



汉语伴随性词汇习得中 多音字词习得研究

干红梅 赖丽琴

摘要:通过分析 48 名初、中级汉语学习者出声思维的语料,我们发现伴随性学习中多音字词的习得有以下特点:使用频率对多音字词的读音和释义成绩的影响显著;呈现方式和汉语水平对多音字词的读音影响不显著但对释义的影响显著;低频读音对语境依赖较强,合词句对低频多音字词读音和释义的习得均有显著的促进作用;初级学习者遇到多音字词时多直接读为高频读音,而中级学习者多同时激活两个读音再选择。由此我们建议:尽量在语境中教多音字词;高频读音可以采用词语方式呈现,低频读音多在单词句或合词句中呈现;教材编写时应给低频读音标注出拼音,以减少误读误解。

关键词:汉语词汇;伴随性词汇习得;多音字词;频率;呈现方式

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.03.016

收稿日期:2020-10-16

基金项目:本文系国家社科基金青年项目“中级汉语伴随性词汇习得的实证研究”(12CYY029)的阶段性成果之一。

作者简介:干红梅,女,四川彭山人,暨南大学华文学院副教授,E-mail: ghmmay@126.com;

赖丽琴,女,江西赣州人,中山大学中文系博士研究生。

一 引言

“所谓多音多义字就是同一个字形却记录不同的读音和不同的字义”,即“一形对数音数义”。例如:同一个字形“长”记录了形容词“cháng”和动词“zhǎng”两个读音和语义^①。一字多音是现代汉语中较常见的语音现象,《现代汉语词典》第 5 版中有 928 个多音字,《现代汉语通用字表》7000 个汉字中,多音字有 625 个,占总字数的 8.9%,其中 2/3 以上的多音字是常用字、次常用字^②。根据窦连芳的统计,《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(简称《大纲》)中共有 115 个多音字^③。汉语母语者也常出现多音字词的误读误解现象,对于汉语学习者来说,这些多音字词更是学习中的难点。在留学生的早读课上我们发现,中级汉语学习者在遇到“重新”这个词时容易把“重”误读成“zhòng”,多音字词的误读误解在阅读中更是常见。

但目前不少教师和研究者都认为多音字词与其他语言点相比难度不高,不必花太多时间讲练。不少汉语教材也持同样观点,我们调查了 6 部汉语教材,发现大多数教材对多音字的讲解较少,很少提及不同读音

① 邵敬敏主编《现代汉语通论(第二版)》,上海教育出版社 2007 年版,第 127 页。

② 丁萍《外国留学生多音字读音情况的调查与研究》,湖南师范大学 2012 年硕士学位论文,第 4 页。

③ 窦连芳《对外汉语教学中的多音字研究》,中国海洋大学 2010 年硕士学位论文,第 11 页。

的语义差别,操练方式较单一,大多以“词语”方式呈现(例如:重要/重新),以单词句^①呈现的不多,以合词句^②出现的更少。可见,教师、教材的处理与学习者的需求出入较大,多音字词的习得特点和教学方面都仍有很多值得深入探讨的问题。

目前汉语为二语的多音字教学研究主要集中在三个方面。其一,《大纲》或教材中多音字的统计分析:张艳艳基于《大纲》将多音字分为一、二、三级,并提出相应的教学建议^③;陈至格对《国际汉语教学通用课程大纲》中的多音字进行了类别整理^④;窦连芳将《大纲》和6套对外汉语教材中的多音字进行对比分析,整理出了教学中常用的多音字67个^⑤。其二,对学习已学多音字的使用/掌握情况的调查。大多是根据《大纲》或教材中出现的多音字词,通过测试来考察学习者的学习和使用情况:丁萍对不同学校不同水平类型(从初级语言进修生到硕士生都有)的留学生进行问卷调查和测试,考察了留学生对《大纲》中多音字词的掌握情况^⑥;汉芳芳水和陈昱霏通过测试考察了学习者对教材中出现的多音字词的掌握情况^⑦。其三,多音字词的教学:胡焯将《大纲》、教材和测试结合起来进行研究,检验多音字语素教学法的效果^⑧。另有不少是将特定国别的师生作为研究对象,考察特定国别汉语多音字词的教学:杜娟对109名韩国学生(汉语水平为二、三级)进行了问卷调查,统计多音字的误读情况并讨论了产生偏误的原因^⑨;刘莹分析了韩国教材中的多音字后,对韩国30名初中教师和60多名学生进行了问卷调查,分析了多音字词的误读误解情况,指出了教学中存在的问题^⑩;陈艺文统计了新HSK1-3级中的多音字词,对12位泰籍小学中文教师进行了调查测试,从教师的角度考察了多音字的教学^⑪;班龙对120名泰国学生进行问卷调查和选择题测试,考察了多音字的学习情况^⑫;邝海宝对76名印尼学生和38位印尼教师进行问卷调查,从教和学两个角度对多音字的教学情况进行了分析^⑬。

从以上研究可以看出,目前对《大纲》和教材的研究比较充分,也有一些关于学习者学习情况的研究,对多音字教学的研究偏少且存在一些问题,例如:大部分的研究未区分被试的汉语水平(如丁萍),个别研究的被试人数较少(如陈艺文);有的调查在几个月内陆续进行而非在同一时间内完成,也影响了数据的信度(如丁萍);调查方法较为单一,几乎都只是数据统计、问卷调查或纸笔测试;绝大多数研究调查的都是已学多音字词的掌握情况,对含多音语素的生词学习情况研究偏少。针对这些不足,本文选取“出声思维”的方法来考察含多音字“熟字生词”的伴随性习得情况。

二 多音字词的伴随性习得研究设计

“出声思维”(think aloud)是指被试在完成的同时报告自己思维过程的一种方法,在本实验中要求被试在无教师讲解、不查阅工具书的情况下,依照自己的习惯朗读实验材料(考察被试对语音的把握),解释词义句义(考察被试对语义的把握)。调查全程录音,然后将学习者的语音资料转写成文字进行统计分析。

① 单词句,即一个句子中出现一个多音字词。如新加坡《欢乐伙伴》的拼音选择练习:弟弟长(zhǎng)高了。参见:《欢乐伙伴》,Curriculum Planning & Development Division Ministry of Education: Chinese Language for Primary Schools (Singapore: Marshall Cavendish Education, 2016),普通版,2A活动本,第1页。括号内拼音为笔者所加。

② 合词句,即一个句子中同时出现同一个多音字的两个读音。如《发展汉语》的注音练习:他走进来了,背(bèi)上背(bēi)着一个蓝色的背(bēi)包。参见:岑玉珍编著《发展汉语(第二版)高级综合(1)》,北京语言大学出版社2011年第2版,第9页。括号内拼音为笔者所加。

③ 张艳艳《基于对外汉语教学的多音字研究》,暨南大学2013年硕士学位论文,第22-24页。

④ 陈至格《〈国际汉语教学通用课程大纲〉多音字分析及国际汉语教学建议》,郑州大学2017年硕士学位论文,第9-22页。

⑤ 窦连芳《对外汉语教学中的多音字研究》,中国海洋大学2010年硕士学位论文,第12-32页。

⑥ 丁萍《外国留学生多音字读音情况的调查与研究》,湖南师范大学2012年硕士学位论文,第29-44页。

⑦ 汉芳芳水《〈中级汉语精读教程〉中的多音字分析与汉语多音字教学研究》,安徽师范大学2014年硕士学位论文;陈昱霏《留学生学习多音字情况及教学研究——以四川外国语大学留学生为例》,重庆师范大学2016年硕士学位论文。

⑧ 胡焯《基于语素教学的多音字教学研究——以〈汉语口语速成〉为例》,河北师范大学2017年硕士学位论文。

⑨ 杜娟《对韩汉语教学难点与教学对策研究》,华中师范大学2009年硕士学位论文。

⑩ 刘莹《面向韩国初中生的汉语多音字教学研究》,沈阳师范大学2017年硕士学位论文。

⑪ 陈艺文《对外汉语多音字习得调查及教学策略——以〈新HSK5000词分级词典:1-3级〉为例》,西北师范大学2015年硕士学位论文。

⑫ 班龙《泰国学生汉语多音字习得研究》,华中师范大学2016年硕士学位论文。

⑬ 邝海宝《面向印尼学习者的汉语多音字研究》,沈阳师范大学2014年硕士学位论文。

这种调查方法可以真实地反映出被试认知加工多音字词的具体过程。

(一) 实验设计

为了讨论不同读音的频率、呈现方式和汉语水平对多音字词学习的影响,本设计为三因素(2×2×3)混合实验:被试间因素为学习者的汉语水平(初级、中级),被试内因素为多音字读音的使用频率(高频读音、低频读音),多音字的呈现方式(词语、单词句、合词句)。

(二) 被试

48名被试均来自南方某大学,初级、中级汉语水平学习者各24人。

(三) 实验材料

结合前人研究、《大纲》、教材三方面的情况,我们挑选出只有两个读音的常用多音字,根据其频率匹配出含高频读音的词语(简称“高频词”)和含低频读音的词语(简称“低频词”)42对84个作为备选词语。我们认为,含多音语素的一类是“熟字熟词”,即构词语素和整词都是学生熟悉的,如“主要 yào/要 yāo 求”;另一类是“熟字生词”,即构词语素熟悉但整词却不熟悉,如“好 hǎo 感/好 hào 客”。为了考察含多音语素的“熟字生词”的伴随性习得情况,我们特意匹配出“熟字熟词”和“熟字生词”两类。具体的操作方法是,请3名有经验的任课教师、3名初级和3名中级学习者(不参加正式实验)对词语熟悉度和构词语素熟悉度进行评估(5分为最熟悉,1分为最不熟悉),构词语素和整词熟悉度都高于4分的为“熟字熟词”,反之则为“熟字生词”。然后剔除熟悉度过低或过高的词语,平衡词语之间的语义透明度、汉字笔画数,最后在备选词语中确定18对36个词语(“熟字熟词”和“熟字生词”各9对)为正式测试的目标词语。每个词语根据呈现方式变化出“词语/单词句/合词句”三种变体,平衡句子之间长度和难度(单词句控制在10—12个字,合词句控制在18—20个字),平衡含同一多音语素的词语(高频读音 VS 低频读音)同一呈现方式之间的难度(正式测试语料如表1所示)。正式调查时另配12个非多音字词语作为干扰项(不计成绩)。正式实验前请初中级水平学习者各5名进行了一次先导实验和访谈,结果证明实验干扰材料的干扰效果良好。正式的实验材料采用拉丁方随机出现的方式,每个被试只阅读某一词语的一种呈现方式。

表1 “熟字生词”材料示例

呈现方式	高频读音	低频读音
词语	好(hǎo)感	好(hào)客
单词句	那件事情发生后,我对他有了 <u>好感</u> 。	我妈妈很 <u>好客</u> ,欢迎你常来我们家玩。
合词句	我对你妈妈有 <u>好感</u> ,因为她是一个 <u>好客</u> 的女主人。①	你妈妈是一个 <u>好客</u> 的女主人,所以我对她有 <u>好感</u> 。②

(四) 评分标准

将学生出声思维的语音转写成27506字的书面语料,然后请1位汉语老师和3位汉语母语者就读音和释义两方面进行评分。

1. 读音评分标准

0分:完全错误或者放弃发音。0.5分:有部分错误的。例如:答(dǎ)案(仅声调错);或同时说出了两个读音,但最终选择错误读音的。0.8分:同时说出两个读音或先说出错误读音然后出现自我纠正,最后选择正确但有明显犹豫。例如“乐曲”:lè曲……(思考几秒),嗯,就是yuè曲?还是lè曲?哦,应该是yuè曲。1分:一次性直接完全正确的。

2. 释义评分标准

0分:完全错误或者放弃解释。例如“长进”:很长、可以进。0.5分:只回答出整词的大概意思,例如“乐意”:快乐的、感兴趣的。1分:回答出整词的部分意思或某一语素的意思(该语素与整词意思一致)。例如

①高频合词句:高频读音出现在前半句的合词句。

②低频合词句:低频读音出现在前半句的合词句。

“好客”:饭店里对客人比较好;“长进”:不知道,哦,“进”是“进步”。1.5分:回答出整词的大部分意思,但有小部分错误。例如“婚假”:结婚放假。2分:回答出整词的正确意思。例如“乐意”:很高兴,很愿意;“长久”:很长时间。

三 实验数据分析

由于“熟字熟词”是学习者已经接触过的词语,因此本文的伴随性习得部分只考察“熟字生词”的学习。排除个别极端的无效数据后,我们统计出48名被试多音字词的语音成绩和释义成绩,用SPSS19.0进行重复测量方差分析(Repeated Measures)。

(一)语音成绩数据分析

表2 含多音语素的“熟字生词”的读音成绩

	高频			低频		
	词语	单词句	合词句	词语	单词句	合词句
初级	0.89(0.18)	0.91(0.18)	0.62(0.18)	0.32(0.37)	0.38(0.36)	0.62(0.19)
中级	0.90(0.22)	0.92(0.23)	0.64(0.18)	0.27(0.35)	0.51(0.43)	0.65(0.19)
平均	0.90(0.20)	0.92(0.20)	0.63(0.18)	0.30(0.36)	0.45(0.40)	0.63(0.18)

注:括号内为标准差(standard deviation)。

所有熟字生词读音的平均成绩是0.63,即63%的正确率(参见表2)。这比前人研究的调查结果略低一些:刘莹调查的韩国留学生的误读率在25%左右^①;邝海宝统计的印尼高中学习者的平均误读率在24.1%左右,大学学习者的平均误读率是22.2%左右^②。这是因为前人调查的是已学过的多音字词的掌握情况,而本文调查的都是熟字生词,虽然多音语素的熟悉度较高,但整词是不熟悉的生词,有一定的学习难度。

重复测量方差分析结果显示,从含多音语素的“熟字生词”的语音成绩来看,频率主效应、频率和呈现方式交互作用显著,但呈现方式、汉语水平主效应和其他交互作用都不显著。

1.频率主效应显著, $F(1,46)=1.632, p=0$ 。熟字生词的高频读音显著高于低频读音($0.818 > 0.459$)。多音语素读音的频率是影响“熟字生词”语音学习的重要因素。

2.呈现方式主效应不显著, $F(2,45)=1.824, p=0.173$ 。虽然单词句(0.683)的成绩略好于合词句(0.633)和词语(0.599),但没有达到显著差异性。对于同一个词语,无论哪种方式呈现,语音成绩无显著差异性。

3.汉语水平主效应不显著, $F(1,46)=0.435, p=0.513$ 。初级水平的成绩(0.628)和中级水平的成绩(0.649)相差不大。

4.频率和呈现方式的交互效应显著, $F(2,45)=54.276, p=0.000$ 。

高频读音以单词句方式呈现时的读音成绩最好(0.918),以词语方式呈现次之(0.902),以合词句呈现时成绩最差(0.634)。高频读音的语音成绩由高到低排列为:单词句>词语>合词句。

而低频读音在合词句中呈现时读音成绩最好(0.633),以词语方式呈现时成绩最差(0.296)。低频读音的语音成绩由高到低排列为:合词句>单词句>词语。由此,我们推论,低频读音对语境的依赖更强,由于单词句和合词句提供了更丰富的语境信息,因此成绩较好。

5.其他交互方式不显著。

频率和汉语水平的交互效应不显著, $F(1,46)=0.179, p=0.674$ 。无论是初级水平还是中级水平,都是高频读音显著好于低频读音。呈现方式和汉语水平的交互效应不显著, $F(2,45)=0.494, p=0.613$ 。无论何种呈现方式,中级学习者的成绩都略好于初级学习者,但没有显著差异。频率、呈现方式和汉语水平的

①刘莹《面向韩国初中生的汉语多音字教学研究》,第22页。

②邝文中是分别展示了各类型多音字的误读率,本文这里的数据是笔者根据邝文整理的平均误读率。参见:邝海宝《面向印尼学习者的汉语多音字研究》,第19页。

交互效应不显著, $F(2,45)=0.475$, $p=0.625$ 。无论初级学习者还是中级学习者,无论何种呈现方式,都是高频读音成绩高于低频读音。

(二) 释义成绩数据分析

从表3可以看出,释义成绩平均为1.2分,正确率在60%左右,释义正确率比语音成绩略低。由于本文考察的是学习者不熟悉的多音字词的学习,因此本文的语义理解正确率也比刘莹的低一些(刘文的误解率为30%左右^①)。

表3 含多音语素的“熟字生词”释义成绩

	高频			低频		
	词语	单词句	合词句	词语	单词句	合词句
初级	1.02(0.51)	1.24(0.47)	1.01(0.41)	0.62(0.56)	1.34(0.41)	1.25(0.41)
中级	1.34(0.42)	1.54(0.35)	1.30(0.37)	0.89(0.65)	1.49(0.37)	1.38(0.39)
平均	1.18(0.49)	1.39(0.44)	1.16(0.41)	0.75(0.61)	1.41(0.40)	1.32(0.40)

注:括号内为标准差(standard deviation)。

重复方差分析结果显示,多音字词释义成绩的影响因素中,呈现方式和汉语水平主效应显著,频率和呈现方式交互作用显著,但频率主效应不显著,其他交互作用也都不显著。

1.频率主效应不显著, $F(1,46)=3.049$, $p=0.087$ 。熟字生词中的高频释义虽然略好于低频释义($1.243>1.161$),但并无显著差异。

2.呈现方式主效应显著, $F(2,45)=19.329$, $p=0.00$ 。以单词句呈现时的释义成绩最好(1.402),以合词句呈现时次之(1.236),以词语形式呈现时释义成绩最差(0.966),三种呈现形式按释义成绩从高到低排列为:单词句>合词句>词语。

3.汉语水平主效应显著, $F(1,46)=17.229$, $p=0$ 。中级水平学习者的熟字生词释义成绩显著高于初级水平学习者($1.322>1.081$)。

4.频率和呈现方式交互效应显著, $F(2,45)=8.300$, $p=0.001$ 。

高频读音以单词句呈现时释义成绩最高(1.391),以词语呈现(1.180)时次之,以合词句方式呈现时成绩最差(1.157),按呈现方式来看,高频读音的释义成绩由高到低排列为:单词句>词语>合词句。

低频读音的释义成绩也是在单词句中效果最好(1.413),合词句中的释义成绩次之(1.315),以词语方式呈现时成绩最差(0.753),按呈现方式来看,低频读音的释义成绩由高到低排列为:单词句>合词句>词语。

5.其他交互作用不显著。

频率和汉语水平的交互效应不显著, $F(1,46)=1.696$, $p=0.199$ 。无论是含高频读音的生词还是含低频读音的生词,都是中级学习者的释义成绩显著好于初级学习者。呈现方式和汉语水平的交互效应不显著, $F(2,45)=0.212$, $p=0.810$ 。初、中级学习者的释义成绩都是单词句最好,其次是合词句,最后是词语。频率、呈现方式和汉语水平的交互效应不显著, $F(2,45)=0.061$, $p=0.941$ 。

四 关于多音字词伴随性习得的综合讨论

(一) 通过阅读可以伴随性学会多音字词的部分知识

无论什么水平的学习者都能通过阅读词语、单词句和合词句伴随性地学到部分词语知识,尤其是语义方面的知识,当释义成绩总分为2分时,初级平均可达1.08分,中级平均可达1.32分。

构词语素虽然是多音语素(存在语音的选择问题),但由于大多数词语的语义透明度较高,学习者既可以通过语素义推测出大概的词义,还可以通过词语和句子语境来推测词义,尤其是在单词句和合词句呈现方式下的伴随性习得具有很大可能性,单词句呈现时释义成绩可达1.40分左右,合词句呈现时可达1.24分左右。

^①刘莹《面向韩国初中生的汉语多音字教学研究》,第23页。

(二)频率对多音字词语音学习有显著影响,但对语义学习无显著影响

1.频率对多音字词的语音学习影响显著。

心理学相关研究证明了字词的学习和识别都存在“频率效应”,即高频字词的加工快于低频字词^①。汉芳芳水和刘莹都认为留学生学习多音字时读音和意义都受到不同读音频率的影响^②;陈昱霏认为留学生“多音字常用读音的正确率比该字不常用读音的正确率高”^③;李佳玉指出留学生容易用高频读音代替低频读音^④。

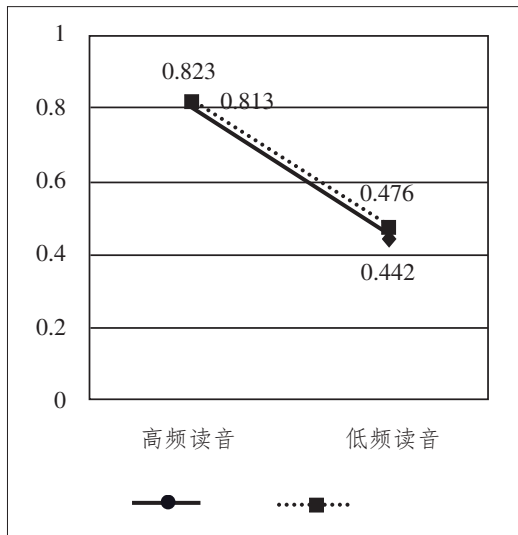


图 1. 不同频率的读音成绩

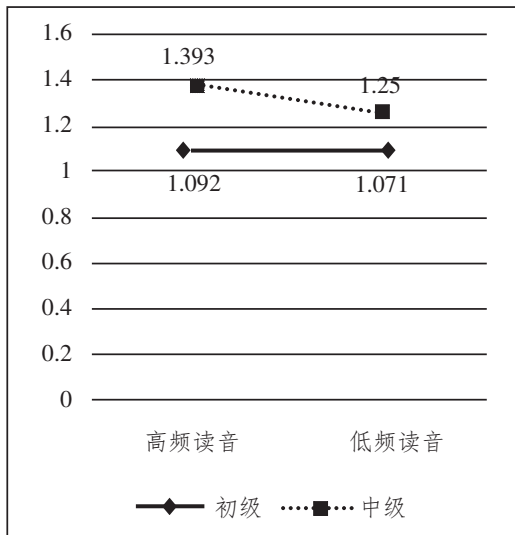


图 2. 不同频率的释义成绩

在本研究中,我们发现语音成绩中的频率效应也十分明显(参见图 1)。不仅高频读音的语音成绩显著高于低频读音,而且学习者的误读也常是用高频读音代替低频读音,例如:那个穿红衣服的少女(shǎo,年轻、年龄比较小),是我的朋友。我们统计出初级学习者的误读率是 28.3%,中级为 25.8%。其中直接选择高频读音的误读初级占 20.66%,中级占 18.4%。可见,多音字词的误读主要是误用高频读音代替低频读音。

2.频率对多音字词释义成绩的影响不如呈现方式显著。

频率对语音成绩影响显著而对释义成绩影响不显著(参见图 2),究其原因,是因为频率本身就是指读音的频率,势必对语音的影响明显。虽然语音对语义提取有一定的促进作用,但在学习新词词义时,语音的影响仍不如语义。学习者的出声思维报告显示,不少低频读音的语音成绩不高但释义成绩还不错。例如:

以词语方式呈现的,“乐曲”:lè,歌曲。

以单词句方式呈现的:我妈妈很好客(hǎo,对客人很好),欢迎你常来我们家玩。

以合词句方式呈现的:学生的汉语水平有了很大的长进(cháng;提高,很多进步),是长久(cháng;很长时间)努力的结果。

这几个例子都说明,读音对语义的促进作用有限,通过整合单词句和合词句语境中提供的语义信息,学习者能较好地把握生词的意思,虽然读音错误,但仍有可能伴随性习得正确的语义,尤其是对于低频读音构成的词语,语境的促进作用更大。

①高定国《影响常用汉字认知速度的因素:低频冲突字、联绵词尾字和高频多音字的认和特点》,《心理科学》1996年第4期,第205页;王春茂、彭聃龄《合成词加工中的词频、词素频率及语义透明度》,《心理学报》1999年第3期,第270—272页;江新、朱昱《词语出现频次和边注形式对韩国学习者汉语伴随性词汇学习的影响》,中国心理学会《第十届全国心理学学术大会论文摘要集》,2005年,第480页。

②汉芳芳水《〈中级汉语精读教程〉中的多音字分析与汉语多音字教学研究》,第14—16页;刘莹《面向韩国初中生的汉语多音字教学研究》,第26页。

③陈昱霏《留学生学习多音字情况及教学研究——以四川外国语大学留学生为例》,第22页。

④李佳玉《中级水平韩国学生汉字认读错误研究》,广东外语外贸大学2016年硕士学位论文,第9页。

释义成绩的频率主效应不显著,但呈现方式显著,这说明呈现方式的影响力更大。面对“熟字生词”时,无论是高频读音还是低频读音构成的生词,对于学习者来说都是新的词语,语义上都需要重新把握。而不同呈现方式的语境提供的语义信息量不同(单词句和合词句中的句子语境提供了较丰富的语义信息),因此呈现方式对释义的影响显著。

(三)呈现方式对读音成绩的影响不显著,对释义成绩的影响显著

三种呈现方式下的语音成绩无显著差异,但释义成绩差异显著。究其原因,可能是不同呈现方式提供的语音信息量差异不大。无论以哪一种方式呈现,对其读音的促进作用都不太大。多音语素大多还是以含有该语素的词语形式存在,例如汉语母语者和汉语学习者都说“重要的重(zhòng)/重新重(chóng)”,因此词语已经提供了读音的绝大部分信息。

但不同呈现方式的语境中提供的语义信息量不同。以词语形式出现时没有上下文语境可依赖,学习者只能凭借对构词语素来把握词义;而句子语境中除了凭借构词语素之外,还可以凭借目标词前后的词语、整句的句义来促进词义的理解。在本研究中,我们发现一些词语,在词语呈现时误解较多,但在单词句或合词句呈现时误解较少,从他们的出声思维报告可以明显看出句子语境对语义理解的促进作用。例如,以词语呈现时,学习者的误解较多:

假装:jiǎ,我不知道……嗯……猜不出来。(放弃猜词)

以句子呈现时,学习者容易从语境中找到一些语义信息,误解较少:

大家都知道了那件事,只是假(jiǎ)装不知道(哦,其实是知道了,但是他们让别人以为他们不知道怎么的)。

(四)无论是读音成绩还是释义成绩,频率和呈现方式的交互作用都显著

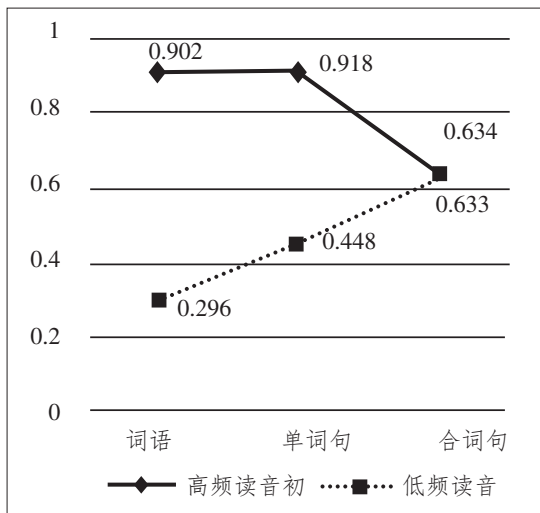


图 3. 读音频率与呈现方式对语音的影响

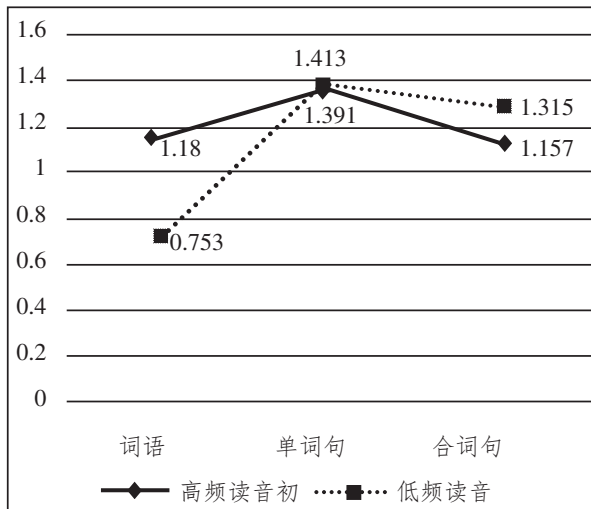


图 4. 读音频率与呈现方式对释义的影响

根据图 3 和图 4 可以得出如下结论。

1. 对于高频读音来说,语音成绩与释义成绩比较一致。

高频读音的语音成绩和释义成绩高度一致,由高到低排列都是:单词句>词语>合词句。

可以看出,多音字的高频读音适合以单词句或词语的形式出现,而不适合以合词句的形式出现。由于学习者对高频读音和语义都很熟悉,有无语境都不会有太大的影响。正如高定国认为“有些多音字对大多数被试来说实际上是单音字”^①:很多人都只记得多音字的高频读音而忘记了还有一个低频读音。而合词句中同

①高定国《影响常用汉字认知速度的因素:低频冲突字、联绵词尾字和高频多音字的认和特点》,《心理科学》1996年第4期,第205—206页。

时出现的两个读音提醒被试注意到这是一个多音语素,使学习者有了一个选择的过程,反倒干扰了迅速通达高频读音的进程,这与高定国观察到的“多音字的命名反应中有一个语音选择过程从而影响加工的速度”^①是一致的。

2.对于低频读音来说,语音成绩与释义成绩不尽相同,词语形式呈现效果都是最差的,低频读音对语境依赖较强。

低频读音的语音成绩由高到低排列为:合词句>单词句>词语。释义成绩由高到低排列为:单词句>合词句>词语。仅以词语形式出现时大多数学习者会直接通达心理词典中的高频读音。这一类误读误解的比例较高。例如“长进”:cháng进,我猜一猜,长久的长cháng,进入的进。

对于学生不熟悉的低频读音来说,学生需要依赖语境来帮助选择和理解。廖岩提到在“顺序通达模型”中,“首先被激活的是最常用的意义,然后是其他次常用意义的激活。语境的作用在于加工过程的后期对词义的选择,即表现为与意义的匹配”^②。出声思维显示不少学生首先通达了高频的读音和意义,然后通过语境再进行调整确认。

3.合词句对低频的读音和语义学习都有显著的促进作用。

从语音成绩来看,低频读音在合词句中的语音成绩最高。从释义成绩来看,以合词句呈现时的低频词释义成绩反而好于高频词。原因在于,合词句中同时出现的两个读音提醒学习者意识到这是一个多音语素,从而对之前直接通达的高频读音进行辨析纠正。这一类自我纠音在合词句中比例非常高。例如:有个shǎoyǒu(少有)人用的好办法是……一个shǎonǚ(少女)想出来的,呃……有一个shàonǚ(少女)用一个好的办法,呃……这就是一个shàonǚ(少女),年轻的女生……想出来的办法。

不过,合词句中的释义效果略差于单词句。可能是虽然合词句提供了更多的语境信息,但合词句的长度和信息量较多,加工时需要更多的认知资源,难度较大。单词句的语境信息简洁明了,降低了加工难度并提高了准确性。

结合频率和呈现方式来看,词语形式呈现时的语音成绩和释义成绩都是最差的。但这却是目前的教材编写和教学中最常见的方式,这样的教学效果可想而知。我们建议,教材编写和教学应区别对待高频读音和低频读音:高频读音适合以词语和单词句方式呈现;低频读音更适合以单词句和合词句的方式呈现。

(五)汉语水平对语音成绩的影响不显著,对释义成绩的影响显著

1.中级与初级学习者的语音成绩差别不显著,低频读音一直是学习难点。

读音成绩的汉语水平主效应不显著,初、中级学习者对高频读音的把握都比较好,但对低频读音的掌握都不太好,这说明含低频读音的多音字词是初、中级学习者共同的难点。

2.中级学习者的释义成绩好于初级学习者,但语音成绩与释义成绩不平衡。

中级学习者的释义成绩明显好于初级学习者,但对比语音成绩和释义成绩可以看出,中级学习者对语义的把握好于对语音的把握。彭聃龄等认为,汉字是表意文字,语音编码对汉字的识别是非必要条件,可以从“字形直接提取意义”^③。部分中级学习者可能直接从字形通达了语义,还有部分学习者认为语义最重要(语音是否正确并不影响语义理解),从而忽略了语音的准确度。

(六)学习者“多音字意识”的发展

通过学习者出声思维报告中的“误读”和“自我纠音”,我们发现中级学习者的“多音字”意识强于初级学习者,“多音字意识”随着汉语水平的提高有一个逐渐发展的过程。

1.从误读来看,初级学习者多直接误读为高频读音,中级学习者误读类型较为复杂。

初级学生的多音字意识不足,误读大多是因为没有意识到这是一个多音字,直接用高频读音来读。而中

①高定国《影响常用汉字认知速度的因素:低频冲突字、联绵词尾字和高频多音字的认和特点》,《心理科学》1996年第4期,第205—206页。

②廖岩《词汇歧义消解研究新进展》,《首都师范大学学报(社会科学版)》2009年第4期,第109页。

③彭聃龄、郭德俊、张素兰《再认性同一判断中汉字信息的提取》,《心理学报》1985年第3期,第232页。

级学生大多能意识到这是一个多音字,但同时激活两个读音后,由于还无法明确区分而导致误选误读:或者用高频音代替低频音(比例最高,初级约占误读中的 20.66%,中级约占误读中的 18.4%),或者低频音代替高频音(初级约占误读中的 3.47%,中级约占误读中的 2.43%)。

从学习者的出声思维报告可以看出,误读会带来一些误解。我们对参加调查的 48 名学习者进行了访谈。对于“如果知道了多音字的正确读音,能帮助你理解词义吗?”这个问题,75%的初级学习者和 83.3%中级学习者都认为“能帮助”词义理解,即绝大部分学习者都肯定了语音对语义的促进作用。因此我们建议,在教材编写和多音字词教学时,凡出现多音字(尤其是低频读音)时都应该标注出正确的读音,以减少学生误读误解。

2.从自我纠音来看,中级学习者纠音次数和纠音结果都强于初级学习者。

初级和中级学生都有了一定的多音字意识,都出现了自我纠音的现象。从纠音次数来看,初级能多次纠音只有 2 人,而中级有 6 人。从纠音后的正确的比例来看,初级只有 47%,而中级高达 83%。

3.中级学习者同时激活两个读音后正确选择率较高。

中级学习者在两个读音中选择正确率高于初级。初级学习者同时激活两个读音犹豫之后选择错误的占 1.39%;中级学习者犹豫之后选择错误的仅占 0.52%。例如:

我喜欢下课后向老师……请……请教 jiào 问题。……呢……请教 jiāo 问题……,请老师教 jiào 他的问题。(初级学习者)

我很乐意(lè,很高兴)和你一起唱这首好听的乐曲(lè……嗯……yuè,歌)。(中级学习者)

五 结语

本文采用出声思维的方法,调查了初、中级汉语学习者伴随性习得多音字词的情况,结果发现:不论多音字词以什么方式呈现,不论是初级学习者还是中级学习者,都能通过阅读伴随性地获得部分词汇知识。通过数据分析我们发现,含多音语素的“熟字生词”伴随性习得具有以下特点。

频率对多音字词语音有显著影响,但对释义成绩无显著影响。含高频读音多音字的语音成绩显著高于含低频读音的多音字;多音字误读主要是用高频读音代替低频读音。不同呈现方式的语境提供的语义信息量不同,呈现方式对读音成绩的影响不显著,对释义成绩的影响显著。无论是读音成绩还是释义成绩,频率和呈现方式的交互作用显著。合词句对低频读音和语义学习的促进作用明显。

汉语水平对语音成绩的影响不显著,对释义成绩的影响显著。含低频读音的多音字词是初、中级学习者共同的难点。无论初、中级学习者,语音成绩都是在合词句中成绩最好,释义成绩都是在单词句中学习最好,而词语形式呈现时的语音成绩和释义成绩都是最差。

初级和中级学生都有了一定的多音字意识,中级学习者的多音字意识强于初级学习者。

由此,我们建议:教材编写和多音字词教学时应尽量避免只出现词语,应多在语境中教学;含高频读音的生词适合使用词语和单词句的呈现方式来学习,而含低频读音的生词,适合用单词句和合词句的呈现方式来学习;凡出现多音字都应该标注出正确的读音,以减少误读误解。

本研究还有一些不足之处需要在今后的研究中完善。例如:由于要顾及学习者的汉语水平,个别高低频词不太典型;由于合词句需要同时出现两个读音又要考虑先后顺序还要保证句子长度一致,因此有的合词句不太自然。

[责任编辑:唐 普]