

LANGUAGE EDUCATION

(季刊)

ISSN 2095-4891
CN 21-1586/H

语言教育



第3期

2025

总第50期

LANGUAGE EDUCATION

语言教育

电话号码 0411-86119552
电子邮箱 yyjy2013@163.com
投稿平台 [http://112.126.70.247/yyjy/
CN/home](http://112.126.70.247/yyjy/CN/home)
封面设计 孟 峰
国内定价 15元

ISSN 2095-4891



9 772095 489251

语言教育

YUYAN JIAOYU

编委会主任

丛明才

编委

常 辉 上海交通大学

崔永华 北京语言大学

傅敬民 上海大学

黄国文 华南农业大学

李 泉 中国人民大学

罗选民 广西大学

冉永平 广东外语外贸大学

束定芳 上海外国语大学

王文斌 北京外国语大学

文 旭 西南大学

徐盛桓 河南大学

杨金才 南京大学

张绍杰 东北师范大学

程晓堂 北京师范大学

戴炜栋 上海外国语大学

郭英剑 中国人民大学

黄忠廉 广东外语外贸大学

梁茂成 北京航空航天大学

彭青龙 上海交通大学

尚必武 上海交通大学

谭惠娟 杭州电子科技大学

王 寅 四川外国语大学

徐锦芬 华中科技大学

杨 枫 上海交通大学

张克定 河南大学

主 编：纪秀明

副 主 编：王 威 肖婷婷

责任编辑：郭黎阳

主管单位：辽宁省教育厅

主办单位：大连外国语大学

编辑出版：《语言教育》编辑部

地 址：116044 辽宁省大连市旅顺南路西段6号 大连外国语大学

刊 期：季刊

出版日期：每季度第2个月15日

印刷单位：大连东晟印刷有限公司

国内总发行：8-81 大连市邮政局

国外总发行：Q6247 中国国际图书贸易集团有限公司

人工智能赋能
AI时代翻译

基于SaaS

人工智能

翻译研究——
中国红色电

中国特色

体认翻译

——以《

长篇小说

——以《

语言学研究——
Wh-疑问

基于语料

——以“it

国际中文教育
《国际中文

“音节表”

——以“一

汉语作为第

——基于中

“字本位”

文学与跨学科
凯茜回忆的

一棵树无法

——评韩江

2025年8月

第13卷第3期

(总第50期)

目次

人工智能赋能机器翻译研究

AI时代翻译硕士导师面临的翻译技术挑战及应对策略

石春让 梁本彬 1

基于SaaS架构的人机交互译后编辑模式研究

张小川 卢岩 9

人工智能时代翻译技术实践的工程伦理路径探索

李晗喆 21

翻译研究

中国红色电影对外译介的阶段演进研究

张慧玉 金琦 枣彬吉 28

中国特色政治术语的隐喻日译策略研究

姚艳玲 秦上 38

体认翻译学视域下的逻辑隐喻翻译研究
——以《认知与所知》关其侗中译本为中心

章进培 49

长篇小说英译风景叙事的审美再现研究
——以《林海雪原》沙博理英译本为例

谭莲香 58

语言学研究

Wh-疑问句的焦点化句法操作假设

刘惟 66

基于语料库的核科学与技术学术英语词汇研究
——以“it be * that-clause”结构为例

田苗 于爽 76

国际中文教育

《国际中文教育中文水平等级标准》
“音节表”和“词汇表”“联通性”的问题及原因探讨
——以“一级音节表”和“一级词汇表”为例

陶炼 86

汉语作为第二语言听力能力描述语研究
——基于中外语言能力标准对比的视角

韩晓明 93

“字本位”与国际中文教育的元语言目标

张榴琳 106

文学与跨学科研究

凯茜回忆的不可靠叙述解读

陈文铁 李海扬 115

一棵树无法抵达美好
——评韩江《素食者》中的女性反抗

乔世华 宋宣臻 122

语言教育

LANGUAGE EDUCATION

本刊已许可中国
学术期刊(光盘版)
电子杂志社、维
普、龙源、Ebsco数
据库以数字化方式
复制、汇编、发
行、信息网络传播
本刊全文。该著作
权使用费及相关稿
酬,本刊均用作为
作者文章发表、出
版、推广交流(含
信息网络)以及赠
送样刊之用途,即
不再另行向作者支
付。凡作者向本刊
提交文章发表之行
为即视为同意本刊
上述声明。

“字本位”与国际中文教育的元语言目标

张榴琳

(苏州大学文学院, 江苏苏州)

摘要: 兼表音义的汉字固定汉语的单音节语素在汉语的不同时空变体中可能有不同的发音和自由度。汉字定义汉语的一体性, 赋予汉语无与伦比的时空厚度, 汉语的诸多类型学特点本质上都与汉字的特性有关。在国际中文教育中, 从汉字意识出发可以引导学习者逐步形成汉语语音意识和语素-词汇-语法-语用意识, 帮助学习者避免元语言负迁移, 形成与母语者类似的语言审美取向, 并且能够促进学习者对中国语言文化的认同。与“语音中心主义”指导下的“先语后文”形成对照, 这种“字本位”的元语言目标体系最终指向中国特色的民族语言意识, 关系到民族共同体的定义问题和人类命运共同体的话语问题。

关键词: 字本位; 元语言; 国际中文教育; 语言意识

中图分类号: H319 文献标识码: A 文章编号: 2095-4891(2025)03-0106-09

1. 引言

“元语言”(metalinguistics)指关于语言的语言, 讲述语言本身如何使用(Gombert, 1992; Nagy & Anderson, 1995; 燕莉, 2015; 郝美玲 周思浓, 2019)。元语言意识具体包括语音、语素、词汇、语法、语用、正字法意识等(Gillon, 2004; Miguel, 2012)。在第二语言教学领域, 曾经有不少学者认为元语言意识不需专门培养(如Stern, 1983), 但是近年来有越来越多的学者开始反思这种看法。元语言意识涉及对语言使用的反思能力, 具有抽象性和可推广性(Bialystok, 2001), 使得学习者能够举一反三。如果没有这种对语言本身的反思能力, 交际能力很难得到提升(胡壮麟, 2002; 封宗信, 2005)。就国际中文教育来说, 已有不少学者从不同角度论证过元语言意识与汉语水平之间的相关性(Li等, 2002; 郝美玲 张伟, 2006; 郝美玲 周思浓, 2019; 郝美玲 汪凤娇, 2020)。但是, 迄今为止尚没有研究从宏观上阐述国际中文教育的元语言目标, 即学习者需要具备什么样的元语言意识才能有效地运用汉语进行交际。在这个方向上我们希望能走出第一步。

另一方面, “字本位”既是汉语语言学研究的一种思路(徐通锵, 1994a, 1994b; 潘文国, 2002), 又是国际中文教育的一种教学法(白乐桑, 1996, 2018)。然而迄今为止, 理论语言学和中文教学实践中的“字本位”鲜有互动, 两者始终独立发展。如果用“元语言”视角来看待“字本位”, 可以发现“字本位”本身是对汉语类型学特征的元语言描述。在这个意义上, 一旦触及国际中文教育的元语言层面, 两种“字本位”就可以很自然地整合起来。我们认为, 汉字使得汉语在世界语言中有着无与伦比的时空厚度, 围绕“字本位”来构建国际中文教育的元语言目标可以有效避免元语言负迁移, 帮助学习者逐步形成汉语语音、语素、词汇、语法和语用等意识, 同时也有助于培养学习者对于中国语言文化

基金项目: 本文系苏州大学人文社科交叉研究团队“汉外语言文化对比研究”(项目编号: 5033720623)的研究成果。

作者简介: 张榴琳, 副教授, 博士, 研究方向: 语言类型学、认知语言学、语言习得与教学

的认同。

2. 元语言负迁移

在学习第二语言的时候,学习者往往已经具备第一语言的元语言意识,自动出现元语言意识迁移(Koda, 2008)。一语的元语言意识会影响学习者对二语输入的注意偏好,学习者会自然倾向于认为一语中的显著范畴在二语中同样重要。如果二语中的显著范畴在一语中并不显著,那么学习者就很难从二语输入中自然注意到该范畴,也就很难自然习得。与此同时,从语言类型学的角度来看,汉语在很多方面都显得比较特殊,尤其是与印欧语差别明显。因此,在国际中文教育中,元语言意识的负迁移是个不容忽视的问题。

关于汉语的类型学特点,语言学界已经有过充分的论述,共识性的结论包括:没有复辅音,单音节语素并且单个音节有声调,构词依赖词根复合而不是词缀派生,没有严格意义上的形态标记和形态变化,依赖语序和虚词来表达抽象的语法意义等。值得注意的是,在以往研究中这些特点一般被描述成相互独立的巧合。事实上在汉语演化史上,这些特点的出现或多或少都与汉字的特性有关。汉字影响汉语的演化,催生或者强化汉语的某些特点。首先,在《经典释文》等传统语文学著作中有大量关于音变构词的记载(Downer, 1959; 孙玉文, 2007; 张忠堂, 2013)。在上古汉语和中古汉语中,一个单音节词可以通过变声、变韵或者变调滋生出另一个意义相关的词,这与印欧语中常见的屈折形式非常类似。其次,有学者指出,远古汉语和早期上古汉语中存在复辅音,音变构词在更早的时间层次中就是前缀、中缀或者后缀,语素也并非整齐的单音节(Baxter & Sagart, 1998; 金理新, 2005; 梅祖麟, 1980)。每个汉字都有自己的意义,发音是一个有声调的单音节,正好固定汉语中最小的音义结合体——语素。复辅音的丢失使得汉语音节之间有清晰的界限,于是单个汉字的发音就更容易被分析出来。汉字所不能准确记录的语言形式,例如亚音节(sub-syllabic)层面的词缀和音变构词法,在汉语演化过程中全部趋于消失,凸显词根复合、语序和虚词的作用(Zhang, 2023, 2024a)。纵观汉语史,许多方面的演化都可以很容易地看到汉字的影响。在这个意义上,“字本位”实际上描述汉语的一系列类型学特征。

更重要的是,汉字使得汉语在世界语言中有着无与伦比的时空厚度,对于母语非汉语者来说是超出认知的。经常见到西方学者惊诧于汉语方言差异之大,以至于不少人主张把汉语看成一个语族而不是一种语言(如Bloomfield, 1933)。为了解释清楚汉语言文字的共同体实质,西方学者不得不把中国与罗马帝国进行类比(如Anderson, 1983; Norman, 1988)。汉语各方言间的差异不比意大利语与西班牙语之间的差异小,如果罗马帝国能存活至今,那么今天的意大利和西班牙就依然使用着同样的书面语,尽管口语完全不能互通。如此巨大的方言差异又与汉语史有一定的关系:受到历史上数次北民南迁的影响,南方方言较多保留古汉语特点。更令学习者困惑的是,汉语的各个时空变体之间并不存在清晰的界限(蒋绍愚, 2019),并且在个别场合还存在崇古的审美取向(Zhang, 2024a)。这种时空厚度的一个直接体现是,(由单个汉字所固定的)单音节语素在汉语的不同时空变体中往往有不同的自由度。一些语素在古汉语和南方方言中是可以独立运用的,但是在现代汉语口

语当中却较少独立充当句法成分,例如“螃蟹”的“蟹”。然而,在正式场合和文学作品中又会较多地出现古汉语用法以及嵌偶单音词(黄梅,2015)。例如在现代汉语口语中“座”和“礼”几乎不能独立运用,但是在北京冬奥会的闭幕式上却出现“请运动员们落座观礼”的说法。显然,汉语之所以能看成一种语言,汉字是功不可没的。一方面,作为一种独立演化至今的自源文字,汉字在过去的几千年间维系着汉民族共同的身份认同,而口语根本不可能达到这个效果,在录音技术产生之前根本没有条件在全国范围内推广统一的语音标准。另一方面,因为汉字具有表意性,可以跨时空地固定语素一级的音义结合体,所以汉语的所有时空变体共享同一套单音节语素,这是理解汉语一体性的关键。至于语素的自由度则可以是灵活的,也就是说,词这个单位在汉语的各个时空变体中并没有固定的界限。

与汉语的时空厚度形成对照,采用表音文字的语言需要截取特定的时间平面来定义标准,只能在相对有限的范围内兼容语言的时空变体。表音文字的基本逻辑是“语言第一性文字第二性(语音中心主义)”(索绪尔,1980:47;德里达,2005:15),预设文字需要随着语音变化,因此常常会产生正字法(orthography)论争(如Hellinger,1986;Brown,1993;Schieffelin & Doucet,1994)。每当词的发音出现变化,就会有学者呼吁修改词典当中的拼法。事实上在欧洲语境中,正字法(词的拼写方式)与语言身份认同直接相关(Woolard,1994),政府、媒体、教育界对此往往也极为重视,因此几乎不会出现词的界限不清晰、多个时空变体的用法并存的情况。也正是因为预设词有清晰的边界并且正字法能够客观反映词的发音,20世纪以来西方的语言教育,无论是母语教育还是二语教育,大都采用“听说领先”“先语后文”的思路。如果学习者养成元语言意识,就很难认识到汉语语素在不同的时空变体中可以有不同的自由度。如果先学了“座位”这个词而不是“座”这个语素,学习者就很难想到“座”在特定场合是可以独立充当句法成分的,“落座”“就座”“占座”“选座”等形式就需要专门再学习。相应地,他们也无法理解汉语崇尚的审美取向,在接触到汉语的方言差异时,甚至会认为这些方言应该看成独立的语言。

3. “字本位”的语文与“词本位”的国际中文教育

伴随着母语习得,儿童一方面会自发形成模糊的元语言意识,另一方面,如果儿童进入学校接受母语(文)教育,那么课程就会显性地要求儿童注意、反思并且有意识地运用特定的语言(文字)形式并且给出反馈,帮助儿童形成更加明确的元语言意识。对于汉语母语者来说,由于方言差异巨大,很多儿童在上学前并没有标准的普通话环境,元语言意识的形成尤其依赖中小学语文教育。值得注意的是,我国中小学语文教育始终是以字为基本单位的,而国际中文教育的主流却是“词本位”,也就是说我们的国际中文教育与中小学语文教育所培养的元语言意识存在根本差异,这就导致二语学习者对汉语的认识必然与汉语母语者截然不同。在这一部分我们将通过对比大纲、教材、考试来分析国际中文教育与中小学语文教育的元语言分歧。

“字本位”与“词本位”的差异直接体现在大纲和教材当中。在中小学语文教育方面,《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“语文课标”)明确列出识字、写字教学基

本字表(包括300个字)以及义务教育语文课程常用字表(包括2,500个字),但并未列出词表。相应地,统编版语文教材每一课只列生字不列生词。在一年级上册的语文教材(人民教育出版社2016年版)中,前5课均是基础汉字。《天地人》《金木水火土》《口耳目》《日月水火》《对韵歌》。课文并不是日常交际的对话,汉语拼音出现在这5课之后。在国际中文教育方面,《国际中文教育中文水平等级标准(2021年发布)》详细列出每一级所要求的音节、汉字、词汇、语法等。就词汇表来看,有不少单音节语素先出现在复合词当中,然后在更高的水平等级标准中又以单纯词的形式出现,例如在一级中有“告诉”一词,三级中有“告别”一词,七到九级中出现了单纯词“告”。另有不少单音节语素在词汇表中未作为单纯词出现,但是在汉语的实际使用中却经常单独充当句法成分。例如,虽然词汇表列出“房间”“房东”“房租”“房价”等复合词,但是并没有单独列出“房”,尽管“房”在汉语的实际使用中经常独立充当句法成分。这种词汇编排方式显然不利于学生形成语素意识,影响教学效率。然而,绝大部分中文教材采用的正是这种思路,每一课恰恰只列生词不列生字。需要说明,不同于中小学语文,国际中文教育并没有统编教材,各种教材之间的差异较大,但是初级教材的课文普遍以日常对话为主,拼音通常不晚于汉字出现。

教材与考试的选文差异同样凸显截然不同的元语言导向。上文提到,小学生在语文课上最先接触到的并不是日常交际的对话。“天地分上下,日月照今古”(《天地人》温儒敏,2016:6)“云对雨,雪对风”(《对韵歌》温儒敏,2016:13)本身带有一定的文言色彩,直接塑造一种单音节语素可以独立运用的元语言意识,并且富有古诗文的韵律美。事实上,中小学语文始终包含比例不低的古诗文,并且在近年还有不断增加的趋势。在语文高考中古诗文也从未缺席,近年来古诗文(阅读加默写)的分值稳定在总分的20%以上,另外也一直允许用文言文进行写作。反观中文水平考试(HSK),古诗文本身并不在考查之列,对标HSK的教材自然鲜少涉及古诗文。第2节提到,单音节语素在汉语的各个时空变体中可能有截然不同的自由度。上古汉语大约80%的词是单音节(Baxter & Sagart, 1998),绝大多数单音节语素在上古汉语中都可以独立运用,随着汉语的演化,不少语素的自由度逐步降低(Zhang, 2024a, 2024b)。汉语母语者自幼接触古诗文,就很容易意识到单音节语素的自由度是不固定的,汉语中的词并没有固定的界限,母语非汉语者几乎不接触古诗文,加上母语元语言意识的负迁移,便很难形成同样的语素意识和词汇意识。另外,即便抛开古诗文不谈,单看中小学语文的现代文选文,也会发现选文的语言并不是匀质的,经常见到带有文言色彩、方言色彩或者作者个人色彩的部分。例如,经典篇目沈从文的《边城》通篇都将“告”作为自由语素来使用,绝大多数情况下不使用“告诉”一词,对母语者来说丝毫不影响理解,然而“告”的这种用法在国际中文教育中完全没有涉及。

“字本位”和“词本位”不仅仅是元语言分歧,更会影响学习者对中国语言文化的认同。上文提到,汉语有着无与伦比的时空厚度,用着从图画连续演化至今的自源文字,表意的文字能够兼容丰富多样的时空变体,这在世界语言中是独树一帜的。中小学语文教育极力强调这种时空厚度,以此培养包括“文化自信”和“审美创造”在内的核心素养。反观国际中文教育,为了明确词汇的范围,不得不给汉语隔离出一个专门用于教学的共时平

面,创造出一种汉语词存在固定界限的印象,人为地掩盖汉语的独特魅力以迎合西方的语言意识形态。再者,国际中文教育以培养交际能力为主要目标,然而如果学习者无法形成与母语者相似的语体意识与语言审美取向,那么势必很难像母语者一样完成不同场合的交际任务。

4. “字本位”的国际中文教育的元语言目标体系

上文提到,当前国际中文教育的元语言导向迎合西方主流语言意识形态,因而毫无疑问会加剧学习者的元语言负迁移。对此,我们认为非常有必要反思国际中文教育的元语言导向,围绕汉语的类型学特点来构建国际中文教育的元语言目标体系,并以此来指导教学,使得二语学习者对汉语的认识更接近母语者,最终能够像母语者一样进行交际。

在第3节中我们把国际中文教育与中小学语文教育进行了对比,指出两者的元语言分歧,并且主张国际中文教育在元语言导向上向中小学语文靠拢,但同时也要注意国际中文教育与中小学语文的差异。首先,作为母语教育,中小学语文教育是国家意志的重要载体(靳晓燕,2019),以培养“爱国主义、集体主义、社会主义思想道德”为总目标(教育部,2022:6),具有鲜明的意识形态职能,这是国际中文教育所不具备的。其次,汉语母语者在义务教育阶段需要花9年时间学习语文,如果要参加高考的话,高中3年时间依然需要学习语文,然而外国学生申请中国大学之前通常不可能花12年时间来学习中文,课时量是远远不及中小学语文的。所以,相对于中小学语文教育,元语言目标体系的构建应该回到语言本身,着重强调经济性、逻辑性和系统性,需要与语言应用能力的发展相辅相成,科学的元语言目标体系应该能够有效提升国际中文教育的教学效率。第2节提到,汉语的诸多类型学特点本质上都与汉字的特性有关,可以说汉语的核心类型学特点是“字本位”,即以汉字所固定的单音节语素为基本单位。所以汉字意识应该作为国际中文教育元语言目标的基础,通过汉字兼表音义的特点来引导汉语语音意识和语素-词汇-语法-语用意识,采用层层递进、环环相扣的梯度设计促进教学效率的提升。目前构想的模型如图1所示。

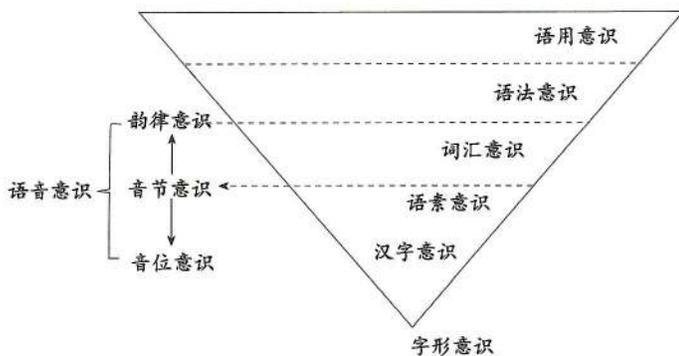


图1 “字本位”的国际中文教育元语言目标体系

汉字意识位于整个模型的最底层。因为汉字本身形音义三位一体,因此自底而上,汉字意识具体包括字形意识(笔画意识、部件意识、结构意识)和字音意识(音节意识),结合字音和字义又能引导出语素意识。字形意识能够帮助学习者识别汉字,判断字与非字,分

析字的结构、部件和笔画，而不是将汉字作为图画来处理。由于每个汉字的发音都是一个有声调的单音节，因此可以通过字音直接培养汉语音节意识(包括声调意识)。语素意识对于汉语学习尤为关键，因为正如上文提到的，作为最小的音义结合体，语素是汉语的基本单位，是相对稳定的。汉语的所有时空变体共享同一套单音节语素，而这正是由汉字所固定下来的。需要特别指出，汉字意识与西方语言的正字法意识存在根本性差异，即字母文字的字符数量少，字形简单，对应语言中的音位，没有表意功能，正字法以语音为基础等。为了避免元语言负迁移，在培养汉字意识的过程中很有必要从以上这些方面将汉字与字母文字进行对比，而不是一味回避差异。因此，与“先语后文”的思路相反，我们认为国际中文教育在初级阶段必须尤为重视汉字意识的培养，使得汉字意识在整个元语言目标体系中发挥基石作用。

以音节意识为基点，首先可以直接引出声调意识，然后可以向下和向上分别带出音位意识和韵律意识，由此培养完整的语音意识。音节是自然听感最容易分辨出来的语音单位，而且汉语音节界限非常清晰，从心理现实性的角度比音位更适合作为语音意识的起点。汉语音节的一个重要特点是有区别意义的声调，因此在国际中文教育中声调意识需要专门培养。通过对音节的分析可以建立起音位意识，通过音节的组合可以引出韵律意识。以往的国际中文教育往往比较忽视韵律意识，但事实上韵律意识与词汇-语法-语用直接相关，如果学习者不能形成完备的汉语韵律意识，那么就无法正确运用变调、轻声等形式，也无法掌握嵌偶单音词(如“落座”的“座”不能替换成“座位”)、合偶双音词(如“种植树木”的“树木”不能替换成“树”)，更无法理解中国古典文学的韵律美，无法形成和母语者相同的语言审美取向，所以韵律意识同样是必须专门培养的。最后，汉语语音意识还应当包含口音包容意识，学习者需要意识到他们在课堂上所学习的是汉语最普遍通用的音系，但是现实中中国人未必总是采用这样的音系进行交际，同样的语素可能会有不同的发音，汉语兼容丰富的语音变体。

以语素意识为基点，可以通过语素的组合来串联词汇-语法-语用意识。考虑到汉语存在丰富多样的时空变体，在各个变体中，具体的词汇和语法项目会有差异，我们认为词汇-语法-语用意识是不能割裂的，必须同步培养，本质上都是如何使用语素的问题。在元语言层面，我们需要强调的是差异背后共同的语素组合逻辑，突出递归性。汉语复合词的结构和短语结构高度一致，从历时角度来看，很多现代汉语中的复合词在古代汉语中就是短语。在递归性的基础上，参照中小学语文教育，国际中文教育必须让学生意识到在汉语的各种时空变体中，语素可以有不同的自由度，词的界限可以有差异。尤其需要让学生意识到，这种差异既可以从时间上来理解，即从上古汉语到现代汉语的连续演化；也可以从空间上来理解，即从北方到南方的连续变异；还可以从语体的角度来理解。正式语体和文学语体有时存在崇古的审美取向。因此，以语素意识为基础的词汇-语法-语用意识直接指向汉语的时空厚度，而这正是汉语区别于其他所有语言的独特魅力。

在更深远的意义上，“字本位”的元语言目标体系最终指向中国特色的民族语言意识。汉语是汉民族的共同语，各种方言都是汉语的变体而不是独立的语言。依据西方主流语言

意识形态,语言是民族身份的标识(Cobarrubias, 1982; Blommaert & Verschueren, 1992; Woolard, 1994),而语言的界分秉持“语音中心”的原则,以口音的互通性(Matthews, 2007: 103)作为标准。两种口音如果不能互通,就必须界定为两种语言。但是在我国,汉字始终是比较口音更可靠的民族身份标识,由汉字所固定的单音节语素定义了汉语的一体性,尽管在不同变体中语素可能有不同的发音和自由度。方言多样性始终存在并且是中华文化的一部分,“字本位”的汉语就具有这样的多元性和包容性。反之,如果一味迎合西方的语言意识形态,在语言教学中像西方一样倡导“听说领先”“先语后文”,将汉字边缘化,那么固有的“语音中心”意识很可能会使我们的学生不能正确地看待方言差异,以致背离国际中文教育事业的初衷。

5. 结语

在本文中我们看到,“字本位”的国际中文教育元语言目标体系有利于学习者系统性地把握汉语的一系列类型学特点,避免元语言负迁移,从而提升教学效率。相对于“词本位”“听说领先”“先语后文”等教学理念,“字本位”能够兼容汉语丰富多样的时空变体,凸显汉语的时空厚度,展示民族特色的语言审美取向——在培养交际能力的同时培养学生对中国语言文化的认同。从元语言意识出发,“字本位”最终指向的是中国特色的民族语言意识,这本质上是民族共同体的定义问题,是人类命运共同体的话语问题。

需要明确的是,针对国际中文教育的元语言目标,本文只是从理论角度做出初步探索,与教学实践尚有一定的距离。实际上我们并不主张显性地灌输元语言意识,把中文课上成语言学理论课,元语言意识的培养应该与语言能力的培养相辅相成。第4节所构想的元语言目标梯度尤其不能简单地理解成教学顺序,在教学实践中各种意识的发展必定会相互交织。事实上,在以往的教学实践中,“字本位”本身也有不同的具体做法。既有以李先科(Nicolas Lyssenko)为代表的绝对字本位(Lyssenko & Weulersse, 1986; Allanic, 2015),又有以白乐桑为代表的相对字本位(白乐桑, 2018)。显然,在目前设想的元语言目标体系的指导下,大纲、考试、教材、教学等各个方面都有巨大的讨论空间,并且相应的实践经验也有助于我们反思优化现有的元语言目标体系。

另外,要讨论元语言意识的迁移,实际上很有必要将学习者的母语背景纳入考虑。本文的观点主要针对欧洲中心的元语言意识以及民族语言意识提出,因为长期以来人们认为这种语言意识形态对全世界语言教学与研究产生了深远影响(Spivak, 1988)。但很明显,相对于西方学习者,汉字文化圈的学习者天然有一定的汉语语素-词汇-语法-语用意识。其中,日本学习者由于日常使用汉字,本身还具备汉字意识。从这个角度来看,国别元语言意识的迁移是一个值得深入探讨的话题。

参考文献:

- [1] ANDERSON, B. 1983. *Imagined Communities* [M]. London: Verso.
 [2] ALLANIC, B. 2015. Une expérience d'enseignement-apprentissage raisonné des caractères [J]. *Les Langues*

- Modernes*, (4): 27-34.
- [3] BAXTER, W. & L. SAGART. 1998. Word formation in old Chinese [A]. In J. PACKARD (ed.) *New Approaches to Chinese Word Formation* [C]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- [4] BIALYSTOK, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] BLOMMAERT, J. & J. VERSCHUEREN. 1992. The role of language in European nationalist ideologies [J]. *Pragmatics*, (3): 355-375.
- [6] BLOOMFIELD, L. 1933. *Language* [M]. New York: Henry Holt.
- [7] BROWN, B. 1993. The social consequences of writing Louisiana French [J]. *Language in Society*, (1): 67-101.
- [8] COBARRUBIAS, J. 1982. Ethical issues in status planning [A]. In J. COBARRUBIAS & J. FISHMAN (eds.) *Progress in Language Planning: International Perspectives* [C]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- [9] DOWNER, G. 1959. Derivation by tone-change in Classical Chinese [J]. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, (2): 258-290.
- [10] GILLON, G. 2004. *Phonological Awareness: From Research to Practice* [M]. New York: Guilford Press.
- [11] GOMBERT, J. 1992. *Metalinguistic Development* [M]. Hemel Hempstead: Harvester.
- [12] HELLINGER, M. 1986. On writing English-related Creoles in the Caribbean [A]. In M. GÖRLACH & J. HOLM (eds.) *Focus on the Caribbean* [C]. Amsterdam: John Benjamins.
- [13] KODA, K. 2008. Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read [A]. In K. KODA & A. ZEHLER (eds.) *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development* [C]. New York: Routledge.
- [14] LI, W., R. ANDERSON, W. NAGY & H. ZHANG. 2002. Facets of metalinguistic awareness that contribute to Chinese literacy [A]. In W. LI, J. GAFFNEY & J. PACKARD (eds.) *Chinese Children's Reading Acquisition: Theoretical and Pedagogical Issues* [C]. Dordrecht: Kluwer.
- [15] LYSSSENKO, N. & D. WEULERSSE. 1986. *Méthode programmée du chinois moderne* [M]. Paris: éditions Lyssenko.
- [16] MATTHEWS, P. 2007. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [17] MIGUEL, N. 2012. Grapho-morphological awareness in Spanish L2 reading: How do learners use this metalinguistic skill? [J]. *Language Awareness*, (1-2): 197-213.
- [18] NAGY, W. & R. ANDERSON. 1995. Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages [J]. *Illinois Technical Reports*, (618): 1-7.
- [19] NORMAN, J. 1988. *Chinese* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- [20] SCHIEFFELIN, B. & R. DOUCET. 1994. The "real" Haitian Creole: Ideology, metalinguistics, and orthographic choice [J]. *American Ethnologist*, (1): 176-200.
- [21] SPIVAK, G. 1988. Can the subaltern speak [A]. In C. NELSON & L. GROSSBERG (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture* [C]. Urbana: University of Illinois Press.
- [22] STERN, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [23] WOOLLARD, K. 1994. Language ideology [J]. *Annual Review of Anthropology*, (23): 55-82.
- [24] ZHANG, L. 2023. Has Chinese always been an analytic language? Effects of writing on language evolution [J]. *Language and Semiotic Studies*, (4): 576-597.
- [25] ZHANG, L. 2024a. The ideograph-based linguistic Chineseness: Evidence from the disappearance of derivational morphology [J]. *Signs and Society*, (3): 235-256.

- [26] ZHANG, L. 2024b. What is a Chinese word? Lexical constructionalization in Chinese [J]. *Folia Linguistica*, (3): 633-658.
- [27] 白乐桑. 1996. 汉语教材中的文、语领土之争: 是合并, 还是自主, 抑或分离? [J]. 世界汉语教学, (4): 98-102.
- [28] 白乐桑. 2018. 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 [J]. 华文教学与研究, (4): 1-11.
- [29] 费尔迪南·德·索绪尔. 1980. 普通语言学教程 [M]. 岑麒祥 叶蜚声 高名凯译. 北京: 商务印书馆.
- [30] 封宗信. 2005. 元语言与外语教学 [J]. 外语与外语教学, (9): 24-27.
- [31] 郝美玲 汪凤娇. 2020. 语音意识和语素意识在初级水平留学生汉语阅读中的作用 [J]. 语言教学与研究, (3): 10-21.
- [32] 郝美玲 张伟. 2006. 语素意识在留学生汉字学习中的作用 [J]. 汉语学习, (1): 60-65.
- [33] 郝美玲 周思浓. 2019. 汉语初学者汉字阅读准确性与流畅性影响因素研究 [J]. 世界汉语教学, (4): 548-562.
- [34] 胡壮麟. 2002. 对中国英语教育的若干思考 [J]. 外语研究, (3): 548-562.
- [35] 黄梅. 2015. 汉语嵌偶单音词 [M]. 北京: 北京大学出版社.
- [36] 蒋绍愚. 2019. 也谈文言和白话 [J]. 清华大学学报(哲学社会科学版), (2): 1-13.
- [37] 教育部. 2022. 义务教育语文课程标准(2022年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- [38] 金理新. 2005. 汉藏语的完成体后缀*-s [J]. 民族语文, (2), 1-6.
- [39] 靳晓燕. 2019. 普通高中思想政治、语文、历史统编教材今秋启用 [N]. 光明日报, 2019-10-27.
- [40] 梅祖麟. 1980. 四声别义中的时间层次 [J]. 中国语文, (6): 427-433.
- [41] 潘文国. 2002. 字本位与汉语研究 [M]. 上海: 华东师范大学出版社.
- [42] 孙玉文. 2007. 汉语变调构词研究(增订本) [M]. 北京: 商务印书馆.
- [43] 温儒敏主编. 2016. 义务教育教科书·语文[Z]. 北京: 人民教育出版社.
- [44] 徐通锵. 1994a. “字”和汉语的句法结构 [J]. 世界汉语教学, (2): 1-9.
- [45] 徐通锵. 1994b. “字”和汉语研究的方法论: 兼评汉语研究中的“印欧语眼光” [J]. 世界汉语教学, (3): 1-14.
- [46] 雅克·德里达. 2005. 论文字学 [M]. 汪堂家译. 上海: 上海译文出版社.
- [47] 燕莉. 2015. 元语言意识与人格特质 [J]. 湖南省社会主义学院学报, (6): 92-94.
- [48] 张忠堂. 2013. 汉语变声构词研究 [M]. 北京: 中国书籍出版社.