

# 汉语习语构式的性质、类别、特征及相关问题研究

王晓辉

## 零、引言

汉语习语构式是习惯用语的一种,是构式研究的一个重要分支,习语构式近年来备受学界关注。施春宏曾指出,目前的构式语法研究,主要集中在两个方面:一个是习语性构式,包括结构形式完全固定的特殊短语和部分固定的特殊句子,它们基本属于实体性或准实体性构式;另一个是带有较强规则性的句法结构,尤其是各类特殊句式(如双及物构式),它们属于规则性构式(或称图式性构式)。当前的构式研究中,句式研究相对较为成熟,习语构式研究则处于起步和探索阶段。目前直面“汉语习语构式”展开探讨的主要有陈满华,郑娟曼等,这些研究对汉语构式研究有很多启发,但仍有一些问题值得继续思考和探索。比如,什么样的构式才是习语构式,习语构式有哪些分类,习语构式的典型特征是什么,等等。基于此,本文从习语构式的性质、类别、特征及相关问题等最基本的维度出发,尝试对习语构式展开进一步的思考和探索,以期对当前汉语习语构式研究中“只有习语构式之名、而无习语构式之实”的现状做一些补充和拓展。

### 一、习语构式的性质

习语构式,顾名思义是由习惯用语形成的构式,也即习语性构式。汉语习语构式有狭义和广义之分:狭义的习语构式主要对应于传统熟语观下的成语、惯用语等;广义的习语构式还应包括和规则性句式相对的不规则习语类构式,如 Fillmore et al. (1988)的“let alone”构式、Kay&Fillmore (1999)的 WXDY (“What’s X doing Y”)构式,以及 Taylor (2002)的不相信反响构式(incredulity response construction)“(What!)Him write a novels?!”等。汉语中类似后者的习语构式有很多,如“去你的、真是的、又来了、我说呢、都是 NP、还 NP 呢、到底是 X、好你个 X、这 NV 的、整个一个 X”等。

值得注意的是,习语和习语构式并不等同。若某种习语被称为习语构式,要满足的

条件是形式或意义的某些方面具有不可预测性,即符合构式特征的同时还应具有习语身份。实际上,很多文献在阐述习语时,都包含了习语构式的特异性成分。如 Nunberg et al. (1994)曾指出,习语的必要特征是规约性(conventional),典型特征是语体上的非正式性(informality)和情感态度上的倾向性(affect)。张辉、季锋(2008)提出,熟语(习语)具有结构定型性、表意整体性、概念双层性、感情丰富性等特征。陈满华(2011)认为,习语构式可分为形式习语和实质习语,形式习语相当于语法构式,具有一般构式的特征,实质习语是最具习语化的构造形式。刘桂玲、林正军(2012)指出,习语结构简洁,语义既来源于字面义又高于字面义,并强调只有当特定表达方式的语义高于其字面意义或原始意义,这种表达方式才是习语,否则只能算是一般的表达方式或短语。

以上对习语的论述,其实针对的都是高度凝固化、抽象化及具有整体性特征的习语构式。正如刘桂玲、林正军(2012)所指出的“只有当特定表达方式的语义高于其字面意义或原始意义,这种表达方式才是习语”,这里的习语实际上对应于我们所说的习语构式;“否则只能算是一般的表达方式或短语”对应的则是一般的普通习语。因此,习语中满足构式条件的那一类才可称为习语构式,习语的范围要大于习语构式,习语构式是习语中较为特殊的一类。

基于以上分析,我们认为判断一个成分是不是习语构式,除了满足习语身份和构式特征外,至少还应具备以下 4 个特征:

- (1) 形义具有不可推测性,且形义配对具有整合性;
- (2) 具有一定的凝固性和规约性特征;
- (3) 多出现在日常口语交际中,常用于非正式场合;
- (4) 倾向于带有说话人的态度、情感或评价。

据此,汉语习语构式可以看作是形义结合具有整体性、常用于日常交际、沿用成习并带有一定评价或倾向性立场的规约性构式。

## 二、习语构式的类别

习语构式的分类至少有三个方面值得注意:(1)习语构式的表层结构形式;(2)习语构式的语义特征;(3)习语构式的功能作用。由此涉及三个层面:形式、语义和语用。

### 2.1 习语构式的形式类别——形式上的实体型与图式型

Fillmore et al. (1988)根据组成成分是固定词项填充还是非固定、开放性的,对构式做了一分为二的“二分式”划分:实体构式与图式构式。实体构式由于词汇项具有固定性,各组成成分不可替代;图式构式则多为半固定或完全不固定的,组成成分可被替换。

由于习语构式属于构式的下位分类,所以 Fillmore et al (1988)依据是否有空缺项对构式所做的这一分类同样也适用于习语构式。由此习语构式可分为两类:

1. 实体型习语构式:组成成分固定、无可填充项,如“一锅粥、吹牛皮、去你的、真是的……”

II. 图式型习语构式: 组成成分不固定、有可填充项, 如“都是 NP、还 NP 呢、整个一个 X……”

图式型习语构式由于词汇项的部分开放性, 可以有不止一个实例; 实体型习语构式因组成成分具有不可替代性, 一般只有一个实例。如实体型习语构式“吹牛皮”只有其自身这一个实例, 图式型习语构式“爱 V 不 V”可以有“爱听不听、爱吃不吃、爱管不管、爱来不来、爱信不信”等多个实例。

## 2.2 习语构式的语义类别——语义上的半透明型与不透明型

Cacciari & Tabossi (1988) 依据语义透明度将习语分为透明习语和模糊习语, 其所指的模糊习语相当于我们所说的习语构式。本文借鉴语义透明度的分类法, 对汉语习语构式进行语义上的分类。

借助构式义和字面义的关联程度及关联显著性, 可将习语构式分为半透明习语构式和不透明习语构式。构式义和字面义关联相对较多且关联较为明显的属于半透明习语构式, 如“挤牙膏”字面义是一点一点挤出牙膏, 构式义是说话不爽快、一点一点地说, 可以窥见二者之间存在的隐喻关联。构式义和字面义关联相对较小或几乎无关联的为不透明习语构式, 如“吹牛皮、闭门羹、爱 V 不 V、好你个 X”等习语构式已经固化为只有构式义的状态, 可看作是完全不透明习语构式。相比之下, 不透明习语构式可称之为纯习语构式, 其典型性和独立性更强。例如:

I. 半透明习语构式: 穿小鞋、挤牙膏、去你的、都是 NP、还 NP 呢……

II. 不透明习语构式: 吹牛皮、闭门羹、笑面虎、爱 V 不 V、好你个 X……

需要注意的是, 习语构式半透明和不透明的划分是相对的, 并非固定不变的。随着语言的发展变化, 半透明习语构式一定条件下可能会转化为不透明习语构式, 其发展演变和词汇化、语法化现象一样具有一定的单向性。因此, 我们应以动态的眼光看待习语构式。

## 2.3 习语构式的语用类别——功能单一型与功能多样型

依据功能或用法的单一与多样变化, 可将习语构式划分为功能单一型和功能多样型两类。功能多样型包括多个用法, 除构式用法外还涉及其他用法如原型用法; 功能单一型则只牵涉一种用法, 即只有构式用法。

功能多样型基本上可以和前面提到的半透明类习语构式相对应, 落实到具体使用中, 它们有多种用法。例如:

①a. “快去你的, 早去早回。”我叮嘱他说。(原型用法, 表动作)

b. 去你的, 哼, 瞎说什么!(构式用法, 表嗔怪)

②a. 不管怎么样, 最终受益的都是你, 不用担心。(原型用法, 表范围)

b. 都是你, 非要拉我来, 这下满意了吧!(构式用法, 表责怪)

而功能单一型多和不透明类习语构式相对应, 如前文提到的“爱 V 不 V、吹牛皮、闭门羹”等, 它们的原型用法基本上已不存在, 常用的是构式用法。例如:

- ③别理她，爱信不信。
- ④他们互相吹牛皮，相互炫耀。
- ⑤他一去就吃了个闭门羹。

习语构式语用分类和语义分类之间的对应关系见下表 1:

表 1 习语构式语用分类和语义分类的对应关系

语义分类	语用分类	
	用法的多少	功能的单一/多样
半透明习语构式	原型用法+构式用法	功能相对多样型
不透明习语构式	只有构式用法	功能相对单一型

习语构式的语用分类和语义分类虽然有一定的对应关系，但二者却是截然不同的两种分类。语义分类侧重的是逻辑层面的可能性，属于静态；语用分类侧重的是实际话语中这种可能性的具体落实，属于动态。如“穿小鞋”，只从语义角度看，属于半透明习语构式，同时有原型义和构式义两种解读，逻辑层面表现的是静态的多义性；如果要确定唯一性，则需要通过具体的语境来落实，此时表现为语用层面动态的分化性（参下表 2）。此外，正是由于语义层面涉及的只是静态的可能性而非动态的必然性，因此每种意义并非都能在实际话语中得到具体落实，这也是为何不透明习语构式“吹牛皮、闭门羹、笑面虎”等的原型义（语义的可能性）在实际使用中（语用的具体落实）不一定都有原型用法与之对应的原因。

表 2 习语构式语用分类和语义分类的区别

语义分类	静态层面	涉及逻辑上的多种可能性	未入句，不涉及实际话语
语用分类	动态层面	依赖具体语境落实唯一性	需入句，会涉及实际话语

#### 2.4 习语构式的其他分类

除了以上三个角度的分类外，习语构式也可根据表达内容划分细类，具体如下：

- (1)情感类习语构式，如表贬抑的“你少 X”和表褒扬的“好一个 X”等；
- (2)程度类习语构式，如高程度的“X 到没朋友”和有限程度的“A 不到哪里去”等；
- (3)数量类习语构式，如表大量的“V 上他个+数量”和小量的“数量+大+的 NP”等。

需要说明的是，依据表达内容的分类具有一定的开放性而无法穷尽，同时该分类由于不能涵盖所有的习语构式导致其适用范围也较为有限。因而本文不将其作为习语构式的主要分类标准。相比之下，形式、语义、语用三个角度的分类更具可行性和适用性，因为任意一个习语构式，都可以从这三个角度做出定位。例如：

- ⑥闭门羹：形式上的实体型、语义上的不透明型、语用上的功能单一型。
- ⑦整个一个 X：形式上的图式型、语义上的半透明型、语用上的功能多样型。

这种可以集三个分类角度于一身的思路,可以称为习语构式的“三位一体”分类模式:

“三位”即形式、语义和语用这三个维度,“一体”则为任意一个习语构式。

### 三、习语构式的构式特征

陈满华(2011)曾指出,习语构式具有“不可预知性、非转换性、句法单层性、高频性、可学性、习语化、不可替换性、最高构型性”等特征。由于习语构式常用于话语交际中,我们拟在陈满华(2011)的基础上,尝试对习语构式在日常话语中的动态特征展开探讨,比如使用场合上习语构式的口语倾向,使用者角度习语构式可以传达说话人的主观态度和情感,使用的不同阶段习语构式会有整合度和透明度的变化,信息传递上习语构式存在经济性与非经济性等。需要说明的是,这里所探讨的特征并非是封闭性、穷尽性,而是就习语构式的典型表现和倾向性特征所做的描绘和总结。习语构式成型、使用于动态的交际中,自身特征较为复杂,对其全面概括也非易事,因此需要更多的研究。

#### 3.1 习语构式的语体特征——口语倾向

习语构式,顾名思义是由习惯用语而成型的构式。因为常用于日常交际中,习语构式在语体上不自觉地带有一定的口语特征。从某种程度上说,习语构式与口语语体之间似乎存在一种自然而然的联系:已经稳固成型的习语构式一般会带有一定的口语倾向;而口语化的环境又会不断刺激新的习语构式的产生。下面结合习语构式的口语性表现和口语环境对习语构式的影响,对习语构式的口语特征进行一些探讨。

日常交际中的习语构式总会或多或少地带有一定的口语特征,如“还 NP 呢、真是的、都是 NP”等在日常交际中使用频率很高,具有极强的口语性。表感叹评价的“这 NV 的”如“这天热的”等是口语中的常用构式,因其自身具有较为完整的语调和重音模式,因此可独立成句存在于口语中。再如口语构式“小 OV 着”如“小酒喝着,小风吹着”等因其多用于对日常生活状态或场景的体验和描述,所以口语性很强。还有常见的评价构式“一群 NP”如“一群白痴”在口语中也具有较高的使用频率。表主观评价的“那叫一个火、那叫一个漂亮”等因在现代汉语口语中有很高的出现频率而成为一个典型的口语主观评议构式。

习语构式所处的这种口语环境,又会反过来对其自身产生影响和制约。比如,口语语体会对习语构式中动词单双音节的使用产生一定的制约。唐雪凝、张金圈(2011)曾指出,“这 NV 的”经常用在口语中,导致构成成分 V 也要选择口语性更强的单音节词,如“这天热的”:即使是进入其中的双音节 V,也都口语性较强,如“这事闹腾的/这屋子干净的”等。蔡丽(2012)认为,“V+得+O”因具有较强的口语性,导致进入其中的 V 以单音节的口语词居多,一般我们会说“把他夸得哟”,而很少说“把他夸奖得哟”。李广瑜(2013)指出,“别 V 着”构式中的 V 一般都为单音节动词,但凡出现双音节的也只能是口语化程度较高的轻音词如“提溜、侧歪”,这和该构式一般多在口语交际中使用有关。为适应口

语表达的需要,所以要求进入构式的 V 也要有较强的口语色彩。

值得注意的是,从语言演变角度看,这种口语语体对习语构式的产生具有一定的激发作用:一方面,随意灵活的口语环境为习语构式这类非常规表达的形成提供了滋生的土壤,越随意灵活越容易催生习语构式的诞生;另一方面,日常口语交际中的高频使用是习语构式逐渐固化成型的催化剂,随着使用次数的增多,习语构式逐渐变得习以为常而规约化。

### 3.2 习语构式的主观性特征

语言的主观性(subjectivity)是指说话人在说出一段话的同时表明自己对这段话的立场、态度和感情,从而在话语中留下自我的印记。(Lyons 1999) 在日常话语交际中,说话人使用习语构式传情达意时,也会带上自我的情感态度。随着习语构式一步步规约化,这些情感成分不自觉地固化到了习语构式中,形成习语构式的话语主观性特征。

在实体类习语构式中,大部分惯用语都带有说话人的态度或评价,如“挤牙膏、吹牛皮、穿小鞋、踢皮球、挖墙脚、墙头草、马后炮”等贬义类的习语构式暗含说话人的消极评价;成句性的习语构式“真是的、都是你、我说呢、去你的、又来了”等则带有说话人一定的情感和态度。图式类习语构式中,具有话语主观性的习语构式同样比比皆是:如表达说话者主观评述性的有限程度量“A 不到哪里去”(吴为善、夏芳芳 2011),带有较强的主观感情色彩、表达说话人感叹性评价的“这 NV 的”(唐雪凝、张金圈 2011),表达说话人的思索或质疑、体现话语主观性的“怎么个 X 法”(饶宏泉 2012),等等。

习语构式的主观性有时也有一定的显性标记。如“小 OV 着”中,由于“小”的强主观性激发了“小 OV 着”整体主观评价功能的产生,因此“小”可以看作此构式的主观性标记。另有“这 NV 的”表强主观评价和“这”有很大关系——“在特定语境中,说话者对特定的事物怀有主观感情(如不平、不满、批评或感动等,往往是负面的)时,可以用不表指称的任意性指示词‘这’来表达说话人的主观评价”(奥田宽 1998),所以指示词“这”也属于此构式的显性主观评价标记。

习语构式的主观性特征和口语环境不无关联。由于习语构式常用于口语交际中,促使其不自觉地带有说话人一定的主观态度或情感,而主观性特征的存在又反过来可以增强习语构式的口语性,二者处于相互作用中。

### 3.3 习语构式所在句法结构的两重性与构式用法的浮现性

习语构式所在的句法结构大部分都具有两重性特征。刘丹青(2010)在讨论流行构式“(连)X 的心都有”和“也就-X”时指出,这两种构式都有两重性,即原有的句法结构和新兴的特定构式,并强调原有的句法结构符合一般的语法规则,意义可根据字面推知,不属于构式。所以习语构式所在结构的两重性,其实质是习语构式现有构式用法和原有字面用法(即原型用法)并存的两重局面。

习语构式两重性的存在,一定程度上说明了习语构式成型的一个大致倾向——习语

构式的前身都是遵循一定句法规则的普通句法结构,习语构式的浮现和产生,以最基本的普通句法结构为基础演化而来。从最初最基本的、规则性的普通句法结构,到凝固度和整合度都较高的习语构式,可以窥见从规则到不规则、简单到复杂、具体到抽象的变化过程,是语言动态演变的共性体现。

对于具有两重性的结构如何区分的问题,邵敬敏(2011)曾提出,可以看其是否表示特殊的语法意义或者具有特定的语用功能。具体来看,从意义或功能上来判别可以达到有效的区分效果,缺点在于这一方法有时会比较依赖语感。在此,我们尝试从外在形式上提出一些更具可操作性的判别方法来区分习语构式的原型用法和构式用法。

(1)能否省略或替换。原型用法的构成成分有时可根据情况适当进行省略、添加或局部的同义替换操作,而构式用法基本很难进行这样的操作。比如“一群 NP”表指称时可替换为“一些 NP”且意思基本不变,如“一群羊”可替换为“一些羊”;而表感叹评价的构式如“一群笨蛋”则不能变为“一些笨蛋”。

(2)能否换序。原型用法有时可以换序且意义不变,构式用法很难进行这样的换序操作。如程度评价构式“X就不用说了”的原型用法是“废话就不用说了”,是述宾结构“就不用说废话了”宾语前置的结果,所以作为论元的“废话”可通过换序操作返回到原位置;而“欢喜劲儿就不用说了”中的 X 有话题化的倾向且不再是“说”所支配的直接论元,所以很难在不影响意义的前提下进行换序操作。

(3)可共现的标记不同。根据共现标记的不同来分化原型用法和构式用法,比如可根据共现的语气词或副词区分“真是的”的肯认型和埋怨型两种用法,若有表肯定惊叹的语气词如“呢、啊”可以出现在“真是的”后面,或有表惊讶的副词“还”及肯定性短语“是的、没错”等可以出现在“真是的”前面时,“真是的”为肯认型的原型用法:如“还真的是啊”;如果有表转折的“也、可”等副词出现在“真是的”前面时,“真是的”则为埋怨型的构式用法,如“你也真是的”。

### 3.4 习语构式的透明度与整合度的互动

形义的透明度和整合度可以作为考察习语构式构式化程度的重要指标。严格意义上来说,习语构式在透明度问题上并非简单的“是与否”即透明与不透明的问题,而是“有与无”和“多与少”的问题,即有无透明度以及透明度多少的问题。施春宏(2013)曾指出:“构式特征应包括两方面,一是透明性特征,二是不透明或半透明性特征,构式分析的理论意义在于对构式不透明或半透明特征的认识和分析,但我们不能因此认为构式的特征都是不透明的。”因此,习语构式的透明度主要表现为“量”和“度”的多寡而非“性”和“质”的有无,这也是在习语构式的分类中会有半透明和不透明之分的原因。

习语构式整合度的高低,一定程度上可以从透明度上窥见端倪。换句话说,习语构式透明度的高低可以看作是反映其整合度变化的晴雨表。相比较而言,习语构式的整合度多是立足于编码角度而言的,透明度则是立足于解码角度而言的,二者处于一定的互动变

化中:当某用法的整合度较低时,透明度会相对较高,此时解码会较为容易,如原型用法;而当其整合度较高时,透明度相对会低,此时解码相对困难,如习语构式用法。

从方法论角度看,形义关系的透明度是考察构式整合度以及浮现性特征的重要指标,而透明度如何判别、如何测量,是一个关键的问题。施春宏(2013)认为语言单位形义关系的透明性至少应包括三方面:(1)形式透明度:形式的构造合乎一般的结构规则,则透明度较高;构式和组构成分的对应关系常不一致,则透明度较低。(2)语义透明度:字面义的加合接近整体义,则透明度较高;否则透明度较低。(3)形义关系透明度:形式和意义存在对应关系,且线性序列和语义成分序列较为一致,则透明度较高;否则透明度较低。刘丹青(2010)也曾提出了影响构式透明度的四大因素:(1)组成成分(词项)及其结构关系(内部要素):(2)世界知识和语境(外部要素);(3)常见认知策略及由世界知识与语境互动所引发的语用推理(内外间的间接关联);(4)构式整体的语义(不可分解的非透明要素)。刘文指出,前两项因素是较为透明的,第三项因素是半透明的,第四项是不透明的。对比来看,施文借助形式、语义及形义关系提出的考察透明度的方法,主要是立足于句法、语义角度展开的,刘文则较为侧重语用层面的因素,比如语境和语用推理的参与等。虽然二者的思路与侧重点不同,但是各有所长,一定程度上可以互为补充。以上考察透明度的角度和方法,可以为探索习语构式的透明度、整合度及浮现性特征提供重要的依据和参考。

### 3.5 习语构式的经济性与非经济性特征

习语构式的经济性主要体现在以有限的形式表达整体上的无限意义。习语构式的这种经济性其实反映的是单方面的经济,即说写者编码的经济——以最简省的形式来表达最丰富的意义,由此折射出的是听读者解码的不经济——需要透过简省形式付出更多的努力去解读复杂的意义内容。因此,这种经济性是说写者表达上的经济和听读者解读上的不经济。比如,“这字写的”,说话人以简短的形式表达出了丰富的感叹内容,但对于听话人来说,可能无法识解此表达是正面赞扬还是负面贬损,此时就需借助语境来确定。

习语构式之所以具有这种特征,主要原因在于:一方面是语言演变过程中形变滞后规律的反映——形式上的变化常会滞后于意义上的变化,当新意义产生后,旧有形式并没有随之更新,由此造成说写者表达上的经济省力与听读者解读上的不经济或费力的局面——说写者可用一种形式表达多种不确定的意义,听读者则需从潜在的多个意义出发,努力去捕捉和识别某一个具体的意义。另一方面这种特征与交际中听说双方的地位不平等有关,日常话语交际中说写者作为发话人掌控着更多话语主动权,听读者则是相对被动的接收者,大部分情况下需要依赖说写者,当然听读者也并非总处于被动的地位,比如当说写者为了达到整体的交际效果,尽可能考虑听读者因素而选择有利于听读者理解的表达,积极为听读者提供解码上的便利,此时听读者也可获得经济性。

习语构式的经济性与非经济性的对立并非绝对的,而是相对而言的,具体如何表现会根据话语交际的实际情况有所变化,一定程度上是交际双方互动调整的结果。



#### 四、习语构式其他相关问题

##### 4.1 习语构式的不可预测性与可分析性

Goldberg (1995)曾指出：“C 是一个构式，当且仅当 C 是一个形式一意义的配对<Fi, Si>，且 C 的形式(Fi)或意义(Si)的某些方面不能从 C 的构成成分或其他先前已有的构式中得到完全预测。”习语构式作为构式类别中的一种，也具有这种不可预测性（也称不可推导性、不可推测性），而且相比某些句式来说，习语构式由于具有较强的不透明性，使其不可预测性表现得更强一些。

习语构式的不可预测性，并不是指完全或绝对的不可预测。郑娟曼(2012c)曾指出：“不可推导性是一个连续统构式与构式之间，尤其是构式与其组构成分之间并不存在绝对的不可推导关系，只有直接联系与间接联系，显性联系与隐性联系的区别。”施春宏(2013)也曾指出：“构式的特征是不能或不完全能从其构成成分推导出来的，Goldberg (1995)对构式强调的也只是形式或意义的某方面不能完全预测，而不是说所有方面都不能预测。”因此，习语构式的不可预测性实际表现为直接和间接的不可预测，以及部分的不可预测和部分的可预测。

值得注意的是，习语构式具有不可预测性，并不等同于习语构式是完全不可分析的。某种程度上说，正是由于习语构式的部分不可预测和部分可预测性，使得习语构式具有了部分可分析的可能。因此，习语构式的不可预测性和可分析性其实并不矛盾，二者实际处于不同的层面：不可预测性可以看作是习语构式编码上的特征，可分析性可以看作是习语构式解码上的反映。正如沈家煊(2000)所指出的那样：“形式和意义的关系往往既不是完全任意的，也不是完全可以预测的，而是一种有理据的约定俗成。”习语构式的不可预测性与可分析性，其实也处于这样的一种辩证关系当中。

##### 4.2 习语构式与话语标记

话语标记一般用来衔接语句、连贯语篇，很多习语构式在话语中也会起到衔接和连贯的作用，由此引发了一系列的问题：习语构式能否和话语标记划等号？习语构式和话语标记之间到底是什么关系？

在我们看来，习语构式和话语标记虽然有功能重合的地方，但它们之间并不等同。从理论上讲，话语标记所起的作用主要是连接话语，一般传达的都是辅助性信息，具有一定的可省性，虽然省去后篇章连贯可能会受一些影响，但并不威胁整个句子的语义表达。而习语构式在句中起到的是不可或缺的表义作用，传达的是主要信息，不能轻易省去，如果省去，则会影响句意的完整性与自足性。对此，张风格(2005)也曾指出，“没的说”表达的是话语交流的主要信息，不可省略，而“对了”则表达的是话语交流的辅助性信息，有时可以省去。因此，是否可省，可以作为区分习语构式和话语标记的一个朴素的标准。

另外，值得注意的是，部分习语构式可以起到话语标记的作用（如“你看你”），但并不是所有的习语构式都可以看作是话语标记（如“爱 V 不 V”），只有具有衔接功能的习

语构式才可以看作是话语标记；话语标记也不全都是习语构式（如“总的来说”），只有具有构式特征的话语标记，才可称为习语构式。具体来看，习语构式和话语标记处在一个连续统中：连续统的两端分别是典型的话语标记和典型的习语构式，其中典型的话语标记语义透明度较高、不可预测性弱，典型的习语构式语义透明度低、不可预测性强。连续统的中间则是具有衔接功能的习语构式和具有构式特征的话语标记，是兼有习语构式和话语标记双重身份的特殊群体。对于这类特殊群体，可以根据可省性的强弱来分析其更偏向哪一种身份。如果可省性强，则话语标记的身份所占比重多一些；如果可省性弱，则习语构式的身份所占比重多一些。

#### 4.3 习语构式中的副词

习语构式的组构成分中有时会有副词出现，并且该副词有时还可以省略，我们要追问的是，这类副词的存在尤其是副词具有一定的可省性是否会对习语构式的身份造成威胁？因为成型的习语构式一般是整合度和凝固度比较高的构式，其中的组构成分都是必不可少的，不能随意省略。这就启发我们思考副词在习语构式中的作用。

部分习语构式中的副词对整体构式义具有一定的贡献，甚至是构式义不可缺少的部分，作为习语构式的必备因子，此类副词不可随意省去。如郑娟曼(2012b)曾指出，“极性副词‘真、整’在习语构式‘真是的、整个一个X，的贬抑化过程中起到情感导向甚至决定性作用”，类似的情况还有“还NP呢、都是NP”中的“还”和“都”等。而有的习语构式，其中的副词具有一定的可省性，不过省去会对整体构式义的表达带来一定的削弱作用，如“也真是的”省去“也”变为“真是的”，“X真没的说”省去“真”变为“X没的说”，构式的再肯定功能都有所削弱。因此，习语构式中的副词并不是可有可无的，它们的存在与否会对整体构式义的传达产生不同程度的影响。

习语构式中副词的可省性，也并不能对习语构式的身份造成威胁。相反，副词可省性的强弱，有时可以作为判断习语构式整合度高低的一个参照点：若某习语构式中的副词具有较强的可省性，说明此习语构式整体的凝固度还不够高，其正处于整合度较低的状态；如果其中的副词可省性较弱，并且已经固化为习语构式的一部分，则说明此习语构式已经完全成型，整合度和凝固度都达到了最高的状态。

### 五、结语

综上所述，习语构式是满足习语身份和构式特征、形义结合具有整体性、多用于日常交际、带有一定评价或倾向性立场的规约性构式。习语构式在形式上有实体型和图式型之分，语义上有半透明和不透明的差异，语用上功能单一型和功能多样型的区别。日常话语交际中，习语构式表现出一定的口语倾向和主观性特征，同时习语构式所在结构的两

(下转第 31 页)

# 随文识字教学的实践研究

王桂梅

随文识字教学,是学生们在教师的引导下,从文入手,学生积极主动地参与到具体的语言环境中识字,由字到词,再由词到特定的语句,甚至再将语句纳入到一段文字中去理解。

这种教学方式,它抛弃了传统识字方法的片面性与孤立性,吸收了传统识字教学法的音、形、义识字方式的精髓,把生字、词放在特定的语言环境和具体的一篇篇课文中来感知、理解和掌握。

这样的教学方式,最大的特点是“字不离词,词不离句,句不离文”。“文”不单单指“课文”,可以拓展开去。这样做,能有效地提高识字的数量和质量,能有效地促进儿童语言的发展,我认为是一种很好的教学方法。

通过一段时间的验证性研究,我逐步改进发展并完善了以往的教学方法,在备课的过程中,我采用各种方法,激发学生的识字兴趣,丰富学生的识字量、词汇量,为培养学生自主识字能力形成了一定的教学策略。

在实践中,我发现孩子们在语言能力、思维能力、记忆能力、观察能力等方面都有了很大的发展,流利朗读长篇幅的文章很轻松,书本上规定的识字量学生们早已

超额完成。另外,根据学生的实际,我还设计了课内和课外相结合的识字策略,学生不但学会在课堂上识字,更学会到社会大课堂中去自主学习识字,掌

握、探索识字规律,提高识字兴趣,让识字更好地为阅读服务,促进了学生全面发展,培养了学生各方面的能力。

通过实践性研究,我发现识字能力的培养对于小学生的全面发展和终身发展也有着积极的意义。

其一,开放识字教学更多地关注学生的健康成长,更多地从学生将来的工作、学习、生活这个可持续发展的角度去设计学生识字的形式,开展生活化识字活动,使学生在生活中自主地识字,在识字中更好地生活。

其二,从根本上改变小学语文识字效率低下和识字水平低劣的局面,新课程推出的一个极其重要因素也缘于此。

其三,可以培养学生健康的人格,完善学生学习的个性心理,培养学生探究的学习习惯。

我在遵循随文识字“字不离词,词不离句,句不离问”这一基本思想的同时,充分尊重儿童的生理、心理特点,通过对不同文体随文识字的策略研究,克服“随文正音,随文记字形,随文解义”的机械模式,摸索出适应学生的随文识字模式。

选自《教育艺术》2018年第2期

# 实 汉 近 虚 辨 用 语 义 词 析

赵 新 刘若云

假如(连) / 假若(连) / 假使(连) /  
假设(连; 动; 名)

## 【相同】

都是连词, 相当于“如果”。用于复句中的前一分句, 提出一个不真实的情况, 后一分句根据这个情况提出问题或推出结果。经常可以互换: “假如、假使”口语和书面语都用, “假若、假设”用于书面语:

①假如给你 10 万元人民币, 你最想做什么? (假若√假设√假使√)

②假若这样做有危险, 我劝你还是放弃。(假如√假设√假使√)

③假设遇到这种情况, 你会怎么办? (假如√假若√假使√)

④假使这些传说都是真的, 那么, 就可能真的有外星人。(假如√假若√假设√)

## 【不同】

1. “假如、假若、假使”还可以用于复句的后一分句, 补充说明前提条件; “假

设”一般不这样用:

①我明天一定会去, 假如有空的话。(假若√假使√假设×)

②你得另外想办法, 假若他不同意。(假如√假使√假设×)

③你应该找他谈一谈, 假使你愿意帮助他。(假若√假如√假设×)

2. “假如、假若、假使”可以用在主语之后, “假设”不能:

①小明假如不愿意参加, 也不要勉强他。(假若√假使√假设×)

②老师假使问起我, 您就说我生病了。(假如√假若√假设×)

③明天假若不下雨, 咱们就去爬山。(假如√假使√假设×)

3. “假设”还是动词, 意思是“暂时确定、设想”; 还是名词, 指一种设想。另外三个词没有这样的用法:

①你假设一下, 如果你是我的话, 你会

怎么办? (假如×假若×假使×)

②我们来假设一下当时的情景。(假如×假若×假使×)

③我认为这个假设有可能是正确的,也有可能错误的。(假如×假若×假使×)

④当然,我说的这些情况都还只是假设,还没有得到证明。(假如×假若×假使×)

### 假若(连) / 倘若(连) / 如果(连)

#### 【相同】

都是连词,可以用于复句中的前一分句或后一分句,引出某种假设的情况,另一分句提出结论。书面语中都可以互换:

①假若周五下雨,旅行计划取消。(如果√倘若√)

②倘若你还没想清楚,就不要这么快做决定。(如果√倘若√)

③他们之间倘若多一些交流和理解,就不会弄成现在这个样子。(如果√假若√)

④倘若再不动手术,病人会有危险。(如果√假若√)

⑤我会选择放弃,如果风险很大的话。(假若√倘若√)

#### 【不同】

“如果”最口语化,也可以用于书面语;“假若、倘若”书面色彩浓,用于书面语,口语中很少用;“倘若”比“假若”更书面化一些:

①你把东西给我送过来吧,如果有空的话。(假若√倘若√)

②我们坐火车去北京吧。——如果买不到票呢?(假若√倘若√)

③周末我们再去爬山吧。——如果到时候下雨呢?(假若√倘若√)

④我周末陪你去买。——如果你又有事呢?(假若√倘若√)

### 渐(副) / 渐渐(副)

#### 【相同】

都是副词,作状语,表示(情况、程度、数量)慢慢地、连续地发生变化。但用法不同,不能互换。

#### 【不同】

1. “渐渐”多修饰双音节词,修饰单音节词时,后面要带助词“了”或者别的词语;“渐”只修饰单音节词,不修饰双音节词,所修饰的词语后面不带“了”或别的词语:

①窗外的雨渐渐大起来了。(渐×)

②经过一段时间的锻炼,王明渐渐瘦下去了。(渐×)

③下过几场雨之后,天气渐渐冷了。(渐×)

④在家人的细心照顾下,他的身体渐渐好起来了。(渐×)

⑤由差到好是一个渐变的过程,不能着急。(渐渐×)

⑥天气渐暖,街上的行人也多了。(渐渐×)

⑦天越来越黑,行人渐少,我的心慢慢紧张起来。(渐渐×)

2. “渐渐”带上“地”可以用于句首,后面有停顿(逗号);“渐”不能:

①渐渐地,太阳升起来了。(渐×)

②渐渐地,天气暖和了。(渐×)

**渐渐(副) / 逐渐(副) / 逐步(副)**

**【相同】**

都是副词，作状语，表示(情况、程度、数量)慢慢地、一步一步地增加或减少。有时可以互换：

①20 世纪 90 年代以后，计算机渐渐进入了人们的生活。(逐步√/逐渐√)

②在中国，乳制品已逐渐成为人们早餐中不可缺少的部分。(渐渐√/逐步√)

③随着经济的发展，人们的生活水平逐步发生了变化。(渐渐√/逐渐√)

**【不同】**

1. “渐渐”表示的变化是一种连续的、自然的过程，完全是无意识的，没有明显的阶段性，多用于人或事物自然的、连续的变化；“逐渐”也可以用于自然的、连续的变化，经常可以和“渐渐”互换。但“渐渐”跟“逐渐”比，阶段性更不明显，如果变化明显是短时间内自然发生的，用“渐渐”而不用“逐渐”：

①入秋以后，天气渐渐凉了下來。(逐渐√/逐步×)

②时间长了，我也渐渐习惯了这里的生活。(逐渐√/逐步×)

③向远处望去，道路渐渐变窄了。(逐渐√/逐步×)

④在家人的精心照顾下，王强的身体渐渐恢复了健康。(逐渐√/逐步×)

⑤过去的种种不愉快在记忆的长河中已经逐渐消失了。(渐渐√/逐步×)

⑥通过交流，父母逐渐理解了他的选择，他也逐渐明白了父母的心。(渐渐√/逐步×)

⑦远处的景色逐渐模糊不清了。(渐渐√/逐步×)

⑧飞机渐渐飞远了。(逐步×/逐渐×)

⑨阳光照进了房间，他眼皮动了动，渐渐醒了。(逐步×/逐渐×)

⑩火车逐渐开动了。(逐步×/逐渐×)

“逐步”表示的变化是一步一步地，有明显的阶段性，多用于人的有意识、有计划、有步骤的活动。“逐渐”也可以用于人有意识的行为和活动，有时可以和“逐步”互换；但“逐渐”强调的是行为活动的自然变化，没有“逐步”那么强的主观性：

①公司领导决定在全公司范围内逐步推行这项新制度。(渐渐×/逐渐×)

②改革应该逐步进行，否则不利于社会的安定。(渐渐×/逐渐×)

③政府已经下决心，在 5 年内逐步解决河水的污染问题。(渐渐×/逐渐×)

④随着调查的逐步深入，事情的真相越来越清楚。(逐渐√/渐渐×)

⑤这些年来，学校已逐渐培养起一支年轻的骨干教师队伍。(逐步√/渐渐×)

⑥在师傅的指导下，他逐渐掌握了各种修理技术。(逐步√/渐渐×)

3. “渐渐”带上“地”可以用于句首，后面有停顿(逗号)；“逐渐、逐步”不能：

①渐渐地，他的身体恢复了健康。(逐步×/逐渐×)

②渐渐地，我喜欢上了这里的生活。(逐步×/逐渐×)

**渐渐(副) / 慢慢(副) / 越来越(副)**

**【相同】**

都是副词，作状语，表示事物随时间慢慢出现连续的、自然的变化。都可以修饰形容词和某些心理、状态类动词（这些词语能受“很、非常”等程度副词修饰），后面带“了”。此时常可互换，但意思有一些不同：“渐渐、慢慢”表示一种状态从无到有；“越来越”表示一种状态已经存在，程度由低到高增加：

◇渐渐热了 渐渐黑了 渐渐胖了  
渐渐冷了 渐渐快了 渐渐好了（慢慢√越来越√）

◇慢慢大了 慢慢小了 慢慢多了  
慢慢少了 慢慢远了 慢慢近了（渐渐√越来越√）

◇越来越适应了 越来越喜欢了 越来越消瘦了 越来越红润了（渐渐√慢慢√）

①天气渐渐/慢慢热了。（状态从无到有，从不热到热）

②天气越来越热了。（状态的程度增加，从热到更热）

③道路两旁的景色渐渐/慢慢模糊了。（从清楚到模糊）

④道路两旁的景色越来越模糊了。（从模糊到更模糊）

⑤这里的气候我渐渐/慢慢适应了。（从不适应到适应）

⑥这里的气候我越来越适应了。（从适应到更适应）

⑦我渐渐/慢慢喜欢他了。（从不喜欢到喜欢）

⑧我越来越喜欢他了。（从喜欢到更喜欢）

⑨因为一直生病，他渐渐消瘦了。（慢慢√越来越√）

⑩调养了一段时间，她的脸色慢慢红润了。（渐渐√越来越√）

⑪用了这种护肤品，皮肤越来越光滑了。（渐渐√慢慢√）

**【不同】**

1. “越来越”可以修饰单个的形容词或心理、状态类动词；“渐渐、慢慢”修饰这些词语时，后面通常要带“了”：

◇越来越热 越来越黑 越来越胖  
越来越瘦 越来越冷 越来越快（渐渐×慢慢×）

◇越来越大 越来越小 越来越多  
越来越少 越来越远 越来越近（渐渐×慢慢×）

◇越来越适应 越来越喜欢 越来越消瘦 越来越红润 越来越习惯（渐渐×慢慢×）

①天越来越黑，行人越来越少。（渐渐×慢慢×）

②天越来越黑了，行人越来越少了。（渐渐√慢慢√）

③窗外的雨越来越大。（渐渐×慢慢×）

④窗外的雨越来越大了。（渐渐√慢慢√）

⑤时间长了，我越来越习惯这里的生活。（渐渐×慢慢×）

⑥时间长了，我越来越习惯这里的生活了。（渐渐√慢慢√）

⑦我越来越喜欢他。（渐渐×慢慢×）

⑧我越来越喜欢他了。(渐渐√慢慢√)

2. “渐渐、慢慢”修饰的形容词后面还可以有补语“起来、下来、下去”等,“越来越”不能这样用:

①下了几场雨。天气渐渐凉了下来。(慢慢√越来越×)

②最近,天气渐渐暖和起来。(慢慢√越来越×)

③窗外,天渐渐黑下来了。(慢慢√越来越×)

④经过调养,他慢慢胖了起来。(渐渐√越来越×)

⑤每天坚持跑步,你一定会慢慢瘦下去的。(渐渐√越来越×)

⑥走着走着,我的心情慢慢紧张起来了。(渐渐√越来越×)

3. “渐渐、慢慢”可以修饰表示某种变化的动词短语或其它动词(不能受“很、非常”等程度副词的修饰),“越来越”不能:

◇渐渐恢复 渐渐停止 渐渐变化  
渐渐长胖 渐渐升高(慢慢√越来越×)

◇慢慢变老 慢慢降低 慢慢出现  
慢慢消失 慢慢减弱(渐渐√越来越×)

①火车渐渐开动了。(慢慢√越来越×)

②湖边渐渐有了人声、鸟声,新的一天开始了。(慢慢√越来越×)

③太阳光渐渐变暗,天黑了下來。(慢慢√越来越×)

④歌声渐渐听不见了。(慢慢√越来越×)

⑤阳光照进了房间,他眼皮动了动,渐渐醒了。(慢慢√越来越×)

⑥经过治疗,他的身体慢慢恢复了健康。(渐渐√越来越×)

⑦日子一天天过去,我们之间的了解慢慢加深。(渐渐√越来越×)

⑧乐曲的节奏慢慢变快,声音也慢慢变强。(渐渐√越来越×)

4. “慢慢”可以修饰具体的动作,表示行动慢、不快,后面还可以加“地”;“渐渐,越来越”不能:

◇慢慢写 慢慢说 慢慢看 慢慢吃  
慢慢喝(渐渐×越来越×)

①杰克慢慢地走了出去。(渐渐×越来越×)

②他慢慢地站了起来。(渐渐 y 越来越×)

③慢慢吃吧,别看急。(渐渐×越来越×)

④他喝了一口水,慢慢地说;“好吧。”(渐渐×越来越×)

### 鉴于(介;连) / 基于(介)

#### 【相同】

都是介词,组成“鉴于/基于 N”作状语(N=名词性词语),表示行为的依据或前提,有“根据、考虑到”的意思,有时可以互换:

①鉴于情况的特殊性,学校最终同意他推迟毕业。(基于√)

②鉴于这次事故的教训,工厂决定开展安全大检查。(基于√)

③基于以上原因,我们认为应当采用 2 号方案。(鉴于√)



④基于城市发展的需要,市政府决定在珠江上修建第五座大桥。(鉴于√)

【不同】

1. “基于N”还可以作定语,表示“从N的角度出发、从N的角度进行”;“鉴于”没有这样的用法:

①基于问题的学习是一种让学习者“学会解决问题”的教育方法。(鉴于×)

②所谓基于资源的学习,就是通过阅读或查找大量数据来进行学习的方式。(鉴于×)

③他正在进行的是基于计算机应用的语言研究。(鉴于×)

④这次会议的主题是“基于消费心理的广告策划研究”。(鉴于×)

⑤这篇文章讨论基于对外汉语教学的词汇研究。(鉴于×)

2. “鉴于”还有连词的用法,后面可以是分句,表示因果关系,相当于“由于”;“基于”是介词,后面只能是名词性词语:

①鉴于学生人数增加,学校决定修建新的教学大楼。(基于×)

②鉴于天气发生了变化,考察队决定暂时停止行动。(基于×)

③鉴于他为公司的发展做出了巨大贡献,公司特别奖励他一套住房。(基于×)

④鉴于中山路口行人过街不便,建议在此处修建一座过街天桥。(基于×)

久就会出现。经常可以互换,“将”的书面色彩比“将要”更强:

①下个月,中国经济代表团将访问欧洲。(将要√)

②今年市政府将对公务员进行形式多样的培训。(将要√)

③再过两个星期,广州中学生代表团将要到北京参观访问。(将√)

④我们不久将要离开母校,开始新的生活。(将√)

【不同】

“将”常用在单音节词语前,“将要”不能:

①春节将至,到处都是节日的热闹景象。(将要×)

②明年将是母校建校80周年。(将要×)

③代表团今日将抵京开始为期三天的友好访问。(将要×)

2. “将”还可以表示对未来情况的判断,语气肯定;“将要”没有这样的用法:

①如果这样下去,你将一事无成。(将要×)

②没有空气和水,任何生物都将不能生存。(将要×)

③长期服用这种药,将会对身体造成不良影响。(将要×)

选自《实用汉语近义词虚词词典》

将(副) / 将要(副)

【相同】

都是副词,作状语,表示动作或情况不

# 当前写作教学存在的问题、原因及对策

邓云川

语文教学中，写作教学是一个重点，在教学时数上占有较大的比重。然而现实却是，经过数年的写作教学训练，学生的写作能力依然较差，表现在：学生不喜欢写作；文章中缺少自己的思想观点；内容空洞；用语不规范，错别字、用词不当、句子不通顺的问题明显；文章不合体；文意混乱；不能恰当地运用语言把心中所想的内容表达出来；抄袭现象严重等。

写作原本是一门应用性、操作性很强的课程，但学生学过之后为何却收效甚微呢？笔者通过对当前写作课程教材和部分学校写作教学大纲、教学内容进行调查研究，发现：多数写作教材都以文体类别（如记叙文、议论文、说明文或文学文体、新闻文体、实用文体等）来编排教学内容，以“范文—讲解—练习—总结（或模式—仿写—讲解—总结”的教学顺序来设计教学过程。具体到课堂教学活动，教师也多以这种顺序来组织写作教学。这样的教学内容和教学过程，实际上是一种“理论介绍—操作练习—理论总结”的封闭式教学模式，这与真实的写作活动和学生的生活经验有较大的差距。学生在学习过程中，感受到的多是理论上的东西，虽然也经过具体的写作练习，但这些练习与学生的学习生活和未来的职业工作活动缺少真实的联系，学生所学的写作知识很难转化为实际的写作能力，难以迁移运用到现实生活中。

写作是一种实践活动。现实生活中，写作都是与学习生活（工作）环境、具体的任务和阅读对象联系在一起。心理学家海耶斯和弗劳尔的研究表明，写作是一种目标导向活动（goal-directed activity）。作者通过确立和组织写作目标来导引自己的写作过程，将包括构思造句和修改在内的各种认知过程有机综合在起来实现写作目标。

写作由三个主要部分组成：作者的任务环境、作者的长时记忆和工作记忆（写作过程）。任务环境相当于写作者面对写作任务时所处的现实状态，它包括两方面是写作安排，包括写作主题、所写的文章给什么人看（读者）及写作的动机线索；二是外部储存，包括写作者到此时为止已写出来的文章内容及可供写作者使用的外部资源。长时记忆就是写作者头脑中存有的与写作主题相关联的知识、经验（认知资源）。写作者的主题知识越丰富，写作过程就越自动化；写作者掌握的关于读者、修辞方面的知识（即如何写的知识）越多，

就越利于写出一篇优秀文章(主题突出、结构清晰、语言流畅等)。作者的工作记忆就是具体的写作过程,它包括计划(构思)、转译(语言表达)和修改三个环节。写作过程都需要认知监控来加以调节,即写作者要不断反思自己的写作过程,不断地加以调整、补充,以使自己的写作行为符合写作任务(目标)要求,写出合适的文章。

整个写作过程中,最为关键的是三个环节:写作主题知识的获取(写作安排、长时记忆)文章内容的结构组织(计划、构思)和语言表达(转译)。主题知识指写作者所要传递给读者的特定知识,是围绕某一类事物的主要内容的相关知识。它会影晌写作内容的产出过程,是写作过程中构思的来源,是影响写作质量的重要一环。教师在写作教学中要注意了解学生的起点行为及背景知识,尽量激活学生的与写作主题相关的知识经验,加强学生对所要写的文章主题的了解,增加更多可用于写作的信息与材料,让学生在写作过程中产出更多的写作观念,使写作进行得更顺利。文章内容的结构组织(构思)主要发生在写作者的头脑中,是一种内在的心理表征活动。它指写作者根据题目要求,在头脑中形成所要表达的信息,并从长时记忆系统中提取有关信息,把它们组合成文章的内容结构和形式结构的过程。心理学研究发现:熟练写作者会花较多时间在文章构思上,会认真考虑写作目标、潜在阅读对象、文章中心、写作顺序,在组织文章时,常采取列提纲的策略等。构思是一种复杂的内部认知操作过程,只掌握写作理论知识和写作技巧知识是难以提高构思能力

的,写作者需要不断地进行构思练习并对构思过程进行反思,才能把外显的知识转化为内隐的能力行为。语言表达(转译)就是将内在心理表征转变成外在的语言符号。良好的语言运用能力(词汇、句子、标点、修辞等)和经常性的写作练习,可使转译过程变得更加自动化、熟练化,更易于写出高质量的文章。后两个环节都需要认知监控(自我调控)。认知监控指写作主体为了达到预定的目标,将自身正在进行的实践活动过程作为对象,不断地对其进行计划、监察、检查、评价、反馈、控制和调节的过程。研究发现:造成写作能力强与差的一个重要原因,是写作主体对写作活动本身的认识水平及其在此基础上对实际写作过程的把握和控制能力。换言之,写作主体关于写作活动的自我认识与自我调控是写作能力的重要成分之一,在很大程度上影响着实际写作活动的效率和质量。这表明,加强学生对写作过程的监控训练,能提高学生的写作能力。

### 三

传统的写作教学,主要基于这样一种理论假设:学生拥有丰富的写作理论知识,明晰优秀文章的标准,通过多写多练,就能写出优秀文章。因而传统写作教学基本以文本理论知识和学生习作文本为指导依据,侧重对文本主题、结构、语言等文章静态构件进行分析讲解,以此来提高学生写作能力。殊不知,这样的写作教学只抓住文章外显的构成因素来指导学生写作,却忽略了写作过程这一复杂的内部认知操作行为过程。在这种从“理论”到“理论”的教学模式的学习训练下,学生只掌握了

文章理论知识,却不明了具体的写作过程(认知操作过程),难以把写作知识转化为内在的写作操作能力。由于这种教学模式忽视了对写作者和写作过程(特别是以上三个环节)的关注,于是导致了学生只知应该“写什么(知其然,知道什么是好的主题、结构等理论知识)”,却不知“如何写(所以然,怎样确定主题、组织文章顺序等认知操作程序)”,学生学到最后,还是不知如何写文章,写作能力的提高十分缓慢。

可见,要改变当前写作教学的困境,就必须彻底改革传统的写作教学模式,把教学的重点放在写作过程的三个重点环节(主题知识的获取、文章内容的结构组织和语言表达)上。具体来看,教师在进行写作教学时,要侧重从三方面来组织写作教学活动,才利于提高学生的写作能力:

一是创设“真实”的写作任务情境,即写作者所面对的写作现实环境、写作任务目标和读者对象。只有把写作者置身于“真实”的写作任务环境中,才利于激活写作者原有的与写作主题相关的知识经验,解决写作“源头”问题。把写作活动置于“真实”(如果是创设的模拟情境、游戏情境,也尽可能逼真)而富有意义的任务驱动下(如学生以校长、教师或学生的身份,写一篇以“学校是否应该硬性规定学生穿校服”为题的文章),这样的写作任务易于诱发并强化学习者的动机、兴趣,这与传统课堂上孤立的认知学习和单一的无实际意义的技能训练是不同的。现实任务驱动下的写作活动要求学习者手脑并用,全身心参与、体验,这与对文本静止

的模仿有巨大的区别。学生在这样的教学情境中,才利于全身心地投入到写作活动中,去感受、体验、思索、建构自己的写作经验和能力。

二是加强写作构思练习及对构思过程的反思。由于构思发生在写作者头脑内部,是一种内部言语行为,所以传统写作教学很少对这一环节展开教学训练。然而这却是写作能力中至为关键的一种能力,写作教学不能也不应该回避这一环节。上面的写作模型图指出,构思由观念的产生(内容生成)、观念的组织及目标设定三个子过程构成。观念的产生指从长时记忆里提取适合于写作任务的信息;观念的组织指选取经由观念产出所得到的最有用信息并将其进行合理的组织,这实际上是一个确定如何表达信息的过程;目标设定指为写作设置某种标准以引导写作计划的实施。这里有一点要强调,构思并不是一个单独的环节,而是渗透在整个写作过程中,“转译”和“修改”过程都会有“构思”活动的介入。具体来看,构思过程大致分为浮想、回忆(提取信息)—选择、组织(组合信息)—结构、定型(结构提纲)三个步骤。教师在组织教学时,可侧重围绕以上三个步骤选取适合的教学方式,设计反思性问题,提高学生写作构思能力和反思能力。如“浮想(提取信息)”阶段:可采取“头脑风暴法”,给学生一定的时间展开自由讨论,看看围绕题目可以写些什么。教师要尽量创设一种“真实”的写作任务情境,激发学生写作兴趣,激活学生生活经验。“组织(组合信息)”阶段:把学生分成小组(4—6人)互相交流,指定一名学生

做好记录,对这些结果大家共同进行分类、比较、综合、分析,酝酿出可以接受的主题,然后全班分享各小组讨论的成果。“定型(结构提纲)”阶段:让学生写出文章的大纲和中心思想,并在课堂上口头汇报,其他学生做好记录,看看能不能为己所用。将写作主题相近的学生编为一组,在小组里根据统一的评分标准(可师生共同讨论制定),学生互相评价大纲,然后根据同伴的评价修改自己的大纲。学生把修改好的大纲交给教师,教师根据评分标准评价学生的大纲。学生再次修改大纲,并把大纲变成文章初稿。这一步已属于“转译”和“修改”阶段,但教师在教学时也可以组织学生展开讨论,进行写作反思练习。如学生根据评分标准在小组中互相评价并讨论修改文章的初稿。这个过程中学生必须给同伴解释为什么自己要这样写,并准确回答同伴对文章所提的各种疑问。然后教师给学生的初稿打分,并根据评分标准写出修改建议。学生根据修改建议对文章进行修改,写成二稿,最后交由教师评分。

三是加强对写作过程的自我监控训练。写作活动中作者对自我调控策略的运用技巧,是衡量作者写作能力高低的一项重要指标。教师在教学中要注意有意识地培养学生的自我监控能力。上面的构思练习活动中,其实都涉及到自我监控。如“头脑风暴”就是教给学生如何在规定的时间内产生观念,小组交流讨论、对同伴进行评价就是教给学生如何组织、评价调整观念等。同时,教师可以围绕写作的主要环节设计问题,促使学生反思自己的写作过程,掌握自我监控的方法技巧。如针对“主

题知识的获取”,可设计如下问题:素材来源何处?最触动心灵的是哪一点?为何写(写作意图)?针对写出的文章,可设计:你最满意的是哪方面?最不满意的是哪方面?为什么?等等。此外,教师可在写作活动中适时穿插进写作策略知识的讲授训练。写作策略是指学生对写作活动及其因素进行计划、检查、评价和调控,以获得最佳效率的活动方式。它规定了写作时写什么和不写什么,先写什么和后写什么,用什么方式写,写到什么程度等。写作策略的学习包括教师有目的、有计划地引导学生掌握写作知识、运用写作技巧、培养写作能力,最终使学生掌握写作的方法。其中,重要的是写作知识(主题、材料、结构、文体等)和写作技巧(谋篇布局等)。

从以上三个主要教学环节可以看出,写作教学的重点已从评价学生的作品转移到检查学生的写作过程并提供帮助上。教师在写作教学过程中,只是一个引导者和组织者的角色,在学生写作过程中提供咨询帮助,其主要任务是引导学生理清自己的写作过程(主题知识的获取、构思、转译)并对写作过程进行反思。相应的,教学评价也要侧重针对学生是否清楚自己的写作过程、能否反思(监控)自己的写作行为等方面进行评价。学生通过这样的写作练习活动,才能把写作理论知识转化为内在的认知操作能力,最终提高自己的写作能力。

选自《写作》2009年第3期

## 一、空间语：对幼儿园区域活动的重新理解

空间语是人类非语言交际中的重要内容,其相关理论最早由美国著名人类学家霍尔提出。在《无声的语言》及之后出版的《医学和人类学中的人类形象》中,霍尔详细地对人类的空间关系进行了论述,并认为空间可以交流信息。自此,“空间语言”开始成为专业术语,并被作为一门学科进行研究。所谓“空间语言”,就是人类利用空间表达某种思想信息的一门社会语言。

通常,空间语主要通过领地性、体距和空间取向三方面发生作用。领地性是指设立自己的领地范围,并对这一范围加以保护,不许侵犯。毫无疑问,动物(包括人类)都会标出并保卫自己的领域。依据奥尔特曼的分类,领地可分为三类:首要的、次要的和公共的。首要的领地是只归自己使用的,如牙刷、床单等个人所有物。次要的领地在其占有性上,虽不是使用者独自占有,但往往与使用者有关联,使用者具有临时性的占有权,如在图书馆常用的读书位置。公共领域则是向所有人开放的区域,如停车场、超市等。对领地的侵犯通常有三种形式:擅自动用,如使用别人的笔;侵入,如开车插

队;污染,如在同一房间内,吸烟人员所造成的影响。领地性构成了空间语的核心问题。

体距是人际交往时身体间所保持的距离,而体距语就是利用这种距离而传递的信息。不同的距离总是传递着不同的信息,人们也能感知到不同的距离所代表的信息。如,梅尔森在一项针对3~6岁儿童的试验中发现,年幼的孩子也认为两人很靠近是亲切,两人距离中等是在帮忙,两人距离远是生气。霍尔具体划分了四种类型的身体距离:从0到0.46米是亲密距离,指的是关系“亲近”的人物之间的距离,如亲人、恋人间的距离;从0.46米到1.2米是个人距离,次于亲密距离,一般用于私人事宜,如朋友间的谈话;从1.2米到2.4米是社交距离,如讨论公司业务的两位职员;从2.4米到能看见或听见的限度则是公众距离。体距显而易见地传递着空间语。

取向,是指对人、社会和世界所采取的态度,涉及地位高低和先后次序问题。它能让我们透过直观印象,体会到其后隐藏的位次含义。空间取向,则是透过空间所传递的直观信息对其所含的隐喻进行传达。如中国人在选择汉服、旗袍时,左衽与右衽传递着不同的信息;在小型聚会中,中国人往往将面朝门的位置,即最显眼的位置视

# 空间语视域中的幼儿园区域活动

蔡盈  
王萍  
王菠

为最尊重的位置,留给长辈、主人;英语国家的人往往将主人身边的位置视为最尊贵的位置,留给客人。这些现象都反映了空间背后的取向。

“教育者以幼儿感兴趣的活动材料和活动类型为依据,将活动室的空间划分为不同区域……”因此,区域活动的空间不是客观与纯净的,而体现了教育者与幼儿之间利用空间进行的信息交际,传递着设计者的意图。这种内在的关联性促使我们进一步思考空间语视域中的幼儿园区域活动的价值取向和实施策略,理性地认识活动区的创设与区域活动的开展。

## 二、尊重幼儿:空间语视域中幼儿园区域活动的价值取向

### (一) 尊重是空间语的应有之义

纵观作为人际交往重要内容的空间语,可以发现尊重是其应有之义。从空间信息传递的三种方式来看,领地性规范了个体领地范围,体距指明了人际交往的相互距离,空间取向呈现了不同个体群体处理空间关系的样态。这三种方式最终指向的是对个体的了解、重视,否则领地、体距以及空间取向就无存在的意义和价值。所以,当人类开始利用领地性、体距、空间取向传递信息的时候,也就认识到什么是不可逾越的,也就意识到尊重的价值从空间语相关研究的内容上看,跨文化的比较研究是空间语研究的主要内容之一。对不同国家、不同文化之间空间语具体样态的比较分析,其逻辑起点是:分析、理解、

尊重各文化空间语存在的共性与差异性。寻求尊重,是空间语研究的基本取向。从空间语的概念上看,空间语是人类利用空间表达某种思想信息的一门社会语言。然而,个体不是孤立存在的,其通过空间表达思想,实为希望得到他人的认可与重视。没有这种认可、重视与尊重,个体发出的信息则实为无人回应,也就失去了其存在的意义与价值。

### (二) 尊重是区域活动的核心要义

从区域活动的基本属性上看,区域活动以幼儿主体性的发挥为基本属性已达成学界共识。马克思将人的主体性称为人的本质力量。区域活动属性的确立,本质上就是对人之为人的一种尊重,尊重幼儿自主选择的权利,尊重幼儿主动操作的能力,尊重幼儿的创造力。从区域活动的内外部条件上看,区域活动以教育者依据幼儿的兴趣与需要创设活动区为内部条件,以教育者提供幼儿必要的自主选择空间为外部条件。在区域活动中通过对个人兴趣、需要和选择的认可、承认与满足,帮助幼儿寻找到生命的确定性与安全感,构筑起对幼儿的尊重。尊重基于了解,成于认可,体现于支持。

综上所述,尊重是空间语与区域活动的价值共通点,这种共通性表明了空间语与区域活动之间相互作用、相互促进的关系。同时也传递出应当重视通过空间语来促进区域活动的开展。

## 三、空间语视域中的幼儿园区域活动实施策略

区域活动指教师有目的、有计划地创设环境供指导,而幼儿于活动区中自主活动的一种活动形式。环境创设和教师指导下隐含的空间语在其中直接塑造着幼儿。空间语中关于领地性、体距空间取向等方面的内容为幼儿园区域活动的实施提供了具体性的策略。

### **(一) 尊重幼儿不同领地的需要,给予支持性的环境**

#### **1. 活动区间有明确的间隔**

教师可以通过隔板、小型储物柜、小围栏等方式设置区域界线,使得活动区之间有明确的间隔。一方面,避免因幼儿随意串区造成对其他幼儿领地的擅自侵入,引发心理不适;另一方面,明确的界线也使幼儿对区域有归属感,从而在外在确定了幼儿或幼儿团体的领地,增加了对活动区活动的兴趣。

#### **2. 与幼儿共同制定活动区的规则**

幼儿领地的维护不仅需要物质的篱笆,还需要明确的规则。以往区域活动规则的制定,如某幼儿园美工区的活动规则为“持进区卡进入;保持桌面干净;保持安静;保持衣服干净”。从空间语的视域中可看出其内容范围单一,只突出次要领地的使用规则,而忽视了有关首要领地和公共领地部分的内容。活动区规则应综合考虑各方因素,体现内容的全面性,具体可涉及三个方面。第一,明确幼儿的首要领地受到尊重。第二,用多种方式表现次要领地的使用原则。次要领地不同于首要领地,它是幼儿临时性享有的领地。因此,要明确进区人数规则和活动区轮换规则。

第三,鼓励分享、协商式的公共领地享有权。公共领地是任何人都享有的临时领地,较易相互转换,流动性更强。因此,通过对分享、合作行为的引导,培养幼儿协商、合作与谦让的品质,是维护公共领地的核心。

### **3. 合理布局各活动区**

除活动区间隔、规则问题外,还需注意合理布局各活动区。室内活动区共享同一空间,各区域之间虽相互关联,却又有性质相左的成分存在。在设置区域时,要考虑到区域间的相容性,避免造成对领地的干扰。例如,图书区偏静,建构区偏动,如果这两个区域相邻,嘈杂的声音可能会对图书区的幼儿领地造成干扰。因此,要考虑到区域本身的特性,合理布局。

### **(二) 善用体距,引导幼儿活动的顺利开展**

#### **1. 关爱的亲密距离**

从霍尔对亲密距离的界定中,可以看出亲密距离传递的是可触碰的爱。当幼儿在区域活动中出现情绪低落、不知所措的行为表现时,教师可以走到幼儿身旁,轻轻抚摸幼儿或是在旁示范指导,这种近距离的指导可以使幼儿感受到教师的关爱,从而增强活动动机。

#### **2. 协作的个人距离**

作为一种有距离的关爱,当幼儿遇到困难情境时,教师可以与幼儿保持一定的距离,这并非采取直接干预的方式,而是利用自身行为示范,吸引幼儿的注意力。这种关爱既能够避免对幼儿心理产生压迫感,同时,也是对幼儿通过模仿进行学习



能力的肯定。

### 3. 协商的社交距离

作为一种彰显师幼之间相互平等的爱意传达,在区域活动结束时的团体讨论环节中,教师与幼儿是平等的协商关系。教师应与幼儿保持社交距离体现教师作为一名客观的中间人形象,维持幼儿心理上的平衡感。

### 4. 有克制的公众距离

作为一种信任的爱,教师应当相信幼儿是有能力的学习者。在幼儿进行操作探索的过程中,教师不是监视幼儿,而是通过巡回观察指导的方式关注着幼儿的行为与表现,同时保持一定的距离,给予幼儿大胆创造的空间。

## (三) 透视空间背后的取向,尊重儿童的天性

### 1. 体现对幼儿年龄特点和个性的尊重

区域活动创设的基本原则是尊重幼儿的年龄特点和个性特征。物质化的活动区空间背后理应传递着这一信息。从外部结构上看,活动区空间面积比重应适当,幼儿密度应当合理。在同一活动区内的幼儿除了存在肉体之间的界线外,还要存在向外扩展的空间气泡,这也是幼儿的领域。空间密度过大,会对幼儿的空间气泡产生挤压的感觉,易引发幼儿心理上的不适;而密度过小,稀疏的气泡又不利于幼儿间的社会性交往。从内部结构上看,活动区内各玩具材料及其摆放应符合幼儿的生理条件和社会条件。在生理条件方面,活动区空间设置应符合幼儿的生理结构,如储物柜与班级幼儿的身高基本一致,幼儿常

用材料放置在幼儿视线范围内易于取放的架子上。同时,幼儿存在于一定的社会性关系中,对社会关系的理解与传递是活动区空间的应有之义,因此,活动区各玩具材料摆放应符合幼儿的社会性条件,具有内部秩序。

### 2. 体现对幼儿好奇心和社会倾向的尊重

好奇心和社会性是幼儿发展的内在源泉。幼儿有着探索 and 交往的需求。因此,活动区空间总是半封闭的。当“烤串店”的幼儿需要原材料去“超市”的时候,他可以自由地走到“超市”去“进货”。同时,要鼓励幼儿间的社会性交往,满足幼儿的好奇心,还需要活动区间有顺畅的交通路线。师幼可以共同规定,并通过粘贴标志等方式,帮助幼儿走线。空间设置有利于幼儿探索、交流,是对儿童天性的尊重。而将幼儿在活动区中进行的活动视为集体教学的补充,不允许幼儿自由活动与交流的做法是不妥的。

综上所述,通过空间语引导幼儿、传递教育取向已是区域活动不可避免的内容。幼儿在活动区中开展活动不是孤立地、简单地与人、事、物互动交往,而是在与人、事、物的关系与联系中构建发展。幼儿不仅仅与物质化的空间互动,也在与空间背后的隐喻发生联系。以尊重为出发点,是构建联系的基础,只有尊重幼儿才能促进幼儿的和谐发展,只有尊重的教育才是可持续的培养人才的活动。

选自《早期教育》2018年第3期

# 最后的春天

## ——对《小城三月》的主题解读

张 雪

《小城三月》是萧红继《后花园》、《北中国》之后又一部优秀的短篇小说。这篇小说发表之后萧红除了发表了两封公开信后再没有其他作品问世。半年后萧红就去世了，可以说《小城三月》就是萧红的最后的作品。

以往的文学史对这部作品的解读往往比较简单。90 年代有学者提出将萧红的作品进行两分，分为“倾向”小说和“氛围”小说。而《小城三月》正是被认为是“氛围”小说的收笔之作，具有主题意向“朦胧”“多义”的特点。然而研究者并没有对《小城三月》的主题进行具体的讨论。本文试图从文本出发结合作者的生平，对萧红的这部遗作的主题作进一步的解读。

### 一、忧伤的礼赞

与同时代的女作家不同，萧红鲜少涉及婚恋题材，有研究者甚至认为《小城三月》是萧红唯一一部以爱情为主题的小说。传统的观点认为《小城三月》表现的是封

建家庭残害觉醒了的青年之间的爱情的悲剧。但是通过文本，我们发现作为一个“体验型”“情绪型”的作家，萧红所关注的是自己对爱情的体验。由于感情的坎坷，一方面她对爱情抱有一种忧伤的情绪，另一方面她又赞美和向往爱情。这种对爱情复杂而又矛盾的态度，在《小城三月》我们可以窥出点端倪。

《小城三月》的基调是偏于忧伤的。萧红没有写爱情给翠姨带来什么欢欣，而是侧重写爱情给翠姨带来的伤害：她开始为出嫁恐惧，及至病倒及至拼命糟蹋自己的身体以求速死。值得特别指出的是，爱情的伤害并不是指爱情引发的外力干预而是指爱情本身带给当事人的痛苦。过去的研究者喜欢把翠姨的悲剧归咎于封建家庭的重压，这是不准确的。在全书中，翠姨的恋爱确实存在阻力，但是家庭对翠姨采取的还是（至少是在当时）比较宽容的态度。即便翠姨的母亲已经对翠姨的恋爱有所怀疑，但家庭还是没有给翠姨太大的压

力。“我”的继母甚至在最后说“要是翠姨一定不愿意出嫁，那也是可以的，假如他们当我说”。可见，翠姨的悲剧并不来自于家庭而是来自于爱情本身的脆弱和短暂。

但萧红没有停留于这种忧伤，她于这种忧伤中又带着种对于爱情的赞美与渴求。她明明知道“春天的命运就是这么短”，但是她依然为春天吸引。翠姨为爱情受着煎熬，她在临死时却说“我的心里安静，而且我求的我都得到了……”爱情带来痛苦，但是翠姨依然觉得自己“爱过”，心里是满足的。

我们可以联系萧红个人的经历再来看。萧红一生感情的道路是坎坷的。爱情之于她是苦涩的。1941 年，萧红已经经历过三次感情，她已深知感情的伤害。但萧红“对于情感的追求是大胆的，自觉的，执着的”。这就与萧红在《小城三月》里表现出来的态度相贴合了。“这篇小说实际上是萧红对自己情感的寄托，她把自己后来体验过的所有爱的感情都倾注在翠姨这个人物身上了，所以她才爱得那么深，那么执着”。

## 二、虚伪的男性

有学者指出萧红“在短篇《逃难》和长篇《马伯乐》中对那种自私自利、胆小怕事、懦弱无能的男人进行了无情的嘲笑和辛辣的讽刺”而这在“萧红的创作中是极少见的这两篇小说是她人生经验的总结”。其实在《小城三月》中，我们同样可以发现深藏的对于男性的讽刺。

《小城三月》的中心故事是翠姨的爱

情。爱情本应是双方的，但是相比翠姨这个形象而言，“我的哥哥”这个形象要简略得多。因此，研究者们对哥哥这个形象都研究得相对比较少，有研究者将“哥哥”认为是不知情的。但通过文本我们可以看出哥哥作为当事人是知情的。

萧红在开头的两段写景之后，第一句话接的就是“我有一个姨，和我的堂哥哥大概是恋爱了”。文中的叙述者“我”是一个不谙情事的女孩子，“我”都有所知觉了，哥哥大概不会不知道吧。在后文里，翠姨的母亲和“我”的母亲都知道了隐情，既然大家都是知道的，那么哥哥就更应该知道了。除此之外哥哥在母亲的安排下还拜访过翠姨两次，哥哥与翠姨家的关系是比较疏远的，“母亲”特意安排哥哥去造访，其用意哥哥心中肯定是明白的。

哥哥既然知道翠姨的爱慕，那他们是否交往过呢。根据小说的文本看，他们是约会过的。“我”吃过晚饭后去屋里找翠姨，发现“还有哥哥陪着她。看见了我，翠姨就赶快的站起来说：‘我们去玩吧。’哥哥也说：‘我们下棋去，下棋去。’”从两个人慌张的态度看，两人是在约会。而作者还唯恐读者不明白，加了一句说“他们出来陪我来玩棋，这次哥哥总是输，从前是他回回赢我。我觉得奇怪，但是心里高兴极了”。哥哥为什么输，这就很清楚了，是因为自己心虚而心绪不宁。

哥哥既然知道翠姨的心思而且还与翠姨交往过，那么为什么装作不知道呢？作者直都含而不发，直到翠姨在临死前，作者才点破：“哥哥没有准备，就很害怕，不

知道说什么，做什么。他不知道现在该是保护翠姨的地位，还是保护自己的地位”。哥哥的心态被完全揭示出来。翠姨是女子，哥哥是男子，翠姨是传统女性，哥哥是受过高等教育的大学生，然而在面对爱情时翠姨是执着的勇敢的，而哥哥却是自私的、懦弱的。如此对比，讽刺的效果就相当强烈了。

正如有学者所言，经历过惨痛的婚姻生活和艰难的生活后，萧红对男性的虚伪有着入木三分的认识了。在《逃难》和长篇《马伯乐》萧红对此都作出了痛快的讽刺。在《小城三月》中虽然作者始终将这种讽刺深藏在文中，但是仔细阅读不难发现，萧红绵里藏针式的讽刺是一针见血的。

### 三、思归的情绪

萧红的绝大部分小说都是以自己的家乡呼兰河为背景创作的，写作具有强烈的自叙传性质。我们无论是看萧红的小说还是散文，我们都会发现萧红笔下的父亲、伯父、继母都是冷漠的、无情的。

但是当我们看《小城三月》中关于家的描写却是不同于萧红其他作品的。在《小城三月》里萧红一反过去仇视父亲、继母、伯父的情绪，而“罩上了一层相当富有人情味的光彩”，萧红的家庭也不再是封建式的阴暗，而充满了开明和欢乐，“我家算是最开通的了”。

我们上面已经说过《小城三月》创作于1941年。其实早在1940年萧红客居香港之初，她就产生了思归的情绪。在给朋友的信中她屡屡说“如今我却只感到寂寞！

在这里我没有交往，因为没有推心置腹的朋友，因此，常常使我想到你。莉，我将在冬天回去。”“天天想回重庆，住在外边，尤其是我，好像是离不开自己的国土的。”

到了1941年，随着日军的日益逼近和自己身体状况的恶化，这种对故乡的思念变得迫切。这个时候家庭成为萧红最后的依靠。据骆宾基回忆，萧红曾经说“我早就该和T分开了，可是那时候我还不想回到家里去，现在我要在我父亲面前投降了，惨败了，丢盔卸甲的了，因为我的身体倒下来了，想不到我会有今天。”“T是准备和他们突围的，他从今天起，就不来了，他已经和我说了告别的话。我不是已经说得很清楚么？我要回到伪满去，你的责任是送我到上海。”在这种情势下，家在萧红的心目中开始变得温暖起来，许久不联系的家人开始在萧红心中浮现。有了这层背景，我们就不难理解在《小城三月》里萧红对家乡那种近乎细琐的描写和充满温暖的同忆。可以这么说，《小城三月》在爱情那条主线后还有一个副线，就是萧红对故乡家人的思念。

《小城三月》是萧红生命的绝唱，在萧红的创作中占有个相当重要的地位。作为“氛围”小说的成熟之作，小说的主题具有“朦胧”“多义”的特点。这里笔者只是作了一点粗浅的分析，小说的深层内涵还有待进一步的探讨。

选自《写作》2009年第7期

颜色文化是中国文化的重要组成部分，在古代，颜色有正色和间色之分，其中正色即“白、青、黄、黑、赤”五色，象征着尊贵与权威；间色是指的是两种颜色配合而成的颜色，不

的颜色。

正色之看出其古代社重要性。

明的是五色并单代表

颜色，它们代表着相近的一个色系。如，周秦时代代表“青”色的单音词有“苍、葱、蓝、绿、菴、骐等”近十个。(向熹 2010)

## “青”的词义演变及其文化内涵

崔文佳

是纯正青色在中国社会中的需要说传统的不是单这五个

### 一、“青”的词义演变

“青”最早见于西周中期的金文。甲骨文中只有一个绿字。《说文·青部》：“青，东方色也。木生火，从生丹，丹青之信，言象然。”青象征着东方、出生、生长等义。《尔雅》“春为青阳，气青而温阳；夏为朱明，气赤而光明；……四气和谓之玉烛。”将春夏秋冬和正色联系在一起，青代表春天。《玉篇》：“东方色，四时春为青阳。”也证实青在《说文》和《尔雅》中的意义。

在《汉语大字典》中，青有两个读音。一是 qing，除了《说文》《尔雅》中的义项外，还有十个义项：①春季植物叶子的绿色；《尔雅·释器》：“青谓之葱。”②深绿色；《古诗十九首》：“青青河畔草，郁郁园中柳。”③蓝色；《荀子·劝学》：“青，取之于蓝而青于蓝。”④青色物；《礼记·曲礼上》：“前有水则载青旌”郑注：“青，青雀，水鸟。”⑤黑色；李白《将进酒》：“君不见高堂明镜悲白发，朝如青丝暮成雪。”⑥年轻；⑦清净；⑧古州名；《集韵·青韵》：“青，州名。”⑨姓；一是 jing，青青也作[菁菁]，茂盛貌。《类篇青部》：“青，青青，茂盛儿。”

中国人最初崇尚的颜色，便是最容易得到的颜色。远古时代人们便从蓝草之中提取青色，加之对于阴阳五行的崇拜，把色彩同阴阳五行结合起来，五色也就象征着尊贵与权威。但随着生产力水平和染色技术的提升，“青”色由最初的神秘、尊贵义项逐渐延伸为中性义甚至贬义。

### 二、“青”的文化内涵

### (一)“青”文化内涵的转变

文字现象都是文化现象的产物。《说文解字》中有几十个表示颜色的字在现代汉语中成为死字。伴随着染色技术的进步和社会科技的发展,表示颜色的字并没有增加,反而比古代关于颜色的汉字减少了,这就体现了古代颜色字不仅是简单的表示颜色的差别,还体现了古代社会的贵贱尊卑等级观念和礼乐制度。颜色词“青”体现了由尊贵到低贱的文化内涵,由此,我们可以窥探古代社会人们思想观念的转变。

《礼记·月令·第六》:“孟春之月。……天子居青阳左个。乘鸾路,驾仓龙,载青旗,衣青衣,服仓玉,食麦与羊,其器疏以达。”这里的青色是天子春天时说穿服饰的颜色。

《礼记·玉藻》:“君子狐青裘豹袖”。这里的青色又是为君子即士大夫所着之色。都显示出青色象征着尊贵和地位。

《春秋繁露·求雨》:“春早求雨,令县邑以水日祷社稷山川,家人祀户,无伐名木,无斩山林,暴巫,聚炷,八日于邑东门之外,为四通之坛,……以甲乙日为大苍龙一,长八丈,居中央,为小龙七,各长四丈,于东方,皆东乡,其间相去八尺,小童八人,皆斋三日,服青衣而舞之,田啬夫亦斋三日,服青衣而立之,凿社,通之于闾外之沟,取五虾蟆,错置社之中池方八尺,深一尺,置水虾蟆焉,具清酒、膊脯,祝斋三日,服苍衣,拜跪陈祝如初,……”在祭祀求雨这样庄重的场合下,“小童”“田啬夫”才可以着青衣。

《新唐书》记载:“衺衣者,受册、助祭、朝会大事之服也。深青织成为之,画晕,赤质,五色,十二等。素纱中单,黼领,朱罗縠褙、褙,蔽膝随裳色,以緌领为缘,用翟为章,三等。青衣,革带、大带随衣色,褙、纽约、佩、绶如天子,青袜,舄加金饰。”又“揄狄是王后祭祀时穿的礼服……,其式通为袍制,衣色用青,衬里用白,因衣上刻画着长尾野鸡故名揄狄,另配以大带、蔽膝及青袜、青舄。”王后在祭礼先祖和先公时穿着青衣。

但随着青色的越来越容易获取,它的地位也就越来越低,逐渐成为平民或者地位低下的代表色。如“青楼”“青丝白马”“青衫”“青袍”等。

三国魏曹操《与太尉杨彪书有》:“有心青衣二人,长奉左右。”《北史·后妃传序》:“青衣、女酒、女飧、女食、奚官女奴视五品。”这里的青衣指代的都是宫女。

北周时期,各级官员的服色有专门的规定,不能随意穿着。这就是“品色衣”制度。隋唐以后的朝代都继承并完善了这一制度,直到明洪武二十四年(公元1391年)颁布“补服”制度,标志着品色衣制度逐渐走向消亡。

以唐朝为例,官分九品,三品以上着紫色四品深红,五品浅红,六品深绿,七品浅绿,八品深青,九品浅青。在“补服制度”以前,官服的颜色都是红色系、青色系两类,且青色系都是低品官服的服色。白居易《琵琶行》:“座中泣下谁最多,江州司马青衫湿。”欧阳修《圣俞会饮》:“嗟余身贱不敢荐,四十白发犹青衫。”都借助“青衫”来表达自己

官位低下，不得志的苦闷。

## (二) “青”文化内涵转变的原因

青色是五色之一，本是尊贵的正色却转变为低品官服的服色。造成这种转变的原因有两个。一是随着颜色技术的提升，青色不再像远古时代那么难提炼。而且作为青色的主要提炼物蓝草也作为经济作物广泛种植。从而导致了青色的平民化。一是魏晋南北朝时期，战争和民族融合促进了文化交流，少数民族和汉族在文化方方面面都互相渗透。在服装方面，汉人尚胡服，红、紫、绿等间色的地位超过了传统正色青色。

## 三、结语

王国维说：造词之始，“有取诸其物之形者，有取诸其物之色者，有取诸其物之声者，有取诸性习者，有取诸功用者，有取诸相似之他物者。”（向熹 2010）伴随社会的进步，人们思想认识不断提高，对一个词的意义进行不断的补充和扩展，这就是词义的扩大。而词义的变化都是词所承载的文化内涵的变化。服色在古代社会不仅具有美化的作用，它也是维护统治阶级地位和权利的象征。即使服饰颜色不断变化，但它维护的等级尊卑观念是不变的。《后汉书·舆服志上》：“夫礼服之兴，所以报功章德，尊仁尚贤。故礼尊尊贵贵，不得相逾，所以为礼也。非其人不得服其服，所以顺礼也，顺则上下有序，德薄者退，德厚者缙。”服饰制度是维护封建秩序的一个重要的手段。因此，服色在中国古代相当长的历史阶段中形成了一种极其丰富而又独特的礼俗事项，是值得我们发现和研究的。

选自《汉字文化》2018 年第 12 期

### （上接第 10 页）

重性与习语构式的浮现性存在一定关联，习语构式大都在符合句法规则的原型结构的基础上浮现产生，其中透明度和整合度是能够折射习语构式构式化程度高低的晴雨表，经济性和非经济性是习语构式在话语交际过程中信息传递效果的一个反映。

同时需要注意的是，习语构式虽然具有不可预测性，但并不意味着完全不可预测，也并不等于不可分析，习语构式的不可预测性和可分析性并不矛盾。习语构式和话语标记之间也并不等同，二者处于一个两

端是典型的习语构式和典型话语标记、中间是具有习语构式和话语标记双重身份的连续统中。另外，习语构式中的副词并非可有可无，它们的存在对整体构式义的传达都有不同程度的影响，虽然有时副词具有一定的可省性，但并不能对习语构式的身份造成威胁，相反，副词可省性的强弱有时可以作为检验习语构式整合度高低的

选自《汉语学习》2018 年第 2 期

导

师

信

箱

## 回小李老师的信

《华语教师之友》导师信箱：

您好！新的学期，作为一名华语老师，怎样与学生建立良好的关系呢？

敬祝  
安康！

小李

2019年2月28日

小李老师：

您好！

您来信提出的问题很有见地，您提出的问题也是大家普遍关注和思考的问题。作为一名华语教师，与学生建立良好的师生关系十分重要，关于怎样建立良好的师生关系，我先谈谈我内心的想法，供您参考。如果有不同的意见，我们还可以书信交流，让彼此的认知越来越深刻明晰，您说好吗？

我个人认为，建立良好的师生关系，可以从以下两个方面入手：

一方面要尊重学生的主体地位。

在中国国内施行的新一轮基础教育课程改革中，特别强调学生的主体地位，这一点华校华语课堂可以借鉴。华语教师在课堂教学过程中，要想方设法地发挥教师的主导作用，突出学生的主体地位，改变传统的“一言堂”“满堂灌”的教学形式，让学生真正成为课堂的主人。

考察学生是否真正成为课堂的主人，有个关键的标准，那就是学生在华语课堂上的学习状态。学生的学习状态包括两方面，一是学生的参与状态，二是学生的交流状态。从学生参与状态上看，如果学生没有参与课堂，或参与得不够，我们都不能说学生是学习的主体。对学生参与状态的考量也包括两方面：一要看学生参与的广度，二要看学生参与的深度。参与的广度，是指学生是否完整参与了教学的各个环节；而参与的深度呢，就要考察学生是被动、应付地学习，还是主动、积极地探究。从学生的交流状态上看，华语教师要努力创设民主、平等、和谐的教学氛围，让学生感受到师生对话的平等和尊重，学生可以通过切身体验，真实地感受到无论是和同学，还是老师，都可以平等地交流。他讲错了，没有关系；他提出问题，有人关注；他不认同教师，不会受批评；他对教材有异议，也没有人指责。如此，学生方可大胆质疑，主动思考，创造的热情才会被激发，学习的积极性才会被点燃。

设想一下，华语教师想方设法地促进教学民主化和个性化，尊重和巩固学生的主体



地位,培养学生的主体意识,让学生真正成为课堂学习的主人,学生怎么会不拥护和爱戴自己的老师呢?师生关系又怎么会不好呢?

第二个方面要平等关爱每一个学生。

付出爱,收获爱,爱的互动让师生关系更融洽,更和谐。华语教师要展现平易近人,富有爱心的形象,公平对待每一个学生,不歧视和偏袒任何一个学生,使每个学生都能平等地享受到老师给予的爱的甘露。

华语教师作为知识的传播者,不论年龄大小,都要努力跟学生成为朋友,在向学生传授知识时,不要有自上而下的施予心理,而要主动“蹲下来”,放低姿态与学生一起探索,并在学生求知过程中给予恰当的激励、唤醒和帮助,长此以往,学生一定会喜欢你,亲近你,拥护你。在一定程度上,教师与学生只是知识的先知者与后知者,而互联网时代,学生在某些方面甚至可以反过来成为我们的老师。因此,作为华语教师的我们,必须关注每个学生丰富的内心世界,关注学生独特的情感表达,以理性的态度来对待所有学生,公平对待每一个学生,做到一视同仁,不偏不倚,我相信,能做到这些的华语教师,师生关系一定会融洽和谐。

而教学实践过程中,华语教师很难做到“一碗水端平”地对待每一个学生,因为学生成长的个性化和差异性,导致有些孩子注定会得到华语教师更多的关注和“偏爱”。比如说,有的学生情感细腻而多疑,有的学生性格内向不合群,有的学生成绩差,性格有些顽劣,……他们一定会吸引华语教师更多的精力和热切的目光……请不要担心师爱的不平等和不公正,相反,华语教师针对学生特殊性给予的更多的关注和“偏爱”,可以向全体学生更好地展现教师的耐心和宽容、师爱的温暖与关怀、展现教师无私和平等的人格魅力,它不但不会破坏师生关系,还会让师生关系更加和谐美好。

以上是我的个人见解,希望能给您新学期的教学工作带来一点点帮助。

祝您笑口常开,万事顺遂!

徐延平

2019年6月15日

## 下一期导师信箱问题

提问:新学期开始了,学生往往在开学初的那段时间表现较好,过了这一段时间后就表现得有些倦怠了。怎样帮助学生克服这一“虎头蛇尾”的现象呢?

提问者:张老师

# 《华语教师之友》总第 97-100 期阅读测试卷

## 标准答案

中文姓名: \_\_\_\_\_ 英文姓名: \_\_\_\_\_  
单 位: \_\_\_\_\_ 电 话: \_\_\_\_\_  
住 址: \_\_\_\_\_

### 一、填空(每空 1 分, 共 68 分)

1. 《华语教师之友》创刊于 1994 年, 每 3 个月出版一期, 本期是总第 100 期。

2. 语文训练的三个维度分别是 理解文本语言; 积累语言; 运用文本语言。

3. 论文一般都由 题目、署名、引论、主论、结论、引文或参考文献 六个部分构成。

4. 做一名有思想的老师首先要 敢于解放思想, 其次要 敢于运用思想, 最后还要 敢于释放思想。

5. “几乎”和“简直”都是 副词, 做 状 语, 表示 非常接近某种情况或程度。“几乎”多用于 书面语, “简直” 口语 和 书面语 都用。有时可以互换, 但语气不同: “简直”有 强调 和 夸张 语气, 带有 说话人的主观色彩; “几乎”是 客观、真实的叙述 和 说明, 不带有 强调 和 夸张。

6. 《敞开心扉 真情抒写》一文中谈到: 写作是 心灵的冲动, 写作是 生活的诗化, 写作是 情感的迸发。

7. 幼儿园教学活动课应该重点把握的环节: 导入环节, 简洁有趣; 过渡环节, 起承转合; 评价环节, 渗透情感; 收尾环节, 真实有效。

8. 许慎提出的“六书”理论主要是六种造字用字的方法, 即 象形、指事、会意、形声、转注、假借。

9. 土字添火垒成 灶, 尧字添火把饭 烧, 因字添火炊 烟 起, 少字添火 炒 菜肴, 页字添火爱 烦 恼, 包字添火放鞭 炮, 户字添火 炉 火旺, 各自添火把饼 烙。

10. 填上适当的成语: 最有效率的劳动 (一劳永逸); 最难做的饭 (无米之炊); 最有价值的话 (一诺千金); 最干净的地方 (一尘不染); 最好的箭术 (一箭双雕); 最快的速度 (风驰电掣); 最短浅的目光 (鼠目寸光); 最大的谎言 (弥天大谎); 最大的打击 (一蹶不振); 最顽固的人 (冥顽不灵); 最动听的言语 (巧舌如簧); 最美好的感受 (美不可言); 最微小的事物 (秋毫之末)。

11. “激励法”在小学班级管理中的应用有: 采取 责任激励 方式, 实行 班干部轮流制; 采取 公平激励 方式, 实行 数据评估; 采取 荣誉激励 方式, 实行 物质精神奖励。

## 二、判断题(下面说法正确打√, 错误打×, 每题 2 分, 共 12 分)

1. 这一包比那一包更重 10 斤。( × )
2. 请示的结构一般由标题、主送机关、正文和落款四部分组成。( ✓ )
3. 当时那么多人在场, 你瞒得过来吗?( × )
4. 我们准备出门, 猛然, 小李急急忙忙地跑过来。( × )
5. 他们表示一定极力完成上级交给他们的任务。( × )
6. 海明威是美国著名的小说家, 记者。( ✓ )

## 三、简答题(每题 4 分, 共 20 分)

1. 语言表达训练的方法有哪几种?

语言表达训练的方法有: 1. 复述课文。2. 运用规定的词语描绘情境。

3. 创设情境说话(写话)。4. 问答练习。

2. 教学论文可以从哪几个方面去写?

①基础理论方面的研究。②对教学实践经验的总结方面。③对学生心理生理研究方面。④学科思想方面。⑤课程、教材、教法的试验性研究方面。⑥“教师一绝”。⑦激励学生非智力因素方面的研究。

3. 教师在进行对外汉语教学的过程中应遵循的原则有哪些?

教师在进行对外汉语教学的过程中应遵循以下几点原则: 第一, 正确性原则。第二, 系统性原则。第三, 区别性原则。第四, 灵活性原则。

4. 布置学生作业要注意那几个方面?

首先, 作业要有助于强化学生的学习兴趣。其次, 作业要有丰富的教育价值。再次, 作业要有一定的综合性。

5. 课堂问题的设置要满足哪四个方面的基本要求?

课堂问题的设置要满足四个方面的基本要求: 一、问题要深浅适度, 利于启发学生; 二、问题要有生活背景, 能激发兴趣; 三、问题要有实际意义, 为今后学习奠基; 四、问题解答要及时反馈, 真正巩固。

注  
:

1. 在《华语教师之友》阅读测试卷上填写, 作答后请于截止日期 6 月 30 日前寄交本编辑部。
2. 标准答案以本刊为准。
3. 答卷必须独立完成, 切勿互相抄袭, 一旦发现, 取消资格。
4. 成绩优良者可获奖金及纪念品; 凡准时交答卷者, 皆可获纪念品一件。



## 《华语教师之友》总第 97-100 期阅读测试

### 获奖名单

《华语教师之友》编辑部举办总第 97-100 期阅读测试, 众多读者踊跃参加, 认真答题, 现将成绩优异者公布如下:

#### 一等奖 (共 23 位)

蔡慧民	侨中	李亚美	侨中	蔡大辉	侨中	王丽蓉	灵惠
曾颖	侨中	施美美	侨中	杨淑英	侨中	廖美琪	
王亮	侨中	苏月霞	侨中	刘晓玲	侨中	洪明霞	
吴丽华	侨中	林峰	侨中	留金枝	圣公会	庄丽美	
姚佳能	侨中	安桂华	侨中	洪鹏飞	普贤	王秀珍	
庄丝达	侨中	杨恩慈	侨中	黄璵璵	基中		

#### 二等奖 (共 24 位)

田津津	侨中	施亮亮	侨中	庄丽玲	侨中	徐延平	百阁公民
许嘉玲	侨中	王一仁	侨中	杨适嘉	中正	吴小青	百阁公民
施紫龄	侨中	蔡文娟	侨中	杨琇燕	中正	邓诗语	百阁公民
王秀琳	侨中	吕明涵	侨中	蔡美霜	七色光	林雨联	巴石华侨
王佳男	侨中	洪培英	侨中	张碧玲	育仁	黄盈盈	
陈娟娟	侨中	陈淳淳	侨中	吴佩玲	育仁	吴淑华	侨中

以上得奖人均获赠奖金及纪念品一件; 凡参加此次阅读测试, 如期交卷者, 均获赠纪念品一件。请得奖、交卷者携带身份证, 移玉本刊编辑部领取奖金、纪念品。