

## “字本位教学法”相关概念的梳理与思考

胡婷·陶家骏·萧格尔·宋春毅\*

### 目 录

1. 前言
2. “字本位教学法”概述
  - 1) 语言学与语言教学中的“本位”
  - 2) 词本位教学法
  - 3) 字本位教学法
3. “字本位教学法”相关概念的梳理与思考
  - 1) “字本位理论”与“字本位教学法”
  - 2) “语素教学法”与“字本位教学法”
  - 3) “针对汉语二语教学的字本位教学法”与“针对汉语母语教学的字本位教学法”
  - 4) “法式字本位教学法”与“广义字本位教学法”
  - 5) “法式字本位教学法”中的“绝对字本位”与“相对字本位”
4. 结语

### 1. 前言

近年来，随着汉语二语教学事业的蓬勃发展，传统的教学方法出现了越来越多的问题，面临严峻的挑战。

刘珣（2000）指出：“中外汉语教学工作者普遍对目前汉语教学效果不满意。根本原因可能还在于我们没有完全找到针对汉语特点的学习规律与教学规律，

---

\* 胡婷、萧格尔、宋春毅，中国苏州大学文学院，2017级汉语国际教育专业学生；陶家骏，中国苏州大学文学院，副教授。本文通讯作者：陶家骏，cittacn@163.com

汉语作为第二语言教学的教学法体系还不完善，教学方法还需进一步改革。”

吕必松（2003）指出：“毋庸讳言，我国对外汉语教学的效率还不能令人满意。原因是多方面的，但是跟教学理论和教学方法的研究不是毫无关系。”

针对汉语二语教学理论和方法存在的不足，有学者指出其根本原因在于传统教学方法忽略了汉字的特殊性。白乐桑（1996）提出“对外汉语教学危机论”，并指出“不承认中国文字的特殊性以及不正确地处理中国文字和语言所特有的关系，正是汉语教学危机的根源。”张德鑫（2006）认为半个世纪以来，“词本位”教学法虽是对外汉语教学的主流，却未能摆脱“汉字难学”及教学效率不高的困境。

为突破传统“词本位教学法”在汉字教学领域的困境，白乐桑和张朋朋（1989）最先提出了“字本位教学法”，引起了学界延续至今的热烈讨论。

事实上，即便是在“字本位教学法”内部，也存在着众多不同的观点和流派。由于各家在谈及自己的观点时，有时存在着对基本概念和事实进行“有选择性过滤”的现象，导致对话难以有效进行。在相关讨论中，还经常出现“字本位理论”、“广义字本位教学法”、“法式字本位教学法”、“语素教学法”、“中国现代语文字本位教学法”等相关概念模糊混淆的情况，往往会使读者陷入误区，并导致一些问题无法进行深入讨论。

为了能够弄清相关问题，笔者搜集研读了中国知网上与“字本位教学法”相关的研究论文139篇<sup>1)</sup>，并参考相关专著11部、教材1套，对“字本位教学法”进行了全面细致的梳理，大致弄清了情况。

我们发现，以下五组概念及其相互关系较为复杂，很容易造成混淆，它们分别是：

- (1) “字本位理论”与“字本位教学法”
- (2) “语素教学法”与“字本位教学法”
- (3) “针对汉语二语教学的字本位教学法”与“针对汉语母语教学的字本位教学法”

1) 中国知网 (<https://www.cnki.net/>) 相关论文检索日期为2019年7月8日。

(4) “法式字本位教学法”与“广义字本位教学法”

(5) “法式字本位教学法”中的“绝对字本位”与“相对字本位”

通过梳理以上概念, 我们希望能够起到正本溯源、厘清脉络、澄清误区的目的, 从而推动相关研究的深入。鉴于问题较为复杂, 前人论述众多, 末学肤受, 还望方家不吝批评指正。

## 2. “字本位教学法”概述

由于学界对“字本位教学法”缺少翔实的梳理, 因此, 有必要厘清其来龙去脉。我们还将对“本位”、“词本位”、“字本位”等基本概念加以讨论。由于语言教学法与语言理论之间存在着千丝万缕的联系, 因此, 对相关的语言本位理论也有必要进行说明。

### 1) 语言学与语言教学中的“本位”

“本位”是一个多解而又含义模糊的词, 不同学者对于“本位”的理解有所不同, 导致读者常常会感到困惑, 因此有必要回顾和界定“本位”的含义。

《现代汉语词典(第6版)》(2014)中与本文相关的解释是:“某种理论观点或做法的出发点。”在语法研究和语言教学中“本位”的定义由此引申而来。

在汉语语言学领域, 最早引入“本位”一词的是郭绍虞(1938):“由中国之语言文字言, 究应属于单音呢, 抑属于复音呢? 这是一个至今尚争论着的问题。大抵以前之治语言文字学者以‘字’为本位, 所以多觉其为单音; 现在之治语言文字学者以‘词’为本位, 所以又见其为复音。”

根据史有为(2017)的考察, 汉语语言学中有两种概念不同的本位, 即“语法本位”和“单位本位”:“语法本位”指的是语言研究的出发点, “从关系开始, 并限

于句法”，强调从这一级单位入手去分析它所连接的其他各级单位，对应英文 standard 或 basis；“单位本位”内涵则不同于词典释义，指一种语言的基本单位，“从单位开始，再及语法”，能够以此为基础建立统一的语言体系，对应英文 basic unit。词本位、句本位和词组本位属于语法本位，字本位则属于单位本位。

在对外汉语教学领域，李泉（2017）指出：“按照词典对‘本位’的解释来理解或定义对外汉语教学本位的内涵可能不大合适。”对外汉语教学领域的“本位”大致有两种理解：第一种理解是“语言教学的基本单位”（赵金铭，2017），第二种理解是“教学重点和切入点”（李泉，2017），这两种理解都是基于教学实践和汉语言文字的特点而确立的。语言学及语言教学中存在的对“本位”概念的不同理解，见图 1。

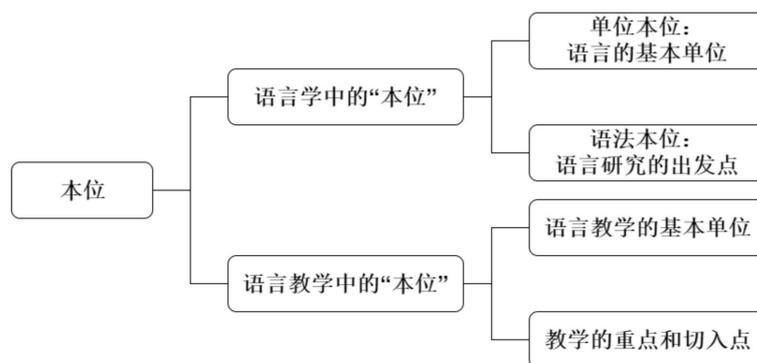


图 1 语言学及语言教学中对“本位”概念的不同理解

以语言教学中的“本位”为例，不同学者存在不同的理解。有的学者认为“本位”既是基本单位，也是教学重点和切入点。赵金铭（2017）主张在对外汉语教学中采取“词本位”，词既是基本单位，也是出发点。白乐桑（1989,1997,2018等）始终把汉字作为汉语书面语教学的基本单位，也将汉字作为重点和切入点

进行教学。有的学者则认为“本位”是教学重点和切入点，但不一定就是基本单位。李泉（2017）认为“第二语言教学本位的内涵是：基于教学实践和语言（文字）特点而确立的教学重点和切入点”。他指出“本位”并不等同于基本单位，教学本位不同于语法研究本位，确立教学本位是为了解决教学中的重点和难点，而不是以其为基本单位指导教学实践。因此，确立汉语教学本位是“基于汉语汉字的特点来寻求汉语作为第二语言教学的切入点”。

众所周知，科学术语应具有单义性，即一个术语只表达一个概念，一个概念也只有一个术语与之对应。语言学作为一门科学，其术语也应具有单义性。然而，由于“本位”这一术语的多义性和模糊性，从一开始提出就为后来的众说纷纭埋下了“隐患”，由于至今学界尚未达成共识，因此各家认识有所差异，乃至大相径庭。一些学者在论著中没有对其所讨论的“本位”概念进行很好的界定，少数内部还存在前后认识不一的情况，这就导致相关研究的讨论变得相当复杂了。

## 2) 词本位教学法

无论是在语言学领域，还是在语言教学领域，“词本位”往往被置于“字本位”对立面来与之进行比较。梳理“词本位”相关概念有助于加深对“字本位”的认识。

词是语言中最小的能够独立运用的有音有义的语言单位。在汉语研究中，“词本位”又称“词类本位”，就是指以词法为重点，以词类为基础来描写语法现象的语法体系。（廖栋雯，2013）

马建忠（1898）在《马氏文通》中首次引入现代汉语“词”的概念，以词类作为研究的基础和出发点，建立了第一个汉语语法研究本位——词本位。

“词本位理论”对对外汉语教学界产生了重大的影响，产生了“词本位教学法”。《汉语教科书》（1958）是中国第一部正式出版的对外汉语教材，受西方语言学理论的影响，它的编写基础理论便是“词本位”理论。（郑钰，2015）

张朋朋（1992）对“词本位教学法”做了明确定义：“‘词本位教学法’是把词作

为语言教学的基本单位，教材设计是先教词，再教用词造句，然后教用句子组成的课文。”

目前，“词本位教学法”仍是对外汉语教学界的主流。赵金铭（2017）明确支持“词本位教学法”，并指出其主要做法：

我们只认可从词出发进行语言教学，也就是说教学的基点只能是词，不能比词小（语素/字），也不能比词大（词组或句子）。因为词是造句的时候能够独立运用的最小单位。所谓“独立运用”，是指在造句中能够到处作为一个单位出现。

在汉语作为第二语言教学中，我们主张“词本位”，也就是以词作为基本单位，从词出发，进行基础语言训练。从词入手，以词为基本单位，先教口语，符合语言教学原则。

### 3) 字本位教学法

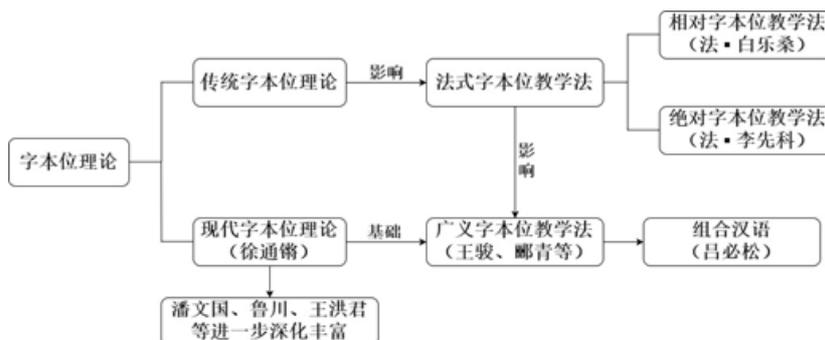


图2 “字本位理论”与“字本位教学法”的发展脉络与相互关系

长期以来“词本位教学法”一直是对外汉语教学的主流，但由于它在汉字教学方面存在不足，因此在上世纪末出现了“字本位教学法”。“字本位教学法”实际上可分为“法式字本位教学法”<sup>2)</sup>和“广义字本位教学法”<sup>3)</sup>，二者的发展脉络及与“字本位理论”的关系，如图2所示。

### (1) “传统字本位理论”与“法式字本位教学法”

“传统字本位理论”与“法式字本位教学法”有着密切的联系。王宁（2014）对“传统字本位理论”进行了概括：

中国语言学在19世纪之前的学科结构按汉字形音义为划分标准，分为文字学（以汉字字形为研究的主要对象）、音韵学（以汉字字音也就是汉语词音为研究的主要对象）、训诂学（以汉字字义以及它反映出的汉语词义为研究的主要对象）——这三个门类对“经学”而言，原称“小学”。这种按汉字形音义来划分为三科、以汉字来带动汉语解读与研究的学科结构，被称作“字本位”体系。

“法式字本位教学法”是受“传统字本位理论”的影响而产生的。“法式字本位教学法”在狭义上专指白乐桑、张朋朋（1989）提出的“相对字本位教学法”，在广义上指法国所有以字为本位的汉语教学法，包含了以李先科为代表的“绝对字本位教学法”。<sup>4)</sup>

“相对字本位教学法”，即狭义的“法式字本位教学法”，是1989年白乐桑与张朋朋合作出版教材《汉语语言文字启蒙》时提出的：

本教材在总体设计上力图体现汉语字与词关系这一特点，循汉语之本来面目进行教学，故本教材可称为“字本位教学法”。作者使用此法曾有多年的实践，教学效果事半功倍。

白乐桑（2018）强调其“法式字本位教学法”是一种二元论，以字作为书面语教学的基本单位，以词作为口语教学的基本单位，在高频字控制词的基础上注

- 
- 2) “法式字本位教学法”有广义、狭义之分。广义的“法式字本位教学法”包括白乐桑等的“相对字本位教学法”和李先科的“绝对字本位教学法”。狭义的“法式字本位教学法”专指“相对字本位教学法”。详见本文“‘法式字本位教学法’中的‘绝对字本位’和‘相对字本位’”部分。
- 3) “广义字本位教学法”是郑钰（2015）为了区分“字本位教学法”内部不同流派而提出的，指的是以“现代字本位理论”为理论基础建立起来的教学法。
- 4) “相对字本位教学法”与“绝对字本位教学法”的差异详见本文“‘法式字本位教学法’中的‘绝对字本位’和‘相对字本位’”部分。

重交际，字词兼顾，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。该教学法主要包含以下一些原则和做法：

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。例如，《汉语语言文字启蒙》第一册中，首先根据字频和字的构词能力选择了400个常用字制成了400字表，在此基础上再进行构词和课文的编排。

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。例如，在《汉语语言文字启蒙》第一册的第0课《中国大，日本小》中，对于“本”字的讲解，先呈现了笔画顺序，再将“本”拆分为“木”和“一”两个部件，并对其字源进行了说明：“a tree, marked at its roots.”课本对所学的每一个生字都进行了这样的讲解。

第三，用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。例如，在《汉语语言文字启蒙》第一册中，每一个单元都配有两篇“滚雪球”短文，复习课文中学过的字。课本的第一篇“滚雪球”短文“我的老师是中国的名人……”共有111字，均为此前课文中所学汉字。

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。例如，法国高中汉语教学大纲一外、二外、三外均设有汉字门槛表并区分了主动字和被动字。对于主动字，大纲要求学生既能听懂，又能主动表达，包括书写；对于被动字，学生在书面表达时可以用拼音代替。

最后，扩大汉字学习的功能，通过汉字来讲授中国文化。例如，《汉语语言文字启蒙》第一册第23页，由汉字“六”引出“六艺”：礼、乐、射、御、书、数。

此外，白乐桑还认为，汉字学习也有利于学习者视觉记忆力的开发。他在

《汉语语言文字启蒙》第一册第6页指出，汉字的形象性及对汉字的记忆过程有助于学习者记忆力的开发，而汉字书写使得左右脑都与语言产生了联系。

白乐桑所提出的“法式字本位教学法”与中国“传统字本位理论”是一脉相承的。史亿莎（2012）明确指出：“法式字本位教学法是对法国汉语教学传统的继承与发展。”因为“法国不仅有汉学传统，其汉语教学也有字本位教学法传统。”法国的汉字教学体系，也一直在借鉴中国传统小学的“字本位”体系：“雷暮沙<sup>5)</sup>编写的《汉语启蒙》，整部教材以字为基础，将汉字知识分成了一个个小条目，排上序号，依次讲解。字是基本单位，逐字注音释义，再从字义过渡到词义。更罕见的是，此教材还介绍了六书、汉字形体发展、异体字、古今字、214个部首和659个声旁。”

白乐桑（2018）在借鉴《千字文》等中国传统小学汉字教材的基础上，进一步提出“汉字门槛”。他认为“汉字门槛”就是“经济性原则”：“《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。”白乐桑将之应用到对外汉语教学中，认为在承认汉语是二元性的基础上，也可以遵循教学的经济原则，依据汉字频率和复现率来设置汉字门槛，以字定篇，这将有助于早日实现“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”。

综上所述，白乐桑的“字本位教学法”与中国“传统字本位理论”有着极为深厚的渊源，同时它也是欧洲汉学传统在当代的延续与深化。

## (2) “现代字本位理论”<sup>6)</sup>与“广义字本位教学法”

现代汉语语义语法上的“字本位理论体系”最早是由徐通锵于上世纪末构建的，我们将之称为“现代字本位理论”，以区别于中国小学体系的“传统字本位理

5) 雷暮沙，即Jean-Pierre Abel-Rémusat (1788-1832)，法国知名汉学家，法兰西公学院第一任汉学主席。

6) 为了与“传统字本位理论”相区别，本文使用“现代字本位理论”来指称徐通锵等的“字本位理论”。

论”。

徐通锵1994年<sup>7)</sup>正式提出其“字本位”理论，在《世界汉语教学》上发表了《“字”和汉语的句法结构》和《“字”和汉语研究的方法论》两篇论文。他认为，“字”是形、音、义三位一体的结构单位，汉语是以“字”为基本结构单位、以临摹性原则为编码基础、可以用“话题—说明”的结构框架来分析或表述的语义型语言，与印欧语以词为基本结构单位、以“主语—谓语”为结构框架的语法型语言的类型很不相同。因此，汉语没有和西方语言学中词和句相当的结构单位或概念，而是以“字”为基本结构单位，分为字、字组、句子三级语法单位。

“现代字本位理论”的拥护者把字作为汉语的基本单位，认为字是汉语语音、语义、词汇、句法等各平面的交汇点，并以此为基础探索汉语的结构规律、演变规律、习得机制、学习规律和运用规律。王洪君（1994）、鲁川（1998）、潘文国（2002）等在徐通锵“字本位理论”基础上进行进一步研究，各自提出了一些新的认识。

当徐通锵的“现代字本位理论”在中国国内产生较大影响后，基于这一理论的另一“字本位教学法”也随之开始出现。刘晓梅（2004）提出：“徐通锵先生的‘字’本位理论在相当程度上切近了汉语的特点，为对外汉语词汇教学提供了强有力的理论依据，应改‘词’本位教学为‘字’本位教学。”

这类以“现代字本位理论”为理论基础建立的教学法被称为“广义字本位教学法”。“广义字本位教学法”以吕必松（2007）、刘晓梅（2004）、王骏（2009）、郇青（2004）、王飞华（2004）等为代表，他们在徐通锵“现代字本位理论”基础上，吸取心理学、教育学理论，借鉴“法式字本位教学法”的成果，综合形成了新的字本位教学法体系。

郑钰（2015）为“广义字本位教学法”作出如下解释：

7) 有学者认为，早在徐通锵1991年发表的《语义句法刍议》中，字本位教学法便初具雏形。也有学者认为，徐通锵（1991）主要论述的是语义句法，并没有提到以字为本位，没有明确字的核心地位，提出的一些新概念还处在粗略阶段，只是为字本位理论作铺垫，真正提出“字本位”并使其在学界产生影响的，是徐通锵于1994年发表的《“字”和汉语的句法结构》及《“字”和汉语研究的方法论》。（王骏，2009）

除了吕必松的“组合汉语”更接近字本位本体理论外，其他学者普遍都存在断章取义的做法，即他们是把徐通锵先生字本位本体理论中的一部分理论搬出来，又把白乐桑先生的“法式字本位”教学法的一部分教学理念搬出来，然后凑合到了一起，形成了我们所称的“广义字本位”教学法。这种教学方法以字本位理论为基础，他们支持字本位理论，但并没有在字本位理论的语义句法体系里展开教学，而是以“字”为教学单位，配合现行的结构、功能并重的教学体系，强调重视汉字教学，以核心字为重点，达到提高词汇教学效率的目的。

在“广义字本位教学法”中，将徐通锵“现代字本位”作为理论依据并贯彻得最彻底的，当属吕必松（2007）提出的“组合汉语教学法”，它是以“现代字本位理论”为基础构建的一套教学法体系。吕必松认为汉语的基本语法手段是“组合生成”，由此提出了“组合汉语教学路子”，即直接用汉字教学发音和说话；用汉字教学带动书面汉语教学；用书面汉语教学带动口头汉语教学。

### 3. “字本位教学法”相关概念的梳理与思考

我们在研读文献时，发现在讨论“字本位教学法”及其相关问题时，有一些重要概念一直没有得到很好的梳理，极大影响了讨论的进一步深入。这一部分我们将对以下五组重要概念详加区分，它们分别是：

- (1) “字本位理论”和“字本位教学法”；
- (2) “语素教学法”和“字本位教学法”；
- (3) “针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本位教学法”；
- (4) “广义字本位教学法”和“法式字本位教学法”；
- (5) “法式字本位教学法”中的“绝对字本位”和“相对字本位”。

### 1) “字本位理论”与“字本位教学法”

“字本位理论”与“字本位教学法”之间存在着复杂的联系，但在实际讨论中，有些学者往往没能弄清两者的关系，尤其是误将“现代字本位理论”与白乐桑提倡的“法式字本位教学法”直接关联，导致出现了一些误解。这类误解主要存在于两方面：一是颠倒了两者的出现顺序，认为前者的出现早于后者；二是误将两者直接挂钩，或是认为前者决定后者，或是直接使用前者去解读和评价后者。

鲁馨遥（2017）颠倒了“现代字本位理论”和“法式字本位教学法”的出现顺序，认为“‘字本位’是20世纪80年代末由徐通锵先生继‘词本位’‘句本位’‘词组本位’之后提出的又一语法理论，而后白乐桑又明确提出了‘字本位教学法’。”但实际上，白乐桑正式提出“字本位教学法”是在1989年，而徐通锵正式提出“现代字本位理论”则是在此后的1994年。

张和生（2007）认为语言学本位理论直接决定对外汉语教学法，语言教学的本位之争直接源于汉语本体的本位之争：“对外汉语教学界关于‘字’与‘词’孰为教学基本单位的分歧，正是源于理论语言学有关‘字本位’与‘词本位’的论争。”这一观点忽视了最早产生的“法式字本位教学法”并不是建立在“现代字本位理论”的基础之上的，也忽略了白乐桑所倡导的“法式字本位教学法”实际上是一种二元论，是将针对书面语的“字本位教学法”与针对口语的“词本位教学法”相结合，二者是互补而非对立的系。

崔久峰（2013）、刘峥（2016）都认为，“字本位教学法”和“字本位理论”一样完全排斥词的存在，不符合语言交际的实际情况，不利于学习者汉语交际能力的培养。这与事实不符，“字本位教学法”虽然以字为本位，但在实际教学中，既教字，也教词。这类误解产生的根源是依据“字本位理论”而将“字本位教学法”中的“字”和“词”进行彻底的对立，采取了非此即彼的态度。

针对上述问题，一些学者认为应对“字本位理论”与“字本位教学法”加以严格区分。

陆俭明(2009)指出：“我要强调的是理论和教学不应该混为一谈。”<sup>8)</sup>

赵金铭(2017)指出：“汉语研究的基本单位和汉语教学的基本单位不同。”

白乐桑(2009)<sup>9)</sup>明确提出：“我建议把语言学理论的字本位和词本位与汉语教学的字本位和词本位分开讨论。”并在《一元论抑或二元论：汉语二语教学本体认识的根本分歧与障碍》(2018)中再次强调“法式字本位教学法”同“现代字本位理论”之间并无直接联系：

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。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）。

综上所述，诚如刘晓梅(2004)所说，“评价一种语言理论的优劣，一个重要的标准就是看其对语言特点揭示的程度”，检验语言本体论的关键在于能否反映语言事实——越贴合语言现实、越有利于解释语言现象的语言本体论就越科学；而检验语言教学法的关键是实际教学效果——教学效果越好，教学法就越成功。语言本体理论和语言教学法理论并非毫无联系，它们可以相互借鉴，互相推动，但从根本上来说，它们仍然是两个独立的系统，在研究对象、方法、检验标准等内涵上存在着显著差异，不可混为一谈。

8) 引自陆俭明在2009年第一届“汉语独特性理论与教学国际研讨会”上的发言，见彭泽润、潘文国(2010)《“词本位”还是“字本位”有利于汉语语言学？——第一届“汉语独特性理论与教学国际研讨会”学术观点综述》，《通化师范学院学报》，第31卷第9期，2010年。

9) 引自白乐桑在2009年第一届“汉语独特性理论与教学国际研讨会”上的发言，见彭泽润、潘文国(2010)《“词本位”还是“字本位”有利于汉语语言学？——第一届“汉语独特性理论与教学国际研讨会”学术观点综述》，《通化师范学院学报》，第31卷第9期，2010年。

## 2) “语素教学法”和“字本位教学法”

语素是语言中最小的音义结合体。盛炎在《语言教学原理》(1990)一书中最早倡导在对外汉语教学中运用“语素教学法”，他指出，学生可以凭借已有的语素知识来猜测新词的词义，使用符合汉语特点的语素法可以提高汉语词汇教学效率。

肖贤彬(2002)对“语素教学法”进行了概括：

“语素法”实际上应称为“语素扩展法”。在词汇教学中，除了讲练目标词语的词义（这常常可以依赖外语注释或翻译）和用法外，还要将词语中的语素（字）加以离析，然后以一定的义项为单位与其他已学或未学的词素再行组合，从而巩固所学词语（包括目标词语和已学词语）和扩大新词的学习范围。

从教学实践来看，“语素教学法”实际对应了各类“字本位教学法”所共有的“拆词析字”、“以字扩词”等做法，可视作“字本位教学法”在词汇教学上运用的一种具体教学手段。例如，讲“饭馆”一词，不仅要教整个词的词义，还要将它拆分为“饭”和“馆”二字分别讲解其语素义，并分别与其他语素组合成“饭店”、“饭菜”、“米饭”、“图书馆”、“体育馆”、“旅馆”等词语，进行词汇的拓展。

然而，有些学者将“语素教学法”等同于“字本位教学法”，就未免以偏概全了。

贾颖(2001)在其论文注释中说：“这里所说的字本位就是语素本位，汉语语素是以汉字为形式的，汉字是汉语语素的载体。”柯移顺(2011)、崔久峰(2013)也认为“字本位教学法”本质就是“语素教学”，而李彤(2005)则提出应当保留“语素教学法”，取消“字本位教学法”的名称，以免引起误会。

针对这一问题，刘晓梅(2004)指出“语素教学法”与“广义字本位教学法”的差异：“‘字’本位词汇教学，与通常所说的‘语素’教学法有一定的差别，‘语素法’不太强调字本身的理据性和语言功能，而‘字’强调书写形式、听觉形式与结构单

位三位一体,‘字’本位可以避免片面性,更便捷、全面地培养留学生的汉语综合素质。”

与“法式字本位教学法”相比,“语素教学法”作为词汇教学的一种手段,并非像“法式字本位教学法”一样有着一套较为完整的教学体系。“法式字本位教学法”除了拆词析字、扩词猜词外,还包含着汉字门槛、主动字与被动字区分、字形教学、通过汉字进行文化教学等一系列系统的做法。<sup>10)</sup>

综上所述,“语素教学法”并不能等同于“字本位教学法”,前者隶属于词汇教学,而后者在前者以外,还涉及汉字字形、汉字文化、以字定词等教学内容,且内部还存在着不同的流派。将“语素教学法”和“字本位教学法”混为一谈,实际上是混淆了针对词汇的“语素教学法”和针对整个语言系统的“字本位教学法”<sup>11)</sup>。

### 3) “针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本位教学法”

随着中国对语文教学的日益重视和语文教学改革的深入,针对汉语母语教学的“字本位教学法”也开始受到重视。有些学者在讨论“字本位教学法”时,未能仔细区分“针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本位教学法”。

李灵(2010)认为,对外汉语的字本位教学法就是“对中国传统小学‘字本位’的回归”,并主张直接用中国传统训诂学、音韵学以及字本位本体理论中的知识来指导对外汉语教学。

林嘉妮(2017)直接将中国古代基于传统小学的字本位教材和现代对外汉语词本位教材进行对比。她将《三字经》、《千字文》、《文字蒙求》等我国传统语文启蒙教材视作“字本位”教材的案例,将现代的对外汉语教材视作“词本位”教材的案例,直接进行比较。

以上观点将“针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本

10) 关于“法式字本位教学法”的具体做法,详见下文“‘法式字本位教学法’与‘广义字本位教学法’”部分。

11) “法式字本位教学法”的“字本位”主要针对的是汉语书面语系统。

位教学法”混为一谈，实际上两者是有明显区别的。

### (1) 针对汉语母语教学的“字本位教学法”

在传统小学“字本位”观念的影响下，中国传统的语文教学是以“字本位”为基础的。刘师培（1906）所著《中国文学教科书》指出：“编辑国文教科书，首明小学，以为析字之基，庶古代六书之教。普及于国民，此则区区保存国学之意也。”黄园（2012）指出：“我国传统的语文启蒙教材《三字经》、《百家姓》、《千字文》等，可以说这些都是以‘字本位’为核心的教材。”

在现代语文教育中，也有学者提出了针对汉语母语者的“字本位教学法”。杨自俭（2008）是“现代字本位理论”的支持者，他提出，现代语文教学不仅要强调设立“汉字门槛”，以字定篇，即遵循汉字学习的规律，按照字频决定学习的汉字的顺序，并由此决定学习的篇目的顺序，还强调“学文言，用白话”，要保持文言与白话学习的适当比例，并且反对把汉字的学习放在“先拼音后识字的所谓提前读写”的理念下进行，认为这是“汉语拉丁化”的后遗症。黄园（2012）指出，“在学生运用学习方法进行语文学习的主观过程中，‘字本位’思想是严重缺失的。”“将‘字本位’理论应用于汉语教学中，恰恰迎合了理论联系实际的方法论观点，也为推动我国语文教育教学方法的创新提供了非常重要的理论依据。”

### (2) “针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本位教学法”的差异

“针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本位教学法”在教学对象、教学目标、学习者的学习动机、文化及知识背景等诸多方面都存在着差异。

张德鑫（2006）指出，“对外汉语教学跟我国小学识字教学存在着中外母语文化背景之别和成人教学与儿童教育之差。”

孙德金(2011)从知识背景方面指出母语与二语不同学习者的差异,“汉语母语者的汉字教育是在已经基本具有了母语能力的基础上所进行的旨在形成阅读和书写能力的教育,而汉语作为第二语言者的汉字教育并不具备前者的基础,也即他们尚不拥有包括语音能力、词汇能力和语法能力在内的语言能力。”

倪伊芯(2018)则从学习动机和预期目标上指出两者的差异,与汉语母语者相比,留学生的汉语学习动机更多地集中在满足日常交流需要上,他们期望能够在短时间内学会用汉语交流。

此外,由于汉语母语学习者不存在日常口语交际的困难,母语者没有太多主观客观条件的限制,能够在短期内习得大量基础汉字。而汉语二语学习者则会受到汉字认知水平、口语教学安排、词汇习得顺序、语言环境、教师教学方法等诸多因素的干扰和影响。

值得注意的是,白乐桑非常注重吸收中国传统“字本位”教学的做法。白乐桑(2018)指出:“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古老传统。”除了中国古代《文字蒙求》、《千字文》、《百家姓》和《三字经》外,他还列举了近代中国人洪深<sup>12)</sup>编著的字表,“他所选的1100个基本字,都是汉语中最常用的字,覆盖率达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。”白乐桑在其“字本位教学法”中很好地借鉴了“汉字门槛”这一理念,并进行了相应的教学设计与实践。

综上所述,白乐桑等倡导的“法式字本位教学法”对基于“传统字本位理论”的中国传统汉字教学进行了一定的借鉴和吸收,而另一些学者受到了“现代字本位理论”的启发,试图在当代语文教育中引入“字本位”教学,以改进语文教育。“针对汉语二语教学的字本位教学法”和“针对汉语母语教学的字本位教学法”在诸多方面存在着差异,尽管前者借鉴吸收了传统语文教学的一些思路和做法,但在

12) 洪深(1894-1955),中国戏剧家,也是中国话剧和电影的奠基人和开拓者之一。曾就读于法国人在上海创办的教会学校徐汇公学,编制过由1100个基本汉字和500个特别字组成的扫盲字表。

进行相关讨论时应注意加以区别，不可混同。

#### 4) “法式字本位教学法”和“广义字本位教学法”

“字本位教学法”内部存在着不同流派，可分为“法式字本位教学法”与“广义字本位教学法”。

“法式字本位教学法”由白乐桑的学生史亿莎（2012）首次提出，指的是白乐桑、张朋朋（1989）所创立的“字本位教学法”。史亿莎在法国任教期间，曾多次得到白乐桑的亲身指导，“法式字本位教学法”这一术语也得到了白乐桑本人的认可。

“广义字本位教学法”则是郑钰（2015）为了区别“法式字本位教学法”和以“现代字本位理论”为基础建立的“字本位教学法”而提出的。

郑钰（2015）认为，由于“法式字本位”的产生要先于“广义字本位”，所以“广义字本位”可以合并入“法式字本位”。笔者认为，这一看法有待商榷，由于“法式字本位”与“广义字本位”的理论基础以及体系框架有所不同，虽然存在相似之处，但仍应视作是两个不同的体系，为避免混淆，分别命名较为妥当。

不过，在实际讨论中，有不少学者将“法式字本位教学法”和“广义字本位教学法”混作了一谈。

汪姿岑（2018）颠倒了“法式字本位教学法”和“广义字本位教学法”的产生顺序，并误将“法式字本位教学法”倡导者张朋朋归入“广义字本位教学法”一派中，称：“‘字本位’理论应用于对外汉语教学从徐通锵先生提出‘字本位’理论后不久就有学者开始针对这一领域进行研究和探讨，张朋朋、刘社会在接受‘字本位’理论后，很快就提出了对‘词本位’理论应用于对外汉语教学的异议，并提出了‘字本位’理论在对外汉语教学中实践应用的构想。”

王若江（2000）、刘晓梅（2004）论述的是“广义字本位”理论，却使用了“法式字本位”倡导者白乐桑、张朋朋编著的《汉语语言文字启蒙》来作为例子。任瑚璉（2002）反对王若江（2000）将《汉语语言文字启蒙》与“字本位”语言观挂钩，指出“字本位”语言观并非白乐桑的“法式字本位”教学法的理论基

础。

可见, 梳理“法式字本位教学法”和“广义字本位教学法”的差别是非常必要的。我们认为, 两者在理论基础、教学方法、适用范围等方面存在着以下异同, 详见表1。

流派		法式字本位教学法	广义字本位教学法
代表人物		白乐桑、张朋朋 (1989) 等	刘晓梅 (2004)、吕必松 (2007)、王骏 (2009) 等
理论 基础	产生基础	受“传统字本位理论”和欧洲汉学传统的影响, 在教学实践中产生	基于“现代字本位理论”, 并受“法式字本位教学法”的影响
	“字本位”观念	汉语书面语的基本单位	汉语的基本结构单位
	“字”在对外汉语教学中的地位	汉语书面语教学的基本结构单位 <sup>13)</sup>	汉语教学的基本结构单位
	对“词本位教学法”的兼容性	二元论: 书面语“字本位教学法”与口语“词本位教学法”相结合	一元论: 排斥“词本位教学法”
教学 方法	语音教学	主要使用拼音法。白乐桑 (1997) 提倡减少使用拼音注释 <sup>14)</sup>	吕必松 (2012) 的“组合汉语”提倡将直音法、反切法、拼音法结合起来进行教学 <sup>15)</sup>
	汉字教学	相同之处: 都非常重视汉字书写及汉字理据性的教学, 强调从笔画到部件再到整字的教学, 重视“字域”, 并以汉字的使用频率来定词定篇 1. 强调用“滚雪球”的方法提高字的复现率, 代表教材《汉语语言文字启蒙》为所有新学汉字提供了字源与字形讲解 2. 区分主动字 (要求熟练掌握并能主动运用) 和被动字 (只需要领会)	一些学者补充了更细致、针对性更强的理论和方法: 李杏 (2015) 提出重视字感教学: 重视将汉字知识与能力内化 吴恩锡 (2009) 提出“词汇十字形”教学法: 利用汉字组词原理, 利用学生已知的汉字来拓展词汇量, 并加深对汉字的理解
	词汇教学	相同之处: 都重视“拆词析字”、“扩词猜词”教学 以字扩词、扩词组、扩短语	通过离心和向心的方式来以字扩词
	语法教学	区分主动语法 (要求熟练掌握并能主动运用) 和被动语法 (只需要领会)	主张简化现行的教学句法体系, 淡化词类划分, 考虑取消句子成分的介绍, 从“话题-说明”的

13) 白乐桑在《汉语语言文字启蒙》(1997) 序言中指出: “In terms of learning Chinese,

		角度解释语法 (王骏, 2009)
语文同步性	相同之处：都赞同先将语、文教学分开	
	1. 特别强调要在教生词的时候避免听说与读写的冲突 2. “相对字本位丙” <sup>16)</sup> 教学法支持在整体教学顺序上采取“语文分开、语文并进”的教学方式	1. 日韩等汉字文化圈学生语文同步 2. 对于欧美学生，初期口语先行，汉字跟上，在掌握基本交际能力后，集中、科学地识字 3. 选择适当时机使两类学生并轨 (王骏, 2009)
适用范围	教学对象主要是法国学生	教学对象范围广泛，区分针对汉字文化圈与非汉字文化圈以及针对短期与长期教学的教学方法
实证研究	在教学实践中产生，有较为完善的教材和教学法体系，在法国取得了较好的教学效果	有一些对比实验证明其优越性，如：王骏 (2009)、罗美才 (2009)、姚美娜 (2011)、刘荣 (2012)、左一飞 (2014)、曾晨刚 (2016)、詹璐璐 (2017) 等

表 1 “法式字本位教学法”与“广义字本位教学法”的比较

- the written language is not merely a graphic duplicate of the oral sounds. Bearing this consideration in mind, Chinese students as well as their professors must adopt two separate approaches of the language which consist of distinguishing two systems of logic of thought. Those two systems are not identical and they may even conflict with each other. Meanwhile, one has to keep in mind that the Chinese characters as fundamental unit of written language should always be entitled to a specific place and that is what I strove to do in this book.” (笔者译文：“就学习汉语而言，书面语不仅仅是记录口头语的符号。考虑到这一点，学习汉语的学生以及他们的老师必须采用两种不同的方法用于教学，这两种方法来源于思维逻辑的两个不同系统。这两个体系并不完全相同，甚至可能相互冲突。同时，我们必须记住，汉字作为书面语言的基本单位，应该引起足够的重视，这就是我在本书中努力想要做到的。”)
- 14) 白乐桑 (1989)：“It is strongly advised to avoid any pinyin annotation under sinograms. In this area as in others, it is far better to go slowly but surely.” (笔者译文：“强烈建议避免在汉字下使用任何拼音注释。这与其他领域一样，缓慢而扎实地前行是更好的做法。”)
- 15) 吕必松 (2012) 提出将“直音法”、“反切法”和“拼音法”结合进行教学的倡议。他指出：“我们把用汉语拼音教发音和说话的方法叫做‘拼音法’，把直接用汉字教发音和说话的方

### 5) “法式字本位教学法”中的“绝对字本位”和“相对字本位”

中国学者在论述“法式字本位教学法”的时候，大都认为就是白乐桑所创立的教学法。然而，白乐桑（2018）及其学生史亿莎（2012）都强调，广义上的“法式字本位教学法”包含“相对字本位”和“绝对字本位”这两种不同的教学方法，有必要加以区分。

史亿莎（2012）指出：“广义的法式字本位教学法是指在法国汉语教学中存在的所有强调字也是基本教学单位的教学理念。狭义的法式字本位教学法，即主流法式字本位教学法是指白乐桑先生于上个世纪80年代提出并逐步发展的汉语教学理论。”

白乐桑（2018）进一步指出“绝对字本位”与“相对字本位”的区别：

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。

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。

（“相对字本位”）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。

法叫做‘直音法’。”“有针对性地纠正音节发音的偏误可以参考‘反切法’的原理。反切法是中国传统的汉字注音方法，这种方法就是用两个相关的汉字给一个汉字注音：前一个汉字的声母加后一个汉字的韵母和声调正好是被注汉字的读音。”“我们主张用汉字教口头汉语，并不是主张废除汉语拼音教学，只是主张把汉语拼音教学适当推后，不要把汉语拼音作为练习发音和说话的工具。”

16) “相对字本位丙”将在下一节中进行说明。

为了更好地区别“绝对字本位”和“相对字本位”，白乐桑（2018）以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（1986）为例进行论证，指出该教材第一单元的课文完全不涉及任何实质性交际内容，整本书的生字出现顺序不符合学习者认知规律，过分强调由字形来生成新字（如，为了讲“行”字而提前设置了“行彳亍”这一人名）而忽视认知规律和实际交际功能。

史亿莎（2012）还指出，“法式字本位教学法并非是一个现成而单一的模型。它依据教学对象与实际课堂教学的不同，灵活地处理字与词的关系。”她在区分“绝对字本位”和“相对字本位”的基础上，对“相对字本位教学法”进行了进一步的划分，分为以下三类。

#### (1) 相对字本位甲—文字的双向教学法

强调依据汉字的字频与交际价值这一双重标准来选词，首先列出的不是有利于交际的词，而是由字频高的汉字组合而成的词，或者从语音层面来看，字的组合关系较弱的词。例如，“Coca-Cola”和“café”两个词在课堂上的处理方式分别是汉字“可口可乐”和拼音“kāfēi”。该方法正是白乐桑、张朋朋（1989）在《汉语语言文字启蒙》一书中提出的方法。

#### (2) 相对字本位乙—分裂的双向教学法

根据交际的标准来选词，但同时也注重汉字的特性，以区分出学习者对字的主动认识与被动认识。由此，词也分为主动词汇与被动词汇，高频字组成的词为主动词汇，要求学生既能听懂，又能主动表达；低频字组成的词为被动词汇，只要求学生能够听懂。

### (3) 相对字本位丙—绝对的双向教学法

这种方法实质上就是语文分开、语文并进的方法。一方面，借助拼音与其他信息交流工具，交际汉语只注重口语；另一方面，汉字也是被单独列出来。这种两级分化的推进方式一方面会列出咖啡、可口可乐，另一方面则列出木、林、森、口、品等，也就是说听说与读写分步走，听说领先，读写跟上，读写要经过相当长的一段时间才能与听说合上，不过一旦合上，学生的汉语水平将产生质的飞跃。在白乐桑（2010）看来，这一现象在小学的初级教学中是经常出现的。

综上所述，“绝对字本位教学法”与“相对字本位教学法”都延续了欧洲汉学传统，体现了对汉字的高度重视，但与传统固化的前者相比，后者更强调交际功能，注重从实际出发对书面语与口语教学加以区分，将字与词的教学相结合，编写《汉语语言文字启蒙》等教材，确立了切实可行的教学步骤和方法，构建起一套完善可行的教学体系，产生了较大的影响。

## 4. 结语

自白乐桑、张朋朋1989年出版《汉语语言文字启蒙》并提出“字本位教学法”至今，已有三十余年，相关问题的讨论仍十分热烈，集中体现了学界对以汉字为重要特征的汉语本体研究及以此为出发点的汉语教学问题的思考。回顾以往的讨论，有以下四点需要我们进一步思考。

首先，应注意“本位”这个术语的使用问题。研究者在运用“本位”时，有的理解为“基本单位”，有的理解为“出发点、主体、中心”，即便是“基本单位”，也有的认为是“基本结构单位”，有的认为是“基本意义单位”，还有的认为是“基本语法单位”，这种概念的多义性对于理论探讨是极为不利的。作为科学概念的“本位”应只有一个内涵，在讨论时内涵与外延也必须保持一致，否则就无法在同一个平面上讨论问题。

角度不同，理解就会有差异。如果我们认定“本位”是“基本单位”的话，从语音结构上看，汉语是以单音节为基本单位的，无论是语音上的基本感知，还是语法上最小的单位语素都是以单音节为主的，那汉语就是“单音节本位”<sup>17)</sup>。从书面语结构看，汉字作为记录汉语的书写符号，一个汉字的读音就是一个音节，在视觉上是一个个方块汉字，由于可读性、分词等问题无法做到分词书写，在没有写下来之前，它可能是不确定的，例如听到姓zhāng，我们并不清楚究竟是“弓长张”还是“立早章”，一旦作为汉字写下来，它就确定了，从这个角度来说，汉语书面语就是“字本位”，从汉语初学者的角度来看，更是如此，这与我们初学英文时，天然认为它是“词本位”的情况是一致的。从语义上看，词是语言中最小的能够独立运用的有音有义的语言单位，那汉语就是“词本位”。从语法上看，虽然现代汉语中不少汉字可以独立成词，但还有很多是不成词语素，必须跟别的语素即别的汉字组合成词，词比字兼容性更好，是组织短语和句子的基本单位，因此从语法上看，现代汉语就是“词本位”。承认以上事实，并非不承认汉字的重要地位，而是我们应当深切领会和继承徐通锵等前辈的学术精神，切实加强汉字基础理论研究，构建起一套科学规范的现代汉字理论体系，从而指导和帮助开展汉字教学。

如果未来通过深入讨论，人们对“本位”的概念认识能够形成一致，那“本位”就可以作为一个科学概念得以继续存在，否则就应考虑是否应当弃之不用，以其他更明确易懂的术语来代替它，避免产生无谓的争论。吕必松（2007）将受到徐通锵“现代字本位理论”启发所创立的汉语教学法命名为“组合汉语教学法”，不以“字本位”冠之，就很好地避免了使用“本位”这一模糊术语带来的争议。

其次，不论是“法式字本位教学法”，还是“广义字本位教学法”，虽然在理论和具体做法上存在着很多差异，但究其根本，都源自倡导者们认识到汉字在对外汉语教学中具有的重要地位，意识到汉字教学是汉语传播和推广的重大课题，尤其是在汉语学习的初级阶段，过不了汉字关，学生就很难突破瓶颈。

17) 笔者不同意“现代字本位理论”将汉字作为汉语基本单位的观点。汉字是汉语书面语的基本单位，在汉语方言中有许多口语词，并无汉字对应，即便有，人们也不需要知道是哪些汉字。

“字本位教学法”中最为突出的莫过于白乐桑创立的“法式字本位教学法”与吕必松提出的“组合汉语教学法”。“法式字本位教学法”是“字本位教学法”中体系最为完备的教学法，具有完整的初级教材和完善的教学做法，并经过了实践的检验，在法国取得了一定的成功。同时，白乐桑始终坚持针对书面语的“字本位教学法”与针对口语的“词本位教学法”相结合，重视汉字教学而不夸大汉字地位，重视实践探索而不浮于表面，这种实事求是、勇于探索与实践的踏实作风值得我们学习。如何在法国以外的学生群体中运用该教学法，仍有待进一步探索。

吕必松（2007）提出的“组合汉语教学法”，即直接用汉字教学发音和说话；用汉字教学带动书面汉语教学；用书面汉语教学带动口头汉语教学。这是极具创新性和启发性的教学路子，令人遗憾的是斯人已逝，如何遵循这一思路，通过教学实践构建起完整可行的教学法体系是“组合汉语教学法”亟待解决的问题。

再次，实践是检验真理的唯一标准。诚如刘颂浩（2010）所说，“如果仅仅在概念层面转来转去但是缺乏新的证据，研究和讨论是没有办法深入的。”实践出真知，我们不应该为“字本位教学法”的各种名称而困惑，而是要吸收它们的优点和长处，积极探索汉字教学的有效方法，向白乐桑等学者学习，认真做好基础汉字研究以及教材编写、教学设计等各个环节，通过教学实践检验完善汉字教学体系。我们认为，扎实的基础研究与实践检验是关键，零散的教学案例和经验总结并不足以支撑起一个广泛适用、科学有效的教学法体系。

最后，各种教学法都有自己的适用范围，并不存在“放之四海而皆准”的情况。符影馨（2012）指出，“我们进行对外汉语教学时，一定弄清学生学习汉语的目的，区别对待。如学习目标较低的或时间有限的学生应以纯语音教学为主，这样便可满足基本交际的需要，汉字不需要甚至不应该学习。因为为汉字学习付出的‘认知成本’反而会耗去宝贵的时间和精力。对于目标较高的学习者来说，应当合理安排学习时间，汉字、词汇语法等全面学习。”

中国著名教育家叶圣陶说过，“教学有法，教无定法，贵在得法。”如果承认“教学本位”的存在，施春宏（2012）提出的“综合本位观”无疑是最为合理的：

“分层次的综合本位观的基本精神就是分目标、分阶段、分内容、分课型地采取不同的本位策略”，科学合理地确定这些“本位策略”，将会是一个宏大的系统工程，既需要科学宏观的顶层设计与理论指导，更需要全体汉语教师与研究者的共同参与。今天业已十分完善的英语教学体系，将会是未来汉语教学体系发展的榜样和目标，要最终实现这个目标，将有待于我们在内的数代人坚持不懈的努力和奋斗！

## 参考文献

- BELLASSEN Joël, ZHANG Pengpeng. *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises* (『汉语语言文字启蒙』), Paris: La Compagnie, 1989.
- 白乐桑, 「汉语教材中的文、语领土之争: 是合并, 还是自主, 抑或分离?」, 『世界汉语教学』, 第4期, 1996.
- 白乐桑, 张朋朋, 『汉语语言文字启蒙』, 北京: 华语教学出版社, 1997.
- 白乐桑, 「汉语教学与巴别塔的诅咒——一门学科的崛起、动态发展与构建」, 『对外汉语教学与研究』, 南京: 南京大学出版社, 2010.
- 白乐桑, 「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」, 『华文教学与研究』, 第4期, 2018.
- 北京大学外国留学生中国语文专修班, 『汉语教科书』, 北京: 时代出版社, 1958.
- 崔久峰, 『对外汉语词汇教学法研究』, 长春: 吉林大学, 2013.
- 符影馨, 『字本位与对外汉语词汇教学』, 哈尔滨: 黑龙江大学, 2012.
- 郭绍虞, 「中国语词的弹性作用」, 『燕京学报』, 第24期, 1938.
- 黄伯荣, 廖旭东, 『现代汉语』(增订六版), 北京: 高等教育出版社, 2017.
- 黄园, 『“字本位”在语文教学中的应用』, 上海: 上海师范大学, 2012.
- 贾颖, 「字本位与对外汉语词汇教学」, 『汉语学习』, 第4期, 2001.
- 柯移顺, 「也谈对外汉语词汇教学」, 『三峡论坛』, 第6期, 2011.
- 李泉, 「汉语教学: 本位观与“字本位”」, 『国际汉语教学研究』, 第3期, 2017.
- 酆青, 王飞华, 「字本位与对外汉语教学」, 『西南民族大学学报』, 第6期, 2004.
- 李灵, 『汉字在对外汉语教学中的作用研究』, 哈尔滨: 黑龙江大学, 2010.
- 李彤, 「近十年对外汉语词汇教学研究中的三大流派」, 『语言文字应用』, 第s1期, 2005.
- 李杏, 『字本位下的零起点汉字教学研究——以HSK(一、二级)词汇为例』, 广

- 州：广东外语外贸大学，2015.
- 廖栋雯，「浅谈〈马氏文通〉的“词本位”」，『文学教育』，2013.
- 林嘉妮，「论对外汉语教材的“词本位”原则」，『吉林省教育学院学报』，第12期，2017.
- 刘荣，『字本位理论在对外汉语词汇教学中作用的研究』，乌鲁木齐：新疆师范大学，2012.
- 刘师培，『刘申叔遗书』，南京：凤凰出版社，1997.
- 刘颂浩，「关于字本位教学法和词本位教学法的关系」，『华文教学与研究』，第37期，2010.
- 刘晓梅，「“字”本位理论与对外汉语词汇教学」，『广东外语外贸大学学报』，第4期，2004.
- 刘珣，『对外汉语教育学引论』，北京：北京语言文化大学出版社，2000.
- 刘峥，『从英汉对应词的差异探究初级水平汉语词汇教学法』，保定：河北大学，2016.
- 鲁川，「汉语的意合网络」，『语言文字应用』，第2期，1998.
- 鲁馨遥，「浅析字本位理论在对外汉语词汇教学中的指导性作用」，『文化学刊』，第5期，2017.
- 罗美才，『字本位和词本位教学法对留学生汉语字、词习得的影响』，北京：北京语言大学，2009.
- 吕必松，「汉语教学路子研究刍议」，『暨南大学华文学院学报』，第1期，2003.
- 吕必松，『组合汉语知识纲要』，北京：北京语言文化大学出版社，2007.
- 吕必松，『谈谈用“直音法”教发音和说话』，  
[http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_5bbada9d01015igo.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_5bbada9d01015igo.html).2012-08-06.
- 马建忠，『马氏文通』，北京：商务印书馆，1998.
- 倪伊芯，「试析对外汉语教学中的“词本位”与“字本位”之争」，『海峡科学』，第1期，2018.
- 潘文国，『字本位与汉语研究』，上海：华东师范大学出版社，2002.
- 彭泽润，潘文国，「“词本位”还是“字本位”有利于汉语语言学？——第一届“汉语独特性理论与教学国际研讨会”学术观点综述」，『通化师范学院学报』，第

9期, 2010.

盛炎, 『语言教学原理』, 重庆: 重庆出版社, 1990年。

施春宏, 「对外汉语教学本位观的理论蕴涵及其现实问题」, 『世界汉语教学』, 第3期, 2012.

史亿莎, 『试论白乐桑的“法式字本位”教学法』, 南京: 南京大学, 2012.

史有为, 「淡看“本位”说教学——兼及双元机制」, 『国际汉语教学研究』, 第3期, 2017.

孙德金, 「从汉语作为第二语言的角度看汉语“词”的问题」, 『玉溪师范学院学报』, 第5期, 2011.

汪姿岑, 『基于字本位理论的对外汉语教学研究的综述与反思』, 武汉: 湖北工业大学, 2018.

王洪君, 「从字和字组看词和短语——也谈汉语中词的划分标准」, 『中国语文』, 第2期, 1994.

王骏, 『字本位与对外汉语教学』, 上海: 上海交通大学出版社, 2009.

王宁, 「论汉字与汉语的辩证关系——兼论现代字本位理论的得失」, 『北京师范大学学报』, 第1期, 2014.

王若江, 「由法国“字本位”汉语教材引发的思考」, 『世界汉语教学』, 第3期, 2000.

吴恩锡, 『基于字本位理论的汉语词汇教学——韩国语“汉字词”与针对韩国学生的汉语词汇教学』, 上海: 华东师范大学, 2009.

肖贤彬, 「对外汉语词汇教学中“语素法”的几个问题」, 『汉语学习』, 第6期, 2002.

任瑚琏, 「字、词与对外汉语教学的基本单位及教学策略」, 『世界汉语教学』, 第4期, 2002.

徐通锵, 「语义句法刍议——语言的结构基础和语法研究的方法论初探」, 『语言教学与研究』, 第3期, 1991.

徐通锵, 「“字”和汉语的句法结构」, 『世界汉语教学』, 第2期, 1994a.

徐通锵, 「“字”和汉语研究的方法论——兼评汉语研究中的“印欧语的眼光”」, 『世界汉语教学』, 第3期, 1994b.

- 杨自俭, 『字本位理论与应用研究』, 济南: 山东教育出版社, 2008.
- 姚美娜, 『字本位与对外汉语词汇教学』, 哈尔滨: 黑龙江大学, 2011.
- 曾晨刚, 『非汉字文化圈初级阶段字本位词本位对比实验研究——兼谈字本位的教学优势』, 桂林: 广西师范大学, 2016.
- 詹璐璐, 『基于汉语字本位理论的对外汉语教学实践研究』, 武汉: 湖北工业大学, 2017.
- 张德鑫, 「从“词本位”到“字中心”——对外汉语教学的战略转移」, 『汉学报』, 第2期, 2006.
- 张和生, 「也谈对外汉语词汇教学的本位之争」, 『语言文字应用』, 第s1期, 2007.
- 张朋朋, 「词本位教学法和字本位教学法的比较」, 『世界汉语教学』, 第3期, 1992.
- 赵金铭, 「汉语作为第二语言教学的教学基本单位」, 『国际汉语教学研究』, 第3期, 2017.
- 郑钰, 『“法式字本位”教学法与其他对外汉语教学法的对比研究』, 成都: 四川师范大学, 2015.
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室, 『现代汉语词典』(第6版), 北京: 商务印书馆, 2012.
- 左一飞, 『字本位教学法实证研究及其对词汇教学的启示』, 长春: 吉林大学, 2014.

## Abstract

### Clarifications on Some Fundamental Issues about the Character-Based Teaching Method

Hu, Ting · Tao, Jiajun · Xiao, Ge-er · Song, Chunyi

By reviewing and combing the related works of the character-based teaching method, this paper clarifies the origin and development of the character-based teaching method, and analyzes five groups of concepts that are easy to cause confusion and misunderstanding, i.e., (1) the theory of character as the basic unit of Chinese and the character-based teaching method; (2) the morpheme teaching method and the character-based teaching method; (3) the character-based teaching method for teaching Chinese as a second language and the character-based teaching method for teaching Chinese as mother tongue ; (4) the French character-based teaching method and the general character-based teaching method ; (5) the absolute character-based teaching method and the relative character-based teaching method. This paper holds that we should use the word “benwei”(–based/basic unit) carefully. As a scientific term, “benwei” should express only one concept, and be consistent in its connotations and extensions during discussion. Chinese character teaching is an important subject and the bottleneck of Chinese communication and promotion. We should explore an effective pedagogical system for Chinese characters on the basis of the existing character-based teaching method; Solid basic research and practical inspection are the key to the construction of the pedagogical system for character teaching; we should pay attention to the applicable scopes of various teaching methods and adopt different standard strategies under the view of a comprehensive basis.

**Key words** : the theory of character as the basic unit of Chinese, character-based teaching method, French character-based teaching method, general character-based teaching method, teaching Chinese as a foreign language

투 고 일 : 2020. 4. 10. / 심 사 일 : 2020. 4. 15.~ 2020. 5. 15. / 게재확정일 : 2020. 5. 20.

