结合中推导出新词的意义。在教学过程中，常常会遇到这样一些情况：比如，留学生已经学过了“客厅”、“音乐厅”这两个词，都了解词的意思并知道如何使用，但他们中的大部分人都没有意识到“客厅”的“厅”和“音乐厅”的“厅”是同一个字，直到教师把这两个词写在黑板上，并圈出“厅”字，他们才发现。这是因为，他们在学习“客厅”时，把它看成一个词、一个整体，而不是“客+厅”，没有学习组成这个词的字的意义，于是当他们再学习“音乐厅”时，也不会想到“音乐厅”的“厅”和以前学过的“客厅”的“厅”是同样的字。再比如，留学生在学“家长”这个词时，很多人都因为这是个新词而不明白它的意思，但当教师用学过的“校长”、“班长”等词进行启发后，他们就可以理解“家长”的意思了，同时对“长”的用法也有了更深的理解。其实类似的例子早就出现过，早在60年代初，就有留学生虽然学习了“鸡蛋”这个词，却不知道“鸡”的意思，跑到市场上买鸡时说要买“鸡蛋的妈妈”，闹了笑话^[47]。

实际上，汉字的构词能力特别强，《现代汉语常用字表》3500个常用字能组成现代汉语70000多个词，一个汉字平均能组合成词20个。以“水”为例，在《现代汉语词典》中以“水”开头的词条就有168条，“水”还可以构成“泪水”、“海水”、“茶水”、“酒水”等词，另外“水”还可以用来构成新词，比如“冰水”、“水吧”等，成词量大，且位置灵活。汉字在构词时，并不是像印欧语那样通过添加词缀改变词的形态，且词缀位置、词形变化都有很强的规律性，而是主要以意合的方式为主。从认知的角度来看，掌握汉字的同时也就掌握了语素，“自由语素有自己独立的形、音、义表征，而不自由语素语义表征的建立需要随着词汇的积累，通过具有相同语素的整词之间的联系，逐渐抽取出语素的意义来”^[48-49]。汉语里存在很多复合词，因此心理词典中表征的语素越多，学生学习新词就越容易。因此，汉字教学的内容同样应该包括字和字的组合规则，通过构词使留学生更进一步了解汉字和汉语之间的特殊关系。以字义理解为延伸点，在学生已经具备一定的汉字基础以后，集中学习构词能力强、使用频率高的汉字，并可以用基本字带字，提高识字效率。要想方设法让学过的汉字在一定的语境中复现，可以通过对同词义的词进行归纳总结，得出较强的规律性。以“学员”为例，对“学员”

一词先分成“学”和“员”两个字来教，先讲清这两个字的形、音、义，然后再教“学员”这个词。同时，“学”和“员”还能构成其他词，例如，“学”还可以构成“学习”、“学生”、“学校”、“学年”、“学期”等等，“员”还可以构成“服务员”、“演员”、“职员”、“会员”等等，这些词很多都在听说课本中出现过，教师可以根据实际情况有选择性地教学，这样既教了新词又复习了旧词，使学生对构成这些词的汉字掌握得更牢固。

有人曾就汉字课的开设情况对留学生进行了调查，得出结论：“影响汉字课效果的主要原因是没有课文，太单调。”^[28]对外汉字教学加强对字的构词功能的学习，既可以将汉字教学与语言教学关联起来，充分发挥汉字的作用，又可以使汉字教学避免片面强调书写而枯燥乏味。

6.4 分层次、有针对性地教学

留学生的汉语水平不等，有的是零基础的，有的学过拼音，掌握了一些词汇和日常会话，有的则水平较高。如果对一个零基础的学生，一开始就讲象形、会意、形声，显然是不合适的，而对那些水平较高的学生，也不适合从基本笔画教起。在教材的编写上要综合考虑字频和词频，结合字形、字义、构词特点，围绕核心字（笔画、部件或结构上具有典型性和类型性，便于扩展联想出其他的字，或构词能力强的字）进行适量扩展，提高核心字的复现频率。这又涉及到汉字教学字表和教材的编订问题，需要我们进一步研究。

而来自非汉字文化圈的学生和来自汉字文化圈的学生在对外汉字教学中遇到的困难、出现的问题也不一样。欧美学生习惯使用拼音文字，因此在刚开始接触到汉字时很不习惯，但是也有很多学生因为拼音文字和汉字巨大的差异而对汉字产生了浓厚的兴趣，这在汉字教学中是一个有利因素。日、韩留学生由于具有一定的汉字基础，在汉字学习中较欧美学生更容易一些，但是也同样存在母语的负迁移作用，日语、韩语中的汉字与汉语里的汉字不完全一样，很多还是繁体，如果不加注意，学生就会写错，例如，将“历史”写成~~历史~~，这是汉字教学的一个不利因素。对外汉字教学应当有针对性地进行。

除此之外，分层次教学还体现在对汉字教学的要求上。汉字教学应当分为认字和写字两个层次，不论是认知心理学的实验，还是学生的感受，都认为写字要难于认字。因此，对外汉字教学不妨将认字和写字作为两个方面，认字教学以认读常用字为标准，强调汉字的构词功能，通过汉字层层组合来讲解，例如“谢”这个字就可以先认读，书写先不做强制性要求；写字教学则主要遵循汉字由易到难的原则，从笔画简单到笔画复杂、

从独体到合体，突出字的构形要素，部件的空间组合等。但认字和写字并不是严格分开，有些常用字恰恰也是字形简单的字，那么可以先认读后书写，两方面都做要求。

汉语对留学生来说是一门外语，兴趣在学习中有很大的推动作用，教师应当在扎实的理论基础上，具备灵活的教学方法和技巧，激发学生的学习兴趣，避免汉字教学枯燥乏味。针对对外汉字教学，许多人提出了很多有益的方法，例如韵语教学法、趣解汉字、添一笔变新字、找字中字、同音字组词、顺口溜巧计形近字、联想法学汉字、猜字谜等等。另外，还有一些人提出利用多媒体教学，制作教学软件等，这也是一个有益的尝试。只要是有益于对外汉字教学的，都可以借鉴到教学中来。

结 论

文字是记录语言的符号,以一定的形体来表达语言的声音和意义,这是文字的共性。但是,汉字是表意体系的文字,主要以形示义,不像拼音文字那样单纯利用音素的拼合来记录语音,这是汉字的特性。以往的对外汉字教学仅把汉字作为语言的书写符号,没有充分考虑到汉字的特性,汉字教学沦为语言教学的附庸,留学生是在学汉语的同时“顺便”学习汉字的,教学效果不佳。

“字本位”理论的提出启示我们汉字的地位有待重估。汉字的表意性使得汉字不仅是汉语的书写符号,还是“第二语言”,对汉语有反作用。从这一点上说,教汉字也是教汉语。认知方式的差异,加大了留学生学习汉字的难度。我们有必要在学生一开始接触汉字时就进行有效的汉字教学,帮助他们尽快理解汉字的构形规律和表意特征,建立起形义联系。在初级阶段设置独立的汉字课,按照汉字自身的规律特点来组织教学,教学原则总体上是由易到难,结合字的使用频度,侧重培养学生对汉字进行拆分和组合的能力,积累识字量,为日后的教学打下基础。汉字教学是项长期任务,应当贯穿对外汉语教学始终,中、高级阶段可以在综合课的主框架内弹性安排汉字教学内容,根据具体汉字的构形规律、使用频率、作为部件的价值、构词能力等等,有针对性地选取随文出现的汉字,进行系统讲解。在教学方法上,应当从字形分析入手,再紧密结合音、义的教学,同时要注重汉字的构词能力,将汉字教学和语言教学有机结合起来,有意识地培养学生的汉字自学能力,采用灵活多变的教学手段调动学生的积极性,有针对性地进行教学。

本文的创新之处在于从教学理念、教学模式、教学方法三个维度系统地考察了对外汉字教学,在对汉字进行正确定位的基础上,提出建立相对独立的汉字课这一教学模式,在教学方法上也结合了自己在教学实践中的经验。不足之处是,由于客观条件的限制,调查取样范围有限,教学模式的合理性有待教学实践中的检验。

参考文献

- [1] 许慎. 说文解字[M]. 北京:中华书局, 2006:314, 316.
- [2] 徐通锵. 基础语言学教程[M]. 北京:北京大学出版社, 2001:33.
- [3] 亚里士多德. 范畴篇·解释篇[M]. 方书春译. 北京:商务印书馆, 1959:55.
- [4] 张朋朋. “文字学”是一门独立的学科——读德里达的《论文字学》[J]. 汉字文化, 2007, (6):23-28.
- [5] F. de Saussure. Course in General Linguistics [M]. 1st ed. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2007: 66, 24, 27.
- [6] 伊斯特林. 文字的产生和发展[M]. 左少兴译. 北京:北京大学出版社, 2002:23.
- [7] 潘文国. 字本位与汉语研究[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2002:90.
- [8] 裘锡圭. 文字学纲要[M]. 北京:商务印书馆, 1988:1.
- [9] 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(哲学社会科学版), 1998, (3):129.
- [10] 高彦德, 李国强, 郭旭. 外国人学习和使用汉语情况调查研究报告[R]. 北京:北京语言文化大学出版社, 1993:26-27.
- [11] 周晓林. 语义激活中语音的有限作用[G]//彭聃龄. 汉语认知研究. 济南:山东教育出版社, 1997:186.
- [12] 张朋朋. “语言能力”和“文字能力”[J]. 汉字文化, 2005, (2):23-26.
- [13] 周国光, 张林林. 现代汉语语法理论与方法[M]. 广州:广东高等教育出版社, 2003:115-147.
- [14] 徐通锵. 字和汉语语义句法的基本结构原理[J]. 语言文字应用, 2001, 2(1):3-13.
- [15] 徐通锵. “字本位”和语言研究[J]语言教学与研究, 2005, (6):4.
- [16] 潘文国. “字”与 Word 的对应性(下)[J]. 暨南大学华文学院学报, 2001, (4):26-29, 40.
- [17] 王宁. 汉字学概要[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2001:5.
- [18] 帕默尔. 语言学概论[M]. 李荣等译. 北京:商务印书馆, 1983:99.
- [19] 王玉新. 汉字认知研究[M]. 济南:山东大学出版社, 2000:18.
- [20] 王红君. “字本位”理论与对外汉语文教学模式研究[D]. 北京:北京语言大学人文学院, 2007:14.
- [21] 江新. 针对西方学习者的汉字教学:认写分流、多认少写[C]//赵金铭. 对外汉语研究学术讨论会论文集. 北京:商务印书馆, 2005:391-421.
- [22] 张必隐. 中文双字词在心理词典中的储存模式[G]//彭聃龄. 汉语认知研究. 济南:山东教育出版社, 1997:217-218, 219.
- [23] 鲁健骥. 口笔语分科 精泛读并举——对外汉语教学改进模式构想[J]. 世界汉语教学, 2003, (2):82.

- [24]钟授. 十五年(1950-1965)外国留学生汉语教学总结[G]//钟授对外汉语教学初探. 北京:北京语言大学出版社, 2006:1-30.
- [25]李犁. 从三套教材的“语”“文”安排看对外汉语汉字教学的路子[D]. 北京:北京语言大学人文学院, 2006.
- [26]吕必松. 汉语和汉语作为第二语言教学[M]. 北京:北京大学出版社, 2007:10-23, 164, 166.
- [27]肖奚强. 外国学生汉字偏误分析[J]. 世界汉语教学, 2002, (2):79-85.
- [28]王汉卫. 精读课框架内相对独立的汉字教学模式初探[J]. 语言文字应用, 2007, 2(1):119-124, 121.
- [29]国家汉语水平考试委员会办公室考试中心. 汉语水平词汇与汉字等级大纲(修订本)[M]. 北京:经济科学出版社, 2001:1-8.
- [30]常宝儒. 汉语语言心理学[M]. 北京:知识出版社, 1990:191.
- [31]崔永华. 汉字部件和对外汉字教学[J]. 语言文字应用, 1997, (3):119-127.
- [32]张静贤. 现代汉字笔形论[C]//第二届国际汉语教学讨论会组织委员会. 第二届国际汉语教学讨论会论文选. 北京:北京语言学院出版社, 1988:496-501.
- [33]彭聃龄. 汉字识别中的两种加工[G]//彭聃龄. 汉语认知研究. 济南:山东教育出版社, 1997:105-138.
- [34]李明. 常用汉字部件分析与对外汉字教学研究[D]. 北京:北京语言大学人文学院, 2006.
- [35]徐彩华. 汉字教学中的几个认知心理问题[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2000, (6):128, 130.
- [36]王宁. 汉字构形学讲座[M]. 上海:上海教育出版社, 2000:58.
- [37]邢红兵. 《(汉语水平)汉字等级大纲》汉字部件统计分析[J]. 世界汉语教学, 2005, (2):49-55.
- [38]郑继娥. 汉字认知心理研究成果与汉字教学[J]. 成都教育学院学报, 2001, (2):40.
- [39]赵明德. 对外汉字教学改革探索[J]. 语言教学与研究, 1999, (3):138.
- [40]费锦吕. 对外汉字教学的特点、难点及对策[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 1998, (3):119-126.
- [41]冯丽萍. 对外汉语教学用 2905 汉字的语音状况分析[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1998, (6):94-101.
- [42]李燕, 康加深. 现代汉语形声字声符研究[C]//国家语委语用所. 语言文字应用研究论文集. 北京:语文出版社, 1995:29-36.
- [43]冯丽萍. 遵循汉字认知规律的原则[G]//孙德金. 对外汉字教学研究. 北京:商务印书馆, 2006:286-298.
- [44]万业馨. 略论形声字声旁与对外汉字教学[J]. 世界汉语教学, 2000, (1):62-69.
- [45]杨润陆. 现代汉字学通论[M]. 北京:长城出版社, 2000:165-166.
- [46]苑春法, 黄昌宁. 基于语素数据库的汉语语素及构词研究[J]. 世界汉语教学, 1998, (2):11.
- [47]唐智芳. 字本位理念下的对外汉字教学[D]. 长沙:湖南师范大学教育科学学院, 2005.
- [48]郝美玲, 张伟. 语素意识在留学生汉字学习中的作用[J]. 汉语学习, 2006, 2(1):64.

- [49]Plunkett K, Marchman V. From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist net [J]. Cognition, 1993, 48(1):21-69.

攻读硕士学位期间发表学术论文情况

- 1 赵倩. 大连理工大学网络学刊, 2009 年, 5 月. 主办单位: 大连理工大学。(本硕士学位论文第二、三、四章)

致 谢

时光荏苒，转眼间已在大工度过了六个春秋。在这里有欢笑，有泪水，更多的是成长。而每一步成长都离不开老师同学、亲朋好友的关心，尤其是在毕业论文写作期间，他们给予了我无私的帮助。有了他们，我才得以顺利完成论文的写作。

首先，我要感谢我的导师梁海老师。梁老师除了给我的论文选题、写作和修改提出不少建议，更以其认真的工作态度深深影响了我，也让我意识到自己还有很多不足，应该不断学习以提升自己。在我遇到困难时，梁老师也给予了充分的支持和理解，对此我深怀感激。

其次，我要感谢系主任刘乃仲老师。从大一至研二，六年的语言学功底的积累与刘老师是分不开的。刘老师虽然工作繁忙，但仍抽出时间对我的论文进行了评阅，还提出很多中肯的意见，使论文理论方面更加充实。

我还要感谢闫华和徐今两位老师。相关理论的探讨、结构框架的调整、重要资料的借阅、甚至是文句的修改……点点滴滴，我都铭记于心，除了感激，还是感激。感谢人文学院诸位老师，从开题，到中期，再到预答辩，他们都给我提了不少修改意见，帮助我不断完善论文。感谢国际文化交流学院的各位老师，谢谢他们与我分享宝贵的教学经验。还有我的学生，谢谢他们为我介绍自己的汉字学习经历，并从学习者角度对汉字教学提出建议。

感谢我的同窗好友，在我遭遇挫折时，耐心地安慰我、鼓励我；在我意志薄弱时，督促我尽快完成论文；在我论文写作遇到瓶颈时，一面“忍受”我的牢骚，一面放下手头的工作和我探讨相关问题，帮我克服困难……离别在即，往日的这些情谊更显得弥足珍贵。

最后，我要感谢我的父母和男朋友，正是由于他们的关心和支持，减轻了我找工作的精神负担，我才能坚持到底，最终完成毕业论文。