

# 语篇衔接分析对语文教育的价值

——以不同类型文本为例

孟 雯，朱于国

**摘要：**衔接方式的合理使用是语篇连贯的重要基础。当前语文教学和学习中存在不同程度的语篇衔接方面的问题，引入语篇衔接分析无论是对语文学科建设，还是对教师素养提升和实施教学、学生学习都具有一定价值。具体而言，语篇衔接方式可以分为显性和隐性两大类，显性的包括指称和词汇衔接、连接、结构衔接等，隐性的包括逻辑语义衔接、情景语境衔接和社会文化衔接等。不同类型文本因在写作意图和内容主题上存在差异，在语篇衔接方面也具有自身特点。

**关键词：**语文；语篇；文体；衔接方式

**中图分类号：**G634 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)12-0088-08

具有衔接性是一篇文章区别于一组互不相关的句子的重要特征。各种衔接方式共同将言语材料组织成一篇语义上具有连贯性的文本。语文教材所选文本大多是衔接自然、首尾一贯的典范之作，也专门设计了相关内容训练学生的语篇衔接与连贯意识。例如，统编语文教材八年级上册第四单元写作栏目的主题就是“语言要连贯”，而做到语言连贯除了要保持话题的前后统一、句子有合理顺序，还要注意句子间的衔接过渡。统编高中语文选修课本《汉字汉语专题研讨》第五单元在学习资源部分编选了“话语衔接”方面的内容，涉及形式的衔接和意义的衔接。衔接方式是语篇在言语形式层面的语义纽带，句子和段落之间相互衔接是促成语篇连贯的基础，借助语篇的衔接关系及其形式机制可以判断语篇的连贯程度。教师可以结合语篇的衔接特点，引导学生把

握语段和文章的宏观结构，获得解构文本和建构意义的方法。

## 一、语文教学和学习中的语篇衔接相关问题

### （一）语文教学层面

第一，教师对语篇分析重视不足，容易导致学生在阅读和写作上“有句无篇”。尽管语文课程标准强调重视语言的建构与运用，但是教师在教学实践中容易受到“应试导向”、淡化知识和技能的理念牵制，对语篇分析不够重视。当前的考试评分标准中缺乏对语篇分析的具体要求，这种评价导向使教师将教学重心放在应对考点上。荣维东、陈家尧指出，新课程实施以来的语文阅读教学偏重对文章的“整体感知”和“关键字词句的理解”，丢掉了对文章段落、线索、结构和功能的把握，而这样的教学会造成学生篇章结构

**基金项目：**国家语委2023年度重点课题“统编语文教材语言学知识向语文知识转化策略研究”（ZDI145-78）；国家语委“十四五”科研规划2024年度部级重点课题“中小学语文教材知识图谱研究”（ZDI145-109）。

**作者简介：**孟雯，人民教育出版社博士后科研工作站博士后、副编审（北京 100081）；朱于国，人民教育出版社副总编辑、编审（北京 100081）。

能力差、文章思路和逻辑混乱、语言流畅性和连贯性差的不良后果。<sup>[1]</sup>

第二,教师对语篇衔接的理解存在局限性,呈现出碎片化和浅层化特征。教师一般采用的课文分析方法是划分段落、归纳段落大意、概括中心思想,而忽略了通过考察语篇内部的衔接机制进行分析的方法。具体而言,教师通常会将衔接的范围窄化为过渡句、过渡段和关联词,而忽略了代词、成分省略、词汇复现、逻辑语义等其他衔接方式;将衔接的功能等同于语句通顺,而非建构文章意义的逻辑框架、服务主题表达;将衔接的意义看作加强相邻句子之间的连接,忽视了它对学生的思维能力和文本解读能力的作用。

第三,教师在专业基础方面缺少相关理论视角和知识储备,缺乏“语篇意识”。许多教师在学历教育和师范学习过程中未接触过语篇相关理论,日常备课中依赖教师教学用书,没有积累语篇衔接方面的知识,由此导致在阅读教学中提供的分析工具相对匮乏,没有引导学生探究文中的一些衔接方式是如何服务于中心思想、人物塑造和文章逻辑的,对学生的相关写作评价有时也缺乏具体指向和操作性建议。

## (二) 语文学习层面

第一,学生在阅读理解中存在一定的解码障碍。学生在阅读过程中可能难以准确识别语篇衔接方式,导致无法很好地把握句子或段落间的关系,进而影响对文本意义的解读。例如,没有意识到语篇中主语的显隐、相近或相反意义词语的共现等都是勾连文意的衔接方式,其中蕴含着作者的某些意图或者该类语篇的某些特点,学生若仅从字面理解可能会忽略文章的隐含脉络和作者的谋篇布局。

第二,学生在写作表达中存在一些衔接失范现象。学生写作表达中的一些常见问题实际是衔接方式使用的失范现象。例如,代词指称不明,造成歧义,破坏信息传递的准确性;过度省略引起句子成分残缺,句子语义模糊、不通顺;前后内容缺乏关联过渡,导致语义跳跃、结构松散;相同主语机械重复,缺少变化,表达单调乏味。章熊指出,学生在青少年时期的常见语病有连贯性差、省略成分多、不善于使用句间衔接和关联词语使用不当等。<sup>[2]</sup>可以看出,语篇衔接能力的

不足可能是青少年时期的一种阶段性特征,反映出学生的语言运用能力尚不能很好地完成书面连贯表达。

第三,学生对衔接的认知缺乏文体适配性。学生知道文体通常包括记叙性文章、说明性文章和议论性文章等,但并不清楚不同类型的文本是通过怎样的方式将语句连缀成篇的。由此可能导致学生混淆不同文体的衔接机制,无论是阅读时的理解输入,还是写作时的表达输出,学生都无法较好地将衔接方式与文体进行匹配,因而也不能把握不同文体语篇在衔接上的内在逻辑。例如,在叙述事件时,时间线索不清晰,缺乏表示时间推移的词语;在围绕某一主题发表议论时,未能有效使用表达逻辑顺序与层次递进的手段,削弱了话题阐发的集中度;等等。

## 二、语篇衔接分析对语文教育的价值

“衔接”作为语言学中的一个术语,是由韩礼德(Halliday)与哈桑(Hasan)提出的。他们认为,如果语篇中的某一部分对另一部分的理解起着关键作用,在解释一个部分时需要参照其他部分,那么它们之间就存在衔接关系,这是把结构上没有关系的部分互相连接起来的一种手段。<sup>[3]</sup>衔接方式可以体现出不同类型语篇的逻辑特征和表达规律,语篇衔接分析对于语文学科建设、教师素养提升和实施教学、学生学习都具有一定价值。

### (一) 对语文学科建设的价值

第一,有助于落实课标理念,为核心素养提供发展路径。无论是义务教育阶段还是高中阶段,都着力发展学生在语言运用和思维能力方面的核心素养。《义务教育语文课程标准(2022年版)》要求5—6年级学生“能用文字、结构图等方式梳理作品的行文思路……能发现不同类型文本的结构方式和语言特点”,7—9年级学生“能理清行文思路,用多种形式介绍所读作品的基本脉络”。<sup>[4]</sup>《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》要求学生的书面表达思路清晰连贯,能围绕中心选取材料,合理安排结构;进一步提高运用记叙、说明、描写、议论、抒情等表达方式的能力。<sup>[5]</sup><sup>33</sup>这些要求指向了逻辑思维能力和结构化表达能力的培养目标,而语

篇衔接分析可以为不同类型语篇的结构解读和写作表达提供建构路径和操作方法,推动课标理念的落实。

第二,有助于继承传统,使传统文章学在现代语文教育中焕发活力。语篇衔接问题并非到了现代才受到关注的,实际上,中国古代文章学、文体学论著中就有不少相关表述。例如,《文章精义》中说“退之《送孟东野序》,一‘鸣’字发出许多议论”,注意到了在进行论说时重复关键词的方法,由此可以串联全篇;《文体明辨序说》提到“律赋……要在音律谐协、对偶精切为工”,可以看出律赋通过音律、对偶的方式进行衔接;《艺概》提到“篇意前后摩荡,则精神自出……伏应、提顿、转接、藏见、倒顺、绾插、浅深、离合诸法,篇中、段中、联中、句中均有取焉。然非浑然无迹,未善也”,关注的主要是语篇中基于逻辑语义等的隐性衔接方式。语文教学界也很早就提出要重视句间关系、句群、段落和篇章教学,关注字词句之上的内容。黎锦熙认为“篇章结构至上”,要“从章法上深入而细致地体会作品的内容精义和表达技巧……做得前后贯串,抓紧主题”。<sup>[6]</sup>张志公曾提出建立“汉语辞章学”,认为连贯性是“构成一章或一篇的基本要求”,句与句、句群与句群、段与段之间意思要连贯。<sup>[7]</sup>吕叔湘也指出,“若干句子组成一个段落,句子和句子之间不仅有意义上的联系,也常常有形式上的联系”<sup>[8]</sup>。语篇衔接分析可以继承传统文章学和篇章教学的思想内容,并为其注入新的活力。

第三,有助于加强学科融通,为语文学科提供更具实用性的语言学知识。正如叶圣陶所说,“语文”本身即指“把口头语言和书面语言连在一起说”<sup>[9]</sup>,它与语言学之间存在天然的联系。语言学可以为语文教学提供核心知识内容和理论指引。语文课程知识体系的底层是各学科知识,其中就包括了语言学知识。<sup>[10]</sup>引入语篇衔接分析,有助于将语言学研究成果转化为语文课程内容,从而丰富和更新语文课程知识体系,促进两个学科之间的交流与融通,为语文教育的发展提供新的方法,增强语文课程的科学性和时代性,更好地满足学生文章阅读与鉴赏、语言学习和运用的需求。

## (二) 对教师素养提升和教学实施的价值

了解语篇衔接理论知识、进行衔接分析,可以为教师分析语篇提供一个新的视角,帮助教师提升自身的专业素养。语篇衔接分析一般用于对单篇文本的解读,不过这种分析角度也可以推而广之,进行拓展与发散,助力教师对不同文本、教材编写语言、不同栏目之间的关系进行重新审视。

对于单篇文本而言,衔接分析可以帮助教师识别文中的显性与隐性衔接方式,并分析这些方式在文本推进中的作用。例如,范仲淹《岳阳楼记》中的“若夫淫雨霏霏”和“至若春和景明”两段之间暗含了比较,通过“若夫”“至若”这类衔接成分建构起情感由悲到喜的转换桥梁,通过“淫雨霏霏”和“春和景明”等词汇手段反映出季节场景的变化。教师可以由此把握单篇课文的衔接结构和特点。荣维东、张丹峰呼吁要重视段落教学,认为教师要引导学生识别段落的基本结构,了解段落的基本类型,学会运用逻辑关系来组织段落;让学生通过对段落的研读,领略不同文体、类型、风格段落的构造规律。<sup>[11]</sup>而语篇衔接分析可以为段落结构分析提供抓手,帮助学生通过衔接方式把握段落结构,厘清文章构造。

对于不同文本而言,教师可以借助衔接分析发现它们之间的互文性关系。例如,统编语文教材八年级上册毛泽东《消息二则》一课中的两则消息从时间词语,如“二十一日”和“二十二日”,可以看出时间线索的连续性,从处所词语,如“芜湖、安庆之间”和“西起九江,东至江阴”,可以看出空间范围的扩展,从“三十万大军”和“百万大军”可以看出战役的规模变化,从“英勇、英雄式的战斗”和“英勇善战,锐不可当”等对人民解放军的褒义形容,以及“军无斗志”和“毫无斗志”等对国民党反动派的贬义描写可以看出作者在两则消息中的一致态度。另外像围绕同一人文主题的群文教学或单元文本教学,也可以尝试发现它们之间的衔接关系。由此可以帮助教师突破单篇教学的局限,增强对不同文本主题关联性的认识。

对于教材的编写语言而言,教师在备课时可以将每个栏目(如“单元导语”“整本书阅读”“专题学习活动”“学习提示”“写作”等)的编

写语言作为语篇进行分析,发现不同语句和段落  
在衔接方式和逻辑语义上的关联,解读该栏目的  
设计意图和教学预期效果。例如,统编高中语文  
教材必修下册关于《红楼梦》的“整本书阅读”  
包括导入语、阅读指导和学习任务三个部分,导  
入语强调了《红楼梦》的阅读价值,以“满纸荒  
唐言”等诗句引发阅读兴趣,进而落脚到“怎样  
阅读”的方法指导,而学习任务又是对方法的实  
践要求,6个学习任务与6点阅读方法之间存在  
呼应,像任务1(把握人物关系)、任务2(体会  
人物性格)呼应了方法3(关注人物形象塑造),  
任务3(品味日常生活描写的文化内涵)呼应了  
方法4(品味日常生活细节),等等。由此可以  
看出该栏目的意图在于引导学生掌握整本书的阅  
读方法,把握经典文本内涵。

对于教材中的不同栏目而言,衔接分析可以  
帮助教师发现它们之间存在的千丝万缕的关系,  
进而更好地理解教材,使用教材。例如,新修订  
的统编初中语文教材设置了“阅读综合实践”栏  
目,这一栏目的三个实践活动一般是基于人文主  
题、语文要素和语言运用三个方面进行设计的,  
其中人文主题和语文要素可能与单元导语呼应,  
语言运用活动常与“思考·探究·积累”、补白、  
旁批等内容联动。如七年级上册第二单元“阅读  
综合实践三”是关于语境和词义的,是对该单元  
“词义和语境”补白知识的实际运用,《秋天的怀  
念》“思考·探究·积累”第四题要求“品味下  
列语句,体会加点词蕴含的情感”正是引导学生  
体会词语在具体语境中的意义。由此教师可以找  
到串联教材的种种线索,在教学时进行灵活处  
理。

语篇衔接分析对教师实施教学存在以下三个  
方面的价值。第一,语篇衔接分析可以为阅读教  
学提供逻辑线索,降低文本理解难度。以往的阅  
读教学主要是基于文体知识等展开文本解读,很  
少关注不同类型课文所用的衔接方式。教师在教  
阅读课文时,可以有意识地引导学生关注句子之  
间的衔接方式,尤其是对于表达语篇主题具有建  
设性作用的衔接方式,借助显性标志和隐性逻辑  
寻找不同语句和段落之间的照应,发现句间关系  
的依据,从而合理分析段落和语篇结构。由此可  
以在一定程度上使“逐句翻译”式教学转向逻辑

关系解读,帮助学生从读懂句子变为读懂篇章  
逻辑。

第二,语篇衔接分析可以为写作教学提供可  
操作的训练支架,改善学生的衔接失范现象。教  
师通过分析学生作文中的衔接错误,可以更精准  
地定位学生的薄弱环节,并在教学时加强针对性  
练习;可以引导学生积累教材中经典文本的衔接  
方式,并在学生进行写作和表达时加以提示;尝  
试将“衔接与连贯”或“衔接合理性”纳入作文  
的评分机制,为学生提供具体的反馈意见;通过  
扩写、仿写等活动培养学生使用衔接方式的意识  
和习惯,从而写出语义连贯、符合不同文体要求  
的文章。如此可以使“语言连贯”不再是对作文  
的抽象要求,而是可以通过具体衔接方式实现的  
技能,让学生在写作时可以有的放矢。

第三,语篇衔接分析可以为文体教学提供差  
异化的衔接规则,加强学生对不同文体所适配衔  
接方式的认知。统编语文教材从八年级开始按照  
文体进行编排,教师会根据不同文章的文体类型  
实施教学。教师可以引导学生分析不同文体语篇  
的衔接方式实例,帮助学生掌握有效的语句关系  
、语段层次、语篇结构分析工具,发展学生在文  
体方面的语言运用能力,以及在信息提取、筛选  
分类、比较概括等方面的思维能力,进而提升学  
生的语文核心素养。由此可以避免泛化的文体  
知识教学,让学生从语篇衔接角度认识不同文体  
的差异。

### (三) 对学生学习的价值

第一,语篇衔接方面的知识可以转化为帮助  
学生阅读的策略性知识。人们在交际过程中需要  
激活相关语言知识以达成交际目的,这种激活需  
要借助语篇的衔接手段对相关概念及其关系进行  
组织和管理,衔接手段是一套类似索引的语言符  
号。<sup>[12]</sup>语篇衔接方式分析可以帮助学生了解文本  
的结构特点,发现关键节点和文章脉络,厘清句  
与句之间的关系、不同段落之间的联系。学生通  
过掌握不同类型语篇的衔接特征,在阅读时会激  
活相关背景知识,有助于加快他们对文章关键语  
句的定位,提升阅读效率;通过关注重点连接成  
分等衔接手段的运用,领会这些手段的使用意义  
,可以在此基础上分析作者这样的安排是想达到  
怎样的表达效果,增加理解深度。

第二,语篇衔接知识可以转化为写作方面的技巧,帮助学生提前按照文体规律构思写作结构框架,根据文体类型选择恰当的衔接方式。例如,记叙性文章可以采用人称代词、时间顺序词、处所词、行为动词等多种手段进行衔接,以增加文章的趣味性,同时又要确保读者可以借助上下文理解相关照应关系;说明性文章可以通过词汇衔接保持主题的延续性,注意尽量采用具有一致性和精确性的词语;议论性文章更依赖逻辑关系和词汇语义场进行关联,经常使用连接成分和相关学术类词汇集群。学生在写作时可以更有条理地组织语言,在整体规划的基础上使作文具有不同文体的语言特征。

第三,语篇衔接知识可以帮助学生建立对语篇衔接的认知,深化对文体类型的认识。《义务教育语文课程标准(2022年版)》和《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》都对不同文体的阅读和写作提出了要求。了解语篇衔接知识有助于学生在头脑中形成衔接方式与文体特征的认知映射,建构认知框架。学生可以通过衔接方式快速抓住文体类型,也可以通过文体类型预判文章可能使用的衔接方式,对文体特点的把握可从模糊感知到有迹可循,从感性体悟到理性建构,有助于发展学生的文体思维,理解不同类型文本的表达方式,通过衔接方式感知记叙性文章的叙事表达线索、说明性文章的说明顺序和说明方法、议论性文章的论证逻辑等。

### 三、衔接理论视角下的语篇分析

衔接方式的运用服务于语篇的连贯性,不同类型的语篇在写作意图和内容主题方面存在差异,自然会带来言语材料在组织和运用上的不同。具体而言,可以将衔接方式分为显性与隐性两大类。下面,笔者以统编语文教材中不同类型的文本为例,讨论如何在衔接理论视角下把握它们自身的衔接特点。

#### (一) 显性衔接方式分析

常见的显性衔接方式包括指称和词汇衔接、连接、结构衔接等。

指称是通过指称词语与所指代对象之间的照应关系而体现出的语义联系,一般可分为人称指称、指示指称、零式指称等。读者在阅读文本时

如果看到代词(如人称代词、指示代词),会通过上下文寻找它们所指代的对象,这些代词使一段文字成为意义相关的整体。有时代词也可以不出现,这在中国的文学作品中很常见,此类现象被称为“零式指称”。指称词语所指代的对象在语篇之内称为内指,在语篇之外称为外指。词汇衔接是指通过在意义上密切相关的词语进行衔接的方式,这些词语的接连出现使语篇各部分之间具有紧密的联系,在语义上前后贯通,如同一词语重复,近义或反义词语同现,具有上下位关系、整体与局部关系、集合关系、因果关系、专指与泛指关系、“联想关系”的词语同现等。

在指称和词汇衔接方面,记叙性文章多使用指称方式,而说明性和议论性文章则多使用词汇衔接。衔接特征可以体现文体特点,其中词汇衔接与指代是最明显、最有效的衔接手段,可以表达语篇的主要内容,显示语篇的文体特色;另外,不同语篇对于语言表达的精确性有不同的要求,应处理好经济性与精确性的关系。<sup>[13]235,186</sup>记叙性文章注重通过写人、叙事或写景来传递和表达情感,因此需要通过变化多样的衔接手段来打动读者。与词汇衔接相比,记叙性文章借助情景语境会更多地使用指称的衔接方式,通过代词进行指称,使读者能借助上下文做到大致理解,有时为了语言的简洁和表达的生动,文中会大量使用零式指称。例如,朱自清的《背影》以指示代词“我”和“他”贯串全文,在描写“父亲”去买橘子的过程时多次省略主语,强化动作的连续性,再现了“他”完成这一系列动作的艰难过程,具有画面感和现场感,也反映出“我”目不转睛地凝视“父亲”时的情感状态。与此不同,对于说明性文章而言,信息传递的精准性比情感表达更为重要,因而更多地采用词汇衔接的方式。例如,在梁思成的《中国建筑的特征》中,“建筑”等相关词语反复出现,紧紧围绕说明主题,同时结合代词进行指称,体现出术语系统的稳定性,方便读者进行认知加工和理解。“法式”“方法”“规则”“惯例”等词具有近义关系,“建筑物”与“台基”“房屋”“屋顶”等具有整体与局部关系,这些具有不同关系的词语同现使语篇的各部分密切联系在一起。而议论性文章的衔接方式往往服务于严密的逻辑论证,以说服为宗

旨,通常注重用词的严谨性,也较少使用零式指称。与记叙性文章对情感表达的要求和说明性文章对术语稳定性的要求有所不同,议论性文章中可以采用意义相近的词语进行指称和衔接,以避免论述的枯燥性,还会运用一些意义相反的词语加强论证力度。例如,梁启超的《敬业与乐业》在谈到“敬业”时用了“主一无适、不旁骛、认定、忠实、不肯分心”等近义词语,谈到“乐业”时用了“快乐、趣味、有味”等近义词语;还形成了正反两方面的词汇语义场,像“有业:神圣、圆满、功德”与“无业:罪恶、万恶、讨伐”等,通过对比增强说服力。相较而言,说明性和议论性语篇的情景依赖程度相对较低,书面语特色更突出。

连接是通过一些具有连接功能的词语来实现语篇各部分之间语义关联的一种衔接方式。汉语语篇常用的连接成分有连词、时间词、顺序词等,这些成分所体现出的语义关系主要有并列、因果、转折、顺序等。通过关联词语进行衔接是较为典型的显性衔接方式。不同类型的语篇一般都会使用连接这一衔接方式,但是在具体连接成分上存在差异。记叙性文章中会使用较多的时间顺序词和处所词,以体现不同的时空场景。例如,鲁迅的《从百草园到三味书屋》中描写了“美女蛇”的故事,其中既有“先前、晚间、夜间、半夜”等表示时间顺序的词语,又有“在古庙里、在院子里、在墙头上、门外、枕边、外面”等连续表示处所的词语,这些词语共同把故事的情节发展和时空转换连接起来。说明性文章中常会使用标示说明顺序的词语,如《大自然的语言》中在说明物候现象来临的决定因素时使用了“首先、第二个、第三个、此外”等词语,这些连接成分标示了相关内容的起止点与层次,使语义结构更加清晰。议论性文章则更多借助表示逻辑关系的关联词语,尤其是因果关系、条件关系、递进关系的关联词语等。例如,在顾颉刚的《怀疑与学问》中,通过因果连接成分展现出怀疑精神的重要性,如“因怀疑而思索,因思索而辨别是非”;通过条件连接成分体现怀疑的必要性,如“我们对于不论哪一本书,哪一种学问,都要经过自己的怀疑”;通过递进连接成分增加论述的深度,如“一切学问家,不但对于流俗传

说,就是对于过去学者的学说也常常要抱怀疑的态度”。文中在需要明确逻辑关系的节点使用显性连接成分,这些成分构成了缜密的推理链条,形成了严谨的学术论证逻辑。

结构衔接是通过结构上的相同或相近让相邻的语言片段产生某种联系,从而发挥衔接作用的方式,例如,对偶、排比就是结构相同或相近的实体联结在一起构成的表述整体。<sup>[14]</sup>汉语语篇中广泛使用这种衔接方式。像格律诗、骈体文、词曲、奏章和诏令中经常使用对偶,例如,杜甫的《登高》中前三联都是对偶的;王勃的《滕王阁序》对仗工整,有“落霞与孤鹜齐飞,秋水共长天一色”等名句;苏轼的《水调歌头》中有“人有悲欢离合,月有阴晴圆缺”;诸葛亮的《出师表》中有“受任于败军之际,奉命于危难之间”等。这些语句由于结构一致、意义相关而形成一个整体,我们在朗读时也会运用类似的节奏,可以从中体会到由结构衔接形成的韵律感。此外,记叙性文章经常将结构衔接用于场景描写或者抒情性的段落中,以营造画面感,渲染氛围和情绪,调节叙事节奏。说明性文章相对较少使用这一方式,偶尔会为了内容的条理性或语言表达的优美而使用,但这种使用也以不影响信息的客观传递为前提。例如,叶圣陶的《苏州园林》中有“讲究亭台轩榭的布局,讲究假山池沼的配合,讲究花草树木的映衬,讲究近景远景的层次”,通过字数相同、句式一致的排比串联起苏州园林的四项特征,并在下文逐项说明,形成衔接呼应。议论性文章对结构衔接的使用一般多于说明性文章,尤其是用于排列论据,强化论述的气势和感染力,划分论证的层次,凸显文章的观点立场。

## (二) 隐性衔接方式分析

从认知心理的角度讲,语篇连贯是一种心理表象。<sup>[13]92</sup>作者在写作时一般是希望将语篇以读者可以理解的形式进行组织。一方面,可以通过形式上的衔接方式来表明不同部分之间的联系;另一方面,也可以借助一些隐性的衔接方式,使语篇内部意义贯通。隐性衔接方式一般包括逻辑语义衔接、情景语境衔接和社会文化衔接。逻辑语义衔接是指语篇的组织符合客观世界中事物的发展顺序或者人们认知事物的心理过程顺序。

凡·戴克 (van Dijk) 认为, 如果句子的序列与现实世界的事件序列一致, 语篇世界就与客观世界具有一致性, 具体而言, 事件的排列顺序可以分为九类: (1) 事件发生的时间顺序; (2) 事件发生的原因与结果; (3) 一般与特殊的关系; (4) 整体与部分的关系; (5) 类、次类、成分之间的关系; (6) 包含与被包含的关系; (7) 大小关系; (8) 外内关系; (9) 所有者与被所有者的关系。<sup>[13]111</sup> 张德禄、刘汝山将这些顺序称为“自然顺序”, 认为可以根据自然顺序把句子组合为语篇而不必使用连接成分。<sup>[13]176-177</sup> 实际上, 使用了连接成分的文章, 如果在语句的组织上也符合自然顺序, 可以帮助读者缩短认知时间, 降低阅读难度。例如, 茅以昇的《中国石拱桥》除了运用形式上的衔接手段外, 还遵循了时间顺序、从一般到特殊的顺序和从整体到部分的顺序等。例如, 从“旅人桥”“赵州桥”“卢沟桥”写到“长虹大桥”, 是遵循了时间顺序, 按照这些桥梁的修建时间展开说明; 从石拱桥的基本特点写到具有代表性的“赵州桥”和“卢沟桥”, 是遵循了从一般到特殊的顺序; 从“赵州桥”的整体形态和设计施工情况到对这座桥的特点进行分项解说, 是遵循了从整体到部分的顺序。这些逻辑语义顺序符合人们认知事物的规律, 体现了说明性文章逻辑结构明晰的特点。议论性文章中也经常使用这一衔接方式, 以分明的条理引导读者思考, 从而增强论证的说服力。

情景语境衔接是指语篇中的一些信息或内容不是直接说明, 而是可以借助情景语境得到补充, 由此使语篇保持连贯性。这种衔接方式依赖读者对情景语境的理解以及对隐含信息的解读。已有研究认为, 中国文化是一种高语境文化, 信息传递对语境的依赖程度较高, 从文学作品来看, 尤其体现在小说和戏剧中。教师可以提示学生在阅读文本时关注其中隐含的情景语境线索, 包括发生了什么事, 事件的时间、地点、原因, 有哪些参与者, 参与者之间的社会关系如何 (如是否存在地位差异、是否熟悉), 是以怎样的言语形式组织语篇的, 等等, 从而更准确地把握语篇的整体意义。例如, 在《孔乙己》中, 鲁迅先生通过描写鲁镇酒店的格局、孔乙己在店中的行为和他与酒客、掌柜、伙计等人的对话, 建构

出一个典型的情景语境。学生可以从中推断人物的社会地位与心理状态。像孔乙己穿着破旧的长衫站在柜台前喝酒, “满口之乎者也”, 与周围格格不入, 从短衣帮酒客的哄笑中可以推断出孔乙己处于社会底层的境地, 这些都不必再明言。通过掌柜和酒客关于“孔乙己被丁举人打断腿”这件事的对话, 可以看出当时科举制度对读书人的分化作用, 揭示封建等级制度的残酷与不公。这种情景语境的巧妙运用, 使文章通过有限的篇幅传达出深刻的批判意味, 也增强了语篇的内在连贯性与表现力。

在不同社会文化中长大的人会受到该文化背景的影响, 包括思维习惯、行为习惯、通常要说的话、有哪些禁忌等。一些交际模式、交际方式、交际内容 (通常交流和禁忌交流的意义) 等在一个言语社团中通常作为背景信息和备用信息, 而不需要明确表达出来。<sup>[13]7, 45-46</sup> 这种语篇衔接方式被称为社会文化衔接。教师可以引导学生关注语篇中人物的交流方式和交流内容。例如, 是直接说明还是间接说明, 叙述的顺序是怎样的, 说话的时候一般采用怎样的语气, 一般会回避哪些内容, 等等, 思考这些又是如何反映人物的思维方式和文化背景, 如何将文本意义补充完整的。例如, 老舍的戏剧《茶馆》之所以具有深刻的社会批判性和历史厚重感, 很大程度上是基于对清末民国特定社会文化语境的精准描绘和读者 (或观众) 对该背景下的默认规则、价值观念、群体身份和行为模式的理解。许多信息是隐含在社会文化背景下的, 学生需要借助相关背景知识来理解人物言行背后的逻辑和戏剧所传达的深层含义。像各处贴的“莫谈国事”, 是茶馆中默认遵守的交际规则, 而宋恩子、吴祥子的出现也解释了违反规则的后果; 像“请安”和“爷、总管”等各种称呼体现出当时的等级制度和尊卑观念; 像“提鸟笼子”“铁杆庄稼”等是“旗人”的身份符号; 用“吃的是珍馐美味, 穿的是绫罗绸缎”美化贩卖人口, 凸显人口贩子的冷酷无耻和唯利是图。文本中的典型环境和细节符号可以帮助读者定位时代和社会特征, 学生可以据此理解特定群体在当时社会结构中的位置和普遍心态, 分析人物言行是如何受到社会身份和文化规约驱动的, 从而读懂对话的“弦外之音”, 体会

作者所揭示的时代本质。

高中语文的课程目标之一是“能将具体的语言文字作品置于特定的交际情境和历史文化情境中理解、分析和评价”<sup>[5]6</sup>。教师借助情景语境、社会文化等隐性衔接方式，可以引导学生将表层的阅读经验转化为深层的阅读策略，进而提升对语篇的理解、分析和评价能力。

参考文献：

- [1] 荣维东，陈家尧. 段落：语文教学的核心部件 [J]. 中学语文教学，2015（6）：22.
- [2] 章熊. 章熊语文教育论集 [M]. 北京：人民教育出版社，2023：109-110.
- [3] 韩礼德，哈桑. 英语的衔接：中译本 [M]. 张德禄，王珏纯，韩玉萍，等译. 北京：外语教学与研究出版社，2007：9-23.
- [4] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准（2022年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2022：40-43.
- [5] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）[S]. 北京：人民教育出版社，2020.
- [6] 黎锦熙. 古今作品分析“图解法”简说：汉语“句本位”语法的图解法提纲 [J]. 徐州师范学院学报（哲学社会科学版），1983（4）：26.
- [7] 张志公. 汉语辞章学论集 [M]. 北京：人民教育出版社，1996：131.
- [8] 吕叔湘. 汉语语法分析问题 [M]. 北京：商务印书馆，1979：53.
- [9] 叶圣陶. 认真学习语文 [G] // 叶圣陶. 如何学好语文. 北京：北京燕山出版社，2022：52.
- [10] 朱于国，姜向荣. 关于构建语文课程知识体系的思考 [J]. 语言文字应用，2022（1）：106-107.
- [11] 荣维东，张丹峰. 段落教学的历史回顾与价值重申 [J]. 语文建设，2025（8）：65.
- [12] 王洪亮，绪可望. 语篇衔接与连贯认知分析理论及范式问题探究 [J]. 东北师大学报（哲学社会科学版），2021（5）：51.
- [13] 张德禄，刘汝山. 语篇连贯与衔接理论的发展及应用 [M]. 上海：上海外语教育出版社，2018.
- [14] 郑贵友. 汉语篇章语言学 [M]. 北京：外文出版社，2002：59-60.

（责任编辑：邝逸宁）

The Value of Discourse Cohesion Analysis to Chinese Education:  
Examples from Different Types of Texts

Meng Wen, Zhu Yuguo

**Abstract:** The proper use of cohesive method serves as a critical foundation for textual coherence. Current Chinese teaching and learning exhibit various challenges related to discourse cohesion and introducing discourse cohesion analysis holds significant value for the development of the Chinese subject, the enhancement of teachers' competency, instructional implementation, and student learning. Specifically, cohesive method can be categorized into explicit and implicit types and the former includes reference, lexical cohesion, conjunction, and structural cohesion, while the latter encompasses logical-semantic cohesion, situational context cohesion and socio-cultural cohesion. Different types of texts vary in communicative purpose and thematic content and exhibit distinct characteristics in terms of discourse cohesion.

**Key words:** Chinese; text; genre; cohesive method