

一元论抑或二元论： 汉语二语教学本体认识论的根本分歧与障碍

白乐桑

(法国国立东方语言文化学院, 法国, 巴黎 75013)

[关键词] 一元论; 二元论; 汉语; 二语教学

[摘要] 在汉语作为第二语言教学这一学科的发展历程中, 一直存在着认识论与本体论上的问题, 譬如关于学科性质、学科归属、基本教学单位的不同看法。基本教学单位的主要分歧反映在一元论与二元论之间的对立。前者坚持词是唯一的基本语言教学单位, 后者则主张汉语既有词也有字这两个基本语言教学单位。笔者认为, 当前汉语二语教学中潜伏着各种危机的一个主要原因在于该学科在上述根本问题上尚存在认识论障碍。与其他学科不同, 汉语二语教学在学科本体问题上各方有着截然不同的立场。这种对峙也体现在中外汉语教材上: 中国本土出版的汉语二语教材基本上都是一元论的拥护者, 而国外最近几十年颇有影响力的教材则力挺二元论。

[中图分类号] H195.4 [文献标识码] A [文章编号] 1674-8174 (2018) 04-0001-11

汉语第二语言教学论, 即汉语第二语言作为一个学科, 历来存在着认识论和本体论的问题。如像哲学方面存在是世界的本体、本原、根源, 如像本体是普遍的, 也是特殊的, 汉语教学的本质从教学论到课堂也在于这一学科的基本属性是什么, 学科性质与归属问题如何, 以及这一学科的最小单位是一个还是两个。这一点直接支配着中文教材的基本编写原则。自从20世纪中叶汉语教学在中国开始成规模到现在, 主流教材(即中国大陆和台湾的绝大多数教科书)归属于我们所说的汉语教学一元论, 基本上以词为唯一语言教学单位, 否认字和语素作为语言教学单位之一。我们认为因为这一认识局面, 所以汉语二语教学论自从学科建设成形到现在在本质问题上处于危机状态。中文教育是唯一一门面临这种认识障碍的学科。

主干教材或称为教科书(狭义的教材)的本质及其关键性作用在于落实施行一定的教学路子和教学方法, 是教学论和课堂教学的结合体。主干教材是教学实践的有效工具, 从研究

和评估的角度, 也是教学法战略性选择的一面镜子。因此, 探讨汉语教材路子与中文教学本体之间的关系是十分必要的。

1. 汉字门槛概念的重要性

以识字为汉语学习的基础并设定汉字门槛, 其实正是中国传统语文教学的古老传统。古代语文启蒙教材《文字蒙求》《千字文》《百家姓》和《三字经》都是中国最早的识字教材。其中, 中国南朝梁周兴嗣所作的《千字文》这首长韵文, 是传统中国启蒙教育的一个主要教材。从汉语二语教学论的视角来看, 《千字文》由一千个不重复的汉字组成, 是应用经济原则的出色范例, 也是一个非常有效的严格议题上的学习策略。从现代教学论的立场观察, 学习《千字文》是一个能够有效地促进获得、存储、运用信息的过程。

另一位在中国对汉字门槛设定有贡献的人物是洪深(1894-1955)。他曾就读于法国人在上海创办的教会学校徐汇公学。他是一位戏剧家, 也是

[收稿日期] 2018-06-10

[作者简介] 白乐桑(1950-), 男, 首任法国国民教育部汉语总督学, 世界汉语教学学会副会长, 法国著名汉学家, 东方语言文化学院教授, 全欧首位汉语教学法博士生导师, 法国汉语教师协会的创始人及首届会长。

中国话剧和电影的奠基人和开拓者之一。特别值得一提的是，洪深编著的1100字表是中国扫盲字表历史上最早的。他没有高估最常见汉字的数量：这一扫盲表由1100个基本汉字和500个特别字组成。他所选的1100个基本字，都是汉语中最常用的字，覆盖率可达90%以上，这是他的一大贡献。尽管洪深的观点有待进一步讨论，但是他的出发点正是我们所说的“汉字门槛”（“汉字入门级”），也就是经济原则。

第三个值得我们注意的人物是安子介。他是香港著名的实业家和社会活动家。他并非一位语言专家，然而他意识到扫盲与高频字的关系，在汉字量化方面却做出了仍可谓高质量的工作。1991年，他以繁体出版了《安子介现代千字文》的启蒙篇、书写篇。安子介的尝试源自周兴嗣和他的《千字文》。他的贡献在于将最常用的汉字放在不超过30个句子的语篇中。认识这些汉字就意味着学习者能够理解一般语篇的基本意思。安子介意识到了我们所说的“汉字门槛”这个汉语教学二元论的关键概念。

此外，中国二十世纪中叶展开的扫盲运动也非常重视汉字的学习问题。扫盲的标准之一是汉字字数的掌握，一度在农村以1000个汉字作为门槛，城市以1500个汉字作为门槛。要意识到的是，对于汉语作为第二语言的学生来说，进入汉语初级水平的学习以后，在交际能力方面可以比较快地达到一定的水平，但是在认读方面却还一直处在“文盲”阶段。也就是说，不能自主地阅读比较简单的读物，如报纸上的日常内容。我们认为，如果在承认汉语是二元性的基础上，遵守教学的经济原则，依据汉字频率和复现率，设置由那些大致理解一篇有关日常话题的文章或作品所需的高频字所组成的最低汉字门槛，那么我们的教学效果显然会大大提高，也就能早日实现“自主阅读”，从而脱离汉语第二语言学习者在初级阶段处于的“文盲”状态。

2. 中国对外汉语教学一元论——“词本位”路子

1898年《马氏文通》的诞生，标志着中国

有了第一部系统性的汉语语法著作，在中国语言学界产生了巨大的影响。然而，由于其语法框架是模仿西方语法而建立起来的，词类就理所当然地成为了全书的重心，《马氏文通》因此而成为了根据西方语法规则建立起来的汉语“词本位”语法体系。

二十世纪初，随着五四运动的爆发，汉字在中国被妖魔化。当时不少学者、思想家，其中包括谭嗣同、鲁迅、瞿秋白、陈独秀等人把中国落后的责任归咎于汉字，对汉字产生了一种强烈的自卑情绪，将之视为一种文化上的负担。鲁迅就曾控诉道：“汉字不灭，中国必亡！”，“汉字是愚民政策的利器”，“汉字终将废去，盖人存则文必废，文存则人当亡。在此时代，已无幸运之道”，“汉字也是中国劳苦大众身上的一个结核，病菌都潜在里面，倘不首先除去它，结果只能自己死。”^①瞿秋白也坚决主张废除汉字，提出：“现代普通话的新中国文，必须罗马化，就是改用罗马字母，要根本废除汉字。汉字是十分困难的符号，聪明的人都至少要十年八年的死功夫……要写真正的白话文，就一定要废除汉字，采用罗马字母……汉字真正是世界上最龌龊最恶劣最混蛋的中世纪的茅坑！”^②于是，在这样一股激烈的反抗汉字的浪潮中，人们开始以西方语言以及西方语言教学为模仿对象和参照点，忽视中国语言的固有特征。

这种以西方语言为参照系的、词本位的汉语语法体系也对中国的对外汉语教学界产生了重大的影响。我们发现，大约从二十世纪中叶开始，中国大陆和台湾的对外汉语教学中，汉字以及汉字的字形、字意、汉语作为语素凸显语言、汉字的组合规律被完全忽视，在中国出版的大部分教材隐含了汉字并不是语言教学单位这一观念。长期以来，“词”在对外汉语教学中被视为唯一的基本教学单位，而“字”却被冷落甚至被根本忽视。然而，在我们看来，这一做法抹杀了汉语的特性，忽略了要传递的基本知识，违背了教学法上的经济原则，因而严重影响了汉语二语教学的效率。正如朱德熙先生所言，“把印欧语所有而为汉语所无的东

① 《关于新文字》

② 《瞿秋白文集》文字篇第3卷第247页。

西强加给汉语”^①。

印欧语是形合语言，形态变化丰富，另外像拉丁字母书写的语言，两个空格中间就是一个词，词类的划分也主要是依靠形态标志；而汉语缺乏形态变化，词类不好划分，是语素凸显语言，其文字是音节语素的表意文字，音形差距远远低于表音文字，是不分析语音的文字，但是其语义透明度大大超过表音文字语言。在书写中文时，两个空格中间就是字。在汉语第二语言教学实践中，初学者会直观地意识到汉语是“语”和“文”之间有特殊关系的语言。笔者较早提出处理解决“语”和“文”这一汉语内部冲突矛盾是汉语二语教学中不可回避的问题。这个基本问题应该排除掉所谓“难学”“好学”这一前科学的角度，而应该从学科教学论的角度冷静而客观地应付解决“语”和“文”之间的关系。

因此，适用于印欧语的规则并不适用于汉语。汉语强调的是对语义的分析。再从语言与文字的关系来看，索绪尔曾提出著名论断：“语言是一个符号系统，而文字是符号的符号。文字存在的唯一价值就是记录语言”^②。汉语与汉字的关系却并非如此。柳诒徵在其所著《中国文化史》中认为，在地广人众的国家里，语言难以整齐划一，而中国文字的特点就在于，“虽极东西南朔之异音，仍可按形知义”^③。法国的汪德迈先生指出，汉语是独特的语言文字，具有特殊的伟大的文化意义。从汉语文字的发展历程来看，中国古代的图形语言经历了大约五百年左右，只限于占卜者使用。后来，由占卜者所发明的文字体系发展成为了官方文书的工具，文字根据“六书”方法得到了系统的改进。他们首先出现在铜祭器上，之后出现在所有用来作档案保存的行政文件上。就这样，“由占卜者所发明的文字体系

逐渐演变成了文言文”^④。汪德迈先生的这一解释也从汉字的源头上与索绪尔“文字是用来记录语言的，是符号的符号”这一观点保持一点距离。

中国对外汉语教学中的“词本位”理论，即以词为单位的汉语教学一元论实际上是采用英语教学法来教汉语的结果。这种教学法是否适宜，须视教学效果而定。在吕必松先生看来，从50年代初直到现在的对外汉语教学的质量和效果都不太令人满意^⑤。尽管今天学汉语的人越来越多，但是汉语依然被视为世界上最难学的语言之一。之所以出现这种情况，我们认为这与缺乏换位思考、语言学视角取代语言教学视角、套用“词本位”教学法有着直接关系。首先，绝大多数遵循“词本位”理论编写的汉语教材往往将一个双音节或多音节词作为一个不可分的整体处理。以1982年出版的中国主流教材《简明汉语课本》^⑥里边的一张词汇表中的“工程师”一词为例，该教材对“工”“程”“师”这三个表意单位不进行释义，也没有解释为何如此组合。此外，对每个字的笔画、笔顺、部首、偏旁均不提供任何信息。这一路子反映了对汉语的一种认识，会使学习者产生种种认知和记忆障碍。

这种处理方式完全使汉字成为词的附属品，汉语教师不能充分利用汉字的频率进行教学并把识字与阅读相结合，由此导致了学习的集中度分散，实际教学效率低下，严重违背了经济原则。其次，以词为唯一单位的汉语教学一元论或称“词本位”教学法也不利于发展学生扩词猜词的能力，不能通过学习一个词而举一反三、由此及彼。最后，在“词本位”教学法下，学习者不容易以部首对汉字进行归类，把汉字拆分为不同的部件。这样一来，汉字当然会成为“难学难写”的文字。

① 朱德熙（1985），《语法答问》，北京：商务印书馆。

② 费尔迪南·德·索绪尔（1980），高名凯译，《普通语言学教程》，北京：商务印书馆。

③ 柳诒徵（2010），《中国文化史》，长沙：岳麓书社，第45页。

④ 汪德迈（2010），从文字的创造到易经系统的形成：中国原始文化特有的占卜学，中国文化书院讲演，北京。

⑤ 吕必松（2016），我为什么赞成“字本位”汉语观——兼论组合汉语教学法，《汉语与华文教育》，2016-8-12。

⑥ 赵贤州等（1982），上海外语教育出版社。

3. 法国及其它国家以二元论为教学路子

19世纪初中期,法国的高等学院和专门语言学校开始开展汉语教学。我们不难发现,在这一时期里出现的教材里,汉字教学在汉语教学中有着举足轻重的地位。

王若江曾专门研究过19世纪初中期法国的汉语教材^①。首先是雷慕沙(Abel Rémusat)编写的《汉文启蒙》。该教材反对套用西方语法结构,因此不谈动词变位,也不谈性、数、格,而以一种讲究科学逻辑的方法来总结汉语语法。并从学术角度讲解汉字,强调中国文字之特性。该书体例是将汉语语言文字知识分成一个小一个条目,排上序号,依次讲解文字知识。以“字”为单位,逐字注音释义,从字义过渡到词义。这部教材还涉及汉字六书、汉字发展、异体字、古今字、214个部首、659个声旁。^②

第二本著名的教材是雷慕沙的得意门生儒莲(Stanislas Jullien)编著的《三字经》。这部拉丁文版《三字经》最突出的特点就是对每个汉字进行了解析,区分部首与笔画。正如王若江教授所说,“这是强化汉字概念的做法,使学习者入门伊始就认识到方块字是可以部首和笔画进行拆分组合的”。

第三本著名的教材则是哥士耆(Klescowski)编写的《中文教科书》。作者在汉字方面也颇下功夫,在书中介绍了楷书的永字八法并附214个部首,重视汉字识字规律,坚持循序渐进、由简到繁的识字原则。这些教科书反映了法国汉语教学对汉字教学的重视由来已久。

最后,不得不提的一个重要人物是美国的汉学家、汉语教学专家德范克(De Francis)。虽然他编写的中文教材一直没有法文版,但对法国现代汉语教学及字本位教学却有着一定的影响。20世纪60、70年代,耶鲁大学出版社出版了一套12册包含初、中、高级由德范克

编写的汉语教材,被称“德范克系列”。这套汉语教材中的初级汉字本的每篇课文对生词的解释都是从字到词,即先从解释高频单字字义入手,再解释由这些字组成的相应的词。这套“德范克系列”的课本成为了当时美国从事中国研究的学者的主要教材,也是当时美国汉语教室里最广泛使用的教材。

要注意的是,中国以外具有很大反响的汉语教材,无论是“De Francis 德范克系列”、佟秉正主编的Colloquial Chinese(《汉语口语》1982)还是本人的教材(《汉语语言文字启蒙》,白乐桑,1989),都是以二元论为主导方向,反而主流教材(中国大陆和台湾)的基本原则为一元论。与其他学科不同,汉语国际教育在学科本体问题上处于彻底分歧状态。

4. 汉语教学二元论(“法式字本位”)-缘起

从语言学的角度来说,汉语“字本位”理论是由中国学者首创,旨在克服汉语研究中的“印欧语眼光”,解决由此产生的一系列问题的学说。它把“字”作为汉语的基本单位,认为字是汉语中语音、语义、词汇、句法等各平面的交汇点^③。“字本位”这个概念最早见于郭绍虞写于1938年的《中国语词的弹性作用》一文,以“字本位的书面语”与“词本位的口语”相对。^④赵元任也提出汉字在中文研究的重要性,他在“汉语词的概念及其结构和节奏”一文(1975: 908)指出:“在说英语的人谈到word的大多数场合,说汉语的人说到的是‘字’。这样说绝不意味着‘字’的结构特性与英语的word相同,甚至连近于相同也谈不上。”从20世纪90年代初诞生以来,徐通锵、潘文国等学者致力于这方面的研究,使得其理论著述渐趋丰富,也引起了学界的一定关注,尤其是在对外汉语教学界产生了深远影响。“字本位”的“本位”主要是指语言的基本结构单位。它的对立面是“词本位”,即在采用

① 王若江(2005),法国十九世纪初中期汉语教材分析,《国际汉语教学动态与研究》第4期,北京:外语教学与研究出版。

② 史亿莎(2012),试论白乐桑的“法式字本位”教学法,南京大学硕士学位论文。

③ 王骏(2009),《字本位与对外汉语教学》,上海:上海交通大学出版社。

④ 徐通锵(2008),《汉语字本位语法导论》,济南:山东教育出版社,第1页。

印欧语眼光研究汉语的视野之下，以词作为汉语的基本结构单位。

在法国，“字本位”在汉语作为第二语言教学学科化过程中早已开展。值得注意的是徐通锵创立的“字本位”本体理论与笔者汉语教学论的“字本位”，是在互不知情的情况下同时独立发展起来的。但是，2000年后，随着字本位理论开始在汉语教学界产生一定影响，两者在根本原理、方法论原则上的相对一致性使它们互相促进。^① 尽管如此，两者的基本关注点有差异。前者以语言学为参照范围，后者以汉语学科教学论为参照范围。另外，前者可归结于一种语言学一元论（即字为唯一基本单位），后者可归结于汉语第二语言教学二元论（即承认字与词为需要单独处理的语言教学单位）。与语言学视角不同，汉语学科教学论视角注重知识的转化和知识的频率，也注重学习者的习得过程。

我们认为汉语教学的字本位与词本位（更确切的表达形式为二元论和一元论）是本体论问题，是对汉语教学基本认识上的关键性选择，并非汉字教学的问题，也并非一个“先后”的问题（“先语后文”“语文并进”“语文分流”等）。汉语教学中的“字本位”有“绝对字本位”与“相对字本位”之分。“绝对字本位”的代表人物是巴黎第七大学前中文系教授李先科 Nicolas Lyssenko。该教学法主张以字为主导单位，从字形出发，由独体字产生合体字，以这样的起点生成句子和对话。单字与语法是组词造句的绝对推动力，由此实际的交际功能则被完全忽视。1986年由李先科主编的初级汉语教材 *Méthode Programmée de Chinois Moderne*（《现代汉语程序式教程》）第一册^②采用的就是这一方法。譬如，该教材第一单元的四篇课文完全不涉及任何实际的交际内容。第一课与第二课每课仅介绍15个可作为汉字偏旁的独体字，如“人”“火”“马”等；第三课与第四课也同样先介绍15个独体字，然后由这些字与之前两课所学的字进行组词，例如第三课开

始学“力”字，在词汇表中就出现了“人力”“火力”“马力”等。这一做法完全忽略了学习语言的实际交际目标，因此学习者先接触“鱼”“京”“小”“少”“沙”，接着接触“鲸鱼”“鲨鱼”等词，要过很长一段时间才能学到诸如“谢谢”等日常生活中的高频词。因为过分强调由字形来生成新字，在该教材第一册中出现了一些没有任何实际使用价值的字，如第二单元第五课出现了诸如“彳”“亍”之类的低频字，并把“行彳亍”作为人物的名字，目的是为“行”字的出现做准备。由此可见，“绝对字本位”是一种文字的单向教学，几乎把词汇作为被边缘化的附属品。这一种教学论倾向于以字为单位的一元论。首先要在中文教学有多少最小语言教学单位问题上表示态度。

5. 法国现代汉语教学二元论——“相对字本位”教学法

不同于“绝对字本位”，“相对字本位”^③是指笔者于上个世纪80年代在法国提出并逐步系统发展的适合汉语初级学习者的汉语教学论，是法国现代汉语教学中的主流教学理念。“threshold level”（“入门阶段”或称“门槛水平”）是现代交际教学法体系的核心概念（参看 *The Threshold Level*, Van Eck, 1975 和 *Un Niveau Seuil*, Coste, 1976）。汉字门槛是汉语教学二元论重要特征，是“threshold level”（“入门阶段”）这一现代交际教学法体系的核心概念在汉字身上的应用。如像制定词汇最低限、语法点最底线和言语行为最底线一样，先制定高频字最低限是汉语第二语言教学初级阶段的起点。汉语第二语言教学范围内，笔者1985年在法国公布了一个400字表或称SMIC（“必须掌握的最低限汉字门槛”的法文简称），选字标准是字的频率和构词能力，目的是应付解决法国高考中文笔试的标准。这是法国二元论（所谓“字本位”）的开端。

这一教学法既注重字作为单位，也注重交际，在高频字控制词的基础上注重交际，字词

① 王骏（2009），《字本位与对外汉语教学》，上海：上海交通大学出版社。

② Lyssenko, N. & D. Weulersse (1986), *Méthode Programmée du Chinois Moderne 1-A-Cours*. Paris: Lyssenko.

③ 为了避免“字本位”引起的“只注重汉字”的误解，从语言教学角度出发，笔者主张“汉语教学二元论”这种提法，即在语言教学中存在两个基本教学单位：口语中以词为单位，书面语中以字为单位，由字带词。

兼顾，在初级阶段以高频字带词，到了中高级阶段逐渐转为词带字。笔者主编了一系列坚持“相对字本位”教学的教材：《汉语语言文字启蒙》（以下简称“启蒙”）第一册（法文版为原版，1989年年底出版，主编白乐桑，合作编者张朋朋）、第二册（1991年，作者白乐桑、张朋朋）、《说字解词》、《滚雪球学汉语》（这两本教材紧跟着《启蒙》的思路，为《启蒙》的组词提供语境，充分发挥《启蒙》的字词比）、《通用汉语》。这一种教学论是汉语教学二元论的典型方向。

法国现代汉语教学二元论，即“相对字本位”教学法主要针对初级汉语教学，在注重语言交际的同时，尊重汉语的特性，注意将汉语与印欧语言区分开来，承认汉语教学中有“字”与“词”这“两口锅”，两个基本单位。作为教学的一个独特的单位，汉字的核心理念和它的结构、发音一样，都是汉语教学的出发点。对学习者的而言，在书面活动中，现成的就是字。将汉字作为基本教学单位，在初级阶段以高频字控制词的出现，给每个字（语素）释义，以便体现出汉语这一语素凸显的特征，从而培养和加强学习者的独立阅读理解能力，而这正是中高级水平学习者的主要目标。在汉字教学中，经济原则意味着在编写教材时选择汉字的首要标准是汉字的频率与构词能力。这就要求我们在汉语教学中规定学习者必须掌握的汉字，即汉字门槛。考虑到汉语作为第二文字语言教学^①的特殊性，我们需要在汉字频率的基础上量化汉字，并进行分级，同时根据学习者的水平区别主动字和被动字。概括来说，法国的“相对字本位”教学法包括以下几项内容：

第一，它首先强调按照字频和字的构词能力选字，并在此基础上层层构词，选字在先，构词在后。在词的基础上，再组合成句子、语篇。

第二，汉语是表意型语言，因此在讲解汉字时，注重分析汉字的笔画、笔顺、字源、部首以及拆分部件并为部件命名。这一做法符合人的认知和记忆规律，可以帮助学生记忆并增加其学习兴趣；汉字因为与西方字母文字截然不同，因此常常成为一部分汉语学习者学习汉

字的一个巨大动力。

第三，以已学过的字组成的词汇编出“滚雪球短文”，以便保证高频字的复现率。

第四，制定了与《欧洲语言共同参考框架》对等的汉字门槛与汉语词汇门槛，并进一步区分主动汉字与被动汉字、主动词汇与被动词汇；最后，扩大汉字学习的功能，通过汉字来讲授中国文化；同时，汉字学习也有利于学习者视觉记忆力的开发。

在法国，现代“相对字本位”教学传统的形成可以追溯到1985年制定的第一个基础汉字表“四百常用汉字表”。这个汉字表的制定反映了在中国政府实施改革开放的政策之后汉语教学在法国的快速发展。如今，开设汉语课程的法国中学数量已经从1958年的一所（蒙日龙高中，Lycée de Montgeron）发展到2016年的663所学校。“四百常用汉字表”是根据汉字在书面和口语中的频率、汉字的构词能力以及文化和汉字字形方面的考量而设定的。与此同时，语感也是进行再选择的依据。因为假如我们盲目相信词典，就会导致忽略掉一些重要的汉字。比如“饿”，这个字不在400个最高频字之内，而在1000字之后。而事实上，这个汉字结构简单，学生也喜欢写这个字，所以我们就将这个字纳入“四百常用汉字表”。

我们认为，字与词的区别是汉语教学运用经济原则的前提条件。而汉字门槛是避免分散的汉字学习的捷径，称得上是汉语教学中经济原则运用的最好诠释。教授非字母语言中，汉字的门槛设定是非常有效的。所有选定的汉字都是基于它们本身的，而非基于词。在前述“四百常用汉字表”出版之后，又以法国教育部的名义分别于2002年、2008年相继出版了适用于法国中学汉语教学课程的五个其他的汉字表。同时，我们也给出这些汉字的相关例句。

在中学汉语课程里，我们从2002年开始就明确区分主动知识（要求学生主动输出）和被动知识（只需要领会），包括主动汉字与被动汉字、主动词汇与被动词汇、主动语法与被动语法、主动文化点和被动文化点。这也是第一次在官方正式文件里明确区分主动字（运用）

^① 第二文字语言指的是与母语文字不同的文字体系。

和被动字（理解）。这些区分是和教学中的螺旋式上升过程相适应的。随着电脑的普及、汉语拼音输入法的使用，汉语教学进入了全然一新的时代。区别主动书写字及被动认读字，使汉字学习所需的记忆包袱大大降低，同时也为书面表达能力提供更大的空间。如此一来，学生在低频汉字学习上花费的时间减少，从而可以把更多的时间与精力放在比较重要的基础汉字学习或其他汉语技能（发音、口语表达、语法等）上了。

在法国使用的官方发布的汉字门槛^①（白乐桑主编）如下：

汉语第一外语：805字门槛，其中包括505主动字

汉语第二外语：505字门槛，其中包括355主动字

汉语第三外语：405字门槛，其中包括255主动字

中文国际班：1555字门槛

104高频汉字偏旁门槛

我们之所以为汉字偏旁也设定了门槛，是因为偏旁是汉字的一个记忆单位，因此从偏旁入手帮助学生记忆汉字是符合记忆规律的。在必要时，我们还需引用含有学生已知偏旁部首的相关字（字族）来加强其组字之记忆。诚然，汉语教学并非单纯地在黑板上或课本上展示一组合词之形音义，以为学生在作业本上抄下所学汉字便可完成习得目的。事实上，记忆是需要工具辅助的。在进行偏旁教学时，我们还需要用学生的母语对偏旁进行命名。譬如，夕“crépuscule”、卜“divination”、讠“parole”、五“cinq”、口“bouche”。

在很长一段时间内，中国的对外汉语教学专家都主张最常用的汉字大约为3000个。而事实上，这是针对汉语母语者而言的。忽略汉字的门槛设定很可能是因为在中国对外汉语教学中，长期以来是以词作为教学单位的，而非以字作为基本的教学单位。这就导致了长期以来的“语”“文”分离。然而，在与笔者交谈过的专家中，曾参加过中国扫盲运动的张田若先生则认为最常用的汉字应该是1200~1300字之间，比笔者预估的1400~1500字要略微

少一些。这些汉字都是频率最高的、构词能力最强的字。在此基础上，我们可以实验性地将阅读的汉字门槛设定为1500个字。这意味着在法国主修汉语的国际班学生可以在他们毕业之前就达到自主阅读的水平。

6. 法国汉语教学二元论——“相对字本位”下的字词关系

随着语言的发展变化，汉字定量在汉语教学中变得越来越重要。2007年中国教育部和国家语委发布的《中国语言生活状况报告》揭示，在2005年、2006年、2007年，覆盖率达到80%的字总数分别是581、591、595，覆盖率达到90%的字总数分别是943、958、964，覆盖率达到99%的字总数分别是2314、2377、2394。

在对外汉语教学中，将汉字定量并根据不同水平分等级反映了螺旋式上升的教学目标。然而，我们需要进一步澄清的问题是：定量工作是否还需要考虑词频。假如回答是肯定的，经济原则可能会受到威胁，因为构成高频词的字不一定是高频字，譬如“咖啡”。对于这个问题的一个解决办法是在实际教学中，我们进行“语”“文”分步走。也就是说，先教“咖啡”的拼音，暂时因为两个字都是低频字，所以没有必要教汉字。另一个解决办法是在注重日常语言行为的同时，也关注字的复现率（recurrence）、字频（frequency）与字的构词能力（combinatory capacity）相结合。在释词中，将字的重复与词的释义结合起来。这是指，运用有限的、已学过的字来解释新词，进一步说，是用不同级别中最有限数量的汉字来解释新词。通过重新利用已经学习过的字与词的知识来理解新词，于是已学的字与词由于被重复而更便于被记忆。由此，学习者的记忆负担大大减轻，可以使学习效率得到很大的提高，在一定程度上帮助学习者培养出自行猜测推导词义的能力。这种练习有利于培养学生用目的语思维的能力，以激发他们的成就感和自信心。

以下是一些解释新词的例子：

作家（writer）

1) 写小说的人。（people who write novels）

^① 即高中会考汉字教学目标。

2) 从事文学活动, 比如写小说等, 十分出色的人。(remarkable person who is engaged in literary activities, such as writing fiction)

3) 从事文学创作并有成就的人。(successful person who is engaged in literary creation)

由上可见, 我们对同一个词语采用阶梯式分级解释:

第一级别: 用最高频的 200 个字说明词语的基本意思;

第二级别: 选用频率表中前 400 个汉字(包括前 200 个字)中的字来解释新词更丰富的意义并涉及大部分语法功能。

第三级别: 使用频率表中前 900 个汉字中的字来解释新词的扩展意思, 表明学习者可以在生活中自由轻松地表达他们的想法。

以上教学方法是笔者主编的《说字解词》的基本编写原则。《启蒙》的字词比比其它教材高很多, 可相当一部分是无语境, 当时是考虑到不同的教学对象应该区别对待, 由老师根据学习者的特征和需求去活用组词。后出的《滚雪球学汉语》及《说字解词》既保证字的复现率, 也给活用的组词提供尽量多的语境。

笔者在汉字教学上也尝试利用不同级别的有限的高频字来编写很多段短文, 以达到汉字学习上“滚雪球”的效果。具体来说, 就是利用回收原则, 尽可能使用学生已经学过的字来编写小短文。这也是笔者 1989 年编写的《汉语语言文字启蒙》一书的思路: 该教材的所有文字都是四百字表中选出来的; 每三篇课文后, 都会有一篇“滚雪球”文章。该篇文章会重复使用学生已学的字, 加强字的复现率。新的词汇是在已学的高频字的基础上形成的, 也就是说, 学生可以根据已学的字猜到新词的意义。而这正是真正意义上的阅读理解。

以下是笔者用 400 个字表中的 198 个最高频字编写的一篇滚雪球短文(《启蒙》最后一篇滚雪球短文):

亲爱的文平:

你好! 好久没有收到你的信了。你最近怎么样? 身体好吗? 我现在天天在想你。你想我吗? 你快把我忘了吧? 为什么不给我来信呢? 难道是生病了吗? 三年以前, 我认识你的时

候, 你很年轻, 刚刚出国回来。我在校园门口问了你一些信息学方面的问题, 因为我听过你的课。虽然你讲课的时候有点儿黑龙江口音, 可是我觉得你讲得很有水平, 很认真。那天, 你开始跟我说话的时候还有点儿不好意思呢。当然, 过了一会儿就自然多了。后来, 是你主动找了我几次。一次是给我讲电脑。当时, 我觉得你的脑子就跟电脑一样。一次是给我讲成语。你讲的两个成语是“一心一意”和“三心二意”。你说做事要一心一意, 不能三心二意。不知怎的, 现在我一听到这两个成语, 就想起你。一次是讲李白, 你说你最喜欢李白。还有一次是你给我唱民歌。你唱的民歌真动人, 真好听。看来, 你还是一个歌唱家呢。从那以后, 我就爱上了你。真的, 当时我时刻想跟你在一起, 坐在你身旁, 听你讲知心话。最让我难忘的是前年秋天。有一天, 我们一起去去看一个外国动画片。回来的时候, 下雨了。我忘了带雨衣, 着凉了。你跟我一起去医院看病, 去药房买药。我没有带钱包, 是你拿钱买的药。我生病的那几天, 你天天骑自行车来看我。有时在我这儿吃点儿便饭, 很晚才回家。当时, 我真有点儿心疼你。去年新年的时候, 我收到了你的明信片 and 一张唱片。明信片上写着: “给我的意中人”。看到这几个字, 我高兴得不知怎么好。

亲爱的, 我们在机场分手的时候, 你说: “我是讲信用的, 你一定等着我。我得了学位, 就马上回来。”我没忘你的话。我在等你, 时刻在等着你, 等着你早一天回来。

祝你万事如意!

你的心上人 园园

一九八九年九月三日 北大

通过这一示例, 我们可以更清晰地了解到“滚雪球”的教学策略: 在严格控制字数的基础上挑选高频词; 坚持经济原则在教学中的运用; 尊重汉语的内在逻辑。其目标是, 在激发学习者被动理解能力的同时, 培养他们的主动表达能力。学习者只需掌握有限的汉字便能理解尽可能多的文章, 并用有限的字编写无限多的文章。这对学习者而言, 无疑是一个巨大的信心鼓舞。“滚雪球”的学习策略是法式字本位的集中体现。它不仅充分彰显了由字扩词再组句成章的理念, 也能够有效地帮助学生将其

被动词汇升级为主动词汇。

汉字量化与词频之间的关系可以通过统计学的分析得到科学的说明。以下统计数据可供参考：

第一个统计数据是使用高频字作为人名和没有使用高频字作为人名的一个比较测试。通过笈骏的《现代汉语单字字频列表》，笔者计算了自己的教材中使用的汉字人名的频率以及其他教材中的人名频率，并作了比较。

以下是在不同教材中使用的一些人名：

1) 帕兰卡、古波、琼斯、王萍（《实用汉语课本》《简明汉语课本》）

2) 行彳亍、木片、皮及爻、甲田日（李先科等，《现代汉语程序式教程》*Méthode Programmée de Chinois*, 1987）

3) 王月文、田立阳、关放活（白乐桑 J. Bellassen, *Méthode d'Initiation à la Langue et à L'écriture Chinoises* 《汉语语言文字启蒙》）

表1是计算结果：

表1：不同教材中使用人名字频及覆盖率比较

人名例子	汉字频率	汉字覆盖率
琼斯（赵贤州、黎文琦、李东编著，《简明汉语课本》）	$11870 + 252553 = 264\ 423$	$0,0456 + 0,09750 = 0,1206$
行彳亍、木片（Nicolas Lyssenko, 《现代程序汉语教材》）	$693612 + 0 + 0 = 633\ 612$ $79917 + 0 + 97994 = 177\ 911$	$0,2679 + 0 + 0 = 0,2679$ $0,0308 + 0 + 0,0378 = 0,0687$
王月文、王里重、关放活（J. Bellassen 白乐桑, 《汉语语言文字启蒙》）	$379946 + 419841 + 392026 = 1\ 191\ 813$ $379946 + 703578 + 336945 = 1\ 420\ 469$ $338479 + 181\ 974 + 201\ 464 = 721\ 917$	$0,1467 + 0,1631 + 0,1518 = 0,4618$ $0,1467 + 1,271 + 0,1302 = 1,5485$ $1,2718 + 0,0703 + 0,0778 = 1,419$

第二个统计数据涉及《汉语语言文字启蒙》教材中使用的饮料名称。“可乐”一词用汉字和拼音标出，“咖啡”“雪碧”用拼音标出。根据笈骏的《汉字单字字频总表》，可乐、咖啡、雪碧的排位如下：“可乐”的“可”字列在30位，“乐”字列在619位。所以，这两字属于高频字，教师既需要教授拼音，也需要教授汉字。而“咖啡”的“咖”字列在2379位、“啡”字列在2326位。“雪碧”的“雪”字排在1003位，“碧”字排在2165位。这几个字除了“雪”字相对常用外，其他几个字的字频都比较靠后，因此对于初学者，我们提倡先只教拼音。

第三个统计数据是北京大学王若江教授的研究成果。她对不同教材中的字词比率做了比较。表2是王若江研究中的一些简要的统计数

据以及笔者所了解的《新实用汉语课本》第一册的统计数据。

从表2比例数字可以看出，以“词”为教学出发点，“字”则处于从属的地位，汉字的利用率便很低，也就是说为了词的常用性，就不能太考虑学习汉字的数量问题。相反，如果以“字”为教学起点，就会注重字的复现率和积极的构词能力，字词比率自然比较高。当然，不可否认，照顾“字”时，有些常用词语就可能被回避了。以字词作为起点的选择问题，进一步讲就是分散识字与集中识字的选择问题。分散识字紧跟着词带字的的原则，字就成为了附属品。在此种选择下，学习者不容易以部首、部件、形声部件进行归类。分散识字也不能充分利用汉字的频率进行教学，不能将识字与阅读相结合，从而导致了学习的集中度分散。

表2：不同教材中字词比率比较

教材	字、词数	字词比率
《基础汉语课本》 1、2册，外文出版社，1980年	489个字，534个词	1 : 1.09
《汉语初级口语》 北京大学出版社，1997年	600个字，733个词	1 : 1.22
《汉语语言文字启蒙》 华语教学出版，1998年	400个字，1586个词	1 : 3.97
《新实用汉语课本》 第一册，北京语言大学出版社，2002年	364个字，488个词	1 : 1.34

7. 汉语二语教材的基本类型

如果综合概括汉语二语教材基本类型，我们认为有以下几类：

(1) 以词为单位的综合“一元论”：词的交际功能——口头或书面——占据绝对重要的地位，且构成唯一的语言单位（词带字）。其后果分散识字，不把字当成单位，所以不注重字的频率、出现率及复现率，就是在一篇关于饮料的初级课文中选用如下两词：“可口可乐”、“咖啡”。这种在近几十年来在中国出版的教材所遵循的教育论基础，必然导致忽视对汉字的释义，只做简单的笔顺指导。

(2) 口语“一元论”：词的口头交际能力占核心地位。汉字知识未纳入教学中，词语以拼音形式出现，如 kǎfēi, kēkǒukǎfēi。这种形式常在在以速成、实用为目的的学习材料中使用。

(3) 以字为单位的“一元论”（绝对字本位）：单字在教学中占主导地位，忽略交际能力和语法知识的习得。在这一教育论指导下，会优先选择简单的独体字和其相关的派生字，如“口”和“品”，“木，林，森，本，末”等等。构字的方法被运用和学习，但在构句中却受到了词汇量的限制，且会导致交际能力薄弱，甚至不具备交际能力。这种方法是由李先科 Nicolas Lyssenko 的教学法发展而来的。

(4) “二元论”（笔者主张的相对字本位）：即承认汉语教学具有两个最小语言教学单位——字和词。充分承认字是表意单位、组

合单位、记忆单位，区分主动字和被动字。对词的选择依据汉字的出现频率与交际价值这一双重标准。它不是列出有利于交际的词，而是优先选择由高频字组合而成的词，有些组合性较弱的词汇，可能只在语音层面上进行教学。如“Coca-Cola”一词是依据字与音的双重维度来处理的，而“café”在初级阶段则只用拼音进行标注：可口可乐/kǎfēi。该理念是我们在初级教学中特别提倡的，也是我们在《汉语语言文字启蒙》一书中所遵循的教学理念。这一理念的运用也会根据特定的学习者做些调整：由此，“可口可乐”一词，同时既要认读也要会写，而“咖啡”则只属于被动词汇，只要求认读。

(5) 面向幼儿园、小学的二元论：该理念承认字-词两个语言单位，但这与其所倡导的教学是完全“分离”的（我们认为因学习者的年龄和认知特征这一教学论方法专门适合幼儿园和小学学习者）。交际汉语就只注重口语（在拼音的辅助下，或是在一些信息交流工具的支持下），汉字的相关知识根据其内在逻辑单独地进行教学。这种两级分化的教学模式，一方面会列出 kǎfēi, kēkǒukǎfēi，另一方面则列出木、林、森、口、品等。因为适合低龄学习者的认知特征及他们能承受的学习负担，这一路子适合小学的汉语二语教学。

在当今汉语教学飞速发展的背景下，正视本学科的主要问题是至关重要的。在中国，自50年代开创对外汉语教学以来，一直把“词”作为唯一基本教学单位，坚持汉语教学一元

论。诚如吕必松先生所言：“汉字教学和汉语教学一直是“两张皮”，口头汉语教学与书面汉语教学一直处在互相制约的状态。”而这一问题的存在，“并不是汉字和汉语的固有特点决定的，而是因为我们弄错了基本教学单位。”^①

总之，以问题的形式来概括一元论和二元论的基本冲突：

(1) 中国文字作为表意文字的表意性为什么没有在中国大陆及台湾教材体现出来？是否也应该在汉语教材体现出来？有生词表，是否也应该有生字表？

(2) 中国大陆和台湾绝大多数教材的汉语教学论方向是以词为唯一单位的一元论，而中国国外具有一定反响的教科书（德范克 de Francis 系列、佟秉正的《Colloquial Chinese》、白乐桑的《汉语语言文字启蒙》的教学论方向则是二元论。

(3) 唯有汉语才有两种“典”，即词典和字典。这反映了什么样的与西文不同的一个语言状况？是否反映了汉语是二元机制？

(4) 是词生成字呢，还是字生成词？两者之间是否应该在教材体现出来？

(5) 汉字的字形是否需要记住？如果需要记住，是否需要遵守记忆规律并提供最起码的助记办法，即字义和合体字每个偏旁或部件的名称？

(6) 注重知识的频率、出现率和复现率是任何科目教学的基本原则，汉语的字与词是否也不能例外？

(7) 汉语等级标准以及相关测试是否也应该把汉语的两个单位均视为等级描述的依据？“不识庐山真面目，只缘身在此山中”。在当今汉语教学在全球发展的关键时期，我们应当认清汉语的独特性，承认汉语教学中有“字”与“词”两个基本单位，并需要在“字”与“词”两个层面上都遵循经济原则。

[参考文献]

- 巴什拉(BACHELARD Gaston) 2006 科学精神的形成[M].南京:江苏教育出版社.
白乐桑 1997 汉语教材中的文、语领土之争:是合并,还是自主,抑或分离?[A].载第五届国际汉语教学

- 讨论会论文集[C].北京:北京大学出版社.
—— 1998 A Key to Chinese Speech and Writing (汉语语言文字启蒙)[M].北京:华语教学出版社.
简月娟 2012 “字本位”理论与对外华语语文教学[J].台东大学人文学报(1).
刘颂浩 2006 《汉语语言文字启蒙》与字本位教学法[J].语文研究与创作(10).
陆俭明 2007 汉语作为第二语言教学的本体研究和汉语本体研究[J].世界汉语教学(3).
—— 2011 我关于字本位的基本观点[J].语言科学(3).
吕必松 1999 汉字教学与汉语教学[A].载汉字与汉字教学研究论文集[C].北京:北京大学出版社.
—— 2007 汉语和汉语作为第二语言教学[M].北京:北京大学出版社.
潘文国 2001 “字”与Word的对应性(上)[J].暨南大学华文学院学报(华文教学与研究)(3).
T'UNG Ping-Cheng(佟秉正) & D. Pollard 1982 *Colloquial Chinese*(《汉语口语》)[M]. London: Routledge.
王 骏 2009 字本位与对外汉语教学[M].上海:上海交通大学出版社.
王 宁 2015 汉字构形学导论[M].北京:商务印书馆.
王若江 2000 由法国“字本位”汉语教材引发的思考[J].世界汉语教学(3).
—— 2004 对法国汉语教材的再认识[J].汉语学习(6).
徐通锵 1997 语言论[M].长春:东北师范大学出版社.
赵元任 2002 汉语词的概念及其结构和节奏[A].载赵元任语言学论文集[C].北京:商务印书馆.
BELLASSEN, J. (白乐桑) 1989 *Méthode d'initiation à la Langue et à L'écriture Chinoises* [M]. Paris: La Compagnie.
BELLASSEN, J. (白乐桑) & P. ZHANG (张朋朋) 1991 *Perfectionnement à la Langue et à L'écriture Chinoises* [M]. Paris: La Compagnie.
De FRANCIS, J. 1963 *Beginning Chinese* [M]. New Haven: Yale University Press.
—— 1964 *Character Text for Beginning Chinese* [M]. New Haven: Yale University Press.
LYSSENKO Nicolas (李先科) & Delphine WEULERSSE 1987 *Méthode Programmée de Chinois Moderne* [M]. Paris.

(下转第24页)

① 吕必松(2016),我为什么赞成“字本位”汉语观——兼论组合汉语教学法,《汉语与华文教育》,2016-8-12。

- 张红玲 2007 跨文化外语教学[M]. 上海:上海外语教育出版社.
- 张璐 2017 汉语视听说教材教学话题与话题兴趣的调查分析[J]. 语言教学与研究(2).
- 张璐,彭艳丽 2013 基于影视作品改编的中高级汉语视听说教材语料难度分析[J]. 世界汉语教学(2).
- 赵立江 1997 中高级汉语视听说课有关问题的调查分析与构想[J]. 世界汉语教学(3).
- Crozet & Liddicoat 1999 The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom[A]. In Bianco, J. Lo, A. Liddicoat & C. Crozet (ed.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence Through Language Education* [C]. Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A., L. Papademetre, A. Scarino & M. Kohler 2003 *Report on Intercultural Language Learning* [OL]. <https://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>.
- Merkin, R. S. 2006 Uncertainty avoidance and face-work: A test of the Hofstede Model [J]. *International Journal of Intercultural Relations* (2).

A New Approach to Selecting Teaching Materials for Advanced Chinese Visual-audio-oral Class Based on the Third Place Theory

Xu Tingting

(*International Cultural Exchange School of Fudan University, Shanghai 200433, China*)

Key words: visual-audio-oral teaching; intercultural competence; native linguaculture; target linguaculture

Abstract: This paper explores a new approach to selecting Chinese visual-audio-oral teaching materials that involves a shift of focus from the native speaker as the target norm to a talk show TV program in which the majority of participants are non-nativespeakers of Chinese. On this approach, three criteria can be established for the selection and edition of teaching materials, which are “correctness in language”, “contemporarity of topics” and “diversity of discourse and turn-taking”. It is shown that the multi-cultural context constructed by the program serves as an example of creating a third place, and provides the practical intercultural communication strategies and skills to learners Chinese.

【责任编辑 张耀文】

(上接第 11 页)

Monism vs Dualism: The Fundamental Divergency and Obstacle in the Ontological Epistemology of Chinese Second Language Teaching

Joël BELLASSEN

(*National Institute of Oriental Languages and Civilizations, Paris 75013, France*)

Key words: monim; dualism; Chinese; second language teaching

Abstract: During the development of Teaching Chinese as a Second Language, there are always epistemological and ontological issues, such as different views on the nature of the subject, the belonging of the subject, and the basic teaching unit. The main differences in the basic teaching units are reflected in the opposition between monism and dualism. The former insists that the word is the only basic language teaching unit, while the latter advocates that the two basic language teaching units are both character and word. The author believes that one of the main reasons for the potential crises in the development of Teaching Chinese as a Second Language is that there remain epistemological obstacles in the above-mentioned fundamental problems. Different from the case of other disciplines, there are completely different positions on the issue of subject ontology in Teaching Chinese as a Second Language. This confrontation is also reflected in the textbooks for teaching Chinese: those published in China are basically supporters of monism, while the influential textbooks in recent decades in foreign countries are followers of dualism.

【责任编辑 匡小荣】