

從語法和詞匯分析，不經譯成本族語而直接抓住外語言語的思想內容時，才算得上是真正的閱讀。這時讀者的意識不是集中於語言體系，而是集中於言語的思想內容。因此，閱讀的速度快、效果高。口語也是這樣，在口頭交際中，我們不是從分語言體系到翻譯，再理解別人的思想；也不是從本族語思維翻譯到外語，再有意識地組織外語表達自己的思想。而是在語感的幫助下，直接理解、直接表達，直覺地感知話語和創造話語。這時，人們在創造性地使用語言，但並不意識語言體系和語言規範。如果把注意力集中到語言，言語效果就大大降低。掌握外語不好的學生，讀外語文獻往往不能立刻領會文章內容，而要分析詞匯、語法，甚至翻譯成本族語以後才理解。這時，理解的是語言，不是言語內容；是翻譯，不是外語原文。精通外語的人，在閱讀文獻時能立刻理解言語的思想內容，這就是外語語感和外語思維在起作用。

綜上所述，外語思維和外語語感是外語言語能力的最高表現，它是學習語言的最後成果，也是語言和言語高度統一的結果。

第五節 外語掌握的心理機制

掌握一種語言要經過艱苦的學習過程。兒童掌握第一語言(主要是本族語)以及在第一語言的基礎上掌握第二語言(主要是外語)都要經過艱苦的學習。認為語言可以輕易掌握，就意味着對具有複雜體系和交際功能的語言本質缺乏認識。

兒童在六歲左右即能用本族語同周圍人交際，有些人從這一現象得出錯誤結論，認為兒童學習本族語是輕而易舉的。可是，正象美國心理語言學家卡羅爾在《語言發展》一文中所說：“兒童學習其本族語也許只是看上去輕而易舉，實際未必如此。”的確，兒童從伊呀學語到掌握粗淺的語言結構還不是像成年人想象的那麼容易。另外，兒童掌握的語言僅僅是初步的，淺顯的。他們的詞匯貧乏，證法是日常談話中常用的結構，沒有語體的概念，只能在家庭和日常生活的範圍內進行簡單的交際。由於同語言相應的思維尚未充分發展，知識和經驗又缺乏，兒童的交際內容很簡單。他們更沒有掌握書面語及其規範。所以，並不能說六歲左右的兒童真正掌握了本族語。更不能說是輕而易舉地掌握的。每個兒童都要在進學校以後進行長期的自覺的學習，才能逐步較好地掌握本族語。

另一些人認為學第二語言比較容易，因為有第一語言為基礎。的確，在學第二語言時，思維發達了，理解能力強了，而且有第一語言的模式可類推，有學習第一語言的經驗，確實有其容易的地方。但是，由於模仿能力低、交際環境缺乏，第一語言的干擾，也給學外語帶來不利條件。特別要考慮到，學外語的目的不僅僅是，或者主要不是應付日常交際，而且要

用外語作工具吸收科學信息，有的還要進行不同言語環境的口語和書面語交際，還有培養外語思維的任務。因此，遠不是那麼容易的。

所以，掌握語言決非輕而易舉的。語言這東西，不是隨便可以學好的，非下苦功不可。

關於兒童掌握本族語的問題，有好幾種不同的觀點。有的強調後天學習，有的強調先天機制，有的強調二者的相互作用，有的強調社會因素，可謂衆說紛云。

蘇聯有些心理語言學家以巴甫洛夫的條件反射和兩個信號系統的學說為基礎，認為兒童掌握語言的過程就是語詞之間、語詞與客觀事物之間建立聯系的過程。在兒童學習語言的最初階段，語言信號與客觀情景同時起作用，兒童對整個複合刺激物作出反應，還不能把詞從複合刺激物中區分出來。一歲兒童可把詞同事物的個別特徵聯系起來，如聽到“筷筷”，可能拿起鉛筆，他還不能通過個別特徵想象事物的整體。在兒童操作物體的過程中，把物體的個別特徵加以綜合，並同相應的詞聯繫起來，詞也就被作為第二信號的刺激物而區分出來。

接着，兒童再建立詞與詞的聯繫。逐步形成語言體系。條件反射的實驗證明，近義詞，甚至近音詞都可能引起同樣的反應。但近音詞往往得不到強化，而近義詞的聯繫更為緊密。這就是說，兒童建立了初步的語音體系和語義體系。

第二信號系統和條件反射理論顯然主張後天學習的重要意義。詞和客觀事物的聯繫，語言單位的聯繫，語言體系的掌握，都是後天獲得的。

根據巴甫洛夫理論建立的掌握語言的觀點，在美國被布龍菲爾德和斯金納的強化理論所代替。這一理論以行為主義心理學為基礎。用刺激和反應來解釋言語行為。兒童學習語言就是對環境或別人的言語作出反應。反應如果正確，獲得鼓勵和獎賞，反應就被強化。逐漸形成言語習慣。由刺激引起反應，反應強化後逐漸形成習慣，這當然也是靠後天學習的。而模仿在學習中起着重要作用。

刺激和反應理論把語詞和客觀事物作為等同的刺激物。沒有把語言從環境中抽象出來，無法說明語言怎樣表示異時異地的現象。美國心理語言學家奧斯古德用傳遞的理論來改進刺激和反應理論。加上了傳遞的刺激和傳遞的反應這種內在環節，就是通過語詞的傳遞作用對事物作出反應，所謂“談虎色變”就是這種現象。這實際上是第二信號系統的作用。傳遞理論無形中把兩個信號系統的學說和刺激反應理論結合起來了。

主張靠後天學習而掌握語言的這些理論。由於不考慮或較少考慮先天性因素的作用，存在一定片面性。到了五十年代後期，美國語言學家喬姆斯基起來猛烈攻擊行為主義及其刺激反應理論。他以笛卡爾的先驗論和心

靈主義心理學爲基礎，認爲兒童根本不是在後天的刺激反應過程中掌握語言的，而是先天具有一種加工語言的“語言習得機制”，它以聽到的話語爲素材，通過複雜的心理過程，構成這種語言的語法；然後根據語法規則生成無限的句子，包括兒童從來沒有聽到過的句子。所以，喬姆斯基認爲語法是一個從少量要素和規則生成無限句子的裝置。兒童依靠天生的語言習得機制，能說出大量從來沒有聽到過的句子，也能聽懂從未聽到過的句子，這表現爲兒童的語言能力。

喬姆斯基重視了神經機制在掌握語言過程中的作用，這有助於揭示掌握語言的奧秘，但他忽視後天社會環境對掌握語言的決定性影響。僅僅認爲社會環境是促進語言習得機制的條件，因而存在另一種片面性。

皮亞杰的認知心理學認爲兒童掌握語言是先天的能力與後天的客觀經驗相互作用的結果。皮亞杰把心理機制分爲兩種：一種是遺傳的，它決定人怎樣同環境發生相互作用；另一種機制是第一種機制同環境相互作用的結果，這就是認知結構，它既取決於遺傳機制，又取決於社會環境，它隨着個體的發育而不斷發展。兒童用有限的遺傳機制來向環境學習，並改變自己的行爲以適應環境，在環境的作用下，機制獲得發展。兒童的認知能力的發展經過動作、形象和語言三個階段。兒童掌握語言，模仿言語是以認知需要爲出發點，當他需要一種語言結構來表示思想時，才會掌握這種結構。認知心理學認爲兒童有天生的認知能力，這種能力使他在學習中獲得知識，包括語言知識。

認知心理學把先天機制和後天環境的影響結合起來，解釋語言的掌握問題，避免了片面性。但它只說明語言能力是認知能力的反映，忽略了語言能力的發展對認知能力發展的作用。另外，它沒有把重點放在分析社會環境上。

衆所周知，語言雖然有其自然屬性，但它是一種社會現象，是人類最重要的交際工具。兒童掌握語言是在社會生活中進行認識活動的結果。因此，要着重分析社會環境對掌握語言的決定性作用。當然，掌握語言過程是要腦器官來實現的，隨着神經語言學和心理語言學的發展，生成言語、理解言語的腦機制已有所發現，終將揭示它的全部奧秘。但是這種機制的形成並不完全是天生的，而是機體和後天社會生活環境相互作用的產物。兒童最早的語言也是在客觀環境的現實動作基礎上形成的。如前所述，兒童學習語言經過了極其複雜的漫長過程。

外語當然是通過學習才能掌握的，少數人是在外語環境中，大多數人是在外語教學過程中學會的。由於學習外語的目的、任務不同，學習者的年齡和環境、條件不同，可以用不同的教學方法。

掌握外語的腦機制和掌握本族語的腦機制既有共同點，又有差別。在生成和理解言語時組合結構和聚合結構的不同腦機制，同樣適合於外語言語的生成和理解。這也就是說，管理語言體系的腦機制和管理連貫言語表述的腦機制有所不同，這從神經語言學和心理語言學的角度說明語言和言語關係在語言教學中的重要作用。

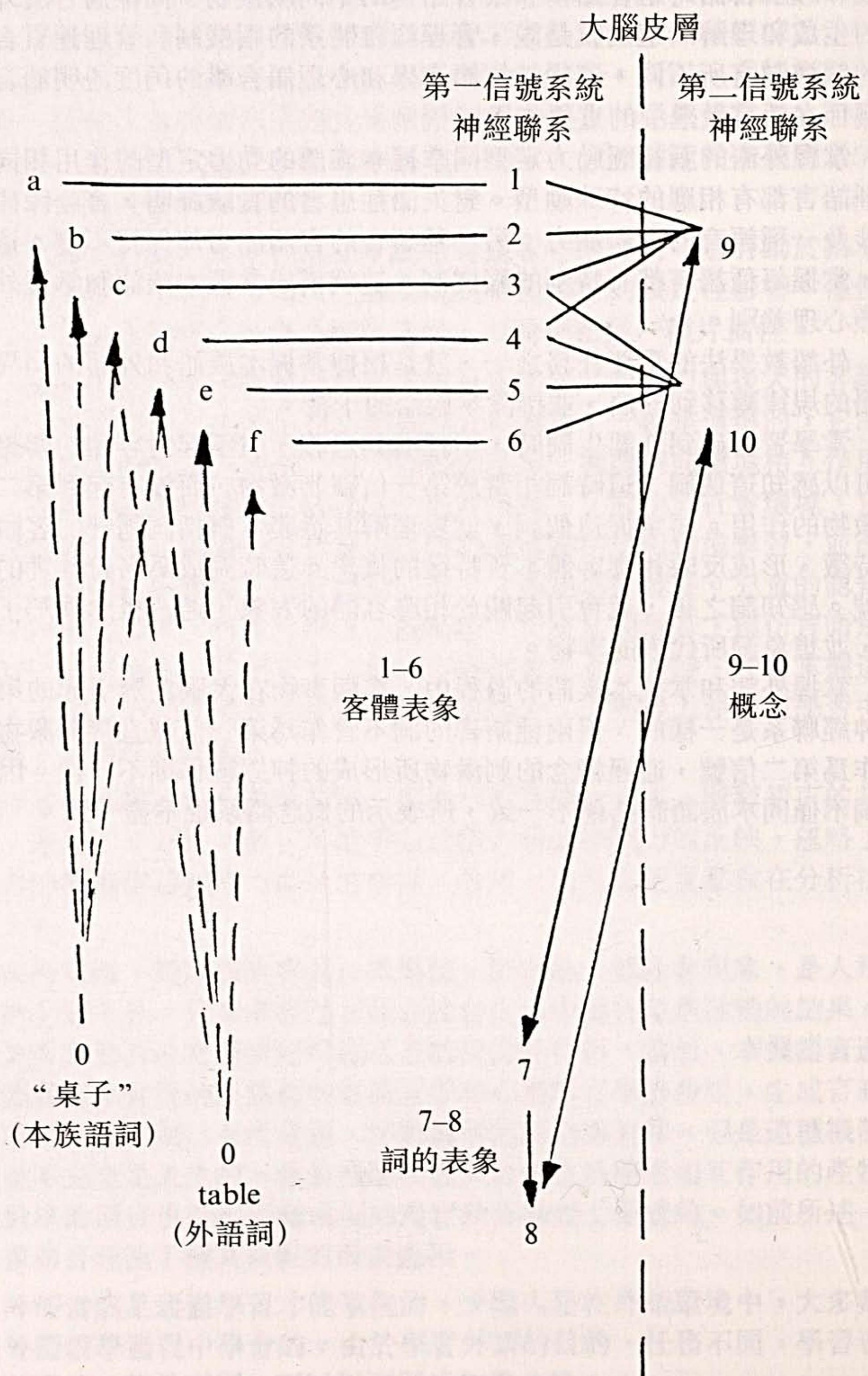
掌握外語的腦神經動力定型同掌握本族語的動力定型的作用相同，但每種語言都有相應的特殊動型。對失語症患者的實驗證明，言語障礙往往只涉及一種語言的言語能力；另一種語言的言語能力却保持不變。這就是說，掌握每種語言都有特別的腦機制。這就構成掌握本族語和掌握外語的神經心理差別。

外語教學法的重要任務之一，就是根據掌握本族語和外語的同異把本族語的規律轉移到外語，並排除本族語的干擾。

當學習者碰到外語生詞時，不理解其意義，引不起對客體的聯想。但他可以感知這個詞，這時詞相當於第一信號刺激物，而沒有起到第二信號刺激物的作用。要掌握這個詞，就要理解其意義，概括詞稱呼的客體的一般特徵，形成反映相應客體本質特徵的概念。這時詞成為名符其實的第二信號。感知詞之後，就會引起關於相應客體的表象，通過概念理解了這個詞，並想象詞所代表的事物。

掌握外語和掌握本族語的過程中，客觀事物在大腦皮層引起的第一信號神經聯系是一樣的，但兩種語言的詞不管作為第一信號直接刺激物，還是作為第二信號，通過概念的刺激物所形成的神經聯係則不一樣。因為外語詞不僅同本族語詞結構不一致，所表示的概念體系也不盡一致。

爲了弄清楚兩種語言言語機制的相互關係，現列簡圖說明如下：



漢語詞“桌子”和英語詞 table 相對應，但不是一一對應。因為漢語中還有一個同義詞“檯子”，“梳妝檯”、“乒乓檯”，一般不說“梳妝桌”乒乓桌；英語中還有一個同義詞 desk，用來指“書桌”“寫字檯”“辦公桌”。所以，“桌子”和 table 雖然是相應的詞，但不是一一對應。假定“桌子”概括的客體是 a、b、c、d，table 概括的客體是 c、d、e、f，那末，它們指稱的客體是交叉的，部分相同，部分不同。

這些客觀上的桌子被人感知，在大腦皮層上建立了第一信號系統的神經聯繫，產生客體的表象，它們與客體相對應，如 a-1,b-2,……f-6,另外，漢語詞“桌子”和英語詞 table 的物質形式被感知，也在大腦皮層上建立第一信號系統聯繫，產生詞的表象，它們與詞本身相對應：“桌子”-7,table-8。客體 a、b、c、d 及其表象 1、2、3、4 在漢語詞“桌子”的基礎上，在大腦皮層上建立第二信號系統神經聯繫，被概括、抽象為概念 9，同理，客體 c、d、e、f 及其表象 3、4、5、6，在英語詞 table 的基礎上，在大腦皮層上建立第二信號系統神經聯繫，被概括、抽象為概念 10。

當用漢語思維時，“桌子”這個詞所表示的概念 9 既同客體 a、b、c、d 的表象，同 1、2、3、4 相聯繫，又同“桌子”這個詞的表象 7 相聯繫。在言語生成過程中，假定用“桌子”這個詞來稱呼被感知的某一張桌子客體 d 時，大腦皮層的神經興奮路線是 4-9-7，即由客體的表象通過概念到詞的表象。相反，在言語理解過程中，假定感知了“桌子”這個詞，而要想象詞所表示的客體時，則神經興奮的進程是 7-9-4，是即由詞的表象經過概念到客體的表象。

如果用外語思維，table 一詞表示的概念 10 既同客體 c、d、e、f 的表象 3、4、5、6 相聯繫，又同 table 這個詞的表象 8 相聯繫。在言語生成過程中，用 table 稱呼客體 d 時，神經興奮路線是 4-10-8。相反，在言語理解過程中，從感知的 table 想象客體的神經傳遞路線是 8-10-4。這就是說，外語思維的神經機制同本族語思維的神經機制本質上一致，但有差別。

當學生初學外語時，不能立即形成外語思維能力，往往要經過本族語的中介，通過翻譯來進行表達和理解。這時神經興奮的傳遞路線有較大改變。在言語生成過程中，當用 table 稱呼客體 d 時，神經興奮傳遞路線是 4-9-7-8，即從客體 d 的表象 4，通過在本族語基礎上形成的概念 9，再經過本族語詞“桌子”的表象 7，到達外語詞 table 的表象 8。在言語理解過程中，理解外語詞 table 的神經興奮傳遞路線是：8-7-9-4，即從外語詞 table 的表象 8，經過本族語詞“桌子”的表象 7，通過在本族語基礎上形成的概念 9，到達客體的表象 4。這麼一來，由於沒有直接在外語基礎

上形成概念 10，使神經機制比直接思維更為複雜，從而，大大降低使用外語的效果。這從神經語言學和心理語言學的角度證明，培養外語思維是外語教學的重要任務。

人的外語能力更不是天生的，是在外語教學過程中，或在自然的外語環境中，通過語言和言語的實踐而逐漸形成和發展的。先天的腦機制，是外語能力形成的生理基礎，但決定性的影響是後天的學習。不學習外語，不進行外語實踐，就無所謂外語能力。外語天資差的學生，只要下苦功學習，也可掌握外語。相反，外語天資好的學生，如果不好好學習，就不能很好掌握外語。外語教學的任務就是發揮學生的外語天資，培養學生的外語能力。

掌握一門外語一般有三種情況。一種是在外語言語環境中自然地、直覺地學會外語言語，並通過言語掌握外語語言體系，這種掌握往往不夠完善。第二種是在外語教學過程中，在語言理論知識的基礎上，自覺地學習外語體系，在一定程度上掌握外語言語，但言語能力不夠熟練。第三種是在外語教學過程中，正確處理語言和言語的關係，通過言語學習語言，利用語言再學習言語，自覺地完善地掌握外語。外語教學法應根據語言學和心理學的原則，力爭做到第三種情況，在整個外語教學過程中，正確處理語言和言語的辯証關係，讓學生既通過言語學習語言，又利用語言學習言語，如此相互推進，直到自覺地、完善地掌握外語。這時，學生既能用外語進行交際，順利地閱讀外語文獻，又能分析和解釋外語現象，研究外語規律。

怎樣用普通話教好古代韵文？

黃綺

今天教中國語文，原則上就應該用普通話來教，這是時代的要求，是民族語言的要求。

漢語方言比較複雜，方言與方言之間的差異很大，福建、廣東兩省人說話，北京人聽不懂，但由於近些年來大力推廣普通話，閩、粵人基本都能聽懂北京人說的話，而且有人能操京音。因此，在各地用普通話教中國語文也就沒有什麼隔閡而順理成章了。

現在我提出用普通話教古代韵文的問題。

韵，是最重視聲律的，所以“音韵”成了一個術語。當然，古韵有古代的讀音，而古代又因時代不同，有不同時代的讀音。我們可以說，古漢語對不曾深入研究的人來說，它似乎帶有一定程度的雙語性。我親自聽見過一位學習古典文學的中年人說：“我讀文言文的速度比讀英語慢得多。”他還是對整個文言文說的，至於對古音韵恐怕更是難以開口了。

我在這裏只就教古代韵文談幾個問題。

壹、普通話與古漢語的差異

我不願也不易把現代普通話的韵母跟古漢語特別是上古漢語的韵部做比較，找它們歷史演變的差異，因為古音韵中有很多問題沒有弄清楚，古音韵學者所作的結論很難令人信服。把《詩經》的韵分為二十九部，還說戰國時代是三十部，試問詩三百的用韵能否都包括了當時所有各方言的實際韵數呢？顯然不能。這是定上古音系中的一個難題。

流傳下來的最古的韵書是《廣韵》，《廣韵》根據《唐韵》編寫的，而《唐韵》又是根據《切韵》撰作的。後代研究古音韵的學者，多根據《廣韵》上推古音，以《廣韵》為中古音的代表，但對《廣韵》分韵繁多的現象解釋不了，戴震認為“兼顧古音”，而章炳麟則認為“《廣韵》所包，兼有古今方國之音。”所謂“古”，指的是什麼時代？各個時代都有方音，如何兼顧？古今方言有變化，方言本身的古與今，又如何兼顧？我看，顧是顧不上的，只能是雜湊。我們看陸法言的自白，他在《切韵自

序》裏說：“疑惑之所，質問無從。……遂取諸家音韵、古今字書、以前所記者定之，爲《切韵》五卷。”陸氏已經認識到“以今聲調既自有別，諸家取捨亦復不同。”他便把諸家不同的音韵彙集在一起。我們肯定《廣韵》的材料也不是一時一地之音，再在雜湊裏面尋找系統，這系統代表何時何地的音呢？這是定中古音系中的一個難題。

我們提出這兩個難題，有待於解決。我提出來的意思是，我們教古代韵文的教師們應當知道所謂上古音系與中古音系是建立於什麼樣的基礎上的。

當然，在有限的或雜亂的材料中，多少能尋見某問題的端倪，但不能窺及全貌。現代人讀兩千多年前的《詩經》，很多的韵字與普通話是不和諧的，不像是押了韵的——宋代人讀《詩經》，已有了這種感受了。如果我們有些音韵知識，可以從“不像”中找到一些演變的痕迹的。普通話是由古漢語演變來的。

式、漢語音韵的特點

音韵學是中國語言學者提出來的、有中國特色的研漢語語音的一門學科。它不注意語音的生理現象和物理現象，而只把語音的交際作用做為研究的對象。

漢語音韵學分析一個漢字的讀音，包括聲母、韵母和聲調三個方面。我們這裏講韵文，就不談聲母了。

拿普通話來說，韵母分兩類，即單韵母與複韵母。一般分複韵母為三個部份：韵頭、韵腹、韵尾。(這裏不是討論音韵問題，所以不說什麼是韵頭、韵腹和韵尾。)古漢語在韵母方面也都有這些問題，但古漢語的韵尾有比普通話多了-p、-t、-k三個尾。(我是主張古漢語從宏觀方面看是有入聲的。)

韵文與散文的區別，韵文的句子要押韵。韵字的主要元音是重要的，韵字之間，它們的主要元音相同，或元音的音色近似，就可以相押。押韵的字不管它們韵頭同與不同或有無韵頭。從《詩經》起到唐宋詩詞都是這樣用韵的。如：

《詩經、周南、卷耳》中的

陟彼高岡，
我馬玄黃。
我姑酌彼兕觥，
維以不永傷。

“岡”、“黃”、“觥”、“傷”它們的主要元音應當都是 a，而“岡”與“黃”押韵顯然是不管韵頭的有無的。又如：

《長干行》 唐崔顥

君家何處住？
妾住在橫塘。
停船暫借問，
或恐是同鄉。

“塘”、“鄉”押韵的條件與《卷耳》的“岡”與“黃”是一樣的。

漢語另一個特點是有聲調。關於上古漢語的聲調，專家們的意見很不一致，有的認為古無去聲(段玉裁)，有的把他自己定的韵部分為兩大類，一類是有平上去而無入；一類或四聲皆備，或有去入而無平上，或有入而無平上去(王念孫)，有的開始認為古無四聲，他經過“反復紬繹”，又認為“古人實有四聲”(江有誥)，有的認為《詩經》時代有陰陽上去入五種聲調(王國維)。各說各的，難成定論。其主要原因是歷史資料有限，抱著一部《詩經》打滾兒，滾不出名堂來。《詩經》用韵不能代表一個時代的韵的總和。《詩經》中的調類當是各方言中的有此無彼、或有彼無此、或彼此俱全的混雜。《詩經》押韵，有一韵到底的，也有四聲互押的——後代詩、詞、曲中更常見。

聲調也是有古今變化的，如上與去的互變，又如普通話的入派三聲。中國古代韵文很講究聲調，所謂“前有浮聲，後有切響”，“浮”與“切”當是指聲調的高低升降而言。詞牌中有時規定在某句中的某字用去聲為最宜，有時規定全詞要用入聲韵。像這些規定都屬於“格律”問題，我們教古代韵文的老師們應該懂得，當然，不必要求北京人非讀出入聲不可。南腔北調，反來難聽。

參、韵在詩文中的作用

討論韵的作用之前，應該先弄清兩個問題，一是用韵中的“入韵”與“非韵”，二是押韵中的所謂“通韵”與“合韵”。

入韵與非韵，涉及韵式，還是涉及韵部。《詩經》的韵式多樣多變，什麼地方用了韵，什麼地方沒有用韵，即某處某字不是韵，這些問題，在過去即使是古音韵學者有時也看不清而搞錯了。我們舉一個比較典型的例子。

《詩經、大雅、桑柔》：

國步蔑資，
天不我將。

靡所止疑，
云徂何往？
君子實維，
秉心無競。
誰生厲階？
至今爲梗。

這八句詩的韵式，過去的古音韵學家都還看不清楚。其實韵脚極其整齊，一三五七單句的韵同部，二四六八雙句的韵同部，這種韵式，非常明顯，即所謂“交韵”。專家們對陽部的“將”、“往”、“競”、“梗”四字押韵沒有異議，但對“資”、“疑”、“維”、“階”四字就有了入韵與非韵的不同看法，有人硬不承認“資”、“疑”是韵。但是，非常滑稽的是，連提出上古支、脂、之三部分立的段玉裁不得不承認“疑”字入韵。段氏在鐵的事實面前自己推翻了自己的論點。有人替段氏惋惜，說段玉裁“惟獨在這裏弄錯了”。我看，大可不必。我曾用了將四十年的時間，打破《詩經》、《楚辭》一兩部書用韵的局限，從兩周銅器銘文、經史及諸子、周秦以來的字書一直涉及秦篆與漢隸的諧聲中，搜集了豐富而確鑿的資料，證明從周秦到兩漢，支、脂、之三部在通語裏是不分的。專家們大概是要維護他們古韵分部的“定論”，迴避事實，而段玉裁卻在這裏持了科學的態度。依古音韵專家的分部，“疑”屬之部，“資”、“維”、“階”都屬脂部。上古支、脂、之不分，這三部的字的主要元音應是相同的。直到今天普通話讀“資”、“疑”二字還是押韵的(都在十三轍的一七轍裏)。

“通韵”與“合韵”，我對這個問題有我個人的一種看法。我認為編韵書立韵部的人總是把韵分爲若干類，有定數，畫了個框框。他們未曾注意到古代作家詩人的用韵中諸多方言方音，必有出框的，即由甲框讀入乙框，或由乙框讀入丙框。因此，音韵專家們巧立名目，稱之爲“通韵”或“合韵”。

所謂“通韵”，有的學者認爲與“對轉”的說法有關，分出“陰入對轉”、“陰陽對轉”、“陽入對轉”。我寫過文章認爲方言異讀，用幾對的“對轉”是概括不了的，“對”不上號。所謂“合韵”的要求是“元音相近，或元音相同而不屬於對轉，或韵尾相同”，這纔能“合”^①。我看“合”的實質就是兩部不分。下面舉例來看。

《楚辭·離騷》：

日月忽其不淹兮，春與秋其代序。

惟草木之零落兮，恐美人之遲暮。

“序”、“暮”押韵，說它是“魚鐸通韵”，實際是在《詩經》、《楚辭》裏，入聲字可以跟平、上、去相押韵的。“暮”是魚部入聲，本屬同部。

長太息以掩涕兮，哀民生之多艱。

余雖好修姱以鞿羈兮，謇朝谇而夕替。

“艱”、“替”押韵，說它是“文質合韵”，實際是在古代方言裏和現代方言一樣，有丢失韵尾的語音實際(關於古漢語中丢失韵尾的問題，我寫過文章，舉例中有《楚辭、九章、懷沙》：“鳳凰在笯兮，鷦鷯翔舞”，“笯”即“籠”的方音，不但丢失鼻音尾，而且聲母L讀成n——現代長江中游如安徽安慶方言古來母字都讀成泥母)。“艱”與“替”的韵尾丢失了，它們的元音相近，完全可以押韵。

《楚辭、九章、惜誦》：

恐情質之不信兮，故重著以自明。

擣茲媚以私處兮，願曾思而遠身。

“明”、“身”押韵，說它是陽真合韵，實際是上古方言裏有-ng尾與-n尾混讀的現象，現代很多方言(長江中游地區)把-ng尾都讀成-n尾。

《楚辭、天問》：

勸闔夢生，少離散亡。

何壯武厲，能流厥嚴？

“亡”、“嚴”押韵，說它是陽談合韵，其實上古方言裏有-ng尾與-m尾混讀的現象，古音韵學家認為有侵東合韵的，我認為也屬於這一類。

《楚辭、遠遊》：

思舊故以想像兮，長太息而淹涕。

泛容與而遐舉兮，聊抑志而自弭。

“涕”、“弭”押韵，說是脂支合韵，這正是我研究的上古漢語支、脂、之三部不分的實際語音。

遇到這一類的問題，清代學者們也有所察覺，但他們都不注意古今方音的變化規律，像江有誥讀《詩經、新臺》，還用“叶音”的辦法，讀“鮮”為“璽”音，以為“瀾”押韵，江氏就不知道“鮮”字丢失韵尾，與“瀾”正好相押。我看這類押韵，不必說它某與某合。

我主張教古代韵文的老師不僅要有些古音韵的知識以及這門學科科究中存在的問題，而且還要懂得一點方言學。

韵文的用韵，為了聲律和諧，很注意字的聲調，比如平與平押，平與上去互押，有時全用入声韵。

《詩經、周南、關雎》：

關關雎鳩，

在河之洲。

窈窕淑女，

君子好逑。

全用平韵。

《詩經、召南、鵲巢》：

維鵲有巢，
維鳩居之。
之子于歸，
百兩御之。

“居”、“御”押韵，是平与上去互押例。

《詩經、周南、葛覃》：

葛之覃兮，施于中谷。
維葉莫莫，
是刈是濩。
爲緺爲紝，
服之無斁。

全押入声韵。

韵在章句的位置很重要，關係到詩歌的聲律。一般說來，韵字用在句末，末是末梢，所以稱之爲“韵脚”。這種韵脚，吟誦起來，可使人感到餘音嫋嫋。有時在句末虚字前面一個字用韵，虚字成了韵的“尾聲”，因此，這個位置的韵，它的韵味特別舒和。有的是隔句押韵，即單句不用韵，雙句押同韵，韵脚有間隔，突出了節奏感。如果是詩中句句押韵，這能使它的節拍緊密，大珠小珠齊落玉盤。

《詩經》的韵式富於變化，但都講究整齊，交錯中仍有格律。我們緊接上面談到的句句押韵式舉一個例子：

《詩經、鄭風、有女同車》：

有女同行，顏如舜英。
將翹將翔，佩玉將將。
彼美孟姜，德音不忘。

句句用韵，而且一韵到底，簡直像緊密的鼓點，描寫了小伙子携帶着女情人駕車同遊快樂得想飛了的激情。

再舉一個比較別緻的韵式：

《詩經、小雅、車攻》：

決拾既佽。
弓矢既調。
射夫既同。
助我舉柴。

四句詩，一四兩句押韵——“佽”屬脂部，“柴”屬支部，支脂不分。二三兩句押韵——“調”屬幽部，“同”屬東部，讀“同”字丢失鼻音尾，其主

要元音則與“調”相近。②這個韵式的用韵，一四兩句是遙應，二三兩句是緊接，遙應與緊接形成了疏密緩急的音響節奏。

我們可以肯定地說，《詩經》中有方言韵，國風更多。現代人寫詩詞仍然有用方音押韵的，例如：《西江月·井岡山》詞的“聞”、“重”、“動”、“城”、“隆”、“遁”等韵字的韵母，湖南方音都是en。《贈鄖其山》詩的“華”、“書”、“多”、“陀”等字相押，這是按照江浙一帶方音的。《平水韵》“華”屬麻韵，“書”屬魚韵，“多”、“陀”屬歌韵，我們知道早在上古漢語裏，魚、歌、麻的主要元音也是很近似的。韵文用方言韵，它能使家鄉人聽讀起來倍覺親切。

各個韵的本身它所起的交際作用是，表達和激發人的思想感情以及引起人的想像的。《紅樓夢》第七十八回，衆人要求《姽婳詞》要“流利飄逸，始能盡妙”。當寶玉唸道“丁香結子芙蓉絲”時，衆人都道：“轉蕭韵更妙”！這纔流利飄逸”。③古音韵學家以“蕭”、“條”入幽部，而在上古漢語裏，幽部與宵部常不分，遇到這種不分現象，學者們說它是幽宵合韵。後代韵書，很多幽部字都入蕭韵，“宵”字也入了蕭韵。整部《楚辭》單獨用宵韵的(包括所謂宵藥通韵)不過四五處，是否古人也以爲宵部的韵調與他們所寫詩詞的內容情感不協調？

《楚辭·山鬼》有：

既含睇兮又宜笑，
子慕予兮善窈窕。

“笑”、“窕”都屬宵部；《遠遊》有：

建雄虹之采旄兮，五色雜而炫耀。
服偃蹇以低昂兮，驂連蜷以驕驚。

“耀”、“驚”押韵，古音韵家認爲藥宵通韵，實際是都屬一個宵部，平與入互押。《山鬼》和《遠遊》這裏所寫的內容，似乎用宵韵最爲適宜。

中國戲曲、音樂創作的一個主要標準就是根據唱詞的內容來確定韵辙，所謂“因字設腔”。唱詞採用什麼韵辙，對演唱風格以及內容的抒發有着直接的影響。如用中東、發花、江陽等辙作韵脚，適宜表達高亢、莊嚴、豪邁的思想內容；如用人辰、姑蘇、遙條等辙作韵脚，有利于抒發委婉、平和、瀟灑的心境情感；如用一七、灰堆、乜斜等辙作韵脚，多是吐露悲戚、低沉、壓抑的思緒情懷。作曲家對韵辙的作用都有這樣的體會，詩人選韵也都如此。我們教古代韵文時應該注意這一點。

肆、今韵是由古韵演變來的

古音韵學家把漢語分爲上古音系和中古音系，目的是要在這兩個音系中找漢語語音演變的規律。他們的確做了不少的工作。

漢字不是理想的直接記錄語音的工具，而古漢語又是依靠漢字的書寫材料傳下來的。我們在這篇文章前面提到要在有限的或雜湊的歷史資料的基礎上建立音系，是不容易做出令人信服的，實事求是的（已經很多是人爲的）科學結論。本文不是研討音韻學，這問題也就不多談了。

我非常欣賞明代陳第說的這幾句話：“時有古今，地有南北，字有更革，音有轉移。”我們對漢語音韻就應該持有時地變革的觀點，雖然限于歷史資料不容易建立起某時某地的、對整個漢語來說還是局部的音系，但我們可以用古代死材料與現代活材料，即書本文獻資料與口頭所說的資料搞一些對比，還是能找到古今音變的比較顯著的迹像。比如：

“工”字——上古音在東部，“江”字從“工”得聲，所以古音韻學家以“江”字入東部。

到了《廣韻》以及後來的《平水韻》都獨立《江韻》，這說明“江”的讀音到了中古已由東部分化出來。

現代絕大多數方言，“江”字都讀入《陽韻》了。“鍾山風雨起蒼黃，百萬雄師過大江”，“江”與“黃”押韻，就是一例。

又如：

《廣韻》卷三上聲有《董韻》，揚雄《方言》卷一：“黨……知也。楚謂之黨，或曰曉。……”按“黨”字見《廣韻》上聲《蕩韻》。“黨”即現代方言中常說的“懂”，普通話也說“懂”。安徽方言，安慶說“曉得”，比漢代楚方言多一個“得”，而徽州正把“曉得”也就是“懂”說成“黨”。

這引起我們極大的興趣是，揚雄告訴我們“黨”是楚地方音，而《楚辭》、《卜居》裏用韻正與揚雄所記錄的語音一致。我們看：

詹尹乃釋策而謝曰：

夫尺有所短，寸有所長。

物有所不足，智有所不明。

數有所不逮，神有所不通。

古音韻學家以“長”、“明”入陽部，以“通”入東部。我們非常清楚地看出，這不是兩部合韻，而是楚方言讀東陽爲一韻。

用這種方法研究古今語音，說明並具體指出它們之間的演變規律是比較可靠的。“懂”，現代方言仍有說“黨”音的，這可以說是方音的延續，像安徽徽州；反之，由“黨”說成“懂”，現代多數方言，包括普通話，這是方音的演變。像這兩種現象，我們看到漢語中某些音韻的演變尚處在遊離中，而普通話則定爲一讀。

伍、普通話與古音韵對比學習的結果，同樣能得到音樂美的享受

明清以來，研究古音韵的學者們都不同數目地定了一些韵部，但各部具體的字在上古讀什麼音却没有一一說出來。我認為他們永遠也說不出。因為你說出一個讀音，勢必有人要問，這個音代表什麼時代的方音？還是通語語音？方音讀法可能零碎地、個別地找到少數例子，至于通語音它是在哪些方言基礎上“通”起來的，則是一個大難題。

我不同意上古音經歷二千多年的變化“變得面目全非”的說法。如果真的是“面目全非”，那麼根據誰的“臉譜”給上古作擬音的畫像呢？我研究過上古聲母的問題，發現漢語語音中有些基本規律和基本詞彙、語法構造一樣有長期的穩固性，例如司馬相如跟現代四川人一樣，他嘴裏把聲母是f-的却說成h-。從後代方言中尋找古方音，是不曾離開時間地點的觀點的，是合乎科學的。

試拿一個魚部來探討它的上古音可能(只能說“可能”)讀什麼。(側重于“韵”。)

從後代絕大多數方言的讀音看：

1. 從“古”得聲的字多讀-u，如：“姑”、“詰”、“故”、“胡”、“枯”、“固”、“辜”、“罟”等。
2. 從“者”得聲的字多讀-u，如：“諸”、“睹”、“煮”、“暑”、“翥”、“屠”、“都”、“箸”等。

再看《詩經》、《楚辭》的韵：

《詩經·小雅·小明》：

明明上天，照臨下土。
我征徂西，至于艽野。
二月初吉，載離寒暑。
心之憂矣，其毒大苦。
念彼共人，涕零如雨。

《楚辭·九歌·湘君》：

鼈騁鷺兮江臯、夕弭節兮北渚。
鳥次兮屋上，水周兮堂下。
捐余玦兮江中，遺余佩兮澧浦。
采芳洲兮杜若，將以遺兮下女。
時不可兮再得，聊逍遙兮容與。

總的看來，以上的魚部字在今天很多方言裏它們的主要元音都是u，即使用普通話來讀《詩經》和《楚辭》這兩段基本上也還能算是押韵的。

《楚辭、離騷》有這樣的幾句：

羿淫游以佚畋兮，
又好射夫封狐。
固亂流其鮮終兮，浞又貪夫厥家。

押韵用了魚部的“狐”、“家”兩個字。“狐”字從“瓜”得聲，從“瓜”得聲的字除“狐”外，還有“呱”、“觚”、“孤”等字，現代多數方言包括普通話唸它們的主要元音都是u。我認為“瓜”在上古多數方言中其主要元音是u。再說“家”字，過去很多學者主張讀音如“姑”，我以為“家”讀如“姑”是漢代的通語音。漢班昭嫁曹世叔為妻，和帝器重她的才學，稱她為曹大家，“大家”即“大姑”。（現代南北很多方言還有這樣的尊稱。）“瓜”與“家”的主要元音後來纔由u變為a的。

魚部字在上古時代讀u還是讀a，學術界是有爭論的。下面再舉一例：

《楚辭、九章、懷沙》：

滔滔孟夏兮，草木莽莽。
傷懷永哀兮，汨徂南土。

古音韵學家以“莽”入陽部，以“土”入魚部。在這裏“莽”與“土”押了韵。這正是楚方言讀音的實際情況，前文提到楚方言中有丢失韵尾的，如把“籠”讀成“筭”，而且聲母L-與n-混，此處“莽”的鼻音尾也丢失，而且主要元音是u（後來由u變為a）。“馬”上古音是u，也是後來變為a的，現代上海讀“馬”的主要元音是u，繼承了古音）。

我是不贊賞替古代語言擬音的，因為我們到現在為止尚未能整理出漢語在某時代某地域的語音系統，更沒有抓住漢語語音在某時代某地域的演變規律，我們根據什麼來擬呢？如果一定要擬，那只能說是隨心所欲的人為的做法。高本漢的擬音就夠詰屈聱牙的，他究竟是外國人，隔了一層。問題奇怪的是我們中國人自己把祖先的發音器官無形中說得比現代人要靈巧，現代人按他們的擬音憋了半天也唸不出來。難道這就是他們所謂“面目全非”的原始真像嗎？“面目全非”說為擬怪音作掩護。

擬音的不可靠，我拿一個事實來說明。經過我的研究，上古漢語支、脂、之三部是不分的，極為豐富而確鑿的歷史資料證明了這一點，我的結論沒有人能再推翻的了。但是，現代有的學者絲毫不費事地承認段玉裁的說法而擬出支、脂、之三部的不同的讀音來。清陳澧說段玉裁考之甚明，而不能讀三種音，他晚年寫信問江有誥：“足下能知其所以分為三乎？僕老耄，倘得聞而死，豈非大幸？”陳氏受時代的局限，認為別人已經“考之甚明”，自己不曾動手，用功夫，檢查別人的科研成果，到老耄之年說出夠迂腐的話。我看，他只能是死了也聽不到支、脂、之三種具體的讀音來。陳氏如果生在今天，他能聽到的也是虛構的。

教古代韵文如《詩經》，我也不同意用叶音的辦法讀韵脚字，宋人的叶音是臨時而且是隨意改讀的，很難符合《詩經》時代的語音實際。

但是，用普通話可以和古代音韵對比着學習，當然，其中有可對比的，如上面所舉的魚部字；也有不必對比和暫時還對比不了的，前者如支、脂、之三部本來不分，照着普通話讀去也很和諧，後者是由于缺乏資料或研究工作做得不到家只有待于將來。四十多年前我在西南聯大讀書時，羅常培老師開設過“古音研究”課，我問過他，讀《詩經》、《楚辭》的韵脚，只要能“心知其然”，可不可以？羅老師的回答是：“也只能這樣。”

《楚辭、九歌、少司命》：

扈蘭兮青青，
綠葉兮紫莖。
滿堂兮美人，
忽獨與余兮目成。

入不言兮出不辭，
乘回風兮載雲旗。
悲莫悲兮生別離，
樂莫樂兮新相知。

這兩段的用韵，在兩千多年後的今天，用普通話朗誦，非常和諧，非常悅耳。聲調的音樂性把詞句的內容揉成了文學藝術的整體美。如果真是古與今的語音變得面目全非，那怎麼會出現這種現象呢？“面目全非”的語言，漢語也就成了兩種語言了。

最後談談用普通話誦讀的問題。

古代詩歌特別是近體詩講究聲調平仄，平聲字與仄聲字相對，韵脚字也規定平仄，有平聲韵，有仄聲韵，而近體詩的韵脚多用平聲。近體詩有絕句，有律詩(排律是律詩的長篇)。過去老師教學生誦讀，有一個傳統的讀法，可能是吟誦中對平仄聲的要求。我們中國吟誦詩詞可能是落後于日本了，我們現在很多人包括老知識分子不會吟誦。電台廣播讀七絕或七律，七個字一句，每句的停頓都是四三，即在第四個字處讀時停頓一下，最後三個字做較長的停頓，每句如此，聽起來不但單調死板，而且近體詩的韵味全沒有了。傳統的誦讀，是在平聲處聲音延長，在仄聲處則較短，這種長短烘托出平仄聲的呼應，讀出了近體詩的聲律的美。下面舉例，我們在平聲處用長橫綫表示，在仄聲處用短橫綫表示，我們看長綫與短綫的對比，上下前後聲調是極有規律的：

《客至、七律》 杜甫

舍南——舍北——皆春——水苟

但見一群鷗——日日一來韵
花徑一不曾——緣客一掃句
蓬門——今始一爲君——開韵
盤飧——市遠一無兼——味句
樽酒一家貧——只舊一醅韵
肯與一鄰翁——相對一飲句
隔籬——呼取一盡餘——杯韵

一五兩句讀法同，二六兩句讀法同，三七兩句讀法同，四八兩句讀法同。

《秋夕、七絕》 杜牧

銀燭一秋光——冷畫一屏韵
輕羅——小扇一撲流——螢韵
天街——夜色一涼如——水句
卧看一牽牛——織女一星韵

一四兩句讀法同。二三兩句讀法基本相同，但第二句押的是平聲韵，韵脚聲音延長，第三句末不押韵，而且是仄聲，讀音較短。

再舉一首詞例，韵脚是入聲：

《秋思、憶秦娥》 李白

簫聲咽韵
秦娥夢斷秦樓月韵
秦樓月韵
年年柳色句
灞陵傷別韵

樂遊原上清秋節韵
咸陽古道音塵絕韵
音塵絕韵
西風殘照句
漢家陵闕韵

這首詞在音讀上有兩個特色，一是每句第二個字都是平聲，詞中七字句可按近體詩平仄處讀法去讀，三字句如“簫聲”、“秦樓”、“音塵”處要延

長聲音，四字句如“年年”、“灞陵”、“西風”、“漢家”處也要延長音讀。詞譜唱腔雖然失傳，但每字第二個字都是平聲，我們今天讀起來，似乎還有些“一唱三歎”的餘味。第二個特色是入聲韵，全詞十句，只有兩句像“年年柳色”和“西風殘照”沒有押韵。一般說來，古今入聲的聲調都是較短促的，一句中開頭延長，後面短促，正與作者所寫的惜別懷古的情思相合拍。

普通話入派三聲，“咽”、“月”、“闕”三字普通話唸成去聲，“別”、“節”、“絕”三字普通話唸成陽平。我們用普通話進行教學，這首詞韵還是很和諧的，因為韵脚字的主要元音都是e。我們不必學讀入聲聲調，漢語各方言的入聲調值不盡相同，你學，又學哪一種呢？學讀入聲，是違時的。

把古代韵文教好，除音韵知識以外，老師們還要懂得一些文字訓詁、韵文語法以及文藝理論等等，本文只從音韵的角度談如何教好韵文，別方面也就不說了。

註釋：

- ① 係王力先生的說法見《詩經韻讀》第29頁至第36頁。
- ② 王力先生謂“調”字“讀如同”。見《詩經韻讀》第76頁。
- ③ 按“縵”字《廣韵》、《平水韵》都在豪韵，其實從“條”得聲的，豪韵裏只此一字，而蕭韵却有“條”“楨”字，眾人說“縵”是蕭韵，是有語音根據的。

漢字教學的語言意識

高天如

漢字在體系上是一種獨具特質的文字，漢字教學在漢語教學中具有重要的地位和價值。本文試就漢字與漢語的關係問題談談語言意識對漢字教學的認知意義。

漢字曾被稱爲象形文字或表意文字，現今則多稱之爲意音文字。亦有人不取「意音文字」之名，而認爲漢字是一種「表詞文字」或「符號文字」。命名的不同，儘管反映了人們對漢字的不同認識或不同的立意重心，但同時也表明了在漢字與漢語的關係問題上認識的深化。在漢字理論中，無論冠之以何種名稱的學說，關於現代漢字的特質，有二點却是大家所共同認知的基礎：

(一) 漢字已由初始的以圖形爲基礎的文字發展爲以意音爲基礎文字。漢字的個體一般標示一個音節^①，其中部份形體不單獨表義，或則不用原義而主要起標示語音的作用。因而，漢字的表音性明顯地增強了。

(二) 漢字有表義或辨義的功能，不同的形體大都有不同的字義。漢字雖也有所標示的音值，但並非音字基本劃一的，僅以有限的音節或音位作爲標示對象的拼音文字。因而，漢字仍未超脫表意的文字體系。

可見，漢字的特質，就在於它的一個個方塊形體大都具有標音示意的雙重職能。長期以來，這不僅是漢字學的困惑之源，而且成爲教學中認知漢字的一大難題。

爲探索漢字的表義或辨義的規律，在中國傳統語言學的歷史上，主要有「因形求義」和「因聲求義」兩大認知原則。

所謂「因形求義」，就是通過對文字形體的解析以詮釋字義。例如：「火——火之形，上銳而下濶，其點火星迸出者也。」「章——樂竟爲一章，從音十。十，數之竟也。」([清]王筠《文字蒙求》)它在方法上，也就是對「六書」體系的「象形」、「指示」、「會意」等造字法的剖析。這對理解漢字的始源及流變是必要的；而且，因形求義的結果必然是「因字辨詞」，因而對於單音節詞居多的古文，在相應的範圍內是可以取得實際效果的，因爲人們掌握了字義一般也就能了解到相應的詞義。可是，因形求義的認知

原則，如果應用於多音節詞居多而又相異於古代漢語的今日漢語用字，則就難免穿鑿附會之嫌，發生「望文生訓」或「以字爲詞」的謬誤。現代漢字多已「象形」不象，「指示」不明、「會意」不切，即使從其字源，一般也難以從形體上領悟到它同所標示的現代語詞的直接聯繫。因此，在漢字教學上，假如爲因形求義的原則所限，反會模糊人們的語言意識，而不能準確識別漢字所記錄的語言本身。

「因聲求義」，則是通過語音的中介探求文字所標示的語詞義。所謂「因形以得其音，因音以得其義。」「治經莫重乎得義，得義莫切於得音。」（[清]段玉裁《王懷祖廣雅注序》）這比之「因形求義」，有了明確的語言文字相異的觀念。它的認知範圍，已超越文字的形體，而進入內在的語言的領域。在實踐上它要求透過漢字形體的迷障，去發覺文字所標示的語詞，從而解決了因形求義或因字辨詞所無可解決的許多語文現象。例如：

「躊躇，猶豫也。〔疏證〕此雙聲之相近者也。……因《離騷》『猶豫』『狐疑』相對成文，而謂『猶』是犬名，犬隨人行，每豫在前，待人不得，又來迎候，故曰『猶豫』。或又謂『猶』是獸名，每聞人聲，則豫上樹，久之復下，故曰『猶豫』。或又以『豫』字從『象』，而謂『猶豫』俱是多疑之獸。……夫雙聲之字，本因聲以求義，不求諸聲而求諸字，固宜其說之多鑿也。」（[清]王念孫《廣雅疏證》）

「蓋古人雙聲之字皆無一定，畔援也，吸噏也，伴換，一而已矣。」（[清]俞樾《群經平議》）

當然，因聲求義的原則，在具體運用時也不是沒有局限。事實上，凡音同或音近的語詞並不是其義皆通的。從這一原則具體運用的實踐看，其研究成果也僅僅限於對假借字、聯綿字和其他多音節詞的標音用字的認知及其語源的考究，並未能在共時的平面上全面解決漢字同漢語的對應關係問題。

文字是書寫語言的符號。學習文字的目的是瞭解文字所記錄的語言和運用文字書寫所需記錄的語言。因此，教學漢字不僅要求掌握漢字本身的構成體系，而且要求掌握書寫語言的規約，即怎麼樣的語詞該用怎麼樣的漢字。可是，漢字在形、音、義的對應系列上，卻是多維而複雜的。由於字形與語音、語義對應系列的交錯，在一字之內或多字之間，造成大量的同形字（同形異音異義）、同音字（同音異形異義）、同義字（同義異形異音）、多形字（異形同音同義）、多音字（異音同形同義）、多義字（異義同形同音）。不僅如此，而且在上述諸種同異用字之間，其形音義的對應關係仍有交錯。如：開會的「會」，與會計的「會」相對，是同形異音異義的同形字；而與體會的「會」相對，則成同形同音異義的多義字。作為貨幣制單位

用字的「圓」與「元」，是異形同音同義的多形字；而方圓的「圓」與元始的「元」相對，是同音異形異義的同音字；作為貨幣制單位用字的「元」，與元始的「元」相對，則又成異義同形同音的多義字。誠然，在衆多的形音義同異用字之中，相當一部份是由於古今的變異、方言的歧異以及其他人為的別異所致。通過文字規範化和標準化的處理，可以在一定程度上減少它們的數額，相應減輕形音義交錯的複雜程度，但形音義的同異種種，並不會因此而消失。因為，漢字所標示的音節單位雖然是一個穩定量（分聲調計算，有一千二百多個），而它所需標示的以語詞（語素）為基礎的語義單位卻是不斷增進的無定量，只要漢字保持標音示意的雙重職能，就無法達到形音義配置的整齊劃一以及大幅度地減少漢字數額的結果。

面對漢字這種形音義交錯的多維而複雜的體系，如何理順形音義的對應系列，探索漢字書寫漢語的規約，顯然不是漢字教學的任務。可是，漢字教學如果僅僅限於漢字結構的分析、形體流變的解釋，正字法則的操練，而不注意關於漢字特質的語言意識的培養，則是不利於對漢字的認知和漢字使用的。前文已述，「因形求義」和「因聲求義」的認知原則，雖然在實踐上可以有條件地獲得掌握相應語詞的成效，但在語言意識上都有不同程度的局限。集中到一點，就是未能全面把握到漢字標音示意的雙重職能，要麼偏於示意的一面（因形求義），要麼偏於標音的一面（因聲求義）。其實，所謂漢字的標音示意特質，即每個漢字既有標音的一面，又有示意的一面，並非一部份漢字具有標音的職能，另一部份漢字具有示意的職能。

依據漢字個體對應語言單位的不同，漢字有「音節辨義字」、「語素字」、「詞字」之分：

音節辨義字，祇標示語言的某音節（「徘徊」、「徊」），並對該音節所在語詞有辨義作用（「徘徊」不寫成其他同音字），而不能單獨標示某語素或某詞。

語素字，可單獨標示某語素（明朗的「朗」，斯文的「斯」），也可單獨標示某音節並有辨義作用（珠穆朗瑪的「朗」、托拉斯的「斯」，這裏的「朗」、「斯」不寫成其他同音字），而不能單獨標示某詞。

詞字，可單獨標示某詞（「木」、「馬」），也可單獨標示某語素（木耳的「木」、馬褂的「馬」），還可標示某音節並有辨義作用（塔里木的「木」、馬達的「馬」，這裏的「木」、「馬」不寫成其他同音字）。

這三類字，沒有一個不是既標示某音節又同時具有表義或辨義作用的，並且它們的職能又是層層包容的，即語素字可以兼有音節辨義字的職能，詞字又可以兼有語素字和音節辨義字的職能。當然，某些詞字或語素字的兼有職能祇是蘊含的而不是顯現的。（詞字「翌」未見作語素字或音節

辨義字使用，語素字「詮」未見作音節辨義字使用。)這三類字的區分，祇是就其一般對應語言單位的最高層次而定。

爲深化漢字教學的語言意識，有必要在確立文字同語言既相區別又相聯系的一般觀念的前提下，提高對漢字書寫漢語的特殊性的認識，即漢字可以在所對應的語言單位的三個不同層次上，成爲漢語音節、語素或詞的直接表徵。不過，漢字同漢語相對應的多層次的特點，祇是全面綜合的結果，而在漢字的使用實踐中，由於語境的制約，即使是詞字或語素字，也祇是顯現它的某一層次的職能。因而掌握漢字的職能，就必須依附於它所記錄的漢語，並在瞭解它同語言單位實際對應關係的基礎上，才能把握它所記錄的語言。

中國傳統語言學關於漢字的「聲訓說」和「右文說」，雖然在語言意識上並未認識到語言文字的符號性本質，視形音義的關係爲必然，對漢字的銓釋屢屢失誤，但由於其所認定的是音義或形音義之間的一致性，因而在特定的範圍內，反而體現出漢字同語音和語義的二維聯繫的特性，以及漢字同漢語的單音節語詞(語素)相合的實際。「聲訓說」是用語音相同或相近的字銓釋被釋字的一種訓詁學原則。如：「智者，知也。」「紀者，記也。」([漢]劉熙《釋名》)這既不同於拘泥形體本身解析的「因形求義」，也不同於超脫文字形體的「因聲求義」。從聲訓釋例的銓釋字與被釋字的聯系看，在它們之間既有字音上的相同或相近，又有字義上的相通。「右文說」認爲漢字的聲符不僅表音而且表義。如：「箇，小也。水之小者曰淺，金之小者曰錢，饗之小者曰殘，貝之小者曰賤。」([北宋]沈括《夢溪筆談》)這同樣是一種以字音通訓詁的原則，祇不過它據以說明的是在形聲字範圍之內的局部現象。這種從音義兩方面探求文字所對應的語音和語義，在客觀上也就具有認知以音義爲統一體的語詞(語素)的實際價值。因爲語言的音義關係，固然是約定的，非必然的聯系，但語詞一旦產生，其音義之間的聯系就通過語詞(語素)的形式而規定下來，而由其孳乳而成的新詞或以其充作新詞的語素，其原有的音義規定關係也會延續下來。因此，無論是聲訓說還是右文說，如果應用於詞族的範圍之內或同根的語詞用字之間，其實踐的結果則有可能符合語言的實際。如：「朋即鵬字，亦即鳳字，鳳飛群鳥從以萬數，故引伸爲朋黨字。今呼鳳爲輕唇，而古音讀鳳如鵬，則爲重唇，然至今鵬亦猶讀重唇，而不讀輕唇。」(章炳麟《論語言文字之學》)這裏「朋」、「鵬」、「鳳」三字，在古文中是音義皆通的。從右文說，如以「朋」訓「鵬」；從聲訓說，如以「鵬」訓「鳳」，都是可行的。古代漢語用字是如此，現代漢語用字，亦仍然不乏其例。如，「菓」、「傢」、「漁」之類，即使不從其字源，也難以否定其聲符(果、家、魚)表義的作用。再如，「叙一序」(表導言義用字)、「參一三」(表數量義用字)、「像一

相」(表相貌義用字)之間，如果採用聲訓的方法予以互訓，也未必不可行。可見，聲訓說和右文說，如果應用恰當，仍具有一定的實用價值。這無異是注意到漢字同語音、語義二維聯繫的結果。因此，儘管此二說存在視「音同義通」為普遍原則的謬誤必須否定，而其關於漢字有標音示意雙重性的語言意識卻是應該肯定的。

綜上所述，確立關於漢字特質的語言意識，對於認知和使用其形音義具有多維而複雜聯系的漢字，是十分需要的。為了有利於這一意識的確立，關於漢字體系的稱說，當以「意音文字」為切。如稱之為「表詞文字」，已不合其所書寫的現代漢語多音節詞居多的現實。漢字雖然多為詞字，可也存在不能單獨表詞的語素字和音節辨義字。即使是詞字，其職能也不僅在表詞，它仍兼有語素字和音節辨義字的職能。如稱之為「符號文字」，雖然體現出文字的符號性的普遍原理，卻未傳達出漢字標音示意的特殊性。

現階段的中國漢字學和漢字教學，較之傳統語言學無疑有突破性的進展。這主要表現在關於語言文字的符號理論的科學化和系統化，關於漢字形體結構的簡化和漢字使用的規範化，以及漢字教學上的標準化訓練。可是，關於漢字特質的意識則不強。面對形音義交錯的漢字體系，往往多所貶抑。在評論漢字的價值時，常以單一的表音文字準則或表意文字準則衡量，則不能不均有所短了。本文並無討論漢字意音體系優劣的打算，旨在提出有關漢字特質的語言意識問題，以期引起漢字教學的重視，從而克服那種強調普遍性而忽視特殊性的認知原則的偏頗。漢字教學的內容和方法，祇有建立在漢字現實的基礎之上，才能產生實際的價值，適應認知漢字和使用漢字的需要。事實上，如能從音義兩方面考察漢字同漢語的對應關係，是會有助於達到通過漢字掌握漢語的要求的。現代常用漢字的數量一般在五千字至七千字之間，^② 為數已不少，可比之現代漢語的詞匯量，仍是一個較小的數額。中國社會科學院語言研究所詞典編輯室編《現代漢詞典》，就彙集有「字」、「詞」、「詞組」、「熟語」、「成語」等五萬六千餘個。因此，如能通過漢字教學打好漢語詞匯的基礎，是事半而功倍的。儘管掌握了漢字並不等於掌握了漢語詞匯，但漢字的特質卻決定了它可以成為不同層次的單音節語言單位的直接表徵，成為認知以詞字、語素字或音節辨義字書寫的多音節詞和詞組的基礎。同時，就語詞使用實際言，與詞字大都一致的單音節詞的使用頻率又是比較高的。^③ 因此，無論就認知語詞還是就使用語詞的需要言，漢字教學在漢語教學中都有重要的價值。

漢字是具有悠久歷史的一種文字體系。漢字的標音示意的雙重職能是在順應漢語的歷時發展和共時變化的演變過程中造成。因而，在漢字教學中就不能不注重建立關於漢字特質的語言意識。這是深化對漢字的科學認知的需要。

註釋：

- ① 不自成音節的兒化韵用字「兒」、極少數「圓」、「延」等多音節字，為例外。
- ② 中國國家標準局(1981)。《信息處理交換用漢字編碼字符集》(基本集)為 6763 字。
李學銘(1986)。《常用字標準字形研究計劃報告》：「一般人所用的常用字，大抵五千字左右。」香港《語文教育學院學報》第二期。
- ③ 北京語言學院語言教學研究所(1986)。《現代漢語頻率詞典》，據二百萬字語料統計：單音節詞數為 3751 字，佔總詞數 12%，而單音節詞次則佔總詞次 64.3%

以集中識字爲基礎 小學語文教學改革實驗研究

田本娜

一九七九年春，我曾寫過一篇關於集中識字教學研究的論文。那篇文章着重從歷史上、理論上概括了集中識字教學的幾條基本原理，認識缺乏實踐基礎。此後，我在中央教科所教學法研究室、北京景山學校、遼寧省黑山縣北關實驗學校的大力支持和幫助下，於是年暑期後，開始在小學裡進行語文教學改革實驗研究。第一輪實驗班學生已於一九八五年畢業。目前，正進行第二輪實驗。

實驗的基本出發點，就是要探索一條語文教學比較科學化的途徑。實驗是以學生的德、智、體、美全面發展爲總目標，以漢字規律、語言規律、兒童的學習規律爲指導，以集中歸類識字爲基礎，大量閱讀，讀寫結合；從語文教學的整體出發，分段突出重點訓練項目，依據識字、閱讀、作文的內部聯繫，形成低、中、高年級各階段的有序體系。

經過幾年的實驗研究，這項工作給了我許多啟示。在理論研究上積累了一定的實踐經驗。尤其在提高語文學科和教學的科學性問題上，使我逐步明確必須深入研究兩方面的問題，一要研究語言文字本身的規律，二要研究學生學習、掌握語言文字的規律。也就是說，語文學科的教材和教學，必須建立在科學的文字學、語言學、邏輯學、心理學、教育學等科學基礎之上。我們的實驗就是在這些科學理論指導下進行的，並堅持了繼承和發展的研究方向。

由於篇幅所限，本文僅就低年級識字教學，談談我們的做法和探討的問題。

一、以識字教學爲重點，正確處理識字和閱讀、作文的關係

識字是閱讀和作文的基礎。識了字才能讀書和作文，這不僅受漢字、漢文的特點所決定，也受兒童學習漢字、漢文的規律所制約。漢字是表意文字，字形與字音之間一般沒有必然聯繫，而且字形複雜，結構多樣，筆畫變化多端。學習漢字要一個一個地認、讀、寫、記。初入學的兒童，口語已相當發展。但是當兒童由口語向書面語過渡，就遇到了文字障礙；如

不掌握一定數量的漢字，就難以進入閱讀和作文。識字就是為學習書面語言準備物質資料，當兒童的記憶中儲存起一定數量的字詞（書面）以後，才能比較順利地讀書或用文字表達自己的思想感情。當然，字詞若不經過閱讀和作文的運用，不把漢字與語言聯繫起來，所學的字就達不到鞏固和運用的程度。識字和閱讀、作文既不可分，又有相對的獨立性。識字並不是小學語文教學的最終目的，只是掌握書面語言的最初步要求，是作為發展書面語言的一種手段；識字的目的就是為了閱讀和作文，為了吸收文字信息和用文字進行交際。小學階段，尤其是一、二年級的學生，如果識字量少，讀書、作文就會推遲，若多認識一些字，就會正常或提早進入閱讀和習作。同時，識字教學對學習其它各科知識也關係密切；只有在識字的基礎上，才能順利地學習各科知識。因此，識字教學已成為小學語文教學的起點，也是啟蒙教育的開端，低年級以識字教學為重點，已成為我國小學語文教學的傳統經驗。有人說，沒有初等教育就沒有教育，沒有小學語文教學就沒有初等教育。我再補充一句，沒有識字教學就沒有小學語文教學。所以改革小學語文教學，首先要研究識字問題。以識字教學的改革，作為促進小學語文教學改革的突破口，為閱讀和作文教學改革奠定基礎。

實驗班堅持並發展了低年級以識字教學為重點的傳統經驗。低年級的識字量為2300—2500個常用字，佔識字總量（3200—3500）的60—70%。採用識字和閱讀相對集中、間隔進行的方法。對傳統的集中識字進行了科學的改進，依據漢字構字規律和學習遷移規律，將漢字歸類，同類相聚，適量集中，分批教學；教一批生字，閱讀數篇課文；通過閱讀進一步理解和鞏固字詞，識字和閱讀相互促進，識字和識詞、學句、讀文、寫話相結合。這樣使識字既有規律可循，又和發展語言緊密結合。因此，學生在低年級掌握2500個常用字，鞏固率在95%以上，教師教學不感到困難，學生學習也不費氣力。低年級的閱讀量也增加，二年共讀140多篇。一年級學生就開始寫日記，看圖寫話，二年級學生能寫片段和短文。這樣低年級的識字，不僅為中、高年級的閱讀、作文打下基礎，還由於三年級以後識字量減少，中、高年級就可以重點進行閱讀和作文教學。五年共讀488篇文章，近四十萬字，讀寫教學進展比較順利，學生的讀寫能力有顯著提高，形成識字、閱讀、作文的整體結構。

二、以漢字構字規律為依據，集中歸類識字

怎樣體現識字教學的科學化，加快識字速度呢？我們在識字教學中充分運用了漢字的構字規律，採用集中歸類的識字方法。

漢字複雜、紛繁、難學，這是客觀事實。說它難學，是和拼音文字比較而得出這一結論的。漢字和拼音文字不同，並不能得出漢語就是比拼音

文字的語言絕對難學的結論。拼音文字的語言也有難學之處，如識詞較難。拼音文字識詞和漢字識字類似，而漢字可以二次造詞，只要掌握3 000左右常用字，讀寫即無甚大困難。在漢字教學中過去沒有充分運用漢字構字規律，也是造成漢字難學的原因之一。若把漢字看作彼此沒有聯繫的符號，學習漢字只是一個個孤零零地認讀、記憶，那當然是難學的。但是每個漢字的音、形、義之間和字與字之間還是有規律可循的。如果依漢字的構成規律去學習漢字，就會減少難度。我國的識字教學已有這方面的傳統經驗。如清人文字學家王筠在其《教童子法》一書中就主張：“蒙養之時，識字爲先，不必遽讀書，光取象形、指事之純體教之。識‘日’、‘月’字，即以天上日、月告之；識‘上’、‘下’字，即以在上在下之物告之，乃爲切實。純體既識，乃教以合體字。又須先易講者，而後及難講者……能識二千字，乃可讀書。”他不僅提出集中識字的主張，而且還提出要依據漢字構字規律教識字。只是對漢字的規律運用得還不夠充分。我們在此基礎上，對漢字進行了諸方面的分析，並依據漢字構字特點編寫教材，組識教學。

(一)集中歸類識字。漢字基本分獨體字與合體字兩類。合體字由偏旁部首和基本字構成。基本字即合體字中除去偏旁部首的那部分，多數爲獨體字，也有合體字。合體字中形聲字佔80—85%。據此，可有以下方法歸類。

1. 看圖識字法。集中了絕大部分的獨體字、實詞。有些象形字，字形和圖形相似，從圖形到字形比較容易過渡，適用於兒童開始識字階段。

2. 歸類法。以形聲字歸類爲主。將字音基本相同、聲符相同的形聲字歸爲一類，分組教學。根據聲符標音、形符標義的規律，學生可以進行意義識記。如根、跟、痕、很、狠、恨一組字；該組字中都有“艮”字共同的聲符，也是字形結構的共同因素，以此形成學生對該組字形與聲的認知結構，容易形成字音、字形的遷移。同時，當學生掌握了這組字左邊形符標義，右邊的聲符標音的規律之後，學生就會做如下分析：“跟”字作“跟着”講，因爲是用腳跟着走，所以是足字旁；“恨”字是“可恨”的恨，我從心眼裡恨敵人，所以是豎心旁……，形、義聯繫，理解記憶。只要認識了“艮”字——共同的聲符，再改變不同的偏旁部首，很快就會認識這一組字，達到字的音、形、義統一掌握。不但學習速度快，而且因是意義記憶，還不易混淆。此外，還有形近字歸類、偏旁部首歸類、反義詞歸類等，可相互配合使用。

3. 帶字法。實際上也是歸類法。以基本字帶字爲主。若是形聲字，基本字就是聲符部分。如“艮”(基本字)帶出：跟、根、痕、很、狠、恨一組字。與形聲歸類基本相同。基本字帶字法可以解決非形聲字的歸類問

題，如寸(基本字)帶出：村、付、對、時(簡化)一組字，雖不能完全標音，但有相同的基本字，字形也容易遷移。合體字也可以做基本字，如苗——貓、描、瞄。還可以採用連續帶字法，如立——音——意；身——射——謝。這種方法由易到難，學生感興趣，容易記憶。此外，還可以用偏旁部首帶字，與偏旁部首歸類相似。

總之，不論是形聲歸類，還是基本字帶字，都是把漢字歸類，把單一型的識字方法，變為組合型的識字方法。提高了識字效率，增強了識字教學的科學性。

(二)先教獨體字，後教合體字

獨體字在漢字中佔一小部分，約五百字左右。字數雖少，但它是學習漢字的很重要的一部分。其特點是：(1)大部分由象形、指事方法構成，字形比較簡單，容易記憶。如日、月、山、水、上、下等字。(2)一字一義具多，字詞統一。詞義所反映的概念，大都是兒童生活中常見的事物，如耳、口、手、刀、尺等字；字音在兒童言語中早已出現，易讀、易記。(3)能獨立存在，也可做字素構成合體字的一部分。(4)包含了基本筆畫和筆順，也是寫字的基礎。獨體字是漢字的基礎、核心部分，應先教學。要先教構字頻率比較高的獨體字，就是既能做到基本字構字，又能做到偏旁部首構字(變形)，如人(亼)、木(木)、言(言)等字。教學獨體字時，應逐步教會學生基本筆畫名稱和筆順規則，形成寫字技能。教師要一筆一畫地教，學生要紮紮實實地練。這是識字的基本功，一定要打下良好基礎。

當學生學習了一部分獨體字之後，在基本掌握筆畫筆順的基礎上，可以開始教學合體字。隨着合體字教學，教一部分字的偏旁部首和字的基本結構方式：上下結構、上中下結構、左右結構、左中右結構、半包圍結構、全包圍結構、品字形結構共七種。當學生基本掌握了常用的偏旁部首和字的結構方式之後，再教合體字時，就不必一筆一畫地教字形了，可按字的組成結構分析和掌握字形。字的分析和掌握，一般有三步：一是組成字的筆畫和筆順；二是組成字的字素—偏旁部首和基本字；三是組合，擺好字素在字的整體中的位置。合體字教學的字形分析已到第二、三步。到第二、三學期識字量可增多。因此時學生已奠定了識字基礎，基本掌握了漢語拼音、基本筆畫和筆順、一部分字的編旁部首和獨體字以及漢字的結構方式。形成了一定的識字能力，可半獨立或獨立識字。

(三)統一地掌握字的音、形、義，不同時期應有側重點。

識字就是要統一地、正確地掌握字的音、形、義。正如魯迅先生所講：“誦習一字，當識音形義三：口誦耳聞其音，目察其形，心通其義，三識並用，一字之功乃全。”就認識一個字來說，識字教學的目的，即要