

目 录

专题研究

从对外汉语教学的现状看历史文化语义学的作用.....
..... 欧阳祯人(1)
对外汉语语法教学不应排斥意合法 欧阳国泰(10)

汉语及汉语教学

“可不是”句的语义类型及歧义消解 武惠华(16)
“依然”与“仍然”的比较分析 李 树 任海波(24)
频率副词的离散性特征对无界谓词的选择制约 邹海清(31)
留学生汉语宾语习得难度研究 王 静(36)

教材编写

关于当前华语教材建设的几个问题 李嘉郁(43)
报刊阅读课教材编写与教学策略初探 祁 峰(49)

顾问 刘泽彭 吕必松
潘茂元 李如龙

总编兼社长 黄鸣奋
主 编 陈荣岚
副 主 编 卢 伟
常大群

华教寰宇

海外华校文化教学现状与思考 华霄颖(54)
走进新加坡华语课堂:建构还是阻碍 刘永兵 赵守辉(59)
英国中文师资培训的实践与思考 宋连谊(70)

汉外比较

韩汉语度与量、绝对与相对程度区分的差异
——对韩汉语主要 简式差比句的对比 陈 珺(76)

简 讯

厦门大学面向海外推出汉语言文学网络教育培养方案 (15)
印尼国民教育部校外教育总司官员访问厦门大学 (35)

OVERSEAS CHINESE EDUCATION

(Quarterly)

Number 15 , September 2007 (Serial No 44)

Contents

Roles of Historical – Cultural Semantics; A TCFL Perspective	<i>OUYANG Zhenren</i> (1)
The Importance of Paratactic in Grammar Teaching in TCFL	<i>OUYANG Guotai</i> (10)
Sentences with “Kebushi”; Semantic Category and Ambiguity Resolution <i>WU Huihua</i> (16)
A Comparative Analysis of “Yiran” and “Rengran”	<i>LI Shu & Ren Haibo</i> (24)
The Selective Constraint of Discreteness of Frequency Adverbs on Unbounded Predicates	<i>ZOU Haiqing</i> (31)
A Study on the Acquisition Difficulty of the Object by Foreign Learners of Chinese	<i>WANG Jing</i> (36)
Current Issues in Developing Teaching Materials for Overseas Learners of Chinese Origin	<i>LI Jiayu</i> (43)
Toward Compilation of Journalistic Reading Materials and Teaching Strategies <i>QI Feng</i> (49)
Teaching Culture in Overseas Chinese Schools; Present Situation and Reflection	<i>HUA Xiaoying</i> (54)
Approaching Chinese Classrooms in Singapore; Construction or Obstruction?	<i>LIU Yongbing & ZHAO Shouhui</i> (59)
Chinese Teacher Training in the UK; Practice and Reflection	<i>SONG Lianyi</i> (70)
Distinction between Absolute and Relative Phrases of Degree and Quantity in Korean and Chinese	<i>CHEN Jun</i> (76)

从对外汉语教学的现状看历史文化语义学的作用

欧阳楨人

提要 本文分析了西方语言学逻各斯-语音中心主义与其人类中心主义的关系,以及西方话语霸权对汉语的合理性、文明性的排斥。本文认为,当代中国极度西化的汉语本体研究决定了对外汉语教学的西化方向。目前盛行的听说教学法、结构-功能教学法都是逻各斯-语音中心主义的延伸,其根本的危害是在忽视汉字教学、忽视文本传承的基础上否定汉字的合理性、否定“天人合一”之中国文化的普世性。目前中国大陆历史文化语义学的兴起,为汉语本体研究开拓了新的思路和理论空间,对建立语言研究的中国学派富有重要的意义;为对外汉语教学的理论建设与教学实践提供了一个新的诠释角度,对建立中国的对外汉语教学理论体系富有重大的理论启示,是值得我们认真吸取和借鉴的。

关键词 逻各斯 语音 汉语 汉字 历史文化语义学

汉语本体的研究势必决定汉语教学的方向。中国大陆近现代以来的汉语本体研究的西化方向也就必然地决定了对外汉语教学的西化方向。我们每一位从事对外汉语教学的教师无不希望把汉语推向世界,让更多的人掌握汉语,热爱中国文化,但是,在深究西方语言学的实质,进而深究中国研究汉语的专家们削足适履的研究倾向对汉语以及中国文化的危害之后,我们大家也许会倒吸一口凉气,事与愿违,令人始料不及——

—

在西方,语言学从来就是与哲学联系最紧密的学科之一。从苏格拉底到海德格尔,人们始终信奉以形而上学为基础的逻各斯(logos)。赫拉克利特说:“不要听从我,而要听从语词—逻各斯,并且承认一切是一。”(北京大学哲学系,2002:22-23)在古希腊文中,“逻各斯”这个词本身兼有“理性”(ratio)与“言语”(oratio)两重含义,所以,逻各斯与言语具有天然的联系。

柏拉图在《泰阿泰德篇》中说,智者派的知识理论全部派生于赫拉克利特,于是逻各斯演化成了人类中心主义:“人是万物的尺度,是存在者存在的尺度,也是不存在者不存在的尺度。”(柏拉图,2003:664)在西方神学统治的中世纪,逻各斯表现为“上帝的话语”,在近代哲学史上,它又以“人类理性”的面貌牢牢地控制着思想的主流走向。因此,以形而上学为基础的逻各斯主义实际上就是人类中心主义,它夸大了人类改造世界的能力,割裂了人与自然的关系,把主体与客体、人与自然对立起来。中国哲学的根本精神是与此完全相反的,它追求的是天人合一的宇宙观,强调“天地与我并生,万物与我为一”(《庄子·

齐物论》)的生命哲学,也强调法天则地、“亲亲而仁民,仁民而爱物”(《孟子·尽心上》)的伦理精神。

逻各斯主义(人类中心主义)认为,只有语音才能直接表达意义,因为只有语音直接来自人的主体与神性,是通过亚当而来的上帝的声音。于是,逻各斯主义也就成了语音中心主义。它强调思考与声音的统一,进而强调主体性与言语、言谈的统一。因此,语音在语言中占有绝对优势。作为神的真理之声,融入到了卢梭、康德式的良心之声,海德格尔的存在之声,贯穿于整个西方哲学的历史。

亚里士多德说:“言语是心境的符号,文字是言语的符号。”(《解释篇》16a)由于言语来自心境,是意义的原创与聚集,与人的主体具有统一性,与心灵有着本质的直接关系,因此,在整个语言符号系统中是第一创造者。文字是言语的符号,是记录声音、心灵、观念和思想的载体,因而它是派生的,以在场的言语、言谈排除不在场的文字、文本,从而形成了中心与边缘的对立,根源与派生的对立,进而导致言语、言谈、声音与文字、文本的对立。

逻各斯中心主义深刻地影响了整个西方的哲学,也深刻地影响了西方的语言学。西方人认为,只有拼音文字才是最接近神性和上帝的文字。因此,根据文字的拼音化程度,就可以决定民族、种族的优劣等级:“描画物体适合野蛮民族;使用符号表示字词句式适合于原始民族;使用字母适合于文明民族。”(卢梭,2003:26-27)这不仅通过语言的拼音化建立了以印欧语系为标志的欧洲中心主义,为印欧语系在其哲学的体系中找到了依托于“上帝”的理论根据,而且也排除了拼音文字之外的一切异质文字,例如,表意体系文字的文明性、合理性。

以此为唯一的标准,西方人把世界上所有其他的异质语言都削足适履地强行塞入印欧语系的模式中来对其他民族或地区的语言评头品足。于是,文字的拼音化观念随着帝国主义的扩张而不断地支配着整个世界,也支配着语言的教学与研究。英语的全球化与经济的一体化在我们当代互为表里,正在以迅猛的速度向世界的每一个角落延伸,而汉字的拼音化也正在无影无形之中呈现出加速度的发展趋势。所以,后现代主义哲学家德里达指出:“形而上学的历史,尽管千差万别,不仅自柏拉图到黑格尔(甚至包括莱布尼兹),而且超出这些明显的界限,自前苏格拉底到海德格尔,始终认定一般的真理源于逻各斯:真理的历史、真理的真理的历史(不同于我们将要加以解释的形而上学转向),一直是文字的堕落以及文字‘充分’言说之外的压抑。”(德里达,1999:3-4)在中国,有些语言学家更进一步,将“压抑”发展成了“排除”,认为语言是人类借以思维和互相交际的一个音义结合的符号系统,是一个变动的音义结合的结构体系。在这个系统里,语音、词汇、语法被看作是语言的三大要素,因此完全没有了汉字的地位。

但是,笔者认为,汉字依托于中国文化,其根本精神是法天则地,是天人合一,是人类与大自然和谐的精神,这种精神说到底就是中华民族的脊梁。在东亚这片古老的土地上,在数百年来西方列强以强凌弱、巧取豪夺、征服地球、破坏环境、甚嚣尘上的时候,以守望和平、倡导中庸、追求礼乐、维护和谐为归依的中国文化在世界文化格局中具有不可取代的突出地位。汉字正是这种伟大文化的神经,或者说是集中的表现。唐代的虞世南说得好:“字虽有质,迹本无为。禀阴阳而动静,体万物以成形。”因此,汉字不仅在间架结构、笔画走势中“书乾坤之阴阳”(蔡邕语),借用《礼记·乐记》的话来讲,我们完全可以认

为,在汉字间架结构的神韵中,“其清明象天,其广大象地,其俯仰周旋有似于四时”,因而“妙与道参”(唐·张旭语),夺天地之造化,而且一笔一划都凝聚了中华民族深层的历史记忆,“每一个方块汉字,扩展开来,就是一幅图画,就是一部生动而具体的历史。它往往是对中国古代生产力的发展,社会生活的状态,或者古人的一段闪光的思维的吸精抽髓式的摄取、描摹或记录。”(张杰,1993:14)从这个特定的角度上来讲,现当代汉字的拼音化历史,就是汉字所承载的文化信息不断迷失、流失、丧失进而消失的历史,换言之,也就是在西方话语霸权的挤压下,中华民族的汉字被妖魔化、文化被边缘化的屈辱史!

在这种逻各斯中心主义、言语中心主义的诱导下,中国的语言学界趋之若鹜,一切以西方的语音中心主义为皈依:

拼音文字要比非拼音文字优越的多。特别是音位字母文字更好。它的字母数目有限(一般只有二三十个),只要掌握了字母和拼音规则,一般说来,听到(或想到)一个词就可以写下来,看到一个字就可以念出来,因而学起来比较容易。拼音文字从形体上看不出表示的是什么内容,它只是一些语音的符号,但是语言本来就是用几十个音位组成音节、组成词来表达思想的,记录语言的文字用几十个符号来表音位实在是很科学、很方便的办法,所以文字迟早总要发展为拼音文字。现在世界上的文字绝大多数都是拼音文字,新创的文字也都是拼音文字。

文字改革也可以是整个文字系统的根本性的更动,从非拼音的文字改为拼音文字就是这种改革。(高名凯、石安石,1963:197、198、200)

汉字改革要走世界文字共同的拼音方向。由于汉字的表意特点,汉字本身不可能变成拼音文字,所以必须用另一种拼音文字来代替汉字。用拼音文字书写汉语,代表了文字改革运动中最普遍、最正确的要求。(胡裕树,1981:209)

与此相应,中国的对外汉语教学界从上个世纪70年代末、80年代初,全面吸收了国外的听说教学法、结构-功能教学法、功能教学法等等。听说教学法以重视口头语而轻视书面语的结构主义语言学为理论基础,结构-功能教学法也没有脱离语音中心主义。注重言语的习得、注重交际能力的提高,本来是没有错误的。它注重汉语运用的时效性,在我们目前交往频繁、人际关系复杂的当代,尤其具有很多的好处,特别是对于初步接触汉语的同学们来讲尤其重要。但是,问题在于,这种教学理念到底延伸到什么时候?一直都只是注重“听”与“说”的交际水平培养,而没有中国文化的最终归宿,那实际上就是一种教学路径的误导,或者说,是手段掩盖了目的。因为这种教学方法忽视了汉字的价值,忽视了以象形、表意为特征的汉字所承载的文化,客观上它造成了一种冷峻的事实:以象形为基础、以表意为主导的汉字所承载的中国文化传统、千百年来形成的中华传统典籍由此而全部成了无人问津的故纸堆。

我们现在必须面对的问题是,离开了汉字与中华典籍之后,汉语到底还成不成其为真正的汉语?螳螂捕蝉,黄雀在后。面对当今中国现代汉语研究的主流倾向,面对中国对外汉语教学理论建设的实际,认真思想起来,实在是令人沮丧!中国对外汉语教学界目前所信奉的舶来品——听说教学法、结构-功能法等等本质上就是逻各斯中心主义、人类中心主义、言语中心主义、语音中心主义的延伸。曾经对对外汉语教学理论建设作出过重大贡献的吕必松先生反思了对外汉语教学理论建设的过失,对中国目前的这种情况也是持批

评意见的:

长期以来,我们的对外汉语教学所采用的教学路子,基本上是印欧系语言教学的路子。现在仍然占主流地位的对外汉语教学路子的特点是:不严格区分口语体语言和书面语体语言;按照“语文一体、语文同步”的模式组织教学内容和进行技能训练;把“词”和“句子”作为教学内容的基本单位;把汉字排除在语言要素之外,使其成为词汇的附属品;追求教学方法的唯一性,或主张听说法,或主张功能法,或主张结构-功能法或功能-结构法,等等。这样的教学路子是否反映了汉字和汉语的特点,值得反思。有经验的汉语教师至少都有这样的体会:我们没有向学生系统介绍口语体语言和书面语体语言的区别,致使学生语体转换和书面表达能力普遍滞后;我们也没有按照汉字本身的特点和规律进行汉字教学,这正是造成“汉字难学”的主要原因;更没有充分利用汉字和汉语某些易于理解和记忆的特点,致使教学事倍功半。(吕必松,2006:42)

汉语,作为一种外语,或者第二语言传授给外族人或外国人,在中国并不是一件新鲜事,早在春秋战国时期,这种活动就已经随着政治的彼此影响和文化的互相传播而开始了。随后历经西汉、东汉,隋唐、宋元明清,有许多人从事对外汉语教学,也有更多的外国人学习汉语和中国经典(从记诵《三字经》、《百家姓》、《千字文》开始,史称“三百千”)。虽然千百年来没有形成所谓“对外汉语教学”的学科,但是,由于古代的中国文化对周边地区具有广泛而深远的影响,长期处于高的势位,年长日久,人们从来没有为对外汉语教学方法发愁,对外汉语教学事业照样兴旺发达。但是,随着近现代摧枯拉朽的“反四旧、立四新”运动深入持久的开展,这个问题逐渐形成了一个大家有目共睹,但都不愿意正视的黑洞。

1984年,著名语言学家王力先生于1984年题词:“对外汉语教学是一门科学。”(王力,1984)各种有关本学科属性的讨论进一步展开。由于业内的专家们在思考问题的时候已经不是从中国的历史文化出发,更不是从汉语本身的特点、基本属性出发,还由于教学的对象相当复杂,教学的目的也因人而异,由此而导致了教学内容的综合性、交叉性,教学手段的丰富性、多样性以及语言文化习得方式的复杂性,大家一叶障目,只见树木而不见山岳,瞎子摸象,隔靴搔痒,各执一端,莫衷一是。时至今日,这门学科的理论建设远远没有达到人们预期的目标。据笔者所知,对外汉语教学的理论建设,一直存在着严重的问题。存在这些问题的原因是:第一,由于长期笼罩在西方语言学的阴霾之中,这些专家对汉字与汉语的密切关系、汉语的本质属性及其与中国文化的深层关系始终没有直接面对的正确视点。长期浸润于欧风美雨的氛围之中,他们已经完全不知道自己姓甚名谁了。第二,由于只见树木而不见山岳,他们对西方话语霸权的实质以及这种话语霸权对汉语到底有多大程度的危害很不清楚;始终坚持西方语言学中一些片面性的真理,或者“认贼作父”,引狼入室,或者“自乱其宗统”,自掘坟墓,^①(陈寅恪,1977:1374)致使对外汉语教学理论建设的前途相当渺茫。第三,始终没有站在中国文化在世界文化的格局中的地位和作用的角度来把握对外汉语教学的属性和目的。在对外汉语教学领域,有些人完全听不得“文化”这两个字。仿佛一提这两个字就挖了他的祖坟。实际上没有中国文化背景支持,汉语就显示不出它应有的魅力,因而也就不可能真正地使汉语强势走向世界。总之,当今对外汉语教学界只重视听和说,而不重视读和写的倾向应该立即纠正;只重视言语的

交际功能而不重视文化传播的倾向应该立即纠正;只重视时效性的结构-功能,而忽视汉字与汉语深层的有机关系的倾向应该立即纠正。

二

历史文化语义学,是一门刚刚兴起的学科。在西方语言学的历史上,专家们是排挤语义学的。索绪尔就坚持“语言是形式,而不是实质”的观点,将语义学排除在语言之外。石安石先生说:“语义就是语言形式表达的内容。”(石安石,1993:10)但是历史文化语义学,就是研究语义在历史文化演变中的发展。它当然要立足于词语、概念、范畴,但是,它最根本的依托点在陈寅恪先生“凡解释一字,既是作一部文化史”(陈寅恪,1986:202)的思想上。也就是汉字的语义功能与所承载的文化信息。

现代汉语中的“词语”一词是从西方语言中引进的,用这一概念分析汉语语法,实际上有很多难以解决的问题。赵元任先生(1975)就曾明确指出:印欧系语言中 word(词)这一级单位“在汉语中没有确切的对应物”,“在说英语的人谈到 word 的大多数场合,说汉语的人说到的是‘字’。这样说绝不意味着‘字’的结构特性与英语的 word 相同,甚至连近于相同也谈不上。”吕叔湘先生(1964)也说:“汉语里的‘词’之所以不容易归纳出一个令人满意的定义,就是因为本来没有这样一种现成的东西。其实啊,讲汉语语法也不一定非有‘词’不可。……汉语里的‘词’的问题还是得解决,可是只有把它当作主要是语汇问题来处理,而不专门在语法特征上打主意,这才有比较容易解决希望。”王力先生(1986)也说过:“汉语基本上是以字为单位的,不是以词为单位的。”朱德熙先生(1986)也意识到:“研究汉语不关心汉字是不对的……我觉得过去研究语言的人恐怕对汉字的重要性估计不足。”他还强调:“尤其要研究汉字和汉语的关系”。

引述上面各位大家的论述,并不代表着笔者是持字本位的学者。笔者引述各位专家的论述是想说明,汉字在汉语中具有非常特殊的地位,研究汉语不仅要非常重视汉字在汉语中的作用,而且要把汉字设置在汉语的中心位置。作为历史、思想史的研究对象,历史文化语义学不可能不研究词语、概念与范畴,但是,历史文化语义学最大的长处就在于凡事都要寻根刨底、追根求源、阐幽表微,它像文字的考古学一样,不放过词语、概念和范畴中的任何一个证据。历史文化语义学专家冯天瑜先生曾经对笔者讲:“语言是一扇窗户,打开以后我们看到的都是文化。”这对我们在这个具有五千年文化传承历史的文明国度,进行对外汉语教学的教师来讲,无论如何都是具有重大的启发作用的。

法国汉语教学专家白乐桑先生(1997)认为:“无论在语言学和教学理论方面,在教材的编写原则方面甚至在课程设置方面,不承认中国文字的特殊性以及不正确处理中国文字和语言特有的关系,正是汉语教学危机的根源。”白乐桑先生说得很清楚,第一,对外汉语教学正面临危机;第二,必须正视汉字的特殊性;第三,必须正视汉字与汉语的特殊关系。那么怎么解决或度过这个危机呢?白乐桑先生实际上已经说得很清楚,解决危机的必由之路就是一定要解决汉字问题。可是,“汉字并不仅仅是一种交际工具,也不仅仅是一种文化载体,它本身就是一幅幅生动的历史画面,就是汉民族文化发生、演变和发展的化石。汉字的本质属性是人文性。”(张杰,1993:14)解决汉字与汉语的关系问题,汉字、汉语与中国文化的关系问题,途径是多种多样的。历史文化语义学可以说为我们提供了

一个可资借鉴的宝库。

比方说,学生学习了“社会”这个词,老师肯定会毫不犹豫地告诉学生,“社会”,就是在共同的物质条件基础上互相联合起来的人群。如果学生水平很高,相应的解释可能会更加深一些:社会就是指有一定的经济基础和上层建筑构成的整体。如果学生来自西方,汉语水平又很低,以至于上面两种解释他都听不懂,老师怎么办?最简便的办法,在这个时候就是用学生的母语直译。例如,用英语直译为:society,可是,society为什么就可以直译为“社会”而不是别的汉字构成的这一词语呢?对于学生来讲也许当下他没有能力不需要彻底弄清楚这个词语的来源和语义的变化过程,可是对我们的每一位老师来说,却是不能不作进一步了解的。冯天瑜先生的《新语探源》对这个词语的来龙去脉进行了详尽的考证。冯先生指出,“社”、“会”这两个字,都与现代语汇中的“社会”这个词有关。“社”,从示从土,指居住在一起的人群共同祭祀土地神的处所。《礼记·郊特牲》:“社,祭土,主阴气也……,社,所以神地之道也。”“会”从亼从曾(曾,益也),合也。指人群的聚集与会合。《尚书·洪范》:“会其有极,归其有极。”孔颖达疏曰:“集会其有中之道而行之。”“社会”作为一个完整的词,最早出现于《世说新语补·德行上》:“王叔治七岁丧母,母以社日亡,来岁邻里修社会,叔治感念亡母,哀甚初丧,邻里为之罢社。”这里的“社会”只是祭祀土地神的聚会。发展到宋代,中国传统语汇中的“社会”一词已经发生了很大的改变,例如程颐的《近思录·治法》就有:“乡民为社会,为立科条,旌别善恶,使有劝有耻。”不过,虽然这里的“社会”还不具有现代意义上的“社会”(society)的含义,但是这个词语的意义已经从祭神的聚会推演为民间结社,并包含基层社区的内涵。最早用这两个字对译西方的society的文献,是始于日本江户时代兰学家青地林宗的译作《舆地志略》(1826)。Society一词是由拉丁语socius和希腊语结合而成的。Socius是形容词,其名词是societas,有伙伴、共同、联合、同盟之义,经法语演变为society,成为16世纪以来被广泛使用的市民社会概念母体,狭义指人与人之间持续的相互行动的积累所形成的人际关系;广义指由人的有意识的行为创造出来的事物的总和,与人的外在物“自然”相对应。在日本明治间的新闻记者、作家福地源一郎笔下,“社会”一词已经从古代语汇之具象意义的“社会”转变成为现代的有着抽象意义的“社会”了。(冯天瑜,2004:560-562)

作为对外汉语教师,在给学生解释“社会”一词的时候,既不能简单地说这个词语在古代汉语中早就已经有了,也不能完全说这个词就是外来词。对具有这方面求知要求的同学来讲,我们是一定要将这个词语的来龙去脉讲清楚的。当然,在很多情况下,我们的老师是不需要讲这么多的,但是,我们现在可以肯定地说,完全没有这种知识的储备或思想意识的老师,是不合格的。

由此笔者想到了现代汉语中大量的这种词汇,诸如,经济、科学、革命、自由、政治、宣传、民主、艺术、美学、戏剧、散文、世纪、漫画、民族、社会主义、义务、法学、心理学、体育、共和、文化、文明、封建、地球、卫生、物理、化学、数学、小说、哲学、伦理、宗教、认识论、绝对、先天、后天、主观、客观、世界观、人生观、人格、范畴、概念、功利主义、主义、联想、表象、感官、进化论、权利、权力、天文学、几何学、植物、动物等等,等等。离开了类似上述中、西、日、韩文化在近现代以来的交流互动,这些词语实际上是讲不清楚的,至少是不能完全讲清楚的。所以,作为对外汉语教师,我们对语义的解释任何时候都不应该脱离历史与文化

的传承,对现代汉语中的一些语义解释更不能脱离近现代以来中、西、韩、日文化的互动历史对语汇的影响,因为语义本身就是历史与文化的镜像,脱离了历史与文化,也就无所谓语义了。冯天瑜先生指出:

汉语汉文诗有着深厚历史积淀、独树一帜的语文,在迎受西方语汇的过程中,虽然有“深闭固拒”的表现,但大势则是兼收并蓄,在收、蓄间又呈现十分错综的状貌,仅以对外来概念的译述方式而言,不仅有音译(“逻辑、布尔乔亚”之类),还更多地采用意译(与前引音译词对应的意译为“论理学、资产阶级”)。音译不会引起词义错位,却也未能为译词提供意义支撑,其含义只能在词形以外另加注入;意译则借助汉字的表意性,由词形透露词意(所谓“望文生义”)为熟悉汉字文化的人们所乐于采用。意译方式除创制新词(如哲学、美术、体育等)对译外来词外,更多地是以汉字古典词(如革命、共和、科学、封建等)作为“格义”工具,通过借用并引申古典语义,表述外来概念,这就将渊深宏富的中国传统文化注入今用译词,同时也导致异文化交接间的矛盾,构成复杂的古与今、中与外的概念纠结与融合问题。(冯天瑜,2006:2)

中国对外汉语教学学会会长邢福义先生最近在《光明日报》国学版上连续发表了题为《国学精魂与现代语学》(2006年8月8日)、《“三羊”怎么“开泰”》(2006年8月10日)、《“救火”一词说古道今》(2007年2月1日)等文章,都是在以实际行动号召我们在对外汉语教学的活动开展中一定要抓住语言与文化的关系,一定要注重语言中承载的大量文化的信息,否则语言就成了空中楼阁,没有任何生命的力量。比方,“戏剧”是一个一般性的名词。正规的解释是:戏剧是通过演员表演故事来反映社会生活冲突的一种艺术形式,是以表演艺术为中心的文学、音乐、舞蹈等艺术的综合,从表演的形式上可分为话剧、戏曲、歌剧、舞剧等,从表演的性质上可分为悲剧、喜剧、正剧等。如果学生听不懂,我们有的老师就常常会用 drama 或 opera 来对译,这当然是错误的,因为 drama 是源于古希腊的话剧,opera 是欧洲的歌剧,它们之间本来不能划上等号。在语义上不仅仅是一种误导,而且也忽略了中国的戏剧文化对人类作出的重大贡献。

中国戏剧具有自己的传统,起源于原始的狩猎歌舞。“戏”“剧”二字,繁体为“戲”“劇”,戏字是由“虎”“豆”“戈”三个部分组成,通过具象的思维方式,整合起来,我们可以看到,在原始狩猎时期,在人们居住的村落,猛虎来袭,村民击鼓高呼,勇士持戈与虎相斗;剧字是由“虎”“豕”“刀”三部分组成,意思是,猛虎抢食家猪,勇士持刀奋力抢救,虎口夺猪。“这无疑是研究中国戏剧的重要资料,它说明中国的戏剧起源于人与兽的较量和冲突;在中国上古人那里,戏剧是对现实生活的充满动作、情节跌宕以及细节逼真的模仿”。(张杰,1993:15)而且中国戏剧有角抵戏、参军戏、傩戏、诸宫调、杂剧、南戏、传奇等多种形态,拥有三百多个民间地方剧种,情况相当复杂,无论如何是 drama 或 opera 概括不了的。

“戏”与“剧”两个汉字的连用,据笔者所知,似乎首先见于西晋左思的《蜀都赋》:“剧谈戏论,扼腕抵掌。”在这里,“戏”与“剧”互文,都有夸夸其谈的意思。由近义互文过渡到连缀成词,“戏剧”一词首先出现于唐代。《史记》的索隐者司马贞在解释《万石张叔列传》里“期为不絜清,以是得幸。景帝入卧内,于后宫祕戏,仁常在旁”里的“祕戏”时说:“谓后宫中戏剧所宜祕也。”随后,唐代杜牧的诗作《西江怀古》:“魏帝缝囊真戏剧,符坚投

箠更荒唐。”其中的“戏剧”都表示儿戏、开玩笑的意思。到了宋代,在洪迈的《容斋随笔·卷十五》中“戏剧”一词有了质的升华:“士之处世,视富贵利禄,当如优伶之为参军,方其据几正坐,噫鸣诃诃,群优拱而听命,戏罢则亦已矣。见纷华盛丽,当如老人之抚节物,以上元、清明言之,方少年壮盛,昼夜出游,若恐不暇,灯收花暮,辄怅然移日不能忘,老人则不然,未尝置欣戚于胸中也。睹金珠珍玩,当如小儿之弄戏剧,方杂然前陈,疑若可悦,即委之以去,了无恋想。遭横逆机阱,当如醉人之受骂辱,耳无所闻,目无所见,酒醒之后,所以为我者自若也,何所加损哉!”其中的“戏剧”一词与“弄小儿”连用,有了扮演的意思。因此《容斋随笔·卷十五》是在艺术表演、艺术门类或文艺体裁的意义上使用“戏剧”一词的:“大率唐人多工诗,虽小说戏剧,鬼物假托,莫不宛转有思致,不必颦门名家而后可称也。”随后,在元代马端临的《文献通考》、明代的王骥德的《曲律》等著作中都是在综合性表演艺术的内涵与外延下使用这一名词的。

值得注意的是,“戏剧”一词虽然没有像民主、科学、革命、文学等词语绕道日本,吸收了西洋的内涵之后借尸还魂,再才回到中国来,它的形成是在中国文化母体中自本自根,不断发展形成的概念,但是,到了二十世纪早期,中国社会的知识精英在使用“戏剧”这个词的时候,逐渐彻底放弃了“戏剧”一词本身具有的“儿戏、开玩笑”义项,最终超越了杂剧、戏曲、传奇等民族性、地域性的概念,成长为一个泛指性的概念,统称所有的戏剧艺术形式。这当然是中国文化完全凭借自己的文化动力从古代向近现代转型的一个有力的证据。

本文特别地举了两个例子,第一个是“社会”,第二个是“戏剧”。两个词语的解释都离不开汉字本身的解释,离开了汉字的文化性展开,就不可能发现中国文化的深厚与博大及其悠久的、不断传承的历史,此其一;近现代以来中、西、韩、日的文化交流互动,导致了許多词语的内涵与外延发生了变化,这一部分词语已经铺天盖地地渗透到我们的生活中来了,如果我们的教师没有这种世界性的眼光,密切注意这些词汇古与今、中与外的纠结与融合,在对外汉语教学中就不可能做到准确、科学,更谈不上深入,此其二;但是也还有许多词语是从中国文化母体中自本自根成长起来的,在时代的激发之下,人们赋予了它全新的意义。如果我们错误地以为那也是一个外来词,就不可能充分地认识到中国文化已经经历了千百年的锤炼与摔打,它本身就有现代化转型的草根动力,此其三。

总之,历史文化语义学在中国大陆的兴起,是我们汉语研究界、汉语教学界、特别是我们对外汉语教学界的福音。第一,它为我们的汉语本体研究开拓了新的思路 and 理论空间,对建立汉语研究面向世界的民族学派富有重大的启示意义。在此基础之上,它又为我们对外汉语教学的理论建设与教学实践提供了一个新的诠释角度,对建立我们民族的对外汉语教学理论体系富有重大的理论启示。第二,历史文化语义学的研究成果本身为我们对外汉语教学的教学内容、教学思想提供了大量可资借鉴的教学资源。比方,长期以来教学对象在汉语习得的过程中存在的语汇正负迁移问题。第三,它融通古今、淹贯中、日、韩、西等各种文化彼此的渗透导致语义变迁的研究思想、研究方法、学术视野等等对我们进一步完善对外汉语教学的教学设计、教材编写、教学步骤、教学方法、练习设计、检测手段等等诸多方面具有重要的启示意义,是值得我们认真吸取和借鉴的。

注

曾经长时间在西方留学的陈寅恪先生就坚定地认为,以泰西文法来讲《马氏文通》,是“认贼作父”,是“自乱其宗统”,强烈反对把印欧语系的特征“视为天经地义,金科玉律,按条逐句,一一施诸不同系之汉文,有不合者,即指为不通,呜呼!文通、文通,何其不通如是耶?”因为这样做的最终结果,是汉字的拉丁化,就是消灭汉字的特征,进而最终否定中国文化的合理性和普世性。(《陈寅恪先生全集》下册,台北,九思出版社 1977 年版,第 1374 页)

参考文献

- 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译.西方哲学原著选读[M].北京:商务印书馆,2002.
- 柏拉图著.王晓朝译.柏拉图全集(第二卷)[M].北京:人民出版社,2003.
- 陈寅恪.陈寅恪先生全集(下册)[M].台北:九思出版社,1977.
- 德里达著.汪家堂译.论文字学[M].上海:上海译文出版社,1999.
- 冯天瑜.新语探源[M].北京:中华书局,2004.
- 冯天瑜.“历史文化语义学”刍议[A].武汉大学中国传统文化研究中心.历史文化语义学国际学术研讨会论文集(打印件)[C].2006.
- 高名凯.石安石.语言学概论[M].北京:中华书局,1963.
- 胡裕树.现代汉语(增订本)[M].上海:上海教育出版社,1981.
- 卢梭著.洪涛译.论语言的起源[M].上海:上海人民出版社,2003.
- 陆俭明.沈阳.汉语和汉语研究十五讲[M].北京:北京大学出版社,2004.
- 吕必松.汉字教学与汉语教学[A].李润新.世界少儿汉语教学与研究[C].北京:北京语言大学出版社,2006.
- 沈兼士.沈兼士学术论文集[C].北京:中华书局,1986.
- 石安石.语义论[M].北京:商务印书馆,1993.
- 《语言教学与研究》编辑部.对外汉语教学论集[A].北京:北京语言学院出版社,1985.
- 张杰.中国传统文化[M].武汉:武汉大学出版社,1993.
- 中国对外汉语学会编.中国对外汉语教学学会第三次学术讨论会论文选[A].北京:北京语言学院出版社,1990.

(欧阳楨人 武汉大学留学生教育学院)

对外汉语语法教学不应排斥意合法

欧阳国泰

提要 意合法是汉语语法最重要的特点。汉字是意合法的结构单位,语序、虚词和音韵是语句的主要组织手段,相关的文化因素是产生意合法的根本原因,这些都应作为对外汉语教学的内容。

关键词 意合法 汉字 语序 虚词 音韵

一 引言

欧阳楨人先生《从对外汉语教学的现状看历史文化语义学的作用》(2007)一文指出:“当代中国极度西化的汉语本体研究决定了对外汉语教学的西化方向。”文中引用吕必松先生的论述说:“长期以来,我们的对外汉语教学所采用的教学路子,基本上是印欧系语言教学的路子。”二位先生的精辟论述对于沉迷在西化方向的对外汉语教学而言,无疑是一记振聋发聩的当头棒喝,同仁们该醒醒了!二位先生的批评更多的是针对汉字和词语教学的弊端,而笔者认为,对外汉语的语法教学同样存在着严重的问题——意合法这个汉语语法最重要、影响面最广的特点,长期以来竟然难登对外汉语教学的大雅之堂,这到底是为什么?

二 意合法不应该遭受排斥

王力先生早就指出了汉语语法与西洋语法的根本区别——“中国语法只以达意为主。”他说:“西洋语的结构好像连环,虽则环与环都联络起来,毕竟有联络的痕迹;中国语好像无缝天衣,只是一块一块地硬凑,凑起来还不让它有痕迹。西洋语法是硬的,没有弹性的;中国语法是软的,富于弹性的。惟其是硬的,所以西洋语法有许多呆板的要求……惟其是软的,所以中国语法只以达意为主。”(王力,1984)此后关于意合法的论述可以说不计其数。大体上说,有些论述还不能完全摆脱西方语法框架的影响,把意合法看成是对西方语法概念和理论框架的一个补充,例如有人认为,强调汉语意合性并不意味着汉语结构无规律可言,而是为了说明,与汉语结构科学性(规则系统)同时存在的还有其深厚的人文性的一面,或者说仅用西方语法概念和理论框架无法全面地、准确地揭示出汉语结构的规律。这一看法虽然注意到了汉语的意合性特点,但有意无意又将汉语这一重要特点排斥于科学性之外。还有的则完全摆脱了西方语法理论的束缚,试图据此建立起符合汉语实际的语法系统。“当时,汉语语法研究的代表人物是吕叔湘、王力和高名凯,他们的理论尽管不同,但有一个共同的特点,就是重语义,使双轨脱钩(笔者按:“双轨”指印欧语的两个基本结构单位,一轨是由一致关系所控制的主谓结构,一轨是名、动、形的词类划分),根据汉语的特点,对词类和句法结构分头进行独立的研究,因而在理论上、方法上都

颇有创新,某些理论(例如王力关于汉语句式的论述,吕叔湘、高名凯关于句式变换的论述和吕叔湘关于有定性范畴、动词的‘性’等的论述)甚至已处于国际的前沿。”“基本结构单位的这种差异决定了两种语言的语法结构的不同走向:印欧语偏重于‘形合’,通过‘形’的变化实现双轨合一;汉语偏重于‘意合’,通过字义的有层次的组配造句。”(徐通锵,2001)徐通锵试图建立以意合为主轴的汉语语义句法的基本结构来和西方的语法理论分庭抗礼。这些论述有所不同,但强调汉语偏重意合的特点却是相同的。不仅是中国,就是西方的一些语言学家也早就指出了汉语意合的特点,例如洪堡特说:“在汉语的句子里,每个词排在那里,要你斟酌,要 you 从各种不同的关系去考虑,然后才能往下读。由于思想的联系是由这些关系产生的,因此这一纯粹的默想就代替了一部分语法。”“在汉语里,跟隐藏的语法相比,明示的语法所占的比例是极小的。”(张绍滔,1996:131)所占比例极大的“隐藏的语法”就是指意合法,洪氏的意思也就是后来大家所说的“汉语偏重意合”。

在这样的大背景之下,我们的对外汉语语法教学长期以来却似乎完全看不见意合法的存在,似乎除了依据西方语法划分出来的主谓宾等句式和动、名、形等词类以外,汉语语法就没什么可教的了。因为这些“明示的语法”所占的比例极小,所以大部分对外汉语教材的语法部分在一年级就教完了,往后就是所谓“扩大词汇量”的教学,而对所占比例极大的意合法却只字不提。所教的这些“明示的语法”对外国人学汉语有什么帮助呢?“从对外汉语教学来看,外国留学生最头疼的也是那些难以捉摸的主语、宾语之类的名称。”“我们以前设想的句子(主谓宾句)是从英语搬来的,不符合汉语的实际”。(潘文国,1997)我们教的是一些不符合汉语实际的、连中国人自己都不以为然的、只能使外国留学生头疼的东西,这就是令老师们十分尴尬却又十分无奈的现实。

这种状况为什么长期以来难以改变?为什么“长期以来,我们的对外汉语教学所采用的教学路子,基本上是印欧系语言教学的路子”?根本的原因是盲目崇洋和妄自菲薄的观念一直是对外汉语教学的主导思想。欧阳楨人先生所说“由于长期笼罩在西方语言学的阴霾之中,这些专家对汉字与汉语的密切关系、汉语的本质属性及其与中国文化的深层关系始终没有直接面对的正确视点。长期浸润于欧风美雨的氛围之中,他们已经完全不知道……”虽然言辞有点过激,事实却基本如此。如前所述,把科学性给予了按西方语法建立起来的汉语“规则系统”,把人文性分配给汉语的意合法,表面上似乎很公允很全面,其实是用人文性这件漂亮的外衣把科学性挡在意合法之外,否认了意合法所具有的科学性。持这种看法且颇有影响的学者并不在少数,意合法在对外汉语教学界长期遭受排斥也就不足为奇了。

然而,意合法并非无规律可言,也不是没有科学性,随着研究的深入,它的规律性和科学性已经越来越多地被揭示出来了。在王力、吕叔湘、蒋绍虞和高名凯等前辈之后,近期如徐通锵(2001)发现:汉字是汉语的结构单位;汉语的组字法(相当于构词法)有以核心字为参照点的离心、向心两种方法,汉语的这个结构原则具有普遍的理论意义,隐含着人类语言的普遍结构原理;字组中字义之间的结构关系由于字的语义类别不同而分别呈现出限定、自动、使动等关系;字组的字义结构与字序的关系是:采用前加法构成的字组,字义之间的关系表示限定,采用后加法构成的字组,字义之间的关系表示支配和引导;意合法的语句结构框架是话题——说明;组句原则是以“已知”去选择、组配和驾驭“未知”,即

前一个结构单位选择、驾驭后一个结构单位的组配,上句启示下句的语义范围和陈述的走向;有生性话题句子的语序大体上按照时间顺序原则排列,无生性话题句子的语序按空间顺序排列。潘文国(1997)发现:汉语是世界上逻辑性最强的语言,汉语的语序最合逻辑的顺序,汉语的语序有以下几条规律:时序上的先后律、空间上的大小律、心理上的重轻律、事理上的因果律以及音韵律;张绍滔(1996)发现汉语的意合法最符合人类语言的普遍原则——经济性原则。我们相信,在摆脱西方语法框架束缚的过程中,汉语意合法的科学性和规律性一定会被越来越多的人所承认和接受。

三 意合法的可教性

尽管学者们对意合法的定义在文字上不尽一致,但所含的内容是大体相同的。就是说,汉语用语义因素作为语言单位相互联系的主要手段,只要语义相关,合乎汉民族的文化事实和认知习惯,就可以组词造句,产生一定的语言结构;尽量省去一切不必要的形式装置,因此总的来说汉语是比较经济的;只以达意为主,某些语言单位根据表达需要可有可无、可长可短、可前可后,因此汉语富于弹性,或称灵活性。

如前所述,意合法并非随意乱合,而是有规律可循的。从对外汉语教学的角度看,只要我们采取适当的方法,意合法是能够被外国学生理解和掌握的。在新的汉语语法体系建成和完善之前,意合法的许多重要内容是可教也应该教的。

(一)汉字教学

汉字教学需要彻底改革。长期以来对外汉字教学改革的呼声不绝于耳,笔者在2000年就呼吁“对外汉字教学不应再走随文识字的老路”。需要强调的是,应该把汉字教学作为意合法教学的基础和重要组成部分。如徐通锵所言,汉语的基本结构单位是汉字,汉语句法的基础是字义的结构。就单字而言,通过形声字的声和形的关系表现出来的字义结构原理具有重要的示范作用;就字组而言,字与字的组合方法以及字义之间的结构关系基本上揭示了汉语语句的结构原理,能帮助外国学生更好地理解和掌握汉语“词”、“词组”和句子的“意合”原理。汉字的教学内容和方法必须以此为出发点进行彻底改革。

陈荣岚(2006)主张在对外汉语教学中推广汉字的“基本字集中教学法”和“系联法”,可以说是抓住了汉字和汉语教学改革的根本:

基本字集中教学法就是先集中教学最常用的基本字的字形及其主要读音和主要义项,使学生掌握组字成词、理解词义的自学方法,而后通过大量的拼读、认读以扩大词汇量,进而提高汉语听说读写的整体水平。基本字教学法可克服以往汉字教学中缺乏总体设计、因“随文识字”而导致常用字量不够以及与汉语教学相脱节等弊端,从而能快速、高效地提高汉字教学的效果。之所以要先集中教授基本字,其一是因为汉语的词都是由字组成的,大多数字的字义和组成复合词后的语素义基本上是一致的,学生可以通过少量已识的常用字的意义去推知大量的未知新词的意义,如:知道“工”和“人”这两个字,就不难懂得“工人”这个词的意义;其二是基本字是最常用的和构词能力最强的字,掌握了一批最常用的字,就可以掌握大量常用的单音词和多音词,达到事半功倍的效果。

(系联法)3. 因义而联。这是要特别强调和推广的一种汉字教学方法,因为汉字不仅仅是记录汉语的书写符号,它同时也代表了一个个的语素或词,是语言的构成单位。以往

孤立地就汉字而教汉字的方法就是忽略了汉字的这一重要特点。因义而联,组字成词,层层扩展,有利于形成一种以字为基础的主动式思维,使汉字教学与汉语教学有机结合起来。因义而联可分为以下几类:

链接式:车——汽车——火车——自行车——摩托车——三轮车

同构类推:难看——难听——难忘——难写——难学;贵姓——贵国——贵校

扩展式:山——水——山水——山水画;语言——语言所——语言学——语言学家;
孩——孩子——孩子王

辐射式:例如以“学”组成“学校”、“学子”、“学习”、“学生”之后,再由“校”组成“校友”、“校风”、“校址”、“校报”等,由“子”组成“孩子”、“妻子”、“子女”、“子孙”等等。

在学生掌握了一定数量的字以后,不仅可以组词,还可以组成句子说话,这就是所谓的“字不离词,词不离句”。组词造句使汉字学习更有趣味,也有助于学生的理解和运用,从而使汉字教学与汉语言语技能训练较好地结合起来。

(二)语序、虚词和音韵

语序、虚词和音韵被认为是汉语意合法的主要组织手段,语言学家们对它们进行了长期的、大量的研究,形成了许多共识。这些宝贵的研究成果完全可以并且应该用到对外汉语教学上来。

相对而言,汉语的语序是比较固定的(比如说不像英语那样灵活多变),一个语义一般只和一个语序相对应,例如“马车——车马”,语序一变,语义也变了。汉语语言单位的排列顺序最符合人类思维的逻辑顺序——时间上由先到后、空间上由大到小、心理上先重后轻、事理先因后果。从这两个特点上看,汉语的语序是比较容易学的。这方面的内容在中国语言学家们看来可以说是老生常谈了,也就是说是人所共知的事实了,为什么我们不能拿来教给外国人呢呢?

虚词是汉语极为重要的语法手段,没有虚词,很多语义将无法表达,很多句子将无法形成。例如“他比我高点儿”、“你把它喝了吧”,假如没有“比”、“点儿”、“把”、“了”、“吧”这些词该怎么说?汉语虚词有两个重大特点,即语义上的“虚”“实”和用法上的灵活性。例如“你看!”和“你想想看!”两个“看”字语义的虚实明显不同。用法上的灵活性主要指有些虚词有时可用可不用,但用与不用也是有迹可循的。例如连淑能(1993:54—55)就指出“据统计,汉语中三分之二的因果句不到必要时,不用关联词,先‘因’后‘果’,几乎不用‘因为’,属常态;先‘果’后‘因’,大多用‘因为’,属变态。”“反复、排比、对偶、对照等,这些句式词句整齐、匀称,往往不用关联词。”对外汉语教学也教虚词,但没教到关键处。虚词的重要地位、语义的虚实和用法的灵活这三大要点教那些内容和怎么教,都值得考虑。

音韵成为语句结构的重要手段,这是汉语的一个十分奇妙的特点,没学到这个“点”上,就不能说学到地道的汉语,因此这也是对外汉语教学一个必不可少的内容。汉语往往借助对偶、对照等独特的表现形式作为构成意合一种手段。例如“英雄气短,儿女情长”这个对称形式使它产生了隐含的语义——衬托,因此这个对偶句可以理解为“即使是钢铁英雄也有失其气概的时候,怎能比男女之间的情意缠绵而又深远”(张绍滔,1996)这些

传统的表现形式蕴涵的思维特点与意合法的思维基础是一样的,因此能启发人们去体会隐含的语义和语法关系。我们还可以使用重读、轻读、停顿或读音的长短等来表现相同形式的不同意义。例如“我想起来了”这个句子,可以用不同的停顿位置来区别它的两个意思;“这个年轻人,谁也看不上”,重音位置不同,意思也就截然不同。音节和节奏在组词造句中的重要作用,在吕叔湘《现代汉语单双音节问题初探》(1963)一文发表之后,也引起了极大的关注。声调对词和短语语序的重要作用问题,海内外学者也得出了几乎同样的结论。(参见丁邦新,1969;陈爱文等,1979、1982)这些都应该是对外汉语的教学内容。

(三)相关的文化因素

汉语意合法的特征是汉民族文化特征的一种表现,民族文化从深层支配着民族语言,并通过语言系统内部的作用从而产生了体现民族文化精神的语言组织手段。从深层起着支配作用的汉民族文化因素主要有哪些?语言学家们对此也已多有论述,例如“天人合一”的世界观、重体悟意会的认知方式、相辅相成的辩证思想、重整体思维和重主体意识等等。外国学生只有了解中国人的这些认知方式和思维特点,才能真正理解和掌握意合法。因此这些相关的文化因素也应该是对外汉语的教学内容。不过这部分内容比较难,语法教材也不太可能设专章体现这些内容,主要靠教师在适当的时候作适当的讲解,可以结合具体的语言现象来揭示这些深层的文化因素。但是教学大纲必须先有总体和具体安排,教材也应有意识地安排能体现这些特点的语言材料。

四 结 语

意合法是汉语语法最重要的特点,意合法及其主要组织手段语序、虚词和音韵以及相关的文化因素是可教并必须教的,汉字教学应作为意合法教学的重要组成部分。意合法被长期排斥在对外汉语教学之外的根本原因是“长期以来,我们的对外汉语教学所采用的教学路子,基本上是印欧系语言教学的路子。”摆脱这种教学思路、改革对外汉语教学的呼声越来越多、越来越高。故作此文,以壮声势。

参考文献

- 陈爱文、蒋文钦. 关于并列结构固定词语的内部次序[J]. 中国语文, 1982, (4).
- 陈爱文. 于 平. 并列式双音词的字序[J]. 中国语文, 1979, (2).
- 陈荣岚. 汉字与汉字教学[EB/OL]. 厦门大学海外教育网网络课件, <http://www.xmuoec.com/file/hand-book.doc>. 2007-07-31.
- 丁邦新. 国语中双音节并列语两成分间的声调关系[A]. 台湾中央研究院历史语言研究所集刊[C]. 39本, 1969.
- 连淑能. 汉英对比研究[M]. 北京: 高等教育出版社, 1993.
- 刘 珣. 汉语作为第二语言教学简论[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2002.
- 吕叔湘. 现代汉语单双音节问题初探[J]. 中国语文, 1963, (1).
- 欧阳国泰. 对外汉字教学不应再走随文识字的老路[J]. 海外华文教育, 2000, (2).
- 潘文国. 汉英语对比纲要[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1997.
- 王 力. 中国语法理论(王力文集第一卷)[M]. 山东教育出版社, 1984.

徐通锵. 字和汉语语义句法的基本结构原理[J]. 语言文字应用, 2001, (2).

张绍滔. 汉语文化研究[M]. 厦门: 厦门大学出版社, 1996.

(欧阳国泰 厦门大学海外教育学院)

厦门大学面向海外推出汉语言文学 网络教育培养方案

为了更好地适应汉语国际推广的新形势,满足海外对汉语教学的迫切需求,厦门大学首次面向海外推出汉语言文学(师范类)本科海外网络生培养方案。近日,这一方案得到厦门大学相关部门的批复。

这一方案是在整合厦门大学原有的海外函授生培养方案的基础上,对相关课程进行调整后推出的。该培养方案主要面向海外汉语教师开展网络学历教育,立足海外汉语教师的实际需要,根据对外汉语教学的学科要求以及海外汉语教师的特点和他们的汉语程度,设置了40门课程(其中必修课21门(每门5学分),选修课19门(从中任选14门,每门3学分),总学分147(不含学位论文)。课程共分语言、教育、文化、文学等四大类,不但有贴近对外汉语教学实际需求的《对外汉语教学概论》、《汉语课堂教学法》等必修课程,还包括《对外汉语教学教案设计》、《汉语考试理论与试卷设计》等对外汉语教师在教学中迫切寻求实际指导的应用型选修课。

厦大海外教育学院于2006年8月推出的海外远程教育网 <http://www.xmuoec.com/> 是目前国内为数不少将在线视频与汉语国际推广结合的范例,本培养方案推出的40门课程将有705讲21000多分钟的视频课程。海外远程教育网将是目前国内最大也是唯一的汉语教育视频资源库,将大大改变原有的函授教学模式,实现纸质教学向网络教育的飞跃。目前本方案已经应用付诸于实施并开始接受报名及垂询。教学采用学分制,海外学员可以选择根据个人情况选择报读本科课程,也可以自由选择课程进修学习以提高对外汉语教学水平。

厦门大学开展海外函授教学已有50多年的历史,厦门大学海外教育学院是国内最早面向海外开展教学的机构之一。五十年的历程,厦门大学海外教育品牌“泽及四海、誉载五洲”,共培养出了两万多名函授学员,在东南亚一带有着广泛而深远的影响。海外教育学院在汉语教师培训上有着丰富的教学经验,承担国家汉办等部门委托的汉语教师培训达1700多人,足迹遍布美国、英国、荷兰、印尼、泰国等十多个国家和地区。

(张 峰 厦门大学海外教育学院)

“可不是”句的语义类型及歧义消解

武惠华

提要 包含“可不是”的句子存在歧义。本文在语料调查的基础上,考察了以下几方面的问题:这种歧义句在口语和书面语的语料中是怎样分布的? 此类句子的歧义形成的原因是什么? 这种句子的歧义是否可以分化? 消除句子歧义的手段是什么等等。

关键词 歧义结构 语义类型 歧义消解

引 言

孤立地看“书上可不是这么说的”这句话,人们会发现此句存在歧义,至少包含三种意思:1、说话人认可书上是这么说的(他翻开书仔细看了好一会儿,连连点头:“书上可不是这么说的”);2、说话人强调书上不是这么说的(你再仔细看看,书上可不是这么说的);3、与句前或句后的肯定语义形成对比,出现语义转折之后,说话人否定某种情况的存在(老辈人说坐月子时产妇不能洗头,书上可//不是这么说的)。如果在口语中说出“书上可不是这么说的”这句话,它的歧义可以借助于语调、连续与暂断、重读与轻读等手段来区别歧义(徐仲华,1979)。但是,在书面语语料中,由于无法借助于语音的帮助,有一些问题就需要进一步探讨。诸如这种歧义句在语料中的分布情况是怎样的? 此类句子歧义形成的成因是什么? 在书面语中,这种句子的歧义是否可以分化? 分化句子歧义的手段是什么? 这些就是本文将要探讨的问题。

一 “可不是”歧义句在语料中的分布

本文考察的语料包括老舍、巴金、张爱玲、陈忠实、路遥、毕淑敏、金庸、王朔、池莉、周国平等十位作家的作品 500 多万字,“新闻会客厅”“实话实说”“小崔说事”“对话”等中央电视台谈话类节目的文字稿语料 300 多万字,2006 年 8 月 19 日~12 月 18 日《人民网》中含有“可不是”的语料 638 条(删除重复条目后)。包含“可不是”的语料共有 756 句。其中表示认可、语义转折后表示否定、表示强调否定的句子在语料中的分布情况如下:

表 1

语料类别 表意类别	文学作品	谈话节目	人民网	合 计
表示认可、赞同	26/(27%)	3/(14%)	30/(5%)	59/(8%)
转折后否定	14/(14%)	1(5%)	20/(3%)	35/(5%)
强调否定	57/(59%)	17(81%)	588/(92%)	662/(87%)
合 计	97	21	638	756

通过上表可以看出,含“可不是”句子的三种用法在文学作品、谈话节目和人民网中的用例数量呈现出大致相同的分布,即表示强调否定的用例最多。分别计算三种语料,比例为59%、81%和92%,三种语料合计,则占语料条目总数的87%。表示认可的语料数量略多于表示转折后否定的用例。

二 三种“可不是”句的句法语义分析

含“可不是”的句子可以表达三种意义。从句法结构角度分析,表达这三种意义的“可不是”句在句法结构上既有相同的一面,也有明显不同的一面。句法不同,三种“可不是”所表达的意义也就不同。下面将分类加以说明。

(一)含“可不是”的句子表示认可、赞同。主要存在以下几种情况:

1.“可不是”作为一人独自说话或在对话中回应他人的答语,独立使用。例如:

(1)这儿呢——我在这儿小三年子了;可不是,九月九上的工——零钱太少,可是他们对人还不错。(老舍,《骆驼祥子》)

(2)“今天早起就难受。”家茵道:“噯呀!那你怎么不说啊?”小蛮道:“我要早说就连饭都没得吃了!”家茵摸摸她额上,吓了一跳道:“可不是——热挺大呢!”(张爱玲,《多少恨》)

(3)可她打开箱子一看,忍不住大叫道:“这什么破苹果呀,个儿太小了。”我走过去一看,可不是,箱子里的苹果比鸭蛋大不了多少。(人民网-《京华时报》,2006-10-24)

(4)夏经平笑着说:“吓得够呛吧?”“可不,我和老师都狠狠吓唬了他一通,几天缓不过劲儿来。”(王朔,《我是你爸爸》)

“可不是”后面的话用来确认、证实、补充说明“可不是”前面所说的情况。在例1)中,高妈用开始在曹先生家上工的起点时间确认在主人家干了三年的时间。在例2)中,家茵用自己触摸小蛮额头感觉到的热度,来证实小蛮发烧了。在例3)中,说话人以鸭蛋比拟苹果的个头,补充说明苹果个儿太小了。例4)中的“可不”为“可不是”的省略式。

2.远指代词“那”+“可不是”。例如:

(5)前几年回学校见见老同学,一下子来了1000多人,人家说你同学怎么这么多,那可不是,我留了五级,起码这一级就认识250个同学。(人民网-《新京报》,2006-8-13)

(6)今天下午,刚要离开办公室,王金友来了电话。便开着玩笑问他:“金友,你有多少日子没来电话了?这一段生意做得一定挺顺手吧。”王金友就在电话那端笑了:“那可不是?有了困难才找领导嘛。(人民网-《人民日报-华东新闻》,2006-9-4)

代词“那”复指前面的情况。在例5)、例6)中,“那可不是”后面的部分确认其前面所说的情况属实。

3.“可不是”+语气助词“嘛”(么、吗、哩)。例如:

(7)毛岸英忽然想到,“对了,你刚才问一年前咱们做什么,咱们在准备结婚呀!”“可不是嘛!再过半个月咱们结婚也一周年了,按照西方的说法那叫纸婚。(人民网-《读书》频道,2006-9-30)

(8)他在课堂上曾讲到一个定义——企业的本质是什么?答案:是一组契约!可不是么,任何企业,本质上都是由各种契约组合起来的。(人民网-《吴海民博客》,2006-10-8)

(9)“怎么谁都想管你了?”我笑着问。“可不是吗。”她数着手指头告诉我,“爸爸妈妈哥哥,老师团干部里的积极分子,谁都管我。(王朔,《一半是火焰,一半是海水》)

(10)“怎么? 还有被劳教的民工哩?”田福军皱起眉头问刘志祥。“可不是哩! 周主任一上任,王法就硬了。”(路遥,《平凡的世界》)

语气助词“嘛”用在陈述句后面时,表示“当然如此”,对“可不是”所确认的情况起到进一步强化的作用。“么”“吗”在语音上和“嘛”相近,“哩”则见于方言中使用。

4. 可不是 + 所认可的事实、数量、行为或性质等。例如:

(11) 这边厢, Peter 却把新任女友领到了酒桌上——一个生于 1985 年的“下一代”! 可不是下一代么? Peter 只比女孩的父亲小一岁。(人民网 - ,2006 - 10 - 26)

(12) 小二德子(用手指算)对! 前天四个,昨天六个,可不是十个! 大拴哥,你拿两块吧!(王朔,《编辑部的故事》)

(13) 哈大妈急煎煎走了。转身的工夫,又急煎煎回来了。依旧靠在门框上。“人老了。”她说,“可不是该改革了。”(池莉,《烦恼人生》)

(14) 大家都关注高位那个惨烈竞争,那高位可不是很惨。(对话 - 《顾维军的“资本”》,2003 - 12 - 21)

在以上 4 例中,“可不是”后面分别出现了名词结构、数量结构、动词结构和形容词结构,它们所代表的是“可不是”所确认的事实、数量、行为和性质。

含“可不是”的句子表示认可或赞同时,“可不是”是口语中的习用格式(李行健,2004: 742),意思为“怎么会不是”“哪能不是”,实际上是在用反问的形式表示赞同或肯定别人的话。“可不是”作为一个习用语的整体在语音上必须连续,其中的“可”往往重读。以上四种情况的“可不是”都可以省略作“可不”。《现代汉语词典》(2005: 771)把这种意义的“可不”看作副词,“可不是”作为它的非推荐词形出现。在所查到的语料中,表示认可的 4 种“可不是”用例的数量统计结果如下:

表 2

	可不是 独用	那 + 可不是	可不是 + 么(嘛、 吗、哩)	可不是 + 所认 可的事实
《人民网》	12	2	15	1
文学作品	12	0	8	6
谈话节目	0	0	2	1
合 计	24	2	25	8

(二) 含“可不是”的句子出现语义转折后表示否定时,“可不是”中的“可”是个连词,表示转折关系,在口语表达中,“可”与“不是”中间往往有语音的暂断。这类“可不是”句主要有以下几种情况:

1. “可不是”出现在复句中后一个分句的开始,与前一小句构成“是……,可不是……”结构。例如:

(15) 体现价值的薪酬,完备的合同,的确是我们走向职业化的前提,可不是我们出售公众知情权的借口。(人民网 - 经济观察报,2005 - 11 - 16)

(16) 她一边熟练地和我拥抱,一边继续喋喋不休地说:“你是这么说的。可不是这么干的。”(王朔,《过把瘾就死》)

(17) 他很用功,对中国与欧西的文艺都有相当的认识。可惜他没机会,或财力,去到

外国求深造。在学校教书,他是顶好的同事与教师,可不是顶可爱的。(老舍,《四世同堂》)

在这类“可不是”句中,“是”肯定的情况、做法或性质与“不是”否定的情况、做法或性质形成对立。“可”介于二者之间提示语义的转折。说话人或写作者用这种方式主动地表达自己观点、意向或评价。“是”“不是”后面的词或短语是说话人表达的重点,应该重读。

2.“可不是”出现在复句的前一个小句中,与后一小句中的“是”“就是”“而是”等形成对立,构成“可不是……,(就、而)是……”结构。例如:

(18)我看中你的戏楼可不是你的戏楼上开着牡丹,是他们在白鹿村的戏楼上把我当猴耍了。”(陈忠实,《白鹿原》)

(19)刘畅马上拨打其他号码,可不是关机,就是不在服务区。(人民网-中华新闻网报,2006-9-18)

(20)这恐怖可不是只等着日本人屠杀我们,而是我们也杀他们。(老舍,《四世同堂》)

在这类“可不是”句中,语义转折体现在“可”前的内容和“可”后的内容上面。“可”前的内容是一个被承认的事实、现象或行为,“可”后的“不是”和“是”否定和肯定的,是在这一前提下出现的包含选择关系的两种情况。在句中,“不是”和“(就、而)是”应该重读。

3.“可不是”出现在复句中后一个分句的开始,否定其后的名词、代词或句子。“可”前没有一定的语法标记和“不是”形成对立。例如:

(21)领袖要有权威,可不是神,能与时代文明脉搏共振的领袖就是救世主。(人民网-庄民论坛,2002-12-26)

(22)范青稞从老女人惊慌的样子,发觉自己失态,缓了一口气说,我见过张大光膀子的媳妇,可不是你!(毕淑敏,《红处方》)

(23)于是很多人都想进学生会,可不是人人都可以进去。(人民网-四川在线,2006-11-14)

在这类“可不是”句中,“可”前的内容和“可”后的内容在语义上发生转折。“可”前的内容和“不是”后的内容形成的语义对立,是通过词、词组或句子指称的人、事或现象等表现出来的。“可”前和“不是”后某些具有对立意义的词语应该重读。例如21)中的“有权威”和“神”、22)中的“想进”和“可以进”、23)中的“媳妇”和“你”。

在所查到的语料中,表示转折后再否定的3种“可不是”用例的数量统计结果如下:

表 3

	是……,可不是……	可不是……,(就、而)是……	……,可不是+N/句子
《人民网》	10	1	9
文学作品	6	5	3
谈话节目	0	0	1
合 计	16	6	13

(三)含“可不是”的句子表示对否定的强调。“可不是”中的“可”是个副词,用在否定性的一般陈述句中,表示对于否定的强调。这类“可不是”句子的数量最多,主要包括以下几种情况:

1. “可不是”后面跟着名词、名词词组、代词或数量结构。例如:

(24)“这可不是草药,得上城里买去,很贵!(老舍,《四世同堂》)

(25)“白面?哪来的?”少安惊奇地问。十几斤白面,对他们家来说,可不是一个小数字啊!(路遥,《平凡的世界》)

(26)在世界上很多国家,接个吻算不上什么大事,但在印度可不是这样。(人民网-世界博览,2006-12-10)

(27)像张顺这样的人家,在瓜州可不是一户两户。(人民网-人民日报海外版,2006-8-30)

以上各例中的“可不是”分别强调否定的是名词性成分所指称的人、事物或人和事的数量。在说话时,如果被否定的名词性成分重读时,副词“可”和“不是”中间没有暂断。如果“不是”和被否定的名词性成分同时重读时,副词“可”和“不是”中间就存在暂断现象。

2. “可不是”后面跟着动词、动词或形容词词组、句子。例如:

(28)但公布的手机号码长期有效,这可不是作秀。(人民网-北京青年报,2006-10-27)

(29)咱们可不是生活在电影里,要是叫人发现了咱俩好,纪律这么严,可就都提不了干了。(毕淑敏,《不宜重逢》)

(30)弄一个小孩可不是那么容易,要喂他奶、换尿布、洗尿布,有很多事,要哄他睡觉。(《实话实说》,2000-3-5)

(31)这可不是我自我陶醉,因为这个节目就像栏目名称一样,真的是——太可乐了!(人民网-浙江卫视,2006-12-12)

以上各例中的“可不是”分别强调否定行为动作或事物的性质。在所有语料中,尚未发现单音节、双音节形容词被“可不是”直接否定的用例,形容词前一般都要加上“这么”“那么”“一般的”等修饰成分。

3. 副词“可”修饰强调结构的否定式“不是……的”,“可”对于“不是……的”这个否定结构加以强调。例如:

(32)我可不是这样子的,我这个人在某种意义上性格跟他有相同之处。(《新闻会客厅》,2004-3-30)

(33)“怎么回事?”刘会元冲瘸子嚷,“我们来这儿可不是看糙爷们儿的。”(王朔,《玩的就是心跳》)

(34)团市委的干部张楠说,刘阳的好“点子”可不是天生的。(人民网-人民日报,2006-11-9)

(35)我要先更正一下你的说法,河北文学馆可不是我一个人建起来的。(人民网-河北日报,2006-11-20)

被“不是……的”结构强调的可以是名词性词语、动词性词语、形容词性词语和句子。说话时的重音就在被“不是……的”中间所强调的词语上。

4. “可不是”和“(而)是”前后呼应,形成否定、肯定式的对应。例如:

(36)我这个小姐可不是鸡,正宗的小姐,戏校毕业的高材生,能歌善舞,是我们服装模特队的队长。(池莉,《来来往往》)

(37)我要纠正一下你的说法,这排名第四十可不是说在二年级一班排名第四十名,

而是在全中国排名第四十。(《实话实说》,2001-12-16)

(38)埃塞人的肤色多为咖啡色,“不过可不是那种黝黑的黑咖啡色,而是一种混合色。(人民网-新华网,2006-11-28)

这种用法的“可不是”大多处于复句前一个小句主语的后面,“可”用来强调后面的“不是”。如果句子本身带有转折的意味,比如例38),往往在“可不是”前边会出现“不过”“但(是)”“而”等表示转折的连词。说话时,重音在“可不是”和“(而)是”上。

5. 指示代词“这”“那”+“可不是”。例如:

(39)唉哟,这可不是,你可别瞎说。我们的女排女篮女乒都是正经八板的娘儿们,我那是小说,说笑话儿。(王朔,《顽主》)

(40)毛看了看小孟,发现她的脸蛋上也有个痣子,便笑着回答:“你脸上也有个痣子,那你也有福啦。”“那可不是,你的湖南痣子和我的湖北痣子长得地方不一样。”(人民网-南方网,2006-12-14)

这类“可不是”句仅见两例,由于它和表示认可、赞同的“那”+“可不是”同音同形,又在句中相对独立,容易造成歧义,所以单独列为一类。

在所查到的语料中,表示强调否定的5种“可不是”用例的数量统计结果如下:

表 4

	可不是 + N	可不是 + V、A	可不是……的	可不是…… (而)是	这/那 + 可 不是
《人民网》	304	82	117	84	1
文学作品	30	10	15	1	1
谈话节目	4	4	5	4	0
合 计	338	96	137	89	2

三 “可不是”句歧义成因及歧义消解

歧义句的形成原因,可以从歧义句的类型当中寻找答案。关于汉语歧义句的类型,研究者可以从多种角度进行分类,比如从语体、语言系统的构成要素、歧义语言片断是否出现于一定语境、歧义语言片断引起或造成歧义的可能性大小、说话者或作文者是否有意造成歧义、歧义现象出现于同一语言之内还是不同语言之间、歧义结构是否存在引发歧义的关键性词语等角度。对此,尤庆学先生曾撰文详加介绍(2001)。在确定“可不是”歧义句的类型归属时,笔者依据的是目前被学者普遍采用的两种分类方法,即从语体角度(口语歧义和书面语歧义)和语言系统的构成要素角度(语音歧义、词汇歧义和语法歧义)分类。从语体角度来看,包含“可不是”的歧义句属于书面语歧义,因为它的歧义存在于文字层面;从语言系统的构成要素角度来看,包含“可不是”的歧义句兼有词汇歧义和语法歧义的特点。“可不是”是引发该类句子歧义的关键性词语,有的学者也称之为“歧义源”(柳广民,1994)。由此可见,“可不是”句的歧义成因就在于“可不是”本身存在歧义。“可不是”中的“可”是同音同形词,它既是副词,又是连词,因此它和“不是”连用时,所形成的语法关系是不尽相同的,在对“可不是”句进行层次分析时,也就会出现不尽相同的切分。仍把本文开头列举的例子拿来分析:

1. 书上 可不是 这么说的。(说话人认可书上是这么说的)
2. 书上 可 不是这么说的。(说话人强调书上不是这么说的)
3. 书上 可 不是这么说的。(出现语义转折,说话人否定某种情况的存在)

上面 1 与 2、3 两句使用的词语相同,排列形式相同,但结构层次不同,因而语义也就不同。范继淹先生(1979)曾经分析过类似 1 和 2、3 这两种句子歧义产生的原因:“相同的词语通过不同的层次组合,本来可以传输不同的结构信息,但是多层结构最后形成的线性排列却掩盖了结构层次的本质,歧义由此产生。”可见,这种“同形异构”现象是造成该类句子出现歧义的原因。2 和 3 的层次切分相同,两句中的“可”虽然同音同形,但是分属不同的词性,具有不同的语法功能,因此 2、3 这两个句子的歧义源来自于“可”这一同音同形词。

了解了“可不是”句歧义产生的原因,也就容易找到消除歧义的办法。对于如何消除句子的歧义,吕叔湘(1984)、朱德熙(1980)、吴新华(1984)、李峰(1994)等学者,都谈到句子本身就具有排除歧义的能力,并进一步分析了汉语自身排除歧义可以通过语音、词汇、语义和语境等多种因素。冯志伟先生(1989、1995)则先后两次撰文阐述“潜在歧义论”。他认为,无论是中文科技术语的歧义结构,还是汉语日常语言中的歧义结构,都只是一种“潜在的歧义”,即当一个词组类型结构对应于一个以上的句法功能结构时,就有可能对这个词组类型结构做出一种以上不同的解释。这时,这个词组类型结构就是一个潜在歧义结构,因为这个词组类型结构在实例化的过程中,歧义有可能继续保持,成为真歧义结构,也有可能得到消除,使其不再具有歧义。从上述论述中可以推知:“可不是”歧义结构在现实的语言材料实例中,并非全都具有歧义,因为每一种“可不是”句都不同程度上受到语音、词汇、语义和语境的制约。即使是真歧义结构,也有辨识和消除歧义的办法。

我们把三种“可不是”句的小类用表格形式重新加以统计,可以发现:

表 5

可不是	表示认可	转折后否定	强调否定
~独用	√	×	×
那+~	√	×	√
~+么(嘛、吗、哩)	√	×	×
~+N、V、A+所认可的事实	√	×	×
是……,~……	×	√	×
是……,不过(N)~……	×	×	√
~……,(就、而)是……	×	√	√
……,~……	×	√	×
~+N、V、A+否定的事实	×	√	√
可不是……的	×	√	√(用例极少)

如果单从书面形式看,表示认可、赞同的“可不是”句最容易辨识。因为加上各种限制性条件之后,它和后两种表示否定的“可不是”句存在明显差异。在这种“可不是”句中,“可不是”能够独立使用,可以直接和表示确认的语气词“嘛”等连用,而后两种表示否定的“可不是”句则不行。虽然这种“可不是”句中的“可不是”后面可以出现名词、动词、形容词性的成分,但是其后必须同时出现被认可的词语,这就和后两种表示否定的“可不是”句二.(三)1和二.(三)2区分开来。在二.(一)2“那可不是”小类中,表示认可的“可不是”句与表示强调否定的“可不是”句二.(三)5同形,容易产生歧义,但是通过语音(“可”和“不是”中间是否有语音的暂断、重音位置)、语境(“可不是”前后有无被认可的成分等)因素,这两种句子的意义就可以辨析出来。

表示转折后再否定类“可不是”句与强调否定类“可不是”句有时不太容易区分,例如二.(二)2和二.(三)4具有同形的结构“可不是……(而)是……”;二.(二)3和二.(三)1、二.(三)2的“可不是”都可以否定后面的名词、小句。区分的办法一是靠语音(“可”和“不是”中间是否有语音的暂断、重音位置);二是看“可不是”的位置,表示转折后再否定的“可不是”,大多位于复句中后一小句的句首,因为“可”是连词,它连接的是前后两个分句,而表示强调的“可不是”大多位于主语后面,因为“可”是副词,用于对否定的强调。三是看前后语境,看“可不是”的前后有没有语义相对的词语或小句,如果有,“可不是”前后的语义肯定会发生转折,如果没有,“可不是”则用于强调否定。当然,如果“可不是”前出现了表示转折的“不过”“但是”“而”一类连词,那么这种“可不是”句一定是表示强调否定的。

参考文献

- 范继淹. 语言的信息, [J]. 中国语文, 1979 年, (2).
- 冯志伟. 中文科技术语的结构描述和潜在歧义, [J]. 中文信息学报, 1989, (2).
- 冯志伟. 论歧义结构的潜在性[J]. 中文信息学报, 1995, (4)
- 李 峰. 论歧义的制约[J]. 新疆社科论坛, 1994, (2).
- 李行健. 现代汉语规范词典[M]. 北京: 外语教学与研究出版社、语文出版社, 2004.
- 柳广民. 歧义类型研究[J]. 广西社会科学, 1994, (6).
- 吕叔湘. 歧义类例, [J]. 中国语文, 1984, (5).
- 吴新华. 汉语是怎样排除结构歧义的[J]. 南京师大学报(社会科学版), 1984, (4).
- 徐仲华. 汉语书面语歧义现象举例. [J]. 中国语文. 1979, (5).
- 尤庆学. 汉语歧义研究综述, [J]. 汉语学习, 2001, (4).
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 2005.
- 朱德熙. 汉语句法里的歧义现象[J]. 中国语文, 1980, (2).

(武惠华 中国人民大学对外语言文化学院)

“依然”与“仍然”的比较分析

李 树 任海波

提要 本文在大规模语料的基础上,比较分析现代汉语副词“依然”与“仍然”在句法特征、句式语义和固定格式上的差异。通过分析认为:在句法上,两者都能做状语,而“依然”还可以做谓语;做状语时在大多数情况下两者可以替换。在语义和格式上,“依然”侧重于对静态持续态的修饰,有成词的固定格式;“仍然”可以表动作的间隔重复,并具有更重的转折意味。

关键词 依然 仍然 比较 分析

一 绪 论

现代汉语中的时间副词约有130个左右,约占整个副词的三分之一。在陆俭明和马真《关于时间副词》一文中根据所标示的态的不同,将它们分成了十八小类。“依然”与“仍然”被归入表示延续的不定时时间副词,表示已经存在、出现或进行的状态、情况或行为动作持续不变。在不少辞书上,我们也都能找到这两个词,但是对它们的解释都比较简略,一般都将“仍然”看作副词,解释为“表示情况继续不变或恢复原状;还”(《现代汉语八百词》),但是对“依然”的词性却有不同的看法:有的就根本没有说明它的词性,只是简单地指出它还可以作谓语(北京大学中文系1955、1957级语言班1996);有的辞书将其视为动词和副词兼类(《现代汉语词典》第5版,商务印书馆);有的将其视为形容词和副词的兼类(《应用汉语词典》,商务印书馆,2000)。以往的研究中,《现代汉语虚词词典》(张斌)和《现代汉语八百词》(吕淑湘)只收入了“仍然”,他们对该词有着近乎一致的解释,认为:“表示某种情况持续不变;表示恢复原状,含有事情曾一度中断的意思”;《现代汉语虚词例释》并没有直接对这两个词进行诠释、比较,而是通过它们分别对应的“依旧”“仍旧”来收入的;这对近义词作为副词的用法直接进行辨别的文献有《HSK词语用法详解》(黄南松、孙德金,2000),《汉语同义词词典》(佟慧君、梅立崇),《现代汉语虚词词典》(侯学超等,1998)等。他们分别从不同的角度对这两个词进行了比较,他们的分析有一定道理,但不够系统和全面,而且多是对二词用法的罗列,并没有重点进行辨析异同,让留学生产生二词用法差不多的错觉。

此外,我们还发现了对这两个词进行比较的论文(王功龙、刘东,2005),该文从语义背景、语法意义和语法形式等方面对二者进行了区分比较,其中的分析有一定道理,但是观察一下真实的语料,有些部分的说法还不能令人赞同。该文对二词语义的解释基本承袭侯学超的《现代汉语虚词词典》中的说法,其中“依然:表示行为状态维持原样,不因别的因素影响而有所改变”这样的说法在王功龙的论文中得到了强调和引申、扩展。他指出:“‘依然’的语义背景是在某种客观条件的作用下,某种状态不受影响,保持不变;‘仍

然’是在某种主观努力下并未产生预期效果,原动作状态继续保持不变。”观察真实的语料,我们发现了以下这样的句子:

(1)小姐显然没有听到他的问话,因为她正以售货员的职业微笑,向一个要买皮衣的中年男人推销产品。姚江河又问了一声,小姐【依然】没有理他。(罗伟章,妻子与情人)

(2)门口不时有人探头探脑地朝里看,行长【依然】不管不顾,喋喋不休地喧嚣吵闹,逼的牛五强只想发火。(高和,越轨诉讼)

(3)在男孩儿长到不跟爸爸妈妈说心里话的年龄,尹初石【仍然】把自己遇到的事情说给妈妈听,她从不多加评论,有时挖苦两句,有时开个捉弄儿子的小玩笑,大部分时间是听儿子说。(皮皮,渴望激情)

(4)原来他竟是真的爱我。不论他身边有没有其他的女人,他【仍然】把自己的一切都交给了我,我是他今生今世的妻。(叶倾城,原配)

例(1)中的“又问了一声”希望得到售货员答理的预期效果,结果是“依然没有理他”;例(2)“有人探头探脑地朝里看”,希望行长能收敛些,降低吵闹声,可结果还是“依然不管不顾”。按照王功龙的论文,这两个例句恰恰是体现的“仍然”的语义背景。例(3)中“在男孩儿长到不跟爸爸妈妈说心里话的年龄”这是客观条件的描述,尹初石“把自己遇到的事情说给妈妈听”并未受其影响;例(4)在“不论他身边有没有其他的女人”的客观条件下,“他仍然把自己的一切都交给了我”。显然,这两个例句无法用“‘仍然’是在某种主观努力下并未产生预期效果,原动作状态继续保持不变。”来解释。由此可见,从主客观来区分“依然”和“仍然”的语义背景是比较牵强的。

为了更好辨析“依然”与“仍然”,我们以1000多万字的现代小说作为我们的研究语料,从中穷尽性地抽取了2629个含有“依然”的有效句子和3577个含有“仍然”的有效句子,然后,对它们在句子中所表现出来的各种句法特征进行了分析和标注,同时对它们在句子中所表示的意义等进行了考察。在此基础上,本文就这两个词的句法功能进行了描述,然后对比两者在实际运用中的差异,对其差异进行了具体的分析,希望这种分析能在外汉语教学中帮助留学生更好地理解 and 运用这两个词。

二 句法特征的差异

(一)“依然”可以作谓语,共有22句。它既可以充当谓语中心词,又可以单独做谓语。“仍然”则不具备这样的句法功能。如:

(5)张海同田子也从香港赶来,当面表示感谢。马积士笑容【依然】,频频举杯,答谢。(朱崇山,十字门)

(6)老板娘也【依然】,不再秀气亦还是不显得老气,只是比起十年前胖了,肩膀一高一低地倾斜相应地平稳一些。(陆星儿,陆星儿作品集)

例句(5)中“笑容依然”就是主谓短语做谓语,例句(6)中“依然”则直接做谓语。我们知道划分词类的标准主要是词的语法功能,而语法功能的一个重要表现是充当句法成分的能力。也正是因为“依然”有作谓语的语法功能,所以通常人们认为“依然”此时的词性是形容词,形容仍同原样。在《说文》中有这样的注解:“依,倚也。”由此进一步引申出“遵循、按照”之义。由于“依”的动作性不强,上述意义在句中可虚化为介词。由介词

“依”和助词“然”复合而成,约始见于汉代,后世沿用(《古代汉语虚词词典》商务印书馆1999)。而有的辞书认为“它此时的词性是动词,指和原来一样”(《现代汉语词典》第5版),这样的处理是否妥当,仍有待商榷。

(二)在我们的真实文本语料中,“依然”的例句中99.2%都是作状语(见表1),“仍然”所充当的句法成分总是状语,所以,这两个词的副词特征表现得十分充分。因此,我们考察这两者的句法特征,主要是要考察它们作状语的位置和与其他词语、短语一起使用的情况。

1.“依然”和“仍然”最大的相同之处就是做状语,通常直接做状语,在进行穷尽式的统计后我们只找到2句“依然”加“的”、1句“依然”加“地”做状语,1句“仍然”加“的”做状语。我们对例句逐个考察,发现“依然”和“仍然”做状语时是否加“的”、“地”并不影响句子的成立,故也不涉及到两个词语法或语义的差异。如:

(7)他不敢想过去的那些委屈与危险,虽然不去想,可【依然】的存在,就好象连阴天的时候,不去看天也知道天是黑的。(老舍,骆驼祥子)

(8)于是每逢秋至,她总会在高的蓝天和静的白云中,不期地想起那段被惶恐追赶的日子。【依然】地伤痛,但有一点已本质不同:他留了下来。(赵玫,一本打开的书)

(9)那二老【仍然】的听着,把手中拿的一把弯月形镰刀随意斫削路旁的草木,到了碾坊时,却站住了向他哥哥说:"大老,你信不信这女子心上早已经有了个人?(沈从文,边城)

2.“依然”在做状语时,可以在所修饰的动词或形容词之前,也可以置后,但必须是在修饰形容词时才能置后;而“仍然”却无一例外地必须置于所修饰的部分之前。如:

(10)沈丽站在人群的后面,在呼啸的寒风中没有完全听清楚卢小龙在讲什么,她只是觉得卢小龙在做一件慷慨悲歌的事情,却【依然】保持了平静。(柯云路,芙蓉国)

(11)虽然已处绝境,羽的眼中,他的女人还是平静【依然】,看不出丝毫的慌乱。(断蝶,失语录)

(12)这就使小说的气氛,虽有悲壮之处,而大体【仍然】暗淡,显不出中国革命进行的伟大气魄与最后的必然胜利的前景。(茅盾,子夜)

(13)不过,我们【仍然】把享受掩饰为需要,不说吃菜,只说吃饭,好比我们研究哲学或艺术,总说为了真和美可以利用一样。(钱钟书,写在人生边上)

下表说明“依然”作状语及在句中位置的情况:

表1

	做状语 例句数	占总例句 数的比例	状语前置 例句数	占做状语总 例句数的比例	状语后置 例句数	占做状语总 例句数的比例
依然	2607	99.2%	2587	99.2%	20	0.8%

注:这里的总例句数是2629

3.“依然”和“仍然”后面均可以接形容词或形容词短语,如:

(14)芳子的态度【依然】傲慢,高高在上,没把任何人放在限内——当然,在这时势,她已是一个落网受审讯的汉奸了,任何人也不把她放在限内。(李碧华,满洲国妖艳——川岛芳子)

(15)但她外面的样子【依然】安静,她相信自己的直觉,李大夫不是一个不懂分寸的男人,也不可能让任何一位他约出来的女性感到不舒服。(皮皮,比如女人)

(16)他那五根手指不停地在喉咙上擦揉,动作【仍然】迟缓而且手指僵硬。(巴金,寒夜)

(17)我们循男孩的手指眺望山口,群山【仍然】白雪皑皑,高原公路像一条灰布带垂在两座山的腰间,毛拉乌达,从荒原到荒原,从雪山到雪山,出了山口还是毛拉乌达。(苏童,苏童文集)

例句(14)中“傲慢”是对“芳子的态度”的静态描写,例句(15)中“安静”是对“她外面的样子”的静态描写。例句(16)中“迟缓”是对五根手指动作的描述,这三句中的“依然”“仍然”若互换,就不能贴切流畅地表达出持续态了。当然“仍然”并非总是对动态持续态描述的修饰,它也可以修饰静态的描写。如例句(17)中“白雪皑皑”就是描写的群山所呈现的冬日景象,此时的“仍然”可以换作“依然”。

4. 动态助词“着”用在动词和形容词后面,表示动作正在进行或状态正在持续。“依然”和“仍然”后面均可以接“形容词/V+着”结构。分而论之,所接“形容词+着”结构都无一例外地都是表示对静态持续态的修饰(但这两个词接“形容词+着”结构的使用频率是有差异的,详见表2);接“V+着”则有动态和静态之分。如:

(18)吆喝声传到了对岸山岭上又返传回来,船【依然】横着,纹丝不动。(贾平凹,怀念狼)

(19)我也懒得再去理他们,【仍然】静静地歪着残伤的身躯靠在沙发上。(秦德君、刘淮,火凤凰——秦德君和她的一个世纪)

(20)我的桌边【依然】贴着许多条子,只有“快乐的活在当下”不用张贴于座右,因为那正是我生活的态度。(林清玄,林清玄散文集)

(21)让我惊愕的还是戴口罩的老人,他【仍然】被架着推挤着,他的目光从同伴的肩上挤出来,盯着我和父多,我清晰地看见他的眼泪,那个敲口罩的老人满眼是泪!(苏童,苏童文集)

例句(18)和(19)是接“形容词+着”结构,完全可以互换。例句(20)和(21)都是接“V+着”,但是(20)中“贴着许多条子”显然是对“我的桌边”的静态情形的描写,而(21)中“被架着推挤着”则是描述当时戴口罩老人所处的动作状态,这两句中的“依然”、“仍然”分别强调了静态和动态的持续,是最佳的搭配。我们对这两个词接“V+着”结构所表示动态和静态的句子进行了穷尽性的标注(数据见表2)。

5. 在以往的研究中,通常人们认为这两个词后仅跟动词、形容词或相应的短语做谓语,而在实际语料的分析中,我们还发现了后面接名词性短语的例句,如:

(22)你看,云破月来,【依然】一片清光。(高阳,王昭君)

(23)我记得你爸妈都身体好,模样显得好年轻!他们是不是【仍然】满头黑发?(席慕容,席慕容诗集2)

三 句式语义的异同

“依然”和“仍然”的句式语义是指包含“依然”或“仍然”的句子所表现出来的语义。我们在对这两个词进行考察的过程中发现它们在句式语义的表达上有着异同。

(一)我们把上一部分中对这两个词后所接的词和短语进行一个综合的比较,列表如

下。后接形容词、接“形容词/V + 着”中修饰静态描述和接名词性短语的例句数的统计数字有力的凸现其静态持续态,接“形容词/V + 着”中修饰动态描述的例句数的统计则凸现其动态持续态。

表 2

词 语	接形容词 例句数	占作状语 总例句数 的比例	接“形容 词/V + 着” 中修饰动 态描述的 例句数	占带“着” 总例句数 的比例	接“形容 词/V + 着” 中修饰静 态描述的 例句数	占带“着” 总例句数 的比例	接名词性 短语的 例句数	占作状语 总例句数 的比例
依然	394	15.1%	270	61.36%	170	38.64%	11	0.42%
仍然	220	6.1%	534	85.99%	87	14.01%	10	0.28%

注:这里的“作状语总例句数”分别指:“依然”2607 句,“仍然”3577 句;“带‘着’总例句数”分别指:“依然”440 句,“仍然”621 句

以上的数据显示“依然”比“仍然”更多地偏向于对静态状态的描述,后面的谓语是具有描写性的形容词或名词性短语的比率均高于“仍然”;而“仍然”则更多地偏向于对动作状态的描述,接表动态持续态的“V + 着”的比率明显高于“依然”。究其根源,我们可以从《说文》中对“依”和“仍”的释义中找到答案:“依,倚也”明显是一种静态动作的描述;“仍,因也”本义为“因承沿袭”,虚词“仍”是本义的引申义,其副词用例已见于先秦,后沿用于文言中。可见,从词源上来看,“仍然”理应更多地修饰动态动作,而“依然”更适宜修饰静态动作。

(二)就这两个同义词的主体字来说“依”有“依从”、“遵循”的意思,也就说必须要前因,这个“依”才能成立。我们可以推论,“依然”强调行为状态维持原样,不因别的因素影响而有所改变,表示情状的词语上文已有交代或隐含;而“仍”的意义除了表示“沿袭,依照”;还有“重复,频繁”的意义,所以“仍然”还可表示事情或情况曾一度中断或发生变化,但后来又恢复了或将要恢复原状,有“照样、照旧”的意思。可见,“仍然”可以表示动作的间隔重复。如:

(24)马胜利背着手溜溜达达沿着走廊走到顶头,迎面是厕所,又向右看了看,是厨房,向左看了看,是李黛玉父亲原来的书房。他走到厨房里看了看,李黛玉跟了过来,马胜利【依然】背着手,看了看黑污晦暗的厨房内的煤气灶、碗橱、水龙头、案台和蒙着油污的窗户。(柯云路,芙蓉国)

(25)水火也罢,木土也罢,我可不能忘记在我垂危之际,她陪伴我的日日夜夜。你是我的亲妹子,不也就白天来看看,晚上【仍然】回你的储秀宫吗?(凌力,少年天子)

(三)由于“依”和“仍”都有“按照,因凭”的基本义,所以这两个词也有着共同的意义。大量的例句显示出它们都能“表示在一段时间里某事始终保持原来的状况,没有发生变化”,此时句中的“依然”或“仍然”都可以换成“还是,还”,表示动作、行为、情况、性

状等维持不变,还是老样子。如:

(26)写字台前坐着陈克明,侧着头,似有所思,嘴边【依然】浮着他那和善的微笑。(茅盾,锻炼)

(27)半夜醒来,枕边还是猫均匀的呼吸声,对面还是放着那个白底粉色碎花的简易衣柜,床柜上大镜框里的自己【仍然】摆着那个一模一样的姿势。(断蝶,失语录)

(四)由于“依然”和“仍然”所关涉的状态和动作不受外在因素的影响,继续保持不变,就使得“依然”和“仍然”在表示延续意义的同时又含有转折的意味。在对语料的分析中,我们找到了与它们搭配频率较高的关联词。前面常用表示让步的词语“虽然、尽管”等,后面常用表示转折的词语“但、但是、可、可是、却”等。如:

(28)腿上虽有残疾,但【依然】能开车的田大勤,于是也便恢复了花匠兼司机的双重身份。(王晓玉,紫藤花园)

(29)"喂,请问谁打传呼?"虽然估计到是程石,他【仍然】按习惯询问对方。(高和,越轨诉讼)

特别要指出的是,“仍然”的例句中有这样的情况:按理甲乙两事互相影响,但事实上乙事并没有因甲事的产生而受到影响,这时“仍然”含有“照样,照旧”的意思。所以不需要借助关联词,“仍然”也能表示出转折的意味来。如:

(30)象征吞没了实体,过去吞没了现在,我们【仍然】乐于把巨额的金钱投诸于大量的装饰活动和器物上,例如政治节日期间,每个单位门口都被要求设置巨大的花坛,这种花坛只存在短短几天。(余杰,火与冰)

四 固定格式

(一)“依然”和“仍然”还有着共同的语法形式,都可形成“依然/仍然+像/和……一样/一般”,表示与另一事物比较后有着同样的状态,如:

(31)我只有在晚上进城才能见到苏宇,我们在一起时【依然】和过去一样很少说话,可我渐渐感到苏宇对我的疏远。(余华,在细雨中呼喊)

(32)等到一切的纷纷乱乱都就绪了之后,才发现,我这多出来的一天【仍然】和平常的日子一样,只剩下在晚上在灯下的那一点点时间了。(席慕容,席慕容诗集1)

(二)“依然/仍然+如+N”的形式主要用于静态持续态的描写,从使用的频率来看“依然+如+N”(15句)显然多于“仍然+如+N”(4句),再次印证了前面我们所得出的结论。如:

(33)都是创造了永恒的艺术家的,又同是艺术家旧日的家园,福克纳的苍凉、萧条,如遥远的悲歌;奥维斯的却灿烂、明媚,【依然】如天空中的太阳。(赵玫,门口的鲜花)

(34)无论这世界曾经怎样温柔与美丽,生命【仍然】如一条河流,无日无夜不在我们身旁悄无声息地流过。(席慕容,席慕容诗集1)

(三)我们在“依然”作状语的例句(共2607句)中找到了“依然如故”(25句)、“依然故我”(20句)、“依然如旧”(6句)、“依然如此”(4句);而我们在“仍然”的例句(共3577句)中仅找到“仍然如此”(5句)、“仍然如故”(1句)、“仍然如旧”(1句)。更有权威词典把“依然如故”、“依然故我”收录,并释义为“依然故我:仍旧是我从前的老样子;形容情况

依旧,没有变化,跟‘判若两人’相对”“依然如故:仍旧像从前一样”(《新华成语词典》,商务印书馆,2006)说明它们已成为固定的格式,词汇化已成为现实(例句如下)。而“仍然”还没有被大量的应用于这样的格式中,词汇化还有一个过程。

(35)想到照相,那乱麻一团的往昔,就好像抽出了一个头似的。王琦瑶又问那照相间是否【依然】如故。(王安忆,长恨歌)

(36)他不断忏悔,不断下决心痛改,但事过之后又【依然】故我,这种敢做敢为而又敢于将这一切告诉世人,方显出郁达夫独特的个性和直率的性格。(谢泳,逝去的年代)

五 结 语

通过用法的考察,我们发现,在句法方面,“依然”既可以作副词又可以作形容词(个别词典说可以作动词值得商榷),既可以作状语又可以作谓语,作状语时可以后置,而“仍然”只能作副词,充当句子的状语且总是前置;两者都可以带形容词、持续性动词或“形容词/V+着”表状态的延续,都可以接名词性短语。“依然”和“仍然”在基本语义上虽有相似之处,但是在用法上还是有差异的,我们大致可以看出一种区别的倾向:“依然”更倾向于对静态持续态的描述,在关联词的显性标志下可以完成转折意义的表达;而“仍然”更倾向于动态持续态的描述,能表示动作的间隔重复,且有更重的转折意味,即使没有关联词也能完成转折意义。“依然”和“仍然”还有着共同的语法形式,但“依然”的例句中更多的出现了“依然如故”、“依然故我”的固定格式。

参考文献

- 北京大学中文系 1955、1957 级语言班. 现代汉语虚词例释[M]. 北京: 商务印书馆, 1996.
候学超编. 现代汉语虚词词典[M]. 北京: 北京大学出版社, 1998.
吕叔湘. 现代汉语八百词(增订本)[M]. 北京: 商务印书馆, 1999.
陆俭明、马 真. 现代汉语虚词散论[M]. 北京: 语文出版社, 1999.
曲阜师范大学本书编写组编著. 汉语常用虚词词典[M]. 浙江教育出版社, 1987.
商务印书馆辞书研究中心编. 应用汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 2000.
商务印书馆辞书研究中心编. 古今汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 2000.
王德惠、程希岚主编. 古今词义对比辞典[M]. 吉林文史出版社, 1989.
王功龙、刘 东. “依然”和“仍然”的比较研究[J]. 辽宁教育学院学报, 2005, (1).
张谊生. 现代汉语副词研究[M]. 上海: 学林出版社, 2001.
中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 现代汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 2006.
中国社会科学院语言研究所古代汉语研究室编. 古代汉语虚词词典[M]. 北京: 商务印书馆, 1999.

(李 树 任海波 上海师范大学对外汉语学院)

频率副词的离散性特征对无界谓词的选择制约

邹海清

提要 频率副词的离散性特征要求其修饰的动作行为等必须是有界的,无界谓词(无界动词和无界形容词)只有具有有界化的能力才能受频率副词修饰。其中无界动词有界化的能力体现为其构成事件句的能力;无界形容词(性质形容词)的有界化主要通过以下两个途径实现:一是其前加程度副词,二是其后加具有区分功能的“的”。

关键词 频率副词 选择限制 离散性 有界化

引言

在现代汉语副词系统里,有一类副词如“总(是)、老(是)、不断、常常、往往、一再、再三、有时、偶尔”等主要用作对一段时间内事件、行为、状态等重复的数次进行计量表述,前人通常将其称为频率副词,如刘月华(1983:135)、邢公畹(1992:245-246)、张谊生(2000:21-22)等。^①本文关注的是频率副词同无界谓词(包括无界动词和无界形容词)间的选择关系。如:

- (1)a. 资产阶级理论家常常企图漠视阶级矛盾。^②
b. 他们对国家的贡献都一再作为榜样被学生们提出来。
c. 我不时觉得,“博导”作为一种称谓颇有点儿奇怪。
- (2)a. *我们的水平常常相当。
b. *我们要不时珍视我们的友谊。
c. *这件事情我一再铭记在心。
- (3)a. *小李常常热心
b. 小李常常很热心
c. 小李常常是热心的

根据沈家煊(1995:367-374)对有界和无界的论述,(1)、(2)中的动词“企图、作为、觉得、相当、珍视、铭记”属于无界动词,为什么只有“企图、作为、觉得”能受频率副词的修饰而“相当、珍视、铭记”却不能?(3)是频率副词修饰性质形容词的例子,为什么频率副词不能直接修饰性质形容词,而必须要加上程度副词或构成带“的”的判断句才行?

由于频率副词本身并不是一个匀质的系统,频率副词内部存在着典型成员与非典型成员之分^③,为了讨论的方便,本文只讨论典型的频率副词与谓词的选择关系,典型的频率副词包括以下这些词:

时常、常常、经常、时而、有时、偶尔(而)、间或、偶或、连连、屢、屢屢、屢次、頻、頻頻、一再、再三、反复、时不时、不时

量有持续量(延续量、连续量)与离散量(重复量)之分(石毓智,1992:31-36),频率副词表某一时段内动作行为等重复的次数,属于离散量,所以频率副词都具有[+离散性]特征,[+离散性]要求其后面所修饰的动作行为等也必须是离散的、有界的。谓词是动作行为等的主要承担者,所以频率副词对其所修饰的动作行为等具有离散性、有界性的要求主要通过谓词的选择限制表现出来。

一 频率副词对无界动词的选择制约

沈家煊(1995:367-374)认为“在时间上,动作有‘有界’和‘无界’之分,有界动作在时间轴上有一个起始点和一个终止点,无界动作则没有起始点和终止点,或只有起始点没有终止点”。根据动词内部是否具有一个内在的中止点,可把动词分为有界动词和无界动词两大类,无界动词在形态上表现为其后不能跟动态助词“过”。如“是、像、等于、作为、当作、合称、好像、总计、合计、好似、近似、如同、适合”等都不能加动态助词“过”,都属于无界动词。从量的表达来看,无界动词都表持续量,具有[-离散性]特征。

由于词与词之间的选择关系受多种因素的制约,除了受语义特征的因素影响外,还受到语义作用域的范围、韵律、语用等多种因素的影响。我们这里关注的是频率副词的[+离散性]语义特征与无界谓词的选择关系,所以应尽量排除其它的干扰因素,比如“合计、总计、类似、近似、如同、记住”等这样的无界动词不受频率副词的修饰明显不是受频率副词[+离散性]语义特征的制约,因为具有[-离散性]特征的表持续量的副词如“一直、一向、向来、历来”等同样不能修饰这些词。由于[±离散性]是两个对立的语义特征,我们把具有[-离散性]特征的副词如“一直、一向、向来、历来”等作为参照对象进行对比考察,也就是说当一个无界动词只有能受“一直、一向、向来、历来”等持续量副词修饰时,我们才把它纳入到我们的考察范围内。据我们考察,能受持续量副词修饰的无界动词主要有:

是、像、作为、当作、看作、号称、好像、好比、如同、以为、企图、认得、懂得、晓得、知道、认识、乐意、觉得、记得、乐于、显得、舍得、当心、避免、珍视、听从、使得、值得、警示、警醒、牢记、铭记、适合、深知、深信、确保、切记、倾慕、渴念、痛感、渴慕、需要等。

从语义特征是否匹配来看,频率副词的语义特征为[+离散性]、无界动词的语义特征为[-离散性],两者并不匹配,按理,无界动词都不能受频率副词的修饰,但实际情况是有些无界动词照样能受频率副词的修饰。如:

(4)早在十几年前,李嘉音就以香港台湾社团负责人的身份穿梭于海峡两岸,访问、观光、主办经贸洽谈活动,还经常作为香港代表出席台湾立法院港澳政策公听会。

(5)联邦政府知道,世界舆论反对它对他国领土的阴谋,因此它不时企图用关于“和平修改”德国疆界问题的辞句来掩饰它的政策的侵略性质。

(6)她在等待一个不幸的人,因而常常显得急躁和焦虑。

“作为、企图、显得”是无界动词,但同样能受频率副词的修饰。其原因在于我们说一个动词是有界动词还是无界动词时,是从静态即动词所体现的内部过程结构来说的,而不

是从动态即动词所体现的外部过程结构来说的^④,换句话说,有些无界动词只是内部结构排斥时间性,外部结构并不排斥时间性,这表现这些动词能与某一具体的事件相联系,构成事件句。如:

(7)a. 昨天我作为先进分子受到学校的嘉奖。

b. 小李昨天还企图破坏我俩关系。

c. 昨天上课时小李显得点心神不宁。

以上两句都与某一具体的事件相联系,属于事件句。事件句反映的是有界的动作行为,有界化的动作行为从外部给无界动词一个强制性的终点,从而使无界动词临时有界化,具有了[+离散性]特征,所以能受频率副词的修饰。

有些无界动词不仅内部排斥时间性,外部也是排斥时间性的,表现为这些动词不具备能与某一具体事件相联系而构成事件句的能力。如:

(8)*这件事我昨天还铭记在心,今天就忘了。

*明天你要当心他。

*昨天我珍视我们的友谊。

“铭记、当心、珍视”这样的无界动词不仅内部结构排斥时间性,而且外部结构也排斥时间性,所以根本无法与一个具体的事件相联系,这说明它们不具备有界化的能力。不能有界化,就不能与频率副词共现。如:

(9)*这件事我经常铭记在心。

*你要时常当心他。

*我频频珍视我们的友谊。

相反,像“一直、一向、向来、从来”等表动作行为持续量的时间副词因其含有[+持续性]特征,正好与无界动词的[+持续性]特征匹配,所以能构成合格的表达。如:

(10)这件事我一向铭记在心。

你要一直当心他。

我向来珍视我们的友谊。

二 频率副词对无界形容词的选择制约

无界形容词指的是性质形容词,沈家煊(1995:367-374)指出“性状的‘有界’和‘无界’在汉语语法中的表现是形容词有性质形容词和状态形容词之分”,从量上讲,性质形容词表“连续量”(石毓智,1992:31-36),具有[-离散性]特征,与持续量时间副词具有的[-离散性]特征一致,与频率副词具有的[+离散性]特征矛盾,所以有些性质形容词作谓语时,只能直接受持续量时间副词的修饰,不能直接受频率副词的修饰^⑤。能受持续量时间副词直接修饰的性质形容词主要有“普通、秘密、广泛、短暂、漫长、昂贵、艰辛、宁静、优秀、正当、安全、安稳、草率、吵闹、诚恳、充裕、粗糙、匆忙、干净、工整、公平、恭敬、大方、小气、干脆、孤单、古怪、规矩、憨厚、和蔼、糊涂、荒凉、活泼、简单、紧凑、谨慎、空洞、快乐、宽敞、甜蜜、苗条、牢靠、冷淡、冷静、迷糊、扭捏、平静、朴素、勤快、清白、清楚、清静、随便、拖沓、温和、稳当、稳重”等,如:

(11)纪东办事历来细心,他知道总理在输血,他写此纸条乃奉命照办,事出无奈。

(12)这种人往往生命力都很旺盛,他们经得住磨难,始终热情而且狂放。

(13)这个市的纺织工业历史悠久,但设备陈旧,产品落后,出口一直困难。

以上都是性质形容词直接受持续量时间副词修饰的例子,都不能用频率副词去做相应的替换。如:

(14)*纪东办事常常细心

*偶尔热情而且狂放

*出口频频困难

但性质形容词通过一定的句法操作手段使其有界化后,就可以受某些频率副词的修饰了,这些句法操作手段主要有:

I 在性质形容词前加程度副词。如:

(15)黑人找工作常常很困难。

(16)因此没有汽车的美国人有时非常痛苦,真正感到“寸步难行”。

性质形容词加上程度副词后,“量幅”变为“量点”,即由持续量变为了离散量,具有了[+离散性]特征,所以能受频率副词了。

II 把性质形容词放入“是……的”结构中。如:

(17)他常常是乐观的,有时也是健忘的

(18)命运有时是残酷的。

木村英树(2003)指出“的”字句具有动作区分功能,我们认为“的”字句同样具有性质状态区分功能,性质状态的区分功能与性质状态的有界性具有一致之处,也就是说“的”字结构能性质形容词有界化,从而为受频率副词修饰提供了可能性。

三 小 结

从上文的分析我们可以看出,决定频率副词与谓词能否共现不是由谓词是否具有[+离散性]特征决定的,而是由整个VP是否具有[+离散性]特征决定的,有些谓词虽带有[-离散性]特征,但能通过一定的手段使其有界化,从而具临时具有了[+离散性]特征,所以也能与频率副词共现。^⑥

注

①当然也有其它称谓,一是将其称作时间副词或时间副词的次类,如朱德熙(1982:198)、陆俭明、马真(1999:98-127)等;二是将其作为动量副词的一个次类,如史金生、胡晓萍(2004:9-14)。

②本文例句主要来自人民网和北京大学现代汉语语料库,从简一律不标出处,在不影响理解的情况下,本文对过长例句略作删节。

③关于频率副词内部成员间典型成员与非典型成员间的区分标准,请参看邹海清(2006:36-46)

④关于动词的内部过程结构和外部过程结构,请参看郭锐(1993、1997)。

⑤“时而”和“有时”在对举格式中,能直接修饰性质形容词,如“这街景时而清晰时而模糊”、“他性格热情,不甘寂寞,有时天真,有时孤傲”。

参考文献

郭 锐. 汉语动词的过程结构[J]. 中国语文, 1993, (5).

郭 锐. 过程和非过程——汉语谓词性成分的两种外在时间类型[J]. 中国语文, 1997, (3).
刘月华. 实用现代汉语语法[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1983.
陆俭明、马 真. 现代汉语虚词散论[M]. 北京: 语文出版社, 1999.
木村英树. “的”字句的名式语义及“的”字的功能扩展[J]. 中国语文, 2003, (4).
沈家煊. “有界”与“无界”[J]. 中国语文, 1995, (5).
史金生、胡晓萍. 动量副词的类别及其选择性[J]. 语文研究, 2004, (2).
石毓智. 肯定和否定的对称与不对称[M]. 台湾: 台湾学生书局, 1992.
邢公畹. 现代汉语教程[M]. 天津: 南开大学出版社, 1992.
张谊生. 现代汉语副词研究[M]. 上海: 学林出版社, 2000.
朱德熙. 语法讲义[M]. 北京: 商务印书馆, 1982.
邹海清. 频率副词的范围和类别[J]. 世界汉语教学, 2006, (3).

(邹海清 中国传媒大学)

印尼国民教育部校外教育总司官员 访问厦门大学

2007年7月1日,应国务院侨务办公室、中国海外交流协会的邀请,印尼国民教育部校外教育总司访华团一行15人访问厦门大学。海外教育学院院长黄鸣奋教授出席接待并与客人商谈相关事宜。

本次印尼教育部官员厦门大学访问团由福建省侨办暨宜珍女士带领,厦门大学印度尼西亚校友会主席徐敬能先生作为访问团顾问陪同出席,在海外教育学院举行的座谈会上,宾主双方就印尼的华文教育态势进行了交流,印尼官员希望厦门大学能在印尼当地汉语教材、教师培训上协助印尼相关部门进行有益的工作,海外教育学院黄鸣奋教授表示,厦门大学海外教育目前正在积极筹划在印尼当地开展网络教育,海外教育学院愿意为印尼当地的华文教育尽心尽力。

据印尼教育部官员反映,目前华文教育在印尼拥有巨大的市场前景,在印尼总统的指示下,印尼各行各业都面临者学好外语、掌握第二外语的需求,汉语作为最热门的语言已经成为印尼国民的首选外语。

访问团一行在厦门大学期间,还参观了厦门大学校园,对厦门大学优美的环境赞不绝口,厦门大学国际交流与合作处代表学校向客人们赠送了礼品。

(张 峰 厦门大学海外教育学院)

留学生汉语宾语习得难度研究

王 静

提要 本文从考察几部现行大纲和教材对宾语这一语法点的安排和介绍入手,对留学生使用宾语的情况进行调查,包括自然语料和问卷调查,从中得出几类宾语的习得难度顺序,以期为对外汉语教学中几类宾语教学的顺序提供参考依据。

关键词 宾语 习得 难度顺序

就笔者收集到的资料来看,目前关于宾语的习得研究还很少,本文将在以前偏误分析(参见拙文《留学生汉语宾语偏误分析》)的基础上,对留学生习得宾语的情况进行比较全面地研究。

参照前人时贤对宾语本体的研究,本文主要依据宾语的结构性质来分类,共四大类九小类:体词性宾语(一般体词宾语、处所词宾语)、谓词性宾语(动词宾语、名动词宾语、形容词宾语)、小句宾语和双宾语(体词性双宾语、谓词性双宾语、小句双宾语)。

在研究宾语的习得难度以前,我们先对现在通行的几部大纲和教材进行了考察,看它们在宾语的问题上是怎么安排的,这样安排是否科学合理;然后对本系留学生使用宾语的情况进行了考察。

一 对大纲和教材的考察

(一)对大纲的考察

本文主要考察了以下几部大纲(按出版顺序):

《对外汉语教学语法大纲》(以下简称《语法大纲》)(1994)

《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(以下简称《等级大纲》)(1996)

《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》(附件二)(以下简称《项目表》)(2002)

《高等学校外国留学生汉语教学大纲》(长期进修 附件)(以下简称《进修大纲》)(2002)

概括起来,这四部大纲在宾语这一语法项目的安排上,有这样一些特点:

1. 一般都只是介绍可以作宾语的词语(包括体词性的和谓词性的,还有主谓结构的),宾语和动词的语义关系以及双宾语。如《语法大纲》(P88)、《等级大纲》(P42)和《项目表》(P11)。而《进修大纲》(P152)只简单例举了一下,没有作详细介绍。

2. 对各类宾语都没有分阶段介绍,只是在介绍可以作宾语的词语时提到形容词(短语)、动词(短语)、主谓短语等也可以作宾语;其他地方没有再提及,没有细化,没有明确的顺序,也没有形成语法系列。如《语法大纲》(P88)和《项目表》(P11)。只有《等级大纲》在甲级语法大纲(P11)介绍可以作宾语的词语时提到过,又在丙级语法大纲(P112)详细介绍了动词词组、主谓词组作宾语,并归纳了能带这些宾语的常用动词。

3. 对于双宾语,《项目表》没有介绍,《等级大纲》(P42)只介绍了体词性的,《语法大

纲》(P88)除了介绍体词性双宾语,还介绍了谓词性双宾语和小句双宾语。

总的来说,这几部大纲在宾语这一语法项目的安排上都是不尽如人意的。

(二) 对教材的考察

本文考察了以下几套教材:《现代汉语教程——读写课本》、《实用汉语课本》、《初级汉语课本》(新旧两个版本)、《速成汉语初级教程 综合课本(1)》、《标准汉语教程》、《汉语教程》等。

概括起来,这几套教材在宾语这一语法项目的安排上有这样的一些特点:

1. 一般都是在介绍动词谓语句时介绍宾语的定义或语序,再介绍双宾语句,最后有对句子成分的小结。如《现代汉语教程——读写课本》(P133、P155、P441),《实用汉语课本》(P97、P179、P237),《标准汉语教程》(P5、P94),《汉语教程》(第一册上 P76、第一册下 P48)。而《初级汉语课本》(旧版本 P18、新版本 P20)和《速成汉语初级教程 综合课本(1)》(P248)都只是简单提了一下宾语,没有详细介绍。

2. 在介绍宾语时,《汉语教程》(第一册上 P76)只介绍了体词性宾语,没有介绍其他类型的宾语。其他教材除了介绍体词性宾语,还指出汉语中存在其他类型的宾语。如《现代汉语教程——读写课本》(P441)在总结六种句子成分时,指出形容词词组、动词词组和主谓词组也可以作宾语。《实用汉语课本》在注释里出现了动词宾语(P252)和小句宾语(P375)。《标准汉语教程》(P106)注释里也出现了小句宾语。但是他们都没有分阶段、详细地介绍,只是简单提及;而且也主要是介绍动词宾语和小句宾语,其他如处所词宾语、形容词宾语和名动词宾语都没有介绍。

3. 介绍双宾语大多也只是介绍体词性双宾语,没有介绍谓词性双宾语和小句双宾语。如《现代汉语教程——读写课本》(P155),《实用汉语课本》(P179),《汉语教程》(第一册下 P48)。只有《标准汉语教程》(P94)对谓词性双宾语和小句双宾语各举了一例并作了说明:“(6)他问我们汉语难不难。(直接宾语是一个主谓结构。)(7)你问问三木由子去不去图书馆。(直接宾语是一个动词结构。)”

可见,教材和大纲一样,对宾语的安排还不够详细,比较笼统,各类宾语没有分阶段、成系列的出现。

对大纲和教材进行考察后我们发现,大纲和教材大都只是注重介绍体词性宾语和体词性双宾语,对其他类型的宾语介绍得很不够。本系近年来所用教材一直是《现代汉语教程——读写课本》。那么,这套教材中宾语这一语法项目的安排对留学生习得宾语有没有什么影响呢,这样安排是否合理呢?

我们发现,这套教材在宾语的安排上,只有体词性宾语是最先出现的(P133 宾语、P155 双宾语),然后在总结六种句子成分(P441)时,指出形容词词组、动词词组和主谓词组也可以作宾语,并各举了一例。除了体词性宾语和体词性双宾语,其他几类宾语没有明确的出现顺序,也没有专门的详细介绍。由此我们可以推断,这对留学生习得宾语是不利的。

我们的研究就是要对留学生习得宾语的情况进行调查,把各类宾语按习得难度排出一个大致的顺序来,目的在于使我们明确宾语的习得过程,以便在教学中明确应该先教什么后教什么,这样教有什么依据,有什么好处,从而促进对外汉语宾语的教学。

二 宾语使用情况考察

(一)语料来源及数据统计

本文采用系统抽样的办法从语料库中选取语料,对留学生的宾语使用情况进行考察。由于时间和精力有限,只从语料库中选取了 100 篇作文,分类统计其中宾语正确的句子(有效句)和错误的句子(偏误句),并计算出偏误率,得出习得难度的排序。

周小兵(2004)从 4 个方面讨论了学习难度的测定方法和程序:语言差异难度,语言发展难度,语言认知难度,偏误分析。他指出,偏误的出现频率和延续时间,学习阶段,回避等都与学习难度相关,是测定学习难度的重要指标。本文主要运用偏误率来测定习得难度:偏误率越高的,习得难度越高;反之,习得难度越低。同时,还要参照其他几个因素。

对 100 篇语料的统计结果如下表所示:

表 2-1 宾语使用情况统计

宾语类型		有效句	偏误句	合 计	各小类 宾语的 使用频 率	各大类 宾语的 使用频 率	各小类 宾语的 偏误率	各大类 宾语的 偏误率
体词性 宾语	一般体 词宾语	818	48	866	54.64%	64.79%	5.54%	6.04%
	处所词 宾语	147	14	161	10.16%		8.7%	
谓词性 宾语	动词宾 语	104	14	118	7.44%	11.92%	11.86%	10.05%
	名动词 宾语	0	0	0	0		/	
	形容词 宾语	66	5	71	4.48%		7.04%	
小 句 宾 语		251	28	279	17.6%	17.6%	10.04%	10.04%
双宾语	体词性 双宾语	45	11	56	3.53%	5.68%	19.64%	12.22%
	谓词性 双宾语	10	0	10	0.63%		0	
	小句双 宾语	24	0	24	1.51%		0	
双宾语(合)		79	11	90	5.68%	5.68%	12.22%	
合 计		1465	120	1585				

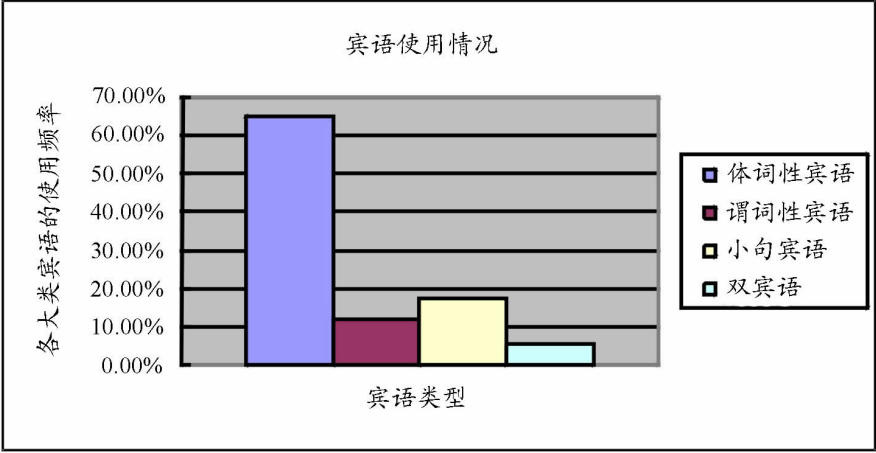


图 2 - 1 各大类宾语的使用频率

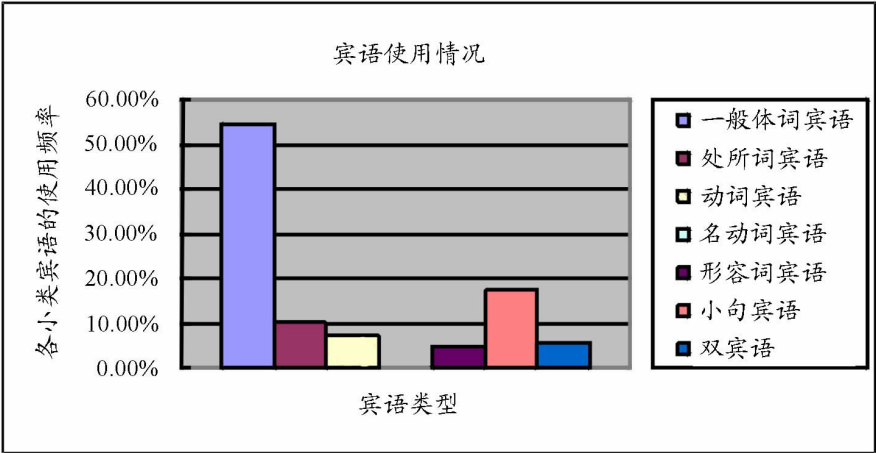


图 2 - 2 各小类宾语的使用频率

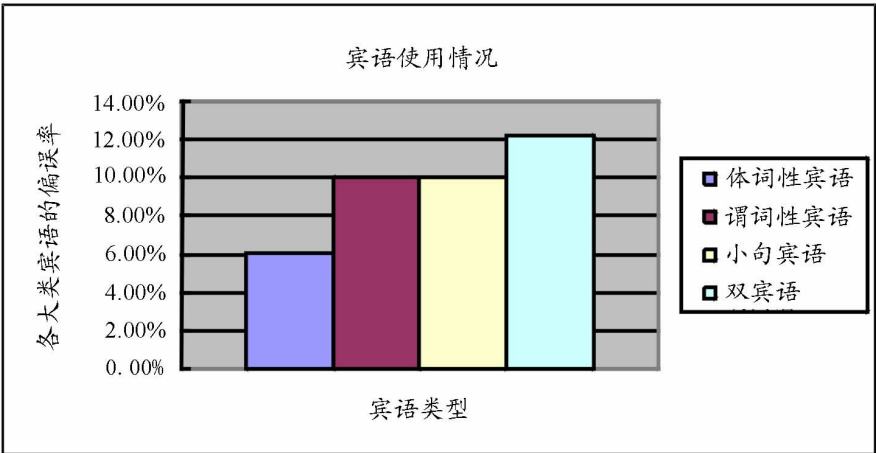


图 2 - 3 各大类宾语的偏误率

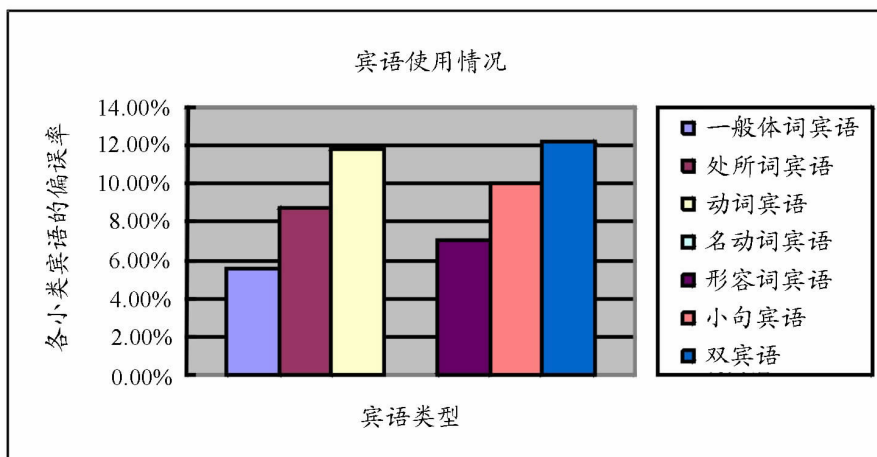


图 2-4 各小类宾语的偏误率

注:

1. 有效句是宾语正确的句子,不管其他的偏误。偏误句是宾语出现了偏误的句子。
2. 各小类宾语的使用频率是各小类宾语总数(有效句和偏误句的和)占有所有宾语总数(有效句和偏误句的和)的比例。各大类宾语的使用频率是各大类宾语总数占有所有宾语总数的比例。
3. 各小类宾语的偏误率是各小类宾语的偏误句数占这小类宾语总数(有效句和偏误句的和)的比例。各大类宾语的偏误率是各大类宾语的偏误句数占这大类宾语的总数(有效句和偏误句的和)的比例。
4. 名动词宾语在 100 篇语料中一例都没有发现,可能是回避了(参 2.3)。

(二) 考察结果讨论

1. 我们先看宾语的使用频率(表 2-1、图 2-1、图 2-2):

总体来看,体词性宾语、谓词性宾语、小句宾语和双宾语四大类的使用频率是不一样的。体词性宾语使用频率最高,占 64.79%,小句宾语其次,17.6%,再次是谓词性宾语,11.92%,双宾语最少,只有 5.68%

具体到各大类下面的小类,使用频率最高的是一般体词宾语,54.64%,其次是小句宾语,17.6%,处所词宾语,10.16%。只有这三小类的使用频率是超过了 10%的,其他四小类均在 10%以下:动词宾语 7.44%,双宾语 5.68%,形容词宾语 4.48%。名动词宾语使用频率最低,为 0,可能是回避使用了(参 2.3)。

2. 再看宾语的偏误率(表 2-1、图 2-3、图 2-4):

从总的偏误率来看,双宾语使用频率最低,但是偏误率最高,达 12.22%;谓词性宾语和小句宾语其次,分别为 10.05%、10.04%,差距很小;体词性宾语使用频率最高,但偏误率最低,只有 6.04%。使用频率似乎和偏误率成反比。

从各小类宾语的偏误率来看,双宾语偏误率最高,达 12.22%;其次是动词宾语,11.86%,小句宾语,10.04%;再次是处所词宾语,8.7%,形容词宾语,7.04%,一般体词宾语,5.54%。名动词宾语可能是回避使用了,偏误率未知。

和偏误分析中统计的偏误比例(参拙文《留学生汉语宾语偏误分析》)不同,这里的偏误率与宾语的习得难度和顺序有关,偏误率越高,习得难度越高,习得顺序越晚。而偏误分析中的偏误比例只和某类宾语的出现频率有关,出现的频率越高,偏误比例就越高,与习得难度和顺序无关。

因此,我们可以按偏误率把各类宾语进行难度排序。各大类的顺序(从难到易)为:双宾语、谓词性宾语、小句宾语、体词性宾语。各小类的顺序(从难到易)为:双宾语,动词宾语,小句宾语,处所词宾语,形容词宾语,一般体词宾语。当然,这个排序并不是绝对的。但是,我们可以推断:越靠前的宾语习得越难,越靠后的宾语习得越容易。名动词宾语的偏误率这次没考察到,我们将在调查中专门设计测试题来进行考察。

3. 一类特殊的谓词性宾语——名动词宾语

在谓词性宾语中有一类很特殊的宾语,也就是朱德熙(1982)先生所说的“名动词”充当的宾语。支配它们的动词是形式动词,放在宾语前不增加新意义(孟琮 2000),如“进行,加以”等,这是谓宾动词中一类特殊的动词。这类宾语应该也是很重要的一类。但是,我们在抽样的 100 篇语料中没有发现一例。我们对语料库(约 20 万字)进行了穷尽式搜索,也只发现了 9 个“进行”,其中有 1 个没有带名动词宾语。这 9 例均出自高级 9 班,而且都是在议论文或说明文中出现的。

那么,我们本族人使用这类宾语的情况怎样呢?以“进行”为例,我们对王朔的小说(约 30 万字)进行了调查。结果发现带“进行”的句子有 44 个。经一一鉴别,“进行”句中有 31 句是作为形式动词带了宾语的,如:“进行抢救/检查/讨论/研究/调查/阶级斗争”等。

我们还随意选取了 5 天的《人民日报》(约 30 万字)来调查“进行”的使用情况。一共找到了 339 例“进行”,其中 38 例不是带名动词宾语的。带名动词宾语的如:“进行审查/清理/访问/整治”等等。

表 2-2 留学生和本族人“进行”的使用情况对比

	留学生“进行” 句数量	留学生“进行” 句比例	本族人“进行” 句数量	本族人“进行” 句比例
记叙文/小说	0 例	0	31 例	0.13‰
议论文/报纸	8 例	0.04‰	301 例	1‰

从表 2-2 可以看出,本族人使用名动词宾语的频率远远高过留学生,无论是在记叙文体里还是在议论文体里。在留学生的自然语料中这类宾语很少,尤其是记叙文,也许是太难,回避了。所以我们只好在调查中设计此类宾语,对它的使用和习得情况进行有控制的调查。

三 宾语习得情况调查研究

上一节我们考察了留学生在自然语料中的宾语使用情况。由于是抽样调查,而且主要是中级阶段的作文,虽然作为一个横断面可以反映留学生的习得过程,但是由于缺乏初级阶段的语料,还是不够全面。为了更好更全面地了解留学生对宾语的习得情况,我们设

计了三次调查,希望能与前面的考察相互验证。

(一) 调查设计和实施

1. 调查设计

三次调查所选用的词语参照以下三个标准:一是本系初级班使用的读写课本,选其中常见的词;二是《汉语水平词汇与汉字等级大纲》,主要选甲级词,个别乙级词;三是留学生使用得比较多的词。选词还要考虑所考察的宾语的类型分布,每类宾语 2-3 个词。

调查(一)的题型是给词造句。每份测试卷上共有 10 个词。不同水平段的测试卷上给的动词不同,但是它们需要带的宾语的类型是相同的。这是为了照顾学生的水平,使难度适中,结果才能更贴近学生的真实水平。考察的主要是一般体词宾语,动词宾语,小句宾语,双宾语。此外,还有一种是偏误中没有的,留学生平时也用得很少的(可能是他们回避使用了,参 2.3),但是却是很重要的一种宾语:名动词宾语。

调查(二)的题型是选择题:四选一。测试卷上给了半个句子,要求学生从四个选项中选择一个是来完成句子。所给选项均带有一定的干扰性,为学生常出现的偏误。考虑到宾语的类型分布,主要考察的宾语类型同调查(一),各有 2-3 个题,并增加了处所词宾语和形容词宾语,各 1 个题。另外,兼语句,不能带宾语的各有 1-2 个,以免学生看出调查目的。测试卷上一共有 18 个题,不同水平段用的测试卷完全一样,以更好地看整体的习得情况。

调查(三)的题型是完成句子,卷面上只给出了前半句话,后面是空白,让学生自己发挥。选择的词还是和前面的保持一致,但是降低了难度,尽量避免因为所选词太难而影响调查结果。这次调查的宾语类型同调查(二),各 2-3 个题。加强了对形容词宾语和处所词宾语的调查。不同水平段的试题一样。(三次调查的测试卷参附录)

2. 调查实施

各次调查均是在本系选择自然班来进行的。因为本系分班主要是按学习时间和汉语水平来分的,因此,调查选自然班进行,有一定的科学性和合理性,应该能反映不同水平的留学生习得宾语的情况。测试卷由各班读写(或精读)课教师在课堂上发给学生,限时(根据水平,初级班 20 分钟,中级班 15 分钟)当堂独立完成,以保证调查的真实性和有效性。

调查(一)选择了本系 11 个班作为调查对象,希望调查更具代表性。这 11 个班主要分 4 个水平段:初级 1-2 班,初级 3-4 班,中级 1-2 班,中级 3-4 班。前三个水平段各有三个班,最后一个水平段只有两个班。调查(一)在 2004 年 11 月底完成,分发了 280 份,由于上课的人数不定,一共收回有效卷 165 份。

选择初级 1-2 班作为调查对象,是因为他们刚学过宾语不久,想看看他们刚学的效果如何,也是为了使考察的范围更广,更好地发现问题。

调查(二)缩小了调查范围,只选择了 6 个班,并且不再把初级 1-2 班作为调查对象。因为这次调查的题目完全统一,水平低了不会做,调查没有太大意义。这 6 个班分三个水平段:初级 3-4 班、中级 1-2 班、中级 3-4 班。调查(二)在 2004 年 12 月初进行,分发了 120 份,共收回了有效卷 64 份。各水平段人数相差不大:25 人、20 人、19 人。结果应该具有一定的代表性。

(下转第 84 页)

关于当前华语教材建设的几个问题

李嘉郁

提要 教材问题是当前海外华文教育面临的主要困难之一。本文回顾了近二十年来大陆华语教材编写和发行的基本情况,分析教材建设方面所存在的不足及其所以产生的原因,并对今后的华语教材编写提出相应的意见与建议。

关键词 华语教材 问题 建议

在汉语热的大背景下,华文教育发展迅速,但其所面临的困境也是显而易见的。国内方面,认为师资、教材和教学法是海外华文教育的三大问题(李嘉郁,2004);国外亦有三大问题之说,即,师资、教材、资金。而教材在任何学科的发展和建设中都起着至关重要的标志性的作用,尤其是,在师资问题不可能短期内解决的情况下,完善教材就成为规范课堂教学、提高教学效率的有效途径。本文主要回顾了近二十年来大陆华语教材编写和发行的基本情况,分析教材建设方面存在的不足及其所以产生的原因,并对今后的华语教材编写提出相应的意见与建议。

一 大陆编写的华语教材及其在海外使用的基本情况

八十年代以来,海外华文教育界开始推行传统的语文教学向汉语第二语言教学的变革,教材方面,在继续使用原有教材的同时,开始参考使用中国大陆的幼儿园和中小学教材;也就是从这个时期开始,来自大陆的语言教材开始大规模进入海外华文教育系统。人民教育出版社、北京语言大学出版社、华语教学出版社、暨南大学出版社等纷纷推出自己的针对性教材,其中尤以国侨办组织编写的华语系列教材使用最广,影响最大。

八十年代,国侨办组织编写了《初级中国语文》、《中级中国语文》、《幼儿唱游》、《童话》等教材和教辅读物。考虑到华文教学的传统,这些教材和读物多配备繁简两种字体。自1995年起,随着供周末中文学校使用的《中文》和供全日制中文学校使用的《汉语》的出版和大范围的发行,结束了海外华校过去二三十年间简体字和拼音教材“少得可怜,质量差得可怜”的局面(李宝贵);其后推出的《幼儿中文》以及《中国文化常识》、《中国历史常识》、《中国地理常识》则在很大程度上弥补了新型华语教材在纵横两个层面的缺失。

这些教材适应了新时期海外华文教学的实际需要,为海外中文学校的汉语和文化教学提供了依据。其也有效地促进了海外华文教育的地区拓展,过去一些华文教育的空白区如加纳、莫桑比克、乌拉圭等国家也出现了使用国侨办教材的华文学校。国侨办系列教材的推广,改变了过去台湾教材一统天下的局面,并在推广普通话、简化字、汉语拼音方面起到了积极作用。有相当数量的亲台华校也逐渐尝试使用国侨办的教材,尤其是汉语拼音类教材,已超越了政治的界限,受到海外华校的广泛关注。据不完全统计,国侨办系列教材已被多个国家的千余所中文学校所采用。

九十年代以来,海外华教界出现分国别建设华语教材及与中国合作编写华语教材的高潮,较有代表性的是:1994年,泰国华文民校联谊会与中国海外交流协会签署教材编写项目协议书,合作编写适用于泰国华文学校幼稚班及小学的成套华文主体教材,这套华文教材的编写和出版,基本上完成了90年代泰国华文教材建设的主体工程;中国教育部、外交部与印尼文教部签署协议,由两国汉语教育专家合作编写教材,此成为在印尼使用的统一规范的汉语教材,等等。

不过,因为华裔学生汉语学习的特殊性、教师的非专业性以及各国华文教育的业余性等种种因素,即使是注明针对某国华文教育的教材,在实际使用中,仍然会存有这样那样的缺陷,在国外的很多中文学校,教师感觉最为“顺手”的是以一种或几种已有教材为蓝本而进行加工改造后的教材。

二 华语教材建设上存在的问题及其原因

3000万海外汉语学习者中,华裔占有相当大的比重,这已是不争的事实,但是长期以来,大陆方面,针对华裔的教学研究和教材编写似与此并不相称。一份对海外华文教育界的调查显示,“从事中文教学第一线的教师体会最深的是缺乏实用、统一规范的教材”。(崔建新,2005)无论从质量、数量,还是从满足教学需要和教材体系诸方面来衡量,华语教材的建设显然都还不同程度地存在着不够科学、不够完备的问题。其主要表现为:

1. 内容上,脱离当地华人的具体生活状况,也较少考虑到学生的兴趣和需要,成人化、幼稚化、中国化都是现有教材或多或少地存在的问题。成人化的教材,少年儿童缺乏相应的生活体验和背景知识,因而对其中的很多内容难以理解;但内容过于幼稚,反而不能吸引少年学生的兴趣;内容的中国化增加了学生语言学习和文化理解两方面的难度,如“扫除”、“值日”等,对于习惯了由工友清洁课室的海外学童,其不仅仅是“生词”,更是极为新鲜的需要特别加以解说的“中国现象”。

2. 政治倾向性。有些教材表现出不适合当地社会的宣教目的,易引发社会敏感问题。

3. 娱乐性和趣味性不及国外的同类少儿外语教材,不利于教师贯彻寓教于乐、鼓励当先的教学原则。

4. 未考虑到某些地区汉语教学的特殊情况,如在印尼需强化拼音和语法,而对一些老侨校则需要加强汉语拼音和简化字的训练,等等。

5. 没有考虑到海外华校教学的具体情况,主要表现为:(1)教材的弹性问题。海外中文学校的课程设置变动很大,课时也不是很固定,教师常常会根据学生的学习情况和现实生活的需要不断对教材进行调整,这都与正规院校的汉语教学不同。而教材的编写者一般自己先确认一个课时,课文内容紧密而连贯,这就造成了“教学变动性很大,而教材确定性很强”的被动局面。(2)近年来,全日制中文学校汉语总课时一般呈递减趋势,而周末中文学校不仅课时少而且授课间隔时间长,故“温故”与自学应在内容的安排上有充分的体现,而这一点在我们的教材中并没有做到。(3)汉语与其他课程的关系。汉语课与其他课程之间无法形成相互巩固、相互渗透的关系,此在全日制中文学校中较为突出。例如,汉语教材和史地教材的编写缺乏沟通,导致其内容互不相干,本可打通的语言和文化点各行其道,史地教材的语言难度反而远远高出汉语教材的情况比比皆是。(4)教材与

教师的关系。总体说来,海外华文教师数量不足,专业素质不够,而现有教材基本上立足于受过一定中文或师范教育的教师使用。

6. 关于教材的衔接问题。起点太低而随后又过于艰深,不适合海外华裔儿童原有的汉语水平和学习能力,此在国内对外汉语教学界编写的华语教材中表现得尤为突出。

7. 形式问题。国内出版的教材惯于铺陈大片文字,这与国外少儿教材的多图片而以文字为辅的形式有较大差异,欧美地区的学生对此尤为不适。

8. 其他。如现有教材以汉英对照者多,而在一些国家如蒙古和日本,很多华裔学生并不通英文。

总体来看,国内编写的华语教材其最大的问题仍在于缺乏针对性,简言之,是教材没有符合教材使用者的需求和语言习得规律,华裔学生的生活环境、语言背景、年龄特点、特殊的学习目的以及海外华文教学的特殊性未得到应有的体现。而针对性正是教材的特色和生命力之所在。

不过即使是存在以上种种问题的教材,其种类也十分有限,海外华文学校因而极少选择的可能性。

华语教材编写中出现的种种缺陷不是孤立的现象,这与华文教育学科发展的阶段性密切相关,有关教材编写的基础性研究工作,诸如海外华语研究、华裔汉语教学和习得理论研究,文化研究等还很不充分,在一系列基本问题均未得到解决的情况下,不可能有教材建设的繁荣。这些问题似可归纳为以下几点。

1. 基础建设问题。对于任何一种教学,“教什么”都是最重要的,各种大纲则是“教什么”的量化标准的具体体现。因此,“树立大纲意识,在编写教材时,自觉地按照各种要求进行,是教材质量得以保证的基本条件之一。”(李杨,1999)对外汉语教学所依循的《汉语水平词汇和汉字等级大纲》以及《汉语等级标准与语法等级大纲》等固然也是华语教材应该参照的,但是,对外汉语的各类大纲是针对外国人成年人而言,而华文教育的主要对象是华裔青少年,所以,华语教材还“应该结合海外华人的具体生活中的高频词、常用语法点、常现语言情境和文化现象进行教材的编写。”(陈珺、万莹,2002)问题是,这些“高频”、“常用”、“常现”者具体内容怎样?如何排列?这显然是一个“纲”的问题。对外汉语大纲并不完全适合华文教学,华文教学应有自己的大纲,对此,业内已有不同程度的认可,然而,这项基础建设还是空白。

2. 基础调查与基础理论研究。一本教材是否实用,在于它能否真正解决学生所面临的最迫切的问题,对外汉语专家赵金铭亦曾指出:教材编写应从侧重于如何教转向更多地考虑学习者如何学,也就是说,要对即将使用该教材的学习者进行“需求分析”。而我们对于华裔学生“学习需求”的调查与研究以及华裔特殊的汉语习得过程和教学过程的观察与与分析至多只能说是刚刚起步。我们只能大概地知道,华裔学生有一定的汉语基础和语言环境,语、文水平失衡,学习目的不一;与非华裔相比,其汉语学习的性质不同、汉语学习的经历与经验不同、汉语言技能的获得过程不同,等等。而这必然关系到对教学进度和难点的安排,但于此我们显然缺乏全面的细致的调查统计与分析。例如学习目的,外国人学习汉语,大多带有工具性目的,取融合性学习目的者,不能说没有,但微乎其微,所以对外汉语教材的编写要注意人类文化通感。(赵金铭,1998)而最近的一项调查表明,华

裔与非华裔学生学习目的上的本质差别主要表现在“融入性”上,比如:满足父母、朋友的要求,想使自己成为一名中国人,想使自己像中国人一样思维和做事,满足自己的自尊心等,这与华裔所处的文化和生活背景分不开。有无这样的调查分析以及是否吸纳相关的科研成果,将直接影响到华文教材的文化取向及相应的内容编排。又如趣味性,这是我们非常明确并一再提到的编教原则,但是,在关乎“趣味”的问题上,华裔青少年自有其独特的理解与表现,比如较热心于时髦的一些物品或活动如手机、短信、流行歌曲、网络游戏等;小学生喜欢谈论身边发生的事而中学生偏重探讨价值观问题等,这些都是我们关注不够调研不够的,我们所努力表现的趣味性在学生眼里往往流于幼稚。至于与华语教材编写密切相关的情况如当地主流教育的基本模式、学生的学习兴趣与学习习惯等,甚至还没有进入我们的调研视域。例如,在斐济的中文学校,小学部一到八年级,主要以游戏形式进行授课,围绕学生感兴趣的内容,注重的是培养学生的华文语感和掌握基本词汇。这显然与我们一贯的教材编写思路有较大的差异。种种缺失,使得教材编写中的无以为据成为不免,其必然极大地削弱教材的针对性。

3. 华文教学特有的复杂性与不确定性,客观上也给教材编写造成一定的似乎是难以逾越的困境。教材的编写“必须与某种教学目标相结合,必须以经过验证的现行的行之有效的教学计划、课程大纲为依据,而教材不过是保证了教学计划有效实施的措施之一。教材必须有针对性,为谁而编,为什么样的目的而编,要明有所指”。(赵金铭,1998)而关于华文教学的定位与教学目标,似乎不易界定明白。例如,关于华文教育中汉语教学的性质。有学者曾特别从国外使用者的角度提到,教材编写要注意学生母语与汉语的关系。虽然这里的母语我们不妨理解为第一语言,但是华裔学生的第一语言与汉语的关系是相当微妙且多样的,华文教学是“从语文教学转化而来的语言教学”,(彭俊,2000)或“含有母语基因的非母语教学”,(李方,2000)抑或“华语作为第二语言的族裔母语教学”,等等,众说不一,虽然多数人理论上可以接受华文教学“是介于第一语言与第二语言之间的一种语言教学”(丘进 1995)的观点,但这同样是一个模糊的概念。又如教学目标。其他外国人学习汉语,目的比较明确比较单纯,相应地,对外汉语的教学目标就是“在尽可能短的时间里让外国学生尽快学好汉语”,(陆俭明,2000)而对华裔的汉语教学则情况要复杂得多,其既要达到语言教学的目的,又要实现部分语文教学的目标(如需教授相应的语言知识和文化知识,以及在识字和写作方面的特别要求等),甚至同时还担负着进行思想教育、文化熏陶以及思维训练等多种使命。实际上,华文教学是在应用第二语言教学同时兼及语文教学的理论与方法,尤其是,往往需要在语言教学中完成原来主要藉语文教学来实施的品德修养方面的教育及文化遗产的任务。不够明确的或曰较多重的定位必然给教学目标的确立以及教学理论和教学法的选择造成困扰,同时,各华文学校对华文教学的理解和期待也不尽一致,教材编写中的顾此失彼现象遂在所难免。

4. 各国各地的华文教育状况千差万别且变化不断,也往往使得一部教材在“适用性”上大打折扣。例如,同样是针对“华裔”的拼音教材,中国和新加坡编写的就基本不适合印尼使用;周末学校每周授课2——6小时,相差3倍的课时足以使那些“供周末学校使用”的教材陷入窘境;面对同一本教材,专业的汉语教师与业余兼职者的感受是完全不同的;此外,即使是专门“针对某国华裔”的教材,仍然无法将汉语基础不同的学生照应周

全,其中可能有土生儿童,也可能有在国内已读过数年小学的新移民,等等。

5.教材的编写者与使用者严重脱节。目前海外所使用的华文教材仍主要来自中国大陆和台湾,但问题是,“国内对外汉语教学界所编写的教材更适合来华学习的外国学生,台湾编写的教材则更倾向于母语学习”,海外使用者感到最适用的还是“本地华教界自己编写的教材”。(杨石泉,2000)而受当地教师的专业素质和时间、精力以及资金来源等因素的制约,一般中文学校和华教组织都无力自行编写教材。“编写一部好教材,要求编者对本专业的教学内容有广泛的了解和深入的研究。要有较深的教学理论修养,还要有丰富的教学经验。”(刘珣,2000)而在华语教材的编写中,恰恰就大量存在着这种“广泛的了解”、“丰富的教学经验”与“深入的研究”、“较深的教学理论修养”的严重分离。

三 对于华语教材编写的几点建议

海外华语教材的建设,是一项浩大的系统工程,对此,既要有长远规划以保证教材本身的科学性和系统的完备性,又要有现近的措施来解决华文学校面临的现实问题。一些主要的基础性工作,如各种大纲的制定,需要大量的调查与细致的统计分析,此即属长远规划类;至于现近措施,似可考虑从以下几方面着手。

有重点地对现有教材进行改编与完善。海外中文学校使用的教材中,国侨办组织编写的《中文》和《汉语》占有很大的份额。发行十余年来,海外反馈意见与有关科研成果的积累已达相当数量,有必要有条件开展教材的修订与配套工作。至于配套,主要是指多媒体教材的开发、繁体字注音符号版本的匹配、更加细化更具操作性的教师手册的编订等。

完备各类教材,使之初具规模与体系。目前的华文教材体系,不是理想与否的问题,而是有没有的问题,应着眼于海外最迫切的需要,从填补空缺开始,进而初步形成多种层次、多种类型、可以基本满足多种需求的教材体系,即,首先解决温饱问题。至“最迫切的需要”,从海外的反映来看,是中学教材、文化教材和课外读物以及教师用书。

要注意教材的本土化。我们一再谈到的华语教材的针对性和适用性问题,其实是一个教材的本土化问题。就华文教材而言,本土化包括当地的语言环境、教学目标、学生的语言基础、文化取向、教师整体的专业水准、繁体字和方言等多方面的因素。这里,我们特别提出,教材内容的本土化问题。一项调查表明,海外地区的华文学校,使用北京编写的通用型教材,与使用自己编写的,充满当地实际生活内容的教材相比较,后者比前者的教学收效可提高20%。而目前所使用的外来教材,暂不论其他,单只课文情景的设计,就往往严重脱离学生的生活实况,如“手帕”、“割草”等。因循“本土化”原则编写的课外读物会大量选用华裔日常生活及当地常见华文报刊的素材和语言,这无疑有利于学生更好地适应作为华裔的当地人的生活。内容“本土化”不仅是激发学生学习兴趣的手段,同时也是语言教学实效的需要。

教材编写中要对中外合作予以特别的重视。供国外使用的教材,要充分考虑其文化特点、学生的生活环境和学校的教学特色,如此,才谈得上教材的针对性,才会有更好的适用性和更高的实效性。编写华文教材,需要吸纳当地教师的参与,这是保证其针对性、适应性的前提之一。已有研究比较详细地指出了合编的基本模式:我方在汉语本体系统、教学法原则、文化因素蕴涵及背景知识等方面起主导作用,外方在语言对比、文化对比、学习

心理及学习过程等方面提供咨询。(赵金铭,1998)不过鉴于华文教学的特殊性复杂性,外方所能提供的咨询犹不止于此,诸如师资状况、语言环境、当地华社的倾向等因素皆应在列。

较之对外汉语教材,华语教材的编写更有其特殊的困难,基础研究的缺失,教材体系的庞大,教材编写队伍的不稳定等,皆成为制约华语教材发展的因素,且这些问题均不可能在短期内得到解决;而华文教育本身的复杂性,如方言、繁体字、注音符号与普通话、简体字、汉语拼音的关系;作为非正规教育体系的华教界与中国进行合作时在人员、资金方面存在的困难等,都是教材编写中需要重视并加以妥善处理的。华语教材的建设有待教学、科研、政府机构多方的努力与协调。

注

关于“华语”、“汉语”、“华文”、“中文”等的概念界定,学者已有诸多论说。本文以“华语教材”指称海外中文学校使用的用以进行汉语语言教学、语文教学、文化教学和数理化教学的汉语版教材,以之区别于对外汉语教学界所说的“汉语教材”。

参考文献

- 陈珺.万莹.华文教材编写的四原则[J].海外华文教育,2002,(1).
- 崔建新.从加拿大汉语教学现状看海外汉语教学[J].汉语学习,2005,(6).
- 何子铨.华裔学生汉语学习特点浅析[A].海外华文教育文集[C].暨南大学出版社,1995.
- 李宝贵.对当前加拿大华裔中文教育现状的思考[J].海外华文教育,2004,(3).
- 李方.含有母语基因的非母语教学[A].回眸与思考[C].外语教学与研究出版社,2000.
- 李嘉郁.华文教育五题[A].第七届国际汉语教学讨论会论文集[C].北京大学出版社,2004.
- 李杨.面向新世纪:关于对外汉语本科系列教材[A].第六届国际汉语教学讨论会论文集[C].北京大学出版社,1999年.
- 刘珣.对外汉语教育学引论[M].北京:语言大学出版社,2000.
- 陆俭明.汉语言文字应用面面观[J].语言文字应用,2000,(2).
- 彭俊.浅谈华文教学的改革——从语文教学向语言教学转变[A].华文教学论文集[C].暨南大学出版社,2000.
- 丘进.海外华文教育浅见[A].海外华文教育文集[C].暨南大学出版社,1995.
- 佟秉正.初级汉语教材的编写问题[J].世界汉语教学,1991,(1).
- 王志刚等.外国留学生汉语学习目的研究[J].世界汉语教学,2004,(3).
- 杨石泉.编写华语教材的几个问题[J].海外华文教育,2000,(1).
- 赵金铭.论对外汉语教材评估[J].语言教学与研究,1998,(3).

(李嘉郁 北京华文学院科研处)

报刊阅读课教材编写与教学策略初探^{*}

祁 峰

提要 本文从教材编写与教学策略两个角度对报刊阅读课进行分析研究。一方面,从教材编写宗旨、教材内容建设和教材组成方式三个方面来探讨报刊阅读课的教材编写问题;另一方面,从教学原则、教学方式和具体的教学方法三个方面来探讨报刊阅读课的教学策略问题。

关键词 报刊阅读 教材编写 教学策略

一 引 言

报刊阅读课是一门以报刊传播媒体为教学内容,旨在提高学生阅读能力,扩大学生语言视野,引导学生进入目的语社会文化环境的对外汉语教学课程。相对于精读、口语、听力等主干课而言,报刊阅读课在整个对外汉语教学课程体系中处在一个相对次要的位置。但是近年来大量的外国留学生来华求学,其中一些具有中高级水平的学生在原有的汉语基础上,已经不再满足于能用汉语进行日常的交际,而渴望获得更多关于中国各方面的信息。在这种背景下,报刊阅读课就为汉语学习者提供了一个良好的学习平台。不过我们发现,相对于其他课程而言,关于报刊阅读课的研究文章是比较少的,所以我们结合报刊阅读课教学的具体实践,从教材编写和教学策略两个角度对报刊阅读课进行初步的探讨。

二 教材编写

教材是教师教学和学生所依据的材料。一部教材往往凝聚着一个学科的研究成果以及教学理论的发展和实践的总结。所以说,教材可以反映一个学科的发展水平以及学习理论和教学法研究的深度。在表层,教材体现教学活动最根本的两个问题,就是教什么和怎么教。在深层,教材反映整个教学活动的培养目标、教学计划、教学内容、教学要求、教学原则等。

任何一部对外汉语教材都有它的编写宗旨,这样能使教学活动具有明确的针对性。教材有了针对性,才有更好的适用性,才能有更高的实效性。我们认为,报刊阅读课教材的编写宗旨,总的来说是培养学生的报刊阅读能力和文化识别能力。具体而言,一方面,由于报刊传播媒体具有很强的时效性,经常会出现一些新词和词句的新用法,学生可以通过报刊阅读来及时地更新自己的语言知识库,因此教材要为学生掌握常用词并学习新词和词句的新用法提供一种有效的手段。另一方面,教材要为学生认识并了解中国现实社

^{*} 本文初稿曾在“华东地区第九届对外汉语教学青年学术会议”(2005 年 8 月于上海外国语大学)上宣读,会后作了修改。

会提供一条有效的途径。从学生的学习心理看,他们希望通过报刊阅读课来了解中国当前的社会情况,所以介绍中国社会的现实情况,是教材内容建设的一个重要方面。

下面我们来谈谈教材内容建设的要求。总的来说,选材范围要广泛,题材要全面。既要注重中国的历史文化,又要关注当今的社会生活。教材内容可以涉及到政治、经济、军事、外交、科技、文化、教育、环保、体育、娱乐、健康等方面。题材应包括新闻报道、时事评论、人物专访、特写、通讯等类型,使学生在全方面了解中文报刊语言特点的同时,又能多角度地了解当代中国社会以及中国人眼中的世界。我们认为,主要包括以下几个特性:

(一)文化性

我们知道,在第二语言学习过程中,如果只是单纯地学习语音、词汇、语法知识是不能解决问题的。只有努力了解目的语的文化,语言交际才能进行,而且有效。由此可见,文化的导入和社会历史知识的传播在目的语教学中意义非常重大。教材应该介绍一定的文化背景知识,要把文化介绍纳入到语言教学中去,做好语言教学中的文化导入。我们曾经从《文汇报》上选用过一篇新闻报道《南翔小笼登陆东瀛展魅力》,学生读后反映良好,都很感兴趣。课后我们作了调查,学生的阅读兴趣主要是来源于“中华名小吃”南翔小笼自身所折射出来的中国传统小吃的饮食文化。又如,我们讲过一篇选自《北京日报》的文章《大白菜风光不再》,里面有句话说,“市民冬季菜篮子中,盛的是数不胜数的鲜菜、细菜、外国菜甚至还有许多叫不出名儿的野菜,这些都成了百姓‘菜篮子’里的寻常吃食。”其中“细菜”一词按照《现代汉语词典》(2002年增补本)解释为“某个地方在某个季节供应量不多的蔬菜,如北方地区冬季的黄瓜、豆角儿、蒜苗、西红柿。”这个词在南方一般不太说,可见报刊中的某些词汇具有地域文化色彩,在教学中要引导学生注意地域文化差异。不过,我们认为,文化性在目前教材的内容建设上是一个非量化的因素。因为文化本身是一个相当宽泛的概念。我们在报刊语言教学中究竟应注入哪些文化内容,或者在报刊语言教学的某一阶段应教授给学生哪些文化因素,这些问题至今还没有一个固定而量化的标准。

(二)趣味性

对现行的对外汉语教材,学生的意见普遍集中在以下两条:一是教材内容没意思,二是生词太多。据高彦德等人(1993)的调查,“内容没意思、趣味性差是除文化、文学教材和含文化、文学内容的教材外大部分教材的突出问题之一。……在63部有缺点的教材和工具书中,认为内容没意思或内容不好的(如内容过时、不实用等)共33部,占总数的52.4%。”从外国人学习汉语的角度来看,教材内容的趣味性实在是至关重要的。所以编写报刊阅读教材也要注重学生的阅读兴趣。一般来说,学生往往首先将关注的视点投向阅读内容的趣味性。在我们的教学过程中,曾经有学生反映所用固定教材的一部分内容没意思,枯燥得很,没兴趣去读。所以我们选用了一些新的报刊内容,如《上海人为闲钱精打细算》(选自香港《大公报》)、《上海流行八分钟约会 谈情说爱流水作业》、《第28届世遗会今天在中国开幕 中国29处遗产代表昨天抵苏》等篇目,相对来说,这些内容的趣味性有所增强,学生很愿意去读。

(三)辅助性

教材内容应辅助报刊语言教学,充分发挥提高学生读报能力的作用。在教材的编写

模式上,可以以注释的形式来介绍中国报刊的特点,报刊的标题形式、常用词语、常用格式等。如“从……获悉”、“据最新统计”、“据……调查显示”,这些格式在报刊中往往是高频出现的,教师可以引导学生对这些内容进行归纳和记忆,无疑会对报刊阅读课的教学起到一定的推动作用。

总之,报刊阅读课教材内容建设要做到选材精粹,知识面宽,信息量大,既能反映中国人的现实生活,又是真实的语言学习材料。

至于教材的组成方式,主要包括以下三种:第一、不使用固定的教材,直接使用报刊上的材料。我们曾经尝试过这种方式。这样做的话,教材内容的时效性很强,选材更具有针对性,容易引起学生的兴趣。但是它有一定的局限性。教师往往会把很多时间花在选材上,很难对所选用的报刊材料的语言特点作深入细致的研究,同时还会出现选材的主观随意性,因为有时候教师在短时间内可能找不到合适的报刊材料,但为了上课使用,就依据个人爱好随意地选用一篇。对一门课程来说,也就失去了应有的科学性和系统性。第二、只使用一本固定的教材。这样做,就教材本身而言,具有一定的科学性和系统性。通过固定的教材,学生可以学到系统的报刊语言知识。但是教学内容的时效性往往不强。我们也尝试过这种方式,发现学生对几年前出现的报刊信息不是很感兴趣,他们无法及时了解到中国当前的社会情况,因为这些年来中国的发展确实太快了,变化也很大。第三、由固定教材与临时选编阅读篇目两部分组成,即以固定教材为主,辅之以最新的报刊材料。这种方式相对于前面两种,应该是最适用教学的。因为报刊阅读课是一门语言课程,应具有教材的系统性和稳定性,同时还应具有新闻时效性。当然,如何来处理好固定教材和选编内容之间的比例问题,以及固定教材和选编内容之间的衔接问题,这些都是教材组合方式中应注意的重要方面。我们认为,这些问题的处理要符合报刊阅读教材的编写宗旨,也就是选编的最新报刊材料能够有机地融入到原有固定教材的语言与文化体系中,既能保持原有的系统性,又能增强教材的时效性。

三 教学策略

报刊阅读训练是一种言语技能训练,是对报刊阅读理解能力和阅读技巧的专门训练。它的任务是:(1)教授学生语言知识;(2)培养学生的语言实际操作能力;(3)培养学生阅读报刊的技巧;(4)帮助学生了解当代中国各个方面的情况。报刊阅读课对于大幅度扩展学生的词汇量、丰富和加深学生对汉语的认识等方面都有着重要的作用,因此对教学策略的研究是完成课程教学任务的一个重要保证。下面我们从教学原则、教学方式和具体的教学方法三个角度来探讨报刊阅读课的教学策略问题。

首先,我们要确立课程的教学原则:以循序渐进的认知规律为原则,以培养学生的阅读能力为主要目的。与一般的阅读课程相比,报刊阅读课有其一定的特殊性,因为它所凭借的教学内容是报刊传播媒体,其自身具有内在的规律性。同时,课程训练目标有不同的侧重点,可以侧重于言语技能的培训,也可以侧重于文化知识的传输,还可以侧重于不同文体的展示等。目前国内出版的一些对外汉语教材根据《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(国家汉办汉语水平考试部)和《对外汉语教学语法大纲》(王还主编)等,分为初、中、高三个级别,以供不同汉语程度的学生使用。但我们想,如果能在同一个级别中,再细分

汉字、词汇和语法项目的具体规则,做到这些项目前后有序、从简到难的编排,这样的话就更能体现出循序渐进的教学原则,从而呈现出丰富多彩的课程训练模式。

其次,谈谈课程的教学方式。我们认为,可以采用教师阅读讲解与学生自由阅读相结合的教学方式。在教学过程中,教师应该起到主导作用,引导学生进入到教学内容中去。一方面,教师讲解报刊材料的自身特点,像报刊的标题、常用格式等;另一方面,教师可以提出启发式的阅读提示,让学生带着问题去阅读报刊材料。同时还可以让学生阅读课后练习中的报刊材料,巩固他们所学的语言知识,提高他们快速阅读的能力。一般认为,词汇学习是语言学习的核心问题,也是成人第二语言学习者最重要的任务。显然,在报刊阅读课上,词汇教学的重要性是不言而喻的。教师在阅读讲解的过程中,可以帮助学生积累词汇,但是又要注意,报刊阅读课上积累的词汇应该是接受性的,即只要能辨认,知道意思就可以了。这是由报刊阅读课的性质所决定的。因此,应当让词汇训练这个中心贯穿于报刊阅读课的教学过程中。当然,任何知识或技能的传授要想提高效率,必须要以相关理论为依托。虽然报刊阅读课的教学已经借鉴了一些理论,但总感觉到所借鉴的理论与所培养的技能比较起来显得有些单薄,这是需要深入研究和探讨的地方。

最后,谈一谈具体的教学方法。也就是采用什么样的方法来提高学生的阅读能力?我们认为,阅读能力至少可以包括阅读理解的程度和阅读的速度这两个方面。

第一,加深学生阅读理解的程度。就报刊阅读课而言,学生阅读的主要障碍是对汉语报刊文章的写作思路及其篇章的结构特点缺乏了解。一般来说,一篇完整的报刊新闻常由标题、导语、主体、背景和结尾组成。教师可以把报刊标题作为一个切入点,因为标题往往用非常简明的语言标出报道的内容,点明其意义,以此来吸引读者,激发读者的阅读兴趣,如《积极探索多语种外语初级教育试点 上海 58 所中小学设二外》(选自《文汇报》)这个标题,就已经把新闻的主要内容告知读者了。从标题形式来看,有多行标题、双行标题和单行标题,如《一座看不见的丰碑——上海污水治理纪实》就是双行标题。需要注意的是,新闻报道把最重要的事实放在最前面,越重要的越在前,逐渐形成一种“倒金字塔”结构,而导语在新闻报道的开头,可以是第一段话,或者是第一句话,所以它是一篇报道中最有价值、最精粹的部分,教师应提醒学生特别注意这些方面。学生阅读的另一个主要障碍是词汇量的缺乏,因为报刊教材中往往词汇量比较大,而且很多是专业术语,教师可以要求学生掌握常用词语的用法,而对于一些不常用的专业术语,让学生知道其意思就可以了。

此外,在教学过程中,教师可以采用由浅到深的提问方式,多开展讨论,引发学生各抒己见。例如,我们在讲授《河南嵩山少林景区门票上涨 寺内方丈强烈反对》一文时,就让学生谈谈对旅游风景区门票涨价的看法。学生都发表各自的看法,有的学生说得还是很有深度的。我们知道,现有的阅读教学一般都重视培养学生的书面表达能力,而轻视口头交际能力。如何将这两种能力有机结合的问题实际上就是将句法语义与语用结合起来的问题,这是一个不容易解决但必须解决的问题。教师如果能利用报刊材料,引发学生对一些新近出现的社会现象进行评说,就能很好地提高学生用汉语进行思维和表达的口头交际能力。

第二,加快学生阅读的速度。教师可以进行快速阅读训练,选取类似题材的小容量文

章,在规定的时间内,逐步采取由慢到快的阅读速度,来挖掘学生视觉知觉的潜力,提高视觉技能,让学生在阅读过程中抓住最主要的信息,从而来提高学生快速阅读的能力。对于初学汉语报刊的留学生,教师要引导学生善于透过较长的限定语、修饰语找到中心词,挖掘中心意思,如在《中国儿童发展状况不断改善》(选自《人民日报》海外版)一文中有这么一个长句,“为使每个儿童都能平等地享有生存权、受保护权、发展权和参与权,90年代以来,中国在已有法律的基础上,制定了未成年人保护法、教育法、教师法、义务教育法实施细则、妇女权益保障法、母婴保健法、禁止使用童工的规定等一系列法律法规,形成了较为完备的具有中国特色的保护儿童权益的法律体系。”对于这样的长句,学生很容易被一堆已知信息所迷惑,感到文章不知所云。所以教师应引导学生找出句中的关键信息,加快学生阅读理解的速度。

四 结 语

报刊阅读课作为对外汉语教学的一门正式课程,这些年来已经积累了一定的教学经验。但是,目前有些报刊阅读课的教学对进行语言知识训练的尺度把握得不够,或是等同于精读课而偏重于字、词、句的讲解,所以如何体现报刊阅读课的课程特点是目前面临的首要问题。我们认为,一方面要加强教材建设,报刊文章内容广泛,选材要根据学生的兴趣和教学的实际需要。另一方面还要加强教学策略的研究,寻找适合本课程的教学方法,把报刊阅读课的教学提高到一个新的水平。

参考文献

- 邓氏香.对中国国内编写对外汉语教材的建议[J].云南师范大学学报,2004,(2).
- 高典.从思维模式谈报刊教学[A].中国对外汉语教学学会第六次学术讨论会论文选[C].北京:华语教学出版社,1999.
- 高彦德、李国强、郭旭.外国人学习与使用汉语情况调查研究报告[M].北京:北京语言学院出版社,1993.
- 黄锦章、刘焱.对外汉语教学中的理论和方法[C].北京:北京大学出版社,2004.
- 李振杰.关于“报刊语言”教学的思考[J].世界汉语教学,1993,(2).
- 刘颂浩.阅读课上的词汇训练[J].世界汉语教学,1999,(4).
- 吴丽君.新编汉语报刊阅读教程(中级本)[Z].北京:北京大学出版社,2000.
- 许俐珍.报刊课之我见[A].中国对外汉语教学学会成立十周年纪念论文选[C].北京:北京语言学院出版社,1996.
- 徐中玉.应用文写作(修订版)[Z].北京:高等教育出版社,2004.
- 俞灏敏.报刊教学综论[A].中国对外汉语教学学会第六次学术讨论会论文选[C].北京:华语教学出版社,1999.
- 余维钦.简论对外汉语教学中的报刊课[A].中国对外汉语教学学会成立十周年纪念论文选[C].北京:北京语言学院出版社,1996.
- 赵金铭.论对外汉语教材评估[J].语言教学与研究,1998,(3).
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(增补本)[Z].北京:商务印书馆,2002.

(祁峰 上海音乐学院)

海外华校文化教学现状与思考

华霄颖

提要 本文结合海外调查,分析海外华校文化教学现状及面临的问题,探索相关的理论问题,提出文化教学的四个原则,希望能对海外华校的文化教学起到抛砖引玉之效。

关键词 海外华校 文化 教学

中共中央总书记胡锦涛同志在全国政协十届二次会议致公党和全国侨联联组会议上,谈到加强海外华文教育工作时曾指出:“我们中华民族之所以几千年始终不衰,尽管遇到各种磨难,其中文化的凝聚力应该说是很重要的因素。”而海外全日制华文学校正承担着将这文化凝聚力在海外薪火相传的重任。因此,文化教学有着极其重要的地位。但是,事实证明,海外华校的文化教学却并不尽如人意。师资、教材等一系列问题困扰着人们。本文拟从海外华校的文化教学入手,结合海外调查,通过现状分析,探索相关的理论问题,希望能对海外华校的文化教学起到抛砖引玉之效。

一 海外华校文化教学现状

2006 年,笔者受国务院侨办委派,赴日本横滨、神户进行海外华裔青少年中华文化知识竞赛试测。试测对象是两所全日制中文学校从小学五年级到初中三年级学生。这两所学校均是具有百年历史的华侨学校,在华文教育方面积累了丰富的教学实践经验。在完成试测任务的同时,笔者利用事先设计的调查项目,分别就两校的文化课程设置、教学方式、学生的学习兴趣及学习难点等问题对教师、学生进行了问卷及访谈调查,现将调查结果整理如下。

(一) 文化课程设置情况

	小 五	小 六	中 一	中 二	中 三
横滨校	中国地理	中国历史	中国文化常识	中国交际文化常识	中国社会文化常识
神户校	中国地理	中国历史	中国地理	中国历史	不开设

通过调查,我们可以知道:

1. 两校的文化课程概念是“大文化”概念,即把中国历史地理知识包含在文化范围之内。这种情况在海外华文教育(包括非全日制的业余中文学校)中是常见的,把汉语以外的课程都归总于“中华文化”的范围之内,以与“语言”相对举。再如我们此次进行试点测试的“海外华裔青少年中华文化知识竞赛”,其测试范围目前主要依据已经出版的《中华

文化常识》、《中华历史常识》、《中华地理常识》(即“三常”系列教材),知识点涵盖历史、地理、文化(狭义)三大块,也是“大文化”概念。因此,本文行文中涉及的“文化课程”,也是“大文化”概念,包含历史、地理课程。

2. 在文化课程设置上,囿于国别差异等客观因素,海外华校没有统一的教学大纲,也没有统一的教材,均由学校根据自身情况进行课程设置及教材选择。我们调查的这两个学校中,横滨校使用的是跟国内某学院合作编写的教材,并在中二、中三年级对文化内容进行细化,分为“交际文化”和“社会文化”,教材图文并茂。神户校使用的也是自编教材,除了历史、地理课程,没有开设专门的文化课程。

3. 值得注意的是,除了专门开设的文化课程,其他课程的教学中也也会涉及到中华文化相关内容。这些课程主要是语文课、音乐课、美术课。语文课的内容会涉及传统文化介绍,而音乐课、美术课则直接教授传统美术形式(如民歌、民乐的欣赏及学唱、国画、剪纸、脸谱制作等等)。另外,在调查中,我们了解到,每个学校还组织学生在课余时间参加民族体育、音乐、舞蹈、艺术兴趣活动,如武术、空竹、围棋、民乐、剪纸等兴趣小组。

(一) 学生的文化兴趣

根据调查得到的数据进行统计,学生们的兴趣比较广泛。归纳起来,有这样几个方面的文化内容是学生感兴趣的:

1. 中国传统节日及其活动(如吃饺子、舞龙、舞狮等);
2. 《三国演义》、《水浒传》、《西游记》、《花木兰》等在海外流传广或被拍摄成动画片的故事及代表人物;
3. 具有形象的表现形式的文化内容,如民族服饰、刺绣、世界文化遗产等;
4. 与学生在课余参与的兴趣活动相关的文化内容,如民族音乐舞蹈、空竹、武术功夫、围棋等等;
5. 汉语课文涉及的文化内容或教师使用学生喜爱的形式讲授的文化内容,如横滨校某一班的学生都填写了喜欢青藏高原的内容,事后了解到原因是教师在上课时放映了相关的VCD,因而学生兴趣非常浓厚。

(三) 学生的学习难点

对于这个问题,学生的回答相对较集中。经过分析,我们发现文化学习中产生的难点大都由语言难度引起。

第一,语体产生的难度。由于文化内容的语言表述通常采用书面语体,对于汉语水平仅限于日常口语的小学生而言,就会产生理解困难。阅读过程中频频出现的生词自然会让他们产生畏难情绪。

第二,专有名词产生的难度。这个困难主要表现在历史知识的学习中。历史课文中,朝代、人物、地名等专用名词多,学生普遍反映“看不懂”,教师也反映教学中在语言上所花的时间较多。

第三,抽象记忆带来的难度。除了语言难度的原因之外,大量的历史年代、朝代、历史人物、事件等内容因为无具体形象依托也给学生的记忆带来困难。

这种情况表明,海外华校的文化教学与一般母语教学中的文化教学不同,其教学难度不仅仅取决于文化知识本身的难度,而且与语言难度密切相关。

上述调查虽然仅在有限的范围内进行,但是窥一斑而知全貌,大体能反映出海外全日制华校文化教学的一般情况。这些情况促使我们思考海外华校文化教学面临的一些问题。

二 海外华校文化教学面临的问题

经由上述调查情况,我们不难发现,海外华校的文化教学面临着一些问题。

(一) 教材适用性问题

目前海外华校文化教学中,教材使用情况大致有三种:直接采用国内中小学教材、采用国内专供海外教材、采用与国内合作编写或华校独立编写教材。很显然,三种情况中,教材的适用性依次呈递增状态。第一种情况的适用性一定最差,因为海外华校的学生与国内全日制学校的学生即便年龄年级相同,其汉语水平、所处文化氛围、心理特点、学习方式等等均存在较大差异,教材不可能适用;而第二种情况,虽然专为海外编写,但是由于编写者身处国内,其海外华校教学经验的缺乏也会导致对教学对象的认识模糊,间接影响教材的适用性;第三种情况下,教材适用性相对较高,但是也不是完全没有问题,那就是教师的教学理念与学生的学习兴趣间的差异问题。

(二) 教学理念问题

传统的教学理念立足于教学者的立场,比较重视知识的完整性,而忽视学习对象的学习兴趣,这点在文化教学上反映得相当突出。无论是文化课程的设置及先后顺序的编排,还是具体课程内容的设计,都只是从教学者角度出发。历史、地理、文化是必定开设的“老三篇”课程。讲历史,就一定从遥远的三皇五帝开讲,然后是历朝历代的历史事件、重大意义。知识的系统性自然得到了强调,但是学习者的兴趣却也被扼杀了。从我们的调查结果中可以看到,由于身处海外,对中华文化的感触比较浅显,学生的文化兴趣点相对集中在直接或间接经历基础之上,依赖于具体的感性形式。如何转变教学理念,以学生为主体,在教学中探索将知识的系统性与学生的兴趣结合起来,改革文化课程设置及教学内容,以求得最佳的教学效果,是海外华校文化教学面临的一个重要课题。

(三) 教学手段问题

对于海外华校学生而言,中华文化既熟悉又陌生。熟悉是因为他们都认同自己华裔的族裔身份,对中华文化的印象虽然模糊却又有着一份根深蒂固不可改变的依赖情感;陌生是因为他们身处海外,除却自己直接或间接的一些经历,中华文化又似远在千里之外,遥不可及。地理距离和语言距离产生的隔阂,是海外华校学生学习中华文化碰到的两大难题,而此阶段青少年又有借助于形象进行认知的心理特点,这些都要要求文化教学必须借助于形象,用具体可感的形象帮助学生理解记忆文化内容。上述调查中学生感兴趣的文化内容或是因为文化本身具有形象性,或是教师采用了具体可感的形象教学。比如学生对青藏高原内容记忆犹新,就是因为教师运用了多媒体教学手段(DVD)。因此,海外华校文化教学手段必定是丰富多样的,但有一点是共同的,都必须借助于具有视听触觉感官形象的教学手段。

(四) 教学深度问题

分析调查结果,我们会发现,学生对课本内容兴趣不大,这也许是文化内容的历史感

造成的——距离他们的实际生活太远。相反,他们感兴趣的文化内容是在他们的生活中可以接触到的文化形式。海外华人社会对春节这一传统节日相当重视,每逢春节,传统社区都会有隆重的舞龙舞狮表演。学生从小亲眼目睹,自然对春节习俗了如指掌。他们每学一样传统才艺,如抖空竹、习武术、民乐弹奏等,都会对这一民族艺术形式印象深刻。毋庸讳言,这些方式都是很好的文化传承方式。但是,从另一角度而言,中华文化并不仅仅只是一些具体可感的文化形式,还有精深博大的传统文化精神、价值观念,那些抽象的知识未必有合适的表现形式,却是民族文化的精髓所在。这就是笔者所指的教学深度。如何将文化教学经由那些具体可感的文化形式,一点点引领学生到达传统文化精神的深处,是海外文化教学面临的一个关键问题。缺少这一步,文化教学就会流于表面形式,甚至会让学生对传统文化产生误解,进而有鄙薄之感。这就完全与文化教学的初衷背道而驰了。因此,文化教学的深度问题必须引起海外华校文化教学者的重视。

综上所述,海外华校文化教学面临了一系列的问题。新形势,势必会产生新情况,这是情理之中之事,并非意外。意识到问题,就会督促我们去思考问题的来由与解决的对策,发展也是必然的结果了。可以说,海外华校的文化教学目前最需要解决的是教学大纲问题。虽然有国别差异,各华校的教学条件及生源情况也不尽相同,但是如果有一份可以据此进行教材编写、规范教学内容及教学过程的教学大纲,还是有很大的现实意义的。

三 海外华校文化教学的原则

海外华校的文化教学肩负着民族文化薪火相传的重任,因而教学的成败直接关系到民族文化遗产的大事。因此,提高教学效果具有重要意义。在海外华校的文化教学中,必须坚持下列四大原则。

(一)多元文化原则

中华文化是屹立于世界各民族文化之林中的一株参天大树,我们传承弘扬中华文化,是建立在多元文化原则基础之上的。承认文化多元,并尊重多元文化,也是尊重自身文化个性的表现。在海外进行文化教学坚持多元文化原则,是对海外华裔特殊身份的清醒认识,也是对海外华文教育特殊性的清醒认识。海外华校学生由于身处异国,居住国文化与祖籍国文化的差异甚至对立也会体现在文化学习之中,这就要求教师在教学中充分认识到这一点,并运用多元文化原则进行化解。笔者在美国讲学时,曾经听到当地华文教师反映,课文上到“孔融让梨”和“武松打虎”时,在美国出生长大的华裔学生大惑不解,认为违反了人人平等原则和动物保护原则,而教师也认为国内编写的教材脱离美国文化实际。其实,运用多元文化原则,告诉学生课文的文化背景及其中蕴含的中国传统道德观念,并与美国文化进行比较讲解,就能轻松自如地解决问题,而并不涉及文化的优劣比较。这个例子还只是语言教学中涉及到文化因素。文化教学中,两种文化的碰撞就会更多。因此,在文化教学中运用多元文化原则,还有利于培养学生开阔的文化胸襟,有利于学生在居住国文化与祖籍国文化之间找到恰当的平衡点,帮助学生融入居住国文化。事实上,多元文化原则正是中国传统文化中“和而不同”精神的现代版本。

(二)兴趣性原则

兴趣性原则的提出实际上蕴含着教学理念及教学立场的变更,因为兴趣性原则的出

发点是学生而不是教学者。笔者曾经在一次华文教育国际研讨会上聆听一位北美华校资深校长的呼吁,建议历史课本的第一课就是介绍郑和下西洋到达北美的史实。这位校长可算得上是对学生了如指掌,深谙学生的学习兴趣所在。当然,课程教学内容的更迭不是一朝一夕所能完成,但是在具体的教学中,我们完全可以从学生的兴趣出发,将教学目的与学生的兴趣有机结合,提高教学效果。对正处于青少年阶段的学生而言,兴趣是最好的老师。在文化教学中坚持兴趣性原则,能使教学事半功倍。

(三)日常性原则

传统的文化教学往往是以知识文化的讲述为主,这些文化常识由于时间和空间的两大阻碍,与生活在当代和异国的学生的距离甚远,容易使学生产生隔膜感,进而影响教学效果。而我们的调查显示,学生更易对身边可触及的文化内容感兴趣。因此,在教学中,优先采用那些具有日常性的文化内容进行教学,或在比较深奥的文化内容中发现具有日常性的因素作为教学的切入口,就是日常性原则的具体体现。坚持日常性原则,其实是将文化教学内容具体可感化,使文化教学内容贴近学生的日常生活,让他们在日常生活中感受中华文化的精髓。

(四)实践性原则

实践性原则是指将文化教学的课堂授课形式与具体的实践活动结合起来。我们的调查显示,海外华校的文化教学并不仅限于文化课程,也不仅限于课堂讲授。课后以兴趣小组、比赛、回祖国旅游等各种形式出现的活动也是文化教学的有益补充。前面我们提到,学生感兴趣的文化内容往往和他自身直接或间接的经历有关。因此,课外的相关文化实践活动是文化教学很好的补充形式。另外,在课堂教学中也要坚持实践性原则,即在课堂中结合教学内容安排实践活动。我们在横滨校看到厚厚的一叠学生报告,都是文化课上老师布置的研究性实践作业。比如有资料整理型(介绍中国的农业、工业),有实地考察型(去采访中华街上某家中华料理店学习一个中国菜的做法,或者结合暑期回中国老家的旅行)等等,学生可以单独完成,也可以小组完成。通过诸如此类的实践活动,学生对中华文化某个方面的了解就较为透彻,也增加了学生对中华文化的学习兴趣。

综上所述,我们依据调查情况,探讨了海外全日制华校的文化教学面临的一些问题,提出了教学所应遵循的四大原则。需要说明的是,第一,海外华校的文化教学并不仅限于文化课程,这个观点也是文中反复强调的;第二,目前海外华校文化教学面临的最关键的问题是缺乏系统的教学大纲和适用的教材,而进行这一工作必须以充分的前期调查研究作基础,而对海外华校进行有重点性的或区域性的调查并非易事,因而本文提出四个教学原则,以之作为改善目前文化教学现状的对策。这四个原则,也应该是日后大纲及教材编写所应依据的基本原则。

(华霄颖 华东师范大学对外汉语学院)

走进新加坡华语课堂:建构还是阻碍

刘永兵 赵守辉

提要 通过课堂观察开展教学实践研究近年来在我国汉语教学界受到关注。本文分析了新加坡华语课堂以教师为主导的师生话语,并根据建构主义理论,对两种教师主导的课堂话语进行了对比分析,同时还分析了教师在课堂师生互动中语言的运用策略。

关键词 华语课堂 话轮 互动 话语结构 反馈

导 言

目前,新加坡华语教育与其他学科一样,遵循“社会建构主义理念”(Social Constructivist Theory),强调在教学中通过学生互动进行学习。同时注重语言在互动学习中的“中介”(mediational)作用并提倡“综合教学方法”(陈之权,2003;谢译文,2003)。维果茨基(Vygotsky)认为社会互动是学习及认知发展的必要条件(Newman, Griffin and Cole, 1989)。学习者通常根据自己已有的知识,利用“媒介”(语言为其中最重要的媒介),通过社会互动在解决问题中建立、检验他们对新知识的假设。维果茨基认为,对学习过程的研究应该考虑到学习者两个不同层阶的知识水平,即:学习者个人能完成任务时的水平;学习者只能靠高于自己现有水平的他人(教师或能力高于自己的同伴)的帮助下所能达到的水平(Newman, Griffin and Cole, 1989)。维果茨基称这两个发展水平之间的距离为“最近发展区”。“最近发展区”这一概念突出强调了教师或其他学习者可以通过多种方式为学生/同伴提供“脚手架式”帮助的重要性。例如,这种帮助可以是:教师引导学生关注课堂教学的关键内容,使教学内容简单易懂,选择合适的语言和话语策略或其他“媒介”,适时监控学生学习表现,根据学生的理解水平在课堂互动中提供适当的反馈等等(Newman, Griffin and Cole, 1989)。显而易见,在“最近发展区”内,教师或知识水平较高的同伴可以为学习者提供“脚手架式”帮助,可提供向更高水平发展的潜在学习机会。这些“脚手架式”的帮助可使学习者得以完成自己无法完成的课堂学习任务,解决自己无法解决的新问题。根据上述观点,我们可以看出,“脚手架”式的互动并不像很多学者认为的那样,只适用于课堂小组活动或项目活动(project work)或只限于学生与学生之间的互动。我们认为师生互动,如教师主导的“三话轮”互动(Triadic Dialogue 或 IRF/E,通常表现为教师提问-学生回答-教师反馈/评价),可以使学生在课堂中更积极更有效地参加意义的协商和新知识建构(Cazden, 2001; Wells, 1993)。

许多专家学者在他们的研究中将课堂话语与“现实世界”的真实交际话语加以比较分析,往往因此批评教师课堂话语过量。但我们根据卡姊丹(Cazden, 2001)和威尔斯(Wells, 1993)的观点,认为课堂就是课堂,它属于一种特定的话语语境。课堂中教师不可

避免地要控制知识内容及其讲授过程,而且不同的教学活动所要求的课堂教学话语策略也有所不同。因此,教师话语是否占主导,或者说,教师的话语量大小并不能决定教师是否促进了还是阻碍了学生的课堂学习。语言的用量、话语策略选择等实际上与某种特定的教学目的有着重要的关系。总而言之,我们认为对课堂话语的研究重点应该是话语的质量而不是话语的数量。

因此在本文中,我们着重分析了华语课堂互动中的教师主导的“三话轮”话语模式。根据社会建构主义理论,我们考察了两名教师在课堂互动中“三话轮”话语模式的差异。通过对比,我们指出了她们是如何通过对知识内容的选择、课堂活动过程的控制以及话语策略的运用来推动或阻碍学生的课堂话语参与的,从而指出她们又是如何扩大或减少了学生的课堂学习机会。通过对转写成文字的课堂语料的分析,我们说明了话语以及话语策略选择如何起到语言学习“脚手架”的作用,进而演示教师应如何在学生的“最近发展区”内为学生提供或创造学习机会。最后在文章的结论部分,我们指出,虽然课堂话语中教师话语占主导、教师控制了课堂话语中的绝大多数话轮,但是,在以教师为中心的课堂讲授中教师还是完全可以通过改进对课堂的控制以及话语策略选择来积极促进学生课堂参与,并且为学生课堂学习提供“脚手架式”或循序渐进的帮助。

一 相关数据与研究方法

教学与实践研究中心于2004年起对新加坡中小学实施了一项大规模的历时性研究。该项目重点之一是对新加坡学校主干课程(包括数学、科学、社会科学、英语、马来语、淡米尔语及华语)的课堂教学现状进行描述。为节省篇幅,关于该项目的较详细情况请见 Luke 等人(2005)及刘永兵等人(2006)的介绍。本文所分析的数据主要选自两个同为 EM2 的小五课堂语料。两个课堂遵循的课程大纲、使用的教材、采用的测评内容等均完全相同。两位教师均在新加坡学校执教8年以上,课堂上两位教师也都采用了很多不同的活动来组织教学,如核对性问答、教师独白/讲授、学生课堂演示、游戏、课文讲解分析等。但是,我们发现两位教师课堂教学的细节则有着很大的差异。由于文章篇幅限制,我们在此只对两位教师开始新单元的第一节课中的“三话轮”互动(即核对性问答模式)作深入的考察分析。

下文我们选用了两个较长的转写片段,均为导入新单元之前的课堂教学活动,对于小五华语课来讲,这样的活动非常典型。下文我们将通过分析两个较长的转写片段来讨论上述两个课堂中的单元导入情况。从分析中可以看出,这两个教学片段反映出两位教师课堂教学中“三话轮”互动运用的方式存在着很大差异。当然,请不要把下文的分析看作是对新加坡华语课堂师生互动的全面情况,这只是我们为了分析在“三话轮”互动中教师是建构还是阻碍了学生的学习机会而选用的“个案研究”(Mitchell, 1984:239),不具有普遍性。本文主要分析回答下列三个研究问题:

1. 教师的语言使用、话语策略选择、师生互动过程的控制等因素是为学生创造还是阻碍了课堂学习机会?
2. 教师是怎样利用“三话轮”互动(即核对性问答)模式来增加学生课堂参与机会并促进课堂学习的?

3. 有何证据表明教师利用“三话轮”互动模式限制或阻碍学生课堂参与,并最终导致课堂学习机会的缺失?

对课堂互动进行研究分析的理论方法有很多种 (Green & Dixon, 2002), 而本研究采用的是会话分析的方法 (Conversation Analysis)。本文重点讨论以教师为主导的“三话轮”互动是如何创造或阻碍学生课堂学习机会的。其研究方法之一便是“序列分析”(Sequential Analysis)。最初由会话分析学家(如, Sacks, 1992)提出的概念“话语序列组织”(Sequential Organization)指的是语言使用的“单位”(unit)和“结构”(structure)。序列分析的中心是“话轮转换”(turn-taking)。任何会话都具有一定的“话轮转换”规则, 这些规则建立在一系列具有层级性的可识别(或可分析)单位的基础之上。而这些单位的基础则又是按一定序列组织起来的话轮转换系统。正是有了这一系统, 会话者才能够按照一定的序列结构进行下去。话轮是由具有一定语法、词汇、语用特征的话语构建单位 (Turn-constructional Units 或 TCUs) 构建而成。

在下文中我们将分析两个课堂互动片段。从分析中可以看出, 这两个互动片段都可看作师生“三话轮”互动模式, 但是二者却有本质差异。采用会话序列分析方法, 我们将对师生之间的话语进行描述, 包括教师如何提问, 学生如何理解教师提出的问题, 以及教师如何对待学生的课堂话语贡献。我们按“文本转写员”(Transcriber)软件规则将课堂话语数据转写成文字。话轮中主要的副语言 (paralinguistic) 特征也按会话分析的规则 (详见附录) 进行了标注。另外, 我们也在每一课堂互动片段前的括号中描述了该话语片段出现的语境。

二 建构:学习机会的创造

首先应该指出, 本文的目的不在于评价不同教师的课堂讲授技巧, 而是就师生“三话轮”互动在为学生提供课堂参与机会方面的差异进行分析讨论。从下面的课堂互动中可以明显看出, 该教师把她的话语策略与其课堂教学目的有机结合, 通过提问后留出合适时间等待学生回答, 对学生答语积极反馈或追问, 容忍无意识语码转换等话语策略, 该教师有效地促进了学生课堂参与和话语实践。

课堂互动一

(该班共有 40 名学生。在新单元开始时, 教师将其中 12 名学生分成两组, 一组为 6 名女生, 另一组为 6 名男生。两组成两列分别站在教室的一侧, 教师将一句话告诉给每组的第一位同学, 然后要求他们很快小声地传给下一位同学。依此类推, 每一小组进行话语传递直到最后一名同学。该课堂游戏一结束, 教师与学生便进行了下面的课堂互动。所有学生均为假名。关于转写符号的意义, 请参见文后附录。)

- 1 教师:好了吗? 好, 停! 现在我们听阳饶讲, 他听到的那句话是什么? 好, 阳饶, 告诉大家。大声一点!
- 2 阳饶:(.) 回家找到一个人。
- 3 学生们:哈哈... \$ \$
- 4 教师:好! 停! 停! 现在阳饶讲的是, 他听到的那句话是, 回家找到一个人。欣然, 你讲, 你那句话是什么?

- 5 欣然:丁家打了一口井,得了一个人。
- 6 教师:好!欣然讲,那句话是(.),丁家打了一口井,得了一个人。(.)到,阳饶这边是,回家找到一个人。很好!谢谢你。(..)女生,女生,你听到的是什么?%%,来!
- 7 学生:在别人的背后讲别人的坏话,真了不得!
- 8 教师:在别人的背后讲别人的坏话,真了不得!哈,哈,\$,真了不得!好,施叶讲,你那句话说的是什么?
- 9 施叶:在别人的背后说别人的坏话是要不得的。%% 在别人的背后说别人的坏话是要不得的。
- 10 教师:好,施叶,你声音要大一点啊!好,施叶讲他说的那句话是:在别人的背后说别人的坏话是 要不得的。要不得到那边成了了不得了。哈,哈%%,坐回座位。%% 坐回座位,看哪个组又快又安静。
- 11 (%% 学生回座位)
- 12 教师:哦,好,注意听!(.)我想请同学来告诉我,为什么我的那两句话到最后(.)不一样了?
- 13 学生:%%有变%% 嘘(...)
- 13 学生:[%% 给了他自由%%]
- 13 学生:[%% 乱说的%%]
- 13 学生:[%%]
- 14 教师:说。举手说!来,石勇说。
- 15 石勇:%% Cannot %%。
- 16 教师:说华语!
- 17 石勇:见到他,他讲,他讲,(.)讲 两个字,(.)%% then,then,后来不讲了。听不清(.)
- 18 教师:很好,听不清(.)一个一个的说,好,再找一个同学。女生们说一说,为什么会到最后和我刚才说的那句话不一样了?%% 想一想。你们是不是从头到尾都听清楚了?那,前面那个人说的话,有谁没有听清楚?来!
- 19 学生:我没听清楚,我想可能是%
- 20 教师:很好,(.)你没有听清楚她说的话,对不对?然后你自己想的。还有吗?来!
- 21 学生:我(.)没空讲;他(.),他(.),我问他,他也不好讲,then(.),没空讲哦。我,我,(.)答了找到一个人呢。
- 22 学生们:\$ 哈哈。
- 23 教师:好!现在,我想问你的就是,这,这些话在我们传的过程当中,你认为是发生了什么?(.)中间发生了什么?(.)变化。那最后一个人讲出来的话可以信吗?
- 24 学生们:不可以!
- 25 教师:不可以信,哦。那么这就是我们(.)从这个游戏当中得出来的一个结果

就是,有些话在传递的过程当中,变了样。因此不能随便相信传闻,谢谢!好,什么叫传闻?来!

26 学生:(.) 一个一个传下去。

27 教师:传闻就是我们刚才一个一个的传下去,对不对?所以这个传闻呢,是经过很多人的口,[而流传出去的事情。]

29 学生:[一个一个传下去。]

30 教师:很好,比如说,这些传闻不过是人们,你一句我一句传出来的,一点也不可靠,怎能当真呢?那我们刚才一个一个的传下去过程,在传的过程当中就发生了变化。有可能就是我没有听清楚,有可能呢,是有的人喜欢把自己的想象加进去。就象刚才“丁家”变成了“回家”一样。“要不得”到那边成了“了不得了”。你就靠你自己的想象加了一些内容进去。所以最后就不可信了。好,好了,现在,我们来学今天的新的一篇课文。杰云把…CD放好。好,其他同学拿出课本来,翻到9.2。我们来听一听课文。

上述课堂中要学习的课文是一个华语民间故事,文章主题是“传闻不可信”。该教师此处的主要教学目的是“在进入新课文讲解之前帮助学生更好地理解课文的中心意思”,同时“让学生熟悉一些课文中出现的、课程规定要掌握的新词及新短语”(如:传闻,传递,不一样,得,要不得)。由此看来,这一游戏与其后的师生互动和教师的课堂教学目的完全相匹配。上述游戏为学生提供了类似“真实的语境”,有效地吸引学生参与,强化了学生对课文内容及课文主题的理解。该教师在提问中恰当地重复使用新词、新短语。而学生则针对教师问题作出合理回答;教师又对学生回答作出了积极并具建设性的反馈。因此,该教师便创造了一种非常有利于学生课堂参与及学习的话语氛围。同时该教师对学生回答的反馈多集中于话语信息的内容而不拘泥语言形式,这样便造成教师与学生之间实现了真正意义上的交际。

有研究证明(参见 Hall and Walsh,2002 对此类研究的综述),如果教师不断改变提问方式、向学生澄清或确认答语,或者教师直接表扬、鼓励学生课堂话语参与,学生学习潜力则能得到最大程度的激发。在以上课堂互动中,教师能有效地改变提问方式(如:话轮18,23,27),重述学生话语(话轮4,6,8,10,18,25,27,30),留有较长的时间等待学生对问题进行回答(如:话轮10,13,18,23),这些话语策略恰到好处的使用为该教师和学生进行开放的课堂交流创造了条件,并使课堂互动话语得以自然流畅地进行。该教师的话语策略使用与其他研究发现的优秀教师使用的策略十分吻合。(Hall and Walsh,2002)

在以上互动中,一个非常主要的特点是其话轮转换结构。在“典型的‘三话轮’互动”中,学生答语以及教师对学生答语的反馈一般都很简短,而上述互动学生答语和教师反馈则有很大不同。学生对教师提问的答语都很长(至少是整句话)。教师能就学生的回答加以扩展,并使用更多的开放式问题进一步了解学生对知识的理解程度和掌握程度。此外,有时学生的答语不是很清楚(如:话轮17中的“后来不讲了”,“听不清”),教师在这种情况下并没有用“不对”或“不懂”等反馈对学生的回答加以评价。相反,她能首先正面积极地认可学生的回答(如:“很好”),继而对学生不太清楚的答语加以进一步解释(如:话轮18中的“好,听不清…”“想一想…”“你们是不是从头到尾都听清楚了那…”)。而

且,该教师把她的解释和提问指向全班,而不是针对回答问题的某个特定的同学。用这些话语策略,虽然她提问的是个别学生,但是面对的却是全班。另外在话语互动过程中,教师也有效地对学生的话轮转换加以管理,不仅点名让某个同学来回答问题(话轮1,4,7,14),同时也向整个小组或整个班级提问(如话轮12,20,23)。当单个同学回答某个问题时,教师总能通过合适的语言(如:话轮1中的“告诉大家”)、视线交流或体态让全班关注该同学的回答。更重要的是,她几乎在每个反馈话轮中都能给学生以积极的反馈(如,“好!”,“很好!”),直接重复学生的答语(如,话轮4中的“现在阳饶讲的是,他听到的那句话是,回家找到一个人”;话轮6中的“欣然讲,那句话是,丁家打了一口井,得了一个人。(.)到,到阳饶这边是,回家找到一个人”)或者换种方式重述学生的回答(如:话轮6中的“欣然讲,那句话是,丁家打了一口井,得了一个人。(.)到,到阳饶这边是,回家找到一个人”;话轮20中的“好,你没有听清楚她说的话,对不对?然后你自己想的”)。通过这些话语策略,该教师促使整个班级对提问的答案加以思考理解。

另一个突出的特点是,该教师提问后能留有适当的时间让学生对问题进行思考回答,从而使学生的应答话语长度、学生理解与可理解性话语产出增加(如,话轮17,21)。例如,在答语中,学生话语不流畅、伴有语码转换等问题时,该教师均能宽容并耐心等待,而不是因此剥夺学生的话轮。学生回答(话轮17,21)教师提问(话轮16,20)时,语言断断续续,不很流畅(如:话轮17中的“他讲,他讲,(.)讲两个字…”;话轮21中的“我,我…”),同时伴有语码转换(如,then, then,…)及个人话语修正(如:话轮21中的“他,他,我问他”)。在确定学生可能将话语继续下去时(如,话轮17,21),虽然出现上述话语中断,该教师并不急于因此抢过话轮,而且也未表现出对学生的回答不满意。可以看出,该教师一直在等待学生结束话轮,并给学生答语提供积极正面的评价,同时进而追问(如话轮23中的“很好,听不清”,话轮23中的“好!现在,我想问你的就是…”)。尽管学生答语多多少少存在一些语法结构上的问题,可是这些答语在话语互动或知识建构(达意)中都是可以接受的话语,而且在真实话语交际中也是司空见惯的。然而,在有些情况下,该教师并没有接受学生回答中的语码转换。如,在话轮15中,学生用英语对教师的提问进行应答,教师马上予以提醒(如话轮16,“说华语”),因为该教师意识到此处学生使用英语对学生理解无益,并可能会颠覆她的教学目的。通过上述分析,我们可以看出,在上述课堂互动中,该教师很好地把握了课堂语言使用与教学目的之间的关系。

交际失控或中断在语言课堂中是常见的现象。为防止交际失控或交际中断现象出现,教师往往需要干预,如采用对话轮转换加以控制或补足学生应答中缺失的语言信息等话语策略。教师适时地把握干预时间、留心学生的需求对成功的课堂话语交际至关重要。我们注意到,有些教师对学生话语干预过多,或者过早地对学生话语进行干预,或者干脆教师垄断整个课堂话语(见下节讨论)。教师要为学生提供“脚手架式”的帮助,就要注意倾听学生话语,能够对可能的话语失控或中断进行恰如其分的干预,从而提高学生课堂话语的连贯产出。在上述课堂互动中,该教师的干预就恰到好处。当该教师向全班提问时(如话轮12“我想请同学来告诉我,为什么我的那两句话到最后…不一样了?”),好几个学生同时进行回答,这便在同一话轮中出现了叠加话语(overlapped utterances)。学生一口但不同声地给出了好几个应答。如果这种情况出现在小组讨论中,教师并不一定要加

以干预,但在有 40 名学生的课堂上,教师的干预则非常关键。否则,叠加话语便有可能转化成一种混乱的交际状态以致交际失控。所以,该教师对此很快作出干预,对学生话轮转换进行控制,提出要学生通过举手来获得各自的话轮权。教师通过点名确定谁将获得下一话轮,从而保持了良好的课堂交际秩序,同时又使学生积极参与,学生应答话轮的语言也更为丰富。

从以上分析中,我们可以明显看出,该教师恰如其分地使用了多种话语策略、并使其与教学目标有机的结合。虽然该教师控制话轮转换,但是她的话轮操控却使学生可以积极参与课堂话语互动,学生对她的提问的回答也很自然,且语句比较完整。从学生对课堂话语的贡献来看,学生能与教师积极构建话语,而且这种话语在很多方面与生活中成人和儿童之间的会话话语非常近似。例如,教师主导话轮选择,偶尔出现话轮重叠和话轮交错,课堂到处充满笑声(话轮 3, 8, 10, 22)等等,这些都是自然话语的一些普遍特征。

三 阻碍:学习机会的缺失

从表面上看,下文讨论的课堂互动模式与我们上文所讨论的互动模式没有什么区别,都属于师生“三话轮”互动模式。但是经仔细分析我们便会发现,两者存在根本的差异。从下面的分析中,我们可以看出,这位教师虽然也向学生提问,但对于学生的回答却不给与积极的认可,同时问题提出后也不留有一定的时间等待学生回答,其结果是阻碍了学生的课堂参与及话语产出。在课堂互动中,学生课堂学习的机会相当有限。

课堂互动二

(该班共有 38 名学生。在新单元开始时,教师首先检查学生功课完成情况,要求未完成家庭作业的学生举手,然后要求已完成作业的学生将作业交给她。学生作业交完后,教师便开始进入新单元。下文便是单元开始时师生之间的互动。所有学生均为假名。)

- 1 教师:% 好,今天呢,教师要讲一篇新的课文。同学们请把课文的题目讲一遍。
- 2 学生:花医院。
- 3 教师:再来一次。一,二,三。
- 4 学生:花医院。
- 5 教师:嗯,我们都知道,医院是什么地方?
- 6 学生: Hospital.
- 7 教师:英文是 Hospital。那么,你去医院做什么? 看电影吗? 什么时候你会到医院去? =
- 8 学生: = 生病 =
- 9 教师: = 生病的时候啊。你生病的时候,或者呢,你受伤的时候,有紧急事件的时候啊,你都会到医院去。那为什么这间医院那么特别? 它前面有一个花字,是不是说这间医院,啊,长满了花草树木? 还是这间医院呢,到处都是花?
- 10 学生: = 到处是花 =
- 11 教师: = 还是它的医院的名字是花? 花,所以叫做花医院? 有没有同学可以告诉我?
- 12 学生: = 是医院的花 =

- 13 教师: = 这是一所花医院,到底为什么这间医院会称为花医院呢?
- 14 学生:有个花园 =
- 15 教师: = 有同学说因为医院里有花园。那它为什么一定要叫花医院呢?
- 16 学生:很多花。
- 17 教师:还有呢,乐敏,说什么?
- 18 学生:很多花,很多草,很多树 % =
- 19 教师: = 哦,哦,很多同学都说因为医院里有很多花,草,树,木。好,我们来听听看,为什么这间医院叫花医院? 那么 这间医院又有什么特别的地方? 是不是所有的护士、% 医生都穿上一身很花,带有很多花案的,啊,这个制服,好,我们来听一听课文。

课堂互动二与上文讨论的课堂互动一有一定的相似之处:班级学生数及学生语言水平基本一致,教师的课堂教学目标也基本相同,都是在正式进入课文讲解之前让学生更好的理解课文中心思想,同时让学生在学习新课文之前熟悉一些新词语。此外,这两个课堂互动片段都是新单元开始之前的引子,之后便是聆听新课文和讲解新课文。但是,这两个课堂互动模式却存在显著的区别,这主要表现为话轮转换机制、学生话轮长短、师生话语的数量与质量等方面。当然,我们承认对这两个互动模式在各方面进行对等比较分析是非常困难的,因为这受到很多其他的变量制约,如,教师的教学理念,教学风格,课文的内容(互动一的课文为讲述道德的中国传统民间故事,而互动二的课文则是关于医院花疗的一则现代故事)。但是这不影响我们讨论两位教师课堂语言运用以及话轮控制策略,这两点是决定这两个课堂互动话语模式区别的主要因素。从以下分析中,我们可以看出,在课堂互动二中,教师的语言使用及话轮控制阻碍了学生的课堂参与,造成了学生课堂学习机会的缺失。

课堂互动二的一个显著特点是教师话轮控制结构过严,教师对学生回答缺乏反馈或认可,更无积极的鼓励。上文我们曾指出,在课堂互动一中,学生对教师提问的应答话语较长;教师能重复学生应答话语,也能就学生的应答进行扩展或提问或解释。另外,教师还能通过追问促进学生的理解。但是在课堂互动二中,情况则明显不同。教师虽然也向学生进行提问,但却缺乏明确的提问目的,而且对于学生的回答,教师也未能给以积极的反馈或认可。从以上互动二中,我们可以明显地看出有大量的话语交错现象存在(由 = 所示,如话轮 9,11,13,15)。这表明该教师虽然提问但并不关心学生的回答,更不允许学生作较长的应答。从以上师生的交错话轮也可以看出,该教师对学生的回答根本没有给予积极认可或评价。该教师的许多启动话轮都是修饰性问句,其目的不是检测学生对所学知识的理解或掌握,也不是诱导学生对给定问题进行思考。该教师提问貌似三话轮互动模式中的启动话轮,但是实际上只是对独白讲授的点缀。换言之,该教师的问题对学生根本起不到“脚手架”作用。在互动中,有几个学生对老师提问作了积极的应答,而这些应答无论在形式或意义上都是比较贴切的。至少该教师完全可以就这些学生的答语与他们展开进一步的意义协商(如话轮 8,10,12,14,16),但是她却没有能对这些回答给予积极认可,也未能在这些回答的基础上进一步了解学生的理解情况。我们认为,在课堂互动二中,该教师对学生课堂学习并未起到积极推动作用,因为她对学生的回答很少进行意

义澄清及确认。另外,她提问根本不给学生足够的时间去思考理解。

学生的应答对师生间的“问-答”毗邻应对(adjacency pairs)非常重要,但是在课堂互动二中,该教师显然忽视了这一点,结果造成学生的学习机会缺失。从互动中,我们可以明显看出,学生的回答(话轮8,10,12,16,18)提供了意义协商的互动空间,师生完全可以就此对下文将要学习的内容展开讨论。但是,教师对于学生的回答却没能理解认可,结果学生失去了进一步参与课堂互动和深入学习的机会。例如,在话轮10中,学生对教师的提问(“还是这间医院呢,到处都是花?”)作出了恰当的回答(=到处是花=),却没有得到教师认可(话轮11)。相反,教师打断了学生的话轮,然后就同一话题又提了一个类似问题(“=还是它的医院的名字是花?”)。可是这一问题学生在前面已经作了肯定的回答,教师在此很显然忽略了这一点,她又将已回答了的问题抛向全班学生。这时另一名学生又对这一问题作出了积极应答(话轮12中的“=是医院的花=”)。这一应答从会话序列结构上讲需要教师在下一话轮中给以确认,但教师却没有这样做,就如同这两位同学根本就没有回答她提出的问题一样。换句话说,从教师提问话轮到两位学生的应答话轮,这一段互动是连贯的。不过,由于教师未能对学生的话轮进行确认或积极认可,实际上无形中已拒绝了学生参与课堂互动的尝试。这样教师便可能打消了这些学生乃至整个班级参与课堂互动的积极性。

课堂互动二的另一个显著特点是,该教师课堂语言运用以及话轮控制策略与她试图帮助学生理解课文的教学目标发生了明显冲突。尽管该教师也问了一系列的问题,这些问题看起来也与课文(花医院)相关,但是其课堂话轮控制策略却阻碍了学生连续话语的产出。而实际上只有通过诱导学生作连续话语产出,教师才能就课文主题或背景知识与学生进行有效的意义协商。如上文所述,教师的课堂教学目的是让学生能够更好地理解课文内容,然而课堂互动二中的教师话语很显然与其教学目的背道而驰。由于未能对学生的回答提供适当的评价、认可,未能对回答进行重新表述或追问,教师的提问除了让学生感到迷惑不解,很难说提问对学生理解课文起到了积极促进作用。因此,我们认为,在整个互动中,该教师没有很好地运用她的课堂语言和话轮控制策略为其教学目的服务。教师话轮控制过度、话轮交错频繁、对学生贡献缺乏积极认可等等都与自然会话特征有很大的不同。当然,我们这里讨论的不是教师忽略学生课堂话语贡献是对还是错的问题,而是为了说明教师对学生的话语给以积极认可或确认可以起到促进学生课堂学习参与的作用。我们认为,教师若能对学生的回答给以积极认可,能就学生的回答进行追问,甚至是简单地重复学生的话语,课堂互动的质量都会得到很大提高(如课堂互动一),与此同时,学生课堂参与程度、话语产出量等也会得到相应的提高。实际上,如果教师充分利用学生的应答,完全可以实现师生之间有效的意义协商。尤其重要的是,教师提问后应该给学生以足够的时间来对问题进行思考回答。只有这样,教师才能真正地与全班学生实现良好的协作,使课堂互动更具意义,从而为学生构建大量参与学习的机会,最终促进学生语言运用能力和知识水平的提高。

结 论

如前所述,目前在新加坡教育研究中,很多学者强调课堂教学应以学生为中心,开展

小组活动、项目活动等(陈之权,2003;谢泽文,2003)。我们承认这可以使学生有更多机会进行互动,学生互相提供“脚手架式”帮助和进行意义协商。但是我们认为我们不能因此忽略“传统”的以教师为主导的“三话轮”互动在课堂中的贡献。因此在本文我们从社会建构主义角度对师生“三话轮”互动和“脚手架”作用进行了讨论。通过对华语课堂实际语料的分析,我们认为,以教师为主导的“三话轮”互动既可以为学生创造学习机会并起到有效的“脚手架”作用,也会造成学生学习机会的缺失,从而阻碍学生华语学习的进步。要想达到前者的教学效果,教师则必须采用灵活的课堂语言,合适的话轮控制策略,对学生的应答提供积极的反馈并加以一定的扩展或进行适当的追问等。

从上文的分析中,我们可以看出,“三话轮”互动至少有两种模式(当然也可能有更多),不同模式的“三话轮”互动在华文课堂上为学生提供的学习机会从质量上有很大差异。最根本的差异在于第三个话轮,即教师对学生应答/贡献的反馈。从课堂互动一中,我们可以看出,除对学生的应答表示积极认可之外,教师还经常重述学生应答话语,进一步扩展学生的应答话语,对学生的应答话语进行追问,以及给学生以足够的时间去思考并回答问题。这些话语策略都促进了学生的课堂参与,为学生提供了有效的学习机会。然而课堂互动二的情况则正好相反。表面看起来,其“三话轮”互动与课堂互动一的没什么区别,但是经过分析,我们发现,教师未能就学生的应答/贡献给以适当的评价、认可,未能对回答进行重新表述或追问,整个互动给人的感觉是教师没有与学生进行意义协商的意愿。通过上文分析我们认为,决定课堂教学效果的是教师,而不是“三话轮”互动本身。

我们可以将语言学习看作是一个积极解决问题的过程,其中学生对要解决的问题进行探究,了解主题,尝试运用新词新句,然后教师对学生的语言理解加以评价。从这个角度看,上述教师主导的师生互动(如课堂互动一)并不仅仅是教师的教授活动,他们同时也是学生参与学习的活动。本文从课堂教学实践的角度,通过实例说明了以教师为主导的“三话轮”师生互动能为学生创造良好的学习机会;但同时它也有可能降低课堂学习机会,阻碍学生的课堂参与。这主要取决于教师能否将课堂话语策略与其教学目标有机地结合。所以我们认为,学会选择合适的语言和话语策略,并使之成为特定的教学目标服务,从而改进教师主导的“三话轮”互动模式,是提高华语教学质量的前提条件。

通过课堂观察,研究师生互动特点对第二语言学习的影响,是八十年代中后期以来一种逐渐流行的语言教育研究手段。如果我们将语言教育全过程归纳为四大环节:总体设计,教材编写,课堂教学和测试。虽然课堂教学长期以来被看作是“中心环节”和“关键所在”(李泉,1996;杨惠元,2004),不难看出,对课堂教学真实情况的观察和描述仍然是这四大环节中的薄弱一环。通过这样的分析,我们希望能够找到更有效的课堂互动模式以提高语言教学的效率,对我们国内的对外汉语教学,民族语文教育也有一定的启示作用,乃至对改进世界其他地区的华语教学做出贡献。

参考文献

- 陈之权. 互动性教学策略在华文教学上的应用[J]. 华文学刊, 2003, (1).
李 泉. 对外汉语课堂教学的理论思考[J]. 中国人民大学学报, 1996, (5).

- 刘永兵、吴福煥、张东波. 新加坡华语教学初探[J]. 世界汉语教学, 2006, (1).
- 吕玉兰. 试论对外汉语课堂教学实践研究[J]. 世界汉语教学, 2004, (2).
- 谢泽文. 教学与测试[M]. 新加坡: 新加坡华文教师总会, 2003.
- 杨惠元. 试论课堂教学研究[J]. 语言教学与研究, 2004, (3).
- Cazden, C. B. Classroom discourse: The language of teaching and learning[M]. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.
- Green, J. & Dixon, C. Exploring differences in perspectives on microanalysis of classroom discourse: Contributions and concerns, Applied Linguistics[J]. 2002, 23, (3), 393 - 406.
- Hall, J. K. & Walsh, M. Teacher - student interaction and language learning. Annual Review of Applied Linguistics[J]. 2002, 22, 186 - 203.
- Liu, Y. B., Kotov, R., Rahim, R. A. & Goh, H. H. Chinese Language Pedagogic Practice: A preliminary description of Singaporean Chinese language classrooms. (CRPP Technical paper)[Z]. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University, 2004.
- Luke, A., Freebody, P., Lau, S. & Gopinathan, S. Towards research - based innovation and reform: Singapore schooling in transition. Asian - Pacific Journal of Education[J]. 2005, 25, (1), 5 - 28.
- Mitchell, C. Case studies [A]. In R. F. Ellen (ed.) Ethnographic research: A guide to general conduct [C]. New York: Academic Press. 1984, 327 - 241.
- Musumeci, D. Teacher - learner negotiation in content - based instruction: communication at cross - purposes? Applied Linguistics[J]. 1996, 17, (3), 286 - 325.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M.. The construction zone: Working for cognitive change in school[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nyikos, M. & Hashimoto, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. The Modern Language Journal[J]. 1997, 81, 506 - 517.
- Nystrand, M. Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom [M]. New York: Teacher's College Press, 1997.
- Sacks, H. Lectures on conversation (Vols. 1 - 2) [M]. Oxford: Blackwell, 1992.
- Wells, G. Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. Linguistics and Education[J]. 1993, 5, 1 - 37.
- Westgate, D. & Hughes, M. Identifying 'quality' in classroom talk: An enduring research task. Language and Education[J]. 1997, 11, (2), 125 - 139.

(刘永兵 东北师范大学外语学院
赵守辉 新加坡南洋理工大学)

英国中文师资培训的实践与思考

宋连谊

提要 本文简要介绍了英国中文教学和中文教师培训的现状,并在此基础上探索英国中文师资及师资培训今后的发展途径。

关键词 英国 中文 师资培训

据国家对外汉语教学领导小组办公室预测,到 2010 年世界范围大约需要 500 万中文教师^①。按中国这些年的发展及其对世界的影响,这一预测是毋庸置疑的。这一预测不仅对我们现任的中文教师是一个巨大的鼓舞,同时也会吸引相当数量的人投入对外汉语教学的领域。

国内的对外汉语教学师资培养已经开展多年,造就了一大批相应人才,为国内的对外汉语教学提供了教学与科研的人才基础。但据报道,许多毕业生较难在国内找到对外汉语教学的工作,而他们又一般无法直接受聘于国外教育机构。近年来汉办扩大了对外派遣志愿教师的工作,成绩斐然。但这一工程,一般较多地开展于东南亚国家,要较多地派往欧洲国家,恐有一些困难。如英国就需要接纳院校为志愿教师办理工作许可,申办工作许可有时较麻烦。此外,多数接纳院校对志愿教师的相关待遇常常没相应政策可循。再有,一些院校认为国内来的教师往往不熟悉英国的教育状况与教法,不如在本土招聘(王建琪 2005)。

本文想简要介绍一下英国中文教学和中文教师培训的现状,并在此基础上探索一下英国中文师资及师资培训今后的发展途径。

一 英国中文教学现状

表 1 是英国中文教学概况的一览简表。(见下页)

其实,目前还有大量的私人教授的中文课,其中大部分是非正式的,如朋友之间,临时辅导等。这类私人课遍及各地、各行各业,学生从儿童到成人跨越各个年龄段。

二 英国中文教师师资培训的状况

(一)职前培训

多年来,英国文化委员会(the British Council)与中国合作,每年从中国聘请部分中文教师到英国中学教中文一年。这些教师多是国内中学英文教师。这一选择的道理似乎是:一. 这些老师已经是合格的教师,且具有外语教学的经验;二. 这些教师来自中学,对中学教育和中学生学习特点有所了解;三. 这些老师在英国的教学和生活经历有助于他们的英语水平的提高和对英国文化和国情的了解,进而对他们回国后继续其英文教学不无益处。

表 1

学校/机构	课 程	教 师
高等院校	中文本科专业;公共汉语课; 对校外开放的收费业余中文课; 为机构(公司,国防部等代培人员)。	少数为全职,多半是半职 (在目前加入中文教师协会的 大学教师中约各占一半。)
社区成人学院	业余班,多在晚上	多为兼职或业余教师
中 学	正式 GCSE(初中汇考)课程; 课外兴趣活动中文班	全职教师极少,多为兼职; 来自国内的短期(1 年)教师
小 学	课外兴趣活动中文班	人数极少且非正式
周末中文学校	华人办的,以华人子女为主的学校, 从小学一年级至 A - Level (高中汇 考)班,有的有成人班	绝大部分为义务任教,且其本人 不是职业教师
语言中介公司	一般为公司机构提供各类中文课 程,包括个人课和小组课	各类从教人员(如留学生),部分 为兼职中文教师
非教学单位 (如,地方政 府机构,社 团)	基础中文课为主,面向社会各类人, 有的限于本地居民,特别是儿童。	绝大部分为兼职中文教师

这一交流项目虽然某中程度上缓解了英国中文教学师资的匮乏,但同时也带来一些问题。虽然这些中文教师大多积极认真,但他们常常由于对西方课堂教学和学生学习特点不够熟悉,往往要花相当一段时间适应、熟悉,而当他们熟悉了,任期也快到了。个别老师因种种原因,不能坚持完成全年教学,提前离任。许多学校也因教师更换频繁而影响了教学的质量的稳定。

为了解决这一问题,英国文化委员会在这些教师来英之前在中国为他们安排了相应的职前培训,这一努力对这些教师有着不同程度的帮助。但短暂的培训效果有限。

职前培训最重要的当属相关的正规培训,这一点在后面 2.4 中文师资证书一节中详述。

(二)在职培训

1. 校内培训

师资培训从广义上说,应包括教师参加各类与提高业务能力和个人素质有关的培训班、培训课及讨论会。在英国正规大、中、小学校任教的教师都可以,有时甚至必须,参加所在院校安排或组织的教师培训课程,如:如何应对工作压力,交际中的性别差异,如何辅助残障学生,等等。

就中文教师而言,语言教学业务培训同时包括两大方面。一是一般语言教学能力培训,二是中文教学方面的培训。同样,在英国正规院校一般有何改进外国语教学的进修课程。一部分是校内的,教不同的语言的教师共同探讨语言教学。以伦敦大学亚非学院为例,学院有为语言教师举办的培训课,如:如何制定教学大纲,如何教词汇,如何使用网络资源,等等。这类培训大多以工作坊(workshop)的形式进行。同时,中文教学负责人还

安排中文教师就具体的中文教学不同方面进行探讨,一般以非正式的讨论会形式就某一专题交流心得体会。此外,教师还可以在学校经费允许的情况下参加校外的有关培训课程。

一般在大学任教的教师,包括兼职(part-time)教师,还可以在所在院校攻读硕士或博士学位,并且一般可以减免学费。

笔者认为,在正规院校任职的中文教师,应充分利用所在院校提供的机会和便利,参加相关培训,努力充实自己。中文教师首先是教师,其次才是教中文的教师。

2. 校外培训

校外培训有以下几种:

(1) 培训课程

中国驻英使馆侨务处每年协助华文教育团体,请国内的专家赴英,为中文教师举办培训讲座。这类讲座多针对在华人办的周末中文学校教中文的义务教师。

2006年7月,伦敦孔子学院在伦敦大学亚非学院举办了为期一周的在职中小学中文教师培训班。来自伦敦30多所中小学的汉语教师参加了此次培训。其中有三位教师母语非汉语。该培训项目是伦敦孔子学院针对英国中文教学发展迅速、教师培训缺乏的情况举办的,课程内容涵盖中英文对比分析、汉语作为外语教学理论、汉字教学、汉语词汇教学、汉语课堂教学等。伦敦孔子学院负责人介绍说,为中学汉语教师提供培训是伦敦孔子学院工作的重点之一和办学特色所在(汉办网2006-8-3)。

通过对参加这一培训班的学员的问卷统计^②,我们可以对英国中学教师有一个粗略的了解。

在24份有效问卷中,我们得知他们中有全职教师3人(12.5%),兼职教师21人(87.5%)。这些人中具有学士学位和硕士学位的教师各占一半。就其从事中文教学的经历的统计显示39%的教师刚刚加入这一行业(教龄少于一年),教龄在1-3年的占26%,4-5年的占8%,5年以上的占26%^③。这一统计与我们一般了解的中文教师中的全职和兼职教师之比、教师学位构成、教龄状况大致吻合。

教师进修目前大多是由教师本人自愿参与,如参加研讨会和进修课程。我们也会注意到有些教师较为敬业,能积极主动参与进修活动。有些教师虽有心参加进修,但得不到所在学校的资助,如路费或住宿费,等。国家汉办对这类进修活动的资助无疑是十分有益的。今后,伦敦孔子学院还将进一步举办同类的培训,并将在协同其他院校在英国其他地区举办,这必将有助于英国在职中文教师的业务水平的提升。

(2) 回国培训班

由国务院侨务办公室资助的国内部分院校承办的‘海外中文学校教师回国培训班’为培养在海外教汉语的教师提供了极好的进修机会。由英国中文教育促进会组织的‘英国华文教师回国培训团’迄今已举办了六届,在英国华文教师中影响很大。参加培训的教师来自英国大中小学,包括周末中文学校。这些培训课程由原来的三周改为现在的两周,时间与强度更为合理,相信将来会有更多的教师参加。

(3) 学术交流活动

英国汉语教学研究会每年举办两次研讨会,虽然这一研究会仍以在英国大学教授中

文的教师为会员,但其研讨会也欢迎非会员参加。近年来,研究会每年经由国家汉办邀请国内著名学者参加研讨会,并作专题发言,这都提高了研究会的学术水准,增进了国内与国外学者、学术交流(宋连谊,2005)。

成立于1994年的中文学校联合会^④是非官方的慈善机构,旨在联络英国中文学校,共同促进中文教学。目前与该联合会注册的中文学校逾120家,绝大部分是周末开班的业余学校,就读学生超过一万人。联合会每年举办年会,探讨中文教学的方方面面。在最近一届年会上(2006年4月)共有来自33所学校的98名教师与会。

总之,在英国无论是在中小学,还是在大学教中文,不论是全职,还是兼职,这两个协会都为中文教师提供了交流、探讨、提高的平台。

(4) 中文师资证书

目前在英国与中文教学相关的证书由两个,一是英国师资培训的中文PGCE,另一个是伦敦大学亚非学院授予的中文教师证书。

PGCE 证书

PGCE,即 postgraduate certificate in education,也就是师范硕士学位。这一学位是所有希望在英国中小学当老师的人必须具有的。目前,英国有培养语言 PGCE 证书的院校 40 余所,只有三所提供中文 PGCE 证书:埃克斯特大学(University of Exeter),伦敦大学 Goldsmiths 学院和谢菲尔德大学(University of Sheffield)?。

这三所大学中,伦敦大学 Goldsmiths 学院开始得最早,自 2003 年至今已经办了三届。2003-2004 年有三人,2004-2005 年也有三人,2005-2006 年有六人。

埃克斯特大学(University of Exeter)从 2006 年 9 月开始招生。

谢菲尔德大学(University of Sheffield)要求报考该校 PGCE 中文证书课程的学生需同时兼修法语或德语教学。这一独特的要求是基于两个考虑,一是中学中文教学需求量偏低,许多学校无法聘用全职中文教师;二是因为近年来,选修法语和德语的中学生不断减少,影响了这两个语种的教师就业。将教授这两种逐渐衰退但依然相对‘强势’的外语和教授新兴但依然‘弱势’的中文‘捆绑’在一起是前些年一些外语教学界人士对应中学外语教学形势变化提出的一种新构想。

伦敦大学亚非学院中文教师证书

由伦敦大学亚非学院(School of Oriental and African Studies,简称 SOAS)语言中心承办的中文教师证书课程开办于 2003 年 9 月。其全称为 Certificate in Teaching Chinese as a Foreign Language,简称 CTCAFL,即以中文为外语教学(资格)证书,一般称为中文教师证书。

这一证书课程是按照亚非学院的 Diploma 课程要求设置的。学制为一学年,每周 3 学时,包括理论学习、课堂观摩、学员试讲、实验班授课实践等环节。同时,学员须完成相当数量的课后作业、6 篇学科论文和报告,以及最终完成毕业论文。自开办以来的三届培训班共有 30 余人学成毕业,他们大部分现都在从事中文教学,有的已经进入大学任教。

参加这一证书课程的大部分是没有或只有很少教学经验的,有志从事中文教学的人,也有一小部分是正在职的但没有相关文凭的中文教师,他们试图通过参加这一课程,既暨此系统整理一下教学理念和知识,又可以获得一个相关文凭,弥补文凭空缺,未今后进一步

发展打下基础。

三 对今后中文教师培训的设想与建议

(一)多种形式的培训

1. 在职培训

参加培训和研讨会对教师个人的业务知识和水平会有不同程度的帮助,但一些教师需要的是对他们具体教学的帮助和指导,如教学课件的收集与制作,参考资料,教学难点释疑,等。教师们固然可以通过认识的同事、网络论坛、互联网索寻相关资料,但这样常常很花费时间,且常常不及时、不具体。对此本人提出两个设想:

(1)由国家汉办或其指定的中国国内某个院校设立一个中文教学咨询中心,配有相应的网站,向世界各地从事中文教学的机构、学生和教师提供相关帮助。帮助形式主要通过电子邮件或电话。这种辅助特别有助于较小国家的汉语教学。

(2)在较大的国家(如英国、德国等)设立一个中文教学咨询中心或指定某个学院的附属单位(如某孔子学院)承担这类辅助工作。需要帮助的教师可通过电话、电子邮件、信函、甚至登门造访等途径得到及时的、具体的帮助。如必要,或条件许可,这一咨询中心的教师可亲自前往所需帮助的学校,对其中文教学加以具体指导。这一构想来自日本基金会(Japan Foundation)在英国推广日语教学的成功经验^⑤。

伦敦孔子学院成功举办的在职中文教师培训班开创了一个良好的局面,参加培训的学员建议,孔子学院应与各中学建立联系,定期举办连续性、分层次的培训,提高中学汉语教学水平(汉办网 2006-8-3)。随着汉语教学的进一步发展,汉语教师培训将会师高校汉语教学的一个长期任务(周守晋,2005)。

(二)培养海外高学历中文师资

英语师资培训已经是一个巨大的市场,短期证书课程和硕士学位课程每年吸引大批英语国家本土和海外有志从事英语教学的人。他们所积累的办学和培训经验可为我们提供大量可借鉴的资源。海外德语、法语、特别是西班牙语的宣传和与之相适应的师资培训也值得我们学习(刘建,2005)。向海外推广本族语历史相对较短的日本也做出了卓有成效的努力。在英国,乃至欧洲大陆,现在还没有中文师资硕士学位,而日语则有从日语应用语言派生出来的日文师资硕士学位。本人认为这是一个行之有效的模式。相信类似的中文应用语言学及其衍生的中文师资硕士学位会在不久的将来出现。随着中文教学全球化的不断发展,相当于 TEFL 的中文硕士学位也一定会出现在不同国家的大学学位行列。

(三)中外合作培养对外汉语专业人才

1. 学士学位

国内外联合培养对外汉语教学本科专业学生,可以采取 3+1 的学制,即:三年在中国,一年在外国。在国外的一年可以是四年学制的第三年,也可以是第四年,因情况而定。第三年在外国学习的,以见习、实习、考察、上相关专业课为主,加上完成所在院校的相关论文要求。这一模式较适合于那些不愿意参与授予学位,但愿意接受进修生的国外高校。

第四年在外国学习的,以见习、实习、考察、加上用英文完成的毕业论文。这一模式更

适合于国外高校同意联合办学且共同授予学位的高校。

目前,这类中外联合培养本科和硕士学生的合作在其他一些专业已经开展^⑥,而对外汉语教学专业似更有其实践意义,但却未见实施。

2. 硕士学位

以在国内学习为主。在国外进修半年,以教学实践加完成研究课题为主。这一办学模式与合办学士学位有同样的可行性和类似的问题,还需要进一步探讨。

新的形势给我们带来新的机遇,也向我们提出新的挑战。中文教师的培训必将伴随着全球中文热而向我们提出新的、更高的要求。

注

①《人民日报》海外版 2006 年 5 月 23 日。

② 资料来源于王力(女)硕士学位论文(伯明翰大学 2006 年)。

③ 由于不精确计算小数,教龄统计之合计为 99%。

④ 见中文学校联会,网址为:<http://www.ukfcs.info>。

⑤ 参看英国汉学会(The British Association for Chinese Studies)2003 年专题报告 Chinese Studies in UK Schools。

⑥ 见“高等院校中外合作办学”研讨会(大连)文件资料汇编(2005)。

参考文献

刘 建. 它山之石——多国语言推广研究[A]. 国际汉语教学动态与研究[C]. 外语教学与研究出版社, 2005. 2.

宋连谊. 近五年英国汉语教学综述[A]. 国际汉语教学动态与研究[C]. 外语教学与研究出版社, 2005. 2.

王建琪. 欧美高校汉语教学情况比照[A]. 国际汉语教学动态与研究[C]. 外语教学与研究出版, 2005. 2.

周守晋. 英国汉语教学动态[A]. 汉语教学学刊[C]. 北京大学出版社, 2005. 1.

高等院校中外合作办学研讨会(大连), 文件资料汇编, 2005.

海外汉语教师需求大 500 万[N]. 人民日报(海外版), 2006-5-23(1).

伦敦孔子学院举办英国中学汉语教师培训[EB/OL]. 汉办网站 <http://www.hanban.edu.cn/ExpressLayer/Information/newsDetail.aspx?inford=1294>. 2006-08-03.

(宋连谊 伦敦大学亚非学院)

韩汉语度与量、绝对与相对程度区分的差异

——对韩汉语主要简式差比句的对比

陈 琚

提要 本文从量和度、绝对程度和相对程度的角度对韩汉语中简式差比句(能单独表示比较义的词——相对程度词)及其相对方(不能单独表示比较义的词——绝对程度词)重新审视,发现韩语中的模糊数量与程度,绝对程度与相对程度之间的界限模糊,而汉语中这两种意义的对立比较清楚,这是造成韩国学生差比句学习的主要困难之一。

关键词 量与度 绝对程度 相对程度

导 言

韩汉的差比句在句式和句义上都存在一些差异。尤其是语义上的细微差异往往在语法教学中没有得到足够的重视,从而导致学生在比较句的使用中常会出错。本文试图从量和度、绝对程度和相对程度的角度对韩汉语中简式差比句(能单独表示比较义的词——相对程度词)及其相对方(不能单独表示比较义的词——绝对程度词)重新审视,希望找出更有规律性和概括性的差别。

本文对比的对象主要如下:(韩文均以英文音译)

表 1:韩汉简式差比句式对比表

类型	韩 语 (KB)	汉 语 (CB)
差比简式句	gajang(jeil) (最、第一)/choe(汉字词最)	最(顶)
	deo/ deorok(更)/deol(表程度低的意思)	更、还
	jogeam(一点) + 形容词	稍、稍微、略微 + 形 + 一点
	yakgan(一些) + 形容词	形 + 一些
	hwolssin(远)/mani(多) + 形容词	形 + 得多(多了)
	bigyojeok(比较地)	比较(副词)

崔健(2002)曾系统地将这些句式一对一地做过一些细节的对比,这些细节的对比当然有意义,但对于韩汉比较句整体意义上的系统差异没有体现。

自王力先生(1933)开始,汉语语法学界程度副词从意义分为绝对和相对两大类,这种意义上的差别,对于汉语而言,在形式和用法上也表示出很明显的相互对立互补的分布特征。我们以周小兵(1995:100 - 104)《论现代汉语程度副词》一文为依据,选取了两种语言中常见的程度副词^①和模糊数量结构来作对比。

一 韩汉度量词的对比

(一)绝对程度副词

表 2:汉语绝对副词在韩语中的对应形式

绝对程度副词	高量			低量
汉语	太	很/非常/十分	挺 / 相当	有点 / 有些
韩语	neomu	aju /maeu /mucheoek	peok/ sangdanghi/goengjangi	jogeum(jom) /yakgan

韩语中的这些词单独出现在一个没有“boda”、“bigyohada”等其他比较词的句子中时,表示高量的词是非常明确地表示绝对程度的意思;表示低量的“jom”和“yakgan”既可以表示绝对程度,也可以表示相对程度,只有在语境中才能体现出来。汉语中分化成了“有点(有些)”(绝对程度作状语)和“一点(一些)”(相对程度作补语)两种形式。汉语的绝对程度副词不可出现在“比”字句中,但韩语中相对应的这些词出现在“boda”句中是十分常见的。例:

- (1) 韩语:naeuriga manimboda naiga **neomu** manaseoinji manimi joahajil anayo.
(《雷雨(韩译本)》)
字译: 老爷 太太比 岁数 **太** 多 太太 喜欢 不
原文:老爷比太太岁数大得多,太太跟老爷不好。
- (2) 韩语:geueui sigeom teongjeokeun i beoni jinnanneunbeonboda **aju** jeoajyeotda.
(heondae junggukeo munbeop《现代中国语文法》Gim JongHo. sinasa,1999)
字译:他的考试成绩 这 次 上次比 **非常** 好
原文:他考试的成绩这次比上次好多了。
- (3) 韩语:yeogiboda **peok deo** jeoeun gotini? (韩国雅虎网上例)
字译:这里 比 **相当更** 好的 地方有吗?
意译:还有比这儿更好的地方吗?

(二)相对程度副词

表 3:汉语中的相对程度副词在韩语中的对应形式

相对程度	多项比较	双项比较高量		双项比较微量
汉语	最 顶	更 更加 越发 愈加 还 2	比较	稍/稍微/ 略
韩语	gajang/jeil	deo(deol) deouk	bigyojeok②	jogeum(jom) yagan

汉语中的相对程度副词“比”字句。单独出现在句中的时候,也是表达比较的意思。韩语与其对应的这一组词也是如此。

1. “gajang(jeil)”

gajang/jeil 的意义和用法与“最”基本上一致,只是“最”后不能直接接名词,只能用

“最形+的+名词”的形式(如“最富的人”),而“gajang/jeil”可直接这样用“gajang/jeil(最) buja(富者)”。而另一方面汉语中“最”可以直接和方位词结合,如“最前面,最后方”,韩语不可以。两种语言中都不能在表双项比较的“比”字句或“boda”句中使用表极比的“最”或“gajang/jeil”。

2. “deo、deouk 和 deol”

“deo”和“deouk”意义基本一样,在单用时多用“deouk”,在有比较标志的句中多用“deo”。“deol”则与“deo”相反,表示程度低于比较项。例:

- (4) 韩语:nega na boda geugeoseul hagio **deo** natda. (韩国雅虎网上词典)

字译:你 我 比 那(宾) 做 **更** 厉害

意译:你比我更会做那个。

- (5) 韩语:oneuleun eoje boda **deol** deopda. (《精选韩汉汉韩词典》)

字译:今天 昨天比 **少** 热

意译:今天没有昨天热。

- (6) 韩语:gukjehwaen yeongeoda boda suhagi **deouk** jungyohada. (韩国 Google 网上例)

字译:国际化的 英语 比 数学 **更** 重要

意译:数学比国际化的英语更为重要。

雅虎网上韩英词典“deo”的解释是:[数量、程度]more;some more;[时间]longer;[距离]farther;still[much]more。也就是说韩语的“deo”既可相当于比较级,只要是表“超出”都可用“deo”来表达,并不像汉语的“更、还”一定含有预设义。但是如果表达预设的含义,则一定需要用到“deo”来表示。其范围比汉语的“更、还”要广一些。

- (7) 韩语:neodo kiga kkwaek keujiman geu neun (neoboda) **deo** keuda.

(韩国雅虎网上例)

字译:你 也 个子 特别 高但是 他 (比你) **更** 高(有预设)

意译:虽然你个子也很高,但他(比你)更高。

- (8) 韩语:nalssiga jeomjeom **deo** chuwojigoitda. (韩国 empass 网例)

字译:天气 慢慢 **更** 冷 正在 (无预设义)

意译:天气变得一天比一天冷。

- (9) 韩语:soryeongi daewi boda jiwiga **deo** nopda. (同上)

字译:少将 大尉 比 职位 **更** 高 (无预设义)

意译:少将比大尉的职位高。

“deo”和数量词同时出现时,可表示汉语“多出”的意思。例:

- (10) 韩语:geu yeojaneun chaek gapseul 500won **deo** jibulhaetda.

字译:那 女人 书 价钱 500 元 **多** 支付了

意译:那女人买那本书多花了500元。

韩语的差比句中前面举出的所有绝对程度副词、可用于双项比较的相对程度副词,以及下文中的数量副词都可以与“deo”搭配使用。如前例(3)(“peok”与“deo”共用)以及下面的例子:

(11) 韩语:Seunguneun gayo boda do papsongeul **hwolssin deo** mani algoiteotda. (《菊花香》)

字译:承宇 国语比也 流行歌 多 更 多 知道
意译:承宇知道的英文流行歌曲可比韩国歌多得多。

(12) 韩语:geu gyehoeke daegae myeot gajireul **jom deo** sangsehi malsseumhae jusil suitegeteoyo. (韩国 empass 网上例)

字译:那 计划 大概 几个 方面 一点 更 仔细地 告诉 给敬语可以(将来时)
意译:也许你可以更详细地告诉我一些这个计划的细节。

(三)模糊度量词

表 4:汉语中的比较句中的模糊数量补语在韩语中的对应形式

模糊数量词	双项比较高量	双项比较微量
汉语(以补语形式出现)	(形+)得多、多了、很多	(形+)一些、一点
韩语(以状语形式出现)	hwolssin/mani(+形)	yakgan/jogeum(jom)(+形)

汉语比较句中除了可以出现程度副词外,还可以用数量补语来表示两个比较项性状上量的差异。精确数量表差量的情况,韩语和汉语差不多,只是韩语是以状语形式出现在动词形容词之前,汉语是以补语形式出现在动词形容词之后。如:

(13) 韩语:geuneun naboda **hansal keuda**.
字译:他 我比 一岁 大
意译:他比我大一岁。

“形容词+模糊数量短语”(“形+一点/一些/得多”等)是汉语重要的差比简式,我们将重要讨论模糊数量的韩汉对比情况。韩语中无补语,只能将数量词以副词形式用作状语来修饰谓语,这些词与前面所说的绝对程度副词和相对程度副词并无清楚的界限,也可用来表示程度。

1. “hwolssin”(远)^③

“hwolssin”做形容词是“远、显著”的意思,做副词时相当于汉语中的“差得远”中的“远”或“远远超出”中的“远”。《精选汉韩韩汉词典》和《进明韩中词典》都将其译为“更、更加”,但在文学作品和课本上多将其译为“形得多”或“形多了”。例:

(14) 韩语:**hwolssin** ijeon e i geunbangeun badayeotda. (韩国雅虎网上词典)
字译:远 以前这 近处 的 海是(过去时)
意译:很久以前,这旁边是海。

(15) 韩语:manilra daehak sujuni seouldae boda **hwolssin** nopdaneun geo. (《菊花香》)
字译:马尼拉 大学 水准 汉城大学比 远远 高
意译:马尼拉大学的水平可比汉城大学高多了。

(16) 韩语:neoeui ireon banpungsusik eui sahoe sasangbodaneun naega **hwolssin** cheoljeohadago jabuhada! (《雷雨》韩文版)

字译: 我的 你们 半瓶醋式的 社会思想比 我 **远远** 彻底
自负

原文: 我自命比你这种半瓶醋的社会思想要彻底的多!

韩语中“hwolssin”是一个专用的高量双项比较的相对程度副词。我们在《雷雨》的韩译本(4个)、韩国小说《菊花香》(6个)和《蓝色生死恋》(8个)剧本中共找到用“hwolssin”表差量大的句子18个;用“mani”(多)2个/“aju”(很)3个/“neomu”(太)2个等其他表达差量大的共计7个。可见“hwolssin”是韩语中用来表达差量大的主要表达方式。

2. “mani”^④(多)

(1) 表绝对程度高

“mani”是形容词“manda(多)”的副词形,其表达意义很广泛,既可表示数量多、频率高,也可表示绝对程度大,相当于“aju/maeu”(韩语的“很”)。汉语中的“多”如用在形容词前是表感叹或提问,如:“今天的天气多好啊!”、“你多大?”。不能用于陈述句中表绝对程度高,这种情况必须转换为相应的绝对程度副词“很”“挺”“好”“非常”等。如:

(17) 韩语:……**mani** toksanghaetjiyo? (《蓝色生死恋》)

字译: **多** 伤心(过去时词尾)吧

意译:很伤心吧?

(2) 表相对程度高

韩语中的“mani”和汉语的“多”都可表示相差程度大,仅从这两个词来看,区别有:①韩语作状语,位于谓语的前面;汉语是作补语,位于谓语的后面。所以韩国学生可能会犯这样的偏误:“他比我多高。”(将“mani”对应于“多”)“*他比我很高”(将“mani”对应于“很”)或“*他比我很多高”(将“mani”对应于“很多”)。②汉语有“VP+得多/多了/很多/了很多”等多种形式:“VP+得多”多用于表示平比,客观性强;“多了”既可表平比,也可表纵横比,主观色彩浓;“很多”表平比,“了很多”表纵横比,客观色彩浓。韩语的“mani”没有这么多变化,表平比用现在时,表纵横比用过去时。前面可以加上“aju/neomu”(很、太)等,更加重其程度。如:

(18) 韩语:e, **mani** yaywigo tto **mani** tksyeoseoyo. (《雷雨》韩译本)

字译:嗯,多 瘦 和 也 **多** 黑

原文:嗯,瘦多了,也黑多了。

(19) 韩语:geuneun choegeune **mani** neulgeotda. (雅虎网上韩英词典)

字译:他 最近 **多** 老(过去时终结词尾)

意译:他最近老多了。

(20) 韩语:geueui bangeun nae bang **boda mani** jakda.

(《新 jungguk eo HSK silyong munbeop》) 卢福波著 Bak Jeonggu. Mun Eulgi. U Seok 译)

字译:他的 房 我的 房 比 **多** 小

原汉语:他的房间比我的小得多。

“manda”(形容词“多”)变为副词形式“mani”后,在修饰形容词时,其数量特征弱化,

程度功能突出,与第一类绝对程度副词的语法功能很接近。但因其数量特征的存在,其虚化的程度毕竟还是没有“很”这些纯粹的程度副词高,因此“mani”还可以再受这些程度副词的修饰。并且在特定的情境中还可以直接用来表示相对差量大的意思。

3. “jogeum^⑤”(一点/有点)和“yakgan”(一些/有些)

(1) 绝对程度小

- (21) 韩语:hakgyoga **jogeum** meolda.
字译:学校主格 一点儿 远终结词尾
意译:学校有点儿远。

- (22) 韩语:**yakgan** biseutan (韩国 empass 网上例)
字译:一些 相似
意译:有些相似

“jogeum”可作程度副词修饰形容词,表示程度小。汉语中这种情况下不能用“一点”,只能用“有点”或者“比较(副)”。“有点儿”多用于消极或无褒贬色彩的词,不能用于褒义词。如:“他有点笨。”“他有点胖(瘦)”“*他有点聪明。”“比较(副)”没有这一限制。“一点”可用在倒装否定句中,表示强调,这时可表数量也可表程度。如:

- 我吃了一点饭。 / 我一点(饭)也没吃。(表数量)
我有点高。 / *我一点高。(表程度)
*我有点不高。/ 我一点也不高。

(2) 相对程度差量少

- (23) 韩语:geuneun(na **boda**) kiga **jogeum** deo keuda.
字译:他 (我比) 个子 一点儿 更 高
意译:他个子(比我)高一点儿。

- (24) 韩语:nunaneun hyeong boda **jogeum** wiida.
(Hyeon Daejungguk munbeop Gim JongHo)

字译:姐姐 哥哥 比 一点 上
意译:姐姐比哥哥大一点。

- (25) 韩语:oneuleun gibuni **yakgan** jeoeun pyeonida. (同上)
字译:今天 情绪 一些 好的 样子
意译:今天我觉得好些了。

- (26) 韩语:geuneun na boda **yakgan** keuda. (《万里行中国语》孟柱亿)
字译:他 我 比 一些 大
意译:他比我高一些。

“jogeum”、“yakgan”单独使用或用于差比句式可表相对差量小,汉语的“一点”也可以。但是二者位置不同,韩语是状语,在谓语前;汉语是补语,位于谓语后。微量的表达式无论是绝对程度还是相对程度在韩语中都是用“jogeum”或“yakgan”来表示的,汉语中绝对程度和相对程度两大阵营界限十分清晰,微量的表达式也分化为两种形式“有点(些)”(绝对、状语)和“形一点(一些)”(相对、补语)。并且在副词中出现了“稍、稍微、略”等可

与“一点(些)”共现的相对程度副词。

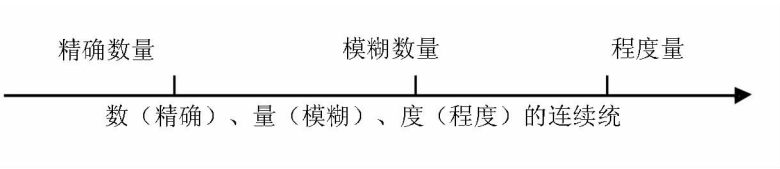
二 从韩语角度对韩语度量副词的再认识

以上是从汉语的角度看韩语的程度和数量副词(合称度量副词),现在我们从韩语的角度来对这些词的功能重新审视。这样才能方便我们以韩国学生的母语的角度出发来考虑。

(一). 数量与程度的模糊性

数量和程度本来就是一个连续统,“如果把精确的量称为‘数量’、把表示程度的量称为‘度量’的话,那么模糊的量处于数量和度量之间,比之数量它带点程度色彩,比之度量它又有较多的数量性质。”(李宇明,1995:3)

图 1:



韩语的“mani”(“多”)、“jogeu” (一点)、“yakgan”(一些)身兼“模糊量”和“程度量”两者的作用,可以说处于“模糊量”和“程度量”的中间,界限是比较模糊的。而汉语的“多”、“一点(有点)”、“一些(有些)”相对韩语来说,分界要清楚得多。形容词“多”在作谓语(“他的书很多”)、定语(“很多人不知道”)和状语(“多吃点!”)时只能表示模糊数量,不能表示程度,只有在感叹句和疑问句中转化为副词性的才能表示程度,如“多好的天气啊!”、“你学了多长时间?”“点/些”分别分化为两种形式,一种是和数词“一”(虚数)结合表示模糊量,一种是和动词“有”结合表示程度量。模糊数量和程度量的在汉语中界限相对韩语来说是比较清楚的。韩语是“度”和“量”概念较为模糊的语言。

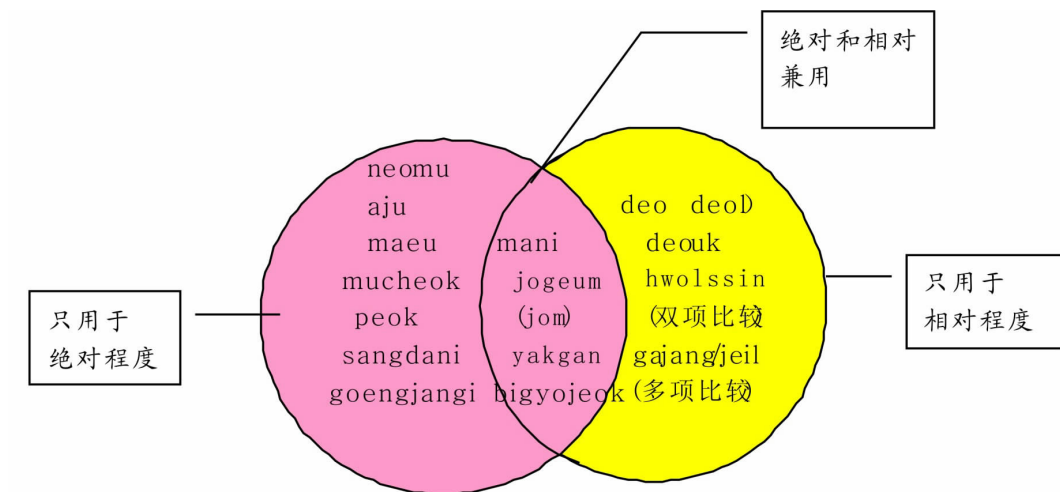
(二). 绝对程度与相对程度的模糊性

表 5: 韩语度量副词表达系统

独用时表达意义	高量	低量	可否进入“boda”句
只表绝对程度的	Neomu/aju/maeu/mucheok/ peok/ sangdani	/	+
既可表绝对程度 也可表相对程度	Mani	jogeu(jom)/yakgan/ bigyojeok	+
只表相对程度的	Gajang/jeil ⑥	/	-
	Deo(deol)/deouk/hwolssin		+

从表中我们可以看到,韩语中虽然也有绝对程度和相对程度之分,但其界限模糊,中间存在交叉地带。除了汉字词“bigyojeok”外,韩语固有词中模糊数量词的副词形也都是绝对程度与相对程度兼用的。

图 2: 韩国度量副词关系图



而无论是单独使用时表示绝对程度的副词、相对程度的副词或绝对、相对兼用数量副词,除了多项比较词“gajang(jeil)”以外全部都可以出现在“boda”类比较句中。可见韩语中语义对绝对程度和相对程度并不像汉语那样界限分明。韩国学生在使用比较句时选用这些程度副词,自然也就没有十分严格的标准,只会从高量、微量的角度考虑,不会十分注意汉语中绝对程度和相对程度严格对立的区别。这些意义上的区别是更难体会的,因此韩国学生在习得汉语差比句时,最难区分的就是绝对程度与相对程度。

注

- ① 周小兵(1995)列出绝对程度副词“很、非常、十分、挺、怪、相当、有些、有点、不大、不太、太”。我们这里去掉了含否定词“不”的“不大、不太”,还有“怪”也未收入。相对程度副词中去掉了“多少”和表示程度浅的“还1”。
- ② 韩语“bigojeok”和汉语“比较(副)”关系比较复杂,本文不展开。
- ③ 从韩语的角度来说,“hwolssin”不是一个数量词,而是一个表相对程度的副词,意义相当于汉语中的“(形+)得远”。但汉语中只有“差”这个词可与“远”结合表示相对差量大。而“hwolssin”可和所有形容词结合,大多数情况下译为“形得多”,因此我们也将它放在数量词这里介绍。
- ④ 韩语中“manda/ mani”和“jogeum(jom)”的用法很多,学生相关偏误也很多。此处只讨论和比较句相关的部分。和比较句无关的部分,本人另有一篇文章专门介绍。
- ⑤ 合音形式“jom”
- ⑥ 最(gajang/ jeil)“只能进入“在……中, X 最……”;这是因为“最”是多项比较,而差比的两个比较项具有排它性,不能一项包含另外一项。这一点在韩语中也是一样的。

本文主要例句来自:

曹 禺.《雷雨》,北京:人民文学出版社,1994.

Jo U 作. Han Sangdeok 译.《雷雨》, HanGuk munhwa sa, 1996.

金河仁著. 荀寿潇译.《菊花香》,海口:南海出版社,2002.

Gim Ha in. < Gukhwa kkot hyeonggi > (菊花香), Hyewon chulpansa, 2000.

kr. yahoo. com 及 www. naver. com 上的韩汉网上词典的例句.

周小兵. 论现代汉语程度副词[J]. 中国语文, 1995, (2).

(陈 珺 中国华南师范大学国际文化学院
韩国大邱大学人文大中文系)

(未完待续)

(王 静 四川绵阳师范学院)