

# 本位论与来华留学预科基础汉语教学

李琼

(华中师范大学国际文化交流学院, 湖北武汉 430079)

摘要: 汉语本体研究中的“字本位”与“词本位”本文认为这两种本位理论孰优孰劣不能一概而论, 应该从不同的教学阶段、不同的课型和不同性质的教学这三方面进行分析。我们不主张在不同的教学阶段应用不同的本位论, 但是我们主张听力课和口语课教学以“词”为本位, 综合课和阅读课教学以“字”为本位; 同时, 在中国国内的教学、短期教学和非学历教育适合以“词”为本位, 海外汉语教学、长期教学和学历教育则适合以“字”为本位。来华留学预科汉语教育根据自身的特点也不适合采用“字本位”教学法。

关键词: 字本位; 词本位; 第二语言教学; 预科基础汉语教学

## 一、两种本位理论

汉语本体研究领域历来有“字本位”和“词本位”之争。自马建中《马氏文通》始, 汉语研究借鉴印欧语言建立了“词本位”的语法体系, 之后这种语法体系始终占据强势地位。以汉语本体研究成果为基础, 自然而然汉语作为第二语言的教学法和教材编写也都依据“词本位”的理论框架。课本遵循着“生词——课文——语法——练习”的排列顺序; 教学除专门的汉字课外, 听说课根本不教汉字, 综合课“随词教学”, 而且只教汉字的基本笔画和笔顺, 阅读课也是粗浅讲解汉字的偏旁、部件和结构, 对汉字的来源、表义性、扩展构词能力等系统知识基本不涉及。总而言之, 在“词本位”语法体系的主导下, “重词轻字”, 汉字教学沦为生词教学的附庸。

“字本位”和“词本位”这两种理论本身并没有优劣之分, 无非是顺应具体语言的自身特点和内部规律, 只要能够自圆其说便功德圆满。印欧系语言以“主语——谓语”为结构的基础框架, “词”是支撑这个框架的基本结构单位, 因此印欧系语言被称为“词本位”语言。而汉语不一样。首先, 汉语“词”的范围如何界定, 至今还是个有争议的话题。其次, 学习汉语不可避免汉字, 汉字学得好不好不仅影响汉语水平, 也是衡量汉语水平的标准之一。最后, 汉语的词类跟句子成分并不像印欧系语言那样是简单的一一对应关系, 名词也可以做谓语, 形容词也可以做状语, 想用词的研究去统驭整个语法体系似乎不可能。因此有学者认为汉语不存在与英语“word”对应的“词”的概念, 主张汉语研究应该从一个一个的汉字出发。因为汉字本身是有很强的理据性的, 不管是象形字、指事字还是会意字, 都说明汉字具有表意功能; 而大量的形声字表明汉字还具有表音功能。所以汉字是形音义的结合体, 它不是单纯的书写符号, 而是研究语音、语义、语法、词汇的交汇点, 字与字按规律组成词, 词与词组成句子, 句子与句子组成篇章。汉字以小制大, 管控着汉语研究的全局。但正如王若江(2000)所说, “本位论”不仅是个理论问题, 也是一个非常现实的应用问题。两种理论本身虽无优劣之分, 但应用到具体的领域却有长短之别。“汉语的基本结构是‘字’还是‘词’是对外汉语教学、教材编写的首要问题, 它决定汉语教学的起点和思路。”本文无意争辩两种本位理论孰优孰劣, 却想对这两种理论在不同类型的汉语作为第二语言教学中的应用略论一二。

## 二、本位理论与汉语作为第二语言教学

那么在汉语作为第二语言的教学到底应该以“词”还是“字”为本位呢? 曾有学者提出, 汉语教学的初级阶段适合“词本位”教学法, 以教授学生识字为辅, 使第二语言习得者感到“学了能用, 学了会用”, 尽量减少他们对汉字的畏难情绪, 增强学习汉语的

信心; 当学生掌握了一定的基础词汇并能进行口语运用时, 再增大汉字教学的比例, 逐步转向“字本位”教学法。刘颂浩先生也明确提出二者是可以在一定程度上兼顾的。有学者提出反对意见, 认为以“词”为本位还是以“字”为本位体现的是两种截然不同的语言观和教学思路, 同时将字和词作为本位是模糊了“字本位”中的“字”和“词本位”中的“语素”这两个概念, 将两者混淆等同, 因而是合不逻辑的。

我们认为, 在编写汉语作为第二语言的教材时, 似乎只可能采取一种本位论, 因为这关系到教材编写的总体设计。“词本位”教材设计是先学词, 再学习用词造句, 然后学习用句子组成课文, 核心是“学语言就是学用词造句”。“字本位”教材设计以“字”为汉语的基本结构单位, 突出字的书写、字的理据和字的扩展。持不同本位观的编者编出来的教材在结构体例、内容安排、字表词表等方面都会完全不同。但是就教学而言, 我们却可以针对不同的阶段、不同的课型、不同的性质应用不同的本位论, 这样做不仅更易于教师改善教学效果, 实现教学目标, 对学生全面提高自己的听说读写水平也大有裨益。下面我们分别展开论述。

### (一) 不同的教学阶段

有学者提出在汉语教学的初级阶段以“词”为本位, 待学生有了一定数量的词语积累后再转向以“字”为本位。这就引发了一系列问题: 首先, 学生掌握多少生词后老师要开始用“字本位”教学法, 恐怕每个老师的判断都不同, 这样势必会造成教学的混乱无序, 各行其是, 各自为政; 其次, 持这种观点的学者一般把教学阶段分为初级、中级和高级, 如果初级阶段以“词”为本位, 中高级阶段又以“字”为本位, 那岂不是割断了每个阶段教学的连续性, 不仅增加了学生的学习和心理负担, 使得他们无所适从, 教学效果和学习效果也势必会大打折扣。因此我们不主张在不同的教学阶段应用不同的本位论。

### (二) 不同的课型

听力课和口语课教学以“词”为本位, 训练学生对语流中词的听辨和理解能力, 培养学生用词造句、与人交际的能力。如果他们不懂得组词造句的规则要领, 甚至连一句话也说不好, 无疑会降低学习者的学习热情、兴趣和信心, 让他们没有成就感, 教学效果往往适得其反。“词本位”教学法坚持音义结合的词中语素为最小语言单位, 逐层而上, 偏向于整体教学, 教学上偏重于语言交际的常用性, 即更偏重口语交际, 本身就存在着重口语轻书面语之嫌。

综合课和阅读课教学以“字”为本位, 教学着重于字音、字形、字义相结合的教学理念, 通过离、向心结构扩展组成词至句至篇, 是一个由低级到高级、由简单到复杂、由浅入深的过程, 是书面

与口语并重的教学法。在汉语作为第二语言教学中,让学生先学习了常用字后,再进行组词、造句、篇章的训练,这种方法比较稳妥。字本位的教学观注重的就是这样循序渐进的过程。汉字所代表的语素义和所构成的词的词义,一般来说有意义和逻辑上的联系。汉语中有相当多的词义可以通过拆词为字逐字剖析,在认识了一定数量的汉字基础上扩大词汇量就显得相对容易,这对提高学生的识字辨义和阅读理解能力非常重要,也有利于学生去主动构建更大规模的语义场,从而实现自主学习。

### (三) 不同性质的教学

从全世界范围的总体情况来看,我们可以根据不同标准把汉语作为第二语言的教学笼统地划分为以下类别:按教学地点来分,有中国国内的教学和海外汉语教学;按教学目标来分,有学历教育和非学历教学;按学习时间来分,有长期教学和短期班教学。

相对而言,海外汉语教学更有可能尝试和探索“字本位”教学法。首先,大规模的海外汉语教学是最近二三十年才兴起的,新兴现象更愿意摆脱传统的束缚,开创出真正属于自己的新天地。其次,虽然印欧语国家是“词本位”教学法的发源地和摇篮,但“不识庐山真面目,只缘身在此山中”,也许离开中国这片养育汉语的土壤,更容易让人看到汉语的本质特点。最后,海外缺少汉语学习的环境,外国学生特别是非华裔学生刚开始选择学习汉语的初衷也许只是一时的冲动和兴趣,只是觉得汉语比其他语言更酷;可是一旦这种新鲜劲儿过了,他们也就失去了学习的动力。

“字本位”教学法的最大特点是按照汉语的本来面目来教汉语。具体来说,“字本位”教学法认为汉字本身就有一定的构词能力,而且汉语的构词法很明确,词的内部结构、语义关系很清楚,这就给教学提供了方便。同时汉语的词法结构与词组、句子结构具有一致性,能够使学生对词的分解、字的组合易于理解和接受。因此“从汉字入手教汉语”,比如先把“车站”一词分成“车”和“站”两个字来教,讲清这两个字的形、音、义,再教“车站”这个词。“车”还可以构成“车票、车轮、车窗、车队、车夫”等,“站”还可以构成“兵站、网站、粮站、气象站、加油站、变电站”等,如果学生学了“车”字,又学了“票”字,“车票”一词便会不学自通。也就是说,让学生先学了字,再学词就比较容易了,有相当数量的词能不学自会。在教学中,让学生正确地、较多地掌握字义,可以使学生根据字字组合的规律较快地扩大词汇量,而且可以加深学习者对汉语语法结构的理解,进而提高运用汉语的水平。另外,“字本位”教学法按字频选字,不仅教笔画、笔顺、汉字的结构和部件组合的规则,还以简驭繁,利用偏旁部首给汉字分类归类,注重字形的造字法阐释,注重字源的讲解,从形、音、义三方面进行综合教学,把一个个冷冰冰的方块汉字变成有血有肉活蹦乱跳的精灵,不仅极大地保留和弘扬了汉民族传统文化的精髓,也帮助学生克服了对汉字的畏难情绪,极大地激发了他们学习汉语的热情,保证了学习的连续性。

学历教育和非学历教育、长期教学和短期班教学虽然是按不同标准划分的教学类别,但学历教育通常是长期教学,短期班教学一般都是非学历教育。我们认为,学历教育和长期教学更适合应用“字本位”教学法。系统地学习汉字知识,系统地学习由字到词、由词到词组、由词组到句子再到篇章的构成规则,口语能力和书面语能力齐头并进,一步一个脚印稳扎稳打,全面提高学生的汉语水平,培养他们自主学习和终生学习的能力,在学习语言的同时也对中国文化越来越了解和熟悉。而非学历教育和短期

班教学由于时间短、目的性强,我们建议采用“词本位”教学法。比如以旅游为目的的语言学习者,他需要在最短的时间内尽快学习一些常用的词语和句型,而且以口语表达为主。汉字可能也需要认识一些,但数量和范围有限,多跟标牌、指示语有关。这种情况下如果从汉字出发进行教学,一是不够高效,学生觉得不能“学以致用”;二是容易让学生打退堂鼓,无法实现教学目标。

### 三、“词本位”在预科基础汉语教学中的应用

来华留学预科汉语教育是近年来国内的一种主流汉语教学类型。预科生全部是中国政府奖学金生,他们必须在预科院校进行为期一年的汉语强化学习,如果通过了留学基金委的结业考试,就能进入专业院校继续本科阶段的学习。根据预科生的培养目标和培养模式,结合这十年针对预科生的教学实践,我们认为针对来华留学预科生的汉语教学不适合采用“字本位”教学法,理由如下:

首先,时间不允许。如果我们以“字”为本位来进行教学,系统细致地讲解大纲600个汉字的形、音、义,且不说从这些汉字扩展而来的生词很多都不在大纲1600个生词的范围内,单从时间上来说就肯定不可行。因为预科生学习新课的时间不到七个月,后面两个月基本进入冲刺复习阶段,每周都有模考,老师要讲试卷,还有专业汉语学习的任务。

其次,考试不要求。预科结业考试要求学生根据给出的拼音、部件和所在的句子写出汉字,字与字组成词,最后以词语的形式出现在一个具体的句子里。同一个汉字,出现在不同的词语里,学生可能就不会写了。例如,“安静”里的“静”学生一般都会写,但要是把这个“静”字换到另一个词“冷静”里,很多学生就会不知所措。因此我们在教学时还是以生词为基点,“随词教学”,只教字的写法——笔画笔顺和基本结构——偏旁部件,而不涉及字源和字义。当然大文科阅读会讲一些造字法知识,那就另当别论了。

“词本位”教学法以来华留学预科教育词汇大纲的1600个生词为基本结构单位,向下拆分出汉字大纲要求掌握的600个汉字,向上组成语法大纲要求掌握的若干句型句式和固定结构,再用这些句子去实现功能大纲要求的各种语用功能,包括组词成句,也包括组句成篇。由于我们教学的出发点和落脚点都是预科结业考试,因此听力也好,阅读和书写也好,都是以这1600个词为核心展开训练。换句话说,听力听的是这些词组成的句子和篇章,阅读读的是这些词组成的句子和篇章,这是输入;书写写的是这些词中属于大纲范围内的汉字,作文也是用这些词来完成,这是输出。

### 四、结论

我们与其浪费时间去争论“字本位”和“词本位”孰优孰劣,不如好好研究一下他们各自适合的教学领域。我们的结论是:“字本位”理论适合汉语言本科教学,长期教学;“词本位”适合来华留学预科教学,适合短期速成强化教学,这是由预科教学的特点决定的。

### 参考文献:

- [1] 乔靖 黎娟 欧阳宇娟 朱敏芳 林苑. 基于OBE理念的国际工程汉语预科教育培养机制研究[J]. 凯里学院学报, 2023, 41(5): 60-65.
- [2] 陈蒙.《预科汉语强化教程系列》的编写理念,目标与特色[J]. 国际汉语教学研究, 2020(2): 8.