

“老师”与“教师”的“词汇语义-题元框架”差异比较及原因剖析

施书宇 孙道功

(南京体育学院 语文部,江苏 南京 210014;南京师范大学 文学院,江苏 南京 210097)

摘要:“老师”和“教师”作为同义词,由于词汇语义和句法组合上的相似性,一直是词典释义和词汇学习的难点。而目前学界对两词在语体、指称差异等角度的探讨,并没有揭示两词的源流差异以及造成使用差别的深层原因。基于莫斯科语义学派的名词分类和题元框架的相关理论,回溯了两词的语义源流,并在标注语料库的基础上对比分析了两者词汇语义及题元框架差异,并揭示了差异背后的深层原因。结论认为两个词在句法、语用等方面差异的根本原因是由于“老师”属于关系名词,“教师”属于性质名词,以及由两词包含的关系义征和性质义征决定而形成的不同题元框架的制约。研究结论对词典释义、对外汉语教学以及语言信息处理都有一定价值。

关键词:老师 教师 句法差异 关系名词 性质名词 题元框架

中图分类号:H031 **文献标识码:**A **文章编号:**1008-9853(2017)02-178-06

拥有五千年文明历史的中国,自古以来就有尊师重教之传统。从对“老师”的众多称谓中便可见一斑,如“师”、“老师”、“师氏”、“西席”、“山长”、“师长”、“先生”、“教师”等等。但有些称呼已随历史的变迁逐渐淡出了人们的视野,目前最为通行的只有“老师”与“教师”两个词。作为一对同义词,“老师”与“教师”在词汇语义和句法表现上具有很大的相似性,多数情况下具有可替换性,对于辞书释义和外国学生的词汇习得而言,具有难度、容易混淆。笔者在从教经历中也多次遇到外国留学生混用“老师”和“教师”两词的情况。究其原因学生并不了解这两个词在汉语中的使用异同,以及差异背后的深层原因。

一、研究现状回溯

基于知网(1991-2014)的检索发现,目前对“老师”和“教师”差异这一问题进行直接探讨的文章共有7篇。从研究内容看,有的侧重于词义的辨析描写,如姚蓉蓉(2001)、拜书婷(2011)等;有的侧重于对句法、语义、语用差异及互动关系的探讨,如陈忠(2002)、宋亮(2013)等。

在已有的研究中,达成共识的观点主要包括:①老师是口语,教师是书面语;②老师是称呼语,教师是职业称谓;③老师比教师的范围广;④老师有尊敬义,教师无尊敬义。其中,比较具有代表性的是陈忠(2002)和宋亮(2013)的两篇文章。陈文从指称角度,指出“老师”属于有指、单指、面称和尊称;而“教师”属于无指、统指、背称和简称。研究角度比较新颖,但仍存在诸多值得商榷之处。如有指和无指,文中认为有指是名词性成分的指称对象是存在的实体;无指是指称对象为抽象属性,即虚拟的非实体。并提出需要借助语境判断有指和无指。如“这位总统任职三年了”(有指);“他当选为美国总统”(无指)。实际上,指称对象本来就包括客观类和非客观类,但把指称非客观的事物等同为无指,值得商榷。另外,用“在场”和“不在场”来区分面称和背称,并认为面称词对应有指,背称词对应无指,这就导致无法解释有指形式用于背称的现象。同时,也没有探讨各种指称之间内在关联,尤其是造成使用差异的根本原因。相对而言,宋文的探讨比较详尽,从三个平面理论出发,比较二者差异,认为“老师”有尊敬色彩,所以用于面称,表示单指和有指,且口语化;而“教师”没有尊敬色彩,用于背称,表示通指和无指,书面色

收稿日期:2016-12-28

作者简介:施书宇,女,1985年生,安徽合肥人,南京体育学院讲师。孙道功,男,1978年生,山东日照人,南京师范大学文学院副教授。

基金项目:教育部人文社科青年基金项目(14YJC740077)、国家社科青年基金项目(12CYY052)以及山东省语言资源开发与重点实验室项目(1311023)的资助。

彩浓。但是也存在值得推敲之处。首先,对面称与单指、有指的内在联系缺乏深入探讨;其次,认为“教师”没有尊敬色彩,所以用于背称。事实上,汉语中诸多背称词,却有尊敬色彩,如“令尊、令堂”等。尊敬色彩究竟与背称有何关联?最后,提出指称方式以及语用色彩的差别是造成句法差异的根本原因,那么两词指称方式、语用色彩的差异又是何种原因造成的?遗憾的是文中基本没有提及。

不难看出,已有研究,从研究角度看,或立足于词汇角度,或着眼于句法层面,并没有把词汇和句法视角结合起来。从研究结论看,仍然存在诸多值得商榷之处,尤其是没有揭示造成使用差异及其指称形式不同的深层原因。本文研究思路是:在已有相关文献梳理的基础上,首先对两个词进行源流回溯,考察其词汇内部结构差异及语义的发展变化;然后基于语料库,提取包含这两个词的组合结构,以莫斯科语义学派的名词分类和题元框架理论为指导,从微观的词汇语义和宏观的题元框架两个层面揭示造成这两个词不同句法表现的深层原因,从而对词汇语义和句法语义进行一体化描写。

二、“老师”与“教师”的源流比较

两个词包含的共同词素“师”字可以追溯至先秦时期。在《说文解字》中记载“二千五百人为师。”“师”本义为军队编制单位。在《说文解字注》中所记载的“师,教人以道者之称也”,实为后起义。但作为军队编制或军阶等级之“师”如何与授人知识之“师”发生关联?这应与先秦之时的办学体制密切相关。西周立国之初,天下未平,战火不断。为了加强军事统治,统治阶级开办学校(当时称庠序),培养训练贵族子弟以备国家战事之需。学校中的教学内容为六艺,即礼、乐、射、御、书、数等。其中军事训练科目包括射(射箭)、御(驾车)、骑(骑马)等,文化科目如礼、乐、书等。最初学校的教师都是由军官直接担任,所以职名未变,仍称之为“师”。随着天下逐渐太平,对治理国家的文职官员的需求不断增加,文化知识的重要性逐渐凸显,文化课程的比重也随之逐渐增大,而文官任教的现象也逐渐增多,“师”便衍生出新的意义,即“教授别人知识的人”。

“老师”一词最早出现在《史记·孟子荀卿列传》中,文中记载“田骈之属皆已死,齐襄王时,而荀卿最为老师。”结合文意不难看出,此时“老师”与现汉的“老师”形同实异,还并未词化,实为短语,意指“年老资深的学者”。再如唐代的《镇州临济慧照禅师语录》中“道流,莫取次被诸方老师印破面门,道我解禅解道。”此时“老师”仍是对“年老的资深学者”的尊称。随着时间变迁,在词化过程中,“老”义逐渐弱化,但是“尊敬”的色彩义却得以保留。明清以降,只要是教授别人知识的人皆可称为“老师”,与是否年老已经无关。所以“老师”最终词汇化成为现汉中“词缀+词根”型的附加式合成词。实际上,“老师”一词的尊敬色彩,并非后来的增生义,为最初“老”字虚化之前的语义的一种继承。

由于“教”是传授知识的主要手段,“教”和“师”最容易联合起来组合成词。相对而言,“教师”出现较晚,最早见于元杂剧张国宾(又名张国宝)的《罗李郎》中“人都道你是教师,人都道你是浪子。上长街百十样风流事,到家中一千场五代史。”这里的“教师”,意指古时传授戏曲、杂耍、评书的人或从事这些职业的人。而拜书婷(2011)认为“教师”最早见于《学记》中“教师者所以学为君也”,经过笔者考证发现有误。在目前通行的《学记》原文中并没有此句。原文是“故师也者,所以学为君也”。《说文解字》中记载“(教),上所施下所效也。从支从孝。”即手持杖或执鞭,本义为执教、教育。以“教”即传授知识为任务,很自然地成为社会上的一种职业。“教师”词义逐渐扩大并泛化,但凡是传授知识、技艺之人皆可以称之为“教师”,大约到明清之时。凌蒙初的《二刻拍案惊奇》中“那些村童无一不按节跳舞,就象教师教成了一般的,旁观着实好看。”此时“教师”与“老师”已经成为同义词。但从构词类型看,“教师”不同于“老师”,属于“词根+类词缀”的附加式合成词。而拜书婷(2011)认为是动宾式的合成词是错误的。

从源流梳理来看,“老师”和“教师”虽为同义词,但初始意义不同,产生时间不同。从构词角度看,内部结构不同,所包含的共同词素“师”的构词地位也不相同。“老师”中“师”是词根,是词汇义的意义支点和核心;而在“教师”中“师”为类后缀,表示某种职业,其词汇义的支点和区别特征体现在词素“教”上。

三、“老师”与“教师”的词汇语义与题元框架差异比较及原因分析

20世纪60年代以来,苏俄的一批语言学家,基于工程语言学背景,形成了先后以梅里丘克(И. А. Мельчук)和阿普列相(Ю. Д. Апресян)为首的莫斯科语义学派。该学派特别重视基于自然语言简化和标准化而形成的、用以描写自然语言的“语义元语言”以及对词汇、语法单位意义进行描述的“元语言释

义文本”，并提出“词汇研究的语法化—句法研究的词汇化”的语法研究一体化观点。该学派在对词汇进行释义描写时，提出了关系名词和性质（情状）名词的区分问题。关系名词强调事物之间的关系义，这种关系可以是领属、占有或依存等；在句法层面其特点体现为需要领属意义的词与之同现，句子才能自足成立。而性质名词强调事物的性状特点，这种特点可以是外部具体性的或内在抽象性的；在句法层面表现为不能与表示领属意义的词同现，否则句子无法成立。例如“遗孀”和“寡妇”属于同义词，但“遗孀”是关系名词，“寡妇”是性质名词。所以现实话语中，可以说“王女士是张局长的遗孀”，而不能说“王女士是张局长的寡妇”。可以说“王女士是寡妇”，而不会说“王女士是遗孀”。语言是一个关系网络，任何词语都以某种关系与其他词语互相关联并在语义网络中存储。与其他词语存在某种类型的“关系”，应该是词语共性之一。所以关系名词和性质名词的区分是就某一名词词汇语义的突出特点和外在句法表现形式而言的，并不意味着关系名词就不包含任何性状义，或性质名词就没有任何关系义。

阿普列相(1995)认为动词语义特点集中体现在组合层面，其描写应当基于题元框架；而名词语义特点集中体现在聚合层面，其属性特征表现在事物的形状、颜色、大小等方面，一般无须置入题元框架中。我们在运用该理论研究汉语时发现，与动词题元框架对应某一事件结构不同，名词也有“题元框架”，也有配价要求。（张家骅 2005：136-37）不同名词的题元框架具有四个特点：（1）对限制性或修饰性成分需求强弱的差异性；（2）对限制性或修饰性成分需求数量的差异性；（3）同现的限制性或修饰性成分性质的差异性；（4）在题元框架中所充当角色的差异性。目前题元理论认为，动词的词汇语义决定了题元框架中的哪些角色必须得到侧重（profiling）。被侧重角色通常是与动词联系的实体，并且对应于必须在视角（perspective）中出现的参与者。这种侧重是由词的词汇意义决定，不受语境的影响。侧重的差别可以反映动词之间的差别。实际上，名词也是一样，其词汇语义决定了题元框架中某些角色必须被侧重或突出，或该名词侧重为某种角色，进一步体现在句法组合对某些成分同现的强制性。我们认为词汇和句法层面互相关联，句法语义植根于词汇语义，词汇语义决定了句法语义。但目前相关研究，仍然囿于词汇层面与句法层面，没有把词汇语义和句法语义结合起来，在此借鉴莫斯科语义学派的相关理论，从微观和宏观两个方面分析两词的差异，并揭示差异背后的深层原因。

（一）微观词汇语义差异

关系名词和性质名词的区分理论，为辨析两词之间的语义差异并挖掘其原因提供了理论依据。从微观词汇语义层面看，虽然是同义词，但“老师”属于关系名词，“教师”属于性质名词，决定了内部的词汇语义特征（简称义征）并不相同。如下：

老师[+社称][±学校][+传授][+知识][±专业性][+尊敬][+领属][-职业]

教师[+社称][+学校][+传授][+知识][+专业性][-尊敬][-领属][+职业]

关系名词强调关系义，老师与学生二者之间构成了对义依存关系。由此决定了“老师”包含着关系义征[+领属]。这种关系义征是由核心词素“师”的词汇语义即“传授别人知识的人”决定的。在“师”的语义中已经潜存了所涉及的对义或依存关系，同时关系义征[+领属]最终决定了“老师”形成的题元框架形式是“领属+老师”，如“我的老师、小王的老师”等。而义征[+尊敬]，是由词素“老”（年老）初始意义的存留，虽然在现汉中“老”已经虚化为词缀，但该义征进一步决定了“老师”一词的原型语义是针对“人”而言的。与之相对，“教师”属于性质名词，性质名词强调事物的性质或形状特点，在此强调的是职业性。其核心词素是动词性词素“教”。“教授、传授”成为该词指称对象的主要特征，以及由此决定或与之对应的[+专业性][+职业]等性质义征，决定了“教师”在组合层面形成题元框架并不需要“领属”与之同现，不能形成“我的教师、小王的教师”等用例。“教师”中词汇意义的支点是“教”。虽然该词也包含了“师”，但作为类后缀的“师”意义已经虚化，并不强调与接受者之间的关系，而是强调“具有传授知识”特点的某类职业。所以两个词中的“师”性质和构词地位并不相同。同时，义征[-尊敬]也进一步彰显了“教师”的原型语义是针对职业而言的，并无褒贬色彩。通过义征分析可以看出在微观语义层面，由关系和性质义征决定的两个词内部词汇语义序列的差异。同时，两词的词汇义征进而决定了句法语义层面的题元框架。

（二）宏观的句法语义层面

从宏观句法语义层面看，参与者侧重决定了角色的句法实现特点，而目前通常规定侧重差别属于词汇语

义层面;而参与者角色的句法实现则属于句法层面。“老师”作为关系名词,强调依存性,在句法语义层面形成领属性结构;而“教师”作为性质名词,强调事物性状特点,不直接反应关系义,不能形成领属性结构。

基于语料库考察发现,两个词形成的题元框架大类基本相同,但是参与者角色内部构成并不相同。有些是由名元(名核结构的中心成分,这里指“老师”或“教师”)直接充当,有些是由名元构成的复合结构充当。为了满足语言信息处理的需求,对题元框架的对比没有采用传统的内省法,而是采用基于语料库的定量考察方式,为语言处理提供了更真实的数据。具体思路是从北大 CCL 语料库和中小学语文课本语料库(李葆嘉教授负责,2011 年完成,100 万字符)中筛选包含“教师”和“老师”字符的例句构建语料库,然后进行人工校对和语料标注,基于标注结果进行统计分析。因时间、精力等条件的限制,最后筛选出 10049 个例子(包括动核和名核结构形式)作为考察对象。

采用字母标记符号对所筛选出的例句进行句法语义标注。具体言之,使用汉字对应拼音首字母表示。如果首字母重复,采用角色成分对应第一个汉字拼音首字母和第二个汉字拼音的第二个字母表示。各个标记的含义介绍如下:

(1)LS,即领属,指称名核结构中人或事物的领有者。如:我的娃娃、他的老师。

(2)MY,即名元,是名核结构的中心成分,指称隶属于领属者的人或事物,或被修饰限制的对象。如:我的娃娃、一名教师。

(3)ZS,即主事,指称动核结构中谓词所表示的动作、活动、变化、性质、判断关系的主体。如他是我老师、警察打人了。

(4)KS,即客事,指称动核结构中谓词所关涉的客体,与主事相对。如他是我的老师、警察打人了。

(5)GX,即关系,指称动核结构中的主事和客事之间的关系,由关系动词充当,通常是“是、属、姓、犹如”等。如爸爸是一名老师、他属牛。

(6)DZ,即动作,指称动核结构中的主事发出的动作或行为,由动作动词或行为动词充当,如看、打、送、睡觉等。如老师打学生、他已经睡了。

(7)JL,即计量,指称名核结构中限定人或事物的数量或时量。如:三位老师、四个苹果。

(8)LB,即类别,指称名核结构中人或事物所涉及的内容门类。如:语文老师、历史资料。

基于语料库 10049 个用例的穷尽性考察,两词共归纳出九类题元框架,如下:

① <LS;MY>;② <LB;MY>;③ <JL;MY>;④ <JL;LB;MY>;⑤ <LS;LB;MY>;⑥ <ZS;GX;KS>;⑦ <ZS;DZ;KS>;⑧ <ZS;DZ>;⑨ <DZ;KS>

两词的题元框架差异表现为框架的类型、数量、频度三个方面。其中,“老师”对应了九大类 26 种题元框架形式,其特点是领属成分通常不可或缺。即使有时缺省,可以根据语境补出。“教师”共对应八大类 20 种题元框架形式,特点是领属成分不能同现。需要说明的是,下文列出的框架形式的频度数据,包括独立成句和充当句子成分两种情况。如下:

1. LS + (的) + MY,即领属 + (的) + 名元。做句子成分时“的”有时可以不出现,下同。如我的老师,他的老师等。语料库中该框架频度是 3179 次。“教师”不存在该框架形式。

2. LB + MY,即类别 + 名元。如语文老师、数学教师等。基于语料库检索来看,包含“教师”的题元框架频度为 425 次,“老师”为 223 次。“教师”比“老师”频度高,自由度强,不仅可以独立成句,还可以充当句法成分。与“老师”搭配的只是语文、数学等学科门类词,其他类词语通常无法组合。如*人民老师、*高级老师等。

3. JL + MY,即计量 + 名元。如四位老师、三名教师等。两词形成的框架频度基本相同,“老师”为 303 次,“教师”为 291 次。在“老师”的词汇语义中蕴涵了对指称对象的尊敬义,所以搭配量词通常是包含尊敬色彩的“位”。而“教师”语义中并没有尊敬色彩,所以搭配量词通常是中性量词“名”。

4. JL + LB + MY,即计量 + 类别 + 名元。如一位数学老师、三名数学教师等。两词形成框架的频度基本相同,其中“老师”为 78 次,“教师”为 85 次,仅搭配量词不同。

5. LS + LB + MY,即领属 + 类别 + 名元。如我的语文老师、学校的数学教师。包含“老师”的框架频度高,为 273 次,“教师”为 155 次。从母语语感角度看,“老师”的接受度也更高。

6. ZS + GX + KS,即主事 + 关系 + 客事。包括侧重为主事和客事两种情况,其中“老师”对应了八种

变体,“教师”对应六种变体。首先,侧重为主事。主事由“领属+名元”、“名元”、“数量+名元”、“类别+名元”充当的。“教师”比“老师”缺少“领属+名元”形式。

(1)(LS+MY)+GX+KS,如我老师是上海人。“教师”无该框架形式。

(2)(MY)+GX+KS,如老师是蜡烛、教师是最大的受益者。

(3)(JL+MY)+GX+KS,如一位老师是研究生,一位老师是本科生。三名教师都是南师大文学院的毕业生。

(4)(LB+MY)+GX+KS,如语文老师是我的叔叔、语文教师是山东人。

其中,(1)框架频度为347次。(2)、(3)框架中两个词频度差异不大。(2)中“老师”98次,“教师”103次。(3)中“老师”95次,“教师”89次。(4)中“老师”频度更高,达到271次,“教师”为107次。

其次,侧重为客事。客事由“领属+名元”、“名元”、“数量+名元”、“类别+名元”充当。“教师”比“老师”仍缺少“领属+名元”形式。

(5)ZS+GX+(LS+MY),如老王是孩子们的老师。“教师”无该框架形式。

(6)ZS+GX+(MY),如小李是老师、他爸爸是教师。

(7)ZS+GX+(JL+MY),如表叔是一位老师、我的邻居是一名教师。

(8)ZS+GX+(LB+MY),如妈妈是语文老师、我的姐姐是英语教师。

其中,(5)框架频度为424次。(6)、(7)、(8)框架中两词频度差异不大。(6)中“老师”为88次,“教师”为95次;(7)“老师”为81次,“教师”为89次;(8)“老师”为97次,“教师”为93次。

7.ZS+DZ+KS,即主事+动作(或行为)+客事。也包括侧重为主事和客事两类。“老师”对应八种变体,“教师”对应六种变体。首先,侧重为主事。主事仍由“领属+名元”、“名元”、“数量+名元”、“类别+名元”充当。“教师”比“老师”缺少“领属+名元”形式。如下:

(1)(LS+MY)+DZ+KS,如我的老师救了他。“教师”无该框架形式。

(2)(MY)+DZ+KS,如老师打学生、教师勇救落水儿童。

(3)(JL+MY)+DZ+KS,如一位老师帮助了他、一名教师伸出了援助之手。

(4)(LB+MY)+DZ+KS,如语文老师批评了铁蛋、语文教师打破了纪录。

其中,(1)框架频度为529次。(3)中“老师”96次,“教师”87次。(2)(4)中“老师”频度更高,“老师”153次,“教师”71次。(4)“老师”301次,“教师”为123次。

其次,侧重为客事。客事仍由“领属+名元”、“名元”、“数量+名元”、“类别+名元”充当。“教师”比“老师”缺少“领属+名元”,如下:

(5)ZS+DZ+(LS+MY),如暴徒打伤了我的老师。“教师”无该框架形式。

(6)ZS+DZ+(MY),如校长首先批评了老师、学生家长先骂了教师。

(7)ZS+DZ+(JL+MY),如日本兵打死了一位老师、教育局派来了三名教师。

(8)ZS+DZ+(LB+MY),如我们支持数学老师、山区学校最缺英语教师!

(5)频度为441次,(6)(7)两词频度差异不大,(6)中“老师”为76次,“教师”为65次;(7)“老师”为97次,“教师”为85次;(8)中“老师”频度更高,为115次,“教师”为53次。

8.ZS+DZ,即主事+动作。与第7类框架相比,该类中客事没有与主事同现。“老师”包括四种变体形式,“教师”缺少“领属+名元”。

(1)(LS+MY)+DZ,如我的老师出事了。“教师”无该框架形式。

(2)(MY)+DZ,如老师走了、教师失业了。

(3)(JL+MY)+DZ,如一位老师站了起来、三名教师受伤。

(4)(LB+MY)+DZ,如语文老师获胜、数学教师渎职。

框架(1)频度为239次,(3)中两词频度差异不大,“老师”为51次,“教师”为54次;(2)(4)中“教师”频度高。(2)中“老师”为82次,“教师”为41次;(4)中“老师”为34次,“教师”为8次。

9.DZ+KS,即动作+客事。在语境中所有的“ZS+DZ+KS”都有可能缺省“主事”形成该框架形式。在语料库中考察发现,如果忽略因为语境省略而形成的形式,该类型仅对应一种变体,即DZ+(JL+MY),如来了一位老师、派出三名教师。其中包含“老师”的框架频度为95次,“教师”为63次。

不难看出,“老师”和“教师”的题元框架差异表现为能够与领属关系的词语组合,实际上,这正是由两个词在词汇语义层面所包含的关系义征和性质义征决定的。具体言之,“老师”形成的题元框架中,前五类是典型名核结构形式,在语料库中有时独立成句,有时充当句法成分。后四类框架中“老师”独立充当参与者角色或与“领属”、“数量”、“类别”等组合后充当。实际上,这九种框架形式密切相关。尤其是后四种框架的变体形式,正是由前五种名核结构形式充当的。“教师”对应的题元框架中,前四类也是名核结构形式,后四类框架与“老师”表现基本相同。实际上,关系名词和性质名词并非截然对立。在性质名词前附加限定或修饰成分,会具有关系义,便可以同现。如我的家庭教师等。但从语料库检索来看,“领属+限定/修饰+性质名元”的自由度和频度远远低于“领属+关系名元”。

结 语

“老师”和“教师”之间的差异表现还有很多,诸如两个词的外延、语体等,因篇幅所限,另文讨论。本文基于莫斯科语义学派的相关理论,在源流梳理和词义辨析的基础上,对两词的题元框架差异及形成原因进行了阐释。结论认为“老师”作为关系名词,“教师”作为性质名词,以及由此决定而形成的不同题元框架是导致二者使用差异的根本原因。

参考文献:

- [1] 拜书婷.“老师”与“教师”的差异辨析[J]. 佳木斯教育学院学报,2001(2).
- [2] 陈忠.“老师”、“教师”的语用、句法、语义互动关系考察[J]. 东岳论丛,2002(2).
- [3] 段玉裁.说文解字注[M]. 上海:上海古籍出版社,1981.
- [4] 蒋怀士.“教师”尊称源远流长[N]. 新民晚报,2011-9-10.
- [5] 宋亮.再辨“老师”与“教师”[J]. 阜阳师范学院学报(社科版),2013(2).
- [6] 孙道功.词汇-句法语义的衔接研究[M]. 北京:世界图书出版公司,2011.
- [7] 许慎.说文解字[M]. 北京:中华书局,2004.
- [8] 姚蓉蓉.“老师”与“教师”[J]. 高等函授学报,2001(1).
- [9] 张家骅等.俄罗斯当代语义学[M]. 北京:商务印书馆,2005.
- [10] Fillmore, C. J. and Baker, C. F. “FrameNet: Frame semantics meets the corpus”[J]. Poster presentation, 74th Annual Meeting of the Linguistics Society of America, 2000.
- [11] Fillmore, C. J. Topics in Lexical Semantics[J]. In R. Cole, ed., Current Issue in Linguistic Theory, 1977, 76-138.
- [12] Goldberg, A. Constructions: A construction grammar approach to argument structure[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1995, p42-46.
- [13] Goldberg, A. The relationships between verbs and constructions[J]. In Verspoor, M., Lee, K. and Sweetser, E. (eds.), Lexical and syntactical constructions and the construction of meaning, 1997.
- [14] Halliday, M. A. K. Categories of the Theory of Grammar[M], Word(17), 1961, p241-92.

责任编辑: 曰 若

An Analysis on the Differences between “*Laoshi*” and “*Jiaoshi*” and their Reasons Based on the “Lexical meaning – Thematic framework” Theory

Shi Shuyu, Sun Daogong

Abstract: “*Laoshi*” and “*Jiaoshi*” are two synonyms, both mean “teacher”. Due to their similar lexical semantics and syntactic combination, it is difficult to explain the differences between the two words. The current research on this issue is limited in discussing their difference in terms of speech style and reference, etc., without revealing the deep reasons behind their difference in pragmatic usage. Based on the related theory of noun classification and thematic framework of the Moscow Semantic School, this paper uses the method of corpus marking to analyze the different lexical meanings and thematic frameworks of these two words, in order to reveal the deep reasons behind their differences. The conclusion is that the deep reason of the difference between the syntax and pragmatics of these two words is that “*Liaoshi*” is a relational noun, while “*Jiaoshi*” is a qualitative noun. The thematic frameworks are restricted by the semantic feature between relation and quality in these two words. The conclusion of this paper is significant in teaching Chinese as a foreign language, dictionary interpretation and formalization of Chinese language processing.

Key words: “*Laoshi*”; “*Jiaoshi*”; syntactic difference; relational noun; qualitative noun; thematic framework