

「字本位」理論與 對外華語文教學

簡月娟

摘要

華語文作為第二語言教學，牽涉到語言和文字關係的認知，引發語言基本結構即「本位」的討論。「詞本位」是當前對外華語文教學主流；「句本位」也在廣義的「詞本位」之中，兩者皆取法印歐語法學理。

「字本位」學理針對目前本位教學產生的問題，強調漢字是華語基本語言單位。在理論方面，華語屬於漢藏語系，為單音節語言，以方塊為文字外形，重以字形帶字義，故在視覺上以「字」為最小語素單位，有別於以拼音為書寫方式的印歐語系，故其語法與教學方法應不盡相同。「字」的地位依「語言知識」和「語言交際溝通」有所區別；漢字的形、音、義三者相輔相成，具有「以字組詞」功能，可融合詞彙與漢字教學。

「字本位」理據與教學實驗在大陸已有豐碩成果且在持續建

構。臺灣的正體字較大陸簡化字更具有其學理優勢，可更積極建構其系列學理並落實於教學方法。

關鍵字：本位、字本位、華語文教學、對外漢字教學

The Relation between the “Character-based” Theory and TCSL

Christine-Jian

Abstract

In the present, the teachers of TCSL (Teaching Chinese as a Second Language) principally adopt “word-based” approach and “sentence-based” approach as their basic principles. To base on the understanding of the different structures between Sino-Tibetan and Indo-European, this paper would like to clarify the definitions included “word-based”, “sentence-based” and “character-based”. It is quite obvious that both “word-based” and “sentence-based” approaches are useful on the one hand but insufficient on the other hand when they are applied to the real teaching occasions. Again, according to the experiment data offered by some scholars, this paper also indicates that “character-based” approach could advance the students’ Chinese degree effectively either speaking or reading. The conclusions are as follows:

1. “Character-based” approach is helpful to combine the high-frequency words and oral/written usage.
2. “Character-based” approach could improve the quality of present-day TCSL.

3. Using traditional Chinese characters in TCSL is the competitive advantage of Taiwan teachers.

Keywords: word-based, sentence-based, character-based, TCSL, Chinese Character teaching in TCSL

壹、緒論

隨著華語熱興起，世界各國紛紛將華語文納入外語教學政策，正是我國語文全球化最佳時機。「華語文教學」是將我國語文作為第二語言或外國語的教學，其英文為“Teaching Chinese as a Second/Foreign language”，大陸以「漢語教學」稱之，臺灣多稱為「華語教學」或「華語文教學」，兩岸名稱雖有不同，卻皆以「語言溝通」為教學首要任務。

對外華語文教學的理論內容與實踐方法，受到西方語言學極大影響。自語言學家馬建忠的漢語語法著作《馬氏文通》於 1898 年問世之後，以「詞本位」為漢語語法單位的觀點快速普及。部分學者發現這種以印歐語法套用於漢語的現象，將之稱為「印歐語的眼光」（張軍平，2006：98；徐通鏘，1994：1-14），並認為「《馬氏文通》將漢語納入印歐語的理論框架中去分析。」其結果「使中國語言學自覺地中斷了漢語悠久的研究傳統，以《馬氏文通》為界，『現代』和『傳統』脫節。」（徐通鏘，2005：3）如此觀點凸顯出建構漢語自身理論體系與教學方法的重要。

從語系方面論之，華語屬於「漢藏語系」（Sino-Tibetan languages），其單音節特質與多音節的印歐語系截然不同。語言系統既然不同，其教學法理應有所差異。華語文作為「第二語言習得」以教學法研究與發展為核心，乃是明顯受到西方語言學學理影響，尤其是二十世紀初被譽為「語言學之父」的索緒爾（Ferdinand de Saussure, 1857-1913）所提出的結構主義符號學。索緒爾認為文

字只是記錄語言的工具、是一種「符號的符號」，這論點被我國語言學領域奉為圭臬至少半世紀，華語文作為第二語言教學也以此尊，被動發展為「重語輕文」的現象。

任何語言教學都必須以科學的角度建立其理論體系，才能建構成為一門專業學科。索緒爾在論述符號學時已明確區分兩種文字體系，其學理並非適用所有語系。

一種是以漢字為代表的表意文字，一種是以拉丁字母為主的表音文字，並強調他的理論「將只限於表音體系」，特別是只限於今天使用的以希臘字母為原始型的體系。(趙敏，2005：1)

既然索緒爾並未將表意文字視為語言的符號，其結構主義的符號觀點不適合移植於我國語文，因此有大陸學者開始關注漢字於對外漢語教學的重要。

應該看到，人們常提到的某些第二語言教學規律是以西方語言為基礎的，不一定完全符合漢語的特點，需要通過漢語的教學實踐加以檢驗；漢語本身又有很多特殊的規律。(如漢字教學)需要我們自己來發現。(劉珣，2000：304)

不同語系之間雖有共性，卻也有各自特殊的規律，而語言理論則左右其教學方式。漢語的特殊性尤其呈現在漢字方面。運用「詞本位」與「句本位」在華語「聽、說」學習，固然能夠讓學習者具備語言溝通能力，卻也因漢字本身的特殊規律而產生瓶頸。國內語言中心有此情況，大陸方面也是如此：

（非漢字圈）百分之百的學生認為「聽說讀寫」中的「寫」是最令人發怵的，甚至有初學者談「字」色變。究其原因，學生普遍認為漢字筆畫繁多、結構複雜、不易記憶、更不易書寫。……「記不住」單詞是學習者共同的抱怨。（曾加勁，2010：80）

由上述可知，目前教學現場存在學習者感到漢字難學、難寫的困境，也導致詞彙記憶困難的連帶問題。目前國內外漢語教學界的專家學者幾乎一致認為，第二語言漢語學習的重點和難點主要集中在漢字的學習上。（李妍，2007：摘要）對外漢字教學的薄弱牽涉到對於語言和文字關係的認知。而「字本位」經過徐通鏘、潘文國等學者致力關注，研究成果日漸豐碩。其要點在於主張「字」是漢語的基本單位，且是漢語中語音、語義、語彙、句法等各平面的交匯點。（王駿，2006：摘要）由於「字本位」的學說與主流語法不同，在語言學界引發正負兩面的探討；相對的，教學現場則有較多的擁護者。

因此，本文從「漢字難學」的困境出發，針對「詞本位」、「句本位」與「字本位」三大本位學理進行對比分析。其次，兼顧理論依據與教學實驗數據兩個面向，確立「字本位」對於建構我國華語文作為第二語言教學「聽、說、讀、寫」各面向的必要性，且對於不同等級與學習階段的學生具有其不同作用。

貳、「本位」學理析論

語言與文字的關係在漢語界引起「本位」的討論。「本位」意

謂語言基本結構，而將「某某本位」作為語法研究的出發點。當前大陸學界已普遍認為，對外漢語教學在引進西方教學和學習理論的同時，也需要兼顧漢語本質特點和教學規律，且力求建構屬於漢語的理論框架和教學模式。（陶健敏，2007：摘要）因此，不論是作為「第二語言」或「外國語」，華語文都必須面對語文基本結構的「本位」問題。

七〇年代以來，學界發現漢語本質的重要，持續關注「本位」之說。¹不論是針對語法單位或是從漢語語法出發，「句本位」出現時間都最早，推究其因，極可能是引進印歐語語法初期所受的影響。「詞本位」則與華語文作為第二語言教學同步存在；至於「字本位」理論則是針對「詞本位」教學現況進行省思的另一個路徑。以下就不同語言結構單位，針對「詞本位」、「句本位」與「字本位」進行析論；由於「詞本位」與「句本位」已有豐碩成熟的研究成果，故本文論述偏重於「字本位」。

一、詞本位

印歐語系的語言具有豐富的形態變化，以「詞」或「句」為基本結構單位，其語法重在探索詞類劃分或是句型結構。印歐語系以「主語－謂語」為基本結構，其結構單位是「詞」，即 word，因此

¹ 從七〇年代以來，學界持續關注「本位」之說，從「本位」出發針對漢語語法進行解讀者，先後有史存直提出「句本位」（1973）；郭紹虞、張壽康提出「詞組本位」（1978）；王艾錄提出「字本位」（1987）；程雨民提出「語素本位」（1991）；史有為提出「小句本位」與「移動本位」（1991）；馬慶珠提出「複本位」（1998）。（引用自於潘文國，200：58）本位理論相關研究已累積豐碩成果，不同理念並導致教學法「聽說領先」或「讀寫領先」之爭，且直接影響大陸漢語教學與臺灣華語文教學方式。

印歐系語言被稱為「詞本位」語言。

大陸通行的對外漢語教材都是比照西方第二語言教科書的「詞本位」原則編寫，以「語言的最小的獨立運用的意義單位」為標準確定「詞」的定義，從課文中提取生詞，再列出中外文對照的生詞表，再介紹組詞成句的語法規則。（張和生，2007：3）主張詞本位理論的學者認為：現代漢語以「詞」為最小的獨立單位，代表一定意義、具有固定的語音形式、可以獨立運用的最小的結構單位，因此對外語言教學應該以「詞」為基本單位。

詞本位運用於華語文教學的時間最長，也是當前對外華語文教學的主流。詞本位理論可溯源至二十世紀末，自 1989 年馬建忠的《馬氏文通》標誌著我國第一本語法專著誕生。孫中山《建國方略》中已指出：「中國向無文法之學……，自《馬氏文通》出後，中國學者，乃始知有是學。」（孫中山，1966：23）該書共 10 卷，其中有 8 卷講「詞」，以漢語詞法出發建立其句法系統，故後人多標舉為「詞本位」或「詞類本位」著作之祖。（曹翔，2009：48）然而，也有學者認為《馬氏文通》其中一卷論字，乃是以字為基礎之意，因此主張「《馬氏文通》論語法是以「字」為本位的，把「字」作為漢語語法的基本單位。」（邵靄吉，2006：25）只是主張《馬氏文通》為字本位說法畢竟少數，《馬氏文通》依然穩居詞本位始祖地位。

詞本位理論運用於華語文教學，直接呈現於教材形式。在語法教學和課文內容方面；詞語注釋則多採一對一或一對多的英、漢互譯和借助辭典解釋兩種方式。（李彤，2005：9）這種概念衍生的教學方法即目前最為普及的詞彙教學法。學生在每一課都先學詞語，然後學習課文，再運用詞組造句以學習語法。這種理論強調「詞」

的地位，認為詞是最小的運用單位，學生掌握了最常用的詞語，就能順利地進行日常的交際。（裴斐斐，2007：94）數十年來，不論是大陸的對外漢語教學或是臺灣的對外華語教學，大都以「詞本位」編寫教材；教學方法上也以詞彙為語言單位。

二、句本位

在漢語作為對外語言教學中，以句子為結構單位進行漢語語法分析，有助於學生在重複練習中熟練句型結構，「聽說」效果特別明顯。自從《馬氏文通》問世之後，學界討論語法總是以詞類為主，句法僅僅被視為詞法範疇的一部分。

漢語界最早出現的「句本位」論述，以1924年黎錦熙出版《新著國語文法》一書為代表。該書明言要打破西方詞本位概念，其引論〈「句本位」的文法和圖解法〉指出：「諸君知道近來研習文法的新潮嗎？簡單說，就可叫做『句本位』的文法。」（黎錦熙，1924：1）即是以句子為語言結構單位進行語法分析。

由於漢語的詞彙並沒有過去式、現在式、未來式等變化，因此漢語語法的型態變化不在「詞式」而在「詞序」，故其基本規律在句法。（李志兵，2007：121）黎氏將句子區分為六大成分，再依據詞在句子中的成分進行分類。

句本位語法把一切句法分析都附在句子的模型上進行。其分析是先把一個句子分析成若干句子成分，然後再來分析充當各個成分的詞屬於什麼詞類？而一個詞屬於什麼詞類是決定於該詞在句中充當什麼成分？（趙敏，2005：5）

然而，同樣一句漢語可能存在多種斷句方式，其斷句方式不同將影響內容義涵。典型的例子如：「下雨天留客天留我不留。」其文字既可斷句為「下雨天，留客天，留我不？留。」或是「下雨，天留客，天留我不？留。」或是「下雨天留客？天留，我不留。」或是「下雨，天留客，天留，我不留。」等等不同句型，產生不同的意義與詞彙的詞類歸屬，此為句本位運用於華語文的難點。

此外，從句子結構分析語法的觀點，常見英語的「主語－謂語」結構模式，例如「天氣晴朗」、「花好」、「月圓」等。然而，英語的主語與謂語需有一致性，華語卻沒有這種語言特質。趙元任（1979：45）在《漢語口語語法》中如此說明：「主語和謂語的關係可以是動作者和動作的關係。但是在漢語裡，這種句子（即使把被動的句子也算進去，把「是」也算進去）的比例是不大的，也許比50%大不了多少。」

由於華語的主語與謂語形式關係不如英語語法絕對，以不確定的結構作為語法單位，是「句本位」運用於華語文的難點。

三、字本位

在漢語語言史上，「字本位」乃大陸學者首創，是漢語為母語者所提出，其目的在於克服「印歐語的眼光」引發的種種問題，其代表性學理內容說明如下。

（一）「字本位」這個概念最早見於郭紹虞寫於1938年的〈中國語詞的彈性運用〉（徐通鏘，2005：1），文中的「字本位」專指書面語，「詞本位」則是針對口頭語，兩者乃相對的指稱概念。

（二）趙元任也強調漢字在漢語研究的重要性，他在〈漢語詞

的概念及其結構和節奏》一文指出：

在說英語的人談到word的大多數場合，說漢語的人說到的是「字」。這樣說絕不意味著「字」的結構特性與英語的word相同，甚至連近於相同也談不上。（趙元任，1975：908）

在中國人的觀念中，「字」是中心主題，「詞」則在許多不同的意義上都是輔助性的副題，節奏給漢語裁定了這一樣式。（趙元任，1975：908）

英語是我國第一外語，屬於印歐語系，華語卻屬於漢藏語系，為單音節語言，以方塊為文字外形，重以字形帶字義，故在視覺上以「字」為最小語素單位。印歐語系則為多音節語言，以「詞」為最小語素單位，以拼音為書寫方式，兩者基本結構不同，故其基本結構不盡相同。

（三）大陸語言學學者徐通鏘是倡導字本位的代表人物，他在1994年於《世界漢語教學》發表〈「字」和漢語的句法結構〉與〈「字」和漢語研究的方法論〉兩篇論文時已明確指出「字本位」的思想裡路，而「人們將以字為漢語基本結構單位的語言研究思路稱為『字本位』。」不論是「詞本位」或「句本位」，其語言基本單位都是「詞」。徐通鏘則強調漢語的基本單位為「字」，且認為「字」難以和西方的詞（word）和句（sentence）對應。（徐通鏘，2005：1）因此徐氏建立的「字本位」漢語理論框架，乃針對長期以來在語法組合或語義組合皆以詞為基本單位的省思。

（四）至於最早針對華語文作為第二語言提出「字本位」教學法者，則是法國漢學家白樂桑。

法國白樂桑與張朋朋於1989年合著的《漢語語言文字啓蒙》中指出：「本教材總體設計上力圖體現漢語字與詞關係這一特點，循漢語之本來面目進行教學，故本教材可以稱爲『字本位教學法』。」

「漢語的一個重要特點是，其漢字是表意文字，個體突出，以單個字爲基礎，可以層層構詞。」（白樂桑、張朋朋，1989）明確指出這是一部「字本位教學法」的教材。白樂桑認爲，每個漢字的字形、字音與字義三者實爲一體，不僅僅是記錄口說語言的符號，此論點與趙元任之結論不謀而合。

自《啓蒙》問世後，法國的初級漢語教材絕大部分都採用字本位教學模式。該教材主張漢語的基本單位是漢字，漢字的形、音、義和以字組詞是教學中心，建立以漢字教學爲綱的教學體系。（李大遂，2004：42）自白樂桑提出此觀點後，法國的華語文教材幾乎全數延用字本位方式編纂，並引起大陸對外漢語教學界的關注，如劉社會（1994）、王若江（2000）等。（劉頌浩，2006：140）也有學者認爲，《漢語語言文字啓蒙》奠定漢字的重要，爲法國提供了普遍的教學模式且至今不衰。

我們認爲這部教材的「字本位」教學思想突出體現在漢字的書寫、漢字的理據和漢字的擴展三個環節上；其根本原則在於以「字」為教學起點。（王若江，2004：53）

自《啓蒙》之後，法國以漢字爲基礎，從初級便置入漢字書寫，強調從字展開「詞」與「句」的口語教學。

（五）《字本位與認知法的對外漢語教學》是王駿在潘文國指導之下的研究成果，該書結合漢語字本位理論和認知心理學，並初步

投入實踐。因強調意義與理解為基礎、重視讀寫教學，因此歸於漢語教學的認知法。文中歸納「字本位」特色在於「漢語是一種語義型語言，其基本結構單位是「字」。」（王駿，2006：202-203）尤其強調「字」的「形」、「義」、「音」相輔相成的功能。

在教學實踐中，分為「全面系統地實施」和「局部實施」兩種情況。全面實施乃針對非漢字文化圈的學習者，主張從總體設計開始就依據字本位專門教材進行教學。其具體流程如下：

- 1.在起點階段要求「語、文分步」，不作漢字讀寫要求，只依靠拼音的口語教學，主要培養開口交際能力和掌握基本句法規則。同時配合少量的漢字教學，以筆畫、部首和常用獨體字為主。
- 2.在起點階段結束後，採用分課型的教學體系，以分別側重培養語言應用能力和語言知識。重在建立漢語知識體系的讀寫課，要採用字本位的專門教材。注重以單個「字」擴充多個常用詞的訓練。
- 3.前兩個階段中，漢字字形最好能給予較獨立的地位，如寫字課。其原則是盡力避免「文從語」，而是要遵循漢字形體自身的由簡入繁、循序漸進的原則。
- 4.當學習者掌握的漢字量達到一定的水準（如 1000 字之內），可以和漢字文化圈的學生合班教學，採用一致的大綱、要求和教材重視其書面語能力的培養。
- 5.進行語言測試時，應考慮其實際起點，從而設計出標準較低、聽說／讀寫能力作不同要求的考試。（王駿，2006：202-204）

至於「局部實施」則是客觀條件限制，或是學生以漢字文化圈的為主時，上述字本位教學方法可以彈性運用。本書兼具字本位理論與教學實踐，已初步建構字本位學理並提出具體教學法

參、「字本位」理據與教學實踐

以「詞彙」為我國語言基本單位的論點，雖然在二十世紀取得豐碩研究成果，卻也產生不少實踐層面的問題。由於現代漢語的詞彙以雙音節為主，課本生詞表上的注音、擴展都以詞為單位而不是字；解釋與翻譯則以母語與目的語兩種語言對譯為主。例如臺灣地區最普及的華語文課本《實用視聽華語》，其第一課「vocabulary」列有「您」、「貴姓」、「李」、「先生」等「詞彙」而不是「字彙」；其詞義解釋則是採取中、英對照方式。如此以詞本位為語言基本結構分析華語，已產生許多學習難點。

由於漢語缺少型態變化，在提取詞和確定詞組間的語法結構關係時遇到了困難：詞類和句子成分「多對一」是不是漢語的語法規律；用擴展法區分詞和詞組時遇到的離合詞問題；漢語中大量流水句無法用印歐語的主謂關係來解釋等等問題。（趙敏，2005：1）

由於印歐語系與漢藏語系分屬兩個不同語種，基本結構單位不同，直接相互詮釋易有誤解，導致教學產生難點。在「語素」概念方面，「詞本位」主導的華語文教學以「語素」為語言最小單位，然

而某些語素成詞，例如「花」、「月」、「美」、「醜」等；某些語素不成詞，如「雖」、「以」、「被」等，判斷語素與詞的關係是一大難點。其次，「詞」可構成「句」；不成詞的語素可構成「詞」，又造成語素語句之間的混淆。

其次，漢字的「字形」、「字音」與「字義」在漢語研究中三足鼎立，甚至可謂三位一體，而有對應之「文字學」、「聲韻學」、「訓詁學」等學科。漢字教學必須字義、詞、句、篇章相結合、以漢字結構形體的掌握為基礎，彼此之間重點截然不同。相對之下，印歐語重視「音」的研究，較不重視字形在語言研究中的地位。

目前的對外漢字教學教材雖有「字本位」呈現，然集中於初級階段，且偏重於漢字字形、筆畫與筆順的掌握。中高級階段教材對於漢字的說明分量大為減少，這種現象同時存在於兩岸的教材設計。

到了中高級階段的漢語教學，除了在課後有少量辯字組詞之類的練習以外，幾乎很少見到漢字教學的內容。（張亞冰，2008：87）然而漢字的形音義關係，直接影響以字擴詞甚至句義的理解與掌握；中高級階段以詞彙教學代替漢字教學，難以覆蓋漢字教學的效能。

漢字辨識自古以來即是學習語言文字的重要基礎，或從蒙書著手，或立碑文以正字樣，甚至出現字樣書，以作為識字、閱讀與寫字的典範。漢代司馬相如《凡將篇》、李長《滂喜篇》、史遊《急就篇》、揚雄《訓纂篇》等，一律都是用韻語編成的識字教材。南梁周興嗣編有《千字文》，宋代有《百家姓》、《三字經》，這三本童蒙同時具有識字與口說功能，一直沿用至今。

到了當代，聯合國教科文組織於2009年10月正式批准「漢字書

法」列入《人類非物質文化遺產代表作名錄》，突顯正體字的特殊性與文化性。在當下簡化字隨著孔子學院廣布全球之際，正體字是臺灣的一大優勢。目前臺灣所使用的正體字（traditional characters），絕大部分是隋唐之際已經成熟的「楷書」；而大陸所通行的簡化字（Simplified characters）的概念，部分可溯源於草書對隸書的簡化原則。

秦代以隸書為輔助小篆的字體，漢代則衍變出以八分（漢隸）為主要字體，並以速度更為快捷的草書為輔助。此時草書為一種便捷的簡俗字，主要用於起草文稿或信件之用。如此反覆對照並結合書體發展與文字發展，自能明白交代正體字與簡化字兩種字體之間的奧妙關係，同時克服兩岸使用文字差異所產生的教學困境。

自唐之後，正體字穩定發展，使得現代漢語書面語與古代漢語書面語之間保有一定關係。例如現代漢語書面語中保留著大量的文言成分；歷代典籍內容成為名言、成語或典故，至今仍出現於日常書面語與口語。

漢字本質的知識，亦關係著「以字帶詞」的能力。在書寫上，漢字不只是線條符號，更具有其造字原則，除了簡易的「象形」與「指事」之外，其中大部分是由形符與聲符共同組成之合體字，尤其新近所造之字絕大部分為形聲字，更大幅提升形聲字在所有漢字中所占的比例。漢字主體所具備的知識與文化，正是「字本位」的特質，尤其是漢字中比例最高的形聲字更是如此。

聲符與字族文字的音、義關係極為緊密，並因此形成分明的字族脈絡，且其內涵越是專有，其字族聲符的運用也就越為單純，並有音同意似、不可任意取代或混淆的特性，呈現風格獨具的文化特質。（俞美霞，2010：23-24）漢字的字形與字音攸關形聲字辨識，

形聲字又影響字義甚至詞義辨識，辨識漢字的能力於是直接影響語意推測與閱讀能力。

趙元任曾針對「字」與詞的異同進行分析說：「『字』這個術語本身所指模糊：既可以指口說的音節，又可以指它的書寫形體，還可以兼指兩者。」（趙元任，1975：241）其結論強調漢字兼具書面語與口頭語，克服了漢字偏重書面語的迷思。

表意文字的特點為一字一音節、在記錄語言的同時，尚能以系列的形構標示該語音的意義，如「梅」、「松」、「欄」、「蘭」等，此形聲字數量占文字比例逾七成。漢字具有形、音、義三合一的特點，有助於閱讀書面文字、有效推測其意，有助於初級者結合口語訓練與書面語辨識的能力。

90 年代初，大陸漢語界有徐通鏘、潘文國等致力於字本位理論研究，帶動學界關注字本位理論。呂必松則強調漢字不是詞彙的附屬品，「字」是漢語結構單位，以此概念為前提進行教學，能夠兼顧書面語與口頭語的學習效果。

如果認為漢字是書面漢語的基本單位，就會得出「教漢字也是教漢語」的結論，就會覺得漢字不但不是提高漢語學習的障礙，而且還是提高漢語教學效率的有效因素。（呂必松，2007：2）

就教學現場觀之，因為華語文教學以語言溝通為導向，很容易凸顯語言與文字之間的矛盾，導致「聽說」與「讀寫」相互牽制。當「詞彙」與「句法」成為教學重點，「語文一體」、「語文同步」的情況也就始終存在。因此，有學者提出兼容「詞本位」與「字本位」的教學法。

對外漢語詞彙教學應充分利用漢語的特點和字提供的線索，以字為中心，把詞彙和字的教學融合起來，我們稱這種教學理念為「字本位教學」。概括地說，就是以點帶面，以字帶字族和詞，系聯「字組」、「詞組」，真正的結合字與詞。（劉曉梅，2004：7）

「漢字難學」直接影響詞彙學習，若能善用漢字特質補強，則可以同時增進詞彙與漢字的學習。例如以下幾個方法可兼具「詞本位」與「字本位」的教學法。

- （一）字、詞的定級定量定序。（二）確定每個字的構詞數量。
- （三）義項的定級定量定序。（四）字組內部語義關係的類型分析統計。（五）詞彙教學中，以字義為切入點，串連字組。
- （六）充分利用字的音義關係或形義關係的理據性來幫助理解字義。（劉曉梅，2004：7）

漢字出現的頻率、難易等級區分與構詞能力等，皆與詞彙認知直接相關；漢字本身的義涵也牽動著詞彙意義的理解；占有漢字極大比例的形聲字，更可由其形符與聲符做出有效推衍。由於漢字形、音、義合一，亦可從此特點採取不同教學法。

字形教學有堅持的原則與適合的方法；字音教學可以利用形聲字聲旁示音來提高教學效率；字義教學可以從象形字表義、形聲字形旁表義和形聲字聲旁表義三方面指導對外漢字教學。（李妍，2007：摘要）

善用漢字的特殊本質，亦即「字本位」教學法的根本精神。要獨立出漢字在華語文中的知識本體，還必須以實際教學驗證其可行性。大陸學者王駿在潘文國指導下進行教學實驗，以語言學理論與認知心理學為基礎進行「字本位教學」。在初級階段必須進行系統性教學；進入中、高級階段則以培養聽說的運用能力為主，此時「字本位」只能表現為具體的教學手段；在零起點、歐美班、綜合（精讀）課的教學中，「字本位」的教學應系統化地開展。具體的做法大致是：先進行純拼音的漢語基本口語教學，接著集中培訓漢字的部首及最常用的漢字，並「以字帶詞」，在識字的同時，擴充學生的詞彙量，然後再「二軌合一」，促進學習者的聽說能力和讀寫能力的協調發展。（王駿，2005：47）

在教學目標中，漢字的核心字以輔助詞彙認知為指標。結果顯示實驗組的詞彙提高程度明顯優於對照班。漢字教學暨有助於辨識字形、掌握字音，了解字義，且能「以字帶詞」增加詞彙量，更有效呈現於高難度與常用詞彙。此實驗鎖定略有難度與承載一定數量句法的字，其具體教學方法為：「對該詞（如「風景」，其中「風字」成詞能力強）」以生詞卡片的形式展示，然後請同學說，除了『風景』之外，還能說出『風……』？」如此圍繞著核心字展開詞彙擴展。強調核心字的字形、字音與字義，並由此認知擴展到詞彙，減省學習者大量背誦詞彙意義的負擔，增進其閱讀與理解能力；另一方面，也達到口頭語與書面語相互交融的效果。

此實驗研究具有語言學本體研究和心理學兩方面基礎，從教學的總體設計、教材編寫、課堂教學、語言測試等四個環節論述了字本位具體教學法的具體實施，可謂已建構其研究體系。

肆、結論

在西方語言學的理論影響產生的各種漢語語法「本位」研究，大陸方面已有豐碩成果。基於第二語言理論與實踐的問題上，大陸學界已針對「印歐語眼光」與「重語輕文」的負面影響、印歐語基本句型「主語－謂語」在漢語領域的格格不入進行反思，開始關注「字本位」對於漢語自身的理據規律與教學成效。從語言文字學理視之，大陸方面使用簡化字，較難詮釋漢字形、音、義合一的規律；臺灣以具有文字學理的正體字為官方文字，更適合推展「字本位」理據並落實於教學。

從「字本位」名稱提出到針對漢語歸納「字本位」學理內容，到「字本位」理論運用於華語教材，以至於到「字本位」理論的完整呈現，都是強調「字」為漢語基本結構單位，通過漢語特有結構方式層層擴展，形成各種字組、詞組，皆以「字」為核心以求提升對外華語文教學效果。

以漢字為語言單位的「字」本位概念，必須在教學時區分「字」的地位。由於在「語言知識」和「語言交際溝通」這兩個層面有所不同，前者以字為核心進行系統說明，後者必須遷就常用詞彙。在教學對象方面，以詞本位為母語的歐美學生對於字本位教學的敏感程度要高於日、韓學生，教學效果更加顯著。在教學現場方面，「字本位」在初級階段尤其應該注重系統性教學，且針對不同背景、不同階段的學生實施不同策略。在教學技巧方面，應掌握學生的背景，以引發學生對於漢字的興趣為教學目標、採取「先識後寫」、

「多識少寫」、「字不離詞句」、「以字帶詞」等原則。在教材編輯方面應注意漢字教學的階段化，字頻高的常用字、構字能力強的部件字應先學。中、高級階段則培養聽說的運用能力為主、重在以漢字擴展詞彙。

語言固然以溝通為最高前提，但是「漢字」特質可兼具書面語與口頭語，尤其以語文與漢字有較大差異者效果更佳，如此「建立新聯結」可避免落入「語音中心主義」，同時兼具書面語與口頭語的關聯。在此類推之下，不同的語種更適合置入「字本位」教學法。在語言溝通為前提之下，從初級即可進行「六書」的造字原則，如「字源」教學、分析型構的「部件」與「部件」教學、類推文字的「字族文教學」等，皆為強調漢字型構的教學方式，利於從舊字推新字；「以字帶詞」可從漢字遞推到構詞，減輕記憶大量詞彙的負擔，增強文字的衍義能力。

「字本位」教學可與「詞本位」與「句本位」相互搭配以補強「聽、說、讀、寫」之間的聯絡教學。漢字能有效推衍語義、提高詞彙習得效果，減輕學習者記憶負擔，更足以精進篇章閱讀能力。至於兩岸三地長久分隔，造成常用字、語料、詞彙些許差異，可以常用字兼顧兩岸語料覆蓋率以解決。

不論是「字本位」理據或是其教學方法，都還在建構過程當中，尤其是對外正體字教學，更是亟需理論建構以落實於教學，以便與現有教學主流方法相互輔助。本文強調華語文的字本位理論，並非獨尊字本位、推翻其它本位，而是主張各種本位兼容並蓄、截長補短，集眾學者與教學實務，以期建構以華語為主體的對外漢字教學理論內涵。

參考書目

一、專書

(法)白樂桑,《漢語語言文字啓蒙》(北京:華語教學出版社,1989)。

呂必松,《漢語和漢語作為第二語言教學》(北京:北京大學出版社,2007)。

孫中山,《建國方略建國大綱》(臺北:三民書局,1966)。

趙元任著,呂叔湘譯,《漢語口語語法》(北京:商務印書館,1979)。

劉珣,《對外漢語教育引論》(北京:北京語言文化大學出版社,2000)。

黎錦熙,《漢語語法叢書:新著國語文法》(北京:商務印書館,1924、2000)。

二、論文集

趙元任,《漢語詞的概念及其結構和節奏》(趙元任語言學論文集,北京:商務印書館,2002)。

三、單篇論文

王若江,〈對法國漢語教材的再認識〉,《漢語學習》2004年6期(2004)。

王駿,〈在對外漢語詞彙教學中實施「字本位」方法的實驗報告〉,《暨南大學華文學院學報》2005年3期(2005)。

李大遂,〈對外漢字教學發展與研究概述〉,《暨南大學華文學院學

報》2004年2期（2004）。

李彤，〈近十年對外漢語詞匯教學研究中的三大流派〉，《語言文字運用》2005年S1期（2005）。

李志兵，〈《新著國語文法》的句本位語法體系〉，《西北農林科技大學學報》7卷5期（2007）。

邵靄吉，〈《馬氏文通》的「字本位」語法〉，《漢字文化：語言文字學術研究》71期（2006）。

俞美霞，〈漢語形聲字族聲符釋義之研究——與祭祀文字有關的聲符為例〉，《華語文教學研究》7卷3期（2010）。

徐通鏘，〈「字」和漢語的句法結構〉，《世界漢語教學》1994年2期（1994）。

徐通鏘，〈「字」和漢語研究的方法論——兼評漢語研究中的「印歐語的眼光」〉，《世界漢語教學》1994年3期（1994）。

徐通鏘，〈「字本位」和語言研究〉，《語言教學研究》2005年6期（2005）。

張亞冰，〈「字本位」與中高級階段漢語教學〉，《遼寧行政學院學報》2008年5期（2008）。

張和生，〈也談對外漢語詞彙教學的本位之爭〉，《語言文字應用》2007年S1期（2007）。

張軍平，〈英漢思維差異的「字本位」視角〉，《黃河水利技術學院學報》18卷3期（2006）。

曾加勁，〈論「字本位」在對外漢語教學中的應用〉，《高教探索》2010年2期（2010）。

裴斐斐，〈關於字本位和詞本位爭議的思考〉，《徐州教育學院學報》22卷2期（2007）。

劉頌浩，〈《漢語語言文字啓蒙》與字本位教學法〉，《語文研究與創作》10期（2006）。

劉曉梅，〈「字本位」理論與對外漢語詞彙教學〉，《廣東外語外貿大學學報》15卷4期（2004）。

潘文國，〈「本位」研究的方法論意義〉，《華東師範大學學報》34卷6期（2002）。

四、學位論文

王駿，〈字本位與認知法的對外漢語教學〉（上海：華東師範大學語言學及應用語言學博士論文，2006）。

李妍，〈論根據漢字的特點指導對外漢字教學〉（吉林：延邊大學漢語言文字學碩士論文，2007）。

陶健敏，〈漢英語作為第二語言的教學法體系對比研究〉（上海：華東師範大學，語言學及應用語言學博士論文，2007）。

趙敏，〈漢語語法的本位研究〉（陝西：西北大學語言學及應用語言學碩士學位論文，2005）。