

国际中文教育中的“本位”研究

赵 畅

(南洋理工大学, 新加坡 637717)

摘要: 如何立足于汉语课堂实际情况, 依托于学生成长发展特点, 找到一条适合语言学习规律和学生接受能力的教学路子, 是整个国际中文教育领域不断探索的永恒课题。近些年来“字本位”与“词本位”这两种途径争论不休, 本篇文章立足于“本位”理论本体知识分析, 依托学生文化背景知识和学习规律进行适合国际中文教育的“本位说”探讨并提出一些教学建议。

关键词: 国际中文教育; 词本位; 字本位; 文化圈

“本位论”一直以来都是国际中文教育过程中存在争议的一个话题, 主要体现在两个方面, 其一为语言的基本单位究竟是汉字还是词语, 另一为相符合的教学方法选择。我们都知道“教无定法, 贵在得法”, 所以真正教学的时候教学方法绝不是单一的, 究竟使用哪种方法就值得我们细细研究了。

一、两种“字本位”说

目前我们讨论最多的两种代表“字本位”说即徐通锵先生 90 年代《语言论》一书中对“字本位”的概述和白乐桑先生与张朋朋先生在 80 年代末合作完成的汉语教材中提出的“字本位”说法。二者的“字本位”术语相同, 但其描述内容完全不同, 徐通锵以“字”作为汉语研究思想的基本单位, 他认为“字”是字音、字形、字义的三位一体单位, 是汉语语素、字义、词义、句义、句法结构等单位平面的交结点。而白乐桑先生是就汉语作为第二语言教学来进行具体的阐述, 即对汉语书面语的论述, 在白乐桑先生的文章中, “汉语教学上不是有两口锅吗? 我们认为有这么两口锅, 以字为教学单位的书面语算一口……”

首先我们来具体谈一谈徐通锵先生的“字本位”理论: “字本位”是以字为汉语基本结构单位的一种研究思路。虽然有很多人赞同, 但是目前为止并没有“汉字为基本单位”的理论佐证。汉语语法研究确实应该摆脱印欧语系的影响, 从汉语本身的语法内容进行探讨, 但是这并不应该成为结构单位的切入点。

徐通锵先生认为字代替名而成为汉语的基本结构单位, 说明生成方式发生了重大变化, 具体表现在音类(声韵)的理据载体转化为“形”, 聚义构形造字。字的下一个阶级应该是字组, 而不是词。字组是字的线性“序”形组合, 表达一个概念, 借组合“以少数生成多数”, 其意义是字义的组合, 合中有分, 分中有合, 基本的特点是“控制两点, 涵盖一片”, “两点”即是有两个字显示出来的, “一片”是暗示, 需要听说双方根据已有的知识去补充。所以, 字组的意义不是两个字的意义的简单加和, 而是“ $1+1 > 2$ ”。

诚然, 汉字与汉语研究应该有着密不可分的关系, 我们应该在学术研究中讨论汉字的重要性, 但是“一个字, 一个音节, 一个含义”的理论有待商榷, 如“琉璃”, 二者合在一起才具有“一种用铝和钠的硅酸盐化合物烧成的釉料”的含义, 成为饰品的代名词, 此外, “字组”的意义不是两个字的意义的简单加和, 而是“ $1+1 > 2$ ”这一观点也有所偏误, 如“老师”中“老”是一种前缀, 并无实在含义, “师”则涵盖了一个词语的含义, 二者并不存在隐含意义, 所以从“字组”的角度进行“词语”的解释有失偏颇。

最后我们再来聊聊白乐桑先生的“字本位”理论, 从第二语言教育角度考虑, 对于非汉语文化圈的学习者来说汉字就是一张张图画, 所以从教学的有趣原则考虑, “字本位”的教学思路确实比“词本位”的教学思路更适合其进行学习。

但是目前在非汉语文化圈教授汉语为了确保之后的顺利教学,

还是先教授汉语拼音方案, 然后再进行汉字教学。本来是为了减少后期学习汉语压力, 但在实际的对外汉语教学过程中, 大家疲于汉语拼音的学习, 丧失了对于汉语学习的兴趣, 随后不断有学生退出课堂, 导致汉语教学不得不中断。白乐桑先生的“字本位”理论从汉字教学为切入点, 先教授充满神秘感的汉字, 将汉字起源与发展, 讲字音、字义, 然后再讲汉字的组合, 从字义过渡到词义, 激发学生学习兴趣。

该理论在 1998 年引入中国后得到许多学者的认可和赞赏, 许多教学单位纷纷效仿, 但是在实际教学中, 由汉字入手的教学学生学习进度比较慢, 很难满足学生想要快速学会汉语或急于使用的学生的需求, 在真实的交际中效果并不显著。

从汉字的本体研究脱离于西方词语研究角度以及学生适用性角度进行“本位”探讨都不存在什么研究问题, 都是汉语教学发展的推动剂, 值得分析研讨。

二、“词本位”理论研究

“词本位”教学法即将“词”作为语言教学的基本单位。其主要教学流程为先讲授词语含义然后利用词语进行造句, 反复练习后进行文章的学习, 最后汇成一个完整的教学成果。

自对外汉语教学事业诞生以来, 我们一直采用的就是“词本位”的教学方式。比如“我爱上学”, 先将句子划分为“我”“爱”“上学”三个词语, 然后分别带领学生理解词语的含义, 最后结合在一起进行句子教学。这种方法对于了解英语、法语等拼音文字的学习者来说是比较便利的。但是对于汉语文化圈的同学来说呢? 在进行句子口语教学的时候, 使用“句本位”教学可以快速地掌握造句的方法, 但是你会发现学生在使用时会出现“我爱上饭”等比较不可思议的错误, 归根到底是“上”这个语素的含义未能得到正确的搭配指导, 因此需要更全面的教学方法。那为什么“词本位”教学方法奉行了这么久呢? 它起源于何方呢?

“词本位”的形成与《马氏文通》以来中国语言文学奉行用印欧语的眼光来看待汉语, 用印欧语系语法进行汉语研究是分不开的。其出现是历史的必然, 在汉语理论研究初期, 研究语言的共性是学者们的目标, 而汉语与印欧语系的语言共性便使得词语成为汉语最小的独立运用的语言单位, 并以此为依托进一步研究短语、句子、语篇等, 形成了相似的语言结构体系。

另外, 在国际中文教育探索初期, 我们需要更多地以词为教学基本单位, 优先听说, 而后读写, 鉴于此, 对于词语的结构研究也随之而生。虽然字是汉语的呈现形式, 但是不是每个字都可以代表一个含义, 在使用过程中, 我们经常以词为单位进行日常的言语交际单位, 其主要过程编码、发送、接收、解码也是在词语的基础上进行, 所以在汉语研究初期, 我们积极借鉴西方的“词本位”理论来进行汉语的研究教学。

然而随着汉语的不断发展探究, “词本位”理论陷入困境, 主要涵盖以下两个方面: 一方面, 汉语“词”的界定出现困难,

朱德熙先生的《语法讲义》中曾设立“语素、词、词组、句子”四级结构单位，在这些结构中间，词与词组的区分尤为困难。语素是最小的有意义的单位，而词为最小的独立使用的音义结合单位，我们介于概念便主要以扩展法作为区分标注方法，即语言成分结合的紧密程度，词中可以插入其他语素就认定为词组，不能插入就是词，这样的说法是有争议的，如“慢慢地”“二十六”都不属于词，但是也都不能插入语素成分；另一方面，词类划分标准不唯一，在汉语学习中，我们主要依托于《现代汉语》，但是不同的版本就对汉语词类划分有着不同的标准，这本身就会对汉语中词作为研究单位产生质疑，另外，为了做到“词有定类，类有定词”，就会相应地牺牲句法，迁就词类，如动词作主语以前就会说是“词类活用”或“名物化”，强行对应后词无定类，紧接着又以动词作主语后不转变为名词，做到了词有定类，又忽略了句法结构对应……

三、“字本位”与“词本位”理论指导下的国际中文教育

我们目前在教学中使用的教学方法多种多样，但常见的教学方法主要有这么几种：

（一）直译法

直译法主要指把汉语词汇直接翻译成留学生的母语解释。这样的方法一般出现在汉语的某个义项与学生母语可以实现对应的情况下，如“每年”直接用“every year”解释，这样的教学方法可以以最快的方法让学生了解该词语的含义，但在类比造词的时候未必能获得理想的效果。

（二）形象法

在学习者学习初期主要采取形象生动的学习方法，如利用肢体语言、采取图片展示、实物展示、视频播放等，这种方法直观形象、通俗易懂。如肢体语言主要是一些手势和动作，如“坐下”“点头”等动词可以用简单的动作帮助学生理解；实物、图片等主要用来理解一些名词类物体，如“桌子”“零食”等……

（三）语境法

语境法是对外汉语教学中使用较广泛的教学方法，即用典型的例句来对词语进行解释，用更多的短句子来引出一句话的含义，是一种在模拟交际中让学生掌握相关词汇或者句式的教学方法。如“玫瑰园中所栽种的玫瑰种类，可说是盈千累万，数也数不完”中的“盈千累万”便可以根据句子的前后含义推断出“数量非常多”的含义。此外，之所以使用的频繁，是因为还可以通过语境法理解到汉语中的隐含信息，如“天气是秋老虎，热得厉害”中的“秋老虎”根据上下文得知是“天气热的意思”……

经过不完全对前人学者们的教学方法分析，发现我们更多的教学方法仍依托于“词本位”，且其中有些问题只能通过“词本位”教学，如句子中的隐含意义是无法通过“字本位”解决的；但同时我们又发现有些问题也是可以通过“字本位”的教学方法进行教学，如“盈千累万”便可以通过“盈”“累”等字的含义进行词语的推测……所以，实践和理论都充分表明，“字本位”与“词本位”并非截然对立的，在使用中应该相辅相成，互相促进。

在“字本位”教学方法中，汉语本位更加注重汉字系统的教学，追根溯源，从汉字的发展历程和构型规律进行探究，试图用字组来解释词语的含义，但是又做不到大规模覆盖；“词本位”教学方法注重词语的整合能力，着力于词语的交际功能，但是却忽略了汉字的构形系统以及其书写能力。二种教学方法都有可取之处，但也都存在弊端，所以笔者认为任何一种成功的教学模式都不可能只停留在某一种研究方法上，而是应该综合考虑，融会贯通，针对学生进行差异化教学。

1. 针对非汉字文化圈的学习者，应更多地依靠“字本位”原则，并配以“字本位”的专门教材为依靠进行教学，即“字本位”为主，“词本位”为辅。

（1）在起点阶段，要求实现“语、文分步”的教学，先以词语为教学目标进行日常的交际用语练习和最基本的句法规则的掌握。对于非汉语国际文化圈的学习者学习来说，能够在日常交际中找到语言自信尤为重要，所以教学上提倡听说先行。

同时，在该阶段应该适当地进行少量汉字的入门学习，比如汉字的基本笔画、部首以及一些常用性较高的独体汉字。

（2）在起点阶段结束之后，采取分课型的教学体系，分别培养学生的语言实际应用能力和建立汉语知识体系能力。在听力课和口语课方面，采用现行的结构-功能为纲的教材，保持词语教学，鼓励学生积极进行交际训练；在阅读课和写作课方面，采取“字本位”的专门教材，基于汉字编写大纲，讲授汉字的基本义，以字带词，建立汉字与词语之间的联系，注重培养后续学习中学生自我提高能力的潜能。

（3）在学生掌握的词汇量达到一定的水平，即完成初级教学之后，就可以进行分班测试，将听说能力和读写能力分开测试，根据学生情况将他们与汉字文化圈的学生进行和班级合班教学，采用一致的教纲、教材，以促进两类学生互相促进发展。

2. 针对汉字文化圈的学习者，应实行“字本位”和“词本位”并重的教学方法，本部分的汉语教学应进一步集中于阅读和书写的教学，强调汉字的构件和字义的展现以及以字扩词的教学手段等，积极培养学生“由单组双、由双拆单”等组词造句的语文能力，进行全面的汉语练习。

（1）在对外汉语教学初期，汉字教学和词语教学齐头并进，在技能训练上则体现为口语与汉字同步。在汉字教学中，区分重点识读和一般识读，差异化进行教学，从基本笔画和独体汉字入手，并可以借助一定科技手段加强汉字字义、字形的掌握；在口语教学中，积极以话题为教学目标，注重日常交际能力以及阅读文本能力的培养。

（2）在起点阶段结束后，同样采取分课型的教学体系，听、说、读、写综合发展。在听力和口语方面注重词汇的教学体系，以“词本位”为主，以词带句，强调交际能力的培养；在阅读和写作方面，以“字本位”为主，强调字义和其引申义，以字义扩充词义，培养学生推测词义的能力，为学生日后的读写训练打下基础。

（3）在中后期阶段，逐渐重视学生书面语能力的培养。不仅要增加组词、拆词、词语搭配等练习的比重，同时也要加强学生文本分析能力的培养，逐渐加大阅读理解训练，培养学生的写作技巧。对于汉字文化圈的学习者，要真正做到听说读写全面发展。

四、结语

语言本体研究集中于“词本位”和“句本位”之争无可厚非，但是这样的论述于教学并无实际意义，如何结合本体知识探寻未来教学之路才是王道。因此本文将本位知识与实践内容紧密结合，寻求突破点，但由于笔者能力不足，只能提出一点思路，未能深入研究，有不妥之处还请指正。

参考文献：

- [1] 李一飞. 后疫情时代国际中文教育发展的新形势和新策略[J]. 渤海大学学报(哲学社会科学版), 2022, 44(02): 80-84.
- [2] 梅倩. “三教”改革背景下的国际中文教育: 价值、问题与路径[J]. 黑河学刊, 2022(02): 88-92.
- [3] 徐敏亭. 国际中文教育文化教学: 应为、难为、可为[J]. 汉字文化, 2022(03): 86-88.