

## 关于小学语文教科书用字科学化思考\*

张心科<sup>1</sup>, 郑国民<sup>2</sup>

(1. 华东师范大学 中文系, 上海 200241; 2. 北京师范大学 文学院, 北京 100875)

**摘要:**为了规避小学语文教科书用字的随意性, 促进其科学化, 需要从四方面进行研究: 明确儿童常用字与社会常用字的关系; 研究汉字的难易和构字(词)能力, 确定教科书的字序、字频、字间; 明确不同学段的课程目标, 区分不同学段教科书材料的功能, 采用不同的编写程序和方式; 将教科书用字的科学性纳入小学语文教科书评价体系。要注意科学化与灵活性的结合。

**关键词:**小学语文; 教科书; 用字; 科学化

**中图分类号:**G623.2 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2015)04-0060-09

小学语文教科书作为识字教学的主要媒介, 其用字的科学化的高低决定着识字教学的成败。《义务教育语文课程标准(2011年版)》附录了《识字、写字教学基本字表》和《义务教育语文课程常用字表》, 与以前的教学大纲、课程标准只规定小学在 3000 常用字里选择识、写的字相比, 注意到了儿童用字的需要。但是, 与 20 世纪 20—30 年代语文教科书用字的研究成果相比, 现在的研究成果数量很少、质量较低, 许多问题还没弄清楚, 导致了一些语文教科书用字随意和混乱, 缺乏科学性。早在 1977 年, 张志公先生就指出, “汉字, 当前实际使用的究竟有多少; 其中最基本、最常用的有多少, 是哪些, 这些字在语言中的活动情况如何; 比较常用的, 不常用的, 很少用的, 分别有多少个, 是哪些, 它们在语言中的活动情况如何, 需要进行科学的统计和分析。”<sup>[1]44</sup> 1978 年, 他又指出, “语文教

学大纲”中的任何规定都要有科学的依据。例如, 识字教学, 首先要统计出常用字, “然后就需要排排队, 幼儿园大班能不能识一些, 小学一年级上学期、下学期, 二年级, 识多少, 识哪些, 识了这些常用字之后, 还要补充哪些, 才算合格, 都定出一个谱, 在这方面, 就有了规格, 有了标准了。”<sup>[1]74</sup> 到 1996 年时, 他认为这个问题还没解决。他说: “我们的语文教学有多少科学性成分? 我看经验主义居多。我们语文教育研究了这么多年, 有统计数据吗? ……一部语文教材中, 总共有多少个印刷符号? 有多少成语? 词汇量是多少? 出现频率是多少? ……我们的语文教学, 吃亏就在于没有科学性, 没有真正地深入调查研究, 随意性太大。”<sup>[2]311</sup> 可见, 这些年来小学语文教科书的字种、字量一直无“谱”可靠, 所以到 2003 年时郑国民再次提出这个问题。他说: “对识字教材的编写来说, 选字问题还没有得到

\* 本文系 2013 年度教育部人文社科规划项目“百年语文学科课程知识建构的现代化历程研究”(13YJA880106) 成果。

收稿日期: 2014-11-28

作者简介: 张心科, 1973 年生, 安徽宣城人, 华东师范大学中文系副教授, 博士, 硕士生导师, 主要从事语文课程与教学论、语文教育史研究; 郑国民, 1967 年生, 辽宁建平人, 北京师范大学文学院教授, 博士, 博士生导师。

较好的解决。”“小学低年级应该识多少字，识哪些字，这是值得深入研究的问题。”<sup>[3]</sup>

### 一、研制儿童常用字表，确定小学语文教科书的字种、字量

近年来，我国小学语文教科书字种、字量的选定随意性很大。王元华（2001）曾统计了现行12种小学一年级语文教科书的字种、字量，发现12种教科书的总字种2026个，共有字种只有112个；每种教科书的总字量最多一种达1314字，最少的一种才433字。<sup>[4]</sup>不同版本教科书的字种、字量差距如此悬殊，令人咋舌。出现这种现象的根本原因是就目前儿童识字的字种、字量问题还并不明确，导致教科书字种的选择、字量的确定也就相应地失去了依据和标准，教科书编者在用字时也只能凭经验采择了。教科书用字随意性所造成的后果是，该让儿童在小学阶段识的字没有识，不该在小学阶段识的字却先识了。另外，如果不能明确教科书的字种、字量，加上受教科书审定和选用制度的影响，不仅使用不同版本的语文教科书的儿童所识的字差别很大，造成一些该在语文教科书中识得的字却在所学的教科书中难以见到的后果，即便是同一版本的教科书，因小学各学段之间、小学与初中之间往往并非由一套人马来编写，这种“铁路警察，各管一段”的做法也使中小学语文教科书用字统一安排失去了可能。

从1949年到2010年，历年的小学语文教学大纲或课程标准都没有规定教科书的字种，而目前教科书字种的确定主要依据的是1988年国家语委和国家教委联合发布的《现代常用字表》。1988年《现代常用字表》颁布后，陈良瑾（1990）就明确指出：“语文教学常用字不等于社会常用字，不能认为已经有了一两种社会常用字材料，就解决了语文课本用字问题。语文课本应该有自己的常用字表。”<sup>[5]</sup>早在20世纪20—30年代人们在编写教科书时已意识到儿童用字和成人用字并不相同，如1922年吴研因就提到，“文字的应用，成人觉得很重要的，而儿童不然”<sup>[6]</sup>，当时因为一切以儿童为中心，所以倾向于教科书用字要符合儿童语言水平和经验基础。但儿童常用字可能并不是社会常用字，如1934年汪懋祖

和吴研因在围绕小学国语教科书是否“参用文言”的问题展开的论战时就曾争论过这个问题。汪懋祖说：“社会上稀用之字，反多见诸第一册，如某局教本第十课及十一课：‘老母鸡，啾啾啾。小小鸡，叽叽叽’，‘啾’‘叽’二字，一生用得几次，而必先使认识耶？”<sup>[7]52-53</sup>吴研因反驳说：“小学国语教科书，编辑不能尽善，取材不能尽当，毋庸讳言，但论用字，我们终身用‘猫’字，而‘猫’字，为中外教科书所通有，形容声音的‘啾’‘叽’等字，当然最好不用。但在儿童字汇中，如无他字可代，为行文之故，实也不妨偶一用之。”<sup>[7]63-64</sup>说明教科书编者在用字时，已注意到了儿童常用字和社会常用字的区别，社会常用的往往并不是儿童常用的。正因为社会常用字汇不能作为小学教科书编写选择字种的依据，所以出现了1930年、1931年王文新分别研制的《小学分级字汇研究》和《小学分级词汇研究》以及1935年教育部研制的《小学初级分级暂用字汇》。按理说，到了21世纪初的今天，应对以前的儿童常用字汇、词汇进行研究，总结其得失，进而研制出儿童常用字表，为教科书用字提供科学的依据。但是，目前我们还没有像样的儿童字汇研究，这不能不说令人遗憾。

历年来的小学语文教学大纲或课程标准对识字的总量要求也很随意：有时干脆不明确，如1955年的大纲只规定认识“必要数量的汉字”；就是较明确的几份其规定也并不完全一致，如小学阶段的识字量最高达3500字，最低为2500字，两者相差1000字。对各学段识字量的要求和识字总量的要求一样，也是要么不明确，要么不一致。从1500字升到1700字，从1700字降到1150字，再从1150字升到1800字，真可谓一波三折，上下起伏；最不可思议的是，最高值1800字，最低值1150字，两者相差竟达650字。虽然只有短短几十年，却常变动不居，这说明小学低年级的识字量的确定缺乏科学的依据，有着很大的主观随意性。也就是说，语文教学大纲或课程标准的制定者也不能确切地知道儿童到底要识多少字才能正常进行读、写，所以只好随意了。既然《现代常用字表》所收的字种、语文教学大纲或课程标准所确定的字量还不能作为小学语文教科书用字的科学依据，那么我们必须加

快儿童常用字的研究。要研制儿童常用字表必须清楚以下两点。

#### (一) 明确儿童常用字与社会常用字的关系

1914年,实用主义教育提倡者黄炎培在和杨保恒合编的《实用主义小学教育法》中提倡教育要满足儿童的未来社会生活所需,认为“国文之日用文字,当以实用为主……所谓日用文字,当以何者为范围乎?……日常应用所必要之文字(即单字)……以处理日常事务为必要,则选择文字之标准,……不必拘泥于儿童之熟知与否……‘犬’‘猫’‘龟’‘兔’等字,虽在儿童知识范围之内,然比诸‘家’‘人’‘牛’‘马’等字用途不广,是故日常应用之文字,当依儿童境遇及学力程度所决定,此乃实用的实施上所当注意者。”<sup>[8]36-37</sup>可见,他们主张儿童要先识社会常用字,不要先识所谓的儿童常用字。其中的弊端将在下文中分析。当然,在提倡让儿童认识儿童常用字时,也要认识到社会常用字肯定是儿童必须识的,因为儿童终究要走上社会,终究要使用社会常用字。同时,又必须认识到社会常用字与儿童常用字差异很大。如何处理社会常用字和儿童常用字的关系?儿童需要是出发点,社会需要是归宿点,不能径直把归宿点当成出发点,一开始就强调儿童识社会常用字,又要意识到出发点前面的归宿点,而以社会常用字表作为字种、字量选择的基本范围,然后调查儿童常用字制成儿童常用字表。

(二) 明确“常用”的“用”是指常用于说话,常用于阅读,还是指常用于写作

儿童学习了文字,一方面能把自己已经会说的话写出来,另一方面又能通过阅读丰富自己的语言。<sup>[9]3</sup>如果是常用于阅读,其对象是儿童读物;如果是常用于写作,那么小学写作又有“写话”与“习作”的区别,“写话”主要是记录口语,“习作”就已由口语向书面语过渡了。可见,常读的字与常写的字有时并不相同,“写话”常用的字与“习作”常用的字也不完全相同。如果是常用于阅读,那么只要统计儿童读物中的用字就可以了;如果是常用于写作,就要进一步调查儿童口语和书面语中的用字情况。20世纪20—30年代的儿童常用字汇研究,虽然都考虑到与成人常用字的差别,但从所统计的材料来源既有

儿童读物又有儿童作文来看,并不分是阅读常用,还是写作常用;另外,材料都是书面的,而非口语,这是一个重大的缺陷。要研制儿童常用字表,在确定需统计的材料来源时,首先要考虑到两个维度(口语和书面语)和四个层面(说话、写话及儿童读物、习作)结合的问题,再在此基础上研制出分级的儿童常用字表。

1. 低年级的字表中字的选择应该以儿童口语中常用的字为主,以适合其阅读的读物中常用的字为辅,因为这既能提高儿童识字兴趣,又能满足儿童“写话”时的用字需要,从而使儿童能够“提前读写”。

就提高儿童识字兴趣来说,从清末开始,人们已认识到儿童识字要以其口语为基础,如1899年陈子褒就提出,“若因他已晓之话,教以已晓之话之字,童子必大有乐趣。且所解之字,触目即是,开口即有,分外易记,此数年前试验而得者也。”<sup>[10]23</sup>1912年,潘树声也指出:“吾人欲教儿童,当知儿童之本能,就本能而扩充之,此教育之原理也,人生而有口舌,自其呀呀学语,以致就传其语言已无蹇涩不通者矣,导其语言于文字必有迎刃而解之乐,舍语言而教文字,徒苦儿童耳。”<sup>[11]</sup>庾冰说:“教授文字,莫不由语言入手”,他指出口语与书面语用字的不同——“语言上所用之普通字,与文字上所有之普通字,各不相谋”;而且儿童与成人所使用的语言文字不同——“小学生之语言文字,自有小学生之口吻,教授者当渐次导之上进,以及大成。万不能以成人之程度,一蹴而冀之致,欲速不达,妨碍天机。”<sup>[12]</sup>1914年,顾树森在谈及小学国文教科书编写时明确指出:“初等国文教科书前数册,多采用语言……文字须浅显明白。凡小学教科书中之文字,须浅显明白,儿童能领悟而易于仿造。故在初等小学之教科书,其文字须于语言相近,力戒为整齐及对偶之句法。”<sup>[13]</sup>

就满足儿童“写话”需要来说,低年级的字表中的字的选择也应该以儿童口语中常用的字为主。识字目的是为了用字,对于低年级儿童来说,应该多认少写,这样才能顺利地阅读教科书以外的符合他们语言水平的儿童读物,以进一步增加所识的字“用”于“读”方面的机会;如果只认不写,无疑会使所识的字失去了“用”于

“写”（作文）的机会，这样就阻碍了儿童文字表达水平的提高。儿童最初能写的只能是口中的话，所以2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准（试验稿）》在“阶段目标”中对第一学段（1—2年级）作文教学所使用的概念是“写话”，所谓“写话”就是用文字记录口语。用“写话”而不用“习作”，与儿童实际的识字、写字、作文水平（如果从一开始就学书面语，那么就有可能话能说而不会写）直接相关。因为在“写话”时会写的字首先是能识的字，而从识字兴趣的角度来说，能识的字又应该是口语中的字；“写话”需要写的字，也是口语中的字，所以无论是从要写的字，还是从能写的字来看，都应该是儿童口语中的字。总之，无论从增强儿童识字兴趣的角度，还是从增强儿童用字能力来说，都应该通过调查儿童口语中的常用字以及适合低年级儿童阅读的读物常用字来制成一种低年级儿童常用字表。

通过调查口语用字（词）情况来研制儿童常用字表的设想在20世纪前期虽然没有付诸实施，但一直有人在呼吁。前文提过，如1924年罗廷光就提出要通过调查“儿童天然语言发达的状况”来研制儿童字汇，作为课程编制的依据。<sup>[14]</sup>1935年，朱晟暘、俞子夷在《新小学教材研究》中谈教科书用字时认为，低年级儿童另有儿童用的语汇，要是能调查儿童自由谈话时的语汇，整理统计，作为低年级字汇、词汇的根据，那么格外可以适合儿童的需要。<sup>[15]</sup><sup>146</sup>1938年，沈百英曾呼吁：教科书“用字须合于儿童口语，这儿童口语的范围研究怎样，儿童口语的组织怎样，儿童口语的字汇怎样……还没有具体的材料，可供编者参考。”<sup>[16]</sup>艾伟也认为，“如果我们要搜求常用字的话，我们必须先立原则，然后根据原则去实施考查人们的语言，因为语言乃是文字的实质，而文字则不过是语言的代表”，“成人所说的话与儿童所说的并不相同”，所以，儿童字汇研制要调查儿童口语。<sup>[17]</sup>直到1947年，“基本教育会议中国筹备会”在报告中仍在强调“基本词汇应分别从儿童及民众口语中记录统计制成。”<sup>[18]</sup>1949年之后，这种设想也一直没有付诸实施。如2001年田本娜在对新中国成立后少有的一项儿童字汇研究（张卫国于1983年发表的《小学语

文用字研究》）提出批评时也指出其“没有把一个重要的字源——儿童口语中的常用字统计进来。”<sup>[19]</sup>所以，儿童常用字表的研制的当务之急是要调查儿童口语中的常用字。不过，需要考虑如何处理方言的问题。1916年，赵伯亮在探讨小学国文教学时，主张小学低年级教学要用“家庭俗语”，即不仅要儿童的口语，而且要用方言，他说：“六七岁龄之儿童，天真浪漫，知识幼稚，所习语言不过在家庭中习闻之数语而已。对于普通之社会语言，多未能领悟，一旦入校教师如授以普通之社会语言，安能十分领会，例如，授一‘父’字，教师多以‘爷娘’之‘爷’字了之。不知儿童日处于家庭中，对于‘父’之称呼，或呼‘爹爹’，或呼‘阿爹’，未闻有此单独之语言。虽教者舌敝唇焦，而听者仍不知‘爷’之为何，然则教师固不妨以‘阿爹’‘爹爹’等语授之较为确切也。故鄙意以为，国民学校一二年级之教师，宜聘诸本地，因俗语不同，方言互异，一山之阻，一水之隔，言语迥别，倘聘之客地，则于教授方面，窒碍良多。”<sup>[20]</sup>这是就教学用语来说的。如果在从儿童口语中选择常用字时大量地采用方言词汇中的字，这是否违背现代汉语规范化的政策（当时叫“国语统一”）呢？另外，有些方言有音无字，“方言词往往有音无字；——写下来，又往往彼此不同，不能了解它们的本字。”<sup>[21]</sup>所以方言字如何采录也是一个问题。再说，方言词汇中的字，虽然对于某一方言区的儿童来说是“常用”的，但就全国的儿童来说可能不是“通用”的，如1901年朱树人在修订《蒙学课本》时已注意到，所选的字不仅是儿童“常用”的，而且要是各地“通用”的，其编辑大意称：“所谓习见习闻者，非指一人一地而言。是编开卷，即列山字以问沪儿，必茫然矣。然无山之处不知山，犹无海之处不知海，山与海皆非罕见之物也，余可类推。”“或谓教童子宜先以文俗同声字，此言诚是。然沪人呼日月二字，文俗已自不同，官音则无不同也。是编非一人一地而作，此例亦不可拘。”<sup>[22]</sup><sup>244</sup>蒋维乔在谈教科书选材时也说：“至于材料方面，则选用事项涉于多方面，不偏于一隅。”<sup>[23]</sup>1930年，傅葆琛提出的“基本字”概念为我们解决这个问题提供了思路，他说：“基本字必须是人人必须识的

字。他的特性不但是‘常用’，而且是‘普通’；不但不带职业性，也不带地域性。它必须是各种职业活动的人都要认识的，也是各地方的人都要认识的……至于各种职业的人和各地方的人需要的字，应当分别另做若干补充字表。基本字加上某种补充字，便是某种人需用的字。”<sup>[24]</sup>所以，调查儿童口语用字时，面要广，要确定不同方言区儿童口语中所使用的相同的字和不同的字，以相同的字为“基本字”编制儿童常用字表，同时提供除“基本字”之外的不同方言区的儿童口语中的常用字，供地方补充教材的编写和日常教学时参考之用。

2. 高年级的字表中的字的选择应该以其书面语中常用的字为主，以其口语中的常用字为辅，因为这既能提高书面语言水平，又能满足儿童适应未来社会生活的需要，使儿童的读、写能力得到进一步提高。

随着儿童读物的书面语化与儿童书面语表达的需要的到来，就应该让他们识书面语中常用（读、写）的字，以满足其读、写书面语的需要。如果整个小学阶段的识字教学都以儿童的口语为基础，必然不利于高年级儿童的书面语发展，甚至限制其口语的发展。20世纪20年代，儿童文学进入小学教科书后，出现了许多“猫狗教科书”。1933年，有人研究了当时出版的九套小学初级用国语教科书，统计了其中由商务印书馆和中华书局出版的国语教科书的内容，发现在320篇课文中“鸟言兽语”的课文有146篇，占课文总数的46%。<sup>[25]</sup>20世纪20—30年代关于“鸟言兽语”的论争，围绕的主要是其内容是否符合儿童阅读心理，是否影响儿童思想的健康发展等，却很少有人从语言发展的角度来思考，如果从儿童语言发展来看，整套教科书大部分课文都是“鸟言兽语”，相对于高年级儿童的语言水平来说，可能不是平行于而是低于其口语的发展水平，这样不利于其口语的发展，更不利于其书面语的习得，然而高年级儿童学习语文最重要的目的是学习书面语。如张志公先生就对这种教科书用字（语）的低幼化提出了批评，他说：“‘马来，马来’，‘大狗叫，小狗跳’这是什么语言实际！”<sup>[26]</sup><sup>88</sup>1934年，夏丏尊在大众语论战中批评文学革命不彻底时说：“现在白话文里所用的

‘父亲’‘母亲’二语，就很可笑。实际上我们大家都叫‘爸爸’，叫‘爷’，叫‘爹’，叫‘娘’，叫‘妈’，或叫‘妈妈’，决不叫‘父亲’‘母亲’的。可是白话文里却要用‘父亲’‘母亲’的称呼，甚至于连给六七岁小孩读的初小教科书里，也用‘父亲’‘母亲’字样。”<sup>[7]</sup><sup>2</sup>其实，他从反面说明了在编写教科书时要考虑低年级和高年级儿童的口语和书面语的变化及其用字应有所区别，就像俞子夷在一次演讲中所说的，“现在改用语体文了，一般人都以为没有困难了。殊不知儿童的说话和成人迥然不同，六七岁的语言，还没完全，离‘妈妈’‘妈妈’喊叫的时代没远，我们就用成人的语言教他，如何能行呢？”<sup>[27]</sup>刚入学的六七岁的儿童要识“妈妈”“爸爸”等字，但到了高年级就应识“母亲”“父亲”等字了。如陈鹤琴与梁士杰编写、儿童书局1934年出版的八册《分部互用儿童教科书儿童南部国语》，在前三册的课文中一直用“爸爸”“妈妈”，直到第四册最后一课《上山去玩玩》才出现了“父亲”“母亲”。特别值得一提的是，这一课的课后练习最后一题为“是不是一样的？父亲 爸爸 母亲 妈妈。”编者是有意在提醒学生要注意口语和书面语用字不同，从第五册开始，就要学习书面语、认识书面语中的字了。教科书的后四册，在叙述时全部用“父亲”“母亲”，只是在对话中才出现“爸爸”“妈妈”。另外，后四册中出现了许多书面色彩浓厚的完整的故事、游记等。教科书的编制从前四册以“写”为主向后四册“编”“写”结合发展，反映了编者考虑到儿童语言的变化及需要，也注意到口语和书面语用字的不同，而应安排不同的字种。

2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准（试验稿）》的“阶段目标”对第二学段（3—4年级）作文教学所使用的概念是“习作”，所谓“习作”就是用文字写书面语。所以，从提高儿童书面语表达水平来说，应该通过调查儿童口语、儿童读物、儿童作文中的字制成另一种儿童字汇，作为编写高年级教科书时用字的依据。小学“国文”改为“国语”后，国语运动者认为口头上说的和书面上写的能够完全一致，说的是白话，写下来就是白话文，多数人能听懂的话就是“国语”，照此写下来也是“国语”，如“国语

就是一国统一的口语”，“用文字写在纸片上，那也是国语”<sup>[28]</sup>；“口头的——本国多数地方能懂能说的语言，经全国各处派人共同整理出来，作为全国公同标准的……语言统一；纸上的——写在纸上，和上述语言一致的体裁，不必再用口语详细注解或翻译的……言文一致。”<sup>[29]</sup>他们批评一些人在写作时“说话自说话，文词自文词，口头说‘快活’，一到文词，要变为‘乐’字了；口头说‘桌子’，文词改为‘案’字了；口头说‘太阳’‘日头’，文词上只许‘日’字有被用的资格。”<sup>[30]</sup>随着白话文学的发展，一些作品中出现了“文言的白话文”“欧化的白话文”和“方言的白话文”，于是到1931年左右瞿秋白等人提出要进行一场“文腔”革命，使文章大众化、口语化，“大众语”运动随后展开。其实书面的“文”和口头的“语”不可能，也不应该完全一致。1937年，有人指出，“小学生，在校学习语体文，最初有‘小猫跑，小狗叫’一类文字，与口语相近者几有十之九，故信任口语，只知有语（口语之语）不知有文（标准语之文）”<sup>[31]</sup>，意在提醒教科书编者注意口语与书面语所用文字的区别。胡时先也对那些“以为语体文只是口中话语的誊录”的观点提出过批评，他认为“语体文只是语‘体’，并不就是日常的说话”<sup>[32]</sup>。1947年，黎锦熙在诵读问题讨论中批评一些学生的“作文和说话失去了联系，文字和语言脱了节。”<sup>[33]</sup><sup>202</sup>朱自清就对黎锦熙的说法提出异议，他认为，“口语和文字究竟不能一致”，<sup>[34]</sup><sup>100</sup>“说的语言和写的语言多少本有些距离”，<sup>[34]</sup><sup>109</sup>“写的白话不等于说话，写的白话文更不等于说话。写和说到底是两回事”。<sup>[34]</sup><sup>114</sup>书面语与口语的区别不仅在语法结构上不同，在用字上也有别。当儿童进入书面语读、写阶段，就应该让他识书面语中常用的字。所以，高年级的识字就应该建立在书面语基础上。

总之，儿童常用字表应该由低年级儿童说话、“写话”中常用的字和高年级儿童读的儿童读物、习作中常用的字构成，同时在低年级和高年级之间应作区分。如果能研制出来这种儿童常用字表，那么编写教科书时其基本字种的选择、字量的确定就有了标准和依据。

## 二、研究汉字的难易和构字（词）能力，确定小学语文教科书的字序、字频、字间

如果儿童常用字表已研制出来，编写教科书时其基本字种的选择、字量的确定有了标准和依据，那么接着就应该考虑如何组织和呈现这些字，这就涉及字序、字频、字间的问题。字序的确定，首先，要考虑常用和难易两个因素。从总体上看，要先识常用的再识次常用的。无论是常用还是不常用又都涉及难易的问题，一般来说，先识易的后识难的。根据艾伟的研究，汉字识别的难易问题牵涉的因素很多，认识汉字要达到纯熟的程度，其影响因子，在字形方面有7个，字音方面有6个，字义方面有6个，加上经常使用与不经常使用2个，共21个。如果将这些影响因子进行排列组合，即有 $7 \times 6 \times 6 \times 2 = 504$ 个。<sup>[35]</sup>所以当务之急是要加强汉字心理的研究，以确定汉字的难易。其次，就提高识字和写字效率的角度来说，字序的安排要在考虑常用和难易的基础上，再考虑一些独体字的构字能力和每个单字的构词能力，构字能力强的独体字和构词能力强的单字应该先识，反之后识。就单字的构词能力来说，必须加强常用词汇的调查与统计，以常用词来定常用字。20世纪40年代以常用词来定常用字的设想可供我们借鉴，但这一点在后来一直做得不好。1962年，吕叔湘先生在一次演讲时说：“关于词出现频率的研究就很重要。这种材料对编教科书编词典都很有用处。我们现在编小学课本就只能靠主观想象。要编小学生用的字典词典，收哪些字和词也只能凭‘估计’。又如，进小学的儿童一般掌握哪些词语，也值得调查。这对教学和编教材也有用处。”<sup>[36]</sup><sup>319</sup>1978年，张志公先生在谈语文学科学化时又提出，“词汇，似乎还没有一份适应教学用的现代汉语常用词表，要赶紧搞这么一个表出来。可以运用电子技术来做，如果汉字编码问题解决了，能够很快做出来，用不了太多的时间。有了这么个表，教学也就有一个基本依据了。”<sup>[1]</sup><sup>74</sup>1979年，他又说：“今天，常用汉字究竟有多少？各个年级的学生能认识多少？都需要研究。至于词，现代汉语常用词汇是多少？没有这个数字。……三、四、五、六周岁的幼儿，小学、中学各年级的学生，

各能掌握大约多少？哪些个？……都说不出来。”<sup>[1]90</sup>现在汉字编码问题已解决，计算机统计技术已成熟，但是词与字的概念界定、词的切分等需要进一步研究。就提高写字效率角度来说，除了考虑选儿童口语中字而有利于其对字义的理解外，还要考虑到字形辨认难易及笔画书写的难易，要在这三者之间取一个交集。假如入学第一课就学“开学了”或“上学去”，这虽然是儿童口语中所有的字，字义理解并不难，但相对“一”“二”两字来说，“开”“学”两字字形辨认起来并不容易，书写起来更难。

另外，字频、字间，即教科书中生字重现的次数和间隔到底如何确定，到现在仍然没弄清楚。1947年，艾伟在《教育心理学》中提及“小学教本之编辑”时称：要考虑“生字介绍以后，应当有再现的机会，其次数的分配应使之均匀——我们在实验中查出，各汉字有因所见次数多而成绩好的，但有成绩甚劣而所见次数亦不少的，这是什么缘故？详细考察起来，始知道次数虽多，然集中于一两课内，此外再无再见之机会。编辑者这样的分配，使学者两个月或半年中止有两次之见面，难怪学者对于这些字不能记忆所以生字次数的分配也是一个重要的条件。”<sup>[37]86-87</sup>艾伟只是提出了生字要重复出现、要间隔出现的一个基本原则，并没有明确提出一个具体的汉字到底要重复多少次，间隔多少距离。另外，是不是每个生字复现的次数和间隔的距离都要完全一样，是不是生字重复的次数越多越好，间隔越均匀越好？如果不是，原因有哪些？也就是说，会受哪些因素的影响？与汉字的难易到底什么关系？与构字（词）能力强弱到底有什么关系？等等。这些问题目前我们并不清楚。所以，字频问题需要进一步进行科学的实验研究。

三、明确不同学段课程目标，区分不同学段小学语文教科书材料的功能，采用不同的编写程序和方式

1954年颁行的《改进小学语文的初步意见》将识字作为语文教学中的五大部分之一，还强调“识字是阅读的基础。初级小学一、二年级的语文教学应该以识字为重点”。但也有人提出，如果以识字为重点，那么因为汉字难识，必然会限

制儿童思维和语言的发展，还不如以口语训练为主。如果字都不识，怎么能够去读、去写？学校语文教学是以培养儿童书面语表达能力为主要目标的，而儿童在低年级识、写一定量的汉字，无疑会为其在高年级进一步顺利地进行书面语的读写提供基本的保证。不过，如果到高年级语文教学仍以识字为主，那必然就会削弱儿童阅读和写作的兴趣。所以，低年级和高年级的课程目标应作区分，如辛安亭在谈到人民教育出版社内部的研究情况时说：“语文教学要大幅度提高，应进行两项改革：一是小学低年级应力求多识字，争取两年识到两千左右，对其他教学要求不妨放松一些。二是三年级以后，在已识两千字的基础上开展阅读，力求多读些课文。”<sup>[38]116</sup>如果作了区分，编者对教科书材料的功能认识就比较明晰了：低年级主要是用作识字材料，高年级主要是用作阅读材料。相应的，不同学段的教科书编写程序也应不同：低年级教科书是先确定字种、字量，考虑字序、字频，然后去“写”课文，高年级可以先确定篇目，然后通过对其用字的统计分析，增删、替换、挪移一些字，则基本上是以“编”为主、以“写”为辅而形成课文。但无论是“写”课文，还是“编”“写”课文，在用字时都要斟酌。当然在“写”课文时，也不能一味考虑用字的科学，而忽视了内容的生动。

四、将教科书用字纳入小学语文教科书评价体系

目前我国教科书出版和使用实行审定制，这一方面可通过各出版社的竞争来促进教科书的改良和研究的深入，但也不能否认不同出版社所出版的不同版本的教科书的编写质量往往高低不等、良莠不齐。如果不能建立一套科学合理的小学语文教科书评价体系，明确评价的具体内容和指标，那么这种因为没有标准而导致的混乱状况还会持续下去。就小学语文教科书评价来说，必须将用字情况作为一项重要的内容。但从目前通过审定的多套教科书用字情况差距悬殊来看，可能还没有顾及这极为重要的一点。20世纪20—30年代就有大量的对教科书用字进行统计分析，并以此作为教科书编写质量高低的研究。1934年，章益在《一种初小国语读本的分析与批评》

中列举了九条小学国语教科书的评价标准，涉及用字的内容有数条：（一）所选的字汇，应当慎择；（二）生字介绍，应当循序渐进；（三）每课字数多少，应逐渐增加；（四）每一生字为求能保持不忘，必须有相当练习；（五）语句必须明白正确，灵活优美，足资示范。<sup>[39]</sup><sup>113</sup>撇开其标准是否恰当、齐备不说，最起码他将用字纳入小学语文教科书评价体系是值得借鉴的。今天是否还走 20 世纪前半期的老路，只由民间去评价，而不纳入政府审定标准之中？当然要做到这一点，必须要加强儿童常用字表及汉字的难易及构字（词）能力两方面的研究。如果能取得关于教科书用字的字种、字量、字频、字序等方面的科学成果，那么它不仅可为教科书编写，也可为教科书评价提供科学依据。当然也不能拘泥，如字种、字量问题，一方面要确定基本的字种、字量，另一方面要求编写教科书时根据实际情况灵活处理。如 1915 年颁布《初等小学国文教科书用字表》时指出：“初等小学国文教科书所用字数，至少不得下二千五百字，至多不得过三千字。第一表中之字，须全行载入；第二表中之字，可选择用之。”1935 年颁布的《小学初级分级暂用字汇》时也指出：“本字汇所收各字，共计二千七百一十一个，供小学初级（一、二、三、四年级）暂时教学儿童之用。但遇必要时，得酌量增减之。删减不得少于二千四百字；增加不得超过三千字。”字频、字序问题，也是如此。如 1935 年朱晟旻、俞子夷在谈教科书的字频问题时就认为，“如把文字的反复做了唯一的标准，那么内容枯燥，故事便少生气，因此学生对于故事完全不能发生兴趣。”<sup>[15]</sup><sup>152</sup>所以，文字要反复，但是不能机械。当然，如何做到这些，还需要进一步研究。

总之，可通过以上四方面的研究，来保证教科书编写时用字的科学性。但我们在论述的过程中也一再强调科学化不等于机械性。1934 年，有人在谈民众课本编写时认为，“依大家的如意算盘，教本的用字应为最常用字，而最常用字中之最常用字，应尽先学习。每一个生字至少应反复若干次，而教本的内容也应当有适宜的分配。如此看来，课文题目是固定的，用字是固定的，每字复见次数是固定的，理论上固甚完美，可是

难乎其为编辑者矣。要求课文意义圆满，切合生活，不得不予用字上的自由，如不得此项自由，势必以字害义，头等作家恐亦不免。即现今各书局各机关所出民众读本何尝真正遵守此项原则呢？此事实上之困难，唯执笔者知之最深，批评者未尝甘苦，只是说说风凉话。所以我认为用字在可能范围内求其反复，但须不损行文之自然。至反复次数较少之字，可在书中另行注出，于教学法上另谋补救。”<sup>[40]</sup>这告诉我们，编写语文教科书在用字时，一方面要追求科学化，另一方面要考虑灵活性。如何把二者有效地结合起来，还需要在实践中进一步探索。

#### 参考文献：

- [1] 张志公，孟宪范. 语文教育论集 [C]. 福州：福建教育出版社，1985.
- [2] 王本华. 张志公论语文·集外集 [M]. 北京：语文出版社，1998.
- [3] 郑国民. 识字与写字教学的改革 [J]. 小学语文教学，2003（9）.
- [4] 王元华. 小学一年级汉字教育的字种、字量、策略、体系研究 [D]. 北京：北京师范大学，2001.
- [5] 陈良璞. 对于我国小学课本生字量的研究 [J]. 教育研究，1990（9）.
- [6] 吴研因. 新学制建设中小儿童用书的编辑问题 [J]. 新教育，1922，5（1）.
- [7] 汪懋祖. 中小学文言运动 [C] //任重. 文言、白话、大众语论战集. 上海：民众读物出版社，1934.
- [8] 杨保恒，黄炎培. 实用主义小学教育法 [C]. 南京：教育会教育研究部，1914.
- [9] 吕叔湘. 《“注音识字，提前读写”实验报告——小学语文教学改革的成功经验》序 [C] //李楠. “注音识字，提前读写”实验报告——小学语文教学改革的成功经验. 北京：中国社会科学出版社，1985.
- [10] 陈子褒. 论训蒙先宜解字 [C] //陈子褒. 教育遗议. 台北：文海出版社，1973.
- [11] 潘树声. 论教授国文当以语言为标准 [J]. 教育杂志，1912，4（8）：162.
- [12] 庾冰. 言文教授论 [J]. 教育杂志，1912，4（3）.
- [13] 顾树森. 实用主义生活教育实施法 [J]. 中华教育界，1914（4）.
- [14] 罗廷光. 编制小学课程的两条要路 [J]. 中华教育界，1924，14（5）.
- [15] 朱晟旻，俞子夷. 新小学教材研究 [C]. 上海：儿童书局，1935.



- [16] 沈百英. 关于儿童读物的三个问题 [J]. 小学与社会, 1936, 2 (13): 8.
- [17] 艾伟. 常用字与其形声义之相关研究 [J]. 教与学, 1938, 3 (5): 22.
- [18] 基本教育会议中国筹备会. 中国基本教育语言文字教学问题 [J]. 教育通讯, 1947, 4 (1): 9.
- [19] 田本娜. 识字教学的传承和创新 [J]. 课程·教材·教法, 2001 (3).
- [20] 赵伯亮. 教授小学国文之研究 [J]. 中华教育界, 1916, 5 (7): 2.
- [21] 何仲英. 国语词教学法 [J]. 教育杂志, 1924, 16 (1): 4.
- [22] 南洋公学. 蒙学课本初编编辑大意 [M] //舒新城. 近代中国教育史料: 第二册. 上海: 中华书局, 1933.
- [23] 蒋维乔. 编辑小学教科书之回忆 [J]. 出版周刊, 1935 (156): 10.
- [24] 傅葆琛. 评《基本字汇》[J]. 教育与民众, 1930, 2 (3): 6.
- [25] 陈剑恒. 对现行初小国语教科书的一点意见 小学问题, 1933, 1 (1): 13.
- [26] 张志公. 传统语文教育初探 (附蒙学书目稿) [M]. 上海: 上海教育出版社, 1962.
- [27] 俞子夷, 周邦道. 编辑儿童用书与儿童心理 [J]. 中华教育界, 1921, 11 (6): 9.
- [28] 马国英. 国语文讲义·概论 [J]. 国语月刊, 1922, 1 (1): 1.
- [29] 黎锦晖. 国语概论 [J]. 国语月刊, 1922, 1 (3).
- [30] 郭后觉. 词类问题研究 [J]. 国语月刊, 1922, 1 (2): 8.
- [31] 汪柱年. 初中国文教学的实际研究 [J]. 教与学, 1937, 2 (12): 119.
- [32] 胡时先. 纠正一般中学生对于学习国文的错误观念 [J]. 国文月刊, 1941 (11).
- [33] 黎泽渝, 马啸风, 李乐毅. 黎锦熙语文教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1996.
- [34] 中央教育科学研究所. 朱自清论语文教育 [M]. 郑州: 河南教育出版社, 1985.
- [35] 艾伟. 常用字与其形声义之相关研究 [J]. 教与学, 1938, 3 (5): 21.
- [36] 吕叔湘. 吕叔湘语文论集 [M]. 北京: 商务印书馆, 1983.
- [37] 艾伟. 教育心理学 [M]. 上海: 商务印书馆, 1946.
- [38] 辛安亭. 三十多年来我在中小学语文教学方面的主要意见 [C] //刘国正. 我和语文教学. 北京: 人民教育出版社, 1984.
- [39] 章益. 一种初小国语读本的分析与批评 [C] //孙百刚. 各国教育制度及概况, 新中国建设学会出版科, 1934.
- [40] 甘豫源. 编辑民众学校读法课本之新途径 [J]. 教育与民众, 1934, 5 (10): 25-26.

(责任编辑: 刘启迪)

## Thoughts on Scientific Selection of Chinese Characters in Primary Textbooks

Zhang Xinke<sup>1</sup>, Zheng Guomin<sup>2</sup>

(1. Chinese Department, East China Normal University, Shanghai 200241, China;

2. School of Chinese Language and Literature, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

**Abstract:** In order to avoid arbitrary use of Chinese characters in primary textbooks and to make it scientific, this article draws up from four aspects: first, we should determine the relationship between children's common words and social common words; second, we should study the complexity and word structuring ability of Chinese characters to determine the word order, word frequency and spaces between characters in textbooks; third, the scientific use of words in textbooks should be brought into the primary Chinese textbook evaluation system; finally, we must pay attention to the combination of science and flexibility.

**Key words:** primary Chinese; textbooks; selection of characters; science