

第8回  
漢字・漢字教育国際シンポジウム  
論文集

日中翻訳文化教育協会

2018年1月16-18日

專題報告 A2 《毛詩傳箋通釋》據《說文》「以形證義」解《詩》探析 陳智賢 .....	4
專題報告 C2 The Common Morpheme Pool for the Hanzi Circle Suen Caesar LUN .....	16
A-05 段玉裁“轉注”相關問題考察 韓琳 .....	26
A-18 漢字陰陽隱喻及其陰陽值判定之研究 -以台灣人命名用字為例 陳綺倫 .....	33
A-19 論文言文於漢字教學中之意義 —兼及對台灣 108 年高中職國文課綱之省思 孫華璟 .....	43
A-20 臺灣技職校院文言文教學的困境及課程設計分享 —以生命教育單元為例 王璟 .....	51
A-23 文言文教学之我探 万丽华 .....	59
A-25 『고등학교 漢文 I』 접속사 ‘而’의 문법설명 특이점 - ‘非 / 不+ 동사 1 而 동사 2 ’구조를 중심으로 浅谈关于韩国高课本《高等学校 汉文 I》的连词概念问题 - 以连词“而”的状语和中心语关系的用法为主 .....	66
A-27 谈字理分析在课文解析中的应用 张素凤 .....	75
A-28 漢字 語彙와 韓字語의 範圍와 境界 金東錫 .....	81
A-29 汉字教育和词汇积累 Han Character Education and Vocabulary Accumulation 胡向青 林伟业 谢锡金 陈志锐 .....	94
B-02 生命教育融入中文閱讀寫作之課程設計與示例 王季香、陸冠州、王靜芳 .....	107
B-03 「華語八千詞 Band A」之漢字與部件教學 陳冠運 .....	119
B-04 美國籍初級華裔學習者之漢字偏誤分析與教學策略 陳雅芳 .....	128
B-05 華語學習者正體字辨識難點調查與分析* 張金蘭 .....	139
B-07 The curriculum design on learning and teaching Chinese characters and vocabulary of foreign students Ho, Wai Ki .....	153
B-08 香港中文教師學習繁體漢字的困難與對策 ——以中國內地在港畢業的中文教師為例 黎偉杰 任珂 .....	162
B-09 日籍漢語學習者中文漢字偏誤分析 胡瑞雪 .....	171
B-16 以功能語法構建的應用文教材對提高非華語學生功能字詞運用的成效 .....	191
B-17 非汉字圈留学生以部件为核心的汉字教学设计 宋春阳 韩婷婷 .....	213
B-19 新加坡华族幼儿汉字书写发展的个案研究 郑迎江、谢锡金、郑婉妮 .....	222
B-20 初级汉语精读教材中汉字教学内容研究 王东营 .....	242
B-24 香港非華語學生學習中文漢字的態度、困難與對策 .....	247
B-27 论汉语言与语文的关系及其教学本位 周金声 赵丽玲 .....	261
B-29 趣味摺紙與中文主題教學：探究趣味摺紙活動對提高非華語學生學習漢字的動機與認識傳統文化的成效 .....	268
C-05 韓國 初等學校 漢字教育에 必要한 漢字的 字數, 字種 選定을 위한 初等 漢字 教科書 研究 金聖中 .....	281
C-08 繁簡漢字構形轉換初探 胡雲鳳 .....	289

C-11 鍛字成章：「閱讀促進學習」教學法中筆記摘錄與共同建構在香港非華語初中課堂的實踐與成效岑紹基* 羅嘉怡** 劉國張*** 梁迭起**** 林嘉俊***** .....	307
C-15 漢字文化圈現行常用漢字字形比較 蔡邦佑*、戴浩一** .....	331
C-16 略论“囂”字的构形理据及记词功能 The Research About Form Motivation And Word Recording Function of “Xin(囂)” 王安琪 .....	380
C-18 形體的多元想像與構字的漢字教學應用 ——論造字之比擬、借體與兼義的思維與教學 王世豪.....	389
C-19 字本位語言中的“字-詞”層面修辭 ——從曾國藩所說“實字虛用”談起 姚聖.....	398
C-20 “以字识词”“以词认字”原则下的汉字教学 徐秀芬 .....	404
C-21 浅述傅山传统语言学方法的灵活运用 姜燕 .....	413
C-23 “示”字疏证 张沫 .....	420
C-26 詩學教法初探 楊琇惠.....	427
C-28 多媒體輔助部件教學對美籍華語學習者傳統字認讀與部件學習之個案研究 黃萍雅 ....	437
C-29 对夏禹‘峒嵎碑’的 朝鲜时代 谈论 研究(要約) 申斗煥.....	450
D-14 部编教材第一学段写字教学的学理分析 汪潮教授 .....	452

## 專題報告 A2

# 《毛詩傳箋通釋》據《說文》「以形證義」解《詩》探析

陳智賢

文藻外語大學應用華語文系副教授 [86012@mail.wzu.edu.tw](mailto:86012@mail.wzu.edu.tw)

摘要：

《說文解字》雖被視為文字的專書，其實許慎著《說文解字》的目的仍是為了訓釋經典，具有訓詁作用，而歷來運用「以形索義」的訓詁方法，也都不能離開《說文解字》。可見訓詁「形訓」的運用上，《說文》是相當重要的參考資料。馮浩菲《毛詩訓詁研究·下》即指出：「清人《詩》解中的以形說義例多沿用《說文》的說法。」

通觀清人展現訓詁特色解釋《詩經》的專著，如胡承珙《毛詩後箋》、陳奐《詩毛氏傳疏》，大多在推崇《毛傳》下，依循《傳》說發揮，真正能「以三家辨其異同，以全經明其義例，以古音古義證其譌互，以雙聲疊韻別其通借。意有省會，復加點竄」不專主一家，善於吸取《三家詩》的優點，重視文脈意義的貫通與全經句例，且折衷至當，糾正《傳》、《箋》、《正義》的錯誤，並提出自己的創見，應屬馬瑞辰《毛詩傳箋通釋》一書了。

在馬氏《通釋》一書中，《說文》的運用佔了極重要的地位，或以《說文》辨其通借，讀以本字；或校勘異文，定其訛誤；或以《說文》義訓為歸；或以釋聲為據，可謂多方運用。本文主要探討馬瑞辰《毛詩傳箋通釋》以《說文》字形證《詩》義的成就及缺失。

雖然馬氏能兼採三家，能不自囿於《毛傳》，故在訓詁的論斷上，常能洞徹《毛傳》之失，提出個人的見解。然馬氏亦因太過看重《說文》字形在訓詁證義上的效用，因誤用《說文》而導致訓詁上的缺失，亦在馬氏的著作中明顯地呈顯。而透過馬氏據《說文》「以形索義」所衍生的問題，本文將進而探討以《說文》字形用於訓詁上形訓的實踐時，在訓詁上的效用與限制。

關鍵詞

說文解字 毛詩傳箋通釋 訓詁 形訓 馬瑞辰

## 1. 引言

在古代的傳注當中，能夠同時收納兩漢之注釋，而又完整地保留至今的，則只有《詩經》之《毛傳》與《鄭箋》。《毛傳》是我國訓詁史上第一部以詞語訓釋為主的著作，有其開創性與典範性的意義；而東漢鄭玄的《箋》，則「注《詩》宗毛為主，其義若隱略，則更表明；如有不同，即下己意，使可識別也。（《六藝論》）」這種或申毛說，或兼取三家異訓的作法，亦可為詞義訓詁抉擇時的重要參考。

另外，胡樸安先生(1988:103)也提到：「乾嘉以後，研究《詩經》學者，多標漢學之名，而研究文字聲音訓詁名物之故。誠以《詩經》一書，其文字聲音訓詁名物，較他經所含為多。」周祖謨先生(1992:407)則提出：「清人尊崇漢學，……以為要通經學，必通小學。因此，對許慎《說文》特別重視。」

其實，《說文》雖為文字的專書，然許慎著書的目的仍是為了訓釋經典，具有訓詁作用，而歷來運用「以形索義」的訓詁方法，也都不能離開《說文》。可見訓詁「形訓」的運用上，《說文》是相當重要的參考資料。陸宗達、王寧(1994:29)兩位先生便指出：「《說文解字》又是一部在訓詁上作出重大貢獻的專書。歷來運用「以形索義」的訓詁方法，都不能離開《說文解字》。」馮浩菲先生(1988下:324)：「清人《詩》解中的以形說義例多沿用《說文》的說法。」由此可見，不管是「以形說義」或是「以形索義」，它不僅是《說文》探求字本義的方法，也是清人訓解《詩經》的方式之一。(訓詁的實踐應是要證明詞義，「以形證義」應較求義貼切)

然通觀清人展現訓詁特色解釋《詩經》的專著，如胡承珙《毛詩後箋》、陳奐《詩毛氏傳疏》，大多推崇《毛傳》，依循《傳》說發揮，真正能不專主一家，善於吸取《三家詩》的優點，重視文脈意義的貫通與全經句例，且折衷至當，糾正《傳》、《箋》、《正義》的錯誤，並提出自己的創見，應屬馬瑞辰《毛詩傳箋通釋》<sup>1</sup>一書了。而且該書在訓解《詩》文時，《說文》的理據運用，佔了很重要的地位。因此，究竟馬瑞辰《毛詩傳箋通釋》（以下簡稱為《通釋》）據《說文》「以形證義」解《詩》，有什麼樣的成就與不足，便很值得探析。

## 2. 《通釋》以《說文》聲義解《詩》之運用

統觀《通釋》對《說文》的運用，可謂全面掌握了《說文》釋義、音、形的線索。而馬氏利用《說文》字義或釋音以證義的主要方式，大致可分為以下幾個類型。

### (1) 以《說文》的本義或引申義，解釋《詩》中字詞之義

由於馬氏對《說文》的嫻熟，常能藉由《說文》創發新解，以下便是馬氏從《說文》釋義中發現新解，提出與《毛傳》不同的詮釋，且更符合《詩》意的兩個釋例。如〈小雅·小明〉「畏此罪罟」，《傳》：「罟，網也」，《箋》：「畏此刑罪羅網我。」

---

<sup>1</sup> 本文引用《毛詩傳箋通釋》是依據陳金生的點校本，北京：中華書局，1989。並參酌《皇清經解續編》本，如有校勘或更動《皇清經解續編》，必於引文處說明。

《說文》：「罪，捕魚竹网。」「罟，网也。」秦始以罪易臯，惟此詩罪罟二字平列，猶云網罟，與下章「畏此譴怒」、「畏此反覆」語同，蓋罪字之本義。《大雅》「天降罪罟」，義同此詩。(P695)

馬氏不以通用義為訓，而採用《說文》罪字從网的構形，解為網罟。

(2) 從《說文》中找到本字，判定假借，易字釋義

要從《說文》找到本字之依據，較直接可靠的是《說文》引經證本義的資料，或是古籍引《詩》異文。其次是有其它典籍異文互用之例，或《詩》句與古籍類似文句的比對。若是沒有上述理據，則可由聲音關係作為假借之據，其中運用最多的，便是以《說文》同聲符字為依據，或是由《說文》釋聲的資料，配合古音相通的理論。如：〈邶風·擊鼓〉「擊鼓其鏜」，《傳》：「鏜然，擊鼓聲也。」

《說文》：「鏜，鐘鼓之聲。」引《詩》「擊鼓其鏜。」又：「鑿（依點校本），鼓聲也。」引《詩》「擊鼓其鑿。」……鏜為鼓鐘之聲，故從金。《毛詩》於鼓言鏜為假借；《三家詩》作鑿，本字也。<sup>2</sup>(P121)

此處所謂的本字，即是與《說文》形義相符的本義字。《通釋》所求的本字，大多是這一種情形。

不過馬氏明其通借，讀以本字，有時因為太執著於從《說文》找本字，反而衍生一些問題。如〈大雅·行葦〉「酌以大斗」，《傳》：「大斗，長三尺也。」《釋文》：「斗，又作料。」

斗與料異物。《說文》：「斗，十升也。」「料，勺也。」「勺，所以挹取也。」此詩「大斗」及《小雅》「維北有斗」，皆料之省借。……《釋文》斗又作料，其本字也。

(P891)

馬氏按照《說文》以為大斗當以料為本字，若《說文》有誤時，自然亦承襲了《說文》之誤。斗字金文作「𠂔」（秦公墓），高鴻縉：「斗原非量名，乃挹注之器，有長柄，似杓而深，……其後以其器為木製，故加木旁作料。至於升斗之斗，乃後世段借之義。」<sup>3</sup>

(3) 利用聲義同源的觀念，舉出同聲符字，或聲通字，證明詞義

馬氏運用《說文》釋聲以訓解《詩》義的依據，有時是以《說文》擬音確立不同聲符字的聲音關係，以為聲近通假的佐證；有時是同聲符義可相通之運用。就訓詁的實踐來說，利用《說文》釋聲以證義，運用的最為廣泛的，與段玉裁所說的「聲義同源」的觀念相符，而這也是清儒以聲求義慣用的方法。如〈小雅·都人士〉「髮則有旃」，《傳》：「旃，揚也。」

<sup>2</sup> 《皇清經解續編》，卷 419 即《毛詩傳箋通釋》卷 4，原作「鑿」，依點陳金生校本改作「鑿」。

<sup>3</sup> 高鴻縉《中國字例》二篇，引用自《古文字詁林》10 冊，P663

\*本文古文字字形圖檔多引用自國科會、臺大中文系、中研院史語所、資訊科學研究所、數位文化中心，共同開發的小學堂文字資料庫 <http://xiaoxue.iis.sinica.edu.tw/>

瑞辰按：旗與譽義近，《釋名》：「旗，譽也。」《說文》：「譽，稱也。」《爾雅》：「稱，舉也。」《廣雅》：「與，譽也。」舉、揚同義，《說文》：「揚，飛舉也。」人之稱舉曰譽，物之揚舉曰旗，其義一也。與從舛與會意，《說文》：「舛，共舉也。」譽、旗皆從與聲，故有揚舉之義。(P775)

《說文》釋「旗」為「錯革畫鳥其上，所引進士眾」，本義不是「揚」。但馬氏引用《說文》其它以「與」構形的形聲字為線索，以聲符兼義相通為據，並拆解「與」字的構形來作為釋義的佐證。

除了同聲符為據外，更進一步，則是拋開聲符的限制，以聲求義，如〈周南·樛木〉「葛藟荒之」，《傳》：「荒，奄也。」

《說文》：「荒，蕪也。一曰，草掩地也。」奄即奄覆之義。《說文》：「奄，覆也，大有餘也。」掩地曰荒，掩樹亦為荒矣。又《說文》「荒」字注：「一曰：荒，隔也。讀若荒。」隔謂掩其上而蓋之，與《詩》「荒之」同義。《玉篇》：「荒，冡。」《說文》：「冡，蓋衣也。」凡冡覆亦通言冡。〈喪大記〉「鞠荒」，《鄭注》：「荒，蒙也。」奄與蒙同義。又荒與幪一聲之轉。《說文》：「幪，覆也。」亦與蒙覆同義。至經傳訓荒為大者，皆當為亢之假借。《說文》：「亢，水廣也。」廣亦大也。《說文》：「廣，殿之大屋也。」<sup>4</sup>(P50)

在這個例子中，馬氏貫通荒、幪、奄、冡，打破字形，以聲求義，並以《說文》為據，說明它們都有廣大之義，可謂對《說文》字義充分把握的展現。

### 3、《通釋》依《說文》「以形證義」釋例

除了以聲符聲通義近的線索來證義，《通釋》更明顯地在形索義的運用，則是拆解形聲、會意字的結構，其字形的組合成分中，索求證義的理據。

#### (1) 拆解形聲字的形符或聲符以形證義

馬氏拆解聲符來證義的情形，也見於〈唐風·鶉羽〉一詩。這首詩三章首句分別是「肅肅鶉羽」、「肅肅鶉翼」、「肅肅鶉行」，《毛傳》訓「行」為「翮」。

行之訓翮，經傳無徵。鶉行猶鴈行也，鴈之飛有行列，而鶉似之。《說文》：「𠂔，相次也，从匕十。鶉从此。」蓋鶉之飛比次有行列，故字从𠂔會意。鶉行訓作列為是。

(P352)

馬氏分解形聲字的聲符，透過聲符字的本義，證成已說。

<sup>4</sup> 陳金生點校本，「荒」字右邊聲符與「梳」字同，有誤，故仍依皇清經解續編作「荒」。

小字為《通釋》原書自作補注，舊式排版為雙行小字，陳金生點校本則以較小字體呈現，此處依照點校本的格式。

其實馬氏上述「荒、幪、奄、冡」聲近義通的論證，在王念孫已經有類似的說法。可參閱《廣雅疏證》卷1上第3條「道、天、……亢、……奄、……，大也。」卷2下第14條「幪、冡、幪、……幪、……，覆也。」

再如〈王風·兔爰〉「尚無庸」，《傳》：「庸，用也。」《箋》：「庸，勞也。」

《說文》：「庸，用也。從用庚。庚，更事也。」用力者勞，更事者亦勞，用與勞義正相成。《爾雅·釋詁》：「庸，勞也。」「勞，病也。」對下「百凶」言之，庸訓勞，義亦為病。(P240)

馬氏以《說文》說解「庸」字形從用庚會意（應是從庚用聲）<sup>5</sup>，用力者勞，庚為更事之意，故所會之意恰與勞、病之義相成，正可用來解釋《鄭箋》。再如〈大雅·既醉〉「景命有僕」，《傳》：「僕，附也。」

《說文》僕從業，業從𠂔，「𠂔，叢生草也，象𠂔嶽相竝出也」，故僕有附義。……《爾雅·釋木》：「樸，枹者。」《郭注》：「樸屬叢生者為枹。」《釋文》：「樸，又作僕。」是樸、僕與𠂔古竝通用。……《方言》：「樸，聚也。」《郭注》：「樸屬，藜相著貌。」附、聚義亦相成。(P897)

除了歸納與「僕」字同聲符的「樸」、「𠂔」等字之義，的確都有叢生、相聚附之意。但馬氏又從《說文》字形分析，以僕從業，業從𠂔，故僕有附義。再如〈周南·蠡斯〉「宜爾子孫」，馬氏對宜字的說明。

《說文》：「宜，所安也。从宀之下、一之上，多省聲。古文宜作。」竊謂宜從多聲，即有多義，此詩《序》美「后妃子孫眾多」，「宜爾子孫」猶云多爾子孫也。(P52) 由於《說文》釋宜字形為多省聲，故馬氏藉以說明宜有多義。

## (2) 分析會意字構形以形證義

在分析會意字之構形作為釋義的佐證上，如〈周頌·載芟〉「有厭其傑」，《傳》：「有厭其傑，言傑苗厭然特美也」。

《說文》、《廣雅》竝云：「厭，好也。」厭當即壓之省，故厭然為特美貌。……厭從厂，猷聲，《說文》：「猷，飽也。從甘，從狀。」甘，美也，故厭亦有美義。

(P1104)

馬氏提出兩個不同的理據，說明厭可以訓為特美之貌，一是厭為壓的省借；二是厭字本身的構形從厂猷聲，猷字從甘從狀，甘即美也，故厭可訓為美好之意。

這種以字形結構證義的模式，亦出現在〈周頌·有客〉「降福孔夷」的說明上。

《說文》：「夷，从大，从弓。」古夷字必有大訓，「降福孔夷」猶云降福孔大耳。

(P1089)

馬氏認為夷應訓為大，而不當從《傳》訓為平易。其所持的理據，則是以《說文》釋「夷」之形為從大從弓，既然夷是以大構形，那麼必有大訓。再如〈大雅·緜〉「曰止曰時」，《

<sup>5</sup> 于省吾：「許說不盡可據。……應改作：庸，用也，……從庚用，庚，更事也，用亦聲。」《甲骨文字釋林》卷下·釋庸；引自《古文字詁林》冊3:756。

箋》：「時，是也。日可止居於是。」《正義》：「如《箋》之言，則上曰為辭，下曰為於也。」

王尚書曰：「日字不當上下異訓，時亦止也，古人自有複語耳。……」今按：王說是也。《爾雅·釋詁》：「時，是也。」《說文》：「是，直也。從日正。正從一，一曰止。」是時之本義為是，是從正，本有止義，故又引伸為止。(P818)

除了引用王引之的說法證明「時」字可以訓為「止」外，馬氏補充了《爾雅》時可訓是，而《說文》「是」的字形從日正。正從一，一曰止。

### (3) 依《說文》古文字形以形證義

若無法從篆文以形證義時，馬氏亦會透過《說文》古文重文字形，作為析形證義之線索。如〈周頌·酌〉「遵養時晦」，《傳》：「養，取。」

《說文》古文養作𠄎，從羊支；支從又，卜聲；又；手也。手所以取，故養字古有取義。……(P1116)

在這個例子中，馬氏除了舉出相當多的理據來證成「養」有「取」義，亦引用《說文》古文字形，養字作𠄎，支字從手會意，手所以取故可以訓取。再如〈大雅·文王〉「陳錫哉周」一句，「陳」的釋義。

陳《說文》從阜，從木，申聲，古文作𠄎，亦從申。陳錫即申錫之假借。……「陳錫亡疆」，與《商頌·烈祖》篇「申錫無疆」正同，是知陳錫即申錫也。申，重也，重錫言錫之多。(P796)

馬氏分析《說文》古文字形，陳的篆文「𠄎」與古文「𠄎」，都從申得聲，依聲同義通的理據，「陳錫」當可為「申錫」之借字。

古文同字異構的聲符可為通假的理據，形聲字同字異構的意符，同樣亦為馬氏證義相當重要的線索。如〈召南·行露〉「何以速我獄」，《傳》：「速，召也」。

《爾雅·釋詁》、《說文》並云：「速，疾也。」《說文》速籀從敕作𠄎，古文從敕從言作𠄎。速本疾速之義，促之使疾來，故又引申為召。其字從敕與言，皆所以召也。(P86)

速字的通行字形，本以辵為意符，乃與行動相關的速疾之意，而召之意無關。然馬氏從《說文》古文恰好從言為據，正好可與召之意縮合。再如：〈大雅·思齊〉「刑于寡妻」，《傳》：「刑，法也。」

《釋文》引《韓詩》：「刑，正也。」……《說文》：「𠄎，古文法字。」正亦法也。《史記·賈生傳》「法制度」，猶言正制度也。……(P823)

馬氏以《說文》法古文作𠄎，從亼正為證，說明法亦有正義。再如〈陳風·衡門〉「豈其取妻，必齊之姜」。

《說文》：「古文妻從肖女。肖，古文𡵓字。」是古者妻必貴女，故字取貴女會意。此詩正反其義以取興。(P408)<sup>6</sup>

馬氏以《說文》古文之妻從肖女會意，而肖又為古文貴，來說明古者取妻當必取貴女之意，乃是反義取興。

#### 4. 《通釋》據《說文》以形證義釋《詩》之得失

通觀上述馬氏依《說文》字形以形證義的句例，畏此「罪」罍、酌以大「斗」、髮則有「旃」、肅肅「鴉」行、尚無「庸」、景命有「僕」、「宜」爾子孫、有「厭」其僕、降福孔「夷」、日止日「時」、遵「養」時晦、「陳」錫哉周、何以「速」我獄、「刑」于寡妻、豈其取「妻」等字釋義，的確充分呈顯馬氏對《說文》一書的掌握與運用之嫻熟。就好的一面來看，是他善於利用《說文》以形證義創立已說或提出佐證；而其不足之處，亦正是對《說文》的嫻熟運用，因襲《說文》錯誤。

##### (1) 以形證義創立一說或作為釋義佐證

在馬氏依《說文》字形釋《詩》句的運用上，比較值得一提的，如以本義釋「罪罍」為網罍，就詩句的文意脈絡，上下章修辭的一致性，乃至《詩經》用罪罍二字是遠在秦代易臯為罪之前的時代考量，可謂言之有據，文脈相貫，善用《說文》自成一說。

而在解釋「肅肅鴉行」時，馬氏依「鴉」字的構形，及《說文》「𡵓」字的釋義，還有鴉鳥之飛比次有行列的習性。透過聲符表義的特性，不管是對《說文》的掌握或是因形證義的運用，馬氏亦自有創見。

至於「尚無庸」，馬氏分解「庸」字形是「用」力者勞，「庚」為更事之意，故所會之意恰與勞、病之義相成。而「髮則有旃」一句，馬氏拆解「與」字的構形舁(舁)四手共舉，來作為釋義的佐證。這樣的「以形證義」的訓解方式，也都有說明的效力。

另外，在《說文》古文的運用上，像何以「速」我獄一句，馬氏以古文「𡵓」為據，現代學者商承祚亦同意這樣的判斷：「此當是徵召之專字，故從言。」<sup>7</sup>而「刑于寡妻」一句，《毛傳》釋「刑，法也」，《韓詩》訓刑為正。馬氏認為二者當為同義，除了舉出法、正異文互用相關句例外，更以《說文》法古文作𡵓，從人正為證，說明法亦有正義。日本學者高田忠周也認為：「合正即法也。」<sup>8</sup>而對「陳錫哉周」的解釋，馬氏除了舉出《毛詩》及其它古籍

<sup>6</sup> 段玉裁《說文解字注》，古文妻，作肖女，馬瑞辰《通釋》亦作肖女，但文字學者多以為應是「妾，古文妻从肖女。肖，古文貴字。」

<sup>7</sup> 《說文中之古文考》，引自《古文字詁林》冊 2:351

<sup>8</sup> 原見高田忠周《古籀篇 91》；商承祚《說文中之古文考》也同意此說。引自《古文字詁林》冊 8:511

類似文句，證明「陳錫」當為「申錫」之義外，也從篆文「𠄎」與古文「𠄎」，都從申得聲提出佐證。<sup>9</sup>

以上幾個馬氏依據《說文》以形證義的釋例，有些的確是馬氏的創見，有些則是有助證成釋義，爭議較少。

## (2) 因襲《說文》誤釋字形的缺失

由於許慎當時沒有甲文或足夠金文為佐證，《說文》多只能依據小篆釋形之誤，如果以《說文》誤釋的字形為據，恐怕理據便很難成立。況且，《說文》所列的古文也可能是錯的，未必能符合造字原貌。蔣善國先生(1959:136)：「《說文》裏面的古文，是新莽改定古文後的古文，裏面已有許多字失掉了原來的面貌，不是魯國當時通行的文字。」金德建先生(1991:116)：「照我所考察，《說文》古文見于古代東土的鼎彝銘文上，原來是行用限于東土地域的別體字；如果和一般的銘文比較，文字上的確不是完全相同。」

馬氏當時亦因無法利用甲、金文字形為佐證，只能以《說文》誤釋的形、音、義當作理據，造成訓詁時舉證的錯誤，作了穿鑿附會的解釋。就證據而言，以「法」字為例，通觀目前所見之甲、金文，「法」字多是從廌、去、水構形，或省作「法」，從亼正之形的「金」畢竟少數，貿然以為理據，恐有不妥。再如「酌以大斗」，馬氏依《說文》把「料」當成本字，「斗」成了假借，即是明顯的因襲錯誤。

而在「景命有僕」的例子，「僕」按照小篆字形及《說文》的解釋，馬氏之說當然無誤。但若上溯至甲、金文便可發現事實不然。僕字甲文之形原為一人頭頂辛，而兩手奉箕之形，即使至金文結構大變，然有一點則是可以確認的，那就是僕字之義，絕不可附會到𠄎字之形，再由叢生草而引申出附聚之意。商承祚：「甲骨文作 ，象人冠首而兩手奉箕之初字，後變作 （史僕壺），（靜設），將箕形寫誤，移置人首，齊其兩手而為𠄎，義乃不顯。古、篆文變从業，失彌甚矣。」<sup>10</sup>

至於「有厭其僕」一句，馬氏據《說文》：「馱，飽也。從甘，從狀」，所以馱、厭有甘美義。金文「馱」字都寫為「」，至小篆始變口為甘。高鴻緝：「馱為饜足之本字，从犬含（甘）肉會意。」馬敘倫：「金文口……。故誤為甘。馱，從口狀聲。」<sup>11</sup>

<sup>9</sup> 陳字是不是從申得聲，學者們的看法並不一致，如商承祚：「從東不從申，從申者誤也。」《說文中之古文考》，引自《古文字詁林》冊 10:831；黃錫全：「從申聲，乃是因東、申音近通假。」《汗簡注釋》卷 1，引自《古文字詁林》冊 10:832

<sup>10</sup> 商承祚《說文中之古文考》，引自《古文字詁林》冊 3:172。

<sup>11</sup> 高鴻緝《毛公鼎集釋》；馬敘倫《說文解字六書疏證》卷 9；引自《古文字詁林》4 冊,P773。

另外，在「降福孔夷」的證義上，馬氏依據《說文》：「夷，从大，从弓。」就判定古夷字必有大訓。其實夷字，甲文作「」，吳其昌：「夷之本義，……乃一矢形象有繳韋之屬。」<sup>12</sup> 據此，夷小篆從「大」當是「矢」之誤，而從「弓」則是矢繳之形的譌誤。

再如「曰止曰時」，馬氏為證成時可以解為止，是從《箋》「時，是也」，再聯結到《說文》：「是，直也。從日正。正從一，一曰止。」得到了「是」从正，本有止義，故又引伸為止。

在以字形證義的運用上，馬氏至少犯了三個錯誤。第一、《說文》釋是「從日正」，是有問題的，因早期金文是字根本不從正<sup>13</sup>。第二、《說文》釋正為「一曰止」，說的是正字的造字意圖，是否可以因此作為正字有止之義，很待商榷。第三、即使「是」字為從日正會意<sup>14</sup>，如何可以用「正」字之義，決定「是」字之義。更何況馬氏舉《爾雅》「時，是也」，釋的是「時」字的某一詞義，馬氏舉出《說文》釋「是」字的形義為據，根本找不到它與「時」字的關聯，其間顯然亦有跳躍。這種理據偷渡跳躍的現象，是清儒在訓詁的實踐上，常出現的問題。

另外，馬氏解釋「宜爾子孫」一句，引用《說文》：「宜，所安也。从宀之下、一之上，多省聲。古文宜作。」雖然對「且、俎、宜」三字的本形本義，學者仍多歧義，然宜金文作，象陳肉于俎上之形。篆文「從宀之下、一之上」，當是字形譌變。至於《說文》古文的從「多」，則是陳雙肉之形，而不是從雙夕的多字，可見宜字斷非形聲字<sup>15</sup>。

還有「豈其取妻」一例，馬氏引《說文》：「古文妻從肖女。肖，古文貴字。」得出「古者妻必貴女，故字取貴女會意。」從常理看，不管貴族或庶人皆得取「妻」，那麼「妻」就未必為貴女。重要的是在字形上，《說文》「妻」字下雖有「肖，古文貴字」，可是在《說文》貴字，卻未見古文作「肖」，段玉裁(1985:620)便以為其中「恐有遺奪」。另外，根據甲文的構形，妻像是女以手結髮戴飾之形，都與「貴」字之義無關，商承祚先生以為：「此从

<sup>12</sup> 吳其昌《金文名象疏證》；引自《古文字詁林》8冊,797。

<sup>13</sup> 郭沫若曰：「是小篆作，《說文》『直也，从日正……』。今案：古金文是字與此異，……僅儔兒鐘是與小篆同，乃字形之譌變者，是不从日正也。」《金文叢考》金文餘釋之餘。釋畢氏；引自《古文字詁林》冊 2:306

<sup>14</sup> 對「是」字本形的看法，學者意見仍是分歧的，如林義光：「日正無是字意」。《文源》卷4，《古文字詁林》冊 2:304；高田忠周：「正是直三字義皆相近」《古籀篇 62》冊 2:304。看法並不相同。

<sup>15</sup> 商承祚：「說文以為多省聲，依後形立說，非也。」《說文中之古文考》；引自《古文字詁林》冊 6:823。

徐中舒：「像肉在俎上之形，所從之肉或一或二或三，數目不等。……故且、宜、俎實出同源。」《甲骨文字典》卷7；引自《古文字詁林》冊 6:824。

尙，殆木傳寫之誤。」馬敘倫說：「此從肖或從尙為古文貴字。本書既不復見。而古書及甲金文中亦不復見此字，以為貴賤字。則形義亦不相顧。<sup>16</sup>」顯而易見，馬氏是以《說文》「妄」錯誤之古文之形為據。

最後，在「遵養時晦」的例子中，馬氏認為：「《說文》古文養作𦍋，從羊支；支從又，卜聲；又；手也。手所以取，故養字古有取義。」且不管「𦍋」、「牧」在甲、金文中意思是相近的，一是牧羊一是牧牛，篆定後𦍋始易支為食。如果按照馬氏的支字從又，又；手也，故養有取義，那麼是否所有從又構形的字，都可以視為古有取義的依據，便很成問題，而這也是清儒在以形證義上常出現的缺失。

## 5. 結論

或許馬氏好引《說文》的原因，乃是源於馬氏因深入研究《說文》，過度重視《說文》之本義及重要性，促使他不自覺地在釋義時受了《說文》的左右。表現在具體訓詁工作時，便將《說文》的釋義視為權威性的資料。對於這個權威性的資料，在做法上不外從兩個方式：一、舉《說文》為據，證明此訓於《說文》有據；二、多方引申牽合，努力從《說文》釋形、釋音、釋義找佐證。馬氏往往必以《說文》為據，訓詁時沿襲了《說文》的錯誤，也在《通釋》一書充分顯露。

但從馬氏所舉的相關理據中，亦呈顯出另一個訓詁上值得深思的問題。若純粹由上下文脈意思，或相關的句例來考量，我們可以接受馬氏的結論，馬氏以《說文》釋形為理據的佐證，卻明顯是錯誤的。這也說明了訓詁工作，除了提出合理的結論外，亦包括方法的檢證。無疑地，馬氏以《說文》形、義為理據的錯誤，正可以提供我們在這方面的反省：

一、我們可以斷言，馬氏以「夷」從大故可訓大，以「僕」從業，故為聚附之義這是由字形分析得出，這些理據是錯誤的。

二、雖然馬氏引用《說文》有誤，但從典籍的用例，及上下文脈之意考量，「夷」可訓大；「僕」有聚附之義；「厭」可有美之意等結論卻是可以成立。亦即，就算「夷」字不是從大構形，「僕」字原非從「業」聲得義，「厭」不從甘，仍不妨害「夷」可訓為大，「僕」有附聚之義，厭有美義等釋義。

三、綜合上述情形，我們可以發現，即便是與《說文》的釋義或釋形無涉，仍不妨害訓詁的進行。也就是必回歸《說文》本義，再擴及引申義、假借義；或必由字形分析得義之由的作法，就訓詁的實踐而言，未必是通則。

換言之，決定詞義的應是文脈的意思與文句用例，即使不舉出字形，依然不妨害訓詁結論的成立，但有字形相對照，卻使理據更為充分。從訓詁的角度來看，「以形證義」之形訓是有其效用與限制的。

<sup>16</sup> 商承祚《說文中之古文考》卷10；引自《古文字詁林》冊9:761。

馬敘倫《說文解字六書疏證》卷24；引自《古文字詁林》冊9:761。

如《召南·甘棠》「勿翦勿拜」，《鄭箋》釋「拜」為「拔」，《廣韻》引作「勿翦勿扒」，馬瑞辰認為「拜」當是「扒」之假借。吳大澂(1975:65)則依據拜金文字形，指出：「拜當訓以手折華，蓋漢以後訓詁家不見古文，不知拜字从華之義。……實則『勿翦勿拜』為拜字正義。」

由於「拜」後來的通行義，已無拔除草之義，但吳氏藉由古文字形的分析，更直接看出「拜」字之義，也確定了鄭玄釋拜為拔是合理的。這是透過古文字形，因形證義相當有力的證據，說明字形在訓詁的實踐上，有時仍可對詞義的確立提供決定性的效用。再如裘錫圭先生(1990:144-145)：

古代形容人勇敢的「暴虎馮河」一語中的「暴」，……从毛傳開始就把徒搏理解為空手搏虎。……暴虎之「暴」是個假借字，通常作為「暴」字異體用的「𪔑」，从「武」

从「虎」，是這個暴的本字。「𪔑」字在甲骨文裏寫作……，表示用戈搏虎。

……古代盛行車獵，對老虎這樣凶猛的野獸不用車獵而徒步跟它搏鬥，是很勇敢的行為。馮河是無舟渡河，暴虎是無車搏虎，這兩件事是完全對應的。

裘氏所舉的「𪔑」字之例，亦是少數透過字形的結構，可以因形證義的特例。

然而能夠析形說義的漢字，畢竟是只佔了少數的象形、指事、會意字。不但應用範圍十分有限，加上形、義未必相符，若無用例及相關理據配合，以形說義難免臆測。因此，清人最慣用的以會意字的部分構形，作為以形證義的理據，則明顯地是因形證義的誤用。即使是大家王念孫(1978:3)也會有類似的見解：

《說文》：「天，顛也，至高無上，從一大。」是天與大同義。<sup>17</sup>

雖然王氏在後面舉出句例，以證成天有大義，但從某字構形，是否必能得出必有某義呢？關於會意字的組合形式，高明先生(1996:50)作了簡要而明確的區分：

根據現有古文字資料來分析，會意字的組合形式基本上可歸納為兩種：一種完全以形為基礎，以圖形的組合來反映某些詞義的具體內容，使人看到字的形體，即可聯想到語言中的某些詞。……會意字的另一種形式，雖然也是由兩個或兩個以上的象形符號所組成，但它不是依靠兩種圖形的組合來反映語言中的詞義，而是採用兩種符號的意義組合構成詞義。

就第一種「以形為基礎，以圖形的組合來反映某些詞義的具體內容」的情形而言：既然詞義來自整體圖形的組合，自然不應該只以部分圖形為據；至於「由兩個以上符號的意義組合構成詞義」的會意字，它是結合兩種以上的意義，產生新的意義，亦不應只舉其中一種作為以形證義的依據。

<sup>17</sup> 《廣雅疏證》卷1上第3條「道、天、……沆、……奄、……，大也。」

既然會意字是各組成分子的圖形或意義的重新組合，這種組合的結果，是整體意義的呈現。因此就會意字構成的形式而論，實在沒有理由，將會意字的部分構形作為得義的依據。雖然我們不能否認，某些會意字的實際用義，可能恰好與部分構形的獨立用義相同。但這是實際用義上的偶然吻合，而不能成為以形證義的通則。

總言之，就訓詁的實踐而言，用例的舉證常遠比字形的分析來的可靠且具說服力，因為文字的詞義是決定於實際的用例，而不是字形。在訓詁的實踐中，真正能直接依據字形，提供證明詞義的有力證據十分有限<sup>18</sup>。馬氏依據《說文》「以形證義」所以會衍生訓詁的失當，歸根究柢，無非是在不能充分了解形義與詞義的差別，及以形證義的適用的範圍與限制。

#### 參考文獻

- 王引之. 經義述聞. 江蘇: 江蘇古籍出版社, 1985
- 王念孫. 廣雅疏證(陳雄根標點). 香港: 中文大學出版社, 1978
- 吳大澂. 字說. 台北: 藝文印書館, 1975
- 李圃主編. 古文字詁林 上海: 上海教育出版社, 2004
- 周祖謨. 語言文史論集. 台北: 五南圖書出版公司, 1992.
- 金德建. 金德建古文字學論文集. 台北: 貫雅文化事業, 1991
- 段玉裁. 說文解字注. 台北: 黎明文化事業, 1985
- 段玉裁. 說文解字注. 台北: 黎明文化事業, 1985.
- 胡樸安. 詩經學. 台北: 臺灣商務印書館, 1988.
- 高明. 中國古文字學通論. 北京: 北京大學出版社, 1996.
- 馬宗霍. 說文解字引經考. 台北: 臺灣學生書局, 1971
- 馬瑞辰. 毛詩傳箋通釋(皇清經解續編, 卷 416-447) 台北: 藝文印書館
- 馬瑞辰. 毛詩傳箋通釋(陳金生點校) 北京: 中華書局, 1989.
- 陸宗達、王寧. 訓詁與訓詁學. 山西: 山西教育出版社, 1994.
- 馮浩菲. 毛詩訓詁研究(上、下). 武漢: 華中師範大學出版社, 1988.
- 裘錫圭. 文字學概要. 北京: 商務印書館, 1990.
- 齊珮瑢. 訓詁學概論. 北京: 中華書局, 1984.
- 蔣善國. 漢字形體學. 北京: 文字改革出版社, 1959
- 顧頡剛編. 古史辨(第三冊下)(民國叢書第四編第六六冊) 上海書店, 1931

#### 學位論文

- 岑溢成. 訓詁學與清儒訓詁方法. 香港: 新亞研究所博士論文, 1984.

---

<sup>18</sup> 其實形訓的類型，除了應用範圍極狹的「因形證義」外，尚包括「通形明義」的形訓方法。相關說明，可參考岑溢成先生《訓詁學與清儒訓詁方法》第七章〈因形證義與通形明義之訓詁方法〉。新亞研究所 1984 博士論文

## 專題報告 C2

# The Common Morpheme Pool for the Hanzi Circle

Suen Caesar LUN

City University of Hong Kong [ctslun@cityu.edu.hk](mailto:ctslun@cityu.edu.hk)

### Abstract

This paper takes a linguistic viewpoint and argues for the promotion of common terminologies of the Confucian-Hanzi (Kanji, Hanja) Circle based on Chinese characters. Since China, Japan, Korea, Vietnam and Singapore, as well as the dialectal regions within China may all face the need of coining new words using Hanzi or Hanzi-transformed phonetic scripts, such as Japanese Kana, Korean Hangul or Vietnamese Romanized script, instead of simply transliterating English words directly and thus complicating their own morphophonemic inventory, we should try to tackle the issue by surveying the productive morphemes used in these languages. To establish such a common morpheme pool for these languages is a step towards deeper collaboration for cultural exchange and more effective foreign language learning among these countries. The resulting common morpheme pool can serve as an open source for these languages to introduce new terms and to learn from each other. If people can have access through the internet or other sources to competing alternative forms for the same terms in other countries, experts in the field can make their own judgments and decide on the optimal forms to use. From history, we can see that it is not always the case that the Chinese terms were prevalent. The Chinese-coined terms gave way to Japanese ones after the Japanese went through the Meiji Restoration. As terminologists, we just want to make sure that a fair game of terminology choice is played and the winner is time and reason, and after all, the peoples. To carry the issue beyond the present proposal, English morphemes (including Greek, Latin, French and German roots) which serve as the dominant language of science and technology may in the long run be considered as a larger common morpheme pool for coining terms. The future will present internationally transparent terminologies across the national boundaries.

Keywords: Confucian-Hanzi circle, common morpheme pool, open source, time and reason, English morphemes

## 1. Introduction

Terminologies differ from ordinary daily vocabularies in that they are specialized technical vocabularies in all disciplines so that mastering a particular terminology can be equated to learning that discipline and becoming an expert. Usually terminologies are related to science and technology. However, for any knowledge to become a well-established discipline, there exists a terminology issue, and so art disciplines and humanities also develop their own terminologies. In our daily life, we do not have to be so accurate in speech as context disambiguates, and dialectal variations, be they geographical, social or even chronological, may add desired nuances or shades which enrich our overall linguistic expressiveness. However, in a terminology, accuracy and standardization are more important factors for consideration since experts do want to call a rose a rose and nothing but a rose. This is hard because the very nature of language is its fuzziness, which results in its creative usage and changes over time. It has to be made sure that unless there is some difference in denotational meaning, one should not coin a new term to replace another for no good reason.

Standardization is also an important consideration because among experts, they do not usually need redundant information, unlike in literature, where metaphors and synonyms are frequently employed as rhetorical devices. Also, in the commercial world, e.g. 'folder' and 'directory' may refer to the same storage device in the computer and different terms may be employed as competitors. This is not desirable in the world of science when the competition is over. There should be standard terms.

To adopt a standardized terminology means that we can learn the terms which are created in compliance with the morphological rules and which preserve the most salient semantic properties that represent the concepts in question and these terms together should form a terminological system that is internally consistent, and transparent, and is able to generate new terms fruitfully. Efforts in standardization are needed for scientific accuracy, and perhaps more importantly, for more effective communication among the language users. The first need is driven by the second need, so to speak.

## 2. The Confucian-Hanzi Culture

In the Chinese conceptual world, everything in the universe is dialectically opposite, and there are 'yin' and 'yang' (roughly 'female' and 'male', or '0' and '1', or 'negative'

and ‘positive’, depending on the context) everywhere. In language communication, we all know the basic contradiction of language’s fuzzy nature and our need for effective communication. We are in a global village now but we also try hard to preserve our beloved local values. In the world we live, we aim at differentiation but in our physical world or conceptual world, we aim at generalization or unification. In this paper, the theme is to discuss why and how as descendents of the Confucian-Hanzi culture, we can achieve better cooperation by making use of our common assets, the Chinese characters as our common morpheme pool for coining new terms or changing existing ones. The word Chinese may be offensive to many people (non-Chinese, and even some Chinese) since even in some Chinese community, there are people who do not want to be associated as Chinese very badly. The aim of this paper is not to advocate a fervent Chinese nationalistic view of terminology. What is stressed here simply is that as the Greco-Roman culture serves as the common assets of the Western nation states; the Confucian culture, mediated by Hanzi usage (Kanas and Hangul are just subsets of the larger Hanzi set, as we work in the ISO 10646 character set), serves as the common assets for China, Japan, Korea, Vietnam and Singapore, which are linked historically as friends or competitors, but which, nevertheless, share a lot of common cultural traits.

If we are not biased by our political viewpoint (though we are), perhaps we can admit that these countries are all successors of the ancient Sino-Confucian culture. The consideration of contemporary power and influence may change the views of some people but judging from the language use and cultural exchange, we do see a lot of commonalities in the words used and the morphemes these languages use to represent sophisticated concepts in all disciplines, not just in daily life. It is really not surprising if one cares to flip over a Korean or Japanese technical dictionary to see how many words are similar to each other and their Chinese counterparts. In the world of knowledge, there are so many words that one could recognize the affinity without formerly learning them, thanks to the Hanzis used. Now in Korean, a phonetic script is used, but since there are systematic correspondences between the Korean pronunciation of character morphemes that Hangul is based on, it is not difficult to associate with their Chinese pronunciation and the characters in Chinese or Japanese, or Vietnamese, in the same manner. In the Japanese case, the *kuntoku* 训读 may present a more serious problem and the *ontoku* 音读 less problems in actual speech, and the reading of these words in Kanji is facilitated. With the stronger economic bond in the Asian-Pacific region and

especially in East Asia, we will see an interest of learning one another's language. Therefore, it is our common interest to think about ways to keep at least the terms in our technical world as transparent as possible.

### 3. A Little History

It is not to say that we should base every term on the Chinese language. Rather, the contrary was true in the modern history. Since Japan was the only successfully modernized country in Asia in the late 19<sup>th</sup> century, from the study of historical linguistics, Chinese know that a lot of locally coined terms in the Qing Dynasty actually gave way to their Japanese counterparts, and we were not ashamed to borrow them back from Japanese. It is even claimed that without such modern loan words, created during the Meiji Period, Chinese scholars could hardly discuss a lot of science issues and economic issues, e.g. 革命,经济,银行,共产主义,干部, etc. As de Francis once postulated a world facilitated by different 'regionalects', which may change as world politics changes, Samuel Huntington, on the contrary, postulated clashes among major cultural blocks. As I believe Chinese to be pacific and multi-national, and multi-cultural, I want to advocate a world of knowledge for our Asian-Pacific countries which are all proper descendents of the Confucian-Hanzi culture and the only healthy viewpoint is for these countries to emerge in closer ties in all possible ways. We have seen the rise of a new European Union, which tries to settle the old hatred and unnecessary competition by negotiation and understanding, to eradicate war and introduce peace. I have no doubt that we are heading in the same direction here in the Asian-Pacific Basin, first in East Asia and then in South East Asia. The conflicts in the news may reflect some short term interest, but judging from the best interest of the region, mutual understanding and cooperation of the peoples will eventually prevail, if we all share the same vision and act accordingly to achieve it.

Now, let us turn back to the discussion of cooperation in the discipline of terminology. Although we do see a 'de-Sinification' trend, if I may use this neologism, it can hardly be imagined people will go that far by changing every word back to local national morphemes, say, Tokyo becomes Japanese morphemes Higashi+machi/kuni (not sure which one). The Korean capital in Chinese is no longer Hancheng, but Shouer. This is really not necessary since the river that passes through Seoul is still called Hangang. Hancheng was treated as a city named after the river, but not as a Han-Chinese city. I

may be wrong in my folk-etymology but I do believe that some such changes are not sound. Anyway, to de-sinify is to cut one's ties with the past and humbly speaking, I do not see any other country I mentioned above that has tried that so hard as China has done to herself. I was surprised to see how visits to these Asian countries reminded me of our common glorious past. Italy and Greece are not the only proper descendents of the Greco-Roman heritage. So is China. If we are clear about this, we can feel freer to promote the Confucian-Hanzi culture. We could all be proud of it, instead of trying to dissociate from it. History cannot be changed and history affects our present and our future. We should develop a proper historical perspective in our Weltanschauung.

Even if some people insist on de-sinification, they still face a difficult choice in this dialectal dilemma of globalization vs. localization. What I mean is whether to create a new term using completely native morphemes or using so-called international English transliteration (English morphemes are indeed quite mixed, since morphemes may derive from different Indo-European origins such as Germanic, Greek, Latin, French, etc.) Eventually, it is left to the language communities to decide which way to go, and it is not always consistent. In some period of nationalistic fever, when the economy was great or when there were low tides, people might turn to be more nationalistic. At other times, people may have a more internationalistic outlook and are on good terms with their neighbors. It is not a pure logical choice at any time. However, we can offer alternative choices for people to choose from in the world of technology.

I think we should not be bound blindly by English in terms of word forms due to the differences in language typology. In coining a term, we base on our understanding of the concept that the term represents and the definition may be expressed in any national language. In Lun (1977), I proposed a model for automated term coinage using English definitions and through parsing them, identify the keywords and then translate these keywords into corresponding Chinese words. Then morphemes which are used in these words can be used for searching for other synonymous morphemes in a morpheme database, which contains all sorts of information about these morphemes (their meanings, frequency of use, position preference, bound or free, etc.). It was mentioned that as long as there are Chinese definitions which are well written, as suggested in the art of corpus based lexicography by Sinclair (1987), there is no reason why we have to stick to the English terms in the very beginning of the process of term coinage.

#### 4. The Common Morpheme Pool

The frequently used Chinese Hanzi set has 3,500 characters. That covers more than 90% of all the characters used in daily reading materials. The Japanese set of Touyoukanji contains 1,945 characters and in sophisticated areas of reading, the kanji set can be bigger. However, we do not have to use too many characters and 3,000 may be an optimal size. Oxford Dictionary for Advanced Learners of English makes use of around 2,500 words to explain all the entries. It is interesting to find out how many morphemes there are in these ‘meta-words’ for explaining words. In the Hanzi case, things are simpler. Each Hanzi is a grapheme written in a square shape, and it may represent one or usually more related (相关意义) or borrowed senses (假借意义). These senses are listed in Chinese dictionaries (which are mostly morpheme dictionaries rather than word dictionaries). A thorough analysis to check how these morphemes are used to create words and which senses are more frequently used in which positions and so on and so forth will give us an understanding of the vitality of these morphemes. Suppose we do this kind of analysis, not just in the Chinese world of Modern Standard Chinese/Putonghua, but in other widespread dialects too, already we will see some differences. This is not surprising at all for anyone who knows more than one dialect in Chinese. For instance, to read is 读书 in Modern Standard Chinese but 读册 in the Minnan Dialect. If we broaden our view to include countries and regions within the Confucian-Hanzi circle, we will see that there is always a sort of linguistic imperialism involved so that whatever is chosen by the northern dialects represented by the Beijing dialect will prevail in Modern Standard Chinese and the Chinese dictionaries enlist more northern dialectal characters than southern dialectal characters. This is why in Hong Kong we have to submit our own character set of local characters to ISO because they may not be added by the central government since they are not used in the north.

Just like the translation of ‘-ware’ in the Korean case, we have -ware translated as 件 or 体 (the first one meaning piece and second body or content). In a democratic world, maybe counting votes will always benefit the majority people. However, in the modern world, knowledge, openness, fairness, reason and legality should be given higher values. Therefore, what is suggested here is that we should carry out such morphemic studies across the Confucian-Hanzi circle and see how the characters (in the Korean case, the Hangul characters that remind us of their hanzis) are used. This provides a solid

scientific base for people to pass judgments. Secondly, there should be open sources in the internet for people to learn right away how terms are represented in different countries or regions. Finally, let people use such words freely and they might simply adopt a common one. Arguments regarding which term represents a particular concept better can always be discussed liberally and no brute force is needed in unification. One example in linguistics will serve the explanation. In Chinese, we call a morpheme either as 词素 or 语素, and they are equally valid so the choice has not been made yet. The first term means it is the basic unit in forming a word whereas the second term is ambiguous and can mean a basic unit in forming a phrase, language or diction. So how should we choose? In Japanese, the word is rendered as 形态素 and immediately one can spot its affinity to the English morpheme 'morph' (form), and so we have a third choice. When they are listed in the internet through some sort of database, is it not likely that 形态素 will eventually give way to 形素, which is shorter but clearer? It is true that to talk about survey of morpheme usage and frequency, it has to stress that there are domain differences. The Hanzi circle need not repel English-originated morphemes as we see we have adopted 米 (meter), 克 (gram), 吨(ton), and many other morphemes/loan words (famous examples are 泵(pump), 巴士(bus) and 幽默 (humor). However, do we really want to dissociate from the past and adopt a complete set of English morphemes? That may be an over-dosage for most people since it is not economical to have too many morphemes to coin new terms. The main idea is that, with 26 letters we have seen empires; with 0 to 9, we see the beauty of the universe. With 0 and 1, we have yin and yang and this leads to everything.

If it is argued that why we do not directly employ English terms, the answer is simple. We do that already and many technical terms can be used directly in our technical communication, using slightly localized pronunciation. However, to make the terms work for the laymen and expand their acceptability, similarities of language systems are required. For example, the morphophonemic inventory of English is far too complicated for our languages so we do not have complicated consonant clusters and certain phonemes. The ways they enable phonological rules to operate are also different in different languages. In the long run, the Asian languages may cope with these 'foreign' sounds better, when English becomes more popular. It is popular now but still is not there.

## 5. Forum for Discussion of the CMP and Interoperability

Using the coinage method gives too much burden to our human memory. Adding a lot of English morphemes into our terminology may not be that feasible for the moment because although we can assume that English is the dominant language of science and technology now. Will it be dominant forever? The very nature of language tells us that it is a product of social economic power struggle though the struggle may be less obvious to most laymen. How many Chinese remember once we dropped our own term for zoo 万牲园 so that it was replaced by the Japanese term 动物园. In fact, the connotations of the two terms are different since the first one implies that the animals are domesticated like 牲口. However, we all know that in a zoo, you still do not want to get close to a lion or tiger because it is just a place for people to observe the wildlife in an artificial institution. Moreover, the Chinese 'zoo' was not open to the public but was only enjoyed by the imperial family. So the term would give way to the Japanese equivalent term was most reasonable judging from all aspects. The Chinese people adopted the Japanese term with no regret. We may not always have a clear conscience but it is hard for most people at all times not to have a clear conscience. Provided with enough time for intellectual reasoning, people will be able to choose the optimal forms to represent their concepts.

There is no hurry. However, there should always be a channel to do so. an on-line Terminology Forum may be one of the many places for such experimentation and concerned parties can always make use of hyperlinks to display multilingual terminologies. The major concern is that linguistic consideration is needed in dealing with terminology related issues. Writers and poets can explore the boundaries of creative language use; scientists and engineers should safeguard the semantic 'interoperability' of terminologies, borrowing Galinski (2005)'s neologism.

## 6. Conclusion and Beyond

It is hoped that the Common Morpheme Pool can serve as resource for coining common technical terms in the Confucian-Hanzi circle, based on the survey in how these Hanzi-based morphemes are used in various countries. Definitions, frequency and distribution and other relevant information can be gathered for reference of future coinage. Eventually, the terms used in this region will be transparent and easy to be learnt by the peoples in these countries. In fact, if we do the same for the Western

European languages, which are influenced by Latin, and Greek, it would not be impossible to translate more literally among these European languages and even with the Asian countries. This is what we do to some extent now. For instance ‘electronic’ is always dianzi (Chinese), dinzi (Cantonese), denshi (Japanese) and jeonja (Korean), and ‘technical’ is always jishu (Chinese), geiseot (Cantonese), gijutsu (Japanese), gisul (Korean). Although the terms are quite different in romanization, they are represented by the same Hanzis.

If it is argued that why we do not directly employ English terms, the answer is simple. We do that already and many technical terms can be used directly in our technical communication, using slightly localized pronunciation. However, to make the terms work for the laymen and expand their acceptability, similarities of language systems are required. For example, the morphophonemic inventory of English is far too complicated for our languages so we do not have complicated consonant clusters and certain phonemes. The ways they enable phonological rules to operate are also different in different languages. In the long run, the Asian languages may cope with these ‘foreign’ sounds better, when English becomes more popular. It is popular now but still is not there. The idea of having some sort of ‘regiolect’ in the scientific world may still be a good option for the moment though we also move fast into a global village.

#### References:

- [1] Galinski, C. Semantic Interoperability and Language Resources – new aspects of global semantic interoperability [J]. Proceedings of APTerm 2005, Hong Kong: City University of Hong Kong, pp. 1-13, 2005.
- [2] Lun, S. C. Automated Chinese Terminology Builder [J]. Proceedings of the International Congress on Terminology. San Sebastian: IVAP & UZEI, pp. 509-524, 1997.
- [3] Sinclair, J. M. (ed.). Looking up: An account of the COBUILD project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English dictionary [M]. London: Collins ELT, 1987.
- [4] 陆志韦、管燮初、任建纯. 汉语的构词法 (修订本) [M]. 香港: 中华书局, 1977.
- [5] 苑春法、黄昌宁. 现代汉语语素应用研究—基于汉语语素数据库的研究之二 [J]. 《中文与东方语言信息处理学会学报》, 第六期, 卷二, 55-59 页. 1996.
- [6] 中国大陆常用字表 (3500 字) [OL].

<http://www.zdic.net/z/zb/cc1.htm>

[7] 当用汉字－日本 [OL]. 青空文库.

[http://www.aozora.gr.jp/kanji\\_table/touyoukanji\\_hyou/](http://www.aozora.gr.jp/kanji_table/touyoukanji_hyou/)

[8] 粤语审音配词字库－香港中文大学[OL].

<http://humanum.arts.cuhk.edu.hk/Lexis/lexi-can/>

[8] 香港中文学习字词表-香港教育局 2009 [OL]..

<http://www.edbchinese.hk/lexlist/>

[9]“ 한문 교육 용 기초 한자” 2000 [OL]..

<http://www.suneung.re.kr/boardCnts/fileDown.do?fileSeq=59692112e521efa80d2af27916704082>

## 段玉裁“轉注”相關問題考察

韓琳

(中央民族大學文學與新聞傳播學院, hanlin1390@163.com)

**摘要：**段玉裁“轉注”有兩個支點，一是互訓，義之交輸猶水相灌注；二是六書中之用字法摘要，“所以用指事、象形、形聲、會意四種文字者。”但其互訓和我們現在所指稱的直訓中的互訓並不對等，所謂的用字法實即義訓彙聚法。本文在清理段玉裁關於“轉注”相關論述的基礎上，結合段注中“轉注”釋例對“轉注”真實面貌進行探究，以論證段注的“轉注說”是一種有著大量實踐且比較系統、科學的理論體系，糾正長期以來在這個問題上的誤解和爭論。

**關鍵字：**段玉裁；轉注；問題

### 1. 引言

段玉裁“轉注”有兩個支點，一是互訓，義之交輸猶水相灌注；二是六書中之用字法，“所以用指事、象形、形聲、會意四種文字者。”但其互訓和我們現在所指稱的直訓中的互訓並不對等，所謂的用字法實即義訓類聚法。本文在清理段玉裁關於“轉注”相關論述的基礎上，結合段注中“轉注”釋例對“轉注”真實面貌進行探究，以論證段注的“轉注說”是一種有著大量實踐且比較系統、科學的理論體系，糾正長期以來在這個問題上的誤解和爭論。

### 2. 段玉裁“轉注”辨析

《說文解字·敘》：“轉注者，建類一首，同意相受。考，老是也。”段玉裁界定“類”為義類，“首”為義類之首字。

#### 2.1 釋義首

認定義類之“首”，段注有兩種角度。

##### 2.1.1 《說文》“考、老之例”：

許慎以“考”“老”為例，同義詞義類即部首義類，如“老”注：“戴先生曰：老下云考也，考下云老也。此許氏之指，為異字同義舉例也。一其義類，所謂建類一首也。互其訓詁，所謂同意相受也。考老適於許書同部，凡許書異部而彼此二篆互相釋者視此。如竦窆也、窆竦也、但禡也、禡但也之類。”同部互訓轉注，段注命之為同部類見，如以考釋老、以老釋考，異字同義，一其義類，部首是部內字的形義統攝，部首“老”義即其義類。

《說文解字·艸部》：“蘇，桂荏也。”“荏：桂荏，蘇也。”段注：“是之謂轉注。凡轉注有各部互見者，有同部類見者。”《說文解字·敘注》：“但類見於同部者易知，分見於異部者易忽。如人部‘但，楊’也、衣部‘楊，也但’之類，學者宜通合觀之。”

同部類見轉注釋字與被釋字歸屬同一個部首，部首是部內字的形義統攝，部首類意義就是義首，如：

《說文·女部》：“媯，苛也。……一曰嬿也。”段注：“上文嬿下曰媯也。二篆爲轉注，亦考老之例。”

又《蟲部》：“蟲，一名蝮。”“蝮，蟲也。”段注：“是曰轉注，考老之例也。”

又《手部》：“拏，積也。從手此聲。《詩》曰：‘助我舉拏。’一曰搯頰旁也。”段注：“上文搯下云拏也，此拏下云搯頰旁也，是二篆爲轉注，亦考老之例。”

異部互見轉注爲歸屬於不同部首的字之間相互訓釋，如：《說文·金部》：“銓，稱也。从金，全聲。”段注：“禾部稱，銓也。與此爲轉注，乃全書之通例。但有各部互見者，有同部類見者。”“考老之例”從同一部首擴展到不同部首，也包括“各部互見”轉注：如：

《說文·女部》：“媯，慙也。”段注：“慙也。慙下曰：媯也。二篆爲轉注，亦考老之例。”

又《勺部》：“勺，料也。”段注：“木部料下云勺也。此云勺，料也，是爲轉注，考老之例也。”

“考老之例”是“一其義類，互其訓詁”，不“互”的單向訓釋不包含在內。《說文·匸部》：“匸，棺也。”段注：“木部曰：棺者，關也。所以拵屍。此云棺也，二篆義同。曲禮曰：在牀曰屍，在棺曰柩。是棺柩義別。虛者爲棺，實者爲柩，析言之也。柩或可以評棺，棺不可以評柩。是以許於柩曰棺也。於棺下不云柩也。以立文不得用考老之例也。”“棺”“匸（柩）”雖然同義，但也有差別，“棺”是“匸（柩）”的上位詞，《說文》中是單訓，不是“互其訓詁”，所以“不得用考老之例。”

### 2.1.2 《爾雅》“始”義類

《說文解字·敘》注：“‘建類一首’謂分立其義之類而一其首，如《爾雅·釋詁》第一條說‘始’是也。”《爾雅》彙聚經傳注疏同訓詞，如《爾雅·釋詁》第一條：“初、哉、首、基、肇、祖、元、胎、俶、落、權輿，始也。”十一個詞，同訓爲“始”，但含義同中有異：“初爲衣之始，哉爲才之段借字，才者艸木之初；首爲人體之始；基爲牆始；肇爲扉之段借，扉者始開；祖爲始廟；元爲始；胎爲婦孕三月；俶爲始也；落之爲始義，以反而成；權輿之爲始蓋古語。是十一者通謂之始，非一其首而同其異字之義乎？”這十一個字，來源於經典文獻，出於不同的語言環境，同訓爲始，如果統一以義界，能夠看出其意義構成，“始”爲主訓詞，和部首相關的意義是義值差：初，裁衣之始；哉，即才，草木之始；首，人體之始；基，築牆之始；肇，開門之始；祖，宗族之始；元，人體之始；胎，生命之始；俶，品德之始；落，宮殿之始；權輿，植物生長之始。十一個詞意義差別體現在部首意義上。“始”義只是一個意義大類別，是通

用義。段玉裁“同意相受”，謂無慮諸字意惜略同，義可互受相灌注而歸於一首。”如《爾雅·釋詁》第一條，“其於義或近或遠皆可互相訓釋而同謂之‘始’是也。”

## 2.2 釋意義

段玉裁申說其師戴東原“六書”“四體二用”說：“六書者，文字聲音義理之總匯也。有指事、象形、會意、形聲四者，而字形有轉注、段借，而字義盡於此矣。字各有音，而字音盡於此矣。異字同義曰轉注，異義同字曰段借。有轉注而百字可一義也，有段借而一字可數義也。”轉注指異字同義相灌注，“謂引其義使有所歸，如水之有所注也。”所歸即“義首”“假借者，古文初作而文不備，乃以同聲爲同義。”假借依據聲音條件而一字多義，即一字多職能問題。轉注和假借雖然同屬於用字法，但角度不同。段玉裁在闡釋轉注體例時又曰“有以假借爲轉注者”：“有以段借爲轉注者，如會下云會益也，會即增；毘下云匕合也，匕即比；旃下云允進也，允即執是也。凡《爾雅》及傳注以段借爲轉注者視此。……故轉注中可包段借。必二之者，分別其用也。既段借，而後與段義之字相轉注；未段借，則與本義之字相轉注也。”所謂分別其用，指區別不同角度，轉注專主義，段借兼主聲。與《說文》釋六書本義不同，《爾雅》與傳注訓釋的是文獻詞義，意義有不同來源，如《爾雅》第一條，初、基、祖、元、胎、俶出於本義；“落”本義爲草木葉落，《說文·艸部》：“凡草曰零，木曰落。”清郝懿行《爾雅義疏》：“落本隕墜之義，故爲殂落，此釋始者，始終代嬗，榮落互根，《易》之消長、《書》之治亂，其道胥然。……落之訓死又訓始，名若相反而義實相通矣。”“以反而成”是意義引申的一條途徑。段玉裁已交待哉、肇訓始，源於假借：“哉爲才之段借字，才者艸木之初”；“肇爲屮之段借，屮者始開”，《爾雅義疏》：“權輿者，《廣雅疏證》以爲其萌蘗<sup>萌蘗</sup>之假音。”

從以上分析而知，段注轉注“義首”應有兩種，一以《說文》考、老爲代表，屬於詞義義首，以互訓類聚同義詞。一以《爾雅》“始”義首爲代表，屬於文義義首，類聚同訓詞。黃季剛先生《文字聲韻訓詁筆記·說字之訓詁與解文之訓詁》：“小學家之訓詁與經學家之訓詁不同。蓋小學家之說字，往往將一切義包括無遺；而經學家之解文，則只能取字義中之一部分。……小學之訓詁貴圓，而經學之訓詁貴專。而經學之訓詁貴專。”（黃侃，1983：192）《說文解字》爲說字之訓詁，以“六書”釋其形，字義與形相比附，但小學家說字，不僅僅依靠字形，形、音、義統一，概括詞義。《爾雅》爲說經之訓詁，依賴於文獻語境，釋具體經義。所以“考老之例”的義首與字形義密切聯繫，而《爾雅》始義類意義來源既有本義，又有引申義和假借義。《說文解字·後敘》段玉裁注“庶有達者，理而董之”：“許以形為主，因形以說音說義，其所說義與他書絕不同者。他書多段借，則字多非本義。許惟就字說其本義。知何者爲本義，乃知何者爲段借。則本義乃段借之權衡也。故《說文》《爾雅》相爲表裏。治《說文》而後《爾雅》及傳注明。《說文》《爾雅》及傳注明而後謂之通小學。”（段玉裁：1981：784）段玉裁“轉注”“義首”貫徹的就是《說文》《爾雅》相表裏的思路。

### 3.段玉裁“互訓”辨析

段玉裁釋“轉注”：“轉注猶言互訓。”釋“注”：“注者，灌也。數字輾轉互相為訓，如諸水相為灌注，交輸互受也。”“互相為訓”“交輸互受”說明轉注是一種雙向訓釋。這與現代學術體系中立足於“直訓”的“互訓”是吻合的：“直訓的方式是以單詞訓釋單詞，它的表述格式除“X，X也”外，還有“X猶X也”、“X之言X也”等等，它既含義訓，又含聲訓，並有單訓和互訓兩種。互訓的訓釋詞和被訓釋詞可以兩兩互易位置，或者輾轉互易位置，不能做成互訓的即為單訓。”

（王寧，1996：61）段玉裁界定轉注為互訓，與“義首”體系相聯繫，《說文》“考老之例”多為互訓，《爾雅》“始”義類相關論述和具體事例中，“訓釋類型突破“直訓”“互訓”，有義界和單訓，訓釋術語既包含義訓又包含聲訓。

#### 3.1 訓釋類型

1、義界類：段玉裁之“轉注”不僅僅限於直訓，還包括義界。和直訓相比，義界既交待詞義類別，又說明詞義特點，是一種完全訓釋。“義界是用定義、描寫、對舉、嵌入等方法來表述詞義的內容，從而把詞和鄰近詞的意義區別開來，以標示詞義特點的一種訓釋方法，義界是以句釋詞。”（王寧，1996：62）

“有參差其辭者，如‘初’下曰‘始也’，‘始’下曰‘女之初也’，同而異、異而同也。”《說文》釋“初”為直訓，釋“始”為義界，直訓建立在意義相同點的基礎上，義界訓釋既說明“同而異”，又說明“異而同”，初、始同義，“女”為“始”區別於“初”的意義特點。段注“參差其詞”例如：

《說文·示部》：“祐，宗廟主也。”段注：“主當同宀部作室。室字下曰：宗廟室，祐也。祐字下曰：宗廟室也。是為轉注。”

又《衣部》：“裁，制衣也。”段注：“刀部曰：制者，裁也。二字為轉注。”

“有綱目其辭者，如‘詞’為意內言外，而‘攷’為‘況詞’；‘者’為別事詞；‘魯’為鈍詞；‘曾’詞之舒；‘尔’為詞之必然；‘矣’為語已詞；‘乃’為詞之難是也。”所謂“綱目其辭”實指上下位詞之間的關係，“綱”是上位詞，如“詞”為虛詞義，“目”是下位詞，下面列舉的詞都是義界訓釋，以“詞”為主訓詞，意義區別特點為語氣、功能、語位等。這些詞義首為主訓詞，以相同的義首歸為同一義類，但並不能互換位置成為互訓。

單訓類：互訓的訓釋詞可以兩兩互換位置，因此訓釋是雙向的，單訓是

單向的。段注單訓主要體現於同訓。“轉注”段注：“異字同義不限於二字，如楊羸程皆曰但也，則與但為四字；室寔皆曰寔也，則與寔為三字是也。”這裡所列舉的字組都是建立在《說文》同訓基礎上的同義詞。《說文·人部》：“但，楊也。衣部曰：楊，但也。二篆為轉注。古但楊字如此。袒則訓衣縫解，今之綻裂字也。今之經典，凡但楊字皆改為袒楊矣。衣部又曰：羸者，但也。程者，但也。”

段注同訓如：

《說文·水部》：“漿，酢漿也。”段注：“周禮酒正四飲，漿人掌共王之六飲，皆有漿。注云：漿，今之載漿也。內則注云：漿，酢載也。按西部云：載，酢漿也。則漿載二字互訓。”《說文》釋“漿”是嵌入式義界，段玉裁言“漿載二字互訓”是建立在《周禮》注“漿”和《說文》釋“載”基礎上，在《說文》中，“漿”“載”同訓為“酢漿”。

《說文·玉部》：“琢，治玉也。”又“瑀，治玉也。”段注：《釋器》：‘玉謂之雕。’按瑀琢同部雙聲，相轉注。”

由此，段注將轉注擴大到《爾雅》前三篇，如“注”字注：“注，灌也。《大雅》曰：‘挹彼注茲。’引伸為傳注，為六書轉注。注之云者，引之有所適也。故釋經以明其義曰注，交互之而其義相輸曰轉注。釋故，釋言，釋訓皆轉注也。”這裏將《爾雅》前三篇都列為轉注，從“明其義”的角度是可以成立的，但從“交互之而其義相輸”的角度是不成立的。因為《爾雅》纂集同訓詞，是一種單向訓釋的纂集，而互訓建立在雙向訓釋的基礎上，前文已舉例，建立在單訓基礎上的“棺”“匡（樞）”尚“不得用考老之例”，分別來自於不同語境的同訓纂集如何能交互釋義呢？

### 3.2 訓釋術語

段注轉注術語“有云之言者”、“有云猶者”。前者是聲訓術語，後者是義訓術語。

#### 3.2.1 聲訓術語“之言”“之為言”

“有云‘之言’者，如孔子云‘貉之言貉，貉，惡也。狄之言淫避也’是也。凡經傳內云‘之言’，亦云‘之為言’者視此。”“之言”是聲訓術語。《說文·示部》：“裸，灌祭也。”段注：“《詩》毛傳曰：裸，灌鬯也。《周禮》注曰：裸之言灌。灌以鬯鬯，謂始獻屍求神時，周人先求諸陰也。……注兩言裸之言灌。凡云之言者皆通其音義以為詁訓，非如讀為之易其字，讀如之定其音。”此處段玉裁將“之言”，與“讀如”“讀為”相對比，區別“之言”是通其音義術語，聲訓術語。從釋詞與被釋詞關係看，段注“之言”“之為言”術語有兩種類型，一是明假借，一是系同源。明假借例如：

《說文·水部》：“澁，濁也。从水念聲。”段注：“禮運曰：龍以為畜，故魚鮪不澁。注：澁之言閃也。凡云之言者，皆假其音以得其義。蓋濁其本義，閃其引伸假借之義也。”“假其音以得其義”，“音”是條件。“澁”“閃”古音同在侵部，《玉篇·水部》：“澁，水無波也。”《禮記·禮運》“魚鮪不澁”孔穎達疏：“澁，水中驚走也。澁是水中之形狀，閃是忽有忽無。”《集韻·侵韻》：“澁，魚駭兒。”

系同源例如：

《說文·豸部》：“貉，北方豸種也。孔子曰：‘貉之言貉，貉，惡也。’”段注：“貉與惡疊韻。貉，惡兒。”又《犬部》“狄”注：“狄之為言淫辟也。此與‘孔子曰：貉之言貉，貉，惡也’一例。惡與貉，辟與狄皆疊韻為訓。”這裡用聲訓術語“之言”“之為言”點明“貉”“狄”兩個民族的特點，都帶有貶義和輕視義。

《說文》：“汭，水相入兒。從水內，內亦聲。”段注：“水相入兒者，汭之本義也。周禮職方之汭，即漢志右扶風汭縣之芮，水名也。大雅之汭，亦作芮。毛云：水厓也。鄭云：汭之言內也。……鄭箋之言云者，謂汭即內也。凡云某之言某，皆在轉注假借間。”所謂“轉注假借”間，即指用字法而言。許慎“內亦聲”說明“內”與“汭”聲義相關。

《說文·老部》：“考，老也。”段注：“凡言壽考者，此字之本義也。”可見，段玉裁認為《說文》以“老”釋“考”，並非單純釋義，考、老疊韻互訓，如同段注“之言”用意“皆通其音義以為詰訓。”

### 3.2.2 義訓術語“猶”

“猶”是義訓術語，經注中用以解釋同義詞、近義詞。《說文·敘》段注“轉注”事例：“有云猶者，如不下云一，猶天也；爾下云麗爾，猶靡麗也；本下云大十，猶兼十人也；苟下云勺口，猶慎言也；竝下云𠄎，猶齊也是也。凡傳注中云猶者，視此。”考察段注所舉例，都是通過解釋字形解釋意義，有的僅是字中的某一部件，如：

《說文·不部》：“不，鳥飛上翔不下來也。從一，一猶天也。象形。”“一”在“天”形體構成中，僅是象形符號，本身無音義，不成字。

又《夨部》：“夨，進趣也。从大十。大十者，猶兼十人也。”段注：“趣者，疾也。會意。者字依廣韻補。說从大十之意。言其進之疾，如兼十人之能也。”

漢人註釋中用“猶”字有特殊的意圖。

《說文·姦部》：“爾，麗爾，猶靡麗也。段注：“麗爾，古語。靡麗，漢人語。以今語釋古語，故云猶”。

又《言部》：“讎，猶嚮也。”段注：“凡漢人作注云猶者皆義隔而通之，……許造《說文》不比注經傳，故徑說字義不言猶，惟竝字下云：𠄎猶齊也。此因𠄎之本義極巧視之，於竝從𠄎義隔，故通之曰猶齊。此以應釋讎甚明，不當曰猶應，蓋淺人但知讎為怨讟，以為不切，故加之耳。然則爾字下云麗爾猶靡麗也，此猶亦可刪與？曰此則通古今之語示人。麗爾古語，靡麗今語。”

可見，義訓術語“猶”是通義隔術語，以或者形義明字義，包括構字部件形義，或者以今語釋古語，這是經傳注疏中特有的釋義方法，正如黃季剛先生所言“經學訓詁雖有時亦取其通，必須依師說輾轉求通，不可因猝難明曉而輒以形聲相通假之說率為改易也。”（黃侃，1983：129）

## 4. 段注“轉注”觀總結

通考段玉裁“轉注”和“互訓”相關論述和注例，發現其中貫穿的總體思路是小學與經學的關係問題。《說文解字注跋》引用段玉裁的一段論述可以詮釋這一思路：“昔東原師之言：‘僕之學，不外以字考經，以經考字’。余之治《說文解字》也，蓋竊取此二語而已。經與字未有不相合

者。經與字有不相謀者，則假借、轉注為之樞也。”“樞”是樞紐，也是橋樑。《說文解字》彙集上古文字，以部首形義統攝文字，以六書疏通形義關係，經典就是字數於用的演兵場。段玉裁認為《說文解字》之六書假借一字數用可以濟文字之窮，轉注一義而數字，以義首類歸，彰顯意義體系。《說文》“考老之例”互訓類歸，《爾雅》同訓類歸，類歸方式有不同，似對立，實相承，正如黃季剛先生所言：“蓋一則可因文義之聯綴而曲暢旁通；一則宜依文立意而法有專守故耳。”（黃侃，1983：219）段玉裁“假借”“轉注”正是溝通文字和文詞的津梁和紐帶，也是《說文》和《爾雅》相表裏的樞紐和癥結。

參考文獻：

- [1]段玉裁.說文解字注[M].上海：上海古籍出版社.1981.
- [2]郝懿行.爾雅義疏[M].續修四庫全書 187 冊. 上海：上海古籍出版社.2001.
- [3]黃侃述、黃焯編.文字聲韻訓詁筆記[M].上海：上海古籍出版社.1983.
- [4]王寧.訓詁學原理[M]中國國際廣播出版社.1996.

三、“訓”之界域：

傳統訓詁學所言互訓建立在直訓基礎上，但段注所言互訓突破了直訓界域，“有參差其辭者”“有綱目其辭者”實指義界訓釋方式。在注例中也有釋單訓、同訓、遞訓為互訓者。

由此可見，僅以簡單“互訓”“用字法”闡釋段注“互訓”會以今律古，導致對段注理解的偏差，所以應該清理相關問題，還古人以真實面目。

## 漢字陰陽隱喻及其陰陽值判定之研究

### -以台灣人命名用字為例

陳綺倫

文藻外語大學 華語教學研究所

sabine800526@gmail.com

#### 摘要

漢字的語言結構形式中，並沒有所謂的陰、陽性。但是，在漢字的使用上卻有很濃的陰陽隱喻。事實上，陰陽的分判深植於中國的古文化中，影響了文化的每一個層面。例如，中醫、武術、藝術等。在漢字的層面，陰陽的影響是以隱喻的形態存在。當我們看到漢字時很難說這個漢字是屬於陰性或陽性，但在命名的時，漢字背後的陰陽隱喻的需求就會彰顯出來。

教學上幫學生命名時，多以學生原本外文名字的諧音為依據，取同音漢字為名。但因漢字一音多字的現象，難免會出現男生的名字卻使用了女性化的字。舉例來說 Adam，你可以使用「亞當」，但相同讀音來看也可以使用「雅當」。當使用「雅」來代替「亞」的時候，「雅當」明顯比「亞當」更具有女性化的特徵。對於漢語為母語使用者的人來說，可以輕易分別「雅」與「亞」陰陽屬性不同，但對於外國學生來說，卻不是那麼容易。假設有陰陽值表可以讓學生去對照，相信在取名的過程中，甚至是學習漢字的過程中都更加的省時省力，也避免漢字誤用的情形發生。

透過此一陰陽值表調查在常用姓名中，男、女性名字的陰陽值分別是否都跟其性別有相關聯，並且找出在人名中陰陽值趨於中性的原因，在同音字的名字中去看每個名字的陰陽值是否有異同。這樣的陰陽值表不只可使用於人名的命名，同時也可在其他命名上做出貢獻。例如產品的命名，尤其是一些具有強烈男女偏向的產品。舉例說，化妝品、刮鬍刀就有強烈的男女偏向。對於這些產品的命名或者是翻譯外來名字時，參考本研究漢字陰陽值表可以收事半功倍之效。

關鍵字：漢字；陰陽值；名字；命名

## 1. 引言

漢字結構語言中，並沒有所謂的陰性和陽性。但在其他的外國語言，像是德文、法文或西班牙文，都是有陰、陽性的語言，甚至是中性。但是在漢字的使用上，卻有很濃的陰陽隱喻包含在其中。這裡所談論的漢字陰陽隱喻並不是其他語言所說的陰性、陽性這種語言上的文字性別，甚至跟隱喻無關。所謂語言的文字性別：陰性或陽性甚至是中性，是指語言在結構或語法中會呈現什麼樣的特徵，必須表現出來，他是一個形式上的區別。可是我們這裡談的陰陽隱喻，不是一個形式上的區別，他是一個文化和意義上的判別。換句話說，當我們在使用漢語時，在漢語的背後就有一個隱喻。這裡所講的漢語陰陽隱喻，講的是它背後的隱喻，而非它的型態。

其他語言的陰性、陽性涉及到語法、語音和結構的問題，是一種形式上的陰陽判斷，這就是兩者之間的區別。他會不會牽扯文化或內容，需要再進一步的研究，所以暫時不列在此次的討論。本次研究針對在陰陽值的判斷，在漢語中沒有形式的變化這一部分，但是陰陽的區分是有的。從陰陽本身來說，中國的陰陽概念起源的非常早，正確來說，世界基於區分男人和女人，本來就已經有陰陽的概念。這個陰陽概念在中國被廣泛的推論，甚至於在中醫、學術或者是其他的領域，甚至衍伸出陰陽學家此一派別。陰陽的概念進入中國的文字以後，是以隱喻的形態存在，不存在形式之中。所以很難去說出每一個漢字的屬性是陰或是陽。可是當我們把漢字運用在命名中時，因為使用名字代表著每個人，所以這時人們就得去思考此一漢字的涵義，及其背後的陰陽性，漢字用來迎合每個使用名字的人之屬性，此時漢字的隱喻就會被彰顯出來。這也是我們讓漢字陰陽值凸顯出來的一個方法，讓原本隱藏在漢字之中的陰陽性，透過命名的方式，得以彰顯出來，藉此從中去看每個漢字的陰陽值，最後得出一個陰陽值表。

所謂的漢字的隱喻，在使用語言的過程可以隱約感覺到這個漢字是屬於陰性或陽性，可是它在形式上不被彰顯出來，不像其他外國語言的陰、陽性是蘄露在形式上，那樣的外顯。漢語的陰陽性不被蘄露在形式上，而是在意義和內涵中，你不使用其他方法，陰陽性無法被蘄露出來。所以本論文透過命名的方式，逼顯出漢字的隱喻。正因為如此，我們同時可對漢字做一個陰陽值的研究。因為漢字並不是一個形式的分派，所以它的系統性較沒有其他外語，像是法文、德文或西班牙文的系統性來的那麼強烈。所以當一個漢字出現時，你很難馬上去判斷它到底是屬於陰性還是陽性。因此，我們用問卷調查的方式來幫漢字定位，這也才能夠計算出在群眾記憶中每個漢字的真正陰陽值到底是在哪個位置，也會讓結果更加的客觀不那麼主觀，這也是本次論文來判定漢字陰陽值所使用的方式。

在命名的過程中，通常蘊含了父母對孩子的期望。所以會將期望寄託在名字上，在這同時父母也會根據孩子的性別，在命名的過程中，為孩子選擇適合孩子本身性別的漢字。本篇論文擬從女性主義角度，去探討台灣人在為新生兒命名時，喜愛選用那些漢字。為了使漢字的陰陽隱喻呈顯出來，本研究擬以觀察台灣人命名慣用之字來找出隱藏在其中的陰陽隱喻。藉以計算漢字和漢字之間的陰陽值差距，判斷此一名字的陰陽值。期望往後能擴大成為命名的範本，無論是

在幫外國學生命名過程，或是往後擴大漢字陰陽值的數量，也可供外國產品命名中文譯名時作為其命名依據。

## 2. 簡述女性主義

男女對分在女性主義中來看一直是個陷阱。因為上帝創造男人和女人，只是為了生物的永續發展。男人和女人只是生物體的不同，其實並不代表性別的不同。男性跟女性是人類造成的，人類賦予定義女人應該是女性，而男人就應該是男性。男人跟男性是不一樣的，『男人』的觀念是從生物體來看，『男性』是從社會性來看男性，有可能他是個男人而他是個女性。我們的社會會用一個『性別歸屬』的角度來要求人類。

社會在對分男人和女人的時候，背後伴隨的情緒作用非常可怕。在女性主義來看，當一個男人開始擦上口紅，他會被所有的男人厭惡，因為他在男性的表徵上，擺上了女性的表徵。不管男人、女人看到的瞬間都會覺得不安，因為他讓我們無法歸類。當人們的不安無法歸類時，就會產生一種強烈的不安，不管對於男人或女人，但對女人來說在這樣的性別嫌惡中得到的不是優點，而是缺點。女人們會接受並且堅持，覺得女人就是應該要穿裙子，穿什麼褲子，女人會對女人這樣說。那這樣的性別嫌惡加深了兩性對分的意識跟實際的做法，而這兩性對分的一是會進入我們所有文化的深層，包括語言的使用。這就是隱含在社會內涵中的陰陽隱喻。

## 3. 簡述陰陽

中國自古以來便有陰陽的觀念而抱陽，沖氣以為和」。陰陽的特性如下：為一個二元論的概念。通常以日，中國的傳統學術中，有所謂「孤陰不生，獨陽不長」以及「陰極陽生，陽極陰生」的概念。[老子](#)在《[道德經](#)》中說：「道生一，一生二，二生三，三生萬物。萬物負陰而報陽，沖氣以為和」。陰陽的特性如下：

1. 兩者互相對立：萬物皆有其互相對立的特性。如[熱](#)為陽，[寒](#)為陰；天為陽，地為陰，說明了宇宙間所有事物皆對立存在。然這種相對特性並非絕對，而是相對。如上為陽，下為陰，平地相對於[山峰](#)，山峰為陽，平地為陰；但平地若相對於地底，則平地屬陽、地底屬陰，可見陰陽的相對性關係。
2. 兩者相互依靠、轉化、消長：陰陽存在互根互依，互相轉化的關係，陰中有陽，陽中有陰，因彼此的消長，陰陽可以變化出許多不同的現象分類。
3. 陽的代表：天、父、[雄性](#)、光、熱、表面、過去、單數、強力(破壞性)。
4. 陰的代表：地、母、[雌性](#)、暗、寒、裡面、未來、複數、弱勢(包容性)。

由此可知陰陽為一個二元論，影響的範圍甚廣。本文僅探討在漢字背後所隱含之陰陽概念。一般來說在漢字中所謂的陽性字多給人陽剛、外向、明朗、積極的表象。陰性字則為柔弱、依附、含蓄、嫻靜等意象。但這些形容都過於抽象，以漢語為背景得使用者可以理解，但要具體

說明還是有一定的難度，且不足以去證明這些漢字的陰陽性，這時便需要陰陽值表中的數值來表示，來使其具體化。

#### 4. 研究方法

以往當父母在幫女兒取名時，一定不會幫他取一個男性的名字，在這個地方可以很明顯地看到名字有陰陽性。可是現在社會出現了一個對轉，為什麼會出現對轉？是因為當男女性別對分以後，男性和女性的距離很遠，加上是以男性為核心，所以女性常常會被邊緣化，但是現今社會改變了。女性開始走出家庭，進入社會工作，慢慢地想為自己爭取一席之地。如果照往常的想法，女性被邊緣化對於女性在社會上的生存是不利的。所以現在在命名時出現了一個想法，我希望我的女兒名字不要太女性化，所以會偏向中性。

縱使接近中性，但也絕對不會逾越 0，變成陽性。假設政府公布的名字，男女標準名字，做了數值分析後，名字之間的距離可以被算出來，接著陰陽值也可以算出來。以在民國 1 年時，最多人取的男生名字『明』陰陽值為 0.5 和女生名字『秀英』陰陽值為-0.9。他們的距離陰陽值是 1.4。可是到了民國 105 年，最多人取的男生名字『承恩』陰陽值為 0.5 和女生名字『詠晴』陰陽值為-0.75。他的距離陰陽值是 1.25。距離陰陽值假設是 0.4。陰陽值距離從民國 1 年的 1.4 到民國 105 年的 1.25，陰性和陽性名字之間的距離越來越近，代表社會在性別嫌惡的觀念弱化了。

#### 5. 研究步驟

##### 1.1 問卷設計

問卷以內政部戶政司資料來源的台灣人常用名字做為樣本，取樣 74 個新生名字中使用頻率高的字，再搭配上台灣最大姓氏-陳，做出問卷。讓文藻外語大學的大學生根據每人的感覺來判斷該漢字的陰陽，統計問卷後，做出初步的漢字陰陽值統計表。我們將以負一到一此範圍內的數值來呈現各個漢字的陰陽值，數值越大代表該字陽值越高，反之數值越小則代表該字陰值越高。最後再透過每個漢字的陰陽值再進行加總衝消，得出歷年來台灣人常用名字的陰陽值為何。本調查進行時為使結果之陰陽值準確，問卷僅以姓+單名進行統計，得出每個漢字陰陽值以後，再進行衝消，得出每個名字之最後陰陽值。在回收的 216 份問卷中，171 份由女性填寫，45 份由男性填寫。表一為給予受測者的調查問卷，表二為漢字的初步陰陽值表，表三則為名字陰陽值表，表四為歷年(民國 1 年到民國 105 年)台灣人最喜愛名字前三名。

#### 6. 研究結果

根據統計結果，我們以-1 到 1 的數值，來呈現漢字的陰陽值。越靠近兩極的漢字越代表他的陰陽值為極陰或極陽，而越接近 0，則表示該字的陰陽值趨於中性。同時，再將漢字陰陽值帶入常用姓名中進行加總衝消，使每個名字都得出一個陰陽值，範圍界於-1 到 1 之間，藉以計

算漢字和漢字之間的陰陽值差距，名字越接近-1 代表其陰性特值越高。反之，越接近 1 則表示該名字陽性特值越高。而越區近於 0 的則歸於中性。其功用在於，當遇到 A 名字和 B 名字同時都是女性的名字時，透過陰陽值表，可以更客觀地去看誰的陰值大，陰值越大的表示越女性化。

從表三的名字陰陽值表中可看出，民國 1 年到 105 年(西元 1911-2016 年)所有常用的男性名字，陰陽值皆在正數 0 到 1 中間的數值。女性常用的名字也在 0 到-1 中間的數值。證明了陰陽是存在於漢字之中的，透過數字更證實了陰陽隱喻現象，使其具體化。以下將分別舉例同音不同字的陰陽值現象。

#### 6.1.1 陰性名字舉例：

以女性常用姓名來看，「郁婷」和「鈺婷」兩個名字，兩個同音不同字的姓名。「郁婷」的陰陽值為-0.96，而「鈺婷」的陰陽值則為-0.9。雖然同為陰性，但卻出現了不一樣的陰陽值，透過數值可以知道「郁婷」這個名字在台灣人心中的陰性特質比「鈺婷」還要強。這是因為「鈺」這個字的陰陽值為-0.81 偏中性，而「郁」這個字的陰陽值為-0.92。「婷」的陰陽值為-0.99，加總過後因為「郁」的陰值較大，所以讓「郁婷」陰值大於「鈺婷」。

#### 6.1.2 陽性名字舉例：

陽性特質大的名字像是「正雄」、「武雄」、「志偉」等名字。其陽值都高於 1.5，因為組成名字的兩個漢字本身陽值就高，所以加總過後，陽值會來的比一般的男性名字，陽性特質來的多和強烈。

#### 6.1.3 名字組合舉例：

假設透過現有的漢字陰陽值表，組合出一個新的名字「美雄」。看起來兼具陰性和陽性兩種特質，但這只是我們主觀的想法，透過漢字陰陽值表可以更客觀的說明和呈現。「美」的陰陽值為-0.99，「雄」的陰陽值為 0.96，透過加總衝消「美雄」這個名字的陰陽值為-0.02。趨近於 0 這個範圍的我們歸類在中性名字，透過數值可以更清楚去分類名字的性質。

在教學過程，幫學生命名時，通常是用音譯，但是音譯完後會出現同音字的情況，在文字的擇取上，就會面臨到男生和女生要有所取捨，外國的學生的名字很明顯就可以區分男女，但翻譯到中文時，因為涉及到漢字陰陽的問題，有可能同音但是意義和陰陽值卻完全不同。舉例來說：「宇廷」和「禹婷」兩個名字讀音完全相同。這時我們就可以馬上對照陰陽值表，可以發現「宇」的陰陽值 0.9，「廷」的陰陽值為 0.72，所以「宇廷」這個名字陰陽值為 0.81 偏向陽性，所以適合給男生使用。而「禹」的陰陽值為-0.3，「婷」的陰陽值為-0.99，所以「禹婷」這個名字的陰陽值則為-0.65，明顯偏向陰性所以適合給女性使用。透過陰陽值表會更加清楚且快速。

## 7. 未來展望

在命名過程，不只是給外國學生命名，或是未來對外來產品的命名也可能需要這樣的協助。透過此一陰陽值表，可以讓我們初步了解，每個名字的陰陽值，顯現出隱藏在漢字背後的陰陽隱喻。希望往後能擴大漢字陰陽值表的數量，以其應用到更多的場域，不只侷限在華語教學的領域裡，期望能擴展到外國產品在使用台灣譯名時，常會使用到的漢字。比方說某外國產品他們鎖定的客群就是女性，所以在命名時也就需要陰值高的文字。反之，若設定的消費者為男生則需要陽值高的漢字。但有些產品偏中性，廠商想同時取悅男性和女性消費者時，這時候他們的用字就會趨於中性。這些需求都可在陰陽值表中得到滿足，所以在這樣的需求下，更顯得陰陽值表的存在就有其必要性。

女性消費者居多的產品：德國 NIVEA 乳液：「妮維雅」。所使用的字都偏向女性特質，可是同音字也有其他的選擇，像是「尼維亞」。但從直覺判斷，若使用「尼維亞」容易會造成消費者的混淆，容易誤以為是給男性使用的產品。

男性消費者居多的產品：德國 BRAUN 刮鬍刀：「百靈」。因為刮鬍刀是給男性使用的產品，所使用的字當然都偏向男性特質，不然也可以選用「百玲」或者是「百齡」，可以看出為了消費者，廠商在選字時的用心。但這些都只是憑一般大眾的感覺，若要將其具體化說明，則需要用到漢字陰陽值表，以數值來呈現將更具有說服力。

通常外來品牌的中譯名字，大多只考慮到好記，其實不太會去針對選用之漢字的陰陽值去擇取漢字。好的名字照亮財富之路，公司企業名稱就是形象。而名字決定了形象的第一步，從形勢來看字音要響亮，意新不俗且要廣為大眾接受。(石地)由此可以看出，大多數的品牌取名不會去考慮到隱藏在漢字背後的陰陽隱喻，在台灣的公司都有這樣的現象，更何況是外來品牌在沒有漢語背景的情況下要如何去找出適合自己的中譯名字，這也讓我興起想做出漢字陰陽值表的念頭，期望不只可以幫助到在台灣學習的外國學生，可以更進一步的擴展到外來品牌的中譯名字。

在現今的研究中，關於華語教學的論文，或是關於陰陽的論文，研究的人不在少數，但將兩者結合在一起的，卻寥寥可數。期望透過此次的研究，可以讓大家更了解漢字陰陽值其重要性，也希望能幫助到華語教學界的老師或是學習華語的外國學生，在面對選擇漢語陰陽時能更佳的省時省力，以收事半功倍之效。

## 參考文獻

- [1] Susan Alice Watkins 著，朱侃如 譯.女性主義 [M] .台北：立緒文化，1995.
- [2] 劉永明主編，陰陽五行 [M] .揚州：江蘇廣陵古籍刻印社，1997.
- [3] 黃德寬、常森著，漢字闡釋及文化傳統 [M] .北京：北京師範大學出版，2014.
- [4] 趙黎明著，“漢字革命”：中國現代文化與文學的起源語境 [M] .北京：中國社會科學.2010
- [5] 石地著，公司好名企業好利 [Z] .台北：崧博出版事業有限公司.2017

表一、受測者的調查問卷

為調查台灣父母為新生兒命名時，偏好使用那些用字。特列出以下選項，本調查統一使用台灣最多人的姓氏---「陳」為例。請受訪者依據直覺勾選適合男性新生兒的用字，而那些是適合女性新生兒之用字。為求調查可信度，請受訪者填寫性別，謝謝。

受訪者性別：男  女

姓名	男	女	姓名	男	女	姓名	男	女
陳明			陳君			陳彥		
陳琴			陳品			陳宥		
陳宏			陳宗			陳怡		
陳翰			陳霖			陳志		
陳俊			陳睿			陳玉		
陳傑			陳雯			陳蘭		
陳宜			陳淑			陳成		
陳雅			陳龍			陳柏		
陳美			陳生			陳庭		
陳金			陳芬			陳文		
陳水			陳冠			陳武		
陳進			陳晴			陳偉		
陳娟			陳宇			陳建		
陳蓁			陳詠			陳柏		
陳強			陳思			陳彥		
陳欣			陳子			陳萱		
陳家			陳彤			陳涵		
陳財			陳宇			陳郁		
陳山			陳玲			陳婷		
陳榮			陳正			陳麗		
陳豪			陳雄			陳恩		
陳妤			陳惠			陳承		
陳貞			陳廷			陳鈺		
陳翔			陳筑			陳英		
陳詩			陳妍			陳秀		
陳華			陳禹					

感謝您的填寫，如有其他建議，可填寫在空白處，謝謝。

表二、漢字初步陰陽值表

姓名	陰陽值	姓名	陰陽值	姓名	陰陽值
陳明	0.50	陳君	-0.93	陳彥	0.91
陳琴	-0.94	陳品	-0.15	陳宥	0.22
陳宏	0.99	陳宗	0.94	陳怡	-0.92
陳翰	1	陳霖	0.89	陳志	0.99
陳俊	1	陳睿	0.88	陳玉	-0.95
陳傑	0.97	陳雯	-0.99	陳蘭	-0.95
陳宜	-0.95	陳淑	-0.94	陳成	0.97
陳雅	-0.98	陳龍	0.99	陳柏	0.96
陳美	-0.99	陳生	0.88	陳庭	-0.41
陳金	-0.11	陳芬	-0.98	陳文	0.64
陳水	0.62	陳冠	0.91	陳武	0.96
陳進	1	陳晴	-0.94	陳偉	0.97
陳娟	-1	陳宇	0.90	陳建	0.99
陳蓁	-1	陳詠	-0.55	陳萱	-0.03
陳強	0.98	陳思	-0.85	陳涵	-0.95
陳欣	-0.94	陳子	0.09	陳郁	-0.92
陳家	0.52	陳彤	-0.91	陳婷	-0.99
陳財	0.98	陳玲	-0.96	陳麗	-0.97
陳山	0.99	陳正	0.94	陳恩	0.08
陳榮	0.98	陳雄	0.96	陳承	0.92
陳豪	1	陳惠	-0.99	陳鈺	-0.81
陳好	-0.98	陳廷	0.72	陳英	-0.82
陳貞	-0.92	陳筑	-0.55	陳秀	-0.97
陳翔	0.97	陳妍	-0.98	陳華	-0.02
陳詩	-0.92	陳禹	-0.3		

表三、名字陰陽值表

民國 1 年到民國 105 年常用姓名

男性姓名	陰陽值	女性姓名	陰陽值	女性姓名	陰陽值
明	0.5	玉	-0.48	雅筑	-0.77
金水	0.26	秀英	-0.9		

金山	0.44	玉蘭	-0.48
金龍	0.44	玉英	-0.89
金生	0.39	秀琴	-0.96
正雄	0.95	美玉	-0.97
文雄	0.8	麗華	-0.5
武雄	0.96	秀美	-0.98
進財	0.99	淑芬	-0.96
榮華	0.48	美玲	-0.98
志明	0.75	淑惠	-0.97
志成	0.98	雅惠	-0.99
志偉	0.98	淑娟	-0.97
建宏	0.99	雅婷	-0.99
家豪	0.75	怡君	-0.93
志豪	1	雅雯	-0.99
冠宇	0.96	怡婷	-0.96
冠廷	0.82	宜蓁	-0.98
承恩	0.5	欣妤	-0.96
承翰	0.96	詩涵	-0.94
宥廷	0.47	詠晴	-0.75
品睿	0.37	子晴	-0.43
俊傑	0.99	品妍	-0.57
俊宏	1	美惠	-0.99
志強	0.99	淑貞	-0.93
宇翔	0.94	淑華	-0.48
柏翰	0.98	品妤	-0.57
彥廷	0.82	子涵	-0.43
柏宇	0.93	思妤	-0.92
柏睿	0.92	禹彤	-0.61
宗翰	0.97	怡萱	-0.48
冠霖	0.9	鈺婷	-0.9
		宜庭	-0.68
		郁婷	-0.96

表四、名字陰陽值表

民國 1-105 年歷年常用姓名陰陽值表

	1-9 年	陰陽值	10-19 年	陰陽值	20-29 年	陰陽值	30-39 年	陰陽值
男性	明	0.5	金水	0.26	正雄	0.95	正雄	0.95
	金水	0.26	金龍	0.44	文雄	0.8	武雄	0.96
	金山	0.44	金生	0.39	武雄	0.96	文雄	0.8
女性	秀英	-0.9	秀英	-0.9	秀英	-0.9	秀英	-0.9
	玉	-0.48	玉蘭	-0.95	玉蘭	-0.95	秀琴	-0.96
	玉蘭	-0.95	玉英	-0.89	玉英	-0.89	美玉	-0.98
	40-49 年	陰陽值	50-59 年	陰陽值	60-69 年	陰陽值	70-79 年	陰陽值
男性	金龍	0.44	志明	0.75	志偉	0.98	家豪	0.75
	進財	0.99	志成	0.98	志明	0.75	志豪	1
	榮華	0.48	文雄	0.8	建宏	0.99	志偉	0.98
女性	麗華	-0.5	淑芬	-0.96	淑芬	-0.96	雅婷	-0.99
	秀琴	-0.96	美玲	-0.98	雅惠	-0.99	怡君	-0.93
	秀美	-0.98	淑惠	-0.97	淑娟	-0.97	雅雯	-0.99
	80-89 年	陰陽值	90-99 年	陰陽值	100-105 年	陰陽值		
男性	家豪	0.75	承恩	0.5	承恩	0.5		
	冠宇	0.96	承翰	0.96	宥廷	0.47		
	冠廷	0.82	冠廷	0.82	品睿	0.37		
女性	雅婷	-0.99	宜蓁	-0.98	詠晴	-0.75		
	怡君	-0.93	欣妤	-0.96	子晴	-0.43		
	怡婷	-0.96	詩涵	-0.94	品妍	-0.57		

## 論文言文於漢字教學中之意義

### —兼及對台灣 108 年高中職國文課綱之省思

孫華璟

國立臺灣師範大學國文系博士 台北市立和平高中國文教師 jinyy.tw@yahoo.com.tw

#### 1. 引言

文言文，乃相對於語體文或白話文而言，是一種行文簡練、而意涵豐富的語文表達形式。此種文字在表達時，需先對語言作進一步的潤飾與提煉，因而與現行口語存在著一定程度上的差距；在古代，此種表達形式僅有受過教育的士大夫，方能理解與使用，故常被視之為士大夫文學、菁英文學。文言文與口語之間的差距猶如一把雙面刃，一方面既是成就其行文優美、語言緊密之標誌，一方面亦是造成社會大眾閱讀理解上之障礙、進而批判其艱澀難懂之因。

自宋代以降，通俗文學日漸盛行，不僅戲曲、小說以民間通行之口語為之，連詩、詞、文言文等傳統文類之創作，亦逐漸匯入方言俚語。通俗文學活潑創新的表達方式，不斷滋養著士大夫文學；然在胡適（1891-1962）、陳獨秀（1879-1942）等人倡議新文學運動之前，通俗文學並未真正撼動士大夫文學居於文壇正統之地位，而文言文仍為官方正式場合中所採行之語言。1917年，胡適、陳獨秀於《新青年》中，紛紛高唱推翻雕琢晦澀、陳腔濫調的傳統文學，並主張以白話文作為中國文學之正宗；值此之際，西方科技與學術亦大量傳入，社會於是在一片反傳統、求革新的呼聲中，響應新文學運動者益眾，而象徵舊時代文類的文言文，便不得不黯然退出歷史的舞台。

在新文學運動之後，文言文的發展雖漸趨式微，然其中的經典之作，仍為人所津津樂道。諸如孔孟老莊、唐宋八大家、明清小品等篇章，或言簡意賅示人真諦，或雄深雅健風骨不凡，或便娟婉麗辭華典贍，或生發性靈陶冶情志。諸作之影響力，早已從中國擴及於亞洲，甚至是全世界；它們不僅是中華文化的驕傲，更是人類智慧文明的展現。在漢字教學中，諸篇對於欲一窺中華文化內蘊的學習者而言，誠屬不可或缺的經典教材；然而近來台灣社會，卻對此種教學法提出強烈質疑。由鍾肇政、吳晟等 135 人連署，藉《台灣文學學會》發出聲明稿，認為文言文早已與時代脫鉤，國語文教學若繼續偏重於此，只會造成國民文化養成的枷鎖，影響白話文的書寫與閱讀，甚至阻礙國家民主重建，故應將此類篇章由國語文教材中大幅刪減；且隨著台灣步入十二年國民義務教育，不應再拿這些傳統艱澀的文言文為難家長與孩子。（楊藎,2017）隨後，王德威、曾永義等七名中研院院士及大學教授則對此提出異議，連署聲明「國語文是我們的屋宇」，呼籲維護經典文化的必要性。（馮靖惠,2017）

爭議之起，在於教育部欲對 108 年高中職國文教材所進行的變革。此次改革重點有二：一是降低教材中的文言文比例至 30%，二是文言文的必讀選文減為十篇，且重新訂定選文篇章。表面上看來，30%的比例似未完全否定文言文於漢字教學中之意義，然而實際上此比例是在 101 年課綱的基礎上，再作進一步刪修。因此在 101 年課綱中的必讀三十篇選文，到了 108 年課綱僅剩下寥寥可數的十篇；<sup>19</sup>而更引人非議的是，在這僅存的十篇必讀選文中，能代表漢學經典之作只有四篇，其餘皆為以台灣文學為導向的作品。高中職是國中小基礎課程的進階，對於任何一個學科的進階課程而言，三年的就學時間而僅規定十篇必讀選文，不亦謬乎？更何況是需要大量閱讀的語文類科；而在此僅存的十篇作品中，又皆非一時之選，如此何以能夠了解源遠流長且博大精深的中華文化？此次改革號稱欲與時代接軌，然而一個對自身語言文化尚無法精熟的青年，試問要如何能立穩根基，放眼世界？

面對此波來勢洶洶欲大幅刪減高中職文言文教材的浪潮，筆者欲藉本文重申文言文於漢字教學中之意義。文章分由兩部分進行：首先，論述經典教育的價值，兼及對目前社會多元價值之省思；其次，第二部份透過剖析文言文之教學法，回應社會部分人士認為文言文過於艱澀難懂，以及閱讀文言文無助於白話文寫作的說法。

## 2. 經典教育之價值

### 2.1 典範之意義

所謂「經典」，是指在某一領域具有典範意義的作品；而此典範意義，隨著所歷經的時間越長遠、所流傳的地域越廣袤、所閱讀而影響者越眾，便越具有客觀價值。換言之，一部傳世久遠的經典，較能超越政治黨派、商業利益、意識型態等人為干擾因素，因而其所證成之典範意義，越具有客觀價值。

或有人質疑，所謂的經典，都是出自後代人為的塑造，因此不應迷信經典。既然如此，那麼還需要閱讀經典嗎？又學校教育該教導學生閱讀經典嗎？本文以為，這兩個問題的答案皆是肯定且必要的。市面某些所謂的經典，或許真的出自人為機制的運作，然而若因此全盤否定所有經典的價值，則過於以偏概全，且此舉無異於因噎廢食。生命何其有限，在這資訊爆炸的時代，與其盲目揀擇良莠不齊的作品，還不如先從經過歷代眾人所認可的經典開始閱讀；再者，閱讀經典，不代表就要迷信經典，保持盡信書不如無書的客觀態度，這是身為讀者所應盡的職責。經典所展現的，是某一領域的典範，讀者在閱讀的同時，視野也因之不斷拓展而豐盈；教

---

①台灣 108 年高中國文課綱目前所訂定的十篇必讀選文如下：〈桃花源記〉、〈赤壁賦〉、〈鴻門宴〉、〈岳陽樓記〉、〈望玉山記〉、〈番社過年歌〉、〈大甲婦〉、〈七星墩山踏雪記〉、〈赤崁筆談〉、海船〉、與〈送王君入監獄序〉。

師在有限的課程時間內，更該教導經過千挑百選的經典，以使學生有效掌握此一領域所應達致之標準。

春秋時代，孔子（約 551B.C.—479 B.C.）以《詩》、《禮》、《樂》三部經典教學。他認為《詩》是語文表達的典範，《禮》是立身處世的典範，而《樂》是人格圓熟所應達致的境界。<sup>20</sup>此三者展現了不同面向的典範意義。對於堪為語文表達典範的《詩》經，孔子對弟子曰：

小子！何莫學夫詩？詩，可以興，可以觀，可以群，可以怨。邇之事父，遠之事君。多識於鳥獸草木之名。（《論語·陽貨》）

孔子認為透過閱讀《詩》經，除了可以增長知識見聞，還可以學習如何適當的抒發情感，更可以了解待人處事之道，可謂一舉數得，因此要求弟子多讀此書。就學校教育而言，典範的學習實有其必要性。孟子曰：

離婁之明，公輸子之巧，不以規矩，不能成方員；師曠之聰，不以六律，不能正五音。（《孟子·離婁上》）

大匠誨人，必以規矩；學者亦必以規矩。（《孟子·告子上》）

孟子以離婁、師曠為例，說明人即使天資聰穎，若不接受教育，仍無法成就其才。引文中的規矩、六律，就是某種意義的典範。學子到學校接受教育，本身就是要學習某種典範的過程；而就漢字教學的目的而言，就是要學習文化的典範。

就當今漢字教學而言，孔孟老莊、唐宋八大家、明清小品等，均是不可或缺的經典之作，均應讓學子多加閱讀。可惜台灣在 108 年高中職國文課綱中，因執著於教材中的文、白比例，而刪去諸多作品，使學子在國民義務教育的最後階段，卻無緣一睹中華文化的風采，此至為可惜。作家白先勇便曾指出，國文課綱的文、白之爭，根本「是個錯誤的爭論」。因為在漢語的演化中，文言與白話二者根本很難切割。現在白話文裡的許多成語，其實都來自於文言文。如果要硬生生地把文言文從中抽離，那麼白話文就不成文了。所以不論白話或文言，應該選擇最好、最經典的文章閱讀。（白先勇,2017）台灣鄉土作家黃春明也認為：

人生有限，最理想的閱讀方法是把時間花在經典上；國文課時間也有限，我們也只能把時間花在穿越永恆，詮釋當代的「經典」上。（何儒育,2017）

在生命有限而學海無涯的大前提之下，閱讀經典為邁向典範指出一條捷徑。

## 2.2. 多元價值之迷思

閱讀經典的意義，在於學習典範。然而台灣近年來在多元價值的衝擊之下，典範的意義似已蕩然無存。多元價值的概念，或起自於多元文化。所謂多元文化，是指各個不同的文化族

---

<sup>20</sup>子曰：「興於詩，立於禮。成於樂。」（《論語·泰伯》）又云：「不學詩，無以言」、「不學禮，無以立」（《論語·季氏》）。

群，儘管在信念、行為、膚色、語言等方面的表現有其差異性，然而彼此均為平等的存在；至於多元價值，則是因為各族群看待事物的角度不同，自然會產生不同的價值觀。今日台灣，喜歡談論多元價值，似乎認為只要一提到「多元」，便代表著自由民主的精神。其實，當一個社會充斥各種不同的價值觀，而沒有一個更高且共通的價值以維繫時，勢必陷入一種動盪衝突的危機。台灣社會，目前正面臨此種危機中。齊邦媛曾對此種現象加以批判：

二十世紀走到如今，也讓許多人陷在沼澤裡，那個沼澤就是多元的價值觀；它像洪水一樣，把大家都沖到一個沼澤裡，沒有主導力量，也沒有方向感。許多人在其中為難，不知怎麼出來。對於某些人，多元帶來創造的奇蹟；但對另一些人而言，卻可能是胡作非為，或不知所從。（齊邦媛,1999）

在多元價值瀰漫的社會氛圍中，諸多傳統良善的價值觀均遭受質疑，甚至被解構，諸多似是而非的觀點卻都可以言之成理。其實，在各方滔滔論辯自身價值的同時，都忘卻了多元文化或多元價值觀念的提出，均是立基於「尊重與寬容」的大前提。沒有了此項大前提，多元文化或多元價值根本無法和平共存。

在此次 108 年高中職國文課綱中，為了兼顧女性主義、原住民等多元議題，而刪去諸多文言文的經典作品。課審委員認為，如此方能使國文教材與時代接軌。這種以後準前的作法實無必要，因為若不以「尊重與寬容」為大前提，隨著課綱所欲兼顧的議題愈多元，不同價值觀相衝突的情形勢必愈嚴重，過此以往，最後將無文可選。

### 3. 文言文教學法

文言文由於行文簡練且流傳久遠，而與現行口語的表達方式有所差距。此種差距往往令人覺其艱澀難懂，因而對學習文言文產生排斥畏懼，進而詬病撻伐。在此次 108 高中國文課綱的改革中，部份學生、家長、立委及社會人士表達了這樣的心聲，<sup>21</sup>◎這也是促使教育部認為應該大幅刪減文言文的原因之一。然而若因學習上遇到困境，便反過頭來指責該科目的不是，甚至放棄學習，此種面對問題的心態，只凸顯學習者自身的能力不足，且按此邏輯繼續推演，那麼人其實可以不需要接受教育，因為砥礪成材的過程原本就不甚容易。後人對於閱讀理解文言文上的障礙，這本應是後代學習者所應努力跨越的鴻溝，而非作品本身的問題。此外，亦有部份批評者認為，閱讀艱澀的文言文，根本無益於白話文寫作。針對上述兩種看法，下面就文言文教學方法進行說明。

#### 3.1 按作品時代，由近及遠

---

◎如由雄中鄉土文化研究社、新竹高中土地社、彰化女中臺灣文學研究社和彰化高中臺灣文學研究社等所起筆的〈致課審會的一封信〉，《中時電子報》，2017.9.10；管碧玲〈我以準阿嬤身分要求大幅調降文言文比例〉，《聯合新聞網》，2017.9.23。

漢語的發展，約略可分為上古、中古和近代三個時期。上古是指夏、商、周、秦、漢，中古是指魏晉六朝、唐、宋，近代是指元、明、清。一般而言，時代越晚近的作品，其表達方式越接近現代語彙，因此作品內容就顯得較淺顯易懂；反之，時代越久遠的作品，用語越減省，且部分語彙現今已不再使用，或意義上有所轉變，因而作品內容顯得較詰屈聱牙。教師或學習者在選擇作品前，可先按時代先後順序，由近及遠進行。

### 3.2 掌握「一字一義」的原則

文言文大抵每字皆有一義，此與今日漢語喜用複合詞的情況不甚相同。閱讀文言文若能掌握此原則，則許多看似艱深晦澀、不知所云的作品，便可迎刃而解。例如曾鞏〈墨池記〉：

（王）羲之之書晚乃善，則其所能，蓋亦以精力自致者，非天成也。然後世未有能及者，豈其學不如彼邪？則學固豈可以少哉，況欲深造道德者邪？

在解讀此段時，除了人名「王羲之」不可斷開，其餘只要掌握「一字一義」的原則，便可讀懂此段文字。<sup>22</sup>值得注意的是，初次閱讀時，當將注意力放在每個字的字義掌握，而非直接背誦整段翻譯，亦勿囫圇吞棗，以為大致了解文意即可。對於初學者而言，做好「逐字翻譯」，是個相當重要的基本工夫。翻譯文字樸實通暢即可，不求華美精深。坊間有些字句過於花俏，或文意闡釋過度的譯本，乍看以為譯者學問淵博，實則已與文本有一段落差，這些對於初學者而言，都將混淆學習焦點，增加理解上的障礙。因此在閱讀文言文時，學習者切記抓緊每一字的字義，最好能先不依傍譯本，自己進行解讀。若能掌握此原則，初學者一般在閱讀到第五篇作品時，便能明顯感受到解讀文言文的能力提升；而在閱讀到第十篇作品之後，學習生基本上已具備自行讀懂文言文的能力。

在掌握上述原則後，學習者接下來的工作，便是要累積單字的字義量，也就是背註釋。談到背誦，台灣許多學生、家長、甚至學者專家們，會嗤之以鼻的譏之為填鴨式教育、貝多芬（諧音背多分），他們認為這是一種落伍過時的方法，尤其在網路便捷的時代，許多資訊上網查閱即可，不須背誦。其實任何一門學科的學習，在理解其基本原理後，都需要透過背誦，以加速基本理論的運作。例如數學的九九乘法表、化學的週期元素表等，若不透過背誦，那麼每一次的運算都要回到原點處推論，如此豈不耗時；至於語文類科的學習，背誦單字更是不能免除的基本功夫。透過背誦，才能扎穩學科的基本功夫。因此要學好文言文，背誦註釋是必要的。

然而本文所要強調的是，背誦註釋應著重於單字字義，而非衍生出來的翻譯文字。例如王安石〈傷仲永〉「金谿民方仲永，世隸耕。」句中「世隸耕」的翻譯為「世代務農」，而學

---

<sup>22</sup>關於本段引文，翻譯如下：「王羲之的書法，晚年才漸入佳境。那麼他所擅長的書法，大概是靠精神和毅力自己達到的，並不是天生成就的。但是後代沒有能趕得上他的人，這難道不是後人的學習功夫不如他嗎？那麼學習的功夫難道可以少嗎？何況是想深造道德的人呢？」

習者需要注意的是「隸」字，意義為「隸屬」，而非「務」。對於初學者而言，或許無法分辨教材中的註釋是本義或翻譯，此時則需依賴教師的指點。透過教師的去蕪存菁，可大量減少教材中不必要背誦的註釋。單字字義是有限的，而翻譯則會隨文不同。因此背誦字義，方為有意義的學習。至於古文中，許多字往往具有「一字多義」的現象。例如以、因、之、其、為等字。在不同的語境中，該字作何意義使用較為恰當，初學者亦需借助教師的分辨。隨著所累積字義量的增加，學習者可明顯感受到閱讀能力的提升，然而中國悠悠五千年文化，奇文罕字何其多，當遇到文意不明的情況時，可依據前後語脈進行推敲。

掌握上述原則，不僅能有效提升閱讀能力、擴充字彙量，而且在判斷字義的同時，也正訓練學習者對於文字的敏銳度。做好這些蹲馬步的打底功夫，都將有助於作文能力的提升。

### 3.3 掌握「主詞+動詞+（受詞）」的句型結構

文言文常有省略、倒裝的情形，導致語法結構不同於今日漢語，而常造成學習者文意理解上的困擾。閱讀時若能掌握「主詞+動詞+（受詞）」的基本句型結構，即可明瞭文意。

如就「省略」的情形而言，越是久遠的作品，其用語越精省，也就越常使人摸不著頭緒。如以下《左傳·燭之武退秦師》中的一段文字：

佚之狐言於鄭伯曰：「國危矣！若使燭之武見秦君，師必退。」公從之。辭曰：「臣之壯也，猶不如人。今老矣！無能為也已。」公曰：「吾不能早用子，今急而求子，是寡人之過也。然鄭亡，子亦有不利焉！」許之，夜縋而出。

此段文字出現的人物有三：鄭伯（文公）、佚之狐、與燭之武，閱讀時若能依據「主詞+動詞+受詞」的句型結構，則可明白主詞及受詞所指受的對象，進而清楚掌握文意。<sup>23</sup>

再就「倒裝」句型而言，文言文在疑問、加強語氣時，會使用倒裝；而當遇到某些特定的助詞（如「實」、「是」、「之」）、介詞（如「以」）、否定詞（如「莫」、「不」、「未」）時，也會使用倒裝。初學者往往因其語序不同於今日漢語，而心生畏懼，其實只要依據「主詞+動詞+（受詞）」的句型結構進行解讀，便可還原文意。如：「皇天無親，惟德是輔」（《左傳·宮之奇諫假道》）句中「惟德是輔」，應為「惟輔（動詞）德（受詞）」之倒裝；又如孔子曰：「君子易事而難說也：說之不以道，不說也。」句中「說之不以道」，還原其意為「不以道（主詞）說（動詞）之（受詞）」；再如孔子曰：「不患莫己知，求為可知也。」（《論語·里仁》）句中的「莫己知」，應為「莫知（動詞）己（受詞）」的倒裝；至於加強語氣時，文言文常將形容詞或副詞提前，如孔子曰：「甚矣，吾衰也！久矣，吾不復夢

---

◎關於此段引文中的省略，還原如下：「佚之狐言於鄭伯曰：『國危矣！若（鄭伯）使燭之武見秦君，師必退。』公從之（佚之狐）。（燭之武）辭曰：『臣之壯也，猶不如人。今老矣！無能為也已。』公曰：『吾不能早用子，今急而求子，是寡人之過也。然鄭亡，子亦有不利焉！』（燭之武）許之（鄭伯），（燭之武）夜縋而出。」

見周公！」（《論語·述而》）此時只要先找出主句（「主詞+動詞+受詞」），再將加強語氣詞放在相應位置即可，如上句還原為「吾衰也甚矣！吾不復夢見周公久矣！」

以「主詞+動詞+（受詞）」的結構閱讀文言文，除了可以清楚掌握文意，還可以鑑別出詞類轉品活用的情形。例如《左傳·燭之武退秦師》「晉軍函陵，秦軍汜南」，句中兩個「軍」字，皆為動詞，作駐紮之意；又如《虬髯客傳》「俄而，文皇來，精采驚人」，句中之「精采」作名詞，整句結構為「精采（主詞）驚（動詞）人（受詞）」，意指文皇（唐太宗）之精神風采使人驚艷。在文意判別上，詞性往往具有關鍵性的地位，十分重要。

### 3.4 章法結構

所謂章法，是指創作者透過對作品的布局結構，以使內容條理分明，主題明確。古今中外的經典之作，幾乎均有其章法。

在教學上，藉由文言文講解章法，有其便捷處。蓋文言文之篇幅多較簡短，而其章法結構也較制式，對於初學者而言，此兩項特點皆較利於學習仿效。在諸多章法學理論中，「對比」法是最常使用的一種。例如《楚辭·漁父》篇，藉由屈原和漁父一儒一道的對比，以凸顯屈原堅貞不苟的性格；又如李斯《諫逐客書》，藉著羅列秦始皇之前的歷代先王皆廣納客卿以成其功業，對比始皇此次下令驅逐客卿之非；再如柳宗元《始得西山宴遊記》，藉由從前「未始遊」與此次「始遊」的對比，凸顯此次宴遊對於自身生命所帶來之意義非凡；再如韓愈《師說》，藉社會底層的巫醫樂師百工之人皆知從師問學，以凸顯自視甚高的士大夫卻恥學於師之失當。在文藝創作領域中，對比法之運用可謂十分廣泛。舉凡小說、戲曲、電影、樂曲、歌詞、攝影等各類藝術作品之創作，均可使用。學習者可先透過觀摩歷代作品之章法，從中揣摩運用之技巧。

在寫作上，學生拿到題目不是陷入不知如何起筆的窘境，就是洋洋灑灑千餘言卻偏離題旨。對於此種情況，若能平時常將題目由正反兩面對比的角度切入思考，漸次練習，最終便能在有限的時間及篇幅內，對題目做出適切的發揮。

### 4. 結語

文言文的發展雖已於今日漸趨式微，然而其中的經典作品，卻仍是了解中華文化不可或缺的教材，是故文言文教學於今日漢字教學中，仍具有重要意義。對於台灣 108 年高中職國文課綱欲大幅刪減文言文的作法，以及社會反對文言文教學的浪潮，本論文透過兩部分加以回應：一是論述經典教育具有典範作用之意義；二是藉由文言文之字義、句型、章法，剖析文言文之閱讀方法，及其對於白話寫作之助益。

### 參考文獻

- [1]朱熹.四書集注[M].台北:學海出版社,1989.8
- [2]齊邦媛.跳出多元價值的泥淖[J].遠見雜誌,第 152 期,1999.2
- [3]何儒育.在高中必修文言文爭議中,勾勒出那條「經典線」[J],天下雜誌,2017.8.23
- [4]楊蕓.國語文課綱調整 台灣文學學會支持教育部[N].聯合新聞網,2017.8.25
- [5]馮靖惠.多位院士、教授連署:課綱文類比例 不宜任意裂解限縮[N].聯合新聞網,2017.8.25
- [6]雄中鄉土文化研究社等.致課審會的一封信[N].中時電子報,2017.9.10
- [7]白先勇.爭課綱白話文言是個錯誤 經典文章才最重要[N].聯合新聞網,2017.9.11
- [8]管碧玲.我以準阿嬤身分 要求大幅調降文言文比例[N].聯合新聞網,2017.9.23

## 臺灣技職校院文言文教學的困境及課程設計分享

### —以生命教育單元為例

王璟

臺灣致理科技大學

jing24@ms38.hinet.net

#### 1.引言

臺灣技職校院標榜培養學生「帶得走的能力」，減少「帶不走的知識框架」，教育目標以畢業即可就業為導向，因此當一門課程無法明確彰顯其實用之教學目標，且無法在短期內檢驗其學習成效者，往往背負著「學此何用」的質疑。尤其國語文課程的教學成果難以被量化，加上文言文總是給人枯燥艱澀、難以領會的負面印象，在對傳統經典存在誤解的情況下，最為人詬病之處即在於與現實脫節，學生生命經驗難以體會，國語文課程中的文言文教材多被學生視為艱深乏味且無助於未來就業，卻又不得不選的必修課程。此外已有越來越多的教師或因便宜行事，或為迎合學生，不是大幅降低文言文授課比例，甚或全然以現代文學取代。

身為國語文教師，與其一味迴避文言文教學，不如積極思索該如何使古典文學煥發出新意，使學生體認學習文言文之意義與價值，本文擬就當前臺灣技職校院文言文教學所面臨的困境進行一概括性的探討，並分享筆者在生命教育單元中

「生如夏花燦爛、死如秋葉靜美——老莊生死觀探究」此一子題所規劃及講授的部分內容。

#### 2.技職校院體系國文教學的困境

近年來臺灣國語文教育受到課程時數刪減、文言文比重大幅調降以及去中國化的影響，學生國語文能力普遍下降，加上電腦網路普及化及3C產品使用成癮，學生疏離文字閱讀，導致「不讀、不寫、不想」的現象日益嚴重，此一世代國語文能力低落已成臺灣全民共識。相較於一般大學，技職校院的學生在國語文教學上更有其難度，其困境可就以下三點來說明。

##### 2.1 學生國語文基礎較為薄弱

技職校院體系學生來源以高職及專校為主，由於專業過早分流，導致職校畢業的學生在國文、英文、數學等基礎學科能力較一般高中畢業生薄弱，且多數學生極少閱讀課外讀物，未能養成良好的閱讀習慣，語文能力明顯不足，相較於一般大學生，技職校院體系的學生對語文學習的態度亦顯被動，口語表達及獨立思考的能力也相當缺乏，面對生硬艱澀的文言文更是意興闌珊，因此文言文教材在大一國文中備受冷落，常遭學生譏為高四國文、不合時宜。

## 2.2 以培養專業技能為導向，輕視人文教育

技職校院重視學生專業技能的培育，加上有相當比例的技職校院學生因經濟壓力選擇就讀，因此學生最大期待即是在畢業後能在最短的時間投入職場，大一國文並非其系所專業科目，往往遭學生目標性忽略，或以敷衍的態度學習。

## 2.3 教師在教材規劃上有所偏頗，刻意迴避文言文內容

部分教師為了備課便利，教材規劃上過於偏狹冷門，僅就自己研究專長安排課程，例如整學期課程只上某位作家或是單一領域的作品，將技職校院的學生全然當成中文系的學生來教授，反而造成學生對於文言文益加排斥。有些教師自身則質疑文言文學習之必要，主張從當代的作品甚至電影中，也能幫助學生吸收相關知識，全然以現代取代古典，漠視文言文教材的重要性及必要性。

## 3. 文言文課程設計分享—以生命教育單元為例

雖然透過現代文學作品的研讀，在語文層面的學習較易收效，但在「文化教育」之層面，仍不免有所欠缺，是故帶領學生涵詠浸淫於傳統經典，仍是大一國文課程達到「文化教育」目標之重要門徑，實不宜有所偏廢。身為第一線的授課教師，面對目前技職校院國文課程的教學困境，如何使教學發揮效益，教材規劃更顯重要，一般而言，文言文總是給人枯燥艱澀、難以領會的負面印象，在對傳統經典存有誤解的情況下，最為人詬病之處即在於與現實脫節，學生生命經驗難以體會，因此如何使古典煥發出新意，有效引領學生體認學習古典文學之意義與價值，是教師在教學時應當思索的議題，以下茲舉筆者在生命教育單元中的課程設計為例，在本單元中筆者另細分三個子題，分別是「為樂當及時，何能待來茲—活在當下，及時行樂的人生哲學」與「就極刑而無愠色—超越生命的困境」以及「生如夏花燦爛、死如秋葉靜美—老莊生死觀探究」，礙於篇幅所限，於此僅就最後一個單元進行分享。

「千古艱難唯一死」，死亡乃人人無法規避的必然結局，現今談論死亡已不似從前般禁忌，「生前遺囑」、「臨終照護」、「生死學」更是臺灣目前相當熱門的議題，先秦老莊對於生命

及生死的討論篇幅頗多，其學說重視人個體生命之價值，要人重生、貴生，但要人勿偏執於形軀的存養而受物欲所牽引，唯有清淨寡欲、順性而為才是正確養生之道，但又清醒的道出人是無可逃於天地的有限存在，目的在使人更加明白生命的有限性與可貴性，再以一氣之聚散詮解生命現象，以「氣化」來說明「死生如一」，藉以破除時人對形軀生命的執著所產生的樂生惡死的情緒，生不足樂，故毋須以聲色厚利益之；死不足懼，更不必因恐懼死亡而惶惶不可終日，此等客觀理性的態度，時至今日仍深具教育意義及參考價值，故本單元主要摘錄老莊二書中經典篇章及著名寓言故事，分別從老莊的生命價值觀、安頓生命之方式及對死亡的看法進行講述。

### 3.1 貴生重生的生命價值觀

道家高揚重生旗幟，如何使生命因循自然規律，避免斷傷，自然而然地圓成其歷程，是道家對待生命的基本態度。老子認為一切外在的名利富貴皆無足輕重，唯有生命本身值得寶貴。他要人愛身、貴身。「身」字在《老子》書中，除了代表人外在可見的形軀外，主要統稱人整體生命及存在狀態。老子將「身」放在至高的位置，在身與名利、天下的對比天平上，其指標明顯是傾向於「身」的。《老子》說：「名與身孰輕？身與貨孰多？得與亡孰病？是故甚愛必大費，多藏必厚亡。」（〈第四十四章〉），對於那些為了外在權位名利而損傷生命的當權者，老子不禁發出「奈何萬乘之主，而以身輕天下？」（〈第二十六章〉）的感嘆，老子認為，唯有能「貴以身為天下，若可寄天下，愛以身為天下，若可託天下。」（〈第十三章〉），莊子繼承老子愛身重生的主張，他身處戰禍綿延、人命微淺的時代，面對「殊死者相枕也，桁楊者相推也，刑戮者相望也」（〈在宥〉）的現實，如何使生命得到妥善的安頓是其學說的終極關懷。莊子貴生的生命觀，是以保存和頤養為前提，以全生與盡年為目的，他感嘆當時世俗君子「多危身棄生以殉物」，因此，在〈繕性〉中譴責那些「喪於已物，失性於俗者」乃「倒置之民」。莊子進一步提出不該「傷性以身為殉」的呼籲。在〈讓王〉裡，連舉「堯以天下讓許由」、「舜三讓天下」、「子華子以兩臂重於天下」等故事來論述「天下至重也，而不以害其生」、「天下大器也，而不以易生」的道理，莊子賦予生命無上之定位，相較於平治天下的功業，後者只是「土苴」、「餘事」。〈秋水〉與〈列禦寇〉記載兩則著名的故事，反映出莊子不願因外在權力富貴而妨害生命的宣言，他以「寧生而曳尾於塗中」的神龜及「欲為孤犢」的牲牛自況，表明其欲保全生命的存在與自在，不願為「境內之累」所害的立場。身外之物之所以可貴，主要在於它對人的生命有增益的價值，當生命與外物相衝突時，應以生命的保全為優先。

### 3.2 盡其天年的生命安頓

生命當如何「貴」？如何「愛」？《老子·五十五章》為我們揭示出養護生命的標準：

出生入死，生之徒十有三，死之徒十有三。人之生，動之於死地亦十有三。夫何故？以其生之厚。蓋聞善攝生者，陸行不遇兇虎，入軍不被甲兵，兇無所投其角，虎無所措其爪，兵無所容其刃。夫何故？以其無死地。

此言將人分為三類，第三類人雖體認到生命的至為可貴，但卻愛之太過，反而導致「動之死地」，結果是欲求生，反速死。對於為愛其身、養其身而馳逐競營於生之厚的行為，老子稱之為「益生」，故物質生活的過度講求，反而構成養生之大害，〈第十二章〉分析道：「五色令人目盲；五音令人耳聾；五味令人口爽；馳騁畋獵，令人心發狂；難得之貨，令人行妨。」故〈第五十五章〉說：「益生曰祥（祥，災也）」，可見老子所愛之身，並非生理欲望之身。唯有不拘執於生命的過當養護，才不會使生命陷落於危險之境，〈第五十二章〉所說的：「無遺身殃，是謂襲常」意即在此。它強調「無以生為者，是賢於貴生」（〈第七十五章〉）、「善攝生者無死地」（〈第五十章〉），才是養護生命的大道。因此為避免「益生」、「厚愛」、「逐生之厚」，一切以滿足基本生存的欲求為限，並告誡人們：「甚愛必大費，多藏必厚亡」（〈第四十四章〉）、「罪莫大於可欲，禍莫大於不知足，咎莫大於欲得。故知足之足，常足矣。」（〈第四十六章〉），唯有：「見素抱樸，少私寡欲」（〈第十九章〉）、「知足不辱，知止不殆，可以長久」（〈第四十四章〉），如此才是長生久視之道。

此外，人居處在這複雜紛擾如筋骨錯節的人間世裡，如何使生命周遊其中不受傷害？在〈養生主〉中，莊子藉由庖丁解牛的故事，為我們指引出一條「緣督以為經」的道路，<sup>①</sup>人的生命雖然有限，但只要能「因其固然」、「依乎天理」，便能如庖丁一般「以無厚入於有間，恢恢乎其於游刃必有餘地」，即順守自然理路而行才是常道。〈秋水〉藉由河伯與北海若的對話，說明排除人為刻意的造作，各遂其無為自然之性的可貴：

（河伯）曰：「何謂天？何謂人？」北海若曰：「牛馬四足，是謂天；落馬首，穿牛鼻，是謂人。故曰，無以人滅天，無以故滅命，無以得殉名。謹守而勿失，是謂反其真。」

「以人滅天」、「以故滅命」都是違背自然的作法，因此養生的關鍵，就在於維持人自然純樸的狀態，即順適自然之性而為。〈應帝王〉中渾沌鑿竅而死與〈天地〉「百年之木，破為犧尊而失其性」的寓言所寄託的正是此理。

要使生命得以盡其天年，除了講究內在的頤養之外，避免外物的戕害也是不容忽略的課題。老子以「道」之「綿綿若存，用之不勤」（〈第六章〉）、「弱者，道之用」（〈第四十章〉）的性格，再三呼籲宜避免因鋒芒太露而遭致災禍，它說：「強梁者不得其死」（〈第四十二章〉）、「今捨慈且勇，捨儉且廣，捨後且先，死矣。」（〈第六十七章〉）、「勇於敢則

---

<sup>①</sup>郭象注此句為「順中以為常」，成玄英疏則有進一步的論述：「緣，順也。督，中也。經，常也。……故能順一中之道，處真常之德，虛夷任物，與世推遷。養生之妙，在乎茲矣。（郭慶藩，1996：117）」

殺，勇於不敢則活。」（〈第七十三章〉）並援引經驗世界中的自然物象為喻，告訴人們處柔善下、退而不爭而得以保全的道理：「天下之至柔，馳騁天下之至堅。」（〈第四十三章〉）、「守柔曰強」（〈第五十二章〉）、「天下莫柔弱於水，而攻堅強者莫之能先，以其無以易也。故柔之勝剛，弱之勝強」（〈第七十八章〉），柔弱體現著生命的本質：「人之生也柔弱，其死也堅強；草木之生也柔脆，其死也枯槁。故堅強者，死之徒；柔弱，生之徒。是以兵強則滅，木強則折。」（〈第七十六章〉），因為柔弱故能充滿生機，在老子的哲學裡，唯有「善下」、「不爭」、「守雌」、「致柔」，方能使生命長久存在。

莊子繼承老子「退」與「避」的人生哲學，他剖析世俗的價值觀中，有用之物往往成為爭奪掠取的對象，〈人間世〉說：「桂可食，故伐之；漆可用，故割之。」莊子感嘆世人「皆知有用之用，而莫知無用之用」（〈人間世〉）的道理，因而往往陷生命於危險之境，故藉著「櫟社樹」以其不材而無所可用，故能免遭斤斧之害，故能「若是之壽」的故事，闡述「無用之用」的好處。在〈山木〉裡更教人「處於材與不材之間」的折衷辦法，如此才是全生避害的最佳法則。

### 3.3 安時處順的生死態度

老莊雖重視個體生命的存在與安養，但並不認為生命可以永存不死，然而面對時人樂生惡死的普遍情緒，其以一氣之聚散為人們豁顯生命真相，以此消彌生死界限，使人明白人的生命雖終有其限，但卻可在不違背自然之性的前提下，盡其天年，這才是善養生命的最高期待。老莊認為要討論生，必須要先能正視死，唯有冷靜直觀地正視芸芸眾生皆無法規避的共同結局，才能使人以更為客觀理性的態度去面對生命。老子的生命哲學，除了亙古永存的大道外，自然界的一切都是有限的存在，老子援引自然物象為喻，說明事物發展的最終結果即是走向終結與死亡，其云：「物壯則老，是謂不道，不道早已。」（〈三十章〉）、「飄風不終朝，驟雨不終日，孰為此者？天地。天地尚不能長久，而況於人乎。」（〈二十三章〉），人的短暫生命如同自然界的飄風驟雨一般，無法永久存在。

在〈養生主〉裡莊子開宗明義指出：「吾生也有涯，而知也無涯。」一語道盡生命的最終結局。〈田子方〉說：「死生亦大矣」，認為生死是人生之大事，莊子對於生死議題的討論在諸子之中最為豐富深刻，其論散見於內、外、雜諸篇，莊子對於生死現象有著深切的反省，他觀察到時人面對死亡所產生的強烈恐懼，〈知北遊〉云：

人生天地之間，若白駒之過隙，忽然而已。注然勃然，莫不出焉，油然漻然，莫不入焉。已化而生，又化而死，生物哀之，人類悲之。

人往往執著於形軀的存有，以此為生命之全部，而落入戀生懼死的纏結之中，莊子認為，唯有消解對生的執著造作，生命才不再是痛苦的負擔，唯有破除對死亡的恐懼，才能不受惡死的情緒所攪擾，而臻於精神上的逍遙自得，因此他以「氣化」為人們呈顯生命的真相。《莊子》

說：「天地者，萬物之父母也；合則成體，散則成始。（〈達生〉）」「氣」是構成生命的基本質素，天地萬物均由此所生，〈知北遊〉講得更為明白：

人之生，氣之聚；聚則為生，散則為死。若死為生之徒，吾又何患，故萬物一也，是其所美者為神奇，其所惡者為臭腐；臭腐化為神奇，神奇化為臭腐。故曰：「通天下一氣耳」，聖人故貴一。

人之生死，乃至於物的成滅，均是一氣聚散下的結果，人既稟氣而生，死後亦復歸於氣，這種氣的聚散現象就如同晝夜更替、四季運行一般的規律自然。故莊子說：「死生，命也，其有夜旦之常，天也。人之有所不得與，皆物之情也。」（〈大宗師〉）、「四肢百體將為塵垢，而死生終始將為晝夜而莫之能滑。」（〈田子方〉），說明或生或死並不會因人悅生惡死的情緒而有所改易。莊子企圖從自然現象，讓人了解生與死在本質上其實並無區別，〈大宗師〉說：彼方且與造物者為人，而遊乎天地之一氣。彼以生為附贅縣疣，以死為決贅潰癰，夫若然者，又惡知死生先後之所在？假於異物，託於同體；忘其肝膽，遺其耳目；反覆終始，不知端倪；芒然彷徨乎塵垢之外，逍遙乎無為之業。彼又惡能憤憤然為世俗之禮，以觀人之耳目哉！

人之生來死往，是再自然不過的現象，他將對生的執著視為附贅縣疣，拋開肝膽耳目的形軀拘執，把對死的恐懼當作決贅潰癰，實在無須以樂生惡死的主觀情緒應之。

不過，莊子並非只是要人消極的接受，而是教人積極的超越。從另一個角度而論，莊子認為人之所以貪戀生、抗拒死，原因之一在於生的過程是可感知的經驗，死後的情狀卻無從體驗了解，只能任憑假設猜想，因而使人陷入莫名的恐懼之中。為了消解世人對於生死的迷惑，莊子藉其豐富的想像力，以生動的寓言、譬喻的手法為人們描繪出死後的世界，在〈至樂〉中，假骷髏之口說明畏死乃是人生的累患，並指出死後的世界「無君於上，無臣於下，亦無四時之事，從然以天地為春秋，雖南面王樂，不能過也。」是曠達無拘，與天地同終始的樂土，那是連居於天子之位都無法相比擬的。莊子更以自己面對妻死的切身體驗來說明：

是其始死也，我獨何能無概然！察其始而本無生，非徒無生也而本無形，非徒無形也而本無氣。雜乎芒芴之間，變而有氣，氣變而有形，形變而有生，今又變而之死，是相與為春秋冬夏四時行也。人且偃然寢於巨室，而我嗷嗷然隨而哭之，自以為不通乎命，故止也。（〈至樂〉）

莊子面對妻死，起初的反應是「我獨何能無概然」，然而他對生命本質進行反省，為我們步步推導人出從無形、無氣到有形、有氣、有生，再歸返到無生、無形、無氣的過程。形體乃氣所聚生，生命由形體的存有而開展，由生至死的過程是自然而然，所謂的死亡即是回歸原始的起點，再度融入於氣化的流行中，人面對這種自然的進程，應如〈人間世〉所說的：「行事之情而忘其身，何暇至於悅生惡死！」因此又有什麼好悲傷的？是故人終其一生，不過就是氣→形→生→死→氣這幾個過程不斷的循環往復，生與死只是生命的兩種不同表現方式，故生死並非絕對對立，而是一體。《莊子》說：

胡不直使彼以死生為一條，以可不可為一貫者，解其桎梏，其可乎！（〈德充符〉）

萬物一府，死生同狀。（〈天地〉）

不以生生死，不以死死生，死生有待邪？皆有所一體。（〈知北遊〉）

以生為脊，以死為尻；孰知生死存亡一體者，吾與之友矣！（〈大宗師〉）

死生一體既是生命的真相，面對死亡時，究竟該以什麼樣的態度來相應？莊子認為，惟有坦然達觀，無心以順應。書中以不少寓言故事表達對生死問題的看法，<sup>①</sup>在此不一一引述，僅以〈養生主〉為代表，它說：

老聃死，秦失弔之……適來，夫子時也；適去，夫子順也。安時而處順，哀樂不能入也。

能「安時處順」，不讓哀樂的情緒入於胸次，生命的桎梏就自然解開，這如同解放一個倒掛的人，莊子稱之為「懸解」。莊子不厭其煩地對生死議題有著深刻且清醒的反省，其最終目的在於破除時人對形軀生命的執著所產生的悅生惡死的情緒，如此人才能拋開對形軀存有的執著，避免誤入厚生、益生之途，使養生之道有所偏差。

最後若有餘力，可再以坊間與生死議題相關的暢銷書籍如米奇·艾爾邦《最後十四堂星期二的課》、《在天堂遇見的第五個人》、蘭迪·鮑許教授《最後的演講》乃至電影《父後七日》作為延伸閱讀之教材，請學生進行分組報告，並與《莊子》之生死觀相參照，或請學生提出自己的生死觀並進行分享。

## N 結論

臺灣教育部將國文及國文領域之相關課程列於通識教育的架構之下，意謂國文課程應跳脫傳統框架，雖要培養學生基礎能力，但不該只著重語文知識技巧的教學，而是要以博雅學生的文化素養、厚植其道德價值及宏觀視野為終極目標。在這樣的前提下國文教學中的文言文內容不該被忽略，但給予學生的不宜只有解釋翻譯等國學常識，而是透過文學的傳遞，陶冶學生性靈情感，涵泳其人文素養，最重要的是讓學生體認到身為知識分子，除了擁有專業技能外，更要認

---

<sup>①</sup> 《莊子》在討論生死議題，有許多精彩的寓言故事，譬如〈齊物論〉中「死為大覺，則生是大夢」的「死生夢覺」，與「莊周夢蝶」的故事提出「物化」的觀點，以「麗之姬」的「後悔其泣」來說明「予惡乎知夫死者不悔其始之蘄生乎」，以破除死後世界既不可知，且死未必可悲，又何必悅生惡死。諸如此等，礙於篇幅無法一一引述。徐復觀綜合莊子關於生死議題的討論，分析道：「莊子以人的樂生而惡死，實係精神的桎梏。他為了解除其桎梏，他似乎採取三種態度。一是把它當作時命的問題，安而受之，無所容心於其間。二是進而以「物化」的觀念，不為當下的形軀所拘繫，隨造化之化而俱化。三則似乎莊子已有精神不死的觀點。...對於死生的變化，一為安時處順，「善吾生，所以善吾死」的安命態度，這與儒家並無大分別。但他卻更進而隨其變化而變化的態度，這在齊物論中稱之為「物化」。」（徐復觀，1963：405-407）

識並珍惜自己的傳統文化，從中汲取古人的智慧，並能古為今用，在選材上若能融合古典與現代，使學生徜徉於古人思想中又不脫離現實，這應該是每位國文老師責無旁貸的使命，也是未來在教學上須持續努力的目標。

#### 參考文獻

- 〔1〕 王弼 注.老子 帛書老子〔M〕.台北:學海出版社,1989
- 〔2〕 王明.道家和道教思想研究〔M〕.重慶:中國社會科學出版社,1984
- 〔3〕 徐復觀.中國人性論史(先秦卷)〔M〕.台中:私立東海大學出版,1963
- 〔4〕 朱哲.先秦道家哲學研究〔M〕.上海:上海人民出版社,2000
- 〔5〕 郭慶藩.莊子集釋〔M〕.台北:學海出版社,1996
- 〔6〕 鍾泰.莊子發微〔M〕.上海:上海古籍出版社,2002

## 文言文教学之我探

万丽华

中央民族大学文学与新闻传播学院 [waniris@sina.com](mailto:waniris@sina.com)

### 提要：

时代背景、政府导向、社会需求等因素，使传统文化在当代中国得以复兴，进而也促进了文言文教学的发展和提升，使其成为新的热点。作为一名长期从事文言文教学的老教师，我将在本篇论文中就以下几个方面，与同行分享一下我在文言文教学方面的一些体会：1.认真扎实备课吃透教学内容。即，先让自己圆满过关。不能指望“以其昏昏，使人昭昭。”这是成功进行文言文教学最基本的前提。这既包括对文本中重点字词、各种语法现象、特殊句式等的把握，也包括对文言文背景信息的广泛挖掘。2.广泛搜求相关文献加以比照。主要指查找与教授对象相关的其他文献资料，作为教学的辅助资料。古书成书的特点决定了不同文献在记载内容方面的相关性。例如，《左传》中文选所记事件，可能亦见于先秦两汉的其它文献，只是记载各有侧重，内容不尽相同。因此，不妨拿来相互补充，增强其完整性。有助于授课对象更好地理解授课内容。3.补充文言文语料的相关信息。尽量多地了解所教授文言文语料的相关信息，如，文言文选篇的作者信息、写作背景信息、流传情况及其影响等。这有助于学生对所学文言文有一个全方位的了解。4.探求文言文语料的思想内涵。学习文言文，不应止于准确理解重点字词、语法、疏通文意，而是应该进一步挖掘其中的思想内涵。吸收其中的精华思想，从而为今人的行为提供借鉴。5.借助古文献学丰富教学内容。在文言文教学过程中，可以适当介绍传统文献学的知识，如版本学、目录学、校勘学知识，拓宽学生的视野，帮助他们更快、更好地认识文言文，科学选择版本，提高阅读效率和成效。6.借助图像资料加强教学效果。在文言文教学的备课环节，广泛收集与教学内容相关典籍的书影、作者画像等图像资料提供给学生，使学生对所学文言文的作者、文言文的装帧形式等有一个感性印象，从而充分调动他们的学习兴趣。7.借助双语授课提高学生学习兴趣。教学效果好，但需要把握好尺度。

### 关键词：

文言文；教学；探索

时代的背景、政府的导向、社会的需求等因素，使传统文化在当代中国得以日渐复兴，进而也促进了文言文教学的发展和提升，使其成为新的热点。作为一名从事文言文教学达十六年之久的教师，我将在本论文中就以下几个方面，与同行分享一下我在文言文教学方面的一些体会<sup>24</sup>：

## 1 认真扎实备课吃透教学内容

即，先让自己通过认真全面的备课，实现对教学内容最大程度的理解和把握。不能指望“以其昏昏，使人昭昭。”这是成功进行文言文教学最基本的前提。吃透教学内容，包括对文本中相关背景知识、重点字词的把握以及对各种语法现象、特殊句式进行分析等。为了实现此种目的，我对待备课环节总是一丝不苟，精益求精，广泛涉猎，博采众长。以《左传》部分的文选背景介绍为例，我在备课过程中，通常会尽可能多地查找有关《左传》的相关背景知识，让学生对这部经典有更多的感性认识。如，它不仅是儒家典籍《十三经》之一，而且是《十三经》中篇幅最大的一经，全文十九万六千字。该书是为《春秋》经作的传，是著名的《春秋三传》之一。其余两传分别是《公羊传》和《穀梁传》，为何有如此题名？原来，《公羊传》和《穀梁传》分别是战国时期的公羊高和穀梁赤为《春秋经》所作之传。而《左传》一书又有很多别称，如：《左氏》、《左氏传》、《春秋左氏传》、《春秋左传》、《左氏春秋》、《春秋内传》等等。那么，《左传》究竟是一部什么样的著作？为何《春秋三传》中《左传》的影响最大？古今一些著名的学者是如何评价《左传》的？《左传》的记事有何特点？《左传》的语言有何特点？《左传》的历史地位如何？古今学者对《左传》的注释、研究情况如何？这些内容都要做到心中有数，方能以最简明扼要的方式介绍给同学们。在此基础上，再去引领学生解读《左传》中的篇目，方可实现理论知识与感性认识的完美结合，使学生从《左传》的文本中体会其方方面面的特色。

备课这一过程是漫长而艰辛的！是一个“永远在路上”的过程，几乎从无止境。对于所教授的内容熟悉程度越高，就越能游刃有余，在单位时间内让学生有最大限度的收获。

## 2 广泛搜求相关文献加以比照

主要指查找与教授对象相关的其他文献资料。古书成书的特点决定了不同文献在记述内容方面的相关性。例如，《左传》中的文选所记事件，可能亦见于《吕氏春秋》、《韩非子》、《淮南子》、《史记》等，但记载可能各有侧重，内容也不尽相同。因此，不妨拿来相互对照、比较，加深学生的印象；同时，也可以引导学生发现不同时期文献在语言、文字运用上的细微变化。这有助于学生更好地理解授课内容。如，在讲授《晋灵公不君》时，我通常会提供一段《史记》当中的相关历史事件的记载，让学生们进行对比阅读。

---

<sup>24</sup> 论文中所选取的文言文例证均出自王力《古代汉语》教材，中华书局，1999年。

《史记·晋世家》记载：“十四年，灵公壮，侈，厚敛以彫墙。从台上弹人，观其避丸也。宰夫胹熊蹯不熟，灵公怒，杀宰夫，使妇人持其尸出弃之，过朝。赵盾、随会前数谏，不听；已又见死人手，二人前谏。随会先谏，不听。灵公患之，使鉏麇刺赵盾。盾闺门开，居处节，鉏麇退，叹曰：‘杀忠臣，弃君命，罪一也。’遂触树而死。”<sup>25</sup>

这段文字，与《左传》中的记载内容基本相同，但用字与词语使用方面均已有了变化。如，“观其避丸”的“避”在《左传》文本中写作“辟”；而“宰夫胹熊蹯不熟”中的“熟”，在《左传》中写作“孰”。从中可以看出，“辟”与“孰”已经分别有了对应的今字。在《左传》中表示“刺杀”之义用的是“贼”，而在《史记》中则使用了“刺”这个词。这些内容都是值得学生关注的。

### 3 补充文言文语料的相关信息

尽量多地了解所教授文言文语料的相关信息，如，文言文选篇的作者信息、写作背景信息、流传情况及其影响等。这有助于学生对所学文言文有一个全方位的了解。以《齐桓公伐楚》这篇课文讲授为例，我会给学生提供一些与文中记载的历史事件有关的文献材料，如，关于齐桓公伐楚原因，《左传·僖公三年》记载：“齐侯与蔡姬乘舟于圉，荡公。公惧，变色；禁之，不可。公怒，归之，未之绝也（未正式弃绝），蔡人嫁之（于楚成王）。”<sup>26</sup>据《史记》，本文中蔡女为蔡穆侯女弟。从这段资料可以看出，蔡姬对齐侯开了一个小玩笑，而这种没轻没重的玩笑惹恼了齐侯，使他一气之下将蔡姬逐回娘家，但并未说与她永绝；而蔡人竟然将被蔡姬嫁给了楚成王。蔡人之举自然大大伤害了齐侯的自尊，盛怒之下，攻打弱小的蔡国似乎是情理之中的事。而《韩非子·外储说左上》中的一段相关记载则更为详细：

“蔡女为桓公妻，桓公与之乘舟，夫人荡舟，桓公大惧，禁之不止，怒而出之。乃且复召之，因复更嫁之。桓公大怒，将伐蔡，仲父谏曰：‘夫以寝席之戏，不足以伐人之国，功业不可冀也，请无以此为稽也。’桓公不听，仲父曰：‘必不得已，楚之菁茅不贡於天子，三年矣。君不如举兵为天子伐楚。楚服，因还袭蔡，曰：‘余为天子伐楚，而蔡不以兵听从’。因遂灭之。此义於名而利於实，故必有为天子诛之名，而有报讎之实。’”<sup>27</sup>

这段记载让我们从中获得了丰富的信息，了解了蔡女与桓公的纠葛的同时，也看到了管仲的足智多谋和善于权变。

又如，《晋灵公不君》一文中记述了晋灵公是如何的不行君道，如何行为乖张，草菅人命。这不禁会让人产生一个疑问：如此恶人是如何成为一国之君的呢？而《左传·文公七年》的一段记载恰好可以解答这个疑问：

---

<sup>25</sup> 《史记·晋世家》，第1673页，中华书局，1959年。

<sup>26</sup> 杨伯峻《春秋左传注》，第286页，中华书局，1990年。

<sup>27</sup> 陈奇猷：《韩非子新校注》，第686页，上海古籍出版社，2000年。

穆嬴日抱大子以啼于朝，曰：“先君何罪？其嗣亦何罪？舍適嗣不立，而外求君，将焉置此？”出朝，则抱以適赵氏，顿首於宣子，曰：“先君奉此子也而属诸子，曰：‘此子才也，吾受子之赐；不才，吾唯子之怨。’今君虽终，言犹在耳，而弃之，若何？”宣子与诸大夫皆患穆嬴，且畏逼，乃背先蔑而立灵公，以御秦师。<sup>28</sup>

从此段记述中我们可以看出，晋灵公本非晋国人心目中国君的首选，是由于晋国执政官赵盾畏惧晋灵公母亲穆嬴的逼迫，而在万不得已的情况下做出的一个无可奈何的选择。把这种文献材料提供给学生，既可以完善他们对文选的理解，又可以锻炼他们的阅读能力，扩大他们的课外阅读量。可谓一举两得！

#### 4 探求文言文语料的思想内涵

教授文言文，不应止于让学生准确理解重点字词、语法、疏通文意，而且应该进一步与学生一起挖掘其中的思想内涵，吸收其精华，从而一方面让学生站在作者的角度，尽量体察古人之心，体会他们的写作用意以及其思想在当时社会所发挥的作用；另一方面则可为学生的个人修养、行为处世、学习生活等提供借鉴。

以《礼记》中《教学相长》和《诚意》两篇文选的教学为例，我们即可体会到深入探求文言文语料思想内涵的重要性和现实意义。《教学相长》以“嘉肴”设喻，无论嘉肴如何美味，不去品尝是感受不到它的味美的；同理，即使有好到极致的学说，不去学习，也不会知道它的妙处所在。因此，作者得出结论说：学习然后才能知道自己存在的不足之处，在教授别人的过程中，才能发现自己的困惑不通之处；而知道了搞不懂的地方，才能反求诸己，努力去探究，争取给学生一个圆满的解释。那么，在此过程中，自己的学术水平自然而然地会得到提升。日积月累之下，整体的学识便会发生一个由量变到质变的过程。这就是所说的“教学相长”（to teach is to learn）。而这种教学理念一直沿用至今，亘古不变。因为它揭示了一个永恒的教学规律。我们每位教师对此深有体会，这也是为什么我们做教师的大多都非常欢迎学生勤学好问的原因所在。而那些做过家教的学生比普通学生更容易体会和接受“教学相长”的理念。

《诚意》这篇课文则从修身的角度，以“如恶恶臭”、“如好好色”为喻，深刻告诫读书人要使自己的意念真实，不要自我欺骗。在讲解这段古文时，我们首先仍然要排除掉同学们的阅读障碍，解决好文中的通假字、异体字、古今字问题，做好“诚、臭、独、润、胖、形”等重点词的分析，把握好其中的词类活用、修辞等方面的问题。在此基础上，与学生认真探讨如何使自己的意念诚实这个话题。当今社会，信息高度发达，各种价值观如潮水般汹涌而来，让从前只顾忙于应对高考、心思单一的大学生们一时难以找准方向，有些无所适从。而《诚意》这篇古文则给予学生以最基本的、也是最重要的修身准则：即，无论在什么样的环境下，都应保持自身意念的诚实。表里如一，不做亏心事，真正做到“仰不愧于天，俯不忤于人。”

---

<sup>28</sup> 杨伯峻《春秋左传注》，第558-559页，中华书局，1990年版。

## 5 借助古文献学丰富教学内容

在文言文教学过程中，可以适当介绍传统文献学的知识，如版本学、目录学、校勘学知识，拓宽学生的视野，帮助他们更快、更好地认识文言文，科学选择版本，提高阅读效率和成效。以版本学知识为例，从王力《古代汉语》教材的内容来看，所选篇目都会涉及所属典籍的版本问题。例如：第一册中的《冯谖客孟尝君》选自古典文献《战国策》，教材中注明了该书目前通用的本子是清嘉庆时黄丕烈重刊的姚氏本。商务印书馆国学基本丛书本《战国策》也是根据黄本排印的。文选中的基本常识部分为什么要介绍版本信息？了解版本信息有何意义？这是学生常常会发出的疑问，因为他们对这些内容并不感兴趣。有鉴于此，我们在从事古汉语教学时，有必要介绍一些有关版本学的基础理论，借此消除学生头脑中的疑团，让学生明白教材文选内容前交代版本信息的原因，进而使学生能够逐渐树立版本意识，培养起读书、选书讲求版本的好习惯。正如曹之所言：“不管你是否愿意，版本学总是与你做伴，是你最亲密的朋友，因为哪里有书，哪里就有版本，没有版本的图书是不存在的。”<sup>29</sup>因而，读书关注版本是在所难免的，版本质量的优劣直接关系到文献的价值。

王力教材中所选《战国策》的篇章选自黄丕烈重刊的宋姚氏本，之所以选择此本，与其刊刻者的学术背景密不可分。黄丕烈是清代著名的藏书家、目录学家和校勘家，他不但所藏的善本、秘本、珍本极为丰富，而且自己擅长校勘，能够保证所藏书籍版本的质量，从而最大限度地减少古籍传抄、刻印过程中的讹误。我们需要让学生明白如果忽视了古籍的版本，古籍内容的真实性就难以保证。由于《战国策》这部书向来为儒家所不齿，如，唐宋八大家之一的曾巩曾在其《重校战国策序》中称之为“害正”之“邪说”，“宜放而绝之”；清代的学者陆陇其也曾评论说：“《战国策》一书，大抵皆纵横家言也。其文章之奇，足以悦人耳目；而其机变之巧，足以坏人心术。子弟识见未定而读之，其不为之渐染者鲜矣。”<sup>30</sup>在此类观念的影响下，该书在历史上一向缺乏整理和研究。汉代的刘向是整理该书的第一人；宋代的曾巩曾“访之士大夫家”，搜求《战国策》残篇断章，重新整理，但据其所著《重校战国策序》可以看出，其目的并不在于使其书流芳百世，而在于“使后世之人皆知其说不可为，然后以戒则明。”<sup>31</sup>南宋初年，《战国策》有一些刻本，但都不甚精。绍兴十六年浙江剡川人姚宏访求善本加以校定，重刻《战国策》。这是流传至今最早的刊本。教材中所选《战国策》内容即出自黄丕烈对姚氏本的重刻。从《战国策》版本流传的情况可以看出，一部古籍能够保存至今，着实不易。而择善本而从，更是我们今人读古书时所应该遵循的原则。

---

<sup>29</sup> 曹之：《中国古籍版本学》，武汉大学出版社，1992年。

<sup>30</sup> 引自张清常：《战国策笺注》，南开大学出版社，1993年。

<sup>31</sup> 引自郭丹：《左传国策研究》，人民文学出版社，2004年。

有了这些与版本相关的古文献知识的补充和介绍，学生们在学习这篇选自《战国策》的文选时，就会有更多的收获，进而逐渐培养起对于古文献版本内容的关注意识，而非仅仅读懂课文而已。

#### 6 借助图像资料加强教学效果

在文言文教学的备课环节，广泛收集与教学内容相关典籍的书影、作者画像、事件发生地地图以及名物制度方面的图片资料等提供给学生，使学生对所学文言文文本的原始面貌、版本特点、作者形貌、事件发生地的空间地理位置等有一个感性印象，从而充分调动他们学习的兴趣。如，在讲授《论语》文选前，我通常会将孔子画像、孔子雕像（树立在国外城市里的孔子雕像）、《论语》书影等展示给学生，让学生对与《论语》一书相关的内容有一个鲜明的感性认识。如，下图中的书影就是我会我在教学中用到的，因为在王力《古代汉语》教材中，《论语》的选篇是安排在“汉字的结构”这部分通论之后的，所以，我有意找到了用小篆书写的《论语》书影，让学生与刚刚学过的“六书”、“小篆”等文字学的内容有一个衔接。

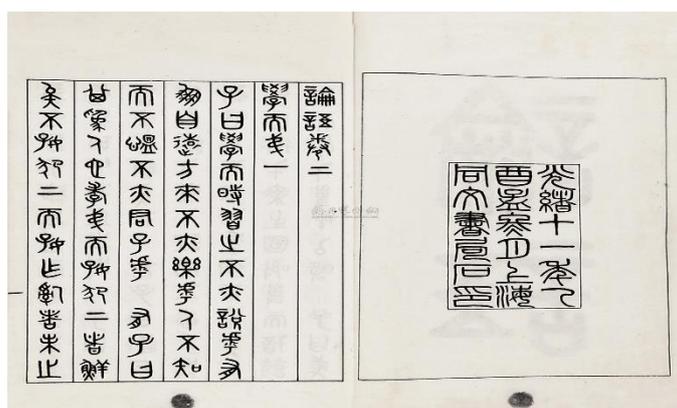


图1 《论语》书影

又如，在讲授《冯谖客孟尝君》一课时，我会给学生搜集孟尝君的画像以及“焚券市义”的图片，让学生对此事件有一个直观的、感性的认识，从而加深学生对课文内容的理解和记忆。



图2 焚券市义

事实证明，这种适当的图文并茂的讲解，有助于加深学生对文选内容的理解，也有助于提高学生的学习兴趣，可以起到事半功倍的效果。

## 7 借助双语授课提高学生学习兴趣

在文言文教学中，我也注意结合自身的特点，丰富学生的学习体验和感受，让他们通过不同的方式来接受或巩固对于所学知识的记忆。如，英语是我比较擅长的科目，于是，在授课过程中，我会尽量在把握好“度”的前提下，适当穿插英文对译（我所有学生的必修外语都是英语），使学生对所学内容有更直观的理解和更深刻的印象。如，《郑伯克段于鄆》一文中“亟请于武公”的“亟”是一个需要重点把握的词，我会用“several times”来强化学生对于“屡次、多次”这个义项的记忆。在学习某些重要篇目时，我会将其英文表达方式介绍给学生，如，《论语》通常被译为《the Analects of Confucius》；《孟子》通常被译为《the Book of Mencius》等。为了使学生能够有意识、有兴趣且有能力用英语来向外国友人介绍中国的传统文化，我会在课间休息时，将文言文中的经典名句提供给学生，鼓励他们逐渐熟悉和把握，并能够身体力行。这些名句的选择通常以修身治学为主要内容，如，在《论语·述而》中，“子曰：‘三人行，必有我师焉。择其善者而从之，其不善者而改之。’”其英译文为：Confucius said, “When walking in the company of other men, there must be one I can learn something from. I shall pick out his merits to follow and his shortcomings for reference to overcome my own.”又如，《论语·颜渊》中，“子曰：‘己所不欲，勿施於人。’”其英译文为：Confucius said, “Do not impose upon others what you do not desire yourself.”

多年的文言文教学实践表明，以上我对于文言文授课方式的探索取得了很好的教学效果，深受学生欢迎。在十几年的文言文教学中，我的教学评估成绩始终名列前茅！当然，这些文言文教学方面的探索和实践也难免存在不足之处，恳请方家不吝赐教。

### 参考文献：

- [1]曹之.《中国古籍版本学》[M], 武汉：武汉大学出版社, 1992。
- [2]陈奇猷.《韩非子新校注》[M], 上海：上海古籍出版社, 2000。
- [3]郭丹.《左传国策研究》[M], 北京：人民文学出版社, 2004。
- [4]司马迁.《史记》[M], 北京：中华书局, 1959。
- [5]王力.《古代汉语》[M], 北京：中华书局, 1999。
- [6]杨伯峻.《春秋左传注》[M], 北京：中华书局, 1990。
- [7]张清常.《战国策笺注》[M], 天津：南开大学出版社, 1993。

## A-25

『고등학교 漢文 I』 접속사 ‘而’의 문법설명 특이점

- ‘非 / 不+ 동사 1 而 동사 2’구조를 중심으로

### 浅谈关于韩国高课本《高等学校 汉文 I》的连词概念问题

#### - 以连词“而”的状语和中心语关系的用法为主

金世旭<sup>1)</sup>

#### 목차

1. 머리말
2. 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념
  - 1) 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념
  - 2) 『고등학교 교육과정 해설 - 한문』에 제시된 접속사
2. 접속사 “而”의 문법적 기능
  - 1) 중국 『古漢語虛辭』의 접속사 “而”
  - 2) 한국 『漢文新講』의 접속사 “而”
  - 3) 「한문과 학교 문법서의 서술 방향 모색」의 접속사 “而”
3. 『고등학교 漢文 I』의 접속사 “而”의 문법 서술 특징
  - 1) 대등한 두 개 구, 문 접속, 종속적인 두 개 구, 문 접속
  - 2) 부사 및 부사어에 붙어 다음 말과 접속
4. 『교육과정 - 한문』의 개선과 상관 응용점
  - 1) 『교육과정 - 한문』의 개선
  - 2) ‘동사 1 + 而 동사 2’의 응용
  - 3) 접속사 “而”가 접속사 ‘則’으로 쓰일 경우 응용
  - 4) 개사와 접속사 구별에 응용
5. 결론

#### 中文摘要

本文的主要研究对象是韩国高中汉文课本《高等学校-汉文 I》里的‘非 V1 而 V2’的句式。在教学中，本人发现在‘非 V1 而 V2’的句式中，否定词‘非’的否定对象有时是前者的V1，有时候是后者的 V2。如找‘非’字否定

1) 단국대학교 한문학과 박사과정 재학. 유신고등학교 한문교사. ksw94@hanmail.net

V2의与语法规定, 本人认为原因在于连词‘而’的作用, 连词‘而’标志前后的动词是状语和中心语关系。据这些连词“而”字的语法作用, 本人以状中关系的非 V1 而 V2’句式为主 调查语法解释方式, 比如‘非 V1 而 V2’句式的前后动词是状语中心语关系的话, 韩国高中汉文课本《高等学校-汉文 I》怎么解释或者说用相关语法。然后通过这些调查的结果, 又指出在《教育课程-汉文》的连词概念上的问题点和解决方法, 接着想出一点建议对其他语法教学的应用方法。

## 국문초록

본고의 주요 연구 대상은 『고등학교 漢文 I』의 ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조에서의 접속사 “而”이다. ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조 중, 부정사 ‘不 / 非’의 부정 대상이 앞의 동사1이 되기도 하고, 혹은 동사2가 되기도 한다. 필자는 접속사 “而”의 기능에 주목하여, 접속사 “而”가 수식어, 피수식어를 만드는 기능을 한다고 여긴다. 이런 접속사 “而”자의 문법 기능에 근거하여, ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’의 구조에서 『고등학교 漢文 I』이 어떻게 문법 설명을 했는지 살펴보고, 특이점을 발견하였다. 이런 내용을 근거로, 『교육과정-한문』의 접속사 개념상의 원인과 해결점 등을 제시하였다. 아울러 접속사 개념과 관련한 『고등학교 漢文 I』의 문법상 활용점도 제시하였다. 그리고 이번 연구 대상은 2015 전시본 『고등학교 漢文 I』이다.

주제어 (关键词): 『고등학교 漢文 I』(『高等學校 漢文 I』), 접속사 “而”(连词 “而”), 문법설명(语法解释), 특이점(特点)

## 1. 머리말

본고의 주요 연구 대상은 『고등학교 漢文 I』의 ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조에서의 접속사 “而”이다. ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조 중, 부정사 “不 / 非”의 부정 대상이 앞의 동사1이 되기도 하고, 혹은 동사2가 되기도 한다. 필자는 접속사 “而”의 기능에 주목하여, 접속사 “而”가 수식어, 피수식어를 만드는 기능을 한다고 여긴다<sup>2)</sup>. 필자는 수식 관계의 ‘非

2) 郭錫良 등, 『古代漢語』 p. 342, 商務印書館, 2007.

“而”用在偏正结构里, 连接状语和谓语动词. 예문) 吾嘗終日而思矣. 『荀子, 勸學』

/ 不 + 동사1 而 동사2 '의 구조에서 『고등학교 漢文 I』이 접속사 “而”의 문법 설명을 어떻게 했는지 살펴보고, 특이점을 발견하였다. 이런 내용을 근거로, 『교육과정-한문』 접속사 개념의 해결점 등을 제시하였다. 아울러 접속사 개념과 관련한 『고등학교 漢文 I』의 문법상 활용점도 제시하였다. 그리고 이번 연구 대상은 2015 전시본 『고등학교 漢文 I』임을 먼저 밝힌다. 3)

## 2. 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념

### 1) 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념

접속사(接續詞)는 단어와 단어, 어구(語句)와 어구, 문장과 문장 등을 서로 이어주는 구실을 하는 단어이다.

2) 『고등학교 교육과정 해설 - 한문』에 제시된 접속사 : 4 종 ,  
예) 而, 以, 與, 且

## 2. 접속사 “而”의 문법적 기능

### 1) 중국 『古漢語虛辭』의 접속사 “而”<sup>4)</sup>

중국 『古漢語虛辭』의 접속사 “而”의 기능을 소개하면 아래와 같다. 문법 설명에 필자가 편집 및 번역을 붙였다.

- ① 在主語和謂語之間，可以加重語氣 ( 주술간 어기 加重의 기능)  
人而無信. 『論語，爲政』
- ② 在狀語和中心語之間，可以起句讀緩和作用(부사어와 피수식어 사이에 위치하여 구두를 완화하는 기능)  
子路率然而對. 『論語，先進』
- ③ 連接兩個動詞、謂語的形容詞、句子( 두 개의 동사, 서술어 기능의 형용사 및 문장의 연결)  
學而時習之. 『論語，學而』
- ④ 可以做 ‘則’ 字用 ( ‘則’ 의 기능)  
凡天下強國，非秦而趙. 『戰國策 楚策一』
- ⑤ 表示輕轉 (가벼운 전환을 표시)

3) 모두 13종이다. 제직교의 교과서 선정 후보로 채택된 3종은 참고하지 못 했다. 본인이 참고한 자료는 나머지 10종임을 먼저 밝힌다. 제외된 교과서는 미래엔 교과서, 장원 교과서 그리고 다락원 교과서이다.

4) 楊伯峻，中華書局，1981. 접속사 ‘而’의 문법적 기능에 관한 중국의 견해를 살펴보기 위해 『古漢語虛辭』를 소개했다. 특별한 이유는 없으며, 필자가 소장하고 있는 문법책 중 한 권이다.

其妻問與飲食者,則盡富貴者:而未嘗有顯者來.『孟子,離婁下』

⑥ 表示前后两事的连续关系或者条件( 전후 두 건의 연속 관계 및 조건 표시)

飛衛曰:“爾先學不瞬,而後可言射矣.”『列子 湯問編』

⑦ 在复合句中, 作假设连词 (복합구에서 가설접속사 기능)  
子產而死,誰其嗣之?『左傳』

2) 한국 『漢文新講』의 접속사 "而"<sup>5)</sup>

『漢文新講』의 접속사 "而"의 개념은 아래와 같다.

① 부사 및 부사어에 붙어 다음 말과 접속 예) 幼而學之,老而成之.

② 대등한 혹은 종속적인 두 구, 문 접속 예) 靑出於藍,而靑於藍.

3) 「한문과 학교 문법서의 서술 방향 모색」의 접속사 "而"<sup>6)</sup>

「한문과 학교 문법서의 서술 방향 모색」은 접속사(而, 且, 與)의 문법 항목 구분에 따른 서술의 차이를 두어야 함을 제시하였다. 각 접속사의 차이를 설명하면서 제시한 접속사 "而"의 문법 특징은 아래와 같다.

① 일반적으로 동사적 성분[VP]을 이어 준다 .

② “且”는 점층적 관계를 나타내지만, “而”는 일반적으로 그렇게 쓰이지 않는다.

3. 『고등학교 漢文 I』의 접속사 "而"의 문법 서술 특징

위에서 제시한 『漢文新講』 접속사 "而"의 개념을 근거로 필자는 2 가지 경우로 설정하고, 『고등학교 漢文 I』의 접속사 "而"를 구분하여, 접속사 ‘而’와 관련한 문법 특징을 살펴보았다. 그 중에서 ‘非 / 不 + 동사1 而 동사 2’ 구조의 접속사 "而"의 문법 서술에 중점을 두었다.

1) 대등한 두 개 구, 문 접속, 종속적인 두 개 구, 문 접속

『고등학교 漢文 I』은 접속사 "而"의 접속 대상이 대등한 관계이면 대략 품사, 의미를 밝혀 문법을 설명한다.

5) 李家源, 寶庫社, 2016. 한국의 한문 문법책이 어떻게 접속사 ‘而’를 설명하는 지를 살펴보기 위해 이 책을 소개했다. 이 책을 특별히 인용한 이유는 이 책의 내용이 본고의 이론적 근거가 되기 때문이다. 이 책의 제시한 개념을 통해 결론의 근거로 삼았다.

6) 김성중, 「한문과 학교 문법서의 서술 방향 모색」, 『동방한문학 제 50집』, 2012

예) 田父不對, 輟耕而至<sup>7)</sup> (而 : /접속사, ~~ 고 )

2) 부사 및 부사어에 붙어 다음 말과 접속

『고등학교 漢文 I』의 ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조 중, 접속사 “而” 사이로 수식 관계인 것을 조사하여, 문법 관련 서술방식을 살펴보았다. 필자는 연구대상 10권 중 4종 교과서에서 5번 출현한 것을 발견하여, 표로 정리하였다.

출판사	『고등학교 漢文 I』 본문	문법 서술상의 특징
대명사	(p.35)* 不 + 於小壯 而 努力 (p.57)	숫자를 이용해, 번역 순서를 표시하여 개사구(於小壯)와 동사(努力)가 수식어 피수식어 관계를 표시함. 그러나 접속사 “而”의 문법 관련 설명이 없음.
	* 人非生而知之者 (p.86)	접속사 “而”의 문법 관련 설명이 없음.
천재교과서	* 非以私意苟且而爲之, 非以違道干譽而致之也. (p.113)	접속사 “而”의 문법 관련 설명이 없음.
YBM	* 人非生而知之者 (p.176)	접속사 “而”의 문법 관련 설명이 없음.
이젠 미디어	*不臨而求幸. (p.35)	‘不’자에 대한 설명은 있으나, 접속사 “而”에 대한 문법적인 설명은 없음. 그러나 同 교과서 뒤에 출현하는 ‘不學而有來日’의 설명에서는 접속사 “而”의 의미(而: 그리고)를 설명을 함. 또 同 교과서 P31에 “則”과 관련하여 접속사의 개념이 있음. <sup>8)</sup>

7) 안대희 等, 『高等學校-漢文 I』, 천재교과서

8) ‘不臨而求幸’은 35쪽에, ‘不學而有來日’은 같은 책 67쪽에 있다. 다른 이유도 있겠지만, 허사의 문법 개념 설명이 나중에 출현한 곳에 있는 것을 보면, ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조의 접속사 ‘而’의 문법 설명이 쉽지 않다고 보인다. 同 교과서 165쪽에서 ‘叟不遠千里而來’에서 접속사 “而”의

필자는 『고등학교 漢文 I』의 ‘非 / 不 + 동사1 而 동사2’ 구조 중, 접속사 “而” 사이가 수식 관계일 경우 접속사 “而” 에 대한 문법 서술의 특징에 주목하였다. 수식 관계를 나타내는 접속사 ‘而’에 대한 문법 및 의미 설명이 없는 것을 발견하였다. 본인은 이에 교과서 편집의 기준이 되는 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념에 다시 주목하였다. 그래서 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념을 약간 수정해야 한다는 해결점을 제시한다.

#### 4. 『교육과정 - 한문』의 개선과 상관 응용점

##### 1) 『교육과정 - 한문』의 개선

필자는 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념이 연결만을 강조하여, 연결 구조<sup>9)</sup>를 이해하는데 혼란이 있다고 생각한다. 그래서 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념을 약간 수정한다면 이 혼란을 줄일 수 있다고 생각한다.

	구		신 (개정 내용)
『교육과정 - 한문』의 접속사 개념	단어와 단어, 어구와 어구, 문장과 문장 등을 ‘ <u>서로 이어주는 구실을</u> ’ 한다.	→	단어와 단어, 어구와 어구, 문장과 문장 등을 ‘ <u>서로 대등하게 또는 종속적으로 이어주는 구실을</u> ’ 한다.

즉, 표와 같이 대응과 종속의 개념을 삽입하면, 접속사의 양 접속 대상이 종속인 관계인 것도 나타낼 수 있다.

##### 2) ‘동사 1 + 而 동사 2’의 응용

종속과 대응의 개념을 통해 접속사 “而”의 개념을 확대하여, 한문 교육에 활용할 수 있다. 아래의 내용은 접속의 관계를 대등적으로 보아 발생한 문제이다.

『고등학교 漢文 I』 본문		문제점 및 필자의 견해
출판사	‘爲 大韓獨立 而 死’ 위하다	편집자들을 “爲”를 동사(위하다)

의미(그리고)를 설명하였다. 역시 참고할 만하다.

9) 楊伯峻의 《古漢語虛詞》 등의 문법서에서 설명하는 提挈, 竝列, 決擇, 順承, 轉折, 讓步, 假設 등의 연결 관계.

10) 金世旭, 『韩国高中漢文課程語法教學問題研究』: 山東大學 碩士論文, 2017.

장원 교육	立刑場, 欣然而言曰: “余爲大韓獨立而死.” <small>기뻐하다 위하다</small>	로 설명함. 필자는 “爲”자는 개사라고 생각함. 이에 ‘为大韓獨立’과 “死”는 부사어, 동사의 <b>종속적</b> 관계라고 생각함. 10)
	立刑場, 欣然而言曰: “余爲大韓獨立而死.” <small>기뻐하다 위하다</small>  ‘欣然而言’ 기뻐하다	편집자들은 “欣然”을 동사로 설명함. 본인은 ‘子路率然而對’의 용법을 근거로 부사라고 봄. 즉 “欣然”과 “言”은 부사, 동사의 <b>종속적</b> 관계라고 봄.

### 3) 접속사 “而”가 접속사 “則”으로 쓰일 경우 응용

양백준의 『古漢語虛辭』는 접속사 “而”가 접속사 “則”의 기능이 있다고 한다. 대학서림 『고등학교 漢文 I』에 보면 “而”가 접속사 “則”으로 쓰인 문장이 있다. 우리는 여기서 종속적 연결 관계를 충분히 활용할 수 있다.

예) ‘母欺子而不信其母, 非所以成教也.’ 『韓非子』

### 4) 개사와 접속사 구별에 응용

대등과 종속의 관계로 개사와 접속사를 쉽게 구별할 수 있다. 연결 관계가 같은 평면상에 있으면 접속사, 평면상에 있지 않으면 개사로 본다. 11)

『고등학교 漢文 I』의 접속사 와 개사		문법 설명
접속사	대등적 연결(평면적 연결) ~ 와/과	國與國不相攻. 『墨子』 國家 + 國家 (동일한 평면상)
개사	부사어, 수식적 기능 ~ (와/과) 함께	先生與學者講論. 『鶴峯集』 先生 + 講論 (강론하다/

11) 玉柱 《关于连词和介词的区别问题》, 《汉语学习》1988年 6月.

		동사) 与 学者 (종속적 관계)
--	--	----------------------

## 5. 결론

다수의 『고등학교 漢文 I』은 非 / 不 + 동사1 而 동사2' 구조 중, 접속사 “而” 사이로 수식어, 피수식어 관계인 경우 접속사 “而”에 관련한 문법 설명이 없다. 『교육과정 - 한문』의 접속사 개념을 약간 수정하면 문제 해결에 접근할 수 있다. 또 종속과 대등의 개념을 통해, ‘동사 1 + 而 동사 2’의 동사 간의 관계 및 접속사 “而”가 접속사 “則”으로 쓰일 경우의 문법 서술에도 활용할 수 있다. 개사와 접속사의 구분에도 활용할 수 있다.

## 참고문헌

- [1] 안대회 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 天才教科書, 2017
- [2] 이향배 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], ( 韓 ) 淸州 : 大明社, 2017
- [3] 이동재 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 飛翔教育, 2017
- [4] 김용재 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : YBM, 2017
- [5] 신표섭 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 大學書林, 2017
- [6] 윗亨璿 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 金星出版社, 2017
- [7] 김영진 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 씨마스, 2017
- [8] 김성중 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 이젠미디어, 2017
- [9] 박성규 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 東亞出版, 2017
- [10] 安載澈 等.《高等學校-漢文 I 》[Z], 首爾 : 志學社, 2017
- [11] 楊伯峻.《古漢語虛詞》[M]. 北京 : 中華書局, 1981
- [12] 李相珍.《漢文文法》[M]. 首爾 : ( 韓 ) 傳統文化研究院, 2014
- [13] 權重九.《漢文大講》[M]. 首爾 : ( 韓 ) 寶庫社, 2011
- [14] 李家源.《漢文新講》[M]. 首爾 : ( 韓 ) 寶庫社, 2016
- [15] 김성중. 「한문과 학교 문법서의 서술 방향 모색 (A Grope for Direction of a Future School Grammar Text in the Education of Korean Classical Chinese) 」 [A]: 동방한문학 제 50집, 2012
- [16] 張豪晟 等.《教育課程 - 漢文》[M] ( 韓 ) : 教育部, 2015
- [17] 張豪晟 等.《2015 改正教科 教育課程試案開發研究 I 漢文課 教育課程》[M] : ( 韓 ) 韓國教育課程

## 谈字理分析在课文解析中的应用

张素凤

(郑州大学文学院 1413149102@qq.com)

提要：字理分析，不仅是识字教学的重要手段，也是解析课文的有效途径。首先，对题眼字的字理分析，有助于学生有效地把握文章的脉络和中心。如《索溪峪的野》中“野”是题眼，对“野”字的构意分析，不仅有助于深刻理解“野”的意义内涵和其贯穿全文的线索作用，同时高度概括了索溪峪特殊的“野性”美。第二，对关键字的字理分析，有助于理解文中句子或词语的确切含义，从而准确领悟文章主旨。如：李白《黄鹤楼送孟浩然之广陵》中“孤帆远影碧空尽，唯见长江天际流”，通过对“尽”字的构形分析，可以理解“尽”字不仅有“终尽，看不见了”的表面意思，还隐含有“由有到无，由可见到不可见”的变化过程。从而进一步理解章的意境和感情：作者李白一直站在黄鹤楼上目送孟浩然的船帆由近及远，直至消失在天边，表现出作者对朋友依依不舍的真挚友情。第三，对修辞用语的字理分析，有助于学生理解文章的艺术特点，掌握写作的艺术手法。如：贺知章《咏柳》“碧玉妆成一树高，万条垂下绿丝绦。不知细叶谁裁出，二月春风似剪刀。”通过对喻体“碧”“丝绦”的字形构意分析，理解把用碧玉比喻柳树，突出了春天柳树碧绿而有光泽的特点；用丝绦比喻柳树的枝条，形象地描绘了春天下垂柳枝的细长柔美的样子。通过对“裁”的构意分析，突出“裁”不同于一般的泛泛的“剪”，而是有目的、有参照、有依据的剪裁，因此“裁”字隐含着裁剪者在裁“细叶”时十分用心，从而剪出的细叶十分精致可爱。识字教学只是字理分析的浅层应用，字理分析在语文学习中的深度应用还有待进一步开发。文中所介绍的对题眼字、关键字、修辞用字的字理分析，目的都是深度解析课文，准确理解文章的主旨和艺术手法。而这只是字理分析法在应用在语文学习中的一个角度，字理分析在语文学习中还可以用来将相关语文知识系统化，通过字理分析学习和了解传统文化，等等。这些都有待汉字学者与语文教学工作者深度结合，密切合作，进一步研究开发字理分析的功能。

关键词：字理分析；解析课文；文章主旨；艺术手段

“字理”简单说是构字的原理，字理分析，就是依据汉字的构形规律，分析组成汉字的各个构件与所记录语词音义之间的联系，即把汉字的形体结构与其职用联系起来。字理分析作为一种识字教学方法，不仅教给学生一个字的形音义，还要告诉学生某字为什么会有那样的音和义，说明该字为什么可以那样组词造句，让学生对汉字的使用不仅知其然，而且知其所以然。其实，字理分析不仅可以用于识字教学，也可以用于帮助解析课文，即通过对文章中重点语词用字的字

理分析，帮助学生加深对课文主旨或艺术手法的理解。具体说来，包括以下三个角度：通过对题眼字的字理分析，有助于学生有效地把握文章的脉络和中心；对句中关键字的字理分析，有助于学生准确理解句意，从而深刻领悟文章主旨；对修辞用语的字理分析，有助于学生理解文章的艺术特点，掌握写作的艺术手法。

### 1.对题眼字的字理分析有助于把握文章的脉络与中心

题眼是题目中最关键的部分，好比人的眼睛一样，透过它就能知道这个题目透露的最重要的信息。如果我们深入分析题眼字的构形理据，不仅可以说明该词语为什么有这个意义，帮助准确词语在文中的语境义，而且对于理解文章的中心很有帮助。如人教版小学语文第十一册课文《索溪峪的野》，从“山是野的”“水是野的”“山上的野物当然更是野性十足了”“在这样的山水间行走，我们也渐渐变得野了起来”几个角度写张家界索溪峪的“野”。显然，“野”是题眼。

那么“野”在文中的意义是什么呢？根据字典“野”主要有以下几个义项：①离城区较远的地方，偏远的地方。②不当权的，民间或私人的。③粗鲁无礼，蛮横。④不受约束的，放荡不羁的。⑤非人工饲养或培育的。⑥非正式的，不合法的。⑦没有主人的。⑧范围，界限。显然，这些意义中只有“不受约束的，放荡不羁的”与文中意义比较接近。

那么“野”为什么有“不受约束的，放荡不羁的”义，它在文中的准确意义是什么？这对于解析课文十分关键，因此有必要从“野”的古文字构形理据及其意义演变情况进行分析。“野”字的形体演变过程是这样的：

甲骨文——金文——说文古文——小篆——野或埜或壄——野

甲骨文、金文字形都由“林”“土”两个构件组成，表示有森林和土地的地方。后来增加增加示音构件“予”，小篆变为从里予声的形声字，后来统一规范为“野”。

了解了字形演变过程，知道“野”的最初构形理据是“有森林和土地的地方”，由此推知它的本义就是野外，即“离城区较远的地方，偏远的地方。”由于这些地方没有被人类改造，仍然保持天然的状态，因此有“不受约束的，放荡不羁的”的意思。这样，就可以比较全面而深刻地理解题眼“野”字的意思：天然的，野性的，不受任何约束的。其中“山是野的”“水是野的”的“野”字侧重于“没有受到人力影响，保持天然的状态”；而“山上的野物当然更是野性十足了”“在这样的山水间行走，我们也渐渐变得野了起来”的“野”字侧重于“放任，不受任何约束的”的意思。可见，“野”字在不同的语境中，它的意义侧重点不同，或者说，“山”“水”与“动物”“我们”的“野”各有不同。文章用一个“野”字贯穿了全文，概括了索溪峪特点，突出了索溪峪的特殊的“野性”的美。

同样，人教版六年级语文上册收入了俄国作家托尔斯泰的《穷人》，其题眼是“穷”。如何准确题眼“穷”，可以设计如下几个问题：1.从课文中哪些地方可以看出他们是“穷”人？2.“穷”的含义是什么？3.你如何评价桑娜这个人物？

第一个问题比较容易回答：又黑又冷的深夜，波涛轰鸣，狂风怒吼，海上正起着风暴，桑娜的丈夫为了一家七口人的生活，竟然冒着危险出海打鱼，清早出去，深夜未归；桑娜自己也从早

到晚地干活，还只能勉强填饱肚子。可见桑娜一家的生活是多么艰难。再看西蒙一家，丈夫已死了，在这个寒冷的夜晚，她也悲惨地病死在稻草铺的床上。屋里又潮湿又阴冷，两个无依无靠的孩子熟睡在死去的母亲旁边。

第二个问题，从课文描写看，“穷人”的“穷”不仅体现在贫困，缺少钱财，还有处境十分艰难，没有出路的意思。可以结合“穷”的字形构意分析来理解“穷”字的本义及引申脉络：

 小篆——窮——穷

小篆字形由“穴”和“躬”两个构件组成，楷书字形由“穴”和“躬”两个构件组成。“躬”与“躬”是异构关系，不仅具有示音功能，同时也有表意功能。字形构意表示人在地穴中身体不得舒展，只能弯腰屈身；与字形相切合的本义就是处境困厄，与“达”形成反义词。如“穷则独善其身，达则兼济天下”中，“穷”的意义就是处境困厄，不能施展抱负。显然，“贫困，缺少钱财”是“处境困厄”的一个引申义。根据文章内容，题目《穷人》的“穷”不只是“贫困，缺少钱财”，他们生活十分艰难，没有出路，看不到希望。因此“穷人”的“穷”的意思应该是处境艰难困厄，而“贫困，缺少钱财”只是他们“处境艰难困厄”的一个方面。这样，对“穷”含义的理解，比单纯地理解为“贫困，缺少钱财”更深刻，更为丰富。

有了前边的铺垫，第三个问题就比较好回答了：桑娜自己的处境已经十分艰难困厄，但仍要帮助邻居，说明她是一位心地善良、富有同情心的人。课文的主旨也就容易理解了，以“穷”字概括了当时劳动人民的苦难生活，反衬了他们的高尚品质。

朱自清的《春》是一篇非常优秀的散文，是初中语文的传统篇目。文章通过描写春草、春花、春风、春雨和春天的人，表达了对春天的喜爱之情。“春”字的结构也反映了春天的特点，“春”字甲骨文作“𠄎”，由上下两个“艸”、“日”、“屯”四个构件组成。“艸”像草形，有的字形作取像树木形的“木”，“日”取像太阳形，“屯”取像草木萌芽之形，同时又示音功能。因此整个字形构意表示草木萌发，阳光明媚。“屯”构件的构意可与“小草偷偷地从土里钻出来”相呼应，“日”构件呼应“太阳的脸红起来了”。可见，分析“春”的字形构意不仅有助于理解“春”的意义，对于解析课文内容和主旨也有一定的辅助作用。

白居易《暮江吟》“一道残阳铺水中，半江瑟瑟半江红。可怜九月初三夜，露似珍珠月似弓。”通过水面和天空上下两组画面描写了黄昏时分江上的美景。在解析课文时，可以从对题眼字“暮”的构形理据分析入手，形象而深刻地理解诗歌所描写的景物的时间特点。“暮”字初形“𡇗”“𡇘”取像太阳落在草木丛中，形象而生动地说明“暮”的本义就是黄昏时分，这样也就自然与诗中“残阳”密切联系起来，并进一步理解“残阳”与“月似弓”同时出现于空中的特殊时间——“暮”时。显然，从“暮”的构形入手分析诗歌所描写的意境，不仅有助于学生理解诗的内容，而且可以激发学生的学习兴趣。

同样，《伯牙绝琴》《开国大典》分别以“春”“典”为题眼，老师可以通过对这些题眼字的构形分析，说明这些字的意义来源和引申脉络，从而达到深入解析课文的目的。

## 2.对关键字的字理分析有助于领悟文章主旨

文眼是文章中最能显示作者写作意图的词语或句子，是文章的精神凝聚点。对文眼中关键字的字理分析，可以帮助理解文中句子或词语的确切含义，从而准确领悟文章主旨。如：李白《黄鹤楼送孟浩然之广陵》中“孤帆远影碧空尽，唯见长江天际流”一句意境非常广阔，其中“尽”字是理解这个句子的关键所在。“尽”甲骨文字形作，像手执毛刷洗刷器皿内壁之形，表示饮食已尽而洗刷器皿，表示终尽之意。繁体作“盡”，简化为“尽”。这里的“尽”字面意思是“终尽，看不见了”，其实还隐含有“由有到无，由可见到不可见”的变化过程，正像食器中的食物由多到少、由有到无的变化一样，因此不能用近义词“无”替代，因为“无”的意义中不含有这个变化过程。可见，字理分析有助于准确理解词义，从而深刻理解句意和文章描写的意境，并进一步领悟文章所表现的思想感情。明白了“尽”的字形构意之后，诗句“孤帆远影碧空尽，唯见长江天际流”不仅使学生眼前浮现出滚滚长江天际流的开阔意象，还可以想象出作者一直站在黄鹤楼上目送孟浩然的船帆由近及远，直至消失在天边，表现出作者对朋友依依不舍的真挚友情。

同样，李白《独坐敬亭山》“相看两不厌，只有敬亭山”一句中，“厌”字是理解这个句子的关键。“厌”甲骨文字形作，右边是“犬”，左边是上“口”下“肉”两个构件，整字构意是犬张口吃肉，表示饱足之义。再好的东西如果总吃也会厌倦，因此引申因为反复做某件事而感到厌倦的意思。同样，再好看的风景、再好看的人如果一直看，反复看，也会觉得不新鲜了，逐渐产生厌倦感。可是李白与敬亭山之间却是“相看两不厌”，意思是相互反复看，也看不够。也就是说，这里的“不厌”的意思不能理解为不厌恶，不厌弃，而是总也（看）不够，总也不厌倦的意思。表达了诗人与敬亭山之间的深厚感情，“只有”一词突出诗人对敬亭山的喜爱之情。这两句诗所创造的意境是静的，表面看来，是写了诗人与敬亭山相对而视，脉脉含情，总也看不够；实际上通过山的有情，反衬了人的无情。他那横遭冷遇，寂寞凄凉的处境，在这静谧的场面中透露出来了。

范仲淹《岳阳楼记》中“沙鸥翔集，锦鳞游泳”中“集”的意思一直是学生理解的难点，因为“集”在现代汉语中的常用义是“聚集，集合”的意思。如果给学生讲清“集”字的构意，学生就容易理解和记忆它在文中的意思了。“集”字商代金文作，甲骨文作，像小鸟停歇在树上之形，小篆字形作，像群鸟停歇在树上之形，本义就是鸟在树上停歇。并进一步告诉学生，“隹”在现代汉字系统中都表示小鸟，如“雀”“雉”“雁”等。这样，“集”字就可以在学生的眼中活起来，非常形象的表现小鸟停在树上之形。而“沙鸥翔集，锦鳞游泳”表现的画面就会活灵活现地出现在学生眼前：沙鸥一会儿在空中翱翔，一会儿在树上停歇，美丽的鱼儿在水中自由自在地游着。可见，字理分析，不仅有助于学生理解词义句义，还可以帮助学生进入课文所描写的美好意境。

### 3.对修辞用字的字理分析有助于理解文章的艺术手法

诗词中常用比喻、拟人等修辞手法，还有的动词非常传神。要让学生领悟这些语言艺术的魅力，讲清关键字的构形理据也是非常必要的。如：

唐·贺知章《咏柳》“碧玉妆成一树高，万条垂下绿丝绦。不知细叶谁裁出，二月春风似剪刀。”

其中“碧”从玉、石，白声，本义是“石之青美者”，即青绿色的玉石；“碧玉”即碧绿色的玉，特点是绿色而有光泽。“妆”字以女为部首，本义是修饰打扮。“碧玉妆成一树高”字面意思是用碧绿色的玉石雕饰成一颗高高的树，这是从整体上写春天的柳树——颜色碧绿而有光泽，像用碧玉雕饰而成。“碧玉”作为喻体，用来形容春天柳树的碧绿而有光泽的特点。

“丝绦”都以“糸”为部首，“丝”字甲骨文作“𦃟”，像两束丝形，本义就是蚕丝。“绦”本义是用丝线变成的带子。“丝绦”就是用丝线变成的带子，这里比喻柳条细长柔美的样态。“万条垂下绿丝绦”说说下垂的柳枝就像千万条细长柔美的绿色丝带。

最传神的是第三句的“裁”字。“裁”字以衣为部首，《说文解字》说解为“制衣也”，即做衣服时对衣料进行剪裁，显然，“裁”应是有目的、有参照、有依据的剪裁，不用于一般的泛泛的“剪”。因此这里用“裁”字不能换作“剪”字。“裁”字隐含着裁剪者在裁“细叶”时十分用心，因而剪出的细叶十分精致可爱。

最后一句“二月春风似剪刀”既是对“不知细叶谁裁出”的回答，又点出了所咏之柳是二月之柳，春天之柳。把春风比作“剪刀”，裁出了新叶，吹绿了柳树，比喻新奇传神。

全诗对柳树做了从整体到部分的描写，从整棵树——枝条——柳叶；用“碧玉”“丝绦”比喻柳树的碧绿而有光泽与柳枝的细长柔美之态，十分形象生动；“裁”字隐含了裁剪者用心剪出的细叶十分精致可爱，十分传神；最后巧妙地回答了裁出新叶、吹绿柳树的是二月春风。

杜甫《春夜喜雨》中“随风潜入夜，润物细无声”一句的“潜”字也十分传神。“潜”字以冫为部首，意思是潜水，即没入水中游渡。因此引申有不被人察觉，偷偷的意思。“随风潜入夜”写春雨随着春风趁着夜色悄悄来到人间，一点儿也没有被人察觉。一个“潜”字用拟人的手法非常传神地写出了春雨“润物细无声”的特点。

唐·祖咏《终南望余雪》“终南阴岭秀，积雪浮云端”一句中“浮”字，清·郑燮《竹石》“咬定青山不放松，立根原在破岩中”一句中“咬”字，李白《独坐敬亭山》“相看两不厌，只有敬亭山”一句中“厌”字，等等，这些动词使用都十分传神。这些动词使用的妙处都可从字形构意入手分析，通过分析与字形相切合的本义，梳理意义引申的脉络，从而帮助学生理解拟人的修辞方法和传神的动作描写，深刻体会文章的艺术特色。

可见，识字教学只是字理分析的浅层应用，字理分析在语文学习中的深度应用还有待进一步开发。本文所介绍的对题眼字、文中关键字、修辞用字的字理分析，目的都是深度解析课文，准确理解文章的主旨和艺术手法。而这只是字理分析法在应用在语文学习中的一个角度，字理分析在语文学习中还可以用来将相关语文知识系统化，通过字理分析学习和了解传统文化，等等。这些都有待汉字学者与语文教学工作者深度结合，密切合作，进一步研究开发字理分析的功能。

参考文献：

- [1] 于省吾. 甲骨文字诂林[C]. 北京：中华书局，1996 年
- [2] 王凤阳. 汉字学[M]. 长春：吉林文史出版社，1989 年
- [3] 王立军. 汉字形体变异与构形理据的相互影响[J]. 语言研究 2004 年第 3 期
- [4] 王贵元. 汉字构形系统及其发展阶段[J]. 中国人民大学学报 1999 年第 1 期
- [5] 王宁. 汉字构形学讲座[M]. 上海：上海教育出版社，2002 年
- [6] 李运富. 汉字构形原理与中小学汉字教学[M]. 长春：长春出版社，2001 年
- [7] 李运富. 论汉字结构的演变[J]. 河北大学学报 2007 年第 2 期
- [8] 李圃. 古文字诂林[M]. 上海：上海教育出版社，2003 年
- [9] 张素凤. 汉字结构演变史[M]. 上海：上海古籍出版社，2012 年
- [10] 董莲池. 说文部首形义新证[M]. 北京：作家出版社，2007 年

## 漢字 語彙와 韓字語의 範圍와 境界

金東錫

目次

1. 序論
2. 漢字語와 漢字語彙, 漢文語彙
3. 漢文 語彙에 대한 分析
4. 結論

국문초록

본고는 한자어와 한자 어휘의 범위와 경계를 고찰한 것으로 한자어가 현재 우리가 사용하고 있는 한국어의 어휘라면, 한자 어휘는 한문 어휘와 근접해 있다고 할 수 있다.

고전번역원에서 번역하고 있는 번역물 중에는 한자 어휘를 노출하여 번역한 경우를 흔히 볼 수 있다. 하지만 이 번역물에 노출된 한자어휘를 《표준국어대사전》을 통하여 살펴볼 수 없는 경우가 자주 나타난다. 이에 중국의 《한어대사전》, 우리의 《大漢韓辭典》, 고전번역원의 ‘고전번역서 각주정보검색’ 같은 것을 통하여 살펴볼 수 있지만 충분하지 않다.

필자는 이에 대한 연구를 이미 조사한 적이 있다. 이번 연구는 이에 대한 후속 작업으로 이전 연구에서 살피지 못한 어휘를 살펴보고자 한다. 고전번역원의 번역물에 수록되어 있는 한자 어휘 주에 《표준국어대사전》에 수록되지 않은 중국의 한자어휘와 비교하고, 그 차이와 유사점을 살펴보고자 한다.

한자 어휘 중에는 《표준국어대사전》에는 이 한자 어휘에 대한 풀이가 없는 것을 고전번역원 db에 수록되어 있는 번역물의 한자어휘 중에 《표준국어대사전》에 설명이 없는 이 한자 어휘를 중국의 《한어대사전》에서 살펴서 정리하였다. 그리고 《한어대사전》에 없는 경우에는 우리의 《大漢韓辭典》, 고전번역원의 ‘고전번역서 각주정보검색’ 같은 것을 통하여 살펴보았다.

우리 한자 어휘는 보완 하고 정리하여야 한다. 가장 좋은 방법은 《표준국어대사전》을 정비하는 것이지만 현실적으로 실행하기에는 회의적이다. 그리고 《표준국어대사전》 보완과 수정 작업에 고전문학 연구자들이 참여하는 것이다. 이런 참여는 지속적인 연구가 선행되어야 할 것이다. 바로 본 연구는 그런 작업의 일환이라고 할 수 있다. 그리고 현실적으로 가능한 일로는 고전번역원 사이트에 있는 ‘고전번역서 각주정보검색’을 보완하여 고전물에 나타난 한자 어휘도 충실하게 설명되어야 한다.

고전 번역물에 나타난 한자 어휘를 우리의 언어생활 속에 활용한다는 것은 이미 우리화 되어 있는 고전을 한국어 언어생활에 활용하게 되는 것이다. 이런 고찰을 통해 현재 한문 교과

교육의 문화 영역 중에 중영역인 ‘언어생활과 한자문화’와 그 교과 영역의 실천 방안인 ‘언어생활 속의 한자 어휘 알고 활용하기’을 마련하기 위하여 한자 어휘 범위와 그 구체적인 내용을 살펴보고자 한다.

주제어 : 한자어, 한자 어휘, 한문 어휘, 고전번역원, 《표준국어대사전》, ‘고전번역서각주정보검색’

## 1. 序論

한문 교과의 발전과 함께 한문학은 점차 다양한 내용이 교재에 편입되어가고 있다. 그런데 고전 한문학 속에 자주 나타나는 한문 어휘의 경우 난해한 경우가 많기 때문에 어려운 한자 어휘들은 교재에 포함하기에는 학습자의 학습 부담의 부담으로 작용할 수 있다. 때문에 교재의 내용은 한자 어휘의 범위를 고려할 수밖에 없고, 이 때문에 교재의 내용으로 편입시키기 위해서는 한문어휘는 엄선하여 난이도를 고려하고, 한자도 필수 한자 범위에 이는 것으로 선택해야 한다.

우리가 사용하고 있는 어휘 중에 한자를 사용하고 있는 어휘는 ‘漢字語’와 ‘漢字 語彙’, ‘한문 어휘’ 같은 말로 통용되고 있다. 한자어가 지금 우리가 사용하고 한국어에 있는 어휘라면 한자 어휘는 주로 우리 고전에서 사용되었던 어휘와 가깝다고 할 수 있다. 그리고 한자어는 근대를 기점으로 근대이후를 근대 한자어라고 하는데, 중국에서 출간한 《韓英辭典》과 근대한자를 통하여 근대 한자어를 살필 수 있지만 여기서는 다루지 않기로 한다.

한자 어휘와 ‘한문 어휘’는 혼용되어 유사한 의미로 쓰이기도 한다. 이와 관련하여 ‘한자어’와 ‘한자 어휘’가 고찰된 적이 있다. 그러나 용어에 따른 경계는 명확하게 구분하기 힘들다. ‘한문 어휘’는 우리의 고전한문에서 파생된 어휘라고 볼 수도 있다. 한자어와 한자 어휘의 경계에 분석이 시도되기도 하였다. 한자 어휘는 한자로 이루어진 어휘로 이해되기도 한다. 한자 어휘는 한문 어휘까지 아우르는 포괄적 의미를 가지기도 하다.

학습의 편리성을 도모한다는 ‘학습 용이도’는 실지 생활에 자주 사용하는 지를 파악해야 하는 실용성은 함께 깊이 있게 고려되어야 한다. 하지만 지식체계를 전달하기 위해서는 난이도가 높은 한자라도 쓸 수밖에 없고 이를 위해서는 체계적인 학습을 통하여 해결해야할 문제라고 보인다. 복잡하고 다양해지는 현대 사회의 특성상 지식체계를 증가 할 수밖에 없고 이를 기록한 기록물도 전문화되기 마련이다. 사회 변화를 따라 한자 어휘 교육은 ‘文識性’을 높이기 위하여 필요하다.

생활영역이 반영될 수밖에 없는 언어는 사회가 발전하고 국간 간의 교류가 빈번해짐에 따라 바뀌는 것은 필연적이다. 특히 인터넷 영역의 확장은 국가 간의 경계를 무너 뜨렸고, 이에 따라 우리 어휘에 큰 변화를 가져올 것으로 예상이 된다.

무엇보다 먼저 고전 번역물도 인터넷으로 쉽게 접할 수 있다. 예를 들면 한국고전번역원의 사이트(<http://www.itkc.or.kr>)로 상시 접근이 가능해지면서 고전번역물의 검색도 가능하게 되었다. 그런데 고전번역원에서 고전번역이 축적되면서 우리의 고전 속의 한자 어휘들도 나날이

축적되어 증가하고 있지만 대중이 읽을 수 있는 정도가 있지 않기 때문에 여전히 이해에 어려움이 남아 있다. 한자 어휘의 특성상 풀이하기 힘든 경우에 번역문에서는 한자 어휘의 노출하여 그대로 사용할 수 있기 때문에 이해에 어려움이 따른다.

특히 우리의 《표준국어대사전》의 한자어의 범위로서는 우리의 고전에 노출된 한자 어휘를 충분히 이해할 수 없다는 것이다. 이로 인해 번역문에 한자 어휘를 노출하면 의미 전달이 정확하지 못할 수 있다. 한자 어휘를 억지로 우리말로 풀이하면 도리어 표현이 장황하게 늘어지고, 《표준국어대사전》에 정리되어 있지 않기 때문에 번역한 내용과 의미도 역자에 따라 편차를 보일 수 있다.

이를 고찰하기 위하여 한문 고전 속에 나오는 한자 어휘 중에 고전번역원 번역물에는 한자 어휘를 사용하여 번역한 내용이지만 《표준국어대사전》에는 풀이가 되어 있지 않은 한자 어휘를 조사하였다. 독자들 입장에서 고전 번역물에 노출된 한자 어휘를 어떻게 이해할 수 있는가를 고려하기 위해서다. 이에 《표준국어대사전》에서 풀이하지 못한 한자 어휘를 《한어대사전》, 《대한한사전》, 인터넷 같은 수단을 이용하여 풀이하고자 했다.

본고는 특히 한자어와 한자 어휘의 경계를 주로 한 편의 고전 텍스트를 표본으로 삼고 고찰하였다. 특히 “문식성 교육이 언어 문화의 질적 수준을 제고하며, 문화적 소양을 신장시킨다.”는 점을 고려하여 문식성 교육이 실현되기 위해서는 한자어와 한자 어휘의 경계도 좀 더 구체적으로 밝히고, 나아가 체계적인 연구로 이어져야 한다고 본다.

## 2. 漢字語와 漢字 語彙, 漢文 語彙

한국에서는 공식문서에 한글을 전용하기로 규정하고 있기 때문에 다시 공식문서에 한자어를 사용한다면 일시적인 혼란을 야기할 수 있고, 익숙하지 않기 때문에 이해에 어려움이 따를 수 있다. 이 때문에 필요성이 절실한 데로 불구하고 한자 사용이 언어와 문화생활에 불편을 끼친다는 의견도 제시되고 있다.

한자어를 우리 언어 속에 있는 어휘로, 한자 어휘를 우리 고전 속에 있는 어휘라고 할 때 번역물에 한자어휘를 사용하는 것은 한자 어휘를 언어생활 속에서 적극 활용하겠다는 의미로 해석될 수 있다.

그런데 2009년 교육과정에서 언급하고 있는 한자 어휘는 이미 우리 언어생활 속에 들어온 한자 어휘를 언급한 것인지, 우리의 언어생활 속으로 들어오지 못한 어휘라면 한문어휘라고 보아야 할 것인지에 대한 명확한 구분을 할 수 없다. 예를 들면 創新과 같은 어휘는 《표준국어대사전》에 수록되어 있지 않았다 하더라도 우리 고전 속에 자주 쓰이는 말이므로 우리 언어 생활 쉽게 들어올 수 있을 것이지만 이 밖에 어휘는 어떤 절차와 과정을 거쳐야 언어 생활 속의 한자 어휘로 자리 잡을 수 있는 것에 대한 규정도 명확하지 않다. 특히 한자 어휘가 한국어에 남아 있다고 하여도 그 한자 어휘를 쓰는 계층에 따라 어휘 범위가 다르기 때문에 간단하게 분류할 수도 없다. 그리고 그 어휘들이 우리 언어 속에 유산이 되어 남아 있다. 예를 들면 ‘引喩失義’ 같은 어휘가 있다. 이 성어는 사전에 쓰인 의미로 “비유를

잘못하여 뜻이 어긋나는 것”으로 표기되고 있는데, 출전은 諸葛亮의 〈前出師表〉에 나오는 말로 문언문에 나온 성어가 우리의 한자 어휘가 된 것이다. 문언문이 구어에 반영되는 것은 조선 시대 문인들의 언어 생활습관에서 유래된 것이라고 할 수 있다.

현재 한자어와 한자 어휘, 한문 어휘 같은 용어를 쓰고 있는 한자 어휘는 어떻게 개념을 통일해야 할지와 이에 대한 경계선은 무엇이며 이에 대한 근거를 명확하게 설명할 수 있을 것인지를 살펴야 할 것이다. 이 문제는 현장교육에서 한자어와 한자 어휘의 학습을 두고 정리가 필요한 문제이기도 하다.

‘한문학의 이해’는 漢文 II에서 ‘한문학 고전 작품 이해하기’와 ‘한문학 고전 작품 감상하기’를 설정하고 있다. 그런데 한문 교재의 내용은 한자 어휘의 난이도를 고려해서 지문을 선택해야 한다. 어휘가 풍부해지는 것과 난해지는 것은 대립되는 문제라고 할 수 있는가?

1000년 이상을 이 땅의 지식인들은 한문 문장으로 표현하면서 한자 어휘를 풍부하게 활용하였다. 사용기간이 길었지만 한글 전용이 되면서 이 어휘는 우리의 문헌이나 번역물에만 존재하는 어휘로 남게 되었다. 이제 한글을 전용한다고 해서 이미 조선문인들이 사용해왔고 연마하여온 한자 어휘의 사용을 단절시킬 수 없다. 이 한자 어휘의 특징은 우리와 같은 언어와 사고방식을 가진 우리의 선조들이 한문 문장을 통해 일상 속의 생활과 체험을 이 어휘를 활용해서 사용했고, 생각을 넓혀 와서 어휘를 연마하여 왔다는 점이다. 하지만 문제는 이들이 사용한 한자 어휘를 우리가 계승하기에는 현실적인 장벽이 생겼다는 점이다.

### 3. 漢文 語彙에 대한 分析

한문에서 파생된 한자 어휘를 《표준국어대사전》에 수용하지 못하였지만 고전번역 사이트(<http://www.itkc.or.kr>)에 있는 번역물에서 볼 수 있는 한자 어휘가 많다. 다음 도표는 《수사록》과 기타 자료의 한자 어휘 중에 고전번역원에 있는 번역물에서는 한자어로 번역하였지만 《표준국어대사전》에는 없는 한문 어휘를 살펴보았다. 한 편의 기행문에 수록된 한문 어휘가 고전번역원 사이트에서는 한자 어휘로 노출하여 번역되고 있지만 우리의 《표준국어대사전》이 수용하지 못하는 한자 어휘가 얼마정도 되는 지도 살펴볼 것이다. 그리고 고전번역원에서 한자어휘를 노출하여 번역한 것 중에서 《표준국어대사전》이 풀이하지 못한 한자 어휘를 중국의 한문사전인 《한어대사전》에서 어떻게 풀이했는가를 살펴보았다. 하지만 이렇게 살펴보았음에도 불구하고 《한어대사전》에도 수록되어 있지 못한 한자 어휘가 있었는데, ‘고전번역서 각주정보검색’에는 풀이가 되어 있는 경우도 있었다. 이에 다음과 같이 간단하게 도표로 표시하여 제시한다.

순서	고전에서 뽑은 한자 어휘	고전번역원의 번역물(있음)	표준국어대사전(없음)	한어대사전
1	浩博	○	×	○
2	秩祀	○	×	○

3	雅望	○	×	○
4	皇明	○	×	○
5	排班	○	×	○
6	雄奇	○	×	○
	기타 자료			
7	神鬼	○	×	○
8	遺躅	○	×	○
9	魁特	○	×	○
10	笠臺	○	×	×
11	磚石	○	×	×
12	羅紈	○	×	×
134	聲聞	○	×	×
15	華聞	○	×	×
15	幻出	○	×	×
16	窮格	○	×	×
17	木道	○	×	×
18	賜賚	○	×	×
19	穿絡	○	×	×
20	任譯	○	×	×
21	化賣	○	×	×
	기타자료			
22	磅礪	○	×	×
23	迎親	○	×	×

도표에서 우리의 번역물에서 사용되고 있는 한자 어휘가 《한어대사전》에 수록되지 않은 것은 중국에서 널리 쓰이지 않기 때문에 수록되지 않은 경우와 이미 보편적인 알려진 한자 어휘이기 때문에 수록되지 않을 수도 있을 것이다. 이 문제는 앞으로의 과제로 두고 본고에서는 논하지 않기로 한다.

도표에서 언급된 한자 어휘에 대한 사용 용례를 살피기 위해 우리고전에서 사용된 예를 살펴보고, 이를 《한어대사전》 같은 다양한 자료를 통하여 한자 어휘를 풀어보고자 한다. 이에 고전 번역원 사이트에 한자 어휘를 그대로 사용하여 번역하였지만 《한어대사전》에 풀이가 있는 어휘를 살펴보고, 이어 고전번역원 사이트에 한자 어휘로 번역하였지만 《한어대사전》에 풀이가 없는 어휘로 나누어 살펴보기로 한다. 인용된 예문은 고전번역원 사이트에 있는 내용이다.

### 3.1. 《한어대사전》에 있는 어휘

1. ‘浩博’은 “학문이나 식견이 넓은 것[廣博]”과 “번거롭게 많은 것[繁多]”를 말한다. 다음은 《弘齋全書》에 나오는 말이다.

《대학》 한 部는 절목마다 서로 조응하고 章마다 서로 연결 배치되어 영롱하기가 마치 구슬을 꿰는 것과 같다. 평천하장에 이르러서는, 의리가 더욱 광대하고 문세가 더욱 浩博하여 ‘親上親下雲風相從’의 지극한 이치가 있다.

2. ‘秩祀’는 예에 근거하여 등급에 따라 예를 거행하는 것이다. 이에 대한 예문은 《국조보감》에 다음과 같이 제시되어 있다.

7월. 白頭山을 北嶽에 秩祀하도록 명하였다.

3. ‘雅望’은 “맑고 고결[清高]”한 名望을 말한다. 다음은 《葛庵集》에 있는 예문이다.

文才와 雅望이 同輩들보다 훨씬 뛰어나서 당대의 長老들이 모두 원대한 공을 이루리라고 기대하였다.

‘고전번역서 각주정보검색’에는 雅望을 “바르고 깨끗한 人望”, “훌륭한 명망, 淸望”이라고 설명하고 있다.

4. ‘皇明’은 황제가 “슬기롭고 영명하다[聖明]”하다는 말로 왕조시대에 신하가 황제를 아첨하여 부르는 말이다. 《계곡집》에 다음과 같은 말이 있다.

이는 아마도 上天이 묵묵히 도와주는 가운데 皇明의 천하를 위해 “間氣[세상에 보기 드문 뛰어난 기운]”를 한 사람에게 모아 줌으로써 결국 일대 사업을 성취케 하고,

‘고전번역서 각주정보검색’에는 “明나라를 높이는 말”이라고 설명하고 있다.

5. ‘排班’은 등급에 따라 반열을 평가하고 나서, 반열에 차등을 두어 배열하는 것이다.

排班이 끝나자, 鳴贊 2인이 용정문 좌우에 나누어 서서 臚唱하였다.

‘고전번역서 각주정보검색’에는 “반열을 정하여 늘어섬”이라고 설명하고 있다.

6. ‘雄奇’는 “웅장하다[雄偉]”와 기특한 것을 말한다. 《완당전집》에는 다음과 같은 예문이 있다.

그러나 申檣·成任 같은 여러 분들이 쓴 門榜의 額은 雄奇하고 고아하여 대단히도 옛 법을 지녔으며 석봉에 이르러도 비록 송설의 기미는 있으나 역시 정성껏 옛 법을 따랐던 것이다.

7. ‘神鬼’은 미신을 믿는 사람들이 신령이나 귀신, 요괴를 말하는 말이다. 이에 대한 예문은 《조선왕조실록》에 다음과 같이 나온다.

그런데 어찌하여 하늘이 재앙을 내려 빨리 神仙의 놀이로 향하도록 이미 재촉하였습니까? 神鬼도 놀라고 風雨도 함께 슬픔을 실었습니다. 아! 슬픔입니다.

‘고전번역서 각주정보검색’에는 神鬼를 “《장자》 〈大宗師〉에, “도는 스스로 근본적인 것이어서 하늘과 땅이 생기기 전부터 엄연히 존재하였다. 그리하여 귀신들을 신령하게 하고 황제들을 신성하게 하였으며, 하늘을 생성하고 땅을 생성하였다.[自本自根 未有天地 自古以固存 神鬼神帝 生天生地]” 하였다.”라는 설명이 있다.

8. ‘遺躅’은 유적이라고 할 수 있다. 《동문선》에 다음과 같은 예문이 있다.

지난달 말에 일로 인하여 내연산(內延山)에 들어가서 삼폭(三瀑)의 여러 승경을 완상하고, 다시 옥산(玉山)에 이르러 선배의 유축(遺躅)을 돌아보았으니, 남쪽으로 부임한 이래로 온갖 일이 자신의 뜻에 어긋났지만 유독 이 한 번의 일만은 조금 스스로 위안이 되었습니다.

9. ‘魁特’은 빼어나 무리에서 뛰어난 사람이다.

진실로 굳게일학 따를 자가 없었어라 / 洵魁特而不羣

### 3.2. 《한어대사전》에 없는 경우

우리 고전 문헌인 燕行錄에 나타난 한자 어휘가 고전번역원에도 한자 어휘로 번역되어 표기하였지만 《표준국어대사전》에서는 찾을 수 없고, 《한어대사전》에도 없어 중국 인터넷 사이트인 바이두와 《大漢韓辭典》과 ‘고전번역서 작주정보검색’에서 살펴보았다. 다음은 그 구체적인 내용이다.

10. ‘笠臺’라는 말은 《수사록》에는 臺笠으로 기록하고 있지만 笠臺를 언급하려고 했던 것으로 보인다. 이 한자 어휘는 ‘고전번역서 작주정보검색’에 설명이 있는데, “대립은 왕골로 짠 삿갓을 뜻하는데, 《시경·小雅》, 〈都人士〉에 ‘저 서울 양반은 대립에 縑布冠 쓰셨고, 저 군자의 따님은 머리숱 많고 예뻐는데, 지금은 볼 수 없는지라 내 마음 기쁘지를 않네.[彼都人士 臺笠縑撮 彼君子女 網直如髮 我不見兮 我心不說]’라는 구절이 나온다.”라고 풀이하고 있다.

이것으로 미루어보면 臺笠도 또한 모(帽) 모자 윗부분의 높이 솟은 곳을 가리킨다)가 있고 대(臺 모자의 테를 가리킨다)가 있는 笠으로서 요즈음에 쓰고 다니는 출입의 上服과 서로 같은 것이라 생각된다. 이것 역시 은나라의 물건임을 알 수 있다.

11. ‘磚石’은 ‘고전번역서 작주정보검색’ “간돌을 말한다”라고 설명하고 있다. 《다산시문집》에 다음과 같은 말이 있다.

그런데 지금 듣건대, 진창에 죄다 磚石을 깔아 놓아서 아무리 千軍萬馬라도 마음대로 한꺼번에 치달릴 수 있다고 합니다.

이밖에도 고전번역원에는 “벽돌[磚石]”로 풀이한 경우도 있다.

12. ‘羅紈’은 ‘정밀하게 만든 비단 제품’을 말한다. ‘고전번역서 작주정보검색’에는 “나환 즉 비단의 재료라 할 수 있는 뽕을 비유한 말이다. 勸農을 주제로 한 蘇軾의 시 〈南園〉에 ‘뽕밭에 비가 지나가니 비단의 윤기가 흐르고, 보리밭에 바람이 부니 떡 향기가 풍기누나.[桑疇雨過羅紈膩 麥隴風來餅餌香]’라는 표현이 나온다. 《蘇東坡詩集 卷 14》”라는 설명이 있다.

《고려사절요》에 다음과 같은 예문이 있다.

소손녕이 낙타 열 마리, 말 백 필, 양 천 마리, 錦綺·羅紈 함께 5백 필을 선물로 보내었다.

13. ‘聾聞’은 ‘소식이나 명성’ 같은 말로 풀이할 수 있다. 다음은 《순암집》에 언급된 말이다. 평상시 거처함에는 남들과 사귀어 드물었기에 聾聞을 떨치지 않았으나 함께 교류한 이는 모두 당세에 文行的 선비였는데

14. ‘華間’은 《大漢韓辭典》에는 ‘아름다운 명예’로 풀이하고 있다. ‘고전번역서 각주정보검색’에 설명이 없다.

공이 비록 杜門不出하며 일찍이 사람들에게 알려지기를 구한 적이 없었으나 華間이 날로 드러나 여러 번 벼슬이 내렸는데, 공은 모두 나아가지 않았습니다.

15. ‘幻出’은 《大漢韓辭典》에 없다. ‘고전번역서 각주정보검색’에도 설명이 없다. 다음은 《송자대전》에 나오는 예문이다.

오늘날 이명회가 선거와 증의 뜻을 잇고 일경과 몽인의 주장을 환출(幻出 탈바꿈하여 다시 끄집어내는 것)하여 흉측한 계획을 꾸미려 하니, 통탄할 일입니다.

16. ‘窮格’은 《대한한사전》에는 없다. ‘고전번역서 각주정보검색’에는 “각주내용 窮은 ‘居敬窮理’를 뜻하고, 格은 ‘格物致知’를 뜻하는데, 거경궁리는 잠시도 쉬지 않고 마음을 집중하여 원리를 규명한다는 뜻이고, 격물치지는 실제적인 사물을 통하여 이치를 궁구함으로써 온전한 지식에 도달하는 것을 말한다.”라고 설명하고 있다.

대개 하늘의 氣가 流行하는 理는 物에 있어 각각 마땅한 바가 있는지라 원래 增減이 없다. 이 理를 窮格할 수 있는 것은 사람 마음의 推測인데, 여기에는 사람에 따라 잘하고 잘못함과 진실하고 진실하지 못한 차이가 있으나, 이 역시 理라고 말하지 않을 수 없다.

17. ‘木道’는 ‘고전번역서 각주정보검색’에는 “海路를 뜻한다. 《周易》 益卦 彖辭의 ‘큰 물을 건너는 것이 이로운 것은 목의 도가 이에 행해짐이라.[利涉大川 木道乃行]’라는 말에서 비롯된 것이다.”라고 하고 있다.

이에 侍從臣을 差遣하여 목도(木道: 水路)로 가서 起居를 여쭙게 하는 한편, 有司로 하여금 어떻게 해서든 남아 있는 미곡 2 백 包를 마련하여 대략 하루분의 식량이나마 조금 도와 드리게 하였습니다. 그러나 그지없이 부끄러워 탄식만 나올 뿐입니다.

18. ‘賜賚’는 ‘고전번역서 각주정보검색’에 “물건을 내려줌.”으로 설명하고 있다. 다음은 《신증동국여지승람》에 있는 내용이다.

돌아가는 사신이 응당 賜賚의 영광을 전하리.

19. ‘穿絡’은 고전번역원에 번역된 예문이 없고, ‘고전번역서 각주정보검색’도 없다.

20. ‘任譯’은 “‘고전번역서 각주정보검색’에는 “任官과 譯官이다.”라고 풀이하고 있다. 곧 일행 중의 분담한 職事가 있는 관원과 통역을 맡은 관원을 말한다.”로 설명하고 있다. 다음은 《담헌서》에 있는 내용이다.

上使가 임 통역[任譯]을 시켜 侍郎에게 직접 말을 하였더니, 시랑이 그 자리에서 허락하여 내주었는데, 통관이 부끄러워 무안해 하였다고 했다.

21. ‘化賣’는 ‘고전번역서 각주정보검색’에는 “합의하에 팔고 삼.”이라고 설명하고 있다. 다음은 《조선왕조실록》에 있는 예문이다.

兵曹에서 아뢰기를,

“慶尙道 金海의 금단곶이[金丹串]에서 놓아기르는 소는 國用에는 긴요하지 않으니 化賣하도록 허가하여 軍資에 보충하고, 말을 놓아먹여 새끼를 낳아 번식시키게 하는 것이 어떻겠습니까?”

22. ‘磅礪’은 여러 가지 뜻을 가진다. ‘끝없이 넓고 크다거나 기세가 성대한 것, 충만한 것 같은 뜻’으로 쓰이기도 한다. ‘고전번역서 각주정보검색’에는 설명이 없다. 다음은 《동문선》에 나오는 구체적인 예이다.

이에 윤음을 내리어, 繪事を 거행하니 虎頭는 磅礪하여 옷을 풀어 놓고

여기에서는 기세가 성대하다는 뜻으로 볼 수 있다.

23. ‘迎親’은 ‘영접하여 봉양하는 것과 결혼 때 남자가 여자의 집에 가서 여자를 영접하는 것, 가마에 오르는 것 같은 뜻’으로 쓰인다. 다음은 《조선왕조실록》에 있는 내용이다.

내 생각으로는 먼저 통신사를 보내고 뒤이어 六禮를 갖춘 다음에 迎親하려 하였소만, 여러 왕과 대신이 또 모두 말하기를 ‘조선은 길이 먼데 예절대로 하려고 하면 왕복하느라 시일이 지체될 듯싶습니다.’ 하기에, 내가 다시 그 의견을 따라 속히 進送하도록 하였는데, 왕께서 외설스럽게 생각하실까 두렵소. 이에 특히 나의 뜻을 알리니 왕께서는 이해해 주시기 바라오.”

《표준국어대사전》에 수록되어 있지 못한 한자 어휘 중에 고전번역원 번역물의 한자 어휘로 그대로 사용된 경우는 이상에서 언급된 것보다 훨씬 다양하고 많을 것이다. 이런 경우 고전번역물에 노출된 한자 어휘는 일반 독자들이 이해할 수 있는 방법이 없다. 특히 경우에 따라서는 《한어대사전》을 살피면 되겠지만 사실상 이 사전은 일반인들이 이해하기 어렵다고 할 수 있다. 사전에서 찾을 수 있겠지만 사전을 구비하기도 힘들다.

그리고 이상에서 살펴보았듯이 ‘고전번역서 각주정보검색’에서 한자 어휘를 체계적으로 정비하여 공급하는 것이 현실적인 대안이 될 수 있다. 즉 ‘고전번역서 각주정보검색’에서 기존 번역물 중에 한자 어휘로 노출하여 번역했으면서 《표준국어대사전》에 수록되지 못한 한자 어휘를 풀이하고, 공론을 거쳐 정리하여야 한다. 이렇게 정리된 한자 어휘를 ‘고전번역서 각주정보검색’에 탑재하여 독자들이 고전을 읽으면서 편리하게 사용할 수 있어야 한다. 이는 현재 교과교육의 ‘언어생활 속의 한자 어휘알고 활용하기’를 위하여 한자 어휘의 경계를 밝혀 줄 수 있는 현실적인 대안이 될 수 있다고 본다.

문제는 《표준국어대사전》이 고전 속의 어휘를 다 풀어 줄 수 없다는 점에 있으므로 이에 대한 보완이 시급하게 이루어져야 된다.

#### 4. 결론

이번 고찰을 통해 한자 어휘는 범위가 매우 넓고 포괄적이라는 것을 확인 할 수 있고, 동시에 한자 어휘와 한문 어휘의 경계에는 일정한 잣대를 마련하기 힘들다는 점을 살필 수 있었다. 이런 상황에서 더욱 문제가 되고 있는 것은 이런 한자 어휘가 《표준국어대사전》에 수용되어 있지 못하기 때문에 저절로 우리의 한자어로서 지위를 가지지 못할 수도 있다는 점이다.

지금 전 세계를 지구촌이라고 할 정도로 교통수단과 통신의 발달은 인류의 활동범위와 사고 범위를 넓혀 놓았다. 특히 우리의 한자어와 중국의 한자어의 비교도 인터넷 검색을 통하여 손쉽게 할 수 있게 되었다.

언어가 문화의 표현 수단이기 때문에 표현의 발전 없이는 문화의 발전도 크게 기대할 수 없을 것이다. 국력은 경제와 국방, 외교 같은 것은 문화에 비해 단기적으로 볼 때 중요하지만, 다른 한편으로 오랜 시간을 두고 본다면 문화는 다른 가치에 보다 우위에 있다고 할 수 있다. 그 나라의 언어문화는 공동체를 공동체답게 유지시켜 주는데 있어 매우 중요하면서도 본질적인 요소라고 할 수 있다. 언어와 문자가 없으면 쉽게 다른 민족과 국가에 편입되어 소멸할 수 있기 때문이다. 언어는 그 언어를 사용하는 문자가 있어야 고도로 발전 할 수 있으며 다른 문화권의 언어와 개념도 이해할 수 있을 것이다.

언어는 생활영역을 반영할 수밖에 없으며 변해가고 있는 사회 현상을 담고 표현하기 위해서는 필요할 때마다 신조어를 만들어야 한다. 신조어를 만들 때 이미 그 상황을 설명해 줄 수 있는 대체 어휘가 있었다면 그대로 사용할 수 있을 것이고, 그렇지 못한 형편이라면 좀 더 풍부한 어휘가 자원으로 제공해 주어 신조어를 남발 하지 않게 할 수 있을 것이다. 신조어의 출현은 피할 수 없는 것이라고 하더라도 공인된 과정을 거치지 않고 매번 신조어를 즉흥적으로 만들어 사용하다가 버리고 또 다시 신조어를 만든다면 자칫 언어로 인한 사회적, 정신적 손실과 세대의 문화 소통의 단절 같은 것을 초래할 수 있을 것이다.

고전에 나타난 한자 어휘는 점차적으로 한국어로 편입되는 과정에 있다고 할 수 있다. 이는 1000년 이상이나 된 문화유산이며 이미 우리 언어 속에 녹아 있기 때문에 수시로 만날 수밖에 없다. 이들 가공되어 우리 것이 된 한자 어휘를 활용한다면 한국어의 표현 영역을 넓히고, 깊이 있게 해줄 것이다.

그리고 한자 어휘라는 입장에서 한문교육이 정상화되지 못하는 원인을 설명해본다면, 한자 어휘는 기존 다른 교과목에서 접할 수 있는 어휘 범위를 넘어서고 있기 때문에 한자어휘를 학습하는 것은 학습에 부담으로 작용하기 때문이기도 하다. 즉 한자어와 한자 어휘의 부조화 속에서 파생할 수밖에 없는 문제라고 볼 수도 있을 것이다.

중국이 5.4 신문화운동이후 문어체에서 구어체로 바뀌어 버리는 사이 우리는 한문에서 한글 전용으로 바뀌어 버렸다. 문어체에서 구어체로 바뀌면서 철저한 자기 부정의 과정이 우리에게 해방 후 한문 폐지로 까지 이르게 된다. 이로 인하여 우리가 가지고 있던 것과 계승되어야 할 것조차도 버리게 되었다. 한문의 폐지는 한자의 경시로 이어졌다. 그러나 구어체로의 전환은 한자 어휘를 폐지해야 얻어 진다고 할 수 없다. 한문 문장의 폐지는 우리말과 어순이 다른 한문 표기 방식을 버리는 것이지만 한자 어휘의 사용은 우리말의 깊이와 품격을 높여줄 수 있는 요소이고 우리의 선조가 연마하여 남겨준 유산이며 문식성 교육의 출발점이다.

문식성 교육은 점차 강조될 수밖에 없다. 사회가 발전하면서 지식 체계의 결정물인 독서물을 이해하기 위해서는 전문성과 체계성, 다양성 같은 것이 필요하기 때문에 어휘 확장은 피할 수

없다. 지식인들이 활용하고 있는 어휘는 점차 대중에게 까지 퍼져나가게 되고, 문학가가 쓰는 표현 방법은 우리가 느끼면서 미처 표현 할 수 없는 영역조차도 표현하게 이끌어 주기도 하다. 생활영역과 살아가는 방식이 달라지면서 이를 표현하는 어휘가 만들어 지고 있다. 어휘가 없으면 장황한 언어로 표현할 수밖에 없기 때문이다.

그런데 한자 어휘의 학습에 불편을 초래하고 있는 것이 《표준국어대사전》이다. 어휘가 정비되지 못한 《표준국어대사전》에서 수용할 수 없는 한자 어휘를 한문 교과에서 학습한다고 한다면 현장에서는 학습자의 부담으로 작용할 수밖에 없다. 그러나 한국 한자 어휘가 정착하고 있는 문제를 한문 교과에서 주도적으로 풀기에는 현실적으로 어려움이 있다. 한문학을 전공하는 연구자들이 《표준국어대사전》의 개정사업에 참여할 수 없다는 현실적인 장벽이 있기 때문이기도 하다.

또한 지금 우리의 한자 어휘로는 중국어의 한자 어휘를 감당할 수 없다. 이 때문에 중국 사람은 한국 한자어를 쉽게 이해하면서 한국어를 습득할 수 있지만 한국 사람을 중국 어휘를 힘들게 이해한다. 심지어는 우리 한자어 어휘로 이해할 수 없는 중국 한자어를 이해하기 위해서는 우리 한자어를 몇 개 열거하면서 설명해야하고, 필요한 경우에는 예문을 함께 보아야 이해할 수 있다. 때문에 우리의 어휘는 ‘한자 어휘’를 통해 보강해야 한다. 우리 고전 속에 있는 한자 어휘는 멀리 있는 것이 아니다. 번역물을 통하여 접할 수 있다. 게다가 한국과 중국의 상호 교류가 빈번하게 이루어지고 있기 때문에 우리의 한자 어휘와 중국어 어휘는 서로 교섭하면서 발행하는 필요성은 점차 현실적인 문제가 되고 있다.

이 논문에서는 중국어 어휘 만큼 우리의 한자 어휘를 늘리자는 말이 아니다. 오랜 세월 속에 이 땅의 지식인들이 자신들의 생각과 사상을 표현하면서 사용했던 한자 어휘를 방치하지 말고, 다시 정리하고 보완하여 지금 한국어 사용에 도움이 되는 어휘로 정비하자는 것이다. 한자 어휘는 오랜 기간 동안 문자 생활 속에서 만들어진 결과물이며 이미 상당부분 우리 한국어 속에 우리말로 남아 있다. 고전 번역이 점차적으로 대중들에게 보급되는 이 시점에서 다시 체계 있게 정리하여 고전 속에 있는 어휘의 용법까지도 《표준국어대사전》에 수록하고 활용하여 좀 더 차원이 있는 언어로 발전시키자는 제안이다.

이미 《표준국어대사전》에서 우리의 고전에 나타나는 한자 어휘를 수록하고 있지만, 좀더 적극적으로 우리고전에 노출된 한자 어휘만큼이라도 《표준국어대사전》에 수록하는 것은 물론 교육 현장에서도 점차 확대되어 보급해야 한다고 본다.

한자 어휘와 중국의 문언문과의 비교하는 문제는 차후의 과제로 남겨두고자 한다.

#### 참고문헌

《표준국어대사전》, 국립국어연구원, 두산동아, 2000.

《漢語大詞典》, 중국

《大漢韓辭典》(1998), 감수: 이가원 · 안병주, 敎學社.

《조선왕조실록》, 《순조실록》, 국사편찬위원회, 1957.

- 박수밀(2014), 《박수밀의 알기 쉬운 한자 인문학》, 다락원.
- 국립국어원(2007), 《사전에 없는 신조어》, 2007.
- 兒島慶治(2011), 〈外國語教育としての漢字字形の相違に對する認識の必要性〉, 《漢字漢文教育》, 《漢文教育研究》
- 中國大百科全書出版社(2009), 《小學生詞語搭配與造句手冊》
- 임성호(2005), 《조선어와 일본어의 한자문제비교연구》, 민족출판사
- 페데리코 마시니 지음, 이정재 옮김(2005), 《근대중국의 언어와 역사》, 소명출판.
- 白林 崔健著(1991), 《漢朝語對比和常見偏誤分析》, 教育科學出版社
- 張蕪(2010), 《中古漢語同素逆序詞演變研究》, 上海古籍出版社
- 노무라 마사아키지음, 송영빈 옮김(2001), 《한자의 미래》, 커뮤니케이션북스
- 김동석(2013), 〈韓國 漢字 語彙의 범위와 특징〉, 《漢字漢文教育》, 韓國漢字漢文教育學會, 2013. 5.
- 김창호·김대희, 〈이독성 논의를 통해 본 한자 어휘 수준의 결정 요인에 대하여〉, 《漢字漢文教育》, 韓國漢字漢文教育學會, 2012.11.
- 李東宰(2011), 〈2007년 개정 교육과정에 따른 중학교 漢文 1 교과서의 多文化 수용 양상 연구〉, 《漢字漢文教育》
- 白光鎬(2012), 〈中·高敎 교과와 연계한 한자 어휘 교육 방법 모색〉, 《漢字漢文教育》, 韓國漢字漢文教育學會, 2012.11.30.
- 金慶洙(2011), 〈국어학적 견지에서 본 국어 기본법〉 발표문, 주최:  
(사)전통문화연구회/한자교육국민운동연합, 2011년 11월 10일, 한국프레스센터 기자회견장 발표문.
- 金慶洙, 〈國語學的 見地에서 본 國語 基本法〉, (사)전통문화연구회, 2011년 11월 10일 한국프레스센터 발표문.
- 조영호(2008), 〈한자어의 의미 분석을 통한 어휘 지도 방안〉, 《漢字漢文教育》, 제 21 집, 韓國漢字漢文教育學會
- 宋基中(2007), 〈東洋 三國 漢字 語彙 鳥瞰〉, 《國語學》 제 49 집
- 윤재민, 〈2009 改定 漢文學 敎育課程의 내용 분석과 향후 과제〉, 《漢文教育研究》, 제 39 집, 2012
- 진재교(2010), 〈한문교육연구 방법론의 지양과 지향〉, 《漢文教育研究》, 제 34 집
- 송병렬(2009), 〈한문의 다음절 어휘의 성격과 교수학습에 관한연구〉, 《漢文教育研究》, 제 33 집
- 송병렬(2013), 〈漢字 語彙 敎育의 方法 摸索과 實行 方案〉, 《漢字漢文教育》, 제 31 집, 韓國漢字漢文教育學會

한은수(2007), 〈言語 學習 理論을 통한 漢字 教育試考〉, 《漢字漢文教育》, 제 18 집, 韓國漢字漢文教育學會

한은수(2012), 〈初等學校 教育用 漢字 語彙 選定 方案과 例〉, 《漢字漢文教育》, 韓國漢字漢文教育學會,

許喆(2010), 〈《현대국어사용빈도조사 1·2》를 통해본 한국어의 비중 및 한자의 활용도 조사〉, 《漢文教育研究》 제 34 집, 韓國漢字漢文教育學會

바이두 : <http://dict.baidu.com>

국립국어원 : <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>

한어대사전 : <http://www.zdic.net>

## 汉字教育和词汇积累

Han Character Education and Vocabulary Accumulation

胡向青 林伟业 谢锡金 陈志锐

Hu, Xiangqing<sup>1</sup> Lam, Wai-ip Joseph<sup>1</sup> TSE, Shek Kam<sup>1</sup> Tan, Chee Lay<sup>2</sup>香港大学<sup>1</sup>The University of Hong Kong, 南洋理工大学<sup>2</sup>Nanyang Technological University

hu.xiangqing@gmail.com, jwilam@hku.hk, sctse@hku.hk, cheelay.tan@nie.edu.sg

## 论文摘要

移动互联网和大数据时代，英文和中文的国际化趋势明显，中英双语阅读变得更重要。提高阅读能力和素养，词汇积累是关键，而汉字教育是词汇积累的基础。新加坡 2007 年和 2015 年小学华文课程标准中，提倡“能辨识字形、字音、字义”和“词汇积累”。近期研究显示，双语者在词汇提取时，优势语言会对弱势语言产生干扰，其程度与两种语言的水平和流畅度有关。汉字教育和词汇积累就要考虑这种干扰因素。新加坡实行双语教育，华族学生拥有独特的中英双语背景，从小就同时进行中英识字教育和词汇积累。大环境以英文为主导，对汉字学习和词汇积累产生干扰。随年龄的增长，阅读能力的提高，中英转换的快慢和干扰的程度，也会产生相应的变化。

本文以新加坡 7 岁、9 岁和 12 岁学生及其教师和家长为研究对象，先对学生进行中文和英文 PIRLS 和 PIRLS-Literacy 阅读理解测试，再进行 PIRLS 问卷调查。采用单因子方差分析 (Univariate Analysis of Variance) 和线性回归 (Linear Regression)，按总体、年龄、家庭语言背景和性别分组，对测试和问卷数据进行量化统计和对比分析讨论，探讨中英文阅读能力之间的关系。测试成绩和问卷数据相结合，聚焦中英阅读成绩均高且差距小的学生个案，对其家长和老师进行半结构访谈，讨论他们中英识字教育和词汇积累的成长经历。本文对转录资料进行归类和社会网络分析 (Social Network Analysis)，在此基础上，再抽出英文成绩高于中文且差距大的两例做汉字认读观察。最后，结合量性和质性研究结果，通过对中英双语阅读能力随年龄发展过程的了解，探讨影响中英双语阅读能力发展的关键所在，找出具体原因加以解决。

研究发现，对于早期汉字教育和词汇积累的发展，英文对其存在较大干扰，其程度随着年龄的增长而减小，9 岁是中英转换的关键期。影响阅读能力的关键因素是词汇积累。汉字教育时，应注意给学生建立完整的形音义连接，增加汉字词的使用机会，尤其是针对英文为主背景男生的汉字教育。

(752 字)

关键词：中英文；双语；阅读能力；汉字；词汇；干扰

## 1 引言

移动互联网和大数据时代，电子化信息的增长速度令人吃惊，据研究表明，人类信息总和每两年翻一番，其中95%是电子化信息（Peter Lymam, Hai R. Varian, 2000、2011）。如何在短时间里获得更多更有效的信息，是现代社会中人们面临的实际问题（闫国利，2004）。因此，信息时代人们对阅读能力的要求也变得越来越来高。

英文和中文的国际化趋势明显，中英双语阅读变得更重要。新加坡是一个多元种族和多种语言文化的国家，在语言和教育方面，一是以英语为行政用语，二是各学校必须学习母语。双语教育政策，对新加坡的发展和母语的保留，做出了贡献（刘志梅，2009）。英语可以增加各族之间的认同感，逐渐成为主导的通用语，以此加强种族之间的和谐，而母语也作为官方语言，为各族群自身的传统语言和文化保留相应的空间。

新加坡华族学生拥有独特的中英双语背景，根据新加坡教育部对小六学生2010年的一项调查显示，在家只讲华语和大多数时间讲华语的比率是37%，在家频繁讲华语和英语的比率是25%，在家只讲英语和多数时间讲英语的占38%。按他们的家庭语言背景可分为中文为主、中英均衡和英文为主介于第一语和第二语之间的这三种类型（胡向青，林伟业，谢锡金，2016；胡向青，2017），他们从小就同时进行中英识字教育和词汇积累。新加坡2007年和2015年的小学华文课程标准中，也提倡“能辨识字形、字音、字义”和“词汇积累”。在这种双语环境下的汉字教育和词汇积累方面的研究，越来越引起教育和学术界的重视。

## 2 文献探讨

### 2.1 国际阅读素养进展研究

国际阅读素养进展研究（Progress in International Reading Literacy Study, 简称PIRLS）是由国际教育成绩评估协会（International Association for Evaluation of Education Achievement, 简称IEA）主办，旨在探讨九岁儿童学业成就，在家庭和学校中学习语文阅读的经验，并找出获取语文阅读能力的因素。自2001年起，每五年进行，以追踪儿童阅读能力的发展（谢锡金，林伟业，林裕康，罗嘉怡，2005）。

#### 2.1.1 PIRLS 阅读测试

从评估角度考虑，PIRLS 专注于阅读素养的三个方：理解过程、阅读目的和阅读行为与态度（Campbell, Kelly, Mullis, Martin, Sainsbury, 2001:16）。PIRLS 把阅读能力定义为：读者能理解及运用语言能力，这些能力既是社会所需，也是个人重视的。年幼读者从各类文章中建构意义，透过阅读学习，参与社会活动，并享受阅读的乐趣（Campbell, Kelly, Mullis, Martin,

Sainsbury, 2001:15; 谢锡金, 林伟业, 林裕康, 罗嘉怡, 2005:11; Mullis, Kennedy, Martin, Sainsbury, 2006:3)。

### 2.1.2 PIRLS 的多语可比性

PIRLS 阅读测试课题研究, 从研发创立到具体施行, 有近 20 年的历史, 一百多位国际专家和全球有五十多个国家参与, 样卷文本包括英文、中文、德文等十几种语言。比如主要是以英文为原文, 翻译成中文, 再把中文文本翻译成英文, 前后两个英文文本要求基本一样, 难度一致, 各类语言之间的测试成绩, 可比性、信度和效度高, 可以做跨语言测试的双语或多语的阅读测试研究。

### 2.1.3 PIRLS-Literacy 阅读课题

于 2013 年 PIRLS 评估框架, 融入了 PIRLS-Literacy 阅读课题, 是专为评估学生早期阅读学习过程而设计, 测量基础阅读理解过程, 主要评估汇集和检索明显信息的能力, 所占比率为 50% 较大。阅读段落较短, 使用的词汇和语法更加简单 (Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, 2013)。主要是针对“阅读前”还未达到“学会阅读”的阶段, 学生的阅读能力还在发展中的一种阅读理解测量。

## 2.2 阅读能力发展阶段

查尔 (Chall) 把阅读能力的发展分为六个阶段, 前三个阶段, (阶段 0 至阶段 2, 即 8 岁之前) 属于“学会阅读” (Learning to read) 时期, 后三个阶段 (阶段 3 至阶段 5, 即 9 岁及以后) 属于“从阅读中学习”时期 (Chall, 1983; 谢锡金, 林伟业, 2013)。对于双语或多语的年幼读者, “阅读前”到“学会阅读”再过渡到“从阅读中学习”的过程方面研究, 值得进一步探讨。

## 2.3 中英双语背景下的汉字教育和词汇积累

提高阅读能力和素养, 词汇积累是关键, 而汉字教育是词汇积累的基础。识字量的多少直接影响学生阅读理解能力的提高。谢锡金 (2002) 认为阅读和识字关系十分密切, 大量识字可以提高阅读能力, 在阅读的过程中也能够增加识字量。认读一个汉字, 要辨认其形、听读其音、理解其义, 建立形音义之间的联系 (杨继本, 1982; 柯华威, 1991; 谢锡金, 2002)。词汇能力对阅读水平的预测力高于写作, 阅读过程中如果有词不认识, 必然会影响理解 (白丽芳, 戴春燕, 2013)。而针对中英双语背景的特点, “辨识字形、字音、字义”和“词汇积累”的具体情况, 需要做进一步的了解。

## 2.4 两种语言之间的干扰

### 2.4.1 双语的抑制机制

近期 Hermans(1998) 等人的研究发现,当双语者用弱势语言进行词汇提取时,优势语言的词库也得到启动,被启动的对被提取的词汇产生干扰,因此双语者提取词汇的时间相对要多。与此同时 Green(1998) 提出抑制模型 (Inhibitory Control model, IC), 描述了双语产生过程中的抑制加工,该模型认为双语者言语产生中的词汇时,被启动的两种词汇不一致时,会加以抑制。Meuter 和 Allport(1999) 的实验结果也表明,双语转换系列的反应时间需要更长。这种情况也出现在对语言的理解活动上 (Heuven, Dijkstra, Grainger, 1998; Spivey, Marian, 1999; Kroll, Bobb, Misra, Guo, 2008)。

#### 2.4.2 特定语言提取机制

而 Costa 等 (2000、2006) 的进一步研究表明,当两种语言没有达到高水平时,非熟练双语者进行词汇提取时倾向于运用抑制机制,当两种语言达到高水平时,高水平双语者会形成一种专注于加工一种语言的模型,此时词汇提取机制会从抑制机制发展为特定语言提取机制 (language-specific selection)。双语产生过程中的词汇提取机制与双语者两种语言的流畅度有关 (李利, 莫雷, 王瑞明, 潘敬儿, 2006), 阅读时,双语者在词汇提取时,优势语言会对弱势语言产生干扰,其程度与两种语言水平和流畅度有关 (胡向青, 林伟业, 谢锡金, 2016, 2017)。中英双语背景下,汉字教育和词汇积累就要考虑这种干扰因素的影响。

#### 2.4.3 中英双语阅读的干扰和转变

本文先导研究也发现中英均衡和英文为主的两组学生中文阅读能力发展出现不稳定的状态是与中英双语的干扰有关 (胡向青, 林伟业, 谢锡金, 2016)。由此可见,词汇提取机制直接影响着儿童阅读能力的发展。但这种现象仅在某一个阶段出现。随着两种语言水平的提高,情况有所改善 (胡向青, 林伟业, 谢锡金, 2016:35; 胡向青, 2017:350)。新加坡的大环境是以英文为主导,对汉字学习和词汇积累产生不可忽视的干扰。

### 3 研究理论和设计

PIRLS 针对的是 9 岁学生母语阅读能力研究,而“阅读前”、“学会阅读”和“从阅读中学习”都是儿童阅读能力发展的重要时期。本文围绕 9 岁这一关键的阅读学习时期前后延伸,覆盖 7 岁、9 岁和 12 岁三个年龄,针对 7 至 12 岁学生进行阅读能力发展的阶段性研究。由于研究对象包括 7 岁学生,本研究加入 PIRLS-Literacy 的题目,避免题目过难 (胡向青, 林伟业, 谢锡金, 2016; 胡向青, 2017)。本研究在早期 PIRLS-Literacy 与 PIRLS 平行研究的基础上,将两者结合并同时评测,以便更全面地了解儿童中英双语阅读能力的线性发展。

#### 3.1 中英双语阅读能力和素养

本文的中英双语阅读能力是指新加坡华族学生能理解及运用中文和英文能力，中英双语阅读能力既是新加坡社会所需，也是为保留母语文化。其中英双语阅读素养是指他们从各类中文和英文文章中建构意义，通过中英双语阅读，参与社区活动，并享受中英双语阅读的乐趣。中英双语的阅读素养研究内容，包括中文和英文阅读理解过程及关系，中文和英文阅读目的差异，中文和英文阅读行为与态度的区别。在此基础上，本研究设定相应的问题和范围进行分析和探讨。

### 3.2 研究目的和范围

根据上节的文献探讨，设立本文的研究范围。通过分析 7 岁、9 岁和 12 岁不同家庭语言背景（英文为主、中英均衡和中文为主背景）新加坡华族学生中英文阅读能力的差异和关系，旨在找出开发中英双语阅读能力的成功经验，发现中文阅读能力发展过程中存在的困难，以及解决的办法。探讨影响中英文阅读能力发展，除了年龄、家庭语言背景和性别之外的关键因素，以及在此基础上所得到的启发。

### 3.3 研究对象和检测

本文以新加坡 7 岁、9 岁和 12 岁华族学生及其教师和家长为研究对象，总计 971 人。其中教师参与人数为 62，家长有 6 人，学生有 903 名。其中 7 岁学生 225 占 25%，9 岁学生 305 占 34%，12 岁学生 373 占 41%。中文为主学生 275 占 31%，中英均衡学生 389 占 43%，英文为主学生 239 占 26%。男生 473 占 52%，女生 430 占 48%。各组间人数比率差距均未超过 20%。统计人数后，进行卡方适配度检测（chi-square goodness-of-fit test）样本量适合。

### 3.4 研究问题和方法

根据本研究目的设立研究问题，再确定数据收集方式和分析方法，详见表 1 所示。

表 1：与研究问题相应的研究方法和框架

性质	研究问题	数据/收集	项目内容	分析方法
量性研究	这些不同年龄和家庭语言背景新加坡华族学生中英文阅读能力有什么区别？关系怎样？	中文和英文 阅读测试 问卷调查	总体/年龄 家庭语言 背景/性别	单因子方差分析 简单/多元线性回归
	开发中英双语阅读能力的经验和困难是什么？	半结构访谈 认读观察	开发经验 阅读困难	社会网络分析 音频资料分析
整合性研究	什么是影响他们阅读能力发展的关键所在？有哪些启发？	测试/问卷/访谈 测试/问卷/访谈 /观察数据	关键因素 解决困难关键 点/方法	整合/归纳量性和质性结果得出结论

本文先对学生进行中文和英文 PIRLS 和 PIRLS-Literacy 阅读理解测试, 给予他们 60 至 70 分钟足够的时间完成测试卷。每位学生只需完成 PIRLS-Literacy 和 PIRLS、中文和英文、信息说明和文艺故事各一篇阅读文本的测试题目, 评改后进行统计。再进行 PIRLS 问卷调查, 主要调查学生中英文使用情况, 包括日常使用的时间地点和交流对象。本研究采用单因子方差分析 (Univariate Analysis of Variance) 和线性回归 (Linear Regression) 分析, 按总体、年龄、家庭语言背景和性别, 对测试和问卷数据进行量化统计和比较, 探讨中英双语阅读关系。

测试成绩和问卷数据相结合分析并聚焦后, 本研究对家长和老师进行半结构访谈。本文转录访谈资料, 并进行归类和社会网络分析 (Social Network Analysis)。在此基础上, 再做汉字词认读情况观察。最后, 结合量性和质性研究结果, 分析和讨论开发双语阅读能力的成功经验、影响阅读的关键因素和困难, 找到具体方法加以解决。

### 3.5 研究的信度和效度

现已有 50 多个国家, 超过 150,000 名学生参与 PIRLS 测试研究。所有阅读能力和水平测试卷, 以及学生及其家长、学校、老师的阅读习惯和环境调查问卷, 均经过严格筛选、验证和审定, 每年都召开年度会议进行理论和样卷审核, 很有信度和效度。例如每轮测试前进行先导测试, 制定统一的标准答案。PIRLS 阅读测试所得分数, 能够合理和准确解释各国学生的母语阅读能力水平, 可进行多语之间的比较。为保证信度和效度, 本文使用 PIRLS 样卷做研究工具, 进行测试和问卷调查, 还采用社会科学统计程式 (Statistical Package for the Social Science, 简称 SPSS) 把收集到的阅读测试及问卷数据, 做统计运算。

## 4 数据资料的分析

中文和英文阅读测试成绩统计之后, 为了便于比较分析先进行归一化数据处理, 以 100 为限。阅读测试成绩进行单因子方差统计分析, 中文均值为 58, 标准差  $SD=30$ , 标准误  $SR=1.02$ ,  $p$  值 =  $0.00 < 0.01$ , 英文均值为 75,  $SD=25$ ,  $SR=0.84$ ,  $p$  值 =  $0.00 < 0.01$ , 统计差异显著。

### 4.1 中英阅读测试成绩

不同年龄不同家庭语言背景不同性别学生中文和英文测试成绩差距进行比较。

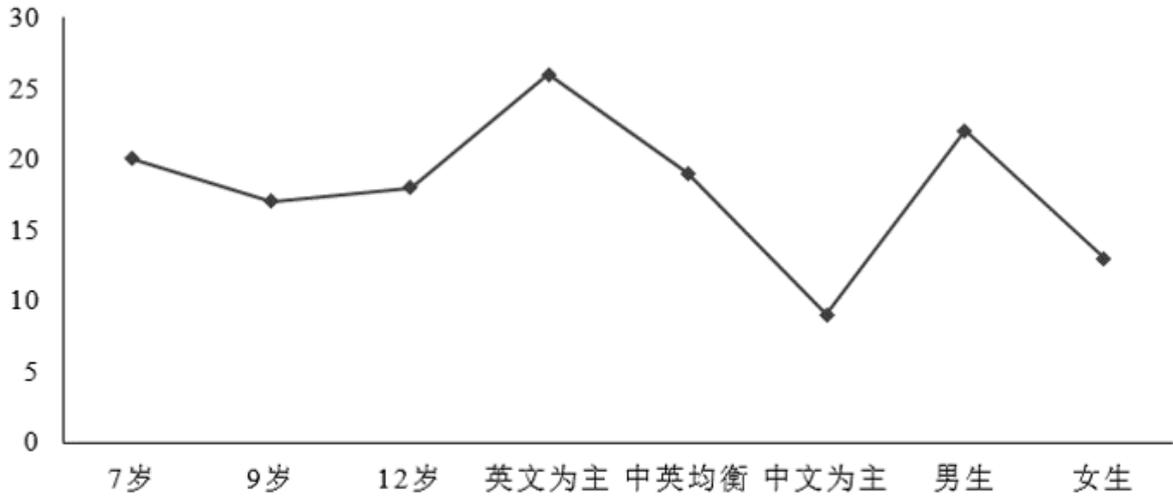


图 1：不同年龄、家庭语言背景和性别学生中英文阅读测试成绩的差距比较

图 1 显示，总体中文和英文阅读成绩差距为 18，7 岁、9 岁和 12 岁学生中英成绩差距分别为 20、17 和 18，7 岁组较 9 岁和 12 岁组分别大出 3 和 2，其中 9 岁组的差距最小。英文为主的中英差距较中英均衡和中文为主组高出 7 和 17，中文为主差距为 9 最小。男生中英成绩差距较女生大出 9。可见中英阅读能力差距较大的是英文为主背景男生组。进一步分析 9 岁和 12 岁英文为主背景男生组中英成绩差距都为 29，较 7 岁组的 25 大出 16%。数据说明，英文为主背景男生的中英双语阅读能力差距最明显，并随年龄的增长而变大。

#### 4.2 问卷调查统计值分析

从问卷调查的数据统计显示，不同年龄和不同家庭语言背景组中英文使用频率的差距情况，如图 2 所示。

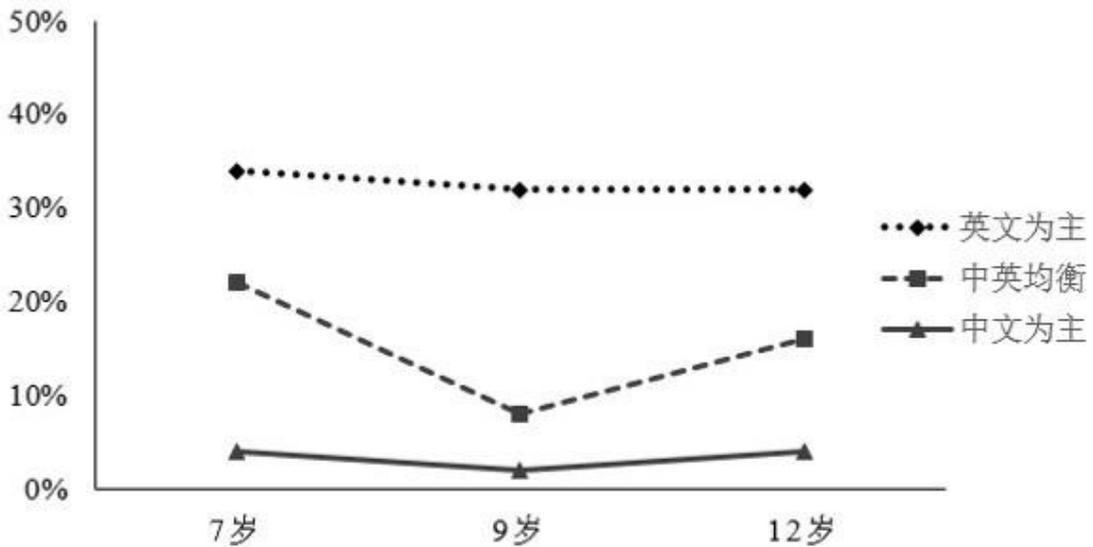


图 2：不同年龄不同家庭语言背景组中英文使用频率的差距

从上图可以明显看出，7 岁、9 岁和 12 岁，中英文使用频率的差距，英文为主背景组分别

为 32%、32%和 34%，也都是较中英均衡和中文为主两组明显大，其中 9 岁中文为主背景组的差距为 2%最小。数据说明，不同年龄英文为主背景组中文使用频率都较英文明显小，差异显著，他们中文的使用频率是随年龄的增长而有 2%的增加。

### 4.3 中英双语阅读关系

以上的分析表明，对于英文为主男生，他们的中英阅读成绩和使用频率的差距较大，再进一步探讨他们的中英阅读成绩关系。本文再对数据做标准化处理，以进行简单线性回归分析中文和英文阅读测试成绩之间的关系。其中因变量设定为中文阅读成绩 (y)，自变量设定为英文阅读成绩 (x)。探讨英文为主男生的中文阅读成绩随着英文成绩的增长所起的变化。

表 2：不同年龄英文为主男生简单线性回归模型

英文为主男生	简单线性回归模型	R <sup>2</sup>	β 系数	方向
7 岁	$y = -0.16x - 1.13$	0.95	-0.16	负向
9 岁	$y = 0.22x - 0.51$	0.81	0.22	正向
12 岁	$y = 0.23x - 0.26$	0.99	0.23	正向

表 2 显示，不同年龄英文为主男生简单线性回归模型。从 7 岁、9 岁到 12 岁，偏回归系数 β 值分别为-0.16、0.22 和 0.23，随着年龄的增长而增加。数据说明，在 7 岁时，中文阅读成绩随英文成绩的增长而有 16%的减少，而 9 岁和 12 岁时期，他们的中文阅读成绩是随着英文成绩的增长而分别有 22%和 23%的增加。

### 4.4 测试结合问卷数据分析

由于英文为主男生中文使用少，从 7 岁、9 岁到 12 岁，他们的中英阅读成绩差距随年龄的增加而增大，而中英阅读关系密切程度也是随年龄增长而增强。中英文阅读测试数据结合问卷调查统计值，进一步分析不同年龄英文为主男生的中文使用频率、中英成绩差距和关系度之间的联系。

因变量设为中英文关系程度 (Y)，自变量 1 (X<sub>1</sub>) 设为中文使用频率，自变量 2 (X<sub>2</sub>) 设为中英阅读成绩差距，进行多元线性回归分析，其模型方程式为  $Y=0.43X_1+0.79X_2+0.25$ ， $\beta_1=0.43$ ， $\beta_2=0.79$ ，决定系数  $R^2 = 1$ ，数据表明此模型适合解释三者之间的联系密切程度。英文为主男生中英文阅读之间的关系度，可随中文使用频率的增加有 43%的加强，同时也会随英文阅读能力的提高，中英成绩差距的加大而有 79%的增强，其增强的幅度较中文使用率更高出 36%。

### 4.5 聚焦访谈资料

本文半结构访谈对象的样本筛选，主要聚焦在中英文阅读能力均高，而之间差距小的中文为主、中英均衡和英文为主学生，探讨他们的共同特点和能够成功双语兼修的原因。

#### 4.5.1 访谈转录资料的分析

本研究访谈 9 位家长和教师，历时 1~1½ 小时，讨论关于有利于孩子/学生中英双语阅读能力发展的成功经验、体会和心得。访谈音频资料转录整理主要信息如下。

- (1) 家长的成功经验：增加词汇量和调整家庭语言中英文使用的比率。
- (2) 教师的观察发现：词汇量的积累是阅读能力发展的关键，家里两种语言都出现有利于双语能力的培养。
- (3) 教师成功的教学经验：主要以词汇教学为主，上课基本上就是认字。
- (4) 家长/教师发现困难所在：英文为主背景孩子/学生由于中文使用少，而影响中文阅读成绩表现，随年龄增长中英差距更明显。
- (5) 家长/教师对中英关系的看法：中英干扰出现在 9 岁前，中英转换不自如，想和考虑的时间长。在 9 岁以后，中英逐渐开始转换自如，两种语言在词汇和理解上可以互补，词汇量的积累是双语阅读能力发展的关键。

#### 4.5.2 访谈关键词社会网络分析

本文根据受访者对于有效中英文阅读教导成功经验，或者有利于中英文阅读能力发展的阅读行为相关访谈内容之关键词分类，进行社会网络分析，找出核心结构。

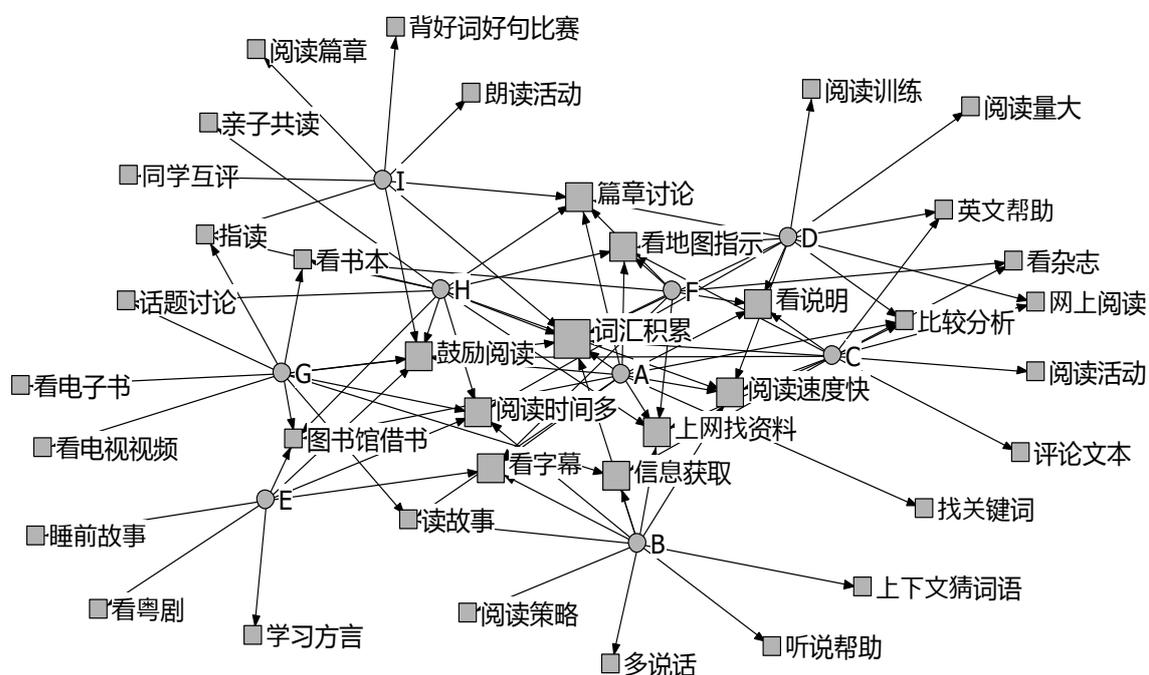


图 2：受访者开发中英双语阅读能力成功经验关键词社会网络结构

图 2 显示，受访者对于有效中英文阅读教导成功经验或有利于中英文阅读能力发展的阅读行为关键词社会网络结构，其一致性分析：负数(number of negative competencies):0，最

大特征值 (largest eigenvalue): 2.711, 第二大特征值(2nd largest eigenvalue): 0.899, 最大到下一个的比率(rarion of largest to next): 3.018, 大特征比率和无负能数表明良好适合共识模型。来自不同家庭, 有着不同家庭语言背景的 9 位受访者, 均能达成共识。

从图 2 的社会网络结构可见, 受访者的共识度高, 可以明显发现, 最核心的关键点是词汇积累, 也就是说家长和教师对学生词汇方面的教导或词汇教学的成功与否, 决定着孩子或学生中英文阅读能力发展的取向。围绕着核心点较重要的元素, 还有篇章讨论、鼓励阅读、阅读时间、阅读速度、看地图指示和说明、看字幕、上网找资料、信息获取。像听说帮助、多说话、找关键词、评论文本、睡前故事、话题讨论等, 都是属于边缘元素, 可能只是有助于听说和阅读后技能的提高。

#### 4.6 认读观察情况

本研究观察对象的样本筛选, 聚焦英文成绩高而中英成绩差距大, 9 岁和 12 岁英文为主背景男生, 进行认读观察, 探讨他们中文阅读学习的困难。观察发现, 他们由于中文使用少, 而造成有些汉字会读却不理解, 出现汉字词认读中的断义模式, 即看到某个汉字词的字形, 能发音和读出, 却不懂其含义。词间空格可以增加阅读速度, 但并不能帮助他们对词汇的理解。令家长们感到很无奈的是孩子由于日常生活里中文使用少, 影响中文成绩的表现, 随着年龄的增长, 中英文之间的差距越来越大。

## 5 研究结果和讨论

### 5.1 研究结果

本文的量化研究发现, 中英文阅读成绩差距, 英文为主男生较大, 差距随年龄的增长而加大。他们的中文使用频率也明显较其他两组少, 不同年龄阶段中文使用情况的差别不大。在 7 岁时他们的中英阅读关系呈负向, 至 9 岁开始出现转变, 到 12 岁时转为正向关系。随年龄的增长, 他们英文阅读能力的提高和中文使用率的增加, 都能促进中英双语阅读的关系正向线性发展。

进一步聚焦的质性研究发现, 词汇积累是阅读能力发展的关键, 成功的阅读教学主要是词汇教学, 汉字教育很重要。英文对中文阅读和词汇理解有促进。阅读能力发展早期, 中英双语相互干扰, 英文为主背景男生中文使用少, 而使中英文成绩产生明显差距。随年龄的成长, 中文使用率的增加还不足够, 从而导致汉字词认读上出现断义模式。解决的关键点是增加中文词汇的使用和有效积累, 可主要采用篇章讨论、鼓励阅读、指读、看字幕结合视频理解等方式。

最后, 本文综合并归纳量性和质性研究结果。整合性研究发现, 英文为主背景学生中文使用少, 影响中文阅读成绩的表现。英文为主背景男生, 中英双语阅读能力之间的差距最明显, 英文对他们中文阅读的干扰主要是在 9 岁前, 而 9 岁之后, 英文阅读能力提高反而有助于他们

理解中文词汇。

## 5.2 分析讨论

双语者中英文的干扰主要是出现在两种语言能力水平都低和不流畅的阅读能力发展早期，致使英文为主男生在 7 岁时出现中英双语干扰。加之日常学习生活中，他们英文使用多，中文使用少，中英文使用率差距大，导致他们中文阅读表现欠佳。随年龄的增长，中文使用率增加得又不够，导致中英阅读能力水平差距继续扩大。但由于他们英文阅读能力的提高，英文也能够帮助理解中文词汇。如果能够再增加中文使用的机会，本文相信更有助于他们的中文阅读能力发展。

中文使用少是大环境和家庭语言背景的影响造成，英文为主背景学生英文阅读能力得到发展，但中文却没能跟上。从家长们的成功经验可知，随着孩子的成长，中英双语阅读能力发展的需要，适当改变家庭用语中英文所占的比率，是成功开发孩子中英双语阅读能力行之有效的办法。在双语阅读教学中，老师还需要关注学生的中英双语的干扰和转换，9 岁是中英双语转换的关键期，应及时给予适当的指导，必要时也可以允许他们用英文来帮助理解中文难懂的词汇。

## 6 结语

本文以新加坡 7 岁、9 岁和 12 岁学生及其教师和家长为研究对象，采用中文和英文 PIRLS 和 PIRLS-Literacy 阅读理解测试、PIRLS 问卷调查、半结构访谈和认读观察四种方法进行数据收集。采用单因子方差分析和线性回归，按总体、年龄、家庭语言背景和性别，对测试和问卷数据进行量化统计和对比分析讨论，探讨了中英文阅读能力之间的关系。测试成绩和问卷数据相结合和聚焦后，对 9 位家长和老师进行半结构访谈，讨论他们中英识字教育和词汇积累的成长经历，本文对转录资料进行归类和社会网络分析。在此基础上，再抽出两例做汉字认读观察。

最后，结合量性和质性研究结果，通过对中英双语阅读能力随年龄发展过程的了解，本文发现早期汉字教育和词汇积累的发展，受到英文较大的干扰，中英关系随着年龄的增长由负向转为正向，9 岁是中英转换的关键期。影响阅读能力的关键因素是词汇积累。汉字教育时，应注意给学生建立完整的形音义连接，增加汉字词的使用机会，尤其是针对英文为主背景男生的汉字教育。开发双语阅读能力关键就是要发展孩子的双语词汇积累，扩大双语心理词汇库。与此同时，也要关注在双语词汇教学中的中英双语之间的干扰和转换，适时加以引导和利用，可开发这方面的教学和师资培训。

由于篇幅所限，本文仅在限定的研究范围内做分析和讨论。未来的研究还可以在文化和家庭背景、双语互助等方面再扩大和深入。

(正文 8011 字)

## 参考文献

- [1] 白丽芳、戴春燕. 不同等级与层面的词汇知识对阅读和写作水平的影响[J]. 外语教学理论与实践, 2013-72-78 (2).
- [2] 胡向青、林伟业、谢锡金. 新加坡学生华文的 PIRLS 测试和结果分析[J]. 华文学刊, 2016-20-41 (2).
- [3] 胡向青. 新加坡双语背景华族学生中英文阅读能力研究[D]. 香港大学, 2017.
- [4] 李利、莫雷、王瑞明、潘敬儿. 双语言产生中的词汇提取机制[J]. 心理科学进展, 2006-648-653 (10).
- [5] 林伟业. 研究方法与探究：中文教育研究的方法[Z]. 课程讲义. 香港大学. 2016.
- [6] 刘志梅. 从学生的华语文水平谈新加坡双语教育[N]. 新加坡：载联合早报, 2009.
- [7] 柯华威. 台湾地区阅读研究文献回顾[R]. 中国语文心理学研究第一年度结案报告. 台湾：国立中正大学认知科学研究中心, 1991.
- [8] 谢锡金. 综合高效识字教学法[M]. 香港：青田教育中心, 2002.
- [9] 谢锡金、林伟业、林裕康、罗嘉怡. 儿童阅读能力进展：香港与国际比较 [M]. 香港：香港大学出版社, 2005.
- [10] 谢锡金、林伟业. 提升儿童阅读能力到世界前列[M]. 北京：北京师范大学出版社, 2013.
- [11] 新加坡教育部. 小学华文课程标准[Z]. 新加坡, 2007, 2015.
- [12] 闫国利. 阅读发展心理学[M]. 中国：安徽教育出版社, 2004.
- [13] 杨继本. 汉字心理在汉字信息输入编码上的应用[J]. 心理科学通讯, 1982 (3).
- [14] Albert Costa, Mikel Santesteban, and Iva Ivanova, “How Do Highly Proficient Bilinguals Control Their Lexicalization Process? Inhibitory and Language-Specific Selection Mechanisms Are Both Functional”, Journal of Experimental Psychology: Memory, and Cognition, National Center for Biotechnology Information, USA, 2006.
- [15] Costa A, Caramazza A, Sebastian-Galles N., “The cognate facilitation effect: Implications for the model of lexical access”, Journal of Experimental Psychology: Memory, and Cognition, National Center for Biotechnology Information, USA, 2000.
- [16] Chall, J. S., Stages of reading development, McGraw-Hill, New York, 1983.
- [17] Green D. W., “Mental Control of Bilingual Lexico-semantic System”, Bilingualism: Language and Cognition, Cambridge University Press, UK, 1998.
- [18] Hermans D, Bongaerts T, De Bot K, Schreuder R, “Producing Words in a Foreign Language: Can Speakers Prevent Interference from Their First Language?”, Bilingualism: Language and Cognition, Cambridge University Press, UK, 1998.
- [19] Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, PIRLS 2016 Assessment Framework, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), US, 2013.

[20] Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Kathleen T. Drucker, PIRLS 2011 International Results in Reading, TIMSS & PIRLS International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College, USA, 2012.

[21] Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy, Michael O. Martin, Marian Sainsbury. PIRLS 2006 assessment framework and specifications (2nd ed.), TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. 2006.

[22] Jay R. Campbell, Dana L. Kelly, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Marian Sainsbury, Framework and Specifications for PIRLS Assessment, 2nd Edition, PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 2001.

[23] Judith F. Kroll, Susan C. Bobb, Maya Misra, and Taomei Guo, "Language Selection in Bilingual Speech: Evidence for Inhibitory Processes", International Journal of Psychonomics, Elsevier Inc, US, 2008.

[24] Lymam P., Hai R. Varian, How much information, Berkeley University, US, 2000, 2011.

[25] Meuter R. F. I., Allport A., "Bilingual Language Switching in Naming: Asymmetrical Costs of Language Selection", Journal of Memory and Language, Elsevier Inc., US, 1999.

[26] MOE, Mother Tongue Languages Review Committee Report, Singapore, 2010.

[27] Walter J.B. van Heuven, Ton Dijkstra, Jonathan Grainger, "Orthographic Neighborhood Effects in Bilingual Word Recognition", Journal of Memory and Language, Elsevier Inc., US, 1998.

[28] Spivey M.J., Marian V., "Cross Talk between Native and Second Languages: Partial Activation of an Irrelevant Lexicon", Psychological Science, SAGE, 1999.

## B-02

# 生命教育融入中文閱讀寫作之課程設計與示例

王季香、陸冠州、王靜芳

文藻外語大學應用華語文系

75008@mail.wzu.edu.tw、cowboy@mail.wzu.edu.tw、83014@mail.wzu.edu.tw

### 提要

語文課程，除了語文閱讀與書寫能力的培養，更要內化生命的情、意。生命是骨髓，語文閱讀與書寫是膚理。換言之，語文教育不僅關係自我生命的觀照與成長，也要關懷他者，連動社會與跨越文化。植基於此一理念，筆者任教的學校於 2016 年翻轉本校既有之大一「散文精讀」課程。將生命教育融入中文閱讀寫作課程中。讓學生從自我的認識與換位思考作為接觸現代華人名家散文的起點，進而展開一系列愛人及對生活周遭等人文與終極關懷的學習歷程。課程設計共計 8 個單元。除原有課程的部分外，並整合與相關主題的文本，以學生為主題教學模式，透過「認識自我」、「愛」與「生活」三大議題，涵括問題討論、創作引導、活動設計及延伸閱讀與影片，融合文本、活動與創作寫作於一體之整合性教材。對文本作者所關注的生命議題與延伸的公共議題，進行閱讀、思辯、討論、反思等學習過程，讓學生通過現代散文的閱讀逐步引導熟悉並學生各種文類的寫作，開拓學生的視野與心境。本文以荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉為例，探析生命教育融入中文閱讀寫作課程的可能性。課程設計以學生生命為中心，觸發他們用生命的真情進入深度閱讀，帶領他們透過文學文本，創造自身的意義脈流。就在生命教育理念的驅動下，學生「動」起來、「活」起來，賞讀文本和題筆書寫的同時，覺察自我並學習包容與家人、情人、他者和社會甚至是同理關懷跨國際的異文化，完整地完成一個自我探索的歷程。

關鍵詞：生命教育；中文閱讀書寫；課程設計

### 1 前言

吉諾特，一位集中營倖存的猶太人，他寫了一封信給老師們說到他在集中營看到了一般人未見之處。「瓦斯房是由博學的工程師建造，兒童是由受過教育的醫生所毒死，嬰兒被訓練有素的護士謀殺，婦女和嬰孩被知識份子射殺、焚燒。」所以，他請求老師們：「希望你們幫助學生做一個有人性的人，永遠不要讓你們的辛勞製造出博學的野獸、身懷絕技的精神病人或受過教育的怪人。讀寫算等學科只有用來把我們的孩子教得更有人性時，才顯得重要。」擔任高

中生命教育課綱的召集人孫效智常引這段話來說生命教育的重要性。身為語文教師的我們，從中省思的是：要如何通過語文教學，使文學與學生生命對話，貼近學生認識自我的價值探索、情感自覺、公民意識與終極關懷等人生重要課題，讓學生成為更有人性更好的人。

本文旨在於揭示語文與生命教育密不可分之理念。說明生命教育理念如何融入中文閱讀寫作之課程設計，並以「悅親戚之情話」單元為例，說明此一創新之語文課程，如何經過閱讀與思考，討論與實作，探索並認識瞭解自我的才性、生命的獨特處，學習體會包容與家人、情人、他者和社會甚至是同理關懷跨國際的異文化，完整地完成一個自我探索的歷程。希望在生命教育理念的驅動下，培養的不只是具有閱讀寫作等語文能力的學生，且是個具有「宏觀」、「有深度」、「有人的味道」之語文素養的下一代。(孫效智，2001)

## 2 文獻探討

### 2.1 生命教育理念核心

關於生命教育的理念、內涵及發展，可參閱孫效智(2004)及陳立言(2004)的整合說明。大抵言之，「生命教育」的概念始於1979年在澳洲雪梨成立的「生命教育中心」(Life Education Center, LEC)，本在於致力「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防治。自1997年起，台灣政府也有鑒於校園自殺、暴力事件頻生，全台推動中等學校生命教育計畫，並於2000年8月由教育部宣佈設立「生命教育委員會」，宣布該年為「生命教育年」，函頒「教育部推動生命教育中程計畫」。將生命教育的理念正式納入學校教育體系中，使「生命教育」由國小貫穿到大學，有了一貫化、全面化的體現。2010年至2013年之生命教育中程計畫則以「全人發展、全人關懷、全人教育」為主軸，強調學校、家庭與社會的關聯，加強整合延續、發展特色與創新等目標方向。103年3月3日臺教學(三)字第1030027799號函訂定2014至2017年之生命教育中程計畫，推出「生命教育推動方案」，希望透過行政機制、課程教學、師資人力、宣導推廣、研究發展等5大層面推動。

要言之，經過幾年的發展，台灣生命教育已從自殺暴力防制、悲傷治療、生死教育的課題，邁向「於生死兩點間安生立命」和「構建人生價值觀」(孫效智，2000)。生命教育被賦予了更深層次的內涵，不僅僅是為了防止暴力傷害事件的發生，更多的是一種確立生命目標與內化價值觀的教育，是對功利導向的社會價值觀的反駁。(蘇婉誼，2014)

### 2.2 生命教育融入中文課程

承上述，在生命教育理念下，落實在教學實踐的課程設計面向包括：人與自己、人與他人、人與社會、人與環境、人與自然、乃至人與宇宙的關係之聯繫與建構；目標包括認知、情意、行為與價值等層面。(張新仁、張淑美、魏慧美、丘愛鈴，2006)。

所謂的「融入」，指的是「把融入式課程界定為將原本分屬不同類別、實際上卻相互關聯的單元(units)融合在一起教授。」(徐敏雄，2009)融入的方式，黃政傑(2005)指出有五種：第

一種是「把議題當成一個教學科目施教」。第二種是「附加的型態」，在現有的一個或數個學域或學科中，添加一個或幾個單元的社會議題，可以是知識、技能與情意內涵。第三種是把社會議題「融合到學域或學科內現有單元」中教授，是把社會議題的重要內涵分散、融合。第四種課程型態是採取「課外活動」的型態，教師在學校非正式課程（例如，專題演講、校際活動或班週會等）進行。第五種課程型態則是「潛在課程」，利用校園及教室環境布置，將所欲融入之議題相關教材布置在環境之中。

關於生命教育是要獨立成一正式課程，還是採取融入式，學者意見雖有紛歧，然而，即使主張要將生命教育獨立正式課程的學者，也認為所有的學科中，語文是最適合實施融入式生命教育的課程，蓋因中國文學一直都有「文以載道」的傳統，強調文道合一，文章的目的無非是通過抒情或論理的方式分享經驗，並傳達正確而適切的價值觀。(孫效智，2004)目前教育部推動的「強化人文藝術及社會科學基礎應用人才培育計畫全校性閱讀書寫課程推動與革新計畫」，從民國 100 年起發展迄今，旨在於希望申請的單位能以革新創意教學方式，融入生命教育，「將校內共同必修中文語文教養課程，如：大一國文、古典文學、現代文學、文學欣賞等，藉由革新推動，不但提升學生閱讀及書寫能力，更進而深度認識並探索自我，關懷他人及社會，培養生命觀照之能力。」(參見教育部辦理補助全校型中文閱讀書寫課程革新推動計畫徵件須知，中華民國 104 年 3 月 20 日臺教資(一)字第 1040002889 號函訂定。)

各校執行的教材內容雖異，但大都採取附加、議題融入現有課程和課外活動方式。如黃瓊慧(2016)即曾以遠東科技大學為例，說明如何以關懷生命為核心融入國文課程。文中述及在技職專業學習掛帥的風潮下，需要打破傳統既定的國文教學模式與歷代文選式的教材，即是以學生為主題教學模式，以創新國文教學的教學策略和關注生命議題為核心的教材，讓學生能在課堂中樂於學習，對文本作者所關注的生命議題與延伸的公共議題，進行閱讀、思辯、討論、反思等學習過程，觸動學生的視野與心境，帶領學生從文本閱讀中得到啟示，進而體悟現實生活中，個體生命面對種種困境與挫折時，如何面對與解決，同時也有能力成為別人的生命貴人。

文藻外語大學(以下簡稱本校)於 2016 年，也基於此一理念，翻轉既有之大一「散文精讀」課程(106 學年度改為現代文學(一))，將生命教育融入中文閱讀寫作課程中。希望語文課堂煥發生命的活力，學生從自我的認識與換位思考作為接觸現代華人名家散文的起點，進而展開一系列愛人及對生活周遭等人文與終極關懷的學習歷程。以下即分從實施方法及示例說明生命教育如何融入中文課程中。

### 3 生命教育融入中文之課程設計與方法

ADDIE 分別指的是：分析 (Analysis)、設計 (Design)、發展 (Development)、實施 (Implementation)、評鑑 (Evaluation) 的縮寫構成。是發展於 1980-1990 之間的系統化教學設計，強調有系統的以目標為導向，且重視邏輯順序的教學模式。目前廣泛運用於數位

學習的系統化設計模式。也是課程設計最基本的五個歷程。本研究也是參考這樣的五個階段加以翻轉設計課程。茲以 ADDIE 為架構說明本研究設計課程的方法步驟：

### 3.1 分析階段

旨在建立對於課程系統的瞭解，包括課程目標、學習者的特性、學習環境的資源、時程等供需評估。本校自 2012 成立四技以來，大一新生均須修習「現代散文精讀」(2 學分)以厚實其中文基礎。授課內容以現代華人著名作家之代表作品為主。課程目標在於提升學生之閱讀與寫作能力，並進一步陶養性靈，關愛社會及宇宙。然而傳統以老師為中心的課程設計模式，已不敷學習者所需，學習成效也因此參差不齊。本校既有的「現代散文精讀」在課程設計上確有改革之必要。

於是，本系組成課程規畫小組，基於本校培育學生國際觀之需求及「敬天愛人」之校訓精神，環繞於「認識自我」、「愛」與「生活」三大主題創新課程。

### 3.2 設計階段

分析階段將教學系統的需求詳列出來，設計階段要試著發展出足夠的細節來，讓具體的成果能夠在發展階段開發出來，所謂的成果包括課程教材內容、教學活動、評量方式等。這階段乃根據前者分析結果，著手蒐集語料，並按照學生程度進行設計以學習者為中心，貼近學習者需求的整體課程教材、活動與任務。茲說明本校課程設計的架構與理念：

#### 3.2.1 認識自我

「認識你自己」是刻在德爾斐的阿波羅神廟的三句箴言之一，據說蘇格拉底曾深獲啟發。先秦的老子也說：「知人者智，自知者明」。此一主題安排四個教學單元：我的來時路—自我生命書寫、大學之道—大學生身影、跨文化旅行—文化對照記、生命意義的探索—採訪與影評寫作。這四個單元旨在使學生完成一個自我探索與多元文化的學習歷程。

#### 3.2.2 愛

人性得以昇華的唯一契機就是用心愛這個世界。此一主題安排兩個教學單元：悅親戚之情話—給家人的情書、族群融合—東南亞的華人社會。這兩個單元旨在使學生體會使人生圓滿的小愛與大愛，是每個人取之不竭的寶藏。

#### 3.2.3 生活

現實生活是砥礪個人品性的最佳場域。此一主題安排兩個教學單元：生活停聽看—生活議壇、世界公民素養—文化評論。這兩個單元旨在使學生思索在現實生活中活出自我與關懷眾生的方式。

### 3.3 發展階段

依據設計階段的藍圖，分工分別撰寫內容並發展成具體教材。本校分就上下學期之課程，發展出四個單元。第一單元以自我生命書寫引導學生藉由今昔之我的跨時空對話，重新認識自我、反思成長過程的點滴，以此作為認識世界和愛人的基礎。第二單元以親子之情為探討對

象，帶領學生通過名家散文的文字，重新檢視親子互動模式，從中體會親子之間親密又矛盾的情懷。再讓學生寫一封「情書」給父母或家人，訴情也好，懺悔也罷，說出自己內心一直想說卻礙於情面中說不出口的話。第三單元則將視角從自我、家庭推向各行各業瞭解生活的樣態。引領學生透過個人與多方的辯論，培養自己獨立思考的習慣並體會社會觀點的多元特性。第四單元讓學生透過日記寫作掃描自己的大學生活，建構自己的大學生形象，進而省思自我是否具備足夠的國際移動力以及洞悉未來的人生智慧。以此啟發學生自主學習與逆向思考的能力。完成一個自我探索與多元文化的學習歷程。

下學期之課程依循「認識自我」、「愛」與「生活」三大主題進行不同層面的閱讀與寫作的的能力培養，第五單元把認識自我的重心放在人與環境互相依存的关系，讓學生深刻體會自己與「生於斯長於斯」的故鄉不可切割的情感。再以文化差異相關論題寫作，導引學生如何以尊重與包容態度欣賞異文化同時反饋並發揚自身文化。第六單元則呼應前一個單元，介紹有關東南亞華人社會的散文創作，讓學生感受華人社會之眾生百象豐富多彩及跳動不息的生命力。再從「這句話竟然可以這麼說」的角度同理關懷不同語言的文化的面相，引學生深思語言可以豐富創作的堂奧。第七單元由跨國文化比較考試制度的異同與臧否，加強學生的思辨能力與評論寫作的的能力。第八單元則以生命終極關懷作結，引導學生理解各大宗教的可貴之處，使其在異質文化的溝通上擁有更具善意的人本基礎。以此回應第一單元認識自我的目的。

### 3.4 實施階段

完成教學系統，實際進行教學。這階段即是以本校四技大一生為教學對象，以查考教材的適用性。本文將擇選其中「悅親戚之情話」單元加以展示本校將生命教育融入中文課程的實施概況。

### 3.5 評鑑階段

評估教學系統的品質與成效。分為單元性評量與總結性評量。

#### 3.5.1 單元性評量

以課堂綜合活動的形式，如以提問單或心得回饋單讓學習者結合課堂所學延伸學習。而教師能以課堂學習反應與單元性活動評量了解學習者的吸收情形，藉以調整教學進度與內容，使課程保有彈性。各單元問題與討論的設計旨在串聯學生閱讀文本時所涉及的意義鏈，讓學習出現乘數效果。

#### 3.5.2 總結性評量：

就學員設計問卷，各班於學期末填寫，問卷共分 14 題，針對課程設計、教材使用與教師上課滿意度與否進行調查，教師能藉學習者的回饋與建議，檢討課程設計、教材內容與教學方法，並予以修正。整體而言，問卷結果分數均在 4 分以上。可見課程設計的創新獲得同學正面的評價。

## 4 生命教育融入中文課程設計示例—以「悅親戚之情話」單元為例

#### 4.1 單元教學目標：

	一般目標	具體目標
認 知	<p>1.知道親子是人與外在建立關係的第一道關口也是通路。關係著每一個人對自我的認識與人格的形塑。</p> <p>2. 了解荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉所書寫的內容</p>	<p>1.1 瞭解親子之間不可解於心的情緣。</p> <p>1.2 能描述家人的意義及對個人自我的影響</p> <p>1.3 能理解家人之間常常有溫柔的慈悲也有難以言宣的怨懟。</p> <p>2.1 能指出荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉的大意</p> <p>2.2 能表達荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉的文章概要</p> <p>2.3 能運用隱喻的相關知識去了解〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉</p>
技 能	<p>1.增強現代文學的深度閱讀能力</p> <p>2.寫情書給家人</p>	<p>1.1 能說明作品的故事結構</p> <p>1.2 能討論作品的深意</p> <p>2.1 寫一封信給自己的家人或心目中情同家人的人，把你自己的想法、主張或是對他們的愛與感謝大膽地說出來吧!</p>
情 意	<p>1. 關心自我與家人的相處模式和溝通技巧</p> <p>2.培養同理心</p>	<p>1.1 能同意家庭的和諧與幸福需要全家人的努力</p> <p>1.2 能接納愛與包容是化解家庭問題的靈丹妙藥。</p> <p>2.1 能體會荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉中的「母親」的善解，也能同理文中「父親」有其不得不然的難處。</p>

#### 4.2 教學內容

##### 4.2.1 選文標準

心理學家阿德勒說：「所有煩惱都是人際關係的煩惱。」(摘自：被討厭的勇氣。-阿德勒心理學。)親子關係是人與外在建立關係的第一道關口也是通路。關係著每一個人對自我的認識與人格的形塑。父母與子女之間，誠如莊子所說的「命也，不可解於心也」，永遠有一條

無形的線，時而拉扯時而牽係，其中蘊含了許多複雜的情感，有愛、關懷與期待，也有不滿、糾結與怨懟；如何疏通，相悅以解，實為親子之間共同的課題。

以荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉為「悅親戚之情話」教學單元的文本，乃因此一文本寓情於物，追思母親的孺慕之情也寫與父親「相愛卻不能互相瞭解」的矛盾幽微之情。最適合觸發省思自我與原生家庭及家人的關係，通過此文的閱讀理解，有助於親子的瞭解與溝通，重新接上血脈相連的情感臍帶。

#### 4.2.2 教學活動設計理念與內容

本課程教學活動，分為閱讀、寫作兩方面的引導。閱讀引導部份，著重在使學生體會深度閱讀之美，柯慶明(2016)在〈於無字處讀書—論文學作品的精讀〉一文中，曾指出所謂「精讀」，是必須把握文字符號的三種層面的意義，才能充分瞭解：一是「文字上的意義」，即符號在其系統裡自身所具的意義，也就是我們平常所謂文字訓詁的意義；二是「經驗上的意義」，即符號所指涉的經驗，也就是我們用文字來表達的現象、事件、感覺、情緒……等；三是「形式上的意義」，即符號性質所影響下的藝術整體的組織結構方式。

本課程將深度閱讀分為三步驟：

- (1) 「初閱」：學生獨力面對文本。對於「文字上的意義」有初步的了解。
- (2) 「二讀」：老師以問題引導方式，進行作者與文本導讀。幫助學生挖掘文字符號背後指涉的經驗意義與形式意義。
- (3) 「三品」：以個人提問學習單、小組討論方式，讓學生嘗試重新理解荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉，並聆聽老師所補充的引導。

整體教案的設計就是以逐漸深入方式，一步步引導學生進入深度閱讀，增強學生閱讀文學作品的興趣。

至於寫作引導為情書撰寫：全文教學完畢後，以書信形式，讓學生們回顧個人生命歷程與家庭生命圖譜，寫一封信給自己對話的家人。

### 4.3 教學活動過程

為利完整呈現教學活動過程與操作時間，茲將其區分為「引起動機」、「閱讀文本」、「統整思考」三大部份：

#### 4.3.1 引起動機

簡介作者與題目：

儘管英美新批評理論興起後，文學研究的重點不再著重於作者生平，主張從文本入手，尋找作品本身的意義，而不以作者生平或時代背景為依據來解釋作品。然而中國傳統文論中，「知人論世」、「文如其人」的主張仍有其不易性。影響著現代散文，而有「人格即風格」、「散文單是寫的性情」(胡蘭成語)的說法。尤其此文屬於自傳體的作品，作者以第一人稱敘述

觀點自敘從童年至大學期間對母親、父親的印象、記憶。因此解讀賞析文章之前更需要先從「知人」開始。

課堂開始之初，先詢問學生：「看到作者這樣的筆名會想到什麼？」、「為何作者以『南瓜』命題來獻給母親？」以此引起學生對荊棘及其成長歷程的好奇。本名為朱立立的「荊棘」所以命名「荊棘」，誠如其書自序所言：「我的成長時期，複雜痛苦得一如燃燒的荊棘。我在生活的夾縫中苟存，沒有深厚的根，沒有雨水和陽光的滋潤，沒有如蓋的綠蔭或燦爛的春花可以夢想；我是棵在貧瘠的沙漠裡與自己糾纏掙扎的棘草。」讓學生了解「荊棘」的貧瘠不是物質上的匱乏而是來自對父愛的饑渴。

#### 4.3.2 閱讀文本

##### (1) 第一階段：初閱

學生先預習課文，要求學生 4-5 人一組，將所讀的故事繪出心智圖。

心智圖 (Mind Map)，是由英國的托尼·博贊 (Tony Buzan) 於 1970 年代提出的一種輔助思考工具，從在平面上的一個主題出發畫出相關聯的對象，就像一個心臟及其周邊的血管圖，故稱為「心智圖」。藉此為教學的梯樑。引導學生通過龍應台《親愛的安德烈：兩代共讀的 36 封家書》中所言：「所謂父母，就是那不斷對著背影既欣喜又悲傷、想追回擁抱又不敢聲張的人。」家長的觀點；以及羅大佑的〈家〉歌曲中所言：「我的家庭，我誕生的地方，有我一生中最溫暖的時光，那是後來我逃出的地方，也是我現在眼淚歸去的方向……」一位漂泊遊子的心情，表達父母——兒女親情關係之間，家庭成員交織成情緒網絡，引領學生進入閱讀的理解與氛圍，以避免學生在閱讀過程埋首於文字中迷航。同時，進行內容的梳理與故事情節的開展，了解在時間脈絡中，時代背景人事變遷對文中人物的影響，故事的發展與人物彼此間關係，有助於學生對文本的理解，進行深度的問題探討。

請學生自行分組，再嘗試歸納閱讀荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉所得，繪製本篇文章內容概要的心智圖，從眾多記憶的線索中，協助學生了解作者以「南瓜」作為「生命書寫」的起始。南瓜蔓生——瓜熟蒂落為主軸，從發現南瓜的生長、成熟，——映現作者一家來台後最甜蜜的記憶，帶給作者一家自大陸來台期間短暫的親情歡樂，主寫母親病情的起落，側



沒有根的人，只要勇氣活下去，就可以飛得更高更遠！	沒有根一樣，所以到哪裡都一樣。	
--------------------------	-----------------	--

最後以「生命書寫」角度切入文本進行導讀：

從讀者反應理論批評家看來，文學作品的意義取決於讀者個人的創造性詮釋，作品的意義實際上是讀者的「創造物」，能使一本書具有意義或沒有意義的地方，是「讀者的頭腦」(龍協濤，1997)。在課堂上，老師和學生都是讀者，但老師除了是讀者也是導讀者，所以老師要「為作品創造意義同時，也令作品為學生的生命創造意義，使得課堂間的文學作品能與教師、學生的生命交融對話，同時回歸到讀者、教師、學生的生命之流中，看看品作能幫助我們體驗、洞見、創造什麼。」(曾瓊瑤，2013)此部份涉及文學批評專業，故採用教師主導講述法。根據第一次講授荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉的教學經驗，學生對於這樣的方式，有如臨現場的親切。有了這樣的親切，再配合之前的心智圖，一切就會鮮明生動起來，學生較能體悟愛是會流動、互相感染的，怨恨從來不是面對生命問題的姿態，唯有愛與包容才是最後的解答。

### (3) 第三階段：三品

引導學生提問與設問：閱讀理解很重要的一部分是引導學生學會自己問問題，才能面對真實的世界，轉化知識成為生活能力，自行探索無限的可能。學習討論之題目如下：

/南瓜是作者在大陸時未曾見過的植物，請問南瓜串聯起作者何種回憶？

/作者是如何借用南瓜的成長過程，表達對母親與父親互動間似有若無的觸動？

/你覺得她父親是怎樣的心情？

/你覺得作者釋懷了嗎？

/荊棘以微觀的方式(南瓜)述說親情間的點滴，而你呢？追憶似水年華，你/以何種方式聯想起生命中的觸動？

/承上，文中的媽媽受了委屈，為什麼還是要孩子愛爸爸？「是的，我們要愛爸爸，只是我們不知如何愛他？」你是否也曾經有過這樣的矛盾？想愛卻又不知如何表達？

/〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉中的父親不善表達，但他們也曾流露過父愛，請用你的心靈之眼找出來。

## 4.4 自我書寫

經由荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉的真誠面對生命書寫，加上教師通過心智圖和生命書寫的角度讓學生層層深入文意，教師可即此把握以現在生命重新審視過去自我及原生家庭生命的機會，讓學生不再繞過自我的真情實感，直就自我與家庭成長史來書寫。因此，設計自我書寫的寫作活動。

### 4.4.1 寫作引導：

- (1) 教師總結荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉『家』的故事，引導學生了解家有各樣形貌。而家人雖是同根生卻與樹一般，有千萬種枝杈外貌，有千萬種個性，不同的興趣，不同的溝通方式，不同的心情…。
- (2) 龍應台在《親愛的安德烈：兩代共讀的 36 封家書》說：「父母親，對於一個二十歲的人而言，恐怕就像一棟舊房子：你住在它裡面，它為你遮風擋雨，給你溫暖和安全，但是房子就是房子，你不會和房子去說話，去溝通，去體貼它、討好它。搬家具時碰破了一個牆角，你也不會去說『對不起』，父母啊，只是你完全視若無睹的住慣了的舊房子吧。……所謂父母，就是那不斷對著背影既欣喜又悲傷、想追回擁抱又不敢聲張的人。」（第 17 封〈你是哪國人〉）這是父母親的觀點，認為孩子把父母的愛視為理所當然，把關懷和訓勉當作是嘮叨；但真是這樣嗎？寫一封類「情書」給自己的父母或你心目中認為的重要家人，把你自己的想法與主張或是對他們的愛與感謝大膽地說出來吧！

#### 4.4.2 講授內容：

書信寫作要點

#### 4.4.3 活動與作業：

給家人的情書

- (1) 以「情書」為主題，體裁限定為書信體，請寫一封情書給你心目中認定的家人，說出你內心想說的話，傳達出你平常不敢當面說的想法，或者是大方傾訴對他們的情感與思念。
- (2) 對象：父母、家中長輩或心目中重要的家人。
- (3) 格式：直式或橫式皆可。
- (4) 內容：稱謂、開頭問候語、本文、結尾祝福語、祝頌與署名等書信完整格式。

除上之外，需鄭重宣示此一作業皆設定為「不公開」，除非取得當事人同意，教師不會公開談論或展示其作品，盡可能尊重學生隱私權及其個別差異，盡可能讓學生意識到這確實是其個人的「情書」，以使學生能毫無顧忌、傾盡全力的發揮。

## 5 結論

語文課程，除了語文閱讀與書寫能力的培養，更要內化生命的情、意。生命是骨髓，語文閱讀與書寫是膚理。換言之，語文教育不僅關係自我生命的觀照與成長，也要關懷他者，連動社會與跨越文化，也就是將生命教育導入讀寫課程中，植基於此一理念，本校課程設計共計 8 個單元。除原有課程的部分外，並整合與相關主題的文本，以學生為主題教學模式，透過「認識自我」、「愛」與「生活」三大議題，涵括問題討論、創作引導、活動設計及延伸閱讀與影片，融合文本、活動與創作寫作於一體之整合性教材。對文本作者所關注的生命議題與延伸的公共議題，進行閱讀、思辯、討論、反思等學習過程，讓學生通過現代散文的閱讀逐步引導熟悉並學生各種文類的寫作，開拓學生的視野與心境。

本文以荊棘〈南瓜—獻給母親十二周年忌辰〉為例，探析生命教育融入中文閱讀寫作課程的可能性，發現通過課程的開發和創新，導入生命教育的議題，使師生的生活和經驗以及其他資源因素進入教學過程，超越傳統以老師為中心，強調章法或修辭等記問之學，改而以學生生命為中心，老師在課堂上觸發他們用生命的真情進入深度閱讀，帶領他們透過文本，創造自身的意義脈流。就在生命教育理念的驅動下，學生「動」起來、「活」起來，賞讀文本和題筆書寫的同時，覺察自我並學習包容與家人、情人、他者和社會甚至是同理關懷跨國際的異文化，完整地完成一個自我探索的歷程。「讓我們拾起我們的書本和我們的筆。那是我們最強大的武器。一個孩子、一個老師、一本書和一支筆，就可以改變這個世界。」這是 2014 諾貝爾和平獎得主馬拉拉優薩福扎伊(Malala Yousafzai)說的。透過生命教育理念的融入，這武器將使人性變得更美好，世界因而更美麗。

### 參考文獻

- [1]陳立言.生命教育在台灣之發展概況[J].哲學與文化, 2004(31:9, p. 21-46).
- [2]蔡美娟《生命書寫：一段自我療癒之旅》心靈工坊, 2012, PP..99-102
- [3]黃政傑.課程改革新論[M].台北：冠學出版社,2005.
- [4]簡澤峰.自我的建構與書寫--荊棘〈南瓜〉解析[J].逢甲人文社會學報,2014(28, p.25-55).
- [5]柯慶明.柯慶明論文學[M].台北：麥田,2016.
- [6]龍協濤.讀者反應論[M].台北：揚智文化.1997.
- [7]龍應台.親愛的安德烈：兩代共讀的 36 封家書[M].台北：天下雜誌.2007.
- [8]孫效智.生命教育的內涵與實施[J].哲學雜誌,2001(35, p.4-31).
- [9]孫效智.當前台灣社會的重大生命課題與願景[J].哲學與文化,2004(31 卷 9, p.3-20).
- [10]蘇琬誼.語文學科視野下的生命教育[J].現代語文,2014(7, p.43-45).
- [11]徐敏雄.社區大學融入式課程設計之研究：基隆和新竹青風香社大的比較分析[J].教育科學研究期刊,2009(第 54 卷第 3 期, p.56).
- [12]張新仁、張淑美、魏慧美、丘愛鈴.大專校院推動生命教育現況及特色.高雄師大學報,2006(21, p.1-24).
- [13]曾瓊瑤.文學課程中的生命教育——從白先勇〈永遠的尹雪艷〉談「觀無常」[J].生命戰育研究,2014(6：1, p.61-86).

## B-03

## 「華語八千詞 Band A」之漢字與部件教學

陳冠運

**關鍵詞：**漢字教學、部件教學、教學順序、漢字偏誤

全球進入華語的時代，對外華語教學業正蓬勃發展，但對於華語學習者來說，華語的三多特色造成學習上的三難學習：「字多難記、音多難讀、形多難寫。」而這三多三難均與漢字相關。華語學習者普遍認為漢字是難以理解的方塊圖文。因此，研究者以台灣國家華語測驗推動工作委員會編制之「華語八千詞」，分析入門及基礎兩個級別的詞彙之漢字頻次。2016年02月15日，華測會公布之華語八千詞依照CEFR《歐洲共同語文參考架構》所排定之三級五等：入門(A1)、基礎(A2)、進階(B1)、高階(B2)以及流利級(C1)，詞彙一共7966條。經過研究者統計後得知，入門級詞彙數共五百詞，漢字共491字；基礎級詞彙數共998詞，漢字共788字。依照漢字出現之頻率、次序，排出初級漢字的學習優先順序。

研究者主要根據二一四部首以及適合運用於漢字字源教學的部件，作為拆分這788字的兩大方向。將部件按照構字能力之強度分級，取構字頻次最高的64個部件，輔助漢字教學，作為華語學習者首要認知部件。將漢字源流、部件本身所具有的意義，教授給華語學習者。依照漢字的頻次級部件的構字強度，規劃漢字的學習順序與方向，讓學習漢字能更加地有系統、有效率。漢字的組合性高，構詞能力強。相同的部件，不同的形構就會產生不同的意思。因此，藉由系統性地教學，學習者才能達到舉一反三、觸類旁通的效果。

## 壹、前言

近年來中文成為第二強勢外語，全球進入華語的時代，對外漢語教學業正蓬勃發展。但對於漢語學習者來說，漢語的三多特色對學習者造成三難學習：「字多難記、音多難讀、形多難寫。」而這三多三難均與漢字相關。漢語學習者普遍認為漢字是難以理解的方塊圖文。

漢字獨體為文，合體為字。象形、指事為獨體初文，會意、形聲為合體字，字便是由五百四十個初文所構成。因此，有時候一個字，便是一個詞。字與詞，字為書寫單位，詞為意義單位，字詞合一，識字即識詞。

然而，漢語學習者學習漢語是為了能在漢語圈的完成生活上的任務、進行人際互動甚至運用漢語於專業知能發展。因此，學習哪些能符合需求的詞彙便是重要課題。漢語詞彙有著「單字詞」、「合成詞」、「成俗語」的構詞規則。字與詞之間的學習又該如何安排，該學習那些字才能達到學習成效，又是教學上的一大課題。研究者以日、韓漢語學習者的漢字偏誤為出發點，加強漢字學習效率，並以一語學習者的漢字學習歷程作為漢語學習的借鏡，作為教學啟發。

## 貳、文獻探討

### 2.1 日、韓漢語學習者之漢字偏誤

如上述，漢字為許多漢語學習者難以克服的關卡，許多漢語國際教師也為教漢字感到頭疼。許多綜合教材要求的聽說讀寫技能，寫並非寫字而是寫作，漢字教學難以在課堂中實踐，要求學生在課外的時間自主練習漢字。而漢語教師總會以為在習寫漢字的方面，不必擔心同屬於漢字圈的日、韓學生。其實並不然，日、韓學習者也有其漢字書寫偏誤，需要漢語教師正視以及教導。

陳建萍（2008）<sup>1</sup>將韓籍學生的偏誤分成兩大類：有理據偏誤；無理據偏誤。有理據偏誤：1. 形近導致錯字，如：祖與租；2. 音似導致錯字，如：兒童與兒同；3. 受相鄰字的影響導致錯字，如：編輯寫成編緝。而無理據偏誤主要是筆形、筆勢、筆畫結構、筆畫部位、部件結構、筆畫減省這幾項。

蔡喬育（2014）<sup>2</sup>針對暑期高級華語班十名學生進行書寫偏誤情形之研究，研究發現，學生主要有六種偏誤類型：1. 同形同義字詞的偏誤，如孝：行代替孝順；2. 異形同義字詞的偏誤，如：單乘票、跑步；3. 同形異義字詞的偏誤，如：興味；4. 非漢語字詞的偏誤，如：物語；5. 非日語字詞的偏誤，如：做球賽；6. 同素逆序詞的偏誤，如：老少男女。

韓國雖然已不再使用漢字，但因為韓國文教部頒佈常用漢字，且報章雜誌與歷史文物均保留漢字，因此韓國學生對漢字並非完全陌生。蔡喬育針對日本學生分析的結果，發現其中有許多因為受到日文漢字影響而造成的負遷移。由以上文獻可知，即便是漢字文化圈學生也應該重視其漢字教學，並針對其書寫偏誤類型進行針對性的漢字教學策略，日韓學生漢字偏誤的原因多為部件構型意識模糊。漢字文化圈學生尚且需要特別的教學設計，更何況是以拼音文字為母語的華語學習者。

### 2.2 母語者的漢字學習歷程

許多漢語學習者都將「漢字」視為漢語學習上的一堵高牆。事實上，不只漢語學習者覺得漢字難，即便是漢語母語者，在進入國小開始習寫漢字的時候也覺得相當困難，也與漢語學習者一樣有著習寫漢字的偏誤與過渡期。崔永華

（2008）<sup>3</sup>提到中國兒童和漢語學習者在漢字的學習上有一些相似的習得過程，因此將中國兒童的學習歷程作為對外漢語漢字教學的參考方向。中國兒童在進入學校學習漢字以前，就已經有了口語表達能力，並能將日常生活常用詞的聲音與意義相結合。然而漢語學習者完全不一樣，無論形、音、義哪一項全都是零起點。崔永華歸納了中國兒童漢字學習過程的五項特點：1. 兒童有了一定的聽說能力以後才學習漢字。2. 兒童漸進式地獲得認讀漢字及書寫能力。3. 兒童階段式地習

<sup>1</sup> 陳建萍（2008）韓國留學生漢字學習字形偏誤淺析。現代語文 2008 卷 24 期

<sup>2</sup> 蔡喬育（2014）日籍華裔學生漢字書寫及漢語詞彙應用偏誤分析及在對日華語教材教法上的建議。中原華語文學報 13 期

<sup>3</sup> 崔永華（2008）。從母語兒童識字看對外漢語教學。語言教學與研究。2，17-23。

得漢字。4. 兒童在情境中學習漢字。5. 兒童透過特別設計的教學方法實現大量識字的目標。

然而，目前漢語學習者在初次學習漢語的學習方式卻是語文同步，在沒有漢語形、音、義概念的起點上卻被要求掌握形、音、義，並將之融會貫通。此舉違背了語言學習先語後文的自然順序、從具體事物到抽象概念的學習順序以及分散教學難點的原則。

無論是中國或是台灣的學童，進入小學後並非馬上學習寫字，而是先學習標音系統、認讀字而後習寫字。然而，因為兩地的標音系統符號不同，也有著不一樣的漢字教學策略與系統。戴汝潛(2000)<sup>4</sup>第四章〈中國內地兒童識字教育〉列舉了許多漢字教學法，其中「字族文識字法」是由鄢文俊從1960年開始探索，1980年開始實驗，1993年通過專家鑑定，1994年獲得識字教育國際研討會特等獎。字族文識字教學法自成體系，總稱「字族文叢書」主體教材：字族文識字讀本、硬筆字帖、字族卡片、練習冊、教學參考書以及音像製品，各均有1至4冊，適用於國小1至2年級學童。鄢文俊從說文解字9353字分析出象形字364字、指事字125字，再進一步分析構字能力強的330個「母體字」，而母體字與其他部件相結合得到第一代1828個「子體字」。第一代1828個子體字與母體字相結合，又得第二、三代2132個子體字。最後選出2500常用字、389個字族字。下表為選字概念及歷程。

1.說文解字 9353 字			
2. 象形字 364 指事字 125			
3.母體字	4.第一代子體字	5.第二、三代子體字	選定
330	1828	第一代子字 649 字合 母字 330 得 2132 字	母字加三代子字共 4390，選最常用字 2500，其中包括 389 字族

表格 1 鄢文俊 字族文選字概念及歷程

選字原則為成文且具派生功能的獨體字，字族文識字吸收了「集中識字」、「隨文識字」、「注音識字」的識字法，其中運用了「字形類聚」、「字音類聚」、「字意類推」的識字集約化，使得漢字音、形、義三者教學統一。簡而言之，「字族文識字法」便是以字識字，層層累加的螺旋式漢字教學。此一教學方法也與黃沛榮提出的部件教學法不謀而合，以小單位的部件為出發點，累進到合字。字族文識字法運用韻文體裁及三字文、五、七言詩，長短句，對字歌等文體，不僅符合兒童學習的心理特點也包括了漢字教學的體系及順序。唯一的缺點是：文章內容為字造文且情境不夠生活化，詞彙教學歷程與對外漢語教學不同，漢語學習者即便使用此教材習得漢字也難以用於日常生活之中。

台灣學童進入小學後並非立即學習寫字，而是先學習注音符號。根據教育部所公布之九年一貫學習指標所闡述，學童先學習筆畫少的注音符號作為學習漢字前的基石。歐德芬(2011)<sup>5</sup>提到章炳麟取古文篆籀逕省之形原則，創出國語注音符

<sup>4</sup> 戴汝潛(2000)。漢字教與學。中國：山東教育出版社

<sup>5</sup> 歐德芬(2011)。論華語文教學標音工具一以注音符號與漢語拼音為例。清雲學報 31 卷 3 期

號。現今常見國字的部首部件也可以注音符號之字形對應，注音符號分為二十一個聲母及十六個韻符，共三十七個。由於注音符號取自古文部件，注音符號具有形、音、義的漢字特色。除此之外，注音符號也符合漢字筆順的書寫原則，因此有助於兒童習寫漢字，作為學習漢字歷程的橋樑。歐德芬提出注音的三大優點：一、減輕兒童學習漢字負擔；二、文字符號辨識結構簡單；三、漢字認知心理學。首先、以減輕兒童學習漢字負擔來看，無論是注音符號或是漢語拼音均為標音工具，是在學習者學習漢字前的過渡工具。以母語學童為例，學習注音符號不但是學習標音工具，而且可以當作學習漢字的鷹架，可藉由注音符號學習筆劃、筆順以及部件的概念。第二、文字符號辨識結構簡單，注音符號的筆劃均不超過四筆，聲母、介音、韻母、聲調的結合也不超過四項，符合兒童認知心理學：憶元 4 加減一的規則<sup>6</sup>。第三、漢字認知心理學，表意文字和拼音文字的閱讀心理歷程不同，中文使用者看到字形時能直接記憶及提取概念，或是在看到字形時轉換成音素。簡而言之就是見形知義、見形知音。習寫注音符號有助於漢字此一心理認知過程。此外也能幫助「字形筆畫肌譯碼」，當忘記某字該怎麼寫時會用手指筆畫寫字的行為，便是不斷累積習寫所得「字形筆畫肌譯碼」。以上三項可知注音符號具有幫助學習漢字的優點。

藉由中國學者設計的字族文教學法以及台灣的注音符號可知，兩地的學者也為母語者的學童設計了漢字教學法，以求循序漸進地輔助漢字教學。即使是有著語言環境和音義意識的中國及台灣學童，尚且需要特殊的漢字教學法來習得漢字，更何況沒有語言環境及基礎的漢語學習者。因此，將母語學童的漢字學習歷程作為借鏡，規劃適合漢語學習者的教學模式。對外漢字教學應該遵循先語後文，讓漢語學習者先認讀後書寫，層遞式的學習漢字，認讀字量應大於書寫字量。

### 2.3 漢字字表

根據張金蘭(2014)《法國漢字教學現況及其對台灣華語文教學的啟示》<sup>7</sup>的研究，法國、中國都早已為漢語學習者整理出各個級別的字表，但台灣卻還沒有這方面的成果。然而，字表的重要性為何？為什麼要統計字表？研究者將在此章節詳細說明。

黃沛榮(2005)<sup>8</sup>提出了漢字學習的三個目標：1. 掌握收字多、字義明顯的部首；2. 掌握組字力強的部件；3. 掌握構詞率高的單字。黃沛榮(2011)《論漢字教學相關的基礎研究》<sup>9</sup>進一步的闡述：漢語學習者的字表不僅要符合生活詞彙，也要顧及認字、寫字的能力，應該是全面的學習漢語。所以，某些頻次較低的部首字也應該學習。

<sup>6</sup> George A. Miller (1956)《神奇數 7 加減 2：我們加工資訊的能力的某種限制》

<sup>7</sup> 張金蘭 (2014)《法國漢字教學現況及其對台灣華語文教學的啟示》。中原華語文學報 13 期

<sup>8</sup> 黃沛榮 (2005) 漢字教學的理論與實踐。台北市：樂學

<sup>9</sup> 黃沛榮 (2011)《論漢字教學相關的基礎研究》〈台灣華語文教學〉11 頁 16-24

劉曉梅(2004)<sup>10</sup>提出六項字表的規則：1. 將字與詞定級、定量、定序、2. 釐清每個字的構詞數量、3. 定級、定量、定序字與詞的義項、4. 字組內部與義關係的類型分析統計、5. 詞彙教學中，以字義為切入點，串聯字組。、6. 充分利用字的音譯關係或型義關係的理據性來幫助理解字義。

而近年有兩篇研究顯示台灣學者開始針對特定教材或語言材料，分析其字表並剖析其字表的部件作為漢字教學策略與強化教學。陳玉明、黃正嘉(2017)<sup>11</sup>針對台灣僑委會發布的教材《學華語向前走》，統計第一到四冊的生字得到 685 個字，並將這些生字分別拆分部件，統計每個部件出現的頻次，歸納了 45 個高頻部件，陳玉明也提到此研究除了便利後續針對華裔學生的漢字教材編寫參考，也希望可用於未來不同需求的漢字部件統計分析。

江惜美(2017)<sup>12</sup>將〈中日韓 808 漢字〉<sup>13</sup>逐字分析、拆解部件，整理出 167 個部件，一一定義出其六書分類，並將部件劃分成四級。希望藉由此研究能夠幫助漢語教師教導日、韓籍學生漢字。江惜美相信，藉由先教例字較多的部首，可以為日、韓學生快速地建立部首系聯的概念。進一步的運用部首的六書類別，加深日、韓學生字形字義的結合，形成對漢字的形構意識。

由此可知，針對某一特定教材、語料分析其字表與部件作為漢字教學策略、強化教學或補救教學是可行的。而且，此方法也受到其他學者支持。然而，如何選擇字表的來源依據而且字表需要符合哪些條件，會在下一節探討。

## 2.4 華語八千詞

中國官方公佈的 HSK 詞表自 2012 年以後就未再更新，而台灣國家華語測驗推動工作委員會編制，由張莉萍主持制定之「華語八千詞」從 2003 年開始至今仍持續更新。張莉萍、陳鳳儀(2005)<sup>14</sup>選詞為了避免一般語料庫著重書面語，故此，也從漢語學習者的方向為考量之依據，來源包括了台灣師大華語文能力測驗詞彙分級表、中研院詞庫以及漢語水平詞彙等級大綱。然後，張莉萍(2012)<sup>15</sup>以「歐洲語言共同參考架構：學習、教學、評量」的框架為藍本，將詞彙分為三等六級(A1/A2；B1/B2；C1/2)。「華語八千詞」具有三大特色：1. 涵蓋華語學習者和母語使用者的常用詞彙。2. 兼顧口語和書面用語。3. 兼顧詞彙的廣度與深度。

曾文璇<sup>16</sup>提到詞彙分類時考量了領域、情境以及溝通主題三大方向，細分出十四個主題情境。1. 個人資料、2. 工作、3. 教育、4. 房屋與家庭、5. 環境、6. 日常生活、7. 閒暇時間、8. 娛樂、9. 與他人的關係、10 旅行、11. 健康及 12. 身體照護、13. 購物、14. 飲食。藉由如此詳細的分類，華語學習者在面對華語八千詞時，能將該詞彙運用在適當的生活環節上，達到溝通、交流與專業的語言能力運用，不

<sup>10</sup> 劉曉梅 (2004)。〈「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

<sup>11</sup> 陳玉明 (2017)。華裔學生學習漢字部件的順序探討—以「華語向前走」為分析對象

<sup>12</sup> 江惜美 (2017)。〈華語教學中部首分類教學—以中日韓 808 漢字為例〉

<sup>13</sup> 中日韓共同常用八百和自表示根據“東北亞名人會”建議通過的

<sup>14</sup> 張莉萍、陳鳳儀 (2005)。華語詞彙分級初探。

<sup>15</sup> 張莉萍 (2012)。對應於歐洲共同語言架構的華語詞彙量。華語文教學研究 9.2

<sup>16</sup> 曾文璇 (2014)。華語八千詞詞彙分級研究。華語學刊 16 期

單只是背誦詞彙而不知如何使用詞彙。

因為華語八千詞選詞符合漢語學習者的學習特性，並將其詞彙按造領域、情境以及溝通主題三大方向作為分類依據。所以研究者將「華語八千詞」作為字表的分析來源，分析其漢字出現頻率。

## 參、研究方法

### 3.1 字表來源

研究者以台灣國家華語測驗推動工作委員會編制之「華語八千詞」，分析入門及基礎兩個級別的詞彙之漢字頻次。2016年02月15日，華測會公布之華語八千詞依照CEFR《歐洲共同語文參考架構》所排定之三級五等：入門(A1)、基礎(A2)、進階(B1)、高階(B2)以及流利級(C1)，詞彙一共7966條。

統計字表的方式，以「明」字為例，統計「明」在各級出現頻次，如因詞性不同則再次計算。同義異形詞（異體字）如：了解/瞭解，「解」字會再次計算。因華語學習者閱讀時，同義異形詞彙也會出現，並非出現單一的「了解」或「瞭解」。將兒化韻的「兒」刪除，因為「兒」為超音段，在閱讀時多不出現。然後因為詞性不同，該詞就會再出現一次，也另外計算。像是發明跟說明在同一個等級中有動詞的跟名詞的不同，用\*2表示。黃色的是在不同的等級，重複出現，均一概計算。另一範例是「白」，他的明白也是三個，跟「明」重複，但是也都要算進白的構詞數中。

編號	傳統字	總構詞數	級別	各級構詞數	構詞
1.	明	36	入門	2	明年、明天
			基礎	3	聰明、明信片、三明治
			進階	8	發明*2、明白、明顯、明星、說明*2、證明
			高階	9	分明、高明、光明、開明、明白、明亮、明明、明確、證明
			流利	14	表明、查明、分明、精明、明理、明日、黎明、明白、明智、聲明、失明、透明、文明、鮮明

表 2：字頻示例：明

編號	傳統字	總構詞數	級別	各級構詞數	構詞
2.	白	14	入門	1	白色
			基礎		
			進階	6	白、白、白（白）、白菜、白天、明白
			高階	2	蛋白質、明白
			流利	5	白皮書、表白、蒼白、潔白、明白

表 3：字頻示例：白

經過研究者統計後得知，入門級詞彙數五百詞，漢字共491字；基礎級詞彙數998詞，漢字共788字。進階級1304字，高階級1938字，流利級2577字。

依照漢字出現之頻率、次序，排出初級漢字的學習優先順序。觀看統計結果，以字本位角度出發，基礎級學 788 字，並可組成 998 詞。這顯示了漢語的構詞特色：字與詞，字為書寫單位，詞為意義單位，字詞合一，識字即識詞。漢語詞彙「單字詞」、「合成詞」、「成俗語」的構詞規則便是字與詞之間的相互疊加。漢語入門級詞彙單字便是單詞，記憶要求量高。但是到了流利級別便是重複的字組成詞彙，漢字複現率高並不再是認讀難點。研究者以入門、基礎級(簡稱 Band A)的字表作為部件分析的字表。下表為研究者的統計結果。

	入門級	基礎級	進階級	高階級	流利級	總計
各級詞彙量	500	498	1491	2490	2987	
累計詞彙量	500	998	2489	4979	7966	7966
各級字數量	491	537	1045	1548	1911	
累計字數量	491	788	1304	1938	2557	2557
晉級新字量		297	516	633	619	

表 4：20160215 華語八千詞字數統計

### 3.2 部件分析原則

研究者主要根據二一四部首以及適合運用於漢字字源教學的部件，作為拆分這 788 字的基本原則。將部件按照構字能力之強度分級，取構字頻次最高的 60 個部件，輔助漢字教學，作為華語學習者首要認知部件。也按照成人認知心理學，憶元 7 加減 2<sup>17</sup>，超過七畫的部首如果能夠拆分，便會再次拆分。並參考黃沛榮與蔡玉蘭的部件拆分原則作為部件拆分的依據。

黃沛榮(2005)<sup>18</sup>提出分析部件的七個原則：

1. 須符合書寫的法則。部件的順序，應盡量按照筆順。
2. 分析部件，按實際書寫字形為準；如果是變形部首，亦以變形方式表示。
3. 分析部件，不受文字本形、本義所限制。如「武」從止從戈，實際分析做一、弋、止。
4. 字源本不相同，但現代書寫法相同者則予以合併。
5. 部件的分析，不受傳統部首所限制。如鼻為 214 部首，可再分為自、田、丌。
6. 筆畫重疊的部件不可拆開。如「果」不能分為「日、木」或「田、木。」
7. 分析出來的部件，如果只在該字及其衍生的字上使用，不能用以組成其他字形的，不予分析。如門、鬥、卯

蔡玉蘭(2011)<sup>19</sup>部件拆分的原則為：根據字理、從形出發、尊重系統、面向應用。具體拆分規則為：

1. 字形結構符合字理的，按字理拆分。如「分」拆分為八、刀。」
2. 無法分析字理的或字形與字理矛盾的，依字形拆分。「朋」拆分為「月。」

<sup>17</sup> George A. Miller (1956)《神奇數 7 加減 2：我們加工資訊的能力的某種限制》

<sup>18</sup> 黃沛榮 (2005)。漢字教學的理論與實踐。台北市：樂學

<sup>19</sup> 蔡玉蘭 (2011)。常用國字之部件拆分命名及其運用於教學之研究。國立東華大學中國語文學系

3. 筆畫交叉重疊的，不拆分。如「串」不拆分為「中。」
4. 拆開後的各部分均為分成字部件或均不再構成其他漢字的，不拆分。
5. 因構字造成基礎部件相離的，拆分後仍將相離部分合一。如「裹」拆分為「衣、果。」

概括上述兩位學者的論述，部件拆分的原則要符合字理原則，但是因為漢字經過演變，當書寫字形與原本的字里相距甚遠時，便按照現代字形拆分，以免增加學習者的記憶負擔。部件的拆分與教學原則應該以學習者為中心，讓學習者能夠快速及方便記憶。因此，當「水」的偏旁形式以「氵」出現時，另外計算，不與「水」併計。「食」與「食」、「刂」與「刀」、「月」與「月」等均分開計算。

## 肆、研究結果

從華語八千詞中 Band A 等級共 988 個詞彙，分析出 788 個字，再將 788 個字中分析出 550 個部件。將這些按出現頻次排序，從最高 96 次到最低 1 次。於分析部件的過程中發現 214 部首不敷使用，有些部件屬於 540 部首，因次增加了部分 540 部首作為分析部件。此外，雖然黃沛榮所提出的部件分析原則，其中一項為筆畫重疊的部件不可拆開，但像是「重」的部首為里，所以仍拆分成「千、里」，「中」的部首為「丨」部，所以再拆「口」。但是當「中」在其他字形中出現時，不再拆分。第 1 個到第 64 部件均出現八次以上，而且多為常用字。因此，研究者認為，這 64 個部件應該優先排入教學部件之中。

排名	部件	頻次															
1	口	96	16	心	20	31	戈	14	46	金	10	61	車	8	76	爻	7
2	木	47	17	辶	19	32	一	13	47	刂	10	62	止	8	77	口	7
3	日	45	18	艹	18	33	貝	13	48	夕	10	63	方	8	78	見	7
4	一	40	19	隹	17	34	灬	13	49	刀	10	64	火	8	79	食	7
5	亻	39	20	广	17	35	八	12	50	匕	10	65	亼	7	80	里	7
6	土	36	21	亼	16	36	大	12	51	力	10	66	旦	7	81	亻	7
7	彳	35	22	扌	16	37	耳	12	52	丰	10	67	厶	7	82	米	7
8	言	30	23	糸	16	38	卜	12	53	禾	9	68	青	7	83	自	6
9	人	25	24	冫	15	39	子	11	54	四	9	69	古	7	84	竹	6
10	十	24	25	冂	15	40	宀	11	55	巾	9	70	壬	7	85	馬	6
11	又	22	26	目	15	41	冫	11	56	門	9	71	弓	7	86	尚	6
12	田	21	27	寸	15	42	白	11	57	幺	9	72	足	7	87	小	6
13	宀	21	28	攴	15	43	工	11	58	羊	8	73	勿	7	88	衣	6
14	月	21	29	儿	14	44	士	10	59	立	8	74	衤	7	89	雨	6
15	女	20	30	月	14	45	可	10	60	頁	8	75	音	7	90	巾	6

表格 5 部件頻次

## 伍、結語

本研究從日、韓之漢語學習者所犯之漢字偏誤出發，發現多數的漢字偏誤與部件意識相關。以母語學童的漢字學習歷程作為借鏡，規劃適合漢語學習者的教學模式。學習漢字應由小部件擴展到整字，從整字中分辨其中包含的小部件，達到由下而上，由上而下的交互模式，層遞式的學習漢字。對外漢字教學應該遵循先語後文，漢語學習者先認讀後書寫，認讀字量大於書寫字量。研究者以學習者為中心，爬梳華語八千詞，統計 Band A 級中之漢字。再依照構字部件的頻次強度，規劃漢字的學習順序與方向，讓學習漢字能更加地有系統、有效率。因此，藉由系統性地教學，學習者才能達到舉一反三、觸類旁通的效果。希望為來能設計出以字帶詞，以詞帶字，字本位與詞本位間彼此交互，環環相扣的教學系統。也期待能有更多的專家學者統一部件拆分的方式，因為每個學者的拆分模式可能不同。

## 陸、參考文獻

- 江惜美 (2017)。〈華語教學中部首分類教學—以中日韓 808 漢字為例〉。第十屆全球華文網路研討會
- 崔永華 (2008)。從母語兒童識字看對外漢語教學。《語言教學與研究》2，17-23。
- 張金蘭 (2014)《法國漢字教學現況及其對台灣華語文教學的啟示》。《中原華語文學報》13 期
- 張莉萍 (2012)。對應於歐洲共同語言架構的華語詞彙量。《華語文教學研究》9.2
- 張莉萍、陳鳳儀 (2005)。華語詞彙分級初探。
- 陳玉明 (2017)。華裔學生學習漢字部件的順序探討—以「華語向前走」為分析對象。第十屆全球華文網路研討會
- 陳建萍 (2008) 韓國留學生漢字學習字形偏誤淺析。《現代語文》2008 卷 24 期
- 曾文璇 (2014)。華語八千詞詞彙分級研究。《華語學刊》16 期
- 黃沛榮 (2005)。《漢字教學的理論與實踐》。台北市：樂學
- 黃沛榮 (2005) 漢字教學的理論與實踐。台北市：樂學
- 黃沛榮 (2011)《論漢字教學相關的基礎研究》〈台灣華語文教學〉11 頁 16-24
- 劉曉梅 (2004)。〈「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
- 歐德芬 (2011)。論華語文教學標音工具—以注音符號與漢語拼音為例。《清雲學報》31 卷 3 期
- 蔡玉蘭 (2011)。常用國字之部件拆分命名及其運用於教學之研究。國立東華大學中國語文學系
- 蔡喬育 (2014) 日籍華裔學生漢字書寫及漢語詞彙應用偏誤分析及在對日華語教材教法上的建議。《中原華語文學報》13 期
- 戴汝潛 (2000)。《漢字教與學》。中國：山東教育出版社

## 美國籍初級華裔學習者之漢字偏誤分析與教學策略

陳雅芳

銘傳大學 華語文教學學系 助理教授

okcaha@mail.mcu.edu.tw

### 提要：

漢字是結合了形、音、義的文字，不但具有文化意涵，在對外漢語教學中也是用來確認學習者漢語能力是否提高的參考要件之一。本研究之研究動機在於漢字學習向來是漢語學習者學習漢語的困難點之一，而本文之所以選擇初級華裔學習者作為研究對象，乃因華裔學習者與一般漢語學習者在學習背景方面有些許不同。多數的華裔學習者在家中雖較有機會與父母以漢語交談，因此在漢語的聽、說、讀、寫能力方面，以聽說能力較佳，但讀寫能力相對則較弱，甚至出現不識字或出現許多漢字書寫偏誤的現象。因此華裔學習者雖然在聽說能力方面達到中級以上，但讀寫方面卻可能停留在初級階段，甚至與一般漢語學習者無異。但華裔學習者因所在國的不同又可能出現不同的學習情況，礙於篇幅的限制，因此本文以美國籍學習者為例進行漢字偏誤分析，而漢字偏誤量又以初級學習者為多，故此，本文的研究以美國籍初級（相當於 A2 等級）之華裔學習者為主要研究對象。本文的研究步驟為：首先收集 100 名美國籍之初級華裔學習者手寫的寫作篇章語料，再歸納漢字偏誤的類型及數量。歸納漢字偏誤後發現，美國籍初級華裔學習者漢字書寫偏誤的類型有以下四大類，包括：形似偏誤、部件偏誤、筆畫偏誤、同音字／音近字誤代。部件偏誤、筆畫偏誤、同音字／音近字誤代又下分兩種偏誤類型。歸納出漢字偏誤類型後，最後再根據這幾類漢字偏誤類型提出六種漢字教學策略。研究者期盼能透過本文所分析的漢字偏誤及提出之六種漢字教學策略，提高美國籍初級華裔學習者的漢字書寫能力，並以此提供給對外漢語教師在漢字教學上之參考。

**關鍵字：**初級；美國籍華裔學習者；漢字偏誤；漢字教學策略

### 1 前言

多數華裔學習者在聽說能力方面較讀寫能力為高，「會說會聽，但不會寫也不會讀」更是華裔學習者的特點。而華裔學習者仍可能因所在國的不同而影響其書寫漢字的能力，因此本文的研究對象為美國籍華裔學習者，年齡在 18 歲以上之成人，讀寫程度為初級（相當於 ACTFL 所界定之 A2 等級）來台學習漢語之學習者寫作篇章中的漢字偏誤進行分析與討論，並以此提出教學策略。必須說明的是，本文乃以在台學習漢語之華裔學習者為研究對象，故所收集的漢字語料皆為繁體字，因此本文所分析之漢字判辨正誤以繁體字為主。而初級華裔學習者的漢字偏

誤量又高於其他程度之學習者，故本文以初級華裔學習者為研究對象，針對其漢字偏誤的產生提出教學建議，期盼能在初級階段就能奠定其漢字書寫之能力，減少之後所出現的漢字偏誤量。

## 2 文獻探討

本文主要探討美國籍初級華裔學習者漢字偏誤的類型並提出漢字教學建議，因此與本文相關的文獻探討包含三部分：一是華裔學習者學習漢字的偏誤及教學策略研究，然針對美國籍華裔學習者的漢字偏誤分析籍教學策略之相關研究較少，因此增加一般漢語學習者漢字偏誤研究，第三部分則是漢字教學的研究。以下就此三部分進行討論。

針對華裔學習者的漢字書寫能力方面，姜華(2015)提出美國籍華裔學習者的父母多為第一代移民，因此在家中常可聽父母說漢語，或以漢語與父母溝通，因此聽說能力較好。但與聽說能力相比，華裔學習者的閱讀能力低，漢字書寫及寫作能力也更加匱乏。姜華認為，華裔學習者掌握的漢字數量少，筆順常不正確，以至於在讀寫上產生困難。江南(2010)也提到，由於家庭背景和家庭語言的特點，華裔學習者與一般漢語學習者相比具有一定的特殊性，因此在教學上除了一般教學規律以外，也應有針對性的特殊教學策略。

在漢字偏誤產生的原因方面，于曉葳(2010)認為漢字偏誤的研究對象有三類，包括非字、假字和別字。而她綜合各學者所提出的漢字偏誤類型，認為非字產生的原因包括：筆畫變形、筆畫增損、部件錯誤、部件異位四種。假字的偏誤包括部件錯代、部件增損、及架構錯誤三種。別字的偏誤包括字型相似誤用、音近音同誤用、意近或意同誤用及其他綜合誤用四種。楊佳(2013)以漢語學習者試卷答題的情況統計出漢字偏誤的類型包括：筆形混淆、部件混淆、部件變位、因音致誤、因形致誤、自造字六項，另外還有筆順偏誤。古曉月(2017)認為漢語學習者在漢字偏誤的產生有三個原因，包括缺乏文化滲透的教學、缺乏學習漢語的興趣及教師的方法需要改進。

在漢字教學策略研究方面，楊佳(2013)認為對外漢語教學中，一般學者認為漢字教學策略有三種：通過筆畫、通過部件和直接教授整字。但她主張直接教授整字，並採“字本位”原則，先教獨體字，再教合體字，並結合形、音、義來進行漢字教學。此外，教師教學時亦應注意筆順的正確性，以此要求學生對筆順的重視。閻慧穎(2016)提出漢字部件結構教學法，並認為此教學法的價值有四：區分漢字形體差別，提高書寫正確率；符合教學規律，由簡到繁，循序漸進；形象直觀，利於留學生學習；掌握部件結構規律，培養漢字自學能力。另外她也提出漢字部件結構教學的具體方法有：合理安排部件教學的順序；部件結構的組合；部件功能的運用；部件構形方式的運用。李美霞(2017)分析形近字偏誤後認為筆畫及部件的準確把握是正確區分形近字的關鍵之一，因此在初級漢字教學階段應首重此二部分。她認為初級階段時對漢字的選擇應就漢字系統規律來編排，如選擇「日、月、山、水、火、土、木」等字形簡單且構詞頻率高的基本漢字進行教學，並適當引入象形字，如此可幫助學習者正確把握基本部件的意義，為日後區分形近字奠定基礎。

### 3 初級華裔學習者漢字偏誤類型分析

研究者收集了 100 位初級華裔學習者的篇章寫作，每篇篇章寫作漢字量約為 400 字，統計出 328 個漢字偏誤。統計結果發現，初級華裔學習者在漢字偏誤的方面有四種，包括形似偏誤、部件偏誤、筆畫偏誤、同音字／音近字誤代。以下針對此四種偏誤進行討論並舉例說明。

#### 3.1 形似偏誤

形似偏誤的產生多與字形相似有關而產生，這類偏誤在 328 個漢字偏誤量中佔 137 個，是偏誤類型中數量最多者。偏誤產生的原因多與華裔學習者因形近而無法分辨其差異性，因而誤用。137 個形似偏誤中，以「已／己」的偏誤最多，兩字只有筆畫長短之分，且皆為初級常用漢字，故偏誤量較多，佔 35 個，「\*我常常自己一個人在家看書」、「\*我來台灣已後很快就習慣台灣的生活了」。再如「炒／吵」不分，病句如「\*教室裡很炒」、「\*我最喜歡台灣的吵飯」等。「候」寫成「侯」，病句如「\*放假的時候我常常去運動」。「藍／籃」誤用，如「\*我很喜歡打藍球」。「變／彎／戀」由於上半部的部件相同，偏誤的數量也不少，如「\*我希望我可以彎得瘦一點」。其餘的形似偏誤包括「百／白」、「免／兔」、「未／末」等。

#### 3.2 部件偏誤

部件偏誤又分兩類，包括部件改位及部件誤代，共計 62 個。部件改位偏誤量為 25 個，部件誤代偏誤量為 37 個。部件改位產生的原因多與學習者對漢字空間結構不熟悉所造成。部件改位又分上下改位、左右改位及位置改變三種，但上下改位的偏誤量最少，僅有兩個，包括「昏」(是)①、「類」(類)。左右改位亦不多，如「餐」(餐)、「打」(打)、「口女」(如)等。但部件位置改變偏誤量明顯較上下改位及左右改位為多，如「多」(多)、「和」(和)、「確」(確)、「導」(導)、「行」(行)等。而部件誤代則是以錯誤的部件來代替正確的部件，是學習者對漢字部件組成不熟悉所造成。形成部件誤代有部分偏誤是與上述的形似偏誤有關，但多數的部件誤代偏誤是以其他部件來代替，形成其他漢字(成字)或是非字的情況。形成其他漢字(成字)如「杯」(林)、「木」(本)、「雷」(電)、「乾」(幹)等這類數量較非字為多。形成非字如「吃」(吃)、「部」(部)、「知」(知)、「班」(班)等。

#### 3.3 筆畫偏誤

筆畫偏誤又分兩種，包括筆畫變形及筆畫增減，筆畫變形共計 24 個，筆畫增減 31 個，共 55 個。筆畫偏誤多造成非字的情形。筆畫變形與學習者對漢字的筆順及筆畫寫法不熟悉有關，

① 以下所舉之漢字偏誤，「」內表學習者所寫的偏誤，( )表正確的漢字。

出現的偏誤如「开」(形)、「故」(故)、「我」(我)等。筆畫增加如「言」(言)、「美」(美)、「黑」(黑)等。筆畫減少如「啡」(啡)、「很」(很)、「河」(河)等。

### 3.4 同音字／音近字誤代

同音字／音近字誤代在 382 個漢字偏誤量中佔 128 個，偏誤量僅次於形似偏誤。部分華裔學習者可能因在家中與父母或長輩以漢語交談，因此聽說能力高於讀寫能力。然而因處在非漢語地區，且其母語以英語為主，語音上仍受英語影響。在習寫漢字時，由於漢字的同音字及近音字數量多，而其程度尚處於初級，因此在書寫時容易以相同語音或近似的語音之漢字來代替正確的漢字。同音字偏誤中以「的、得、地」較多，共出現 35 次，且多以「的」來代替「得」及「地」，因而出現病句「\*他跑步跑的很快」、「\*我每天都忙死了」、「\*他匆匆忙忙的來學校」等。其次是「在、再」不分，共出現 21 次，病句如「\*我想在吃一碗飯」、「\*我在想想這個問題」、「\*再美國，我每天都運動」等。其餘同音字的偏誤共計 38 個，包括「後／候」、「流／留」、「做／作」、「各／個」、「向／像」、「近／進」等。同音字偏誤共計 94 個。

音近字偏誤的產生多與其語音偏誤有關係，因語音發音不準確或聲調錯誤，因而反映在漢字書寫中，偏誤包括將「字」寫成「子」，病句如「\*我的漢子寫得還不夠漂亮」。「係」寫成「系」，如病句「\*我跟他的關係不太好，所以不常講話」等。其餘音近字的偏誤還包括「醬／將」、「流／留」、「買／賣」、「少／小」、「一、以」等。音近字偏誤的類型多，共計有 34 個。

綜合以上各類型的漢字偏誤數量統計如下表一：

偏誤類型	次分類	偏誤數量
形似偏誤		137
部件偏誤	部件改位	25
	部件誤代	37
筆畫偏誤	筆畫變形	24
	筆畫增減	31
同音字／音近字誤代	同音字誤代	94

	音近字誤代	34
共計		382

表一：初級華裔學習者漢字偏誤量統計表

#### 4 漢字教學策略

根據以上初級華裔學習者的漢字偏誤，研究者提出以下六種漢字教學策略。此六種漢字教學策略為筆順、筆畫、部首、部件、形似字及詞語教學，其乃按照漢字習得的順序來安排。以下分述之。

##### 4.1 筆畫教學法

從上面的表一可看出，華裔學習者在筆畫變形部分有 24 個偏誤量，而筆畫也是習寫漢字的基礎。若能在漢字教學時奠定學習者對筆畫的瞭解，就能減少筆畫變形的情況。根據黃沛榮(2005)提出的漢字基本筆畫有七種，包括點（丶）、橫（一）、豎（丨）、撇（丿）、捺（㇇）（㇇）、鉤（㇇）（㇇）（㇇）、折（㇇）（㇇）（㇇）（㇇）。筆畫有其特定的書寫原則，如「水」字中的橫撇「フ」是一筆完成的，這些原則教師教學時都必須加以說明。因此教師再進行筆畫教學時，首先應讓學習者了解這些筆畫的寫法，並舉例學習者學過的漢字來加強學習者的記憶，如點（丶）可舉出「小、熱、主、之」等。舉例時最好能提出點（丶）在不同的位置，讓學習者了解。

##### 4.2 筆順教學

筆順教學是延續上述的筆劃教學而來。學習者在書寫漢字時常只注意最後所寫出的漢字是否正確，對於筆順卻不在意，部分教師也認為學習者只要能書寫出正確的漢字即可，對筆順教學並不重視。然而學習筆順不但有助於學習者了解漢字的空間配置規則，對日後習得其他漢字時也能避免僵化現象，因此研究者認為筆順教學是必要的。根據葉德明(1980)年整理的字素的空間規律，可將筆順的基本法則分為八種，包括：從左到右，如「一」；自上至下，如「三」；橫在豎先，如「十」；先撇後捺，如「人」；由中而旁，如「樂」；由外而內，如「月」；直而後鉤，如「水」；先框後封，如「回」。學習者養成正確的筆順書寫習慣，將有助於漢字的習得。在進行筆順教學時，若無多媒體設備輔助，教師可以空書方式帶領學習者書寫一至兩次，再讓學習者書寫於紙上。若教室備有多媒體設備，則可利用多媒體來提高學習者對學習漢字筆

順的興趣。如台灣教育部「常用國字標準字體筆順學習網」<sup>②</sup>中，可輸入要學習的漢字，該網頁即會出現該漢字，並有筆順撥放及筆順練習兩部分工學習者自行練習。「筆順撥放」是先讓學習者先行了解該漢字的筆畫順序，「筆順練習」則是以互動是讓學習者練習筆畫順序，若順序錯誤則會出現「X」的圖示表示順序錯誤。另外頁面右邊還附有「加入生詞簿、讀音撥放、全筆順提示、進階學習」四部分。「筆順撥放」以動畫形式讓學習者了解順序，如下圖 1：



圖 1：筆順撥放

「筆畫練習」則是讓學習者藉由滑鼠做筆來書寫漢字，以確認筆畫是否正確，如下圖 2。但若筆畫順序錯誤，則會出現「X」的圖示，如下圖 3：

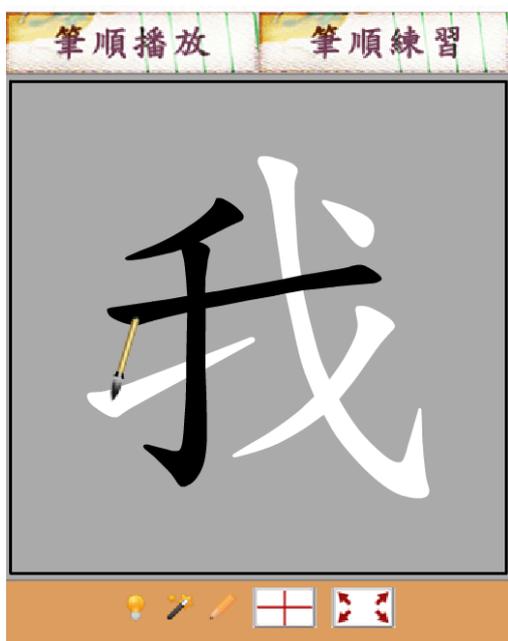


圖 2：筆順練習



圖 3：筆順練習（錯誤圖示）

② 台灣教育部「常用國字標準字體筆順學習網」<http://stroke-order.learningweb.moe.edu.tw/home.do>



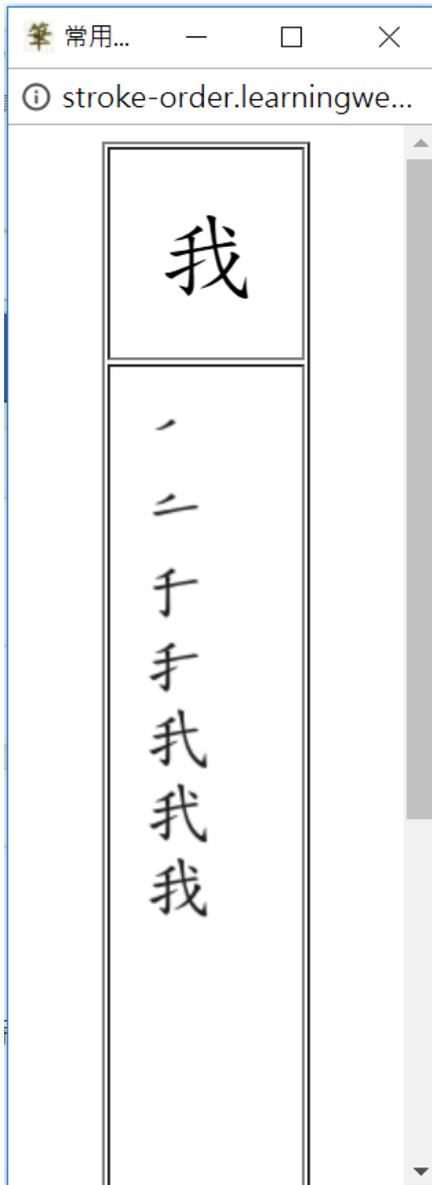


圖 6：全筆順提示

國字	【我】 戈-3-7
音讀	ㄨˇ (漢拼)wǒ 
解釋	<p>1. 自稱。例 我是學生。</p> <p>2. 自稱己方。相當於「我們」。例 我國、我家、我方</p> <p>3. 存有私心或固執己見。例 毋意、毋必、毋固、毋我（《論語·子罕》）</p>

圖 7：進階學習

該網站提供了較為完整的漢字書寫順序，並提供練習及解釋、讀音等，適合教師於課堂教學或學習者自學所用。

### 4.3 部首教學

具有相同部首的漢字大多具有相同的意義，亦即學習者看到一個未學過的漢字時，可透過部首來猜測其義。進行部首教學時，應按照常用度選擇常用的部首先進行教學，並舉出相同部首的漢字來進行說明，以幫助學習者瞭解。漢字的部首繁多，常用的部首也不少，為了教學方便及提高學習者對部首的瞭解，研究者建議教師可先選擇具有意義之部首進行教學。如部首「言」與話語有關，再舉出初級常用字進行教學，如「語、計、訂、記、詞、討」等。再如帶有部首「灠／火」表示與火相關，如「烤、炸、煮、熱」等。

### 4.4 部件教學

根據黃沛榮（2003）所提出的分析部件的原則包括五項：部件的順序應儘量按照筆順；分析部件按實際書寫字體為準，如變形部首，就以變形方式表示；分析部件不受文字本形、本義所限制；字源本不相同，但現代寫法相同者予以合併；部件的分析不受傳統部首所限制，如果一個部首可再分析，則應該予以分析。上述雖從文字學的角度來討論，但仍可運用在華語教學中。在初級華裔學習者漢字偏誤分析中可以看到部件偏誤量為 67 個，部件改位及誤代各約佔一半，因此在教學中，教師可以部件為單位進行漢字教學。如「碧」由「王、白、石」三個部件所組成，而採部件教學時應按照上述黃沛榮(2003)所提出的第一項原則進行教學，即部件的順序應按照筆順，故「碧」的部件教學順序應為「王→白→石」。

### 4.5 形似字教學

從上述的偏誤偏誤分析數量統計中可以看出，形似字偏誤佔總偏誤量近三成，顯現初級華裔學習者對形似字的辨析能力尚且不足。形似字雖會造成學習者混淆，然若教師能有系統地整合進行教學，反而有助於學習者辨析形似字的能力。如「炒、吵」可從部首從來說明，有「火」才能炒菜，有「口」才會吵鬧。再如「跑、泡、炮、咆」亦與部首有關：有「腳」（足）才能跑，有「水」（氵）才能泡、有「火」才能成為炮、有「口」才會咆哮等。「努、怒、駑」可由下方的部件來區分，「努」要有「力氣」；「怒」與「心情」有關；「駑」是駕馭馬匹。因此教師有系統性地歸納這些相似字，首先根據其部首或部件來說明以區分不同，近而可搭配以下的詞彙教學加強學習者對形似字的辨析能力。

### 4.6 詞彙教學

同音字及音近字偏誤量共計 128 個，佔總偏誤量約三成，與形似字的偏誤不相上下，亦表示初級華裔學習者對於漢字裡數量眾多的同音字或音近字混淆的情況較為嚴重。詞是構成漢語語法最小的意義單位，雖然一個漢字也能成詞，但同音字多亦屬漢字特色之一，因此若無其他漢字的搭配成詞，就容易造成語意不清的現象，如「nán」所代表的漢字包括「男、南、難」等

十幾個漢字，若學習者僅聽到「nán」的語音，將無法確認所代表的漢字為何，此時若能以詞彙的方式進行教學，或可減少同音字偏誤的情況產生。

詞彙教學法可運用於同音字、音近字，甚至是形似字的教學。以詞彙進行漢字教學時有兩種方式，一是先將學習者所學過的同音字或音近字分類列出，如同音字「生、聲、升」，音近字如上述的「少、小」；「留、流、溜、柳」，形似字「情、請、清、晴」，然後列出常用且學過的詞彙來加以區分。如同音字「生、聲、升」可以「生活、聲音、升高」的詞彙來教學，讓學生以另一個漢字搭配的方式來記憶同音字。音近字常與學習者語音或聲調上的偏誤所造成，因此可先就語音及升調方面進行糾錯，爾後以詞彙方式教學。如「少、小」舉出「少數、小孩」；「留、流、溜、柳」舉出「留學生、流汗、溜冰、柳丁」等。但須注意，教師舉出的詞彙要盡量具有區別性，若列出的詞彙仍有同音詞的情況應避免，以免造成學生的混淆程度。如「流、留」都可列出「流下、留下」，語義雖然不同，但語音相同，對學習者分辨漢字的不同並無幫助。至於形近字除了上述第五種教學法解釋部首或部件的不同來幫助學習者區分以外，亦可搭配詞彙進行教學。如「情、請、清、晴」可舉出「愛情、請求、清楚、晴天」等。採用詞彙教學的策略不但有助於學習區同音字、音近字及形似字以外，以可讓學習者從「字」的學習提升到「詞」的學習，以強化記憶。但需注意的是，教師所舉之詞彙首先必須是常用且盡量以學習者學過的詞彙為主，另外應避免出現同音詞的情況以避免造成混淆。

## 5 結語

對於漢語學習者來說，漢字習寫常是學習的困難點之一。而對華裔學習者而言，聽說能力常遠高於讀寫能力，因此即使聽說能力已達中級，但讀寫能力可能仍停留在初級。本文所分析之美國及初級華裔學習者的漢字偏誤類型亦可能出現在其他漢語學習者身上，而本文所提出之漢字教學策略雖以美國籍初級華裔學習者為教學對象，然部分教學法或亦可運用於其他漢語學習者。本文分析美國籍初級華裔學習者的漢字偏誤類型，並據此提出相關的漢字教學策略，期盼能以此淺見提供漢語教師在漢字教學時之參考所用。

### 參考文獻：

- [1]姜華. 面向海外華裔初中生的對外漢語教學策略. 現在語文, 2015.
- [10]楊佳. 外國留學生漢字書寫偏誤問題淺析—從試卷答題情況看留學生漢字偏誤問題.黑龍江科技資訊, 2013.
- [11]卞覺飛.漢字教學：教什麼？怎麼教？[J].語言文字應用,1999.
- [12]朱志平. 漢字構形學說與對外漢字教學 [J]. 語言教學與研究, 2002.
- [13]李美霞. 探留學生形近類錯別字對教學的啟示. 現代交際, 2017.
- [14]左民安、王盡忠. 漢字部首講解. 福建省：人民出版社, 1998.
- [14]閻慧穎. 漢字部件結構教學方法在 對外漢字教學中的運用. 語言研究, 2016.

- [14]黃沛榮. 漢字教學的理論與實踐. 臺北市：樂學書局，2001.
- [2]江南. 海外華裔學生漢語學習特點研究. 現代語文，2010.
- [3]郭熙. 海外華人社會中漢語（華語）教學的若干問題[J]. 世界漢語教學，2004，（3）.
- [4]王建勤. 漢語作為第二語言的習得研究[M]. 北京：北京語言文化大學出版社，1997.
- [5]Rod Ellis. 第二語言習得概論[M]. 上海：上海外語教育出版社，2004.
- [6]朱志平. 漢語第二語言教學理論概要[M]. 北京：北京大學出版社，2007.
- [7]古曉月. 外國留學生漢字偏誤分析. 山西青年，2017.
- [8]於曉葳. 留學生漢字偏誤探源. 襄樊職業技術學院學報. 第9卷第6期，2010.
- [9]施正宇. 外國留學生字形書寫偏誤分析[J]. 世界漢語教學，2000，（2）.

## 華語學習者正體字辨識難點調查與分析\*

張金蘭

臺灣國立臺北教育大學語文與創作學系/華語文教學碩士班助理教授

[jinlanc@tea.ntue.edu.tw](mailto:jinlanc@tea.ntue.edu.tw)

### 摘要

目前全世界使用的中文字體有正體字與簡化字兩種，學者對於簡化的類型與正簡字體的關係已有相當豐碩的研究成果。研究者認為以此現況來看，與其討論正簡字體的優劣，不如探討如何使中文母語者與華語學習者能超越正簡字體的障礙，順利地學習兩種字體。當前對外漢字教學可分為兩大類：一為綜合課程中的漢字教學，二為專門的漢字教學。漢字教材也可區分為這兩大類，雖然專門的漢字教材經歷了由無到有的突破，但是目前對外華語教學很少單獨設立漢字課，更少有探討正簡字體轉換與銜接的課程。

研究者發現當前華語學習者對於正體字與簡化字有學習與轉換上的需求，本研究之目的是瞭解華語學習者「由簡識正」的難度，以及探討不同程度的華語學習者辨識正體字的難度差異，以便從中找尋解決的方法，使華語文教學者與學習者有所依據，在漢字教與學的過程中能順利轉換。

本研究之對象為德國慕尼黑大學漢學系（Institut für Sinologie, Ludwig-Maximilians-Universität München）一、二年級學生，共計 51 位。學習華語的時間分別為半年與一年半，程度分別為 CEFR 之 A1 與 A2，學習字體為簡化字。由於該系學生從大三起進入古代漢語與正體字的學習，因此研究者認為此類學習者具有「由簡識正」的強烈需求。研究方法為調查研究法（survey research），以瞭解學習者「由簡識正」的難點。研究工具為由張金蘭

（2016a）研究整理之「對外華語文教學正簡字體對照系統」中，選擇出具有正簡對應的 50 組字所組成的「正體字辨識評估字表」，此字表將用以評估以學習過簡化字的華語學習者對正體字的辨識程度，並依辨識率來建立難度等級。

研究結果顯示，對一、二年級的學習者來說，在 C 類正簡異形字中，難度等級最高者為 CC 類同音替代，其次為 CAA 類形聲化，第三為 CAE 類其他；最易者為 CAD 類輪廓簡化。而二年級學習者答對率平均高於一年級學習者。以上研究結果可用以歸納教學原則，進而提出教學發展建議。期使學習者熟悉「由簡識正」的轉換規律，進而掌握兩種字體。

---

\* 本研究接受 106 年度國立臺北教育大學教師專題研究計畫補助，特此申謝。

關鍵詞：漢字教學；漢字學習難點；簡化字；正體字；正簡轉換

## 1. 引言

觀察當前對外華語教學的正簡字體使用情況發現，在中國大陸與臺灣兩個中文母語地區，前者教授簡化字，後者教授正體字；非中文母語地區大致可分為幾種情況：一為只教授正體字或簡化字；二是教授兩種字體，先正後簡、先簡後正或是同時學習兩種字體。在華語教材的字體呈現方面，無論是綜合性教材或是漢字教材，多呈現正體字或簡化字其一，多提供正簡字體對照，如台灣的《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》呈現正體字，並在生詞索引列出對應的簡化字；中國大陸的《新實用漢語課本》、《當代中文》呈現簡化字，並以正體字對照；法國的《漢語語言文字啟蒙》（Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises）根據法國教育部規定以簡化字為主，但在生詞表列相對應的正體字；美國的《中文聽說讀寫》有正體字與簡化字兩種版本等等。

在華語學習者中，先學習簡化字再學習正體字者大致可分為兩種：一種是對正體字有學習需求的華語學習者，其中包括國外大學漢學系或中文系的學生，他們或被要求學習兩種字體，或為了學習古代漢語而學習正體字；另一部分是已具備簡化字知識背景而來臺灣的華語學習者。由於正體字與簡化字兩種不同的字體使得華語學習者識寫漢字時造成心理負擔與實際學習的負擔。因此研究者認為當前華語學習者對於正體字與簡化字有學習與轉換上的需求，並認為華語教學不僅是要認識正簡字體的差異，還必須使學習者確實掌握正簡字體的對應關係。

有關正簡字體轉換運用於華語教學的相關論著如：崔永華（1997）中提到繁簡字的文本轉換難度及解決辦法；呂必松（1999）認為從認讀的角度看，正簡字體的難度基本相同，如果會認其中一種字，再學另一種就比較容易。邢志群（2008）提出將正體字轉換為簡化字的教學活動，其先決條件是學生必須認識漢字簡化的八個原則，並建議在學生對漢字結構已有基本認識後進行。以上研究對於教學並未做具體的實證研究。

本研究之目的在瞭解已經具備簡化字基礎的華語學習者辨識正體字（以下簡稱「由簡識正」）的難度，以及探討不同程度的華語學習者辨識正體字的難度差異，使華語文教學者與學習者有所參考，在漢字教與學的過程中能順利轉換。為了解決以上問題，研究者擬以「華語學習者正體字辨識難點調查與分析」為題，將以先前研究為基礎，欲從中找出正簡轉換時的難點，提出具有針對性的教學建議，以期達到良好的漢字教學效果。

## 2. 文獻回顧

自 1956 年中國公布《漢字簡化方案》以來，有關正簡字體的研究就成為漢字研究的重要課題之一。但是，關於對外華語文教學中正簡字體轉換教學及發展研究的論著並不多見。因此，要探討華語學習者「由簡識正」漢字辨識難點，應先由正簡字體的比較、正簡字體的辨識與華語教學正簡字體相關研究等三方面進行討論。

## 2.1 正簡字體的比較

在正簡字體比較方面，相關的研究成果相當豐碩，如費錦昌（1993）比較兩岸常用字，其中字形相同的有 1947 字，占 41%；相近的有 1170 字，占 24%；字形不同者有 1669 字，占 35%。他認為「在整理漢字時，台灣注重保留傳統字理，大陸則側重立足現代應用。台灣根據文字學傳統，對字形、偏旁、部件、筆形強調區分；大陸則更重視字形演變中筆形和偏旁部件的混同」。Gao & Kao（2002）也針對正體字與簡化字的數量作了統計，認為並非所有中文字都簡化，在 3500 個常用字中 40%為簡化字，最少約 22.5%比正體字筆畫少。

學者對於漢字簡化分類的研究也相當多，並提出不同的分類。中國大陸學者曾國祥（1992）分為「借用原有漢字」的同音假借、採古體字、改換聲旁、採用俗字、草書楷化；屬於「新造字」的會意法、形聲法；採用「原字精簡」的保留輪廓等八類。錢乃榮（2002）則分為簡化偏旁、取代偏旁、部分刪除、草書楷化、用古體字、以形聲會意方式重新造字、同音假借等七類。台灣學者潘欣宜（2009）分為仿草、從古、借代、假借、會意、形聲、從某、雙簡化字等八類，其中雖有與六書相同的名稱，但實為簡化字的簡化規則；黃沛榮（2009）分為採用初文或古字、採用宋元以來的俗字、省略部分筆畫或以簡易部件代替繁複的部分、將草書的筆法楷化、改換形聲字的聲符，以及採用同音字兼代以減少常用字數，並簡化字形等六類。

根據以上的討論，研究者認為正簡字體的對照基本上可歸為三類，包括：正簡同形字、正簡形近字與正簡異形字。正簡異形字又分為三種：一是改變形態（包括用古字俗字、草書楷化、改形聲字聲符或意符），二為刪去省略（包括以簡代繁、使用原始字形的一部分、減少或簡化），三是同音替代。若能掌握這些漢字簡化規律，定能提高正簡字體學習與轉換的效率。研究者認為以當前正簡字體並存的現況來看，與其討論正簡字體的優劣，不如探討如何使中文母語者與華語學習者能超越正簡字體的障礙，順利地學習兩種字體。

## 2.2 正簡字體的辨識

現今正字體並存的事實，使得漢字作為書面形式，無論正體字與簡化字、中文漢字與日文漢字，對於語言使用者或學習者來說都是非常重要的事（Allen, 2008）。Hao & Zhu（2011）認為簡化字轉正體字，一個簡化字可能對應不同語義、不同字形的正體字，產生一對多的情況。且針對當前電腦處理簡化字與正體字轉換的研究指出，目前簡化字轉正體字一對多的精準度可達 90.2%，一對一已可高達 99.7%。研究者認為雖然電腦可以精準處理，但學習者仍須學會如何自行判斷，才能正確地「由簡識正」。

Lakoff & Johnson(1980)、束定芳（2005）均指出隱喻的基本功能是提供通過某一經歷來理解另一經歷的某些方面的可能性，人們可以利用熟悉的經驗來認知不熟悉的另一領域。且 Liu & Hsiao（2012）透過針對中國與香港人士的調查發現，無論是正體字或簡化字的慣用者，皆能將他們的認知經驗轉移至另一種字體。

由以上研究可知建立文字區辨系統、累積學習經驗，均能提高漢字辨識的效果。若能將簡化字的認知充分運用在正體字的辨識上，對於「由簡識正」學習者來說應具有一定的幫助。研究者認為在漢字認知方面，對於已經熟悉簡化字的學習者來說，已經具有漢字結構、組字規則等基本知識。因此研究者認為應先處理正簡同形字、正簡形近字（此兩者包括漢字基本結構、筆畫、筆順等），再處理正簡異形字的辨識以及一對一、一對多、多對一的轉換系統。由具體到抽象、由簡化字至正體字，可幫助已有簡化字基礎概念者順利學習並掌握正體字。

### 2.3 華語教學正簡字體相關研究

對於海外華語文教學採用的字體，郭熙（2008）認為華語教學呈現出跨國、跨境、跨文化和性質多樣等特點，應該要重視華語教學當地化（localization）的問題。可以提倡不同的字形、字音和詞形的選擇，但必須先選擇常用字和常用詞。賈益民（2002）認為不須硬性規定各地使用的字體，要尊重所在國、所在學校自己的選擇。他並提出「教簡識繁」，但同時教授會增加漢字學習的負擔，應從習字規律講起。但並未具體提出習字規律或教學方法。

美國學者針對正簡字體使用的研究不少，其中對於美國正簡體字共存現狀並提出具體建議者有 Chan & H（1988），建議如何系統性地教授已學會正體字的學習者學習簡化字。美國各大學的中文課程往往有著不同的漢字政策，有的先繁後簡、有的繁簡並用、有的識繁寫簡（王曉鈞，2004）。根據鄧守信（2000）針對美國 91 所大學所做的調查發現，只教簡化字的學校有 22%，只教正體字的學校有 11%，兩者都教的有 61.67%，足見其正簡字體共存的現象。但研究至今已 15 年，數據資料應有所不同。Deng（2009）提到美國教簡化字與中國經濟密切相關，但大學與古代、近代文學課程則教正體字。大學第一年與教師要求有關，第二年則由學生自行選擇。並調查美國大學生學習正體字的原因，包括有助於了解中華文化與歷史、有助於閱讀傳統文獻等，學習簡化字的原因則為自己選擇與務實的因素。且大部分的學生認為需要一套正簡轉換的系統，以減少學習者的恐懼。

崔永華（1997）中提到繁簡字的文本轉換難度及解決辦法，但尚未具體落實。呂必松

（1999）認為從認讀的角度看，簡化字和繁體字的難度基本相同，如果會認其中一種字，再學另一種就比較容易。刑志群（2008）提出將繁體字轉換為簡體字的教學活動，核心概念是學生必須認識漢字簡化的八個原則。他建議在學生學會 500 個常用字以及 100 個常用部首之後進行，原因是學生在此時對漢字結構已有基本認識。由繁到簡或由簡到繁均可。其論點對本研究有相當的啟發，但對於教學並未做具體的說明或建議，且未實際從事「由正識簡」或「由簡識正」的相關探討實為可惜。

黃怡雯、張炳煌、郭經華、蔡柔瑛（2011）對於「由簡識正」的數位教材開發提出了具體的貢獻。但選用字僅以國家對外漢語教學領導小組辦公室（1992）《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》甲級八百字為依歸，並未涉及最新的字表—國家漢語國際推廣領導小組辦公室（2014）

編《國際漢語教學通用課程大綱》以及台灣華語文教學之正體字相關字表—《華語八百詞》、《華語八千詞》等，且未考慮華語學習者之語言程度，以致教材內容難易不一，均為其缺失。綜合以上文獻探討，研究者發現對外漢字教學中正簡字體的關係與教學研究逐漸獲得重視，並有相互結合的趨勢。雖然有相關文獻，但針對外籍學習者正簡字體轉換、聚焦於「由簡識正」對外漢字教學的發展研究並提出具體成果者甚少。

### 3. 研究設計

本研究旨在了解已有簡化字基礎的華語學習者「由簡識正」的學習難度，以及不同程度的華語學習者辨識正體字難度的差異。本節將分別針對本研究之研究對象、研究工具、研究方法詳加說明。

#### 3.1 研究方法與架構

本研究旨在了解正體字辨識難度現況的描述和差異性問題，適合用調查研究法 (survey research)。研究者以張金蘭 (2016a) 所建立的「對外華語文教學正簡字體對照系統」為基礎，進一步了解學習者學習難點，將兩者相互對照，進而以此來教學的話，定能提高有簡化字基礎的華語學習者正體字的學習效率。因此，本研究擬進行一般性的評估 (本評估屬一般性教學環境中進行之教育評量或測試、教學技巧或成效評估之研究) 以了解學習者「由簡識正」的難點。

研究者考慮研究對象在閱讀與填答沒有困難的情況下，採取問卷調查法，以委託該系兩位教師協助以現場發放問卷的方式來進行，調查時間為 2016 年 3 月。研究架構如圖 1，其中背景變項為華語程度，分為一年級學生約為 A1 程度、二年級學生約為 A2 程度兩類。研究對象與研究工具將於下文說明。

本研究欲解決之研究問題如下：

- ①華語學習者由簡識正的難度為何？(描述性問題)
- ②不同程度的華語學習者辨識正體字的難度是否有差異？(差異性問題)

研究對象	背景變項	填答	研究工具	內涵 (研究變項)	研究分析	研究問題
德國慕尼黑大學漢學系華語學習者	華語程度 一年級 二年級		正體字辨識評估字表	由簡識正難度		①華語學習者「由簡識正」的難度為何？ (描述性問題) ②不同程度的華語學習者「由簡識正」的難度是否有差異？ (差異性問題)

圖 1：研究架構圖

#### 3.2 研究對象

張金蘭 (2016) 中已針對「由簡識正」的需求進行現況分析，因此本研究的目標母群為已學過簡化字並有正體字學習需求的學習者。根據歐洲漢學學會 (EACS, 2009) 統計，歐洲共有 24 國、125 個漢學相關機構，其中德國有 33 個，佔 26.4%，為歐洲各國之最。研究者可接觸到的母群體為德國慕尼黑大學漢學系 (Institut für Sinologie, Ludwig-Maximilians-Universität München) 學生。本研究抽取的樣本 (亦即研究對象) 為德國慕尼黑大學漢學系大一、大二學生，共計 50 位。原因在於該系學生在修畢大一、大二課程 (前四個學期，A2 程度) 後，大三 (第五個學期) 起進入古代漢語 (Klassisches Chinesisch I, Klassisches Chinesisch II, 此為必修課程，每週兩次，每次兩小時) 與正體字的學習。因此研究者認為此階段學習者具有「由簡識正」的強烈需求，且可視為對外華語文「由簡識正」學習者的研究對象。

截至調查時間為止，一年級學生學習中文時間約為六個月，120 個學時；二年級學生學習中文時間約為一年半，330 個學時。學習字體均為簡化字。本研究將採用 CEFR 的分級標準為指標，共分三等六級，從初級到高級分別為：A1、A2 (基礎使用者階段)；B1、B2 (獨立使用者階段)；C1、C2 (高級使用者階段)。本研究對象分別為具備 A1 與 A2 程度之華語文學習者，以此為研究對象的原因在於該程度之學習者已具備漢字基本認知能力，且將進入正體字的學習。CEFR 及 EBCL 對於 A1、A2 的程度設定如表 1 所示：

表 1：研究對象之閱讀理解能力與識字量

程度	CEFR 閱讀理解能力	EBCL 識字量
A1	我能理解熟悉的名字、詞彙與非常簡單的句子，如佈告欄、海報或目錄等。	320 字
A2	我能閱讀非常短而且簡單的文本，並且能從日常生活中的材料，像是廣告、說明書、菜單與時刻表等，找到特定的、可預測的資訊，且能理解簡短的私人信件。	630 字

資料來源：研究者根據 Council of Europe (2001). A Common European Framework of Reference for Language (CEFR) : Learning, Teaching, Assessment. 和 Andreas Guder / Fachverband Chinesisch e.V. (2015). European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL) 製表。

### 3.3 研究工具

本研究之研究工具為問卷，包含基本資料與正體字辨識評估字表，此字表由張金蘭 (2016a) 研究整理之「對外華語文教學正簡字體對照系統」，對照臺灣《華語八千詞入門基礎字表》、《國際漢語教學通用課程大綱》、《EBCL 基礎字表》、《法國公立中學中文課程規定》得出共有字 464 字，並依正簡字體字形的關係分為 A 同形字 (佔 62.07%)、B 形近字

(佔 5.39%)、C 異形字 (佔 32.54%) 三類。從 C 類異形字中選擇具有正簡對應的 50 組字，其中包括改變形態、刪去省略、同音替代等三種不同簡化規則。請學習者一一由正體字轉寫為簡化字 (字形) 或拼音 (字音) 或以英文/德文寫出意思 (字義)，至少須寫出一種，用以表示學習者對正體字的辨識程度。正體字辨識評估字表如下 (表 2)：

表 2：正體字辨識評估字表

No.	Traditional Chinese Characters	Simplified Forms	Pinyin	English or Germany
Ex	書	书	Shū	book/buch
1	馬			
2	難			

資料來源：研究者自行製作。

### 3.4 資料分析

問卷回收後由研究者評估研究對象學習華語由簡識正時的學習難點。所得資料將建立一資料庫，分類項目包括編號、正體字、簡化字、簡化類型、答對率、難度等級等項目 (表 3)，作為分析歸納使用。

表 3：由簡識正難度等級表 (範例)

編號	正體字	簡化字	類型	答對率	難度等級
1	乾	干	CC	0%	10
2	愛	爱	CBA	64%	4

資料來源：研究者自行製作

若以答對率來分級，每 10 個百分比為一個級數，難度等級以 1-10 表示。難度等級的數字越大，顯示該正體字對學習者來說越難；反之，則越容易。以下為難度等級表 (表 4)：

表 4：答對率與難度等級對照表

答對率	0-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%
難度等級	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

資料來源：研究者自行製作

研究者將分別根據一年級學生（編號 A1-A25）、二年級學生（編號 B1-B26）的調查結果製作出難度等級表，並進行分析，以瞭解華語學習者「由簡識正」的難點與不同程度學習者辨識正體字的難度差異。此結果將可針對不同程度的學習者分析其學習難點，進而根據難易度排列由簡識正教學的先後順序，並歸納教學原則、提出教學與教材編寫建議。期使華語學習者善加利用自身簡化字知識，並提高華語正體字教學的效果。

#### 4. 研究結果

在統計研究對象正體字辨識難度評估字表後，以下將先統整出難度等級字表，其次回答研究問題，並分就華語學習者辨識正體字的難度、不同程度華語學習者辨識正體字的難度差異等進行討論。

##### 4.1 難度等級字表

研究者發現研究對象對於正體字的整體辨識率為 32.2%，現依各字辨識難度（數字越大表示難度越高）來排序，建立難度等級字表（如下表 5）：

表 5：難度等級字表

難度等級	A 一年級	B 二年級
第 1 級		東 (东)、愛 (爱)、電 (电)
第 2 級	電 (电)、們 (们)	剛 (刚)、國 (国)、號 (号)、們 (们)、貴 (贵)
第 3 級	紙 (纸)、東 (东)、課 (课)	腦 (脑)、熱 (热)、問 (问)、課 (课)
第 4 級	愛 (爱)、問 (问)、貴 (贵)	紙 (纸)、慣 (惯)、覺 (觉)、黃 (黄)、車 (车)
第 5 級	國 (国)、腦 (脑)、熱 (热)	邊 (边)、後 (后)、業 (业)、醫 (医)
第 6 級	邊 (边)、歷 (历)、車 (车)	幫 (帮)、聲 (声)
第 7 級	覺 (觉)、業 (业)	從 (从)、歷 (历)、禮 (礼)、賣 (卖)、願 (愿)、書 (书)
第 8 級	賣 (卖)、願 (愿)、當 (当)	還 (还)、習 (习)、運 (运)、聽 (听)、對 (对)

第9級	從(从)、後(后)、黃(黄)、號(号)、習(习)、運(运)、聽(听)、條(条)、辦(办)、醫(医)、書(书)	幾(几)、筆(笔)、節(节)、藥(药)、條(条)、變(变)、進(进)
第10級	燈(灯)、幫(帮)、乾(干)、幾(几)、筆(笔)、剛(刚)、慣(惯)、單(单)、節(节日)、還(还)、聲(声)、藥(药)、雙(双)、禮(礼)、護(护)、變(变)、準(准)、進(进)、對(对)	燈(灯)、乾(干)、單(单)、雙(双)、護(护)、當(当)、準(准)、辦(办)

第1級到第5級是辨識率在50%以上者，第6級到第10級對學習者來說則為難度較高的正體字。經難度調查分析後便可一目瞭然。

#### 4.2 辨識難度

以下依簡化類型來探討辨識率與難度等級。

##### 4.2.1 一年級華語學習者

表6：一年級學生「由簡識正」評估結果

簡化類型		辨識率	難度等級
A 改形 平均辨識率 24.0%/難度 8	A 形聲化	1.1%	10
	B 會意化	27.3%	9
	C 符號化	26.9%	9
	D 輪廓簡化	53.3%	5
	E 其他	11.4%	9
B 刪略 平均辨識率 30.65%/難度 8	A 省一個部分	44.0%	6
	B 省兩個以上	17.3%	9
C 同音替代 平均辨識率 10.0%/難度 10		10.0%	10

由上表 6 可看出對於一年級的學生來說，若按照難度等級由難到易排列，辨識率最低，亦即難度最高者為 CAA 形聲化，辨識率為 1.1%，難度等級為 10。難度第二者為 CC 同音替代，辨識率為 10.0%；難度第三則為 CAE 其他，辨識率為 11.4%。辨識率最高，亦即難度最低者為 CAD 輪廓簡化（53.3%）；其次為 CBA 省一個部份（44.0%），第三為 CAB 會意化，辨識率為 27.3%。

表 7：二年級學生「由簡識正」評估結果

簡化類型		辨識率	難度等級
A 改形 平均辨識率 38.2%/難度 7	A 形聲化	14.9%	9
	B 會意化	36.9%	7
	C 符號化	44.1%	6
	D 輪廓簡化	62.3%	4
	E 其他	32.8%	7
B 刪略 平均辨識率 50.2%/難度 5	A 省一個部分	60.8%	5
	B 省兩個以上	39.6%	7
C 同音替代 平均辨識率 32.6%/難度 7		32.6%	7

由上表 7 可看出對於二年級的學生來說，若按照難度等級由難到易排列，辨識率最低，亦即難度最高者為 CAA 形聲化，辨識率為 14.9%，難度等級為 9。難度第二者為 CC 同音替代，辨識率為 32.6%；難度第三則為 CAE 其他，辨識率為 32.8%。辨識率最高，亦即難度最低者為 CAD 輪廓簡化（62.3%）；其次為 CBA 省一個部份（60.8%），第三為 CAB 會意化，辨識率為 36.9%。

整體而言，無論是哪個年級的學生，B 類刪略的平均辨識率最高，難度最低；C 類同音替代的辨識率最低，難度最高。

#### 4.3 程度差異

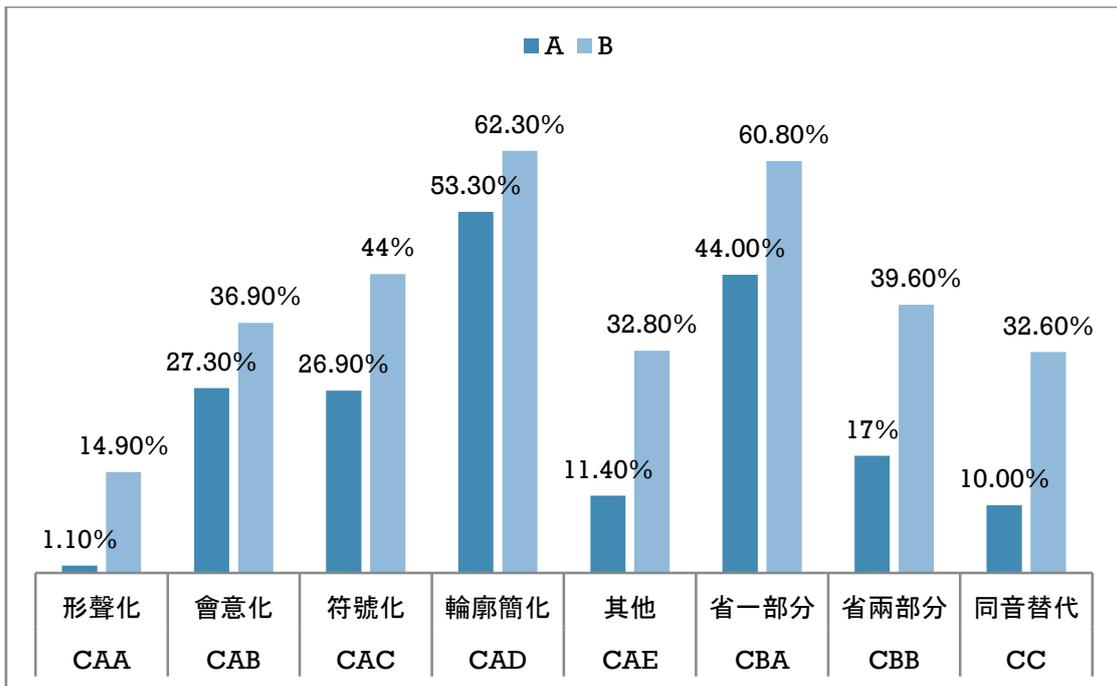


圖 2：「由簡識正」辨識率比較圖

由圖 2 可看出研究對象辨識率的比較，其中 A 為大一學生，B 為大二學生調查結果。整體可見大二學生的辨識率均高於大一學生，反映出華語的學時增加對於正體字的辨識能力也會提升。在本研究中，雖然學習者均未學習過正體字，但就辨識難度來說，華語程度較高者，對於正體字的辨識能力也較高。這與邢志群（2008）的看法相符，他建議在學生學會 500 個常用字與 100 個部首後進行正簡字體轉換的教學，乃因其具有漢字結構的基本概念。

此外，不同程度的調查結果也有相同的地方，辨識率最高者為 CAD 輪廓簡化，其難度最低；其次為 CBA 省一部分。辨識率最低者為 CAA 形聲化，其難度最高；其次為 CC 同音替代，第三為 CAE 其他。

## 5. 結論與建議

華語學習者在學習華語的過程當中，或因為學習環境、或因為專業需求，而必須學會兩種字體，因此具有「由簡識正」的需求。

### 5.1 結論

本研究的目的是在於瞭解已經具有簡化字基礎的華語學習者對於「由簡識正」的學習難度，因此在採取調查研究法對德國慕尼黑大學漢學系一年級與二年級的學生進行問卷調查。配合研究目的，所得結論有二：

#### 5.1.1 「由簡識正」的難度依據簡化類型而有所不同

依據研究結果顯示，華語學習者「由簡識正」的難度最高者為 CC 同音替代，但不同程度的學生在難度的排序上有一致的趨勢。由此可知，教學時可參考以循序漸進的方式來進行。

### 5.1.2 「由簡識正」辨識率依據程度而有所不同

整體來說，二年級的學生對於正體字的辨識均高於一年級的學生，但難度排序大致相同。由此可知，已具簡化字基礎的華語學習者，其程度越高，對於正體字的掌握也會更好。

## 5.2 建議

本研究從簡字體轉換需求出發，對於由正識簡的難點進行了調查與分析，研究者對於本研究分為學術研究與實務教學兩個方面提出建議：

在學術研究方面，本研究調查的方向是「由簡識正」，未來或可進行「由正識簡」的調查研究，以瞭解正簡字體的學習順序是否會影響對另一種字體的辨識。此外，因為本研究只調查字詞，未來可提供完整的篇章，以了解華語學習者閱讀時，有上下文時的正簡字體辨識情形。

在實務教學方面，建議在具一定簡化字基礎之後在學習正體字，應可達事半功倍之效。並根據此分析結果按照難度來安排正簡字體轉換的學習順序，結合研究者所發展出的正簡字體轉換教材（張金蘭，2016b），使難易度的排列有所依據。最終目的在使學習者熟悉「由簡識正」的轉換規律，進而掌握兩種字體。未來希望能更進一步進行實證研究，以期為華語學習者減輕學習兩種字體的負擔，並提高教學的效率。

### 參考文獻

1. 崔永華.漢字部件和對外漢字教學[J],語言教學與研究,1997(2).
2. 費錦昌.優化規範漢字[J],學好用好規範漢字—紀念漢字簡化方案發表 50 周年,現代語文,2006.
3. 國家對外漢語教學領導小組辦公室.漢語水平詞彙與漢字等級大綱[Z].北京:北京語言大學出版社,1992.
4. 國家漢語國際推廣領導小組辦公室編.國際漢語教學通用課程大綱[Z].北京:外語教學與研究出版社,2014.
5. 郭熙.關於華文教學當地化的問題[J].世界漢語教學,2008(2).
6. 黃沛榮.漢字教學的理論與實踐[M].台北:樂學書局,2009.
7. 黃怡雯、張炳煌、郭經華、黃柔瑛.華語文由簡體字識得正體字之數位教材發展[A].載於僑務委員會主編.第七屆全球華文網路教學研討會[M].台北：中華民國僑務委員會,2011.
8. 賈益民.印尼華文教育的幾個問題[J].暨南大學華文學院學報,2002(4).
9. 呂必松.對外漢語教學概論（講義）[Z].北京:國家教委對外漢語教師資格審查委員會辦公室,1999.

10. 束定芳.隱喻學研究[M].上海:上海外語教育出版社,2005.
11. 潘欣宜.由大陸簡化字的簡化規則分析其意義[J].問學集,2009(16).
12. 錢乃榮.現代漢語概論漢字[M].台北:師大書苑,2002.
13. 王曉鈞.美國中文教學的理論與實踐[M].世界漢語教學,2004(1).
14. 邢志群.對外漢語教學法[M].台北:文鶴出版社,2008.
15. 曾國祥編著.語言文字規範化基礎知識[M].武漢:武漢測繪科技大學出版社,1992.
16. 張金蘭.臺日常用漢字對比及其在華語教學上的啟示[Z].第五屆漢字與漢字教學國際研討會.高雄:國立高雄師範大學,2017a.
17. 張金蘭.對日華語教學漢字教材開發研究[Z].第 14 屆國際漢語教學學術研討會.澳門:澳門大學, 2017b.
18. Allen, Joseph R. Why Learning To Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal. *Foreign Language Annals*. 2008(42:2), 237-251.
19. Chan, Marjorie K.M., and Baozhang He. A study of the one thousand most frequently used Chinese characters and their simplification, *JCLTA* 1988(23: 3), 49-68.
20. Deng, Shi-zhong. The choice of traditional vs. simplified characters in US classroom, *US-China Education Review* 6,2009(12), 67-74.
21. Gao, D.-G., & Kao, H. S. R. Psycho-geometric analysis of commonly used Chinese characters. In H. S. R. Kao, C.-K. Leong, & D.-G. Gao (Eds.), *Cognitive neuroscience studies of the Chinese language* (pp.195–206). Hong Kong: Hong Kong University Press, 2002.
22. Hao, Tianyong & Zhu, Chunshen Simplified-Traditional Chinese Character Conversion based on Multi-Data Resources: Towards a Fused Conversion Algorithm. *International Journal of Advancements in Computing Technology*, 2011(3: 7), 317-325.
23. Lakoff, G. & Johnson, M. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press,1989.
24. Liu & Hsiao. The perception of simplified and traditional Chinese characters in the eye of simplified and traditional Chinese readers. The 34th Annual Conference of the Cognitive Science Society (CogSci2012), Sapporo, Japan, 1-4 August 2012. In *CogSci 2012 Proceedings*, 2012, p. 689-694
25. 鄧守信.美國大學中文教學環境之調查研究,2000.參見僑委會網站：  
<http://media.huayuworld.org/discuss/academy/envi/envi3.htm> (引用時間：  
2017/11/10)
26. Council of Europe (2001). *A Common European Framework of Reference for Language : Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved December 14, 2005, from :

- <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf> (引用時間：2017/11/10)
27. The European Benchmarking Chinese Language Project Team (EBCL) (2012). Presents \* Can-do Statements at Levels A1-A2+, including. <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2013/02/EBCL-A1-A2+-Can-do-Statements-Oct-2012.pdf> (引用時間：2017/11/10)
28. European Association for Chinese Studies, (EACS, 歐洲漢語學會)：  
<http://www.chinesestudies.eu/> (引用時間：2017/11/7)

B-07

## The curriculum design on learning and teaching Chinese characters and vocabulary of foreign students

Ho, Wai Ki

Delia Memorial School (Hip Wo), [waiki1214@yahoo.com.hk](mailto:waiki1214@yahoo.com.hk)

**Abstract:** Students and teachers see Chinese characters as a very important element in learning Chinese. However, foreign students feel that it is very difficult for them to learn Chinese characters. The inadequate Chinese characters and vocabulary cause the difficulties in Chinese listening, speaking, reading and writing. The difficulty of learning Chinese character can be affected by the way it is taught. This means that as a result of good organization the difficulty of learning a Chinese character is decreased. More, nature of incidental L2 vocabulary learning through reading and that is often leads only to a recognition level knowledge of target word forms. (Paribakht & Wesche, 1996). Therefore, a curriculum on learning and teaching Chinese characters is needed to help foreign students to develop their Chinese characters and vocabulary through a systemic method. The curriculum design focus on both receptive and productive learning of Chinese vocabulary. Foreign students know a word involved being able to recognize, pronounce, write and use it in correct grammatical patterns along with the words it usually collocates with. The curriculum design puts emphasis on written corrective feedback, teachers should give written corrective feedback to the foreign students to help the foreign students understand the mistakes and how to correct them. The curriculum design on learning and teaching Chinese characters of foreign students provides some methods for students and teachers on learning and teaching Chinese characters and vocabulary. At the same time, hoping that the curriculum design can incite us to further explore on learning and teaching Chinese characters.

**Key words:** curriculum design; Chinese characters; Chinese vocabulary; receptive learning; productive learning; written corrective feedback.

## **1 Introduction**

Chinese character is a very important element in learning Chinese, but foreign students feel that it is very difficult for them to learn Chinese characters. Foreign students are unfamiliar with word forms, both symbol and sound, but familiar with concept through L1 words. Therefore, L2 word learning entails linking four, instead of three. Lexical elements: symbol, sound, meaning, and L1 equivalent (Koda, 2005). Therefore, every level there is more to be learnt. More, the difficulty of learning Chinese character can be affected by the way it is taught. This means that as a result of bad organization, the difficulty of learning a Chinese character is increased. Therefore, we need to understand foreign students' difficulties in learning Chinese characters. More, a curriculum on learning and teaching Chinese characters and vocabulary is needed to help foreign students to learn Chinese characters and vocabulary through a systemic way. The curriculum design focus on both receptive and productive learning of Chinese characters and vocabulary. Foreign students learn Chinese characters and vocabulary through the articles. They need to recognize, pronounce, write and use the vocabulary in correct grammatical patterns. The curriculum design also put emphasis on written corrective feedback, written corrective feedback is crucial for foreign students to understand the mistakes and how to correct them. Teachers should provide different written corrective feedback to different students in order to enhance their learning in Chinese characters and vocabulary. The curriculum design provides some ways for students and teachers on learning and teaching Chinese characters and vocabulary. More, the curriculum design can incite us to further explore on learning and teaching Chinese characters and vocabulary.

## **2 Situation in Hong Kong**

The learning burden of a Chinese characters and vocabulary is the amount of effort needed to learn and remember it. Foreign students need to put much effort on learning Chinese characters and vocabulary. The amount of effort depends on three things, first, the students' previous experience of Chinese and their mother tongue. Second, the way in which the Chinese characters and vocabulary are learnt or taught, and third is the intrinsic difficulty of the word. In Hong Kong, foreign students have different mother tongue and their Chinese levels are also different. But in some cases, they are sitting in the same classroom and learn the same things. Teachers are difficult to tackle their learning diversity and problems. More, some teachers use the methods for teaching

local Chinese students in teaching foreign students for learning Chinese characters and vocabulary. As a result, both teachers and students feel frustrated on teaching and learning Chinese characters and vocabulary. In Hong Kong, people expect foreign students need to have a certain level of Chinese. The high expectation of Chinese level to foreign students may create pressure to the teachers to teach some difficult Chinese characters and vocabulary. This is also increase the level of difficulty for foreign students to learn Chinese characters and vocabulary in Hong Kong. However, the learning burden of Chinese characters and vocabulary can be affected by the method it is taught. The curriculum design on learning and teaching Chinese characters and vocabulary may be able to help to improve the learning and teaching situation in Hong Kong.

### **3 Learning of Chinese Vocabulary**

#### **3.1 Receptive and productive learning**

Real vocabulary learning comes through use, both receptive use and productive use. Receptive learning involves we are able to recognize a word and recall its meaning when it is heard or when it is seen. This involves being able to distinguish it from vocabulary with a similar form and being able to judge if the vocabulary form sounds rights or looks right. Productive learning involves what is needed for receptive learning and the ability to speak or write needed vocabulary at the appropriate time. It involves knowing how to pronounce the word, how to write and spell it, how to use it in correct grammatical patterns along with the words it usually collocated with. If foreign students study Chines in order to be able to read and understand articles, a receptive knowledge of Characters and vocabulary is sufficient.

Both receptive and productive learning are important for foreign students in learning Chinese characters and vocabulary. For receptive learning, quantity of vocabulary is the main goal. Techniques which give familiarity with a large number of words are needed. As learners read and listen, the quality of knowledge of these words can be developed. For productive learning, the development of the quality of learning a vocabulary is important. Intensive practice in using vocabulary in speaking and writing will be useful activity. For knowing Chinese characters and vocabulary, both receptive and productive knowledge are needed for foreign students.

### **3.2 Apply on curriculum design**

In the textbook, vocabulary was chosen from the context. Instead of Chinese characters, Chinese vocabulary was chosen for foreign students to learn. It is because the target group of foreign students have the foundation level of Chinese, learning Chinese vocabulary is more suitable for their Chinese level. Learning Chinese vocabulary through context helps students to understand the grammatical structure and forms of the vocabulary. Also, it is easier for students to remember the vocabulary by link up the plot in the story. The chosen vocabulary is divided into two categories, one is for productive learning, which students need to know how to write, pronounce, write and use the vocabulary. Another is for receptive learning, which students only need to recognize the vocabulary. These two categories give teachers some direction on how to teach the vocabulary, what content should be included in vocabulary teaching. The teachers need to teach the students how to learn the vocabulary. Nature of incidental L2 vocabulary learning through reading, and that it often leads only to recognize level knowledge of target word forms. It also showed that instructional intervention involving manipulation and practice of words first encountered through reading enhances vocabulary learning outcomes. Exercise is included after reading articles, providing chances for using the vocabulary and requiring deeper levels of lexical processing. At the same time, the assessment of these two categories of vocabulary is different. For receptive learning, the assessment will test students whether they are able to recognize the vocabulary in reading articles. For productive learning, the assessment will test students whether they are able to use the vocabulary to make sentences. As a result, the students pay more attention on learning Chinese vocabulary and have a clearly direction on what they should learn in the Chinese vocabulary. The teachers have objectives in teaching Chinese vocabulary, it is much more easy and clear for them to teach Chinese vocabulary.

### **3.3 Limitation**

The proportion of receptive learning vocabulary and productive learning vocabulary rise out discussion among teachers. Different groups of foreign students have different Chinese levels. Therefore, the proportion is difficult to be the same. For more proficient students, more productive learning vocabulary can be taught, on the other hand, for less proficient students, more receptive learning vocabulary can be taught to consolidate and increase their Chinese vocabulary base. More, teaching can have three effects, positive, neutral, and negative. When its effect is positive, the learners move one step closer to a mastery of Chinese. When the effect of teaching is neutral, nothing is learned. When the

effect of teaching is negative, learning occurs, but this learning will upset what has been taught before, what is being taught at the same time, or what will be taught in the future. Teaching which has a negative effect is far worse than teaching which has a neutral effect. Some teachers are not willing to use this method on teaching vocabulary, insisting to use their own method. However, the outcomes were not satisfied.

#### **4 Written corrective feedback for second language learning**

##### **4.1 Change of explicit knowledge to implicit knowledge**

Acquired competence draws on implicit knowledge while learnt competence makes use of explicit knowledge (Ellis, 2009). Implicit knowledge is the type that can be used automatically and without conscious attention. Explicit knowledge, on the other hand, involves the learner in a controlled, conscious consideration of what constitutes target like accuracy and appropriateness, and is the type of knowledge that L2 learners are typically exposed to in educational or instructional contexts. Krashen (1985, 1994, 2003) pointed out that learnt knowledge cannot be converted to acquired knowledge. That means explicit knowledge cannot be converted to implicit knowledge. The strong opposite side (DeKeyser, 1998) claimed that the explicit knowledge can be converted to implicit knowledge as a result of practice that is appropriately contextualised. The weak interface position (N. Ellis, 2005), while also stating that explicit knowledge can be converted to implicit knowledge, explains that limitations on how and when the conversion can occur. Therefore, written corrective feedback has the potential to facilitate the development of explicit L2 knowledge and, through practice, foreign students can gain the implicit knowledge.

##### **4.2 Importance of written corrective feedback**

It is important for teachers give written feedback to students, otherwise, The absence of written corrective feedback may signal to the students that their output are accurate. Two type of knowledge input can be made available to L2 students: input comprising positive evidence and input comprising negative evidence, including written corrective feedback, it is about what is not acceptable in the target language. In the Input Hypothesis, Krashen(1985) claimed that comprehensible input , which is positive evidence alone is sufficient for L2 learning, but interactionists (Schmidt, 1990, 1994, 2001; Swain, 1985, 1995) and others found that the exposure to positive L2 input alone is not sufficient for L2 learning and that learners need to know when their output does not conform to L2 form

or structure and need to ask students to modify it when negative feedback or correct feedback indicates that there has been a problem.

#### **4.3 Oral corrective feedback versus written corrective feedback**

Some teachers tend to give oral corrective feedback rather than the written one. Oral corrective feedback is much more convenient and less time is needed. However, written corrective feedback did have its value, it is better than the oral corrective feedback. Oral corrective feedback may give the learner less opportunity to notice-with-understanding but in the written context, the potential exists for the foreign students to consciously attend to the written corrective feedback over a longer period of time to make sure they understand what the written corrective feedback is saying and give additional time to the students think about what and how they write, also for analysis and re-analysis. Foreign students can refer back to written texts as often as they wish, but the spoken corrective feedback is fleeting and is therefore unable to be revisited in the same way that a written statement can be.

#### **4.4 Types of written corrective feedback**

There are three main types of written corrective feedback have been identified in the literature: direct corrective feedback, indirect corrective feedback and metalinguistic corrective feedback (Ellis, 2009). Direct written corrective feedback provides some form of explicit correction of linguistic form or structure above or near the linguistic error. It may involve the crossing out of an unnecessary word, phrase or morpheme, the insertion of a missing word, phrase or morpheme, or the provision of the correct form or structure. Indirect corrective feedback indicates an error has been made but it does not provide a correction. It may take the form of underlining in the margin the number of errors in a given line, thereby indicating only that an error has been made somewhere in the line of text. Metalinguistic corrective feedback provides the learner with explanation of what has caused the error which is often in the form of grammar rules and examples of correct usage. This is usually done by giving each error a number and at the bottom of the page of text or at the end of the full text providing the metalinguistic explanation and examples beside the relevant number assigned to the error category in the learner's text. Metalinguistic information can also be provided in the form of a clue and usually an error code, such as art means article; prep means preposition are used for this purpose.

#### **4.5 Usage of different types of written corrective feedback**

More explicit forms of written corrective feedback, such as metalinguistic corrective feedback, to be more effective than less explicit forms, such as indirect corrective

feedback, with students who are in the early stages of learning and using targeted language. For less proficient students and for those with limited acquired knowledge, more explicit types of written corrective feedback may be more helpful. Highly explicit metalinguistic information with grammatical explanations and examples may help the students comprehend more clearly and fully than less explicit types like the underlining or circling of errors. Particular linguistic form or structure is needed for the less proficient students. Less explicit types of feedback may be sufficient for more advanced students who possess a larger store and who are likely to have had more retrieval experience. The less explicit types of feedback also give the room for the students to examine and analyse their output. Therefore, the L2 proficiency level of the students as well as the nature of the students will likely determine which type of written corrective feedback we should use. Written corrective feedback can be changed according to the different learning stages of students. Written corrective feedback can be gradual; it may begin with an understanding of the meaning and progress to an understanding of other components such as form and structure.

#### **4.6 Apply on curriculum design**

As language teachers, they spend much time on correcting the written errors of their students. They think that may be one day some of their students will benefit from some of the feedback they receive, and that some improvement is better than no improvement or no rooms for improvement, their feedback is likely to benefit their learners' development. Although most teachers assume, to some extent at least, that giving their students written corrective feedback contributes to the learning process in some way (Ferris, 2003). But for curriculum design of written corrective feedback, a clear direction for how to use written corrective feedback will be given to the teachers, so the teachers can follow the direction and make the written corrective feedback much more effective for students' learning. Foreign students need to use vocabulary to make sentences, teachers need to mark their sentences by using written corrective feedback. More explicit forms of written corrective feedback should be used at the beginning, such as direct corrective feedback and metalinguistic corrective feedback, so that the students can have a clear understanding about the mistakes they made. After writing corrective feedback, teachers can generate some common mistakes, explaining the mistakes and teach through mistakes in front of the class. Students need to do correction after understanding teacher's feedback. Students need to consolidate the new knowledge through making correction and practice. If teachers find that the students have great

improvement and have high proficiency in Chinese, teachers can use less explicit form of written corrective feedback, such as indirect corrective feedback. Teachers need to monitor students' progress on learning and adjust the written corrective feedback. Students are like to receive teacher's written corrective feedback; it helps students to understand their mistakes. The students also like teachers can explain to them about their mistakes, together with the written corrective feedback, the combination of written corrective feedback and oral explanation gives a surprise result to the teachers and students. Teachers need to spend much time on students when they are using written corrective feedback, proficiency on grammar and structure is needed for teachers when they give written corrective feedback to students.

#### **4.7 Limitation**

Teachers give the written corrective feedback on students' work which is using Chinese vocabulary to make sentences. Student's writing is a bit short and simplify, so that they may not making too many errors. The function of written corrective feedback may not be fully utilized. Some students benefit from written while others do not. At the same time, some students might fail on some occasions to produce accurate output while on other occasions be able to produce an accurate use of the form or structure. Teachers need to think about methods in which they can assist students who fail to benefit from written corrective feedback. Sometimes, progress may not always be linear and forward-moving; it may sometimes involve small steps, both forwards and backwards, in the processing and use of the feedback.

## **5 Conclusion**

Individual foreign student is not a computer, so we need to consider at what stages a student's cognitive processing might fail to proceed and whether certain individual internal and external factors may be likely causes. Teachers need to understand the difficulties and needs of foreign students to learn Chinese characters and vocabulary. Although the curriculum design on learning and teaching Chinese characters and vocabulary may not suitable for every foreign student, it gives inspiration to teachers. More, the curriculum design can incite us to further explore on learning and teaching Chinese characters and vocabulary. Much more effort should be put on learning and teaching Chinese characters and vocabulary of foreign students, hoping that more studies will address this issue in Hong Kong.

## References

- Bitchener, J and Storch N, *Written Corrective Feedback for L2 Development*, Multilingual Matters, Bristol, 2016.
- Dekeyse. R.M, *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- Ellis, N.C, "At the interface: How explicit knowledge affects implicit language learning", *Studies in Second Language Acquisition* 27, 2005.
- Ellis, R, "A typology of written corrective feedback", *ELT Journal* 63(2), 2009.
- Ferris, D, *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2003.
- I.S.P Nation, *Teaching and learning vocabulary*, Heinle & Heinle Publishers, Boston, 1990.
- Koda, K, *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*, Cambridge University Press, New York, 2005.
- Krashen, S.D, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London, 1985
- Paribakht, T.S and Wesche, M, *Lexical Inferencing in a First and Second Language Cross-linguistic Dimensions*, Multilingual Matters, Bristol, 2010.
- Schmidt, R, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* 11(2), 1990.
- Schmidt, R, "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *Consciousness in Second Language Learning*, 1994.
- Schmidt, R, *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Swain, M, *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, 1985.
- Swain, M, *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

香港中文教師學習繁體漢字的困難與對策  
——以中國內地在港畢業的中文教師為例

黎偉杰 任珂

黎偉杰

任珂

香港大學

香港大學

fsnhdl@hku.hk

rksean@connect.hku.hk

提要

香港的大專院校每年都吸引大批來自中國內地的學生赴港升學，當中不少修讀中文教育或中文作為第二語言教學專業。他們基本以簡體漢字作為日常書寫用字，而香港本地或國際學校的中文科多數要求以繁體漢字教學，部分國際學校亦會繁體和簡體漢字並教。因此，當他們投身香港本地學校或國際學校教學時，會面臨掌握並熟練運用繁體漢字教學的難題。

本文透過問卷調查、訪談的方法瞭解中國內地在港畢業的中文教師對繁體漢字的態度，分析他們學習繁體漢字的途徑、期間遇到的困難，包括繁體漢字書寫筆順的教學、繁體和簡體字混用、不清楚一繁多簡的用法、無系統性學習的情況下按照電腦體繁體漢字進行學習（與日常書寫體不同）等問題。本文亦會初步探討該現象的成因以及會就問卷和訪談所呈現的結果嘗試提出解決這些困難的方法。

期望本文能對中國內地赴港升學的學生學習繁體漢字提供參考建議。同時，希望能對香港的大專院校中文教育及中文作為第二語言教學專業之相關師資培訓課程，特別是涉及中國內地學生繁體漢字學習及應用的支援，提供教學啟示。

**關鍵字：**內地留港中文教師；繁體漢字；學與教的困難；學習支援

## 1 研究背景

近年來，香港的大專院校以優質的國際化教育環境吸引大批來自中國內地的學生赴港升學。據香港入境事務處資料，香港入境事務處於二零零八年五月十九日推出「非本地畢業生留港/回港就業安排」，以進一步吸引非本地畢業生留港及回港工作，從而提升香港的人力資源和競爭力，以及加強香港對非本地學生的吸引力。相關數據顯示，在二零一五年，已有 28,575 名非本地學生獲准來港就讀（其中內地學生佔 18,528 名），大部分非本地學生都是修讀專上學院的課程（香港入境事務處年報，2015）。

當中不少學生修讀中文教育或中文作為第二語言教學等中文語言教學的專業，這些學生基本以簡體漢字作為日常書寫用字，而香港教育局（2016）指出「繁體字廣泛應用於香港的社會生活層面，學生必須掌握繁體字，以便學習和溝通傳意，為升學和工作準備，繁體字的地位毋庸置疑。」此外，香港本地或國際學校的中文科多數要求以繁體漢字教學，部分國際學校亦會繁體和簡體漢字並教。因此，當他們投身香港本地學校或國際學校教學時，必須掌握並熟練運用繁體漢字進行日常教學。

在修讀中文專業或中文作為第二語言教學等專業時，學生不可避免地接觸繁體字讀物，在這個過程當中學生具備基本的辨認繁體字能力。姚遠（2011）指出在大陸人認知繁體字的過程中，簡體字是人們所熟悉的，因此人們會不自覺地將關於簡體字的經驗投射到對繁體字的認識中去，完成不同領域的映射，最終識別繁體字。而對這些具有較強的中文能力的學生，亦是香港教育界的預備中文科教師，完成辨識習得繁體字的過程並不難。但當面對實際教學環境，運用繁體字量增加，他們不時會面對繁體漢字書寫筆順的教學（尤其是在小學階段的教學）、繁體和簡體字混用而無法完全教授繁體字、不清楚一繁多簡的用法、寫錯繁體字等不同的問題。雖然社會大眾對於繁簡字混用持有開放態度，但對這些預備或準香港中文教師來說，實際存在一定的苦難與挑戰，當中涉及學生對老師的觀感、學生對老師身份的認可、老師自身教學的信心等因素，需要我們嘗試瞭解並且作教學支援。

因此，本論文嘗試探究中國內地在港畢業的中文教師對繁體漢字的態度，學習繁體漢字的途徑、期間遇到的困難，並根據問卷調查以及訪談，瞭解他們對於學習和運用繁體漢字的困難，最後嘗試就所呈現的結果提出教學支援的建議。期望本研究能夠為內地來港求學的學生提供學習繁體漢字的幫助，亦期望為香港的大專院校中文教育之相關師資培訓，特別是涉及中國內地學生繁體漢字學習及應用的支援，提供教學啟示。

## 2 研究方法

### 2.1 研究對象

本研究的研究對象是從中國內地到香港修讀中文教育專業或中文作為第二語言教學專業的大學生，共 34 人，他們全部都在香港修讀本科及以上的學位。在來香港修讀相關學位之前，他們均在中國內地接受教育，所學的語文均以簡體漢字教授並且以簡體漢字為日常書寫字體。在香港完成高等學位以後，這些大學生成為香港不同的本地學校、國際學校或者教育機構的中文老師。

### 2.2 研究工具

是次研究所用的研究工作主要有兩種，第一種是「繁體漢字學習之調查問卷」，當中包含「個人資料」、「對於繁體漢字的態度」、「日常生活中繁體字的學習與使用途徑」以及「學習繁體字的困難」四個類別的調查問題，主要通過調查他們使用繁體漢字的情況、對繁體漢字的態度（包括他們學習繁體漢字的動機、對使用繁體漢字的感官、繁體字和簡體字教學使用的想法）、還有他們學習繁體漢字的常用途徑以及辨識和教學書寫的心理障礙和實際困難。

另一種是半結構性訪談，是次研究按照研究對象的教學年齡邀請了 6 位在職的中文老師進行訪談，主要瞭解他們在校使用繁體漢字教學的情況、常遇到的個人使用繁體字和日常教學的困難以及他們是如何解決自己教學的「尷尬困難」。同時，在訪談過程中瞭解這些老師如何快速掌握繁體漢字並且將它正確地融入教學中。

## 3 研究結果與討論

### 3.1 繁體漢字學習之調查問卷

#### 3.3.1 「個人資料」

是次參與調查的對象均為中國內地在港畢業的中文老師，有 29 名女性教師和 5 名男性教師參與調查。當中，超過六成的中文教師年齡介乎於 21 至 25 歲，另外三成年齡介乎於 26 至 30 歲，有一成研究對象年齡在 30 歲以上。

數據顯示這些調查對象有九成以上擁有香港高校的碩士及以上的學位，而當中有兩成修讀中文教育專業，八成參與研究者修讀中文作為第二語言專業（對外漢語專業）。在 34 位老師當中，

有 8 位在正式來香港修讀高等學位前曾分別在香港和台灣生活過，其中有 6 位居住時間為半年到一年，另外兩位生活超過一年。

從以上數據可以看出過半數的調查對象都是比較年輕的中文老師，而且除了其中的 8 位有過短暫的在港臺地區居住的經歷，能在某個特定時間段經常性接觸繁體漢字，其餘的都是在內地接受以簡體漢字為主流的文化教育。

### 3.3.2 「對於繁體漢字的態度」

在 34 份有效調查問卷中，有 33 份表示喜歡繁體字。而喜歡繁體字的理由選項當中，有過半數認為「繁體字更能傳承中華文化」、「繁體字字體美觀」、「會熟練用繁體字更能，更容易融入香港生活」以及「教學實際的需要」，從中可以看到大部分接受研究的中文老師都能從文化的角度去欣賞繁體字，並且希望熟悉繁體字的運用讓自己更好地融入香港的生活和學校的教學。楊兆貴、吳學忠（2014）從一項香港浸會大學內地生寫繁體字的心態及學習能力研究中指出「內地生學、寫繁體字主要從實用方面著想，他們普遍認為繁體字只要能辨認能讀懂就可以了」，這也同樣指出內地學生在香港學習繁體漢字非常注重其目的性以及實用性，而對於中文老師來說，他們對繁體漢字抱有開放接納的態度，但也有一位調查對象指出「繁體字筆劃繁雜，令人難以適從」。

在問卷當中，關於繁體漢字和簡體漢字的觀感方面，有超過 80% 的中文老師認為繁體字是傳承文化的載體、能增加對漢字文化淵源和精髓的理解並且能讓自己對漢語學習有更深刻的認識。其中，全部研究對象都認為「使用繁體字可以更好地融入本地文化」。

問卷當中呈現出內地背景的中文老師對繁體漢字的態度是非常正面的，無論是從文化的角度還是自身工作的角度，繁體漢字都被視為具有重要歷史文化和社會價值的文字，而且這些中文老師都表達出主動學習的態度，在教學工作的需求背景下，積極迎合自己身處的教學環境。

### 3.3.3 「日常生活中繁體字的學習與使用途徑」

是次研究中發現，有 84.85% 的研究對象表示沒有受過繁體字的系統性學習，而有 81.82% 的老師表示他們需要經常性接觸繁體漢字，在這樣的一種老師未能運用自身熟悉的「知識技能」去從事相關教學活動的「錯位性教學」情況之下，儘管這些內地背景的中文老師對繁簡漢字有不自覺的轉換能力，但在熟練應用繁體漢字的過程中難免會遇到問題，而這些問題也就像「不能公開的秘密」、「被默認已經掌握的能力」，沒有受到過多的關注。

根據問卷的調查數據顯示，參與研究問卷填寫的中文老師主要從以下的一些途徑學習繁體漢字，當中超過 50%的中文老師通過「香港課堂學習資料」、「影視作品繁體字幕」、「課外繁體字讀物」以及「手機或電腦輸入法」進行繁體字的學習，而「課外繁體字讀物」被最多人認為是學習繁體字的主要途徑。

由此可見，這些內地成長並擁有中文教育相關專業領域知識的老師，他們深諳簡體漢字，但沒有受過系統性的繁體漢字學習，在香港的中文科教學上卻要運用自己不熟悉的一種字體進行教學，這無論是對老師自身的教學便利性以及教學的信心都有不同程度的影響。

### 3.3.4 「學習繁體字的困難」

調查問卷的第四部分主要針對「學習繁體字的困難」進行調查，對於所調查的中文老師來說，最讓他們感到困難的包括：

- (1) 一個簡體字對應多個繁體字，令人難以辨記，例如：「干」-「乾(淨)」、「(幹)部」、「(幹)預」，「钟」-「時鐘」、「編鐘」、「鍾氏」，「系」-「體系」、「聯繫」、「繫鞋帶」，「脏」-「骯髒」、「內臟」。「一簡多繁」這類漢字情況的出現由於在中國漢字簡化的過程當中盲目地減少漢字筆畫和減少漢字的數量，它破壞了某些字的表意功能，使一些字失去了理據性，從而增加人們掌握這些字的難度（傅煒，2007）。這類繁體字需要學習者去加以記憶之後作運用，尤其對很多內地背景的繁體字學習者來說，在頻繁接觸繁體字的初期會比較容易混淆，因此需要學習者多加辨識和記憶。
- (2) 簡體漢字在簡化過程當中保留不少與繁體漢字形近，但是部件或者改變部首的字，例如：「凉」-「涼」、「宽」-「寬」、「奖」-「獎」、「冲」-「沖」，這些簡體字在簡化的過程中依然保留與繁體字形近的部件，但習慣性會多一點或少一點，容易導致教學上的小失誤。
- (3) 現行繁體字系統當中存在為數不少的異體字，令未接受過系統繁體漢字學習的學習者有時感到無所適從。受調查的老師指出在香港由於出版社可以自由選擇用字，在教材當中也會出現很多異體字。簡體漢字將漢字字形規範化、統一化，但是香港的教育界並沒有為繁體漢字制定統一的標準，因此對於這些內地背景的中文教師來說，有時遇到少部分繁體異體字卻未能正確地辨認，心理上面也會有對這些字的使用有一定的疑惑。例如：「煙」-「菸」、「裏」-「裡」、「墻」-「牆」、「床」-「牀」，雖然這些異體字也容易掌握，但需要學習者多點接觸，在調查當中有超過 70%的受訪者認為這類繁體字學習偏難。

- (4) 筆劃繁多的繁體字難以記憶，而且不清楚某些繁體字書寫的筆順，學習和教學應用有難度。簡體字因為按照字形刪減筆畫，筆畫在數量上大幅減少，而相比之下，繁體字的字形相對複雜，筆畫也較多。如「龜」、「繩」、「鬱」、「獻」，這一類繁體漢字的筆順及字形都較為複雜，需要學習者去查閱相關的筆順進行教學。在是次調查中，有 82.36% 的受訪老師認為這是他們學習繁體漢字的一類大問題。
- (5) 簡體字與繁體字字形難以聯繫，在教學過程中難免會遇到一些生僻或者難以通過聯想聯繫在一起的繁體字詞，如「萝卜」-「蘿蔔」、「浑浊」-「渾濁」、「寺庙」-「寺廟」、「树丛」-「樹叢」、「词汇」-「詞彙」、「严格」-「嚴格」、「盡量」-「盡量」、「维护」-「維護」、「冲动」-「衝動」、「收获」-「收穫」。這類詞語中的繁體字和簡化後的簡體字對比，形態上差別較大。如果配合以詞語的方式來理解，學習者會比較容易掌握，但如果讓學習者孤立地辨認，可能會有難度。李燕（2010）指出漢字在簡化過程中沒有從整體、系統上進行考慮，產生大量的形近字，增大了漢字的無序性，而對於繁體漢字，由於部件比較多、形態分明，學習者可以通過類比法舉一反三，從而達到達到正確辨識和書寫繁體字的目的，例如：「難」、「歡」、「權」、「勸」、「觀」（「难」、「欢」、「权」、「劝」、「观」）（林萬青，1993），這一類繁體字在簡化的過程當中將「隹」簡化為「又」，有一定簡化規律可尋，學習者可以憑藉此類規律去記憶繁體漢字。

### 3.2 教師訪談結果

研究者從 34 位填寫問卷的中文教師中按照年齡段抽取六位進行訪談。A 老師和 B 老師是剛從香港某高校碩士畢業並投身在 a 學校和 b 學校的中文科教學，這兩名老師均需以繁體漢字作為教學用字；C 老師擁有中文教育碩士學位，在香港 c 學校從事中文教學近一年時間，D 老師擁有碩士學位，目前正在 d 學校任教中文科，該校需要繁簡字並教；E 老師和 F 老師在同一所學校教授中文科，該校注重繁體漢字的教學，學生也會學習簡體字，這兩名教師在香港有超過 7 年的教齡。

透過與他們的訪談，研究者詳細瞭解他們在校使用繁體漢字教學的情況，當所有老師談及剛來香港進修中文相關的專業，都會遇到香港的繁體漢字文化的衝擊，C 老師表示：「之前在內地讀本科是讀中文專業，也在不少課，比方說，古代漢語和一些文學課上有接觸繁體字，但那時候沒有刻意去記和寫，只是單純地去看」。在到香港求學以後，他們都面臨一個繁體字為主流的教學環境，因此他們嘗試去學習繁體字，除了是為了「陶冶性情」和「個人興趣」之外，A 老師和 D 老師都特別強調學繁體字是為了「想更好地融入香港的生活」和「迎合香港教學工作需要」。

當被問及「如果現在香港的相關部門推行改用簡體字，你的態度是？」老師們都認為不太讚成，他們認為繁體字是「中華傳統文化的重要標誌，可以對古老中華漢字文化有更深入的理解」，也有老師表示：「如果改教簡體字，那樣子就會繁體字和簡體字混雜，教學感覺會有點亂」；也有老師表示：「簡體字更能夠和國際環境下的中文教學接軌，能幫助學生將來與其他國家的中文學習者交流」、「簡體字書寫方便，容易教」、「如果改用簡體字，自己就更容易利用自身的優勢融入教學當中，在教學上更加有優勢」，受訪的老師表達出自己對繁體字的喜愛與見解，也反映出他們能夠以開放的心態去接納另一種文化載體。

關於老師們在修業的時候以及教學的過程當中自己遇到的一些困難，A 老師談到：「剛來香港求學的時候，能基本認讀繁體字，但真正教學的時候，因為對有些字還是不夠熟悉，在書寫時遇到困難。當學生問我某個字怎樣寫，我才發現我寫不出來，或者有時候把簡體字寫出來，學生又指出我寫的不是繁體字，那個時候經常遇到這樣的事情，真的很尷尬」。D 老師在學校需要繁簡字體並教，在板書的時候通常會將繁簡字體並寫，「教會學生開放地去看待繁簡字體的情況很重要，但在教學的時候，繁簡字體混合教學，經常會遇到忘記繁體字怎麼寫，寫錯繁體字或者不知道自己表達的簡體字是不是有相應的繁體字，我在剛剛開始教學時有很多這樣子的窘況，有時候也受過學生的笑話，但工作後慢慢繼續積累，現在基本上很少面對這些問題」。

關於老師們如何自學繁體漢字或者尋求支援的途徑，B 老師談到：「我自己是在本科期間去過台灣做交換生長達半年時間，因此對繁體字有一段長時間的自我學習，來到香港以後，我自己也看很多繁體字的書籍，偶爾遇到不會的字我就會寫多幾次，現在手機和電腦都設置有繁體字輸入法，遇到不夠瞭解的繁體字，我都會用輸入法查一查，然後自己寫一寫，在簡體字背景下受教育對繁體字不熟悉是可以自我理解的，但是作為一個中文老師，我們既然教學生學寫字，我們自己也要具備不斷學習的能力」。E 老師在學校任教六年的時間，她談到：「我自己來香港讀書和工作後常常需要寫繁體字，索性就強迫自己將繁體字作為自己的常用字，經常會用一些手機裡面的繁簡字互轉 App、借繁簡字對照書來看和學，我覺得一開始肯定會有不同的混淆情況，但自己要有信心去學；有些當時的同學畢業以後並沒有打算在香港工作，所以比較被動地學習繁體字，到後來留在香港的學校工作教學時就需要付出更多了」。F 老師提出建議：「無論是學生還是老師，都可以經常用『香港小學學習字詞表』，裡面有基礎常用字的筆順、組詞、讀音等內容，適合師生一起用來學習繁體字；另外，老師教學生的文字印刷讀物或者 PPT 都建議將字型設置為標楷體，因為這樣有些筆畫更加清晰，也比較適合手寫學習」。

通過與老師的訪談，研究者瞭解到每一位內地來香港進修學位的老師在前半年到兩年期間都會面對一種「同源文化不同形式的漢字文化衝擊」，而當中這些老師期望在香港能夠將自己的中文知識傳播，但面對運用繁體漢字這一種自己不熟悉卻必須使用的中文字體，都會面臨不同階

段的困難。認識繁體漢字對於這些以簡體字為文字文化背景的老師尤其重要，當中牽涉到教師自身的教學信心、教學的靈活度和學生對教師專業性的觀感判斷等因素，直接影響教學的效果。

#### 4 結論與啟示

本論文所探討的群體為中國內地在香港修讀中文教育、中文第二語言教學專業的老師，受香港的語言政策影響，他們需要使用繁體漢字進行教學，雖然在學期間，大學的課堂以及學習讀物都為他們提供繁體漢字輸入的機會，這幫很多具有很強簡體字背景文化的繁體字學習者辨認很多的繁體漢字，但具這些老師依然對繁體字當中的一簡多繁、字形複雜、異體字等問題沒有一些清晰的理解，這些問題尤其是對於在內地修讀本科學位、在香港修讀碩士、博士的老師會更加多。

這些老師面臨的是一種「同源文化不同形式的漢字文化衝擊」，這是一種自身文化兩面的衝擊。在上世紀 80 年代，香港出現移民潮，很多知識階層移居歐美及大洋洲，他們進入學校進行中文教學也同樣面臨教普通話和簡體漢字的困難，對於簡體漢字的不熟悉也令很多香港移民到國外的香港老師深感困惑。所以這是一個同源文化之間的互相衝擊，而當中的問題也因此常常被誤以為不成問題，或者覺得不值得探討的問題。

但通過調查問卷及訪談，研究發現這些老師普遍是能夠正確地辨認常用繁體漢字，但在中文課堂的語境下使用依舊面臨諸多問題，例如：怕寫錯繁體字、對某些字型複雜的繁體字不熟悉等問題，這些問題會影響教師自己教學的信心以及影響學生對教師專業性的觀感。

由此，本文參考其他學者以及研究訪談中的內容提出以下一些建議：

- (1) 由內地到港修讀高等學位的在職或職前中文教師可嘗試增加自己的繁體字書籍閱讀，岑天翔、朱宸葳（2017）指出閱讀繁體字書籍，並且在閱讀過程中注意繁簡字對應關係，這是提高繁體字識讀能力最為有效的方法。在學習和工作當中，可運用《漢字簡化字與繁體字對照字典》等工具書輔助自己的繁體字學與教。
- (2) 多運用教育界提供的資源，如：香港小學學習字詞表，去查閱自己不熟悉的繁體漢字；平時多以繁體漢字為書寫用字，如：在備課時，可以自己書寫教案並對所教的內容預習一次，這樣既能保障教學時不出錯，也能增加自己的教學信心。
- (3) 大學相關師資培養可設置針對內地到香港修讀學位的老師設置一些繁體字學與教的支援，如：開設相關課程，教授常用易錯的繁體漢字，並且鼓勵學員多運用繁體漢字做辨別性書寫練習，這樣能為他們提供職前的學習支援。

- (4) 教師自身應該樹立積極適應新環境的觀念，主動學習繁體漢字以融入繁體字教學環境。同時，多借助網絡及繁體字教學軟件進行學習，多鼓勵自己，以消減對繁體字學習與教學的畏難情緒。

#### 參考文獻

- [1]岑天翔、朱宸葳. 當代中文系大學生繁體字識讀能力現狀調查分析[J].文學教育：中,2017 (1) .
- [2]傅煒. 淺論《簡化字總表》“一簡對多繁”現象宜作適當調整[J].科技資訊(學術研究), 2007.
- [3]李燕.從形近字看漢字簡化中的不足[J].北方工業大學學報, 2010 (22) .
- [4]林萬青.論漢字簡化的極限與局限[J].中國語文通訊, 1993 (27) .
- [5]楊兆貴, 吳學忠.香港浸會大學內地生學寫繁體字的心態及學習能力研究[A].韓國：韓國漢字漢文教育學會,2014.
- [6]姚遠.簡體漢字背景下的繁體漢字認知機制探究[A].懷化學院學報,2011 (30) .
- [7]香港入境事務處二零一五年年報. 香港：香港入境事務處, 2015.  
[http://www.immd.gov.hk/publications/a\\_report\\_2015/tc/ch1.html](http://www.immd.gov.hk/publications/a_report_2015/tc/ch1.html)
- [8]香港特別行政區政府教育局.政策兩面睇. 香港：香港特別行政區政府教育局,2016.  
<http://www.edb.gov.hk/tc/about-edb/press/cleartheair/20160213.html>

## 日籍漢語學習者中文漢字偏誤分析

胡瑞雪

臺灣銘傳大學華語文教學學系 [rachelhu@mail.mcu.edu.tw](mailto:rachelhu@mail.mcu.edu.tw)

### 提要

「漢字」是中文和日文中相當重要的一部分。部分日語漢字和中文漢字之形義已相差甚遠，對於日籍漢語學習者帶來一定程度的影響。本文旨在探討日籍人士學習華語的過程中，因日文漢字與中文漢字形義上之異同所造成的正遷移與負遷移。

本文藉由相關教材中日漢字與詞彙差異著手，利用谷歌表單製作問卷，對日籍華語學習者易造成偏誤的漢字及詞彙進行調查、統計、分析與歸納，以便了解日籍人士運用日語漢字及詞彙對學習中文漢字及詞彙的相關影響。研究成果除了可以了解日籍人士學習漢字的難點、偏誤，提供漢語教師針對日籍人士的漢字教學參考之外；亦可作為往後針對日籍漢語學習者漢字教材的參考。

根據研究結果顯示：造成日籍人士學習中文漢字產生偏誤主要的三個原因包括「中日漢字寫法不同」、「中日漢字詞彙意思不同」以及「時常把正體字和簡體字搞混」。第一原因會造成日籍漢語學習者在辨認以及書寫中文漢字時造成偏誤。第二個原因易造成日籍漢語學習者在閱讀漢語書籍時無法完整了解正確的語意。第三個原因則會使日籍漢語學習者在閱讀或書寫漢語時，因為對正體字與簡體字不熟悉而造成偏誤。

日籍漢語學習者偏誤率較高的漢字詞彙如「地板」，屬於名詞類；「足夠」，屬於形容詞類；「說」，屬於動詞類。對於中文漢字名詞與形容詞偏誤是因為不完全了解或不清楚中文漢字詞彙的意思，而中文漢字動詞偏誤則是由於這些中文動詞漢字並不存在日文漢字中，因此造成日籍人士學習漢字的難點。

關鍵詞：中日漢字差異；日籍漢語學習者；中文漢字偏誤分析

## 1 引言

### 1.1 研究背景與動機

中文和日文雖皆有漢字，但實際上中日漢字之中仍存在許多不同，部分字形相似，但寫法不同，如「兩」與「両」；或者與漢字詞語一樣，但意義相異，例如：「大家」在中文字面上的意思是「眾人」，但在日文的意思卻是「房東」。本文藉由日語教材《新實用日本語》一到三冊，從中找出中日差異漢字及漢字詞彙作為題目，測試日籍華語學習者是否會因為漢字寫法及漢字詞彙意思不同而導致偏誤。因此，本研究動機旨在探討日籍華語學習者在原有的日本漢字基礎上對於其漢語學習的影響。

### 1.2 研究問題

基於上述之研究背景與動機，本文將研究以下相關問題。

- (1)日籍漢語學習者學習中文漢字的難點？
- (2)受試者是否因中日漢字或漢字詞彙差異而產生偏誤？
- (3)偏誤率較高的中日差異漢字？
- (4)偏誤率較高的漢字詞彙？
- (5)哪些因素促使日籍漢語學習者容易在中、日漢字造成混淆？

## 2 文獻回顧

### 2.1 日文漢字的由來及演變

林晏如 (2012) 引用飛田良文 (2002:71)：「日語新語可分為：日本人的造語和外國的借用語，日本人獨自的造語又可細分為和語、漢語、和製洋語、混種語」。漢字的演進始終皆是由繁入簡。然而，漢字從中國傳入日本後，日本人吸收並利用自己民族的思維及慣用的寫作方式，將部分漢字簡化或改變成為現今的日文漢字，例如：中文字裡的「雜」，日文寫法為「雑」，其實就是將右半部的部首作保留，簡化原本文字左邊上半部複雜的部份，但仍然和中文漢字有著許多的相似點。亦有逐漸演變成與現今類似中國簡字，如中文漢字「禮」，日文寫法為「礼」。另外，更有演變成與中文漢字完全不一樣的日本漢字，像中文的「畫」對應日文的「画」。因此，這就是為什麼在日文漢字中會有與中文正體和簡體相似的文字和自創漢字出現。

### 2.2 日文漢字發展概況

渡邊俊彥 (2012) 指出日本屬「漢字文化圈」的國家，漢字極大地影響日本人的生活，但即使他們能掌握漢字，也不代表能夠正確運用。因為在漢字傳入的過程中，日本人對於部分漢字的形、音、義進行改造，使漢字逐漸本土化，並和日本語融為一體，成為日本語言文字。徐子亮 (1999：75-85) 指出因為日語也是使用漢字的語言，日籍漢語學習者常以日語漢字詞彙代替中文漢字詞

彙，因此有部分學者認為日籍漢語學習者會利用既有的日文漢字知識去學習中文漢字，這即是「語言遷移」的一種現象。

### 2.3 日籍生學習中文漢字偏誤狀況

中文與日文的高相似度反映在學習者的「寫作」與「閱讀」能力上。渡邊俊彥 (2012) 卻指出在中文漢字學習上的優勢常導致日籍漢語學習者輕忽語言本質上的差異，即日本人掌握漢字，也不代表有能力掌握華語。其文中也引出趙元任 (1968) 提過的內容-漢字為中文、日文共同的文字系統，此共通性帶給日籍學習者學習上的便利。但兩種語言距離越近，反而越容易讓學習者無法分辨其間差異，導致錯誤產生。相反地，邵寶誼 (1995) 卻指出日本人會藉由日本既有的漢字概念進而猜出中文文章大意，肯定日本漢字對中文漢字解讀及學習是具有幫助的。加納剛 (2010) 也提出日本學習者在學習漢語時多少會以日本既有漢字為基礎，進而理解更多中文漢字及其意義。而王順洪 (2008) 則有正反兩面的說明，正遷移為中文與日文皆有漢字存在，兩者關係緊密使日本人學習漢語較歐美人士有利，例如：對漢語有親切感、對漢語書寫記憶力強、對漢語理解閱讀速度快；為日籍漢語學習者帶來負遷移的理由則是對中文漢字正確寫法認知不足、聽說薄弱與讀寫中文漢字能力不協調、容易受到母語干擾而造成偏誤。

### 2.4 日籍生學習中文漢字偏誤分析

林晏如 (2011) 發現依漢字偏誤總類區分，日籍漢語學習者以「缺少」的偏誤率最高，達到 31%，其次是「取代」，佔了 30%，但兩者的總比數差異不大。其他依序是「受母語的影響」，所佔比例 11%、「增加」佔 10%、「筆畫出頭與否」與「錯位」分別佔 9% 與 6%、「受簡化字影響」以及「邊旁部首受本字影響」則是佔了 2% 與 1%。另外，「自創字」和「筆向偏誤」則是 0%，如圖 1 所示。

從圖 1 的數據顯示來看，即使日籍漢語學習者有漢字正確筆順概念，仍有偏誤，以「缺少筆劃」佔了最主要的部份。例如：中文裡的「黑」寫成「黒」，裡面的兩點日籍漢語學習者以「一橫」來代替。又如中文裡的「單」字寫成「単」，因日文中的上半部用「丷」取代中文的上半部「冫」。由於日文裡也有上述的漢字，因此我們認為日籍漢語學習者可能因為個人書寫習慣問題，或受到中日文字交流影響，例如：廣告、字體等，使其在書寫時沒有多加注意而出現這類偏誤。

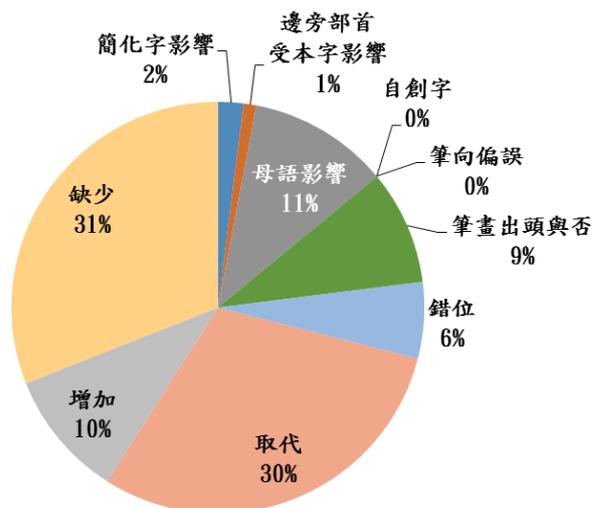


圖 1：日籍生中文漢字偏誤原因與比例圖

由於部分日文漢字與中文正體字有高度的相似性，使得日籍漢語學習者常因為字形差異較小而忽略了細節的部份，例如：中文的「樣」，日文寫成「様」，兩者之間的差別在於右下部件，正體字為「永」，日文字為「水」。可見中日漢字的字形差異在日籍漢語學習者的記憶中還未被固定，導致其對差異處易造成偏誤，往往以其所熟悉的日文漢字代替。因此，日本屬「漢字文化圈」，漢字也屬日本語文的一部份，故無自行造字的「自創字」和違反漢字書寫原則「由上至下」、「由左至右」以及「由外至內」之類的「筆向偏誤」。

## 2.5 中日漢字、詞語表達及認知影響

加納剛 (2010) 提到以下中日漢字分類概念：

### 2.5.1 同形同義

根據加納剛 (2010) 文中解釋，同形同義為字形、字義皆相同的字詞，例如：家庭、教育、銀行等，這些詞的形、義中、日文皆相同，只需掌握讀音即可學會，如圖 2 所示。



圖 2：同形同義詞 (加納剛, 2010)

### 2.5.2 同形近義

根據加納剛 (2010) 解釋，同形近義為字形相同字義相似，這類的詞需釐清相同和相異點，就能避免誤用。加納剛 (2010) 文獻將同形近義詞分為三類：

(1)日文的含意範圍大於中文的含意範圍：日中均有相同的意項，但日文解釋部分還有中文所沒有的義項，如圖 3 所示。例：攜帶、觀念、現金，如表 1 所示。

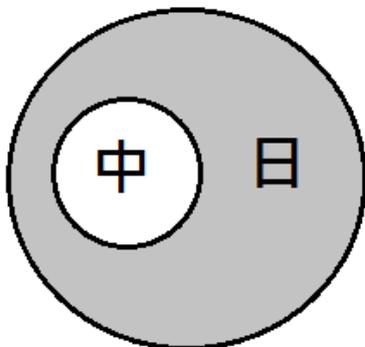


圖 3：同形近義詞之一 (加納剛，2010)

表 1：同形近義詞範例 1 (加納剛，2010)

漢字	中日共同的意思	日文的其他意思
攜帶	中日均意旨「帶在身上」。	日文裡的「攜帶」還用來指<行動電話>。
觀念	中日均意旨「對事物的看法或概念」 如：沒有經濟觀念。	日文裡的「觀念」還用來指<放棄>的意思。
現金	中日均意旨「現在就有或馬上可以付的錢」如：用現金買賣。	日文裡的「現金」還用來指<勢利眼、愛在心中打算盤>

(2)日文的含意範圍小於中文的含意範圍：日中均有相同的意項，但中文解釋部分還有日文所沒有的義項，如圖 4 所示。例：花瓶、意見，如表 2 所示。

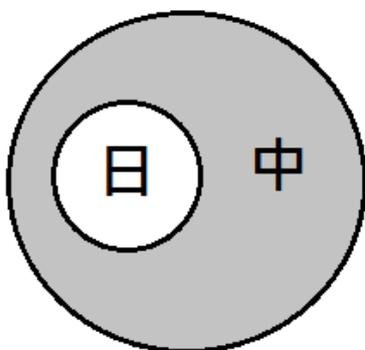


圖 4：同形近義詞之二 (加納剛，2010)

表 2：同形近義詞範例 2 (加納剛，2010)

漢字	中日共同的意思	中文的其他意思
花瓶	中日均意旨「插花的容器」。	中文裡的「花瓶」還用來指<外表漂亮，但什麼也不做、什麼也不會的女人>如：她真是個花瓶。
意見	中日均意旨「對某個問題的主張或看法」。	中文裡的「意見」還用來指<不滿、抱怨>如：我對他有意見。

(3)中日均另有其他詞義的同形詞：日中均有相同的意項，但又各有意義不相同的義項，如圖 5 所示。例：大家、單位，如表 3 所示。

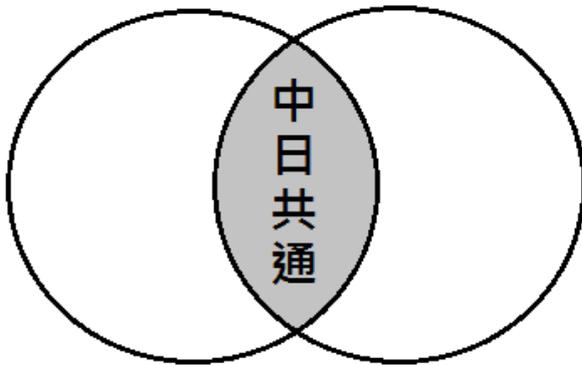


圖 5：同形近義詞之三 (加納剛，2010)

表 3：同形近義詞範例 3 (加納剛，2010)

漢字	中日共同的意思	日文的其他意思	中文的其他意思
大家	中日均意旨「在某個領域或特別優秀的人」如：書法大家	日文裡的「大家」讀成「おおや」則是指<房東>	中文裡的「大家」還可以用來指<眾人>如：大家好！
單位	中日均意旨「計算物體數量的標準」	日文裡的「單位」還可以用來指<學分>如：單位不夠就沒辦法升級。	中文裡的「單位」還可以用來指<組織的各部門>如：我們公司有很多工作單位。

### 2.5.3 同形異義

加納剛 (2010: 14) 解釋，同形異義就是中文和日文裡，外形相同而意義相異或差異較大的詞，如圖 6 所示。例：出世、迷惑和提示，如表 4 所示。

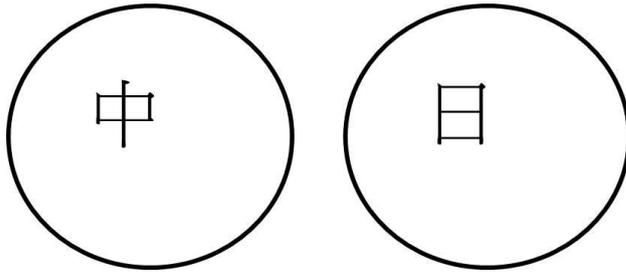


圖 6：同形異義詞 (加納剛, 2010)

表 4：有關其他同形異義詞之例子(加納剛, 2010)

漢字	中文意思	日文意思
出世	出生、誕生	成功、出息
迷惑	無法弄清楚	麻煩、打擾
提示	把別人設想不到之處提出來, 以啟發思考	出示

#### 2.5.4 異形同義

異形同義詞顧名思義就是意義相同卻用不同漢字來標記的詞語。續三義 (2004 : 31-51) 表示這類字詞在字形上有差異, 只要掌握書寫, 就不會產生偏誤。而加納剛 (2010) 則認為異形同義詞會導致學習者造成偏誤的傾向, 因為這類漢字在學習者腦海中已有根深蒂固的概念, 因此學習者使用這類詞彙時, 會不知不覺地造成偏誤, 例如: 「我獨學中文。」這屬日語表達, 而中文表達應改為「我自學中文。」較為正確。

#### 2.6 漢字教學策略及未來研究方向

對外漢字教學四項有助於漢字習得的基本教學原則可以分為「字本位、語文分步、集中識字、區別主動書寫字及被動認讀字」。林季苗 (2011 : 65-79) 指出, 此四項基本原則應是要按照學生學習狀況及學習程度而做應用和調整。陳瑩漣 (2010) 認為可以從筆畫的正確度和偏旁的認知教學著手。加納剛 (2010) 則建議建立中日雙向語料庫。研究者可透過觀察學習者的學習歷程, 了解偏誤和偏誤原因。語料庫建立的目的是探討能否因此減少學習者在學習中文或日文過程中的詞彙偏誤率。漢語教師也可利用此語料庫的研究結果, 有效編寫適用的漢語教材。徐淑萍 (2010) 與加納剛 (2010) 皆提出可以《華語八千詞》為基礎編寫漢語詞彙相關教材。

### 3 研究方法與架構

本研究是在日本漢字、詞彙的基礎上延伸至中文漢字、詞彙對於日籍漢語學習者的影響。為了瞭解受試者在中文漢字以及詞彙上的偏誤率和偏誤字詞, 本研究以問卷方式提供受試者作答, 並使用《新實用日本語》一至三冊作為問卷測試內容, 亦利用谷歌表單發放網路版的線上問卷

及紙本問卷。首先利用圓餅圖分析受試者背景，了解受試者的年齡、性別、教育程度以及中文學習時間，再來則依照漢字、名詞、動詞、形容詞、副詞等詞彙，分別統計受試者答題狀況和答對率，統計出易造成漢字、詞彙偏誤及發生偏誤的原因，進而分析各大題的答對狀況及錯誤率最高的題目。

### 3.1 研究對象

本研究對象為「曾經學過或正在學習中文，且對中文漢字有基礎認識之日籍漢語學習者」。某校幾位學習漢語且有一定漢語程度的日籍學生，並再請這些受試者找尋身邊符合上述條件的日籍同學或是朋友一起參與。問卷發放方式有兩種：一種為當面發放的紙本問卷，另一為線上作答之網路問卷，網路問卷的受試者來源則是請已經為我們寫過問卷的受試者協助傳送給不能夠當場見面或在外地曾經學過或正在學習中文的日籍朋友填寫。

### 3.2 問卷與測驗試卷分析前置作業

問卷題目來源除了受試者個人資料外，亦設定問答題，包括學習中文動機、使用中文的頻率以及學習漢字的難易度及原因等。試題來源則從《新實用日本語》一到三冊中尋找適當試題。先將試題歸納設計成一份初步試卷，再請兩位漢語程度較好的日籍漢語學習者評估試卷，釐清哪些題目是他們認為較簡單或不適合的題目，再加以刪除，將留下來較精華且較具代表性的試題統整，設計成完整版的最終試卷。試卷內容包含中日漢字字形題和漢字詞彙題兩大部分，漢字詞彙又分成四種詞類出題，分別為名詞、動詞、形容詞及副詞類。

### 3.3 問卷內容之訂定

問卷內容即受試者基本資料，作答方式分為選擇題與問答題。以選擇題方式作答之題目有「年齡」、「性別」、「學習時間」及「教育程度」。年齡選項有「15~18 歲」、「19~21 歲」、「22~24 歲」和「24 歲以上」四個選項。教育程度也有「國中 (中學校)」、「高中職 (高校、專門學校)」、「大專院校 (大學、短期大學)」、「研究所 (大学院)」四個選項。學習時間則涵蓋從「1 年以下」到「6 年以上」五個選項。問答題有三題：第一題「為什麼學習中文？」，設計此題是為了探討參與本研究之日籍受試者學習中文的動機。第二題「平時接觸中文的時間多嗎？常與以中文為母語者交流嗎？」是要了解學習者使用中文的頻率多寡，還有在什麼樣的場合、地點或目的使用中文。第三題「日文漢字和中文漢字的差異造成你在學習中文上的困難嗎？請說明是哪些中文漢字或詞語造成困難和錯誤？為什麼？」以便了解他們在學習中文時，是否因為中日漢字差異，而造成困難和造成困難的原因。另外，還有一題開放式回答題目，受試者可以自由填寫額外的個人補充資料。以上問卷回覆資料可以掌握受試者的背景以及學習漢語的狀況，以提升研究品質。

上述題目除了教育程度有附上日文，其他皆以中文出題。

### 3.4 測驗試卷內容之訂定

#### 3.4.1 題目來源與選取方式

《新實用日本語》一到三冊為測驗題目來源。首先，將這三冊中所有中日差異之漢字和漢字詞彙找出來，再將這些字詞歸為兩類：第一類為漢字類，共 76 字，主要是收錄「中日寫法不同的漢字」，像是雜誌的「雜」，在日文中以「雑」表示，又如「實驗」一詞在日文漢字為「実験」。在這兩例中的中日漢字字形相似，但寫法卻有差異，所以將這些不同寫法的漢字做為試題來測試受試者對中文正體字的敏銳度。第二類為漢字詞彙類，共 71 個詞，而漢字詞彙類主要是收錄「意思一樣，但中日文不同漢字表示」的中日漢字詞彙，例如「勉強」一詞，在日文是指念書、學習的意思，但在中文卻代表不情願做某事，而在日文中不情願做某事則以「無理」表示。故將這類的漢字詞彙依照意思兩兩相配記錄下來作為試題，以測試受試者是否能在中日使用不同漢字來表達同一意思的狀況下選出正確的中文辭彙。在收錄漢字詞彙的過程中發現，部分在中文所使用的動詞，並沒出現在日文裡，在日文則是以另一個漢字動詞代替，例如在中文用「看」電視，但是在日文中並沒有「看」這個漢字，則是以「見」來代表。因此，在漢字詞彙題裡也呈現部分在日文中沒有的動詞作為題目。

#### 3.4.2 出題方式

再來則是訂定出題方式。在漢字字形題部分，一個詞並將測試的漢字以漢語拼音呈現，請受試者選出正確答案，答案選項有兩到三個，依題目而定，包括日文漢字、中文正體字和中文簡字，或是日文漢字及中文正體字，例如「Qīng」重，而受試者要在 (A) 輕(B) 輕 (C) 轻三個選項中選出正確的答案。在漢字詞彙題的部分，將收錄的辭彙分成四類，分別為「名詞」、「動詞」、「形容詞」及「其他詞類」。「名詞」、「形容詞」和「副詞」類的出題方式皆以句子呈現，將我們要測試的漢字辭彙挖空，再設計令受試者易混淆的辭彙編入答案選項中。而「動詞」的出題方式較為特別，主要是測試受試者是否能理解在日文中沒有出現的中文漢字動詞，所以是以中文動詞直接出題或者用中文動詞造一個詞，附上兩個以日文解釋的選項，讓受試者選出正確的日文解釋，例如「放」手，答案選項有 (A)手を離す以及 (B)手を置く。A 選項為「放開手」之意，而 B 選項為「放置手」，由受試者的答題狀況就可以得知他們是否了解日文中所沒有漢字動詞的意思。

#### 3.4.3 最終題目之彙整

最後，將所有試題全部彙整，再請兩位日籍華語學習者先做評估、檢查是否有錯誤或者不恰當之處，能夠及時修改。兩位日籍漢語學習者認為題數過多，建議刪減部分題目，於是協助在每個大題中刪除他們認為較簡單的題目，留下具代表性的題目作為最終試卷。最終試卷維持兩大部分，分別為「漢字字形題」16 題及「漢字辭彙題」40 題，共 56 題，比例分布為 29% 及 71%，

如表 5 和圖 7 所示。另外在第二部分的「漢字辭彙題」中「名詞」與「動詞」各有 15 題、「形容詞」以及「副詞類」則有 8 題及 2 題，各佔第二部分之比例分別為「名詞」佔 37.5%、「動詞」佔 37.5%、「形容詞」佔 20%，「副詞類」則佔 3%，如表 5 及圖 7 所示。

表 5：試題類型分布表

漢字字形題	漢字詞彙題
16	40

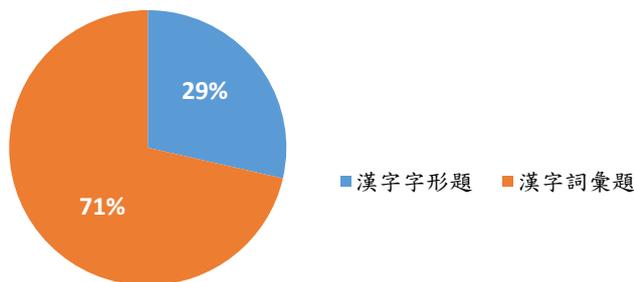


圖 7：試題題型分布比例

表 6：漢字詞彙題類型分布表

名詞	動詞	形容詞	副詞
15	15	8	2

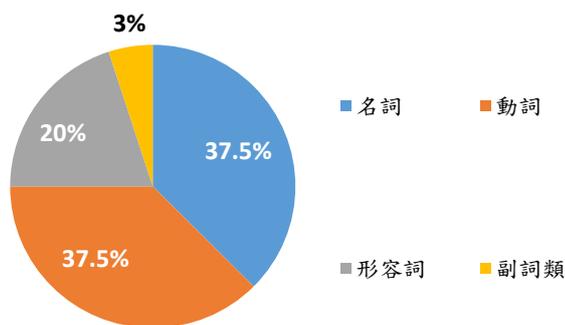


圖8：漢字詞彙題類型分布圖

## 4 結果分析

### 4.1 問卷結果分析-了解受試者背景

#### 4.1.1 選擇題分析

最後回收問卷的受試者總共 36 名，分別為男性 9 名，女性 27 名，各佔 25% 及 75%，主要年齡分布在 22~24 歲之間，佔總人數的 42%，教育程度以大專院校為大宗，共有 83% 的受試

者具大專院校學歷，學習時間 1 到 2 年最多，佔總人數的 44%，如圖 9 所示。最後回收的問卷中，有兩位受試者多作答 3 次，故無效問卷有 3 份，而有效問卷 36 份，共 39 份。

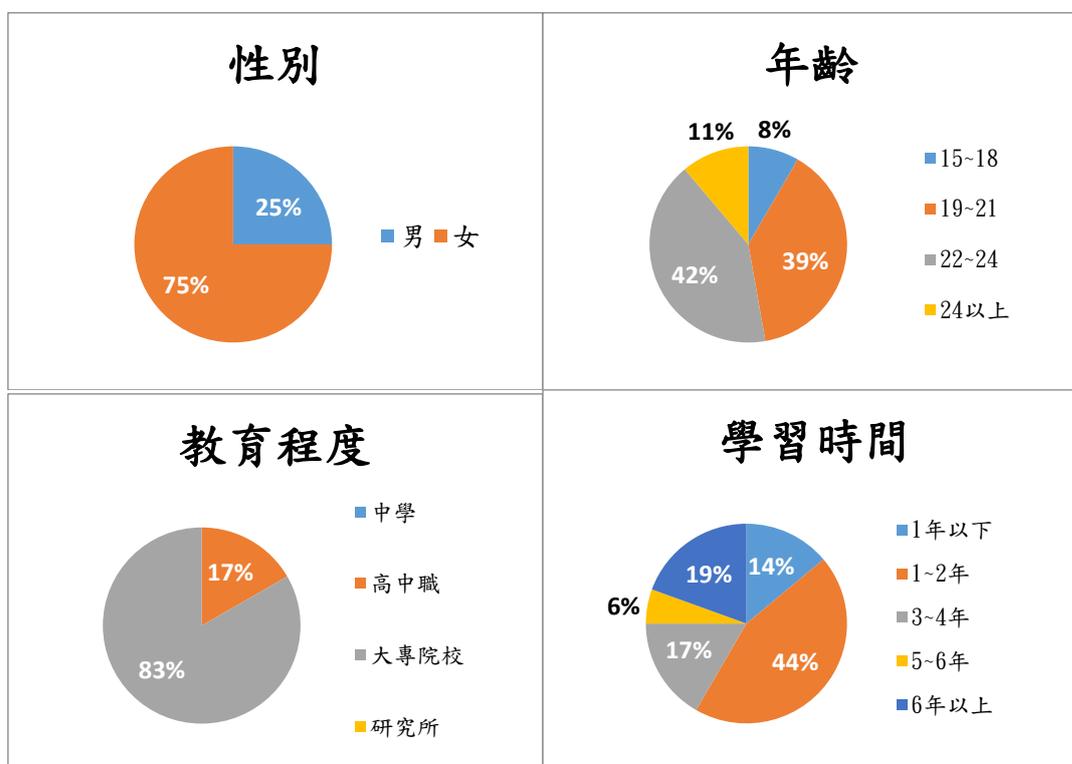


圖 9：研究對象相關資料

根據各題統計，受試者學習中文漢字產生偏誤的主要原因包「中日漢字寫法不同」、「中日漢字詞彙意思不同」以及「時常把正體字和簡體字搞混」。「中日漢字寫法的不同」會造成日籍漢語學習者在辨認和書寫中文漢字時造成偏誤。「中日漢字詞彙的意思不同」會造成日籍漢語學習者在閱讀華語書籍時無法完整了解正確的語意。而「時常把正體字和簡體字搞混」則會使日籍漢語學習者在閱讀或書寫時，因為對於正體字與簡體字的不熟悉而造成偏誤。而這三種產生偏誤的原因正符合本問卷的出題模式。

從本研究問卷的答題結果來看，受試者偏誤率較高的漢字分別為「齒」、「雜」、「步」、「觀」、「歲」、「櫻」、「髮」、「劍」。對於漢字類偏誤的可能原因如下：「不完全了解或不清楚該字中文正體字的正確寫法」、「不清楚該字正體中文與簡體中文差異點」、「中文與日文漢字乍看之下很相似，不小心就會選錯」。因此，日籍生難以在短時間內正確判斷。建議教學者透過部件分析方式，並按照學生學習狀況及學習程度做應用和調整，加強學習者對於部件的熟悉，以減少誤用。受試者偏誤率較高的漢字詞彙分別為「紅蘿蔔」、「設施」、「地板」、「比例」、「偵探」屬於名詞類；「說」、「走」、「拿」、「用」、「放開」、「罵」屬於動詞類；「足夠」、「勉強」、「堅固」屬於形容詞類。對於中文漢字名詞與形容詞偏誤的可能原因為「不完全了解或不清楚中文漢字詞彙的意思」，而中文漢字動詞偏誤的可能原因則為「這些中文漢字

動詞並不存在於日文漢字中，所以日籍學生較難以理解」。在詞類的部分，建議教學者透過字本位聯想的方式結合故事性與邏輯性，亦可透過跨文化的比較增強趣味性，幫助學生強化記憶。教學者更可透過觀察學習者的學習歷程，了解相關偏誤和偏誤原因，建立中日雙向語料庫。而其他教學者也可利用此語料庫的研究結果，有效地編寫適性化的漢語教材。

#### 4.1.2 問答題分析

問答題有三題。第一題「為什麼學習中文?」、「平時接觸中文的時間多嗎?常和以中文為母語者接觸嗎?」和「日文漢字和中文漢字的差異造成你在學習中文上的困難嗎?請說明是哪些中文漢字或詞語造成困難和錯誤?為什麼?」

根據各題統計，我們可以瞭解參與本研究的日籍受試者以女性居多，年齡層分布在 22 至 24 歲之間，教育程度多為大專院校，且有 1 到 2 年的中文學習經驗。另外，「對中文有興趣」是受試者學習中文的主要原因，有一半以上的受試者平時接觸中文的時間較多，因為他們大部分都是在臺灣的留學生。對於大多數參與本研究的受試者而言，「中日漢字寫法的不同」和「中日漢字詞彙的意思不同」是造成學習中文漢字困難的主因，以上結果正呼應了本研究所設計的試卷內容及題型。

## 5 結論

### 5.1 研究限制

由於本研究相關文獻及資料較少，能夠參考的資料取得不易。再者因為每位受試者的漢語程度不一，本研究並無法針對每位受試者的漢語程度設計出符合各程度的問卷。日本文化注重個人隱私，故有部分日籍漢語學習者拒絕本研究受試。另外，筆者周遭學習漢語的日籍人士數量也偏少，故在問卷發放的部分，能取得的樣本數不多，因此能參考及分析的數據也稍受限制。

### 5.2 研究發現與總結

本文藉由詳盡地逐題研究，發現日語漢字及詞彙對於漢語學習者而言多為正遷移，能有效地幫助學生克服漢字學習障礙。然而部分形近漢字與義異詞彙會造成一定程度的偏誤，將來可透過本文的整理與研究，編寫一本針對日籍漢語學習者的中日字詞差異工具書，可將這些偏誤有效轉化為正確的語言使用。對於教學者而言，事先掌握偏誤發生的可能性能預先迴避偏誤發生或將偏誤過渡至目標語言。對於學習者而言，一份詳盡的中日字詞差異工具書可幫助他們在面對學習阻礙時，方便且快速查考。對於教材而言，了解中日漢字詞差異可更系統性且針對性地編寫教材，進一步為日籍漢語學習者提供更適性的學習法。

## 參考文獻

- [1] 小原小百合.日本人的實用中國話[M].台北：統一，2011.
- [2] 王順洪.日本人漢語學習研究[M].北京：北京大學，2008.
- [3] 加納剛.日籍學習者學習漢語詞彙之難點-中日同形詞使用偏誤研究[D].台北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2010.
- [4] 呂惠莉、康妙齡.新實用日本語 I[M].台北：尚昴文化，2004.
- [5] 呂惠莉、康妙齡.新實用日本語 II[M].台北：尚昴文化，2005.
- [6] 林長河、李幸禧、川合理惠.新實用日本語 III[M].台北：尚昴文化，2007.
- [7] 林季苗.漢語教學四大原則與法國經驗[J].華語文教學研究,8卷2期. 頁65-79,2011.
- [8] 林秀惠、信士昌主編.青春遊學：日本人學華語[M].台北市：遠流，2009.
- [9] 林晏如.現代外來語的研究-日語、華語之比較[D].新莊：天主教輔仁大學日本語文學研究所碩士論文，2012.
- [10] 邵寶誼.日籍學習者於閱讀中猜詞策略使用之研究[D].高雄：國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文，1995.
- [11] 徐子亮.外國學生漢語學習策略的認知心理分析[J].世界漢語教學,第4期,頁75-85,1999.
- [12] 徐淑萍.漢日同素異序詞比較[D].高雄：國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文，2010.
- [13] 陳瑩漣.對外漢字教學中的「同聲旁自組」分析與應用[D].台北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2010.
- [14] 渡邊俊彥.日本大學生書面中介語之分析-以日本漢字的語言遷移為探討範圍[D].高雄：國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文，2012.
- [15] 趙元任.語言問題[M].台北：台灣商務，1968.
- [16] 續三義.從日譯漢角度看日語漢字及漢字詞與的認知與表達[J].「政大日本研究」創刊號發表之論文.頁31-51,2004.
- [17] 飛田良文.現代日本語の起源-現代日本語講座[J].第4卷語彙,頁7,2002

## An Analysis on Chinese Characters

### Misapplied by Japanese Learners of Mandarin Chinese

Jui-hsueh Hu

Department of Teaching Chinese as a Second Language, Ming Chuan University, Taiwan

[rachelhu@mail.mcu.edu.tw](mailto:rachelhu@mail.mcu.edu.tw)

#### Abstract

"Chinese characters" plays a crucial role in both Chinese and Japanese languages. Nevertheless, some Japanese kanji have changed drastically from Chinese characters in terms of their meanings and forms. Accordingly, it is still frustrating to some extent for Japanese learners who want to be proficient in Mandarin Chinese. This paper focuses on the positive and negative linguistic transfer because of the similarities and differences between Chinese characters and Japanese kanji.

This research is conducted based on the differences between Chinese characters and Japanese kanji gathered from related periodicals and textbooks. Google Forms are used to create questionnaires. Through survey, statistics, analysis, and induction to these frequently misused Chinese characters, we better understand how they affect Japanese learners of Mandarin Chinese. The results of this research served not only as suggestions to Chinese teachers but also as reference materials for those who compile Chinese language textbooks.

Research indicates that the three main reasons that caused Japanese learners to make mistakes in learning Chinese characters including "differences in written Chinese characters and Japanese kanji ", "definition and connotation differences between Chinese characters and Japanese kanji ", and "confusion between traditional and simplified Chinese characters". The first reason will lead to errors caused by Japanese learners of Mandarin Chinese in identifying and writing Chinese characters. The second reason will make Japanese learners unable to fully understand the correct meaning in reading Chinese books. The third reason will make Japanese learners make errors when reading or writing Mandarin Chinese because they are unfamiliar with both traditional and simplified Chinese characters.

Chinese vocabulary with high error rate for Japanese learners of Mandarin Chinese such as "floor" is categorized as the "noun", "sufficient" as the "adjective" and "say" as the "verb." Chinese nouns and adjectives are frequently misused due to lack of complete comprehension of the Chinese vocabulary, whereas errors in Chinese verbs are made by

the fact that these verbs do not exist in Japanese kanji, thus obstacles are constantly encountered by Japanese learners of Mandarin Chinese.

**Key words:** differences between Chinese characters and Japanese kanji, Japanese learners of Mandarin Chinese, analysis on misapplied Chinese characters

## 附錄一

### 日籍漢語學習者中文漢字偏誤分析問卷設計

您好!

這是一份關於日籍漢語學習者中文漢字偏誤分析的研究問卷，需要請您回答以下問題。您的協助將促使本研究更順利且深入，感謝您的合作。

#### 一、基本資料

1. 年齡                    15~18            17~21            21~24            24 以上
2. 性別                    男                    女
3. 教育程度                國中                高中職            大專院校        研究所
4. 學習時間?              1 年以下            1~2 年            2~3 年            3~4 年  
                                  4~5 年            5 年以上
5. 為什麼學習中文?(例如：工作需要、興趣、學校要求等)

6. 平時接觸中文的時間多嗎？常和以中文為母語者接觸嗎？

7. 日文漢字和中文漢字的差異造成您在學習中文上的困難嗎？請說明是哪些中文漢字或詞語造成困難和錯誤？為什麼？

8. 其他個人補充資料

#### 二、單字題 (請選出正確的中文正體漢字)

- (    ) 1. 「Qīng」重            (A) 輕            (B) 輕            (C) 轻
- (    ) 2. 「Chǎn」品            (A) 產            (B) 产            (C) 産
- (    ) 3. 牙「Chǐ」            (A) 齿            (B) 齒            (C) 齒
- (    ) 4. 「Yàng」品            (A) 樣            (B) 樣            (C) 样

- ( ) 5. 「Yíng」業 (A) 营 (B) 營 (C) 宮
- ( ) 6. 「Zá」志 (A) 杂 (B) 雜 (C) 雜
- ( ) 7. 腳「Bù」 (A) 步 (B) 步
- ( ) 8. 「Guān」光 (A) 觀 (B) 觀 (C) 观
- ( ) 9. 「Suì」月 (A) 岁 (B) 歲 (C) 歲
- ( ) 10. 實「Yàn」 (A) 驗 (B) 驗 (C) 验
- ( ) 11. 「Cán」破 (A) 残 (B) 殘
- ( ) 12. 「Yīng」花 (A) 櫻 (B) 桜 (C) 櫻
- ( ) 13. 「Xiá」小 (A) 狹 (B) 狹
- ( ) 14. 頭「Fǎ」 (A) 发 (B) 髮 (C) 髮
- ( ) 15. 「Jiàn」道 (A) 劍 (B) 劍 (C) 劍
- ( ) 16. 「Shāo」烤 (A) 烧 (B) 燒 (C) 烧

三、詞彙題 (請針對題目選出最適當的中文語意答案。如果題目中有看不懂的漢字，也請標註)

例：

- ( C ) 我正在\_\_\_\_\_日文。  
 (A)上課 (B)勉強 (C)學習

解：(A)選項放入句中文意不符，故為錯誤選項。(B)選項為日文詞彙，用中文解釋並放入句中，文意不符，故為錯誤選項。(C)選項為中文詞彙，放入句中文意通順，故為正確解答。

I. 名詞

- ( ) 1. 小玲目前在大學專攻\_\_\_\_\_工程學系。  
 (A)資報 (B)資訊 (C)情報
- ( ) 2. 計程車\_\_\_\_\_都要有職業駕照才行。  
 (A)運轉手 (B)司機 (C)運轉機
- ( ) 3. 女人\_\_\_\_\_時要盡量避免抽菸和喝酒。  
 (A)孕婦 (B)妊婦 (C)懷孕
- ( ) 4. \_\_\_\_\_是兔子喜歡吃的食物。  
 (A)人參 (B)紅蘿蔔 (C)葡萄
- ( ) 5. 請將飯店鑰匙交給\_\_\_\_\_就能完成退房手續了。  
 (A)櫃台 (B)受付 (C)付台
- ( ) 6. 乙武洋匡的\_\_\_\_\_激勵了很多人。

- ( ) 7. 這位老師每次出的\_\_\_\_\_份量都很多。  
 (A)演話 (B)講演 (C)演講
- ( ) 8. \_\_\_\_\_規定每個月的第一天要繳房租。  
 (A)書寫 (B)功課 (C)宿題
- ( ) 9. \_\_\_\_\_規定每個月的第一天要繳房租。  
 (A)家賃 (B)大家 (C)房東
- ( ) 9. 美國電影最喜歡拍警察抓\_\_\_\_\_的劇情。  
 (A)泥棒 (B)小偷 (C)店員
- ( ) 10. 政府打算維修這項遊樂\_\_\_\_\_。  
 (A)建材 (B)設施 (C)施設
- ( ) 11. 比起磁磚\_\_\_\_\_, 木質的\_\_\_\_\_在冬天比較溫暖。  
 (A)床 (B)地板 (C)地毯
- ( ) 12. 據說身材的最佳\_\_\_\_\_是三比七。  
 (A)比例 (B)割合 (C)例比
- ( ) 13. 朋友送我一枚漂亮的\_\_\_\_\_。  
 (A)指輪 (B)戒指 (C)輪胎
- ( ) 14. 航空公司規定每人只能帶一件\_\_\_\_\_上飛機。  
 (A)行李 (B)荷物 (C)小袋
- ( ) 15. 金田一少年事件簿是一部\_\_\_\_\_漫畫。  
 (A)探人 (B)探偵 (C)偵探

## II. 動詞

- ( ) 1. 「看」電視  
 (A)テレビで見た (B)テレビを見る
- ( ) 2. 「吃」義大利麵。  
 (A)パスタを食べる (B)パスタを吸う
- ( ) 3. 「寫」字  
 (A)字を書く (B)字を入力する
- ( ) 4. 「說」話  
 (A)話す (B)言葉を使う
- ( ) 5. 「聽」謠言  
 (A)噂を流す (B)噂を耳にする
- ( ) 6. 「跑」  
 (A)走る (B)歩く

- ( ) 7. 「走」回家  
(A)走って帰る (B)歩いて帰る
- ( ) 8. 「喝」果汁  
(A)ジュースを飲む (B) ジュースを搾る
- ( ) 9. 「拿」手機  
(A)ケータイを取る (B)ケータイを持つ
- ( ) 10. 「用」衛生紙  
(A)ティッシュを使う (B) ティッシュで拭く
- ( ) 11. 「睡」覺  
(A)寝る (B)休む
- ( ) 12. 「放開」手  
(A)手を離す (B)手を置く
- ( ) 13. 「拍」照  
(A)写真を撮る (B)写真をたたく
- ( ) 14. 「挑」禮物  
(A)プレゼントを探す (B)プレゼントを選ぶ
- ( ) 15. 「罵」人  
(A)怒る (B)怒られる

### III. 形容詞

- ( ) 1. 人體一天攝取八百大卡是\_\_\_\_\_的。  
(A)滿足 (B)足夠 (C)結構
- ( ) 2. 他很\_\_\_\_\_地接下這份辛苦的工作。  
(A)勉強 (B)無理 (C)倔強
- ( ) 3. 這棟房子建得很\_\_\_\_\_。  
(A)堅固 (B)丈夫 (C)強硬
- ( ) 4. 放暑假了還要到學校一趟真是\_\_\_\_\_。  
(A)懊悔 (B)面倒 (C)麻煩
- ( ) 5. 胡老師是一位\_\_\_\_\_教學的老師。  
(A)真劍 (B)真實 (C)認真
- ( ) 6. 吃完大餐後每個人肚子都很\_\_\_\_\_。  
(A)一杯 (B)飽 (C)飽受
- ( ) 7. 他是一個很\_\_\_\_\_人。

- ( ) 8. 熬夜工作是很\_\_\_\_\_。  
(A)用心的 (B)心用的 (C)丁寧  
(A)辛苦的 (B)大變 (C)辛的

IV. 副詞類

- ( ) 1. 如果普通感冒變成發燒\_\_\_\_\_要去看醫生。  
(A)對錯 (B)一定 (C)是非
- ( ) 2. \_\_\_\_\_都很冷，記得多穿點才保暖。  
(A)近頃 (B)最近 (C)昨天

## 以功能語法構建的應用文教材對提高非華語學生功能字詞運用的成效

**岑紹基**

香港大學教育學院

[mskshum@hku.hk](mailto:mskshum@hku.hk)

**張紫薇**

香港大學教育學院

[paisleycheung@connect.hku.hk](mailto:paisleycheung@connect.hku.hk)

**容運珊**

香港大學教育學院

[jojo1023@hku.hk](mailto:jojo1023@hku.hk)

**楊敏怡**

香港大學教育學院

[jyoungmy@hku.hk](mailto:jyoungmy@hku.hk)

### 提要

對香港非華語學生來說，中文是第二語言，他們的中文學習，首重實用。因此，香港教育局及前線中文老師均十分重視非華語學生語文的實際運用。然而，非華語學生由於比較欠缺中文語境，在具體的生活情境下較少寫作中文應用文，學生大多只是記誦一些簡單的字詞，結果寫出來的應用文篇章欠缺適當的功能字詞和表達句式，內容情節亦過於簡單。

為提高香港非華語學生應用文學習和得體表達，香港大學岑紹基獲教育局資助，於2016/17年度發展非華語學生應用文教材。本文說明研究者如何參考功能語法理論構建非華語學生應用文教材套，文類包括私函、投訴信、求職信、閱讀報告、工作報告、調查報告、新聞稿、會議紀錄等，並探討這些應用文教材套對提高非華語學生功能字詞運用的成效。

針對以上的研究目的，本文旨在回應以下研究問題：

這些應用文教材套對提高非華語學生功能字詞運用的成效如何？

為解答以上研究問題，研究者參考系統功能語言學理論來發展非華語學生適用的應用文教材套。語言具有不同的功能，故不同功能的文類有不同的文章結構和語法特徵。利用文類功能理論可以幫助認清目標，推敲語境，寫作得體的應用文。在發展非華語學生應用文教材套的過程，研究團隊探究各應用文種的交際功能、圖式結構和語法特徵來發展閱讀素材，繼而分析非華語學生在各文類功能字詞和句式運用的困難，並參考「文類功能」理論及「閱讀促進學習」教學策略設計讀寫結合的互動練習，引導學生從解構範文到共同建構，進而至個人獨立創作。

除此之外，研究者也邀請前線中文老師進行教學試驗研究，測試教材套的使用成效。本文就學生的應用文前、後測文本進行分析，並結合師生訪談，以評估本應用文教材套對於提高非華語學生功能字詞運用和應用文寫作的成效。並根據研究結果，為非華語學生應用文教學提供切實可行的建議。

關鍵詞：功能語法      非華語學生      應用文教材      功能字詞

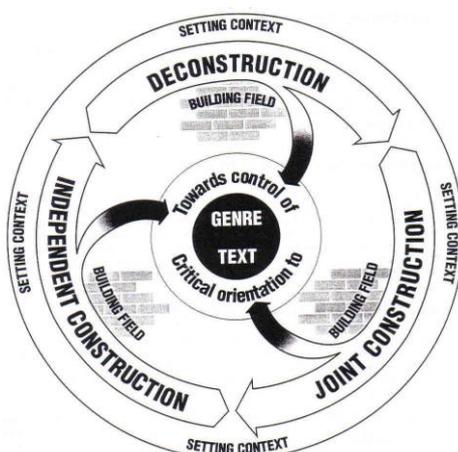


八個單元的應用文教材均設有各種類型的字詞書寫和句子建構、句子寫作等練習活動，字詞書寫有助鞏固學生對於課文功能字詞的認識，而句子建構、句子寫作則強化學生對所學範文的特定句式的理解和應用能力。

在辨識了學生寫作應用文的困難之後，研究者正式研發非華語學生適用的應用文教材套，重視探究各應用文種的交際功能、圖式結構和語法特徵來發展閱讀素材，參考「文類功能」理論(Genre Theory)及「閱讀促進學習」(Reading to Learn, 簡稱 R2L)教學策略設計讀寫結合的教學活動。

#### A. 八個單元應用文教材的編寫及施教理念（一）：重視文類為本、讀寫結合

研究者研發這八個單元的應用文教材，重視發展不同文類的篇章，強調篇章具備清晰的文步結構，並結合有系統的讀寫教學法使用。文類功能寫作教學法建基於系統功能語言學，強調文章的社交實用功能，並針對寫作語境而應用不同的功能詞句和篇章結構，學生更易掌握各類應用文的要求。因此文類功能寫作教學法是八個單元應用文篇章發展的理論基礎。



圖一：文類功能寫作教學法的示意圖(Rothery, 1994:8; 岑紹基, 2013)

文類功能寫作教學法重視文類、語篇和語境之間的關係以及文章表意功能和表達形式之間的關係(岑紹基, 2010:130-131)。在教學實施方面，這種教學法重視師生解構篇章、師生合作建構篇章和學生個人的獨立創作三個步驟。文類功能寫作教學法強調在各個教學環節中對於不同教學步驟的細節安排，突顯閱讀輸入對寫作輸出的重要性。

故此，八個單元的應用文教材設計參考文類理論和文類功能寫作教學法，配合各種有效的教學策略，重視透過互動、協作的學習形式來引導學生理解並掌握各種應用文體的寫作知識。

所以，八個單元的應用文教材重視篇章的閱讀，以閱讀來帶動學生的寫作興趣，並幫助學生成功習得寫作應用文類的知識。

## B. 八個單元應用文教材的編寫及施教理念（二）：強化閱讀輸入、互動學習

八個單元的應用文教材重視學生之間的互動學習，這一點是建基於系統功能語言學對於語言學習重視互動性的觀點。韓禮德(1985)指出：

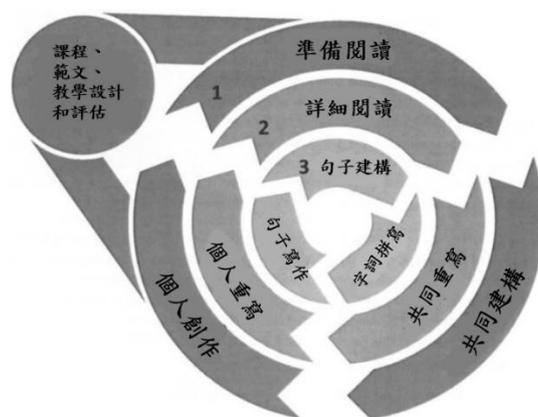
語言是一種互動的形式，所以語言的學習需要透過互動來實現。

(Language is a form of interaction, and it is learnt through interactions)。

參考韓禮德重視語言學習的互動性這一觀點，在建構課堂教學活動方面，本應用文教材套重視師生之間和學生之間的互動學習。教材在施教時強調師生之間的提問互動、學生之間的分組協作活動，重視以互動協作的形式讓學生在舒服、有趣的氛圍中互助學習。

而在施教理念上，教材參考 R2L 教學法的施教理念和教學步驟，此教學法進一步發展文類功能寫作教學法，加強閱讀的輸入。R2L 教學法，以系統功能語言學為核心理論，重視以讀帶寫，讀寫結合。透過一系列有效的師生互動教學策略、學生分組合作策略，引導學生透過閱讀篇章來積累詞彙和掌握句式，並最後應用在個人寫作上（岑紹基，2017）。因此，R2L 教學法也是研究者發展八個單元應用文讀寫教學策略的理論基礎。

R2L 教學法背後的核心理論包括社會學、教育學和語言學各個學科的理论(岑紹基, 2017)。這種教學法有其獨特的教學環圈，一共有九個教學步驟，其教學法示意圖如下：



圖二：R2L 教學法示意圖(Rose & Martin, 2012:147；岑紹基, 2017)

R2L 教學法共有三個層次的教學環圈，外圈第一個層次比較重視對範文通篇結構的認識和掌握，教學步驟為「準備閱讀」、「共同建構」和「個人建構」。外圈第二個層次比較重視詳細

講解範文內容，以及讓學生掌握句子結構和詞句的語言模式，教學步驟為「詳細閱讀」、「共同重寫」和「個人重寫」。內圈第三個層次則是重視講解字詞的結構、拼寫，和認識句子的組成、以及寫作句子，教學步驟為「字詞拼寫」、「句子重組（建構）」和「句子寫作」(Rose, 2012:3)。教師可以根據課堂的實際情況、學生的語言水平和學習能力，靈活運用這三個層次的教學步驟(岑紹基, 2015)。

### 三、八個單元應用文的文類功能字詞

以上研究者論述了八個單元應用文教材的編寫和施教理念。基於文題要求以及篇幅所限，本文重點討論非華語學生在寫作應用文功能字詞和句子的技能，探究學生在經過教學之後，在功能字詞和句子寫作上的轉變情況，故此將集中論述中文老師對 R2L 教學法內圈三個步驟——「字詞拼寫」、「句子重組（建構）」和「句子寫作」的應用情況。而本教材功能字詞的具體運用也主要出現在這三個教學步驟中。

本教材十分重視功能字詞的運用。所謂功能字詞，指的是不同文體在不同的語境之下經常出現的一些具有特定效能的生字和詞彙，這些常用的功能字詞會由於接受對象、目的、人稱和實用意義的不同，在用語選擇和表現形式上有所差異(岑紹基等, 2004)，並都具備實現特定文步意義的作用。例如說明文的文步結構有「提出現象<sup>n</sup>逐層闡釋 1-n<sup>n</sup>總結」，而展現這些文步特徵的功能字詞就包括了「近來」、「出現……情況/現象」、「在……方面」、「總而言之」等。

至於在功能字詞運用方面，不同的應用文體因其寫作功能和文類特徵各異而呈現不同的特點，從而形成自成一體的圖式結構，而每一個文類均有自己獨特的功能字詞。這一點是和系統功能語言學認為語言交流具有特定的功能目的直接相關的，韓禮德(1978)認為：

「語言之所以這樣安排，是取決於它們的功能目的。」

(Language is as it is because of what it has to do)

換言之，人們使用不同的語言來表情達意，而不同的生活情境又會影響語言素材的選擇和話語結構的鋪排。所以，人們在按照傳意功能表達意思時會隨一定的圖式結構開展，不同的文類會有不同的結構，這些結構安排，是為實現該文類的社交功能而服務。研究者在發展八個應用文教材單元時，是按照文類的傳意功能，分析其圖式結構和語法特徵(岑紹基, 2017: 54)，結果列表如下：

表二：八個單元應用文類的圖式結構及其功能字詞表

應用文的種類和功能	圖式結構	功能字詞舉隅
社交與書信	上款^啟首語^正文^收結語^祝頌語^下款^日期	親愛的、尊敬的、妳好嗎、想念、期待、回覆、祝、上
投訴信	上款^投訴概述^事情始末^逐點要求／質詢^跟進要求：施加壓力^祝頌語^下款^日期^聯絡方式	強烈要求、否則、為何、需要立刻、希望您能、對此、本人有以下質詢、為何、這不會是、現就此要求、對……作出合理的交代
求職信	上款^標題^說明申請目的^個人條件如何切合招聘要求^重述申請要求^祝頌語^下款^日期^附件名稱	我很有興趣、曾經、我相信、我很有信心、希望、期待……的回覆、一直仰慕、綜合以上條件、本人自信、如蒙、懇請
閱讀報告	簡介^內容描述^評論^總結	出自、選自、講述了、通過、被……吸引、我十分欣賞、啟發我們、讓我們、……告訴我們、我推薦、它會讓
工作報告	上款^標題^前言^活動概況^活動成效^建議及總結^下款^日期	為了、在……共舉辦了、作如下報告、於……召開、顯示、可見、根據……得知、從……顯示、在……方面、由此可見、反映、多鼓勵、建議來年可以、期望更多
調查報告	上款^標題^調查背景及目的^調查方法^調查結果和分析^建議及總結^下款^日期	於……進行、旨在了解、並找出……原因、發出……問卷、成功收回……問卷、其中包括、現……報告如下、關於、有……（%）、佔、剩下、由此可見、調查結果中顯示、認為、可見、反映、根據以上調查、建議
新聞稿	標題^導語^鋪敘點 1-n	意外、發生、導致、情況、場面、目擊者、現場、……時……分、據報、據稱、據悉、據本報/本台記者報導、據現場消息報導、從現場情況來看、當時情況、場面（混亂）
會議紀錄	標題^會議組織^通過上次會議記錄^報告事項^討論事項^其他事項^下次開會日期、時間、地點^散會時間^主席、記錄者簽署及簽署日期^通過會議記錄	提議、建議、經過初步討論、得到……和議、議決、贊成、同意、支持、反對、否決、表決、全體委員一致通過、知悉、達成共識、決定、由……負責、報告、表示、跟進……事項

上表顯示了八個單元應用文類因其傳意功能、圖式結構不同而具有不同的功能字詞。為了強化學生對於應用文的功能字詞和句式的辨識和理解能力，研究者特別根據 R2L 教學的內圈教學步驟設計了一系列互動性較強的詞句練習活動，現以調查報告為例展示相關練習活動如下：

a) 篇章解構：詳細閱讀 (Detailed Reading, 即講解範文)

老師在教學時重視對範文篇章內容和詞句意思的講解，並以提問互動的方式引導學生理解句子中功能字詞的意思和應用規則，老師在提問學生並且給予回饋意見之後，會提醒學生標示該功能字詞和句式，以加深學生對所學詞句意思的認識和應用技能。所以在課堂問答方面，老

師主要提問學生一些字面上或推斷的問題，引導學生理解篇章字詞和句子的意思及用法。

乙、調查方法

Literal：調查小組用了甚麼方法進行這一次的調查？(答案：本組在三月中以隨機派發調查問卷的方法。)

Inferential：調查小組分別派出和收回多少張問卷？(答案：向全校五個級別學生派出問卷 135 張，成功收回 110 張。)

b)詞語練習：字詞拼寫 (Spelling, 即字詞書寫練習)

這個練習重視對所學課文字詞的理解和應用能力，以字詞寫作的形式來加強學生對於所學詞語的辨識和運用技能。

A.參考以上詞語練習的課文詞彙，課文調查背景及目的和調查方法的相關句式，完成以下的填充練習。

1.說明調查時間：

香城女童軍於二零一七年十二月九日至十五日進行「香城中學生一周運動時間」調查。

2.講述調查目的：

香城中學生會近日進行「香城中學學生就業選擇」調查，旨在了解本校畢業生就業的情況，並找出造成選擇差異的原因。

3.概述調查方法：

本次調查發出 900 份問卷給本校師生，成功回收 810 份問卷。其中包括學生 580 名及教師 230 名。

c)句式練習：句子建構 (Sentence Making, 即重組句子)

透過重組句子的練習，加強學生對於課文句式結構和句子意思的理解，並能辨認句式的結構和句意的組合元素。

(句子建構，約需十分鐘)

三、句式練習：認識與調查報告相關的句式

參考課文的內容和相關句式，完成以下的重組句子練習。

1.調查背景及目的

學生每周上網時間的長短，為了解進行隨機抽樣調查本會近日

為了解學生每周上網時間的長短，本會近日進行隨機抽樣調查。

2.調查方法

本會92%的問卷成功回收了現把調查結果報告如下。

本會成功回收了92%的問卷，現把調查結果報告如下。

3.調查結果和分析

每周本校學生喜歡閱讀。都去圖書館借書/由此可見，大多數同學

大多數同學每周都去圖書館借書，由此可見本校學生喜歡閱讀。

4.建議及總結

本會建議...



d)句式練習：句子

透過提供語句  
思的理解，並強

學生對所學句子意

A.請學生以兩個人一組，先討論以下的句子寫作練習，然後把相關資料填寫在以下的段落上。最後請老師進行核對和訂正，以完成調查報告的調查背景及目的與調查方法部分。

王社長 / 王小明 / 王小明社長： (請圈出最合適的答案。)

香城市民的音樂喜好調查報告

甲、調查背景及目的  
為了解香城市民的音樂喜好，以增加本公司的銷量，營業部特地展開調查，希望本公司的服務更能切合香城市民的需要。

乙、調查方法  
營業部於2016年6月2日至7月2日期間進行調查，以隨機抽樣方式向1500名香城市民進行電話訪談。現把調查結果報告如下。

#### 四、研究問題和研究方法

在本研究中，研究者除了重點論述如何參考系統功能語言學理論來發展非華語學生適用的應用文教材套之外，也邀請前線中文老師進行教學試驗研究，測試教材套的使用成效。本文就學生的應用文前、後測文本進行分析和比較，並結合師生訪談，以評估本應用文教材套對於提高非華語學生運用功能字詞來寫作的成效。最後，研究者根據試教結果，為非華語學生應用文教學提供切實可行的建議。以下是本文的研究問題和對應的研究方法：

表三：本文的研究問題和研究方法對應表

研究問題	對應的研究方法
這些應用文教材套對提高非華語學生功能字詞運用的成效如何？	a.文本分析：學生的應用文前、後測文本 b.訪談：教學前後的師生訪談

#### 五、研究結果與討論

##### 1. 非華語學生寫作應用文字詞和篇章的困難分析

研究者在發展應用文教材之前，曾分析了 30 份來自不同中學和年級的非華語學生所寫的應用文篇章，發現學生在寫作各類應用文時均出現字詞誤用、功能詞彙缺乏等問題（岑紹基，2017）。至於透過師生訪談，研究者也了解到受訪老師認為非華語學生欠缺語境意識，無法針對具體的生活情境和溝通對象寫作正確的應用文字詞，學生大多只是記誦一些基本的字詞和句式，無法正確運用不同的功能字詞來構思篇章主題和鋪排各段內容。

## 2. 應用文教材的試教成效

八個單元的應用文教材，獲得參與本研究的教師研究員的肯定和給予修訂意見。而在正式試教之前，教師研究員均給學生進行前測測試。透過分析前測的表現，他們能充分偵測到學生對於該應用文類的已有知識和學習困難。然後，研究者和試教老師在整個教學過程中保持緊密合作，進行共同備課和觀課回饋。因此，全部應用文教材單元的試教過程均順利和成功，每一次的前、後測進步比率均超過80%，教學成果令人鼓舞。

### A. 學生在運用應用文功能字詞上的表現

而參與學生在辨認和運用功能字詞方面也有顯著的進步，研究者在統計過學生所寫的前後測文本出現的功能字詞之後，發現每一個應用文類後測文本出現的功能字詞均比前測文本的為多，而且運用恰當，反映學生在經過中文老師運用本教材、並結合有效的教學法進行施教之後，確實能夠有效提高他們在運用應用文功能字詞上的表現。由於篇幅所限，以下研究者以數據表的形式，僅在試教中舉出三個文類（閱讀報告、投訴信、調查報告）展示參與學生在不同文類的應用文前後測功能字詞寫作上的比較：

#### a. 閱讀報告

1) 表四：N老師的學生前、後測功能字詞寫作情況

	前測功能字詞數量	後測功能字詞數量	進步度_Prog(%)
學生 1	5	7	40
學生 2	6	6	0
學生 3	7	11	57.14286
學生 4	9	7	-22.2222
學生 5	4	13	225
平均值	6.2	8.8	41.93548

2) 表五：L老師的學生前、後測功能字詞寫作情況

	前測功能字詞數量	前測功能字詞數量	進步度_Prog(%)
學生 1	5	8	60
學生 2	4	8	100
學生 3	1	6	500
學生 4	7	11	57.14286
學生 5	1	13	1200
學生 6	4	15	275
學生 7	2	5	150
學生 8	3	7	133.3333
學生 9	10	14	40
平均值	4.111111	9.666667	135.1351

b.投訴信

1) 表六：C老師的學生前、後測功能字詞寫作情況

	前測功能字詞數量	前測功能字詞數量	進步度_Prog(%)
學生 1	14	20	42.85714
學生 2	10	19	90
學生 3	3	18	500
學生 4	4	14	250
平均值	7.75	17.75	129.0323

2) 表七：Y老師的學生前、後測功能字詞寫作情況

	前測功能字詞數量	前測功能字詞數量	進步度_Prog(%)
學生 1	9	15	66.66667
學生 2	15	9	-40
學生 3	13	19	46.15385
學生 4	6	10	66.66667
學生 5	10	6	-40
學生 6	10	19	90
學生 7	16	19	18.75
學生 8	11	23	109.0909
學生 9	7	14	100
學生 10	8	16	100
學生 11	17	28	64.70588
平均值	11.09091	16.18182	45.90164

### c.調查報告

1) 表八：C老師的學生前、後測功能字詞寫作情況

	前測功能字詞數量	前測功能字詞數量	進步度_Prog(%)
學生 1	14	28	100
學生 2	8	19	137.5
學生 3	11	22	100
學生 4	14	25	78.57143
平均值	11.75	23.5	100

2) 表九：M老師的學生前、後測功能字詞寫作情況

	前測功能字詞數量	前測功能字詞數量	進步度_Prog(%)
學生 1	2	27	1250
學生 2	9	24	166.6667
學生 3	5	23	360
平均值	5.333333	24.66667	362.5

從以上數據表可見，不同中文老師的學生在後測的功能字詞運用上均比前測的字詞運用數量為多，反映學生能夠掌握更多不同種類功能詞彙和句式，並能應用在篇章寫作上。鑒於篇幅所限，以下僅選取六次試教中其中一個單元的應用文教材——調查報告的兩次試教情況為例，分析教材施教情況並評估試教成效。

### B. 學生在運用應用文功能字詞上的表現——以調查報告教學為例

調查報告的試教在九龍區兩所中學的校園裡進行，授課老師為C老師和M老師。兩位老師的教學理念是重視透過互動問答和遊戲，讓學生認識調查報告的文步、文步內部組織及功能字詞，因此她們重視在課堂上運用R2L教學法來施教，強調讀寫結合，並透過師生互動形式引導學生辨識和應用調查報告的功能字詞和句式，理解調查報告的語境寫作內容，以及最後建構一篇完整得體的調查報告。

#### a. 調查報告各個文步的功能字詞舉隅

調查報告是工作中出現典型問題、重大事件、特殊情況等進行周密的研究，對調查所得進行統整、歸納、分析後撰寫的書面報告。而調查報告有不同作用，其一是作為下情上達的紐帶，是上級機關處理問題和進行決策的重要依據，有推動管理和指導作用。其二是推廣經驗、扶植新事物、揭露問題和修正錯誤的重要形式，可以向公眾發表，起廣泛的教育作用。其三，專業性較強的調查報告更可作為學術研究和科學預測的基礎（洪威雷，2008）。因此，調查報告有

其獨特的文步結構和功能字詞，如下表所示：

表十：調查報告主要文步的常見功能字詞表

調查報告	主要文步	常見的功能字詞
1.	調查背景及目的	旨在了解、為了解、並找出……原因、進行調查、現報告如下
2.	調查方法	以……的方式、於……進行、一共訪問了、發出問卷、成功收回問卷
3.	調查結果和分析	關於、從以上資料看、調查結果中顯示、結果顯示、根據、由此可見、佔、有、認為、可見、覺得、反映
4.	建議及總結	根據/綜合以上調查、建議、應該、顯示、避免、如果……就、總括而言

### b. 調查報告教材的範文舉隅

參與本研究的C老師和M老師主要運用研究者研發的調查報告教材來進行施教，她們重視講解篇章中的功能字詞，提醒學生在範文上標示與調查語境相關的詞句。以下是本教材的其中一篇調查報告篇章。

1	學生事務組張主任：	上款 (Salutation) 列明接收報告的對象是張主任。
2	香城中學小食部服務情況調查報告	標題 (Title) 概括全篇報告的性質：調查香城中學小食部服務情況。
3	甲、調查背景及目的  為了解本校小食部的服務情況，本小組展開調查，希望為小食部提供資料，加強服務，更切合同學們的需要，使小食部和同學雙方得益。	調查背景及目的 (Background and Aim of Investigation) 扼要地描述調查報告的目的和背景，或調查的原因，並概述下文所包含的各個部分。
4	乙、調查方法  本組在三月中以隨機派發調查問卷的方法，向五級學生派出問卷 135 張，成功收回 110 張。現把調查結果報告如下。	調查方法 (Methodology) 介紹進行調查的方法：向全校五個級別學生派出問卷調查。
5	丙、調查結果和分析  一. 關於學生購買食品的費用  有 50%受訪者每星期花大約 0 至 25 元購買本校小食部的食品。而花 25 元至 50 元的同學佔 20%，剩下 30%的同學則每周花 50 至 100 元購買食品，由此可見本校學生消費意願頗高。  二. 最受歡迎食物排行榜  調查結果中顯示大多數同學喜歡的食品是果汁飲品，其次是糖果和枝裝鮮奶，最後是熱狗、香腸、維他奶以及汽水。從以上資料看，同學們的愛好較分散，而喜歡的原因是能解渴、充飢和方便進食。	調查結果和分析 (Results and Analysis of Investigation) 展示調查結果的數據及資料，並進行分析：報告小食部的情況和學生的評價。

(2)種類方面：90%的同學認為食品不夠多元，反映同學不滿食物種類單一。

#### 四. 同學最喜歡增設售賣的食品

由於小食部食品種類單調，所以同學提出很多建議。現經整理，結果如下：

食品種類	雪糕	杯麵 (熟)	雞翼/雞脾 (熟)	魚蛋 (熟)	壽司	漢堡包	其他
佔總人數 (%)	38%	24%	16%	10%	6%	4%	2%

#### 6 丁、建議及總結

綜合結果，同學認為小食部應改善服務。為了解同學的需要，我們建議小食部設立意見箱，時刻關注同學們的要求，加強服務，使同學和小食部互相得益。

7

學生會調查小組主席

李容敬啟

8

二零一六年二月十九日

#### 建議及總結 (Suggestions and Conclusion)

根據上述調查提出改善的建議。總結部分概括全文，使有完整的結束。

#### 下款 (Formal Closing)

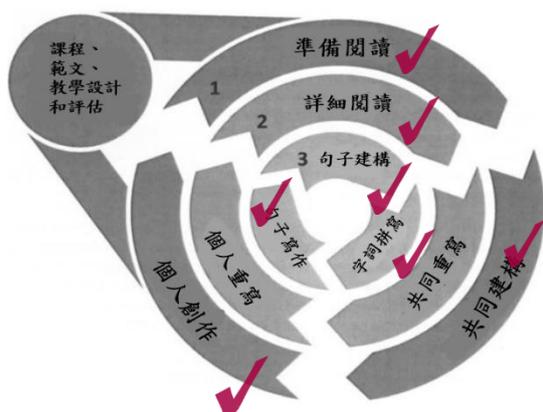
交代撰寫報告者的職銜和姓名。

#### 日期(Date)

交代撰寫報告的日期。

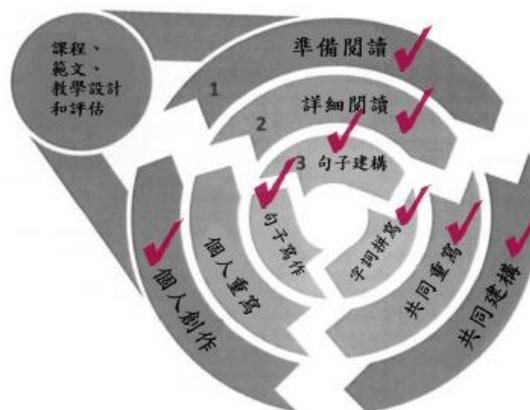
#### c. 參與教師C老師和M老師的教學步驟

C老師和M老師主要運用R2L教學法的教學步驟進行施教，並重點圍繞在字詞、句子的講解和練習上：



圖三：C老師運用R2L教學法的教學步驟示意圖

(Rose & Martin, 2012:147; 岑紹基, 2015)



圖四：M老師運用R2L教學法的教學步驟示意圖

(Rose & Martin, 2012:147; 岑紹基, 2015)

兩位老師均是參考本教材的試教建議，結合 R2L 教學法來進行教學，所以調查報告單元的教學流程包括了：熱身——準備閱讀——課文詳細閱讀——字詞句表——閱讀理解——詞句練習——寫作任務七個部分。本教材和 R2L 教學法均甚具彈性，同一教學流程提供不同的選項，兩位老師可以因應實際情況和學生的中文水平，因材施教。

#### d. 學生前、後測調查報告運用功能字詞之比較

鑒於篇幅所限，現選取M老師和C老師班中各一位學生的前、後測文本作為舉例，分析並比較不同學生在寫作調查報告時在運用功能字詞方面的表現：

##### 1) M 老師的學生寫作示例

前測寫作文本題目：〈2017 年香城中學學生壓力報告〉調查報告

「2017 年香城中學學生壓力」

在這個世界，有很多人。人 XXX 有很多不同的重。例如，有人是一個學生，有人是一位老師，有人是一位名皇等。每個人都會有壓力。我覺得學生會有最多的壓力。我們開了一個問卷。有 859 的學生回卷了我們的問卷。有高中人和初中人。高中人的壓力級是 83.8 以初中學生的壓力級是 53.8。高中級的同學有很多壓力。我覺得如果我們想初壓力，我們可以做我們喜歡的東西，例如：聽歌、跳無、唱歌等。如果我們做我們喜歡的東西，可以幫我們初壓力。

後測寫作文本題目：〈2016 年青少年心目中理想的管教方法〉調查報告

秘書楊先生：

青少年心目中理想的管教方法

甲、調查背景及目的  
為了解青少年心目中理想的管教方法，本組特地展開調查，一方面希望知道青少年和父母的關係好不好，另一方面希望知道青少年和父母的問題。

乙、調查方法  
本組在二月一日至四月三十日中以隨機派發調查問卷的方式，期間隨機抽樣向 1200 名 12 至 18 歲香城青少年。

丙、調查結果和分析

一、現想父母的條件（5 為最重要，1 為最次要）  
青少年覺得父母最重要的條件是關心子女，佔 5 分，他們覺得第二最重要的條件是明理，佔 4 分，第三是賞罰分明，佔 2 分，以最後是知識豐富，佔 1 分。由此可見香城青少年理想父母的件最想要是他們的父母要關心他們。

二、遇到問題時，你希望父母會  
有 50% 受訪者希望父母會親自為你解決，40% 受訪者希望父母會鼓勵他們自己解決以有 10% 受訪者希望他們的父母會不問不聞。由此可見青少年想他們的父母親自為你解決。

三、取得好成績，你希望父母會  
有 70% 受訪者希望父母讚賞，29% 想父母給予禮物以 1% 想父母冷淡。自在了解青少年想父母讚賞。旨

四、建議及總結  
綜合以上調查，青少年希望父母會關心和讚賞。為了解青少年的需要，我們建議可以考慮多舉辦講座，邀請專家向家長分享理想的管教方法。

「關心你我」秋書  
王泰亨敬啟

二零一六年五月三十日

表十一：前後測主要文步的功能字詞使用對照表

調查報告	主要文步	前測使用過的功能字詞	後測使用過的功能字詞
1.	調查背景及目的	無	為了解、特地展開調查、一方面……另一方面 希望
2.	調查方法	開……問卷	在、以……的方式、隨機抽樣、向
3.	調查結果和分析	有、覺得	覺得、佔、由此可見、希望、想、了解
4.	建議及總結	如果……可以	綜合以上調查、希望、為了解、建議、考慮、邀請

整體而言，該學生的調查報告文本在內容方面，後測時能夠懂得運用小標題寫作，因而文步結構也較前測更完整。同時學生的後測也比前測更能準確且具體地運用資料和分析數據。在詞彙運用方面，學生後測的连接詞比前測更多樣化，也更能準確運用調查報告的功能詞彙，例如「由此可見」、「從……資料看」、「為了解……」等。另外，因學生在後測不再只是照搬陳述性文本資料，而是增加了個人意見，故此寫了較多無法辨識的錯別字，如寫錯「建議」和「幫」，這反映學生在字詞運用和書寫表現方面仍須加強。

## 2) C 老師的學生寫作示例

前測寫作文本題目：<2017年香城中學學生壓力報告>調查報告

敬呈香城中學輔導老師三文中老師：

為了希望了解本校同學面對的壓力的情況。本校學生會剛於二零一七年一月九日至十三日進行「香城中學學生壓力指數」調查，因此希望可以了解本校同學面對的壓力的情況。

根據調查我們所得的結果是，在二零一七年的「香城中學學生壓力指數」是 68.5%，根據壓力指標這個壓力指數是屬於「有壓力」組別。就算初中學生和高中學生都一樣面對壓力，但是高中學生所面對的壓力指數是高於初中學生，於是高中學生所面對的壓力指數是 83.9%，而初中學生是 53.2%。所以這些「壓力指數」表示我們學生現在面對壓力也算多。

本校學生會幹事在討論「2017年香城中學壓力指數」的情況後，發現學生的壓力不少，主要學生壓力來源是由學業、外表、朋輩和家庭。所以我們認為學生應該多做運動，因為這樣既健康又減壓。還有一個方法我們覺得對於學生容易減壓。這就是聽一些優美的音樂或看一本好書也可以減壓的。希望這些簡單又容易減壓的方法可以幫助學生。

香城中學學生會會長  
李大明  
二零一八年四月三十日

後測寫作文本題目：〈2016 年青少年心目中理想的管教方法〉調查報告

主席楊正國先生：
「關心你我」有關香城青少年心目中理想的管教方法調查報告
甲、調查背景及目的 為促進親子關係，香城社會組織「關心你我」進行，從以了解青少年心目中理想的管教方法。
乙、調查方法 香城社會組織，於 2016 年 2 月 1 日至 4 月 30 日期間以隨機抽樣向 1200 名 12 至 18 歲香城青少年進行問卷調查。現把調查結果報告如下。
丙、調查結果及分析
一、理想父母的條件 根據調查結果所顯示，「關心子女」較為最重要，因為它所得的平價程度是 5。其次是「明理」有 4 級。而「賞罰分明」有 2 級。最後有 1 級的是「知識豐富」。由此可見理想父母的條件是應該付合「關心子女」。
二、遇到問題時，你希望父母會 從以上調查結果所得，有 50%的青少年表示父母可以親自為他們解決。其次 40%的青少年認為父母應該鼓勵他們自己解決。最後剩下的青少年指出父母應該不問不聞。反映當青少年遇到問題時，他們很需要父母支持及為他們解決。
三、取得好成績，你希望父母會 根據調查結果所顯示，有 70%的青少年認為父母只需要讚賞。而 29%的青少年表示父母應該給予禮物。而最後 1%的青少年認為洽談就可以了。
丁、建議及總結 根據以上結果，我們建議可以考慮多舉辦講座，邀請專家向家長分享理想的管教方法。於是才讓家長明白青少年需要的支持
總括而言，要促進親子關係，父母和孩子也應該了解對方。
秘書 王泰亨謹啟
2016 年 5 月 26 日

表十二：前後測主要文步的功能字詞使用對照表

調查報告	主要文步	前測使用過的功能字詞	後測使用過的功能字詞
1.	調查背景及目的	為了了解、於、進行……調查、希望可以	為促進、進行、以了解
2.	調查方法	無	於、至……期間、以、隨機抽樣、向、進行問卷調查、把……報告如下

3.	調查結果 和分析	根據……的結果、而、表示	根據、結果所顯示、由此可見、 應該、從以上…… 所得、表示、認為、應該鼓勵、 指出、反映 當……時
4.	建議及 總結	發現、認為、覺得、希望、可以	根據以上結果、建議、考慮、邀 請、向、讓、明白、總括而言、 要、也應該

整體而言，該學生的調查報告前測寫作字數不足，文步結構也不完整，缺少對資料數據的分析，並不符合調查報告的寫作要求。而學生的後測能看出明顯進步，尤其是在內容及篇章結構方面，學生的後測不單懂得運用小標題寫作，篇章字數也明顯增加。同時文章內容增加了對資料數據的分析，數據引用合理且帶有數據說明。整體而言，學生的後測表現已大致符合調查報告的寫作格式和要求。而在運用功能字詞和句式方面，由於後測字數增多，學生的功能字詞數量明顯增加，詞彙更多樣化，而且運用準確。例如用了很多連詞如「綜合」、「以了解」、「由此可見」等。

以上研究者主要分析了 M 老師和 C 老師的學生在寫作調查報告功能字詞的前後測比較分析，至於兩位老師班中學生在功能句式方面的前後測比較可見於下表，其中 1) 是代表 M 老師學生的句子寫作表現，2) 是代表 C 老師學生的句子寫作表現。

表十三：學生在寫作調查報告功能句子的前、後測比較分析

調查報告	主要文步	前測句子示例	後測句子示例
1.	調查背景及目的	1) 不般我們有甚麼工作，我們都會有壓力。	1) 為了解青少年（心）目中理想的管教方法，本組特地展開調查……
		2) 在 2017 年的「香城中學學生壓力指數是 68.5。	2) 為促（進）親子關係，社會組織「關心你我」進行調查。
2.	調查方法	1) 上月 9 日至 13 日進行了「香城學學生壓力指數」調查。	1) 於 2016 年 2 月 1 日至 4 月 30 日期間隨機抽樣向 1200 名 12 至 18 歲香城青少年進行問卷調查。
		2) 我們分為初中組及高中組問卷……	2) 本組織以隨機抽樣的方法，向 1200 名 12 至 18 歲香城青少年進行問卷調查。現把調查結果報告如下。
3.	調查結果和分析	1) 高中人的壓力級是 83.8 以初中學生的壓力級是 53.8。高中級的同學有很多壓力。	1) 有 50%受訪者希望父母會親自為你解決，40%受訪者希望父母會鼓勵他們自己解決以有 10%受訪者希望他們的父母會不問不聞。由此可見青少年想他們的父母親自為你解決。
		2) 就算初中學生和高中學生都一樣面對壓力，但是高中學生所面對的壓力指數是高於初中學生，於是高中學生所面對的壓力指數是 83.9%，而初中學生是 53.2%。	2) 從以上調查結果所得，有 50%的青少年表示父母可以親自為他們解決。其次 40%的青少年認為父母應該鼓勵他們自己解決。最後剩下的青少年指出父母應該不問不聞。反映當青少年遇到問題時，他們很需要父母支持及為他們解決。
4.	建議及總結	1) 調查之後，很學生在說怎樣可以減壓。如果想減壓，學生應該要多運動……	1) 綜合以上調查，社工認為青少年要了解他們自己解決問題的重要性。
		2) 所以有兩項減輕壓力的方法，認為可以學生每天做半小時運動……	2) 總括而言，本組織應多舉辦講座，邀請專家向家長分享理想的管教方法。

從以上對照表可見，兩位學生的調查報告後測功能句式，無論在文字書寫和句式運用方面，均比前測的句子內容更加豐富，而且句式運用恰當，字詞表達準確。反映了學生在接受老師運用本教材、並結合有效的教學法來施教之後，其在調查報告功能字詞和句子寫作上均有顯著的進步。

#### e. 師生訪談意見

在是次試教後，研究者特別針對兩位老師和學生對於學習調查報告的功能字詞和篇章進行訪談。以下是訪問內容的撮要。

首先，參與學生均認為自己的調查報告後測寫作表現比前測有明顯進步。學生們認為自己在前測並不知道要如何處理數據，也不知道應該用甚麼格式寫作，但經過教學後再做後測，參與學生則都表示自己對調查報告有更深入的認識，包括調查報告的寫作格式、運用功能字詞表達數據分析、如何引用和應用資料。而他們認為老師的教學能夠幫助他們認識調查報告相關的詞彙和句式。學生皆表示學會這些功能字詞後，能令他們不再盲目抄錄題目的數據，使寫作更簡潔易明。

至於兩位參與老師則認為經過試教之後，學生的調查報告寫作有很大的進步。首先，學生寫作調查報告的框架明顯比以前清晰。在前測中，學生大多只是有意識需要顯示數據，但組織比較模糊。但到了後測，學生已經能夠寫到「調查方法」、「調查結果」和「建議」等，組織比較清晰。此外，學生的功能字詞和句式運用上也有明顯的進步，尤其在調查結果中能夠用「……佔……」表達相關數據。而且，他們的用詞也明顯地精簡不少，錯別字也有所減少。

總括而言，根據以上的師生訪談結果，以及結合不同能力學生的調查報告前後測文本分析，可以看出參與學生在經過中文老師運用調查報告單元的教材，並結合R2L教學法進行教學之後，其在調查報告寫作表現上有顯著的進步，尤其在寫作功能字詞方面，學生的後測文本所運用的功能字詞和句式比前測的較多、較準確，更能符合調查報告寫作語境的要求。

而對於學生的進步，研究者認為一方面是在於本教材內容生活化而且實用性強，能夠對應學生的學習興趣，尤其在認讀和寫作功能字詞和句式兩方面給予學生較多的支援。再者，老師的課堂教學活動富趣味性，靈活運用有效的教學法，例如 R2L 教學法和合作學習等，並進行各類輔助遊戲來幫助學生理解和運用功能字詞，包括讓學生在黑板重組句子、共同寫作等。因此，有效的教材和教學法互相結合，自然能帶動學生的學習動機，提高學習成效。

## 六、總結和建議

總的來說，本文透過論述發展應用文教材的研發背景，指出非華語學生學習應用文遇到的困難，尤其是在寫作各文類功能字詞和句式運用上存在困難，學生難以辨識應用文的寫作語境，也無法理解功能字詞和句子的意思。有見及此，研究者參考文類功能寫作教學法、R2L 教學法的理論研發教材和佈置教學活動，重點發展八個單元應用文教材文類的圖式結構和常見的功能

字詞，並結合其中一個單元——調查報告的試教情況、學生前後測表現和師生訪談，以評估應用文教材的實施成效。是次教學研究結果證明，以功能語法構建的應用文教材對提高非華語學生功能字詞運用有較大的成效。整體而言，是次調查報告教材的試教成效顯著，不同能力學生的後測文本所運用的功能字詞和句式比前測的較多、較準確。而透過師生訪談，得知師生對於教材的主題內容和施教步驟均反應正面，可見本教材能夠較大地提高非華語學生應用文的學習成效，本研究資料也證明了提高非華語學生功能字詞運用的能力有助其應用文的整體表達。

基於是次研究結果，研究者建議教師在教授應用文類時，應該著重文類功能字詞的教學，為學生應用文寫作奠定基礎。而參考試教老師的良好教學經驗和心得，研究者展望將來能舉辦八個單元應用文教材的教師培訓工作坊，向更多前線老師分享不同應用文類的教材、教學法和評估法，幫助非華語學生和中文老師提高應用文學與教的技能。

[正文字數：7945]

鳴謝：筆者感謝來自五所學校的教師如馬珮珊老師、陳美馨老師、林詠瑩老師、黃建豪老師、張炳傑老師和吳樑威老師試教，並提供寶貴意見，特此鳴謝！

#### 主要參考文獻

- [1] [澳]韓禮德著 (Halliday, M.A.K.). 彭宣維、趙秀鳳、張征等譯. 功能語法導論[M]. 北京: 外語教學與研究出版社, 2010.
- [2] 岑紹基、謝錫金、于成鯤、祁永華. 中國內地實用文闡釋[M]. 香港: 香港教育圖書公司, 2004.
- [3] 岑紹基. 作文量表互改研究與實踐[M]. 香港: 香港教育圖書公司, 2005.
- [4] 岑紹基. 語言功能與中文教學：系統功能語言學在中文教學上的應用. 第二版[M]. 香港: 香港大學出版社, 2010.
- [5] 岑紹基. 文類教學法對提高非華語學生記敘文寫作記敘文能力的成效[A]. 《漢字漢文教育》第三十輯[C]. 韓國: 韓國漢字漢文教育學會出版社, 2013.
- [6] 岑紹基. 「閱讀促進學習 (R2L) 策略」對提高非華語學生讀寫能力的成效[A]. 面向中文學習者的中文教學——理論與實踐[C]. 新加坡: 南大-新加坡華文教研中心, 2015.

- [7] 岑紹基. 以功能語法研發非華語學生之應用文教材[A]. 國際漢語應用寫作第十二次學術研討會論文集——全球化時代應用文寫作理論拓展和教學創新研究[C]. 重慶: 重慶科技學院, 2017.
- [8] 香港特別行政區. 香港特別行政區行政長官施政報告 1997[Z]. 香港: 香港特別行政區, 1997.
- [9] 教育局. 中國語文教育學習領域: 中國語文課程補充指引 (非華語學生) [M], 香港: 香港教育局, 2008.
- [10] 洪威雷. 大學應用寫作[M]. 天津: 天津大學出版社, 2008.
- [11] 羅嘉怡、謝錫金. 促進非華語幼兒漢字學習的校本課程設計初探[A]. 《漢字文教育》第二十八輯[C]. 韓國: 韓國漢字漢文教育學會出版社, 2012.
- [12] Christie, F. Classroom discourse analysis: a functional perspective, London: Continuum, 2002.
- [13] Halliday, M. A. K., & Hasan, R. Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective, Geelong: Deakin University Press, 1985.
- [14] Humphrey, S., & Macnaught, L. Revisiting joint construction in the tertiary context. Australian journal of language and literacy, Vol.34, No.1, 2011.
- [15] Martin, J. R., & Rose, D. Working with discourse: Meaning beyond the clause. Beijing: Beijing University Press, 2007.
- [16] Rose, D. Literacy and equality in the classroom. In A. Simpson (Ed.), Proceedings of the National Conference on Future Directions in Literacy (pp. 1-16). Sydney: University of Sydney, 2006.
- [17] Rose, D. Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), Handbook of Writing Development (pp. 151-166). London: Sage, 2008.
- [18] Rose, D. Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Vol 1-10, 2012 Edition.
- [19] Rose, D., & Martin, J. R. Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school, UK: Equinox Publishing Ltd, 2012.

## 非汉字圈留学生以部件为核心的汉字教学设计

宋春阳

韩婷婷

上海交通大学 songchy@sjtu.edu.cn；上海交通大学 871013261@qq.com

**提 要** 非汉字圈留学生普遍感觉汉字“像图画、复杂、难读，难写，难记”，这与汉字圈留学生对汉字的认知和学习特点具有明显的差异。

本文首先通过教学设计的前端分析发现非汉字圈留学生的汉字学习特点是文字处理方式要实现由平面线性到立体多维的转变，往往依赖语音联想意义的思维模式并对汉语词汇采取的是整体记忆的方式，习惯识记词语而非单个汉字。

其次，结合前人的研究分析了部件教学法优势，认为汉字的成形是从基本笔画、基本部件再到完整汉字的生成体系。部件是汉字构形的重要部分，在汉字形成的过程中起到了承上启下的作用。部件教学法通过分析整字的音、形、义来帮助学生理解汉字的构字规律，可以减少学生的畏难情绪。

本文提出了面向非汉字圈学生的汉字教学设计原则，即因材施教原则和实用原则。即在汉字教学时应该充分考虑汉字的频率和汉字的构词能力，重视汉字构形方面的训练，增加词语中单字的复现率；将汉字教学与日常生活的应用紧密结合。

最后从总体与具体两个维度进行了以部件为核心的汉字教学设计：遵循汉字的识字规律，依照先易后难的认知方式，先教使用率高且简单的独体字，再从独体字中逐渐熟悉笔画，进而拓展到部件教学以及稍复杂一些的合体字。即以部件为核心的汉字教学总体顺序为整字教学、笔画教学、部件教学。教学方法上充分利用象形文字的特点，运用字源法、形声字教学法以及图示法、问答法、归纳法、情景法等教学方法。

教学结果显示该教学设计是比较成功的，以部件为核心的汉字教学设计具有可实施性，可以有效帮助非汉字圈留学生提高汉字的学习效果。

**关键词** 非汉字圈留学生；部件；汉字教学设计

### 1 引言

#### 1.1 选题缘由

正如徐通锵先生（1994：1）所言：“字是汉语的最基本、最重要的结构单位”。汉字对汉语听说读写技能的发展都有影响。一直以来，汉字教学都是对外汉语教学中的难点。但在实际

教学过程中，汉字教学大多附属于综合课教学，未受到应有的重视，更未形成自身的教学体系。这使得非汉字圈的留学生的汉字学习过程愈加艰辛。

## 1.2 文献综述

在汉字教学方面，一些学者结合汉字本体的研究，提出了相应建议。如：邢红兵（2005：49）认为最有效的教学方法是将部件教学融入基础字教学之中。李蕊（2005：109）区分了形旁的表义度和构词能力，提出了形声字教学的若干建议。陈曦（2001：74）根据汉字“字族理论”提出了汉字教学的新思路。

针对非汉字圈留学生的汉字学习研究主要集中在学生认知规律、认知特点、学习策略等方面，如：徐彩华（2007：16）王建勤（2004：57）江新、赵果（2001：10）。不少学者也对汉字的教学设计进行了研究，如：赵宁，2011；谢慧君，2012；张玉晴，2015；苏杭，2016；杜文婷，2016。

尽管学界在以上三方面的研究成果丰硕，但如何有效帮助非汉字圈学生学好汉字这个问题仍未得到很好的解决。

## 1.3 研究内容与方法

本文研究的主要内容是以汉字教学为主线，以非汉字圈留学生为研究对象，探讨此类留学生的汉字学习特点、教学原则，部件教学法的相关情况以及如何以部件为核心进行汉字教学设计。

本文研究程序和方法为：首先运用文献分析法，对有关留学生汉字教学的相关文献进行分析总结，提出设计原则。然后是实验观察法，在实施教学设计的过程中对学生课堂中的汉字学习表现进行细致观察，以发现教学设计的优劣。最后是统计分析法，通过定量与定性相结合的方法，对教学反馈所得到的数据进行统计分析，并加以总结。

## 2 前端分析

### 2.1 非汉字圈留学生汉字学习特点分析

#### 2.1.1 文字处理方式由平面线性向立体多维转变

拼音文字是由多个字母组成的连续单向线性文字，多个字母的组合在同一平面内。这就使得以拼音文字为母语的留学生形成了一种惯性文字处理方式，即“一维的有序处理”。而汉语则是由不同部件构成的立体多维文字，在认知汉字的过程中，更加强调上下左右全方位的组合关系，是一种整体认知。这种立体多维性对非汉字圈学生的视觉产生了强烈刺激，从而在其头脑中形成了“汉字是一种图画”的概念。

这种文字组合方式的差异给初学汉字的留学生带来了极大的困难。笔者随机调查了三十位非汉字圈的留学生，询问他们初学汉语时对汉字的印象。他们均提到了“图画、复杂、难写”等词语，这充分说明了这种差异的影响力。而且，留学生在书写汉字过程中出现的汉字各部件距离过远、部件比例失调、结构不够紧密等问题均与此有关。

非汉字圈学生在书写汉字时往往存在“无从下笔”的情况，也源于对立体多维文字的不熟悉。拼音文字往往按照线性顺序自左向右依次书写，而汉字的复杂笔画让留学生无所适从，即便了解了从上到下、从左到右的基本书写规则，仍需要考虑构成汉字的各个部件的空间位置以及各类笔画的运笔方向等诸多因素，这对他们来说确实是巨大的挑战，因而出现了随心所欲地安排笔画的情况。

### 2.1.2 依赖语音联想意义的思维模式

Koda (1998:155) 研究发现，有表音文字背景的学生由于需要通过分析语音信息获取文字意义，当无法感知材料中的语音信息时，就会有很差的表现。这源于有表音文字背景学生的语言思维模式是通过语音表征来激活语义表征的，他们受母语正字法思维模式的影响，希望能从汉字中找出语音线索来获取汉字意义。然而，汉字作为一种正字法程度很深的文字，不存在严格的形音对应原则。这种尝试往往以失败告终，但受固化思维模式的影响，学习者还是会不断尝试建立汉字字音与意义之间的联系，导致其汉字学习挫败感不断上升。

### 2.1.3 以词作为信息识记的单位

拼音文字系统中没有字词的区分，词就是记录信息的最小单位，因而非汉字圈的学生对汉语词汇采取的是整体记忆的方式，习惯识记词语而非单个汉字。汉字只是作为激活词语表征的形式储存在头脑中。这就导致了学生“识词不识字”这一情况的发生。比如：非汉字圈学习者看见“鸡蛋”可以很快识别其表达的含义，而单独看见“鸡”或者“蛋”时则无法识别信息。已有的一些研究也证明了该情况的存在。吴晓春 (2000:133) 考察了美国外交学院的学生识词认字的情况，发现学生认识“损失”“建设”等词语，当改变双音节词语中的一个字时，学生均表示不认识。这反映出了非汉字圈学习者识记汉语信息时是以词作为信息识记的单位，采取的是整体记忆的方式，未能形成对汉字的正确认识。

## 2.2 面向非汉字文化圈留学生的汉字教学设计原则

### 2.2.1 因材施教原则

应根据非汉字圈学生的以上的汉字学习特点，对其进行针对性的汉字教学，即体现实行因材施教的原则，具体表现为：

首先，由于汉字的字形复杂程度直接影响到非汉字圈学生识记汉字，所以在进行汉字教学时应该首先考虑汉字的常用频率，其次考虑汉字的构词能力。先教最常用、笔画数最少且组字能力高的独体字。再考虑结构简单、构词能力强的合体字。

其次，非汉字圈学生普遍存在对汉字构形不清晰的情况，练习时要更加注意汉字构形方面的训练，比如：笔画连接方式、汉字的拆分和组合、形似汉字的对比等。通过加强对此类留学生汉字薄弱环节的练习，可以帮助学生对汉字字形进行再加工，加深对汉字字形的感知。

最后，针对非汉字圈留学生以词作为识记单位的情况，教师可以增加词语中单字的复现率。比如：教师可分小组竞赛，依照学生水平的提升适时扩大词组容量、更新词语，以便让学生逐渐熟悉组成词语的单字，潜移默化地加强单字的复现，从而提高识字辨字的能力。

### 2.2.2 实用原则

学生学习汉字讲求实用性，总是希望刚学到的汉字能够立即应用到日常生活中。脱离情境孤立地学习汉字，学得越多，学生的学习积极性就会越少。如果能将汉字教学与日常生活的应用紧密结合，情况则会大不相同。例如：学生学了“东、西、南、北”四个表示方位的字，又学习了“向、走”等字，就可以将这些字联系在一起，用这些字问路，这对他们外出旅游有很大帮助，进而激发汉字学习积极性。

## 2.3 部件教学法的相关情况

### 2.3.1 优势

汉字的成形是从基本笔画、基本部件再到完整汉字的生成体系。部件是汉字构形的重要部分，在汉字形成的过程中起到了承上启下的作用。部件教学法通过分析整字的音、形、义来帮助学生理解汉字的构字规律，可以减少学生的畏难情绪。张旺熹（1990：115）的研究表明能够正确书写 118 个部件就意味着可以掌握 1000 个最常用汉字的 80%的部件书写。可见部件教学法可以化繁为简，降低学生的汉字学习难度，还可以帮助非汉字圈学生形成汉字构形意识。

### 2.3.2 劣势

（一）部件本体研究不完善。汉字部件的正确切分方式一直以来在学界存在争议，尽管《汉字部件规范》等的出台在一定程度上提供了切分标准，但因其设计立足于信息处理而非汉字教学，不适合直接应用到教学过程中。

（二）不适合作为汉字教学的开端。尽管部件可以帮助非汉字圈学习者了解汉字结构，但是对于初学者来说，汉字是一个整体，他们不清楚如何对整字进行部件划分，而且有的部件本身结构也比较复杂，反而会加大他们的学习难度。

## 3 教学设计

综合前端分析的各项分析结果，我们对非汉字圈以部件为核心的汉字教学进行了如下设计：

### 3.1 总体教学设计

本设计遵循汉字的识字规律，依照先易后难的认知方式，先教使用率高且简单的独体字，再从独体字中逐渐熟悉笔画，进而拓展到部件教学以及稍复杂一些的合体字。万业馨（2001：17）证实约有 40%的形声字比他们的声旁字常用，有 261 个声旁字几乎不出现在适用于初学汉字者的基础教材里。所以我们在初级教学内容优先考虑构词率高且常用的独体字，如“人、口”等。继而遵从笔画先行的原则，从常用独体字中分离出不同类型的笔画，了解、认识笔画的用法及笔画的书写顺序，之后逐步过渡到简单的合体字，如“休、体”等，建立学生的部件拆分意识，进而培养学生的部件拆分习惯。因此，以部件为核心的汉字教学总体顺序为整字教学、笔画教学、部件教学。

这样的设计好处在于：（1）避免学生在汉字学习初期就接触到笔画众多、结构复杂的汉字，减轻学生的心理压力。（2）先学习的独体字大多可以作为合体字的成字部件，可帮助他们一步步学好汉字。（3）还可以让学生经历对汉字的由外到内、再由内到外的全面认识过程，可以对汉字的构字规律有更清晰的了解，从而找到适合自身特点的汉字学习策略。

### 3.2 具体课堂教学设计

#### 3.2.1 教材分析

笔者选用的教材是《体验汉语》（入门篇），选此教材的原因在于：

首先，该教材根据《常用汉语 800 字表》选字，注重使用并依据初学者的特点，要求正确书写笔画少、结构较为简单的常用汉字，认读笔画较多、结构稍微复杂的常用汉字，体现了实用原则。

其次，该教材遵循从笔画到部件再到整字的习得规律，既可以帮助学生有效分散学习汉字的困难，树立学好汉字的信心，也可以使学生形成对汉字的系统认识，加深对汉字的构形印象。

最后，该教材的认字过程并不是就字认字，而是将需要学习的汉字与相关词语、句子结合起来，营造了字不离词、字不离句的良好学习情境，可以有效避免学生单独学完汉字无法在词句中识别的情况。

#### 3.2.2 教学对象

本次教学设计的教学对象为非汉字圈的初一水平的汉语学习者，汉字的认读和书写是他们汉语学习的难点。对于已经学过的汉字存在经常性遗忘现象，许多学生依靠死记硬背和反复抄写来巩固复习。他们书写汉字的时候，经常出现部件书写错误、部件组合错误、部件缺失等情况。

#### 3.2.3 教学目标及教学重难点

（一）汉字结构教学目标：能够正确地拆分和组合汉字部件；通过学习加深学生会汉字的结构意识，减少汉字结构缺失等书写偏误。教学重难点：汉字部件的拆分与组合。

（二）汉字表义部件教学目标：使学生了解一定的汉字造字规律，克服对汉字的畏难心理；帮助学生了解 4 个汉字部件（亻、扌、亻、口）的表义功能，使学生能够在一定程度上推测新字字义；降低学生在部件书写上的偏误率。教学重难点：理解不同部件所表达的意义并能够利用部件推测字义。

（三）合体字教学目标：能够认读 10 个简单的合体字（情、性、忙、怕、打、抓、他、们、吃、喝）及相关词语（心情、性别、害怕、抓住、他们、吃饭、喝水），使学生对汉字造字依据有更多的了解。教学重难点：根据部件组合规律记忆合体字。

#### 3.2.4 教学原则及教学方法

本教学设计是以部件为核心，灵活运用字源法、形声字教学法的教学法。在实际教学中对简单的合体会意字可利用象形文字的特点，运用字源法，涉及到形声字可运用形声字教学法。此外，本教学设计中还用到了图示法、问答法、归纳法、情景法等教学方法。

### 3.2.5 教学课时

共 1 个课时，四十五分钟

### 3.2.6 教学步骤

#### （一）回顾复习

复习上一节课的汉字，PPT 展示实物图片，请学生说出实物名称。如“冰箱”、“电视”等。

#### （二）新课导入

依据上节课所学的“清”引出“情”，让学生找二者的相似点并猜测“情”的读音和意思。

#### （三）讲解部件和汉字

忄：竖心旁。教师用 PPT 展示“一颗红心”，询问学生名称，学生回忆出汉字“心”及其写法。教师请学生观察汉字“心”有什么特点，学生总结归纳“三个点分别位于‘L’的两边”。教师引导学生观察“心”与“忄”的相同之处，随后，向学生说明“忄”表示的就是“心”，是另一种表示“心”的方式，接着解释由它组成的汉字都和心里的活动有关，一般放在一个字的左半部分。强调部件的组成部分，“忄”是由两点加一竖组成的，不要写成“撇”，先写两边，再写中间，注意笔顺。由“忄”组成的字有情、性、忙、怕等，每个字配以拼音。“情”为形声字，“忄”表示意思，“青”表示发音，记字的时候可分左右两部分来记。

扌：提手旁。教师用 PPT 展示“手”字从甲骨文到简体字的演变过程图，让学生猜测“扌”与“手”的关系。教师对学生解释“扌”表示的就是“手”，由它组成的字都与手做的动作有关。位置同样是在字的左半部分。由“扌”组成的字有打、抓等，教师做动作讲解字义。

亻：单人旁。教师首先让学生猜测这个部件的意思，学生猜出后请同学模仿部件的形状，以此加深学生对该部件的印象，它是与人有关的。大家想一想你们见过的汉字哪些字里面有“亻”？比如：们、他。这几个汉字表示什么意思？“们”表示人多，“他”和英文中的“he”是同样的意思。

口：口字旁。教师询问学生看到这个字想到了什么？PPT 展示“张大口”的图片。这说明有“口”的字都与嘴有关，大口吃饭、大口喝水。

讲解完部件的意义和功能后，在白板上带领学生一笔一划地练习部件的书写，注意笔顺并重点讲解书写易忽视或易错的地方。

#### （四）部件知识

列出之前学的其他类似部件，比如“讠、讠”等，引导学生探索它们的本字，了解部件表达的含义，强化部件意义与汉字意义之间的联系。

#### （五）巩固练习

巩固练习的开展形式以游戏为主，游戏的设计遵循知识性与趣味性相结合、由易到难的原则。游戏 1 的难度较低，重在巩固基础，学生可以慢慢适应游戏活动并巩固所学知识，而游戏 2 重在能力提升，学生需要在限时的环境中，以小组合作的形式完成任务，并且每个人的任务角色

同等重要，这样的识记既保证了每个人的参与度，也让学生得到了更多的锻炼，可以更加熟悉所学汉字。在游戏过程中，寓教于乐，以此来激发学生的汉字学习兴趣。

部件游戏 1：教师把一个偏旁卡片展示给大家，让学生 A 说出该偏旁的意思并拿着卡片站到教室前面，让其他学生说出含有这个偏旁的汉字，说出汉字的学生要把该汉字的其他部分写在卡片上，并拿着卡片站到学生 A 旁边。比如给学生 A 的卡片是“亻”，学生 A 说出这个偏旁是和人有关系的，学生 B 说出由“亻”组成的“们”字，并将“冂”写在卡片上，拿着卡片站到学生 A 的旁边。

部件游戏 2：学生分为两组，教师担任裁判。请学生小组讨论与列表中部件相关的汉字，限时 5 分钟，讨论结果有两组学生代表同时写出，以正确汉字的数量计分，一个一分，写错不得分。再请小组其他成员依次读出所写汉字，读音错误不得分。教师统计分数，得分高者胜。最后教师领读一遍所有生字。

#### (六) 布置作业

熟记本课所讲的部件名称、写法，在课下尽量找到其他含有这个部件的汉字，下节课与同学们交流彼此找到的汉字。

#### 3.2.7 测试与反馈调查分析

我们按照以上教学设计教授 10 名学生，在课程结束之后对其进行了测试，共发放测试卷 10 份，回收有效测试卷 10 份。

##### (一) 教学反馈调查内容

此测试调查卷意在考察教学的具体效果。根据教学目标设计，分为五道大题，20 道小题，共 100 分，每题的要求与目的如下表：

表 1 教学效果测试表

题号	题目举例	目的	分值
一	请把左边的部件与右边的汉字连起来。如：亻 手 扌 人	考察学生对部件含义的掌握情况	4 道题， 每题 5 分， 共 20 分
二	请写出汉字或拼音。 害怕 ( ) tāmen ( )	考察学生对所学汉字的书写、音形结合的情况	6 道题， 每题 5 分，共 30 分
三	判断对错。 “情”由“忄”和“青”组成。	考察学生对汉字结构的掌握情况	4 道题， 每题 5 分， 共 20 分
四	请写出下面的字由哪几部分组成。 快、打、住、听	考察学生的部件拆分能力	4 道题， 每题 5 分，共 20 分

五	根据汉字写句子。 他情。	考察学生运用汉字的 组词、交际的能力	2 道题， 每题 5 分， 共 10 分
---	-----------------	-----------------------	----------------------------

## (二) 教学测试反馈结果及分析

表 2 教学效果测试结果表

题号	一	二	三	四	五
回答正确 (%)	82	68	79	85	72
回答错误 (%)	18	32	21	15	28

从整体结果来看，本次测试学生的正确率较高，学生的学习效果不错。但也反映出了一些问题，第二道题目的正确率最低，其中标注拼音的三道题出错较少，而剩余需要书写的三道题出错率很高。学生仍存在部件不完整，即部件中笔画确实的情况。虽然学生在答题过程中注意了部件的写法，但是部件与其他部分的比例没有协调好，所写汉字比例失调，略微有些奇怪，这也是本次教学设计在设想时未预料的情况。

### 3.2.8 教学设计反思

虽然以部件为核心的教学法取得了不错的汉字教学效果，但是通过对测试结果的分析，我们发现学生仍然存在一些笔画的书写错误，在应用汉字时还存在部件比例不当的问题。这一方面可能源于该课堂教学设计存在不合理之处，比如讲解时形式不够丰富；教师对易出错的细微之处提醒不够等。另一方面源于以部件为核心的教学法在与其他教学法结合教学的时候，所占比例不当以及存在实际教学中未能很好地将多种教学法做到优势互补的可能。

## 4 结语

非汉字圈留学生的汉字学习特点是文字处理方式要经过从平面线性到立体多维的过程，他们往往依赖语音联想意义的思维模式并将词作为学习一门语言时的识记单位。面向非汉字圈学生的汉字教学设计应该遵循因材施教原则和实用原则。从总体层面和具体层面分别进行的以部件为核心的汉字教学设计，结果显示该教学设计是比较成功的。以部件为核心的汉字教学设计具有可实施性，有助于非汉字圈学生提高汉字学习效果。

由于样本数量和教学时数的局限，可能导致本研究不够全面和客观，其结论的科学性、可靠性也尚需进一步验证。

## 参考文献

- [1] 陈曦.关于汉字教学法研究的思考与探索——兼论利用汉字“字族理论”进行汉字教学[J].汉语学习.2001, (3) .
- [2] 杜文婷.参与型教学设计在初级对外汉语汉字教学中的应用研究——以《汉字速成课本》第八课为例[D].兰州：西北师范大学, 2016.
- [3] 江新、赵果.初级阶段外国留学生汉字学习策略的调查研究[J].语言教学与研究, 2001, (4) .
- [4] 李蕊.对外汉语教学中的形声字表义状况分析[J].语言文字应用.2005, (2) .
- [5] 苏杭.基于格式塔理论的对外汉字部件教学方案设计[D].重庆：重庆大学, 2016.
- [6] 吴晓春. FSI 学生和 CET 学生认字识词考察[J]. 首都师范大学学报（社会科学版），2000 年增.
- [7] 万业馨.文字学视野中的部件教学[J].语言教学与研究, 2001, (1) .
- [8] 王建勤.欧美学生汉字部件认知效应的实验研究[A].汉语研究与应用第二辑[C].北京：中国社会科学出版社, 2004.
- [9] 谢慧君.基于部件认知的汉字教学案例[D].武汉：华中师范大学, 2012.
- [10]邢红兵.《（汉语水平）汉字等级大纲》汉字部件统计分析[J].世界汉语教学.2005, (2) .
- [11] 徐彩华.外国留学生汉字分解水平的发展[J].世界汉语教学.2007, (1) .
- [12] 徐通锵.“字”和汉语研究的方法论[J].世界汉语教学, 1994, (3) .
- [13] 张旺熹.从汉字部件到汉字结构——谈对外汉字教学[J].世界汉语教学, 1990.
- [14] 张玉晴.欧美留学生零起点汉字教学设计[D].哈尔滨：哈尔滨师范大学, 2015.
- [15] 赵明.以部件为核心的对外汉字课堂教学设计[D].天津：天津师范大学, 2016.
- [16] 赵宁.面向欧美学生的汉字教学设计研究[D].上海：华东师范大学, 2011.
- [17] Koda.K.Cognitive Process in Second Language Reading：Transfer of L1 Reading Skills and Strategies [J]. Second Language Research, 1988, (4) .

## 新加坡华族幼儿汉字书写发展的个案研究

郑迎江、谢锡金、郑婉妮

郑迎江：新加坡华文教研中心 [yingjiang.zheng@sccl.sg](mailto:yingjiang.zheng@sccl.sg)

谢锡金：香港大学教育学院 [sktse@hku.hk](mailto:sktse@hku.hk)

郑婉妮：新加坡华文教研中心 [wan-ni.cheng@sccl.sg](mailto:wan-ni.cheng@sccl.sg)

新加坡是多语言国家，语言环境丰富而复杂，学界目前有关多语言环境中中华族幼儿汉字书写发展的研究并不充足。本研究根据读写萌发、汉字特点、幼儿汉字书写发展研究、幼儿第二语言习得研究的理论基础，采用了多重个案研究法探讨新加坡华族幼儿的汉字书写发展过程。研究旨在通过描述新加坡华族幼儿汉字书写发展的情境脉络，分析归纳个案汉字书写发展过程中的书写形式特征和书写表达特征，并诠释个案汉字书写发展的影响因素。本次研究报告的重点为，根据一名以华语为家庭主要用语的新加坡华族幼儿（31个月至78个月）于四年间产出的书写文本及观察记录，诠释该名幼儿在家庭习得情境中自由书写发展的情境脉络，归纳出以下几个书写类别：画图、涂画、表意线条符号、类汉字符号、接近字、初学者汉字和用字偏好，并描述各类别的书写形式和表达特征。在幼儿园学习情境中，个案幼儿自51个月起书写自己的中文姓名。过渡字姓名书写过程中表现出部件、笔画和结构三方面的特征，过渡字百分比逐年下降。学前班一年级和幼儿园一年级的过渡字姓名书写均以空间组合问题为主，其次是笔画线条有误、部件错误错字、笔画长短不当、省略笔画；幼儿园二年级的过渡字姓名书写仍然以空间组合问题为主，其次是笔画长短不当、笔画线条有误。

通过该项研究，研究员希望能填补新加坡多语言环境中中华族幼儿汉字书写发展的研究内容，为学前教师和家长提供与华族幼儿汉字书写发展有关的基础信息，并为学前教育教学决策者、社会公众人士提供华族幼儿汉字书写发展方面的研究实证依据。本研究收集到的资料仅涉及参与研究的个案，研究发现仅与参与研究的幼儿有关，不足以代表全新加坡幼儿汉字书写发展的普遍情况，也未涉及幼儿汉字书写的其它范畴。

关键词：书写形式特征；书写表达特征；家庭习得环境；幼儿园学习环境

### 1 研究背景

在中国大陆、香港、台湾等汉字使用地，汉字书写应该学什么、学到何种程度是学前教育领域一直存在争议的课题，新加坡学前华文教学界也面对同样的问题。目前，学界中单语文环境下幼儿汉字书写发展的研究刚刚起步，多语文环境中的幼儿汉字书写发展研究也甚少，且

缺乏实证研究支持教学。在新加坡，幼儿成长与发展的语言环境复杂、多样，汉字书写发展方面的情境和特征与单语环境不尽相同，因而不能完全借鉴其他单语国家、地区的研究。

新加坡学前双语教学存在着诸多待答课题，焦点问题之一便是幼儿的汉字书写问题。长期以来，学界在这方面缺乏实证研究，学前教师对汉字书写教学内容和方法缺乏基于研究的共识，家长常把幼儿的书写发展直接和正规汉字书写划上等号，社会公众对幼儿的汉字书写存有两极观点：一部分人认为华文难学，受传统华文教学中正式书写宜尽早开始的观念影响，提倡在小学教育前必须帮助幼儿打好基础，要求孩子尽早掌握书写技能，如要求幼儿大量习字、花大量时间学习偏旁部件和笔画笔顺、过早开始默写听写；而另一部分人则认为，幼儿不能过早写字，应该等待幼儿手指精细化动作技能发展完善后才开始，提倡正式的书写教学在幼儿进入小学后方可开始。基于此，本研究希望为新加坡的教师、家长、社会人士实证研究结果，以期协助解决幼儿汉字书写与发展的焦点问题。

## 2 文献回顾

### 2.1 读写萌发研究

读写萌发观点对传统观念中幼儿读写能力的形成认识提出挑战。1966年，新西兰的研究者 Clay 在其博士论文《萌发的阅读行为》中首次提出了“读写萌发” (emergent literacy)<sup>32</sup>的观点，她描述了幼儿在还未掌握传统意义上的读写能力前，便出现与印刷品或书本持续互动的行为；她也通过研究指出幼儿从不会读写到能够读写，是一个连续发展的过程，由一系列的读写行为构成 (Clay, 1966)。上世纪七十年代，研究学者主要用观察或测试拼写名字、拼写字母和拼写单词的情况来了解孩子早期书写发展的情况。Clay (1975) 指出写名字是幼儿书写发展的最初一步，反映了他们对书写形式的掌握、对书写功能的理解，也反映了他们的语音意识和正字法意识，比起其它字母，幼儿更喜欢他们自己名字里的字母，更容易学习和记忆包括这些字母的新词<sup>33</sup>。众多研究者通过分析幼儿的书写样本，研究了幼儿的书写形式。Clay (1977) 根据不同的书写形式，如图画、涂鸦、字母、传统的英语字形等，将幼儿的书写分为绘画 (drawing)、涂写 (scribbling)、类似的字母 (letter-like forms)、字母串 (well-learned units)、发明式拼写 (invented spelling)、传统的英语字形 (conventional English orthography) 这几种类型<sup>34</sup>。

早期书写萌发的研究则表明，书写不仅是一种行为表现，更是幼儿长期探索、发现书写符号象征功能的发展过程，从而得出书写对幼儿来说是有意义的活动，而不是一种机械练习的研究结论。这类研究也揭示了读写萌发既有个体差异，也呈现出规律变化的特

---

<sup>32</sup>Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*. ResearchSpace@ Auckland.

<sup>33</sup> Haney M R. Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children [J]. *Early Childhood Education Journal*, 2002, 30(2): 101-105

<sup>34</sup>Clay, M. Exploring with a pencil [J]. *Theory Into Practice*, 1977, 16(5):334-341

点，有一定的发展模式可循（Clay, 1966, 1975；Bissex, 1980；Sulzby, 1989；Oken, 1998；Diffily, 2001）。

## 2.2 汉字的研究

有关汉字基本特点的研究数量众多，研究对象为文字本身以及相关文献。近代不少学者研究在研究汉字结构时，将汉字的形体和结构按构字单位分为三个层次：整字、部件和笔画（彭望苏，2000）。整字指具有独立音义的汉字，包括独体字和合体字；部件指最小的构字单位，介于整字和笔画之间（王宁、邹晓丽，1999）。黄沛荣（1999）认为部件是构成汉字的零部件，分析部件就是将汉字化整为零。彭望苏（2000）认为部件是最小的构字单位，而笔画是最小的构形单位。笔画是汉字的书写单位元，在字形结构上是汉字的线条，写字时从落笔到提笔留下的痕迹<sup>35</sup>。王宁（1997）指出，笔画本身是没有意义的，必须要组成部件后，才具有表音或表义的作用；笔画是最小的汉字单位，而基础部件是汉字的构形单位。邱上真、洪碧霞（1996）综合多个研究的观点，提出汉字具有五个特点：汉字是方块字；汉字具有组合性，有组合规律可循；汉字的字符具有多种功能，可以表音和表意；汉字的语言结构是跨层次的，具有语素和音节的特性；汉字有异体字，有一字多形的现象。

## 2.3 幼儿汉字书写发展的研究

自二十世纪九十年代开始，中国大陆、香港和台湾开始对中文读写萌发加以研究。在台湾，学者李连珠（1995）的研究指出，三至六岁的幼儿在未接受正式的阅读书写教学之前，对环境中的汉字亦有高度知觉<sup>36</sup>。台湾学者吴敏而（1993）的研究发现四岁左右的幼儿就有汉字字形辨别和从字中识别出部首的能力，并且对汉字的整体结构有一定的概念，能看出颠倒的字是错误的。中国大陆学者李铮（1964）的研究指出，六岁左右的幼儿会将相似或相似且对称的笔画当作一组，显示这一阶段的幼儿具有字形知觉。幼儿在书写的时候，会将弯曲而连接的几笔写成一笔，也会从字的外围写起，然后才写轮廓里的细节；李铮同时指出幼儿识别中文字会采取的五项策略：先整体后局部、先轮廓后内含、先上部后下部、先左部后右部和先熟悉后生疏<sup>37</sup>。学者朱作人（1993）认为学龄幼儿的书写发展可分为三个阶段，分别为要素阶段、结构阶段和连贯阶段<sup>38</sup>。研究者林泳海等（2002）研究了3.5岁至6.5岁汉语儿童名字书写的情况，研究结果发现幼儿的名字书写是不断发展的过程。以书写名字作为检测，发现书写发展中有两个快速发展期，一是3.5岁至4.5岁这

---

<sup>35</sup>彭望苏（2000）.《部件构字错误类型分析》.贵阳：《贵州师专学报》.4, 31-36.

<sup>36</sup>李连珠（1995）.《台湾幼儿之读写概念发展》.《幼教天地》.11, 37-68.

<sup>37</sup>李铮（1964）.《6岁左右儿童的汉字字形知觉形位的初探》.北京：《心理学报》第2期.

<sup>38</sup>朱作人（1993）.《小学作文教学心理学》.福建：福建教育出版社.

个阶段，二是 5.5 岁至 6.5 岁<sup>39</sup>。研究者陈思（2010）采用自然情境下的观察法对 4 至 6 岁的幼儿书写情况进行了研究，发现 5-6 岁是发展最为迅速的时期，经分析幼儿的书写作品，总结出汉语学前儿童的早期汉字的四个特点，分别为高频字、镜像书写、特殊的“笔画”和以图代字<sup>40</sup>。

在香港，学者谢锡金等（2007）进行了一项书写汉字错别字的研究，分析学生常写的错字和别字，归纳出四大类别：部件问题、空间组合问题、笔画问题和字形问题。陈声佩（2004）探讨归纳出香港语言环境中幼儿的早期书写形式类型<sup>41</sup>：类似字、假装字、发明字、曾学习的字、拒绝写字、传统字。陈声佩（2013）在后继的研究中归纳了幼儿的书写发展模式，她指出幼儿的汉字书写发展出现两个阶段，第一阶段出现的是未可标识符，分为表意线条字符和汉字状字符两大类。进入书写可标识符的发展时期后，汉字会出现两大类，包括接近字和新手字。陈声佩的研究显示，幼儿较长时间处于可标识符的书写发展期，他们通过书写接近字和新手字来学习汉字<sup>42</sup>。香港研究者陈莉莉等（2008）也通过个案研究，归纳诠释了幼儿早期书写发展的三个阶段：前书写阶段、近似正确书写阶段、常规书写阶段<sup>43</sup>。本研究将香港学者对幼儿汉字发展模式的基础上进一步研究。

### 3 理论框架

根据文献回顾所得启示，本研究理论框架的构建考虑到幼儿汉字书写发展的外部影响因素及其幼儿汉字书写发展的本体特征。

外部影响因素包括：家庭习得环境因素和幼儿园学习环境因素。在诸多影响中，与幼儿书写发展最直接相关的是家庭因素，家庭中发生的书写以习得为主。相较于书写习得，书写学习指幼儿有组织地、有目的地学习书写，多发生在幼儿园环境中。幼儿在教师的指导下，模仿写传统意义上正式的字，或模仿成人用正式文字表达意思。

---

<sup>39</sup>林泳海. 李琳. 崔同花. 沈毅敏 (2004) 《幼儿书写与书写教育：思考与倡导》. 见《学前教育研究》2004 年第 3 期： 8-10

<sup>40</sup>陈思 (2010) . 《汉语儿童前书写发展研究》. 上海：华东师范大学硕士论文.

<sup>41</sup>Chan, S.P.(2004).A Preliminary Investigation into a Group of Children’s Early Wiring. Paper presented at Pacific Early Childhood Education Research Association Fifth Conference. Melbourne, Australia.

<sup>42</sup>Chan, S.P.(2013). A study of Hong Kong young children’s early Chinese character writing development, China, Hong Kong, The University of Hong Kong. PhD thesis.

<sup>43</sup>Chan Lily, Cheng Zi Juana & Chan Lai Foon (2008). Chinese preschool children’s literacy development: from emergent to conventional writing, UK. London, Early Years: An International Research Journal, Volume 28, Issue 2:135-148

本研究主要从两方面探索幼儿汉字书写发展的本体特征，一方面，聚焦幼儿汉字书写发展中的书写形式表现，描述书写发展中出现的图画、线条、符号、过渡字的特征，并进行归纳分类。另一方面，聚焦幼儿汉字书写发展中的书写表达表现，即诠释幼儿在探索书写时的书写行为和书写知觉（Clay, 1977； Sulzby, 1989），对书写和文字的情感（Clay, 1977； Blazer, 1986）以及书写时的语言（Bissex, 1980； Blazer, 1986）。

## 4 研究设计

### 4.1 研究目的

本研究旨在通过描述新加坡华族幼儿汉字书写发展的情境脉络，分析归纳个案汉字书写发展过程中书写形式和表达方面的特征，并诠释其汉字书写发展的影响因素。

本次报告为研究报告的一部分，即根据一名以华语为家庭主要用语的新加坡华族幼儿（31个月至78个月）约四年间产出的书写文本分析及语言、行为记录分析，描述、分析并归纳该名幼儿在家庭习得情境中汉字书写发展过程中的书写形式和表达特征，以及在幼儿园学习情境中书写中文姓名方面的书写形式特征。

### 4.2 研究对象

以来自不同家庭语言背景的幼儿为研究对象。

本研究报告中，新加坡华族幼儿个案的父母双方生活用语均为华语，与孩子使用华语交流沟通的时间约为90%，使用英语的时间约为10%，主要是讲读英文故事、观看英语电视节目时的讨论。

### 4.3 研究方法和研究工具

研究采用多重个案研究方法。本次研究中主要采纳文本分析法，数据产出的时间为四年，即自2012年1月至2015年12月。此外在姓名书写分析时采用谢氏过渡字分析量表。

## 4.4 名词解释

### 4.4.1 自由书写：

幼儿在书写时不经他人干预，根据自己的想法、喜好和愿望，自由地画图、涂画、创作符号、过渡字和正式字。

### 4.4.2 姓名书写

幼儿经由教师或家长示范姓名的写法，模仿书写或自由书写自己的姓名。

## 5 研究结果

本次研究报告为多重个案中的一个个案的数据分析结果，即一名以华语为家庭主要用语的新加坡华族幼儿（后文称幼儿A）在家庭习得情境中汉字书写发展过程中的书写形式和表达特征，以及在幼儿园学习情境中中文姓名书写方面的书写形式特征。

### 5.1 家庭习得情境中的汉字书写发展

在家庭习得情境中，自由书写是幼儿A的主要书写方式。研究员，即幼儿A的母亲鼓励幼儿A观察周围环境中的事物和事件，时常就幼儿A感兴趣的人、事、物用华语和她进行讨论，并且有意识地在讨论结束后，给幼儿A一张A4尺寸的空白纸，交由其自由涂画、书写刚刚讨论的内容。在书写时间方面，研究员不做任何的限定，由幼儿A自主决定时间的长短；在书写工具方面，往往以幼儿A随手可得的蜡笔、铅笔和水彩笔为主；在书写环境方面，幼儿A习惯在家中房间里席地而坐书写，也不时在房间内自由地走动。在书写的过程中，幼儿A未被研究员要求运用正式的书写姿势和握笔姿势。

#### 5.1.1 画图

根据收集到的书写文本和观察记录，幼儿A在其31个月到35个月期间用画图的方式来表示她在生活中看到的人、事、物，画图的行为发生在和研究员讨论了某个话题后，研究员给予幼儿A一张A4尺寸的空白纸，交由其自由完成，没有进行画图或书写方面的干预。

图 1.样本 N\_02012012#1 (31个月)

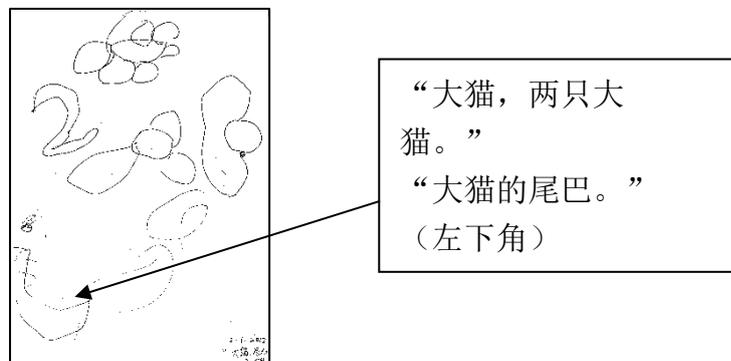


图 1 显示幼儿A以画图的方式来表达想法

在画图之前，幼儿A与研究员一起出行，在家附近的大树下看见猫，研究员指向猫，用华语示意幼儿A：“那里有只猫，一只大猫。那只大猫的肚子好大，可能肚子里有宝宝。”在幼儿A自主完成的图画上，出现多个封闭的圆圈，明显地出现中心圆，并以中心圆为圆心画出其它的圆圈，两者之间有交接处，幼儿A并没有说明这些圆圈的意思。幼儿A说明了左下角的长条状封闭弧线：“大猫的尾巴。”在长条状封闭弧线上，幼儿A添加了9条近似于直线的线，线与线之间近似平行的关系，用以代表大猫

尾巴上的图案。图画上，出现数字“2”，幼儿A用封闭的弧线装饰了数字“2”，并画出了弧线和弧线之间的平行关系。

根据幼儿A在其31个月到35个月期间的书写产出和研究员的观察记录，幼儿A表现出如下书写特征：

### 一、书写形式特征

- 图画与汉字的字形有明显的区分，图画不会被认作是汉字，无类似方块汉字的字符。
- 出现弧线、长短较为一致且平行排列的直线、首尾相连的封闭圆圈。
- 图画中出现数字，数字与图画并用来表达意思，在数字的书写形式有一定的装饰性。

### 二、书写表达特征

- 书写自然地发生在与家人的讨论后，书写的过程是自由的、独立的，不经任何干预。
- 书写过程中，幼儿A的情绪愉悦，弧线、直线和圆圈布满A4尺寸的纸面。
- 幼儿A在图画中表达了明确的意思，与讨论过的生活中的人、事或物有关。
- 幼儿A用话语解释了图画的意思，图画上的图形和幼儿用话语解释的人、事、物有一一对应的关系。

#### 5.1.2 涂画

根据收集到的书写文本和观察记录，幼儿A在其35个月到43个月期间用涂画的方式来表示一定的意思，包括了她在生活中接触到的人、事和物以及在早期阅读中听到或看到的形象。涂画的行为发生在和家人讨论了某个话题，或看了某个动画片、听了某个故事后，研究员给予幼儿A一张A4尺寸的空白纸，由其自由、独立完成，研究员没有进行涂画或书写方面的干预。

图2.样本 N\_03052012#2 (35个月)

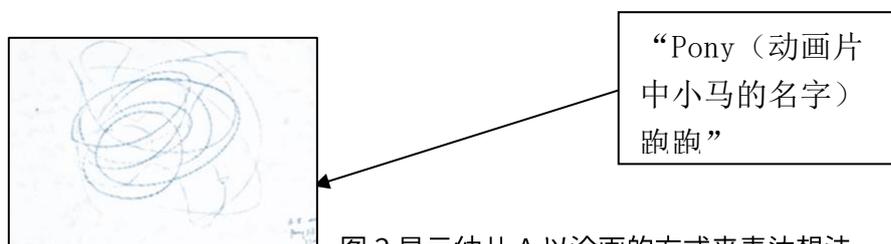
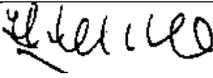
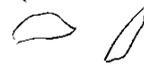
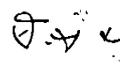


图2显示幼儿A以涂画的方式来表达想法

根据幼儿A在其35个月到43个月期间的书写产出和研究员的观察记录，幼儿A表现出如下书写特征：

### 一、书写形式特征

- 涂画不代表具体的人、事或物，这与画图有所不同。

样本编号	表意线条符号 种类	年龄	字形	书写时的语言
N_01052013#3	连续直线符号 连续曲线符号	47个月		“妈咪带我... ...”
N_23072013#4	连续曲线符号	49个月		“map, 地图”
N_22072013#5	独立曲线符号	49个月		“小水塘”
N_11102013#6	独立曲线符号	52个月		“塑料袋飞在天 上, 飞啊飞啊.....”
N_02122013#7	独立曲线与 交叉直线符号	54个月		“毛毛虫”

- 涂画描摹了较为抽象的人或物的运动轨迹，涂画中出现圈、顺着手动方向的连续大圈、波浪线。
- 涂画与汉字的字形有明显的区分：涂画不会被认作是汉字，无类似方块汉字的字符。

## 二、书写表达特征

- 书写自然地发生在与家人的讨论了某个话题，或看了某个动画片、听了某个故事后，书写的过程是自由的、独立的，不经任何干预。
- 书写过程中，幼儿A的情绪愉悦，连续大圈、波浪线布满A4尺寸的纸面。
- 幼儿A在涂画中用连续大圈、波浪线表达特定的意思，与讨论过的话题、动画片或故事有关。
- 幼儿A用话语解释了涂画中连续大圈、波浪线的意思。

### 5.1.3 表意线条符号

根据收集到的书写文本和观察记录，幼儿A在其47个月到56个月期间用线条符号来表达一定的意思。在书写的过程中，幼儿A以口语的方式告诉研究员她所书写的线条符号代表的意思。书写结束后，幼儿A能再次说出这些线条符号的意思。根据幼儿A的表述，这些线条符号代表了她在生活中接触到的人、事、物，或者是在早期阅读中接触到的故事形象。产出表意线条符号的行为与涂画的行为或同时发生，或发生在涂画结束后。产出表意线条符号与涂画往往发生在幼儿A和研究员讨论了某个话题、看了某个动画片、听了某个故事后，幼儿A在其纸笔随手可及的地方拿出一张A4尺寸的空白纸和笔，自由、独立完成。研究员有目的地为幼儿A放置方便拿取的纸、笔，没有进行书写方面的干预。

表1.表意线条符号

根据书写符号是否连续，以上表意线条符号可以分为两类：连续表意线条和独立表意线条。连续表意线条出现在幼儿A的47个月至49个月期间，独立表意线条出现在幼儿A的49个月至56个月期间。两种线条符号接续出现，没有时间间隔。

### 连续表意线条符号

图3.样本编号 N\_01052013#3 (47个月)

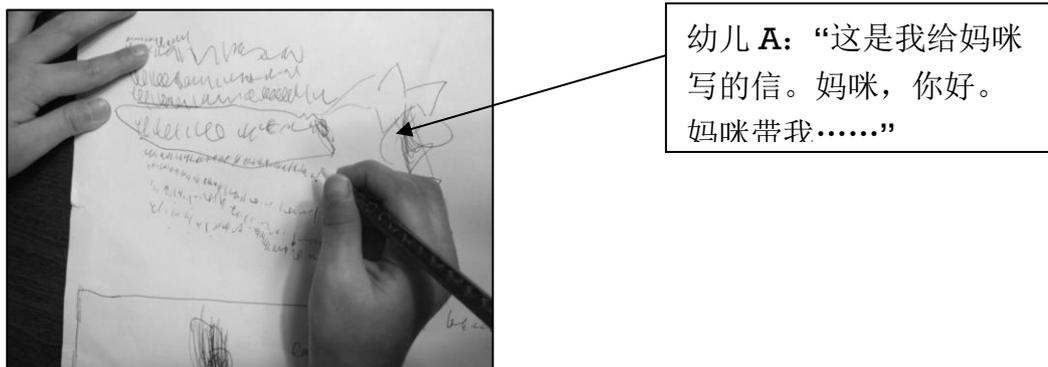
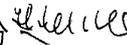
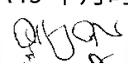


图3显示幼儿A以连续表意线条写信

编号为 N\_01052013#3 的样本收集于幼儿A47个月时。幼儿A用不可数的连续直线符号和曲线符号进行书写。根据幼儿A的口语表达，以上样本的书写内容是：“这是我给妈咪写的信。妈咪，你好。”研究员记录下样本 N\_01052013#3 中画圈的部分，根据幼儿A的口语表达，画圈部分  的内容是“妈咪带我……”。样本中直线符号和曲线符号连续不断出现，数目不可数；符号与符号之间没有间隔；符号成行排列，共八行，幼儿A用此表示成行的信的内容。

编号为 N\_23072013#4 的样本收集于幼儿A49个月时。幼儿A用连续曲线符号进行书写。根据幼儿A书写后的表达，她所写的  内容是“map，地图”。样本中曲线符号连续不断出现，空间上没有间隔；曲线大多封口，呈环形，也有不封口的。幼儿A用这些连续的曲线符号同时表达英语“map”和中文“地图”的意思。

### 独立表意线条符号

编号为 N\_22072013#5 的样本收集于幼儿A49个月时。幼儿A用曲线符号进行书写。根据幼儿A书写后的表达，她所写的  内容是“小水塘”。特点：样本中曲线符号共两个，独立出现，封口，呈环形，数目与幼儿口述内容不一致。

编号为 N\_11102013#6 的样本收集于幼儿A52个月时。幼儿A用若干独立曲线符号进行书写。根据幼儿A书写后的表达，所写的内容



是“塑料袋飞在天上，飞啊飞啊……”。特点：样本中曲线符号独立出现，环形封口，大环形里面套着小环形，数目与幼儿口述内容不一致。

编号为 N\_02122013#7 的样本收集于幼儿 A 54 个月时。幼儿 A 用独立曲线与交叉直线符号进行书写。根据幼儿 A 书写后的表达，所写的内容

是“毛毛虫”。特点：样本中曲线与交叉直线符号共 3 个，独立出现；直线类似汉字的笔画“横”、“竖”、“撇”；曲线类似汉字的笔画“竖弯”。

根据幼儿 A 在其 47 个月到 56 个月期间的书写产出和研究员的观察记录，幼儿 A 表现出如下书写特征：

### 一、书写形式特征

- 幼儿 A 在这一期间产出的线条，幼儿 A 于 47 个月时用不可数的连续直线符号和曲线符号进行书写。直线符号和曲线符号连续不断出现，数目不可数；符号与符号之间没有间隔。
- 自 49 个月起，幼儿 A 用独立曲线符号进行书写，数目与幼儿口述内容不一致；接着出现的是独立交叉直线符号、独立不交叉直线符号。直线类似汉字的笔画“横”、“竖”、“撇”；曲线类似汉字的笔画“竖弯”；符号与汉字的数目并不一一对应。

### 二、书写表达特征

- 书写自然地发生在与家人的讨论了生活话题，或看了某个动画片、听了某个故事后，书写的过程是自由的、独立的，不经任何干预。
- 书写过程中，幼儿 A 的情绪愉悦，表意线条符号布满 A4 尺寸的纸面。
- 所产出的表意线条符号与传统汉字的字形差异大，对一个成熟的书写者来说是不可辨识的，即不能读出所要表达的意思，但对幼儿 A 来说，这些线条符号具有特定的意义，她表明自己是在写“字”。
- 幼儿 A 用表意线条符号来表达自己的想法，想法与其刚刚经历的情境有关。幼儿 A 于 47 个月写的信中，用连续直线符号和曲线符号进行书写表达一连串的意思，书写的目的和意义明确。
- 幼儿 A 于 49 个月时用连续的曲线符号同时表达英文“map”和中文“地图”的意思，显示在这一时期，曲线符号对幼儿 A 来说具有表达两种语言的功能。
- 幼儿 A 用话语解释了表意线条符号的意思。

#### 5.1.4 类汉字符号

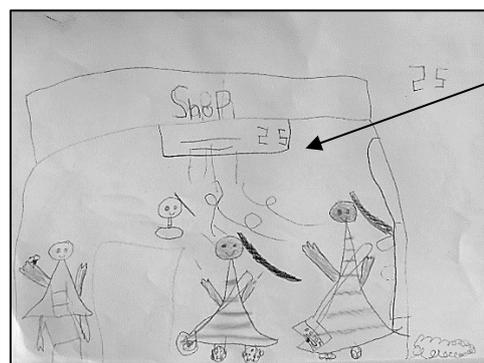
根据收集到的书写文本和观察记录，幼儿 A 在其 54 个月到 56 个月时用类汉字符号来表达一定的意思。在书写的过程中，幼儿 A 以口语的方式告诉研究员她所书写的线条符号代表了汉字。书写结束后，幼儿 A 能再次读出类汉字符号的字音。产出类汉字

符号的行为与画图 (drawing)、英文书写的行为同时发生。产出类汉字符号往往发生在幼儿 A 和研究员讨论了某个生活话题后, 幼儿 A 在其纸笔随手可及的地方拿出一张 A4 尺寸的空白纸和笔, 自由、独立完成。研究员有目的地为幼儿 A 放置方便拿取的纸、笔, 没有进行书写方面的干预。

编号为 N\_28122013#8 的样本收集于幼儿 A54 个月时。幼儿 A 在图画中画出她和妈妈一起购物的情景, 先用英文“SoPh”来标记所画商店, 在询问了研究员后, 擦去“SoPh”, 改用“ShoP”来做标记, 再用数字“25”表示商店的号码, 最后, 在“ShoP”的

下面, 用类似汉字的符号  来表示中文“商店”。

图 4. 样本编号.N\_28122013#8



幼儿 A: “我妈咪带我去 shopping。这里是 shop,

图 4 显示幼儿 A 以类汉字符号和图画表达想法

编号为 K1\_022014#9 的样本收集于幼儿 A56 个月时。幼儿 A 在图画中画出蝴蝶、花朵, 然后用独立交叉直线、独立不交叉直线书写出类汉字符号。根据幼儿 A 书

写后的表达, 她所写的类汉字符号内容  是“蝴蝶”。

根据幼儿 A 在其 54 个月到 56 个月期间的书写产出和研究员的观察记录, 幼儿 A 表现出如下书写特征:

### 一、书写形式特征

- 幼儿 A 运用类似汉字的字符来代表汉字, 这些字符中包含的线条具体明确, 类似汉字基本笔画。编号为 N\_28122013#8 的样本中包含类似笔画横、竖的线条字符, 线条与线条有交叉的部分; 编号为 K1\_022014#9 的样本中出现独立交叉直线符号 1 个, 直线类似汉字的笔画横、竖。该样本中也出现独立交叉直线符号。
- 字形结构呈方块, 类似汉字。编号为 N\_28122013#8 的样本中的字符与汉字“市”的字形类似。编号为 K1\_022014#9 的样本中的字符形状类似汉字“王”、“三”。

### 二、书写表达特征

- 书写自然地发生在与家人的讨论了生活话题，或看了某个动画片、听了某个故事后，书写的过程是自由的、独立的，不经任何干预。
- 书写过程中，幼儿 A 的情绪愉悦，图画和类汉字符号布满 A4 尺寸的纸面。
- 幼儿 A 在同一个书写样本中用画图、英文和类汉字符号来表达自己的想法，想法与其生活经历相关。幼儿 A 在书写英文时自己意识到拼写有误，经过询问后自行修改，虽然大小写有误，但字母使用正确。
- 在进行英文书写表达时，幼儿 A 十分明确她写的是英文，并说出“这里是 shop”。在书写类似汉字的字符时，幼儿 A 也表明她写的是汉字，并说出“商店”。显示在这一时期，幼儿 A 明确理解英文和华文的笔画和字形特点，并在运用时有意识地加以区隔。
- 编号为 N\_28122013#8 的样本中类汉字符号有一个，幼儿 A 口述的“商店”有两个音节，因此字符的数目与口述音节数目不一致。编号为 K1\_022014#9 的样本中的字符与幼儿口述音节数目也不一致，幼儿 A 将独立的类汉字符号说成有两个音节的词“蝴蝶”。

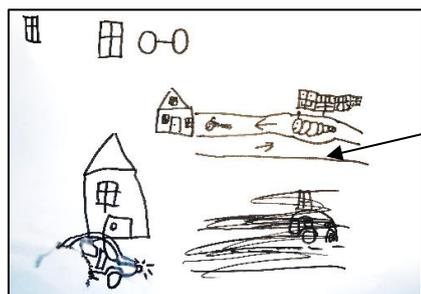
### 5.1.5 接近字

根据收集到的书写作品样本和观察，幼儿 A 在其 58 个月至 60 个月时书写汉字，接近汉字的正式笔画、部件和字型。在书写的过程中，幼儿 A 以口语的方式告诉研究员她所书写的汉字的意思。书写结束后，幼儿 A 能再次读出汉字的字音。产出接近字的行为与画图（drawing）、运用抽象符号、英文书写等行为同时发生。产出接近字往往发生在幼儿 A 和研究员讨论了某个话题后，幼儿 A 自由、独立完成，研究员没有进行书写方面的干预。

编号为 K1\_042014#8 的样本收集于幼儿 A 58 个月时。幼儿 A 在图画中画出毛毛虫在路上爬的情景，路上用箭头指示毛毛虫爬向房子和离开房子的方向。她用三角形、矩形画出房子的轮廓，窗子的画法则接近汉字“田”的书写方式。根据幼儿 A 书写后的表达，她画的房子里有“田”（这个字），她也将两个“田”字写在上方，如图所示：

示：。

图 5.样本编号 K1\_042014#8 （58 个月）



幼儿 A：“毛毛虫从田里回来，回家了。房子里有‘田’（这个字）。”

图 5 显示幼儿 A 以接近字和图画表达想法

编号为 K1\_2014#的样本收集于幼儿 A60 个月时。幼儿 A 在图画中画出一个由直线和斜线组成的讲台，写下“老师，如图所示：”。根据幼儿 A 书写时的表达，她写的是“老师在讲台上讲话”。幼儿 A 在讲台上方写下“朱老师”三个字，根据幼儿 A 书写时的表达：“（老师）是朱老师。”

图 6.样本编号 K1\_2014#（60 个月）

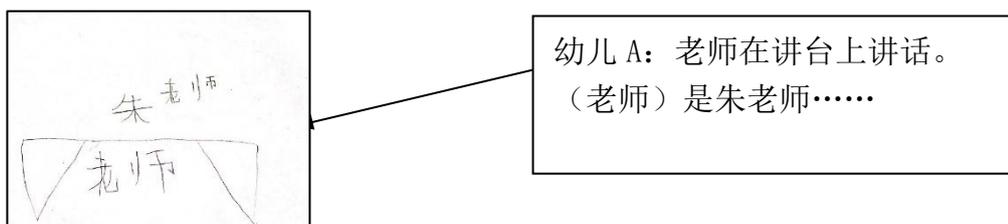


图 6 显示幼儿 A 以接近字和线条表达想法

根据幼儿 A 在其 58 个月到 60 个月期间的书写产出和研究员的观察记录，幼儿 A 表现出如下书写特征：

### 一、书写形式特征

- 幼儿 A 运用明确的笔画来书写接近字。编号为 K1\_042014#8 的样本中图画中类似“田”字的图画（窗子）横、竖都超出了边框，显示笔画长短不当的特点，但幼儿 A 表明书写的汉字“田”则符合书写规律，横、竖都在边框内。
- 编号为 K1\_2014#的样本中，包括了横、竖、撇、横折勾、竖撇、竖弯勾。但“老”字的竖应为短竖，幼儿 A 书写为贯穿“老”字的长竖，显示笔画线条有误的特点；师的右边则缺少笔画“竖”，显示省略笔画的特点。
- 编号为 K1\_2014#的样本出现不符合书写规律的笔画，有部件错误增添笔画、少笔画的现象。
- 接近字的结构与汉字的正式字型相似。两个“师”的左右结构不一，一个左大右小，一个右大左小，显示空间组合的问题。

### 二、书写表达特征

- 书写自然地发生在与家人的讨论后，书写的过程是自由的、独立的，不经任何干预。
- 书写过程中，幼儿 A 的情绪愉悦，但相较前阶段的满幅画图、涂画与书写，接近字的产出不够丰富。
- 幼儿 A 用接近字和图画表达自己的想法，并明确表示她写的是汉字。
- 幼儿 A 用话语解释了接近字和图画的意思，口述音节与接近字的数目一致。

### 5.1.6 初学者汉字与用字偏好

幼儿 A 自其 60 个月起，在和研究员讨论了某个话题后，自由、独立完成绘画和书写，研究员没有进行书写方面的干预。

#### 一、书写形式特征

- 幼儿 A 开始运用汉字的传统笔画和传统部件进行正式的汉字书写，错误甚少或无误，笔画和部件的搭配不很均衡。
- 幼儿 A 开始倾向于运用英文进行书写表达，本研究暂不加以分析。

#### 二、书写表达特征

- 在自由书写时，幼儿 A 在其画出的作品中写下英文，拒绝写出汉字。这显示幼儿 A 意识到非字（汉字的部件出现在从未出现的位置）不符合正字法规则，不是真正的汉字，从而开始拒绝不符合正字法规则的字。
- 家中汉字书写活动基本为书写练习，为幼儿园的听写做准备。

## 5.2 幼儿园学习情境中的中文姓名书写发展

幼儿 A 在新加坡一所主要业者营运的幼儿园就读共 4 年，该幼儿园在新加坡的双语教育政策引领下开发了学前双语课程。幼儿 A 在其 31 个月至 42 个月期间就读学前班一年级（Nursery 1），43 个月至 54 个月期间就读学前班二年级（Nursery 2），55 个月至 66 个月期间就读幼儿园一年级（Kindergarten 1），67 个月至 78 个月期间就读幼儿园二年级（Kindergarten 2）。该幼儿园的汉字书写活动有书写姓名、模仿书写、听写、自由书写等，本次报告以书写中文姓名方面的书写形式特征为主

研究者 Clay (1975) 指出，写名字是幼儿书写发展的最初一步，反映了他们对书写形式的掌握、对书写功能的理解，也反映了他们的语音意识和正字法意识，比起其它字母，幼儿更喜欢他们自己名字里的字母，更容易学习和记忆包括这些字母的新词<sup>44</sup>。新加坡教育部学前教育处在《培育幼儿：学前母语框架》中指出：（幼儿在完成幼儿园二年级时）认识常用常见的字词，（包括）认识出现在学前教育中心周边环境、学前教育中心和课室里的词语（如标签、墙壁、商店招牌以及海报上的文字）；认识自己的姓名<sup>45</sup>。

幼儿 A 就读幼儿园学前班二年级时，即自其 51 个月开始，教师开始让幼儿书写自己的姓名。开始时，教师为幼儿 A 写下她的名字，由她进行模仿；数次以后则由幼儿 A 独立书写自己的姓名。书写姓名的次数在学前班一年级和幼儿园一年级时约为每月 4 至 5 次，在幼儿园二年级时约为每月 6 至 10 次。家人没有与幼儿 A 在家庭习得情境中做书写姓名的

---

<sup>44</sup> Haney M R. Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children [J]. Early Childhood Education Journal, 2002, 30(2): 101-105

<sup>45</sup> 新加坡教育部 (2014) . 《培育幼儿新加坡学前课程：学前母语课程框架》. 新加坡: 新加坡教育部学前教育处.

活动，因此，幼儿A完全是在幼儿园环境中学习书写自己的姓名。研究员首先对幼儿A在书写姓名过程产出的过渡字（谢锡金，2014）进行分析，研究工具为谢氏量表，分析包括了汉字的部件、笔画、空间组合三个方面。过渡字在这里指结构和笔画尚未达到标准的幼儿文字<sup>46</sup>。

#### 中文姓名书写过渡字分析：

在幼儿园学习情境中，幼儿A的中文姓名书写过渡字在书写形式方面表现出以下三个方面的特征：

- 一、**部件方面**：对部件掌握不足，出现误写部件的问题，包括：增添部件、省略部件、部件错误等情况（见表2）。
- 二、**笔画方面**：对笔画掌握不足，出现笔画书写的问题，包括：笔画线条有误、省略笔画、笔画长短不当、错置笔画等情况（见表3）。
- 三、**结构方面**：对字形结构和笔画的空间分布掌握不当（见表4）。

由于同一个过渡字中部件、笔画方面的问题与空间组合的问题可能同时并存，因此，本研究在分析过渡字频次时将描述符项目分为两大类，部件、笔画问题为一类，空间组合为另一类，过渡字总数统计视两类何者为多。

在幼儿A中文姓名书写发展的过程中，学前班二年级（51至54个月）、幼儿园一年级（55至66个月）、幼儿园二年级（67至78个月）表现出阶段性特征（见表5）：

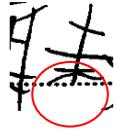
- 一、**学前班二年级**：此阶段书写开始为仿写，后过渡到自由书写，共写出45个字，过渡字总数为44个，占97.78%。特征为：以空间组合问题为主，其次是笔画线条有误、部件错误错字、笔画长短不当、省略笔画
- 二、**幼儿园一年级**：此阶段以自由书写为主，共写出162个字，过渡字总数为73个，占45.06%。特征为：过渡字总数较学前班二年级的产出下降52.72%。仍然以空间组合问题为主，其次是笔画线条有误、部件错误错字、笔画长短不当、省略笔画、增添部件，与学前班时有较强的一致性。
- 三、**幼儿园二年级**：此阶段以自由书写为主，共写出291个字，过渡字总数为100个，占34.36%。特征为：过渡字总数较幼儿园一年级的产出下降10.7%，仍然以空间组合问题为主，其次是笔画长短不当、笔画线条有误、省略笔画、

表2.部件问题分析示例

---

<sup>46</sup>谢锡金，黄敏滢，李黛娜，陈声佩(2014).《香港幼儿书写汉字的“过渡字”研究》.汉字汉文教育, 34, 213-238, 韩国

增添部件



省略部件



部件错误错字



表 3.笔画问题分析示例

笔画线条有误



省略笔画



笔画长短不当



错置笔画



表 4.空间组合问题分析示例

空间组合问题



表 5. 幼儿姓名书写过渡字分析 (频次)

类别	描述符项目	学前班二年级 (51 至 54 个月)	幼儿园一年级 (55 至 66 个月)	幼儿园二年级 (67 至 78 个月)
部 件	增添部件	0	1	0
	省略部件	0	4	0
	混淆不同部件	0	0	0
	部件位置错误	0	0	0
	部件错误错字	14	24	0
	部件比例不当	0	0	0
	以图代部件	0	0	0
笔 画	笔画线条有误	20	33	12
	省略笔画	1	2	3
	笔画长短不当	9	9	85
	错置笔画	0	0	0
	颠倒笔画	0	0	0
结 构	空间组合问题*	32	57	90
其 它#	同音字#	0	0	0
	近音字#	0	0	0
	完全镜字#	0	0	0
	部分镜字#	0	0	0
	以图代字#	0	0	0
	<b>过渡字总数*</b>	44	73	100
	<b>姓名书写总字数</b>	45	162	291
	<b>过渡字百分比</b>	97.78	45.06	34.36

\*本研究在分析过渡字频次时将描述符项目分为两大类：部件、笔画问题为一类，空间组合为另一类。即同一个过渡字总数统计视两类何者为多。

#本研究中不适用。

## 6 结论

根据上述研究, 个案幼儿自 31 个月起在家庭习得情境中的汉字书写情况处于在不断发生变化中。根据其书写文本和观察记录, 研究员诠释了该名幼儿在家庭习得情境中自由书写发展的情境脉络, 归纳出以下几个书写类别: 画图、涂画、表意线条符号、类汉字符号、接近字、初学者汉字和用字偏好, 发现并描述了各类别的书写形式和表达特征。此外, 家庭习得情境中的书写一般经由家人和幼儿 A 的讨论而产生, 讨论的话题往往是生活中看到的人、事和物, 以及在早期阅读的情节形象。家人创设了较为自在的书写环境, 提供给幼儿 A 书写时需要的纸张、文具等材料, 鼓励幼儿 A 自由书写, 书写的整个过程则由幼儿 A 自主决定, 由幼儿 A 发现自己想要书写的主题, 并发展书写的内容。在书写过程中, 家人未做任何干预。

在幼儿园学习情境中, 个案幼儿自 51 个月起书写自己的中文姓名, 在过渡字姓名书写中表现出部件、笔画和结构三方面的特征。在中文姓名书写发展的过程中, 相较于正式笔画和字型的字, 过渡字的百分比从学前班二年级至幼儿园二年级逐年下降。学前班一年级和幼儿园一年级的过渡字姓名书写均以空间组合问题为主, 其次是笔画线条有误、部件错误错字、笔画长短不当、省略笔画; 幼儿园二年级的过渡字姓名书写仍然以空间组合问题为主, 其次是笔画长短不当、笔画线条有误。此外, 在幼儿园学习情境中, 一般先由教师提供模仿书写中文姓名的机会, 继而由幼儿进行自由书写。

## 参考文献/ Reference

- [1] 陈思.《汉语儿童前书写发展研究》. 上海: 华东师范大学硕士论文, 2010.
- [2] 黄沛荣.《汉字部件教学法》.台北:《华文世界》.81, 57-69, 1999.
- [3] 黄沛荣.《由部件分析谈汉字教学的策略》台北:《华文世界》.94.16-22,1999.
- [4] 黄瑞琴.《幼儿读写萌发课程》.台北:五南图书出版有限公司, 1997.
- [5] 洪木兰.《幼儿在中文识字教学活动的学习历程: 幼儿「玩」文字》.硕士论文: 台湾: 国立台东大学.未出版,2007.
- [6] 李辉. 刘丽薇.《家长对幼儿中文识字能力的影响》. 见《幼儿教育(教育科学版)》.第 3 期, 总第 361 期, 2007.
- [7] 李季湄.冯晓霞.《4-6 岁儿童学习与发展指南》.北京: 人民教育出版社, 2013.
- [8] 李连珠.《台湾幼儿之读写概念发展》.《幼教天地》.11, 37-68, 1995.
- [9] 李燕芳.《儿童早期读写能力发展的环境影响因素研究》.《心理科学》第 4 期,2004.
- [10] 李铮.《6 岁左右儿童的汉字字形知觉形位元的初探》. 北京:《心理学报》第 2 期,1964.
- [11] 林泳海. 李琳. 崔同花. 沈毅敏.《幼儿书写与书写教育: 思考与倡导》.见《学前教育研究》2004 年第 3 期: 8-10, 2004.
- [12] 彭望苏.《部件构字错误类型分析》.贵阳:《贵州师专学报》,4, 31-36, 2000.

- [13] 邱上真.洪碧霞.《国语文低成就学生阅读表现之追踪研究（1）——成分技能取向之国语文成就测验》.台湾：国科会专题研究计划成果报告, 1996.
- [14] 王宁.《汉字汉语基础》.北京：科学出版社, 1997.
- [15] 王宁. 邹晓丽.《语文知识与运用丛书：工具书》香港：海峰出版社, 1999.
- [16] 新加坡教育部.《2010 母语检讨委员会报告书：乐学善用》.新加坡: 教育部, 2011.
- [17] 新加坡教育部.《学前华语教学指导原则》.新加坡: 新加坡教育部学前教育处, 2005.
- [18] 新加坡教育部.《乐学善用：2010 母语检讨委员会报告书》. 新加坡：新加坡教育部, 2010.
- [19] 新加坡教育部.《培育幼儿新加坡学前课程：学前母语课程框架》. 新加坡: 新加坡教育部学前教育处,2014.
- [20] 新加坡教育部.《培育幼儿新加坡学前课程：学前华文教学指南》.新加坡: 新加坡教育部学前教育处, 2015.
- [21] 谢锡金主编.《愉快学汉字》.香港：政府印务局, 2000.
- [22] 谢锡金.《综合高效识字教学法》.香港：青田教育中心, 2002.
- [23] 谢锡金.《香港幼儿口语发展》.香港：香港大学出版社, 2006.
- [24] 谢锡金.《第二语言中文教学：多层教材与教学理论》[A]. 见：谢锡金、祁永华、岑绍基.《非华语学生的中文学与教：课程、教材、教法与评估》[M]. 香港：香港大学出版社, 15-36, 2011.
- [25] 谢锡金.《怎样进行语文教育研究》. 北京：北京师范大学出版社, 2013.
- [26] 谢锡金.黄敏滢.李黛娜.陈声佩.《香港幼儿书写汉字的“过渡字”研究》.汉字汉文教育, 34, 213-238, 韩国, 2014.
- [27] 谢锡金.李黛娜.罗杰莹.陈声佩.《综合高效识字教学法：建立字词网络》.《汉字汉文教育》，30，韩国, 2012.
- [28] 谢锡金.张张慧仪.罗嘉怡.吕慧莲.《中国语文课程、教材及教法：面向有特殊学习需要的学生》香港：香港大学出版社, 2007.
- [29] 吴敏而.《语言的发展》. 载于《发展心理学》.台北：心理, 1993.
- [30] 朱作人.《小学作文教学心理学》.福建：福建教育出版社,1993.
- [31] Bissex, G.L, Gyns at wrk: A child learns to read and write, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
- [32] Blazer, B., ‘I want to talk to you about writing’: 5-year-old children speak, In B. B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives (pp. 75-109), Norwood, NJ: Ablex, 1986.

- [33] Chan, S.P., A Preliminary Investigation into a Group of Children's Early Writing. Paper presented at Pacific Early Childhood Education Research Association Fifth Conference. Melbourne, Australia, 2004.
- [34] Chan, S.P., A study of Hong Kong young children's early Chinese character writing development, China, Hong Kong, The University of Hong Kong, PhD thesis, 2013.
- [35] Chan Lily, Cheng Zi Juana & Chan Lai Foon, Chinese preschool children's literacy development: from emergent to conventional writing, UK. London, *Early Years: An International Research Journal*, Volume 28, Issue 2:135-148, 2008.
- [36] Clay, M. M., Emergent reading behaviour, ResearchSpace@ Auckland, 1966.
- [37] Clay, M., *What Did I Write?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1975.
- [38] Clay, M., *Young fluent readers*, London: Heinemann, 1976.
- [39] Clay, M., Exploring with a pencil [J]. *Theory into Practice*, 1977, 16(5):334-341, 1977.
- [40] Diffily, D., From scribble to stories: Supporting writing development. *Texas Child Care*, summer 2001,1-7, 2001.
- [41] Haney M R., Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children [J].*Early Childhood Education Journal*, 30(2): 101-105, 2002.
- [42] Oken-Wright, Pan., Transition to writing: Drawing as a scaffold for emergent writers. *Young Children*, 53(2): 76-81, 1998.
- [43] Sulzby, E., Teale, W. H., & Kamberelis, G., Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp.63-79). Newark, DE: International Reading Association, 1989.

## 初级汉语精读教材中汉字教学内容研究

王东营

哈尔滨工程大学

wdy.1984@aliyun.com

**摘要：**初级汉语精读教材中的汉字教学内容在对外汉语教学中占有非常重要的地位，但目前学界对这方面的关注不够，现有的研究成果相对较少。而深入系统地研究对外汉语初级精读教材中的汉字教学内容，不仅能有效促进初级汉语精读教材的编写，而且可以为我们的汉字教学提供一定的教学启示。因此本文以《发展汉语·初级汉语综合》（第二版）（第一册）和《成功之路·入门篇》、《成功之路·起步篇》两部初级精读教材的汉字教学内容为研究范围，综合运用统计法、比较法、图表法等多种研究方法对两部教材汉字教学内容编排、汉字练习项目编排进行了具体的对比分析。通过比较分析两部精读教材汉字教学内容的特点及其编排合理之处，指出两部精读教材汉字教学内容方面存在的不足之处，如汉字笔画结构和偏旁部首内容编排不够细致全面，汉字基本笔画编排不够规范等等。

**关键词：**初级汉语精读教材；汉字教学；汉字结构

随着汉语国际教育事业在世界范围内的蓬勃发展,汉字教学也引起了对外汉语教学界的足够重视。为了适应对外汉语教学发展的需要,教材中汉字教学内容的编排部分也受到了一定的重视,但是每部初级精读教材对汉字部分的侧重点都有不同。本文试图通过对两部初级汉语精读教材中汉字教学内容的对比分析,发现两部教材中值得借鉴的地方和相对不足的地方,并从中得到启示,以期为初级汉语精读课教材的汉字教学部分的编写提供有价值的参考建议。

赵金铭(2004:110)指出“对外汉语教材的研究与开发,是加强对外汉语教学学科建设的基础性研究,是具有战略性与前瞻性的重大举措。”刘珣(2000:312)认为“教材是教学理论研究和第二语言学科发展的前沿阵地和突破口”。可见教材在对外汉语教学中的重要地位。本文选用《发展汉语·初级汉语综合》(第二版)(第一册)和《成功之路·起步篇》这两套教材的初级综合课课本作为研究对象,由于这两套教材均是由在国内对外汉语教学与研究方面最具有权威性的主编单位(北京语言大学出版社)出版的。此外这两套教材在各个高校的汉语课程中被广泛使用,编写质量高,受到广泛的好评。

## 1 两套教材的概况

《发展汉语》（第二版）为普通高等教育国家级规划教材。全套教材分为三个层级、五个系列，综合课教材共6册，包括初级综合（I、II）、中级综合（I、II）、高级综合（I、II）。《发展汉语·初级汉语综合》（第二版）（第一册）适合零起点或只能用汉语进行最简单而有限交际的汉语初学者使用。本教材在汉字知识部分的基本目标是让学生掌握汉字的基本笔画、笔顺和基本结构，能够书写所学汉字。因此本教材汉字知识部分的基本设计是首先教授汉字的基本笔画和基本笔顺，然后教授汉字的结构。在初级入门学习阶段，《发展汉语》每课的教学内容从语音、课文、汉字三个方面展开，但是这三个方面并不是紧密结合的，它们各自保持了相对的独立性。这种编排方式不仅可以保证课堂上有充足的时间进行语音教学，还保证了课堂教学内容的多样化。因为一直学习语音，学生们会觉得很枯燥，因此每节课语音部分学完以后，再学点儿简单常用的表达语和一些简单汉字的书写，会增加课堂教学的趣味性，也可以为学生们以后的汉字学习打下基础。

《成功之路》全套20册。按进阶式水平序列分别设计为《入门篇》、《起步篇》、《顺利篇》、《进步篇》、《提高篇》、《跨越篇》、《冲刺篇》、《成功篇》。其中《入门篇》为1册，《起步篇》为两册，7个单元，28课。其中第一册3个单元，第二册4个单元，每个单元四课。每册均附赠听力文本和练习活页。学完《起步篇》这两册，学习者可以会说600多个汉语词语，能写400多个汉字。《成功之路》这套教材从入门篇就设立了汉字教学模式，首先教授的也是汉字的基本笔画和笔顺，然后是汉字的基本结构和偏旁。《成功之路·入门篇》共八课，每一课以语音训练和课文为主要内容，汉字在每课所占的篇幅较少。在入门篇中，教材只介绍了汉字的十八个基本笔画和最简单的汉字的基本笔顺。在起步篇的第一册中又陆续地介绍了汉字的基本结构和偏旁，并且课后练习中针对汉字部分的练习较多，这可以帮助学生很好地记忆汉字并了解相关的汉字知识。

## 2 两部教材中汉字笔画和部件知识的对比

两部教材除了汉字的六种基本笔画外，都加入了六种基本笔画以外的复合笔画。例如《发展汉语》在教笔画“点”时以“六”字为例，并特意将该笔画用绿色进行了标示，并做了英文说明“six”；教笔画“横折”时以“口”字为例，也同样将该笔画用绿色进行了标示，并做了英文说明“mouth”。而《成功之路·入门篇》也对所列笔画做了黑体加重的标示，并对例字进行了翻译，还特意用英文说明了所列的笔画在例字中是第几笔。两本教材还完整地记录了一些简单汉字的基本笔画、笔顺，并且按照书写的顺序一一书写出来，最后配以田字格帮助学习者练习。在汉字的字形组合结构上，两部教材除了设置部件组合外，还设置了形象直观的结构图示，因为合体字占了汉字的绝大多数，而且合体字的结构比较复杂。所以汉字的结构图示能够帮助学习者了解和掌握汉字的各种结构，还可以帮助学生快速地记忆汉字。

通过对两部教材笔画和部件知识的对比，我们得出以下几点结论：

首先，在基本笔画教学上，《成功之路·入门篇》在第三课就开始了六种基本笔画——“横、竖、撇、捺、点、提”的教学，然后开始教授了十二个复合笔画“横钩、竖钩、横折、竖折、横折钩、横折弯钩、横撇、撇折、撇点、竖提、横折提、竖折折钩”。《发展汉语》在进行基本笔画教学时，并没有明显区分汉字的基本笔画和复合笔画，而是将所有笔画统称为基本笔画。从第一课到第八课共介绍了 29 种基本笔画。与《成功之路·入门篇》相比，多出了“弯钩、竖弯钩、斜钩、卧钩、横撇弯钩、横折折折钩、竖折折钩、横折斜钩竖弯、横折弯、横折折撇、竖折撇”十一个笔画，可以说在笔画方面，《发展汉语》介绍得更为全面。如果学生不了解汉字的笔画，会经常出现书写错误，如“专”字中的第三笔“竖折撇”，很多留学生并不知道这是一笔。所以笔者认为初级汉语精读教材中对笔画的详细介绍是很有必要的，这样可以减少学生日后在汉字书写中的错误。

其次，在笔顺教学上，《发展汉语》列出了汉字的基本笔顺规则——先横后竖、先撇后捺、先上后下，先左后右、先中间后两边、从外到内、先里头后封口，并对基本笔顺规则进行了英文说明。此外，每个规则后都配有例字及例字的笔顺。而《成功之路·入门篇》对笔顺的规则并没有说明，只是给出了一些常用汉字的书写顺序。虽然很多留学生书写汉字时常按照个人习惯书写，但是笔者认为基本笔顺规则的学习还是必要的。

第三，在偏旁部首知识上，《发展汉语》是从第 9 课开始学习的，一直到第 30 课，共列出了 48 个汉字常用偏旁，平均每课介绍两到三个偏旁，并用拼音标出该偏旁的汉语名称，同时给出了很多部件组合及例字。《成功之路》则是从《起步篇》（1）第一课开始学习的，偏旁的学习一直延续到《起步篇》（2）结束，共列出了 42 个汉字常用偏旁。与《发展汉语》不同的是，《成功之路·起步篇》的偏旁部首数量略少于《发展汉语》，除了用拼音标出了该偏旁的汉语名称，而且还给出了使用该偏旁的例字和英文说明，比如对“女”字旁的说明是“related to female”。这种对偏旁知识的介绍不仅可以帮助学生记忆汉字，还有助于他们日后查阅汉语词典。

最后，在汉字基本结构的教学中，这两部教材都采用结构式来表现汉字部件间的组合特征，都介绍了汉字的基本结构类型，如上下结构、左右结构、全包围结构、半包围结构等，此外这两部教材的例字还都配有图示。从学习者的角度来看，不少学者的研究都提到，留学生习得汉字的过程都会不自觉地对汉字进行结构分析。因此两部教材对汉字结构的图示可以让学生对汉字的结构一目了然，并清晰地展示了汉字的特点。

### 3 两部教材中汉字的文化内容情况对比

汉字是记录汉语的书写符号系统，这种以表意为主兼表音的意音文字由于完全适应汉语的特点，能跨越历史和方言，具有强大的生命力，使我国数千年的文化得以保留下来，因此它已成为传统文化中不可或缺的一部分。一般地说，汉字有象形、指事、会意、形声四种构字法。其中象形字在汉字中的数量虽然不多，但它是构成汉字的基础。而现行汉字又是从古代汉字演变

来的。因此笔者认为在汉语教材的汉字知识部分应该简单地介绍下与汉字有关的文化部分，比如汉字形体的演变、汉字的基本构造方式等，这可以让汉语学习者对汉字有大体上的把握。

《成功之路》在汉字文化教学部分编排得十分直观、立体、有深度。在《成功之路·入门篇》第一课就给出了汉字发展演变的图片，以“日”字为例，教材交代了“日”字从古到今的字体的演变过程，而学生看到这个演变过程，很容易就明白了这个字的意义和用法。另外，《成功之路·起步篇》还介绍了形声字的相关知识，列出了例字、形旁和声旁。汉字中形声字是主体，虽然由于种种原因，声旁和形旁的表音表义功能已经大大减弱，但在教学中，它仍然有拼音文字和其他类型汉字无可比拟的优势。因此让学生了解形声字的相关知识有助于学习者日后的自学。相较于《成功之路》，《发展汉语》中汉字文化内容教学部分，显得十分匮乏，更多是汉字基本知识的教授和机械性的模仿书写练习。几乎不探究汉字背后所隐藏的文化意义，也没有文化知识部分。

#### 4 两部教材中汉字习题部分对比

对外汉字教学的对象是外国人，这自然要求与针对本国儿童的汉字教学有所区别。对本国儿童来讲，学习一个汉字知识学习他已经知道某个词的书写形式，而对留学生来说，学习一个汉字，要同时学习这个汉字的音、形、义，这肯定会更有难度。因此在汉字学习中，除了理论学习外，还需要强化训练。下面我们将《发展汉语·初级汉语综合》（第二版）（第一册）和《成功之路·起步篇》（1）的汉字部分的练习题型做了细致的对比分析：

##### 4.1 两部教材中汉字练习题型的对比

《发展汉语》的汉字练习题型比较单一，只有写汉字与写拼音两种题型。虽然《成功之路·入门篇》的汉字练习题型只有写汉字一个题型。但《成功之路·起步篇》的汉字练习题型则很丰富，包括听汉字、找汉字、选择汉字的结构、找出汉字的相同部件、列举偏旁相同的字等多个题型，这不仅可以帮助学生记忆汉字，还可以帮助学生更多地了解汉字方面的知识。

##### 4.2 教材中汉字习题量的对比

为了培养汉语学习者能够流利、准确地与人交流，对外汉语教材必须要提供足量的练习，让汉语学习者反复地操练语言知识和言语交际技能。《发展汉语》由于汉字练习题型单一，当然汉字的习题量也极少。而《成功之路·起步篇》每课和后都有专门的汉字读写练习，题型数量在八九个左右，每个题型的题目数量至少三个，此外《成功之路·起步篇》还配有练习活页，活页当中每课课后都有汉字的笔顺练习，此外每四课还有一个单元练习，单元练习中也有三四个题型是练习汉字的，比如找出汉字的结构图示。写出带下列偏旁的字等。其汉字习题量大大地高于《发展汉语》。也就是说，在整个初级学习阶段，《成功之路·起步篇》的汉字的训练与练习是贯穿始终的。

#### 5 对外汉语初级精读课教材汉字教学内容的编排建议

##### 5.1 教材应列出汉字基本的笔画和部件

笔画是构成汉字的各种点和线，可分为基本笔画和复合笔画。笔画的组合方式有相离、相接和相交三种方式。多数汉字是综合运用上述两种或三种方式构成的。由于组合方式不同，因而会形成不同的字。因此初级精读课教材应该列出汉字常用的笔画及其名称。为以后汉字书写顺序的教学打下基础。部件则是指由笔画组成的具有组配汉字功能的构字单位。当我们分析汉字的时候，首先拆分到的是部件，其次才是笔画。不管从心理学还是学习者的角度出发，汉字部件都应该作为汉字教学的中心。尤其是作为部首的部件，教材中更应列出其表达的意义和例字。这一点，本文研究的两部教材均做得很好。

### 5.2 教材应简单形象地列出汉字的发展历史

汉字由最古老的象形表义文字发展而来，现在还具有表义功能。但它在发展过程中，很早就通过“假借”、“通假”、“形声”的途径走上了一条表音化的道路。为了让学生更好地掌握和了解汉字，教材中应该简单而形象地列出汉字的四种造字法—象形、指事、会意和形声。象形、指事、会意这三种构字法构造的汉字数量不多，而且起源也比较早，教材可用简单地图示来表示他们的文化内涵。而作为汉字主体的形声字，教材要让学生了解其声旁和形旁各自的表音和表义功能，这不仅可以让学生正确认识形声字与汉字的真实面貌，对于促进学习者日后的自学也是十分关键的。因此教材中涉及一些相关的文字学知识，有助于学生对汉字的学习和理解。

### 5.3 保证习题的质与量，注重实用性和趣味性

一套好的对外汉语精读课的教材要保证练习题的数量，因为只有通过不断地反复练习，学习者才会巩固所学到的知识和检测自己的水平。在习题编写过程中不仅要保证习题的数量，还要确保习题的质量，单调枯燥的练习会让学习者感到厌烦。通过调查，《发展汉语》的汉字练习比较单一，而《成功之路》题型比较丰富，习题量也比较大，其既注重汉字练习项目的实用性，同时又注重习题的趣味性。但是相比之下，实用性的练习题要比趣味性的多。我们认为题型的种类应该多样化。另外如果趣味性题型较少，甚至没有，也会大大降低学生练习的兴趣，进而影响学习效率。因此，教材在练习的编写部分可以在注重实用性的同时，增加一些趣味性。

### 参考文献

- [1] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京：北京语言大学出版社，2000.
- [2] 赵金铭. 跨越与会通——论对外汉语教材研究与开发[J]. 语言文字应用，2004，(2).

## 香港非華語學生學習中文漢字的態度、困難與對策

戴忠沛

容運珊

香港大學教育學院

香港大學教育學院

[cptai@hku.hk](mailto:cptai@hku.hk)

[jojo1023@hku.hk](mailto:jojo1023@hku.hk)

### 提要

近十年來，來自教育界的學者和研究人員均十分關注香港非華語學生學習中文的課題，研究重點聚焦於探討非華語學生學習中文面對的困難與解決方法等，而漢字學習則是其中一個重要的探究課題。

中文漢字屬於象形符號系統，重視書寫時對字型的部首、部件和漢字的筆劃都有正確的認識，但是非華語學生所掌握的英語或其本身母語例如菲律賓語、巴基斯坦語、尼泊爾語等都是以拼音文字系統為主，學生缺乏字型、字義的概念，故他們在書寫漢字時感到特別困難。而一旦無法書寫正確的漢字以及理解漢字的形狀和意義，就會影響他們的中文詞彙量偏少，無法閱讀和寫作中文篇章。

學生學習中文漢字的態度影響他們的學習動機，學生對於任何一種語言的習得均與他們的學習動機有密切的關係，而他們在中文科的學習動機、學習成效與老師的課堂教學策略息息相關。如果中文老師能夠結合有效的教材和教學法應用在中文課堂上，增加學生學習中文的興趣，則能加深學生對所學字詞意思和用法的理解，並能深入理解漢字的字形、字義和寫法。

因此，本論文嘗試探究香港非華語學生學習中文漢字的態度、困難與對策，以深入訪談的形式了解不同非華語學生對於學習中文漢字的困難，以及他們對於學習中文漢字的看法和自我效能評估。而在充分了解非華語學生學習中文漢字的態度和困難之後，研究者特別選取一班非華語學生及其中文老師進行教學試驗研究，透過課堂觀察和師生訪談，了解非華語學生在學習中文漢字的態度和學習動機上的轉變，最後透過分析學生的前、後測寫字練習，評估她們在書寫漢字方面的成效。

關鍵詞：中文漢字 態度 困難 對策

## 一、研究緣起

根據香港政府統計處的人口統計數字，至 2016 年底，香港非華語人口數目（包括外傭）達至 58 萬，平均每年增長 3.6%（政府統計處文件，2016），當中以巴基斯坦、菲律賓、印度、尼泊爾等南亞國家的人士居多。面對日漸增加的非華語人數，政府及社會各界人士均須正面他們在經濟、就業、住房、教育和社會福利等問題。香港非華語學生中文學與教一直備受關注，平等機會委員會在 2012 年所做的調查報告指出，南亞裔學生面對的最大困難就是閱讀和書寫中文（《有關南亞裔人士對種族之間接觸及歧視經驗的研究報告》，2012）。而不管是閱讀還是寫作中文，學生均需要清楚辨認中文漢字的讀音以及字形、字義，方能真正理解漢字、詞語乃至句子、段落、篇章的意思。

因此，本論文嘗試探究香港非華語學生學習中文漢字的態度、困難與對策，以訪談、課堂觀察和分析、比較學生前後測寫作文本等方法，了解不同非華語學生對於學習中文漢字的困難，以及他們對於學習中文漢字的看法和自我學習成效評估。並以單一個案研究的方法探討一班非華語學生在接受中文老師教學前、後在寫作中文漢字方面的改變，評估非華語學生學習中文漢字態度的轉變及其學習成效。

## 二、非華語學生寫作中文漢字的困難

近十年來，來自教育界的學者和研究人員均十分重視香港非華語學生學習中文的課題。岑紹基、張燕華等人（2012）指出非華語中學生的寫作存在著字詞和語篇兩方面的困難。在字詞寫作方面，非華語中學生經常出現寫錯別字的情況，例如他們會自創中文字、在寫字時往往會增減筆劃或者漏寫部件、混淆同音形聲字和異音形似字、以及在字與字之間的拼合出現錯誤。而在語篇表達方面，學生則面對更多的困難，例如因為缺乏文類寫作知識而導致文章結構鬆散，不懂斷句，以英文或粵語拼音入文，無法正確使用標點符號等。

從以上對非華語學生的中文寫作困難的分析可見，中文漢字的象形符號系統對習慣於英文拼音文字系統的非華語學生而言，是造成其認字困難的影響因素，而認字困難又會影響他們對中文閱讀和寫作的進一步探究。因為中文漢字屬於象形符號系統，重視書寫時對字型的部首、部件和漢字的筆劃都有正確的認識，但是非華語學生所掌握的英語或其本身母語例如菲律賓語、巴基斯坦語、尼泊爾語等都是以拼音文字系統為主，缺乏字型、字義的概念，故他們在書寫漢字時感到特別困難。而一旦無法書寫正確的漢字以及理解漢字的形狀和意義，就會影響他們的中文詞彙量偏少，無法閱讀和寫作中文篇章。可見，中文字詞在形、音、義上的繁多和複雜，導致非華語學生無法很好地理解不同字、詞、句組合的意義，因而影響了他們對通篇意義

的理解和掌握。而閱讀和寫作又是互相影響的，如果無法從閱讀中吸取有用的詞彙和篇章格式，就會影響到他們的寫作題材和行文佈局受到限制。

故此，必須建立一套有效的、特別針對非華語學生學習能力的中文第二語言教學法，培養學生學習中文漢字的興趣，加強其學習中文漢字的信心，方能解決非華語學生學習中文漢字的困難。

### 三、研究方法

#### A. 師生研究對象

本研究的學生對象是一班在香港本地學校剛升讀中學一年級的非華語學生，共有 25 人，全部為女學生，主要來自菲律賓和巴基斯坦。她們均參加由香港大學中文教育研究中心營辦的「非華語學生學習中文支援計劃」暑期中文銜接課程，這個暑期班的中文銜接課程共有 14 天，每天約有 3 小時的上課，屬於密集式的教學課程，較能快速檢測到學生寫作表現的轉變情況。而參與本研究的中一級非華語學生主要接受中文描寫文、記敘文的文類教學，在接受教學之前，學生需要進行一次前測寫作表現，評估她們在描寫文和記敘文的字詞和篇章寫作方面的表現。而在教學完結之後，學生需要進行後測寫作測試，以評估其在描寫文和記敘文的中文字詞和篇章寫作表現的轉變。本文鑒於篇幅所限，只論述學生在中文描寫文的字詞寫作情況，而不旁及討論學生在記敘文字詞寫作上的表現。

至於參與本研究的中文老師，是一位具多年教授非華語學生經驗的前線老師，在是次教學研究中，他主要運用「閱讀促進學習」教學法(Reading to Learn Pedagogy, 簡稱 R2L 教學法)來給學生上課。該老師曾在香港大學接受 R2L 教學法研發者 Dr. David Rose 的教學法專業培訓，並多次參與香港大學岑紹博士有關 R2L 教學法的專業教師培訓和研討會，對這種教學法的實施步驟有較深的認識和掌握。在本研究中，中文老師主要運用 R2L 教學法的內圈中有關字詞和句子寫作的步驟，給中一級非華語學生進行中文漢字講授。

#### B. 本研究所用教學材料

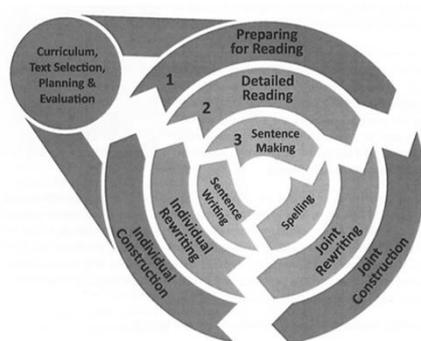
研究者提供給師生的描寫文上課教材是選用香港大學中文教育研究中心編印的《新版中文八達通》第一冊單元一描寫文類「我和我的家人」的相關篇章，以及是由研究者根據學生的學習能力而自行編寫的文章。

### C. 前、後測寫作評估

本研究對於非華語中一級學生的描寫文寫作文本的評核，主要是觀察學生對一些描述、形容類生字、詞組和相關連接詞的運用，以及對描寫文文步結構的謀篇組織的能力。前測題目是「介紹自己」，後測題目為「介紹自己的個人喜好及家人」。兩道寫作題目文類相同，性質相似，作文字數為 100 至 150 字。

### D. 中文老師所用 R2L 教學法簡介

R2L 教學法最初起源於澳洲，最初應用於教授澳洲原住民英語第二語言上。2012 年，香港大學岑紹基博士開始在中文教學上運用 R2L 教學法來教授非華語學生學習中文，成效顯著（岑紹基，2013，2014，2017）。R2L 教學法以系統功能語言學為核心理論，重視以讀帶寫，讀寫結合。這種教學法有其獨特的教學環圈，一共有九個教學步驟，其教學法示意圖如下：



(圖 1：R2L 教學法示意圖，Rose & Martin，2012；岑紹基，2014)

在外圈的第一個層次，比較重視對範文通篇結構的認識和掌握 (Rose & Martin, 2012:147)，教學步驟為「準備閱讀」、「共同建構」和「個人建構」(Rose, 2012)。外圈第二個層次比較重視仔細講解範文內容，以及讓學生掌握句子結構和詞句的語言模式(Rose, 2012)，教學步驟為「詳細閱讀」、「共同重寫」和「個人重寫」(Rose, 2012)。內圈第三個層次則是重視講解字詞的結構、拼寫，和認識句子的組成、以及寫作句子，教學步驟為「字詞拼寫」、「句子重組 (建構)」和「句子寫作」(Rose, 2012)。教師可以根據課堂的實際情況、學生的語言水平和學習能力，自由增刪教學環圈的步驟，以靈活運用這三個層次的教學步驟。

而在是次研究中，中文老師主要運用 R2L 教學法的內圈步驟，即「字詞拼寫」、「句子重組 (建構)」和「句子寫作」，來強化學生學習中文描寫文字詞的寫作和應用技能。

## E. 學生中文字詞寫作能力評估

R2L 教學法以閱讀為輸入，以寫作為輸出，從通篇層次、句子層次和字詞層次來評量學生對篇章意義和文類寫作特色的理解和掌握(岑紹基, 2015, 2016)。R2L 教學法參考系統功能語言學的語言模式之劃分層次，把學生的寫作文本細分作語境、語篇、語法和書寫表現四大部份 (岑紹基, 2015, 2016)。這個寫作評核表一共分為四個層次，分別是：

(表 1：R2L 教學法的寫作評核標準，見 Rose, 2012；岑紹基, 2014)

語境 (Context)		
目的 purpose	該文類如何適當及完整地配合寫作目的？	0-3
文步 staging	各個文步是否清楚呈現？每個文步發展得怎麼樣？在文本中標示出每個文步。	0-3
文步內部組織 phases	一個組織嚴密的文本，其文步的內部組織亦具邏輯順序。每個文步可再細分為長約一個段落、或數句句子的結構。辨認並標示出文中各個結構，文中的結構順序是如何組織起來的？	0-3
語場 field	在說明文中，作者理解和解釋主題內容的表現如何？在故事中，作者構建情節、背景和人物的表現如何？或在議論文中，作者論辯議題的表現如何？	0-3
語旨 tenor	在故事中，作者吸引讀者的表現如何？在議論文中，作者游說讀者的表現如何？或在說明文中，作者客觀述說的表現如何？	0-3
語式 mode	就其所處的學習階段，文章的語文水平表現如何？是否過於口語化？	0-3
語篇 (Discourse)		
詞彙 lexis	詞彙是指作者用來建立文章語場的字詞選擇。請標示出作者使用到的字詞。作者使用的字詞是否多樣化？字詞的使用是否恰當？	0-3
評價 appraisal	這是指作者用來評價的字詞，包括感覺、對人物的評論、對事物的評賞，以及增強和減弱的詞語。請標示出作者使用到的評價字詞。作者用來評價的字詞是什麼？是否能恰當的使用評價字詞以達到吸引、游說和評審的目的？	0-3
連詞 conjunction	連詞表示出句子間和句子內的邏輯關係。請標示出作者使用到的連詞。有時句子的邏輯關係也可能是隱性的。是否所有句子的邏輯關係皆為清晰？	0-3
照應 reference	照應是用以追蹤文本中人和事的字詞，包括代名詞、指示詞(這個、那個)等。請標示出所有照應詞。每句所照應的人物或事物是否清晰？	0-3
語法 (Grammar)		
語法 grammar	中文書面語的語法運用是否準確？就其所處的學習階段，文中使用的句式和詞組是否多樣化？句法使用是否恰當或過於簡單？	0-3
書寫表現 (Graphic Features)		
錯別字 Spelling	作者正確書寫高頻詞和和非高頻詞的表現如何？文中是否有錯別字？	0-3
標點 Punctuation	標點的使用是否合適和準確？	0-3
分段、字體及其他 Presentation	文章有否分段？字體是否清楚易讀？圖像/圖片使用是否恰當？	0-3

從上表可見，R2L 教學法對寫作的評估是從整體文章的佈局、文步結構，到字詞的選擇，再到語法的運用，最後連標點符號和字體寫作等細項都一一考慮到。R2L 教學法重視閱讀和寫作的共同教學，而評估學生對所學篇章字詞和句子的運用則能有效測試學生對於字形、字義的理解和掌握。故此，本研究也是運用 R2L 教學法的寫作評核標準來評估學生寫作描寫文字詞的應用能力。

## 四、研究結果與討論

### A. 教學前的師生訪談

研究者對參與師生均進行教學前的訪談。透過對學生的訪談，研究者得知他們在面對自己的描寫文前測時，均認為不知如何寫作這種文類的字詞和篇章，反映了學生寫作中文字詞的基礎較弱，也缺乏對文類寫作特色的認識，例如學生 1 提到：「中文好難啊，不知道甚麼是描寫文。」另外，絕大多數受訪學生均認為自己的作文詞彙量不足，例如學生 3 提到：「我的中文好差，好多字不會寫。」她們都希望中文老師能夠教會她們寫作一篇符合描寫文規範的文章，增加中文生字寫作、增加詞彙量，以及改善句子結構的準確性和通順程度。從學生的訪談意見可以得知，他們對於學習中文寫作和漢字的態度比較消極，自信心較弱，並且認為中文很難學，自己認識的生字較少，中文基礎薄弱。

至於對中文老師的訪談，研究者從中得知他認為學生的作文存在著篇章結構鬆散、文類特色模糊、句子結構混亂和詞彙量不足等毛病，例如中文老師便指出：「大部分學生都不是在寫描寫文，只是寫幾句句子，句子結構都錯得好離譜，生字量又不夠。」所以他的教學目標均是透過相關範文的講授，教會學生掌握描寫文的文章結構和文類特色，學習與描寫文相關的生字、詞語和相關連接詞。

### B. 中文老師的描寫文課堂觀察

在是次教學研究中，中文老師的描寫文教學均有四個教節，每一教節均為三小時，教學主題共有四個：（1）準備閱讀；（2）詳細閱讀；（3）詳細閱讀、共同重寫；（4）共同建構、詳細閱讀、個人寫作。

以上的全部教學內容均在上課期間進行的。根據系統功能語言學專家 Frances Christie 的「宏觀教學進程」理論（Curriculum Macrogenre, 1994, 1997）和岑紹基的課堂教學應用模式（2005, 2010），每一個文類教學都可以視為一個宏觀的教學過程，並具有以下三種教學進程階段：（1）課程啟動；（2）課程推展；（3）課程收束。研究者據此總結這一次描寫文教學的「宏觀教學進程」如下圖所示。



從以上的課堂結構圖可見，中文老師的中文生字、詞語和句式教學主要集中在階段二和階段三的「課程推展」中，運用 R2L 教學法內圈的教學步驟來強化和鞏固學生對於描寫文字詞的認識和應用能力。在教學過程中，中文老師重視以詳細講解的形式給學生解釋描寫文篇章的內容大意和詞句的意思及用法。從細節上看，中文老師的共同解構篇章活動包含了「文步講授」、「字詞認讀」和「句子仿作」等環節，從通篇結構、字詞和句式三方面來加強學生對描寫文篇章內容的把握，有助學生理解描寫文的文類特色，並加強學生對描寫文篇章的文步和詞句的認識。中文老師運用 R2L 教學法來給學生講解詞語和寫作字詞、篇章的做法，設置一系列的分組寫作活動，給予學生相當多的學習支援鷹架，打破了傳統中文教學法重視老師講授、學生自行寫作的做法，有效帶動學生的學習興趣，尤其是非華語學生本身視中文為第二語言，在學習中文寫作上需要較多的支援方能掌握基本的寫作技巧，增加他們對寫作的自信心。

### C. 學生的前、後測文本對比

在是次教學完成後，中文老師把全班學生的前、後測總分進行對比，得出以下的數據結果：

(表 2：全班學生的描寫文寫作前、後測分數比較表)

試卷	總分	平均分		進步
		前測	後測	%
寫作	42	14.2	19.4	37

根據表 2 數據統計結果，寫作總分為 42 分，而全班學生前測平均分為 14.2，但後測平均分為 19.4，後測平均分比前測進步了 37%。反映全班學生經過老師運用 R2L 教學法進行教學之後，其在描寫文寫作表現上有顯著的進步。為了更準確地說明學生的進步情況，以下選取了高、低程度學生（各一）的描寫文前、後測作文，分析和比較學生在字詞運用方面的前後測表現。

#### a. 高程度學生的描寫文前、後測文本之比較

(一) 學生前測寫作文本正文：介紹自己

我的名字叫 XXX，今年十二歲。

我是半菲律賓和半中國人。

我是在香港出生。

我家有四個人，有：爸爸、媽媽、弟弟和我。

我最喜歡的愛好是游泳，因為可以有益身心和減肥，這個運動要穿着泳衣、泳帽和泳鏡，這個運動適合在夏天做，因為有凍水用。

(二) 學生後測寫作文本正文：介紹自己的個人喜好及家人

我的名字叫 XXX，我今年十二歲，我是一位半菲律賓和半中國人，我是在香港出生，我家有四個人，分別有：爸爸、媽媽、弟弟和我。

我最喜歡的愛好是游泳，因為游泳可以減肥和有益身心，這個運動在冬天需要穿着泳衣，夏天都需要穿着泳衣。我最喜歡的運動是打羽毛球，因為我喜歡跟弟弟打羽毛球，打羽毛球要帶：球拍、羽毛球和羽毛球衣服。我覺得夏天適合進行。

表 3：高程度學生的描寫文前測寫作文本的評核表

	評語	得分
1.目的	尚能介紹自己的個人特徵和愛好、以及對家人的情況也作介紹	2
2.文步	描寫文的文步結構尚可，但欠缺最後的總結部分	1
3.文步內部組織	每段的內部組織表現尚可，具備主題句和詳細的闡釋部分	2
4.語場	內容尚可，能呈現介紹自己的內容	2
5.語旨	文本尚能吸引讀者的閱讀興趣	2
6.語式	書面語表達尚可，但出現口語化的句子	1
7.詞彙	詞彙量尚可，能夠運用描述個人興趣的詞語作自我介紹	2
8.評價	能夠用評價詞語，例如「最」、「有益」等詞語	2
9.連詞	嘗試運用連接詞，例如「因為」	2
10.照應	文句出現少量照應詞，例如「這個運動」等	2
11.語法	偶爾有句子出現語法錯誤，例如「我是半 <u>菲律賓</u> 和半 <u>中國人</u> 」	1
12.錯別字	較少出現錯別字	2
13.標點	標點運用尚可，但出現一個句子自成一個段落的情況	1
14.分段、字體及其他	字體尚算可讀，分段清晰	2
總分	總分是 42 分，能夠合格	24

表 4：高程度學生的描寫文後測寫作文本的評核表

	評語	得分
1.目的	能夠清楚介紹自己的個人特徵和愛好、以及對家人的情況也作介紹	2
2.文步	描寫文的文步結構尚可，但欠缺最後的總結部分	2
3.文步內部組織	每段的內部組織表現較好，具備精簡的主題句和詳細的闡釋部分	2
4.語場	內容較好，能展示清楚的介紹自己的內容	2
5.語旨	文本尚能吸引讀者的閱讀興趣	2
6.語式	書面語表達較好，較少出現口語化的句子	2
7.詞彙	詞彙量較好，能夠運用不同的描述個人興趣的詞語作自我介紹	3
8.評價	能夠用評價詞語，例如「最」、「喜歡」等詞語	2
9.連詞	嘗試運用不同的連接詞，例如「因為」等	2
10.照應	文句出現少量照應詞，例如「這個運動」等	2
11.語法	偶爾有句子出現語法錯誤，例如「我覺得夏天適合進行」應寫作「我覺得適合在夏天進行此項運動」	2
12.錯別字	較少出現錯別字	3
13.標點	標點運用尚算正確	2
14.分段、字體及其他	字體尚算可讀，分段清晰	2
總分	總分是 42 分，能夠合格	30

#### b. 低程度學生的描寫文前、後測文本之比較

(一) 學生前測寫作文本正文：介紹自己

我叫 XXX。我是在 香港出生。我家有四個人爸爸，媽媽，妹妹和我。我愛好吃水為因好吃。我籍尼泊爾。

我季節夏天為因好有太陽可以泥海灘。

(二) 學生後測寫作文本正文：介紹自己的個人喜好及家人

大家好！我叫 XXX，今年十二歲。我們在香港出生在是尼泊爾人。我中一班。

我家人有四個人，有爸爸，媽媽，妹妹和我。我喜歡打非球和吃多水果，因為好吃。我不好中央，不過我學書多中央。我季節冬天進。

我愛我的家人。

表 5：低程度學生的描寫文前測寫作文本的評核表

	評語	得分
1.目的	未能清楚介紹自己的個人特徵和愛好、以及對家人的情況也作簡介	1
2.文步	描寫文的文步結構不完整	1
3.文步內部組織	每段的內部組織不完整	1
4.語場	內容尚可，能簡單介紹自己及家人	2
5.語旨	文本出現較多語法錯誤和錯別字，影響讀者的理解，未能吸引讀者的閱讀興趣	1
6.語式	出現較多口語化的句子，例如「我季節夏天為因好有太陽可以泥海灘」	1
7.詞彙	詞彙量不足，未能運用不同的介紹個人的詞語	1
8.評價	能夠用評價詞語，例如「愛好」，但是運用不正確	1
9.連詞	嘗試運用不同的連接詞，例如「因為」等，但是誤寫成「為因」	0
10.照應	文句未能正確運用照應詞	1
11.語法	句子出現較多語法錯誤，例如「我季節夏天」等，影響意思表達	2
12.錯別字	出現較多錯別字，例如「我籍尼泊爾」等	1
13.標點	標點運用尚算正確，但大多運用句號	1
14.分段、字體及其他	字體尚算可讀，全文分作兩段，分段尚可	1
總分	總分是 42 分，未能合格	16

表 6：低程度學生的描寫文後測寫作文本的評核表

	評語	得分
1.目的	尚能清楚介紹自己的個人特徵和愛好、以及對家人的情況也作簡介	2
2.文步	描寫文的文步結構十分完整	3
3.文步內部組織	每段的內部組織表現較好	2
4.語場	內容尚可，能展示清楚的介紹自己及家人的內容	2

5.語旨	文本出現較多語法錯誤和錯別字，影響讀者的理解，未能吸引讀者的閱讀興趣	1
6.語式	出現較多口語化的句子，例如「我中一班」、「不過我學書多中央」	1
7.詞彙	詞彙量尚可，能夠運用不同的描述個人興趣和愛好的詞語作自我介紹	2
8.評價	能夠用評價詞語，例如「愛」、「喜歡」等詞語	2
9.連詞	嘗試運用不同的連接詞，例如「因為」、「不過」等	2
10.照應	文句偶爾出現照應詞，例如「我們」	1
11.語法	句子出現較多語法錯誤，例如「不過我學書多中央」、「我季節冬天進」等，影響表達	2
12.錯別字	出現較多錯別字，例如「打非球」、「不好中央」、「學書多中央」等	1
13.標點	標點運用尚算正確，但大多運用句號	1
14.分段、字體及其他	字體尚算可讀，全文分作三段，分段清晰	1
總分	總分是 42 分，能夠合格	23

根據以上對於高、低程度學生描寫文前、後測寫作文本分析可以看到，中文老師透過運用 R2L 教學法，有效幫助不同程度學生提高其描寫文寫作能力。從文本分析上所見，兩位學生後測文本表現均比其前測文本有較大進步。

總的來說，在語篇的字詞寫作和句式運用方面，兩位學生後測文本的詞彙運用明顯得到改善，基本上都能運用不同詞彙來準確介紹自己的個人興趣和家人，而且句式多樣化，較少出現語法和句法錯誤，句子意思清楚而且合乎邏輯。另外，兩位學生的後測寫作在語法、連接詞、評價詞等方面均比前測有進步，錯別字也比前測減少。

#### D. 教學後的師生訪談

研究者在這一次描寫文教學完結之後，均對參與師生進行教學後反思訪談。根據師生訪談意見可以發現，中文老師認為自己使用 R2L 教學法，設置較多的師生合作和學生分組合作的課堂活動，並在學生進行寫作之前，給予較多的支援，尤其是「共同建構」新篇章的活動有助學生認識更多有用的詞彙和句式，並且鞏固她們對描寫文的字詞寫法和應用。而學生也普遍認為中文老師的教學方法有較多的課堂活動，課堂氣氛熱烈，小組合作和師生合作的課堂活

動有助她們互相學習和幫忙，例如學生 10 也提到：「老師的講解很詳細，有很多活動，他帶領我們一起寫，我們可以學他的文章結構，詞語也有用。」由此可見，經過是次教學研究之後，非華語學生對於學習寫描寫文字詞和句子均有較大的自信心，對中文寫作持正面積極的態度。

## 五、結論

總括而言，R2L 教學法應用在教授非華語學生學習描寫文字詞和篇章寫作，能夠有效帶動全班不同能力的學生認真參與課堂教學，並且透過讀寫結合的字詞寫作、句子寫作和共同筆記等教學步驟，有助加強非華語學生對於描寫文字詞和句式的辨認和理解，鞏固對描寫文字詞運用技能的掌握。至於同輩互相協助共同寫作、小組討論的活動，則有助帶動課堂氣氛，提高學生學習中文的興趣和動機，由此更進一步證實 R2L 教學法在非華語學生描寫中文課堂上的應用成效，既可提高學生在認讀和寫作字詞、篇章的能力，又可增加學生參與課堂教學的興趣。

(正文字數：7920)

## 參考文獻

- [1] [澳]韓禮德著 (Halliday, M.A.K.). 彭宣維、趙秀鳳、張征等譯. 功能語法導論[M]. 北京：外語教學與研究出版社，2010。
- [2] 岑紹基. 作文量表互改研究與實踐[M]. 香港：香港教育圖書公司，2005。
- [3] 岑紹基. 語言功能與中文教學：系統功能語言學在中文教學上的應用. 第二版[M]. 香港：香港大學出版社，2010。
- [4] 岑紹基. 文類教學法對提高非華語學生記敘文寫作記敘文能力的成效[A]. 《漢字漢文教育》第三十輯[C]. 韓國：韓國漢字漢文教育學會出版社，2013。
- [5] 岑紹基. 「閱讀促進學習 (R2L) 策略」對提高非華語學生讀寫能力的成效[A]. 面向中文學習者的中文教學——理論與實踐[C]. 新加坡：南大-新加坡華文教研中心，2015。
- [6] 岑紹基. 以功能語法研發非華語學生之應用文教材[A]. 國際漢語應用寫作第十二次學術研討會論文集——全球化時代應用文寫作理論拓展和教學創新研究[C]. 重慶：重慶科技學院，2017。
- [7] 教育局. 中國語文教育學習領域：中國語文課程補充指引（非華語學生）[M]，香港：香港教育局，2008。
- [8] 羅嘉怡、謝錫金. 促進非華語幼兒漢字學習的校本課程設計初探[A]. 《漢字文教育》第二十八輯[C]. 韓國：韓國漢字漢文教育學會出版社，2012。

- [9] D.Rose, Literacy and equality in the classroom. In Proceedings of the National Conference on Future Directions in Literacy. A. Simpson (ed.), Sydney:University of Sydney, 2006.
- [10] D. Rose, Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (eds.) Handbook of Writing Development. London: Sage, 2008.
- [11] D. Rose, Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Vol 1-10, 2012 Edition.
- [12] D, Rose & J.R. Martin, Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school, UK: Equinox Publishing Ltd, 2012.
- [13] F. Christie, Classroom discourse analysis: a functional perspective, London: Continuum, 2002.
- [14] J.R.Martin & D. Rose, D, Working with discourse: Meaning beyond the clause. Beijing: Beijing University Press, 2007.
- [15] M.A.K..Halliday, & R. Hasan, R, Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective, Geelong: Deakin University Press, 1985.
- [16] S. Humphrey & L. Macnaught, Revisiting joint construction in the tertiary context. Australian journal of language and literacy, Vol.34, No.1, 2011.

## 论汉语言与语文的关系及其教学本位

周金声 赵丽玲

浙江越秀外国语学院，湖北工业大学

(jszhou@126.com)

**摘要：**汉语文是在全球语言领域里最独特的一种语言系统，其语言与文字是两个相辅相成的独立的体系：汉语言是用音节声调表达意义的音频系统；汉文是用笔画构形表达意义的线条符号系统。汉语文没有像拼音文字那样弱化了以形表意的功能，而是始终保持了示形标音的特点，最终赢得了语音向文字靠拢的结果，形成了“一字一音一形一个概念”的总格局。现行所称的汉语言学应该是汉语文学（包括语言学与文字学）。学习和教授汉语就必然离不开汉字，应该以“字”为基本的教学单位，通过字词教学字法、词法、句法就可以收到事半功倍的效果。

**关键词：**语言；文字；语文；本质关系；汉语教学

中国现代语言学理论基本引自西方，存在许多难以圆满解释汉语言现象的困惑，以此理论指导汉语教学，效果并不尽如人意，一方面国内的语言与语文概念模糊，学界各执一端，青年学子的母语能力日渐下降；汉语国际教育领域也在重语轻文的氛围中，培养了大批只会听说的文盲学生，汉字教学成了汉教的瓶颈。要破其困境，首先要究其根源，弄清楚语言与语文的关系，找出两者的根本所在，才能牵住汉语文教育的牛鼻子。

### 一、语言与文字

语言产生于何时，怎么产生的，一直是个谜。尤瓦尔·赫拉利的《人类简史》认为大约公元前 7-3 万年产生了语言、7000-5000 年发明了文字。<sup>1</sup>推想早期智人在群体活动过程中需要合作交流，总是会借助声音和动作表示需求意念，所有动物都会如此，比如雄性求偶都会鸣叫或者跳跃舞翅，有的还会借助一些物品表达意思。或许因为张口即来的原因，语言系统发展比较快。人类随着直立活动解放了双手，智力和生理能力获得发展，学会了用复杂的表意声音系统进行交流。可以推测，与之相伴的各种动作甚至使用一些物品形态协助表意方式也一定很丰富。比如在《周易·系辞下》说：“上古结绳而治，后世圣人易之以书契。”甲骨文和金文都保留有结绳记事方式的痕迹。金文的数目字“十”就写作“𠄎”、二十就写作“𠄎𠄎”，明显是从结绳实物发展来的。而且，大多数动物的视觉触觉敏感度都十分高，直立人的视觉分

---

<sup>1</sup> [以色列]尤瓦尔·赫拉利《人类简史》，中兴出版集团 2014 年 11 月。

辨能力也一定很高。当时人们常常通过辨识野兽的足迹判断其类别、走向、大小，决定避险还是捕获，就是现代一些深山猎人也总是凭借动物的脚印判断这个动物的大小体重、雄雌甚至年龄，他们运用这类视觉触觉形态的东西进行交流表达有时比语言还要多。因此，原始人借助音意约定的语言表达能力与借助形意约定的视觉形态表达能力应是同时发展的，这些视觉形态经验自然而然地积淀于远古壁画中和有某种表意作用的契刻线条中，逐步地转变为约定俗成的某种符号系统。许慎《说文·叙》就说：“黄帝之史仓颉，见鸟兽蹄迹之迹，知分理可相别异也，初造书契。”图腾形象、某些岩画、宗教仪式或者舞蹈等都是借形表意的模式。都会对文字符号的产生造成影响。这个过程比语言的形成更加困难，经历过几万年的时光才有了文字的雏形。

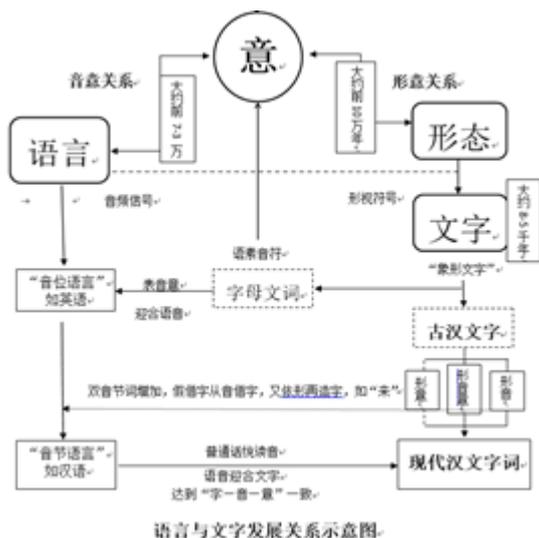
《旧约·创世纪》第11章记载说：上古时候，很早就有了语言，而且天下人都说一种语言。于是人们聚集起来要修一座高耸通天的城塔，以显示人们的力量和团结。塔很快建起来了一半，惊动了天庭的耶和华。他见到塔越建越高，暗自思忖，天下的人们都说一种语言，团结一致，什么奇迹都可以创造，那神还怎么去统治他们？耶和华就施法变乱了人类的口音，使人们无法用同一种语言沟通，高塔最终没能建成。这个关于“通天塔”的传说，说明语音语言发展快，最早的人类至少是欧洲人的语音是接近的，可以无障碍交流，与共同的形体物象表意结合便维持了相当一段时间的一致。这个一致就有了通天塔的故事。

所以世界上最早最古老的圣书字、楔形文字、甲骨文都是象形的，都是沿着借形表意的系统独立发展而来的。借音表意的语言系统与借助肢体动作或者某些物象表意的系统的关系密切到什么程度很难知晓，但一定有联系，比如当人用手招呼队友的时候自然会发或是“lai lai”或是“Come on”的呼声，不同族群招呼的动作可能一样，但发声不一定相同。所以最初造字未必都有声音，就是有声音也未必只有一个音。诚如赵元任先生所说：“世界上古今的文字跟语言，虽然一直有很密切的关系，但是密切的程度在各时代各民族很有不同的。”文字的语音都是人为加上去的。<sup>1</sup>约定的形义大约相对稳定，而形音未必一样或者未必都明确。就像现在的哑语，有一系列动作表情表意，甚至也会伴随一些声响，但表意形体动作是传情达意的主体。远古时期的智人很可能就是从这种形体动作和结绳绘画逐步创造了表意的文字。有的应该会与语言匹配表达，有的未必都有语音，或者各族群语言语音对应的文字符号也不尽相同。甲骨文就有许多形意相近而书写不尽相同的文字，其发音就更不一致了。所以可以推测，远古的语言音义关系紧密，而后起的文字形意关系密切，有形音关系但不是很紧密。可以说，语言与文字是分别在联系不是很密切的两个渠道发展的。所谓：“言，心声也；书，心画也”。<sup>2</sup>这个发展关系线索可以用这样的图表展示出来：

---

<sup>1</sup>赵元任《语言问题》，商务印书馆1986年6月版，第140页。

<sup>2</sup>杨雄《发言·问神》。



图一

借音表意的语言发展与借形表意的文字发展路径仿佛是两股铁道，两者之间存在条条枕木，有多重联系，都以表意为旨归，但绝不是同一轨道。正如赵元任所说：“文字与语言不是一个东西，但是文字跟语言的关系的密切，是用不着说的。”<sup>1</sup>索绪尔也曾说过：“对汉人来说，表意字和口说的词都是观念的符号，在他们看来，文字就是第二语言。在谈话中，如果有两个口说的词发音相同，他们就求助于书写的词来说明他们的思想。”<sup>2</sup>而后来西方人却从原来的表形音义关系的文字系统中抽象出表音的字母符号，只用字母表示语音音素来表达语义，削减了或者说淡化了形意表达的功能，而强化了音意功能，逐步形成了后来的表音文字，即“用26个字母来记音的文字，希望并且能够达到准确记音”的文字。<sup>3</sup>可以说是文字向语言缴械的结果。索绪尔的语言学理论就是在这个基础上总结出的理论，他说：“语言和文字是两种不同的符号系统，后者唯一存在的理由是在于表现前者。”<sup>4</sup>结果是一种语言就形成一种文字，从局部说达到了语言文字的一致，便于认读了；从人类说就分裂成了许多小群体，最终没有形成合力造成通天塔。

## 二、汉语的独特性

汉语是一直沿着语言文字天然的渠道自然而然的发展到今天的，没有走西方拼音文字转向语言缴械的道路，始终保持了汉语言与汉字两股道并行发展的向度。汉语言从先秦的雅言到近代的白话国语，再到今天的普通话，逐步走向大一统；汉字依然保持着以形音意协同运用的本质特征。汉字虽然千百年来受到语音甚至外来语的影响很大，由原来的单音节字词占主流到现在多音节字词比重更大，但始终没有脱离以形表意的主体轨道。诚如申小龙所说：“认读拼音文字必须通过语音的分析才能了解意义，认读方块汉字却可以直接从图象获取意义

<sup>1</sup>赵元任《语言问题》，商务印书馆1986年6月版，第8页。

<sup>2</sup>索绪尔《普通语言学教程》，商务印书馆1982年，第51页。

<sup>3</sup>鲁川、王玉菊《汉字信息语法学》，山东教育出版社2008年3月版，第72页。

<sup>4</sup>索绪尔《普通语言学教程》，商务印书馆1985年，第56页。

信息。……汉字不怎么依赖语音，可以由字形直接到达意义。”“文字的根本性质在于它是一种视觉形式，以图像作用于视觉神经，产生条件反射来实现字形和字义的统一。文字可以‘形入心通’。”<sup>1</sup>

甚至进入信息时代，尽管有人认为“语言就越来越成为安卧在硬盘里或奔流在光缆电话线中的0和1组成的序列比特”，但这个序列比特依然绝对是建立在人们对音意和形意关联的约定俗成关系之上的。概括起来说，汉语发展还有以下几个本质特点：

首先，汉语音方言多元，而汉字始终一脉相承。

语言学家王立军先生说：“‘音’在甲骨文时代和‘言’是同一个字。……金文以后，人们为了区分‘音’和‘言’，便在‘言’字的部件‘口’内加上一个小短横以表示区别。”<sup>2</sup>鲁川、王玉菊《汉字信息语法学》也认为“汉语的文字和语音是平等的”。<sup>3</sup>从中国语言文字发展史来看，不要说多民族语言存在差异，就是汉民族都存在十里方言相异的情况。文字初创时期也是多种写法，各国不同，秦始皇统一天下后命李斯主持统一了文字，功劳概莫大焉。从此汉语汉字就有了统一的标准，也为孔子推崇的“雅言”（官方语）提供了参照。之前孔子奔走列国，特别需要各国都便于接受的通用语即当时的雅言，但那时各地的语音一定不尽相同，想必甲骨金文起了不少重要的交流作用。统一文字后，各郡政令交接就主要依靠统一的篆文，后来出现了隶书、楷书，而且不断的规范和简化，直到今天的简化规范汉字。纵然千百年来出现了约八万个汉字，但在任何时代经常使用的汉字不会超过5000个。“盖文字者，经艺之本，王政之始。前人所以垂后，后人所以识古。故曰：‘本立而道生。’知天下之至赜而不可乱也。今叙篆文，合以古籀。博采通人，至于小大。信而有证，稽譌其说。”（许慎《说文解字·叙》）由于汉字承担着主要的文化承传作用，纵然历经三千年，书体数变，读音差异更大，甚至由文言到白话文，其常用字还是万变不离其宗，比如：

甲骨文	金文	篆文	隶书	楷书	行书	草书	标准宋体	
甲骨文组局部	昌莹	编白敦	说文解字	武威简	王羲之	米芾	王守仁	印刷字体

图二

如今虽然甲骨文字大多数还无法确认，但现代汉字中有许多可以从甲骨文中找到字源字根，有的字还可以从更早的图画契刻遗迹找到根据，充分说明汉字产生以来一直是沿着原生态的逻辑发展演绎的，最终统一到小篆。这就为中华文化的传承和凝聚奠定了根本的基础。

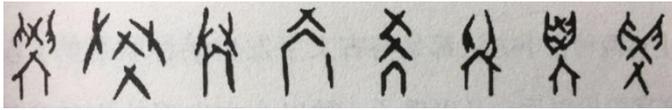
其次，由多样到统一，由繁到简，基本形态未变。

就汉字本体来说，最初的甲骨文书写各国不同，一个字常有几种写法，比如：“学”字就有八种写法之多：

<sup>1</sup>申小龙：《中国语言学：反思与前瞻》河南人民出版社1993年4月版 第211页，第225页。

<sup>2</sup>王立军《汉字的文化解读》，商务印书馆2014年10月版，第197页。

<sup>3</sup>鲁川、王玉菊《汉字信息语法学》，山东教育出版社2008年3月版，第5页。



图三

虽然形态各异，但基本形象是两只手在操作什么。有人认为是双手在结绳索，既是劳作的形象，意味劳动实践获真知，也是在结绳记事，意味着知识获取和积累。唐兰认为“就像两手布叉的形状”，其中“x”就是“五”，“人”形就是“六”字，可以理解为双手摆弄算筹之形。无论表达什么含义，都是基于其基本的形态表意的。纵然初期有多种形态的写法，最后都归于篆楷隶统一形体。<sup>1</sup>

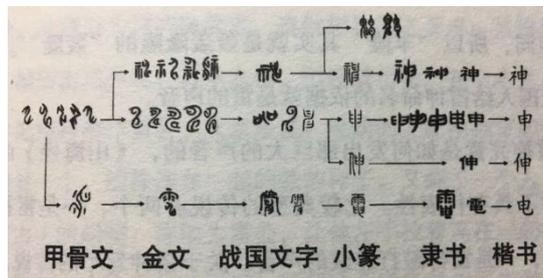
从书写体式来看，繁简写法都有，但大多数是先繁后简，由繁至简。比如车的写法：

甲骨文	金文	篆文	隶书	楷书	行书	草书	繁体标宋	简体标宋	简化方案		
									采用俗体楷书字形（利用草书字形整体简化。）		
佚 1603	佚 980	车且丁爵	鄂君车节	说文解字	汉隶书	颜真卿	颜真卿	唐寅	管永	印刷字库	印刷字库

图四

甲骨文的书写很像简笔画，尽管写法不尽相同，但明显看得出来所指物象。后来逐步简化规整一致，形成了现代汉字。

即使由于概念的丰富发展，滋生出更多的字，往往有许多字来自同根同源，诚如许慎所说：“文者，物象之本；字者，言孳乳而寔多也。”比如“电”“申”“神”字：



图五

甲骨文中的“电”“申”“神”可能是一个字兼备三意，就这个字的写法也有七八种之多，虽有异同，但都是以曲线为主体，左右分别有一条曲线蜿蜒伸出。线条上下折曲，仿佛闪电撕裂、伸缩不定的样子。后来为了区分三者的意思，分别在这个字根上加雨字头，而写成“電”，加上示字旁就成了“神”，加上单人旁就有了“伸”。<sup>2</sup>无论怎么发展，其字根的形态没有改变，这就为后人传承汉字文化奠定了坚实的基础，也充分显示出汉字的规律性和科学性，表现出中华先贤高超的智慧。

第三，汉语语音趋向普通话，普通话统读音趋向汉字。

<sup>1</sup>王立军《汉字的文化解读》，商务印书馆 2014 年 10 月版，第 75 页。

<sup>2</sup>王立军《汉字的文化解读》，商务印书馆 2014 年 10 月版，第 61 页。

中国古代语言研究分为音韵学和小学（文字学），研究发现：“语言是不固定的，一代一代都不同。”<sup>1</sup>文字发展相对稳定，传承线索清楚，而“在漫长的语音发展过程中，有的不止发生一次音变。”常常“音随字转”，一个字的语音往往受各种形体因素的影响而发生变化：有的是因为其本身形体变化而造成读音的变化，有的是受与之形近的另一个字的影响或同声符的一组字的读音的影响而发生音变，有的则是因为误认声符而改变读音，有时候则是因为人们误认两字为一字异体，使得两个字的读音互相影响。也有“字随音变”的情况，文字受音的影响而造成的形体上的变化。<sup>2</sup>但大多数音变“要紧的是有规则的，不管转得多远，所以中国往往说某某字就是某某字，因为都是‘一声之转’。……可以说‘一声之转’，是一个字”。<sup>3</sup>进一步说，“用一个文字单位写一个词素，中国文字是一个典型的最重要的例子。”“一字一音的，就是中国文字。世界上其他国家所用是多数字——所谓叫拼音文字，他不是一字一言，是一字一音。”而“‘字母文字’——文字的基本性质就是写音位不写词素的文字”。<sup>4</sup>

考察中国古代语言文字发展过程，一方面是“文字这个东西既然成立了一个制度，它就有自己的独立的趋向。”另一方面“在口语里头，从古时候到现在，许多音变得简化了。……同时口语里头么，用复音词的时候多，所以说话时候，并没有感到什么说话不懂的时候。可是你要照古文，多数一个单音语素就是一个独立词，在那种情形啊，照现在的古文今读，不但同音字多，连同音词也多了。所以结果就有光听声音不够分辨的问题。”赵元任先生举出了三个例子，很能说明离开了字有的语音就无法明辨。<sup>5</sup>所以汉语语言一方面在不断简化，一方面多音节词语增加。简化的趋向一直发展到当代普通话统读音的推广，将社会上对某一字词多种发音的情况经过统计归纳和选择确定一种读音，以减少重复音节的混淆，通过法定程序加以推广，最后从上世纪二十年代到五十年代的反复论证选择，最终达到了现代普通话相对统一的读音，而这个统读音基本上是按照胡适在《建设的文学革命论》中提出“国语的文学，文学的国语”的设想和呼吁发展而来的，他说：“我们所提倡的文学革命，只是要替中国创造一种国语的文学。有了国语的文学，方才可以有文学的国语。有了文学的国语，我们的国语方才算得真正的国语。”也就是说，统一的国语离不开文学文本，语言的语音统读要依赖字词的确认。所以不难看出，中国语言的发展最终是向“字”靠拢的，是依据字为载体的。最后真正达到了徐通锵先生所说的汉字的结构格局“是通过‘形’表现出来的‘1个字·1个音节·1个概念’的一一对应”的境界。<sup>6</sup>

### 三、结论

---

<sup>1</sup>赵元任《语言问题》，商务印书馆1986年6月版，第129页。

<sup>2</sup>叶玉英《古文字构形与上古音研究》厦门大学出版社2009年版

<sup>3</sup>赵元任《语言问题》，商务印书馆1986年6月版，第133-134页。

<sup>4</sup>赵元任《语言问题》，商务印书馆1986年6月版，第144-145页。

<sup>5</sup>赵元任《语言问题》，商务印书馆1986年6月版，第149-150页。

<sup>6</sup>徐通锵《汉语字本位语法导论》，山东教育出版社2008年3月版，第87页。

汉语与西语有根本性的不同，西语以音意表达系统为主体，文字是记录语音的符号，依附语音，本身的形象性很弱，不足以借形传情达意，需要借助音义约定俗成关系，依赖句法结构弥补语言音意容易混淆的不足，最后形成了结构语言模式。所以，西方称研究语言的学问为“语言学”名至实归。而汉语语言与文字一直保持两条轨道并行发展，相辅相成，既各自独立又互补互动。从古音韵学、文字学（小学）到今天的学科发展应该依然有“语言学”和“文字学”两门学科，或统称为“语文学”，不能简单的与西语“语言学”等同视之。中国语言界研究的最权威的杂志之所以叫《中国语文》，道理就在这里。汉语发展最终的趋势是语言向文字靠拢，形成“一字一形一音一个概念”的格局，只要明白了每一个字的形意关系（本意和引申义）怎么组合都能进行交流，可以说汉语是一种“拼意语言”，不是特别需要依赖结构表达的语言。诚如著名汉学家白乐桑先生所说，中文是一种典型的以表意文字为基础、没有时态文法化的语言，这对人类来说很独特，西方永远也不会有以这样一种语言文字为基础的思维方式。因此汉语教学单位应该有两个，一个是字，一个是词，这是与西文十分不同的地方。所以我们提出“字本位”或者叫“二元论”的教学思想。<sup>1</sup>无论学习还是教授汉语都应该以字为本位，通过字词教学字法、词法、句法就可以收到事半功倍的效果。笔者多年来尝试立足汉字教汉语的实践证明了吕必松先生主张“用字教语”<sup>2</sup>不仅是完全可行的，而且比之以往以拼音教语言效率更高

---

<sup>1</sup>桂涛《为何法国汉语教学领跑西方：专访欧洲汉语教学协会会长白乐桑》，参考消息 2017 年 5 月 31 日。

<sup>2</sup> 吕必松《汉语语法新解》北京语言大学出版社 2015 年 6 月版，第 95 页。

# 趣味摺紙與中文主題教學：探究趣味摺紙活動對提高非華語學生學習漢字的動機與認識傳統文化的成效

李潔芳

香港大學教育學院

[kitleung@hku.hk](mailto:kitleung@hku.hk)

戴忠沛

香港大學教育學院

[cptai@hku.hk](mailto:cptai@hku.hk)

容運珊

香港大學教育學院

[jojo1023@hku.hk](mailto:jojo1023@hku.hk)

## 提要

近年來，越來越多學者重視探討香港非華語學生學習中文面對的困難與解決策略等課題。學者指出很多非華語學生在書寫漢字和理解詞語上遇到很大困難，原因之一是在於漢字筆劃多，部首部件複雜，中文詞彙量大而且詞語組合繁複，導致學生在運用中文詞彙時常感困惑，並常出現寫錯別字的問題。

學生對於任何一種語言的習得均與他們的學習動機有極大關係，而他們在中文科的學習動機、學習成效與老師的課堂教學策略有密切的關係。如果學生能夠認識所學漢字與老師所教主題的關係，則能加深學生對所學字詞意思和用法的理解，能認識漢字的字形、字義和寫法，並深入理解漢字與課堂教學主題的關係，有效提高他們學習中文的動機。

研究者多年來一直與大學研究人員、前線老師共同協作多項有關應用摺紙在中文課堂的研究。在是次研究中，研究者特別針對一班非華語學生的中文學習課題，設計一項融合摺紙活動和主題教學的行動研究。利用摺風車書簽帶入傳統文化，讓學生透過聆聽老師對於主題教學內容的講解，結合摺紙步驟的逐一展示與漢字部首、部件的認識，理解漢字的字義、字形及其寫法，從而提高他們書寫漢字、認識中文詞語的信心，並增強參與中文課堂的專注力。

透過課堂觀察和學生的反思回饋，研究者發現，將摺紙活動融合在中文課堂的主題教學中，不但能使參與摺紙學中文的學生更好地投入老師的課堂教學活動，他們還能在作品上寫下來年學習的目標放在書本內，以提示自己繼續努力學好中文。

關鍵詞：學習動機 摺紙活動 主題教學 傳統文化

## 一、研究緣起

香港是一個中外文化交匯的地方，非華語人士和本地華人一樣，均是香港十分重要的人口資源和生產力資源。然而，由於長期低收入的境況、學歷程度的普遍低下，限制了他們向社會上層流動的機會，並在教育、醫療等社會福利中常被忽略（岑紹基，2015）。對非華語學生來說，提升他們在中文的教育程度和語言表達能力，既能幫助他們擺脫跨代貧窮的命運，也能增加他們對香港社會的文化認同和歸屬感（Tonsing, 2011）。這是香港政府和教育界致力希望實現的融合教育理想。

為幫助非華語學生學好中文，教育界近十年來均致力於研發各種各樣的中文第二語言教學法和教材，並且舉辦多場教師培訓工作坊，以提高在港非華語學生中文學與教的水平。教育局在 2014/15 學年推出「中國語文課程第二語言學習架構」及相關教學支援（教育局文件，2014），供招收非華語學生的中、小學按學生的中文能力分級來參考和施教。但很多老師仍然未能掌握有效的中文第二語言教學方法，也欠缺相關的教材支援。對非華語學生來說，學習中文仍然是阻礙他們在港升學的一個難關。學生對於學習中文的重要性有深刻的認知，但是中文老師的教學不得其法，直接影響他們對學習中文的觀感和降低他們的學習動機，導致學生覺得上中文課沉悶乏味，欠缺學習積極性。

因此，發展一些有效的、特別針對非華語學生學習能力的中文第二語言教學法實在是急不容緩，只有培養學生學習中文漢字的興趣，增加他們學習中文字詞的信心，才能真正解決非華語學生學習中文的困難。而本文則是嘗試探究以主題教學融合摺紙活動對提高學生辨識和寫作中文漢字的成效。

## 二、學習中文語言與認識中國文化的重要性

語言的學習，是和當地的文化息息相關。影響語言學習和交流的因素，包括了情景語境和文化語境（馬林諾斯基，1923；韓禮德，1994；岑紹基，2010）。要清楚了解一種語言的特徵和交際功能，需要清楚認識該語言產生時的周圍環境以及推動該語言發展的歷史文化背景。語言是文化的載體，屬於文化的重要組成部份。任何一種語言的產生、發展和流傳，均受到當地的文化影響，所以語言是約定俗成的溝通工具，具有傳承文化和實現社交意義的作用。因此，要想深入認識中文語言，就需要認識中國的語言和文化。

## 三、摺紙文化與風車文化的關係

摺紙，又稱紙藝，起源於中國，早於中國東漢時期蔡倫發明造紙術，中國人便有了用紙的概念，而當時的摺紙藝術多用於祭祀之用。其後，摺紙藝術傳到朝鮮、日本、印度、西班牙等國家，在民間造紙術普及之後便開始廣為流行。中國的摺紙文化源遠流長，各類的紙藝作品均

有其獨特的文化含義，體現著中國人在日常生活和社交禮儀上的各種文化傳統。

#### **A. 學習摺紙有甚麼好處？**

摺紙起源於中國的祭神元寶，傳到日本得以發展，並形成一種文化風尚，走向了世界。日本人一直視摺紙為他們的國粹之一，而摺紙更是全國小學的必修科目。他們認為除了可保存固有文化外，通過摺紙還能夠讓孩子集中注意力，發揮想像力，令手腦協調，促進頭腦的思考，更可啟發他們的創造力和邏輯思維，進而變得聰明活潑。這個論點除了在小孩子身上能得到驗證之外，近年醫學研究更利用摺紙來預防老年人失智症的發生，可見小小的一張紙，也能產生很大的效能。

#### **B. 摺紙與風車許願傳統文化的關係**

說到摺紙與許願，尤其可推紙鶴許願。特別是日本的紙鶴，據說，若摺千隻紙鶴（千羽鶴）送給生病的家人或朋友，便可祈求他們早日康復。日本每年5月5日慶祝「兒童節」時，都會掛起用紙或布製成的鯉魚旗，以祈求家裡的孩子能出人頭地、身體健康。

在民間，風車代表了喜慶吉祥和一帆風順，是老北京的象徵。風車並非中國特有，在其他國家也可以見到。十二世紀荷蘭人發明世界上第一座為人類提供動力的風車，用以輾磨穀物，更象徵民族文化。西班牙隨處可見的風車，曾經是西班牙農業興旺的象徵。香港在正月初三很多人都會去車公廟拜車公，而那裡有一座風車，只要善信用手轉動風車，他們相信來年必然風調雨順，財運亨通，身體健康，他們更會購買一個風車回家擺放，以祈求新的一年運氣更好、事事順利，所以風車是增強運氣的代表。

除此之外，近年世界各地為環保及能源效益而築起了很多風車，利用它來風力發電。

#### **C. 本研究涉及的風車摺紙與學習傳統文化的關係**

在是次研究中，研究者特別設計摺紙風車書籤，期望讓學生認識風車傳統文化之外，更請他們回顧過去一年在中文老師教導下，其在中文聽、說、讀、寫方面的進步情況，反思自我學習的得與失，並在風車書籤寫上未來學習的目標，放在書本內，以提醒自己努力不懈去達成目標。

總的來說，本研究嘗試把趣味摺紙活動融合在中文主題教學中，用於非華語學生中文課堂中，探究其教學成效。

#### 四、研究目的

發展有趣的中文第二語言教學法、教學材料從而有效提高非華語學生學習中文的動機，增加學生對於中國傳統文化的認識，這是從根本層次上去轉變學生學習中文的心態，以及改善學生學習中文的技能和提高中文學習的成效。因此，本文的研究目的是在於探討趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂應用，評估這種教學模式對於提高非華語學生學習中文的動機和增加對中國傳統文化的認識的成效。

#### 五、研究問題

根據以上的研究目的，本文嘗試探討的研究問題如下所示：

1. 趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂如何幫助學生認識中國傳統文化？
2. 趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂如何提高學生學習中文漢字寫作的動機和能力？
3. 趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂如何幫助學生回顧自己的全年所學以及展望來年的學習願景？

#### 六、研究方法

對應相關的研究問題，本研究重點運用課堂觀察的研究方法作課堂研習，並參考姬絲蒂（1997）的「宏觀教學進程」的理論和岑紹基（2010）的應用模式來分析課堂，藉以展示中文教師以趣味摺紙活動結合中文主題教學來設計課堂活動和建構不同教學步驟的教學模式。而除了課堂觀察之外，本研究尚有以下的研究工具：

##### A. 書面訪談意見調查表

為深入了解學生對於老師教學表現和自我學習效能的評估意見，研究者還設計一張書面訪談意見調查表讓學生在教學完結之後自行填寫，以收集學生對老師上課教學表現的看法。由於研究者考慮到中文老師的授課時間比較緊張，以及希望收集全部參與的非華語學生對課堂教學的意見，故此研究者參考訪談問題的內容和題型，以書面填寫問卷的方式給全部參與的非華語學生派發書面訪談意見調查表，提醒學生在課後 15 分鐘內填寫。研究者按照題目類型進行分類，並把全部學生對問題的回應結果整理成書面訪談結果，並將訪談內容進行歸類和分析。

學習成果反思調查表



1.姓名：\_\_\_\_\_

2.我在這節課學到的中文知識有：\_\_\_\_\_

3.我最喜歡這節課的課堂活動是： a.摺紙活動      b.學習中文詞語      c.學習中文句式      e.小組討論和寫作  
你喜歡這個活動的原因是\_\_\_\_\_

4.你認為這一次的摺紙教學活動對你的學習有甚麼幫助：

- a.增加學習中文的信心
- b.提高學習中文的興趣和動機
- c.認識更多的中文詞彙和句式
- d.認識怎樣寫中文的指引文類
- e.認識中國的風車文化



5.你認為老師的講解清楚嗎？你在摺紙過程中有沒有遇到甚麼困難？如有，請具體寫出來。

\_\_\_\_\_

6.你喜歡摺紙嗎？你認為摺紙活動對你學習中文有沒有幫助？如有，請具體寫出來。

\_\_\_\_\_

7.你對於紙風車的摺紙步驟清楚嗎？你能和同學們一起寫出紙風車的摺紙步驟嗎？

\_\_\_\_\_

8.你對於老師的教學方法還有甚麼意見嗎？如有，請具體寫出來。

\_\_\_\_\_



(表 1: 學生學習成果反思調查表)

## B. 教師訪談

另外，研究者也嘗試運用半結構式訪談 (semi-structured interview) 的方法，對參與本研究的中文老師進行深入訪談，了解她對於整體教學設計的看法和教學表現的自我反思，以及對於學生學習成效的評估意見。

## 七、教學實踐研究過程

為探究摺紙活動結合中文教學主題在非華語學生中文教學上的應用成效，研究者特別邀請香港大學非華語學生學習中文支援計劃的老師和學生一起參與這一次的教學研究。以下是對參與教學研究的師生背景資料和教學準備資料作一扼要的介紹。

### A. 上課師生資料

- 1) 授課老師：Y 老師
- 2) 學生對象：14 名中三級非華語學生，大部份學生均來自菲律賓和巴基斯坦，其中有 3 位學生是分別從新加坡、美國、日本來港讀書的學童。
- 3) 所需教節：1 個教節、合共 3 小時的教學時間



#### B. 趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂如何幫助學生提高學習漢字的動機？

在階段二的「課程推動」的「發展」中，Y老師的教學步驟比較重視結合摺紙步驟來講解風車在中國傳統文化中的含義，透過親身示範摺紙風車的步驟，提示學生緊跟著老師的摺紙示範步驟，一同練習摺紙風車。而在摺紙的過程中，Y老師不斷帶出各類相關的漢字和詞語，並且提醒學生相關漢字的寫法和含義，講解與風車主題相關的字、詞、句意思。

#### C. 趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂如何幫助學生回顧過去一年的所學以及展望來年學習願景？

另外，Y老師也鼓勵學生在自己所摺的風車上寫上不同的漢字，回顧過去一年上課所學中文知識，並把自己來年的求學心願寫在風車頁面上，以增加學生寫作字詞的興趣。因為在自己親手摺的風車上寫字，所寫的是有關自己心願和期盼的文字，更能有效提高學生寫作字詞的動機。

#### D. 趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的課堂如何幫助學生認識中國傳統文化？

Y老師在教授摺紙風車的過程中，清楚講述風車文化在中國傳統文化和世界各地文化中的含義，讓學生結合自己的生活經歷和所見所聞，在比較各地不同的風車文化中更加明白風車這一特定意象的豐富內涵。而在摺紙過程和講解風車文化含義過程中，Y老師重視讓學生進行分組協作，鼓勵學生互相幫忙，共同完成摺紙活動，也讓不同能力的學生發揮群策群力、互相幫忙的合作精神，有助帶動學生之間互相協作，增加課堂熱鬧氣氛。

而在「課程推動」的階段三「鞏固」中，Y老師安排了學生進行分組寫作字詞句並進行匯報的活動。她安排全班學生先分組討論字詞句的寫作活動，然後作分組匯報。這兩個分組活動能夠進一步發揮學生之間互相幫助、共同商議的團隊合作精神，鞏固學生對於所學字詞的理解和寫作能力。而在安排學生作分組匯報的過程中，則可以強化學生的口語表達能力，增加學生作口頭匯報的自信心。

最後，在「課程收束」的階段四「總結」中，Y老師主要以提問的方式給學生總結課堂所學，讓學生透過口頭回應老師的提問，加深自己對課堂教學內容的理解和記憶。而最後安排學生填寫反思表，即是對整個教學研究成效的檢討，也是幫助學生反思自己的上課表現和課堂所學，加深自己對課堂所學知識的認識。

總的來說，透過以上對Y老師這一次教學的課堂結構和課堂教學表現的論述，可以看出Y老師透過應用摺紙活動在中文課堂的教學，結合風車的主題教學，能夠成功引起學生寫作中文字詞的興趣，以及提高他們認讀字詞的能力。而且，透過鼓勵學生在自己的風車紙藝品中寫下

自己來年的學習願望，更能激發學生清楚確定自己的學習方向和目標，強化自己的學習信心，也使風車摺紙活動更具學習意義。

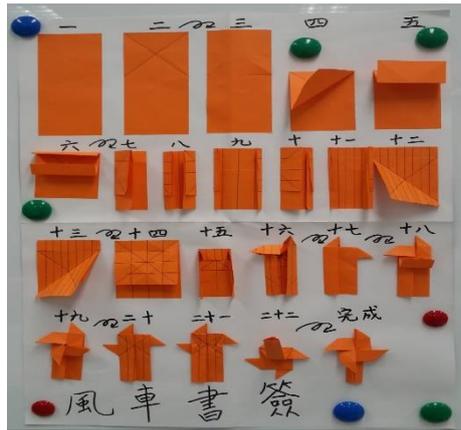
除此之外，Y 老師的課堂重視師生和學生之間的提問互動，以及配合一系列有趣的分組協作活動，有助提高學生參與課堂教學的動機。而在教授摺紙的過程中，不斷滲入有關風車文化含義的講解，更有助學生深入認識風車在中國文化乃至不同地區風俗文化的象徵意義。

## 九、研究結果討論二：參與師生對是次教學研究的意見

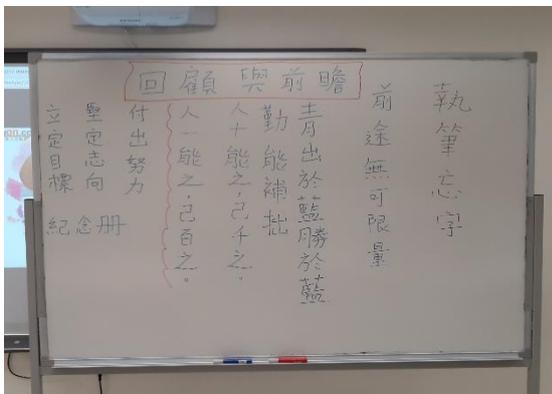
為深入了解參與師生對於是次教學研究中教師教學表現和整體課堂設計的評估意見，研究者以書面訪談意見調查表的方式收集學生對老師上課教學表現和對自我學習效能的看法，並以口頭訪談的形式了解參與老師對學生學習漢字和中國文化的認識。以下是對師生意見的扼要評述。

### A. 學生的書面回饋意見

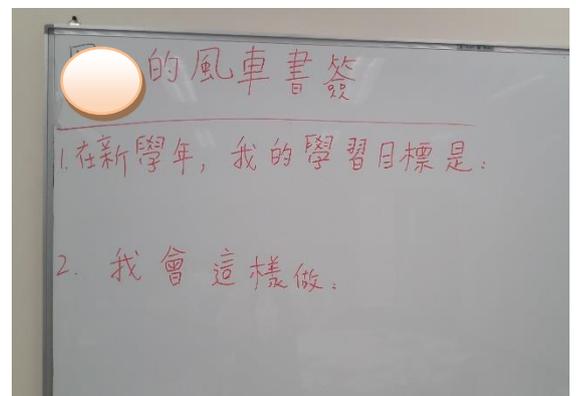
根據參與本研究的 14 位非華語學生的意見調查結果，研究者發現大部份學生均對是次教學安排和老師教學表現持正面意見。例如有 11 位參與學生認為這一次的摺紙教學活動對自己學習的幫助是在於增加他們學習中文的信心，佔了總人數的 76%；有 10 位學生認為這一次教學能提高他們學習中文的興趣和動機，佔了總人數的 71%；也有 8 位學生認為有助於他們認識更多的中文詞彙和句式，佔了總人數的 57%；有 7 位學生認為有助於他們認識中國的風車文化，佔了總人數的 50%。而不同學生對於這一次的摺紙活動結合中文風車主題教學的課堂的具體意見，則包括了：有一位學生 M 指出「我認為摺紙活動對我學習中文有幫助，增加我對中文的興趣」；另一位學生 N 也認為「（摺紙活動對我學習中文）有幫助，了解中文字的特處（特別之處）」；而學生 K 也指出「我認為摺紙活動能幫助到我中文的學習，因為用活動教學非常有用」；另一位學生 S 則認為「（摺紙活動對我學習中文）一定有（幫助），使課堂變得更有趣開心」。從學生的書面反思意見可見，大部份參與學生均認為摺紙活動結合中文主題教學，使課堂變得輕鬆愉快、有趣味，幫助他們提高對學習中文的興趣和動機，並更清楚了解中文漢字的特點，從而改善他們認讀和寫作中文漢字的技能。



(圖 2: 紙藝風車的摺疊步驟)



(圖 3: Y 老師的課堂板書, 教導學生認識中國漢字和詞句的寫法)



(圖 4: Y 老師的課堂板書, 引導學生寫作詞句)



(圖 5: 學生認真摺紙藝風車和在風車上寫字)



(圖 6: 學生認真摺紙藝風車和在風車上寫字)



(圖 7: 學生的紙藝風車和文字寫作)



(圖 8: 學生的紙藝風車和文字寫作)



(圖 9: 學生分享自己的紙藝風車和文字寫作)



(圖 10: 學生分享自己的紙藝風車和文字寫作)

## B. 參與老師的反思意見

除了收集學生的書面回饋意見之外，研究者也在課後和參與本研究的 Y 老師進行一次教學反思訪談，以了解 Y 老師對於是次教學研究的成效評估意見，以及在教學過程中遇到的困難和解決方法。在評估教學成效方面，Y 老師指出她對整體教學成效表示很滿意，從她的課堂觀察以及她和學生之間的互動，她認為學生參與這一次課堂教學的投入程度相當高，而且學生比以往更加積極地參與分組協作活動，也更樂意回答老師的提問，學習動機相當高。而在學生認讀和寫作中文字詞方面，Y 老師指出學生在自己的風車製成品上寫字，然後大聲朗讀自己所寫的字詞，並向全班同學作口頭匯報，有助提高學生認讀和寫作字詞的能力，加深對中文字詞用法的認識。

至於在提高學生認識中國傳統文化方面，Y老師也指出在教學過程中，她在講解摺紙步驟時，不時加入一些有關中國和其他不同地方的風車的圖片、風俗習慣和文化風尚的例子，並且結合歌謠和影片等輔助工具，有助加深學生對於風車文化的認識。而她特別重視讓學生說出他們的生活例子，例如曾經在哪裡見過風車、他們印象中的風車形狀如何、他們認為風車有甚麼特徵等，並和學生一起討論世界各地的風車特徵和風車用途，然後引導學生理解風車的文化含義，使學生對風車文化的印象更加深刻。

至於在教學過程中遇到的困難，Y老師指出教學時比較難控制教學時間，因為部份學生不擅長摺紙，例如有幾位男學生都甚少摺紙，所以花了不少時間給學生講解摺紙的步驟。而Y老師立刻想到的解決方法就是，邀請一些擅長摺紙的同學擔任小老師，在小組中協助男同學進行摺紙活動。這樣既可以發揮同學之間的互動協作的團隊精神，建立學生友誼，又可以節省教學過程的講解時間，而且學生透過同學的親身示範和講解，更加容易掌握摺紙技能。

## 十、總結和建議

總括而言，非華語學生在學習中文作為第二語言時，會遇到很多困難和問題。無論他們的問題屬於那一種類型，最重要就是要提高他們對學習中文作為第二語言的動機。故此，與前線老師進行教學研究的目的和意義是在於，幫助前線老師有效提高他們在中文第二語言教學的技能，切實解決學生的課堂紀律問題和專注力弱、學習動機低等問題。摺紙可以帶出很多有趣的課堂活動，吸引學生參與課堂教學，改善課堂秩序。而這一次將趣味風車摺紙活動結合中文主題教學的嘗試，從老師和學生的回饋意見中，證實了這一次教學研究能夠有效提高非華語學生學習漢字的動機與認識傳統文化的成效。

就研究者課堂觀察所得，老師藉著參與摺紙活動，除了能引起學生的學習興趣和動機之外，當老師邀請學生描述所摺成的作品時，學生會從中習得大量的中文詞彙，提升他們的口語和書面語表達能力，並從學習摺紙活動中領會到必須依從適當的步驟和次序方能成功，這就與中文字的部首部件和筆順有很多相似的地方。

研究者從多年的實踐中發現摺紙配合主題教學，促使學生對書寫中文字的興趣亦隨之增加，學生亦能同時學習和發展說、聽、識字、閱讀和寫作能力。而在向前線老師示範摺紙中文教學的過程中，研究者十分重視對課堂語言和課堂教學策略的運用，具體體現為以下三項教學準則：

- a. 老師的課堂語言應該是充滿鼓勵、肯定和讚賞的，因為學生在老師的鼓勵和讚賞之下，增加了他們參與課堂教學的信心；
- b. 老師盡量多根據教學主題來選擇適合的摺紙活動，研究者鼓勵老師實施主題單元教學，而摺紙材料和成品千變萬化，可以對應不同的主題而摺疊出不同的紙藝品，有助老師較順暢地實施課堂教學；
- c. 老師的摺紙活動可以適當運用，根據教學時間和教學需要、學生的課堂反應而靈活調節、自由刪減。摺紙配合中文教學，以中文教學為主，摺紙活動為副，但兩者需要互相配合，從而有效達至教學與活動互相配合共融的效果。

而在這一次的教學研究中，參與師生給予研究者的回饋意見均持正面肯定的態度。他們都認同風車摺紙活動能有助於中文學與教，並在很大程度上幫助中文第二語言學生提高課堂專注力、觀察力、思考能力和模仿能力，以及增加學生對於中國傳統文化的認識。因此，當學生願意參與課堂學習時，則課堂紀律問題自然迎刃而解，而且學習成效也會大大提高。

(正文字數：7049)

## 參考書目

### 一、文獻部份

- [1] 岑紹基. 語言功能與中文教學：系統功能語言學在中文教學上的應用[M]. 香港：香港大學出版社，2010.
- [2] 岑紹基. 閱讀促進學習（R2L）策略對提高非華語學生讀寫能力的成效[A]. 面向中文學習的教學——理論與實踐[C]. 新加坡：南大-新加坡華文教研中心出版社，2015.
- [3] 關之英. 〈香港中國語文教學（非華語學生）的迷思〉[J]. 中國語文通訊, 2014（39-57）.
- [4] 羅嘉怡、謝錫金. 〈促進非華語幼兒漢字學習的校本課程設計初探〉[A]. 《漢字漢文教育》第二十八輯[C]. 韓國：韓國漢字漢文學會出版社，2012.
- [5] F. Christie, On pedagogic discourse: Final report of a research activity funded by the ARC 1990-2, Institute of Education, the University of Melbourne, 1994.
- [6] F. Christie, Curriculum macrogenres as form of initiation into a culture, In Genres and institutions: Social process in the workplace and school, eds. F. Christie and J. R. Martin. London, Washington: Cassell, 1997.

[7] F. Christie, Classroom discourse analysis: a functional perspective, London, New York: Cornwall, 2002.

[8] K. N. Tonsing, The predictive factors of acculturation attitudes and social support among south Asians in Hong Kong, International Journal of Arts & Sciences, CD-ROM. ISSN: 1944-6934, 4(13), 419-432, 2011.

## 二、網頁部份

[9] 非華語學生通過摺紙活動趣學漢語。

<http://hac.education/journal/article.php?code=26802>

[10] 課堂互動式教學及摺紙藝術 有助華語文學習

<http://www.epochtimes.com/b5/14/6/7/n4173317.htm>

[11] 【日本文化】有趣的摺紙！您知道日本傳統摺紙嗎？

<https://www.tsunagujapan.com/zh-hant/fold-your-heart-into-paper-with-origami-japanese-traditional-paper-folding/>

[12] 識拜車公好運轉埋嚟

[http://orientaldaily.on.cc/cnt/lifestyle/20100215/00315\\_003.html](http://orientaldaily.on.cc/cnt/lifestyle/20100215/00315_003.html)

[13] 運用摺紙在教學上的探討

[http://www.dragonwise.hku.hk/usp/web\\_resources/origami/](http://www.dragonwise.hku.hk/usp/web_resources/origami/)

# 韓國 初等學校 漢字教育에 必要한 漢字의 字數, 字種 選 定을 위한 初等 漢字 教科書 研究

金聖中

啓明大學校, zhung1227@hanmail.net

## 抄錄

본 발표는 초등학교 한자교육의 중심을 어휘 교육으로 파악하고 초등학교 어휘 교육 과정에 필요한 字數와 字種을 제안하는 것을 중심 목표로 삼는다. 기왕의 연구에서는 초등학교 교과서라는 말뭉치, 등급별 어휘라는 어휘 평정, 조어력, 전문가의 판단 등을 고려해 초등학교 한자교육에 필요한 적정 한자 수 및 한자 선정에 대한 논의를 펼쳤다. 이 중 ‘초등학교 교과서’라는 말뭉치는 그동안 단순 빈도의 측면에서만 이용되었던 것이고, 등급별 어휘와 조어력은 초등학교 교육용 적정 한자 수 선정 시 학계에 처음으로 고려된 것이다. 본 발표에서는 기왕의 연구의 한계였던 초등학교 교과서에 대한 검토를 시론적으로 진행함으로써 향후 보다 완전한, 한국 초등학교 한자교육에 필요한 한자의 자수, 자종을 선정하는데 보탬이 되고자 하였다.

主題語: 初等學校用 教育用 漢字; 漢字教育; 漢字語彙教育; 말뭉치[corpus]; 等級別 語彙; 造語力; 漢字教科書.

## 1. 서론

필자는 「초등학교 한자교육에 필요한 적정 한자 수 및 한자 선정에 대한 검토」라는 논문에서 초등학교 한자교육의 중심을 語彙 教育으로 파악하고 초등학교 어휘 교육 과정에 필요한 字數와 字種을 제안한 바 있다. 해당 논문에서 사용한 방법은 初等學校 教科書라는 말뭉치[corpus], 等級別 語彙라는 어휘 評定, 造語力, 전문가의 판단 등이었다. 이 중 ‘초등학교 교과서’라는 말뭉치는 그동안 單純 頻度의 측면에서만 이용되었던 것이고, 等級別 語彙와 造語力은 학계에서는 처음으로 고려된 것이다.

해당 논문이 기존 연구의 문제점을 일정 정도 해결한 측면이 있지만 한계도 분명히 있는데, 가장 큰 한계는 실제 教授 學習에서 일어나는 상황을 고려하지 못한 것이라 할 수 있다. 이를 극복하기 위한 방법 바람직한 방법 중 하나는 전문가에 의해 집필된 초등학교 한자 교과서에 대한 분석이라고 판단된다.

본 발표는 기존 연구의 후속으로, 한국 초등학교 한자교육에 필요한 한자의 字數, 字種 선정을 위해, 현재 한국 초등학교에서 사용하는 한자 교과서의 字數, 字種을 시론적으로 고찰하고자 한다.

## 2. 韓國 初等學校 漢字教育에 必要한 漢字 選定을 위해 既사용한 네 가지 方法

필자는 기왕의 연구에서 초등학교 한자 교육에 필요한 적정 한자 수와 한자의 종류를 파악하기 위해 다음 네 가지 방법을 제안한 바 있다. 첫째 비교적 객관적이고 타당하며 신뢰성 있는 말뭉치이다. 둘째 해당 말뭉치에 등장하는 모든 한자 어휘를 대상으로 하는 것이 아니라 등급별 한자 어휘 목록을 선정한 것이다. 셋째, 生成 頻度 즉 造語力의 고려이다. 넷째, 전문가 판단이다.

첫째 방법에서, 본고에서 택한 말뭉치는 초등학교 교과서이다. 교과서 어휘들은 ‘학습자가 이해해야 할 어휘’ 목록이며, 이러한 교과서를 분석함으로써 실제 교육 현장에서 다루어지고 있는 실제 어휘량과 어휘 구성의 내용을 살필 수 있고, 교육용 기본 어휘의 선정에 있어 전문가 검토의 실재를 간접적으로 확인할 수 있다. 현재 한국에서 공개된 초등학교 교과서 데이터는 김한샘(2009)이다. 이 연구는 여섯 명의 어휘 분석 전문가가 7차 교육 과정에 의해 집필된 초등학교 전 학년 13개 과목의 18종 교과서 총 127권의 전체 텍스트를 2년에 걸친 끝에 완성한 것이다. 필자는 이를 참고하여 한자 어휘를 추출하였는데 총 13,216 개였다.

우리가 간과해서는 안 될 것은 초등학교 교과서에 수록된 모든 어휘들이 초등학생들에게 같은 중요도를 갖는 것은 아니라는 점이다. 한자 어휘의 측면에서 말하자면 총 13,216 개의 한자 어휘가 모두 동일한 층위에서 중요성을 갖는다고 할 수 없다는 것이다. 따라서 둘째 방법 즉 等級別 語彙를 고려한 어휘 評定이 필요하다고 할 수 있다. 현재 한국에서 等級別 語彙 관련한 데이터를 온전하게 확보하고 있는 곳은 (주)날말 어휘 정보처리 연구소이다. 필자의 부탁으로 해당 연구소에서는 13,216 개의 어휘에 대해 등급을 표시해 주었는데, 초등 교육용으로 판단되는 등급인 3 등급까지의 한자 어휘 수는 다음과 같았다.

〈表 1〉 初等學校 教科書 漢字 語彙 中, 1-3 等級別 漢字 語彙 數

等級	漢字 語彙 數	累計
1	615	615
2	1,940	2,555
3	3,745	6,300

총 6,300 개의 한자 어휘에서 추출한 한자는 1,958 字였다. 그렇다면 이 한자들을 모두 학습해야 하는가? 그렇지 않을 것이다. 셋째 방법 즉 生成 頻度인 造語力을 살펴서 효율적인

어휘 교육이 이루어질 수 있도록 해야 하는 것이다. 1,958 자에 대해 하나의 한자가 하나의 어휘 생산에 참여할 때, 즉 어휘 생산 빈도가 1 일 때의 造語力을 1로 판단하여 계산하면 다음과 같다.

〈表 2〉 1-3 等級別 語彙 構成 漢字 1958 字의 造語力 分布

造語力	該當 漢字의 數	累計
10 以上	397	397
9	51	448
8	56	504
7	78	582
6	81	663
5	137	800
4	136	936
3	211	1,147
2	295	1,442
1	516	1,958
合計	1,958	

그렇다면 어느 정도의 造語力을 가진 한자들을 초등한자 어휘 교육에 필요한 한자로 상정할 것인가? 이에 대한 명확한 기준을 내리기는 어렵다. 필자는 잠정적으로 造語力 6 을 기준으로 하여 663 자를 택하였다. 이것이 ‘韓國 初等學校 漢字教育에 必要한 漢字 1 次 選定 目錄’(이하 ‘1 次 選定 目錄’)이라 할 수 있다.(이 목록은 지면의 제한 상 제시하지 않는다)

앞서 필자가 제시한 방법 중 네 번째는 전문가 판단인데, 현재 학계에 보고된 전문가 판단 중, 필자의 소견으로는 윤재민·백광호(2007)의 연구 결과가 가장 신뢰성과 타당성이 높다고 생각한다. 이를 통해 ‘1 次 選定 目錄’ 중 초등학교 교육용 한자로 보기 어려운 것들, 예를 들어 ‘漆’ ‘彫’ 등을 제외하는 것이다. 윤재민·백광호(2007)에서 제시한 600 자(이하 ‘高麗大 選定 600 字’라 한다)와 ‘1 次 選定 目錄’에 공통으로 있는 한자들을 추출했는데 그 숫자는 439 자였다.(‘2 次 選定 目錄’이라 한다) 아래 그 목록을 제시한다.

〈表 3〉 2 次 選定 目錄(가나다 順)

價	故	今	獨	立	放	士	誠	神	王	人	情	進	通	形
加	考	金	冬	滿	方	射	世	身	外	一	政	質	退	號
可	高	基	動	萬	防	師	勢	失	要	日	正	集	特	婚
家	曲	技	同	末	白	死	歲	室	勇	入	精	次	判	化
歌	公	期	東	亡	百	山	洗	實	容	子	製	着	八	和
各	共	氣	童	望	番	產	小	心	用	字	題	察	敗	火
角	功	記	得	每	法	算	少	十	牛	者	祖	參	便	花
干	工	難	登	賣	變	三	所	安	雨	自	調	窓	平	話
間	空	南	等	面	別	上	消	案	運	作	造	冊	表	畫
感	果	男	樂	名	兵	商	素	愛	元	場	族	處	品	活
强	科	內	落	命	病	想	速	野	原	將	足	千	風	黃
江	課	女	來	明	保	相	送	弱	園	長	存	天	豐	回
個	過	年	量	母	報	賞	手	約	願	在	種	青	必	會
改	官	念	旅	木	步	色	收	藥	月	材	罪	體	筆	孝
開	觀	農	力	目	服	生	數	兩	位	財	主	初	下	效
客	光	能	連	務	福	書	水	洋	有	爭	住	草	學	後
車	交	多	列	武	本	西	順	陽	油	貯	注	村	限	訓
建	教	單	令	無	不	席	習	養	由	的	走	最	韓	休
見	校	達	例	問	夫	石	勝	漁	遺	傳	中	秋	合	興
決	九	談	禮	文	婦	先	始	語	六	全	衆	出	害	
結	口	答	勞	聞	復	線	市	魚	育	典	重	忠	海	
敬	救	堂	老	門	父	船	施	言	銀	前	地	蟲	解	
景	求	代	路	物	北	選	時	業	音	展	指	取	幸	
競	究	大	論	味	分	設	示	然	應	戰	支	治	行	
經	國	對	料	美	備	說	視	研	意	電	止	致	向	
界	軍	德	流	民	比	城	式	熱	義	節	知	則	香	
計	權	圖	陸	密	事	性	識	藝	議	絕	紙	親	現	
古	貴	度	利	半	使	成	食	五	醫	店	至	太	血	
告	勤	道	理	反	史	星	信	溫	以	接	直	土	協	
固	近	都	林	發	四	聲	新	完	移	定	真	統	兄	

‘2次 選定 目錄’은 ‘초등학교 교육용 한자’의 字數와 字種의 ‘基盤’이라 할 수 있다. ‘기반’이라고 한 것은 이것만으로 완정하다고 하기 어렵기 때문이다. 그 이유는 실제 초등학교의 한자 교육에 대한 조사 분석을 진행하지 않았기 때문이다. 초등 한자 교육에 있어 강조되는 상형의 원리, 인체 관련 한자 등을 고려하면 ‘馬’, ‘耳’ 등을 추가해야 할 듯하고, 방위 관련 어휘장을 고려하면 ‘左’, ‘右’를 추가하여 ‘東, 西, 南, 北, 上, 下’를 함께 가르칠 가능성이 클 것이다. 또한 ‘一’부터 ‘十’ 까지 숫자 중, ‘二’, ‘七’이 빠져 있으니 이 한자들도 들어가야 할 듯하다. 필자의 기왕의 연구에서는 초등학교 한자 교과서 분석을 하지 않았기 때문에, 상기한 한계를 보완하기 위해 두 가지 방법을 사용했는데 첫째는 ‘高麗大 選定 600 字’ 중 ‘2次 選定 目錄’에 빠져있는 161 자였다. 이들 한자들은 전문가의 판정에 의해 제시된 것이므로 일정한 타당성을 확보한다고 판단해서였다. 목록은 다음과 같다.

〈表 4〉 ‘高麗大 選定 600 字’ 中 ‘2次 選定 目錄’에 없는 것(가나다 順)(161 字)

街	句	短	良	訪	尙	受	若	往	飲	才	卒	清	波	湖
去	君	刀	歷	拜	序	守	羊	浴	邑	田	宗	寸	貝	虎
學	郡	到	留	奉	夕	授	易	友	衣	庭	左	追	片	貨
犬	弓	鳥	律	富	仙	首	逆	右	二	帝	宙	祝	皮	患
京	根	讀	里	非	善	是	榮	宇	耳	弟	晝	春	夏	皇
慶	禁	洞	馬	飛	鮮	詩	永	雲	益	第	竹	充	河	凶
季	其	斗	勉	氷	雪	植	英	雄	仁	兆	增	齒	漢	希
谷	己	豆	毛	仕	姓	臣	午	遠	因	助	志	七	鄉	
骨	起	頭	舞	寺	省	氏	烏	爲	引	早	唱	快	革	
廣	吉	卯	未	思	俗	兒	屋	肉	章	朝	責	打	惠	
久	丹	冷	米	殺	孫	夜	玉	恩	再	鳥	川	宅	好	

둘째는 ‘1次 選定 目錄’에서 造語力이 높은 한자이다. ‘高麗大 選定 600 字’는 ‘한문교육용 기초한자 중학교용 900 자’ 내에서 선정을 했기 때문에 ‘1次 選定 目錄’에서 造語力이 43 으로 매우 높은 ‘器’도 제외되었다. ‘초등학교 교육용 한자’를 선정할 때 연구자들이 지속적으로 고민해 온 문제는 주지하듯이 ‘한문 교육용 기초 한자 중학교용 900 자’와의 관계성이다. 필자는 한문 고전 독해를 위한 한자 자종과 국어 어휘 이해를 위한 한자 자종은 그 성격이 달라야 한다는 주장이 타당하다고 생각한다[김왕규(2004), 민현식 외(2004) 참조]. ‘한문 교육용 기초 한자’가 한문 교육과 국어 생활을 동시에 고려한다는 점이

현행 한문 교육용 기초 한자의 성격을 오히려 이원화시키는 결과를 낳았다고 보는 견해를 따르는 것이다. 따라서 ‘1次 選定 目錄’ 663자 중에서 造語力이 특히 높은 한자들 역시 ‘2次 選定 目錄’에 추가되어야 한다고 생각한다.

〈表 5〉 ‘1次 選定 目錄’ 中 ‘高麗大 選定 600 字’에 없는 漢字 가운데 造語力 8 以上인 漢字(129 字. 造語力 順)

漢字	造語力																		
器	43	沙	21	管	14	極	12	院	11	任	10	鑛	9	資	9	給	8	停	8
機	32	裝	21	球	14	紀	12	切	11	雜	10	規	9	穢	9	網	8	奏	8
部	32	標	19	毒	14	隊	12	總	11	適	10	團	9	粧	9	補	8	證	8
員	31	亂	18	配	14	模	12	侵	11	制	10	端	9	醬	9	否	8	職	8
鐵	27	演	17	常	14	張	12	劇	10	準	10	離	9	組	9	粉	8	請	8
關	26	臺	16	刻	13	整	12	帶	10	持	10	壁	9	週	9	寫	8	層	8
當	26	燈	16	具	13	操	12	略	10	創	10	床	9	銃	9	殖	8	討	8
術	26	錄	16	急	13	監	11	類	10	置	10	輸	9	漆	9	雙	8	痛	8
費	24	轉	16	社	13	警	11	瓶	10	包	10	試	9	探	9	染	8	票	8
點	22	格	15	息	13	區	11	查	10	確	10	聯	9	險	9	營	8	避	8
板	22	斷	15	壓	13	宣	11	傷	10	檢	9	鉛	9	混	9	曜	8	紅	8
待	21	護	15	豫	13	細	11	像	10	繼	9	圓	9	假	8	優	8	劃	8
房	21	擊	14	驗	13	續	11	認	10	館	9	異	9	激	8	裁	8		

초등학교 교육용 한자를 선정할 때의 造語力 경계를 몇으로 할 것인가 하는 것은 필자의 역량으로는 명확한 기준을 제시하기 어려운 점이 있다. 필자는 우선 造語力 8 이상을 기준으로 하였다. 이상을 종합하면 초등학교 교육용 한자는 총 729자가 되며, 이를 ‘3次 選定 目錄’이라고 잠정 부른다.(큰 의미가 없는 사항이지만, 상기에 제시한 한자 중에는 중학교용 900자를 넘는 것이 적지 않다.) 전술한 바와 같이 이 목록은 초등학교 한자 교과서의 실태가 반영되지 않은 한계를 갖고 있으며 이번 연구에서는 이를 보완하고자 하는 것이다.

### 3. 現行 初等學校 漢字 教科書 檢討

현행 초등학교 한자 교과서는 모두 인정교과서로 10여 종이 출판되었다. 단권으로 되어 있는 것도 있고 두 권으로 되어 있는 것도 있지만 6 권으로 구성되어 있는 것도 총 6 종이 있다. 6 권으로 구성되어 있는 교과서는 초등학교 1 학년에서 6 학년까지를 염두에 둔 것으로, 한자 및 한자 어휘 제시에 있어 나름의 위계성, 체계성을 갖추고 있다고 판단된다. 해당 교과서 목록은 다음과 같다.

〈表 6〉 6 段階로 構成된 現行 韓國 初等學校 漢字 教科書

教科書名	出版社(代表 著者)
놀이로 배우는 쓱쓱 한자	미래엔(임명자)
생활국제한자	도도북스(전세훈)
재미있고 쉽게 배우는 한자	형민사(백형윤)
초등한자 및 워크북	교학사(김철수)
한자와 국어	형설아이(전한준)
한자와 생활	학문사(홍성식)

필자는 이들 교과서에 대해 다음 두 가지 측면에서 조사를 진행할 계획을 갖고 있다. 먼저 해당 교과서들에서 제시한 한자의 자수 및 자종을 조사하여 ‘3次 選定 目錄’(729 字)과 비교한다. 비교를 통해 ‘3次 選定 目錄’에 없는 한자가 제시된 경우 그 이유를 고찰한다. 아울러 해당 교과서들에서 제시한 한자 어휘들이 초등학생용 等級別 語彙에 해당하는지 고찰한다. 만일 초등학생용 等級別 語彙에 들어있는 어휘를 구성하고 있는 한자인 경우, 또는 해당 한자가 초등학생에 대한 한자 어휘 교수학습 과정에서 요긴한 한자인 경우 등이라면 해당 한자는 ‘4次 選定 目錄’에 들어가야 할 것으로 사료된다. 한자 교과서들 간에도 제시한 자수, 자종이 상이할 수 있으므로 等級別 語彙의 評定에서 사용한 메타 계량 방법을 사용하고자 한다.

본 발표에서는 상기한 연구 계획 중 1 단계로 두 개의 한자 교과서(교학사, 형민사)를 대상으로, 한자의 자수 및 자종을 조사하였다. 두 교과서에 제시한 총 한자 자수는 교학사가 606 자, 형민사가 506 자였다. 두 교과서에서 제시한 한자 중 ‘3次 選定 目錄’에 없는 것은 총 84 자이며, 이 중 두 교과서에 공통으로 실려 있는 한자는 25 자였다. 아래 목록을 제시한다.

〈表 7〉 初等學校 漢字 教科書 2 種에 提示된 漢字 中 ‘3次 選定 目錄’에 없는 漢字

2 種에 共通 提示된 25 字	1 種 教科書에서만 提示된 59 字
------------------	---------------------

<p>甘輕苦橋綠李妹買朴班貧樹惡 暗億如葉姉昨低赤終他寒黑</p>	<p>巾奇領宿餘許看甲降居巨件境歸及級旗暖努怒麗露 晚忘暮勿凡佛悲鼻私散霜松修秀乘申我眼哀也迎援威 乙陰精祭朱此泉投閉彼閑虛賢喜</p>
---------------------------------------	--

보다 정치한 분석은 6 종 교과서 전체를 조사한 뒤에 이루어져야겠지만 대략 살펴보면 ‘李, 朴’은 姓氏를 가르치는 과정에서, ‘赤, 黑’은 색깔을 지도하는 과정에서 제시된 것이었다. 이른바 意味網(semantic network)을 고려한 것으로 교수학습의 과정에서 효율적일 수 있는 것이다.

#### 4. 결론

초등학생의 한자, 한자 어휘 학습은 이미 당면한 상황인데 초등학생들에게 어떤 한자들을 가르쳐야 하는지에 대한 연구 결과는 만족스럽지 못했다. 가장 큰 원인은 연구 자체를 달갑게 생각하지 않는, 성숙하지 못한 일부 단체의 반발이다. 교육 내용에 대한 지원 및 연구의 부재는 교육 방법 모색의 어려움을 야기했다. 본 연구는 초등학교 한자 교육이 정규 교육과정에서 필요한가 여부를 논의하기 위한 것이 아니다. 본 연구의 목적은 한자 학습이 필요하다고 생각해서 학습하는 현재의 초등학생들에게 그들이 배워야 할, 배우면 유용할 한자, 한자 어휘를 제시해주는 것이다. 필자의 1차 연구에서 알 수 있듯이, 初等學校 漢字教育에 必要한 漢字의 字數, 字種 選定은 개인이 감당하기 버거운 주제이고 한계도 적지 않지만 향후 공론의 장을 마련하기 위해 연구를 지속하고자 한다.

#### 參考文獻

- 김왕규. 한자 字訓 이해와 한자어 의미 이해의 상관도[J]. 韓國淸州: 청람어문교육(제 30), 2004.
- 민현식 · 이찬규 · 김왕규 · 정혜승 · 노명희 · 박진호 · 박재현 · 이준석. 초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구. 韓國首尔: 국립국어연구원 연구과제 2003-1-28, 2004.
- 윤재민 · 백광호. 초등학교 한자교육을 위한 초급 한자 선정에 대한 연구[J]. 韓國首尔: 한자한문연구(제 3 호), 2007.
- 拙稿. 초등학교 한자교육에 필요한 적정 한자 수 및 한자 선정에 대한 검토[J]. 韓國首尔: 한자한문교육(제 41), 2016.

## 繁簡漢字構形轉換初探

胡雲鳳

臺灣海洋大學共同教育中心副教授 huyunfeng@mail.ntou.edu.tw

### 一、前言

繁體字和簡化字分別是台灣和大陸目前所使用的漢字系統，這兩種字體的書寫樣形和筆序不完全相同，而且存在明顯的差異，已是不爭的事實。隨著兩岸交流的日益頻密，繁簡漢字相互的交際與影響亦與日俱增，在不同因素的影響下，需要認寫兩地的漢字。以台灣為例，有越來越多的外籍華語學習者，在學習了簡化字後，因不同主客觀因素與需要，必須學習認寫繁體字。如何幫助這些外籍學生在學習了「专业、应对、运动、关系...」之後，能有有效的學習認寫「專業、應對、運動、關係...」的繁體字字形？這是繁簡漢字頻繁交際下首先而且迫切需要解決的問題。此外，在日益頻繁的兩岸交流下，人們逐漸認識提升漢字學習與交流效率的必要性。未來不管是為漢字使用者建立一套有效由簡識繁，及由繁識簡的教學方法，抑或是確立符合兩岸需求的漢字規範化標準，都必須全面的掌握繁簡漢字字形結構之間的差異情況，並具體的認識繁簡漢字在構字原理以及部件的對應轉換關係。本文即在此一需求下，嘗試對 32 組繁簡漢字的構形、構字原理和部件功能進行初步對比分析，就字論字，逐一分析繁簡字形的差異實況。希望透過這樣的研究，能夠提供給目前華語教師在繁簡漢字轉換教學及研究上的一個參考依據，同時也能為兩岸漢字規範化標準的確立提供一個研究的思路。

### 二、繁簡漢字構形轉換字例研究

#### 1. 來—来

來，甲骨文作合集 20911，像麥穗形，象形字。簡化字的「来」，字形源於漢隸<sup>①</sup>，如：  
 武威漢簡有司 17、 禮器碑，基本維持仍「來」字的輪廓，仍歸為象形。以「結構-功能」<sup>②</sup>分析，來、·均為零合成字。

<sup>①</sup> 見《簡化字溯源》(北京：語文出版社，1997年11月)，頁66。

<sup>②</sup> 此分析法是由北京師範大學王寧依據部件構形與構意統一的原則下所提出的，其據甲骨、金文、小篆，以及現代漢字，整理出11種構形模式。筆者將其整理如下表：

編號	構件功能	模式名稱	字例
1.	全功能構件1	零合成字	鳥、豆、貝
2.	表形構件+標示構件	標形合成字	刃

## 2. 從一从

從，金文作  集成 10174，小篆作 。《說文》：「隨行也。从辵，从从，从亦聲。」造字屬於形聲<sup>①</sup>。簡化字「从」字形源自甲骨文如  合集 29156，像「二人相隨，即从行之義」<sup>②</sup>，屬於會意，為「從」的古字。以「結構-功能」法分析，「從」是「从」、「辵」（即辵）二部件組成，「从」為示音部件，而「辵」為表義部件，故「從」為「義音合成字」；簡化字的「从」，由二人組成，二人均為表義部件，示人與人的相隨從，故「从」為會義合成字。

## 3. 蔔一卜

蔔字，不見於小篆以前的字形。據楷書字形分析知該由「艹」、「匍」二部件組成。「蔔」與「蘿」組成聯綿詞「蘿蔔」，是一種草本植物，故「艹」為表義部件，而「匍」，《廣韻》房六切，又蒲北切；「蔔」《廣韻》蒲北切，兩者讀音相同。由此可知，「匍」應為「蔔」字的示音部件。據此定「蔔」字為形聲，在「結構-功能」法中屬義音合成字。簡化字「卜」，字形源自甲骨作  合集 22751，像卜兆形，屬象形。簡化字用「卜」表示「蔔」，憑藉的是二字讀音相近，借「卜」表「蔔」的方式，即為傳統漢字的假借，「卜」純粹是一個示音部件。在「結構-功能」法中，歸屬於零合成字。

## 4. 災一灾

災，甲骨文作  合集 29004，小篆作 。《說文》：「𤇓，天火日·。从火，·聲。灾，或从宀、火；…災，籀头从·。」由此判斷「𤇓」、「火」均為表義部件，「災」字屬會意，在「結構-功能」法中為會義合成字。簡化字「灾」，由宀、火二部件構成，「象屋下火」<sup>③</sup>，「宀」、「火」亦均為表義部件，屬會意，亦為會義合成字。

3.	表義構件+標示構件	標義合成字	少、太、音
4.	示音構件+標示構件	標音合成字	百(  )
5.	表形構件+表形構件	會形合成字	向(  )、夾(  )
6.	表形構件+表義構件	形義合成字	果(  )、胃(  )
7.	表義構件+表義構件	會義合成字	炙、析
8.	表形構件+示音構件	形音合成字	鳳(  )、星(  )
9.	表義構件+示音構件	義音合成字	松、柏、莉
10.	示音構件+各類構件	有音綜合合成字	春(  )
11.	各類構件(無示音)	無音綜合合成字	葬(  )

筆者將初步依據此「結構-功能」分析法的 11 種模式，對繁簡漢字結構模式及部件功能進行對比分析。

<sup>①</sup> 凡《說文》解釋為亦聲字，本計畫均歸為形聲字。

<sup>②</sup> 說見徐灝《說文解字注箋》，引自《漢語大字典》，頁 829。

<sup>③</sup> 說見林義光《文源》引自《漢語大字典》，頁 2190。

## 5. 頭—头

頭，金文作集成 2223，小篆作。《說文》：「首也，从頁，豆聲。」頁為表義部件，豆為表音部件，由此知「頭」屬形聲，為義音合成字。簡化字「头」，字形源於草書，如居新、居 53.9A<sup>④</sup>，為草書楷化字<sup>⑤</sup>，此字字形已喪失構字的理據，屬於理據喪失的記號字。因此，其部件依字形拆分為「·」、「大」二部件。

## 6. 幾—几

幾字，金文作集成 4331，小篆作。《說文》：「微也，殆也。从·，从戍。戍，兵守也。·而兵守者危也。」為絲，示絲繩的糾結，字會兵事深微莫測之意<sup>⑥</sup>。由此知「·」、「戍」均為表義部件，屬會意，為會義合成字。簡化字的「几」，以音同代用的方式取代「幾」字，在六書系統中，應屬假借。而就「功能—結構」模式而言，「几」則為全功能部件，屬於零合成字。

## 7. 願—愿

願字，小篆作，《說文》：「大頭也。从頁，原聲。」據此知「頁」為表義部件，「原」為示音部件，屬形聲，為義音合成字。簡化字「愿」，小篆作，《說文》：「謹也。从心，原聲。」可知「心」為表義部件，「原」為示音部件，亦屬於形聲，同為義音合成字。

## 8. 讓—让

讓字，小篆作，《說文》：「相責讓，从言，襄聲。」由此知「言」為表義部件，襄為示音部件，屬形聲，為義音合成字。簡化字「让」，為新造字，「·」為言字旁草寫的類推簡化偏旁，故亦為表義部件，而「上」讀音為「shàng」，與「讓」的讀音「ràng」韻調相同，可知部件「上」具示音功能，為示音部件，故「让」亦屬形聲，為義音合成字。

## 9. 衛—卫

衛字，甲骨文作合集 28059，金文作集成 9641，小篆作。《說文》：「宿衛也。从韋、巾，从行。行，列衛也。」衛、韋均屬匣紐，古本一字<sup>①</sup>。知「韋」在「衛」字具有示音功能，應為示音部件，「行」則為表義部件。「衛」字屬形聲，為義音合成字。簡化字「卫」，字形為新造的簡化字<sup>②</sup>。字形已喪失構字理據，因此依「卫」字形拆分部件為「·」、「一」，二部件均為記號部件，「卫」字屬於記號字。

## 10. 竄—窜

<sup>④</sup> 字例選自《漢代簡牘草字編》(上海：上海書畫出版社，1989年12月)，頁180。

<sup>⑤</sup> 張書岩、王鐵昆、李青梅、安寧《簡化字溯源》，頁80。

<sup>⑥</sup> 何琳儀《戰國古文字典》(北京：中華書局，1998年9月)下冊，頁1184。

<sup>①</sup> 何琳儀《戰國古文字典》，頁891。

<sup>②</sup> 見《簡化字溯源》，頁107。

竄字，小篆作，《說文》：「匿也，从鼠在穴中。」義為藏匿，以「鼠」在洞穴中來會意。因此，「穴」、「鼠」均為表義部件，屬會意，為會義合成字。簡化字「竄」，字形為新造字<sup>③</sup>。「串」讀音「chuàn」，與「竄」的讀音「cuàn」，韻調相同，「串」有示音能力，為示音部件，故「竄」字屬形聲，為義音合成字。

#### 11. 叢—丛

叢字，小篆作，《說文》：「聚也。从·，取聲。」由此知「·」為表義部件，「取」是示音部件，屬形聲，為義音合成字。簡化字「丛」，字形為新造字<sup>④</sup>，由「从」「一」二部件組成，「从」讀音「cóng」，「丛」同音，具示音能力，為示音部件，而「一」則為喪失理據的記號部件，「丛」字為半記號字。

#### 12. 際—际

際字，小篆作，《說文·阜部》：「壁會也，从·，祭聲。」段注：「兩牆相合之縫也。」由此知，「·」為表義部件，「祭」為示音部件，「際」屬形聲，為義音合成字。簡化字「际」，首見於1935年《手頭字第一期字滙》<sup>⑤</sup>，由「·」、「示」組成，字為原「際」字的省聲符。部件「·」具表義能力，然而，所從的「示」已喪失示音能力，亦不具表義能力，成為一喪失理據的記號部件。故「际」字屬於半記號字。

#### 13. 塵—尘

塵字，小篆作，《說文·麤部》：「鹿行揚土也，从麤土。」段注：「群行則揚土甚，引伸凡揚土之僞。」由此得知，「塵」字所從之「鹿」為表義部件「麤」之省形，「土」亦為表義部件。「塵」字屬會意，為會義合成字。簡化字「尘」，最早見於唐代的敦煌變文寫本，《字彙補·土部》：「尘，同塵。」以小土指塵埃，則「小」、「土」皆為表義部件，結構屬會意，為會義合成字。

#### 14. 廠—厂

廠字，不見於小篆以前的字形。《龍龕手鑑·广部》：「昌兩反。屋也，又音昌。」據楷書字形知「廠」字是由「广」、「敞」二部件組成，「广」為表義部件，「敞」《龍龕手鑑》亦為「昌兩反」，讀音與「廠」字同，為示音部件。「廠」字結構屬形聲，為意音合成字。簡化字「厂」，為繁體字省略音符例。厂，借用古字「厂(hǎn)」的字形。「厂」字小篆作，《說文·厂部》：「山石之厓巖，人可居，象形。」由此看來，「厂」字有「人居住之所」義，與「廠」字的「屋舍(案：屋舍亦為人之所居處也)」義有重疊之處。簡化字的「厂」結構或應歸屬於象形，為零合成字。

<sup>③</sup> 見《簡化字溯源》，頁101。

<sup>④</sup> 見《簡化字溯源》，頁101。

<sup>⑤</sup> 1935年春季，陳望道胡愈之陶行知等200位知名人士和15個社團聯名發起組織了「手頭字推行會」，制訂《手頭字第一期字彙》，首批推行手頭字300個。

([http://mall.cnki.net/reference/detail\\_R201106026.html](http://mall.cnki.net/reference/detail_R201106026.html))

## 15. 點一点

點字，小篆作。《說文·黑部》：「小黑也，从黑占聲。」由此知，「黑」為表義部件，「占」為示音部件。「點」字結構屬形聲，為意音合成字。簡化字「点」，最早見於明刊本《薛仁貴跨海東征白袍記》<sup>①</sup>。「點或作『點』，省『點』之左上『灬』則為「点」矣。」<sup>②</sup>承此，簡化字「点」為「點」字省去形符「黑」的上部「灬」，結構變化類似《說文》形聲結構中的省形字。「点」所从的「占」仍為示音部件，而「灬」則變為不具表義及示音功能的記號部件<sup>③</sup>。

## 16. 關一关

關字，金文作 集成 10371，小篆作。《說文·門部》：「以木棋持門戶也，从門筭聲。」由此知「門」為表義部件，「筭guān」為示音部件，「關」字結構屬形聲，為意音合成字。簡化字「关」，是在宋元俗字「関」字的基礎上，去除「門」旁而形成的。因此，「关」已成為不具表義及示音功能的記號字了。

## 17. 舊一旧

舊字，甲骨文作 合集 3522 正，金文作 集成 4325，小篆作。《說文·萑部》：「唯舊，舊留也。从萑臼聲。」段注：「《釋鳥》：『怪鷗』。舍人曰：謂鷗鷗也。」「舊」字義本指貓頭鷹，後用來表示新舊之舊。其所从「萑」為表義部件，「臼」為示音部件，結構屬形聲，為義音合成字。簡化字「旧」為「臼」字變體，見於元抄本的《京本通俗小說》<sup>①</sup>。「旧」字所從的「丨」、「日」二部件已不具表義及示音功能，成為記號字。

## 18. 類一类

類字，小篆作。《說文·犬部》：「種類相似，唯犬為甚。从犬類聲。」由此知「犬」為表義部件，「類lèi」為示音部件，「類」字結構屬形聲，為意音合成字。簡化字「类」字，《四聲篇海·米部》：「类，音類，義同。」字形應是由類省作「𠂔」，再省變作

<sup>①</sup> 見《簡化字溯源》，頁 54。

<sup>②</sup> 說引自「教育部異體字字典」点字條。

[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QTA0Nzc1](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QTA0Nzc1)

<sup>③</sup> 從另一個角度來看「灬」結構實為四小點組成，此正與「點」字的今義(如微小痕跡、字形筆畫之一等義)有所聯繫。據此將「灬」視為表義部件，似乎也能說通。

<sup>④</sup> 見《簡化字溯源》，頁 64。「《宋元以來俗字譜·白部》引〈通俗小說〉、〈古今雜劇〉、〈三國志平話〉、〈太平樂府〉、〈嬌紅記〉、〈白袍記〉、〈東牕記〉、〈目連記〉、〈金瓶梅〉、〈嶺南逸事〉舊皆作「旧。」(引自「教育部異體字字典」舊字條。

[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QTAzNDAx](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QTAzNDAx)

「类」<sup>②</sup>。简化後的「类」字所从的「米」為類省、「大」為犬省；二部件不表義也不示音，均為記號部件。

### 19. 滅—灭

滅字，小篆作。《說文·水部》：「盡也，从水威聲。」由此知「水」為表義部件，「威」為示音部件。「滅」字結構屬形聲，為意音合成字。简化字「灭」是截取繁體聲符部份部件的新造字，「一」置於「火」之上，有表滅火之意。因此，「一」、「火」二部件應屬表義部件，「灭」字結構為屬會意，為會義合成字。

### 20. 啟—启

啟字，甲骨文作<sub>合集 13112</sub>、<sub>合集 30194</sub>，金文作<sub>集成 7455, 啟爵</sub>、<sub>集成 253, 齊鐘</sub>、<sub>集成 3906, 攸簋</sub>，小篆作。《說文·支部》：「教也，从支，启聲。論語曰：不憤不啟。」由甲骨文而金文而小篆，可知啟字字形的發展序列，口形為後加。最初的形像以手開戶，表示「開啟」意，屬會意字。加「口」形後，至小篆「理據重構」<sup>③</sup>成為从支启聲的形聲字。根據小篆結構知「啟」字的「支」為表義部件，「启」為示音部件。简化字「启」為「啟」、「攷」的異體字。《說文·口部》：「启，開也，从戶口。」段玉裁注：「會意...此字不入戶部者，以口戶為開戶也。」承此知简化字「启」為會意字，「戶」、「口」二部件均屬表義部件。

### 21. 實—实

實字，金文作<sub>集成 4317, 欽簋</sub>，小篆作。《說文·宀部》：「實，富也，从宀貫，貫為貨物。」段玉裁注：「以貨物充於屋下是為實。」由此知「宀」、「貫」均屬表義部件，「實」字屬於會意結構。简化字「实」來源於草書，楷化後的「实」最早見於元抄本《京本通俗小說》<sup>④</sup>。承此，简化字保留了表義部件「宀」，而「头」於字中已喪失表義及示音的功能，成為記號部件，而「实」也成為一半記號字。

### 22. 勝—胜

勝字，小篆作。《說文·力部》：「勝，任也，从力朕聲。」由此知勝字屬於形聲結構，「力」為表義部件，「朕」為示音部件。简化字「胜」古已有之，見於小篆，作，意指腥臭<sup>①</sup>。简化字將「勝」字的「夬」「力」部件廢除，改換从「生」，用以表音，造出

<sup>②</sup> 說見「教育部異體字字典」類字條。

[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QTA0NTY0](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QTA0NTY0)

<sup>③</sup> 「理據重構」一詞見於王寧先生《漢字構形學講座》(台北：三民書局，2013年4月)，意指「漢字在歷時演進中，形體因書寫而變異不能與意義統一時，在使用者表意識的驅使下，會重新尋求構意去與它的新形切合，或附會它的意義去重新設計它的構形」(頁46)。

<sup>④</sup> 見《簡化字溯源》，頁77。

<sup>①</sup> 《說文·肉部》：「胜，犬膏臭也，从肉，生聲。」

「胜」字。原本「勝」聲符「朕」僅剩下「月」部件，此部件在「胜」字中已喪失表義及示音能力，成為一記號部件。因此，簡化字「胜」實屬半記號字。

### 23. 聽—听

聽字，甲骨文作合集 3682，金文作集成 4140，大保蓋，小篆作。《說文·耳部》：「聆也，从耳惠，壬聲。」甲金文的听字，像以耳就口，示專注而聽之義<sup>②</sup>。由此知甲金文聽字結構屬會意字。而由小篆至楷書的「聽」字所从的「耳」、「惠」屬表義部件，「壬」為示音部件，屬於形聲結構。簡化字「听」，本與「聽」是不同的字，已見於小篆，作，从口斤聲。元抄本《京本通俗小說》用作「聽」字，《正字通·口部》：「俗借為聽字。」<sup>③</sup>據此可知「听」字所从的「口」仍可視為表義部件，「斤」則為示音部件，仍可歸為形聲字。

### 24. 務—务

務字，小篆作。《說文·力部》：「趣也，从力，攸聲。」段玉裁注：「趣者疾走也，務者言其促疾於事也。」由此知「務」字的「力」為表義部件，「攸」為示音部件，字形屬形聲結構。簡化字「务」為新造字，刪去「務」字聲符「攸」的「矛」旁，留下「攵」、「力」二部件，「力」仍可視為表義部件，但「攵」則喪失示音能力，也不具表義功能，成為一記號部件。因此，簡化字「攸」屬於半記號字。

### 25. 葉—叶

葉字，小篆作。《說文·艸部》：「艸木之葉，从艸，桀聲。」由此知「葉」字所从「艸」為表義部件，「桀」為示音部件，字形屬於形聲結構。簡化字「叶」原與「葉」為不同的字，用同「協」字，兩字在古音和吳方言中讀音相近，現代蘇州等地的群眾開始把茶葉、百葉的『葉』寫作『叶』。後即被借用來作為「葉」字的簡字<sup>④</sup>。據此可知簡化字以「叶」表「葉」的原因，與前面以「卜」表「蔔」相同，均是因讀音相近而被假借。因此「叶」表示「葉」字時，其理據即為一示音部件，在六書系統為假借。然而，「叶」字是由「口」、「十」二部件組成，個別的看二部件均不表義不示音，屬於記號部件。承此，只能將「叶」歸為記號字了。

### 26. 網—网

網字，甲骨文作合集 10976 正、合集 10751、合集 10514，小篆作。《說文·网部》：「庖犧氏所結繩曰田曰漁也。从冂下象网交文。..或从糸。」由此知「網」為「网」的異體，

<sup>②</sup> 說見朱歧祥先生《殷墟甲骨文字通釋稿》(台北：文史哲出版社，1989年12月)，頁100。

<sup>③</sup> 見《簡化字溯源》，頁80；「教育部異體字字典」

[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QjAwMjk0](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QjAwMjk0)

<sup>④</sup> 說見《簡化字溯源》：「兩字在古音和吳方言中讀音相近，所以現代蘇州等地的群眾開始把茶葉、百葉的『葉』寫作『叶』。錢玄同在1922年出版的《國語月刊·漢字改革號》上提到過這種用法。《簡化字總表》吸收了這個用法，將『葉』簡化為『叶』。但注明『叶韻』的『叶』仍讀xié」(頁108-109)。

而「网」為「網」字的初文。「網」字的「糸」為表義部件，「罔」為示音部件，字屬形聲結構。簡化字「网」為全功能部件，屬象形，為零合成字。

### 27. 備—备

備字，金文作集成 4279, 元年師旅簋，小篆作。《說文·人部》：「慎也，从人，荀聲。」由此知「備」字的「人」為表義部件，而「荀(荀)」為示音部件，字屬於形聲結構。簡化字「备」字是由唐代「備」的俗字「倂」簡化而成，从田應為原从用的形近訛變。「倂」見於《玉篇·人部》：「備，皮祕切，預也。倂，同上，俗。」<sup>①</sup>因此，「备」所从的「攴」、「田」均應視記號部件，「备」字屬於記號字。

### 28. 隊—队

隊字，金文作集成 4327, 卯簋蓋，小篆作。《說文·阜部》：「從高隊也，从阜，豕聲。」字原為墜意。由此知「隊」字的「阜」旁為表義部件，「豕」為示音部件，字屬形聲結構。簡化字「队」為新造字。甲文已有合集 10405 正，簡化字應為參考古文字人由山上墜下之形而來。因此，「队」字與人有關，所从的「人」也應可視表義部件。如此，「队」應為一會義合成字。

### 29. 華—华

華字，金文作集成 4112, 命簋，小篆作。《說文·華部》：「榮也，从艸，華。」段玉裁注：「華亦聲，此以會意包形聲也。」由此得知，華字的「艸」為表義部件，「華(華)」為兼表音義的部件，字形結構歸屬為會義合成字。簡化字「华」為新造字，其上的「化」明顯為一示音部件，而其下的「十」已喪失表義及示音的功能，成為一記號部件，字屬於半記號字。

### 30. 靈—灵

靈字，小篆作，為 (从玉)的或體。《說文·玉部》：「巫也，以玉事神，从玉，霽聲。」由此知「靈」字所从的「巫」為表義部件，「霽」為示音部件，字屬形聲結構。簡化字「灵」與「靈」不同字，《廣韻·平聲·青韻》：「灵，《字類》云：『小熱貌。』」《字彙·火部》亦云：「灵，離呈切，音陵」，與「靈」字同音，宋元以來用表「靈」字，《正字通·火部》：「灵..俗靈字。」<sup>②</sup>以「灵」表「靈」亦應屬同音假借。但在簡化字中，「灵」所從的「灬」、「火」二部件均為記號部件，字則屬記號字。

### 31. 農—农

<sup>①</sup> 引自「教育部異體字字典」

[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QTAWMjlw](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QTAWMjlw)

<sup>②</sup> 引自「教育部異體字字典」

[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QTA0NDk3](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QTA0NDk3)

農字，金文作集成 10176, 散氏盤，小篆作。《說文·晨部》：「耕人也，从晨，囟聲。」農字由金文字形知像手持辰整理田地之形，原為一會意字。至小篆「田」形訛變為「囟」，許慎誤以為「囟」聲。至楷書「」筆畫黏連，再變「曲」，已喪失表義及示音功能，成為記號部件，而下方的「辰」仍可視為表義部件，因此，將「農」字歸屬為半記號字。簡化字「农」原於草書(趙子昂)<sup>③</sup>，字形為記號字。

### 32. 鄉—乡

鄉字，甲骨文作合集 31042，金文作集成 5395, 宰甫卣，小篆作。《說文·邑部》：「國離邑，民所封鄉也，嗇夫別治，从邑，皂聲。」鄉字甲金文字形像二人相向而食，用以表示相向及饗食之意，其後才分化出鄉黨、鄉村之「鄉」字<sup>①</sup>。「鄉」字所从「邑」為表義部件，「皂」示音部件，屬於形聲字。簡化字「乡」上承草書，取繁體的單一偏旁橫寫而成，為新造字，屬記號字。

依據上述 32 組繁簡字形結構、部件功能的對比分析，制作「繁簡漢字構形對比分析表」，展示如下：

繁體字						簡化字					
字形	六書	部件	功能	結構模式	平面圖式 <sup>②</sup>	字形	六書	部件	功能	結構模式	平面圖式

<sup>③</sup> 字形引自「書法字典查詢」<http://shufa.supfree.net/raky.asp?zi=%DEr>

<sup>①</sup> 羅振玉曰：「鄉字甲文从火从邑，或从𠂔从邑，皆象饗食時賓主相嚮之狀，即饗字也。古公卿之卿、鄉黨之鄉、饗食之饗，皆為一字。後世析而為三，許君遂以鄉入邑部，卿入火部，饗入食部，而初形初誼不可見矣。」張舜徽：「自篆法易鄉字所从之火為𠂔，以鄉為鄉邑字，而古人造字之旨遂晦。」二說均引自張舜徽《說文解字約注》卷十二(武漢：華中師範大學出版社，2009年12月)，頁1621。

<sup>②</sup> 平面圖式的樣式包含 Unicode 字集國際編碼的 11 種圖式，加上王寧的 1 種「獨體」圖形，共計 12 種平面圖式(參王寧《漢字構形學講座》頁 134。)

編號	圖式名稱	圖形表示	小篆字例	楷書字例
1.	獨體		𠂔	馬
2.	左右結構		𠂔	科
3.	左中右結構		班	粥
4.	上下結構		尊	尊
5.	上中下結構		韋	韋
6.	合包圍結構		圓	圓
7.	上三包圍結構		閑	鬧
8.	下三包圍結構		函	函
9.	左三包圍結構		區	區

繁體字						簡化字					
來	象形	來	全功能部件	零合成字		·	象形	·	全功能部件	零合成字	
從	形聲	从	示音	義音合成字		从	會意	人	表義	會義合成字	
		𠂇	表義					人	表義		
蔔	形聲	艹	表義	義音合成字		卜	假借	卜	示音	零合成字	
		匍	示音								
災	會意	㒺	表義	會義合成字		灾	會意	宀	表義	會義合成字	
		火	表義					火	表義		
頭	形聲	頁	表義	義音合成字		头	·	記號	記號字		
		豆	示音					大			記號
幾	會意	·	表義	會義合成字		几	假借	几	全功能部件	零合成字	
		戍	表義								

10.	左上包圍結構		庫	原
11.	右上包圍結構		𠂇	勻
12.	左下包圍結構		減	這

① 此為新增的第 13 種平面圖式。

繁體字						簡化字					
願	形聲	頁	表義	義音合成字		愿	形聲	心	表義	義音合成字	
		原	示音					原	示音		
讓	形聲	言	表義	義音合成字		让	形聲	讠	表義	義音合成字	
		襄	示音					上	示音		
衛	形聲	行	表義	義音合成字		卫	形聲	卩	記號	記號字	
		韋	示音					一	記號		
竄	會意	穴	表義	會義合成字		窜	形聲	穴	表意	義音合成字	
		鼠	表義					串	示音		
叢	形聲	叢	表義	義音合成字		丛	形聲	从	示音	半記號字	
		取	示音					一	記號		
際	形聲	阝	表義	義音合成字		际	形聲	阝	表義	半記號字	
		祭	示音					示	記號		
塵	會意	鹿	表義	會義合成字		尘	會意	小	表義	會義合成字	
		土	表義					土	表義		
廠	形聲	厂	表義	意音合成字		厂	象形	厂	全功能部件	零合成字	
		敞	示音								

繁體字						簡化字					
點	形聲	黑	表義	意音合成字		点		占	示音	半記號字	
		占	示音					灬	記號		
關	形聲	門	表義	意音合成字		关		关	記號	記號字	
		絲	示音								
舊	形聲	萑	表義	意音合成字		旧		丨	記號	記號字	
		臼	示音					日	記號		
類	形聲	犬	表義	意音合成字		类		米	記號	記號字	
		類	示音					大	記號		
滅	形聲	水	表義	意音合成字		灭	會意	一	表義	會義合成字	
		威	示音					火	表義		
啟	形聲	攴	表義	意音合成字		启	會意	戶	表義	會義合成字	
		启	示音					口	表義		
實	會意	宀	表義	會義合成字		实		宀	表義	半記號字	
		貫	表義					头	記號		
勝	形聲	力	表義	意音合成字		胜		月	記號	半記號字	
		朕	示音					生	示音		

繁體字						簡化字					
聽	形聲	耳	表義	意音合成字		听	形聲	口	表義	意音合成字	
		惠	表義					斤	示音		
		壬	示音								
務	形聲	力	表義	意音合成字		务		力	表義	半記號字	
		攷	示音					攵	記號		
葉	形聲	艹	表義	意音合成字		叶	假借	口	記號	記號字	
		葉	示音					十	記號		
網	形聲	糸	表義	意音合成字		网	象形	网	全功能部件	零合成字	
		罔	示音								
備	形聲	人	表義	意音合成字		备		攵	記號	記號字	
		葡(葡)	示音					田	記號		
隊	形聲	阜	表義	意音合成字		队	會意	阜	表義	會義合成字	
		豕	示音					人	表義		
華	形聲	艹	表義	意音合成字		华		化	示音	半記號字	
		華(華)	示音					十	記號		
靈	形聲	雨	示音			灵	假借	卩	記號	記號字	

繁體字						簡化字					
		巫	表 義	意音 合成 字				火	記 號		
農	形 聲	曲	記 號	半記 號字		农		农	記 號	記號 字	
		辰	表 義								
鄉	形 聲	邛 (邛)	表 義	意音 合成 字		乡		乡	記 號	記號 字	
		皂	示 音								

筆者將根據此表中的分析資料進行以下幾項課題的討論：

#### ① 繁簡漢字六書構字原理轉換類型研究分析

根據上表中的對比資料，繁簡漢字在象形、指事、會意、形聲四種造字法轉換變化的情形，分別有以下幾種：

- i. 形聲轉換為象形，如廠→厂、網→网
- ii. 形聲轉換為會意，如從→从、滅→灭、啟→启、隊→队
- iii. 會意轉換為形聲，如竄→窜
- iv. 會意轉換為假借，如幾→几
- v. 形聲轉換為假借，如蔔→卜、葉→叶、靈→灵
- vi. 形體有異，構字法未變例，如：來→·、災→灾、願→愿、讓→让、塵→尘、聽→听

以上 6 種繁簡漢字六書構字法轉換的類型中，形聲結構有轉變為象形、會意、假借三種結構的現象；會意結構有轉變為形聲、假借二結構的情形。除此外，由上表中我們也看到大量的字例，由繁體轉為簡體字時，無法再以傳統六書構字法歸類，例如：頭→头、衛→卫、關→关、舊→旧、類→类、備→备、華→华、農→农、鄉→乡、叢→丛、際→际、點→点、實→实、勝→胜、務→务。由此看到簡化字的簡化對於漢字在傳統六書的歸類確實產生一定程度的影響。

#### ② 繁簡漢字結構模式轉換類型分析

運用「結構-功能」分析法中的 11 種構形模式，對繁簡漢字結構模式的轉換類型進行分析。根據上表，我們可以初步整理出繁簡漢字結構模式的轉換類型有以下幾類：

- i. 義音合成字轉換為會義合成字，如：從→从、滅→灭、啟→启、隊→队
- ii. 義音合成字轉換為零合成字，如：蔔→卜、廠→厂、網→网

- iii. 義音合成字轉換為記號字，如：頭→头、衛→卫、關→关、舊→旧、類→类、備→备、靈→灵、農→农、鄉→乡、葉→叶
- iv. 義音合成字轉換為半記號字，如：叢→丛、際→际、點→点、實→实、華→华、勝→胜、務→务
- v. 會義合成字轉換為義音合成字，如竄→窜
- vi. 會義合成字轉換為零合成字，如幾→几
- vii. 形體有異，結構模式未變例，如來→·、災→灾、願→愿、塵→尘、讓→让、聽→听

透過以上 32 組繁簡漢字字例的對比資料，我們也整理出 7 種結構模式的轉換類型。7 種類型中前四種均為義音合成字(亦即傳統的形聲字)產生轉換變化，分別轉換為會義合成字、零合成字、記號字及半記號字。這顯示了意音合成字應該是簡化字簡化的主要對象。反觀會義合成字在構形上的變動就比較少。這當然是因為意音合成字是漢字的主要結構模式，在字的數量上遠遠多於會義合成字，也因此成為簡化字簡化的主要對象。此外，有 17 組繁簡字例轉換過程中由義音合成字轉成記號字及半記號字。這似乎也說明簡化字的記號字及半記號字主要來源是義音合成字。

### ③ 繁簡漢字平面圖式轉換類型研究

根據上表對比分析的資料，繁簡漢字在平面圖式的轉換變化，我們初步整理出以下幾種變化類型：

- i. 由  轉換為  ，如：蔔→卜、幾→几、農→农
- ii. 由  轉換為  ，如：舊→旧、葉→叶
- iii. 由  轉換為  ，如：頭→头
- iv. 由  轉換為  ，如：願→愿、點→点、滅→灭、備→备
- v. 由  轉換為  ，如：啟→启
- vi. 由  轉換為  ，如：網→网
- vii. 由  轉換為  ，如：從→从
- viii. 由  轉換為  ，如：廠→厂
- ix. 由  轉換為  ，如：勝→胜

- x. 由  轉換為  , 如：務→务
- xi. 由  轉換為  , 如：類→类
- xii. 由  轉換為  , 如：聽→听
- xiii. 由  轉換為  , 如：關→关
- xiv. 由  轉換為  , 如：鄉→乡
- xv. 由  轉換為  , 如：衛→卫

上述 32 組繁簡字在平面圖式的轉換中，共出現 15 種轉換類型，其中有 21 組繁簡字形在平面圖式的佈局上產生了變化，有 11 組繁簡字例的平面圖式未產生變化。而在 11 組平面圖式未轉換的字例中，有 7 組的結構模式產生了變化，如竄→窜(意義合成字→義音合成字)、叢→丛(意音合成字→半記號字)、際→际(意音合成字→半記號字)、實→实(意音合成字→半記號字)、隊→队(意音合成字→會義合成字)、華→华(意音合成字→半記號字)、靈→灵(意音合成字→半記號字)。這似乎顯示在繁簡漢字轉換過程中，平面圖式的變化要較結構模式的變化來得相對保守些。此外，尚有二個現象值得我們注意：

1. 繁體字不少字例平面圖式為 、、、 等較為繁複、少見的佈局，至簡化字系統中多轉換為 、、 等佈局相對較為簡單、常見的平面圖式；
2. 部分繁體字為左右結構()、上下結構()、包圍結構()、左中右結構()的非獨體字例，至簡化字中轉換成了獨體的「」。

由以上二現象，說明了簡化字在筆畫、部件、偏旁的簡化過程中，在形體的平面圖式上也產生趨簡的變化。

#### ④ 繁簡漢字部件功能的變異

「漢字部件功能」可以分為有理據的表形、表義、示音、標示四種功能，及喪失理據的記號<sup>①</sup>。這裡透過繁簡漢字形體的對比，探討漢字部件功能變化。以上表資料為例，如繁體字「蔔」字的部件「匍」示音部件，但當簡化字以「卜」替代「蔔」之後，「匍」這個示音部件，即在簡化字系統中消失了。類似的例子如繁體字「產」的表義部件為「生」，在簡化字中簡化為「产」後，「生」作為表義功能的用法也消失了。

另外，繁體字中的「上」原本並沒有用作示音部件，但到了簡化字中，以「让」簡化「讓」後，簡化字系統中的件「上」增加了示音功能。相同的例子尚有部件「下」(吓)、了(辽)、人(认)等。

<sup>①</sup> 分類主要依據王寧《漢字構形學講座》，頁 104-105。

此外，有的部件在繁體字系統屬於有理據的部件，至簡化字系統變成了喪失理據的記號部件，例如：「示」，「头、类」二字的「大」，「卫」字中的「卩」，「务」字中的「攵」等皆是。

### 三、結語

本文主要針對 32 組繁簡漢字對比分析，討論繁簡漢字在構形、平面圖式、部件功能的變異情況。現將本文的研究成果總結如下：

1. 繁簡漢字在六書結構的轉換，主要見於形聲及會意兩種結構。由繁而簡的過程中形聲結構有轉為象形、會意及假借的情形；會意結構有轉換為形聲、象形的現象。同時也有大量形聲字至簡化字系統中，脫離了六書結構，而無法歸類。
2. 繁簡漢字在結構模式的轉換，主要見於義音合成字及會義合成字二種模式。其中會義合成字有轉成義音合成字及零合成字的現象；義音合成字有轉成會義合成字、零合成字、記號字及半記號字的情形。而簡化字大量的記號字及半記號字應主要源自於義音合成字。
3. 繁簡漢字在平面圖式佈局的轉變，主要呈現出由複雜、少見的圖式轉變為簡單、常見的圖式，以及由非獨體圖式( 、、、 ) 轉變成獨體圖式(  )，呈現出簡化字在平面圖式的佈局也產生趨簡的變化。
4. 繁簡漢字在由繁而簡的過程中，也造成了部件的表形、表義、示音、標示等功能消失與新生的現象。

根據以上初步研究成果，未來的研究應擴大繁簡漢字對比的字集數，全面掌握繁簡漢字在構形、圖式、部件功能的變化情況。進而歸納分析各種變化中究竟存在多少不同的類型？主要的變化類型為何？哪些變化類型符合漢字發展的規律？哪些類型違反漢字發展規律？並將不同變化的類型運用至實際的繁簡漢字的教學中，進而提昇由簡識繁，或由繁識簡的學習成效。以上這些問題，都是未來處理繁簡字中亟需深入討論的課題。

### 參考文獻

- 1.王寧先生《漢字構形學講座》[M]，台北市：三民書局，2013年4月。
- 2.朱歧祥先生《殷墟甲骨文字通釋稿》[M]，台北市：文史哲出版社，1989年12月。
- 3.何琳儀《戰國古文字典》[M]，北京市：中華書局，1998年9月。
- 4.張舜徽《說文解字約注》[M]，武漢市：華中師範大學出版社，2009年12月1。
- 5.張書岩、王鐵昆、李青梅、安寧《簡化字溯源》[M]，北京市：語文出版社，1997年11月。
- 6.陸錫興《漢代簡牘草字編》[M]，上海市：上海書畫出版社，1989年12月。
- 7.漢語大字典編輯委員會《漢語大字典》[Z]，四川辭書出版社，湖北辭書出版社，1986年10月。
8. 國家教育研究院語文教育及編譯研究中心「教育部異體字字典」[Z]  
[http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word\\_attribute.rbt?quote\\_code=QTA0Nzc](http://dict.variants.moe.edu.tw/variants/rbt/word_attribute.rbt?quote_code=QTA0Nzc) 2017年11月臺灣學術網路十三版（正式六版）。
- 9.「書法字典查詢」[Z]<http://shufa.supfree.net/raky.asp?zi=%DEr>
- 10.臺灣中央研究院資訊研究所「漢字構形資料庫」2.7版[Z]。

## 鍛字成章：「閱讀促進學習」教學法中筆記摘錄與共同建構 在香港非華語初中課堂的實踐與成效岑紹基\*

羅嘉怡\*\* 劉國張\*\*\* 梁迭起\*\*\*\* 林嘉俊\*\*\*\*\*

### 摘要：

在香港，取錄非華語學生的中學近年從三十一間急增至二百多間（立法會，2016），大部分屬於主流中學。不同學校需要因應非華語學生的顯著學習差異，採用各種支援方式，幫助他們學好中文，改善其升學就業的困難（Loh & Tam, 2016），提升社會向上流動機會（Leung et al, 2017），這成為近年學界關注所在。是以為非華語學生提供適切的中文教學法，成為當前急務（Shum, 2015）。

本個案研究針對以上情況，以「閱讀促進學習」教學法（Rose & Martin, 2012）支援一所非華語學生比例較高的中學，在初中中文作為第二語言課堂，參照中國語文課程第二語言學習架構（教育局，2014）及國際普通中學教育文憑考試（IGCSE）課程綱要，修訂校本課程。透過協作共同備課、課堂觀察、師生聚焦小組訪談、筆記及課業文本分析等方法，了解此教學法能否提高學生說明文類的讀寫能力，增強學習動機。具體教學是，老師引領學生詳細閱讀範文後，安排學生作筆記摘錄（Note Making），即通過小組合作從範文提取關鍵字詞，並記錄下來。繼而學生藉著師生互動與鷹架輔助，運用範文的關鍵字詞、句式及文步，共同建構（Joint Construction）新篇，最後讓學生個人獨立寫作。本研究發現上述步驟，有效幫助學生理解文類語域變數（Eggins, 1994），並能活用遷移至不同通篇寫作活動當中；文本分析與小組訪談亦顯示該教學法能有效提高學生學習動機，增強學習中文的信心。本研究對運用「閱讀促進學習」教學法改善學生說明文類讀寫能力及剖析不同教學步驟的實踐與成效等方面均具啟發性。（593 字）

### 關鍵詞：

中文作為第二語言教學、讀寫能力、「閱讀促進學習」教學法、筆記摘錄、共同建構

### 近年香港非華語學生升學及學習中文讀寫的困難：

香港非華語學生人數由 2011/12 學年的 14076 人，增至 2015/16 學年的 17740 人（立法會，2016）。從 2013 年 8 月起，政府取消以往集中支援、取錄較多非華語學生的「指定學

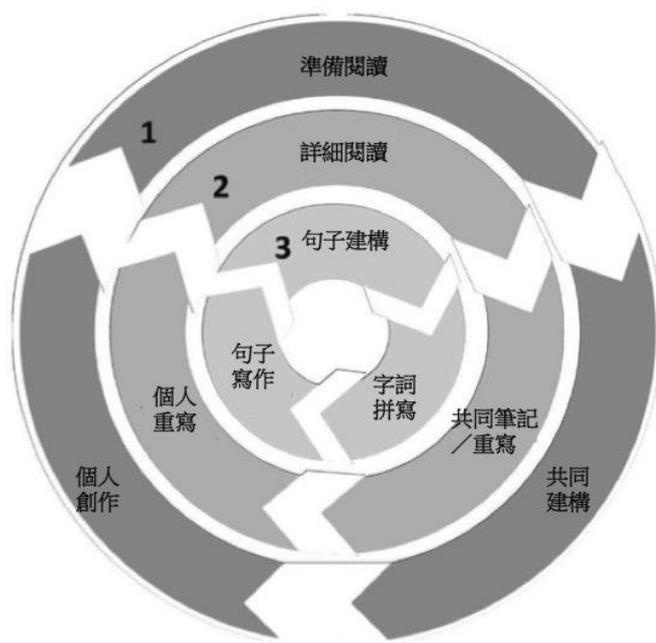
校」，代以「獲教育局提供經常撥款用於加強校本支援以照顧非華語學生需要的學校」（教育局，2014），令取錄非華語學生的中學從 31 間急增至超過 200 間，成為近年前線中文教師教學新挑戰（Erni & Leung, 2014）。

自從在 1997 年香港主權移交後，中文與英文均成為學生升學就業必須具備的語文資歷。這對日益增多的非華語學生來說甚具挑戰，導致其升學就業出路受到極大限制（岑紹基，2016）。非華語學生要獲取升讀大學的中文資歷，除了透過應考香港中學文憑考試，固然可以選擇英國的綜合中等教育證書（GCSE）、國際普通中學教育證書（IGCSE）、普通教育證書（GCE）等國際考試，但它們所涵蓋的中文程度，遠比本地中文考試程度為低，不足應付日常生活所需（融樂會，2013、香港社會服務聯會，2014），資歷未受本地職場機構認可（Loh & Tam, 2016），變相令非華語學生困囿於某些特定工種，缺乏社會向上流動機會（Leung et al, 2017）。

具體來說，非華語學生在學習中文作為第二語言時，面對甚麼學習困難呢？據岑紹基等（2012）針對非華語學生的中文水準測試及學生作品的分析，非華語學生於讀寫方面遇到很大困難，在閱讀方面，非華語學生識字量少、未能掌握正確中文詞性及語法、理解能力和綜合能力薄弱；在寫作方面，學生不會寫或寫錯漢字、文類與語法知識不足、詞彙貧乏、別字入文、標點格式有誤等。由於非華語學生母語的文字系統，如英語、烏爾都語、他加祿語等（政府統計處，2013），是以音素、音節來紀錄語言，是音節音位文字（alphasyllabaries），但漢字是語素文字（logogram），由於中文這種文字系統同時紀錄語素和音節（Bloomfield, 1935；DeFrancis, 1989），所以非華語學生學習中文時存在認知上的困難（Leong et al, 2011；Shum, Ki & Leong, 2014）。因此，尋找適當的教學法以幫助非華語學生學好中文是刻不容緩的。

#### **「閱讀促進學習」教學法：**

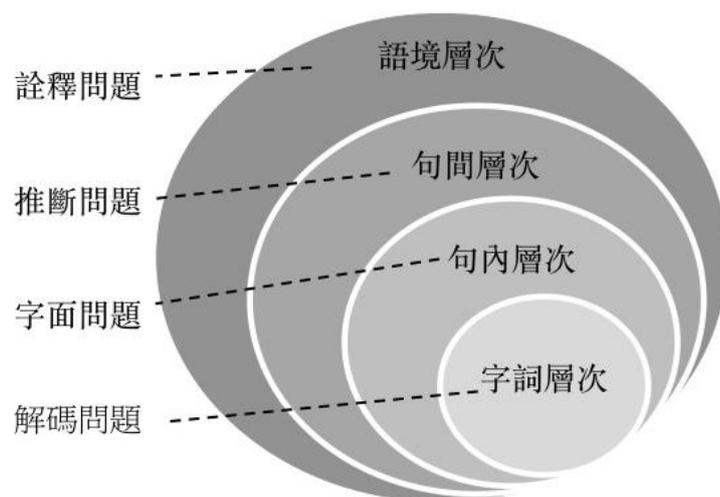
本研究嘗試採用「閱讀促進學習」（Reading to Learn, R2L）教學法（Martin & Rose, 2012）引導非華語學生學好中文，此教學法源自 Christie 及 Martin（1997）著重讀寫結合的「文類教學法」（Humphrey, 2008；Unsworth 2004）。在此的基礎上，「閱讀促進學習」教學法大大加強了明示式閱讀教學的成分，加入多項鷹架以幫助學生發展（Bernstein：1975, 1990, 1996），全面訓練學生讀寫能力，從而促使人人有機會學習，人人有機會成功（Shum, 2015），以切合香港非華語學生的學習需要。



圖一：「閱讀促進學習」教學法教學步驟

具體而言，「閱讀促進學習」教學法分有九步驟，老師按學生程度靈活調節（圖一）。在備課階段，老師先選擇合適的範文（Martin & Rose, 2012）。在「準備閱讀」階段，老師引導學生掌握文章整體結構，講述內容概要和背景知識，讓他們對文本有初步認識，為往後的閱讀作準備。在「詳細閱讀」階段，老師設計不同難易程度的問題，按學生能力提問，並輔以提示，使不同能力學生在閱讀中獲得成功感。以提問梳理課文時，鼓勵學生以螢光筆標示關鍵字詞。老師亦著重按學生的程度和需要提供支援，如學生程度較低，則提供多一些內圈的「鷹架支援」，如字詞拼寫、句子建構（重組句子）、句子寫作等練習。

「詳細閱讀」階段既然是通過提問幫助學生梳理文章，故提問按難易分四層次（圖二）。首先是解碼問題（decoding）：在字詞層次拆解詞語結構；然後是字面問題（literal）：在句內層次辨識句子意思，答案可在一句內找到（within a line）；繼而是推斷問題（inferential）：從句間層面推敲文本的上下連繫，答案須綜合數行才找出（across the lines）；最後是詮釋問題（interpretation）：從語境層面按文本社會背景詮釋文本與讀者的關係，答案在文本以外（beyond the text），須結合讀者已有知識和生活經驗才答到（Shum, 2015）。以上提問按學生能力發出，使不同能力學生都能回應，教師並予以適當的讚賞，鼓勵學生用螢光筆標示答案的字詞。



圖二：閱讀理解的四個層次：「解碼」、「字面」、「推斷」、「詮釋」問題

「共同重寫」階段分兩部份，其一是筆記摘錄，其二是句子重寫練習。做法是運用提問及小組協作的方法，讓學生提出關鍵詞 (key word)，繼而將關鍵詞按彼此間的語意聯繫歸類，然後引導學生利用關鍵詞將文句寫出，教師可從中引導學生使用不同句式，借用範文語言結構，或借用文本內容重寫 (Shum, 2015)，此階段的目的是引領學生從閱讀階段進入書寫階段，先書寫關鍵字詞，然後將關鍵字詞聯結成有意義的句子。其中亦牽涉到倣效文本語言作書面表達。共同重寫後，如有加強訓練的需要，可着學生按關鍵字詞作個人重寫。由於此階段仍依賴閱讀過的文本寫作，故稱「重寫」。

及後是「共同建構」及「個人寫作」部份。共同建構是教師引導學生就一新題目把共同構思的內容，以完整的文步格式及語言寫作一篇文章。最後學生再個別創作一篇和文本屬同一文類的文章，故稱為個人創作。

「閱讀促進學習」教學法最初在澳洲的英語第二語言課堂中運用 (McRae et al, 2000)，用以改善原住民小學生、中學生和成人的語文能力，其程度獲得顯著提高。在漢語教學方面，岑紹基 (2013) 在香港的國際學校應用該教學法於知識論教學，及後更用於提升本地學校的非華語中學生寫作能力，包括記敘文 (2013)、實用文 (2017) 等文類，在讀寫表現和課堂參與程度均獲得可觀的進步。Leung (2015, 2017) 則提出結合「閱讀促進學習」教學法於文言作品教學的實踐方向。「閱讀促進學習」教學法的不同好處，例如收窄學習差距，以學生為主導，廣設鷹架支援，靈活因應學生程度等理念，值得在本研究中試用並檢視其成效。

本次研究則集中在「共做筆記」與「共同建構」環節 (Rose & Martin, 2012)。共做筆記時，老師引導全班學生解構範文，摘錄在「詳細閱讀」步驟中識別和標記的重點詞語。共同建構時，老師指導全班學生輪流在白板上寫下自己的句子或段落，成為全班「共同建構」新篇章的一部分。

#### 研究方法：

本研究屬於羅嘉怡博士為計劃總監的中學非華語學生的中文教與學支援計劃的一個組成部份，採用課堂教學研究法及個案研究法，與學校前綫教師發展校本課程。課堂教學研究法是一種強調課堂現場師生互動的研究法 (盧敏玲、高寶玉 2003)，教師與研究員按年級、科目分成小組，定期開會，討論教學內容和難點，針對學生學習困難設計教學及施教，並於課後檢討 (Fernandez 及 Yoshida 2004；謝錫金 2013)。課堂教學研究法能分析萃取課堂施教的有效元素，注重長期目標及知識重建，適合用於探究是次研究問題。個案研究法方面，是次研究以一所就讀校本課程的中二中文第二語言的學生為研究對象，探討「閱讀促進學習」教學法對於提高中文第二語言學生讀寫能力的成效，歸納當中遇到的情況、操作模式等，研究推展至其他學校的可行策略。

#### 研究對象：

本研究針對就讀校本課程的中二中文第二語言學生進行研究，該校非華語學生族裔有來自巴基斯坦、尼泊爾、菲律賓和印度等地。本研究採用目標取樣，在中二級中文作為第二語言課程第一組進行教學實踐，全班人數 36 人，當中男生 19 人 (52.78%) 女生 17 人 (47.22%)，男女比例相約。施行教學實踐的教師研究員已接受教學培訓及「閱讀促進教學」教學法訓練。每周有 7 節課堂，每節 35 分鐘。研究團隊包括大學教育研究人員，每兩周到訪學校一次，進行共同備課會議，並不定期進行觀課活動，收集數據進行分析。

#### 研究過程：

本次研究集中在四節的中二中文第二語言課堂觀察，上課教材選用該校自編中文第二語言教材，主題為「課外活動」。內容經研究團隊與教師研究員共同參照中國語文課程第二語言學習架構 (教育局, 2014) 及國際普通中學教育文憑考試 (IGCSE) 課程綱要修訂，教學目標如下：

1. 學生能夠理解文章內容，認識課外活動的詞彙；

2. 學生能夠辨識中文頻率詞；
3. 學生能夠應用中文「都」(both)和「都不」(neither)；
4. 學生能辨識和使用時間標示語：「從…開始…」(time of beginning)；
5. 學生能辨識和適當應用與球類相關的動詞：「打、跳、踢」；
6. 學生能夠寫作一則約 150 字的說明文《我喜愛的課外活動》。

在觀察的首兩節課堂中，老師安排同學四人一組，學生合作完成相關練習，包括默寫、造句及語法練習等。老師指派每組學生進行共同建構筆記，即組內共同商議提出關鍵詞彙，具體情況是一位同學口述關鍵詞彙，另一位同學板書，遇有執筆忘字，同組同學提供支援，亦可由老師支援。其他組別同學把黑板筆記抄錄在自備筆記本子，以備進行共同建構和個人寫作。

在其後兩節課堂，老師要求學生分組，利用習得關鍵詞彙和句式進行共同建構文章，方法是每組同學選取一至兩個喜歡的課外活動，說明什麼時候開始從事這個課外活動，並簡單說明原因及和什麼人怎樣進行活動等。每組須把同組同學口述的內容寫在工作紙。老師再請每組同學口頭報告，並投映展示工作紙。課堂均加以錄影，研究團隊並收集學生筆記、共同建構的工作紙、個人寫作以《我喜愛的課外活動》為題的文章作分析，整個單元教學安排見表一。為了解學生對「閱讀促進學習」教學法成效的看法，團隊以聚焦小組方式，分別訪問參與教學的教師研究員與十一名不同程度的學生。

學習階段	預期學習成果	教師活動	學生活動	時間	檢討/備註
準備閱讀	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 學生認識和喜歡的課外活動</li> <li>&gt; 學生回憶參加過的課外活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 請學生辨識課外活動圖片</li> <li>&gt; 請學生介紹自己小學時會參加過的課外活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 回應老師的提問，辦別老師所展示的課外圖片</li> <li>&gt; 說出會參加的課外活動</li> </ul>	70 分鐘	> 引起學習動機
詳細閱讀	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 學生理解課文內容及相關詞彙</li> <li>&gt; 學生能夠辨</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 指派學生朗讀每段課文，並即時指正讀音，並把相關詞彙寫在黑板上，解釋詞義</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 應老師要求，朗讀課文</li> <li>&gt; 細心聆聽</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; 1-2 連堂</li> <li>&gt; 提問不同層次問題</li> <li>可辨識學</li> </ul>

	<p>識中文頻率 詞</p> <p>&gt;學生認識副詞：「都」「都不」表示兩者其同性</p> <p>&gt;學生辨識時間標示語「從…開始…」</p> <p>&gt;學生辨識球類動詞：「打、踢」</p> <p>&gt;學生辨識部首「水」的結構特色</p>	<p>&gt;每段作出不同層次提問，並鼓勵學生回答(指定/自由)</p> <p>&gt;除了 literal 和 inferential 問題,可提問 interpretive 的問題,引發學生表達更多的心理詞彙</p> <p>&gt;也可要求學生把詞彙寫在自己的小白板,或寫作句子,並展示給老師查看</p> <p>&gt;學生回答問題和板書正確,應加以肯定讚許,並要求學生在關鍵詞塗色和把相關詞彙寫在自備的筆記本子</p> <p>&gt;學生提問和書寫詞彙如有錯漏,應即時糾正,並要求學生參考「詞彙表」</p> <p>&gt;每段引導學生作小結,全文作總結寓意,並要求學生記下來</p>	<p>老師提問,並舉手回答</p> <p>&gt;依老師要求,在關鍵詞塗色,並寫在筆記本子</p> <p>&gt;應老師要求把詞彙寫在小白板,或寫作句子,再展示給老師</p>	70	<p>生學習能力並作出相應調整,使各適其適</p> <p>&gt;詳細閱讀活動主要是建立學生的詞彙,為下一步寫作建立基礎</p> <p>&gt;安排閱讀理解作業</p>
<p>準備寫作</p>	<p>&gt;學生能應用習得詞彙作簡單表述</p> <p>&gt;學生能應用標示語：「從…開…」</p> <p>&gt;學生能夠應用「喜歡」表示喜愛的活動</p> <p>&gt;學生能夠應用與球類相關的動詞</p> <p>&gt;學生能夠應</p>	<p>&gt;安排恆常或臨時分組</p> <p>&gt;要求每組學生合作完成相關練習,包括默寫、造句、語法練習</p> <p>&gt;老師指派每組學生進行共同建構筆記,一位同學口述筆記(關鍵詞彙),另一位同學板書,遇有執筆忘字,同組同學提供支援,亦可由老師支援</p> <p>&gt;其他組別同學把黑板筆記抄錄在自備筆記本子,以備進行共同建構和個人寫作</p>	<p>&gt;和同組同學合作,依老師指示完成各種任務</p> <p>&gt;能力較高的同學幫助較弱的同學克服表達困難的問題</p> <p>&gt;能力較弱的同學負責能力所</p>	70	<p>&gt;連堂</p> <p>&gt;分組協作學習活動有利以強帶弱,避免因個別差異造成忽略,也可提升較弱學生的學習能力和信心</p>

共同建構	用「都」和「都不」表示兩者共同性	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;要求每組依照練習要求，利用習得的句式和關鍵詞彙，每組同學選取一至兩個喜歡的課外活動，說明什麼時候開始喜歡的課外活動，並簡單說明原因及和什麼人怎樣進行活動等</li> <li>&gt;每組須把同組同學口述的內容寫在工作紙</li> <li>&gt;老師請每組同學口頭報告，並投映展示工作紙</li> </ul>	及的任務，例如抄寫工作	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;課堂工作紙</li> <li>&gt;巡視各組工作情況，隨時提供支援</li> </ul>	
個人寫作	> 學生能寫出一篇介紹介紹自己喜愛活動的文章	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;要求每位學生參考各組同學報告，寫一篇介紹自己喜愛的課外活動的文章，其中包括兩個喜愛的理由</li> <li>&gt;老師巡視，隨時提供支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;同學翻查利用筆記本子所記下的詞彙和句子，進行寫作</li> </ul>	70分鐘	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;學生能做到通過閱讀理解建立寫作能力</li> </ul>

表一：單元教學設計

### 研究結果及討論：

在進行筆記摘錄和共同建構前，老師引領同學進行詳細閱讀，解構篇章。由於課文內容貼合同學學習環境，同學學習興趣濃厚。老師以不同層次的問題提問學生 (Rose, 2012)，包括「解碼」、「字面」、「推斷」、「詮釋」問題等，使不同能力的學生都能回應問題，建立閱讀信心，然後鼓勵同學以螢光筆問下關鍵詞彙。一般而言，學生以一支螢光筆問下字詞。從所收取的學生示例樣本可見，同學以不同顏色的螢光筆，標記不同類別的詞彙，例如參看示例樣本一，學生以紅色標記與語法相關的詞彙，如「……從……開始……」、「方面」等，學生再以藍色標記與課文內容相關的字詞。為方便朗讀，同學亦會以英文拼音標記課文詞彙。

they're discussing      分 divide

圖式結構	正文
概述 同學商量參加不同的課外活動	Form 2 since let's begin start 中二級從上學期開始，同學議論紛紛，商量這個學期要 chong yekhapongzengxuehuo to die 參加的課外活動。學校的課外活動分為四大組別，分別是 join ECA school ECA (分) 4 big group respectively to waidong dek to waidongtan say tai uniform group ball games academic group interest group 制服組別、球類活動、學術組別和興趣組別。 chui tak chui bit khou lai wut dang hoi sot heng dai chui bit
全述1 介紹制服組別和球類組別課外活動	Uniform group have Road safety scout ball games have many eq. 制服組別有交通安全隊和童軍。球類活動有很多，例如 chui tak chui bit you etc. 籃球隊、足球隊、曲棍球隊和板球隊等等。
全述2 介紹學術組別和興趣組別課外活動	Academic group respect School not only have science also have computer society 學術組別方面，學校不但有科學學會，還有電腦學會、 art society library club Interest group many eq. chemistry team 美術學會和圖書館學會。興趣組別有很多，例如化學隊、 mei sut hek wai wai swimming team dancing magic judo and athletic team 游泳隊、舞蹈學會、魔術學會、柔道學會和田徑隊。 you wing dai
總結 王老師提醒同學選擇課外活動的條件	Class teacher Mr Wang ask class whether what ECA (class) is to base on 班主任王老師問同學喜歡什麼課外活動。同學依照自 myself interest interest class myself like ECA 己的興趣和嗜好，選擇自己喜歡的課外活動。 heng gahn se hou seon cha

示例樣本一：學生課本選頁

除了課文作標示，如示例樣本二所示，學生也在筆記簿上以不同顏色的圓珠筆記下字詞。學生寫出功能字詞（.....從.....開始.....），然後寫出不同的語用方式，再利用所學字詞和句式仿作句子。仔細教授課文後，老師亦加入閱讀理解練習和課外練習，鞏固學生對篇章，字詞和語法點的認識。

從...開始

From xiang 從

Pattern 1: (Person) 從 (Time)

Start hai xi 開始

開始 (Event)。

Example:

- I have Chinese lesson since 8:30
- 我從八時三十分開始上中文堂。
- He learned computer since primary school
- 他從小學開始學電腦。

Pattern 2: (Event) 是 從 (Time) 開始。

- Chinese lesson starts from 8:30
- 中文堂是 從八時三十分開始。
- Lunch time begins at 11:55
- 午飯時間是 從十一時五十五分開始。

示例樣本二：學生筆記簿選頁

共做筆記課堂：

在教學設計方面，研究團隊參考 Rose (2012) 的共做教學錄影帶示例，並因應課堂情況加以調適，安排學生分組進行共做筆記活動，每組 4 人，其中 1 人口述，1 人當寫手，另外兩人支援。老師在同學準備時巡視並給予意見及協助。每組同學口述和板書時間預計 7 至 10 分鐘，老師給予回饋及糾正錯漏。藉以上安排，希望讓學生能理解課文內容，並能共做筆記；學生能利用習得遷移到共同建構。

從實踐方面來看，老師先說明這兩節的學習活動是共做筆記。老師安排學生分為 9 組，說明每組同學負責筆記段落及分工。老師在板書提供做筆記例子，利用破折號連接關鍵詞。然後，老師給予每組學生 15 分鐘準備，並巡視支援。每組學生能依指示輪流出來口述詞彙及板書（見示例樣本三），老師隨即給予回饋及糾正錯漏，並給予時間讓在座同學把筆記抄錄在筆記簿（見示例樣本四）。原定每組需時 7 分鐘完成口述和板書筆記，但有些同學需時較長，令課堂時間延長，但同學認真教筆記員一筆一劃寫字，甚至以家鄉語言輔助，使用較多時間。老師和同儕亦訂正錯誤，及時釐清概念。範文中八句完成了六句。有關課堂教學活動於當天課後補習班繼續進行。

在教學成效方面，老師能因應學生強弱，安排不同程度任務。學生願意遵從指示完成共做筆記活動，有效由閱讀遷移到寫作當中。學生分組合作，以強帶弱，提升學習動機。學生更能互相評論，並能認識自己的錯漏，即時更正學生抄錄筆記在個人筆記簿，以備下一節進行共同建構活動。

以往教師研究員會在中一讓學生說出重點和關鍵字，然後由老師記在白板。現由同學寫在白板。老師予同學清晰指引，予同學瞭解筆記摘錄的過程。筆記摘錄也讓同學重溫重點詞彙，為共同建構奠下基礎。至於「閱讀促進學習」教學片段，教師研究員表示仿照教學片段時，發現示範中的英語教學筆記摘錄，老師讓同學串出生字，但應用於中文二語課堂時，老師發現同學難以描述字詞寫法，需時更多。老師認為如果有更多課堂時間，可考慮讓同學重寫和建構句子。



示例樣本三：學生在黑板寫出關鍵詞。



示例樣本四：老師糾正學生錯誤。

#### 共同建構課堂：

老師繼之前的「共做筆記」課堂，佈置「共同建構」課堂，印備工作紙「我們參加的課外活動」（示例樣本五至七），讓學生通過練習掌握活動的結構：時間、原因、經過和感受分成四段，從而把從《課外活動》課文習得語文知識遷移到不同的語境，為個人獨立寫作鋪墊基礎。

具體施行方面，老師與同學回顧上一課堂共做筆記要項；老師說明本節教學活動詳情，並將同學分成 9 組，強調設定每組報告時限，鼓勵同學根據課堂習得，加入創意，更動內容。老師派發每組一張工作紙，同學商討完成工作紙，每組同學有 30 分鐘完成工作紙。老師選派其中 4 組匯報並板書，老師加以補充、提點及糾正錯漏。在座同學抄錄筆記於筆記簿內。當各組完成匯報及板書，老師收集各組工作紙，並加整理於下一節展示。

老師巡視時，挑選其中四組匯報不同的課外活動，以避免重複。經過前一日的共做筆記摘錄的鋪墊，同學很快就能完成共同建構。同學在代表匯報時，仔細從白板抄下內容，甚至有同學以彩色筆分辨詞性，從以鞏固所學。同學能活用早前課堂所學，加入頻率詞，以及「……從……開始……」、「……因為……」，並能結合生活經驗創作。老師再根據同學的寫作，加以追問及教導額外知識，如「課外活動很有用」，老師追問「有甚麼用」，同學表示能”Keep Fit”，老師再教授其中文「減肥」。

組別：

學生：

分段	重點	畫圖
我們從什麼時候開始參加哪個課外活動	Which ECA and when we first joint 我們從中一開始參加打籃球和打板球。	
我們喜歡這課外活動的原因	Why we like this ECA 我們喜歡打籃球和打板球因為我興得有趣。	
我們參加這課外活動的情況	Where, when and with whom we attend the ECA 在星期四在學校我們和我的朋友一起參加活動。	
我們參加這課外活動的感受	How we feel about the ECA besides using 'like, interest and hobby' 我和我的朋友感意玩和我和我的朋友興得好參加。	

示例樣本五：共同建構活動工作紙（一）

綜觀以上老師的教學安排，確能有效地讓學生累積詞彙，以準備寫作，亦能適時糾正問題及促進同儕學習與交流。老師更鼓勵同儕互相糾正，增強學生信心與滿足感。老師亦能就同學表現即時回饋，讓學生鞏固所學。同學漸能純熟標記字詞，及後摘錄筆記。老師以獎勵、讚賞的方式，讓同學建立摘錄筆記的習慣。老師循序漸進、步步深化。老師能在運用投影機展示學生作品時，即時糾正並加以闡述。此外，老師更能照顧同學感受，多加讚賞及勉勵，如匯報同學最初信心不大，不欲當眾發表成果，教師研究員鼓勵後同學能作有自信的表達，老師再極力讚賞，大大提高非華語學生學習中文的信心。

就成效而言，設置共同建構時限能有效控制課堂活動暢順發展。學生從共做筆記活動，能有效應用於共同建構活動上，並且利用所學的關鍵詞寫出齊整完備的段落，強化文步結構。有些學生更能發揮創意，利用課本沒有提及的詞彙入文。分組合作能建立同學互相支持的合作關係。學生共做筆記和共同建構的歷程，有助其個人建構的發揮。

#### 共同建構寫作文本分析：

學生先後在詳細閱讀和共做筆記課堂活動時，從範文擷取關鍵詞。老師再以共同建構活動工作紙，協助學生鞏固所學。學生四人一組，以 30 分鐘完成工作紙。共同建構活動工作紙分

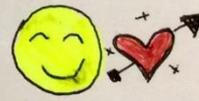
有四部份，學生須先寫出從甚麼時候開始參加哪個課外活動，然後寫出喜歡該課外活動的原因，再介紹參加課外活動的情況，以及參加課外活動的感受。工作紙設有英文提示，學生也可畫圖示意。

從上列示例樣本五可見，學生在首部份介紹自己從中一開始打籃球和打板球，然後表示覺（「興」）得有趣，再介紹自己在星期四（時間）在學校（地點）和朋友（參與人士）一起參加活動。學生表示覺（「興」）得好玩和「好參加」（示例樣本五）。

從示例樣本六及示例樣本七可見，學生亦能按不同的提示，介紹參加課外活動的時候、原因、情況與感受，並能繪圖輔助說明。有的學生會以英文字母標記字詞粵語讀音，也有的學生先用英語思考，如寫出“Relax”一詞，問過老師相應的中文字詞再寫「放鬆」。值得留意，每組學生所寫的時候、原因、情況與感受均有差異，並不單純自課文中抄出。雖然文句、語法上偶有沙石，如「好健康」屬粵語口語入文、「我們感受十分開心」名詞動詞化，但一來老師可加以糾正，二來文意表達而言尚稱清晰，瑕不掩瑜。

[Redacted]  
中二級中文第二語言  
共同建構活動工作紙：我們參加的課外活動

組別： [Redacted] 學生： [Redacted]

分段	重點	畫圖
我們從什麼時候開始參加哪個課外活動	Which ECA and when we first joint 我們從中一開始參加籃球隊。	
我們喜歡這課外活動的原因	Why we like this ECA 因為我們喜歡打籃球和好健康。	
我們參加這課外活動的情況	Where, when and with whom we attend the ECA 在星期日，我经常和我的朋友去學校打籃球。	
我們參加這課外活動的感受	How we feel about the ECA besides using 'like, interest and hobby' 我們感受十分開心！	

示例樣本六：共同建構活動工作紙（二）



組別： [ ] 學生： [ ]

分段	重點	畫圖
我們從什麼時候開始參加哪個課外活動	Which ECA and when we first joint 籃球 從小學開始	
我們喜歡這課外活動的原因	Why we like this ECA 我喜歡因為幫我長高和有走取	
我們參加這課外活動的情況	Where, when and with whom we attend the ECA 星期三放學後，在骨豐育館 -同學	
我們參加這課外活動的感受	How we feel about the ECA besides using 'like, interest and hobby' -很累 -輕鬆 (relax)	

示例樣本七：共同建構活動工作紙（三）

### 個人建構寫作文本分析：

學生完成共做筆記與共同建構活動，老師安排同學進行個人建構，寫作一則約 150 字的說明文《我喜愛的課外活動》。學生寫作時不可使用電子儀器及翻譯軟件輔助。從示例樣本八至十的學生寫作文本可見，學生寫作目的明確，文步概念十分清晰，均包括首段的背景介紹，然後在第二、第三段縷述課外活動，當中包括參加課外活動的時候、原因、情況與感受，然後在末段總結參加課外活動的感受。示例樣本十當中，學生在首段勾勒背景、交代學校課外活動時，略嫌過長，是以老師批改時，對此加以提點。

學生寫作的文步內部組織亦十分縝密嚴謹，尤其在分述課外活動時，學生能利用早前共做筆記所擷錄的關鍵詞，以及共同建構的提示「時候、原因、情況與感受」完整交代課外活動特色，更利用標示語「第一個」、「第二個」來分述不同課外活動。學生寫作內容豐富，語旨與語式均稱合適。

表達方面，學生能運用恰當的字詞表達與評價。舉例來說，學生能運用恰當的動詞，如打、跑等去介紹所參加的課堂活動，而示例樣本九當中學生能運用早前所學的「累」和「輕鬆」來表達感受；另外，學生所用連詞多變，能運用「因為」交代事情的因果關係；示例樣本八的學生則能利用「雖然……但是……」句式表示轉折關係，而示例樣本九的學生則能使用「……但

……」句式。此外，學生均能使用「……從……開始……」介紹何時開始參加課外活動，符合教學目標。學生偶有語法和錯別字，惟沙石不多，並未妨礙表達。

中二上學期開始了，我參加了兩個課外活動，分別是：游泳隊和籃球隊。

我第一個參加的活動是游泳隊，我從小學開始游泳。我喜歡游泳因為可以玩水。游泳是從四時開始每星期二和五放學後在荔枝角游泳池舉行。

我第二個參加的活動是籃球隊。我從中一學開始打籃球。我喜歡籃球

因為幫我長高。籃球培訓從四時開始每星期三放學後在體育館進行。

雖然這兩個活動都令我很累，但是和朋友一起游泳和打籃球真的很有趣。

體

趣

示例範本八：學生個人建構《我喜愛的課外活動》（一）

中二上學期開始了，我參加兩個  
課外活動，分別是：籃球隊和田徑隊

我第一個參加的活動是籃球隊，  
我從小學開始打籃球。我喜歡<sup>打籃球</sup>因為幫  
我長高和有趣。我和我的朋友每星期  
三和星期六放學後，在體育館和同學<sup>練習</sup>  
。我們很累但<sup>很</sup>輕鬆。林老師和香老師  
教我們籃球技巧。

星期五

我第二個參加的活動是田徑隊，  
我<sup>從</sup>中二開始。我喜歡跑步因為很享  
受和好玩。我們去體育館。每星期一  
和星期三放學後<sup>訓練</sup>。李老師是我的田徑  
老師。我們很高興。

從

我和我的朋友很愛我們的課外活  
動。因為每個課外活動很有趣、有用  
、<sup>減肥</sup>我很高興。

減

也可以

示例範本九：學生個人建構《我喜愛的課外活動》（二）

中二上學期開始了，我的學校我有很多課外活動。制服組別有交通安全隊和童軍。球類活動有很多，例如籃球隊、足球隊、曲棍球隊、板球隊、柔道和跑步等等。都有學術組別，例如科學學會、電腦學會、美術學會和圖書館學會。

我喜歡打籃球。我從中一參加籃球隊。因為，我喜歡打籃球和很健康。

康。在星期日，我經常和我的朋友去學校打籃球。我感到十分開心！

我都喜歡打排球隊。我從小學開始參加排球隊。因為打排球好玩。我每星期一在體育館打排球。我好高興。每一次打排球都很高興。

我喜歡打籃球和排球，因為很興奮。

示例範本十：學生個人建構《我喜愛的課外活動》（三）

統一測驗文本分析：

除了課堂小組合作和學生個人習作所得文本，研究團隊亦收集了學生統一測驗的寫作部份作三角測定 (Triangulation)：學生需於 20 分鐘內，用 60 至 75 個中文字談談在空閒時做甚麼。這部份是短文寫作。要求方面，寫作題目提供「愛好」、「我參加了……」、「擅長」和「從……開始……」作輔助，要求學生必須使用上述所有字詞，並設英文題目幫助學生理解。從所收集的學生文本所見，雖然統一測驗因時間限制，要求字數較學生個人建構為少，學生仍可使用早前所習得的文步結構、內部組織、關鍵字詞、連詞等作表達。從示例範本十一到十三，均見學生能應用早前所學的「參加課外活動的時候、原因、情況與感受」寫作，條分縷析。

Question:

用 60-75 個中文字談談你會在空閒時間做甚麼。你必須用上格子裏所有的漢字。

Use 60-75 Chinese characters to talk about what you will do in leisure time. You **must** use the Chinese characters given in **all four boxes** provided.

愛好 ✓  
Hobby(ies)

我參加了…… ✓  
I joined…

擅長 ✓  
Good at

從……開始…… ✓  
Since…begin…

我是一個好動的人。  
我的愛好是足球和排球。我參加了  
足球和排球。從小學我開始踢足球和  
打排球。我喜歡打排球和踢足球因為我很  
擅長排球和足球。

示例範本十一：學生統一測驗（一）

我參加了游泳隊和籃球隊。我是  
很擅長打籃球。我一會兒打籃球同學 Hirdaya。

我從小學開始游泳和練習籃球。我  
喜歡打籃球。

我的愛好是聽音樂和唱歌。我喜歡  
唱歌前游泳比賽來減輕壓力。

在空閒時，我練習跑步和看書。我都

打籃球和游泳。

示例範本十二：學生統一測驗（二）

我是一個好動的人，我有四個愛好。例如  
玩鋼琴、唱歌、打排球和跳舞。

我參加了排球隊因為打排球好玩。我從  
十二歲開始打排球。我們去體育館在星期  
一和星期三。打排球好玩。

示例範本十三：學生統一測驗（三）

聚焦小組訪談：

為進一步確定「閱讀促進學習」教學法的成效，研究團隊進行了四次聚焦小組訪談，分別為三組學生，每組三至四人；以及和教師研究員所進行一次訪談。

學生認同教師的教學對他們很有幫助，認為老師仔細講解字義，較容易讓學生明悉意思，而筆記、抄錄重點字詞有助他們溫習。學生認為寫作要求與範文相似，並能援引範文例子作參考，對他們有幫助。在共同建構中，學生能夠從範文加入其他隊伍和小組的例子，或加入老師

課堂教導的課外知識、例子與關鍵字作補充，有助他們寫作。在訪談之中，學生指出他們在共同建構中，能自行想出喜愛課外活動的原因，並請老師教授不懂寫的字。學生在訪談中亦表示有信心運用不同句式，如「.....從.....開始.....」、「.....因為.....」等，更能應用中一所學的「雖然.....但是.....」等有用的句式。

訪談時學生重看自己的筆記簿，與研究員表示會以不同的顏色的螢光筆標示字詞，如以紅色標記與語法相關的詞彙，以藍色標記與課文內容相關的字詞。學生更用紅色圓珠筆抄下不懂的生字、黑筆標記拼音（以便朗讀）及英文意思，再用綠色筆記下已懂的生字。學生認為用同一顏色的筆來標記較為沉悶，多種顏色讓人樂於觀看，亦有利溫習。學生普遍喜歡老師的教學，覺得老師為同學提供足夠支援。他們也覺得這種教學法理想，能幫助他們將所學的生字、句子、語法結構用來寫作。學生比較中一和中二的學習經歷，表示在中二新增的「共做筆記」活動，令他們能掌握如何以關鍵詞構建句子，更容易涵接到「共同建構」活動。

團隊也和教師研究員進行聚焦小組訪談。教師研究員表示滿意教學成效，認為這設計能達到教學目標，學生能透過鷹架輔助，學習解構篇章，從中萃取語料，包括關鍵詞、句式、文步結構等。教師研究員尤其驚喜學生能寫作文步整齊嚴謹的說明文。教師研究員表示，該校中三班，不是以「閱讀促進學習」教學法教學，該班中三學生不習慣看文章，寫文章時沒有文步概念，有點東拉西扯、雜亂無章，但這班中二級實驗班在「閱讀促進學習」教學法教學下，學生既能在不同層次的問題引導下，讀通整篇文章，也能掌握文章的結構和文步內部組織，不論在個人建構還是統一測驗，都能有條理及清晰地介紹喜愛的課外活動。

#### 總結：

為解決香港非華語學生學習中文第二語言的讀寫困難，本研究使用「閱讀促進學習」教學法，在非華語學生的中二班課堂，集中研究從共做筆記到共同建構環節，以觀察其學習成效。透過觀察學生的個人建構與統一測驗文本，以及師生聚焦小組訪談，可見「閱讀促進學習」教學法的「共做筆記」環節，有助學生寫作從字詞層面擴展至句子層面；「共同建構」環節有助學生寫作句子層面擴展至段落以至篇章層面，對篇章的建構及組織能力有很好的教學效果，是以應用於香港的非華語學生中文教學環境甚具啟發性。

#### 參考書目：

- Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: visible and invisible*. London: Routledge
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control & identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Christie, F. & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions: Social practices in the workplace & school*. London: Cassell.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. University of Hawaii Press.
- Eggs, S. (1994). *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Oxford: Bloombury.
- Erni, J. N., & Leung, L. Y. M. (2014). *Understanding South Asian Minorities in Hong Kong (Vol. 1)*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Humphrey, S. (2008) *Exploring literacy in school geography*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program. Sydney: Adult Migrant English Service.
- Leong, C. K., Tse, S. K., Loh, K. Y., & Ki, W. W. (2011). Orthographic knowledge important in comprehending elementary Chinese text by users of alphasyllabaries. *Reading Psychology*, 32(3), 237-271.
- Leung, N. T. H. (2015). Applying “Reading to Learn” Pedagogy and Picture Books to Improve the Literary Chinese Reading Skills of Non-Chinese Speaking Junior Secondary School Students in Hong Kong. Conference paper presented at The Third International School Chinese Language Education Conference and Workshop, Hong Kong: The University of Hong Kong, Dec 3-5.
- Leung, N. T. H., Tam, L. C. W., Cheng, P. Y. H. and Chee, W. C.. ‘Adapting for Social Good: A Case of Identity-based Mentoring Innovations for Ethnic Minority Teenagers in a Residential Hall Community.’ Conference Paper to be presented at the International Conference on “Imagining the Future: Community Innovation and Social Resilience in Asia”, organized by the Centre of Urban History, Culture and Media, Institute of Future Cities, The Chinese University of Hong Kong. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong, Feb 23-24, 2017.
- Leung, N. T. H. (2017). Teaching Literary Chinese to Adolescent Ethnic Minority Learners through “Reading to Learn” Pedagogy in the First Language Classroom: Possibilities and Issues. Conference Paper to be presented at The International Symposium on Chinese in the Maritime Silk Road. Hong Kong:

The Chinese University of Hong Kong, April 7-8.

Loh, E.K.Y., & Tam, L.C.W. (2016). Struggling to thrive: The impact of Chinese language assessments on social mobility of Hong Kong ethnic minority youth. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (5), 763-770.

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). Genres and texts: living in the real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1 (1), 1-21.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Shum, M.S.K. (2015). Effectiveness of using “Reading to Learn” strategy to improve literacy skills of non-Chinese speaking students. In J. W. I. Lam (Ed.), *Teaching Chinese to Chinese Language learners - theories and practices* (pp. 241-268). Singapore: Singapore Centre for Chinese Language.

Shum, M. S. K., Ki, W. W., & Leong, C. K. (2014). Cognitive and linguistic factors affecting alphasyllabary language users comprehending Chinese text. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 153-175.

Unsworth, L. (2004). Comparing school science explanations in books and computer-based formats: The role of images, image/text relations and hyperlinks. *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 283-301.

岑紹基 (2013)。〈文類教學法對提高中文第二語言學生記敘文寫作能力的成效〉。《漢字漢文教育》第 30 期，頁 145-170。

岑紹基 (2016)。〈R2L 教學法對提高非華語中學生投訴信寫作能力的成效〉。見海峽兩岸四地應用文高端論壇。澳門:澳門大學出版社。

岑紹基 (2017) 〈以功能語法研發非華語學生之應用文教材〉。見重慶科技學院主辦 國際應用寫作學會第 12 次學術研討會

香港統計處 (2013)。《2011 人口普查—主題性報告：少數族裔人士》

<http://www.census2011.gov.hk/pdf/EM.pdf>

立法會 (2016)。〈立法會十三題：非華語學生的中文教育〉

<http://www.info.gov.hk/gia/general/201611/30/P2016113000679.htm>

香港社會服務聯會 (2014)。〈解開少數族裔 極窮困之謎—教育〉

[http://www.hkcss.org.hk/c/cont\\_detail.asp?type\\_id=3&content\\_id=1462](http://www.hkcss.org.hk/c/cont_detail.asp?type_id=3&content_id=1462)

教育局 (2014)。教育局檔案：EDB (EC) 5/2041/07。

融樂會 (2013)。〈中文第二語言學生需要甚麼中文課程？〉

<https://www.hkptu.org/6152>

謝錫金 (2013)。《怎樣進行語文教育研究》。北京：北京師範大學出版集團。

盧敏玲、高寶玉（2003）。〈提高中國語文教學的質素：課堂學習研究的理論與實踐〉，《亞太語文教育學報》6（1），頁 21-43。

## 漢字文化圈現行常用漢字字形比較

蔡邦佑\*、戴浩一\*\*

國立中正大學 \*fxp87184@hotmail.com \*\* Lngtai@ccu.edu.tw

「漢字」是世界上最古老的書寫系統之一，不但記載了中華民族五千年輝煌的文明，也被周邊的民族借來記錄其語言與文化，進而發展成今日特有的「漢字文化圈」。現行使用的「漢字」書寫系統主要分為三種：一、繁體字(正體字)：主要使用地區為台灣、香港與澳門；二、簡體字(簡化字)：使用地區以中國為主；三、日本所使用的新字體。三個系統所常用的漢字並不一致，容易造成漢語及日語學習者的困擾。有鑑於此，本研究對這三種漢字進行系統性的比較分析，以供漢字教學之參考，以及漢語與日語學習者查詢之便。

本文將以台灣教育部所提供的《標準字與簡化字對照手冊》中的 4808 個常用繁體字為基底，來探討其所對應的簡體字，以及與日本政府 2010 年公布的《常用漢字表》2136 個新字體之間的異同，並加以分類。希冀由此能對「漢字文化圈」國家現行所使用的「漢字」的演變與異同有更深入的了解。

本文將現行常用的三種「漢字」(繁體字/簡體字/日本新字體)，依據字形的異同分為以下八類(例子依序為繁體字、簡體字、日本新字體)：一、三者皆同，如「地/地/地」；二、繁體與簡體相同，但與新字體不同，如「收/收/収」；三、繁體與新字體相同，但與簡體不同，如「賞/赏/賞」；四、簡體與新字體相同，但與繁體不同，如「醫/医/医」；五、三種皆不相同，如「圖/图/囡」；六、繁體與簡體相同，但沒有相對應的新字體，如「泛/泛/X」；七、繁體與簡體不同，也沒有相對應的新字體，如「媽/妈/X」；八、新字體中獨有的「和製漢字」，沒有相對應的繁體與簡體，如「働」。

本文將依據上述的分類方法把常用繁體字整理出字形分類總表與八個分類的個別數量。本文也會針對多個不同繁體字，卻對應同一簡體字的現象進行探討分析與分類，如繁體字的「髮」和「發」都簡化成「发」。雖不涉及繁體字字形與簡體字字形中「微別字形」的差異，但也會依據本次研究結果進行簡單的探討。

關鍵詞：漢字；繁體字；簡體字；日本新字體

## 1 引言<sup>1</sup>

目前學界所使用「漢字文化圈」這一詞，是根據漢字與文化的密切關係而提出的，其範圍是指所有正在使用或是曾經使用過漢字的國家和民族，具體來說，除了「漢民族」(包含香港、台灣、澳門、新加坡和馬來西亞等地區以及海外僑胞)之外，也包含曾經在歷史上使用過漢字的國家，如日本、韓國、越南等(賀友齡，2007：85)。

根據孫健偉(2012：1)的觀點來看，「現行漢字」的定義主要是著眼於「規範層面」，主要有兩大核心成分：一、現今社會持續通行的漢字；二、已經過整理和規範的漢字。劉鵬(2011：153)認為目前現行於漢字文化圈中的漢字形體規範標準應為簡體字系統和繁體系統兩套，前者以中國的《規範漢字表》為依據，主要盛行於中國、港澳地區、新加坡、馬來西亞和泰國的華人社區；後者則依據台灣的《常用國字標準字體表》、《次常用國字標準字體表》為基底，對海內外繁體字的使用情況進行全面地整理而完成的《繁體字總表》作為繁體字系統依據，主要使用地區為台灣、港澳，以及海外華人地區。另外，現行日本常用漢字，既有形同簡體字的字，也有形如繁體字的字，如此簡體共用的書寫系統，有加以分析與研究的必要，有利於正確的書寫與使用(陸海萍&靳學軍，2009)。而漢字字形的研究至今還是存在著相當大的分歧，且不夠完整與完善，因此如何有效進行漢字統整與分類供漢語和日語學習者參考是一件當務之急的事。

本篇第2節將以台灣教育部所提供的《標準字與簡化字對照手冊》中的4808個常用繁體字為基底，來探討其所對應的簡體字，以及與日本政府2010年公布的《常用漢字表》2136個新字體之間的字形異同關係，再按以下八個小節來逐一探討各分類：2.1三者皆相同、2.2繁體與簡體相同，但與新字體不同、2.3繁體與新字體相同，但與簡體不同、2.4簡體與新字體相同，但與繁體不同、2.5三種皆不相同、2.6繁體與簡體相同，但沒有相對應的新字體、2.7繁體與簡體不同，也沒有相對應的新字體、2.8新字體中獨有的「和製漢字」，沒有相對應的繁體與簡體；第3節則是針對多個不同繁體字，卻對應同一簡體字的現象進行探討分析與分類；第4節則為本次研究之結論。

## 2 繁體字、簡體字與日本新字體三者的異同與分類

任秋芬(2013：92)對於簡體字與繁體字的研究，認為簡化是漢字的趨勢與潮流，簡化的目的並非是為了打擊或消滅繁體字，而是要方便人們認讀與規範使用；而繁體字是連結

---

<sup>1</sup>本文有關日語漢字的使用承蒙台灣中正大學語言學研究所日籍研究生岩野萬里子，以及福長浩二的幫忙，僅此致謝，如有誤差，應歸咎本文作者。

中國傳統文化很重要的橋梁，有利於傳承和發揚中國古典文化，因此簡體字與繁體字在一定的時期必然有共存的必要性。

根據張素格(2013：88)對於海峽兩岸文字問題的研究中提到，現行研究的不足主要有三方面：一、兩岸異體字的對比研究尚屬空白；二、不同研究者採用的研究對象和範圍不固定，結論的或然性成分較大，缺乏統籌，如一個簡體字對多個繁體字的對數，至今還未有一個確切的答案；三、目前的漢字字形欠缺實際使用狀態下的對比研究，多停留在字表上的對應研究。因此如何有效進行簡繁兩種漢字的對照與識別，以供方便相互文化交流與學習，成為現今漢字研究的一大重要課題。

依據張靜(2014：87)對於中日兩國漢字的研究，日語常用漢字是從中國漢字基礎上發展起來的，除了直接引用原來的中國漢字之外，也有將其簡化、省略、添加、重組後而產生的獨具日本特色的漢字。其中日語中的漢字可以分為四類：一、與中文同形同義的漢字；二、與中文同形不同義的漢字；三、與中文同義不同形的漢字；四、日本人創造的日本獨有漢字(祝大鳴，1995：58)。

另外，根據羅菲(2004：7)對於海峽兩岸「微別字形」的研究，「微別字形」的定義為同一字種中(或同音、同義)而有細微差異，一般能適當進行類推，且不影響構意，在人際交往中一般不會造成歧解的字形。限於篇幅，本文中不深入探討各漢字間「微別字形」的問題，如文中「麻—麻—麻」、「墨—墨—墨」(依序為繁體字—簡體字—日本新字體)，本文作者將其歸於三者字形皆相同一類當中。

研究結果經過加以整理與分析，本次研究繁體字共有 4802 個；簡體字 4634 個；日本新字體 2083 個。

## 2.1 三者相同

此類為繁體字、簡體字和日本新字體字形皆相同的一類，共有 1285 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 1)。

表 1. 三者字形皆相同

編號	繁體字	簡體字	日本新字體												
1 畫				326	局	局	局	656	界	界	界	985	廊	廊	廊
1	一	一	一	327	尿	尿	尿	657	疫	疫	疫	986	循	循	循

2	乙	乙	乙	328	尾	尾	尾	658	皆	皆	皆	987	惑	惑	惑
2 畫				329	岐	岐	岐	659	皇	皇	皇	988	悲	悲	悲
3	丁	丁	丁	330	希	希	希	660	盆	盆	盆	989	惰	惰	惰
4	七	七	七	331	序	序	序	661	省	省	省	990	慨	慨	慨
5	九	九	九	332	床	床	床	662	相	相	相	991	愉	愉	愉
6	了	了	了	333	廷	廷	廷	663	眉	眉	眉	992	扉	扉	扉
7	二	二	二	334	弄	弄	弄	664	看	看	看	993	掌	掌	掌
8	人	人	人	335	弟	弟	弟	665	盾	盾	盾	994	描	描	描
9	入	入	入	336	形	形	形	666	砂	砂	砂	995	提	提	提
10	八	八	八	337	役	役	役	667	研	研	研	996	握	握	握
11	刀	刀	刀	338	忘	忘	忘	668	祉	祉	祉	997	援	援	援
12	力	力	力	339	忌	忌	忌	669	祈	祈	祈	998	敢	敢	敢
13	十	十	十	340	志	志	志	670	科	科	科	999	散	散	散
14	又	又	又	341	忍	忍	忍	671	秒	秒	秒	1000	斑	斑	斑
3 畫				342	快	快	快	672	秋	秋	秋	1001	普	普	普
15	三	三	三	343	戒	戒	戒	673	美	美	美	1002	晴	晴	晴
16	下	下	下	344	我	我	我	674	耐	耐	耐	1003	晶	晶	晶
17	丈	丈	丈	345	抄	抄	抄	675	胃	胃	胃	1004	景	景	景
18	上	上	上	346	抗	抗	抗	676	背	背	背	1005	暑	暑	暑
19	丸	丸	丸	347	技	技	技	677	胎	胎	胎	1006	曾	曾	曾
20	凡	凡	凡	348	扶	扶	扶	678	胞	胞	胞	1007	替	替	替
21	久	久	久	349	把	把	把	679	致	致	致	1008	期	期	期
22	乞	乞	乞	350	批	批	批	680	苛	苛	苛	1009	朝	朝	朝
23	亡	亡	亡	351	折	折	折	681	苦	苦	苦	1010	棺	棺	棺
24	刃	刃	刃	352	投	投	投	682	若	若	若	1011	椅	椅	椅
25	千	千	千	353	抑	抑	抑	683	茂	茂	茂	1012	森	森	森
26	口	口	口	354	改	改	改	684	苗	苗	苗	1013	棒	棒	棒
27	土	土	土	355	攻	攻	攻	685	英	英	英	1014	棋	棋	棋
28	士	士	士	356	更	更	更	686	虐	虐	虐	1015	植	植	植
29	夕	夕	夕	357	束	束	束	687	虹	虹	虹	1016	椎	椎	椎
30	大	大	大	358	材	材	材	688	要	要	要	1017	棚	棚	棚
31	女	女	女	359	村	村	村	689	赴	赴	赴	1018	款	款	款
32	子	子	子	360	杉	杉	杉	690	述	述	述	1019	欺	欺	欺

33	寸	寸	寸	361	每	每	每	691	迭	迭	迭	1020	殖	殖	殖
34	小	小	小	362	求	求	求	692	迫	迫	迫	1021	港	港	港
35	山	山	山	363	沙	沙	沙	693	郊	郊	郊	1022	渡	渡	渡
36	川	川	川	364	沈	沈	沈	694	郎	郎	郎	1023	減	減	減
37	工	工	工	365	汰	汰	汰	695	重	重	重	1024	湖	湖	湖
38	己	己	己	366	没	没	没	696	限	限	限	1025	滋	滋	滋
39	巾	巾	巾	367	汽	汽	汽	697	降	降	降	1026	焦	焦	焦
40	干	干	干	368	沃	沃	沃	698	面	面	面	1027	然	然	然
41	弓	弓	弓	369	狂	狂	狂	699	革	革	革	1028	煮	煮	煮
42	才	才	才	370	男	男	男	700	音	音	音	1029	琴	琴	琴
4 畫				371	私	私	私	701	食	食	食	1030	番	番	番
43	不	不	不	372	秀	秀	秀	702	首	首	首	1031	痢	痢	痢
44	中	中	中	373	究	究	究	703	香	香	香	1032	痛	痛	痛
45	丹	丹	丹	374	系	系	系	10 畫				1033	痘	痘	痘
46	予	予	予	375	肖	肖	肖	704	倍	倍	倍	1034	登	登	登
47	井	井	井	376	肝	肝	肝	705	俸	俸	俸	1035	短	短	短
48	互	互	互	377	肘	肘	肘	706	值	值	值	1036	硝	硝	硝
49	五	五	五	378	育	育	育	707	借	借	借	1037	硬	硬	硬
50	仁	仁	仁	379	良	良	良	708	倒	倒	倒	1038	程	程	程
51	今	今	今	380	芋	芋	芋	709	俺	俺	俺	1039	税	税	税
52	介	介	介	381	角	角	角	710	候	候	候	1040	童	童	童
53	元	元	元	382	言	言	言	711	俳	俳	俳	1041	等	等	等
54	内	内	内	383	谷	谷	谷	712	修	修	修	1042	策	策	策
55	六	六	六	384	豆	豆	豆	713	兼	兼	兼	1043	筒	筒	筒
56	公	公	公	385	赤	赤	赤	714	冥	冥	冥	1044	答	答	答
57	冗	冗	冗	386	走	走	走	715	准	准	准	1045	筋	筋	筋
58	凶	凶	凶	387	足	足	足	716	剖	剖	剖	1046	紫	紫	紫
59	分	分	分	388	身	身	身	717	原	原	原	1047	善	善	善
60	切	切	切	389	辛	辛	辛	718	唐	唐	唐	1048	腕	腕	腕
61	刈	刈	刈	390	迅	迅	迅	719	哲	哲	哲	1049	着	着	着
62	勾	勾	勾	391	巡	巡	巡	720	唆	唆	唆	1050	菌	菌	菌
63	化	化	化	392	邪	邪	邪	721	哺	哺	哺	1051	菊	菊	菊
64	匹	匹	匹	393	邦	邦	邦	722	埋	埋	埋	1052	萎	萎	萎

65	午	午	午	394	那	那	那	723	夏	夏	夏	1053	菜	菜	菜
66	升	升	升	395	里	里	里	724	娘	娘	娘	1054	街	街	街
67	厄	厄	厄	396	防	防	防	725	娠	娠	娠	1055	裁	裁	裁
68	友	友	友	397	阪	阪	阪	726	宰	宰	宰	1056	裂	裂	裂
69	及	及	及	8 畫				727	害	害	害	1057	象	象	象
70	反	反	反	398	乳	乳	乳	728	家	家	家	1058	越	越	越
71	天	天	天	399	事	事	事	729	宴	宴	宴	1059	超	超	超
72	夫	夫	夫	400	享	享	享	733	宮	宮	宮	1060	距	距	距
73	太	太	太	401	京	京	京	731	宵	宵	宵	1061	逮	逮	逮
74	孔	孔	孔	402	依	依	依	732	容	容	容	1062	量	量	量
75	少	少	少	403	侍	侍	侍	733	射	射	射	1063	隅	隅	隅
76	尺	尺	尺	404	佳	佳	佳	734	展	展	展	1064	隆	隆	隆
77	屯	屯	屯	405	使	使	使	735	峰	峰	峰	1065	雅	雅	雅
78	幻	幻	幻	406	供	供	供	736	差	差	差	1066	雄	雄	雄
79	引	引	引	407	例	例	例	737	席	席	席	1067	集	集	集
80	心	心	心	408	具	具	具	738	庭	庭	庭	1068	雇	雇	雇
81	戶	戶	戶	409	典	典	典	739	座	座	座	1069	黑	黑	黑
82	手	手	手	410	刻	刻	刻	740	弱	弱	弱	13 畫			
83	支	支	支	411	券	券	券	741	徒	徒	徒	1070	傲	傲	傲
84	文	文	文	412	刷	刷	刷	742	徐	徐	徐	1071	催	催	催
85	斗	斗	斗	413	刺	刺	刺	743	恣	恣	恣	1072	募	募	募
86	斤	斤	斤	414	到	到	到	744	恐	恐	恐	1073	嗣	嗣	嗣
87	方	方	方	415	制	制	制	745	恭	恭	恭	1074	嗅	嗅	嗅
88	日	日	日	416	劾	劾	劾	746	恩	恩	恩	1075	塞	塞	塞
89	月	月	月	417	卒	卒	卒	747	息	息	息	1076	塑	塑	塑
90	木	木	木	418	卑	卑	卑	748	悟	悟	悟	1077	塔	塔	塔
91	止	止	止	419	卸	卸	卸	749	悔	悔	悔	1078	嫁	嫁	嫁
92	比	比	比	420	取	取	取	750	悅	悅	悅	1079	嫉	嫉	嫉
93	毛	毛	毛	421	叔	叔	叔	751	扇	扇	扇	1080	嫌	嫌	嫌
94	氏	氏	氏	422	受	受	受	752	拳	拳	拳	1081	廉	廉	廉
95	水	水	水	423	味	味	味	753	振	振	振	1082	愚	愚	愚
96	火	火	火	424	呼	呼	呼	754	捕	捕	捕	1083	意	意	意
97	爪	爪	爪	425	和	和	和	755	捉	捉	捉	1084	慈	慈	慈

98	父	父	父	426	周	周	周	756	挫	挫	挫	1085	感	感	感
99	片	片	片	427	命	命	命	757	挨	挨	挨	1086	想	想	想
100	牙	牙	牙	428	固	固	固	758	料	料	料	1087	愁	愁	愁
101	牛	牛	牛	429	坪	坪	坪	759	旅	旅	旅	1088	慎	慎	慎
102	犬	犬	犬	430	夜	夜	夜	760	朕	朕	朕	1089	慌	慌	慌
103	王	王	王	431	奉	奉	奉	761	朗	朗	朗	1090	榨	榨	榨
5 畫				432	奇	奇	奇	762	校	校	校	1091	搭	搭	搭
104	丙	丙	丙	433	奈	奈	奈	763	核	核	核	1092	搬	搬	搬
105	世	世	世	434	奔	奔	奔	764	案	案	案	1093	敬	敬	敬
106	且	且	且	435	妻	妻	妻	765	根	根	根	1094	新	新	新
107	丘	丘	丘	436	委	委	委	766	桑	桑	桑	1095	暗	暗	暗
108	主	主	主	437	妹	妹	妹	767	栽	栽	栽	1096	暇	暇	暇
109	乏	乏	乏	438	始	始	始	768	格	格	格	1097	暖	暖	暖
110	以	以	以	439	姓	姓	姓	769	桃	桃	桃	1098	楷	楷	楷
111	付	付	付	440	孤	孤	孤	770	株	株	株	1099	概	概	概
112	仕	仕	仕	441	季	季	季	771	栓	栓	栓	1100	殿	殿	殿
113	他	他	他	442	宗	宗	宗	772	殊	殊	殊	1101	溶	溶	溶
114	代	代	代	443	定	定	定	773	殉	殉	殉	1102	源	源	源
115	令	令	令	444	官	官	官	774	泰	泰	泰	1103	溺	溺	溺
116	仙	仙	仙	445	宜	宜	宜	775	浪	浪	浪	1104	滑	滑	滑
117	充	充	充	446	宙	宙	宙	776	消	消	消	1105	煎	煎	煎
118	兄	兄	兄	447	宛	宛	宛	777	浦	浦	浦	1106	照	照	照
119	册	册	册	448	尚	尚	尚	778	浸	浸	浸	1107	猿	猿	猿
120	冬	冬	冬	449	屈	屈	屈	779	海	海	海	1108	痴	痴	痴
121	凹	凹	凹	450	居	居	居	780	浮	浮	浮	1109	盟	盟	盟
122	出	出	出	451	岸	岸	岸	781	浴	浴	浴	1110	睦	睦	睦
123	凸	凸	凸	452	岩	岩	岩	782	烈	烈	烈	1111	督	督	督
124	刊	刊	刊	453	岳	岳	岳	783	特	特	特	1112	睨	睨	睨
125	加	加	加	454	幸	幸	幸	784	班	班	班	1113	碑	碑	碑
126	功	功	功	455	店	店	店	785	珠	珠	珠	1114	禁	禁	禁
127	包	包	包	456	府	府	府	786	畔	畔	畔	1115	稚	稚	稚
128	北	北	北	457	底	底	底	787	畜	畜	畜	1116	窟	窟	窟
129	半	半	半	458	延	延	延	788	留	留	留	1117	置	置	置

130	占	占	占	459	弦	弦	弦	789	疾	疾	疾	1118	罪	罪	罪
131	去	去	去	460	弧	弧	弧	790	病	病	病	1119	署	署	署
132	可	可	可	461	往	往	往	791	症	症	症	1120	群	群	群
133	古	古	古	462	征	征	征	792	疲	疲	疲	1121	腰	腰	腰
134	右	右	右	463	彼	彼	彼	793	益	益	益	1122	腹	腹	腹
135	召	召	召	464	忠	忠	忠	794	真	真	真	1123	腺	腺	腺
136	司	司	司	465	念	念	念	795	眠	眠	眠	1124	艇	艇	艇
137	叫	叫	叫	466	怖	怖	怖	796	破	破	破	1125	落	落	落
138	史	史	史	467	怪	怪	怪	797	祖	祖	祖	1126	葬	葬	葬
139	叱	叱	叱	468	性	性	性	798	神	神	神	1127	葛	葛	葛
140	台	台	台	469	房	房	房	799	祝	祝	祝	1128	蜂	蜂	蜂
141	句	句	句	470	所	所	所	800	租	租	租	1129	裕	裕	裕
142	四	四	四	471	承	承	承	801	秩	秩	秩	1130	解	解	解
143	囚	囚	囚	472	拉	拉	拉	802	笑	笑	笑	1131	路	路	路
144	外	外	外	473	抹	抹	抹	803	粉	粉	粉	1132	跳	跳	跳
145	央	央	央	474	拒	拒	拒	804	素	素	素	1133	道	道	道
146	失	失	失	475	招	招	招	805	索	索	索	1134	遂	遂	遂
147	奴	奴	奴	476	披	披	披	806	翁	翁	翁	1135	遇	遇	遇
148	尼	尼	尼	477	拓	拓	拓	807	耕	耕	耕	1136	遍	遍	遍
149	巨	巨	巨	478	抽	抽	抽	808	耗	耗	耗	1137	酬	酬	酬
150	巧	巧	巧	479	押	押	押	809	脂	脂	脂	1138	酪	酪	酪
151	左	左	左	480	拐	拐	拐	810	胴	胴	胴	1139	隔	隔	隔
152	市	市	市	481	拙	拙	拙	811	胸	胸	胸	1140	雷	雷	雷
153	布	布	布	482	拍	拍	拍	812	能	能	能	1141	零	零	零
154	平	平	平	483	抵	抵	抵	813	脊	脊	脊	1142	靴	靴	靴
155	幼	幼	幼	484	抱	抱	抱	814	航	航	航	1143	鼎	鼎	鼎
156	弁	弁	弁	485	拘	拘	拘	815	般	般	般	1144	鼓	鼓	鼓
157	必	必	必	486	放	放	放	816	荒	荒	荒	1145	鼠	鼠	鼠
158	打	打	打	487	旺	旺	旺	817	草	草	草	1146	僚	僚	僚
159	斥	斥	斥	488	昔	昔	昔	818	茶	茶	茶	1147	像	像	像
160	旦	旦	旦	489	易	易	易	819	蚊	蚊	蚊	1148	塾	塾	塾
161	本	本	本	490	昆	昆	昆	820	衰	衰	衰	1149	境	境	境
162	未	未	未	491	明	明	明	821	衷	衷	衷	1150	墓	墓	墓

163	末	末	末	492	服	服	服	822	起	起	起	1151	嫡	嫡	嫡
164	札	札	札	493	枕	枕	枕	823	辱	辱	辱	1152	寡	寡	寡
165	正	正	正	494	果	果	果	824	送	送	送	1153	察	察	察
166	母	母	母	495	枝	枝	枝	825	逆	逆	逆	1154	幕	幕	幕
167	民	民	民	496	林	林	林	826	迷	迷	迷	1155	弊	弊	弊
168	永	永	永	497	杯	杯	杯	827	退	退	退	1156	彰	彰	彰
169	汁	汁	汁	498	板	板	板	828	逃	逃	逃	1157	慢	慢	慢
170	犯	犯	犯	499	松	松	松	829	追	追	追	1158	摘	摘	摘
171	玄	玄	玄	500	析	析	析	830	郡	郡	郡	1159	撤	撤	撤
172	玉	玉	玉	501	枚	枚	枚	831	酒	酒	酒	1160	旗	旗	旗
173	瓦	瓦	瓦	502	武	武	武	832	配	配	配	1161	歌	歌	歌
174	甘	甘	甘	503	毒	毒	毒	833	酌	酌	酌	1162	演	演	演
175	生	生	生	504	泣	泣	泣	834	釜	釜	釜	1163	滴	滴	滴
176	用	用	用	505	注	注	注	835	院	院	院	1164	漠	漠	漠
177	田	田	田	506	泳	泳	泳	836	陛	陛	陛	1165	漏	漏	漏
178	由	由	由	507	泌	泌	泌	837	除	除	除	1166	漂	漂	漂
179	甲	甲	甲	508	泥	泥	泥	838	骨	骨	骨	1167	漆	漆	漆
180	申	申	申	509	河	河	河	839	高	高	高	1168	漫	漫	漫
181	白	白	白	510	沼	沼	沼	840	鬼	鬼	鬼	1169	熊	熊	熊
182	皮	皮	皮	511	波	波	波	11 畫				1170	疑	疑	疑
183	皿	皿	皿	512	法	法	法	841	停	停	停	1171	睡	睡	睡
184	目	目	目	513	沸	沸	沸	842	健	健	健	1172	磁	磁	磁
185	矛	矛	矛	514	油	油	油	843	偶	偶	偶	1173	福	福	福
186	矢	矢	矢	515	沿	沿	沿	844	偏	偏	偏	1174	端	端	端
187	石	石	石	516	治	治	治	845	副	副	副	1175	管	管	管
188	示	示	示	517	泡	泡	泡	846	勘	勘	勘	1176	算	算	算
189	穴	穴	穴	518	泊	泊	泊	847	匿	匿	匿	1177	精	精	精
190	立	立	立	519	炎	炎	炎	848	商	商	商	1178	腐	腐	腐
6 畫				520	炊	炊	炊	849	唱	唱	唱	1179	舞	舞	舞
191	交	交	交	521	版	版	版	850	唯	唯	唯	1180	蓄	蓄	蓄
192	伐	伐	伐	522	牧	牧	牧	851	域	域	域	1181	蒸	蒸	蒸
193	休	休	休	523	物	物	物	852	堆	堆	堆	1182	蜜	蜜	蜜
194	伏	伏	伏	524	狙	狙	狙	853	基	基	基	1183	裸	裸	裸

195	仲	仲	仲	525	玩	玩	玩	854	堂	堂	堂	1184	誓	誓	誓
196	件	件	件	526	的	的	的	855	培	培	培	1185	豪	豪	豪
197	任	任	任	527	盲	盲	盲	856	婚	婚	婚	1186	貌	貌	貌
198	仰	仰	仰	528	直	直	直	857	婆	婆	婆	1187	辣	辣	辣
199	企	企	企	529	知	知	知	858	寄	寄	寄	1188	遣	遣	遣
200	光	光	光	530	社	社	社	859	寂	寂	寂	1189	酵	酵	酵
201	兆	兆	兆	531	空	空	空	860	宿	宿	宿	1190	酸	酸	酸
202	先	先	先	532	纠	纠	糾	861	密	密	密	1191	酷	酷	酷
203	全	全	全	533	者	者	者	862	尉	尉	尉	14 畫			
204	共	共	共	534	肺	肺	肺	863	崇	崇	崇	1192	僧	僧	僧
205	再	再	再	535	肥	肥	肥	864	崎	崎	崎	1193	隙	隙	隙
206	列	列	列	536	肢	肢	肢	865	崖	崖	崖	1194	障	障	障
207	刑	刑	刑	537	股	股	股	866	崩	崩	崩	1195	雌	雌	雌
208	劣	劣	劣	538	肩	肩	肩	867	常	常	常	1196	需	需	需
209	匠	匠	匠	539	肪	肪	肪	868	康	康	康	1197	魂	魂	魂
210	印	印	印	540	肯	肯	肯	869	庸	庸	庸	1198	鼻	鼻	鼻
211	危	危	危	541	芳	芳	芳	870	庶	庶	庶	15 畫			
212	吉	吉	吉	542	芝	芝	芝	871	彩	彩	彩	1199	嘲	嘲	嘲
213	吏	吏	吏	543	芽	芽	芽	872	得	得	得	1200	增	增	增
214	同	同	同	544	花	花	花	873	御	御	御	1201	寮	寮	寮
215	吐	吐	吐	545	虎	虎	虎	874	患	患	患	1202	履	履	履
216	各	各	各	546	初	初	初	875	悠	悠	悠	1203	影	影	影
217	向	向	向	547	表	表	表	876	情	情	情	1204	慕	慕	慕
218	名	名	名	548	迎	迎	迎	877	惜	惜	惜	1205	慰	慰	慰
219	合	合	合	549	返	返	返	878	悼	悼	悼	1206	懂	懂	懂
220	后	后	后	550	近	近	近	879	戚	戚	戚	1207	憎	憎	憎
221	因	因	因	551	邸	邸	邸	880	控	控	控	1208	憬	憬	憬
222	回	回	回	552	采	采	采	881	探	探	探	1209	摩	摩	摩
223	地	地	地	553	金	金	金	882	接	接	接	1210	撮	撮	撮
224	在	在	在	554	阜	阜	阜	883	掘	掘	掘	1211	敷	敷	敷
225	多	多	多	555	阻	阻	阻	884	措	措	措	1212	暮	暮	暮
226	妄	妄	妄	556	附	附	附	885	推	推	推	1213	暴	暴	暴
227	妃	妃	妃	557	雨	雨	雨	886	授	授	授	1214	槽	槽	槽

228	好	好	好	558	青	青	青	887	排	排	排	1215	模	模	模
229	如	如	如	559	非	非	非	888	捻	捻	捻	1216	澄	澄	澄
230	字	字	字	9 畫				889	救	救	救	1217	潮	潮	潮
231	存	存	存	560	亭	亭	亭	890	教	教	教	1218	熟	熟	熟
232	宇	宇	宇	561	信	信	信	891	敏	敏	敏	1219	璃	璃	璃
233	守	守	守	562	侵	侵	侵	892	斜	斜	斜	1220	瘦	瘦	瘦
234	宅	宅	宅	563	侯	侯	侯	893	族	族	族	1221	稿	稿	稿
235	安	安	安	564	便	便	便	894	旋	旋	旋	1222	稼	稼	稼
236	寺	寺	寺	565	保	保	保	895	晚	晚	晚	1223	稽	稽	稽
237	州	州	州	566	促	促	促	896	曹	曹	曹	1224	箱	箱	箱
238	帆	帆	帆	567	侶	侶	侶	897	望	望	望	1225	膜	膜	膜
239	年	年	年	568	俊	俊	俊	898	梗	梗	梗	1226	膝	膝	膝
240	式	式	式	569	俗	俗	俗	899	械	械	械	1227	蔽	蔽	蔽
241	忙	忙	忙	570	侮	侮	侮	900	梅	梅	梅	1228	蔑	蔑	蔑
242	成	成	成	571	冒	冒	冒	901	梨	梨	梨	1229	褒	褒	褒
243	早	早	早	572	冠	冠	冠	902	欲	欲	欲	1230	趣	趣	趣
244	旨	旨	旨	573	削	削	削	903	液	液	液	1231	踏	踏	踏
245	旬	旬	旬	574	前	前	前	904	淡	淡	淡	1232	遮	遮	遮
246	曲	曲	曲	575	刺	刺	刺	905	添	添	添	1233	遭	遭	遭
247	有	有	有	576	勇	勇	勇	906	清	清	清	1234	震	震	震
248	朽	朽	朽	577	勉	勉	勉	907	涯	涯	涯	1235	魅	魅	魅
249	朴	朴	朴	578	勃	勃	勃	908	淑	淑	淑	1236	墨	墨	墨
250	朱	朱	朱	579	南	南	南	909	混	混	混	16 畫			
251	次	次	次	580	厚	厚	厚	910	淫	淫	淫	1237	儒	儒	儒
252	死	死	死	581	哀	哀	哀	911	深	深	深	1238	凝	凝	凝
253	汗	汗	汗	582	咽	咽	咽	912	爽	爽	爽	1239	壁	壁	壁
254	污	污	污	583	品	品	品	913	猛	猛	猛	1240	憩	憩	憩
255	江	江	江	584	垂	垂	垂	914	率	率	率	1241	憾	憾	憾
256	池	池	池	585	型	型	型	915	球	球	球	1242	操	操	操
257	灰	灰	灰	586	垣	垣	垣	916	理	理	理	1243	整	整	整
258	百	百	百	587	城	城	城	917	瓶	瓶	瓶	1244	激	激	激
259	竹	竹	竹	588	契	契	契	918	略	略	略	1245	燃	燃	燃
260	米	米	米	589	奏	奏	奏	919	痕	痕	痕	1246	磨	磨	磨

261	缶	缶	缶	590	姿	姿	姿	920	盛	盛	盛	1247	糖	糖	糖
262	羊	羊	羊	591	威	威	威	921	眼	眼	眼	1248	膳	膳	膳
263	羽	羽	羽	592	姻	姻	姻	922	眺	眺	眺	1249	膨	膨	膨
264	老	老	老	593	宣	宣	宣	923	硫	硫	硫	1250	融	融	融
265	考	考	考	594	室	室	室	924	祥	祥	祥	1251	衡	衡	衡
266	耳	耳	耳	595	客	客	客	925	票	票	票	1252	遵	遵	遵
267	肉	肉	肉	596	封	封	封	926	祭	祭	祭	1253	醒	醒	醒
268	肌	肌	肌	597	屋	屋	屋	927	移	移	移	1254	骸	骸	骸
269	臣	臣	臣	598	帝	帝	帝	928	窒	窒	窒	1255	默	默	默
270	自	自	自	599	幽	幽	幽	929	笛	笛	笛	17 畫			
271	至	至	至	600	度	度	度	930	第	第	第	1256	戴	戴	戴
272	白	白	白	601	建	建	建	931	符	符	符	1257	擦	擦	擦
273	舌	舌	舌	602	待	待	待	932	粒	粒	粒	1258	濯	濯	濯
274	舟	舟	舟	603	律	律	律	933	粗	粗	粗	1259	燥	燥	燥
275	色	色	色	604	怒	怒	怒	934	累	累	累	1260	爵	爵	爵
276	血	血	血	605	思	思	思	935	羞	羞	羞	1261	瞳	瞳	瞳
277	行	行	行	606	怠	怠	怠	936	翌	翌	翌	1262	瞬	瞬	瞬
278	衣	衣	衣	607	急	急	急	937	脱	脱	脱	1263	礁	礁	礁
279	西	西	西	608	怨	怨	怨	938	舷	舷	舷	1264	繁	繁	繁
7 畫				609	恨	恨	恨	939	舶	舶	舶	1265	翼	翼	翼
280	串	串	串	610	拭	拭	拭	940	船	船	船	1266	臆	臆	臆
281	位	位	位	611	持	持	持	941	荷	荷	荷	1267	薪	薪	薪
282	住	住	住	612	指	指	指	942	蛇	蛇	蛇	1268	薄	薄	薄
283	伴	伴	伴	613	拷	拷	拷	943	被	被	被	1269	避	避	避
284	何	何	何	614	括	括	括	944	袖	袖	袖	1270	霜	霜	霜
285	佐	佐	佐	615	拾	拾	拾	945	袋	袋	袋	18 畫			
286	伺	伺	伺	616	挑	挑	挑	946	豚	豚	豚	1271	壁	壁	壁
287	伸	伸	伸	617	政	政	政	947	赦	赦	赦	1272	翻	翻	翻
288	似	似	似	618	故	故	故	948	通	通	通	1273	熏	熏	熏
289	但	但	但	619	施	施	施	949	速	速	速	1274	覆	覆	覆
290	作	作	作	620	既	既	既	950	逝	逝	逝	19 畫			
291	伯	伯	伯	621	春	春	春	951	逐	逐	逐	1275	爆	爆	爆
292	低	低	低	622	昭	昭	昭	952	造	造	造	1276	簿	簿	簿

293	余	余	余	623	映	映	映	953	透	透	透	1277	藩	藩	藩	
294	克	克	克	624	昧	昧	昧	954	途	途	途	1278	藤	藤	藤	
295	免	免	免	625	是	是	是	955	部	部	部	1279	襟	襟	襟	
296	兵	兵	兵	626	星	星	星	956	郭	郭	郭	1280	麓	麓	麓	
297	冶	冶	冶	627	昨	昨	昨	957	都	都	都	20 畫				
298	冷	冷	冷	628	柿	柿	柿	958	野	野	野	1281	籍	籍	籍	
299	别	别	别	629	染	染	染	959	陪	陪	陪	1282	藻	藻	藻	
300	判	判	判	630	柱	柱	柱	960	陵	陵	陵	1283	警	警	警	
301	利	利	利	631	柔	柔	柔	961	陶	陶	陶	21 畫				
302	助	助	助	632	某	某	某	962	雪	雪	雪	1284	露	露	露	
303	努	努	努	633	架	架	架	963	章	章	章	1285	魔	魔	魔	
304	即	即	即	634	枯	枯	枯	964	鹿	鹿	鹿	22-32 畫				
305	卵	卵	卵	635	柵	柵	柵	965	麻	麻	麻	無				
306	否	否	否	636	柄	柄	柄	12 畫								
307	呈	呈	呈	637	拐	拐	拐	966	傍	傍	傍					
308	吕	吕	吕	638	查	查	查	967	最	最	最					
309	君	君	君	639	柳	柳	柳	968	割	割	割					
310	告	告	告	640	段	段	段	969	博	博	博					
311	吹	吹	吹	641	泉	泉	泉	970	喜	喜	喜					
312	吸	吸	吸	642	洋	洋	洋	971	唾	唾	唾					
313	含	含	含	643	洪	洪	洪	972	喻	喻	喻					
314	吟	吟	吟	644	流	流	流	973	喉	喉	喉					
315	困	困	困	645	津	津	津	974	堪	堪	堪					
316	坊	坊	坊	646	洞	洞	洞	975	堤	堤	堤					
317	坑	坑	坑	647	洗	洗	洗	976	婿	婿	婿					
318	均	均	均	648	活	活	活	977	媒	媒	媒					
319	妨	妨	妨	649	派	派	派	978	媛	媛	媛					
320	妙	妙	妙	650	炭	炭	炭	979	寒	寒	寒					
321	妖	妖	妖	651	牲	牲	牲	980	富	富	富					
322	妊	妊	妊	652	狩	狩	狩	981	尊	尊	尊					
323	妥	妥	妥	653	珍	珍	珍	982	就	就	就					
324	孝	孝	孝	654	甚	甚	甚	983	幅	幅	幅					
325	完	完	完	655	畏	畏	畏	984	帽	帽	帽					

## 2.2 繁體與簡體相同，但與新字體不同

此類為繁體字、簡體字相同，但日本新字體不同，共有 53 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 2)。

表 2. 繁簡相同，但新字體不同

編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體
1-5 畫				11 畫				42	醉	醉	醉
無				21	假	假	仮	43	醋	醋	酢
6 畫				22	圈	圈	圈	16 畫			
1	冰	冰	氷	23	巢	巢	巢	44	器	器	器
2	收	收	収	24	疏	疏	疎	45	辨	辨	弁
7 畫				25	陷	陷	陷	17 畫			
3	佛	佛	仏	12 畫				46	穗	穗	穂
4	步	步	歩	26	剩	剩	剩	47	黏	黏	粘
8 畫				27	喝	喝	喝	18 畫			
5	卷	卷	卷	28	壹	壹	壹	48	藏	藏	蔵
6	咒	咒	呪	29	惠	惠	恵	19 畫			
7	姊	姊	姉	30	插	插	挿	49	瓣	瓣	弁
8	戾	戾	戾	31	揭	揭	掲	20 畫			
9	拂	拂	払	32	渴	渴	渴	50	壤	壤	壌
10	舍	舍	舎	33	逸	逸	逸	21 畫			
9 畫				13 畫				51	霸	霸	覇
11	拜	拜	拝	34	勤	勤	勤	22 畫			
12	突	突	突	35	搜	搜	搜	無			
10 畫				36	溪	溪	溪	23 畫			
13	乘	乘	乗	37	碎	碎	碎	52	髓	髓	髓
14	姬	姬	姫	38	粹	粹	粹	24 畫			
15	效	效	効	14 畫				53	罐	罐	缶
16	桌	桌	卓	無				25-32 畫			

17	涉	涉	涉	15 畫			無
18	祕	祕	秘	39	德	德	德
19	缺	缺	欠	40	稻	稻	稻
20	臭	臭	臭	41	褐	褐	褐

### 2.3 繁體與新字體相同，但簡體不同

此類為繁體字與新字體相同，但簡體字卻不同，共有 487 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 3)。

表 3. 繁體與新字體相同，但簡體不同

編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體
1-3 畫				120	閉	闭	閉	248	過	过	過	376	駒	驹	駒
無				121	陳	陈	陳	249	鉛	铅	鉛	16 畫			
4 畫				122	陸	陆	陸	250	鈴	铃	鈴	377	墾	垦	墾
1	弔	吊	弔	123	陰	阴	陰	251	電	电	電	378	壇	坛	壇
5 畫				124	頂	顶	頂	252	預	预	預	379	奮	奋	奮
2	汜	泛	汜	125	頃	顷	頃	253	頑	顽	頑	380	導	导	導
6 畫				126	魚	鱼	魚	254	頓	顿	頓	381	憲	宪	憲
無				127	烏	乌	烏	255	頒	颁	頒	382	憶	忆	憶
7 畫				12 畫				256	飼	饲	飼	383	擁	拥	擁
3	決	决	決	128	備	备	備	257	飴	饴	飴	384	樹	树	樹
4	沖	冲	沖	129	傑	杰	傑	258	飽	饱	飽	385	橋	桥	橋
5	災	灾	災	130	傘	伞	傘	259	飾	饰	飾	386	機	机	機
6	見	见	見	131	創	创	創	260	馳	驰	馳	387	濃	浓	濃
7	貝	贝	貝	132	勝	胜	勝	261	馴	驯	馴	388	濁	浊	濁
8	車	车	車	133	喪	丧	喪	262	鳩	鸠	鳩	389	積	积	積
8 畫				134	喚	唤	喚	263	僕	仆	僕	390	築	筑	築
9	並	并	並	135	場	场	場	264	僑	侨	僑	391	篤	笃	篤
10	併	并	併	136	報	报	報	265	嘆	叹	嘆	392	縛	缚	縛
11	協	协	協	137	尋	寻	尋	266	夢	梦	夢	393	興	兴	興
12	岡	冈	岡	138	嵐	岚	嵐	267	奪	夺	奪	394	親	亲	親
13	東	东	東	139	幾	几	幾	268	寧	宁	寧	395	諦	谛	諦

14	況	况	況	140	復	复	復	269	幣	币	幣	396	謀	谋	謀
15	長	长	長	141	揮	挥	揮	270	徹	彻	徹	397	諧	谐	諧
16	門	门	門	142	換	换	換	271	態	态	態	398	諮	咨	諮
9 畫				143	揚	扬	揚	272	慣	惯	慣	399	諾	诺	諾
17	係	系	係	144	棟	栋	棟	273	構	构	構	400	諭	谕	諭
18	則	则	則	145	湧	涌	湧	274	漬	渍	漬	401	賴	赖	賴
19	帥	帅	帥	146	渦	涡	渦	275	漢	汉	漢	402	輸	输	輸
20	後	后	後	147	湯	汤	湯	276	漸	渐	漸	403	選	选	選
21	為	为	為	148	測	测	測	277	漁	渔	漁	404	遺	遗	遺
22	紅	红	紅	149	無	无	無	278	獄	狱	獄	405	錠	锭	錠
23	紀	纪	紀	150	猶	犹	猶	279	瘍	疡	瘍	406	錯	错	錯
24	約	约	約	151	筆	笔	筆	280	監	监	監	407	鋼	钢	鋼
25	計	计	計	152	絞	绞	絞	281	禍	祸	禍	408	錦	锦	錦
26	訂	订	訂	153	結	结	結	282	種	种	種	409	頰	颊	頰
27	訃	讣	訃	154	絕	绝	絕	283	箋	笺	箋	410	頭	头	頭
28	貞	贞	貞	155	絡	络	絡	284	綻	绽	綻	411	館	馆	館
29	負	负	負	156	給	给	給	285	緊	紧	緊	17 畫			
30	軍	军	軍	157	腎	肾	腎	286	網	网	網	412	優	优	優
31	軌	轨	軌	158	華	华	華	287	綱	纲	綱	413	償	偿	償
32	風	风	風	159	視	视	視	288	綿	绵	綿	414	嚇	吓	嚇
33	飛	飞	飛	160	詠	咏	詠	289	維	维	維	415	懇	恳	懇
10 畫				161	評	评	評	290	緒	绪	緒	416	擬	拟	擬
34	倣	仿	倣	162	詞	词	詞	291	罰	罚	罰	417	曖	暖	曖
35	個	个	個	163	証	证	証	292	聞	闻	聞	418	濫	滥	濫
36	倫	伦	倫	164	詔	诏	詔	293	蓋	盖	蓋	419	獲	获	獲
37	倉	仓	倉	165	詐	诈	詐	294	製	制	製	420	環	环	環
38	凍	冻	凍	166	訴	诉	訴	295	誌	志	誌	421	療	疗	療
39	剛	刚	剛	167	診	诊	診	296	語	语	語	422	瞭	了	瞭
40	剝	剥	剝	168	貯	贮	貯	297	認	认	認	423	矯	矫	矯
41	員	员	員	169	貼	贴	貼	298	說	说	說	424	縮	缩	縮
42	孫	孙	孫	170	費	费	費	299	誘	诱	誘	425	績	绩	績
43	島	岛	島	171	賀	贺	賀	300	輕	轻	輕	426	縫	缝	縫
44	師	师	師	172	貴	贵	貴	301	遠	远	遠	427	臨	临	臨

45	庫	库	庫	173	買	买	買	302	遜	逊	遜	428	謎	谜	謎
46	恥	耻	恥	174	貿	贸	貿	303	銀	银	銀	429	謙	谦	謙
47	時	时	時	175	貸	贷	貸	304	銅	铜	銅	430	講	讲	講
48	書	书	書	176	軸	轴	軸	305	銘	铭	銘	431	謝	谢	謝
49	畝	亩	畝	177	週	周	週	14 畫			432	騰	誊	騰	
50	紡	纺	紡	178	進	进	進	306	閣	阁	閣	433	購	购	購
51	紋	纹	紋	179	鈍	钝	鈍	307	閥	阀	閥	434	轄	辖	轄
52	純	纯	純	180	開	开	開	308	際	际	際	435	還	还	還
53	級	级	級	181	閑	闲	閑	309	領	领	領	436	醜	丑	醜
54	納	纳	納	182	間	间	間	310	餅	饼	餅	437	鍵	键	鍵
55	紙	纸	紙	183	隊	队	隊	311	餌	饵	餌	438	鍊	炼	鍊
56	紛	纷	紛	184	階	阶	階	312	鳴	鸣	鳴	439	鍋	锅	鍋
57	脅	胁	脅	185	陽	阳	陽	15 畫			440	鍛	锻	鍛	
58	脈	脉	脈	186	雲	云	雲	313	億	亿	億	441	韓	韩	韓
59	記	记	記	187	項	项	項	314	儀	仪	儀	442	鮮	鲜	鮮
60	討	讨	討	188	順	顺	順	315	劇	剧	劇	18 畫			
61	託	托	託	189	須	须	須	316	噴	喷	噴	443	礎	础	礎
62	訓	训	訓	190	飯	饭	飯	317	墳	坟	墳	444	簡	简	簡
63	財	财	財	191	飲	饮	飲	318	墜	坠	墜	445	糧	粮	糧
64	貢	贡	貢	13 畫			319	審	审	審	446	織	织	織	
65	軒	轩	軒	192	債	债	債	320	慶	庆	慶	447	繕	缮	繕
66	針	针	針	193	僅	仅	僅	321	慮	虑	慮	448	職	职	職
67	陣	阵	陣	194	傾	倾	傾	322	憂	忧	憂	449	藍	蓝	藍
68	隻	只	隻	195	傷	伤	傷	323	憤	愤	憤	450	鎖	锁	鎖
69	飢	饥	飢	196	勢	势	勢	324	摯	挚	摯	451	鎮	镇	鎮
70	馬	马	馬	197	園	园	園	325	撲	扑	撲	452	額	额	額
11 畫			198	塗	涂	塗	326	敵	敌	敵	453	顏	颜	顏	
71	乾	干	乾	199	塊	块	塊	327	暫	暂	暫	454	題	题	題
72	偽	伪	偽	200	幹	干	幹	328	標	标	標	455	顎	颞	顎
73	偉	伟	偉	201	彙	汇	彙	329	潔	洁	潔	456	騎	骑	騎
74	偵	侦	偵	202	微	微	微	330	潰	溃	潰	19 畫			
75	側	侧	側	203	愛	爱	愛	331	潤	润	潤	457	瀨	濑	瀨
76	務	务	務	204	慄	栗	慄	332	熱	热	熱	458	璽	玺	璽

77	動	动	動	205	損	损	損	333	盤	盘	盤	459	穫	获	穫
78	問	问	問	206	業	业	業	334	確	确	確	460	繭	茧	繭
79	堅	坚	堅	207	極	极	極	335	窯	窑	窯	461	羅	罗	羅
80	執	执	執	208	毀	毁	毀	336	窮	穷	窮	462	譜	谱	譜
81	婦	妇	婦	209	溝	沟	溝	337	範	范	範	463	識	识	識
82	專	专	專	210	滅	灭	滅	338	締	缔	締	464	贈	赠	贈
83	帳	帐	帳	211	準	准	準	339	練	练	練	465	鏡	镜	鏡
84	張	张	張	212	煙	烟	煙	340	緯	纬	緯	466	離	离	離
85	強	强	強	213	煩	烦	煩	341	緻	致	緻	467	霧	雾	霧
86	彫	雕	彫	214	獅	狮	獅	342	編	编	編	468	韻	韵	韻
87	掃	扫	掃	215	節	节	節	343	線	线	線	469	願	愿	願
88	掛	挂	掛	216	絹	绢	絹	344	緩	缓	緩	470	鯨	鲸	鯨
89	採	采	採	217	義	义	義	345	罵	骂	罵	471	麗	丽	麗
90	敗	败	敗	218	羨	羨	羨	346	罷	罢	罷	20 畫			
91	斬	斩	斬	219	聖	圣	聖	347	膚	肤	膚	472	懸	悬	懸
92	棄	弃	棄	220	腸	肠	腸	348	衛	卫	衛	473	競	竞	競
93	殺	杀	殺	221	腫	肿	腫	349	衝	冲	衝	474	艦	舰	艦
94	涼	凉	涼	222	葉	叶	葉	350	複	复	複	475	議	议	議
95	現	现	現	223	虜	虏	虜	351	談	谈	談	476	鐘	钟	鐘
96	產	产	產	224	補	补	補	352	誕	诞	誕	477	騰	腾	騰
97	異	异	異	225	該	该	該	353	請	请	請	21 畫			
98	統	统	統	226	詳	详	詳	354	諸	诸	諸	478	欄	栏	欄
99	紹	绍	紹	227	試	试	試	355	課	课	課	479	護	护	護
100	細	细	細	228	詩	诗	詩	356	調	调	調	480	躍	跃	躍
101	紳	绅	紳	229	詰	诘	詰	357	誰	谁	誰	481	顧	顾	顧
102	組	组	組	230	誇	夸	誇	358	論	论	論	482	鶴	鹤	鶴
103	終	终	終	231	詣	诣	詣	359	賠	赔	賠	22 畫			
104	習	习	習	232	誠	诚	誠	360	賞	赏	賞	483	籠	笼	籠
105	術	术	術	233	話	话	話	361	賦	赋	賦	484	襲	袭	襲
106	規	规	規	234	詮	诠	詮	362	賭	赌	賭	485	鑑	鉴	鑑
107	訪	访	訪	235	賊	贼	賊	363	賢	贤	賢	23 畫			
108	許	许	許	236	資	资	資	364	賜	赐	賜	486	驚	惊	驚
109	設	设	設	237	賄	贿	賄	365	質	质	質	24-28 畫			

110	訟	讼	訟	238	賃	赁	賃	366	輝	辉	輝	無			
111	販	贩	販	239	賂	赂	賂	367	輩	辈	輩	29 畫			
112	責	责	責	240	跡	迹	跡	368	輪	轮	輪	487	鬱	郁	鬱
113	貫	贯	貫	241	較	较	較	369	適	适	適	30-32 畫			
114	貨	货	貨	242	載	载	載	370	遷	迁	遷	無			
115	貪	贪	貪	243	農	农	農	371	銳	锐	銳				
116	貧	贫	貧	244	運	运	運	372	閱	阅	閱				
117	軟	软	軟	245	遊	游	遊	373	養	养	養				
118	連	连	連	246	達	达	達	374	餓	饿	餓				
119	釣	钓	釣	247	違	违	違	375	駐	驻	駐				

#### 2.4 簡體與新字體相同，但與繁體字不同

此類為簡體字與新字體相同，但繁體字卻不相同，共有 90 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 4)。

表 4. 簡體與新字體相同，但繁體不同

編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體
1-6 畫				30	當	当	当	63	膽	胆	胆
無				31	萬	万	万	64	點	点	点
7 畫				32	腳	脚	脚	18 畫			
1	壯	壮	壮	33	號	号	号	65	斷	断	断
8 畫				34	裝	装	装	66	禮	礼	礼
2	來	来	来	35	壽	寿	寿	67	舊	旧	旧
3	屆	届	届	36	寢	寝	寝	68	蟲/虫	虫	虫
4	爭	争	争	37	對	对	对	69	蹤	踪	踪
5	狀	状	状	38	慘	惨	惨	70	醫	医	医
9 畫				39	盡	尽	尽	71	釐	厘	厘
6	卻	却	却	40	稱	称	称	72	雙	双	双
7	恆	恒	恒	41	臺	台	台	19 畫			
10 畫				42	與	与	与	73	辭	辞	辞
8	峽	峡	峡	14 畫				20 畫			
9	挾	挟	挟	無				74	寶	宝	宝

10	狹	狹	狹	15 畫			75	爐	炉	炉	
11 畫				43	墮	墮	墮	76	獻	獻	獻
11	區	区	区	44	寫	写	写	77	觸	触	触
12	參	参	参	45	數	数	数	78	黨	党	党
13	國	国	国	46	樞	枢	枢	21 畫			
14	敘	叙	叙	47	樓	楼	楼	79	屬	属	属
15	晝	昼	昼	48	歐	欧	欧	80	懼	惧	惧
16	條	条	条	49	毆	殴	殴	81	攜	携	携
17	淒	凄	凄	50	潛	潜	潜	82	譽	誉	誉
18	脣	唇	唇	16 畫			22 畫				
19	麥	麦	麦	51	學	学	学	83	灑	洒	洒
12 畫				52	擔	担	担	23 畫			
20	畫	画	画	53	橫	横	横	84	戀	恋	恋
21	盜	盗	盗	54	燈	灯	灯	85	竊	窃	窃
22	著	着	着	55	獨	独	独	86	體	体	体
23	虛	虚	虚	56	貓	猫	猫	24 畫			
24	黃	黄	黄	57	踴	踊	踊	87	囑	嘱	嘱
13 畫				58	隨	随	随	88	蠶	蚕	蚕
25	亂	乱	乱	59	靜	静	静	25 畫			
26	奧	奥	奥	17 畫			89	灣	湾	湾	
27	會	会	会	60	勵	励	励	90	蠻	蛮	蛮
28	溼	湿	湿	61	彌	弥	弥	26-32 畫			
29	溫	温	温	62	聲	声	声	無			

## 2.5 三者皆不同

此類為繁體字、簡體字和日本新字體字形皆不相同，共有 175 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 5)。

表 5. 三者皆不同

編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體
1 畫				45	裡	里	裏	96	龍	龙	竜	146	騷	骚	騷
無				46	馱	驮	馱	97	龜	龟	亀	147	麵	面	麵

7 畫				47	團	团	团	17 畫				148	齡	齡	齡
1	吳	吴	呉	48	圖	图	凶	98	壓	压	庀	21 畫			
8 畫				49	實	实	実	99	應	应	応	149	攝	撮	摂
2	亞	亚	亜	50	榮	荣	栄	100	戲	戏	戯	150	櫻	桜	桜
3	兒	儿	児	51	滿	满	満	101	擊	击	撃	151	續	续	続
4	兩	两	両	52	滯	滞	滞	102	檢	检	検	152	覽	览	覧
5	拔	拔	抜	53	癒	愈	癒	103	濱	滨	浜	153	辯	辩	弁
9 畫				54	綠	绿	緑	104	濟	济	済	154	鐵	铁	鉄
無				55	誤	误	誤	105	澀	涩	渋	155	響	响	響
10 畫				56	賓	宾	賓	106	營	营	営	156	驅	驱	駆
6	娛	娱	娛	57	遞	递	遞	107	禪	禅	禅	22 畫			
7	徑	径	径	14 畫				108	總	总	総	157	權	权	権
8	氣	气	氣	58	齊	齐	齊	109	縱	纵	縦	158	歡	欢	歓
11 畫				15 畫				110	舉	举	挙	159	疊	叠	畳
9	將	将	将	59	價	价	価	111	謠	谣	謡	160	聽	听	聴
10	帶	带	帯	60	儉	俭	儉	112	隱	隐	隠	161	臟	脏	臓
11	從	从	従	61	劍	剑	剣	113	隸	隶	隷	162	讀	读	読
12	捨	舍	捨	62	寬	宽	寛	114	齋	斋	斎	163	鑄	铸	鋳
13	啟	启	啓	63	層	层	層	18 畫				23 畫			
14	淺	浅	浅	64	廢	废	廃	115	壘	垒	塁	164	織	纤	織
15	淚	泪	涙	65	廣	广	広	116	擴	扩	拡	165	變	变	変
16	淨	净	浄	66	彈	弹	弾	117	歸	归	帰	166	顯	显	顕
17	眾	众	衆	67	徵	征	徴	118	獵	猎	猟	167	驛	驿	駅
18	鉢	钵	鉢	68	樣	样	様	119	謹	谨	謹	168	驗	验	験
19	莖	茎	莖	69	樂	乐	楽	120	豐	丰	豊	24 畫			
20	莊	庄	莊	70	獎	奖	奨	121	轉	转	転	169	讓	让	譲
21	處	处	処	71	穀	谷	穀	122	雜	杂	雑	170	釀	酿	醸
12 畫				72	緣	缘	縁	123	雞	鸡	鶏	171	靈	灵	霊
22	勞	劳	労	73	賣	卖	売	19 畫				172	鹽	盐	塩
23	單	单	単	74	踐	践	践	124	壞	坏	壊	25 畫			
24	圍	围	囲	75	鄰	邻	隣	125	懲	惩	懲	173	廳	厅	庁
25	惡	恶	悪	76	鋪	铺	舗	126	懷	怀	懐	174	觀	观	観
26	惱	恼	悩	77	髮	发	髪	127	獸	兽	獣	26-27 畫			

27	棧	棧	棧	78	齒	齿	齒	128	穩	稳	穩	無			
28	殘	残	殘	16 畫				129	繩	绳	繩	28 畫			
29	殼	壳	殼	79	劑	剂	劑	130	繪	绘	繪	175	豔	艳	豔
30	發	发	發	80	戰	战	戰	131	藝	艺	藝	29-32 畫			
31	窗	窗	窗	81	據	据	據	132	藥	药	藥	無			
32	絲/糸	丝	糸	82	擇	择	擇	133	贊	赞	贊				
33	肅	肃	肅	83	曆	历	曆	134	邊	边	邊				
34	貳	贰	貳	84	曉	晓	曉	135	關	关	關				
35	郵	邮	郵	85	歷	历	歷	136	難	难	難				
36	鄉	乡	鄉	86	澤	泽	澤	137	類	类	類				
13 畫				87	燒	烧	燒	20 畫							
37	傳	传	傳	88	縣	县	縣	138	勸	劝	勸				
38	圓	圆	圓	89	螢	萤	螢	139	嚴	严	嚴				
39	塚	冢	塚	90	謁	谒	謁	140	犧	牺	犧				
40	搖	摇	搖	91	遲	迟	遲	141	礦	矿	礦				
41	歲	岁	歲	92	錢	钱	錢	142	繼	继	繼				
42	經	经	經	93	錄	录	錄	143	覺	觉	覺				
43	腦	脑	腦	94	險	险	險	144	譯	译	譯				
44	虞	虞	虞	95	頻	频	頻	145	釋	释	釋				

## 2.6 繁體與簡體相同，但沒有相對應的新字體

此類為繁體和簡體字相同，但沒有相對應的新字體，共有 1757 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 6)。

表 6. 繁體與簡體相同，但沒有相對應的新字體

編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體
1 畫				438	叛	叛	X	883	榔	榔	X	1328	摔	摔	X
無				439	咬	咬	X	884	毫	毫	X	1329	摸	摸	X
2 畫				440	咨	咨	X	885	涎	涎	X	1330	擱	擱	X
1	乃	乃	X	441	哎	哎	X	886	淳	淳	X	1331	摧	摧	X

2	几	几	X	442	哉	哉	X	887	淙	淙	X	1332	敲	敲	X
3	刁	刁	X	443	咸	咸	X	888	淌	淌	X	1333	幹	幹	X
4	匕	匕	X	444	唳	唳	X	889	淤	淤	X	1334	旖	旖	X
5	卜	卜	X	445	咳	咳	X	890	淇	淇	X	1335	暨	暨	X
3 畫				446	哇	哇	X	891	淋	淋	X	1336	榜	榜	X
6	丫	丫	X	447	晒	晒	X	892	涮	涮	X	1337	榨	榨	X
7	么	么	X	448	咪	咪	X	893	淞	淞	X	1338	榕	榕	X
8	也	也	X	449	哄	哄	X	894	淹	淹	X	1339	槁	槁	X
9	于	于	X	450	哈	哈	X	895	洄	洄	X	1340	榛	榛	X
10	兀	兀	X	451	咯	咯	X	896	浙	浙	X	1341	榷	榷	X
11	叉	叉	X	452	咫	咫	X	897	渚	渚	X	1342	榻	榻	X
12	子	子	X	453	咱	咱	X	898	涵	涵	X	1343	樺	樺	X
13	孑	孑	X	454	咻	咻	X	899	淘	淘	X	1344	榴	榴	X
14	尸	尸	X	455	垠	垠	X	900	淮	淮	X	1345	槐	槐	X
15	巳	巳	X	456	垢	垢	X	901	淆	淆	X	1346	樹	樹	X
16	巳	巳	X	457	垮	垮	X	902	淄	淄	X	1347	槌	槌	X
4 畫				458	奕	奕	X	903	烹	烹	X	1348	歉	歉	X
17	丑	丑	X	459	奎	奎	X	904	焉	焉	X	1349	漳	漳	X
18	丐	丐	X	460	姜	姜	X	905	焊	焊	X	1350	漓	漓	X
19	之	之	X	461	姘	姘	X	906	烽	烽	X	1351	漩	漩	X
20	尹	尹	X	462	姣	姣	X	907	犁	犁	X	1352	漾	漾	X
21	云	云	X	463	姨	姨	X	908	猜	猜	X	1353	漱	漱	X
22	什	什	X	464	娃	娃	X	909	猖	猖	X	1354	漕	漕	X
23	仃	仃	X	465	姥	姥	X	910	猓	猓	X	1355	漯	漯	X
24	仆	仆	X	466	姪	侄	X	911	琅	琅	X	1356	澈	澈	X
25	仇	仇	X	467	姚	姚	X	912	琊	琊	X	1357	漪	漪	X
26	仍	仍	X	468	孩	孩	X	913	瓠	瓠	X	1358	熔	熔	X
27	仄	仄	X	469	宦	宦	X	914	瓷	瓷	X	1359	熙	熙	X
28	允	允	X	470	宥	宥	X	915	甜	甜	X	1360	煽	煽	X
29	兮	兮	X	471	屎	屎	X	916	畦	畦	X	1361	熄	熄	X
30	勻	勻	X	472	屏	屏	X	917	痊	痊	X	1362	犒	犒	X
31	勿	勿	X	473	峙	峙	X	918	痔	痔	X	1363	獐	獐	X
32	卅	卅	X	474	巷	巷	X	919	疵	疵	X	1364	瑰	瑰	X

33	卞	卞	X	475	庠	庠	X	920	皎	皎	X	1365	甄	甄	X
34	壬	壬	X	476	弈	弈	X	921	盃	盃	X	1366	瞄	瞄	X
35	夭	夭	X	477	弭	弭	X	922	盒	盒	X	1367	睽	睽	X
36	尢	尢	X	478	彥	彥	X	923	眷	眷	X	1368	睿	睿	X
37	巴	巴	X	479	很	很	X	924	眸	眸	X	1369	碟	碟	X
38	廿	廿	X	480	徊	徊	X	925	窈	窈	X	1370	碧	碧	X
39	戈	戈	X	481	徇	徇	X	926	笠	笠	X	1371	碳	碳	X
40	扎	扎	X	482	怎	怎	X	927	笨	笨	X	1372	竭	竭	X
41	日	日	X	483	恍	恍	X	928	笙	笙	X	1373	箕	箕	X
42	欠	欠	X	484	恰	恰	X	929	答	答	X	1374	筵	筵	X
43	歹	歹	X	485	恢	恢	X	930	羚	羚	X	1375	箝	箝	X
44	毋	毋	X	486	恃	恃	X	931	翎	翎	X	1376	箔	箔	X
45	爻	爻	X	487	恬	恬	X	932	耜	耜	X	1377	粽	粽	X
5 畫				488	恫	恫	X	933	聊	聊	X	1378	翠	翠	X
46	丕	丕	X	489	恪	恪	X	934	聆	聆	X	1379	翡	翡	X
47	乍	乍	X	490	恤	恤	X	935	脯	脯	X	1380	翟	翟	X
48	乎	乎	X	491	扁	扁	X	936	脖	脖	X	1381	聚	聚	X
49	仔	仔	X	492	挖	挖	X	937	春	春	X	1382	肇	肇	X
50	仗	仗	X	493	按	按	X	938	舵	舵	X	1383	膀	膀	X
51	仞	仞	X	494	拼	拼	X	939	莎	莎	X	1384	膏	膏	X
52	仟	仟	X	495	拮	拮	X	940	莞	莞	X	1385	膈	膈	X
53	冉	冉	X	496	拽	拽	X	941	莘	莘	X	1386	膊	膊	X
54	匆	匆	X	497	拱	拱	X	942	葶	葶	X	1387	腿	腿	X
55	匝	匝	X	498	拯	拯	X	943	莽	莽	X	1388	臧	臧	X
56	卉	卉	X	499	拴	拴	X	944	莫	莫	X	1389	舔	舔	X
57	卡	卡	X	500	斫	斫	X	945	莒	莒	X	1390	蓉	蓉	X
58	卯	卯	X	501	曷	曷	X	946	莓	莓	X	1391	蒿	蒿	X
59	卮	卮	X	502	柬	柬	X	947	莉	莉	X	1392	蒙	蒙	X
60	叮	叮	X	503	樞	樞	X	948	莠	莠	X	1393	蒲	蒲	X
61	叩	叩	X	504	柯	柯	X	949	荻	荻	X	1394	蒜	蒜	X
62	叨	叨	X	505	柑	柑	X	950	茶	茶	X	1395	蓓	蓓	X
63	吁	吁	X	506	柚	柚	X	951	彪	彪	X	1396	蜿	蜿	X
64	叵	叵	X	507	枸	枸	X	952	蚶	蚶	X	1397	蜻	蜻	X

65	另	另	X	508	柏	柏	X	953	蛄	蛄	X	1398	蝻	蝻	X
66	只	只	X	509	柞	柞	X	954	蚶	蚶	X	1399	蜥	蜥	X
67	叭	叭	X	510	歪	歪	X	955	蛆	蛆	X	1400	蜴	蜴	X
68	奶	奶	X	511	殃	殃	X	956	蛋	蛋	X	1401	蚰	蚰	X
69	孕	孕	X	512	殆	殆	X	957	蚱	蚱	X	1402	裳	裳	X
70	弘	弘	X	513	毗	毗	X	958	蚯	蚯	X	1403	褂	褂	X
71	弗	弗	X	514	氟	氟	X	959	袈	袈	X	1404	裴	裴	X
72	戊	戊	X	515	洲	洲	X	960	蛙	蛙	X	1405	裹	裹	X
73	扔	扔	X	516	洌	洌	X	961	袒	袒	X	1406	裨	裨	X
74	扒	扒	X	517	洱	洱	X	962	袍	袍	X	1407	褚	褚	X
75	朮	朮	X	518	洽	洽	X	963	豉	豉	X	1408	赫	赫	X
76	氐	氐	X	519	洶	洶	X	964	赧	赧	X	1409	邁	邁	X
77	汀	汀	X	520	洛	洛	X	965	趾	趾	X	1410	鄙	鄙	X
78	瓜	瓜	X	521	炫	炫	X	966	逍	逍	X	14 畫			
79	甩	甩	X	522	炳	炳	X	967	逗	逗	X	1411	鞞	鞞	X
80	疋	疋	X	523	炬	炬	X	968	逞	逞	X	1412	鞅	鞅	X
81	禾	禾	X	524	炸	炸	X	969	逢	逢	X	1413	韶	韶	X
6 畫				525	炮	炮	X	970	逖	逖	X	1414	骰	骰	X
82	丞	丞	X	526	爰	爰	X	971	逛	逛	X	1415	髦	髦	X
83	丟	丟	X	527	牯	牯	X	972	酗	酗	X	1416	魁	魁	X
84	乒	乒	X	528	牴	牴	X	973	陴	陴	X	15 畫			
85	兵	兵	X	529	狠	狠	X	974	雀	雀	X	1417	僻	僻	X
86	𠂔	𠂔	X	530	狡	狡	X	975	竟	竟	X	1418	僵	僵	X
87	亦	亦	X	531	玷	玷	X	12 畫				1419	劈	劈	X
88	亥	亥	X	532	珊	珊	X	976	傅	傅	X	1420	嘻	嘻	X
89	仿	仿	X	533	玻	玻	X	977	傀	傀	X	1421	嘹	嘹	X
90	伉	伉	X	534	玲	玲	X	978	厥	厥	X	1422	嘿	嘿	X
91	伙	伙	X	535	珀	珀	X	979	啻	啻	X	1423	噎	噎	X
92	伊	伊	X	536	玳	玳	X	980	喀	喀	X	1424	噗	噗	X
93	伍	伍	X	537	甬	甬	X	981	喧	喧	X	1425	嘶	嘶	X
94	叱	叱	X	538	疤	疤	X	982	啼	啼	X	1426	墀	墀	X
95	份	份	X	539	疥	疥	X	983	喊	喊	X	1427	墟	墟	X
96	划	划	X	540	癸	癸	X	984	喘	喘	X	1428	嬉	嬉	X

97	刳	刳	X	541	皈	皈	X	985	喂	喂	X	1429	嶝	嶝	X
98	匈	匈	X	542	盈	盈	X	986	喔	喔	X	1430	幢	幢	X
99	匡	匡	X	543	盹	盹	X	987	喇	喇	X	1431	慧	慧	X
100	吊	吊	X	544	盼	盼	X	988	喋	喋	X	1432	慝	慝	X
101	吁	吁	X	545	矜	矜	X	989	喃	喃	X	1433	憔	憔	X
102	吋	吋	X	546	砌	砌	X	990	喳	喳	X	1434	戮	戮	X
103	吃	吃	X	547	砍	砍	X	991	喟	喟	X	1435	募	募	X
104	吆	吆	X	548	祆	祆	X	992	喱	喱	X	1436	撞	撞	X
105	吒	吒	X	549	祇	祇	X	993	啾	啾	X	1437	撰	撰	X
106	圳	圳	X	550	禹	禹	X	994	堰	堰	X	1438	撕	撕	X
107	圭	圭	X	551	穿	穿	X	995	堡	堡	X	1439	撩	撩	X
108	圪	圪	X	552	竿	竿	X	996	奠	奠	X	1440	撒	撒	X
109	圯	圯	X	553	竽	竽	X	997	婷	婷	X	1441	播	播	X
110	夙	夙	X	554	缸	缸	X	998	媚	媚	X	1442	撬	撬	X
111	夷	夷	X	555	羿	羿	X	999	孳	孳	X	1443	樟	樟	X
112	夸	夸	X	556	耍	耍	X	1000	孱	孱	X	1444	樊	樊	X
113	奸	奸	X	557	耶	耶	X	1001	寓	寓	X	1445	毅	毅	X
114	她	她	X	558	胖	胖	X	1002	寐	寐	X	1446	潼	潼	X
115	灼	灼	X	559	胥	胥	X	1003	嵌	嵌	X	1447	潦	潦	X
116	尖	尖	X	560	胚	胚	X	1004	巽	巽	X	1448	潭	潭	X
117	屹	屹	X	561	胄	胄	X	1005	弼	弼	X	1449	灣	灣	X
118	并	并	X	562	胡	胡	X	1006	彭	彭	X	1450	澎	澎	X
119	弛	弛	X	563	胛	胛	X	1007	徨	徨	X	1451	潺	潺	X
120	忖	忖	X	564	胤	胤	X	1008	愣	愣	X	1452	潘	潘	X
121	戎	戎	X	565	舫	舫	X	1009	惶	惶	X	1453	熬	熬	X
122	戍	戍	X	566	范	范	X	1010	愕	愕	X	1454	熨	熨	X
123	戍	戍	X	567	茅	茅	X	1011	惴	惴	X	1455	牖	牖	X
124	扣	扣	X	568	苜	苜	X	1012	惶	惶	X	1456	獭	獭	X
125	扛	扛	X	569	茄	茄	X	1013	惶	惶	X	1457	璋	璋	X
126	托	托	X	570	茱	茱	X	1014	愀	愀	X	1458	瘠	瘠	X
127	旭	旭	X	571	苒	苒	X	1015	戟	戟	X	1459	瘠	瘠	X
128	曳	曳	X	572	茁	茁	X	1016	掣	掣	X	1460	瘟	瘟	X
129	朵	朵	X	573	苜	苜	X	1017	揩	揩	X	1461	瘤	瘤	X

130	此	此	X	574	苔	苔	X	1018	揉	揉	X	1462	瞎	瞎	X
131	氛	氛	X	575	苑	苑	X	1019	揆	揆	X	1463	瞞	瞞	X
132	汝	汝	X	576	苞	苞	X	1020	揍	揍	X	1464	瞋	瞋	X
133	汐	汐	X	577	苓	苓	X	1021	揣	揣	X	1465	磋	磋	X
134	汕	汕	X	578	苟	苟	X	1022	揖	揖	X	1466	磅	磅	X
135	牟	牟	X	579	衍	衍	X	1023	捶	捶	X	1467	磊	磊	X
136	牝	牝	X	580	衫	衫	X	1024	揪	揪	X	1468	碾	碾	X
137	而	而	X	581	赴	赴	X	1025	摒	摒	X	1469	磕	磕	X
138	耒	耒	X	582	趴	趴	X	1026	敞	敞	X	1470	磐	磐	X
139	聿	聿	X	583	迦	迦	X	1027	敦	敦	X	1471	稷	稷	X
140	肋	肋	X	584	迢	迢	X	1028	斐	斐	X	1472	箭	箭	X
141	舛	舛	X	585	迪	迪	X	1029	斯	斯	X	1473	箴	箴	X
142	艮	艮	X	586	迴	迴	X	1030	晰	晰	X	1474	篆	篆	X
143	艾	艾	X	587	郁	郁	X	1031	智	智	X	1475	篇	篇	X
144	阡	阡	X	588	酋	酋	X	1032	棕	棕	X	1476	篁	篁	X
7 畫				589	酊	酊	X	1033	棠	棠	X	1477	糊	糊	X
145	亨	亨	X	590	陋	陋	X	1034	棘	棘	X	1478	羯	羯	X
146	佗	佗	X	591	陌	陌	X	1035	棵	棵	X	1479	翩	翩	X
147	佞	佞	X	592	韭	韭	X	1036	棹	棹	X	1480	膾	膾	X
148	估	估	X	10 畫				1037	棣	棣	X	1481	蔗	蔗	X
149	佑	佑	X	593	倌	倌	X	1038	棍	棍	X	1482	蔚	蔚	X
150	伽	伽	X	594	俯	俯	X	1039	椒	椒	X	1483	蔬	蔬	X
151	佃	佃	X	595	倦	倦	X	1040	棉	棉	X	1484	蔓	蔓	X
152	佣	佣	X	596	控	控	X	1041	毯	毯	X	1485	蔡	蔡	X
153	你	你	X	597	倩	倩	X	1042	氮	氮	X	1486	蓬	蓬	X
154	伶	伶	X	598	倚	倚	X	1043	游	游	X	1487	菡	菡	X
155	佻	佻	X	599	倔	倔	X	1044	湔	湔	X	1488	螂	螂	X
156	兌	兌	X	600	倨	倨	X	1045	渲	渲	X	1489	蝴	蝴	X
157	兕	兕	X	601	俱	俱	X	1046	湊	湊	X	1490	蝶	蝶	X
158	刪	刪	X	602	倡	倡	X	1047	渠	渠	X	1491	蝠	蝠	X
159	劊	劊	X	603	倘	倘	X	1048	渥	渥	X	1492	蝙	蝙	X
160	劫	劫	X	604	倭	倭	X	1049	渣	渣	X	1493	蝗	蝗	X
161	劬	劬	X	605	倪	倪	X	1050	湛	湛	X	1494	蝌	蝌	X

162	匣	匣	X	606	俾	俾	X	1051	湘	湘	X	1495	襍	襍	X
163	吝	吝	X	607	冤	冤	X	1052	渤	渤	X	1496	碗	碗	X
164	吭	吭	X	608	冢	冢	X	1053	湮	湮	X	1497	赭	赭	X
165	吞	吞	X	609	凌	凌	X	1054	渭	渭	X	1498	趙	趙	X
166	吾	吾	X	610	凋	凋	X	1055	湍	湍	X	1499	趾	碰	X
167	呖	呖	X	611	剜	剜	X	1056	渺	渺	X	1500	踝	踝	X
168	吧	吧	X	612	剔	剔	X	1057	湃	湃	X	1501	踢	踢	X
169	呆	呆	X	613	匪	匪	X	1058	渝	渝	X	1502	踩	踩	X
170	哏	哏	X	614	卿	卿	X	1059	溉	溉	X	1503	踮	踮	X
171	吩	吩	X	615	厝	厝	X	1060	焙	焙	X	1504	躺	躺	X
172	吻	吻	X	616	叟	叟	X	1061	焚	焚	X	1505	遨	遨	X
173	吮	吮	X	617	哨	哨	X	1062	焰	焰	X	1506	鄙	鄙	X
174	吵	吵	X	618	唁	唁	X	1063	牌	牌	X	1507	醇	醇	X
175	呐	呐	X	619	嗜	嗜	X	1064	犄	犄	X	1508	霄	霄	X
176	吠	吠	X	620	哼	哼	X	1065	犀	犀	X	1509	霆	霆	X
177	吼	吼	X	621	哥	哥	X	1066	猥	猥	X	1510	霉	霉	X
178	呀	呀	X	622	唔	唔	X	1067	猴	猴	X	1511	靠	靠	X
179	吱	吱	X	623	哩	哩	X	1068	猩	猩	X	1512	鞍	鞍	X
180	囤	囤	X	624	哭	哭	X	1069	琪	琪	X	1513	鞋	鞋	X
181	址	址	X	625	唉	唉	X	1070	琳	琳	X	1514	骷	骷	X
182	坍	坍	X	626	哮	哮	X	1071	琢	琢	X	1515	髯	髯	X
183	坎	坎	X	627	哪	哪	X	1072	琥	琥	X	1516	魄	魄	X
184	圾	圾	X	628	哦	哦	X	1073	琵琶	琵琶	X	1517	麾	麾	X
185	坐	坐	X	629	唧	唧	X	1074	琶	琶	X	1518	黎	黎	X
186	坏	坏	X	630	圃	圃	X	1075	甥	甥	X	16 畫			
187	妒	妒	X	631	埂	埂	X	1076	痣	痣	X	1519	冀	冀	X
188	妞	妞	X	632	埔	埔	X	1077	痞	痞	X	1520	噙	噙	X
189	妣	妣	X	633	埃	埃	X	1078	皖	皖	X	1521	噫	噫	X
190	妍	妍	X	634	套	套	X	1079	皓	皓	X	1522	噩	噩	X
191	妤	妤	X	635	奘	奘	X	1080	皴	皴	X	1523	噤	噤	X
192	妓	妓	X	636	奚	奚	X	1081	稍	稍	X	1524	嘴	嘴	X
193	孜	孜	X	637	娑	娑	X	1082	稀	稀	X	1525	噪	噪	X
194	孚	孚	X	638	娜	娜	X	1083	窘	窘	X	1526	噓	噓	X

195	宋	宋	X	639	娟	娟	X	1084	窖	窖	X	1527	噬	噬	X
196	宏	宏	X	640	媿	媿	X	1085	竣	竣	X	1528	噢	噢	X
197	尫	尫	X	641	娣	娣	X	1086	筐	筐	X	1529	壅	壅	X
198	屁	屁	X	642	娩	娩	X	1087	筏	筏	X	1530	羸	羸	X
199	岑	岑	X	643	娥	娥	X	1088	粟	粟	X	1531	懂	懂	X
200	岔	岔	X	644	媿	媿	X	1089	粥	粥	X	1532	懊	懊	X
201	岌	岌	X	645	宸	宸	X	1090	絮	絮	X	1533	懈	懈	X
202	巫	巫	X	646	屑	屑	X	1091	翔	翔	X	1534	擅	擅	X
203	庇	庇	X	647	屐	屐	X	1092	翕	翕	X	1535	撼	撼	X
204	彤	彤	X	648	峭	峭	X	1093	腔	腔	X	1536	搯	搯	X
205	彷彿	彷彿	X	649	峻	峻	X	1094	腋	腋	X	1537	擒	擒	X
206	忱	忱	X	650	峪	峪	X	1095	腑	腑	X	1538	暹	暹	X
207	抖	抖	X	651	峨	峨	X	1096	腆	腆	X	1539	樽	樽	X
208	抉	抉	X	652	坎	坎	X	1097	脾	脾	X	1540	橙	橙	X
209	扭	扭	X	653	恙	恙	X	1098	舒	舒	X	1541	橘	橘	X
210	扼	扼	X	654	恕	恕	X	1099	舜	舜	X	1542	橄	橄	X
211	找	找	X	655	悄	悄	X	1100	菩	菩	X	1543	橡	橡	X
212	扳	扳	X	656	悚	悚	X	1101	萃	萃	X	1544	橈	橈	X
213	杼	杼	X	657	悍	悍	X	1102	萍	萍	X	1545	樵	樵	X
214	扯	扯	X	658	悌	悌	X	1103	菠	菠	X	1546	歛	歛	X
215	扮	扮	X	659	悖	悖	X	1104	菅	菅	X	1547	濂	濂	X
216	抓	抓	X	660	挈	挈	X	1105	萋	萋	X	1548	澡	澡	X
217	旱	旱	X	661	拿	拿	X	1106	菁	菁	X	1549	澧	澧	X
218	李	李	X	662	捎	捎	X	1107	菱	菱	X	1550	澳	澳	X
219	杏	杏	X	663	捂	捂	X	1108	菰	菰	X	1551	澹	澹	X
220	杜	杜	X	664	捆	捆	X	1109	萌	萌	X	1552	燕	燕	X
221	杖	杖	X	665	捏	捏	X	1110	菽	菽	X	1553	熹	熹	X
222	杞	杞	X	666	挺	挺	X	1111	菲	菲	X	1554	燎	燎	X
223	汞	汞	X	667	捐	捐	X	1112	萸	萸	X	1555	瓢	瓢	X
224	沁	沁	X	668	挽	挽	X	1113	荀	荀	X	1556	瘴	瘴	X
225	沉	沉	X	669	挪	挪	X	1114	蛟	蛟	X	1557	癩	癩	X
226	沅	沅	X	670	旁	旁	X	1115	蛙	蛙	X	1558	盥	盥	X
227	沛	沛	X	671	晏	晏	X	1116	蛭	蛭	X	1559	瞠	瞠	X

228	汪	汪	X	672	晃	晃	X	1117	蛔	蛔	X	1560	瞽	瞽	X
229	沐	沐	X	673	晒	晒	X	1118	蛛	蛛	X	1561	瞽	瞽	X
230	沌	沌	X	674	晌	晌	X	1119	蛤	蛤	X	1562	磬	磬	X
231	汨	汨	X	675	朔	朔	X	1120	袱	袱	X	1563	穆	穆	X
232	汲	汲	X	676	框	框	X	1121	覃	覃	X	1564	篙	篙	X
233	汾	汾	X	677	桓	桓	X	1122	貂	貂	X	1565	蓑	蓑	X
234	灶	灶	X	678	桂	桂	X	1123	趁	趁	X	1566	篡	篡	X
235	灼	灼	X	679	桔	桔	X	1124	跹	跹	X	1567	糕	糕	X
236	灸	灸	X	680	栩	栩	X	1125	跋	跋	X	1568	罹	罹	X
237	牢	牢	X	681	梳	梳	X	1126	跚	跚	X	1569	羲	羲	X
238	牡	牡	X	682	栗	栗	X	1127	跑	跑	X	1570	翰	翰	X
239	牝	牝	X	683	柴	柴	X	1128	跌	跌	X	1571	翱	翱	X
240	狄	狄	X	684	桐	桐	X	1129	跛	跛	X	1572	臻	臻	X
241	玖	玖	X	685	桀	桀	X	1130	跽	跽	X	1573	艘	艘	X
242	甬	甬	X	686	桅	桅	X	1131	辜	辜	X	1574	蕊	蕊	X
243	甫	甫	X	687	殷	殷	X	1132	逵	逵	X	1575	蕙	蕙	X
244	甸	甸	X	688	氧	氧	X	1133	鄂	鄂	X	1576	葦	葦	X
245	皂	皂	X	689	氫	氫	X	1134	酣	酣	X	1577	蕨	蕨	X
246	盯	盯	X	690	氫	氫	X	1135	酥	酥	X	1578	蕃	蕃	X
247	矣	矣	X	691	氫	氫	X	1136	隋	隋	X	1579	蕉	蕉	X
248	秃	秃	X	692	涕	涕	X	1137	隍	隍	X	1580	螃	螃	X
249	罕	罕	X	693	浙	浙	X	1138	雁	雁	X	1581	螟	螟	X
250	肓	肓	X	694	涓	涓	X	1139	雯	雯	X	1582	褪	褪	X
251	肛	肛	X	695	湮	湮	X	1140	飧	飧	X	1583	褥	褥	X
252	肚	肚	X	696	浚	浚	X	1141	黍	黍	X	1584	褫	褫	X
253	芒	芒	X	697	浩	浩	X	13 畫				1585	豫	豫	X
254	芍	芍	X	698	烱	烱	X	1142	傻	傻	X	1586	蹄	蹄	X
255	豕	豕	X	699	烘	烘	X	1143	剿	剿	X	1587	踱	踱	X
256	辰	辰	X	700	烤	烤	X	1144	剿	剿	X	1588	蹂	蹂	X
257	迂	迂	X	701	烙	烙	X	1145	勦	勦	X	1589	踹	踹	X
258	迄	迄	X	702	爹	爹	X	1146	嗟	嗟	X	1590	踵	踵	X
259	邑	邑	X	703	狼	狼	X	1147	嗨	嗨	X	1591	遴	遴	X
260	邢	邢	X	704	狸	狸	X	1148	噪	噪	X	1592	隧	隧	X

261	酉	酉	X	705	狷	狷	X	1149	唵	唵	X	1593	雕	雕	X
262	阮	阮	X	706	琉	琉	X	1150	嗜	嗜	X	1594	霏	霏	X
263	阱	阱	X	707	畚	畚	X	1151	嗑	嗑	X	1595	霖	霖	X
8 畫				708	疖	疖	X	1152	嗑	嗑	X	1596	霍	霍	X
264	乖	乖	X	709	疽	疽	X	1153	噁	噁	X	1597	霓	霓	X
265	些	些	X	710	疼	疼	X	1154	噙	噙	X	1598	霏	霏	X
266	佯	佯	X	711	疹	疹	X	1155	嗥	嗥	X	1599	靛	靛	X
267	佬	佬	X	712	盍	盍	X	1156	塘	塘	X	1600	鞞	鞞	X
268	侃	侃	X	713	盍	盍	X	1157	填	填	X	1601	頹	頹	X
269	佰	佰	X	714	眩	眩	X	1158	塌	塌	X	1602	餐	餐	X
270	侈	侈	X	715	眨	眨	X	1159	媯	媯	X	1603	骼	骼	X
271	佩	佩	X	716	矩	矩	X	1160	媳	媳	X	1604	髻	髻	X
272	佻	佻	X	717	砵	砵	X	1161	嫂	嫂	X	1605	髻	髻	X
273	侑	侑	X	718	砧	砧	X	1162	媿	媿	X	1606	黔	黔	X
274	侏	侏	X	719	砸	砸	X	1163	嵩	嵩	X	17 畫			
275	兔	兔	X	720	砧	砧	X	1164	幌	幌	X	1607	儻	儻	X
276	其	其	X	721	砷	砷	X	1165	絨	絨	X	1608	噤	噤	X
277	冽	冽	X	722	砥	砥	X	1166	惹	惹	X	1609	嚙	嚙	X
278	函	函	X	723	砭	砭	X	1167	愈	愈	X	1610	噫	噫	X
279	刮	刮	X	724	祐	祐	X	1168	愧	愧	X	1611	壕	壕	X
280	卓	卓	X	725	祠	祠	X	1169	戡	戡	X	1612	壑	壑	X
281	卦	卦	X	726	崇	崇	X	1170	戡	戡	X	1613	嫫	嫫	X
282	呵	呵	X	727	祇	祇	X	1171	搓	搓	X	1614	孺	孺	X
283	咖	咖	X	728	祚	祚	X	1172	搞	搞	X	1615	徽	徽	X
284	呖	呖	X	729	秤	秤	X	1173	搪	搪	X	1616	懦	懦	X
285	咕	咕	X	730	秣	秣	X	1174	搽	搽	X	1617	擎	擎	X
286	咀	咀	X	731	秧	秧	X	1175	搏	搏	X	1618	擘	擘	X
287	呻	呻	X	732	秦	秦	X	1176	斟	斟	X	1619	曙	曙	X
288	呷	呷	X	733	窄	窄	X	1177	榔	榔	X	1620	檀	檀	X
289	咄	咄	X	734	窈	窈	X	1178	楚	楚	X	1621	檄	檄	X
290	咆	咆	X	735	站	站	X	1179	楠	楠	X	1622	濠	濠	X
291	咐	咐	X	736	笆	笆	X	1180	楔	楔	X	1623	濡	濡	X
292	呱	呱	X	737	紊	紊	X	1181	椰	椰	X	1624	燧	燧	X

293	呶	呶	X	738	罍	罍	X	1182	楫	楫	X	1625	變	變	X
294	咚	咚	X	739	羔	羔	X	1183	楞	楞	X	1626	璩	璩	X
295	呢	呢	X	740	翅	翅	X	1184	楹	楹	X	1627	癌	癌	X
296	咋	咋	X	741	耆	耆	X	1185	榆	榆	X	1628	瞪	瞪	X
297	咎	咎	X	742	耘	耘	X	1186	歇	歇	X	1629	瞰	瞰	X
298	垃	垃	X	743	耙	耙	X	1187	毓	毓	X	1630	瞧	瞧	X
299	坷	坷	X	744	耽	耽	X	1188	穉	穉	X	1631	磷	磷	X
300	坩	坩	X	745	耿	耿	X	1189	溢	溢	X	1632	磴	磴	X
301	坡	坡	X	746	胱	胱	X	1190	溯	溯	X	1633	禧	禧	X
302	坦	坦	X	747	胰	胰	X	1191	滓	滓	X	1634	簇	簇	X
303	坤	坤	X	748	胭	胭	X	1192	滂	滂	X	1635	箴	箴	X
304	坼	坼	X	749	脆	脆	X	1193	滇	滇	X	1636	篷	篷	X
305	奄	奄	X	750	膈	膈	X	1194	溲	溲	X	1637	糠	糠	X
306	妾	妾	X	751	臬	臬	X	1195	溘	溘	X	1638	糜	糜	X
307	妮	妮	X	752	昏	昏	X	1196	溜	溜	X	1639	糝	糝	X
308	姑	姑	X	753	舐	舐	X	1197	滔	滔	X	1640	糟	糟	X
309	姆	姆	X	754	舫	舫	X	1198	煤	煤	X	1641	糙	糙	X
310	姐	姐	X	755	舫	舫	X	1199	煜	煜	X	1642	罄	罄	X
311	姍	姍	X	756	茫	茫	X	1200	煦	煦	X	1643	翳	翳	X
312	妯	妯	X	757	荔	荔	X	1201	煌	煌	X	1644	聾	聾	X
313	妳	妳	X	758	荊	荊	X	1202	煞	煞	X	1645	臃	臃	X
314	姒	姒	X	759	茸	茸	X	1203	牒	牒	X	1646	膺	膺	X
315	孟	孟	X	760	荐	荐	X	1204	猷	猷	X	1647	臂	臂	X
316	岷	岷	X	761	茵	茵	X	1205	猾	猾	X	1648	臀	臀	X
317	岫	岫	X	762	茴	茴	X	1206	瑚	瑚	X	1649	蕾	蕾	X
318	岱	岱	X	763	荏	荏	X	1207	瑕	瑕	X	1650	薛	薛	X
319	帘	帘	X	764	兹	兹	X	1208	瑟	瑟	X	1651	薯	薯	X
320	帚	帚	X	765	茹	茹	X	1209	瑞	瑞	X	1652	薛	薛	X
321	帖	帖	X	766	茗	茗	X	1210	瑁	瑁	X	1653	薇	薇	X
322	帕	帕	X	767	荀	荀	X	1211	璫	璫	X	1654	蟀	蟀	X
323	帛	帛	X	768	茱	茱	X	1212	瑛	瑛	X	1655	蟑	蟑	X
324	帑	帑	X	769	虔	虔	X	1213	瑜	瑜	X	1656	螳	螳	X
325	庚	庚	X	770	蚪	蚪	X	1214	畸	畸	X	1657	蟒	蟒	X

326	庖	庖	X	771	蚓	蚓	X	1215	痂	痂	X	1658	蝮	蝮	X
327	弩	弩	X	772	蚤	蚤	X	1216	痰	痰	X	1659	蝮	蝮	X
328	佛	佛	X	773	蚩	蚩	X	1217	瘁	瘁	X	1660	螺	螺	X
329	忝	忝	X	774	蚌	蚌	X	1218	痲	痲	X	1661	蟋	蟋	X
330	忽	忽	X	775	蚣	蚣	X	1219	痲	痲	X	1662	褶	褶	X
331	忿	忿	X	776	袁	袁	X	1220	痲	痲	X	1663	囊	囊	X
332	快	快	X	777	袂	袂	X	1221	睛	睛	X	1664	豁	豁	X
333	怔	怔	X	778	豺	豺	X	1222	睫	睫	X	1665	蹉	蹉	X
334	怯	怯	X	779	豹	豹	X	1223	睹	睹	X	1666	踢	踢	X
335	怵	怵	X	780	躬	躬	X	1224	睪	睪	X	1667	蹈	蹈	X
336	怕	怕	X	781	逅	逅	X	1225	睬	睬	X	1668	蹊	蹊	X
337	怡	怡	X	782	邕	邕	X	1226	睥	睥	X	1669	遽	遽	X
338	或	或	X	783	陡	陡	X	1227	矮	矮	X	1670	邂	邂	X
339	戕	戕	X	784	鬲	鬲	X	1228	碰	碰	X	1671	邀	邀	X
340	拌	拌	X	11 畫				1229	碗	碗	X	1672	鄴	鄴	X
341	拄	拄	X	785	偃	偃	X	1230	礮	礮	X	1673	醴	醴	X
342	扞	扞	X	786	偌	偌	X	1231	礮	礮	X	1674	霞	霞	X
343	拋	拋	X	787	做	做	X	1232	礮	礮	X	1675	鞠	鞠	X
344	拈	拈	X	788	偃	偃	X	1233	祺	祺	X	1676	麤	麤	X
345	抨	抨	X	789	偕	偕	X	1234	禽	禽	X	1677	黜	黜	X
346	拇	拇	X	790	偷	偷	X	1235	稠	稠	X	1678	黝	黝	X
347	拚	拚	X	791	倏	倏	X	1236	稔	稔	X	1679	黛	黛	X
348	拖	拖	X	792	兜	兜	X	1237	窠	窠	X	1680	黥	黥	X
349	拗	拗	X	793	冕	冕	X	1238	篲	篲	X	18 畫			
350	拆	拆	X	794	凰	凰	X	1239	筠	筠	X	1681	彝	彝	X
351	抬	抬	X	795	剪	剪	X	1240	梁	梁	X	1682	戳	戳	X
352	拎	拎	X	796	勒	勒	X	1241	粳	粳	X	1683	朦	朦	X
353	斧	斧	X	797	匍	匍	X	1242	罩	罩	X	1684	檬	檬	X
354	於	於	X	798	匏	匏	X	1243	聘	聘	X	1685	檻	檻	X
355	昌	昌	X	799	匙	匙	X	1244	肆	肆	X	1686	瀑	瀑	X
356	昂	昂	X	800	匾	匾	X	1245	肆	肆	X	1687	瞽	瞽	X
357	昀	昀	X	801	曼	曼	X	1246	臄	臄	X	1688	瞿	瞿	X
358	昏	昏	X	802	咄	咄	X	1247	腥	腥	X	1689	瞻	瞻	X

359	朋	朋	X	803	啦	啦	X	1248	腮	腮	X	1690	簧	簧	X
360	杭	杭	X	804	啄	啄	X	1249	舅	舅	X	1691	簪	簪	X
361	枋	枋	X	805	啡	啡	X	1250	蒂	蒂	X	1692	藐	藐	X
362	杳	杳	X	806	啃	啃	X	1251	萱	萱	X	1693	蹙	蹙	X
363	杷	杷	X	807	啊	啊	X	1252	葵	葵	X	1694	蹦	蹦	X
364	枇	枇	X	808	啖	啖	X	1253	葫	葫	X	1695	鞣	鞣	X
365	杰	杰	X	809	啣	啣	X	1254	萼	萼	X	1696	鞭	鞭	X
366	枉	枉	X	810	啤	啤	X	1255	葡	葡	X	1697	馥	馥	X
367	杵	杵	X	811	售	售	X	1256	董	董	X	1698	髟	髟	X
368	欣	欣	X	812	啜	啜	X	1257	葩	葩	X	1699	魏	魏	X
369	歧	歧	X	813	唬	唬	X	1258	蛹	蛹	X	1700	黠	黠	X
370	歿	歿	X	814	唢	唢	X	1259	蜓	蜓	X	1701	鼬	鼬	X
371	氓	氓	X	815	埠	埠	X	1260	蜚	蜚	X	19 畫			
372	氛	氛	X	816	埤	埤	X	1261	蜀	蜀	X	1702	憎	憎	X
373	沱	沱	X	817	堵	堵	X	1262	蛾	蛾	X	1703	攀	攀	X
374	沾	沾	X	818	奢	奢	X	1263	蜃	蜃	X	1704	曝	曝	X
375	沾	沾	X	819	娶	娶	X	1264	衙	衙	X	1705	羸	羸	X
376	沫	沫	X	820	婉	婉	X	1265	裳	裳	X	1706	瀚	瀚	X
377	泓	泓	X	821	婪	婪	X	1266	裔	裔	X	1707	疆	疆	X
378	泄	泄	X	822	婀	婀	X	1267	裙	裙	X	1708	簸	簸	X
379	沮	沮	X	823	娼	娼	X	1268	裘	裘	X	1709	羹	羹	X
380	泗	泗	X	824	婢	婢	X	1269	詹	詹	X	1710	羸	羸	X
381	泗	泗	X	825	婁	婁	X	1270	豢	豢	X	1711	藕	藕	X
382	決	決	X	826	孰	孰	X	1271	貉	貉	X	1712	蟹	蟹	X
383	泛	泛	X	827	寇	寇	X	1272	貉	貉	X	1713	蹶	蹶	X
384	炕	炕	X	828	寅	寅	X	1273	跟	跟	X	1714	蹲	蹲	X
385	炒	炒	X	829	屠	屠	X	1274	跨	跨	X	1715	蹯	蹯	X
386	炙	炙	X	830	崆	崆	X	1275	蹂	蹂	X	1716	蹶	蹶	X
387	爬	爬	X	831	崛	崛	X	1276	跪	跪	X	1717	蹬	蹬	X
388	爸	爸	X	832	崔	崔	X	1277	躲	躲	X	1718	麈	麈	X
389	狎	狎	X	833	帷	帷	X	1278	辟	辟	X	1719	霰	霰	X
390	狗	狗	X	834	庵	庵	X	1279	逼	逼	X	1720	靡	靡	X
391	狐	狐	X	835	庾	庾	X	1280	遐	遐	X	1721	麒	麒	X

392	玟	玟	X	836	彗	彗	X	1281	遏	遏	X	20 畫			
393	玫	玫	X	837	彬	彬	X	1282	遑	遑	X	1722	嚷	嚷	X
394	剛	剛	X	838	徙	徙	X	1283	逾	逾	X	1723	噲	噲	X
395	疝	疝	X	839	徘	徘	X	1284	遁	遁	X	1724	孀	孀	X
396	疙	疙	X	840	慙	慙	X	1285	醜	醜	X	1725	孽	孽	X
397	疚	疚	X	841	悉	悉	X	1286	釉	釉	X	1726	攘	攘	X
398	孟	孟	X	842	您	您	X	1287	隘	隘	X	1727	曦	曦	X
399	矽	矽	X	843	惋	惋	X	1288	雍	雍	X	1728	糯	糯	X
400	祀	祀	X	844	悴	悴	X	1289	雉	雉	X	1729	纂	纂	X
401	祁	祁	X	845	怙	怙	X	1290	雹	雹	X	1730	耀	耀	X
402	秉	秉	X	846	悻	悻	X	1291	靖	靖	X	1731	磨	磨	X
403	穹	穹	X	847	惘	惘	X	1292	靶	靶	X	1732	蠕	蠕	X
404	竺	竺	X	848	惕	惕	X	1293	麂	麂	X	1733	譬	譬	X
405	罔	罔	X	849	惆	惆	X	1294	僮	僮	X	1734	羸	羸	X
406	羌	羌	X	850	惟	惟	X	1295	僖	僖	X	1735	躁	躁	X
407	𦍋	𦍋	X	851	悸	悸	X	1296	僭	僭	X	1736	躅	躅	X
408	肱	肱	X	852	惚	惚	X	1297	莧	莧	X	1737	馨	馨	X
409	肫	肫	X	853	戛	戛	X	1298	凳	凳	X	21 畫			
410	肴	肴	X	854	扈	扈	X	1299	嗾	嗾	X	1738	夔	夔	X
411	與	與	X	855	掠	掠	X	1300	啗	啗	X	1739	巍	巍	X
412	芙	芙	X	856	掖	掖	X	1301	嘛	嘛	X	1740	灌	灌	X
413	芭	芭	X	857	捷	捷	X	1302	嗽	嗽	X	1741	蠹	蠹	X
414	芟	芟	X	858	捧	捧	X	1303	嘉	嘉	X	1742	蠹	蠹	X
415	芹	芹	X	859	捱	捱	X	1304	嘎	嘎	X	1743	醺	醺	X
416	芬	芬	X	860	掩	掩	X	1305	嗷	嗷	X	1744	霹	霹	X
417	芥	芥	X	861	掉	掉	X	1306	啣	啣	X	1745	麪	麪	X
418	虱	虱	X	862	掬	掬	X	1307	嘈	嘈	X	1746	黯	黯	X
419	邵	邵	X	863	掏	掏	X	1308	墅	墅	X	1747	鼙	鼙	X
420	邱	邱	X	864	掀	掀	X	1309	貢	貢	X	22 畫			
421	陀	陀	X	865	捩	捩	X	1310	嫦	嫦	X	1748	囊	囊	X
422	阿	阿	X	866	敞	敞	X	1311	嫩	嫩	X	1749	認	認	X
9 畫				867	敖	敖	X	1312	嫖	嫖	X	1750	霾	霾	X
423	亟	亟	X	868	旌	旌	X	1313	嫫	嫫	X	23 畫			

424	亮	亮	X	869	旒	旒	X	1314	媽	媽	X	1751	攬	攬	X
425	俑	俑	X	870	晤	晤	X	1315	孵	孵	X	1752	蕪	蕪	X
426	俏	俏	X	871	晨	晨	X	1316	寔	寔	X	1753	麟	麟	X
427	俘	俘	X	872	晦	晦	X	1317	寥	寥	X	24 畫			
428	俟	俟	X	873	梁	梁	X	1318	寨	寨	X	1754	蠹	蠹	X
429	俐	俐	X	874	梯	梯	X	1319	寤	寤	X	1755	蠹	蠹	X
430	俄	俄	X	875	梢	梢	X	1320	幃	幃	X	1756	衢	衢	X
431	俚	俚	X	876	梓	梓	X	1321	幔	幔	X	25-28 畫			
432	俎	俎	X	877	梵	梵	X	1322	廓	廓	X	無			
433	俞	俞	X	878	桶	桶	X	1323	廖	廖	X	29 畫			
434	胄	胄	X	879	捆	捆	X	1324	愿	愿	X	1757	爨	爨	X
435	刹	刹	X	880	梧	梧	X	1325	慷	慷	X	30-32 畫			
436	剝	剝	X	881	挺	挺	X	1326	截	截	X	無			
437	匍	匍	X	882	梭	梭	X	1327	撇	撇	X				

## 2.7 繁體與簡體不同，也沒有相對應的新字體

此類為繁體與簡體不同，且沒有相對應的新字體，共有 955 組，以下使用繁體字的筆畫依序排列(參見表 7)。

表 7. 繁簡體不同，且沒有相對應的新字體

編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體	編號	繁體字	簡體字	日本新字體
1-5 畫				239	閘	闸	X	484	縑	缣	X	729	繫	系	X
無				240	隕	陨	X	485	縈	萦	X	730	繹	绎	X
6 畫				241	頊	頊	X	486	膩	腻	X	731	羶	膾	X
1	亙	亙	X	242	頌	颂	X	487	艙	舱	X	732	臘	腊	X
2	伋	夫	X	243	僥	侥	X	488	蕩	荡	X	733	藪	藪	X
3	兇	凶	X	244	僱	雇	X	489	蕭	萧	X	734	蟻	蚁	X
7 畫				245	劃	划	X	490	蕪	芜	X	735	蠅	蝇	X
4	佇	伫	X	246	匱	匮	X	491	螞	蚂	X	736	蠍	蝎	X
5	佔	占	X	247	厭	厌	X	492	褲	裤	X	737	襠	裆	X
6	囟	囟	X	248	嘗	尝	X	493	覷	觑	X	738	襖	袄	X

7	夾	夹	X	249	嘔	呕	X	494	諫	谏	X	739	譁	哗	X
8	妝	妆	X	250	嘍	喽	X	495	諱	讳	X	740	證	证	X
9	迤	迤	X	251	嘖	喷	X	496	諺	谚	X	741	譚	谭	X
8 畫				252	塵	尘	X	497	謀	谋	X	742	譎	谲	X
10	侖	仑	X	253	墊	垫	X	498	謂	谓	X	743	譏	讥	X
11	卹	恤	X	254	塹	堑	X	499	諷	讽	X	744	蹻	跷	X
12	玨	珏	X	255	夥	伙	X	500	輻	辐	X	745	麟	麟	X
13	臥	卧	X	256	奩	奩	X	501	輯	辑	X	746	驕	轿	X
14	軋	轧	X	257	嫗	妤	X	502	辦	办	X	747	鎬	镐	X
9 畫				258	屢	屡	X	503	遼	辽	X	748	鏟	铲	X
15	俠	侠	X	259	嶄	崭	X	504	錶	表	X	749	鏃	镞	X
16	亮	亮	X	260	嶮	岫	X	505	鋸	锯	X	750	鏈	链	X
17	剋	克	X	261	幘	帼	X	506	錕	铜	X	751	鏗	铿	X
18	勁	劲	X	262	鸞	别	X	507	錫	锡	X	752	鏝	镘	X
19	奩	奩	X	263	慤	殷	X	508	錚	铮	X	753	鏢	镖	X
20	姦	奸	X	264	慟	恸	X	509	錐	锥	X	754	鏢	鏢	X
21	屍	尸	X	265	慚	惭	X	510	閻	阎	X	755	鏘	锵	X
22	盃	杯	X	266	摟	搂	X	511	霑	沾	X	756	鏘	鏘	X
23	紂	纣	X	267	摺	折	X	512	覲	觐	X	757	鏗	铿	X
24	紉	纫	X	268	暢	畅	X	513	頸	颈	X	758	隴	陇	X
25	紇	纻	X	269	槓	杠	X	514	頷	颌	X	759	韜	韬	X
26	苧	苧	X	270	槍	枪	X	515	頤	颐	X	760	顛	颠	X
27	門	门	X	271	氫	氢	X	516	餞	饯	X	761	颯	飒	X
28	韋	韦	X	272	滾	滚	X	517	餽	馈	X	762	饜	馒	X
29	頁	页	X	273	漲	涨	X	518	餡	馅	X	763	駑	弩	X
10 畫				274	漣	涟	X	519	駭	骇	X	764	騙	骗	X
30	倖	幸	X	275	滬	沪	X	520	駢	骈	X	765	鬚	胡	X
31	倆	俩	X	276	滲	渗	X	521	駱	骆	X	766	鯧	鲳	X
32	們	们	X	277	滌	涤	X	522	鬨	哄	X	767	鶉	鹇	X
33	俚	俚	X	278	爾	尔	X	523	鮑	鲍	X	768	鶉	鹇	X
34	晉	晋	X	279	犖	犖	X	524	駝	驼	X	769	鶉	鹇	X
35	涇	泾	X	280	瑤	瑶	X	525	鴣	咕	X	770	鶉	鹇	X
36	烏	乌	X	281	瑣	琐	X	526	鴛	鸯	X	771	鵬	鹏	X

37	狽	狽	X	282	瑪	玛	X	527	鴨	鸭	X	772	麴	麴	X
38	珮	佩	X	283	瘡	疮	X	528	鴿	鸽	X	20 畫			
39	皸	疱	X	284	瘋	疯	X	529	鴛	鸳	X	773	嚶	嚶	X
40	紗	纱	X	285	癩	疾	X	17 畫				774	懺	忤	X
41	紐	纽	X	286	碩	硕	X	530	儲	储	X	775	攔	拦	X
42	紕	纒	X	287	禎	祯	X	531	寧	宁	X	776	撓	搀	X
43	紘	纒	X	288	窪	洼	X	532	嚐	尝	X	777	臙	肱	X
44	芻	刍	X	289	窩	窝	X	533	嬰	婴	X	778	瀾	澜	X
45	訐	讦	X	290	箏	筝	X	534	嬪	嫔	X	779	彌	弥	X
46	訶	诨	X	291	綰	绾	X	535	尷	尴	X	780	瓏	珑	X
47	訕	讪	X	292	綜	综	X	536	嶼	屿	X	781	癢	痒	X
48	訊	讯	X	293	綽	绰	X	537	嶺	岭	X	782	癥	症	X
49	訖	讫	X	294	綾	绫	X	538	嶽	岳	X	783	礪	砺	X
50	豈	岂	X	295	綴	缀	X	539	幫	帮	X	784	礮	砮	X
51	軻	轲	X	296	綺	绮	X	540	擠	挤	X	785	礫	砾	X
52	迺	乃	X	297	綢	绸	X	541	擰	拧	X	786	竇	窦	X
53	迴	回	X	298	綵	彩	X	542	擱	搁	X	787	籌	筹	X
54	釘	钉	X	299	綸	纶	X	543	斂	敛	X	788	籃	篮	X
55	釗	钊	X	300	緇	缁	X	544	斃	毙	X	789	辮	辫	X
56	閃	闪	X	301	蓆	席	X	545	檔	档	X	790	繽	缤	X
57	陝	陕	X	302	蒞	莅	X	546	檜	桧	X	791	臚	胪	X
11 畫				303	蓀	荪	X	547	櫛	栉	X	792	藹	藹	X
58	偌	咱	X	304	蒐	搜	X	548	殮	殮	X	793	藺	蔺	X
59	啞	哑	X	305	蒼	苍	X	549	濘	泞	X	794	蘆	芦	X
60	唸	念	X	306	蝕	蚀	X	550	濛	蒙	X	795	蘋	苹	X
61	啣	衔	X	307	誦	诵	X	551	濤	涛	X	796	蘇	苏	X
62	聖	圣	X	308	誣	诬	X	552	濬	浚	X	797	蘊	蕴	X
63	夠	够	X	309	誡	诫	X	553	燦	灿	X	798	蠔	蚝	X
64	婁	娄	X	310	誥	诨	X	554	燭	烛	X	799	檻	槛	X
65	屨	屨	X	311	誨	诲	X	555	燬	毁	X	800	贍	贍	X
66	崢	峥	X	312	誑	诳	X	556	燿	烓	X	801	躉	趸	X
67	崑	昆	X	313	狸	狸	X	557	牆	墙	X	802	躑	跫	X
68	崙	仑	X	314	賑	赈	X	558	獐	獐	X	803	鑄	铙	X

69	悽	淒	X	315	賒	賒	X	559	瓊	瓊	X	804	鏽	锈	X
70	悵	怅	X	316	趙	赵	X	560	癆	痲	X	805	閘	闸	X
71	捲	卷	X	317	趕	赶	X	561	盪	荡	X	806	飄	飘	X
72	捫	扪	X	318	跼	局	X	562	礮	礮	X	807	饒	饶	X
73	掄	抡	X	319	輔	辅	X	563	磯	矾	X	808	饑	饥	X
74	掙	挣	X	320	輒	辄	X	564	簍	篓	X	809	騫	騫	X
75	勗	勗	X	321	輓	挽	X	565	糞	粪	X	810	鯤	鳃	X
76	桿	杆	X	322	遙	遥	X	566	繆	缪	X	811	鰍	鳅	X
77	梘	梘	X	323	鉸	铰	X	567	縷	缕	X	812	鹹	咸	X
78	臬	臬	X	324	銜	铐	X	568	縲	縲	X	813	齟	齟	X
79	氫	氢	X	325	銖	铢	X	569	繃	绷	X	814	齣	出	X
80	淵	渊	X	14 畫				570	縲	縲	X	21 畫			
81	淪	沦	X	326	銘	铭	X	571	聰	聪	X	815	儷	俪	X
82	牽	牵	X	327	銓	铨	X	572	聯	联	X	816	囁	嗫	X
83	猙	狰	X	328	銜	衔	X	573	聳	耸	X	817	囁	啮	X
84	琺	璃	X	329	閱	阅	X	574	膿	脓	X	818	囂	嚣	X
85	畢	毕	X	330	閨	闺	X	575	臉	脸	X	819	懾	慑	X
86	睚	眦	X	331	閩	闽	X	576	膾	脍	X	820	殲	歼	X
87	硃	朱	X	332	閤	合	X	577	艱	艰	X	821	爛	烂	X
88	絆	绊	X	333	頗	颇	X	578	薑	姜	X	822	癩	癞	X
89	絃	弦	X	334	颯	飒	X	579	蓄	蓄	X	823	矚	眈	X
90	紮	扎	X	335	颱	台	X	580	虧	亏	X	824	籐	藤	X
91	紉	绌	X	336	餃	饺	X	581	螻	蛄	X	825	纏	缠	X
92	紉	绌	X	337	餉	饷	X	582	蝸	蜗	X	826	藜	藜	X
93	脩	脩	X	338	駁	驳	X	583	褻	褻	X	827	蘭	兰	X
94	莢	荚	X	339	骯	肮	X	584	褻	褻	X	828	藪	藪	X
95	袞	袞	X	340	鳶	鸢	X	585	覬	觊	X	829	蠣	蛎	X
96	覓	觅	X	341	鳳	凤	X	586	謗	谤	X	830	蠟	蜡	X
97	訝	讶	X	342	麼	么	X	587	謊	谎	X	831	襪	袜	X
98	訣	诀	X	15 畫				588	谿	溪	X	832	譴	遣	X
99	訥	讷	X	343	儂	侏	X	589	賺	赚	X	833	贓	赃	X
100	訛	讹	X	344	儉	俭	X	590	賽	赛	X	834	躊	踌	X
101	輓	轆	X	345	凜	凛	X	591	趨	趋	X	835	轟	轰	X

102	這	这	X	346	劉	刘	X	592	輾	辗	X	836	鏟	铲	X
103	逕	迳	X	347	厲	厉	X	593	轂	毂	X	837	鐻	镞	X
104	釵	钗	X	348	嘮	唠	X	594	轅	辕	X	838	鎗	钊	X
105	釰	扣	X	349	嘩	哗	X	595	輿	舆	X	839	鐸	铎	X
106	釧	钏	X	350	噓	嘘	X	596	邁	迈	X	840	鐳	镭	X
12 畫				351	嘯	啸	X	597	醞	酝	X	841	闢	辟	X
107	傢	家	X	352	噤	叽	X	598	鍍	镀	X	842	驃	骠	X
108	儉	俭	X	353	嫻	娴	X	599	鎂	镁	X	843	慕	暮	X
109	凱	凯	X	354	嬋	婵	X	600	錨	锚	X	844	騾	骡	X
110	剗	刈	X	355	嫵	妩	X	601	鍬	锲	X	845	髌	髌	X
111	勛	勋	X	356	嬌	娇	X	602	錘	锤	X	846	鰭	鳍	X
112	啣	哟	X	357	幟	帜	X	603	鍾	钟	X	847	鰓	鳃	X
113	喬	乔	X	358	廚	厨	X	604	鍬	锹	X	848	鶯	莺	X
114	堯	尧	X	359	廟	庙	X	605	鍍	钲	X	849	鷓	鸨	X
115	壺	壶	X	360	廝	厮	X	606	闊	阔	X	850	齟	齟	X
116	幘	帛	X	361	廠	厂	X	607	闕	阙	X	851	齟	齟	X
117	廁	厕	X	362	感	戚	X	608	闌	阑	X	22 畫			
118	廂	厢	X	363	愆	忝	X	609	闈	闰	X	852	儼	俨	X
119	悶	闷	X	364	愆	欲	X	610	閭	板	X	853	嚙	吃	X
120	愜	惬	X	365	憐	怜	X	611	雖	虽	X	854	囉	啰	X
121	惻	恻	X	366	憫	悯	X	612	穎	颖	X	855	孿	孪	X
122	揀	拣	X	367	憚	憚	X	613	颯	颯	X	856	巔	颠	X
123	棗	枣	X	368	撈	捞	X	614	餵	喂	X	857	巒	峦	X
124	棲	栖	X	369	撐	撑	X	615	騁	骋	X	858	彎	弯	X
125	欽	钦	X	370	撥	拨	X	616	駿	骏	X	859	攤	摊	X
126	氫	氢	X	371	撓	挠	X	617	鮫	蛟	X	860	灘	滩	X
127	渾	浑	X	372	撫	抚	X	618	鮪	鲈	X	861	獾	獾	X
128	渙	涣	X	373	撚	捻	X	619	鴻	鸿	X	862	癩	癩	X
129	珞	珞	X	374	槲	椹	X	620	鴿	鸽	X	863	癩	癩	X
130	甦	苏	X	375	椿	桩	X	18 畫				864	籟	籁	X
131	瘥	瘥	X	376	槳	桨	X	621	叢	丛	X	865	聾	聋	X
132	困	困	X	377	樅	枞	X	622	嚙	嚙	X	866	襯	衬	X
133	硯	砚	X	378	殤	殇	X	623	嚮	向	X	867	贖	赎	X

134	稈	秆	X	379	漿	浆	X	624	壙	圪	X	868	賈	賈	X
135	筍	笋	X	380	潑	泼	X	625	孀	孀	X	869	躑	躑	X
136	絨	绒	X	381	澆	浇	X	626	漣	漣	X	870	轡	轡	X
137	絢	绚	X	382	澗	涧	X	627	擲	掷	X	871	鑿	鑿	X
138	脹	胀	X	383	犛	牦	X	628	擾	扰	X	872	霽	霽	X
139	菸	烟	X	384	瑩	莹	X	629	攆	撵	X	873	韃	韃	X
140	菴	庵	X	385	瘡	疮	X	630	擺	摆	X	874	韁	韁	X
141	萊	莱	X	386	皚	皑	X	631	擻	擻	X	875	顫	颤	X
142	註	注	X	387	皺	皱	X	632	檳	槟	X	876	驕	骄	X
143	詰	诘	X	388	眯	眯	X	633	櫃	柜	X	877	鬚	须	X
144	詛	诅	X	389	碼	码	X	634	檸	柠	X	878	鰲	鳌	X
145	詆	诋	X	390	緘	缄	X	635	櫂	棹	X	879	鯁	鲠	X
146	貽	贻	X	391	緬	缅	X	636	歟	坎	X	880	鰓	鳃	X
147	賁	贲	X	392	緝	缉	X	637	殞	殡	X	881	鰻	鳗	X
148	貶	贬	X	393	緞	缎	X	638	瀉	泻	X	882	鷓	鹬	X
149	軻	轲	X	394	緹	缙	X	639	瀋	沈	X	883	鷓	鹬	X
150	軼	轶	X	395	膠	胶	X	640	濾	滤	X	884	鷓	鹬	X
151	鈔	钞	X	396	蓮	莲	X	641	瀆	渎	X	885	齧	啮	X
152	鈣	钙	X	397	蔭	荫	X	642	濺	溅	X	886	齧	啮	X
153	鈕	钮	X	398	蔣	蒋	X	643	瀏	浏	X	887	糞	粪	X
154	鈉	钠	X	399	蔔	卜	X	644	燻	熏	X	23 畫			
155	鈞	钧	X	400	蔥	葱	X	645	獷	犷	X	888	蘇	苏	X
156	鈐	钐	X	401	蝦	虾	X	646	甕	瓮	X	889	巖	岩	X
157	閔	闵	X	402	蝸	蜗	X	647	癩	疔	X	890	攀	攀	X
158	閏	闰	X	403	蝨	虱	X	648	癒	愈	X	891	攪	搅	X
159	閒	闲	X	404	誼	谊	X	649	穉	穉	X	892	籤	签	X
160	陞	陞	X	405	諒	谅	X	650	穢	秽	X	893	纓	纓	X
161	雋	隽	X	406	諄	谆	X	651	竄	窜	X	894	蘿	萝	X
162	韌	韧	X	407	諉	诿	X	652	竅	窍	X	895	蠱	蛊	X
163	飪	饪	X	408	詔	谄	X	653	簫	箫	X	896	邏	迳	X
164	飩	饨	X	409	諍	诤	X	654	簞	箒	X	897	邏	迳	X
165	飭	飭	X	410	豎	竖	X	655	簞	箒	X	898	鑣	镳	X
166	馮	冯	X	411	豬	猪	X	656	繞	绕	X	899	鑣	镳	X

167	馭	驭	X	412	賤	贱	X	657	繚	缭	X	900	𨾏	𨾏	X
13 畫				413	賬	账	X	658	繡	绣	X	901	𨾏	𨾏	X
168	傭	佣	X	414	輛	辆	X	659	罈	坛	X	902	髒	脏	X
169	僇	惚	X	415	輟	辍	X	660	翹	翘	X	903	鱗	鳞	X
170	剷	铲	X	416	輦	辇	X	661	聶	聂	X	904	鱗	鳞	X
171	匯	汇	X	417	輜	辎	X	662	臍	脐	X	905	鰓	鳃	X
172	嗎	吗	X	418	鄭	郑	X	663	臏	腓	X	906	鶯	莺	X
173	嗇	啬	X	419	鄧	邓	X	664	薩	萨	X	907	黴	霉	X
174	嗚	呜	X	420	醃	腌	X	665	藉	借	X	24 畫			
175	嗆	呛	X	421	鋅	锌	X	666	蟻	蚁	X	908	壩	坝	X
176	塢	埕	X	422	銻	铊	X	667	蟬	蝉	X	909	攬	揽	X
177	塢	坞	X	423	銷	销	X	668	覲	覲	X	910	癱	瘫	X
178	媽	妈	X	424	鋤	锄	X	669	觴	觞	X	911	癩	癞	X
179	媪	媪	X	425	鋁	铝	X	670	謨	谟	X	912	羈	羁	X
180	廈	厦	X	426	銼	锉	X	671	謬	谬	X	913	讒	谗	X
181	徬	彷徨	X	427	鋒	锋	X	672	贅	赘	X	914	讖	谶	X
182	愠	愠	X	428	閭	闾	X	673	蹻	蹻	X	915	贛	赣	X
183	愜	忤	X	429	鞏	巩	X	674	軀	躯	X	916	霹	雳	X
184	愴	怆	X	430	頡	颉	X	675	轍	辙	X	917	靄	霭	X
185	搔	搔	X	431	颯	刮	X	676	邇	迩	X	918	韃	千	X
186	搶	抢	X	432	餒	馁	X	677	醬	酱	X	919	鞏	鞏	X
187	搗	捣	X	433	餘	余	X	678	鎔	熔	X	920	驟	骤	X
188	暉	晖	X	434	駝	驼	X	679	鎊	镑	X	921	鬚	鬚	X
189	暈	晕	X	435	駟	驷	X	680	鎢	钨	X	922	魘	魇	X
190	楊	杨	X	436	駛	驶	X	681	鎳	镍	X	923	鷹	鹰	X
191	楨	桢	X	437	駑	弩	X	682	闔	阖	X	924	鸞	鸾	X
192	楓	枫	X	438	駕	驾	X	683	闖	闯	X	925	礮	砣	X
193	滄	沧	X	439	駙	附	X	684	闖	阆	X	926	鼈	鳌	X
194	煉	炼	X	440	鬧	闹	X	685	雛	雏	X	927	齷	齷	X
195	煬	炆	X	441	魷	鱿	X	686	鞦	鞦	X	928	齶	齶	X
196	煥	焕	X	442	魯	鲁	X	687	頤	颀	X	25 畫			
197	爺	爷	X	443	鳩	鸠	X	688	颯	飗	X	929	欖	榄	X
198	瑯	琅	X	444	鴉	鸦	X	689	餹	馏	X	930	籬	篱	X

199	瑋	瑋	X	445	麩	麸	X	690	餽	餽	X	931	籊	籊	X
200	痺	痺	X	16 畫				691	餽	饋	X	932	躡	躡	X
201	盞	盞	X	446	儘	尽	X	692	鬆	松	X	933	躡	躡	X
202	睐	睐	X	447	儔	俦	X	693	鯊	鲨	X	934	鑲	镶	X
203	睜	睁	X	448	儉	俟	X	694	鯉	鲤	X	935	鑰	钥	X
204	碌	碌	X	449	噹	当	X	695	鯽	鲫	X	936	顛	颠	X
205	祿	禄	X	450	噸	吨	X	696	鶻	鹞	X	937	饑	饥	X
206	稜	棱	X	451	噉	啖	X	697	鵝	鹅	X	26 畫			
207	稟	禀	X	452	噉	啖	X	698	鵠	鹄	X	938	灤	滦	X
208	粵	粤	X	453	媿	裒	X	699	絜	冬	X	939	矚	瞩	X
209	緬	捆	X	454	憑	凭	X	19 畫				940	讚	赞	X
210	綁	绑	X	455	憊	惫	X	700	噉	咽	X	941	驢	驴	X
211	綏	绥	X	456	懍	懍	X	701	嚨	咙	X	942	驥	骥	X
212	葦	葶	X	457	擋	挡	X	702	壘	垒	X	27 畫			
213	葦	葶	X	458	撻	挞	X	703	壘	圪	X	943	纜	缆	X
214	蒿	莠	X	459	擄	掳	X	704	寵	宠	X	944	躡	躡	X
215	蜈	蜈	X	460	撿	捡	X	705	龐	庞	X	945	鑽	钻	X
216	蛻	蜕	X	461	樸	朴	X	706	廬	庐	X	946	鑿	銜	X
217	裊	袅	X	462	樺	桦	X	707	懶	懒	X	947	鑼	锣	X
218	詫	诧	X	463	橢	椭	X	708	攏	拢	X	948	鱷	鳄	X
219	詼	诙	X	464	澱	淀	X	709	曠	旷	X	949	鱸	鲈	X
220	誅	诛	X	465	熾	炽	X	710	櫥	橱	X	950	黠	黠	X
221	詭	诡	X	466	燉	炖	X	711	櫥	榑	X	28 畫			
222	詢	询	X	467	燐	磷	X	712	櫥	桐	X	951	鑿	凿	X
223	詬	诟	X	468	燙	烫	X	713	檣	檣	X	952	鸚	鹦	X
224	賈	贾	X	469	燜	焖	X	714	瀟	潇	X	29 畫			
225	賁	贲	X	470	燄	焰	X	715	瀝	沥	X	953	驪	骊	X
226	賅	赅	X	471	璜	璜	X	716	瀕	濒	X	30 畫			
227	軾	轼	X	472	璣	玑	X	717	爍	烁	X	954	鸞	鸾	X
228	輕	轻	X	473	甌	瓯	X	718	犢	牯	X	31 畫			
229	鄒	邹	X	474	盧	卢	X	719	犢	犊	X	無			
230	鈷	钴	X	475	瞞	瞒	X	720	獺	獾	X	32 畫			
231	鉗	钳	X	476	磚	砖	X	721	瓊	琼	X	955	籲	吁	X

232	鉞	钺	X	477	禦	御	X	722	疇	畴	X
233	鈺	钅	X	478	穎	颖	X	723	矇	蒙	X
234	鉀	钾	X	479	穌	稣	X	724	礙	碍	X
235	鈾	铀	X	480	窺	窥	X	725	禱	祷	X
236	鈹	钇	X	481	箊	箬	X	726	簾	帘	X
237	鈎	钩	X	482	篩	筛	X	727	簽	签	X
238	鉑	铂	X	483	縊	缢	X	728	簷	檐	X

## 2.8 新字體中獨有的「和製漢字」

「和製漢字」基本上都是利用「會意造字法」創造的，即由兩個以上的漢字字意合成後表一個完整的概念，反映了日本固有的文化，主要集中在魚類與植物等名詞上，如「畑」是由「火」加「田」所組合而成的「會意字」，指用火焚燒雜草與作物，再以其灰燼作為肥料的旱田。(田苗，2009：112)

但至今判斷「和製漢字」的標準依然眾說紛紜，沒有一個正確的答案，也未有確切的總數。而本文根據日本政府 2010 年公布的《常用漢字表》，一共整理出 8 個「和製漢字」，依序為「込、働、峠、析、匂、畑、塀、粹」。

## 3 多個不同繁體字，卻對應同一簡體字

根據許長安(2003：45)對於繁簡字體的對比研究，繁體字注重字源，須合乎漢字的原形與本義；而簡體字側重書寫簡易，較能方便一般大眾學習與使用，由此可知兩種字體皆朝著不同方向各自發展。但兩種字體相互交流與轉換時，並非是一個繁體字對一個簡體字的整齊對應，而是有多個繁體字對應同一簡體字的狀況出現，如繁體字「後」和「后」皆對應簡體字「后」。

蘇培成(2003：1)把漢字的簡化為兩種：一、專用簡化字，指為漢字簡化而特意創造出來的字，但只要一離開相對應的繁體字，其字就失去存在的價值，如簡化字「书」；二、借用簡化字，指在漢字簡化前早已存在的字，在漢字簡化時被用來作為簡化字，如「筑」本指古代的弦樂器，漢字簡化時也成為「築」的簡化字，但原弦樂器的音義依舊存在。

有鑑於為了保持兩種漢字的穩定性，一方面可以加大傳統寫法的繼承性，另一方面又可以符合現代漢字簡化的趨勢，繁簡體的對照表就有其研究的必要性，也附有極重要的參考價值。有鑑於此，依據台灣教育部《標準字與簡化字對照手冊》中出現的多個不同繁

體字，卻對應同一簡體字的現象進行整理，以簡體字的筆畫依序排列，共有 160 組 (參見表 8)。

表 8. 多個繁體，卻對應同一簡體

編號	簡體	繁體	編號	簡體	繁體	編號	簡體	繁體	編號	簡體	繁體
1 畫			36	回	回	74	岩	岩	113	家	家
無					迴			巖			傢
2 畫			37	夸	夸	75	岳	岳	114	席	席
1	乃	乃			誇			嶽			蓆
		迺	38	扣	扣	76	帘	帘	115	捆	捆
2	了	了			卸			簾			捆
		瞭	39	托	托	77	幸	幸	116	挽	挽
3	几	几			託			倖			輓
		幾	40	朴	朴	78	弦	弦	117	栗	栗
4	卜	卜			樸			絃			慄
		蔔	41	朱	朱	79	征	征	118	殷	殷
3 畫					硃			徵			慄
5	干	干	42	虫	虫	80	念	念	119	浚	浚
		幹			蟲			唸			濬
		乾	43	当	當	81	拐	拐	狸		
尸	噹	拐			狸						
6	尸	屍	44	尽	盡	82	昆	昆	121	症	症
		麼			儘			崑			癥
7	么	么	45	冲	衝	83	杰	杰	122	凄	凄
		千			冲			傑			悽
8	千	千	7 畫			84	板	板	123	烟	菸
		韃	46	系	系			85			松
4 畫					9	云	雲		124	裊	
云	紮	47	克	剋			86	注			注
紮	紮			克	註	獲					
11	仑	侖	48	泛	泛	87	舍	舍	125	获	獲
		崙			汎			捨			獲
								捨	126	脏	臟

12	丑	丑 醜	49	佛	佛 佛	88	虱	虱 蝨	11 畫		
13	仆	仆 僕	50	佣	佣 傭	89	表	表 錶	127	庵	菴 庵
14	斗	斗 鬥	51	余	余 餘	90	采	采 採	128	御	御 禦
15	历	歷 曆	52	别	別 譬	91	弥	彌 瀰	129	戚	戚 感
16	凶	凶 兇	53	创	創 鉋	92	沾	霑 沾	130	捻	捻 撚
17	夫	夫 伏	54	困	困 囡	93	郁	郁 鬱	131	欲	欲 慾
5 畫			55	坏	坏 壞	9 畫			132	琅	琅 瑯
18	发	發 髮	56	局	局 跼	94	恤	恤 恤	133	铲	剷 鏟
19	只	只 隻	57	彷彿	彷彿 傍	95	咸	咸 鹹	134	彩	彩 綵
20	饥	飢 饑	58	志	志 誌	96	咽	咽 嚥	135	銜	銜 啣
21	冬	冬 鞏	59	折	折 摺	97	哄	哄 鬨	12 畫		
22	出	出 齣	60	沈	沈 瀋	98	咱	咱 偌	136	喂	喂 餵
23	汇	匯 彙	61	谷	谷 穀	99	姜	姜 薑	137	棹	棹 櫂
24	台	台 臺 颱	62	里	里 裡	100	秋	秋 鞦	138	游	游 遊
25	占	占 佔	63	苏	甝 蘇 蘇	101	胡	胡 鬚	139	焰	焰 燄
6 畫			64	闲	閑 閒	102	面	面 麵	140	搜	搜 蒐
26	仿	仿 倣	64	闲	閑 閒	103	复	復 複	141	雇	雇 僱

27	后	后 後	65	坛	壇 罈	104	须	須 鬚	142	御	御 禦
28	奸	奸 姦	66	证	證 証	105	炼	煉 鍊	13 畫		
29	并	并 並 併	8 畫			106	尝	嘗 嚐	143	剿	剿 勦
30	伙	伙 夥	67	杯	盃 杯	107	荡	蕩 盪	144	愈	愈 癒 瘉
31	划	划 劃	68	抵	抵 抵	108	哗	嘩 譁	145	毀	毀 燬
32	吊	吊 弔	69	佩	佩 珮	109	钟	鍾 鐘	146	溪	溪 谿
33	吁	吁 籲	70	刮	刮 颯	10 畫			147	碰	碰 碰
34	向	向 嚮	71	制	制 製	110	借	借 藉	148	辟	辟 闢
35	合	合 閤	72	卷	卷 捲	111	冢	冢 塚	149	蒙	蒙 蒙 濛
			73	周	周 週	112	准	准 準			

#### 4 結論

漢字整理可以分為狹義和廣義兩種，狹義的漢字整理主要用在漢字改革和漢字規範領域；而廣義的漢字整理主要用在學術研究上 (李國英&周曉文, 2008)。本文對於常用之繁體字、簡體字與日本新字體的字形進行廣義的整理，意旨促進漢字文化圈的相互交流與學習，方便漢字學習者與華語教師查詢與比較。

礙於文章的篇幅、漢字的數量和複雜度等，多數的漢字整理研究多停留在簡單的分類與舉例而已，因此本文以台灣教育部《標準字與簡化字對照手冊》為依據，把 4802 個繁體字和 4634 個簡體字找出相對應的日本新字體，並依表格的方式來呈現分類結果，願能拋磚引玉，讓漢字研究者參考之。

在整理與分類漢字的過程中，「微別字形」是最為棘手的問題，主要在於「異體字」的界定太過於廣範，混淆了不同性質的字際關係，進而造成漢字的統整不易與混亂(李國英, 2007: 46)，雖本文未深入探討此議題，但也希望本文的漢字統整表能方便未來的學者進行相關的研究。

另外，本文也整理出台灣教育部《標準字與簡化字對照手冊》中，不同繁體字對應同一簡體字的組別數量，並輔以表格呈現之，望能便於更多學者進一步對比與研究。在華語教學應用方面，對於同為漢字文化圈外籍生的漢字教學，其議題有待深入探討。例如，對日本學生的漢字教學，華語教師應持較高的敏感度，以及較低的容錯度(蔡喬育，2014：53)，並注意學生母語所帶來負遷移的影響，以求更高的學習效果。

### 參考資料

- [1] 蔡喬育. 日籍華裔學生漢字書寫及漢語詞彙應用偏誤分析及對日華與教材教法上的建議[J]. 中原華語文學報, 2014, 13.
- [2] DT 企畫. 日本漢字讀音字典[M]. 臺北: 迪藤出版圖書, 2016.
- [3] 賀友齡. 漢字形體的規範與統一——“漢字文化圈”漢字的理想目標[J]. 漳州師範學院學報, 2007, 21(4).
- [4] 羅菲. 海峽兩岸微別字形研究[D]. 廣西: 廣西大學文學院, 2004.
- [5] 李國英. 異體字的定義與類型[J]. 北京師範大學學報, 2007, 3.
- [6] 李國英、周曉文. 漢字整理工作的現狀與任務[J]. 雲南師範大學學報, 2008, 40(3).
- [7] 陸海萍、靳學軍. 日語中簡化、繁體共用的漢字淺析[J]. 山西農業大學學報, 2009, 8(5).
- [8] 劉鵬. 試論漢字文化圈漢字形體的規範[J]. 時代文學, 2011, 8.
- [9] 彭曦. 最新日語常用漢字辭彙[M]. 臺北: 大展出版社, 2016.
- [10] 日本“文化庁”. 常用漢字表[Z]. 日本“文化庁文化審議會國語分科會”, 2010.
- [11] 任秋芬. 漢字繁、簡化問題綜述[J]. 安徽文學, 2013, 8.
- [12] 蘇培成. 重新審視簡化字[J]. 北京大學學報, 2003, 1.
- [13] 孫健偉. 現代漢字和現行漢字淺談[J]. 蘭州教育學院學報, 2012, 28(5).
- [14] 田苗. 談談日本的「國字」[J]. 湖北廣播電視大學學報, 2009, 29(2).
- [15] 台灣“教育部”. 標準字與簡化字對照手冊[Z]. 台灣“教育部國際及兩岸教育司”, 2011.
- [16] 許長安. 台灣“標準字體”評介[J]. 語言文學應用, 2003, 4.
- [17] 祝大鳴. 有趣的中日漢字比較和數字觀的差異[J]. 世界博覽, 1995, 9.
- [18] 張素格. 海峽兩岸文字的問題研究現狀及展望[J]. 台灣研究集刊, 2013, 3.
- [19] 張靜. 簡體字與日語常用漢字的字形比較[J]. 瀋陽師範大學學報, 2014, 38(6).

## **A Systematic Comparison of Commonly Used Chinese Characters in East Asia**

**Pang-Yu Tsai\*, James H.-Y. Tai\*\***

National Chung Cheng University

\*fxp87184@hotmail.com

\*\*Lngtai@ccu.edu.tw

Chinese characters have been adopted in the Chinese writing system, which is a logographic system, in contrast with phonographic system in Semitic alphabet, which has been adopted in Arabic, Roman, and Cyrillic scripts. Chinese characters has also been borrowed and modified by China's neighboring countries such as Korean, Japan and Vietnam during the past two thousand years, yielding variations. While the simplified characters are now used in mainland China since 1950s, the traditional full forms of characters remain to be used in Hong Kong, Macao, Taiwan and oversea Chinese communities around the world. At the same time, Japanese has also recently created a set of new characters, which are distinct from both full forms and simplified forms of Chinese characters. The main purpose of this paper is to provide a three-way systematic comparison of the commonly used Chinese characters in contemporary East Asia for the facilitation of teaching and learning Chinese and Japanese writing systems as a second language.

Key words: Chinese Characters, Traditional Characters, Simplified Characters, Japanese Characters

## 略论“𦉳”字的构形理据及记词功能

The Research About Form Motivation And Word Recording Function of “Xin(𦉳)”

王安琪

(北京师范大学文学院 waqer127@163.com)

摘要：一般認為，文字是記錄語言的書寫符號，漢字便是記錄漢語的書寫符號。探討任何有關文字的問題，都離不開字形和其記詞功能。“𦉳”字在文獻中有血祭、澆灌、縫隙等義，前人對其構形的說法也各有不同。本文擬從構形理據和記詞功能兩個方面對“𦉳”字進行考查，厘清前人的不同說法，以便加深對此字的認識。

關鍵詞：𦉳 構形理據 記詞職能

一般認為，文字是記錄語言的書寫符號，漢字便是記錄漢語的書寫符號。傳統文字學認為，漢字具有“形、音、義”三個基本要素，而李運富《漢字學新論》中提出了“形、意（構意）、用”三要素的說法（李運富 2012：5-6）。傳統的“形、音、義”三分法，形主要指構形，也就是李運富所講的“意”<sup>1</sup>。李運富將“意”單獨提取出來，所剩的“形”就特指漢字的“外部形態”了。音和義是文字所記錄的語言賦予的，李運富將二者統稱為“用”。不論是哪一種說法，都指出了構形理據和記詞職能是漢字的兩個重要方面。

“𦉳”字在傳世文獻中一般有“血祭、澆灌、縫隙”等幾個義項，而在青銅銘文中又常與“壽”字連用，被許多學者釋為“眉壽”。本文擬從構形理據和記詞功能兩個方面對“𦉳”字進行考查，厘清前人的不同說法，以便加深對此字的認識。

### 1.“𦉳”字的构形理据

由於“𦉳”字在青銅銘文和傳世文獻中的用法有很大不同，對應的理據說解也大不一樣。前輩學者對“𦉳”字的理據說解大致可以分成基於金文的說解和基於小篆的說解兩類。

#### 1.1 基於金文的說解

<sup>1</sup>根據李運富的說明，這裡的“意”，黃侃、陸宗達兩位先生稱為“筆意”，王寧先生稱為“構意”。王寧先生《漢字構形學講座》中將“構意”定義為：“漢字形體中可分析的意義信息，來自原初造字時造字者設計字形的意圖。也稱造意。”（王寧，2013:248）

青銅銘文中存在  (頌鼎)、 (魯遽父殷)、 (子仲匜)、 (邾公鋤鐘)、 (爰季良父壺) 等字形，與小篆  形體極其相似。對於這些字形，一些學者認為它是“眉”字，一些學者則認為是“鬢”字。

認為是“眉”字的主要有：

林義光《文源卷二》：“古作  (邾公鋤鐘)，象人面上眉下鬚之形。諸彝器眉壽字，皆以鬢為之。鬢實與眉同字，借義乃為血祭耳。”

王國維《觀堂集林·卷十八·散氏盤考釋》：“，即古文眉字，篆文作 ，從  即  之變， 亦眉之異文。古器眉壽字多作   等形。 即古鬢字之省，殷墟卜辭有  字即鬢字，《說文》失收，與眉聲陰陽對轉。 字即以之為聲。然則   亦同字，  者象形字， 者形聲字也。”

強運開《說文古籀三補·卷四》：“若  則  象兩鬚， 象額理， 即二眉， 為人面與須之形。其為古眉字可以無疑。”

另外，容庚所編《金文編》中，將  等金文字形全部列于“眉”字條之下，而未收“鬢”字條，可見容庚先生亦認為  等金文字形是“眉”字。

認為這些金文字形是“鬢”字的學者對其形體則有另外的解釋。

朱芳圃《殷周文字釋叢·卷下》：“按鬢，金文作上揭諸形，象兩手奉盛水之鬩，從頭上傾注，八若八，淋下之水滴也。《周禮·春官》：‘女巫掌歲時祓除鬢浴’，鄭注：‘歲時祓除，如今三月上巳如水上之類。鬢浴，謂以香薰草藥沐浴。’《國語·齊語》：‘管仲，……齊使受之而退，比至，三鬢三浴之’，韋注：‘以香塗身曰鬢。’蓋用香草和水沐浴謂之鬢。王筠曰：‘古之鬢，猶後世之梳襖耳。’其說是也。”“金文又有左列形者： (毳殷)， (鬻兌殷)， (沃伯寺殷)， (杞伯壺)， (召壺)， (德殷)， (伯其父簠)， (伯家父殷)， (無夷鼎)， (陳逆殷)，从頁，从水，从皿，象事，謂盛水於皿以沐浴。或省水，或省皿，皆別構也。”“金文又有作左列形者： (毛弔盤)， (鬻伯盤)， (辟侯盤)，合  鬢 鬢 為一。”

李孝定《釋鬯與沫》：“金文鬯字不下數十百見。形體變化甚多。其習見者作  等形，或繁而為，或於其下更增皿形而為，或省白而為，或省而為。就其繁體言之，上象兩手持倒皿，中象人形，旁有水點，或則直為水字。下承以皿。字象奉匜沃而沫面之形。蓋即左氏奉匜沃盥之比。”

高鴻緝《散盤集釋》：“金文之與，乃塗牲血於新鑄器，欲其經久耐用。从鑄省，沐聲之字。”

綜上所述，將此字釋為“眉”的學者認為此字“象人面上眉下鬚之形”，或是“眉”的形聲字。而釋為“鬯”的則認為是盥洗、沐浴義的會意字。

之所以有學者將此字釋作“眉”，是因為在金文文獻中，這個字形常與“壽”字連用，而這些文獻在傳世文獻中基本都作“眉壽”，因此，《金文編》才會將這些字形無一例外地列於

“眉”字條下。另外，確實有金文字形有點像眉的，如上文中林義光所舉的（邾公鉉鐘）。即使是不太象形的字形，王國維先生也將其解釋成了形聲字。

不過，學界也有學者對此提出了不同意見。高鴻緝《散盤集釋》中明確反對王國維的說法：“靜安先生又曰：‘古器眉壽字多作  等形。即古豐字之省，殷墟卜辭有字即豐字，《說文》失收，與眉聲陰陽對轉。字即以之為聲。然則 亦同字，者象形字，者形聲字也。’緝按，此說非也。”“金文之與，乃塗牲血於新鑄器，欲其經久耐用。从鑄省，沐聲之字。本銘之，乃眉目之眉之異文，下著兩點，為重文符。此為絕不相涉之兩字，只古音相同耳。則王先生云‘ 同字’者，實千慮一失矣。”其《頌器考釋》中亦稱：“清人說金者或以即眉字之古形，非也。眉字甲文作，金文作，作，而絕不作。”

朱芳圃《殷周文字釋叢卷下》：“鬯壽為周金銘辭習見之成語，經傳皆作眉壽。鬯與眉為明紐雙聲，微文對轉……鬯與眉，截然二字，渺不相涉，由於偶爾借用，容庚《金文編四·三》混而為一，疏矣。”

孫詒讓《名原·卷下》：“金文‘眉壽’字常見，眉皆作，齊侯甗又作，蓋从頁从鬯省。古音鬯與散音相近，而微、眉音同，故金文眉通作。”

戴家祥《金文大字典·中》：“字金文用作眉……眉字作者，古音微與文通，有門音，故轉為眉，其字即鬯字也。鬯从省，从分聲，从省，从文聲。字當為，作者，隸之變也，鬯同字，故亦同聲。按此篆作，亦鬯之別體……”可知，戴家祥認為“眉”作“鬯”是音近通假的緣故。

根據以上學者的論述可知，“鬯”與“眉”古音相通，具有通假的可能。但筆者認為二者恐怕不是偶然的誤用或簡單意义上的通假。因為甲骨文中已經出現象形的“眉”字，应当比“鬯”字產生的要早，字形也更為簡單，不需要用“鬯”字來假借“眉”字。而且，“鬯壽”一詞在金文中頻繁出現，說是誤用可能有些牽強。

那麼認為金文中的“鬯”即“眉”的說法又是否正確呢？正如朱芳圃《殷周文字釋叢卷下》所說，“鬯與眉，截然二字，渺不相涉”，表“血祭、盥洗、沐浴”的“鬯”字與“眉”之間絕無可能存在引申關係。而血祭、盥洗、沐浴等義是動詞，完全可以使用象形、會意等造字方法直接造本字，無須借用“眉”字的形體。鑒於此，筆者傾向於將金文中表示眉毛的“鬯”與表示“盥洗、沐浴”的“鬯”認定為同形字關係。也就是說，金文中“鬯”這個字形可能記錄了兩個詞，一個是眉毛，一個是血祭、盥洗、沐浴，即後來的“鬯”字。因此，我們可以將金文中的“鬯”分成“鬯1”和“鬯2”，其中“鬯1”是“眉”字的異體字，“鬯2”表血祭、盥洗、沐浴。如同現代漢語中的“花”字，“花1”記錄“鮮花”之“花”，“花2”記錄“花錢”之“花”。而在金文文獻中，“鬯2”沒有出現文獻用例，出現的只有“鬯1”。

在此基礎上，我們再來看以上學者們的說法。上文提到林義光雖然說“鬯實與眉同字，借義乃為血祭耳”，而下文中又說：“鬯或作（郡公誠臣），省作（邾友父鬯），從形近於皿，音譌从皿，作（鑄子叔臣），皿與血古通用，亦與血祭之義相應。”可見，對於“鬯2”與“眉”同字，林義光也是有所懷疑的。而王國維在他的論述中只是說是“眉”的形聲字，沒有提到血祭之義的“鬯”字，因此，我們可以認為，在王國維的論述中只出現了“鬯1”，沒有出現“鬯2”，這樣，王國維的論述應該是沒有問題的。強運開的論述中亦未提到血祭之義的“鬯”字，我們也可以認為，他所說的“鬯”是“鬯1”。在後來的傳世文獻中，我們沒有找到“鬯壽”的用例，這亦可說明，“鬯2”與“眉”不應是同字。

那麼，後來表示血祭、盥洗、沐浴等義的“鬯2”的字形又該如何解釋呢？筆者認為，朱芳圃等學者的說法是比較可信的。

一方面，對字形的解釋是貼切的。朱芳圃“金文作上揭諸形，象兩手奉盛水之鬯”，李孝定“上象兩手持倒皿，中象人形，旁有水點”，這樣的說解很符合這個字形的情况。而且，直到其小篆字形和今天的楷書字形“鬯”，“上象兩手持倒皿”這一點仍然可以看出來，這也從另一方面反駁了把血祭之“鬯”認作“眉”字的說法。

另一方面，“鬯”這個動作在古代是常見的。正如李孝定所說，“字象奉匜沃而沫面之形。蓋即左氏奉匜沃盥之比”，這樣的動作在《左傳》等文獻中并不少見。朱芳圃先生給出了此義項的文獻用例：《周禮·春官》“女巫掌歲時祓除鬯浴”，《國語·齊語》“管仲，……齊使受之而退，比至，三鬯三浴之”，這兩條中的“鬯”都是沖洗、澆洗之義，與字形相切合。至於高

鴻縉所提出的“金文之與，乃塗牲血於新鑄器，欲其經久耐用”，說法雖與朱芳圃和李孝定不同，但兩個意義之間也是有聯繫的，只是將其中的人換成了新鑄器而已。

## 1.2 基於小篆的說解

段玉裁《說文解字注·夔部》“夔”字條如下：



夔：，血祭也。周禮大祝注云：隋夔謂薦血也。凡血祭曰夔。《孟子·梁惠王》趙注曰：新鑄鐘，殺牲以血塗其夔郤，因以祭之曰夔。《漢書·高帝紀》夔鼓，應劭曰：夔，祭也，殺牲以血塗鼓夔呼為夔。呼同罇。按凡言夔廟，夔鐘，夔鼓，夔寶鎮、寶器，夔龜策，夔宗廟，名器皆同，以血塗之，因薦而祭之也。凡坼罇謂之夔。《方言》作夔。音問。以血血其坼罇亦曰夔。《樂記》作夔。象祭竈也。从夔省，祭竈亦血塗之，故從夔省。夔者竈也。从酉。酉，所呂祭也。酉者酒之省。从分，取血布散之意。分亦聲。分聲，故夔或為薰。如齊語三夔三浴，或為三薰。呂覽：湯得伊尹，夔以犧豕。《風俗通》作熏以萑葦。《漢書》“豫讓夔面吞炭”，顏云：夔，熏也。皆是也。夔又讀為微，如周禮女巫鬯人注先鄭說是也。分聲讀微，此即輝旂入微韻之比。古音十三部，在問韻。今韻虛振切，非也。”

“夔”，小篆作，《說文》將其分成了三個構件：（）、（酉）、（分）

（分），認為“”是“夔”省，从“酉”和“分”得義，從“分”得聲。段注进一步注解，說“夔”是“竈”，因為祭竈也要用血塗在竈上，所以从“夔”省；“酉”是“酒”之省，“酉”这个构件表示的是用酒来祭祀；“分”是表示血涂在上面散布开來的样子，同时表音。

針對《說文》和段注的說法，一些學者提出了疑義。

林義光《文源·卷二》：“夔為祭竈，無他證，此依小篆从夔說之，恐非古義。”認為“夔”

與祭竈無關，這是對這個構件的質疑。這一點，潘祖蔭《攀古樓彝器款識·第一冊》中亦有提到：“按禮雜記，夔廟刳羊流血無用酒，分牲之事且與夔竈無涉。”接著，潘祖蔭提出了自己的看法：“竊意夔宜从興、从頁、从刃為義，而興刃急疾呼之為聲。蓋興从从同，而夔事舉羊升屋，非一人所能任，則雍人宜有二為同之義。夔事刳羊宜持其頭，故從頁。

刳必以刀，故以刃。則夔之元文蓋本作，其後頁壞作酉，又以其下之合刃之壞而作分之形，故叔重從為之辭耳。”顯然，潘祖蔭將這個小篆字形分成了、、三個構件，認為這三個構件分別對應於“興”、“頁”、“刃”，與《說文》不同。馬敘倫《說文解字六書疏證卷五》中引高田忠周的話說：“（夔，筆者注）金文皆从頎，無从酉者。古文酉作，與（頁，筆者注）相似。漢人誤認為酉，因附會立酉所以祭之說耳。”這裡，他

說明了《說文》誤解的原因是把金文中的“頁”這個構件誤認成了“酉”，或者說是當時的小篆字形已經發生了訛變。

潘祖蔭將“鬯”字分解成“興”、“頁”、“刃”三個構件，雖然基於小篆字形，卻發現了“鬯”從“頁”而不從“酉”，這一點是難能可貴的。但其問題在於，先認定了“鬯”是血祭之義，然後

再說解其字形的，這使得他對“興”這個構件的解讀有誤。 這個構件極像兩手持一蓋子，

金文中亦如此，並非四手和“同”的訛變，他說古文字形應作, 然金文中并無此字形，這

是其一。其二，“鬯事舉羊升屋，非一人所能任，則雍人宜有二為同之義”，這種情況現實當中可能是存在的，但將其作為“鬯”字的構形理據恐怕有些證據不足。雖然文獻中有“興”通作“鬯”的用例<sup>1</sup>，但二字的關係可能僅僅是音近。

## 2 “鬯”字的記詞職能

“鬯”字在文獻中主要用來記錄血祭、澆洗、縫隙等義項，另有少量通作“興”的用法。其中“縫隙”這個義項又引申出了過失、禍亂、爭端等義。

首先來看“澆洗”這個義項。朱芳圃等學者認為此義項是“鬯”字的本義，這點上文已經有所交待。另有古注說此義項“鬯”通“薰”或者“熏”，如《國語·齊語》“管仲，……齊使受之而退，比至，三鬯三浴之”，韋昭注“以香塗身曰鬯，亦或為薰”；《漢書·卷四十八》“及趙滅臧伯，豫讓鬯面吞炭”，顏師古將其解作“鬯，熏也，以毒藥熏之”。前一例“鬯”當為“澆洗”之義，後一例應為“塗抹”之義，可以認為是“澆洗”義的引申，這兩處通為“薰”或者“熏”，似不妥。

再來看“血祭”這個義項。《說文》將此義作為“鬯”的本義，高鴻縉所提出的“乃塗牲血於新鑄器，欲其經久耐用”，亦與“血祭”相類。也有一些學者認為“血祭”是“鬯”的假借義，其本字當為“盥”字：

馬敘倫《說文解字六書疏證·卷五》：“倫謂血祭者，五篇，以血有所刳塗祭也，經記言鬯廟，鬯器者，皆當作盥，犬人即作幾珥，祈幾音皆羣紐，鬯音曉紐，同為舌根音，古經記或借鬯為幾。鬯之本義反亡矣。……論謂鬯為炊之轉注字……祭竈也者，或即涉祭先炊而然耶。”

朱芳圃《殷周文字釋叢·卷下》：“《周禮·春官》大祝‘隋鬯’，鄭注：‘隋鬯，謂薦血也。凡血祭曰鬯。’《說文·血部》：‘盥，以血有所刳圖祭也。从血，幾聲。’按鬯與盥，義相同。

<sup>1</sup> 《群經平議·春秋外傳國語》“昔先主文子少鬯於難”，俞樾按“鬯當讀為興”。

《左傳·襄公二十六年》“鬯於勇”孔穎達疏：“鬯，動也”，孔穎達疏引王肅云：“鬯為自矜奮以夸人”。此處的“鬯”亦當通作“興”。

古音夬讀曉聲文韻，幾讀羣聲微韻，旁紐雙聲（古音喉牙不分。）陰陽對轉。蓋盥為本字，夬為假借，許君誤以假借字為本字，故其說解字形，支離附會，毫無是處。”

最後來看“縫隙”這個義項。段注引《孟子·梁惠王》趙岐注曰：“新鑄鐘，殺牲以血塗其夬郤，因以祭之曰夬”來說明“夬”原本是縫隙義，“夬”這種血祭儀式是將牲血塗在縫隙上來祭祀的，所以稱作“夬”。在古代，除了夬鐘，還有夬廟、夬鐘、夬鼓、夬寶鎮、寶器、夬龜策、夬宗廟等，因此，王筠在《說文解字句讀》中對這種說法提出了反駁：“且鍾有隙，豈廟及寶鎮亦有隙乎？”我們認為王筠的見解是很獨到的。

經過初步的文獻檢索，我們發現，將“夬”這種血祭方式解釋為將牲血塗於縫隙的很少，只有上文提到的《孟子·梁惠王》趙岐注，以及裴駰《史記》集解“乃立季為沛公，祠黃帝祭蚩尤於沛庭，而夬鼓”下引馬融註《周禮》“灼龜之兆”云：“謂其象似玉瓦原之夬墟，是用名之。”而更多文獻則不是這樣解釋的：

《呂氏春秋》“湯得伊尹祓之於廟，燬以燿火，夬以犧豕”，高誘注“夬，以牲血塗之曰夬。”（明確“夬”是用牲血塗之，並沒有說是塗在縫隙上。）

《大戴禮記·卷十·諸侯夬廟第七十三》：“雍人舉羊升屋，自中中屋，南面剖羊，血流于前，乃降門以雞……”（這是諸侯夬廟的儀式，說雍人南面殺羊，血流于前，并未說塗在縫隙上。）

應劭《風俗通義》恠怪神第九“禊”字條下云：“謹按《周禮》‘男巫掌望祀望衍旁招以茅，女巫掌歲時以祓除夬浴。’……療生疾之時，故於水上夬潔之也。”（這裏的“夬”是洗浴的意思。）

漢代趙曄《吳越春秋·閻閭內傳第四》：“吳作鈎者甚衆而有人貪王之重賞也，殺其二子以血夬（通作夬）金，遂成二鈎。”（這裡是指用二子的血塗抹于劍刃上，並無塗抹于縫隙之義。）

宋代陸遊《雪中忽起從戎之興戲作》之二：“獸奔鳥散何勞逐，直斬單于夬寶刀。”（此處的“夬”亦為用血塗抹于劍上。）

《管子》管子卷第十六“桓公踐位，令夬社塞禱”房玄齡注：“殺生以血澆落於社曰夬社。”（此處講得很明確，用血澆落，必不是塗於縫隙。）

《左傳·昭四年》：“叔孫為孟鐘，曰：‘爾未際，饗大夫以落之。’”杜預注：“以豕猪血夬鍾曰落。”孔穎達正義曰：“《說文》云‘夬，血祭也’，《雜記·夬廟之禮》云‘雍人舉羊升屋，自中中屋，南面剖羊，血流于前’，是夬祭之法以血澆落之，知落之即是夬也。”（此處言“落之即是夬也”，說明“夬祭”是以血澆落之義。）

漢班固《漢書·卷四十八》“及趙滅智伯，豫讓夬面吞炭”，劉奉世曰：“夬謂以物塗之，取以夬鼓，故謂之夬爾。”（此處“夬”已經由以血塗鼓引申成為以物塗物。）

《春秋公羊傳註疏·卷第十四》“曰生以養周公，死以爲周公主”，漢何休注“加‘曰’者，成王始授其茅土之辭”，唐徐彥疏“解云即《周書·作洛篇》曰：封人社壇，諸侯受命于周，乃

建大社于國中。其壝東青土、南赤土、西白土、北驪土，中央釁以黃土。將建，諸侯鑿取其一面之土，包以黃土，苴以白茅，以爲社之封……”（“釁以黃土”，或澆，或堆，不會是塗於縫隙。）

通過以上分析，我們可以看出，先秦文獻中“釁”字多指一種祭祀方式，用血或澆或抹，但并不一定要塗抹與縫隙。至於為何有學者將其解釋為用血塗抹于縫隙，王筠《說文解字句讀》中是這樣表述的：“《孟子》趙注‘新鑄鍾殺牲，以血塗其釁郤，因以祭之曰釁’。言祭與許同，而以郤釋釁，尤涉附會經典借釁為隙者，雙聲借字。”王筠認為，之所以有學者將其解釋為用血塗抹于縫隙，是附會“釁”的縫隙義，試圖將“釁”的這兩個義項聯繫在一起。

“釁”的“縫隙”義使用得也是比較早的。《左傳·莊公十四年》：“人無釁焉，妖不自作。”孔穎達疏：“若使人無釁隙焉，則妖孽不能自作。”此處“釁”字作“過失”講，已經是“縫隙”義的引申了。可見，“釁”的“縫隙”義早在先秦時期就已比較普遍了。趙岐和馬融都是東漢時期的學者，漢代“釁”的“縫隙”義更加普遍，所以，有學者試圖將其常用的“血祭”和“縫隙”兩個義項溝通起來，而將“釁”解釋成為“殺牲以血塗其釁郤，因以祭之曰釁”，也就不足為怪了。

對於“釁”字的這三個主要義項，我們認為，其“澆洗”義和“血祭”義是有聯繫的，二者都有“澆洗”這個共同的動作，只是“澆洗”是用水，而“血祭”是用血而已。因此，這兩個義項之間應當有引申關係。至於其中哪一個是“釁”的本義，目前恐怕不好確定。從詞義產生來講，“澆洗”義產生的時間應當比“血祭”義早，但甲骨文等早期文獻多是記錄卜辭，因此，不排除“釁”是為了記錄一種祭祀方式所造的可能。也就是說，“釁”字本來是用於記錄一種祭祀方式，後來詞義發生擴大，記錄“澆洗”這種行為。所以，對於“釁”字的本義，我們暫時存疑，但可以確定的是，“澆洗”和“血祭”這兩個義項都屬於“釁”的本用，不是假借義。

而“縫隙”這個義項，與“澆洗”和“血祭”都無關係，有可能是“釁”的假借義。這個假借義出現得非常早，後來又引申出了過失、禍亂、爭端等義，也算是“釁”的一個主要義項，因此有學者誤將其歸入“釁”的本義系統。王筠說“經典借釁為隙”，“隙”確有“縫隙”義，然“隙”、“郤”等字古音鐸部，“罅”字古音魚部，而“釁”字古音文部，其古音并不算相近，因此，我們只能暫時還不能確定，“釁”的“縫隙”義是否是從“隙”字假借而來，其本字待考。

李運富《漢字學新論》中，將漢字的只能分為本用、兼用和借用，本用指“用本字來記錄本詞的用法”，兼用指“用本字記錄另一個跟本詞有音義聯繫的派生詞的現象”，借用指“將字形當做語音符號去記錄與該字形體無關但音同音近的語詞”；同時指出，“如果該派生詞沒有造別的本字的話，我們可以把兼用的字形也看做派生詞的本字……兼用也可以歸入本用。漢字記錄職能具有本質屬性差別的只有本用和借用兩種”（李運富，2012:193-201）。綜合上文的分析，筆者認為，“釁”字的血祭、澆洗兩個義項屬於本用系統，而縫隙義及其引申而來其他義項均屬借用系統。

### 3 結語

綜上所述，我們認為，“灋”字的構形理據為兩手持倒盆，澆于人身上；其“澆洗”和“血祭”義屬於本用，而“縫隙”義即由此引申出來的過失、禍亂、爭端等義均屬於借用。

**參考文獻：**

- [1]【漢】許慎撰，【宋】徐鉉校訂．說文解字[M]．北京：中華書局，1963．
- [2]【清】段玉裁．說文解字注[M]．上海：上海古籍出版社，1988．
- [3] 古文字詁林編纂委員會．古文字詁林[M]．上海：上海世紀出版集團上海教育出版社，1999．
- [4] 郭錫良．漢字古音手冊（增訂版）[M]．北京：商務印書館，2010．
- [5] 漢語大字典編輯委員會．漢語大字典（光碟版）[CD]．（修訂二版）2008．
- [6] 李運富．漢字學新論[M]．北京：北京師範大學出版社，2012．
- [7] 容庚編著，張振林、馬國權摹補．金文編[M]．北京：中華書局，1985．
- [8] 王寧．漢字構形學講座[M]．臺北：三民書局，2013．
- [9] 宗福邦，陳世饒，蕭海波．故訓匯纂[M]．北京：商務印書館，2003．
- [10] 北京時代瀚堂科技有限公司．瀚堂典藏資料庫系統[DB]．網址：  
<http://www.hytung.cn/>

# 形體的多元想像與構字的漢字教學應用

## —論造字之比擬、借體與兼義的思維與教學

王世豪

臺灣師範大學通識教育中心共同教育委員會

wangisavictor@gmail.com

### 1 引言

在漢語言文字創造的演進過程，原始詞義透過形體表義時存在著「多形一義」、「一形多義」的差異。如「龜」字甲骨文作「𪚩」、金文作「𪚩」，從兩者之型態來看，一從側視，一從俯視，依龜形所繪的龜字，因創造者的差異視角和並存的文字符號，成為直觀描摹形體而構造文字符號的證明。在「觀物取象」的造字過程當中，不僅只從實物取其形象，更多是在形象化後對形體之想像與比擬。

#### 1.1 觀物取象的為漢字教育的認知起點

《漢書·藝文志》云：「周官保氏，掌養國子，教之六書，謂象形、象事、象意、象聲、轉注、假借，造字之本也。」記載古代漢字教育的認知，乃從觀察事物取其「象」為起始。

聖書體、楔形字與漢字皆屬據形而記音錄詞的意音文字。不過聖書體與楔形文字均建立在音的基礎上，而漢字在形的基礎上，逐漸派生出「六書」體系，並藉此體系將「實物形體」與「符號形體」兩個元素，互相涵攝創造文字。子曰：「聖人立象以盡意」許慎：「蓋文字者，經藝之本，王政之始，前人所以垂後，後人所以識古。」闡釋文字的生成構成漢文化的本質。徐鍇：「凡六書之義起於象形，……物之實形有可象者，則為象形，山川之類皆是物也。指事者，謂物事之虛無不可圖畫，謂之指事，形則有形可象，事則有事可指。」其認為文字符號的起始為「象形」。李河說：「從漢字本源看，旨在『觀物取象』的『象形』是第一原則。……『觀物取象』強調以外部事物類比物件，如『天地之形』、『鳥獸之文』或『山川之類』，它們在邏輯上構成了漢字字型的第一義根源。」(李河,2010: 86)此所謂的「象形」，在徐鍇進一步的解釋下有物之實象，有事之虛象——「形則有形可象，事則有事可指。」雖然「物事之虛無不可圖畫」，但在漢語言文字思維中仍可「視而可識，察而見意」。

楊慎《六書索引》謂：「六書四者有象，故以象名。假借轉注則隱於四象之中，而非別有字也。……四象以為經，假借轉注以為緯。四象之書有限，假借轉注無窮也。」擴大了

「觀物取象」的內涵，使得「事」、「意」、「聲」這些非形體透過「意識感知」、「聽覺感知」的方式，進行一種符號的模擬。李河說：「『不可圖畫』，……就需要以一種與『觀物取象』相反的方式——即『設形指事』——給出字型圖像，……這個『形』不僅是心理學意義上的 image 或 representation，而且外化為直觀的符號形態，它也有模擬之義。」(李河,2010: 87)故在漢語構字造詞的本質上，「事」、「物」之象，包含了「物象」的描摹與「虛象」的模擬。

## 1.2 漢字取形特質的發展類型

漢字主要透過形體來聯繫和語義之間的關係別於表音文字。鄭樵云：「梵人別音，在音不在字。華人別字，在字不在音。……梵人長於音，所得從聞入，……華人長於文，所得從見入。」指出漢字藉由「文字」與「見」來區別語義，而表音文字藉由「別音」和「聞」進行語義的辨析，說明了漢字的取形特質。

前述提及「觀物取象」作為造字本質，<sup>1</sup>而「物」、「事」、「意」、「聲」之「形象」如何擇取？如何成為漢字孳乳的元素？是理解漢字應用於教學的重點。

〈說文敘〉：「古者庖犧氏之王天下也，仰則觀象於天，俯則觀法於地，視鳥獸之文，與地之宜，近取諸身，遠取諸物，……。」漢語的文字系統中透過「觀物取象」來記錄語言、產生詞彙，則所象之「形」必也蘊含著繁複的意象。布隆菲爾德提到：「利用圖畫的人要想出種種設計來激發適當的反應。」(Bloomfield,1980: 158)但圖畫存在物理的限制，雖透過有限的點畫描摹或組合來構字，但語義如此繁多，要使這些「形象」有效的表達詞義，字形本身必然含有多元的意象在其中。王筠謂：「大下云：天大地大人亦大。故大象人形，古文大也。此謂天地之大，無由象之以作字，故象人之形以作大字，非謂大字即是人也。故部中奎夾二字指人，以下則皆大小之大矣。它部從大義者凡二十六字，惟亦大天交允夫六字取人義，餘亦大小之大，或用為器之蓋矣。」其分析「大」字「形象」所從屬字群詞義類型，發現从「大」的字群，取「人形」而象意的字不多，反而是另外一個表大小意義的字群，才是藉由「大」之形所派生出來最常用、數量最多的詞彙。

在漢字構形存在著「體同音義異」、「形兼義」的型態。胡韞玉云：「正名百物而作文字事物之蹟，悉歸於六書之中。洵執簡御繁之道，所以古人製造文字，祇本六書之條理，而文字不可勝用矣。然往往有體同音義悉異者。」其提到有「均為指事者」、「會意兼象形者」、「意兼形者」、「意兼聲者」等型態。董琨說：「兼義造字的意思，恰如字面所說，就是形體所顯示的意義是非單一的。……這類漢字的單個形體往往孕育著表示一個以上的漢語詞義的能力。」(董琨,2012: 2)他認為兼義造字一是「單相的整體類型：即一個字的全體部

---

<sup>1</sup> 本文使用「構字」與「造字」二詞，當述及漢字內部構形的組合時，以「構字」為表述；當描述文字創造的歷史發展時，以「造字」為表述。

件共同表現某些意義，亦即詞義蘊含於全體部件之內」。如「監」字在甲骨文中象人俯就於盛水之器照其面容，為「鑒」的本字，但是又有監視之「視察」義。二是「雙相的分體型：即一個字的不同部件分別表示不同的意義，亦即詞義蘊含於不同的部件之中。」像「幾」字，從「攴」有「微小」之義，《論語》：「事父母，幾諫。」注：「幾者，微也。」從「戍」乃從人持戈，形象與兵戰有關，有「危殆」之義，故《詩·瞻印》：「維其幾矣。」傳：「幾，危也。」

董說尚不能概括漢語文字取形特質的全部，充其量只是形兼義的靜態描述。漢字取形表意，更存在著「借體為物」、「借形為事」的動態發展。「大」字之形，除了人形義、大小義之外，尚有「或用為器之蓋」之一類，此即透過「比擬」方式成為漢語構字造詞過程中另一個「形體」性質的造字法。

## 2 形兼多義借體說

前所論漢語文字系統在構字造詞的本質，可了解漢語造字對「形體」特質的高依存程度。而「形兼義」則發展出各類借體型態。

### 2.1 以象表義之所指與能指

語言符號的「所指」(signified)與「能指」(signifier)，在文字作為紀錄漢語的符號系統時，不但用來表現詞彙的聲音與意義(所指)，同時又具自身的形體(能指)。(董琨,2012: 10)此透過形體以象表義的相互關係，非如西方語言學中認為符號能指與所指之間只是「任意約定」，而是限定在一種依存於形體所可以想像的一定範圍。也就是說漢字「象」與「形」，必須有鄭樵「所得從見入」的形象內涵。此形象內涵的所指可經由分析構形和詞義，知其所表，但其能指的形象本體，卻不是天馬行空的望文生義、看圖識字。

劉釗說：「以漢字為象形字，並以『看圖識字』的方法考釋古文字，是一些研究文字的人易犯的錯誤。」(劉釗,2006: 233)從形象的感知而造字，是漢字生成的根源。但這些「能指」形體經過符號系統的組合後，必須得小心的辨識其「所指」，而非從其「所指」去自由推斷其「能指」之本形本義之所何為？劉釗說：「考釋古文字……要從字形上證明未識字和已識字之間的聯繫，……。這裡所謂的『形』，絕非『圖形』之形，而是『符號』意義上的『形』。考釋古文字時，要儘量少去猜測字形『像什麼』。」(劉釗,2006: 234)故在解釋字形與詞義的關係時，不應該強調某一形體為某一詞義的單一對應模式，而是要釐清該字形承載的詞義(所指)本身在構字的過程當中，形體(能指)具有怎樣的意義內涵。

陳澧云：「文義不專屬一物，而字形則畫一物。」但此「字」之形體表象意義是多元兼複的，如「生」字，甲骨文「𠄎」像地上生出一株草形，表「生長」義，非僅侷限在「草生長」。又「采」字，甲文「𠄎」，《說文》「象獸指爪分別」之形，但卻作「辨別」義，段注：「倉頡見鳥獸蹄迹之跡，知文理之可相別異也，遂造書契，采字取獸指爪分別之形。」

可知前項形體承載著更為寬泛的義項。漢字透過「方以類聚，物以類分。同條牽屬，共理相貫。雜而不越，據形系聯。引而申之，以究萬原。」從「類屬」的性質，擴大形象承載語詞意義的範疇，但仍本於「形」而系聯。其如何引而申之，則得從借體、比擬的方式建構彼此「所指」與「能指」的關係。

## 2.2 借體為物、借形為事之類型

潘重規提到：「《說文》自借義借聲之例外，復有借體之例。蓋借他字之體以象事物之形，故謂之借體也。」(潘重規,1985: 1)此「借體」，主要包含了原物實體的比擬和符號形體的聯想。其舉《說文》中「借體」之例有「从某象某之形」、「象某之形」、「僅釋其用」、「直言其事」、「某與某同」、「某似某」、「略而不釋」七類，借體的型態經歸納為「借單體例」、「借多體例」、「借複體例」、「借省體例」四種。(潘重規,1985: 11)釋形本於《說文》，如「一」符號，在「天」借以象天；在「上」借以貌地；在「血」則象「血」；在「夫」則象簪……之解釋，若溯古文則其所借之體，天字甲文「𠄎」、金文「𠄎」到了戰國，上部才線條化為「𠄎」；「血」字甲骨文作「𩚑」，到戰國文字才作有「一」部件的「𩚑」，「天」與「血」的「一」形部件，在字原分析上，只能視為「○」、「●」線條化成「一」相近的演變過程，但無法視為同體借用；而「夫」字甲文「𠄎」、金文「𠄎」，「一」象束髮所插之「簪」；「上」字一開始甲文便作「𠄎」、金文作「𠄎」，以「一」為「地平線」，前者偏向於實體的描摹，後者則屬指事符號。故看似同形，實是形體訛變、字符類化後才造成的現象。

### 2.2.1 借體為物—比擬

「貌物狀，為象形之屬」其借體為物，取形構字，是將某 A 物形擬似作某 B 物形。如「履」字，《說文》「履，足所依也。舟象履形。」金文「𩚑」篆文「履」，其中「鞋履」之部件「𩚑」、「𩚑」和「舟」字之甲文「舟」、金文「舟」、篆文「舟」相近，《說文》「舟，船也。象形。」以「履形」如「舟」，故借「舟」之體孳乳作「履」。而車轆上曲如舟形，而借「舟」孳乳為「輪」。此處比擬了鞋履之形、舟船之形、車轆上部之形，取其共同相類之形構字。

另「登」字《說文》：「登，上車也。从升、豆。象登車形。」甲文「登」、金文「登」，其中登車之踏石似殂豆之器「豆」，比擬「豆」形為踏石，孳乳作「登」。可證明潘氏「貌物狀」之借體，在比擬為物而構字的條件下是存在的。

### 2.2.2 借形為事—比擬、分化

「肖事情，同乎指事」則因為涉及虛象的比擬和形體演變的符號分化，故「借形為事」一類，可析為：

#### 2.2.2.1 虛象比擬，類似孳乳

此屬形象化聯想如「网」字表「結繩以漁」之義，此處打漁網獵的「网」和受刑犯罪時受到網縛之「网」形類相近，有罪之「罷」、赦罪之「置」、小罪之「罰」等，皆比擬魚網為罪網，孳乳派生刑罪之網的詞群。《說文》「罷：遣有臯也。从网、能。网，臯网也。言有賢能而入网，而賞遣之。」將「网」比擬作「臯(罪)网」，所指為非具體的虛象語義，王甦析為「擬其用」類。又「飛」字《說文》「鳥翥也。象形。」「飛」之形義為鳥振翅飛翔之貌，而馬部「駮」《說文》「馬逸足也。从馬从飛。」取「飛」形乃動態形象的比擬馬奔馳時速飛之貌。

楊樹達「類似孳乳」說：「類似孳乳者，被孳之字與主孳之字相類似也。」舉「男子為士，孳乳為畜父之牡；蠶吐之絲，孳乳為艸木多益之茲。」(楊樹達,1971: 157-161)等等。向光忠也在「文字之孳乳」說「比類合誼，綴成會意」的構造方法提出「取其相仿，譬況比擬」的「比擬法」。其舉「甲金文『孫』从『彡』或『糸』，『彡』與『糸』皆古文字『絲』，均喻連綿不絕，以絲之連續比擬子之後嗣。」(向光忠,2012: 84)前述之論例，皆屬藉形象化的比擬造字。

#### 2.2.2.2 孳乳分化區別符號

比擬根源於實體的形似推衍與物事的想像。可取象於實體而比擬為另一文字，如「舟」、「履」；也可取象於某具體物象，透過形象化的聯想另制新義，如「飛」、「駮」。

具體物象畢竟有限，文字構造之「形象」內涵不僅限實體圖象，符號之形也是孳乳取「象」來源。其「形體」隨文字俗異體演變成為共同的區別分化符號。于省吾〈古文字中附劃因聲指事字〉中論及「一」之符號在「吏」之於「史」；「千」之於「人」；「甘」之於「口」等的區別功能，(于省吾,1999: 445-471)即從構形演化立場來考察已經符號化、不具實體義符性質的「形符」。

這類區別分化符號如從「豕」加「八」分化出「豸」；從「酉」加「八」分化出「酋」。由此則「豸」與「酋」即存在共同符號「八」。〈說文借體說〉「尔(八象气之分散貌。）」、「胤(从八，象其長也。从彡，象其重累也。）」、「兮(八象气越于也。）」、「𠂇(从𠂇，八象桌之皮莖也。）」(潘重規,1985: 5)論及从「八」的形象解釋發現許慎析形把不具意義的形符當作實體義符解釋。如此便落入「看圖識字」、「望文生義」的失誤。

「胤」字金文、、、，戰國文字，篆文「胤」，古文。有从「八」之形者，如、、「胤」。、、「胤」則並不从「八」，濮茅左認為是从「行」省文，(馬承源,2003: 202)而季旭昇則認為从「行」，但應為「彡」的飾筆。(季旭昇,2004)另《說文》古文「胤」則揉合、和的寫法。(張富海,2008: 79)就「胤」字可了解到，小篆从「八」之形，承繼了秦、晉一系的寫法，但無法概括从「行」省或「彡」飾筆的形構。自身形構雖存在差異與訛變卻在文字演化上，成為構形的部件。

### 3 依形比擬構字造詞的類型

漢字以象表義功能存在「形義符」(形能表實體或虛象之義)和「純形符」(形為區分字義的符號,本身不表義)兩類。不表義的形符,也有部分是經由具象實體的部件類化而來,如「𠂔」(老)、「𠂔」(畏)皆有「木杖」形,而到了小篆作「𠂔」(老)、「𠂔」(畏),也皆演化成「匕」。早期義符相類,歷經演變後的形符也相近,此即形體演變過程中原本皆屬於相近的實體形象,經過訛變後,又成為相同的符號之例證。

漢字「形義符」這一類透過「形象比擬」的方法孳乳文字與詞彙。

#### 3.1 比擬為名(造詞)之取形類型

比擬為名<sup>1</sup>是語義在派生過程中,除本義、引伸義、假借義之外,能突顯漢字以「形象」為本質造詞的方法。蔡信發說:「比擬義,是由某字形體經比擬而產生的意義。」(蔡信發,1997:277)如〈學記〉:「如攻堅木,先其易者後其節目。」〈外儲說〉:「善張網者,引其綱,不一一攝其萬目。」此處所稱之「目」,是將原義的「木節」、「網孔」因其形與「眼目」相似,比擬形體稱名造詞。再如《詩·河廣》:「誰謂河廣、曾不容刀。」鄭箋:「不容刀,亦喻狹。小船曰刀。」釋文:「刀如字,字書作舠,《說文》作舠,並音刀。」雖然「刀」端紐天攝、「舠」端紐幽攝,屬陰聲旁轉相通,但不能逕直從聲音判斷它們是假借。魯實先「四體二輔六法」<sup>2</sup>中假借造字之法,在聲符兼義的原則之下,「刀」能夠成為「舠」之聲符,實具形義之相關。蔡信發說:「就刀之篆形橫視之,前後彎曲,酷似船形,則鄭箋逕解刀為小船,顯然是取刀形比況之,屬比擬義,也就是僅取刀形為解,不取刀義為釋。」(蔡信發,1997:278)可知從文字形體符號兼義的情況下,何以「小船」之義被「刀」字給承載,乃在於「𠂔」、「𠂔」有其形近可比擬之因素。

比擬稱名功能在「節文字之孳乳」(王甦,1997:89),其有:

##### 3.1.1 取象於物而為名

此類所取為具象的實物形貌,如「鬣」字,〈少儀〉:「泛掃曰掃,掃席前曰拚;拚席不以鬣。」疏:「鬣為掃地帚也。」將「鬣」上象髮鬣鬣之形比擬成掃帚之「𠂔」毛,而稱「帚」為「鬣」。〈既夕禮〉:「掃者執帚,垂末內鬣。」將帚毛比擬鬣毛。再如〈釋草〉:「綸似綸,組似組,東海有之。帛似帛,布似布,華山有之。」注:「有象之者,因以名云。」以「艸」象人所服之「綸」、「組」、「布」、「帛」為名,也比擬具象實體的形態。其取象於人身所使用之物而稱名造詞恰合〈說文敘〉「近取諸身,遠取諸物」的語言思維模式。

<sup>1</sup> 「比擬為名」、「比擬構字」,乃從魯實先《文字析義》之定名。

<sup>2</sup> 此說為滕麗芳採訪魯實先先生之紀錄,詳見〈魯實先教授訪問錄〉,《魯實先先生逝世百日紀念哀思錄》(臺北:洙泗出版社,1978年)。

### 3.1.2 取象於文而為名

文字的演變逐漸走向符號線條，其本身也具有能指的功能。德里達：「文字能指始終具有技術性和典型性。它沒有構造的意義，這種派生過程正是『能指』概念的起源。」(Derrida,2005: 15)漢字比擬符號造字則呈現了構造意義。如〈釋魚〉：「魚枕謂之丁。魚腸謂之乙。魚尾謂之丙。」〈素問〉：「高粱之變，足生大丁。」將魚枕、足丁、魚腸、魚尾比擬作「丁」、「乙」、「丙」，是以符號化的「丁」、「乙」、「丙」藉符形聯想而比擬實物。此處將魚體之形比擬作符號之形，可知曉在取形比擬造詞之時，也納入了以「文」(符號)之形為元素，從而突顯漢字形符功能的多元應用。

## 3.2 比擬構字之取形類型

### 3.2.1 擬其物

此類構字所取之形屬於實物之象，藉比擬實物之象構造新字，如：

#### A.以「辰」比擬「人之口端」(脣)

魯實先云：「辰象蚌蛤之開甲伸首，而為蜃之初文。以辰借為紀日之名，故孳乳為蜃。人之口舌其形似蜃，故孳乳為口端之脣。」

#### B.以「介」比擬「結痂成瘡」(疥)

魯實先云：「『介』於卜辭作『𠄎』、『𠄏』，象人披甲，乃從『人』之『合體象形』，而以『鎧甲』為本義。『痂之成瘡』，亦如『介』之『有札』。故孳乳為『疥』，此『以比擬而構字』也。」

他如：「竹枝橫出」，而孳乳為「𦍋」「肢」「枝」；「匕」耑窪空，而孳乳為「牝」「麤」「死」等等，皆取象比擬於物而孳乳構字。

### 3.2.2 擬其文

此類構字則將文字符號之形，作為孳乳新字取象比擬之元素，如：

#### C.「𠄎」之符形比擬隆突之形

魯實先云：「『尊』『彝』之字於卜辭作『𠄎』、『𠄏』者，以示『器之有枒稜隆突』，是乃取其『形似於文』者而『比擬構字』。」

#### D.「尸」之符形比擬「屋」形

「尸」字甲文「𠄎」、金文「𠄏」，象人之形，但到了篆體「尸」，《說文》：「尸者屋也」，是依據符號化的篆形，比擬作屋蓋之形，孳乳出「屋」、「層」。魯實先謂此「乃取象於文，非取象於人。」<sup>1</sup>

從取象於物(擬其物)及文(擬其文)而構字造詞之例可以了解六書造字是隨著漢字從具象圖形往文字符形邁進過程中，一邊保留漢字原始構形部件所蘊含的物象性質；一邊含納、擴充

<sup>1</sup> 字例參魯實先《文字析義》。

文字符號化(含訛變、類化、分化)產生的諸多形貌，而繼續成為詞彙派生與文字孳乳的養分和素材，從而發現為何漢字作為以形表義為主的系統，能夠生生不息之緣由。

#### 4 結論

本文從形體兼義角度探查漢字構形的發展，有幾點觀察：

其一，漢字構形之形體元素蘊含著書寫者多元的想像。

其二，形兼多義的借體手法主要透過實體物形和符號形狀的比擬。

其三，漢字教育必須掌握形體特質，解釋比擬思維。

漢語文字詞彙能夠透過「形」的方式，含納音、義而不斷演進生發，而沒有因為事實物象的侷限而走向拼音化是有其原因的。因為語言的使用者、文字的書寫制造者，藉由對形體物象、符號字形的想像，讓形體蘊含了豐富多元的意義，並利用「六書」系統讓語言進入文字的框架，故鄭樵云：「文言之本，在於六書，六書不分，何以見義？」這種文化本質根源於語言特性，並且自有一套派生發展系統，在世界文化思想和語言類型當中是非常獨特的。盧梭、黑格爾以來，西方哲學家已經注意到華夏思想的本質與「表意文字」有某種內在的相關性。(李河,2010: 83)法國德勒茲在《何謂哲學》中〈地緣哲學〉(Geophilosophy)中也提到漢語「六書」(hexagrams)在華夏思想中的代表性意義。(Deleuze,2004: 89)「六書」的架構之下，漢文字如何把握「形」的特質，則是在構字造詞時透過物形和符形的比擬，讓漢字在發展演進過程中，始終能夠把握住以形表義、借形兼義、別義的功能。

#### 參考文獻

- [美]布龍菲爾德,袁家驊等譯.語言論[M].北京:商務,1980.
- 蔡信發.訓詁論叢第二輯[A].臺北:文史哲,1997.
- 張富海.漢人所謂古文研究[M].北京:線裝,2008.
- 向光忠.文字學芻論[M].北京:商務,2012.
- 董琨.述學集[M].北京:商務,2012.
- [法]雅客.德里達.論文字學[M].上海:譯文,2005.
- [法]吉勒.德勒茲.何謂哲學?[M].臺北:臺灣商務,2004.
- 季旭昇.上博三.周易零釋七則[Z].簡帛研究,2004.
- 楊樹達.積微居小學述林[M].臺北:臺灣大通,1971.
- 魯實先.文字析義[M].臺北:魯實先先生全集編輯委員會,1993.
- 魯實先先生治喪委員會.魯實先先生逝世百日紀念哀思錄[Z].臺北:洙泗,1978.
- 劉釗.古文字構形學[M].福州:福建人民,2006.
- 馬承源.上海博物館藏戰國楚竹書(三)[Z].上海:上海古籍,2003.
- 潘重規.制言[J].臺北:成文,1985.

- 王甦.紀念魯實先先生逝世二十周年學術研討會論文集[A].臺北: 國文天地, 1997.
- 吳展良.傳統思維方式與學術語言的基本特性論集[A].臺北: 臺灣大學, 2010.
- 于省吾.甲骨文字釋林[M].北京: 中華, 1999.

## 字本位語言中的“字-詞”層面修辭 ——從曾國藩所說“實字虛用”談起

姚聖

香港大學中文學院 (h1181216@hku.hk)

提要：

曾國藩《覆李眉生書》論“實字虛用”、“虛字實用”兩節，屢為語言學者稱道，馬建忠著《文通》、陳望道著《修辭學發凡》都引在書中。一般以為“虛字實用”多屬詞義發展，今所謂“名詞化”，近語法而遠修辭；“實字虛用”多系臨時變義，今所謂“詞類活用”，近修辭而遠語法。這些大致不錯，唯討論“實字虛用”時，歷來因襲曾氏，把“春風風人”、“春朝朝日”等例一概說為“詞類活用”，尚嫌粗疏。本文特為指出四點：

1) “春風風人”之類不同於“春朝朝日”之類。前者改變詞義、詞性；後者只改變詞性，至於詞義，並非被改變，而是被抽離。即以“春朝朝日”而言，其第二個“朝”只負責保障句義生成，這借助它的句中位置和上下文而實現，它自己的詞義卻失去了；從詞義的角度或許可以說，第一個“朝”是詞，而第二個“朝”只是字（功能性音節）。本文將考查變義後所得“動詞”的配價模式來論證這差別。

2) 進而論證，“春風風人”之類確是一般所謂“詞類活用”，屬於詞層面的修辭手段。而“春朝朝日”之類的句義生成需同時借助字、詞兩層面的資源，是故本文稱為“字-詞”層面的活用。

3) 在單音節詞為主的古代漢語，“字”“詞”差別不顯，故上述“詞”層面修辭和“字-詞”層面修辭難於分辨。到了慣用多音節詞的現代漢語，兩者豁然分開，比如“老人看了三國會更加三國，青年看了水滸會更加水滸”是詞層面的活用而“西德德的是資本主義，東德德的是社會主義”涉及“字-詞”層面的活用。這揭示了字本位語言的一項特性。

4) 非但如此，現代漢語“字-詞”層面的活用尚可細分。本文最後用“語義淡化”層級為理論工具，建立“字-詞”層面活用的內部層次。

一般的修辭格系統據“字”“詞”“句”“篇”等層面建設，但在多音節詞為主的現代漢語裏，藏有“字-詞”修辭這一特殊的層面。本文特舉在理論、教學中最常涉及的“詞類活用”為例，以指出“字-詞”修辭的存在及其特點，冀學界對這一修辭層面的理論地位加以審視。

關鍵詞：實字虛用；詞類活用；“字-詞”層面修辭；覆李眉生書；轉品；轉類

## 1 引言

現代漢語有一類修辭現象，例如，

(1) 西德德的是資本主義，東德德的是社會主義。

我稱之為“實字虛用”。這個術語借自曾國藩氏屢為稱引的《覆李眉生書》。馬建忠《文通·正名卷之一》云：

近世曾滌生氏與人書云：“何以謂之‘實字虛用’？”如‘春風風人’、‘夏雨雨人’、‘解衣衣我’、‘推食食我’、‘春朝朝日’、‘秋夕夕月’、‘入其門無人門焉者’、‘入其閨無人閨焉者’，以上兩字同者，上一字皆實字也，下一字則虛用矣。……”以上曾氏之說，是以動字為虛字也。<sup>1</sup>

《文通》裡的這段話其實只是複述，陳望道《修辭學發凡·積極修辭三·轉類》所引才是曾氏原話：

如《覆李眉生書》中說：“……何以謂之實字虛用？如‘春風風人，夏雨雨人’，上風雨，實字也，下風雨，則當作養字解，是虛用矣。‘解衣衣我，推食食我’，上衣食，實字也，下衣食，則當作惠字解，是虛用矣。‘春朝朝日，秋夕夕月’（陳氏按：賈誼《論時政疏》，‘秋夕夕月’原為‘秋暮夕月’），上朝夕，實字也，下朝夕，則當作祭字解，是虛用矣。‘入其門，無人門焉者；入其閨，無人閨焉者’，上門閨，實字也，下門閨，則當作守字解，是虛用矣”。<sup>2</sup>

陳望道氏引的這段原文，解釋較細，但到底還不夠細。曾氏說“衣”“食”當作“惠”解等等，但是疏通大意，談不上解字（詞）義。我們通常把這一串例子稱作“詞類活用”，比如“衣”“食”兩個本本分分的名詞，臨時表示“給穿衣”、“給吃飯”二義，坐上謂語的位置，具有動詞的意味；所謂的“當作‘惠’解”只是進而點出這兩個動作的用意罷了。

我們通常還認為，“詞類活用”這新術語比之“實字虛用”那老叫法有兩個優點。第一，從前的經生“字”“詞”不分，新術語有所糾正，更其謹嚴。第二，詞類雖變化，到底沒有“虛”化，動詞也是實詞，也有實義，我們看馬氏說曾文正“是以動字為虛字也”，正透露著不以為然的口氣。然則“實字虛用”這術語大概可以謝幕離場了。本文卻要指出，（一）現代漢語有上舉例（1）之類修辭現象，拿“實字虛用”來稱呼倒比“詞類活用”更貼切；（二）由此，我們還可重新審視古代漢語（文言文）的“詞類活用”。以下分別來談這兩件事。

## 2 “實字虛用”和“字-詞”層面的修辭

<sup>1</sup> 這兒的文字和標點都根據章錫琛的《馬氏文通校註》（馬建忠、章錫琛，1961：1-2）。

<sup>2</sup> 《發凡》有多個版本，這段話在較早的版本裡沒有引，這兒根據復旦大學出版社2011年的書（陳望道，2011：155-156），基於1962年上海文藝出版社和1967年上海人民出版社兩個本子。此外，較早的版本裡，這個修辭格不叫“轉類”，而叫“轉品”。

修辭現象有屬於“字”之層面者，比如聯邊、雙聲、疊韻（例：磅礴、彷徨）那樣的修辭格，只利用那一字的形或音，而無關意義的。也有屬於“詞”之層面者，比如上邊談的“詞類活用”。我們再舉兩個現代漢語的例子，

(2) 叫幾個人把這些木材車走。

(3) 小孩看了水滸會更加水滸，老人看了三國會更加三國。

我們知道，不論“車（名）→車（動）=運載”，還是“水滸（名）→水滸（形）=血性”、“三國（名）→三國（形）=奸猾”，“車”、“水滸”、“三國”自始至終都是詞，都歸於某詞類，方才談得上“詞類活用”。這時我們再看例（1），立刻能見出一些怪異來。

(4) 西德德的是資本主義，東德德的是社會主義。（同（1））

例（4）比之（2）（3），有如下幾點不同。第一，它並非改變一個什麼詞的詞性，而是呈“西德/東德（名）→德（動）”這局面。第二，這句話有前後兩股，非得一起說出來才有意思，單說“西德德的是資本主義”就不知所云，不像“小孩看了水滸會更加水滸”依然可說、中聽、好理解。第三，兩股一起說出來，雖使我們領會了全句的意思，可若單問這兩個“德”作何解，我們反倒答不上來了。第四，倘若不知道“車”是四個輪子的玩意、不知道“水滸”和“三國”各是血氣方剛和老謀深算的書，即便句子的其它部分我們都明白，（2）（3）兩句我們還是不會明白；可對於（4），不必——也不能——知道“德”是什麼意思，我們只要知道句子的其它部分是什麼意思就夠了。

此中關鍵正在於：我們壓根不願意承認“德”是一個“詞”。它現在雖據於詞的地位，直接作句子成分，它的本分只是“詞素”，一個除了“德國”（音譯自Deutschland）一義再無意思的詞素。如果說“車→車”、“水滸/三國→水滸/三國”那些是詞類活用，是“詞”這層面的修辭現象，則“西德/東德→德”不屬於這個層面。降它到“詞素-詞”層面都嫌抬舉它了，因為詞素也有其意義，而這兩個“德（動）”卻沒有意義（至少看不出和詞素義的關係）。它只是一個“字”——一個單音節的形式單位。偏偏在漢語裡，這麼一個單位可以不加粉飾、原封不動地變成詞素、甚至詞。“德”正走了這捷徑，仗著“東德”、“西德”而登場亮相（陳望道氏所謂“帶出來的”），負責做句子的謂語。它填充在詞的位置，只貢獻出字的聲音，湊成句子的式樣，無助於句子的意義。我們不要怨它尸位素餐，而該怪那遣詞造句的人謔了兩號詞的傀儡，造出一個句的標本。

這情形，稱之為“實字虛用”確好於“詞類活用”。一來，比如這個“德”，說話人只取其為“字”的價值，本無所謂詞類。二來，它用為詞後，並非轉而發生了新意義，只是無意義。本來在“西德”、“東德”裡頭，還多少有點意義，算是“實”的，獨立出來後，才真是“虛用”了。因此說“實字虛用”倒正合適。本來只是字，臨時當作詞，所以它是“字-詞”層面的修辭現象。

剛才說過，這種句子非得上下兩股一起說才有意思。這是因為它意在比照。且多看幾個類似的例子（但注意，（5）（6）不都是“字-詞”層面的修辭手段，詳下文），

(5) 電腦腦的是功能，豆腐腦腦的是形狀。

(6) 李明明的是聰明，王明明的是精明。

它們一概是“N1+V1+X1, N2+V2+X2”這式樣（X表示後面的一整段內容），此外V1須是N1裡的一個字，V2須是N2裡的一個字（一般是末一字）。這上下兩股一口氣說出來，好像在說“別看N1和N2的名字有一個字一樣，其實可不一樣呢，一個是X1的情況，一個是X2的情況”。如果單說，只消說“西德是資本主義國家”就是了，如果說“西德德的是資本主義”，似乎“德”和“資本主義”有了施受關係，自然說不通了。

“德”是音譯詞素，意思虛，所以單說說不通；反過來說，例（5）“腦”的意思實些，所以單說也能通。“電腦腦的是功能”，好比說“電腦之命名以‘腦’，是因為功能上和人腦差不多”，雖然少了和“豆腐腦”比較的意思，自己尚可站住。這個“腦”獨立為詞後，還保留著、利用著它原來作詞素時的意義，這才夠得上“詞素-詞”層面的修辭現象。

例（6）夾在中間。叫語法學家說來，“李明”和“王明”的“明”該是沒意義的，不等於“聰明”和“精明”的那個詞素“明”；可替李明和王明取名的長輩未必這麼想。如果說（5）是詞素義本有，（4）是詞素義本無，則（6）的理解可左可右，它能否拿出一股來單說也隨而變動。不過我們要注意一件事，（4）的兩個“德”和“資本主義”、“社會主義”全無關係，（5）的兩個“腦”卻要和“功能”、“形狀”配合著表達句義，從這一點看，（6）顯然近於（5）

（“明”雖未必是“李明”和“王明”的詞素，一定和“聰明”和“精明”有關）。重要的是，它表示“字-詞”層面和“詞素-詞”層面構成一個連續統，具體的修辭現象只應那一個字在句中多大程度上利用了語素義而在其間滑動。如果程度低，就是“實字虛用”，程度高，就是“詞素活用”，只是這些和“詞類活用”一定是質的不同——至少在多音節詞為主的現代漢語，我們可以這麼說。

### 3 “詞類活用”再思考

古代漢語的“實字虛用”和“詞類活用”是什麼關係，卻不好說了。我們剛才有兩個主要標準，一個是看單位（是詞抑或只是詞素）和意義（有沒有利用原來的意義），一個是看表達功能（是否非得上下兩股一起說，表示某種特定的比照之意）。無如兩個標準可以自相矛盾，像“春風風人，夏雨雨人”裡的上風雨無疑是詞，可下風雨的來歷就有兩種可能：可以說“風”解“吹”、“雨”解“淋”，即詞類活用；也可以說它們只是借取了上風雨的形音，填在這謂語的位置，造出一個似通不通，似舛非舛的句子，非得上下兩股一起說才能明白——我們看“春風風人，夏雨雨人”、“春朝朝日，秋夕夕月”，不正格外有這種感受麼？我們固然可以把“風”、“雨”、“朝”、“夕”各解釋出一個新詞義來（不像前面現代漢語的“腦”、“明”、“德”，根本沒有“詞義”可言，至多是“詞素”義），但這仍不證明它們就是詞類活用。關鍵在於，我們要看它們是否能單說（而非上下配合來說）。

以“解衣衣我，推食食我”為例，我們看到《繫辭》有“古之葬者，厚衣之以薪”，《齊策》有“左右以君賤之也，食以草具”，都是“衣”“食”單用來表示“給穿衣”、“給吃飯”之證

明，也就是詞類活用（嚴格說來，是固定的詞義了，不過此一層茲姑不談）之證明。再看“春風風人，夏雨雨人”這一例，“風”和“雨”乍一看多有單用為動詞的，可那樣的“風”是不及物動詞，表示“颳風”（如《天官書》“有日，無雲，不風”），那樣的“雨”要麼不及物，表示“下雨”（如《陳涉世家》“會天大雨”），要麼再加一個論元，表示“降下某種東西”（如《匈奴列傳》“會冬大寒雨雪”），可還沒有見到加上一個論元而表示“吹”、“淋”的——除了這個連著說的“春風風人，夏雨雨人”。可知這個詞類活用之“活”要折扣。“風”“雨”固然不像“西德德的是資本主義，東德德的是社會主義”裡頭的兩個德字那樣毫無意義，“風”卻離不開“雨”，“雨”也離不開“風”，單從表達功能來看，確實和“德”之類“實字虛用”更接近。

至於“入其門，則無人門焉者；入其閨，則無人閨焉者”更表示了這種內部差別，因為“門”可以單用（《左傳·文十五年》“一人門於句躄，一人門於戾丘，皆死”），“閨”卻不行。在“門”“閨”相互照應的這一例句中，我們不宜說“閨”沾了“門”的光而夠格為不受限制的“詞類活用”了；它仍當近於“實字虛用”，雖則我們總是把它當詞層面的修辭現象。“春朝朝日，秋夕夕月”是同理，“朝”固不乏有單用表示“朝見”的，“夕”卻沒有單用而表示“傍晚朝見”的，這一義非和“朝”照應不能取得。

由此看來，在單音節詞為主的古代漢語中，並非沒有“實字虛用”的影子。只是它往往和“詞類活用”摻在一起，諸如上舉“風”、“雨”、“夕”、“閨”等詞，從單位和意義來看，是“詞類活用”，從表達功能來看，卻很接近“實字虛用”。我們倒不必強說曾文正“實詞虛用”的術語如何地高妙貼切，只是可以注意一般所謂“詞類活用”尚有內部差異。

#### 4 結論

前面說過，漢語的字、詞素、詞沒有外形上的差別，換言之，一個單音節的“形式-意義”結合體，說話人可以單利用它的形式，也可以把形式、意義一併利用。比如“N1+V1+X1，N2+V2+X2”這式樣，在現代漢語，或許是只利用形式的“實字虛用”，或許是兼用形式和意義的“詞素活用”（對多音節詞而言）或“詞類活用”（對單音節詞而言），三種各自在“字-詞”層面、“詞素-詞”層面、“詞”層面，第一種非要上下兩股配合著說，后兩種卻不必。“實字虛用”和“詞素活用”的界限容易模糊，因為意義的有無常常並不清晰。

在古代漢語，“詞素”基本可以取消（尤其是在詞以單音節為主的先秦），“實字虛用”和“詞類活用”又有些糾纏。許多被我們當成“詞類活用”的現象大有“實字虛用”的意味，尤其是當上下兩股非要配合著說時，我們便不盡是利用了詞的意義轉變來造句。“詞類活用”是語文教學的老生常談，此中卻有些細微的內部差異，其理論本質非來到現代漢語不能看清楚，本文特為步步揭示，共教學者、研究者探討。

參考文獻：

[1]陳望道.修辭學發凡[M],上海：復旦大學出版社，2011.

[2]馬建忠 著、章錫琛 校註.馬氏文通校註[M]，北京：中華書局，1961.

## “以字识词”“以词认字”原则下的汉字教学

徐秀芬

香港科技大学语文教育中心 xiufenxu@gmail.com

### 内容提要：

汉字教学一直是对外汉语教学领域的难题，不仅学生觉得汉字难学，老师在教学中也常常有挫败感。汉字从外形上来说方块字，从内涵上来说音义结合的语素文字，汉字这种直接表意、间接表音的特性就与留学生的汉语学习构成了矛盾。很多留学生的汉语口语表达能力已经很流畅了，但是因为不认识汉字，读写的能力就比较弱。本文以亚洲留学生为主要研究对象，分析汉字书写偏误的类型，在此基础上描写了字义和词义之间的关系，目的让学生在认字的同时可以推求常用词的词义，进而扩大词汇量。我们发现，字义和词义之间的关系类型，除了语素义和词义的内在关系外，词语的文化背景释义对留学生来说更具指导性和实用性。“以字识词”“以词认字”原则下的汉字教学可以进一步完善汉字教学策略。

本文的主要研究对象以韩国、印度尼西亚的学生为主，也包括有香港学习背景的南亚裔学生及欧美学生。学习汉语均达到 200 个小时以上，具有基本的口语沟通能力。学生认为汉字书写是自己的弱项，实验前的测试也均显示他们的汉字书写能力较听力、语法为弱。我们将他们的汉字书写偏误分成四大类型：字形混淆而写错字别字、同音字的混淆而写错字别字、词语的固化搭配影响汉字认知、语义的混淆而写错字别字。在这些偏误类型的基础上，本着“以字识词”“以词认字”的原则，有针对性地讲解字义。这不仅可以帮助学生记住汉字的形和义，而且让学生在掌握一定量的汉字的基础上，可以推求常用词的词义，提高了阅读理解的能力。研究同时发现，汉字文化背景的介绍更能引起学生的学习兴趣。

### 关键词：

书写偏误；以字识词；以词认字；文化背景

### 引言

对外汉语教学中，汉字教学一直是薄弱的一环。汉字是笔划文字，笔划很多，结构也很复杂，这种视觉文字是一道让留学生觉得难以逾越的坎儿。（陆俭明 b, 2013）对母语文字是拼音文字的学生来说，书写汉字的难度更大，他们对汉字一无所知，完全陌生，从汉语拼音学习到汉字学习，可以说一定要经过一个质的变化。另一方面，汉字教学对前线的教学人员来说，难度也不小。教学生学习汉字远不如教词汇、语法等内容来得有成效。而且教写汉字枯燥无味，

学生的兴趣也不大。况且目前有关汉字教学的教材还“不能满足对外汉字教学的实际需要，也无法从根本上改变汉字教学尤其是课堂教学低效、低能的局面。”（李香平 b, 2011:89）汉字难写难记，学生望而却步，教师教学无成就感，寻找有效教材又困难，加之我们身处信息时代，手机、计算机等先进电子产品充斥着生活的方方面面，随之我们的沟通方式和书写工具、书写材料也都发生了很大的变化。键盘智能输入成了书写的主要方式，于是对外汉语教学中就出现了“不需要书写汉字，只要认读汉字”的声音。众所周知，一个不会写汉字的学生是很难超越初中级水平的，而且当同音词大量出现的时候，就需要借助汉字解决歧义现象。那如果要教汉字，一个外国学生要学习、掌握汉语，到底该学多少、该学哪些最必须学的汉字？目前大家都心中无数，没有这方面的科学资料。（陆俭明 c, 2013:3）可见对汉字教学的探讨十分必要。识字能力决定了学习者能否成功地从初级迈入中高级阶段的学习（伍秋萍、洪炜、邓淑兰，2017:396）。本文根据香港科技大学留学生学习汉语的特点及期望，试图探讨汉字教学的有效途径。学生学好汉字，不仅有助于纠正错字别字，而且还有助于疏通文句，提高欣赏美文的能力。

### 汉字教学的现状及教学对象的特点

目前汉字教学的方法大致有以下几种：字源教学法，即象形字的教学、指示字的教学、会意字的教学及形声字的教学等；字素教学法，即不去追溯字源，而是按照构字部件的常用义、重新解释其构形理据，易于识记汉字；拆字教学法，即把汉字拆成几个部件，目的也是为了让学学生易记汉字；会意教学法，即把所有的形声字都当作会意字拆分成几部分，然后设想出一种事理，提高识字的趣味性；此外还有注音教学法等。（王立军、宋继华、陈淑梅，1999:236-245）这些方法都是从汉字构型规律的角度来安排教学的，目的无非是让学生较为容易记住汉字的书写。也有的学者针对汉字难写难记的特点，主张对外汉字教学应该遵循“多项分流、交际领先”的原则（周小兵，1999:242），这种分阶段学习的策略，目的是让学生循序渐进地掌握汉字的书写。任何教学都要因材施教，同一个方法未必会适用于不同的学生。

就香港科技大学的留学生的特点来说，大约一半为交换生，一半为全日制的学生，交换生学习汉语的动力源于自己的兴趣；全日制本校学生学习汉语的目的是交际，也有部分学生学汉语是为了将来在中国找工作。目前所有的学生都是非汉语言专业的学生。我们采用的教材是交际型教材，以日常交际语境的素材统领语言要点。在汉字教学方面，则没有独立的汉字课，而是在综合课里设立出来的一个教学环节。而且学生学习掌握汉字是分阶段进行的。初级阶段的学生不需要书写汉字，只要能认字即可，比如说他要读懂一张名片、要能看懂简单的留言条等；第二阶段的学习也不需要纸笔书写汉字，但是要能通过计算机拼音输入，这个过程要求学生能辨认同音的字词，这样使学生在认汉字、输入汉字中获得汉字学习的成就感，也不断地增加他

们学习写字的信心。到了第三阶段，才要求学生笔纸书写汉字。也就是说，当学生具有了一定的口头交际能力之后，课堂上才开始有集中写字、识字的教学环节。

### 汉字书写偏误类型

本文的主要研究对象以韩国、印度尼西亚的学生为主，也包括了有香港学习背景的南亚裔学生以及少数欧美学生。学生学习汉语均达到 200 个小时以上，完成初级汉语学习，具有基本的口语沟通能力。学生认为汉字书写是自己的弱项，实验前的测试也均显示他们的汉字书写能力较听力、语法为弱。学生一个学期要提交四篇文章，字数在 150—300 字之间，两篇是课下完成，两篇是课堂内完成。文章在写作之前，同学会针对话题做了充分的讨论和报告。我们录得了语料 25000 字左右，在此基础上，归纳了以下四类汉字书写的偏误类型：

第一类：因字形相似而混淆，这里有分为两种情况。

#### 1、别字

学生对某一字的认知只停留在大概的框架上，所以部件或笔画的偏差，导致写成了别字。

如：表 1

表 1

正确	别字
学	字
爱	受
喝	渴
冷	怜
块	决/扶
习	羽
些	此
热	然
买	实
春	看
忆	亿
资料	质料
科技	料技
国际	国标

开朗	开恨
样	样
隐私	急私

## 2、错字

这一类错字的很大原因是学生错误类推，往往受其中一个字的影响，本来不同部首的字写成了相同部首，或者是受类似字形的影响而写了错字。如：表 2

表 2

正确	错字 <sup>1</sup>
喝	(口品)
电视	电 (礻 电)
睡觉	睡 (目觉)
漂亮	漂亮
锻炼	锻 (钅 东)
冷	(冫 今)

第二类：同音字的混淆书写别字，这里也分为两小类。

### 1、普通语音同，义不同

这一类的出错率很高，关键是学生对同音字的字义掌握得不好而导致写别字。如：表 3

表 3

正确	同音字
戴眼镜	带眼镜
功课	工课
健康	建康
留学	留学
已经	以经

### 2、受自己发音影响而写错字

学生受自己母语的影响，发音不标准，而写成了错字。比如：南亚裔学生在表达“我们都来”时，将“都”写成了“多”，这是典型的受广东话音的影响。如：表 4

<sup>1</sup> 这里的错字，因为电脑无法输入，故 ( ) 里的两个汉字，代表学生书写的错字，实为一个左右结构的错字。

表 4

正确	错字或别字
喜欢	习惯
连续剧	连戏剧
我们都来	我们多来
网络	网路

第三类：词语的固化影响汉字认知

汉语里有一类字经常跟另外一个字固定搭配，组词的能力不是很强，固化的组合方式，让学生忽略了字义的差别，所以经常会写颠倒顺序。如：表 5

表 5

正确的字	错误
睡觉	觉睡
锻炼	炼锻
继续	续继

第四类：语义混淆而写错

汉语中的“词”和印欧语的“word”并不存在对应的关系，汉字表音表义规则的模糊性（伍秋萍、洪炜、邓淑兰，2017：396），使学生在产出层面，会有张冠李戴的情况。比如说，学生要表达“send”的含义，在似是而非的情况下会写成自造词“出送”。“一些”“几个”会重组成“几些”。如：表 6

表 6

正确	错误
一些	几些
越来越棒	又来又棒
发送	出送

“以字识词”及“以词认字”的相互配合

汉字除了是书写的符号外，它也是构词的语素。语言中能够独立运用的最小的造句单位是词，自然“词”就成了教学的基本单位，“词”是由“字”构成的，有限的汉字构成了无限的词。认的字越多，识的词也越多。汉字教学中，让学生在字的基础上无限组词，一方面可以增加词汇量，另一方面可以在错误中学习。

但是词汇教学是汉语国际教育的瓶颈。历来的教学都是借助课文情景，讲求生词密度适中，学生对所学词汇的归纳是无意识、不经意间自发产生的（马清华，2010：1）。这种方法很明显缺乏主动分析理解、建构词汇库的能力。因此学者提出了“以字识词”原则。邵敬敏先生就提出，分析型的语素义来求综合型词义，是一种行之有效的办法（邵敬敏，2000：69）。而另外一位学者也提到，分析法依据词汇系统的稳定特性来展示词际关联，将学习词汇的密度做最大化提高，对所学词汇的归纳一开始便是有意识、自觉进行的（马清华，2010：1）。由于字与语素、词之间错综复杂的关系，单音节语素的大量存在，汉语中的字与语素在表示意义和作为构词材料方面基本上可以划等号（李香平 a，2006：156）。我们因应科大学生特点，在“以字识词”的原则上，配以“以词认字”，帮助学生累积词汇，让学生在接收的层面上能辨别词语，掌握词语的意义；在产出的层面能知道某词语怎么书写以及知道如何恰当使用词语。

语素义的讲解，有助于学生理解词语的意思。比如说，我们教材中有一课讨论《课余活动》。“余”有一个义项是“某种事情、情况以外或以后的”的意思，学生很容易联想到很早就学会的一个词“课余”，表示“教授或学习功课以外的时间”，在此基础上他们会组出“工余、玩余、学余、饭余、业余”等词，这些词中，“工余”“业余”是成立的，比如说“他利用工余的时间自学了法律基础知识”，“他业余时间都在上网”，其中“业余”和“工余”有一个义项是相同的，即“工作时间以外”；除了这一义项外，“业余”还有一个义项是“非专业的”。那“玩余、学余”是不存在的，但我们可以说“玩乐之余”“学习之余”，这又跟音节韵律有关。“饭余”在汉语里不存在，但有一个词“茶余饭后”，就表达了“茶饭后的一段闲暇时间”。这就利用了汉字的有限性和所构词语的无限性来学习汉语中的字词，不仅增加了学生学习汉字的兴趣，同时也增加了语文知识。

“字义的学习中，无意的积累能起很重要的作用”（徐彩华，2010：220）。在汉字教学的过程中，教师就可以利用汉字字义的多义性，介绍新词，扩大学生的词汇量。比如说在介绍“名”这个字的时候，学生最先接触的义项就是“名字、名称”，上学第一天就会被问到“你叫什么名字”。这一义项构成的词有“姓名、书名、菜名、地名、人名”等等。“名”的义项绝对不止这一项，我们还可以利用其他义项，比如“著名、出名”这一义项，告诉学生“名医、名师、明星、名人、名校”等词中的“名”是“著名、有名”的意思；“名”还可以作为量词，放在数词和名词之间，比如说“我们班有二十名学生”中的“名”就是量词。利用字义的多义性，学习新词，也可以帮助学生在不同的语境中正确的理解多义字。

“以字识词”帮助学生生成词汇，“以词认字”，可以提高学生的词汇辨认能力。熟练读者的标志，是能精确高效地辨认词汇（刘颂浩，1999：474）。“以词认字”，借助词语的意思，或上下文的语义，帮助学生认识汉字。例如，“我想现在很少人写信了，发封电子邮件，对方马

上就能看到了，多方便！”这句话中，很多同学将“发封”理解为一个词，意义等同于“发疯”。但是根据上下文可以看出，这里省略了数词“一”，“封”是量词，两者是界定邮件的数量词。再比如，在“留学”“流泪”两个词中，讲解同音字“留”和“流”的区别，“留”是“停止在某一个地方”；而“流”是“液体流动，传开”的意思。这两个字放在词里理解，就很容易借助词语弄清两者的区别了。“以词认字”，提高了学习者对词汇的辨认能力，从而可以提高学生的阅读理解能力。我们针对 HSK（四级）1200 个词汇中，首先找出了离合词共有 51 个，整体理解词语，然后讲授离合词的特点。因为对于中级阶段的同学来说，在阅读理解的过程中，遇到离合词的两个语素中间插入其他语法成分，就出现理解障碍，如果熟练辨认词汇，将对于熟练阅读有重要作用。还有一种情况是，对补充式合成词的理解，如果用“以词认字”的原则，可以有效地帮助学生掌握词汇。补充式合成词，后面的语素来补充说明前一语素，如“说明、吓倒、变成、落后”等，在整个词义的构成上，以第一语素为主。这类词学生经常不会使用。只有整体理解了词汇意义，然后在词汇的基础上辨认汉字字义，可以帮助学生正确使用词语。

回到上述的书写偏误类型，如果我们把“字”放在词里，或在“词”里讲解汉字，那学生掌握起来就会容易得多。“留学生多数赞成汉字和汉语教学同步进行，以免增加负担，而不是各行其是，另搞一套脱离语言课实际的汉字教学内容”。（石定果、万业馨：1998）

## 文化教学

语言教学离不开文化，特别是由于不同民族、不同国家存在着文化上的差异，所以要重视跨文化交际问题。赵金铭先生曾经提出，文化教育应该是润物细无声，应该是耳濡目染、潜移默化的。汉字教学要渗透文化教学，因为汉字的形、音、义“无不蕴含着丰富的文化因子，小小的方块字折射出博大精深的汉文化”。（王宝珍，2011:1）从汉字由古观今，适当地让学生知晓过去，才能了解现在。比如说“大手笔”，原指有关朝廷大事的文字。手笔可以用来书写文字，因而以手笔表示文字，也表示作家。进而引申出“文章、书画技巧方面的造诣”和“办事、用钱的气派”。再比如，到了盛夏，超市经常会出售一种名称“妃子笑”的荔枝，借着这样的日常生活词汇，可以跟同学讲讲唐玄宗的爱妃杨贵妃，喜爱吃荔枝，唐玄宗每年派人驰马从岭南传送，杜牧有诗《过华清宫》云：“一骑红尘妃子笑，无人知是荔枝来。”因此后人以“妃子笑”称荔枝。类似还有“红娘”、“黄粱梦”“伯乐”等。这类有文化内涵的词很难从“语素义”得到词义。但借着文化知识的介绍，不仅帮助学生记忆词义，也可以让学生了解中国文化。

## 结论

汉字教学在对外汉语中很有必要，一个只会说不会写的人终究不能游刃有余地使用这种语言。但是汉字教学一直让前线教学人员又爱又恨。一是教学时间有限，教学重点往往集中在

语法词汇方面；二是从教学成效上来看，汉字的教学在交际中的成效未必有词汇语法那么显著，加上学生的畏难情绪，很多老师在教学中往往也没有成就感。可喜的是，现在越来越多的汉字教材出版发行，无疑让教学人员很兴奋，学术界也开始慢慢地从汉字本体研究转移到汉字教学的研究和讨论。

本文只是浅谈一下科大对外汉语教学中的汉字教学体会。以“以字识词”及“以词认字”的原则教授汉字，目的是让学生在认字写字的同时增加词汇量，减少书写错误。因为学生国别不同，对汉字的态度和感知也不同。这一点我们在教学中没有作充分的调查和研究，可能或多或少都会影响教学效果。另外，我们的汉字教学是综合课里的一个环节，在教材中如何能更好地体现语文知识、文化知识和汉字教学的互相促进作用，也是我们编写教材的一大难点。

### 参考文献：

- 白乐桑. 汉语语言文字启蒙[M]. 北京：华语教育出版社，1998.
- 毕彦华. 浅谈对外汉字教学中的文化渗透[J]. 湖北广播电视大学学报，2010（6）.
- 李禄兴. 现代汉字及其对外教学研究[M]. 北京：中央编译出版社，2012.
- 李泉、宫雪. 汉字作为文字学教学的“终止期”——基于汉字“字”“语”兼具属性的考虑[J]. 华南师范大学学报（社会科学版），2017（4）.
- 李如龙. 高本汉论汉语汉字特征的启发[J]. 海外华文教育，2017（4）.
- 李润生. 汉字教学法体系及相关问题研究[J]. 语言教学与研究，2015（1）.
- 李香平. 汉字教学中的文字学[M]. 北京：语文出版社，2006.
- 李香平. 当前留学生汉字教材编写中的问题与对策[J]. 汉语学习，2011（1）.
- 柳燕梅. 从识记因素谈汉字教材的编写原则[J]. 汉语学习，2002（2）.
- 陆俭明. 我关于“字本位”的基本观点[J]. 语言科学，2011年（3）
- 陆俭明. 汉语拼音方案和汉语教学[J]. 语言文字应用，2013（S1）.
- 陆俭明. 汉语国际传播中的几个问题[J]. 华文教学与研究，2013（3）.
- 马清华. 汉语水平考试 HSK 词汇分类手册[M]. 北京：商务印书馆，2010.
- 马显彬. 现代汉字学[M]. 广州：暨南大学出版社，2013.
- 邵敬敏. 《HSK 汉语水平考试词典》编写的原则与方法[J]. 汉语学习，2000（2）
- 石定果、万业馨. 关于对外汉字教学的调查报告[J]. 语言教学与研究，1998（1）.
- 王宝珍. 汉字与中国文化[M]. 北京：首都经济贸易大学出版社，2011.
- 王立军、宋继华、陈淑梅. 汉字应用通则[M]. 沈阳：春风文艺出版社，1999.
- 伍秋萍、洪炜、邓淑兰. 汉字认读在汉语二语者入学分班测试中的应用——建构简易汉语能力鉴别指标的实证研究[J]. 世界汉语教学，2017（3）.
- 徐彩华. 汉字认知与汉字学习心理研究[M]. 北京：知识产权出版社，2010.

周小兵. 对外汉字教学中多项分流、交际领先的原则[J]. 吕必松主编. 汉字与汉字教学研究论文集[C]. 北京: 北京大学出版社, 1999.

## 浅述傅山传统语言学方法的灵活运用

姜燕

中国劳动关系学院 jiangyan0000@163.com

**摘要：**傅山一生著述如山如海，他的批注留下了傅山美轮美奂的书法艺术、灵活多样的学习风格和深刻精到的医学思想、乃至铮铮骨骨的人格精神。傅山批注值得人们更多的关注和研究。在傅山的各种批注中，如《荀子评注》、《荀子校改》，《墨子》、《公孙龙子》、《庄子》、《黄帝内经》的批注当中，都大量地使用了文字音韵训诂学的方法，使他的研究更具有科学性与客观性。所以，傅山的文字音韵训诂之学应当引起学人新的认识。

。

**关键词：**傅山；批注；传统语言学方法

傅山(1607-1684)，字青主，山西阳曲县（今太原市）人，是明末清初一位杰出的启蒙思想家和爱国主义者。他在哲学、文学、医学、书法和绘画等方面都有重要的成就和非凡的造诣，可谓“诸子百家，无所不通，三教九流，无所不晓，医文书画，无所不精”。目前，学界对傅山的著作和思想已给予了广泛的关注和重视，对他的哲学思想、书法艺术及医学成就关注较多，被评价为“在我国历史上堪称一代名医和书坛巨匠”，是“中国古代思想文化史上的一座奇峰”，同时代的人称他“学究天人，道兼仙释”，“博极群书，时称学海”，但傅山的文字训诂之学被他的书法艺术和医学淹没了，目前尚没有引起足够的重视。事实上，傅山作为“百代宗师”，除了哲学、文学、艺术、医学之外，他对传统的文字训诂之学也有着十分精深的论述和理解，并且也正是他传统语言学方法的灵活运用以及他所具有的文字训诂学素养，支撑起他的书法艺术及文学哲学的杰出成就的。傅山开明代诸子研究之先，他对诸子的研讨，识力颇为犀利，无论是《荀子评注》、《荀子校改》，还是评注《墨子》、《公孙龙子》、《庄子》都大量使用文字学、训诂学知识给予新的解释，而尚未被人们看到的傅山所手批的两部《黄帝内经》更充分体现了傅山的传统语言学素养。本文以傅山手批过的国家图书馆善本书库馆藏的《黄帝内经》和北京大学善本阅览室所藏的《黄帝内经素问》为主要材料，结合《霜红龕集》<sup>1</sup>，参考其他文献，从文字训诂的角度重新审视这位伟大的思想家和书法家，对他的文字训诂之学进行全面梳理，为更深刻地理解傅山，更全面地评价傅山做一个个案研究。

<sup>1</sup> 本文所引《霜红龕集》文句，皆出自《陈批霜红龕集》，山西古籍出版社，2007年5月。

## 一、傅山的传统语言学素养

明清之际，大儒辈出，学派林立，形成十七世纪中国学术界之高峰，而傅山作为明末清初的一位知识渊博、多方建树的全才，他与顾炎武、黄宗羲、王夫之等正是这座高峰峰颠之上的绚丽风景。傅山博通经史百家，在学术领域中，涉猎面很广阔，群经诸子无所不涉，诗文声律无所不知，文字训诂无所不通，至于佛经道藏、书法绘画、医学医术、兵法武艺等方面，都进行过认真的研究并有所开拓，而他的文字声韵训诂也是他博学之中灿烂的学术成果之一。

有清一代，以乾嘉学派为代表，在传统语言文字之学领域里取得了十分辉煌的成绩，形成了学术史上的“朴学”大观。但在乾嘉学派之先，傅山以他广博深厚的学术积淀，在传统小学诸方面上用力颇多，成果亦丰。傅山精于文字声韵训诂之学，考证言必有据，结论信而有徵，他对训诂知识理解深入而运用娴熟，从下面三个方面可以看出傅山有着深厚的文字训诂学素养。

首先，傅山博览并运用传统文字训诂学著作对群经诸子进行研究。傅山遗留下来的作品没有专门的文字训诂之书，但他的批注、评注类著述甚丰，这是傅山读书时对原著进行的铨释、考据和褒贬性评论，有眉批、夹批、脚批等形式，是一种读书笔记性质的著作，这类著作学术性很强，他的真知灼见多寓其中，一向受人重视。之所以能形成不同凡响的真知灼见正在于他博览传统文字训诂学著作，对传统文字训诂学著作了然于心并能灵活运用。在《霜红龕集》中，他广泛征引古代的各种小学之书，如《尔雅》、《方言》、《说文》、《玉篇》、《广韵》等，这些成为他批注的依据。

如《霜红龕集》卷三十九：“斜，《说文》：杼也，从斗余声，读若茶，似嗟切，茶与似嗟切殊远，草部‘茶’同都切，徐铉曰：‘即今之茶字。’然则读若茶，许氏当时之声也，似嗟切，徐氏后来之声也，徐音虽似今《广韵》之音，仍无不正之义。《急就章》板□<sup>1</sup>所产谷口斜与家<sup>葦</sup>为韵，是古亦有似嗟切之读，师古无音也，《公孙贺传》朱安世曰：斜谷之木不足为我械，注：音弋奢反，《洪武韵》在遮韵，邪耶下两收，《玉篇》徐嗟切，杼也，散也，不正也，杼即今之梭也，榆次人读声如似嗟切。”

为正“斜”的音义，傅山广引《说文》、《广韵》、《急就章》、《公孙贺传》注、《洪武正韵》、《玉篇》等书。

又如《霜红龕集》卷三十三《读子二》（《淮南子·齐俗训》）：“跣踦：注，跣，偶也；踦，适也。跣音此。傅山曰：《说文》踦，一足也。《广雅》胫也。《广韵》脚跛也。

<sup>1</sup> 《陈批霜红龕集》中缺字。

《方言》梁楚之间，物体不具者，谓之踦。鲁语踦踦，毕行跼蹇也，皆邱奇切。又上声□<sup>1</sup>踦切，去声□<sup>2</sup>冀切，一曰立倚也。”

引《说文》、《广雅》、《广韵》、《方言》等书，来明确“踦”的意义。傅山广征博引各种字书来说明文字声音及意义问题，从上面的例子可以看出他是一位精于文字声韵训诂的儒学大家，有着精深的文字训诂学素养。

其次，用文字训诂学知识解决了很多实际问题。傅山烂熟传统小学之书，遍查诸书典籍进行文字训诂，也正是在上述《尔雅》、《方言》、《说文》、《玉篇》、《尔雅》、《广韵》等书的支持下，在《霜红龕集》中有许多注解是发人所未发的创见。

有从来没有做过注解的，傅山用文字训诂方法把它注明了，如：《淮南子·精神训》：“当此之时，唼然得卧，则亲戚兄弟欢然而喜，夫修夜之宁，非直一唼之乐也。”傅山曰：“唼、乐不注其意，《说文》：唼，咽也，读若快。一曰：嚙，唼也。嚙唼之义不解，而嚙字注曰：小也。啐字注曰：小饮也。然则嚙唼是得酒而小咽之也。以龔与谗同，是嚙於酒也，此谓不得卧而一卧之，犹不得饮而一饮之也。《诗》‘唼唼其正’，注：唼唼犹快快，此唼然即快然耳。”“唼然得卧”与“一唼之乐”中的“唼”历来没有注解，傅山依据《说文》对“唼”、“嚙”、“啐”字的注解，并引《诗经》及其传注，注明“唼然即快然”，犹如不得饮而饮一样，是不得卧而卧的快然之情。再如《说山训》的“絺”字，从来无注，傅山注曰：“即鞮字，亦作鞮、秣、秣、秣。《释名》：末也，在脚下。《说文》：足衣也。”不但指出了絺的四个异体书写形式，而且引《释名》、《说文》，对其意义也作了说明，“絺”即今天的袜子。

有前人虽已有注，但含糊不清，傅山通过文字训诂使古注显豁了，如：《霜红龕集》卷三十三《读子》（《淮南子·俶真训》）的“台简”，高诱注：“台，持，简，大也。”傅山曰：“愚意作高字亦通，刘熙《释名》：台，持也，筑土坚高，能自胜持也。”清儒俞樾繁征博引，越讲越麻烦，但早于俞曲园二百多年的傅山已经作了简捷明快的解释。又如《霜红龕集》卷三十二注《老子》“道生之，德蓄之，物形之，势成之”句，傅山曰：“生者出於土，蓄者立于於田，形者开以彡，成者丁与戊。生之蓄之，长之育之，亨之毒之，养之覆之八字，中惟亨毒两字最要紧，毒字最好最有义，其中有禁而不犯之义，又有苦而使坚之义。王辅嗣注‘亭谓品其形，毒谓成其植’，总是模糊拟度，吕注作‘成之熟之’，非是。”傅山指出王辅注解模糊不清，而吕注为“成之熟之”则有误，“毒”字有“禁而不犯”之义，又有“苦而使坚”之义。将古注“成其植”解释得更清楚明白了。

有前人已注，但注释有误。如《霜红龕集》卷十七《书山海经后》：“……华之山，其草多藉蕘，多辛苦，其状如櫛，其实如瓜，其味酸甘，食之已虐。”古注：“櫛字即楸字。”傅山曰：櫛，《说文》：长木貌，山巧切。宋玉《九辨》“薜櫛惨之可哀”，从木肃，当即此

1 《陈批霜红龕集》中缺字。

2 《陈批霜红龕集》中缺字。

字，然其音则如萧，左思《吴都赋》“櫛矗森莘”，注：李善曰：櫛矗，长直貌，所六切，义合《说文》，声颇远矣。大概皆声之可转者。若楸字，《说文》自有之，以山巧切，转平声，如稍音矣。山巧切之入声，即所六切，以櫛槲之櫛可谐修，亦不能至楸也。且楸，木也，草安如之？又曰：实如瓜，瓜至小如升，草本不胜也，须蔓生藉地，蔓生安得如楸，楸叶类桐而小，或其叶三歧，有类楸叶耳。经统曰状，不曰叶，注所谓楸，难通也。

傅山通过广引《说文》、《吴都赋》、《九辨》等书，说明注櫛为楸不但声音相去甚远，实际上其状如櫛之草与作为木类之楸亦不相搭界，并指出《说文》时已有楸字，故注櫛为楸与实物、音义皆有误。

**再次，傅山的文字训诂之学对清儒有重大影响。**

傅山为学以经世致用为鲜明旨趣，他朴实归纳的考据方法以及独辟路径的探索精神，开启了一代朴实学风的先路。傅山从清康熙初年以后的十余年中，在太原的松庄先后接待了全国不少的知名学者，其中与明清之际的大儒顾炎武、阎若璩、申涵光、阎尔梅、潘耒、李因笃等交往，对他们有深厚的影响，他的文字训诂之学，在清代受到重视与推崇，对乾嘉之学的形成与发展有重大影响。

著有《音学五书》的顾炎武，被称作是清朝“开国儒师”，与傅山不仅同时，而且往来较密，他曾三次从昆山徒步赴太原见傅山。顾炎武在清康熙十三年（1674年）曾有《寄问傅处士土堂山中》一诗：“向平尝读《易》，亦复爱名山。早跨青牛出，昏骑白鹿还。太行之西一遗老，楚国两龚秦四皓。春来洞口见松花，倘许相随拾芝草。”<sup>1</sup>诗中唱和他们做学问、持气节、处山野的以苦为乐的情操，并说“萧然物外，自得天机，吾不如傅青主。”

傅山治古学的怀疑精神，对阎若璩起了重要的影响作用。阎若璩曾访傅山，他说：“此行与先生考证《左传》若干条，先生甚喜，谓直可正杜注补孔疏，为刘炫、赵汭所未及，书之以见知己之情。”又说：“先生长于金石遗文之学。每与余语，穷日继夜不少衰。……盖先生博极群书，而复精析入毫芒。”（《潜邱札记》，清嘉庆元年吴思湖刻本）阎若璩最有影响的著作是《古文尚书疏证》，该书指出一直以来被认为是神圣的《古文尚书》是东晋人的贗作，在学坛上引起极大的震动，给那种盲目尊经的传统思想以沉重的冲击，而这种敢于怀疑的精神正是傅山自由思想的真谛所在。阎若璩博学而自负，能对傅山“书之以见知己之情”，记述傅山在考据学方面的见解，说明他对傅山治学的信服，同时也说明他的《疏证》的问世，与傅山治学精神的影响存在着直接的联系。

傅山在《霜红龕集》卷三十八《杂记三》中指出：“不知篆、籀从来，而讲字学书法，皆寐也，适发明者一笑。”他认为对文字的训诂考据，是做学问的基础，是“发明”即发展与开拓的前提。傅山逝世后，朝野士宦，从祭者甚众，一时成为学界的大事。当时名儒大臣魏象枢、陈廷敬等二十人，在哀悼傅山的祭文中都说：“儒林恻失其师表兮，四方闻讣而含颦。古

<sup>1</sup> 《顾亭林诗文集》卷五，中华书局1959年版。

来富贵多磨灭兮，……惟兹清风峻节阅千载其常新。”（《霜红龕集》附录一《祭傅青主先生文》）傅山认为“古学不可废”，他对古学中的每一范畴的内涵，必穷其源而究其义，他解读群经诸子时引据古证，探求古义，清代乾嘉学派的治学精神和方法同傅山并无两样，清儒治学，追踪郑玄途径，所以名为汉学，傅山精湛的文字训诂素养对有清一代的汉学有重大的影响，这一点是不言而喻的，不幸这一点，三百年来却被世人忽略了。

## 二、傅山的文字训诂方法

自古以来，古书的注解有三个派别，一是郑玄派，通训诂，明音义；一是李善派，考典故，求出处；三是朱熹派，阐思想，发义理。傅山是从探讨字形、字义、字音入手以理解古语、古书的。他曾在批注《淮南子》时说：“高诱注义既晦拙，而字音犹异，不知其讹耶？其习于此者，不知原有彼音耶？”傅山注解古书，追循郑玄派，他的文字训诂方法多样，具体体现在以下三个方面：

（一）形音义三者互求 就是将文字的形体、读音和意义三者结合起来，以形正义，以音求义，以义正音。

如《霜红龕集》卷三十三《读子二·淮南子》“深哉睭睭，高诱注：音帚。傅山曰：《广韵》有韵之睭，从日，不从目。《玉篇》睭字，又只由切，平上两声，皆可读也。目与日易混耳。睭，明也，日光也。”

对“睭”的解释，傅山从形体说，认为“目”与“日”易混，当从“日”；从“日”之“睭”，意义为“明”，为“日光”；读音为“只由切”，有平声和上两个声调。

又如《霜红龕集》卷三十九《杂记四》：“《说文》注‘吴，姓也，郡也，一曰大言也。从矢从口，五呼切’。徐锴曰‘大言，故矢口以出声’。《诗》曰‘不吴不扬’，今写诗者改吴作𠂔，又音化，其谬甚矣。《广韵》禡韵有𠂔字，注大口𠂔本胡快切，今习如化，《说文》注合会善言也，籀文作𠂔，今诗不吴迳音𠂔，𠂔与化远甚。”

“吴”除了“姓”和“郡”之外，还有一个意义为“大口”，《诗经》有“不吴不扬”句，有写诗的人依“大口”而改“吴”为“𠂔”，并且读为“化”音，傅山认为这是十分错误的。《广韵》中有“𠂔”字，并注为“大口”，又作𠂔，而“𠂔”与“化”声音相去更远。傅山从字形、意义和读音三个方面结合来说明《诗经》将“不吴不扬”写作“不𠂔不扬”十分荒谬，而读为“𠂔”音更是错误。

再如《霜红龕集》卷三十三《读子二·》“批伉，注：批，击也，伉，推击其要也。伉音沉。傅山曰：批冗不待注，而讹作伉，伉又讹而为伉，伉又音沈，文字之讹，岂止鲁鱼亥豕哉，即从人之伉，有强健之义，于此亦非所宜，又偶也，亦非义。”

《淮南子》中“批伉”语，傅山认为“批伉”本为“批冗”，意义十分明显，自不待注；而“冗”讹作“伉”，“伉”又讹而为“伉”，即便是从人的“伉”字，有“强健”和“偶”两个意义，也都不合文义。傅山指出文字书写传抄中的讹误会影响到意义的读音。

总之，傅山考据，既重形，又重音与义。形音义三者互求，所得出的结论信而有征，令人信服。

(二) 旁证群经诸子以正音义 傅山在评注时常常集群书以正音义。如《淮南子·天文训》“斗指巳巳”一语，高诱无注。傅山解释说：“此巳字即已。《说文》：已，巳也。阳气已出，阴气已藏。《律历志》：已藏于巳。上音以，下音似。毛氏曰：阳气终于巳，故又为终巳字。《史记》：巳者，言阳气之已尽也，是辰巳之巳，皆可读为已然之以也。”傅山引《说文》、《律历志》、《史记》等书对《淮南子·天文训》“斗指巳巳”一语中的“巳巳”进行音义阐述。由于一日分为十二辰，在巳时阳气达到极盛，过此到了午时则阳气开始衰减，阴气开始渐盛，故说“阳气终于巳，故又为科巳字”，“巳”与“已”在这一点上有了相关意义。故傅山说“此巳字即已”。

又如《霜红龕集》卷三十九《杂记四》：《说文》訾，不思称意也。《管子》齐语“訾相其质”，注：訾，量也。盖《宽饶传》“用不訾之躯”，《货殖传》“家亦不訾”，皆谓訾量可比也。然今率用为訾毁之疵，《少仪》“不訾重器”，注：思也。即解为疵毁亦可。轻薄之人，凡见人家有所珍重之器，辄弹驳之，其常也，毋訾衣服成器亦然，故不许訾也。《庄子》“外合而内不訾”，注不解，然与合字对，是不合之义矣。别无可引以为解。《战国策》赵王对孟尝君以武城，孟尝君报舍人以为武城吏，曰：訾然使王悟而知文。注引不思称意之语，是亦可用证不訾为不合之义。《王莽传》“翼平连率田况奏，郡国訾民不实”，师古曰：“举百姓訾财不以实数。”《礼记·檀弓》九卷，子游答有子曰：“子之所刺於礼者，亦非礼之訾也。”注：訾，病害也。

傅山博极群书，释“訾”字徵引文献《说文》、《管子》、《宽饶传》、《货殖传》、《少仪》、《庄子》、《战国策》、《王莽传》、《礼记·檀弓》等九处，于此见之。在《霜红龕集》中，这样的训释处处可见，不胜枚举。

(三) 会通方言俗语以明音义 傅山在文字训诂时，也注意使用方言俗语，如《霜红龕集》卷廿五：“文章诗赋，最厌底是个嗶字，嗶，缓也，俗语谓行事说话松沓不警曰嗶，本滩音。因《礼记》“嗶以缓”之句借用之耳。然俗语亦无正声，或用纏字之去声，最有义，凡束缚右转欲紧者曰纏（平声），左转欲松者曰纏（去声）。即如打麪茶，先纏（平）之既纏（去）之，声是也。”

“嗶”的意义是“缓”，傅山进一步用俗语来解释，所谓“嗶”就是说话做事松沓不警，其读音如“纏”，读为去声，嗶与纏（去声）音近且义通，纏（去声）是使纏（平声）紧的绳子变为松散，即“嗶以缓”。

《霜红龕集》卷三十三，释《淮南子·本经训》“滔窳：文曰：‘小而行大，则滔窳而不亲’，注：不满密也。傅山曰：今忻州乡语，谓宽大有馀皆超滔亦此滔窳之义。”

“滔窳”注文为“不满密也”，傅山用忻州乡语进一步说明所谓不满密即宽大有馀之义。

总之，傅山有着十分深厚的文字训诂学素养，对文字训诂知识运用娴熟，在进行阐述时方法灵活，解决了许多悬而未决的疑难问题。所以，傅山的文字音韵训诂之学应当引起学人新的认识。

**参考文献：**

- [1] 傅山著，丁宝铨刊，陈监先批校.陈批霜红龕集[M]. 山西:山西古籍出版社，2007。
- [2] 魏宗禹.傅山评传[M]. 南京:南京大学出版社，1995。

## “示”字疏证

张沫

北京师范大学文学院 zhangmo314@sina.com

提要：本文从《说文解字·示部》的示字出发，通过甲金文、简帛和传世文献的例证，结合前人研究，梳理示字的本义、引申义和假借义。并沟通示字与主、宀、祫、宗、神、祇、视、眎、眡、眢诸字的关系。前代对示字本义的解释主要有神事、使看、神主、地祇、旗旂五种，通过甲骨文字形的比照和示在卜辞中的辞例可知示字本义应为神主。主字是示字的分化字，分担其神主义，宀为神主的后出专字。示与祫、宗、神、祇诸字并无同源关系，只有意义的联系。祫侧重石质材料，宗侧重宗庙建筑。神、祇的词源应分别来自申和氏，而非与示同源。“示”在甲金文中很难找到确定为看视义和显示义的例证。又郑玄在《诗》笺和《礼》注中明说视为示之古字，故“示”在传世文献中的看视和显示义应是假借“视”字而来，而非词义引申。视本义为看，引申有显示义，据裘锡圭《甲骨文中的见与示》一文知甲骨文已有视字，西周有添加声符氏的字形、战国有添加声符示的字形，即为今天习见的视字，亦证视不可能由示分化而来。眡字西周金文可见、眡字战国简帛可见，氏由氏分化而来，眡眡二字为视字的古文异体字。眡字传世文献不多见，眡字多见于好用古文的《周礼》，更证二字是视之古文。汉人常借示字表视的显示义，视示为古今字，眡字应是为显示义造的后出分化字，而非《说文》所说的视字古文，但此字分化并不成功，显示义仍然由示字承担，故眡字文献中并不多见。“示”在传世文献中除表示看视义和显示义外，还常常假借寔、祇、提三字，表放置义、地祇义和人名。

关键词：示；《说文解字》；字际关系

《说文·示部》大徐本“示，天垂象见吉凶所以示人。从二。（注：二，古文上字。）三垂，日月星也。观乎天文，以察时变。示，神事也。凡示之属皆从示。𠄎，古文示。

（注：神至切）”<sup>1</sup>小徐本注音“时至反”，船母变为禅母，表明至晚唐五代时船禅合流。<sup>2</sup>依照许慎的解释，“示”字本义为昭示显示，另有一义是“神事”。但对于许慎“示”字本义，后人多有争论。

徐灏《说文解字注笺》引郑樵《六书略》曰“示音析象旗旂之形。”周伯琦《六书正讹》曰“𠄎即今旗字，象飞旂之形，借为神祇字。古者号令于民以旗召集又取义为昭示字。”徐灏

<sup>1</sup> [东汉]许慎《说文解字》，中华书局，2013年，1页。

<sup>2</sup> 王力《汉语语音史》，商务印书馆，2010年，263页。

据阮氏《钟鼎款识》以为“古文祈作，则从示之字义通乎昝，昝者，旗旂也。”<sup>1</sup>按此说无稽，示字甲金文字形不像旗，且徐灏所举字并不存在，《康熙字典》收字，下引《钟鼎款识》“音义同祈”，所以这二字通是因为皆从斤得声，与示无关。且示字祇字皆属脂部，与旗所属的之部，相差较远，难以相通。

王筠《说文释例》以为示字本义应为地祇，因借为观示义，遂加氏旁，祇为示字的后出本字。王氏依据《说文》例，示部字“惟禋字有见吉凶义，祫字有示人义，余皆神示义。”是“部中之字皆主于神示以为言，岂有部首主于观示以为义者乎？”<sup>2</sup>张舜徽亦同意王氏，且认为观示义为借视字所得。<sup>3</sup>裘锡圭认为“视察的{视}引申而为显示、指示的{示}。后来为了跟本义相区别，假借充当视字声旁、本来当神主讲的示字来表示这一意义。”<sup>4</sup>是都以观示、显示为“示”字的假借义。

王力《同源字典》“视是看，示是使看，二字同源。”<sup>5</sup>王凤阳《古辞辨》“视从见示声，示与视是同源分化词，字亦作眡。示是视的使动用法，视是自己看，示是让别人看。”<sup>6</sup>是二人认为示视同源，不是单纯音借。那么示字本义究竟为神事、使看、神主，还是王筠所说的地祇，示和视字的关系为何，示的显示义是词义引申还是假借所得，还要追溯其更早的字形。

示在甲古文中字形多为、，或作、、、、、、、、。前人对这个字形的解释莫衷一是：神自天下地（叶玉森）；粟主之象，加点象祷祝时于神前灌酒，乃有事于神前之意（商承祚）；象木表（胡光炜）；象祭坛之几（明义士）；生殖神之偶像（郭沫若）；设杆祭天（丁山）；大石纪念物（姜亮夫）；石几形（劳幹）等等。<sup>7</sup>这些说法从字形出发，可以看作对示字造意的猜测，至于“示”字究竟何意还要结合其在文献中的具体运用来看。

“示”在殷墟卜辞中常作“大示”“小示”“上示”“下示”“元示”，或前跟数字如“二示”“三示”“四示”“五示”等等。卜辞有“大示三牢，六示二牢”“自上甲廿示者”“自上甲元示三牛二示一

<sup>1</sup> 《说文解字诂林》，中华书局，1988年，1027页。

<sup>2</sup> 《说文解字诂林》，1029页。

<sup>3</sup> 张舜徽《说文解字约注》，华中师范大学出版社，2009年，10页。

<sup>4</sup> 裘锡圭《文字学概要》，商务印书馆，1988年，238页。

<sup>5</sup> 王力《同源字典》，中华书局，2014年，446页。

<sup>6</sup> 王凤阳《古辞辨》，中华书局，2011年，748页。

<sup>7</sup> 《古文字诂林》（第1册），上海教育出版社，1999年，67—86页。

牛”“自上甲十有三示牛，小示羊”等等，王国维以为先公先王皆称示<sup>1</sup>，所言不误。卜辞中亦有“伊示”“黄示”，伊即伊尹，黄亦商代大臣，是先臣亦称示。卜辞有“雩示”“汙示”，唐兰以

为诸神祇亦称示。<sup>2</sup>是示本义为神主。在  上加一点为 ，此字形专作动词，乃祭名，为示祭。例如“其又示妣庚”“示于祖丁”。<sup>3</sup>卜辞之外，殷墟记事刻辞也常见“示”字，例如“妇井示三十争”“癸巳妇井示一屯亘”，但对于示字的意义有不同解释。方稚松在其博士论文《殷墟甲骨文五种记事刻辞研究》中梳理了各家对“示”的说解，包括祭祀（叶玉森）、假借为置（董作宾）、神祇（唐兰）、氏（丁山）、检视（郭沫若）、展示（严一萍，即《周礼·太卜》“眎高作龟”的“眎高”义）、指示（尚秀妍）、假借为给予（于省吾）、进贡奉献（赵诚）。

“示”取何意并没有一个令人信服的结论。而且记事刻辞的示字字形为 ，不为 ，示字可能存在异体分工。<sup>4</sup>由此可知，示本义为神主，至于视义和展示义还没有确凿的文献支持。

示字和主字关系密切。陈梦家在《祖庙与神主之起源》一文中，认为示与主为一字，又宝、祫、宗诸字“构形立义皆同，其发音亦同，疑皆一声之转”。其证据有六：“1.卜辞的示壬示癸即殷本纪的主壬主癸。2.卜辞云‘上甲三 ’三  即报乙、报丙、报丁三先王 ， 字象示在口中，口为盛主之形。3.《说文》曰‘祫，宗庙主’，而卜辞祫字象示在石下，示即主。4.《说文》曰‘宝，宗庙宝祫’，《左传·昭十八年》‘使祝史徙主祫于周庙，告于先君’，主祫即宝祫。《左传·庄十四年》‘先君桓公命我先人典司宗祫’，宗祫即宝祫，卜辞的宗字亦即是宝字。5.古音宗主示祫皆一声之转。6.武丁卜辞示壬示癸作 ，武丁以后作 ，即主字所从来。<sup>5</sup>

何琳仪在《战国文字通论》中说“以往在古文字中并未发现主字。自中山王器出土之后，一些学者才识出大鼎、方壶  和圆壶  都是主字。”又认为西周铜器几父壶铭 ，商末成嗣鼎铭  也是主字。何琳仪排列出“主”字字形演变图，认为“主、示字实乃一字分化”。<sup>6</sup>

<sup>1</sup> 《古文字诂林》，68页。

<sup>2</sup> 《古文字诂林》，71页。

<sup>3</sup> 《甲骨文字诂林》（第2册），中华书局，1996年，1063页。

<sup>4</sup> 方稚松《殷墟甲骨文五种记事刻辞研究》，首都师范大学博士学位论文，2007年，18—23页。

<sup>5</sup> 《古文字诂林》，77页。

<sup>6</sup> 何琳仪《战国文字通论》，上海古籍出版社，2017年，373页。



林沄在《古文字转注举例》一文中，认为卜辞中表神主义的都应读为主，表显示义的读为示（注：林沄认为甲骨记事刻辞的读为示，表显示义），是一形多用，示与主音义不同，只是共用一个形体。到战国时期，则在字形上完成分化。、为主的

专用字，、为示的专用字。虽然林沄先生不认为神主义与显示义有词义引申关系，但又说“主既为神凭依之所，则可显示神意。所以动词示也用神主的象形符号做表意字。”<sup>1</sup>

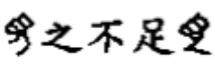
按示、主一字分化，而宀字是为神主义造的专字。主的主事、主要义是由此引申而来的。祐与宀同义，从石侧重于神主的材质是石头。宗从宀，《说文》“宗，祖庙也”，侧重神主存放的地点，是宗庙建筑。不过唐兰认为这些字皆一声之转是有问题的，劳幹已提出质疑，示、主、祐声母皆为舌上，但韵部为脂、侯、铎有些远，宗则为精母冬部，声韵都远。只能说示（主、宀）、祐、宗义相近，声并不相通。神主义的词形由“示”变为“主”，语音也发生变换，应是示字承担的词义过多，改变音和形来分化职能。或许如林沄先生所说，二字在甲骨文时代只是共形，实际代表两个不同的词。但可惜甲金文文献中并没有充分证明“示”表显示义的例证，故此说也有待商榷。

示在先秦传世文献中的显示、视义究竟是词义引申还是假借“视”字获得，即“示”“视”是同源分化还是同音假借呢？《说文》“视，瞻也。从见示声（大徐本无声字）。眇，古文视。眇，亦古文视。”段注“凡我所为使人见之亦曰视。《士昏礼》‘视诸衿鞶’，注曰‘视乃正字，今文作示，俗误行之。’《曲礼》‘童子常视毋诳。’注曰‘视，今之示字。’《小雅》‘视民不恠’，笺云‘视，古示字。’按此三注一也。古作视，汉人作示，是为古今字。”<sup>2</sup>是郑玄以为示表显示义是汉人习用的，本应用视表示。段玉裁也赞同此说，并认为显示义是看视义的引申。裘锡圭先生之说当本于此。示既然为今字，显然是汉人使用的假借字，而非由示分化出

<sup>1</sup> 《林沄学术文集》，中国大百科全书出版社，1998年，35—40页。

<sup>2</sup> [清]段玉裁《说文解字注》，中华书局，2013年，412页

视表显示的同源混用。“视”在古文字中也早有踪迹，裘锡圭《甲骨文中的见与视》认为甲骨文中从立人的字，并非从跪坐的人的“见”（）字异体，而是“视”字的初文。郭店简

《老子》“之不足见”，对应今本“视之不足见”恰恰证明这一点。<sup>1</sup>“视”字金文中作

（何尊），战国简有作（上博），有作（睡虎地），说明“视”字早有源流，

为初文，后增声符“氏”，后又更换声符，才有了今天习用的“视”字。“示”只是声符，这更证明了示表显示义是视之借字，而非所由分化的母字。

有学者以为神也是由示分化而来。如唐兰“盖神字为示字所孳乳，示声转为神，即于示旁增注申声而为神字耳”，并举《封禅书》“八神，一曰天主、二曰地主、三曰兵主、四曰阴主、五曰阳主……”证明神即主，主即示，故神即示。<sup>2</sup>但另有学者认为神由申分化而来，杨树达《释神祇》一文“盖天象之可异者莫神于电，故在古文，申也，电也，神也，实一字也。其加雨于申而为电，加示于申而为神，皆后起分别之事矣。《说文》十四篇下申部云‘申，神也。’正谓申为神之初文矣。”<sup>3</sup>本文以为神当由申分化而来，杜伯璽“其用享于皇申（神）且（祖）考”，即用了本字。<sup>4</sup>上举《封禅书》的文献只且能证明神示义近，并无其他依据。

同理，也不能说祇是由示字分化来的。《王力古汉语字典》认为示是祇的本字，即祇是示表地神义的后出本字，此观点与王筠一致。但示在甲骨文献中并没有地祇义。祇之词源当与氏字相关。

示在传世文献中的运用，除了有显示义、视义外，常常与寘、提、祇三字相假借。例如《诗·小雅·鹿鸣》“人之好我，示我周行”郑笺：“示当作寘，寘，置也。”假示为寘表示放置义。《左传·宣公二年》“其右提弥明知之”，《史记·晋世家》作“示眯明”，《索引》“邹诞云‘示眯为祁弥’”。示与提、祁相假借，是人名。《周礼·春官·大宗伯》“掌建邦之天神人鬼地示之礼”，《释文》“示本或作祇”，假示为祇表示地神之义。

示为视之借字，视又与眡、眡、眡三字相关。《说文·见部》“视”字下出重文眡、眡，许慎认为都是视古文。《说文·目部》大徐本“眡，眡貌”，小徐作“视貌也”，认为眡也是古文视字，段注则认为眡与眡迥别，一在古音十五部，一在古音十六部，“自唐宋至今多乱之。眡见周礼。”<sup>5</sup>

<sup>1</sup> 《甲骨文发现一百周年学术研讨会论文集》，[台北]文史哲出版社，1998年5月，1—5页。

<sup>2</sup> 《古文字诂林》，72页。

<sup>3</sup> 杨树达《积微居小学金石论丛》，商务印书馆，2011年，41页。

<sup>4</sup> 《金文常用字典》，陕西人民出版社，1987年，1173页。

<sup>5</sup> [清]段玉裁《说文解字注》，上海古籍出版社，1981年，407页。

眡在文献中，既有看义，又有使看义，如《列子·天瑞》“国君卿大夫眡之犹众庶也”，《汉书·赵充国传》“以眡羌虏，扬威武”，颜师古注“眡亦示字”。眡在文献中只有《文选·长笛赋》“寒熊振颌，特麇昏眡”，李善注“昏，视。”但西周金文中有眡字，例如 （员方鼎，《集成》2695），战国文字也有 （兆域图铜板，《集成》10478）。眡字在文献中表看义的用例很多，例如《周礼·考工记》“眡以景”，眡即视义。眡也表使人看义，如《周礼·春官·大卜》“眡高作龟，眡高命龟”，“注：视高，以龟骨高者可灼处示宗伯也。”《释文》“视音示，下同。”眡还能表示视更虚的意思，《周礼·天官·食医》“凡食齐眡春时，羹齐眡夏时，酱齐眡秋时，饮齐眡冬时”，孔疏“眡犹比也，四时常温比于春时，故郑云饭宜温。”又上博简《缙衣》第一简“子曰，又（有）国者章好章恶，以眡民厚”，字形为 ，<sup>1</sup> 郭店简为 ，今本《礼记·缙衣》作示。

综上可知，眡眡二字为视的古文异体字，眡字西周就出现，氏本由氏分化而来，二字同源，所以又产生了眡字。这也解释了传世文献中眡字少见的原因。又因为眡字上古音与视同属脂部，音比属支部的眡字更近，所以使用会很多。眡和眡并非像段注所说迥别。（冯胜君《郭店简与上博简对比研究》云“《周礼》一书”的视都写作眡。《周礼》一书好用古文，且多与《说文》古文相合。”<sup>2</sup>更证眡是视之古文异体。）

而汉人既用“示”来假借“视”的显示义，“眡”可能是为此假借义造的专字。并非《说文》所说“视”字古文。出土文献中并未见到“眡”字字形，很有可能是晚出的。（《古文字诂林》

中有一甲骨文形 ，被隶定为视字，但此字形只此一例见于《殷墟书契前编》，且上下文残缺不全，难以判断其意义，应当不是视字。）

在传世文献中，眡的使用比眡、眡多。表看义比表使人看义多。可能是因为使看义已用假借字“示”来表示，分工渐趋明确，眡就只表看义，甚至更虚的看义。眡作为一个古老的字形，眡作为一个冗余的字形都很少再使用了。

#### 参考文献

- 1.[东汉]许慎.《说文解字》[M].北京：中华书局,2013.
- 2.[清]段玉裁.《说文解字注》[M].上海：上海古籍出版社,1981.
- 3.《说文解字诂林》[M].北京：中华书局,1988.
- 4.《古文字诂林》[M].上海：上海教育出版社,1999.

<sup>1</sup> 《上海博物馆藏战国楚竹书》，上海古籍出版社，2001年，174—175页。

<sup>2</sup> 冯胜君《郭店简与上博简对比研究》，线装书局，2007年，79页。

- 5.《甲骨文字诂林》[M].北京：中华书局，1996.
- 6.《金文常用字典》[M].陕西：陕西人民出版社，1987.
- 7.《上海博物馆藏战国楚竹书》[M].上海：上海古籍出版社，2001.
- 8.王力.《同源字典》[M].北京：中华书局，2014.
- 9.王力.《汉语语音史》[M].北京：商务印书馆，2010.
- 10.张舜徽.《说文解字约注》[M].湖北：华中师范大学出版社，2009.
- 11.裘锡圭.《文字学概要》[M].北京：商务印书馆，1988.
- 12.王凤阳.《古辞辨》[M].北京：中华书局，2011.
- 13.何琳仪.《战国文字通论》[M].上海：上海古籍出版社，2017.
- 14.杨树达.《积微居小学金石论丛》[M].北京：商务印书馆，2011.
- 15.冯胜君.《郭店简与上博简对比研究》，[M].北京：线装书局，2007.
- 16.《林沅学术文集》[M].北京：中国大百科全书出版社，1998.
- 17.《甲骨文发现一百周年学术研讨会论文集》[C].台北：文史哲出版社，1998.
- 18.方稚松《殷墟甲骨文五种记事刻辞研究》[D].北京：首都师范大学文学院，2007.

C-26

## 詩學教法初探

楊琇惠

國立臺北科技大學華語文中心

hhyang@ntut.edu.tw

### 摘要

當外籍生的華語程度已達中高級時，一般的會話或是簡單的故事已然不能滿足其需求，無法引起學生的學習意願。為了改善此問題，筆者嘗試培養學生的文學素養，想藉由中國古典文學及近現代文學的欣賞與寫作，一方面來提升外籍生的華語程度，讓他們能透過學詩、讀詩、創作詩，而對文字更加敏感；一方面想藉之來培養同學的文學素養，讓他們透過學習中國詩作而對中華文化有更深層的認識。

本次的中高級華語班共有二十二位同學<sup>1</sup>，一週上課兩個小時，期中考前上唐詩，期中考後上新詩。唐詩的部分以本人所編撰的《華語詩詞賞析》為教材，一次上課一到兩首，除介紹唐詩的流派及詩人的遭遇外，更詳細帶同學賞析詩作。最後再以提問的方式，讓同學再次思考作者所欲傳達的詩境。而新詩則是以筆者所收集的新詩作品為主，教學時依不同的主題來教學，例如：有親情、有愛情、有仿作，還有童詩，每次賞析二到六首新詩，然後再讓同學試作一到兩首。期末則要求同學要選一個主題，然後依於主題去拍相關的照片，最後再以圖文並茂的簡報方式呈現，一個一個上台來朗讀自己的詩作。

雖說教古典詩是筆者第一次嘗試，但早在兩三年前，筆者就開始教外籍生寫新詩了，所以文中有些例子並不是這一班學生的作品，而是這兩三年來所教過的外籍生詩作。是以本論文可以說是對近年來中高級華語班詩作教學的介紹與反思，希望透過這次的分享，得到先進的指教，以期有所改進。

關鍵字：唐詩；新詩；詩學教法；詩學創作；古漢語教學；詩詞賞析

---

<sup>1</sup> 這二十二位同學分別來自印尼、巴拉圭、巴拿馬、馬來西亞、香港、澳門、莫三比克、蒙古及土耳其。

## 1 前言

一般的華語文教學多是關注於現代華語的對話或書寫應用，少有蘊含傳統文化或是深層情義的文學教學，更遑論連本國學生都畏懼的古典詩或現代詩了。然而，站在第一線的教學現場，筆者發現，學生的華語文程度在進入到中高級時，便會開始對中華文化與歷史產生興趣，此時若只是一味地教授日常用語，顯然已難滿足學生的需求。是以，筆者這幾年在帶領給高級華語程度學生上的文學概論時，即開始思考讓外籍生接觸古漢語，甚至古典詩詞的可行性。正巧，因為本人在 2013 年出版了一本《華語詩詞賞析》<sup>1</sup>，正是以收錄唐詩，賞析唐詩為主，內文以淺顯易懂的文字來解釋詩文的意境，同時還附有英文翻譯。因此，筆者遂使用本書作為課堂教科書，來教導同學唐詩，並從詩中去思考一些問題。除了欣賞之外，筆者還希望同學能動手作詩，親自體會字句的美；然而創作古典詩詞還得懂音律，不易入手，是以暫不考慮。但筆者還是不放棄，試著從現代詩的賞析切入，希望同學能創作現代詩，結果，同學的作品令人驚豔，成效不錯，故而撰文與各界分享，不周之處還望不吝斧正。

## 2 古典詩歌創意教學

筆者常在想，傳統的經典教育是否真的只能被當做歷史的古董來遠觀，而不能當做現代生活的一部分來近玩呢？那些經過歷史洪流的考驗，進而一一保留下來的典籍，可都是貫通人性，在在都是能跨越時間、空間來感動或啟發眾人的。如果就這麼棄之不學，不再接觸的話，無疑的，是種遺憾！

那麼，為什麼會選擇古典詩來作為外籍生接觸中國古典文學的第一步，而不是古典散文或短篇小說呢？其原因主要是，唐詩字數少，較易掌握。而且在文字密度甚高的詩中，每一個字可以說都是作者再三思量後所選定的，個個都擔負了相當重要的責任，缺少任何一個字都將不成詩，或將走味。因此，讓學生學詩，即可增加學生對文字的敏感度，讓學生深刻地去感受每一個字的溫度。正因為詩有這麼多好處，所以筆者選擇了古詩中最具代表性的唐詩來作為教學的題材。冀望透過本次的教學，能讓學生透過唐詩的學習、閱讀、背誦，來體會中國詩如何運用簡短的文字來營造深刻豐富的意象，並打破對古漢語的畏懼，進而懂得欣賞古典詩詞的美。再者，更希望同學在瞭解作者的創作原意後，能再進一步地做出個人對該詩作的詮釋、轉化，最後再以流暢的語言或文字來表達出自己的領悟或體會。

---

<sup>1</sup> 本書由五南圖書出版，書中共收錄了四十九首唐詩，並依送別友人、閒適瀟灑、鄉愁情愁、歌詠抒懷、邊塞戰爭來分類；書末並附有詩人小傳。

## 2.1 唐詩選讀

筆者在選擇詩作時，有兩個考量，一是內容，亦即主題，也就是儘量選擇能引發學生共鳴，或學生較易有所感發的作品，例如對外地遊子特別容易有所觸發的鄉愁的作品〈靜夜思〉；或是陳述母愛的〈遊子吟〉；或是感嘆世事興衰，人世無常的〈烏衣巷〉；或是詠嘆一個人獨自享受寧靜的美好的〈竹里館〉都是很容易引發學生情感共鳴的篇章。

就上述的選詩條件，此次筆者挑選的古典詩作如下：〈江雪〉、〈竹里館〉、〈相思〉、〈春曉〉、〈烏衣巷〉、〈送別〉、〈遊子吟〉、〈登鶴雀樓〉、〈登樂遊原〉、〈靜夜思〉、〈楓橋夜泊〉。在這些詩作當中，有五言絕句、有七言絕句也有古詩，每一首詩都是膾炙人口的經典之作，就其內容而言，也都有其無可取代的原創性和代表性的時代思維。正因為首首都是精采之作，所以，如果外籍生能夠直接閱讀、欣賞，跟著老師逐字逐句去體會文字之美，如是必能對中華文化有更深的體會，並明瞭中國古典文學的價值，進而提升其古漢語的閱讀能力。有了恰當的教材後，接下來就是如何教授的問題了。

## 2.2 教學方法

為了讓同學能不畏懼古詩，筆者並沒有直接讓同學看著書來學習。而是將書的內容，以活潑的方式，製成簡報，然後以圖文兼備的方式，帶領同學先從唐朝的時代背景切入，接著再介紹唐詩的樣貌與分類，然後再展開該週所要上的詩句。例如，第二週上課時，我們共上了〈江雪〉、〈竹里館〉兩首，先上〈江雪〉，然後再上〈竹里館〉。

在進入內容之前，我會先帶同學看一下作者的身平，讓同學對這位作者的生平有所認識。由於在書背後的附錄中，即有全部詩人的小傳，所以筆者會直接請同學翻到介紹該作者生平的頁面，然後全班一起念誦。透過詩人的生平，學生不但可以對詩人一生的經歷有所瞭解，還能對詩人所處的時代有所認識，可以說是切入詩人詩作前，不容省略的資訊。認識了詩人，接下來就要進入正題了。由於兩首詩同是五言絕句，故而便就詩體的形式來切入，帶出何謂五言，何謂絕句，何謂押韻，稍微帶一下詩體，讓學生有個初步的認識。待學生約略明白以後，再來看詩的內文。

柳宗元〈江雪〉「千山鳥飛絕，萬徑人蹤滅。孤舟蓑笠翁，獨釣寒江雪。」先讓學生反覆唸兩次，讓他們心中先對整首詩有個初步印象，然後再引導學生去看句與句之間相關的線索，如「千」和「萬」以及「孤」之間的反差，提點學生注意的焦點後，再一句一句來講解。在講第一句「千山鳥飛絕」時，由於同學的程度已然不錯，所以沒什麼問題，筆者僅在「絕」字花些工夫解釋。在簡報上，還列了幾個華文常用到的「絕」字相關辭彙，好讓同學更能理解作者下這個字的用意何在。筆者舉的辭語有：絕跡、絕種、絕望、絕交，並附上一個實用的例句。如下：

1.絕跡 (to vanish)

跟他一樣善良的人，幾乎已經絕跡了。

2.絕種 (to become extinct)

恐龍已經絕種了。

3.絕望 (despair)

辛苦的生活讓他覺得很絕望。

4.絕交 (to split up with sb)

他不是個好人，所以我和他絕交了。

透過這樣的舉例，能讓同學對於「絕」字，有更深刻的感受。一句一句解釋完後，再回來看整首詩所營造的意境。就柳宗元寫的〈江雪〉來看，整首詩就一個人孤伶伶地在江邊垂釣，儘管空氣隨著飄下的雪花而凝結，時間也因著這寒天雪地而停止，然而那漁夫絲毫不為所動。在天地間，顯得特別渺小的他，完全無視那紛飛的大雪，更無視那枯寂的四周；他不在意山中完全沒了飛鳥，亦不在意看不到半個路上的行人，就這麼坐在小船上，獨自在江上釣著不知會不會上釣的魚；以上，正是這首詩大體的意境。為學生解釋完後，我問同學：天氣那麼冷，為什麼他不回去呢？大雪、獨釣是不是在暗喻什麼？一步一步慢慢地引導，沒想到學生竟然可以猜出「下著大雪」，乃是以氣候的惡劣來比喻作者在現實生活中所遭遇的惡劣環境；而即便是天寒地凍，漁翁還是堅持留在江邊釣魚，乃是指柳宗元對自己理想的堅持，即便眼前面臨巨大的困頓，他也不後悔當初的抉擇，依然選擇勇敢向前。由於完全沒有想到學生能表現得如此好，是以學生的回答再再提醒了我，學生不懂的是語言，而非內容，由於他們已是思想漸趨成熟的大學生，所以只要他們能抓取到合適的語言，很多議題是可以討論的。

以四十分鐘的時間教完柳宗元的〈江雪〉，接著直接教王維的〈竹里館〉：「獨坐幽篁裏，彈琴復長嘯。深林人不知，明月來相照」筆者一樣先請同學朗誦兩次後開始教學。先是看作者小傳，然後再進行一句句的解釋。不過，這次筆者改變了作法，在解釋字句前，先問同學，這個人他在哪裏？在做什麼？那時候差不多幾點了？有沒有人相伴？先以問題引導同學，讓同

學先去注意詩中的一些細節。待同學有所發現後，再逐句地解釋。最後再帶出整首詩的賞析，讓同學明白，一樣是獨處，一樣是沒有人相伴，可是兩首詩中的主人翁心情卻大不相同。王維一個人在深夜的竹林裡，自彈自唱，好不自在，可以說完完全全享受一個人的孤獨樂趣。而且在享受一個人的逍遙時，還能感謝空中明月的相伴，感謝大自然所賜予的一切，如是開闊、感恩，無所求的心境，讓王維的隱居生活一點都不寂寞。

在教完這兩首詩後，筆者希望同學再次去比較這兩首詩的異同。去重新觀看，當不同的作者在「敘述」同一件事時（獨處），其手法有何不同？他們是如何去處理「誰在看」（視角）、「誰在說」（敘述者）、「說什麼」（內容）和「怎麼說」（如何切入）。兩位作者於詩中所營造出來的「場景」，不論是天氣，如：冰、雪、風、夜空、明月等等；或是周遭環境，如：山、河、竹林、大地、園林，在在都是作者有意無意想要透過這些造景來營造個體的意象，是以一個個場景都不容忽視，反覆地提醒學生去注意。

然後，筆者再出兩個問題要同學回答：

從「獨坐幽篁裏」和「獨釣寒江雪」兩句來看，你覺得兩個「獨」一樣嗎？為什麼？  
試說說當你一個人時，你多做些什麼？心情如何？享受一個人的時光嗎？為什麼？

藉由這兩個問題，筆者要讓學生藉由詩中的「人物」、「內容」和「場景」重新照見作者複雜的心聲及其人生理念，並且藉由詩人的心境，來照見自己真實的情感

### 3 現代詩歌賞析與創作

除了古典詩外，筆者在期中考後，更開始教學生現代詩。所以會這麼做，乃是想說經過八週的訓練，學生已經開始對文字有些敏感度了。如果能夠藉機讓同學有創作的機會，那麼肯定更能讓同學去體會詩人在斟酌用字時的心情。希望同學能從讀者變成創作者，就必需回到他們熟悉的語言——白話文，所以筆者才會在期中考後，選擇以新詩為教材，讓同學一邊欣賞作品，一邊學習創作。

#### 3.1 現代詩教學

「詩」是最精緻的語言藝術，它藉由最簡潔的語言來營造最豐富的意象，不論是古典詩或是現代詩皆然。要教孩子進入詩的世界，欣賞詩的美，一定要從「何謂詩？」教起。筆者先挑了兩個簡單的句子來讓同學看什麼是一般語詞，另外，怎麼把它們變成詩。

1. 樹上開滿了花
2. 一壺新泡的茶，淡淡漂香

筆者先問同學，在這個短句中，有哪些東西是「實的」？結果學生馬上點出「樹」和「花」。接著，我要同學一次僅把一個「實的」語詞替換成「虛的」語詞，千萬不可以兩個都換成「虛的」，這樣又不像詩了，例如：未來充滿希望。「未來」和「希望」都是虛的，組合起來又成了一般語言了。講解一下後，學生馬上就懂了，且表現得很好：

樹上開滿了花

友誼開滿了花、童年開滿了花、學習開滿了花、戀愛開滿了花、回憶開滿了花。

樹上開滿了笑聲、樹上開滿了童年、樹上開滿了回憶、樹上開滿了希望。

2. 一壺新泡的茶，淡淡漂香

一壺新泡的戀情，淡淡漂香、一壺新泡的友誼，淡淡漂香、一壺新泡的夢想、淡淡漂香、一壺新泡的計劃，淡淡漂香。

### 3.2 現代詩創作

在讓同學明瞭何謂詩的語言之後，筆者每一週都會安排一個主題，然後先讓同學看看別人的作品，然後再創作自己的作品。我們先從模仿他人的句式開始模寫，然後再漸進地創作詩意的小短句，最後再全然地創造屬於自己的詩。

#### 3.2.1 仿作整首詩

在一開始，要同學寫詩是很難的，於是筆者便找了一首簡單的詩，讓同學依著它的句式去模寫。筆者找了陳黎寫的〈房子〉：

房子 陳黎

有人把房子蓋在石頭上， / 有人把房子蓋在鋼柱上；

我把房子蓋在酒罈上， / 地震來時跟著溢出的酒香搖擺歌唱。

讓同學讀一讀這首詩後，再作講解，然後要求同學依這首詩的主要架構來改寫，亦即保留有人把...../有人把...../我把...../.....的結構來寫詩。在寫之前，筆者先問同學，這首詩哪一句是關鍵句？答案是第三句，第三句把整首詩帶到高潮，有種柳暗花明又一村的感覺。學生在反覆修改之後，最後終於有滿意的產出了：

拼圖

有人把朋友當作工具

有人把朋友當成便利貼  
我把朋友視為拼圖  
拼湊出完整的我（香港）

光陰  
有人把時間當成瀑布  
有人把時間當成關不緊的水龍頭  
我把時間當成階梯  
在人生的成長裏不斷進步（馬來西亞）

根  
有人把過去當成「最好的時代」  
有人把過去當作「想忘記的惡夢」  
我把過去當作「未來的指導」  
像樹木的根一樣（巴拉圭）

此類的課堂小作業，筆者通常約三十分鐘左右的寫作時間，期間來回走動指導，待發現好作品便請同學唸出來，或寫到黑板上，這樣便可以例用群體互比的心態來激勵同學，好讓同學「見賢思齊」。

### 3.2.2 屬於自己的字典

筆者還帶了個「屬於自己的字典」的創作，這個作業主要是讓學生去觀看「自己」，以文學的筆法來描繪自己。筆者先是要同學選幾個詞組，然後以詩的筆法，再配合恰當的「譬喻」來描寫出該詞語在自己心中的感受。所以要學生使用譬喻來創作，一來是希望學生領會詩的含蓄美，二來是要磨練學生的想像力。若能在文辭安頓妥當之後，能得使文字的組合產生令人驚豔，或會心一笑的文意，方能算是一則成功的創作。學生懂了之後，反覆修改，最後，果然有了不錯的表現：

熱戀：風扇轉呀轉，轉得暈頭又轉向。（芬蘭學生）

朋友：可以選擇的家人。（巴拉圭）

愛情：高粱酒，試了一口以後，全世界都暈了。（巴拉圭）

家：獨家電視台，播放專有的劇本。（香港）

朋友：熟悉的牧師，告解所有的不堪。（香港）

告白：定時炸彈，拆對，鬆口氣；拆錯，最後一口氣。（馬來西亞）

爸爸：巨大的榴槤，外表可怕，裡面又軟又好吃。（印尼）

男朋友：好穿的高跟鞋，能陪伴走長遠的路。（印尼）

媽媽：心裡看到的流星。（蒙古）

朋友：離心最近的胸罩，好支持。（印尼）

媽媽：沒讀過藍帶課程的五星主廚。（澳門）

暗戀：小孩子讀童話故事，希望那些事是真的。（印尼）

這些作品有八成都是修了好幾次才完成的。反覆修改，一次次地進步，其實正是創作的必經過程。

### 3.2.3 期末詩作

上了一整學期的詩，期末當然就要舉辦個個人新詩發表大會。這回我要求學生，要選一個主題，例如：閒、靜、成長、沉思、新生、愛情……等等，總之什麼主題都行。然後，要依據自己的主題去拍攝適當的照片，絕對不能從網路上抓別人拍的照片；有照片之後，再以圖文並茂的方式來呈現自己所要表達的主題。

之前有個韓國學生，他就將他在北科一整天的生活寫成詩。詩旁的照片全都是北科的校園景象，有校園裏的花草，有教室，有餐廳，一張張都是北科人熟悉的影象。有時一張照片搭配幾句詩，有時兩三張照片搭配幾句詩，整首詩讀下來，雖說用字簡單，卻別有一番風味，甚為令人讚賞。其詩如下：

#### 朝朝暮暮（韓國）

太陽起來了，鬧鐘也起來了／ 眼睛不要起來，身體也不要起來

走一走，跑一跑，鞋子流汗水／ 電梯不等我，樓梯說加油／ 沒聽到聲音，到了到了

頭腦走一走，身體跑一跑，肚子太吵／ 眼睛幫我找，手快找到了，嘴巴很快樂

太陽開始唱歌，花也開始唱歌／ 蝴蝶開始跳舞，風也開始跳舞／ 眼睛聽它們表演，哎喲，上課了

耳朵聽風的聲音，它想要一起玩／ 眼睛太溫暖，筆醉喝開始跳舞  
風啊，你為什麼沒有家／ 到底從哪裡到哪裡去？我可以一起去嗎？

耳朵聽到聲音，頭腦醒了／ 鞋子走一走，路上見很多朋友／ 它們都回家，好啊，  
明天見了

從他的詩句間，我們很容易就能勾勒出這位學生在北科的生活。看著同學能把日常無趣的生活，以如此生動有趣又富有詩意的文字寫出來，既不失真，又處處有新意，真是令人感動萬分。

#### 4 結論

故宮有一個九十秒的廣告影片，片名就叫：「Old is New」，裏頭有句台詞：「老東西新感動」，這正是筆者想傳給學生的。上了八週的唐詩，完全沒有感覺到學生的不耐煩，或是不想上課的態度，反而是個個搖著頭，晃著腦，努力地想把唐詩背起來的身影，實著讓人感動。除此之外，每次的唐詩都有問答題要回答，雖然說是自由發揮，但答題還是有個方向，因此，只要同學偏離了正軌，筆者就會讓他們回去再想想，同學總是一次又一次地挑戰或來跟我討論，學習態度甚佳。

至於新詩教學，同學的進步實著令人感動。然而，在幾年教授下來，筆者覺得最難的是在給意見時的態度和語氣。因為，在給意見時，鼓勵固然很重要，可是總不能老是叫好而不挑錯，不指導；然而要挑錯，要指導，就難免會傷到學生的自尊心，尤其是那些改了很多次，但還是不夠好的同學。在這時候，筆者的作法是，以誠相待，態度和善，讓學生知道老師並沒有刻意刁難，或惡意中傷，完全是就事論事，如此學生才能在挫敗中奮進。如果學生透過寫詩，能以不同的角度來觀看世界，或省察自己，進而發現新的驚喜與感動；或者是透過寫詩，能提升對中國文字的敏感度，那麼這次的詩學教學就值得了。<sup>1</sup>

#### 參考書目

- 董崇選．《文學創作的理論與班課設計》．台北市：黎明文化，1990．  
賴聲川．《賴聲川的創意學》．台北：天下雜誌，2006．  
劉承慧主編．《大學中文寫作》．新竹：國立清華大學出版社，2007．

---

<sup>1</sup> 學期結束後的暑假，一位土耳其學生在台北的捷運上看到了一首詩，詩題〈回家〉：「已經沒車子搭了，你要是堅持，搭鞋子回家，我便騎晚風，陪你。」看到了這首詩，學生很可愛地寫了一封 e-mail 給我，他說：「連我都會寫比這個好啊，為什麼捷運上的是這個啊？？沒有比較好的嗎？」看完後，我除了會心一笑外，還感到萬分欣慰，學生學完詩後，會開始注意詩了，多美好啊！

- 林懷民．〈憧憬與悸動〉．收在蔣勳的《舞動白蛇傳》前序．台北：遠流出版社，2004．
- 張春榮．〈敘述〉．《國文天地》，第28卷第12期，頁95-101．
- 張雙英、黃景進等譯．《當代文學理論》〈無盡的迴旋：讀者取向的批評〉．台北：合森文化公司，1991．
- 鄭淵全．《課程發展與教學創新》，台北市：五南，2005．
- 葉嘉瑩．《中國詞學現代觀•從西方文論看中國詞學》．台北：大安出版社，1993．
- 蔡玲婉．〈古典詩歌的創意轉化教學探析〉．台南：國立台南大學《人文與社會研究學報》，第45卷第1期，頁59-82，2011．
- 顏元叔．《文學的玄思》，台北：驚聲文物供應公司，1972．
- 楊琇惠．《華語詩詞賞析》，台北：五南圖書公司，2012．
- Conrad, Lawrence H. "Teaching Creative Writing", New York: Dodd, Mead, & Co., 1911.

# 多媒體輔助部件教學對美籍華語學習者傳統字認讀與部件 學習之個案研究

黃萍雅

長榮大學 [hpiny@mail.cjcu.edu.tw](mailto:hpiny@mail.cjcu.edu.tw)

## 1 引言

漢字，在華語教學領域中，一直是一個棘手的問題（Xu & Padilla, 2013: 403）。對非漢字文化圈的學習者而言，漢字更是一堵難以跨越的高牆。因此，漢字的教與學是華語教師和學習者得一同克服的一大挑戰（Wang, 1998:3）。然而，儘管學習者在漢字學習方面需要更足夠的輔助和引導，但在實際的教學場域中，教師經常會因為時間或課程規劃等限制，而採取消極的策略。再者，漢字學與教的複雜之處還在於字體。尤其當學習者的學習背景越發多元時，問題越發複雜，故應該要求學生在原有的用字基礎上，達到「識簡」或「識繁」的目標（鄧時忠，2010：12）。

研究者於 2014 年 10 月開始和美國某私立大學的華語學習者接觸。儘管這些學習者的語言程度不盡相同，但他們都會使用《中文聽說讀寫》（Integrated Chinese）學中文。雖然這些美籍學習者都是以簡化字為背景的華語學習者，但研究者發現，他們所使用的教材並不完全以簡化字編寫。此外，該教材是偏向以「語文同步」為主軸的綜合性教材，較缺乏對漢字的重視，林季苗（2011：68）建議，利用「相對字本位教學法」，對教材中的漢字進行字的處理，逐步引領學習者分析與討論教材中的漢字，以彌補該類教材對漢字的著墨不足。

於 2015 年 7 月擔任美國某私立大學與台灣某國立大學華語文教學研究所合辦的暑期學分班的初級班教師時，研究者曾試著以畫圖的方式引導學生認識圖像性較強的漢字，課後該校美籍學習者皆表示這樣的教學方式很有趣。研究者便認為融入圖片於漢字教學中為可行的。且不少多媒體輔助漢字教學的研究，也更肯定圖片、文字等多媒體於漢字教學的作用（Jin, 2003、2006; Kuo & Hooper, 2004; Chuang & Ku, 2009），許多研究亦肯定部件教學法對母語為拼音文字之華語學習者學習漢字的功效（Xu & Padilla, 2013; Xu, Perfetti & Chang, 2014）。

綜合上述所言，研究者認為多媒體輔助部件教學對學習者的漢字學習有益，且可進一步探討利用學習者簡化字的先備知識來認讀傳統字的可能性，故研究者以具簡化字背景的美籍學習者為研究對象，將多媒體輔助部件教學的課程活動融入華語課程，透過個案研究法，探討個案的學習歷程，與適合個案的漢字教學模式。研究問題如下：

- 一、在多媒體輔助部件教學的課程活動中，個案的傳統字認讀之學習歷程呈現哪些現象？
- 二、在多媒體輔助部件教學的課程活動中，個案的部件學習之學習歷程呈現哪些現象？

### 三、適合個案的多媒體輔助部件教學的課程活動之教學模式為何？

## 2 文獻探討

本研究著重於非漢字文化圈之學習者的漢字教學，主要討論部件教學法及多媒體與漢字教學，以為本研究課程設計之依據。

### 2.1 部件教學法

Taft 與 Chung (1999: 244) 認為，欲強化學習者對整字和部件之關聯性的了解，教學時，部件和整字層次的概念須被同時建立，且因部件知識影響部件知識應用能力至深 (Shen, 2000; Shen & Ke, 2007)，故有系統性地將部件知識傳遞給學習者是必要的 (Shen & Ke, 2007: 109)。Xu 與 Padilla (2013: 416) 認為，可透過部件的字源、強調部件的表義與表音功能、以部件帶字的方式強化學習者的部件知識，且應給予學習者大量機會運用部件知識分析與學習漢字。Xu、Perfetti 與 Chang (2014: 773) 的實驗結果進一步肯定以部件帶字的教學方法，至於部件帶出之字族的漢字則應以過往或未來將學之具同部件的漢字為主。

研究者歸結出幾類漢字學習成效的測驗類形，以為本研究的參考。首先，無論是漢字或是詞彙認讀測驗，多以呈現字形，受試者寫下漢拼、英文翻譯為主，以檢測其對字音、字義的熟悉度 (Shen & Ke; Xu & Padilla; Xu, Perfetti & Chang)。再者，關於部件學習成效的測驗可分為兩大類：部件本身形、音、義的測驗，以及部件與整字間的關係的測驗。部件字形的測驗包含部件感知，即將整字拆為部件的測驗 (Shen & Ke; 2007: 101)，以及部件辨識，即為於漢字中圈選目標部件 (Xu, Perfetti & Chang; 2014: 778)，藉此了解受試者對部件字形的敏銳度。部件知識測驗則為檢視受試者對部件字音與字義的認知 (Shen & Ke; 2007: 103)。部件與整字間的關係的測驗則是檢測受試者運用部件字義的知識來認讀整字的能力，如 Shen 與 Ke (2007: 103) 的部件知識應用測驗，提示整字的字義，利用部件知識，於僅表義部件不同的字族中，選出目標漢字，或提示整字的音義，利用部件知識，寫下整字所缺漏的表義部件。又如 Xu、Perfetti 與 Chang (2014: 778) 的字義覺知測驗，提示部件字義，於選項中挑選隱含部件字義的漢字。雖測驗方式有些微差異，然大致上都以連結部件和整字為中心。

### 2.2 多媒體與漢字教學

Sweller (2005: 26) 的認知負荷理論指出，設計不當的課件會因忽視短期記憶的侷限性，而無助於基模的建立，以致於嚴重地影響學習的效果。為避免外在認知負荷弱化學習效果，Mayer (2005: 41) 提出五個與多媒體漢字教學課件設計相關的原則：一致性、提示、冗餘、空間鄰近、時間鄰近，可做為研究者設計多媒體漢字教學課件的依據。Chung (2002: 162)、Lee 與 Kalyuga (2011: 1105) 針對多媒體漢字教學課件之設計的研究結果指出，以多媒體課件呈現漢字、漢拼、英文翻譯時，漢字應置於課件的最左邊，英文翻譯最右 (Chung; 2002: 162)，而漢拼應與漢字垂直呈現，置於漢字下方 (Lee & Kalyuga; 2011: 1105)；且漢字得最先呈現，而後再出現其他訊息，以抓住學習者的注意力 (Chung, 2002; Lee & Kalyuga, 2011)。

再者，因相較於拼音文字，漢字具有明顯的圖像性（Kuo & Hooper, 2004: 31），故周碧香（2009、2011）建議，連結圖片和漢字，達到強化字形和字義辨析的效果。Jin（2003、2006）則認為，設計漢字教學課件時，教師應有系統地將字源、整字中的表音和表義部件、整字中部件的組字規則，以多媒體如：文字、圖片輔助，且應突顯漢字的部首和部件組合的視覺過程，增加各種與漢字的字音、字義相關的訊息，進而強化漢字形、音、義之間的聯繫，以促進漢字的記憶和提取。

### 3 研究方法與設計

本研究的目的是為探討以簡化字為學習背景的美籍學習者，在多媒體輔助部件教學的課程活動中，其傳統字與部件學習的學習歷程，並探究適合此個案之多媒體輔助部件教學的課程活動。

#### 3.1 研究對象

本研究之研究對象為兩位美國某私立大學的華語學習者；皆為男性，皆為美國籍，母語皆為英語，且皆於該校學習 1 至 2 年的中文，但分屬於不同的班級，故兩人研究前受教於不同的教師。兩位學習者皆已學完《中文聽說讀寫》Level 1，屬於中級華語學習者。如表 1。

表 1、背景分析

代號	性別	年齡	國籍	母語	中文程度	學習時間
L	男	20	美國	英語	《中文聽說讀寫》Level 1 Part 2	1-2 年
S	男	21	美國	英語	《中文聽說讀寫》Level 1 Part 2	1-2 年

雖然兩人的學習背景有諸多相同，但傳統字之學習背景有些許差異。L 有一些傳統字的基礎，也對自己認讀傳統字的能力頗具信心；S 則未接觸過傳統字，故對於認讀傳統字較沒把握。然而，若再繼續回溯兩人華語學習的經驗，可發現兩人的傳統字學習背景仍有諸多相似之處。舉例而言，除了基本背景相同以外，兩學習者亦皆於同一所大學學習中文，雖過往兩人分屬不同的班級，受教於不同的教師，但課程皆以簡化字為主，儘管兩人所使用的教科書中有些許傳統字的訊息，但兩人接觸傳統字的經驗皆近乎於零。

此外，因對部件有基本的了解，兩人皆偏向使用部件輔助漢字學習。S 傾向使用部件的字形和字義功能，L 還會利用部件的字音（聲符）輔助學習。除了以部件為漢字學習策略，S 也會以字源輔助記憶，而 L 則否。兩人偏向使用部件學習漢字，主要是因為《中文聽說讀寫》在一開始即簡單說明漢字結構的基本知識，然課上所受的漢字引導甚少，兩人仍舊輔以反覆書寫的方式，自學漢字。

#### 3.2 研究設計

基於多方文獻，本研究所設計之多媒體輔助部件教學的漢字教學活動主要分為：規則差異的字體配對觀察、漢字拆解、部件字源、部件帶字、漢字讀寫。當節課之重點部件有傳統

字和簡化字之差異時，漢字教學活動有五個步驟；反之，則沒有規則差異的字體配對與觀察，僅四個步驟。

### 3.2.1 規則差異的字體配對觀察

此步驟的目的是為讓學習者觀察規律，進而體悟字體的差別。該步驟之課件皆以漢字為單位，以文字框呈現，並利用 PowerPoint 的動畫，設計文字框之呈現順序。研究者先呈現左列傳統字字形的目標漢字，引導學習者認讀，再呈現與之相對應的簡化字字形，請學習者將兩字體配對，並圈畫兩者之差異處。課件設計如圖 1。



圖 1、字體配對觀察之課件設計

### 3.2.2 漢字拆解

研究者以《中文聽說讀寫》Level 2 Part1 第二至五課中，具重點部件的漢字為目標漢字，設計漢字拆解活動。首先，讓學習者認讀整字。再者，讓學習者運用部件概念自行拆解漢字，並說明其拆解的部件，藉此觀察學習者對部件的感知及音義了解程度。接下來，以多媒體輔助，凸顯整字中表音和表義的部件，透過教師引導的漢字拆解，引領學習者認識部件、了解部件與整字間的關聯。最後，利用多媒體帶出初次介紹的重點部件。課件設計如圖 2。

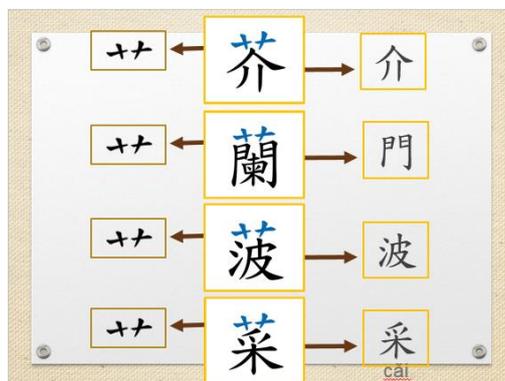


圖 2、漢字拆解之課件設計

### 3.2.3 部件字源

漢字置於課件的最左邊（圖中 1），英文翻譯最右（圖中 2），漢拼置於漢字下方（圖中 3），且漢字最先呈現。首先，研究者運用 PowerPoint 的動畫功能呈現字音（圖中 3），再呈現與重點部件相對應的圖片連結字義（圖中 4、2）。再者，一步一步呈現字源圖片（圖中 5）。最後，強調變形部件，且強調字體不同的變形偏旁（圖中 6）。故處理因組字而變形或有字體之別的部件，如：食、飠、饣，研究者以垂直呈現方式，由下而上依序呈現現代漢字字形（食）、變形字形（飠）、簡化字字形（饣）。如圖 3。

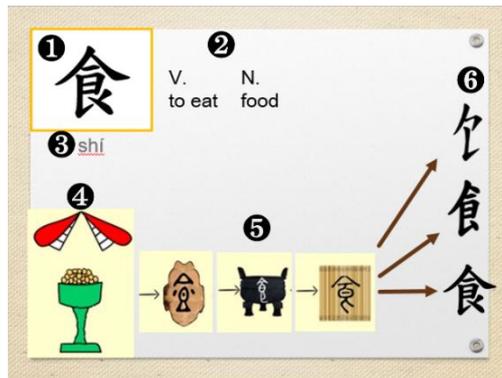


圖 3、部件字源之課件設計

### 3.2.4 部件帶字

研究者將《中文聽說讀寫》Level 1 中具重點部件的漢字，或重點部件以外的表音部件為學習者已知的漢字，視為延伸漢字。舉「水（氵）」為例，研究者以學習者於《中文聽說讀寫》Level 1 已學過的「泉」、「渴」、「活」、「漂」、「溫」等為延伸漢字。學習者亦學過「漲」、「包」等字，在「漲」、「泡」中，又作為表音部件，故研究者亦將「漲」、「泡」納為延伸漢字。再以廣告圖片，設計部件帶字活動。如圖 4。



圖 4、部件帶字之課程設計

### 3.2.5 漢字讀寫

為讓學習者複習當節課所學，及了解學習者的學習成效，研究者利用漢字結構圖的概念，設計漢字讀寫活動。研究者事先將重點部件置於固定位置，製成習字格，如圖 5。

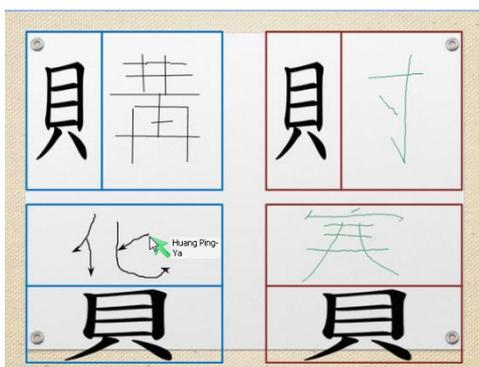


圖 5、漢字讀寫之課件設計

### 3.3 研究資料蒐集與分析

本研究有五種資料來源：研究前後問卷、研究前後訪談、教學日誌、漢字認讀前後測驗、課堂評量。共蒐集問卷 4 筆、訪談 4 筆、教學日誌 21 筆、課堂評量 26 筆。分別以 Q、I、TJ、QZ 作為資料代號；L、S 代表兩個案；六碼數字代表資料蒐集日期；A、B 表研究前後，進行資料編碼，如表 2。

表 2、本研究資料之編碼與說明

項目	編碼	筆數
研究前後問卷	QL150826-A	4
研究前後訪談	IL150826-B	4
教學日誌	TJ150925	21
課堂評量	QZL150925	26

## 4 研究結果與討論

經交叉分析五種資料後，結果分為三方面討論。

### 4.1 傳統字認讀之學習歷程

#### 4.1.1 學習經驗對傳統字之恐懼感與自信心之差異

兩位個案在研究開始前所具備的認讀傳統字的能力不盡相同，以致於兩人在課堂中學習傳統字的態度和表現有明顯的差異。

……明顯發現 S 配對的速度較慢，且對於自己認讀傳統字的能力較沒有自信，所以配對完一個，S 都需要看一下課本，檢查自己是否做對了。反觀 L 配對生詞的時候不需要反覆核對課本、配對的速度較快，且以輕鬆的態度應對，可推斷 L 對自己認讀傳統字的能力有信心，認讀能力也比較好。

(TJ150925)

然而，若著重在兩人第一次接觸傳統字的感受和反應來看，可見對以簡化字為學習背景的學習者而言，認讀傳統字確實相對困難，且極富挑戰性（鄧時忠，2010：10）。

L : When I was first learning Chinese last year, I thought traditional (character) was a super difficult version of characters.

(IL150826-A)

#### 4.1.2 研究前後對傳統字的觀感之差異

從問卷調查的結果得知，如表 3，經過 15 節漢字教學活動的引導，研究後，兩位學習者對傳統字的觀感皆有所改觀。研究前後，S 對傳統字的觀感差距大於 L，從研究前的 1 分，提升至 4 分，改變幅度為 3 分。L 研究前後的差距則相對較小，僅從研究前的 3 分，微幅提升至 4 分，改變幅度為 1 分。此結果亦應證了，一旦個案有了傳統字課程的機會，其態度會改變的論點。

表 3、研究前後研究對象對傳統字之觀感

代號	研究前	研究後	改變幅度
L	普通 (3)	容易 (4)	1
S	非常困難 (1)	容易 (4)	3

資料來源：QL150826-A、QS150826-A、QL151211-B、QS151212-B

研究前，S 故自評認讀傳統字的能力為「差」；然而，透過 15 節漢字教學活動的引導，接觸傳統字的次數漸增，也逐漸了解兩字體間的差異，S 對自己認讀傳統字的能力的信心隨之增加，也自認認讀傳統字的能力提升了，故研究後自評認讀傳統字的能力為「普通」。如表 4。

表 4、研究前後研究對象自評傳統字之認讀能力

代號	研究前	研究後	改變幅度
L	非常好 (5)	非常好 (5)	0
S	差 (2)	普通 (3)	1

資料來源：QL150826-A、QS150826-A、QL151211-B、QS151212-B

## 4.2 部件學習歷程

### 4.2.1 學習者已具部件感知及辨識能力，然部件知識及應用能力尚未建立

在「漢字拆解」活動中，研究者利用當課具重點部件的漢字作為目標漢字，先讓學習者認讀，再請學習者試著拆解漢字，從目標漢字中，圈出任何認得出的部件。兩學習者拆解目標漢字「芥」、「蘭」、「菠」、「菜」時，兩學習者馬上圈出重點部件「艹」以外，亦馬上指出部件「門」、「水(氵)」、「木」，如圖 6。而這些學習者熟悉的部件，皆為《中文聽說讀寫》Level 1 Part 1 一開始所介紹的基本部件。



圖 6、研究對象拆解目標漢字之情況(TJ151006)

在課堂中引導學習者運用部件學習漢字時，也發現兩學習者部件知識相對不足的現象十分顯著。舉以重點部件「食」(食)為主軸而設計的漢字教學活動為例，兩學習者在嘗試拆解目標漢字「飯」、「館」、「餃」、「餐」時，立刻就能辨識部件「食」(食)，可兩人皆不約而同地坦言，其實兩人都不知道該部件的音義，亦無法說明該部件和整字間的關係。

兩學習者在拆解漢字時，圈出部件「食」(食)，但卻不知道其音和義，也無法解釋該部件與整字的關係。由此可以感覺到，兩學生對不少部件具有很強的意識，但卻缺乏相對應的部件知識，運用部件連結整字的部件應用能力亦相對不足。

(TJ150925)

本研究的漢字教學活動似乎對學習者的部件知識起了作用。研究前，因學過一些常見的部件，故學習者 L 對自己了解部件的能力頗具信心，自評為「非常同意」，研究後，仍舊維持同樣的態度，而研究前後與該項相對應的數值皆持平為 5。而學習者 S 於研究前坦言，自己雖學過一些部件，但自認數量不多，故對自己了解部件的能力趨於保守，自評對部件了解的程度為「沒有意見」，然研究後，學習者 S 對自己了解部件的自信心增強，自評為「非常同意」，數值由 3 提升至 5。如表 5。

表 5、研究前後研究對象對自己懂部件之評價

代號	研究前後	懂部件
L	前	非常同意 (5)
	後	非常同意 (5)
S	前	沒有意見 (3)
	後	非常同意 (5)

資料來源：QL150826-A、QS150826-A、QL151211-B、QS151212-B

#### 4.3 多媒體輔助部件教學之教學模式

總的來說，兩個案對本研究的漢字教學活動皆給予滿正面的回饋。整體而言，學習者 L 對本研究之於漢字學習的助益評為「同意」，而學習者 S 則「非常同意」本研究對其漢字學習之助益。再者，兩個案亦分別對本研究的五個漢字教學活動步驟給予回饋。整體來看，對已

具備基本傳統字認讀能力的學習者 L 而言，同意第二和第三個活動步驟（漢字拆解、部件字源）對其漢字學習的助益較大，故皆評為 4 分，而不同意活動步驟一、四、五（規則差異的字體配對觀察、部件帶字、漢字讀寫）對其漢字學習有益，故皆給予 2 分的評價。反觀研究前幾乎未接觸過傳統字的學習者 S，該生同意活動步驟一、二對其漢字學習的效用，故皆給予 5 分的評價。此外，該生同意活動步驟四對其漢字學習的效用，評為 4 分。而學習者 S 認為活動步驟三及五的效果相對不明顯，故分別給予兩項目 3 分、2 分。如表 6。

表 6、研究對象對本研究的漢字教學活動步驟之評價

代號	L	S
本研究對漢字學習有益	同意 (4)	非常同意 (5)
規則差異的字體配對觀察對漢字學習有益	不同意 (2)	非常同意 (5)
漢字拆解對漢字學習有益	同意 (4)	非常同意 (5)
部件字源對漢字學習有益	同意 (4)	沒有意見(3)
部件帶字對漢字學習有益	不同意 (2)	同意 (4)
漢字讀寫對漢字學習有益	不同意 (2)	不同意 (2)

資料來源：QL151211-B、QS151212-B

然而，研究者亦從學習者的反饋，以及課堂中的觀察，發現本研究的多媒體輔助部件教學的待改進之處。

#### 一、規則差異的字體配對觀察：強調兩字體之相異處、統整非規則變化漢字表

圈畫完兩字體的差異後，若未再次引導學習者觀察兩者的相異處，學習者容易因此忽略了重點部件兩字體間的些微差異。再者，兩學習者所使用的教材《中文聽說讀寫》，從 Level 1 以簡化字為主的設計，到 Level 2 出現大量的傳統字之間，並沒有給予學習者太多過度的輔助。因學習者尚未形成兩字體非規則變化的漢字間的連結，以致於儘管是認讀最基本的非規則變化漢字，對學習者而言，仍是一大挑戰，因此，非規則變化的漢字仍需要建構學習步驟。

#### 二、漢字拆解：善用多媒體輔助整字與部件之間的形、音、義的關係

漢字拆解時，因執著於部件字源的安排，未對重點部件詳細說明，也未回頭重申重點部件和整字間的關係，部件表義功能對整字字義的影響便難以彰顯。又因引導表音部件和整字字音的關聯時，缺乏漢拼等文字輔助，僅口頭解釋，難以明顯突出表音部件影響整字字音的概念，以致於連結部件表音和表義功能與整字音義的引導不夠完善。

#### 三、字源圖片一次呈現、強調變形部件於整字中的位置

研究者運用動畫功能一步步呈現重點部件的字源圖片，相當耗時，易使學習者分心，尤其是面對本身圖像性就極強的重點部件，學習者的注意力更無法集中。再者，解釋變形部件時，因研究者未強調變形部件於整字中的位置，容易產生使學習者誤解之疑慮。

#### 四、部件帶字：善用多媒體輔助學習延伸漢字、延伸漢字需仔細篩選

廣告圖片的字型較繽紛且多變，雖有增加該活動之趣味性與認讀挑戰性的優點，但較特殊的字型，會影響學習者辨識漢字的能力，因此，須慎選字型。再者，論部件帶字之廣告認讀時，教師評量解說時，須同步重視口語解說以及文字輔助以強化記憶。此外，應將延伸漢字依據重要性，或部件與整字關聯的強度等原則分類，挑選出著重強調的延伸漢字，避免著墨過多延伸漢字以外的訊息，以致於資訊龐雜，教學重點失焦。

#### 五、漢字讀寫：重新設計檢視學習成效之教學步驟

學習者大多會查看筆記、課本，或寫前幾張投影片中較簡單的漢字，故難達到複習的目的。再者，僅就整字認讀，並無助於強化學習者對部件和整字間的關聯的了解。最後，因學習者都用滑鼠操控教學平台的畫筆，控制難度高，故使得該教學步驟相對耗時且效果不彰。

## 5 結論

本研究旨在探究融入多媒體輔助部件教學於兩美籍中級華語學習者的課程中，兩個案的傳統字認讀與部件學習之歷程，並尋找適合兩學習個案之可行的漢字教學模式。以下分別討論。

### 5.1 兩個案之傳統字與部件學習歷程與多媒體輔助部件教學模式之建議

#### 5.1.1 多媒體輔助部件教學有助於個案建立跨文化的知識

傳統字與簡化字，就像兩種不同的文化一般，字體的轉變給兩個案帶來不小的跨文化衝擊。本研究的教學法除了擴充兩個案漢字結構知識上的認知，亦增加了兩人跨文化的知識。就 Sweller (2005: 26) 的認知負荷理論而言，學習者所能承受的知識量是有限的，然就跨文化學習而論，本研究所提供的跨文化刺激，反而有正面效益。

#### 5.1.2 部件背景知識與學習策略的建立有助於提升美籍個案的漢字學習

研究前，兩個案所受的漢字教學引導甚少，故兩人雖具備基本的部件辨識與感知能力，但部件知識及應用能力則相對薄弱。本研究的多媒體輔助部教學逐步強化了兩個案的部件知識及應用能力，使得兩個案不單只運用部件輔助漢字字形的學習，亦更能善用部件表音、表義的功能來學習漢字，以提升其漢字學習的效率。

#### 5.1.3 相較於圖片輔助學習，個案較重於部件功能之於漢字學習的實質效用

以圖片釋源的步驟而論，若重點部件的字義、字形和相對應的圖片間，有一目了然的連結，兩個案便認為該步驟的有效性會大打折扣。

總的來說，兩人皆較重視部件功能之於漢字記憶的實質效用。雖圖片具解釋部件（漢字）結構之功能，但部件之於漢字學習的效用可延伸，故就輔助漢字學習之效益而言，提升學習者的部件知識與應用能力，更高於使其了解部件結構。

#### 5.1.4 適合個案的多媒體輔助部件教學模式包括：規則差異的字體配對、漢字拆解、部件字源、部件帶字、漢字認讀

兩個案皆認同本研究之設計理念，也認為此法有助於輔助其漢字學習。五個漢字教學步驟當中，規則差異的字體配對觀察對初觸傳統字的學習者，如 S，能起有效的引導作用；漢字拆解有助於鞏固兩個案的部件知識及應用能力，以利其應用於往後的漢字學習；部件帶字則協助串聯新舊知識。

漢字教學步驟上，研究者建議將第五個步驟修改為「漢字認讀」。挑選當節課的目標漢字和延伸漢字讓學習者認讀，並讓其說明部件與整字間的關係，藉此檢視學習成效。課件設計方面則應更加善用多媒體動畫呈現部件結合為整字的視覺過程，以及凸顯部件的表義表音功能，以逐步為學習者搭建起部件（漢字）學習的鷹架。

## 5.2 未來研究建議

本研究僅觀察融入多媒體輔助部件教學的課程中，美籍個案的漢字學習歷程，及適合個案之漢字教學模式。過程中個案所提供的反饋，以及研究者於過程中的觀察與反思，以為未來研究的參考。

- 一、本研究僅著重於兩字體部件規則變化的漢字教學，然對學習者而言，兩字體非規則變化的漢字教學亦十分迫切。建議按課次整理非規則變化的漢字表，供學習者反覆查閱，以提升其對非規則變化漢字的熟悉度。
- 二、漢字中，形聲字數量眾多，本研究僅教授《中文聽說讀寫》課內的相關漢字，涵蓋的數量仍舊不足。未來可更進一步探討與整理形聲字，以幫助學習者建立起部件與整字間的連結。
- 三、本研究所呈現的成果可能具類推的侷限。未來可增加研究對象的背景多樣性。另外，資料分析的角度可再更多元，除了觀察學習者的學習歷程，亦可探討學習者從簡化字背景學習傳統字的跨文化方面的現象。

## 參考文獻

### 中文文獻

- [1] 周碧香 (2009)。圖解識字教學原理探討[J]。臺中教育大學學報：人文藝術類，23 (1)，55-68。
- [2] 周碧香 (2011)。從學習遷移談漢字教學的改進策略[J]。臺北市立教育大學學報，42 (2)，1-22。
- [3] 林季苗 (2011)。漢語教學四大原則與法國經驗[J]。華語文教學研究，8 (2)，65-79。
- [4] 鄧時忠 (2010)。漢字繁簡體與美國中文教學[J]。台灣華語文教學，(9)，6-13。

### 英文文獻

- [1] Chuang, H. Y., & Ku, H. Y. (2009). The effects of multimedia Chinese language learning on student performance and attitudes. [J] Paper presented at the meeting of the Association for Communication and Educational Technology, Louisville, KY.
- [2] Chung, K. K. H. (2002). Effective use of hanyu pinyin and English translations as extra stimulus prompts on learning of Chinese characters. [J] *Educational Psychology*, 22(2), 149-164.
- [3] Jin, H. G. (2003). Empirical evidence on Character recognition in multimedia Chinese tasks. [A] *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 29(2), 36-58.
- [4] Jin, H. G. (2006). Multimedia effects and Chinese character processing: An empirical study of CFL learners from three different orthographic backgrounds. [J] *Journal Chinese Language Teachers Association*, 41(3), 35-49.
- [5] Kuo, M. & Hooper, S. (2004). The effects of visual and verbal coding mnemonics on learning Chinese characters in computer-based instruction. [J] *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 23-38.
- [6] Lee, C. H. & Kalyuga, S. (2011). Effectiveness of different pinyin presentation formats in learning Chinese characters: a cognitive load perspective. [J] *Language Learning*, 64(4), 1099-1118.
- [7] Mayer, R. E. (2005). Introduction to multimedia learning. [M] In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp.1-16). New York, NY: Cambridge University Press.
- [8] Shen, H. H. & Ke, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese. [J] *The Modern Language Journal*, 91, 97-111.
- [9] Shen, H. H. (2000). Radical knowledge and character learning among learners of Chinese as a foreign language. [J] *Linguistic Studies*, 85-93.
- [10] Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for media learning. [M] In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp.19-30). New York, NY: Cambridge University Press.
- [11] Taft, M., & Chung, K. (1999). Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners. [J] *Psychologia*, 42, 243-251.
- [12] Wang, S. C. (1998). A study on the learning and teaching of hanzi - Chinese characters. [J] *Working Papers in Educational Linguistics*, 14(1), 69-101.
- [13] Xu, X. & Padilla, A. M. (2013). [J] Using meaningful interpretation and chunking to enhance memory: the case of Chinese character learning. *Foreign Language Annuals*, 46(3), 402-422.



## 对夏禹‘岣嵝碑’的 朝鲜时代 谈论 研究(要約)

申斗煥

(韓國, 安東大學校 漢文學科)

### 1. 問題 提起

夏朝时代的文字吗？朝鲜时代，岣嵝碑談論太多了。传说必有证据物。

岣嵝碑，又稱禹碑、禹王碑，神禹銘，岣嵝銘。原在湖南省衡山縣，現置紹興禹廟。相傳爲大禹治水時所立，因史料記載母碑位於衡陽岣嵝，又名岣嵝碑。碑文分9行共77個字，文字如蝌蚪，既不同於甲骨和鐘鼎文，也不同於籀文蝌蚪，文字奇詭，文字有走樣甚至出現筆誤，但確是有所根據，並非向壁虛造，爲春秋戰國時刻石。而碑文的具體內容一直被古文字學家爭議考證了幾百年。有學者認爲這是大禹治水的記功碑，但也有學者通過研究認爲是一篇登高祭山之辭。

《岣嵝碑》和倉頡書、夜郎天書、仙居蝌蚪文、東巴文字等同等地位，被認爲是中國現已發現的八種神祕、有待破解的原始文字或符號，被喻爲古文字研究中的哥德巴赫猜想。

### 2. 岣嵝碑由來傳說和位相

自古傳說，大禹治水之初，在南嶽衡山曾得到當年黃帝南巡時留下的《金簡玉書》。遵照書中要旨，曆盡艱辛十三載，“三過家門而不入”，終於“隨山導水功成”。於是，大禹在衡山雲密峰，將治水過程中對近臣的說教、慰勉，並祭天的禱詞，刻石以銘記。這就是流傳千古的“禹王碑”。晉代文人羅含所著《湘中記》內，即有關於“神禹碑”的記述。

岣嵝碑源於湖南衡山的主峰岣嵝山。相傳黃帝南巡衡山時曾留下“玉牒”，夏禹依其指點，制服了洪水，大功告成後，將“玉牒”送回岣嵝山，立下此碑，故被稱爲“禹碑”，即記載大禹治水的功績。晉羅含《湘中記》說：“岣嵝山有玉牒，禹按之以治水。上有神禹碑。”《史記·夏本紀》說過夏禹治水曾經到衡山，但是否有神禹碑，卻無佐證。

唐永貞元年（805年），大文豪韓愈由粵北上，路過衡山，登臨游覽，遍尋神禹碑，踏破鐵鞋無覓處，失望之餘，寫了七言古詩一首《岣嵝山》。劉禹錫《寄呂衡州》詩也說：“傳聞祝融峰，上有《神禹銘》。古石琅千姿，祕文龍虎形。”僅僅是聞傳而已。宋大理學家朱熹也曾到岣嵝山尋訪岣嵝碑，終無所獲，因此在《韓文考異》說：韓愈所謂“岣嵝山尖神禹碑”乃“傳聞之誤”。南宋王象之《與地紀勝》說：“禹碑在岣嵝峰，又傳在衡山縣密雲峰”，連碑址在何也不敢肯定了。

現將最早的明嘉靖年間楊慎的釋文抄錄如下：

承帝曰咨：翼輔佐卿，洲渚與登，鳥獸之門。參身洪流，  
而明發爾興。久旅忘家，宿嶽麓庭。智營形摺，心罔弗長。  
往求平定，華嶽泰衡。宗疏事衰，勞餘神，鬱塞昏徙，  
南瀆衍亨。衣制食備，萬國其寧。竄舞永奔！

### 3. 岫嶠碑的朝鮮時代談論

<王孫朗善君金石貼序>

得衡山神禹碑七十七文。觀龍蛇怪神狀。<眉叟記言>

衡山碑記 戊午

四年夏。公子朗善君奉使如燕。得衡山神禹碑七十七文。其文類龍蛇鳥獸草木形。炳耀神怪。不可名狀。夏后氏既平水土。象物制書。令神姦物怪莫得逃其形。人得遠害而宅土者也。其碑至今四千年。沒於世久矣。至大明嘉靖時。其碑始出。嗚呼。聖人之文顯晦。天也。公子又得之。傳於東方。亦人力之所不期者。<眉叟記言>

三代古文跋

王孫朗善君亂後觀於故國。得夏后氏南嶽治水碑七十七文。當時象物制書。字體類龍蛇草木形。千古異跡。信三代之物也。<眉叟記言>

岫嶠碑歌

余伯氏有奇才早幼時有岫嶠碑刻傳到國中遂作岫嶠碑歌可與韓蘇石鼓並傳也其詩曰  
凡八百四十二字筆勢滔滔如長江一瀉無聲東邦長篇之作更無敵對 <星湖僊說>

岫嶠碑文 余家舊篋有岫嶠碑文其形如虫蝕鳥迹糾結剝缺恍惚奇古時有辨之者依此錄之其文曰从作忝家翼輔承帝勞心營智衰事興制泰華之空池瀆其平處水奔麓魚獸發形而罔不亨伸鬱疏塞明門與庭永食萬國合四十八字謹藏而勿失亦好古之一端 <星湖僊說>

與金黃山 迨根岫嶠碑後人鴈作也。金石家不之禱也。或另作一帖。以存面目。切不可混並於玉敦珠彝之間耳。<阮堂全集>。 <五山集>，<燃藜室記述>，<弘齋全書>，等等，有說。

### 4. 結論

## 部编教材第一学段写字教学的学理分析

汪潮教授

浙江外国语学院小学教育研究所所长

(中国浙江省杭州市小和山, 310012, 13666678995, wangchao622434@sina.com)

### [提要]

部编教材非常重视写字教学：直指写字现状，直接写字指导，直面写字素养。本文对部编教材第一学段写字教学进行初步的学理分析，包括写字起点分析、写字难点分析和写字特点分析。通过“点对点”的分析，为写字教学实践提供一些必要的学理支持和学理解释。

### [关键词]

部编教材 学理分析 第一学段 写字教学 写字起点 写字难点 写字特点

“字如其人”“字如佛面”，“见字如见人”都说明了写字的重要性。第一学段为小学生写字之始，是写字教学的关键时期，理应顶层设计，科学应对。对写字教材的编写、写字教学的实施和写字教学的评价等都需要学理上的理据支持，进行学理上的合理解释。下面试图对第一学段写字起点、写字难点和写字特点进行学理分析，并提出一些写字教学建议。

### 一、写字起点分析

前苏联著名的心理学家维果茨基的“最近发展区理论”认为，学生有二级水平：一是学生自主能达到的“现有水平”，二是经过教学后达到的“最近水平”，两者之间的距离叫“最近发展区”。教学就是基于“现有水平”，达到“最近水平”，不断扩大“最近发展区”的活动。据此，对“现有水平”这个学习起点详细分析的重要意义可见一斑。“学起于基”，学习是基于学习起点的连续性活动，有效的学习必然是建立在了解学习起点的基础之上的。对第一学段写字教学中学生的现有水平的“写字起点”可作以下分析：

#### 1. 学习起程。

从幼儿园到小学，是人生的一个转折和飞跃。初入学的小学生具有特殊的、矛盾的心理状态，语文教学必须给予关注，写字教学也必须给予考虑。

(1) 有学习需求但力不从心。初入学的小学生对任何事物都有好奇，有一种天然的探究欲望，但是，他们年龄小，生理和心理的发育有众多局限，尚不能满足日益变化的学习需求。从人的身心发展看，手指的生理发育是最缓慢的，水平也是最低的。初入学的小学生

的手指发育水平更不成熟，写字的操作性和准确性都较差。所以，初入学的小学生很想把字写好，但又很难写好。这是由小学生的生理发展特点决定的。

(2) 有活动能量但不合规范。小学生好动活泼，充满活力，但是，做事随意妄为，缺少基本的规范要求。从写字看，他们喜欢依样画葫芦，匆匆起笔，快快运笔，草草收笔，快速写成，而对写字姿势、执笔方法、写字顺序不屑一顾，置之不理。如果对写字规范不加以注意和重视，长期以往，学生就会形成不良的写字习惯。

(3) 有成就感但缺乏意志力。小学生有很强的成就感和荣誉感，但性情急躁，急于求成，缺乏坚持性和意志力。“字无百日功”，说的是写字没有一百天以上的坚持是写不好字的。写字教学是一个培养意志力的活动。写字贵的坚持，贵在毅力。

## 2. 识字起初。

在很大程度上，部编教材第一学段的写字教学是与识字教学同期、同步进行的。妥帖处理好识字与写字的关系，就是很有必要的了。下面着重分析与识字教学有关的写字教学的3个命题：

(1) 写字教学的基础。识字和写字是两种不同的学习活动，目标各异，要求不同。但是，识字是写字的基础，没有识字，则写字无从谈起，没有写字，则识字不完整也不落实。所以，要对识字教学进行“基础研究”，诸如：识字的量、识字的种、识字的型，为写字打好基础。如：不同的识字字型，则其涉及的写字结构是不同的。这种对应关系，说明了写字对识字的依赖性特点。

(2) 写字教学的功能。小学写字教学具有多种重要功能，除了文化的、审美的、哲学、心理学意义外，其最大的作用在于巩固所学字的字形，为运用汉字（写词、造句、写文）打好基础。所以，在识字起初，写字教学与识字教学就紧密联系在一起了。从学习过程看，一个汉字的学习要经历“读准字音→了解词义→认清字形→正确书写→学习运用”等五个阶段，其中的“正确书写”是汉字从感知、理解到巩固、运用的关键环节。如果汉字不会书写，识字就无法巩固，也就无法在书面语言中进行运用。

(3) 写字教学的课型。小学写字课有二种课型：一种是“识字型写字课”。这种课型一般为语文课堂教学的一个环节，称为微课。主要是在识字后的一个巩固环节。通过书写进一步巩固、落实所学的汉字。这是识字意义上的写字。另一种是“书法型写字课”。这种课型一般为单独的一节完整课，常被称为“书法课”。其目的主要是把字写得美现，有艺术性，它讲究书法的一些特质要求。第一学段的写字教学当然是一种“识字型写字课”了。

## 3. 写字起步。

写字教学有本身的特点和要求，从学习起点看，要引导学生走好写字起步的“三部曲”：

第一步，用好写字格。部编教材在学生第一次写字时就明确地呈现了“认识田字格”栏目，见一年级上册第8页。指导学生认识田字格，认识横中线与竖中线，并注意笔画在田字

格中的位置。认识田字格、用好田字格是小学生开始学习写字必然要经历的第一步。只有这样，才能逐步掌握汉字的整体布局和结构框架。

第二步，学好新笔画。如果说“认识田字格”是为了写好字的整体结构，那么“练好新笔画”就是写好字的局部细节。汉字是由各种各样的笔画组成的，写好笔画是写字的基本功，要在第一学段正确认识，并逐一熟练掌握。

一是集中呈现基本笔画。部编教材把“点、横、竖、撇、捺、提、折、钩”这八种最基本的笔画提前集中放置到第一个识字单元里。就是说，在学生学写字之初就将笔画集中呈现。这就把写字与学习笔画紧密联系起来，有利于写字基本功的培养。

二是红色标注新学笔画。在部编教材中，改变了新学笔画的呈现方式。每逢新笔画，都会在相应字田字格的左上方出现，不再像过去教材那样占用田字格，而且用红色将顺序、笔画表示出来。用醒目的红色标注的顺序笔画能够帮助刚入学的学生清晰地观察笔顺，便于按笔顺规范写字。

三是增加一种新的笔画。相对于以前教材的笔画要求，部编教材增加了对“斜钩”的认识和掌握。

第三步，练好笔顺和字样。上世纪30年代有关的心理学研究表明：掌握笔顺有助于提高写字的速度和效果。特别是为以后学习行书、草书等字体打好基础。为此，部编教材在一年级“语文园地”中专设“书写提示”栏目，一上、一下主要是提示写字笔顺，各3次。二上主要是汉字结构的提示，也安排了3次。

都说“人有人样，字有字样”。这里的“字样”包括写字姿势、执笔方法和汉字样式。一年级上册“语文园地一”在“书面提示”中就第一次提出了“坐端正，握好笔”的要求，实际上就是明确对坐姿与握姿作出了要求。二年级上册“语文园地一”在“书面提示”中再次提出了“写字时要保持正确的坐姿和执笔姿势”。汉字是长方体字型，笔画横平竖直，要写得有模有样。

## 二、写字难点分析

根据笔者的观察发现，小学生识字过程中认识字形是难点，而写字又是难中之难。如何突破写字这一难题，值得深入研究。

### 1. 写字的核心素养。

关于写字的核心素养的确定就是一大难题。根据笔者关于小学生语文核心素养内涵的解读（详见《小学教学研究》2017年第4期），可以把尝试把小学写字的核心素养规定为：

核心素养	主要指标	具体表现
态度素养	积极的写字态度	写字姿势、写字习惯、写字兴趣
语言素养	初步的写字知识	1. 写字工具：手指、硬笔、田字格 2. 写字对象：笔画、部件、结构

		3. 写字练习：笔法、笔顺、构形
文化素养	基本的写字文化	汉字文化、写字精神、书法文化

## 2. 写字的教学内容。

泱泱汉字，茫茫字海，识写难以入手。关于写字的教学内容的选择和确定也是难题之一。《语文课程标准》明文规定了“300基本字表”。先认先写“300基本字表”，就能逐步发展识字、写字能力。部编教材一年级上、下册，要求用硬笔书写的300字中有225个都是“300基本字表”中的字。剩下的75个字绝大部分的部件也是在“字表”中出现过的。部编教材第一学段要求能按笔顺规则用硬笔写800个左右的常用汉字。

### 第一学段写字的教学内容

写字量	一年级300个，二年级500个，累计800个
笔画	点、横、竖、撇、捺、提、折、钩8种
汉字结构	1. 田字格 2. 独体字、左右结构、上下结构、半包围结构、全包围结构
笔顺规则 (一上、一下)	1. 从上到下。先横后竖。(一上 P16) 2. 从左到右。先撇后捺。(一上 P77) 3. 先外后内。先中间后两边。(一上 P113) 4. 先外后内再封口。(一下 P13) 5. 点在正上方或左上方，先写点。点在右上方，后写点。(一下 P52) 6. 左上包围和右上包围的字先外后内。(一下 P99)
写字要求	1. 写字姿势：放正本、坐端正、握好笔 2. 写字标准：规范、端正、整洁 3. 写字习惯：看着写、专心写、经常写

纵观现有教材的写字教学内容，建议适时、适量、适度地增加字形结构形状、写字运笔图例、书法文化欣赏等方面的内容。

## 3. 写字的学习难点。

明确写字的学习难点，有助于加强写字教学的针对性，提高学习效率。

(1) 写字姿势的形成。一般人总认为：写字技能是硬任务，而写字姿势是软任务，在写字教学中很容易忽视对写字姿势的关注和培养。这就使得当下的语文课堂上学生的写字姿势不令人满意：坐姿东倒西歪者有之，执笔乱七八糟者有之，写字本破烂不堪者有之……写字姿势直接影响写字水平，姿势的缺陷往往影响写字效果。更为严重的是，不良的姿势会长久保持，影响人的一生。所以，写字姿势不是小事，应引起我们的高度重视。

(2) 汉字结构的掌握。汉字由笔画、部件和结构组成。从总体上看，汉字结构是写字的难点。而形态结构的把握需要学生整体感知、立体思维和审美能力，而这些小学生都是缺少的，因而成为书写汉字的难关。

字的形体结构由简单到复杂，包括独体字、左右结构、上下结构、半包围结构、全包围结构等。在这些结构中，左右结构的字是书写的难点。很多错别字都是出现在左右结构的错误上。建议教材“语文园地”适时展示汉字结构组合的块状图形，便于学生形象感知。

(3) 写字习惯的培养。“书，心画也”。写字不只是一种技能，而且也是一种心态，一种习惯。所以，写字能与人的心态联系在一起，所谓“字如其人”。培养良好的写字习惯起于规范，贵在坚持。而这也是刚入学的小学生所缺乏的。所以，二上教材在“语文园地八”的“书写指导”中就提出“先看后写，才能减少修改次数，保持页面整洁。”“先看后写”就是一种良好的写字习惯。

### 三、写字特点分析

因为有此特点，才分门别类有其事物类型。写字教学也要依特点而教，依特点而学，在教材特点、教学特点、学习特点上下功夫。下面分析部编教材第一学段的教学特点。

#### 1. 多认少写。

本套教材对于识字写字的安排，遵循课程标准提出的“低年级阶段学生‘会认’与‘会写’的字量要求有所不同，在教学过程中要‘多认少写’，要求学生认的字不一定同时要求会写。”这就是部编教材著名的“认写分开，多认少写”的教学策略。

这个策略具有生理学、心理学上的依据。从生理学上看，初入学的小学生手指发育水平缓慢，不易控制手指的精细活动，很难长时间进行书写活动。从心理学上看，识字、写字分别遵循不同的认知规律。一般来说，识字的难度与笔画的多少基本无关，有时甚至由于笔画较多的汉字可以提供更多的信息，从而使其更易识记。而写字则与之高度相关。再从认字、写字与阅读的关系来看，“多认少写”可以促使学生在不加重负担的情况之下，大量认字，尽早阅读，体会阅读的快乐和兴趣。

(1) 减少一年级的写字量。部编教材一年级上册要求学生认写 100 字，下册要求会写 200 字。比过去教材的 350 字少了 50 字。

(2) 减少重复书写的次数。部编教材对每个字重复练写的次数都是三次，一年级上册描红两遍，独立练习一遍。而过去教材重复练写的次数最多高达七次之多。一年级下册描红一遍，独立练写两遍，这与过去教材是一致的。

(3) 减少描写印刷体。硬笔写字之目的主要是个体在书面语言表达中进行实际书写运用。小学生硬笔写字具有很强的生活性、应用性。所以，小学生写字要从描写印刷体起步，但要减少描写印刷体，逐步过渡到描写手写体。建议从二年级开始，在教材的“书写指导”栏目中编入著名书法家的楷书的手写体，提供给学生进行描红练习。

## 2. 写字指导。

如前所述，第一学段的学生写字刚刚起步，既没有常识，又缺乏经验，教师对他们的写字指导就是很有必要的。所以，此时学生的书写活动不应是随意写，而应该呈现教师“导写”的态势。

(1) “书写提示”栏目。部编教材在“语文园地”中设置了专门的“书写提示”栏目，这在小学语文教材编写史上是第一次。旨在让学生每一次学习一种汉字笔顺书写规则，为学生写字提供操作规则要求。书写提示主要是笔顺规则的重点提示，其中一上教材3次，一下教材3次。“无规矩不成方圆”，“先入为主”，所以，在学生写字初期对其进行“书写提示”是很有指向意义的。

(2) “小贴士”要求。部编教材把学生要达成的书写要求具体地用“小贴士”的形式呈现。已出版的一上、一下教材各出现3次写字“小贴士”。例如，一年级上册第8页对汉字在田字格中所居的位置，第16页对坐姿、握姿，从上到下、先横后竖的笔顺规则，第77页从左到右、先撇后捺的笔顺规则。如一年级下册第13页先外后封口的笔顺规则，第52页点在正上方或左上方先写点，点在右上方后写点的笔顺规则，第99页左上包围和右上包围的字先外后内的笔顺规则。二上教材也安排了3次写字“小贴士”。

(3) 教师示范写字。学生写字之始，其形必陋。这就需要教师的细心指导、淳淳善诱。一是教师的“范写”。对于第一次出现的笔画、部件和结构，需要教师范写，为学生做出示范。二是教师的“改写”。对于学生写错、写不规范的地方，需要教师用红笔对此加以纠正和调整。三是教师的“导写”。对于写字初步的知识和要求，如执笔姿势、汉字构形、运笔法则等，教师要提出具体的指导性建议和方法。

## 3. 技能训练。

大概谁都不否认“好字是练出来的”。因为写字是一种技能，需要进行操作技能和智力技能的专项的、长期的训练，才能使技能达到熟练化、自动化程度，进而形成写字技巧。当写字成为技巧后才能快速组词、造句和写文。所以，写字技巧才是书面语言运用的坚强基础和真实保证。

(1) 操作技能训练。写字的操作技能涉及众多的具体因素，这里只探讨三个问题：

之一：练习的“时”。这里有三个时间指标：一是语文课堂的写字练习时间。《语文课程标准》明确规定：第一、第二、第三学段，要在每天的语文课中安排10分钟在教师指导下随堂练习，做到天天练。二是集中练习还是分散练习。根据相关的研究，分散时间对于写字练习效果较好。就是说：每天练习10分钟比一周上一节写字课，效果要好。三是业余写字练习的时间。教师和家长要鼓励学生校外多练习写字。“拿笔即是练字时”，应成为写字练习的常态。

之二：练习的“序”。程序是学习内容和过程的先后排列。不同的写字练习程序，就有不同的练习效果。例如，正式学写汉字笔画之前应该先学识图形和画线条，学习合体字之前

应该先学独体字，学习左右结构的字之前要先学上下结构的字。写字课的写字程序也要精心设计。重庆市开州区教师进修学校何小兵老师曾提出写字课堂的3种程序：①导→练→展→评、②练→导→练→评、③练→评→展→导。这可以作为写字练习时选择和参考。

之三：练习的“度”。对写字学习跨度、坡度、速度的设计很有必要，但也很有难度。一上教材第一次写字的内容是“一二三上”，但第二次要求写“口耳目手”，第三次写的是“日田禾火”。你看，从“一二三上”直接就跳到了“口耳目手”“日田禾火”。横都写不平，马上过渡到了横折、弯钩。这样安排似乎跨度太大，坡度过陡。符合学理的安排应该是：在写好“一二三上”后，后写“木、禾、土”这些字，再慢慢过渡到横折为好。如何科学地设计写字的“度”是一个亟待研究的重要课题。

(2) 智力技能训练。如果学生写字时注意、思维、想象参与了，就能把字写好。要一边写一边想、一边想一边写。最好的方法是进行比较学习。特别是形近笔画的对比。学生在书写过程中对于形近笔画的掌握是书写的难点之一，为此，部编教材在形近笔画的对比方面做了积极努力：一是及时对比。例如一年级上册第13页，“云”字中的笔画“撇折”与“山”字中的笔画“竖折”的对比。二是延时对比。如一年级上册第73页的“卧钩”与第81页的“斜钩”的对比。之所以有及时与延时之分，全由难度大小而定。撇折与竖折书写难度小，可以同时比较。卧钩与斜钩书写的难度大，要间隔一段时间，等学生掌握以后再进行比较效果更好。笔者建议：从二年级开始，对学生一次练写的多个字要尽可能按偏旁归类分组，便于比较和鉴别，从写好一个字到写好一类字。

当小学生写字能够初步协调写字与智力、情绪、审美、生理变化等之间的关系时，就是写字效果、效率、效益提高之日了。这就是一种写字的“整合效应”。