

DUIWAI HANYU YANJIU

对外汉语研究

第二期

上海师范大学《对外汉语研究》编委会 编



商务印书馆
THE COMMERCIAL PRESS

对外汉语研究

第二期

上海师范大学

《对外汉语研究》编委会 编

商务印书馆

2006年·北京

图书在版编目(CIP)数据

对外汉语研究第二期/上海师范大学《对外汉语研究》编委会
编. - 北京:商务印书馆,2006

ISBN 7-100-04953-9

I. 对... II. 上... III. 对外汉语教学 教学研究—文集
IV. H195-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 025674 号

所有权利保留。

未经许可,不得以任何方式使用。

上海市重点学科建设项目资助,

项目编号:T0405

DUIWAI HANYÜ YANJIU

对外汉语研究

(第二期)

上海师范大学《对外汉语研究》编委会 编

商务印书馆出版

(北京王府井大街36号 邮政编码 100710)

商务印书馆发行

北京瑞古冠中印刷厂印刷

ISBN 7-100-04953-9/H·1214

2006年8月第1版

开本 787×1092 1/16

2006年8月北京第1次印刷

印张 13¼

定价: 20.00 元

《对外汉语研究》编委会

名誉主编：张 斌

主 编：齐沪扬

编委会成员(按音序排列)：

陈昌来	崔希亮	范开泰	范 晓	李宇明
陆俭明	孟柱亿(韩国)	潘文国	齐沪扬	
邵敬敏	沈家煊	石定栩(中国香港)	史有为	
吴为善	信世昌(中国台湾)	张谊生	赵金铭	

本期执行编委：范开泰 吴为善

目 录

对外汉语教学研究

- 从句法结构到功能与篇章:对外汉语语法的循序教学 屈承熹(1)
- “篇章断句”之汉语阅读策略教学 信世昌(18)
- 以辅助专业教学为目的的汉语作为第二语言的教学:实践与思考
..... 郭 熙(26)
- 韩汉方向概念表达形式对比 崔 健 朴贞姬(36)
- 从交际语言教学到任务型语言教学 吴勇毅(57)
- 心理语言学中的第二语言学习及理论发展 邢 欣 吕红梅(63)
- 输入调整与对外汉语阅读教材编写 朱 勇(77)
- 外国留学生使用“在 NL”的调查分析 林齐倩(85)

双语本体研究

- 助动词“要”的语义分化及其主观化和语法化 古川裕(97)
- “以至”与“以致”——兼论汉语近义虚词的中和倾向 张谊生(108)
- 从脑波实验来看大脑对语气的认知 孟子敏(125)
- 单音形容词重叠的形式和语法意义 李 泉(141)
- “在 L+V”与“V+在 L”的意象图式分析 赵 微(151)
- 趋向动词教学的前提工程:趋向动词“上”的语义特征考察 ... 辛承姬(159)

汉语水平考试研究

- HSK 考生群体分布一致性研究 田清源(169)

学术评论

- 《语言自述集》的编刊与流传 王澧华(182)
- 汉语中介语研究述评 张建强(196)
- 《对外汉语研究》征稿启事 王澧华(203)

从句法结构到功能与篇章： 对外汉语语法的循序教学^{*}

屈承熹

摘 要：本文根据近年汉语语言学研究之成果，提议如何对每一语法点作循序教学之安排，由浅入深、由易及难。进而以完成体标记“了”与“把”字句为例，显示“由浅入深、由易及难”，其实可以用较为具体的标准来鉴定：即由基本到引申，由通例到特例，由原则到例外，由结构到功能，由句法到篇章。

关键词：汉语语法；循序教学；结构 vs. 功能；句法 vs. 篇章

一 引言

近年来，对外汉语教学的语法问题，似乎渐受重视。以 JCLTA 所发表的文章而言，就有邓守信（1997）、刘月华（1998）、邢志群（1998, 2000）等几篇。邓文和刘文都主张以渐进方式教学语法，邢志群则在该两篇文章中都强调功能与篇章的重要性。这四篇文章虽然看似分别阐述两个不同的议题，其实这两个议题是一体的两面，互有关联的。本文的主旨就是针对这两个议题，提出一点看法。

二 循序教学

所谓以渐进方式教学语法，就是不必将每个语法点一次教完，而是慢慢地从较为容易的部分着手，然后逐渐介绍较为困难的。本文简称之为“循序教学”。以“把字句”为例，邓文（1997: 34—35）建议应分成五个阶段来教学：

（1）用“外向”动词的把字句：

^{*} 本文初稿曾于 2002 年 7 月在上海举行的“第二届对外汉语教学语法讨论会”作简单报告，后并于上海外国语大学及广州中山大学作详细讨论。承与会者诸同仁指正甚多，特此致谢。初稿之繁体字本曾在台湾《华语教学研究》（2004）第一期发表。此简体字本，业经增订修改，期间经各同仁多方指正，敬表谢忱。

他把药吃了。//他把房子卖完了。

(2) 用动词带有补语的把字句:

他不想把钱借出去。//他把邻居打伤了。//他昨天才把论文打完。

(3) 用动词带有“到、在、给”的把字句:

他把水果放在冰箱里了。//他把朋友接到家里来住。//他把论文寄给导师了。

(4) 用动词带有频率、数量补语的把字句:

他把对方狠狠地打了一顿。//他把年糕尝了一口就放下了。//他把信读了一遍就把它烧了。

(5) 其他较为不常出现的把字句:

他把犯人跑了。//她把手帕哭湿了。//这件事把他高兴得像个什么样似的。

这种排序,据该文作者表示,不必拘泥于结构的简繁,而是根据“各该结构之语法概念是否易于为学习者接受”(on the basis of how easily accessible certain structures are to learners as far as such grammatical concepts are concerned) 来决定的。

刘文(1998:59)也认为“在初级阶段应教汉语语法的基本语法点和某些语法点的基本用法,中级阶段仍须系统讲述汉语语法,但内容应加深、加广,并进行类似语法现象的比较。”

2001年8月在北京举行的第一届“国际对外汉语教学语法讨论会”上,也有很多位学者提出顺序的问题,如崔健、崔希亮、邓守信、刘月华、舆水优等诸先生。其中尤以邓、刘两位所提的较为详细。刘教授建议,除了前面所说在初级与中级阶段原则性的循环上升而外,高级阶段还应该“有‘句子连接的方式等篇章方面的内容;很多虚词不可能一次学完全部意义和用法,高级阶段可以加深讲解,并进行比较、总结;高级阶段还可以教某些比较复杂的语法点,比如多项定语与多项状语的顺序,各种趋向意义之间的关系分析等等;此外还可以集中分析学生的典型的病句,这样做有助于他们更牢固地掌握语法。”邓教授还提出决定难易的六个原则:

(6) a. 结构越复杂,困难度越高。

b. 语义越复杂,困难度越高。

c. 跨语言差距越大,困难度越高。

d. 成体系的困难度低,不成体系的困难度高。

e. 口语结构困难度低,文体结构困难度高。

f. 句义(sentence meaning)困难度低,语义(conversational implicature)困难度高。

总之,很多专家学者都认为,对外汉语语法教学的一个基本原则,就是必须由浅入深,由易及难。但是,究竟应该怎样来认定,则除了邓教授以外,目前似乎还没有别人提出一个很有系统的说法。因此,我们想用邓教授所提出的原则做基础,来进一步探讨这个问题。

三 语法点的难度检定

邓教授从他所提出的六个原则中,使用“结构复杂度”、“语义复杂度”和“跨语言差距”三个标准,将下面这几个语法点的难度,作了如此的标记:

(7) 语法点的难易度: (“+” = 难度高; “-” = 难度低; “?” = 略有疑问)

语法点	结构复杂度	语义复杂度	跨语言差距
了(完成)	+	-	+
过(经验)	+	-	-
着(进行)	-	-	-?
把(处置)	+	+	+
被(被动)	-	-	-
是…的(焦点)	+	-	-?
跟(介词)	-	+	+
对(介词)	-	-	-
连…都(甚至)	+	+?	+
双宾	+?	-	-
零代	+	-	+
主题化	+	-	+

上表所列的难易度,除了少数几个,如“被字句”似乎并不像表中所标示的那样容易,“连…都”似乎没有那么难以外,大致上与一般汉语教师的感受相当接近。但是,如果按照上表的标记而将语法点在教学上作如此排序,那么,最容易而最早教的应该是“对”、“被”、“着”,其次应该是“过”、“是…的”、“双宾”,再其次应该是“了”、“跟”、“零代”、“主题化”,最后则是“把”、“连…都”。这样的次序,在实施上恐怕会有许多困难。因为,在语言的实际使用中,不一定会有类似的次序,出现一两次,也许可以不教其语法,但是如果出现多次,则无法不教。那么,应该如何教?这就牵涉到该语法点的难易了。如果是很容易的,很简单明了的,则不妨一次就全部交代清楚,如介词“对”。如果不是那么容易,就无法一次交代清楚。那么,第一次出现时,应该教什么,怎样教,以后再教什么,就成了一个相当棘手的问题。这里我们想就这样的一个问题,举例讨论。

在举例之前,我们先强调一点:其实上面所列的语法点,哪个先教,哪个后教,都没有很大的差别。重要的倒是,当某个语法点第一次出现时,如果是较为复杂困难的,应

该从何着手? 下面我们先以完成体“了”来举例说明。

四 完成体“了”的教学——从句法到篇章

由于“了”在语法上的基本需要,它在一般的教材中都出现得很早。汉语教师要作的第一件事,就是必须把句末表示情状改变的“了”和动词词缀表示完成体的“了”明确地分开^①。为了便于说明,这里仅讨论分开以后的完成体“了”^②。

4.1 第一阶段:叙事性的过去——事件的发生

当完成体“了”出现时,第一个应该介绍的基本观念,并不是针对这个名称来解释什么是“完成”。因为“完成”这个概念,实在过于复杂,而且它的适用范围常常因语言而异,甚至于连很多语言学者也不一定说得清楚。所以,汉语教师应该尽量避免使用“完成”这个术语,但却可以从“完成”这个概念里,抽出其中对汉语而言最基本、最实用的“叙事性过去时态”(narrative past)这个观念来介绍。所谓“叙事性过去”就是指用来表示“一个事件在过去的发生”(the occurrence of an event in the past)。这虽然与英语中的过去时态(past tense)相对应,却略有不同:英语的过去时态同时适用于“事件的发生”与“情状的存在”两类句式,但是汉语的“了”仅代表“叙事性的过去”,故只能适用于“事件的发生”,而不适用于“情状的存在”。此一分别,可以由下列的语料明确地显示出来:

(1) 昨天晚上,我跟几个朋友去看了一场电影,很好看。

Last night I went to a movie with a few friends. It was very interesting.

例(1)中共有两个小句,第一个小句是叙事,第二个小句是说明。这两个小句,每句都有一个述语。英语中的两个述语都必须用过去时态的动词,即 went 和 was; 而汉语的两个述语,其中一个用“了”(去看了),一个不用“了”(很好看),正因为“去看”是叙事,表示事件的发生,而“很好看”是说明,表示情状的存在。

我们说“叙事性的过去”是“了”的基本语义和基本用法,因为这种用法不需要任何特别的语境,只要是讲述一件单纯事件的发生,就可以用“了”来表示。^③这是教学完成

① 有关这两个“了”之间的习得次序,请参看 Teng (1999)。

② 本节系根据屈承熹(2001a)的部分内容改写而成。其中基本概念则多出自 Chang (1986)。

③ 在实际语料中,当然也常常会出现些看似单纯事件的发生而不用“了”的例子,但这些往往都是受语境的影响而将“了”省略的。请参看下面的讨论。

体“了”的第一个阶段。当学生对这个语义和用法获得了一定的掌握以后,教师就可以介绍较为复杂的用法,但也必须按部就班,循序而进。

4.2 第二阶段:相对过去——事件的排序

第二阶段,学生应该学的是从基本语义及其基本用法所延伸出来的语义和用法,也就是从“绝对的过去”延伸到“相对的过去”。所谓“绝对的过去”其实就是以说话的当时作参考点而推断出来的过去,如例(8)中的“了”;而“相对的过去”则是用语境中特别指明的另外一个时间点或事件作为参考点而推断出来的过去,即早于此一特定时间点或事件,所以叫做“相对的过去”。例如:

(2)(a) 下个月这个时候,我已经离开了上海,到美国去了。

(b) 甲:你什么时候去?

乙:我吃了饭就/再去。

例(2)中的两个“了”显然不是标示“过去事件的发生”。那么,为什么要用这两个“了”呢?(2a)中的“了”是用来标示“离开上海”这件事,相对于“下个月这个时候”是“过去”,也就是它的发生早于“下个月这个时候”。而(2b)中的这个“了”是用来标示“吃饭”这件事的发生,将会早于“去”这件事,这也就是上面所说的“相对的过去”。说话者用这个“了”的目的,是要特别标示这样的先后次序:“离开上海”在前,“下个月这个时候”在后;“吃饭”在前,“去”在后。因此,这个“了”所标示的时间,并不是以说话的当时作为参考点,而是以另一个时间点(如“下个月这个时候”)或者另一事件(如“去”这件事)作参考点而推断出来的“相对的过去”。

完成体“了”的这个用法,我们不妨称之为“事件排序功能”。

4.3 第三阶段:篇章组织——事件的组合

在学生对“时间排序”这个用法,有了相当的掌握以后,就可以介绍一个更为复杂的用法。这就是学习完成体“了”的第三个阶段。也就是用“了”来将所发生的一件以上的“子事件”集合在一起,当做一件“母事件”处理。这种用法,可以称之为篇章上的“事件组织功能”。请看下面的例(3):

(3)就这样,几年前我离开了₁L. A.,来到东边棕榈泉地带的大沙漠中,在不同的三个小镇上住了₂三年。(《世界日报》2000年11月17日,D10)

上例中的两个“了”,其中“了₁”除了标示“叙事式过去”以外,还有“事件排序功能”,就是特别显示:“离开L. A.”这件事的发生在“来到…大沙漠中”和“在…住三年”之前。“了₂”则除了标示“叙事式过去”以外,还有“事件组织功能”,就是将“来到…大沙漠中”

和“在…住三年”这两件事合而为一来叙述,也就是说,将上述发生的两件事,当做同一件事来处理。

当然,我们尽管可以在“来到”之后也加上一个“了”:

(3a) 就这样,几年前我离开了₁L. A.,来到了₁东边棕榈泉地带的大沙漠中,在不同的三个小镇上住了₂三年。(《世界日报》2000年11月17日,D10)

在这种情况下,这三个“了”似乎都只标示“叙事式过去”而丧失了其他的功能。其原因在于:这样的三个小句,都一律平等;那么,谁也无法将其他事件认为是它的“子事件”而纳入自己的范围之内,而组成一个较大的“母事件”。另外一个可能,是将“了₁”移到“来到”之后:

(3b) 就这样,几年前我离开 $\emptyset$ L. A.,来到了₁东边棕榈泉地带的大沙漠中,在不同的三个小镇上住了₂三年。(《世界日报》2000年11月17日,D10)

这样就将“离开 LA”与“来到…大沙漠中”合并而成为同一个“母事件”,这倒也未尝不可。当然,只用“了₂”也一样不妨碍该段的篇章组织,因为这个“了”字用来将三件“子事件”放在一起,当做同一个较大的“母事件”来处理:

(3c) 就这样,几年前我离开 $\emptyset$ L. A.,来到 $\emptyset$ 东边棕榈泉地带的大沙漠中,在不同的三个小镇上住了₂三年。(《世界日报》2000年11月17日,D10)

因之,完成体“了”的这个用法,我们不妨称之为“事件组织功能”。

这个功能,除了适用于有时间性的叙事体以外,其实也同样适用于没有时间性的说明体。下面(4)就是这样的一个例子。

(4) 你用右手拿刀子,左手拿叉子,这样切,切完了,放下刀子,再用右手拿叉子,一块一块地吃。(引自 Ch'en, Link, Tai and Tang: *Chinese Primer*)

上例是教人怎样用刀叉吃西餐,所以不是过去发生的事件,而是没有时间性的。那么,在“切完”之后加上“了”的用途,当然不是来标示过去事件的发生,而可能是标示“相对过去”。这与例(2)中的用法完全一致。也就是说,说话者特别用这个“了”来清楚地标示,“切完”的发生应该在其后不带“了”的“放下”发生之前。这是前面介绍的第二阶段的用法。不过,这个例子并不如此单纯,除此而外,也像例(3)中一样,还牵涉到篇章的组织。

如果仔细观察,上例(4)中的这个“了”,依语法需求而言,其实并不是非用不可的。因为小句的前后次序已经代表了各个动作的次序,所以没有这个“了”也并不妨碍这些动作的排序。但是,如果不用这个“了”,整个句子似乎长得让人有点喘不过气来。所以,这个“了”的第二个用途,是要把整句中一共七个小句分成两组,然后,一前一后地连接起来。

那么,这个“了”是不是一定要放在第四个小句中呢?能不能放在其他的小句中呢?用了一个“了”以后,还能不能再用一两个“了”呢?要回答这些问题,我们可以用下面这个方式来考查一下:

(5) 你用右手拿(了₁)刀子,左手拿(了₂)叉子,这样切(了₃),切完(了₄),放下(了₅)刀子,再用右手拿(了₆)叉子,一块一块地吃(*了₇)。

例(5)中,我们在每一个动词后面都加上了一个“了”。它们似乎都可以,只有最后的“了₇”好像不合适,因为它既不能用来标示“相对的过去”,也不能把它当做“情状改变”来解释。其他括号中的“了”,任选一个,都是可以接受的。不过,却有两个问题:第一,它们的接受度(指“通顺的程度”)各不相同;第二,它们都不如原来的那个“了₄”合适。这些问题,无论称之为“接受度”、“通顺度”或者“合适度”,都不能算是语法的问题,而应该是篇章组织是否确实反映实际生活的问题。要回答这些问题,就必须先看看每个小句所代表的动作之间的关系。例(4)中前面四个小句所标示的,是很自然的一串动作,可以视为同一个事件的组成份子。因此,用“了₄”一方面把它们与后面的几个小句分隔开来,另一方面还把前面的几个小句串连在一起,而合并成一段。所以,用“了₄”把整句分成两段是最好的组织办法。至于其他的那些“了”,为什么每个的接受度不一致,也与它们所串连和分隔的动作,是否能自然地结合成同一事件或分隔成两个不同的事件有关。例如,用“了₂”显然就比用“了₁”好,因为“右手拿刀子,左手拿叉子”这两个动作可以很自然地看成同一个事件。如果把这两个动作作用“了₁”切分开来,而又把分隔开来的“左手拿叉子”与“这样切,切完”合并成同一事件,则似乎就没有那么自然了。其他几个,也可以用同样的方法测试,就可以看出是否合适。总之,例(5)中所可能的标示,合适与否各有不同,但只要根据上面所说的那个“了”的篇章组织功能,加以一般的常识来判断,就可以决定能不能用“了”来将个别的动作合并为同一个事件。

如果比较例(4)与例(3),不难看出一个极大的不同。例(4)是说明体裁,本来是不需要用完成体“了”的,但是可以用“了”的添加这个方法达成“事件排序”和“事件组织”的功能。而例(3)是(过去)叙事体裁,本来是每个述语都需要用完成体“了”来标示“事件的发生”的,但是可以用“了”的省略这个方法达成“事件组织”的功能。

最后,我们再回头看看例(3)。如果将其中小句的前后次序略加更改,并在词语上作相应调整,则对于“了”又会有不同的需求。

(3d) 就这样,几年前我离开 Ø/了₁ L. A., 在不同的三个小镇上住 * Ø/了₂ 三年,最后来到 ? Ø/了₃ 东边棕榈泉地带的大沙漠中。

例(3d)的三个小句中,“了”的使用与否,其情形各有不同:(i) 了₁ 可以不用;(ii) 了₃ 虽然可以省略,但是仍以使用为佳;(iii) 而了₂ 却绝不能省略。现说明如下:

如果用了₁,有两种可能,其一是表示它是一件独立事件,于其后的两事件不能合并成同一个事件处理;其二是特别标示“离开 L. A.”发生在“在不同的三个小镇上住了三年”之前。两者都没错,但不是必要的。所以也可以不用。不用了₃无可厚非,但是却缺少了将三个事件组合在一起的作用,因而听起来好像是三个分散的事件,也因此听者会有话未说完的感觉。所以,用了₃比不用要好得多。至于了₂为什么一定要用呢?它固然有排序的功能,但是排序在这里并不一定需要。而了₂所以必要的原因,也许与其前的动词“住”是单音节有关系。这一点需要作进一步的说明:从古汉语发展到现代汉语,有一个很明显的事实,那就是由于音节的简化,单音节词有倾向于变成多音节的趋势。因此,一个单音节的动词,如果是用来表示“过去事件的发生”,则这个“了”就很难不用了。当然,这只是初步的推断,是否正确,还待进一步证实。

上面我们利用完成体“了”的三种功能,排出了教学的三个阶段。第一阶段介绍最基本的“叙事过去”功能;第二阶段介绍由“过去”推衍出来而较为复杂的“事件排序”功能;第三阶段则介绍与篇章有关的“事件组织”功能。完成体“了”的这三个功能,都可以根据规则应用,似乎甚少例外,应该不难学习,只要循序渐进,想必能收到事半功倍之效。

4.4 第四阶段:其他规则和例外

除了上面所提到的三个功能以外,当然还有一些其他较为琐碎的规则,仅适用于某些特定的情况。略述如下:

(6a) 昨天老张告诉我/跟我说,今天不来上班。^①

(6b) 我记得数年前看《红楼梦》时,不断的抓着头皮想(*了):“在美国不要说五代同堂,连两代同堂都很困难……”

例(6)中的动词,根据基本规则,似乎都应该用“了”,而实际上没有用“了”的特例。(6b)中的“看”虽然是代表过去所发生的事件,但是由于它是在一个从属小句里,所以不用“了”。其他几个动词,(6a)中表示说话的“告诉”“说”和(6b)中表示认知的“想”,如果其后有所说、所想的内容,那么,虽然是“叙事过去”,就不必用“了”。原因在于这类句子所要传达的主要信息,并不是在这几个说话动词或认知动词部分,而是其后所说、所想的内容。反之,如果主要信息在“说”或“想”等事件的发生,那么,这些动词后面的“了”就变成必须使用的了。例如:

^① 这个问题,曾在上海外国语大学作报告时,提出讨论。对当时提出问题及意见的诸位先生,特此表示感谢。

(6') A:老张今天怎么没有来上班?它请假了没有?

B:他昨天跟我说?Q/了今天不来上班。我忘了告诉你了。

例(6'B)中,动词“说”后的“了”一定要用,因为这句话的主要信息,不在“今天不来上班”,而在“他昨天跟我说了”。

至于“说”和“想”等动词后面没有所说、所想的内容,则该小句所表达的就是主要信息,因此就需要“了”来标示“叙事过去”了。如(7):

(7) a 昨天晚上老张又来跟我说了半天的废话,真是烦死了。

b 那个问题,他抓着头皮想了好久都没有想出什么办法来。

除此而外,还有一种特例:文言体裁的动词,一般都不用“了”来标示“叙事过去”。例如:

(8) a 去国(*了)十载,飘零依旧。

b 老僧早已遁入(?了)空门,无所牵挂。

另外,上节提到单音节动词表示“过去事件的发生”时,似乎很难因为篇章原因而不用“了”,也可以放在这一个阶段来教。这些规则和特例,应该可以在基本功能习得以后,随机教学,也不致会有太大的问题。

4.5 小结

总之,在完成体“了”的教学过程中,不必固执于语言学上学术性的说法,也不必强调“完成”(perfectivity)的普遍意义;而应该就它在现代汉语中的角色,从最基本的语义及功能,扩展到各种延伸出来的用法,从句法上的需要扩展到篇章上的应用。最后则介绍一些较为特殊的规则和例外,这些包括了(a)表说话和认知的动词,如果其后有所说、所知的内容,则不能用“了”;(b)从属小句中的动词,不必用“了”;(c)文言题材中的动词,不必用“了”。这样循序而进,应该可以避免不少不必要的误导和误解,从而使整个学习过程更有系统,更有成效。

五 “把”字句的教学——从结构到功能

现代汉语中的“把”字句,也许是在汉语语法中讨论最久、研究最深的句式之一,近者如张旺熹(1991)、崔希亮(1995)、张伯江(2000)、杉村博文(2002)、陈小荷(2002)等。对于应该怎样教学,也有不少讨论,如张宁、刘明臣(1994)等。也许,正由于研究透彻,所知道的细节太多,以致无法得出一个较为简单而直截了当的方法,用在语言教学之中。本节拟从“把”字句的基本结构和基本功能出发,探讨其在教学上可能采取的步骤。

5.1 第一阶段：“把”字句的基本结构

一般的语法，都会列出“把”字句的基本结构：

(9) $NP_1 + \text{把} + NP_2 + V + X$

其中的 NP_1 是施事， NP_2 是受事， V 是动词， X 是补语。这个结构，除了补语不太稳定以外，其他各项应该都没有问题。例如：

- (10) a. 我们₁ 把 功课₂ 都作完了。(结果补语)
 b. 请 你₁ 把 椅子₂ 拿出去。(方向补语)
 c. 你₁ 周末得把 门₂ 修一修。(同原宾语)
 d. 我₁ 不愿意把 这么多钱₂ 都借给他。(目的补语)
 e. 孩子们₁ 把 家里₂ 弄得乱七八糟。(结果补语)
 f. 大家₁ 都把 这篇课文₂ 抄三遍。(频率补语)
 g. 谁₁ 把 蛋糕₂ 吃了?(完成体标记)

例(10)中， NP_1 和 NP_2 分别是施事和受事，非常有规则，所以学习这一部分，应该不是难事。但是，其中补语，如括号内所示，形式却多种多样。如果学生还没有掌握好各种补语的形式，则在这一个阶段，不必把所有可能的补语形式，倾囊而出，最好仅举几个熟悉的形式出来讨论。其他的形式，不妨以后随机介绍。这一点，与本文第二节曾提到的邓(1997)所主张渐进方式中的前四个阶段，在精神上是不谋而合的。

当然，实际上的问题并不如此简单。还有很多无法用这个基本结构来介绍和解释的，这些也就是邓(1997)中的第五个阶段。除了他的例句外，下面再举几例说明：

- (11) a. 孩子₁ 把 我们₂ 哭得一夜没睡觉。
 b. 那瓶酒₁ 把 他₂ 喝得酩酊大醉。
 c. 你₁ 怎么不把 葡萄₂ 剥了皮再吃?

例(11)中的三个句子，都没有办法直接用(9)中的结构来解释。这里一共牵涉到了三个问题。第一，三个 NP_1 中，相对于动词而言，(a) 和 (c) 中的“孩子”和“你”固然都是施事，但(b)中的“那瓶酒”却不是。第二，(a) 和 (b) 中的两个 NP_2 “我们”和“他”都不是相关动词的“受事”。第三，虽然，(c) 中的 NP_2 “葡萄”可以算是该句动词“剥”的受事，可是，真正的受事却是“皮”。下面几个小节，我们将针对这三个问题，试图作个解决，并介绍其教法。

5.2 第二阶段：“把”字的基本功能

王力先生将“把”字句看做是处置式。Thompson (1973) 将“把”字句功能看做是：

隐含着回答下列这样一个问题的答句。

(12) What did X do to Y? (X 把 Y 怎么了?)

其中的 X 是“施事”, Y 是“受事”^①。这两种说法,都很确实地阐述了它的基本功能。不过,两者都是从整个句型作为出发点,而且受到结构主义(structuralism)和变换语法(transformational grammar)的限制,无法跳出(9)中的基本结构,总认为每个“把”字句,都必须从一个与之对应的基本句式转化而来。因此,用他们的基本功能来解释例(10)中的各句,固然都没有问题,但用在(11)中的几个例子,就无法确实地解释其中所有的事实了。

现在,我们暂时抛开(9)中的基本结构不谈,仅仅看“把”这个字(不是“把”字句)的功能。根据屈(2001b)的研究,其实“把”字是用来特别明显地标示:其前的 NP(即 NP₁)是“施事”,其后的 NP(即 NP₂)则是“受事”。这个看法基本上与(9)完全符合,也与王力、Thompson 的主张互不冲突。不过,屈的这个看法,与一般语法有一个主要的不同:乃是一般语法,是先认定了某个 NP 是“施事”,某个 NP 是“受事”以后,再来决定这个句子是否可以转换成“把”字句。而屈则认为,这两个名词组的语义角色不必预先认定,而且,无论其语义角色是什么,在两者之间都可以加上一个“把”字。在原来是“施事”与“受事”之间固然可以添加一个“把”字,以特别彰显前后这两个名词组的语义角色。如果原来两个名词组并不是“施事”与“受事”,这个时候不但也可以在两者之间添加“把”字,而且添加以后,这两个名词组就分别被赋予了“施事”和“受事”这两个语义角色。由于这一点的不同,屈的理论事实上还可以用来解释(11)中的那些例子。下面将(11)重列一遍,并且就用其中的那几个例句来说明这个“把字的基本功能”。

(11) a. 孩子₁ 把 我们₂ 哭得一夜没睡觉。

b. 那瓶酒₁ 把 他₂ 喝得酩酊大醉。

c. 你₁ 怎么不把 葡萄₂ 剥了皮再吃?

如果我们不拘泥于跟它们相对应的“非把字句”中的语义角色,那么,(a)中的“我们”和(b)中的“他”,由于其前的“把”字,就可以理解为“受事”,(b)中的“那瓶酒”由于其后的“把”字,也就可以理解为“施事”。至于(c)中的“葡萄”,尽管还有“皮”也是“受事”,却可以理解为所要彰显的“受事”。

有了上面这样的认识,我们就可以较为轻易地解释(11)中的这一组“把”字句。“把”字的功能,是用来标示其前的名词组是“施事”,其后的名词组是“受事”。至于与之

① 该文有关这方面所用的原文如下:

A NP_i may be fronted with *ba* if the rest of the sentence answers the question, 'What did the agent do to the NP?' that is, if it is semantically the 'direct object' of the sentence.

相对应的“非把字句”中的语义角色,是否是“施事”和“受事”,并不是决定它能否转换成“把”字句的条件。

当然,问题还没有完全解决,因为我们还可以接着问下面这两个问题:(a)在例(10)这样的句子中,在与之相对应的“非把字句”中,既然 NP_1 和 NP_2 都已经分别是“施事”和“受事”了,为什么还要用“把”来特别标示这两个语义角色呢?(b)究竟在什么样的情况之下才能在两个名词组之间添加“把”呢?这两个问题我们将在下面两小节中讨论。

5.3 第三阶段:功能的延伸

在讨论上面这两个问题之前,我们首先得看一看,所谓将某个名词组标示为“施事”和“受事”究竟是什么意思。所谓“施事”(agent)就是“行为的主动者”,也就是说“对该事件的负责者”;而所谓“受事”(patient)就是“因接受行为而受到影响者”。用这样的观点来看(11),则(11a)中的“我们”是受影响者;(11b)中的“那瓶酒”是当做行为的主动者,也就是应该对该事件的负责者,其中的“他”是受影响者;(11c)中的“葡萄”是特别指明的直接受影响者,虽然“皮”也受到一定程度的影响。

现在再用同样的观点来看(10)。我们若将(10)跟下面(10')中与之相对应的“非把字句”比较,则可以发现,各组对应句中有一个共同的差异,那就是(10)中的 NP_1 都比(10')中的 NP_1 对于所发生的事更需要负责,(10)中的 NP_2 则都比(10')中的 NP_2 所受的影响要来得更大。

(10) a. 我们₁ 把功课₂ 都作完了。

b. 请你₁ 把椅子₂ 拿出去。

c. 你₁ 周末得把门₂ 修一修。

d. 我₁ 不愿意把这么多钱₂ 都借给他。

e. 孩子们₁ 把家里₂ 弄得乱七八糟。

f. 大家₁ 都把这课书₂ 抄三遍。

g. 谁₁ 把蛋糕₂ 吃了?

(10') a. 我们₁ 功课₂ 都作完了。

b. 椅子₂ 请你₁ 拿出去。

c. 你₁ 周末得修一修门₂。

d. 我₁ 不愿意借给他这么多钱₂。

e. 家里₂ 孩子们₁ 弄得乱七八糟。

f. 这课书₂ 大家₁ 都抄三遍。(频率补语)