

# 漢語“字本位”教學法分析

王 若江

## Analysis on the Zi-Centered Chinese Teaching Method

Wang Ruojiang

**Abstract:** The current study firstly analyzes three different versions of Zi-Centered Teaching Method designed by **Joel Bellassen**, Lv Bisong and Wang Hongjun respectively and based on that, the developmental course and the present state of Zi-Centered Teaching Method and the advantages and disadvantages of the three versions of Zi-Centered Teaching Method is discussed. Finally, the essential conditions for the further development of Zi-Centered Teaching Method is explored.

**Key words:** Zi-Centered Theory, Zi-Centered Teaching Method

提要：本文通過分析白樂桑、呂必松和王洪君三位著名學者設計的“字本位”教學法方案，探討“字本位”教學法發展脈絡和現狀，以及各種方案的利弊得失，研究“字本位”教學法進一步發展的必要條件。

關鍵辭：“字本位”理論 “字本位”教學法

自從徐通鏞先生提出了“字本位”理論，本位論問題在國內學界引起了廣泛的討論，而對外漢語教學界則對“字本位”教學法給予了更多的關注。本文擬通過考察一些“字本位”教學法方案，說明“字本位”教學法的具體操作方式，分析各自的特點以及利弊得失，研究“字本位”教學法存在的基礎，探討“字本位”教學法進一步發展的條件。

### 一、“字本位”理論與“字本位”教學法

“字本位”理論是徐通鏞在上個世紀九十年代初提出的，他在漢語與印歐系語言“本位”的同源性與特殊性方面進行了深入系統的研究，建立了“字本位”語法觀和相應的語義語法框架，并用生前最後的二十年時間裡對其進行了不斷豐富和完善。所謂“‘字本位’就是把‘字’看做漢語的基本結構單位，並以此為基礎探索漢語的結構規律、演變規律、習得機制、學習規律和運用規律。”（徐，2008，P2）徐通鏞“字本位”理論的核心思想是漢語的基本結構單位是字，它是語言系統的樞紐，語言各層面的研究都以它為支點，其層級關係是字－字組（塊－辭）－讀－句。

“字本位”教學法是白樂桑在1989年出版的

《漢語語言文字啟蒙》教材中提出的，他主張“循漢語本來之面目進行教學”，“層層構詞”。白樂桑“字本位”教學法的核心是在有限漢字的基礎上逐層擴展儘量多的詞語。

眾所周知，在第二語言教學法發展中，教學法的產生一般都與一定的理論相聯繫。如：在結構主義語言學理論的基礎上產生語言聽說法；在轉換生成理論的基礎上產生語言認知法。而“字本位”理論與“字本位”教學法之間的關係卻與之不同。從初期的情況看，理論和方法之間不存在直接的派生關係；白樂桑在提出教學法時，理論界還沒有提出“字本位”理論；徐通鏞認為理論與方法的同時出現是“殊途同歸”。在徐通鏞“字本位”理論出現後，學界的研究者和實踐者根據各自對理論的理解提出

---

山梨県立大学 国際政策学部 国際コミュニケーション学科

Department of International Studies and Communications, Faculty of Global Policy Management and Communications, Yamanashi Prefectural University

了不同的“字本位”教學法方案。我們認為無論前期還是後期出現的教學法方案都與“字本位”理論存在著內在的深層聯繫，具有共同的內核：即字是語言最基礎的結構單位。字是理論體系的基點，也是教學的起點。

當然，我們看到理論與方法之間確實存在著很大的差距。主要表現在以下幾個方面：

①關注的重點不同。理論力求說明漢語不同于印歐語的特點，基本結構單位以及由此形成的語法框架是其關注的重點；而目前所見各種教學方案主要關注點是如何解決漢字難寫，怎樣快速擴展詞語的問題。

②字的屬性不一致。“字本位”理論認為漢語的語法是語義型語法，“字”的形音義為一體，在整個語法體系中，字是語義語法基本結構單位，屬語言範圍。“字本位”教學法是針對漢語為第二語言的具體的教學方法，“字”是漢語教學的起點，但是這個字是將漢語言中的基本結構單位與文字學中的漢字融合在一起的。

③結構單位序列有別。在“字本位”理論中，層級結構單位的序列是：字（漢語的基本結構單位）一字組（辭〈固定性字組〉/塊（根據交際的需要而臨時組織起來的字組）一讀（語意未完，語音上做簡短停頓的結構）一句（句子）。而“字本位”教學法強調的是教學的起點是字，對其上層結構單位並沒有刻意的追求，仍然採用了：字→詞→句 三級結構方式，但在這個序列中“詞”與傳統定義相比，傳統的詞的概念被淡化了，其外延擴大了。

我們作為從事語言教學的人，非常希望理論與方法相一致，但是在目前階段卻難以實現，或者說學者們還處在努力的過程中。王洪君在2007年專論了“字本位”不同層面的問題，指出語音、文字、語彙、漢語文大系統，四者都是以字為本位，但又有層面或分系統的不同。因此“字本位”之“字”有四種含義，“字”的不同含義與語言的各個層面直接關聯：語音分系統的“字本位”指語音單位（≈音節），稱為單字音（承負一義的有正常聲調的音節）、文字分系統的“字本位”指文字單位（方塊字），稱為文字字（承負一義的方塊字）、

語彙—語法層的“字本位”是語彙單位（≈語素），稱為語彙字（一音節一義的結合體）、漢語文大系統的“字本位”是語音語彙文字三位一體的單位稱為字（一音節一義一方塊形）

（王，2007）王洪君對於不同層面“字本位”的劃分，對於認識“字”作為基本結構單位在不同層面的位置和作用具有重要意義，為理論和教學的結合開闢了一個很好的路徑。我們可以在區分語文學、語言學、文字學不同層面的前提下，分清不同學者所提倡的“字本位”教學法所屬的系統，分析不同的教學方法，恰當地評判各種呈現方式的優劣。

## 二.“字本位”教學法方案分析

自從“字本位”教學法提出後，我們陸續看到一些使用該教學法的方案和實驗報告，這些研究對於“字本位”教學法的形成和完善起到了積極的推進作用。我們從中選擇了三種具有典型性的教學法方案進行分析，以認識教學法的本質性特徵以及利弊得失。

### 1. 白樂桑“字本位”教學法

白樂桑首倡“字本位”教學法。他是通過《漢語語言文字啟蒙》教材（1989年）提出了這種教學法。但是現在對這本教材與以及“字本位”教學法的名實關係卻產生了一定的分歧：多數研究者認為它是“字本位”的代表，而有的學者將《啟蒙》定性為注重字詞比的“詞本位”教材（任2002）；有的將其定性為以詞本位為框架，增加了漢字模組的教材，不是完全的“字本位”教材（劉2006）。

我們認為研究白樂桑“字本位”教學法，特別值得關注的對象有三：

- ① 白樂桑所提出的“字本位”主張；
- ② 《啟蒙》1教材所體現的教學方法；
- ③ 《啟蒙》2、《說字解詞》對《啟蒙》1的發展。

白樂桑先生在《啟蒙》1教材的介紹中提出：“漢語的一個重要特點是，其漢字是表意文字，個體突出，以單個字為基礎可以層層構詞。”（白，1998）這段話集中反映了作者的“字本位”主張，其中包含三層意思：（1）“漢語的重要特點是，其漢字是表意文字”。即具有表義性的“漢字”是“漢語的重要特點”。在這裡用“字”來說明“語言”特點，認定“漢字”反映了“漢語”的基本特質，將漢字

納入語言系統之中是順理成章的。在白樂桑的認識中漢字是一身兼二職的，既是書寫符號，也是語言單位。(2)“漢字是表意文字，個體突出”。所謂“個體突出”就是漢字形、音、義一體化，一個漢字具有一個形體、一個音節以及一個（或幾個）獨立的意義。在作者的意識中這些“個體”是一個個獨立的成分，是語言的基礎，漢語學習要以這樣的“個體”為起點。(3)“以單個字為基礎，可以層層構詞”。這是關鍵。作者明確將“字”當成了構詞的基礎，而且可以多層構詞。這個說法與傳統的“詞”的概念完全不同。由此可知白樂桑所說的“字”，不是簡單意義上的 morpheme；他所說的“詞”也不是通常意義上的 word。按照層次系統來分析，它分屬第二和第三層次，即文字字與語彙字。

我們原來將白樂桑教材所呈現的“字本位”方法概括為：字的書寫、字的理據、字的擴展三個環節（王 2000）。現在看來將其表述為同一平面的三環節不是十分妥當的。三者實際是相互關聯的不同層面的問題：字的書寫是文字層面的問題；字的理據講形音義一體，是漢語基本結構單位的問題；字的擴展，是語言結構遞進發展的問題。三個環節要解決兩個問題，一是要理解漢字、會寫漢字；二是在較少漢字的基礎上掌握更多的“詞”。教材宣稱這種教學法達到了“事半功倍的效果”，就是它基本實現了這兩個目的。教材的第二個目的，突出表現在“字詞比”的關係上（王，2000）。儘管教材中大量詞語的呈現方式是沒有語境的列舉，它與現代西方語言教學中所強調的在語境中學習詞語的方法相齟齬，但是它抓住了漢語學習的要害。即外國人很難一下子學會很多漢字，但是又不能為漢字所絆，要在有限地基礎上掌握更多詞語的問題。這個思路是可貴的、是閃光的，當然其呈現方式也是可以改進的，但是不能根本否定。對於成年人來說以字為中心的語詞組合在無語境條件下的擴展式學習方式是可行的。

白樂桑《啟蒙》2 較之《啟蒙》1 有很大變化。教材每一課的基本框架是：課文、詞表、詞彙運用、字詞句擴展（由字到詞、由詞到句），其中擴展部分是對《啟蒙》1 字詞呈現方式補充和改進。比如，詞彙表中有白菜、白班、白話……，提出其中“白”字，採用字片語合說解方式進行解釋。2002 年北

京大學出版社出版的白樂桑主編的《說字解詞》是對《啟蒙》2 的豐富和發展，它用最簡單的語言說解詞語，儘管不夠準確，還存在不少問題，但是它的本意是在字的語義基礎上有效地擴展詞語。

白樂桑“字本位”教學法不是在理論先行的情況下提出的，很大程度上以感性和經驗為前提，作為一個成功的漢語學習者和漢語教師，直覺和自悟可能更接近真理，在這種基礎上產生的教學法具有應用價值。因此絕不可忽視它的作用，否定它的性質。白樂桑提出“字本位”教學法，筆路藍縷，功不可沒，其功績在於：

- 旗幟鮮明地提出了“字本位”教學法；
- 認識到“字”是漢語的特色與關鍵；
- 破除了印歐語“詞”的概念，提出了“層層造詞”的思路；
- 在關注“字詞比”的前提下，嘗試了一種有效擴展詞語的路子；
- 不斷嘗試、豐富字詞擴展的呈現方式。

當然它不可避免地存在一些問題：“字本位”教學法涉及到了語言的根本性理論問題，但它缺乏理論指導；基本結構單位不統一，他主張書面語教學為“字本位”，口語教學為“詞本位”；“字”的概念的層次性不夠明確；“字本位”教學法的呈現方式還有待進一步豐富完善。

## 2. 呂必松“字本位”教學法

呂必松曾認為“對外漢語教學的效率難以提高，根本原因是漢字與漢語的矛盾造成了聽說訓練與讀寫訓練的矛盾，使兩者互相制約。”在接受徐通鏞的“字本位”理論後，他認為“字本位”理論可以解決這一矛盾，指出“字本位”首先是一種漢語觀，即：漢語是以“字”為基本結構單位的語言，而不是以“詞”為基本結構單位的語言。漢語是“組合型”語言，漢語的各級單位（字、詞、句）都是由小到大逐級組合生成的；漢語組合的基本方法是“二合”；即：由字的生成元素組合生成“字”，由字組合生成“詞”，由字、片語合生成“句子”。基本上都是“1+1=1”。以字為基本單位的二合機制就是漢語的系統特徵。漢語系統特徵的核心是組合，據此呂必松設計了組合漢語教學方案。

呂必松“字本位”組合漢語教學方案包括三個

方面：

(1) 直接用漢字教學發音和說話，稱為“直音法”；呂認為這樣可以保持音節發音的原本性，避免《漢語拼音方案》對發音的誤導；有利於把形音義統一起來加快理解和記憶；還可以使漢字教學成為通向書面漢語教學和口頭漢語教學的“直通車”。

(2) 用漢字教學帶動書面漢語教學，通過由字到詞、由字詞到句子的組合生成教學，培養閱讀和寫作能力。他認為書面漢語的組合都是隨意而合，其關鍵就是漢字。因此抓住漢字以及漢字與漢字的組合生成，就可以大大提高書面漢語教學的效率。

(3) 用書面漢語教學帶動口頭漢語教學，因為初級階段的漢語教學，要教的書面漢語與口頭漢語基本上是一致的。因此，書面漢語教學可以帶動口頭漢語教學（呂，2007）。

呂必松是為解決漢字、漢語難學問題選擇了“字本位”理論；在通盤考慮語言教學的各個環節以及具體細節的基礎上提出了系統的“字本位”組合漢語教學法。其特點是“字”概念明確；“音節”、“漢字”合二為一；組合遞進一以貫之；在語音教學方面提出了用漢字教語音的“直音法”；研究和實驗同步進行。

呂必松指出方案還有需要進一步解決的矛盾，即漢字教學的有序性與語音教學的系統性的矛盾；漢字選擇與言語材料選擇的矛盾。這兩大矛盾從某種意義上說是一個帶有根本性的問題。除此之外，我們認為呂必松方案的一些內容還有存疑的地方，特別是用漢字直接教語音的方法。

《漢語拼音方案》從產生至今已經有五十年的時間，漢語拼音是一種注音符號，不論對母語者還是第二語言學習者它都發揮了積極地作用。眾所周知，漢語拼音作為音位符號，有些拼音符號代表的音與實際讀音之間存在著一定的差距，但這不是非取消拼音才能解決的問題。自古以來，人們為漢字注音的方法走過了漫長的過程，從直音到反切再到注音、拼音，這是標音方法的進步。按照呂必松的方案第二語言學習者在開始學習語音時，不教拼音，直接用漢字學習讀音，我們疑惑的是在老師教授後學生用什麼方法記錄下這些音呢？按照通常的情況看，學生勢必會用母語來記錄漢字讀音，如果那樣學生的發音是不是會更不準確？“字本位”教學法，

既然承認一個有意義的音節就是一個字，那就不應該拘泥於漢字字形，而應該利用拼音按照音節來教語音，這完全不違背“字本位”的原則，而用漢字教語音與其說是恢復傳統、堅持“字本位”不如說是學習方法的倒退。

“字本位”組合漢語教學法還提出了用漢字帶書面語，用書面語帶口語的教學思路。漢字帶動書面語容易理解，而用書面語帶動口語就需要具體分析。首先是書面語與口語的區別，這應該是文體差異問題。不能簡單地把寫出字的就算作書面語，不寫字的就是口語。對外漢語教學至今還沒有出現口語教學大綱，一個重要的原因就是我們現在的初中級教學內容都是中語域漢語，從文體的角度看，沒有嚴格的口語和書面語之分。到高級階段，為了閱讀和寫作的需要才會相對嚴格地區分文體，高級階段的口語確實有用書面語帶動口語的問題，那是一種高級的口語，典雅、得體、有文采，高級階段“字本位”確實可以發揮重要的作用。問題的關鍵是在初級階段怎樣用書面語帶動口語。既然初級階段無所謂文體性的書面語和口語之分，那也就無所謂帶動了。但我們在總體原則上是同意“帶動”說的，所謂帶動應該是指在有限漢字的基礎上大量擴展豐富語彙，有些語彙，學習者可能只會說而不一定完全會寫，但是在此基礎上，學習者的漢語水準會產生極大的飛躍。

呂必松的組合漢語是一個全方位的“字本位”教學方案，據說他已經據此編寫了漢語教材，但是至今尚未面世。我們只是根據他所提出的設想進行的分析，難免會有理解的偏差，我們希望他的教材能夠比較好地解決以上問題。

### 3. 王洪君“字本位”教學法

如前所述，王洪君認為語音、文字、語彙—語法、漢語文大系統均以“字”為本位。在她特別針對語彙——語法層面提出了“字本位”教學設想。這個層面的“字”是“語彙字”，即“一個有調音節與一個語彙義的結合體”。她特別強調：語彙層以“字”為本位，不是只講語彙字，而是說語彙字是音形—意義結合的起點，在許多不同的含義上都堪稱“最小的自由單位”，並且它之上的單位的音義關聯模式直接或間接地受它的控制（王，2007）。

現將王洪君提出的初級階段“字本位”教學設想歸納如下：

教學目的：擴展語彙量，有效地幫助二語學習者突破擴大詞彙量的瓶頸。

字本位觀念：(1) 單字自由：與語音層面的音節關聯有固定的音節界限和底層的聲調，可以自由的單獨稱說；黏著實字在雙音節詞中幾乎都是不定位的，具有自由運用潛能。(2) 音義關聯模式是單音有義、雙音定義。單音有義即每個音節都有意義，但音節與語彙單元義的對應關係常常是一對多；雙音定義是通過雙字搭配使音節與字、字義的搭配單一化，使意義具有確定性。(3) 詞與短語組合同模。語彙層從字到短語層層組合的結構模式大致相同，即定中、聯合、述賓、述補、主謂、狀中等。

教學思路：(1) 建立漢語“字本位”觀念，改變學習者原母語固有的語言觀念，使其從本族語的音節多少與語彙義沒有關聯的觀念中擺脫出來，知道漢語“幾乎每個音節都有意義”的簡單原則。(2) 根據語彙層面字本位觀念確定教材選“字”原則。①限制生字字數，在區分高頻字與高構詞能力字的基礎上，選擇以名性字為主的高構詞能力字，由此建立“字本位”式音義關聯模式；②提高所選字的造詞數，加大字的複現率，儘量讓一個字在構詞的不同位置上出現；③權重比例適當。高構詞能力的實字與高頻虛字要有一定比例；同時確定字頻、詞頻與不同類字詞在交際中的不同權重，封閉類詞(數目字除外)與普通實詞的不同權重；不同文體和語域的權重應不同。(3) 明確組合模式的語義類推等級。根據字與字組合模式能否類推，將詞語分為三個等級：一級：生成、理解雙向可類推。從字出發，能夠從生成和理解兩個方面生成詞義透明的雙音詞或多音節類詞的組合模式，可以很好建立漢語“單音節有義”的觀念。二級：理解向可類推。詞義不能完全從成分義和結構規則得到完全的解釋，這些詞也是“單音有義”的，但雙音詞不簡單地等於兩單音字字義的相加，字義只是詞義圖景中凸顯的兩個點，中心成分確定類屬關係，非中心成分突出相關關係。三級：不透明字的組合模式，即非線性結構或字義規則模糊。漢語的雙聲疊韻詞，少數原來單音有義的雙音詞，由於詞義隱喻歷程太多，與單字義的關係太過模糊。

教學方法：(1) 教學初期設專課教授第一等級的語義透明字的組合。這樣的構詞模式集中在幾個義場中，可生成的詞或類詞數量很多：① 數目義場；② 數+單位詞；③ “老-”、“小-”+單音節姓→常用的非親屬關係的面稱；④ 質料+人造物→某質料的人造物；⑤ 整體物+部件/分泌物/產物→該體形物的部分/分泌物/產物。(2) 教授第二等級半透明字的組合模式，這一類詞在漢語中數量十分大，主要通過語境理解語義，即在課文和練習的設計中體現出來。如“白菜”等。(3) 對於第三類字，主要採取整體教授方法。如“馬上”等。

王洪君認為只要在教材及練習設計時注意按階段引入這三類詞語，就可以很大程度上避免過度類推問題。隨著學習者詞彙量的迅速增加，大量的閱讀理解將幫助學習者很快地學習到更多的新詞，自我糾正誤解的詞義。

王洪君的“字本位”教學法是理論者的構想，思想是一貫的，教學目的是明晰的，同時也是比較容易為人接受的一種教學法，有些做法在白樂桑、呂必松方案中都有一定的顯示。從語言的不同層次出發，確認每一層次的“字本位”內涵。語彙——語法層面“字本位”方法有針對性地解決漢語二語教學中的瓶頸，從字到語彙的層層擴展問題，將組合模式構成的詞語，在堅持“單字有義”的基礎上根據透明度、理解類推程度進行分類，回答了類推方面存在的爭議問題，給“字本位”教學法恰當的定位。它使我們看到“字本位”教學法既不是只教字，也不是包治百病的靈丹妙藥。它在語彙——語法層面對於解決詞語擴展問題卻具有特別的效應。而對於其他層面的“字本位”還有待進一步梳理。

### 三、“字本位”教學法的現狀及發展

通過對以上三種“字本位”教學法的分析，我們發現“字本位”教學法的研究已經有了實質性的推進。不同“字本位”教學法方案在很多問題上既有共同點，也存在著差異和分歧，主要表現在以下幾個方面：

① “字”是語言基本結構單位，是教學的起點；這是“字本位”教學最本質的特徵。王洪君提出在語言的各個層面上均為“字本位”，但其含義不同；呂必松主張完全的“字本位”，音節、漢字合二為

一；白樂桑主張書面語為“字本位”，口語為詞本位。這說明“字本位”教學法在最基本的問題上的研究還有待於進一步深化。

② 詞的界定。現在“字本位”教學法，均未採用徐通鏞的字－辭－塊－讀－句的層次分佈方法，而是採用字－詞－句三級分佈。但是其中的詞是有別於傳統的“word”的。白樂桑主張“層層構詞”，呂必松、王洪君均稱“語彙”，實際包括傳統意義的詞和短語。在這一問題上各家的共識比較強。

③ 注重“字詞比”關係。白樂桑首先認識到這個問題，是以“字”為基本結構單位，根據語義擴展到兩個字、三個字，乃至更多的字，再層層擴展，用列舉的方式呈現出來。這種在非語境中列舉詞語方式受到攻擊，但它總不失為一種方法。呂必松根據漢字形體由易到難的原則，由字擴展詞彙。王洪君改變了漢語教材的慣例，主張根據漢字組合結構的可類推性，設置專門的語彙擴展課，在初級階段就用規則和語義場大量擴展語彙，進行字－語彙序列的理性學習。王洪君的方法值得嘗試。

④ 漢字的認知與書寫。根據王洪君提出的“字本位”的四種含義，在漢語教學中的漢字的書寫和認知應屬於文字分系統或漢語文大系統。在白樂桑和呂必松的“字本位”方案中都是做重點來做的，而王洪君的方案因是語彙－語法層面的“字本位”，完全沒有涉及文字分系統。從漢語教學的角度考慮，漢字問題應佔有重要地位。

我們看到“字本位”教學法確實處在發展之中，迄今為止的研究已經為今後的研究實踐奠定了堅實的基礎。“字本位”理論研究的深化是“字本位”方法建設的保證和支撐。以字為基本結構單位，從規律性的角度解決漢語語彙快速擴展，從認知科學性的角度加快漢字讀寫速度是今後“字本位”教學法需要解決的主要問題。“字本位”的發展還有待於外部環境，在整個對外漢語教學界需要有一種寬鬆的學術氛圍，能夠給“字本位”教學法開闢出一些試驗田，編纂出幾本“字本位”教學法的教材，開設大大小小的“字本位”教學法課堂，讓“字本位”教學法從方案走向實施，通過實踐我們才能最後判定這一教學法的可行性。

## 參考文獻

著作：

- 呂必松．組合漢語知識綱要．北京語言大學出版社．2007.  
潘文國．“字本位”與漢語研究．華東師範大學出版社．2002.  
王駿．“字本位”與對外漢語教學．上海交通大學出版社．2009.

- 徐通鏞．語言論．東北師範大學出版社．1997.  
漢語“字本位”語法導論．山東教育出版社．2008.

論文：

- 白樂桑．漢語教材中的文、語領土之爭：是合併，還是分離，抑或自主？．世界漢語教學．1996．第4期．  
劉頌浩．《漢語文字啟蒙》與“字本位”教學法．語言研究與創作．第十卷．2006.  
對外漢語教學中的本位之爭．漢語教學學刊．第三輯．北京大學出版社．2007.  
任瑚璉．字、詞與對外漢語教學的基本單位及教學策略．世界漢語教學．2002第4期．  
施春宏．對外漢語教學本位觀的理論蘊含及其現實問題．世界漢語教學．2012第3期．  
王洪君．“字本位”與漢語二語教學．漢語教學學刊．第三輯．北京大學出版社．2007.  
語言的層面與“字本位”的不同層面．語言教學與研究．2008第3期．  
王若江．由法國“字本位”教材引發的思考．世界漢語教學．2000第3期．  
對法國漢語教材的再認識．漢語學習．2004第6期．  
張朋朋．詞本位教學法和“字本位”教學法的比較．世界漢語教學．1992第3期．
- 教材：
- 白樂桑．漢語語言文字啟蒙．華語教育出版社1998.  
說文解詞．北京大學出版社．2002.