

汉语本体研究



理论性和应用性：理论语法 与教学语法的分野

● 卞觉非

提要 理论语法与教学语法既有区别又有联系：前者具有前瞻性、创造性和探索性的传统，属理论型；后者则具有规定性、稳定性和功效性的特质，属应用型。对外汉语教学法当属教学语法，其教学与研究理应遵循教学语法的一般原则，并应根据对外汉语教学的特点，加强针对性。

关键词 分野 理论语法 理论性 教学语法 应用性



人们对事物的认识总是不断深化的。现在，假如我们审视一下我国现代语法学史上多次重大争论，比如二十世纪三十年代文法革新争论，五十年代的词类问题的讨论，主宾语问题讨论，甚至八十年代的析句方法问题的讨论等，人们就会发现，在历次讨论中，似乎都没有充分注意到理论语法与教学语法的区别，再加上讨论中的政治和哲学因素干扰，比如把“三品说”“跟”“拔白旗”挂起钩来，又把汉语词类问题讨论与进化论联系起来，使得讨论有时变味了。八十年代的析句方法问题的讨论，由于未受政治干扰，所以讨论双方均可畅所欲言，收获颇多。然而，现在看来，未能清晰地区分教学语法与理

本文是作者撰写的一篇评论性文章的一部分。

论语法这一弊端似乎依然存在。换言之，中国学人，包括本人在内，在这一问题上依稀缺少自觉意识，因而在讨论中就会各说一套，难以达成共识，致使教育界无所择从。潘文国教授在一次发言中大声疾呼，点出问题的症结所在：国外的语法研究，自从上世纪末英国的斯威特以来，非常强调理论语法（或专家语法）与教学语法的区别，一直到今天仍是如此。而我国的语法研究从《马氏文通》开始就有两者混淆起来的趋势，后来的研究者只有黎锦熙注意到了两者的区别。建国以后，两者的相混更是变本加厉，几次语法大讨论，特别是八十年代初导致“试用提要”出台的那一次，实际上是语言理论研究对语言教学的冲击，一定程度上搅乱了在基础教学第一线的教师的思想。实践恐怕已经证明，从“暂拟体系”急急忙忙过渡到“试用提要”弊大于利。

当然 潘公的宏论是否公允 尚可讨论 可是 潘先生提出应该区分理论语法与教学语法的原则却是十分必要的。这是因为，理论语法与教学语法的学术背景不尽相同，发展历史也不太一样，追求目标和研究方法也各有特点，因此，必须强调各自的特质及其异同，否则就会缠杂不清；同时，在我国讨论教学语法，包括对外汉语教学语法，又不能不与以黎锦熙先生为代表的教学语法传统联系起来，不然就无法说清历史渊源。我以为有必要作些简要的历史回顾和比较。



理论语法隶属于理论语言学（theoretical linguistics）理论语法也叫科学语法，专家语法。理论语言学是研究语言理

论的科学，语法只是其中的一部分。其研究起初出于哲学上的兴趣，有的则因哲学上的追求而诱发语言研究。我国先秦诸子曾对名实问题发表过许多议论。比如，孔子就论述过命名的重要：“名不正，则言不顺；言不顺，则事不成。”荀子也有《正名》篇，谓：“凡同类同情者，其天官之意物也同”；然后随而命之；同则同之，异则异之；单足以喻则单，单不足以喻则兼；单与兼无所相避则共，虽共，不为害矣。知异实者之异名也，故使异实者莫不异名也，不可乱也。”公孙龙认为物名之间并无必然联系：“物莫非指而指非指。”（《指物论》）老子则把名实问题提高到哲学的高度来认识：“道，可道，非常道；名，可名，非常名。无名，天地之始；有名，万物之母。”（《道德经》）使名实的讨论充满了哲学意味。后来由于古人时风日渐崇尚实际，注重伦理教化，讲求经世之用，故而此种争论风气未能延宕流长，形成传统。因此，中国没有形成系统的理论语言学。

而西方人则提倡思辨哲学，追求理论目标。辩论之风绵延不断，蔚成风气。富有哲学传统的古希腊人，最早出于揭发思想的神秘，研究人们用“词”给“物”命名时最先是按性质（*phúsei*）命名，还是按规定（*thése*）命名呢？大名鼎鼎的柏拉图和苏格拉底都参加了辩论。按性质论者用类比法，强调语言中的类似性；按规定论者则用反证法，证明语言中的特殊性。这些理论和方法对后世影响甚大，许多争论均由此而生发出来。

后来，法国的笛卡儿及其学派，从良知和理性理解出发，认为研究语言是语法的任务，而语法则依赖于逻辑，语法范畴是逻辑范畴的表现；研究思想是逻辑的任务，而思想则是普遍的、不变的，因而语法也是普遍的、不变的。这就是“理性普遍

语法”。这又成了乔姆斯基 N. Chomsky 的 TG (transformational grammar) 理论的哲学来源。当代语法研究强调的共性原则也源于此。

到了十九世纪，欧洲推行殖民政策，发现了东印度洋新大陆，拉斯克、朴葆和克里木等人把印度语言与欧洲语言进行历史比较研究，后来又相继进行各种语言的历史比较研究，认为印度语言与欧洲语言是亲属语言，具有谱系关系。并且把世界上的语言作了类型分类 孤立语、粘着语、屈折语 但是他们又根据达尔文进化论的观点，认为孤立语在语言发展中处于古代型地位，粘着语处于过渡型地位，而屈折语则处于最高发展性地位。显然这些看法是不科学的，因为语言本质上不是自然现象，而是特殊的社会现象。

正当人们迷恋历史比较的时候，在历史比较语言学的营垒中，出现了一位清醒的语言学家德·索绪尔(F. De Saussure)，他惊呼，在以往的研究中，人们把太大的地盘让给了历史比较语言学 语言的真正的面貌反而被湮没了 他宣称：“语言学惟一的真正的对象是语言和为语言而研究语言。”这段革命式的宣言发表在索绪尔《普通语言学教程》(1916) 结尾部分。该书的问世把理论语言学推向了一个新的历史阶段，标志着结构主义语言学时代的到来。这一学派从欧洲的布拉格、哥本哈根接力地传到了美国。

从1921年开始，由人类学家兼语言学家鲍阿斯(F. Boas) 和萨丕尔(E. Sapir) 以及李方桂等在调查北美鲜为人知的印地安人语言田野作业中形成了美国描写语言学派。该派最早是出于人类学的兴趣，试图保留即将消亡的印地安土著人的语言与文化，并把它们记录在案，制成音档，后来才转向研

究语言本身，并且取得了辉煌的成就，对世界语言学的发展起到了巨大的推动作用，甚至影响到整个社会科学。在哲学上，该派信奉实用主义；在语言观上，他们认为，语言是一系列的刺激反应 $S \rightarrow r \cdots s \rightarrow R$ 行为。从经验的立场出发，他们认为，语言是一个习惯系统，它是按照一定的层次组织起来的线性结构序列；在作业时，他们只分析能够观察到的语言形式——口语，不考虑语言以外的事实，如心理过程，社会和历史文化因素，甚至排斥语义；在作业方法上，他们采用直接成分分析法，把口语切分成音素、语素、词、短语和句子等单位并加以归类。其主要依据是分布，认为只要同属于一个分布类的单位都可以进行替换。布龙菲尔德（L. Bloomfield）的《语言论》（1933）是美国描写语言学集大成之作，在方法论和分析手段方面为美国描写语言学作了奠基性的贡献。此后，以哈里斯（Z. S. Harris）的《结构语言学方法》（1951）为标志，美国描写语言学达到成熟阶段。美国描写语言学的特征可以概括为：描写性。

不过，这时他们中有人已不再满足于描写和成分分析，进一步提出转换分析和线性分析法。哈里斯的学生乔姆斯基在研究中发现，分布和替换原则有很大的局限性。他已认识到描写分类发现程序的操作虽然能够较为有效地描写一种语言，但是并不能在更高的层次上解释这一语言，比如歧义现象，于是他决定放弃并寻找新的路子，逐步建立起转换生成语法理论。他的《句法结构》（1957）标志着世界语言学史上的一场新革命的开始，开创了解释语言学的新纪元。他试图站

高的层次上，从理论上解释语言是如何生成的，揭示语言的共性，并用数学模型使之形式化。此后的生成语义学、格语

法、系统功能语法、关系语法、切夫语法、词汇功能语法等等，其间理论虽然有所不同，研究的重点也有所侧重，但是解释性的方向却是共同的。当代语言学总的特征可以概括为：解释性。其主要目的不是为了语法教学，至少不是为了基础语法教学。乔姆斯基就申言，他的理论不适用于教学，并且说，作为教学语法，传统语法是很好的。^④然而，我们也不要以为理论语法和教学语法可以截然分开。事实上，教学语法也从结构主义语法著作中吸收了许多新的理念，比如句法单位的切分与归类，分布分析，直接成分分析法等。同时，理论语法对语言教学的影响也是明显的，比如，结构教学法的理论就是源于美国描写语言学。主要有三：(1)语言是说出来的话，而不是写出来的文字；(2)语言是一套习惯；(3)教的是语言，而不是有关语言知识。其基本教学原则是：(1)听说领先，读写跟上；(2)反复实践形成习惯；(3)突出句型，注重替换等。按照这些理念，仅在1944年就为美国培训了15000名二战急需的外语人才。外语教学界十分重视利用理论语言学研究的最新成果来改进自己的教学方法。后来，当人们认识到结构教学法的弊端之后，又根据新的理论，提出了情景教学法、功能教学法、结构—功能教学法或功能—结构教学法、结构—功能—文化教学法或文化—功能—结构教学法、还有认知法、暗示法等，不一而足。显然，这些教学思想都是由理论语言学派生出来的。

理论语言学具有前瞻性、创造性和探索性的特质。它所研究的课题要有超前意识，其研究领域并不限于语法本身，而是着力于研究对语言的解释性，以及研究跟语言相关的哲学、逻辑、心理认知、历史、文化、社会、文学、艺术等问题。这些研

究成果有的可以用于语言教学，有的则不行，它本身的价值，有的短时间看不出来，比如，德国语言哲学家洪堡特的一些理论在他逝世 160 多年后才被人认识。因此理论语言学不能围绕教学语法实际转，应该把研究重点放在语言的解释性方面；另一方面，教学语法也不能根据层出不穷的各种新理论，每时每刻都在修改自己的教学体系，这样就会搞乱教学秩序，教师和学生都会感到无所适从。从这个意义上说，教学语法要跟理论语法保持距离，自甘滞后。这是由教学语法自身性质所决定的。

由于教学对象的要求，教学语法的体系和具体教学内容都必须具有规定性、稳定性和功效性的特质：所谓规定性是指在理论语法研究的基础上，选择一种较为通行的、公认的说法作为教学定论，这是教学法规，不容变动；所谓稳定性就是让教学语法体系和教学内容保持相对稳定，不能东变西变，使学生有所遵循；所谓功效性是指，教学的内容，对学生平时有用，也可以对付各种考试。对外汉语语法教学当属教学语法，其教学与研究理应遵循教学语法的一般原则，并根据对外汉语教学的特点，加强针对性。我们应该鼓励教师从理论语法中吸取新的知识，提高自己的研究能力。但在教学中，不能各行其是 任意改变 只能定于一尊 灵活不得。



教学语法隶属于教学语言学 (Pedagogical linguistics)，亦称教育语言学 (Educational linguistics)，其研究领域包括整个语言教学，语法只是其中的一个部分。语法教学的传统

源于欧洲，而欧洲的传统又来自于古希腊。从公元前三世纪至二世纪起，古罗马从古希腊引进了文学艺术、哲学宗教等。古希腊成了欧洲文化之源头。当时的时尚是先学希腊语，再学拉丁语。因此，许多希腊人，甚至包括战俘，都在罗马教希腊语，由于他们缺乏希腊语的语法知识，所以教学效果不佳。于是狄奥尼修斯·特拉克斯（Dionysius Thrax）的《希腊语语法》就应运而生了，这是为教罗马年轻人学习希腊语而编写的第一部希腊语的语法著作。该书名为语法，但内容比较宽泛，包括音乐论、叙述、词的重叠、语源研究、动词变化表、文学批评。古希腊人对语法这一宽泛的理解影响着后世。

罗马人在学习希腊语的同时，也学习希腊人讲授希腊语的方法并用来讲授拉丁语法，激发了研究拉丁语法的热情。不仅拉丁语专家瓦罗（Varro）写过《拉丁语研究》著作，就连罗马帝国大将凯撒（Caesar）也写过拉丁语法的书，现存残本《论类比法》。可见研究拉丁语法已蔚然成风。

提起教学语法，不能不提到欧洲的文艺复兴时期。十五世纪前后欧洲资本主义经济已经有所发展，于是激发出一股寻根求源的人文主义思潮，认同希腊罗马文化是欧洲各国文化之根，掀起了欧洲人学习拉丁语的热潮。如果不懂拉丁语，就不能跻身于缙绅之列，不能参加宗教活动，不能写作，不能公开演讲，因此学会拉丁语是许多欧洲人为了飞黄腾达而着意追求的目标。那时把语法定义为“说话说得好，写作写得好的技巧”，语法的惟一目的就是说得正确”。因此，少数语法学家竟不顾客观事实，主观地给拉丁语规定一大堆规则，最不能容忍的是，当时意大利和法国竟然有人仿效拉丁语的格式编成各种词典和语法，并且强行让人遵守，使得大家在使用时

都捏着一把汗。至此，规定性的语法在历史上落下了骂名，遭到了人们的责难。

此后，欧洲在实现工业化的进程中，各国的立足点复又回到本土，重视本国经济、文化和语言。不过，这时有些欧洲国家的语言，比如英语的名词和动词的形态变化已经日渐简化或消失，各国的教学语法，比如英语语法虽然还是规定性的，但却是接近于真实的；虽然也吸收了理论语法的一些理念，但是其语法体系基本上还是维持传统语法的框架。正如潘文国所说：“美国是本世纪来语言理论变革最风起云涌的国家，但它在教学语法的使用上却是惊人的滞后，影响遍布全世界的托福考试，其使用的语法体系还是最‘传统’的传统语法。”英国的学校语法（即所谓‘传统语法’）从十八世纪中叶开始确立到现在已有了两百多年，在教学上至今还看不出有什么要更改的趋势，其‘滞后性’可谓强矣。英语的语法大家，从发动语法革新的斯威特，到叶斯柏森、克鲁辛加、寇姆、夸克，没有人怀疑他们的语法大家的地位和贡献，但他们的体系就是取代不了传统语法。从上个世纪末以后，语言学界对传统语法的攻击可说不遗余力，但传统语法就是攻而不倒，这充分说明语言研究和语言教学可以保持距离的理论意义和实践意义。



中国的情况不同于欧洲。中国虽有两千多年的语文教学的历史，对某些语法现象也作过零散的然而却是精辟的论述，但终未形成系统的语法教学的传统。中国人通过熟读古文经典掌握语法格式，许多复杂的语法问题均当作虚词来处理，许

多研究虚词的典籍 如刘淇的《助词辨略》 王引之的《经传释词》等也都是为了解经释义；中国古人也通过背诵诗经、唐诗、宋词通晓音韵规则 全然为了应用 如写诗 填词 作文和应试等；中国古人还通过“离经辨志”学会点断文句，审辨经义内容。由于汉语的类型和汉字的特点，许多语言问题都当作汉字来看待，于是小学成了涵盖研究文字、训诂、音韵的显学。这一传统自秦而下直到清末才略有改观。

马建忠的《马氏文通》(1898)的问世标志着中国的语法学摆脱小学并从经学的附庸中独立出来，从此，汉语语法方成为一门独立的学科。《马氏文通》是我国第一部古代汉语的语法著作，它在我国语言学史上是一部开创性的奠基之作，对我国的语法学的发展起到推动作用。

马建忠(1845—1900)字眉叔，又名斯才，单名乾，江苏丹徒人。1853年(9岁)入由法国人办的天主教教会学校上海徐汇公学学习，精通法、英、拉丁、希腊、罗马甚至埃及语等多种外语，长期担任清驻英、法大使馆翻译，同时在法国学习洋务、外交、法律，兼习矿学，荣获法学硕士学位。1880年3月回国，获二品衔候补道，成为李鸿章幕僚，参与许多重大外交谈判和条约签订事务，并在上海兴办实业，后因与李鸿章意见不合，遭到李的斥责。马建忠在长期学习外语和从事外交活动中深切地感受到国家的利益必得通过语言的较量才能得以维护，因此必先学好母语和外语，为此，必先学习语法。于是，他用了十年时间写作《马氏文通》。梁启超说：“眉叔是深通欧文的人。这部书是把五(念)孙(俞)越(之)学融会贯通之后，仿欧人的文法书，把词语详细分类组织而成的。……他住在上海的昌寿里，和我比邻而居，每成一条，我便先睹为快，有时还承

他虚心商榷。’，马氏的语言观是：“葛郎玛者音原希腊，训曰字式，犹云学文之程式也。各国皆有本国之葛郎玛，大旨相似，所异者音韵与字形耳。’，在普遍语法的理念下他用对比的方法“因西文已有之规矩，于经籍中求其所同所不同者，曲证繁引以确知华文义例之所在，而后童蒙入塾能循是而学文焉，其成就之速必不逊于西人。’，《马氏文通》模仿拉丁语法的倾向是很明显的，但是在一个学科创建之初并结合本国的实际而加以发展，这本身就包含着创造。马氏著《文通》的目的是使“童蒙入塾能循是而学文”，因而当属教学语法。然而，正如孙中山所论：“马氏自称积十余年勤求探讨之功而后成此书，然审其为用，不过证明中国古人之文章，无不暗合文法，而文法之学，为中国学者速成图进步不可少者而已，虽足为通文者之参考印证，而不能为学者之津也。’，马氏虽不满足于经生之迂腐，但也依旧未能幸脱清儒复古主义之文风，选择了艰深的古文，从古典范文中寻求印证，摒弃了作为通语的白话，书中难见口语用例一则。刘复说：“他可以引导已经通得文义的人去看古书，但他却不能教会一个不通文义的人写张字条。’，胡适谓：“其书虽行世，而读之者鲜。此千古绝作，遂无嗣音，其事滋可哀叹。”^⑩以《马氏文通》为语法教材的并不多见，仅1936年6月苏州章氏国学讲习会预备班曾以此为教材，由徐复先生教授，共十讲。^⑪此后国内大学也有把《马氏文通》作为选修课的，但那都是语法研究，而不是作为教学语法的教材来使用的。陈望道认为：“《马氏文通》的历史价值是没有人不承认的，马建忠先生‘积十余年之勤求探讨，以成此编’的持久努力精神，也向来没一个人不极其敬重。‘无如马氏所处时代，正承袭着清代经生考古的余风；他书中虽常有不满于

经生的话（他说得对不对另是一个问题），他自己却不免是个穿西装的经生（刘复语，见《中国文法通论》四版附言），他所采取的‘对象’、‘方法’都和当时企图普及教育，力求语文通俗化的人们不同，而他的采取这样对象这样方法所建成的著作是否能够达到他所希求的目的，也使人不能没有怀疑。^⑩ 总之从教学语法的角度，《马氏文通》并未实现其普及语法的目的，马氏的努力未获成功。当然，这并不影响《马氏文通》的历史价值。



在中国真正执著地推行教学语法的是黎锦熙先生。黎锦熙（1890—1978），字邵西，湖南湘潭人。他与毕生为清政府幕僚的马建忠经历不同。他在青年时代就参加了作为反封建内容之一的‘提倡白话文，反对文言文’的运动。其时，有些已经掌握文言文写作的儒生们，只相信文言文有“法”可循，其如《马氏文通》，他们根本不相信白话文有“法”可言。为此，黎先生在1914年前后就编有《国文文法系统表》、《虚字他类表》、《虚字用法变迁表》，1920年在北京开办第一届国语讲习所，讲授《国语文法系统草案》，此后分别在北京师范大学、女高师、北京大学、燕京大学、北京师范、国语讲习所、小学教师讲习所、戏剧专校以及各地的暑期学校，甚至在中学讲授国语法。经过不断补充修改，于1924年才正式出版我国第一部白话文语法《新著国语法》，开创了我国用白话文撰写汉语语法的新纪元。此后，黎先生在教学实践中，不断修正一些观点、体例和例句，到1955年已修订了四次，1959年竟再版了

二十四次，可见影响之大。1959年又与刘世儒合著《汉语语法教材》（共三编 第一编《基本规律》 第二编《词类和构词法》 第三编《复式句和篇章结构》）试图代替《新著国语文法》。在中国教育史上，为了满足学生需要，如此执著地修改并完善语法教材的惟黎锦熙先生一人耳！同样，一本语法教材，不算海外译本，仅在中国国内，就一印再印，一共再版了二十五版，也只有黎锦熙先生的《新著国语文法》耳！黎先生的教学语法通过全国师范最高学府的北京师范大学这一教学基地，传至各地师范院校，再传到中学。新中国成立后，全国虽然颁布了统一的教学语法系统，如《暂拟汉语教学语法系统》（1956），《中学教学语法系统提要》（试用）（1984）在对外汉语教学方面也出版了《对外汉语教学语法大纲》（1995），《汉语水平等级标准与语法等级大纲》（1996），《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）——语法项目表》（2002）等，但是毋庸置疑地在不同程度上都受到了《新著国语文法》的影响。因此，可以毫不夸张地说，现今凡是受过教育的中国人，直接或间接地都学习过黎氏的教学语法，都是他的学生。在推行黎先生的教学语法方面，作为黎锦熙早期真传门人的廖序东等先生是极有贡献的。廖先生的一生都以弘扬恩师黎锦熙先生的学说思想为己任，并且把先生的思想根据新的情况而加以发扬光大。通过师承相授，代代相传，黎锦熙的教学语法，作为一种科学的语法知识，在中国得到了空前的普及，为提高中国人的语文素质作出了贡献。伟哉，黎锦熙先生！

更值得称道的是，《新著国语文法》是我国白话文语法的奠基之作，在学术上也代表了当时的最高水平，创新自不待言；即使在现在也是一本极重要的语法著作，各种语法学派都

可以从中获得有益的启示。

人们评价任何一种教学语法的标准只能有一个，就是这种语法是否符合该语言的实际。欧洲教学语法是建立在欧洲语言特质基础上的。欧洲语言的特质是词形富有形态变化。拉丁语是典型形态语言，词附丽于形态变化，因此，拉丁语语法是以词法为中心。根据拉丁语语法写就的《马氏文通》也体现了以词法为中心的传统。该书有十章，马氏用九章篇幅讨论词法，而且还把一些复句问题也放在介字和连字中讨论，只用第十章专论句读。这是模仿拉丁语语法的做法。

而现代英语已与拉丁语不同，它是欧洲语言中变化最快的语言。“古英语时代（1150年为止）是词尾屈折的全盛时期，继之而来的中期英语（1150—1500）时代则是一个词尾屈折同化或磨平的时期。”^⑬及至现代英语（1500年始）几乎全无词尾变化的情况。^⑭当一个词的本身不再带着它在句子里的作用或功能的标志时，惟一可以避免混乱的办法就只有依靠一种固定的词序：就是用各种词在句中的位置来表明它们的作用。从中期英语起，在英语里就有一种倾向，认为凡在动词之前的名词就是主语，而在动词之后的名词就是宾语。例如“是我”这句话古英语里说 *hit eom ic*（直译为“它是我”=现代英语 *it am I*）。在这句话里，动词前面的 *hit* 是表语。到了中期英语里就把它当作主语了，于是就使这个第三人称后面的动词去和它配合，这句话就成了 *it is I*（而现代英语沿用这个办法终于成了 *it is me*）。“我看，我认为”的意思用 *me thinks, me seems* 来表达，但终于被 *I think* 所代替。^⑮

鉴于现代英语中几乎全无词尾变化的情况，英语语法研究者早已改变了以词法为中心的传统，确立了以句法为中心

的研究方法。就词形变化的角度立论，在欧洲诸语言中，汉语与英语较为相似，但在类型上仍不相同。英语句本位的理论对黎锦熙那个时代的学人都有着很大的影响。因此，“五四以后出现的语法书从《新著国语文法》起就以句法为主干。重点的转移不是偶然，是受了国外语法著作的影响。”^⑥黎先生编著《新著国语文法》时曾参考了一些英语语法书，比如 A. Reed 和 B. Kellog 编著的《Higher lesson in English》确立了句本位的思想。“这显然不是生硬地模仿，而恰恰表现了黎先生对汉语本质特点的深刻认识。”^⑦黎先生认定汉语本质特点是非形态语言，词进入句中后全无词形变化，因此，词的性质全赖该词在句中的位置来决定。在动词前的名词是主语，在动词后的名词是宾语，这就是有名的“依句辨品，离句无品”。黎先生进而还认为词与句子成分之间存在着全面的对应关系。其具体的公式是：(1)用作主语、宾语和某些类型的补足语的是名词；(2)用作述语的是动词；(3)用作名词的附加语的是形容词；(4)用作动词和形容词的附加语的是副词。^⑧如果遇到“创作难 翻译也不容易”这样的句子，其中“创作”、“翻译”本是动词，但在该句中作主语；“难”、“容易”本是形容词，但在该句中作谓语，这种情况应该看成是词的“通假”：“创作”、“翻译”本为动词，现转为名词，作主语；“难”、“容易”本为形容词，现转为动词，作谓语。其实这类现象在英语中也常见，但人家就明白承认：动词不定式可以作主语，如 To work is a pleasure 动名词也可以作主语 如 Swimming will do you good，他们不把这些看成“通假”。还有，黎先生由于强调词与句子成分之间的对应性，在理论上不承认大于词的单位可以作句子成分，因此在图解作业时，遇有偏正结构，总要把它