

谈谈对日本 2 外汉语学习者“声调难”问题的认识

丁 雷

要旨

本研究は、日本の第二外国語教育において、学生の中国語学習での「声調難」をどのように認識するかを考察することを切り口とし、声調に対する「感知難」や「発音難」の具体的な誤りの特徴を詳しく紹介する。また、日本人中国語学習者の声調習得に関する研究に見られる主な問題を調査する。そして、「声調難」の問題を解決するための三つの試みを提案する。筆者は、日本人に対して中国語を教える教師は「声調難」の具体的な内容について、その事情をよく知っておく必要があり、声調習得の問題を研究する際は、研究対象を明確にしたうえで、新しい声調研究のための考え方や手段を探っていかなければならないと考える。また、筆者は、本文において、「声調難」を解決するための三つの試みを提案するが、まだ十分でない部分もあるため、ここでは、研究発展のためのたたき台として考えていただきたい。

キーワード：2 外汉语教育 汉语声调 声调教学

1. 前言

日本各大学接受 2 外汉语教育（以汉语作为第 2 外语的语言教育）的学生是日本汉语教育的主体，每年有近 16 万¹⁾。那么，这个人群的学习效果如何？总体来看：与阅读能力和写作能力比起来，学生在语音能力方面的习得效果不太尽如人意，不少学生学了 1 年了却连简单的汉语都听不懂、说不好，甚至因此失去了学习的兴趣。郭春贵（2011）对这一现象做了调查研究，调查的结果显示出目前 2 外汉语教育的语音教学效果很低²⁾。那么，如何才能改善目前的语音教学现状？教学中应该侧重于哪方面的训练？有没有提高教学效果的突破口？要解决这些问题，首先需要教师对学生的语音习得难点有非常清楚的认识。

学生的语音习得难点究竟在哪儿？不少从事对日汉语教育的学者们普遍认为：声调难掌握是学习者习得汉语语音时的主要难点，具有一定的代表性（倉石武二郎（1973）、長谷川良一（1990）、相原茂（2003）、奥水優（2007）等）。既然声调是语音习得的难点，那么它也应该是教学关注的重点。笔者认为提高语音教学效果的突破口或许也应该在此。为了论述方便，笔者把“汉语声调难掌握”概括为“声调难”问题。从听和说两方面来看，“声调难”可以分为“感知难”和“发音难”两个方面。然而对于教师而言，仅根据前人的研究结论意识到声调是学生的习得难点并不能有效地改善目前的教学现状。教师对这一问题如果没有全面的认识很难拿出有针对性的教学对策，更谈不上提高教学效果了。

笔者认为对于“声调难”问题，教师应该从以下三个方面来认识：第一：学生的“感知难”和“发音难”具体体现出哪些偏误特征？第二：目前的声调习得研究思路是什么？存在哪些主要问题？第三：实际的教学中应该从哪些方面来着手解决“声调难”问题。本文通过文献调查和语音实验，汇总了 2 外汉语教育中“声调难”问题的主要研究成果和问题点，同时也为解决“声调难”问题提出了一些思路，希望本文的讨论能为同行们提高语音教学效果提供

一定的参考。

2. 对偏误特征的认识

2.1 感知偏误特征

前人的调查研究表明：2 外汉语教育中最常见的感知偏误特征就是“第二声和第三声的混听现象”。具体来看，杨立明（1999）以 119 名汉语初级水平的日本大学生为对象，调查了他们对于“单字调”和“双字调”的听辨正确率。他的研究显示：（1）听辨正确率总体呈现第一声最高、第二声最低的特征。（2）双字调听辨正确率中，后音节比前音节的正确率高。（3）双字调的前音节偏误类型中，将第二声误听为第三声，第四声误听为第一声，第二声误听为第一声这三种类型的偏误数较多。后音节偏误类型中，将第二声误听为第三声，将第三声误听为第二声这两种类型的偏误数较多。他认为这两种偏误类型具有一定的代表性（笔者将这两种偏误类型概括为“第二声和第三声混听现象”）。

针对“第二声和第三声混听现象”，西畅子（2006）以 64 名汉语中级水平的日本大学生为研究对象，集中调查了他们对含有第二声或第三声的双字调的听辨情况。她指出第二声和第三声混听的原因在于：（1）前后音节之间的音高差不大是导致被试无法准确判断第二声和第三声的一个原因。这在让被试判断“第四声 + 第二声”与“第四声 + 第三声”中的第二声和第三声时体现得最明显。（2）上升幅度不大的第二声在听感上近似于上升部分显著的第三声调形。西畅子（2006）认为这是“调形近似”的结果，这在让被试判断“第一声 + 第二声”与“第一声 + 第三声”中的第二声和第三声时体现得最明显。

在杨立明（1999）和西畅子（2006）研究的基础之上，朱虹（2013）引用 Moore & Jongman（1997）的结论进一步探讨了“第二声和第三声混听现象”的影响因素³。她以 27 名汉语中级水平的日本大学生为研究对象，对他们的第二声和第三声的听觉范畴做了专项调查。她指出除了 Δt 和 ΔF_0 以外，元音的第二共振峰（ F_2 ）也对第三声（“拐点”）的听辨带来一定的影响。我们知道元音的 F_2 一般与舌位的前后密切相关，舌位靠前 F_2 就高，舌位靠后 F_2 就低。她的实验结论显示：被试对于舌位靠后的元音（如：u）的第三声听辨正确率较高，而对于其第一声、第二声和第四声的听辨正确率则较低。与此相对，被试对于舌位靠前的元音（如：i）的第三声听辨正确率较低，而对于其第一声、第二声和第四声的听辨正确率较高。

2.2 发音偏误特征

2.2.1 单字调

针对单字调发音，笔者以 33 名汉语初级水平的日本大学生（汉语学习课时数约为 87 小时）为对象进行了追踪调查，详见丁雷（2012）。调查的结果显示出第一声和第四声偏误数少、正确率高，而第二声和第三声的偏误数量大、正确率低的特点。其中第三声发成近似第二声的上升调占 56%、第二声发成平调占 50%，这两种偏误类型比较具有代表性。

2.2.2 双字调

针对双字调发音，西畅子（2005）以 12 名汉语初级水平的日本大学生为对象进行了发音测试。她在测试中主要探讨了双字调中的难点—第二声的发音情况。她指出（1）双字调的前调为第二声时，第二声发成平调的偏误最多。（2）双字调的后调为第二声时，第二声发成

近似第三声的曲折调的偏误最多。究其原因，她认为这一方面与第二声的上升幅度不够有关，另一方面与第二声的调域过低有关（西畅子 2005, p262）。

笔者以 140 名汉语初级水平的日本大学生（汉语学习课时数约为 87 小时）为对象进行了跟踪调查，详见丁雷（2012）。调查的结果显示出以下一些特征：（1）无论前调还是后调，从偏误数量上来看，第三声的偏误数最多而第四声的偏误数最少。（2）从发音难易度上来看（括号内为正确率）：

A类（正确率在 90% 以上的双音节组合、对于学生来说不难）：

1+1（100%）、1+2（100%）、4+4（100%）、4+0（97.0%）、4+2（93.9%）、4+1（90.9%）

B类（正确率在 70% 以上 90% 以下的双音节组合、对于学生来说有一定难度）：

1+0（81.8%）、1+4（81.8%）、2+2（81.8%）、2+1（78.8%）、3+1（75.8%）、2+0（72.7%）

C类（正确率在 60% 以上 70% 以下的双音节组合、对于学生来说比较难）：

3+4（69.7%）、2+3（66.7%）、2+4（66.7%）、4+3（63.6%）、3+2（60.6%）

D类（正确率不到 60% 的双音节组合、对于学生来说很难）：

1+3（48.5%）、3+0（48.5%）、3+3（24.2%）

（3）从偏误的类型上来看：无论前调还是后调，第一声发成下降声调的趋势都比较明显。前调为第二声时，第二声发成平调的偏误最多，这与西畅子（2005）的结论一致。后调为第二声时，第二声发成平调的偏误也是最多，这与西畅子（2005）的结论不同。前调为第三声时，第三声发成平调或上升调的偏误最多。后调为第三声时，第三声发成上升调的偏误最多。前调为第四声时，第四声发成平调的偏误数较多。后调为第四声时，第四声发成近似轻声（短促）的偏误数最多。

2.2.3 三字调

对于日本汉语学习者的三字调发音，在现有的文献范围内笔者没有找到可供参考的研究。这大概是因为三字调的测试难度大、不容易做吧。仅不含轻声的组合就已达 64 种，在一次实验中要测 64 种发音，从实验的效度和信度方面来看都是不现实的。因此笔者认为应该将不含轻声的三字调组合先划分为“含重复调”（T+X+T、X+T+T、T+T+X 共 48 种）和“不含重复调”（T+X+T' 共 9 种）两大类，然后先针对数量较大且比较有特点（同一个字调会出现两次或以上）的“含重复调”类分三批次进行实验。实验的被试是 95 名汉语初级水平的日本大学生（汉语学习课时数约为 81 小时）。为了保证发音的质量，笔者选取声调发音相对稳定的 1 年级后期（寒假后）作为实验的时间点。下面我们将这些年的实验数据，根据发音的“正确率”（前中后音节均正确）的高低汇总在表 1。

由表 1 的平均正确率可以发现，不同的三字调组合之间也是存在着发音难度上的差异，整体来看“T+T+X”的正确率相对较高。为了更加直观地看到 T 值和 X 的位置改变对发音正确率的影响，笔者将表 1 数据整理成表 2。由表 2 可以看到，T 值为第一声和第四声时，X 的平均正确率都较高，而当 T 值为第三声时，X 的平均正确率最低。

从偏误的类型上来看：当 T 值为 1（第一声）时，第一声发成下降声调的趋势都比较明显。笔者发现这种现象出现在 3+3+1 中比较多。当 T 值为 2（第二声）时，第二声发成平调的偏误最多。这在几乎所有含有第二声的字调偏误中都能找到这种类型的偏误，比较具有代表性。

表1 “含重复调”的三字调测试结果汇总

X+T+T	正确率	T+X+T	正确率	T+T+X	正确率
1+1+1	100%	1+1+1	98%	1+1+4	100%
2+1+1	97%	1+4+1	91%	1+1+1	98%
4+1+1	95%	4+2+4	89%	1+1+2	96%
2+4+4	93%	2+2+2	88%	4+4+1	96%
1+4+4	92%	4+4+4	87%	4+4+2	96%
4+4+4	90%	1+2+1	84%	4+4+3	96%
1+2+2	89%	1+3+1	82%	4+4+4	96%
2+2+2	87%	4+1+4	82%	1+1+3	91%
4+2+2	85%	2+1+2	81%	2+2+4	91%
3+4+4	79%	2+4+2	80%	2+2+3	87%
3+3+3	75%	2+3+2	79%	2+2+2	84%
3+1+1	72%	4+3+4	79%	2+2+1	82%
4+3+3	67%	3+3+3	71%	3+3+4	82%
3+2+2	64%	3+1+3	65%	3+3+2	76%
2+3+3	64%	3+2+3	56%	3+3+1	71%
1+3+3	64%	3+4+3	43%	3+3+3	62%
平均	82%	平均	78%	平均	88%

表2 T值和X的位置关系对正确率的影响

T值	X在前	X在中	X在后	平均
1	91%	89%	96%	92%
2	81%	82%	86%	83%
3	68%	59%	73%	67%
4	89%	84%	96%	90%

当T值为3（第三声）时，由于被试对第三声变调规则（3+3或3+3+3）的不熟悉导致的该变调却没变调的错误比较多（占到第三声字调偏误的47%）。严格意义上来说，这并不应该算是发音偏误，只能算是发音意识上的疏忽。此外，第三声发成上升调的偏误较多。尤其是在第三声出现在中调（63%）和后调（77%）时，这种类型的偏误比较具有代表性。当T值为4（第四声）时，第四声发成近似轻声（短促）的偏误最多。这种偏误在后调为第四声时出现得最多（88%），比较具有代表性。

2.2.4 语流中的声调

对于语流中的声调偏误问题，在现有的文献范围内笔者没有找到这方面的研究成果。笔者认为语流是单字调、双字调、三字调的综合，是学生语音习得的最终阶段。那么，在把单、双、三字调这三者综合到一起之后又会暴露出哪些新问题？这也应该是声调习得研究的一部

分。丁雷 (2016) 以 20 名汉语中级水平的日本大学生为对象 (汉语学习课时数约为 150 小时) 为被试做了相关测试。测试材料为 13 个不同长度的句子, 具体见图 1。根据测试的结果, 笔者发现被试在朗读图 1 中的句子时出现的偏误具有以下两种共性。

图 1 语流中的口音感位置图

口音感的位置	具体感受
田 _{Δ1} 中家有五 _{Δ2} 口人	Δ ₁ : 阳平变平调 Δ ₂ : 升调 (变调后) 变平调
他爸爸妈 _{Δ1} 妈一个 _{Δ2} 个姐 _{Δ3} 姐一个 _{Δ4} 哥哥和 _{Δ5} 他	Δ ₁ : 阴平变降调 Δ ₂ Δ ₃ Δ ₄ Δ ₅ : 阳平变平调 Δ ₃ : 上声变平调或升调
他姐 _{Δ1} 姐前 _{Δ2} 年大 _{Δ3} 学毕 _{Δ4} 业了	Δ ₁ : 上声变平调或升调 Δ ₂ : 升调 (变调后) 变平调 Δ ₃ : 去声变平调 Δ ₄ : 去声变升调
现在在一 _{Δ1} 家贸易公司工作	Δ ₁ : 去声变升调
他哥 _{Δ1} 哥现在是大 _{Δ2} 学三年级 _{Δ3} 的学生	Δ ₁ : 阴平变升调 Δ ₂ : 去声变平调 Δ ₃ : 上声变平调
田 _{Δ1} 中比 _{Δ2} 他哥哥小 _{Δ3} 两 _{Δ4} 岁	Δ ₁ : 阳平变平调 Δ ₂ : 上声变平调 Δ ₃ : 上声下降幅度不够低 Δ ₄ : 上声变升调
他现在是 _{Δ1} 大 _{Δ2} 学一年级 _{Δ3} 的学生	Δ ₁ : 去声变平调 Δ ₂ : 去声变平调
他和他哥哥都在大 _{Δ1} 学学习汉语 _{Δ2}	Δ ₁ : 去声变平调 Δ ₂ : 上声变升调
他哥哥很 _{Δ1} 喜 _{Δ2} 欢汉语	Δ ₁ : 升调 (变调后) 变平调 Δ ₂ : 上声变平调
他汉语 _{Δ1} 说得比田 _{Δ2} 中 _{Δ3} 好	Δ ₁ : 上声变升调 Δ ₂ : 阳平变平调 Δ ₃ : 阳平变平调
他希 _{Δ1} 望大 _{Δ2} 学毕 _{Δ3} 业后到中国去工作	Δ ₁ : 阴平变低平 Δ ₂ : 去声变平调 Δ ₃ : 去声变升调
田 _{Δ1} 中也 _{Δ2} 很 _{Δ3} 喜 _{Δ4} 欢汉语	Δ ₁ : 阳平变平调 Δ ₂ : 升调 (变调后) 变平调 Δ ₃ : 上声变平调
他希 _{Δ1} 望明 _{Δ2} 年夏 _{Δ3} 天能到中国去留学	Δ ₁ : 阴平变低平 Δ ₂ : 阳平变平调 Δ ₃ : 去声变平调

第一：“趋平”和“趋升”是比较强的两种典型偏误，其中“趋平”最有代表性。丁雷 (2016) 认为这种“趋平”主要与发音人对音高“连续控制”的不熟练有关，尤其是“升趋势”和“降趋势”不明显。这使得升调升幅不够（如阳平→平调），降调降幅不够（如半上或去声→平调），在听感上就容易让人产生“平”的直观感受。而“趋升”的原因主要体现在变调控制方面。在测试中比较有代表性偏误实例是上声的连续变调（如：很喜欢）和“一”的变调上。

第二：高频出现的某些“偏误字”是产生“洋腔洋调”的一个重要原因。图 1 测试材料中“田”“大”“姐”“一”等字反复出现，笔者发现被试一旦在前文中读错，这个错音会影响后文中出现的相同字的发音。比如：第三句中的“大”读错后，会波及后面第五句、第七句、第八句和第十一句中“大”的发音。这种现象是在单音节、双音节和三音节的测试中没有遇到过的特殊现象。

3. 对声调习得研究的认识

本文以比较有代表性的日本学术信息检索库 Cinii、日本国立国会图书馆、日本 KAKEN 科研、中国知网 (Cnki) 4) 这四个学术检索库作为文献调查的对象。调查中不难发现日本国

内的研究主要以在日本国内学习汉语的学生为对象，其中绝大部分文献都是以在校大学生为研究对象的，包括汉语专业教育和 2 外汉语教育的对象。中国国内的研究主要以来华的日本留学生为对象，包括中短期汉语进修生和学位生（本科、硕士）。我们将文献调查的结果粗略统计成表 3。

表 3 关于日本学习者声调习得的研究情况

	关键词	文献数	其中声调习得的文献数
日本学术 信息检索库	中国語 声調	160 篇 (1968 ~ 2015)	67 篇
日本国立 国会图书馆	中国語 声調	199 篇 (1975 ~ 2015)	51 篇
日本 KAKEN 科 研	中国語 声調	12 项 (2013 ~ 2015)	4 项
中国知网	汉语声调 日本学生	11185 篇 (1988 ~ 2015)	874 篇

从文献调查的结果上来看，研究思路大致可以概括为：依据教师在课堂教学中遇到的发音偏误个案来设计和组织语音实验，然后通过对实验中收集到的语音数据进行有效的统计分析，从而找出偏误分布的特征并归纳出偏误的类型，进而讨论导致偏误产生的可能原因，据此来寻找有针对性的教学对策或设计有效的计算机程序辅助教学。在这样的研究思路指导下，目前的研究一般呈现出以下三个特点：

第一：“语音实验”是核心。文献中实验设计、过程描述以及数据分析部分的叙述普遍占据较大篇幅。与此相对，文献中有关如何指导实际教学的内容较少。另外，偏误的出现率除了用百分比来描述以外，还会配合使用相对复杂的统计手段（t 检定、方差分析等）对偏误的分布特征和倾向进行说明。

第二：对“声调难”问题的探讨，文献一般都涉及单字调（静态声调）和语流中的字调（动态声调）两方面的内容。

第三：对于偏误产生的原因，绝大部分文献都提到日汉音系的差异和母语负迁移现象。不少研究者用日语的声调特征和汉语的声调特征进行比较，认为日语声调特征是基于音节组合（词调）的高低变化（平直），汉语声调特征是基于音节自身（字调）的高低升降变化（升、降、降升）。这种不同是日汉声调系统的根本区别，也是学生的母语系统对汉语系统负迁移的根源所在，被广泛认为是导致偏误产生的主要原因。

3.1 问题 1：声调习得研究的主体研究对象不明确

日本的汉语教育从开设性质来看包括大学和高中中的汉语课，也包括民间语言学校和个人经营的“中国語教室”中的汉语教育。每处开设的汉语课从学科地位、教学大纲、课时设置到教材使用、教师配备以及学生素质各方面的情况都不一样。因而各处教学中出现的“声调难”

问题的程度、改善的难度以及改善的必要性也都不一样。各处学习者对克服“声调难”问题的渴望程度也不一样。那么究竟哪一部分学习者的“声调难”问题最值得我们研究和探讨呢？

郭春贵（2013）认为日本各大学内开设的2外汉语教育是对日汉语教学的突破口，2外汉语教育的对象最值得关注。为什么这么说呢？他指出大学的2外汉语课是全日本学习汉语人数最多的地方，每年近16万，从学习者的数量上来看具有一定的代表性。因而，如何解决这类人群出现的“声调难”问题应该被从事声调习得研究的人们广泛关注。对于这一点笔者也表示赞同。但是，在笔者已经调查过的文献中，明确地把大学2外汉语课的对象作为研究对象的研究却并不多。一些研究甚至对于研究对象的基本情况介绍都非常含糊5）。

另外，有的研究虽然以2外汉语教育的对象为实验对象，但是研究者用这类人群的研究结果去谈声调习得的一般性问题、概括日本人声调习得的普遍性特征（如：宫本幸子1997，朱虹2013），这种做法笔者认为有待商榷。大学2外汉语教育的对象和汉语专业教育的对象在学习时间、程度、动机等等各方面都存在很大的差异。教师可以要求汉语专业的学生拿出大量的时间来专门训练汉语语音，培养对声调的感知能力进而改善他们的发音。但是对接受2外汉语教育的学生就不能提同样的要求。这是因为在有限的教学时间内（通常是一年，一周两节90分钟的课，共16周）除了要让学生掌握汉语的基本技能以外，还要让他们了解中国文化，甚至还要能够满足他们想跟中国留学生进行交流的愿望。在这样的大前提下，教学本身无法侧重于训练学生某一方面的技能，所以学生所反映出来的汉语面貌尚属于不稳定的状态，大部分学生的汉语水平甚至“游离”于入门级和初级之间，对于声调还属于“似懂非懂”的状态。因此2外汉语教育的对象并不适合作为探讨声调习得普遍性特征的研究对象6）。

3.2 问题2：声调习得研究期待新内容、新手段

静态声调和动态声调的研究思路早在上世纪90年代就出现在很多有代表性的声调专著中，如：吴宗济等（1992），郭锦桴（1994），朱川（1997），杨立明（1999）等。然而必须注意到一个现象：汉语发展到现代，双音节词已经占了大部分（74.14%，马大猷等（1983），转引自吕士楠等（2012））。声调（调势）区别意义的作用已经不如音节和节奏（金立鑫2006，p102）。也就是说在实际的语言活动过程中，即使某个字音发得不准，通过其前或其后字可以判断出说话者的意思，不太影响交流。因此，从这个角度上我们认为静态声调（单字调）的研究意义已经不大。另外，对于动态声调的文献调查显示：以研究双音节声调组合为主的文献居多，研究双音节以上声调组合的文献极少。虽然双音节词的词调是汉语的基本词调（吴宗济等1992，p133），但是三音节组合的“单双格、双单格和并列格”规则、四音节组合的“上声变调规则”也都是学生汉语发音的难点。缺少这方面的研究很难说明我们了解动态声调。

此外，声调习得研究目前大多借助声学分析技术，如：Praat、音声録聞見等语音分析软件。软件中普遍使用的频谱分析、提取基频（F0）等做法，都有助于研究者观察到人肉眼观察不到的发音细微处。但是，言语活动是通过发音和感知来实现的，声音信息中往往会有一些冗余成分（redundancy）是我们通过波形图不能直接观察到的（详见吕士楠等2012）。因此，偏误分析完全依赖声学技术手段是不科学的。声学分析尽管有效、细致，并能获得量化数据，但是终究还是一种辅助手段（毛世桢2008，p102）。

另一方面，语音分析软件它所呈现给我们的是多种导致偏误产生的原因交叉作用之后

的综合结果。这个结果只能显示出发音结束时的状态，不能显示发音的过程信息。比如：它无法解释发音正确的单字调进入到语流中为何会出现偏误的原因。近年来有研究者通过MRI来研究发音时的脑波成像，指出声调发音与人类大脑活动存在着必然的联系（详见王士元2011）。也有研究者通过语音合成技术来研究调与调之间的“融合”发音过程（详见丁雷2016），指出声调发音过程也可能受到“发声态”（朱晓农，2013, p33）的影响。由此可见，今后对声调发音的偏误分析不能仅依靠声学分析技术，还应该借助其他的研究工具从多个角度来探讨。

4. 解决“声调难”问题的一些尝试

4.1 认识到声调习得是一种能力训练

从教材上来看，声调是汉语发音阶段的一个重要知识点，一般在第一堂汉语课上就会教给学生。然而随着教学的深入，发音过程也伴随着音节的增多而变得越发复杂（详见丁雷2016）。具体来看，被试在发单字调时要经历“绷紧声带”“放松声带”以及“连续控制”三个过程来完成发音。其中，“绷紧声带”和“放松声带”是为了产生音高差异，“连续控制”是为了实现音高差异的显著化（三种显著化趋势：“平”“升”“降”）。而被试在发双字调时，由于双字调是由两个单字调构成的发音，因此被试除了完成单字调的发音过程以外，还要把两个单字调发成一个整体而不是两个独立的单字调。其发音过程呈现为“绷紧声带→连续控制→融合及调节声带→连续控制→放松声带”。其中，“融合”是指前后两个音节的声调发音衔接的过程。这个过程根据前音节的末点音高和后音节的起点音高的差异，呈现出“降势”“升势”“平势”三种趋势。笔者认为完成如此复杂的发音过程需要一种能力的参与，暂且称这种能力为“声调能力”。

斋藤純男（2015）分别对日汉泰越四种语言中的声调作用做过调查，在他的调查中可以看到声调在不同的语言系统中都有区别词义和词性的功能，但是声调的呈现方式各有各的不同。这种差异或许表明了不同的声调语言应该对应着不同的“声调能力”。如果从能力迁移的角度上来看，日本汉语学习者的声调习得过程也可以看作是他们原有的“声调能力”向汉语“声调能力”迁移的过程。因此，笔者认为声调习得不仅是知识传授还应该被理解为能力训练。

其实不仅只是声调，笔者认为汉语语音教学整体都应该看作是汉语语音能力训练，而不是单纯的语音知识传授。然而实际的情况却不乐观，这里以教材为例。毛世桢、叶军（2002）对中国国内现行的主流对外汉语初级教材（6册）中的语音教学内容做过调查。调查指出目前不少教材都忽视语音训练，尤其是语音教学阶段一过，教材中就不再出现语音的教学与训练了。郭春贵（2011）针对日本国内2外汉语教育的教材（100册）也做过有关语音教学内容的调查。调查显示所有的教材的语音部分最多只有8到10页，语音部分一结束就进入语法和会话课文，甚少再有复习语音的内容了。笔者认为之所以出现这样的现象，说明教材的编写人员并没有把语音教学理解为能力训练，语音教学被看作是语音知识的传授，讲完了就完了，不再考虑掌握得好坏。这种忽视语音训练的现象对于当前语音教学效果不高的现状应该负有一定的责任。

4.2 在教学中统计高频字和频繁字音

发音阶段结束后,随着语法、词汇的深入,随着语段、篇章的出现,字音组合(以双字音为主)开始大量出现。而字音组合的骤增加大了学生汉语学习的负担,在背记这些字音组合的时候学生往往容易忽略对字音(尤其是声调)的把握。以岛根大学的2外汉语统一教材《佳縁漢語》(570 字词)为例,在90学时(每周3小时×1年30周×1年)内需要学生掌握340个双字音组合,平均每新学一课就要增加17个双字音。那么,学生掌握得如何呢?从每年期末考试的结果上来看:对于双字音组合,学生一般会写、明白什么意思、能造一些内容简单的句子,可是念不出来或者念不好的学生大有人在。而念不出来或者念不好,汉语的交际能力又会大打折扣,所以不少学生修完1年汉语后依然连简单的日常会话都说不好。那么,如何才能在日常增加的字音组合数量和提高汉语交际能力之间找到一个平衡点?

针对这个问题,笔者建议在发音阶段结束后,教师应该根据教材的词汇内容尽快确立高频字表和频繁字音表,然后在课堂上有意地侧重对这些高频字和频繁字音的训练。笔者使用语料库软件Antconc,将岛根大学2外汉语教育中使用的教材(《佳縁漢語》)的TXT文本录入软件中,并由软件分别统计了字频和字音频。《佳縁漢語》这本教材共20课,笔者将每课出现频率在2次以上的高频字和频繁字音进行了整理,并按照声调顺序整理成表5和表6。

表5 高频字42个(声调顺序)

第一声	一 他 天 中 吃 说 今 星 期	9 个
第二声	儿 来 学 没 十 年 国 明	8 个
第三声	我 你 好 小 很 点 里 语	8 个
第四声	不 是 这 个 去 上 在 有 电 下 日	11 个
轻声	了 的 们 吗 么 吧	6 个
明年 今天 星期 上下 没去 有电 中国 很小 十里 不好 这个 来了 是我们的么 你吃一点儿吧 他在学说日语吗(共15个)		

笔者目前的教学以表5的高频字组合为词和小句共15个,在发音阶段结束之后就在每次上课前都让学生对15个词和小句不停地朗读和背诵。同时,在新课的生词教学中,以表6的高频字音表为主。凡是包括表6中75个汉字的生词都作为必须掌握的词汇,要求学生要做到能听会念。当然,表5和表6的高频字及频繁字音只是帮助学生集中掌握好高频字的一种做法,并不是说掌握了表5和表6的内容就能够满足会话表达的需要了。目前笔者正在考虑设计满足基本表达需求的基础字和基础字音扩展表,但是由于日本汉语教育学界没有制定会话表达能力的评价标准,也没有规定初级水平的汉语日常会话的范围和程度,所以仅依靠教材中的出现频率来制定字及字音表的作法显然是不合适的,这方面还有待后续研究。

表6 基础字音 51 个（声调顺序）

第一声	yī tā tiān zhōng bā chī shuō jīn qī xīng jiā	11 个
对应汉字	一衣医他她中钟八吃说今斤期七星家	16 个
第二声	ér shí lái mén xué méi nián guó míng	9 个
对应汉字	几十时来门学没年国明名	11 个
第三声	wǒ nǐ hǎo diǎn xiǎo hěn lǐ yǒu yǔ wǔ xǐ jǐ	12 个
对应汉字	我你好点典小很里李有语雨五午喜洗几	17 个
第四声	shì bù zhè zài qù shàng diàn dì xià zuò yuè jiào jiàn rì	14 个
对应汉字	是市室事视不这在再去上店电第弟地下夏做作坐月 教叫见日	26 个
轻声	le de ge ma me	5 个
对应汉字	了 的 个 吗 么	5 个

4.3 要求学生掌握好拼音的听读写

对于日本汉语学习者而言，由于日语使用汉字，所以掌握汉字的字形和字义对于他们而言并不太难。他们的主要难点在于汉字的字音。字音为何难呢？李宇明（1995，转引自毛世桢 2008）从内化任务的角度认为：第一语言习得是“赋值”过程，第二语言习得是“改值”过程。对于日本汉语学习者而言，日语汉字的音读是“原值”而汉语汉字的读音是“新值”，汉语学习就是用“新值”去改“原值”的过程。而“改值”的难度要高于“赋值”，这就好比修改一张已经画好的画难于在一张白纸上画画的道理一样。

那么，为何要强调拼音的重要性？几个世纪以来，从“直音”“读若”“反切”到《汉语拼音方案》，人们不断地在标注汉字读音的方面取得新进展。而之所以要不遗余力地用另一套符号系统来标注汉字字音，是因为人们发现了汉字本身在表音方面的弱势，意识到必须用一套专门的符号来充当字音习得的媒介，降低“赋值”和“改值”的难度。从这个意义上来说，掌握不好汉语拼音这个媒介就等于没有学好汉字。对于日本汉语学习者而言，汉语课不是汉字练习课，不掌握汉字的汉语发音，仅会写、明白意思这不能算是真正意义上的汉语学习。

那么，学生对拼音又掌握得如何呢？笔者发现学生在用汉语交流时，他们对于听到的单词大都无法立刻在纸上写出拼音。即使好不容易写出来了，也会发现拼错、漏写的情况较多。笔者将其中常见的错误总结成表 8。表 8 中这些拼音错误的频出在学生使用拼音输入法时给他们造成了不少障碍。这一点在他们用微信（wechat）、连我（line）和中国留学生聊天时体现得最明显。根据笔者的观察，不少学生在输入汉字时，往往由于拼音输入错误导致输入时间过长。比如：有一名女生收到了留学生的微信，内容是“晚上你去图书馆的自习室一起学习吗？”。他想回答“不，我今晚约了朋友吃饭”，但是由于“约”的拼音他怎么也想不出来，试了“ye”“yu”“ya”“yo”“yea”等等好几个组合也没有出来“yue”。结果过了 20 多分钟还没有回复对方。再比如：有一名女生打不出来“去”，结果发现她在“chi”里面不停地找“去”；

表 8 拼音常见错误表

错误点	实例
混淆 f 和 h	欢 huān[xuan]1 → fuān [fuan]1
混淆 sh 与 x	是 shì[ʃ]4 → xì[ɕi]4
混淆 b、p	不 bù[pu]4 → pù[p ^h u]4
混淆 l、r	容 róng[zuəŋ]2 → lóng[luəŋ]2
混淆含有 u 和 i 的字音	四 sì[sɿ]4 → sù[su]4
混淆含有 e 和 a 的字音	客 kè[k ^h ɤ]4 → kà[k ^h a]4
混淆含有 ü 和 i 的字音	女 nǚ[ny]3 → nǐ[ni]3
混淆含有 en 和 an 的字音	问 wèn[wən]4 → wàn[wan]4
混淆含有 an 和 ang 的字音	饭 fàn[fan]4 → fàng[faŋ]4
混淆含有 in 和 ing 的字音	今 jīn[tɕin]1 → jīng [tɕiŋ]1
混淆含有 eng 和 an 的字音	生 shēng[ʃəŋ]1 → shān[ʃan]1
混淆含有 eng 和 ong 的字音	朋 péng[p ^h əŋ]2 → póng[p ^h uəŋ]2
混淆含有 ou、uo 以及 ong 的字音	都 dōu[tou]1 → duō[tuo]1 东 dōng[tuəŋ]1 → duō[tuo]1
声调二声和四声的混淆	到 dào → áo
声调位置错误	多 duō → dūo

有的学生打不出来“想”，结果发现他在“xian”里面找“想”；有的学生打不出来“肥”，结果发现他在“hei”里面找“肥”。这样的例子举不胜举。

从笔者总结的情况来看，学生在拼音的掌握方面存在着各种各样的问题，总体情况并不乐观。那么导致这种情况出现的原因究竟在哪儿？郭春贵（2011）认为，这个原因在于当前的教学自身轻视学生的语音训练，对拼音不作要求所致。他指出一些教师认为学生人数多，无法进行语音训练，顶多只能讲解语法或朗读会话文章，因此都把教学重点放在讲解语法或会话上去，对学生的发音都要求不高，结果许多学生上了一年课，拼音还是掌握得不好。他反复强调汉语的发音对日本人来说比较难，因此必须更加耐心地帮助学生好好掌握这个重要的基础，无论如何至少得先掌握好拼音的听读写。

对于郭春贵先生的意见，笔者是赞成的。在对拼音听不出、念不好、写不了的现状下，探讨如何改善学生的汉语发音和解决“声调难”问题都会变得不现实。所以笔者在这里呼吁同行们不妨在拼音训练上多下一些功夫，对于有限的拼音找出一套简单易行的训练办法，帮助学生迅速掌握好拼音的听读写。笔者认为教员甚至可以考虑少学几个难掌握的语法点、少背一些不常用的单词，多开几堂拼音输入法的练习课，多设计一些考察学生拼音能力的教学游戏⁷⁾。

5. 小结

本文立足于日本的 2 外汉语教育，以探讨如何认识学生汉语学习过程中的“声调难”问

题为切入点，详细介绍了日本人对汉语声调“感知难”和“发音难”的具体表现，分析了当前有关日本汉语学习者的声调习得研究存在的主要问题，提出了解决“声调难”问题的三个尝试。笔者认为对日汉语教师对“声调难”问题的具体表现应该做到心中有数，研究声调习得问题时应该在明确研究对象的基础之上努力寻找新的声调研究思路 and 工具。笔者在文中提出的解决“声调难”问题的三个尝试还有一些不成熟的地方，这里只想到起到一个抛砖引玉的作用，目的是希望能够为同行们的教学带来一些启发。希望更过同行能加入到改善 2 外汉语语音教学效果的队伍中来。

注

- 1) 数据引自郭春贵 (2013)
- 2) 他指出导致语音教学效果低的原因有三个：第一，教学没有重点；第二，教材大多忽视语音训练；第三，教师对语音教学认识有偏差；第四，学生受汉字的干扰，忽视了语音的学习（郭春贵 2013, p370）。
- 3) 她指出听感上区别第二声和第三声的关键点在于：(1) 第三声的起始音高到拐点（下降转上升时的时间点）之间的时间（ Δt ）。(2) 第三声的起始音高到拐点的音高差（ ΔF_0 ）。Moore & Jongman (1997) 通过语音合成实验发现： Δt 和 ΔF_0 越小，被试判断刺激音为第二声的趋势越强，反之， Δt 和 ΔF_0 越大，被试判断刺激音为第三声的趋势越强其中，当 Δt 的临界点在 80ms 左右时，被试认为 80ms 以下（ ΔF_0 基本为 0）的刺激音是第二声。当刺激音的 Δt 达到 80ms 以上（ ΔF_0 逐渐增大）时，开始出现有被试认为刺激音是第三声的现象。刺激音的 Δt 若达到 200ms 左右（ ΔF_0 达到 35hz 以上），被试认为刺激音是第三声。
- 4) 日本学术信息检索库 Cinii：<http://ci.nii.ac.jp>；日本国立国会图书馆：<http://www.ndl.go.jp>；日本 KAKEN 科研：<https://kaken.nii.ac.jp>；中国知网 (Cnki)：<http://www.cnki.net>。
- 5) 有些研究虽然明确了实验对象是大学生，但是却只简要说明了实验对象的学习时间（一年、一年半）和学习程度（初级），没有明确指出实验对象接受的是什么性质的汉语教育（专业的还是非专业的），也没有具体的学习时间数。比如：王勇 (1991)、李伟 (1994)、余维 (1995)、马凤如 (1997)、车丽 (2004)、凌志伟 (2007)、寇振锋 (2008) 等。甚至包括与本文直接相关的杨立明 (1999)、西暢子 (2004、2005) 也都存在被试背景不明的问题。
- 6) 如果我们的声调习得研究不是探讨一般性特征的研究，而是以如何解决 2 外汉语教育中的“声调难”问题为前提，以探讨适用于这部分人群的有效教法为目的，那么这样的偏误分析应该被认为是有意义的。
- 7) 具体做法不妨参考 Victor Siye Bao 等编著的《The Vault of Teaching Games》“中文游戏大本营——课堂游戏 100 例”（2010，北京大学出版社）的内容

参考文献

中国語文献

1. 丁雷 2015. 对日本大学生汉语发音中“声调难”问题的探索 - 以初修汉语的教学对象为例 - ,『中国語教育』第 13 号 : 186-204 页, 中国語教育学会
2. 丁雷 2016. 对日本大学生汉语声调发音能力的进一步探讨 - 从对声调间“融合发音”的探索谈起 -,『島根大学外国語教育センタージャーナル』第 11 号 : 65-79 页, 島根大学
3. 郭春贵 2011. 论日本大学公共汉语课的语音教学,『语第十届国际汉语教学研讨会论文集』: 367-372 页, 北京 : 商务印书馆
4. 郭春贵 2013. 对日汉语教学的突破口,『広島修大論集 第 54 卷』第 2 号 : 37-46 页, 広島修道大学
5. 郭锦桴 1993. 『汉语声调语调阐要与探索』: 156-369 页, 北京 : 北京语言学院出版社
6. 金立鑫 2006. 试论汉语国际推广的国家策略和学科策略,『华东师范大学学报(哲学社会科学版)』第 38 卷』第 4 期 : 97-102 页, 上海 : 华东师范大学
7. 吕士楠、初敏、许洁萍、贺琳 2012. 『汉语语音合成 - 原理和技术』: 86-125 页, 北京 : 科学出版社
8. 毛世桢 2008. 『对外汉语语音教学』: 31-128 页, 北京 : 商务印书馆
9. 毛世桢、叶军 2002. 『对外汉语教学语音测试研究』: 80-115 页, 北京 : 中国社会科学出版社
10. 吴宗济、赵金铭、朱竹、刘骥 1992. 『现代汉语语音概要』: 162-164 页, 北京 : 华语教学出版社
11. 王士元 2011. 『语言、演化与大脑』: 118-131 页, 北京 : 商务印书馆
12. 朱川 1997. 『外国学生汉语语音学习对策』: 179-242 页, 北京 : 语文出版社
13. 朱晓农 2013. 『语音学』: 272-297 页, 北京 : 商务印书馆

日本語文献

1. 丁雷 2012. 『博士学位論文 : 日本人学習者の中国語の声調誤用の分析と指導方法について - 日本の大学における第 2 外国語としての中国語教育を例にして - 』: 1-293 页, 広島大学
2. 斎藤純男 2015. 『日本語音声学入門』: 105-136 页, 三省堂
3. 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多元文化 2005 年』: 254-264 页, 名古屋大学
4. 杨立明 1999. 中国語の声調の知覚に関する実験的研究,『明治大学人文科学研究所紀要』第 45 冊 : 293-307 页, 明治大学
5. 朱虹 2013. 『博士学位論文 : 日本人学習者による中国語声調の習得の研究』第 : 1-219 页, 东北大学