

“六书”性质及价值的重新认识

李运富

北京师范大学文学院 民俗典籍文字研究中心

提要 “六书”的性质属于古代小学教育中的一门教学科目,“六书”之名是对该科目知识内容的概称。“六书”的具体内容涉及汉字的形体来源、理据构造、类聚关系、用字法则等,构成汉字基础知识的教学体系,但不是单一理论的类型系统。“六书”长期被看作六种造字方法或六种结构类型,这不符合“六书”的原始功能。在学术史上,“六书”引起汉字理论的各种专题研究,从而产生“六书学”。“六书学”不等于“六书”,它偏离了“六书”的教学领域,或出于误解,或出于借题发挥。“六书”所选择的知识要点和拟定的名目非常适合基础教育的需要,“六书”的主要价值不在理论方面而在教学领域。现代的汉字教学存在诸多偏误,回归或借鉴传统“六书”可能是一条很好的出路。

关键词 六书 识字教学体系 六书学 结构类型 造字法

汉字是记录汉语的有形符号,也是学习汉语的重要媒介。在基础教育的语文教学中,汉字从来都是不能忽略的,而从古至今的汉字教学又都与“六书”密切相关,所以“六书”的性质及其与汉字教学的关系值得深入研究。

一 “六书”本义

古代把有关汉字的知识概括为“六书”,作为小学的教学科目之一。《周礼·地官·保氏》说“保氏掌谏王恶,而养国子以道,乃教之六艺:一曰五礼,二曰六乐,三曰五射,四曰五驭,五曰六书,六曰九数。”正如“五礼”“九数”是关于礼制和算术的几个方面的内容,“六书”也是关于汉字的几个方面的知识。所谓“五”“六”“九”等都是各自领域的几个重要知识点或重要技术项目,而不一定是该领域的全部知识、全部技能,更不会系统的理论。这是由小学教育的对象和目标所决定的。小学的教学内容一为基础,二要实用,三得容易接受,所以必须选择某些浅易实用的知识或技能并概括为“五”“六”“九”个名目,以便指称和授受。这跟“四书五经”的概称法道理一样。

东汉许慎对“六书”的教学性质和具体内容作了如下说明:

周礼,八岁入小学,保氏教国子,先以六书。一曰指事,指事者,视而可识,察而见意^①,上下是也;二曰象形,象形者,画成其物,随体诘屈,日月是也;三曰形声,形声者,以事为名,取譬相成,江河是也;四曰会意,会意者,比类合谊,以见指撝,武信是也;五曰

^① 《说文解字·叙》原文作“视而可识,察而可见”,此据段玉裁《说文解字注》改。

转注,转注者,建类一首,同意相受,考老是也;六曰假借,假借者,本无其字,依声托事,令长是也。(《说文解字·叙》)

许慎的说明只是概括性的提示,并非概念定义。根据许慎的提示,结合汉字学知识系统和小学汉字教学的实际需要,我们认为“六书”涉及汉字知识多方面的内容。

1.1 汉字形体的来源。这由前两书体现。

“一曰指事。指事者,视而可识,察而见意,上下是也。”讲的是汉字形体的来源之一:人为规定的指事标志。指事标志的规定要让人一看就能识别,仔细考察就能体会出意图。这是从制定符号的要求和效果上对“指事”的说明。例如“上下”古文作“上丁”,甲骨文作“”,其中古文的长横和甲骨文的曲线象征参照物,相应的竖线或短横指示方位在参照物之上或之下,表示参照物的属于象征性标志,指示方位的属于指示性标志,统称为“指事”标志。凡指事标志都是人为规定的符号,这种符号虽然区别性较低,但在早期汉字的形体构拟时无法缺避,不限于纯粹由指事符号构拟的汉字,非指事符号组构汉字时也往往需要指事符号的参与。远古陶器、岩石上刻绘的“文字”中有许多这类指事性符号,可为明证。

“二曰象形。象形者,画成其物,随体诘屈,日月是也。”讲的是汉字形体的另一个来源,而且是主要的来源。这就是描摹客观事物的形体而产生象形性的汉字符号。例如“日月”的古文字形()就是描摹圆形的太阳和半圆形的月亮而成。“画成其物”可以是单体,也可以是复体;可以是实体,也可以是虚体;可以是静态,也可以是动态。凡有形可象者都可以通过描摹而转化为字形符号。这种“画成”的字形符号跟艺术性的“图画”相似甚至同形,但目的和功能不同,因而本质也不同。一般认为“文字起源于图画”,如果这个“图画”指的是创造文字的描摹方法或者指起源阶段跟图画近似的象形文字,那无可厚非;倘若指的是艺术性图画,那就难以成立。事实上“书画同源”,其形体都源自客观事物,文字与图画是兄弟关系而非父子关系。多姿多彩的客观事物不仅是美术绘画的无穷资源,也为汉字形体的构拟提供了蓝本。^②

“指事”符号和“象形”符号是汉字形体的两大来源,也是唯二来源。后来多种功能的汉字形体组合或形体演变都是以这两个来源的形体为基础的。所以告诉小学生汉字形体的这两个来源,就等于掌握了所有汉字的形体。值得注意的是,“指事”和“象形”就形体的创制来源而言,同时也对应于构字功能(作为构件的功能),即人为规定的“指事”符号在作为构件构字时具有“指事”功能(象征或指示),描摹客观事物的“象形”符号在作为构件构字时具有“象形”功能。但“指事”“象形”并不整体对应作为记录单位的“字符”的结构类型,因为含有“指事”构件和“象形”构件的字可能属于多种结构类型。就是说,“指事”可以产生“指事字”(独体标志字、标标合体字),但不等于“指事字”(指事构件跟别的构件组合成的字不宜称为指事字)，“象形”可以产生“象形字”(独体象形字、形形合体字),但不等于“象形字”(象形构件跟别的构件组合成的字不宜称为象形字)。

1.2 汉字的结构类型。这由“会意”“形声”二书体现。

“三曰形声。形声者,以事为名,取譬相成,江河是也。”这是就汉字的结构而言的,即一

^② 关于象形与图画的关系,以及象形、图画与汉字起源的关系,详参李运富(2006)。

个字符的形体由具有什么功能的构件构成。“以事为名,取譬相成”,虽然字面上有许多不同解释,但大都认为是由一个表义的构件和一个标音的构件组成的合体字(义音合体字)。如“江、河”,“水(氵)”是表义的构件,“工、可”是分别标音的构件。

“四曰会意。会意者,比类合谊,以见指撝,武信是也。”这也是讲汉字结构的,一般认为“比类”即比合两个以上的构件形体组合成新字形,“合谊”即会合构件之义,“以见指撝”即体现出新字形的构造本义,这样的“会意字”在结构上就属于“义义合体字”。如“武”比合“止”“戈”两个构件,会合“止(趾)”的行走义和“戈”的武器义,以体现出扛着武器行走的“威武”本义。“信”字比合“人”“言”两个构件,会合“人”义和“言”义,体现出人言求信的“诚信”本义。

“形声”“会意”抓住了汉字的主要结构类型,在小篆阶段,掌握“形声字”(义音合体字)和“会意字”(义义合体字),就可能掌握90%以上的汉字。如果加上讲形体来源时包含的部分对应类型“独体标志字”“标标合体字”和“独体象形字”“形形合体字”,那汉字的基本结构类型就都提到了,其他结构类型虽还很多,但大都是基本结构类型的变化,构字量也较少,对小学生可以暂时不讲。

1.3 汉字的类聚群分。这由“转注”一书体现。

讲解了汉字形体的来源和主要结构类型后,学生已经认识了相当数量的汉字。汉字数量一多,就需要类聚群分,否则一盘散沙,仍然难以掌握。于是“转注”成为学生必须学习的知识。“转注者,建类一首,同意相受,考老是也。”意思是根据意义归纳事类,根据形体统一部首。同一事类或同一部首中的字意义相关,内含相同的意义要素,可以辗转贯注,彼此系联,所以叫做“转注”。这是古代童蒙教科书中最基本的文字类聚方法。“建类”是基础,通常把同一事类、物类、义类(词义近同或反对)的字编排在一起。“一首”是辅则,可以随机将义符相同近或声符相同近的字编排在一起。如《急就篇》开头说“急就奇觚与众异,罗列诸物名姓字,分别部居不杂厕,用日约少诚快意。勉力务之必有喜。”作者把不同单字有意识地按姓名、衣服、饮食、器用等分类组织,并编排成韵语,或三言,或四言,或七言,朗朗上口,有助于儿童识记。其中许多意义密切相关的字,部首(偏旁)也往往相同,于是自然类聚:

烝栗绢绀缙红然,青绮绫縠靡润鲜。

绋络缣练素帛蝉,绛缙絺紵丝絮绵。

.....

袍襦表里曲领裙,檐褕袷複褶袴褌。

褌衣蔽膝布母罽,针缕补缝绽纆缘。

《仓颉篇》虽已失传,据考证“其例与急就同”(孙星衍《仓颉篇序》),也在许多地方把意义相关部首相同的字类聚到一起,如《阜阳汉简》中的《仓颉篇》残卷:

黠𩇑𩇒𩇓𩇔𩇕𩇖𩇗

.....

搗挈携控抵扞拘

这种按义归类或据形系联的文字类聚方法,就是“建类一首,同意相受”的“转注”。可见“转注”强调的是字际关系,是字群的类聚,而不是个体字符的讲解。《说文解字》“凡某之

属皆从某”的540部类,就是用“转注”方法“据形系联、分别部居”的结果。^③需要注意的是,“六书”中面向小学的“转注”虽有“分别部居”的思路和局部类聚的实例,但无论是“建类”还是“一首”都是不完整的,而且也未必叫做“类”和“首”。许慎《说文》的540“部”和每部立“首”的类聚框架应该是“转注”的学术提高,“其建首也,立一为耑,……毕终于亥”是《说文》特有的。许慎对小学“转注”这一类聚方法的解释实际上是借用了《说文解字》的部首构架,现见材料还难以证实《说文》之前已有严密的“建类一首”的文字类聚,当然也有可能《说文》以前确已存在“建类一首”的文字类聚或编排方法,只是有关材料失传了。

汉字具有多方面的属性,因而利用汉字的属性来类聚群分的方法也多种多样。“六书”介绍的“转注”法只是其中一种,它利用的是汉字的形义关系,把具有相同形体和相关意义的字归纳为一类,有利于学生“据形系联”,系统掌握相关字形和相关意义。

1.4 汉字的记录职能。这由“假借”一书体现。

学习汉字的目的不在掌握字形,而在通过字形来记录和反映语言。汉语的基本单位是单音节词项,也就是负载某项意义的单音节形式。一般而言,单音节的个体字符在构形时应该跟汉语的某个单音节词项对应。但汉语的词项是开放的,无法穷尽的,人们不能为每一个词项都构造一个对应的字符,所以为了满足记录汉语的需要,必须尽量扩展已有字符的记录功能。“假借”就是使用汉字时扩展已有字符记录职能的好办法。“本无其字,依声托事,令长是也。”“本无其字”的词项可能是一个单义语素,也可能是一个多义语素中的某个义项形式。为了便于表述和理解,可以暂时忽略语音形式而把词项直接称为义项。借用本来具有固定义项的字符来记录另一个同音或音近的义项,这些义项之间可能具有引申关系,也可能毫无关系。后人把“假借”限定为意义无关联的借用,未必符合“六书”原意。例如“令”字,构形理据对应于“号令”义,而使用中可以记录意义有关联的长官义(“县令”),也可以记录意义无关联的美善义(“令爱”);“长”的构形本义为长短之“长”,而使用中可以记录意义有关联的生长之“长”,也可以记录意义关系不大的长官之“长”。这些跟字形没有直接联系的不同义项原来都是“本无其字”的,因为同音(有意义关联的同音和无意义关联的同音)而借用同一字形,从而大大缓解了字少而义多(语素多、词多)的矛盾。

汉字的构形有理据,但汉字的使用不能限于理据。因而出现同字异词(异义)、同词异字(异形)的复杂情况。汉字的单位(单字)与其所记录的汉语的单位(词项)不能完全对应,简单地讲就是字词关系不对应,这是汉字的重要特点,也是汉字难学的主要原因。让学生从小了解汉字的这种同音借用方法,既是使用汉字的必然,也是阅读文献了解字义的需要。所以成为小学语文科目的“六书”之一是合情合理的。

由上述可见,“六书”原是教学用语,是古代小学教儿童掌握常用汉字的六项知识内容

^③ 许多学者都意识到“转注”跟“部首”的关系,详见丁福保(1928、1932)。又陆宗达(1996)云“‘建类一首’似指全书分五百四十部,每部建立一个部首而言。《说文解字·后叙》说‘其建首也,立一为耑。方以类聚,物以群分。同牵条属,共理相贯。’这几句话,正是对‘建类一首’的具体说明。‘同意相受’则指这些字的训义互相关联。从许慎所举例字来看,‘考’在老部,这就是‘建类一首’。‘老’字的说解云‘考’,‘考’字下云‘老也’,这就是‘同意相受’。”但陆先生认为许慎对“转注”的解释是错误的,他把“转注”理解为文字发展的一种动因:词语音义变化派生新词新义而产生新字或分化为不同的字。这就偏向借题发挥的“六书学”而非“六书”本义了。

的统称,性质并不一致,“六书”的各“书”不是按逻辑关系划分的类别,也不是整体的理论系统。“六书”的内容有的跟汉字的形体来源相关,有的跟汉字的结构分析相关,有的跟汉字的类聚群分相关,有的跟汉字的使用职能相关。这些知识点都是最基本的,典型的,而且每个方面点到即止,不必深入系统地讲解。基础教育的实用性和可接受性决定了“六书”的非学术性。就是说,“六书”之名不属于学术层面,而属于基础教育层面。不是具有特定内涵的学术概念,而是便于指称的教学用语。正如“六艺”“五射”“九数”“四书五经”一样,“六书”只是某个领域相关内容的概称,可以当作教学体系,而不宜看成理论系统。

二 “六书”的学术性偏离

但是,后人对于“六书”的理解和应用发生了严重偏离,将本来属于教学层面的知识体系提高到学术层面,认为“六书”是汉字的某种具有系统性的理论,或者“六书”可以改造成某种具有系统性的理论,于是围绕“六书”的理论体系进行了多方面的阐发和探讨,在学术史上形成了“六书学”^④。归纳起来,针对所谓“六书理论”,大致有两种研究思路:

2.1 把“六书”看成完整的理论系统,在某个理论框架内对“六书”的名义和“六书”之间的关系进行种种猜测,试图作出符合某种理论的解释。主要观点有:

2.1.1 “六书”是六种造字的方法。

既然是“六种造字方法”,就得讲清楚每种方法究竟如何“造字”,以及各种造字方法之间究竟有什么不同又有什么关联,也就是为什么可以而且只能分为“六种”。但两千年来没有人能够说清楚。例如“指事”明明就形体的功能而言,造字时使用的“视而可识,察而见意”的形体是人为规定的,至于如何规定形体、如何用规定的形体构造出新的字符,“指事”反映不了。“转注”“假借”如何造字更是聚讼纷纭,迄无定论。

把“六书”看成六种造字方法,大概源自班固的“造字之本”说^⑤。但班固的“造字”不一定指构形而言。唐初颜师古《汉书注》:“文字之义总归六书,故曰立字之本焉。”所谓“文字之义”“立字之本”应该不是指创造字形,因为在“创造”的意义上,“造”比“立”明白得多,颜师古没有必要换字解释。“立”的含义比“造”宽泛,实指学习字掌握字而言,“义”也应该是指文字学的知识要点,而不是具体字形的意义。那么颜师古的意思是:文字的要义(基本规律和主要内容)概括为“六书”,所以“六书”是掌握汉字知识的根本。^⑥

对于基础教育而言,教学汉字知识的目的是为了识字、写字、用字和读书,绝不会要小学生去“造字”,所以给小学生讲连专家也说不清楚的“六种造字方法”是不符合常理的。“六书”的某些“书”可能跟“造字”相关(如“象形”“形声”),但不是“六书”都要跟“造字”相关,更不会各是一种具体的“造字方法”,而且“造字方法”也不应该成为小学教学的独立科目。

^④ 属于“六书学”的成果很多,无法细叙。可参看丁福保(1928、1932)“六书总论”部分,张斌、许威汉(1993),党怀兴(2003)。

^⑤ 班固《汉书·艺文志》:“古者,八岁入小学,故周官保氏掌养国子,教之六书,谓象形、象事、象意、象声、转注、假借,造字之本也。”

^⑥ 陈燕(2011)也注意到颜师古“立字之本”跟班固“造字之本”的差异,她的表述是“颜师古得许慎六书真谛,不用‘造字之本’来概括六书,很有道理。我们以为‘立字之本’应当包含了与汉字相关的问题,除了汉字构成或造字法所涉及的字形、字音、字义之外,还有字序,即汉字排序法。”

2.1.2 “六书”是汉字结构的六种类型。

汉字结构类型是对既有字形的功能理据进行分析和归纳的结果。如果把“六书”看作汉字结构的六种类型,并且认为这是一个具有理论价值的类型体系,可以涵盖所有的汉字,那么首先得说明:如何分析汉字的结构,如何归纳结构的类型,特别是这“六种结构”彼此如何区分,为什么是而且只能是这“六种结构”,所有汉字都能归入这“六种结构”吗?围绕这些问题,两千多年来争论不休,但迄今也没有任何人能够完全说明。

为了能将所有汉字归入“六书”,从宋代开始,就为“六书”分出许多小类和兼类。例如宋人郑樵《六书略》^⑦分“象形”为三:“曰正生,曰侧生,曰兼生。”正生十类:天物之形、山川之形、井邑之形、艸木之形、人物之形、鸟兽之形、虫鱼之形、鬼物之形、器用之形、服饰之形。侧生六类:象貌之形、象数之形、象位之形、象器之形、象声之形、象属之形。兼生二类:形兼声、形兼义。共十八类。“指事”除正例外,也分出三个兼类“事兼声”、“事兼形”、“事兼意”。郑樵的分类标准不一,象形、指事、会意、形声,混杂难辨。明人赵宦光《六书长笺》^⑧将象形分为独体、多体、合体、聚体、变体、离合体、加体、省体等八类。“象形有独体,如水木人女之类;有多体,如艸竹虫龙之类;有合体,如𠂔林从𠂔之类;有聚体,如苗蓂樂巢之类;有变体,如尸儿之类;有离合体,如折𠂔癸𠂔之类;有加体即附体,如之出未束之类;有省体,如中从艸省、才片并从木省之类。”其中所谓“合体、聚体、离合体”后人多看作会意,所谓“加体”也被后人认为包含指事、会意。那么实际上象形、指事、会意三者之间的界限也是混淆不清。

到清代的王筠,又提出正例和变例,正变之下还有次类、小类,同时也包括许多兼类。如《说文释例》^⑨将“指事”分为正例一,变例八;“象形”分为正例一而其类五,变例十;“会意”分为正例三,变例十二。这些分类角度不同、层次不同、标准不同,很难实际操作。如“指事”变例有以会意定指事者、即意即事者、兼意兼声兼形者、增象形字为指事者、省象形字以指事者、形不可象变而为指事者、借象形为指事者、亦借象形为指事而兼意者。王筠集“兼类”之大成,共分有十三种兼类,“凡兼二者十,兼三者二,兼四者一,其说可谓备矣”^⑩。这个“备”固然有赞赏的意思,但正变省借,数类并兼,能说的不能说的都说了,竟至一种类型而可以“兼”属四类,那分类还有什么意义,人们能据这样的类别体系来分析和归纳汉字的结构吗!

无论对“六书”的名义作出什么样的解释,也无论为“六书”设置多少正例、变例、兼类、次类,最终都不能用“六书”将汉字结构的类别划分清楚,说明“六书”本来就不是单一性质的类别系统。尽管有的书跟汉字结构类型相关(如形声、会意),但并非每一书都是一种结构类型,也并非所有的汉字结构都只能属于这六种类型。正如沈兼士(1935)所批评“六书之分,固非绝对有别,判若鸿沟者也。今郑氏舍本逐末,倒果为因,以六书为纲,别立细目,而以文字分类系于其下。脱有出入,复削足就履,设变例以弥缝之。如象形中有形兼声、形兼

⑦ 郑樵《六书略》,见王树民点校《通志·二十略》(上),中华书局,1995年。

⑧ 赵宦光《说文长笺·六书长笺》,中国科学院图书馆藏明崇祯四年赵均小宛堂刻本,见《四库全书存目丛书》,齐鲁书社,1997年。

⑨ 王筠《说文释例》,武汉市古籍书店影印世界书局印行本,1983年。

⑩ 王棻《六书互兼较》,见丁福保(1932:174)。

意,指事中有事兼声、事兼形、事兼意。遂使后之学者变本加厉,争论纷纭,歧路愈多,真义愈隐,庸人自扰,甚无谓也。”俞敏(1979)也对“六书”特别是王筠迁就六书的兼类说提出了尖锐的讽刺“《文字蒙求》里分类的结果居然有‘借象形为指事而兼意者’,‘所从之字不成意,转由所从之字之所从与从所从之字者以得意’。前一条好像说‘借氢为氧而又兼氮者’,这是哪国化学?后一条比‘吃葡萄不吐葡萄皮儿’乏味多了。到这般地步,那学者难免露出恒钉之气,那结论也类似儿戏了!”

把“六书”当作汉字结构的六种类型,大概跟许慎的《说文解字》有关。《说文解字》是通过分析汉字的结构理据来说解文字本义的书,由于许慎在该书的序言中提到并解释了“六书”,大家就认为许慎是按照“六书”在说文解字的,因而“六书”就成了分析和归纳汉字结构的类型理论。其实,许慎只是在介绍汉字的发展历史、汉字的教学和研究情况时客观介绍了原已存在的“六书”,并非自己提出“六书”理论,也没有表明《说文解字》要按照“六书”来分析字形结构。如果不先入为主,客观考察《说文解字》的析字方法和结构类型,就会发现许慎说解文字使用的是“构件分析法”,实际分析出的各种结构类型大约20种,除少数情况被“六书”提及,总体上跟“六书”没有对应关系,因而无法用《说文解字》证明“六书”是一个结构类型系统。^①相反,《说文解字》的科学析字方法和完备结构类型,可以反证没有总体对应关系的“六书”不是专讲结构类型的。

2.1.3 “六书”的前四书是有关形体的,后二书是有关使用的,即所谓“四体二用”。“四体二用”说肇始于宋人,元明续有论述,明人吴元满《六书总要·六书总论》说“象形,文之纯,指事,文之加也;会意,字之纯,谐声,字之变也;假借、转注,则字之用也。”又《谐声指南·引》:“六书形事意声,四者为体;假借转注,二者为用。”^②至清人戴震《答江慎修先生论小学书》论述得更为详明。“四体二用”说是鉴于把“六书”看成同一性质的东西而无法自圆其说的重新解释,它的重要贡献是突破了“六书”的整体系统性,而认为“六书”具有“体”“用”两种不同性质的知识内容。但是这种对“六书”的重新认识尚不彻底,它只是把“一个体系”分解为“两个体系”,仍然在寻求“书”与“书”之间的理论系统性,因而仍然无法解决“四体”这个“系统”的内部区别和外部周全问题,也没有解决“二用”这个“系统”中“转注”为什么要数字一用的问题^③,以及新的解释跟许慎的解释、跟“六书”名目的关系问题。所以“四体二用”说可以给我们启示,但未必是“六书”本义。

2.2 把“六书”系统当作学术研究的目标,对“六书”名目加以修正改造,或借“六书”之名目阐发自己的汉字学思想。当“六书”作为理论体系无法合理解释时,人们没有检讨自己理解的偏差,而是认为“六书”理论体系本身存在问题。于是,出现了许多调整“六书”次序、变更“六书”名目、增减“六书”类项、借“六书”之名行研究文字学理论之实的种种学说。例如关于文字的结构类项或构造方式,大家沿着“六书”的路子提出了种种“新”的“若干书”,

① 有关《说文解字》的析字方法、结构类型以及《说文解字》跟“六书”的关系,详参李运富(2009、2011a、2011b)。

② 吴元满《六书总要》、《谐声指南》,见《四库全书存目丛书》,齐鲁书社,1997年。

③ “数字一用”除了词义引申造成的同义词外,属于文字使用方面的,都是消极现象,不应作为理论或方法提倡,这样理解“转注”,跟其他五书立场不一致。

试图建立“新”的类型体系^⑭:

新二书:表意字,形声字(王力)

无声符字,有声符字(黄天树)

新三书:象形,象意,形声(唐兰)

象形,假借,形声(陈梦家)

表形,假借,形声(刘又辛)

表意,假借,形声(裘锡圭)

写实法,象征法,标音法(张世禄)

形象,形音,形意(卜伟光)

形义,音义,形声(赵诚)

表义,记音,形声(林沅)

新四书:形表法,义表法,形义兼表法,取音法(戴君仁)

表意法,表音法,音义法,记号法(张玉金)

新五书:指事,象形,会意,形声,假借(王元鹿)

象物,象事,象意,假借,形声(朱振家)

独体表意,合体会意,形声,假借,形声兼会意(林季苗)

新六书:笔画直接组合,增添笔画,符号组合,符号,会意,形声(李瑛)

象形,会意,形声,转注,假借,会意兼形声(李家祥)

象形,指示,象事,会意,形声,变体(詹鄞鑫)

象形,指示,会意,形声,假借,记号(孙化龙)

象物,象事,转意,会意,谐声,形声(葛英会)

新七书:纯粹表形,纯粹表意,纯粹表音,纯粹约定,兼表形意,兼表形音,兼表音意(龙宇纯)

象物,象事,象意,标示,形声,会意,假借(王凤阳)

新八书:传统六书,加,比喻造字法,综合造字法(任学良)

新九书:传统六书,加,会意兼象形,会意兼形声,形声兼象形(高亨)

这些类目都是在“六书”基础上进行加减替并,有的仍用“六书”之名而已非“六书”之实,有的连名目也全然不同。那么,这样的“六书”或“六书的变体”已经不是周秦汉时期的教学“六书”,而是对教学“六书”出于误解的偏离或者出于有意的借题发挥,即使类别清晰,也属于研究性质,与基础教育的汉字教学脱节了。

三 “六书”的教学价值

由于把教学的“六书”混同于《说文解字》的形体分析,发现原有“六书”跟形体分析不合时,又试图加以改造,于是后代学者把“六书”引向了学术研究,产生了所谓“六书学”。“六书学”除了借助“六书”的名目和排序研究汉字的发生、发展外,核心内容是汉字的结构

^⑭ 据林季苗(法国里昂第三大学)《汉字分类及认知之研究与对外教学应用》附表增补并重新整理。此文为作者在德国美国茨大学召开的西方学习者汉字认知研讨会上(2005.8.24-26)宣读的论文。

分类。汉字的结构是可以分类的,但“六书”不是用来给汉字分类的,借助“六书”来研究汉字的结构类别势必突破“六书”的局限,最终导致否定“六书”的系统性。作为学术史的存在,“六书学”并不会消失,而且还可能继续发展,因为“六书”的内容不限于字形结构,还可以借助“象形”“指事”研究汉字的起源,借助“转注”研究汉字的字际关系,借助“假借”研究汉字的使用规律和字词对应等。不过,我们应该明白,这种所谓“六书学”,其实是借题发挥,借“六书”之名而行研究汉字形体结构或某种汉字理论之实,这样的“六书”已经成了汉字结构学甚至整个汉字学的代名词,不再是周秦汉时的教学“六书”。如果说这种源自“六书”的学术研究也是“六书”的价值的话,那是以否定“六书”的系统性为前提的,是偏离“六书”的整体属性而对其中的某个方面进行专题挖掘的结果。

从“六书”本义出发,我们认为“六书”的系统性不是表现在学术理论上,而是表现在教学科目的知识要点选择上。所以我们应该更加重视“六书”的教学价值。今天的基础教育科目跟古代不同,但就语文而言,“六书”涉及的有关知识仍然是中小学汉字教学不可忽略的,而且传统“六书”的知识建构和教学要点选择很值得现代基础语文教育借鉴。

3.1 万物有源,文字的线条、点画怎么来的,应该让学生知道。“视而可识,察而见意”的“指事”符号是最简单、最容易产生的形体,人类只要具有动手能力并掌握某种书写工具(手指、石块、树枝、刀笔等),就能无意识地画出某种线条或线条组合,如果给这种线条或线条组合赋予一定含意,那就成了文字符号。当然,这样简单的文字符号极其有限,汉字形体的主要来源是“画成其物、随体诘屈”的“象形”符号。象形有具体之形,有抽象之形,有虚拟之形,于是汉字的形体渐趋丰富,形成基础。后来产生的所有字符就形体来源而言都不外乎“指事”和“象形”两途。抓住这两个要点,汉字形体的问题就基本上解决了。

后代讲“六书”者,把“指事”和“象形”当作两种结构类型,就大大限制了它本来的形体溯源作用。独体的“指事字”和“象形字”是极少的,而包含“指事”符号(构件)和“象形”符号(构件)的字却是大量的,就形源而言甚至是全部的,所以恢复“指事”“象形”的形源本义,对汉字教学意义重大。

3.2 汉字的结构理据和结构类型当然是汉字教学的重点,但对小学生而言,结构分类不必太细,不必周全,掌握基本功能和主要结构即可。“指事”“象形”的主要教学目标是揭示汉字形体的来源,而同时也反映了汉字构造的两种功能构件——标志构件和象形构件,加上在独体指事字、独体象形字基础上产生的表义构件和示音构件,汉字的构造理据和结构类型就可以得到很好的说明。但“六书”教学体系并没有全面展示汉字的结构类型,只抓住两种典型的字量多的结构介绍,这就是“形声”和“会意”。“形声”结构由表义构件和示音构件组成,“会意”结构由表义构件和表义构件组成,它们共占汉字总量的90%以上。其他结构类型还有很多,学术上可以研究,可以像《说文解字》那样做全面的汉字形体结构分析,也可以建立完整的汉字结构体系,而小学教学中没有必要面面俱到。对于汉字结构的教学,重要的是讲清每个构件的功能,学生知道某个字由哪个(些)构件组成,这个构件具有什么功能或这些构件各自表达什么功能,就足够了,千万不要让学生陷入结构系统的分类或归类之中,这应该是“六书”作为汉字教学体系给我们的最大启示。《说文解字》属于专门研究汉字结构的专著,它也只是分析构件的功能和整字的构意(理据),并不全面归纳总结汉字结构的类型。这很值得我们深思。

后代讲“六书”者,无论是研究领域,还是教学领域,都把“六书”当作汉字结构的类型系统,希望用“六书”的名目或方法来分析所有的汉字,结果陷入分类、归类的泥坑而不能自拔。“六书”虽然包含汉字结构的分析原理,但总体上不是汉字结构分析的理论方法,不是汉字结构类型的系统概括。所以除了从“六书”的部分“书”入手进行汉字结构的专题研究外,总体上沿用“六书”的框架来给汉字分类归类是行不通的。古人提出的“变例”“兼类”等,无法弥合“六书”的类型系统,今人的各种“新书”,除非完全抛开“六书”,只要沿用“六书”的框架,无论名目增减,总体上仍然难以符合逻辑类别。有的“几书”虽然比“六书”少,表面看起来畛域分明,实际上层次多,角度不一,类别仍然不清。例如《文字学概要》(裘锡圭,1988)分“表意字、假借字、形声字”,其中“表意字”又分成“抽象字、象物字、指示字、象物字式的象事字、会意字、变体字”六种,而“会意字”再分成“图形式会意字、利用偏旁间的位置关系的会意字、主体和器官的会意字,重复同一偏旁而成的会意字、偏旁连读成语的会意字和其他”六类。此外还有“不能纳入三书的文字”,包括“记号字、半记号字、变体表音字、合音字、两声字”等。总共有 20 多类。这作为学术探讨固然可贵,倘若作为“六书”的替代品用于汉字教学,不知基础教育中有多少学生能够掌握。

作为教学体系,“六书”只是古代小学汉字教学的几个实用知识点的选择,本身不是独立的学术理论,不构成某种类型系统。在现代基础教育中运用“六书”,只宜借鉴它的知识要点和教学理念,不能盲目地在结构类型上求全责备、非此即彼。现代中小学和对外汉语教学中以分类、归类为目的的汉字结构教学法严重违背了“六书”的教学原理,是急需纠正的一种汉字教学偏向。

3.3 汉字是有系统的,不宜总是一个一个地学、一个一个地记。如果利用汉字的属性类聚群分,可以收到事半功倍的效果。“六书”的“转注”给了我们这方面的启发。“转注”着眼于形义联系,按意义“建类”,按形体“一首”,将同“类”和同“首”的字类聚到一起,“集中识字”,彼此关联,系统掌握,这是历史证明行之有效的好方法。其实,汉字类聚的标准不只是“类”“首”,相近的形体、相同的结构、相同的构件、相同的读音、相同的职能等,汉字的任何一项属性都可以作为联系的纽带,从而在一定字量的基础上将不同的个体字符集中起来认知、记忆、掌握。

现代的汉字教学,往往随文识字,一篇课文里的生字被抽取出来单个单个地认读,或者死记硬背,或者随形联想,一个字编一个理由,字与字之间缺乏理性联系,这样的汉字教学有可能讲活一个而搞乱一片,其效果是不能跟“转注”之类的系联法同日而语的。

3.4 “六书”教学体系给我们的另一个启示是,汉字教学不能局限于形体,还应关注用字记词的功能。字符单位是有限的,而语言词项是无限的,拘泥于形体理据的原始造意,难免表情达意无字可用,阅读文献也可能不明字符的实际功能。这样的汉字教学无法与现实语言结合,也无法走进历史文献。所以,汉字教学应该讲授“假借”之类的用字法则,记录某个义项的字可以用来记录另一个相关的义项,记录某个词项的字可以用来记录另一个语音相同的词项。学生们掌握了这样的用字方法,明白了形体构造无法跟义项词项完全对应的原理,使用汉字和理解汉字才能得心应手、灵活自如。

现代汉字教学将主要精力放在字形的书写训练和构造的理据归类上,而忽略了字词的对应关系,致使部分学生能写会认许多字,却不能高效地用汉字表达语言,也难以正确地解

读文献。这是长期把“六书”之“假借”当作造字方法或结构类型而偏离了“六书”的教学目标所造成的消极后果。汉字教学之“难”不在形体本身,而在形体功能的实现。只有在“本无其字”情况下,知道如何“依声托事”,学生才算真正掌握了汉字这个记录语言的工具,才不会被汉字的形体束缚,才能避免处处从本义出发而脱离汉字的实际使用。所以现代汉字教学一方面要借助形体分析,同时也不能无视文字“假借”现象普遍存在的事实。

四 结语

“六书”在汉代以前,只出现于“小学”教育语境,它的性质应该属于基础教育中的一门教学科目,“六书”之名是对该科目知识内容的概称。“六书”的具体内容涉及汉字的形体来源、理据构造、类聚关系、用字法则等,构成汉字基础知识的教学体系,但不是单一理论的类型系统。

“六书”长期被看作六种造字方法或六种结构类型,这不符合“六书”的原始功能。在学术史上,“六书”引起了汉字理论的各种专题研究,从而产生“六书学”。“六书学”具有学术研究的理论价值,但偏离了“六书”的基础教学领域。“六书学”或出于误解,或出于借题发挥,属于理论性的学术研究,因而不等于教学性质的“六书”。

“六书”作为小学科目的教学体系,其知识的基础性、实用性,以及教学实践的历史传承性,使得“六书”在今天的语文基础教育领域仍然发挥着重要作用。对基础教育而言,需要的不是系统全面的理论概念和逻辑类型,而是典型实用的基础知识,便于称呼记忆的简洁名目。“六书”所选择的知识要点和拟定的名目非常适合基础教育的需要,所以否定“六书”本身的理论意义不等于否定“六书”的教学价值。现代的汉字教学存在诸多偏误,回归或借鉴传统“六书”可能是一条很好的出路。从“六书”本义出发,今天的汉字教学应该摆脱唯结构类型是求的陷阱,同时关注字源、字构、字类和字用等知识要点,让学生初步构建汉字基础知识的综合体系。

参考文献

- 陈 燕 (2011) 秦汉时期的汉字字序法,《天津师范大学学报》第2期。
- 党怀兴 (2003) 《宋元明六书学研究》,北京:中国社会科学出版社。
- 丁福保 (1928) 《说文解字诂林》,北京:中华书局。
- 丁福保 (1932) 《说文解字诂林补遗》,上海:上海医学书局。
- 李运富 (2006) 论“汉字起源”的具体所指,《民俗典籍文字研究》第3辑,北京:商务印书馆。
- 李运富 (2009) 《说文解字》“含形字”分析,《民俗典籍文字研究》第6辑,北京:商务印书馆。
- 李运富 (2011a) 《说文解字》的析字方法和结构类型非“六书”说,《中国文字研究》第十四辑,郑州:大象出版社。
- 李运富 (2011b) 《说文解字》“从某字”分析,《民俗典籍文字研究》第8辑,北京:商务印书馆。
- 陆宗达 (1996) 六书简论,见陆宗达《陆宗达语言学论文集》,北京:北京师范大学出版社。
- 裘锡圭 (1988) 《文字学概要》,北京:商务印书馆。
- 沈兼士 (1935) 影印元至治本郑樵六书略序,见沈兼士《沈兼士学术论文集》,北京:中华书局,1986年。
- 俞 敏 (1979) 六书献疑,《中国语文》第1期。
- 张 斌 许威汉主编 (1993) 《中国古代语言学资料汇纂·文字学分册》,福州:福建人民出版社。

Re-Understanding of the Properties and Academic Value of *Liùshū*

Li Yunfu

Abstract *Liùshū* (六书) is a general term for the whole knowledge of a discipline about Chinese characters in ancient philological education, signifying a pedagogical system (but not merely a categorical system) including the formal and structural source, principles and rules of structure, aggregative relationship and rules of usage. The traditional point of view that *liùshū* indicates the six ways of creating characters or six types of character structure does not reflect its original functions. The so-called science of *liùshū*, which originated from the various professional and theoretical studies of it, has deviated its pedagogical aspect because of misunderstanding or exaggeration. Therefore, the science of *liùshū* is no longer *liùshū* itself. As a matter of fact, *liùshū* serves the primary education properly in knowledge point selection and term definition. At present, there are some biased conventions in character teaching, and to rectify them, a possible way may be to refer to *liùshū* as it actually and originally is.

Key words *liùshū*, literacy pedagogical system, science of *liùshū*, types of character structure, ways of creating character

作者简介

李运富,男,博士,北京师范大学教授,民俗典籍文字研究中心研究员。主要从事汉语言文字学的教学与科研工作。

(通讯地址: 100875 北京市新街口外大街 19 号 北京师范大学文学院)

关于袁野在本刊发表已刊论文的通告

根据中国期刊网的检索信息,北京航空航天大学外国语学院教师袁野在 2011 年 7 月 5 日出版的《世界汉语教学》(季刊) 2011 年第 3 期发表的《试论汉语的体压制》一文,此前已经以《汉语的时体压制》为题发表于 2011 年 4 月 25 日出版的《外国语文》(双月刊) 2011 年第 2 期。《试论汉语的体压制》与《汉语的时体压制》标题的关键词仅“体”与“时体”这两个在汉语语法研究文献中实际所指基本相同的词语形成字面上一字之差,正文内容构成实质性雷同,两者不同中的大部分内容是作者根据本刊常规及额外的编校程序所提出的修改意见带来的。在本刊编校即将完成之前,袁野与本刊有过接触,完全可以主动中止重复发表行为,然而袁野仍然向本刊表示希望尽快发表。因此,袁野此次由于一稿两投导致的重复发表行为完全属于主观故意,严重影响了本刊的学术声誉。经研究,本刊决定对袁野的重复发表行为予以公开谴责。

本刊在此申明:对有任何一稿两投行为的作者本刊将在 5 年之内不接受其投稿,对由此导致在不同期刊上重复发表的作者本刊将自此拒绝其投稿。本刊将进一步吸取此次重复发表行为的严重教训,也希望广大作者和读者跟我们一起抵制一稿两投、重复发表的行为,为纯洁学术、端正学风而共同努力!

特此通告。

《世界汉语教学》编辑部