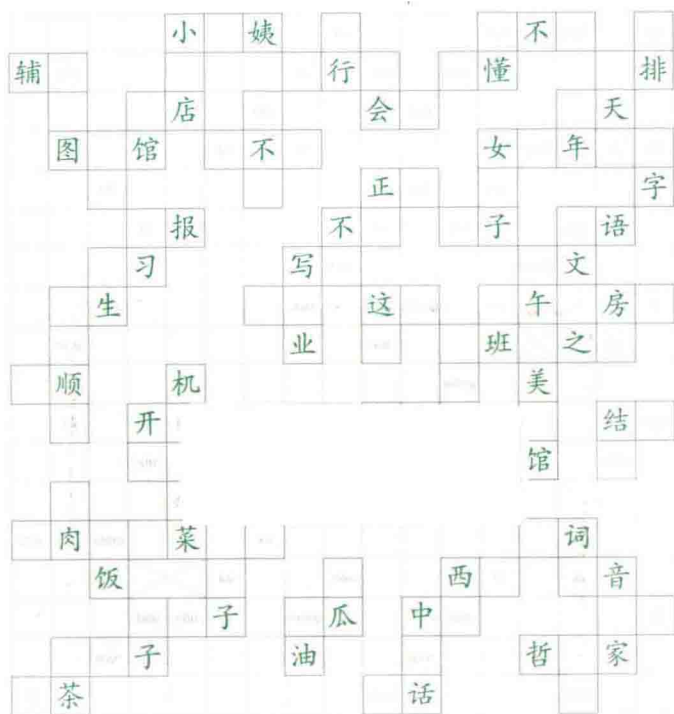




《ZHONGGUOZI·RENZHI》JIAOSHI YONGSHU

《中国字·认知》教师用书

万业馨 著



商务印书馆
The Commercial Press

《中国字·认知》教师用书

万业馨 著



创于1897

商务印书馆

The Commercial Press

2014年·北京

图书在版编目(CIP)数据

《中国字·认知》教师用书 / 万业馨著. —北京:
商务印书馆, 2014

ISBN 978-7-100-09523-5

I. ①中… II. ①万… III. ①汉字—对外汉语教学—
教学参考资料 IV. ①H195.4

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第112598号

所有权利保留。

未经许可, 不得以任何方式使用。

《中国字·认知》教师用书

万业馨 著

商务印书馆出版

(北京王府井大街36号 邮政编码 100710)

商务印书馆发行

北京中科印刷有限公司印刷

ISBN 978-7-100-09523-5

2014年6月第1版

开本 787×1092 1/16

2014年6月北京第1次印刷

印张 11 1/4 插页 1

定价: 45.00 元

目 录

温故知新——前言	1
一 《中国字·认知》撰写的缘起与目标	1
二 《认知》对基础材料的选择	8
三 《认知》的设计	11
（一）设计的认识基础	11
（二）《认知》一书的结构与内容	16
第一课 笔顺与旅游	29
一 题图说明：写汉字	29
二 课文理解	30
三 教学建议	31
四 练习答案	34
五 复习	44
第二课 部首	50
一 题图说明：〔东汉〕许慎《说文解字》口部字（121年）	50
二 课文理解	50
三 教学建议	51
四 练习答案	53
五 复习	57
第三课 形旁和字的意思	58
一 题图说明：汉字的写法	58

二	课文理解	58
三	教学建议	59
四	练习答案	60
五	复习	64
第四课	形旁与古代文化	65
一	题图说明：汉代彩绘帛画（前179—前163年）	65
二	课文理解	65
三	教学建议	66
四	练习答案	67
五	复习	71
第五课	查词典	72
一	题图说明：汉语词典（商务印书馆毛尧泉先生摄）	72
二	课文理解	72
三	教学建议	73
四	练习答案	75
五	复习	80
第六课	形声字的读音（一）	81
一	题图说明：偏旁接龙	81
二	课文理解	82
三	教学建议	87
四	练习答案	88
五	复习	92
第七课	形声字的读音（二）	93
一	题图说明：〔清〕朱骏声《说文通训定声》（1849年）	93
二	课文理解	93
三	教学建议	95
四	练习答案	96
五	复习	100

第八课	汉语词的结构（一）	101
一	题图说明：西周金文（史颂鼎，前839年）拓片	101
二	课文理解	102
三	教学建议	103
四	练习答案	103
五	复习	107
第九课	汉语词的结构（二）	108
一	题图说明：字和词	108
二	课文理解	109
三	教学建议	110
四	练习答案	110
五	复习	114
第十课	字和词	115
一	题图说明：词语接龙	115
二	课文理解	115
三	教学建议	119
四	练习答案	119
五	复习	123
第十一课	了解词义	124
一	题图说明：中国画·山水（陈大羽）	124
二	课文理解	124
三	教学建议	126
四	练习答案	127
五	复习	131
第十二课	扫盲	135
一	题图说明：识字证书	135
二	课文理解	135
三	教学建议	136

四 练习答案	137
五 复习	141
第十三课 书写的工具和材料（一）	143
一 题图说明：商代甲骨文拓片	143
二 课文理解	143
三 教学建议	145
四 练习答案	145
五 复习	149
第十四课 书写的工具和材料（二）	151
一 题图说明：睡虎地秦墓竹简（前262—前217年）	151
二 课文理解	151
三 练习答案	154
四 复习	158
第十五课 文房四宝	160
一 题图说明：文房四宝（南京艺术学院陈显铭教授摄）	160
二 课文理解	160
三 练习答案	161
四 复习	165
附 考试样卷	167
参考文献	171

温故知新

——前言

一 《中国字·认知》撰写的缘起与目标

“温故知新”通常被解释为：“温习旧的——已经学过的知识，并了解新的”。或者是：“温习旧的知识，得到新的认识和体会”。然而，看一看完整的句子——“温故而知新，可以为师矣。”就会使人对上面的理解心存疑问：仅仅温习旧的，了解新的，或者说通过温习得到一些新的认识，就可以当老师了吗？我们认为是否应该这样理解：只有通过温习已经学到的知识进而获得有关规律的认识，并能主动去了解新知识的人，才可以当老师。

基于这样的认识，教材《中国字·认知》（以下简称《认知》）中所有练习或者游戏都立足于学习者已经学过的内容，把这些内容梳理后，根据汉字符号体系的结构特点、汉字与汉语的关系加以排列组合，以便学习者从认识个体到认识群体，对汉字符号体系、汉字与汉语的关系有初步的总体把握。这样，汉字在他们心中将不再是一盘散沙，而是一个有着明确结构特点的符号体系。

这样，学习者不仅可以认识和记住很多汉字，更重要的是，他们可以明白应该怎样去了解一个跟他们的母语文字有着不同特点的文字体系，并借助它更深入地理解这种文字所记录的语言——汉语。有了这样的认识，他们自己也有可能“为师”，去帮助更多的人了解汉语。

多年来，已见的汉字教材大致可以分为两种（或者说是两个学习阶段中分别使用）：一种是供初学者使用的，以书写教学为主。讲解与书写有关的知识和书写技能，并配有大量临写练习，所写的字通常是语言教材中教过的字，这种安排一般称为“随文识写”；另一种是供二年级以上（含二年级）的学生选修的汉字课程，以讲授汉字知识为主。内容常见的有汉字的发展演变、汉字的结构分析等。

稍加观察，不难注意到，第一阶段所用教材以书写教学为主，在认识上是把汉字完全作为语言单位的书写符号来看待的，这也是很多研究者之所以批评“汉字教学完全成为汉语教学的附庸”的由来。在这样的认识 and 教学设计背后，是在第二语言教学中完全套用了母语教学的模式——把语言符号中的音义认知交由语言学习去完成。事实上，母语教学的背景是：小学生入学时（在我国，通常是7周岁）已经有2500—3500个口语词的认知基础。而外语学习者并不具备这样的背景。第二阶段安排汉字知识讲授，这一做法的认知基础，是认为学生通过此前的学习已经完成了认识汉字以及书写方面的学习任务。

显然，在上述设计中汉字认知这个重要环节没有得到充分重视甚至被忽略，或者说汉字认知主要是由学生自发完成的。而这对学生来说是非常困难的。这也正是在相当一段时间里，我们虽然想了种种办法努力改进汉字教学却仍然收效甚微的主要原因。因此，必须把认知作为汉字教学的主要目标以及教材的主要内容之一。

《认知》希望实现的目标如下。

1. 《认知》希望为学习者尽可能展示有关汉语词语和汉字符号体系比较全面的真实面貌。“真实”，指的是有关汉语和汉字的材料必须是它们客观存在的真实情况；而“全面”是必不可少的。中国古代有“盲人摸象”的故事，说的是几个盲人各自抚摸到大象身体的一个部分，每个人都以为大象的形状就像自己摸到的部分那样。的确，摸到的是真实的，但片面的“真实”是不完全的，也就不是真正的“真相”。认识汉字也是这样，相当长的时间里，不少教材只教给学生一些表意字，声旁教学严重缺失，其结果是学生并

未真正了解汉字符号体系的总体面貌，也很难获得有关汉字读音认知方面的帮助。

2.《认知》希望为教学提供一个以学习者为中心的样本，一个培养学习者汉字认知能力的样本。这些能力包括观察能力，分析和归纳的能力以及融会贯通的能力等。因此，《认知》对汉字结构进行分析和归类，把汉字所代表的汉语符号在词汇中组合、聚合等纵横两向的替换都设计成练习和游戏，通过这些，将汉字符号体系的总体面貌、汉字与汉语的关系展现在学习者面前，让学习者通过观察、分析和连接，将接触具体材料时的零星感受上升到理性认识，从而获得对新材料进行分析归纳的能力，也就获得了主动学习的能力。

因此，《认知》是以练习和游戏为主体的教材，课文的内容是对练习和游戏设计依据的说明和补充，属于“画龙点睛”。由于课文内容是对汉字符号体系、汉字与汉语的关系、汉语词语结构等方面的介绍或说明，属于具有一定深度的理性认识。所以我们并不主张在课堂上对课文内容做详细讲解，占用很多时间。因为学生可以有两种理解课文内容的途径：一是从语言了解的角度去理解；二是当时只是对课文内容有所了解并留下一些印象，在多次完成练习以后，这些印象越来越清晰，他们逐渐明白了做这些练习和游戏的意义所在，也就真正理解了课文内容，感性认识也就逐渐上升到理性认识。因此，我们更主张后一种理解方式。

对于学习者来说，取得成就感是最重要的，这将极大地鼓起他们继续前进的勇气和信心。而成就感是在挑战自己的过程中获得的。“温故”就是一种挑战，它不同于一般的复习，不是仅靠记忆就可以完成，而是需要进一步悟出练习中分组的依据、个体间的相互联系以及排列的顺序。但同时，由于揭示规律的设计是以学习者已经学过的内容作为基础的，一个学习者即使已有的学习记录并不理想，也不会对已经学过的内容一无所知（除非有极为特殊的情况）。因此，每个人都可以获得成就感，只是大小不同而已。而且在挑战过程中，我们提倡讨论，鼓励协作，力求让每个学习者都获得成就感，这既是培养能力的重要内容，也是教学的目的。

3.《认知》希望提供一个将汉字学习与汉语学习融合起来的样本。使两者不是各行其是、分庭抗礼，而是相辅相成、相互促进。而且这样的愿望是有其实现基础的，那就是汉语词语和汉字之间密不可分的关系。

在汉语作为第二语言教学的领域里，如何妥善处理语文关系是汉字教学能否突破瓶颈的关键，有关的讨论已经持续了六十多年。由于从20世纪50年代以来有关“先语后文”的两种教学试验（一种是根据母语小学教育的做法，一种是吸取扫盲经验）都没有成功（李培元、任远1986）。从那以后，一直实行语文同步的教学总体设计，但教学效果差强人意，质疑之声不绝如缕。很多人将汉字教学不能突破瓶颈归咎于汉字教学未能独立，以至于无法在教学中体现汉字的系统性。事实上，无论是语文同步还是有先有后，单独设课还是随文识字等，其实质都是“语”和“文”是独立还是融合。而这种分歧乃至争论的背后，是如何认识汉语与汉字的关系。

汉字为记录汉语而生，汉字符号的读音和意义都来自语言单位。两者之间紧密相连。不仅如此，汉字与汉语在发展演变过程中经历过同样类型的重大变化——汉字的形声化和汉语词汇的复音化（主要是双音化）。^①

汉字是以形声结构为主体的符号体系，而这种格局是有一个形成过程的，即“形声化”：从甲骨文中形声字仅占总字数的27%强（李孝定1973—1974，《应》14页），到“春秋战国之际的文字资料中，形声字约占有总字数的75%到80%”（张振林1993，《应》15页，155页）。从那以后（至迟在战国末期）一直到今天，形声字在所有汉字中所占比例始终在80%以上（《应》15页）。这一客观事实，说明认识汉字符号体系的主要内容是了解形声字。换句话说，充分了解形声字，可以得到对汉字符号体系的总体把握。

显然，用形声方法造出新字，是汉字数量急剧增加的主要原因。如果查阅一些数据以及文献资料，我们甚至可以推测有70%左右的汉字是形声化以

^① 有关汉语词汇双音化，详见万业馨《应用汉字学概要》（2012，152—157页）。为了说明某些看法和做法的依据，本书常常会给出一些数据和论述的出处。同时，为方便查阅材料起见，在介绍原始材料的同时，也会附上《应用汉字学概要》（2012）（以下简称《应》）中有关资料 and 比较、分析、议论部分所在页码。

后新增加的。

首先，大量形声字是在已有符号形体上添加意符（形旁）造成的。根据对古汉字资料的分析统计，已有符号形体在很多场合是作为假借字来使用的。例如，在甲骨文辞例中，假借字约占74%左右（姚孝遂1980，《应》31—32页）。假借字是把它借用的符号形体作为音符来使用的，在已有符号形体上添加意符造成形声字可以把两者在功用上区分开来。所以有的学者把新造出的形声字称为“分别文”。（〔清〕王筠327页，《应》157页，也有称为“分别字”的）既然是各有分工——联系不同的语言单位，自然是增加了新字。而另一种情况则不同，那是在原有符号形体上添加音符或者将原有形体的一部分改造成形声字的，有一些并不增加新字。例如“齒（齿）”是在原有的象形符号上面加上音符（声旁）“止”，“鷄（鸡）”是在原有的象形符号上面加上音符“奚”，新字一旦被人们接受，旧字形就逐渐被取代了。又如“何”，原来是人在肩上何（这个意思现在用“荷”表示，见词语“负荷”）一物，后来把这个“物”的形体改成形近的“可”作为声旁造成新字。

其次，对于形声字的大量增加，甚至有过滥的现象，文献中曾有记载。例如，唐代陆德明在《经典释文·序录》^①中就曾批评过这样的现象：“岂必飞禽即须安鸟，水族便应著鱼，蟲属要作虫旁，草类皆从两中。如此之类，实不可依。今并校量，不从流俗。”可见，当时大量形声字是通过添加意符的办法造出来的，而且作用主要是区别同音以及同一符号形体记录的不同语言单位。而陆德明则明确表示，他要做的，是通过对古书的校勘去掉一部分这样的字。

还有一些这样造出来的字，经过一定时间，也在约定俗成的过程中被逐步淘汰。例如有的学者就注意到在汉赋里反映出来的这种“形声字的弊病”，并举了《史记·司马相如传》所载《子虚赋》作为例子，形象地说明了形声造字方法的缺陷。《子虚赋》中用了十六个词语共三十二个从水旁的形声字形容水声、水势，“这些字不仅大多数不见于先秦文字，而且后代很多字也

^① 《经典释文》是为先秦古书中的文字注音释义的，共三十卷。

都不再使用”。(陈世辉、汤余惠1988, 12页)从这些观察和论述中,我们可以了解到,形声化过程中汉字有过数量急剧增加,然后又经过筛选、淘汰和规范的约定过程。

但另一方面,形声字是由形旁和声旁组成的,而形旁和声旁绝大多数来源于可以独立运用的字。因此,形声化过程中,大量符号形体既可以保留原来“字”的身份,又可以由原来兼表音义的“字”变为形声字的组成成分“字符”——有的成为形声字的形旁,只表示模糊的类概念而不表音(属于“意符”);有的成为声旁,只跟整字的读音有关系,而跟意义无关(属于“音符”)。^①

同样,汉语词语双音化进程完成后,原来的单音词降级为词语的组成成分(通常称为“语素”,但关于“语素”,还有一些问题未能形成一致看法。为行文方便,直接用“字”来表示)——字。

上述两方面的变化都使得汉字符号基本形体的数量得到了有效的控制。而且对汉字来说,意符与音符的组合犹如坐标定位,使得符号形体与语言单位之间的对应关系得到明确;对于词语来说,字与字的结合形成相互间的修饰或限定,使得词义指向更为清晰、准确。

回顾上述变化,我们注意到这样的事实:一方面是汉字数量和词语数量剧增,另一方面则是基本单位的有效控制。认识汉字和汉语词语的途径就这样清楚地展现在我们面前:以意符和音符为“纲”把它们各自组成的字分别归类,就能做到“纲举目张”;以字为“纲”,根据字在词里的位置把由它组成的词语分别串联起来,同样也可以做到“提纲挈领”,“举一反三”。我们认为,这就是汉字认知的正确途径。

上文提到的有关“先语后文”还是“语文同步”的讨论始终不能形成共识,实践的效果都不理想。根本原因不在两者之别,而在它们的共同之处。那就是:汉字教学是以识字与书写作为主要内容的,把了解语言单位音义关系的任务全部交由语言学习去完成,汉字教学始终充当从属和被动的角色。

① 也有一些字,声旁与整字的意思有关系,一般称为“声兼意”者。

如前所述,在中国,小学生入学之初,多数人已经掌握了2500—3500个口语词,也就是说,他们对这些词语的音义关系已经有了一定的了解。因此,母语教学中汉字教学的主要任务,一是识字——了解汉字符号形体与语言单位之间的对应关系,二是书写。这是符合小学生实际情况的,可谓合情合理。

而对外汉字教学仅以上述两项作为主要任务或者说目标,就属于生搬硬套了。如果还像母语教学中的汉字教学那样,坐等语言学习中音义认知先期完成,那么无论是语文同步还是先语后文,都很难在较短的时间里收到理想的效果。因此有必要改换思路:既然汉语和汉字的关系如此密不可分,我们完全可以充分利用汉字的特点以及两者相互依存的关系,让汉字在音义认知中发挥积极作用,形成汉语学习和汉字学习相互促进的良好局面。

4.《认知》还希望提供一个提高字词复现率的样本。提高字词复现率是学习者的普遍要求,关系到学生对字词认识和了解的深度以及运用能力的培养。如何在教材中提高字词复现率也是教材编写研究的重要课题。以往,研究者一直要求教材编写者提高字词复现率,而教材编写者却常常面有难色,觉得力不从心。的确,要想在以课文为主的教材中满足这一要求,本已勉为其难。加上教材包含的词汇量和识字量已经成为评定教材优劣的重要参考,要想在增加新词新字的同时提高字词复现率可谓难上加难。

基于上述认识,《认知》课文注意控制生词和生字的数量(在学生已经学过的941个词语和317个汉字的基础上,《认知》课文仅增加新词244个,汉字296个),把重点放在帮助学生加深对整个汉字符号体系的了解以及提高汉字运用能力方面。全书以练习和游戏作为主体,而且是立足于字形结构分析和字词关系来设计练习和游戏,有效地提高了字词复现率。例如:“馆”出现在“我的字典词典之一”用“子”组词语中——馆子(第一课),再次出现在“我的字典词典之二”组字组词语中的“馆”组里(第十课);又一次出现在“我的字典词典之三”有关形旁的练习中——“食”旁(第七课);还可以出现在“我的字典词典之四”接龙里。它可以组成的词语有“馆子”、“图书馆”、“大使馆”、“美术馆”、“饭馆”。随着字的复现,这些词语也提高了复现率。当然,并不是每个字都能分别出现在“我的字典词典”之一、二、

三、四里，但这样的情况占有很大的比例。

二 《认知》对基础材料的选择

既然需要与汉语学习相辅相成，就需要选择一本汉语教材所含的词语作为基础材料。如前所述，中国小学生开始学习汉字的基础，是他们在入学之前已经掌握的2500—3500个口语词。作为第二语言教学的情况与此有所不同，由于学习周期的限制，学习者很难在短期内掌握数量这样多的词语来作为汉字学习的基础，但仍然需要有一定的词汇量，才能有相应数量的汉字作为认知的基础；另一方面，学习汉语的第二语言学习者多数是成人，他们的逻辑思维能力远胜于儿童。因此，只要有一定的词汇量以及与之对应的汉字，就有可能向他们展示汉字符号体系的总体面貌以及字与词的关系，给他们创造得以认识汉字符号体系的条件。

为什么汉字认知需要较为丰富的词汇量以及与之对应的一定数量的汉字作为支撑？这是由汉字符号体系的特点决定的。

如上文所述，要认识数量众多的形声字，必须以形旁和声旁为纲，然而，稍加注意，可以看到，了解形声字形旁与声旁^①的难度很不一样。

对形旁的认识相对比较容易：形旁表示的是共性，是模糊的类概念。在形声字大量产生的时候，形旁的主要作用是区别由同一声旁组成的形声字。因此，形旁具有极强的组字能力。它们自己做部首，和部里的成员组成“家庭”，有的家庭可以非常庞大（如“口”、“手”、“水”、“言”、“人”等部）。部里的成员轮番现身，使得学习者很容易对他们共有的形旁留下深刻印象。此其一。

绝大多数的形旁符号形体比较简洁，相当一部分形旁的意思与人的生活密切相关。一些大的部（例如上面所列举的），更是直接记录了人的活动，

^① 形旁使用的是意符，声旁使用的是音符，但为了与“形声字”这一名称一致，课文中提到这些概念时一概使用“形旁”和“声旁”。

好懂，好记，此其二。

对声旁的认识却不那么容易：一来，由于汉语音节的构成比较单纯，同音字特别多，同样的读音需要选用不同的汉字符号形体来表示；二来，声旁表现的是个性。上述两方面的原因决定了声旁的组字能力远不如形旁。在现代汉语常用字中，根据对声旁组字情况的观察，一个声旁组成的形声字数量在10个以上的寥寥无几，在3个以下的占了绝大多数。^①因此，声旁的数量远多于形旁的数量，根据有关统计，在现代汉语常用字中，声旁的数量约为形旁的5倍（陈原1993，7页，《应》253—258页）。此其一。

与形旁相比，声旁形体的笔画数一般比较多，构形也比较复杂。不仅如此，由于历史音变和方言影响等原因，声旁的标音功能情况复杂。例如，如果没有注意到“堵”、“都”、“赌”、“睹”，“煮”、“猪”、“诸”等字在读音方面的联系，很难知道“者”是这些字的声旁。此其二。

综上所述，不难理解：在汉字认知方面，为什么外国学习者普遍将“见字不知音”列于困难之首（石定果、万业馨1998）。除了我们自身重视不够外，汉字符号体系的上述特点与已有教学设计的不全面，是多年来汉字教学中声旁教学薄弱乃至缺失的重要原因。

因此，要想展示形声字的总体面貌，尤其是声旁标音的情况，需要语言教材有比较丰富的词汇量——所对应的汉字数量也就比较多。

根据上述认识，经过思考与比较，《认知》选择了《中国话》上册^②所收词语作为基础材料。考虑如下：

第一，《中国话》上册课文所用词语共941个^③，比较符合揭示汉字符号体系全貌的需求。

① 根据对《汉语水平·词汇与汉字等级大纲》（以下简称《大纲》）（2001）所收2001个形声字的观察与统计，组成形声字的820个音符中，构字3个、2个、1个的音符数量分别为99个、180个、358个，共637个，约占音符总数的77.7%。详见《应》（2012）253—255页。

② 《中国话》上册，〔瑞士〕柯佩琦、曹克俭编著，商务印书馆2008。

③ 这一词语数量并不特别，法国汉语教材《学中文》（安雄编著）所用词语为950个。

第二,《中国话》对词语的处理方法,能够帮助学生掌握比较多的词语。

长期以来,基础汉语教材的编写一般都具有以下特点:一是根据语法点安排课文,以便于语言学习,二是严格控制词汇量,以降低难度或减轻负担。^①但对学习的词语,则要求较高,常常是学过一个,就要能够“听说读写”(这很可能也是“严格控制”的重要原因)而这些做法与要求,对于不同环境里的学习者,收效是不一样的。

对于第二语言教学来说,语言环境十分重要。处在目的语环境里的学习者(例如在中国学习汉语),每天都接触到汉语汉字,好比生活在汉语汉字的海洋里,即使“呛水”,吞进去的也是汉语汉字之水;而生活在自己国家——母语环境里的学习者,好比生活在孤岛上,离开小岛,就很少有练习目的语的机会。在这种情况下,怎样才可以营造一点气氛,创造一点条件,让学习者尽可能多接触一点目的语及其文字?

《中国话》上册的词汇量比较大,如果按照上文所说“四会”的要求开展教学,确实会让人望而生畏。可是,由于《中国话》是以话题为纲的,编写者要求学生只对那些最常用的(例如《大纲》中的甲级词)、满足操练话题最需要的词语做到“四会”;而其他的词语,学生可以根据自己的兴趣与实际情况(语言能力与已有基础)在交流中采用。这样,在客观效果上比较接近“精读”、“泛读”和“浏览”的分级处理。那些没有书写过的汉字,学生虽然不会写,但在拼音和汉字的对照排列中至少见过——也可以属于一种“耳濡目染”。

由于每个学生在选择需要用于话题的词语时,具体范围不可能完全重合,而是存在一些差异。在这种情况下的交流,有利于学生之间在表达和词语学习方面的相互补充、互教互学,也有利于词汇量的增加。

因此,一旦用“分组”、“联系”等手段帮助他们了解汉字结构、提醒记忆后,他们的进步和那些没有受到过上述熏染的学习者相比,明显占有较大优势。

① 这些做法的原因与利弊分析详见胡明扬(1999)《对外汉语教学基础教材的编写问题》。