

理論、實踐與反思：

新加坡華文教學論文十三篇

陳之權 張連航主編

國立教育學院中文系

前言

本论文集收集了国立教育学院中文系十二位从事语言文字教学、课程与教学法研究的同仁的文章，以及三位国外学者合作撰写的华文测试方面的研究成果。这十三篇文章的内容都与华文的教与学有直接关系，其中有理论的探讨，有教学实践经验的总结，有教学的新构想，亦有对当前华文教学所作的反思，均从不同的层面提供了专业意见，供大家作教学上的参考。

《由字及词进而扩大词汇量》的作者提出，语文教学的“认字”部分不宜忽视，汉字并不仅仅是书写系统中有音有义的形体或符号，也是单音节的词。学了一个字，也就必须同时学会一些词。作者认为，小学生经常口里有词但笔下无字，就是因为他们所学的字还不足以构成所知的词。作者因此建议在教学中须注意引导学生由字引出与该字相关的一系列的词语，以扩大学生的词汇量。

《近义词搭配规律及其对第二语言教学的启示》是一篇研究论文。作者采用语料库语言学研究方法，对三组双音节近义词展开词语搭配研究，探讨通过搭配辨析近义词的可能性。研究发现，现代汉语近义词可以在搭配层面进行区分。在这个发现的基础上，作者进一步提出将词语搭配理论应用到第二语言词汇教学以及语言教材的设计中的概念与看法。

《节奏韵律、语感与华文教学》的作者认为，汉语最为突出且直接影响教学的特点是汉语的音节构造形成了汉语特殊的节奏韵律并贯穿制约汉语的语音、词汇、语法、语用等各个不同层面。汉语教学设计因此应以此为出发点，强化学习者的节奏韵律语感。作者认为，传统语文教育中的诵读法和属对法是两种值得重视和认真推行的优秀教学法。

《语段写作教学——由句子过渡到语段的训练》一文探讨了

小学生从句子到篇章写作中间的过程训练，观察学生由句子进入语段的方法和现象以及语段的变化。作者从语言形式着手，应用同一个语素让学生组成句子，再由句组成段，形成语段。作者发现儿童的思维连贯，语言有逻辑性的组合，能形成他们自己的语言表达面貌。

《走出修辞教学的误区》的作者认为，一般老师对修辞教学的认识存在两个误区：一是小学生能力低，不适合教修辞；一是只把教辞格当成是修辞教学。作者以《好儿童华文》教材为例，探讨了消极修辞与积极修辞的特点、实质，以及和教学的关系，并提出对小学生教修辞的一些看法，希望能帮助教师认识修辞教学的实质与内容，从误区里走出来。

写作教学是语文教学中极为重要的一环，却又不易为。《作文教学的几种策略及方法》的作者的文章中提出几种生动、有趣的的教学策略与方法，从表达到篇章结构协助学生学习写作，实践性高，可供前线老师参考。

在华语教学的理论与方法上，中国的对外汉语教学经验，对新加坡甚有参考价值。《他山之石——中国“对外汉语教学”的经验与研究对新加坡华语教学的借鉴意义》的作者首先介绍汉语水平考试大纲及相关材料，并与新加坡各现行中小学华文考试纲要作比较，从中探讨汉语水平考试值得新加坡借鉴之处，之后再重点分析中国学者对外汉语教学方面的理论与方法，特别是有关汉字与词汇教学方面的理论，引发我们进行反思。

《听说游戏和新加坡小学的华文教学》的作者从语文教学心理学的角度说明，小学阶段应该重视听说训练，而听说游戏在听说教学中可以发挥其功能。通过听说游戏，教师可根据教学需要开展多元的教学活动，发挥学生的潜能，让学生体验成功，增加学生学习华文的兴趣。作者在文章中介绍了多种听说游戏，可供前线老师参考。

知识经济时代在教育上必须重视培养学生的信息能力，以顺应时代对工作与学习的要求。利用网络技术让学生进行协作

探究活动，能够训练他们处理信息的能力，促使他们进行高阶思维活动，并从中建构个性化知识。《利用资讯技术促进高阶学习——一个跨校网络协作模式的运作构想》的作者提出一个组织跨校学生进行网络协作学习的教学模式，并详细说明运作流程，可供同行参考。

《校本课程概念下的华文教材设计——以新加坡新华文课程为例》的作者讨论了在新加坡独特的社会语言环境下，设计与发展华文校本教材可能存在的问题。作者举新加坡新编小学华文课本为例，说明校本课程应该在核心课程之外，寻找自己的位置，做好搭配的角色，这样对学生学习华语才有实质的帮助。

行动研究的精髓在于教师作为研究者、教学者的反思精神。《行动研究与“反思型华文教师”的培养——论行动研究初阶段中的几个问题》的作者呼吁各教育单位提高对行动研究精神的重视，提供足够的时间和空间、耐心和信心，通过行动研究培养具有批判精神的反思型教师，以便提升教师的教研能力，进而达至有效率的教学、有效的校本课程设计。

《新加坡中学华文会考阅读篇章的难易度分析》的作者指出，传统的阅读评价方式由于受到主观和客观因素的影响，其准确度和稳定性都无法达到令人满意的水平。作者运用现代语料库语言学相关理论和方法，利用自制的本地教材词表对“O”水准和“N”水准会考华文试卷的阅读篇章进行了难度水平测定，结果发现，利用词汇量指标测定新加坡华文文本难度是有效的方法。

《中小学中文写作测验的一个新方向：传意能力评定》的作者运用传意理论，简要概括传统中文写作中存在的问题，提出中小学作文能力变量，并分别以中小学学生为对象进行了实证研究。研究发现，学生的传意写作能力与语文水平及整体写作水平相关显著；作者设计的三个传意写作评定标准可较好地评定学生的传意写作水平，各项目指标基本达到测量学的要求；区分度高、有效、可信。文章最后讨论了传意评估对写作教学的启发。

理论、实践与反思： 新加坡华文教学论文十三篇

目录

- | | | |
|-----|---|------------------------------|
| 1 | 由字及词进而扩大词汇量 | 林万菁 |
| 7 | 近义词搭配规律及其对第二语言教学的启示 | 林惜莱 |
| 28 | 节奏韵律、语感与华文教学 | 徐峰 |
| 42 | 语段写作教学——由句子过渡到语段的训练 | 孙爱玲 |
| 54 | 走出修辞教学的误区 | 梁春芳 |
| 65 | 作文教学的几种策略及方法 | 陈家骏 |
| 71 | 他山之石——中国“对外汉语教学”的经验
与研究对新加坡华语教学的借鉴意义 | 陈照明 |
| 82 | 听说游戏和新加坡小学的华文教学 | 钟国荣 |
| 98 | 利用资讯技术促进高阶学习——一个跨校网络
协作模式的运作构想 | 陈之权 |
| 111 | 校本课程概念下的华文教材设计——以新加坡
新华文课程为例 | 张连航 |
| 124 | 行动研究与“反思型华文教师”的培养
——论行动研究初阶段中的几个问题 | 胡月宝 |
| 140 | 新加坡中学华文会考阅读篇章的难易度分析 | 罗庆铭 |
| 164 | 中小学中文写作测验的一个新方向：传意能力
评定 | 祝新华[港]、
谢锡金[港]、
姚安娣[中] |

由字及词进而扩大词汇量

林万著

一、

在语文教学中渐次看到学生的学习成果应该是老师们热切希望达致的一个重要目标。以扩大词汇量来说，怎样由字及词，进而多认多学、多学多用，的确值得讨论。这里提出个人的一点心得，纵然没有立竿见影的效果，却可说是不无补益。

汉语的“字”，并不是孤零零的一个个的形体，而是可以单独运用的有音有义的特殊符号。在书写方面，汉字固然只是方块状的笔画组成体，但这些“字”显然也是语言表达中的“词”。当我们说“我会说‘天’，但不会写‘天’这个字。”，这意味着我指的“字”就是单音词的“天”。所谓的“天”，一方面是“字”，一方面又是“词”。如果我们一定要说“天”不是“字”，那是因为我们不把“字”作为讨论的起点。或者说，我们受西方语言理论的影响，以“词”作为“word”的对应词，于是将“字”置于文字学的讨论而较少在一般构词或语法的讨论里涉及“字”的概念。

一般上，学生先学“字”，然后慢慢学“词”（“词儿”）。比如“天”这个汉字在学前教育的阶段已经学了，但“天上”、“白天”、“昨天”、“今天”、“明天”、“改天”、“天空”、“天气”、“天平”、“天桥”、“天线”、“天才”、“天性”、“天伦”、“天赋”、“天意”、“天象”、“天灾”、“天涯”、“天真”、“天下”、“天子”、“天仙”、“星期天”、“天文台”、“乐

天派”等词语通常要在稍后阶段才开始接触。尽管如此，在实际的沟通场合当中，学生很可能有机会听到或用到上述词汇。这也就是说，学生在口语上早已经会说“天空”、“天气”、“天才”之类的词语，只是真正将这些双音词认清并记住却是稍后的事。如果能够配合学生的学习背景和口语能力，相信在学“天”这个字的时候，应该可以同时学会一些相关的词语。至于能不能完整无误地记住这些词语，则需要假以时日，方能见效。

由上所述，笔者认为“学字不忘词”是非常基本的概念。否则，单独学一个又一个的汉字，到头来没法子灵活使用，缺乏表达力。像“天”这个字，平常也许我们会说“你看，天多么蓝啊！”，直接用“天”，把它当成单音词。除此以外，“天”大都与其他语素结合，构成双音词或多音词。再说，“天”作为“天空”、“天上”、“天地”义的法，在许多带“天”字的词语里头，其实已经转为比较虚化的用法。就如“今天”，严格说不是指“天空”，而是指“日子”。以此类推，“星期天”跟“星期日”只是说法的不同罢了。

在构词的范畴内，“天”是语素，但它本身仍是不折不扣的“字”。如果从教学上处理这一环节，不必受制于“字”、“词”的表面界限。相反的，我们不妨充分利用汉字的特点，发挥汉字的构词特性，使之有助于语文教学。以下试加申论，具体铺陈。

二、

“天”，不仅仅是学生第一次接触这个字时所把握的那个与“地”相对的意义，而是指涉甚多，可指的层面甚广。怎样教导学生了解“天”不但可以指相当于英语的“sky”，也可以指其他很多事情和概念，的确是语文教师的责任。如果把学习的机会一再推迟，那么，学生是不是只能停留在比较低的认知层次？如果我们太早介绍太多的词义和相关的词语，那么，学生是不是觉

得华文的构词有点复杂？如何使学单字与多用词取得平衡？这是问题的症结，也是提高教学效果的关键所在。

当我们认识到学生在学“天”的形、音、义的同时，对周遭事物并非一无所知，我们就必须趁早为学生创造情境，让他们有机会从“天”这个字了解“天”总之外还有好多“天”。只要循序渐进，在精不在多，学生一定倍感兴趣，觉得许多词语不必等到他日才学，而是结合经验，带字入词。比如说，学生可能很早就接触“天王”这个词语，因为传媒不断宣扬歌唱界的所谓“四大天王”，他们耳熟能详，根本不必老师费舌。“天王”里的“天”显然是虚化了的用法，但“天”的比喻义不言而喻。由此可知“天”在用法上可以形容像“天”那样大的情况。这一来，对于“天大”一词也不知不觉有了更深的体会。同样的，学生从生活里接触到“天灾”这个词语，但可能只对“天”字比较熟悉，而对“灾”字相当陌生。只要学生把“天灾”当一个词语来学，“天”字是必不可少的。基于这种情况，由“天”字带出“天灾”的“天”，借机让学生明白“天”字原来可以放在“天灾”这个词里头，跟“天灾”息息相关。如果学生原先只是模模糊糊听过“天灾”这个词，不曾注意该词与“天”的关联，这一来，可能印象特别深刻。要是因此把“灾”字也学会，那就事半功倍了。

经过这样的分析，我们得以了解“字”之为“字”，固然在“识字”教学方面不可或缺，可是，以字引词，带出不同的词语，对扩大学生词汇量而言，显然是另辟蹊径。新加坡的环境特殊，一般学生的英语词汇量远远超过中文的词汇量。如果斤斤于所教汉字的多少，而不及及时将“字”转为“词”，恐怕无法应付日常表达，遑论以之讨论各种课题或专题。其实，简简单单的十个汉字，可以组合成数以百计或更多的词语。这种变化是英语一时无法完成的。英语大体上一词一个拼法，学习者必须一一记住。当然，英语的词语由字母组成，于是无所谓“笔画”，无所谓形体结构复杂而写不出的问题。学生习惯了英语的拼字法，

往往抱怨中文太多记不牢的“字”。说穿了，不先学会若干数量的汉字，怎么可能学会一批又一批的词汇呢？天底下没有自动学会的词语。从“字”过渡到“词语”，其中隐含着规律，不可错估。由“字”而化为更能在句子当中自由运用的“词”，可谓意义重大。也因此，汉语在造新词语时，不必像英语那样另造新“字”。汉语原来的“字”，足以提供造词的“料”，源源不断，甚至化腐朽为神奇。

有时候，学生可能把“词”里的“字”误置了，于是在另一个“词”里头作了错误的排列，成了不正确的组合。例如，称“校长”为“学长”，就是把“校”字当为“学”字，因为“学校”这个词语的“学”在前，“校”在后，但学生一时不察，辨认错了，以为“学校”的“学”就是口语里的“校长”的“校”。这类用法，或许是受到英语的影响。所谓“学校”，如果理解为“school”，两个字就变成一个字，不得不慎。由于汉语的词语在音节方面与“字”紧密结合，所以借助于“字”的辨识至关重要。至于“学长”，本有其词，意义与“校长”大相径庭，不能张冠李戴。由此可见，学生用“字”牵引出“词”，首先必须选出正确的“字”，否则，无法带出适合使用的词语。尽管如此，纵有差错，也可以从错中学，改错归正，并无不可。

三、

最近出版的吕必松、赵淑华、林英贝《组合汉语知识纲要》（2007）第79页至80页有一段论述，值得参考：

汉字是书面汉语的基本单位，所以汉字教学主要是书面汉语教学的任务。因为汉字是书面汉语的基本单位，所以汉字教学是书面汉语教学的基础和基本组成部分。我们过去认为，汉语的语言与文字的矛盾对汉语作为第二语言教学有制约作用，这是在词本位理论框架内的思考。根据字本位理论，把汉字看做书面汉语的基本单位，就会得出“教汉字也是教汉语”的结论。为什么脱

离汉字的特点先教“你好、谢谢、再见”就是教汉语，而按照汉字的特点先教“一、二、三”却不是教汉语？要提高汉语教学的效率，就必须树立“教汉字也是教汉语”的观念。人们认为汉语难学，首先是因为觉得汉字难学。觉得汉字难学，就是因为我们没有正确处理汉字与汉语的关系，没有按照汉字的特点和规律进行汉字教学。这种状况必须改变。

在同一论著的第97页又说：

……“字本位”理论中的“字”是指音节和汉字。因为“字”在汉语中有特殊的地位，又是印欧系语言所没有的概念，所以帮助学习者了解“字”的性质和特点并形成“字”的概念至关重要。对熟悉了“词本位”概念的教师来说，建立“字”和“字本位”概念需要经历一次观念的改变。

这两段话言简意赅，点中了问题的关键。如果我们了解从“字”到“词”的内在原理，一定不会觉得学习汉字是一件繁琐的事，也不会抱怨学的汉字记不牢或写不出。事实上，学汉字就已经不断在积累汉语中的词汇，只是这些词汇可能一时还找不到适当的汉字来记录，于是变成“学词而不识字”。无论如何，把“字”学好，久而久之，便能扩大词汇量，加强表达能力。

比如说，学了“话”这个字，一般会接着学“说话”这个词儿。当然，单独用到“话”的话，“话”就是单音词。至于其他由“话”构成的词语，可以越学越多，增加词汇量。有些词语很快就遇上，如“电话”、“讲话”、“训话”、“童话”、“谈话”、“笑话”、“谎话”、“屁话”、“对话”、“会话”、“坏话”、“粗话”等。不过，有的词语却要到了属于高阶表达的阶段才会出现，如“话剧”、“话题”、“话筒”、“话锋”、“神话”、“梦话”、“鬼话”、“废话”、“土话”、“白话”、“老话”、“反话”、“气话”、“闲话”、“真话”、“空话”、“实话”、“瞎话”、“风凉话”、“客套话”、“门面话”等。至于“平话”、“话本”、“评话”、“史话”、“诗话”“黑话”之类

比较专门的用语，则必须切切实实等到涉及某种学科或专业时才真正接触。换句话说，有了“字”的基础，扩大词汇量是顺理成章的事。

观念是可以改变的。语文教学中对于“字”的处理，千万不要以“字表”自我限制。学多少汉字与学习者的认知能力不无关系。倘若我们按部就班，先在小学阶段教好一千个汉字，然后慢慢增加到两千个汉字，那并不是遥不可及的“空想”。“字”能化成“词”，积少成多，学生的词汇量自然扩大。词汇量扩大后，才有可能谈“阅读量”，也才有可能谈语文学度的升降问题。着眼于此，对于“教汉字也是教汉语”的大前提自有更深的体会。进言之，这一部分的内容，恰恰足以发展成为不同班级的校本教材。至于如何处理，那就有待另文探讨了。

参考书目：

吕必松、赵淑华、林英贝（2007）：《组合汉语知识纲要》，北京，北京语言大学出版社。

吕必松（2005）：《华语教学讲习》，北京，北京语言大学出版社。

陆俭明（2005）：《作为第二语言的汉语本体研究》，北京，外语教学与研究出版社。

辛涛、黄高庆、伍新春（2001）：《小学语文教学心理学》，北京，北京教育出版社。

孙常叙（2006）：《汉语词汇》（重排本），北京，商务印书馆。

Halliday, M.A.K. and Colin Yallop（2007）. *Lexicology: A Short Introduction*. London: Continuum.

Allen, Virginia French (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

近义词搭配规律及其对 第二语言教学的启示

林惜菜

一、前言

在现代汉语词汇这个系统里，有为数不少的近义词。近义词内部又可细分为数个小类，其中一类双音节近义词不管是形体、意义或用法都有重叠或相似的地方，并置时干扰性强，极难辨析，是一大教学难点。

下面举一个例子加以说明。

“改良、改善、改进”是一组双音节近义词。这三个词意义上的共同性，乃由其共有的语素“改”所赋予，而三者之间的细微差别，则来自“改”后面附带的补充性语素“良”、“善”及“近”。

概括地说，这三个词孤立存在时，意思都可解释为“改，使变得较好”；翻译成英语的话，最贴切的译词也都是“to improve”。从语言教学，特别是第二语言教学¹的角度来看，像这类拥有一个共同语素的双音节近义词，单靠字面解释或翻译手段来加以辨析是非常困难的，要区分它们，恐怕得通过其他途径。

根据西方学者的研究，英语里头也存在数目可观的近义词。这些近义词之所以能并行存在，不被淘汰，主要是因为它们在搭配上各有特点。西方学者因此认为“近义词可以在搭配的层面加

以区分” (Greenbaum, 1974: 81), 并得出“近义词的搭配词不能相互替换”的结论(Tognini-Bonelli, 2001: 34)。

英语的近义词在搭配上有着鲜明的特点, 现代汉语的情况是否也是如此? 我们能否像英语那样, 透过截然分明的搭配组合辨析近义词? 另外, 是不是所有类型的近义词都能通过搭配组合加以区分, 词性会不会对近义词在搭配层面上的辨析构成影响? 上述问题的答案能给予语言的教学与应用重要的启示, 值得深入探讨。

二、焦点词

本文借助语料库语言学研究方法, 以中国国家语委核心语料库语料为研究材料, 对三组双音节近义词展开词语搭配研究。三组近义词内部各有三个词义相近、词性相同的成员, 受检测的焦点词总数为九个。下表对九个焦点词及各焦点词在国家语委核心语料库中的使用频率加以概括:

组别	形容词组			动词组			名词组		
焦点词	充裕	充足	充分	改良	改进	改善	成就	成绩	成果
使用频率	26	180	1886	216	553	827	735	954	1428

由于语料库规模庞大, 尽数分析将不胜负荷, 本文因此采用随机取样的方法提取焦点词索引例句。凡使用频率在200以上的焦点词以隔行抽取的方式提取200个例句, 使用率在200以下的, 则悉数处理。

三、近义词搭配行为分析讨论

(一) 形容词组: 充裕、充足、充分

表一和表二分别对形容词组各焦点词在不同搭配框架中的分布情况以及主要搭配对象做出统计:

表一：形容词组焦点词搭配框架

搭配框架 焦点词	[饰]中	主[述]	饰[中]	[饰]饰	述[补]	饰[饰]	[述]宾	[述]述	状[补]
充裕 (33 ²)	11 (33%)	15 (46%)	7 (21%)	0	0	0	0	0	0
充足 (206)	69 (34%)	102 (50%)	26 (13%)	0	1 (0.5%)	0	1 (0.5%)	4 (2%)	3 (1%)
充分 (212)	191 (90%)	5 (3%)	8 (4%)	4 (2%)	3 (1%)	1 (0.4%)	0	0	0

表二：形容词组焦点词主要搭配对象

序号	充裕		充足		充分	
	搭配词	搭配框架	搭配词	搭配框架	搭配词	搭配框架
1.	时间 (6)	[饰]中	数量 (9)	主[述]	发挥 (30)	[饰]中
2.	供给 (6)	主[述]	阳光 (8)	主[述]	利用 (26)	[饰]中
3.	比较/较 (4)	饰[中]	水源 (5)	主[述]	体现 (8)	[饰]中
4.			理由 (5)	[饰]中	肯定 (8)	[饰]中
5.			供应 (4)	[饰]中	认识 (8)	[饰]中
6.			储备 (4)	主[述]	发展 (7)	[饰]中
7.			日照 (4)	主[述]	考虑 (5)	[饰]中
8.			较 (4)	饰[中]	展示 (4)	[饰]中
9.			比较 (4)	饰[中]	表现 (4)	[饰]中
10.			十分 (3)	饰[中]	运用 (4)	[饰]中
11.			雨量 (3)	主[述]	不 (4)	饰[中]
12.			时间 (3)	[饰]中	自主权 (3)	[饰]中
13.			氧气 (3)	[饰]中	表明 (3)	[饰]中
14.			阳光 (3)	[饰]中	说明 (3)	[饰]中
15.			光照 (3)	主[述]	调动 (3)	[饰]中
16.			养分 (3)	主[述]		
17.			水分 (3)	主[述]		
18.			热量 (3)	主[述]		
19.			睡眠 (3)	主[述]		

表一显示整体来看，这组形容词的搭配集中出现在[饰]中、主[述]这两个搭配框架中，这和形容词经常充当定语、状语、谓语的句法功能特点相符。下面分别对形容词组三个焦点词的搭配特点进行讨论：

1、充裕

“充裕”一词整体使用率低，搭配特色却格外鲜明。在33个搭配组合中，有6个以[饰]中为框架，充当“时间”一词的修饰成分；另外6个则对“供给”一词做出叙述，出现于主[述]框架。充当叙述成份时，“充裕”也接受修饰，最常附带的修饰成分是“比较/较”等程度副词。

2、充足

根据表二的资料，“充裕”在主[述]和[饰]中这两个搭配框架中的惯常搭配词只有两个，即“时间”和“供给”，而“充足”的惯常搭配对象则包括“阳光”、“数量”、“水源”、“理由”和“供应”等。以上资料显示在上述搭配框架中，“充足”和“充裕”这两个近义词的惯常搭配对象基本上是泾渭分明的。

在表二所列的所有搭配词中，只有“时间”一词出现重合现象，既能充当“充裕”的搭配词，也能充当“充足”的搭配词。不过，在“充裕”的33个搭配组合中，共有6次和“时间”共现，共现率高达百分之十八；而“充足”的206个搭配组合，仅有3次和“时间”共现，共现率不到百分之二（1.5%）。对比之下，前一种搭配组合的语用意义和重要性远远超出于后一种搭配组合。因此，搭配词“时间”的重合对“充足”“充裕”二词在搭配层面的辨析所构成的实际影响不大。

3、充分

（1）主要充当修饰成分，和动词搭配

有别于“充裕”、“充足”，“充分”在真实使用中绝少修饰名词，也极少充当叙述成分，其主要句法功能是修饰动词，出现于

[饰]中框架中。

虽然经常充当动词修饰成分出现于状语位置，但“充分”仍应视为形容词，不宜视为副词，因为有别于位置相对固定的副词，“充分”除了作状语之外，也能作定语（充分的条件）、述语（条件充分）、补语（发展充分）。

（2）和“发挥”、“利用”二词形成典型搭配

根据本文的统计，单单在[饰]中框架中，“充分”一词的搭配词就多达81个。不过，在这81个搭配词中，和“充分”共现3次以上的只有14个（见表二），其中又以“发挥”和“利用”最为突出，分别出现30和26次，和“充分”的共现频率比其他搭配词高出三倍以上。

综合上面的讨论，本文发现形容词组近义词的搭配情况有以下特点：

第一，形容词组焦点词的搭配集中出现在[饰]中、主[述]、饰[中]三个框架，其中又以[饰]中、主[述]两个框架较为重要，因为三个焦点词八成以上的搭配组合都出现在这两个框架中。

第二，尽管词性相同，但各焦点词由于性质略有不同，因此句法功能有别，这可从个别焦点词在不同搭配框架中的出现频率看出。

第三，在主[述]和[饰]中这两个框架中，三个焦点词的惯常搭配对象基本上泾渭分明，但在饰[中]框架中却出现重合现象。因此，对主[述]、[饰]中两个框架的搭配情况进行比较，确实有助于辨别形容词组近义词，而饰[中]框架的搭配情况对区别近义词则意义不大。

（二）名词组：成就、成绩、成果

名词组焦点词在使用时集中出现于饰[中]、[主]述、[宾]这三个搭配框架，其分布情况见于下表：

表三：名词组焦点词搭配框架

搭配框架 焦点词	饰[中]	述[宾]	[主]述
成绩 (289)	143 (49%)	77 (27%)	42 (15%)
成就 (321)	198 (62%)	85 (26%)	18 (6%)
成果 (320)	226 (71%)	73 (23%)	1 (0.3%)

上表资料显示，成就、成绩、成果三个名词在使用时经常附带修饰成分。根据本文的分析，这组名词在充当中心语接受修饰时，其修饰成分可根据性质的不同分为两类。第一类（饰[中]①）修饰成分限定中心词的语义范畴，一般由名词充任；第二类（饰[中]②）对中心词做出描写，主要由形容词充任。表四分别列出名词组焦点词在两种饰[中]框架中的搭配情况：

表四：名词组焦点词在饰[中]框架的主要搭配对象

搭配框架 焦点词	成绩	成就	成果
饰[中]① (名词性修饰成分, 限定语义范畴)	学习(16) 运动(5) 工作(3)	艺术(5) 科学(4)	研究(33) 科技(18) 科研(12) 教学(3)
饰[中]② (形容词性修饰成分, 描写中心词)	优异(16) (很)大(10) (最)好(9) 显著(6) 可喜(5) 优良(3) 一定(3)	巨大(17) 伟大(10) 辉煌(10) 新(8) 举世瞩目(8) 主要(5) 卓越(4) (很)大(4) 显著(3) 突出(3) 重大(3)	(最)新(8) 重要(7) 重大(7) 优秀(3) 丰硕(3) 一定(3)