

SANYI YUFA: JIEGOU · GONGNENG · YUJING

CHUZHONGJI HANYU YUFADIAN JIAOXUE ZHINAN

三一语法

结构 · 功能 · 语境

——初中级汉语语法点教学指南

冯胜利 施春宏 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

SANYI YUFA: JIEGOU · GONGNENG · YUJING

CHUZHONGJI HANYU YUFADIAN JIAOXUE ZHINAN

三一语法

结构 · 功能 · 语境

——初中级汉语语法点教学指南

冯胜利 施春宏 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

三一语法：结构·功能·语境：初中级汉语语法点教学指南/冯胜利，施春宏著. —北京：北京大学出版社，2015.9

ISBN 978-7-301-26208-5

I. ①三… II. ①冯… ②施 III. ①汉语—语法—对外汉语教学—教学参考资料 IV. ①H195.4

中国版本图书馆CIP数据核字（2015）第198955号

书 名	三一语法：结构·功能·语境——初中级汉语语法点教学指南
著作责任者	冯胜利 施春宏 著
责任编辑	唐娟华
标准书号	ISBN 978-7-301-26208-5
出版发行	北京大学出版社
地 址	北京市海淀区成府路205号 100871
网 址	http://www.pup.cn 新浪微博:@北京大学出版社
电子信箱	zpup@pup.pku.edu.cn
电 话	邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62753374
印 刷 者	三河市博文印刷有限公司
经 销 者	新华书店
	650毫米×980毫米 16开本 15.75印张 261千字
	2015年9月第1版 2015年9月第1次印刷
定 价	39.00元

未经许可，不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有，侵权必究

举报电话：010-62752024 电子信箱：fd@pup.pku.edu.cn

图书如有印装质量问题，请与出版部联系，电话：010-62756370

前 言

“三一语法”是一种新型的二语教学语法体系，其基本框架包括句子的形式结构、结构的功能作用、功能的典型语境这三个维度，它们彼此独立而又相互联系，构成一个有机整体。这种三维一体的语法系统，体现了“场景驱动、功能呈现、法则匹配”这一教学法的科学性，既有很高的实践价值，同时也有很强的理论意义。

一、“三一语法”的缘起、内容和基本主张

“三一语法”是1998年冯胜利在哈佛大学主持中文部及哈佛北京书院时提出的，是从中文二语教学的研究、设计和管理经验中总结出来的一种二语教学语法体系。2008年秋，施春宏受哈佛大学博士后项目资助赴哈佛大学访学，我们开始了“三一语法”的合作研究。这几年我们一起讨论、研究和总结，力图把语言自身以及语言（二语）习得过程中相互关联而又彼此不同的三个维度有机地结合起来进行教学。可以说，这是一种新型的“三位一体”的二语语法教学体系。“三一语法”的基本框架是：

1. 句子的形式结构；
2. 结构的功能作用；
3. 功能的典型语境。

分别来看，上述三点中的每一点，在海内外汉语教师的教学实践中都或多或少、在这儿或在那儿地有所涉及；尤其是句子的结构，凡教学者均不可不分析、不讲解。功能学派的二语教学法也比比皆是。所以表面看来，“三一语法”是把当下两个不同学派（形式和功能）的主张有机地融合在一起。然而，需要指出的是：仅凭形式和功能两方面的学说不能产生“三一语法”；“三一语法”是“三”，不是“二”。因此，尽管“三一语法”的前两方面是形式和功能，但如下文所示，“三一语法”中的形式结构不是形式句法中的“原则和参数”（principle and parameter），也不是一般结构描写中的形式层级与关系。同理，“三一语法”中的功能不是一般意义上的功能语法中的信息结构安排，更不是认知语

法中的“象似性原则”(Iconicity Principle)之类的认知原则。所以,“三一语法”中形式和功能这两个方面虽然基于学界关于形式和功能研究的基本认识,但根据教学需要而又有所调整和发展;同时还将语境也看作语法的有机组成部分。“三一语法”的三个方面各有侧重,但并非简单杂糅,而是将教学语法所包含的几个方面有机地融合在一起,共同构成并服务于中文二语教学的语法教学体系。“三一语法”的每两个方面都是相互作用的,同时三者之间又互动共存,递相为用,统一于一个整体之中。

“三一语法”中的“形式结构”是概括形式句法中“原则参数、格位、论元”等成果以及结构语言学的成分分析而提炼出的“主体结构分析法”——句子和短语是依照虚词和实词在句中的语义特征和语法作用组织安排的,而不是按照所谓“普遍语法”(Universal Grammar)操作的结果。

“三一语法”中的“功能作用”也不是按照功能学派的功能原则说明句子和短语的组织方法,而是参酌功能研究成果而提炼出的“结构的语体用途”,亦即该句结构在汉语里是“干什么用的”——这里的功能“不管结构,重在用途”。

“三一语法”中最具特色的是第三维:“功能的典型语境”。这是我们直接从教学实践中总结出来的一个新范畴,它必须以实现功能的典型性场景、以及教与学两方面的适应性为前提,所以这里的“典型语境”不是语言分析和语言教学中所谓的一般语境,也不是简单地指汉语使用者最常见的语境。它的所指是有特定条件的,是根据教学对象的认知经验、二语习得的特定阶段和语言教学的生动便捷而归纳出来的“教学型”语境。

因此,“三一语法”的三个维度是一个系统中彼此独立而又相互联系三个新的子范畴。从实践上看,“三一语法”的基本主张是:

1. 语言教学中的每一个语法点,无论是词项式语法点(如“了”和“都”),还是句型式语法点(如“‘把’字句”和“名词谓语句”),或者特殊语块式语法点(如“一……就……”和“都……了”),都必须从上述的三个维度来考虑;

2. 对教师而言,任一语法点,均须三维地分析和理解,三维地准备和讲授;

3. 对学生而言,任一语法点,均须三维地习得和理解,三维地记忆

和使用。

需要特别指出的是，我们提出的“三一语法”是教学语法，不是“教学法”。换言之，“三一语法”的三个维度都可以通过不同的教学法来实现、来完成。所以，敬请读者不要把它们混同于教学法。

二、汉语教学与“三一语法”

从语言学的角度来研究汉语的二语教学，应该说是从赵元任开始的。他的《国语入门》（1948）的前言，就是后来《汉语口语语法》（1968）的前身。后来国内外相继出现了许多汉语二语教学语法的文章和专著，如李英哲等《实用汉语参考语法》（1990）、刘月华等《实用现代汉语语法》（1983）、李德津等《外国人实用汉语语法》（1988）、房玉清《实用汉语语法》（1992）、邢志群所著 *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*（2006）、吕文华《对外汉语教学语法探索》（增订本）（2008）、温晓虹《汉语作为外语的习得研究——理论基础与课堂实践》（2008）、邓守信《对外汉语教学语法》（2010）等都是代表。根据冯胜利在北美20余年的中文教学经验，早期少数学者在教学语法方面虽然做过大量的工作，但那时候的教师一般都把语法当作应急之需，没有系统的研究，更没有从系统功能角度考虑教学问题。上世纪80年代以后，大批语言学和二语教学的研究生毕业后从事中文教学，有的将形式句法的理论引入中文教学，有的将功能语法、社会语言学的理论拿来编写教材，以至于语言学研究 and 教学两个方面，都出现了“形式和功能”的对立与争论。

就理论而言，这种“执偏俱全”的方法和个人的学术训练背景有关，同时也是研究深入的需要，所以无可厚非。然而在实践领域，一张纸的两个面都是不可偏废的。马神武（James D. McCawley）曾经说过，如果研究胃而不管它的消化功能，恐怕难以得其真谛。同理，研究人的眼睛而不管它的视觉功能，也很难得其本质。基于这种思考，虽然我们的学科训练是形式句法或功能语言学、社会语言学，但在中文的语法教学上，始终主张“形式—功能珠联璧合”的教学实践。冯胜利（2008a）在加州中文教学年会上强调“结构功能观”的教学语法主张，认为“每一结构均有功能，每种功能皆有结构”。语言教学必须“形式—功能”兼顾而不能偏废。这样“体用兼备”才可以做到事半功倍。然而，做到“体用兼备”就能满足汉语二语教学的需要和解决汉语二语教

学中的问题了吗？换言之，让学生知道了句型（以及各种结构类型）的结构和功能，他们就会用了吗？

就学生而言，掌握句型的体和用，充其量是知道了“是什么”和“干什么”的问题，然而，还有一个“在哪儿用”的问题。很可惜，这个问题长期以来没有引起人们的重视。

就教师而言，知道了所教句型的结构和功能，仍然不能保证该教师可以在课堂上把该句型的结构和用途富有成效地教给学生。在教师培训中，最头疼的问题是教师不知道对给定的句型“从何教起”，亦即不知道“该句型应当怎么教”。

有鉴于此，为解决学生“语言习得脱离实际”的问题，为解决教师“语言教学无从下手”的问题，我们把语境引入“教学语法”中来，于是形成三维一体的教学语法系统。这个新的教学语法体系原名“三维语法”，后来经反复讨论后定名为“三一语法”（Trinitarian Grammar）。

三、为什么“三维”是教学语法的新体系

结构加功能，并不新；教学要有语境，也不稀奇；然而，将三者有机地融合为语法体系，这还是第一次。三者之中的每一部分/维度，也和以往的理解和要求有所不同。

首先，语法不能没有结构，教学语法当然也就不能不讲结构（二语习得和一语习得不同，后者可以不讲或少讲结构）；然而，问题是怎么讲结构。由于每个语法点的形式结构最终都体现为某种句子型式，因此为了说明方便，下面便以“句型”来说明。当然，这里的句型不但包括传统语法教学中所说的句式，而且也比一般教材中所言的句型要宽泛得多。在语法教学中，凡是句子的结构型式，都可以视为句型。

以初级阶段的“把”字句教学为例。“把”在传统句法里是“介词”；在形式句法里可以分析成“轻动词”（light verb）或者“助动词”，在形式语义学中则可以分析为“表界标记”。教学语法必须根据这些成果将其结构（的属性和条件）概括得既全面，又简单。譬如：

[形式结构] A+把+B+V-R/PP

- (1) B须是有定的NP；
- (2) V须是行为性动词；
- (3) V的后面要么带一般补语（R），要么带地点性成分（PP）。

一个句型的“形式结构”应当包含两个部分：一是该句型的基本结构形式（符号简明）；二是对该结构的特征的说明（要求清楚、明了）。上面的三条说明是根据学界以往和新近的研究成果归纳而成（当然，这还只是基于基础教学阶段的需要而做的结构分析）。这三点都与语义和句法有关，其中第一点和第三点还表现出韵律上的要求。“形式结构”的内容跟下面的“功能作用”有一定的对应关系。注意，这里“结构”要点所关注的是根据该结构教学的一般要求来决定的，因此该结构的特殊用法、拓展用法或变形的用法，都不是基础教学语法所涉及的对象。这种做法在海外叫作“地滚球”式的教学法。“地滚球”是美国普林斯顿大学中文组前主任陈大端先生提出的一个极其重要的教学语法的原则，可惜未能引起学界足够的重视。其基本思想是：任何句型的教授都要根据二语习得者的背景（其母语、接触或学习目标语的年限及水平等）以及该句型的结构语义规则来决定该句型的中心点及连属的内容。恰如“铁球滚地”，其辙深辙宽（=该语法点的中心要点及连属内容）取决于草地的土质（二语习得者的母语）和承受力（水平）；最关键者，球滚的辙迹不可能和球的直径一样宽（亦即，不能教授该句型的全部内容和知识），否则就不是“地滚球”，而成了“落汤鸡”。

下面看“把”字句的功能：

[功能作用] “把”字句是用来表达：

[1] 物体的移位；

[2] 行为引发的结果。

形式结构是“体”，功能作用是“用”。因此，三一语法的“功能”不完全是功能句法的“功能”。三一语法的功能要解决的问题是“该结构在交际中是干什么用的”，不是功能语法通常研究的“该结构是如何在功能作用下形成的”。该结构是不是因为某种用途才形成这样的构型，不是我们关心的对象（那是功能语法学家的事）；教学语法关心的是“这个形式在交际中是用来干什么的”的问题。譬如说，“把”字句在交际中是用来干什么的？功能语法没有把它当作重要目标来研究，教学语法以前也没有专项研究来讨论这类问题。我们建立的三一语法则以这个问题为目标，给出每个句型的实际用途。显然，三一语法的“功能”要比功能语法的“功能”具体、现实。而唯其更具体、更现实，它才能满足或实现教学语法的目的。

无疑，上面“把”字句的两个用途是我们从最新的功能语法的研究

成果中提炼、概括出来的。有了这个概括，我们就可以简洁地说，汉语里的“把”字句是用来表达“物体移位”和“行为结果”的。有人会问：这样概括“把”字句的用途是不是太窄了，太偏了？因为“把”字句的传统分析是“处置”，现在怎么不“处置”了啊？其实，“处置”这个术语在语言学上虽有精炼之处，但在教学语法上却非常含混——老师明白，但学生很难明白，尤其是西方学生。因此“处置”不能满足我们上面说的“简洁”的要求。其次，根据张伯江（2000）、张旺熹（2001）等人的研究，“把”字句的语义核心是位移，而“位移”或“移位”的概念非常具体，容易让学生理解和把握（尤其是基础阶段）。因此以“移位”为“把”字句的用途不是“偏”而是“正”。再次，位置移动则有变化，有变化则有结果，因此“把”字句的第二个作用说成是“表达行为引发的结果”，这也可以概括“把”字句的其他（或将来再学）的功能（施春宏，2010a）。这样看来，上面概括出的两条作用，大体可以成立。重要的是，它能让老师和学生知道“把”字句是干什么用的了。当然，研究确定三一语法的“功能作用”，是一项非常繁巨的工作，研究者不仅要熟悉该句型的句法语义结构方面的已有分析和语言事实，同时还要根据二语习得的规律选择和制定该句型不同功能的主和次。在这方面，我们需要并期待更多、更深入的后续研究和丰富有效而又具有创造性的教学经验。

特别要引起注意的是，我们说“把”字句的功能是移位，并不等于说“把”字句在实际语言应用时或者在描写位移事件时，比其他句式用得更多。大家知道，一个语义概念可以用不同的语法格式来表达。同义或近义句型之间的使用频率的高低，和该句型的功能作用是两个不同的问题，不能混淆。因此，我们说“把”字句的主要功能是“移位”，并不意味着没有其他表移位的句型，更并不意味着“把”字移位的使用比其他移位句的使用频率就一定要高。

同时还要清楚，知道了“干什么用”并不意味着就知道了“在哪儿用”。这是我们最近几年在教学中发现的“教学语法”中的最重要的问题之一。^①由此，我们进一步思考的问题是：教学语法是不是截止到“语言本身”就完成任务了呢？以前学界似乎没有提出过这个问题，因为以前的教学语法都截止在语言的本身，语言之外的问题似乎就不是语法所

① 这实际就是语体语法“交际四要素（对象、场所、内容、态度）”中对“场所”的语法要求的表现。

管的了。所以，尽管教学语法为的是教学，它却不管语言之外的教学问题。然而事实是：句型结构和功能全都掌握以至纯熟了以后，老师也未必就知道怎么教或从哪儿教起、学生未必知道怎么用或在哪儿用。这实际上就是“懂”和“会”的关系问题：“懂”（理解）未必“会”（能够使用），只有“会”了才算真正地“懂”。教学的根本目的是“会用”。常见的现象是：熟悉语法的老师上课时滔滔不绝地讲语法，学过语法的学生下课以后却沉默不语，不知所用。前者是按捺不住地告诉学生老师所学的语法知识；后者是苦不堪言地学无所用。有鉴于此，我们突破教学语法的传统，把语言本身（形式和功能）之外的“语境”这一要素也加进来，不仅让形式表现出其固有的功能，同时让功能有发挥其作用的典型情景。这就是三一语法中的“典型语境”的来源。就“把”字句而言，它使用的典型语境是什么呢？我们的设计是：

[典型语境]是和移位/结果有关的：

(1) 搬家、安置家具、物品等。例如：

- ① 他们把好看的家具都搬走了。
- ② 他把电视放到了桌子上，把画挂在了客厅里。

(2) 整理房间、打扫卫生。例如：

- ① 女朋友一来，他就把脏衣服都扔到了床底下。
- ② 桌子上书太乱了，你得去把它们摆整齐了。
- ③ 你把你的房间打扫打扫吧！
- ④ 我把家里所有的窗户都擦完了。

.....

功能实现的情景多种多样，而三一语法体系里面所提炼的语境必须是最典型与/或具代表性的，而且这种语境是基于学习者的认知经验和习得阶段而定的。前者是逻辑的产物，后者是教学的需要。二者合则两美，离则两伤。从这两者出发，我们制定了如下“提炼典型语境”的原则：

- A. 该句型出现频率最高的场景；
- B. 代表该句型结构功能最典型的场景；
- C. 描述该场景的词语为习得者已学者；
- D. 所描述的场景与习得者的生活有关者；
- E. 所描述的场景便于/适于课堂教学者。

当然，这些提炼典型语境的若干原则之间有时并不能完全协调，如

就“把”字句的使用整体而言，A跟C、D未必一致。但我们认为，“把”字句的习得是有层次性的，依习得者不同学习阶段而有所不同。基于此，我们的处理策略是，在满足特定阶段习得者基本条件的情况下，提取出现频率最高的场景。其他相关原则之间也须视此生成不同的协调策略。

不难想象，有了“典型语境”这一维度，教学语法才可以做到“语言与教学”相互结合、“学生与老师”彼此互动、“理论和实践”天然合一。

四、三一语法的实践价值和理论意义

三一语法说到底是世间物质的三维属性的自然表现。理论上说，任何物质都不能没有结构；天下不存在没有结构的功能，因此没有结构就没有功能。然而，任何物质都有和其他物质的关系，因此有对其他物质存在的作用。从这个意义上说，没有无作用/功能的结构（物质）——没有作用和功能的结构，没有意义。然而这只是物质的二维性，任何存在（或物质）均有其时空性，这就是物质的第三维度。很简单，没有时空的“结构/功能”无法存在。任何事物都是这样，语言也不例外。因此，不存在没有功能的语言结构，也不存在没有结构的语言功能。“体”是原生的，“用”是派生（或孳生）的。体和用都必须在时空中才能存在/生存。大的时空是宇宙，小的时空是语境。因此，“形式”“功能”和“语境”是不容分割的三维一体的自然产物。

三一语法是教学语法，因此它的意义首先是有利于教师。对教师而言，顺序必须是先看懂结构（有无形式句法学或结构语言学的训练关系到对结构理解和分析的对与错），然后搞清楚该结构的功能（懂不懂功能语言学关系到能否概括出准确的用途），最后是找到相匹配的典型语境（有无课堂操练的经验关系到能否找到典型可用的语境）。

实践上，教学语法直接方便老师，直接使学生受益。三一语法的初衷直接缘于让学生受益的考虑。从学生的习得角度来看，三维的顺序与教师的教学角度相反。学生学习某一句型程序是：先（明显地）从语境开始，再（隐示）功能，最后（明确地）点明结构。毫无疑问，这种次序符合人类普遍的认知过程和策略，亦即：场景具体、功能适切、结构明确。不仅如此，它还是二语操练课堂上的典型程序：以情景导入句型，用问题喻示功能，用答案点明结构。语法教学，教师不仅要把学生

讲懂了，更要让学生练会了，而且还要快速地懂，高效地会。三一语法不但能让操练课多快好省，同时便于让习得者直接入境，而且也让教师少说废话。由此可见，三一语法具有自身“场景驱动、功能呈现、法则匹配”的教学法上的科学性。

从语言学的角度看，不难想象，三一语法的研究，直接对理论句法的研究有促进的作用。譬如，三一语法把理论语法变成教学语法时，可以在一定程度上检验其理论的优劣。又如，三一语法的研究可以补充理论语法的不足。如“真好”和“好人”都可以说，但“真好人”不能说。显然，这里不是简单的结构对错问题（比较：“挺好的人”可以说），而是因为“真”用于表达对事物作肯定性评价，带有夸张口气；而定中结构中的定语成分往往不能出现用作主观评价的成分。就此可以补充理论语法。同时，三一语法还可以发展理论语法。如“学生多”“老师好”这样的单个形容词做谓语的句子，一般不能单说（除非是对比），而一旦将它们用于并列排比句中，就可以是描写而不必比较了，如“学生多，老师好，学校的操场也不小”。这是由汉语韵律结构对语法的制约使然（冯胜利，2005）。

对功能语法来讲，三一语法同样可以促进其研究的深入。譬如，对“是”的功能研究，在三一语法的指导下，可以重新考虑汉语的“是”究竟和英文的“to be”有什么作用上的不同。又如，就句型研究而言，功能语法研究特定句型所表达的功能，但这并不等于分析该句型是干什么用的。在把功能语法发展成教学语法的同时，可以发掘出语言中的其他用途。如功能语法未曾关注“使用中的语体问题”，但语体却是三一语法“典型语境”中不可或缺的成分之一。有趣的是，语体一变，语法就不对了。譬如：

昨天领导组织大家购买和阅读了新版宪法。

* 今天爸爸给我买和读了一本新书。

* 昨天领导组织大家买和看了新版宪法。

所以，语用维度里必须标明和掌握：“V和V（+宾语）”是口语里不能说而书面语里则可以的句法格式。尽管如此，韵律结构上仍有限制，必须是“Vσσ和Vσσ（+宾语）”（双音节动词+和+双音节动词）的形式。其实，这种形式只有到了书面正式语体里才能使用（冯胜利，2010）。有的语法项目，功能基本一致（如“为”和“为了”），但语体不同（使用的场所、对象和内容不同）。我们可以通过不同的例子（这

是语境的体现)来展示其差异,以强化学生语体语法的感觉。语体是相关语境的进一步抽象概括。

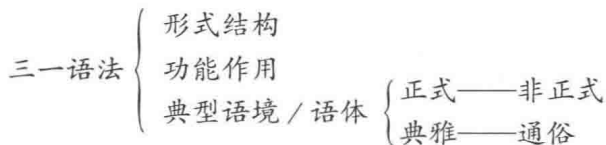
总之,没有结构,无法说明句子“是什么”的问题;没有功能,无法说明“干什么用”的问题;没有语境,无法训练学生“在哪儿用”的问题。学生在学习“把”字句结构的时候经常会问:“老师,‘把’字句是干什么的?”在三一语法的帮助下,老师可以简洁地回答:“‘把’字句是表达‘移动物体’时用的”,并用搬家、整理物品等场景中的情况为例,来说明“把”字句适用的典型语境。“把”字句当然还有其他的功能和用途,但对初学“把”字句的学生而言,这里的“移动物体”就够了——这就是语言教学中的“地滚球”原则。

有学者指出:“如果将‘把’字句局限于纯为位移服务的形式,或者‘行为’结果的句式,那么老师们恐怕很难解释下面这样的句子:‘我不小心把书丢了。’这里没有位移,也可能什么具体行为都没有,书就不知道哪里去了。这类句子恐怕在教学中会经常遇到,就是在一、二年级的教材中也不乏见。”我们认为,这里牵涉到教学语法的性质问题。教学语法和理论语法的最大不同是,前者以教学效果为标准,而不是以“语言理论的科学性”为标准。两者都追求真理,但是前者的真理靠L2的学得效果来验定(理论再准确,学生学不会,就是失败),后者的真理靠L1的语言创造来验定(理论再完美,没有“生新排误”的能力,就是失败)。具体而言,教学语法的“把”字句不会把“我不小心把书丢了”当作“把”字句的标准来教(经验不足者例外)。它是二期甚至三期“把”字句语法的内容,因此其功能作用和一期的“把”字句不同。在教学上,分开处理比理论语法的“统一解释”要科学得多。这正是“地滚球”原则的具体体现。

五、如何在教学中使用三一语法

从三一语法中最能直接得益的就是课堂教学。如果说有的老师在以往备课中对“特定语法项目从哪些方面讲解”“哪些语法内容必须讲解”的问题还不甚清楚的话,那么有了三一语法的体系,老师备课就不可避免地要从三个方面去考虑一个句型的语法问题:结构是什么?用途是什么?典型的语境是什么?当然,这不仅是备课的问题,同时更是讲课的问题。换句话说,在三一语法的原则体系下,语法教学(语法课)就不仅仅是教授句子结构了,教师必须还要把该句结构功用讲解清楚。

当然，如上文所述，谈句子的功用离不开场景，而句子（或句型）使用的场景不止是日常生活的，同时还有工作的、会议的、对外国人的、对领导的等等不同话语场所。三一语法在教学中要考虑的功能语境至少应包括语体的内容。因此，三一语法的基本框架包括以下内容：



毫无疑问，“把”字句使用的“搬家语境”是非正式的语体 / 语境；而使用“进行”一类词汇的社论文体，则是正式的语体语境（如“把”字句跟“将”字句的区别之一就是，“将”字句一般用于正式语体，如“将革命进行到底”“将盐少许放入汤中”）。语法结构不能脱离语用和语体而抽象地存在，因此，语法教学也不能再像以前那样割裂式地“裸体教学”。^①

不仅语法课在三一语法模式的原则下要进行适当改革，语法操练课更可以直接从三一语法模式中得到训练效益的提高。首先，句型操练的类型和原则跟以前不同了。很明显，传统的操练是让学生反复轮着说所训练的句型，或部分，或全部。至于用该句型说什么内容，则因老师的知识、情趣和经验的的不同而不同。今则不同，句型的结构和该句型的功能必须结合起来一起练习，而保证能够“结构—功能”同时两兼的是典型语境的使用——在典型语境中，功能跑不了，结构走不开——视为三位一体的“立体习得法”。请看：

教师：宿舍太乱了，同屋的父母要来，你怎么整理呢？床上的袜子怎么办？

学生：袜子放到柜子里。

老师：用搬东西的句型怎么说？

学生：把袜子放到柜子里。

老师：非常好！地上的报纸呢？

学生：把报纸放到桌子上。

老师：椅子上的书呢？

学生：把……

^① 这里“裸体教学”一语取自吴伟平博士的形象比喻，意谓“没有语体的语言教学”。

老师：桌子上的鞋呢？

.....

可以看出，操练教员没有告诉学生“把”的功能是“移位”，也没有讲解“把”字句的功能是什么。然而，就在师生的问答之中，学生全都在这个“立体语法”之中，学会并掌握该句型的结构、用法和使用环境。无疑，这是三一语法的好处所在——它可以“寓讲于练”，功能在语境中呈现，结构在功能表达中体现。注意，传统的“句型操练法”没有把语境作为操练的必需要求，因此课堂只要训练了学生说句子，如“他把饭吃了”“他把书拿走了”等等，就合乎要求，完成了课堂教学和训练的任务。然而，什么时候说、什么地方用、做什么事用这些句子，则不在“句型操练法”的规定范围之内。正因如此，才有“出了教室，不会说话”的弊病。三一语法的“最佳语境”法，正是为了克服、避免这个弊病而设计的。我们相信，虽然这个理论刚刚建立，其效果将在日后的实践和定性、定量的测量中得到充分的证明。

三一语法对老师的另一个好处是，直接解决了句型操练时“导入”的困扰。没有经验的教师在语言教学中最大的困扰就是如何“在不说出所练词句的情况下，让学生大量、自然地说出所要练习的目标词语”。缺乏经验的老师不知道怎么办，所以只能用“造句法”让学生生造。当老师知道了造句法最不可用的时候，就开始东抓西凑，五花八门，弄不好，一堂课稀里糊涂，草草了事。一般说来，一个新手没有一两年的努力，很难得心应手地导入所练句型。其实即使是有经验的老师，也常常有困惑的时候。负责教师培训的主任老师都知道，所谓教师训练，其实很大程度上就是培训老师如何学会操练的导入的技能。在这一点上，三一语法的“典型语境”为解决导入问题提供了一个现成的工具。事实上，典型语境就是导入语境，它的内容就是为操练课的导入而设计的。

当然，我们这里呈现的只是一个基本的入门的门径、方向，并非相关问题的指导大全，更非教学标准。实际上，这里更多的是一种理念的启发和操作上的提示，老师在具体教学场景中甚至可以找到更好的解决策略。

六、本书的基本内容和编写情况

1. 条目的选择

本书在选定汉语三一语法的初中级语法点常用条目时，不求全面，

但求每条都有可讲之处。我们参考了一系列的国际汉语教学 / 对外汉语教学的语法大纲和词汇大纲, 分析了国内外比较通行的若干汉语教材, 同时还大量阅读面向第二语言教学的汉语语言学教材、工具书、参考语法书、偏误分析论著等, 并结合我们的教学实践, 初步选择了264条作为分析的对象。在选录条目时, 凡是纯粹词汇性的条目不选(如量词, 目前作为初中级常用条目只收录了“口、位”; 又如“找”, 有找零和寻找这两个不同的义项, 但只有找零义的用法有些可讲之处), 需要到高级才接触的语法点不选, 教学中很容易说明、习得者很少出现偏误的不选。像复句关联词目前只收了少数几条, 因为这种篇章上的(逻辑上的)内容, 在格式使用上一般不会有大问题, 常常出现偏误的是具体连词或副词的使用, 如“只要”和“只有”之类。

如果一个形式有多重意义和功能的话, 本书的处理原则基本是按义项/功能立条, 一个义项或一个典型功能列出一条。这样才能跟“典型语境”配合, 做到“形一用一境”相对应, 三而为一。这也符合当下构式语法的基本理念和教学实践(施春宏, 2011)。这种立条原则还进一步体现了我们对汉语作为第二语言教学的本位(即以什么作为语言教学的基本单位)问题的重新思考: 如果基于构式观念来重新思考二语教学的语法本位问题, 则必然采取一种分层次的综合本位观(施春宏, 2012), 从而在语言教学中实现每个具体语法项目“形一用一境”的统一。

本书在立条目时, 特别关注语块性条目和条目的语块性特征, 因此收了不少固定或半固定格式, 尤其是具有框式结构特征的条目。这跟当下的语块教学理念相一致(薛小芳、施春宏, 2013)。如“不怎么、看样子、几岁、从(来)不/没”和“没有……不、要……了、正/在/正在……呢、……多了、……着……着、……得不错、……(了)半天”等。总的原则是就大不就小。在这些语块性质的语法点教学中, 有的条目虽然并不构成一个句法单位, 但因在教学中常作为一个相对固定的配合形式出现, 而且有特殊的功能。也就是说, 这些语块性结构都是特定的“形式—功能配对体”, 都有特定的使用语境, 因此单立为一条, 无论从理论上还是教学上, 都是有依据的。基于这种考虑, 有的条目虽然可以归入其他条目中, 如“多大”似可归入“多”, 但因常见且又有特定交际功能而将其单列一条。换言之, 这里的选择不仅考虑形式语法和功能语法要求, 同时也兼顾韵律语法和语体语法的原理, 因此跟传统的

语法教学、词汇教学有很大不同的地方，也是三一语法将形式结构、功能作用、典型语境结合在一起进行教学的必然选择。

在所选条目的关联上，由于相对应的条目或义项在使用频率、使用场景中呈现出不对称现象，因此这里的选目主要考虑到常用性和编者的语感。目前总的编选原则是：以初级（及中级的较低阶段）为目标，以实用性为主，一定程度上兼顾系统性。

需要说明的是，本书结构形式、功能作用都是针对初中级的内容作出的说明，并非所列条目的所有情况。如“把”字句除了上列内容外，实际还有很多方面没有涉及，而这些内容要到中高级中才能接触到。

2. 编写内容

“形式结构”以格式的归纳为主，采取“符号格式+标记词”的描写策略，如“把”字句的形式结构为“A+把+B+V-R/PP”；“太……了”的形式结构为“S+太+Adj.+了”和“S+V+得+太+Adj.+了”，体现了形式上的结构性。

本书在描写形式结构时用到的术语有：S（主语）、O（宾语）、Comp.（补语）、R（结果）、N（名词）、V（动词）、Adj.（形容词）、Pron.（代词）、NP（名词性短语）、VP（动词性短语）、AP（形容词性短语）、PP（介宾短语）、RP（结果短语）；另用A、B表示格式中涉及到的两个相对应的动作角色成分。由于本书是教师手册，而不是学生手册，因此在说明中并不考虑释义、说明用词的词汇等级，但举例是面向学习者的，尽可能考虑到词汇等级。在描写形式结构时必然会牵涉到一些术语的使用，本书术语使用的基本原则是：必要的不躲，不必要的不用。

“功能作用”主要是概括该条目的语法功能或语法意义。这里功能作用一般不是指该条目本身具有某项功能，而是指该条目进入相应的格式中所体现的整体功能。

“典型语境”指该条目适应的语境，同时用举例来说明。这里的典型语境只是举例性的，并非唯一语境；是相对于母语为非汉语的初中级学习者的常规语境，与外国学生日常生活和学习相关，并非汉语日常交际中常用的语境。两者有一致的地方，也有很大的不同。这里的语境是用来教学的，并非只是用来说明语法的。所举用例大多并非来自真实文本。就初中级的语法教学而言，如果拘泥于真实文本的用例，会让学习者因过于注重词汇项目的理解而忽视了语法点的掌握。例句特别注重语