

適應不同程度學生的漢語語義教學

凌德祥

南京大學外國學者留學生部

一、水平參差的必然性與班級授課方法

在任何一門學科的教學中，學生水平的差異性都是客觀存在的。而班級授課制必然會導致同一班級不同水平的學生被迫接受同一水平的教學。目前，在對外漢語教學中，由於生源非常複雜，學生有的來自不同的國度，有的雖是來自同一國度卻又來自不同的學校或不同程度的教學班級，有的甚至只是通過一段時間的自學或短期強化培訓。受到生源選取範圍、考試分級反映學生水平的信度、班次劃分、學生個人意願以及規模效益等方面的影響，同一班級學生水平差異顯得更為突出。這樣在班級教學中必然會使程度高的同學有些「吃不飽」，程度低的同學又有些「吃不消」。加強分班的科學性可以相對減緩教師在這方面的教學難度，但不可能根本解決學生水平差異的問題。在班級授課中，教學好像是帶著鐐銬跳舞，只能盡量照顧學生的水平去組織教學，不可能去人為地「拉齊」，因為「拉齊」便意味著犧牲班級中部分學生的進步。另外，即使是同等程度的學生也會在聽、說、讀、寫能力的各個方面存在差異，通過一段時間學習，學生進步的快慢不同也會重新形成水平的差異。因此無論在理論上還是在實踐上「拉齊」的教學都是不可能的。教學的目的是為了使每個學生都能得到相應的發展，而不是在教學過程中讓一部分學生放慢或不切實際地加快學習進度以等待或趕上另一部分同學。適應性教學方法，就是針對學生的具體水平，保持適度知識位差循序漸進地開展教學。班級授課的內容應有一定的包容度，形式應多樣化，一般以班級大多數學生的水平為基準，適當兼顧其他水平的學生，班級整體教學中應適當穿插個別教學，盡可能減少班級授課的某些弊端，使每個學生的水平都能得到相應提高。根據教學的實際情況，適應不同程度學生的教學應包含兩方面內容，一是指如何對不同班級或個人組織有針對性的教學，再就是指如何對同一班級不同程度學生組織有針對性的課堂教學，這兩方面互為聯繫，又各具不同的特點。

在對外漢語教學中，語義教學佔據非常重要的地位。因為無論是教學詞語，還是講解句段、語篇都離不了語義的闡釋與分析。由於語義並不僅限於辭典上的詞義，而是表現為多層面的，不同層面的語義難度有一定的差異，不同的課文語義重點和語義

難點也有差異。怎樣針對不同程度的學生適度地進行語義教學？我們認為，教師應能對學生水平有個較為客觀的估計和判斷，並在教學中能夠根據學生的實際情況，針對語義的重點和難點適度地開展教學。如果弄清了漢語語義的各個層面及其難易程度，也就可以為適應性漢語語義教學提供較為客觀的依據和可供具體教學的操作方法。

二、辭典意義和辭典以外的語義

漢語「東西」《現代漢語詞典》(修訂本)釋義為：

1. 泛指各種具體的或抽象的事物。
2. 特指人或動物(多含厭惡或喜愛的感情)。

釋義1是一般的抽象意義，2雖涉及到用義，但也只是概括而言。如「這個老東西！」「我家那老東西！」「小東西！」和「你是/不是(個)東西！」「你是甚麼東西？」等等，哪一種表喜愛，哪一種表厭惡，光靠辭典很難弄清楚。

「東西」除了辭典中所列的意義外，主要還有以下用法：

1. 一般不能稱謂或指稱人，指人時大多不夠尊重，但指動物多表示喜愛。由於漢文化裏認為小孩並未成人，所以指小孩時大多也表喜愛。如「這個小東西，真可愛！」
2. 用於否定句或疑問句中指人，一般表示非常厭惡或生氣。
3. 特定語境中有時指人表示親昵。語用中有「親極則惡，疏極則敬」的交際規則，即關係特別親近的人有時卻很少特別客氣，但關係比較疏遠的人交談反而比較謹小慎微，顯得格外客氣。如關係很好的老夫妻倆有時互相昵稱「你這老東西！」這顯得親切，關係不親密的人這樣稱呼，一般會使人生氣。

這些意義，一般辭典是很難包容進去的。要想在對外漢語教學中能夠有意識地利用語義的這些特點進行有針對性的語義教學，必須了解語義的各個層面。

三、語言意義與語用意義

通常所說的語義，至少應包含兩層意義，一是指抽象的「語言意義」(辭典意義)，一是指具體的「語用意義」(言語意義)。另外，語義又是多層面的，一方面，同一詞語可能會有若干個「語言意義」(義項)；另一方面，在具體運用中，由於語言環境的影響，又會對語言表達片段產生制約和變異作用，其語用意義往往是豐富多采、靈活多變的。所以任何一部辭典都不可能把某一詞語所有可能的語義都收羅進去，辭典一般只對詞語抽象的語言意義加以解釋，即使偶爾談到詞語的特指義(用義)，也很少涉及到詞語的具體的用義，所以更談不上涉及到話語片段的語用義，雙語辭典也只是就特定詞語的某一抽象的義項進行對釋。有些學生並非學習不夠刻苦，查閱辭典並非不勤，但是進步得很慢，原因是不能很好地面對課文，對課文中的具體用義加以體會分析，

因此學得不活，學得很苦、很累。在語義教學中，教師應分清兩種不同的語義解釋，並有意識地針對釋義的難點和學生的實際情況適度而有重點地加以解釋。如：

- (1) 毫無疑問，新生活總要代替舊秩序。(蘇叔陽《傻二舅》，《中級漢語教程·下》第九課)

「秩序」義為「有條理、有次序的情況」，但解釋了這一辭典意義並不能解釋(這裏指)的實際用義。所以可以根據需要去引導學生通過上下文理解「秩序」在這裏實際所指的意義。「秩序」在這裏差不多等同於「生活」，這樣用顯得行文活潑。如果不了解這兩種不同的語義解釋或解釋不當，反而會增加學生的困惑。如：

- (2) 半畝方塘一鑒開，天光雲影共徘徊。問渠哪得清如許，為有源頭活水來。
(朱熹《觀書有感》)

詩中的「渠」，有的書釋義為：「這裏指塘水。」¹編者試圖解釋其語用意義。孤立地看這樣解釋似乎無太大不妥，但從語義教學整體考慮，首先，這樣解釋容易誤導，學生易將這裏的「渠」與現代意義上的「塘」或「水渠」產生錯誤聯想，另外，「渠」在這裏的教學難點和重點應是其辭典意義。「渠」在這裏為第三人稱代詞(「他」或「它」)，在這個意義上本與「塘」和「水渠」沒有直接的意義聯繫，只是在詩中起指代作用而已。所以比較妥當的解釋應在點明其辭典意義基礎上，然後再根據需要進一步指出其語用意義。如：「渠：它，在這裏代指『方塘』，詩中喻指『書本』、『心田』。」

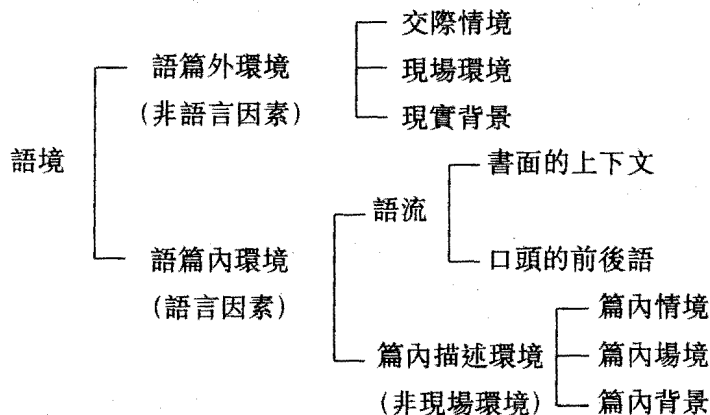
由於留學生大多是成人，他們一般已有較高的母語知識並較容易掌握查辭典的方法，所以對外漢語教學與漢語區的中文或漢語教學有很大不同。如何根據留學生的實際情況，特別是針對不同程度學生，進行漢語語義教學，在對外漢語教學中是非常重要的。在這一方面也突出體現了對外漢語教學的學科特點。傳統語言教學理論認為語言等於詞語與語法的簡單相加，語義教學的重點放在詞語抽象的語言意義(辭典意義)上，由語義的複雜的多層面性我們可以看到傳統語義教學的局限。因此，在對外漢語教學中，我們不僅僅要教會學生利用現成工具書去了解詞語的語言意義，更重要的是針對學生的實際水平，適度地教會學生利用已有的語言知識，盡可能地結合特定話語，分析和理解特定的語用意義，這對迅速大面積提高學生的漢語水平有很大的幫助。

四、語言環境與語用意義

所謂語言環境是指一切可以影響到語言表達意義的環境，根據我們的研究，語境

1 《初中生古詩文賞析》(長春：吉林人民出版社，1990年)。

大致可以作以下劃分(見圖示)：



「語篇外環境」是指能夠影響語言表達片段的語義，但不直接構成語言表達片段的非語言因素。「語篇內環境」是指作為語言材料的表達片段在構成文章或話語的同時又對文(話語)中其他表達片段產生影響的因素。「交際情境」是指所有與交際者有關的因素，包括表達目的、交際者身分、經歷、心境、交際雙方的關係以及表情、身態、手勢等副語言行為。「現場環境」包括交際的時間、場所以及交際者周圍未直接參與交際的人或人群等等自然的和社會的環境。「現實背景」包括交際者所處的政治、經濟、歷史等社會文化背景以及語言知識背景等。「語流」指表達的上下文或前後語。「篇內描述環境」指語篇本身描述或提供的環境。

語用意義總是與特定的語言環境密切聯繫的。一方面，語境可以確定多義詞語的確切用義；另一方面，語境還可以通過變異作用產生出與話語片段本身原有意義不同的語用變義，這樣就會使話語片段既有字(語)面意義又有了語用意義。

漢語「打」的意義較複雜，但特定語境可以幫助理解其確切所指。如：

- (1) 燒菜時發現醬油沒有了，她趕快讓丈夫去打醬油。(買)
- (2) 天氣漸漸涼了，她抓緊時間為孩子打毛衣。(織)
- (3) 人們敲鑼打鼓慶祝豐收。(敲擊)

語境的變異作用可以使特定話語片段產生特定的語用意義。如：

(三太太：高醫生，高醫生來啦！)

高醫生：噢！是三太太，上回給你開的藥吃了怎麼樣？

三太太：好多了，就是夜裏總不踏實。

高醫生：哦！嗯……那我抽空再給你換兩味藥。

三太太：好啊！(電影《大紅燈籠高高掛》)

從語(字)面上看,這只是病人與醫生之間的一般對話,但根據電影所提供的二人談話時的環境(兩人有私情,且當眾人之前不便過於親密)來看,即可發現兩人表面上當眾說看病之事,實際上他們一面在回味舊情(上回……怎麼樣),一面又道出思念(夜裏總不踏實)並敲定下次的約會(抽空再給你……)。這才是二人所要表達的真正的意思。如不了解這樣的語用意義,就不能真正理解課文的內容,在交際時也會產生誤解。

五、語義對比、語義難度與語義教學

對外漢語教學中,總是要牽涉到語言的對比。學生在學漢語過程中會不斷地參照自己母語進行對比,母語背景一直會或多或少地影響學生的漢語學習。因此,作為對外漢語教學的教師,不管是否掌握所教學生的語言,他們在教學中都會通過學生的語言錯誤和疑問等反饋,了解到學生的語言背景,從而使漢語教學更有針對性。而從事漢語區的中文或漢語教學一般很少要作這樣的對比。這就決定了對外漢語教學與漢語區的中文或漢語教學在方法上有著本質的區別。語義對比可從詞語、功能和系統等不同層面進行對比。

如漢語的「東西」在詞義層面上有一個義項大致與英語的thing(s)相當,「哪裏,哪裏」在功能層面上大致相當於英語裏的thank you。而從語義和語用系統層面來看,漢語裏的「東西」和「哪裏,哪裏」遠比這要複雜得多。因為在漢人觀念中,人是高於物的,「東西」一般不用來稱人,稱人時多含有貶義,因小孩被認為「沒成人」所以可稱小孩表示喜愛的意味。「哪裏,哪裏」在漢語的語用中接近「不,不」、「不好」、「還差得遠呢」等一系列的用法,即用自謙否定表示對別人讚揚的尊重或客氣。

了解到語義的各個層面,並非讓我們在教學中一古腦兒向學生灌輸,而是為我們根據學生的情況,有選擇地、適度地開展語義教學提供客觀依據。不同層面的語義難度是不同的。一般來說,系統語義比詞語某一層面意義要複雜一些,語言表達片段越大,語義難度相對就越大,所以句段意義相對難於詞組意義,詞組意義相對又難於詞義。而語用意義相對要難於抽象的語言意義(辭典意義)和話語片段的字(語)面意義,語境越複雜,話語片段的語用意義相對難度就越大。所以在教學中教師應能區別語義的難易程度,根據學生的實際水平和教學要求,因材施教。傳統語言學觀點認為語言就是「詞匯+語法」,而語義教學的重點是辭典中的詞義,這種觀點在今天看來有很大的局限。通過上面的研究,我們可以看到語義的多層面性以及語義解析的多樣性,不同解析的難易差異為針對不同程度學生進行多種形式的語義教學提供了客觀的依據。我們認為班級授課中語義教學應有一定的包容度,以便全班同學都能學有所得,個別教學或輔導應有較強的針對性。在班級授課的同時,適當留有一定的個別輔導時間,以彌補班級授課不能很好地照顧到各種程度學生的缺憾,在保證班級教學同一性的同

時，針對有些「吃不飽」的同學適當增加一些難度高一些的解析內容，對「吃不消」的同學給以適當的輔導幫助消化已學的內容。這就要求教學同一課文應有不同的語義解析方法，同一練習（造句、說話、複述、寫作等等）應有不同的要求和標準，學生所犯的同一類語言錯誤，也應有不同的批改或解釋。這樣才能真正使不同水平的學生在教學中都能得到相應提高。下面舉幾例學生練習，來說明適應性語義教學。

(1) 一個外國留學生與一群中國人在談話。

中國人：你的漢語說得真好！

留學生：好個屁！（哪裏，哪裏！）

引起一陣哄笑。

「好個屁」應為「哪裏，哪裏」。這種錯用例可能是學生在特定環境中偶然習得並且完全是一知半解，因此只是個簡單錯誤，也可能是已有較高水平的學生所犯的一種較高級的類推錯誤。對於前者，只要指出「好個屁」是粗話，「哪裏，哪裏」才是客氣話。對於後者，還應指出「哪裏，哪裏」雖在漢語的語用中接近「不，不」、「不好」、「還差得遠呢」等用自謙否定表示對別人讚揚的尊重或客氣的用法，但並不是所有否定用法都可用來自謙，如表示徹底否定的「一點兒也不好」和「好個屁」等用於表生氣的話可以，他們不同於「哪裏，哪裏」表自謙，例(1)是粗話，更顯得不禮貌。之所以中國人沒有生氣，是因為他們像小孩學語那樣「幼稚化」看待外國人學說漢語，估計到他們是不懂這句話的確切意思而不是有意說不禮貌的話，也沒料到外國學生卻會說出這樣應該是比較難學會的口語，所以給以寬容的笑，學生不能誤以為這些中國人是對這一說法的讚揚。如是班級授課，應根據班級學生水平，適度地選取上述語義內容加以解析，以照顧到不同水平學生的需要。

適應性語義教學最重要的是適度的包容性和針對性原則。包容性主要是對同一班級不同水平學生的教學而言，針對性是對不同教學對象（班級或個人）的教學而言。比如例(2)和例(3)的學生練習，我們根據其難易或水平程度，把錯誤點或可能的修改點依次分列如下：

(2) 我的家鄉科隆在德國西方(部)，離法國很近，科隆(這裏)的人民非常熱情好客，連(即使)你一個人去旅遊也沒問題。

- a. 「西方」指方向，也用來指歐美各國；「西部」指同一國家或地區內部的區域。根據句義「西方」應改為「西部」。
- b. 「連……也」可改為表讓步假設的「即使……也」。
- c. 句中第二處的「科隆」也可換為「那裏」以避免重覆。
- d. 如一定要用「連……也」，可改為「連蹣跚學步的小孩也會熱情地向來往客人打

招呼」，以保證與前面話題一致。

(3) 天漸漸暗下去了，太陽失蹤(消逝)了，隨著它的失蹤(消逝)，也消失了我的影子(我的影子也消失了)，這時我感到有些空虛(空落落的)。

- a. 「消失」是不及物動詞，不能帶賓語，所以「消失了我的影子」可改為「我的影子消失了」。
- b. 「失蹤」多指人的下落不明，根據文意這裏可能改為「消逝(隱去)」較好。
- c. 「空虛」在這裏指精神不充實。根據文意可能改為「空落落的」(空曠而冷清)比較好。

例(2)和例(3)各層面錯誤點或修改點在教學中不一定都要逐層加以批改或解析。在個別教學或輔導中，一般來說，應有一定的針對性。如對程度較低的學生，低層面的語義必須重點講清，高層面的語義解析應簡明扼要或者可以暫時不講，特別是習作評改，如批改解析過多，既會打擊學生學習的積極性，也會使學生雲裏霧裏更加困惑。而對程度較高的學生，低層面的語義一點即明，對其能夠理解和吸收的較高層面的語義相對要講透一些。在班級教學中，應根據班級教學的實際情況，以低層面為基點向上依次適度選取若干層面進行批改解析，以合適的包容度照顧到班級不同水平的學生。根據特定班級中學生水平，比如例(2)可以重點選取a、b兩個層面進行批改解析，即「西方」應改為「西部」，「連……也」可改為「即使……也」，也可簡單說一下第二處「科隆」可換為「這裏」，避免重覆，這樣會使句子更好一些。如果批改解析由一個程度較差的學生做的練習，在學生水平參差的班級教學中既要注意包容性和針對性，又要注意教學語言的委婉性，以免損害學生的自尊心，這點非常重要。如例(3)，教師有時可以作這樣評改解析：「這句話寫得很好！這裏有一個錯誤(因為是簡單而又明顯錯誤)，『消失了我的影子』應改為『我的影子消失了』(『消失』一般不帶賓語)。另外，『失蹤』改為『消逝』可能會更好一些(既照顧其他程度較高的學生，又使該生比較容易接受)。」至於「空虛」是否在該班級教學中評改解析，得視班級學生具體情況來定。