

## 14. 基于第二语言习得原则的汉字字理教学

孙纪真, 中国文化大学華語文教学研究所, 台灣

汉字向来错误地被认为难学、难教、难写、难认、难记。其实, 吕必松(2006)曾经一针见血地指出:“...汉字难就难在入门。一旦入了门, 汉字不但不难学, 而且会成为汉语学习的有利因素。”(第16页)根据多年的汉语教学实践, 我们认为如果汉字教学不注重汉字字理、不符合习得原则、不体现汉字结构的内在规律、不提供汉字特有的文化信息, “汉字入门”的这道关口对二语学习者是很难逾越的。汉语学习者如果有幸能接受正确、合理、循序渐进并符合认知的汉字启蒙教学, 绝大多数学习者都会对汉字产生兴趣, 进而提升学习汉语的动机及效益。我们曾本着这种汉字启蒙教学的理念进行了一个为期15周, 每周2小时的汉字字理教学实验, 教学对象是20名完全不会读写汉字的外籍成人学习者。通过前后问卷、前后测、课堂学习单、书法教学及问卷及周测的成绩, 总结出语文分流下字理教学的确对初学者有很大的效益。本论文主旨不在讨论此次先导研究的结果与分析, 而是基于研究结果, 阐释论证符合第二语言习得原则的汉字字理教学的必要性。

现有与汉字习得相关的研究大多从语言心理学及认知的角度出发, 而不是从实证研究总结出汉字教学的理论与原则。从习得的角度而言, 集中识字、声调识字和韵语识字等适用于中国学童的汉字教学模式, 并不适合汉语学习者。汉语学习者在入门阶段几乎都从零起点开始, 除了不会读、写汉字以外, 大部分也都不会听汉语、说汉语。从事二语教学的人都有一个共识, 即第一语言和第二语言的习得机制很不相同。这种差别分别反映在听说读写的语文技能习得上, 也反映在汉字的习得上。跟很多中国学童一样, 许多母语为拼音字母的汉语学习者传统学习汉字的方法也是大量抄写, 死记硬背。汉语教师除了在开学第一个星期介绍笔面和笔顺外, 很少在教汉字的过程中详细说明每个汉字的类型及其形、音、义三者间的关系。有关汉字二语习得的研究(Wu et al, 2002)指出, 学习汉字的读写过程与学习汉语的听说过程并无太大差异, 只靠模仿和记忆是无法成功习得汉字的。汉语学习者汉字的习得模式也和句法、语义、语用的习得相同, 主要是是显性的习得(explicit learning)。显性的习得需要先演绎再归纳的教学法, 教学过程中必须有原则和规律的解释和例证, 学习者在贫乏的语境和语料条件下才有机会举一反三, 从已有的知识基础上衍生出大量的新知识。二语教学注重学习者的认知发展, 强调用启发和引导的方式, 让学生先通过理解, 然后用脑动手, 应用所理解的规则, 从实践中分析、创造, 自主学习。汉语

听说读写技能的培养需要这样的教学模式，而作为读写基础的汉字启蒙教学则更离不开这种高效、科学、符合习得和认知的教学方法。

所有的汉字都是由基本笔划及复合笔划组成。除了独体字外。汉字是由两个或两个以上的部件联合组成。无论结构如何变化，大体不脱离一个四方空间的结构 (Shen, 2005)，总计有 15 种常用的部件配置型态 (Zhang, 1987)。许多复杂的汉字是由多个简单的部件组合而成的。语言心理学家强调学习汉字时，学习者对汉字结构中部件及整体间关连性之认知极为重要 (Taft & Chung, 1999)。许多研究指出学习者需注意到汉字的结构与组成部件，字形和字义之间的关联(黄沛荣，2009)，而且鼓励学习者在认字的过程中勇于使用想象力及创意思考，进行形、音、义之间的联想 (Li, 1989)。Fang (1996) 发现藉由学习者辨识不同部件、字音、字义及汉字结构的能力，可预测其将来的阅读和语言能力。研究指出汉字的认知过程乃是自上而下的顺序，首重汉字的部件之间的组织配置，而不是笔划的细节。笔画如何组成部件以及部件如何组成汉字都是依循着特定的汉字结构规则，因此教导学习者汉字的结构，同时强调部件和整字之间的关系，对于汉字学习有正面效果 (Anderson et al., 2002)。一旦学习者开始建立汉字结构的认知，便等于是启动了将汉字知识内化的语言后设认知历程 (江新，2011)。

不论是教认字或教写字，都要遵从习得原则和认知规律。这些原则和规律可以归纳为：先具体，再抽象；循序渐进；由简单到复杂。我们应该先介绍形、义鲜明突出的象形字和指事字，然后才介绍比较抽象的会意字及表音、表类而不表形的形声字。象形字和指事字因为形、义鲜明，学习者通过直观的理解后比较容易记住形与义的关系，进而学习其读音，将每个象形字与指事字的形、音、义三者结合起来。掌握了一定数量的象形和指示字后，学习者可以逐渐从这些具体的汉字移向抽象的会意字。学习者需要具备一定的认知成熟度，并进行一定程度的意识重组，才能理解会意字的造字逻辑。因为会意字的抽象性较大，逻辑性较强，学习者如有具体的象形字和指事字作基础，对会意字的理解将比较容易，对这些字的记忆也就会相对地加速、增强。

零起点的汉语初学者可以视年龄的差异，分为先认字与直接写字两类。不论识字或写字，都从一定数量的象形字、指事字、会意字开始，最后进入形声字。汉字入门的启蒙教学在一开始时难免与口语教学有一定的距离，即识读、识写的汉字不一定是口语教学中

的汉字，而初级口语教学中常用词汇如“谢谢、再见、对不起”等中的汉字也不一定是形、义具体而直观的象形字、指事字或会意字。这些不符合“循序渐进、由易到难”的汉字不妨留到学完一定数量的基本部件后再学认读、识写。这种口语水平和汉字识读、识写水平的大差距在任何汉语入门的课堂里都是一个普遍现象。如果汉字教学的方法适当有效，这种差距应该逐渐随着汉字的习得和汉字量的累积而越变越小（印京华，2003），终至于消失，即学习者的口语能力和书写能力都达到同样的水平。

汉字识读和识写应该有一个先后顺序。当我们学习认字时，认的是汉字的部件，而大多数汉字的部件无论是表意、表形或表声，都是有意义的符号。在先具体，后抽象、循序渐进、由简单到复杂等有指导性的字理教学原则下，这些表形、表意和表音的部件对学习者的而言都是有意义的符号，因此也都是可理解的输入，有助于汉字习得。

学习者开始识读字的教学后，我们可以随时展开笔画和笔顺的介绍与练习，进而开始识写字的教学。换言之，在进行了两、三次的汉字识读教学后，笔画、笔顺及识写字的教学就可以同步展开了。最理想的安排应该是上一课的识读字就是下一课的识写字，因为练习写字是巩固加强认读汉字的必经过程。通过书写的练习，将视觉的认知变成一种经验的认知，才能对汉字的形、义和音产生一种深刻的印象和理解，加速对汉字形、音、义的记忆。虽然有些研究者认为汉语二语的学习者只需认读，不需要识写，因为在科技发达的今日，用计算机输入汉字既快速又方便，但从我们自己的课堂实践总结出的经验得知，“只认不写”不但导致对汉字的混淆，而且全面影响到口语、听力、阅读等技能的培养和进步。

通过对现行语文并进教学模式对汉字习得所产生的负面影响，我们从第二语言习得的观点论述字理教学及可理解的输入在汉字教学上的重要性，认为识读、识写必须先后有序。在识写的教学时，要有系统地教笔画、笔顺、部件及结构，并教笔画名及部件名，帮助学习者快速有效建立汉字心理词典。习得一种语言要有语感，习得汉字也需要有“字感”。汉字学习者要培养字感，必须从第一堂汉字课就开始有系统地建立汉字笔画意识、笔顺意识、字源字理意识、部件意识及结构意识。希望能通过我们的讨论与研究，引起大家对汉字教学的关注和重视。

## 参考文献

- 黄沛荣 (2009)。汉字教学理论与实践。台北：乐学书局。
- 江 新 (2011)。解决汉字难学的对策。国际汉语，1，1-6。
- 吕必松 (2006)。汉语和汉语作为第二语言教学。北京：北京大学出版社。
- 印京华 (2003)。美国大学汉字初级阶段教学效率的问题与对策。云南师范大学学报，1，6-11。
- Anderson, R. C., Gaffney, J. S. et al. (2002). Shared-book reading in China. In W. Li, J. Gaffney & J. Packard (Eds.), *Chinese Language Acquisition: Theoretical and Pedagogical Issues* (pp. 131-155). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Fang, J. Y. (1996). Study on the relationship between character recognition and the lexical knowledge of primary school students. *Journal of Primary Education*, 9, 211-259.
- Li, W. et al. (2002). Facets of metalinguistic awareness that contribute to Chinese literacy. In W. Li, J. Gaffney & J. Packard (Eds.), *Chinese Children's Reading Acquisition: Theoretical and Pedagogical Issues* (87-106). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49-68.
- Taft, M., & Chung, K. (1999). Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners. *Psychologia*, 42, 243-251.
- Wu, X. et al. (2002). Morphological Instruction and Teacher Training. In W. Li, J. Gaffney & J. Packard (Eds.), *Chinese Children's Reading Acquisition: Theoretical and Pedagogical Issues* (157-174). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Zhang, Z. G. (1987). Chinese characters and reading. *Reading News*, 8, 7-8.