

从短期强化到长期建构*

——对日汉语语音教学范式重构的理念与内容重组

刘 乃 华

要旨

本稿は、日本人学習者を対象とした中国語音声教育の実践に立脚し、長期にわたって存在した高投入・低成果および音声の化石化といった問題を踏まえ、第二言語の発音習得の視点から既存の音声教育モデルを再考し、その再構築に向けた枠組みの構築を試みるものである。教育理念の面では長期化と寛容度の両立の重視、教育内容の面では簡約化と実用性の両立の提唱、教育方法の面では、連続発話における韻律処理を中核とするリズム重視への転換を主張することで、音声教育を音節レベルから連続発話レベルの構築へと発展させることを目指す。本稿の目的は、日本人学習者を対象とした中国語音声教育に対して、理論的且つ実践的両翼を備えた総合的な視座を提示することにある。なお、その具体的な有効性については、今後さらなる実証的研究による検証を要する。

キーワード：第二语言习得，对日汉语语音教学，化石化，范式重构，
节律化朗读

* 拙文曾以《对日汉语语音教学的再思考》为题，在中国语教授法研究会（STMC）第10回研究例会（大阪産業大学梅田サテライトキャンパス，2019年11月）上作主题报告。会后承蒙学界同仁赐教，笔者据此对原稿作了修订，谨致谢忱。

1 问题提出与研究旨趣

语音是第二语言能力结构中的基础性要素，也是影响口语交际可理解性与信息传递有效性的重要环节。对于将汉语作为第二语言的学习者而言，语音能力不仅直接关系到发音的规范程度，也关系到学习者整体汉语能力的外在呈现。人们常以有无“洋腔洋调”作为衡量学习者汉语口语水平的直观标准，这从一个侧面反映出语音面貌在汉语口语评价体系中的重要地位。

鉴于语音在语言交际中的基础性地位，学界对汉语语音重要性的探讨由来已久。早在20世纪50年代，赵元任（1980: 156-157）就曾指出：“发音的部分最难，也最要紧，因为语言的本身、语言的质地就是发音。发音不对，文法就不对，词汇就不对”¹⁾。也有学者以“一失音成千古恨”形象地概括汉语语音教学对教与学双方的重要性。对于学习者而言，语音是否规范，是其能否顺利开展口语表达的首要门槛；对于教学者而言，语音教学始终是汉语作为第二语言教学体系中最基础、最具挑战性的教学任务之一。

在对日汉语教学中，语音教学不仅是老生常谈的话题，也是悬而未解的难题。日本学习者的汉语口语普遍带有较为明显的母语语音印记，“日腔日调”既顽固又不易消减，长期困扰着对日汉语语音教学。一方面，语音教学一直被置于教学程序之首，被视为汉语教学的重点与难点；另一方面，围绕语音的规范性，教与学双方均投入了大量的时间与精力，但教学效果却始终难如人意。即便部分学习者在习得初期已形成较为正确的发音，但在后续阶段，这一正确的语音面貌却难以稳定维持。侯精一（1991: 106）在二十余年前就曾指出，在日本的汉语教学中，“语音教学还是一个薄弱环节，重视并改进语音教学是提高中国语教学的关键”²⁾。在汉语学习环境与教学结构尚未发生根本性变革的今天，这一论断仍具有现实针对性。

本文认为，语音教学高投入、低产出的失衡状态，折射出的实际上是现行语音教学模式与第二语言习得（Second Language Acquisition, SLA）内化机制之间的不相契合，因此亟需突破传统语音教学思维的桎梏，从语音教学理念、教材编写、教学安排与教学方法等维度出发，对现行语音教学体系进行系统性反思与范式重构，以探索符合第二语言语音习得规律且具有操作性的本土化教学路径。

长期以来，学界围绕对日汉语语音的习得问题已开展多视角和多路径研究，相关成果大致可归为四类：一是基于教学实践归纳语音学习的难点。例如，余维（1995）、奥山望（1996）、胡玉华和宇野忍（2005）、李如龙和陈瑶（2015）等。二是从汉日语音对比的角度分析偏误（error）类型及其成因。例如，朱川（1994）、涩谷周二（2005）、史有为（2012）、平井胜利（2012）等。三是借助实验语音学方法与声学数据，对语音习得状况进行客观测量与分析。例如，邓丹（2003）、温宝莹（2008）、朱春跃（2010）、杨蕊宁（2022）等。四是采用问卷、访谈与测试等实证手段，对语音习得状况展开调查分析。例如，王海峰和薛晶晶（2019）、张美霞（2009）、安然和张仕海（2007）、梁辰和王片桐望（2022）等。这些研究从经验总结到实验

取证、从静态对比到动态调查，较为系统地揭示了日本学习者汉语语音的习得难点与偏误特征，提出了多样化的教学对策和具体的教学方法，为语音教学的改进提供了重要的理论依据与经验借鉴。

针对日本汉语语音教学长期存在的现实困境，本文拟从第二语言习得视角出发，对现行的语音教学模式加以反思，尝试建构以系统性重构为目标的语音教学框架。本文认为，对日汉语语音教学的优化，需在三个相互关联的层面协同推进：在教学理念上，由短期强化转向长期化与宽容度并重；在教学内容上，由全覆盖式教学转向简约化与实用性并存；在教学方式上，由单一音节训练转向以语流加工为核心的节律化朗读训练。

因篇幅所限，本文仅从教学理念与教学内容两个维度展开论述，以期对日汉语语音教学提供兼具理论阐释与实践价值的系统性思路。

1.1 语音习得研究与教学实践的结构性脱节

与研究成果的丰富性和教学探索的多元性形成鲜明对比的是，既有的理论认知与实践经验如何转化为可操作、可持续的系统性语音教学方案；如何通过具体可行的教学方式与训练路径改善学习者“日腔日调”的长期性、顽固性难题，在研究成果与教学实效之间，迄今仍存在着明显的结构性脱节。这种脱节主要表现为双重断裂：一是研究转化的断裂。尽管语音偏误分析与语音习得规律已在学术上阐释得较为充分，但研究结论与教学结构、教学目标、教材配置及训练路径之间的衔接并不紧密；二是教学结构的断裂。语音教学通常安排在初级入门阶段进行集中强化，但进入后续阶段后，语音教学却被迅速边缘化，甚至出现断崖式缺位，导致语流层面的持续训练与反馈机制明显不足。

这种研究与教学之间的双重断裂，致使学习者在习得初期形成的语音偏误难以在后续阶段得到修正。由于日语母语的语音模式具有高度自动化特征，学习者在言语加工负荷升高时，常会不自觉地依赖既有的母语发音范畴与语音输出策略，以母语近似音替代的方式处理汉语语音。例如，有些学习者常将“饿、渴、喝、热”中的舌面后半高不圆唇单元音“e [ɤ]”，归入日语既有的“エ[e]”的元音范畴，将“句、去、需、绿”中的舌面前高圆唇单元音“ü [y]”，读作近似日语的替代音“イ[i]”或“ウ[u]”。又如，在朗读句子时，部分学习者在语句朗读中仍受日语重音节奏模式影响，缺少汉语语流中的连读、停连和语调起伏。诸如此类的语音偏误呈现出较强的系统性与重复性，如果在教学中缺乏持续干预与后续重构，这些语音偏误便会逐步形成较为稳定的中介语(interlanguage)，最终发展成为难以逆转的语音化石化(fossilization)。

1.2 语音化石化与语音教学转型的动因

第二语言语音习得是在母语经验持续介入的条件下，对目的语语音范畴、发音动作模式及言语加工机制不断调整、重组与内化的长期过程，并非是在短时间内对若干语音项目的机械掌

握。语音能力的发展具有明显的阶段性、反复性与长期性，其形成既依赖初级阶段的输入、模仿与纠偏，更依赖在后续阶段持续地输出实践、反馈干预与反复巩固。因此，语音教学不是一个仅在入门阶段通过短期集中强化便可完成的短线教学任务，而是一个贯穿汉语学习全过程的长线建构活动。

对于日本学习者而言，其母语日语长期形成的语音感知方式与发音动作模式，早已在语言使用中高度自动化，在汉语学习之初，学习者便会习惯性采用语音替代策略，以既有的母语语音范畴去同化汉语语音；当汉语语音输出负荷增大时，就会自然地调用既有的母语发音模式输出汉语语音，对目的语语音习得构成持续而深刻的干扰，从而引发系统性、重复性的语音偏误。例如，在元音习得中，学习者常沿用日语的央低元音“ア[a]”发出汉语前低元音“a[a]”，导致汉语“a[a]”的开口度偏小、舌位稍低、音色较暗；在辅音习得中，学习者很容易将汉语中的“/b-p/、/d-t/、/g-k/”等“送气/不送气”对立的清塞音，纳入其母语既有的“清/浊”对立的塞音中，结果既难以准确发出不送气清音，又无法有效控制送气音的发音强度；在声调习得中，由于日语属无调型性声调范畴，不存在连续性大幅度音高升降曲线，学习者对汉语声调中的去声（51）、阳平（35）和上声（214）的调型差异感知迟钝，难以区分汉语声调的完整全降与局部降势，因而出现去声与阳平混淆、去声与上声后半段降势混同而引发的音节偏误。这些偏误并不只是在语音习得之初的临时现象，而是伴随整个习得进程并反复显现的潜在风险。

毋庸讳言，在初级阶段采取的集中强化的语音教学策略，在一定程度上有助于学习者建构基本的声韵调框架，并能对部分明显的语音偏误进行及时纠正，使其语音面貌呈现出阶段性规范；然而，如果仅在初级阶段集中纠偏，而在后续阶段缺乏持续的巩固与强化，便难以转化为稳定的、自动化的言语能力。在短期集中强化的语音教学阶段结束后，教学重心通常迅速转向词汇、语法、阅读和综合表达等教学内容，语音训练则被边缘化，甚至基本退出教学内容，从而造成了学习者在习得初期暂时建构的规范的语音表征，难以在更复杂且更真实的交际活动中得到反复训练和内化。与此同时，日语母语的感知模式与发音机制却始终处于持续激活的状态，并不断在语言输出中发挥负迁移作用。久而久之，先前经过纠正的语音形式便可能出现松动、回退乃至反弹，学习者重归母语语音替代汉语语音的模式，从而使某些语音偏误进一步固化并趋于化石化。

由此可见，对日汉语语音教学的症结并不在于初级阶段集中强化的教学模式本身是否必要，而在于现行的语音教学模式将语音教学限定为一种短期、前置、一次性的强化任务，而缺乏贯穿后续阶段持续训练的机制。正是在这种初级阶段集中强化而后续阶段缺位淡化的结构性失衡中，学习者一方面获得了短时纠偏的效果，另一方面却又因缺乏长期巩固而难以抵御母语自动化机制的持续回流，致使语音偏误反复出现并逐步固化。因此，语音化石化在相当程度上反映出现行的语音教学安排与第二语言语音习得规律之间的错位。语音教学转型的根本动因，

正在于应从第二语言语音习得的长期性与动态性出发，重新认识语音能力发展的教学逻辑。对日汉语语音教学不应被理解为只是初级阶段的一场“闪电战”，而应被建构为贯穿不同学习阶段并不断循环强化的“持久战”。

2 教学理念的重构

要有效回应对日汉语语音教学面临的突出困境，即前期集中强化与后期维持不足之间的失衡、规范要求偏高与习得实效偏低之间的矛盾，重构对日汉语语音教学理念，需进一步处理两个基本问题：一是语音能力如何在时间维度上实现阶段化安排；二是语音教学目标如何在规范性与可达性之间取得平衡。前者指向长期化原则，后者对应宽容度原则，二者在同一教学框架中相互关联、协同支撑。

长期化原则要求语音教学应贯穿语音学习的全过程，要在不同的教学阶段设定差异化教学目标，通过持续输入、持续输出与持续反馈，逐步实现语音能力的内化与整合。宽容度原则要求在坚持语音规范性导向的前提下，以交际可理解性为基本底线，针对不同的教学阶段、语音项目与交际场景，对语音纠偏的强度与评价的尺度实施弹性调节。缺乏长期化的语音教学周期，语音训练便难以深入内化；缺乏宽容度的评价尺度，长期化的语音训练则可能会因语音评价标准过高而难以持续。二者相辅相成，共同推进学习者语音能力的稳步提升，亦为语音教学的长效开展与持续实施提供了理念支撑。

2.1 长期化原则的内涵界定

从第二语言习得内在机制来看，语音能力的发展不是“接触—模仿—输出”的单向线性的过程，而是“接触—模仿—输出—修正—再输出”的螺旋式循环过程。对日本学习者而言，汉语语音习得既是新知识的获取过程，更是对既有的母语发音习惯的调整与重构。日本学习者之所以容易形成带有母语印记的“日腔日调”，根本原因在于日语既有的发音习惯会在汉语语音加工中自然迁移；而标准汉语语音之所以难以迅速稳固，则在于它要求学习者重构新的发音行为模式并形成新的发音习惯。

从对日汉语语音教学现状来看，在初级入门阶段集中开展声韵调与基础音变教学，符合汉语作为第二语言教学的常规教学流程与语音习得规律；但在基础语音教学结束后，教学重心便迅速转向词汇、语法与语篇的教学，句调、节奏、重音与停连等超音段特征（suprasegmental features）训练长期缺位，语流训练在中高级阶段大幅弱化。这种前置式、碎片化的教学模式，使学习者仅能掌握单一语音项目的辨识与模仿，难以形成符合交际需求的语流能力。侯精一（1991：108）曾明确指出：“目前学校的语音教学课很集中，对一年级学生集中讲授语音知识是很有必要的，目前的问题是好像这几课讲过了，语音教学就差不多了。语音学是口耳之学，既

然如此，就要多听多说，熟练掌握。语音教学不应仅限于集中的语音课，语音课以外的语法课、阅读课以及其他课程的教学也最好能结合进去”³⁾。这一论断直指对日汉语语音教学的关键，语音教学不应仅限于语音课，而应融入多课型长期训练；语音不是静态的理论知识，而是在多任务中反复练习、持续纠偏才能内化的动态技能体系，短期集中强化的语音模式，有悖于第二语言语音能力长期发展的内在要求。将语音教学贯穿汉语学习全过程，实施系统化监测、针对性诊断与科学化干预，推动标准发音内化并实现稳定规范的语音输出，是对日汉语语音教学亟需确立的核心策略。

基于上述理论分析与教学现状，可以认为，长期化不是简单地延长语音教学时间，而是重组语音教学的进程。初级阶段以语音音节教学为核心，奠定声韵调和基础音变基础，保障发音的基础性规范与清晰度；中级阶段教学重心转向超音段训练，聚焦句调、节奏、重音、停连等语音节律教学，推动学习者的语音能力从单一音节准确向语流表达自然过渡；高级阶段则在坚持语音规范性与可理解性的基础上，进一步聚焦语篇的语音面貌、语体的语气把控和多元化的语音听辨等交际能力。随着学习者汉语水平不断提高，语音教学的重点从基础音节规范逐步拓展到语流自然和表达适切。

2.2 宽容度原则的理论依据

语音的规范性是汉语语音教学的重要目标，也是教与学双方的共同追求。但在第二语言教学实践中，规范性目标并不等同于对所有的学习者实施统一的、无差别的评价标准。鉴于学习者在学习时长、动机强度、交际需求与语言能力等方面存在个体差异，决定了语音教学的评价需体现出层级化与类型化的弹性特征。如果将语音标准僵化地等同于零口音（zero accent）或类母语化（near-native proficiency），甚至在入门阶段就将语音偏误零容忍作为唯一的评判尺度，不仅违背渐进性语音习得的规律，超出第二语言学习的实际可达目标，还易引发学习者的学习焦虑与表达回避等行为，削弱其持续进行语音输出的主观意愿与实际能力。

宽容度不是降低语音教学的标准，也不是对语音偏误的无底线放任，而是在坚持语音规范的基础上，以交际的可理解性为基本底线，针对不同阶段、不同项目和不同交际场景，对语音纠偏强度与评价尺度实施弹性调节。对直接影响词语辨识、句义理解与基本交际清晰度的核心偏误，可保持低容忍度并予以及时纠偏；对不直接妨碍交际理解、仅涉及到语音自然度或语体适切性的局部语音偏误，则可根据不同教学阶段的教学目标与学习者水平逐步提高要求。

宽容度原则的理论合理性，首先植根于对语言交际生态的客观认知。在跨地域汉语交际中，带有地域语音特征的普通话变体是一种客观存在。现实语境下的汉语运用并不局限于单一、理想化的标准框架，而是呈现出地域、语体与个体层面的多元差异。从语音标准的实际运行来看，中国大陆普通话、港澳台地区汉语变体，以及新加坡、马来西亚等地华语，虽在口音与节律上各具特点，但在核心语法系统与基本交际可理解性上仍具有共同基础，因而能实现跨

地域、跨文化的沟通。近二十年来,随着“大华语”讨论的展开,学界对于汉语标准观的理解较以往更强调交际功能、开放性与适度弹性。陆俭明(2005:1)将“大华语”界定为“以普通话为基础,而在语音、词汇、语法上可以有一定弹性和宽容度的汉民族共同语”⁴⁾,这一界定为重新审视语言标准提供了重要视角。现代汉语共同语并非单一、静态的标准化语言范式,也不是脱离交际现实的封闭性、绝对性标尺,而应在交际功能与表达适切性的原则下加以把握和运用。这种对语言标准的开放性理解,为汉语作为第二语言的语音教学理念重构提供了重要的理论参照。

对于第二语言的学习者而言,在交际场景中所接触到的汉语语音本身具有多样性与复杂性。基于这一现实语境,语音教学如果仅局限于单一标准语音的模仿复制,便难以适应交际的需要,适度引入方音普通话听辨和多元语音形态辨识,更有助于培养学习者在复杂语境下的理解能力。“改进语音教学还可以让学生听一些带有方言色彩的普通话,即地方普通话。这种普通话是在中国的各个方言地区普遍流行的,使用的人很多。这种话也有各自的地方特色,把这种带方言腔的普通话和标准音对比,可以使学生产生学习标准音的兴趣。我曾经结合录音材料给学生讲过‘如何识别说普通话的人的语言背景’,这既提高了学生学语音的兴趣,也提高了听力”⁵⁾(侯精一,1991:110)。这一观点从教学实践上印证了方音普通话教学的价值。适度地接触非标准语音形态,非但不会弱化学习者的语音规范意识,反而能增强其对交际环境的适应能力。对于较高水平的学习者而言,辨识并理解有地域特色的普通话,其本身也是汉语语言能力和文化适应能力的重要组成部分。近年来,美国、新加坡等地的部分高校的汉语教学与相关研究,已开始关注标准普通话之外的地域口音与汉语变体理解问题。有的已将汉语方言变体、汉语方言语音等纳入教学内容,有的则开展方音普通话听辨训练⁶⁾。这一趋势表明,在更广义的汉语教学与研究视野中,学习者对多样化汉语语音形态的接触与辨识正逐渐受到重视,汉语语音教学目标也正从单一标准语音的习得,逐步转向兼顾汉语语音差异识别的实用性教学目标。至于此类教学与研究在多大程度上进入了系统化语音教学实践,仍有待进一步结合具体教学设置与教学条件加以考察。

宽容度原则的理论合理性,也植根于语言理解的多线索协同认知机制。语言理解并不完全依赖某一音节的准确性,而是语音、词汇、句法、语境、常识推理和交际预期等多重线索协同作用的结果。洪堡特(1999:162,252)关于语言具有生成性与系统性的认识,为理解语言交际中的动态调节提供了有益的启发⁷⁾。就第二语言语音习得而言,在交际过程中,听者对话语信息的理解,通常伴随着对输入信息的预测性加工,即便局部音节出现偏误,只要这一偏误未突破可理解的基本边界,听者便可通过感知补偿、语境推断和既有语感,对局部语音偏误实施自动纠错并完成意义修复。有些汉语母语者之所以能听懂学习者的“日腔日调”,其根本原因在于人类语言系统本身内嵌了隐性的自动纠错与意义修复机制,在具体的交际场景中会被快速激活。例如,在“我想吃水jiǎo”这一语句中,即便学习者“jiǎo”的发音存在偏差,听者仍

能精准识别目标词为“水饺”。其原因并不在于这一音节是否准确，而是动词“吃”所触发的多重线索的协同作用：一是动词“吃”对宾语具有[+可食]用的语义限制；二是“吃+水饺”为高频固定搭配；三是“我+想+吃+X”的句式限定“X”为名词性成分等。在多重线索的共同作用下，语境与句法结构自动启动纠错机制，听者便可排除“睡觉”、“谁教”、“谁叫”等不符合语义搭配逻辑的近音候选，最终将偏误的语音归并为合理的“水饺(jiǎo)”这一语义选项。这说明在一定条件下，局部语音失准并不必然导致交际失败，而可能在多重语义与结构线索的共同作用下得到补偿。因此，语音教学评价不宜机械地以零偏误为唯一尺度，而应将是否突破交际可理解性的底线，作为判断语音的纠偏强度与教学优先级的重要依据。

宽容度原则的理论合理性，还与第二语言习得的心理机制密切相关。对于部分日本学习者而言，语音学习不只是单纯的技术性发音训练过程，同时也始终伴随着显著的心理负荷。学习者母语语音系统具备高度自动化特征，在汉语语音输出过程中容易受到固有发音习惯的牵制，难以摆脱母语语音的负迁移影响；与此同时，日本本土耻感文化的深层影响，易使部分学习者产生语音表达焦虑，进而形成羞于开口、敏于纠错、畏惧失误的消极心理状态。在语音输出中表现出高度的自我谨慎与行为回避，不仅主观表达意愿薄弱，更易因过度担忧发音是否准确而消极对待口语实践，进而制约语音能力的常态化发展与自然内化；加之“目读主义”⁸⁾（史有为，1997: 110）的外语学习观，使日本长期形成了重书面认读、轻口语实践的外语学习传统，耻感文化与这一外语学习传统相互交织，共同催生了日本学习者重读写而轻口语的语音习得的倾向。在此背景下，如果在初级阶段就对语音偏误施以高密度、高强度和高精度的同步纠正，学习者便会将语音训练视为持续暴露发音错误、不断接受否定反馈的过程，进而弱化开口表达与持续纠音的内在动力。在语音教学评价中引入合理的宽容度，优先聚焦影响词语辨识与交际理解的核心语音偏误，对不妨碍基础交际的局部语音偏误给予阶段性缓冲，可使学习者在较低的心理压力下保持稳定的语音输出，并在持续运用与动态调整中，逐步完成汉语语音系统的重构与优化。

宽容度不是要取消语音规范化的教学标准，而是要优化语音标准的实施路径；不是要弱化语音规范化的教学要求，而是对教学要求的时序与强度进行重组。对直接影响词义辨别、引发交际理解障碍、在高频语音项目中反复出现并导致交际失败的语音偏误，在语音教学中应坚持严格要求，不宜采取宽容态度；对仅涉及语流自然度等局部语音偏误，则可根据学习阶段与交际任务逐步提高规范标准，无需在初级阶段就实施统一严苛的规范要求。

2.3 阶段化目标的分层建构

将长期化与宽容度的原则真正转化为可实施的语音教学路径，关键在于建构层级清晰、逐层推进的阶段化教学目标体系。语音教学不能仅停留在抽象教学理念阐释的层面，也不能以单一评判标准覆盖语音习得的全过程，而应根据学习者不同阶段的习得特征，分层建构相应的语

音核心目标体系，以确保教学的系统性与有效性。只有当语音教学的阶段性目标得到清晰的分界，长期化原则才不会被简单地理解为教学周期的机械延长，宽容度原则也才不会被片面地曲解为语音规范的模糊化处理。

从第二语言语音习得的过程来看，学习者的语音能力通常遵循由音节辨识到语流整合、由局部发音控制到整体表达自然、由基础交际到表达适切的渐进式发展路径。对于日本汉语学习者而言，这一渐进性表现得尤为显著。在语音基础习得初期，学习者的习得难点集中在声韵调的辨识、模仿与自主产出环节；进入语句规范输出阶段，语音偏误多集中表现为语流节奏失衡、逻辑重音错置、句调模式僵化以及停连不当等；到了成段连贯表达阶段，则进一步涉及语体差异把控、情感语气表达、语篇语音自然度以及交际风格适配等更高层级的任务。

结合日本学习者语音习得特征与习得规律，可将汉语语音教学分为初、中、高三个阶段。初级阶段为语音基础建构期，其核心目标在于帮助学习者建立最基本的声韵调框架，形成发音清晰、辨义准确的单一音节基础表达能力。这一阶段的教学重点应为声韵调及若干基本条件音变等核心项目的掌握上，首要任务是使学习者逐步形成发音清晰、辨音准确和语音基础规范的能力。中级阶段为语流整合期，其核心目标是在已有的声韵调规范的基础上，推动学习者由音节层面的相对正确，逐步过渡到语流层面的相对自然。这一阶段的教学重点应由单项语音项目的局部纠偏，转向节奏、重音、停连、句调等语流特征的组织，并逐步纳入高频、功能明确的部分儿化与轻声项目。这一阶段不应再局限于单一音节的发音是否规范，而应聚焦语句表达的流畅性、语流组织的地道性，以及信息焦点能否通过重音、停连与句调等得以清晰凸显。高级阶段则为表达精细化期，在坚持语音可理解性与基本规范性的基础上，进一步优化表达的自然度、语体的适切性与表达风格的控制能力。除继续巩固语流节律与句调组织外，应进一步关注语篇朗读、叙述表达、风格适配、情感色彩呈现，关注学习者在不同交际情境中能否实现自然、得体、有效的语音表达，以及多样化汉语语音输入的听辨能力。

阶段化教学目标的建构不只是形式上的教学阶段的划分，而是对第二语言语音能力渐进式的发展规律作出的结构性回应，是按不同阶段的主要难点与核心任务，将教学目标进行分层解构。如果始终以单一标准衡量语音学习的全过程，就会出现两种教学偏差：一是初级阶段要求过多、标准过高，使学习者在尚未建立基本语音框架时就已陷入习得负荷过重的困境；二是中高级的要求过于粗放，使语音训练长期停留在单一音节发音准确的基础层面，而难以进入真实语流语音系统的建构环节。

在明确各个阶段的核心教学目标的基础上，还应进一步配置与之相对应的评价机制、纠偏重点与容忍边界，使阶段化目标与阶段化评价、纠偏与容忍相结合，从而形成完整而有效的语音教学运行机制。在初级阶段应以基础清晰度和基本辨义能力为核心评判标准。凡直接影响到词语辨识和基本句义理解的偏误，例如，送气与不送气不分、关键元音失准、前后鼻音混淆以及四声明显失衡等，均应保持低容忍度，并及时加以纠正；而对轻声、儿化及某些复杂语流现

象，则不宜提出过高的系统性要求。在中级阶段，评价的重点则应由是否“读准”逐步转向是否“说顺”，使学习者的语音表达开始从局部可理解走向整体自然。对仍带有轻微母语语音印记但不影响基本理解的局部音值偏误，可保持适度宽容；但对明显影响语义理解、节奏组织、语流清晰度和句调呈现的问题，则应逐步加强干预并严格要求。在纠偏方式上，不再局限于对单一音节偏误的逐一修补，而应更多着眼于语流整体性和结构性的调整。在高级阶段，重点关注句调控制、表达清晰度、语篇节律与整体自然度。具体而言，在一般性交际场景中，对不影响理解的个体性口音特征和局部偏差，可保持有限宽容；而在朗读、讨论、发言、专题演讲或正式交际等场景中，则需适度提高规范性和语体适切性要求。

从教学实施的角度来看，阶段化目标的分层建构，有助于实现语音教学与其它课型之间的有机衔接、协同推进。在初级阶段，可多依赖专门语音训练课和基础口语课，开展集中的语音教学，以奠定学习者语音规范的基础；在中级阶段，可将语音训练逐步嵌入口语课、朗读课、会话课与综合课等各类课型，实现语流节律训练与言语交际任务的深度融合；在高级阶段，可结合朗读、讨论、发言、专题演讲或正式交际等教学任务，推动语音能力与语篇组织、交际策略及语体选择能力的协同发展。只有在不同教学时期、以不同方式持续推进语音教学，语音训练才能真正贯穿汉语学习的全过程，从而保障学习者语音能力获得稳健而有效的提升。

综上所述，阶段化目标的分层建构，是长期化与宽容度两大教学原则得以落实的关键中介。其核心并不只是把学习过程划分为若干阶段，而在于根据不同阶段的习得任务，依次建构相应的教学目标，并进一步配置相应的教学评价标准、纠偏重点与容忍边界。没有阶段化的教学目标支撑，长期化原则便会失去推进路径，宽容度原则也难以获得评价依据；只有将语音教学目标建构为“基础建构—语流整合—表达精细化”的递进体系，并配置不同阶段的纠偏程度、容忍边界与评价标准，才能使语音教学真正摆脱前期集中强化、后期放任自流的失衡困局。

3 教学内容的重组

长期化与宽容度解决的是语音教学持续推进的策略与合理评价的标准问题，而简约化与实用性回应的则是不同阶段的教学内容与教学重点的问题。对日本学习者而言，在语音习得初期，如果同时追求语音项目的全面覆盖，往往会加重认知负担并削弱核心项目的训练强度，因此，有必要对语音教学的内容实施阶段性重组。

长期化与宽容度并重的双轨教学理念，离不开语音教学内容的合理性调整。如果一方面承认语音习得的长期性特征，主张分阶段推进的语音教学原则与弹性的评价体系；另一方面却仍要求学习者在教学有限的时间内，既要完成声韵调等基础语音项目的习得与巩固，又要同步应对儿化、轻声和复杂音变等语流现象，教学理念与教学实践之间便会产生内在矛盾，不仅会加

重学习者的认知负荷，还会挤压核心语音项目的教学时间，使学习者难以在有限的学习时间内深度内化核心语音项目，从而直接影响到整体习得质量和学习成效。

长期化与宽容度原则为语音教学确立了理念导向与评价准则，简约化与实用性原则进一步为语音教学明确了内容遴选标准与阶段实施路径。简约化解决的是先教什么、暂缓什么的时序配置问题，实用性解决的是为何取舍、如何配置的依据问题。二者相互支撑，相辅相成，共同构成初级阶段语音教学内容重组的逻辑基础。语音教学需结合学习者的实际习得水平与学习进度，阶段性、科学化地规划教学内容的优先级，聚焦核心语音项目的配置、教学与巩固，将非核心语音项目适度、分层后置，明确教学重点，以提升教学效率，实现教学理念与实践路径的有机统一。

3.1 核心语音项目的优先排序原则

语音教学关注的焦点是学习者语音能力的阶段性建构，而不是只对声韵调等语音系统的完整复现。在坚持语音规范性的前提下，对语音教学项目进行科学筛选与层级化安排，厘清优先建构、阶段推进、认知先行且产出后置的语音教学项目。尤其在初级阶段，应优先聚焦并突破最基础、最稳定且直接影响语音可理解性的核心语音难点，以确保学习者建立一套稳固的基础性核心语音框架，为支撑后续阶段语流的顺利习得奠定基础。

语音教学项目的优先排序，可从以下四个方面统筹判定，确保核心语音项目优先的原则真正具备教学的针对性和可操作性。

第一，辨义功能与交际可理解性程度。语音项目的教学排序，不应单纯地根据其在语音系统中的结构位置，而应以对意义识别和交际理解的影响程度为重要依据。凡直接关系词语辨识、句义理解和基本交际清晰度的语音项目，均需优先纳入语音教学的核心范围。例如，送气与不送气的对立、若干关键元音的差异、前后鼻音韵尾的辨别、声调及其基本条件音变等教学内容，均为直接影响语义辨别和语音清晰度的核心项目。又如，舌面前音 x 与卷舌音 sh 的区分，对部分日本学习者亦有一定难度，此类语音偏误在交际中有时会造成词语辨识障碍。曾有报道指出，在某次中国外交部记者会上，日本记者因混淆舌面前音 x 与卷舌音 sh，将熊猫名“香香(xiāngxiāng)”说成近似日本姓氏“杉山(shānshān)”的语音形式，导致中方发言人因词语听辨出现偏差而答非所问⁹⁾。这一例证表明，某些语音项目一旦发生偏误，不仅会影响语音形式的规范，更会直接干扰信息传递的准确性，从而影响到交际的顺利进行。

第二，母语迁移干扰程度。对于日本学习者而言，部分汉语语音项目需优先排序，一方面是因为其习得难度较高，另一方面则是学习者易于借助日语既有的语音范畴近似替代。例如，在日语语音系统中不存在汉语边音“l [l]”与卷舌音“r [ʐ]”的对立，日语“ラ”行辅音仅为单一舌尖闪音“ラ [ɾ]”。然而，学习者常以日语的这一舌尖闪音“ラ [ɾ]”替代汉语的“l [l]”与“r [ʐ]”，进而造成“热(rè)”与“乐(lè)”的语音对立消解。诸如此类的语音偏误一旦进入交

际场景，便会影响到交流的顺利进行。

第三，语音偏误出现的频度。部分语音问题被列为教学重点，是因为其在学习者的语音输出中频率高、重复性强且具有明显的固化倾向。在初级阶段，日本学习者高频而顽固的语音偏误，除部分声韵母的偏误外，声调的混淆也很突出，其中阳平与上声的混淆最为典型。例如，将“理解(lǐjiě)”、“有人(yǒurén)”、“可以(kěyǐ)”读为“礼节(lǐjié)”、“游人(yóurén)”、“可疑(kěyí)”等。部分学习者或许在音节层面可以较准确地把握声调，但在进入连贯语流表达后，便会出现调值混乱失控的问题。

第四，对后续阶段语流训练的支撑程度。部分语音项目的重要性，还在于其是否能为后续语流训练提供基础性支撑。某些语音项目如果在音节层面尚未建立稳定的对立，学习者就难以完成语流中的节奏、重音、停连和句调等更高层级的语音训练。例如，学习者如果未能稳定建立“送气/不送气”的声母对立，在连续表达“他怕爸爸打他”这一短句时，便会出现“/b-/p/、/d-/t/ 声母对立失准的现象，导致“怕(pà)一爸(bà)”、“打(dǎ)一他(tā)”等相邻成分在听感上界限模糊，词语边界混淆，从而影响整句信息的准确传达。又如，如果双音节词语中的阳平与上声未能稳定建立，更高层级的句调、重音和停连训练等也就难以落实。因此，能否为后续阶段的语流训练提供基础性支撑，同样是判断某一语音项目能否优先进入核心语音教学项目范围的重要依据。

语音项目的优先排序是简约化原则的基础，简约化不是对语音教学任务与内容的简单删减，而是强调以精准施教为核心，根据语音项目的习得难度及交际功能，科学优化教学内容配置。引导学习者在有限的教学时间内，优先突破关键的语音难点，在核心语音范畴内形成较为稳固的发音表征，从而建构具有交际可理解性的稳定的语音系统。

3.2 实用导向下的项目取舍原则

如何在有限的教学时段内合理取舍语音教学的内容，是影响汉语语音教学成效的关键因素。《汉语拼音方案》是构成汉语语音教学的基本规范，但语音教学不能简单地等同于是对这一系统的机械性完整复现。如果在初级阶段就以语音项目齐全和系统完整为单一目标，在短期内全面集中教授拼音符号和各类语音现象，却忽视学习者阶段性的习得需求与认知承受能力，语音教学便容易停留在符号识记和项目罗列的浅层，不利于学习者建构清晰而稳定的语音能力。因此，语音教学内容的配置应以实用性为导向，聚焦语音教学内容的取舍与实效，即，有无针对学习者必备的语音项目，是否有效地覆盖语音习得的重点和难点。

对初级阶段的语音教学来说，“取”那些具有基础性、直接影响到可理解性的核心语音项目；“舍”那些规则复杂、辨义作用薄弱、在短期内投入产出比偏低的语音项目。在初级阶段，应将直接影响到词语辨析和口语清晰度的项目纳入核心语音教学范围。例如，学习者如果难以区分不送气/送气塞音对立，便会引发将“肚(dù)子饱(bǎo)了”说成“兔(tù)子跑(pǎo)

了”的笑话；如果 /-n/ 与 /-ng/ 的前后鼻音韵尾的对立不易辨清，则会将“船(chuán)上有床(chuáng)”误听成“床(chuáng)上有船(chuán)”的不合常理的辨识失误。对日本学习者来说，此类项目均为母语迁移干扰较强、属于初级阶段必“取”的语音难点。如果语音项目规则复杂、变体较多、词汇依附性强、辨义功能相对有限，即便一时未能掌握也不至于妨碍交际，其教学优先级便不宜与声韵调等核心项目并列，可暂时性移出初级阶段高强度核心训练范畴。例如，“一”、“不”的变调虽属常见语音现象；但在初级阶段，相较于声韵调核心对立失准所造成的辨义问题，其对交际可理解性的影响通常较为有限；又如，儿化与轻声的词汇依附性与使用习惯性均较强，其使用规则相对复杂，辨义功能较为有限，在初级阶段开展系统化高强度教学，反而会加重学习者认知负荷，分散核心项目训练的精力。此类语音教学内容宜采取阶段性后置、分散渗透和分层要求的教学方式，先建立认知，再在后续阶段结合高频词语、固定格式与语流训练逐步强化。需要指出的是，“舍”并不意味着取消某些语音项目，而是阶段性暂缓其进入核心语音训练。

以实用为导向的项目取舍原则，实质上并不是“多教”与“少教”的简单对立，而是对教学时机、教学强度和教学顺序的科学化重构。优先“取”那些决定交际可理解性和基础表达清晰度的核心项目，适度“舍”那些在初级阶段非基础性、后续阶段可逐步进入的暂缓项目，由短期、一次性、全覆盖式的语音教学，转向优先建立清晰、稳定、可持续发展的基础语音表达能力的教学，以符合第二语言语音习得的阶段性规律，契合对日汉语语音的教学现实和教学条件。

3.3 儿化与轻声的阶段性后置机制

在汉语语音教学体系中，儿化与轻声占据较为特殊的地位。二者虽同为现代汉语语音系统中的重要组成部分，但教学实施复杂度较高。从对日汉语语音教学实际出发，不宜在教学初期就作为高强度、系统化的重点项目全面展开。以下将儿化与轻声作为切入点，通过分析其教学时序的安排，解释简约性与实用性相统一的内容配置原则。

首先，从交际功能来看，相较于声韵调以及若干直接影响词语辨识的核心语音对立，在初级阶段，儿化与多数轻声现象通常不承担基础性的辨义功能，一般不会引发影响可理解性的交际障碍。例如，“地方”读作“dìfāng”还是“dífāng”，“朋友”读作“péngyǒu”还是“péngyou”，即便轻声处理的不够自然，听者通常仍能凭借句法结构和语境信息顺利理解；“养花(yǎnghuā)”与“养花儿(yǎnghuār)”、“开门(kāimén)”与“开门儿(kāiménr)”，有无儿化仅体现为口语色彩与表达风格的差异，不会直接影响交际的有效性。因此，在日常交际中，儿化与轻声更多表现为自然度和语感上的差异，并不是决定交际成败的关键语音条件。此类语音项目不应属于优先突破的核心语音项目，不宜在初级阶段以标准化、高强度全面习得为目标，可结合高频词句适度渗透教学，侧重其语音感知和认知理解。

需要明确的是，儿化与轻声在整体教学安排上虽可采用阶段性后置的教学策略，但二者在功能属性与教学定位上不宜等同对待。儿化与词汇使用习惯、口语语体风格及地域表达特色更具相关性，在多数情况下，儿化并不具有稳定的语法功能，更适合在后续阶段结合口语表达与语体训练逐步引入。而少数轻声则与语法功能、高频句法结构高度关联，此类轻声在初级阶段开展教学的必要性高于儿化。例如，结构助词“的”、“地”、“得”，时态助词“了”、“着”、“过”以及语气助词“吗”、“呢”、“吧”等，均属初级阶段高频使用、直接关系句法结构完整性、语气表达准确性的语法成分。在“去吗”、“来了”等常用表达中，“吗”、“了”的轻声形式已是实现相应语法功能的重要载体。如果在教学中忽视其轻声规范，将明显影响学习者对句法结构的准确识别，降低口语表达的自然度与规范性。因此，与语法功能紧密相关的高频轻声项目，可在初级阶段纳入核心语音教学范畴；而无辨义功能的一般性轻声词语，可在后续阶段逐步强化。

其次，从语言变体的现实分布来看，儿化与轻声本身具有较强的地域性、习惯性和使用弹性，并非跨地域汉语交际顺利进行的关键语音条件。儿化与轻声在中国大陆普通话口语中使用频率较高，但在台湾地区“国语”、新加坡“华语”以及其它汉语共同语的实际运用中，二者的使用频率、使用范围与规范程度并不完全一致。就儿化而言，随着社会的发展，在以北京语音为标准音的北京话中，儿化的使用亦呈现出明显的分化和衰减趋势。有调查显示：“当代青少年群体、高文化程度者、学生、新北京人的儿化词数和儿化频次是整个言语社团中最低的。儿化词的衰减趋势首先从年龄较小、受教育程度较高的新北京人开始，最后才是年龄较大、受教育程度较低的老北京人”¹⁰⁾ (张雯雯、黄晓东, 2025: 818)。就轻声而言，在不同地区和不同语体中的实现方式也存在差异。普通话中常见的一些轻声形式，在其他汉语变体中多保留为完整的声调形式。例如，“先生(xiānshēng)”、“喜欢(xǐhuān)”、“东西(dōngxī)”等，在台湾“国语”中，第二音节多不轻读；新加坡“华语”的轻声使用情况与台湾相近。尽管存在此类语音差异，但在大多常规交际场景中，此类差异通常并不构成根本性的理解障碍。这一语言事实表明，儿化与部分轻声虽属普通话自然表达的重要组成部分，但并不是汉语交际场景中必须优先达成的核心语音目标。在教学初期不宜将其列为重点语音训练内容。

再者，从教学的可控性来看，轻声与音节弱化、语流节奏调控密切相关，且依附于具体词汇与语境，难以通过规则实现系统性掌握，只能依赖大量词汇和日常交际逐步积累内化；而儿化则兼具语音形式变化、词汇使用习惯、语体色彩表达与地域表达特色等多重属性，其语音变化规律较为零散，较难提炼出规律性强、简明易懂的教学框架。因此，二者不仅存在规范界定复杂、性质归属模糊的问题，而且无法像汉语声韵调那样开展统一化、系统化的语音项目教学，不像语流变调那样具备可归纳、可推演的教学规则体系，作为核心重点语音项目开展教学的可控性差，教学实施的难度较高，因此，不宜在初级阶段对轻声与儿化开展系统化、高强度、全覆盖式教学。

最后,从与教学实践密切相关的教材编写来看,现行教材与对儿化、轻声的处理也存在着明显的局限性,时下大多教材对二者仅采取模糊化、极简式的处理方式,轻声通常被简单地概括为“轻、短、弱”,或以“用力小、发音短”等表述简单带过;儿化则多被形式化归纳为“韵母后附加r卷舌色彩”或“韵母直接+r”等笼统性结论,与实际语流中的音节弱化、元音央化、音节压缩等动态语音变化严重脱节,极易使受母语语音系统制约的日本学习者出现认知混乱,难以精准掌握其发音要领。加之汉语教学及语言学界尚未形成统一的儿化、轻声规范词表及标注准则,不同教材对同类词语的语音处理方式存在明显差异。例如,“聊天(liáotiān)/聊天儿(liáotiānr)”、“鲜花(xiānhuā)/鲜花儿(xiānhuār)”、“照片(zhàopiàn)/照片儿(zhàopiānr)”等是否应判定为儿化形式,“漂亮(piàoliang/piàoliàng)”、“热闹(rènao/rènao)”、“明白(míngbai/míngbái)”等是否应标注为轻声,不同教材的处理方式均存在差异。这种语音规范界定和实际教学层面的不稳定性,进一步弱化了儿化与轻声在初级阶段集中教学的可操作性。

在对日汉语语音教学初期,如果盲目开展系统化、高强度的儿化与轻声专项训练,既会加重学习者的习得负荷、挫伤口语表达的积极性,还会割裂基础语音教学的连贯性,最终阻碍学习者稳固建构标准汉语基础发音模式。将儿化与轻声作为非核心项目实行阶段性后置,并不是否认二者在汉语自然表达中的价值,也不是将其排除在教学内容体系之外,而是遵循第二语言语音习得规律,优化教学时序、调控教学强度与甄选教学时机作出的合理安排。这种后置机制有利于将有限的教学资源集中用于那些真正影响可理解性与基础表达能力的核心项目,也为后续阶段更自然、有效地导入儿化与轻声预留教学空间。

3.4 儿化与轻声的分层导入

儿化与轻声不宜在初级阶段作为高强度、系统化的核心项目全面展开,较合理的教学路径是在长期化与阶段化教学框架下实行分层导入,即根据学习阶段、交际需求和项目功能负载的不同,对儿化与轻声采取认知先行、产出渐进、语流整合的教学策略。在初级阶段侧重基础认知与浅层感知,在中级阶段逐步扩大高频项目的识别与应用范围,在高级阶段聚焦表达自然度、风格适配性与语流整合能力,既可避免学习者在语音习得初期认知负荷过重,又能保证在后续阶段将儿化与轻声逐步融入完整的语音能力体系中。

初级阶段为认知先行期。儿化与轻声的教学重点不应是系统规则的讲授和语音项目的训练,而应依赖高频词语建立初步感知与认知辨识基础。也就是说,通过词语示范、固定语句导入和跟读模仿等教学方式,将少量高频常用、语用功能明确的儿化与轻声词语适度渗透,在教学中仅作概述性介绍而不作系统性展开,帮助学习者建立对轻声或儿化的初步认知与基础语感。例如,借助“有点儿(yǒudiǎnr)”、“哪儿(nǎr)”、“玩儿(wánr)”等基础性儿化词,使学习者了解儿化的口语表达属性;通过“妈妈(māma)”、“去吗(qùma)”、“好的(hǎode)”等高频轻声词,使学习者感知轻声的弱化特征。另外,结构助词“的”、“地”、“得”,时态助词

“了”、“着”、“过”，以及语气助词“吗”、“呢”、“吧”等高频、语法功能明确和规则稳定的必读轻声成分，直接影响句法理解与交际效果，均需作为初级阶段核心语音项目导入。

中级阶段为输出渐进期。在这一阶段，儿化与轻声可逐步纳入有针对性的语音训练，训练重点仍应为高频、稳定、功能明确的项目，不宜将所有的儿化词和轻声词一律平均推进。教学核心是通过有限而高频的项目积累，引导学习者将二者纳入真实的语流加工中。在轻声教学方面，结合常用口语表达、固定搭配、常见句式与短篇会话材料，逐步引入由“-子”、“-儿”、“-头”等词缀构成的附加式轻声词，“看看(kànkān)”、“试试(shìshi)”、“打扫打扫(dǎsǎo dǎsǎo)”、“了解了解(liǎojiě liǎojiě)”等重叠式动词的轻声形式，强化语流中的轻声弱化处理，建立轻声与节奏、重音、停连和语气的关联。在儿化教学方面，优先选取“眼儿(yǎnr)”、“盖儿(gàir)”、“小孩儿(xiǎoháir)”、“一块儿(yíkuàir)”等在日常表达中常见、地域色彩相对较弱、兼具辨义功能或口语色彩的高频词语，帮助学习者在可控范围内提升识别与表达的能力。

高级阶段为语流整合期。学习者的声韵调基础和语流能力已相对稳固，教学重心应转向表达自然度、风格适配性与语用效果的提升。例如，不同语体中轻声使用自然度的差异，不同交际场景下儿化的适当把控，朗读、叙述、对话和非正式交流中二者的灵活使用等，均应纳入更高层级的教学内容中。通过语流控制与语用判断的训练，助力学习者实现儿化与轻声自然、得体和恰当地运用。

由此可见，先巩固少量具备功能性、可理解性的儿化与轻声核心语音项目，再逐步引入以提升表达自然度、语流地道性的非核心语音项目；先建构学习者对儿化与轻声的语音感知及识别能力，再逐步实现其在语流中的有限输出，最终达成自然流畅的整合运用，不失为针对二者的科学化教学路径，使儿化与轻声在不同教学阶段，循序渐进地融入汉语表达体系。

从教学实施的角度来看，儿化与轻声的分层导入，应跳出单一规则讲解、单项机械操练的固化模式，逐步与语流训练深度融合。鉴于儿化与轻声本质上都依附于自然口语节奏，脱离语流环境孤立开展教学，易使学习者仅停留在规则的认知层面，难以在实际表达中自然运用。因此，在后续阶段教学中，儿化与轻声更适合通过节律化朗读、跟读模仿、短句复现、固定表达替换和情境会话等方式渗透于教学中，使学习者在可理解语流中逐步建立语音形式与功能意义的对应联系。儿化与轻声不必局限于专门的语音课中集中教授，更适合融入词汇、语法、口语和听力等课型。例如，在语法教学中凸显助词轻声的语法功能，在口语练习中强化高频儿化词的语体表达效果，在听力训练中提升学习者对多元语音形式的辨识能力。通过多课型、多任务的反复渗透、功能化运用，强化二者语音教学的实用性，缓解初级阶段专项语音课的教学压力，使学习者将语音知识真正转化为表达能力。

在目前尚无统一而稳定的专门教学词表的条件下，儿化与轻声的分阶段教学可以《现代汉语词典》、《普通话水平测试实施纲要》和《国际中文教育中文水平等级标准》等规范性文献为参考，分阶段、分类型筛选教学内容，保障教学内容的规范性与稳定性。

儿化与轻声的分层导入并不意味着教学要求模糊不清，而是要分阶段明确区分认知目标、输出目标与评价目标。初级阶段以基本辨识能力为评价核心，不硬性要求输出的规范度；中级阶段将高频语音项目纳入口语和朗读评价，重点考察语流中的初步自然表达；高级阶段则提升评价标准，将其纳入综合口语能力、表达自然度与适切性的评价体系。通过目标与评价的双重分层，既避免儿化与轻声的长期搁置甚至缺位，也不会因语音习得初期因要求过高而徒增习得负荷。

综上所述，简约化与实用性不是对语音教学内容的消极缩减，而是立足于长期化与宽容度原则的积极重构，旨在推动语音教学从全面系统灌输，转向以交际可理解性与阶段可达性为导向的核心能力建构。长期化与宽容度、简约化与实用性四者相互支撑、有机统一，共同建构起既符合第二语言语音习得规律、又适合对日汉语语音教学实际的新型教学范式。这一范式不仅有助于破解传统语音教学高投入、低产出的现实困境，也为日本学习者汉语语音能力持续、稳健发展提供可操作的系统性路径。

4 余论

语音教学范式重构的最终目的在于实现教学方式的转向，将长期化、宽容度的理念重构与简约化、实用性的内容设计转化为低负荷、可持续、可操作的语音训练机制，使学习者由单一音节的准确逐步走向整体语流的自然。因篇幅所限，本文关于“教学方式的转向”的论述，拟于下期续论。

注

- 1) 赵元任：《语言问题》，商务印书馆，1980年，第156-157页。
- 2) 侯精一：《漫谈日本的中国语教学》，语言教学与研究，1991年第1期，第106页。
- 3) 侯精一：《漫谈日本的中国语教学》，语言教学与研究，1991年第1期，第108页。
- 4) 陆俭明：《关于建立“大华语”概念的建议》，汉语教学学刊，2005年第1期，第1页。
- 5) 侯精一：《漫谈日本的中国语教学》，语言教学与研究，1991年第1期，第110页。
- 6) 此处所引美国、新加坡等地部分高校与研究机构的相关信息，以说明近年来在汉语教学与研究界已开始关注多方音普通话、汉语变体理解等问题，但并非等同于系统化的汉语语音教学实践，仅供参考。
 - ① Stanford, Dan Jurafsky's Speech Recognition and Understanding Research. <https://web.stanford.edu/~jurafsky/asrresearch.html>
 - ② Princeton, L2 Learners' Perception and Production of Multi-accent Mandarin. https://clp.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1326/files/documents/ifolce8_multi_accent_perception_production_li_zhiqiang.pdf

- ③ Brandeis University, Year Two: Intermediate Chinese Learning Goals. <https://www.brandeis.edu/grall/chinese/undergraduate/learning-goals/year-4-advanced.html>
- ④ National University of Singapore, Department of Chinese Studies, Course Description (CL3214, CL3215). <https://fass.nus.edu.sg/cs/course-description/>
- ⑤ Nanyang Technological University, HC2053 Varieties of Chinese. https://www.ntu.edu.sg/soh/admissions/undergraduate/chinese/chinese-major-core/category-a-chinese-literature-and-culture?utm_source=chatgpt.com
- 7) 洪堡特:《论人类语言结构的差异及其对人类精神发展的影响》, 姚小平译, 商务印书馆, 1999年, 第162页, 第252页。
- 8) 史有为:《伊地智善继先生谈日本的汉语教学》, 世界汉语教学, 1997年第4期, 第110页。
- 9) 参见 BuzzFeed News:《中国の報道官、聞き間違えて大笑い パンダも杉山さんも同じ「シャンシャン」》, 2017年12月21日。
- 10) 张雯雯、黄晓东:《当代北京话口语儿化词的共时变异及历时演变》, 中国语文通讯, 2025年第2期, 第818页。

参考文献

- 余维:《日汉语音对比分析与汉语语音教学》, 语言教学与研究, 1995年第4期, 第123-141页。
- 奥山望:《对日本学生的语音教学》, 第五届国际汉语教学讨论会论文选会议论文集, 1996年, 第626-629页。
- 胡玉華、宇野忍:《日本人の中国語初学者に声調学習を援助する際の効果的方法に関する研究》, 教育心理学研究, 2005年第4期, 第541-550页。
- 李如龙、陈瑶:《从语音特征出发设计语音教学》, 学术研究, 2015年第3期, 第132-135页。
- 朱川:《汉日超音质特征对比实验》, 华东师范大学学报(哲学社会科学版), 1994年第1期, 第84-87页。
- 涩谷周二:《日本学生汉语学习难点和重点的调查报告》, 汉语学习, 2005年第1期, 第73-78页。
- 史有为:《语音感知与汉日语音比较》, 汉语学习, 2012年第2期, 第95-106页。
- 平井胜利:《教師のための中国語音声学》, 白帝社, 2012年。
- 邓丹:《日本学习者对汉语普通话舌面单元音的习得》, 北京语言大学博士学位论文, 2003年。
- 温宝莹:《日本学生汉语元音习得的实验研究》, 语言教学与研究, 2008年第4期, 第62-69页。
- 朱春跃:《中国語・日本語音声の実験的研究》, 日本:くろしお出版, 2010年。
- 杨蕊宁:《面向日本汉语学习者的普通话鼻韵母高变异感知训练研究》, 世界汉语教学, 2022年第2期, 第275-288页。
- 王海峰、薛晶晶:《日本学生汉语语音学习难度考察》, 语言文字应用, 2019年第2期, 第115-123页。
- 张美霞:《日本学生汉语拼音单韵母感知偏误考察分析》, 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2009年第6期, 第36-42页。
- 安然、张仕海:《留学生汉语音节感知差异探析》, 汉语学习, 2007年第4期, 第64-71页。
- 梁辰、王片桐望:《中国語の声調知覚能力の改善を目的とした学習ツールの開発とその効果検証》, 日本教育工学会論文誌, 2022年第2期, 第339-349页。

史有为:《寻路汉语—语言习得与对外汉语教学研究》,北京:商务印书馆,2013年。

汤平:《日本高级汉语学习者汉语轻声韵律习得偏误分析》,华文教学与研究,2014年第4期,第39-47页。

温宝莹、邓丹、石锋编著:《汉语语音习得研究》,天津:南开大学出版社,2016年。

朱春跃:《汉日语音对比及日语语音习得研究—选题、方法与成果》,汉日语言对比研究论丛,2016年第6期,第35-47页。

张旺熹主编:《汉语作为第二语言教学的语音与语音教学研究》,北京:商务印书馆,2019年。