

汉语二语教学与汉语本体研究的接口问题

陆俭明

摘要

谈论汉语二语教学与汉语本体研究的“接口”问题，实际是要回答和解决以下三个问题：一是汉语二语教学与汉语本体研究该是什么关系？二是汉语二语教学是否需要当代语言学理论？三是汉语二语教学对语言学科的理论建设能否起到助推作用？文章通过具体事例对上述三个问题都做出了肯定的回答，并以丰富的实例逐一加以说明。

文章最后指出，汉语二语教学与汉语本体研究彼此可以接口，而且必须接口；而谈论这一问题的意义在于：提醒汉语教师不要只做教书匠，要成为研究者；同时，提醒从事汉语本体研究的学者，大家别忘了思考自己的研究成果如何为汉语二语教学有效地服务，切记“科学研究的最终目的是为了应用”！

文章谈论的是汉语二语教学，其理念与思路也适用于其他外语教学。

关键词：汉语二语教学 汉语本体研究 接口问题

陆俭明，北京大学中国语言文学系 / 中国语言学研究中心，联络电邮：lu_ma2008@pku.edu.cn。

* 本文根据作者于香港城市大学语言学及翻译学系访问（2019）所做的报告 PPT 整理、改写而成。

谈论“汉语二语教学与汉语本体研究的接口”问题，实际是要探究并回答以下三个问题——一是汉语二语教学与汉语本体研究该是什么关系？二是汉语二语教学是否需要当代语言学理论？三是汉语二语教学对语言学科的理论建设是否能起到助推作用？我们的回答都是肯定的。下面用实例逐一加以说明。

一、汉语二语教学与汉语本体研究该是什么关系？

汉语二语教学与汉语本体研究该是什么关系？这里所说的“汉语二语教学”包括大陆境内的对外汉语教学、海外开展的汉语国际教育和境内外开展的华文/中文教学。要回答好“汉语二语教学与汉语本体研究该是什么关系”这一问题，先得简要了解一下语言研究的目的、任务。语言研究的目的、任务有四：

其一，对语言进行全方位的如实的考察、描写，解决好“语言是什么/语言是什么样的”这一问题；

其二，对考察、描写的种种语言现象，进一步加以解释，解决好“为什么是这样的”这一问题；

其三，通过语言对比研究，探索人类语言的共性和各个语言的个性特点，加深对语言本质的认识，构建并逐步完善语言学及其各个分支学科的理论架构和体系。

其四，为语言应用服务。

汉语研究的目的任务也必然是这四方面。其中，前三项任务，基本属于汉语本体研究的范围；第四项任务就属于汉语应用研究的范围，当然汉语应用研究不限于汉语二语教学。

对于汉语二语教学与汉语本体研究的关系，我自己有个认识过程，经历了三个阶段。

第一个阶段是上个世纪80年代。大家知道，我原本是从事汉语本体研究的。80年代我开始应邀出席国际汉语教学讨论会，后又加入了世界汉语教学学会，比较自觉地关注汉语教学情况，特别是词汇教学和语法教学方面的一些情况。由于只是关注，没有深入去了解教学

中的具体情况，因此当时对汉语二语教学与汉语本体研究关系的认识是，汉语二语教学得依赖汉语本体研究，我们从事汉语本体研究的学者专家要为汉语二语教学出力，为汉语二语教学不断提供他们需要的有关汉语的方方面面的知识。

第二个阶段是上个世纪90年代。在80年代，我曾先后应邀去美国史坦福大学和俄亥俄州立大学的东亚系都分别任教三个月；90年代我又先后应邀到韩国延世大学中文系任教一学期，到日本姬路独协大学任教一年。我在国外所承担的教学任务是，除了给研究生、博士生讲授“古汉语语法”“现代汉语”和“现代汉语语法研究”等课程外，都还承担一门本科高年级学生的“中文/中国语阅读写作”课¹。同时，80年代末开始，我们中文系开办了四年制留学生中文本科专业，我承担“现代汉语语法研究”课。通过上述两方面的教学工作，加之我应邀出席每一届国际汉语教学讨论会，对汉语二语教学的情况有更多、更深入的了解。教学实践告诉我，汉语二语教学跟汉语本体研究并不是单纯的依赖关系，汉语二语教学实际是汉语本体研究的试金石。有两件事，对我特别有触动：

一件事，我那时一直骑一辆28吋永久牌自行车，在没人或人少的情况下，我一般都骑得飞快。有一次我正骑车去系里，突然迎面来了一位听过我课而且学得比较好的非洲学生，他立刻站住跟我打招呼，我也就马上刹车停住，他很有礼貌地对我说：“陆老师，您身体优异。”我立刻问他：“你怎么……”由于他学得比较好，他马上从我问话的语气中觉察到什么，就打断我的问话说：“老师，我的话有问题吗？”我说“是”，我告诉他，在汉语里说人身体好，一般用“好”或“棒”，对老人一般用“硬朗”这样的词语，不用“优异”。我问他：“你怎么想着用‘优异’这个词来说我身体好呢？”他说，“优异”这个词是前几天在“汉语阅读”课上学的，老师说，“优异”就是“特别好”，我们的汉语教材上对“优异”的解释也是“特别好”。所以我刚才用了“优异”来说您身体特别好。显然，我们不能怪这位留学生。

1 汉语二语教学美国称之为“中文教学”，日本称之为“中国语教学”。

后来我回到家查阅《现代汉语词典》，词典上对“优异”的注释就是“特别好”。看来我们也不能怪那汉语老师，因为当时汉语教材上对词语的注释一般都是根据《新华字典》《现代汉语词典》²。

另一件事，现代汉语里“动词性词语 + 去”（语法学界一般表示为“VP+ 去”）的说法也可以说成“去 + 动词性词语”（语法学界一般表示为“去 + VP”），意思上基本一样。例如：

(1) 打打球 ~ 去打球

看电影去 ~ 去看电影

上课去 ~ 去上课

在汉语二语教学课上，不少老师对学生说，这两种说法意思一样，都可以说。结果学生就说出了下面这样的偏误句：

(2) 佐拉：玛莎，你刚才干嘛去了？

玛莎：*我打了一会儿排球去。

(3) “? 田中，走，去上课！”

这两件事表明，我们以往对词语或句法格式的研究，所下的结论有缺憾与不足。而这种缺憾与不足在汉语二语教学中暴露了出来。这让我从中又获得一个认识：汉语二语教学是汉语本体研究的试金石。

第三个阶段是进入 21 世纪后。2002 年我出任世界汉语教学学会会长，并连任两届，在这个过程中与国内外汉语二语教学界的学者专家和广大汉语教师有更为广泛的联系，对汉语二语教学也有更多的接触与了解。我逐渐认识到，汉语二语教学与汉语本体研究之间，实际应该是一种互动的关系。这种互动关系，具体体现在：汉语二语教学需要汉语本体研究的支撑——汉语本体研究可以为汉语二语教学提供方方面面的汉语知识和某些有关的理论方法；而汉语二语教学可以助推汉语本体研究。

认识到汉本体研究与汉语二语教学二者之间是一种互动关系，这很重要。不过目前无论是汉语二语教学界，还是从事汉语本体研究的

2 《现代汉语词典》后来修改了“优异”的注释。现在注释为：（成绩、表现等）优秀，出色。这一注释说明了“优异”的使用范围。

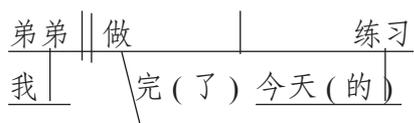
汉语学界，对此都认识不足，没能形成一种良性互动的局面。就汉语二语教学界来说，目前说到汉语本体研究能为汉语二语教学提供有关汉语方面的知识，一般都认可；但说到汉语本体研究能为汉语二语教学提供理论方法，则不少汉语教师嘴上不说，心里则不以为然。不少汉语教师认为，语言学理论方法，特别是当代前沿语言学理论，那是从事汉语本体研究的人需要，我们汉语教师不需要，用不上。其实，这想法是幼稚的，糊涂的。下面就来说说汉语二语教学是否需要语言学理论。

二、汉语二语教学是否需要当代语言学理论？

汉语二语教学是否需要当代语言学理论？在回答这一问题之前，先对“当代语言学理论”略做一点说明。当代语言学理论，有狭义和广义之分。按狭义理解，当代语言学理论就是指当代三足鼎立的形式派、功能派、认知派的语言学理论。按广义的理解，当代语言学理论除了那三大派语言学理论外，还包括20世纪60年代前几乎统治整个语言界的美国结构主义描写语言学理论。我采纳广义说。为什么？因为美国描写语言学理论，即美国结构主义语言学理论，是一个语言研究者和从事语言教学的老师所必须学习、掌握的，而且是从事语言研究和语言教学应有的基本功。要对语言进行全方位的如实的考察、描写，解决好“是什么/是什么样的”这一问题，就得靠美国结构主义描写语言学理论；起码到目前为止还没有看到有超过美国结构主义那样的描写语言的理论方法。当今的三大派语言学前沿理论主要是用来对考察、描写所得的种种语言现象，进一步作出解释，解决好“为什么是这样的”这一问题的。

那么汉语二语教学到底是否需要包括当代前沿语言学理论的语言学理论呢？需要。下面我们用实例来加以说明。

最早，在句法研究中用句子成分分析法，这种分析法也有点层次观念，例如：“我弟弟做完了今天的练习”，分析如下：

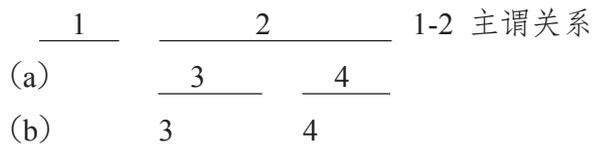


但是，这种层次观念是很不自觉的，也不彻底。譬如：“这张照片放大了一点儿。”这个句子是有歧义的——(a) 照片放得不大。(b) 照片放得过于大了。(相当于“这张照片放得大了点儿。”) 句子成分分析法就无法分化这个句子的歧义，因为按照句子成分分析法，将“大”和“一点儿”都看作动词“放”的补语（后附性副词附加语）。请看：



实际上，不同的意思，句子内部的层次构造是不一样的。请看：

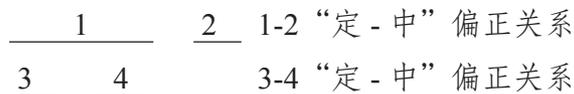
这张照片 放 大了 一点儿



再举个汉语的例子。下面是结构相同的“定 - 中”偏正词组：

(4) 奥迪 轿车 司机

(5) 羊皮 领子 大衣



值得注意的是，例 (4) 如果将最外层的定语成分“奥迪”删去，“轿车司机”依然成立；可是例 (5) 如果将最外层的定语成分“羊皮”删去，“领子大衣”就不成立。为什么？怎么解释？要回答这个问题，要解释这个现象，就得用到结构主义描写语言学的扩展理论。所谓“扩展” (expansion)，就是指一个语言片段由简单变为复杂。扩展有三种

类型——

第一种是更迭性扩展 (expansion by the supersession)。这种扩展是原模型语言片段里的某个词语被一个包含该词语的新的结构所代替, 从而构成一个长度超过原语言片段的新的句法扩展式。例如:

(6) 老师的衣服 通过替换 (我的老师) 的衣服

(7) 老师很能干 通过替换 (数学老师) 很能干

(8) 做作业 通过替换 (做完) 作业

(9) 买房子 通过替换 买 (木头房子)

(10) 他去 通过替换 他 (去广州)

(11) 马上说 通过替换 马上 (说清楚)

例 (6)—例 (8) 是结构的前面部分被替换而扩展, 例 (9)—例 (11) 是结构的后部分被替换而扩展。

第二种是组合性扩展 (expansion through the combination)。这种扩展是以原模型作为一个整体跟另一个词的序列进行组合, 从而构成一个长度超过原模型的新的扩展式。例如:

(12) 清除了 通过组合 (不合格的会员) 清除了

(13) 批判 通过组合 批判 (康德学说)

(14) 吃饱 通过组合 吃饱 (肚子)

(15) 唱红了 通过组合 唱红了 (北京城)

更迭性扩展是结构复杂化的必不可少的手段; 组合性扩展是由词和词加以组合而成为句法结构所必不可少的手段, 也是结构复杂化的一种手段。

第三种扩展是插入性扩展 (expansion through the insertion)。这种扩展是在原模型中间插入一个词的序列, 从而造成一个长度超过原模型的新的句法结构。例如:

(16) 看完 插入“得/不” 看得 / 不完

前面所举的例 (4) 和例 (5), 仅就层次分析角度看是一样的结构, 联系扩展来看, 明显不同。由此也可了解到: 层次分析只是一种静态的分析。

再看一个汉语的例子：

(17) 他下了课就来了。

(18) 他吃了饭就来了。

例(17)和例(18)结构一样，但例(17)“了”可省去，“他下课就来了”可说，而且跟原先的句子意思一样。可是例(18)如果省去了“了”，说成“他吃饭就来了”，意思跟原句就有很大差别了（含有言下之意，不吃饭“他”不来）。这为什么？怎么解释？如果有一些关于谓词的时间性与非时间性、内在时间性与外在时间性、过程与非过程方面的理论知识（郭锐，1993、1997、2015），就可以作出回答。

再看一个英语教学的例子（这是一位留学俄罗斯的中国留学生向我询问的一个英语例子）：

(19) His elder brother who is a soldier is eighteen years old now.

(20) His elder brother, who is a soldier, is eighteen years old now.

这两个句子包含的词完全一样，但表示的意思不一样——例(19)的意思是“他当兵的哥哥今年十八岁了”，暗含着“他”并不是只有这一个哥哥。例(20)的意思则是“他哥哥在当兵，今年十八岁了”，暗含着“他”就这个哥哥。意思所以会有区别，原因是例(19)作为主语的定语从句“who is a soldier”前后没有逗号（即没有停顿），而例(20)则有逗号（即有停顿）。那留学生跟我我说：“为什么加不加逗号意思就不一样，我曾问过我的英语老师，她没回答我，只是说，‘你记住就行了，主语的定语从句前后用不用逗号，意思会不一样’。我想请教您，到底为什么？”。其实，稍有一点美国结构主义描写语言学的理论，就会知道个中的原因——没有逗号，那定语从句是个限制性定语，限制性定语都具有分类性；加上逗号，那定语就成为非限制性定语，而非限制性定语具有描写性。为什么？因为用了逗号，那定语成分带有伴随性（含有潜在的“主谓关系”），既然是伴随性的，就不可能起分类的作用，只能起到描写的作用。如果英语老师能学习掌握一些语言学理论，那么就能对这种差异不但知其然，而且能知其所以然；如果能给学生点拨一下，可以加深学生对这两种表达差异的

认识。再看个英语例句：

(21) We can't even pay our bills, let alone make a profit.

[我们连账都付不起更不用说赚钱了。]

那“更不用说”意思哪来的？这跟 let 和 alone 都不相干哪！作为一名英语老师，如何回答学生的提问？如果我们能有点儿构式语法理论的知识，就可以回答学生的问题——那“更不用说”的意思是由那句子的整个格式（构式语法理论称之为“构式”）表示的。构式语法理论认为，构式是语言中的原素单位（primitive unit）。这一认识跟人的语言习得相一致，而且已由心理实验所证明。构式语法理论这一看法，是符合语言事实的。其实我们早就指出，一个句子的意思实际上是由多种因素表示的意思所组合而成的，并非只是句子中的词语意思的简单相加。（陆俭明，1987、2008）在汉语二语教学中，构式语法理论已经帮助解决了好长时间没法圆满回答的有关存在句里的问题。现代汉语里的存在句有以下甲、乙两类：甲类是动词部分用“有”。例如：

(22) a. 沙发上有一只猫。

b. 沙发上有几粒糖。

乙类是动词部分用“V着”。例如：

(23) a. 沙发上躺着一只猫。

b. 沙发上放着几粒糖。

外国学生对习得甲类存在句一般不困难；难的是习得乙类存在句。为什么？对于乙类存在句以往普遍是这样分析讲解的——

(24) a. 沙发上 躺着 一只猫。

b. 沙发上 放着 几粒糖。

句法：主 / 状 动 宾

语义：a 句 处所 - 动作 - 施事；

b 句 处所 - 动作 - 受事。

在汉语二语教学界有影响的语法著作，诸如——卢福波 (1996) 《对外汉语教学实用语法》(北京语言大学出版社)，刘月华等 (2001) 《实用现代汉语语法》(商务印书馆)，房玉清 (2001) 《实用汉语语法》

(北京大学出版社), 朱庆明 (2005) 《现代汉语使用语法分析》(清华大学出版社), 陆庆和 (2006) 《实用对外汉语教学语法》(北京大学出版社), 张宝林 (2006) 《汉语教学参考语法》(北京大学出版社) 等, 大都是这样讲解的。这样讲解无助于外国学生对乙类存在句的理解与习得。在以往的汉语二语教学中, 就先后有学生提出了这样一连串的问题:

(一) 这种句子所表示的“存在”义是从哪儿来的?

(25) a. 沙发上 躺着 一只猫。

b. 沙发上 放着 几粒糖。

因为例 (25) 句子中没有一个词是表示“存在”义的。

(二) 例 (25) a 句里的名词“猫”明明是前面那个动词“躺”的施事, 它怎么跑到动词后面去作宾语了?

(三) 例 (25) b 句里面的动词“放”, 应该有施事论元, 那施事论元怎么不在句子里出现?

(四) 老师常说, 宾语的语义角色不同整个结构的语法意义就不同。例如“吃饺子”“吃大碗”“吃食堂”“吃父母”这些动宾结构里的宾语的语义角色不同, 表达的语法意义就不一样。那为什么存在句例 (25) 里的 a 句和 b 句的宾语语义角色不同, 但句子的语法意义相同, 都表示存在, 表静态? 这该怎么解释?

先前有学者试图运用“涵变”说、“抑制”说或“轻动词”理论, 来对乙类存在句作出解释。但都没有能够对第 (一) 和 (四) 的问题作出圆满的回答, 且还可能犯循环论证的毛病。“构式-语块”句法分析理论作出了较好的解释, 在汉语二语教学中已实施成功。(陆俭明, 2008; 苏丹洁, 2009、2010、2011) 事实上, 在存在句中凸显的已经不是“例 (25) a 句: 处所—动作—施事; 例 (25) b 句: 处所—动作—受事”这样的语义关系; 凸显的是下面这样的语义关系, 不管是 (a) 句还是 (b):

存在处所—存在方式—存在物

汉语二语教学界不光已经运用“构式-语块”分析法, 而且也已

经不同程度地巧妙运用配价理论、轻动词理论、韵律句法理论、主观性主观化理论、隐喻转喻理论等，并获得了较好的效果。当然，在汉语二语教学中，汉语教师首先自己一定要弄懂这些语言学理论，还必须注意将学术内容转化为教学内容，将学术语言转化为教学语言。

毋庸置疑，当代语言学理论可以而且需要用于汉语二语教学，汉语二语教学需要当代语言学理论。

三、汉语二语教学对语言学科的理论建设能否起到助推作用？

语言实践表明，汉语二语教学本身对于汉语本体研究来说，确实确实是一块很好的试金石，因此汉语二语教学对语言学科的理论建设会起到助推作用。先接着说一下上面说过的例子——我们用“构式-语块”分析法重新分析、解读了存在句，在汉语二语教学中获得了较好的成果。对乙类存在句内部的语义关系重新分析为“存在处所-存在方式-存在物”的关系。这就很自然地会产生这样的问题：难道乙类存在句中，那“猫”和“躺”之间没有施事与动作的语义关系？那“放”和“糖”之间没有动作与受事的语义关系？当然有。不过那“施-动”语义关系、那“动-受”语义关系在存在句里只是一种潜在的语义关系，在存在句里所凸显的是“存在处所-存在方式-存在物”这样的语义关系。从中就产生了这样一种新的理论观念：在实词和实词之间，其语义关系具有“多重性”（multiplicity of semantic structure relations between words），或称“词语间语义多功能性”（The dynamics of the semantics of words and phrases between words）。其情况与人类社会的人际关系相类似。（陆俭明，2004、2010）譬如说，医科大学的王教授与李雅萍之间是师生关系，这种关系会永远存在；但是不等于在任何场合都凸显这种师生关系。一旦王教授进入耄耋之年，由于患病住进了身为主治大夫的李雅萍工作的那所医院，在医院病房里，王教授与李雅萍之间凸显的是病人与大夫的关系，他们之间的师生关系只是一种潜在的关系。实词性词语之间具有“语义关系多重性”这一理论观点就来源于汉语二语教学。这一理论观点无疑有助

于语言学科的理论建设，特别是有助于深化词义研究，丰富词汇语义理论。

我最近几年一直在思考、研究语言信息结构的问题，而这就是由汉语二语教学中的两个问题引发的。

第一个问题，现代汉语里有这样两种句子格式——一种是“去 + 动词性词语”（学界一般表示为“去 + VP”），例如：“去打球 | 去看电影 | 去上课”；另一种是“动词性词语 + 去”（学界一般表示为“VP + 去”），例如：“打球去 | 看电影去 | 上课去”。这两种句法格式表示的意思基本一样——“去”和 VP 都说明同一施动者，“去”都表示施动者位移的运动趋向，VP 都表示施动者位移后进行的行为动作，“去”和 VP 之间都含有目的关系，即 VP 表示“去”的目的。在汉语二语教学中，有的汉语老师谈到这两种说法时，这样给外国学生说：“（我）去问问”和“（我）问问去”，“（我）去喝点儿水”和“（我）喝点儿水去”意思差不多，都可以说。这种说法使外国学生造成一个错觉，以为这两种说法可以随意换着说。这样，在他们的说话、写作中就出现了这样一些不合汉人说话习惯的说法：

(26) “埃德，你刚才干吗去了？”“* 我打了一会儿排球去。” [正确的说法应是“我去打了一会儿排球”]

(27) “玛莎呢？”“* 玛莎去上图书馆了。” [正确的说法应是“玛莎上图书馆去了”]

(28) “? 田中，走，去上课！” [正确的说法应是“田中，走，上课去！”]

我（1985）研究了这个问题，写了文章《关于“去 + VP”和“VP + 去”句式》。在研究过程中，遇到了下面这样的语言现象：

(29) a. 我去看电影。

b. 我看电影去。

(30) a. 我去看个新电影。

b. 我看个新电影去。

(31) a. 我去看个美国电影。

b. 我看个美国电影去。

(32) a. 我去看一个由张艺谋导演的由巩俐主演的反映农村生活的《秋菊打官司》。

b.* 我看一个由张艺谋导演的由巩俐主演的反映农村生活的《秋菊打官司》去。

例(29) - (31), a和b两种说法都可以;可是例(32)则只能有a的说法, b的说法不接受。这为什么?怎么解释?

第二个问题, 2016年我研究了“把”字句, 并也写了文章《从语言信息结构视角重新认识“把”字句》。在研究过程中, 发现这样一个现象:“姐姐把衣服洗干净了。”这个句子在现代汉语里也可以用另一种“施—受—动”主谓谓语句来表达, 说成:“姐姐衣服洗干净了。”那么为什么还要用“施-把+受-动”这种“把”字句呢?经考察发现, 原来这种“施-受-动”主谓谓语句, 在使用上要受到多方面的制约——

第一种限制是语义上的限制, 处置对象不能是指人的名词语, 即“施—受—动”的“受”不能是人。例如我们不说:

(33) * 姐姐小红都骂哭了。【“小红”是动词“骂”的对象】

(34) * 王老师林敏伟狠狠批评了一顿。【“林敏伟”是动词“批评”的对象】

第二种限制也是语义上的限制, 处置对象不能是跟他人有明确隶属关系的事物, 即“施—受—动”里的“受”部分不能是一个领属性偏正结构。例如不说:

(35) a.* 姐姐弟弟的衣服都洗干净了。

b.* 姐姐大家的衣服都洗干净了。

注意:例(35)里的a句和b句不说, 不是因为“衣服”前有一个由“的”字结构充任的定语, 而是因为那定语是一个领属性定语。下面例(36)里的“衣服”前都有一个由“的”字结构充任的定语, 但不是领属性定语, 所以都能说:

(36) a. 姐姐棉布的衣服都洗干净了。

b. 姐姐白色的衣服洗安干净了。

第三种限制，小主语成分即使满足了第一、二两个条件，但还要受到长度的限制。请看：

(37) a. 姐姐衣服洗干净了。

b. 姐姐棉布的衣服洗干净了。

(38) a.* 姐姐棉布的、脏得不象话的衣服洗干净了。

b.* 姐姐全是油腻脏得不象话的厚厚的棉布衣服洗干净了。

例(37)小主语成分短，可以说；例(38)小主语成分太长，这样的说法就不接受。

上述“把”字句里所呈现的现象，怎么解释？而且还注意这样的问题：如果处置的对象就是人，如果处置对象是与他人有明确隶属关系的事物，如果处置对象需要用较长的语言形式来表示，那怎么办？有办法，办法之一就是在小主语前加介词“把”一类标记，这样句子就都可以接受了。请看：

(39) a. 姐姐把小红骂哭了。

b. 王老师把林敏伟狠狠批评了一顿。

c. 姐姐把弟弟的脏得不像话的棉布衣服都洗干净了。

d. 姐姐把弟弟的全是油腻脏得不象话的棉布衣服洗干净了。

这又为什么？该怎么解释？

上面所说的两个问题，引发我考虑语言信息结构问题，并展开研究。

何谓语言信息结构？这还得从“需要对语言有新的认识”说起。原先我们对语言功能的认识就是那“老三句”：语言是人类最重要的交际工具；语言是思维的物质外壳；语言是一个民族乃至人类记录、传承文化的主要载体。这认识没有错，但是没说到语言最本质的功能。语言最本质的功能是“传递信息”。那“老三句”所说的功能，实际是“传递信息”这一语言本质功能的延伸。

原先我们对语言本体性质的认识是，“语言是声音和意义相结合的符号系统”。这个认识也不能说不对，但更需深刻地认识到——语言是一个具有层级性的、复杂的声音和意义相结合的符号系统。为什

么需要这样认识？我们知道，说话人要将自己对客观事物或现象的种种感知所得传递给他人，中间会进行两次复杂的加工——第一次加工是，在说话者认知域内进行的，主要是将自己通过某些感觉器官所获得的直感形象或直觉并由此形成的意象图式，运用内在语言（IL）将其进一步加工为概念结构、概念框架。第二次加工是，说话者根据自身的交际意图、言谈交际环境、听话人情况等不同或变化，将自己在认知域中已形成的概念结构、概念框架运用外在语言（EL）转化为所要传递的信息。这里需要注意第二次加工，第二次加工主要是运用语言系统中的动态单位句子来传递说话者要想传递的信息。在这次加工中，需要解决好两个问题：第一个问题是：如何将作为句子建筑材料的词，按所传递信息的需要，很合理地组合成句子？第二个问题是，如何确保信息传递的清晰性、连贯性、顺畅性、稳定性？要知道“清晰性、连贯性、顺畅性、稳定性”是信息传递最基本的原则。为什么需要解决好上面所说的两个问题呢？要知道，传递一个复杂的信息，往往需要用到十几个乃至更多的词。假如只是孤立地将一个一个的词罗列出来，一方面孤立的词义不能形成关联语义，更无法生成句义；另一方面从量上来说，也会受到“人的认知域的‘7±2’记忆法则”的制约。因此，借以传递信息的句子，其内部所包含的若干个词，必须依据所传递的信息的复杂程度，进行层层打包组块，最好还能给个标记。我们还是以存在句为例来加以说明。上面已经说到，现代汉语里典型的存在句主要有甲、乙两类：甲类用动词“有”，乙类用动词“V着”，所举的例子是：

(40) a. 沙发上有一只猫。

b. 沙发上有几粒糖。

(41) a. 沙发上睡着一只猫。

b. 沙发上放着几粒糖。

我们知道，说到存在，一定有一个“存在物”（人或事物），有一个“存在的处所”，常常还需要有一个将存在物与存在的处所连在一起的一个“链接”。那个链接通常或是“有”，或是“动词+着”。从语言信

息结构的视角看，在现代汉语里，当我们要将存在的处所作为话题，将存在物作为传递给听话人的主要信息，那么便形成例（40）、例（41）那样的存在句。在这种存在句里，存在处所是话题，按信息传递的常规置于句首；存在物是句子的“信息焦点”，按信息传递的常规置于句尾；那“有”，或是“动词+着”就作为一种链接，连着存在处所与存在物。于是就形成下面这样的存在句格式（学界一般将存在的处所表示为 NP_L，将存在物表示为 NP）：

	存在处所	链接	存在物
甲	NP _L	有	NP
	沙发上	有	一只猫。
	沙发上	有	几粒糖。
乙	NP _L	V 着	NP
	沙发上	躺着	一只猫。
	沙发上	放着	几粒糖。

链接部分的语形长度是有限的。表示存在物和存在处所的语形长度可以因为“要求指示得尽可能清楚明白”而会很长。请看：

处所短语	动词语	(数量)名
NP _L	有 / V 着	NP
存在处所	存在方式	存在物
沙发上	有 / 躺着	一只猫
张三前天刚从王府井买的沙发上	有 / 躺着	一只从上海带来的纯黑的波斯猫
沙发上	有 / 放着	几粒糖
张三前天刚从王府井买的沙发上	有 / 放着	几粒用颜色纸包着的黑巧克力糖

句子再长，也还是三块。为什么？因为不管句子有多长，也始终会将指明存在处所的词语打成一个包，作为话题，置于句首；将指明存在物的词语打成一个包，置于句尾；始终让句子保持“存在处所—链接—存在物”这样一个词语链，这样就便于信息接受者的解码与理解。为什么词语再多还能保持三块？因为有标记在那里指示。那标记

就是链接成分“有”和“V着”。在现代汉语里，只要在“有”或“V着”这标记之前（或说“标记的左边”）是个处所成分，之后（或者说“标记的右边”）是个表事物的成分，就只能形成存在句，只能传递“存在”事件的信息。可见，语言之所以是一个具有层级性的复杂的音义结合的符号系统，就是由“传递信息”这一语言的最本质的功能所决定的。

那么，凭借语言所传递的信息何以能形成一个信息结构呢？须知，凭借语言的句子、句群等动态单位所传递的信息会形成一个像流水那样的信息流（information flow）。（Chafe, 1976）在这信息流中，一般会包含着多种信息元素——

- a) 说话人最想要传递给听话人的种种未知的信息；
- b) 说话人所要谈论的话题；
- c) 说话人有必要传递给听话人的某些已知的旧信息；
- d) 为使听话人便于了解与明白所传递的信息而附加的某些背景信息；
- e) 为表明人际关系等而附加的情态信息；
- f) 为确保所传递的信息前后能衔接而附加的衔接性的信息；
- g) 某些标记性信息元素；
- h) ……。

这多种多样的信息元素，显然不会在一个层面上。这样，信息流中这众多的信息元素也必然要加以组合，使信息流具有结构的性质，从而确保信息传递的清晰性、连贯性、顺畅性、稳定性。至此，我们大致可以给“语言信息结构”下这样一个比较充实一些的定义：

语言信息结构是指在人与人之间进行言语交际时凭借语言这一载体传递信息所形成的由不在一个层面上的种种信息元素所组合成的以信息流形态呈现的一种结构。

现在就可以从语言信息结构的视角来解释上面提到的问题了——

(一) 上面说了，下面的例句不能接受：

(42) * 姐姐小红都骂哭了。

(43) * 王老师林敏伟狠狠批评了一顿。

为什么不能接受？从语言信息结构理论这一视角说，由于“施”与“受”部分所指的人挨在一起，容易造成信息相混而影响信息的清晰度。

(二) 上面说了，下面的句子也不能接受：

(44) a.* 姐姐棉布的、脏得不象话的衣服洗干净了。

b.* 姐姐全是油腻脏得不象话的厚厚的棉布衣服洗干净了。

从语言信息结构理论这一视角说，由于在话题和句子信息焦点之间的成分太长，会对传递焦点部分的主要信息发生阻断作用。那么为什么用了“把”就可以接受了呢？因为“把”实际起了两个作用——一是打包作用，将处置对象打成一个包；二是标记作用，“把”起了标明处置对象的作用。这正是信息传递所需要的。

(三) 上面说了，下面属于“VP+去”的句子不能接受，为什么？

(44) * 我看一个由张艺谋导演的由巩俐主演的反映农村生活的《秋菊打官司》去。

例(44)这个句子所以不能接受，就是由于那VP成分太长，会对传递焦点部分的主要信息发生阻断作用。

至于上面一开始说到的例(3)“?田中，走，去上课！”，之所以宜换说成：

(45) 田中，走，上课去！

那是跟“去+VP”和“VP+去”这两种句法格式的语用功能不同有关。具体说，如果意在强调施动者“从事什么事情”，那么就采用“去+VP”说法，因此凡是谈到执行或分配什么任务时，都用“去+VP”句式，因为执行或分配任务，都属于施动者“从事什么事情”。请看：

(46) a. 咱们永远在一块儿，我去挣钱，你去念书。（老舍《茶馆》）

- b. 我说，40 岁以上的去舀水，40 岁以下的去挖沟，合适不合适？（老舍《龙须沟》）
- c. 假若咱们真个办个妇女商店，余志芳可以去卖鱼，玉娥可以去卖青菜。（老舍《女店员》）
- d. 好，我去送，你看家。（老舍《全家福》）

上面例句里的“去 + VP”的说法如果换用“VP + 去”的说法，如例(46) a 句如果说成：“咱们永远在一块儿，我挣钱去，你念书去。”让人听着会觉得别扭。

而意在强调施动者位移，那么就采用“VP + 去”说法。在这种情况下，句子开头往往有“走”这一类字眼儿，或者句中往往含有表示施动者“离开”之意的话语。请看：

- (47) a. 走，把这些赶紧告诉经理去。（老舍《女店员》）
- b. 走吧，喝碗热茶去。（老舍《龙须沟》）
- c. 走吧，看看去！（老舍《全家福》）
- (48) 您等等，我给您叫车去。（老舍《茶馆》）

前面所举的例(3)“? 田中，走，去上课！”所以不好，就在于从句前后环境看，意在强调离去。

现代汉语中有些语言现象，就得用语言信息结构理论才得以解释好。譬如，表示感受的形容词性词语，在陈述句中如果直接做谓语，其主语会受到某些限制——不能是第二人称主语。（朱敏，2012）请看：

- (49) a. 我累 / 饿 / 冷了。
- b. 她累 / 饿 / 冷了。
- c. * 你累 / 饿 / 冷了。

为什么 c 句不接受？用其他理论方法不好解释，用语言信息结构理论就很好解释，因为在语言信息结构理论中有一条信息传递准则：“作为陈述句的信息结构，在信息量的占有上，说者要大于听者。”例(49) c 句显然违反这一原则，因为“累”“饿”“冷”这样的感受，只有本人最清楚，所以说说话者所拥有的信息量不可能大于听话人“你”。

其实，不只汉语二语教学对汉语本体研究有助推作用，英语二语教学对英语本体研究也同样会起着助推作用。大家知道，生成语法学有个“疑问词痕迹定理”：

疑问代词必须约束句中某一居于论元位置的成分；疑问词痕迹（WH-trace），必须受疑问词约束。

据说这个定理也源于英语教学。无论英国英语还是美国英语，口语中都有个 wanna，例如：

(50) I wanna go to that school. [我要去那个学校。]

wanna 是怎么会事儿呀？原来是由 want 与 to 连读时发生合音音变造成的。即例 (50) 来自例 (51)。请看：

(51) I want to go to that school.



(50) I wanna go to that school.

然而实际语言事实告诉我们，不是任何情况下 want 与 to 连读时都会发生合音音变读为 wanna 的。例如：

(52) Who do you want to go to that school? [你要谁去哪个学校?]

✘ 就不能

↓ 说成：

*Who do you wanna go to that school?

这为什么？怎么解释？英语教学中一般就这样解释：记住，一般情况下 want 与 to 连读时会发生合音音变读为 wanna，但是特指疑问句例外。可是学得好的学生还希望知道“为什么”。这就给英语本体研究提供了研究课题。生成语言学派抓住了这个实例，为他们的移位语迹理论提供了有力的依据。原来，特指疑问句是由陈述句转换来的，按英语的语法规则，转换的时候，句中被提问的成分得换成疑问代词，并要提到句首。所以例 (52) 实际是由例 (53) 转换来的。即：

(53) I want John to go to that school. [我要约翰去那个学校。]



do you want who to go to that school? 【这只是设想的】



(52) Who_j do you want □_j to go to that school?



Who 虽然移至句首了，但原先的位置还在，只是那是空位置：“□_j”。虽然只是个空位置，毕竟占着一个位置，它会阻隔 want 与 to 发生连读合音音变。这就是生成语言学派的“疑问词痕迹定理”。

四、余论

从上面的论述可知，汉语二语教学与汉语本体研究，它们二者可以接口，而且也需要接口。实行接口的关键因素——一是汉语教师要自觉学习、运用当代语言学理论；二是勤于思考，有心用心；三是要善于进行转化——将学术内容转化为教学内容，将学术语言转化为教学语言。

谈论汉语二语教学与汉语本体研究的“接口”问题，其意义何在？对汉语教师来说，其意义在于提醒大家要学习、了解、掌握一定的语言学理论知识，这样做，有助于提高自身的业务素养，有助于提升汉语二语教学质量，同时也将会对语言学科的理论建设作出贡献。切记：汉语教师不要只做教书匠，同时要成为研究者！谈论“接口”问题，对从事汉语本体研究的学者来说，其意义就在于提醒大家别忘了思考自己的研究成果如何为汉语二语教学有效地服务。切记：科学研究的最终目的是为了应用！

本文谈论的是汉语二语教学，其理念与思路也适用于其他外语教学。

参考文献

- 郭锐 (1993), 汉语动词的过程结构, 《中国语文》, (6)。
- 郭锐 (1997), 过程和非过程: 汉语谓词性成分的两种外在时间类型, 《中国语文》, (3)。
- 郭锐 (2015), 汉语谓词性成分的时间参照及其句法后果, 《世界汉语教学》, (3)。
- 陆俭明 (1985), 关于“去+VP”和“VP+去”句式, 《语言教学与研究》, (4)。
- 陆俭明 (1987), 试论句子意义的组成, 《语言研究论丛》, (4), 南开大学出版社。
- 陆俭明 (2004), 词语句法、语义的多功能性: 对“构式语法”理论的解释, 《外国语》, (2)。
- 陆俭明 (2008), 构式语法理论的价值与局限, 《南京师范大学文学院学报》, (1)。
- 陆俭明 (2010), 再谈相同词语之间语义结构关系的多重性, 《汉藏语学报》, (4)。
- 陆俭明 (2016), 从语言信息结构视角重新认识“把”字句, 《语言教学与研究》, (1)。
- 苏丹洁 (2009), 从存现句习得实验看构式理论和语块理论在汉语语法课堂教学和网络教学中的作用, 首届全国语言语块教学与研究学术研讨会, 北京。
- 苏丹洁 (2010), 试析“构式-语块”教学法——以存现句教学实验为例, 《汉语学习》, (2)。
- 苏丹洁 (2011), 构式语块教学法的实质——以兼语句教学及实验为例, 《语言教学与研究》第2期。
- Chafe, Wallace. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In C. Li (ed.). *Subject and Topic*, 25-55. New York: Academic Press.

The Interface between Teaching Chinese as a Second Language and the Studies on Chinese Language Ontology

LU, Jianming

Abstract

This article is to discuss and try to resolve the following three questions related to the issue of interface between TCSL (Teaching Chinese as a Second Language) and the studies on Chinese language ontology: what is the relationship of the two fields? what is the role of the modern linguistic theories in TCSL? and how does TCSL boost the theoretical construction and development of the language discipline? With the specific cases and abundant examples, the article offers supportive arguments and positive answers to the questions in order.

In conclusion, it briefly states that, TCSL can and should interface with the studies on Chinese language ontology; and the significance of such discussion on this issue is to call teacher's attention to his/her professional orientation, not only as a Chinese language teacher, but as a researcher as well. And it is also necessary to suggest the linguists to think over how to make use of their research achievements to support TCSL effectively. In the long run, the ultimate goal of the scientific studies and researches is practical application.

Although this article is mainly focusing on TCSL, the idea and thoughts also apply to foreign language teaching as well.

Keywords: Teaching Chinese as a Second Language, studies on Chinese language ontology, issue on interface