

中国儿童汉语句末语气词获得研究
ACQUISITION OF
SENTENCE-FINAL PARTICLES AMONG
CHINESE SPEAKING CHILDREN IN CHINA

张笛
ZHANG DI

DOCTOR OF PHILOSOPHY (CHINESE STUDIES)

INSTITUTE OF CHINESE STUDIES
UNIVERSITI TUNKU ABDUL RAHMAN
MAY 2019

中国儿童汉语句末语气词获得研究
ACQUISITION OF
SENTENCE-FINAL PARTICLES AMONG
CHINESE SPEAKING CHILDREN IN CHINA

by

张笛

ZHANG DI

16ULD07696

A thesis submitted to the Institute of Chinese Studies
Universiti Tunku Abdul Rahman
in fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy
(Chinese Studies)

MAY 2019

摘要

中国儿童汉语句末语气词获得研究

张笛

语气词作为汉语语气范畴中的一种形式标志，是现代汉语中常用的虚词。在二语习得即对外汉语教学中，留学生较难习得这类词，但在一语的习得即儿童语言获得中，他们大概使用短短的一年多的时间就能够获得语气词。他们如何获得并对语气的感知又为何如此敏感？这值得我们深入研究。

本论文基于“汉语儿童多模态口语语料库”，组建“汉语儿童句末语气词分语料库”，在四名儿童近三年的长期追踪语料基础上，使用定量定性相结合的方法，综合普遍语法理论、认知发展理论、系统功能语言理论与言语行为理论，着力解决儿童句末语气词获得中存在的理论问题和语用问题。研究目的是在分析儿童句末语气词数据的基础上，归纳出获得规律、主导因素、生长模式、言语意图与构建语用网络。论文将语气词分为典型（口气词和功能语气词）和一般两大类，研究汉语儿童句末语气词的整体获得情况。而后从典型句末语气词的语用角度出发，先从句类入手考察典型句末语气词出现的环境，然后从语料中提取出典型句末语气词的言语意图，并将言语意图和句类相结合进

一步归纳得到语用功能，最终剥离出核心语义和原型意义并构建语用功能网络解析其运行机制。

论文认为儿童句末语气词的获得顺序是啊、吧、呢、啦 > 吗、的、了₂ > 喽、嘛；获得模式为口气词 >

主导因素 功能语气词

 > 一般语气词（借用 > 表示“早于”）；儿童典型句末语气词的句类分布越占主要地位的获得的越早；在句类获得的前提下，核心语用层级越高的获得的越早；从典型句末语气词的语气量级来看：先获得两端的语气词，然后按照等级顺序依次获得，具有从两端朝中间聚拢的获得顺序；核心语义由主观性和交互主观性组成并具有正相关性；典型句末语气词的语用系统由核心语义、语用功能和言语意图三个层次组成。

论文厘清了不同因素在儿童句末语气词获得过程中所起的作用。首先，抽象的句末语气词分类结构和语气词主导因子是儿童天生的、内在的语言知识，周围话语输入的影响不占主导作用。其次，成人的话语输入与儿童的语气词发展具有相关性但是不显著。典型句末语气词的句类分布越占主要地位的获得的越早并且核心语用层级获得的顺序受句类分布的制约，句类分布也属于儿童的语言知识，它限制了核心语用层级获得的顺序。

关键词：儿童语言获得、句末语气词、句类、言语意图、语用功能、核心语义

ABSTRACT

ACQUISITION OF

SENTENCE-FINAL PARTICLES AMONG

CHINESE SPEAKING CHILDREN IN CHINA

Zhang Di

As a form of Chinese language, modal particles are commonly used in modern Chinese. In the second language acquisition, that is, the teaching of Chinese as a second language, it is more difficult for foreign students to acquire such words. However, in the acquisition of children's language, they can acquire modal particles in just over a year. How do they acquire and feel so sensitive to the mood? This deserves our in-depth study.

The study of this thesis intends to build the "Chinese Children's Sentence Final Particles Corpus" as a sub-corpus based on "the Chinese Children's Multi-modal Oral Corpus" . With a long-term tracking of four children's linguistic data for the past three years, the study has integrated Universal Grammar Theory, Cognitive Development Theory, Systemic Functional Linguistics and Speech Act Theory in order to solve the theoretical and pragmatic problems in the acquisition of children's sentence-final particles with a combination of quantitative and qualitative methods. The purpose of the research is to generalize the rules, dominant factor, growth patterns, verbal intentions and construct a pragmatic function network based on the

analysis of data about children's sentence-final particles. The thesis divides modal particles into typical modal particles (tone particles and functional modal particles) and general modal particles in order to get an overall view of the sentence-final particles' acquisition in Chinese-speaking children. From the perspective of the pragmatic use of typical sentence-final particles, this thesis first examines the appearance of sentence-final particles from the aspect of sentence types. Speech intentions of the typical sentence-final particles are extracted and combined with sentence patterns for further generalizations of pragmatic functions to draw the core semantic map or prototype meaning, therefore to analyze the operation mechanism by constructing a pragmatic function network of sentence-final particles.

In this thesis, it has been found that the acquisition order of children's sentence-final particles is a, ba, ne, la > ma (吗) , de, le₂ > lou, ma (嘛) (“>” means earlier than) ; the acquisition pattern is tone particles > functional modal particles > general modal particles; the dominant component affecting the overall internal language development is the functional modal particle; the earlier the distribution of sentence types becomes dominant, the sooner it is obtained. It also has been found that, on the premise of sentence types acquisition, the higher the core pragmatic level is, the earlier it would be obtained. From the tone level of the typical sentence-final particles, it has been found that the sentence-final particles

at the end of two levels are obtained first and then obtained in order of rank from two ends towards the middle. The core semantics is found consist of subjectivity and interactive subjectivity, and a positive correlation has been found between the two. The pragmatic system of the typical sentence-final particles are found be composed of three levels: core semantics, pragmatic functions and speech intentions.

This thesis clarifies the role of different factors in the acquisition of children's sentence-final particles. First of all, the abstract classification structure and the predominant factor of modal particles are children's inherent and intrinsic linguistic knowledge. The influence of the surrounding speech input does not predominate. In addition, a correlation has been found between parents' input and children's acquisition of sentence-final particles, but with low significance. What's more, it also has been found that the more dominant a typical sentence-final particle distributed in sentence types, the earlier they are obtained, and the acquisition order of the core pragmatic level is constrained by the distribution of sentence types which also belongs to children's linguistic knowledge. This kind of knowledge limits the acquisition order of the core pragmatic level.

Key words: children's language acquisition, sentence-final particles, sentence types, speech intentions, pragmatic function, core semantics

致谢

论文完成了，各种情绪萦绕在心中，不知从何说起。千言万语汇成一句话“感谢所有支持我攻读学位的老师、朋友、同事和家人们，因为有你们的支持、鼓励与指导，我才得以拥有这个无比珍贵的深造机会！”三年的博士生涯教会了我许多东西，让我怀着一颗敬畏的心，继续在人生的道路上走下去；怀着一颗感恩的心，将所学的知识来回馈社会，尽一点自己的微薄之力。

首先，我要感谢我的论文指导老师崔彦博士，承蒙崔老师不弃，才让我在工作了第十二个年头后，有了进一步从事儿童语言获得研究的机会。无论是在课程的讲授和论文的指导上，都倾注了崔老师大量的心血。还记得我刚来到拉曼大学和导师见面的第一天，崔老师就问我“你的博士论文题目以后继续研究的价值大吗？你是否准备在博士毕业后继续从事儿童语言获得的研究呢？”并且指出攻读博士期间是人生中难得的一段集中精力做论文的黄金阶段，甚至以后都不会再有这样的机会了。我没有立刻回答老师，并且在很长的一段时间内都在品味并且思考老师说的话。在我写致谢的时候，我想可以回答老师的问题了，那就是将普通发展儿童的语言获得研究和特殊障碍儿童的语言教导和干预研究相结合，两条腿走路，把研究成果切实应用到幼儿早期语言教育中去，增强研究的实用价值并开拓更为广阔的研究视野。论文从整体的框架搭架开始到论文的最终成稿，每个阶段崔老师都会给予悉心的指导，及时把关论文写作方向与写作规范。在每个月的定

期会谈中，师生在交流中产生思想的火花，让我受益匪浅。崔老师是一位治学非常严谨的纯粹的学者，她总能一眼看穿我偶尔为之的惰性和我自身存在的一些问题，令我羞愧万分。于是暗下决心，一定要时刻督促自己，加倍努力，不能有一丝一毫地松懈。在论文即将完成之际，在此向恩师表达学生的感激、感谢、感恩之情，并将不负师恩，在学术的道路上继续努力下去。

后续由于种种原因，我的论文指导老师由郑文泉副教授接任。我与郑老师结缘于刚入学时的阅读指导课程，该门课程主要是训练阅读与写作能力。郑老师为我介绍了言语行为理论，并要求我围绕该理论撰写三篇小论文。在撰写的过程中，我仔细研读了该理论并从个案儿童的语料入手尝试小论文的写作。每写完一篇小论文，郑老师都会与我就写作思路、内容、方法等展开头脑风暴式的讨论。最后这三篇小论文也都发表在了 CSSCI 期刊和学报上。郑老师逻辑思维严密有条理并且对研究一丝不苟，后来他在审阅我的博士论文时，也是相当严格，指出了我本人都难以发现的一些小疏漏。学生何德何能能够得到两位严师的悉心指导？师恩如山难以言表，惟有加倍努力，不负所望。

博士论文能够有着扎实的语料库数据支持，完全得益于临沂大学认知科学与语言学能研究基地的“汉语儿童多模态口语语料库”。本人博士论文使用了四名儿童的语料，持续追踪了三年之久并且进行了转写与校对，其中的工作量之大、持续时间之长和过程之艰辛，是常人不能够想象的。我常常感叹，如果攻读博士学位的时间是三年的话，

实际上我是读了六年，因为前三年的时间我们儿童语言获得团队一直在默默地努力着。在此我要感谢支持语料库建设的外国语学院的院长谢楠教授、副院长姜兆梓博士和苏鑫博士还有我们团队成员吴祥彦博士、陈淑珍、徐钱立、苗晶、王晓艳等老师，没有他们的支持，就没有我博士论文赖以生存的数据。团队成员既是语料的搜集者又是转写、整理者甚至也是研究者，这么多附加的工作量就这样重重地压在了她们身上。人的潜力是无限的，在这样的情况下，我还是在赴马来西亚之前就拿到了四名儿童较为完整的语料，为博士论文开启了一个良好的开端。

感谢拉曼大学中华研究院的老师们和研究生院的工作人员们。在求学期间，我还选修了廖冰凌系主任的研究方法课，廖老师在学术训练和论文写作上给予了很大的指导。还有院长张晓威副教授、副导师潘筱蓓博士、陈中和博士、行政办公室的陈玉甄与研究生院的李笑慧等等，他们都为我的学习和生活提供了极大的指导和帮助。

感谢我的同学们，王争辉、王富秋、全涛、桑莉、骆立、黄昕、张爱荃、曾佩桦、李振源等。虽然我们研究的方向不同，来的时间也不同，甚至国别也不同，但我们经常一起上课、参加读书会和各种学术活动，在每次交流中都有所收获。闲暇时光，有时也相约一起品尝美食，外出活动，来调剂一下生活。现在看来都是一种宝贵的人生经历。

最后我要感谢我的家人。父母帮助照看孩子，我才能远赴异国他

乡进行求学，他们的身体并不好，但是还是义无反顾地支持我，鼓励我，才令我下定决心突破自己，奋力一搏。父母对孩子这种深沉伟大的爱，是难以用语言来言说的。我的爱人高奎峰先生，在我求学期间还生了一场大病，最后有惊无险，顺利康复。在这样的条件下，他还是没有让我分心，后期的康复时期我都已经不在国内。照顾老人和女儿，他都力所能及地替我分担，让我免除后顾之忧。

我的女儿，她也是语料库中的一名追踪对象，从刚刚一岁的时候，我就对她跟踪拍摄，当时也并没有一个明确的目标，只是觉得仅仅是定期的拍摄，对于孩子来说也是一份弥足珍贵的礼物。说实话，博士论文的写作对我来说并不是枯燥的事情，相反，我很享受这个过程，因为在整理语料的过程中，我发现了很多的童言童语，让人忍俊不禁，在翻查录像的时候，更是快乐多多，回忆满满。宝贝儿，妈妈可能对你生活的照顾并不如其他小朋友的家长那样细致，也缺少了很多陪伴你的时间，但是妈妈也以另一种独特的方式在爱你，仅以此文赠予长大成人后的她。

在论文的送审阶段，我的父亲永远离开了我，可惜他再也看不到我身穿博士服的样子了，但我知道他在遥远的天堂也会为我感到骄傲，而且我也一定会让他继续骄傲下去。

论文核实书

本论文 **ACQUISITION OF SENTENCE-FINAL PARTICLES AMONG CHINESE SPEAKING CHILDREN IN CHINA** 中国儿童汉语句末语气词获得研究为张笛亲自撰写，是为拉曼大学中华研究院中文系博士学位取得之学位论文要件。

此证

(Dr. Tee Boon Chuan)

日期： 年 月 日

指导老师（主导）

拉曼大学中华研究院中文系副教授

(Dr. Pua Shiau Chen)

日期： 年 月 日

指导老师（副导）

拉曼大学中华研究院中文系助理教授

拉曼大学
中华研究院

日期： 2019 年 5 月 8 日

博士论文提交

此证张笛（学号：16ULD07696）在中华研究院中文系郑文泉副教授和潘筱蓓博士指导之下，经已完成此一题为中国儿童汉语句末语气词获得研究博士学位论文。

本人亦了解拉曼大学将以 pdf 格式上载本博士学位论文至拉曼大学资料库，供作拉曼大学教职员生及社会人士查阅使用。

此致

（张笛）

论文声明

本人谨此声明：除已注明出处之引文外，本论文其余一切部分均为本人原创之作，且未曾在此前或同一时间提交拉曼大学或其他院校作为其他学位论文之用。

姓名：_____

日期：2019 年 5 月 8 日

缩写符号与文本符号

> 早于

UG (Universal Grammar) 普遍语法

MLU (Mean Length of Utterance) 平均句长

CHILDES (Child Language Data Exchange System) 儿童语言数据交流系统

SPSS (Statistical Product and Service Solutions) 统计产品与服务解决方案

SFP (Sentence-final Particle) 句末语气词

LAD (Language Acquisition Device) 语言获得装置

RIAs (Root Infinitive Analogues) 根不定式

CP (Complementizer Phrase) 标句词短语

PPT (the Principles and Parameters Theory) 原则参数理论

TD (Typical Development Children) 普通发展儿童

ASD (Autism Spectrum Disorder) 自闭症儿童

HFASD (High-functioning Autism Spectrum Disorder) 高功能自闭症儿童

ADHD (Attention-Deficit /Hyperactivity Disorder) 多动症儿童

MLD (Mild Learning Disabilities) 学习障碍儿童

ID (Intellectual Disabilities) 智力障碍儿童

ELAN (EUDICO Linguistic Analysis) 多模态标注软件

CLAN (Computerized Language Analysis) 语言分析程序

CHI (Child) 儿童

GRP (Grandpa) 姥爷或爷爷

GRM (Grandma) 姥姥或奶奶

FAT (Father) 爸爸

MOT (Mother) 妈妈

CHI₂ (Child₂) 小伙伴

ANT (Aunt) 姨妈

UNL (Uncle) 叔叔

exp (explain) 解释

句内停顿

-: 语音延长

xx 不能辨识的话语

www 表示成人之间的讨论，与儿童的交流无关

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 凯泽上 Meyer-Olkin 型

df (degree of freedom) 自由度

Sig. (Significance) 显著性

IP (Inflection Phrase) 曲折短语

VP (Verb Phrase) 动词词组

= 获得时间接近

Spec (Specifier) 指示语

Mo (Mood) 语气

N (Noun) 名词

V (Verb) 动词

adj (adjective) 形容词

目录

中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iv
致谢.....	vii
论文核实书.....	xi
毕业论文提交书.....	xii
论文声明.....	xiii
缩写符号与文本符号.....	xiv
目录.....	xvii
图表目次.....	xxiii
第一章 绪论	
第一节 研究背景与问题.....	1
一、研究背景.....	1
二、研究问题.....	3
三、研究的重点难点和创新之处.....	4
第二节 研究对象与范围.....	5
一、研究对象.....	5
二、研究范围.....	5
第三节 研究目的与意义.....	6
一、研究目的.....	6
二、研究意义.....	7

第四节 研究方法.....	9
一、定量定性分析相结合.....	9
二、比较法.....	10
三、统计分析与列举式研究相结合.....	10
四、静态分布与动态考察相结合.....	10
第五节 研究综述.....	11
一、语气词研究综述.....	11
二、儿童语言获得理论研究综述.....	14
三、儿童语气词获得研究综述.....	22
第六节 理论依据.....	30
一、基于规则的语言获得理论.....	30
二、认知发展理论.....	32
三、系统功能语言学理论.....	34
四、言语行为理论.....	35
第二章 语料情况概述.....	38
第一节 语料库介绍.....	38
第二节 语料使用情况介绍.....	39
一、儿童个人情况介绍.....	39
二、语料收集与转写.....	41
第三节 语料选取标准.....	46
一、自主输出.....	47

二、句末语气词的成员界定.....	48
三、句末语气词的分类.....	50
四、功能语气词和口气词的分类.....	53
第三章 汉语儿童句末语气词获得模式研究.....	64
第一节 句末语气词获得标准.....	64
第二节 语言发展阶段的划分——平均句长（MLU）.....	67
第三节 儿童单音节句末语气词获得整体情况.....	70
第四节 儿童常用单音节句末语气词的获得规律.....	76
一、常用单音节句末语气词的获得顺序.....	76
二、常用单音节句末语气词具体获得情况.....	77
三、提取常用单音节句末语气词获得规律.....	79
第五节 常用单音节句末语气词获得规律的原因分析.....	81
一、与汉语学界儿童句末语气词获得情况的横向比较.....	81
二、家长的语言输入对儿童语气词获得的影响.....	82
三、儿童句末语气词的主导因素分析.....	86
第六节 常用单音节句末语气词获得模式的构建与解释.....	105
第四章 汉语儿童典型句末语气词的语用获得研究（上）.....	108
第一节 引言.....	109
第二节 “吧”的语用获得情况.....	112
一、研究综述.....	112
二、“吧”的的句类获得规律.....	114

三、“吧”的言语意图.....	119
四、“吧”的语用功能网络.....	134
五、小结.....	136
第三节“呢”的语用获得情况.....	140
一、研究综述.....	140
二、“呢”的句类获得规律.....	143
三、“呢”的言语意图.....	146
四、“呢”的语用功能网络.....	157
五、小结.....	159
第四节“啊”的语用获得情况.....	161
一、研究综述.....	161
二、“啊”的句类获得规律.....	166
三、“啊”的言语意图.....	169
四、“啊”的语用功能网络.....	185
五、小结.....	186
第五章 汉语儿童典型句末语气词的语用获得研究（下）.....	190
第一节“的”的语用获得情况.....	191
一、研究综述.....	191
二、“的”的句类获得规律.....	194
三、“的”的言语意图.....	197
四、“的”的语用功能网络.....	210

五、小结.....	211
第二节 “了 ₂ ”的语用获得情况.....	213
一、研究综述.....	213
二、“了 ₂ ”的句类获得规律.....	217
三、“了 ₂ ”的言语意图.....	220
四、“了 ₂ ”的语用功能网络.....	239
五、小结.....	240
第三节 “吗”的语用获得情况.....	242
一、研究综述.....	242
二、“吗”的句类获得规律.....	245
三、“吗”的言语意图.....	248
四、“吗”的语用功能网络.....	256
五、小结.....	258
第四节 典型句末语气词的语用获得规律.....	261
第六章 结语.....	270
第一节 研究结论.....	271
一、理论解释.....	271
二、语言事实.....	272
三、获得规律.....	273
四、研究范式.....	274
五、儿童语言获得的生态系统构建.....	275

第二节 研究启示.....	277
一、儿童语言获得研究的多元观.....	277
二、普通发展儿童的语言发展指导.....	277
三、发展障碍儿童的语言纠正和干预.....	281
第三节 研究展望.....	284
一、加强动态语言环境研究.....	284
二、具备跨语言的对比研究视野.....	285
三、引入实验法的验证.....	286
参考文献.....	288
附录.....	325

图表目次

图	页码
图（1）语言的输入到输出装置.....	15
图（2）ELAN 转写软件界面.....	43
图（3）CLAN 输出文本界面.....	44
图（4）四名儿童 MLU 发展趋势（单位：月）.....	70
图（5）四名儿童单音节语气词获得趋势图（单位：天）.....	74
图（6）四名儿童九个单音节语气词获得趋势图（单位：天）.....	75
图（7）四名儿童九个单音节语气词获得趋势图（单位：MLU）.....	75
图（8）四名儿童九个单音节语气词使用频次（单位：次）.....	84
图（9）四名家长九个单音节语气词使用频次（单位：次）.....	85
图（10）四名儿童“吧”的出现环境和频次.....	116
图（11）儿童句末语气词“吧”的语用功能网络.....	135
图（12）四名儿童“呢”的出现环境和频次.....	145
图（13）儿童句末语气词“呢”的语用功能网络.....	159
图（14）四名儿童“啊”的出现环境和频次.....	168
图（15）儿童句末语气词“啊”的语用功能网络.....	186
图（16）四名儿童“的”的出现环境和频次.....	196
图（17）儿童句末语气词“的”的语用功能网络.....	211
图（18）四名儿童“了 ₂ ”的出现环境和频次.....	219
图（19）儿童句末语气词“了 ₂ ”的语用功能网络.....	240

图(20) 四名儿童“吗”的出现环境和频次.....	247
图(21) 儿童句末语气词“吗”的语用功能网络.....	258
图(22) 儿童典型句末语气词的语用功能示意图.....	268
图(23) 儿童句末语气词获得和运行的生态系统.....	276

表	页码
表（1）汉语学界语言获得研究的学位论文情况一览表.....	20
表（2）汉语学界儿童语气词获得研究概况.....	26
表（3）“汉语儿童多模态口语语料库”构成情况.....	38
表（4）四名汉语儿童的基本情况.....	39
表（5）语料转写符号一览表.....	46
表（6）各家论述语气词成员出现频率汇总表（频率超过一次）.....	50
表（7）儿童语言获得标准汇总.....	65
表（8）四名儿童的语言发展阶段（以 MLU 值为标准）.....	69
表（9）GYC 单音节句末语气词使用情况一览表（1:01-4:01）.....	72
表（10）SWK 单音节句末语气词使用情况一览表（1:03-4:01）.....	72
表（11）WJH 单音节句末语气词使用情况一览表（1:08-4:06）.....	72
表（12）WMX 单音节句末语气词使用情况一览表（1:04-4:01）.....	72
表（13）四名儿童九个语气词的获得年龄.....	77
表（14）四名儿童九个语气词获得的 MLU 阶段.....	77
表（15）汉语学界儿童句末语气词获得情况一览表.....	82
表（16）四名儿童与家长语气词使用频次情况一览表.....	83
表（17）四名儿童与家长使用语气词平均值情况一览表.....	84
表（18）四名儿童与家长语气词使用频率相关分析一览表.....	85
表（19）四名儿童独立的语气词（N=24）使用频率情况.....	87
表（20）KMO 和 Bartlett 的检验（GYC）.....	88

表 (21) KMO 和 Bartlett 的检验 (SWK)	88
表 (22) KMO 和 Bartlett 的检验 (WJH)	88
表 (23) KMO 和 Bartlett 的检验 (WMX)	88
表 (24) 四名儿童语气词公因子方差 (独立数据)	89
表 (25) GYC 语气词因子提取总的方差解释.....	90
表 (26) GYC 语气词因子成份矩阵.....	91
表 (27) SWK 语气词因子提取总的方差解释.....	91
表 (28) SWK 语气词因子成份矩阵.....	92
表 (29) WJH 语气词因子提取总的方差解释.....	93
表 (30) WJH 语气词因子成份矩阵.....	94
表 (31) WMX 语气词因子提取总的方差解释.....	94
表 (32) WMX 语气词因子成份矩阵.....	95
表 (33) 四名儿童的独立因子汇总表.....	96
表 (34) 男女儿童分组的语气词 (N=24) 使用频率情况.....	96
表 (35) KMO 和 Bartlett 的检验 (女童)	97
表 (36) KMO 和 Bartlett 的检验 (男童)	97
表 (37) 两组儿童语气词公因子方差 (分类数据)	98
表 (38) 女童组语气词因子提取总的方差解释.....	98
表 (39) 女童组语气词因子成份矩阵.....	99
表 (40) 男童组语气词因子提取总的方差解释.....	100
表 (41) 男童组语气词因子成份矩阵.....	101

表 (42) 四名儿童语气词 (N=24) 使用频率情况 (整体)	101
表 (43) KMO 和 Bartlett 的检验 (整体)	102
表 (44) 四名儿童语气词公因子方差 (整体数据)	102
表 (45) 四名儿童语气词整体因子提取总的方差解释.....	103
表 (46) 四名儿童语气词整体因子成份矩阵.....	104
表 (47) 四名儿童“吧”的出现环境情况一览表.....	115
表 (48) 四名儿童句末语气词“吧”言语意图概况表.....	131
表 (49) 儿童句末语气词“吧”的核心语用层级.....	132
表 (50) 儿童句末语气词“吧”的语用功能一览表.....	135
表 (51) 四名儿童“呢”的出现环境情况一览表.....	144
表 (52) 四名儿童句末语气词“呢”言语意图概况表.....	154
表 (53) 儿童句末语气词“呢”的核心语用层级.....	156
表 (54) 儿童句末语气词“呢”的语用功能一览表.....	158
表 (55) 四名儿童“啊”的出现环境情况一览表.....	167
表 (56) 四名儿童句末语气词“啊”言语意图概况表.....	182
表 (57) 儿童句末语气词“啊”的核心语用层级.....	183
表 (58) 儿童句末语气词“啊”的语用功能一览表.....	186
表 (59) 四名儿童“的”的出现环境情况一览表.....	196
表 (60) 四名儿童句末语气词“的”言语意图概况表.....	206
表 (61) 儿童句末语气词“的”的核心语用层级.....	208
表 (62) 儿童句末语气词“的”的语用功能一览表.....	210

表(63) 四名儿童“了 ₂ ”的出现环境情况一览表.....	218
表(64) 四名儿童句末语气词“了 ₂ ”言语意图概况表.....	235
表(65) 儿童句末语气词“了 ₂ ”的核心语用层级.....	237
表(66) 儿童句末语气词“了 ₂ ”的语用功能一览表.....	239
表(67) 四名儿童“吗”的出现环境情况一览表.....	246
表(68) 四名儿童句末语气词“吗”言语意图概况表.....	254
表(69) 儿童句末语气词“吗”的核心语用层级.....	255
表(70) 儿童句末语气词“吗”的语用功能一览表.....	258
表(71) 儿童典型句末语气词的句类分布一览表.....	262
表(72) 儿童典型句末语气词的语用功能一览表.....	264
表(73) 典型句末语气词的语气量表.....	266

第一章 绪论

第一节 研究背景与问题

一、研究背景

语气是通过语法形式表达人类对句子命题的复杂主观感情意识的一种语法范畴（贺阳，1992）。表达语气的手段各种各样，有语调、句型变化、语气词和其他语气成分（语气副词、助动词和叹词），而语气词则可以算是汉语语气范畴中最基本的一种形式标志，这个语法形式是封闭的，也是汉语区别于其他语言的一个明显特征。汉语中人们经常使用语气词来表达讲话者对某一行为或事件的主观态度和观点，位置常出现在句中和句末¹，同时语气词的使用也能够增加言语交际的感情色彩。但大家所熟知的英语、俄语等印欧语系中并没有所谓的语气词这个单独的虚词词类，所以外国留学生在学汉语语气词的过程中，经常走两个极端：在该用时候没有用，不该用的时候又用了（赵果，2003）。但是一语的习得即儿童语言获得的过程中，儿童很早就能够获得语气词并很少出错。

古代著名哲学家柏拉图曾提出一个看似简单但却又非常难以讲明

¹我们这里的句末语气词就指的是在句子末尾出现的语气词，起到完句或者表达讲话者主观态度的作用。

白的一个问题“为什么一个人所得的经验如此之少，但所知道的却如此之多？（How is it that given so little evidence a man knows so much?）”。乔姆斯基（Chomsky, 1990: 633）把这个柏拉图问题引入了语言研究之中，并提出语言研究中的三大问题——语言是什么？语言是如何获得的？语言是如何运用的？实际上儿童语言获得研究的终极目的是为了解决这个语言获得的逻辑问题（the logical problem of language acquisition, Baker & McCarthy, 1981），即在外输入即经验相对贫乏的情况下，儿童为什么会在短短几年内就获得了语言并且具备了一套丰富而又复杂的语法知识？这一问题也被称为语言获得的柏拉图问题（the Plato's problem of language acquisition）。

一般情况下，儿童大概在三、四岁时能够流利地使用母语（Crain & Thornton, 2012）。而汉语儿童在大概一岁九个月左右（双词阶段）开始自主产出语气词，并且在三岁时便能熟练地使用这些语气词并较少犯错（彭鹭鹭，2016: 221）。儿童如何在短短的一年多的时间内就获得了语气词，并且对语气的感知为何如此敏感？这值得我们深入研究。然而有关儿童语气词的获得与发展的研究却一直没有受到足够的重视。进一步说，关于儿童语言整个语气系统的研究也没有受到学者的青睐，这和汉语语气词的本体研究尚有争议的情况不无相关。

语气词作为汉语虚词的一种，在语言交际过程中具有特别重要的地位。近年来，随着语言学相关理论的发展，汉语语气词研究也呈现出多角度、多态势、多维度的发展趋势。经过前人的研究，现今绝大

多数语气词的历时研究即溯源研究较为清晰，并且开始把范围扩大到汉语方言中的语气词；在共时研究方面，着重于语气词的句法、语义、语用与语音的研究；理论方面也有关于汉语语气系统的构建与类型学特征的研究。那么如何利用现代汉语语气词的最新研究成果结合儿童语言获得理论深入并细致地考察汉语儿童句末语气词获得情况就作为一个迫切的研究课题提上了议程。

二、研究问题

我们从语料库的基本语料出发，全面并系统地考察儿童句末语气词的整体获得情况并进行获得规律的总结，然后揭示其背后的运行机制；提取儿童典型句末语气词的言语意图和语用功能，精炼出语气词的核心意义及附加意义并划分语用层级，从而绘制出儿童典型句末语气词的语用功能网络。最后讨论本文的研究结论在普通儿童语言发展与障碍儿童语言干预方面的应用，尝试为普通儿童语气词获得规律和研究的系统化以及面向障碍儿童的语气词语言教学与纠正方面提供一个基础范例。

本论文的理论问题主要有三个：

- （一）句末语气词获得顺序究竟是怎样的？
- （二）成人的话语输入是否影响儿童的句末语气词获得？
- （三）是否能够构建一个儿童句末语气词获得模式？

本论文的语用问题主要有四个：

- （一）儿童典型句末语气词在一定的年龄阶段中主要有哪些言语意

图？

(二) 典型句末语气词的言语意图获得顺序如何？

(三) 典型句末语气词言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类有无关系？

(四) 是否可以将言语意图进行再次提炼并最终构建儿童典型句末语气词的语用网络和解析其运行机制？

三、研究的重点难点和创新之处

研究重点是对儿童语言进行调查和形式描写，旨在发现儿童句末语气词获得的规律和背后的深层获得机制。究竟儿童是如何在短短的几年时间内就获得了这套如此复杂的语言运行机制，是儿童先天就有一个 UG (Universal Grammar) 呢？还是后天的语言输入与认知发展起到关键作用呢？这也是本论文想要探讨的终极目标。并且注意特殊性与普遍性的关系，在总结儿童获得规律的基础上，重点探讨获得理论模型所具有的突破性与局限性。

研究难点是汉语儿童典型句末语气词的言语意图的提取与语用网络的勾画。儿童语言处于一个动态的发展过程中，其句末语气词并不是一个已经发展完毕的封闭词类，其语义提取需要根据上下文进行确认还要考虑其语用功能和认知功能，言语意图提取正确与否将直接影响到语用网络的勾画与绘制，是该论文的研究难点之一。语气量表的确立是另一个研究难点，语气量表必须尽可能囊括语气词所表达的主观性和交互主观性，但作为一个层次性的量表又不宜过于繁琐，那么

其中的繁简度的把握需要谨慎对待，仔细思量。

我们的儿童句末语气词研究与前人的研究有着较为明显的区别。前人的研究一般是分析儿童句末语气词的句法语义，把研究对象看作静态的成品；而我们的研究是以语料库为支持，把研究对象看作动态的过程，注重对儿童句末语气词的话语分析，概括语气词在不同语境下的交互主观性即言语意图，旨在找出儿童句末语气词使用中的倾向性规律，从而发现其语用功能上的系统性。

第二节 研究对象与范围

一、研究对象

研究对象是中国临沂大学认知科学与语言学能学科平台的“普通发展儿童长期跟踪口语语料库”（隶属于“汉语儿童多模态口语语料库²”）中长期追踪（1岁至4岁年龄段）的四名儿童。四名儿童均出生于并居住在中国山东省临沂市兰山区，智力与听说能力正常、无认知缺陷、身体各项机能均发育良好，儿童的具体情况介绍请见第二章。

二、研究范围

研究范围首先界定为儿童自主输出的句末语气词并根据整体性原则与典型性原则相结合来确定所要研究的句末语气词的成员。在考察

²该语料库于2013年6月开始建设（还在进行之中，预计到2018年结束，持续追踪至儿童6岁）。

汉语儿童句末语气词获得情况时，我们尽可能考察儿童特定年龄段范围内所出现的大部分³句末语气词，从而从整体上把握儿童句末语气词获得情况。但是儿童对句末语气词的使用也具有典型性和非典型性的区别，有的语气词出现的较早、使用频率较高，有的则出现的较晚，使用频率较低。为了加强研究的针对性和重点性，在研究儿童句末语气词的言语意图时，我们将研究范围界定为典型句末语气词⁴上，并且按照典型口气词和典型功能语气词分类论述。

第三节 研究目的与意义

一、研究目的

本文的研究目的主要有四个：

（一）提供儿童句末语气词的相关数据

通过呈现儿童句末语气词的首现时间、获得时间、出现频次等，提供儿童自出现句末语气词到获得基本完成的整个过程的语料与数据。并且在研究儿童语言获得阶段时，使用实际年龄和平均句长⁵（MLU: Mean Length of Utterance）两种维度。期待为后来的研究者提供具有参照价值的儿童语言获得的数据。

³如果说这里我们使用“全部”来界定我们研究的儿童语气词的范围，未免有武断判断的嫌疑。

⁴根据汉语儿童句末语气词的获得情况可以得出六个典型语气词：吗、吧、啊、呢、的、了。

⁵简单地讲平均句长就是将特定范围内话语中出现的语素或者词的总数除以句子的总数得出的，详情论文后面会专门进行介绍。

（二）构建儿童句末语气词的获得规律

根据现代汉语语气词总表进行语料筛选,取得儿童总体语气词获得顺序,并分析语言发展阶段和出现频率等情况。选择出现频率较高的语气词并分类(典型语气词和一般语气词),考察句末语气词内部不同分类项目的获得次序。

（三）发现儿童句末语气词获得规律的主导因素

经过因子分析,发现三个整体因子中,功能语气词因子占了两个,因此儿童语气词整体语言内部发展的主导因素为功能语气词因子。

（四）归纳儿童句末语气词的言语意图与绘制语用网络图

归纳典型句末语气词的出现环境、分布特点、获得规律和言语意图(选取六个典型语气词逐一分析:啊、吧、吗、呢、了、的)。构建儿童典型句末语气词的语用网络和解析其运行机制。设计语气量表以此来划分典型句末语气词的主观程度。

二、研究意义

本文的研究意义主要有以下四点:

（一）语料的科学性与共享性

在“汉语儿童多模态口语语料库”的基础上组建“汉语儿童句末语气词分语料库”,使用语料上具有跟踪时间完整、性价比匹配、录制和转写规范科学等特点,后期将会把相关语料上传至实验平台网站并申请加入“儿童语言数据交流系统语料库 CHILDES (Child Language Data Exchange System)”,研究使用的语料和成果都可以作为

学界进一步研究的基础。

（二）弥补前人研究的不足

全面细致地研究儿童特定阶段产出的大部分句末语气词，研究范围较前人要广，能够得出一个阶段性的儿童句末语气词获得概貌，分析各句末语气词的具体分布情况和特点，以发现并弥补前人儿童句末语气词获得研究中存在的疏漏。

（三）尝试使用系统观来构建语用功能网络

从儿童话语分析和语用功能相结合的角度研究典型句末语气词的言语意图，将语气词的多种言语意图和功能统一在一个系统中，分别根据儿童句末语气词的语用层级建立典型句末语气词的语用功能网络，通过比较分析发现儿童句末语气词的纵（功能）横（语气量级）向系统性，尝试解决以往儿童句末语气词研究中存在的解释零散、随意、众说纷纭的问题。

（四）语言获得阶段划分的可参照性

在语言获得研究阶段的划分上采取儿童的实际年龄阶段与平均句长相结合的方法，因为使用儿童的年龄段是一个最直观的方法，但是仅仅使用这一种方法可能会出现由儿童的个体语言发展差异进而影响研究结果的现象。我们对普通发展儿童句末语气词的获得研究成果的最终应用价值体现在普通发展儿童的语言教学和发展障碍儿童的语言干预。根据普通发展儿童平均句长得出的研究成果，可以作为发展障碍儿童语言发展情况的参照。以实际年龄与平均句长作为语言发展阶

段的划分要比以往单纯使用年龄更具科学性和参照性。

第四节 研究方法

儿童语言获得的研究方法主要是纵向追踪法和横向实验法，两种方法各有利弊。儿童，无论是语言能力、认知能力、社会化能力等，都处于持续发展的过程中。儿童语言发展具有长线趋势，那么首选的方法即是纵向追踪法。我们主要关注一岁至四岁年龄段儿童的句末语气词获得情况，这使得本研究也很难采用实验法进行研究。我们主要利用“汉语儿童多模态口语语料库”中的四名儿童的语料，采用定量定性分析相结合、比较法、统计分析与列举式研究相结合、静态分布与动态考察相结合的研究方法，考察早期儿童句末语气词的获得，下面就所采用的研究方法进行详细说明。

一、定量定性分析相结合

定量分析主要是依据统计数据来分析对象的各项指标及其数值的一种方法。定性分析是根据社会现象或事物所具有的属性和在运动中的矛盾变化，对分析对象的性质、特点、发展变化规律作出判断的一种方法。两种分析方法应该是统一的、互补的。本研究以四名儿童（两年半的时间跨度）作为语料采集对象，追踪并统计他们在自然状态下输出语言的情况，重点定量分析儿童和看护人所使用的句末语气词、首现时间、获得时间、出现频率、累计频率等数据（数据采用统计软

件SPSS⁶分析)。定性分析则体现在对句末语气词的成员界定、分类、归属等本体的研究和对儿童句末语气词获得规律的提取与分析。

二、比较法

比较法是一种科学的研究方法，通过观察和分析找出研究对象的相同点和不同点。要揭示儿童句末语气词的获得规律，找到显示其存在痕迹的线索，需要比较分析四名儿童的具体数据，并且也需要比较看护人的话语输入频率和儿童话语输出的频率，从对比中揭示句末语气词的获得规律。

三、统计分析与列举式研究相结合

统计儿童1-4岁阶段出现的语气词数据，包括出现的种类、数量、频率、首现与获得的时间等。采用列举方式举例儿童语气词的话语输出，即集中使用两名儿童（一男一女）语料中的例子，旨在说明儿童使用语气词时的言语意图。两种方式的使用可以有机结合语料的丰富性和重点性，更好地为研究服务。

四、静态分布与动态考察相结合

论文拟使用“汉语儿童句末语气词分语料库”中的语料，统计分析这些静态分布的语料，试图揭示儿童句末语气词的获得规律；在考察语气词的语用情况时，注意关注句子的上下文，从动态语境出发，

⁶SPSS (Statistical Product and Service Solutions) “统计产品与服务解决方案” 软件是世界上最早采用图形菜单驱动界面的统计软件，和 SAS、BMDP 并称为国际上最有影响的三大统计软件。在国际学术界有条不紊的规定，即在国际学术交流中，凡是用 SPSS 软件完成的计算和统计分析，可以不必说明算法，由此可见其影响之大和信誉之高。

总结并提取儿童句末语气词的言语意图。

研究步骤主要是遵循按照时间顺序进行的,主要有以下五个步骤:
研究对象的确定;语料的收集、整理与转写;句末语气词语料的抽取;
句末语气词数据的整理与分析;撰写论文。

第五节 研究综述

一、语气词研究综述

非汉语学界关注的首先是情态(modality)。与此相反,把语气(mood)看成一种语法范畴,主要归于动词,由动词的曲折变化来体现。由于语系的差异,非汉语语言学家较多重视印欧语系的语气研究,较少关注汉藏语系的语气词研究。非汉语学者对汉藏语系句末语气词(SFP: sentence-final particle)的研究点主要是:

1、范畴的界定: Law (2002)认为普通话中的句末语气词是重要的语法范畴, Wai-Mun Leung (2008)指出汉语拥有一些以交流为导向的词即句末语气词;

2、语义: Lee & Law (2001)区分了句末语气词所表达的语法意义:体,焦点,时态,屈折变化,情态和条件推理等;

3、句法: Katagiri (2007)研究日语句末语气词-yo 和 -ne 如何以空主语方式提供情态信息;

4、语用: Meyers (2015)利用现代句法理论重点探讨上海话的句

末语气词的文化认同与讲话者所表达的主观态度, Ogi(2014)从性别、年龄和社会地位等角度研究日语的两个句末语气词 ne 和 na 的交际功能;

5、话语分析: Amino (2012) 试图从引语中的主语和句末语气词出发重构日本大众媒体新闻报道的话语策略, Yujong (2010) 从话语分析角度论述韩语否定疑问词 (an-/ci anh-/ken eps-) 和两类句末语气词 (the committal -ci/cwo 与 the connective -ko/kwu) 的关系;

6、历时研究: McGloin & Konishi (2010) 以书面语和口语语料库为基础研究日语 shi 从表连接意义的词发展成句末语气词的功能性转变, Rhee (2012) 深度研究从句连接词发展来的语气词的语法化进程;

7、二语习得: Saigo (2006) 本着为二语习得服务的目的, 主要研究日语句末语气词 ne、yo 和 yone, 并解释语用属性和顺序功能。

汉语学界对汉语语气词的研究可以分为历时和共时两个大层面:

历时研究可以分为两个方面:

1、单个语气词的来源考察 (刘勋宁, 1985; 曹广顺, 1987; 江蓝生, 1986; 孙锡信, 1992; 李小军 & 刘利, 2008; 王建军, 2014; 王苗, 2015);

2、单个语气词的形成与发展 (黄国营, 1986; 钟兆华, 1997; 徐时仪, 2000; 齐沪扬, 2002b, 2003a; 杨永龙, 2003; 谷峰; 2007; 翟燕, 2013)。其中孙锡信 (1999) 的著作《近代汉语语气词》较为全面地论述语气词历时发展情况。

语气词共时研究可以分为以下四个方面：

1、语气系统：贺阳（1992）在《试论汉语书面语的语气系统》一文中对汉语语气系统作出了全面理论表述并给出语气的七种书面形式标志；齐沪扬（2002a）在《语气词与语气系统》一书中形成了新的语气系统并认为“在所有语气系统的结构成分中，语气词是最为重要的”；徐晶凝（2008）、孙汝建（2005）和孙苹（2007）等学者认为需要区分语气与口气，从而提出了传统语气与情态的关系、语气词表达的是功能语气意义还是口气意义亦或是其他问题。

2、连用与分布：以丁恒顺（1985）、史金生（2000）、李晟宇（2005）、于亮&耿立波（2008）与于秀娟&周坤（2009）为代表阐述与分析了基本语气词的连用与搭配情况；“的”、“了”和“呢”的共现顺序；连用疑问语气词“呢吗”和“呢吧”在疑问语气构成中的作用；句末六个单音节语气词的连用现象；句末语气词连用的发生因素等。

3、韵律：李明（1996）、江海燕（2006）、张彦（2007）、贺子琼（2009）与陈玉东 & 任倩楠（2016）等学者进行韵律特征分析。

4、语用：主要集中在语用功能（杜建鑫 & 张卫国，2011；席建国 & 陈黎峰，2008；宗晓哲，2015）、对外汉语教学（徐晶凝，2008；谢白羽，2007；刘梦婷，2014）、翻译（屈承熹、李彬，2004；郑元会，2008）、社会语言学（曹志赞，1987；唐志东、李宇明，1989；翁玉莲 & 郭欣荣，2011；王懿 & 陈正发，2011）和用法规范（白朝霞，1996；齐沪扬，2003b）等方面。

总之，非汉语语言学家多数以其母语为出发点重点研究情态和语气；部分非汉语语言学家对汉语句末语气词的研究，主要集中在范畴化、语法意义的分类和语用等方面。而汉语学界的语气词研究成果相对较多，角度也较为多样，覆盖面较广，但是语气系统的构建和语气词的范围这样基本并宏观的理论和范畴化的研究并没有达成共识，研究较为分散并系统性不强，这直接影响到儿童语言获得领域的语气词研究也呈现出较为表面并以描述性为主和非系统性的现象。

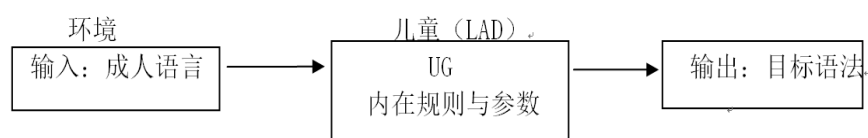
二、儿童语言获得理论研究综述

到目前为止，学界关于儿童语言获得的理论主要有两种：一种是基于规则的理论（UG: Universal Grammar）（Pinker, 1979; Borer & Wexler, 1987; Chomsky, 1990; Lust, 1999）；一种是基于使用的理论（Usage-based Theory）（Rowland et al., 2003; Tomasello, 2003; Ambridge & Lieven, 2015）。

（一）基于规则的理论

在基于规则的语言获得理论下，每个婴儿出生就有一套人类语言的规则，这套规则称为普遍语法（UG）。语言获得被视为从UG到具体语言语法的一个过程（一种语言获得装置 LAD: Language Acquisition Device），儿童将来自外界（在话语环境中的话语目标）的主要语言数据作为输入，假设他/她本人可以搜索这些数据并测试数据与输入的兼容性，然后将母语语法作为输出产生（Chomsky, 1965: 31-33）。

图 1 语言的输入到输出装置



LAD 就像一个黑匣子，其内部结构和具体运作并不能被人们直接观察到，必须通过研究来揭示。在基于规则的理论框架下解释儿童语言获得的主要有两种：连续性假说（Continuity Hypothesis）和成熟假说（Maturation Hypothesis）。这两种假说都以 UG 是人类天生的语言知识为基础，来论述儿童语言的初始状态，但是他们对是否所有的 UG 从初始阶段就得以运行（operative）持不同的观点。

1、连续性假说

连续性假说设定 UG 是儿童语言的初始状态而且认为 UG 的所有规则是从一开始就被儿童使用的，并且会贯穿语言获得的整个过程，期间并不会发生什么改变（Crain & Thornton, 1998; Lust, 1999; Pinker, 1984）。儿童语言的初始状态不仅具有词汇范畴和功能范畴两种语言知识而且具备完整的句子结构。事实上儿童并不是一开始就具备以上的语言知识，例如缺乏某些功能范畴，连续性假说为了解释这些现象不得不做出了特殊的假设：假设这些功能范畴是隐晦的，没有浮现的。实际上连续假说不能解释且不能预测儿童语言获得的种种特例，如某些句类发展的顺序或者不同功能语类的获得顺序（疑问语气词>A-不/没-A）。连续性假说如果不承认儿童语言的规则是一个逐渐发展并成熟的过程，它就无法解释这些既定的语言事实。

在连续性假说内部还有一部分学者认为儿童语言的初始状态的规则与成人的是不同的（Clahsen & Penke, 1992; Plunkett, 1992）。句子结构的逐步构建过程可以看作是一个 UG，在这个过程中词汇学习和参数设置是交互进行的，虽然这种观点尝试进行一些改进并承认儿童的规则是一个逐渐建构的过程，但是同样的为了解释儿童与成人语言的不同，还是做出了特殊的假设比如为儿童设定一个特殊阶段的句法结构，并且不能解释不同功能语类的某种同步的产出或获得顺序和属于 UG 框架下的标句词（在形式语言学框架下，语气词一般被分析为标句词 Complementizers）获得的必要性等问题。如在有语气词的语言中（汉语、日语、韩语等）儿童产出语气词的时间较早，说明讲这些语言的儿童很早就获得并发展了功能语类的语言知识而不是初始状态就固有的。

2、成熟假说

该假说认为，UG 具有一种可遗传的生物属性，与客观世界的其他生物的发育过程雷同，UG 也需要从初始阶段到发育成熟的一个过程。在承认 UG 是人类天赋能力的基础上，认为儿童从一出生并不能运用所有的语法规则，需要到一定的发展阶段才可以运行，语法规则的获得需要由时间来决定并且是一种可发育的过程（Borer & Wexler, 1987; Wexler, 1999）。该假说主要从两个方面来论述观点：1、部分语法知识是需要一个发育过程的，并且处于较晚成熟阶段的一般是接口知识（如句法-语义接口）；2、生物遗传属性决定某个语法规则的触

发应该大致在一个时间点。就功能语类的获得为例，成熟假说没有解释为什么 UG 需要先发展实词语类后发展功能语类而且对所涉及的接口运算的探讨也并不深入。

虽然“连续性假说”和“成熟假说”在很多具体方面并不一致，但在语言获得如何开始这个问题上，他们都假定了由 UG 提供的内在的语言规则在起作用。但另一个研究趋势是使用统计和新兴的方法解释（框架化、分布分析、范畴化、类推和意图解读）儿童语言获得即基于使用的理论。该理论的假设是：没有内部生成的 UG 来连接语义和句法结构，儿童只需学习输入的内容，接下来讨论这个理论。

（二）基于使用的理论

语言获得的第二种理论是假设没有 UG。假设 UG 没有帮助，这种理论会产生一个悖论：如何解释儿童能够在不知道句法属性或结构的条件下解析输入的语言？基于使用的理论给予的解决思路是：儿童在初始阶段并没有语法知识，大概在两三岁的时候，儿童根据频率使用认知和学习技能来从词条中构建起语言表征，然后使用类推的方法获取抽象的句子结构（Tomasello, 2000）。并且认为不同语言结构和范畴的获得顺序是由成人输入频率的高低决定的即输入频率越高的结构儿童获得的时间就越早。事实上，成人输入的频率也不能预测和决定儿童获得语言规则的步骤，例如在印度讲卡纳达语的儿童，能够输出没有因果语素[is]的表示因果的句子，尽管这个语素在成人的输入中非常常见。如果词语的意思是逐个从输入中学习的，那么[is]必须随时

出现在儿童输出的话语中（Lidz et al., 2003）。而且可能会做出错误的预测，因为儿童的生活和文化环境有较大差别，不同儿童接收的成人输入内容和频率是不同的，因而容易做出错误的预测。

Tomasello（1992）采用认知语言学框架结合定期录像，记录并研究自己女儿 Travis 从一岁左右发出第一个词开始到两岁时间段的语言输出情况（主要是动词和词的组合）。他认为认知语言学是一种从心理学的角度研究语言能力的方法，其核心是认知承诺，只有从人类认知的基本阶段和交际的角度，语言才能得到最好的描述和解释。为了构建交际信息，人类从这一符号手段生成库以及从非语言交际方式的生成库中调出一些条目，并将它们整合成为一个更大的符号体。人类语言中，除去符号手段生成库和使用该库的认知过程外，再无其他。也就是说，没有潜在的规则、原理和参数等诸多语言限制或深层结构。各种类型的语言范畴——从词汇到语法范畴，例如“句子主语”都有一种典型的结构。人类语言范畴的其他类型也显示出这种相同的结构：有更多的中央和边缘属性的分级结构，其中两种属性都不分伯仲。语言范畴的典型结构化这一事实表明，语言范畴是通过一般认知过程形成的，因此，语言结构会包涵很多基本认知范畴的比喻性拓展。

认知语言学更适合心理发展方法，它依赖于一般认知结构和过程，这使得研究人员可以参考认知发展在其他领域的研究。这种方法有助于确定在特定发展水平中儿童能力的性质，并对儿童早期的语言提供了一个附加“约束”。其次，认知语言学的类别组织概念和范畴对心理

发展变化的解释更易于接受。本质属性的范畴不能自然并逐步进化，有时会发展为截然不同的实体。这让研究人员可以重新建构语言习得技能所需要的许多中间步骤，这些技能的习得同语言交际中的技能的习得一样复杂。

Tomasello 声称他并不是否认语言习得生物先决条件的存在。只是在他看来，并不包括一种天生的，特别的语言模块。婴儿来到世界，做好了认识世界的准备，形成他们的概念和属性，准备学习和使用传统的符号并构建符号的范畴 (Bates, 1979)；准备使用发声和听觉系统进行交际 (Kuhl, 1979)；准备参与其他人的互动，并模仿他人的活动 (Trevarthen, 1979)。儿童在以上这些准备的基础上与他人进行社会接触，与之接触的人们都使用同一个符号交际系统与之互动，于是儿童在与他人的互动中习得了语言技能。儿童习得的这些语言技能不仅取决于并且有助于改变他们目前的心理发展水平。

因此，认知语言学派与基于规则的语言获得学派的争论并非是语言习得的生物基础，而是这种基础的本质。认知语言学派认为儿童的这种语言结构并不是直接源自他们的基因，而是来自成人语言结构，来自儿童的自我认知和社会技能，来自人们的诸多社会交际 (Bates, Thai & Marchman, 1991)。

(三) 汉语学界关于儿童语言获得研究的六大阵营

汉语学界主要是借鉴两大理论来研究汉语儿童语言获得的各个方面。汉语学界早期的儿童语言获得研究基本上是从心理学方面着手的，

以北京师范大学的朱智贤先生和华东师范大学的朱曼殊先生为代表。

汉语语言学界的儿童语言研究始于 20 世纪 80 年代，以两大阵营为主——李宇明为代表的华东师范大学与孔令达为代表的安徽师范大学。

近年来，汉语学界开始重视语料库的强大作用，并进行了基于 CHILDES 系统的较为规范的语料库建设⁷，例如南京师范大学的李葆嘉、首都师范大学的张云秋、湖南大学李行德（现已在香港中文大学任教）和清华大学杨小璐等。这些研究团队在儿童语言获得的领域中持续耕耘，带头人均获得了不俗的成果，并且指导了一批硕博士研究生，学术影响较大。我们搜集整理了六大研究阵营的学位论文，统计数据请见表 1（依据中国知网数据库⁸）

表 1 汉语学界儿童语言获得研究的学位论文情况一览表

学校与导师	总数	句法	语义	语用	语音	阅读	研究理论归属
南京师范大学+李葆嘉(2011 年至今)	9	1	5	3			基于使用
华东师范大学+周兢(2003 年至今)	20		2	11		7	心理方向
安徽师范大学+孔令达(2002 年至今)	12	5	7				基于使用
首都师范大学+张云秋(2007 年至今)	13	5	4	2	1	1	基于使用
湖南大学+李行德(2004 年至今)	10	4	3		3		基于规则

⁷ 1984 年，在麦克阿瑟基金会的支持下，麦克威尼和斯诺（MacWhinney & Snow）筹建了世界上最大的儿童语言语料库，即儿童语言数据交流系统（Child Language Data Exchange System），简称 CHILDES。该语料库属于开放性语料库，是目前存在的最大的会话语言语料库。CHILDES 使用一个世界通用的自然言语录写赋码系统 CHAT 和自动分析系统 CLAN，从而使 CHILDES 成为一个统一编码的语料库。这样就可以后续使用一个格式进行语料的添加，从而体现了研究人员间的合作性，并为将来的研究贡献数据（MacWhinney, 2009）。

⁸以“学位授予单位”、“导师”为检索关键词进行检索，检索时间为 2017 年 8 月 1 日。

清华大学+杨小璐 (2004 年至今)	3	1	2				基于规则
------------------------	---	---	---	--	--	--	------

汉语学界的儿童语言获得研究理论除了周兢团队较多从心理学角度研究,其他研究都可以归并到两大儿童语言获得理论。我们还以“语言获得”、“汉语儿童”、“儿童语言”和“语言发展”等关键词检索 2002 年以来的学位论文,得到学龄前儿童语言获得方面的学位论文 90 余篇,以上六大阵营的学位论文占 70%以上,贡献较大。儿童语言研究的意义不能仅局限于儿童语言本身,这个问题的研究终极目标是为了探究人类语言的“柏拉图”问题,以个人的能力是难以圆满解答这个问题的,需要学界付出巨大的努力,而这种长线的、深入的、团队合作式的研究不能不说是值得进行并坚持下去的。

(四) 小结

“连续性假说”能够为儿童语言获得的快速性给予理论支持却并没有解释儿童语言与成人语言进行连接并实现的方式。“成熟假说”将儿童语言发展看作一个持续发展的连续系统,但却没有回答语言成分成熟的先后次序。“基于使用的理论”强调成人语言输入频率对儿童语言发展的影响,但是仅能解释部分语言现象并容易做出错误的预测。总之,在讨论了儿童语言获得的两大理论和功能范畴获得可能存在的问题之后,提出我们需要解决的理论问题: 1、句末语气词获得顺序究竟是怎样的(是否一开始就有一个特定的语气词的获得顺序)? 2、成人输入与句末语气词获得顺序之间的关系,成人的话语输入是否影响儿童的句末语气词获得? 3、是否能够构建一个儿童句末语气词获得

模式？

三、儿童语气词获得研究综述

（一）非汉语学界

非汉语学界对于儿童语气词的研究主要集中在日语和韩语，因为这两种语言也有一个类似汉语的语气词类，虽然和汉语的语气词性质并不完全相同。日语表达语气的可以归为助词类，称为终助词（朱一歌，2015）；韩语表达语气的可以归为词尾类，称为终结词尾（朴明男，2014），下面为了行文方便，还是按照汉语的语气词和句末语气词来称谓。

日语儿童语言获得的早期数据大部分来自父母的观察和日记研究，如 Okubo（1967）录音自己与孩子（1至6岁）之间的对话；Fujiwara（1977）通过日记研究自己儿女与家庭成员之间的互动；还有 Noji（1974 - 1977年）也是通过日记研究自己儿子从出生到六岁的对话⁹。虽然早期的这些研究包含实质数据，但他们仅仅进行一些描述并没有研究一个特殊的语言项目，因此难以比较和分析儿童语言。

Clancy（1985）的纵向研究数据由30小时组成（搜集范围为一岁半到三岁半的日本儿童的语料），描绘了日本儿童语法获得的一个大致阶段。基本的格标记和语气词（终助词），如-wa, -mo, -ga, -no, -de, -ni, -to, -kara, -e 和-o，出现在日本儿童一岁八个月到二岁六个月期间并且几乎没有错误，而且儿童对各种语法元素有一个整体的获得顺

⁹ Okubo、Fujiwara 和 Noji 的研究总结转引自 Fujimoto（2008）的 120-121 页内容。

序。只有 Clancy¹⁰完成了日语语气词获得顺序的综合研究。Miyahara (1974)¹¹的纵向研究结论与 Clancy 的类似。Fujimoto (2008:4-5) 研究儿童的语气词获得情况与他们母亲的话语输入的相关性，发现儿童的语气词获得阶段是 MLU 为 3.0 的时候，并且与母亲输入的语气词频率关系不大，儿童的语气词获得有他们自己特定的规律。

其他学者对语气词的研究焦点是格标记 (-ga, -o 和 -ni) 和特定的语气词，如 Matsuoka (1998)¹²研究 -ni 还有 Shirai 等¹³ (2000) 研究句末语气词；Murasugi (2013) 认为日本儿童话语标记 (ne、na) 的出现要早于 RIAs (Root Infinitive Analogues) 并且在儿童没完全获得句末语气词的句法属性之前，他们就能够利用语用线索来连用 RIAs

¹⁰根据 Clancy 的调查，儿童语言第一阶段的特点是出现了某些动词变化的对比使用包括命令式、过去式、句末语气词 -yo, -ne 和 -no 以及性别语气词 -no。伴随着问句中名词后的语调上升话题标记 -wa 也出现在这个阶段。另外在这个阶段，两个词的连用开始出现并且发生在 2 岁之前；在第二阶段，儿童大概在两岁的时候两个词的连用变得非常频繁，开始出现更多的 SFP 和格语气词。语气词 -mo 和 SFPs 连用如 -ka, -kana, -naa 出现在句子的结尾，格语气词如 -ga, -ni 和 -de 也是如此。在第三阶段儿童三岁半时，与格 -ni, 所有格 -no, 直接宾语 -o 通常会出现。

¹¹根据 Miyahara 的调查，大多数日本儿童的语气词获得发生在 1; 6 到 2; 0 之间。她首先描述了 SFP 如何获得，其次是格语气词。数据显示，SFPs, 如 -ne 和 -yo 在儿童会在 1;8 时频繁使用，格语气词 -ga 和 -wa 也几乎同时出现在这个阶段，-o 稍后出现在 1; 11 阶段 (Miyahara, 1974:283-286)。

¹²Matsuoka 的研究分析了三个儿童的语料来调查格语气词的获得并且观察到一个共同的获得顺序：主格，宾格，位置/与格。尽管在成人话语数据中看到的模式是不同的，但她认为儿童语言的 -ga 出现在 -o 或 -ni 之前。另外，研究表明儿童最初认为 -no 语气词只是标记物理位置。然后，与格作为语气词的重新学习是由 -ni 语气词的省略而引起的，因为只有与格能在口语中被忽略 (Matsuoka, 1998:5-6)。

¹³Shirai 等人的研究认为儿童在语言获得的早期阶段就开始使用 SFPs。虽然 SFP 在四个儿童中出现的时间 (基于年龄) 有所不同，但平均句长 (MLU) 是一致的。例如，-ne 出现时间为 Aki (2; 00); Ryo (1; 10); Ari (1; 06); Kok (1; 09)，但是所有儿童 -ne 出现的 MLU 长度为 1.1 到 1.2 之间。

和 SFPs。近年来，日本研究者较多采用实验的方法从心理理论、认知和语用等角度来研究儿童的句末语气词的特殊用途(Matsui et al.,2006; Matsui & Yamamoto, 2013; Matsui, et al., 2016)，如 Matsui 等（2006）研究儿童如何利用语气词作为语言线索（表确定性的语气词 yo 和不确定性的 kana）来评估讲话者的立场。

Clancy（1989）通过交叉数据研究两名讲韩语的儿童获得 wh 疑问语气词的顺序，认为需要基于认知发展的普遍性，获得顺序的差异性使用家长和儿童之间的互动风格、输入频率和儿童个人对语言形式选择的不同来解释这个顺序。Choi（1991）调查了三名韩国儿童话语中句末语气词的形式和功能，主要发现是他们在两岁之前就能明确区别表示“请求”和“陈述”的句末语气词并且区分了三种表示“陈述”的语气词：来源于直接经验并且正在被儿童吸收到他们的知识体系的（-TA）；已经被儿童的知识体系吸收的（-E）；已经确认建立并且交互共享的（-CI）。这些不同类型的认知意义标示了知识在儿童头脑中不同程度的整合。Lee（2009）考察了韩语儿童的疑问语气标记-e，认为韩语儿童最早获得的功能语类是语气词(mood makers)。姜朱熹(2010)通过实验的方法从情态角度研究了学龄儿童和成人语气词的使用频率、趋势和偏好。

日语的终助词和韩语的终结词尾，与汉语的语气词不论是形式上还是功能上都具有一定差异。这两种语言的词实际上偏向于语素多一些，汉语的语气词是一个独立的虚词类，从句法上来看是隶属于标句

词。但这些研究也反应出一个总体的现象，日语韩语的语气词研究，语料使用上儿童数量较少（2-3名），语料整理没有统一使用国际通用规则 CHILDES，并且分析较为零散不成系统，缺乏一个所有类型语气词的概貌，也没有提出一个较为通用的可以解释的规则。

（二）汉语学界

汉语学界关于儿童语气词获得研究主要集中在普通话、粤语和台湾国语。普通话的语气词获得研究主要以硕士论文为主（其中博士论文一篇），具体情况请见表2。粤语的儿童语气词获得研究主要以香港中文大学的粤语语料库的产出成果为主，如 Lee 等（1995）研究了兩名讲粤语儿童的自然追踪语料，发现兩名儿童在 1;09 至 1;11¹⁴之间获得了各类功能范畴，其中就包括句末语气词¹⁵；Lee & Law（2001）分析了三名粤语儿童的 2-3 岁之间的追踪语料，认为句末语气词出现在儿童的双词阶段，并且重点研究了几个语气词的获得情况（lo1,wo5,gwaa3）。Ko（2000）着重研究讲粤语的儿童句末语气词的形式和功能。Erbaugh（1992）在对四名台湾儿童的语言获得的研究中，仅少量探讨部分句末语气词（了，啊，呢，吗），并认为儿童发展出 CP（Complementizer Phase）层的标志是话题化和句末语气词。张妙霞（1991）个案追踪研究一名台湾儿童（2; 03-3; 00），探讨了句末语

¹⁴儿童语言获得研究中儿童年龄通常使用岁；月或者岁；月；日来表示，如 1; 09; 12 就是一岁九个月十二天，下同。

¹⁵其他功能范畴还包括分类词、情态助动词、体貌助词。

气词的语用功能并比较与成人语气词语用功能的异同¹⁶。

表 2 汉语学界儿童语气词获得研究概况

作者时间	语料情况	研究内容	理论解释
钱益军(2003) 安徽师大	群案(105人)+追踪 (2人:0;08-2;04,1; 08-2;08, -CHILDES ¹⁷)	四类语气词+六个典型 语气词(了、啊、吧、 的、呢、吗)	基于使用
李慧敏(2005) 安徽师大	同上	六个典型语气词(同上) +五个非典型(嘛、 呕、欸、嘿、吔)+五个 合音(啦、喽、唻、啵、 呗)	基于使用
刘雅娟(2009) 首都师大	追踪(1人为主:1; 02-3;07,3人为辅:1; 10-2;02, +CHILDES)	吧、吗	基于使用 (认知+语用)
陶宇(2012) 清华大学	追踪(4人:0;10-2; 00,+CHILDES)	四个语气词(呢、吧、 吗、嘛)	基于规则
王悦婷(2012) 首都师大	追踪(2人:1;02-4; 06,1;06-4;06, +CHILDES)	研究情态,包含五个语 气词(呢、吧、吗、呗、 嘛)	基于使用(认 知+语言能力)
宋晓琳(2013) 天津师大	追踪(1人:0;10-1; 10,+CHILDES)	吧、吗	基于规则
彭鹭鹭(2016) 博、社科院	追踪(3人:1;03-3; 01,+CHILDES)	研究句法中包含五个语 气词(啊、吧、呢、了 ₂ 、 吗)	基于规则

(三) 小结

通过对前人关于儿童语气词获得研究的综述,我们发现虽然儿童语气词的获得研究已经取得了一定的成果,但还处于一个较为零散的状态,并存在一些不足,我们可以针对前人研究的不足谈谈相关看法

¹⁶ 主要结论是“啊”、-e、“啦”、-o和-a'比-o'、“呢”要掌握得早些。如果几个语气助词都有同一种功能,这种功能可能伴随着不同语气助词的出现而出现。比如-o和“啊”都可用在句末提问向对方求证。然而,“啊”的求证功能比-o的求证功能要出现得早。

¹⁷ 我们用+CHILDES表示使用了国际通用的语料建设标准,-CHILDES表示没有使用。

并提出本研究所做出的改进。

第一、语料调查方法上基本使用追踪方法，还有使用群案分年龄段调查的。但存在追踪人数较少、性别不平衡、追踪时间较短和语料收集有间断等不足。儿童语言获得研究走到今天，学界已经取得了较大进展，在调查手段上无外乎有两种方法——纵向追踪法和横向实验法。两种方法各有利弊，但是儿童语言获得本身的特性决定了需要研究儿童语言发展的一个长线趋势，那么首选的方法即是纵向追踪法。可喜的是，汉语学界的学者们也已经这样做了，尽管鉴于条件限制还是存在着这样或那样的不足。我们的研究是以“汉语儿童多模态口语语料库”¹⁸为依托，从中选取四名儿童的长期追踪语料，在选取语料的时候我们特别注意了性别方面的平衡（两男两女），尽管开始追踪的时间稍有不同（取决于男孩较女孩在早期语言发展方面的阶段性延迟），但是追踪的时间都是在儿童并没有产出语气词之前就开始了，因此具有较好的前语言阶段的基础。阶段性的终结时间段我们统一选取在四岁左右。

Zsuzsanna (2015) 认为儿童大概在三岁时就能够流利地使用母语，在这个阶段，儿童似乎并不需要努力和有意识的学习就能轻松掌握语言的各个方面包括：句法、语义、音系、语音规则等。但是，语用的发展要稍微落后一些，因为要成为一个社会人积极参与人际交往，就

¹⁸语料库是“临沂大学认知科学与语言学能研究基地”的建设项目（2013.6至今），该语料库包括——“普通发展儿童长期跟踪口语语料库”与“发展障碍儿童口语调查语料库”两个分库。

需要具有对语境、社会和文化等因素协调运用的能力。关于语气词除了语言本体句法、语义和语音方面的研究，还可以从语用这个需要涉及语境、社会交往和文化背景等诸多方面的角度着手研究，并且这也是学界研究的焦点。但是儿童语用发展是需要儿童的话语能力达到一个相对社会化（socialization）的程度，因此我们将此次研究的语料终结时间段定在四岁左右，力求从一个儿童话语能力发展相对完善的条件下，研究儿童的语气词获得情况。

第二、语料建设和编码方法上，部分汉语学者已经与国际接轨采取国际通用的 CHILDES 语料库¹⁹建设方法，具有较宽广的国际视野。但部分研究仍采取了较为原始的方法采集和编码语料，凸显不出语言研究的系统性和可持续性，这不得不说是令人遗憾的。我们的研究所依托的语料库是建库伊始就根据 CHILDES 语料库建设方法制定了一套科学统一的录制、转写与提取标准与规范，搜集与整理四名儿童的语料时全部按照该标准与规范，因此我们基本实现了研究数据的科学性、规范性与持续性。

第三、语言获得理论上，研究呈现较为明显的两种理论——基于规则的与基于使用的。基于规则的研究较为详细地描绘了讲普通话儿童早期典型语气词和一些功能范畴的发展情况，揭示了早期讲普通话儿童典型语气词和某些功能范畴的获得规律；但不足之处在于，这些

¹⁹1984年，MacWhinney 和 Snow 在麦克阿瑟基金会的支持下，筹备并最终建设了世界上最大的儿童语言语料库即儿童语言数据交流系统，简称 CHILDES(Child Language Data Exchange System)。

研究仅仅针对几个语气词，没有详尽地考察儿童语言获得过程中出现的大部分语气词，也缺乏对语气词获得规律和其影响因素的深入探讨。基于使用的研究在语气词的研究数量上稍多一些，有研究涵盖的语气词的数量达到十六个，详细描写了讲普通话儿童语气词的发展情况，使我们能够了解语气词在不同发展阶段的使用特征。但是这类研究主要侧重于描述语气词具体语法项目的发展特点和规律，缺少语气词整体研究的系统性并较少讨论语言获得的内部发展主要因素问题。在前人研究的基础上，我们的研究并不拘泥于两种理论的设定，力求从语言事实出发，尽量使用客观科学的研究方法，并以儿童语言发展过程中出现的大部分的语气词为研究对象，引入儿童话语的平均句长 MLU 和看护人（一般是母亲）语气词输入频率等要素，尽可能全面地考虑儿童语言发展过程中出现的影响因素，然后根据最终的语言事实来总结儿童语气词获得的规律和生长模式。而最终的研究结果表明抽象的句末语气词分类结构和语气词主导因子是儿童天生的、内在的语言知识，周围话语输入的影响不占主导作用。句类分布也属于儿童的语言知识，它限制了核心语用层级获得的顺序。以上这些研究结论还是与乔姆斯基的基于规则的理论相契合，即语言机能内在于心智/大脑，儿童语言获得事实和现象背后存在一些潜在的语言本质和原则，是属于语言知识范畴。

第四、研究角度上，前人的研究角度较多聚焦在语气词的句法和语义，较少研究语用和主观性，这提示我们可以从语用功能和言语意

图角度入手，并尝试使用主观性理论来进行解释。论文在典型句末语气词的言语意图方面引入语用层级（按照语气词的核心语用程度进行分级：高、中、低）来研究儿童语气词的言语意图并构建儿童语气词的语用网络和解析其运行机制，从而为儿童语言语气词的语用获得研究提供一个新的视角。

第六节 理论依据

一、基于规则的语言获得理论（Universal Grammar）

以乔姆斯基为代表提出的基于规则的获得理论认为不论接触的言语信息有多大的差异，世界各种语言的儿童语言发展都有惊人的相似。乔姆斯基认为有一个生物性的装置（LAD）在语言获得中起了重要作用，能够赋予儿童觉察语言的特征和规则从而在很短的时间内快速获得语言（Chomsky,1972）。LAD是“黑匣子”也可以说是一种理论构想，并不是大脑的一种物理性的组成部分，看不见摸不着只能靠儿童语言获得的种种跨语言的现象来证明它。LAD被认为是将人类和其他物种区别开的一种特殊装置；是特别针对语言学习的有别于其他行为和知识的获得装置；在某种程度上预先构建了一种语法属性（很多语法的结构属性是内置的不需要学习的）（Chomsky, 1965; Lenneberg, 1967）。“黑匣子”里包含的是对于全人类来说共同的普遍语法，它令儿童“挣脱了一些琐碎的错误的语言片段”而去发现语言的规则。儿

童仅需要获得一些自然语言的范例，这些范例是作为一个启动装置来激活 LAD 的。一旦激活后，儿童就可以把内置的关于基本语法的语言知识和话语输入所提供的具体语言相匹配从而发现并学习语言。

后期乔姆斯基又修订了 LAD 理论提出了原则参数理论 (PPT: the Principles and Parameters Theory)，普遍语法在儿童脑中是作为原则和参数系统存在的，并且普遍语法的原则是一种初始状态的原则，例如保护机制、约束和管辖等 (Cook&Newson, 1996)。参数在普遍语法概念中扮演了一个关键性的角色，参数的设置使儿童获得限定条件下的各种语言变体。可以将语言的初始状态看作是与转换器相联结的一个灵活的网络系统。这个网络由语言规则组成但是转换器是由经验来决定并选择的。当转换器被设为一种方式时，我们获得 Swahili，当它被设置为另一种方式时，我们获得 Japanese。每种语言都可以作为其中一种特殊的设置——参数设置 (技术中转) (Chomsky, 2000: 8)。基于规则的获得理论认为语法可以被定义为一种参数装置，与之对应的是语言的分系统 (每个参数都有固定数量的可能性设置)。这些参数设置的各种各样的组合和结合最终汇聚成全世界的语言。儿童一出生就具有这种参数知识和参数设置的可能性，语言获得的任务就是来确认自己的母语应该使用哪种参数设置。

基于规则的获得理论主张把语言知识和语言的使用能力区分开来，乔姆斯基坚持认为，语言机能内在于心智/大脑，对语言的研究是对心智的研究，最终是在抽象的水平上对大脑结构的研究。生成语法追求

的目的，就是在理想化和抽象化的条件下，构建关于语言和心智的理论，它期待着与主体自然科学的统一。生成语法通过抽象的关于普遍语法、语言获得机制、所获得的状态以及语言与其他认知系统的关系研究，来探索和发现那些在语言事实和现象后面掩藏着的本质和原则，从而构建解释性的语言学理论。基于规则的获得理论给我们研究的启示是儿童语言获得的事实和现象背后可能存在一些潜在的语言本质和原则，是属于语言知识范畴而不是语言使用能力方面的，这为我们归纳儿童句末语气词的获得规律提供了理论基础。

二、认知发展理论

认知发展理论主要是从心理认知角度来探讨儿童思维的主动构建和思维发展的阶段性，代表人物主要是皮亚杰和维果斯基。皮亚杰综合生物基础和可得经验构建了认知发展理论，认为儿童在构建自己的认知世界时具有积极性和主动性。他总结了儿童构建世界时所经历的几个重要过程：图示、同化与顺应、组织、平衡化与发展，并且这些过程导致人类个体的四个发展阶段：认知发展、感知运动、具体运算、前运算与形式运算（皮亚杰，1980）。其中前运算阶段约从两岁至七岁，基本囊括了整个学前阶段。儿童在这个阶段用语言、表象和图画等表征或者描述他们眼中的世界，在符号思维的帮助下形成了稳定的概念，心理推理能力得到发展并表现出“自我中心”。而2-4岁阶段是“符号功能分阶段”即前运算阶段的第一个阶段，“自我中心”和“泛灵论”是这个阶段的两个较为重要的缺陷。“自我中心”是指儿

童不能区分自己的观点与别人的观点或者说不能从别人的观点看问题。

“泛灵论”是指儿童非现实性的视角，他们认为无生命的物体也具有生命特征和活动能力（转引自Santrock, 2009: 182-184）。

维果斯基在儿童积极构建自己知识世界的基础上着重强调心理功能的社会化，他认为言语交流、对话和他人的经验和指导对儿童的认知发展至关重要（Vygotsky, 2012）。维果斯基理论中有几个较为重要的概念“最近发展区”、“脚手架”、“对话”、“语言与思维”等，其中“语言与思维”与儿童语言发展联系较为紧密。儿童在语言发展的过程中会出现“私人语言”阶段即幼儿经常用出声的语言来计划、指导和管理他们的行为，这种语言是儿童早期重要的思维工具。不过这种“私人语言”最终会内化为“内部语言”变成最终的思考过程。维果斯基与皮亚杰关于“私人语言”的最大分歧在于：维果斯基认为较多使用“私人语言”的儿童意味着能够较早进行社会交流，而皮亚杰认为这种“自我言语”是自我为中心和幼稚的表现²⁰。越来越多的研究者倾向于支持维果斯基的观点：当任务难度较高、出现误差或不知道如何进行下去时，儿童会较多地使用“私人语言”；运用“私人语言”的儿童与不用“私人语言”的儿童相比，能够注意力更为集中，成绩也更好（转引自Santrock, 2009: 198-200）。认知发展理论为我们解释某些语言现象出现的原因提供了理论基础，比如儿童的“私人语

²⁰ 这里我们将皮亚杰对儿童的自言自语称为“自我言语”，而将维果斯基的称为“私人语言”，以示区分。

言”很大一部分在语气词的言语意图中表现为“零意图”，而有的儿童也有皮亚杰提出的“自我言语”的表现，所以儿童语言获得的复杂性单用一种理论是无法阐述清楚的。

三、系统功能语言学理论

Halliday 的系统功能语言学尝试在一个多功能的语言系统中全面、客观地描写语言的组成和运行机制。儿童语言的发展伊始是通过说话实现交际目的。他把儿童语言分为三个阶段：原型语言、过渡阶段和成人语言阶段（第三阶段又细分为幼儿阶段、小学阶段和中学阶段）（Halliday, 1975: 33）。并且指出语言具有“元功能”（metafunction）包括三个功能：概念功能（ideational function）、人际功能（interpersonal function）和语篇功能（textual function）。从概念功能角度，语言被看作是关于人类经验的理论是对内外部世界经验的解释，包括经验功能（experiential function），和逻辑功能（logical function）；从人际功能角度，语言体现了做事的方式，人与人之间和人与社会之间的关系功能（语气、情态和基调构成），也具有表达讲话者的身份、地位、态度、动机和对事物的判断、评价等功能；从语篇功能角度，语言用于创造信息，语言成分组织成语篇，语言与语境具有一致性（胡壮麟，2000b: 14）。从系统功能语言学理论来看，儿童要运用语言作为一种学习手段就必须学会通过词汇和编码来认识外部世界（概念功能），认识他/她与周围的人的关系并进行互动（人际功能），从而进一步的学会与其所处环境相关的话语（语篇功能）（丁建新，2009）。

Halliday认为儿童语言的发展驱动力是功能，整个儿童语言发展的过程可以说是逐渐抛弃初始的“原型语言”一步步进入“成人语言”的过程，儿童通过语言的概念化、概括化、范畴化、抽象化和隐喻等形式逐步加深对世界的认知。我们主要是从系统功能语言学的“人际功能”角度出发尝试建立功能和言语意图之间的联系，最终为每个典型句末语气词构建语用功能网络。

四、言语行为理论

言语行为理论（the speech acts theory）的基本前提是人们在说话时不光是说出话语，同时也在做事，即以言行事。“以言行事、言中有行”在哲学、语言学、心理学等领域具有重大意义和深远影响。其中以Austin与他的学生Searle的言语行为理论最为著名。Searle言语行为的理论框架认为人类大脑所的思维活动及心理现象如“知觉”（consciousness）、“意向”（intentionality）等是大脑生理机制的自然属性，“意向”令声音或文字变得有意义，语言交际通过心理活动变成现实。言语行为实际上是“再现”世界也是人类大脑的“延伸”。因此可以说言语行为理论是一种语言交际理论，心智哲学是言语行为理论的哲学基础。但是两位学者在具体的理论论述上是有分歧的（参见顾曰国，1994）。

Austin与Searle分歧在于对句义（sentence meaning）和语力（illocutionary force）之间的关系上，前者认为句义与语力是分开的有着本质区别，后者认为句义与语力是密切相关的，有句子就有语力。

Searle把Austin的“说话行为”中的“发声行为”和“发音行为”统一称为“发话行为”，然后用“命题行为（the propositional act）”代替“表意行为”，命题和语力是分开的，同一个命题可以使用不同的话语来表达，并且也具有不同的语力，例如：

（1）斯姆经常抽烟。

（2）斯姆经常抽烟吗？

（3）斯姆，你要经常抽烟！

（4）但愿斯姆经常抽烟。 （根据Searle, 1969:22）

这四个例子的命题都是相同的即抽烟(斯姆),语力却不同依次为：“陈述”“提问”“要求”与“祝愿”。这样看来言语行为至少包括两个方面：意义与行为。Searle把话语独立于语境的约定俗成的意义称为“句子意义”，在表达的过程中，话语又被语境赋予新的意义，那就是“语力”，“语力”是与交际意图有关的。关于实施行为和取效行为的划分，两者是较为一致的。在Searle建立了系统的言语行为理论后（包括：以言施事的4个条件，12条区分标准，5个类别，间接请求与间接承诺的9条规则等），还有其他一些语言学家也研究、批评和修正了这一理论。其中Harnish（1994）主要研究了语气对以言施事行为的影响，并把英语的语气划分为三个主要类型——陈述、祈使与疑问，还涉及了语力、形式、内容、语用和语体风格对语气的影响等。

语言是认识人自身最客观最现实的一个方式，那么如何通过语言分析来揭示人的本质及其所在的世界或者说社会，就成为语言研究的

重中之重，也可以说是语言哲学的终极目标。实际上可以把语言意义大致分为两个部分——客观意义与主观意义，前者指以物理世界为基础的客观的语言意义，后者指体现讲话者情况、态度、目的、评价等主观的语言意义。相比较而言，后者比前者要复杂的多，因为以物理世界为基础的客观意义尽管也很复杂，但是毕竟具有具体参照物，而主观意义则取决于人类的主观创造并没有有形的参照物。根据言语行为理论，言语行为中的意向行为就是重要的主观意义，即言语行为功能在语言中的体现。其中，言说行为是方式，意向行为是中心，取效行为是目的。前两者受讲话者控制，而后者则不受控制，也就是话语输出后能够达到什么交际目的，取决于很多因素，并不是讲话者可以操控的。因此我们把意向行为看作言语行为的功能，以语用功能为研究对象进行言语行为的研究，也就是说以语气词为切入点，来提取语气词的主要言语意图和核心语用意义。

第二章 语料情况概述

第一节 语料库介绍

中国临沂大学外国语学院认知科学与语言学能学科平台于2013年获批，依托于该平台我们筹备并建设了“汉语儿童多模态口语语料库”²¹，语料库创建目的为中国鲁东南地区儿童语言研究的需要（谢楠 & 张笛，2017），语料库具体情况请见表4。

表3 “汉语儿童多模态口语语料库”构成情况

语料库构成	参加儿童类型
普通发展儿童长期跟踪口语语料库	普通发展儿童（TD :Typical Development Children）
发展障碍儿童口语调查语料库	发展障碍儿童： 自闭症儿童（ASD: Autism Spectrum Disorder） 多动症儿童（ADHD: Attention-Deficit /Hyperactivity Disorder） 学习障碍儿童（MLD: Mild Learning Disabilities） 智力障碍儿童（ID :Intellectual Disabilities）
研究内容	句法、语义、语用、词汇等获得与使用情况。

此处仅介绍“普通发展儿童长期跟踪口语语料库”的儿童筛选方法和条件，“发展障碍儿童口语调查语料库”的具体情况请参见“汉语儿童多模态口语语料库建设研究”（谢楠 & 张笛，2017）。“普通发展儿童长期跟踪口语语料库”共有八名儿童，四男四女，均采用招募的形式筛选儿童，要求是普通发展儿童即无任何障碍缺陷，年龄不超

²¹该语料库 2013 年 6 月开始建设，并于 2013 年 9 月开始跟踪录像与语料转写，2018 年 12 月结束录像，转写仍在进行中。截止儿童年龄为 6 岁。我们所使用的语料截止年龄为 4 岁，因此语料转写的未完成不会影响我们的语料使用。

过一岁半（个别男孩语言发展阶段落后可以适当放宽，但不得超过两岁），以免错过儿童的独词阶段。监护人一般应讲普通话，儿童的父母至少有一名需讲普通话。更为详细的建设情况请参见附录2。

第二节 语料使用情况介绍

我们研究的语料主要是“普通发展儿童长期跟踪口语语料库”中四名儿童的长期跟踪语料。语料的使用得到语料库所属单位——临沂大学外国语学院的授权。四名儿童均出生于并居住在中国山东省临沂市兰山区²²，智力与听说能力正常、无认知缺陷、身体各项机能均发育良好，具体情况请见表5。

表4 四名汉语儿童的基本情况

序号	性别	开始年龄-转写结束年龄	父母及主要看护人情况	语料密度 (转写总份数)
1	女	1; 01; 06-4; 01; 02	普通话/普通话/部分北方方言，硕士，在读博士	每周一份（150） 字数：1, 430, 568
2	女	1; 01; 12-3; 12; 28	普通话/普通话/部分北方方言，博士，硕士	每周一份（142） 字数：1, 346, 293
3	男	1; 08; 20-4; 06; 23	部分北方方言/普通话/北方方言，学士，硕士	每周一份（140） 字数：1, 331, 462
4	男	1; 03; 20-4; 01; 05	普通话/普通话/部分北方方言，学士，硕士	每周一份（140） 字数：1, 311, 994

一、儿童个人情况介绍

²²山东省是中国的经济第三大省、人口第二大省，位于华东地区的最北端。临沂市是鲁东南地区的中心城市、也是山东省面积最大、人口最多的城市。辖兰山、罗庄、河东3个市辖区和郯城、兰陵、沂水、沂南、平邑、费县、蒙阴、莒南、临沭9个县。

儿童1 GYC²³，女，出生于2012年11月3日，父母均为高校教师，受教育程度分别为硕士和在读博士，语料跟踪年龄从1岁1个月6天开始，语料转写从开始到4岁1个月2天结束，跟踪录像结束于2018年10月。该名儿童主要看护人为母亲和姥姥，由于家长工作问题，GYC在工作日期间住在姥姥姥爷家，非工作日期间会回到父母家或者爷爷奶奶家。她从2岁10个月左右开始上幼儿园，语言环境为普通话。儿童接触的主要人员均讲普通话，父母、爷爷、奶奶、姥姥、姥爷的方言均为北方方言，但与GYC沟通时均使用普通话。

儿童2 SWK，女，出生于2013年1月11日，父母均为高校教师，受教育程度分别为博士和硕士，语料跟踪年龄从1岁1个月12天开始，语料转写从开始到3岁12月28天结束，跟踪录像结束于2018年12月。该名儿童主要看护人为母亲和父亲。她从3岁2个月左右开始上幼儿园，语言环境为普通话。儿童接触的主要人员均讲普通话，父母、姥姥、姥爷、奶奶的方言均为北方方言，但与SWK沟通时均使用普通话。

儿童3 WJH，男，出生于2012年2月20日，父亲为政府工作人员，母亲为高校教师，受教育程度分别为学士和硕士，语料跟踪年龄从1岁8个月20天开始，语料转写从开始到4岁6个月23天结束，跟踪录像结束于2018年2月。该名儿童主要看护人为母亲和祖父母。他从3岁6个月左右开始上幼儿园，语言环境为普通话。儿童接触的主要人员均讲普

²³ 我们使用儿童姓名的首字母缩写来称呼儿童，用儿童姓名的首字母缩写+JZ 来称呼家长，下同。

通话，父母、爷爷、奶奶的方言均为北方方言，但与WJH沟通时均使用普通话。

儿童4 WMX，男，出生于2012年7月28日，父亲职业律师，母亲为高校教师，受教育程度分别为学士和硕士，语料跟踪从1岁4个月20天到4岁1个月5天结束，跟踪录像结束于2018年7月。该名儿童主要看护人是母亲和姥姥，除母亲工作时间和姥姥在一起以外，大都和母亲在一起，父母和儿童沟通主要是普通话，姥姥和儿童沟通主要是方言，姥姥的方言属北方方言。

二、语料收集与转写

语料库的收集方式为定期定点录像。我们在语料收集之前就组建了录像和转写团队，每名儿童由两名固定的录像成员负责²⁴，团队成员每周末²⁵使用松下摄像机（型号：HDC-HS900GK）前往儿童所在地²⁶进行录制，录像时长为一小时不间断。录像在日常生活中展开，包括儿童与家长的自然互动²⁷，不受其他干预。有时候儿童会出现长时间不说话的情况，成人可能会通过提问或者提供玩具的形式来打破僵局，但是这些行为并没有特殊的测试儿童的语言知识等目的。由于我们语料的追踪还未全部结束，不能提供最终的录制时长，只是从儿童的第一次录制开始到四岁左右的年龄阶段我们统一进行了转写，转写

²⁴ 两名录像团队成员中其中一名为儿童的母亲，另一名为该项目的参与人员。

²⁵ 尽量为周六或者周日，如遇特殊情况，将会顺延至周一或者周二，每次录像的间隔时间保持在六至七天。

²⁶ 大部分为儿童的家中，间或在户外、小伙伴的家和认知科学实验园地。

²⁷ 主要是讲故事、玩玩具、吃饭、唱歌、画画、运动等日常活动。

语料SWK有142份，GYC有150份，WMX有140份，WJH有140份。每名儿童配备了成员为六人的转写团队，其中为两名学科平台的研究员，四名为学生团队成员²⁸。学生团队成员主要负责语料的转写，研究员主要负责语料的核查。

儿童语料的转写从最初的录像开始，鉴于男女儿童的语言发展情况有所不同，女童的开始时间较早在1岁左右，男童的开始时间为1岁半左右。但是最初的几个月均没出现研究目标（含有句末语气词的句子），这样并不会错过研究目标的首现时间，语料的转写持续至4岁左右，总共转写了570份语料。转写语料的软件为多模态标注软件ELAN（EUDICO Linguistic Analysis）²⁹，是由荷兰Max Planck心理语言学研究所（Max Planck Institute for Psycholinguistics）开发的一个免费的多媒体标注软件，大家可以在网上自由下载（<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/>）³⁰。该软件的功能较为强大，可以进行转写、标注、搜索、利用视频与文字链接进行回看，转写较为方便并易于核查。输出文本使用CLAN语言分析程序（Computerized Language Analysis）。由于我们的语料库建库伊始就参照CHILDES国际标准进行并制定了“汉语儿童多模态口语语料库”转写标准。因此

²⁸ 研究员的研究大方向均为语言学。学生团队成员均接受了专门的转写培训，并具备相当的研究能力，依托语料库获得多项国家级与校级大学生创新创业项目并公开发表论文数十篇。

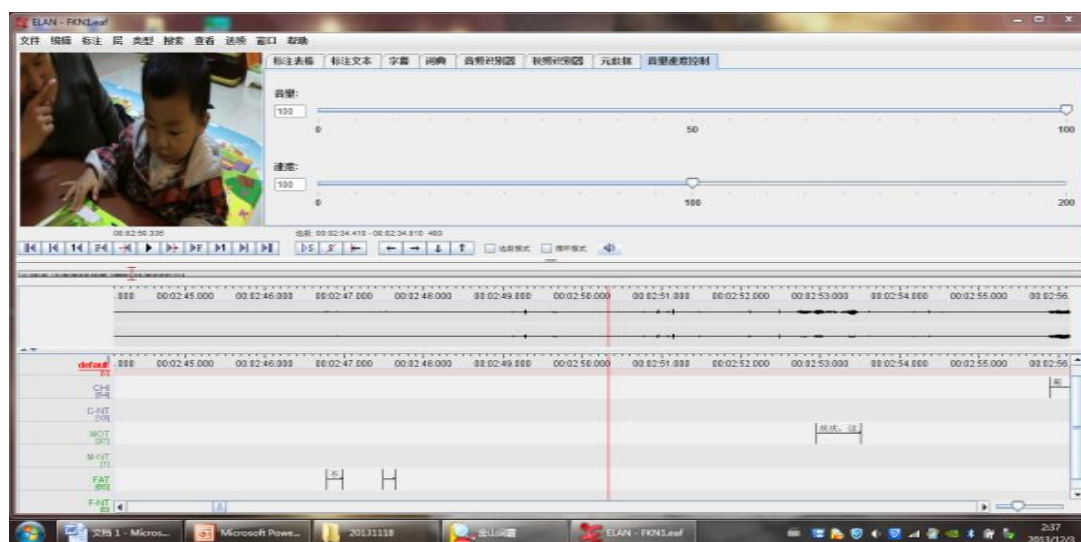
²⁹ 这里感谢中国社会科学院“儿童语言发展多模态数据库”研究团队对我们的悉心指导。

³⁰ ELAN 软件是在视频和音频资源上创建的专业标注工具（ELAN is a professional tool for the creation of complex annotations on video and audio resources），国际上很多心理学和语言学等专业领域的学者在对音视频进行处理时都使用该软件。

我们的文字转写格式是严格按照转写标准的，标准中明确规定了文档命名、各种符号的使用、无法辨认、模糊语音的处理、停顿、语音延长、重复、回述和场景描述等细节。

为了便于MLU的计算，我们使用SegmentAnt_1.1.0软件对语料中的语句进行了分词。鉴于汉语学界对于分词的标准还存在争议，因此我们只根据软件自带的分词标准简单处理了语料，没有进行词性标注。转写的语料保存为eaf、cha、txt三种格式³¹，检索软件使用AntConc_3.4.4。每一名儿童的语料由转写团队的四名成员进行，参与录像的两名研究员进行核查，以保证文字内容的准确性，另转写界面示例请见图2，输出文本界面示例请见图3。

图2 ELAN转写软件界面



³¹这三种文本的汉字编码均采用 Unicode-utf 8 格式。

图3 CLAN输出文本界面



下面我们提供一个语料转写的片段。

*³²MOT: 你怎么又跑沙发上去了啊?

*CHI: 鸣-:

*CHI: 我要踢.

*exp: the child wanted to kick the ball

*MOT: 嗯#哎吆.

*CHI: 掉了啊-:

*CHI: 掉了了啊-:

*exp: the ball was dropping down

*MOT: 掉了啊?

*CHI: 唉-:

*CHI: 啊呜.

³²话语层和附属层出现的*, 在后面用例中会略去, 因为*符号与代表错误用例的*符号相同, 容易混淆。可参考其他文献在使用儿童语料时, 也不使用*符号 (参见 Lee & Law 2001; 张云秋&郭婷 2014)。

*CHI: 它来救行吧?

*exp: the child wanted to put the ball into the toy car

*MOT: 这是什么车?

*CHI: 叮-: 拉货车.

*MOT: 那大拉货的车啊?

*CHI: 哈.

*CHI: 咦#拉货的车.

*exp: the child put the toy car on the sofa

*MOT: 你把它放在沙发上去#它要是掉下来怎么办?

*MOT: 它能掉下来吧?

*CHI: 不能掉下来.

*MOT: 哎呀#一会就掉下来了.

*CHI: 耶-:.

*CHI: 还跑来.

*exp: the child opened the toy car

*CHI: 它来救行吧?

*CHI: 它#它#它来救行吧?

*MOT: 它来救行吗?

*CHI: 它来了.

*CHI: 它#它来救了.

*MOT: 哦-:毁了毁了毁了毁了.

exp: the toy car was dropping down

*MOT: 掉下来了是吧? (GYC 2;04;14)

录像时间是2015年4月6日, GYC在2;04;14的一部分语料。语料样本的场景是GYC正在和妈妈互动。语料所用转写符号的含义请见表5。

表5 语料转写符号一览表

层	代表符号	
话语层	CHI: 儿童	GRP: 姥爷或爷爷
	MOT: 妈妈	CHI ₂ : 小伙伴
	FAT: 爸爸	ANT: 姨妈
	GRM: 姥姥或奶奶	UNL: 叔叔
附属层	exp: 解释即解释说明话语层的伴随场景 ³³ 。	
主要文本符号	# : 句内停顿	-.: 语音延长
	xx: 不能辨识的话语	www表示成人之间的讨论, 与儿童的交流无关 ³⁴

在话语片段的结尾处会标示出该名儿童姓名的缩写以及语料出现的具体年龄, 示例中语料结尾处(GYC 2;04;14)表示这段语料是GYC在2;04;14时产出的。

第三节 语料选取标准

我们的研究是建立在语料的基础上的, 因此语料的选取是整个研究的基石, 需要界定并说明语料选取标准。我们的研究对象是儿童自

³³在转写语料时, 解释层 exp 的内容统一用英文描述, 格式参照 CHILDES 数据库中汉语儿童的语料中解释层的形式。解释层采用英语进行的原因有二: 1、与用汉语转写的话语层进行区分; 2、“典型发展儿童长期跟踪口语语料库”在完成并进行整理之后将来可能会申请加入 CHILDES 数据库, 该数据库中已存在的汉语儿童语料的解释层是用英语描述的。

³⁴未尽事宜可以参见文后的“汉语儿童多模态口语语料库”转写标准附录。

主输出³⁵的句末语气词，关键词有两个——自主输出与句末语气词（含分类），下面逐一说明。

一、自主输出

我们对“自主输出”的定义为儿童自发地、主动地发出清晰并明确的话语，例如：

CHI: 上姥姥家了.

CHI: 到了姥姥家了.

MOT: 啊到姥姥家了.

CHI: 到姥姥家了.

CHI: 走吧.

CHI: 来走吧.

CHI: 找姥爷.

MOT: 姥爷不行这里有贴贴#糖糖!

CRA: 哎不行不行关门了.

MOT: 哎咱把这个贴到石头上行吧!

CHI: 贴石头.

MOT: 哎哎过来坐下. (GYC 1; 11; 28)

在这个片段中儿童完全自主输出了句末语气词“吧”，没有家长的引导和儿童的模仿和重复³⁶。凡是儿童自主输出的、正确的、清晰

³⁵词语“自主输出”与“成人输入”相对应。

³⁶这里引导和模仿指的是家长的前一话轮中输入了目标词语，儿童在相邻的话轮中输出了目标词语，例如：FAT: 糖糖你又作事了吧？ CHI: 作作事吧？ FAT: 作事

的句末带有语气词的句子都是我们研究的对象。

二、句末语气词的成员界定

语气词也称“语气助词”，早在“马氏文通”³⁷中就已经有所涉及（蒋绍愚，2005：274），作为“助字”中的一部分单独列出，马氏说：“助字者，华文所独”，这是他“因西文已有之规矩，于经籍中求其所同所不同者”而发现的“所不同者之一”（马建忠，1919：323）。从而奠定了“语气词”作为一个单独词类的基础。但真正开始研究还是始于赵元任与吕叔湘两位语言学先贤（1898年-1949年）³⁸。1949年中国成立后，语气词研究经历了四个时期——发展期（50年代——60年代初）、停顿期（60年代——70年代）、繁荣期（80年代——世纪末）与深入研究期（2000年至今）（李小军，2007）。那么在讨论儿童句末语气词的获得模式之前，我们先界定相关概念。语气是讲话者对句子命题的态度、思想、情感等主观感情意识进行表达所使用的一种语法范畴，属于句子命题以外的成分。而语气词是语气表达手段中一种较为重要的方式，之所以重要的原因是：不同的意义可以用一个语气词来表达，相同的意义也可以用不同的语气词来表达。正如张谊生（2000：267）所说“如果从所表功用的专用性和所表语气的多样性这

了吧？ CHI: 作事了。 CHI: 作事吧？ FAT: 作事了吧？（GYC 1;11;25）。例子中爸爸先输入“作事了吧？”儿童模仿输出“作作事吧？”并且重复“作事吧？”这样的句子不在语料抽取的范围内。如果之前没有成人的输入，儿童仅仅进行重复话语，那么不论重复多少次，在频率统计上都视为一次。

³⁷“马氏文通”中认为语气词是“华文所独”的一类。

³⁸赵元任着重开创了标准语和方言、文言相结合的研究方法；吕叔湘则开辟了整个近代汉语研究的新领域。

一角度来看，使用语气词无疑是其中最重要的手段了”。语气词在句子中的位置大致可以界定为句中停顿处与句子末尾处³⁹。儿童语言处于发展阶段，产出的句子较短并少见位于句中停顿处⁴⁰的语气词，因此我们抽取的语料界定为“含有句末语气词的句子”。

但是汉语句末语气词的界定标准是什么？也可以说句末语气词这个相对封闭词类的具体成员都有哪些？在我们研究汉语儿童句末语气词获得总体情况之前，应该先确定研究的具体范围和个体。现代汉语词类系统中，人们是把语气词作为“虚词”大类下的一个小类进行界定的，也是现代汉语语法学研究的重要领域之一。但是现代汉语语气词时至今日并没有得到较为充分的研究并且还有很多遗憾，甚至连语气词范围的界定汉语学界也没有达成共识。

学界认可的语气词成员数量在十几个至几十个之间，差距较大，远不能达成一致。我们选取了14种较有代表性的著作、论文中所列语气词的成员并将出现次数超过一次的，列表6（汇总表请见附录一）：根据各家所列语气词成员种类，我们主要以王珏（2012）的语气词成员为主要参照标准⁴¹，在下一章中检索四名儿童的语料。

³⁹语气词连用的位置也属于句子末尾处。

⁴⁰CHI: 你躺下吧妈妈。（WMX 2;01;17）该例子的情况我们也算做含有句末语气词的句子，因为很明显这里的“你躺下吧”是一个完整的句子，而“妈妈”只是称呼语，并不属于句子的末尾。

⁴¹遵循折衷原则、词类参照系原则和语音标准、分布标准、连用标准和隐现标准，王珏初步鉴别出48个语气词，包括14个单纯语气词、19个合成语气词、12个合音语气词及3个临时合音形式。排除临时合音形式，语气词至少有45个。而我们将各家的研究成果集合后列表6，发现一共有49个，其中17个双音节语气词。由此可见，王珏鉴别出的语气词范围较为详细全面。并且我们只考察儿童的单音节语气词，因此可以采用王珏的语气词成员划分标准。

表6 各家论述语气词成员出现频率汇总表（频率超过一次）

单音节语气词-出现频率								
呢-14	吗-14	吧-14	了-13	啊-13	的-11	呗-7	啦-7	嘛-6
喽-6	来-6	哦-6	嘞-5	哪-5	咧-5	么-5	咯-5	呐-4
哇-4	呀-4	嚯-4	哩-4	哎-3	去-3	噠-3	哟-3	看-3
罗-2	着-2	也-2	过-2	之-2				
双音节语气词-出现频率								
罢了-8	来着-8	似的-6	不成-6	也好-6	的话-5	着呢-5	就是了-5	
也罢-5	而已-5	得了-4	云云-2	不可-2	不行-2	好了-2	的时候-2	
算了-2								

三、句末语气词的分类

确定了我们研究的语气词成员，下面讨论语气词的分类。早在黎锦熙（1924：312）从“思想表达方面归纳一切句子的语气”角度分类语气词：（1）决定句（2）商榷句（3）疑问句（4）惊叹句（祈使句）。

吕叔湘（1980：20）将助词分为三类：（1）动态助词：着、了、过（2）结构助词：的、地、得（3）语气助词：吗、呢、啊、吧、罢了、似的。

朱德熙（1982：208）将语气词分为三组（类）：（1）表时态：了、呢_时态、来着（2）表疑问或祈使：呢_{疑问}、吗、吧_{疑问}、吧_{祈使}（3）表态度或情感：啊、呕、欸、嚯、呢_{情感}，但是朱又同时指出（1）和（2）都是指句子的某种语法意义，和第三组有所不同。

三位语言学先贤对于语气词分类的影响是深远的，导致传统的语法教材都把句类等同于语气分类，例如胡裕树（1991：376）认为句子的语气可以分为四类：陈述、疑问、祈使、感叹，但是同时指出六个主要语气词的色彩⁴²。黄伯荣&廖序东（1991：33-36）认为语气分为

⁴² “的”表示确实如此、“了”表示已经如此或出现新情况、“么”表示可疑、“呢”表示不容置疑、“吧”表示半信半疑、“啊”增加感情色彩。

陈述语气、疑问语气、祈使语气、感叹语气，用一定的语气词来表示，并且普通话里的常用语气词实际上只有六个：的、了、呢、吧、吗和啊⁴³，分为三个层次：第一层是“的”，第二层是“了”，第三层是“呢、吧、吗、啊”。黄还提出有些语气词有成句的作用，也就是说有的句子是要求加上语气词才能成为完整的句子，否则站不住。例如“他做完作业”不成句，必须说成“他做完作业了₂”，才能独立成句，可见语气词“了”能够影响句子的完整性。虽然传统语法对于语气的分类与句类或者句型混在一起，难免进入循环论证的误区，但是也有现在看来很有价值的观点，例如将语气词分为功能类和态度情感类；语气词三个层次；语气词的成句作用等。

把语气分类与句子分类混在一起，实质上涉及到了语气与口气的问题。张斌在为孙汝建（1999）的著作《语气和口气研究》做序的时候曾经谈到“依据语气把句子分为陈述、疑问、祈使、感叹四种，同时又提到句子的语气与肯定和否定的差别，强调和委婉的不同，等等，那么，句子的语气究竟有几种，未免难以回答”。需不需要区别语气和口气，这两个概念的范围各自有多大，也许就是语气类别难以确定的主要原因。胡明扬（1988）认为“的”和“了₂”都不是“正统”的语气助词。前者是结构语气助词即结构助词+确定语气；后者是动态语气助词即动态助词+确定语气。实际上这里就有了口气和语气的区分

⁴³ 这里还提到“啦”是“了”和“啊”的合音，实际上“啦”也可以算是常用语气词。

萌芽。

有学者明确提出应该区分口气词和语气词，口气词主要指讲话人的情感态度即主观感情色彩，是附加在句子上的，属于语用平面。语气词是句子意义不可或缺的组成部分，可以具有陈述一件事情，询问问题或表示应答等功能（范晓&张豫峰，2003：356-378）。语气意义包括语气和口气，大部分语气词表达的实际上是口气，只有少部分语气词是表达语气的，甚至可以建议将语气词更名为口气词（孙汝建，1999：130）。齐沪扬（2002a：31）将语气分为功能类别即表示讲话者使用句子想要表达的交际目的；意志类别即表示讲话者对话语内容的态度或情感。刘丹青（2017：478）主张句末语气词可以看作表示式（语气 Mood）的分析性虚词手段，少数与基本的式（陈述、疑问、祈使）有关，而大部分则表达的是讲话者的具体态度和情感即表口气。

这样看来现代汉语的句末语气词可以分为两大类：语气相当于印欧语的式，指从形式上划分出来的范畴，也可以理解为由形态表现的在命题以外同讲话者的主观态度有关的范畴；口气（Tone）则指讲话者的情感或者情绪。汉语的动词没有形态变化，但是并不意味着汉语不能表达 Mood 这一语法意义，只是没有采用动词形变的方式而是使用其他手段，例如词汇或者句法手段。其中句末语气词就是表达手段之一即 Mood 的分析性虚词手段，虽然不是严格的形态，可以归入广义的式（语气 Mood）。

而口气实际上也是一个具有普遍性的语言手段，在各语言中都是

讲话者表达情感或情绪的重要手段。表达方式上不同的语言所使用的方式也不同，例如语调、重音、语速等；汉语除了使用以上方式，还有一个特殊的方式——句末语气词（赵春利 & 石定栩，2011）。口气可以说是一个语用概念，通过各种方式（语调、重音、语速、句末语气词等），透露出讲话者的心理情感态度并反映出社会角色关系（孙萃，2007；张云秋，2002）。综上各家所言，主要参照刘丹青（2017）的分类，将我们着重考察的九个句末语气词进行一级分类如下：

典型语气词 { 功能语气词 (functional particle): 的、了₂、吗
口气词 (tone particle): 啊、吧、呢

一般语气词 啦、喽、嘛 (合音语气词)

典型语气词就是使用频率特别高、分布领域比较广，表达语气相对复杂的六个语气词。一般语气词就是指使用频率较低，分布领域较窄，表达语气较为简单的语气词。除了典型语气词，其他都是一般语气词，典型和一般语气词之分已经基本取得学界共识⁴⁴。但是功能语气词和口气词的二级分类还需要进一步论证。

四、功能语气词和口气词的分类

我们判断一个词是功能语气词还是口气词有两个标准：一是强制性；二是标记性。强制性和可选性是一对概念，标记性和非标记性为一对概念。这里的标记性指的是语气词对句类 (sentence type) 的标识

⁴⁴ 据王珏(2012)统计 10 位学者所收 39 个语气词里: 10 人认同“啊、吗、吧、呢”，9 人认同“了、罢了”，7 人认同“来着、着呢、的、呗”。

即陈述句、疑问句等,也就是说如果一个语气词被判断为功能语气词,那么这个词的出现环境较为集中突出,可以用来标示某一主要句类,并不会均衡出现在所有的句类末尾。如果一个语气词被判断为口气词,那么这个词出现的环境则较为均衡,并不集中出现在某一句类。

刘丹青(2017: 478-479)认为语气与口气的重要区别之一就是强制性和可选性。语气标记要体现基本的交际功能,有较强的强制性在句子中可以看作是完句功能。口气标记是讲话者的附加态度,有没有口气标记并不影响句子的基本交际功能,可以省略。下面我们先运用强制性和标记性这两个标准来逐一界定功能语气词和口气词的成员,然后再简单描述一般语气词的成员情况。

(一) 功能语气词

1、“的”

“的”和“了₂”在传统语法的语气词分类里属于陈述语气词。也就是说“的”和“了₂”是陈述句的一种标记⁴⁵,并且从完句的功能来看,都具有令句子完整并煞尾的作用,具有强制性,属于功能语气

⁴⁵ 关于这个问题,值得注意的是,有些“的”和“了₂”从表面上看是可以放在疑问句或感叹句中的。齐沪扬(2002: 143)举例:(1)这么重要的事情你也会忘记的?(2)你告诉我的事,我是肯定不会说的!(3)你吃完饭去教室找他了吗?(4)科技博览会上的仿真机器人太好玩了!他认为例子中的“的”和“了₂”的非句号倾向是假性的,因为在“的”和“了₂”之后,问号和感叹号之前还可以加上其他语气词,(1)可以在句末加上“吗”,变成“这么重要的事情你也会忘记的吗?”(2)可以在句末加上“啦”或者“啊”,变成“你告诉我的事,我是肯定不会说的啦/啊!”(3)可以在句末加上“吗”,变成“你吃完饭去教室找他了吗?”(4)可以在句末加上“啊”,变成“科技博览会上的仿真机器人太好玩了啊!”这说明例(1-4)中的问号和感叹号不是加在“的”和“了₂”上的,而是属于其他口气词“吗”、“啊”和“啦”的。我们这里基本同意齐的意见,但是主张不要一刀切,只要“的”和“了₂”出现的环境绝大多数是陈述句,我们就可以认为他们是标示陈述句的语气词。

词。

赵元任（1979： 153、354）认为句末“的”的功能为表示“整个情况”，类似于讲“事情就这样”并进一步确认“的”是全句助词（Sentence Particle）。孙锡信（1999： 144-147）、齐沪扬（2002a： 73）、胡清国（2008）等肯定了“的”的语气词地位并指出其结构助词这一来源。唐正大（2008）认为在类型学上“的”可能还不是一个典型的语气词，原因是典型的语气词对它们前面的小句句法属性的影响应为最小，但句末“的”对小句的影响较大，并且不仅在句法方面。实际上这里的“典型的语气词”指的就是“口气词”，“口气词”对于句子的真值或者命题自然是不产生影响的。从“的”自身语义来说，“的”表示对一种情况的确认，例如，张三乘火车来的。我昨天走的。属于“阶段平面谓语（stage-level predicates）+的”的情况，“的”强制性很强，是不能省略的⁴⁶。

2、“了₂”

从“了₂”自身语义来看，“了₂”表示一种新情况的出现，即状态的变化，“了₂”出现与否将会直接影响到句子的解读，如：我在上

⁴⁶ “阶段平面谓语+的”中，“的”出现的强制性更强（我昨天来*（的）），表现在方言类型分布上也更广；“个体平面谓语（individual-level predicates）+的”中，其强制性更弱（我喝饮料（的）），表现在类型分布上，有些方言仍具有强制性，如吴语上海话；有些两可，如北京话；有些不能加“的”，如中原官话关中话。把语气词“的”和口气词“呢”放在一起比较，可以很直观地看出，用“呢”的句法环境要比“的”广泛得多（唐正大，2008）。个体谓词表事物比较稳定的属性，而阶段谓词描写事物的行为或状态（胡建华 & 石定栩，2005）。

过量（*的/呢） >> 不过量 {个体平面谓语（的/呢）

{ 阶段平面谓语 {有“现时相关”（*的/呢）

{无“现时相关”（的/*呢）

海待了三年了。我在上海待了三年。第一句的语义隐含着“我现在还在上海住着”；而第二句则不能确定“现在我在不在上海”。也就是说“了₂”的出现与否将会影响到句子的真值条件,和口气词有明显不同。胡清国(2008)认为“了”是最典型的使用频率最高的具有完句功能的语气词。因此,“了₂”的使用具有强制性并且主要标记陈述句,属于功能语气词。

3、“吗”

“吗”到底是不是一个疑问语气词,这也是学界一直讨论的“吗”的属性问题。传统语法学界认为现代汉语中有四个疑问语气词:“吗”、“啊”、“吧”、“呢”。随着研究的深入不断有不同的观点出现,朱德熙(1982: 211)只承认“吗”、“呢”和“吧”;吕叔湘(1985)只承认“吗”和“呢”;陆俭明(1984)提出两个半疑问语气词的看法(“吗”“呢”+半个“吧”);胡明扬(1987)、张斌(1987)、邵敬敏(1989)、刘月华等(2001)、刘丹青(2017)、方梅(2016)等都认为“吗”是真正的疑问语气,“呢”不表疑问。这里我们把“吗”作为疑问功能语气词主要还是根据强制性和标记性的判断标准:(1)众多学者认为“吗”是现代汉语中唯一一个合格的且真正的疑问语气词。张伯江(1997)认为“吗”表疑问是“高级语法化形式”。刘丹青(2005)提出“吗”为“附缀性助词”(clitical particle)并认为是一种虚词手段。王珏(2016a)认为“吗”还保留一定的句法功能。这和我们认为“吗”是标记疑问句的观点不谋而合。

(2) “吗”虽然不是在所有的问句中都必须出现，升调也能表达是非疑问⁴⁷，但是在很多句式中都不能省略，具有强制性，不然会影响句子的合法性或者改变句类⁴⁸。

(二) 口气词

1、“啊”

“啊”可以说是现代汉语中使用范围最广，囊括的情感最多的“口气词”。黎锦熙（1924：284）认为“啊”可以表达“其他种种心情”；赵元任（1979：359-361）列举了“啊”的十个功能⁴⁹；吕叔湘（1980：46-47）总结了“啊”用在四大句类句末时所起的作用还有句中停顿处和重复的动词后面的作用；胡明扬（1987）认为“啊”表示讲话者的感情或催促、劝听；朱德熙（1982：207）认为“啊”是传达了讲话者的态度和感情。还有学者认为“啊”是缓和语气的（李英哲等，1990：50；刘月华等，2001：410-429；黄伯荣&廖序东，1991：34）并且能帮助语气的表达（胡裕树，1991：376），增添口气（孙汝建，1999：108），强传信式告知求应（徐晶凝，2008：211-212），表示

⁴⁷ 当“吗”和升调附着平调或者升调陈述句时，分别构成以下三种是非问句：

- (1) X+升调+∅? 你喜欢苹果↗?
- (2) X+平调+吗? 你喜欢苹果→吗?
- (3) X+升调+吗? 你喜欢苹果↗吗?

只有第一种是不必带“吗”的，但是并不属于典型是非问句，不是纯粹疑问，带有“怀疑和惊讶的意味”（文炼，1982）并且对于上文的依赖很强，例2-3问句在没有上下文的情况下是单纯表示询问的，也是大部分情况下的用法；如果去掉“吗”，只用上升语调那必须依赖上下文（本来认为你是喜欢梨的，没想到你喜欢苹果），表达了一种对于“你喜欢苹果”的怀疑。

⁴⁸ 王珏（2016）认为“吗”至少在六种句式中都具有强制性：（1）“独词+吗”是非问句（2）“独词+吗”是非求证句。（3）“短小谓语+吗”是非问句（4）“平调+吗”是非问句（5）带宾语小句的“认知动词+吗”是非问句。（6）：特指是非问句。

⁴⁹包括开始问话、要求证实的问话、呼而告之、命令、感叹、不耐烦的陈述、提醒、警告、时间停顿、列举等。

讲话者一种个人的介入（屈承熹，2006）等。以上对于“啊”的研究可以看出“啊”没有一个固定的使用句类，不具有标记性，它可以用在各个句类的句中或者句末，给句子增添一种讲话者的情感，凸显话语的交互主观性⁵⁰。在使用的时候因为多是表达了讲话者的主观情感，“啊”的有无并不影响句子的语法意义，不具有功能上的强制性，但是在感情色彩或者程度上会有些许差别。

2、“吧”

“吧”的句类分布为陈述句、疑问句、祈使句句末以及句中停顿处⁵¹，不具备单一句类的标记性。但是由于“吧”可以用在疑问句中，汉语学界有三种看法：（1）“吧”分两个为吧_{疑问}、吧_{祈使}（朱德熙，1982：211）。（2）“吧”算作半个疑问语气词，表示“信疑之间的口气”（陆俭明，1984）。（3）不是疑问语气词也不表示祈使，只是赋予话语内容以不确定的口气（胡明扬，1987）。但是近年来，已经有越来越多的学者认为“吧”不是疑问语气词，而是“信大于疑”（邵敬敏，1996）即讲话者已经具有倾向性认识，但是不能完全肯定需要向听话者进行证实或者征求意见。吕叔湘（1944：298）认为“吧”表示一种“将信将疑”，介乎于陈述和疑问两者之间。高增霞（2000）、刘月华等（2001：

⁵⁰交互主观性是言者基于言听双方的人际关系并希望建立认知协作和交际协作关系而表示对命题的态度或对听者的态度、愿望，即人际意义（王珏 & 毕燕娟，2017）。

⁵¹为什么“吧”不出现在感叹句中呢？感叹句是讲话者用以表达感情的语句，而人类的感情通过话语表达出来的时候，具有排他的亲验性和自明性，也就是说这个情感是属于讲话者本人的，并不能进行共享和复制也不需要进行商讨和征询意见（赵春利 & 孙丽，2015）。那么这个感叹句的两个特征正好与“吧”的核心意义“意向待定与商讨”是对立的，因此，“吧”不在感叹句中出现。

424)认为“吧”的作用主要是缓和语气。齐沪扬(2002a: 94-95)认为“吧(罢)”主要表示祈使和揣测。张小峰(2003: 2)提出“吧”体现的是介于“疑”和“信”之间的“不确定”口气。

我们这里将“吧”划做“口气词”同样也是遵循了标记性和强制性两个标准。“吧”的分布范围较广,不标记单一句类并且“吧”的核心语义为“不确定”具有可选性,“吧”的有无在于增添或消减讲话者的“不确定性”。

3、“呢”

从强制性标准来看,传统语法所说的疑问语气词“呢”就不是语气词,而是口气词。张斌(1987)、金立鑫(1996)和刘丹青(2017)都认为“呢”不是疑问语气词:(1)“呢”既可以用于疑问句也可以用于陈述句,如“还没吃饭呢”。(2)把疑问句中的“呢”删掉并不会影响疑问语气,因为句子中的疑问词承担了大部分的疑问语气。既然“呢”不是疑问语气词,那为什么要在疑问句中使用它呢?主要是因为疑问句加上“呢”,可以增加“深究”意味,相当于在句子中加上了“究竟”、“到底”等副词(张斌,1987)。

吕叔湘(1980: 412-413)认为“呢”可以用在疑问句、陈述句、祈使句句末和句中停顿处。周一民(1998)认为“呢”可以用在陈述句、疑问句、感叹句句末和句中停顿处等八个位置并表达叙述、说明、不满等多种语气。邵敬敏(1989)和金立鑫(1996)认为“呢”的基本作用是“提醒”,在疑问句中有“探究”含义。申莉(2009)提出

可以用在疑问句、陈述句和句中停顿处并且“呢”的恒常语义为“引起注意和使语气舒缓”。熊仲儒（1999）认为疑问句中的“呢”表示“确信”义，问句中有疑问形式时，派生出“深究”义；无疑问形式时，“呢”则为“语篇话题”的标志。从标记性来看，“呢”可以用于四大句类，不标记单一句类，且它的核心语义为“提醒、确认”并在疑问句中派生出“深究”义。“呢”的有无在于是否提醒听话者的注意，交互主观性较强，符合“口气词”的标准。

（三）一般语气词

1、“啦”

“啦”是“了”和“啊”的合音。把“啦”等同于“了”的变体，略带感叹的口气，表示语气的完结。孙汝建（1999：109）认为“啦”增添了肯定、确认的口气。在很多情况下，语气词“了₂”都可以用“啦”来替换，替换之后，就给句子增添了浓厚的感情因素，带上了明显的情感色彩（齐沪扬，2002a：204）。方梅（2016）把“啦”与“了₂”相比较，认为用“啦”是行使“宣告”行为，动因是言谈互动需求，增强了现场感。“啦”可以用于大部分句类如陈述句（您不用管啦。）、祈使句（双十一来啦!）、疑问句（怎么啦？）⁵²。“啊”的交互主观性较强，也导致了“啦”的感情色彩和互动性较强。

⁵² “啦”用在祈使句（双十一来啦!）、疑问句（怎么啦？）中时，并不能用“了”替换，例如：“双十一来了。”把“啦”换成“了”，就成为叙述已经发生的事情，而不是在宣告即将开始的活动了。“怎么了？”是问发生了什么，而且“了”后面是可以添加“啊”将疑问落到“啊”上，而“怎么啦？”后面不能添加别的语气词，也不是真正想问发生了什么事情，目的是互动的需要或者是表达一种态度。

2、“嘛”

“嘛”是“么”和“啊”的合音。汉语传统语法学界认为“嘛”表达了一种“显而易见”的语气（吕叔湘，1982：375；胡明扬，1987；邢福义，1984；侯学超，1998：411；刘月华等，2001：428）；描写语法从讲话者的角度总结了“嘛”的语法意义，认为“嘛”表达的是一种“应知但实际上未知⁵³”的情感（赵元任，1926；1979：357；朱德熙，1982：213），强星娜（2008）进一步将“嘛”的语义界定为强确定性和表达不满的情绪；杜建鑫（2011）认为从语气词的核心人际特征上看，“嘛”位于连续统⁵⁴中的最左端表达了“强传信”的特征。

“嘛”可以用于除了“感叹句”以外的其他句类（杜建鑫，2011；赵春利&杨才英，2016；强星娜，2007；徐晶凝，2008），且使用“嘛”时需要有人对现实情况的主观认定为前提从而表达出“强传信”的口气来。

3、“喽”

“喽”是“了”和“呕（哦）”的合音。黎锦熙（1924：261）把“喽”等同于“了”的变体，带较强的感叹口气，表示语气的完结。孙汝建（1999：110）认为“喽”一般用在招呼性质的句末表示提醒。张谊生（2000：268）将合音语气词称为“派生语气词⁵⁵”，其中就包

⁵³ “未”表示的是“你应当知道、记得或懂，但我想或我怕你实在不知道，不记得或不懂”。

⁵⁴ 嘛 啊 呢₂ 吧 吗 呢₁
强传信 次强传信 传信 弱传信 传疑 强传疑

⁵⁵ 从语音变化角度看，单音节语气词大都可分为基本语气词和派生语气词两种。基本语气词就是指某个最常用的最典型的语气词，派生语气词是指在基本语气词的基

括我们这里的三个一般语气词“啦、喽、嘛”。“喽”较多用于陈述句、祈使句，也见用于疑问句和感叹句⁵⁶。“喽”的使用主要是给句子带上了一些讲话者的主观情感，起到一个“提醒”或者“加强”的作用。

（四）小结

形式句法主要关注汉语句末语气词的句法位置。在 Rizzi (1997) 的制图理论提出之前, Tang (1990), Cheng (1991), Li (1992), 邓思颖 (2000) 和胡建华 & 石定栩 (2005) 等认为汉语中的句末语气词位于 C (Complementizer)。Li (2006) 根据 CP 分裂假说 (Split CP Hypothesis, Rizzi, 1997) 和制图理论 (Cartographic Approach, Belletti, 2004) 参考朱德熙 (1982) 的分类, 提出汉语的分层 CP 理论: Fin > Mood > Evaluative > Force > Degree > Discourse 即限定 > 语气 > 评价 > 句类 > 程度 > 话语, 其中的 Mood 即为我们的典型语气词中的功能语气词一类 (“的”、“了”、“吗”), 评价主要由“呢”标记, 程度主要由“吧、嘛”标记, 话语由“啊”标记。基于同一个思路, 石定栩 (2009) 得出小句分层为: IP > Status P > Force P > Illoc P 即时态 > 状态 > 句类 > 感情色彩。这里的感情色彩就是我们这里所归类的“口气词”来标示的。还

基础上由于所处的环境不同而出现的读音变体, 或者是两个语气词连用而形成的合音变体, 再或者是同一个语气词被书写成的不同形式的变体, 例如:

啊 (a) → 啊、呀、哇、哪₁、哈、哟、哎、呦; 吧 (ba) → 罢、呗、嘞; 了 (le) → 啦、咯、嘞、喽; 吗 (ma) → 么、嘛; 呢 (ne) → 呐、哩、咧、哪₂

⁵⁶ (1) “喽”用于陈述句, 表示肯定: 这你就不知道喽。(2) “喽”用于感叹句, 表示加强对某种情况的肯定: 爸爸同意我去郊游喽!(3) “喽”用于疑问句, 表示对已知事情的质询: 是不是你搞错喽? 我们这里没有你说的那个人。(4) “喽”用于祈使句, 表示建议、命令或者提醒: 快点儿走喽。(齐沪扬, 2011)

有 Paul (2014) 也持类似观点: TP>CP_{low}>ForceP>Attitude P 即时态>标句词>句类>态度情感, 这里的态度情感是标示讲话者的主观态度和情感, 与“口气词”的成员大部分吻合, 只是表状态持续的“呢”归入 CP_{low}, CP_{low} 还包括“了”和“来着”。邓思颖 (2010) 与以上学者观点有所不同: CP> Force P₁> Force P₂> Force P₃ 即标句词 (包括时间和语调)>焦点>程度>感情, 体现为具体的语气词则为: 了>呢>吧/吗>啊。这样看来形式句法界是将主观性较强的句末语气词放到较高的句法位置, 而具有一定功能性的句末语气词则放到较低的句法位置, 与传统语法界中所提出的“口气词”和“功能语气词”之分不谋而合。虽然各学派对于具体的分类细节还有所不同, 但是基本思路是一致的即主观性强的“口气词”的句法位置要高于功能性较强的“功能语气词”。

综上, 在下一章中, 我们将按照典型语气词 (功能语气词和口气词) 与一般语气词的分类详细考察四名儿童的语气词获得情况。

第三章 汉语儿童句末语气词获得模式研究

本章初步描述“汉语儿童句末语气词分语料库”中四名儿童的句末语气词的整体获得情况并重点描写典型单音节句末语气词的具体获得情况，得出三个语气词分类（典型口气词、典型功能语气词和一般语气词）的获得顺序和规律并分析获得模式。

首先界定语气词获得标准和划分MLU阶段，在此基础上考察汉语儿童语言句末语气词的整体获得情况，发现在语言发展的1-4岁这个阶段儿童获得了全部的单音节句末语气词共16个，但是这些单音节句末语气词的获得的时间和出现频率呈现出差异性特征。然后根据语言获得的实际情况，我们将研究范围框定在9个单音节句末语气词（获得顺序为：啊、吧、呢、啦 > 吗、的、了₂ > 喽、嘛）。研究发现，这9个语气词可以划分为典型和一般两种类型，并且典型语气词又可以划分为口气词和功能语气词，从而得到获得模式为：口气词 > 功能语气词 > 一般语气词，主导因素为功能语气词。汉语儿童句末语气词背后的运行机制为天生的、内在的语言知识在起决定性作用而外部的话语输入与儿童语气词的获得有一定相关性但不是决定因素。

第一节 句末语气词获得标准

获得标准的制定对于儿童语言获得研究较为重要，关系到儿童语

言项目获得规律的提取，以我们的研究对象句末语气词来说，哪个语气词获得的时间或者阶段比较早，哪个语气词比较晚，本身就是儿童语言发展的规律并且应该进一步挖掘其背后的原因和机制，从而最终绘制出儿童句末语气词获得趋势图。学界对于获得标准的界定具有争议，请见表7。

表7 儿童语言获得标准汇总

首现时间获得标准：首次自发输出某一项目的时间就是其获得时间	正确率标准 ⁵⁷ ：使用输出的某一项目的正确率来作为获得标准	类型/例子（type/token）标准 ⁵⁸ ：根据自发输出项目类型/例子的次数来判断该项目的获得与否
Stromswold (1995)	Brown (1973) : 90%	Wong & Ingram (2003) : 3次 (type)
杨贝 (2014)	缪小春 (1986) : 2/3	Rowland et al. (2003) : 3次 (type)
	Radford (1990) : 90%	范莉 (2010) : 3次 (type)
	李宇明 & 陈前端 (1998) : 2/3	张云秋 & 郭婷 (2014) : 3次 (token)
	Lee & Law (2001) : 75%	张云秋 & 李若凡 (2017) : 3次 (token)

首现时间获得标准是以语言项目的首次自发输出时间为获得时间，我们认为这种判断方式未免有些武断。因为儿童首次输出某个语言项目具有一定的偶发性，如果不考虑后续的再次输出情况就直接将其首次输出时间界定为这个语言项目的获得时间，容易人为地将获得时间提前。儿童很可能偶尔自发输出了某个语言项目，然后很长时间内这个语言项目并没有再次输出也就是说这个语言项目实际上还不具

⁵⁷正确率的计算公式通常是：某一限定阶段正确使用某个项目的次数 / 某一限定阶段使用某个项目的总次数。

⁵⁸这里的类型（type）指的是一个语言项目在不同的语言环境下出现的次数；例子（token）指的是一个语言项目出现过的所有次数（不包括语言项目的重复使用）。

有能产性⁵⁹。正确率标准是使用输出的某一项目的正确率来作为获得标准，但是正确率标准的界定本身就具有一定的主观性⁶⁰，且没有达成学界共识。况且90%的正确率过于严苛，儿童语言发展的过程是在错误中不断进行的，儿童犯错并不代表他/她不会使用或者没有获得某个语言项目，他们只是还在自我调整和纠错过程中。类型/例子标准是根据自发输出项目类型/例子的次数来判断该项目的获得与否，这个标准是目前学界采用的较多的判断标准，主要分歧为是使用类型还是例子的次数来进行判断。

我们这里采取学界大部分使用的标准，使用类型（3次）来判断即儿童自发累计输出一个句末语气词3次，且使用正确，即认为儿童获得该语气词。3次可以是一次录像中出现的次数也可以是连续录像中累计出现的次数，例如：两边呢！（GYC 1;11;27）那我这个呢？（GYC 1;11;27）贴毛毛呢。（GYC 1;12;04），“呢”是在1岁11个月27天时出现2次加上1岁12个月4天出现1次累计自发输出达到3次，我们就将这个时间作为GYC句末语气词“呢”的获得时间。CHI: 关上门吗？（WMX 2;01;13）CHI: 好吗？（WMX 2;01;13）CHI: 妈妈#起吗？（WMX 2;01;13），“吗”是在2岁1个月13天的录像中自发输出了3次，我们就将此时间作为WMX句末语气词“吗”的获得时间。

⁵⁹ Ingram (1989) 提出能产性假说 (Productivity Assumption)，认为判断一个语言项目的输出是不是基于某种规则而产生的标准是当这条规则具备能产性时，才能表明儿童的输出是基于规则输出的。规则能产性是指儿童能够根据某一语法结构，输出新的句子。

⁶⁰ 90%，75%与2/3正确率的界定并没有一个科学的标准或者达成学界共识。

第二节 儿童语言发展阶段的划分——平均句长（MLU）

为了更科学客观并方便地描述儿童语言的发展阶段，学界一般使用以下四种方法：1、将儿童语言的发展阶段划分为独词阶段、双词阶段和多词阶段（Ingram, 1989）；2、使用平均句长来划分阶段（Brown, 1973）。3、直接使用儿童的年龄阶段；4、使用某种错误或者结构的出现来界定语言发展阶段（Stromswold, 1996）。这些方法的使用需要根据不同的研究对象、目的来进行选择。平均句长是一个用来量化儿童语言发展能力的方法，是将特定话语范围内出现的语素或者词的总数除以句子的总数得出的值，也是一个较为客观的、简便的、可以测定的且易于理解的评定语法知识发展的指标。MLU的计算单位分为语素和词，非汉语学界较多采用语素⁶¹，而根据汉语的实际情况，以词为单位统计汉语平均句长较为科学，也有助于使用平均句长来对照语法结构的发展。

在临床和学术研究中，MLU已经作为常用的语言分析指标得到了广泛地应用，据Loeb等（2000）的调查显示在语言样本分析中MLU的应用率为91%（转引自盖笑松、杨薇 & 邵宇, 2009）。我们的研究将采取儿童的实际年龄阶段与平均句长相结合的方法，因为使用儿童的年龄段是一个最直观的方法，但是仅仅使用这一种方法可能会出现由儿

⁶¹ Brown 将英语儿童平均句长的发展划分为五个阶段：1.75\2.25\2.75\3.50\4.00，每增长 0.5 为一个发展阶段。

童的个体语言发展差异进而影响研究结果的现象。例如儿童的性别差异会导致儿童语言发展在进程上的早晚差异，通常来说女童的语言发展早于男童，如果仅仅使用一个观察指标，可能会导致研究结果的偏差，使用两种观察指标可以尽量使研究结果更为客观和科学。根据普通儿童平均句长得出的研究成果，可以作为发展障碍儿童语言发展情况的参照，因为发展障碍儿童的语言发展并不是完全异于普通儿童，其语言发展规律和过程都与普通儿童类似，只不过是发展障碍儿童的语言发展过程比较缓慢并且水平较低罢了。所以以平均句长作为语言发展阶段的划分要比单纯使用年龄更具有参照性。

我们统计了四名儿童每次录像的MLU，根据以往文献的做法（Rowland et al.,2003; Brown,1973），把MLU值小于2划分为一个阶段，接下的以0.5为一个单位刻度进行划分，大于4的作为最后一个阶段。四名儿童的具体MLU值⁶²请见表8。

⁶² 表6中MLU值与年龄时间点并不是一一对应的，因为儿童MLU值并不是非常稳定，会由于某种因素影响到某一次的MLU值，我们是选取的是阶段性质的数值，也就是说某个阶段的MLU值是稳定的，从区间中选取最大和最小MLU值，即为表6中所呈现的语言发展阶段。

表8 四名儿童的语言发展阶段（以MLU值为标准）

儿童情况		第一阶段 MLU值： < 2.0	第二阶段 MLU值： 2.0-2.5	第三阶段 MLU值： 2.5-3.0	第四阶段 MLU值： 3.0-3.5	第五阶段 MLU值： 3.5-4.0	第六阶段 MLU值： > 4.0
GYC	年龄	1; 01; 06- 1; 12; 18	2; 01; 13- 2; 03; 15	2; 03; 22- 2; 05; 23	2; 06; 01- 2; 12; 23	3; 01; 12- 3; 09; 11	3; 09; 18- 4; 01; 02
	MLU	1.33-1.87	2.38-2.45	2.54-2.81	3.11-3.45	3.54-3.87	4.01-5.02
SWK	年龄	1; 01; 12- 2; 03; 24	2; 04; 01- 2; 07; 07	2; 07; 14- 2; 10; 21	2; 10; 28- 3; 02; 12	3; 02; 18- 3; 12; 28	
	MLU	1.46-1.97	2.07-2.45	2.51-2.93	3.05-3.49	3.52-3.99	
WJH	年龄	1; 08; 20- 2; 01; 04	2; 01; 11- 2; 03; 24	2; 04; 01- 2; 07; 03	2; 07; 08- 3; 07; 03	3; 07; 11- 3; 09; 07	3; 09; 14- 4; 06; 23
	MLU	1.66-1.99	2.05-2.46	2.51-2.95	3.08-3.49	3.51-3.97	4.05-5.31
WMX	年龄	1; 03; 20- 2; 01; 06	2; 01; 13- 2; 04; 25	2; 05; 02- 2; 08; 01	2; 08; 08- 3; 05; 10	3; 05; 16- 4; 01; 05	
	MLU	1.27-1.78	2-2.43	2.51-2.92	3.05-3.42	3.5-3.99	

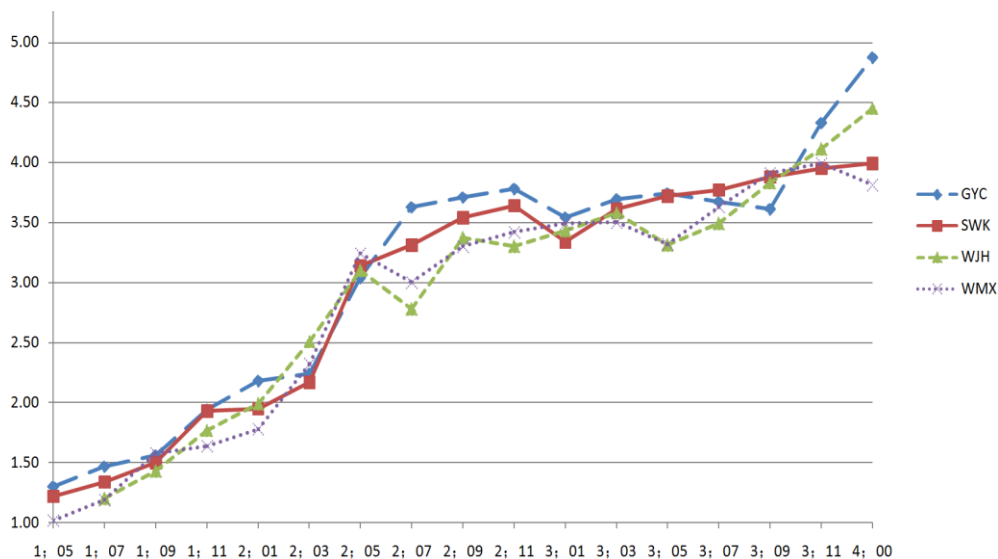
从表8中可以看出四名儿童都至少有五个语言发展阶段，其中有两名儿童GYC和WJH的MLU值有第六阶段。在后面的章节讨论句末语气词的生长顺序时，会参考以MLU值划分的语言发展阶段。总体来说，如果两个句末语气词出现的语言发展阶段不同，那么它们的获得处于两个不同的阶段；如果两个句末语气词在同一语言发展阶段出现，那么可以说它们是同一时期获得的，但是体现在儿童的实际年龄上可能会有差异，并且生长的顺序也有差异。

为了更加清晰的展示四名儿童的语言总体发展趋势，我们又每隔两个月⁶³为单位绘制了四名儿童MLU语言发展趋势图，请见图4。图的横坐标代表儿童的年龄，间隔单位为两个月；纵坐标代表MLU值。根据

⁶³ 每个月份使用的是第一次语料的MLU值，例如1岁7个月的MLU值就是使用每个儿童1岁7个月时的第一份语料(通常一个月有3-5份语料不等)计算出来的MLU值。

图4显示的MLU值趋势，四名儿童的语言发展基本呈稳定增长态势，但又呈现曲线发展。从语言发展的速度来看，两名女童GYC和SWK的语言发展整体态势较两名男童WJH和WMX要稍快。

图4 四名儿童MLU发展趋势（单位：月）



第三节 儿童句末语气词获得的整体情况

根据语料选取范围、现代汉语语气词成员的界定、获得标准的制定等原则，我们检索语料库中四名儿童的语料共得句末语气词的成员⁶⁴、总频次、首现时间和获得时间等信息，具体情况请见表9-12。经检索，我们发现在45个语气词成员中，1-4岁年龄段的汉语儿童共出现了16个单音节句末语气词，大概获得了成人的三分之一。实际上没有获

⁶⁴ 由于我们的研究对象为儿童句末语气词，单音节语气词基本发展完成，在语料检索中未见双音节与多音节语气词。

得的都是双音节和多音节语气词，单音节语气词已经全部获得。但是获得的这些单音节句末语气词，不论是获得时间还是出现频次均有较大差异。呈现出典型句末语气词首现时间早、获得阶段前、出现频次多的显著特征。

表 9 GYC 单音节句末语气词使用情况一览表
(1:01-4:01)

词	频次	首现例句	时间	获得例句	时间
啊	624	姥姥啊!	1;04;12	妈妈啊!	1;04;12
				鸭鸭啊!	1;04;12
				爷爷啊!	1;04;12
吧	1231	吃吧!	1;09;09	吃吧!	1;10;04
				吃吧!	1;10;04
吗	515	睡觉吗?	1;12;18	像糖吗?	1;12;18
				你要吗?	1;12;18
呢	556	两边呢!	1;11;27	那我这个呢?	1;11;27
				贴毛毛呢.	1;12;04
的 ⁶⁵	286	洗澡的.	1;12;11	它吃饭的.	1;12;11
				它洗澡的.	1;12;11
了 ₁₊₂	3062	没了.	1;06;16	好了.	1;06;16
				坏了.	1;06;26
了 ₂ ⁶⁶		切蔬菜了.	1;12;04	到了姥姥家了.	1;12;04
				我要豆豆了.	1;12;18
嘛	65	厚的嘛.	2;03;15	藏起来嘛.	2;03;15
				这#这嘛.	2;03;15
啦	202	走啦.	1;07;29	那那来啦.	1;08;06
				倒啦.	1;08;06
				我的熊你来啦.	1;08;06

表 10 SWK 单音节句末语气词使用情况一览表
(1:03-4:01)

频次	首现例句	时间	获得例句	时间
434	妈妈啊!	1;07;08	爸爸啊!	1;07;08
			姐姐啊!	1;07;08
1042	走吧!	1;09;04	领吧!	1;09;25
			起吧!	1;09;25
813	送来吗?	1;12;10	好吃的吗?	1;12;10
			好吃吗?	1;12;10
			还有吗?	1;12;10
870	妈妈呢?	1;08;07	要呢?	1;08;13
			小象呢?	1;09;25
			树呢?	1;09;25
270	它高高的.	1;11;21	很脏的.	1;11;21
			妈爬楼的.	1;12;17
2562	没了.	1;07;02	啊#没了.	1;07;02
			没了.	1;07;02
	没有电了.	1;10;20	小龙玩小汽车了.	1;10;20
			打不开门了.	1;10;20
68	吃撑了嘛.	2;04;08	还要嘛.	2;04;08
			布鲁托在这嘛.	2;04;08
560	没啦.	1;08;21	没有啦.	1;08;21
			走啦.	1;09;04

表 11 WJH 单音节句末语气词使用情况一览表
(1:08-4:06)

频次	首现例句	时间	获得例句	时间
628	走啊!	1;09;11	有饭啊!	1;09;11
			不是啊!	1;09;22
1789	这个吧!	1;09;25	这样吧!	1;09;25
			<还要>还要吧?	1;10;09
			放这边吧.	1;10;09
			没有<有>有锅吧.	1;10;09
1070	可以走吗?	1;11;07	不动[.]不动[.]不动吗?	1;11;20
			哎#还行吗?	1;11;20
414	不看#看什么呢?	1;09;11	那姑父呢?	1;09;25
			这个呢?	1;10;09
555	姥爷一起的.	1;09;04	过不去的.	1;09;04
			刷碗的.	1;11;13
3367	斜了.	1;08;27	火#大了.	1;08;27
			好了	1;08;27
	我给水饺加油了.	1;12;05	嗯-碰到左腿了.	1;12;18
敲门,刚才敲门了.			1;12;24	
90	拿下来嘛.	2;01;29	奶奶称一称嘛.	2;03;16
			要不拿下来电池看一看嘛.	2;04;30
770	就来啦.	1;08;27	吃奶啦.	1;10;09
			都搁盘啦.	1;10;18

表 12 WMX 单音节句末语气词使用情况一览表
(1:04-4:01)

频次	首现例句	时间	获得例句	时间
385	弄啊!	1;08;07	妈妈#头#头啊!	1;08;07
			姐姐啊!	1;08;07
1348	爬吧!	1;09;26	挖吧!	1;11;11
			走吧!	1;12;02
			走.走吧.	1;12;02
1477	关上门吗?	2;01;13	好吗?	2;01;13
			妈妈#起吗?	2;01;13
922	玩呢!	1;12;28	这是什么呢?	1;12;28
			这呢#在这呢.	1;12;28
295	是妈妈冲的.	2;02;03	投它的.	2;02;25
			我开车的.	2;03;01
			开#挖沙的.	2;03;01
3422	没了.	1;11;25	掉了.	1;11;25
			破了	1;11;27
	到八楼了.	2;02;28	怎么回到家了?	2;02;28
这回#进门了.			2;02;28	
73	胖总管嘛.	2;04;25	剥开给我吃嘛!	2;05;02
			怎么可以嘛.	2;05;02
			给我托马斯小火车嘛.	2;05;02
475	没啦.	1;11;25	咋啦?	1;12;11
			行啦.	1;12;11

⁶⁵ “的”可以是结构助词也可以是语气词，在句末的结构助词容易和句末语气词混淆，我们的判断标准是：(1) 删去句末“的”，“是……的”的句式则删去“是”和“的”，如句子基本意思变化了，就是结构助词（如少不了你的。），如不变，则为语气词（如他是卖菜的。）；(2) “的”后面能否增补一个相应的名词，如能为结构助词（如少不了你吃的(东西)。），如不能为语气词（窗户是开着的。）（向莉，2000）。

⁶⁶ “了”可以是动态助词也可以是语气词，因此学界有了₁、了₂、和了₁₊₂三种分类。其中了₁是动态助词、了₂是语气词、了₁₊₂是兼动态助词和语气词（吕叔湘，1980）。简单来说在句中的“了”都是动态助词即了₁，在句末的“了”分两种情况了₁₊₂和了₂：当“了”处于句末宾语或数量补语后面时，主要表示事态的变化、肯定事态变化已成定局，这种“了”是语气词了₂（如我等你好几天了。我报名了。他住这儿五年了。）；但当“了”紧接在句末动词或形容词之后，一般说来，“了”就兼语气词和动态助词两种作用为了₁₊₂（如枫树的叶子红了。那本书我拿走了。这个办法太好了。）但也要注意一点，在现实语言运用中，句末形容词后边的“了”有时也不完全兼有语气词和动态助词两种作用。形容词后边的“了”可以表示一种变化已经完成，出现了新的情况，这应该算是语气词和助词兼有；但如果只着眼于当前的情况，也可以说只是语气词（如这种糖可甜了。这里风景最美了。他身体可健康了。）这几例中的“了”都是紧接在句末形容词后，但均不表示变化意义，没有任何动态因素，只着眼于当前的情况，表示一种语气。这时就只能说它是语气词了而不能说它兼有语气词和动态助词两种作用。在筛选语料时，我们将了₁₊₂和了₂全数筛选所以从数量上“了”是最多的，如果只看了₂数量远没有这么多。

词	频次	首现例句	时间	获得例句	时间
哦	19	妈妈药膏哦.	1;10;04	哎呀给哦.	2;02;17
				小娃娃好脏哦.	2;02;25
嘞	41	好嘞.	2;02;17	啊僵尸嘞.	2;06;07
				我玩这个嘞.	2;07;25
喽	78	不洗喽.	1;11;20	它要回家喽.	2;02;28
				打人喽.	2;02;28
呗	10	晒晒笔呗.	2;07;19	外面外边玩呗.	2;11;26
				像你呗.	2;12;16
哎	13	嗯-:尿哎.]	1;08;06	盖盖##盖哎.	1;09;20
				买哎.	1;09;26
				起哎.	1;09;26
来	30	什么来?	2;02;28	扎糖糖来.	2;02;28
				我游泳来.	2;02;28
去	46	盖大屋去.	2;02;25	啊出去盖去.	2;02;25
				梳去.	2;03;08
				画画去.	2;03;08
不	12	小鸭子#你渴不?	2;02;06	它的核行不?	2;04;05
				嗯#你看#吓人不?	2;04;25

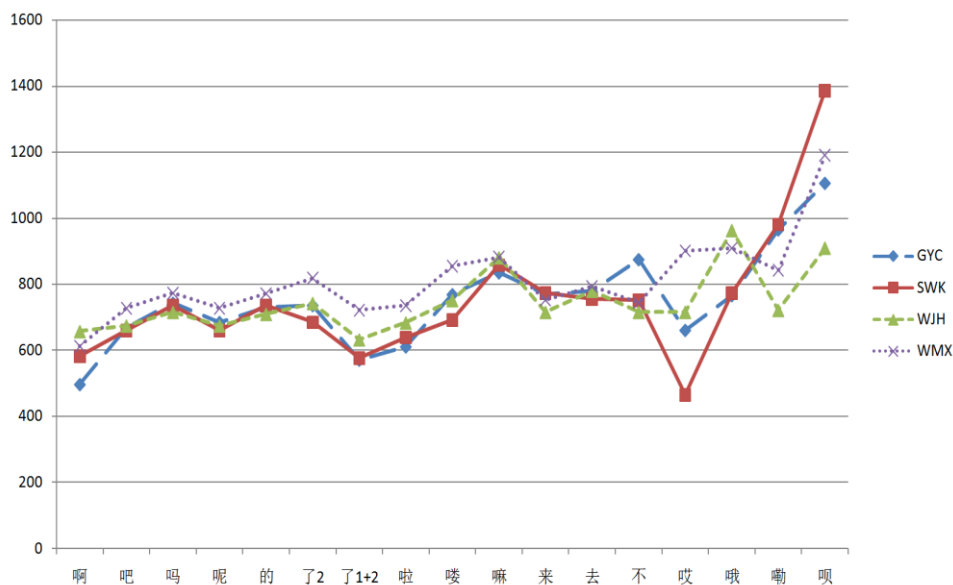
频次	首现例句	时间	获得例句	时间
45	上不去哦.	1;11;06	看就这里#好高哦.	2;02;15
			嗯是哦.	2;03;02
11	拖鞋嘞.	1;10;16	好嘞.	2;02;04
			喜欢的那个地方嘞.	2;08;11
61	睡觉觉喽.	1;09;25	坏喽.	1;10;16
			妈妈#妈妈我来喽!	1;10;27
3	洗洗手呗.	2;06;22	好呗.	2;10;28
			你害怕呗.	3;09;21
8	对哎.	1;09;25	多哎.	1;09;25
			是小熊维尼哎.	1;03;10
21	给我小熊来.	1;12;21	这个怎么弄来?	2;01;07
			就让萄#喝水去来.	2;01;13
28	看书去.	1;11;21	妈妈开灯去.	2;02;15
			看玩具去.	2;02;15
9	吃不?	1;11;27	小不?	1;12;03
			妈妈这是狗不?	1;12;27

频次	首现例句	时间	获得例句	时间
22	太可怜了哦.	2;06;11	买一个送一个哦.	2;07;03
			我有[]有个事情哦.	2;07;22
58	没有嘞.	1;11;07	加点盐, 好嘞.	1;11;26
			还烙一个饼, 好嘞	1;11;26
			洗洗洗好嘞.	1;11;26
98	都掉喽.	1;11;20	出来喽.	2;01;11
			网不住,这个小铲喽.	2;02;10
			好喽.	2;02;10
34	再安上#这个呗.	2;03;16	你用这个[]你用这个够出来呗!	2;04;30
			给#拖一拖呗.	2;05;29
22	没哎.	1;11;20	加醋哎.	1;11;20
			还有哎.	1;11;20
136	不要坐,等会来.	1;10;30	六个,五个来.	1;10;30
			还光忘来.	1;11;20
			搁这壶来.	1;11;20
28	做饭去.	1;09;22	插到粗的里面去.	1;11;07
			到房间看看去.	2;01;19
194	你能用这个不?	1;11;13	吃不它吃不?	1;11;20
			有糖不?	1;11;20

频次	首现例句	时间	获得例句	时间
14	你看,这还有一个哦.	2;05;02	这是门哦.	2;05;02
			全都没有哦.	2;05;29
9	好嘞.	2;02;28	茂茂盖嘞.	2;03;22
			该茂茂搭嘞.	2;03;22
97	出去玩#出去玩喽.	2;03;14	回来喽#姐回来喽.	2;03;27
			那个妈要把车开走喽.	2;04;05
			歪倒喽.	2;04;05
			又不见喽.	2;04;05
5	你停这里呗!	3;03;20	是好玩呗.	3;04;05
			不对#好玩呗.	3;04;05
7	嗯#妈#牛奶哎.	2;02;03	有这个吗#妈妈哎.	2;06;14
			快#把这个弄上来了哎.	2;06;21
16	瞧瞧来.	1;12;11	放到床上玩来.	1;12;28
			看看茂茂#看看来	2;02;11
23	洗去.	2;01;13	换裤裤去.	2;02;11
			搁地下去.	2;03;22
16	对不?	1;12;11	到不?	2;02;03
			看不?	2;02;03

把四名儿童的 16 个单音节语气词获得时间输入至 EXCEL 表格，得出图 5。可以看出四名儿童的单音节语气词获得趋势基本上是两名女童早于两名男童，这也与他们整体语言发展趋势相吻合。

图 5 四名儿童单音节语气词获得趋势图（单位：天⁶⁷）



但是有些单音节语气词出现的总频率较低，不足 50 次，有的甚至是个位数或者十几次，这样低的出现频率将会导致语气词获得趋势失真。因此我们只取大部分儿童出现频率高于 50 次的语气词分析单音节语气词发展总趋势，分别是：啊、吧、吗、呢、的、了、嘛、啦、喽，请见图 6 和图 7（图纵轴为语气词获得天数，横轴为语气词种类，四种不同颜色和形状的折线代表四名儿童）。

⁶⁷ 由于 EXCLE 表格并不能按照年；月；天的格式进行排序，因此我们将儿童的年龄换算成以天为单位，如 1;04;12 为 $1*365+4*30+12=497$ 天。

图 6 四名儿童九个单音节语气词获得趋势图（单位：天）

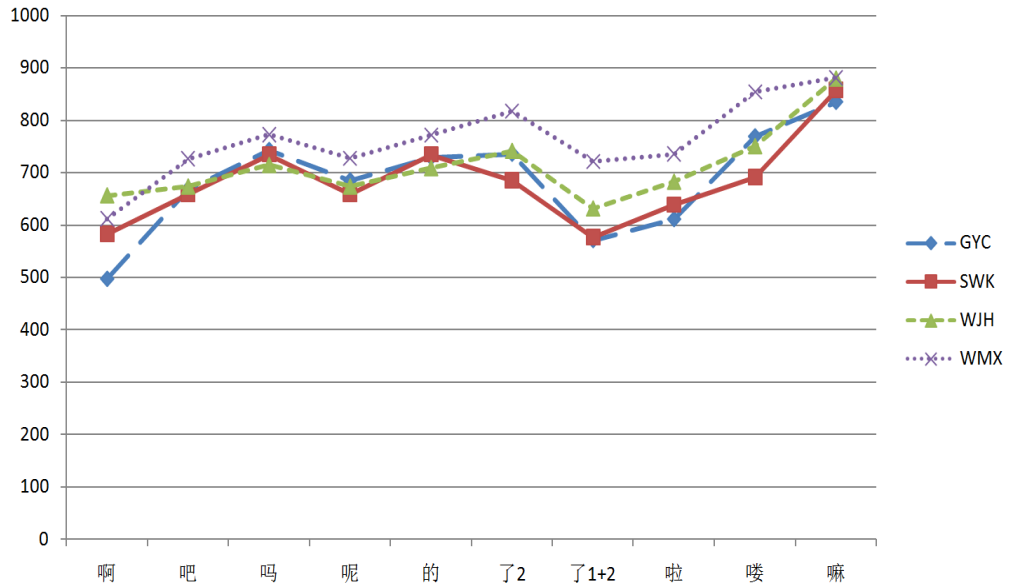


图 7 四名儿童九个单音节语气词获得趋势图（单位：MLU）

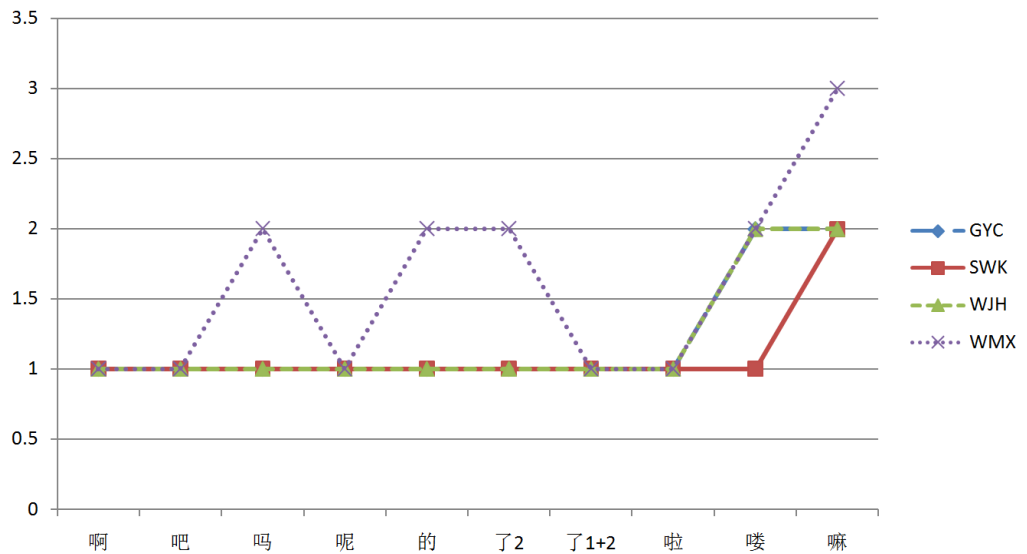


图 6 中可以看出四名儿童中，三名儿童 GYC、SWK 和 WJH 的语气词发展趋势和发展的时间都几乎吻合，另一名儿童 WMX 的语气词发展趋势也基本吻合，但是发展时间与其他三名儿童有较为明显的差距，WMX 的语气词发展折线处于整个图的最上部很少与其他三名儿童的折线重合，从图 7 中根据 MLU 的划分阶段来看差距更为显著。

WMX 单音节语气词“吗、的、了₂、嘛和啦”与其他三名儿童相比皆高出一个阶段, SWK 单音节语气词“喽”比其他三名儿童低一个阶段。那么这两名儿童的发展阶段的不同意味着什么呢? 我们需要结合这九个语气词的实际获得时间、同一个发展阶段的内部获得次序和 MLU 阶段详细地分析, 从中窥得汉语儿童常用单音节句末语气词的发展概貌。

第四节 儿童常用单音节句末语气词的获得规律

一、常用单音节句末语气词的获得顺序

为了更清楚地进行分析, 我们将四名儿童的九个单音节句末语气词⁶⁸的获得年龄和 MLU 阶段以表格形式展示。然后结合折线图 6-7 和表 13-14, 我们可以得出四名儿童九个语气词的具体获得顺序为:

GYC: 啊 > 了₁₊₂ > 啦 > 吧 > 呢 > 的 > 吗=了₂ > 喽 > 嘛

SWK: 了₁₊₂ > 啊 > 啦 > 吧=呢 > 了₂ > 吗 > 的 > 喽 > 嘛

WJH: 了₁₊₂ > 啊 > 吧=呢 > 啦 > 的 > 吗 > 了₂ > 喽 > 嘛

WMX: 啊 > 了₁₊₂ > 吧 > 啦 > 呢 > 吗 > 了₂ > 的 > 喽 > 嘛

⁶⁸ 以下简称语气词。

表 13 四名儿童九个语气词的获得年龄

	啊	吧	吗	呢	的	了 ₂	了 ₁₊₂	嘛	啦	喽
GYC	1;04:12	1;10:04	1;12:18	1;12:04	1;12:11	1;12:18	1;06:26	2;03:15	1;08:06	2;02:28
SWK	1;07:08	1;09:25	1;12:10	1;09:25	1;12:17	1;10:20	1;07:02	2;04:08	1;09:04	1;10:27
WJH	1;09:22	1;10:09	1;11:20	1;10:09	1;11:13	1;12:24	1;08:27	2;04:30	1;10:18	2;02:10
WMX	1;08:07	1;12:02	2;01:13	1;12:28	2;03:01	2;02:28	1;11:27	2;05:02	1;12:11	2;04:05

表 14 四名儿童九个语气词获得的 MLU 阶段

	啊	吧	吗	呢	的	了 ₂	了 ₁₊₂	嘛	啦	喽
GYC	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
SWK	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
WJH	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
WMX	1	1	2	1	2	2	1	3	1	2

二、常用单音节句末语气词具体获得情况

儿童 GYC 从获得时间来看首个获得的语气词是“啊”为 1;04(首现和获得属于同一个时间)也是整个语气词项目中最先获得的一个语气词,四名儿童中最早获得“啊”的也是 GYC。其次是“了₁₊₂”为 1;06 和“啦”为 1;08,这两个语气词出现的较为接近可能与读音较为接近有关。然后是“吧”为 1;10 和“呢”为 1;12;04⁶⁹。以上语气词都属于 MLU 第一阶段的第一个梯队。虽然“吗”(1;12;18)和“呢”(1;12;04)出现的时间较为接近,但是从获得次序上则分属于两个不同的梯队。该梯队划分主要是依据语气词的分类和其他儿童的对照得出,后面会详细分析,此处不再赘述。MLU 第一阶段的第二个梯队成员分别是:“的”(1;12;11)、“吗”(1;12;18)与“了₂”(1;12;18)。其中“了₂”的首现时间为 1;12;04,而“吗”

⁶⁹ 如果获得时间可以从月份上区分,我们就标注到月为止,如果不能则详细到日。

的首现时间即获得时间。MLU 第二阶段只有两个成员即“喽”（2；02）与“嘛”（2；03）。

儿童 SWK 从获得时间来看首个获得的语气词是“了₁₊₂”为 1；07；02（首现和获得属于同一个时间），四名儿童中最早获得“了₁₊₂”的也是 SWK，紧接着获得的是“啊”1；07；08。1；09 时 SWK 获得了三个语气词分别是“啦”（1；09；04）、“吧”和“呢”（1；09；25），虽然“吧”和“呢”的获得时间相同但是其首现时间并不同，“吧”的首现时间是 1；09；04，“呢”的首现时间是 1；08；07。以上语气词都属于 MLU 第一阶段的第一个梯队。MLU 第一阶段的第二个梯队成员分别是：“了₂”（1；10）、“吗”（1；12；10）与“的”（1；12；17）。MLU 第二阶段只有一个成员即“嘛”（2；04）。“喽”（1；10）本来也应该属于 MLU 第二阶段，但是 SWK 例外，获得“喽”的时间较早跻身于第一阶段。

儿童 WJH 从获得时间来看首个获得的语气词是“了₁₊₂”为 1；08（首现和获得属于同一个时间），紧接着获得的是“啊”（1；09）。1；10 时 WJH 获得了三个语气词分别是“啦”（1；10；18）、“吧”（1；10；09）和“呢”（1；10；09），虽然“吧”和“呢”的获得时间相同但是其首现时间并不同，“吧”的首现时间是 1；09；25，“呢”的首现时间是 1；09；11。以上语气词都属于 MLU 第一阶段的第一个梯队。MLU 第一阶段的第二个梯队成员分别是：“的”（1；11；13）、“吗”（1；11；20）与“了₂”（1；12）。MLU 第二阶段只有两个成

员即“喽”（2；02）与“嘛”（2；04）。

儿童 WMX 从获得时间来看首个获得的语气词是“啊”为 1；08（首现和获得不属于同一个时间），紧接着获得的是“了₁₊₂”为 1；11。1；12 时 WMX 获得了三个语气词分别是“吧”（1；12；02）、“啦”（1；12；11）和“呢”（1；12；28）。以上语气词都属于 MLU 第一阶段。MLU 第二阶段成员分别是：“吗”（2；01）、“了₂”（2；02）、“的”（2；03）与“喽”（2；04）。MLU 第三阶段只有一个成员即“嘛”（2；05）。

三、提取常用单音节句末语气词获得规律

综上并根据图 6-7 和表 13-14，我们可以得出四名儿童的语气词总体获得规律。六个典型语气词“啊、吧、吗、呢、的、了”加一个一般语气词“啦”⁷⁰基本处于 MLU 的第一个阶段，但是可以看出有三个峰值即“吗、的、了₂”相对剩下四个语气词获得较晚。例外是 WMX 的“吗、的、了₂”处于 MLU 的第二阶段，这个例外恰恰启发了我们去查看这个六个典型语气词的具体获得次序。我们发现“吗、的、了₂”在其他三名儿童的获得次序皆晚于“啊、吧、呢”，那么我们可以将这 MLU 第一阶段的六个语气词划分为两个层次：第一层次为主观性强的口气词（啊、吧、呢）在语气词获得历程中属于 MLU 第一阶段的第一梯队；第二层次为功能性较强的功能语气词（吗、的、了₂）

⁷⁰ 由于“啦”属于一般语气词也是一个合音词，在下文进行语气词获得规律的讨论时，不与典型语气词一起讨论。

在语气词获得历程中属于 MLU 第一阶段的第二梯队。其中的“了₁₊₂”由于受到汉语“V/Adj+了”常用表达式的影响获得时间较早并且不好界定“了₁₊₂”是口气词还是功能语气词，在这里先暂时仅讨论“了₂”。剩下的三个一般语气词并且使用频率较高的“啦”、“嘛”和“喽”，“啦”处于 MLU 的第一个阶段；“嘛”和“喽”处于 MLU 的第二个阶段。在这里有两个例外是 SWK 的“喽”出现较早处于 MLU 的第一个阶段，而 WMX 的“嘛”出现较最晚处于 MLU 的第三个阶段，该例外也辅证了这两个一般语气词在其他三名儿童中的具体获得次序即“喽”要早于“嘛”。

综合四名儿童的语气词获得时间、阶段和顺序，我们可以得到儿童常用语气词的获得规律。由于个体差异，四名儿童语气词的获得阶段并不完全一致，但是获得时间和获得阶段可以在次序上有某种契合性。例如三名儿童的口气词（啊、吧、呢）的获得时间和次序皆早于功能语气词（吗、的、了₂），另一名儿童的口气词（啊、吧、呢）的获得阶段（MLU）则早于功能语气词（吗、的、了₂）。剩下的一般语气词的获得次序则为“啦”、“喽”、“嘛”，其中四名儿童的“啦”皆在第一阶段获得（MLU）；三名儿童的“喽”在第二阶段获得（MLU），一名儿童的“喽”在第一阶段获得（MLU）；三名儿童的“嘛”在第二阶段获得（MLU），一名儿童的“嘛”在第三阶段获得（MLU）。虽然“喽”和“嘛”的获得阶段皆有一个例外，但是这个例外可以用来辅证“喽”和“嘛”的获得次序，即“喽”的获得次序要早于“嘛”。

四名儿童语气词总体获得规律为（借用符号“>”表示“早于”）：

（1）典型语气词的获得规律为：口气词（啊、吧、呢）>功能语气词（吗、的、了₂）。

（2）一般语气词的获得规律为：啦>喽>嘛。

（3）语气词的整体获得规律为：（啊、吧、呢、啦）>（吗、的、了₂）>（喽、嘛）。

第五节 常用单音节句末语气词获得规律的原因分析

一、与汉语学界儿童句末语气词获得情况的横向比较

在上一小节中，我们从四名儿童缤纷繁杂的语料中，通过分析他们语气词的获得时间、获得次序和获得阶段（MLU）得到了四名儿童语气词的总体获得规律。那么同一语言的研究中，儿童语气词获得情况如何呢？与我们的研究结果相比有何异同？我们将汉语学界儿童句末语气词获得情况列表 15。

表 15 汉语学界儿童句末语气词获得情况一览表⁷¹

作者时间	语气词获得情况
钱益军 (2003)	了 (1; 04) > 啊、吧、嘛 (1; 06) > 的、呢 (2; 00) > 吗 (2; 06)
李慧敏 (2005)	了、啊、嘛、吧、喽 (1; 06) > 啦 (1; 10) > 的、呢 (2; 00) > 吗 (2; 06)
刘雅娟 (2009)	吧 (1; 08) > 吗 (1; 10)
陶 宇 (2012)	啊 (1; 04) > 吧 (1; 06) > 呢 (1; 07) > 吗 (1; 10)
王悦婷 (2012)	吧 > 呢 > 吗 > 呗 > 嘛
宋晓琳 (2013)	吧 (1; 06) > 吗 (1; 07)
彭鹭鹭 (2016)	啊、吧、呢 > 了 ₂ 、吗
本论文	啊、吧、呢、啦 > 吗、的、了 ₂ > 喽、嘛

综合汉语学界儿童句末语气词获得研究情况可以看出，“了₁₊₂”、“啊”、“吧”“啦”和“呢”的获得要早于“了₂”、“吗”和“的”。由于追踪的时间段、儿童个体差异（方言的影响）和语气词个数都有不同，个别一般语气词的获得情况并不完全一致，如“嘛”和“喽”。从整体上讲，本研究的儿童语气词获得规律与其他相关研究基本上能互相印证，从而进一步证明语气词的获得规律具有普遍性。

二、家长的语言输入对儿童语气词获得的影响

既然汉语儿童句末语气词的获得规律得到相关研究的印证，那么其规律背后的深层次的运行机制或者说获得原因的主导因素是什么？究竟是儿童语言自身的发展内部规律决定了儿童语气词的获得还是家长的语言输入决定了儿童语气词的获得？

我们将儿童和家长的语气词使用频次和平均值列表 16-17 和图 8-9。

从图表上我们可以看出不论是儿童还是家长典型语气词的使用频次都

⁷¹ 有研究研究的对象较少，可以总结出儿童语气词获得的具体时间；研究对象多的，只能呈现获得次序和规律，各个儿童的具体获得时间并不一致。

多于一般语气词的使用频次，符合我们对语气词的分类。但是由于数据的繁杂，我们并不能进一步观察到儿童语气词内部的使用规律和家長对儿童语气词获得的影响情况。鉴于此，我们使用 SPSS 软件，将四名儿童与家長语气词使用的频率进行 Pearson (R) 相关性分析⁷²，请见表 18。

表 16 四名儿童与家長语气词使用频次情况一览表（单位：次）

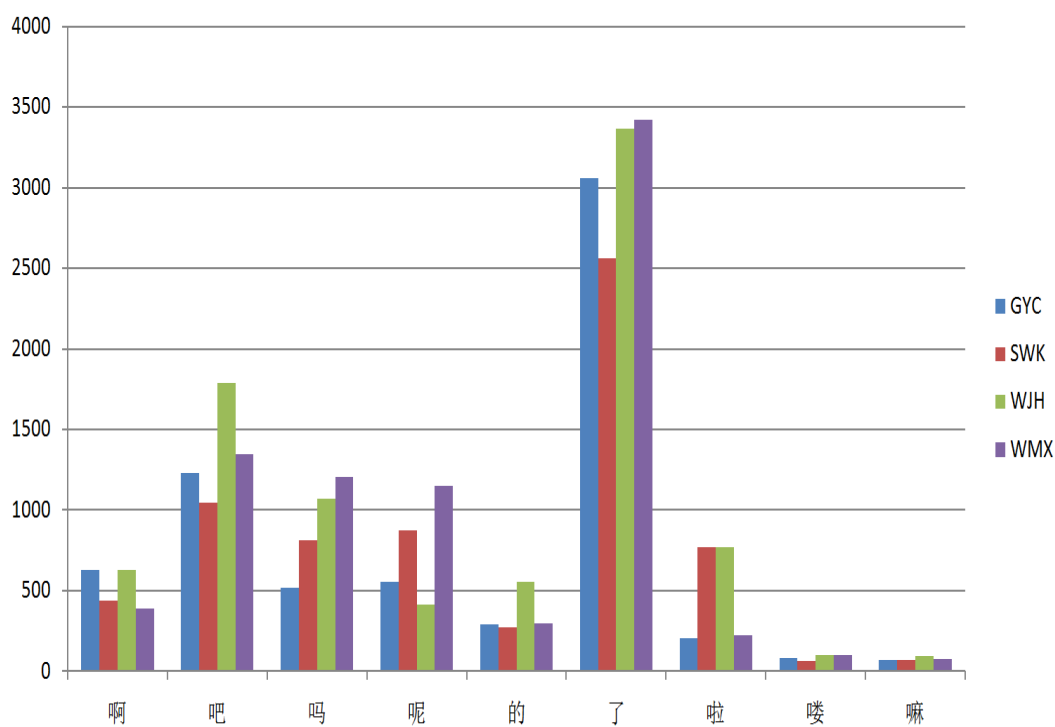
	啊	吧	吗	呢	的	了	啦	喽	嘛
GYC	624	1231	515	556	286	3062	202	78	65
GYCJZ	9707	9712	4300	2463	3585	5844	830	93	220
SWK	434	1042	813	870	270	2562	770	61	68
SWKJZ	8290	4656	2333	2258	4324	5701	1764	252	193
WJH	628	1789	1070	414	555	3367	770	98	90
WJHJZ	10800	9312	4421	1086	3654	3604	1839	165	802
WMX	385	1348	1477	922	295	3422	475	97	73
WMXJZ	5708	4975	4024	1515	2537	2823	854	182	398

⁷² 相关性分析是指对两个或多个具备相关性的变量元素进行分析，从而衡量两个变量因素的相关密切程度。这个分析中使用的儿童语料的范围是每位儿童从每个语气词首现的那份语料直至追踪的阶段性截止的那份语料。大人的语料范围是从每位儿童追踪开始的那份语料直至追踪的阶段性截止的那份语料，因为我们考虑到在儿童出现语气词之前，家長的语气词输入已经影响到儿童的语言发展，因此需要从追踪伊始的那份语料开始。

表 17 四名儿童与家长使用语气词平均值⁷³情况一览表(单位:次/份)

	啊	吧	吗	呢	的	了	啦	喽	嘛
GYC	5.43	11.95	5.38	5.85	3.04	27.59	2.38	0.82	0.76
GYCJZ	63	63	27.92	15.99	23.28	37.95	5.39	0.6	1.43
SWK	3.56	9.14	8.05	7.37	2.6	20.83	6.26	0.55	0.79
SWKJZ	58.38	31.46	16.43	15.9	30.45	40.15	12.42	1.77	1.36
WJH	4.58	13.25	8.23	3.02	4.02	24.22	5.54	0.77	0.76
WJHJZ	77.14	66.51	31.58	7.76	26.1	25.74	13.14	1.18	5.73
WMX	3.08	11.42	14.48	11.02	3.17	31.39	2.02	0.98	0.84
WMXJZ	41.06	35.79	28.94	10.9	18.25	20.31	6.14	1.31	2.86

图 8 四名儿童九个单音节语气词使用频次(单位:次)



⁷³ 语气词使用频率平均值是用每个语气词出现的总频次除以语料总份数,其中每位儿童的每个语气词的语料总份数是从这个语气词初现的那份语料直至最后那份语料,每位家长的每个语气词的语料总份数是整个跟踪过程的语料份数。

图 9 四名家长九个单音节语气词使用频次（单位：次）

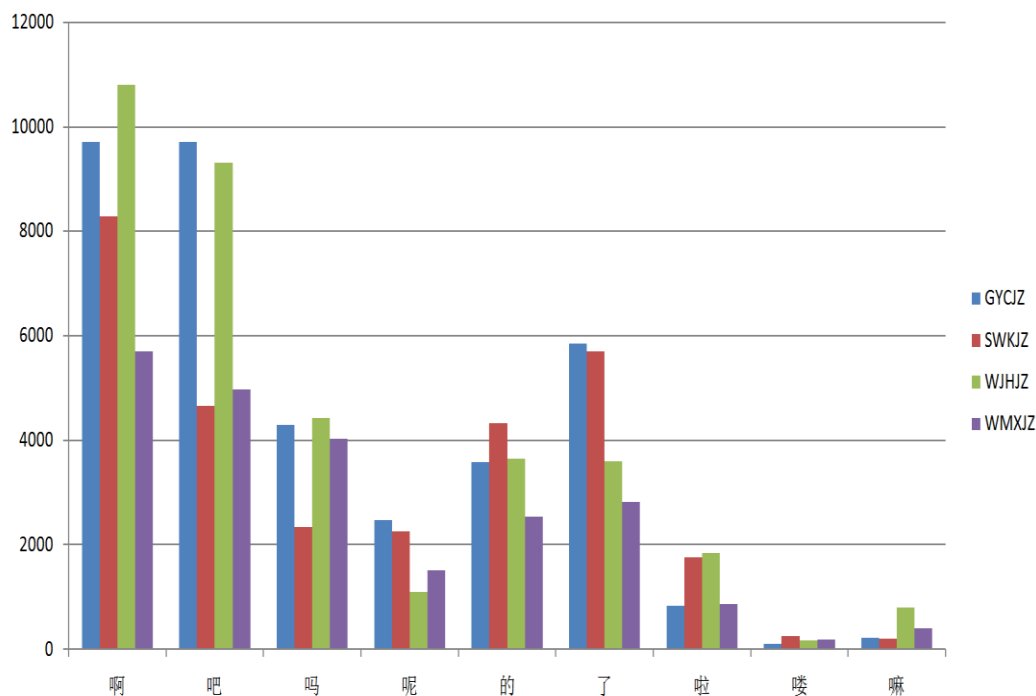


表 18 四名儿童与家长语气词使用频率相关分析一览表 (N=8)

统计指标	均值 (mean)	标准差 (SD)	T 检验	儿童自身显著性(双侧) (p)	Pearson (R) 相关性	家长与儿童相关显著性(双侧) (p)
GYC	7.02	8.43	2.5	.037		
GYCJZ	26.51	24.14			.488	.182
SWK	6.57	6.20	3.18	.013		
SWKJZ	23.15	18.70			.400	.286
WJH	7.15	7.48	2.87	.021		
WJHJZ	28.32	26.84			.312	.414
WMX	8.41	9.78	2.58	.033		
WMXJZ	18.40	14.45			.279	.467

注：p>0.05 表示差异性不显著；0.01<p<0.05 表示差异性显著；p<0.01 表示差异性极显著。R 是相关系数，在[-1,1]之前，R 越大说明两者的关系越密切。

由表 18 可以看出，儿童语气词使用频率自身显著性为 $p < 0.05$ ，即所有儿童的语气词使用频率是自身语言发展的内部因素所决定的⁷⁴；家长与儿童的 Pearson (R) 相关性系数范围为 $0 < 0.279 - 0.488 < 0.5$ ，可以认为两者具有一定的相关性，但是通过检查家长与儿童的相关显著性 $p > 0.05$ ，实际上家长的语气词输入对于儿童语气词的使用频率不具有显著性影响，即家长的语气词输入并不是决定儿童语气词使用的主要因素。

三、儿童句末语气词的主导因素分析

既然儿童的语气词使用频率是自身语言发展的内部因素所决定的，那么儿童语气词自身语言发展内部是什么因素起主导作用呢？需要进一步探讨。我们统一截取了 2; 01-3; 12 这 24 个月的每位儿童的语气词出现频率⁷⁵进行因子分析，总共进行了三种情况的分析：1、每位儿童的语气词因子分析⁷⁶；2、男女两组的语气词因子分析；3、四名儿童总体的语气词因子分析。

根据四名儿童独立的因子分析我们得到儿童的语气词语言内部发展因素排序为：功能语气词因子 > 口气词因子 > 一般因子；根据男女

⁷⁴ 儿童自身我们没有使用相关性分析，因为并不需要对四名儿童进行两两相关性分析，只需要家长与儿童的相关性分析。

⁷⁵ 以月为单位进行统计，有的儿童语气词出现晚于 2; 01，我们统一进行加权处理，默认为出现 1 次，这样并不影响最终的分析结果。

⁷⁶ 在统计学中，“因子分析”的基本目的就是用少数几个因子去描述许多指标或因素之间的联系，即将相关比较密切的几个变量归在同一类中，每一类变量就成为一个因子，以较少的几个因子反映原数据的大部分信息。因此将我们的分析称作“语气词因子分析”，而其中由“因子分析”归类的各个因子则分别有“口气词因子”、“功能语气词因子”、“一般因子”和“混合因子”。以上三个因子分别对应句末语气词的三个分类，只有“混合因子”是以上三个分类的随机组合，故有此称。

童分组的因子分析，我们得到性别分类下的儿童语气词语言内部发展的影响因素各有侧重：女童组是以功能语气词因子为主导，男童组则平均分布于三个因子：功能语气词因子、口气词因子和一般语气词因子；根据四名儿童的整体因子分析我们得到儿童的语气词整体语言内部发展的主导因素为功能语气词因子。

（一）个案儿童的语气词因子分析

首先考察每位儿童的语气词因子分析的情况⁷⁷，我们先将每位儿童的语气词使用频率情况列表 19。

表 19 四名儿童独立的语气词（N=24）使用频率情况

	GYC		SWK		WJH		WMX	
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
啊	19.58	10.74	13.50	8.67	20.42	12.19	15.75	8.62
吧	49.92	23.50	42.17	16.21	68.71	42.36	55.50	28.70
吗	20.96	12.63	33.46	21.20	35.38	22.34	39.50	23.13
呢	22.33	9.73	35.21	23.42	26.88	15.52	37.96	30.48
的	11.46	7.31	10.96	6.66	17.75	11.91	12.38	12.06
了 ₂	21.13	12.90	20.25	11.68	27.08	17.31	35.08	25.13
嘛	2.75	2.80	2.92	3.23	3.04	2.99	3.00	4.66
啦	19.08	13.53	20.04	29.81	26.50	24.60	19.04	19.07
喽	3.17	3.00	2.50	3.49	3.96	3.53	4.00	6.86

然后进行数据的可行性分析，KMO（Kaiser-Meyer-Olkin）检验目的为检测数据是否可以或者适合进行因子分析。KMO 值越接近 1，越适合进行因子分析，KMO 值越接近 0，越不适合进行因子分析（下同）。

⁷⁷ 为了节省篇幅，我们将每位儿童的语气词使用频率情况列到一个表中。

表 20 KMO 和 Bartlett 的检验 (GYC)

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.589
Bartlett 球形度检验	近似卡方	86.456
	df (自由度)	36
	Sig. (显著性)	.000

表 21 KMO 和 Bartlett 的检验 (SWK)

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.647
Bartlett 球形度检验	近似卡方	74.837
	df (自由度)	36
	Sig. (显著性)	.000

表 22 KMO 和 Bartlett 的检验 (WJH)

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.536
Bartlett 球形度检验	近似卡方	112.662
	df (自由度)	36
	Sig. (显著性)	.000

表 23 KMO 和 Bartlett 的检验 (WMX)

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.516
Bartlett 球形度检验	近似卡方	60.970
	df (自由度)	36
	Sig. (显著性)	.006

由表 20-23 我们可以看出, KMO 值均高于 0.5, 数值较好, Bartlett 球形度检验显著 ($p < 0.01$), 说明四名儿童的个案数据较适合进行因子分析。使用主成份分析法提取因子时初始共同度总和为 1, 全部变量

的共同度 ≥ 0.5 ，因此提取的因子能够较好地反映原始变量的信息（见表 24）。

表 24 四名儿童语气词公因子方差（独立数据）

	GYC		SWK		WJH		WMX	
	初始	提取	初始	提取	初始	提取	初始	提取
啊	1.000	.583	1.000	.712	1.000	.605	1.000	.545
吧	1.000	.700	1.000	.742	1.000	.886	1.000	.681
吗	1.000	.744	1.000	.726	1.000	.823	1.000	.849
呢	1.000	.888	1.000	.750	1.000	.892	1.000	.687
的	1.000	.668	1.000	.739	1.000	.821	1.000	.581
了 ₂	1.000	.664	1.000	.676	1.000	.776	1.000	.864
嘛	1.000	.782	1.000	.568	1.000	.541	1.000	.545
啦	1.000	.938	1.000	.753	1.000	.864	1.000	.673
喽	1.000	.500	1.000	.710	1.000	.579	1.000	.500

提取方法：主成份分析（下同）。

1、GYC 的语气词因子分析

从表 25 中可以看出，GYC > 1 的特征值有 3 个，相应的累加贡献率为 71.853%，较好。因此提取了 3 个因子，累加贡献率为：71.853%。

即 GYC 语气词的发展过程中因素的 71.853% 取决于 3 个因子。

表 25 GYC 语气词因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方与载入		
	特征值	贡献	累加贡献	方差 贡献	贡献	累加贡献
		率 %	率 %		率 %	率 %
1	3.467	38.523	38.523	3.467	38.523	38.523
2	1.854	20.604	59.127	1.854	20.604	59.127
3	1.145	12.726	71.853	1.145	12.726	71.853
4	0.963	10.699	82.552			
5	0.516	5.738	88.290			
6	0.464	5.156	93.446			
7	0.286	3.174	96.619			
8	0.174	1.938	98.557			
9	0.130	1.443	100.000			

从表 26 中我们可以看出，GYC 的语气词第一个因子中表现突出的是“吗”“呢” >0.8 ，第二个因子中表现突出的是“的” >0.6 ，第三个因子中表现突出的是“啦” >0.9 。那么根据之前我们的语气词分类，GYC 语气词第一个因子为典型语气词中的功能语气词“吗”和口气词“呢”，第二个因子为典型语气词中的功能语气词“的”，第三个因子为一般语气词“啦”⁷⁸。由此我们可以总结出 GYC 语气词内部语言发展过程中，占据主导地位的为一个混合因子“吗”和“呢”，二个独立因子：功能语气词因子“的”，一般语气词因子“啦”。

⁷⁸ 因子的“第一、第二、第三”不具有排序意义。

表 26 GYC 语气词因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	.677	-.225	.272
吧	.736	-.399	.011
吗	.825	.249	-.049
呢	.814	-.245	-.406
的	.426	.696	-.051
了 ₂	.785	-.203	-.084
嘛	.481	.741	-.028
啦	.262	.196	.911
喽	.164	-.640	.250

2、SWK 的语气词因子分析

从表 27 中我们可以看出，SWK > 1 的特征值有 3 个，对应的累加贡献率为 70.844%，较好。因此提取了 3 个因子，累计贡献率为：70.844%。即 SWK 语气词的发展过程中因素的 70.844% 取决于 3 个因子。

表 27 SWK 语气词因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方与载入		
	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %	方差贡献	贡献率 %	累加贡献率 %
1	3.211	35.675	35.675	3.211	35.675	35.675
2	1.808	20.085	55.761	1.808	20.085	55.761
3	1.358	15.084	70.844	1.358	15.084	70.844
4	1.006	11.174	82.018			
5	.520	5.779	87.798			
6	.380	4.228	92.025			
7	.293	3.250	95.275			

8	.248	2.759	98.034
9	.177	1.966	100.000

从表 28 中我们可以看出，SWK 的语气词第一个因子中表现突出的是“呢”“啦”“喽” > 0.8 ；第二个因子表现突出的为“吗”“的” > 0.7 ，第三个因子中表现突出的是“啊”“吧” > 0.7 。那么根据之前我们的语气词分类，SWK 语气词第一个因子为混合因子“呢”“啦”“喽”，第二个因子为典型语气词中的功能语气词“吗”和“的”，第三个因子为典型语气词中的口气词“啊”“吧”。由此我们可以总结出 SWK 语气词内部语言发展过程中，占据主导地位的一个混合因子“呢”“啦”“喽”，一个功能语气词因子“吗”和“的”和一个口气词因子⁷⁹“啊”和“吧”。

表 28 SWK 语气词因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	-.293	-.066	.788
吧	.432	-.034	.744
吗	-.431	.722	.139
呢	.843	.122	.158
的	-.046	.797	-.318
了 ₂	-.537	.579	.230
嘛	.321	.681	-.033
啦	.838	-.217	-.054
喽	.840	-.023	-.064

3、WJH 的语气词因子分析

⁷⁹口气词因子中的“口气词”这里指的是典型语气词中的口气词，简称口气词因子。

从表 29 中我们可以看出，WJH > 1 的特征值有 3 个，相应的累加贡献率为 74.301%，较好。因此提取了 3 个因子，累加贡献率为：74.301%。即 WJH 语气词的发展过程中因素的 74.301% 取决于 3 个因子。

表 29 WJH 语气词因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方和载入		
	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %	方差贡献	贡献率 %	累加贡献率 %
1	3.910	43.441	43.441	3.910	43.441	43.441
2	1.712	19.023	62.464	1.712	19.023	62.464
3	1.065	11.837	74.301	1.065	11.837	74.301
4	.831	9.238	83.539			
5	.649	7.209	90.748			
6	.321	3.562	94.310			
7	.279	3.095	97.405			
8	.191	2.121	99.525			
9	.043	.475	100.000			

从表 30 中我们可以看出，WJH 的语气词第一个因子中表现突出的是“吗”“的”“了₂” > 0.8；第二个因子中表现突出的是“啦” > 0.9，第三个因子中表现突出的是“呢” > 0.9。那么根据之前我们的语气词分类，WJH 语气词第一个因子为典型语气词中的功能语气词“吗”“的”“了₂”，第二个因子为一般语气词中的“啦”，第三个因子为典型语气词中的口气词“呢”。由此我们可以总结出 WJH 语气词内部语言发展过程中，占据主导地位的为一个功能语气词因子“吗”“的”“了₂”，一个一般语气词因子“啦”和一个口气词因子

“呢”。

表 30 WJH 语气词因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	.725	-.238	.154
吧	.736	.352	.469
吗	.843	-.253	.222
呢	.115	-.035	.937
的	.845	.289	.151
了 ₂	.850	-.221	-.072
嘛	.611	-.218	-.138
啦	-.042	.906	-.203
喽	-.264	.650	.293

4、WMX 的语气词因子分析

从表 31 中我们可以看出， $WMX > 1$ 的特征值有 3 个，相应的累加贡献率为 60.285%，尚可。因此提取了 3 个因子，累加贡献率为：60.285%。即 WMX 语气词的发展过程中因素的 60.285% 取决于 3 个因子。

表 31 WMX 语气词因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方和载入		
	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %	方差贡献	贡献率 %	累加贡献率 %
1	2.490	27.669	27.669	2.490	27.669	27.669
2	1.584	17.600	45.270	1.584	17.600	45.270
3	1.351	15.016	60.285	1.351	15.016	60.285
4	1.237	13.747	74.032			

5	1.032	11.463	85.494
6	.578	6.423	91.917
7	.374	4.151	96.069
8	.232	2.577	98.646
9	.122	1.354	100.000

从表 32 中我们可以看出，WMX 的语气词第一个因子中表现突出的是“了₂” > 0.8；第二个因子中表现突出的是“吗” > 0.7，第三个因子中表现突出的是“啦”“呢” > 0.7。那么根据之前我们的语气词分类，WMX 语气词第一个因子为典型语气词中的功能语气词“了₂”，第二个因子为典型语气词中的功能语气词“吗”，第三个因子为混合因子“啦”和“呢”。由此我们可以总结出 WMX 语气词内部语言发展过程中，占据主导地位的为两个功能语气词因子“吗”和“了₂”，一个混合因子“啦”和“呢”。

表 32 WMX 语气词因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	.252	-.165	.233
吧	.760	-.321	.034
吗	.486	.765	.166
呢	.367	.234	.705
的	-.252	-.056	.644
了 ₂	.890	.262	.063
嘛	-.071	.689	-.194
啦	.196	.050	.795
喽	.163	-.656	-.209

5、小结

我们将四名儿童的独立因子总结并列表 33。从表 33 我们可以看出儿童的独立因子分类和权重如下：功能语气词因子（5）> 混合因子（3）> 口气词因子（2）> 一般语气词因子（2），混合因子是因为个案儿童的数据局限性所出现的，如果忽略的话，由个案儿童汇总的儿童语气词语言发展因素排序为：功能语气词因子 > 口气词因子 > 一般语气词因子。

表 33 四名儿童的独立因子汇总表

	混合因子	功能语气词因子	口气词因子	一般语气词因子
GYC	1（吗、呢）	1（的）		1（啦）
SWK	1（呢、啦、喽）	1（吗、的）	1（啊、吧）	
WJH		1（吗、的、了 ₂ ）	1（呢）	1（啦）
WMX	1（啦、呢）	2（的、了 ₂ ）		

（二）男女两组的语气词因子分析

从上文已经论述的以MLU为测试指标的语言发展速度来看，两名女童GYC和SWK的语言发展整体态势较两名男童WJH和WMX要稍快。那么语气词的因子权重是否会因为性别而有所不同呢？我们分类并整合男女童的语气词数据，具体情况请见表34。

表 34 男女儿童分组的语气词（N=24）使用频率情况

	女童		男童	
	均值	标准差	均值	标准差
啊	16.54	6.87	18.08	7.90

吧	46.04	15.22	62.10	29.19
吗	27.21	12.48	37.44	18.04
呢	28.77	13.17	32.42	18.66
的	11.21	4.23	15.06	8.19
了 ₂	20.69	6.91	31.08	15.95
嘛	2.83	1.96	3.02	2.68
啦	19.56	15.56	22.77	13.18
喽	2.83	2.58	3.98	3.79

表 35 KMO 和 Bartlett 的检验 (女童)

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.670
Bartlett 球形度检验	近似卡方	81.893
	df (自由度)	36
	Sig. (显著性)	.000

表 36 KMO 和 Bartlett 的检验 (男童)

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.604
Bartlett 球形度检验	近似卡方	73.186
	df (自由度)	36
	Sig. (显著性)	.000

由表 35-36 我们可以看出, KMO 值均高于 0.6, 较好, Bartlett 球形度检验具有显著性 ($p < 0.01$), 说明两组儿童 (男、女) 的数据适合进行因子分析。用主成份分析法提取因子时初始共同度总和为 1, 全部变量的共同度 > 0.5 , 因此提取的因子能够较好地反映原始变量的信息 (见表 37)。

表 37 两组儿童语气词公因子方差（分类数据）

	女童		男童	
	初始	提取	初始	提取
啊	1.000	.829	1.000	.839
吧	1.000	.845	1.000	.743
吗	1.000	.758	1.000	.806
呢	1.000	.643	1.000	.818
的	1.000	.773	1.000	.779
了 ₂	1.000	.803	1.000	.732
嘛	1.000	.613	1.000	.507
啦	1.000	.742	1.000	.759
喽	1.000	.710	1.000	.544

1、女童组的语气词因子分析

从表38中我们能够看出，女童组特征值有3个均 > 1，对应的累加贡献率为74.621%，较好。因此提取了3个因子，累加贡献率为：74.621%。

即女童组语气词的发展过程中因素的74.621% 取决于3个因子。

表 38 女童组语气词因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方和载入		
	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %
1	2.858	31.756	31.756	2.858	31.756	31.756
2	2.652	29.466	61.223	2.652	29.466	61.223
3	1.206	13.398	74.621	1.206	13.398	74.621
4	.715	7.949	82.570			
5	.477	5.295	87.865			
6	.424	4.713	92.578			

7	.253	2.811	95.389
8	.244	2.714	98.103
9	.171	1.897	100.000

从表 39 中我们可以看出,女童组的语气词第一个因子中表现突出的是“吗”“了₂” > 0.8; 第二个因子中表现突出的是“吧”“啦” > 0.8, 第三个因子中表现突出的是“的” > 0.6。那么根据之前我们的语气词分类,女童组语气词第一个因子为典型语气词中的功能语气词“吗”和“了₂”,第二个因子为混合因子“吧”和“啦”,第三个因子为典型语气词中的功能语气词“的”。由此我们可以总结出女童组语气词内部语言发展过程中,占据主导地位的为两个功能语气词因子“吗”“了₂”和“的”。这两个功能语气词因子进而可以合并为一个功能语气词因子“吗”“了₂”和“的”。

表39 女童组语气词因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	.624	.254	-.613
吧	-.158	.823	-.377
吗	.821	.291	.006
呢	-.353	.704	.150
的	.576	.115	.654
了 ₂	.820	.324	-.160
嘛	.643	.236	.378
啦	-.289	.807	.087
喽	-.379	.710	.248

2、男童组的语气词因子分析

从表 40 中我们可以看出，男童组 > 1 的特征值有 3 个，对应的累加贡献率为 67.721%，较好。因此提取了 3 个因子，累加贡献率为：67.721%。即男童组语气词的发展过程中因素的 67.721% 取决于 3 个因子。

表 40 男童组语气词因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方和载入		
	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %
1	3.153	35.037	35.037	3.153	35.037	35.037
2	1.696	18.849	53.887	1.696	18.849	53.887
3	1.245	13.835	67.721	1.245	13.835	67.721
4	1.070	11.887	79.608			
5	.756	8.395	88.003			
6	.370	4.116	92.119			
7	.352	3.907	96.026			
8	.205	2.273	98.299			
9	.153	1.701	100.000			

从表 41 中我们可以看出，男童组的语气词第一个因子中表现突出的是“吗”“了₂” > 0.8 ；第二个因子中表现突出的是“啦” > 0.7 ，第三个因子中表现突出的是“呢” > 0.7 。那么根据之前我们的语气词分类，男童组语气词第一个因子为典型语气词中的功能语气词“吗”和“了₂”，第二个因子为一般语气词“啦”，第三个因子为典型语气词中的口气词“呢”。由此我们可以总结出男童组语气词内部语言发展过程中，占据主导地位的为一个功能语气词因子“吗”“了₂”，一

一个一般语气词因子“吗”“啦”和一个口气词因子“呢”。

表41 男童组语气词因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	.704	-.066	-.583
吧	.762	.400	-.034
吗	.808	-.385	.071
呢	.512	.157	.729
的	.602	.579	-.283
了 ₂	.834	-.152	.114
嘛	.165	-.187	.113
啦	-.077	.781	.378
喽	-.268	.595	-.344

根据以上分析，男女两组儿童的语气词语言内部发展的影响因子各有侧重：女童组较为集中是以功能语气词因子为主导，男童组则较为多样由三个语气词因子平分秋色：功能语气词因子、口气词因子和一般语气词因子。

（三）四名儿童总体的语气词因子分析

上文将每名儿童的个案语气词因子分析汇总后得到一个语气词语言发展因素排序，最后我们整合四名儿童的语气词数据，分析最终的整体语气词因子，具体情况请见表42。

表 42 四名儿童语气词（N=24）使用频率情况（整体）

	均值	标准差
啊	17.31	5.61
吧	54.07	14.75

吗	30.59	12.05
呢	32.32	13.89
的	13.14	4.79
了 ₂	25.89	10.35
嘛	2.93	1.56
啦	21.17	9.44
喽	3.41	2.36

表 43 KMO 和 Bartlett 的检验（整体）

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.716
Bartlett 球形度检验	近似卡方	81.939
	df（自由度）	36
	Sig.（显著性）	.000

由表 43 我们能够看出，KMO 值 > 0.7 ，较好，Bartlett 球形度检验具有显著性 ($p < 0.01$)，说明四名儿童的整体数据较适合进行因子分析。使用主成份法提取因子时初始共同度总和为 1，全部变量的共同度都高于 0.6 (> 0.5)，因此提取的因子能够较好地反映原始变量的信息（见表 44）。

表 44 四名儿童语气词公因子方差（整体数据）

	初始	提取
啊	1.000	.786
吧	1.000	.777
吗	1.000	.700
呢	1.000	.827
的	1.000	.789
了 ₂	1.000	.782

嘛	1.000	.760
啦	1.000	.641
喽	1.000	.615

从表45中我们能够看出，四名儿童有3个整体特征值 > 1，对应的累加贡献率为74.192%，较好。因此提取了3个因子，累加贡献率为：74.192%。即男童组语气词的发展过程中因素的74.192% 取决于3个因子。

表 45 四名儿童语气词整体因子提取总的方差解释

成份	初始特征值			提取平方和载入		
	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %	特征值	贡献率 %	累加贡献率 %
1	3.426	38.061	38.061	3.426	38.061	38.061
2	2.078	23.091	61.152	2.078	23.091	61.152
3	1.174	13.039	74.192	1.174	13.039	74.192
4	.628	6.980	81.172			
5	.527	5.855	87.027			
6	.469	5.207	92.235			
7	.327	3.632	95.867			
8	.228	2.534	98.400			
9	.144	1.600	100.000			

从表46中我们可以看出，四名儿童语气词第一个整体因子中表现突出的是“吗”和“了₂” > 0.8；第二个整体因子中表现突出的是“啦” > 0.7，第三个整体因子中表现突出的是“的” > 0.5。

表46 四名儿童语气词整体因子成份矩阵

因子成份	1	2	3
啊	.786	-.397	.104
吧	.684	.428	.354
吗	.857	.645	-.149
呢	.351	-.116	-.281
的	.669	-.049	.583
了 ₂	.877	-.108	-.028
嘛	.451	.269	-.696
啦	.034	.798	-.050
喽	-.246	.667	.331

根据之前我们的语气词分类，四名儿童语气词第一个整体因子为典型语气词中的功能语气词“吗”和“了₂”，第二个整体因子为一般语气词“啦”，第三个整体因子为典型语气词中的功能语气词“的”。由此我们可以总结出四名儿童语气词整体语言内部发展过程中，占据主导地位的为功能语气词因子“吗”“了₂”和“的”，另外还有一个一般语气词因子“啦”。这里出现一个一般语气词因子的原因可能与“啦”是“了”和“啊”的合音有关。“了”是一个占主导地位的功能语气词因子，而“啊”则是儿童最早获得的一个口气词，两者的合音“啦”占据一个因子的原因就不言而喻了。三个整体因子中，功能语气词因子占了两个，因此儿童语气词整体语言内部发展的主导因素为功能语气词因子。

第六节 常用单音节句末语气词获得模式的构建与解释

在论文伊始我们就提出了三个理论性的问题即：（1）句末语气词获得顺序究竟是怎样的（是否一开始就有一个特定的语气词的获得顺序）？（2）成人输入与句末语气词获得顺序之间的关系，成人的话语输入是否影响儿童的句末语气词获得？（3）是否能够构建一个儿童句末语气词获得模式？下面我们将结合句末语气词的获得情况、主因素和规律来构建与解释儿童句末语气词获得模式。

汉语儿童的语气词获得顺序基本为：口气词 > 功能语气词 > 一般语气词，儿童语气词整体语言内部发展的主导因素为功能语气词因子。其中只有一个例外即“啦”，它作为一般语气词却在口气词的获得队列中出现并且也作为一个影响因子出现，原因很可能是“啦”作为功能语气词“了⁸⁰”和口气词“啊”的合音，“了₁₊₂”和“啊”在儿童语气词获得中均处于很早的阶段⁸¹这样也导致一般语气词“啦”获得时间较早。并且“了”是一个占主导地位的功能语气词因子再加上“了”“啊”是最早获得的功能语气词和口气词，这可以说是“啦”占据一个因子的根源所在。那么为什么儿童语气词的获得规律是这样的呢？这可以从语气词自身所承载的意义和句法属性来解释。

首先我们来看获得顺序，口气词早于功能语气词早于一般语气词。

⁸⁰ 这里的“了”包括“了₁₊₂”和“了₂”。

⁸¹ 在我们的研究中，四名儿童有两名最先出现“了₁₊₂”，两名最先出现“啊”。

口气词包括“啊、呢、吧”主要表达的是讲话者的情感，具有较大的随意性和主观性，从语义上来讲更为“空灵”也可以说“虚”，儿童在语言发展的初期，可以较方便的根据自己所要表达的情感或者情绪加到句末，从而致使口气词的获得要早于功能语气词和一般语气词。功能语气词的获得处于中间阶段，晚于口气词早于一般语气词。功能语气词包括“的、了₂、吗”，具有一定的完句功能并反映了讲话者为了一定的交际目的从而使用的一种表达方式而且它们在形式句法上是“算子”（operator）。“的”和“了₂”可以算做作 IP（Inflection Phrase）层次的算子，约束并统治它们辖域（scope）内的变量；“吗”则是 CP 层次的算子，约束并统治的变量是一个可以变成是非疑问句的命题（胡建华&石定栩，2005）。也可以说功能语气词“的、了₂、吗”与口气词相比，在句子结构上更具有标记性，主要标记陈述句和疑问句的句法分类；语义也较“实”，主观性也不如口气词强。由于功能语气词涉及到功能属性并在使用上也具有较多限制，因此在获得阶段上要晚于口气词。但恰恰由于功能语气词要涉及到句法功能属性，并且具有标记性，在语义上较“实”，在儿童句末语气词内部的语言发展中超过了较“虚”的口气词和使用范围较“窄”的一般语气词成为主导因素。至于一般语气词，由于使用频率“低”和使用范围“窄”，也不涉及句法功能，从而儿童较晚获得也不能成为儿童语气词语言发展的内部主导因素。

其次，经过 SPSS 的相关性测算成人的话语输入与儿童的语气词

发展具有一定的相关性但是并不显著，也可以说儿童语气词的获得和发展是取决于语言内部的自身发展规律。可能不同儿童的发展细节和成人的话语输入相关，例如在口气词内部，有的儿童较早获得“呢”有的儿童较早获得“吧”，一般语气词可以是个案儿童语言发展的一个因素；但是却不能打破其自身发展规律，例如功能语气词不能早于口气词获得或者一般语气词不能成为整体主导因素。

最后，我们可以总结出儿童句末语气词的获得模式：口气词 >

主导因素 功能语气词

> 一般语气词。

实际上在这一章中，我们主要是从儿童句末语气词的获得时间和使用频率来考察获得情况，并没有再细化分类常用的句末语气词，例如可以从典型句末语气词出现在不同句类的获得时间角度进一步详细分析，并且从语用角度重点关注典型句末语气词的主观程度构建语用功能网络等，这也是下面两章中要着重讨论的问题。

第四章 汉语儿童典型句末语气词的语用获得研究 (上)

儿童语言获得的发展过程主要体现在两个方面——语言结构和语用功能。儿童语言获得发展过程也可以看作是语言在客观意义与主观意义上的发展，其中主观意义的发展很大程度上是儿童与他人交往能力的发展。因此，儿童语言语用功能的研究意义就凸显出来。儿童语言语用功能的发展主要包括句类的发展与交际意图的发展。而语气词可以标示句子功能类别，语气词的使用涉及到交际双方的社会关系和讲话者的主观态度，可以说研究儿童语言的语用功能的有效途径之一就是语气词。本章主要从语用角度讨论儿童典型口气词的获得情况。

研究发现，儿童典型句末口气词在汉语儿童 1-4 岁年龄阶段的言语意图分别为：“吧”（3 个句类+15 种言语意图）；“呢”（4 个句类+13 种言语意图）；“啊”（4 个句类+13 种言语意图）。以句类统摄下的言语意图的获得顺序分别为：“吧”（祈使句>疑问句+缩略问>陈述句+应答句）；“呢”（陈述句>疑问句>感叹句=祈使句）；“啊”（陈述句≥祈使句>疑问句>感叹句）。典型口气词言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定相关性，需要综合考虑核心意义和句类的影响。最终我们再次提炼典型句末口气词的言语意图并构建出每个典型口气词的语用网络。

第一节 引言

语言的语用功能是指在人际关系中恰当和有效地使用语言，对于儿童来说具备与人交往的能力至关重要（Russell & Grizzle, 2008）。语用研究可以从研究对象（上下文、语篇和话语等）上与传统的语言研究（语音、语法和语义等）区分开来。有关儿童语用和话语分析的研究国外已经开展五十多年了，儿童语用研究以心理学家 Ninio & Snow（1996）专著“Pragmatic Development”的发表为标志，从之前零星的探索研究阶段进入了一个系统全面的研究阶段。现在的儿童语言获得和语用研究超越了以前的传统认知方法（皮亚杰, 1980）和社会文化理论（Vygotsky, 1986），从行为主义（Skinner, 1957），普遍语法（Chomsky, 1965; 1972; 1990; 2000; Bloom, 1970; Brown, 1973; MacWhinney, 1982），基于使用的（Rowland et al., 2003; Tomasello, 2003; Ambridge & Lieven; 2015）和系统功能语言学（Halliday, 1975; Fine & Freedle, 1983）到具有社会化的语用研究（Ochs & Schieffelin, 1979; 1983; Romaine, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986）和儿童的互动研究（Sacks, 1995）。

研究方法主要采用跨界面对比分析法、文化心理学方法与混合研究法（姜占好等, 2017）；理论框架有 Austin（1962）和 Searle（1975）的言语行为理论、Brown & Levinson（1978）的面子（face）理论、Leech（1983）的礼貌原则（Politeness Principle）、Grice（1975）的合作原则（Cooperative Principle）和 Sperber & Wilson（1986）的关联理论

(Relevance Theory) 等。

以上可以看出非汉语学界儿童语用和言语行为的研究已经从多角度、多理论、多群体和多学科展开，但汉语学界的研究则相对滞后，直至 2000 年前后才开始。汉语学界早期主要是介绍儿童语用和言语行为的研究成果（刘金花，1997，36-41；陈新仁，2000），而后主要从以下几个方面展开研究：周兢（2006）关注的是 3 岁前汉语儿童从前语言到语言转换阶段的语用交流行为发展。尚晓明（2011；2013；2016）主要研究儿童言语行为的理论与实践，知识图式与取效行为；刘森林（2007）以建构主义理论为指导，探讨学龄前儿童言语行为和认知语用能力发展的规律性。谢书书&张积家（2007）主要从心理学角度采用实验的方式研究儿童言语行为的元认知发展。彭小红&张思（2012）和彭小红&曾平凤（2014）分别使用语料库的语料分析儿童违反会话原则的话语和从语用策略角度分析话轮转换。罗黎丽（2012）使用 5 岁儿童的会话语料，探讨儿童在语境中如何选择言语行为策略和语言形式与他人沟通和表达自己的意图。还有具体分析儿童某种言语行为的研究，包括请求（陈依菲&韩戈玲，2013；李晓君，2016）、不满（张格，2016）和重复（王沛洁，2011）等。

本章和下一章的研究，主要就是尝试从语用和话语分析的角度，研究儿童典型口气词和功能语气词的语用获得情况，寻找语用获得规律，构建言语意图的分析框架，绘制语用网络图并解析运行机制。

孔令达和李慧敏（2008）认为句子的语用分类一种是按句类来分

(陈述句、疑问句、祈使句和感叹句);一种是按言语意图来分,这也是儿童语言研究中常用的方法⁸²。但是这两种分类方法各有优缺点:使用句类对语用功能分类较为清晰也是学界常用的方法,但却容易陷入语气与句类循环论证的误区;使用言语意图分类,具有一定的合理性,但学界现在的分类还很难有一个较为统一的标准。因此我们的研究将采用综合两种分类的方法,先把有句末语气词出现的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四大类,然后在每一类中详细分析言语意图。

言语交际实质上就是交际双方处理信息之过程。从讲话者角度来看,讲话者需要准确、明白地向对方表达自己的言语意图;从听话者角度来看,听话者需要根据对方所提供的信息推断讲话者的言语意图。语气词是言语交际中人们经常使用的一种重要的明示方式,陈望道先生也认为,使用的助词(包括语气词)作用是“添显”⁸³。也就是说,讲话者通过使用语气词来“强调”、“凸显”或“渲染”重要的话语信息,以达到引起听话者注意的目的,最终顺利并高效地完成交际。

需要说明的是,讨论语气词的言语意图和语用功能,必须依托语气词所在的句子。语气词隶属于虚词,不能脱离句子而独立存在即不

⁸²如瑞士心理学家皮亚杰通过分析两名六岁儿童的言语,将儿童言语的功能分为自我中心的和社会化的两类。自我中心言语可以分为三个范畴:重复(无意义字词的重复)、独白、双人的或集体的独白。社会化的言语又分为五类:适应性的告知;批评;命令、请求和威胁;提问;答复。英国语言学家韩礼德把儿童的语言功能分为七类(前文已有论述)除了皮亚杰和韩礼德的分法,其他人还有不同的分类(参见桂诗春,2000;胡壮麟等,1989;朱曼殊,1990)。总而言之,儿童的言语意图主要是从儿童话语的功能分类出发,指儿童所要表达的整体沟通意图或者说儿童想要达到的交际效果。

⁸³“助词能够添显组织中需要加强阐明的部分,强调它,渲染它,使助辞既加之后,其强弱暗明与未加的时候不同,而这个不同又正是说者所要显示的。”

能完全剥离句子和语境来研究单独语气词，必须通过语气词所附着的句子来研究它。具体操作步骤为：先将句子分为四大类，然后提炼每一类句子中所出现的句末语气词的言语意图，也可以说是在句末语气词的使用过程中研究其语用功能和意义。由于我们研究的句子都是从语料库中直接提取，具有上下文语境和动态视频为背景，在提取和凝炼言语意图时既参照前人的研究成果也根据儿童的实际话语语料进行总结，但是任何研究都不可能保证绝对的客观性，我们只能尽量做到杜绝“随文释义”。

最后我们提出本章和下一章所要解决的问题：（1）儿童典型句末语气词在一定的年龄阶段中主要有哪些言语意图？（2）典型句末语气词的言语意图获得顺序如何？（3）典型句末语气词言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类有无关系？（4）是否可以将言语意图再次提炼并最终构建儿童典型句末语气词的语用网络和解析其运行机制？

第二节 “吧”的语用获得情况

一、研究综述

句末语气词“吧”是属于现代汉语中的典型语气词之列，使用频率较高，但其用法和功能也较为复杂。早期的传统语法学派较多地基于语感，阐释个别句子中“吧”所携带的语气意义，如黎锦熙（1924：

239-241)、王力(1943: 174)与吕叔湘(1944: 257)。而后来的结构主义学派,则较多从“吧”的语法意义和研究方法着手,进行总结和归纳(丁声树等,1961: 211-213;赵元任,1979: 807;朱德熙,1982: 208-211;齐沪扬,2002a: 91;胡明扬,1987: 416;陆俭明,1984;邵敬敏,1995: 217)。形式句法学派主要研究语气词的句法位置,界定语气词的功能为“标句词(complementizer)、程度标记(degree marker)、句类标记(force phrase)”(赵春利、孙丽,2015;Li,2006;邓思颖,2010;胡建华&石定栩,2005)。

以上各学派都从句法、语义等角度研究语气词“吧”,也是我们语用研究的基础,但较多从语用和话语分析角度进行研究的应是认知功能学派,主要探讨讲话者的认知心理状态并力求提取出核心的言语意图。

早期的研究者已经朴素地从认知角度将“吧”的话语功能提炼并概括为“寻求同意”(Li & Thompson, 1981; Shie, 1991),但还是沿袭了传统语法的路径,没有从表意功能上明确区分。屈承熹&李彬(2004),周士宏&岑运强(2008)和徐晶凝(2008, 188-195)从情态角度进行研究。近期董芳良(2016)描写了“吧”在祈使句的具体分布及语用功能并进行语音验证。冯予力(2017)在动态语义理论视角下,以“吧”为例具体分析语气成分的语义-语用功能。

综上,认知功能学派着重从语用和篇章功能分析“吧”的情态义,与传统语法相比研究角度有较大进步;与形式语法相比较注重核心言

语意图的提取并注意分析话语参与者的心理认知，具有较强的实用价值；在研究方法上注意借鉴结构主义的多种研究方法，切实为研究目的服务。

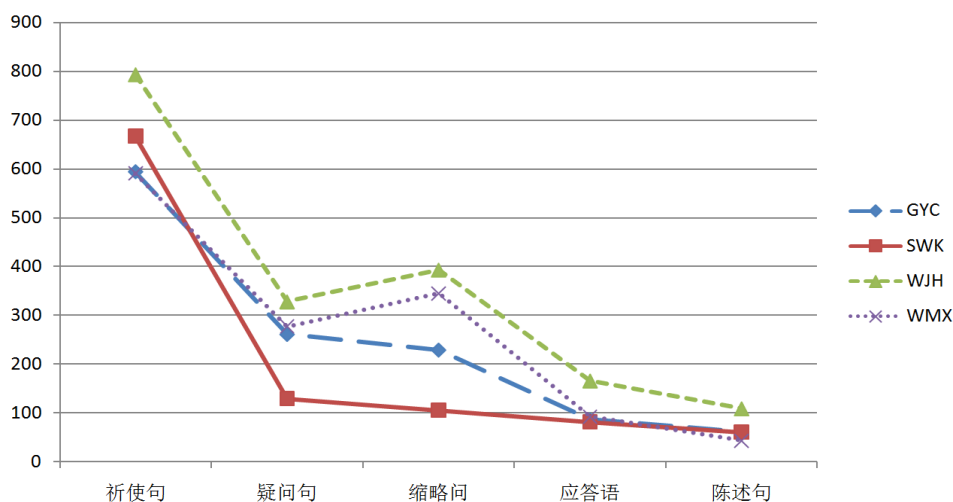
二、“吧”的句类获得规律

我们采用综合句类和言语意图分类的方法，先把有语气词出现的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四大类，然后详细分析每一句类中语气词出现的言语意图。经过语料的检索发现四名汉语儿童使用的“吧”出现在三个句类中：陈述句、疑问句和祈使句，为什么“吧”不出现在感叹句中呢？感叹句是讲话者用以表达感情的语句，而人类的感情通过话语表达出来的时候，具有排他的亲验性和自明性，也就是说这个情感是属于讲话者本人的，并不能进行共享和复制也不需要进行商讨和征询意见（赵春利 & 孙丽，2015）。那么这个感叹句的两个特征正好与“吧”的核心意义“意向待定与商讨”是对立的，因此，“吧”不在感叹句中出现。还有两种比较特殊的应答语与缩略问，具体情况请见表 47。

表47 四名儿童“吧”的出现环境一览表

环境	儿童	例句	首现年龄	获得年龄	MLU阶段	出现次数	比例
祈使句	GYC	吃吧!	1;09;09	1;10;04	1	594	48.3%
	SWK	走吧!	1;09;04	1;09;25	1	667	64.0%
	WJH	这个吧!	1;09;25	1;10;09	1	793	44.3%
	WMX	爬吧!	1;10;26	1;12;02	1	591	43.8 %
缩略问	GYC	跳跳,行吧?	1;11;20	2;03;15	2	229	18.6%
	SWK	挂钩钩#是吧?	1;10;16	2;02;23	1	105	10.0%
	WJH	这个#是吧?	1;09;25	2;02;10	2	393	22.0%
	WMX	是吧?	1;12;11	2;01;13	2	345	25.6%
疑问句	GYC	你还要吧?	2;01;19	2;02;28	2	261	21.2%
	SWK	这还有小桥吧?	1;12;17	1;12;21	1	129	12.4%
	WJH	这样吧?	1;09;25	1;12;18	1	328	18.3%
	WMX	是这个吧?	1;12;28	2;01;29	2	277	20.5%
应答语	GYC	好吧.	2;02;28	2;03;08	2	86	7.0%
	SWK	好#好#好吧.	1;10;16	2;02;23	1	81	7.8%
	WJH	好吧.	1;11;20	2;03;07	2	166	9.2%
	WMX	好吧.	2;01;13	2;02;17	2	92	6.8%
陈述句	GYC	巴克巴克吧.	2;02;17	2;03;15	2	61	5.0%
	SWK	平平#好吓[!]他吧.	2;01;07	2;01;20	1	60	5.8%
	WJH	肉肉摊煎饼吧.	2;02;10	2;03;02	2	109	6.1%
	WMX	他说进来吧.	2;02;28	2;03;14	2	43	3.2%

图 10 四名儿童“吧”的出现环境和频次



根据表 47 和图 10 可以得出，四名儿童都在 MLU 的第一阶段获得祈使句，基本都在第二阶段获得剩下的句类（特殊情况是 SWK 语言发展较快，皆在第一阶段获得；WJH 的疑问句在第一阶段获得），然后结合具体的获得时间，我们得出句末语气词“吧”的内部获得顺序按照句类划分大致是：祈使句>疑问句+缩略问>陈述句+应答句。在频次和比例上，四名儿童表现趋势一致，都是祈使句的频次最多、所占比例最高（占 50%左右），其次是缩略问和疑问句，最后是应答语和陈述句。因此在儿童的语气词“吧”的获得和使用上，都是祈使句占据主导地位，这与相关研究不谋而合⁸⁴。

人类的大脑分左右两个半球并且功能并不对称，左脑主要是加工语言材料，在交际时负责处理语言刺激，并分析和推理信息。而右脑

⁸⁴ 刘雅娟（2009）发现表示祈使语气的“吧”在 JBS 的语料中出现的最早，而且比例最高，占“吧”总次数的一半以上，这表明儿童早期语言发展中表示祈使语气的“吧”占支配地位。徐晶凝（2003）统计的成人语料中，“吧”最常用于祈使句，约占“吧”全部句法分布的一半以上。

则主要处理非言语刺激,如空间、视觉画面和图形信息(胡文仲,1999:135)。随着临床和实验技术的发展,学者们发现女性具有左脑优势,并能更好地利用言语策略来处理信息(Meyers-Levy & Maheswaran, 1991)而且女性的左脑在发育的时候就比男性要成熟的早,这样有利于女性语言能力的发展,也呈现出早期男女语言发展的差异,汉语界的相关研究也证实了这一看法(王德春等,1995;韩亚文,2004;马滢颖 & 樊宁,2016)。

我们研究的句末语气词“吧”呈现的特点是:从总体和具体到各个句类来看,两名男童“吧”的使用频次几乎都是多于两名女童。这应该是由“吧”的核心言语意图“意向待定”⁸⁵的影响,男童心智和认知方面的发展落后于女童,从而导致他们较多使用语气词“吧”来表达话语的“意向待定”。还有固定格式缩略语在男童的语料中较多出现,也是由于“吧”的言语意图中的一个特性“寻求对方的认同或者呼应”的影响,在交际的核心言语意图为“意向待定”的前提下,男童在与家长交流时较多使用“是吧?行吧?可以吧?”来引起对方的注意并间接将话语的主动权交给对方,从而赢得对方的回应。

而且我们在具体语料筛选的过程中发现两名男童的重复话语要明显多于女童,这种重复是类似于自闭症⁸⁶的刻板重复,没有实质内容

⁸⁵语气词“吧”的核心意义“意向待定”请参看赵春利 & 孙丽(2015)的“句末助词‘吧’的分布验证与语义提取”。

⁸⁶自闭症是一种广泛性发育障碍(pervasive developmental disorder, PDD)的代表性疾病(Boraston & Blakemore, 2007; Kanner, 1968; Katarzyna et al., 2010),具有三大特点:(1) 社会交往障碍;(2) 不同程度的言语发育障碍;(3) 行为方式刻板、重复。ASD目前被认为是从行为,神经生物学,遗传学和认知方面常见的发育障碍。

上的更新和拓展，鉴于此我们并没有将这些重复纳入我们的研究范围内⁸⁷，但是这从一个侧面反映出来男女在语言获得和发展方面的差异，虽然两名男童并不是自闭症患者但他们也表现出自我重复的话语特征而女童并没有这个特征。

总起来说自闭症发生率男性普遍高于女性，性别比率大致为 4: 1（徐光兴，2007），发病率性别差异的原因具体有以下几点：（1）染色体 X 的基因变异。人类具有 23 对染色体，性染色体是属于其中一对，可以决定人类的性别。女性的性染色体有两条 X，而男性的性染色体有一条 X 和一条 Y。那么女性的每种基因就有两份分别位于两条 X 染色体上。如果有一份出现错误，还有另一份可以修补，只有两份基因同时出现错误才会影响功能。而男性并没有备份的基因，因此导致患自闭症患病的比率男性远超女性（Dawson et al., 2002; Osterling et al., 2002）。

（2）男女大脑左右半球的结构和功能的差异。在妊娠期早期，性激素是造成性别差异的主要原因，并导致大脑两个半球在结构和功能上的性别差异，例如不仅在脑体积和头围上男性更大而且在大脑的前视觉区域，视床下部，杏仁核以及小脑等部位，男女均有明显差异（Ayward et al., 2002）。

（3）认知神经功能障碍。已有研究表明自闭症患者具有神经学方面的功能障碍，尤其是小脑的功能障碍是导致患病的主要原因，而且

⁸⁷ WJH “吧” 的重复在 1362 次，WMX “吧” 的重复在 1420 次。

大脑边缘系统或有密切关系。海马回是大脑边缘系统的一个重要组成部分⁸⁸，是学习和记忆的中枢之一。自闭症儿童不能使用以前储存的信息来应对新情况的症状可能与海马回有关。海马回损伤主要表现为重复刻板行为、多动行为和自我刺激行为。在认知过程的障碍主要有六个方面⁸⁹，其中言语能力体现的较为显著，即在自闭症患者的语言交流和认知的障碍上，男性要比女性更为严重。

综合自闭症的发病率和原因在性别上的体现，我们可以推测由于典型发展男童在染色体、大脑结构与功能和认知神经功能等方面与女童皆有差异，从而导致在语言获得阶段即语言不成熟阶段，会体现出不同程度的话语重复。

三、“吧”的言语意图

(一)“吧”字祈使句

我们从语料着手，逐一分析儿童“吧”字祈使句的言语意图⁹⁰，主要有以下六种类型：命令、请求、建议、催促、无奈、不耐烦。

1.命令

(1) (GYC 不让妈妈拿她的玩具) CHI: 你放下吧. (2;02;15)

⁸⁸ 杏仁核和海马回与自闭症有关，杏仁核呈杏仁形状，是控制人类情感和攻击行为的皮层下中枢。社会行为退缩、强迫行为、不了解危险处境、不能从记忆库存中提取信息、不能调节自己以适应新事件或环境与杏仁核受损有关。杏仁核还负责对多种感觉的应答反应，例如声音、光线、味道和与感情以及恐惧相关的刺激。已经发现自闭症个体对这些刺激的反应存在障碍，通过外科手术损伤或去除杏仁核可以在动物身上重现自闭症儿童的攻击行为和情感淡漠行为（邓明昱&劳世艳，2016）。

⁸⁹ (1)颜面的信息处理，如人脸的特征，视线的移动等；(2)人际交往的行为，如对环境状况的反应和互动；(3)动作的模仿，特别是身体动作的模仿；(4)记忆；(5)操作技能，特别是计划的执行和机动性；(6)言语能力(徐光兴，2007)。

⁹⁰ 分析言语意图时我们具体分别使用两名儿童的语料 GYC（女）和 WMX（男）进行举例。

(2) (WMX 要吃芒果) CHI: 给我弄开给我弄开吧. (2;07;22)

学界有观点认为“吧”并不能用来表示命令，理由是命令为讲话者在主观意图明确的情况下发出的指令，与“吧”的核心意义是矛盾的。我们检索了儿童的语料发现还是有一部分表示命令的祈使句会使用“吧”，从语用上使用“吧”后的命令祈使句的强硬态度有所减缓并且语气变的较为委婉，易于让人接受。例如，(1) GYC 的妈妈问她很多玩具的名称，GYC 有些不耐烦并且不希望妈妈拿她的玩具，因此发出指令让妈妈放下玩具。如果不使用“吧”，不仅礼貌程度较低，也起不到缓解命令所造成的失礼程度。(2) WMX 想要吃芒果，他使用了“给我.....”这个命令意味较强的句型，为了减缓态度的生硬并且和自己的较低的社会地位相契合，句末使用了“吧”，从而让妈妈帮助他实现吃芒果的意愿，顺利完成交际。

2.请求

(3) (GYC 在玩躲猫猫，发出让爸爸再藏起来的请求)

CHI: 爸#爸爸再叫藏起来吧. (2;03;15)

(4) (WMX 想要出去玩，于是发出请求)

CHI: 嗯嗯#走吧#出去玩玩吧. (2;01;03)

儿童由于年龄比较小，在谈话中的社会地位比较低，因此较多使用表达商量、请求的“吧”来交际，提请对方的注意并表达自己的恳切之情。若不使用“吧”会让人感觉意犹未尽，语气变得强硬，并且体现不出讲话者的诚恳。在表达请求与商量的语气时“吧”着重表

达的是讲话者的主观意愿。例如，(3) GYC 在玩游戏的时候，自己心里有躲藏的对象，重点是为了达到让爸爸藏起来的目标，用“吧”来冲淡强制意味，从而达到自己的话语目标。(4) 为了增加礼貌程度，WMX 使用了动词重叠“玩玩”来与“吧”搭配，从而减轻自己的请求给对方带来的困扰。

3. 建议

(5) (GYC 正在玩橡皮泥) CHI: 弄个恐恐龙吧. (2;02;21)

(6) (WMX 一边骑自行车一边建议) CHI: 妈妈, 咱俩骑吧. (2;04;23)

儿童在表达他想进行的动作或行为时，使用建议功能较多，这样可以减少被拒绝的几率，以便顺利实现他的目的。例如(5)和(6)，GYC 和 WMX 的目的是用橡皮泥捏个恐龙和妈妈一起骑自行车，于是建议捏恐龙和骑车，从而间接达到自己的交际意图。建议和请求有较为类似的语用功能，重点是表达讲话者的主观意愿，区别在于请求是从自我角度出发而建议是从他人角度出发，目的却是一样的。

4. 催促

(7) (GYC 和妈妈一起玩打僵尸并催促) CHI: 嘿#快打吧. (2;06;07)

(8) (WMX 催促他妈妈和他一起玩)

CHI: 妈妈#你快跟我#我玩吧. (2;11;07)

儿童的催促功能的出现是儿童开始在交往互动中处于主导地位的表现。催促功能本来就暗含了“非礼貌”的意味，因此儿童使用“吧”来缓冲这个意味，弥补礼貌程度。例如，(7)和(8)儿童都使用了“快”

这个副词来表达急促感，同时句末使用“吧”来缓冲，将之前“非礼貌”的意味冲淡，从而减轻交际冲突。

5.不耐烦

(9) (GYC 想去睡觉，然后把痒痒耙给姥姥结束挠痒痒这个行为)

CHI: 给你吧. (2;09;27)

(10) (摄像机录了很长时间比较热)

CHI: 那#那#那你还是别先录像了吧. (3;11;28)

6.无奈

(11) (GYC 总是搭不好乐高) CHI: 还是弄这个吧. (2;10;05)

(12) (WMX 的拖鞋找不到了)

CHI: 那我还是这样光着脚吧. (3;11;28)

最后两个功能都出现的较晚，应该归结于随着儿童年龄的增长，儿童的个体特征开始凸显，他们具备了表达自己不满情绪的语言手段，但是又受制于交际中的“礼貌”原则，因此在表达不耐烦和无奈的负面情绪时，选择使用“吧”以冲淡交际冲突。例如在(10)(11)和(12)中，他们都使用了副词“还是”的“非断然”情态义与“吧”的让步、犹豫的语气相呼应。

以上“吧”字祈使句 6 小类言语意图，可以进一步归纳为 3 大类语用功能——建议功能（建议、请求）、命令功能、督促功能（催促、不耐烦、无奈）。“吧”的核心意义为“意向待定”，在建议功能中表现的最为典型，但儿童由于还处在语言发展阶段，使用“吧”的时候

较少有同现的语气副词出现。句子表达委婉语气和提高礼貌程度的语用效果就全部由“吧”来担负。“建议功能”主要表达讲话者的主观意愿，讲话者出于自身利益而要求别人为自己做事，容易给别人带来麻烦和困扰。为了增加礼貌程度，在较少使用同现的副词情况下，儿童会使用“尝试义”的动词重叠形式与“吧”呼应使用（例：出去玩吧。），从而在晚辈与长辈的话语交流中委婉地达到自己的目的。在表示权威性或强制性的“命令功能”中通常是不使用“吧”的，但是儿童在命令祈使句中使用“吧”常起到缓和语气的作用，表达说话者的态度不是强制性的并同时缓解命令所造成的失礼程度。在督促功能中，“意向待定”程度很低，说话者的态度是确定的，“吧”的使用只是减轻语气生硬的生硬程度。

综上，“吧”在祈使句中的核心语用功能是缓和语气，它的核心意义“意向待定”随着语境、交际的目的、功能与讲话者的主观程度的不同而有程度上的差异。在建议与命令功能中，其“意向待定”度得到一定地体现；而在督促功能中，其核心意义淡化，主要功能则是调节语气和表达讲话者情感。

（二）“吧”字疑问句

儿童语言中的“吧”主要分布于是非疑问句和缩略疑问句中，下面我们详细分析“吧”字疑问句句言语意图，主要有以下四种类型。

1. 猜测

（13）（GYC 看到肉松饼但并不确定）

CHI: 那就是肉松饼吧? (2;09;07)

(14) (妈妈讲故事, 里面涉及几个事物, WMX 猜测名称)

CHI: 面包吧? (2;06;11)

儿童使用“吧”来显示他自身对命题信息的揣测从而向对方求证或征询, 这里“吧”的核心意义“意向待定”得到凸显, 实际上儿童心理已经有一个预设的答案但还是希望得到对方的回应和答复。例如, 在(13)和(14)的例子中 GYC 和 WMX 对于肉松饼和面包提出揣测, 然后期望妈妈的答复, 以求求证或征询的方式把回答的权利交给对方。

2. 怀疑

(15)(GYC 正在玩玩具额镜⁹¹)CHI: 妈妈你能戴上吧? (3;01;05)

(16) (WMX 尿裤子了, 然后自己要求换裤子)

CHI: 怎么是湿的#不会是尿了吧? (2;04;15)

儿童用“吧”表示怀疑的言语意图比较少见, 通常是自己心里拥有一个判断, 但是为了不至于使自己的判断表现的过于武断, 兼顾到双方的面子问题, 从而使用“吧”来实现礼貌功能。例如, (15) GYC 玩玩具额镜, 想要戴在妈妈头上模仿医生, 但是尺寸太小, 与自己的预期有差距, 所以采用“吧”来表达自己的言语意图。(16) WMX 自己可能已经知道自己尿了裤子, 但是为了使自己有个台阶下, 以怀疑的口气加否定的形式来表达自己的事实, 而且先把表面现

⁹¹ 玩具模仿医生检查耳道时使用的凹面聚光镜——额镜。

象摆出来“怎么是湿的？”来引出后面所要表达的重点。

3. 求同

(17) (GYC 和妈妈一起玩问妈妈热吧，她想给吹吹风)

CHI: 你热吧? (2;03;29)

(18) (WMX 想表达妈妈没有生气的意思，并期待妈妈的共鸣)

CHI: 妈妈你这会儿不生气，对吧? (3;08;29)

儿童表达求同言语意图时，多用陈述句的形式加上“对吧”“这样吧”“行吧”“是吧”等凝固形式，来加强礼貌程度，最终目的是希望对方认同自己的观点或者意见，从而按照自己的预期进行相关的行为或者活动。例如，(17) GYC 问妈妈热吧，单纯从这句话看得出来是不是表达的“求同”，根据她后面的话“我给你吹吹风”可以得知 GYC 实际上是想玩吹风机，因此使用“吧”来表达求同意图，希望妈妈按照她的预设回答，从而顺利实现她的意愿。(18) WMX 不希望妈妈生气，他用否定形式与凝固形式“对吧”来表达自己的观点，同时迫切希望妈妈认同自己的预设即“不生气”从而成功达到言语交际目的。

4. 祈请

周士宏(2009)认为“用疑问形式表达祈使功能是世界语言的一种普遍现象，而以不确定的疑问表达委婉建议的祈使现在更为常见”，如：

May I have your name, please?

儿童语言中也常用这种形式来表达“商量、建议、督促、询问”等附加意义。

(19)(GYC 和姥姥商量讲故事)CHI: 姥姥讲故事吧? (2;06;21)

(20)(WMX 建议去米奇公园)CHI: 去去米奇公园去吧? (2;07;22)

(21)(WMX 想看电视, 于是询问妈妈的意见)

CHI: 咱们看电视吧? 妈妈! (2;01;03)

(22)(GYC 和妈妈一起画画并询问妈妈)

CHI: 花花是圆形吧? (2;05;02)

(23)(WMX 督促结束录像)

CHI: 结束了吧? 结束可以-:玩#玩什么呀? (3;01;05)

以上“吧”字疑问句的4小类言语意图, 可以进一步归纳为3大类语用功能——婉转功能(猜测、怀疑), 求同功能与祈请功能。在具体的语境中, “吧”字疑问句的疑问程度并不高有时只表达一种揣测的口气, 猜测和怀疑等都可以归于婉转功能, 但是毕竟采取的是“疑问句”这种句型, 其“意向待定”度比祈使句和陈述句要高。此类表达使用“吧”并不影响句子的真值条件, 而是令讲话者的判断显得并不那么肯定, 语气变的缓和, 可以婉转地表达讲话者所要表达的意思。

“吧”的疑问句和陈述句都可以表达求同功能, 讲话者实际上对自己的话是有一个预期答案的, 但是为了照顾对方的面子或者是迎合礼貌原则, 而在句末使用“吧”表面上看是要求对方发表意见, 实际上是希望对方认同自己的观点。儿童由于在言语交际中处于劣势, 他们更

多地使用“吧”的疑问句求同功能（体现为凝固格式）。祈请功能是“吧”字疑问句较为经常出现的功能，实际上就是用疑问句的形式来表达祈使意图，即采用祈使句加上“吧”和疑问语调，较多的和祈使句中的建议功能相重合，但在“意向待定”度上疑问句的祈请功能比祈使句要高。总之，“吧”在疑问句中的婉转功能和祈请功能的核心意义是“意向待定”即不确定，求同功能表面上看也是表达了不确定，但是最终的目的则是为了让对方认同自己的观点并不是真的对自己的话语表示不确定。

（三）“吧”字陈述句

“吧”字陈述句的使用频率向来在三种句类中是最低的，可以在句末表达猜测、无奈、应答、寻求认同等言语意图。下面我们详细分析“吧”字疑问句言语意图，主要有以下五种类型。

1. 猜测

（24）（GYC 和妈妈在玩圣诞节的游戏）

CHI: 可能是圣诞老爷爷吧#是老爷爷. (2;07;12)

（25）（外面传来声音，WMX 猜测是唱歌的声音）

CHI: 它们是唱歌的声音吧. (2;11;21)

“吧”字陈述句和疑问句都有表猜测的类型，只不过陈述句的揣测意味没有疑问句强，并且陈述句的猜测实际上更接近于婉转表达，也更倾向于对方的认同。例如，（24）使用了“可能”副词与“吧”搭配表达了自己的猜测意向，但接着又给予一个肯定的重复，这就很明

显的表示这个“吧”的言语意图虽然是猜测，实际上却是信中有疑，更多表达的是自己早有答案的推断，更倾向于“意向待定”较低的陈述。

2. 无奈

(26) (GYC 妈妈想给她戴一个她不喜欢的头卡，她表达了自己无奈的情绪) CHI: 我觉得不好的吧. (2;09;07)

(27) (WMX 想让妈妈帮他打开炉子，但是妈妈并没有帮他，于是他很无奈) CHI: 打开炉子#我自己打开吧. (2;11;21)

结合祈使句的无奈言语意图，我们发现儿童使用“吧”来表达无奈意图时基本是以“我”为主语，表达自己的情感与言语交流的对象无关，属于独白式的话语现象。实际上儿童在语言获得的早期是有大量的独白式话语出现的，只不过由于语气词一般带有较强的感情色彩，在语用中的功能较为突出，因此我们筛选出来的语料是交流性质的多一些。但是在“无奈”这个特殊的言语意图中，儿童表达的几乎都是对自己能力有限的一种无力感，因此就出现了一些独白式的话语用以表达对自我的一种特殊的情感——不情愿的让步。

3. 应答

(28) (GYC 和妈妈一起玩积木，妈妈让她往里面坐坐)

MOT: 你上那边坐好! CHI: 好吧. (2;11;26)

(29) (讨论看电影的时候要拿着的玩具) MOT: 你留着吧#留着#等到下个星期领你去看电影的时候拿着. CHI: 那好吧. (3;05;15)

在表达应答的言语意图时，儿童较多使用固定的格式如“好吧、那行吧、可以吧”是表示他们的某种同意，这种同意并不是一种直接的同意而是一种有保留的同意。但是四名儿童的语料较多使用“好吧”这种格式，零星有其他格式。刘雅娟（2009）发现在 JBS 的语言中只出现一类“可以+吧”格式的应答语，并且出现的时间很晚（3;04:28），因为是语气副词和语气词同现，对于语言发展的阶段要求较高。

4. 求同

（30）（GYC 想玩别的颜色的积木，所以希望妈妈认同她的观点，不想再要红色的积木了）CHI：太多红色了吧。（3;04:18）

（31）（晚上 WMX 在玩小汽车，妈妈说楼下的叔叔会嫌吵，他换了个方式，想继续玩，并且他把决定权让给妈妈，形式上征求对方的意见，实际上希望对方认同自己的观点，允许他继续玩小汽车）

CHI：这样也还行了吧。（3;08:29）

“吧”的疑问句和陈述句都有求同的言语意图，表面上是征求对方的意见，实际上还是在自己预设答案的情况下，希望对方的认同和达成一致意见，进而最终实现自己的交际意图。例如，（30）和（31）的预设是“继续玩”和“想要其他颜色的积木”并且非常迫切的想到达到自己的目的，如果直接要求对方按照自己的意愿行动，难免有失礼貌也不符合儿童较低的社会地位，因此以征求意见的形式求得对方跟自己一致的意见即求同。

5. 零意图

(32) (GYC 边玩飞机边自言自语)

CHI: 飞吧#飞到天上来! (2;04;25)

(33) (WMX 过家家, 扮演幼儿园老师, 自说自话)

CHI: 小朋友啊, 睡觉吧! (2;03;14)

这里的“零意图”借用孔令达和李慧敏(2008)所提出的概念即儿童的有声思维, 这时候儿童的话语没有与他人交流互动的明确目的, 或者说交流的目的在于内隐的, 主要是一种“自言自语”的现象, 但是这种“自言自语”并不是毫无意义地重复或者自说自话, 而是有声思维的一种表达方式。关于儿童“自言自语”现象的理论主要有两种: 一是皮亚杰(Piaget)的观点⁹²; 二是维果斯基(L.Vygotsky)的观点⁹³。分歧主要集中在社会化方面, 并不影响言语意图的分类, 无论是皮亚杰还是维果斯基都必须承认儿童的“自言自语”这种语言现象的存在。

无奈、应答都可以归属于“吧”的婉转功能, 其核心意义为“意向待定”。“吧”在句末附着后, 句子的本来意义并没有发生变化, 也就是说没有将原本的“肯定”变成“将信将疑”, 实际上带有“婉转表达”的话语效果, “意向待定度”较低。儿童在应答的时候使用“吧”, 显得讲话者并非急切地执行对方的要求, 给自己留有面子余

⁹² 具体来说皮亚杰认为儿童早期的话语大部分是以自我为中心的, 不为告知目的服务, 不具有实际交际功能, 只是儿童在进行活动和感受时说出的话语, 虽然不对儿童产生质的影响但也有一定的和谐之处。把儿童的自我中心言语描述成儿童积极活动的副产品, 是其思维的自我中心性质的一种表现。在社会化语言出现后, 自我中心语言就会完全消失。

⁹³ 具体来说维果斯基认为自我中心言语也是一种社会性言语, 而不是什么自我中心的表现; 儿童在没有交谈者的情况下, 才有自我中心言语的产生, 但它仍然是社会性言语; 儿童在行动中遇到困难, 经常会出现自我中心言语。这实际上是思维的有声表现, 是一种言语的自我调节机能。

地，表达了“不情愿的让步”，但是最终还是与对方达成一致。求同功能从人际关系的角度来看，表面上是征求意见，实际上是希望对方认同并表达跟自己一致的意见，从而达成共识，“意向待定度”也比较低。

以上我们分析了儿童句末语气词“吧”的语用类型，四名儿童的句类和言语意图首现时间和获得时间见表48。

表48 四名儿童句末语气词“吧”言语意图概况表

句类	言语意图（首现时间/获得时间）					
	建议	请求	命令	催促	不耐烦	无奈
GVC	1;10;31/	2;01;19/	1;09;09/	2;03;15/	2;09;27/	2;10;05/
	1;11;08	2;03;15	1;10;04	2;04;05	2;10;15	2;12;03
SWK	1;11;21/	2;01;07/	1;09;04/	2;04;27/	2;09;15/	2;10;21/
	1;12;03	2;01;13	1;09;25	2;05;12	2;09;15/	2;11;05
WJH	1;11;13/	2;02;23/	1;09;25/	2;05;20/	2;10;01/	2;12;11/
	1;11;28	2;03;02	1;10;09	2;06;05	2;10;22	2;12;24
WMX	1;12;11/	2;01;29/	1;10;26/	2;05;02/	3;07;12/	3;12;21/
	1;12;18	2;02;03	1;12;02	2;05;23	3;12;28	3;12;28
疑问句	猜测	怀疑	求同	祈请	缩略问	
GVC	2;02;28/	2;04;05/	2;05;17/	2;01;19/	1;11;20/	
	2;03;22	2;05;02	2;05;17	2;02;28	2;03;15	
SWK	2;01;13/	2;05;19/	2;05;12/	1;12;17/	1;10;16	
	2;01;20	2;07;20	2;07;20	1;12;21	/2;02;23	
WJH	2;02;19/	2;03;07/	1;09;25/	1;12;18/	1;09;25/	
	2;03;02	2;05;07	1;12;18	2;02;10	2;02;10	
WMX	1;12;28/	2;05;15/	2;09;29/	2;02;03/	1;12;11/	

	2;01;29	2;07;24	2;09;29	2;03;22	2;01;13	
陈述句	猜测	无奈	应答	求同	零意图	
GYC	2;08;31 /2;09;20	2;06;07/ 2;08;01	2;02;28/ 2;03;08	2;07;12/ 2;08;15	2;02;17/ 2;03;15	
SWK	2;08;05 /2;11;05	2;11;05 /2;12;03	1;10;16/ 2;02;23	3;03;24/ 3;06;01	2;01;07/ 2;01;20	
WJH	2;11;10/ 2;12;24	2;11;19/ 2;12;10	1;11;20/ 2;03;07	3;02;23/ 3;04;01	2;02;10/ 2;03;02	
WMX	2;11;25/ 2;12;21	2;12;17/ 2;12;21	2;01;13/ 2;02;17	3;09;29/ 3;12;13	2;02;28/ 2;03;14	

表49 儿童句末语气词“吧”的核心语用层级

意向 待定度	高	中	低
	疑问句	祈使句: 命令、 建议、请求	祈使句: 不耐烦、 催促、无奈
	缩略问		陈述句

按照前面的分析我们将句末语气词“吧”的核心意义“意向待定”程度分为三个度——高、中、低，并层级分类言语意图，请见表 49。“意向待定”度最高的为“疑问句”和“缩略句”，实际上儿童采取问句的形式，也不是真的要问什么，是一种“疑中有信”，但在整个“吧”的核心言语意图中是属于程度最高的。而“意向待定”度最低的是陈述句和祈使句中的“不耐烦、催促、无奈”共七种言语意图，陈述句中的四种言语意图都是属于“信中有疑”，但前提条件是“信”，也可以理解成儿童较强的心理预设。而祈使句中的“不耐烦、

催促、无奈”儿童也同样具有很强的心理预期，话语的主动权也是掌握在儿童手中，只是使用“吧”来缓冲一下强烈的心理预期带来的不适感，“意向待定”就降到了最低程度。祈使句中的“命令、建议、请求”则处于中间状态，儿童在表达这些言语意图时，心理上是具有一些不确定性的，心理预设不是很强烈，是带有一种商量的意味在里面，也是儿童句末语气词“吧”较为常用的言语意图。

儿童使用“吧”的总体出现顺序为祈使句>疑问句+缩略问>陈述句+应答句，从“吧”的核心语用意义“意向待定”程度来看，大致是先出现意向待定度中的，然后是高的，最后是低的。其中祈使句中的请求和疑问句中的猜测和缩略问是几乎同步出现的⁹⁴，祈使句的“命令、建议”和陈述句（除了应答语）、祈使句的“不耐烦、催促、无奈”分别位于“意向待定”度的两端。

为什么儿童没有先获得“意向待定”度高的疑问句呢？可能是受制于句型复杂度的影响，因为祈使句总是要比疑问句容易获得一些。而祈使句中的“请求”和疑问句中的“猜测”和缩略问是几乎同步出现的，恰恰解释了由于“意向待定”度高，在儿童获得疑问句这个句型后就很快获得了“吧”字疑问句中常用的“猜测”意图和缩略问。而陈述句和祈使句的“不耐烦、催促、无奈”则较晚获得，也是取决于吧“意向待定”度低的语用属性。那么为什么同是祈使句，还要分两个层级获得呢？可能是由于随着儿童年龄的增长，儿童能够使用语

⁹⁴ 其中 GYC 是同一个月获得的，其他三名儿童各自相差不超过一个月。

言精确表达出自己的不满的情绪，加之其社会化程度的增长，因此受制于交际中的“礼貌”原则，在表达负面情绪时，虽然“意向待定”程度非常低，话语中具有强烈的主观意识，但也会选择使用“吧”以冲淡交际冲突。

四、“吧”的语用功能网络

“吧”的核心语用功能在陈述句中表现为“婉转功能”，在疑问句中表现为“求同功能”，在祈使句中表现为“建议与督促功能”，然后将以上功能归纳还原得出初始概念：意向待定。但是由于受到语境与句子功能的影响，“吧”的核心语用功能不能总是体现的那么明确与显著，而是伴随语气词的“空灵”的特质从而在不同的句子类型中表现为具有实在性的不同的功能与言语意图。

综上所述，“吧”的分布、言语意图和功能在不同的语境中可以有着不同的归类 and 解释，但是其核心基础是“求证⁹⁵”，核心语法意义为“意向待定”即对自己的表达持确信态度但是出于礼貌或者社会地位考虑使用缓和、婉转的语气，表现为尽管话语发出者对自己的陈述有把握但却使用“吧”流露出讲话者的犹豫、不确定，在某些情况下

⁹⁵王珏（2016）将语气词的交互主观性等级由高到低分为五类：

- A. 强诺，言者据自己对某命题的十分肯定的认知而给予听者最高的传信允诺，如“啊、哦、哎、哟、嘛”等。
- B. 允诺，言者据自己对某命题的肯定认知而给予听者一般的传信允诺，如“的、了、呢、嘛、不是、不可”等。
- C. 弱诺，言者据自己对某命题的弱定而劝慰听者接受或解除顾虑，如“而已、罢了、得了、算了、也罢、也好、不是”等。
- D. 求证，言者自己对某命题难以确定而希望听者予以证实并执行，如“吧、不、的话”等。
- E. 求答，言者对某命题心存疑惑而要求听者作答，如“吗、么”等。

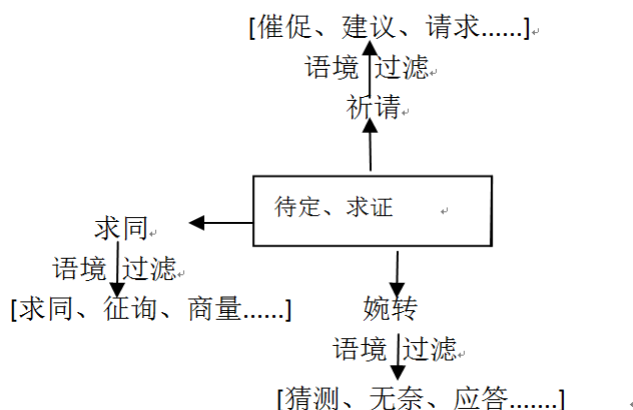
还直接将话语决定权给予对方，征询对方的建议或决定。因此我们把“意向待定”的核心语法意义与“求证”的交互主观性作为儿童语言中“吧”言语意图的核心特征，其他的语义和功能都可以从这两个核心特征中派生出来，在具体的话语中又有不同的言语意图，总结如下表 50:

表 50 儿童句末语气词“吧”的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“待定”与“求证”	祈使句	建议功能	请求、建议
		命令功能	命令
		督促功能	催促、不耐烦、无奈
	疑问句	婉转功能	猜测、怀疑
		求同功能	求同、缩略问
		祈请功能	祈请
	陈述句	婉转功能	猜测、无奈、应答、零意图
		求同功能	求同

将“吧”的核心语义与和言语意图的关系图示如下:

图 11 儿童句末语气词“吧”的语用功能网络



我们将核心语义与功能放到图中间的一个方框内，代表两个核心特

征；箭头表示来源的方向；第二层级是语用功能（祈请、求同、婉转），通过语境过滤进入到第三层级即言语意图，[]内的各项为选择关系。这里需要说明一下由于祈使句基本为祈请，所以细分为建议、命令、督促三大功能小类，实际上都可以归并为祈请功能。从以上的表格 50 和图 11，可以清楚地看到儿童语气词“吧”的语用功能网络⁹⁶和其运转机制。

五、小结

最后我们来回答该章一开始提出的四个问题：（1）儿童句末语气词“吧”在一定的年龄阶段中言语意图按照句类统领主要是祈使句（6 种言语意图）、疑问句（5 种言语意图）和陈述句（4 种言语意图），儿童在四岁之前已经基本获得“吧”的主要言语意图，证明儿童在三岁获得基本语言要素后，在四岁时也具备了基本的社会交际技能，即便这种语用技能还是较为简单、直接和主观，但是已经可以设想他人角度，采取较为委婉的“礼貌”交际策略。

（2）“吧”的言语意图的获得顺序按照句类划分大致是：祈使句>疑问句+缩略问>陈述句+应答句，更加细致的获得顺序此处不再赘述。

（3）“吧”言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定的联系，是核心意义和句类综合作用的结果。

（4）我们尝试再次提炼言语意图并最终构建儿童典型句末语气词的语用网络并解析其运行机制。儿童语言的句法、语义与语用是综合

⁹⁶语用功能网络图的绘制受到 Chauncey(2006)的启发，另可参见杜建鑫（2011）。

获得和发展的过程，不能割裂或者孤立研究一个方面。诚然儿童必须具备了一定的语言能力才能充分地交际，但是诸多研究表明儿童在前语言阶段已经具有互动交流的能力，因此我们在研究儿童语言的语用时要注意将句类、上下文、言语意图和语用策略等因素综合起来，才能更好地窥见儿童语言获得的全貌。

本研究的四名儿童在一岁末开始获得句末语气词“吧”，直到四岁其言语意图还在发展中，但是已经呈现出多样化和社会化互动特征。儿童语言结构正在变的日趋复杂化（语气词的出现），而这种发展趋势是由言语交际要求信息的清晰化决定的；同时儿童语言表达也在向精细化发展（多种言语意图的出现），这种发展趋势是由言语交际的社会化程度决定的。虽然表面上“吧”的言语意图呈现多样化趋势，实际上离不开其核心意义“意向待定”，其“意向待定”度加之句类从一定程度上影响了儿童“吧”的语用功能获得。“吧”的语用功能体现了儿童社会化意识的萌芽，他们从两岁左右就能够意识到自身的交际劣势——年龄小、社会地位低和话语权重小。当言语交际时，他们能有意识采取婉转的表达方式并把话语决定权更多地交予对方，减少产生言语冲突的几率，从而更有利于自己言语意图的实现。随着年龄的增长，儿童的语用能力会越来越成熟直至成长为一个真正的社会人。

根据我们的研究，儿童三岁多的时候（个别儿童接近四岁时）会使用语气词“吧”的“求同”言语意图即能够设身处地的从别人的角度出发，多用陈述句的形式加上“对吧”“这样吧”“行吧”“是吧”

等凝固形式，来加强礼貌程度。这种表现可以看作一种初级的“二级心理理论能力”，和有关研究认为四岁的儿童已经具备“二级心理理论能力”的研究结论相契合（Bowler & Strom,1998; Angeleri & Airenti, 2014）。对于普通发展儿童而言，三岁年龄段已经掌握了语气词的基本使用技能，但其语用功能的获得却刚刚开始，将持续发展直至少年阶段。但是四岁的儿童也已经获得部分语用技能，例如“礼貌原则”与“委婉功能”的运用，但更高级的语用技能，例如对“反语”与“隐喻”等非字面语言的理解，在这个阶段儿童还不能很好地掌握。三岁至四岁的儿童大部分已经进入幼儿园并实行托管，因此幼教老师应该注意对这个年龄段儿童语气词的使用技巧，比如可以使用语气词“吧”进行教学上的启发，例如“你起来回答一下吧？”“这个图片是画的小兔子吧？”但不能过多使用语气词表达一些非字面语言（包括反语、明喻、隐喻、笑话），不能使用反语来对儿童进行表扬或者批评，例如，儿童很积极地帮助老师收拾玩具，老师说“看你忙的吧？”（反语表扬）。对于发展障碍儿童来说，他们的语言获得阶段要普遍滞后于普通发展儿童。

那么我们的研究成果在发展障碍儿童的运用需要推后一个或几个年龄段，具体是哪个阶段还需要针对情况界定，但是可以肯定地说普通发展儿童得出的相关研究结论是不适合发展障碍儿童的同一语言阶段。也就是说在三至四岁这个年龄段，发展障碍儿童并不具备语气词的语用技能，或者是处在掌握语气词的基本使用技能阶段。那么特殊

教育老师和家长，应该有针对性的在三至四岁这个年龄段，启发与诱导发展障碍儿童的语气词的基本使用，但要避免更高阶段的语用技巧的使用，直至发展障碍儿童能够达到“二级心理理论能力”时，再将语气词的社会功能即语用技巧融合到日常的话语交流与语言教学中去。同时也可训练并干预特定语言技能，例如反语对于发展障碍儿童来说始终较难理解，他们不能获取其中与字面意义相反的潜在言语意图，那么可以将我们的研究成果与反语的理解结合起来，让句末语气词作为一种语言提示线索，设计一些具体的反语使用案例，从而有针对性的引导和干预这部分儿童的语用获得，令他们获得新的交际技能或改正不当行为，从而减少被嘲笑和欺凌的机率，最终提升社会适应力。

我们还要注意“零意图”这种言语意图，实际上是儿童“自言自语”的语言现象，会一直贯穿于整个语言获得的全过程。绝大多数的“自言自语”是儿童社会化的表现。这提醒我们不论是家长还是幼儿教育者都要重视儿童特定阶段的“自言自语”，不能生硬地打断或者禁止儿童的“自言自语”，也不能认为儿童这种行为是不良的或不好的，而应该采取鼓励的措施，顺应儿童的心理要求，将这种“自言自语”作为儿童学习的一种策略或者理清思维的一种方式。尤其是“自言自语”较少的儿童，家长和幼儿教育者更应该鼓励他们使用这种方式来出声思维，而不是一厢情愿地认为这样的儿童听话、安静，从而导致这类儿童在语言发展上的迟缓。幼儿园期间的教育对儿童来说非常重要，影响较大，幼儿教育工作者不能过度干涉儿童的“自言自语”，

有的教师为了维持课堂纪律，可能会粗暴地制止他们。研究表明这种干涉不仅是无效的，而且不利于儿童的身心发展，教师可以耐心询问儿童“自言自语”的内容，将儿童的注意力重新引导到学习上去。

第三节 “呢”的语用获得情况

一、“呢”研究综述

传统语法学界对于“呢”的属性问题是有争议的，主要集中在“呢”表不表示疑问，是不是疑问语气词。吕叔湘、朱德熙和陆俭明为代表主张“呢”分为表疑问的“呢₁”和表陈述的“呢₂”（吕叔湘，1944：288；朱德熙，1982：209-211；陆俭明，1984）。以胡明扬和邵敬敏为代表认为语气词“呢”没有疑问功能，只有陈述作用（胡明扬，1987；邵敬敏，1989）。认为“呢”出现在疑问句末仅是一种标志，不能决定疑问句的性质，并总结出“呢”的主要作用是“提醒”或“深究”，并且又补充疑问程度涉及的诸多因素⁹⁷（邵敬敏，1996：21-48）。

描写语法主要采取比传统语法更为科学的分析方法分析“呢”的语义。早期以 Alleton、Li&Thompson 和林锦荣等学者使用的共同成分分析法为代表（齐沪扬，2002b）。他们认为“呢”的意义不能随文而释，而是应该具有一个恒常的语义。Chu（1998）对共同成分分析法得出的结论进行了评述和提出了自己的解释，否定了“呢”的疑问标

⁹⁷疑问句的内部类型、语气词、语气副词、句调以及上下文和语境。

示性质；承认“呢”具有话题标志功能；句末“呢”的功能为标识句子间的语义关联。曹逢甫（2000）使用语法化的理论分析出“呢”的五种用法。齐沪扬（2002b）认为“呢”的意义主要是“语气意义”，是整个恒常语义提取的基础并且要注意意义和用法的区别。描写语法对于“呢”的研究推进了一大步，注意到了缤纷语言背景和环境下的潜在核心语义，这是首先需要肯定并借鉴的。但是提取基础、依据标准、关联关系等一些较为重要的概念尚需厘清并尽可能客观化，同时也需要注意“呢”的历时演变背景对于语义的影响和现代汉语虚词语法化的独特性。

形式句法学主要关注“呢”的句法位置和类型学上的意义。Li（2006）提出汉语句法的分层 CP 理论，认为“呢”主要标记 *evaluative*；石定栩（2009）得出小句分层为：时态>状态>句类>感情色彩，这里的感情色彩就包括“呢”。Paul（2014）也持类似观点：时态>标句词>句类>态度情感，将表状态持续的“呢”归入“标句词”。邓思颖（2010）则认为：标句词（包括时间和语调）>焦点>程度>感情，体现为具体的语气词则为：了>呢>吧/吗>啊。唐正大（2008）讨论句末“的”和“呢”在陈述语气表达上的功能，这两个语气词属于认识情态范畴，“呢”用于过量确认⁹⁸，在方言类型分布上具有一定优势。马道山（2006）反驳了 Aoun & Li 认为“呢”是疑问算子的观点，他认为“呢”是一个语用标记并承认其在句法和语用上具有疑问性，但在语义上却并不负

⁹⁸ 典型的“过量”成分是“好/多么/那么 AV”、数目短语等。

载任何疑问信息，不能进入逻辑式，不能用作疑问算子。

关于“呢”在前文我们已经界定完毕，认为属于典型语气词中的“口气词”。从语用和话语分析角度对“呢”的分析，涉及到“呢”出现的种种语境包含各种句型，“呢”并不仅仅出现在疑问句中。King (1986)认为“呢”属于语言的评价装置(evaluative device)，在交际背景下从自身角度出发，对话语中的背景信息进行元语言评价，从而引起听众的注意。Shie (1991)从话语标记的角度，将“呢”界定为一个对比标识(marker of contrast)并主要分析“呢”在篇章中所起的作用；WuGuo (2005)认为“呢”的话语功能是“听众参与”(hearer engagement)。徐晶凝(2008: 175)分析“呢”的情态意义，认为“呢”的原型意义是“讲话者在共享预设的基础上点名某一点，并提请听话者注意”。申莉(2009)从认知心理学言语理解的理论出发，使用共同成分分析法分析大量的语料得出语气词“呢”的恒常语义为“引起注意或使语气舒缓”。李军华&李长华(2010)认为“呢”用于陈述句和疑问句的情态类型各有三种⁹⁹，“呢”情态意义的原型是[+强调部分信息]和[+提请注意]。张小峰(2017)将“呢”问句的不同功能与话语位置结合起来分析，认为在言语交际中“呢”具有关联对立命题、推进命题解释及确认命题等话语功能，语气词“呢”的话语功能在于凸显提问与预设的相关性。

⁹⁹用于陈述句的有确认性断言、回应性断言、反驳性断言三种；用于疑问句的有自究性询问、求解性询问、确认性询问三种。

总之，传统语法学派在意识到“呢”复杂属性的基础上，对“呢”的基本属性进行了探讨，实际上确立了“呢”的词类着重研究了其功能与意义。描写语法在语料选取上侧重口语，注重形式验证的研究方法，对语气词功能的认识方面推进了一大步。形式句法学派侧重研究“呢”的句法位置，从而厘清语气词的句法层次归属，为类型学的语气词研究提供有力证据。语用和话语分析侧重于真实情景语料基础，探索语言的组织特征和使用特征，从交际功能和话语双方共同的认知背景来分析“呢”的话语功能，着重于“交互性”。到目前为止，现代汉语语气词“呢”的研究经历了一个从抽象句子到篇章，从静态到动态的研究历程，并将继续往纵深处发展。

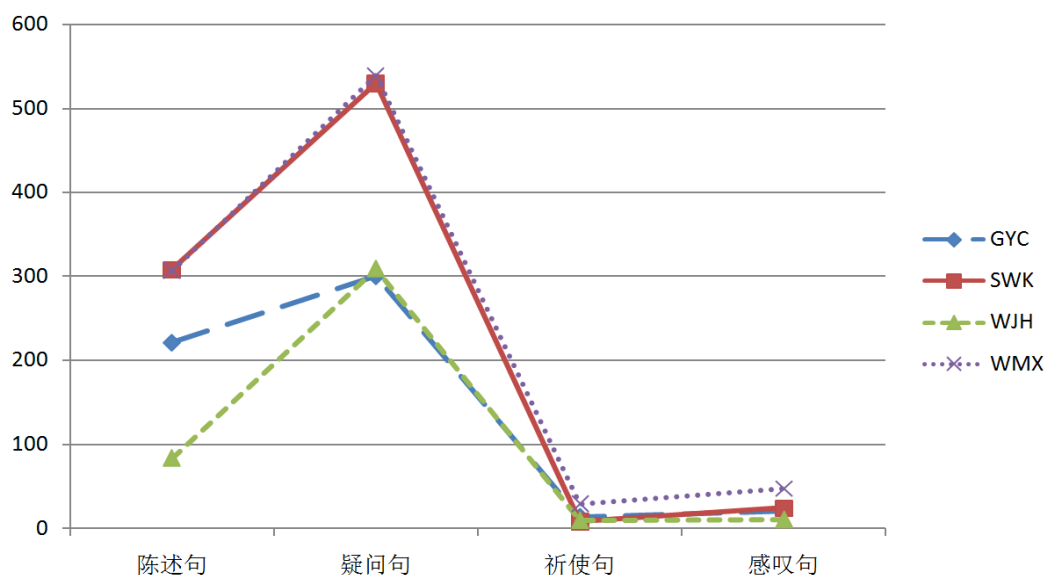
二、“呢”的句类获得规律

仍旧采用综合句类和言语意图分类的方法，先把有语气词“呢”出现的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四大类，然后详细分析每一类的言语意图。经过语料的检索发现四名汉语儿童使用的“呢”出现在四个句类中：陈述句、疑问句、祈使句和感叹句，具体情况请见表 51。

表51 四名儿童“呢”的出现环境情况一览表

环境	儿童	例句	首现年龄	获得年龄	MLU阶段	出现次数	比例
陈述句	GYC	两边呢.	1;11;27	1;12;04	1	221	39.7%
	SWK	要呢.	1;08;13	1;10;16	1	308	35.4%
	WJH	我洗脸呢.	1;12;24	2;02;19	1	84	20.3%
	WMX	玩呢.	1;12;28	1;12;28	1	307	33.3 %
疑问句	GYC	那我这个呢?	1;11;27	1;12;11	1	300	54%
	SWK	妈妈呢?	1;08;07	1;09;25	1	530	61%
	WJH	不看#看什么呢?	1;09;11	1;10;09	1	309	74.6%
	WMX	电扇呢?	2;02;22	2;03;05	2	539	58.5%
祈使句	GYC	哎给姥姥呢.	2;02;17	2;03;15	2	14	2.5%
	SWK	啊#搁在这呢.	1;12;03	2;01;07	1	8	1%
	WJH	咱们炒菜呢.	2;01;11	2;03;13	2	10	2.4%
	WMX	给打电话呢.	2;03;25	2;04;15	2	29	3.2%
感叹句	GYC	有一#好几个呢!	1;12;18	1;12;18	1	21	3.8%
	SWK	小狗狗#还会唱歌呢!	2;01;20	2;01;20	1	24	2.8%
	WJH	还有好多呢!	2;04;30	2;05;29	3	11	2.7%
	WMX	这么大布袋呢!	2;03;25	2;05;07	3	47	5.1%

图 12 四名儿童“呢”的出现环境和频次



根据表 51 和图 12 可以得出，四名儿童基本在 MLU 的第一阶段获得陈述句和疑问句（WMX 的疑问句在第二阶段），祈使句主要是第二阶段获得（SWK 是第一阶段）和感叹句在第一和第三阶段获得（两名女童在第一阶段，两名男童在第三阶段），然后结合具体的获得时间，我们得出句末语气词“呢”的内部获得顺序按照句类划分大致是：陈述句>疑问句>感叹句=祈使句。在频次和比例上，四名儿童表现趋势一致，都是疑问句的频次最多、所占比例最高（皆高于 50%），其次是陈述句，然后是祈使句和感叹句。因此在儿童的语气词“呢”的获得和使用上，是疑问句和陈述句占据主导地位，这与“呢”的主要功能“传信和传疑”相符。在筛选含有句末语气词“呢”的句子时，我们发现男童 WJH 使用的疑问句比例很高，这说明该名男童使用“呢”的“传疑”功能要多于“传信”功能。二是 WMX 的重复现象问题，他

在“呢”字句中大量重复“然后呢”（“传疑”和“传信”两种情况都有），可能是对这个固定组合比较偏爱。

三、“呢”的言语意图

（一）“呢”字疑问句

儿童主要在疑问句其次是陈述句中使用“呢”，疑问句的类型主要包括特指问句、选择问句和反问句，不用在是非疑问句中。因为“呢”在疑问句中表达的是在双方预设的基础上探讨的疑问之处，而在是非疑问句中，提问的目的是希望得到“是（肯定）”或“不是（否定）”的回答，而不需要共同的预设话语背景，这与“呢”的共有预设条件下的“传疑”功能是相冲突的。儿童“呢”字疑问句的言语意图，主要有以下五种类型：零意图、探究、提醒、疑惑和预设否定。

1. 零意图

（1）（GYC 在玩涂色游戏。）

CHI: 噢#这涂得呢? CHI: 眼睛涂没有. (2;03;22)

（2）（WMX 在寻找电扇。）

CHI: 电扇呢? CHI: 电扇去那里啦? CHI: 放那了. (2;02;22)

儿童经常使用“呢”自问自答，属于上文提到的儿童“自言自语”，儿童在语言发展的早期还不能进行脑海中的自我对话，他们的表达方式就是使用语音形式表达出来，也是理清思路的一种方式。维果斯基认为儿童的“自言自语”是一种本能的自我防卫和自我指导，语言在这个阶段充当了一种思维工具，儿童利用有声语言可以帮助他

们考虑自身行为和选择行动的过程。随着儿童心智的成熟和年龄的增加，大部分的自我指导语言可以转换成无声的思维，但是如果面临的任务难度较高，他们还是会运用“自言自语”（白学军，1990）。实际上，成人在运用“呢”的时候也经常会出现“自问自答”，有学者在研究“呢”的疑问功能时会区分“对话语体”和“独白语体”（张小峰，2003：83）或者“对话体”与“叙述体”（王为，2007：7）。不论是儿童的“自言自语”还是成人的“独白”，“呢”的主要功能是“传疑”，其实“疑”的程度并不高，主要是点明这个“疑”的点，引起自己或他人的思考。

2. 探究

(3) (GYC 先是和姥姥讨论如何把豆豆放进去，然后又发问。)

CHI:放这里. GRM:哎#扣上它! GRM:哎#行了!

GRM: 是吧! CHI:那悠悠姐姐呢?

GRM:悠悠姐姐? CHI:嗯. GRA:那看你能找着悠悠姐姐吧!

CHI:没有. GRA:没有#去找去吧! (1;12;18)

(4) (WMX 讨论舅舅家的小鱼。)

CHI:把#舅舅的家里弄的. CHI:舅舅的. FAT:嗯?

CHI:小鱼#在这里弄的. FAT:嗯.

CHI:舅舅的家里弄#那#个小鱼.

MOT:舅舅家里的小鱼吗?

CHI:爸#妈#舅舅#那个小鱼呢? (2;03;05)

儿童对世界保持着充分的好奇心，他们经常使用非疑问形式 + “呢” 来表达困惑，在这种形式下一般不直接出现疑问点，而是隐含在交际背景或者语境中。例（3）和（4）分别表示两种不同的情况：

“NP 在哪儿呢？”和“NP 怎么样呢？”（邵敬敏，1996）。第一种是在已知信息的基础上进行询问或者突然结束上一个话题从而询问一个新的话题；第二种是新话题与旧话题是一脉相承的，进而使用新话题询问旧话题的相关情况。GYC 在提问之前一直在讨论其他的话题（放豆豆），然后突然询问悠悠姐姐在哪里。WMX 是和父母讨论舅舅家的小鱼，然后继续询问小鱼现在的情况。这两种情况都具有“探究”的言语意图并且要求对方回应疑点。

3. 提醒

（5）（GYC 和爸爸玩游戏桌上的形状。）

CHI:蝴蝶. CHI:还有呢? (1;11;19)

（6）（WMX 和家长玩小火车。）

CHI:有个托马斯小火车. CHI:还有个呢? (2;03;25)

儿童通常会在前面有个引发命题，然后再使用“呢”问句提醒对方关注情况的异常状态。GYC 的游戏桌共有四个不同的形状，可以把形状嵌入到合适的空位中，当她完成蝴蝶的嵌入后，提醒家长将另一个形状找给她；WMX 的托马斯小火车是一个系列，因此他提醒家长他需要其他的小火车。这里的引发命题实际上承担了预设背景的作用，如果没有前提条件，也就不需要提醒。

4. 疑惑

(7)(GYC 和妈妈看手机上的视频。) CHI:看哪个呢? (2;01;14)

(8)(WMX 在数小鸽子。)

CHI:到底有几只#到底有几只呢? (2;03;11)

这里的“疑惑”实际上就是“共享背景下确实有疑问需要对方回答”同时也兼有“思考”的附加意义。GYC 妈妈手机上的视频很多,她对于看哪个视频比较疑惑,因此发出问句要求妈妈回答;WMX 在外面看到很多小鸽子,妈妈要求他数一数,他数了半天也没数清,因此发出“到底有几只的”困惑兼向妈妈询问确切的数量。

5. 预设否定

(9)(GYC 不希望把东西放这里。)CHI:怎么搁这儿呢? (2;11;05)

(10)(WMX 在找他的拖鞋。)

CHI:我的拖鞋#怎么还少了一只呢? (2;10;25)

“预设否定”只能出现在非是非问句中的反问句句末,常跟“怎么”连用。儿童使用这种言语意图,一方面引起对方的注意,另外也缓和了反问句本身所携带的强烈语气。和直接否定相比,采用这种方式还增添了一种“引人思考”的附加意义,在一定程度上拉近和对方的关系,使话题继续,增加交际的成功率。相比较其他言语意图,“预设否定”出现的较晚,处于接近3岁的时间段,归因于这种言语意图涉及的言语策略较多,有引起注意、缓和语气和继续话题等。

综上,“呢”的五种疑问句言语意图可以进一步归并为“求解功

能”（零意图、疑惑、探究）和“提醒功能”（提醒和预设否定）。在“求解功能”中，“呢”的使用令话语携带上了疑问语气并兼有提请注意，寻求解答的潜在含义，较为贴近“呢”的核心言语意图“传疑”。而“提醒功能”中虽然也是使用了疑问句的形式，但是其核心言语意图淡化，主要是在双方都清楚预设的条件下引人思考，实际上讲话者自身已经有一个答案，只是想获取对方的认同或者引起对方的行动。

（二）“呢”字陈述句

1. 确认

（11）（GYC 陈述自己正在做的事情。）

CHI:贴毛毛呢。（1;12;04）

（12）（WMX 对姐姐叙述妈妈正在做的事情。）

CHI:妈妈录像呢。（2;01;28）

“确认”是断言的一种，是指讲话者确认某事件并采用陈述与说明的方式表达出来。“呢”的核心意图是讲话者根据已知信息强调性确认对方需要知道的信息，其目的是引起对方对该信息的关注。

2. 持续

（13）（GYC 描述妈妈的状态。）CHI: 妈妈是正在认真呢。（2;05;02）

（14）（WMX 描述他玩具培西的装束。）

CHI:他还戴着帽子呢。（2;05;14）

“呢”用于提醒对方注意正在持续的状态或进行的行为，和前面的 VP（Verb Phase）相结合，互动出“正在进行或持续”的语义，目

的是突出行为或状态的即时特点。但是“持续的状态”并不是由“呢”这个语气词独立承载的，而是整个话语片段在当前语境下的整体意义。

“呢”一方面提醒对方，一方面凸显与前序话语的对比并继续话题。

3. 夸耀

(15) (GYC 夸耀她的东西。) CHI:我这个好漂亮呢. (3;01;28)

(16) (WMX 有很多积木。)

CHI:我拿#很多的#很多的#东#东西呢. (2;11;07)

儿童的世界简单并且单纯，对属于自己的东西有一种天然的好感，在语言表达的时候会采用“呢”来表达这种愉悦的心情，如果不使用“呢”则缺少了几分“夸耀”和“愉悦”的情感，显得较为生硬。

4. 反驳

(17) (GYC 反驳爸爸的建议。)

FAT:你要睡觉觉了吗? CHI:才不睡呢.

CHI:好舒服哦爸爸! (3;09;04)

(18) (WMX 不想把标签再贴上。)

CHI:我还不想要贴上呢. (2;11;07)

儿童使用副词“才”、“还”与“呢”一起表达“反驳”的言语意图，副词在前面主要是限定和强调后面的内容，语气词在句末的作用主要是强调话语的内容并提醒对方注意后续的行为，两者搭配使用起到了增强辩驳力度的作用。

综上，“呢”的四种陈述句言语意图可以进一步归并为“断言功

能”（确认、持续和夸耀）和“反驳功能”（反驳）。在“断言功能”中，“呢”的使用使对话双方处在同一个预设背景下，讲话者强调话语的中心信息提请对方将注意力集中在这一中心信息之上，较为贴近“呢”的核心言语意图“传信”。而“反驳功能”主要是讲话者用来强调自己的不同观点，“传信”言语意图淡化且兼有提请对方注意后续话语内容的作用。

（三）“呢”字祈使句

1. 要求

（20）（GYC 要求家长关门。）CHI: 给我关上门呢。（2;03;15）

（21）（WMX 要求他妈妈放下录像机。）

CHI: 放下呢。 CHI: 快点放下嘛。（3;04;22）

2. 提醒

（22）（GYC 提醒妈妈看她的水溶珠。）

CHI: 你看这些还在等它们呢。（3;03;22）

（23）（WMX 提醒他妈妈看车子的状况。）

CHI: 你看车子还能这样呢。（3;02;01）

“呢”字祈使句出现的数量是四个句型中最少的，有的学者认为“呢”不能用在祈使句中（徐晶凝，2008：166），原因是祈使句是讲话者发出道义上的要求并令听话者有所行动，而“呢”只是提醒注意，不含有是否做出处置的反应并且也不需要预设背景。但是我们经过语料的检索，还是发现极少量的祈使句，主要是“要求”和“提醒”的

言语意图，属于“传信功能”。

（四）“呢”字感叹句

1. 零意图

（20）（GYC 在吃溶豆并且表达情感。）

CHI:有#好几个呢! CHI:好几个! CHI:好几个呢!（1;12;18）

（21）（WMX 自己感叹布袋大。）

CHI: 这么大布袋呢. CHI: 这布袋.（2;03;25）

2. 夸张

（22）（GYC 想要大的夹子。）

CHI:嗯我要那大的从来没见过那么大的呢!（3;08;06）

（23）（WMX 想玩游戏堡。） CHI: 我从没玩过呢!（2;11;14）

有学者主张将“呢”字感叹句归并入“呢”字陈述句（杜建鑫，2011：60），理由是感叹句和陈述句的句法表现差别不大，主要是语气强烈程度的不同。我们这里还是主张把感叹句单列，因为儿童的情感比较单纯且强烈，感叹句是抒发他们主观情感的一种有效手段，归并入“陈述句”有忽视客观语言现象之嫌。“零意图”较多出现在感叹句中，究其原因是感叹句常常用来抒发自身的情感，有时候并不需要参与交际。“呢”字感叹句的两个言语意图可以用“传信功能”来囊括，主要是表明事实并含有夸张的情感。

以上我们分析了儿童句末语气词“呢”的语用类型，四名儿童的句类和言语意图首现时间和获得时间见表 52。

表52 四名儿童句末语气词“呢”言语意图概况表

句类	言语意图（首现时间/获得时间）				
	确认	持续	夸耀	反驳	
陈述句					
GYC	1;11;27/ 1;12;04	2;03;29/ 2;05;02	2;12;03/ 3;01;28	2;09;13/ 2;10;07	
SWK	1;08;13/ 1;10;16	1;12;27/ 2;01;07	2;10;28/ 2;12;17	3;01;07/ 3;01;20	
WJH	1;12;24/ 2;02;19	2;05;14/ 2;06;25	2;07;16/ 3;01;16	2;12;04/ 3;01;03	
WMX	1;12;28/ 1;12;28	2;03;15/ 2;05;14	2;11;07/ 2;11;21	2;11;07/ 3;01;05	
疑问句	零意图	探究	提醒	疑惑	预设否定
GYC	1;12;11/ 2;01;13	1;12;11/ 1;12;11	1;11;19/ 2;01;13	1;11;27/ 1;12;11	2;10;13/ 2;11;05
SWK	1;09;25/ 1;10;14	1;08;07/ 1;09;25	2;01;20/ 2;02;23	2;02;04/ 2;03;02	2;07;20/ 2;07;28
WJH	1;12;05/ 1;12;24	1;09;11/ 1;10;09	2;04;08/ 2;04;15	2;04;15/ 2;04;15	2;08;15/ 2;09;23
WMX	2;02;22/ 2;03;11	2;02;22/ 2;03;05	1;12;28/ 2;03;25	2;03;11/ 2;03;11	2;10;25/ 2;11;28
祈使句	要求	提醒	感叹句	零意图	夸张
GYC	2;02;17/ 2;03;15	3;03;12/ 3;03;22	GYC	1;12;18/ 1;12;18	2;08;15/ 2;10;07
SWK	1;12;03/ 2;01;07	2;10;04/ 3;02;18	SWK	2;01;20/ 2;01;20	2;09;15/ 2;11;26
WJH	2;01;11/ 2;03;13	2;10;29/ 2;11;10	WJH	2;04;30/ 2;05;29	2;12;04/ 2;12;10

WMX	2;03;25/ 2;04;15	3;01;25/ 3;02;01	WMX	2;03;25/ 2;05;07	2;11;14/ 2;11;14
-----	---------------------	---------------------	-----	---------------------	---------------------

“呢”作为句末语气词绝大多数出现在疑问句和陈述句中，由于其句法语义的复杂性，至少有表示“传信”和“传疑”两种情况。“传信”的“呢”是用在陈述句末，讲话者的目的是为了引起对方的注意或者提请对方思考，并且讲话者对于自己的话语是持肯定态度的，因此“呢”具有“传信”的核心功能。“传疑”的“呢”是用在疑问句末，通常是“有疑”而问，希望引起自身或者对方的思考，因此“呢”具有“传疑”的核心功能。“呢”是个复杂的语气词，一个词兼有“传疑”和“传信”两种核心功能，这种现象在其他语气词身上很难找到。其背后的深层次的历史溯源、性质界定等不是我们这里所要研究的内容。我们所要做的是从儿童话语的长期追踪语料中提取所有的句末“呢”，在句型分类的框架下，尽可能凝炼出儿童真实对话中的言语意图。句末“呢”所起的语气作用可以归纳为“传信与传疑”，“呢”在这里不能像其他语气词那样归结为一个核心言语意图，是由客观语言事实所决定的。根据句类和言语意图，我们将儿童句末语气词“呢”的核心语用层级划分如表 53 所示：

表53 儿童句末语气词“呢”的核心语用层级

传信度 与传疑 度	传信			传疑	
	高	中	低	高	低
	陈述句(确 认、持续、 夸耀)	祈使句 感叹句	陈述句 (反驳)	疑问句(零 意图、疑 惑、探究)	疑问句(提 醒、预设否 定)

“传信”核心言语意图中传信度最高的为陈述句中的“确认、持续、夸耀”，儿童在这些情况下使用“呢”来表达“确认和持续”。传信度为中的是感叹句和祈使句的“呢”，出现的频率较低，属于非核心用法。陈述句中的“反驳”最终目的是偏离讲话者希冀的动作发展轨迹，与期待值相反，因此划为传信度最低。“传疑”核心言语意图中都体现在疑问句中，传疑度高的为“零意图、疑惑和探究”，“呢”在这种条件下，确实是有疑而问，不论是问自己还是问他人。而“提醒和预设否定”言语意图下的“呢”其疑问意味已被稀释，语用目的侧重于“提请对方注意”和“心中已有预设答案并提请对方思考”。

总之，“呢”出现的环境总体顺序为陈述句>疑问句>感叹句=祈使句，从“呢”的核心语用意义“传疑和传信”程度来看，大致是先出现意向待定度高的，然后是中的和低的。句类上看的话，是陈述句和疑问句的大部分言语意图获得的较早，祈使句和感叹句的晚一些。但是所有句型的“零意图”言语意图均出现的较早，大概在1岁10个月到2岁半左右，原因是这两种言语意图的交互主观性不强，大多是儿童抒发主观情感，属于“自言自语”，因此出现的时间相对较早。前

面我们也提到“自言自语”在儿童语言发展过程中的重要作用，此处不再赘述。陈述句的“夸耀”“反驳”和疑问句的“预设否定”均较晚出现，在3岁左右，一是和涉及的语言策略较多有关；二是和儿童的心智发展程度有关。

四、“呢”的语用功能网络

“呢”的核心语用功能在陈述句中表现为“断言功能”，在疑问句中表现为“求解功能”，在祈使句中表现为“指令功能”，在感叹句中表现为“夸张功能”，然后归纳四种功能并还原得出初始概念：

“传信和传疑”。但是由于受到语境与句子功能的影响，“呢”的核心语用功能不能总是体现的那么明确与显著，而是伴随语气词的“空灵”的特质从而在不同的句子类型中表现为具有实在性的不同的功能与言语意图。

综上所述，“呢”的分布、言语意图和功能在不同的语境中可以有着不同的归类 and 解释，但是其核心基础是“传信和传疑”，包括两个方面：一是讲话者对话语内容的态度；二是讲话者与对方即听话者交际关系的构建。因此，“呢”作为一个语气词，也应能进一步总结出一个原型意义来，当这个原型意义进入话语后，与“呢”的核心基础“传信和传疑”互动，最终呈现出“呢”的多种言语意图来。通过对语料的分析，我们可以发现，六种“呢”的语用功能和十一种言语意图虽然各不相同，但是其背后还是有潜在的相同因素。将不具有普遍性的语气意图都排除，最终可以归纳出“呢”的共同语气特征是：

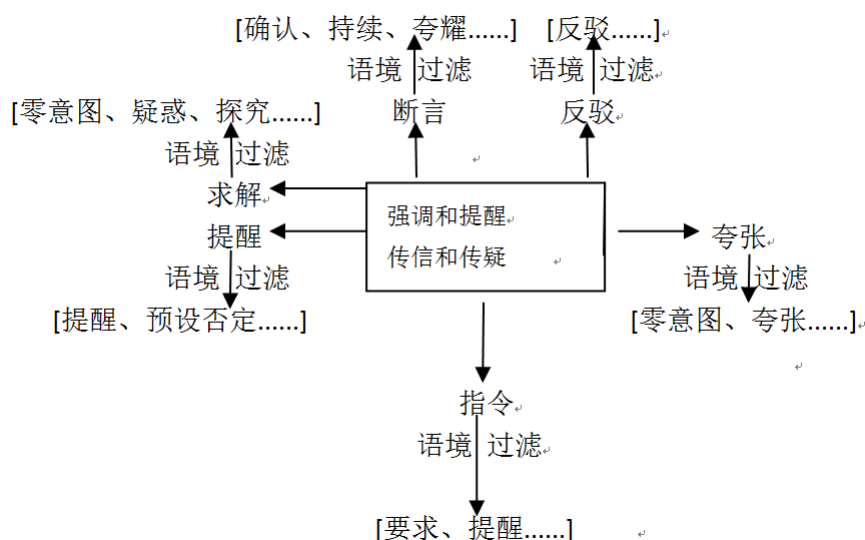
“强调”和“提醒”。一是讲话者对话语的态度都具有[+强调部分信息]的特征；二是讲话者对听话者的态度都具有[+提醒]的特征。最终整合出“呢”的语气原型意义就是“讲话者基于强调部分信息的基础上提请对方注意”。当“呢”在话语交流中,这两种语气特征与“呢”的核心基础“传信和传疑”结合,全部或部分地作用于不同的句型,最终使不同类型的“呢”字句中的“呢”呈现出诸多言语意图。因此我们把“强调和提醒”的原型意义与“传信和传疑”的交互作用作为儿童语言中“呢”言语意图的核心特征,其他的语义和功能都可以从中派生出来,在具体的话语中又有不同的言语意图,总结如下表 54:

表 54 儿童句末语气词“呢”的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“传信和传疑”与“强调和提醒”	陈述句	断言功能	确认、持续、夸耀
		反驳功能	反驳
	疑问句	求解功能	零意图、疑惑、探究
		提醒功能	提醒、预设否定
	祈使句	指令功能	要求、提醒
	感叹句	夸张功能	零意图、夸张

将“呢”的核心语义与和言语意图的关系图示如下：

图 13 儿童句末语气词“呢”的语用功能网络



五、小结

最后我们来回答该章一开始提出的四个问题：（1）儿童句末语气词“呢”在一定的年龄阶段中言语意图按照句类统领主要是陈述句（4种言语意图）、疑问句（5种言语意图）祈使句句（2种言语意图）和感叹句（2种言语意图）。儿童在四岁之前已经基本获得“呢”的主要言语意图，证明儿童在三岁获得基本语言要素后，在四岁时也具备了基本的社会交际技能，即便这种语用技能还是较为简单、直接和主观，但是已经可以采取一些基本的话语策略，比如注重交谈双方的“礼貌度”与“面子”功能等。语气词“呢”的使用环境大多是儿童在双方预设背景条件下，向对话方指出他/她想注重强调的某一点内容，仅仅提请对话方的注意，对对方的认同与回应并不强求，从一定程度上体

现了对对话方的尊重。并且在问句中，因为交际双方拥有预设背景，如果儿童进一步地询问和深究也不会构成对对方的面子威胁，同时也表达了儿童期待对方给予答案的心情，“呢”的使用能够表达儿童对对方的关注，是对面子的尊重和一种礼貌策略。特别是“呢”问句与听众有密切关系时，其探究功能能够反映出儿童对家长的话语感兴趣，渴望听到家长或他人所提供的信息，因而在话语交际中，在句末使用“呢”的疑问句具有缩短交际对象的距离之功用。

(2)“呢”的言语意图的获得顺序按照句类划分大致是：陈述句>疑问句>感叹句=祈使句（借用=表示获得时间接近）。

(3)“呢”言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定的联系，是核心意义和句类综合作用的结果。

(4)我们尝试再次提炼得出“强调和提醒”与“传信和传疑”核心言语意图，最终构建儿童典型句末语气词“呢”的语用网络并解析其运行机制。

总而言之，“呢”的基本功能是“传信和传疑”，语用原型意义是“强调和提醒”；第二层语用功能是“断言功能、反驳功能、求解功能、提醒功能、指令功能、夸张功能”；第三层言语意图扩展到“确认、持续、夸耀、反驳、零意图、疑惑、探究、预设否定、要求、提醒、夸张”等具体的微观层面，主要具有邀请对方思考、回应、委婉、严谨也兼有增强感染力的作用。第一层次的基本功能与语用原型意义与语境碰撞后，如心理、情绪、关系、目的、情景等，产生了后面两

层的功能。第二层次的语用功能来源于言语意图但着重于共性的归纳，表达信息发出者的心理状态、感情、观点等。第三层次的言语意图则属于双方沟通层面，着重于言语互动时“呢”所起到的协调作用，协助讲话者婉转地邀请对方回应与思考，其最终目的是利于对方接纳自己的言语观点，达成共识。

儿童语言体系在某种程度上来说是一个意义体系，初期的发展具有原始性和朴素性，但却足以反应出儿童认识世界的手段和方式，并体现出社会化的萌芽。随着时间的流逝和儿童的成长，他们的语言与成人的语言无时无刻不在碰撞，最终结果是让位于成人语言，也就是说语言获得的基本完成。语言并不单纯仅由语音、语义和语法组成，其背后隐藏的是既定的社会关系、社会结构和文化。儿童在获得成人语言的同时也就意味着接受了社会规约，这个过程充满了碰撞、冲突、顺化、异化等情况并最终完成“社会化”的转变。

第四节 “啊”的语用获得情况

一、“啊”研究综述

传统语法主要研究“啊”的功能和语义。黎锦熙（1924：260）认为“啊”表示惊讶、叹咏或其他种种心情，用于感叹句并列举出“啊”的诸多变体。赵元任（1979：358-361）将“啊”的语义和用法分为十

类¹⁰⁰。吕叔湘(1944: 268、283)将“啊”分为“传信”和“传疑”各一个,并在后来的“现代汉语八百词”中又详细描述了“啊”在四大句类以及句中停顿处的句法分布和意义¹⁰¹。与吕先生持类似思路的还有侯学超(1998)和刘月华等(2001),只是在句法分布和语义描述上略有不同。朱德熙(1982: 208)则把语气词分为三组,认为“啊”属于第三组是用来表示态度或情感的语气词,可以在各种类型的句子里出现,分布最广。胡裕树(1995: 376)认为“啊”是增加感情色彩的语气词。齐沪扬(2002a: 21)把“啊”划入感叹语气并在“现代汉语语气成分用法词典”(2011: 1-3)中,从语义、功能、句中位置、连用等几方面具体论述语气词“啊”。黄伯荣&廖序东(1991: 24),将语气词划分为三个层次,“啊”在第三层起着“语气舒缓增加感情色彩的作用”并且出现在四大句型中。传统语法对于“啊”的描述非常细致为“啊”的研究打下坚实的基础,但是总结出“啊”的语义比较零散,数量上也非常多,不利于语气词核心语义的提取¹⁰²。

描写语法主要尝试排除句子的本身意义来析取“啊”的意义。胡明扬(1987)使用“去掉”、“保留”语气词,变动句终语调、使用

¹⁰⁰开始问话、要求证实的问话、呼而告知、命令、感叹、不耐烦的陈述、提醒、警告、给听话人时间的停顿、列举。

¹⁰¹所提及的语义有解释、提醒对方、不耐烦、请求、催促、命令、警告、和缓语气、要求得到证实、引起对方注意、表示说话人的犹豫、表示列举、表示过程长等等(吕叔湘,1980: 46-47)。

¹⁰²北大语言班(1982: 55-59)据分布将“啊”分为句末和句中两类用法 11 种功能,赵元任(1926; 1968/1979: 358-361)据语义分为 10 种语气与用法,吕叔湘(主编)(1981/1999: 46-48)以句类分布分为 6 种语气与用法,张谊生(2000: 269-270)也以句类分布分为 4 个义项,齐沪扬(主编)(2011)据分布分为 4 种用处,房玉清(2008: 403)分为 6 类 15 种用法,金智妍(2011)仅就句末语气词“啊”就分出 9 个义项,Wang(2013: 374)分为 3 种功能(转引自王珏&毕燕娟,2017)。

不同的语气词、从语气词的系统来考察单个语气词等方法，把“啊”从表情和表意两方面分为表情语气助词（讲话者的感情和色彩随着话语内容和语境而定）和表意语气助词（表催促和劝听）；并指出“啊”用在小句末尾的情况，如果删除小句末尾的“啊”也不改变小句的性质；“啊”用在词语和短语后面表示“暂顿”和“列举”。这种研究方法与传统的“随文释义”法相比有很大的进步并对以后的语气词研究产生了重要的影响，然而研究者的个体因素对分析结果的主观性影响还是不容忽视。

储诚志（1994）使用“最小差异对比法”先具体从十八个不同类型的“啊”字句来分析语气义素，然后用“最大共性归纳法”排除那些“不具有普遍性的语气义素”最后的结论是“啊”的语气意义是“缓和”，这种研究思路与以往的解释思路有较大突破，尝试统一解释“啊”的多种语气义素，但是仅用一个特征能否囊括“啊”的诸多语气意义可能还需要进一步地研究。

屈承熹（2006：112），认为“舒缓语气”说的普遍适用性值得进一步商榷并在已有研究的基础上提出句末语气词“啊/呀”表示“个人介入”的观点，可用两个相关参数“关切程度”和“肯定程度”进行证明。并且又从关联理论和语篇标记的功能角度研究“啊/呀”，认为“啊/呀”除了对话语内容和背景表示“关注”外，还有标示“该语句乃针对当前语境而发”的作用，最后得出结论“啊/呀”除了是“语气虚词”外还是“语篇标记”（屈承熹，2008）。从屈先生的研究可以

看出对于语气词的研究从描写语法向语用研究的一个转向。孙汝建（2006）在总结胡和储的研究方法的基础上，把语气和口气分开，使用义素分析法、分布分析法和替换分析法等方法并综合考虑影响语气词运用的因素来分析口气意义。孙先生较早提出语气和口气之分，在描写语法框架下分析“啊”，具有较新的分类意识，但对于语气义素的界定没有进行进一步的说明，在没有一个较为公认的“啊”的核心语气义素的基础上分析义素，其结论尚需验证。

形式语法主要关注汉语句末语气词的句法位置。Li（2006）提出汉语的分层 CP 理论，其中话语（discourse）由“啊”标记。邓思颖（2010）认为“啊”用来标记情感。刘丹青（2017: 476）和赵春利、石定栩（2011）皆把“啊”划归语气的下位范畴——口气。左思民（2009）认为“啊”可以划为加强语势的语气词。形式句法倾向于把“啊”作为仅表达情感的口气词或者是加强语势的语气词，认为“啊”的句法位置较低，有没有“啊”对于句子的影响不算太大。

语用和话语分析方面的研究着重于整合得出“啊”的核心功能，从实际的语料出发分析语用和情态。张小峰（2003: 2）从话语结构中的语用功能角度探讨“啊”对话语结构的标记功能及其制约因素。语气词“啊”的核心意义是“表情作用”并分别分析了“啊”在不同句型中的主要作用，对于现代汉语语法结构研究和中文信息处理都有较大意义。谢群（2005）主要借助“商务谈判话语语料库”为语料，探索音义结合的语气词研究模式研究“啊”作为感叹词的主观意义，试

图为语气词研究提供一个新的思路和路径。徐晶凝（2008：140）认为“啊”的情态意义原型是“强传信式告知求应”，以句法分布为纲，逐一解释“啊”在不同语境是如何体现原型意义的。颜娜&郑厚尧（2009）结合语料调查，概括出“啊”的高频语用功能（赞美、劝戒、激愤、无可奈何和缓和）并寻找其语用功能的获得机制。宗晓哲（2015）主要从语用层面分析疑问句中的语气词“啊”的功能，发现疑问句中语气词“啊”可以引导对方参与对话，是一个显性的互动标记。王珏&毕燕娟（2017）提出从功能系统和功能模式上将“啊”一分为三：附着在句末或述题“啊₁”，附着在话题“啊₂”，附着于成分¹⁰³“啊₃”，并详细分析形式和功能上的层次性。

我们的研究主要从“汉语儿童句末语气词分语料库”四名儿童的语料入手，在系统功能语言学框架下，主要借鉴奥斯汀（Austin, 1962）和塞尔（Searle, 1965；1975；1979）的言语行为理论，在语用和话语角度详尽分析儿童及其家长的对话，力求提取出“啊”的核心言语意图，进而绘制其语用网络并解析其运行机制。我们的研究，与传统语法相比基本克服了“随文释义”的问题，力图提炼出一个核心意义和功能；与形式语法相比注重分析语境或语料，具有针对性和实用性；同时注意借鉴描写语法的分析方法，从形式和功能、宏观和微观等方面着手，试图绘制儿童句末语气词“啊”的语用网络图，以期对普通发展儿童的语言教学和发展障碍儿童的语言教导与干预起到指导作用。

¹⁰³ 这里的成分指话题、述题的句法成分、逻辑成分和音乐成分。

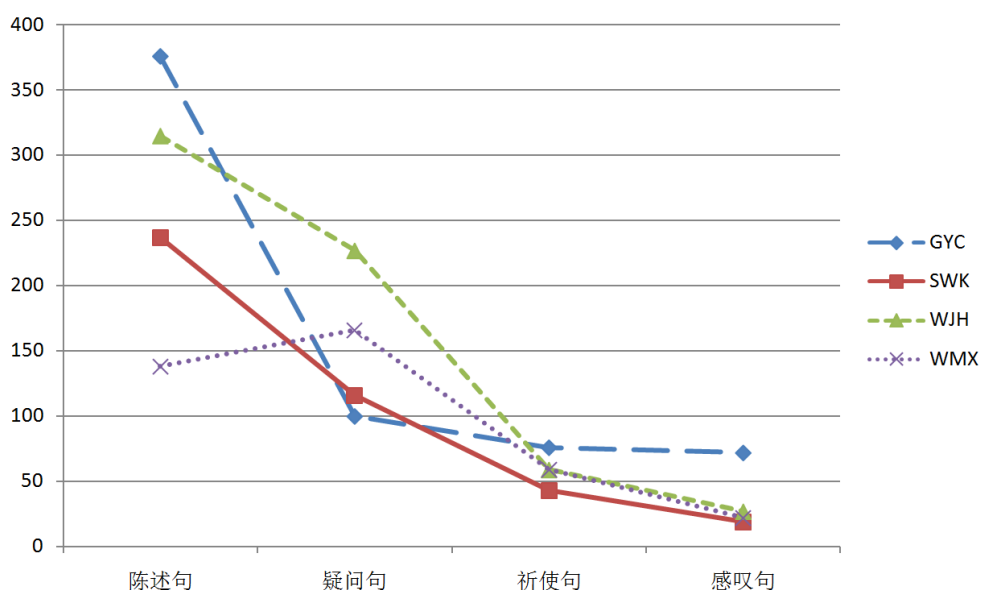
二、“啊”的句类获得规律

仍旧采用综合句类和言语意图分类的方法，先把有语气词“啊”出现的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四大类，然后详细分析每一类中的言语意图。经过语料的检索发现四名汉语儿童使用“啊”出现在四个句类中：陈述句、疑问句、祈使句和感叹句，具体情况请见表 55。

表55 四名儿童“啊”的出现环境情况一览表

环境	儿童	例句	首现年龄	获得年龄	MLU阶段	出现次数	比例
陈述句	GYC	姥姥啊.	1;04;12	1;04;12	1	376	60.3%
	SWK	妈妈啊.	1;07;08	1;07;08	1	237	54.6%
	WJH	有饭啊.	1;09;22	1;09;25	1	315	50.2%
	WMX	妈妈#头#头啊.	1;10;07	1;10;07	1	138	35.8%
疑问句	GYC	你咋啊?	1;09;03	1;12;27	1	100	16%
	SWK	你想吃啊?	1;11;14	1;11;21	1	116	26.7%
	WJH	什么啊?	1;12;11	2;02;23	1	227	36.1%
	WMX	在哪啊?	1;12;28	1;12;28	1	166	43.1%
祈使句	GYC	扒扒啊.	1;04;25	1;04;25	1	76	12.2%
	SWK	坐啊.	1;07;16	1;08;21	1	43	9.9%
	WJH	走啊.	1;09;11	1;09;22	1	59	9.4%
	WMX	弄啊.	1;08;07	2;01;03	1	59	15.3%
感叹句	GYC	真凉快啊!	2;03;29	2;03;29	3	72	11.5%
	SWK	好多啊!	2;03;24	2;05;12	2	19	4.4%
	WJH	这里面好多豆子啊!	2;06;11	2;06;25	3	27	4.3%
	WMX	声音好大啊!	2;02;01	2;05;21	3	22	5.7%

图 14 四名儿童“啊”的出现环境和频次



根据表 55 和图 14 可以得出，四名儿童在 MLU 的第一阶段获得陈述句、疑问句和祈使句，感叹句基本在第三阶段获得（SWK 在第二阶段），然后结合具体的获得时间，我们得出句末语气词“啊”的内部获得顺序按照句类划分大致是：陈述句 \geq 祈使句 $>$ 疑问句 $>$ 感叹句。在频次和比例上，三名儿童表现趋势一致，陈述句的频次最多、所占比例最高（皆高于 50%），其次是疑问句，然后是祈使句和感叹句。例外是 WMX 的疑问句出现的频次和比例皆高于陈述句。因此在儿童的语气词“啊”的获得和使用上，是陈述句和疑问句占据主导地位，这与“啊”的主要功能“强定求应”相符。在筛选含有句末语气词“啊”的句子时，我们发现男童 WMX 使用的疑问句比例高于陈述句，这说明该名男童较多使用“啊”的“求应”功能要多于“强定”功能，体现了对自己的一种不自信，需要频频使用“啊”的疑问功能获得听话

方或者家长的关注和回应，心智发展相对其他三名儿童总体上落后，依赖性较强。二是 WMX 的回应现象，他较多使用“啊”来做应答语，比如“是啊，行啊，好啊”，表现出对家长的一种顺从和依赖。三是 GYC 的“啊”字陈述句出现的频次比较高，语料显示是在语言获得初期，她较多使用“n/v+啊”这种简单的固定模式，可能在表达一种情绪。实际上其他三名儿童在语言获得的初期也大量出现这种模式，但是不如 GYC 显著。这可以归结于儿童对口气词使用的一种泛化即过度使用（彭鹭鹭，2016：132）。我们又翻查了之前的分析数据发现家长使用“啊”的频率与其他三位家长并没有显著差别，甚至还不是使用频率最高的家长¹⁰⁴，那么至少我们可以得出结论家长的话语输入影响并不是决定儿童语言获得的关键因素。GYC 的“啊”字感叹句出现的频次和比例也明显高于其他三名儿童，这也许可以佐证她是属于较为善于表达感情的那一类儿童，性格比较活泼开朗并且情感较为丰富。通过和家长的访谈，也证实了我们这一推测。

三、“啊”的言语意图

（一）“啊”字陈述句

在分析“啊”字陈述句之前，我们先要把陈述句和感叹句分类的细节阐明一下。盛译元(2009:13)在口语语料的基础上统计得出“啊”出现在感叹句后为 57.12%，疑问句为 20.23%，陈述句为 14.99%，祈使句为 7.66%。这与我们语料的句类分布情况有所不同，我们划分语

¹⁰⁴ 四名家长使用“啊”的次数和均值分别为：GYCJZ: 9709/63; SWKJZ: 8290/58.38; WJHJZ: 10800/77.14; WMXJZ: 5708/41.06.

料时,是基于将情感表达十分强烈的语句,比如有表程度的副词“真、好、太”等共现的情况下的“啊”字句归为感叹句。一般情况下“n/v/pronoun +啊”这种简单的模式都划为陈述句,因为儿童在语言获得的初期较多使用这样的固定模式来表达一种情绪,我们不太好根据语气的情况再详细对这种模式进行陈述还是感叹的划分,因此我们的语料呈现出陈述句数量较多的情况。还有的学者认为可以在大部分情况下将陈述句与感叹句合并(张小峰,2003:66-70),如果这样处理的话又过于笼统,不利于我们对儿童的话语和情感分析,因为感叹句既然单列为一个句类必然有其存在的合理性和必然性。因此我们根据具体的语料结合儿童语言获得的真实情况采取了以上的划分方式。儿童“啊”字陈述句的言语意图,主要有以下六种类型:零意图、应答、提醒、申明、解释和不耐烦,下面逐一分析。

1. 零意图

(1)(GYC 妈妈让她过来,她一直在自己说姥姥。)

CHI: 姥姥啊。(1;04;12)

(2)(WMX 和妈妈讨论玩具汽车零件。)

CHI: 帽帽呀##车啊. CHI: 嗯#XX 帽帽啊。(2;01;06)

儿童在语言发展初期,较多使用“n/v/pronoun +啊”模式来表达他们的情感并有泛用和过度使用的情况。他们多在自我言语中使用“啊”,这种情况下的“啊”所蕴含的情感很复杂多样,总起来说起到一个“舒缓”语气的作用,“求应”或者“互动”的功能淡化。

2. 应答

(3) (GYC 姥姥和她讨论今天去游泳和谁一起去, GYC 回答。)

CHI: 妈妈啊. (1;10;18)

(4) (WMX 回应妈妈的要求。)

MOT: 你去拿好吗? CHI: 好啊. (2;08;02)

儿童的应答语在陈述句中出现的次数也比较多, 多是“是啊, 行啊, 好啊”比较简单的应答, 这些简单的应答中的“啊”也起了一个“回应”的作用。如果是名词或者称呼语后跟“啊”, 这种情况下多体现了一种“明知故问”的情感在里面。如(3)中 GYC 姥姥和她讨论今天去游泳和谁一起去, 姥姥提出了好几个选择“爸爸”“姥姥”等, GYC 回答“妈妈啊”就在给予对方确定性答案的同时携带了“明知故问”的情感。

3. 提醒

(5) (GYC 和妈妈一起找玩具。) CHI: 这是狗狗啊. (1;10;25)

(6) (WMX 提醒妈妈看大鱼。) CHI: 看, 大鱼啊. (2;01;13)

儿童使用“啊”来“提醒”听话者注意自己的表达, 他/她以知情者的身份明确地将话语内容告知对方, 并要求回应, 主要是“强定”为基础, 也具有一定的“互动邀请”功能。在例(5)中, GYC 的玩具散落各处, 她和妈妈一起寻找, 沙发底下发现好几个玩具, 她比较喜欢一个玩具狗, 所以她使用“啊”提醒妈妈注意玩具狗, 也在一定程度上邀请妈妈参与自己的行动, 凸显了“交互性”。

4. 申明

(7) (GYC 申明她想要吃这个东西。)

CHI: 要吃#要吃啊. (1;09;20)

(8) (WMX 发现外面有个沙发。)

CHI: 外边还有沙发啊. (2;04;02)

“申明”和“提醒”的不同之处是出发的角度不同，前者是从讲话者的角度出发表达自己的要求、行为、发现等，是注重单方面的告知，要求对方接受或者同意的功能淡化，听话者需要根据讲话者的这一告知来体会话语背后的隐含意义并做出回应。例(7)和(8)都是儿童单方面把自己的意愿和发现表达了出来，使用“啊”以提醒对方注意告知的内容，目的是在“强定”的基础上申明自己的想法，其话语背后隐含着“把好吃的给她”和“出去坐坐那个沙发”的主观意愿。

5. 解释

(9) (GYC 穿着妈妈的鞋，并讨论大小。)

MOT:你穿妈妈的鞋干什么#妈妈的鞋这么大.

MOT:你脚那么小. CHI:小. MOT:啊你脚小.

MOT:妈妈的鞋大. MOT:回来. CHI:大. MOT:大鞋是吧.

CHI:大鞋小啊. MOT:嗯. CHI:小. MOT:什么小啊?

MOT:你的脚小. CHI:小. MOT:嗯. CHI:小.

MOT:噢噢噢. CHI:鞋小啊.

MOT:对啊#你的鞋大脚小. (1;10;25)

(10) (WMX 阐述给小车打气的原因。)

CHI: 给小车打气. CHI: 没有气啊. (2;08;09)

儿童使用“啊”来表达自己的对于话语内容的确信即“强定”，并建立上下文的联系，使对方更加容易理解话语信息。例(9)和(10)中，儿童都进一步解释了自己的话语，使用“啊”更加凸显了该言语意图，使自己的话语更有说服力。这里我们注意到例(9)反映出一个很意思的现象，GYC在和妈妈讨论“鞋大脚小”的问题，她试图表达清楚现在的状态即妈妈的鞋很大，她的脚很小，并不十分合适。但是处于这个语言阶段的儿童明显对于“大与小”的概念不清晰，她先跟着妈妈学了一阵子“大”和“小”，但是面对妈妈的询问“大鞋是吧？”她的回答是“大鞋小啊”然后又强调了一遍“小”，这里明显不符合逻辑，要么她想表达的是“鞋大”或者“脚小”，总不能是“既大又小”。妈妈也意识到这个问题就问“什么小啊？”并纠正“你的脚小”，GYC重复妈妈的话语“小”，但是她又套用错了变成了“鞋小啊”，妈妈再次纠正“鞋大脚小”，最后以意外事件的打断(尿尿)结束整个话轮。

GYC此话轮的出现时间是1岁10个月左右，早于2-2.5岁儿童区分物体大小能力的发展关键期(赖小林，2005)，因此她分不清“大”“小”的概念是理所应当的。但是这也说明词义的获得过程总比语音、句法的获得过程要晚，儿童用词的时间要早于完全掌握词的意义的时间。因为儿童对于词义的掌握很大程度上和概念与认知有关，

儿童对词义的掌握规律是从具体到抽象,从简单到复杂(Quinn, 2002)。如果儿童不能渡过概念形成阶段¹⁰⁵,他们就不能获得这个概念,也就是说 GYC 在 1 岁 10 个月时头脑中并没有形成大小的概念,虽然她可以清晰地发出大小的音节也能造成合乎语法的句子。

6.不耐烦

(11) (GYC 家长让她唱歌,她不耐烦。)

CHI:不唱啊. CHI:游泳. (1;10;25)

(12) (WMX 不耐烦地转述别人的话。)

CHI: 就不去#他说就不去啊. (2;01;28)

儿童使用“啊”有时候会表现出“不耐烦”,明确告知听话者他们的态度或者话语内容“不唱或者不去”,希望对方能够接受,并且会进一步地解释或者重复自己这种态度。通常成人在使用“啊”的这个言语意图时,是拒绝再进行后续解释的(刘梦婷, 2014),但儿童还是会有后续的种种话语来进行社交上的弥补。这也反映出儿童由于很小就能意识到自己的弱势和劣势——年龄小、自主性差、社交地位低等,从而尽可能地使用言语表达来补偿从而减缓社会冲突。

“啊”的六个言语意图可以进一步总结为两个功能:舒缓功能(零意图、不耐烦),强定功能(应答、提醒、解释、申明)。舒缓功能中“啊”的“求应”核心意义或者说交互性减弱,主要是用在句末

¹⁰⁵ 概念形成是指从大量的具体实例出发,在儿童的实际经验中,通过归纳的方法抽取一类事物的共同属性,从而获得初级概念。幼儿的概念形成一般包括“辨别、抽象、分化、假设、检验和概括等心理过程”(韩进之, 2003)。

表达一种情绪上的弱化并减少语气的直接性和生硬感，但其另一个核心意义即“强定”的意味依旧存在。“强定功能”中的“啊”皆具有对话语内容的强确信基础，使用的目的是为了引起听话方的注意、明示或者解释，均要求对方的回应或采取行动，这样同时也赋予了“啊”关联上下文的另一种功能。

（二）“啊”字疑问句

“啊”字疑问句出现的范围比较广，主要有：正反问句、特殊问句、是非问句、选择问句和反问句等。在每种情况下“啊”的言语意图都有些许差别，下面我们逐一分析。

1. 敦促

（13）（GYC 和家长讨论怎么贴贴画。）

CHI:怎么贴? CHI:怎么贴啊? (1;11;27)

（14）（WMX 反复询问并敦促回答。）

CHI: 谁的#谁的#这谁的啊? (2;01;28)

“啊”在特殊问句的句末出现时大多表示“敦促或者急促”的言语意图。例（13）和（14）儿童都使用了“重复”和“增添语气词”两种言语策略来表达自己的急切的心情。儿童由于心智发展的程度还不高，很容易有急躁情绪并且还暗含了一种对自己无力感的责备。家长对于儿童的这种急躁情绪需要本着无条件接纳的原则加以回应、安抚、引导和排解，而不是置之不理、粗暴地否定或者打断他们。如果家长总是忽略儿童这种负面的情绪，而不加以正面教导，会削弱儿童的情

绪觉察能力和共情能力，严重的甚至会影响到青春期的自我情绪管理能力。

2. 提醒

(15) (GYC 在用纸给玩具做衣服询问家长。)

CHI: 撕几块好啊? (2;06;07)

(16) (WMX 和家长玩小火车。)

CHI: 把刚才那个谁啊?

CHI: 把刚才托马斯小火车把托马斯小火车推了。 (2;03;25)

“啊”在特殊问句的句末有时含有“提请对方注意并思考”的言语意图，“啊”在这种情况下和上下文的关系较为紧密，甚至是需要即时回应，如果不使用“啊”则不能凸显这种互动性仅是询问的意图。

3. 求证

(17) (GYC 看到很多僵尸玩具向家长求证。)

CHI: 这么多僵尸啊? (2;07;12)

(18) (WMX 向家长求证汽车没有天窗。)

CHI: 这个也没有天窗啊? (2;04;02)

儿童在是非问句句末使用“啊”较多表达了对本来自己话语的命题或者内容有相当的把握，希望对方倾听并认同。也可以说儿童在心里已经有了一个肯定或者否定的预设答案，只是使用是非问句的形式表达出来寻求对方的认同，将对方置于自己同一方的境地，其最终的交际目的还是获得对方的支持与赞同。

4. 互动

(19) (GYC 对于家属院老是来收废品的人有意见。)

CHI:怎么那么多收破烂啊? (3;02;09)

(20) (WMX 对于录像还没结束比较有意见。)

CHI:怎么还没结束啊?

CHI:挖到这上面就结束了是吧? (3;10;01)

儿童在反问句中使用“啊”主要是将反问句所强调的信息传递给对方并希冀对方反馈所强调的信息。例如(20) WMX 希望妈妈赶快结束录像和他们一起玩, 所以用反问句表达录像早该结束的意思, 并且为了使妈妈对他所强调的信息“结束录像”做出回应, 随后又使用商量的口气“是吧”来再次要求妈妈确认他的想法。实际上在反问句中, 语气词“啊”承载了“反诘”与“互动”两种言语意图, “啊”既分担了部分“反诘”的语气又含有讲话者邀请听话者参与到会话中, 并期待对方可以对自己所表达的信息进行符合预期的反馈, 但主要是“互动标志”。类似的情况还出现在正反问句中, 例如:

(21) (GYC 询问土怎么处理。)

CHI:用不用把这个土装一装啊? (3;03;13)

(22) (WMX 询问妈妈会不会开玩具飞机。)

CHI: 妈你能不能开#开直升飞机啊? (3;06;26)

前面并列的肯定和否定提供了可选性, 后面的“啊”主要是提请听话者注意讲话者的询问内容, 就可选项做出回应或者选择并且进一

步付诸实施。

由于疑问句的核心功能是“疑”，依附于疑问句的“啊”其“强定”的核心意图让位，部分体现了“求应”的核心言语意图。具体的四种言语意图“敦促、提醒、求证、互动”可以归纳为两种功能：求应功能（提醒、求证、互动）和敦促功能（敦促）。在“求应功能”中，儿童使用问句来表示“问询”或者“反诘”，句末语气词“啊”来寻求对方的回应，共同组成完整的话语片段来实施交际目的。在“敦促功能”中，儿童依旧使用疑问句来表示“问询”，句末语气词“啊”则承载了他们“不耐烦、催促”的情感，其“求应”意味淡化。

（三）“啊”字祈使句

1. 敦促

（23）（GYC 招呼别人来吃好吃的。）CHI:来吃啊。（1;09;20）

（24）（WMX 催促家长给他东西。）CHI:快给我啊。（2;01;11）

祈使句初始功能就是要求、命令、提醒对方做某事，信息是沿着从讲话者到听话者的方向发出的，“啊”的核心意义“强定回应”可以满足这一要求。祈使句中“啊”的使用是在讲话者对语句内容具有确信态度的基础上，凸显对听话者回应的要求。当儿童在发出祈使要求时使用句末语气词“啊”，他/她是在确定基础上要求对方来执行自己所要求的行为。既然话语基础是“强定”那么“啊”字祈使句大都带有敦促或者催促对方执行自己要求的言语意图。例如，例（23）GYC在确定有充足食物的基础上，邀请并敦促听话者来吃，语气词“啊”

的使用增添了“确认”和“督促”的口气。

2. 提醒

(25) (GYC 在插花并要求家长跟她学习。)

CHI:你跟我学这个啊。(3;07;03)

(26) (WMX 提醒家长注意。) CHI:别钉着手啊。(2;02;14)

儿童使用祈使句表示命令、请求、要求等交际目的时，在句末使用“啊”主要是表达自己对听话者的态度：请听从或者服从并行动。例(25)和(26)儿童分别提出了“跟我学”和“别钉着手”的要求，“啊”的使用提醒对方注意话语内容并执行。从礼貌程度上看，“啊”字祈使句在讲话者“祈使”的肯定态度的基础上凸显了希望对方服从指令的态度，这对于听话方构成了“面子威胁”即不再考虑“礼貌程度”直接发号施令并要求对方执行。这样也就导致了“啊”在祈使句中出现的比例较低。

由于祈使句的核心功能是“致使对方做某事”，能够在一定程度上体现“强定求应”的核心言语意图，即在肯定话语内容的基础上要求对方采取行动响应。具体的两种言语意图“敦促、提醒”可以分属于两种功能：求应功能（提醒）和敦促功能（敦促）。在“求应功能”中，儿童使用祈使句来表达自己的指令，句末语气词“啊”来寻求对方的回应，共同组成完整的话语片段来实施交际目的。在“敦促功能”中，儿童依旧使用祈使句提出自己的要求，句末语气词“啊”则承载了他们“不耐烦、催促”的情感，着重是“强定”其“求应”意味淡

化。

(四) “啊”字感叹句

在儿童的语言获得初期话语中出现的大量的固定搭配“n/v/pronoun +啊”有的也可能属于感叹句，但是我们采取较为严格的筛选方式即句中有表示程度的副词“真、好、太、极、超级”与句末的“啊”同现，表示强烈的感叹时，我们将其划归感叹句。

1. 零意图

(27) (GYC 扇扇子并感叹。) CHI:啊, 真凉快啊! (2;04;05)

(28) (WMX 对蓝莓的味道发出感叹。)

CHI: 蓝莓真#真香啊! CHI: 蓝莓真香啦!

CHI: 真真香啦! (2;10;10)

感叹句的核心用途是讲话者抒发对命题或者情景的强烈情感，目的是为了宣泄自己强烈的情感，因此在儿童的“啊”字感叹句中会出现一些“零意图”即是单纯的抒发自身的情感，是内部思维的一种外显，在这种情况下“强定”的核心言语意图起到一定作用，作为儿童抒发情感的确定性前提条件。而“求应”的核心言语意图则基本不起作用。

2. 互动

(29) (GYC 在车上看到很多漂亮的花并要求下来玩。)

CHI: 嗯哇好多呀漂漂啊!

CHI: 哇妈妈好美呀#要出去呀! (2;08;15)

(30) (WMX 感叹自己很累并希望得到家长的共鸣。)

CHI: 我好累啊! (3;04;10)

“互动”言语意图与“零意图”最为不同之处是“啊”字感叹句的“互动”言语意图是要求对方回应或者起码引起共鸣。儿童使用感叹句首要目的是宣泄出他/她的情感，“啊”的原型意义在这里充当了一种很好的语言手段：当儿童使用“啊”来抒发自己的强烈情感时，表明了他/她自己在感叹的情景所做的断言的确定态度基础上，希望对方能够对自己的感叹产生共鸣并分享他/她的心情。

由于感叹句的核心功能是“抒发情感”，能够在一定程度上体现“强定求应”的核心言语意图，即在肯定话语内容的基础上要求对方保持与自己同步的强烈感受。具体的两种言语意图“互动”和“零意图”可以分属于两种功能：求应功能（互动）和感叹功能（零意图）。在“求应功能”中，儿童使用感叹句来表达自己强烈的情感，句末语气词“啊”来寻求对方的共鸣和回应，共同组成完整的话语片段来实施交际目的。在“感叹功能”中，儿童依旧使用感叹句来抒发情感，句末语气词“啊”则成为他们宣泄情感的途径，其“求应”意味淡化，只保留“强定”核心言语意图。

以上我们分析了儿童句末语气词“啊”的语用类型，四名儿童的句类和言语意图首现时间和获得时间见表 56。

表56 四名儿童句末语气词“啊”言语意图概况表

句类	言语意图（首现时间/获得时间）					
	零意图	不耐烦	应答	提醒	解释	申明
陈述句	1;04;12/	1;10;25/	1;07;12/	1;08;06/	1;10;25/	1;09;20/
	1;04;12	1;11;27	1;07;12	1;08;27	1;10;25	1;10;25
SWK	1;07;08/	2;03;24/	1;07;30/	1;09;04/	1;09;04/	2;01;07/
	1;07;08	2;04;08	1;08;13	1;09;04	1;12;03	2;03;24
WJH	1;10;18/	2;04;15/	2;01;04/	1;09;22 /	1;11;20/	1;11;20/
	1;11;20	2;05;20	2;03;24	1;09;25	2;03;24	2;04;15
WMX	1;10;27/	2;01;28/	2;04;09/	1;10;07 /	2;01;28/	2;01;17/
	2;01;06	2;05;21	2;04;09	1;10;07	2;02;01/	2;04;02
疑问句	敦促	提醒	求证	互动		
GYC	1;11;27/	1;09;03/	2;02;06/	2;11;30/		
	1;12;18	1;12;27	2;03;29	3;01;25		
SWK	1;11;21/	1;11;14/	2;01;20/	2;06;22/		
	2;01;13	1;11;21	2;03;24	2;10;13		
WJH	2;02;23/	1;12;11/	2;03;24/	2;08;15/		
	2;03;24	2;02;23	2;04;08	2;12;11		
WMX	2;01;28/	1;12;28 /	2;03;25/	3;04;02/		
	2;03;25	1;12;28	2;04;02	3;06;26		
祈使句	提醒	敦促	感叹句	零意图	互动	
GYC	1;09;20/	1;11;27/	GYC	2;03;29/	2;08;15/	
	1;10;30	2;01;08		2;03;29	2;10;07	
SWK	1;11;21/	1;07;16/	SWK	2;03;24/	2;05;12/	
	2;01;13	1;08;21		2;05;12	2;06;03	
WJH	1;11;13/	1;09;11/	WJH	2;06;11/	2;06;11/	
	1;11;20	1;09;22		2;06;25	2;06;25	

WMX	1;08;07/ 2;01;03	2;01;03/ 2;02;14	WMX	2;02;01/ 2;05;21	3;02;01/ 3;04;10	
-----	---------------------	---------------------	-----	---------------------	---------------------	--

儿童语言中“啊”作为句末语气词绝大多数出现在陈述句和疑问句中，而不是像成人语言那样感叹句、疑问句和陈述句占大部分，原因上文已经分析此处不再赘述。经过以上分析发现“啊”分布的范围和功能都比较广泛，几乎可以分布在所有句类的末尾，并且言语意图数量也不少。但是这些功能和用法都是建立在其核心意义或者原型意义“强定求应”的基础上，“啊”的“强定”表示讲话者根据对某命题的肯定认知而传递给听话者传信的最强允诺（以感叹或者惊讶之情传信）。“啊”的“求应”表示讲话者要求或者提醒对方对其表达的内容或者信息给予回应或采取相应的行动。根据句类和言语意图，我们将儿童句末语气词“啊”的核心语用层级划分如表 57 所示：

表57 儿童句末语气词“啊”的核心语用层级

	高（强定） 低（求应）	中	低（强定） 高（求应）
强定、求应	陈述句：应答、提醒、解释、申明	陈述句：零意图、不耐烦	疑问句：提醒、求证、互动、敦促
	感叹句：互动	感叹句：零意图	
	祈使句：敦促、提醒		

“强定、求应”核心言语意图中程度最高的为陈述句中的“应答、提醒、解释、申明”、感叹句的“互动”和祈使句的“敦促、提醒”，儿童在这些情况下使用“啊”来表达“讲话者对话语内容深信不疑，

要求听话者注意该内容并回应或者反馈”。核心语用层级为中的是陈述句的“零意图、不耐烦”和感叹句的“零意图”，这几种言语意图主要是儿童用来表达自身的一种情感，重点在“强定”，“求应”意图淡化。疑问句中的“提醒、求证、互动、敦促”由于其句类限制，与其他三类相比“强定、求应”核心言语意图程度最低，“强定”与疑问句是不兼容的，让位于“求应”言语意图。

总之，“啊”出现的环境总体顺序为陈述句 \geq 祈使句 $>$ 疑问句 $>$ 感叹句，从“啊”的核心语用层级“强定、求应”的程度来看，大致是先出现两头：高（强定）低（求应）和低（强定）高（求应），然后是中间的。两头的言语意图出现的较早，也归因于“啊”的核心意图的两分，只要偏向其中的一个核心意图就可以导致具体的言语意图较早出现。句类上看的话是陈述句、祈使句和疑问句的大部分言语意图获得的较早，陈述句和感叹句的部分言语意图晚一些。

但是所有句型的“零意图”相比较同类的言语意图均出现的较早，即使是“零意图”在核心语用层级上处于中级。原因是这种言语意图的交互主观性不强，大多是儿童抒发主观情感，属于“自言自语”，因此出现的时间相对较早。前面我们也提到“自言自语”在儿童语言发展过程中的重要作用，此处不再赘述。所有句类的“互动”言语意图均出现较晚，在3岁左右，主要和儿童的心智发展程度有关。“互动”涉及到儿童要求听话者能够对自己的话语情感产生共鸣并分享他/她的心情或者进行符合预期的反馈。这或许标志着儿童从一个“自我为

中心的生命个体”开始向“关注他人的社会个体”的转变，据相关研究普通发展儿童从四岁左右可以获得一级心理理论¹⁰⁶即得知他人的想法，那么这里的“互动”言语意图是否意味着儿童在语言获得早期为心理理论方面的发展所做的准备呢？这仅是我们的一种推测，尚需更多的研究来加以证实。

四、“啊”的语用功能网络

“啊”的核心语用功能在陈述句中表现为“强定”，在疑问句中表现为“求应”，在祈使句中表现为“求应和敦促”，在感叹句中表现为“求应和感叹”，然后归纳四种意义还原得出初始概念：“强定和求应”。

综上所述，“啊”的分布、语用功能和言语意图在不同的语境中可以有着不同的归类 and 解释，但是其核心基础是“强定和求应”，包括两个方面：一是讲话者对话语内容的态度（强定）；二是讲话者与对方即听话者交际关系的构建（求应）。“啊”语用层面的功能是在双方互明语境下的话语内容为基础，为达成交际互动而强调已知信息或要求给予呼应。可以说“互动交际”是目的，“已知话语内容或语境”是基础，“求应”是手段和途径，共同在“啊”的语用功能上起作用。因此我们把“强定和求应”作为儿童语言中“啊”言语意图的核心特

¹⁰⁶ 心理理论（the theory of mind）是指一种预测和理解自己他人在欲望信念心状态基础上的能力。对讲话者的表层意思作出判断是利用一级心理理论，而对讲话者的潜在意图作出判断则需要利用二级心理理论。在一级心理理论阶段，一个人只需要简单地得知另一个人的想法即可；而在二级心理理论阶段，这个人必须知道一个人是如何看待另一个人的想法的。

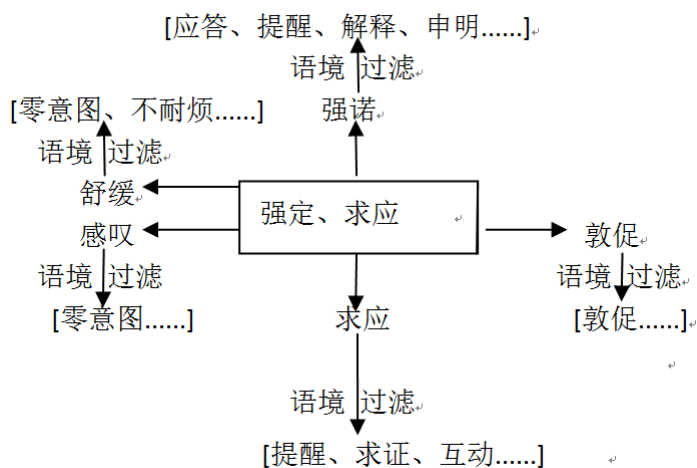
征，其他的语义和功能都可以从中派生出来，在具体的话语中又有不同的言语意图，总结如下表 58：

表 58 儿童句末语气词“啊”的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“强定”和 “求应”	陈述句	强定功能	应答、提醒、解释、申明
		舒缓功能	零意图、不耐烦
	疑问句	求应功能	提醒、求证、互动
		敦促功能	敦促
	祈使句	求应功能	提醒
		敦促功能	敦促
	感叹句	求应功能	互动
		感叹功能	零意图

将“啊”的核心语义与和言语意图的关系图示如下：

图 15 儿童句末语气词“啊”的语用功能网络



五、小结

最后我们来回答该章一开始提出的四个问题：（1）儿童句末语气词“啊”在一定的年龄阶段中言语意图按照句类统领主要是陈述句（5

种言语意图)、疑问句(4种言语意图)、祈使句(2种言语意图)和感叹句(2种言语意图)。

儿童在四岁之前已经基本获得“啊”的主要言语意图,证明儿童在三岁获得基本语言要素后,在四岁时也具备了基本的社会交际技能,即便这种语用技能还是较为简单、直接和主观,但是已经可以采取一些基本的话语策略,比如注重交谈双方的“礼貌度”与“面子”功能等。语气词“啊”的陈述句和感叹句大多是儿童在强定、确信背景条件下,提请对话方注意他/她想强调的某一话语内容或者命题,并进而要求对方回应或者实施下一步的行动,使用“啊”从一定程度上体现了对对话方的尊重,集中体现在“啊”的舒缓功能。因为如果不带“啊”语气相比之下就显得“直接一些,急促一些,干脆一些,严厉一些,或者是果断一些,急躁一些,强硬一些”(储诚志,1994)。

在问句中,“啊”的使用主要是凸显了“求应功能”,因为问句的本身句法结构就限制了“啊”的“强定”功能。“啊”字疑问句既可以分布在询问问句中,也可以分布在反问问句中。询问问句是指讲话者的目的是获取信息,希望听话者提供答案或相关信息;反问问句是指讲话者对自己心中意识到的现象进行提问,提问的前提是讲话者具有一个预期的答案,提问的最终目的并不在于期待听话者提供答案。这两类问句中“啊”的语用功能主要是“求应”并进而与听话方展开话语上的“互动”。在问句中使用“啊”体现了对话双方的一种亲密程度,如果关系不够密切的交际双方也可以使用“啊”作为拉近双方

距离的一种手段（徐晶凝，2008：150）。同样的“礼貌原则”也适用于祈使句，“啊”一方面标记讲话者对话语内容确信不疑的强定态度，另一方面又要求对方倾听、共鸣、回应并接受，其“礼貌度”并不高，因此一般用在近距离的人际关系之间，如朋友、同学、母子等，其显著作用主要是帮助交际双方保持或建立一种亲密关系。

（2）“啊”的言语意图的获得顺序按照句类划分大致是：陈述句 \geq 祈使句 \gt 疑问句 \gt 感叹句。

（3）“啊”言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定的联系，是核心意义和句类综合作用的结果。

（4）我们尝试再次提炼言语意图，得到“强定和求应”的核心语用意义并最终构建儿童典型句末语气词“啊”的语用网络并解析其运行机制。

总而言之，“啊”的基本语用功能是“强定和求应”，第二层语用功能是“强定功能、舒缓功能、求应功能、敦促功能、感叹功能”，第三层言语意图扩展到“应答、提醒、解释、申明、零意图、不耐烦、求证、互动、敦促”等具体的微观层面。第一层次的核心语用功能或者原型语义与语境碰撞产生了后面两层的功能。第二层次的语用功能来源于言语意图但着重于共性的归纳，表达信息发出者的心理状态、感情、观点等。第三层次的言语意图则属于双方沟通层面，着重于言语互动时“啊”所起到的“显性互动标记”作用，“啊”基于讲话者对话语内容或命题的确认、凸显和强调的基础上向对方发出参与互动

的邀请。“显性”指“啊”的出现使这一邀请从话语背景中显现出来，成为交际双方交流信息的认知基础。

句末语气词的获得总体上具有复杂性，因为它在一定程度上反映了儿童在语言层面、认知层面和社会化层面上的一种综合能力的获得。在语言层面上，掌握语气词的词汇形式和句法功能，了解语气词使用的语境条件，恰当地使用语言这种手段来进行表达和交际；在认知层面上，心智成熟的程度影响着语气词的获得和使用，语气词的部分非核心语用功能和言语意图获得的较晚，就归因于儿童认知能力的局限；在社会化层面上，社会“教化”与自身“内化”相互作用的结果最终塑造了儿童的社会人角色，社会教化的目的是使社会成员获得社会经验并能够实施社会活动，途径是通过各种方式使社会成员掌握符号系统（语言、文字等）。语气词承载了人们大量的主观情感并具有较强的交互性，可以说是儿童自身内部情感与外部社会文化相互作用在语言上的体现。三个层次相互影响、协调发展直至儿童基本完成语言的获得，心智发展逐渐成熟并最终踏入社会。

第五章 汉语儿童典型句末语气词的语用获得研究 (下)

我们在上一章中讨论了四名儿童典型句末口气词的言语意图的获得情况，这一章将继续从语用角度考察他们的典型句末功能语气词的获得情况。并且在该章的最后，将两类语气词综合成一大类即典型句末语气词来阐述语言获得规律和其背后运行机制。

研究发现，儿童典型句末功能语气词在汉语儿童 1-4 岁年龄阶段的言语意图分别为：“的”（4 个句类+12 种言语意图）；“了₂”（4 个句类+21 种言语意图）；“吗”（1 个句类+8 种言语意图）。以句类统摄下的言语意图的获得顺序分别为：“的”（陈述句>疑问句+祈使句>感叹句）；“了₂”（陈述句>祈使句>疑问句>感叹句）；“吗”（是非问句>反问句=附加问句）。典型功能语气词言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定相关性，需要综合考虑核心意义和句类的影响。最终我们再次提炼典型句末功能语气词的核心语用意义并构建出每个典型功能语气词的语用网络。

通过对典型句末口气词和典型句末功能语气词的语用获得情况的研究，我们发现儿童典型句末语气词的语用获得规律为：典型句末语气词的言语意图获得的先后顺序取决于句类分布的主次，也就是说句类分布占主要地位的言语意图早获得，反之亦然。典型句末语气词的核心语用层级越高的言语意图获得的越早。从主观性和交互主观性

的等级来看呈现出从两端朝中间聚拢的获得特征并且主观性和交互主观性之间具有正相关性。

第一节 “的” 的语用获得情况

一、“的” 研究综述

传统的语法学界对于“的”的语气词地位是有争议的，一部分学者认为“的”是语气词（吕叔湘，1944：262；赵元任，1979：354；孙锡信，1999：144-147；太田辰夫，1987：324-325），理由主要是“的”表示“确认”、“说明”、“肯定”和“强调”等语气，表示“事情就是这样”，且常出现在陈述句末具有标示句类的作用。而另一部分学者则不认为“的”是语气词（朱德熙，1978；马学良&史有为，1982；宋玉柱，1984；胡明扬，1988；杉村博文，1999；袁毓林，2003；木村英树，2003），倾向于将“的”界定为体词化结构助词。认为大部分句末带“的”的句子¹⁰⁷都可以加上“是”并且句子的意思保持不变，这样的“的”就是常用的助词而不是语气词。实际上对于确信立场的标记可以根据有无“是”的句法标准（唐正大，2008）。有“是”时，“的”既具有结构助词又具有语气词功能；而无“是”时，“的”则属于语气词。加之之前我们论述的“的”的标记性和强制性标准，恐怕还是要将“的”划为语气词行列。

¹⁰⁷ 朱德熙先生举例如下：我（是）昨天来的。（是）我请他来的。

描写语法基本上沿袭了传统语法关于“的”为语气词的看法：黄伯荣&廖序东（1991：33）把“的”认定为六个典型语气词中的一个，表示“情况本来如此”的陈述语气并且在语气词连用层级中处于第一层¹⁰⁸。胡裕树（1991：376）确认语气词地位并分层，“的”和“了”位于第一层¹⁰⁹。齐沪扬（2002a：73；2011：94-96；2003）肯定了“的”为语气词也历时研究了“的”形成语气词的过程，表示加强对事实的确认，可用于陈述句、感叹句和疑问句。刘月华等（2001：427）将“的”作为语气助词，认为具有加强肯定语气的功能常用于陈述句末，谓语句前往往还用“是”。描写语法的语气词分层理念也在本论文第三章中的语气词分类中得到一定的借鉴与继承。

形式句法学派主要研究语气词的句法位置，观点是界定语气词的功能为“标句词（complementizer）、程度标记（degree marker）、句类标记（force phrase）”（赵春利&孙丽，2015）。王光全（2003）主要在对话体中分析“哪儿上的？”这个“的”是标记过去完成体，多用于谈论预设中某些语义范畴，例如，没有反映或没有反映清楚的那些语义范畴并指出“（是）……的”结构不是强调格式，而是强制格式。熊仲儒（2007）认为“的”是 Mood，属于第四类语气词¹¹⁰并且语气

¹⁰⁸ 第二层是“了”，第三层是“呢”、“吧”、“啊”和“吗”。

¹⁰⁹ 第二层是“么”、“呢”、“吧”，第三层是“啊”。

¹¹⁰ 熊仲儒专门为“的”增加了一个新的功能范畴 Mo₄。

[_{Mo_{1p}} [Spec] [_{Mo₁} [Mo₁] [_{Mo_{2p}} [Spec] [_{Mo₂} [Mo₂] [_{Mo_{3p}} [Spec] [_{Mo₃} [Mo₃] [_{Mo_{4p}} [Spec] [_{Mo₄} [Mo₄] [CP …]]]]]]]]]]

a. Mo₁: 啊、呕、诶、嚶、呢₃、罢了

b. Mo₂: 吗、呢₂、吧₁、吧₂

c. Mo₃: 了₍₂₎、呢₁、来着

词“的”范畴选择包含焦点标记词的 CP。谢成名（2012）从语义预设和语用预设两个层面来研究“（是）……的”句的功能差异及其时体特征，在语用预设层面赞成赵元任先生的观点：“的”与前面的小句结合，表示整个的局面，意思是“事情就是这样”。

对于“的”的类属争议问题汉语学界较多集中在“的”位于句中和“是……的”结构方面，传统语法的部分学者、描写语法和形式句法学派基本上还是将句末“的”界定为语气词。从语用和话语分析角度研究“的”的学者也主张承认句末“的”的语气词地位。

李讷等（1998）从“传信”范畴入手，选择表达角度对“的”进行话语分析，以确认“的”语气词地位并认为“的”在认识情态上具有“确认”功能。石毓智（2000）尝试从三个认知空间（物质、时间、性质）的语法同一性来详尽论述“的”，不得不说是一个较有启发性的研究方法。孙汝建（2005）在讨论句末语气词的语用功能时指出“的”属于能增添“肯定、确认”等口气的句末语气词。胡清国（2008）将句末语气词的语用功能总结为：句标记、完句功能、凸现情感；其中“的”的语用功能为“完句”并体现了语言的经济原则。王珏（2016b）提出一个语气词的功能分析模式主张分析标记功能、主观性功能、交互主观性及等级，将“的”划归述题语气词属于第二层的“肯定”主观性等级和“允诺”交互主观性等级，具有较强的系统观和全局观。

我们关于儿童句末语气词“的”的分析，与传统语法相比研究角

度有较大进步；与形式语法相比较注重核心言语意图的提取并注意分析话语参与者的心理状态，具有较强的实用价值；也注意借鉴描写语法关于语气词的连用层级研究成果，切实为研究目的服务。

二、“的”的句类获得规律

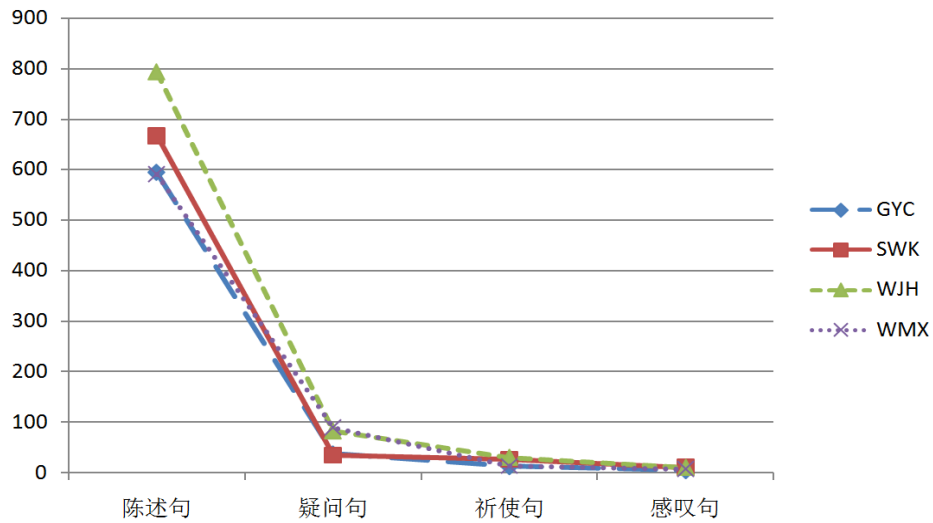
仍然采用综合句类和言语意图分类的方法，先把有语气词的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四大类，然后分析每一类的言语意图。经过语料检索发现四名汉语儿童使用的“的”出现在四个句类中：陈述句、疑问句、祈使句和感叹句¹¹¹，具体情况请见表 59。

¹¹¹这里我们没有将应答语“是的”“好的”算为“的”的句末语气词形式，因为“好”或“是”与“的”结合已经倾向于凝固为一个词了。

表59 四名儿童“的”的出现环境情况一览表

环境	儿童	例句	首现年龄	获得年龄	MLU阶段	出现次数	比例
陈述句	GYC	它洗澡的.	1;12;11	1;12;11	1	230	80.4%
	SWK	它高高的.	1;11;21	1;12;17	1	197	73%
	WJH	姥爷一起的.	1;09;04	1;11;13	1	430	77.4%
	WMX	小鱼#在这里弄的.	2;02;03	2;03;01	1	186	63.1 %
疑问句	GYC	石头变的?	2;01;17	2;01;27	2	38	13.3%
	SWK	怎么爆的?	2;01;07	2;01;20	1	35	13%
	WJH	怎么按的?	2;02;02	2;03;02	2	83	15%
	WMX	怎么弄的?	2;03;11	2;03;11	2	89	30.2%
祈使句	GYC	你你先办的.	2;04;18	2;05;23	3	13	4.5%
	SWK	看熊[!]猫吃竹子的.	2;04;27	2;05;05	2	27	10%
	WJH	快看玩陀螺的.	2;03;16	2;04;01	3	31	5.6%
	WMX	看大茂的.	2;03;11	2;04;02	2	13	4.4%
感叹句	GYC	好奇怪的!	2;06;21	2;08;08	4	5	1.7%
	SWK	杂耍就是这样玩的!	3;02;04	3;02;04	4	11	4.1%
	WJH	看我的超厉害的!	3;01;03	3;02;08	4	11	2%
	WMX	哟#它站好高的!	2;08;09	2;11;21	4	7	2.4%

图 16 四名儿童“的”的出现环境和频次



根据表 59 和图 16 可以得出，四名儿童都在 MLU 的第一阶段获得陈述句，第四阶段获得感叹句，疑问句和祈使句都在第二三的中间阶段获得，然后结合具体的获得时间，我们得出句末语气词“的”的内部获得顺序按照句类划分大致是：陈述句>疑问句+祈使句>感叹句。在频次和比例上，四名儿童表现趋势一致，都是陈述句的频次最多、所占比例最高(皆高于 60%)，其次是疑问句，最后是祈使句和感叹句。因此在儿童的语气词“的”的获得和使用上，都是陈述句占据主导地位，这与“的”的核心言语意图“确认”相符。在筛选含有句末语气词“的”的句子时，我们同样发现两名男童的特点：一是从数量上 WJH 是其他儿童的两倍，这说明该儿童由于心智发育不如其他女童，需要频繁地向对方确认，从而获得对方的回应或者从心理上得到自我安慰。二是 WMX 的重复现象依旧比较突出，具体原因与上节雷同此处不再赘述。

三、“的”的言语意图

(一) “的”字陈述句

我们从语料着手，逐一分析儿童“的”字陈述句的言语意图，主要有以下六种类型：状态的确认、回应、判断、争辩、告知和评价。

1. 状态的确认

(1) (GYC 和妈妈一起玩娃娃过家家的游戏，妈妈问“是什么小娃娃啊#是谁的小娃娃啊?”)

CHI: 糖糖小娃娃. CHI: 放这里. CHI: 洗澡的. (1;12;11)

(2) (WMX 在戴安全帽，但是不舒服不想戴了，让妈妈帮他拿着。)

CHI: 我开车#我是开#开#车的. CHI: 开车的. (2;03;05)

在一开始出现的带“的”的陈述句是表示一种状态的确认，这种确认范围较为宽泛，可以是对话语场景中相关人物、事物的状态或者动作的确认。这种状态的确认可以解释为讲话者就一件已经发生的事情（可以是主观上认为已经发生）谈论其发生的时间、地点、方式和行为等，例如（1）中，GYC 的小娃娃并没有洗澡，但是玩具套装里有一个浴盆，因此 GYC 主观上认为小娃娃已经用这个浴盆洗过澡了或者确认这个浴盆的用途。（2）中，WMX 谈论他正在进行的动作并且这个动作是他前面提出要求（帮着拿安全帽）的一个前提条件。

2. 回应

(3) (GYC 和姥姥一起玩人偶，姥姥问“悠悠姐姐呢?”)

CHI: 睡觉觉的. (1;12;18)

(4) (WMX 在玩挖掘机，妈妈问“挖掘机坏了吧？”)

CHI: 挖沙的. (2;04;02)

“回应”和“状态的确认”表面上看区别不大，实际上“回应”是专门指儿童使用“的”字陈述句回答对方的提问，而且这种“回应”并不是简单重复对方的话语，而是当与问句的关联程度不大时，才是儿童真正获得了“回应”这个言语意图。

(5) (GYC 想要弄电视的机顶盒，妈妈不让她碰，她自问自答意思是以前和爷爷弄过。)

CHI: 哎怎么回事儿啊?

CHI: 怎么回事.

CHI: 和爷爷弄的. (2;01;14)

(6) (WMX 想要玩打电话的游戏，先问妈妈在干啥，发现妈妈没有按照自己的意愿回答，于是自己回答。)

CHI: 妈妈你在干什么呢?

MOT: 我啊，我在看还有多长时间录完了.

CHI: 你是在打电话的[.]打电话的.

CHI: 打电话打电话的接电话接电话. (2;04;02)

儿童回应成人特指问的句子，涉及到各个方面包括施事、受事、目的、时间、地点、原因等，并且儿童均能正确回应。还有一种“自问自答”的形式，即便对方进行了回答，但是儿童还是会按照自己的意愿回答，引导对方达到自己的交际目的。

3. 判断

(7) (GYC 和妈妈讨论吃芒果的问题。)

MOT: 你先吃大的还是先吃小的?

CHI: 先吃小的.

MOT: 噢#先吃小的?

CHI: 这俩一样的.

CHI: 这俩大的小的. (2;01;14)

(8) (WMX 不想要圆凳子, 认为坐不稳。)

CHI: 小圆墩.

CHI: 小圆##我不要小圆墩.

CHI: 会[!]摔-:倒-:.

CHI: 这样会摔倒的! (2;07;08)

儿童虽然年龄不大,但是对客观世界早就具有自己的想法和视角,在语言的获得阶段可以用简单的话语表达出自己的判断,即便这种判断是表面的甚至是不正确的。并在句末使用“的”来增添“肯定”或“确认”的意味,从而表达出自己对事情的判断。例如(7) GYC 应该是知道芒果在大小上的不同,但是她还是做出一个判断认为这两个一样的,或许她所谓的“一样的”是指的都是芒果也不尽然,但是她是能够使用“的”来表达她判断的言语意图。这里出现的“大的”和“小的”属于跟在形容词后表指代意义的助词“的”,不属于我们的语气词范围。(8) WMX 不想要圆凳子,他首先表达出不要圆凳子的

意愿，然后说出自己对事实的判断即如果坐在圆凳子上，很可能会摔倒，同样地使用“的”来表达他对某件事情的后果的判断。“是……的”句型在这里较多出现，表示“强调”，例如：“警察叔叔是捉坏人的。”“他这样是很暴力的。”“这个是插在上边的。”等。

4. 争辩

(9) (准备玩积木，对方不相信有很多积木，GYC争辩。)

CHI: 是真的#有很多积木的. (3;01;17)

(10) (WMX 想把自己的自行车放在路上，妈妈认为不合适，他进行争辩。) CHI: 不会碍人事的. (3;02;14)

使用“的”字句为自己辩护出现的时间较晚，在三岁之后。这意味着儿童在三岁左右自我意识更为强烈，语言发展到这个阶段也使得与人争辩具备了言语的基础。如果再小一些，对方说的话他们是无从辩驳的。例如(9) GYC 为了加强事实的可靠性，以“是真的”开头。

(10) WMX 采取否定形式“不会碍事”来表达他行为的可实施性。

5. 告知

(11) (家长在讨论妈妈在办公室上班，GYC告诉他们。)

CHI: 哎呀我哟我#上在幼儿园上上班班的. (2;09;17)

(12) (WMX 知道妈妈的新电脑在那里，所以告知妈妈。)

CHI: 我一定会找到新电脑的. (3;09;11)

儿童使用“告知”言语意图的目的是让对方知道自己掌握的信息，前提往往是对方不知道而儿童却知道，因此带有不屑或者炫耀的意味。

“告知”与“回应”不同的是，“告知”一般不是回答对方的询问，只是单纯知会对方即不以与对方交际为目的。

6. 评价

(13) (GYC 和妈妈讨论葫芦娃动画片中的大山。)

CHI: 真是够高的. (3;07;18)

(14) (WMX 对厨房做出自己的评价。)

CHI: 这边乱七八糟的. (3;04;22)

儿童使用“的”字句评价主观意识较强的言语意图出现的时间较晚，多用形容词（前加副词“够、挺、怪”相呼应）对事物或者状况做出自己的评价，只是表达自己的主观感受也并不在乎对方的反应。

以上“的”字陈述句 6 小类言语意图，可以进一步归纳为 3 大类语用功能——确认功能（状态的确认、判断）、回应功能（回应、争辩）、告知功能（告知、评价）。“的”的核心意义为“确认”，在确认功能中表现的最为典型，出现的较早。其中“判断”言语意图还蕴含着“强调”的意味，即儿童对某件事情做出判断并且使用“的”来增强话语的信度，虽然儿童还处在语言发展阶段，但已经可以使用“的”来表示自己确定无误的语气，来加强对方对自己话语的认同感，也能使用“是……的”结构进行“强调”。句子表达的“确认”言语意图和要求对方认同的语用效果就全部由“的”来承担。“回应功能”主要表达在话语交流的时候，为了响应对方的话语儿童进行的回复，使用“的”来表示肯定的意味。在“告知功能”中，“确认”程度较低，

和对方交流的目的性也随之降低，说话者只是表达自己的一种感知，“的”起到一个缓冲的作用，使得自己的意见表达的不那么直接和生硬。综上，“的”在陈述句中的核心语用功能是一种允诺，它的核心意义“确认”随着语境、交际目的、功能与讲话者的主观程度的不同而有程度差异。在“确认”和“回应”功能中，“确认”度得到一定地体现；而在“告知功能”中，其核心意义淡化，主要功能则是调节语气和表达讲话者情感。

（二）“的”字疑问句

1. 零意图

（15）（GYC 在玩砸地鼠。） CHI：啊#怎么砸的？（2;04;14）

（16）（WMX 拿着玩具自己在那里摆弄。）

CHI：怎么弄的？（2;03;11）

儿童有时候会出现不需要别人回答的“的”字疑问句也并不与别人沟通思想，类似于“自言自语”将自己心中的疑惑通过言语的形式表达出来，借以理清自己的思路，是用来伴随、加强或者补充此刻正在进行的行动，通过“自问”的形式引导自己思考并努力找出解决的方法。

2. 询问

（17）（GYC 对于没有见过的胸花很好奇。）

CHI：干啥用的？（2;05;24）

（18）（WMX 看到家里有火龙果。）

CHI: 火龙果从哪买的? (2;03;25)

(19) (WMX 问他妈妈。) CHI: 蚊子怎么叫的? (2;07;22)

(20) (外面有声音 WMX 以为有人来了。)

CHI: 谁来的? (2;04;09)

(21) (GYC 在玩分配玩具的游戏。)

CHI: 小羊哪个的? (2;06;14)

儿童使用的带句末语气词“的”的疑问句后面可以再加上其他语气词结尾比如“呢”、“啊”，那么整个句子的疑问功能实际上是由特殊疑问词“什么”、“哪”、“怎么”、“哪个”和“谁”等来承担，为了经济的原则，句末的“呢”、“啊”可以省略，那么“的”也可以承担一定的疑问语气功能。还有一种观点是认为“的”用在疑问句末可以看作疑问语气覆盖了确认语气（唐正大，2008）。但是这也说明“的”用于句末表达语气是毋庸置疑的。儿童在这种情况下，通常向对方提出疑问来获取想要的答案，疑问的范围包括：用途、地点、方式、施事、领有者等。儿童不仅使用特指疑问句来询问，还采用是非问和反复问等方式。在钱益军（2003：24-25）和李慧敏（2012：4）的语料中还发现了选择问（4;06），由于语料的年龄段限制，我们没有发现这类选择问句。

(22) (WMX 玩积木搭房子。)

CHI: 这是给我搭#搭房子的（吗）? (3;03;05)

(23) (WMX 在玩纸飞机。)

CHI: 那#是不是这样飞的? (3;04;10)

3. 驳斥

(24) (GYC 希望妈妈不生气。)

CHI: 那不#不生气的? (3;05;24)

(25) (WJH 玩折纸。)

CHI: 谁让你们不[/]不好好学习叠球的? (3;02;14)

这类问句在 WMX 的语料检索中没有发现, 在其他三名儿童中都有但数量也不多。鉴于这是一种较难的问句, 实际上是一种“无疑而问”并且已经有预设的肯定或者否定的答案, 儿童在这个阶段一般使用否定词和问句的形式来表达一种肯定的意愿, 如(24) GYC 用“不生气的”加语气表达不希望妈妈生气的意愿; (25) WJH 用“不好好学习的”加语气来表达应该好好学习的潜台词。并且这类问句的附加感情色彩也比较丰富, 需要语言精细化程度较高时才能掌握, 故出现的时间较晚并且出现一名儿童语料缺失的现象。

(三) “的”字祈使句

祈使句的句类特色决定了这类句子一般表示“请求、建议、命令、禁止、劝阻等”交际目的, 句末带上表示“确认”的“的”语气词, 实际上是对话语表达意图的一种强化, 即“确认”言语意图的叠加, 但是此类用法出现的比例较低, 属于非核心用法。

(26) (GYC 命令妈妈不转转椅, 想让爸爸转。)

CHI: 你别转的. (2;07;05)

(27) (WJH 玩玩具汽车, 想让挡路的汽车让开。)

CHI: 让它让开的! (2;06;18)

(四) “的”字感叹句

儿童使用“的”字感叹句主要表达一种强烈的情绪或者感情, 包括自我情绪的表达(零意图)或者对自己的夸赞、炫耀, 寻求一种认同。较多使用“好……的”结构, 并且在语料中出现的次数也比较少, 属于非核心用法。

1. 零意图

(28) (GYC 和妈妈一起摆积木, 自己描述要做的事情并且表达炫耀的情绪。)

CHI: 摆积木.

CHI: 还盖高楼.

CHI: 还盖汽车.

CHI: 好厉害的! (3;03;28)

(29) (WMX 和妈妈玩拼图, 成功拼好。)

CHI: 你拼不出来.

CHI: 我好聪明的! (3;04;10)

2. 求同

(30) (GYC 和爸爸给鱼缸添水。)

CHI: 有小鱼.

FAT: 来浇到这儿.

FAT: 对!

FAT: 哎对!

CHI: 爷爷回来肯定高兴的!

FAT: 是的.

FAT: 糖糖都能干活了. (3;05;11)

(31) (WMX 和妈妈讨论哪个是他的电话。)

MOT: 这是电话呀[!]我给你打个电话吧.

CHI: 我这#那我的.

MOT: 哦.

MOT: 那为什么这个是你#那哪个是我的?

CHI: 这个#这个好帅的! (3;01;10)

以上我们分析了儿童句末语气词“的”的语用类型，四名儿童的句类和言语意图首现时间和获得时间见表 60。

表60 四名儿童句末语气词“的”言语意图概况表

句类	言语意图 (首现时间/获得时间)					
	状态的确认	回应	判断	争辩	告知	评价
GYC	1;12;11/	1;12;18/	2;01;14/	3;01;17/	2;03;29/	2;09;20/
	1;12;11	2;01;27	2;01;27	3;03;06	2;04;05	2;12;23
SWK	1;11;21/	2;02;04/	1;12;27/	2;10;28/	2;02;15/	2;10;21/
	1;12;17	2;02;23	2;02;04	3;01;07	2;04;01/	2;12;23
WJH	1;09;04/	2;01;29/	2;03;02/	2;10;22/	2;10;22/	3;01;03/
	1;11;13	2;02;23	2;03;02	2;12;04	3;01;03	3;01;16
WMX	2;03;05/	2;03;11/	2;05;02/	3;02;14/	2;08;09/	3;04;22/

	2;03;14	2;05;02	2;05;02/	3;01;10	2;08;28	3;05;15
疑问句	零意图	询问	驳斥	感叹句	零意图	求同
GYC	2;02;17/ 2;04;14	2;03;15/ 2;06;01	3;05;24/ 3;08;28	GYC	2;06;21/ 2;08;08	3;01;17/ 3;03;28
SWK	2;01;13/ 2;01;20	2;05;19/ 2;07;20	3;03;09/ 3;09;07	SWK	2;10;13/ 2;10;28	3;02;04/ 3;02;04
WJH	2;02;19/ 2;03;02	2;03;07/ 2;05;07	3;02;08/ 3;03;13	WJH	2;08;19/ 2;10;01	3;01;03/ 3;02;08
WMX	2;03;11/ 2;04;02	2;04;25/ 2;05;02	3;02;14/ 3;04;10	WMX	2;08;09/ 2;11;21	3;02;06/ 3;03;12
祈使句	叠加确认					
GYC	2;04;18/ 2;05;23					
SWK	2;04;27/ 2;05;05					
WJH	2;03;16/ 2;04;01					
WMX	2;03;11/ 2;04;02					

李慧敏（2012）认为“的”的言语意图类型可分为：陈述句（答复 2:0¹¹²、想象 2:6、辩解 2:0、提醒 3:0、告知 2:0、评价 2:0）；疑问句（零意图 2:0、有疑而问 2:0、反驳 2:6）；祈使句（命令 2:0）、感叹句（零意图 2:6、自夸 2:6）。李慧敏（2012）的陈述句中的“答复”言语意图实际上我们分为两种：“状态的确认”和“回应”。

¹¹² 李慧敏（2012）和孔令达&李慧敏（2008）均将儿童的年龄以年：月来表示，例如：1岁6个月年龄段记为1:6，将2岁记为2:0，余可类推。

因为我们研究了李慧敏（2012）的陈述句中的“答复”言语意图的例句，实际上她也是分了两种情况：“被动的答复”和“答句与问句关联度不太大的答复”，所以我们认为还是分为两种言语意图比较合适。李慧敏（2012）中还认为“的”字陈述句中有“想象”言语意图，经核查我们认为她所谓的“想象”言语意图实际上大多数是我们的“告知”和“评价”等言语意图，没有必要单列一类。李慧敏（2012）认为“的”字祈使句有“命令”言语意图，而我们认为不足以概括“的”的语用功能，使用“叠加确认”来作为“的”字祈使句的言语意图。李慧敏（2012）认为“的”字感叹句有“自夸”言语意图，我们的语料显示“零意图”多是儿童对自己情绪的表达或对自己的夸赞和炫耀，包含了“自夸”，而又发现了另一种新的言语意图“求同”。

根据前人的研究，“的”作为句末语气词绝大多数出现在陈述句中，并不是报道事件，而是对事件的确认，是讲话者向听话者表明一种肯定的态度，使用“的”主要是为了表达一种主观的确认态度（李讷等，1998）。那么根据句类和言语意图，我们将儿童句末语气词“的”的核心语用层级划分如表 61 所示：

表61 儿童句末语气词“的”的核心语用层级

	高	中	低
意向 确认度	陈述句：状态的 确认、回应、 判断、争辩	陈述句：告知、 评价	疑问句
		感叹句	
		祈使句	

意向确认度最高的为陈述句中的“状态的确认、回应、判断、争辩”，儿童在这些情况下使用“的”来表达一种较为强烈的主观确认态度。意向确认度中的为陈述句中的“告知和评价”、感叹句与祈使句，在“告知功能（告知和评价）”中，和对方交流的目的性没有那么强，说话者只是表达自己的一种感知，“的”起到一个缓冲的作用，使得自己的意见表达的不那么直接和生硬，因此划归意向确认度中级；感叹句和祈使句中的“的”出现的频率较低，属于非核心用法，这里同样也划归为中级。不管疑问句中的“的”能够承担一定的疑问语气功能还是疑问句的疑问语气覆盖了“的”确认语气，我们这里将疑问句中的“的”的言语意图划为低级，因为疑问语气功能从总体上是与主观确认态度相冲突的。

儿童使用“的”的总体出现顺序为陈述句>感叹句+祈使句+疑问句，从“的”的核心语用意义“意向确认”程度来看，大致是先出现意向待定度高的，然后是中的和低的，句类上看的话是陈述句的大部分言语意图获得的较早，其他三类获得时间差距不算。但是其中有几点例外：

陈述句的“争辩和评价”和感叹句的“求同”言语意图出现的较晚，大概在3岁左右，原因是这三种言语意图对儿童心智发育也就是认知能力的发展要求较高，仅仅具备语言能力远远不够而是需要儿童的社会化发展到一定的程度，才可以与对方交流。且多数是家长的平等沟通，比如“争辩”儿童能够不顾忌自己的交际劣势，勇敢地向家

长提出不同意见并陈述清楚自己的想法，这需要较为成熟的心智和沟通技巧与能力，2岁的儿童是很难有这样的言语意图的。

四、“的”的语用功能网络

“的”的核心语用功能在陈述句中表现为“确认功能”，在疑问句中表现为“询问功能”，在祈使句中表现为“确认功能”，在感叹句中表现为“告知功能”，然后归纳四种功能还原出初始概念：肯定。但由于受到语境与句子功能的影响，“的”的核心语用功能不能总是体现的那么明确与显著，而是伴随语气词的“空灵”的特质在不同的句子类型中表现为具有实在性的不同的功能与言语意图。

综上所述，“的”的分布、言语意图和功能在不同的语境中可以有着不同的归类 and 解释，但是其核心基础是“肯定”，核心语法意义为“意向确认”即对自己的表达持肯定态度，讲话者根据自己对某事件或者命题的肯定认知而传递给听话者一般程度的传信允诺。因此我们把“肯定”的核心语法意义与“意向确认”的交互主观性作为儿童语言中“的”言语意图的核心特征，其他的语义和功能都可以从这两个核心特征中派生出来，在具体的话语中又有不同的言语意图，总结如下表 62：

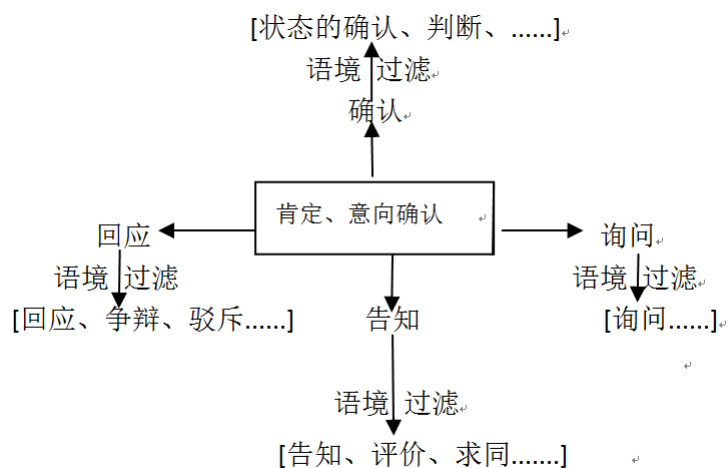
表 62 儿童句末语气词“的”的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“肯定”与 “意向确	陈述句	确认功能	状态的确认、判断
		回应功能	回应、争辩

认”		告知功能	告知、评价
	疑问句	询问功能	询问
		回应功能	驳斥
		零意图	
	祈使句	确认功能	叠加“确认”
	感叹句	告知功能	求同
		零意图	

将“的”的核心语义与和言语意图的关系图示如下：

图 17 儿童句末语气词“的”的语用功能网络



五、小结

最后我们来回答上章一开始提出的四个问题：（1）儿童句末语气词“的”在一定的年龄阶段中言语意图按照句类统领主要是陈述句（6种言语意图）、疑问句（3种言语意图）祈使句句（1种言语意图）和感叹句（2种言语意图）。儿童在四岁之前已经基本获得“的”的主要言语意图，证明儿童在三岁获得基本语言要素后，在四岁时也具备了基本的社会交际技能，即便这种语用技能还是较为简单、直接和主观，

但是已经可以“争辩”“驳斥”不同的意见等，也能对客观事物做出自己的“评价”。

(2)“的”的言语意图的获得顺序按照句类划分大致是：陈述句>疑问句+祈使句>感叹句，更加细致的获得顺序此处不再赘述。

(3)“的”言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定的联系，是核心意义和句类综合作用的结果。

(4)我们尝试再次提炼言语意图并最终构建儿童典型句末语气词的语用网络并解析其运行机制。儿童语言的句法、语义与语用是综合获得和发展的过程，不能割裂或者孤立研究一个方面。诚然儿童必须具备了一定的语言能力才能进行充分地交际，但是诸多研究表明儿童在前语言阶段已经具有互动交流的能力，因此我们在研究儿童语言的语用时要注意将句类、上下文、言语意图和语用策略等因素综合起来，才能更好地窥见儿童语言获得的全貌。

本研究的四名儿童在一岁末开始获得句末语气词“的”，直到四岁其言语意图还在发展中，但是已经呈现出多样化和社会化互动特征。儿童语言结构正在变的日趋复杂化（语气词的出现），而这种发展趋势是由言语交际要求信息的清晰化决定的；同时儿童语言表达也在向精细化发展（多种言语意图的出现），这种发展趋势是由言语交际的社会化程度决定的。虽然表面上“的”的言语意图呈现多样化趋势，实际上离不开其核心意义“肯定”，其“意向确认”度加之句类从一定程度上影响了儿童“的”的语用功能获得。“的”的语用功能体现了儿

童自我意识的进一步发展和社会化意识的萌芽，他们从两岁左右就获得了“的”出现的四种句类，也可以说是语气类型，同时也获得了大部分的体现儿童自我意识的言语意图。但是在三岁左右出现的“争辩、评价和求同”言语意图则代表了儿童社会化意识的产生，当进行言语交际时，他们不再处于与家长不平等的社会地位，而是采取一种平等意识，与家长进行深层次的互动沟通，表达出与家长相冲突的意见或者能够以一个社会人的角度对事物进行评价同时也懂得适时寻求社会认同。随着年龄的增长，儿童语用能力会越来越成熟，直至儿童成长为一个真正的社会人。

第二节 “了₂”的语用获得情况

一、“了₂”研究综述

典型语气词“了”的研究是学界关于语气词研究中的一个热点，从“了”的词类归属到成员界定到全方位的展开，可以说一个“了”字的研究过程是汉语语气词研究历程的一个缩影。传统语法学对于“了”的研究主要是类属和性质的讨论，为“了”的研究拉开了帷幕。先是语气词与语气助词类属问题：持语气词观点的主要有朱德熙（1982）、孙锡信（1999）、陈贤纯（1979）、俞士汶（1998）、王珏（2016b）、侯学超（1981）；持语气助词观点的主要有赵元任（1979）、吕叔湘（1980）、刘月华等（2001）、沈开木（1987）等。我们在论文的第二章已经界定

“了”为典型语气词，此处不再赘述。

黎锦熙（1924：268）提出表示动作完成的“了”和助全句语气的“了”都用在句尾的时候，出现一个重叠的现象，怎么区分成员并界定成为讨论的一个焦点。一个“了”的中心思想是从两个“了”的基础上合并的，试图将其视为同一标记的两种表现形式，即类似于语法变体（Shi, 1990；石毓智，1992；Huang & Philip, 1989；Chang, 2001）。

认为是两个“了”的意见为学界主流观点：“了₁”用在动词后，一般在句中，表示动作的完成；“了₂”用于句末，表示语气。但具体两分也有细节上的不同¹¹³。非汉语学界把“了”两分的主要有 Li & Thompson(1981), Andreasen(1981), Li et al.,(1982)和 Chang(1986)。

持三个“了”的观点主要是：吕叔湘（1980：351-354）认为除了词尾“了₁”和句尾“了₂”还有一个同时处于句末重叠的情况即“了₁₊₂”，在一定程度上解决了黎锦熙提出的问题。史冠新（2011）也持三分说观点，他从语音角度切分¹¹⁴。四分法主要是金立鑫（1999）提出的，分别是动词后的非补语性的“了₁”、补语性的“了₂”、句尾“了₃”和语气词“了₄”。本节讨论中的“了”遵循了汉语学界大多数的说

¹¹³ 冯春田把它分动态助词与事态助词。有学者把它分为动态助词与语气词。张斌把“了”分为时态助词与语气词，并提出“之所以称为时态助词而不是动态助词，是因为考虑到了，汉语的‘了’不但表示‘体’，而且可以兼表‘时’，不但可以用在动词之后表动态，而且还可以用在形容词后面表示状态”。朱德熙等学者把它分为动词的词尾和语气词。穆颖等认为“了”不是助词而是一种动词词尾，而且指出词尾没有具体的词汇意义，只有附加的语法意义，且“了”不是独立的成分，而是属于词内的成分。马希文提出北京话中应该区分“了₁”读作“le”，“了₂”是“liao”读轻声时是“lou”，可以用作补语。刘勛宁把“了”分为词尾“了”与“语尾了”。¹¹⁴史冠新认为“了₂”应该再分为“了₂”和“了₃”，带“了₂”的语言片段能被更大的语言片段包容，因此“了₂”不是语气词并且“了₃”是“了₂”和另一个语气词的合音。但是他的研究对象以淄博方言为主，还需要更多语料来验证。

法（两个“了”），指位于句末的“了₂”，即包含前面提到的“了₂”和“了₁₊₂”。

描写语法主要研究“了”与其他词类的组合，试图从形式上全面描写“了”。主要有名词或名词短语与“了₂”的推移性组合（邢福义，1984），语义指向的研究方法考察述补结构与“了₂”的组合（陆俭明，1990），时间词与“了₂”的组合（卢英顺，1993），从已然和未然、结束和中断的多种组合的时量类型来探讨“了”的标记（郭杰，2007）和传信语气词“的”“了”“呢”的共现顺序（史金生，2000）等。近期出现使用构式语法理论研究的新视角，例如：“都+NP+了”的主观义和度量义（刘洁，2011），“NP了”的构式类型及成句条件（周一民，2011），“V/A+死+了”构式的非范畴化（朱蓉，2011）和框式结构“A了去了”（邵敬敏，2013）等。

形式句法学派主要是尝试用类型学理论来解决“了”的句法语义问题。张国宪和卢建（2011）认为“动词/形容词+了助词”作为话语标记已为学界所认同，但语气词“X了”和话语标记“X了”遵循了不同的演化路径¹¹⁵。肖治野和沈家煊（2009）尝试用“行、知、言”三域框架来对“了”的各种语义和用法进行区别和联系，用类型学的多功能模式分析“了”的时体意义。

¹¹⁵语气词“X了”中的“了”再语法化的句法环境是言域的“SP+(ad+V+了)”条件紧缩构式，关联词语“就”的脱落，阻隔了“SP”与“V+了”的逻辑关联，弱化了“X了”概念语义的表述，引发了助词“了”再语法化为词内成分；话语标记“X了”中的“了”再语法化的句法环境则是表示条件和结果关系的“(V•R+了)+SP”构式，“V”的脱落创造了“X”与“了”融合的条件，从而促成了“了”再语法化的实现。

虽然对于“了”的性质和成员问题学界还未达成一致，但对句末的“了”至少有一个功能属于语气词已基本达成共识。从语用和话语分析角度研究“了”的学者还是主张承认句末“了”的语气词地位。张雪涛（1992）尝试从语用角度分析“V_趋+N+了（来客人了）”句与“N+_趋+了（客人来了）”句之间的差别。吕文华（1992：239-248）认为“了₂”的语用功能为提醒听众注意从而表达讲话者某种由语境决定的意向。武果&吕文华（1998）引入句型场即语境概念，分析“了₂”句在语段中的分布及其与句型前场或句型后场的相互联系来揭示“了₂”句在语段中的运用规律，指出“了₂”句主要用于口语对话中。谭春健（2003）提出“了₂”的三种语用功能¹¹⁶。孙汝建（2005）提出“了₂”的“预设触发”的语用功能。胡清国（2008）总结了句末语气词的语用功能¹¹⁷并囊括了“了₂”。邓隽（2010）认为在话语交际时使用“了₂”可以缓和语气，从态度上具有可商榷性从而减弱言语行为的施事力度。乐耀（2011）发现“了₂”句的使用与人称对传信语的偏好具有较密切的关系¹¹⁸。

根据前人的研究，我们发现在语用研究和话语分析中的“了₂”一般是范围较大，即指的句末的“了”包括“了₂”和“了₁₊₂”。但是较少讨论“了₁₊₂”的动态功能，因为这是属于“了₁”的功能，表示

¹¹⁶ 三种语用功能为传递新信息、提示和归纳推演。

¹¹⁷ 句末语气词的三种语用功能为句标记、完句功能和凸现情感。

¹¹⁸ “了₂”偏爱出现在句法语义上和话主第一人相关联的句子之中；第三人称主语“了₂”句使用传信语的数量要比其他人称多；第一人主语“了₂”句偏爱主观传信语，而第二、三人称偏爱客观传信语。

动作或性状的实现或完成，有时也表事态的变化¹¹⁹（吕叔湘，1998：317；黄伯荣&廖序东，1991：36）。只侧重讨论“了₁₊₂”的语气范畴即讲话者对某一行为或事情的态度、看法。归因于“表完成”和“表语气”分别是两种不同的语法范畴，不能混为一谈。

我们的研究从语用和话语分析角度，分析位于句末的语气词“了₂”，与传统语法相比跳出了“了”的成员问题，不在拘泥于几个“了”，而是分析言语意图，规避开“表完成”和“表语气”两种语法范畴的纠缠不清；与形式语法相比较注重核心言语意图的提取并注意分析语境或上下文，具有针对性和实用性；也不忘借鉴描写语法的词类组合和连用等分析法，在儿童与家长真实、互动的话语交际场景中考察“了₂”的言语意图和语用功能。

二、“了₂”的句类获得规律

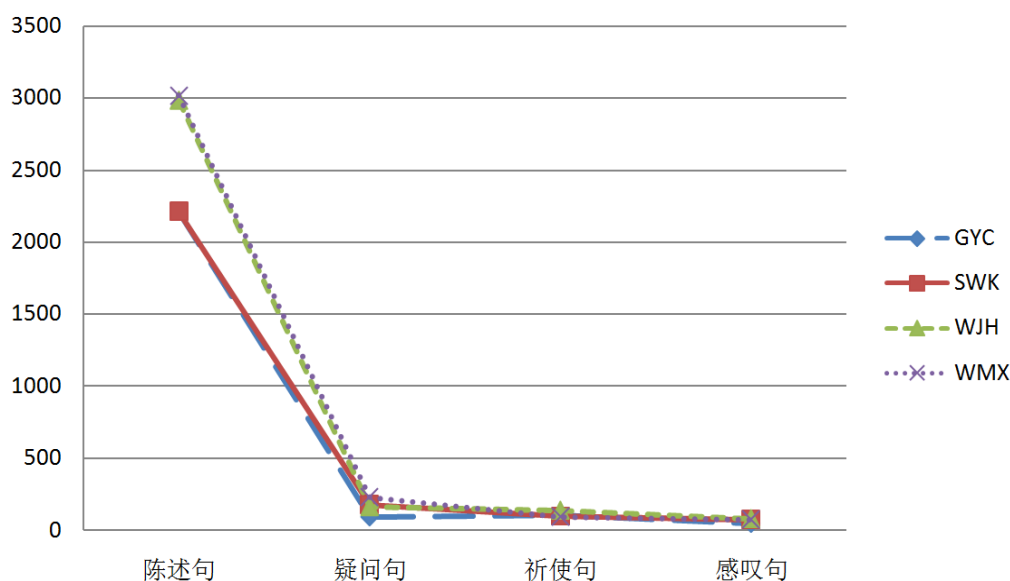
仍采用综合句类和言语意图分类的方法，先把有语气词“了₂”出现的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句，然后详细分析每一类的言语意图。经过检索发现四名汉语儿童使用“了₂”出现在四个句类中：陈述句、疑问句、祈使句和感叹句，具体情况请见表63。

¹¹⁹ 例如：在动词后的：车，他开走了。在形容词后的：枫叶终于红了。

表63 四名儿童“了₂”的出现环境情况一览表

环境	儿童	例句	首现年龄	获得年龄	MLU阶段	出现次数	比例
陈述句	GYC	没了 ₂ .	1;06;16	1;06;26	1	2214	91.8%
	SWK	没了 ₂ .	1;07;02	1;07;02	1	2214	86.4%
	WJH	斜了 ₂ .	1;08;27	1;08;27	1	2987	88.7%
	WMX	没了 ₂ .	1;11;25	1;11;27	1	3019	88.2 %
疑问句	GYC	谁搁起来了 ₂ ?	1;12;11	2;03;15	2	94	3.1%
	SWK	哪去了 ₂ ?	1;09;17	1;10;20	1	179	7%
	WJH	东西在哪儿了 ₂ ?	2;01;29	2;02;23	2	163	4.8%
	WMX	怎么了 ₂ ?	1;12;28	2;03;08	2	232	6.8%
祈使句	GYC	不吃了 ₂ .	1;10;31	1;12;04	1	106	3.5%
	SWK	别掉了 ₂ .	1;10;14	1;10;27	1	96	3.7%
	WJH	该你了 ₂ .	1;09;25	1;12;24	1	138	4.1%
	WMX	开门了 ₂ .	2;01;06	2;03;14	2	95	2.8%
感叹句	GYC	它长大了 ₂ !	2;01;13	2;03;29	3	49	1.6%
	SWK	太沉了 ₂ !	2;04;01	2;04;08	2	73	2.9%
	WJH	太难了 ₂ !	2;01;29	2;02;10	2	79	2.3%
	WMX	画太长了 ₂ !	2;01;14	2;03;05	2	76	2.2%

图 18 四名儿童“了₂”的出现环境和频次



根据表 63 和图 18 可以得出，四名儿童基本在 MLU 的第一阶段获得陈述句和祈使句（WMX 的祈使句在第二阶段），第二阶段获得疑问句和感叹句（SWK 的疑问句在第一阶段、GYC 的感叹句在第三阶段），然后结合具体的获得时间，我们得出句末语气词“了₂”的内部获得顺序按照句类划分大致是：陈述句>祈使句>疑问句>感叹句。在频次和比例上，四名儿童表现趋势一致，都是陈述句的频次最多、所占比例最高（皆高于 80%），其次是疑问句和祈使句，最后是感叹句。因此在儿童的语气词“了₂”的获得和使用上，都是陈述句占据主导地位，这与“了₂”的核心言语意图“肯定”¹²⁰相符。在筛选含有句末语气词“了₂”的句子时，我们同样发现两名男童的特点：一是从陈述句

¹²⁰ “了₂”最基本的意义也是来源于动词“了”，表示“结束、完成”的意义。语气助词“了₂”用在句末，主要肯定事态出现了变化或即将出现变化，有成句的作用。只是因为它处于句尾的位置，在语义上可以管辖整个句子，因此表达某种语气也成为很自然的事情，无论是表示“完成”还是“变化”，表达的都是一种肯定的语气，因此“了₂”就有了表示“肯定语气”的意义。

数量上两名男童比女童要多，这说明男童相比女童来说，心智发育落后，需要频繁地向对方确认，从而获得对方的回应或者从心理上得到自我安慰。二是 WMX 的重复现象问题。

三、“了₂”的言语意图

(一) “了₂”字陈述句

我们从语料着手，逐一分析儿童“了₂”字陈述句的言语意图，主要有以下十种类型：零意图、告知、请求、提醒、判断、委婉、夸耀、想象、承认错误和解释。

1. 零意图

(1) (GYC 沉浸在过家家的世界里。)

CHI:切蔬菜. CHI:切蔬菜了. (1;12;04)

(2) (WMX 玩玩具汽车并模拟撞车。)

CHI:小汽车#嘀-:撞了. (2;01;25)

儿童在使用“了₂”字陈述句表达零意图时，大部分是对自我行为的描述，游戏过程中使用居多，而且有时候夹杂着一些幻想，总体是对现在正在进行的状态变化的一种描述。

2. 告知

(3) (GYC 和爸爸一起游戏桌，可以用各种形状填空，GYC 拿出来放进去玩的很高兴，并且一边玩一边告知状态。)

FAT:这是三角形的#放在这里. FAT:哦#还有一个上哪去了? 这个呢? FAT:哦#又给拿出来了. CHI:好了. FAT: 好了. CHI:没了. FAT:哈

哈#没了。(1;06;16)

(4)(WMX的玩具掉了,他告知玩具掉了,并进一步用语言指导自己的行为。)CHI:掉了。CHI:找找。(1;10;25)

这里的“告知”言语意图实际上和状态变化是紧密相关的,前提是有一个前序的状态变化,然后儿童注意到这个变化从而使用话语表达出来,并进行后续的行为。状态变化实际上是属于“了₁”的功能语义,也就是说出现在动词和形容词后的句末“了”是“了₁₊₂”,既有状态的变化又有语气,剥离功能语义后,我们认为“了₂”字陈述句具有“告知”的言语意图。儿童在告知一个新情况时后面会另有意图(如“请求、拒绝”等)。但这里的“告知”在目的上比较单纯,仅仅告诉对方一个事实,并不试图对对方的行为或者思想有所影响。儿童在语言获得的初期对世界保持强烈的探索精神,当他们发现新事物、新情况时大脑会随之产生一种冲动,导致儿童会将思维表达出来从而主动地告诉他人,从而获得精神上的愉悦。Berg和Wu提出大脑模式协调理论,认为“了”的出现与即时的大脑模式相关¹²¹,在一定程度上佐证了“了₂”的“告知”言语意图(转引自杨素英 & 黄月圆,2009)。

3. 请求

(5)(GYC的衣服脏了,她先说明情况,隐含了请求帮助,

¹²¹并不是所有新的改变都要求“了”标记,只有当新的改变偏离原有大脑模式,而信息发出者觉得需要与信息接收者协调大脑模式时,才会用“了”要求信息接收者作出相应调整。而大脑模式随语境而调节的设想更揭示出互动因素对“了”使用的影响,较好地解释了为什么会话中“了”出现的频率远高于其他语篇类型(杨素英 & 黄月圆,2009)。

后来自己说出来了。)

CHI: 脏了. CHI: 衣服都脏了.

CHI: 姥姥洗洗. (1;12;18)

(6) (WMX 的玩具没有电池了, 他说明情况, 实际上请求家长提供电池。) CHI: 电池不管了. (2;02;27)

儿童的自主活动能力较低, 较多依靠他人(特别是家长)的帮助才能达成其需求, 使用“了₂”字陈述句发出求助的信息是一种迂回的策略, 因为他们大多不能用“了₂”字陈述句直接提出要求, 这受制于“了₂”的核心言语意图“肯定”。通常先使用“了₂”字陈述句来表达现实的一种状态, 隐含了这种状态已经不适合接下来的活动, 需要对方推理并做出相应的行为即提出“请求”。

4. 提醒

(7) (GYC 告之家长她的状态。)

CHI: 我来了. CHI: 我我我在. (1;12;04)

(8) (WMX 在玩玩具汽车, 并且嘴里嚷嚷着。)

CHI: 来车了#来车了. CHI: 靠边.

CHI: 来车了. (2;02;27)

由于“了₂”具有肯定事态出现了变化或即将出现变化, 因此裹挟上提请言语交际对方注意的“提醒”言语意图。儿童的“提醒”言语意图较为简单, 基本上是从自身的切身感受出发, 提醒对方将注意力集中在他们身上, 将或许已经涣散的注意力重新聚焦, 从而更好地

完成言语交际。

5. 判断

(9) (GYC 在吃雪饼，打开后发现碎了，她做出判断)

CHI: 都碎了. (1;12;04)

(10) (WMX 在玩扭扭车，并发现车灯不亮了，他做出判断。)

CHI: 把扭[门]把扭扭车治坏了. (2;03;05)

儿童基本上能够判断其接触的事物表象，使用“了₂”肯定的核心言语意图，延伸出“判断”言语意图。这种判断是建立在客观事物现状的基础上的，并且也隐含“发现”的意思。

6. 委婉

(11) (GYC 的爸爸想上床给她讲故事，她以为是要去睡觉表示拒绝。) CHI:不去睡觉了. (2;02;31)

(12) (WMX 的妈妈想让他看挖掘机，他正在忙别的。)

CHI:不看了. (2;03;05)

儿童在表示拒绝的态度时，经常使用“了₂”来减缓生硬的语气。“不去睡觉了”本来就没睡觉，前后对比并没有事态或者状态的变化，儿童想要表达的真实意图是“不接受你的建议”，这显得比较客气和婉转。相比较而言，“不去睡觉”的拒绝口气简单且生硬。由此可见，儿童在2岁左右就能够具有社会化的朦胧意识，知道简单生硬的拒绝不如委婉的语气对沟通更为有利。

7. 夸耀

(13)(GYC 夸耀她的战果。)CHI:我胜利了#我胜利了。(2;06;21)

(14)(WMX 的玩具他修理好了,急于让家长知道。)

CHI: 这[!]桥又#修#修好了。(2;09;06)

儿童对于自己所取得的进步和成绩时,使用“了₂”的肯定核心言语意图,进一步地确认并且含有“既成事实”的意味,从而最终实现其夸耀自己的意图。

8. 想象

(15)(GYC 在讲述她自己的幻想世界。)

CHI: 下星期就来大灰狼了。(2;06;28)

(16)(WMX 想象他是一个卡通人物。)

CHI: 真好#我是哆啦了#我正好变哆啦。(2;09;25)

儿童有一个幻想世界和现实世界交织的阶段,在我们的语料中可以发现大概在2岁半左右儿童开始使用“了”本身含有的已然义和未然义¹²²来描述他们的幻想世界,使“了₂”字陈述句夹带上了“想象”的言语意图。

9. 承认错误

(17)(GYC 在承认错误并道歉。)

CHI:我觉得是#我错了.原谅我吧.

CHI:原谅我吧! 妈妈#我错了.妈妈。(2;09;07)

¹²² 了₂的非语气语义域包含表变化的动态,已然的变化(已经/开始/偏离)和未然的变化(即将/马上/继续)。

(18) (WMX 劝妈妈, 知道自己的错误。)

CHI: 妈妈, 别生气了. (3;05;22)

儿童大概在接近 3 岁时, 发展出“了₂”的“承认错误”这一言语意图, 这也有儿童的心智发展状态相关, 只有在他们能够察觉家长的情绪并深刻体味家长的话语时, 才能够及时反省自己的行为, 对与错的标准实际上是需要家长帮儿童确立立即立规矩。儿童学习的一种途径是通过自己的感知去亲自经历, 另一种途径是通过他人的证言 (testimony) 来获得知识, 甚至有学者认为通过证言获得的知识比其他任何方式都更有用 (Hume, 1748: 119)。儿童通过感知和他人的证言意识到自身行为的不恰当性, 从而采取弥补性地话语行为。

10. 解释

(19) (GYC 和妈妈讨论吃蛋糕的事情。)

CHI: 啊! 大蛋糕吃不了了. CHI:大蛋糕要坏了.

CHI:大蛋糕招虫虫了. (2;09;07)

(20) (WMX 和妈妈讨论接送小伙伴上幼儿园的事情)

MOT: 他妈妈为什么不去接她?

CHI: 因为她#太老了. (3;11;21)

“解释”也与“承认错误”在同一个时期发展, 但是解释的正确与否与儿童的心智与认知能力密切相关, 语言表达是没有任何问题, 但是逻辑上存在一些问题。例 19 是 GYC 对于蛋糕吃不成的解释是坏了, 招虫了与事实相符。但例 20, WMX 和妈妈讨论小伙伴的妈妈不

去接总是姥爷去接小伙伴，理由竟然是她妈妈太老了。通过后续的语料，我们发现 WMX 一开始没有搞清楚妈妈和姥爷的伦理关系导致犯了一个常识性的错误，通过后面家长一系列的教导，反复提问自己家庭内部和其他关系比较亲密的家庭内部的伦理关系，最终厘清主要的亲戚关系，成功完成一次社会关系的教导。这个阶段的儿童正处在生理、心理和社会化的全面发展时期，出现错误在所难免，家长如果能够借机纠正并进行延展教育，可以达到事半功倍的效果。

综上“了₂”字陈述句 10 小类言语意图，可以进一步归纳为 3 大类语用功能——断言功能（请求、提醒、判断、解释）、表情绪功能（委婉、夸耀、承认错误）、认知功能（零意图、告知、想象）。“了₂”的核心意义为“肯定”，在断言功能中表现的最为典型，出现的相对较早。断言功能与“了₂”的“变化”的动态密切相关，可以说是一个问题的两个方面即话语分析方面体现了断言功能而语法分析方面体现了变化功能（已然和未然），两方面交织体现在句末“了₂”这一个语气词上。在“请求”言语意图中，体现了儿童“迂回”的交际策略，而且获得的时间较早在 2 岁左右，2 岁的幼儿就知道通过增加言语行为的间接性来调控威胁对方面子的言语行为，这提醒我们应该在研究儿童话语的同时注重儿童的认知和心理的发展研究。

“表情绪功能”较多承载了儿童的情感功能，既有利他礼貌功能（夸耀）也有损己礼貌功能（委婉、承认错误），在这里“了₂”实际上算做“礼貌标记词”，与英语中的“please”有异曲同工。通过使用

句末语气词“了”来增强交际的合作性；如果要在交际中保持礼貌、顾忌面子，就需要有“利益中心”意识，这个中心实际上指的就是交际中的听话者即听众；如果话语行为损害或者威胁对方的面子，那么就必须以交际目的、对象、场景等为考量因素从而采用相应的调控措施或策略。

“认知功能”的言语意图主要凸显了儿童在对世界朴素认知的基础上，使用“了₂”的肯定与陈述功能，来描述自己的想象世界与逻辑思维。即便这些都是儿童刚刚发展出来的对世界和社会的朴素认知，儿童也利用话语来表达，这也成为家长了解儿童心理世界的一扇窗户。其中“零意图”、“告知”和“想象”三个言语意图基本上还是属于儿童“自言自语”的语言现象，交际意图不算强烈，但是不宜就此认为不具有社会性。因为儿童的有声思维在一定程度上也是儿童社会化的表现，是儿童内化思维的基础。

总之，“了₂”在陈述句中的核心语用功能是“肯定”也可以说是一种断言或者允诺，它的核心意义“肯定”随着语境、交际的目的、功能与讲话者的主观程度的不同而有程度上的差异。在“断言功能”和“表情绪”功能中，其“肯定”度得到体现；而在“认知功能”中，其核心意义淡化，和对方交流的目的性也随之降低，说话者只是表达自己的一种感知。体现在获得时间上“零意图”和“告知”较早，归因于儿童早期的语言特点即自我语言还没有内化完成，而“想象”则需要儿童心智发展到一定程度能够构建自己的幻想世界时才可能出现。

（二）“了₂”字疑问句

在我们调查的语料中，儿童“了₂”字疑问句的言语意图，主要有以下六种类型：

1. 零意图

(21) (GYC 和爸爸玩躲猫猫。) CHI: 爸爸藏哪去了? (2;01;29)

(22) (WMX 在玩玩具的过程中自己发问。)

CHI: 这个汤姆怎么了#这个怎么了? (2;04;29)

和陈述句中的意图一样，只是采用了疑问句的形式表达自己的有声思维。通常采用特殊疑问句的形式居多，问地点、任务、状态等。

2. 预设肯定

(23) (GYC 询问爷爷在哪里。) CHI: 回沂南了? (2;03;15)

(24) (WMX 的玩具车坏了。)

CHI: 开车<那里>#我#弄坏了? (2;03;05)

在讨论“吧”字疑问句的言语意图时也有类似的情况，以疑问的形式表示肯定即讲话者心中已经有一个确定的答案，只是采用疑问的语气将其表达出来，但是并不是百分百的肯定，类似于通过疑问的形式寻求听话者的一种认同，引起对方的注意从而令对方也有种感同身受的感觉，最终达成交际目的。

3. 询问

(25) (GYC 问家长她的球滚到哪里去了。)

CHI: 到哪里去了#打哪里去了? (2;02;15)

(26) (WMX 发现电扇挪地方了, 询问家长。)

CHI: 电扇去哪里了? (2;02;22)

儿童如果发现问题, 是会采取直接询问的方式向家长咨询, 较多使用特殊问句, 具体询问自己想得到的答案。这种情况下句末实际上还可以增添一个句末语气词“呢”为整个句子增加了“深究”的意味。这也从侧面体现了“了₂”的“肯定”言语意图和“了₁”的状态的变化功能。

4. 不耐烦

(27) (GYC 不希望她的玩具响。) CHI: 怎么又响了? (2;02;15)

(28) (WMX 玩警察游戏。)

CHI: 怎么又报警了? CHI: 报警了又报警. (2;08;02)

儿童较多采用“怎么又.....了?”句式表达自己不耐烦的情绪。处于2至3岁这个年龄段的儿童, 情绪十分容易波动并且较难自我控制, 如果他们感到烦躁, 采取话语表达的方式反而是一种好的选择。还有一部分儿童有时候会用一些过激的行为或者哭闹的方式来表达, 尤其是具有语言障碍的儿童, 家长需要更多关注儿童的情绪问题, 一旦发现他们的异常状态就需要及时引导和疏通, 鼓励他们尝试用语言表达出来。如果他们过于激动或烦躁难以平静下来说话, 家长就要设身处地进行“同情体验”帮助并引导他们使用话语表达心里的想法。家长先起头将儿童心中的问题表达出来, 儿童在倾听的过程中很可能会加入到和家长互动沟通中, 最终完成整个交际过程。

5. 责备

(29) (GYC 发现她的玩具城堡坏了。)

CHI: 我的城堡怎么坏了? (2;10;13)

(30) (WMX 不希望关门)

CHI: 谁给关上了? 妈妈. CHI: 要打他, 打! (2;08;28)

儿童采用特殊疑问句的形式来表达一种“责备”的言语意图,同时含有“质问”语气,属于“消极礼貌”中的“损他”类别。话语交际本来就是“消极礼貌”和“积极礼貌”、“损他”和“利他”等多种因素交织。儿童在语言发展的初中级阶段,只能够凭借本能意识和些许社会规则意识来指导自己的话语表达,在他们本身利益受到冲突时,他们也会抛弃之前获得的社会规则意识,直接采取“责备”和“质问”语气,表达心中的愤怒。而且这种形式也可以算是一种反问,不需要对方的答复。

6. 征求意见

(31) (GYC 想吃饼干并征求家长意见。)

CHI: 现在我可以吃饼干了? (3;02;23)

(32) (WMX 认为应该录像了并征求家长的意见。)

CHI: 是不是该录像了? CHI: 录像吧! (3;03;05)

儿童想要进行某个活动时,使用疑问句的形式向家长征求意见,以对方为“利益中心”,属于“积极礼貌”中的“利他”类别,但归根结底的目的是“利己”。与“责备”不同的是,儿童表达“征求意见”

见”言语意图时，心情通常较为平静并且渴望得到家长的同意，这时候他们反而会采用一些话语策略，这里将话语决定权交给对方即家长就是话语策略的体现。这样的话语策略比直截了当地提出要求成功率相对要高一些，也是儿童经常采用的方式。

综上，“了₂”字疑问句的6种言语意图可以总结归纳为3大语用功能——断言功能（预设肯定）、询问功能（零意图、询问、征求意见）、表情功能（责备、不耐烦）。“了₂”的核心意义为“肯定”，在疑问句“断言功能”中表现的最为明显。实际上，“了₂”字疑问句断言功能基本上表达了“肯定”的语义即利用疑问语气冲减“肯定”陈述句所表达的不可辩驳性，从而较好地完成交际目的。“询问功能”的核心语义是较弱的，因为既然是“询问”那么必将不是完全肯定的，是需要对方回复或者商讨的。“表情功能”则处于中间状态，既不是“肯定”也不是“询问”，而是儿童情绪的一种表达，使用“了₂”来减轻激烈的情绪冲突。

（三）“了₂”字祈使句

祈使句是指人们在言语交际时，表达讲话者要对方做或共同做或不做某事的指令行为并携带了指令语气的句子，其主要话语功能是试图说服对方并按讲话者的要求予以实现。在形式上，可分成三类——一般式、强调式和否定式。否定式以否定标记¹²³为特征，强调式以强

¹²³ 否定性标记主要有“别”、“甬”、“少”、“不要”、“不用”、“不许”、“不准”等。

调标记为特征¹²⁴，不含标记的即为一般式或肯定式（齐沪扬&朱敏，2005）。“了₂”字祈使句由于受句型特点的影响，大部分是用来表达“指令功能”的言语意图，包括“命令”、“要求”；“表情绪功能”的言语意图，包括“敦促”、“阻止”，具体分析如下：

1. 命令

(33) (GYC 命令家长去做某事。)

CHI: 走咯#你去抓#收破烂了。(3;02;29)

(34) (WMX 命令家长继续做游戏。)

CHI: 现在轮到你了, 妈妈。(2;11;21)

2. 要求

(35) (GYC 想去校园里玩。)

CHI: 校园里#去#去#去#去看石头去了。(2;05;17)

(36) (WMX 要求把门关上。) CHI: 关门了。(2;03;11)

“命令”和“要求”这两个言语意图实际上殊途同归，都是想要对方按照自己的想法采取相应的行动，但是在口气轻重上有所不同，明显地“命令”要比“要求”口气重，礼貌度低，但是儿童也都使用“了₂”来减缓口气的强硬程度，以期对方依据自己的指令采取行动。

3. 敦促

(37) (GYC 催促家长。) CHI: 快快睡觉了。(2;09;07)

¹²⁴强调标记主要有助动词“(应)该”、“可以”、“必须”、“(一定)要”、“(千万)要”和动宾组合“给我”等。

(38) (WMX 认为应该把花都剪掉。)

CHI: 快把花都剪了#快都剪了. (3;09;04)

4. 阻止

(39) (GYC 不希望拿走她的东西。)

CHI: 别拿走了. (1;12;11)

(40) (WMX 不想让姐姐参与。)

CHI: 别让姐姐#出现了. (3;02;14)

“敦促”和“阻止”这两个言语意图都属于“情绪功能”，添加了一些主观情绪，比如“快”“赶紧”“别”“不要”等，儿童在产出话语伊始就可以表达自己的情绪，在2岁左右已经能够选择和组合词汇、句型和语气词，从而更精确更有目的地表达一些主观情感，让交流的对方更好地获取交流状态，得体地进行交际。总之“了₂”表示“指令功能”的言语意图相比较“表情绪功能”的言语意图来说，更为贴近其核心意义“肯定”，“指令功能”的言语意图目的是要求对方或者双方达成共识并采取进一步的行动，因此需要一个明确的、肯定的指令。而“表情绪功能”则侧重于儿童的情绪在话语中的倾泻，反而冲淡了其核心意义。

(四) “了₂”字感叹句

儿童在“了₂”字感叹句中经常使用“太/可/很+adj+了”¹²⁵格式，还有“就”、“终于”、“死”、“极”和“全”等词语，主要表达

¹²⁵ adj (adjective) 即为形容词。

儿童对现实世界的强烈主观感受，较多使用夸张的口气，这里我们都归入“零意图”。因为儿童较多地使用感叹句表达自己的主观感受，处于不自觉地话语产出。即便是成人，很多时候的感叹句也是不由自主地发出，抒发强烈的情感。

(41) (GYC 发表看法。) CHI: 很神#可神奇了! (3;11;21)

(42) (GYC 发表对金项链的看法。)

CHI: 金项链可漂亮了! (3;03;28)

(43) (GYC 在讲白熊山的故事。)

CHI: 小动物都冷极了! (3;07;29)

(44) (GYC 表达口渴的心情。)

CHI: 太渴了#全都喝上了! (3;07;29)

(45) (WMX 找东西。)

CHI: 就找不到了#吓死我了#我#哦吓死我了! (2;08;14)

(46) (WMX 发表对玩具火车的看法。)

CHI: 火车太[!]难看了! (3;07;08)

(47) (WMX 玩雪花插片。) CHI: 就剩五片了! (3;08;06)

(48) (WMX 玩积木。) CHI: 哎呦#终于歪倒#终于坏了!(3;01;10)

以上我们分析了儿童句末语气词“了₂”的语用类型，四名儿童的句类和言语意图首现时间和获得时间见表 64。

表64 四名儿童句末语气词“了₂”言语意图概况表

句类	言语意图（首现时间/获得时间）						
	零意图	告知	请求	提醒	判断	委婉	
陈述句	GYC	1;06;16/ 1;06;26	1;06;16/ 1;07;29	1;12;11/ 1;12;18	1;12;04/ 1;12;04	1;12;04/ 1;12;11	2;02;25/ 2;02;31
	SWK	1;07;02/ 1;07;02	1;07;30/ 1;08;07	1;12;10/ 1;12;21	1;09;04/ 1;10;06	1;10;06/ 1;10;20	1;11;27/ 1;12;10
陈述句	WJH	1;08;27/ 1;08;27	2;01;29/ 2;02;23	2;02;02/ 2;02;19	1;10;18/ 1;11;20	1;11;20/ 1;12;11	1;11;13/ 2;01;29
	WMX	1;11;25/ 1;11;27	1;09;04/ 1;09;04	2;02;27/ 2;03;11	2;02;27/ 2;03;05	2;03;05/ 2;03;11	2;03;05/ 2;03;11
陈述句		夸耀	想象	承认错误	解释		
	GYC	2;06;13/ 2;06;21	2;06;28/ 2;06;28	2;09;07/ 2;11;26	2;09;07/ 2;11;26		
陈述句	SWK	2;04;27/ 2;05;19	2;07;20/ 2;08;11	2;12;09/ 3;01;07	2;05;19/ 2;07;01		
	WJH	2;04;01/ 2;06;03	2;08;15/ 2;08;19	2;11;10/ 2;11;19	2;10;22/ 2;10;29		
陈述句	WMX	2;08;28/ 2;09;06	2;09;25/ 2;10;10	2;10;17/ 2;10;17	2;10;25/ 2;10;25		
	疑问句	预设肯定	零意图	询问	征求意见	责备	不耐烦
疑问句	GYC	2;03;15/ 2;05;02	2;01;29/ 2;03;29	1;12;11/ 2;03;15	3;02;23/ 3;07;29	2;08;01/ 2;10;13	2;02;15/ 2;05;23
	SWK	1;12;21/ 2;01;27	1;10;27/ 1;12;03	1;09;17/ 1;10;20	2;08;05/ 2;11;19	2;05;12/ 2;05;27	2;07;14/ 2;11;26
疑问句	WJH	2;04;01/ 2;07;29	2;03;07/ 2;03;07	2;01;29/ 2;02;23	2;11;10/ 2;12;10	2;07;29/ 2;09;03	2;08;27/ 2;12;04

WMX	2;03;05/ 2;04;29	2;04;29/ 2;04;29	1;12;28/ 2;03;08	3;01;25/ 3;03;05	2;08;28/ 2;11;28	2;08;02/ 2;09;06
祈使句	命令	要求	敦促	阻止	感叹句	零意图
GYC	2;08;31/ 2;10;05	2;01;19/ 2;02;15	2;07;19/ 2;09;07	1;10;31/ 1;12;04	GYC	2;01;13/ 2;03;29
SWK	2;09;23/ 2;12;17	1;12;03/ 2;01;07	2;01;20/ 2;05;27	1;10;14/ 1;10;27	SWK	2;04;01/ 2;04;08
WJH	2;09;03/ 2;12;10	1;09;25/ 1;12;24	2;02;23/ 2;05;14	1;10;09/ 1;10;23	WJH	2;01;29/ 2;02;10
WMX	2;11;21/ 3;02;14	2;03;11/ 2;03;14	2;06;21/ 2;07;04	2;02;14/ 2;03;15	WMX	2;01;14/ 2;03;05

孔令达和李慧敏（2008）认为“了”的言语意图类型可分为：陈述句（零意图 1: 6、告状 1: 6、恐吓 2: 0、答问 1: 6、拒绝 1: 8、想象 2: 0、告知 1: 6、批评 2: 0、请求 1: 6、解释 2: 0）；疑问句（零意图 2: 0、探询 2: 6、单纯的发问 2: 0、责备 3: 0、催促 2: 0、反驳 3: 6）；祈使句（禁止 2: 0）；感叹句（零意图 2: 6）。孔令达和李慧敏（2008）“了”字陈述句中的“告状”、“恐吓”、“答问”、“拒绝”和“批评”是与我们归纳的不同。其中“拒绝”不能作为言语意图，因为是和“否定词”连用的。“告状”基本属于“告知”，“恐吓”和“批评”基本属于“提醒”。“答问”较多的是对问句的回答，表示完成态，是句末语气词“了”的基本句法功能，不宜再单列一类言语意图。孔令达和李慧敏（2008）“了”字疑问句中的“探询”言语意图的例句均是以句末语气词“吧”（没有人了吧？）和“吗”（看好了吗？）结尾，不属于

“了”字疑问句。同样的情况还有“反驳”言语意图，也是以句末语气词“吗”（到了公园不就到了吗？）结尾。孔令达和李慧敏（2008）“了”字祈使句只有“禁止”一种言语意图，是“不要/别+动词+了”的结构，我们认为还应有更多的言语意图，比如“命令”、“要求”和“敦促”。

“了₂”作为句末语气词绝大多数出现在陈述句中，由于其句法语义的复杂性，至少包含了“了”三分法中的“了₁₊₂”和“了₂”两种情况。“了₁₊₂”是表动态和表语气的结合体，“了₂”是单纯表语气的。我们从语料中提取了所有的句末“了”，即将“了₂”和“了₁₊₂”全部囊括在内，统称为“了₂”。在句型分类的框架下，尽可能提取出真实对话中的言语意图。句末“了₂”所起的语气作用可以归纳为“最终肯定”，是对事件的确认，是讲话者向听话者表明一种肯定的态度，表达了言语交际的一种主观意义。那么根据句类和言语意图，我们将儿童句末语气词“了₂”的核心语用层级划分如表65所示：

表65 儿童句末语气词“了₂”的核心语用层级

	高	中	低
意向 肯定度	陈述句：请求、提醒、判断、解释、委婉、夸耀、承认错误	陈述句：零意图、告知、想象	疑问句：零意图、询问、征求意见、责备、不耐烦
		疑问句：预设肯定	
		祈使句、感叹句	

意向肯定度最高的为陈述句中的“请求、提醒、判断、解释、承

认错误”，儿童在这些情况下使用“了₂”来表达“最终确认”。意向确认度中的为陈述句中的“零意图、告知、想象”、疑问句中的“预设肯定”，感叹句与祈使句，在“表情功能（零意图、告知、想象）”中，和对方交流的目的性没有那么强，说话者只是表达自己的一种感知，“了₂”起到一个缓冲的作用，使得自己的意见表达的不那么直接和生硬，因此划归意向确认度中级；感叹句和祈使句中“了₂”出现的频率较低，属于非核心用法，这里同样也划归为中级。不管疑问句中的“的”能够承担一定的疑问语气功能还是疑问句的疑问语气覆盖了“了₂”的肯定语气，我们这里将疑问句中的“了₂”的言语意图划为低级，因为疑问语气功能从总体上是与主观确认态度相冲突的，除了“预设肯定”为中级，因为这个言语意图的潜目的是为了达成一致，多使用反问形式。

儿童使用“了₂”的总体出现顺序为陈述句>祈使句>疑问句>感叹句，从“了₂”的核心语用意义“肯定”程度来看，大致是先出现肯定度高的，然后是中的和低的，句类上看的话是陈述句的大部分言语意图获得的较早，其他三类获得时间差距不大。但是所有句型的“零意图”和陈述句的“告知”言语意图均出现的较早，大概在1岁6个月到2岁左右，原因是这两种言语意图的交互主观性不强，尤其是“零意图”是儿童抒发主观情感，属于“自言自语”，因此出现的时间相对较早。前面我们也提到“自言自语”在儿童语言发展过程中的重要作用，此处不再赘述。

四、“了₂”的语用功能网络

“了₂”的核心语用功能在陈述句中表现为“断言功能”，在疑问句中表现为“询问功能”，在祈使句中表现为“指令功能”，在感叹句中表现为“认知功能”，然后归纳四种功能还原得出初始概念：“肯定”与“最终允诺”。但是由于受到语境与句子功能的影响，“了₂”的核心语用功能不能总是体现的那么明确与显著，而是伴随语气词的“空灵”的特质从而在不同的句子类型中表现为具有实在性的不同的功能与言语意图。

综上所述，“了₂”的分布、言语意图和功能在不同的语境中可以有着不同的归类 and 解释，但是其核心语法意义为“肯定”即对自己的表达持肯定态度，讲话者根据自己对某事件或者命题的肯定认知而传递给听话者传信与允诺。因此我们把“肯定”的核心语法意义与“最终允诺”的交互主观性作为儿童语言中“了₂”言语意图的核心特征，其他的语义和功能都可以从这两个核心特征中派生出来，在具体的话语中又有不同的言语意图，总结如下表 66：

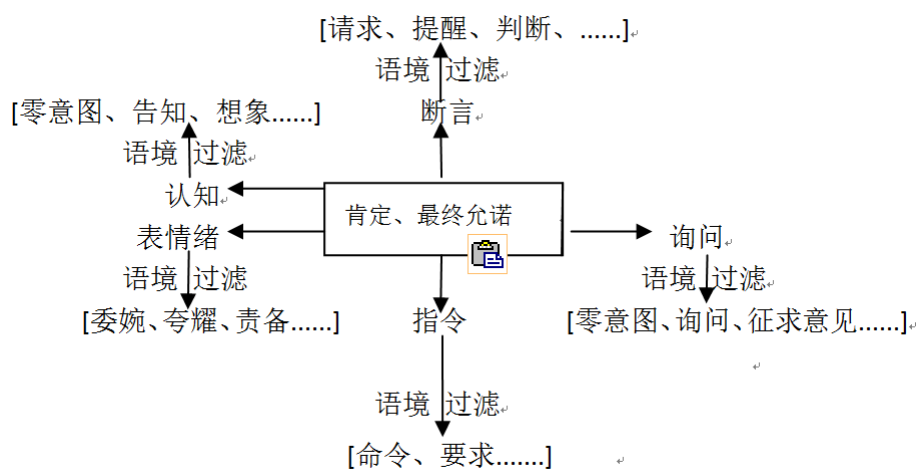
表 66 儿童句末语气词“了₂”的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“肯定” 与“最终 允诺”	陈述句	断言功能	请求、提醒、判断、解释
		表情功能	委婉、夸耀、承认错误
		认知功能	零意图、告知、想象
	疑问句	断言功能	预设肯定
		询问功能	零意图、询问、征求意见

		表情绪功能	责备、不耐烦
	祈使句	指令功能	命令、要求
		表情绪功能	敦促、阻止
	感叹句	认知功能	零意图

将“了₂”的核心语义与和言语意图的关系图示如下：

图 19 儿童句末语气词“了₂”的语用功能网络



五、小结

最后我们来回答上一章开始提出的四个问题：（1）儿童句末语气词“了₂”在一定年龄阶段中，言语意图按照句类统领主要是：陈述句（10种言语意图）、疑问句（6种言语意图）祈使句句（4种言语意图）和感叹句（1种言语意图）。儿童在四岁之前已经基本获得“了₂”的主要言语意图，证明儿童在三岁获得基本语言要素后，在四岁时也具备了基本的社会交际技能，即便这种语用技能还是较为简单、直接和主观，但是已经可以采取一些基本的话语策略，比如注重交谈双方的“礼貌度”与“面子”功能等。

(2) “了₂”的言语意图的获得顺序按照句类划分大致是：陈述句>祈使句>疑问句>感叹句。

(3) “了₂”言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定的联系，是核心意义和句类综合作用的结果。

(4) 我们尝试再次提炼言语意图，最终构建儿童典型句末语气词的语用网络并解析其运行机制。英国语言学家韩礼德(Halliday, 1975)认为儿童的语言功能复杂，大致可以分为七类：“工具功能、调节功能、交互作用功能、表达个体功能、启发功能、想象功能、表现功能”¹²⁶。实际上我们的言语意图很多与之相契合，比如“想象功能”即是我们的“想象”言语意图，“工具功能”即是我们的“请求”言语意图，“调节功能”即是我们的“敦促”言语意图等。

总之，儿童语言是一个动态的发展过程，是多种因素交织而成的一个语言生态系统包括语言本体的句法、语义与语用，认知水平，社会情绪，交际关系、沟通场景等等。这个语言生态系统的发展终将在很大程度上决定儿童的社会交往能力，也是儿童心智水平发展的一种观测手段，因此我们在研究儿童语言语用时要注意其语言生态框架的构建，以期更好地窥见儿童语言获得的全貌。

¹²⁶ 第一、工具功能(instrumental function)，即利用语言表达要求和愿望,来满足自己的物质需要。第二、调节功能(regulatory function)，即利用语言来调节或控制他人的行为。第三、交互作用功能(interactional function)，即利用语言和周围的人(特别是父母和其他亲人)进行交往。第四、表达个体功能(personal function)，即利用语言引起别人对说话者本人或他的行为的注意。第五、启发功能(heuristic function)，即利用语言要求得到对一个陈述或事件的解释。第六、想象功能(imaginative function)，即利用语言表达自己想象中的事,表达自己的内心世界。第七、表现功能(representational function)，即利用语言告诉他人一些事情 (转引自孔令达 & 李慧敏, 2008)。

第三节 “吗”的语用获得情况

一、“吗”研究综述

传统语法学界对于语气词“吗”是疑问语气词的身份争议不大，朱德熙（1982：211）、陆俭明（1984）、吕叔湘（1985）、胡明扬（1987）、张斌（1987）、邵敬敏（1989）等均认为“吗”是最典型的疑问语气词。周一民（1998：273）认为“吗”只用于是非问句，疑问度高，语气重，对所问的是非情况没有底。胡壮麟（2000）认为“吗”表示疑问语气，并且给予了数据上的支撑¹²⁷。传统语法主要从“吗”出现的疑问句的类型角度指明了“吗”的使用范围，但是仅从疑问句结构类型的角度概括容易过于宽泛，忽视很多值得研究的语言现象。

描写语法则从句法结构出发，重点关注“吗”与副词、疑问代词的共现规律。汤廷池（1988：319）从是非问句的语法特征出发，认为“吗”可以跟“真的、难道”等连用，却不能跟“究竟、到底”连用。邢福义（1987）从“呢”和“吗”的替换条件出发，论述了“疑问代词”与“吗”的四种共现形式。齐春红（2008）从大规模语料出发，认为语气副词与“吗”共现的频率极低。王良杰（2006）认为疑问代词“哪儿”与语气词“吗”具有某种共现关系。史金生（2011）也从这个角度出发，结合语法属性和语义协同作用，指出极性语气副词¹²⁸不

¹²⁷据胡壮麟对 2552 个问句的考察发现：“吗”主要在疑问语气中出现，在 1138 例中出现 535 次，占 48.7%，其次是“吧” 117 次，“啊”仅 48 例。

¹²⁸极性语气副词主要有“究竟、难怪、明明、偏偏、索性”。

与“吗”共现。依据句法成分分析的共现规律,为研究句末语气词“吗”的分布规律提供了新的思路,但是大多仅将与“吗”共现或者连用的副词、疑问代词呈现出来,缺少系统地深入地分析。

生成语法主要关注汉语句末语气词的句法位置并将“吗”界定为疑问语气范畴。Li(2006)将“吗”划为 Mood; 邓思颖(2010)将“吧”和“吗”归为程度层。生成语法学家普遍认为语气词“吗”是标记疑问语气范畴的,只出现在主句而不能出现在内嵌小句(embedded clause)。生成语法学派主要强调语言的生成性及普遍规则,但是总结的难免有失偏颇,例如“吗”不能出现在内嵌小句就有违汉语的语言使用事实“你想那材料靠得住吗?”(龚萍,2016)。因此应该结合更鲜活的语言事实和语义与语用的相关理论以期对现代汉语的语言事实做出更符合实际或者更全面的诠释。

语用和话语分析方面的研究由于“吗”意义较简单、用法较单一,对“吗”的语用功能研究的不是太多,学者对其疑问程度的划分较为感兴趣,因为人们询问的目的和希望达到的交际效果的心理要求在一定程度上影响着疑问词和疑问句式的选择。早在赵元任(1979: 356)就有关于“吗”疑问程度的论述¹²⁹。徐杰&张林林(1985)较早将疑问程度量化为四个等级,把“吗”是非问句和非疑问形式的“吗”问句都划为 B 类(80%),是将疑问程度与句型对应起来的一次有益尝试。邵敬敏(1995)将信疑度分为五个等级,认为“吗”字是非问是疑大

¹²⁹ “吗”字是非问的表达含有对肯定答案的怀疑,可能性在 50%以下。

于信，信是 1/4 疑是 3/4。黄国营（1986）以“吗”问句为例设置五级逻辑值，“吗”问句在不同的信疑度中表现不同。郭锐（2000）借鉴了黄的划分方式，考察了“吗”问句回答方式和确信度的关系¹³⁰。随后很多学者也借鉴了这种研究方法（董宪臣，2007；龙娟，2011；千薇&陈蔚，2014）。

“吗”语用功能方面研究主要有：孙汝建（2005）认为“吗”具有消减疑惑口气、标记句类、充当预设触发语等语用功能。胡清国（2008）提出句末语气词的语用功能主要有：句标记、完句功能、凸现情感，但是遗憾的是他并没有全面论证“吗”的这三种功能。朱韦巍（2014）通过采用社会语言学中的抽样调查法进行定量研究，结果显示语气词“吗”的地位受到“嘛”和“么”的挤压，归因于语言使用者的年龄、性别、方言以及言语对象的差异等。廖崇阳（2004：1）总结出“吗”字问句三大类十种主观感情和态度，并构建了一个“吗”字问句主观性强弱的连续统。杜建鑫（2011：2）从“吗”的分布入手，提取出“吗”的核心特征、派生人际功能和派生语篇功能。

我们的句末语气词“吗”的获得研究，与传统语法相比基本克服了仅从疑问句结构类型的角度进行概括的过于宽泛的分析，力图提炼出一个核心意义和功能；与形式语法相比注意分析语境或上下文，结合更鲜活的语言事实和语义与语用的相关理论对“吗”的语言事实做

¹³⁰，不同确信度的“吗”问句与“对”回答句的匹配关系，并认为是语用因素决定了“吗”问句的确信度和疑问程度。中确信度和部分低确信度的“吗”问句不能用“对”回答，高确信度和部分低确信度的可以用“对”回答。这里的语用因素指焦点位置、谓语的极性、谓语的标记性、语境、背景知识等因素。

出更符合实际或者更全面的诠释；同时注意借鉴描写语法的分析方法，从“吗”与副词、疑问代词的共现规律中吸取养分，划分“吗”的疑问量值并从主观性和交互主观性等方面着手，全面细致考察“吗”的出现环境、功能及言语意图等。

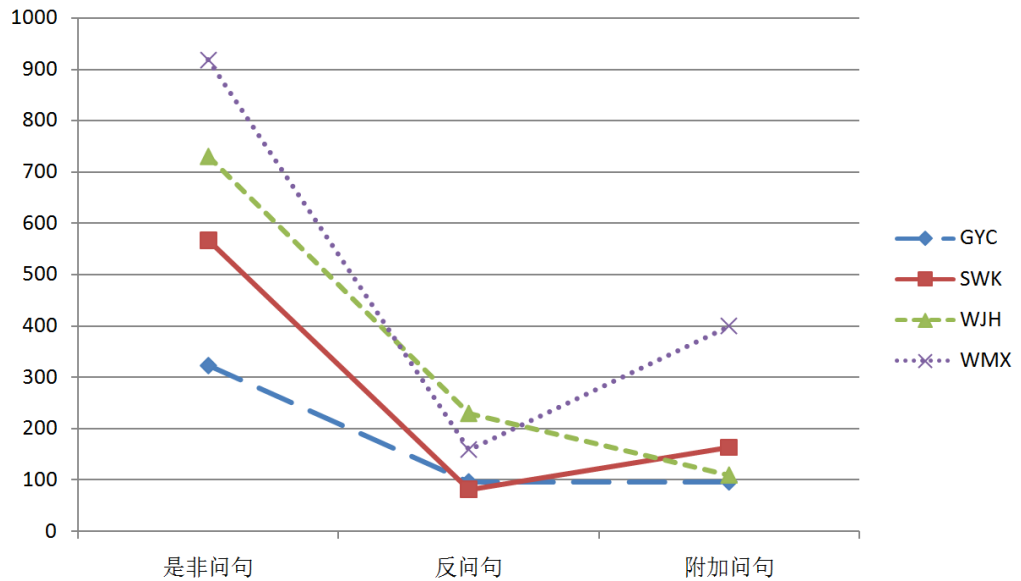
二、“吗”的句类获得规律

仍旧采用综合句类和言语意图分类的方法，整理语气词“吗”出现的句子发现：句末语气词“吗”出现的句型较为单一基本是疑问句，虽然有的时候“吗”也出现在其他三类句型中，但是占的比例非常小并且基本是误用或混用（杜建鑫，2011：49）。既然“吗”仅出现在疑问句后，那么我们将细分疑问句的下属小类，然后研究每一类的言语意图。经过语料检索发现四名汉语儿童使用“吗”出现在三个小类中：是非问句、反问句、附加问句。附加问句指的是“对吗，好吗，可以吗，行吗”等附加在句子后面形成附加问句，具体情况请见表 67。

表67 四名儿童“吗”的出现环境情况一览表

环境	儿童	例句	首现年龄	获得年龄	MLU阶段	出现次数	比例
是非问句	GYC	睡觉吗?	1;12;18	1;12;18	1	323	62.7%
	SWK	好吃吗?	1;12;10	1;12;10	1	567	69.7%
	WJH	可以走吗?	1;11;07	1;11;20	1	730	68.2%
	WMX	关上门吗?	2;01;13	2;01;13	2	918	62.2%
反问句	GYC	不酸吗?	2;03;22	2;04;05	3	96	18.6%
	SWK	小松鼠怎么没有[门]没有地方贴吗?	2;05;19	2;06;22	2	82	10.1%
	WJH	叔叔#没听到吗?	2;03;02	2;05;14	3	230	21.5%
	WMX	这马不跑了吗?	2;04;15	2;04;23	2	159	10.7%
附加问句	GYC	我干行吗?	2;05;09	2;05;23	3	96	18.6%
	SWK	这是去挖土行吗?	2;02;23	2;04;08	2	164	20.2%
	WJH	端着可以吗?	2;04;30	2;05;14	3	110	10.3%
	WMX	咱们一起搭积木可以吗?	2;04;02	2;04;23	2	400	27.1%

图 20 四名儿童“吗”的出现环境和频次



根据表 67 和图 20 可以得出，四名儿童大部分在 MLU 的第一阶段获得是非问句（WMX 在第二阶段）、反问句和附加问句基本在第二、三阶段获得（SWK 和 WMX 在第二阶段，GYC 和 WJH 在第三阶段），然后结合具体的获得时间，我们得出句末语气词“吗”的内部获得顺序按照句类划分大致是：是非问句>反问句=附加问句。在频次和比例上，三名儿童表现趋势一致，是非问句的频次最多、所占比例最高（皆高于 60%），其次是反问句和附加问句。因此在儿童的语气词“吗”的获得和使用上，是非问句占据主导地位，这与“吗”的主要功能“传疑”相符。在筛选含有句末语气词“吗”的句子时，我们发现两名男童使用“吗”的总体数量均高于女童，这说明在绝对数量上看的话，男童使用“吗”较多，那么表明男童较多使用“吗”来传递“怀疑”和“询问求答”，即较多使用“吗”获得听话方或者家长的关注和回

答，心智发展相对女童落后。二是 WMX 较多使用“吗”来表达附加问，比如“可以吗？行吗？好吗？”，表现出对家长的一种顺从和依赖。三是 WJH 较多使用“吗”字反问句，而且他的附加问句很多也是采取反问的形式，如“不行吗？不好吗？”两名男童在“吗”的使用上特点有所不同，WJH 是对自己的答案有一个预设的基础上的反问，WMX 是建立在怀疑基础上的询问，这样看来 WJH 的心智发育是早于 WMX 或者 WJH 在自我意识方面的发展要比 WMX 成熟。

三、“吗”的言语意图

想要描写分析好“吗”的言语意图，要走形式与意义相互结合、相互验证的路子，在三类问句的基础上划分出不同言语意图，不过儿童的感情是复杂的，想表达的言语意图是多种多样的。“吗”字问句蕴含了儿童丰富的情感和主观感受，我们只能尽量归纳，最终提取出“吗”的核心言语意图和语用功能，从而达到以简驭繁的目的。由于“吗”是疑问语气词，而且属于“疑问”程度较高且“询问求答”，在儿童的语料中基本未发现“零意图”。

（一）“吗”字是非问句

1. 询问

（1）（GYC 询问家长睡觉不睡觉。）CHI: 睡觉吗？（1;12;18）

（2）（WMX 询问家长关不关门。）CHI: 关上门吗？（2;01;13）

“吗”字是非问句表“询问”时是言语意图中最普遍、最简洁、最典型的一种，一般是陈述句+“吗”即客观命题+语气标记“吗”，

还有其他的语言要素比如问号和语调，这种形式代表了“吗”字是非疑问句的原始状态。表示讲话者对命题或话语内容没有答案或没有把握，因而想从听话者那里寻求答案，充分体现了在“传疑”基础上的“询问求答”的言语意图。

2. 提示

(3) (GYC 提示卡通人物外号。)

CHI: 它叫最强之一明白吗? (3;07;11)

(4) (WMX 提示妈妈他现在干的事情。)

CHI: 我在爬山知道吗? 妈妈. (3;01;05)

讲话者根据自己的理解和经历向听话者阐明现在的状态或者说明、提示一件事情，目的是希望听话者也能理解、明白并感同身受。在发出这类问句时，儿童已经有一个心理预设，但是他们还是想寻求对方的回应或者提示对方做出反馈，“传疑”和“询问”意味淡化，主要倾向于“求应”，模式是：陈述小句+“明白吗?知道吗?清楚吗?”等，对方一般会有所回应。

3. 求证

(5) (GYC 向家长求证还有没有积木。)

CHI: 还有积木吗? (2;04;05)

(6) (WMX 求证小车来没来。)

CHI: 又来一只小车吗? (2;04;02)

讲话者对答案有所猜测，大约相信命题的真实性并寻求对方的确

认，但是“求证”的心理预设比反问句的要弱一些，也不如“提示”的心理预设。“提示”情况下，是陈述小句在前，已经在陈述一个事实或者命题；而“求证”是基于之前的事实或者经验的基础上的推理，讲话者的心理预期是肯定答复但也不排除事实与预期的矛盾答复。谓语动词前常有“又、还、也、很”等副词标示，“传疑”意味淡化，主要倾向于“询问求应”。

综上，“吗”是非问句的言语意图可以进一步归并为“询问功能”（询问）和“提示功能”（提示和求证）。“询问功能”是“吗”在是非问句中最为标准和典型的用法，使话语携带上了怀疑的语气并兼有询问或寻求解答的潜在含义，较为贴近“吗”的核心言语意图“传疑”。而“提示功能”中虽然也是使用了是非问句的形式，但是其“传疑”核心言语意图淡化，主要是“询问求应”，凸显了互动功能。

（二）“吗”字反问句

1. 提示

(7) (GYC 和妈妈看绘本。) CHI:这不是鱼吗? (2;06;13)

(8) (WMX 认为饮料不能喝了。)

CHI:这能喝吗? CHI: 闻闻. (2;04;15)

在“提示”的言语意图中，可以有肯定形式的反问也有否定形式的反问。肯定形式表达否定态度通常是讲话者在持否定态度的基础上提示对方，句中常会出现能愿动词“能、敢、会”；否定形式表达肯定态度通常是讲话者在持肯定态度的基础上提醒或者申明一个事情，

常用“不是……吗？”“没(有)……吗？”这种格式。

2. 求证

(9) (GYC 和爸爸讨论抽烟的问题。)

CHI: 抽烟不是好孩子吗? (2;08;15)

(10) (WMX 向小伙伴求证有玩具汽车。)

CHI: 这回你也有好多车了不是吗? (2;04;23)

反问句中的“求证”预设倾向性很强，讲话者自己有预期答案，但是仍需寻求对方的认同，对自己的猜测获得对方的支持。“传疑”意味淡化，也并不是真的询问自己未知的答案，主要倾向于“求应”。

3. 反驳

(11) (GYC 在摔玩具后发表的言论。)

CHI: 啊-: 它不就是疼吗? (2;09;13)

(12) (WMX 认为姐姐画的像菊花。)

CHI: 这不像菊花吗? 妈妈. (2;06;04)

这类反问句中常使用“不是……吗? 真的……吗? 难道……吗?”等格式，通常表示无疑而问或者对方对事实、看法和观点不认同或不满，于是讲话者进行反驳或者申辩驳斥，最终目的是令对方认同自己的观点。

综上，“吗”反问句的言语意图可以进一步归并为“提示功能”（提示和求证）和“反驳功能”（反驳）。在“提示功能”中，“吗”用来提醒听话者本来应该记住、知道、了解的一些内容和事实，用反

问句的形式加以强调，并希望听话者能够得知自己的观点。而“反驳功能”则突出讲话者较为强烈的肯定预设和情感，无“传疑”意味，仅保留“求应”。

（三）“吗”字附加问句

1. 征询同意

（13）（GYC 在盖玩具房子征询家长。）

CHI:我用这个盖行吗? (2;06;07)

（14）（WMX 征询家长的建议。）

CHI: 我把它拆开可以吗? (2;04;02)

“吗”字附加问句，是由固定形式（可以吗？行吗？好吗？）附加在某个小句后面的一种疑问句，主要是讲话者就前面陈述的内容征求对方的意见，希望获得对方的支持、同意或认可。讲话者的主观愿望和要求先行，然后再加上固定形式来征询，通常情况下对方会给予赞同与否的表态。

2. 祈请求同

（15）（GYC 希望妈妈给戴个蚂蚱。）

CHI:你给我找一个蚂蚱看一看行吗? (2;08;31)

（16）（WMX 希望姐姐和他一起搭积木）

CHI: 咱们一起搭积木可以吗? (2;04;02)

与“征询同意”是同一种固定形式，但是前面的小句是祈使句，讲话者用祈使句的形式表达自己对对方的建议、要求、看法等，希望

得到对方的认同、支持或者实施，一般来说对方也会给予回应。

“吗”字附加问句的两种言语意图实际上都是凸显了“询问求应”功能，仅是先行的小句有些差别，“征询同意”的先行小句是陈述句并表达了讲话者的主观意图和想法，“祈请求同”的先行小句是祈使句并表达了讲话者对于听话者的建议、要求和请求等。我们在筛选语料的时候还发现一种“强求而问”的情况即讲话者先陈述一件事情，然后使用“不行吗？不是吗？”来强烈提醒对方，这个附加问句也可以看作是一种简短的反问句，这里我们把这种情况划为附加问句。

“强求而问”的情况下表达的情感较为强烈，主观性较强，对方很可能不予回答或没法回答，当然也不排除对方及时回应的情况。但是只有WJH的语料中发现70例，SWK的语料中发现1例，其他两名儿童则没有发现。这种“强求而问”的形式主观性非常强，并且有种不容置疑的语气，儿童应该较少使用这样的表达方式。

我们又查看了家长的语料并检索“不行吗？”固定格式发现：GYCJZ:196次；SWKJZ:4次；WJHJZ:40次；WMXJZ:42次。家长的输入次数和儿童输出的次数并不成正比也没有相关性。WJH使用“不行吗？”的次数分布比较均匀从2;09;23开始首现，直至4;06;23都间或出现，没有集中到一个时间段。那么只能说WJH把“不行吗？”这种格式作为“吗”字附加问句来用了，并且挤压了“行吗？”“好吗？”“可以吗？”的使用频率（三种格式共出现40例）。儿童语言获得的共性很多但个性也很多，每个儿童都有自己的语言特点和获得

上的不同之处，但其背后隐含的总体获得规律却又惊人的一致。

以上我们分析了儿童句末语气词“吗”的语用类型，四名儿童的句类和言语意图首现时间和获得时间见表 68。

表68 四名儿童句末语气词“吗”言语意图概况表

句类	言语意图（首现时间/获得时间）					
是非问句	询问	提示	求证			
GYC	1;12;18/ 1;12;18	2;07;05/ 2;07;12	2;04;05/ 2;06;28			
SWK	1;12;10/ 1;12;10	2;01;07/ 2;01;20	2;01;20/ 2;02;23			
WJH	1;11;07/ 1;11;20	2;01;04/ 2;02;19	2;03;07/ 2;03;16			
WMX	2;01;13/ 2;01;13	2;04;02/ 2;04;29	2;04;02/ 2;04;15			
附加问句	征询同意	祈请求同	反问句	提示	求证	反驳
GYC	2;05;09/ 2;05;23	2;06;07/ 2;08;31	GYC	2;03;22/ 2;04;05	2;04;18/ 2;06;13	2;07;12/ 2;08;31
SWK	2;02;23/ 2;04;08	2;05;27/ 2;07;20	SWK	2;05;19/ 2;06;22	2;07;28/ 2;08;05	2;09;15/ 2;10;04
WJH	2;04;30/ 2;05;14	2;07;22/ 2;08;15	WJH	2;03;02/ 2;05;14	2;06;18/ 2;09;23	2;07;29/ 2;10;15
WMX	2;04;02/ 2;04;02	2;04;02/ 2;04;23	WMX	2;04;15/ 2;04;23	2;04;23/ 2;05;21	2;06;04/ 2;08;09

儿童语言中“吗”出现的句类仅有疑问句，因此我们将疑问句进

一步划分为是非问句、反问句和附加问句。“吗”出现的环境较为单纯并且言语意图数量不多，是非问句全面承载了“传疑”和“询问求应”的核心意义或者原型意义，其他两种类型反问句和附加问句则分别侧重承载“求应”和“询问”。“吗”的“传疑”程度学界还没有达成一致，有学者认为“吗”是仅次于“呢（强传疑）”的“传疑”（杜建鑫，2011：153），而有的学者认为“吗”的肯定性最低，否定性最高，表示讲话者对命题一无所知即怀疑（王珏，2016）。我们这里认为“吗”的核心意义之一为“传疑”并且“吗”出现的环境较为单一即都是问句，因此“吗”的“传疑”程度在典型句末语气词中应为最高。“吗”的“传疑”核心语义表示讲话者对某命题或话语内容怀有疑问（根据不同的情况疑问的程度不同）并进而询问要求对方作答。“询问求应”为“吗”的“交互主观性功能”¹³¹即讲话者要求对方答复，期待得到明确的肯定、否定回答。根据句类和言语意图，我们将儿童句末语气词“吗”的核心语用层级划分，如表 69 所示：

表69 儿童句末语气词“吗”的核心语用层级

	高	中	低
传疑 询问求应	是非问句：询问	是非问句：提示、求证	反问句：驳斥
		反问句：提示、求证	
		附加问句	

“传疑”和“询问求应”核心言语意图中程度最高的为是非问句

¹³¹ 言者不仅要表达对命题的主观性，还常常表达言者对听者的交互主观性，即言者说出一个句子时，还用明确的语言形式表达对听者的关注，关注听者对命题内容的态度，也关注听者的面子或形象需要（沈家煊，2001；吴福祥，2004）。

中的“询问”，儿童在这些情况下使用“吗”来表达讲话者对话语内容心存疑虑或者一无所知，向听话者询问并要求答复或者反馈。核心语用层级为中的是非问句和反问句的“提示、求证”和附加问句，这几种言语意图主要是儿童心中已有预设对于要询问的命题或者话语内容并不是一无所知，重点在“询问求应”，“传疑”意图淡化。反问句中的“驳斥”具有强烈的心理预设，目的不是“传疑和询问”而是表示无疑而问或者对方对事实、看法和观点不认同或不满，讲话者进行反驳或者申辩驳斥，最终目的是令对方认同自己的观点。

总之，“吗”出现的环境总体顺序为：是非问句>反问句=附加问句。从“吗”的核心语用层级“传疑”程度来看，大致是先出现传疑度高的，然后是中的，最后是低的。“传疑”度高的言语意图出现的最早，归因于是非问句的“询问”言语意图全面承载了“吗”的所有“传疑”和“询问求应”核心言语意图，也是最典型和标准的“吗”字问句。核心语用层级为中的言语意图主要是“询问求应”，“传疑”意味淡化。核心语用层级为低的言语意图则仅剩“求应”。

四、“吗”的语用功能网络

“吗”的核心语用功能体现的最充分和全面的是是非问句中的“询问”功能，在是非问句和反问句中的“提示、求证”和附加问句则主要是“提示”功能，在反问句的“反驳”言语意图中表现为“求应”功能。综合各言语意图和语用功能得出“吗”的核心语义或原型语义“传疑”和“询问求应”。但是由于受到语境与句子功能的影响，

“啊”的核心语用功能不能总是体现的那么明确与显著，而是伴随语气词的“空灵”的特质从而在不同的句子类型中表现为具有实在性的不同的功能与言语意图。

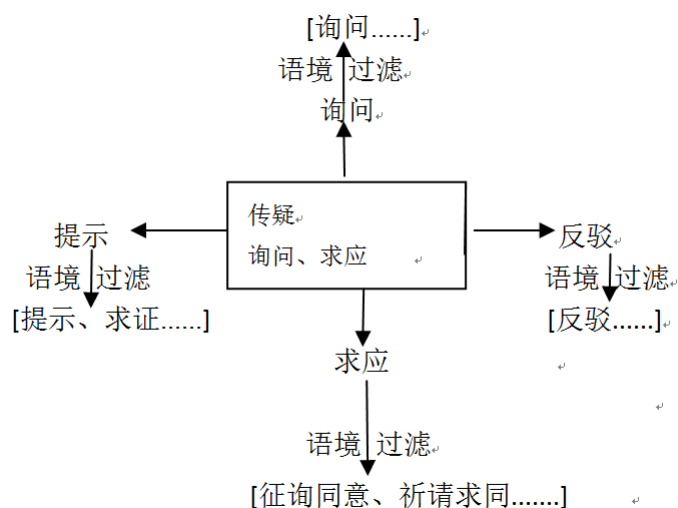
综上所述，“吗”的分布、语用功能和言语意图在不同的语境中可以有着不同的归类 and 解释，但是其核心基础是“传疑”和“询问求应”，包括两个方面：一是讲话者对话语内容的态度即肯否或信疑程度（“吗”表现为“传疑”）属于语气词的主观性层面；二是讲话者与对方即听话者交际关系的构建（询问求应）属于语气词的交互主观性层面。“吗”语用层面的功能是讲话者对命题或话语内容的疑问而请求对方做出回答或回应的态度。用话语请求对方回答自己的疑问属于一种请求行为，在交际方式上需要折损话语发出者的“面子”，即需要采取较礼貌、婉转或谦恭的方式与对方交流以获取回应。可以说“互动交流”是目的，“未知或存疑的话语内容或语境”是基础，“询问求应”是手段和途径，共同在“吗”的语用功能上起作用。因此我们把“传疑”和“询问求应”作为儿童语言中“吗”言语意图的核心特征，其他的语义和功能都可以从中派生出来，在具体的话语中又有不同的言语意图，总结如下表 70：

表 70 儿童句末语气词“吗”的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“传疑”和 “询问求应”	是非问句	询问功能	询问
		提示功能	提示、求证
	反问句	提示功能	提示、求证
		反驳功能	反驳
	附加问句	求应功能	征询同意、祈请求同

将“吗”的核心语义与和言语意图的关系图示如下：

图 21 儿童句末语气词“吗”的语用功能网络



五、小结

最后我们来回答上章一开始提出的四个问题：（1）儿童句末语气词“吗”在一定的年龄阶段中言语意图按照句类统领主要是：是非问句（3种言语意图）、反问句（3种言语意图）和附加问句（2种言语意图）。儿童在四岁之前已经基本获得“吗”的主要言语意图，证明儿童在三岁获得基本语言要素后，在四岁时也具备了基本的社会交际技能，即便这种语用技能还是较为简单、直接和主观，但是已经可以采

取一些基本的话语策略，比如注重交谈双方的“礼貌度”与“面子”功能等。“吗”是非问句大多是儿童在存疑的背景条件下，向对方询问并进而要求对方的答复或回应，使用“吗”从一定程度上体现了对对话方的尊重，集中体现在“吗”的“询问、提示和求应”功能。因为如果不带“吗”语气相比之下就显得生硬，并且“吗”还具有标句词的功能，是是非问的“高级语法化形式”或“附缀性助词”（李英哲等，1990）。在反问句中，“吗”的使用主要是“提示和反驳”功能，因为反问句的本身句法结构就限制了“吗”的“传疑”功能，是在心中已有预期答案的背景下，采用“吗”字反问句来提示对方注意自己的言语内容，并且反问句的最终目的并不在于期待听话者提供答案而是求应或者取得共鸣。反问句中“吗”的语用功能主要是“求应”并进而与听话方展开话语上的“互动”。在附加问句中使用“吗”具有较高的“礼貌度”，因为前句是用陈述句和祈使句来阐述自己想要做的事情和要求别人做的事情，“吗”固定格式的使用起码在表面上将话语的主动权交予对方，让对方决定和回应。这种话语主动权的给予体现了较高的“礼貌度”，其显著作用主要是帮助交际双方保持或建立一种亲密关系或者合作关系。

（2）“吗”的言语意图的获得顺序按照句类划分大致是：是非问句>反问句=附加问句。

（3）“吗”言语意图的获得顺序与言语意图的核心意义和句类具有一定的联系，是核心意义和句类综合作用的结果。

(4) 我们尝试再次提炼言语意图, 得出“传疑”和“询问求应”核心语义并最终构建儿童典型句末语气词“吗”的语用网络并解析其运行机制。总而言之, “吗”的基本语用功能是“传疑”和“询问求应”, 第二层语用功能是“询问功能、提示功能、求应功能和反驳功能”, 第三层言语意图扩展到“询问、提示、求证、反驳、征询同意、祈请求同”等具体的微观层面。第一层次的核心语用功能或者原型语义与语境碰撞产生了后面两层的功能。第二层次的语用功能来源于言语意图但着重于共性的归纳, 表达信息发出者的心理状态、感情、观点等即主观性。第三层次的言语意图则属于双方沟通层面, 着重于言语互动时“吗”所起到的“交互主观性”作用, “吗”在对讲话者对话语内容存疑基础上向对方发出参与互动的邀请。

句末语气词“吗”属于“功能语气词”这一类, 还具有一定的完句功能和标记问句的功能, 但是表“询问”的“吗”是非问句在“功能语气词”中获得的最早, 反而没有受到句类的制约, 如果从语用层面来说是得益于“吗”较强的交互主观性即“询问求应”; 如果从语义层面来说则是因为出现在“询问”是非问句的“吗”属于高程度疑问句, 表达了儿童较强的求知欲和对世界的好奇心。两个因素相互作用共同体现了“吗”的核心语义“传疑”和“询问求应”, 符合了认知语言学中越典型的范畴越先获得的规律。但是儿童语言获得并不能使用一种理论就能够解释, 先天的生物基础、语用的互动输入及认知发展等因素都与语气词的获得有极大的关系。也就是说无论儿童语言

获得的语言事实多么缤纷复杂，其背后总是有一条隐含的规律或者说先天的蓝图，但是这条规律只是框定了一个语言获得的大致范围或者层次并不能囊括所有语言规则的获得，而语用层面的交互性和后天的话语输入令儿童脑中的这个蓝图得以实现或者浮现，使儿童句末语气词的使用越来越规约化并向成人的语言靠拢。

第四节 典型句末语气词的语用获得规律

儿童语用获得规律在儿童语言获得领域的研究并不热门，因为相对于句法与语义的研究来说，语用的研究涉及到的因素较多而且难以把握。句末语气词的语用研究在汉语学界已经成为热门话题涉及到各种文体下的话语研究、主观性研究、情态研究和语用功能研究等，但在儿童语言获得领域的语气词语用方面的研究则较为罕见。我们以四名儿童的长期追踪语料为依托，选取了典型句末语气词为研究对象，从语气词出现的句类入手，提取出言语意图加以分析和总结归纳，并结合句类和言语意图划分核心语用层级，最终以核心语义和语用功能统领言语意图并绘制语用功能网络解析运行机制，力图较为全面、系统并详细地分析儿童典型句末语气词的语用获得整体情况和规律，为汉语儿童语言获得的语用研究添砖加瓦，为幼儿教育者的语言教学提供有价值的参考，为发展障碍儿童的语言教导和干预提供参照物。

儿童典型句末语气词的句类分布我们列表71，除了“吧”和“吗”

分布的句类不全面，其他四个语气词“啊、呢、的、了₂”在各个句类都有分布。但是分布较不均衡，都有各自集中分布的句类。结合儿童典型句末语气词的句类获得顺序来看，主要分布的句类无一例外是最先获得的，并且次主要分布的句类在获得顺序也是仅晚于主要分布的句类¹³²。儿童典型句末语气词的句类获得顺序如下：

吧：祈使句>疑问句+缩略问>陈述句+应答句

啊：陈述句≥祈使句>疑问句>感叹句

呢：陈述句>疑问句>感叹句=祈使句

的：陈述句>疑问句+祈使句>感叹句

了：陈述句>祈使句>疑问句>感叹句

吗：是非问句>反问句=附加问句

表 71 儿童典型句末语气词的句类分布一览表

语气词/ 句类	啊	吧	呢	吗	的	了 ₂
陈述句	有（主）	有	有（主）		有（主）	有（主）
疑问句	有 （次主）	有 （次主）	有 （次主）	有（主）	有	有
祈使句	有	有（主）	有		有	有
感叹句	有		有		有	有

那么可以得出一条基本的获得规律：典型句末语气词的句类分布越占主要地位获得的越早。可以从基于规则和基于使用两个方面解释。从基于规则角度来说，句末语气词的语用获得也受句法规则的制约，

¹³² 仅有一个例外：“啊”字祈使句的获得早于疑问句，这是因为“啊”字祈使句和陈述句在儿童获得早期的结构极为类似只是出发的角度不同，并且“啊”的使用有时候仅表示一种情绪，核心言语意图并不突出，导致这种例外的出现。

语气词出现的环境并不单一相反是较为复杂的，那么每个典型语气词都有其出现的典型句类，这个典型句类就承载了语气词的最为主要的句法功能或者是话语标记功能，也可以说典型范畴是属于普遍语法中同类范畴中最具代表性的范畴，这种典型或者显著范畴在儿童语言知识初始状态中就被包含在了参数原则中从而影响了儿童典型句末语气词的句类获得顺序。从基于使用角度来说，典型句末语气词的所在的占主导地位的句子也是成人话语输入中频次最多的，也就是说成人语言中含有典型句末语气词的句子分布也是有主次之分的，这种主次之分导致了成人语言中不同句类的分布不均衡，典型句末语气词分布的主要句类在话语交流中也起主导作用，出现的频次也多，反之，非主要句类出现的频次较少，这种频次的高低最终也影响了儿童获得典型句末语气词的早晚。

这条基本的获得规律同样也适用于典型句末语气词核心语用层级程度的获得：核心语用层级越高获得的越早。核心语用层级是建立在核心语义的基础上的，每个典型句末语气词都有核心语义或者原型意义，越接近核心语义的言语意图越早获得，反之亦然。道理与上一条获得规律类似，但是与句类具有一定的联系，也就是说不能够脱离典型句末语气词出现的句类来单独讨论言语意图的获得，言语意图的获得是核心意义和句类综合作用的结果。因为言语意图的主观性较强，表达的是讲话者的主观态度或者情感，有时候随意性较强，儿童在语言获得的早期也会出现一些泛用情况，但是总还受制于句类的约束，

比如儿童不会把用于疑问句的“吗”用到陈述句、祈使句或者感叹句中（这里“吗”的使用不涉及“嘛”的使用）。在句类和言语意图的获得相冲突时，言语意图的获得顺序需要服从于句类的获得顺序，所以我们说典型句末语气词的言语意图的获得是“核心语义和句类综合作用的结果”也就是这个意思。

下面来看一下儿童典型句末语气词的语用功能全貌，将核心语义、句子类型、四名儿童出现的总频次、语用功能和言语意图综合列表 72。

表 72 儿童典型句末语气词的语用功能一览表

核心语义	句子类型	语用功能	言语意图
“吧” “待定” 与“求证”	祈使句 (2645)	建议功能	请求、建议
		命令功能	命令
		督促功能	催促、不耐烦、无奈
	疑问句 (2067)	婉转功能	猜测、怀疑
		求同功能	求同、缩略问
		祈请功能	祈请
陈述句 (698)	婉转功能	猜测、无奈、应答、零意图	
“呢” “传信和 传疑”与 “强调和 提醒”	陈述句 (940)	断言功能	确认、持续、夸耀
		反驳功能	反驳
	疑问句 (1678)	求解功能	零意图、疑惑、探究
		提醒功能	提醒、预设否定
	祈使句 (61)	指令功能	要求、提醒
	感叹句	夸张功能	零意图、夸张

	(103)		
“啊” “强定” 与“求 应”	陈述句 (1066)	强定功能	应答、提醒、解释、申明
		舒缓功能	零意图、不耐烦
	疑问句 (609)	求应功能	提醒、求证、互动
		敦促功能	敦促
	祈使句 (237)	求应功能	提醒
		敦促功能	敦促
	感叹句 (140)	求应功能	互动
		感叹功能	零意图
“的” “肯定” 与“意向 确认”	陈述句 (1043)	确认功能	状态的确认、判断
		回应功能	回应、争辩
		告知功能	告知、评价
	疑问句 (245)	询问功能	询问
		回应功能	驳斥
		零意图	零意图
	祈使句 (84)	确认功能	叠加确认
	感叹句 (34)	告知功能	求同
零意图		零意图	
“了 ₂ ” “肯定” 与“最终 允诺”	陈述句 (10434)	断言功能	请求、提醒、判断、解释
		表情绪功能	委婉、夸耀、承认错误
		认知功能	零意图、告知、想象
	疑问句 (668)	断言功能	预设肯定
		询问功能	零意图、询问、征求意见
		表情绪功能	责备、不耐烦
	祈使句 (435)	指令功能	命令、要求
		表情绪功能	敦促、阻止

	感叹句 (277)	认知功能	零意图
“吗” “传疑” 与“询问 求应”	是非问句 (2538)	询问功能	询问
		提示功能	提示、求证
	反问句 (567)	提示功能	提示、求证
		反驳功能	反驳
附加问句 (770)	求应功能	征询同意、祈请求同	

我们发现典型句末语气词的核心语义是由两部分组成的：主观性和交互主观性。主观性指的是“言者对命题的信疑态度”（徐晶凝，2008：210）；交互主观性指的是“讲话者基于双方人际关系并期望建立认知和交际协作关系而表达出对命题的态度或对对方的态度、愿望等，即人际意义”（王珏&毕燕娟，2017）。将典型句末语气词的主观性和交互主观性及其等级列表 73。

表 73 典型句末语气词的语气量表（主观性和交互主观性及其等级）

典型语气词	主观性和等级	交互主观性和等级
啊	强定	强求应
的	肯定	意向确认
了 ₂	肯定	最终允诺
呢 ₁	传信	强调
吧	待定	求证
呢 ₂	传疑	提醒
吗	传疑	询问求应

由此可见，典型句末语气词的主观性和交互主观性的等级关系之

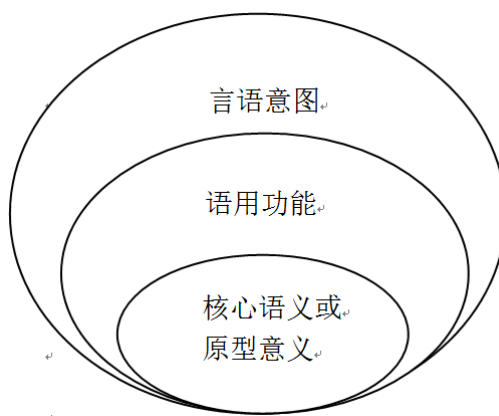
间具有正相关性，主观性是基于讲话者对命题或者话语内容的主观态度，这种态度的程度就决定了其表达的人际意义即交互主观性。根据表 73 和儿童典型句末语气词的获得整体规律（口气词：啊、吧、呢）> 功能语气词：吗、的、了₂），我们发现了一个现象：处于主观性和交互主观性的等级两端的典型语气词最先获得，即在口气词中处于等级最顶端的“啊”和在功能语气词中处于等级最低端的“吗”分别在两类语气词中最先获得，然后剩下的分别按照等级顺序依次获得即在口气词中先后又获得“吧”“呢”，在功能语气词中先后又获得“的”“了₂”。这个发现和胡建华（2016）提出的“儿童语言双向生长假说”有类似之处，胡建华认为“句法结构总是按照从两头朝中间聚拢的顺序发展¹³³，语言输入无法改变这一生长顺序，因为这一顺序具有生物遗传的属性”。那么是否可以说从典型句末语气词的主观性和交互主观性的等级这个角度来看，处于两端的两个典型句末语气词“啊”和“吗”由于他们的等级分明，一个是最高程度的肯定，一个是最高程度的疑问，最先被儿童获得，从而从侧面回应了“儿童语言双向生长假说”呢？

根据表 72，我们进一步简化并最终凝炼出儿童典型句末语气词的语用功能示意图 22。语用功能示意图共分三个层次，最里面最核心的为核心语义或原型意义，是句末语气词语用功能和言语意图的基础或

¹³³ VP 结构比功能性结构更早生长，VP 层自下而上生长，功能性结构自上而下生长（彭鹭鹭，2016）。

者说只有在这个核心语义或原型意义的基础上，语用功能和言语意图才得以起作用 and 显现出来。语用功能是第二层，起着连接核心语义和言语意图的作用，凸显了句末语气词的人际互动功能。言语意图是第三层也是最外一层，主要是体现了讲话者的主观意图，他们通过句末语气词的使用想要为整个句子附加上何种语气意味。三个层次既有先后主次之分也有交织的相互作用，再与相应的句法、语义、语调等各种语言要素相结合，最终成为一个完整的用来传达讲话者信息或者意图并进行社交的话语。

图 22 儿童典型句末语气词的语用功能示意图



儿童典型句末语气词的语用获得规律为：

- 1、典型句末语气词的句类分布越占主要地位的获得的越早；
- 2、典型句末语气词的核心语用层级越高的获得的越早；
- 3、从典型句末语气词的主观性和交互主观性等级这个角度来看：

先获得两端的语气词，然后按照等级顺序依次获得，具有从两端朝中间聚拢的获得顺序；

4、典型句末语气词的核心语义是由两部分组成的：主观性和交互主观性，它们之间具有正相关性。

5、汉语儿童典型句末语气词的语用功能共分三个层次，依次是：核心语义、语用功能和言语意图。

第六章 结语

本研究基于“汉语儿童多模态口语语料库”，组建“汉语儿童句末语气词分语料库”，在四名儿童近三年的长期追踪语料的基础上，综合普遍语法理论、认知发展理论、系统功能语言理论与言语行为理论，研究汉语儿童句末语气词的整体获得情况。而后从典型句末语气词的语用角度出发，先从句类入手考察典型句末语气词出现的环境，然后从语料中提取出典型句末语气词的言语意图，并将言语意图和句类相结合进一步归纳得到语用功能，最终提取出核心语义或原型意义并构建语用功能网络解析其运行机制。一方面，穷尽式提取儿童 1-4 岁年龄段所出现的全部单音节句末语气词，全面构建儿童句末语气词的获得规律，揭示出儿童语言发展的主导因素和句末语气词的主要因子；另一方面，以语用功能为纲，以句子类型统领典型句末语气词的出现环境，考察儿童典型句末语气词的语用获得情况，并详细分析典型句末语气词不同功能类别内部的言语意图。不仅呈现了各个功能类别内部言语意图的具体情况，也提炼出典型句末语气词的核心语义，达到以简驭繁的效果并且语用功能网络的构建也能够动态地解析儿童典型句末语气词的语用运行机制。

第一节 研究结论

一、理论解释

本论文厘清了不同因素在儿童句末语气词获得过程中所起的作用。首先，抽象的句末语气词分类结构是儿童天生的、内在的语言知识，汉语儿童的语气词的分类和获得顺序为：口气词 > 功能语气词 > 一般语气词，并且儿童语气词整体语言内部发展有一个主导因素即为功能语气词因子。这个抽象的句末语气词分类和主导因素的知识是天生的，不需要通过后天的学习，也就是说汉语儿童句末语气词背后的运行机制就是如此，并不受周围话语输入的影响。口气词获得较早的原因是因为口气词主要表达的是讲话者的情感，具有较强的主观性，从语义上来讲更为“空灵”，儿童在语言发展的初期，可以较方便的根据自己所要表达的情感或者情绪加到句末。功能语气词的获得处于中间阶段，原因是这类语气词在句子结构上具有标记性，主要标记陈述句和疑问句的句法分类；语义比较实在，主观性也不如口气词强。但是也恰恰是由于这个原因，功能语气词在儿童句末语气词内部的语言地位超过了较“虚”的口气词和使用范围较“窄”的一般语气词成为主导因素。

其次，经过 SPSS 的相关性测算成人的话语输入与儿童的语气词发展具有一定的相关性但是并不显著，也可以说儿童语气词的获得和发展是取决于儿童天生的、内在的语言自身发展规律，可能不同儿童

的发展细节和成人的话语输入相关，例如在口气词内部，有的儿童较早获得“呢”有的儿童较早获得“吧”；一般语气词也可以是个案儿童语言发展的一个因素等。但是却不能打破或超越其自身发展规律，例如功能语气词不能早于口气词获得或者一般语气词不能成为整体主导因素。典型句末语气词的句类分布越占主要地位的获得的越早并且核心语用层级获得的顺序受句类分布的制约，句类分布也属于儿童天生的、内在的语言知识，这种语言知识限制着核心语用层级获得的顺序。

二、语言事实

论文全面细致地描写了 1-4 岁汉语儿童句末语气词的获得过程，既描写了句末语气词的整体获得情况，包括口气词、功能语气词和一般语气词，也描写了典型句末语气词的语用获得情况，包括句类、言语意图、语用功能、核心语义等。以往汉语学界关于句末语气词的获得研究往往侧重于前一种情况，没有将整体获得情况和语用获得情况结合起来考察，综合考察二者可以帮助我们了解汉语儿童句末语气词获得的客观性和主观性、语义和语用的脉络。在描写儿童句末语气词的整体情况时，使用了首现时间和获得时间，实际年龄和 MLU 值多种衡量指标，得以更科学更精确地描写获得顺序，尤其是 MLU 也可以作为发展障碍儿童的语气词发展参照指标。注重数据分析并引入统计分析法，使用出现频次、所占比例、描述性统计、相关性分析与因子分析等多种数据类型和方法，力争科学、精确并全面地呈现儿童句

末语气词的获得情况。

在典型语气词的语用获得方面，采取综合句类和言语意图分类的方法，先把有典型语气词出现的句子分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四大类，然后详细分析每一类中的言语意图。突破了以往仅使用单一分类的方法，将两种分类方法相结合能够分析地更为清楚和有效。在具体分析言语意图和语用功能时，注意以简驭繁，语气词的言语意图较为多样并和具体的语境结合紧密，如果仅停留在这个层次，得出的研究结果难免过于具体，也难以提取出背后的获得规律。采取多层次的归纳分析法可以有效地解决这个问题，言语意图作为最外层，中间层使用语用功能归纳分类言语意图，第三层也就是最内层是核心语义或者原型意义，统领着最外层和中间层，层次清晰明确，一目了然。在考察典型句末语气词的言语意图获得情况时，设计了语用层级（高中低），囊括了句类和言语意图的获得情况和时间。最后为了动态呈现典型句末语气词的语用运行机制，我们又设计了语用功能网络，更为直观的展示儿童典型句末语气词在交际过程中是如何实现其语用功能的。

三、获得规律

经过对汉语儿童句末语气词的全面、详细并深入地考察和分析，可以得到条目式的儿童句末语气词获得规律。

1、获得顺序：啊、吧、呢、啦 > 吗、的、了₂ > 喽、嘛；

2、获得模式：口气词 >

主导因素 功能语气词

 > 一般语气词；

3、典型句末语气词的句类分布越占主要地位的获得的越早；在句类获得的前提下核心语用层级越高的获得的越早；

4、从典型句末语气词的语气量级来看：先获得两端的语气词，然后按照等级顺序依次获得，具有从两端朝中间聚拢的获得顺序；

5、典型句末语气词的核心语义由主观性和交互主观性组成并具有正相关性。

6、典型句末语气词的语用功能由核心语义、语用功能和言语意图三个层次组成。

四、研究范式

长期以来儿童语言获得研究均是以句法和语义的研究为重点，语用研究得到的重视不足，也归结于没有合适的研究范式，导致分析无从切入。我们尝试为汉语儿童的句末语气词研究提供一个可供参考的研究范式：综合运用基于规则的获得理论、认知发展理论、系统功能语言理论和言语行为理论等多种理论，通过对语料库中的长期、真实的口语追踪语料，详细考察儿童句末语气词的使用频率、获得时间、获得规律、影响因素。然后选取典型句末语气词为语用研究的具体范围，描述和总结各典型句末语气词的分布句类、语用功能和言语意图，运用多种分析方法从具体的语境中抽象、概括并提取出各语气词的核心语义，进而构拟出从核心语义到语用功能到言语意图的衍生过程和反向的归纳过程，并设计出语用功能网络来形象地、动态地展示儿童典型句末语气词的整个运行机制。这种研究范式既能够较为全面地揭

示儿童语言获得的整体情况也没有忽视话语分析方面的语用获得研究，点面结合，对于实现汉语儿童语气词获得研究的科学性和系统性具有重要的意义和价值。

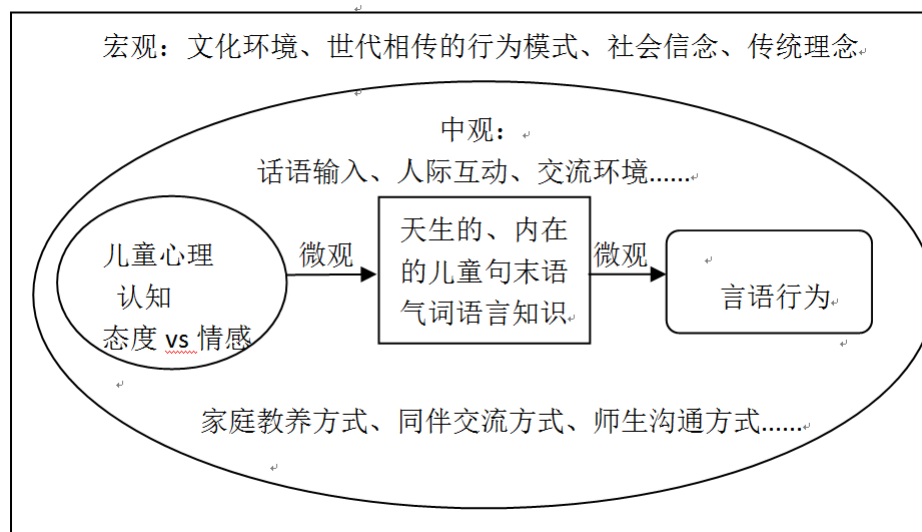
五、儿童语言获得的生态系统构建

系统功能语言学较为重视生态中的语言发展观，这与儿童心理发展领域中布朗芬布伦纳（Bronfenbrenner）提出的“生物生态学理论”不谋而合（转引自 Santrock, 2009: 42-43）。生态学理论主要是以社会环境因素来解释儿童的发展，系统地考察了中间系统和宏系统对儿童心理发展的作用，重视各环境系统之间的关联等¹³⁴。体现了一种生命体与自然环境之间复杂关系的科学系统。从语言研究来看，儿童语言获得的生态系统构建正是反映了这种生态性和整体性的典型特征。儿童作为一个地球上的生命体，时时刻刻与家庭环境、社会环境和自然环境产生复杂的相互关系，儿童语言获得的生态系统的构建试图将各种环境因素纳入到语言获得的研究中，来揭示真实语境中儿童的发展及其语言的生态发展。我们这里并不是要构建整个儿童语言获得的生态系统，这是一个庞大又复杂的工程，我们只是以儿童句末语气词获得的情况为出发点，尝试综合多学科多领域的理论和方法，构建一个小的儿童句末语气词获得的生态系统，抛砖引玉，期待更多的学者加入到关于儿童早期语言发展的生态学研究中来。儿童句末语气词获

¹³⁴ 布朗芬布伦纳认为人的发展受五大环境系统的影响：微系统、中系统、外系统、宏系统、时序系统（转引自 Santrock, 2009: 42）。

得和运行的生态系统请见图 23。

图 23 儿童句末语气词获得和运行的生态系统



整个生态系统由三个层次组成：微观、中观和宏观，微观层面是儿童整个语气词获得和话语输出机制，儿童先在脑海中有的一种表达的冲动，态度也好，情感也罢，通过天生的内在语言知识整合词汇、句法、语义和语用，最后输出话语指导言语行为。中观层面是作为一个发展的个体在现实的情境中所受到的外部影响，包括体验活动、人际交流、行为方式等，在这个层面儿童被家长、老师和同伴等这些社会动因直接影响。宏观层面是指儿童所处的文化环境，包括国别文化、行为模式、社会信念和传统理念等等，这个层面对于儿童的影响较为间接，并不是能够直接并立即对儿童产生影响，但是作为一个潜在的生存背景其作用也不容忽视，儿童所表现出来的任何行为和话语无不深深打了上了宏观系统的烙印。

第二节 研究启示

一、儿童语言获得研究的多元观

在文章伊始，我们就提出并不拘泥于任何一个特定的理论来指导或者解释儿童句末语气词的获得情况，我们所要做的是根据并尊重语言事实，来提取出其背后隐藏的获得规律。根据我们的研究恐怕还是要承认儿童句末语气词的获得具有其自身规律，这个规律并不受外部各种因素的左右。但是想用这个规律来涵盖并解释所有儿童的句末语气词获得情况也是不现实的。人类语言内在的生物属性决定了句末语气词中口气词早于功能语气词早于一般语气词，但具体到每个儿童的获得情况和很多言语意图的获得则是内外部因素综合作用的结果，与儿童的发音器官、心智发展阶段、认知能力和语言输入等因素相关。我们主要从儿童的内在语言知识来探讨语言获得，但又必须以系统功能观来构建语用功能网络，还需要考虑认知发展和话语输入对儿童语言的影响，具有多维度的认识论意义，能够进一步推动儿童语言获得与发展研究范式的更新和发展，为儿童语言获得与发展的多学科、多领域的未来研究提供参考。

二、普通发展儿童的语言发展指导

我们的研究对象是两名女童和两名男童，性别匹配，追踪的年龄段基本接近，具有对照研究的基本条件。经过我们的研究发现，从语言发展阶段来看，两名女童均领先于两名男童，不论是以实际年龄还

是以 MLU 为参照。那么这就提示我们对普通发展儿童的语言教导要有区别地对待，至少男童在学前阶段的语言发展还是落后于女童，尤其是语言发展的早期阶段则更为明显。如果男童表现出语言上的落后，家长和幼儿教师应该注意不要焦虑，以平和的心态来对待他们，如果有条件的可以多对他们进行语言输入，但总体要保持顺其自然的态度，不要用女童语言发展的标准来衡量男童。

我们根据 MLU 所绘制的儿童语言发展阶段图，具有较强的科学性，可作为儿童语言发展的阶段性参照。并且我们在具体分析儿童句末语气词的获得情况时都注意使用 MLU 阶段来标示，这样能够更为清晰地显示出每个句末语气词获得的 MLU 阶段，便于以后的研究者和教育工作者作为有效的比照标准。

在研究典型句末语气词的语用获得时，我们发现儿童有两种“自言自语”的情况。一种仅仅是重复，属于“无意义的话语重复”，指儿童为了享受掌握讲话技能而带来的愉悦感从而重复一些话语和音节，他并没有讲话的对象，甚至当他讲的话语是有意义的，情况也是如此。这可能是婴儿时代所遗留下来的痕迹即自娱自乐时婴儿发出的连续而无意义声音的一种延续，并没有明确的目的性和社交性。当儿童所说的话属于第一类无意义重复时，前提条件是儿童知道他有对话对象，但他并不在乎对方是否在听他讲话，也不关注对方的反应。这种讲话行为是自我为中心的，一部分的原因是他只是对自己讲话，但主要原因是他并没有按照听众的观点讲话并且任何在他身边的人都将作为

是他的听众，他假想着有听众并能听懂他的话。男童的“无意义的话语重复”现象比较突出，推测由于普通发展男童在染色体、大脑结构与功能和认知神经功能等方面与女童皆有差异，从而导致男童在语言不成熟阶段，会体现出较多的“无意义的话语重复”。另一种则是“有意义的话语重复”，儿童重复的意图在于强调他的话语内容或者引起家长的注意，直至回应，具有社交性质。其中还包括“私人语言”，指儿童自己对自己说话，类似于出声思考，我们在言语意图中归为“零意图”。维果斯基认为儿童的“私人语言”是对自身行为、选择行动时的自我指导，语言是一种思考的工具。随着儿童年龄的增加，根据任务的难易程度，儿童表现出对“私人语言”运用的差异性。如果任务容易，他们就较少运用自我指导语言并转化为内部语言，也就是类似于成人思考与行动时的自我对话。而且后来也有相关研究表明，当任务困难，在过程出错或继续进行遇到问题时，儿童会较多地使用“私人语言”（白学军，1990）。

儿童的话语重复大部分是有意义的或者有社交性质的，家长和幼儿教师需要怀着极大的耐心倾听他们的心声，在适当的时间加以适时地引导，比如在幼教课堂中，教师可以耐心询问儿童“自言自语”的内容，采取温和引导地方式把儿童的注意力再次集中到学习中，千万不能粗暴地打断或者干涉他们，儿童在语言获得阶段的话语重复现象是普遍现象，成人只要尊重他们的习惯即可，随着儿童语言发展的逐步成熟，话语重复现象会逐渐减少并终将消失。

我们尝试应用语气词言语意图的研究成果，把语气词作为一种语言线索引入到普通发展儿童选择性信任的研究中去。目前已经完成两个实验的调查，研究发现如下：

1、幼儿通过从他人证言那里了解世界，并且他们对他人所提供的信息的采纳和学习是经过筛选的。影响幼儿选择性信任的因素大致可以分为两种——认知和情感。基于长期追踪语料，选取汉语句末语气词“呢”和“吧”作为“确定”和“待定”态度的语言线索。选取 3 岁和 5 岁两个年龄段的幼儿各 28 名进行“情感任务”和“确定任务”的测试。研究结果显示，在情感线索方面，虽然幼儿都表现出对熟悉老师的偏爱，但 5 岁幼儿表现尤为突出，主要归因于 5 岁幼儿社会化发展的程度。在语言线索方面，幼儿都可以根据句末语气词所承载的主观态度来进行选择性信任。在两个线索交织的情况下，3 岁幼儿始终利用语言线索来进行选择性信任，无论信息提供者是熟悉的老师还是陌生的阿姨。5 岁幼儿则对两条线索都很敏感但较多使用情感线索即与老师建立了一种情感联系，这种情感模式最终影响了他们的选择性信任（张笛等，待发¹³⁵）。

2、从他人那里获得知识是人们学习的重要途径，选择性信任的能力决定了人们在面对不同信息的时候，能够进行甄别并有选择地信任某些信息发出者。研究使用句末语气词为语言线索探讨 3-4 岁幼儿选

¹³⁵ 该论文题目为“语言线索与情感线索对幼儿选择性信任的影响”，作者：张笛、陈淑珍、徐钱立、苗晶，投稿期刊为“外语教学”，目前在专家匿名评审阶段。

择性认知信任与词汇学习和理解的情况。研究一以 4 名幼儿的长期跟踪语料为基础，考察了幼儿句末语气词“啦”和“吧”的获得情况。研究二以 56 名 3-4 岁幼儿为研究对象，探讨句末语气词“啦”和“吧”（意向确定 vs 意向待定）和选择性信任与词汇学习的关系。研究发现 3-4 岁幼儿皆能根据句末语气词进行选择信任，但在词汇学习方面，3 岁幼儿受任务复杂性、认知局限性和记忆非持续性的影响较大。与 3 岁幼儿相比，4 岁幼儿的认知信任和学习新词的能力都发展到一个更高的阶段（张笛等，待发¹³⁶）

三、发展障碍儿童的语言纠正和干预

我们语料库建设伊始就设计了“普通发展儿童长期跟踪口语语料库”和“发展障碍儿童口语调查语料库”两个语料库，目的也是为了更好地服务于两类儿童的语言发展和干预。早在论文构思阶段，我们就特别注重研究成果的应用性和可实践性，因此引入 MLU 也是为了使研究成果能够更好地应用于或者指导发展障碍儿童的语言干预。发展障碍儿童的语言获得和发展并不是完全异于普通发展儿童，其语言获得规律和发展过程都与普通发展儿童类似，只不过是发展障碍儿童的语言发展过程较为滞后。所以以平均句长作为语言发展阶段的划分要比单纯使用年龄更具有科学性和可参照性。

¹³⁶该论文题目为“句末语气词在幼儿选择性认知信任中的作用”，作者：张笛、吴祥彦、尹静，投稿期刊为“心理发展与教育”，目前在专家匿名评审阶段。

鉴于语言障碍儿童的语言获得阶段要普遍落后于普通发展儿童，那么我们的研究成果如果运用在发展障碍儿童群体则需要推后一个或多个年龄阶段。也就是说普通发展儿童得出的相关研究结论并不适合同一语言阶段的发展障碍儿童，例如在三至四岁这个年龄段，普通发展儿童已经掌握部分语用技能，但发展障碍儿童则未获得语气词的语用技能，应处在掌握语气词的基础使用技能阶段。那么特殊教育老师和家长，应该在三至四岁这个年龄段，有针对性的启发与诱导发展障碍儿童语气词的初级使用，但要避免更高级语用技巧的使用，直至发展障碍儿童能够达到“二级心理理论能力”时，再将语气词的社会功能即语用技巧融合到日常的话语交流与语言教学中去。

同时也可有针对性训练语言和干预特定语言技能，例如我们的研究表明普通发展儿童句末语气词获得的主导因子是“功能语气词”，如果要对发展障碍儿童的语言进行教导和干预时，在语气词教导环节，需要注重“功能语气词”这个主导因素，以期达到事半功倍的效果。反语对于发展障碍儿童来说始终较难理解，他们不能获取与字面意义相反的潜在言语意图，那么可以将我们的研究成果与反语的理解结合起来，让句末语气词作为一种反语的语言提示线索，设计一些具体的反语使用案例，从而有针对性地引导和干预这部分儿童的语用获得，令他们获得新的交际技能或改正不当行为，从而减少被嘲笑和欺凌的机率，最终提升社会适应力。

我们尝试应用语气词言语意图的研究成果，把语气词作为一种语言线索引入到自闭症儿童反语理解的研究中去。目前已经完成两个实验的调查，研究发现如下：

1、目的：调查“句末语气词 SFP (sentence final particle)”和“韵律”两个语言线索在普通发展儿童 (TD: Typical Development) 和高功能自闭症儿童 (HFASD: high-functioning Autism Spectrum Disorder) 对反语进行理解时所起的作用。方法：观察 28 名 8-12 岁的 HFASD 儿童和 TD 儿童在面对“韵律”和“SFP”两个变量构建的 16 个反语故事时，被试对反语的理解情况。结果：方差分析表明在判断讲话者信念方面，两组儿童均表现较好，但 TD 组的表现明显好于 HFASD 组(组别具有主效应)。在判断讲话者意图方面，两组儿童表现具有显著差异(组别和条件分别具有主效应并具有交互效应)。TD 组更多地依赖 SFP 进行判断，而 HFASD 组不能根据任何一个语言线索进行判断。结论：HFASD 儿童和 TD 儿童在反语整体理解上具有显著差异，SFP 在儿童普通话反语理解中发挥重要作用，通过心理理论能够解释两组儿童表现差异的原因(张笛，待发¹³⁷)。

2、国外相关研究表明，自闭症儿童在反语理解上具有一定的缺陷并主要从韵律这种话语线索去研究自闭症儿童对反语的理解。但汉语自闭症儿童在利用韵律线索上相对有限，而句末语气词的语用功能则

¹³⁷论文题目为“句末语气词和韵律在自闭症儿童理解反语时的作用”，作者：张笛，投稿期刊为“中国临床心理学研究”，发表在 2019 年 2 月期。

起到一定的作用。本研究使用三个测量指标（态度、话语真实意图和语言现象解释），考察自闭症儿童利用句末语气词“啊”对不同类型反语进行理解的情况。研究发现高功能自闭症儿童在反语的理解上与普通发展儿童具有显著差异。语言线索句末语气词（SFP: Sentence-final Particle）只能对 HFASD 儿童能够理解并判断的反语批评起作用，起到一个提示或者引起注意的作用；而对 TD 儿童来说，SFP 对反语表扬的作用较为显著。这表明 HFASD 儿童与 TD 儿童采用不同的策略对反语进行理解，使用心理理论（Theory of Mind）、话语频率和认知机制进行解释（张笛等，待发¹³⁸）。

第三节 研究展望

一、加强动态语言环境研究

现有的汉语儿童语言获得研究多是静态分析儿童语言的句法结构、词汇语义等，对儿童的语用获得都较少涉及更勿论对儿童的动态语言运用环境的关注。我们的研究已经在着力突破，但是做的还是远远不够。我们能够在具体的上下文中考察儿童的典型句末语气词的获得情况，并且也构建了儿童核心语义实现的动态语用功能网络。但是对于儿童输出话语时的面部表情和肢体语言等多模态研究还是较少关注，

¹³⁸论文题目为“汉语句末语气词在反语认知中的作用——基于自闭症儿童的实验研究”，作者：张笛、吴祥彦、王晓艳，投稿期刊为“心理与行为研究”，目前在排版阶段。

大多停留在静态的话语形式上；我们归纳、总结和分析了言语意图和语用功能，但是对于儿童话语形式背后的潜在意图和言外之意、家长和儿童之间言语互动的沟通方式和交际效果等基本没有涉及，也没有深入分析言语行为策略仅在解释相关言语意图时偶尔提及。实际上儿童语言语用获得的研究还是需要话语研究作为主要的载体，儿童的语用能力只有在实际的语言运用和交际过程中，经过言语意图的呈现、交际策略的使用和交流方式的调整等环节才能获得并发展起来。可以在后续多模态研究中分析含有句末语气词的幼儿话轮片段。

二、具备跨语言的对比研究视野

我们着力解决的是汉语儿童句末语气词的获得问题，在汉藏语系下的汉语中基本解决了这个问题，并且也得到了前人汉语儿童语气词获得研究成果的支持。但是对同一语系下的日语、韩语和土耳其语等拥有类似语气词概念的对比研究没有涉及，更勿论类型学框架下的其他语系的参照研究。在论文写作的过程中，我们也试图突破这个问题，但是受到客观条件限制，例如日韩的儿童语气词和汉语的语气词并不是可以对应的，这两种语言中的语气词类似于一种语素或者词尾，还具有形态上的屈折变化，并不好与汉语的句末语气词进行对比研究；退一步讲，即便是进行了对比研究，语气词系统的异大于同，效果也不是太好。至于印欧等其他语系，则没有单列“语气词”这个范畴，本来自“马氏文通”开始，“语气词”就是“华文所独”，因此更难对比研究。但是难并不代表不能研究，取决于研究角度的选取，彭鹭鹭

在对儿童句法获得研究中，涉及到句末语气词部分，她在儿童句法结构的大框架下研究生长过程与获得机制，她认为“儿童功能性结构的获得按语类选择顺序浮现，CP层的句末语气词比IP层的体貌标记更早获得；这一发现得到日语、韩语等句末语气词语言中儿童语言发展数据的支持”（彭鹭鹭，2016：1）。通常在较大的语言框架下进行跨语言跨语系的对比研究具备较强的可行性，例如句法范畴、论元和题元结构、词类等。只有在更广阔的跨语言的视野内，才能更准确地描绘语言获得和发展背后的规律。后续的研究可以跨语言对比语气系统、情态系统等主观性较强的语言要素，以便更好地为类型学的语言研究提供支持。

三、引入实验法的验证

儿童语言获得研究的数据搜集方法有两种：语料库法和实验法。我们选取的是语料库法，其优点有追踪时间长、性别匹配、自然状态下的产出受到外部因素影响较小等。但是任何方法都有其不足之处，语料库法有时不能完全准确反映儿童实际的语言能力，儿童没有产出的话语并不代表他/她不能说或不会说，很可能是恰巧追踪的时候没有讲出来而已。还有受追踪时间和人力物力的限制，数据采集的对象数量有限，不可能像群案实验法那样可以调查几十名或者上百名的研究对象。最理想的手段是综合使用数据搜集的两种方法，优势互补，互相验证。在下一步的研究中，可以依托我们前期的研究规律和结论，

设计相关的实验进行群案调查¹³⁹，从而进行纵横向对比，令研究结论更具备科学性和可靠性。

¹³⁹ 在本章第二节“研究启示”中的第二个和第三个标题下的内容中，我们已经结合追踪的纵向调查和群案的横向实验，尝试进行研究并已取得一定的研究成果。

参考文献

一、专著

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Baker, C. L., & McCarthy, J. J. (1981). *The Logical Problem of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Bates, E. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.

Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chu, C.H. (1998). *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*, New York : Peter Lang Publishing.
- Cook, V. J., & Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: An introduction*, 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Crain, S., & Thornton, R. (1998). *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*. Cambridge: The MIT Press.
- Fine, J., & Freedle, R. (1983). *Developmental Issues in Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hume, D. (1748). *Philosophical Essays Concerning Human Understanding*. New York: Georg Olms Verl.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: West view Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*.

London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1998). *Language and Thought of the Child*. London: Routledge.

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*.

Harvard: Harvard University Press.

Radford, A. (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English*

Syntax: The Nature of Early Child Grammars of English. Oxford:

Basil Blackwell.

Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents: The*

Acquisition of Communicative Competence. Oxford: Blackwell.

Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation (Vol. I)*. Oxford: Blackwell.

Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). *Language Socialization across Cultures*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: CPU.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-

Crofts.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and*

Cognition. Oxford: Blackwell.

Tomasello, M. (1992). *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical*

Development. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of*

Language Acquisition. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press,
(Vygotsky, L., 1986).

丁声树、吕叔湘、李荣、孙德宣、管燮初、傅婧等（1961），《现代汉语语法讲话》，北京：商务印书馆。

屈承熹（2006），《汉语篇章语法》，北京：北京语言文化大学出版社。

范晓、张豫峰（2003），《语法理论纲要》，上海：上海译文出版社。

侯学超（1998），《现代汉语虚词词典》，北京：北京大学出版社。

胡文仲（1999），《跨文化交际面面观》，北京：外语教学与研究出版社。

胡裕树（1991），《现代汉语》，上海：上海教育出版社。

胡壮麟（2000a），《功能主义纵横谈》，北京：外语教学与研究出版社。

胡壮麟（2000b），《系统功能语法导论》，北京：外语教学与研究出版社。

黄伯荣、廖序东（1991），《现代汉语（下册）》，北京：高等教育出版社。

韩进之主编（2003），《教育心理学纲要》，北京：人民教育出版社。

蒋绍愚（2005），《近代汉语语法史研究综述》，北京：商务印书馆。

黎锦熙（1924），《新著国语文法（1998版）》，长沙：湖南教育出版社。

李英哲等（1990），《实用汉语参考语法》，北京：北京语言学院出版社。

- 李宇明、陈前端（1998），《语言的理解与发生——儿童问句系统的理解与发生的比较》，上海：华东师范大学出版社。
- 刘丹青（2017），《语法调查研究手册（第二版）》，上海：上海教育出版社。
- 刘金花（1997），《儿童发展心理学》，上海：华东师范大学出版社。
- 刘月华、潘文娣、故鞞（2001），《实用现代汉语语法》，北京：商务印书馆。
- 吕叔湘（1944），《中国文法要略（1982版）》，北京：商务印书馆。
- 吕叔湘（1980），《现代汉语八百词》，北京：商务印书馆。
- 吕文华（1992），《“了₂”语用功能初探》，北京：语文出版社。
- 马建忠（1919），《马氏文通（1998年版）》，北京：商务印书馆。
- 皮亚杰（1980），《儿童的语言与思维》（傅统先译），北京：文化教育出版社，（Piaget, J., 1923）。
- 齐春红（2008），《现代汉语语气副词研究》，昆明：云南人民出版社。
- 齐沪扬（2002a），《语气词与语气系统》，合肥：安徽教育出版社。
- 齐沪扬主编（2011），《现代汉语语气成分用法词典》，北京：商务印书馆。
- 约翰·W·桑特洛特（2009）《儿童发展（第11版）》（桑标、王荣、邓欣媚译），上海：上海人民出版社，（Santrock, J. W., 2007）。
- 邵敬敏（1996），《现代汉语疑问句研究》，上海：华东师范大学出

版社。

史金生（2011），《现代汉语副词连用顺序和同现研究》，北京：商务印书馆。

孙汝建（1999），《语气和口气研究》，北京：中国文联出版社。

孙锡信（1999），《近代汉语语气词：汉语语气词的历史考察》，北京：语文出版社。

太田辰夫（1987），《中国语历史文法》（蒋绍愚、徐昌华译），北京：北京大学出版社，（太田辰夫，1957）。

汤廷池（1988），《汉语语法句法论集》台北：台湾学生书局。

王德春、孙汝建、姚远（1995），《社会心理语言学》，上海：上海外语教育出版社。

王力（1943），《中国现代语法（1985版）》，北京：商务印书馆。

王自强（1998），《现代汉语虚词词典》，上海：上海辞书出版社。

徐晶凝（2008），《现代汉语话语情态研究》，北京：昆仑出版社。

杨贝（2014），《汉语儿童情态助动词早期习得研究》，北京：科学出版社。

俞士汶（1998），《现代汉语语法信息词典详解》，北京：清华大学出版社。

张谊生（2000），《现代汉语虚词》，上海：华东师范大学出版社。

赵元任（1979），《汉语口语语法》（吕叔湘译），北京：商务印书馆，（Chao, Y.R., 1968）。

周一民（1998），《北京口语语法（词法卷）》，北京：语文出版社。

朱德熙（1982），《语法讲义》，北京：商务印书馆。

二、期刊

Alleton, V. (1981). Final particles and expression of modality in modern Chinese, *Journal of Chinese Linguistics*, 9(1), 91-144.

Angeleri, R., & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68(2), 133-146.

Ayward, E. H., Minshew, N. J., Field, E., Sparks, B. F. & Singh, N. (2002). Effects of age on brain volume and head circumference in autism. *Neurology*, 59, 175-183.

Bowler, D. M., & Strom, E. (1998). Elicitation of first-order theory of mind in children with autism. *Autism*, 2(1), 33-44.

Boraston, Z., & Blakemore, S. J. (2007). The application of eye-tracking technology in the study of autism. *Journal of Physiology*, 581(Pt3), 893-898.

Chauncey, C.C. (2006). A contrastive approach to discourse particles- A case study of the mandarin UFP Ne 呢. *Journal of Foreign Languages*, 163(3), 7-29.

Choi, S. (1991). Early acquisition of epistemic meanings in Korean: a study of sentence-ending suffixes in the spontaneous speech of three

- children. *First Language*, (11), 93-119.
- Cook, H. M. (1990). The role of the Japanese sentence-final particle *no* in the socialization of children. *Multilingua Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 9 (4),377-396.
- Clancy, P. M. (1989). Form and function in the acquisition of Korean *wh*-questions. *Journal of Child Language*,16(2), 323-347.
- Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G. D., Payer, S., Friedman, S., Aylward, E. & Richard, T. (2002). Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives. *Development and Psychopathology*,14,581-611.
- Crain, S. & Thornton, R. (2012). Syntax acquisition. *WIREs Cognitive Science*,3, 185-203.
- Huang, L. M. & Philip, W. D. (1989). An aspectual system in Mandarin Chinese, *Journal of Chinese Linguistics*, 17(1), 128-65.
- Katagiri, Y.(2007). Dialogue functions of Japanese sentence-final particles “*yo*” and “*ne*”. *Journal of Pragmatics*,39(7), 1313-1323.
- Kanner, L. (1968). Autistic disturbances of affective contact. *Acta Paedopsychiatrica*, 35(4), 100-136.
- Katarzyna, K., Fred, F., & Ami, A. (2010). Limited attentional bias for faces in toddlers with autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 67(2), 178-185.

- King, B. (1986). NE-a discourse approach, *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 21(1), 21-46.
- Klin, A., & Mercadante, M. T. (2006). Autism and the pervasive developmental disorders. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(Suppl. 1), s1-s2.
- Kuhl, P. (1979). The perception of speech in early infancy. *Speech and Language*, 1, 1-47.
- Lenneberg, E.H.(1967). *The Biological Foundations of Language*, *Hospital Practice*, 2(12),59-67.
- Li Y-H, A. (1992). Indefinite Wh in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 1(2), 125-155.
- Lidz, J., Gleitman, H., & Gleitman, L. (2003). Understanding how input matters: Verb learning and the footprint of universal grammar. *Cognition*, (87), 151-178.
- Lin, W. C. J. (1981). What dose the Mandarin particle ne communicate? *Cahiers de Linguistique Asie Orientale*, 13(2),217-263.
- McGloin, N. H. & Konishi, Y. (2010). From connective particle to sentence-final particle: a usage-based analysis of shi “and” in Japanese. *Language Sciences*, 32(5), 563-578.
- Matsui, T., Yamamoto, T., & McCagg, P. (2006). On the role of language in children’s early understanding of others as epistemic beings.

Cognitive Development, 21(2), 158-173.

Matsui, T., & Yamamoto, T. (2013). Developing sensitivity to the sources of information: Early use of the Japanese quotative particles *tte* and *to* in mother-child conversation. *Journal of Pragmatics*, (59), 5-25.

Matsui, T., Yamamoto, T., Miura, Y., & McCagg, P. (2016). Young children's early sensitivity to linguistic indications of speaker certainty in their selective word learning. *Lingua*, (175-176), 83-96.

Meyers-Levy, J. & Maheswaran, D.(1991). Exploring differences in males' and females' processing strategies. *Journal of Consumer Research*, 18(1),63-70.

Miyahara, M. (1974). The acquisition of Japanese particles. *Journal of Child Language*, (1), 283-286.

Murasugi, K. (2013). Steps in the emergence of full syntactic structure in child grammar. *Nanzan Linguistics*, (9), 85-118.

Ogi, N. (2014). Language and an expression of identities: Japanese sentence-final particles *ne* and *na*. *Journal of Pragmatics*, 64, 72-84.

Osterling, J. A., Dawson, G. & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation: A study of first birthday party home videotapes. *Development and Psychopathology*, 14, 239-251.

Paul, W. (2014). Why particles are not particular: Sentence-final particles

- in Chinese as heads of a split CP. *Studia Linguistica*, Wiley-Blackwell, *The Syntax of Particles*, 68 (1), 77-115.
- Pinker, S. (1979). Formal models of language learning. *Cognition*, 3(7), 217-283.
- Plunkett, B. (1992). Continuity and the landing site for wh movement. *Bangor Research Papers in Linguistics*, (4), 53-77.
- Rhee, S. (2012). Context-induced reinterpretation and (inter) subjectification: the case of grammaticalization of sentence-final particles. *Language Sciences*, 34(3), 284-300.
- Rowland, C. F., Pine, J. M., Lieven, E. V., & Theakston, A. L. (2003). Determinants of acquisition order in wh-questions re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30(3), 609-663.
- Russell, R. L., & Grizzle, K. L. (2008). Evidence based, pragmatic language competencies toward assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, (11), 59-73.
- Shi, Ziqiang. (1990). Decomposition of perfectivity and inchoativity and the meaning of the particle *le* in Mandarin Chinese. *Journal of Chinese Linguistics*, 18, 95-123.
- Stromswold, K. (1995). The acquisition of subject and object wh-questions. *Language Acquisition*, (4), 5-48.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence?

Cognition, (74), 209-253.

Wai-Mun Leung. (2008). Promising approaches for the analysis of sentence-final particles in Cantonese: the case of [aa3]. *Asian Social Science*, 4(5), 74-82.

Wong, W., & Ingram., D. (2003). Question acquisition by Cantonese speaking children. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 1(2), 148-157.

Wu, Guo. (2005). The discourse function of the Chinese particle *ne* in statements. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 40(1), 47-82.

Yujong, P. (2010). The relationship between negative questions and sentence final particles in Korean. *Discourse and Cognition*, 17, 1-25.

白学军（1990），〈国外对儿童自我言语研究的新进展〉，《心理发展与教育》，1990年第1期，页35-39。

白朝霞（1996），〈现代汉语语气词“啊”的规范问题〉，《德州学院学报》，1996年第3期，页58-60。

曹广顺（1987），〈语气词“了”源流浅说〉，《语文研究》，1987年第2期，页10-15。

曹志赞（1987），〈语气词运用的性别差异〉，《语文研究》，1987年第3期，页44-45。

陈前瑞、胡亚（2015），〈词尾和句尾“了”的分析模式〉，《汉语史

学报》，2015年第1期，页77-92。

陈玉东、任倩楠(2016)，〈带“呢”句子的韵律特分析〉，《中国语文》，
2016年第1期，页70-82。

陈依菲、韩戈玲(2013)，〈幼儿间接请求言语行为的个案研究〉，《上
海理工大学学报(社会科学版)》，2013年第1期，页31-35。

陈贤纯(1979)，〈句末“了”是语气助词吗?〉，《语言教学与研究》，
1979年第1期，页36-43。

陈新仁(2000)，〈国外儿童语用发展研究述评〉，《外语与外语教学》，
2000年第12期，页38-41。

程璐璐、尚晓明(2017)，〈儿童语用发展取效行为的语力探讨——以
认知语言学为视角〉，《学术交流》，2017年第5期，页163-167。

储诚志(1994)，〈语气词语气意义的分析问题——以“啊”为例〉，
《语言教学与研究》，1994年第4期，页39-51。

屈承熹(2005)，〈篇章标记的对比研究法——以现代汉语的句末虚词
“呢”为例〉，《俄语语言文学研究》，2005年第4期，页1-25。

屈承熹(2008)，〈关联理论与汉语句末虚词的语篇功能〉，《华东师范
大学学报(哲学社会科学版)》，2008年第3期，页12-18。

屈承熹、李彬(2004)，〈论现代汉语句末情态虚词及其英译——以“吧”
的语篇功能为例〉，《外语学刊》，2004年第6期，页1-10。

邓隽(2010)，〈语境制约顺势而用——从语用学视角管窥“了₂”意
义〉，《外语学刊》，2010年第4期，页74-77。

- 邓明显、劳世艳(2016), <自闭症谱系障碍的临床研究新进展(DSM-5新标准)>, 《中国健康心理学杂志》, 2016年第4期, 页481-490。
- 邓思颖(2010), <汉语句类和语气的句法分析>, 《汉语学报》, 2010年第1期, 页59-63。
- 丁恒顺(1985), <语气词的连用>, 《语言教学与研究》, 1985年第3期, 页34-40。
- 丁建新(2009), <功能语言学的进化论思想>, 《外国语》, 2009年第4期, 页71-76。
- 董芳良(2016), <现代汉语祈使句的句末助词“吧”语用功能探析>, 《华文教学与研究》, 2016年第1期, 页85-93。
- 杜建鑫、张卫国(2011), <语气词“嘛”的用法及语用功能研究>, 《湖北社会科学》, 2011年第5期, 页147-149。
- 范莉(2010), <普通话中动词后情态的早期获得>, 《现代语文》, 2010年第6期, 页6-12。
- 方梅(2016), <北京话语气词变异形式的互动功能——以“呀、哪、啦”为例>, 《语言教学与研究》, 2016年第2期, 页67-79。
- 冯予力(2017), <论动态语义理论视角下的语气成分研究>, 《当代修辞学》, 2017年第4期, 页68-78。
- 高增霞(2000), <语气词“吧”的意义再探>, 《山东师范大学学报(社会科学版)》, 2000年第1期, 页93-96。
- 盖笑松、杨薇、邵宇(2009), <儿童语言样本的分析技术>, 《心理

科学进展》2009年第6期，页1242-1249。

龚萍（2016），〈疑问语气范畴标记“吗”的句法语用地位〉，《外语与翻译》，2016年第1期，页43-48。

谷峰（2007），〈从言说义动词到语气词——说上古汉语“云”的语法化〉，《中国语文》，2007年第3期，页231-236。

顾曰国（1994），〈John Searle 的言语行为理论与心智哲学〉，《国外语言学》，1994年第2期，页1-8。

郭杰（2007），〈时量的类型以及“V+[了]+时量+[了]”中的标记——兼谈“这本书我看了三天了”的延续性〉，《语言与翻译》，2007年第3期，页25-28。

郭锐（2000），〈“吗”问句的确信度和回答方式〉，《世界汉语教学》，2000年第2期，页13-23。

韩亚文（2004），〈语言习得中的性别差异探析〉，《南京工业大学学报（社会科学版）》，2004年第4期，页101-104。

贺阳（1992），〈试论汉语书面语的语气系统〉，《中国人民大学学报》，1992年第5期，页59-66。

贺阳、刘芳（2016），〈北京话甚低语调及其功能——兼论语气词“啊”“吧”的性质〉，《语文研究》，2016年第3期，页10-15。

贺子琼（2009），〈优选论与语气词“啊”的音系变化〉，《语文学刊（教育版）》，2009年第10期，页142-143。

胡建华、石定栩（2005），〈完句条件与指称特征的允准〉，《语言科

学》，2005年第5期，页42-49。

胡明扬（1988），〈语气助词的语气意义〉，《汉语学习》，1998年第6期，页4-7。

胡清国（2008），〈句末语气词的语用功能〉，《宁夏大学学报（人文社会科学版）》，2008年第4期，页19-21。

黄国营（1986），〈“吗”字句用法初探〉，《语言研究》，1986年第2期，页131-135。

黄宇、彭小红（2010），〈儿童违反会话合作原则的原因分析〉，《湖南科技学院学报》，2010年第7期，页192-194。

江蓝生（1986），〈疑问语气词“呢”的来源〉，《语文研究》，1986年第2期，页17-26。

姜占好、刘萍、康佳萍（2017），〈国外儿童语用习得研究述评（2000-2016）〉，《外语教学》，2017年第5期，页65-68。

江海燕（2006），〈语气词“呢”负载疑问信息的声学研究〉，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2006年第4期，页69-72。

江海燕（2008），〈语气词“吧”和疑问语气的传达〉，《语言文字应用》，2008年第4期，页62-68。

金立鑫（1996），〈关于疑问句中的“呢”〉，《语言教学与研究》，1996年第4期，页43-49。

金立鑫（1999），〈现代汉语“了”研究中“语义第一动力”的局限〉，《汉语学习》，1999年第5期，页1-5。

- 孔令达、李慧敏（2008），〈儿童语言中“了”字句语用功能的发展〉，《中国语言学报》，2008年第13期，页78-85。
- 赖小林（2005），〈2-4岁儿童对“大”“小”空间形容词词义掌握的研究〉，《心理科学》，2005年第4期，页981-983。
- 乐耀（2011），〈从人称和“了₂”的搭配看汉语传信范畴在话语中的表现〉，《中国语文》，2011年第2期，页121-132。
- 李慧敏（2012），〈儿童语言中“的”字句语用功能的发展——兼谈与“了”字句的比较〉，《语言教学与研究》，2012年第3期，页105-112。
- 李军华、李长华（2010），〈“呢”字句的情态类型与语气词“呢”的情态意义考察〉，《语言研究》，2010年第3期，页93-98。
- 李明（1996），〈语气助词的音高分析〉，《世界汉语教学》，1996年第4期，页45-55。
- 李讷、汤珊笛、张伯江（1998），〈从话语角度论证语气词“的”〉，《中国语文》，1998年第2期，页93-102。
- 李晟宇（2005），〈疑问语气词的连用〉，《语文学刊》，2005年第17期，页1-3。
- 李小军（2007），〈建国以来汉语语气词研究述评〉，《唐山师范学院学报》，2007年第6期，页35-38。
- 李小军、刘利（2008），〈语气词“者”的形成及其语气义〉，《南京师范大学文学院学报》，2008年第4期，页170-177。
- 刘丹青（2005），〈句类及疑问句和祈使句：《语法调查研究手册》节

- 选》，《语言科学》，2005年第5期，页78-98。
- 刘洁(2011)，<“都 NP 了”格式主观义、量度义分析>，《文教资料》，2011年第2期，页49-51。
- 刘森林(2007)，<学龄前儿童语用发展状况实证研究——聚焦言语行为>，《外语研究》，2007年第5期，页9-13。
- 刘勋宁(1985)，<现代汉语词尾“了”的来源>，《方言》，1985年第2期，页128-133。
- 刘月华(1988)，<语调是非问句>，《语言教学与研究》，1988年第2期，页25-34。
- 吕叔湘(1985)，<疑问·否定·肯定>，《中国语文》，1985年第4期。
- 卢英顺(1993)，<试论“这本书我看了三天了”的延续性问题>，《汉语学习》，1993年第4期，页22-24。
- 陆俭明(1984)，<关于现代汉语里的疑问语气词>，《中国语文》，1984年第5期。
- 陆俭明(1990)，<“VA了”述补结构语义分析>，《汉语学习》，1990年第1期，页1-6。
- 马滢颖、樊宁(2016)，<3-4岁儿童语言性别差异的研究——一项基于语料库的研究>，《遵义师范学院学报》，2016年第5期，页142-146。
- 马道山(2006)，<语气词“呢”在疑问句中是疑问算子吗？>，《中国外语》2006年第2期，页43-46。

- 马学良、史有为（1982），〈说“哪儿上的”及其“的”〉，《语言研究》，1982年第1期，页60-70。
- 木村英树（2003），〈“的”字句的句式语义及“的”字的功能扩展〉，《中国语文》，2003年第4期，页303-314。
- 彭小红、曾平凤（2014），〈说汉语儿童话轮转换语用策略分析〉，《铜仁学院学报》，2014年第6期，页132-137。
- 彭小红、张思（2012），〈儿童违反会话合作原则的语用效果分析〉，《鲁东大学学报（哲学社会科学版）》，2012年第6期，页42-45。
- 齐沪扬（2002b），〈“呢”的意义分析和历史演变〉，《上海师范大学学报（哲学社会科学版）》，2002年第1期，页34-35。
- 齐沪扬（2003a），〈语气词“的”、“了”的虚化机制及历时分析〉，《忻州师范学院学报》，2003年第2期，页30-36。
- 齐沪扬（2003b），〈与语气词规范有关的一些问题〉，《语言文字应用》，2003年第2期，页52-63。
- 齐沪扬、朱敏（2005），〈现代汉语祈使句句末语气词选择性研究〉，《上海师范大学学报（哲学社会科学版）》，2005年第2期，页62-69。
- 强星娜（2007），〈“他问”与“自问”——从普通话“嘛”和“呢”说起〉，《语言科学》，2007年第5期，页34-43。
- 强星娜（2008），〈知情状态与直陈语气词“嘛”〉，《世界汉语教学》，2008年第2期，页54-63。
- 千薇、陈蔚（2014），〈“吗”的简单与复杂刍议〉，《理论界》，2014

年第9期，页128-132。

邵敬敏（2013），〈框式结构“A了去了”〉，《语文研究》，2013年第4期，页10-14。

邵敬敏（1989），〈语气词“呢”在疑问句中的作用〉，《中国语文》，1989年第3期，页170-175。

尚晓明（2016），〈儿童语用发展知识图式探究〉，《外语电化教学》，2016年第4期，页61-65。

尚晓明（2013），〈言语行为理论与实践——以中英学龄前儿童语用发展语料为例〉，《外语学刊》，2013年第2期，页75-80。

尚晓明（2011），〈话语建构与透视研究——以儿童言语行为理论为例〉，《黑龙江社会科学》，2011年第5期，页118-121。

沈家煊（2001），〈语言的“主观性”和“主观化”〉，《外语教学与研究》，2001年第4期，页268-275。

沈开木（1987），〈“了₂”的探索〉，《语言教学与研究》，1987年第2期，页4-19。

申莉（2009），〈从认知角度看语气词“呢”的功能及用法〉，《语文研究》，2009年第1期，页39-43。

石定栩（2009），〈汉语的语气和句末助词〉，《语言学论丛》，2009年第39期，页445-462。

石毓智（2000），〈论“的”的语法功能的同一性〉，《世界汉语教学》，2000年第1期，页16-27。

- 石毓智（1992），〈论现代汉语的“体”范畴〉，《中国社会科学》，1992年第6期，页183-201。
- 史冠新（2011），〈再论“了₂”不是语气词〉，《山东社会科学》，2011年第12期，页157-160。
- 史金生（2000），〈传信语气词“的”“了”“呢”的共现顺序〉，《汉语学习》，2000年第5期，页32-35。
- 宋玉柱（1984），〈关于论证方法及其他——与马学良、史有为两位先生商榷〉，《语言研究》，1984年第1期，页245-248。
- 孙莘（2007），〈关于语气词语气义及口气义的思考〉，《现代语文》，2007年第4期，页53，70。
- 孙汝建（2005），〈句末语气词的四种语用功能〉，《南通大学学报（社会科学版）》，2005年第2期，页76-80。
- 孙汝建（2006），〈语气词口气意义的分析方法〉，《南通大学学报（社会科学版）》，2006年第5期，页84-89。
- 孙锡信（1992），〈语气词“呢”“哩”考源补述〉，《湖北大学学报（哲学社会科学版）》，1992年第6期，页69-74。
- 孙也平（1983），〈语气、语调、语气词〉，《齐齐哈尔师范学院学报》，1983年第3期，页77-84。
- 谭春健（2004），〈句尾“了”构成的句式、语义及语用功能〉，《汉语学习》，2004年第2期，页26-31。
- 唐志东、李宇明（1989），〈汉族儿童“吗”“吧”问句的发展〉，《语

言研究》，1989年第2期，页1-11。

唐正大（2008），〈了然于心·预料之中·出乎预料——句末“的”的语气词功能及其与“呢”之比较〉，《东方语言学》，2008年第2期，页18-36。

王光全（2003），〈过去完成体标记“的”在对话语体中的使用条件〉，《语言研究》，2003年第4期，页18-25。

王建军（2014），〈近代语气词“着”及相关祈使句的历史考察〉，《苏州大学学报（哲学社会科学版）》，2014年第5期，页166-171。

王良杰（2006），〈谈“吗”和“呢”的用法〉，《唐山师范学院学报》，2006年第3期，页33-36。

王珏（2012），〈现代汉语语气词的界定标准〉，《徐州师范大学学报（哲学社会科学版）》，2012年第6期，页58-65。

王珏（2016a），〈再论“吗”的属性、功能及其与语调的关系〉，《汉语学习》，2016年第5期，页3-13。

王珏（2016b），〈语气词的功能模式试论〉，《中国语言学报》，2016年第1期，页29-47。

王珏、毕燕娟（2017），〈语气词“啊”三分及其形式与功能〉，《外国语》，第2期，页11-27。

王苗（2015），〈再论语气词“著（着）”的来源及相关问题〉，《语言科学》，2015年第5期，页494-503。

王懿、陈正发（2011），〈语气隐喻及其在政治语篇中的应用〉，《安徽

- 大学学报（哲学社会科学版）》，2011年第2期，页81-86。
- 文炼（张斌）（1982），〈从“吗”和“呢”的用法谈到问句的疑问点〉，
《逻辑与语言学习》，1982年第4期，页13-14。
- 翁玉莲、郭欣荣（2011），〈功能语气词在新闻评论话语中的选择趋向〉，
《新闻界》，2011年第5期，页19-22。
- 吴福祥（2004），〈近年来语法化研究的进展〉，《外语教学与研究》，
2004年第1期，页18-24。
- 武果、吕文华（1998），〈“了₂”句句型场试析〉，《世界汉语教学》，
1998年第2期，页14-22。
- 席建国、陈黎峰（2008），〈插入式语气标记语语用功能研究〉，《外语
研究》，2008年第1期，页16-20。
- 向莉（2000），〈关于“语气词”和“语气助词”——兼谈“的”“了”
的类属〉，《涪陵师专学报》，2000年第1期，页72-75。
- 肖治野、沈家焯（2009），〈“了₂”的行、知、言三域〉，《中国语
文》，2009年第6期，页518-527。
- 谢白羽（2007），〈略论语气词“呢”的完句功能在对外汉语教学中的
运用〉，《上海大学学报（社会科学版）》，2007年第3期，页142-145。
- 谢书书、张积家（2007），〈3-6岁儿童对言语行为的元认知发展〉，《心
理学探新》，2007年第4期，页22-27。
- 谢成名（2012），〈从预设看两种类型的“（是）……的”句及其时体
特征〉，《世界汉语教学》，2012年第4期，页478-494。

- 谢楠、张笛（2017），〈汉语儿童多模态口语语料库建设研究〉，《外语电化教学》，2017年第177期，页53-60。
- 谢群（2005），〈语气词的主观意义研究〉，《外语学刊》，2005年第6期，页75-79。
- 邢福义（1984），〈说“NP了”句式〉，《语文研究》，1984年第3期，页21-26。
- 邢福义（1987），〈现代汉语的特指性是非问〉，《语言教学与研究》，1987年第4期，页73-90。
- 熊仲儒（1999），〈“呢”在疑问句中的意义〉，《安徽大学学报（哲学社会科学版）》，1999年第1期，页114-116。
- 熊仲儒（2007），〈“是……的”的构件分析〉，《中国语文》，2007年第4期，页321-330。
- 徐杰、张林林（1985），〈疑问程度和疑问句式〉，《江西师范大学学报》，1985年第2期，页71-79。
- 徐晶凝（2003），〈语气助词“吧”的情态解释〉，《北京大学学报（哲学社会科学版）》，2003年第4期，页143-148。
- 徐时仪（2000），〈语气词“不成”的虚化机制考论〉，《华东师范大学学报（哲学社会科学版）》，2000年第3期，页119-124。
- 徐光兴（2007），〈自闭症的性别差异及其与认知神经功能障碍的关系〉，《心理科学》，2007年第2期，页425-427。
- 颜娜、郑厚尧（2009），〈“啊”的语用功能及其获得机制〉，《长江

大学学报》，2009年第2期，页301-302.

杨素英、黄月圆（2009），〈汉语语气词“了”：汉语的语篇构造和语用标记介绍〉，《当代语言学》，2009年第1期，页69-72。

杨永龙（2003），〈句尾语气词“吗”的语法化过程〉，《语言科学》，2003年第1期，页29-38。

袁毓林（2003），〈从焦点理论看句尾“的”的句法语义功能〉，《中国语文》，2003年第1期，页3-16。

于亮、耿立波（2008），〈现代汉语中常用语气词的连用〉，《现代语文（语言研究版）》，2008年第12期，页50-51。

于秀娟、周坤（2009），〈句尾语气词连用的发生因素〉，《内蒙古民族大学学报》，2009年第1期，页51-52。

翟燕（2013），〈语气词“罢”的语法化及相关问题〉，《学术交流》，2013年第10期，页126-130。

张斌（1987），〈疑问句四题〉，《语文学习》，1987年第5期。

张伯江（1997），〈疑问句功能琐议〉，《中国语文》，1997年第2期，页104-110。

张笛（2017），〈近十年国内语气词研究综述〉，《湖州师范学院学报》，2017年第9期，页90-95。

张国宪、卢建（2011），〈助词“了”再语法化的路径和后果〉，《语言科学》，2011年第4期，页337-352。

张小峰（2017），〈“呢”问句的话语功能及语气词“呢”的隐现〉，

- 《南京师大学报（社会科学版）》，2017年第6期，页147-151。
- 张雪涛（1992），〈“V 趋+N+了”句与“N+V 趋+了”句〉，《北京大学学报（哲学社会科学版）》，1992年第6期，页103-110。
- 张彦（2007），〈句重音与句末语气词的时长和能量〉，《玉林师范学院学报》，2007年第2期，页56-59。
- 张云秋（2002），〈现代汉语口气问题初探〉，《汉语学习》，2002年第2期，页44-50。
- 张云秋、郭婷（2014），〈从“在”字句习得看儿童的早期句法发展〉，《当代语言学》，2014年第4期，页422-435。
- 张云秋、李若凡（2017），〈普通话儿童早期语言中的情态量级〉，《中国语文》，2017年第1期，页74-87。
- 赵春利、石定栩（2011），〈语气、情态与句子功能类型〉，《外语教学与研究》，2011年第4期，页483-500。
- 赵春利、孙丽（2015），〈句末助词“吧”的分布验证与语义提取〉，《中国语文》，2015年第2期，页121-132。
- 赵春利、杨才英（2016），〈句末助词“嘛”的认知与情感的关联性研究〉，《外国语》，2016年第5期，页32-45。
- 赵果（2003），〈初级阶段美国留学生“吗”字是非问句的习得〉，《世界汉语教学》，2003年第1期，页68-74。
- 赵元任（1926），〈北京、苏州、常州话语助词的研究〉，《清华学报》，1926年第2期。

- 郑元会（2008），〈语气系统和人际意义的跨文化建构〉，《外语学刊》，2008年第4期，页80-84。
- 钟兆华（1997），〈论疑问语气词“吗”的形成与发展〉，《语文研究》，1997年第1期，页2-9。
- 周兢（2006），〈从前语言到语言转换阶段的语言运用能力发展——3岁前汉语儿童语用交流行为习得的研究〉，《心理科学》，2006年第6期，页1370-1375。
- 周士宏（2009），〈“吧”的意义、功能再议〉，《语言教学与研究》，2009年第2期，页16-22。
- 周士宏、岑运强（2008），〈试论语气词“吧”的情态意义〉，《北方论丛》，2008年第6期，页56-59。
- 周星君（2014），〈虚词“了”研究综述〉，《延安职业技术学院学报》，2014年第5期，页122-124。
- 周一民（2011），〈“NP了”的构式类型和成句条件〉，《玉林师范学院学报》，2011年第6期，页93-97。
- 周溢辉、穆玲玲、咎红英、袁应成（2010），〈汉语语气词用法的自动识别研究〉，《计算机工程》，2010年第23期，页155-157。
- 朱德熙（1978），〈“的”字结构和判断句（下）〉，《中国语文》，1978年第2期，页104-109。
- 朱韦巍（2014），〈现代汉语语气词“吗”“嘛”“么”的分布和使用规律研究〉，《柳州师专学报》，2014年第2期，页19-21。

宗晓哲 (2015), <汉语疑问句中语气词“啊”的语用功能研究>, 《河北大学学报 (哲学社会科学版)》, 2015 年第 4 期, 页 60-63。

三、论文集

Ambridge, B., & Lieven, E. (2015). A constructivist account of child language acquisition. In B. MacWhinney & W. O. Grady (Eds.), *The Handbook of Language Emergence*(pp.478-510). West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.

Bates, E., Thal, D., & Marchman, V. (1991). Symbols and syntax: A darwinian approach to language development. In N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schieffebush & M. Studdart-Kennedy (Eds.), *Biobehavioral Foundations of Language Development*(pp.29-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Belletti, A. (2004). Introduction. In A. Belletti (Ed.), *Structures and beyond: The cartography of syntactic structures* (pp.3). Oxford: Oxford University Press.

Borer, H., & Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. In T. Roeper & E. Williams (Eds.), *Parameter Setting* (pp.123-172). Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*(pp.56-311). Cambridge:

Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1990). On the nature, use and acquisition of language. In W. G. Lycan (Ed.), *Mind and Cognition: a Reader* (pp.627-646): Basil Blackwell.

Clahsen, H., & Penke, M. (1992). The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences: New evidence on German child language from the Simone-corpus. In J. Meisel (Ed.), *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Development* (pp.181-223). Dordrecht: Springer Science Business Media, B,V.

Clancy, M. (1985). The acquisition of Japanese. In D. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition Volume 1: The Data* (pp.373-524). New Jersey: Hillsdale.

Erbaugh, M. (1992). The acquisition of Mandarin. In D. I. Slobin (Ed.), *Cross-linguistic Study of Language Acquisition* (pp.373-456). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics: Vol 3. Speech Acts* (pp.41-58). New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean. In J. Webster (Ed.), *The Language of Early Childhood: Volume 4 in the Collected Works of*

- Halliday M. A. K. (pp.28-59). London: Continuum.
- Harnish, R. M. (1994). Mood, meaning and speech acts. In L. T. Savas (Ed.), *Foundations of Speech Act Theory: Philosophical and Linguistic Perspectives* (pp.407-459). London: Routledge.
- Lee, H. T. T., & Law., A. (2001). Epistemic modality and the acquisition of Cantonese final particles. In M. Nakayama (Ed.), *Issues in East Asian Language Acquisition* (pp.67-128). Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Lee, C. (2009). The acquisition of modality. In C. Lee, G. Simpson, Y. Kim & P. Li (Eds.), *The handbook of East Asian Psycholinguistics. Volume III Korean.* (pp.187-220). New York: Cambridge University Press.
- Li, C. N., Thompson, S. A. & Thompson, R. (1982). The discourse motivation for the perfect aspect: the Mandarin particle LE. In J. H. Paul(Ed.), *Tense and Aspect: Between Semantics and Pragmatics*(pp.19-44). Amsterdam: John Benjamins.
- Lust, B. (1999). Universal grammar: The strong continuity hypothesis in first language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp.111-156). San Diego: Academic Press.
- MacWhinney, B. (1982). Basic processes in syntactic acquisition. In S. A.

- Kuczaj (Ed.), *Language Development: Syntax and Semantics* (pp.73-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Quinn, P. C. (2002). Early categorization: A new synthesis. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development*(pp.84-101). Oxford: Blackwell.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. In L. Haegeman (Ed.), *Elements of Grammar: Handbook in Generative Syntax* (pp.281-337). Dordrecht: Kluwer.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In Cole, P. & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*(pp.59-82). New York: NY Academic Press.
- Searle, J. R. (1965). What is a speech act? In B. Maurice (Ed.), *Philosophy in America*(pp.221-239). London: Allen and Unwin.
- Shirai, J., Shirai, H., & Furuta, Y. (2000). On the Acquisition of Sentence-Final Particles in Japanese. In M. Perkins, & S. Howard (Eds.). *New Directions in Language Development and Disorders*, (pp. 243-250). New York: Springer US.
- Stromswold, K. (1996). Analyzing children's spontaneous speech. In D. McDaniel, C. McKee & C. H. Smith (Eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax* (pp.23-53). Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. In M. von Cranach, K.

Foppa, W. Lepenies & D. Ploog (Eds.), *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline* (pp.530-594). Cambridge: Cambridge University Press.

Wexler, K. (1999). *Maturation and growth of grammar*. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp.55-109). Orlando: Academic Press.

曹逢甫 (2000), <华语虚字的研究与教学—以“呢”为例>,《第六届世界华语语文教学研讨会论文集》(页 2-25). 台北: 世界华文出版社。

陈望道 (1980), <试论助词>,《陈望道与文论集》(页 516). 上海: 上海教育出版社。

胡明扬 (1987), <北京话的语气助词和叹词>,《北京话初探》(页 74-107), 北京: 商务印书馆。

缪小春 (1986), <幼儿对疑问词的理解——幼儿回答特殊疑问句的发展特点>, 朱曼殊《儿童语言发展研究》(页126-134) 上海: 华东师范大学出版社。

杉村博文 (1999), <“的”字结构、承指与分类>, 江蓝生、侯精一主编,《汉语现状与历史的研究》(页47-52), 北京: 中国社会科学出版社。

邵敬敏 (1995), <“吧”字疑问句及其相关句式比较>,《第四届国际汉语教学讨论会论文选》(页 220-221), 北京: 北京语言学院出

版社。

左思民 (2009), <普通话语气词的主要特点>, 程工、刘丹青主编, 《汉语的形式与功能研究》(页 54-60), 北京: 商务印书馆。

四、学位论文

Andreasen, A.J. (1981). Backgrounding and foregrounding through aspect in Chinese narrative literature, Ph.D. dissertation, Stanford University.

Chang, Jung-hsing. (2001). The syntax of event structure in Chinese, Ph.D. dissertation, University of Hawaii.

Chang, Vincent Wu-chang. (1986). The particle *le* in Chinese narrative discourse, Ph.D. dissertation, University of Florida.

Cheng, L. L. (1991). On the typology of *wh*-questions. Ph.D. dissertation, MIT.

Fujimoto, M. (2008). L1 acquisition of Japanese particles: A corpus. Ph.D. dissertation. The City University of New York.

Ko, Chin-pang. (2000). Form and function of sentence final particles in Cantonese-speaking children. Bachelor's thesis. University of Hong Kong.

Li, Boya. (2006). Chinese final particles and the syntax of the periphery. Ph.D. dissertation. Leiden University.

Matsuoka, K. (1998). The Acquisition of Japanese Case Particles and the

Theory of Case Checking. Ph.D. dissertation. University of Connecticut.

Meyers, E.C.(2015). Sentence final particles in Shanghainese: Navigating the left periphery. M.A. thesis. Purdue University.

Shie, Chi-chiang. (1991). A discourse-functional analysis of Mandarin sentence-final particles. M.A. thesis. National Chengchi University.

Tang, C. C. J. (1990). Chinese phrase structure and the extended X' -theory. Ph. D. dissertation, Cornell University.

Zsuzsanna, S. (2015). Social-cognitive and pragmatic aspects of language acquisition from a developmental perspective. Ph.D. dissertation, The University of Pécs.

董宪臣（2007），《现代汉语是非问句的疑问程度研究》，未出版硕士论文，北京大学，北京。

杜建鑫（2011），《现代汉语常用语气词的用法及功能研究》，未出版博士论文，中国人民大学，北京。

姜朱熹（2010），《学龄期儿童情态功能补助用语》，未出版硕士论文，韩国拿撒勒大学，忠清南道。

李慧敏（2005），《儿童语言中的语气词》，未出版硕士论文，安徽师范大学，合肥。

李晓君（2016），《儿童对请求言语行为理解的比较研究》，未出版硕士论文，东北师范大学，长春。

- 廖崇阳（2004），《语言中的主观性与“吗”字问句》，未出版硕士论文，北京语言大学，北京。
- 刘梦婷（2014），《汉语语气词“呢、吗、吧、啊”的功能分析及其对外汉语教学研究》，未出版硕士论文，吉林大学，长春。
- 刘雅娟（2009），《儿童语气词“吗”与“吧”的习得研究》，未出版硕士论文，首都师范大学，北京。
- 龙娟（2011），《正反问句和“吗”字是非问的对比分析及习得研究》，未出版硕士论文，华中科技大学，武汉。
- 罗黎丽（2012），《五周岁汉语儿童的言语交际研究》，未出版博士论文，暨南大学，广州。
- 彭鹭鹭（2016），《儿童句法结构的获得》，未出版博士论文，中国社会科学院，北京。
- 朴明男（2014），《汉语语气词与韩语终结词的对比与教学》，未出版硕士论文，辽宁师范大学，大连。
- 钱益军（2003），《儿童语言中的语气词》，未出版硕士论文，安徽师范大学，合肥。
- 盛译元（2009），《现代汉语语气词A的用法研究》，未出版硕士论文，中国传媒大学，北京。
- 宋晓琳（2013），《句末语气词BA和MA习得的个案研究》，未出版硕士论文，天津师范大学，天津。
- 谭春健（2003），《动态助词“了”的使用规律与认知解释》，未出版硕

士论文，北京语言文化大学，北京。

陶宇（2012），《汉语句末助词的儿童语言习得》，未出版硕士论文，清华大学，北京。

王沛洁（2011），《儿童会话中重复现象的研究》，未出版硕士论文，湖南工业大学，长沙。

王为（2007），《句末语气词“呢”的功能分析》，未出版硕士论文，北京语言大学，北京。

王悦婷（2012），《汉语早期儿童句末情态系统习得研究》，未出版硕士论文，首都师范大学，北京。

张格（2016），《学龄前儿童不满言语行为研究》，未出版硕士学位论文，浙江师范大学，杭州。

张妙霞（1991），《儿童国语句尾语气词语用功能：二岁三个月至三岁个案研究》，未出版硕士论文，国立台湾师范大学，台北。

张小峰（2003），《现代汉语语气词“吧”、“呢”、“啊”的话语功能研究》，未出版博士论文，上海师范大学，上海。

朱蓉（2011），《“V/A+死+了”构式的非范畴化》，未出版硕士论文，四川外语学院，成都。

朱一歌（2015），《日语终助词与中文语气词在疑问表现中的作用对比》，未出版硕士论文，大连海事大学，大连。

五、会议论文

Lee, H. T. T., Wong, C. H., & Wong, C. S. P. (1995). Functional categories

in child Cantonese. Paper presented at the Seventh International Conference on the Cognitive Processing of Chinese and Other Asian Languages, Chinese University of Hong Kong.

六、网络资料

Amino, K. (2012). The subjectivity and sentence final particles in the citation clause -Re-construct their story in Japanese mass-media.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:570238/FULLTEXT01.pdf>

Law, A. (2002). Cantonese sentence-final particles and the CP domain.

UCL working papers in linguistics.

[https://www.researchgate.net/profile/Ann_Law3/publication/2456054](https://www.researchgate.net/profile/Ann_Law3/publication/245605408_Cantonese_sentence-final_particles_and_the_CP_domain/links/57bdaf3808aeb6629110536d.pdf)

[08_Cantonese_sentence-final_particles_and_the_CP_domain/links/57](https://www.researchgate.net/profile/Ann_Law3/publication/245605408_Cantonese_sentence-final_particles_and_the_CP_domain/links/57bdaf3808aeb6629110536d.pdf)

[bdaf3808aeb6629110536d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ann_Law3/publication/245605408_Cantonese_sentence-final_particles_and_the_CP_domain/links/57bdaf3808aeb6629110536d.pdf).

MacWhinney, B. (2009). Enriching CHILDES for morph syntactic analysis. Retrieved from <http://repository.cmu.edu/psychology>.

Saigo, H. (2006). The pragmatic properties and sequential functions of the Japanese sentence-final particles *ne*, *yo* and *yone*, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/2899/>.

胡建华 (2016), 儿童句法的生长模式, 香港中文大学中国社会科学院学者讲座系列。

附录

附录一、现代汉语语气词成员汇总表

代表人物	语气词成员
赵元任 (1926)	10 (的、了、呢、吗、末、吧、着、啊、欧、咯)
赵元任 (1979)	26 ¹⁴⁰ (的、了、咧、吗、嚶(么)、呐(呢、)、呐(哩)、啊(呀)、吧(罢)、吧、呕、煞、看、来(轻声)、去、来(可轻)、着呐、来着、似的、罢了、就是了、得了、的话、的时候、不是吗)
黎锦熙 (2007)	11 (了、嘞、啦、咯(喽)、罢了、就是了、的、罢(吧)、吗、呢、啊)
吕叔湘 (1980)	37 (了、之、也、也好、也罢、云云、不成、地、过 ₂ 、而已、吗、似的、来 ₂ 、来 ₃ 、来的、来着、呀、呗、吧(罢)、呢、的、的话、所、底(de)、哇、哪、看、啊、罢了、得 ₁ 、得 ₂ 、着、等 ₂ 、等等、就是了、嘛、嚶)
朱德熙 (1982)	(12) 了、呢 ₁ 、来着、呢 ₂ 、吗、吧 ₁ 、吧 ₂ 、啊、呕、诶、嚶、呢 ₃
孙汝建 (1999)	29 (的、了、么、呢、吧、啊、的么、的呢、的吧、了么、了呢、了吧、嘛、吗、哪、da、啦、了吗、的哪、了哪、呀、哇、哪、ga、咯、喽、罗、嘞、咧)
张谊生 (2000)	33 (啊、吗、吧、呢、了、的、嘛、啦、么、喽、呗、咧、哟、哩、嘞、呐 ₁ 、呐 ₂ 、喽、啵、呕、咯、也好 ₂ 、也罢 ₂ 、似的 ₂ 、的话 ₂ 、着呢、便了、罢了、而已、不可、不成、不行、就是了)
徐晶凝 (2008)	13 (啊、嘛、吧、呢、着呢、罢了、吗、不成、来着、呗、啦、了 ₂ 、的)
齐沪扬 (2002)	13 (的、了、吗、吧、啊、呢、噢、罢、罢了、似的、不成、来着、的话)
王自强 (1998)	35 (啊、呵、吧、罢、般、呗、而已、给、过、好了、看、啦、来、来着、哩、吗、嘛、嚶、哪、呢、呐、似的、哇、呀、也罢、也好、哟、与否、云云、再说、着、着呢、之、之至、左右)
刘月华, 潘文娉, & 故韡 (2001)	啊、吗、呢、吧、的、了、罢了、而已、嘛、呗、

¹⁴⁰实际上赵元任还将上升尾音、下降尾音也算做语气词的一种,“我以前一直把它当汉语句调的一部分看待,后来才发现最好把它当作助词处理,因为它不影响整个结构的语调模式,之影响了末了一个音节的带声部分”。这里我们没有将这两种尾音算进去。

孙也平 (1983)	36 (了、嘞、啦、来 (唻)、来着、哩、咧、咯、囉 (罗)、喽 (娄)、得了、算了、就是了、的、叮、么、嚟、嘛、吗、呢、呐、吧 (罢)、呗、呗、拜、罢了 (罢咧)、也罢、也好、啊 (呵)、哇、哪、呀、吔、哟、呦、唷)
周溢辉, 穆玲玲, 咎红英, & 袁应成 (2010)	59 (啊、得了、吧、不成、就是了、吗、呢、也、了、着呢、也好、啦、呗、嘞、嘞、哦、哎、来、去、不等)
王珏 (2012)	48 (啊、哎、哦、的、了、呢、吧、吗、么、嘛、不、来 ₁ 、来 ₂ 、去、来着、罢了、得了、好了、算了、是吧、似的、不成、不可、不行、不是、就是、没有、也罢、也好、着呢、而已、的话、的时候、嗒、呆、啦 ₁ 、啦 ₂ 、喽、咧、嘞、哪 ₂ 、呶 ₂ 、奈 ₂ 、呗、呗、哪 ₃ 、呶 ₃ 、奈 ₃)

附录二、“汉语儿童多模态口语语料库”及“儿童语言获得与认知发展实验室”建设简介

1 实验室建设历程及发展规划说明

临沂大学语言获得与认知发展实验室为“临沂大学认知科学与学能研究基地”建设子工程项目，于 2013 年 6 月开始建立，并于 2013 年 9 月开始进行录像跟踪与语料转写。期间确定了 8 名跟踪对象、制定了转写规范、举行了 5 次专家论证会、就 Elan 软件使用进行培训、筹建了实验室学术委员会，并获得中国社会科学院语言研究所支持，预进行对接，建成中国科学院哲学社会科学重大创新工程“语音与言语重点实验室”孵化基地。基本发展规划如下：

1.1 项目建设主要内容

- 幼儿长期语言发展录像个案跟踪；
- 录像跟踪转录与转写；
- 汉语儿童幼儿语言发展历时语料库；
- 幼儿语言获得与认知发展实验室；
- 幼儿语言获得与认知发展实验室中英文双语网站。

1.2 项目预期目标和效益

- 8 个幼儿 156 周/人语言发展个案跟踪录像；

8 个幼儿 156 小时/人语言发展语料转写；
建设成 200 万字的汉语幼儿发展历时语料库；
建设成国内一流、省内唯一的幼儿语言获得与认知发展实验室；
建设成汉语幼儿语言获得与认知发展实验室中英文双语网站。

1.3 项目实施进度及计划安排

项目实施进度：2013 年 9 月-2017 年 12 月；

计划安排：

2013 年 9 月-2014 年 8 月：

7 个月-18 个月幼儿语言认知发展跟踪；

语料库建设（300 万字）；

实验室建设；

网站建设；

2014 年 9 月-2015 年 8 月：

19 个月-24 个月幼儿语言认知发展跟踪；

语料库（200 万字）建设及标注；

出版 2 周岁前语言发展个案跟踪研究专著；

进行基于幼儿语料库的各项语言研究。

2015 年 9 月-2016 年 12 月：

25 个月-36 个月幼儿语言认知发展跟踪；

语料库（300 万字）建设及标注；

出版 3 周岁语言发展个案跟踪研究专著；

进行基于幼儿语料库的各项语言句法研究，尤其是各种特殊句式的研究。

建成汉语儿童语言发展数字语料库，形成商业产品；

2017 年 1 月-2017 年 12 月

建设典型发展儿童和语言障碍儿童研究实验基地 4-5 个；

进行实验调查并发表自闭症儿童的反语理解方面的实证性论文；

加入国家一级学会——中国青少年研究会并进行课题申报。

1.4 开始建立语言障碍儿童语料库建设，并与医院、特殊学校建立儿童语言矫治与训练中心。



基地获批与实践基地挂牌场景

2 目前项目进展与语料库建设情况：

2.1 实验室建设已经初步完成



实验室内景

2.2 幼儿跟踪对象确定并跟踪三年

跟踪幼儿基本情况

序号	性别	开始年龄	父母及主要看护人情况	密度
1	女	01; 01	普通话/普通话/部分北方方言, 博士, 硕士	每周一份
2	女	01; 01	部分北方方言/普通话/部分北方方言, 硕士, 在读博士	每周一份
3	男	01; 03	普通话/普通话/部分北方方言, 学士, 博士	每周一份
4	男	01; 03	普通话/普通话/部分北方方言, 学士, 硕士	每周一份
5	女	01; 08	部分北方方言/普通话/北方方言, 硕士, 在读博士	每周一份
6	男	01; 08	普通话/普通话/北方方言, 学士, 硕士	每周一份
7	男	01; 11	普通话/普通话/部分北方方言, 硕士, 硕士	每周一份
8	女	00; 10	部分北方方言/普通话/北方方言, 学士, 学士	每周一份





跟踪幼儿图片

2.3 录像转写规范制定完成

“幼儿语言获得与认知发展”转写标准

1. 转写基本要求

1.1 转写软件

使用 ELAN 进行转写。

1.2 文档命名

转写后输出的文档(后缀名.eaf)以及相应的视频(后缀名.mpg)、音频(后缀名.wav)以及之后用 CLAN 输出的文本(后缀名.cha)都命名为“视频编号_录像日期_儿童姓名的首字母缩写_年龄”，并且以上文件需要保存在同一个文件目录下，即这些文件的相对路径要一致。

例如：00003_20140122_SYC_1;10;29

1.3 转写的范围

- 儿童的语句，只要能听清楚的都需要转写。

儿童说外语，背诵诗歌，数数，唱歌等都需要转写，而且需要在 exp 这一层作说明。

例如: 00000_20131118_SYC_1;8;23

*CHI: +”小燕子#穿花衣.

%exp: CHI is singing.

- 成人之间的谈话，如果儿童有互动（包括言语回应或只是关注），成人的话需转写；

如果儿童没有任何互动，成人之间的谈话无需转写，此时用 www 符号表示。

例如: 00026_20140518_SYC_2;2;24

*CHI: 摔疼-:了.

*MOT: 啊#掉地下摔疼了.

*MOT: 而且小熊都脏了.

*MOT: www.

*FAT: www.

*MOT: 咱走这边.

%exp: MOT and FAT are talking about their daily business.

- 解释层

这一层用于详细说明说话人说话时的情景或者说话人的意图。设立这一层是为了便于我们理解说话人为何突然说出某句话。

例如: 00002_20140112_SYC_1;10;19

*MOT: 用什么吹的啊?

*CHI: 用#吹风机.

*MOT: 嗯#用吹风机怎么[!]吹头发啊?

%exp: CHI is imitating.

*MOT: 这样啊.

注：建议 EXPLANATION 层最好和 CHI 层关联，即，CHI 层可以有两个子层（附属层），一个是 C-NT 层，一个是 EXPLANATION 层。C-NT 用来做语法标注（不是严格的语法标注系统，只是为方便查找而做的简要注释），EXPLANATION 用来做场景描述。（如果将 exp 设为子层，就用小写字母表示）

1.4 语句终结符号

- 语句终结符号是句号，感叹号和问号。
- 使用英文半角符号。
- 每个句子（包括完整句和非完整句）的句尾都有终结符号。陈述句用“.”,疑问句用“?”,感叹句用“!”。

2. 语句内特殊符号

2.1 无法识别的内容

因说话者声音太小或者含混不清而导致转写者无法识别，用符号 xxx/xx 表示。一整句完全不清楚的要用 xxx 表示，如果一句话中既有不清楚的又有清楚的，不清楚的部分用 xx 表示。

例如：00000_20131118_SYC_1;8;23

*CHI: 我得洗洗#被被.

*CHI: 被被 xx.

*CHI: 我得洗洗.

*CHI: xxx.

2.2 停顿

- 一个语句内如果有停顿，用#表示，较长的停顿用##表示。

例如: 00016_20140310_SYC_2;0;13

*CHI: 妈妈我还得滑滑##梯.

*MOT: 哦#你还得滑滑梯.

- 句首常用的语气词，比如：“嗯，来，哦，哦哟，噢，哇，哇塞，哎，哎呀，哎哟”等等，如果没有停顿或者停顿时间很短，则用#表示，放于同一语句内。

例如: 00016_20140310_SYC_2;0;13

*CHI: 我拿着#球.

*MOT: 咦#你拿着球干嘛?

如果以上这些语气词停顿时间较长，那么就要分句。因为语流上停顿较长，同时结构上可以分离。

例如: 00018_20140325_SYC_2;1;0

*MOT: 这是什么啊?

*MOT: 嗯?

*CHI: 长颈鹿.

*MOT: 这个?

*CHI: 大.

*MOT: 这个?

*CHI: 熊.

*MOT: 这个?

*CHI: 矮.

*MOT: 嗯?

*CHI: 这个矮.

- 句末的一些常用成分，比如：“对不对，对吗，是不是，是吗，好

不好，好吗，行不行，行吗”等等。如果语流上没有停顿，就放在一个语句内；如果停顿时间较长，则需要分句。

例如：00019_20140330_SYC_2;1;5

*MOT: 咱们去你小屋里玩好不好?

*CHI: 好.

*MOT: 哇#好黑哟!

*MOT: 我要开灯咯.

*CHI: 啊-:.

Two notes:

1) 停顿时是否分句的基本原则：结构压倒停顿。

如果停顿后的成分自身可以独立成句，按分句处理；

如果停顿后的成分自身不可独立成句，此时取决于停顿。没有停顿时，就处理成一个语句；有停顿时，按分句处理。

2) “嗯”的两种情况

说话人思考时所说的“嗯”，常常带拖长音，此时的“嗯”没有语义，不分句；

如果“嗯”表示断言，要分句，此时停顿与否不起作用。

2.3 语音拉长

当说话者在某个词素上语音拉长，用-:符号表示。

例如：00000_20131118_SYC_1;8;23

*MOT: 那个地方有蚊子嘛?

*CHI: 有-:.

2.4 打断

- 当另一说话人插话时，造成当前说话人语句不完整+/

例如：00026_20140518_SYC_2;2;24

*MOT: 你坐在这上面.

*MOT: 妈妈帮你+//.

*CHI: 好呀.

*MOT: +穿上鞋鞋.

- 当说话人由于自己的原因（转移注意力或者突然插入另一话题），造成当前语句不完整，用+//标记。

如果说话人有自我补全，自我补全句子的开头用+标记；

如果说话人没有自我补全，则无需使用任何特殊符号。

例如：00013_20140222_SYC_1;11;27

*CHI: 妈妈#妈妈给嘟嘟+//.

*CHI: 妈妈.

*CHI: 我要#踢球.

- 如果被打断后，当前说话人自我补全 +

例如：00026_20140518_SYC_2;2;24

*MOT: 嗯#遇到井盖+//.

*FAT: 你也会掉到里面去的.

*MOT: +遇到井盖要绕开走.

- 如果语句中断后由另一说话人补全 ++

例如：00026_20140518_SYC_2;2;24

*MOT: 啊#等爷爷+//.

*FAT: ++今天没有爷爷擦.

*FAT: 有爷爷擦的话你就可以滑.

2.5 引用

在读故事、背诗、唱歌、模仿成人的话等活动中，会有大量的直接引用，用+”表示。

- 儿童在唱歌或者背诵诗歌时，通常出现好多个语句，转写时需要

将这些语句切分成一个个独立的语句。每一个独立语句的句首都要使用+”符号。同时，在解释层对唱歌或背诗的第一句和最后一句略作说明。

例如: 00015_20140225_SYC_2;0;0

*MOT: 这个你给妈妈讲.

*MOT: 你会讲的.

*CHI: +"找呀找呀找朋友.

%exp: CHI begins to sing.

*CHI: +” 找到一个好朋友.

*CHI: +” 敬个礼呀握握手.

*CHI: +” 我们都是好朋友.

%exp: CHI ends singing.

- 当儿童**复述故事**书中的某句话时，需要在句首使用+”符号。

例如: 00015_20140225_SYC_2;0;0

*CHI: +”小松鼠睡觉了.

*CHI: +”小老鼠睡觉了.

*CHI: +”小兔兔 xx.

- 当成人要求儿童复述成人说过的某句话或者某个词，此时既需要在儿童复述部分的开头使用+”符号，也需要在成人话语的复述内容之前用+”符号，用来表示复述的区域。

例如: 00002_20140112_SYC_1;10;19

*MOT: 嘟嘟#你和它拜拜.

*MOT: 你说+"录像结束.

*CHI: +"拜拜!

*CHI: 录像结#束.

Note:

尽管在做句法分析时，需要剔除儿童完全模仿的语句，但是考虑到儿

童完全模仿与自我产出的界限不清，我们在转写时不区分这二者，统一用+”符号表示出现了引用的现象。引用材料是属于完全模仿还是属于儿童自我产出，由研究者在做句法分析时自行判断。

- 如果引用的部分是单词或者短语的元语言特征，比如：引用书名，则用[“]表示。

例如：00015_20140225_SYC_2;0;0

*MOT: 嘟嘟#我们来一起讲讲听#好吧?

*CHI: 好.

*MOT: <我#会#穿#短#裤#啦>[“].

2.6 重复

- 当说话者一口气将一个或者同一组词语毫无变化地说上好几遍，视为一个语句，用[.]隔开。

例如：00016_20140310_SYC_2;0;13

*CHI: 结束[.]结束[.]结束[.]结束[.]结束[.]

*MOT: 现在还不能录像结束呢.

*CHI: 录像结束.

*MOT: 不到时间呢.

- 如果这些词语之间间隔时间较长，则视为一个个独立的句子，不需特殊标记。

例如：00106_20121020_WYF_2;1;20

*CHI: 妈妈不看电视.

*CHI: 妈妈不看电视.

2.7 语句回述（语言不流利）

- 不加修改的回述

在同一个语句内，说话者通常会重复其中的一些单词，用[]表示。
当回述前一个词时，不用尖括号；如果回述的内容多于一个词，用<>标出。

<>中的材料与[]后的内容保持一致。

例如：00016_20140310_SYC_2;0;13

*CHI: 咱们[]咱们呦<这样 这样>[]这样吧？

*MOT: 啊？

*CHI: 嗯去别样吧？

*MOT: 别样？

如果原来说的内容和回述的内容之间有停顿或者补白（fillers），回述符号[]与停顿符号#结合使用。

例如：00000_20131118_SYC_1;8;23

*CHI: 叫妈妈#<妈妈藏>[]妈妈藏猫猫.↑（箭头↑表示升调）

如果不加修改的回述连续发生多次，把重复的内容都转写出来。

例如：00000_20131118_SYC_1;8;23

*MOT: 哦#嘟嘟你是不是在找另一个鼓槌啊？

*CHI: 我再 xx 一个.

*CHI: <我 我>[]我不要这个.

*CHI: 要这个.

● 有修改的回述

当说话说重复时，改变了句法却保持原意，用[/]表示。

例如：00017_20140319_SYC_2;0;22

*CHI: 爸爸给我#<给把给> [/
<给把>[/]给小蘑菇灯搁上电池.

3. 副语言材料

3.1 咳嗽、发笑、喊叫或用手指

说话人说话时可能伴随一些动作，这些可以用方括号、=!和空格表示，之后是描述事件的文本，有交际作用的动作在 exp 层用英文描述。

例如：

*CHI: 我不吃! [= !cries]

只有动作或表情没有话语时，可以转为 0。

例如：

*CHI: 0 [= ! shaking head]

3.2 重音 [!]

- 如果前一个单词是重音，可以不用尖括号；

例如：00013_20140222_SYC_1;11;27

*MOT: 这个小鸡前边有两[!]颗彩蛋。

- 如果一个字符串都是重音，则用<>表示重音的范围。

例如：00002_20140112_SYC_1;10;19

*MOT: 这是什么呀？

*CHI: 这是<项-:链>[!].

*MOT: 这是<拉链>[!], 不是项链。

3.3 机器说话

电脑、音乐鼓、点读笔等机器的说话声音，有交际作用的说话声需转写，并且在解释层 exp 转写。没有交际作用的机器说话声无需转写。

注：拼音的使用：听得清但是不知所云或者找不到合适汉字的发音可以用拼音在解释层 exp 转写，格式为@bing4，最后的阿拉伯数字表示

声调。

例如:

*CHI: 宝宝吃.

%exp: 吃@qi1.

*CHI: 我又摔倒了.

%exp: 摔@ka3.

临沂大学认知科学与语言学能研究基地

“普通话儿童早期语言获得”录像标准

1. 频率

采集录像频率为每周一次,每次为 1 小时。

具体拍摄过程可以根据儿童及成人的身心健康状况等进行灵活安排。

2. 范式

录像开始要说明录像时间、地点、责任人、参与录像者。并且有“录像开始”及“录像结束”的提示语。

例如:

“现在是二零一四年六月八日上午九点十五分, xx 和 xx (录像者和对话者的姓名) 在 xx(宝宝姓名)家里录像, 录像开始。”

“录像结束!”

3. 场景及选景 (尤其重要)

语言活动必须在保证亲子活动自然发起和维持的前提下进行, 拍摄角度及应该能够还原较完整的交际场景, 尽量能够体现参与者的动作、表情和手势 (而不仅仅是面部及嘴部), 以及必要的道具 (玩具, 书等) 等要素。

4. 对话

成人的语言输入和儿童自身的主动性都要兼顾。

2.4 就实验室学术委员会建立达成意向

临沂大学语言获得与认知科学研究学科建设学术委员会委员名单

学术委员会主任：

胡建华 中国社会科学院语言研究所研究员、博导

中国社会科学院 《当代语言学》主编

中国社会科学院哲学社会科学创新工程项目“语音与言语科学重点实验室”首席研究员

国家社科基金重点项目负责人

国际中国语言学学会执行秘书长

学术委员（按姓名拼音顺序排序）

刘振前 山东大学外国语学院教授、博导、副院长

潘海华 香港城市大学教授、博导、

北京语言大学教育部长江学者讲座教授

盛玉麒 山东大学教授、博导、山东省语言学会会长

张洪明 美国威斯康辛大学教授、博导、

南开大学陈省身讲座教授、教育部长江学者讲座教授

International Journal of Chinese Linguistics 主编

张书圣 教授 博导 临沂大学 校学术委员会主任、学术部部长

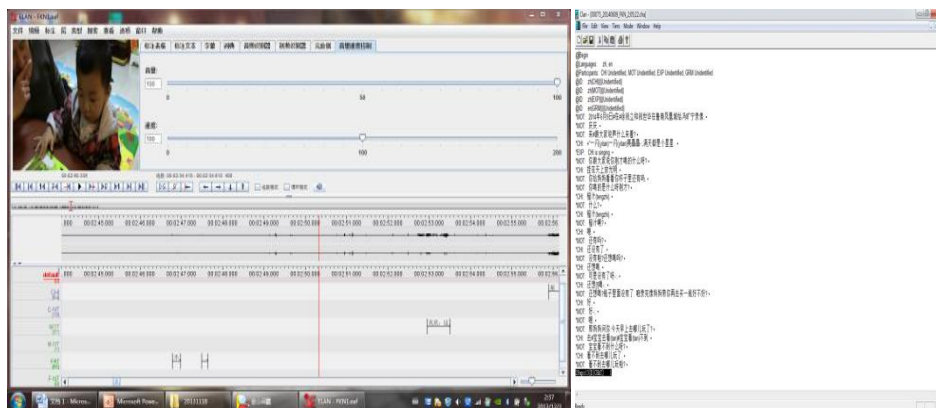
秘书：姜兆梓、王蕾

2.5 截止到2017年3月31日，总共录像为1183次，转写语料近1000万字，具体情况见录像与转写情况一览表。

序号	性别	录像次数	转写次数	转写字数
1	女	172	145	1,406,293
2	女	164	134	1,386,568
3	男	152	128	1,230,782
4	男	130	120	1,106,384
5	女	145	117	1,075,733
6	女	151	123	1,137,599
7	男	148	129	1,239,075
8	女	121	106	1,008,623
总计		1183	1002	9,591,057



幼儿录像场景与转写画面



转写语料输出样本展示

3 主办讨论会（内外）参加各类学术研讨会

3.1 举办多次专家会议



**认知科学与语言学能研究基地第二届专家指导会
成功举行**

8月14日下午，外国语学院在致远楼A203会议室举行认知科学与语言学能研究基地第二届专家指导会暨儿童习得语料库启动仪式。中国科学院语言研究所研究员、博士生导师、《当代语言学》副主编胡建华、香港科技大学李汝亚、社科院处长赵勇、外国语学院院长谢楠出席指导会，指导会由谢楠主持。

赵勇为胡建华研究员和李汝亚博士后颁发基地兼职研究员聘书；他感谢专家们对基地的鼎力支持、精心指导贡献，祝贺实验项目正式启动并就基地科研发展提出具体要求。

谢楠汇报了基地开局以来的各项工作进展，并就梯队建设、整体布局、研究任务、指标分配、资金投入、硬件设施、网站建设等向与会者征求意见，并对两位专家不畏高温、远道而来表示感谢。

胡建华研究员与李汝亚博士后近年来致力于儿童语言习得研究，是国内该领域的知名专家。胡建华研究员受聘为基地兼职研究员，将以其丰富的科研经验，立足建设数据资源、团队协作、学术驱动、构建语料库等，为基地科研发展做出重要贡献。

认知科学与语言学能研究基地第五次专家指导会成功举行

日期：2014年1月9日 阅读：17193 次

本报讯 12月30日下午，外国语学院举行临沂大学认知科学与语言学能研究基地第五次专家指导会议。中国科学院语言研究所研究员、博士生导师、中国科学院重大创新工程项目“语言与言语科学重点实验室”首席研究员、《当代语言学》副主编胡建华，社会科学处处长赵勇，外国语学院院长、基地负责人谢楠，汉语儿童语言习得与认知发展实验团队全体成员参加会议，会议由谢楠主持。

谢楠汇报了儿童语言习得跟踪摄像与语料转写的进度、摄像和转写中存在的问题和困难，并就胡建华教授及社科院语言研究所的各位研究员长期以来对基地的鼎力支持、精心指导和突出贡献表示感谢。

胡建华首先观看了实验团队的跟踪摄像和语料转写，他充分肯定了实验团队的前期工作，认为8个孩子同时进行儿童语言习得与认知发展语料库的团队在国内独家，该基地起点高、开得好，研究人员学科方向搭配合理，青年学者积极性高，未来发展前景良好。之后他就语料库的学术价值、团队人员研究能力的提升、基地文化、软硬件建设等提出了建议。整个指导会持续了三个小时，团队成员和专家互动热烈，解惑答疑，进一步确定了下一阶段工作目标。

赵勇在总结中指出教育部近日出台的《深化高等学校科技评价改革意见》对包括学科平台在内的科技创新载体提出明确的评价机制，即评价周期原则上不少于5年，学术成果分类评价等原则，这有利于认知科学与语言学能研究基地尤其是儿童语言习得语料库建设和科研成果转化。（《临沂学院报》）



胡建华研究员参加论证会

刘振前教授讲学



周长银教授指导论文写作

亢世勇教授指导语料库建设



专家指导与报道

3.2 参加多次重要国内外学术会议



参加学术会议场景

3.3 三人参加中国语言学书院核心课程班

3.3.1 姜兆梓副教授参加中国语言学书院首届核心课程班并毕业；

3.3.2 王蕾、张笛副教授参加中国语言学书院第三届核心课程班。

3.3.3 招收部分学生加入实验团队



学生参与语料转写场景

附录三、一份完整的转写语料示例（GYC）

@Begin

@Languages: zh, en

@Participants: CHI Unidentified, MOT Unidentified, GRA Unidentified

@ID: zh|CHI||||Unidentified||

@ID: zh|MOT||||Unidentified||

@ID: en|GRA||||Unidentified||

*MOT: 今天是 2015 年 4 月 6 日星期一 #上午 11:20 在高雨辰姥姥家#
参与录制人员张笛胡俊兰参与宝宝高雨辰#录像开始.

*MOT: 你又出来了啊糖糖.

*MOT: 又出来录啊?

*CHI: 嗯#我的.

*MOT: 谁给你的大车车?

*MOT: 嗯?

*CHI: 姥姥.

*MOT: 姥姥给的啊?

*CHI: 啊.

*MOT: 唉给你说你#你昨天去那个老家了吗?

*MOT: 去了吗?

*MOT: 去#去找谁玩了?

*MOT: 去#去没去老家?

*CHI: 去了.

*MOT: 去了啊.

*MOT: 你怎么去的啊?

*CHI: 哎#咚咚咚.

*MOT: 啊?

*MOT: 你怎么去的你跟妈妈说.

*MOT: 谁带你去的?
*MOT: 嘟嘟哥哥来了吗?
*CHI: 嘟嘟哥哥来了.
*CHI: 妈妈唉#有车.
*MOT: 嘟嘟哥哥来了和谁玩了?
*CHI: 嗯的.
*CHI: 糖糖妹妹.
*MOT: 嘟嘟哥哥还教你玩什么了?
*CHI: 他#他教#这-:
*MOT: 啊.
*CHI: 嗯-:.
*CHI: 大动车啊.
*CHI: 咔咔.
*CHI: 咔咔.
*MOT: 你为什么要把它搁在妈妈脚上呀?
*CHI: 嗯-:.
*MOT: 啊?
*MOT: 掉下去了哈.
*CHI: 咔咔咔.
*CHI: 咔咔.
*CHI: 咔咔.
*CHI: 呜-:呜.
*CHI: 呜-:呜-:.
*MOT: 哎吆.
*CHI: 呜-:呜-:.
*MOT: 你怎么又跑沙发上去了啊?
*CHI: 呜-:
*CHI: 我要踢.

*MOT: 嗯#哎吆.
*CHI: 掉了啊-:
*CHI: 掉了了啊-:
*MOT: 掉了啊?
*CHI: 唉-:
*CHI: 啊呜.
*CHI: 它来救行吧?
*MOT: 这是什么车?
*CHI: 叮-: 拉货车.
*MOT: 那大拉货的车啊?
*CHI: 哈.
*CHI: 咦#拉货的车.
*MOT: 你把它放在沙发上去#它要是掉下来怎么办?
*MOT: 它能掉下来吧?
*CHI: 不能掉下来.
*MOT: 哎呀#一会就掉下来了.
*CHI: 耶-:.
*CHI: 还跑来.
*CHI: 它来救行吧?
*CHI: 它#它#它来救行吧?
*MOT: 它来就行吗?
*CHI: 它来了.
*CHI: 它#它来救了.
*MOT: 噢-:毁了毁了毁了毁了.
*MOT: 掉下来了是吧?
*CHI: 嗯#我也来.
*CHI: 嗯呃#不#不大.
*CHI: 这这这这#这这这这#不大.

*CHI: 你看看#不#不大吧?

*MOT: 哪#哪个大?

*CHI: 这个.

*MOT: 呕吆#跑了那么远.

*CHI: 哟#远吧?

*MOT: 远.

*CHI: 这个轱辘#它#它#它# 啊它#它#它#这#这# 这个轱#轱辘# 它不大.

*MOT: 它不大?

*CHI: 嗯.

*MOT: 我怎觉得它怪大呢.

*MOT: 那那呢进去了哈#进去了哈#你出不来了哈#那那那毁了毁了毁了.

*CHI: 毁了毁了.

*MOT: 怎么办?

*CHI: 怎么办?

*MOT: 它出不来了.

*CHI: 呃#够出来.

*MOT: 啊谁够出来啊#妈妈都够不出来了#你自己够去吧.

*MOT: 那那那#够去吧#你能够出来吧#我看看.

*CHI: 哎 .

*CHI: 哎.

*CHI: 哎.

*MOT: 够出来了啊?

*CHI: 够#够不出来.

*MOT: 那你为什么要把它弄到这个底下去#来来来妈妈给够.

*CHI: 呃唉.

*MOT: 来妈妈给够.

*CHI: 唉.

*MOT: 你够不出来#小孩够不出来.

*MOT: 来.

*MOT: 你把那个车拿过来去.

*MOT: 妈妈给够#给给妈妈啊!

*MOT: 你不给妈妈妈妈怎么够?

*MOT: 来来来#别别打着头哈#噯.

*MOT: 够出来哈.

*MOT: 好了.

*MOT: 哎-:

*MOT: 那#那那你就搁里边吧#不给你够了#不给够了.

*MOT: 刚够出来就放进去#不给够了.

*MOT: 不行#过来.

*MOT: 不能擦地板#上垫子上来.

*MOT: 你看你看越说什么她越给你反着干你看了吗?

*CHI: 啊.

*MOT: 哎吆.

*MOT: 你够不出来了我跟你说啊#你就在里边吧谁让你不好好#不好好的.

*CHI: 嗯.

*MOT: 怎么办?

*MOT: 干什么?

*MOT: 别拿.

*CHI: 哎吆.

*MOT: 干什么?

*CHI: 挖.

*MOT: 嗯?

*CHI: 挖土机.

*CHI: 挖土机.
*MOT: 你是挖土机吗?
*CHI: 不是.
*MOT: 你这样挖土的啊?
*CHI: 我在在这是在挖土的.
*CHI: 一挖#一挖.
*MOT: 你用你用这个挖啊?
*CHI: 一挖.
*MOT: 上哪去啊?
*CHI: 它#去去.
*CHI: 你看看#你看看.
*MOT: 谁给你的?
*CHI: 嘟嘟.
*MOT: 这是什么#这是什么车?
*CHI: 挖土的车.
*MOT: 挖土的车?
*CHI: 一挖#一挖一挖.
*CHI: 一挖.
*CHI: 你看看一挖一挖.
*CHI: 一挖啊.
*CHI: 哎.
*CHI: 大#大吊车#你看我-:
*MOT: 你推不动啊.
*CHI: 呜#呜#诶#诶-:
*CHI: 推不动了.
*CHI: 啊推不动.
*MOT: 在这个地方就能推动了.
*CHI: 哎-:

*CHI: 好吧.

*MOT: 好.

*MOT: 哎呀袜袜掉了.

*MOT: 袜袜#光掉#去去去.

*MOT: 妈妈给开#妈妈给提上它.

*MOT: 那你的挖土车都到桌子底下去了怎么办?

*CHI: 嗯嗯.

*CHI: 鸣-:这样.

*MOT: 你你这样干什么?

*CHI: 呃嗯.

*CHI: 我这样行吧?

*MOT: 你这样干什么?

*MOT: 啊?

*CHI: 这样行吧?

*MOT: 这样干什么?

*CHI: 啊#看瘦吧?

*MOT: 什么太瘦了?

*CHI: 嗯#那那短裤.

*MOT: 啊?

*CHI: 这不都短裤.

*CHI: 我#走.

*MOT: 你上哪去啊?

*CHI: 我走这个就.

*CHI: 我打提溜行吧?

*CHI: 嘿.

*CHI: 打#打#打提溜给#给妈妈看.

*MOT: 打提溜?

*CHI: 打#打提溜.

*MOT: 怎么打提溜?
*GRA: 上妈妈那去打.
*MOT: 我给打来#怎么打?
*CHI: 嗯[!].
*CHI: 啊.
*MOT: 来来来给我给我.
*CHI: 妈妈.
*CHI: 姥姥.
*MOT: 怎么打啊?
*CHI: 啊# 姥姥给打.
*CHI: 啊#这样打的.
*CHI: 啊不对.
*CHI: 啊#这样打的.
*CHI: 这样打.
*MOT: 怎么打的?
*CHI: 呃#这样打的.
*CHI: 啊啊.
*CHI: 啊.
*CHI: 这样打.
*CHI: 呜.
*MOT: 你太高了打不起来了.
*MOT: 你真会发明呀.
*CHI: 还#还呢.
*GRA: 上这.
*CHI: 啊-:
*GRA: 哎呀.
*CHI: 哎#使妈妈的.
*MOT: 啊妈妈给打啊?

*MOT: 来.

*CHI: 找妈妈去.

*MOT: 你得坐到沙发上暖.

*MOT: 呢.

*CHI: 啊#啊#呃.

*MOT: 来.

*CHI: 啊-:

*CHI: 啊啊#啊.

*CHI: 啊呜.

*MOT: 开始吧#行吧#自己打?

*CHI: 啊.

*MOT: 嗯?

*CHI: 啊.

*MOT: 你在那个腿上怎不行的#那那那.

*MOT: 妈妈的腿怎么不行呢?

*MOT: 妈妈的腿怎么不行啊?

*MOT: 来.

*MOT: 啊太矮了?

*GRA: 嗯.

*CHI: 嗯.

*MOT: 不矮呀.

*CHI: 开.

*MOT: 那怎么+/?

*GRA: 坐的地方太矮了.

*MOT: 来#来来来#快上上上.

*MOT: 嗯.

*MOT: 还得开始这样了#这样最好荡了.

*MOT: 嗯#打吧.

*CHI: 哎呦#哎。
*CHI: 吆。
*MOT: 把你的这些东西都摆上来玩玩吧？
*MOT: 你看#摆在桌子上玩玩行吧？
*MOT: 这是什么？
*CHI: 挖土机。
*MOT: 这是挖土机吗#你把它弄上一个#把它弄上一个#看看哈。
*MOT: www。
*CHI: 这#那那那机器人行吧？
*MOT: 机器人行啊。
*CHI: 那#那那个挖土机。
*CHI: 这这拿。
*MOT: 你把它这个弄个腿。
*MOT: 行吧#你让#我这样拽着让它走#行吧？
*CHI: 拽住。
*MOT: 这个得这样。
*MOT: 这样不就可以拽着走了吗？
*MOT: 这样行吧？
*MOT: 这样行吧？
*CHI: 这样行。
*MOT: 是吧？
*CHI: 啊这样。
*CHI: 呃#啊咚咚咚咚。
*CHI: 啊这样#这这怎么咚咚咚咚#咚咚。
*MOT: 这个行吧#大炮。
*CHI: 咚咚。
*CHI: 咚#咚咚咚。
*CHI: 可以拽着。

*MOT: 这个翻过来#这个把#把长#噯这样拽着长.

*MOT: 嗯.

*MOT: 怎么就剩一个把把了#剩下的呢?

*CHI: 咚咚咚.

*MOT: 哎#弄高点#弄高点你下来.

*MOT: 啊弄高点.

*MOT: 弄高点哈#弄高点行吧?

*CHI: 嗯嗯.

*MOT: 哎#得弄四个轮子的还是弄两个轮子的啊?

*MOT: 弄四个轮子的吧?

*MOT: 行吧?

*CHI: 好.

*MOT: 好的.

*MOT: 我看看哈还有一个轮子得把那个轮子找出来.

*CHI: 啊朝那个拽.

*MOT: 别动别弄.

*CHI: 啊#我这个.

*CHI: 耶#鸣.

*MOT: 我得再找那个轮子来.

*CHI: 出这个轮子.

*MOT: 那轮子呢?

*CHI: 出这个轮子.

*MOT: 怎么还有一个轮子了?

*CHI: 拔#拔这个轮子+/
+/

*MOT: 嗯?

*CHI: 拔这轮子.

*MOT: 那个轮子呢?

*CHI: 这个嗯#在这里.

*MOT: 在哪里啊?

*CHI: 在这里.

*MOT: 就一个轮子#应该四个轮子的.

*MOT: 你看#你看少一个轮子#那轮子呢#你看看.

*CHI: 好了.

*MOT: 那轮子啊!

*CHI: 轮子啊.

*MOT: 啊轮子呢?

*CHI: 呜-: 嗯轮子在这.

*MOT: 轮子#找一个轮子啊.

*CHI: 来-:

*MOT: 丁丁车跑的快还是飞飞鱼跑的快.

*CHI: 飞飞鱼跑的快.

*MOT: 嗯.

*CHI: 吓愣的呢?

*MOT: 你都不会玩#得妈妈还得给你玩#你都不会玩.

*MOT: 是吧?

*MOT: 哎呀#嘟嘟哥哥怎么那么多车车啊#都给你了嘛.

*MOT: 丁丁车呢?

*MOT: 起来妈妈给玩丁丁车.

*MOT: 你姥姥说它光掉#它不是#它就是这样的#知道吧?

*CHI: 就这样的.

*MOT: 对它是发条车.

*MOT: 它是发条车.

*CHI: 撞@chuang1 着了.

*MOT: 呢呢#捡回来.

*MOT: 哎这是.

*MOT: 让它让它#走的远一点行吧?

*MOT: 你看#它去了吧.

*MOT: 是吧?

*CHI: 丁丁车.

*MOT: 你的那个轮子呢#也找不着那个轮子了#哎呀#哎呀呀#这个这么着太长了不行.

*MOT: 把那个轮子弄上咱就弄一个#一个车.

*CHI: 嗯.

*MOT: 光头强又找到了啊.

*CHI: 光头强-:

*GRA: 嗯.

*MOT: 俺那天就找不着了俺以为它掉高奎峰车去了.

*MOT: 就找不着了呀.

*MOT: 又找着了.

*MOT: 又出来了.

*MOT: 那#你少一个轮子#哪天再找#奥在这里#好了妈妈给找出来了.

*MOT: 妈妈把它弄成一个汽车#知道吧?

*CHI: 汽车?

*MOT: 是的#你别动啊妈妈给弄.

*CHI: 汽车?

*MOT: 噯#你得把它弄成四个轮的#知道吧?

*CHI: 四个轮的.

*MOT: 啊四个轮的.

*CHI: 光头强强.

*CHI: 耶.

*CHI: 耶鸣.

*CHI: 鸣#光头强.

*CHI: 啊嗯#好-:

*CHI: 耶-:

*MOT: 别动.

*CHI: 耶.

*MOT: 我看看哈.

*CHI: 耶.

*CHI: 吆#小狐狸跑跑.

*MOT: 嗯?

*CHI: 人家会说#弄了两个.

*CHI: 哇.

*MOT: 这个怎么接起来来?

*MOT: 这个头跟这个头都是.

*MOT: 那还得这个那种四头的再接起来.

*MOT: 这样才能接起来吗#得接这么长吗?

*MOT: 我以为少一个就行.

*CHI: 哎呀#哎吆骑下水跑.

*CHI: 啊.

*MOT: 你看这是汽车了吧?

*CHI: 是汽车#是汽车.

*CHI: 是汽车-:

*CHI: 是汽车-:哇哇哇.

*CHI: 是大车.

*MOT: 啊我再看看这个图纸.

*MOT: 看怎么把它弄成汽车呀?

*MOT: 你你都撕坏了.

*CHI: 都.

*MOT: 是你撕坏的吧?

*CHI: 嗯.

*MOT: 嗯?

*MOT: 还得让它有一个驾驶室是吧?

*CHI: 啊.

*MOT: 啊?

*CHI: www.

*MOT: 啊#你让它这样嘛#你让它这样你看看.

*MOT: 你这样推着它行吗?

*MOT: 你怎么推着它#你这样推着它#这不行吗#试试.

*CHI: 都.

*MOT: 嗯#妈妈再给弄一个.

*MOT: 你这样推着它行吗?

*MOT: 噯#对了#这样推行吧?

*MOT: 这样推着行吧?

*CHI: 把把骑.

*MOT: 哎#这个行吧?

*CHI: 哎吆.

*CHI: 啊.

*MOT: 哎.

*CHI: 哎.

*MOT: 行了吧?

*CHI: 不行#呃.

*MOT: 你这样打#逮着它.

*CHI: 不#不能逮着它.

*MOT: 嗯?

*MOT: 这样不就是车了吗#这样不就是车了吗?

*CHI: 啊它不是+ /

*MOT: 啊?

*CHI: 弄弄哈弄弄.

*MOT: 再接上啊?

*MOT: 自己再随便接吧#想怎么接怎么接.

*CHI: 耶?

*MOT: 啊你没接上.

*CHI: 没接上.

*MOT: 你得使劲把它接上.

*MOT: 那.

*MOT: 你把它都放这里边去#要不然就都弄丢了.

*MOT: 这一个大光头强#这里还有一个小光头强来你快看糖糖.

*MOT: 嘟嘟哥哥都不喜欢光头强了把光头强都给你了#哈哈.

*MOT: 一个大光头强一个小光头强.

*MOT: 还有一个在车上的熊二#还有一个在车上的光头强-: .

*MOT: 它们怎么弄得来#哎呀那么多熊大熊二.

*MOT: 它们要在哪里玩来#在森林里玩#我们给它盖个城堡吧.

*CHI: 嗯.

*MOT: 你会盖吧 ?

*CHI: 我#我就不会盖.

*MOT: 你不会盖吗?

*MOT: 给它盖个城堡不行吗?

*MOT: 行不行啊?

*CHI: 城#堡?

*MOT: 啊.

*MOT: 它们都在这里你看.

*MOT: 你看.

*CHI: 嗯#都在这里.

*MOT: 它们在哪里它们找一个城堡行吧?

*CHI: 嗯找一个城堡.

*MOT: 让他们愉快的在里面生活行吧?

*CHI: 行.

*CHI: 哼.

*MOT: 还有小吉吉国王来.

*MOT: 把你这个碗当个底座.

*MOT: 还有吗?

*CHI: 还没有.

*MOT: 还有积木吗?

*CHI: 没没有积木了.

*MOT: 没有积木了啊?

*MOT: 把这个罐罐拿出来行吧?

*MOT: 你看看.

*MOT: 你看看哈你得把它先围起来行吧?

*MOT: 还有丁丁车和飞飞鱼它们两个怎么办?

*MOT: 额它们还要吧?

*MOT: 要不要它们?

*CHI: 要他们.

*MOT: 它们也得在这里边啊?

*CHI: 嗯.

*MOT: 飞飞鱼也得在里边啊?

*CHI: 嗯.

*MOT: 啊?

*MOT: 把它们围起来了么?

*MOT: 围起来了么?

*CHI: 没有.

*MOT: 嗯?

*MOT: 积木呢她积木呢?

*MOT: 你把积木拿来#咱把积木摆上去行吧?

*MOT: 那咱还要石头行吧#把石头也给它围起来行吧?

*CHI: 啊.

*MOT: 谁去捡的石头来?

*CHI: 姥姥.
*MOT: 姥姥去捡的啊?
*CHI: 嗯捡的.
*MOT: 那你不来给他们盖屋吗?
*MOT: 盖起来了么#你看.
*MOT: 都把你们围起来了么?
*MOT: 他们就在这里愉快的生活#你看.
*CHI: 愉快#快的生活.
*MOT: 行吧?
*CHI: 行.
*MOT: 围起来了么?
*CHI: 没有围起来.
*MOT: 呢.
*MOT: 围起来了么?
*CHI: 围起来了.
*MOT: 嗯#这样不就围起来了么?
*MOT: 围起来了么?
*CHI: 在这里玩.
*MOT: 嗯?
*MOT: 好了吧#围起来了么?
*CHI: 嗯呜#围起来.
*MOT: 围起来了么?
*CHI: 没有围起来.
*MOT: 那还有那个没围起来.
*MOT: 都围起来了.
*CHI: 都没有围起来.
*MOT: 都围起来了.
*CHI: 这这里没有.

*MOT: 哦它也没围起来.

*CHI: 这.

*MOT: 来妈妈给弄.

*MOT: 那是什么你拿的什么?

*MOT: 嗯?

*MOT: 把画笔放里边干什么?

*MOT: 画笔要进去吗?

*MOT: 你看都围起来了吗?

*CHI: 都没有围起来.

*MOT: 嗯?

*CHI: 什么?

*MOT: 那要不然妈妈再给你找找点这个#你画画去吧再.

*CHI: 嗯.

*MOT: 行吧?

*MOT: 来来来来#画画来上这来画.

*CHI: 画笔.

*MOT: 快画去.

*CHI: 我#画个光头强.

*MOT: 那你画吧.

*CHI: 画## 头光.

*CHI: 头# 眼睛.

*CHI: 呃-:.

*CHI: 嗯-:.

*CHI: 画个看报纸僵尸.

*MOT: 行.

*MOT: 这是你的小书包.

*MOT: 糖糖啊这是你的小书包.

*MOT: 昨天都背嘟嘟哥哥的来#嘟嘟哥哥那个太大了你背.

*MOT: 哎它那小绳呢?

*MOT: 这个防走丢的小绳不见了.

*CHI: 好了#像吧.

*CHI: 你要#你看看像吧?

*MOT: 我看看.

*MOT: 哎呀真像呀.

*MOT: 真像你这是画的这个大树林把他们都围起来了是吧?

*MOT: 是吧?

*CHI: 它#它这个粘住.

*MOT: 啊?

*CHI: 像吧?

*MOT: 像什么?

*CHI: 像看报纸僵尸.

*MOT: 看报纸的僵尸啊?

*MOT: 那俺没有看见啊#哪一个是呀?

*CHI: 这个是.

*MOT: 你这个是画的什么#你把它放下#这是画的什么?

*MOT: 画的什么?

*CHI: 五#五#五#五五颜六色的.

*MOT: 哦五颜六色的呀.

*CHI: 啊.

*MOT: 有什么颜色你说说.

*CHI: 1#2.

*CHI: 黑色的.

*CHI: 这个颜色#都有黄色的.

*MOT: 有黑色的啊?

*CHI: 嗯.

*MOT: 还有什么颜色啊?

*CHI: www.
*MOT: 什么?
*CHI: 嗯#还有一个.
*MOT: 这是不是#这是个碗.
*MOT: 这是什么颜色?
*CHI: 红#颜色.
*MOT: 嗯这个呢?
*CHI: 胡萝卜@bei2 颜色.
*MOT: 这是什么?
*CHI: 颜色是黄色.
*MOT: 那个蓝色啊.
*CHI: 蓝色.
*MOT: 黄色是哪个啊?
*CHI: 是这个.
*MOT: 啊?
*CHI: 是没这个.
*MOT: 对呀这个是黄的.
*MOT: 还有什么颜色还有绿色来.
*CHI: 绿色在这里.
*MOT: 那是红色.
*CHI: 红色.
*MOT: 绿色呢?
*CHI: 嗯-:也就在这里.
*MOT: 那也是红色这是绿色.
*CHI: 红色.
*MOT: 这个不就#这也是绿色的嘛.
*CHI: 这个#这个.
*MOT: 啊这个也是绿色是吧.

*CHI: 这个呢.

*MOT: 袜袜又掉了#妈妈再给穿上#穿上袜袜来.

*CHI: 哎.

*CHI: 哎咦#呦.

*CHI: 还有碗碗.

*MOT: 谁给你买的碗碗?

*CHI: 奶奶.

*MOT: 那个碗碗能使吗?

*CHI: 嗯-:鸣#碗碗能使.

*MOT: 那碗碗干什么使?

*CHI: 吃饭来用的.

*MOT: 吃饭用的啊?

*CHI: 嗯.

*MOT: 那不太小了吗?

*CHI: 不小.

*CHI: 耶-:

*MOT: 那你#那你用这个吃过饭吗?

*CHI: 能吃过饭.

*CHI: 耶-:.

*MOT: 哎哟掉了.

*CHI: 耶没了.

*CHI: 积木是什么呢?

*CHI: 积木是什么呢?

*CHI: 是什么?

*MOT: 那是什么#我也不知道是什么#你说是什么?

*CHI: 积木.

*MOT: 啊?

*CHI: 积木 x.

*MOT: 积木#积木是什么?
*CHI: 积木或圆圆的.
*MOT: 啊圆圆的啊.
*CHI: 在巴克坐这行吧?
*MOT: 让巴克坐这啊?
*CHI: 巴克巴克#大巴克.
*MOT: 小巴克呢?
*CHI: 小巴克在+/
*CHI: 小青蛙#嘎嘎嘎.
*CHI: 青蛙#咣.
*CHI: 咣哎吆.
*MOT: 掉了.
*CHI: 小青蛙.
*MOT: 你你#哎我跟你说你你让青蛙在这上边行吧?
*MOT: 行吧?
*CHI: 蛙嗯#它不.
*CHI: 它在这.
*CHI: 它在这里.
*CHI: 噯.
*CHI: 好.
*CHI: 哎嗨.
*CHI: 了.
*MOT: 嗯?
*CHI: 呢.
*CHI: 濡濡濡.
*CHI: 嘞嘞勒.
*CHI: 濡濡濡.
*CHI: 够#打#够.

*CHI: 啊再#再#再#再#再#再#再来一次.

*MOT: 再来一次?:

*MOT: 你没把这些那个都放#你没把这些颜色+/
*CHI: 再来一次.

*MOT: +/笔都放这里吗#以后你就没有东西画画了.

*MOT: 快放里边去.

*MOT: 放在那个#盒盒里.

*CHI: 我就#放个.

*CHI: 我给放.

*MOT: 这还是一个萝卜.

*CHI: 我画.

*CHI: 画谁?

*CHI: 光光强.

*MOT: 这还有个小手镯嘛.

*CHI: 画.

*MOT: 谁的?

*CHI: 糖糖的.

*CHI: 吆咦#哎咦欧.

*MOT: 放里边吧.

*CHI: 哼哼嗯.

*MOT: 还一个金#银币来.

*CHI: 咦呦.

*CHI: 哎呦.

*MOT: 哎.

*MOT: 放在里边都是银子的.

*CHI: 都是银.

*CHI: 都是银子.

*CHI: 啊都是银子.

*MOT: 嗯.

*MOT: 你知道银子是什么吗?

*CHI: 都是银色在这里.

*CHI: 都在这里.

*CHI: 哎咦.

*MOT: 你的贴贴弄得到处都是.

*CHI: 就什么呢?

*CHI: 卖吧.

*CHI: 那个#小公主.

*CHI: 小公主.

*CHI: 小公主在这里长大#王子在这里.

*CHI: 啪-:

*MOT: 你不给妈妈讲故事吗?

*CHI: 哎吆#嗨吆#五颜六色的.

*MOT: 哎吆还有黑的吗#快点放到小盒盒里去.

*MOT: 都把这个蜡笔都找出来#要不然的话都找不到了.

*CHI: 你看看.

*CHI: 呜#这个#这个画画-:?

*MOT: 啊把它放进去.

*CHI: 嗯得#得.

*CHI: 嗯#五五颜六色的.

*MOT: 嗯咱再砸地鼠吧#你砸吧?

*CHI: 砸地鼠.

*MOT: 你会砸吧?

*CHI: 我会砸地鼠.

*MOT: 来砸砸试试来.

*CHI: 砸#砸地鼠.

*CHI: 啊去怎么砸的.

*CHI: 鸣#怎么回事?

*MOT: 它就是那个颜色#什么亮你就砸什么.

*MOT: 噯.

*CHI: 怎么回事#嗯-:没有了.

*MOT: 怎么了?

*MOT: 什么没有了?

*CHI: 呃-:没有了.

*MOT: 没有什么了?

*CHI: 没有了.

*MOT: 开开.

*CHI: 嗯呢#怎么回事?

*MOT: 什么怎么回事#你怎么回事#它不就在这里你看你开开.

*MOT: 开始砸.

*CHI: 没怎么回事.

*MOT: 怎么回事啊?

*CHI: 怎么回事?

*MOT: 啊你给妈妈说怎么回事.

*CHI: 没了.

*MOT: 什么没了?

*CHI: 没了.

*MOT: 什么没了?

*MOT: 它它不是这样的#它是一闪一闪的不是一上一下的.

*CHI: 嗯.

*MOT: 你这个玩具就是这样的.

*CHI: 不#不是这样的.

*MOT: 那那个没#它不是一伸一伸的#它是闪光的.

*MOT: 嗯它一亮你就砸它一亮你就砸是这样的.

*CHI: 我有了.

*MOT: 她就要那种#呃上下的是吧?

*CHI: 要一个.

*MOT: 要不咱把它送给嘟嘟哥哥吧#你#你送给他行吧?

*CHI: 嗯.

*MOT: 行吧?

*CHI: 嗯.

*MOT: 你不要了你送给嘟嘟哥哥行吧?

*CHI: 嗯.

*MOT: 嘟嘟哥哥给你那么多玩具了.

*MOT: 行不行啊?

*CHI: 给嘟嘟.

*MOT: 你给嘟嘟行吧?

*CHI: 给嘟嘟行.

*MOT: 那要不就给嘟嘟吧.

*MOT: 嘟嘟都给你那么多玩具了是吧?

*MOT: 这个给嘟嘟吧#你你不会玩.

*MOT: 你都不会玩是吧?

*CHI: 嗯.

*CHI: 我都不会玩.

*MOT: 啊.

*CHI: 我都不会玩玩.

*MOT: 三岁以上年龄.

*CHI: 嗯嗯#靠边.

*CHI: 我要过去.

*CHI: 我要过去#坐+ /

*MOT: 等一会我问姨妈那个嘟嘟哥哥玩不玩哈#嘟嘟哥哥可能玩.

*MOT: 嘟嘟可能没见过那种.

*MOT: 三岁以上还不到三岁还不会玩.

*MOT: 先给嘟嘟哥哥玩吧#行吧?
*MOT: 行不行啊?
*CHI: 一块.
*CHI: 我.
*CHI: 我升.
*CHI: 我.
*CHI: 一块升-:.
*CHI: 我.
*MOT: 哎都弄坏了.
*CHI: 转一转.
*MOT: 你让它在桌子上跑吧.
*CHI: 我是说这里.
*CHI: 这么窄#我要我来了.
*CHI: 我要我要来了#啊-:.
*CHI: 哎吆-:.
*MOT: 哎吆#哎呀呀炸了.
*CHI: 打打掉了.
*MOT: 放在那个上面吧.
*CHI: 嗯嗯嗯-:.
*MOT: 怎么了.
*CHI: 你拿着.
*MOT: 嗯.
*CHI: 让开.
*CHI: 行了呢.
*CHI: 哎#别别开.
*CHI: 嗯.
*CHI: 你让开.
*MOT: 啊我让开.

*MOT: 哦掉下来了.

*CHI: 你让开.

*CHI: 嗯.

*MOT: 哎吆.

*CHI: 都开了.

*CHI: 等等让车都开了.

*CHI: 都开了.

*CHI: 呀怎么回事怎么回事!

*CHI: 怎么回事#怎么回事#怎么回事.

*CHI: 哼哎吆吗.

*CHI: 怎么回事啊-:.

*CHI: 怎么回事怎么回事.

*CHI: 怎么回事#怎么回事#怎么回事#怎么回事.

*CHI: 怎么回事.

*MOT: 哎吆吆吆.

*CHI: 打了.

*MOT: 你又打它干什么?

*CHI: 是#怎么回事#怎么回事.

*CHI: 放这里.

*CHI: 不.

*CHI: 够够#放这里.

*MOT: 你不让它们都在它们城堡里面吗?

*CHI: 怎么.

*MOT: 啊?

*CHI: xxx.

*MOT: 你不让它们都在城堡里面吗?

*MOT: 它们出去就让坏人给打跑了.

*CHI: 啊啊啊-:.

*CHI: 坏人给打跑了?
*MOT: 啊你让它们都在城堡里面.
*MOT: 你小车呢?
*CHI: 小车呢?
*MOT: 小车呢?
*CHI: 呜呜.
*CHI: 啾#呜.
*CHI: 坏人呢?
*CHI: 坏人被抓走了.
*MOT: 就是光头强的小车呢#让坏人给抓走了吗?
*CHI: 啊.
*MOT: 那你不快点把它们找回来.
*CHI: 咦让光头强打[!].
*MOT: 打谁呀?
*CHI: 打坏人.
*MOT: 哦那光头强的小车上哪去了#你你给弄哪去了?
*CHI: 噢#xxx.
*CHI: 这个吉吉国王.
*CHI: 是是吉吉国王弄的.
*CHI: 坏坏人#给抓走了.
*CHI: 嗯那嗯.
*CHI: 那嗯.
*MOT: 吃什么?
*CHI: 嗯#啊-:.
*MOT: 啊-:找出一块臭屁糖来.
*CHI: 呵臭屁糖.
*MOT: 那.
*MOT: 没了就这一块了#最后一块了#啊.

*MOT: 上哪去啊?
*MOT: 上哪去啊?
*MOT: 回来糖糖啊.
*MOT: 上床吧要不咱.
*MOT: 走#上床玩一会.
*MOT: 快点上床#爬上来.
*MOT: www.
*MOT: 爬上来#爬上来#爬上来.
*MOT: 可找到你的被角角了.
*MOT: 干什么?
*MOT: 那你还没有被角角小兜兜你就不睡觉了吗?
*MOT: 你要睡觉了?
*CHI: 来#嗯哼#盖盖被被.
*MOT: 在大学睡觉一点也不踢被子.
*MOT: 睡觉了啊你#你不起来吃饭了?
*MOT: 嗯?
*MOT: 快点起来.
*CHI: 哎-:
*MOT: 不吃了?
*CHI: 耶#没了.
*MOT: 嗯.
*CHI: 没了.
*MOT: 我吃啊.
*CHI: 没了.
*MOT: 我以为她吐出来给我的来.
*MOT: 不吃了我寻思她.
*MOT: 那你拿出来干什么那么脏脏啊.
*MOT: 嗯?

*MOT: 不能拿出来了快点起来.

*MOT: 坐起来#躺在那里干什么.

*MOT: 你手那么脏赶紧洗手去吧.

*MOT: 别抠.

*MOT: 走走咱洗手去#哎呀手太脏了快点玩了半天#哎呀.

*MOT: 走洗手去.

*MOT: 踩着小板凳洗手去吧?

*MOT: 行吧?

*MOT: 你手太脏了那那#那个就不能吃饭了吃饭的时候也得洗.

*MOT: 快起来妈妈领着你去洗#踩着小板凳行吧?

*MOT: 走洗手去走.

*MOT: 哎手太脏了.

*CHI: 嗯收嗯收破烂了.

*MOT: 收破烂的没有#妈妈都没听见收破烂的#你听见有收破烂的吗?

*CHI: 烤地瓜的.

*MOT: 烤地瓜的?

*MOT: 你想吃烤地瓜吗?

*CHI: 吃.

*MOT: 吃#那你不吃饭吗?

*CHI: 呃#我-:我就不害怕.

*MOT: 就是啊#咱就不害怕.

*MOT: 咱不害怕收破烂的也不害怕烤地瓜的.

*CHI: 都#我我#我就不害怕.

*CHI: 我#我吃烤地瓜.

*MOT: 你吃烤地瓜啊?

*CHI: 嗯.

*MOT: 那下让姥姥姥爷去给买行吧?

*CHI: 唉哎真是怕什么怕?

*CHI: 怕什#呃.

*MOT: 我我我在路上说她来#我说怕什么怕#她就记着了.

*CHI: 哄.

*MOT: 有什么好怕的.

*CHI: 有-:有什么好怕的.

*MOT: 就是啊.

*CHI: 啊?

*MOT: 那你还怕烤地瓜的吗?

*CHI: 嗯嗯.

*MOT: 那你还怕收破烂的吗?

*CHI: 嗯嗯.

*MOT: 就是啊.

*CHI: 我-;我都不害怕.

*CHI: 僵尸会吃他.

*MOT: 噢.

*CHI: 嗯.

*CHI: 僵尸#土豆.

*CHI: 僵尸和土豆了.

*MOT: 都能保护你吗?

*CHI: 啊.

*CHI: 呃土豆.

*MOT: 土豆给她拿过来.

*CHI: 土豆.

*CHI: 哎嗨#吆.

*CHI: 土豆土#土豆在这里.

*CHI: 它它#它就#它#它就不害怕.

*GRA: 不害怕.

*CHI: 啊它就不害怕.

*GRA: 嗯.
*CHI: 都#啊呜.
*CHI: 哦#呜呜嗯.
*CHI: 呜呜呜#嗯.
*CHI: 我这.
*CHI: 嗯#在这里.
*CHI: 找到了.
*CHI: 啊噢呜.
*CHI: 咝咝咝咝#这里.
*CHI: 这里.
*CHI: 哽炸了.
*GRA: 嗯.
*CHI: 这里.
*GRA: 嗯.
*CHI: 是这里黑了.
*GRA: 嗯.
*CHI: 它#它.
*CHI: 哎辣椒呢?
*CHI: 耶-:嘿.
*CHI: 椒在这里会辣.
*CHI: 它会辣.
*GRA: 它会辣.
*CHI: 你看看#它会它会辣.
*CHI: 蹦炸了.
*CHI: 它会#我#我问它.
*CHI: 呜呜#它它的豌豆.
*CHI: 啊这豌豆#咚咚咚咚.
*CHI: 这里哽炸了.

*GRA: 嗯.

*CHI: 地雷哽炸了.

*MOT: 那不是那个地雷嘛.

*CHI: 地雷.

*MOT: 啊.

*CHI: 地雷哽炸了.

*CHI: 炸了僵尸.

*CHI: 啊嗯炸了.

*CHI: 呃炸了#咦-:

*CHI: 玉米大炮.

*CHI: 都排上队了.

*CHI: 12345#6789#11 了.

*CHI: 西红柿.

*CHI: 西红柿额西红柿也不害怕.

*CHI: 土豆也不害怕#都不害怕.

*CHI: 嗯嗯#嗯#嗯.

*CHI: 瓜来了.

*CHI: 都来了.

*GRA: 嗯.

*CHI: 啊都来了怎么办?

*CHI: 僵#僵僵尸打打不过它们.

*CHI: 打#打#打#打#打#打不#啊打#打啊#啊-: 嗯啊.

*CHI: 哎呦.

*MOT: 干什么那个能吃嘛!

*MOT: 脏死了.

*MOT: 你怎么这么点小孩学会吃脚了呢又.

*CHI: 我-:我在找狗.

*CHI: 小狗呢?

*MOT: 什么小狗?
*CHI: 我-:我小狗呢.
*MOT: 你学小狗的啊.
*CHI: 学小狗的.
*MOT: 你学小狗干什么?
*CHI: 汪汪汪#汪汪汪.
*CHI: 嗯#嗯啊.
*CHI: 汪.
*MOT: 哎呀呀呀呀呀#快起起来上床上玩.
*CHI: 汪.
*CHI: 汪汪汪.
*CHI: 汪#汪.
*MOT: 你干什么呢?
*CHI: 汪#汪#汪.
*MOT: 啊上床上玩#上床上玩.
*CHI: 汪#汪#汪#汪#汪-:.
*MOT: 上那个垫子上吧#快去#爬到垫子上去#爬到垫子上去.
*CHI: 汪#汪#汪汪.
*MOT: 爬到垫子上去.
*CHI: 汪汪.
*MOT: 你看看.
*CHI: 汪#汪-:
*MOT: 爬到垫子上去.
*CHI: 汪#啊汪.
*CHI: 汪汪啊.
*CHI: 啊汪.
*MOT: 掉下来了啊.
*CHI: 嗯啊嗯-:.

*CHI: 汪汪汪.
*CHI: 汪汪汪.
*CHI: 汪.
*CHI: 汪#汪.
*MOT: 你看这是什么?
*CHI: 汪.
*CHI: 汪#汪#汪#汪汪.
*CHI: 啊汪汪#汪汪.
*CHI: 啊汪#啊嗯汪.
*CHI: 汪嗯汪.
*CHI: 汪#汪.
*CHI: 汪汪#啊干什么?
*MOT: 啊这是一个小鱼的骨头.
*CHI: 嘻-:嘻-:.
*CHI: 嘻-:.
*CHI: 嘻-:.
*MOT: 小鱼的骨头#是吧?
*CHI: 哎吆.
*MOT: 干什么?
*MOT: 你拿什么呢糖糖.
*CHI: 嗽-:
*CHI: 我写#啊我写.
*CHI: 我写.
*MOT: 什么?
*CHI: 我写.
*MOT: 你写什么?
*CHI: 我写这个.
*MOT: 你写你写字啊?

*MOT: 你写字字啊?

*CHI: 耶#蹦蹦驾.

*CHI: 驾呀.

*CHI: 嘟#鸣#嗯嗯.

*CHI: 嗯嗯.

*MOT: 都粘不住了坏了.

*CHI: xxx.

*MOT: 你又吃什么呢糖糖?

*CHI: 啊吃山楂片.

*CHI: 我又吃山楂片.

*MOT: 你又吃山楂片?

*MOT: 哎呀你把山楂片都弄地上去了.

*MOT: 你没洗手就吃山楂片啊?

*MOT: 你饿了吧糖糖?

*CHI: 嗯我饿了吃山楂片.

*MOT: 你饿了不能吃山楂片#你饿了得吃饭.

*CHI: 我饿了吃#吃#吃米饭.

*MOT: 噯#吃米饭.

*MOT: 还吃什么菜呢?

*CHI: 这个米饭.

*CHI: 我-:我我我吃姥姥的米饭.

*MOT: 姥姥做的米饭啊?

*CHI: 嗯.

*MOT: 嗯#真乖.

*MOT: 咱洗洗手去吧.

*CHI: 不洗手.

*MOT: 你得#吃饭就得洗手啊#吃饭不就是洗手#好孩子得#先洗手再吃饭呀.

*MOT: 是吧?

*MOT: 现在是 12 点 20 录像结束.

@End

附录四、专有名词及解释一览表

序号	专有名词	解释
1	语气词	语气词是汉语语气范畴中最基本的一种形式标志, 这个语法形式是封闭的, 也是汉语区别于其他语言的一个明显特征。人们经常使用语气词来表达讲话者对某一行为或事件的主观态度和观点, 位置常出现在句中和句末, 同时语气词的使用也能够增加言语交际的感情色彩。
2	句末语气词	语气词出现在句末时叫句末语气词。
3	典型语气词	典型语气词就是使用频率特别高、分布领域比较广, 表达语气相对复杂的六个语气词。
4	一般语气词	一般语气词就是指使用频率较低, 分布领域较窄, 表达语气较为简单的语气词。除了典型语气词, 其他都是一般语气词。
5	功能语气词	功能语气词要体现基本的交际功能, 有较强的强制性。在句子中可以看作是完句功能。
6	口气词	口气词主要指讲话人的情感态度即主观感情色彩, 是附加在句子上的, 属于语用平面。
7	言语意图	指在交际过程中, 讲话者需要准确、明白地向对方传达自己想表达的意思即为言语意图。
8	了 ₁	“了”可以是动态助词也可以是语气词, 因此学界有了 ₁ 、了 ₂ 和了 ₁₊₂ 三种分类。其中了 ₁ 是动态助词、了 ₂ 是语气词、了 ₁₊₂ 是兼动态助词和语气词(吕叔湘, 1980)。简单来说在句中的“了”都是动态助词即了 ₁ 。
9	了 ₂	当“了”处于句末宾语或数量补语后面时, 主要表示事态的变化、肯定事态变化已成定局, 这种“了”是语气词了 ₂ (如我等你好几天了。我报名了。他住这儿五年了。)但当“了”紧接在句末动词或形容词之后, 一般说来, “了”就兼语气词和动态助词两种作用为了 ₁₊₂ (如枫树的叶子红了。那本书我拿走了。这个办法太好了。)在

		我们的研究中为了行文方便，将了 ₂ 、和了 ₁₊₂ 统称为了 ₂ 。
10	首现时间	指语言项目的首次自发输出时间。
11	获得时间	使用类型（3次）来判断获得时间即儿童自发累计输出一个词3次，且使用正确，即认为儿童获得该词语。3次可以是一次录像中出现的次数也可以是连续录像中累计出现的次数。
12	平均句长	是将特定话语范围内出现的语素或者词的总数除以句子的总数得出的值，根据汉语的实际情况，我们选择词的总数除以句子的总数得出的值。
13	第一阶段	指的是根据平均句长划分出5-6个阶段，其中的第一阶段，剩下的以此类推。
14	第一梯队	主要是依据语气词的分类和其他儿童的对照得出，是同一阶段中的获得次序的再次划分，比如：GYC的“吗”（1；12；18）和“呢”（1；12；04）出现的时间较为接近，但是一个是功能语气词另一个是口气词，再结合其他三名儿童的获得时间，我们认为这两个语气词从获得次序上分属于两个不同的梯队。
15	语气词因子分析	在统计学中，“因子分析”的基本目的就是用少数几个因子去描述许多指标或因素之间的联系，即将相关比较密切的几个变量归在同一类中，每一类变量就成为一个因子，以较少的几个因子反映原数据的大部分信息。因此将我们的分析称作“语气词因子分析”。
16	口气词因子	指由口气词组成的因子集合。
17	功能语气词因子	指由功能语气词组成的因子集合。
18	一般语气词因子	指由一般语气词组成的因子集合。
19	混合因子	指由口气词、功能语气词和一般语气词的随机组合因子集合。
20	自闭症	自闭症是一种广泛性发育障碍的代表性疾病，具有三大特点：（1）社会交往障碍；（2）不同程度的言语发育障碍；（3）行为方式刻板、重复。ASD目前被认为是从行为，神经生物学，遗传学和认知方面常见的发育障碍。
21	语用功能	根据现代汉语的“三个平面”理论——句法、语义、语用，语用功能指的是人在一定语境中对语言的运用。

附录五、在读博士期间的成果和项目

1. 张笛(2017), <近十年国内语气词研究综述>,《湖州师范学院学报》, 2017年第9期, 页90-95。
2. 张笛(2018), <普通话儿童言语心理情绪与态度研究——以含有句末语气词“吧”的话语片段为例>,《佳木斯职业学院学报》, 2018年第2期, 页383-385。
3. 张笛、崔彦(2018), <普通话儿童言语情感表达的个案研究——以含有句末语气词“吧”的片段为例>,《绥化学院学报》, 2018年第9期。
4. 张笛(2018), <普通话儿童与家长的言语行为策略研究——以含有句末语气词“吧”的对话片段为例>,《学前教育研究》, 2018年第8期, 页50-59, CSSCI。
5. 谢楠、张笛(通讯作者)(2017), <汉语儿童多模态口语语料库建设研究>,《外语电化教学》, 2017年第177期, 页53-60, CSSCI。
6. 张笛(2019), <句末语气词和韵律在自闭症儿童理解反语时的作用>,《中国临床心理学杂志》, 2019年第1期, 页18-23, CSSCI。
7. Zhang Di, Wang Zhibo & Robert, E. (2018). A Case Study of the Sentence Final Particle “Ba” ’s Pragmatic Functions in Chinese-Speaking Children, *International Journal of Early Childhood Education Care*, 6, 160-171.
8. Zhang Di, Xu Qianli & Robert, E.(2018).The Construction on Acquisition Pattern of Sentence-final Particles among Chinese-Speaking Children: A Longitudinal Study. *Language and Cognitive Science*, 4,1-26.
9. Zhang Di, Wu Xiangyan & Han Yuying. (2018). A case study on acquisition of the sentence final particle “ma” in a Chinese-speaking

child. International Conference on Social Sciences, Education and Management,4, 560-564.

10. 张笛（主持），The Irony Comprehension and Teaching in Chinese Children with Autism Spectrum Disorders, Bamboo Grants Program of United Board for Christian Higher Education in Asia(亚联董)，资助金额：5000 美元。

11. 张笛（主持），汉语自闭症儿童非字面语言的认知、教导与干预研究及推广计划，田家炳基金会，资助金额：20 万人民币。