

# 谈谈汉语教学中如何看待汉语单音节声调与双音节声调的关系

——以日本大学二外汉语教学为例——

丁 雷

要旨：

日本の大学における第二外国語としての中国語教育では、多くの教員が中国語の声調の訓練を重視している。しかし、実際の授業から見れば、これらの声調の訓練は単音節声調に重きをおくことが比較的多く、双音節声調に関する専門的な解説や双音節声調の特性に合わせた訓練などがなお欠如している。周知のとおり、実際のコミュニケーションでは、双音節声調の出現頻度は単音節声調よりはるかに高い。したがって、双音節声調の教育・訓練の実態からすれば、このような声調訓練はもはや言語応用から脱線しているのである。脱線に至った原因は、中国語の教員が如何に単音節声調と双音節声調との関係を認識するかにあるものと考えている。

## 0. 引言

在汉语语音的研究中，单音节声调和双音节声调（或者说多音节声调<sup>1</sup>）的概念，最早是在有关普通话连续变调问题的研究中有所涉及。如：赵元任（1923）、罗常培·王钧（1957）、董少文（1955）、王士元（1967）<sup>2</sup>等。上世纪80年代以后，实验语音学方面的专家对普通话声调进行了更加深入的考察，如：林焘（1979）、林茂灿（1988）、吴宗济（1990）、郭锦桴（1993）等。他们都注意到汉语声调在“字流”（单字音环境）和“语流”（多字音环境）两种不同语音条件下，有不同的声学表现形态：一种声调，在孤立的单字音状态下它有一种稳定的调值，而在连续复杂的语流环境里，由于表达的需要和不同语音之间的作用，它往往表现为另一种或另几种不同的声学形态。在这个共识的基础上，郭锦桴（1993）把普通话声调分为静态声调和动态声调两种。根据郭锦桴（1993）的解释，静态声调是指普通话中单独或孤立的每个字的音节声调，即我们这里所说的单音节声调。而动态声调是指当一个孤立的字音节进入语言组合的语境中时，它原有的单字声调往往要发生变化，这就产生了动态声调现象，即我们这里所说的双音节声调。

在汉语教育中，特别是对于汉语作为母语的教學来说，单音节声调和双音节声调这两个概念对母语是汉语的学习者来说并不重要，甚至可以完全忽略这种区分对于学习者汉语习得的影响。而在汉语作为外语的教学中，单音节声调和双音节声调这两个概念的存在却具有重要教学意义的。这是因为，当母语不是汉语的学习者在学习汉语时，他们都需要一个从单音节声调扩展到双音节声调、由简至繁的习得过程。这个习得过程的存在符合学习者认识事物的一般规律，是不可回避的教学事实。

<sup>1</sup> 本文只涉及双音节，因此多音节声调的概念在本文中仅指双音节声调，这里不涉及三音节和四音节的声调问题。特此界定。

<sup>2</sup> 文献详见吴宗济（1987）

那么，学习者对单音节声调和双音节声调的实际学习效果又如何呢？近年来，中国国内和日本国内都出现了一些以汉语学习者的声调习得为目的的语音实验研究，如：宫本幸子（1996），朱川（1997），杨立明（1999），西畅子（2004、2005），毛世楨（2008）等。不少研究都指出外国学习者即便单字调（即单音节声调）能力较强者，一进入二字组（即双音节声调）、三字组（即三音节声调）就乱了方寸，对更长的语言序列就更乱了阵脚。这就让我们不得不反思两个问题：

问题 1. 教学自身是否过于侧重单音节声调的教学？

问题 2. 对于学习者来说，单音节声调学好了，是不是就等于双音节声调也学好了？

## 1. 两个问题的研究

### 1.1. 问题 1：教学自身是否过于侧重单音节声调的教学？

单音节声调和双音节声调在实际的教学中的情况如何？笔者以任教过的几所大学的实际教学情况和使用的教材为例，力求通过这样一个局部性的小调查，了解到目前教学中双音节声调教学的一般性特征。经过笔者的调查整理，我们可以得到如下的结论：

表 1 1 年级学生全年的教学情况调查

	单音节声调	双音节声调
（教材）专门的教学章节	有	无
（教材）专门的训练内容	有	极少
（教材）专门的偏误讲解	有	无
（教学）专门的教学时间	有	极少
（教学）发音偏误的分析	有	无
（教学）声调纠音活动	多	极少
（教学）纠音活动的主体	是	不是

从所使用的教材的编写情况来看，教材主张单音节声调是声调训练的主体和主要内容的趋势较强。虽然教材中也编写了双音节声调的训练内容，但无论是从讲解篇幅还是从训练容量来看，这些双音节声调的内容往往只能被视作声调训练的辅助内容提供给教师参考，并没有设立独立的专题和自成体系的专项训练。从教学的情况来看，教师们对于单音节声调的训练比较重视，训练也较充分。课堂中除了专门的教学时间以外，还有针对学生发音偏误的分析时间及纠音活动时间。而对于双音节声调，除了“三声连续现象”、“半三声现象”和“轻声现象”有一些教师进行过简单的讲解以外，对于双音节声调中主要的精华——“二字连续变调”内容，无论是发音讲解还是纠音训练等都是不太充分的。

另外，随着教学的深入、会话的内容增加、表达变得复杂之后，双音节声调出现的频率自然要开始高于单音节声调，这是一个必然趋势。这一点可以通过两个数据来看：

第一：从汉语本体的研究来看：根据马大猷、沈豪（1983）的统计，汉语词汇中，双音节词占 74.14%，三音节词占 11.99%，四音节词占 7.18%，单音节词仅占 6.01%。

第二：从日本二外汉语的教学大纲来看，《中国語初級段階学習指導ガイドライン》中，

第1表600词中，双音节声调为286个，单音节声调为287个。第2表400词中，双音节声调为230个，单音节声调为156个。在难度最低的第1表中，两者的数量基本持平。而在较难的第2表中，双音节声调的数量明显超过了单音节声调。

那么这种双音节声调剧增的趋势，在我们的二外汉语教学中（特别是后期的教学中）是否能够被体现出来？笔者针对1年级后期的教学状况做了一些调查，可以得到如下结论：

表2 1年级学生后期的教学状况调查

	单音节声调	双音节声调
（教材）声调复习章节	无	无
（教材）声调复习练习	极少	极少
（教材）专门的偏误讲解	无	无
（教学）声调讲解（复习）	有	无
（教学）声调复习练习	有	无
（教学）声调纠音活动	多	极少
（教学）纠音活动的主体	是	不是

从教学所选用的教材来看，面对后期汉语学习复杂化的变化趋势，教材并没有在后期开始阶段设置专门的声调复习章节和训练内容。而针对“单音节声调逐渐减少，双音节声调逐渐增多”、“后期教学的声调主体逐渐向双音节声调转变”、“声调偏误逐渐复杂化”等有关语音教学侧重点的变化，教材里也没有为学习者设置专门的过渡教学环节进行说明和讲解。大概教材的编者是把这些工作都委托给教师了吧。那么教师真的做好这个过渡工作了吗？

在调查中笔者发现，大部分教师在后期课程开始后都意识到学生在经过了一个暑假之后，汉语都有不同程度的退化，特别是声调发音退化较严重。因此，不少教师都有意识地在导入后期内容前，设置了复习声调发音的过渡环节。在这个过渡环节中，教师通过声调特点的再讲解、恢复性训练以及纠音活动，一定程度上有效地改善了学习者的声调状态。然而，这些教学活动只是一种恢复性训练，并没有根据后期语音教学侧重点上的变化而设置。因此基本上都是围绕单音节声调而进行的教学活动，涉及双音节声调的训练内容依旧较少。

综上所述，从笔者所做的局部性的小调查（教材及教学方面）来看，双音节声调教学和训练的一般性特征为：双音节声调始终没有作为一个独立的声调知识体系体现在教材和教学中。它往往作为单音节声调的扩展练习，附庸于单音节声调的训练体系之下。相比较双音节声调而言，教师在教学时也比较侧重于提高学习者单音节声调的发音质量。

### 1.2. 问题2：单音节声调学好了是不是就等于双音节声调也学好了？

既然教师比较重视学习者单音节声调的发音质量，那么是不是说单音节声调学好了就等于双音节声调也学好了呢？为了研究这个问题，笔者在学会上对一些大学（16所大学）的汉语教师（28名）进行了调查。从调查的结果来看，教师们的回答大都（96%）是“否定”（也就是“单音节声调学好了不等于双音节声调也学好了”）的。

笔者将他们的理由概括如下表：

表3 “理由”统计（按回答数由多到少的顺序排列）

排名	理由内容
1	双音节声调的构成比单音节声调复杂
2	双音节声调的数量比单音节声调多
3	双音节声调的某些特征是单音节声调所不具备的
4	同一个声调在双音节环境中和在单音节环境中不一定一样
5	不同声调之间的组合搭配能力是单音节声调训练中体现不出来的
6	双音节声调的专项训练很少，学生掌握得不太好
7	学生会忘记一些双音节声调搭配的发音规则
8	发音会受到汉字（日语音）的负迁移影响，双字音比单字音受的影响更大
9	学生不太重视声调学习，特别是声调之间的搭配训练

从调查来看，由于双音节声调结构上的复杂性远高于单音节声调，加上双音节声调（15种）在数量上是单音节声调（4种）的近4倍，声调偏误的种类和数量也远多于单音节声调<sup>3</sup>，因此教师们普遍认为双音节声调是不同于单音节声调的另一种声调模式。此外，双音节声调中的不自由的连读音变<sup>4</sup>，如：“三声连续现象”（上声变调）、“一”和“不”的变调等现象，以及“半三声现象”和“轻声现象”都是单音节声调中所不具备的重要特征，在单音节声调训练时也不会涉及这些内容。并且，同样的声调（如：第三声），在单音节声调中只有一种比较具有代表性的调型 [213]<sup>5</sup>，而在双音节声调中却可以有 [211]、[212]、[213]、[214]、[313] 等情况，显示出同类声调在不同音节组合中的调型多样性。这些也都再次强调了双音节声调与单音节声调的不同，学生对于单音节声调掌握得好坏与双音节声调掌握得好坏之间不存在直接的联系。

当然，调查中也有极少部分（4%）的教师表达了“肯定”（也就是“单音节声调学好了，双音节声调也就学好了”）的态度。比较有代表性的意见是认为：“学生在单音节声调中掌握不好的声调发音，一定也是双音节声调中掌握不好的声调发音”，“双音节声调所独有的声调特征并不一定是双音节声调的发音难点”。这些看法也不是完全没有说服力的，以丁雷（2012）的语音测试调查为例。

<sup>3</sup> 这一点，在不少研究日本人声调习得的先行研究中也指出。如：宫本幸子（1996）、杨立明（1999）、西畅子（2004、2005）等。

<sup>4</sup> 林焱（1963）就曾归纳过北京话的连读音变问题。他指出不自由的连读音变有5种，自由的连读音变有12种。

<sup>5</sup> 这个值是参考曹文（2010）中第三声单念时的代表值。

表4 丁雷(2012)于1年级后期(学时达到87个小时)所做的调查结果

调查人群及内容	声调发音的正确率
1 年级学生 单音节声调	第四声(100%)>第一声(97%)>第二声(94%)>第三声(75.8%)
1 年级学生 双音节声调	前音节正确率: 第四声(89.4%)>第一声(86.4%)>第二声(84.1%)>第三声(55.8%)
1 年级学生 双音节声调	后音节正确率: 第一声(86.4%)>第二声(84.1%)>第四声(79.6%)>第三声(50.8%)

由上表可见,在单音节声调的测试中,第一声、第二声和第四声的发音正确率接近,并且都较高,这个规律在双音节声调中也体现得比较明显。这说明单音节声调中掌握好的声调,在双音节声调中一样可以掌握好。而单音节声调中第三声的发音正确率明显低于其他三者,这个规律在双音节声调中也体现得比较明显。这说明单音节声调中掌握不好的声调,在双音节声调中一样很难掌握。测试结果间接地反映出单音节声调与双音节声调在发音难度上存在着共同点,这种共同点也表明两者之间可能存在着一定的联系。

到此我们不难发现,两个调查,问题1的调查显示,相比较双音节声调而言,在教学中教师更侧重于提高学习者单音节声调的发音质量。而在问题2的调查却看到,不少教师认为单音节声调发好了并不等于双音节声调就能发好,体现出单音节声调训练的重大缺陷。这反映出教学实际和教师的意识之间,在声调教学上存在着矛盾。这种矛盾的出现,反映出当前我们对于单音节声调和双音节声调的关系问题认识不清。

## 2. 单音节声调与双音节声调之间的关系

### 2.1. 单音节声调是双音节声调的基础

主张“单音节声调是双音节声调的基础”这一观点的研究人员,他们的理论依据是实验语音学和汉语语音合成中有关韵律的研究。其中,吴宗济(1982)最具有代表性。

吴宗济(1982)中明确指出:通过声学仪器的实验,证明普通话语句中的一切声调变化,都是以单字调和二字连续变调(规则)为基础的。同时他还指出:双音节词(韵律词)的词调是汉语的基本词调<sup>67</sup>。

仔细分析吴宗济(1982)的这个结论,它实际上揭示了汉语声调系统的基本结构。这里的“单字调”指的是单个汉字的声调(等同于这里讨论的单音节声调),是个常量。“二字连续变调”

<sup>6</sup> 词调:由实验语音学的研究成果可见:汉语不同声调的音节组合时,虽然大部分声调的基本调型不会发生改变,但也在特定条件下发生细微的调型变化,这种变化主要体现在音高(声调基频的起点高度,笔者补)和时长(声调基频的有效长度,笔者补)的变化上,因此把由音节组合成词发生变化后的音高曲线形式称为词调(吕士楠等 2012)。所以,“双音节词的词调”就是指双音节词(韵律词)内发生变化后的音高曲线。

<sup>7</sup> 基本词调的作用:汉语语音合成的研究表明,如果按孤立音节的声调调型(即单音节声调调型)来规划语句的音高(直接拼接),那么听到的语音是和尚念经,平淡无味。但是如果将双音节声调的特点(二字连续变调的规律)融入语音合成中(融合拼接),那么句子的语音自然度就能得到明显的改进(吕士楠等 2012)。从这个意义上来看,双音节声调的习得对学生的汉语句子的语音自然度输出具有一定的调节作用,是声调教学的一个不可缺少的重要组成部分。

是发生在双音节词（指的是含有两个汉字声调的韵律组合，等同于我们这里所讨论的双音节声调）内的音高连续变化特征，是一种搭配规则。换言之，吴宗济（1982）的观点是告诉我们，汉语声调系统是用单音节声调这个常量，按照“二字连续变调”的规则进行搭配后生成无数韵律组合的语音系统。换言之，双音节声调、三音节声调、四音节声调等多音节声调组合，都是单音节声调按照搭配规则不断生成的复杂韵律组合。从这一点上来看，单音节声调甚至可以被认为所有多音节声调组合的基础。

然而对于吴宗济（1982）的观点，我们应该明确的是：

1) 它对汉语声调系统“生成性”特征的认识，是立足于对汉语的韵律结构所做的各种语音实验的基础之上，最终是为汉语语音识别及语音合成服务的重要成果。它并不是直接服务于语言教学，特别是对外国人的汉语教学。从笔者的教学经验上来看，我们在教外国人汉语的过程中，很难做到完全按照吴宗济（1982）的结论，把汉语的非单音节词汇都切分成“单音节声调”+“二字连续变调”规则的模式让学习者来认识（至少目前我们做不到）。毕竟，语音习得并不是语言习得的最终目标。

2) 它强调了“二字连续变调”是汉语声调系统的一个重要特征，然而有研究也提到，学习者对于这个特征（连调模式）的掌握往往被绝大多数教学者所忽视（朱川 1997, P188）。前文提到，“二字连续变调”这个特征目前还不能作为直接的规则定义或知识要点出现在教材里或直接教授给学习者，但是至少在我们的声调教学中，有必要通过一定的讲解或训练方式让学习者意识到这个特征的存在。这也是我们不能将双音节声调仅仅作为单音节声调训练的扩展或附庸，而是需要将双音节声调作为一个独立的声调知识体系进行讲解和训练的理论依据。

## 2.2. 两者是独立的声调系统

主张“两者是独立的声调系统”这一观点的研究人员，他们的理论依据主要是二语习得研究和实际的教学经验。其中，有研究者提出“静态声调”（等同于本文中所讨论的单音节声调）和“动态声调”（等同于本文中所讨论的双音节声调）两个声调系统的概念（如：郭锦桴 1993），还有的研究者用“音素阶段”（单音节声调阶段）和“语流阶段”（多音节声调阶段）来划分和区别语音习得的不同过程（如：程棠 1996）。

郭锦桴（1993）的观点比较全面地论述了双音节声调系统与单音节声调系统的不同，它提出要从4个方面严格区别两者。笔者概括如下：

1) 从依存语境上来看：单音节声调系统依存于孤立的单字音节，双音节声调依存的语境是紧密化

2) 从声调形式上看：单音节声调系统有稳定的调型和调高，而双音节声调系统却比较不稳定

3) 从声调功能上来看：任何单音节声调都具有区别字义的功能，而双音节声调系统却并不完全这样，如：两个上声连读时，前一个上声并不度本调，削弱了上声字调的别义功能

4) 从两者的关系上来看：两者之间存在着一对一的对应关系，如：单音节声调中的阴平

和阳平与双音节声调中阴平和阳平基本存在一对一的对应关系。但是更多的情况是两者不是一对一的关系，如：单音节声调的上声与动态声调中的上声便不是一对一的关系

相比较吴宗济（1982）的观点而言，笔者更赞同郭锦桴（1993）的观点。我们应该将“单音节声调”和“双音节声调”看成是两个独立的声调系统。

事实上，从以汉语为母语的中国人的角度来看，我们的语言系统成长打从一开始的“爸爸”“妈妈”起，就进入了双音节声调的习得阶段。在学校的语文学习过程中，我们也并没有经历专门的单音节声调的学习阶段。在日常生活中，我们使用单音节声调的频率相对较也低。我们没有按照吴宗济（1982）的观点，有意识地将我们所掌握的汉语非单音节词汇都切分成“单音节声调”+“二字连续变调”规则的生成模式来习得汉语的声调系统。因此，对于汉语为母语的中国人来说，单音节声调的概念甚至可以认为是没有意义的存在。

从这一点上来看，对于教授日本学习者汉语的中国教师而言，我们自身的语言意识中也许缺少对单音节声调的深刻理解，缺少对“二字连续变调”规则的认识。在实际的汉语教学中，由于“从单音节声调到双音节声调”这个习得顺序（教学顺序）的存在，或许我们有意无意地就将单音节声调视为了双音节声调的基础，而不是把两者看成是两个独立的声调系统来对待。如：一些教材使用“第一声+第三声”“第二声+第四声”等（某些论文中也使用这种描述法，如：宫本幸子 1996）来描述双音节声调。这种描述本身给学生的直观感受就是，双音节声调组合是由两个单音节声调构成的。

### 3. 对教学的启示

单音节声调与双音节声调“关系问题”的探讨，实际上就是对于两者是“联合体”还是“独立体”的看法讨论。而“单音节声调是双音节声调的基础，双音节声调组合是由两个单音节声调构成的”这种观点，无法很好地体现出双音节声调组合所独具的“二字连续变调”特征。因此在教学上，我们应该考虑将单音节声调与双音节声调独立地看待，两者都应该得到教学的重视，而不应该只侧重于单音节声调。

这种“独立地看待”主要体现在以下几个方面：

1) 在教材和教学中设置专门的“双音节声调教学环节”，简要介绍“二字连续变调”规则的特点。

2) 1 年级前期的发音学习阶段，以双音节声调训练为主导，并使用区别性特征来描写双音节声调（高、升、低、降）。具体如下：

同调组合：高高、升升、降降

对比调组合：高低、低高、升降、降升

高低组合：高升、高降、低升、低降

升降组合：升高、升低、降高、降低

3) 纠音活动中，对于学生的双音节声调内部的单音节声调偏误，尽量不要脱离双音节声调环境而单独拿出来纠正。如：X+Y 中 Y 的声调有问题，不单独练习 Y 的声调，而使用 Y+Y，或者 Y+Z，其中 Z 为 Y 的对比调来训练和纠正。

4) 在一年级后期课程开始阶段, 再设置一个发音复习阶段, 内容依然以“双音节声调”训练为主。

希望本文的讨论, 能够为汉语声调教学带来一些启示。

参考文献:

- [1] 曹文 (2010): 《现代汉语语音答问》, 北京大学出版社
- [2] 郭锦桴 (1993): 《汉语声调语调阐要与探索》, 北京语言学院出版社
- [3] 宫本幸子 (1996): 〈日本人学习汉语声调〉, 《第五届国际汉语教学讨论会论文集》, 世界汉语教学学会
- [4] 林焱 (1996): 〈语音研究和对外汉语教学〉, 《世界汉语教学 1996 年第 3 期》, 北京语言大学出版社, p. 18-21
- [5] 吕士楠·初敏·许洁萍·贺琳 (2012): 《汉语语音合成原理和技术》, 科学出版社
- [6] 毛世桢 (2008): 《对外汉语语音教学》, 华东师范大学出版社
- [7] 毛世桢·叶军 (2002): 《对外汉语教学语音测试研究》, 中国社会科学出版社
- [8] 孙德金 (2006): 《对外汉语语音及语音教学研究》, 商务印书馆
- [9] 王韞佳 (1995): 〈也谈美国人学习汉语声调〉, 《语言教学与研究 1995 年第 3 期》, 北京语言大学出版社, p. 126-141
- [10] 吴宗济·林茂灿 (1987): 《实验语音学概要》, 高等教育出版社
- [11] 吴宗济·赵金铭·朱竹·刘骥 (1992): 《现代汉语语音概要》, 华语教学出版社
- [12] 西暢子 (2005): 「日本語母語話者の生成する第二声の調域と調形」, 『名古屋大学院国際言語文化研究科紀要・多元文化 2005 年第 5 号』, 名古屋大学, p. 253-264
- [13] 杨立明 (1999): 「中国語の声調の知覚に関する実験的研究 声調教育のための基礎的研究」, 『明治大学人文科学研究所紀要第 45 冊 1999 年』, 明治大学, p. 293-307
- [14] 朱川 (1997): 《外国学生汉语语音学习对策》, 语文出版社
- [15] 赵金铭 孟子敏 (1998): 《语音研究与对外汉语教学》, 北京语言文化大学出版社
- [16] 中国語教育学会学力基準プロジェクト委員会編 (2007): 『中国語初級段階学習指導ガイドライン』, 中国語教育学会