

语素意识、 语法知识 汉语二语阅读理解

吴思娜

零、引言

Zhang 认为, 阅读理解过程是课文信息持续不断进行意义抽取和整合的过程。因此, 成功的阅读理解需要一系列的语言知识和技能。在各种不同类型的知识和技能中, 词汇知识、语素意识和语法知识受到研究者更多的关注。一方面, 词汇和语法线索是建立课文局部及整体连贯性的基础; 另一方面, 基于语素和词汇的词义知识和语法知识促进了命题的形成, 而命题的形成又会促进理解过程中情景模型的建构。因此, 与词义信息相关的词汇知识、语素意识以及与语法信息相关的语法知识得到大量的研究。遗憾的是, 研究者目前对于某些问题的看法仍然莫衷一是。

首先是语素意识对阅读理解的直接作用问题。一些研究者认为, 语素意识对阅读理解没有直接作用, 其对阅读理解的作用实际上是通过词汇知识的作用, 因此, 当考虑词汇知识的作用时, 语素意识的直接作用就消失了。然而, 另一些研究者则认为语素意识对阅读理解的作用可以在词汇知识以外独立存在, 在控制词汇知识后, 语素意识对阅读解的直接作用依然显著。

其次是语法知识对阅读理解的直接作用。有研究者发现, 二语学习者不论是初学者还是熟练者, 在阅读中都不会利用语法知识。以往研究中发现的语法知识对阅读理解的显著作用是因为没有同时考察词汇知识的影响。因此, 当研究中考考虑词汇知识的作用后, 语法知识的作用就不再显著。但同样, 也有一些研究者持反对态度, 他们认为语法知识会直接作用于二语阅读理解过程, 即使考虑词汇知识的作用, 情况依然如此。并且认为, 语法知识对阅读理解的作用还要大于词汇知识。

综上所述, 关于语素意识和语法知识对阅读理解的直接作用问题, 不同的研究结果差异较大, 因此仍需要更多的研究证据。以往研究多集中于英语作为二语领域, 汉语语素意

识和语法知识对汉语二语阅读理解的作用如何还未可知。鉴于此,本研究拟对上述问题进行探讨。

此外,以往研究多采用相关或回归的分析方法,由于方法上的局限,仅能考察各因素对阅读理解的直接作用。从理论上讲,语素意识和语法知识都可能通过词汇知识间接作用于阅读理解,因为语素意识、语法知识和词汇知识的关系都很密切,而词汇知识被证明是阅读理解最有效的预测者,因此,二者很可能存在通过词汇知识对阅读理解的间接作用。借助结构方程模型(Structural Equation Modeling,以下简称 SEM)的方法,我们就可以了解语素意识、语法知识对汉语二语阅读理解是否存在直接与间接作用以及不同作用的大小。故此,本研究采用 SEM 方法,具体考察语素意识、语法知识与汉语二语阅读理解的关系。

一、研究过程

1.1 研究思路

本研究将构建以下两个结构方程模型来评价语素意识、语法知识、词汇知识和阅读理解的关系。

模型 1“间接作用模型”(见图 1)假定语素意识和语法知识都直接促进词汇知识学习,然后通过词汇知识的作用间接促进阅读理解。也就是说,模型 1 假定语素意识和语法知识直接作用词汇知识,而词汇知识直接作用阅读理解,语素意识和语法知识分别通过词汇知识间接作用阅读理解。如果该模型和数据的拟合度良好,就意味着语素意识或者语法知识并不直接促进阅读理解过程,其对阅读理解的作用完全是由于与词汇知识的密切关系所致。

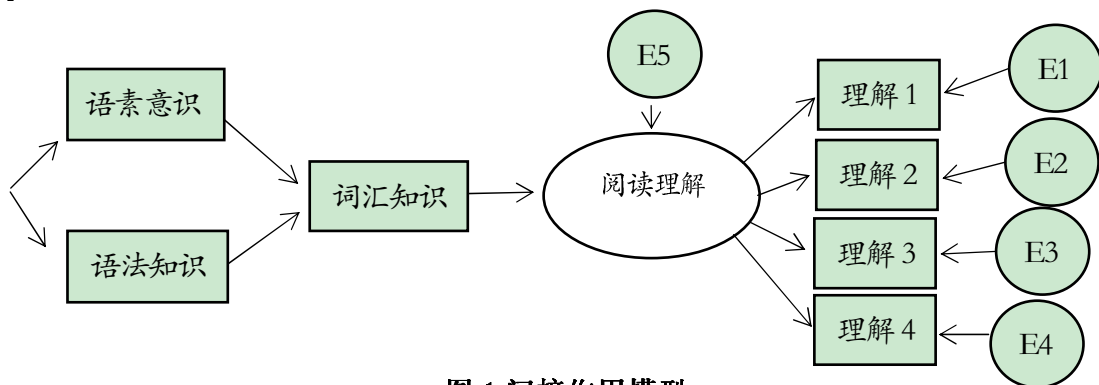


图 1 间接作用模型

模型 2“双作用模型”(见图 2)假定语素意识和语法知识既通过词汇知识间接作用阅读理解,又直接作用阅读理解。如果模型 2 和数据的拟合度良好,则说明语素意识和语法知识对阅读理解既存在直接作用,又存在间接作用。

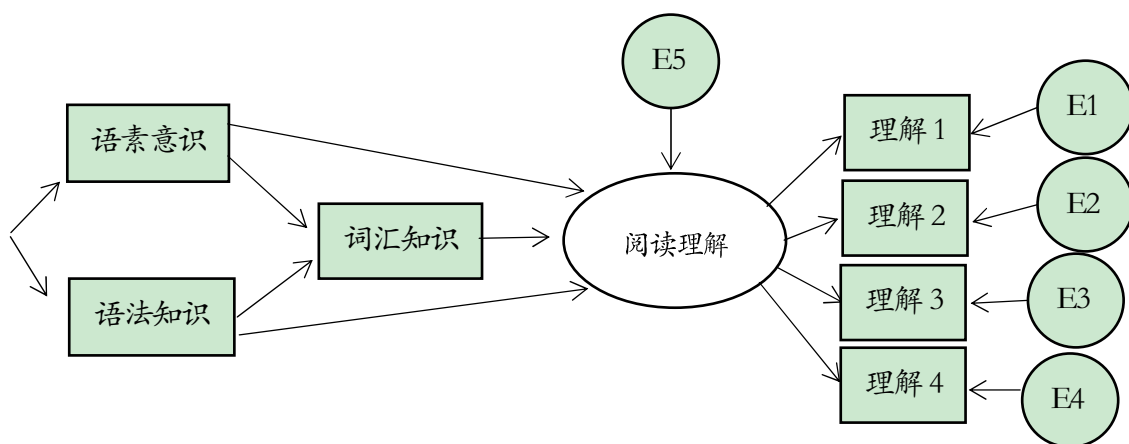


图 2 双作用模型

1.2 被试

本文被试为泰国某大学汉语专业三、四年级的 151 名学生。其中三年级 112 人：四年级 39 人。学习汉语时间为二年半至三年半。6 名学生没有完成全部测验，全部为三年级学生，该次数据不参与统计，故有效被试数为 145 名，其中男生 23 名，女生 122 名。

1.3 研究材料

1.3.1 词汇知识

词汇知识选自吴思娜(2016)中的词汇知识测试，考察的是学生词汇知识的广度。具体方法为：从《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(1992)的甲、乙、丙、丁级四级词汇中按照 1% 的比例进行随机抽取。抽取之后甲级词 10 个；乙级词为 20 个；丙级词为 22 个；丁级词为 36 个，共 88 个。要求被试判断是否认识这个词，一个词计 1 分。为防止谎报，材料中加入了 12 个假词，如“博题”。假词判断正确率低于 85% 的试卷将被视为无效。

1.3.2 语素意识

以往的研究发现，语素产生任务的区分度和预测力都强于语素判断任务，因此本研究采用语素产生任务。材料的选择方法是：首先从“甲乙级双音节词中能产性强的语素构词列表”列举的语素中挑选出泰国学生在课本中学过的语素，然后进一步找出学生学过的包含该语素的所有词语。学生所学词语数量超过两个，且语素义不同（如“黑板—老板”）的语素就会作为研究材料。如果学生学过包含该语素的词语超过两个，但语素义没有区别（如“电视—电话—电影”）的语素则不能作为研究材料。共有 22 个语素，经任课教师和学生评定，全部为所学语素。

测验方法是给学生呈现一个目标语素，让学生用该语素写出语素义不同的两个词。比如，给学生呈现目标语素“板”，让学生写出包含语素“板”但语素义不同的两个词（如“黑板—老板”）。两个词都正确，且语素义不同计 1 分；两个词都正确，但语素义相同，

或者其中一个词正确,计 0.5 分,满分 22 分,最后统计正确率。

1.3.3 语法知识

法知识采用吴思娜(2016)的测试。该测试包含错序、遗漏和误加几种错误类型的句子。每种类型中各包含 3 个不同小类,每小类有 5 个句子。另有 15 个正确句子作为填充材料,不进行分析。全部测试句子为 60 个,句子长度为 10-15 个字,平均 12.15 个字。所有句子中出现的词语均来自对外汉语初级教材,并标注了拼音。句子内容均与学生的日常生活相关,学生比较熟悉。60 个句子的呈现顺序进行随机化处理。让被试判断句子是否正确,并统计其正确率。以本测验作为一次课堂限时小测验方式进行,时间为 50 分钟。

1.3.4 阅读理解

通过与任课教师协商和事先预测,最终选择 HSK 四级的两套试题作为阅读理解测试。阅读理解测验时间为 40 分钟,共 40 道题,可分为四种理解层次,包含从句子到篇章的不同类型。其中理解 1 共 10 题,为单句理解;理解 2 共 10 题,为复句理解;理解 3 共 14 题,为段落理解;理解 4 共 6 题,为短文理解。阅读理解测验共进行两次,级别相同,但测验内容不同。前后间隔一个月,两次测验的平均正确率为阅读理解最终成绩。

1.4 研究程序

全部测验分四次进行。第一次为阅读理解;第二次为语素意识和词汇知识测验;第三次为语法知识测验;第四次为阅读理解第二次测验。全部测验历时一个月,均在课堂内完成。

1.5 数据分析

数据分析采用 SPSS19.0 统计软件,SEM 分析使用 AMOS7.0 结构方程软件。

讨论模型的拟合程度需要依据一定的指标。学界普遍认为,SEM 的卡方检验是模型拟合的绝对检验,如果概值(P)低于 0.05,模型将被拒绝(Hu & Bentler 1999)。另外,卡方(X^2)与自由度(df)的比值被称为相对卡方或规范卡方,有些学者允许比值达到 5 作为适当的拟合,但是当相对卡方大于 2 或者 3 时,保守的使用就需要拒绝模型(Carmines & McIver 1981)。另一些比较重要的拟合指数,如比较拟合指数(CFI)、增量拟合系数(IFI)都是越接近 1 越好,大于 0.9 时为可以接受的模型,大于 0.95 时属于拟合良好模型;此外,近似误差均方根(RMSEA)越小越好,小于 0.08 时为可接受模型,小于 0.05 时为良好模型(Hu & Bentler 1999)。

二、研究结果

2.1 相关分析

首先对词汇知识测验上的假词判断正确率进行了分析。所有学生的正确率均高于 85%,故无剔除数据。其次,对明显偏离总体的数据进行处理。本研究选择在全部分项测

验上的成绩均在总体 2 个标准差以外的数据作为偏离值,共剔除 2 名被试,剔除率 1.4%。

学生各项测验的平均分数和相关系数见表 1。可以发现,除词汇知识和语法知识外,其它各项测验两两相关均显著。根据 Cohen (1988),大于 0.5 的相关被认为是高相关;0.3-0.5 之间是中等相关;而小于 0.3 则是低相关。词汇知识和阅读理解是高相关(0.62),语素意识和词汇知识(0.33)、阅读理解(0.39)为中等相关;而语法知识与语素意识(0.21)、语法知识阅读理解(0.21)则为低相关。

表 1 各测验的平均分数、标准差及相关度

测试项目	全体学生 (SD)	词汇知识	语法知识	语素意识
阅读理解 (正确率)	0.50 (0.14)	0.62**	0.21*	0.39**
词汇知识 (个数)	22.8 (10.35)		0.14	0.33**
语法知识 (正确率)	0.43 (0.15)			0.21*
语素意识 (正确率)	0.60 (0.19)			1

注: $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

2.2 模型比较

前文指出本研究模型 1 “间接作用模型”假定语素意识和语法知识通过词汇知识间接作用阅读理解;模型 2 “双作用模型”假定语素意识和语法知识既直接作用阅读理解,又通过词汇知识间接作用阅读理解。

根据 SEM 模型的指标要求,两个模型的卡方检验概值都大于 0.05,属于可接受的模型,见表 2。另外,比较拟合指数、增量拟合系数指标均高于 0.9,同样达到要求。同时,从表中的数据可见,相比“间接作用模型”,“双作用模型”不仅卡方显著性更优($P=0.328$),比较拟合指数(0.989)、增量拟合系数(0.990)指标也更优。最为重要的是,近似误差均方根($0.031 < 0.05$)和塔克-刘易斯指数($0.98 > 0.95$)使模型从一个“可接受模型”变为“良好模型”。因此,从各项指标的表现来看,“双作用模型”更好地体现了语素意识、语法知识、词汇知识和阅读理解的关系,即语素意识和语法知识既直接促进阅读理解,又通过词汇知识间接作用阅读理解。该模型的具体参数指标见图 3。

表 2 SEM 拟合度指标

拟合指数	卡方值	自由度	相对卡方	显著性	比较拟合指数	增量拟合系数	塔克-刘易斯指数	近似误差均方根
模型 I	18.044	13	1.388	0.156	0.964	0.966	0.942	0.052
模型 II	12.487	11	1.135	0.328	0.989	0.990	0.980	0.031

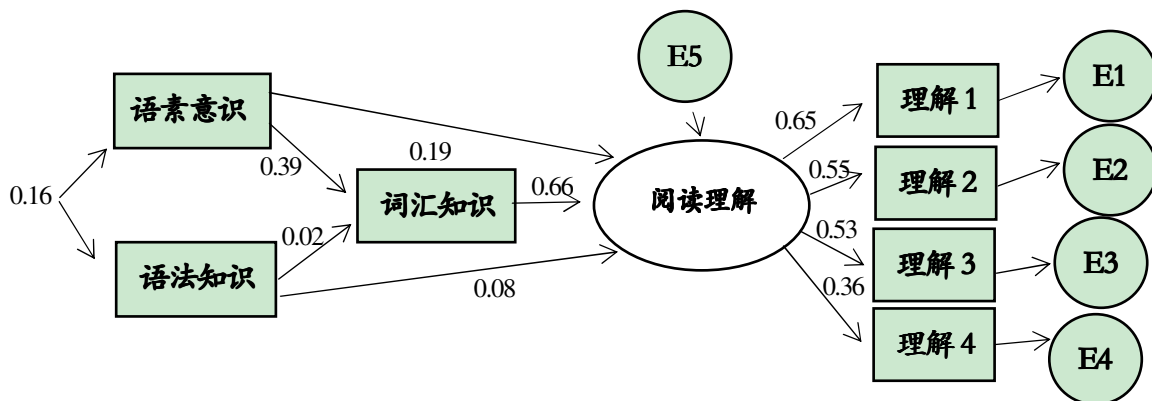


图 3 “全模型” 标准化参数

2.3 直接与间接作用 .16

“双作用模型”中语素意识和语法知识的总作用可以被分解为直接作用和间接作用两部分。直接作用指语素意识和语法知识对阅读理解的直接影响，间接作用指两因素通过词汇知识对阅读理解产生的间接影响。表 3 列举了各种作用的标准化参数估计值及其显著性。

表 3 语素意识和词汇推理直接和间接作用标准化参数

路径		总作用	直接作用	间接作用
语素意识	词汇知识	0.388***	0.388***	
语法知识		0.024	0.024	
词汇知识	阅读理解	0.664***	0.664***	
语素意识	阅读理解	0.448***	0.19*	0.258
语法知识		0.092	0.076	0.016

注：* $p < 0.05$ ；** $p < 0.01$ ；*** $p < 0.001$

以下分别就词汇知识、语素意识和语法知识的直接与间接作用进行分析。词汇知识对阅读理解的直接作用显著（标准化参数=0.664， $p=0.001$ ），从标准化参数估值看，其对阅读理解的作用远超过语素意识和语法知识。语素意识对词汇知识的直接作用显著（标准化参数 0.388， $p < 0.001$ ），对阅读理解的直接作用也显著（标准化参数=0.19， $p < 0.05$ ），但对词汇知识的直接作用大于对阅读理解的直接作用。间接作用检验使用 Sobel 检验，因为该检验被认为是 14 种间接作用检验方法中最优的一种（Mac Kinnon et al 2002）。结果发现，语素意识的间接作用显著（ $Z=3.33$ ， $S.E.=0.056$ ， $p < 0.001$ ）。

语法知识对词汇知识的直接作用不显著（标准化参数=0.024， $p > 0.05$ ），对阅读理解的直接作用也不显著（标准化参数=0.076， $p > 0.05$ ）；语法知识间接作用的 Sobel 检验发现，

语法知识对阅读理解的间接作用同样不显著 ($Z=0.311$, $S.E.=0.048$, $p>0.05$)。

三、结果讨论

3.1 语素意识对阅读理解的直接和间接作用

研究发现,语素意识对汉语 L2 阅读理解的直接作用显著。这在一定程度上支持了语素意识可以超出词汇知识之外作用阅读理解的观点。所不同的是,以往研究关注的是母语儿童以及英语二语学习,而本研究则将范围扩展至成人汉语二语学习过程。语素意识的直接促进作用说明,即使在汉语这样一种非拼音文字的二语学习中,它仍是一个影响阅读理解的非常重要的认知变量。然而语素意识在汉语二语阅读理解中的作用相比在英语二语阅读理解中的作用如何呢?目前关注二语语素意识对二语阅读理解贡献的研究非常有限。Kieffer & Lesaux (2008) 发现,小学五年级学生英语作为二语的语素意识对阅读理解的作用显著; Wang et al (2006) 也在英语作为二语的研究中得到了类似的发现。Qian (1999) 同样是英语作为二语的研究,研究对象是大学生,却没有看到二语语素意识对阅读理解的任何作用。Zhang & Koda (2012) 对于成人英语作为二语的研究也没有发现语素意识对阅读理解的直接作用。由此可见,虽然儿童的研究发现了二语语素意识对阅读理解的作用,但是成人研究并没有得到相同的结果。可见,二语语素意识在成人阅读理解中的作用有所降低。

和英语不同,汉语作为二语的研究几乎都发现了语素意识对阅读理解的直接作用,本研究再次证明了汉语语素意识对汉语阅读理解有直接作用。二语语素意识的作用可能与二语自身特点有关,汉语语素意识对汉语二语阅读理解的影响可能要大于英语语素意识对英语二语阅读理解的影响。当然,这种推论仍然需要更多研究证据的支持。

研究还发现,汉语语素意识不但直接作用阅读理解,还由于和词汇知识的特殊关系,通过词汇知识间接作用阅读理解。这和 Zhang & Koda (2012) 关于英语的研究结果一致。Zhang & Koda (2012) 发现,英语语素意识可以通过词汇知识作用英语阅读理解。虽然研究的语言不同,但都发现语素意识通过词汇知识对阅读理解产生间接作用。这种间接作用发生的机制其实并不难理解。因为成功的阅读理解依赖读者对文章中每个词语意义的理解,而语素意识可以帮助学习者通过构词法信息,在对语素的分解和组合当中构建生词意义,有利于学习者扫除文章中的词语障碍,因此具有促进理解的作用。事实上,语素意识与词汇知识的关系比与阅读理解的关系更密切。语素意识对词汇知识的直接作用 (0.388) 比对阅读理解的直接作用 (0.19) 更大,因此会产生显著的间接作用。

3.2 语法知识对阅读理解的直接和间接作用

研究中我们并没有发现语法知识对阅读理解的直接或间接作用。以往关于语法知识对二语阅读理解作用的研究,虽然数量不多,结果差异却很大。部分研究发现语法知识虽不

及词汇知识对阅读理解的作用,但是其作用是显著的,但是另一些研究则持不同观点。以法国英语二语者为被试,结果发现不管初学者还是熟练者,在二语阅读中都没有利用语法知识,语法知识对阅读理解的作用仅为 3%,远远小于词汇知识的作用 27%。Van Gelderen (2004) 也发现荷兰英语二语者的词汇知识而不是语法知识对二语阅读理解的作用显著。而 Zhang (2012) 以中国英语学习者为被试,在控制了语法知识后,发现词汇知识对阅读理解的贡献显著,但是在控制词汇知识后,却没有发现语法知识的显著作用。此外,也有研究发现语法知识和词汇知识对阅读理解的作用相当或者更大。纵观上述研究不难发现,语法知识在二语阅读理解中的作用还很模糊。不过研究者逐渐意识到,语法知识对二语阅读理解的作用不能简单地划分为有无或者大小,因为语法知识的作用可能与被试的年龄,以及二语熟练水平,甚至是测验的内容和方式都有关系。本研究并没有发现语法知识对二语阅读理解的作用。其原因如下:第一,学生在阅读中主要的障碍可能来自词汇。由于二语水平远没有达到熟练的程度(这一点从其词汇量和阅读理解成绩就可以看出),因此泰国学生在阅读过程中遇到的最大困难可能就是词汇的识别,而汉语字词缺少明显的形音对应规则,学生无法从字形获取读音信息。因此,词汇知识就成为对阅读理解影响最大的因素,语素意识对阅读理解的间接作用显著再一次验证了词汇因素的重要作用也正因为此,语法知识在此阶段的作用就很有限。第二,语法知识包含很多方面,学生所学的语法知识内容也非常广泛,但本研究无法一一考察,语法知识的作用不显著可能是我们选择的材料所致。未来可以考虑选择更多不同类别的句型,进一步考察语法知识在二语阅读理解中的作用。

四、教学启示

本研究结果对泰国汉语教师教学的优先次序有所启示。虽然本研究没有发现语法知识的显著作用,但我们绝不否认语法教学的意义和重要性。只是对于某一阶段的学生而言,语素教学应更突出,因为语素意识对阅读理解的直接和间接作用都明显。

一般来说,在课堂教学方面,教育者可以利用语素信息进行词汇教学。研究表明,《汉语水平词汇与汉字等级大纲》甲、乙级双音词中,只有 4.81% 的词其词义与语素义无关,其余的词都有不同程度相关,这为初、中级学生语素教学提供了必要的前提和保证。值得注意的是,有的合成词适合直接使用语素教学,有的合成词可能就要采用间接的语素教学,即在掌握一定数量的同一家族词语的情况下强调语素,而有的合成词可能不适合采用语素教学的方法。赵玮(2016)发现,语素法更适合具体性较强、语素义直接相加型词语教学。因此,语素教学需要有针对性,构词能力强、语义透明性好的语素是语素教学的重点。语素教学不仅能促进词汇学习,而且有利于阅读理解能力的提升,应该得到汉语教师足够的重视。

选自《汉语学习》2018 年第 1 期

“少教多学”

让课堂学习轻松愉快

张 瑜

传统的语文教学一直采用的是“老师教，学生学”的单一式，教学效果往往不佳，新课标实施以来，在“以人为本，”的教育理念指导下，教师应积极思考改进教学模式和方法，“少教多学”的教学模式在这种情况下应运而生。以下是我如何在“少教多学”模式下做到“轻松快乐课堂”的一些思考。

一、把课堂“还给学生”，让学生参与教学活动

“少教多学”的课堂教学是富于思考的，学生有更多思考的余地，每个层次的学生都有发言的机会。学生真正参与到学习活动中，而教师更多地为学生提供参与的机会。“少教”的课是培养学生敢于去提出自己的问题，探讨问题和解决问题。能解决问题的课就是好课、有效率的课，是关注学生发展的课。不过老师应当有针对性地设计不同层次的问题，使学生都有机会参与教学活动，都能在学习过程中有所收获。

二、“以读带教”，让学生在读中受到情感的熏陶

阅读教学的课，要让学生充分地读，

在读中整体感知。在读中有所感悟，在读中受到情感的重陶。“读”的形式有很多：朗读、默读、范读、自由读、比赛读、表演读、轻声读、小组读、个体读、齐读……教师只要指导得当，点拨及时，就能使学生通过多种多样的读掌握课文内容，把握作者情感。如，《九月九日忆山东兄弟》中“独在异乡为异客，每逢佳节倍思亲”。这一句体现了王维遗憾、难过、伤心的心情，学生不容易体会到，怎样才能用朗读表现出来呢？我在教学中先提出问题：“王维为什么难过？”学生回答：“因为王维不能跟兄弟相见。”然后我接着问：“为什么不能相见？”学生又说：“因为王维在长安，兄弟们在家乡。”这时我抓住时机，两手缓缓拉开距离，配上声音：“独——在……”，“遥——知……”通过声音的拉长，学生感受到了王维与兄弟相隔很远，明白了读时也要把“独——在”“遥——知”读得缓慢一些。其实，语文课的读也有很多技巧，这种技巧的指导是一种渗透。比如：音调的问题、速度的问题。语文课堂上，教师要担当好参与者、引导者、促进者的角色，深入学习各种读的技巧，适时教给学生读的要领，有针对性地指导学生学会各种类

型的读，给学生读书方法的指导，这才是“少教多学”中画龙点睛的体现。

三、“学练结合”，给学生多留练习时间

教育家苏霍姆林斯基指出：儿童的智慧在指尖上“动脑又动手，才会有创造。”课堂上理应让学生手脑并用，听说读写并举。如果课堂上只让学生一味地读或说，那么学生不一定能得到很好的锻炼。我们要克服课堂上“君子动口不动手”的顽症，重视教学中的课堂小练笔。课堂练笔是一种随着课堂教学活动的展开，或预设或随机进行的写作训练。把握时机，顺势而练，便是课堂练笔有效的关键所在。语文教材中，练笔点处处可见，只要我们敏锐地捕捉住这样的语言实践资源，并巧妙地指导学生进行习作训练，一定会事半功倍。如学习《最后一分钟》时，学完了诗歌，我让学生们试着续编，有学生写到“香港回归的最后一分钟，是眼望星空对未来的美好憧憬”“香港回归的最后一分钟，是孩子展开稚嫩的双臂拥入母亲的怀抱”。这样的练习加深了对本首诗歌的深刻理解。长此以往，学生的笔尖就会跳起顺畅的芭蕾，而我们的语文课堂也会越来越精彩！

四、“抱团取暖”，让学生进行有效的合作学习

“少教多学”的课堂，小组合作学习是一个非常重要的学习环节，是利用教学动态因素之间的互动、促进学生发展的一种教学活动，是新课程理念下课堂教学活动的一个重要组成部分。

对各小组自学、合作学习存在困惑不解

的问题以及新识中的重点、难点、疑点，教师不要急于作讲解，可先让学生自己通过小组合作讨论解决，教师则在学生“山穷水尽”时，再针对疑惑给予必要的“点拨”，让学生调整自己的认识思路，让全班学生自由讨论，各抒己见，集思广益，互相探究，取长补短。通过再思、再议达到“通”的境地，解惑释疑。对积极发言的学生予以表扬，对有独到见解的学生给予肯定、鼓励。如学习《开国大典》一课中“整个北京城都亮起来了”一句时，“亮”有几重意思？经过小组合作学习得到正确答案。这样，既调动学生参与教学的积极性，促进学生的创造性思维能力的发展，又培养了学生表达问题、展开交流的能力和合精神。

五、“归纳整理”，培养学生做课堂小结

新课内容学习完成后，让学生谈学到了哪些内容、谈收获了什么、谈学习中易错的问题就是课堂小结。教师要注重培养学生这种能力，因为学生之间交流学习的体会，往往能击中知识和方法的关键点，更易于被同伴接受，收到教师小结不能达到的功效。课堂留有时间让学生自己谈学习体会、谈学习困惑、谈谈攻破的难点是很有必要的，也是巩固所学知识的好方法。

“少教多学”的教学法能给学生充分的时间去朗读、思考、讨论、合作、练习、实践，从而主动获取知识，最终达到了学生多学、教师少教的目的。这样的两全其美法，何乐而不为呢？

选自《教育艺术》2018 年第 3 期

实 汉 近 虚 辨 用 语 义 词 析

赵 新 刘若云

竟(副) / 竟然(副) / 居然(副)

【相同】

都是副词,作状语,表示事情出乎意料,没有想到。经常可以互换:“竟”多用于书面语,“竟然、居然”书面语和口语都用:

①没想到他竟敢一个人走山路。(竟然√居然√)

②这么重要的事情,他竟忘了告诉我。(竟然√居然√)

③当时我太兴奋了,竟然忘了问他的名字。(竟√居然√)

④不料吃了药以后,奶奶的病竟然越来越重了。(竟√居然√)

⑤这么吵的地方,你居然睡着了?(竟√竟然√)

⑥医生也不敢相信,他的病居然全好了。(竟√竟然√)

【不同】

1. “竟、竟然”语气较重,表示不应

该这样而这样时,多用“竟”或“竟然”:

①现在有的学生竟敢打老师,实在太不象话了。(竟然√居然√)

②我真是太不应该了,竟把妈妈的生日给忘了。(竟然√居然√)

③为了钱,没想到他竟然去偷、去抢,真是糊涂啊!(竟√居然√)

④你太没礼貌了,竟然跟奶奶这样说话?(竟√居然√)

2. 表示不容易这样而这样时,常用“居然”:

①他平时成绩一般,今年高考居然考上了北京大学,太出人意料了。(竟√竟然√)

②7岁的孩子居然写了一本长篇小说,真是不简单啊。(竟√竟然√)

③我们已经十年没见了,这次居然在火车上相见。(竟√竟然√)

④没想到这个小县城居然有这么丰富的娱乐生活。(竟√竟然√)

3. “居然、竟然”有时可以用在句子的主语之前,“竟”不这样用:

①居然所有的女生都喜欢他,真奇怪!
(竟然√竟×)

②居然每一个人都为他说好话,这是怎么回事?(竟然√竟×)

③竟然是四班得到了第一名,真没想到!(居然√竟×)

就(副) / 便(副)

【相同】

都是副词,作状语,说明时间。“就”口语和书面语都用,“便”一般用于书面语。在书面语中,以下情况可以互换:

1. 强调情况、行为早已发生或存在:

①早在 16 岁时,郑小刚就独自一人去了加拿大。(便√)

②西安早在唐代时就很繁华,商业很发达。(便√)

③马小朋 10 岁的时候便获得了钢琴比赛的一等奖。(就√)

④大学毕业那年,他们夫妻俩便来到这里当老师。(就√)

2. 表示情况或行为在很短时间内发生,或两个动作紧接着发生,有“立刻”的意思:

①警察一接到电话,就迅速赶到现场。(便√)

②我向他眨了一下眼睛,他就明白了我的意思。(便√)

③会谈结束后,代表团便乘飞机离开北京回国。(就√)

④鹅毛大雪纷纷扬扬地下着,北京很快

便成了银色的世界。(就√)

3. 用在因果、条件、假设等复句的最后一分句,表示在前面情况下出现相关情况:

①因为报名参加的人太少,学校就取消了这次活动。(便√)

②只要坚持下去,就一定会成功。(便√)

③没有水和空气,人类便无法生存。(就√)

④如果不进行细致的调查,便无法解决问题。(就√)

【不同】

“就”的用法比“便”多,“便”都可以换成“就”,而“就”不一定能换成“便”。在以下情况下,“就”不能换成“便”。

1. 在口语化的句子中,特别是当面对人说的话中,只用“就”不用“便”:

①你等着,我马上就来。(便×)

②别着急,医生一会儿就到。(便×)

③安娜!玛丽说她吃完饭就来找你。(便×)

④明天早上天一亮,我们就出发。(便×)

⑤这本书我 3 个小时就可以看完。(便×)

⑥如果你坐飞机,2 个小时就可以到北京了。(便×)

2. “就”还可以用来限定范围,相当于“只、仅仅”;“便”不能:

①大家都来了,就阿里没来。(便×)

②这件事就他知道,别人都不太清楚。(便×)

③旅行的东西都准备好了，就等着明天出发了。(便×)

④你们两个就因为这件事情吵架，值得吗？(便×)

⑤就为了能早日回家，他这一段时间天天加班。(使×)

3. “就”还可以用来强调数量少或数量多，谓语中常有数量词语：

①你过来一下，我跟你就说几句话。(数量少，便×)

②你就去了一次，怎么知道这么多事情啊？(数量少，便×)

③王朋一个人就喝了 3 瓶啤酒。(数量多，便×)

④这个学期留学生很多，我们一个班就有 30 个人。(数量多，便×)

4. “就”还表示肯定或坚决的语气，“便”不能：

①3 号教学楼就在前边。(便×)

②他就是朴志云，韩国人。(便×)

③就这么办吧，大家一起努力！(便×)

④我就不去，你能把我怎么样？(便×)

决(副) / 绝(副形) / 绝对(副；形)

【相同】

都是副词，都用在否定词前面作状语，加强否定，表示“一定、完全”。修饰否定词“不、没、没有”时，可以互换，但意思有些不同：“决”表示主观态度坚决，“绝、绝对”表示客观的可能性：

①我决不答应你的条件。(绝√/绝对√)

②跟大勇结婚，我决不后悔。(绝√/绝对√)

③要想使他们和好，绝不是一件容易的事。(决√/绝对√)

④下次我绝不再答应帮别人买票了。(决√/绝对√)

⑤我绝对不会做那种对不起朋友的事情。(决√/绝√)

⑥请你相信我，这件事我绝对没有告诉过第二个人。(决√/绝√)

【不同】

1. “绝”还可以放在否定词“无、未、非”的前面，“决、绝对”不能：

①吵闹过那么多次，他俩绝无和好的可能。(决×/绝对×)

②我绝未做过这样的事。(决×/绝对×)

③他能取得这么好的成绩，绝非偶然。(决×/绝对×)

④真正的朋友绝非酒肉朋友。(决×/绝对×)

2. “绝对”还可以用在肯定句中，修饰形容词或者动词，加强肯定，相当于“一定、肯定”；“决、绝”没有这样的用法：

①我已经检查过了，这里绝对安全。(决×/绝×)

②这个地方一到周末绝对热闹得不得了。(决×/绝×)

③这个人绝对老实，绝对可靠。(决×/绝×)

④你放心吧，我们绝对支持你。(决×/绝×)

⑤小周绝对会来的，不信咱们等着瞧。(决×/绝×)

⑥我们是多年的朋友了，我绝对相信他。(决×/绝×)

3. “绝对”修饰的词语之后可以带否定形式的补语,强调某状态或行为完全不可能出现,多用于口语:

①你放心,绝对耽误不了你的事。(决×绝×)

②东西放在这里,绝对丢不了。(决×绝×)

③你每天吃这么多,绝对瘦不了。(决×绝×)

④这么多菜,绝对吃不完。(决×绝×)

⑤事情太多了,三天绝对做不完。(决×绝×)

4. “绝”还有“极、最”的意思,修饰“妙、佳、好”等少数几个单音节形容词或“大部分、大多数”,表示程度非常高:

①这个绝妙的方法是谁想出来的?(决×绝对×)

②选经理?张志军就是一个绝好的人选。(决×绝对×)

③会上,绝大多数人都同意我的广告方案。(决×绝对×)

④这个商店的绝大部分服装都是世界名牌。(决×绝对×)

5. “绝、绝对”都有形容词的用法,可以受“很、非常、太”等修饰,但意思和用法不同:“绝”作谓语,表示完全不留余地、太过分,或特别高明。“绝对”作谓语,表示“只考虑一个方面,不管其它方面”,与“相对”相对;作定语,表示“完全的”:

①话不要说得太绝,这样只会让大家更讨厌你。(决×绝对×)

②你的这个办法真是太绝了,我们就按你说的办。(决×绝对×)

③我觉得他们看问题太绝对了。(决×绝×)

④这场比赛,巴西队占有绝对的优势。(决×绝×)

立刻(副) / 立即(副)

【相同】

都是副词,在动词前作状语,表示动作行为、情况很快发生,或某个情况紧接着前面的情况发生,相当于“马上”。“立刻”书面语和口语都用,“立即”多用于书面语,经常可以互换:

①考试结束的铃声一响,就应该立即放下笔,停止答题。(立刻√)

②事故发生以后,有关部门立即组织人员进行调查。(立刻√)

③立即停止行动!(立刻√)

④接到报警,警察立刻赶到出事地点。(立即√)

⑤放下电话,我立刻开车赶往机场。(立即√)

⑥团长命令我们立刻出发!(立即√)

【不同】

“立刻”常和“就、就要”连用,用于口语;此时一般不用“立即”:

①等一下,我立刻就来。(立即×)

②别着急,警察立刻就到。(立即×)

③请把手机关掉,飞机立刻就要起飞了。(立即×)

④比赛立刻就要开始了,快点把电视打开!(立即×)

⑤火车立刻就要开了,你赶快下车吧!(立即×)

⑥别说话了,考试立刻就要开始了。(立即×)

立刻(副) / 马上(副)

【相同】

都是副词,作状语,表示情况或动作为发生得很快。经常可以互换:

1.都可以用于已经发生的情况或行为:

①最后的结果一宣布,小马立刻激动得哭了。(马上√)

②客人们一走,房间里立刻安静下来了。(马上√)

③演出一结束,礼堂里立刻响起了热烈的掌声。(马上√)

④老师刚宣布完这个好消息,同学们马上欢呼起来。(立刻√)

⑤下课了,教室的走廊上马上热闹起来了。(立刻√)

⑥又刮风又下雨,天空马上黑了下來。(立刻√)

2.都可以用于将要发生的情况或行为:

①刘老师让你马上去办公室。(立刻√)

②师长命令我们马上出发。(立刻√)

③张经理叫你马上到会议室开会。(立刻√)

④请大家立刻离开这个地方。(马上√)

⑤立刻出发!(马上√)

⑥立刻关闭手机!(马上√)

【不同】

1.用于将要发生的情况时,“马上”修饰的行为可以是很短时间内发生的,也可以是较长时间内发生的,如几天、几周、几个月;“立刻”修饰的行为是在很短时间内很快发

生的,一般是几秒钟、几分钟、几个小时之内:

①下个月马上就要高考了,学生现在学习非常紧张。(较长时间,立刻×)

②听说新校长下个星期马上就到,是真的吗?(较长时间,立刻×)

③今天是12月20号,马上就到圣诞节了。(较长时间,立刻×)

④老张马上就60岁了,还能和年轻人一起打篮球。(较长时间,立刻×)

⑤你马上就要当爸爸了,怎么还这么马虎?(较长时间,立刻×)

⑥火车马上就要开了,可小明还没赶到。(短时间,立刻√)

⑦飞机马上就要起飞了,请大家系好安全带。(短时间,立刻√)

2.“马上”可以放在主语后,也可以放在主语前;“立刻”只能放主语后:

①马上电影就要开始了,可玛丽还没来。(立刻×)

②电影立刻就要开始了,可玛丽还没来。(马上√)

③老板一走进会议室,马上大家都不说话了。(立刻×)

④老板一走进会议室,大家立刻都不说话了。(马上√)

⑤走进房间,马上一股冷气扑面而来。(立刻×)

⑥走进房间,一股冷气立刻扑面而来。(马上√)

立刻 (副) / 顿时 (副) / 眼看 (副)

【相同】

都是副词，作状语，表示事情或动作行为发生得很快。“顿时”用于书面语，“立刻、眼看”口语和书面语都用。“立刻”有时和“顿时”互换，有时和“眼看”互换。

【不同】

1. “顿时、立刻”都可以用于已经发生的情况，“眼看”不能。“顿时”修饰的是自然状态、某种环境中的状态、人的情绪心理状态、等不可控制的行为，后面多有补语；“立刻”除了修饰这些以外，还可以修饰人可以控制的行为：

①又刮风又下雨，天空顿时黑了下来。
(不可控制，立刻√眼看×)

②演出一结束，礼堂里顿时响起了热烈的掌声。(不可控制，立刻√眼看×)

③他看到大家热情的笑脸，一股暖流顿时涌上心头。(不可控制，立刻√眼看×)

④最后的结果一宣布，小马顿时激动得哭了。(不可控制，立刻√眼看×)

⑤他一回到家，就立刻打开电脑。(可控制，顿时×眼看×)

⑥接到电话，小张立刻开车去白云机场接父亲了。(可控制，顿时×眼看×)

⑦吃完饭，他立刻回到办公室继续工作。(可控制，顿时×眼看×)

2. “立刻、眼看”都可以用于将要发生的事情，常与“就要、快要”连用；“顿时”没有这样的用法。“眼看”修饰的情况一般是人不能控制的，“立刻”多修饰人能控制的动作行为：

①时间眼看就要到了，他怎么还不来？

(不可控制，立刻×顿时×)

②眼看就要下雨了，快走吧。(不可控制，立刻×顿时×)

③天眼看就要黑了，还是别去了吧。(不可控制，立刻×顿时×)

④接到报警，警察立刻赶到了出事地点。(可控制，眼看×顿时×)

⑤你别害怕，我立刻就到。(可控制，眼看×顿时×)

⑥到了北京，我立刻给你打电话。(可控制，眼看×顿时×)

3. 用于将要发生的情况时，“眼看”修饰的可以是短时间内发生的，也可以是较长时间内发生的，如几天、几周、几个月；“立刻”修饰的是在很短时间很快发生的，一般是几秒钟、几分钟、几个小时之内：

①下个月眼看要高考了，可数学和物理我还没复习好。(较长时间，立刻×顿时×)

②新生下周眼看就到，大家要尽快做好准备。(较长时间，立刻×顿时×)

③今天已经是12月20号，眼看就到圣诞节了。(较长时间，立刻×顿时×)

④王先生眼看就60岁了，还能和年轻人一起打篮球。(较长时间，立刻×顿时×)

⑤你眼看就是当爸爸的人了，怎么还这么马虎？(较长时间，立刻×顿时×)

⑥火车立刻就要开了，可小明还没赶到。(短时间，眼看、顿时×)

⑦飞机立刻就要起飞了，可飞机上有乘客突然心脏病发作。(短时间，眼看√顿时×)

4. “顿时、眼看”可以放在主语后，也可以放在主语前；“立刻”只能放在主语之

后。“顿时”后面还可以有停顿，“立刻、眼看”后面不能有停顿：

①眼看车就要开了，可我还没见到哥哥。(立刻×顿时×)

②老板一走进来，顿时会议室就安静下来了。(立刻×眼看×)

③走出教室，顿时一阵清风迎面吹来。(立刻×眼看×)

④下课铃响了，顿时，走廊里热闹起来了。(立刻×眼看×)

5.“顿时、眼看”都不用于单句：用“顿时”的句子，前面要有句子说明“顿时V”(V=动词)之前的情况；用“眼看”的句子，后面要有句子说明“眼看V”的结果或推论。“立刻”可以用于单句：

①客人们一走，房间里顿时安静下来了。(立刻√眼看×)

②眼看天就要黑了，我们还是别去了吧。(顿时×立刻×)

③刘老师让你立刻去办公室。(顿时×眼看×)

④师长命令我们立刻出发。(顿时×眼看×)

⑤他叫你立刻到会议室开会。(顿时×眼看×)

⑥请大家立刻离开这个地方。(顿时×眼看×)

连(副) / 连连(副) / 一连(副)

【相同】

都是副词，作状语，表示同一动作行为或同一情况一次接一次反复出现。动词后有“几+量词”时，有时可以互换：

①老人十分感动，对我连说了几声“谢谢”。(一连√连连√)

②他心里很紧张，连吸了几口烟。(一连√连连√)

③我连连拍了他几下，他才醒来。(连√一连√)

④他连连摇了好几下，球才从树上掉下来。(连√一连√)

⑤看见蛇，他吓得一连退了好几步。(连√连连√)

⑥他一连咳了几声，才接着说下去。(连√连连√)

【不同】

1.“连、一连”还可以表示某种动作行为或情况一直持续不变，后面可以有表示时间段的数量短语；“连连”没有这样的用法：

①春节和国庆节，都连放七天假。(一连√连连×)

②他受了伤，连躺了几天，才能起床。(一连√连连×)

③由于受冷空气的影响，广州一连刮了三四天大风。(连√连连×)

④我们一连忙了半个月才把事情做完。(连√连连×)

2.“连连”修饰的多是很短时间内快速接连发生的动作，中间间隔时间很短，如：连连点头、连连招手、连连摆手；而“连、一连”修饰的还可以是较长时间内发生的行为，中间间隔的时间比较长：

①她结婚后一连生了三个孩子。(间隔长，连√连连×)

②这个暑假，我一连看了几部韩国电视剧。(间隔长，连√连连×)

③这几个月,我和小王一连去了好几个地方旅游。(间隔长,连√连连×)

④最近他一连去了好几家公司面试。(间隔长,连√连连×)

3.“一连”修饰的动词短语中必须有数量词语;“连”修饰的动词短语中多数有数量词语;“连连”修饰的动词短语中很少有数量词语,如果有数量词语,只能是不确定的数量,如“几下、几步、几声、几口”等:

①打完球回到家里,我一连喝了两大杯水。(连√连连×)

②听说这部电影在广州一连放了三十多场。(连√连连×)

③李师傅接过烟,连吸了几口,才开口说话。(一连√连连√)

④他连说:“对不起,对不起!”(连连√一连×)

⑤突然看见那么大一一条狗,他吓得连连往后退。(连×一连×)

⑥麦克拉朗读得很好,王老师连连点头。(连×一连×)

⑦我一边叫小周,一边向他连连挥手。(连×一连×)

⑧我连连叫了她好几声,她都没有反应。(连√一连√)

4.“连连、一连”可以修饰单音节动词,也可以修饰双音节动词;“连”只能修饰单音节动词,不能修饰双音节动词:

①他吃了一惊,连连后退了几步。(一连√连×)

②他吃了一惊,连退了几步。(一连√连连√)

③他没站稳,连连摇晃了几下。(一连

√连×)

④他没站稳,连晃了几下。(一连√连连√)

⑤旅游回来以后,我在家一连休息了三天。(连×连连×)

⑥旅游回来以后,我在家连睡了三天。(一连√连连×)

⑦我一连发送了三个邮件,他都没有回复。(连×连连×)

⑧我连发了三个邮件,他都没有回复。(一连√连连×)

5.“连连”可以修饰单个的双音节动词,“连、一连”不能:

◇连连失败 连连后退 连连答应 连连叫喊 连连进攻(连×一连×)

①我们球队连连进攻,但球就是踢不进对方的大门。(连×一连×)

②看见她就要哭了,王强连连答应:“行,没问题。”(连×一连×)

连连(副) / 接连(副) / 连续(副;动)

【相同】

都是副词,作状语,表示一个接一个、不中断。有时可以互换:

①最近,这儿的高层住宅楼连连被盗。(接连√连续√)

②比赛中,蓝队连连失误,真让人失望。(接连√连续√)

③这几天,王平接连收到朋友祝贺生日的短信。(连连√连续√)

④下半场一开始,红队就接连向蓝队发起进攻。(连连√连续√)

⑤这一次比赛,他们球队连续输球,压

力很大。(接连√/连连√)

⑥天气热了,空调的销售量连续上升。

(接连√/连连√)

【不同】

1.“连连”修饰的动作在短时间内快速多次重复,中间间隔的时间很短;“接连、连续”修饰的动作重复得不是那么快,中间间隔时间比较长:

◇连连点头 连连摇头 连连招手
连连拍手(接连×/连续×)

◇连连眨眼 连连喝彩 连连叫好
连连道谢(接连×/连续×)

◇连连答应 连连叫喊 连连发笑
连连大叫(接连×/连续×)

①听了我的话,小强连连摇头说:“不行!不行!”(接连×/连续×)

②王经理看见我,连连招手叫我过去。
(接连×/连续×)

2.“接连、连续”还可以表示动作行为的持续,修饰的动词短语中可以有表示时间段的数量短语;“连连”不能表示动作行为的持续:

①他感冒了,接连咳了半个多月。(连续√/连连×)

②最近接连下了好几天的雨,天气越来越冷。(连续√/连连×)

③今年,南方一些地方连续几个月没下雨。(接连√/连连×)

④艺术团在这里连续表演了十几天,很受欢迎。(接连√/连连×)

3.“接连、连续”所修饰的动词短语中可以有表示确定数量的数量短语,如“3次、5次、3个、5本”;“连连”修饰的动词短语

中只能有表示不确定数量的数量短语,如“几次、几步、几下”等:

①刘老师接连4次被评为优秀教师。(连续√/连连×)

②这半个月,我们这儿接连发生了3起严重的交通事故。(连续√/连连×)

③这个月,大学城连续发生了3起学生交通事故。(接连√/连连×)

④他一看见我,就连连说了几声“对不起”。(接连√/连续√)

⑤他被重重地打了一拳,连连后退了好几步。(接连√/连续√)

4.“连续”还有动词的用法,还可以作谓语、定语;“接连、连连”没有这个用法:

①这种阴雨天气已经连续了六七天了。
(接连×/连连×)

②这几天好消息连续不断,一个接一个。(接连√/连连×)

③我不喜欢看电视连续剧,浪费时间。
(接连×/连连×)

④这套教材很注意教学的连续性。(接连×/连连×)

连续 (副; 动) / **持续** (动) / **继续** (动; 名)

【相同】

都作状语,表示情况或行为接连进行。“持续”有时可以和“连续”互换,有时可以和“继续”互换。

【不同】

1.“连续、持续”表示行为或情况一直进行,没有中断;“继续”表示暂时中断,然后接着进行:

①大雨连续下了一天一夜。(持续√/继

续×)

②李平已经在电脑前连续工作了四个多小时。(持续√继续×)

③华南地区已经持续下了三天大暴雨。(连续√继续×)

④她持续发了好几天烧,人都瘦了一圈。(连续√继续×)

⑤下节课,我们继续讲这个语法点。(持续×连续×)

⑥休息一下,我们再继续往前走。(持续×连续×)

⑦吃完晚饭,大家又继续在公司加了两个小时班。(持续×连续×)

2.“继续”可以修饰单个动词,“持续、连续”一般不能;“连续”后面可以直接跟数量短语,“继续、持续”不能:

①我有事先走,你们继续吃!(持续×连续×)

②大家继续找,一定要找到他。(持续×连续×)

③我们休息一下再继续干!(持续×连续×)

④他曾经连续三届获得乒乓球世界杯赛的男子单打冠军。(持续×继续×)

⑤由于身体不好,王梅连续一个星期没来上班了。(持续×继续×)

3.“连续”还可以表示一个接一个、一次又一次地,时间上有先后;“持续、继续”没有这个用法:

①比赛快结束时,意大利队连续踢进了两个球。(持续×继续×)

②我们连续听了三遍录音,还是没完全听懂。(持续×继续×)

③他连续考了四次,终于考过了 HSK 八级。(持续×继续×)

4.都可以作谓语,“继续”可用于祈使句,“持续、连续”不能:

①你们的讨论还要持续多长时间?(继续√连续×)

②这种状况不能再继续下去了。(持续√连续×)

③困难一个接一个,连续不断。(持续×继续×)

④李刚说完了,王林,你继续。(持续×连续×)

⑤休息一会儿我们再继续。(持续×连续×)

5.“持续、连续”都可以作定语,还可组成“连续性、持续性、连续剧”:

①持续的干旱给农业生产造成了很大的损失。(连续√继续×)

②病人持续的高烧引发了肺炎。(连续√继续×)

③未来几天,广州市将出现持续高温。(连续√继续×)

④故事很有意思,但情节的连续性不强。(持续×继续×)

⑤我可没时间看这些连续剧。(持续×继续×)

6.“继续”可以作名词,指跟一事有连续关系的另一事:

①现在的工作是前一段工作的继续。(持续×连续×)

②四号计划是三号计划的继续。(持续×连续×)

选自《实用汉语近义词词典》

指导学生互评互改习作的方法

黄素娇

长期以来,作文批改一直是困扰语文老师的一个大问题。叶圣陶先生曾说过:“教师改文,业至辛勤,苟学生弗晓其意,即功夫同与虚掷。养成自改的能力,这是终身受用的。”《课标》也非常重视学生自我修改作文能力的培养,提到要“重视引导学生在自我修改和相互修改的过程中提高写作能力”。可见,放手让学生修改自己的作文,培养学生互评互改作文的能力,是当下作文教学中一项刻不容缓的任务。

一、激发兴趣,消除学生互评互改的恐惧

学生们初次尝试互相修改作文,有人感到新奇,可又不知怎么去改;有人感到畏惧,认为自己连写作都困难,哪有能力去修改别人的文章;还有人则认为麻烦,改一篇文章花费的时间太多。因此,激发兴趣,调动学生互评互改作文的情感因素,消除其不敢改和不想改的心理,是培养学生修改作文能力的先决条件。

对于小学生来说,通过故事让他们明白道理是个既简单又有效的办法。我向它们讲述古代名家锤字炼句的故事,如王安石“春风又绿江南岸”中的“绿”字的修改,贾岛“僧敲月下门”中的“推敲”,让他们明白好文章既是写出来的更是改出来的道理,教育他们“文章不厌百回改”,使他们认识到好文章、好句子只有通过精心修改才能得到。同时,小

学生都有争强好胜的心理，可以利用这一心理特点培养他们修改作文的兴趣。首先，可以在讲评课上表扬修改作文认真且改得好的同学。把修改前的作文和修改后的比较评价，不但能使学生读到写得好的作文，而且还能懂得怎样才能把作文修改得好。一段时间后，学生对修改作文的恐惧感就会慢慢地消失，进而产生修改习作的兴趣，老师就可以引导学生逐步养成修改作文的好习惯，学生的作文能力随着修改能力的养成得到进一步提高。

二、改前指导，授予学生互评互改的方法

《语文课程标准》“评价建议·写作”中指出：“不仅要注意考察学生修改作文内容的情况，而且要关注学生修改作文的态度、过程和方法。要引导通过学生的自改和互改，取长补短，促进相互了解和合作，共同提高写作水平。”我在体操作时采用如下方法：

1、统一修改的符号。

北师大版语文第五册教材中明确规定了作文修改的基本符号：一是删，二是补，三是调，四是换。要让学生掌握教材中所教的每个修改符号的用法和意义，并在实践中不断强化、巩固，达到人人会规范使用，从而提高修改作文的效率。

2、制定评改的标准和要求。

让学生亲自动手参与修改习作，要有一定的评改标准和要求，否则学生会不知所措。因此在每一次的习作评改前，教师应引导学生定出评改的标准和要求，以求

评改时有一个统一的评价标准。对于习作评改的标准，我分为两大项，第一项是“常规要求”，这一项要求是每一次习作都必须修改的内容，包括好词好句的运用，格式是否正确，卷面是否整洁，是否有错别字和病句，标点符号的使用是否正确等；第二项是“本次习作要求”，这就根据每一次习作的不同要求而定，写人的作文要写出人物的外貌、语言、动作、神态、心理等；写事的作文要写出事件的“六要素”，写物的要写出事物的特点…标准要结合教材的要求进行制定，如：第九册要求学生把“有条有理、有声有色、有根有据、有血有肉”做为修改习作的标准，第十册就要求学生要同时用“有详有略、有情有意”的标准来修改习作。刚接触修改习作的标准和要求可以放低点，尽量让每个学生都能达到，熟练以后，可以慢慢地提高，逐步提高学生的修改水平。

3、明确修改的步骤。

有了方法、标准和要求，接下来就要明确修改的步骤：首先要通读全文，标出错别字、病句、及标点运用不当之处；其次根据文章确定的中心思想，对原材料进行增、删、调；接着写评语，要客观公正，用语正确、中肯，既肯定优点，也要指出不足之处，还可以提出修改意见和建议；最后依据标准评等级、签名。

在学生互评互改的过程中最难的就是写评语。学生互评习作时，可以写眉批、旁批和总批，指导写批语时要强调学生批语的准确性，着重指出哪里需要修改，应该怎样改，不必代替修改，而且要把修改

的权力还给习作者本人。指导学生写总评时,评价要客观,语言要委婉,要先写习作的优点,再谈自己对于习作的修改意见,所写的评语要简明扼要,提倡写一句话评语,要让作者本人乐于接受,而且能给予鼓励,让其体会到成功的快乐,激发写作积极性,提高写作的兴趣与作文能力。如有的学生写到:“你的作文写得生动有趣,如果你能把字写工整些,你的作文就更棒了!”

在学生互评互改的过程中,引导学生发挥主动性、创造性,这样的修改才有价值。通过认真细致的修改,努力使文章变得表达正确、语句通顺、生动形象,这样,修改的目的也就达到了。

三、变换形式,调动学生互评互改的积极性

作文互评互改就是要改变教师批改习作的单一模式,要想激发学生对评改习作的兴趣,教师平时也要注意课堂评改形式的多样化。

1. 同桌互评改。

学生和同桌交换习作进行互评互改,在评改过程中如果有问题方便两人交流、探讨。但这种方式要求同桌两人的水平相差不多。如果是优等生和后进生互评,就要要求优等生着重帮助后进生修改作文,并耐心地对他进行辅导,使后进生可以从优等生身上学到更多的知识。而后进生修改优生的习作,主要是圈画出好词好句、写得有特色的地方,学习习作的结构和表达方式,这样后进生就从优等生的习作中

学到习作的方法,耳濡目染中也知道了怎么写作。

2. 小组互评改。

由于学生写作水平、认知能力、鉴赏能力存在很大的差异,小组互相讨论批改更有利于全组学生作文能力的提高。可以将学生按习作水平不同分成 3 至 4 人的小组,批改这一小组同学的习作,或者是小组之间交换修改。一人读习作,其余同学边听边思考,提出各自的想法和意见,最后由人执笔将小组的意见写到习作批改栏中。这样的批改,对不同层次的学生都是一次能力的提高。自己的优秀习作被小组同学肯定,能使学生体验到一种成就感,激发习作的兴趣;自己的文章经同学评改,也会令自己豁然开朗,达到事半功倍的目的;小组讨论的过程中学生也能迅速发现自己作文中的不足,借鉴别人构思、写法的精妙之处,领悟写作的方法。

3. 自由组合改。

让学生在班级的学生当中自由组合,选择自己最好的朋友或最有竞争力的对手等进行评改。尊重学生的选择,学生评改的兴趣更加浓厚,可以给一个好朋友改,也可以给几个好朋友改。实践表明,学生最喜欢这种评改形式。当然教师要规定,每一篇习作至少要有两个同学评改。通过互动,学生评改的热情更加高涨,收到的效果也不错。

四、总结讲评,提高学生互评互改的能力

在学生完成了互评互改 (下转第 33 页)

在换位思考中促进幼儿发展

李 萍

有时,孩子的行为往往令我们生气,心中常会有这样的想法:“你这孩子怎么这样?”“干嘛要这样做,就不能那样吗?”“这个孩子真淘气!”孩子为什么会有这样的行为?我们了解他的年龄特点和心理需要了吗?事实是怎样的呢?我试着在生活中将自己变成一名小朋友,体验孩子的行为,探寻孩子的需要。

场景一:叠被子的麻烦

中午起床后,老师发现了一件有趣的事情:孩子们拖着被子,直接就把它放到了地上,不时会有走过的幼儿踩在被子上。老师说,“这多脏呀,快把被子拿到床上叠”,但任凭老师多次提醒也无济于事,孩子们照旧在地上叠被子。老师就奇怪了:为什么就不能放在床上叠呢?

教师体验

带着疑问,我蹲了下来,让自己接近孩子的身高来叠被子。我发现,被子大、床小;孩子的胳膊短、力气小,在床上无法将被子完全铺开再叠上,而放在地上可

以走动自然被子就能铺开了。另外,有的被子太大,棉胎很厚,不容易打开;还有的被子中被罩与棉胎不服帖,幼儿睡完后被子就变成一团,被子就更不容易铺平了。

调整行为

1. 我和孩子们商量怎样能在床上把被子铺好?经过试验,我们想出了办法。比如,先找到被子的一个角,沿边将被子的一边捋好,找到另一个角后把被子的一边往中间叠;这样,被子变小了,另外一边就很容易叠了。

2. 请两个小朋友合作,把被子铺在两张床上,两人把被子的一边都往中间折,被子变小,这样也很容易叠被子;而且两人一起叠,让小朋友觉得这是一件很有趣的事情,叠被子的积极性被调动起来。

3. 教师与幼儿合作,帮助幼儿一起把被子铺平后,请幼儿自己叠好。

4. 与家长合作,请家长为幼儿准备大小适宜的被子。如果被罩和棉胎不符合,可在每月被子洗晒后把被罩的边和棉胎缝

一下,这样被子不容易成团,也就容易叠了。

采取了这些策略,幼儿在地上叠被子的少了,他们也知道遇到困难的时候,原来可以请老师、同伴来帮忙,大家一起来做会很有趣、很高兴。令我欣慰的是:孩子在这个过程中不仅愿意叠被子,而且还学会了感谢——当老师或同伴帮助的时候会愉快地说谢谢。

尊重幼儿,首先要尊重孩子的生理特点,教师了解孩子的身心发展特点后才能对幼儿提出合理的要求。培养幼儿的自理能力必须是让幼儿做力所能及的事情,否则就会让孩子“勉为其难”,是违背自然规律的不科学的行为。

场景二:玩拼插玩具的矛盾

班上有一种管状拼插玩具,因为玩具量大,老师把玩具一分为二放在了两个筐里。这个玩具一投放,就受到孩子的喜爱。但玩着玩着,就有了问题:拿 A 筐的小朋友在游戏时老是跑来跑去,到 B 筐里挑玩具。拿 B 筐的小朋友不乐意,矛盾不断出现。老师对拿 A 筐的小朋友说:“你就用自己筐里的玩具来搭吧!”拿 A 筐的小朋友满脸的委屈与不情愿。

教师体验

中午孩子睡觉时,我也来玩这筐玩具,发现:当我拼一个东西时,我的筐里没有我需要的材料,这时,我也会不由自主地到别的筐里去选用。

调整行为

1. 我首先调整了指导时的方法:建议两名选这个玩具的幼儿在游戏时坐在一起,大家可以共享这两个筐的玩具。

2. 鼓励幼儿合作拼插,在游戏中幼儿一起商量选用哪个形状或颜色的材料进行拼插,培养幼儿的合作意识。

3. 教幼儿一些协调、交流的技巧,比如,和同伴商量“这个插片我先用一下,好吗”,“我插好后和你一起玩,好吗”。

4. 因为进区早晚的原因,游戏时会出现选这种玩具的小朋友不能坐在一起的情况。于是,我选择用大筐来盛放这种玩具,这样,幼儿玩这种玩具就不会受到场地的限制。

教师鼓励幼儿一起合作拼插,满足了幼儿渴望游戏伙伴的愿望。虽然有时也有冲突,但幼儿会在冲突与交往需求的矛盾中,不断学会控制自己的行为,与同伴的协调能力也在提高。幼儿合作拼插中的经验分享,让幼儿学习更多的拼插方法,拓宽了思路,幼儿的拼插水平不断提高。

游戏材料的投放应把方便幼儿、有利于幼儿的游戏作为出发点,而且活动区材料投放的目标并不是单一的,我们可以材料为载体,达到更多的教育目标,如在拼插游戏中为幼儿提供可以交往合作的游戏氛围,能较自然地促进幼儿社会性的发展。

场景三:建筑区的指导

明明在建筑区搭建,老师过去问:“你

要搭什么？”明明支支吾吾说不出话。“是搭幼儿园还是游乐场？什么样子的？”明明站在那儿无所适从。

教师体验

我在建筑区搭积木，并且请一名老师来指导。我刚一搭，这位老师就说：“你要搭什么？”我说：“我也不知道，我试试吧！”

“你想搭小区吗？小区里有幼儿园和我们住的楼房？幼儿园有几座房子？楼房是什么样子的？”这位老师不停地唠叨，让我没有了搭建的兴趣。

第二天，我请另一名幼儿当“老师”，我请他在旁边看着我搭，在宽松的气氛中我摆弄着建筑材料，最后搭建出一座房子。这位“老师”说：“你搭的真好！”我一下笑了，我感动孩子对我的鼓励，我说：“明天我们一起搭，好吗？”

在体验中我感觉到：刚开始搭建的时候并不一定有目标，如果别人在旁边唠叨，可能会中断自己的思维。第二天的活动中相对自由，使我能不断感知并操作这些不同形状的建筑材料，最后完整搭建作品。成功后的自豪感让我觉得教师鼓励幼儿通过自己的尝试，体验到成功后的喜悦要比教师直接帮助他要更好一些。

调整行为

1. 教师做幼儿游戏的观察者，给幼儿充分的个人空间。观察幼儿在游戏的情况，看看孩子们在游戏中是积极主动地玩，还是消极被动地玩；是创造性地、独立地玩，还是模仿他人，跟着他人玩；和同伴

相处的关系如何？动手操作能力怎样？根据幼儿游戏的经验、能力、态度、反应和需要，再决定是否介入。对于能独立去搭建的幼儿更多地是给孩子一片思考的空间让他主动地去玩。

2. 对不够自信或拿着积木不知该怎么搭的幼儿，我则以同伴身份参与幼儿活动，与幼儿平行活动，发挥教师的平行示范性作用。这时，教师及时地介入，提高了幼儿的游戏水平。

3. 为了让幼儿积累一些搭建的经验，我利用活动区评价的机会，鼓励建筑师介绍自己的建筑成果及搭建方法，让幼儿之间互相学习或根据情况提出一些问题。比如，搭建物的特征、建筑物分布情况等，据此号召幼儿解决问题，提高幼儿的搭建水平。

正如特级教师沈心燕老师所说：“只要你给孩子空间，孩子就会给你惊喜。”幼儿刚开始搭建时可能并没有明确的目标，正处于摆弄、感知材料的阶段，老师急着想知道结果，往往会让幼儿随意应答或无所适从，有时可能会停止游戏，以至于下次不敢到这个区域来游戏。学会等待，给幼儿留有思考、想象和不断探索的空间，这样才能让孩子自主地游戏；学会接纳和欣赏幼儿，鼓励和肯定幼儿的努力，这样才能帮助幼儿树立自信，让孩子大胆地尝试与探索。

选自《学前教育》2009 年第 2 期

论余光中《听听那冷雨》的古典美学元素

陈
韬

余光中先生的《听听那冷雨》一文是当代美文的典型代表，几十年来不断入选国内的各种大、中学语文教材和语文读本。可是，这样一篇广受赞扬的美文，竟少有学者能够透彻地指明它究竟美在何处。目前笔者见到的大多数相关文章都只是对其进行表面化的赏析解读，往往停留在语言层面，或是注意到了重叠词，或是分析了音律韵味。稍微深入一点的，或是从视、听、嗅相结合的角度来分析，或是捕捉到了乡愁背后的中国情结，或是认识到以诗为文的特征。也有学者以影视审美的角度去分析文章的构图方式、色彩处理、声音效果、视觉造型，角度颇为新颖。但总体而言，目前的研究还多是只鳞片爪，泛泛而谈，没有分析出《听听那冷雨》真正的美学元素，更没有挖掘出其背后的文学意义。

实际上，《听听那冷雨》呈现的美，与余光中后期提倡古典诗学、古典美学的主张是分不开的。有一些学者就认为余光中是“古典的现代诗人”，“在现代和传统之间”找到了“最佳的立足点”。针对目前的研究现状，本文将从节奏、意象、情感三个层面解剖《听听那冷雨》的古典美学元素，并分析其以诗为文的特色，从而找出这篇美文何以为美的根源，进而对现代散文一条可能的发展路径——文学复古进行初步探讨。

一、古诗文的节奏之美

1、叠字叠词的大量运用

运用叠字叠词是这篇文章非常明显的特征，在它的开头就有所体现：

惊蛰一过，春寒加剧。先是料料峭峭，

继而雨季开始，时而淋淋漓漓，时而淅淅沥沥，天潮潮地湿湿，即使在梦里，也似乎把伞撑着。

开篇连用 16 个叠字，这很容易让我们联想到李清照那连用 14 叠字的《声声慢》的开头：“寻寻觅觅，冷冷清清，凄凄惨惨戚戚。”文章以叠字起，意蕴幽长，情感浓烈，往往能够奠定全文的基调，《声声慢》的孤独悲苦和《听听那冷雨》的婉转连绵都是在开头就奠定了的。

接下来，《听听那冷雨》全篇都有这样的叠字叠词：

点点滴滴，滂滂沱沱，淅淅沥沥浙浙，一切云情雨意，就宛然其中了。

雨声，由远而近，轻轻重重轻轻……

这样子的台北凄凄切切完全是黑白片的味道……

那雪，白得虚虚幻幻，冷得清清醒醒，那股皑皑不绝一仰难尽的气势，压得人呼吸国难，心寒眸酸。

滔天的暴雨滂滂沛沛扑来，强劲的电琵琶忐忐忑忑志志忑忑，弹动屋瓦的惊悸腾腾欲掀起。

这种叠字叠词的大量运用使整篇文章节奏感极强，字词跳跃律动，读起来极有韵味，一方面能够吸引读者的注意力，另一方面也能够增强文字的渲染效果。

叠字叠词的运用是古典诗文惯用的写作手法。《诗经》中就包含大量的叠字叠词，据统计 305 篇中就有 160 多篇运用了叠字，如“关关雎鸠”（《周南·关雎》）、“绿竹猗猗”（《卫风·淇奥》）、“呦助鹿鸣”（《小雅·鹿鸣》）、“伐木丁丁，鸟鸣嚶嚶”（《小雅·伐木》）等；乐府诗中也有很多叠字叠

词，如“青青园中葵”（《长歌行》）“唧唧复唧唧”（《木兰辞》）、“海水梦悠悠”（《西洲曲》）、“物物各自异，种种在其中”（《孔雀东南飞》）等。除了诗歌，古代的骈文辞赋中也经常用叠字词，如“泉水激石，泠泠作响，好鸟相鸣，嚶嚶成韵”（《与朱元思书》）、“舟遥遥以轻飏，风飘飘而吹衣”（《归去来兮辞》）等。

需要说明的是，尽管《听听那冷雨》中的叠字叠词可以看作是对古诗歌的致敬，但余光中并非生搬硬套，他写出了属于自己和时代的特色。传统诗歌的叠字叠词传达出来的往往是类似古琴或琵琶的音韵，音节大多偏短，节奏也较为舒缓；而《听听那冷雨》的叠字叠词的使用创造出的是类似钢琴的节奏感，不仅音节较长，而且读起来更加急促、更加富于变化。

2、参差错落、回环往复的句式

有人说《听听那冷雨》的句式是歌行体的句式，比如“雨来了，雨来的时候瓦这么说，一片瓦说千亿万片瓦说，说轻轻地奏吧沉沉地弹，徐徐地叩吧挹挹地敲，间间歇歇敲一个雨季，即兴演奏从惊蛰到清明，在零落的坟上冷冷奏挽歌，一片瓦吟千亿万片瓦吟”。

歌行式的句子确实造成了一种回环往复、一咏三叹的效果。不过，笔者认为这篇文章的句式参照了多种古诗歌的体例，并不仅仅限于歌行体。

在这里也能找到宋词长短句的影子，像上文所说的开头的叠字叠词的运用很明显是借鉴了《声声慢·寻寻觅觅》。再如：

杏花春雨已不再，牧童遥指已不再，剑门细雨渭城轻尘也都已不再。

残山剩水犹如是。皇天后土犹如是。纭纭黔首纷纷黎民从北到南犹如是。那里面是中国吗？那里面当然还是中国永远是中国。

这种“短短长”或“短短长短长”的错落句式也是宋词的特色。比如词牌《鹊桥仙》的前三句就是“短短长”句式，《满庭芳》的前五句则是“短短长短长”的句式。

还有“听听，那冷雨。看看，那冷雨。嗅嗅闻闻，那冷雨，舔舔吧，那冷雨”，也是文中比较有代表性的句式(并且这句在后文中还有重复和回应)。可以说重复句式在《听听那冷雨》中俯拾皆是，而这样的重章叠句又有点《诗经》的味道。重章叠句、回环往复是《诗经》所开创的一大诗歌写作特色，这在《秦风·蒹葭》《卫风·淇奥》《大雅·荡》《小雅·鹿鸣》等篇章中均有体现。

从《听听那冷雨》可以看出，作者对《诗经》无疑是推崇的，这种推崇里带有一定程度的失落惋惜和伤感：“鸟声减了啾啾，蛙声沉了咯咯，秋天的虫吟也减了唧唧”“要听鸡叫，只有去诗经的韵里找”。因此，笔者认为《听听那冷雨》模仿了诗经的重章叠句技法，并非无根据之说。

总而言之，诗经、歌行、宋词的句式，在《听听那冷雨》中都有体现，这些句式造就了它参差错落的节奏美感，是其音乐性的来源。中国古代诗歌大致可以分为两类：一类是单独作为艺术品而存在的，如律诗、绝句，因为不与音乐相结合，所以对它们的格式要求更加严格；另一类则是诗经、乐府(包括歌行)、词、曲，这几种诗

体的音乐性则是非常强的，因为在历史上，它们本身就是配乐的文字。《听听那冷雨》选择了诗经、歌行、宋词这三种诗体作为范本来塑造其句式，可以说是具有音乐上的自觉，产生富有节奏感的效果也就不足为奇了。同时，将三种不同的诗体糅合进同一篇散文之中，本身就是对古典文学资源的灵活调用，这在创新意图和创新能力方面要优于清代词人对宋词分门别派的机械模仿。

二、古典的意象之美

1、杏花春雨江南

这篇文章化用了大量的古典文学意象。首先从作者着重构造的两种意象来看。“杏花春雨江南”，出自元代虞集的词《风入松·画堂红袖倚清酣》，作者将它拆解开来，让读者细细品味：

杏花。春雨。江南。六个方块字，或许那片土就在那里。

这句在全文起承上启下的作用。这句之前所有的文字都是在写离乡多年后由冷雨引发的对于故土的焦虑感，即他日思夜梦的那片土地究竟在哪里；从这句开始，作者由对故土的追忆转向了对中国文化的思考，并将大陆的雨和台湾、美国的雨相比较，从中提炼出对文化中国的归属感。在这里，古典意象不是仅仅用于点缀，而是被用来作文章的关节点。这种对古典元素的运用手法可谓出神入化，把一个久远而为人所熟知的意象写活了，赋予它新的生命力。

另一处提到这一意象的则是这句之前的“杏花春雨江南，那是他的少年时代了”，

虽是一笔带过，但一方面作回忆之用，另一方面也为下文拆解这六个字作铺垫。可以说这六个字是全文的文眼。

2、三听雨

三听雨，即少年、中年、老年听雨。少年、中年、老年听雨的意象来自蒋捷的《虞美人·听雨》。文中共有三处体现这一意象。一处是整体化用，简直像是白话翻译：

饶你多少豪情侠气，怕也经不起三番五次的风吹雨打。一打少年听雨，红烛昏沉。再打中年听雨，客舟中江间云低。三打白头听雨的僧庐下，这便是亡宋之痛，一颗敏感心灵的一生：楼上，江上，庙里，用冷冷的雨珠子串成。他曾在一场摧心起骨的鬼雨中迷失了自己。雨，该是一滴湿漓漓的灵魂，窗外在喊谁。

蒋捷是经历了亡国之痛的人，三听雨便是世事沧桑，是悲欢离合的人生巨变。文中在鬼雨中迷失自己的“他”看起来是散文的人物形象，但因为缺乏故事性，人物在这里没有存在的意义，因此可以与叙述者即作者本人等同起来。余光中 21 岁离开大陆，漂泊万里，与蒋捷一样故乡难觅，同为游子弃儿，《虞美人》的三听雨，于他大概心有戚戚焉。

使用这一意象的另两处如下：

在旧式的古屋里听雨，春雨绵绵听到秋雨潇潇，从少年听到中年，听听那冷雨。

二十五年，没有受故乡白雨的祝福，或许发上的一点白霜是一种变相的自我补吧。一位英雄，经得起多少次雨季？他的额头是水成岩削成还是火成岩？他的心底

究竟有多厚的苔藓？

前者是从少年听雨到中年，后者则是虚写了从中年听到老年。《听听那冷雨》写于 1974 年，作者时年 46 岁，因此老年只能是虚写。但如上文所说，余光中与蒋捷一是离乡，一是亡国，同样是被祖国遗弃；那么此时对于故乡的希望至少是渺茫的，他自己预见的老年枯寂应当与千年前的词人并无二致。那句“一位英雄，经得起多少次雨季”，更是对尚未到来却终不可避免的晚境的一声悲叹。

3、其它古典意象

这篇美文提到的古典意象当然不只上述两个，以下对其它意象略作分析。

其中提到王禹偁的《黄冈竹楼记》，是反用典故：

王禹偁在黄冈，破如椽的大竹为屋。据说住在竹楼里面，急雨声如瀑布，密雪声比碎玉，而无论鼓琴，咏诗，下棋，投壶，共鸣的效果都特别好。这样岂不像是住在竹筒里，任何细脆的声响，怕都会加倍夸大，反而令人耳朵过敏吧。

时值北宋王朝的上升期，王禹偁尽管遭贬，但在竹楼里听到的雨仍是悠闲的，充满文人雅趣；作者却认为会令人“耳朵过敏”。实际上问题并不在竹楼。作者多年远离故国，离愁剪不断理还乱，对雨声当然也变得相当敏感，对竹楼的排斥反映出的是脆弱的游子心。

此外，在那些被作者一笔带过的诗词意象里，我们能够看到杜甫的《望岳》，王维的《送元二使安西》和《终南山》，杜牧的《清明》，姜夔的《点绛唇》。这些意象

也是正用反用交错，正用是写中国山水还保留的那些意蕴；反用的则如那句“杏花春雨已不再，牧童遥指已不再，剑门细雨渭城轻尘也都已不再”，表达的是对古老意蕴烟消云散的惋惜。

汉字在这里也成为一种意象，尤其是作者对雨部汉字的描绘：“譬如凭空写一个‘雨’字，点点滴滴，滂滂沱沱，淅淅沥沥，一切云情雨意，就宛然其中了”。汉字对意蕴的传承性，尤其是台湾对繁体字的继承，使这种意象变成了古中国与这座当代孤岛之间的桥梁，自然也可以归入古典的范畴中。

如果仅有这些对古典诗文和汉字意象的调用，这篇散文的美感会比较单薄，全文也就成了一种复制模仿。可贵的是，作者在大量调用这些古典意象的同时，又用现实的，尤其是 70 年代台岛视角下的意象来对冲这些古典意象。傅聪的黑键白键，安东尼奥尼的《中国》镜头，70 年代台北的黑白默片，台湾的日式瓦屋，还有海岛特有的台风天气：

千层海底的热浪沸沸被狂风挟持，掀翻整个太平洋只为向他的矮屋檐重重压下，整个海在他的蜗壳上哗哗泻过。

所有的这些都带有浓厚的现实感与时代感。由于古典意象的存在，千载之外，万里之遥，都收入笔下；而这些现代意象的存在使文章的意象更加丰富，并且双方之间形成了交错的局面和巨大的张力。前文所说的钢琴的节奏，用它来表现古典意象，其用意也在于此。强烈的反差突出了人在现实中的失落，意象所能营造的美也

就得到了放大。

三、传统的情感之美

这篇散文继承了对游子的思乡之情的抒写传统。古代诗人大多仕宦漂泊，游子思乡几乎是一个不老的主题：“萍水相逢，尽是他乡之客”（《滕王阁序》）、“晨起动征铎，客行悲故乡”（《商山早行》）、“春风又绿江南岸，明月何时照我还”（《泊船瓜洲》）、“夕阳西下，断肠人在天涯”（《天净沙·秋思》）……类似的文句和诗句可谓遍布中国古代文学史。

《听听那冷雨》一文中的游子思乡之情则较一般的传统乡思更复杂，大致可以分为三个层面。

一是游子对故土的深刻眷恋：

大寒流从那块土地上弥天卷来，这种酷冷吾与古大陆分担。不能扑进她怀里，被她的裙边扫一扫也算是安慰孺慕之情。

这是最表面、最老生常谈的乡思，但作者也不是写得毫无新意。“裙边扫一扫”的比喻之精巧，自不必言；哪怕回不到故土，哪怕被故土来的寒流吹到，也是一种安慰。从心理学上来说这种乡思已经转移扩散，成了一种“泛化的情结”，其乡愁之深沉也就可见一斑了。

第二个层面：游子离开得久了，往往会开始回忆过去：

他同样也是广义的江南人，常州人，南京人，川娃儿，五陵少年。杏花春雨江南，那是他的少年时代了。

回忆江南的雨下得满地是江湖下在桥上和船上，也下在四川在秧田和蛙塘，下

肥了嘉陵江下湿布谷咕咕的啼声，雨是潮润润的音乐下在渴望的唇上，舔舔吧那冷雨。

因为回忆中带有作者自己在大陆的人生经历，所以回忆能够把人生和故乡联系起来，形成紧密的心灵羁绊，这比一般的欲回乡而不得的乡愁更深刻。除此之外，在文中大量的古典意象里也能感受到游子的怀旧之情，因为那些意象不是孤立的美，它们和作者的乡愁一样，生长在古大陆上。

第三个层面：游子离开的时间再久一些，一种复杂的情感就会产生。他会疑虑：“他日思夜梦的那片土地，究竟在哪里呢？”他会迷茫，会觉得“前尘隔海，古屋不再”。游子到最后就不再只是思乡了，对他来说，25 年太长，而乡愁太浅。余光中在 1971 年就写下了著名的诗歌《乡愁》，而在 1974 年写的《听听那冷雨》里，他把这种“在乡愁之后的游子情”勾勒得非常好。

这种复杂的感情是难以言说的，如果一定要说出来，那应该就是“悲欢离合总无情，一任阶前，点滴到天明”。为什么偏偏是这一句呢？因为除了那些物质层面的、古人已经反复咀嚼的乡愁，余光中应该还怀有更深层次的一种乡愁，那就是关于文化中国的乡愁。从文章结构上来看，如前文所述，作者先是困惑于“日思夜梦的土地究竟在哪里”，在“杏花。春雨。江南。”的关捩处之后，则转向了文化中国的归属感和认同感。归属感和认同感对于游子来说其实是足以慰藉心灵的，然而为什么到了文章的结尾，作者还是说“前尘隔

海。古屋不再。听听那冷雨”呢？为什么会有这样一个失落沉重的结尾？因为他在思考了文化中国之后，发现其实古老的中国文化正在失去自己的土壤，大陆的情形自不必说，台岛的局面也不容乐观：

但不久公寓的时代来临，台北你怎么一下子长高了，瓦的音乐竟成了绝响。千片万片的瓦翩翩，美丽的灰蝴蝶纷纷飞走，飞入历史的记忆。雨下来下在水泥的屋顶和墙上，没有音韵的雨季。树也砍光了，那月桂，那枫树，柳树和擎天的巨椰，雨来的时候不再有丛叶嘈嘈切切，闪动湿湿的绿光迎接。鸟声减了啾啾，蛙声沉了咯咯，秋天的虫吟也减了唧唧。七十年代的台北不需要这些……

正如马车的时代去后，三轮车的时代也去了。

……一座无瓦的公寓在巷底等他……

于是就“只剩下一张黑白片，黑白的默片”。因此隐藏在乡愁背后的，其实是一种文化上的亡国情结，是黍离之悲，麦秀之感，在文中是只有“悲欢离合总无情，一任阶前，点滴到天明”才能形容的。亡国情结也属于传统的情感，只不过凭吊的对象一是具体的国家，一是文明与文化罢了。

《听听那冷雨》作为一篇当代散文，其审美价值取向与主流散文并不相同。无论是从那些叠字叠词、错落句式，还是古老的文学意象和传统的文学情感中，读者都可以感受到这篇散文对古典美学元素的吸收和释放，而这些古典元素正是文章美感的主要来源。

这篇散文可以说表现出了余光中文学复古的倾向,是他古典美学主张的一次成功的写作实践。更值得关注的是,余光中的文学复古思想深得中国文学史上复古运动的精髓,他复古而不泥古,复古是为了开新。对古典元素的重组、混合,反用,为古典元素注入个人情绪、现实图景和时代气息,是《听听那冷雨》创新力的充分体现。

在以《听听那冷雨》实践文学复古理念的过程中,余光中调用的古典元素绝大部分来自于古典诗歌,这就使这篇散文具备了另外一个特点,即以诗为文。以诗为

文也有其历史渊源,中国古典文章的写作大致分为两类,一是散文,一是韵文,后者包括辞赋、铭诔、骈文等,便是以诗为文的表现。

与之相反,现当代的中国新文学的发展路径是以文为诗,这固然能引起诗歌的变异,开拓新的写作空间,却使新诗走向了诗与非诗的边界,处于一种自我迷失的危险境地。以诗为文则没有这种危险,反而能够为散文增添更多、更深刻的美学元素,不失为未来散文发展的一种路径。

选自《写作》2018 年第 1 期



(上接第 23 页) 之后,教师需要复查所有作文,才能了解学生的修改情况。这是习作批改的中心环节,也是对学生进行指导的重要环节。学生互评互改中难免存在各种各样的问题,如有的不认真,有的不会改,有的甚至把文章改坏,如果教师不及时做出再次评价,有些误评很可能把学生引向歧路,因此教师的检查很关键。教师再审阅时应注意两点:既看原文,又看批语。看原文以了解学生写作,看批语以掌握互评情况。教师边批改边做批改记录,并将记录内容和互评情况综合分析整理,再进行集中讲评。

讲评作文中不仅是对学生的作文进行讲评,对于互评互改过程中完成出色的习作,可以用投影仪在全班展示表扬,引导学生总结出修改的方法,借鉴学习。对于达到要求的习作,给予适当的鼓励。对完成效果不理想的习作,教师在不公布名字

的前提下把它当做一个修改案例,让全班同学共同讨论,找出需要进一步修改的地方和修改的方法,全班同学一起讨论、修改,这也是学习修改的一种方法,让每一个学生获得切实的进步,提高修改作文的能力。教师应该对每个学生评改的态度做一个评价,更多的是对学生的做法给予鼓励、肯定,或是给一个笑脸,或是一句鼓励的话语:“这样的修改太棒了!”“真好!”激发学生修改作文的兴趣习惯。经过一段时间的训练,学生就能切实掌握互评互改的方法,写作水平也会不断地提升。

总之,指导学生练习评改作文,通过积极参与和互动,能帮助学生形成一定的评改能力,提高习作水平。当然,互评互改还有待于进一步改进,需要我们在教学中不断地探究,相信在不久的将来,我们的学生将会在互评互改中体验到习作的快乐和兴趣。

选自《教育艺术》2018 年第 5 期

这些 笔顺 你都写对了吗？

“卜”先写点和点，最后写竖。

“乚”先写撇，后写竖弯钩。

“万”先写横，再写横折钩，后写撇。

“母”字的最后三笔是点、横、点。

“及”先写撇，再写横折折撇，后写捺。

“乃”先写横折折折钩，再写撇。这个字和“及”字形相近，但笔顺完全不同。

“火”先写上面两笔，即点和撇，再写人字。

“登”的右上角先写两撇，再写捺。

“减”先写左边的点和提，再右边的“咸”字。

“敝”的左边先写上部的点、撇，接着写左下角的竖、横折钩，然后写中间的长竖，最后写里面的撇、点。这些字还有“弊、蹙、慙、蹙”等。

“壘”字的横、竖写后，接着写上边的左右两个“口”，再写中间的横和横下的两个“口”，最后写一长横。

这样写符合从上到下、先中间后两边的规则，与“王”字的笔顺不同。

“爽”先写横，再从左到右写四个“×”，最后写“人”。

“讯”右半部分的笔顺是：横斜钩（不是横折弯钩）、横、竖（不是撇）。

“凸”第一笔先写左边的竖，接着写短横和竖，然后写横折折折，最后写下边的长横。

“凹”第一笔先写左边的竖，接着写横竖折，然后写竖和横折，最后写下边的长横。

“出”先写竖折，然后写短竖，再写中间从上到下的长竖，最后是竖折和短竖。

“贯”上边是先写竖折，再写横折，第三笔写里面的竖，最后写长横。

“重”上面的撇和横写后，紧接着写日，再写竖，最后写下面两横（上短下长）。

“脊”字上边的笔顺是先写左边的点和提，再写右边的撇和点，最后写中间的人。

“义”先写点，再写撇和捺。点在上边或左上边的要先写，如“门、斗”等；点在右边或字里面的要后写，如“玉、瓦”等。

“匚”形字，先写“匚”上面的横，然后写“匚”里面的部分，最后才写“匚”最后的竖折，例如“匹、区、臣、匠、匣、匿”等。

选自网络

导

师

信

箱

回郑老师的信

《华语教师之友》导师信箱：

您好！平时的教学中，经常要出测试卷对学生进行考查，出一份优质的测试卷该注意哪些环节呢？

敬礼
安康！

郑老师

2019年10月1日

郑老师：

您好！首先，非常荣幸地与您一起探讨关于“如何出好一份优质的测试卷”这个问题。作为一名华语教师，出好一份优质的测试卷非常重要。因为测试乃是教学效果的检测手段，是人们普遍认为操作起来最直接，也最公平的测试方式，它对华语教育教学活动具有很强的导向和衡量的作用。而考试的导向作用主要体现在命题中，能否出一份好的试卷是教师教学基本功的一个重要体现，同时，也能很好地反映一名教师的教学水平。下面我就怎样出好一份优质的测试卷谈谈我的一些想法。希望对您有所帮助。

我认为出好一份优质的测试卷要遵循以下五个原则。

一、科学性原则。主要体现在以下几个方面：

1、试卷测试的题目含义要明了。测试的每一道题目表述要简洁、清楚、规范，每道试题应该清楚地提出一个或者几个独立而明确的问题，学生阅读题后能够明白要解答的内容，不存在理解题意的障碍。

2、试卷编制要具有一定的梯度。测试题型和内容通常是由易到难，由浅入深地进行，让学生不会在考试一开始就出现畏惧心态。如出卷时一般按照拼音、字词、句子、段落和篇章等内容的顺序进行编排就是遵照由易到难的这一原则。

3、测试内容应与所学内容紧密结合起来。“教学”与“测试”向来是相辅相成的。“教”后“测”，“测”后“思”。把“教”与“学”有机结合起来，这样不仅能有效地检查课堂教学质量，提高教育教学质量，还能使学生了解自身学习程度，学思结合。试题的内容应与学生的学习、生活实际密切相连，而不应脱离主要的学习内容，或出现学生难以理解的试题内容。

二、针对性原则。出试卷要分清小学及初高中各学段特点，然后根据各年级的教学大纲要求，认真出考卷，不能千篇一律。不同年级要各有侧重，每个年级的学生知识结构不同，命题就会不同，试题一定要针对学生的实际，这样才能真正达到测试的效果。

三、易懂性原则。作为第二语言的华语课试题，不能按照第一语言语文教学的标准去出题，试题内容、用词用句等不能太深奥晦涩，偏题、怪题是要避免的。在测试中为调动学生的主动性和积极性，为增强学生的自信心，保持良好的考试心态，在用词上我们要细细地加工，讲究题型用词的技巧，像“请写出来”“请回答问题”“请选择”“能谈谈您的想法吗？”“您是怎样看的？”这些亲切的提问，会使学生感到成功在即，增强对答题的信心。

四、趣味性原则。让学生从心理上消除对考试的紧张感，在试题的设计上要根据学生的年龄特点，贴近教材，贴近生活，让题型有趣味。这样，必能引起学生做题的兴趣。例如：考查拼音，题目叫“给声韵母分别找朋友”；考查字词，叫“生字开花”；考查句子的逻辑补缺，可叫“请你写一写，完成句子”等。学生在这样充满情趣化的“题海”世界中，思维活跃，灵感迸发，写出的答案各显奇妙，做到知识性与趣味性相结合。

五、灵活性原则。主要反映在取材、设计题型的新颖性，以及考查教学内容的灵活性等方面。严格来讲，在一份试卷中，至少应有 10%-15% 的试题是灵活命题，杜绝繁、难、偏、旧的试题，鼓励设计一些新内容、新形式的开放性试题，鼓励学生发表自己的独立见解，作出个性化的解答。

总之，出一份试卷，是一位教师做好本职工作的一项必备的基本技能。出题容易，出一份合乎要求且优质的试卷不容易。因为一份试卷的命制不仅要花费大量的时间，而且评价一份试卷的好坏标准也不一。学校有学校的尺度、每个老师也各有各的尺度，可谓见仁见智、众口难调。但我们相信优质的试卷一定经得起学生的考验，专家的检验，并能通过测试不断提高华语教育教学质量。

祝
进步

安桂华

2019 年 12 月 3 日

下一期导师信箱问题

提问：平时在课堂上，有的学生离开教室长时间不回，有的学生三番五次地要去上厕所或去喝水。面对这些情况，该怎么办呢？

提问者：庄老师