

基础教育语文教材汉字定量研究及基础教育字表研制

周美玲 著

嘉应学院中国语言文学科学术丛书

中国社会科学出版社

G633.3/47

基础教育语文教材汉字定量研究及基础教育字表研制

周美玲 著

嘉应学院中国语言文学科学丛书

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育语文教材汉字定量研究及基础教育字表研制 / 周美玲著.

—北京: 中国社会科学出版社, 2014. 8

ISBN 978-7-5161-4634-7

I. ①基… II. ①周… III. ①中小学—语文教材—汉字—
教学研究 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 178287 号

出 版 人 赵剑英

责任编辑 关 桐

责任校对 韩 杰

责任印制 王炳图

出 版 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)

网 址 <http://www.csspw.cn>

中文域名: 中国社科网 010-64070619

发 行 部 010-84083685

门 市 部 010-84029450

经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司

装 订 廊坊市广阳区广增装订厂

版 次 2014 年 8 月第 1 版

印 次 2014 年 8 月第 1 次印刷

开 本 880 × 1230 1/32

印 张 9.25

插 页 2

字 数 242 千字

定 价 35.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社联系调换
电话:010-64009791

版权所有 侵权必究

本书出版得到中央财政支持嘉应学院发展
专项资金“汉语言文字学学科建设”项目资助

感谢嘉应学院科研处出版基金、嘉应学院文学院资助

序

苏新春

美玲君是从我学习的博士生中第一位以基础教育教材语言为研究对象的。这里有一个契机，2005 年教育部语信司将国家语言资源监测与研究中心教育教材语言分中心放在了厦大。它下面有五个分中心，分别关注着平面媒体语言、有声媒体语言、网络语言、教育教材语言及少数民族语言等五大领域，教育教材语言领域要处理的语料量不算大，没有其他中心那样动辄数亿字的规模，但它的意义却格外突出。几乎所有的人都要经过学校教育，几乎所有的学科知识都要由教育教材语言来承载。中心成立后，我们刚刚完成最基础最要紧的理论准备，探索了教育教材语言的“对象语言”与“叙述语言”，初步理清了它们的构成、作用、特点及相互关系，美玲就来到了这个团队，开始了筚路蓝缕的工作。从这个角度看，美玲的这份成果可以说是与中心一起成长起来的，它受到人们更多的关注也就很好理解了。如果说它有的地方还不太完善，那首先也是因为这个领域蕴藏着的東西太多，已有的可资借鉴的东西太多有关。这是一个有着极为丰富内涵，前途极为诱人的研究领域。

这部书以基础教育的汉字学习为对象，重点探索了“量”与“序”的问题。教育教材语言的基本研究任务可用三句话来概括：“学什么不学什么”，“先学什么后学什么”，“怎么学”。美玲的著作紧紧围绕着前两个问题来进行，探索了基础教育要学

哪些字，先学哪些字后学哪些字。我国已经颁布的语言文字规范标准，大部分是有关汉字的，基本上都集中在字量字形字音。字量上 3500 是一个很重要的量，无论是之前的《现代汉语常用字表》，还是现在的《通用规范汉字表》，取的都是这个量，但对这个量的内部构成却都没有做进一步的划分。这显然是不够的，因为具体教学总是要落实到学段、年级，要落实到每册教材与课文的。因此，“字序”就变得十分重要了。这里的“字序”不是指笔画顺序、读音顺序，而是在一定范围“字量”中汉字的编排顺序，特别是学习之序。美玲的著作在努力地解决这个问题，显然是十分有意义的。他从多方面作了剖析，将语文教材中文言文与现代文的用字分别考察，将首现汉字与总体汉字分别考察，从所有汉字习得中分出会认字与会写字，都体现出了他的精细处。

美玲的知识背景是纯中文的，硕士阶段研究的又是更注重语感的语用学修辞学，可他通过自己的努力在很短时间就完成了对“理”“工”研究方法的“兼具”。我们在阅读中已能很充分地感受到作者那清晰可辨的思路，无论是整体研究框架的逻辑性，还是对具体材料的可论证性，都展现出了一种从容、平和、合理与完整。风格是恒定的，它也会体现在作者的为人处事上。在美玲毕业后的去向选择，在教学与科研、工作与生活的关系处理上，都表现出了温而稳、和而进的特点。是这种风格的研究者更适合教育教材语言的研究，还是教育教材语言因它的深奥沉静而更需要这样的研究者，难以具论，但美玲这么快就能有所成，说明他是一位非常适合这个领域的研究者。

对有着极为丰富内容的教育教材语言研究领域，对一个尚在开拓、积累过程中的认知世界，任何一项研究成果都是值得我们期待的。同时它也给了我们更多更有价值的启示：如何在教材语料外，考察更多的影响着学生语言学习的语料；在关注教育教材

语言本身的同时更深入地考察语言能力的培养；在关注语言能力的培养的同时更深入地研究与知识汲取的关系，都是下一步值得花更大气力去面对的问题。这不仅是对美玲的期待，也是我们共同面对的问题。

2014 年 1 月 29 日

于厦门湾南岸·海悦品斋

目 录

序	苏新春 (1)
前言	(1)
第一节 研究缘起	(1)
第二节 研究对象	(14)
第三节 研究目标、方法、意义	(15)
第一章 教材语言理论探讨	(25)
第一节 教材语言理论的思考	(25)
第二节 教材对象语言层级性、序列性理论思考	(36)
第三节 教材对象语言之汉字使用调查的意义	(40)
第二章 教材对象语言之课文用字分析研究	(46)
第一节 教材课文用字概貌分析	(46)
第二节 教材课文现代文、文言文用字分析	(69)
第三章 教材对象语言之生字首现和课文用字复现研究	(78)
第一节 四套教材生字首现调查研究	(78)
第二节 四套教材课文用字复现分析研究	(83)
第四章 教材对象语言之会认和会写汉字分析研究	(98)
第一节 四套教材认字识字安排	(98)
第二节 四套教材认字识字呈现方式分析	(101)
第三节 四套教材会认字、会写字的统计与分析	(109)
第四节 人教版和苏教版会认和会写字的比较分析	(118)

第五章 基础教育教材分级字表的研制准备	(127)
第一节 基础教育教材分级字表研制目标	(127)
第二节 基础教育教材分级字表研制方法和原则	(135)
第三节 基础教育教材分级字表研制的依据	(140)
第六章 基础教育教材分级字表的研制与检测	(156)
第一节 基础教育教材分级字表研制过程	(156)
第二节 基础教育教材分级字表研制结果检验	(164)
第三节 基础教育教材分级字表与其他字表的比较	(168)
第四节 研制过程中的难点和有待解决的问题	(182)
结 语	(185)
一 本书工作总结	(185)
二 后续工作展望	(188)
参考文献	(190)
一 著作类 (按正文出现的先后排列)	(190)
二 论文类 (按正文出现的先后排列)	(193)
附录 1 基础教育教材分级汉字字表 (试拟表)	(199)
附录 2 表格索引	(280)
附录 3 插图索引	(283)
后 记	(284)

前 言

第一节 研究缘起

教材语言作为一个全新概念的提出始于厦门大学苏新春教授。这一概念是在国家极为重视教材研究的基础上提出来的。2005年由教育部语言文字信息管理司和厦门大学共建的国家语言资源监测与研究中心教育教材语言分中心成立，该中心的成立显示教育教材语言已经作为一个专门的语言现象为大家所关注，教材语言已经成为一个独立的研究对象。教育教材中心自成立之日起，连续七年（2006—2012）参与《中国语言生活状况报告》的成果发布工作，其中有对十二套对外汉语教材、东南亚华文教材、国内母语教材以及学科教材的统计数据，引起社会较大的反响。教育教材语言是指通过学校教育来实现教学目的的，以教材为载体的语言。教育教材就是一个社会知识体系的微缩体，它担负着对下一代教育及知识体系形成的重要任务。研究教材语言就是研究如何通过语言来将知识或认知系统传授给学生。学生正是在学习教材的过程中，形成自己对周围世界的认识，奠定自己的心理和文化基础。这一研究领域涉及教材语言的概念、性质、特点；教材生字、生词安排、生字生词表的设计、教材语言的时代特色和风格以及多个相关学科。苏新春教授定义了教材语言中的两个基本概念为“对象语言”和“叙述语言”，确定教育教材的研究原则为“教什么，不教什么”；“先教什么，后教什么”；

“怎么教”等三条基本原则，这些概念和原则对于开展母语教材、第二语言教材的研究，提高教材编写的质量均具有开拓性意义。^①

我国基础教育改革从 20 世纪 80 年代中后期开始，改革带来了一系列新的理念、方法、教学观、课程观、学习观等。基础教育改革的核心是课程教材改革。在此之前，我国长期实行“一纲一本”的教材制度，教材的编辑出版工作全部由人民教育出版社一家单位负责。2001 年 6 月，国家教育部颁布《基础教育课程改革纲要（试行）》，决定大力推进基础教育课程改革，调整和改革基础课程教育体系，构建符合素质教育的新课程体系。同年 9 月，又颁布《语文课程标准（实验稿）》。以此为基础，我国新一轮课程改革开始了。此后很多出版社、出版团体或个人都投入到基础教育教材的编写工作中来，新课标语文教材也随之出现由过去人教版一统天下到现在多种版本教材竞相争鸣的繁荣局面。据不完全统计，2003 年全国范围内共有 47 家出版社参与编写新课标教材，其中小学新课标教材共有 36 家出版社编写出版，初中新课标教材有 37 家出版社编写出版；2004 年全国就有 62 家出版社参与编写的新课标教材投入使用，其中小学阶段共有 52 家出版社编写出版，初中阶段有 44 家出版社参与编写出版；2006 年小学阶段 11 个学科有 124 套现行教材，61 家出版社参与出版，中学阶段有 10 个学科 103 套现行教材，45 家出版社参与出版。单就语文教材而言，在新课改之前，只有人民教育出版社、语文出版社、江苏教育出版社三家语文教材供使用。根据教育部颁发的《2009 年义务教育课程标准实验教学用书目录》和《2009 普通高中新课程实验教学用书目录》，语文教材小学有

① 苏新春等：《教材语言的性质、特点及研究意义》，《语言文字应用》2007 年第 4 期。

12种,初中8种,高中6种。由此可见,我国中小学教材在不到8年的时间得到蓬勃的发展,给教育工作者、学校、学生选择教材提供更大的空间。^①

2001年教育部颁布《语文课程标准(实验稿)》,经过十年的实践探索,课程改革取得显著成效。《语文课程标准(实验稿)》在指导具体的教学工作中,不断地收到反馈的意见,教育部组织专家对《语文课程标准(实验稿)》不断地进行修订调整,为贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》,适应新时期全面实施素质教育的要求,深化基础教育课程改革,2011年颁布了《义务教育语文课程标准(2011)》。其中强调语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。义务教育阶段的语文课程,应使学生初步学会运用祖国语言文字进行交流沟通,吸收古今中外优秀文化,提高思想文化修养,促进自身精神成长。工具性与人文性的统一,是语文课程的基本特点。识字、写字是阅读和写作的基础,是第一学段的教学重点,也是贯穿整个义务教育阶段的重要教学内容。按照规范要求,认真写好汉字是教学的基本要求,练字的过程也是学生性情、态度、审美情趣养成的过程。每个学段都要指导学生写好汉字。适当降低第一、二学段识字写字量的要求。并进一步强调“多认少写”的教学原则。在国家语委和有关专家组的支持下,推出《识字、写字教学基本字表》和《义务教育语文课程常用字表》。《识字、写字教学基本字表》在《义务教育语文课程常用字表》的基础上,选出300个构形简单、重现率高、大多数能成为其他字结构成分的常用汉字,有利于学生打好识字、写字基础,发展识字、写字能力,提高学习效率。

^① 资料来源于中国高校教材图书网 <http://www.sinobook.com.cn/press/news-detail.cfm?iCntno=1382>.

随着新课标教材的推行,新课标教材的研究也呈蓬勃发展之势。但这种研究多呈零散之状。如邢红兵、舒华(2008)统计了一套小学语文教材使用的汉字数量、使用次数、出现年级等,并对全部汉字进行了基础部件拆分,形成小学阶段汉字基础部件使用表。在此基础上对小学阶段汉字部件的属性进行了统计分析。从他们统计的结果来看,小学语文教材使用的全部汉字部件中,大部分构字能力强的独立成字的部件在一二年级就已经出现,部件的学习集中在一二年级,三年级以后儿童接触更多的是熟悉部件组成新字的方式,而不是新部件。^①

陶本一教授(2005)提出现在教材要求学生要掌握的识字量是1000字还是2000字?为什么是这个量,而不是其他量?这些问题还需要课题组进一步研究。识字量应该是根据学生生活的需要,以及学生的生理心理状况来制定。可是现在根据的是《现代汉语常用字表》,这个表没有顾及小学生的情况,它只是一个社会日常生活通用的字频统计,前期从《毛选》、《人民日报》等大型媒体中作统计,尽管后来做了一些调整,但仍然不能适应现在社会的需要。那么小学生的识字量应该从哪几个模本抽样?这个问题很值得研究。西方等先进国家对用字的统计是非常细的,比如读懂莎士比亚戏剧需要识多少字,读福尔摩斯的侦探小说需要认识多少字,都有统计。此外还有一个认字的顺序问题,先识哪些字,后识那些字,很有讲究。而这些地方我们研究不够,导致在教材用字的有些地方,严格地讲,缺乏科学依据。因此我们只有解决了这些问题,才能真正提高识字效率。最后,他认为教材编写是件复杂细致的系统工程,肯定还存在着许多不足,为此我们期待着老师、同学和社会各界人士提出意见和建

^① 邢红兵、舒华:《小学语文教材用字基础部件统计分析》,《语言文字应用》2008年第3期。

议,以帮助我们在下一阶段进行修订。^①我们很赞成陶本一教授的观点:如对教材的汉字总量控制、识字量、识字序安排的认识。

曹建召、陶本一(2008)以人教版、苏教版和上海教育版为研究对象,认为三套教材基本按照《语文课程标准》的精神编写,识字内容编排从“识写分离”到“识写同步”。三套教材在共有字的选用上差异显著,而三套教材字种选择随意性大。^②

胡根林、陶本一、郭曙纶等(2008)以上海一期课改H版、S版和二期课改现行的2004年版小学语文教材为研究对象,揭示小学低年级语文教材中生字编排中的特点和存在的问题,得到的结论为:(1)三套教材识字教学理念完成了从“认写同步”到“多认少写”的转变;(2)三套教材共用字比率不高;(3)三套教材选用的字种与《现代汉语常用字表》有相当高的共字率,但超出常用字的部分字种却是儿童生活实际中的常用字。他们认为如何充分把握汉字的系统性、规律性,选择合适的字量、字种做出合理的编排是体现语文教材编写水平、评价教材质量的一个重要标准。^③

杨涛等(2007)以人教版、北师大版、江苏版课标试验教材为研究对象,分析和研究了三套教材会认字、会写字,得到的结论为:(1)三个版本的会认字、会写字与现代汉语常用字的共有字比率高;(2)从超出3500常用字的范围来看,教材中未出现的字和《现代汉语常用字表》中出现的字都存在时代的差

① 摘自 <http://www.shyywz.com/jsp/index/show.jsp?id=4245&newsType=147> (2005)。

② 曹建召、陶本一:《三套小学低年级语文教材用字研究——以人教版、苏教版和上教版教材为研究对象》,《教育学报》2008年第3期。

③ 胡根林、陶本一、郭曙纶、于龙、曹建召:《上海市小学低年级识字教学字量、字种研究》,《上海教育科研》2008年第4期。

别、适应人群的差别，是值得我们去思考的。^①

吴格明、郑浩（2008）在文章中以语文出版社义务教育课程标准实验教科书《语文》7—9 年级的现代选文为对象进行了初步的字频统计分析，并分析了影响字频的因素。主要有三个方面因素：（1）早期现代选文的影响；（2）方言的影响；（3）选文偶然性的影响。他们并提出相应的建议：初中生应掌握的字应当是有别于“常用字”的“教育用字”。当然“教育用字”的主体仍然是 3500 常用字，但还不够，应当包括上述一些非常用字。因而“教育用字”的数量应当略大于“常用字”的数量。比如 3600 或 3800。迄今为止还没有“教育用字”的权威文件。我们期待着有关部门尽快组织力量进行这方面的研究。“教育用字”的确定，不仅要考虑语文教材，而且应当考虑数理化等非语文教材。这些课程初中教材中出现的汉字，绝大部分应当进入教育用字的范围。如果一个基本概念或基本命题必须用到这个字，就说明这个字对于学生的语文素养或文化素养来说是不可或缺的。^②

吴格明等（2010）通过对四套初中语文教材的用字统计分析认为，初中语文教材落实 3500 字亟待改进。落实 3500 常用字应当成为教材编写自觉的目标追求；常用字的落实情况可以通过计算机技术准确把握；坚持呈现常用字的语境原则；以更换或适当增加选文的方式提高常用字的覆盖率；修改选文提高常用字的覆盖率；编写覆盖某些常用字的课文；在相关练习中落实其余常

① 杨涛、郑国民、陈双新：《小学低年级识字教学的字种、字量研究（三）》，《语言文字应用》2007 年第 1 期。

② 吴格明、郑浩：《语文版初中试验教材选文字频统计分析》，《语文建设》2008 年第 4 期。

用字。^①

郑国民等（2003）《小学语文常用读物的字种与字量研究——“三、百、千”“四书”、古诗80首等六种读物的用字》通过字种的统计，认为《三字经》、《百家姓》、《千字文》在今天仍作识字教材存在的问题，《四书》也是一样。《千家诗》、《古诗词诵读精华》、古诗80首、古诗70首等诗歌读物的高频字字种有较大的集中性，为我们今天选取识字字种和以古诗文编选教材提供依据和参考。^②

董兆杰（2008a）认为小学阶段到底要识多少字、识哪些字？每个年级段的学生识字量又是多少？这些字应该以怎样的顺序出现？在教材中应该怎样呈现？怎样复现？用什么样的方法识这些字？这些都是识字教学最基本、最重要的问题。我们只有通过教材语言进行定量研究和定性分析，为语文教材编写、课程标准的修订、语言资源利用提供具有科学性的参考数据，才能为中小学语文识字教学真正实现“科学化”、“现代化”提供有力支撑。识字教材应当体现汉字教与学的特点，符合儿童认识规律和心理特点，架构起科学而实用的体系。^③教材编写中，必须处理好识字教学内容的序列问题。有序性，是科学性的重要命题。

我们都知道，“常用字”这个概念，在语文专业范畴内，是特指使用频率最高的2500个汉字；“次常用字”是指字频排在2500个字后面的1000个字。累计认识常用汉字3000个，这句话中的“常用字”，显然不是个特指概念，因为它超越了2500

① 吴格明、韩振、杜易帝：《初中语文实验教材选文字频统计分析》，《课程·教材·教法》2010年第4期。

② 郑国民等：《小学语文常用读物的字种与字量研究——“三、百、千”“四书”、古诗80首等六种读物的用字》，《语言文字应用》2003年第4期。

③ 董兆杰：《字频统计与识字教育科学化》，载《第二届全国教育教材会议论文集》，2008年，第29—32页。

字的范畴。它实际上是泛指“用得比较多的字”。因为判定一个字是不是“用得比较多的字”，不同的人，在不同的情况下，可以做出不同的判断。因此，“用得比较多的字”是一个没有特指的具体对象的模糊概念，在教材编写和教学中是没有办法进行规范操作的。所以，《语文课程标准》的“常用字”实际上没有说明应当学习哪些字。

《语文课程标准》中的“3000个”，表面上看它是对识字数量的规定和限制，实际上这是个没有数量含义的数字。为什么这样说呢？在讨论识字数量和对象时，我们首先必须弄清楚，识字教学中的“学什么”和“学多少”是什么关系？是先有字量后有字种，还是先有字种后有字量？我们认为是“学什么”决定“学多少”，应该是先有字种，后有字量。是因字定量，而不能因量定字。它们之间是互为依存、高度统一的关系。按照这样的理解，我们再看看大纲和课标惯用的表述方式，你会发现大纲提供的“字量”虽然是个确切的数字，因为“字种”是个无法落实的标准，两者无法统一，“字量”的数量价值是不存在的。这样，过去的大纲和新的《语文课程标准》中的规定，既没有识字对象的明确规定，也没有可操作意义的数量规定。大纲和标准的权威性，由于自身的表述问题，失去了操作性“法”的威严，造成了管理的无能和无效，也造成了识字教学的混乱和质量的低下。造成这种混乱的原因就是国家颁发的法规性的大纲和课程标准，没有科学地明确小学阶段和低年级识字的对象和数量。因为大纲没有规定学习哪些字，编教材的人，就可以按着自己的理解和需要，随意选字，只求数量够，不考虑是否应当学。他援引上海师范大学小学教育研究所的顾维萍在《识字教学的现状与分析》一文中列举的一个很典型的例子：有两套一年级的语文课本没有选使用频率非常高、构词能力很强的数十个字，如：百、千、万、内、外、左、右、语、文、分、合等，却收了相当数量