



现代汉语 教学研究与探索

暨南大学中文系语言学教研室 编

暨南大学出版社

现代汉语教学研究与探索

暨南大学中文系语言学教研室编

暨南大学出版社

粤新登字13号

现代汉语教学研究与探索

暨南大学中文系语言学教研室 编

*

暨南大学出版社出版

(广州 石牌)

广东省新华书店经销

广东省龙门县印刷厂印刷

*

开本：850×1168 1/32 印张：9.625字数：23万字

1994年10月第1版 1994年10月第1次印刷

印数：1—1000册

ISBN7—81029—354—0

H·27 定价：8.00元

编者的话

1993年，我教研室的“现代汉语”学科和本科专业基础课《现代汉语》相继被评为国务院侨务办重点建设学科和广东省高教局重点建设课程，这是上级领导部门对我们以往的教学与科研所取得的成绩的肯定，也是对我们今后的教学与科研能更上一层楼的鞭策。

近年来，我教研室全体教师 in 改革开放大潮的激励下，不仅在各自专业的科学研究上潜心攻关，著述、出版了一系列论著，而且在各自教学的课程改革上努力钻研，撰写、发表了一系列有关教学内容与方法的改革探索、培养研究生的经验、以教促研以研带教的文章以及针对课程内容的科研论文。为了能与同行们一起切磋琢磨并就教于大方之家，以推动我教研室现代汉语学科的建设 and 《现代汉语》课教学改革探索的深入，特从上述文章与论文中挑选出若干篇汇编成这本集子，并定名为《现代汉语教学研究与探索》；为了能及时参考有关同行在现代汉语某个领域的教学经验和改革思路，以拓展我们的视野、促进我们的探索，本集子特收录了两篇特约稿。集子中的附录材料，介绍了自1983年以来我们所培养的博士生、硕士生概况、我教研室开设的本科课程以及教师梯队现状等。

本集子的编辑遵循百花齐放和文责自负的原则，所收录的文章与论文不以某种语言理论和观点为取舍标准，而重在其务实、创新和探索精神。鉴于时间仓促和缺乏经验，集子肯定存在不少

问题和遗憾，敬请读者批评指正。

本集子在编辑、出版过程中，始终获得暨南大学出版社的支持、指导与协助，特此致谢。

暨南大学

暨南大学中文系语言学教研室

1994年5月12日

暨南大学中文系语言学教研室1994年5月12日

暨南大学中文系语言学教研室1994年5月12日

暨南大学中文系语言学教研室1994年5月12日

暨南大学中文系语言学教研室1994年5月12日

目 录

● 教学内容与方法的改革探索

突出重点搞教改,采取措施抓环节

——关于改革《现代汉语》教学的体会……………杨启光(1)

现代汉语语音教学的几个做法……………陈晓锦(21)

口语和口语的训练……………李如龙(26)

立足应用 面向现实

——讲授“广告传播学”的一些体会……………甘于恩(40)

现代修辞学:由潜科学到显科学的跃升……………曾毅平(45)

浅谈“汉语口语表达训练”课的设计和教学……………伍巍(57)

内容求自我更新,方法求师生互惠

——关于搞好课程建设的一种理论思考

与哲学追求……………杨启光(63)

现代汉语词汇教材改革谈(特约稿)……………苏新春(68)

汉语口语教学之我见(特约稿)……………莫华(76)

● 研究生培养经验谈

培养开拓型、创造型的研究生……………黎运汉(82)

结合重大科研项目培养研究生的几点体会……………詹伯慧(89)

努力提高研究生的政治素质……………黎运汉(96)

●以教促研、以研带教经验谈

- 对文科科研工作的一些想法·····唐伯慧(100)
- 结合教学搞科研·····黎运汉(110)

●教学内容的科学研究

- 谈语素的几个问题·····陈垂民(114)
- 谈述宾短语带宾的几个问题·····陈垂民(124)
- “称……为”及其相关句式·····彭道生(136)
- “有+比较体/数量+形容词”结构分析·····陈垂民(146)
- 试评两种“成分分析法”·····彭道生(154)
- 中国人的句子观、思维方式和心理特点
及其对汉语句法的影响·····杨启光(177)
- 先秦修辞论教学内容说略·····曾毅平(198)
- 当前推行规范用字的一些问题·····陈垂民(208)
- 广东莞城话“变入”初析·····陈晓锦(214)
- 附录一 博士论文摘要·····(218)
- 附录二 硕士论文提要·····(247)
- 附录三 本教研室开设的本科课程·····(269)
- 附录四 本教研室教师学术简历·····(285)

突出重点搞教改，采取措施抓环节

——关于改革《现代汉语》教学的体会

杨启光

《现代汉语》是高等院校一门基础必修课。它以辩证唯物论与历史唯物论为指导，以国家的语言文字政策为依据，以系统讲授现代汉语的基本知识、基础理论为内容，以加强语言基本技能训练为手段，以提高和培养学生分析、理解和运用现代汉语的能力为宗旨，最终目的是要为修习者将来从事语言文字工作或语言教学、科研工作打下坚实的专业知识基础。对于文科学生，尤其是中文系的学生，这是一门基础课之基础课。因此，只能教透学好，否则，将会影响其它专业的学习。

然而，由于这门课的滥觞是西方语言学，其重形轻义的架构同汉语形义有机结合的文化性不甚合拍；由于现代汉语作为修习者的母语，似乎又可以“不教自通”；以致数年来“学习现代汉语多余论”，特别是“学习汉语语法无用论”甚嚣尘上。其结果，一方面是缺乏学习的自觉性，更谈不上刻苦钻研；另一方面则汉语水平逐年下降，有的甚至到了辞不达意的地步。对此，我们身为汉语教师和科研工作者不能不倍感焦虑，同时也不能不认真的反省。我们意识到，个中原因，既有学习态度不端正的问题，又有教学方法不得要领的问题，而症结却在于现行教材理论

解释力弱、实践指导性差的问题。鉴于此，自1986年以来，我们坚持从改革教材入手，并辅之于硬性措施来诱发修习者的热情、督促学习进程、提高学习质量。实践证明：这种做法比起从不认真反思现行教材所存在的问题，一味“王婆卖瓜”，照本宣科，只会责怪学生不用功，更能严以律己、以理服人，有助于调动学生修习的积极性并推动教学改革地开展与深入。

现将我们的具体做法介绍如下：

一、突出重点搞教改，努力坚持“三原则”

众所周知，《现代汉语》囊括语音学、文字学、词汇学、语法学、修辞学这五大语言学基础学科，而以语法学为其中坚；语法学往往也以“能够事半功倍地帮助修习者掌握语言遣词造句规律”自诩，被认为是修习语言的捷径。可是，严酷的事实是：现行的《现代汉语》语法学部分问题最多，许多语法现象争说纷纭，莫衷一是，以致不少学生要如此责难——“‘台上坐着主席团’的‘台上’到底是状语还是主语，语法学家几十年都没说清楚，这样的语法学学来又有何用？”即使撇开各家的纷争而以所用教材之说为准，但由于现行教材重结构分析轻语义解释的形式主义倾向，也会引来学生的怨言，以致有的说“不学语法学写起文章来还得心应手，学了之后反而束手束脚，真不知如何是好”，有的则说“要是用教材教给的模式来造句，所造出的句子势必单调、呆板”；诸如此类，不知凡几。不用说，这些言论不乏偏颇之辞，确实有掩饰不努力学习之嫌。可是，如果平心静气、宽以待人地加以认真分析，特别是如果敢于结合现行教材形式主义的倾向来反省，这些言论又不是全无合理因素，并不都是掩饰之辞。譬如说，现行教材十分强调主语在句中的不可或缺，并把

“主语残缺”作为汉语病句常见类型之一。在汉语中，确有一些句子如果没有主语便不能成立，如“经过这次讲课，对大家启发教育很大”。不过，这只是事实的一面，另一面则是由于汉语的表达与理解常常依托一定的语境、情景以及交际双方的背景知识，主语无须面面俱到，例如“他有个女儿，[]在郊区工作，[]已经打电话去了，[]下午就赶到”这句话中，[]号均表示所“缺”的主语。然而，这些主语由于有了一定的语境、情景或交际双方背景知识的依托，是不能出现的，否则，人们就会感到累赘、拗口。这是汉语主语使用中不可忽视的一面，是汉语句法有别于英语句法的一个重要的文化性征。遗憾的是，现行教材对此并未能涉及，更谈不上认真探讨并归纳出规律来，只是一味强调主语的不可或缺。试想，这怎么能使已经具有一定汉语语感的中国学生心服呢？教师要是不顾汉语事实也一味照本宣科，势必会给学生造成一种错觉，似乎汉语句子的成立须臾都离不开主语，主语必须面面俱到，以致不但不能引导学生理性地造出符合汉民族表达习惯的汉语句子，反而还有可能促使学生造出大量的欧化句式来，如“任何工作，只要是对人民对革命有利，这些工作都是光荣的，我们都应该努力做好。”依据汉民族的表达习惯，这句话中的“这些工作”是不能出现的，而“我们”则可有可无。正因为现行教材没能很好地顾及到汉语主语在一定条件下无须面面俱到的一面，只讲主语的不可或缺，势必给学生造成汉语句子每时每刻都必须是“主语+谓语”的印象而有悖于他们的语感。按照教材的这一所谓“规则”，学生只能造出失去了原有的生动活泼的汉语句子，这难免要使他们感到学习了语法，手脚却像被捆住一样，久而久之，他们不能不对这样的“规律”表示怀疑甚至反感，进而影响学习的积极性与自觉

性。因此，我们认为现行教材的形式主义倾向是造成“学习语法无用论”的症结所在，必须予以正视并设法加以解决。鉴于此，这几年来，我们根据中国文化语言学的语言观、汉语观和方法论，结合我们的专业特长，在教学中以语法为重点，做了一些尝试性的教改工作，对教材作了一些调整、充实与修正。其中主要的有四：

第一、调整教材的章节设置，使之更加科学合理。

根据汉语句子多数是由词组转化而来的事实，即汉语词组只要能获得一定的语气或语调就可成句，改变教材将词组放在“语法概说”中的设置，特设“词组”一章，并适当增加授课时数，全面讲解了词组的各种角度的分类及其类别、深入解析了词组的结构类型和功能类型及其辨认的方法、具体讲授了词组的结构层次和结构关系及其分析的步骤，从而使学生对汉语词组有较深入的认识，既能从各个不同的角度辨析各类词组，又会从表意功能的全局把握各类词组。此外，鉴于词组是汉语语法三级语言单位的第二级，我们特将词组章置于词类章和句法章之间，旨在帮助学生深化刚刚修习完的词类知识，又为下一章的句法结构分析和句型、句式的学习打下基础，努力贯彻由简到繁、由易到难的循序渐进的教学原则。实践证明，我们这样的调整是正确的，因为不但取得了较好的教学效果，而且我们所采用的全国通用教材1991年发行增订版时也作了如此调整。

第二、充实教材所忽略的语义因素，努力做到形义有机结合。

讲授句法章时，我们除按照教材讲解各种句法结构层次、“句子成分”以及句类、句型、句式外，还设法补充教材所忽略的语义因素，努力将教材的“纯结构分析”转化为形式分析和语义归纳的有机结合。在这方面，我们大胆而谨慎地引进了中国文

化语言学语法研究的新成果，对各种句型、句式的表意功能进行了描述。譬如，我们除告诉修习者汉语中有一种被称作“名词谓语句”的句型外，还告诉他们这一句型的不同句法序列具有不同的表意功能，并进行具体的解析。如“鲁迅浙江人”一类的“NP + (NP + NP)”序列，其表意功能是说明性的；“这本书他的”一类的“NP + (NP + 的)”序列，其表意功能是评判性的；“这姑娘高高的个子，方方的脸庞，细细的眉毛，大大的眼睛”一类的“NP + (生动化AP + NP)”序列及其扩展式，其表意功能是描写性的。这样，不但使学生了解到汉语具有这么一种英语所没有的句型，更重要的是能使他们学会根据表意的需要有意识地运用这种句型的不同句法序列，学以致用，准确表达。

第三、突破教材所持的陈旧理论，力求对活生生的语言现象作出新的理论阐释。

讲授词类章时，我们首先肯定汉语是“词有定类”的，但针对教材所持的结构主义语言观，对汉语词语的分类往往是“非此即彼”的机械操作这一缺陷，又提出并强调了汉语词语语法功能的多元论并贯彻于汉语词类的讲授中。例如，讲授形容词时，我们除了指出它是有别于名词、动词等一类词，具有修饰的功能，经常充当定语与状语外，还着重分析了它的述谓性、述补性以及可述性和受事性，告诉学生汉语的形容词可以充当谓语、补语以及主语和宾语，并阐释了相关的条件。其它词类的讲授也如此办理，进而加以归纳指出：汉语词语大都潜藏着多种的语法功能，但在一定的语流序列中它只能显示一种功能，因此，汉语是“词有定类”但“词无定职”的。这恰恰是汉语词语“义类为本，体用兼备，虚实对转”的真实样态与文化性征，也是汉民族在遣词造句中为“意尽言中”而讲究“实字虚用”、“死字活用”、“动静互赅”以达到“形神飞动”效果的可能性之所在，它深深根植于中

国传统哲学“体用不二”观的沃土上。由此，我们进一步引导修习者并强调指出，正像学习英语必须努力扩大词汇量一样，学习汉语也有一个努力扩大词汇量的问题，即：一方面要尽量全面地掌握常用词的义项，另一方面则要熟练地把握各类词的语法功能及其所能出现的句法序列，还要注意考察一些常用词虚实对转、实用为虚、虚用为实的各种语言环境及其所要求的条件。从而，使学生对汉语词语及其类别的学习有较明确的方向，也为他们提供了一定的自学要点和方法。

第四、修正教材的练习构成，建立分析作业与生成练习并重的作业结构。

现行教材的练习基本上和分析类的，生成类的作业，尤其是从表意角度进行遣词造句的练习可以说是空白。按照教材现有的练习，学生只能一味地去分析他人的句子，而自己却不知如何根据表意的需要来准确地遣词造句，尤其不懂怎样如何理性地选用所学过的句类、句型或句式。鉴于学生如今的毕业出路多是从事语言文字工作，从事语言教学和研究工作的极少，我们认为，分析类练习固然重要，但有必要适当补充生成类的作业，以引导学生学会依据一定的表意需要，理性地运用相关的句型、句式生成句子。于是，这几年来，我们在讲授句型、句式时都要布置一定量的生成练习，要求学生按照所规定的句型、句式及其表意功能完成造句练习；与此同时，加强原有的修改病句的练习，适当加大难度，要求修改病句时必须遵循“忠于原意、从简不从繁、尽量维持原句结构”的“三原则”，否则句子改通了也不给分，因为违背“三原则”的修改病句是另起炉灶，并非修改病句。实践证明，这样的作业结构能使学生在较快地从语法上掌握汉语句子，而不是单凭语感，“跟着感觉走”，从而培养起他们自觉地运用所学的句型、句式知识指导自己的遣词造句的语法意识，做到准

确而理性地表达自己所要表达的意思。

上述的调整、充实、突破与修正，旨在克服现行教材理论解释力弱、实践指导性差的问题，因此，不论从那个方面对教材进行改革，我们始终都坚持了以下三条原则：

其一、理论联系实际，从实际归纳理论的原则。

所谓理论联系实际，首先是运用所教学的语法理论或规则联系修习者的言语实际，剖析不合规范的言语事实，帮助他们纠正自己在遣词造句中所出现的毛病。这一点对于我校的学生来说显得更为重要与迫切，因为他们大多来自海外和南方方言区。暂不论外语、华语及其方言和汉语普通话的差别，仅就大陆南方方言语法而言，就与普通话语法有很大的差异，特别是来自粤方言区的同学，粤方言对他们正确掌握汉语普通话干扰极大。他们只要稍不注意就很容易说出或写出诸如“你去先，我就来”“一听就明”“再夜也得去”“妈妈叫我帮手做饭”“想取得好成绩，就要勤力一点”等一类“广东普通话”。在教学中，对于这种“广东普通话”，我们是抓住不放的，一经发现立即加以剖析。由于这些不规范的说法都是出自于学生之口或文章中，因此一经剖析往往就会产生震动效应，不但使学生能够从错而不知错的无知中猛醒过来，而且能够使学生从知错而不知如何是好中尝到学习的甜头，看到问题的症结，学会纠正的方法，从而使他们由衷地感到学好现代汉语这门课的必要性和实用性，这样，既激发起了他们的学习热情，又使他们能够保持这种热情。

理论联系实际还要求我们当教师的，既能不断地运用教材所讲授的理论知识或所掌握的新理论来解释活生生的言语事实，不回避，不搪塞，更不能轻易断言某种言语现象是不合语法的，又要努力依据活生生的言语事实来不断充实、完善乃至修正教材所阐释的理论。

例如，对于上述的汉语在实际运用中并非面面俱到的问题，我们首先以大量的事实告诉学生，由于教材本的是西方语法理论和句子观，它对汉语主语实际使用情况的分析是只顾其一，不及其它的，有一定的片面性，因此不太符合实际，也缺乏深刻性；接着，我们以中国文化语言学的汉语观为指导对所列举的汉语句子的进行归纳：汉语句子的主语的使用对语境、情景乃至交际双方的背景知识有极大的依赖性，一般说来，凡通过上下文、交际场景可以领会到的或交际双方你知我知的，都可不出现，象“黑暗的园里，[] 和华同坐。[] 看不见她，[] 也看不见我，我们深深的谈着，[] 说到同心处，[] 竟不知[] 是我说的，还是她说的，[] 入耳都是天乐一般。”一类常见句，若以“主谓二分”模式视之，“残缺”不少，但汉民族看来不但不残缺反而是流畅，因此，中国文化语言学认为诸如此类都不是“主语残缺”；我们最后还告诉学生，汉语句子的主语的用与不用同修辞的需要也紧密相关。学生反映说：“老师这样的讲解令人信服。”

又如，现行教材十分强调形容词不能带宾语这一规则，规定形容词一旦带上了宾语就成为动词，然而，近十年来，如下列的一类说法，随处可闻、到处可见，而且有不断扩大的趋势：

①清洁环境，健康身体。

②菊花电扇，风凉世界。

③粤菜火红北京。

④这药草可以干燥全草入药。

对此，我们并不教条地死搬教材的“规则”，既不断言为非法，也不持动词转化说。这是因为言语凡已约定俗成者就是合法的，而动词转化说既会使学生感到这简直就是在“变戏法”，又严重脱离汉语词语的语法功能事实。于是，我们运用中国文化语

言学的汉语词类理论以及汉语史知识予以重新解释，即：这是古代汉语形容词使动、意动等用法的延续和复苏，是汉语“偏重心理，略于形式”的文化性征所使然，是汉语词语语法功能多元化的表现，是汉民族用词时谙知“虚用活用之妙”的体现，因此，这种形容词带宾语现象的出现与发展是扎根于深厚的汉民族语言文化精神之中的，具有深刻的民族语言心理基础，不能轻易断言为非法；其次，由于这种用法与古代汉语形容词的使动、意动等用法有关，它和一般的动词带宾语并不一样，它往往在原有词义的基础上又附加上了新的意义，因此，并非动词；再次，形容词的这种用法有赖于它所处的语境、情景以及交际双方的背景知识，如果不具备这些条件，它就带不了宾语。总之，并不是所有的形容词都能带宾语，一个形容词也不是在所有的场合都能带宾语，这其间的规律仍有必要对形容词进行穷尽性调查才能全面把握。我们坦诚地对学生说，目前的汉语语法学仍未对此作更深入的探讨，这有待于我们的努力。这样的具体解释和诚恳交代不但不会影响同学对课程的信心，反而引起他们对这一语言现象的兴趣和关注。有的同学说：“老师这种解释虽不是规定性的，但‘解渴’，虽不是结论性的，但深刻。”

实践证明，教师敢于直面语言事实并努力加以合理的解释，从中归纳出教材尚未提出的理论，这是衡量教师学术水平高低的关键；教师敢于面对语言事实并坦诚地交代教材或教师自身仍无法妥善地加以解释之，这不但不会降低课程或教师的威信，相反是教师求实严谨学风的表现。坚持这样做，既可使教师的科研与教学紧密地结合起来并步步深入，不断提高自身的理论水平，又会使学生由衷地感到课堂所讲的是管用的或实事求是的而不断激起学习的积极性。

其二、汉英对比分析，着力揭示相异点的原则。

恩格斯说：“你只有将本族语同其他的语言进行比较，你才能真正懂得自己的语言。”语言学习确实是有比较才有鉴别，有鉴别才能把握所学语言的特征，而把握特征则是较快较好地掌握所学语言的关键，中国学生学习汉语也不例外。因此，自1986年以来，结合本科生都是以英语为第一外语的实际，我们在汉语教学中一直坚持贯彻汉英对比的原则。其实，汉英的比较研究和对比教学并不是我们的创造，早在本世纪初这一研究和教学原则就已确立并被广泛运用。不过，近代“西学东渐”在我国学术界所塑成的“言必称希腊”的风气以及西方语言学“普遍语法”（Universal Grammar）思潮的影响，以往的汉英比较研究和对比教学大多是以求同为目标。其结果，在汉英“大同小异”观的制约下，不但不能深入地揭示汉语有别于英语的语法现象，反而人们惯于将汉语简单地比附于英语，或用英语机械地套比于汉语，以致自觉不自觉地歪曲了汉语的真实面貌，掩盖了汉语的本质特征，很不利于学生较快较好地掌握汉语。于是，遵循着我国著名语言学家王力先生关于“我们对于某一族语的文法的研究，不难在把另一族语相比较以证明其相同之点，而难在就本族语里寻求其与世界诸族语相异之点”（着重号为原文所有）的教诲，我们在汉英对比教学中所倾力的是揭示、剖析汉英语法的相异点。

在词类教学中，我们重点比较了汉英同类实词不同的句法功能。例如，汉语的名词和形容词具有述谓性而英语的不具备这一句法功能，因此，汉语的名词和形容词可以充当谓语（中心）而英语的不行，类似“今天国庆节”“这部电影很动人”的汉语句子译成英语均变成“Today is our National Day”“The film is moving”一类的“主·系·表”句；又如，汉英的动词都具有述谓性，但汉语的动词没有人称、数、时态、语态等的形式变化，而