

对外汉语教材的“词本位”编写原则质疑

李如龙 何颖

(厦门大学中文系, 福建 厦门 361005)

(厦门大学中文系, 福建 厦门 361005)

[摘要] 本文以北京大学 1987 年出版的对外汉语初级教材的课后生词作为国内对外汉语教材词汇编排的个案分析对象, 认为“词本位”编写的教材掩盖了汉语词由一个个形音义自足的编码单位——语素(汉字)组合起来的特点, 造成了对外汉语教学的少慢差费, 提出了对外汉语教材编写应该调整思路, 充分重视汉字的作用, 采用“字本位”编写原则的观点。

[关键词] 对外汉语 教材 词本位

在讨论编写对外汉语教材“词本位”之前, 有必要先认识语言的“本位”。什么是本位呢? 一般来说“本位”是指语言的基本结构单位, 是语言研究的基础。徐通锵先生(1994年)指出:“本位, 这是研究语言结构的理论核心, 牵一发动全身, 如果能正确的把握语言结构的本位, 就有可能深入的分析语言结构的规律, 为顺利的解决有关问题的争论开辟前进的道路。^①从某种程度上可以认为“本位论”是语言研究的首要问题。就印欧语系语言来看, 词(word)是支撑印欧系语言以“主语——谓语”这个框架的基本结构单位, 这一语系的语言多是“词本位”语言的基本事实, 是无可争辩的。在汉语研究中, 学者们却提出了形形色色的单位作为汉语的本位, 至今仍然没有定论。《马氏文通》为我们奠定的语法体系为“词本位”; 黎锦熙先生主张“句本位; 朱德熙先生分别曾先后主张“语素本位”, “词组本位”; 赵元任、徐通锵两位先生则主张“字本位”。对汉语的基本结构单位的本位, 众多大家的看法竟有如此大的不同, 足见认清汉语基本结构单位问题的难度。然而, 无论是从理论研究的角度, 还是从实践的运用的角度, 认清汉语的“本位”都具有非常现实的意义。比如在对外汉语教学中, 它就涉及到教材编写的基本出发点和原则, 是带有根本性意义的问题, 涉及到根本不同的教学思路。

纵观目前国内对外汉语教学界所运用的教材, 几乎清一色地采用“词本位”的编写原则。用“词本位”的原则编的教材, 以“词”作为汉语的基本结构单位, 编写教材时很不重视汉语特有的“字”和词之间的紧密联系。具体表现如: 生词表中只给词义, 不给字义, 不考虑构词因素, 没有对汉字(语素)及其构词方式进行解释等等。为了考察这种编写原则的优劣效果, 我们拿北京大学 1987 年出版的对外汉语初级教程(邓懿主编, 全四册)试作一番个案调查分析。这套教程在对外汉语教学中应用得相对比较广泛, 在采用“词本位”的编写原则这一点上有一定的代表性。

我们的做法是先建立课文生词(共 1320 个, 不计专有名词)库、生词用字数据库和生词所用语素的数据库。

生词库的分析项有: 词类、构词方式及字义组合(字义组合用来描述语素义和所构词词义之间的关系);

生字库的分析项主要是: 字频;

生词所用语素数据库分析项包括:

类别: 是指语素的类别(素类), 主要参照意义对语素进行的分类

语素项: 一个语素的义项(本义、引申义或比喻义)

成词: 是指该语素在短语或句子中能独立成词

不成词: 是指该语素在短语或句子中不能独立成词, 而只能作为构词成分

不定位: 是指该语素在其所构词中的位置不固定, 可前、可后

前位（后位）：指该语素在所构词的位置是前位（后位）。

一、生词所用语素的素类和成词情况

1320 个词中表示语法搭配关系的，如：“不但……而且”“只要……就”，共 15 个。我们暂不考虑这类词，实际分析对象是 1305 个。这些词共用汉字 991 个，这 991 个汉字覆盖了 1077 个语素，其中单字语素 1073 个，二字语素 4 个，无三字及以上的语素；这些语素所含语素项有 1150 个。

单字语素的素类分布如下：（表一）

素类	名词性	动词性	形容词性	量词性	副词性	代词性	数词性	助词性	介词性	连词性	其它	总计
数量	437	345	161	30	26	20	19	10	11	8	6	1073(个)
百分	40.7	32.0	15.0	3.0	2.4	1.9	1.8	0.9	1.0	0.7	0.6	100 (100%)

从上表可以看出，1305 个词所用的单字语素中名词性语素（如：碑、笔、草）最多，占了总数的 40.7%；其次是动词性语素（如：播、藏、查），占 32%；形容词性语素（如：红、楚、独）占 15%。三类合计占 87.7%。可见在教材中，生词所用语素的主要素类是名词性、动词性、形容词性语素，和汉语词语的主要类型基本一致。

对上面这些语素的成词情况以及成词时位置是否固定的统计情况如下：

（表二）

	位置任意	前位	后位	总计
成词	487 (45.4)	33(3.1)	6(0.6)	526(49.0)
不成词	433 (40.4)	63(5.9)	51(4.8)	547(51.0)
总计	920 (85.7)	96(10.0)	57((5.3)	1073 (100)

（注：括号内数字表示百分比，如：“45.4”表示 45.4%）

从以上统计可看出，1073 个语素构词时位置任意的语素占绝大多数，共有 920 个，占了 85.7%（比如“草”，可以构成：小草、草地等，位置不固定）。位置任意且能自由成词的语素也占大多数（比如“矮”，可以构成：矮小、高矮，位置不固定，且能自由成词），共 487 个，占了总数的 45.4%。由此可见，汉语语素构词时位置比较自由的特点，为复合词组合提供了较大的自由度。

从以上两表我们知道：该套教材构词语素的主要类别为名词性、动词性、形容词性语素；构词时汉语语素的位置大都比较自由，不固定。这两点也反映了汉语语素的一般特点。同时单字语素和二字语素的比例是：1073：4，从这个比例可以看出，汉语中单字语素占了绝大多数，二字及二字以上的语素数量很少，而且一般不再构成新词。单字语素也是汉语构词中的最活跃的因素。

需要指出的是，将字看作是构成词的语素是一种比较通行的处理。《汉语水平词汇与汉字等级大纲》序言中说，“汉语不是音位文字而是语素文字，汉语掌握了 3000 个常用字就同时掌握了 3000 个左右的基本语素，”因此可以说“汉语语素是以汉字为形式的，汉字是汉语语素的载体”。^②所以在教材中体现出来的汉语语素的特点从某种程度上就是汉字的特点。由此我们可以说：汉字在词语中的位置大多任意而不固定，一个个汉字以其自身的特点在汉语复合词构成中扮演着非常活跃积极的角色。

二、语素义与词义的关系

在这 1305 个词中，单字词有 381 个，二字复合词有 813 个，三字及以上的词有 111 个。研究占大多数的二字复合词的语素组合的意义转化情况，对了解整套教材的语素和词义关系有代表性意义。二字复合词中属于代词、副词、连词等类别的有 57 词，我们暂不考虑这些词，名词、动词、形容词三类词在生词库中共有 756 词，在分析词义和语素义的关系时我们主要以这 756 词作为分析对象。

在生词库中我们用字义组合段来描写这一特性。用“0”表示一个二字词是由两个语素意义按照一定的语法关系直接组合成的，组合后语素义和词义关系明显，基本没有变化；“2”表示词的意义已经发生了显著变化，不再是两个语素意义的明显组合；1 是介于 0 和 2 之间的一种情况，即词的意义和两个语素的意义有关系，但又不全是两个意义的组合。分析的结果，756 词的语素义与所构成的二字复合词的词义的转化关系如下：

(表三)

	0	1	2	总计
名词	273(36.1)	150(19.8)	13(1.7)	436(57.7)
动词	185(24.5)	42(5.6)	5(0.7)	232(30.1)
形容词	61(8.1)	22(3.0)	5(0.7)	88(11.2)
总计	519 (68.7)	214(28.3)	23(3.0)	756(100)

(注：括号内为百分比,如 36.1 即 36.1%)

从表三可以看出来，三类词中语素在组成词时由语素按照一定的语法关系直接组合成词的数量占到了 68.7%，这类词如：汉语、日文、邮局、草地、欢迎、关上、刮风、容易、方便、雪白等。其中又以名词的这类型词占优势，占到了 36.1%。词义和语素义有一定关系，但已经发生了一定变化的情况所占比例为 28.3%，比如故事、电脑、银行、风景、听说、收拾、出院等。语素义和词义完全不一样的词只占 3.0%，比如：东西、马虎、经济等。从表三可以看出，不管是名词、动词、形容词，字义组合属于“0”类的都占绝大部分。可见语素在组词时，大多保留原来的意义，这也是汉语语素构词的一个显著特点。

下面我们再看看这 756 个词的结构类型：

(表四)

结构	定中	状中	并列	述宾	主谓	重叠	附加	述补	总计
数量	283	57	269	72	5	5	40	25	756
比例	37. 4	7. 5	35. 6	9. 5	0. 6	0. 6	5. 3	3. 3	100

表四告诉我们，756 个词中最主要的结构类型是偏正式（包括定中状中）和并列式，两类共占 70.5%。汉语词的结构类型，与词组、句子的结构类型相当一致，其主要结构类型无外乎：偏正、并列、主谓、述宾、述补等。在教学中的某些阶段若能系统地讲解汉语的构词规律，同时在对外汉语教材中也能有适当的体现的话，无疑能开发和加强学生的自学汉语词汇的能力。

汉字是汉语特有的，不仅是语言的书面符号，而且是音义的结合物，意义的单位，如果了解了某个字的意义，一般说来，对于有类推能力的汉语学习者，尤其是对文化程度不低的成年人来说，以某两个已经知道字义的汉字，按照汉语词语的某种结构类型去理解和领会其词义，是完全可能的。

但是我们教材处理生词时基本上采用词语对译的方式，以此来指导词汇教学便是照搬西方的词本位理论而忽视了汉语词汇的特点。生词对译法似乎便捷，由于两种语言词义的结构形态不同，以及这种不同折射出来的思维方式的不同，常给学生以错觉。外国学生记忆起生词来只能从词的整体意义出发，不知道词中每个汉字都有自己独立的意义，更不知道从汉字

(语素)的结合中推导出新词的意义。由于无法从教材中领会到汉语词汇的规律性,在学习中对汉语词汇规律的科学利用也就无从谈起。教师在教学过程中也往往发现:大部分外国学生对组成汉语复合词的汉字(语素)都充满了疑问,尤其是处在汉文化圈中,有汉字传统的韩国、日本等国学生,他们希望知道构成汉语复合词的各个语素的含义,如果以整体认知法告诉他们这个词的意思,从一定程度上说这个词仍然是生词,只能靠死记硬背去掌握。

徐通锵先生在他的《语言论》中指出:汉语与印欧语的编码机制不同。印欧语的最小书写单位是字母,最小听觉单位是音节,最小结构单位是词或语素。印欧语的音节不是一种自足的语言单位,其音义之间没有理据上的联系,只有彼此组合起来才能构成语言的规则。而汉语的最小书写单位是字,形音义三位一体,其音节是自足的编码单位,可以直接进入理据性的编码。语言的理据性表现在哪个层次,哪个层次就会成为这一语言研究的重点,正是由于汉语的理据性表现在“字”这个层次上,人们可以在“字”中寻求汉语的结构规则。汉语“字——词——语”的这种特性,提供了教材采用“字本位”编写原则的可能性。

三、生词用字的频率及字词比例关系

1305 个生词用字情况如下:

(表五)

出现次数(次)	20—32	10—19	5—9	2—4	1	总计
生字个数(个)	3	16	103	354	515	991
百分比(%)	0.3	1.6	10.4	35.7	52	100

上表所示,汉字的重现率是 48%,超过一半(占 52%)的汉字只出现一次。如果以 5 次为界,出现五次以上的汉字作为高频字,那么高频字只占 12.3%。看起来 48%的汉字重现率应该不算低了,但是如果考虑到汉字的构词能力,这样的比率又未免偏低。这里我们可以与法国一本叫《汉语语言文字启蒙》的基础汉语教材做一比较。

这本书明确标榜以“字”本位作为编写原则,一出版便为法国汉语教学界广泛接受,“第一年销售量为五千册,历经十年,持续不衰,并呈稳定上升趋势,现在年销售量为两万五千册。”^⑧在法国任何一部汉语教材(包括我国国内及国外编写的教材)都无法与之抗衡。可以说《启蒙》牢牢地占据着法国基础汉语教学领域。该教材生字一共 400 个,而这 400 个汉字所构词却达到 1586 个。字词比例为:1:3.97。而作为“词本位”典型教材北大版初级教材的字 991 个→词 1305 个,字词比例:1:1.32。二者的比例差别是很明显的。

联系《汉语水平词汇与汉字等级大纲》来看,《大纲》在序言中指出:“汉语作为母语教学的字词统计与教学顺序是从字→词。学字难和学词易是对立的也是互补的;对外汉语教学的顺序则相反是从词→字。学习者学习汉字和学词语是同时进行的。”母语学习是从识字开始的,许多词是先此掌握的,所以学字难,学词易;至于对外汉语教学却是认字、学词同时进行,但却未必如大纲所事先认定的为“从词→字”的顺序,大纲的对汉语“字”和“词”关系的定位和学习顺序就是明显的对外汉语教学中占主导地位的“词本位”观点。这部大纲包含两个部分:词汇等级大纲,汉字等级大纲。这两个大纲本身就存在着字、词关系问题:汉字常用字的确定是建立在常用词表的基础之上的,即按照由词→字的顺序确定字、词的等级数量。《等级大纲》的字词比例关系如下:

甲级词 1033 个→甲级字 800 个。字词比例为 1: 1.29

甲乙级词 3051 个→甲乙级字 1604 个。字词比例为 1: 1.9

甲乙丙级词 5253 个→甲乙丙级字 2205 个, 字词比例为 1: 2.38

甲乙丙丁级词 8822 个→甲乙丙丁级字 2905 个。字词比例为 1: 3.34

等级大纲是“一种规范性的水平大纲”,是“我国对外汉语教学总体设计、教材编写、

课堂教学和成绩测试的重要依据”，所以它具有很强的指导性。国内的对外汉语教材都是词本位教材，分析通行教材的字、词比例与大纲也基本一致。如：

《基础汉语课本》（外文出版社 1980 年）一、二册合计：词 534→字 489。字词比例：1：1.09。^③

《汉语初级口语》（北京大学出版社 1980 年）：词 732→字 600，字词比例 1：1.22。^④

由以上的比例数可以看出，如果以“词”为本位，“字”则处于从属地位，汉字的利用率便很低。把词和字捆绑在一起的结果只能两败俱伤，学词和认字同样费劲，字词典相互制约，形成恶性循环。无法发挥常用汉字可以大量识词的优势，反过来也无法通过大量认词来巩固常用字的认识。也就是说，从词出发，照顾了词的常用性，就不太能照顾按照字的频度来教学汉字，发挥常用字的作用。相反，以“字”为本位，就可以利用字的复现率，扩大构词，以字带词，字词的比例自然比较高，字词的训练也可以相互促进，形成良性的循环。总之，对于汉语来说，“词本位”的教学是“扬短避长”，而“字本位”才是“扬长避短”。这是很明显的事实。

在汉语学习的初级阶段，如果学习者每学一个新词都有可能遇到一个生字，而“词本位”教材或者受制于“词本位”课本的教师又不给出这个具有形音义自足体系的生字的任何解释说明，难怪我们所碰到的外国学生无一例外的认为汉语难学。

四、清醒地认识汉语结构的特点，调整对外汉语教材编写思路

从以上对“词本位”典型代表的教材的生词中字和词的关系的若干考察来看，我们可以得出的一个基本结论是：汉字在汉语的结构系统中有着举足轻重的作用，作为形、音、义自足的编码单位，在构成比它更高一级单位的时候保留了较大的独立性，字义和词义之间的有着千丝万缕的联系。而在“词本位”教材中，“词”这一级单位都无一例外的受到高度重视，处理方式也都大同小异，而“字”这一关乎汉语本质，对提高汉语的教学效率将起到至关重要作用的特殊单位，却都毫无悬念的受到了冷落。这种现象的普遍存在，与长期以来汉语本体研究中用“印欧语的眼光”去审视汉语的基本结构单位有着直接的关系。

如何去确定一种语言的基本结构单位？正如徐通锵先生所说：“只有成为音义关联点的结构单位才有资格成为一种语言的基本结构单位。”^⑤从传统语文学到洪保特、索绪尔的语言理论，在这一点上从来没有发生过疑议。根据这一标准，“音义结合的关联点，汉语是字，印欧语是词，因而它们是各自语言中的最基本的结构单位。这种结构单位具有如下的特点：一、现成的（吕叔湘，1963，45），拿来就能用；二、离散的，很容易和它相邻的结构单位区别开来；三、在语言社团中具有心理现实性，即使是文盲，也能知道一句话中有几个结构单位，例如说汉语的人知道一个句子有几个字，说印欧语的人知道一个句子有几个词。”^⑥我们语言研究倘若能抓住这种音义关联的基点，就等于抓住了控制结构全局的枢纽，就有可能把握住语言结构的脉络和正确的研究方向。

赵元任先生也曾经说过，“汉语是不计词的”，在“中国人的观念中，‘字’是中心主题”。《马氏文通》以来的“词本位”“句本位”以及近年来的“词组本位”都离开了“字”这个中心主题，因而语言理论和语言事实的矛盾也就无可避免。在对汉语的自身特点把握尚未准确的前提下，作为对语言应用的重要领域——对外汉语教学，就难免会有一样的偏差而严重影响教学效果了。

在汉语的母语教育中，由于读书是从认字开始的，汉字的形、音、义的教学方法已经根深蒂固，启蒙教育的老师们受词本位理论的影响还不大，字、词、句的教学顺序也已经定型，小学里教了生字总要接着联词、造句，应该说，这种教学方法还是“字本位”的。加上学龄

前的儿童已经有了语言习得的基础，对于母语的语素有许多感性的认识，词汇的掌握也已经有了相当的规模，因此，母语的训练方法基本上是成功的。对外汉语教育是新生事物，新事新办却把事情办坏了。学生本来就完全没有语言习得的基础，汉字是格外陌生的“怪物”，声调也是捉摸不定的玩艺儿，掌握一个集形音义为一体的字，对他们来说有多难啊。学一个字只能认一点几个词，这种少慢差费的学习谁受得了啊。只有用“字本位”的方法，先学少量的常用字，推出大量的常用词，才能调动他们的积极性，并达到多快好省的效果。字本位、词本位、句本位之争在理论的层面上延续一百年也没有关系，把不符合汉语实际的词本位理论用来指导对外汉语教学，马上就出了大问题，这又一次说明了，实践是检验真理的唯一标准。理论之争只是处在锐角的开端，正误和优劣是看不清楚的，像对外汉语教学这类实践，就是处在锐角的叉口上，正误优劣是看得最清楚的。可见，改变对外汉语教材编写的思路是非常必要的，也是非常重要的。

五 结语

从根本上说，汉语的教和学都离不开为越来越多的人所接受的汉语结构的基本单位——汉字。“词本位”教材将词语作为汉语天经地义的基本结构单位，没有充分利用和挖掘汉语“字”与“词”之间的紧密联系，让汉语词汇的特点体现在词汇编排中。对于汉语来说，只有“字（语素）——词——语——句”的生成才是学习语言的正确过程，在教材编写中不去开发这种生成能力，而采用不考虑并适当体现字——词关系的“词本位”的编写原则，这是摆着大路不走去走羊肠小道。如果能充分利用并体现“汉字”这一级具有自足理据的层次，抓住汉字是表意文字的特点，应该说就可以把对外汉语教学引上一条新的康庄大道。我们期待着运用“字本位”原则编写对外汉语教材编写试点的出现，期待着“字本位”理论在对外汉语教学理论中也有得以立足的一席之地，期待着对外汉语教学走出一条大路来。

[所用资料]:

北大 1987 年出版《汉语初级教程》（全四册） 邓懿主编

[注 释]:

- ①徐通锵《“字”和汉语的句法结构》世界汉语教学 1994 年 第 2 期
- ②《字本位与对外汉语词汇教学》 贾颖 汉语学习, 2001 年 8 月第 4 期
- ③④⑤《由“法国字本位教材引发的思考”》王若江 世界汉语教学, 2000 年第 3 期
- ⑥⑦徐通锵《说“字”——附论语言基本结构单位的鉴别标准、基本特征和它与语言理论建设的关系》 语文研究 1998 年 03 期

[参考文献]:

- 《语言论》 徐通锵 东北师范大学出版社 1997
- 《汉语理据词典》王艾录 司富珍著 商务印书馆 2001
- 《汉语词汇研究》 葛本仪 山东教育出版社 1985
- 《现代汉语词典》 商务印书馆 2002 增补本
- 《对外汉语教学研究》 吕必松著 北京语言学院出版社 1993
- 《字本位与汉语研究》 潘文国著 华东师范大学出版社 2002
- 徐通锵 《“字”和汉语的句法结构》世界汉语教学 1994 年第 2 期
- 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 1994 年第 3 期
- 王若江 由“法国字本位教材引发的思考” 《世界汉语教学》2000 年第 3 期

- 贾颖 字本位与对外汉语词汇教学 《汉语学习》 2001 年 第 4 期
- 苑春法 黄昌宁 基于语素数据库的汉语语素及构词研究 《世界汉语教学》 1998 年第 2 期
- 王佳存 汉语言研究的新探索 《语文研究》 2001 年 第 2 期
- 于晓梅 语素分析与词汇记忆 《佳木斯大学社会科学学报》 1999 年第 3 期
- 张联荣 词典释义中的词义和语素义 《语文学习》 1998 年第 3 期
- 李如龙 汉语和汉字的关系论纲 《语文世界》 2001 年 第 1 期
- 李如龙 《华文教育的基本字集中教学法刍议》 《海外华文教育》 2001 年第 2 期