

要重视国际中文教育的学科史研究 ——法国白乐桑 (Joël Bellassen) 教授访谈录 (下)

吴剑*

龚君姬

浙江大学, 中国

摘要

这是我们与法国白乐桑教授访谈的下半部分。在这部分访谈中, 白乐桑教授谈论了中文教学的独特性、汉语教师协会所起到的重要作用、法国汉学研究传统与汉语教学之间的关系, 以及他正在开展的“法国的汉语传播史研究”项目。白乐桑教授的主要观点包括: (1) 要重视国际中文教育的学科史研究, 任何一门学科的历史都归属于这门学科, 建构了该学科的哲学认识论基础; (2) 要重视国际中文教育的概念史解读, 比如作为学科关键词的“教学”对应于法文中三个不同的词“enseignement, didactique, pédagogie”; (3) 要重视各国的汉语教师协会在组织讨论、引领教学、融入当地等方面所发挥的积极作用; (4) 要重视教学大纲和等级标准在各国中等教育阶段的汉语教学中所起到的规范化、标准化、科学化作用; (5) 要重视慕课等新业态教学媒介在未来中文在线教学中的价值和意义。

关键词

学科史, 概念史, 教学大纲, 等级标准, 汉语教师协会

访谈者简介

法国著名汉学家白乐桑教授 (Joël Bellassen, 1950-) 为首任法国国民教育部汉语总督学、法国巴黎国立东方语言文化学院 (INALCO) 教授、全欧首位汉语教学法博士生导师、法国汉语教师协会创始人及首任会长、欧洲汉语教师协会会长、世界汉语教学学会副会长。负责全法汉语教学大纲和考试大纲的制定与修改、汉语师资力量考核和聘用。先后主编《汉语语法使用说明》、《汉字的表意王国》、《说字解词词典》等专著四十余部, 发表学术文章一百一十余篇。主编的《汉语语言文字启蒙》1989 年出版以后被法国高校、中学、民间团体和官方等部门广泛使用, 多次再版。

我们注意到, 您最近几年改用“二元论”教学法来代替“字本位”教学法这一说法, 您能谈谈改用“二元论”这一叫法的主要原因吗?

首先跟你们分享大部分人都不知道的故事, 最早提到或者给我戴上这顶帽子的, 其实不是我本人。我上次跟你们说过, 中国学界 (即我们对外汉语教学界) 对于我那本教材, 即 1990 年

* 通讯作者。联系电邮: wujian0823@zju.edu.cn

年初在法国出版的《汉语语言文字启蒙》反应非常快。在我印象中好像是两年以后,张朋朋老师发表了评论文章“《汉语语言文字启蒙》一书在法国获得成功的启示”(载《语言教学与研究》1992年第1期)。然后就是刘社会老师的评论文章“评介《汉语语言文字启蒙》”(载《世界汉语教学》1994年第4期)。

因为当时中国学界的反应特别快,所以我就确实看到了这个问题。在我的印象中最早用“字本位”这个词的学者,好像就是帮我整理和出版《汉语语言文字启蒙》的张朋朋老师,因为他参与编写了这本教材,他认为这是“字本位”,可是我最初从来没用过“字本位”这个提法。到后来,我发现很多中国学者也开始提“字本位”,在当时我没有感觉这是多么大的问题,可是在我意识到这是一个重要的理论问题。因为我发现,我的那本教材引起了我认为是我们学科历史上规模最大、持续时间最长的学术辩论,在一定程度上直到现在仍然议论不休,比如:是“词”还是“字”,是“词本位”还是“字本位”?

还有很有意思、非常偶然的一件事。徐通锵先生所提出的“字本位”虽然历史上比我晚了一些,而且跟我没有直接关系,但是我们都意识到了汉字的独特性。我最大的后悔就是没能认识徐先生。我本来有一个机会能认识徐先生,有一年的10月份在山东召开一个国际会议,徐先生也会参加,但是因为那段时间我很忙,所以我没去,可是我现在很后悔没去。我可能是最早提出在汉语教学中要重视汉字的独特性,可是当时我并没有真正地发表很多看法。我的那本教材及其它教学纲领性的资料比徐先生的著作可能要早一些公开出版,我们之间没有事先沟通过,而且我们也不是同一个视角,那么我为什么要说这些呢?第一,我和徐先生先后发表了各自对于汉字的看法;第二,因为我们的观点都被称为“字本位”,但其实我们的角度不一样,所以就产生了一些误解;第三,一些比较有名的学者评论我的教材编写思路,比如有一篇文章就说“白乐桑只讲字”,那就显然反映了那位学者可能从来没有看过我教材中的一页,也可能从来没有细读我写过的文章。哪能只讲字呢?这是不可能的,绝对不可能。现在来回答你的问题,我越来越感觉到“字本位”的提法——我不是说这个提法不对——确实在客观上产生了一些误解,所以我想来想去要不要换一种提法。因为我以前是修过哲学的,所以后来我想到了我觉得更好的、更科学的一个表述,就是:“一元论”和“二元论”。这是来自西方哲学史上的表述,我觉得这个表述不会产生误解,而且你可以随时问任何一位对外汉语教育行业的从业者,无论他是学者还是教师,比如说“君姬老师,你认为中文是一元论(跟法文一样)?还是二元论?”你就不得不表态。如果你说是一元论,那我说“好,你就认为中文跟法文是一样的”,我当然会继续追问了。如果你说是二元论,那我说“好,这个表达很清楚,比‘字本位’这个提法更加清楚,避免了‘字本位’这个提法所带来的误解”。这是一个比较关键的问题。因为我们重视逻辑,所以用“一元论”或“二元论”来表述的优点还在于我们完全可以利用这两个概念进行分类。

我对历史上的每一本中文教材其实都比较熟悉,我只要一看教材的第一页,我就可以判断出这本教材大概是建立在“二元论”还是“一元论”的基础上的。君姬,你应该知道法国巴黎第七大学中文系,80年代我当时在那里认识了一位教授,而且我后来跟他比较熟,他自己编过并且出版过教材,不过这本教材的使用范围只是局限于巴黎第七大学中文系内部。你可以说那位先生的教材是基于“二元论”,可是他的“二元论”跟我的不一样,因为他的“二元论”其实是接近于“一元论”,他的“一元论”不是中国以“词”为本的模式,而是接近于以“字”为本。君姬,你知道他就是李先科(Lyssenko)教授。这位李先科教授呢,我认为他是非常有逻辑思维的,虽然我不赞同他的教材编写的基本路子。因为,第一,我觉得他的观点是很合乎逻辑的;第二,我觉得他意识到了中文的问题。然而,我觉得中国的“一元论”观念并没有意识到、没有注意到、没有遵守中文的独特性。

回到李先科教授,他先是从独体字生成的合体字出发,然后再造句和编写对话,他是这样的编写思路,所以他完全承认“字”作为中文的基本单位之一及其重要性。请注意:我没

有说“语素”而说的是“字”，因为“字”在李先科教授那里绝对是一个教学单位，甚至到对应应该先教“字”的地步。他的起点是独体字，比如说“鱼”（就是“钓鱼”的“鱼”），还有“人”“女”“日”“月”“山”“水”“牛”“羊”“天”等，然后要尽早地在教材中生成相关的合体字。因为基于上述的教学编写理念，所以难怪他在第一课输出的对话或者单句，味道有一点怪。比如说他的单句里边有那个“自行车”的“行”，他把“行”用作某一个人的姓，把“彳亍”用作这个人的名（就是把“行”字的左边和右边这两部分作为这个人的名），所以这个人的姓名就是“行彳亍”。

然后，他接着编写关于“行彳亍”这个人的故事，比如说他吃鲸鱼，“鲸”是“鱼”字旁加上一个北京的“京”。为什么当学生还没学会“谢谢”“你好”，就出了一个“鲸鱼”呢？其实这种做法，用法文我们说是合乎逻辑的(logique)，是有连贯性的(cohérent)，是因为“鱼”这个字已经出现了，“京”这个字也已经出现了，所以他赶紧把它们合起来，这样做能保证这些偏旁的复现率。“谢谢”这个词呢，在教材中还不能先出来，因为言字旁还没出来，身字旁可能也还没出来。好，所以拿李先科教授的教材来说，他其实是不考虑交际价值，他主要是考虑书写语言、书写文字这一层面。李先科教授认为书写有它的规律，我觉得完全没错，他的观点非常正确。中国对外汉语教学界的主流是否认文字这个层面的存在，所以也否认文字的规律性。可是，我也觉得李先科教授的教材有一点极端，我则比较中庸，我从最开始就是字词兼顾。因为从最开始不可能只考虑字的独体和合体，所以我先是考虑“字”的频率和“词”的频率。当时陆俭明先生还没有说类似的观点。上个世纪90年代，陆先生在他担任世界汉语学会会长的第一次发言时说，我们对外汉语的根本是要看先教哪些词，后教哪些词，词的频率、词的出现率、词的复现率，然后隔了几秒钟，陆先生说同样的一番话，字也要看先教哪些字，后教哪些字，字的频率、字的出现率、字的复现率。这就是典型的二元论。同样，李先科教授也意识到了“字”是一个教学单位，可是对外汉语教学界的主流没有意识到。对外汉语界的主流确实是一元论，即以“词”为主的一元论。李先科教授当然不是否认词，不是否认词的组合，可是他有一点以“字”为主的二元论的意味。这么说起来比较复杂，可是据我所知，只有李先科教授才出版过这样的教材，这个路子是一个独特路子，虽然我不赞同，可是我很受启发，而且当时我也和他交流过。我经常跟我的研究生说，你们如果研究中文教学法，不能不知道有李先科教授的这个路子。除了李先科教授的路子，还有德范克(De Francis)和我的路子，以及中国对外汉语教学的路子，这是从类型学角度去研究中文教材编写。

您在《汉语语言文字启蒙》第0课，为什么会选择“中国大，日本小”这个句子作为例句？

首先感谢你提出的这个问题，因为上面“中国大、日本小”这个句子只是表面现象，其实回答这个问题也是抓住根本的一个机会。首先要问的问题是：任何其他教材应该都是从第一课开始的，为什么《汉语语言文字启蒙》这本教材有第0课啊？我觉得这个问题非常值得讲。

要回答这个问题，我想先回到我关于中文教学是第二文字语言教学的定义。我觉得正好因为中文教学是第二文字语言教学，而且中文作为第二文字是非拼音化文字（即不是字母文字），所以我反对中文教材中的第一课跟第三课、第五课、第九课差不多，比如每篇课文的篇幅长短啊、字量啊、词汇量啊，都比较均匀。因为如果这么做就没有遵守“中文是第二文字”的理念。如果承认中文是第二文字，当学习者第一次接触汉字时，那是等于学习者是第一次接触笔画、笔顺、偏旁部首、汉语拼音等等这些概念，这需要有循序渐进的教学过程，所以我觉得中文教材的每一课应该要像台阶一样。

为什么要有台阶呢？因为我们不可能从地上直接跳到第二十个台阶，就跟我们爬楼梯的道理一样，所以我自然而然就想到了先来一个第0课。第0课的意思是先来第一个台阶，然后才

能有第二个台阶,这样就可以慢慢地爬上去。也就是说,头几课的字不要太多,因为这时学习者对字的概念什么都不知道,老师说字是有什么笔画、笔顺、偏旁等,学习者刚开始哪能知道。老师说字是有笔顺的,学习者既不知道也没听说过,所以还不如先来几个字。当然也要把字组合成句,因为毕竟也有口语交际,我从最开始就非常重视口语交际,所以在我脑子里想清楚这一点之后,我就花了好几个星期的时间想要设计一个第0课。好,吴老师,你应该相信我是确实花了几个星期,可能有一个多月的时间,最后我确定了“中国大,日本小”这个句子作为第0课的主题句。我非常遗憾此前没有完全阐述我的设计思路,我一直想写一篇文章,谈一谈“中国大,日本小”的制作秘方,因为这里面确实有秘方。

第一个秘方是要控制字的数量。“中国大,日本小”这个单句很短,只有6个字。就是我前面说过的,学习者是不可能从第一课最开始就写出十来个字,因为他从来没接触过中文这个第二个文字,如果一开始就让学习者学习很多汉字,我觉得这是违背教学规律的。

第二个秘方要选择高频的字。“中国大,日本小”这个句子,如果你看这6个字,你就会发现这些都是高频字,是不是?哪有比如说李先科教授的“行彳亍”里的“彳”“亍”这两个字,哪有像中国大陆教材的“帕兰卡”“谷波”或者“琼斯”。不!这是一个很严肃的问题,很严肃。中国大陆教材的“琼斯”从第一课书就出来了,这完全反映了在教材编写者的眼里汉字根本就不是教学单位。因为第一课书里边出现的“琼”字(“王”字旁一个“京”)使用频率特别低,构词能力接近于零,“斯”也差不多,这两个低频字就占用学习者记忆的一定空间。好,所以我在《汉语语言文字启蒙》第0课的主题句“中国大,日本小”里面6个字的使用频率都很高。

第三个秘方是要选择有造字理据的字。你仔细观察“中国大,日本小”这几个字属于“六书”中的哪几个种类?你可以发现这里面没有形声字,这不是偶然的,我是有意地就在第一个单句里尽可能地让象形字、指事字、会意字出现。为什么呢?因为站在我们学习者的角度,最具有吸引力的字是有理据性的字,是排除了任意性的那部分字,所以我觉得如果在第0课的主题句中有形声字,那可能不一定最合适,应该尽可能地要让象形字、指事字、会意字先出现,所以“中国大,日本小”确实符合这一点。

第四个秘方是要选择体现汉语声调特色的字。对学习者来讲,除了汉字以外,汉语最独特之处就是它有声调。从学习者的角度,声调对他们而言是非常陌生的一种语言现象。你看,汉语普通话有四个声调,在“中国大,日本小”这个主题句当中:第一声有没有?“中”;第二声有没有,“国”;第三声有没有,“小”和“本”;第四声有没有,“大”和“日”。因此,我觉得“中国大,日本小”这个句子极为遵守我主张并支持的一个基本原理,那就是“经济原则”,即用最小的篇幅(6个字)把汉语普通话的四个声调都能体现出来了。

第五个秘方是要选择容易组字成词的常用字。“中国大,日本小”里面的六个字都是常用字,可以很容易地把它们和学习者已经学过的字滚起来(排列组合),这就保证字的复现率,比如“国王、王国、大小、大国、小国、中日、本国”等等。

第六个秘方是要把汉语句法的特点体现出来。当我已经教了差不多十年中文的时候,我明显感觉到法国学习者在说中文时最容易说错的地方,就是出现在形容某一件事情或者某一个人怎么样。因为我们都知道,从古希腊文、古拉丁文发展到其他欧洲语言, to be (相当于英文的 to be 这个动词)是最核心的一个动词,法文当然也不例外,所以我当时跟其他法国老师一样都发现了,学习者最常见的偏误就是每次要形容时就会加上一个“是”字,比如说“这本书是贵”,比如说“这个人聪明”,比如说“这张桌子是长”,等等。后来,我就想到了一个策略:要让所谓的形容词先出现,不让“是”字先出现。这样做是为了向学习者展示在汉语的句法中,形容词是可以独立作谓语的,即有所谓的形容词谓语句。“是”字要等到下一课书再出现,说不定这样做以后会减少学习者的偏误。

第七个秘方是要方便把句子的意义图像化。因为我从最开始就比较倾向于采用直接法教学，即用外语教外语，尽可能地回避学习者母语的使用。请注意，我说是尽可能，因为不可能绝对化。基于直接教学法的理念，我不会编写比如说“你忙不忙”这样一句，因为我到现在也还不知道怎样让学生明白日常会话中“你忙不忙”的意思，因为很难让他们比较直观地明白什么叫“忙”，所以我就自然地、逐渐地走向“中国大，日本小”这个句子。因为这个句子的意义很容易图像化，要么老师可以在黑板上画两幅简单的地图，然后指着地图说“这是中国，这是日本”，那学生一看就明白了，而且非常直观。如果教师不会画地图，他可以借用学校里面有关中国和日本的地理挂图，然后指着挂图说“这是中国，这是日本”。至于“大”“小”呢，即便是用最简单的手势，也完全可以让学习者直观地明白什么是大，什么是小。

第八个秘方是要找到学习者感兴趣的文化话题。虽然学习者是第一次接触中文，第一课的教学内容不可能太丰富，但是必须得是有内容的一课书，不能脱离文化背景和文化内涵。因此，我就更加反对把“你忙不忙”作为第一课的例句，因为“你忙不忙”其实根本没有什么文化内涵。我认为“中国大，日本小”的重点不是“大”和“小”的问题，而是介绍出中国和日本这两个国家。我觉得如果第一课书的主题句“中国大，日本小”能介绍出中国和日本，这是非常有意义的。第一，这两个国家都是亚洲和全世界很重要的国家。第二，这两个国家在欧洲青年心目中具有一定的吸引力，这毕竟是两个遥远的国家，所以欧洲的年轻人可能想要分析比较这两个国家。比如说寿司、和服，到底是哪个国家的传统食物，欧洲的年轻人可能也不是完全清楚，而且我觉得这是可以理解的。再比如说汉字，中国有汉字，日本好像也有汉字，那么汉字到底是哪个国家的文字，这又是一个值得去讨论的问题。无论怎么样，有关中国和日本的文化话题，我觉得对欧洲的年轻人会很有吸引力。当然，因为他们是零起点的初学者，老师应该用母语（学习者的母语）加以补充。比如说，快下课的时候老师可以问学习者：你们对中国的习俗知道哪些内容？你们对日本的习俗知道哪些内容？你们认为中国和日本有哪些共同点和不同点？这个我觉得是比较有意思的讨论话题。

以上就是我的八个秘方，让我最后选定了“中国大，日本小”作为《汉语语言文字启蒙》第0课的主题句。我还是借这个机会跟你们分享一个真实的故事。从我开始教汉语直到现在，已经有四十多年了，我每次见到以前的一些老学生时，他们就用“中国大，日本小”向我打招呼，这句话就相当于是问候语。一位以前的学生有一次去中国出差，他正好就是听了我的推荐才去爬的黄山，他回到法国以后就跟我说：“我终于到了黄山，到了您白老师崇拜的黄山，我们在爬上黄山山顶的时候特别兴奋，所以就开始唱各种法国歌曲。突然，我特别想把您白老师教材的第一句‘中国大’在山上喊出来。白老师，您难以相信，远处有了一个回音说‘日本小’。”他说他们在爬黄山的时候，好像远处看到了一群年轻人正在下山，回音应该是那群年轻人发出来的。这是有可能的，因为确实这本书在法国的销售量大大地破了记录，也大大地超出我这个小小的出版社的预料，所以“中国大，日本小”在法国成了一首歌谣，而不仅仅是一句名言。

白老师，您刚才讲到第0课，我就想会不会跟法国人的思维有关，因为你们楼层有第0层（le rez-de-chaussée），然后是第1层（le premier étage），第2层（le deuxième étage），而在中国是没有第0层的。我觉得这是不是也有一定的关系？

跟你说的没有关系。其实你们都能明白我的意思，就是无论是从哪一个话题讲起，我的基本观点始终体现在我所有的选择之中，那就是中文是有独特性的。

如果让我来编写一本西班牙语教材，我不会想到第0课，因为西班牙文不是第二文字。我的《汉语语言文字启蒙》中编写第0课其实还有另外一个原因，这是因为汉语拼音对学习者的来

说也是很陌生的。如果你编写西班牙语教材,没有新的拼写方式、没有汉字、没有笔画、没有笔顺等等,所以完全可以直接来一个十来行的对话或短文。可如果你编写的是中文教材,我很清楚地意识到这是不可能的或者是不一样的。

您特别强调汉语二语教学的学科属性问题,请问您如何看待汉语二语教学与语言学二者之间的关系?

其实这可能是不同观点或者诸多误解产生的根源,其原因在于我们是从哪个学术领域去发表论点。我觉得和其他国家相比,法国过去的学术背景要好一点,法国现在的学术背景当然也越来越清楚,也在越来越健康地发展着。

为什么法国过去的学术背景相比其他国家要好一些呢?我个人感觉这可能是跟对外法语教育在法国的地位有关。对外法语教育在法国的地位很高,而且对外法语是一门外语,不过和其他外语不一样,对外法语是直接来自社会需求出发的,没有传统教育的一些落后的成见或者负担在里边。所以我上次提到,法国的对外法语教育一直是我们的所有的外语(包括中文在内)教育的一个榜样,是太值得学习了。他们关于外语教学的各种论点,比如说语言和文化之间的交融、课堂教学、课堂管理、语法教学等,一直都在更新和发展。如果我们想要去借鉴对外法语教育的先进经验,我们甚至就直接去查阅对外法语的学刊有什么样的观点。这是法国特有的背景,所以我觉得虽然法国当时跟别的国家一样,都有大家都知道的成见——就是认为汉语教学不是一个学科、不是一个专业,但是法国的情况相比起来要好一些。你们都知道法国中文系、英国中文系、西班牙中文系、意大利中文系,这些国家的中文系谁来教中文?其实,可能是研究《红楼梦》的专家去教中文,可能是佛教专家去教中文。为什么?因为佛教专家要教的课程不可能全部是关于佛教的,所以剩下的课时他当然也要承担部分中文课程(比如阅读、写作、口语等)的教学任务。这样一个体系是怎么过来的呢?是以什么为基础呢?好像是认为语言毕竟是大家的工具,所以谁都能教语言,包括中医专家可以教、佛教专家可以教、语言学专家当然也可以教现代汉语。可是我的观点是:最有资格去教现代汉语的人,就是现代汉语教学学科和教育学(我称之为“教学论”)作为一个学科的专家,只有他们才能有资格去教,他们真正地把对外汉语教育当作一个学科来研究。可是过去不是这样,教现代汉语的老师并不是对外汉语教育专业领域的老师,这里面有历史原因、背景原因,还有成见的原因。

在法国后来的情况有所好转。如果大家仔细地阅读法国大学的中文老师招聘公告,你们就会发现,从1990年开始,特别是2000年以后,有不少中文系尽可能地去聘用那些通过中等教育中文专业师资认证会考的老师,把他们调到大学里任教。你们也会发现,从2000年以后,有好几所大学的中文系陆续地在公布副教授岗位的专业名称上就开始出现“汉语语言和教学”,即在“汉语语言”前面加了“教学”二字,这种情况当然不是很多,可是开始有了。

关于语言学和语言教学,我觉得最大的问题,也是最需要思考和关注的首要问题就是教学。我既喜欢又不喜欢中文的“教学”这个词,它既包括“教”也包括“学”,所以我觉得这个词很能说明教学的本质必须得是双向的,从这一点上我特别喜欢“教学”这个词,可是我又不喜欢“教学”这个词的模糊性。因为在中文里边这个词如果严格地用法文去翻译,将会对应法文中三种不同的词。下面,我将举例子说明。第一个问题,如果你问我:“白老师,法国的汉语教学怎么样?你能不能简单地介绍一下法国的汉语教学?”这个法文是用 *enseignement*,相当于“情形”“情况”,问的是法国的汉语教学现在怎么样?是有活力的还是不景气的?第二个问题,如果你问我:“白老师,你的学术范围是什么?是语言学还是汉语教学?”这个法文是用 *didactique*,英文没有对应的词,德文里有对应的词。第三个问题,如果你问我:“白老师,法国的中文老师最喜欢用的课堂教学手段有哪些?”这个法文是用 *pédagogie*,而不用英文 *learning* 或相当于 *learning* 的词。

因此，你可以看到法文中三个不同的词“*enseignement, didactique, pédagogie*”来对应于中文里常见的“教学”一词。因此，学界为了区分，有时候用“教学法”来称呼我们的专业，可是我觉得“教学法”这个名称也不行，用中文表述是有问题的。我认为“教学论”是我们学科的名称。我用法文说当然可以说得很清楚，可是中文在这方面的表达比较单薄，对思考这些名称问题是有障碍的。为了让你明白我的意思，我会说我们学科 *didactique* 涵盖着中文所说的“教学法”，*didactique* 是在“教学法”之上。有个别的中国学者已经意识到用词的问题和名称的问题，所以这是一个重要的理论问题。

可是最普遍的问题就是这几次我们都谈到了的汉语二语教学的学科属性问题。我刚刚收到一份中国有关国际中文教育的学术研究期刊目录，最新出版的一期，我翻看了一下，我又想到了像刚才你们所提出的问题，我觉得那份期刊目录中 80% 的文章其实跟 *didactique* 是没有关系的。我不是说那些论文没有意思，我其实真的很想读，可是，我的意思是，无论是学术刊物还是学术会议的模式，并没有真正地接收到我所说的观点，就是语言学和语言教学毕竟是两个不同的学科，各自都有各自独立的宗旨和核心任务。我上次说了，语言学的宗旨和核心任务是分析和描写语言，而语言教学的宗旨和核心任务不是分析和描述，而是转化，这是非常重要的。我关于“转化”的定义有三个层面的转化过程，有好几个转化的阶段，其实语言学和文字学只是我们这个转化阶段的起点，即要把经过语言学和文字学处理好（分析、描述、归纳、总结）的知识作为原料，通过不同的转化阶段加以应用，这些转化阶段包括所谓的评估、运用、课堂教学，等等。教学论强调知识的转化过程：从专业知识出发，将之转化为教师要教授的知识，进而转化为已教授的知识，再到学生获取的知识，最后到学生自己会运用的知识。作为一个交叉学科，汉语二语教育学的支撑领域包括教育学、心理学、语言学、现代教育技术和传播学。因为传统观念忽略了最后一个，然而外语教育学与传播学的 5W 基本要素密不可分：**Who says What in Which channel to Whom with What effect**，谁传播，传播什么，通过什么渠道，向谁传播，传播效果如何（参看传播学泰斗 Harold Lasswell 拉斯韦尔的 5W 模式）。

我们都知道，如果请一个语言学家去幼儿园、小学、初中、高中、大学教口语课，估计可能会有很多不足，因为这不是他的专业，他不一定能很好地掌握转化的方法与技能。比如说录像教学，录像教学跟语言学是什么关系？录像教学是非常难处理的一个问题，必须得有相关的专家来培训我们。我们都知道录像教学的效果非常好，可是如果没有相关的专家来指导就难以达到预期的效果。而这些专家是来自于哪里？不可能是来自于语言学，而是来自于我们语言教学这个学科。文化教学呢？文化教学跟我们语言教学没有关系吗？两者当然有关系，而且文化教学其实是语言教学一个重大的组成部分。如果你问一个语言学家关于文化教学的问题，他会说：“这跟我没有关系，我是外行”。他是对的，因为语言学研究与文化教学研究属于两个不同的领域。

据我们了解，您目前正在做关于东巴文字的慕课项目？您能简单介绍一下这个项目吗？是什么样的机缘巧合让您决定做这个项目呢？这个项目和您在东方语言文化学院开设的汉语教学慕课有联系吗？

如果你去请教大部分语言学家：“您对慕课怎么看？”我估计至少在法国他们可能听说过关于什么是慕课，但是他们会说：“这跟我们学术领域没有任何关系。”他们说的很对，那么，慕课跟哪个领域有关系？我认为就跟我们外语教学和教育学的学科有关系。我当然很早就听说过慕课，我第一次听到慕课是通过阅读一篇相关专家在法国权威报纸《世界报》上发表的文章，我很清楚记得他说过的一句话，而《世界报》就是引用这位专家的原话作为这篇文章的标题：“如像历史上修道院当时是传递知识的重要渠道一样，说不定慕课也会甚至会取代现在传统的大学作为传递知识的渠道。”我当时因为看到了这么振聋发聩的一句话，所以我就开始关注慕课。慕课跟教育学、跟传播学是有直接关系的，因此也跟我所从事的中文教学法领域有直接关系。

2014年,东方语言文化学院发了一则通报,表示希望在我们100多种语言当中去研发一系列语言慕课,当然只能是作为业余的活动,我就报名参加了。两个月以后,东方语言文化学院公布了结果:在我们100种语言当中有8个语种报名参加了。我当时发现汉语就我1个。此外还有阿拉伯语、捷克语、希伯来语,等等。其中有一个语言,我从来没听说过,叫Mazatec。我当时去问了,我说Mazatec是什么语言?他们说Mazatec(马萨特克语,墨西哥的一种濒危语言)是例外情况,虽然这个语言不属于东方语言,因为教Mazatec的这位老师也是巴黎大学的老师,所以我们接受他的加入。

我用了两年的时间完成了慕课制作,应该说这是欧洲第一个初阶的中文慕课,就是零起点阶段。所有申请参加慕课研发的8个语种经过近两年的刻苦努力,最后有3个语种完成了任务,它们分别是:阿拉伯语、捷克语和汉语。我先说我本来的主要动机是什么?其实说实话,我的主要动机是想真正地了解慕课到底是什么?我觉得了解慕课最好的办法是去做慕课,只有做过慕课才能真正地了解慕课是什么。我的中文慕课2016年就正式上线了,我拿到的第一个信息是:有来自104个国家的学员注册学习了。我为什么突出这个信息呢?因为我真的就明白了慕课(MOOC)的第一个M所表示massive(大规模)的意思,慕课突破了传统远程教育的疆域。

慕课跟远程教育相比其实是很不一样的,它们选课的人数和规模没法比。我为什么突出人数和规模呢?好,那我现在来回答关于东巴文的问题。大家都知道东巴文,据我所知全世界只有450个左右精通东巴文的使用者,他们能熟练地运用东巴文进行阅读、书写、口头交际等,此外还有一定数量学习东巴文的学员和学生。最近几十年来,因为旅游业发展的缘故,云南省的丽江市开设了几个东巴文的启蒙课程,如果你们两位愿意了解和学习东巴文,你们可以报名并注册学习。当然学习启蒙课程不会让你们达到精通水平。

这个时候我就回想到我的中文慕课是有来自104个国家的注册学员。中文当然不是濒危语言,可是Mazatec呢?Mazatec是濒危语言。如果我们要把Mazatec教学制作成慕课,肯定可以用西班牙语来研发,也许再加上英语和法语。又因为慕课是不受地理限制的,是线上的,所以可以让来自全球的学生去学习,就可以取得很好的教学和传播效果。我当时就意识到慕课可能会成为保护濒危语言和濒危文字的一个重要手段。慕课确实具有大众性和全球性,注册学员的人数没有上限。第一年可能有十万人,然后每年慕课上线几个星期,说不定第三年就是几十万人。在几十万人中坚持学到最后的学员,肯定会比450左右精通东巴文的使用者要多得多。当然,要注册学习我们慕课的学员,不一定能达到精通的水平,可是毕竟他们还是会有一定的水平,说不定还会一直继续学习,所以我的意思是说,慕课可以起到很好地保护、传承、发展濒危文字或者濒危语言或者濒危文化的作用,这是我想说的第一点。

第二点就是回到吴老师的问题,吴老师问的是关于汉字作为第二文字的问题。我显然是借用我中文教学(尤其是汉字教学)的经验,具体地说我开始研发东巴文慕课时,我第一个举措就是制定一个东巴字门槛。门槛这个概念我们都很清楚,所以我说的第二点如果概括起来说:研发东巴文慕课其实也是第二文字语言教育的一个举措。

您如何看待目前疫情对汉语国际教育的影响?您如何展望后疫情时代的汉语国际教育?

我们作为从事汉语二语教育的老师,必须要关心和考虑与对方国家的交流。中文教学最近几十年朝气蓬勃的发展跟中外交流的发展是分不开的。现在去中国的机会是多样的、多元的,去中国的国际航班非常多,不像我最早开始学习汉语时的情况,中国已经不再是像“月球”那样遥远。而且法国的高等院校和中国相关的高等院校之间的交流非常频繁,现在去中国实习、去中国旅游、去中国交流、去中国工作等的机会非常多,这当然有利于提升中文的交际价值。

在疫情爆发以后,中外交流的发展缓了下来,我作为从事汉语教学几十年了的老师就开始有些担心。我担心我们现在一些要选修第二外语的法国初中学生不一定会去选修汉语了。因为

如果他们以为不能去中国了,那还不如去学其他能去的国家的语言,比如说西班牙语、意大利语、德语、俄语,甚至日语或韩国语等。从2020年一直到现在,中外交流放缓的情况并没有好转。所以我担心这对汉语第二语言教育会产生不良的影响。因为在一定程度上中外交流是暂时中断了,当然我对中外交流的中断有亲身体会,我开始学习中文的时候中外交流就中断了。我当时因为“文革”爆发,所以我以为没有机会去中国,更没有机会用中文工作。现在中外交流又中断了,如果再这样继续下去,我估计会有影响,这个影响会有多大还很难说。因为像任何事情一样,我们必须得客观地、科学地分析这件事的影响,它对中学的招生和对大学的招生一样吗?它对高等教育专业生和非专业生的影响一样吗?我不知道。可是我估计或多或少会有影响,这是肯定的。

您于1984年创办法国汉语教师协会,并担任第一任会长。能跟我们谈谈当时成立法国汉语教师协会时的情况吗?

如果我没记错的话,我们1984年创办的法国汉语教师协会是全世界第三个以汉语教育为主题的协会。最早成立的协会是美国协会(60年代),其次是我们的法国汉语教师协会。同年,1984年德国成立汉语工作小组,1988年改名为汉语教学协会。

值得注意的是,法国三年前(1980年)已经成立了法国汉学学会,所以可以补充提出的问题是:法国当时已经有了法国汉学学会,为什么还要另外再成立一个法国汉语教师协会?我觉得你们的问题可能应该这么问。这个问题比较好回答,因为法国在汉语教育上一直在欧洲处于领跑地位,我们讲过,20世纪50年代末第一所中学开设了汉语课程,然后60年代又增加了几所,70年代达到了几十所中学(大部分是高中,个别是初中)的规模,反正无论怎么样比任何其他欧洲国家都要多,再加上大学又增加了几所中文系,所以在这个基础上我们感觉到有必要成立一个专门以汉语教育为主题的学会。

我记得当时我的一个老师Yves HERVOUËT,中文名字叫吴德明,他是著名汉学家,他是教我文言文的老师。当时吴德明教授是法国汉学学会的会长,他知道我是法国汉语教师协会的创始人之一,所以当我们成立了法国汉语教师协会之后,有一次他问我:“你们为什么成立了这么一个协会?”他的意思是说:不是已经有法国汉学学会了嘛!我当时直爽地跟吴德明教授说:“我感觉我们从事汉语教学工作的教师确实有共同面临的问题需要讨论,需要交流。”我想让他明白法国汉语教师协会跟法国汉学学会的宗旨是不一样的,我们所共同面临的问题是法国汉学学会解决不了的,所以我们才决定成立法国汉语教师协会。法国汉语教师协会成立以后,我们很快就举办了一些能满足一线教师重大需求的活动。

法国当时已经有了相当一部分的汉语老师,包括通过了中文专业师资认证会考的老师(我就是其中之一)。别忘了,当时法国的汉语教材并不多,只有中国大陆出版的教材。我在80年代法国汉语教师协会的一次年会上发现,有相当一部分老师就跟我一样的,使用的是自己编写的教材(没有正式出版,自编自用)。你们可能会问这是为什么?因为毕竟中国大陆出版的汉语教材是有法文版的。选择使用自编教材的一个重要原因是老师们觉得中国大陆出版的教材不对题,不符合汉语的内在特征,另外内容是涉及到工厂、人民公社、雷锋叔叔等。我在法国汉语教师协会1987年的年会上听到了几位汉语老师(大部分都是法语母语者)的发言,我请他们用自编教材的头几课书的内容表演一下,比如怎么备课、怎么上课、怎么练习。此后我们每年都会交流有关汉语教学的问题。应该说,因为法国教育部当时在这方面几乎不能向我们提供什么帮助,所以我们法国汉语教师协会就在这方面起到了一定的作用。

欧洲汉语教学协会又是在什么样的情况下创立的呢?目前欧洲汉语教学协会的主要职能有哪几个方面?您觉得法国汉语教师协会、欧洲汉语教学协会、世界汉语教学学会有哪些共同点和不同点?

欧洲汉语教学协会在一定程度上反映了中文教学本土化的需要。虽然中国在国际中文教育的资源贡献上起着很大作用,可是有很多方面其实中方是不太了解的,甚至有的方面中方是根本不了解的,比如说中等教育的汉语教学。

中等教育的汉语教学不仅是当前中文教育的活力所在,而且是中文教育的未来。跟别的大语种一样,中文教育在未来也不能例外,就是要以中等教育的中文教育为主流。可是,我已经说过了,中国学界他们并不了解,而且在一定程度上不能了解,因为在中国除了国际学校以外,没有中学阶段的中文教育。这也是成立欧洲汉语教学协会的一个原因。因为我们觉得欧洲各个国家的相关机构、团队、协会,不可能仅仅只靠中国的一些机构或者协会提供支持和帮助。

另外呢,正如你们所知,2001年欧洲委员会成员国开始参考《欧洲语言通用参考框架》。很遗憾的是,中方没有参加编写相关的中文的描述点,这么重大的事情也只是欧洲范围的,中方不愿意参加,最终也没有参加。可能因为这些原因,我们觉得欧洲的中文教学毕竟有一些共同的问题需要面对,还不如成立一个欧洲范围内的跟中文教学有关的协会。因为当时无论哪个欧洲国家,他们的中文教育确实有明显的上升,有显著的发展。从2014年开始,我们经过近一年的筹备工作,2015年的筹备会议在法国举办,2015年的成立会议也是在法国巴黎举办。为什么这两次会议都在法国?因为欧洲各个国家的汉语教学界都一致认为法国确实是欧洲中文教育的中心。我给你们讲过,这里有意识方面的原因(尤其是法国中等教育的汉语教学起步较早),还有我所说的学科化的原因(法国经过了学科化这个阶段)。2015年2月16日,我们就正式成立欧洲汉语教学协会。常委会(现在有7位常委)当然是执行层面,我们经常线上线下开会,每两年举办一次国际研讨会。

下一次,就是第四届欧洲汉语教学协会的国际研讨会,将于2023年在英国南汉普顿举办。第三届于2021年的年底在葡萄牙顺利召开,因为疫情当时有所好转,所以我属于是去葡萄牙参加会议的一位常委,当然也有的常委是在线上参加。第四届是定于2023年举办,第五届是定于2025年举办,我们已经跟捷克的奥洛穆茨大学(Palacky University Olomouc)取得了联系,这所大学办过很多学术会议,所在的城市离布拉格大概有两个小时的火车车程,所以2025年在捷克举办第四届欧汉会国际研讨会的可能性很大了。

我们现在比较大的一个职能和目标是要继续完成“欧洲汉语标准项目”(European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL),我们现在正在向中国教育部中外语言交流合作中心申报项目,这几天我们要把申报材料交上去,如果顺利的话就可以拿到两年的资助,由我们做执行机构,看看我们跟中方如何合作。我们的目标是完成B1、B2和C1(我们暂时不做C2)这三个级别的汉语语言点描述。我们另外的一个目标是编出欧洲各国的汉语教育状况报告和与中国相关的报告。我们重点在分析和展望,而不仅仅是呈现数据。我们认为,数据现在大家都可以拿到的,然而毕竟数据有时候很难分析,所以我们想把重点放在对现状的分析和对前景的展望上面。

我们现在共有7位常委,除了我是第一任会长,司库(财务负责人)也是法国(因为欧洲汉语教学协会的注册地在法国)的周小珊教授,还有伦敦的张新生教授、瑞士的牧晨曦教授、西班牙巴塞罗那的赵敏康教授、爱尔兰的李岚教授和葡萄牙的孙琳教授。

最后一点非常重要的,欧洲汉语教学协会除了我们常委会以外还有一个理事会。理事会的最大特色在于我们有最广泛的国别方面的代表性。因为我们是欧洲汉语教学协会,所以应该有尽可能多的代表欧洲每个国家的理事,甚至还有一些特约代表。我们现在一共有二十几位理事,比如说有匈牙利理事、芬兰理事、意大利理事,等等。我们也有特约代表,比如说塞浦路斯,塞浦路斯只有孔子学院,可是因为孔子学院不完全是当地的,所以我们就接受塞浦路斯作为孔院的特约代表,而不是作为理事;再比如以色列,以色列按地理位置不属于欧洲,可是在相当

一部分的国际机构中，以色列是加入了欧洲的一些国际机构，而且在以色列教育部有一位汉学家和汉语教育家，我们就请他作特约代表。

您是法国国民教育部任命的第一位汉语专职总督学。您能谈谈法国教育部当时为什么决定设立这一职位吗？这一职位的主要工作内容包含哪几个方面？

好的。正如你们所知，法国的教育情况是大学拥有高度的自主权。法国高校当然归属教育部管辖，可是教育部也必须得尊重每个大学的自主权。所以总督学，尤其是我当时那个年代，是无法去督查大学的。也就是说，主管汉语的总督学也无法去督查大学的中文教育。其实当时我的一些中文系的同事早就意识到，大学的中文教育确实有必要有人来进行指导，可是就因为这条原则，当时这是不可能的。

总督学的管辖范围应该说是从小学、初中、高中，以及高中毕业会考之后的专科学校（相当于中国的中专）。君姬，你可能知道有一些文凭是技术文凭，包括法国大专技术文凭（*Brevet de technicien supérieur, BTS*）、精英渠道的预科教育之类也是归属总督学管辖。预科虽然属于教育部高教局管辖，这应该说是精英渠道，就是准备考入精英高校（不是普通大学），当时我在预科的中文教育方面做了不少工作。现在我回到你的问题，你将明白为什么我会提到1958年大巴黎远郊的一所中学在全世界首次开设了中文课程，我觉得这是历史性的一个举措，甚至我认为可能跟法兰西公学院第一任教授差不多一样重要。如果不了解情况，你也许会感到很惊讶，这跟法兰西公学院的雷慕沙教授能比吗？其实我觉得完全可以相提并论，因为只有让中文加入到一个特定国家的国民教育体系之中，也就是说进入中小学（尤其是中学），最后才能让中文纳入该国的高中毕业会考。一旦中文纳入了高中毕业会考，那么届时就必须得制定相关的教学目标和相关的教学大纲，这是到现在为止大部分的大学（无论是法国还是任何其他国家）所没有的。请注意，我说的是没有严格意义上的教学大纲，你可以去问德国、法国、美国、西班牙、意大利等国任何一所大学的中文系：“你们的学生到了毕业的时候能达到什么样的中文能力等级？”他们无法回答，他们还是遵循比较传统的教学模式，主要就是知识的积累。

1968年，法国把中文纳入高中毕业会考，这是全球第一次，这也确实是历史性的时刻。我很早就提出来并且反复强调：中国学界对中等教育的中文教学是比较陌生的。当时不一定有很多学者明白我的意思。我认为中文教育的现在和未来，最关键的一步就在于让更多的国家把汉语纳入国民教育体系和纳入高中毕业会考的必考科目之一。因为其他大语种都经历了这关键的一步，这就是主流。

因为法国在上个世纪50年代末已经有几所中学开设了中文课程，1968年也把中文纳入高中毕业会考，所以70年代法国教育部就任命了一个兼职总督学，意思就是让一个大学中文系的教授（无论他懂不懂教学法都没关系）来负责中文教育的指导工作。教育部需要有一位相关专业的教授在高中毕业会考的考题上签字，并且仔细地校对笔试题目。在法国，笔试是全国性的试题。因为法国是中央集权国，所以全国的笔试都归属巴黎的法国教育部管辖。因为高中毕业会考必须得有中文笔试题，所以教育部才想到要任命一个兼职总督学。当然，兼职总督学是没有时间和精力去推动汉语教学并制定汉语教育政策的，可是这应该说也是法国其中的一个第一。到了80年代，这是我已经开始教汉语的那个年代，当时我们的汉语老师不多，尤其是获得中文专业资格证的老师更少。我当时已经认识了这位在巴黎东方语言文化学院东语系任教的兼职总督学，我们的关系也不错。我当时是普通老师，可是我跟他经常沟通。1985年，我跟他说我研发了第一版的400字门槛集，这位兼职总督学很快就接受了我的理念，而且他还让教育部宣传和推广。当时的法国汉语老师都一致支持我的400字门槛集，而且他们也觉得只有制定一个门槛集，中文作为高中毕业会考科目笔试的问题才能得到解决，这个我已经说过了。好，

后来又换了一位兼职总督学,那位兼职总督学是一个从事语言学研究的教授,我们也是认识的,我们偶尔也沟通交流。而且1984年我们已经创立了法国汉语教师协会,我就是创始人之一,当时的兼职总督学和我的关系都很好。

一直到90年代,那位兼职总督学要退休了。他退休之前跟我联系,他说:“我快要从教授的职位上退休了。关于兼职总督学呢,你愿意不愿意接任呢?当然没有任何什么福利,只是如果你去外地考察,交通费由教育部承担。”他说兼职总督学是一项辛苦的工作,他跟我联系可能是知道我会比较感兴趣,所以我就说好,我就答应了。我说如果需要我的话,我就代表我们这个学科来从事这项工作,我从1991年开始就已经是巴黎第七大学中文系的副教授。有意思的是,过了几个星期他又跟我联系,他说恐怕有一些问题,教育部看了我的履历,他们发现我是法国汉语教师协会会长。我说我是法国汉语教师协会会长,他说怕是会有冲突。因为民间协会(比如说法国汉语教师协会)其中的一个宗旨和责任是有时候要去找教育部,向教育部提出要求,甚至语气有时候可能也会比较重,比如说批评教育部在汉语教学方面做得不够等等。我记得很清楚,我当场就说我不能放弃法国汉语教师协会,这是绝对不可能的啊,我们有那么多的会员。这样一来,后来就没有消息了。等到有一天,这是特别逗的一件事情,我回到我原来教过书的那所中学,很偶然地遇见了校长。他一看我就说:“祝贺祝贺!真诚地祝贺你!”我说:“您祝贺我什么?”他说:“你当然知道了。”我说:“我真的不知道你祝贺我什么。”他说:“你没有看到教育部正式发布的通知吗?”我说:“没有。”他说:“你现在是兼职总督学。”我本来真的不知道,所以我问:“是正式发布的吗?”他说:“是正式发布的。”所以从1998年开始,我是正式的兼职总督学,与前任的两位兼职总督学所不同的是,汉语教育确实是我大学的学术专业,而前任的两位不是。

从那时起我就开始担任兼职总督学这个职务,可是问题在于正好1998年汉语教育就开始上升了。从上个世纪60年代到90年代,汉语教育当然有上升的趋势,可是上升的趋势不是太明显。可是到了1998年,尤其是2000年以后,汉语教育的情况相当于飞机在跑道上跑得越来越快,然后起飞,无论是学生人数还是开设中文课程的学校都在剧增,而且增加得非常的猛烈。可是我100%的工作时间还是在东方语言文化学院中文系,我在2000年申请应聘东方语言文化学院的教授岗位,并成功获得了这个岗位。你们应该也是比较了解我们法国高等教育的体系。我在1997年获得了博士生导师资格,拿到了这个文凭。因为在法国这是一个文凭,我是以中文教学法为专业获得了博士生导师资格文凭,应该说在整个欧洲这也是第一次以中文教育为专业通过的博士生导师资格文凭。只有拿到了这个文凭,我才能申请教授岗位。如果有哪一所大学有正教授的岗位,比如说有一个人退休了,那就有空缺的岗位,而且如果这个岗位明确要求跟中国语言或者语言学相关,那么我就可以申请。2000年,东方语言文化学院正好发布了这么一个岗位,我就去参加面试,结果我就成为该校东语系的教授。所以你们可以想象一下,我拿到了教授这个岗位的同时,中文教育在法国的中等教育阶段,就好像飞机起飞的那个时刻。起飞是什么意思呢?就是每时每刻都有法国各地的初中或高中计划开设中文课程,这些中学大部分之前从来没开设过中文课程。如果这些中学的校长想要聘用一位中文老师,他去打听一下,他只能找到我这个人的名字,因为在教育体系里跟中文有关的就我一个人。虽然我100%的时间都在东方语言文化学院中文系工作,而且很忙很忙,我要来往于法国各地,但是我同时还要去教育部开会,所以我相当于是承担了两份工作。我越来越忙碌,所以说实话我越来越难受,同时应该承认我也很兴奋。因为我从70年代学习的月球语言,那时没有多少人去学习,一直到我作为兼职总督学必须得每时每刻地回应各个学校(包括法国偏远外省的学校都来跟我联系,他们表示愿意开设一个正规的汉语课程)的需求,他们需要汉语老师,需要让我帮助面试,所以这让我感到兴奋。

2000年，法国教育部决定对所有的外语教学大纲进行更新，编制出一个新的版本。其他外语当然早就有了教学大纲，中文不能说完全没有，可是从来没有全面的大纲，只有一些片段，比如像我公布的400个汉字门槛。因为当时有这么一个重大的项目，所以教育部就让外语教学负责人跟我联系。有意思的是他跟我联系的名义，不是我作为兼职总督学，而是我作为中文系教授。这是当时的一个政策，当时的教育部长不太愿意总督学既是评估者又是教学大纲的直接主管，所以我不知道你能不能想象一下：我当时作为中文系教授既要把100%的时间放在中文系的工作上，又要作为兼职总督学负责法国各地东南西北的学校、老师、中文专业师资认证会考等，他们一有问题就跟我联系。不过，第一次编写一个全面的中文教学大纲这件事确实是历史性的，我说的“全面”是跟英文教学大纲、数学教学大纲一样“全面”。我后来就担任法国中文教学大纲的主编，我们于2002年陆续地开始正式发布高一、高二、高中毕业班、初中、小学的正规中文教学大纲。教学大纲在法国教育体制就是像圣经一样，这是必须得遵守的。

好，现在直接回到你的问题。到了2004年，不仅仅是法国，绝大部分国家的汉语教育都在剧增，所以当时我就越来越难受，越来越忙碌，我只好向负责外语的总督学反映了一下。我们总督学团队有一个总负责人，他同时也是英语总督学，我跟他说我确实没法承受了，现在我们汉语教育的规模正在超过已经有专职总督学的那几个语种。

整个过程其实很有意思。因为我当时就是干活儿，忙死了，我后来才知道教育部其实对新设一个中文的专职总督学是比较抵触的，为什么呢？我后来分析可能有两个原因：一个原因是有一些势力是想保护自己的范围。专职总督学在法国算是高官。最早是拿破仑亲自创立的一个团队，他先任命三位总督学。当时拿破仑非常重视教育，他亲自给这三位被任命的总督学说过：“你们今后是我们共和国的眼睛和耳朵”。总督学只向部长负责，而且总督学是终身制。拿破仑的意思是说总督学有一定的言论自由，包括批评中央政府关于教育方面的某一些政策，他有责任批评。同时他只向部长负责，而且这是终身的岗位。我们知道，部长不是终身的岗位，比如现任的教育部长，也许再过两个星期他就要卸任了，可是总督学是终身的，这就保证了总督学作为高级顾问相对的自由，这样他才能自由地发表言论。

我本来以为教育部可能要讨论，因为根据中文现在的教学规模，是不是要设立一个新的专职岗位？我错了！不是增加一个新的岗位，而是要从别的专业拿过来一个岗位。因为总督学是限定的岗位，所以我真的不知道现在我的这个岗位是从哪个团队拿过来的，是数学团队、语文团队、法文团队、英文团队等等（这些学科有好几个总督学）？后来有人告诉我，被拿走岗位名额的那个团队当然就不高兴了，不满意了，这是一个原因。另一个原因就是教育部某一些人可能觉得中文现在确实热，可是会不会像时髦一样过两三年就没有那么热了呢？有一部分人是这么想。也有一部分人说：“不！看来这是一个比较彻底的趋势，是一定能维持下去的趋势。”另外呢，我也是后来才知道哪个政府部门对设立中文专职总督学最支持呢？不是教育部，而是外交部，这是出乎我的意外之外的。我当时在北京就认识了现任的法国驻华大使和一些外交部的人士，没想到他们最支持法国有一个汉语专职总督学，可能其中的一个原因是说这有利于文化交流。吴老师，你可能不知道，法国外交部的其中一个职责就是文化，这跟别的外交部不一样的，比如说法语联盟在一定程度上跟外交部是有一点关系的，当然不是直接关系。

后来的结果是，我于2006年3月1号被法国教育部任命为第一位汉语专职总督学。其实，在2005年的年底，教育部部长和办公厅主任倾向于设一个专职的地方督学，而不是一个专职总督学。我是后来才知道，教育部说我们先让白乐桑教授继续担任兼职总督学，因为我们看到法国中文教育规模越来越大，白乐桑教授忙不过来，我们先创立一个专职的地方督学。地方就是地区，当然地方督学不是总督学，不是向部长负责的，而是向学区长负责（学区长相当于中国各省教育厅的厅长）。当时有这么一个倾向，多数派是支持创立一个地方汉语督学，可是因

为教育部长的办公厅主任的坚持，他是少数派，他说：“不！我们应该设立一个专职总督学。”后来这就成为多数派的观点。2006年的年初，因为中文教育的规模已经超过了有专职总督学的语种，比如说中文教育规模已经超过了阿拉伯语教育规模，所以总体来说新设一个专职总督学已经成为大家的共识。因为法国是讲法治的国度，所以教育部不可能直接跟我联系，我要参加面试嘛，只能间接地通过我们外语总督学团队的负责人跟我联系。那位外语总督学有一次给我来电话，说看来教育部长和办公厅主任好像现在倾向于新设一个专职的汉语总督学职位，如果教育部发布这个职位，你愿不愿意申请？他说如果你不愿意申请，那他们就不会发布这个职位。我说请给我两天的考虑时间。因为这是我从来没想过的，所以过了两天以后，我又给那位外语总督学打电话，我说看来我不得不答应，因为这关系到我们学科的发展和建设。可是我也跟那位外语总督学说，如果我被任命为总督学，那个“总”字，我不一定能承受。总督学的“总”是包括以下几个意思：第一就是向中央和教育部负责；第二就是说比如一个数学总督学，可能他70%-80%的服务时间是跟数学教育有关，可是剩下的时间也许跟数学没有任何关系，而是跟教育部跨专业的一些教育方面的问题有关（即跟自己的专业无关）。我当时是已经知道这一点的。我坦诚地跟他说，我毕竟不太愿意当什么高官，我只是想给汉语教育的学科建设做一些工作，所以我当时回复他的话是：我同意、我答应参加面试申请，如果我被任命的话，我会全身心地服务于汉语教师团队和汉语教学工作。我想让他明白，我要把全部时间放在汉语教育方面。因为我觉得应该让他知道，然后他们自己决定愿不愿意。后来，候选人就只有我一个人，2006年3月1号我就被任命了。最后一点很有意思，这件事又是法国的第一。我是在2006年3月1号被任命为汉语专职总督学的，3月10号法国两位部长（其中一位就是教育部长，还有另外一位部长）和中国驻法国大使亲自出席一个新闻发布会，新闻发布会的主题是“发展汉语教育”。据我所知，这是全世界可能第一次有教育部长亲自出席参加的一个以“发展汉语教育”为主题的新闻发布会，这是在2006年，算比较早。

法国的汉学独树一帜，在世界上处于举足轻重的地位，您觉得主要跟法国的哪些社会文化要素有关？法国长期以来的汉学研究对之后的专业汉语教学有很大的影响吗？

我先回答你们的第一个问题。我们做科学研究的人都知道偶然性是不存在的，比如说我为什么在上个世纪60年代末就走向汉语学习，这从表面上看当然是有一些偶然性的，可是其实我觉得这根本上是必然性的，是我个人的必然选择。

法国汉学确实在世界上算比较靠前的，这肯定不是偶然的。像我之前已经讲过的一点，最早比较科学地分析中国语言，我突出的是“比较科学地分析”，其实是一个法国学者同时也是一位耶稣会士，他就是马若瑟神父（Joseph dePrémare,1666-1736）。幸好已经至少有两位学者考究过这个问题：为什么会是法国的耶稣会士？更早不也有葡萄牙、意大利、西班牙的耶稣会士吗？他们都接触过汉语，那为什么要等到马若瑟神父才能第一次对汉语有一个理性的认识？你们知道这两位学者是谁吗？中国学者的名字叫高名凯，欧洲学者的中文名字叫何莫邪（Christoph Harbsmeier）（他也是一个非常有名的、目前还健在的北欧汉学家），这两位学者就专门研究过马若瑟神父。他们得出的结论也是一样的，就是说在马若瑟神父那个年代，法国有一个比较先进的语言哲学流派，马若瑟神父像任何学者一样不得受其影响。他是因为受到当时的Port-Royal语言哲学流派的影响（这是比较理性的一个流派，当时是法国主流的语言哲学流派），所以他才以科学的眼光去分析汉语。当时的法国对艺术和文化的推广应该说是比较重视的，尤其是路易十四，正是因为重视文化，法国后来就产生了一个东方主义的思潮。东方主义最开始专指文学艺术方面的东方主义，很多小说家、作家、诗人、画家、音乐家，他们觉得他者文化能丰富自己，认为不能只局限在自己的国民文化之中，了解他者可以丰富自己的创造能力。之所以当时的画家、作家、诗人有一度非常流行打着背包去北非、去中东，是因为对他们来讲东方

是从北非开始，也是从中东开始。因此，法国当时有一个专门的，尤其是在文化方面的比较开放的精神，在文学艺术方面的东方主义逐渐地转化为学术的东方主义，然后就产生了阿拉伯学、波斯学、日本学、汉学，我觉得这可能是跟最早的文学艺术方面的东方主义有关系，只是后来开始逐渐地专业化了。

吴老师你下次来巴黎的话，我可以带你去参观巴黎的雨果故居。你一进门在客厅里面，你会发现有很多中国古董。为什么？因为雨果也不例外，雨果当时周末就跟他的情人朱丽叶·德鲁埃在一起，他们喜爱中国古董，买了很多中国古董，所以现在雨果故居的墙上就有很多中国古董。这是艺术方面的东方主义。后来艺术方面的东方主义逐渐转化为学术的东方主义。因此没有偶然性，偶然性是不存在的。后来你们都知道，法兰西公学院于1814年成立，然后东方语言文化学院于1843年成立中文系。来自欧洲很多国家的学生如果想学习汉语，要么去上法兰西公学院的汉文课程，后来去上我们东方语言文化学院中文系的课程。

这些学生回国以后，他们在意大利、德国、荷兰等别的国家也形成了自己的汉学学术研究传统。最后的一个回答是，1685年路易十四派遣五位“国王数学家”来华（1688年得到康熙的召见），法国跟其他欧洲国家不同，法国当然很早就跟中国建立了联系，可是这个联系不是贸易的，最开始就是文化的和跨文化的，而且是双向的。如果讲到最近的年代，你也会发现作为国民教育体系，法国高中毕业会考你可以选考的语种是整个欧洲最多样的。即使是你自己学校没有开设的语种，你都可以报考，包括非洲一些小小的语种。在经过法国教育部的正式许可以后，你就可以报考去参加那个语种的考试。这可能就反映了我个人理解的在法国大革命中叫作普世观念的一个理念。普世观念，应该说是从法国开始的。普世就是 *universel*，普世观念就是 *universalité*，普世观念跟外语教育多元化，我觉得两者是有直接关系的。

法国长期以来的汉学研究对之后的专业汉语教学有很大的影响吗？

怎么说呢，我觉得不一定。我的意思是，法国汉学传统有他的伟大之处，这是大家都应该接受，我当然也非常赞同。可是我们无论怎么样，也要客观地、冷静地思考。传统嘛，我们都知道既有褒义的意思，也许也会有一些负面的意思，所以可能也可以这么说，正好因为汉学研究的传统，最后中文教育是不是会走向太传统呢？从教学的角度我觉得两者不一定是直接的、正面的影响，也许会有一些间接的、负面的影响，比如说，过于重视书面语。

我举一个例子，我觉得我们汉语教育到现在，在法国（可能别的欧洲国家也一样）存在的一个问题：把汉语教育与英语教育进行同等看待。我把汉语称之为一种“远距型语言”，也就是说学了三四年的汉语所能达到的水平不可能跟学了三四年的英语一样，可是教育体制还没有接受这一点。学了三四年之后，就要走向硕士研究生阶段了。君姬，你最清楚了，到了硕士阶段，在法国汉语语言的课程大大地减少了。如果学生的专业是英语，这可以理解、可以接受。可是如果学生的专业是汉语呢？我觉得到了学士学位，语言能力还远远不够，除非你中间在中国待了一两年。另外，还有一个原因就是你在从大一毕业，除了语言课以外，中文系的其他课程都是用法语讲，比如说中国文学、中国古代历史、近代历史、当代历史、文言文等，当然我们会翻译一些，可是老师讲课是用法文讲。我觉得这不就是传统嘛，可是我作为从事汉语教育的学者，我认为是传统在这点上是有了一点负面的意思。

据我们了解，您和浙江大学的龚君姬老师正在准备“法国的汉语传播史研究”这一项目。您能简单介绍一下这个项目吗？您觉得学科史研究在二语教学中处于什么样的地位？

谢谢你提出的问题，因为这确实是很重视的一个项目，原因当然不止一个。最直接的原因，当然可以说我们对法国的汉语教育很了解，所以我们知道法国的汉语教育历史很长也很丰

富,既有一些小故事又有一些重大的事件,这当然也对的。可是我觉得不止这一点,还有一个我觉得跟我们国际中文教育有关,这可能也是我们国际中文教育学界的一个分歧。我从上个世纪90年代初经常接触中国对外汉语教学界的学者,参加过很多在中国举行的国际会议,并担任了世界汉语教学学会的常务理事。

我发现中国学界和我们法国学界有一个分歧,就是他们不怎么关注,不怎么重视学科史(学科的历史),比如对外汉语教学的历史。汉语作为二语教育的历史,中国学界不仅是不太重视,而且好像认为不属于我们的学科,好像应该让像张西平教授那样的汉学研究专家牵头去做,还有像北语的老前辈阎纯德教授牵头去做。阎纯德教授他是法语人才,我跟阎纯德教授很熟,我跟张西平教授也很熟,可是他们都不在对外汉语教学队伍当中。从中国对外汉语教学的角度来看,学科史研究好像不属于对外汉语教学研究的领域。关于这一点,我敢用“我们”,“我们”欧洲和法国的科学传统是认为任何一门科学(其实也可以说“学科”)的历史其实是属于这门科学的范围内,当然也是归属于哲学所谓的 *épistémologie*。可是我要提醒吴老师, *épistémologie*, 中文既可以翻译成认识论,也可以翻译成知识论。*épistémologie* 有两个分支,一个是欧美分支,一个是法国分支,两者的色彩不太一样。这个大家都知道,当然两者是互补的,我当然是直接受法国认识论的影响。法国认识论是被列为哲学的一个分支。我还没上大学的时候,法国的高中毕业班有哲学课。我们的哲学老师给我们讲科学认识论,也就是说学科认识论的知识论,老师讲得很多,他说任何一个学科都有它的一个发展过程,这个发展过程要经过所谓的认识断裂这个阶段,就相当于质变(中文所说的质变)。也就是说,从普通的意识形态式的知识跳到科学这个层面,中间有一个认识方面的质变,这是法国认识论的创始人巴什拉所提出的认识论断裂(*rupture épistémologique*),也就是知识方面的断裂。我当时修哲学的时候很受启发,我也读过比如说从认识论的视角研究生物学的发展过程,非常有意思,这确实在我们这里是属于哲学的一部分,研究任何一门科学的发展非常有意思。

我最近几年经常回顾我上高中毕业班和大学时所接触过的科学认识论,我很受启发,没想到几十年以后,我就会把这些观念应用在研究汉语二语教育史上。比如说巴什拉特别突出强调的“认识论障碍”,就是 *obstacle épistémologique*。他说任何一门科学都会经过和应付一些认识论障碍,知识方面的障碍,包括要克服种种成见等等。我最近几年确实再次意识到了:巴什拉说得太对了。也就是说,我们对汉语二语教育历史的认识也不例外,也是要经过种种危机的状态,要经过种种的所谓的认识论障碍。

第一,法国的这段历史是最长的,还有法国一直领跑,要讲的故事和人物特别多,发生了很多有意义的事情。第二,就是刚才说的从科学认识论的角度去做一些考据和挖掘工作,要挖掘出表面的偶然性背后有哪些必然性,所以这是我们这个项目的意义所在。

您学习汉语和教授汉语的时间加在一起,已经有五十几年了,我们想问问您:是什么原因让您一个法国人一直致力于传播汉语和中华文化?

如果我要去看一个精神分析学家,我就让他回答这个问题!不过我相信一点:个人的心理决定一切。我为什么走向汉语,而且我走向汉语为什么不只是从事研究,或者不只是从事教学,我为什么既做教学、又做研究、还做推广,这很难说。这是不是属于个人的特性,个人的特点。我没有去看过精神分析学家,如果我哪天去看精神分析学家的话,我建议你跟他联系,看看他愿意不愿意回答。

同时我也相信:我们都是继承者,我们都是传承者。我不是耶稣会士,可是毕竟我们汉学界可能有相当一部分人有意地(可能更多的是无意识地)继承了耶稣会士的那种精神,我们确实是想要搭建两种文化的桥梁,精通对方国家(比如中国)的语言,然后给欧洲人、给法国

人传播和解释，所以我们都是我们自己的过去的传承者。另外我们也是有个人动机，你知道我对个人动机是比较重视的，所以目前只能这样回答你的问题。

基金项目

此访谈得到 2022 年浙江省来华留学教育科学研究重点委托课题“国际中文教育 MOOC 与教材：同向同行”与“中央高校基本科研业务费专项资金资助”的经费支持。

投稿：2022 年 8 月 25 日；接受：2022 年 11 月 21 日；出版：2022 年 12 月 22 日

作者简介

吴剑，浙江大学国际教育学院助理研究员，教研组长。2014 年获北京师范大学文学博士学位，同年进入浙江大学哲学博士后流动站工作。研究兴趣为词汇语义学、汉语作为第二语言的习得。

龚君姬，浙江大学传媒与国际文化学院特聘副研究员，北京大学比较文学与世界文学硕士、法国国立东方语言文化学院 (INALCO) 语言与文化教学法博士。曾先后在法国巴黎索邦大学、斯特拉斯堡大学、巴黎楠泰尔大学任教，拥有十余年的汉语作为第二语言的教学经验。主要研究领域包括：法国中文教育史、汉语作为第二语言习得、中外文化对比研究、称谓语研究。

We Must Pay Attention to the Study of the Subject History of International Chinese Education: An Interview with Joël Bellassen (Part 2)

Jian Wu

Junji Gong

Zhejiang University, China

Abstract

This is the second half of our interview with Professor Joël Bellassen. In this part of the interview, Professor Joël Bellassen talked about the uniqueness of Chinese education, the important role played by the Chinese teachers' Association, the relationship between the tradition of French Sinology research and Chinese teaching, and the project "Research on the History of Chinese Communication in France", which he is carrying out. His main views are as follows: (1) We should attach importance to the study of the subject history of International Chinese Education, and the history of any subject belongs to this subject; (2) We should attach importance to the interpretation of the concept history of International Chinese Education. For example, "teaching" as a subject keyword corresponds to three different words in French: "enseignement, didactique, pédagogie"; (3) We should pay attention to the positive role played by Chinese teachers' associations in various countries in organizing discussions, guiding teaching, and integrating into the local community; (4) We should pay attention to the role of the syllabus and grade standards and standardization of Chinese teaching in the secondary education stage; (5) We should pay attention to the value and significance of new forms of teaching media such as MOOC in the future Chinese online teaching.

Keywords

Subject history, concept history, syllabus, grade standard, Chinese Teachers Association

Jian Wu is an assistant researcher of International College at Zhejiang University, China. In 2014, He graduated from Beijing Normal University with a doctor's degree in linguistics and applied linguistics, in the same year, he joined Zhejiang University as a postdoctoral research fellow in philosophy. His research interests include lexical semantics, Chinese as a second/foreign language teaching and learning.

Junji Gong is an associate researcher in the College of Media and International Culture at Zhejiang University. She obtained her master degree in Comparative Literature and World Literature at Peking University and her Ph.D. degree in Linguistics and Language Teaching from the INALCO University

in France. She has taught Chinese as a second language for over 10 years successively at Sorbonne University, University of Strasbourg, and University Paris Nanterre. Her research focuses on the history of teaching Chinese in France, the acquisition of Chinese as a second language, the comparative study of Chinese and foreign cultures and terms of address.