



对汉语二外词汇教学法的思考——探究社会文化知识对词汇习得的影响

郑恩昊¹

Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (EA4156)

Université de Toulouse II Jean-Jaurès, 5, allée Antonio Machado

enhao.leger-zheng@univ-tlse2.fr

简介：汉语二外学习者可以利用猜词策略，在阅读过程中习得文中的生词。通过阅读学习生词的过程和结果受多方因素影响，例如学习者对汉语圈社会文化知识的了解程度等。在面向法语母语者的实际教学中，我们也发现，蕴含一定文化背景知识的中文词对于法国学生来说通常难以理解并记忆，且这类词往往没有相对应的法语词。为了探究这一因素在汉语二外词汇学习中的具体影响，我们进行了一项针对法语母语者的实验。实验结果表明，蕴含文化背景知识的中文词在词义猜测成功率和后续词义保留这两方面的总体表现不如其它类目标词。但值得注意的是，如果某个汉语词语语义透明度高，且学习者掌握了这个词中构成字的含义，无论这个词在学习者的母语中是否存在，构成字都可以在词义理解和记忆方面起到积极作用。由此，我们建议对外汉语教师在教授蕴含文化背景的生词时应该借助更多元化的教材和方法进行直接、明晰的信息输入。此外，“字本位”理念应该在汉语词汇教学中被着重强调。在具体操作上，汉语教师应该帮助学生通过已掌握的字作为节点，建立并整合心理词汇网，以便学生更高效迅速地丰富他们的汉语词汇。

关键词：非成词化二语词汇；附带习得；猜词策略；字本位；心理词典

Citer cet article : ZHENG Enhao, 对汉语二外词汇教学法的思考 ——探究社会文化知识在词汇习得中的影响[Réflexions sur la didactique du vocabulaire en chinois langue étrangère : exploration de l'influence des connaissances socioculturelles sur l'acquisition lexicale], *Les Cahiers de l'AFPC*, N°1, 2025.

[<https://cahiers-afpc.fr/articles/dui-hanyu-erwai-cihui-jiaoxuefa-de-sikao>]

1. 阅读猜词，一种词汇习得的重要策略

¹ 作者：郑恩昊(Enhao LÉGER-ZHENG)，语言学博士，研究方向为汉语二外词汇习得及教学方法。

词汇学习是一个复杂且长期的过程。一个词的知识包括外形、词义和使用三大部分，掌握各部分知识所需的认知投入不尽相同，因此，学习并掌握一个词不是一蹴而就的由 0 变 1，而是一个不断累积叠加的过程(NATION, 2014)。研究母语(L1)词汇教学的学者很早就发现，传统课堂教学并非词汇学习的唯一途径：研究表明，9 到 18 岁的英语母语者的词汇增长量约为 3000 词/年，而其中仅有 200 到 300 个词是通过传统课堂习得的(JENKINS, DIXON, 1983)。Gray & Holmes (1938)曾指出，根据经验，在没有或极少外界帮助的情况下，学生几乎都可以在阅读的过程中，通过上下文语境习得阅读材料中的生词。Jenkins & Dixon (1983) 强调，通过这种方式学习生词的前提条件是学生能够通过文章语境正确猜测词义。具体来说，就是为了更好地理解文章，在遇到生词的时候，学生通过自己掌握的各方面知识，在上下文中找出和生词相关的线索，分析并推测出最符合语境的词义。就此，Nagy 和他的同事们(1985, 1987)进行了一系列针对英语母语学习者的实验，实验结果表明，学习者有能力在阅读过程中正确猜测出文中生词的意思并习得这些词，且泛读是儿童和青少年习得词汇最主要的途径。

在二外(L2)领域，猜词是学习者在阅读文章遇到生词时使用最频繁的策略(QIAN, 2004)，也是公认的学习词汇的有效方法。无论目标语言是拼读语言，如英语(ex. SHAO, LI, 2019)和法语(ex. HULSTIJN, HOLLANDER, GREIDANUS, 1996)，还是非拼读语言，如汉语(侯晓明, 2018)，学习者都可以不同程度地习得被猜测词的知识。例如，在钱旭菁(2003)针对 L1 日语 L2 汉语学习者的研究中，28 名大学生在完成阅读理解任务后被要求立即进行词汇测试。测试涉及 20 个被测试者不认识的目标词，其中 10 个在阅读文章中出现过(A 组词)，而另外 10 个没有出现过(B 组词)。测试时，针对每个目标词，被测试者要判断是否曾经见过并给出词义。四周后，被试者进行了第二次词汇测试。结果显示，无论即时后测还是延时后测，A 组词的得分都显著高于 B 组词。

学习者之所以可以通过阅读猜词习得新词，是因为在猜词过程中，他们对新词外形额外的关注可以在心理词典中为新词建立一个空词目(lemma)，而学习者处理各类线索时，空词目会被逐渐填入这些与新词相关的各方面信息(DE BOT, PARIBAKHT, WESCHE, 1997)。通过阅读猜词习得新词让学习者在传统课堂之外继续学习词汇成为可能。尤其对汉语这种因需要花大量时间记忆汉字而导致词汇学习过程更漫长的语言，汉语教师和学习者都应该重视并积极利用这条词汇学习的“辅道”。

2. 社会文化知识在通过阅读习得 L2 词汇中的影响

虽然 L2 学习者可以在阅读的过程中学到新词，但是阅读本身的目的是为了理解文章的意思，并非学习并记忆文中的生词。学习者猜测文中生词的词义也是为了能更好地理解全文。也就是说，习得被猜测词是阅读理解的“副产品”(GASS, 1999)，通过阅读学习词汇是一种附带习得 (Incidental Acquisition, HULSTIJN, 2013)。这种方式的“副产品”特性意味着其过程和结果会受诸多因素影响，例如学习者对目标语言使用群体的文化是否了解，对目标词所处语境的社会背景是否熟悉等等。

Kuo & Lai (2006)认为文化是一个多维度概念，是一个群体在某个特定时段内的生活方式和习俗，可以体现在工具、技艺等具体事物上，也可以包括抽象的信仰、审美和价值观等，它影响着群体内每个人的认知和情感行为。对目标语言使用群体的社会文化了解不足可能让我们无法全面、有效地解读文字传递的信息。在通过阅读学习 L2 词汇的过程中，如果学习者缺乏对 L2 社会文化背景知识的了解，可能导致他们片面地、错误地、甚至无法理解某个词的意思，掌握这个词也就无从谈起。

在 Pulido (2003)针对 L1 英语 L2 西班牙语学习者的研究中，被测试的美国大学生需要阅读主题相同但社会背景相异的文章，比如主题是办理大学入学注册手续，一篇文章的背景是在美国伊利诺斯大学，而另一篇是在南美洲的巴拉圭大学。文中嵌入了测试假词(pseudo word)。在阅读理解任务后的即时后测中，被试者认出了更多在以美国大学为背景的文章中出现过的目标词。在 Pulido (2007)另一项针对同样语言背景的学习者的研究中，测试文章涉及不同的话题场景，有些是被试者比较熟悉的，比如和医生预约看病，而有些是很少有机会接触的，比如在专业期刊发表文章。两周后的延时后测结果显示，被试者认出的在自己熟悉话题的文章里出现过的词要显著多于不熟悉话题文章中的目标词。Pulido (2003, 2007)由此得出结论，学习者对文章涉及的社会文化背景的了解有助于他们理解文章，对他们习得文中生词起到了积极作用。

不同于 Pulido 的实验，Wesche & Paribakht (2009)的研究实验比较了两组不同母语的英语学习者，一组是在伊朗学习的波斯母语者（波斯组），另一组是在加拿大英法双语区学习的法语母语者（法语组）。所有被试者都需要完成阅读理解任务，并用有声思考方法(Think-aloud, 被试者在解决某个问题时同步口述自己思考的过程，ERICSSON, 2006)猜测文中嵌入的目标词。猜词部分结束后，研究者对被试者进行了一次即时词汇测试。结果表明，在阅读过程中遇到英语生词时，与波斯组相比，法语组学习者更倾向于使用自己的母语知识和社会文化知识去猜测生词的意思；就猜测成功率和即时习得率而言，法语组的表现都好于波斯语组。研究者们分析指出，这一结果与两种母语和二外英语的语言距离(Linguistic Distance, KODA, 2007)有关。相较于波斯语，法语和英语在语言类别及社群文化背景层面更相似。此外，法语组的被试者生活在英法双语环境中，更容易在日常生活中得到与目标 L2 相关的社会文化类信息输入。因此，相较于在伊朗学习的波斯母语者，在加拿大双语区的法语母语者更容易通过此类线索猜测英语生词的意思，并掌握与其相关的语言知识。换言之，后者更容易通过阅读的方式学习英语词汇。

上述研究都得出了相似的结论，即社会文化知识在 L2 词汇附带习得中的作用是不可忽视的。在 Wesche & Paribakht (2009)这项针对 L2 英语的实验中，法语组学习者利用了自己母语和英语在语言及文化层面的相似性，取得了比波斯语组学习者更好的习得结果。那么，如果 L1 法语学习者学习的是汉语，结果会有什么不同？法语是拼读语言，而汉

语是非拼读语言，两者在语言和文化层面的差异都非常大。在这种情况下，学习者对汉语圈社会文化知识的掌握程度对汉语词汇学习又会有怎样的影响呢？

3. 社会文化知识在 L2 汉语词汇学习中的影响

前文中提到，词语知识包括三大部分，其中词形知识的掌握所需认知投入通常比词义和用法少，是新词习得的第一步(NATION, 2014)。汉语是非拼读语言，最小书写单位是字，形、音、义三者的结合体。对于法语母语者来说，他们无法利用自己熟悉的“形—音”对应的方法去学习汉字，尤其是初学者需要花费大量时间来记忆汉字。

两种语言在语言学结构方面的不同常常意味着它们在社群文化层面存在差异。汉语和法语除了在文字书写上相异，在社会文化习俗上也有诸多不同。在实际教学中，我们常常发现，一些蕴含汉语圈文化知识的词汇，如“抓周”、“彩礼”、“乘凉”、“盒饭”等，对于 L1 法语学生来说是更难理解和掌握的。值得注意的是，这类词往往在法语中没有对应的词或短语，因而词义解释常需要借助几个词甚至几个短句。比如，“抓周”这个词在《当代中文》(法语版第三册, 2010)²里的解释是“Ramassage au premier anniversaire”，而同一课中“晚会”的解释只需要一个法语词，“soirée”。这种在学习者的母语中找不到相对应的词或短语的 L2 词被 Paribakht (2005)称为非成词化词(Non-lexicalised Word)。

Paribakht 是研究二语成词化在词汇习得中影响的先驱。在她看来，一个 L2 词在学习者母语中找不到对应词意味着这个 L2 词代表的概念在学习者的大脑中是缺失的(PARIBAKHT, 2005)。De Bot, Paribakht & Wesche (1997)认为猜词的过程可以被视作学习者通过线索分析，在大脑中识别出一个对应词目并激活与之系联的概念的过程，即建立一条“(被猜测词)词形—概念”链接的过程。基于此理论，Paribakht (2005)提出假设，因为非成词化 L2 词无法激活一个学习者大脑中的现存概念，所以这类词比成词化词(Lexicalised Word)更难通过语境理解。她针对 L1 波斯语 L2 英语学习者的实验结果证实了这一假设。后来的其它针对 L2 英语的相关研究也得到了相似的结果(CHEN, TRUSCOTT, 2010; HEIDARI-SHAHREZA, TAVAKOLI, 2012)，而且，这些研究还发现非成词化 L2 词在后续保留方面的表现也差于成词化 L2 词。不过，Paribakht (2005)也注意到，实验中非成词化英语目标词的词义猜测得分并非为零，也就是说 L1 波斯语学习者还是理解了一些非成词化英语词的意思。她解释为，虽然没有现存的概念可以激活，但是学习者可以通过各类线索激活和目标词相关的构成概念(Constituent Concept)，尝试间接理解目标词。所以，L2 学习者理解一个在自己母语中不存在的词并非完全不可能。但是，Paribakht 强调，因为对非成词化 L2 词的理解需要通过构成概念，所以结果可能是部分理解而非完全理解：她的实验结果显示，成词化英语目标词的完全正确率为 17%，几乎是非成词化目标词的 3 倍 (6%)。所以，已知概念为学习者理解某个成词化 L2 词带来的优势仍是显而易见的。

² Le chinois contemporain (Vol. 3), 2010, 北京大学出版社

那么，当法语母语者试图通过上下文理解一个非成词化汉语词，尤其当非成词化汉语词需要学习者了解一定的汉语圈文化知识才能理解的情况下，他们能否找到相应构成概念来帮助他们理解词义？法语社会文化和汉语社会文化的差异巨大，以“抓周”为例，即使学习者看到了这个词的法语解释“*Ramassage au premier anniversaire*”，对“抓周”要表达的生日仪式的流程和内容，以及仪式代表的意义，他们很可能还是不明白。如果学习者只能从阅读文章里找线索去猜测诸如“抓周”这类文化词的意思，他们能否找到足够的信息来激活所需构成概念来帮助他们理解词义，并且记住这个非成词化词？

对于 L1 法语学习者来说，与学习西班牙语或意大利语相比，学习汉语更容易碰到在法语里非成词化的词汇。而且，很多非成词化的汉语词需要学习者了解汉语圈文化知识才能理解。这是法语和汉语之间在语言结构和社会文化层面的差异造成的。因此，了解非成词化在法语母语者学习汉语词汇中的影响非常值得被关注。然而，着重于 L2 非成词化的研究至今甚少。就我们所知，在 L2 汉语词汇习得中，这个研究领域尚未被涉足。

4. 实验设计和流程

为了探究 L1 法语学习者通过阅读学习在法语中非成词化汉语词，尤其是蕴含社会文化知识背景的汉语词的可能性，我们采取了实验的方式。具体研究问题如下：

学习者能否通过阅读习得在法语中非成词化的汉语词？如果可以，学习者能否通过阅读习得蕴含汉语圈社会文化知识的非成词化汉语词？

我们对第一个问题提出的假设为法语学习者可以通过阅读习得在法语中非成词化的汉语词。至于第二个问题，由于没有相关研究资料可作参考，所以我们无法提出假设。

我们招募了 33 名在法国大学学习汉语的法语母语者，他们在实验当时是大学三年级学生，平均年龄约 22 岁。他们都经历过两年以上的汉语学习，掌握汉语词汇量在 600~1200 之间，汉语水平为中等。

我们首先从《汉法词典》(2001)³和《义务教育常用词表（草案）》(2019)⁴中筛选了一些低频汉语词。咨询了几位 L1 法语的汉语教师的意见后，我们最终确定了 20 个目标词，其中 10 个为法语中成词化的汉语词（L 组），其余 10 个为非成词化的汉语词（NL 组，见图表 1）。NL 组目标词中的“窗花”、“腊月”、“送灶”、“踏青”和“汤圆”被认定为学习者需要掌握一定汉文化知识才能理解的词语（NL 文化组）。

³ Dictionnaire chinois-français, 2001, 商务印书馆

⁴ Liste des mots de haute fréquence dans l'enseignement obligatoire (proposition), 2019, 商务印书馆

	NL 组目标词	法语词义 ⁵
NL 文化组	1 窗花	papier découpé pour la décoration d'une fenêtre
	2 腊月	le douzième mois du calendrier lunaire
	3 送灶	saluer avec des offrandes le départ du Génie du foyer pour le Ciel, le 23 de la 12e lune
	4 踏青	faire une excursion (se promener) à la campagne au printemps
	5 汤圆	boulette de riz glutineux farcie de viande (fourrée à la confiture)
NL 非文化组	6 安适	tranquille et confortable
	7 白茫茫	d'une blancheur éclatante (immaculée) ; une immensité argentée
	8 还礼	faire un présent en retour, offrir un cadeau à son tour
	9 明丽	clair et beau
	10 飘零	tomber en voltigeant

图表 1 — 在法语中非成词化的汉语目标词

我们随后撰写了两篇短文，一篇有关中国春节习俗，一篇描述乡村四季的变化。我们在每篇文章中嵌入了 5 个 L 组词和 5 个 NL 组词。为了确认测试文章的可读性，我们邀请了几个与被试者同水平的 L1 法语 L2 汉语学习者进行了前测，他们的反馈是可以理解文章的整体意思。我们也咨询了被试者所在大学的汉语教师的意见，他们的反馈是 20 个目标词未在课本或课堂练习中出现过，且被试者可以大体理解文章意思。

实验当天，我们要求被试者阅读测试文章并回答阅读理解问题。这部分完成后，被试者被要求用有声思考方法猜测文中目标词的词义。所有被试者在猜词过程中的有声思考部分都被录音并随后转写，用以分析他们推测词义的过程。为了识别被试者使用的线索，我们使用了 Paribakht (2005) 实验中的线索分类（包括非语言线索、非 L2 语言线索和 L2 语言线索三大类），并根据汉语的特点，在 L2 语言线索类下增加了四小类线索，分别是构词方式、语素义、字形旁和字声旁。

猜词结束后，被试者被要求完成针对 20 个目标词的词汇练习。在此过程中，被试者会知道所有目标词的词义。前文中提到过，猜词的结果受到诸多因素影响。词汇练习的目的在于确保被试者在离开前已经知道 20 个目标词的正确意思。

为了了解被试者在实验前后对目标词词汇知识掌握的变化，我们对被试者进行了三次词汇测试，分别是实验前一周，实验后两周和实验后四周。我们使用的是改编的 VKS 测试 (Vocabulary Knowledge Scale, PARIBAKHT, WESCHE, 1997)，定义了六个词汇知识掌握层级，分别是从未见过这个词 (1 级)，可能见过这个词 (2 级) 或肯定见过这个词但不知道词义 (3 级)，肯定见过这个词但是不确定其意思 (4 级)，肯定见过也知道词义 (5 级)，知道这个词的词义并会使用 (6 级)。这六个层级从低到高分别对应的是学习者对某

⁵ 法语词义来源于《汉法词典》(2001)。

个词在词形、词义和使用方面的掌握程度。如果被试者认为对某个目标词的认识程度是4级或以上，他们需要写出这个词的词义。如果被试者选择6级，除了给出词义外，他们还要用这个词造句。

对于三次 VKS 测试中被试者给出的目标词词义（即被试者对目标词的认识程度为4级及以上），我们采用了五级制打分标准进行评判：完全正确的答案得1分，部分正确的答案根据正确程度分别评为0.25分、0.5分或0.75分，完全错误的答案得分为0。如果被试者对目标词的认识程度为3级及以下（即被试者不知道目标词的词义），词义得分同样为0。

5. 实验结果与分析

5.1 NL 组目标词猜测成功率

我们先来看实验当天，被试者在完成阅读任务后对文中目标词词义进行猜测的结果。对被试者给出的词义答案，我们同样采用了上文中提到的五级制标准进行打分：完全正确的答案得1分，部分正确的答案根据正确程度评分，而完全错误的答案或最终放弃的猜词结果不得分。

结果显示，L组和NL组的目标词都有被正确理解的案例，但L组词的完全正确率几乎是NL组目标词的4倍。这说明，无论是在法语中成词化的还是非成词化的汉语词，L1法语学习者都有可能通过语境理解其词义。但是由于非成词化汉语词的概念在法语学习者大脑中的缺失，通过语境完全理解这类汉语词的困难还是很大。这与L2英语相关研究的结论相同。

然而，出乎我们的意料，NL组词的猜词平均得分（包括完全正确和部分正确的答案）高出L组词平均得分36.8%。这个结果和我们所知的L2英语相关研究结果相悖。为了弄清造成这种不同的原因，我们分析了被试者在猜词过程中使用的线索，并观察了线索使用和词义猜测得分的关系。和很多同类研究的结果相似，目标词所在句子的语境是被试者使用最频繁的线索。在我们的被试者猜测L组词和NL组词时，这类线索的使用权重都超过了36%，且两组之间相差不大。然而，在猜测NL组词时，语素义线索的使用率比猜测L组词时的使用率高出9个百分点。而且，统计分析结果显示，语素义的使用和猜词得分呈显著正相关($p=0.00$)：使用了语素义线索的猜词平均得分几乎是没使用的平均分的5倍。换言之，如果被试者知道某个目标词中组成汉字的意思，那么他们可能更容易理解这个目标词的词义。我们可以由此推断，NL组目标词包含了更多被试者认识的字，所以他们更倾向于使用这些构成字的意思去猜测NL组目标词的意思；同时，这些包含被试者所识字的目标词大多为语义透明度高的词，即语素义与词义高度相关，因此这类线索为被试者正确猜测NL组词词义提供了帮助，如下例所示：

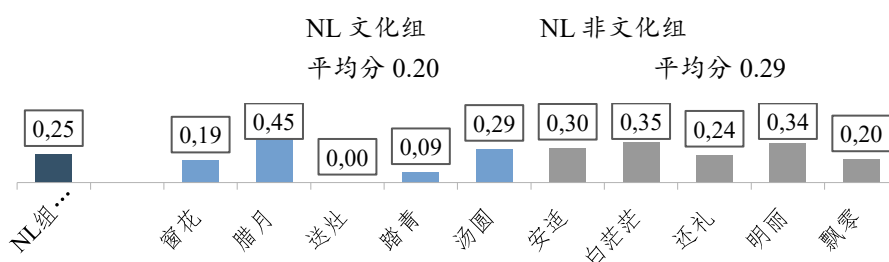
例一（NL文化组的“窗花”）：*Je crois que c'est « hua », le deuxième caractère, avec la clé de l'« herbe ». Je crois que c'est une « fleur », « hua ». ... La phrase, oui, c'est qu'ils utilisent beaucoup*

de ... papiers rouges pour (en) faire plusieurs. Et après, il y a « piaoliang », donc c'est « joli », « jia li », c'est « (dans) la maison ». Donc je pense que c'est des décorations. Donc ça doit être du matériel ... pour décorer et fait soi-même, j'imagine. (大致意思: 我想第二个字, 带“草”字头的, 是“花”, 法语是 Fleur。..... 句子的意思是..... 他们用红色的纸做了很多(花)。后面有“漂亮”这个词, 法语是 Joli。“家里”就是(dans) la maison。所以我觉得是装饰品。所以应该是用来装饰的物件, 而且是自己亲手做的。)

在上面的猜词案例中, 被试者识别出了“窗花”中第二个字是“花”, 并知道这个字的意思。结合了“自己做”、“家里的”而且是“漂亮的”等上下文线索, 被试者推测“窗花”是用红纸做的、用来装饰家的手工作品。我们从这个例子中可以清晰地看出语素义对被试者猜测词义的正面影响。

现在来看看被试者在猜测 NL 文化组和 NL 非文化组目标词中的表现。NL 组目标词中, 文化组目标词的平均得分为 0.2 分 (满分为 1 分), 而非文化组的得分为 0.29 分, 高出文化组平均分 40 %。由此可见, 对我们被试者来说, 通过上下文理解蕴含汉语文化知识的非成词话词更困难。

从图示 1 中, 我们可以看到, 就平均得分而言, 非文化组的 NL 词之间相差较小, 而文化组 NL 词之间则差异较大。词义猜测得分最高的是“腊月” (文化组) 和“白茫茫” (非文化组), 而得分最低的是“送灶” (文化组) 和“踏青” (文化组)。其中, “腊月”的得分不但明显高出其他 4 个文化组 NL 词, 还是 10 个 NL 词中最高的, 而且也远远高于 L 组 0.19 的平均分。“汤圆”的得分也相对不俗, 与 NL 组平均分持平, 高于 L 组平均分。“窗花”的猜测成功率虽然低于 NL 组平均值, 但是与 L 组的平均分不相上下。与之相反, 没有被试者猜出“送灶”的意思, 而“踏青”的得分(0.09)也几乎可以被忽略。



图示 1 — 在法语中非成词化的汉语目标词猜词得分

我们在上文中提到过, 实验中选用的 NL 目标词包含了更多被试者认识的字, 而这些字的意思在 NL 目标词的词义猜测过程中起到了积极作用。在“腊月”中, “月”是中心语, 同样, “白茫茫”的意思和“白”高度相关, 猜词的时候, 即使被试者不认识其他构成字, 他们也可以通过“月”和“白”这两个高频字的意思比较轻易地猜到这两个目标词分别代表

着某个月份和某种白色。加上上下语境的确认，所以这两个词的猜词成功率较高（见例二、例三）。

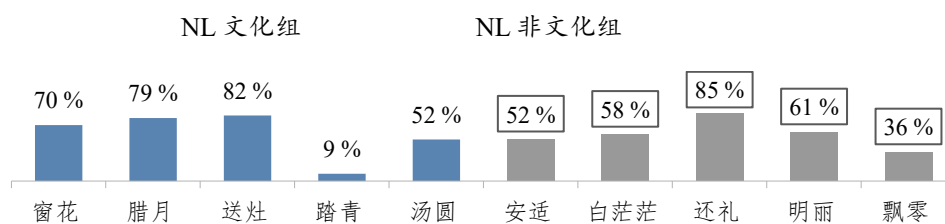
例二（NL 文化组的“腊月”）：Le premier caractère je sais pas, il fait penser à « jie », ou à « cuo », la deuxième partie, mais la première partie euh, la clé de la « lune ». C'est pas pareil, « yue », à côté. Ça me fait penser au « mois ». Il y a « cong » avant, « depuis le premier jour », « di yi tian ... hai zi men cong di yi tian kai shi » Ça peut vouloir dire .. les enfants depuis euh le premier jour d'un mois avant le Nouvel an, quelque chose comme ça. Peut-être une « période », un « mois ». （大致意思：第一个字我不认识，（它）右边的部分让我联想到“借”或“错”，但左边是“月”字旁。但这和旁边那个“月”字不一样。（那个“月”字）应该是“月份，（一个）月”的意思，就是法语的 mois。前面（句子里）有“从”，法语“从第一天开始”的意思，“第一天……孩子们从第一天开始”，应该是说……孩子们从新年前一个月的第一天开始。可能是“时期”，某个“月”（的意思）。）

例三（NL 非文化组的“白茫茫”）：Alors là je crois « bai », c'est « blanc ». Je crois que celui-là c'est, hm, « neige », donc la neige. Avant la neige, hm (« yue lai yue »)... est (donc) « de plus en plus blanc ». （大致意思：这个，我觉得是“白”，法语是Blanc。我觉得那个，嗯，是“雪”，法语是Neige。“雪”前面是（“越来越”）……（所以）是“越来越白”。）

根据被试者的有声思考记录，语素义和上下文线索同样在 NL 文化组的“窗花”（见上文中例一）和“汤圆”（例四）的猜词过程中起到了积极的作用。在下面的例子里，被试者首先识别了第一个字“汤”，并由此联想到是某种流质的食品。但是被试者随即发现前面的动词是“吃”而不是“喝”，所以改变想法，认为是过年时吃的东西。

例四（文化组的“汤圆”）：Hm, ah, peut-être c'est quelque chose à boire. « tang », c'est la « soupe ». Mais c'est pas ça. ... « he » ? Donc c'est plutôt quelque chose à manger. Euh, « hai ke yi chi » euh, bah quelle période ? « guo nian » ... euh « you xin hm hm hm hm hai ke yi chi », (donc) on peut aussi manger ... Bah quelque chose à manger. （大致意思：嗯，啊，可能是喝的东西。“汤”，法语是 soupe。不对……“喝”？所以应该是吃的东西。嗯，“还可以吃”。嗯，是什么时候？“过年”……嗯，“****还可以吃”，法语意思是 on peut aussi manger……就是吃的东西。）

那么，是不是 NL 组目标词的猜测得分都和语素义线索的使用紧密相关呢？图示 2 中的数据表明事实并非完全如此。



图示 2 — 非成词化汉语目标词猜词过程中语素义线索使用率

我们可以看到，猜测“踏青”词义的过程中，被试者使用语素义的频率并不高（9%），而它的猜词得分也很低（0.09分，见图示1）。我们可以推测被试者并不认识“踏”和“青”这两个构成字。虽然从上下文里可以理解这是春天在户外进行的活动，但是结果显示这一线索对被试者理解这个词的帮助甚小。而且，即使被试者知道这两个字的含义，从“走在青草上”推测到“大家在春天（万物复苏之际）走出家门，去野外郊游”这样的含义仍然是非常困难的。

反观“送灶”这个猜词得分最低的目标词，被试者在猜测它的词义时，语素义线索的权重高达82%。为什么在这个目标词的猜测中，语素义的使用并不能有效地帮助我们的被试者呢？以下两个猜测“送灶”的例子很有代表性，可以给我们一些启示。

例五（NL文化组的“送灶”）：《song》，je pense que ça veut dire « offrir » ou « envoyer » quelque chose. Alors le caractère d'à côté, y a la clé du « feu », il me semble, et la « terre ». Hm, je n'ai aucune idée. ... « mei jia dou » chaque famille va faire euh... peut-être ils font des plats pour offrir à quelqu'un d'autres. （大致意思：“送”，我想法语意思是 offrir 或者 envoyer。然后旁边那个字，有“火”字旁，我觉得是，还有“土”。嗯。我不知道。“每家都”，就是每个家庭都会做……可能是做些饭菜送给别人。）

例六（NL文化组的“送灶”）：《song》c'est « envoyer » ou « donner ». Le deuxième caractère, c'est le « feu » avec la « terre », le « sol ». « mei jia dou hui zuo yi xie hao chi de lai song ... ». Des plats à emporter peut-être. « huo », euh « le feu », peut-être le feu pour cuisiner, pour réchauffer les plats. « xin nian qian ji tian », les jours avant... Oui, je pense que c'est ça. Les gens préparent des plats avant le Nouvel an. （大致意思：“送”的法语意思就是 envoyer 或者 donner。第二个字里有“火”和“土”。“每家都会做一些好吃的来送……”。可能是带走的饭菜。“火”，就是法语的 feu，可能是用来烹饪或者热饭菜的火。“新年前几天”，法语意思是 les jours avant……我觉得是这个(意思)。人们在新年前准备饭菜。）

在这两个例子中，两个被试者都识别出了第一个字“送”，并给出了字义，“运输”或“赠与”。但是，“送灶”里的“送”是另一种意思，即“陪伴离去的人一起到某地点”。至于第二个字“灶”，两个被试者的反应都是不认识，但是都识别出了“灶”字中的偏旁——“火”。例六中的被试者由“火”字旁联想到热菜热饭，这也和上下文里“每家每户要好吃的”线索相符。所以，两个被试者给出的答案是“中国人在新年时做好吃的（相互赠送）”。由于很多被试者认出了“送”字，因此以语素义线索在“送灶”这个目标词的猜测过程中使用频率很高。但是有声思考记录显示，没有一位被试者在“送”众多的意思中选用正确的那个去解释“送灶”。除此之外，理解“灶”的意思难度更高。“灶”指代的是“灶王爷”，中国神话中由天庭派来监管一个家庭的神。“送灶”是中国人在年前用好吃的恭送灶王爷去天庭述职，希望他能在玉帝面前美言，期待来年能有好运的一种仪式。其中的“灶王爷”、“天庭”、“玉帝”等中国神话人物，对于中等汉语水平的学习者来说是极少有机会接触到的。换言之，“送灶”这个词的词义涵盖了其他非成词化词，所以对我们被试者来说，从一篇简单介绍中国新年习俗的文章里猜测出“送灶”的意思是一件不可能完成的任务。

同样值得被关注的还有非文化组里的“还礼”。在猜测这个词的过程中，被试者也频繁使用了语素义线索(85 %)，但是“还礼”的猜词得分(0.24 分，图示 1)并不是 NL 组中最高的。不同于“送灶”，“还礼”是一个语义高度透明的词，而且两个构成字，“还 huán”和“礼”，也很早就出现在被试者的课本里。但是，“还礼”的猜词得分低于 NL 组猜测平均分(0.25 分)。我们发现，造成这一结果的主要原因是“还”是多音多义字。如例七所示，很多被试者把“还 huán”识别为“还 hái”，解释成“再次”的意思，或者把它联系到“还是”这个词。

例七（非文化组的“还礼”）：*Alors, le « hai », je connais dans les « encore » ... ou « hai shi ». Euh, et « hai li », il me semble, « li » ... c'est « li wu », donc qui est dans « cadeau ». ... « hai zi fu » et « fu mu », et « fu mu » ... Je dirais que c'est ... « hai li », encore ce cadeau.*（大致意思：“还 hái”，我在“还是”这个词里学过，是“再”或“或者”的意思。嗯，“还 hái 礼”。第二个字好像是“礼物”的“礼”，法语意思是 cadeau。“孩子父……”、“父母”……“还 hái 礼”，我觉得是“再次这个礼物”（的意思））。

33 名被试者中只有两位通过上下文正确识别了“还 huán”（例八）。“还礼”的例子再次显示（多音）多义字在中等汉语水平学习者的猜词过程中可能带来困扰，不利于学习者正确理解词义。

例八（非文化组的“还礼”）：*Donc le premier en fait ... c'est un caractère qui peut se prononce différemment. Euh je pense que ça peut se prononce soit « hai » pour dire « et aussi », ou alors « huan » pour dire « échanger ». Et « li » euh c'est un caractère qu'on retrouve dans le « li wu », pour le « cadeau ». ... Alors « huan » pour dire « échanger ». Et « li » euh c'est un caractère qu'on retrouve dans le « li wu », pour le « cadeau ». ... Euh, et là par rapport au contexte, je pense qu'en fait les parents utilisent cet argent pour aller euh offrir des cadeaux aux autres personnes. Échanger des cadeaux. Voilà.*

（大致意思：第一个其实是个多音字。嗯，我想它可以发“hai”，表示“也”，也可以发“huan”，表示“交换”。“礼”是“礼物”的“礼”，法语意思是 cadeau。通过上下文，我觉得是父母用这些钱去买礼物送给别人。就是“交换礼物”的意思。）

（实验者询问为什么文中是“huán”而不是“hái”。）

*Euh, parce que là je sais pas si « li » c'est un verbe. Parce que si on met « hai », il faut un verbe après, ... Mais j'ai jamais vu le deuxième caractère tout seul.**

5.2 NL 组目标词后续保留结果

为了测试被试者对猜测过的目标词的习得保留结果，我们在猜词结束后两周和四周分别做了一次针对目标词的延时后测，同样使用 VKS 测试。测试中，目标词单独出现，这就意味着被试者无法使用上下文线索帮助他们回忆目标词。

后测结果显示，NL 组目标词的词义保留呈快速下滑趋势，而 L 组则是上升的趋势。尤其在猜词结束后两周，NL 组目标词的得分比猜词阶段得分下滑了 24 %。反观 L 组词，四周后的词义保留得分比实验当天的词义猜测得分提高了 42 %。由此可见，对于 L1 法

语学习者来说，非成词化的 L2 汉语词更难长期保留。这和 L2 英语相关研究的结论是一致的。

在下文图表 2 中，我们可以看出，NL 文化组的词义得分从猜词时的 0.2 降至四周后的 0.14，降幅为 30%，而非文化组目标词的平均得分从 0.29 下降到了 0.24，降低了 17%。

这说明对于 L1 法语者来说，同样是在法语里找不到相应词的汉语词，蕴含文化知识背景的汉语词的词义更加难以掌握。四周后测结果显示，猜词时表现不错的“白茫茫”

（NL 非文化组）和“还礼”（NL 非文化组）的得分最高。我们认为，这两个词的含义中不包含 L1 法语者不理解的概念，而且，这两个词中的“白”、“还”、“礼”都是被试者熟知的高频字。被试者在回忆这些词的词义时可以利用语素义线索较容易地激活大脑中相关概念。特别值得注意的是“还礼”的得分数在四周内的增幅是 NL 组目标词里最大的(62.4%)。我们在上文中提到过“还”这个多音多义字在“还礼”猜词过程中给被试者带来了困扰。但是猜词后完形填空练习让被试者有机会知道“还”这个构成字的正确意思，这个词后测结果也表明，语素义线索在语义透明高的汉语词理解和后续保留中能起到非常积极的作用。

“腊月”和“汤圆”在猜词阶段的得分都较高，但是后测阶段中的分数都有大幅下降，分别为-49%和-28%。我们认为，因为被试者不认识“腊”这个构成字，这首先在词形识别上给他们带来一定困难；而且，因为不知道它指代的是“岁末季节适宜准备的腊制食品”，加上缺少语境线索，即使被试者注意到了“月”字，他们的后测答案中也没有表达出这个词和农历新年的关系。同样因为缺乏语境线索的帮助，还有不少被试者把“月”理解成了“lune（月亮）”。“汤圆”的后测情况相似，不少被试者给出的词义答案就是“soupe（汤）”。NL 非文化组中的“安适”和“飘零”的后测答案中也常见这种用部分语素义理解词义的现象。

	目标词	猜词得分	四周后 保留得分	语素义线索在猜 词过程中的权重
NL 文化组	窗花	0.19	0.16	70 %
	腊月	0.45	0.23	79 %
	送灶	0	0.03	82 %
	踏青	0.09	0.08	9 %
	汤圆	0.29	0.21	52 %
	平均分	0.20	0.14	
NL	安适	0.3	0.12	52 %
	白茫茫	0.35	0.32	58 %
	还礼	0.24	0.39	85 %

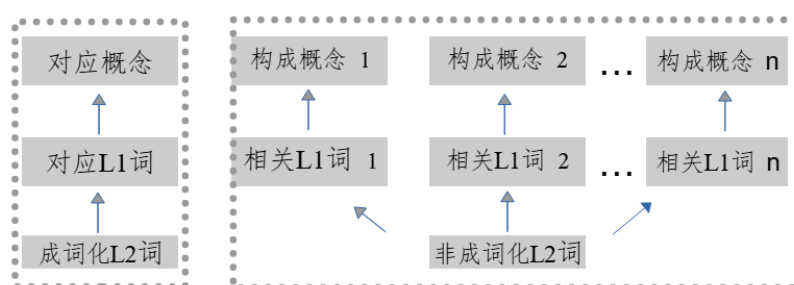
非文化组	明丽	0.34	0.3	61 %
	飘零	0.2	0.09	36 %
平均分		0.29	0.24	

图表 2 — 非成词化目标词四周前后的词义得分

“腊月”和“汤圆”在猜词阶段的得分都较高，但是后测阶段中的分数都有大幅下降，分别为-49 %和-28 %。我们认为，因为被试者不认识“腊”这个构成字，这首先在词形识别上给他们带来一定困难；而且，因为不知道它指代的是“岁末季节适宜准备的腊制食品”，加上缺少语境线索，即使被试者注意到了“月”字，他们的后测答案中也没有表达出这个词和农历新年的关系。同样因为缺乏语境线索的帮助，还有不少被试者把“月”理解成了“lune”。“汤圆”的后测情况相似，不少被试者给出的词义答案就是“soupe”。NL 非文化组中的“安适”和“飘零”的后测答案中也常见这种用部分语素义理解词义的现象。

猜词得分最低的“送灶”（NL 文化组）和“踏青”（NL 文化组）在四周后测中的词义保留分仍然是最低。我们的推论是这两个词涉及的是中国人的传统习俗，这是在法国学习汉语的法语母语者不容易接触到的生活方式，因此相关概念在他们的大脑里是缺失的，这对于学习者理解并在心理词典里为这两个词创建新词目是不利的。

具体而言，在理解阶段，学习者需要通过构成概念去理解一个在自己母语里不存在的 L2 词 (PARIBAKHT, 2005)。以我们实验中的“还礼”为例，为了正确理解这个词，学习者至少需要激活“rendre（交还）”或“échanger（交换）”，还有“cadeau（礼物）”这些相关的 L1 词概念。换言之，如果理解一个成词化 L2 词需要建立一条一对一的“词形—概念”链接(Form-Concept, DE BOT, PARIBAKHT, WESCHE, 1997)，那么理解一个非成词化 L2 词就需要一对多链接(Form-ConceptS)（图示 3）。

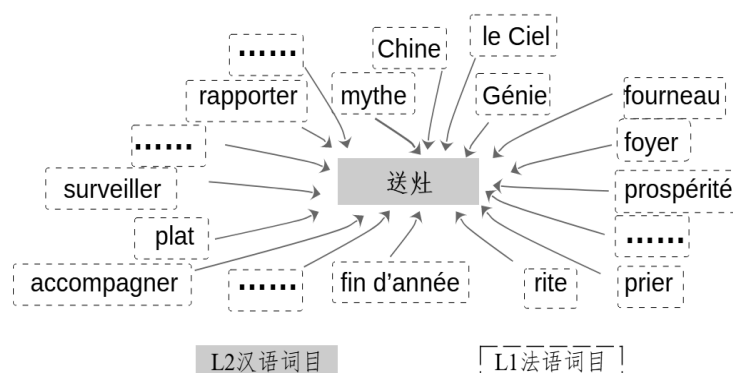


图示 3 — 成词化 L2 词和非成词化 L2 词的词义理解简易图解

非成词化 L2 词涉及的构成概念越多，理解这个词所需要建立的概念链接也就越多。这也意味着不能激活所有构成概念的可能性就越大，因为这受猜词环境中上下文线索是否足够丰富、学习者语言水平和阅读技巧是否能允许他们找出并合理处理线索等诸多因素影响。可能的后果是学习者只能激活一部分构成概念，从而片面理解词义。比如，

要理解“踏青”这个词，学习者可能需要激活“piétiner（踩）”，“printemps（春天）”，“vert（绿色）”，“herbe（草）”，“campagne（乡村）”，“balade（散步）”等等一系列构成概念。和“还礼”相比，理解“踏青”的认知投入显然要大得多。至于“送灶”，其中“灶王爷”这个构成概念就在法语中不存在，对 L1 法语学习者来说，他们需要把这个构成概念再度细分成更多的相关构成概念，比如“炉灶”、“家庭”“神”等，通过后者去理解“灶王爷”，然后结合其他诸如“岁末”、“准备美食”、“家庭仪式”等概念去完整地理解“送灶”地意思。所以，理解“送灶”需要激活的构成概念也就更多，难度更大。

即使在猜词结束后的词汇练习中，我们的被试者知道了“踏青”和“送灶”的正确意思，但是是否能正确地、全面地记忆这些构成概念仍是个问题。根据“语义传输假设”(Semantic Transfer Hypothesis, JIANG, 2004)，一个新学的 L2 词的词目会系联对应的 L1 词目，通过使用 L2 新词，L1 词目中的词汇信息会逐渐复制到 L2 词目中，直至最终 L2 词目不需要通过 L1 词目也可以直接激活相应的概念。根据这个理论，相较于一个成词化汉语词，在心理词典中构建一个非成词化汉语词词目需要我们的被试者从多个 L1 法语词目中复制词汇信息。更进一步来看，如果说构建一个构成概念较少的非成词化汉语词（如“还礼”）的词目只需要复制两、三个 L1 法语词目的词汇信息，一个蕴含社会文化知识的非成词化汉语词，如“踏青”和“送灶”，可能需要复制十几个、甚至几十个 L1 法语词目里的信息（图示 4）。显而易见，掌握一个蕴含汉语圈社会文化知识的非成词化汉语词对 L1 法语学习者来说是更大的挑战。



图示 4 — 构建“送灶”词目的词义传输示意简图

6. 对汉语二外词汇教学方法的思考

针对中等汉语水平的法国大学生，我们进行了一次通过阅读学习汉语生词的研究实验，主要目的是了解社会文化知识在附带习得汉语词汇中的影响。不同于以往 L2 汉语词汇习得研究，此项研究第一次把焦点放在了在学习者母语中非成词化的汉语词汇上。汉语和法语在语言和文化层面有巨大差异，很多汉语词没有对应的法语词或短语，尤其是蕴含汉语圈社会文化知识的汉语词，对于在非汉语环境里学汉语的法语母语者来说，这些汉语词通常是难以理解并掌握的，所以这类词汇的教学值得被关注。

根据实验结果，中等汉语水平的法语母语者可以通过阅读习得非成词化汉语词。由于非成词化汉语词的概念在法语母语者大脑中是缺失的，所以通过上下文理解的词义很可能是不全面的。因此，除了阅读理解外，学习者仍需要正确的词义信息输入，用以更正、补全被猜测词的意思，避免错误或片面词汇信息在学习者大脑中出现石化现象(Fossilisation, YU, BOERS, 2023)。如果非成词化词需要学习者掌握一定汉语圈社会文化知识才能理解，那么阅读可能并非习得这类汉语词的有效途径：法语母语学习者需要通过相关构成概念理解某个在自己母语中非成词化的汉语词，理解这个词所需的构成概念越多，这个词的理解难度也就越大；一个蕴含社会文化知识的非成词化汉语词，它的词义通常涉及多个构成概念，这也意味着，阅读文章很可能无法提供激活所有相关构成概念所需的线索。即使文章提供了线索，中等汉语水平的学习者有效处理分析文字线索的水平仍然有限，所以结果很可能是部分理解、错误理解甚至是不理解。同样的挑战也体现在词汇知识保留方面。一个含义丰富的非成词化汉语词目需要从多个相关法语词目中汲取所需信息。汉语词涉及的构成概念越多，它的词目需要汲取的词汇信息就越多，需要学习者投入的认知资源就越多，这个词就越难掌握。

综上所述，我们认为，对于中等汉语水平的法国学生，汉语教师可以在传统课堂词汇教学外，通过课外阅读练习等方式帮助学生从其他渠道学习词汇，以弥补课时的不足。但是，通过阅读理解学习词汇的方式不适用于社会文化类汉语词。这类词的词义内容复杂，需要用直接的教学方法向学生输入明确的词汇知识。

教学方法思考一：多模态教学

多模态教学法强调的是文字并非唯一的信息传递媒介，图形、颜色、声音、动画等等都可以有效地传递信息，让学习者从视听等多维度进行信息接收，并能帮助他们在大脑中综合构建知识。上世纪九十年代，新伦敦组提出，在语言和文化日益多样化的背景下，应当用“语言—文化”结合的多媒介渠道教学替代单纯基于语言的传统教学(The New London Group, 1996)，这在学界被视作把多模态引入语言教学的重要里程碑。在L2汉语领域，教师和学者们也纷纷对多模态教学表现出了浓厚兴趣(详见李巍, 2022)。

社会文化类汉语词的词义中常含有法语母语者无法理解的概念，以“送灶”为例，即使法国学生看到了这个词的法语解释(Saluer avec des offrandes le départ du Génie du foyer pour le Ciel, le 23 de la 12e lune)，很可能还是不明就里。因此，我们建议汉语教师可以使用包括文字在内的多元化组合教材（如图片、音频、视频、主题活动等等）来提高社会文化类词汇的教学效率。比如教“送灶”时，教师可以利用各种图片影像资料，首先给学生展示春节期间民俗活动，让学生把“送灶”和“中国新年”这个背景紧密联系起来。在此基础上，教师展示厨房里的灶头、灶王神龛和神像画，让学生看到这个中国传说中掌管灶火的神的视觉形象以及他在家被供奉的具体位置，以便学生把灶王爷的形象和厨房联系起来；然后，可以引入“民以食为天”的俗语，让学生明白为什么这个神在中国家庭中有重要地位。美食在法国文化中同样举足轻重，所以引入这个文化相似点，利

用多维度信息输入，可以帮助法国学生更有效地接收并消化相关知识，有利于他们对“送灶”这个词的掌握。而教“窗花”这个词的时候，除了同样需要把这个词和过年过节的背景联系在一起，可以在课堂上组织学生们用红纸亲手制作，增加视觉和触觉信息输入。值得注意的是，因为这些文化类词的含义复杂，涉及的构成概念众多，掌握这些词需要的认知和时间投入更多。为了能够更好地记忆这些词，学生需要不断重复地接触这些词，也就是说后期教师要帮助学生不断复习。

在当今生活中，网络的普及为教师寻找、筛选合适的各种载体形式的教学材料提供了极大的便利。特别是近几年人工智能的兴起，多模态教学的技术条件势必越来越成熟。无论是教师在选择教法教材的时候，还是相关部门在策划编辑对外汉语教材的阶段，都需要考虑到这种发展趋势，充分结合利用各种媒介资源，以便有效地帮助学生学习词义复杂的新汉语词汇。

教学方法思考二：强调词汇教学中的“字本位”理念

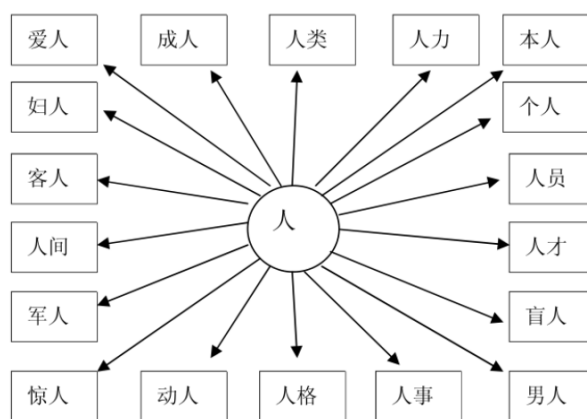
此次实验的另一个值得注意的结果是汉语词中构成字的意思可以对学习者理解并掌握某个词起到重要作用。如果一个词语义透明度较高，且学习者知道其构成字的意思，即使这个词在学习者的母语中不存在，学习者仍然可以通过语素义间接理解词义。并且，相较于一个由不认识的字构成的词，包含学习者已掌握的构成字的词更容易被记住。比较明显的例子是非成词类目标词“还礼”、“白茫茫”和“明丽”，还有成词类目标词“五颜六色”。尤其是“五颜六色”，无论是词义猜测还是词义后期保留，“五”、“六”和“色”都给很多被试者提供了有利的词义线索。所以，“五颜六色”在猜测和后测阶段的表现都非常好。同时，我们的被试者在猜词过程对语素义线索的使用也说明 L1 法语的中等汉语水平学习者已经有了语素分析意识。语素在词义猜测和保留中的重要作用引发了我们对“字本位”在汉语词汇教学中的思考。

“字本位”这个词的首次出现可能是在郭绍虞 1938 年发表在《燕京学报》上的《中国词语之弹性作用》一文中。郭提出，同一个词，词义不变，可以因构成字数的不同而呈现出不同词形长度，比如“车子”和“车”。郭的目的是比较书面和口语汉语词汇，但是我们由此可以看出汉字在构词中的灵活性（REN 任小青，2019）。“字本位”理论在汉语研究和教学中被慢慢重视得益于徐通锵(1994)在上世纪九十年代中明确提出，不同于印欧语系的语法型语言，汉语是语义型语言，它的基本结构单位是“字”，因此不应用“词”代替“字”来研究汉语结构和语法。吕必松则在一篇 2011 年的微博⁶中，从对外汉语教学的角度出发对“字本位”理念大加赞赏，并主张一种语言的基本教学单位必须跟基本结构单位保持一致，所以汉语的教学单位应该是字，而不是词。汉语的基本语法手段是组合生成，汉语的词(Zi-group)和句都建立在字的基础之上，使用者可以根据自己表达意向直接组合字词形成句，而无需做字形或词形的变化。吕还强调，字的内容和数量都

⁶ https://blog.sina.com.cn/s/blog_5bbada9d0100xl5r.html（访问日期：2024 年 7 月 27 日）

是封闭性的，但是直接组合可以使有限的字生成无限的词和句，是汉语无限活力的源泉。法国的汉语教学先驱白乐桑也是“字本位”理念的拥趸，他早在 1985 年就根据汉字的构词能力推出了汉语初学者需掌握的 400 汉字(Seuil Minimum Indispensable de Caractères⁷)。

这些学者对字在构词中核心作用的强调也体现出复合词在现代汉语词汇中的代表性。现代汉语词汇中大多数为复合词(周荐, 2004)。《义务教育常用词表(草案)》(2019)收录了 17000 多条词目，其中 90% 以上是复合词。而复合词中，语素义和词义有关联的又占多数。郑厚尧(2006)指出，《现代汉语词典》(2002)⁸中 80% 的词都可以被认定为不同程度的语义透明词。由此可见语素义的掌握对复合词词义的理解有非常重要的作用。很多学者因此提出，在对外汉语词汇教学中需要重视单个汉字教学和词汇构成字意义的解释(宋春阳, 2007; 肖贤彬, 2002); 汉语语素的意义在构词中有高度稳定性(苑春阳, 黄昌宁, 1998)，所以有一定词汇量的学习者可以把所知词汇按照相同语素进行归类(赵金铭, 2012)，或建立同素语义网络(图示 5, 许艳华, 2014)，以加强网络内成员词的理解和记忆，也有助于同类词汇扩充。



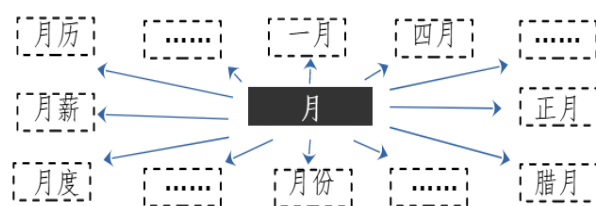
图示 5 — “人”的语义网络图 (许艳华, 2014, p.36)

我们认为，帮助学习者建立同素语义网络也应该适用于语义透明度较高的非成词化汉语词。我们的实验结果显示，法语被试者能较成功地猜测到并保留“腊月”和“白茫茫”等非成词化汉语词的词义也是在某种程度上得益于对“月”和“白”等语素的掌握。因此，对于语义透明度较高的非成词化汉语词，把它们归入某一核心语素的语义网络应该可以在学习者学习和记忆时起到同样的积极作用。比如，学习者可以把“腊月”和“正月”这两个非成词化词以及“十月”、“月份”、“月度”等成词化词一起归类到以“月”为核心语素的

⁷ <https://www.afpc.asso.fr/Caracteres> (访问日期: 2024 年 7 月 28 日)

⁸ Dictionnaire du chinois moderne, 2002, 商务印书馆。

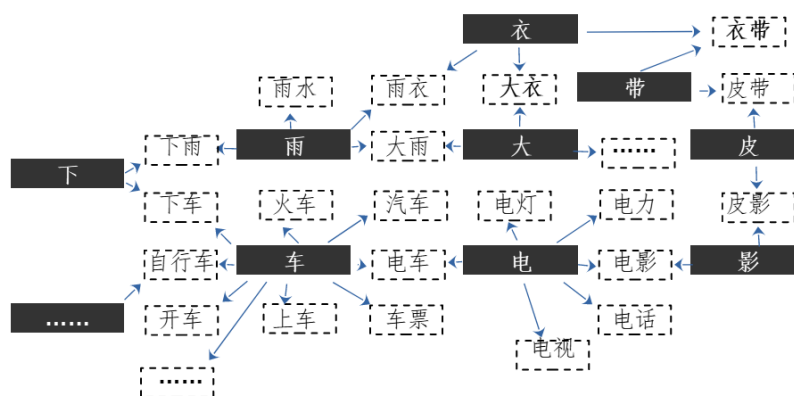
词汇网中（图示 6）⁹，从而帮助学习者加强大脑中这个两个非成词化词和“月”的意义系联。



图示 6 — 以“月”为核心语素的复合词语义网示意图

而类似“送灶”和“踏青”等含义复杂的非成词化词，我们认为，用上述归入一个单独语义网起到的语义系联效果可能比较有限。这类词的学习和记忆需要更多的语义系联。而且，随着学习者的汉语词汇量不断增加，建立单独同素语义网也不足以帮助学习者更系统地整理、记忆和扩充词汇。因此，我们建议，汉语教师应该帮助、引导学生在建立单独同素语义网的基础上，通过成员词中的其他语素系联别的同素语义网，从而把已知和正在学习的词汇进一步整合成一个词汇大网（图示 7）。在实际教学中，或通过传统教学方式，或通过阅读猜词及词汇练习等辅助方式，汉语教师可以利用新词中学生已知的构成字帮助他们回忆有同样构成字的其他词。比如，如果学生已经学过“电话”一词，学“电影”这个词的时候，教师可以提醒学生已经学过“电话”，并强调“电”在这两种物件中的共同意义。若学生已经学过“自行车”，教师还可以提醒学生“电”和“车”也可以组词。同理，如果学生已经学过“皮带”这个词，教师可以让学生知道，“电影”中另外一个字“影”可以和“皮”组成“皮影”。如此往复，教师可以在潜移默化中帮助学生在他们的大脑中利用这些共同语素作为节点形成一个整体词汇网络。众所周知，汉字的记忆通常要需要很多时间。学习一个新词时，如果这个词由完全陌生的汉字组成，那么对学习来说，第一个要解决的问题就是记住这些构成字怎么写。与之相比，一个由已知汉字组成的词显然就要方便得多。利用已知汉字扩展词汇网在某种程度上是词汇知识资源“再利用”，能更快速且有效地丰富学生的词汇量。再者，用网络的形式整合已知汉字和词也可以在需要直接组合字词形成句的时候通过这些由共同语素搭起的通道快速激活关联词和字，提高效率。

⁹ 语素和字之间并非一一对应关系(详见许艳华, 2014, p.23)。在实验中，我们也看到很多被试者因为不能区分“还 huán”和“还 hái”而无法正确猜测“还礼”的意思。在猜测“送灶”的意思时，没有使用“送”正确的意思。我们在此的讨论仅限于“一字一素”的情况。



图示 7 — 以共同语素为节点的词汇网示意图

我们想强调的是，在汉语词汇教学中强调“字本位”理念并非提倡汉语教师要刻板遵循“字—词—句”的教学流程，更不意味着完全摒弃“词”的教学。倪伊芯(2018)指出，所学知识的“可用性”对二外学习者的学习积极性有很大影响。一个汉语学生学了“我”、“买”和“衣服”三个词就可以去商场里实践，没必要花时间在为什么“衣服”这个词需要两个字组成，“衣”和“服”各自是什么意思等等问题上纠结。所以，“字”和“词”在实际教学中应有效结合。强调“字本位”的目的是让学生了解汉字的词性词义多样性，以及它们在构词(Zi-group)中的灵活性。利用熟知的字作为节点建立相互系联的心理词汇网络，可以帮助汉语二外学生，特别是词汇摄入量激增的中高水平的学生，更高效地记忆、使用新词，丰富汉语词汇量。汉语二外学生学习并掌握汉字，形成汉字可以灵活构词的意识，这是一个长期的过程，因此，从教学内容的编排、课堂教学的方法到课后练习的准备，汉语教师都应该在潜移默化中帮助学生重视“字”在汉语词汇中的作用。就如吕必松先生在他的微博中所说，“汉字和汉字的组合教学是汉语教学的‘牛鼻子’，牵住了‘牛鼻子’就能事半功倍。¹⁰”

¹⁰ https://blog.sina.com.cn/s/blog_5bbada9d0100xl5r.html (访问日期：2024 年 7 月 28 日)

参考文献

- CHEN Chuntien, TRUSCOTT John, 2010, "The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition" in *Applied Linguistics*, no 31(5), p. 693-713.
- DE BOT Kees, PARIBAKHT Sima, WESCHE Marjorie, 1997, "Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading" in *Studies in Second Language Acquisition*, no 19(3), p. 309-329.
- ERICSSON Anders, 2006, "Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks" in ERICSSON Anders, CHARNESSE Neil, FELTOVICH Paul, HOFFMAN Robert (dir.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.
- GASS Susan, 1999, "DISCUSSION: Incidental vocabulary learning" in *Studies in Second Language Acquisition*, no 21(2), p. 319-333.
- GRAY William, HOLMES Eleanor, 1938, *The development of meaning vocabularies in reading: An experimental study*. University of Chicago Publications of Lab Schools.
- HEIDARI-SHAHREZA Mohammad Ali, TAVAKOLI Mansoor, 2012, "The effect of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition by Iranian EFL learners" in *The Language Learning Journal*, no 44, p. 1-16.
- HOU Xiaoming 侯晓明, 2018, "汉语二语阅读中词汇附带习得研究的元分析"[Méta-analyse des études sur l'acquisition incidente du vocabulaire via la lecture en chinois langue étrangère] in *世界汉语教学*, no 32(4), p. 555-573.
- HULSTIJN Jan, 2013, "Incidental learning in second language acquisition" in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, no 5, p. 2632-2640, Chichester: Wiley-Blackwell.
- HULSTIJN Jan, HOLLANDER Merel, GREIDANUS Tine, 1996, "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words" in *The Modern Language Journal*, no 80(3), p. 327-339.
- JENKINS Joseph, DIXON Robert, 1983, "Vocabulary learning" in *Contemporary Educational Psychology*, no 8(3), p. 237-260.
- JIANG Nan, 2004, "Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language" in *The Modern Language Journal*, no 88, p. 416-432.
- KODA Keiko, 2007, "Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development: reading and language learning" in *Language Learning*, no 57, p. 1-44.
- KUO Ming-Mu, LAI Cheng-Chieh, 2006, "Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning" in *Journal of Foreign Language Instruction*, no 1(1), p. 1-9.
- LI Wei 李巍, 2022, 多模态理论在海外汉语视听说教学中的应用研究[Une étude sur l'application de la théorie de la multimodalité dans l'enseignement du chinois à l'étranger], 《教育教學論壇》杂志, <http://www.jyxlw.com/a/59/1497.html> (访问日期: 2024 年 7 月 25 日) .
- NAGY William, ANDERSON Richard, HERMAN Patricia, 1987, "Learning word meanings from context during normal reading" in *American Educational Research Journal*, no 24(2), p. 237-270.
- NAGY William, HERMAN Patricia, ANDERSON Richard, 1985, "Learning words from context" in *Reading Research Quarterly*, no 20(2), p. 233-253.

- NATION Paul, 2014, "How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?" in *Reading in a Foreign Language*, no 26(2), p. 1-16.
- NI Yinxin 倪伊芯, 2018, "试析对外汉语教学中的‘词本位’与‘字本位’之争" [Regard sur le débat entre « mot-primauté » et « caractère-primauté »] in 海峡科学, no 1, p. 81-82, 85.
- PARIBAKHT Sima, 2005, "The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing : A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language", *Language Learning*, no 55(4), p. 701-748.
- PARIBAKHT Sima, WESCHE Marjorie, 1997, "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition" in *Second Language Vocabulary Acquisition : A Rationale for Pedagogy*, p. 174-202, Cambridge University Press.
- PULIDO Diana, 2003, "Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading: Language learning" in *Language Learning*, no 53(2), p. 233-248.
- PULIDO Diana, 2007, "The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading" in *Applied Linguistics*, no 28(1), p. 66-86.
- QIAN David, 2004, "Second language lexical inferencing: preferences, perceptions and practices" in BOGAARDS Paul, LAUFER Batia (dir.), *Vocabulary in a Second Language : Selection, Acquisition, and Testing*, p. 155-169, Benjamins.
- QIAN Xujing 钱旭菁, 2003, "汉语阅读中的伴随性词汇学习研究"[Une étude sur l'acquisition incidente du vocabulaire dans la compréhension écrite en chinois] in 北京大学学报 (哲学社会科学版), no 40(4), p. 135-142.
- REN 任小青, 2019, "郭绍虞语言文字观及其新诗建构理念"[Idées de GUO Shaoyu sur l'élaboration de la poésie chinoise contemporaine dans une perspective linguistique] in 太原师范学院学报 (社会科学版), no 6, p. 22-29.
- SHAO Jing 邵晶, LI Bin 李彬, 2019, "汉语作为第二语言阅读中伴随性词汇习得的方式及成效"[Processus et résultats de l'acquisition incidente du vocabulaire via la lecture en chinois langue étrangère] in 华文教学与研究, no 2, p. 71-80.
- SONG Chunyang 宋春阳, 2007, "词素猜测的语言理解策略及其价值"[Effet de la stratégie de la compréhension à l'aide de l'inférence à partir des morphèmes] in 当代修辞学, no 2, p. 54-57.
- The New London Group, 1996, *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, no 66(1), p. 60-92.
- WESCHE Marjorie, PARIBAKHT Sima, 2009, *Lexical Inferencing in a First and Second Language : Cross-Linguistic Dimensions*, Multilingual Matters.
- XIAO Xianbin 肖贤彬, 2002, "对外汉语词汇教学中‘语素法’的几个问题"[Enjeux de l'analyse morphémique dans l'enseignement du chinois langue étrangère] in 汉语学习, no 06, p. 68-75.

- XU Tongqiang 徐通锵, 1994, “‘字’和汉语研究的方法论”[« Zi » et méthodologie des études chinoises] in 世界汉语教学, p. 1-13.
- XU Yanhua 许艳华, 2014, 面向汉语二语教学的常用复合词语义透明度研究 [Une étude sur la transparence sémantique des mots composés de haute fréquence dans l'enseignement du chinois langue étrangère, 博士论文]. 北京师范大学.
- YU Xi, BOERS Frank, 2023, Inferring the Meaning of Idioms: Does Accuracy Matter for Retention in Memory? *RELC Journal*, <https://doi.org/10.1177/00336882231181771> (访问日期: 2024 年 7 月 25 日) .
- YUAN Chunfa 苑春法, HUANG Changning 黄昌宁, 1998, “基于语素数据库的汉语语素及构词研究”[Morphèmes et constitutions des mots chinois : une étude basée sur le corpus des morphèmes] in 世界汉语教学, no 2, p. 7-12.
- ZHAO Jinmin 赵金铭, 2012, “现代汉语词中字义的析出与教学”[Analyses morphémiques et méthodes d'enseignement du vocabulaire dans le chinois moderne] in 世界汉语教学, no 26(3), p. 379-389.
- ZHENG Houyao 郑厚尧, 2006, 汉语双音复合词的词义与语素义关系研究 [Une étude sur la relation entre la signification des morphèmes et celle des mots composés dissyllabes dans la langue chinoise, 博士论文]. 华中师范大学.
- ZHOU Jian 周荐, 2004, 汉语词汇结构论[Théorie de la constitution des mots chinois], 上海辞书出版社.