

《臺大華語文教學研究》編輯委員會

編輯委員（以姓氏筆畫排序）

李 隆 獻（顧問）

竺 靜 華（顧問）

劉 德 馨（顧問）

王 冠 婷

王 意 婷（主編）

吳 凱 翔

林 均 芳

張 玳 維

劉 士 菁

編輯助理

王 冠 婷

林 均 芳

劉 士 菁

臺大華語文教學研究

研究生論文集

年刊

創刊號

- 越籍中級漢語學習者漢語聲調偏誤分析及教學建議……林均芳…… 1
——以語料庫爲本
- 華語語氣副詞「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的比較…陳旻祺…… 39
——以語料庫爲本
- 近義詞動詞組詞彙語意辨析與對外華語近義詞教學……林靚曄…… 65
——「造成」、「形成」、「引起」、「導致」
- 漢語「吃 + X」詞語探究及其文化詞彙教學 ……………阮 麒…… 93
——以高級華語學習者爲討論範圍
- 英語母語人士學習華語動賓結構之難點探討……………許雅雯…… 127
- 言談脈絡對於焦點位置的影響……………黃斐瑄…… 149
- 戲劇教學融入華語教學研究……………鄭思婷、巫素琪…… 177
- 看電視學華語……………王韋傑…… 225
——以電視劇爲教材的教學設計

臺灣 臺北

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程 印行

中華民國一百零二年八月

越籍中級漢語學習者 漢語聲調偏誤分析及教學建議

林均芳^{*}

提要

越南語和漢語一樣同為聲調語言，故越南學習者對於漢語聲調的掌握應該不是問題，然而對學習者進行字詞聲調實驗後發現，聲調仍是學習難點。在聽辨實驗中，學習者對於漢語二聲及三聲兩個聲調的辨認並無問題，理由是該學習者母語中有類似的聲調，故在學習時能產生正遷移，直接習得。然而問題出在學習者分不太清楚漢語一聲和四聲這兩個聲調。從語言習得的角度來說，第二語言學習者學習漢語聲調時遵循以漢語為母語的小孩習得漢語聲調的順序，分別是 Tone1>Tone4>Tone2>Tone3，意思是對學習者來說一聲和四聲是最不具標記的聲調，應該最先習得(Li & Thompson, 1977)。漢語一聲和四聲在聲調的起始點相同，造成分辨這兩個聲調的困難，不但在辨音測驗中分不清楚，連帶在發音測驗中也將這兩個音搞混；又越南語中沒有直接對應或相似於一聲和四聲的聲調，學習者聽不到母語沒有的音，所以也發不出來，也是學習者無法分辨兩者的理由。

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

^{*} 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生

比較單音詞與雙音詞的聲調實驗後發現在單音詞的聲調表現上，學習者受母語影響的情況很明顯，比方說發漢語二聲時尾音會飄高。然而在雙音節詞的表現上，卻看不見這樣的情形，學習者會發出準確的二聲。根據丁邦新（1984）的說法，語言變化的過程中，單音詞變化的速度會比成詞字變化的速度更快，也就是說成詞的字比起單音節詞是更存古的，同時也因為成詞的字更常拿來使用，故學習者比較容易掌握成詞字的聲調。

在了解學習者的聲調學習難點後，欲提供教學建議，從學習者辨識聲調與語音表現兩方面進行，以增進學習者的漢語聲調表現。

關鍵詞：聽辨測驗、發音測驗、聲調偏誤、母語遷移、聲調教學

一、前言

漢語是一個聲調語言，以漢語為母語的學生對於漢語聲調的掌握基本上沒有什麼問題，能夠準確唸出漢語的四聲：陰平、陽平、上聲、去聲。然而對於很多外國學習者來說，學習者的母語裡沒有聲調，因此學習漢語聲調一向是漢語學習中較困難的項目，即使經過長期的反覆操練，仍然不能準確唸出漢語這四個聲調（朱川，1997）。¹ 這些外國學習者一旦脫離了漢語的環境，其漢語聲調的能力就更容易產生問題了。除了漢語為聲調語言，很多東南亞國家、非洲國家等地區的語言也是聲調語言，聲調對他們來說並不陌生。這些母語為聲調語言的漢語學習者，在學習漢語時，其母語背景是阻力還是助力？

以越南語為例，越南語和漢語同為聲調語言，越南語有六個聲調，相對來說漢語只有四個聲調，照理來說越南語母語人士學習漢語聲調應該不成問題。然而參考陳氏金鸞（2005）² 曾對 18 位越南籍學習者依照漢語程度進行單音節字與雙音節成詞詞組聲調聽辨及發音的實驗，該研究顯示，因為越南語和漢語有相似的調型，越南籍漢語學習者在初期很快就能瞭解漢語聲調的概念。然而越南語聲調的調域和調長與漢語聲調相比仍有多處差異，因此學習者對於漢語聲調的掌握仍不準確，常常出現一些系統性的語音錯誤，比方說越南學生發漢語四聲的調長比母語來

¹ 朱川，《外國學生漢語語音學習對策》（中國：語文出版社，1997）。

² 陳氏金鸞，《越南學生漢語聲調偏誤分析》（臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2005），頁 108。

得短，調域也比母語來的窄。陳氏金鑾總結越南語學習者漢語單音節四聲由難到易排序為：一聲>四聲>二聲>三聲（聽辨測驗）；四聲>一聲>二聲>三聲（發音測驗），由此發現一聲和四聲的辨識及發音常產生混淆：一聲聽/發成四聲或是四聲聽/發成四聲。然而在雙音節成詞詞組的表現上，詞組內一聲和四聲辨識及發音的困難也是影響學習者作答正確率的主因。

陳氏金鑾對於越南籍漢語學習者進行的聲調實驗以單音節字與雙音節成詞詞組的聽辨及發音測驗為主，對於學習者在單音節本調與雙音節變調的字詞作答情況著墨較少，也未探討學習者對於漢語三聲變調之掌握程度，尤其是雙音節成詞詞組（如「祖母」）和雙音節不成詞詞組（如「水美」）的變調情形。因此，本研究將學習者對於三聲變調的掌握情形也列入實驗，再加上三音節連續上聲變調（包含左分支如「總統府」和右分支如「母老虎」）之習得狀況，藉此判斷學習者對於以漢語單音節本調與以詞為單位的雙音節變調及三音節連續上聲變調之表現情形。

根據Li & Thompson (1977)³ 的研究，以漢語為母語之兒童的聲調習得順序為一聲>四聲>二聲、三聲，此結果和陳氏金鑾的實驗結果不同，故筆者欲對越南籍漢語學習者進行漢語聲調實驗，並將實驗結果與前人研究之結果進行比較並提出可能的解釋，期望能找出越南籍漢語學習者聲調偏誤的成因。

³ Li, Charles & Thompson, Sandra, "The acquisition of tone in Mandarin-speaking children," *Journal of Child Languages* 4.2. (1977), pp. 185-199.

二、文獻回顧

（一）聲調習得順序

參考陳氏金鑾對越南籍漢語學習者進行的聲調實驗發現，學習者對於漢語四聲由難到易的排序為一聲>四聲>二聲>三聲。然而根據 Li & Thompson (1977) 對 17 位以漢語為母語的兒童進行的聲調習得研究，發現他們學習漢語聲調的順序卻是高平調（一聲）和全降調（四聲）先於高聲調（二聲）和降升調（三聲）。

Roman Jakobson (1968)⁴ 曾經透過兒童語言習得、語言類型學與失語症等語言現象，提出標記理論（markedness）的概念，並以二分法作為判斷的依據，也就是「有標」或者「無標」的分別。無標記成份是比其它的語言成份更基本、更自然、更常見的，而其相對的語言成分稱為有標。以兒童語言習得的層面為例，「無標」的語音是兒童學習語言時最先習得的；又以語言類型學的角度來說，「無標」的語音是世界上的語言中最常見的；而以失語症患者語言丟失的順序來看，「無標」的語音也是最慢才丟失的。若是從標記理論來看 Li & Thompson 對漢語為母語的兒童所做的聲調研究，可以發現一聲和四聲都是相對之下較無標的聲調，與二聲、三聲比較起來不論在音高、音長及音韻的表現上都是更自然、常見，故會優先習得；二聲、三聲由於發音難度較高，是相對來說有標的聲調，故較晚

⁴ Roman Jakobson, "Child Language: Aphasia and Phonological Universals," *The Hague: Mouton*. (1968).

習得。

將上述的概念套用到外籍學習者習得漢語聲調的順序同樣得證。若是學習者的母語沒有聲調系統，或是其聲調系統與漢語聲調系統不同時，根據標記理論（Roman Jakobson，1968），學習者學習漢語聲調時會先學會「無標」的聲調，隨後才學會「有標」的聲調。是故學習者學習漢語聲調時應該也會遵循以漢語為母語的兒童習得漢語聲調的順序，分別是一聲>四聲>二聲、三聲，也就是一聲和四聲是最容易正確發出的聲調。

（二）漢語三聲變調

三聲變調的規則是：214→35 / __ 214，也就是在一個詞組中，若是兩個三聲連續出現，則前一個三聲會受後面的三聲影響而改變為二聲。Peng（2000）⁵ 曾探討漢語詞彙與聲韻系統對於漢語聲調變調的影響，並研究三聲變調衍生出的二聲是否和本調的二聲在聲調感知與發音的情況下有所差異。

Peng的實驗採用十二組雙音節詞，每組裡面有兩個雙音節詞，且這兩個詞的第二個音節相同，皆為三聲，不同的在於第一個音節的二、三聲之別，比方說：「墳場（35-213）」與「粉廠（213-213）」，經過三聲變

⁵ Peng, S.-H, "Lexical versus 'phonological' representations of Mandarin sandhi tones. In M.B. Broe and J.B. Pierrehumbert (eds.) " *Acquisition and the lexicon: Papers in Laboratory Phonology V*. Cambridge: Cambridge University Press (2000), pp. 152-167.

調的規則後，每一組都變成一對同音異義字（homophone）。她讓居住在臺灣地區的10位漢語母語人士進行實驗，研究他們是否能夠聽辨出三聲變調而得的二聲和本調二聲的差異。研究結果顯示，單純從聲學角度判斷，由於三聲變調而得的二聲和本調二聲的聲學差異甚小，母語人士幾乎無法辨識兩者；但是從語言內部結構來看，學習者能就語詞的語義架構判斷其是否經過變調，比方說：「管理（213-213）」是一個三聲變調的詞組，聽辨時會變調為（35-213），但母語人士的語義架構中有這個詞彙，因此能夠直接將這個詞理解為三聲+三聲的組合，也就是這個詞組聲調的深層結構，而非理解為此詞組的表層結構：二聲+三聲的組合。⁶

由此可知，三聲變調的規則是漢語母語人士內化的規則，但外語學習人士是否能將三聲變調之規則內化呢？當他們聽到「管理（213-213）」這個詞組，是否知道前字表層的二聲，其實是從深層的三聲衍生出來的呢？

（三）越南語與漢語的聲調比較

陳氏金鸞（2005）曾對說標準越南河內口音的越南語母語人士進行越南語聲調實驗，也對從事漢語廣播員及教材錄音員工作的漢語母語人士進行漢語聲調實驗，以量測越南語與漢語聲調表現，最後就實驗結果使用

⁶ Shari R. Speer & Lei Xu, "Processing lexical tone in third-tone sandhi. Laboratory Phonology 11" (Wellington, New Zealand, 2008)

語音軟體Praat進行聲調分析，並參考漢語聲調的五度制標調計算法（趙元任，1956），其實驗結果如下（陳氏金鸞，2005）：

1. 越南語的聲調特點

越南語一共有六個聲調：平聲、玄聲、問聲、跌聲、銳聲、重聲，就其特性依序介紹如下：

- （1）平聲：中高平調，高度是 3-3、4-4、5-5，調長約為 0.427 毫秒。
- （2）玄聲：中低降調，高度是 3-2，起點的高度約比終點多一個高度，調長約為 0.460 毫秒。
- （3）問聲：低降調，高度為 2-1、3-1，調長短，約為 0.357 毫秒。
- （4）跌聲：中降高升調，起點的高度約是 2、3，下降後出現緊喉音，此時量不到聲調，隨後聲調往上終點落於 5 左右，調長約為 0.331 毫秒。
- （5）銳聲：高升調，高度是 3-5，調長約為 0.360 毫秒。
- （6）重聲：中降調，高度是 3-2，調型短且快速下降，調長約為 0.192 毫秒。

序號	1	2	3	4	5	6
越南文調名	ngang	huyền	hỏi	ngã	sắc	nặng
譯名	平聲	玄聲	問聲	跌聲	銳聲	重聲
調值	中高平調	中低降調，發音從高降下	低降調，中短音再上揚	中降高升	高升調	中降調，低而短促
數字式調值	3-3/4-4/5-5	3-2	2-1/3-1	3-?-5	3-5	3-2
時間(平均)	0.427ms	0.460ms	0.357ms	0.331ms	0.360ms	0.192ms
例字	ma	mà	mả	mã	má	mạ

表 1：越南語的聲調特點（陳氏金鸞，2005）

2. 漢語的聲調特點

- (1) 一聲：高平調，高度為 5-5，調長約為 0.496 毫秒。
- (2) 二聲：高升調，高度為 3-5，調長為 0.529 毫秒。
- (3) 三聲：低降升調，高度為 2-1-4，調長為 0.767 毫秒。
- (4) 四聲：高降調，高度為 5-1，調長為 0.352 毫秒。

序號	1	2	3	4
調名	陰平	陽平	上聲	去聲
調值	高平調	高升調	低降升調	高降調
數字式調值	5-5	3-5	2-1-4	5-1
時間（平均）	0.496ms	0.529ms	0.767ms	0.352ms
例字	m ā	má	m ǎ	mà

表 2：漢語的聲調特點（陳氏金鸞，2005）

3. 越南語與漢語聲調的異同

（1）相同點

漢語與越語從聲調調型上來看有一些相似處，如：平聲和一聲相似，皆為平調；銳聲和二聲相似，為高升調；問聲和三聲相似，為降升調。

（2）相異點

雖然漢語與越語在聲調調型上相似，但在聲調調域、調值上卻有很明顯的不同點，以平調為例，一聲的調值（5-5）比平聲的調值（3-3、4-4、5-5）高，且以調長來說一聲的調長也比平聲來的長。以曲折調來說，三聲和跌聲同為先降後升調，但三聲的調型是低降高升，調值是2-1-4；而跌聲的調型是中降高升，且中間有一個緊喉音，又三聲的調長也比跌聲

長。最後比較兩個語言裡的降調，可以發現四聲是一個高降調，而玄聲、問聲、重聲分別是低降調、低降調以及中降調，且越語的降調調值都比四聲來的低。

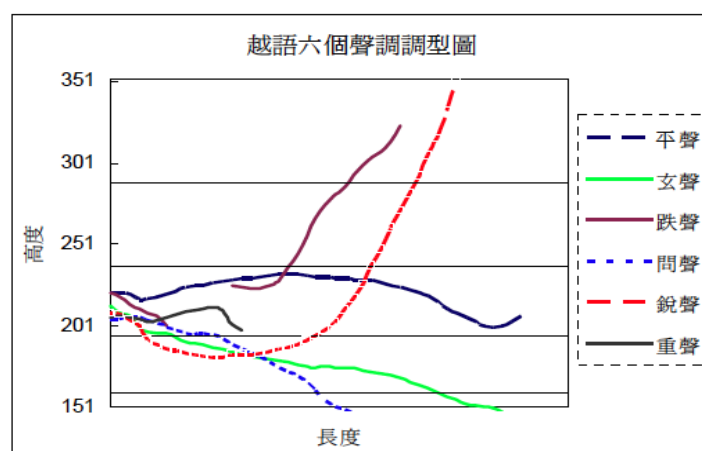


圖 1：漢語聲調與越語聲調的調型、調域對照圖（陳氏金鑾，2005）

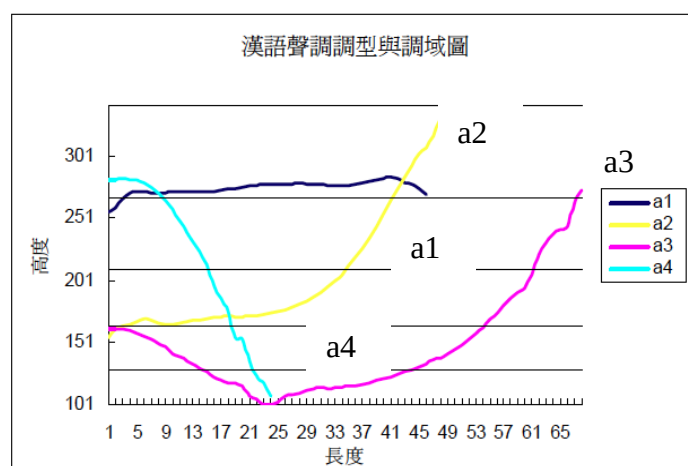


圖 2：漢語聲調與越語聲調的調型、調域對照圖（陳氏金鑾，2005）

三、研究方法

本研究採個案研究法，針對漢語學習者進行聽辨及發音測驗，並對實驗結果進行質化分析。

（一）研究對象

越南籍中年女性，教育程度為碩士，漢語為該學習者的第四外語。學習者的漢語程度為中級，學習漢語發音課的時間為20小時，漢語學習總時間為二年左右。學習者已來臺定居十多年，先生為臺灣人，育有一子二女，定居臺灣後便在臺灣工作。該學習者在工作場合主要使用越南語，包含大專院校的越南語教學工作，越南語教學廣播節目錄製、越南四方報的專欄寫作等都是使用越南文。與家人、朋友溝通則是使用漢語或越南文。

（二）字詞表設計

因受試者的教育程度為漢語中級，故參考中國漢語水平考試 HSK 公佈的甲、乙、丙、丁四級字表，單音節字及雙音節詞的選擇標準為日常生活中較常用的字詞，藉此避免受試者在實驗中因看不懂字而產生停頓或規避的現象。

此外考量到受試者發音可能受母語影響或有發音的困難，因此選擇發音部位、發音方式較簡單的漢語聲母、介音及韻母，聲母中規避ㄌ、ㄋ、

ㄒ三個舌面音；ㄗ、ㄘ、ㄙ四個舌尖後音；ㄆ、ㄑ、ㄌ三個舌尖前音；而介音則避開口（撮口呼）、韻母避開ㄣ、ㄥ兩個帶鼻音韻母。本字詞表設計同時參考康品彥（2009）⁷、李佳倩（2010）⁸的字詞表設計。

連續三聲變調詞組的蒐集過程較不容易，故暫時排除漢語發音難點對受試者所產生的影響。

本實驗的發音字表為筆者使用 Praat 錄音軟體錄製而成。筆者現為華語教學相關系所學生，曾學習漢語語音的課程，錄製字表時以標準漢語錄得。

四、測驗結果

本研究進行聽辨與發音兩個測驗，先進行聽辨測驗，隨後進行發音測驗。為了盡量排除聽辨測驗影響發音測驗的作答，因此筆者設計了兩份字表。聽辨測驗使用的字表包含單音節字50個（四個聲調大致上平均分布，一聲的字13個、二聲的字12個、三聲的字13個、四聲的字12個）及雙音節成詞詞組32個（16種聲調的組合，每個組合選兩個詞）；而發音測驗選用的字表包括單音節字50個（四個聲調大致上平均分布，一聲的字12個、二聲的字12個、三聲的字13個、四聲的字13個）、雙音節成詞詞組32個（16

⁷ 康品彥，《針對義大利學習者之華語聲調習得實驗研究》（國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2008），頁108。

⁸ 李佳倩，《美國中級漢語學習者聲調偏誤分析與補救教學》（國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2009）。

種聲調的組合，每個組合選兩個詞）、雙音節不成詞詞組32個（16種聲調的組合，每個組合選兩個詞）以及三音節連續三聲變調詞組32個（左分枝詞組及右分枝詞組各16個）。⁹

聽辨測驗前發給受試者答案紙，請她在紙上勾出聽到的聲調。而發音測驗則是發給受試者字表，請她依序唸出。測驗完畢後針對受試者的回答進行分析。

本調查所統計的偏誤次數只記錄學習者因明顯的漢語聲調錯誤而產生溝通困難的字詞，即學習者所發出的語音若不影響詞意的理解，即不算是偏誤，且在此暫不考慮受試者使用與母語相似的聲調代換、但不影響溝通之聲調偏誤。¹⁰

（一）越南學習者聽辨漢語單音節聲調偏誤之統計

單音節聲調聽辨測驗的結果顯示，學習者幾乎能掌握這50個單字的聲調，只有發現二個聲調的偏誤，一個是將一聲誤聽成四聲，另一個是將三聲聽成四聲。從這個部份還看不太出來學習者明顯的聲調偏誤。

⁹ 連續三聲變調左分枝詞組是「上上·上」的形式，如：展覽館；而連續三聲變調右分枝詞組是「上·上上」的形式，如：買老酒。

¹⁰ 資料統計說明：在特殊符號上，用「→」表示發成或聽成另一個聲調。比方說：「55 → 53」就是把一聲聽成或唸成四聲。另在統計偏誤次數上，同一個詞組中即便出現一個以上的偏誤，僅計算一次，把這個詞組視為一個整體。比方說：聲調組合為：55-53，學習者唸成 53-55，僅計算一次偏誤。

聲調	偏誤次數	總數	錯誤率	偏誤類型
55	1	11	0.091%	55 → 51
35	0	10	0%	
213	1	20	0.05%	213 → 53
53	0	9	0%	

表 3：越南學習者聽辨單音節聲調偏誤的次數與偏誤類型統計

（二）越南學習者漢語單音節聲調發音偏誤之統計

學習者在發單音節聲調時有比較多的錯誤，將一聲的字發成四聲就有四次，而將四聲的字發成一聲則多達八次，看得出兩者混用的現象。然而在二聲以及三聲的作答上沒有明顯的錯誤。

值得一提的是學習者發二聲的聲調時幾乎在每個字的尾音都有音高陡升的現象（見圖二），且三聲聲調的表現上雖然表現出漢語曲折調的特性，但聲調的調域比漢語三聲短、調值比起漢語三聲也較低。

在聽辨實驗與發音實驗中，學習者對於漢語二聲及三聲兩個聲調的掌握幾乎沒有明顯的問題，但是卻不太能分辨一聲和四聲的差異，一聲和四聲是學習者的難點所在，這和漢語母語人士習得漢語聲調的順序很不一樣。筆者將在綜合討論時試著對越南籍漢語學習者與漢語母語人士

習得漢語聲調的順序差異和成因提出解釋。

聲調	偏誤次數	總數	錯誤率	偏誤類型
55	4	12	0.33%	55→53
35	0	11	0%	
213	0	15	0%	
53	8	12	0.67%	53→55

表 4：越南學習者單音節聲調發音偏誤的次數與偏誤類型統計

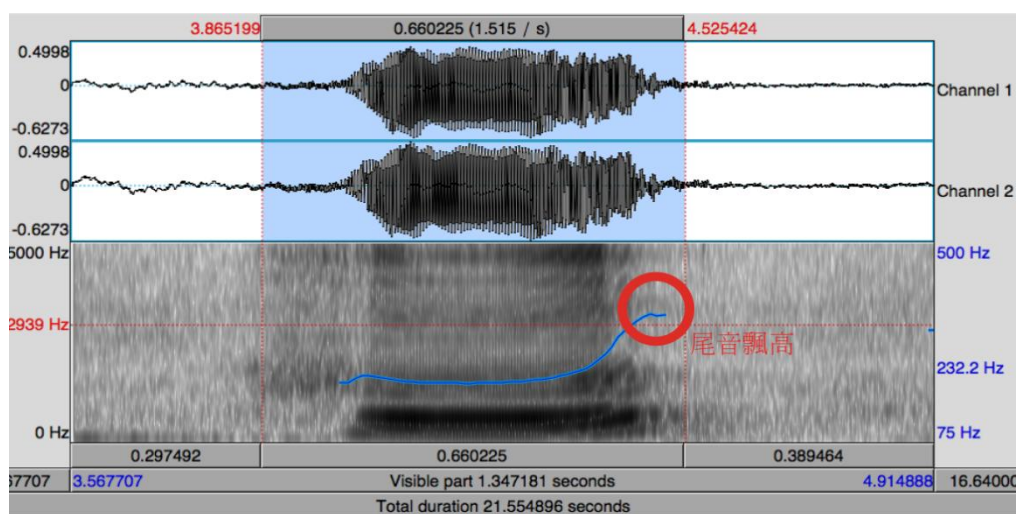


圖 2：學習者發單音節詞二聲「白」的Praat分析

(三) 越南學習者聽辨漢語雙音節成詞詞組聲調偏誤之統計

最明顯的偏誤仍然表現在一聲和四聲的混淆，在成詞詞組內出現一聲或四聲的字，學習者產生聲調偏誤的次數有六次，且偏誤不但出現在詞組的前字，也出現在後字。另外有兩個特別的偏誤情況，一個是學習者將三聲聽成二聲；另一個是成詞詞組連續三聲變調，學習者將聽到的詞記為2-3，而非3-3，表示學習者對於三聲變調的概念不完整，僅知道該詞的表層結構為2-3，但是不知道其深層結構實為3-3。

序數	聲調組合	偏誤次數	總數	偏誤類型
1	55-55	0	2	
2	55-35	0	2	
3	55-213	1	2	55-213 → 53-213
4	55-53	1	2	55-53 → 53-55
5	35-55	0	2	
6	35-35	0	2	
7	35-213	0	2	
8	35-53	0	2	
9	213-55	0	2	
10	213-35	0	2	

序數	聲調組合	偏誤次數	總數	偏誤類型
11	213-213	1	2	213-213 → 35-213
12	213-53	1	2	213-53 → 35-55
13	53-55	1	2	53-55 → 55-55
14	53-35	0	2	
15	53-213	1	2	53-213 → 55-213
16	53-53	1	2	53-53 → 53-55

表 5：越南學習者聽辨雙音節成詞詞組聲調偏誤的次數與類型統計

（四）越南學習者漢語雙音節成詞詞組聲調發音偏誤之統計

從表6可以得知，學習者的發音偏誤完全出現在一聲和四聲的位置，常常將兩者搞混，且不論在前字或後字都有偏誤的情況產生，偏誤次數有七次。

序數	聲調組合	偏誤次數	總數	偏誤類型
1	55-55	1	2	55-55 → 55-53
2	55-35	1	2	55-35 → 53-35
3	55-213	0	2	

序數	聲調組合	偏誤次數	總數	偏誤類型
4	55-53	0	2	
5	35-55	1	2	35-55 → 35-53
6	35-35	0	2	
7	35-213	0	2	
8	35-53	1	2	35-53 → 35-55
9	213-55	1	2	213-55 → 213-53
10	213-35	0	2	
11	213-213	0	2	
12	213-53	1	2	213-53 → 213-55
13	53-55	2	2	53-55 → 55-55
14	53-35	1	2	53-35 → 55-35
15	53-213	2	2	53-213 → 55-213
16	53-53	2	2	53-53 → 55-53 53-53 → 53-55

表 6：越南學習者雙音節成詞詞組聲調發音偏誤的次數與類型統計

(五) 越南學習者漢語雙音節不成詞詞組聲調發音偏誤之統計

在雙音節不成詞詞組的聲調發音偏誤上，仍然是一聲和四聲的混淆為最主要的偏誤，偏誤的次數高達十三次，且同樣地，在前字或後字都有偏誤產生。

對於二個連續相連的三聲不成詞詞組，學習者卻將它視為成詞詞組，所以有連續三聲出現，前字變成二聲的情形，這是一個音韻的限制，對漢語母語人士來說也同樣成立，我們將在文末提出討論。而其他特殊的錯誤包括將一個二聲誤唸為三聲（把「2-2」唸成「3-2」），以及把一個三聲誤唸成四聲（把「3-3」唸成「3-4」）。

序數	聲調組合	偏誤次數	總數	偏誤類型
1	55-55	0	2	
2	55-35	1	2	55-35 → 53-35
3	55-213	0	2	
4	55-53	1	2	55-53 → 55-55
5	35-55	2	2	35-55 → 35-53
6	35-35	1	2	35-35 → 213-35
7	35-213	0	2	
8	35-53	1	2	35-53 → 35-55

序數	聲調組合	偏誤次數	總數	偏誤類型
9	213-55	1	2	213-55 → 213-53
10	213-35	0	2	
11	213-213	2	2	213-213 → 35-213 213-213 → 213-53
12	213-53	0	2	
13	53-55	2	2	53-55 → 53-53 53-55 → 55-53
14	53-35	2	2	53-35 → 55-35
15	53-213	1	2	53-213 → 55-213
16	53-53	2	2	53-53 → 55-53 53-53 → 55-55

表 7：越南學習者雙音節不成詞詞組聲調發音偏誤的次數與類型統計

（六）越南學習者漢語三音節連續三聲變調發音偏誤之統計

在三音節連續三聲變調的發音實驗中，可以看出學習者對於右分枝詞組變調的掌握幾乎沒有問題，只有一個因為唸得過慢而唸出連續三聲而沒有變調；然而左分枝的詞組的作答上，大約有八個是正確的，另外九個則出現兩種情形的偏誤，一種偏誤比較多，佔七個，偏誤的類型是「2-2-3 → 2-3-3」，而另外一種偏誤佔二個，類型是「2-2-3 → 3-2-3」。

結構	偏誤次數	總數	偏誤類型
右分枝	1	16	213-35-213 → 21-21-213
左分枝	7	16	35-35-213 → 35-21-213
	2		35-35-213 → 21-35-213

表 8：越南學習者三音節連續三聲變調發音偏誤次數與類型統計

五、綜合討論與教學建議

（一）單音節聲調偏誤分析

越南籍學習者習得漢語單音節聲調的順序與漢語母語人士習得的順序很不一樣。對以漢語為母語的兒童來說，學習漢語聲調的順序是高平調（一聲）和全降調（四聲）先於高聲調（二聲）和降升調（三聲），在一聲和四聲之間不易混淆，反而是在二聲和三聲之間有時會搞混，這樣的現象會持續到兒童開始說出長句子時，混淆的現象才消失。可以推測的是，造成二聲和三聲混淆的原因可能是因為二聲和三聲都擁有一個升尾型的成份（rising end component），讓兒童在感知上分不出兩者的差異。

根據Li & Thompson（1977）的研究，一聲和四聲是以漢語為母語之兒童最先習得的聲調，比二聲和三聲相對無標。然而實驗結果顯示，學習者在聲調的測驗中，不論是在聽辨測驗或是在發音測驗中，學習者在一聲

和四聲間產生替代錯誤，且錯誤的比例頗高，筆者認為這可以用一聲和四聲的調值來解釋：一聲和四聲在聲調的起始點相同，這對以漢語為母語的使用者並不影響一聲和四聲的分辨，然而這卻是造成學習者分辨這兩個聲調的難點所在，學習者不但在辨音測驗中分不清楚，連帶在發音測驗中也將這兩個音搞混。

但為何越籍學習者無法分辨一聲和四聲的差別呢？Polivanov (1931)¹¹最早提到，兒童從小開始建構的母語聲韻系統會影響到其成人時對於語言聲音的感知，學習者學習外語時，因為受到母語影響，會聽不到自己母語裡沒有的音，所以學習其他語言的聲韻系統時，常感到困難，即便透過辛苦地學習，仍然很難發出準確的聲音，這就是所謂的phonological deafness，而後Dupoux & Peperkamp (1999)也針對此一現象做出研究。¹² 用來解釋越南籍學習者的聲調偏誤情形，越南語中沒有直接對應於高平調和高降調（四聲）的聲調，而越南語裡與之相似的只有中平調和中、低降調，也是學習者無法分辨一聲和四聲的理由之一，可見越南籍學習者學習漢語聲調時，深受其母語影響。換句話說，學習外語時，學習者習得外語的順序並非總是與母語學習者的習得順序一致，學習者本身的母語音韻系統也會影響其感知，進而影響其外語的發音行為。

¹¹ Polivanov, E, "La perception des sons d'une langue étrangère." *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, (1931), pp. 79-96.

¹² Emmanuel Dupoux & Sharon Peperkamp, "Fossil markers of development: phonological 'deafness' in adult speech processing." *Cognitive Phonology*. (Oxford University Press, 1999).

趙金銘（1997）¹³ 曾提到：母語的聲調對學習漢語聲調來說有正負遷移的作用，因為學習者具有聲調的概念，他們比較能夠把握聲調的高低，故學習漢語時所發出的聲調與漢語聲調較接近，是母語的正遷移讓學習者能很快學會漢語的聲調。但從另一個方面來說，母語聲調對於聲調語言的學習也可能有負遷移的影響。根據語言的經濟原則，學習者發音時傾向使用母語裡面已有且與漢語相似的聲調，形成介於母語與目標語間的一種中介語，學習者一旦習慣使用這個中介語，即造成聲調的固定化，也就是學習者語音的僵化現象，此即是受到母語負遷移的影響。

相較於一聲和四聲這兩個易混淆的聲調，學習者對於二聲和三聲的偏誤較少，理由是在越南語裡有與之相應的上升調及曲折調，分別是高升調（銳聲）和中降調（問聲），這兩個調型雖然在調域、調值與音程上與二聲、三聲略有差異，但因為這兩個聲調在起始點沒有辨別的困難，所以對於學習者來說是比較容易聲調，在辨音與發音的實驗都沒有明顯的偏誤。這也可以解釋越南籍學習者學習漢語聲調的順序為何是二聲、三聲＞一聲、四聲。

¹³ 趙金銘，《從一些聲調語言的聲調說到漢語聲調》（北京：北京語言文化大學出版社，1997）

（二）雙音節與三音節詞組聲調偏誤分析

從雙音節聲調的偏誤統計可以發現，不論是辨音測驗或是發音測驗中，一聲和四聲混淆的現象沒有因為出現在以詞為單位的結構而趨緩，不論在單字調或是雙字組，一聲和四聲都有互相替代的現象。

雙音節詞組三聲變調的聽辨結果顯示，學習者把雙音節詞組三聲+三聲聽成二聲+三聲，表示尚未掌握三聲變調的規則，只學到了雙音節詞三聲變調的表層結構（2-3），而忽略了其深層結構（3-3），故在成詞詞組的辨音表現上產生將「手表」（3-3）作答成（2-3）的偏誤。至於雙音節的發音測驗，學習者將不成詞詞組如「矮每」（3-3）唸成（2-3），這和母語人士不論成詞詞組或是不成詞詞組，都會將兩個相連的三聲變調念成二聲加三聲一樣。Zhang（2001）和 Zhang & Lai（2010）¹⁴ 曾提出，在漢語音韻結構的規則中，雙音節詞組三聲變調是一個音韻的限制，在一個雙音節詞組中，一般的情況下是後字重音，因此能承載音長較長的聲調，前字不是重音所在位置，無法承載音長較長的聲調。三聲（214）是先降後升，所需的音長較長，所以當一個雙音節詞組內是兩個三聲時，後字仍保留三聲，但前字則因為音節較短，無法承載三聲而變調。至於前字為何變調成二聲，而不是一聲或四聲，不在本文的討論範圍，在此不討論。

¹⁴ Zhang, Jie and Yuwen Lai, "Testing the role of phonetic knowledge in Mandarin tone sandhi." *Phonology*, 27.1, (2010), pp.153-201.

在三音節連續三聲變調的實驗中，學習者對於左分枝的組合掌握不易，也是對於連續三聲變調的規則不熟悉的緣故。學習者習慣使用發右分枝詞組的聲調模式（3-2-3）發左分枝詞組而造成偏誤。又在一個詞裡，學習者也可能因為習慣以雙音節詞為說話的單位，故直接唸出前兩個三聲（2-3），最後才唸出第三個三聲，使得第二個三聲沒有變調，而造成偏誤（2-3-3）。

（三）單音節與雙音節詞的偏誤分析比較

比較學習者在單音詞與雙音詞的發音實驗後發現，在單音詞的聲調發音表現上，學習者受母語影響的情況很明顯，比方說，發漢語單字調「白」時受到越南語相似聲調銳聲影響，使字的尾音飄高。然而在雙音節詞的表現上，卻看不見這樣的情形，學習者會發出準確的二聲，如：「韓國」發成準確的二聲。為什麼學習者單音節字的發音出現偏誤，但雙音節卻沒有這樣的情形呢？

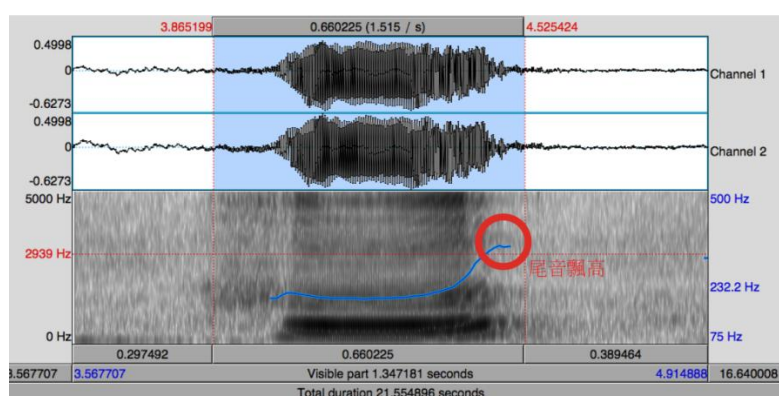


圖 2：學習者發單音節詞二聲「白」的Praat分析圖

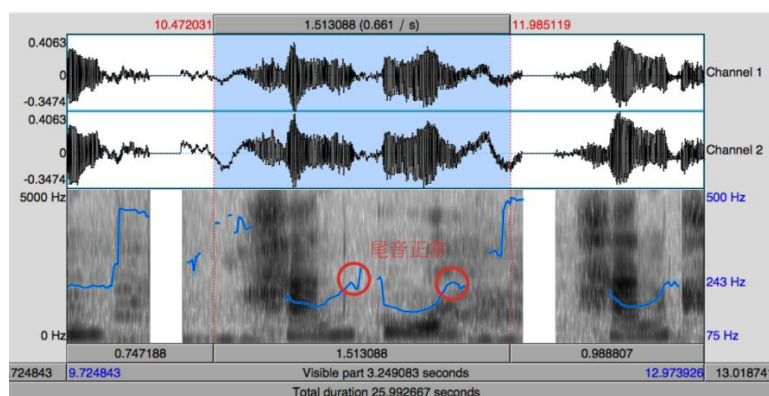


圖 3：學習者發雙音節詞組（2-2）「韓國」的Praat分析圖

探討學習者在單音節字和雙音節詞組的聲調表現之前，我們先探討兩者的差別。丁邦新（1984）¹⁵ 曾提出，一個字單唸時的聲調稱為本調，而連讀時發生的變化稱為變調。比方說，「管」這個字單唸本調時唸做「管」（全上，也就是本調），然而「管」在「管理」這個詞中則會唸成「管」（前半上，也就是變調）。丁邦新研究海南島臨高方言的兩個小方言顯示，在語言變化的過程中，單音節字本調的變化速度會比成詞字變調的變化速度來得快，也就是說，同一個字在詞裡面的聲調比起唸單音節字的本調是更存古¹⁶ 的。針對這樣的現象，丁邦新認為，變調出現在連續緊密的詞語裡，而這樣的詞語正是人們日常生活中常用的；而單唸的本調大部分出現

¹⁵ TING, Pang-hsin, "Wuyu shengdiao zhi yanjiu (A study of Wu dialects)". *Bulletin of the Institute of History and Philology, Academia Sinica*, 5 (1984), pp. 605-638.

¹⁶ 此指變化速度比較慢的，故較接近古時的音。

在詞尾或句尾，真正單獨成句出現的更是少之又少，這也是為何變調的調值常比本調更存古。

用以上的想法大致可以解釋為什麼學習者在發單音節字的聲調時傾向使用母語裡本來就有的發音方式及發音方法來發出中文的相似音，因為以單音節形式出現的字是很少的，然而成詞的字在日常生活中的使用頻率高，故學習者比較容易掌握成詞字的聲調。就單音節與雙音節詞的偏誤分析，與陳氏金鑾（2005）的研究結果相比較，其結果顯示學習者聽辨單音節字的聲調偏誤率比聽辨雙音節字的聲調偏誤率來得少，而在發音測驗的表現卻呈現相反的結果：學習者發單音節的聲調偏誤率比發雙音節字的聲調偏誤率來得多，由此可知學習者的對於聲調聽辨的習得，單音節比雙音節快；而對於聲調發音的習得，雙音節比單音節快。這與筆者的研究結果可互補解釋。

（四）教學建議

越南語和漢語的聲調系統不同，故首要的工作是建立一套完整的漢語聲調體系，¹⁷ 也就是一個以音節為音高變化單位的聲調體系，教師並強化漢語單音節中的音高對立，要讓學習者先聽得出漢語聲調和母語聲調的差異，學習者才有可能發出準確的漢語聲調，也藉此減低學習者因為不熟悉而使用母語聲調替代的負遷移影響。

¹⁷ 曾金金，《華語語音資料庫及數位學習應用》（臺北：新學林出版股份有限公司，2008）

倘若學習者的母語就是聲調語言，不要忽略聲調語言學習者學習漢語的正遷移影響，借力使力，讓學習者感覺漢語聲調與母語聲調之間調長、調域與調值的變化，藉由母語裡的聲調系統轉換到漢語的聲調系統，以達到正遷移的效果。然而教師必須特別留意學習者利用母語聲調發漢語聲調的負遷移影響。

另外在教學時，雖然單字調的教學是比較簡單的，但當學習者了解漢語的聲調規則後，應該以成詞詞組做為教學的基準，讓學習者熟悉這些日常生活中使用的字詞，可以比較容易掌握漢語的聲調，同樣也能避免母語的負遷移。

六、研究限制

本研究僅針對個案研究，樣本數過少。學習者的個人因素對於漢語聲調學習的影響沒有一個全面性的了解。就學習者母語來說，越南是一個狹長型國家，擁有各種區域方言，而僅針對使用越南標準語的學習者進行分析，無法知道區域方言對於學習漢語聲調的影響。又不同生長背景、教育程度、學習漢語的環境、漢語的程度等對於學習者的學習成效都有顯著的影響。然而考量到較難找到能協助參與實驗的越南籍學習者，這方面我就僅能參考其他論文來補足資訊的不足。筆者期待能夠找到更多不同背景、程度的受試者，找出越南籍學習者學習漢語聲調的概況。

然而在聲調實驗本身也有研究的限制：目前本研究的範圍在單音節字與雙音節、三音節詞的階段，未擴展到句子聲調、篇章的聲調變化等層面。預計能夠以此回出發點，進一步設計出一個更完整的聲調實驗，也藉此比較學習者在字、詞等小單位的聲調表現與句子、篇章等較大單位的聲調表現上有何差別，也能分別提出教學改進的建議。

針對本研究歸納出的漢語聲調偏誤與難點，筆者提供了一些教學建議，然而考量到學習者找尋不易，還未能將此教學建議放進實際的教學中，故無法觀察學習者的學習成效如何。

七、結論

本研究探討母語為聲調語言的學習者學習漢語時，其聲調偏誤狀況。透過個案研究法對學習者進行聽辨及發音測驗，並透過比較漢越聲調的對比，瞭解學習者所產生的系統性的偏誤。

研究結果顯示，學習者在單音節字與雙音節成詞與不成詞詞組的聽辨和發音測驗中，容易將一聲與四聲混淆，然而二聲與三聲的表現則沒有太大的辨認困難。從語言習得的角度來說，由於外語學習者受到其母語影響，學習漢語聲調的順序與以漢語為母語的兒童之聲調習得順序不同。

又在雙音節詞組的實驗中發現，學習者對於三聲變調的規則掌握仍不完全，學習者只學到了雙音節詞三聲變調的表層結構（2-3），而忽略了其

深層結構（3-3）。而在三音節連續上聲變調的實驗中，學習者則是分不太清楚左分枝與右分枝的結構，而產生變調的偏誤。

最後綜合比較整個實驗，筆者發現一個特別的現象，也就是學習者在以詞為單位的聲調作答正確率比單音節的聲調作答率佳，這是因為學習者在發單音節字的聲調時，傾向使用母語裡本來就有的聲調來替換，而容易產生母語的負遷移，然而成詞的字在日常生活中的使用頻率高，反而是學習者熟悉的字，故較不易產生偏誤。

本文除了對越南籍漢語中級學習者進行聲調偏誤分析，也針對偏誤提供教學建議，期望能對母語為聲調語言的學習者的漢語教學盡一份心力。

參考文獻

- 朱川，《外國學生漢語語音學習對策》（中國：語文出版社，1997）。
- 李佳倩，《美國中級漢語學習者聲調偏誤分析與補救教學》（臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2009）。
- 陳氏金鸞，《越南學生漢語聲調偏誤分析》（臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2005），頁108。
- 康品彥，《針對義大利學習者之華語聲調習得實驗研究》（臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2008），頁108。
- 曾金金，《華語語音資料庫及數位學習應用》（臺北：新學林出版股份有限公司2008）。
- 趙金銘，《從一些聲調語言的聲調說到漢語聲調》（北京：北京語言文化大學出版社，1997）
- Emmanuel Dupoux & Sharon Peperkamp, "Fossil markers of development: phonological 'deafness' in adult speech processing," *Cognitive Phonology* (Oxford University Press, 1999).
- Li, Charles & Thompson, Sandra, "The acquisition of tone in Mandarin-speaking children," *Journal of Child Languages*, 4.2 (1977), pp. 185-199.
- Peng, S.-H, "Lexical versus 'phonological' representations of Mandarin sandhi tones. In M.B. Broe and J.B. Pierrehumbert (eds.), " *Acquisition and the*

- lexicon: Papers in Laboratory Phonology V.* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), pp. 152-167.
- Polivanov, E, “La perception des sons d’une langue étrangère.” *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4 (1931), pp. 79-96.
- Roman Jakobson, “Child Language: APhasia and Phonological Universals,” *The Hague: Mouton*, (1968).
- Shari R. Speer & Lei Xu, “Processing lexical tone in third-tone sandhi. *Laboratory Phonology 11*” (Wellington, New Zealand, 2008)
- TING, Pang-hsin, “Wuyu shengdiao zhi yanjiu (A study of Wu dialects),” *Bulletin of the Institute of History and Philology, Academia Sinica*, 5 (1984), pp. 605-638.
- Zhang, Jie and Yuwen Lai, “Testing the role of phonetic knowledge in Mandarin tone sandhi.” *Phonology*, 27.1 (2010), pp.153-201.

附件一、學習者資料表

台灣大學華語教學碩士學位學程 林均芳 聲調實驗_2012.12.13

受試者資料表

一、基本資料：

1. 請問您的性別是： ☐ 男性 ☒ 女性
2. 請問您的母語是： 越南語
3. 請問您的教育程度是： ☐ 高中 ☐ 大學 ☒ 碩士 ☐ 博士 ☐ 其他（請說明）： _____
4. 請問您的主修的領域是： ☐ 中文 ☒ 非中文
5. 請問您曾修過的外語是：
 - a. 第一外語：俄
 - b. 第二外語：法
 - c. 第三外語：英
6. 請問您為什麼要學習中文？（可複選）
 - ☒ 對中文有興趣
 - ☒ 對中華文化有興趣
 - ☒ 工作上的需要
 - ☐ 為了旅行
 - ☐ 為了住在華語國家
 - ☐ 為了通過考試
 - ☐ 其他（請說明）： _____

二、中文發音學習的情況：

1. 請問您曾在哪裡學中文？（可複選）
 - ☒ 在 北港 學 _____ 年 12 月
 - ☐ 在 _____ 學 _____ 年 _____ 月
 - ☐ 在 台灣 學 _____ 年 _____ 月
2. 請問您上發音課的時間大約多長： ☐ 10小時 ☒ 11~20小時 ☐ 21~30小時 ☐ 30小時以上
3. 請問您學習中文的總時間是： ☐ 一年以下 ☒ 一到兩年 ☐ 兩年到四年 ☐ 四年以上
4. 請問您來台灣多久了？ ☐ 一年以下 ☐ 一到兩年 ☐ 兩年到四年 ☒ 四年以上
5. 請問您要求自己的發音達到怎麼樣的標準？ ☒ 非常標準 ☐ 標準 ☐ 溝通即可 ☐ 不注意發音
6. 請問您覺得中文四個聲調的難易程度是：
 - a. 一聲：☒ 非常難 ☐ 難 ☐ 普通 ☐ 不難 ☐ 容易
 - b. 二聲：☐ 非常難 ☐ 難 ☐ 普通 ☐ 不難 ☒ 容易
 - c. 三聲：☐ 非常難 ☐ 難 ☐ 普通 ☐ 不難 ☒ 容易
 - d. 四聲：☒ 非常難 ☐ 難 ☐ 普通 ☐ 不難 ☐ 容易
7. 請問您有沒有中文聲調學習的問題？（請簡述即可）

第一聲 第四聲 分不清楚

感謝您的填答

附件二、聽辨測驗題目

辨音測驗

說明：請聽字詞，依序標上聲調

第一部份、單字

1. 音	2. 本	3. 滾	4. 毛	5. 湯
6. 多	7. 看	8. 努	9. 辦	10. 低
11. 嘔	12. 困	13. 死	14. 央	15. 福
16. 碾	17. 底	18. 隔	19. 凹	20. 吼
21. 譜	22. 鼻	23. 倒	24. 養	25. 撥
26. 連	27. 哪	28. 路	29. 飽	30. 排
31. 掃	32. 非	33. 股	34. 踢	35. 要
36. 母	37. 奧	38. 泥	39. 搬	40. 搞
41. 驗	42. 文	43. 發	44. 牢	45. 襪
46. 有	47. 盆	48. 補	49. 撓	50. 以

第二部份、雙音節詞

1. 貓咪	2. 葡萄	3. 樓梯	4. 非常	5. 國家
6. 炒飯	7. 蠟筆	8. 表示	9. 公園	10. 貝殼
11. 老師	12. 麵包	13. 手表	6. 鴨蛋	7. 蛋糕
16. 電腦	17. 童話	18. 方法	19. 咖啡	20. 海豚
21. 膠帶	22. 如果	23. 力量	24. 違規	15. 分母
26. 即使	27. 跑步	18. 同年	29. 回憶	30. 恐龍
31. 眾多	32. 處理			

附件三、發音測驗題目

發音測驗

說明：請看下列字詞，依序唸出聲調

第一部份、單字

1. 安	2. 跑	3. 你	4. 帽	5. 剛
6. 飛	7. 畫	8. 男	9. 飯	10. 丟
11. 果	12. 快	13. 給	14. 當	15. 房
16. 眼	17. 地	18. 盒	19. 多	20. 好
21. 戴	22. 牙	23. 半	24. 馬	25. 脫

26. 年	27. 買	28. 肚	29. 筆	30. 白
31. 哀	32. 貼	33. 苦	34. 顛	35. 報
36. 美	37. 力	38. 離	39. 搬	40. 考
41. 蛋	42. 來	43. 八	44. 毛	45. 爸
46. 火	47. 台	48. 短	49. 旁	50. 底

第二部份、雙音節詞（成詞）

1. 籃球	2. 海邊	3. 代表	4. 好看	5. 華語
6. 訪問	7. 練習	8. 表演	9. 韓國	10. 當天
11. 動物	12. 牛奶	13. 幫忙	14. 讀書	15. 不要
16. 旅館	17. 漂亮	18. 圖片	19. 發票	20. 開關
21. 老人	22. 對方	23. 課本	24. 好玩	25. 天地
26. 阿姨	27. 天理	28. 簡單	29. 蛋糕	30. 後來
31. 方法	32. 房屋			

第三部份、雙音節詞（不成詞）

1. 麻低	2. 盤話	3. 好故	4. 推戶	5. 火貓
6. 面貴	7. 掉改	8. 苦底	9. 韓考	10. 官天
11. 刀午	12. 別油	13. 給忙	14. 位華	15. 天一

16. 離糊	17. 打方	18. 帽喝	19. 藍古	20. 豬玩
21. 旁後	22. 矮每	23. 各晚	24. 包高	25. 五變
26. 電易	27. 安網	28. 爬丟	29. 咬河	30. 快忽
31. 放樓	32. 發意			

第四部份、三音節詞

1. 母老虎	2. 我好吵	3. 骨董碗	4. 水彩筆	5. 膽小鬼
6. 老闆好	7. 買保險	8. 我好飽	9. 米粉廠	10. 我很醜
11. 水管裡	12. 想品酒	13. 口感好	14. 我買錶	15. 海水裡
16. 老美女	17. 捕鳥網	18. 你好老	19. 打野狗	20. 母女倆
21. 短火把	22. 很美滿	23. 水果酒	24. 米好苦	25. 小倆口
26. 老馬臉	27. 管理所	28. 展覽館	29. 買老馬	30. 洗臉水
31. 老祖母	32. 跑馬場			

華語語氣副詞「幸虧」、「幸好」、 「好在」與「多虧」的比較 ——以語料庫為本

陳旻祺*

提要

本文旨在研究語氣副詞「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的不同。「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」其副詞後所修飾的句子，皆表已成事實，否則其搭配詞後所接的句子事實即無法成立。以往的文獻中，主要利用「幸虧」或「幸好」來彼此互釋，並未加以區分，因此研究者整理了歷來學者對於語氣副詞「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」釋義與討論，並從 Halliday(1994)系統功能語法的三大元功能(metafunctions)的框架來比較其相異之處。故本文研究問題有二：其一，「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」的語義有何不同？其二，「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」的語篇及人際功能為何？

本文的研究方法為「語料庫分析法」，且把重心放在書面語上的篇章分析。初步研究結果指出，「幸虧」在於連接的情況轉折時，轉折程度大於其他三詞；「幸好」則是用來陳述轉折後的情況比原本預期的輕，減緩

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

* 國立高雄師範大學華語文教學研究所研究生

情況轉折時的情緒；「好在」則是將重點放在主語上，強調的重點是由於主語做出的決定，而改變了情況；「多虧」則是感謝其所接的成分，使得情況轉劣變好。最後，研究者進一步對於「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」做出了教學啟示。

關鍵詞：語氣副詞、「幸虧」、「幸好」、「好在」、「多虧」、轉折

一、緒論

（一）背景與動機

系統功能語法中，Halliday（1994）認為無論什麼語言都應具備三大元功能（metafunctions）。語言在信息交換的過程中，首先受到表義功能（ideational function）的影響，說話者藉由詞或句子來表達自己的內心活動；然後進行到人際功能（interpersonal function），說話者不只產生命題影響語義，也產生語氣影響語義，故命題和語氣的不同，使得在溝通傳遞時，一個句子裡不同的信息形成不同的語境，影響了語篇功能（textual function），而語氣的抽象導致其在對外華語教學上造成難點。

胡壯麟、朱永生、張德祿與李戰子（2005）從功能語法的觀點中，指出漢語主要採用語氣詞、某些重複結構和附加否定成分來表達各種語氣，如下所示：

- （1）張老師放學後回家嗎？
- （2）為什麼他悶悶不樂？
- （3）張老師是不是小學老師？
- （4）也許他那天身體不舒服。

（取自胡壯麟等，2005，頁 157-159）¹

由以上例句（1）到（4）可知，用來表示語氣成分的尤以語氣助詞、充當狀語的情態副詞和語氣副詞為主，其中胡壯麟認為華語中的狀語只能表示情態，即表示句中狀語可以用來表達命題。而華語中的狀語多由副

¹ 胡壯麟、朱永生、張德祿與李戰子，《系統功能語言學概論》（北京：北京大學出版社，2005），頁 157-159。

詞充當，其中尤其「語氣副詞」一類的更是對於溝通交際之間的信息傳遞具有重大的影響，引發了研究者的興趣。

然而「語氣副詞」定義與歸屬一直以來存在著模糊的空間，因此研究者參考趙吉（2009）整理歷來諸位學者後所做出的定義，認為「語氣副詞」是指「能表達說話人對敘述內容的主觀態度或評價，是在狀語位置上的充當句子層面的動態狀語的詞。動態狀語又叫句子狀語，其動態性表現在分布自由靈活，可位於句中、句首、甚至句末；還表現在含有語氣副詞的謂詞短語，一般只能充當表述性成分謂語和補語，而不能充當修飾性成分的定語和狀語」（頁80）。

（二）研究問題

研究者從《實用視聽華語》第三冊第七課的句型發現「幸虧」與「幸好、還好、好在」列於同一句型，其搭配詞為「要不然」，如：「幸虧／幸好／還好／好在……，要不然……」，皆用英文“Fortunately ... , otherwise ...”，書中其中之一的例句如下：

（5）幸虧我們家移民了，要不然我一定念不了大學。

（取自《實用視聽華語》第三冊，頁196）

而研究者將相同的句義，分別套用於相同的句子，如下：

（6）幸好我們家移民了，要不然我一定念不了大學。

（7）好在我們家移民了，要不然我一定念不了大學。

（8）還好我們家移民了，要不然我一定念不了大學。

（例（6）～（8）為研究者建構）

並且研究者從《HSK 漢語水平考試辭典》、楊寄洲、賈永芬（2003）等近義詞比較書籍中發現，另有一詞「多虧」也常與「幸虧」並列討論，因此也將其納入討論的範圍內。如下：

（9）多虧我們家移民了，要不然我一定念不了大學。

（此為研究者建構）

但研究者從兩方面來限定研究範圍，其一是張誼生（2000）將「幸虧」、「幸好」、「多虧」、「好在」列為一種僥倖態評注性副詞，研究者贊同趙吉（2009）認為張誼生所謂的「評注性副詞」即為「語氣副詞」的說法，且將「評注性副詞」視為「語氣副詞」；其二，則是劉月華、潘文娛與故韓（2005）將「幸虧」、「多虧」、「好在」列為語氣副詞，經由這兩派學者的評析，後研究者先將「還好」排除，只比較「幸虧」、「多虧」、「好在」和「幸好」。

雖然從語言的表面上來看，例句（5）、（6）、（7）與（9）都有移民已成事實的意味，否則沒有辦法念大學的意思存在。但根據語言的經濟原則，不同的詞表達不同的意思，因此研究者希望可以藉由分析這四個詞彙的語義、語法位置和搭配詞的不同，以藉此區分細微的差異；另外，根據張誼生（2000），現代漢語副詞可在篇章中起銜接句、段的作用，研究者也希望從篇章的角度上，來討論這些詞彙語用上的不同，以做進一步的區別。因此本研究待答問題有二：

1. 「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」的語義有何不同？
2. 「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」的語篇及人際功能為何？

二、文獻回顧

前人對於這四個語氣副詞「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的解釋，主要都是用「幸虧」或「幸好」來彼此互相解釋，並沒有詳細地去區分這些詞彙有什麼不同。且過往所做的研究主要比較「幸虧」一詞與「幸好」、「多虧」的差異。因此，本研究在文獻回顧的部分，主要以蒐集前人對於這四個語氣副詞的研究後，再以這些資料當作基礎，考察真實語料庫補足這四個語氣副詞分析，將這些詞彙做有效的連結，讓人可以更加清楚地了解這四個詞彙之間的區別。

（一）幸虧類語氣副詞

研究者在前文提起「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」分別被諸多學者列為「語氣副詞」一類，其中又因為這些詞彙中都具有幸虧、慶幸之義，而被細分為「幸虧類語氣副詞」（丁杰，2007；邵敬敏、王宜廣，2011）。

而丁杰將「幸虧類語氣副詞」定義為「表示一種由於避免某種不如意之事而具有的慶幸的、欣喜的、感激的情態」（頁1），並整理出歷來學者多分別從語法與語義的觀點分別來論述「幸虧類語氣副詞」：從語法的觀點來看，此類語氣副詞多位於主語前，部分可以名詞性成分作謂語，部分其後可以有語氣停頓或語氣詞；從語義上來看，非完全等義，具有語氣強弱之分。

(二) 「幸虧」

在過去前人所研究的資料中，多以「幸虧」一詞為主。多利用「幸虧」一詞來解釋「幸好」、「好在」與「多虧」，如：《教育部國語辭典重編本》（1998）。而對於「幸虧」一詞又做何解釋呢？《教育部國語辭典重編本》將其解釋為「因故而自困境中獲得解脫」，因此可以得知此字典認為這四個詞都有從困境中獲得新的條件，以逃脫原本可能遇到的困境。另外，呂叔湘（1981，1999）也認為「幸虧」、「幸好」具有相同的語義特徵，指出幸虧一詞為「由於某種有利條件而僥倖避免不良後果」。

由這兩種解釋來看，首先應該要釐清的是「幸虧」一詞所謂的「新的條件」，是否區分為「有利條件」或「非有利條件」，且肖溪強（2003）、高書貴（2006）、王文娟等（2008）、李春紅（2011）等學者的意見皆認為「幸虧」的「有利條件」為其語義成立的前提之一，如下所示：

（10）幸虧帶了雨衣，要不然就要挨淋了。

（取自李春紅，2011，頁 39）¹

（11）當時情況十分緊急，幸虧遇到警察才轉危為安。

（取自呂叔湘，1981，1999，頁 263）²

而李春紅亦提及「幸虧」一詞常與「才」、「不然」、「否則」搭配使用，至於其他如「好在」、「多虧」則較無學者提及其搭配詞。且就使用的頻率上來看，邵敬敏、王宜廣（2011）指出「幸虧」一詞是現

¹ 李春紅，〈漢語近義詞本體轉向研究——以「幸虧」、「好在」為例〉，《語文知識》第 2 期（2011），頁 39。

² 呂叔湘，《現代漢語八百詞》（北京：商務印書館，1981/1999），頁 263。

代漢語幸虧類語氣副詞中，出現頻率最高的一個。

（三）「幸好」

《HSK 漢語水平考試辭典》（2003）則是以「幸好」來解釋「幸虧」與「多虧」，並將「幸好」一詞定義為「巧有某種有利條件而避免了災難；十分巧合地」，因此「幸好」也跟「幸虧」一樣，必須具有某一有利條件的前提，才可成立。而在楊寄洲、賈永芬（2003）比較「幸虧」與「幸好」二詞，認為「幸虧」一詞的有利條件應伴隨了困難的情況，而「幸好」一詞則無需伴隨的困難情況，有可能只是普通不好不壞的情況，如（12）～（15）所示：

（12）幸好你來了，我正要去找你呢。

（13）*幸虧妳來了，我正要去找你呢。

（14）幸好妳在，我還擔心找不到你呢。

（15）*幸虧妳在，我還擔心找不到你了。

（取自楊寄洲、賈永芬，2003，頁 1299）³

若是「幸好」後頭緊接困難的情況，此時「幸虧」與「幸好」可以互相混用，如（16）所示：

（16）幸好／幸虧消防車到的及時，要不然損失就大了。

（取自楊寄洲、賈永芬，2003，頁 1299）⁴

³ 楊寄洲、賈永芬編著，《1700 對近義詞語用法對比》（北京：北京語言大學出版社，2003），頁 1299。

⁴ 同上

(四) 「好在」

呂叔湘(1981, 1999) 將「好在」與「幸虧」相比較, 如(17)~(20)所示:

- (17) 我每天都要去醫院照顧他, 好在醫院離得不遠。
(18) *我每天都要去醫院照顧他, 幸虧醫院離得不遠。
(19) 當時情況十分危急, 幸虧遇到警察才轉危為安。
(20) *當時情況十分危急, 好在遇到警察才轉危為安。

(取自呂叔湘, 1981, 1999, 頁 263)⁵

呂叔湘認為兩者應有其差異之處, 主要是「幸虧」的前提, 除了須具有「有利條件」外, 更有「僥倖避免不良後果」的意思存在, 但「好在」所「具有某種有利的條件或情況」是本來就存在的, 不過他並沒有解釋「好在」是否也將「僥倖避免不良後果」視為必要條件。

而李春紅(2011)認為, 只要將(17)、(19)改成下列的形式, 即可以合乎語法:

- (21) 我每天都要去醫院照顧他, 幸虧醫院離得不遠, 要不然我就累死。
(22) 當時情況十分危急, 好在遇到警察。

(取自李春紅, 2011, 頁 40)⁶

⁵ 呂叔湘, 《現代漢語八百詞》(北京:商務印書館, 1981/1999), 頁 263。

⁶ 李春紅, 〈漢語近義詞本體轉向研究—以「幸虧」、「好在」為例〉, 《語文知識》第2期(2011), 頁 40。

因此，李春紅對於呂叔湘的說法又做了更細部的說明，他認為，明確來說，「好在」並非將「僥倖避免不良後果」視為必要條件。另外，劉金哲（2009）指出，「好在」跟「幸虧」的語義特徵是一樣的，所以無法從語義上來區別二詞。但「幸虧」可以替換成「好在」，但「好在」卻無法替換成「幸虧」，這是由於語氣上及語法上的差異。從語氣上來說，「幸虧」強於「好在」，此與李春紅（2011）看法一樣。他們認為，如果用「幸虧」去替代原本為「好在」的句子，則會因為語氣的強弱不同而有差異；再者，從語法上來說，「幸虧」一詞後，受搭配詞「要不然」、「否則」等影響，常為否定語氣，其主詞與前句多不同，而「好在」則是後常為肯定語氣，後句主語常與前句一致，見（23）：

（23）在脊椎動物中，魚是沒有頸的。好在魚生活在水中，借助水的浮力，……。

（取自劉金哲，2009，頁 49）⁷

綜合學者的意見，研究者認為「幸虧」與「好在」兩者在使用上，並不如其所說來地明顯，反而是需要倚靠這兩個詞彙所貫穿的上下文來判斷，說話者的語氣或是語義是否選擇恰當。因此，若能將這兩個詞彙置入篇章中，再進一步地分析，則對於這兩個詞彙會有更清楚的語義分析出現。

（五）「多虧」

呂叔湘（1981，1999）指出，「多虧」是一個動詞，用來表示對於別人的幫助避免了不如意的事情，含有感謝或慶幸的意思，而王文娟

⁷ 劉金哲，〈辨析「幸虧」與「好在」基於國家語委語料庫的研究〉，《語言應用研究》第 7 期（2009），頁 49。

(2008)也認同呂叔湘的看法，認為「多虧」是一個有副詞性特徵的動詞，並用來表示「感謝」。不過，姚小鵬(2011)則認為現代漢語中「多虧」其實具有動詞與副詞兩種用法，副詞性的「多虧」是從動詞虛化而來，且後部的常接詞為可表原因成分，常與「所以」等具有結果標記的詞搭配，形成一種因果複句，如(24)所示：

(24) 多虧有少校，才撈回一點面子。

(取自姚小鵬，2011，頁 10)⁸

且楊寄州、賈永芬(2003)也將「幸虧」與「多虧」同列為副詞，做了語義上的區分，他們認為「多虧」可以等同於「幸虧」，但「幸虧」卻不等於「多虧」，兩者皆以「有利條件」即將發生為前提，不過「多虧」則隱含有「感謝」的語氣，而「幸虧」則是隱含有「慶幸」的語氣。如果照楊、賈所言，「多虧」可以等同於「幸虧」，但就語法上來說，「多虧您了」是成立的，但「*幸虧您了」則為誤，因此何時兩者可以交集之處也是有待探討的。因此，邵敬敏、王宜廣(2011)認為「多虧」為一具有動詞屬性的副詞，這也替「多虧」同時具有副詞和動詞的特性，找到了一個出口。

(六) 小結

綜合以上學者資料整理，得到現有的資訊有以下幾點：首先，關於「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」都是必須具備因「有利條件」發生，才可避免了不幸，較細微的不同的語義特徵差別就在，「幸虧」、「幸好」

⁸ 姚小鵬，〈關聯副詞「多虧」的虛化及其語義分析〉，《牡丹江大學學報》，第 20 卷第 2 期(2011)，頁 10。

具有僥倖意味，而「多虧」則是具有感謝的意味，但無法確定的是「好在」，因為其後接複句成分不一定非得是僥倖避免了困難的情況。

再者，關於語氣強弱，則是需要將「多虧」與「幸虧」、「幸好」、「好在」分開區別，因為本身這些詞彙所具有的語氣本就不同，如：僥倖與感謝，所以不能相提並論，只是彼此在句中偶爾可以以此代彼，因此要區分的是這些詞彙的交集點在於哪，而若就手邊資料，可得知「幸虧」語氣強於「好在」，而「幸好」的語氣介於「幸虧」與「好在」之間或是更強更弱，則須再加以觀察。

就語法上來說，「幸虧」因為與其搭配詞「才」、「否則」、「要不然」的關係，所以後句通常為否定語氣，且前句與後句主語通常不同；而「好在」的後句主語與前句相同，且多為肯定。而研究者進一步將這些文獻整理成表格，如表一：

	幸虧	幸好	好在	多虧
有利條件	應伴隨困難的情況	普通的一般情況不好不壞	需具有	
不利的條件	需具有			需具有

	幸虧	幸好	好在	多虧
僥倖避免 不良後果	需具有	需具有	(不一定)	
語氣	「幸虧」強 於「好在」		「幸虧」強於 「好在」	
	慶幸			感謝
主語	常為否定語 氣，其主詞 與前句多不 同		後常為肯定 語氣，後句主 語常與前句 一致	

【表一：「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的文獻回顧綜合比較】

三、研究方法

本文將以《聯合知識庫》進行語料分析研究。《聯合知識庫》為臺灣頗具規模的語料庫，其內包含聯合報系所發行的《聯合報》、《聯合晚報》、《upaper》、《經濟日報》等，更包含了《商業周刊》、《遠見雜誌》與《動腦雜誌》，期刊來源種類繁多。而選擇《聯合知識庫》的原因是，希望藉由其可觀看全文語料的特色，不只可以分析單句的句法結構以外，更可以進一步的分析其篇章結構。

研究者將蒐集語料的時間設定為 2011 年 11 月 1 日至 12 月 31 日，將資料來源範圍鎖定在《聯合報》、《聯合晚報》、《upaper》、《經濟日報》四份報紙，關鍵字分別設為「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多

虧」後搜尋，分得到「幸虧」12筆、「幸好」264筆、「好在」158筆與「多虧」25筆之後，再進行語料的篩選，先將重複與不符合需求扣除，所謂不符合需求為搜尋「好在」即常出現「恰好在」、「正好在」、「剛好在」等詞，或是搜尋「多虧」出現「做愈多虧愈大」等情況，且須在加上同一篇文章中出現兩次關鍵字的筆數，實際語料有「幸虧」12筆、「幸好」272筆、「好在」38筆與「多虧」22筆。

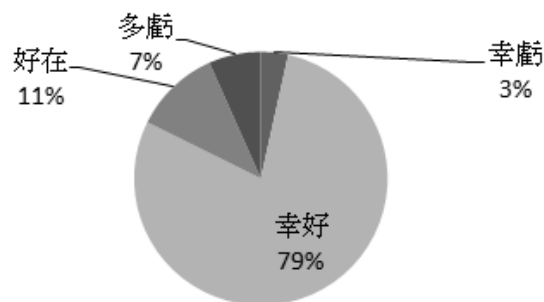
蒐集完語料後，再利用 Halliday (1994) 所提的語篇功能，進一步的觀看「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的不同。

四、理論架構

系統功能語法中，Halliday (1994) 認為無論什麼語言都應具備三大元功能 (metafunctions)：其一，為表義功能 (ideational function)，是一種說話者對於主客觀世界的經驗反映，為一種較中性的表達，屬於語義層面；其二，人際功能 (interpersonal function)，是一種說話者對於現實世界事物的判斷與評估，牽涉到個人的主觀意識，屬於語用層面；其三，語篇功能 (textual function)，是說話者將語言結合表義功能和人際功能後，才能組織成篇章 (text) 表達出完整的思想，使語言與語境產生聯繫。

五、結果與分析

經由《聯合知識庫》的初步搜尋之後，發覺「幸好」的筆數遠遠的大於其他三個詞彙，如下圖一所示：



【圖一：「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」在聯合知識庫出現頻率】

而以 Halliday (1994) 的理論來進行比較，故依照其分類來分析所統計的語料，分析結果如下：

(一) 表義功能

「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」雖同為幸虧類語氣副詞，從分析的語料來看，這四個詞彙會將其後所陳述的情況都變成一種有利於情況發展的因素，其中「幸虧」是內心原本不認為事情會有轉機發生，但後來的突發狀況卻讓事情轉變，而這種事情轉變程度或內心曲折的程度相當大，才有辦法引出具有非常僥倖的意味，如(25)所示：

- (25) 從初賽到決賽的過程中，一路上不乏遇到許多困難，甚至一度想就此放棄，幸虧有顧問及許多貴人的熱心協助與鼓勵，犀利女人隊才能堅持到最後一刻，順利幫助客戶打造出適切的財富規劃。

(取自 2011-11-26/經濟日報/S05 版/財管競賽)

說話者認為原本犀利女人隊都應該要輸了比賽，但由於比賽中的顧問以及無法確定的因素－貴人相助，才使得整個情況產生扭轉，獲得勝利。

而「幸好」是針對於整個情況來說，說話者並沒有預設事情應該如何發生，不過事情發生之後，情況來的比一般情況不嚴重，具有好險的意味，如（26）所示：

- （26） 高鐵南下列車前天撞到一隻黑色母羊，牠昨天被關進倉庫「看管」，一臉無辜，倒是主人很緊張，幸好黑羊只有左後腿受傷。

（2011-11-24/聯合報/A10 版/社會）

就（26）的情境中，通常被高鐵撞到應該是會發生致命性的傷害，所以黑羊所受到的傷害遠比一般可能發生的情況來得輕，這裡使用「幸好」則是主人太過於緊張了，因為傷本身並不嚴重；但若使用「幸虧」替代的話，則使整個情況有所不同，說話者認為黑羊所受的傷已經算輕的，要不然主人應該會出現比「很緊張」更激烈的情緒，這樣才符合「幸虧」具有事情轉變程度大的語義特徵存在。

另外，「好在」則是用來強調由於其主語所做的動作讓情況免於惡化，如（27）所示：

- （27） 美國專利局通過「滑動解鎖手勢」成為蘋果專利，蘋果地雷又添一枚。好在去年起宏達電產品就已規避，設計和蘋果不同的解鎖方式。

（2011-11-29/經濟日報/A19 版/迎戰專利大鱷）

句(27)特別強調的是主語宏達電產品早已規避與蘋果不同的解鎖方式，讓今時今日整個情況而有所不同；若以「幸虧」替代，則是強調事情若不是宏達電產品的規避，今日早已受到蘋果專利的威脅而一敗塗地，並且說話者在當下才知道這件事情的發生；若以「幸好」替代，則是指好險宏達電產品的規避，所以今日情況才能如此順利。

最後，關於「多虧」也是指因其後所接的情況，而使原本處於劣勢的情況，轉劣為勝，其獨特之處就是具有感謝的意味，而非僥倖的意味，這是「多虧」與「幸虧」、「幸好」、「好在」的最大差別，雖然有時因為語法上的不具有嚴格的限制，可以與通用，但就實際上的語義仍是不同，如(28)所示：

- (28) 她說，因工作關係，和家人分隔兩地，很遺憾不能陪孩子長大，多虧有家人無條件支持，幫忙她照顧女兒，讓她無後顧之憂投入工作。

(2011-12-28/聯合報/B2 版/新竹生活)

說話者以「多虧」來表示對於家人無條件支持的感謝之意，而讓他可以無後顧之憂，改變自己原本忙碌的情況，現在可以專心投入工作。而除了語義上的不同外，語法上則是出現了一則無法替換的語料，如(29)所示：

- (29) 竟然直到今年才被發現，多虧了認真的楊技正，否則大家不知道還要吃下多少塑化劑。

(2011-12-13/聯合報/A11 版/綜合)

這也印證了呂叔湘（1981，1999）、王文娟（2008）、姚小鵬（2011）所爭論的，「多虧」一詞究竟為動詞或是副詞，確實存在於語料中。依研究者分析語料後，發現「多虧」雖可以在其後加上「了」，卻無「主詞＋多虧」的用法，所以若是斷然將其納入為動詞，實在不妥；因此，研究者贊同邵敬敏、王宜廣（2011）的看法，認為「多虧」為一具有動詞屬性的副詞。

因此，「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的語義具有不一樣的特徵，並非全都只是具有僥倖意味，並非全都只是需要引導出有利條件的產生，而是強調的東西有所不同，事情轉劣為勝的程度落差也有所不同。

（二）語篇功能

「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」都是呈現因為這四個語氣副詞後面成分，而改變現況，且多是陳述與沒發生的劣境的相反情況，都用於有利條件句的連接上，而其中這相反的差異度也就是這四個詞彙所強調的焦點信息的不同與其所存在的語境不同。

- （30）目擊者表示，當時車速很快，目測至少 70 公里，接著就聽到「砰」一聲，眼看計程車撞進診所，幸虧時間比較晚，路上人車少，否則平常車多發生這樣的狀況，可能會有人受傷。

（2011-12-05/聯合報/D4 版/繽紛）

首先，「幸虧」一詞除了可以連接事件的背景，也帶出了（30）中的焦點信息；就語境上來說，用於強烈的表由於「幸虧」所引出的改變

現況的原因，而其前後句的指涉多為不同，用於表示因為前者而使整個情況不至於太壞，要不然情況則是變得更加惡劣，如人員傷亡重大。

- (31) 南投縣埔里鎮愛蘭國小昨天午餐後，有 12 名男女學童，出現上吐下瀉、腹痛疑似食物中毒症狀，學校緊急將他們送醫，幸好急診後並無大礙，陸續出院返家。

(2011-11-11/聯合報/B2 版/彰投綜合新聞)

而「幸好」也是先敘述完整個情況的背景信息後，才帶出了(31)中的焦點信息，且就語境上來說，「幸好」表現出來的是對於現有情況的安心，前後句的主語通常都一樣，指出好險送醫之後學生並沒有特別嚴重的病情；前後句的主語多一致，但沒有固定的形式為前指涉或後指涉，通常取決於篇章語義的呈現。

如(32)所示，「好在」在篇章結構中，其前後句的主語也多相同，因為「好在」也多是用來表示篇章中，背景與新信息間的轉折時的重要界線，且因為其有利的條件為已知，所以「好在」多用來強調主語，形成對比焦點；就語境上來說，「好在」不同「幸虧」，在於「幸虧」的轉折過大，並不是兩者每次都可以互相通用；而與「幸好」不同之處在於，「幸好」是好險的語氣，「好在」則是還好的語氣。因此「幸虧」、「幸好」與「好在」的使用，取決於上下篇章說話者欲呈現的語氣而有所不同，非只能就單一的語義上判斷，說話者對於詞彙的選擇是否合乎正確性。

- (32) 有些事情仍在不明的狀況中，好在你的忍耐力頗強，也慢慢開始學習用不同角度來看待事情。

(2011-11-14/Upaper/18 版/娛樂・命運)

最後，「多虧」多用來限定範圍，將重點標記出來，突顯其所要感謝的對象，致使「多虧」的前後句指涉多為不同，因為通常不會是因為前句的主語想要感謝自己而有了後句，如（33）所示：

- （33）校長曾淑玉說，關山國小培訓管樂團經費、人力都很弱勢，多虧有心的教師、家長支持，才能管樂團能夠撐下來，學校只能利用每年教育優先區經費添購新樂器，但每年也僅能汰換3、4把。

（2011-12-03/聯合報/B2版/高屏東綜合新聞）

校長因為感謝教師、家長的支持，所以樂團才能夠撐下來，絕對不會是感謝與改變情況的主語相同，這樣在邏輯上無法行得通。

（三）人際功能

由於「人際功能」是需要依靠口語語料庫才能準確的比較出「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的差異，但受到《聯合知識庫》的語料限制，只能從語義、語篇層面上去推論得知。研究者認為由語氣的角度來觀看四個詞，由此「幸虧」的語氣最為強烈，再來則是「好在」，最後是「幸好」，不將「多虧」放入比較的原因是，研究者認為「多虧」本質上的語氣應該與其他三者不同；而有關於語氣強弱的部分，也可以從語料庫搜尋比數的懸殊再次的加以印證，「幸好」的筆數偏高，這也與邵敬敏、王宜廣（2011）指出「幸虧」一詞是現代漢語幸虧類語氣副詞中，出現頻率最高的一個的說法而有所不同。研究者認為，是因為「幸好」常用於書面語中，且其語氣較中立，所以才會大量的使用在新聞體中。

(四) 小結

根據以上的資料分析，得到結果整理成表，如下表二：

	表義功能	語篇功能	人際功能
幸虧	無法預知的情況轉折的變因出現，讓情況轉劣為勝。	連接事情的背景後，帶出新的信息。由於「幸虧」後所陳述的原因，發生與想像中不同的情況，通常是由劣轉優。	語氣強弱：幸虧＜好在＜幸好
幸好	發生的事情比預設中輕微，連帶影響情況有所轉折。	連接事情的背景後，帶出新的信息。由於「幸好」後所陳述的原因，讓說話者對於現況安心。	
好在	強調主語發生的事情讓情況可以別開生面。	連接事情的背景後，帶出新的信息。多用來強調主語，而使得情形有所改變。	
多虧	原本居於劣勢的局面，因為有了幫助而有所改變。	多用來限定範圍，將感謝的重點突顯出來，通常前後句的主語有所不同。	感謝的語氣

【表二：「幸虧」、「幸好」、「好在」與「多虧」的綜合比較】

六、結論

本研究在《聯合知識庫》中，除了找到筆數相當多的「幸好」語料以外，「幸虧」、「好在」與「多虧」的筆數相對來說為少量。雖然在比較上缺乏相同數量地語料為基準，可是這也顯示出常人在使用「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」四個詞彙時，並非把他們視為同義詞使用，否則經由語料庫所搜尋出來的語料筆數應相同。

而初步以語料筆數來判斷，因為《聯合知識庫》中主要以新聞的報導為主，故研究者發現以新聞體為主的文章多偏好使用「幸好」，而研究者認為新聞報導主要強調的是語氣的平和，並缺少個人的情感表達，因此，也可以推論出「幸好」一詞的語氣較其他三者弱，其較符合新聞體的中立、陳述性口吻。

而除了語氣上的強弱以外，「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」在語義上是否同義呢？依研究者之見，此四個語氣副詞雖具有相同的意思集合，但又分別具有各自無法取代的語義，因此，「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」是四個近義詞，其細微差異之處，研究者依 Halliday (1994) 理論分三方面細述如下：其一，就語義上來看，「幸虧」語義特徵在於連接的情況轉折時，轉折程度大於其他三詞；「幸好」則是用來陳述轉折後的情況比原本預期的輕，減緩情況轉折時的情緒；「好在」則是將重點放在主語上，強調的重點是由於主語今天做出的決定，而改變情況；「多虧」則是感謝其所接的成分，使得情況轉劣變好。其二，根據篇章下的語篇概念上來看，「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」皆為轉折功能，在此四個語氣副詞以前，皆會出現舊信息介紹事件的背景，在此四個語氣副詞之後，則會出現新的信息引介出新的事

件。而「幸虧」、「幸好」和「多虧」的焦點信息通常在句尾，也就是句末焦點；「好在」則是多用於強調主語，因此其焦點信息都常在句中，又稱對比焦點。最後，就語氣上而言，大範圍地分成兩類：以「幸虧」、「幸好」和「好在」為一組的僥倖語氣，和「多虧」的感謝語氣。而就「幸虧」、「幸好」和「好在」三者的細微差異來看，「幸虧」有劇烈轉折的語義，所以語氣較為強烈，之後為「好在」，最後才是「幸好」。

若是運用在對外華語教學中，主要應避免教師的個人語感而影響學習者對於「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」的學習，應依據客觀的語料數據來評斷，在什麼樣的語體適合哪一個語氣副詞，如：新聞語體則以「幸好」為最多。而要多強調已知的有利條件對於主語的影響，則要使用「好在」；若是要強調內心情緒的轉變，則是要使用「幸虧」，才能帶有強烈的語氣。最後，「多虧」則是多為感謝他人的幫忙。並跟學生解釋，這四個詞彙對於說話者的語氣強弱程度的細微差異之處，若是不注意這其中差異，則將使說話者產生語義、語用及篇章的錯誤，無法確切的表達自己內心的想法。

七、研究限制

語料雖依據理論而分析，但畢竟為一人之言，唯恐有些地方落入個人主觀的解釋。再者，因為《聯合知識庫》的語料性質，故研究者無法直接從蒐集得語料中得出「幸虧」、「幸好」、「好在」和「多虧」的語氣功能，實為可惜之處，因此，希望能藉由此篇文章達到拋磚引玉的效果，讓其他有志之士能再繼續深入研究。

參考文獻

- 丁杰，〈現代漢語「幸虧」類語氣副詞研究〉（河南大學漢語言文字學研究所未出版碩士學位論文，2007）。
- 王文娟、任海波，〈「多虧」與「幸虧」的對比分析〉，《新余高專學報》第13卷第3期（2008），頁73-75。
- 呂叔湘，《現代漢語八百詞》（北京：商務印書館，1981/1999）。
- 李春紅，〈漢語近義詞本體轉向研究—以「幸虧」、「好在」為例〉，《語文知識》第2期（2011），頁39-42。
- 肖奚強，〈非典型模態副詞句法語義分析〉，《語言研究》第23卷第4期（2003），頁10-17。
- 邵敬敏、王宜廣，〈「幸虧」類副詞的句法語義、虛化軌跡及其歷史層次〉，《語言教學與研究》第4期（2011），頁56-64。
- 邵敬敏主編，《HSK 漢語水平考試辭典》（上海：華東師範大學出版社，2000）。
- 姚小鵬，〈關聯副詞「多虧」的虛化及其語義分析〉，《牡丹江大學學報》，第20卷第2期（2011），頁8-11。
- 胡壯麟、朱永生、張德祿與李戰子，《系統功能語言學概論》（北京：北京大學出版社，2005）。
- 馬燕華、莊瑩，《漢語近義詞詞典》（北京：北京大學出版社，2002）。
- 高書貴，〈「幸虧」隱含的轉接功能與語義轄域〉，《天津大學學報：社會科學版》第8卷第6期（2006），頁424-428。
- 張誼生，《現代漢語副詞探索》（上海：學林出版社，2000）。

教育部國語推行委員會（編），《重編國語辭典修訂本》（臺北：教育部，1998）。

楊亦鳴、徐以中，〈副詞「幸虧」的語義「語用分析」—兼論漢語「幸虧」句相關話題的形成〉，《語言研究》第 24 卷第 1 期（2004），頁 19-23。

楊寄洲、賈永芬編著，《1700 對近義詞語用法對比》（北京：北京語言大學出版社，2003）。

趙吉，〈小議語氣副詞的定義和範圍〉，《中國語文學論集》第 67 期（2009），頁 75-97。

劉月華、潘文娛和故韡，《實用現代漢語語法》（臺北：師大書苑，2005）。

劉金哲，〈辨析「幸虧」與「好在」基於國家語委語料庫的研究〉，《語言應用研究》第 7 期（2009），頁 49-50。

Halliday, M.A.K. ,*Functional Grammar*. 2nd Edition, London: Edward Arnold,1994.

近義詞動詞組詞彙語意辨析

與對外華語近義詞教學

——「造成」、「形成」、「引起」、「導致」

林靚曄^{*}

提要

本文所探討的四組詞彙為近義詞，參閱臺灣現行常用教材《新版實用視聽華語》，即可發現「造成」、「形成」出現於第四冊，而「引起」、「導致」出現於第五冊，皆為中高程度的詞彙。此組詞彙有可相互替換的時候，但也有不可互換的情形；與英語作對比分析，皆是一對多的分化關係，依此推測會造成學習者的困擾。本文先檢視教材與工具書（辭典、詞彙用法辭典），再參照蒐集而來的語料及線上語料庫的資源，歸納及分析此組詞彙。本文分別探討語意（外力介入性、時間性、具體與抽象、因果語狀態）、語法（詞性、論元）、語用（感情色彩）三方面的詞彙特性，並將其所得結論反饋於實際教學中。

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

^{*} 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生

關鍵詞：近義詞、詞彙分級、語料庫、華語教學

一、前言

本文欲探討的「造成」、「形成」、「引起」、「導致」為近義詞，有可相互替換的用法，如「沒想到一個煙蒂，竟造成／引起／導致嚴重的火災」。但也有不可互換時，如「一不小心就容易造成／*形成／*引起／導致肌肉的傷害」、「與西方思潮形成／*造成／*引起／*導致強烈的對比」、「光靠打折將不再引起／*造成／*形成／*導致消費者的興趣」、「血中同胱胺酸過高可能導致／造成／*形成／*引起心臟病、腦中風及血管硬化」等。

另現行教材多以英語翻譯中文詞彙，學習者可能倚賴英語思維使用中文詞彙。若與英語作對比分析，**cause** 可譯成「造成」、「形成」、「引起」、「導致」，**create** 可譯成「造成」、「形成」，皆是一對多的分化關係，依此推測會造成母語為英語或依賴英語翻譯之學習者的困擾。若想準確使用一個詞彙，則必須兼顧此詞彙於語意、語法、語用三方面的正確性，因此，本文欲分別從此三方面進行交互分析。

二、正文

（一）教材釋義

於臺灣，現行的常用教材為由國立臺灣師範大學所出版的《新版實用視聽華語》，從《新版實用視聽華語》來看此組近義詞，即可發現「造成」、「形成」出現於第四冊，而「引起」、「導致」出現於第五冊，皆為

中高程度的詞彙，以下為教材中的例句及釋義：

(表一：造成)

教材名稱	《新版實用視聽華語（四）》
課名	第十一課〈探親〉
課文原句	有些臺商單身一個人在大陸工作，太太孩子都留在臺灣，很容易就跟當地人發生婚外情，造成很多家庭問題。 ¹
詞彙解釋	造成 V: to cause; to form; to make; to bring about ²
詞彙例句	老林在高速公路上違規超車，撞到前面的車，造成嚴重的車禍，不但把對方的車撞壞了，自己還受了傷。 ³

(表二：引起)

教材名稱	《新版實用視聽華語（四）》
課名	第十二課〈救救我們的地球吧〉
課文原句	這些年以來，因為污染的情形越來越嚴重，臺灣保護環境的運動多了起來，才引起了大家對環保的重視。 ⁴
詞彙解釋	引起 V: to give rise to, lead to, cause, arouse, incite ⁵
詞彙例句	小林喜歡出鋒頭，好引起別人的注意。 ⁶

¹ 國立臺灣師範大學，《新版實用視聽華語（四）》，（臺北：正中，2008），頁 278。

² 同上註，頁 288。

³ 同上註，頁 278。

⁴ 國立臺灣師範大學，《新版實用視聽華語（四）》，頁 302-303。

⁵ 同上註，頁 311。

(表三：形成)

教材名稱	《新版實用視聽華語（五）》
課名	第三課〈活到老學到老〉
課文原句	感人的社會新聞，像捐款幫助窮人，替可憐的小動物找到新家，都會對他們形成正面的教育意義。 ⁷
詞彙解釋	形成 V: to form; to become ⁸
詞彙例句	學校鼓勵大家多借書、多看書，形成讀書風氣。 ⁹

(表四：導致)

教材名稱	《新版實用視聽華語（五）》
課名	第十四課〈消費市場的新客〉
課文原句	出版界原來擔心現在年輕人不愛看書的習慣，會導致國內市場萎縮。 ¹⁰
詞彙解釋	導致 V: to lead to; to result in; to cause ¹¹
詞彙例句	常常看太小的字會導致眼睛近視。 ¹²

⁶ 同上註。⁷ 國立臺灣師範大學，《新版實用視聽華語（五）》，（臺北：正中，2008），頁 29。⁸ 同上註，頁 32。⁹ 同上註。¹⁰ 同上註，頁 193。¹¹ 同上註，頁 196。¹² 同上註，頁 197。

教材中僅列詞彙解釋及例句，未說明詞彙用法，估計會造成學生習得上的混淆。

(二) 工具書釋義

華語教師與學習者有疑難問題時，賴於工具書查找詞彙資料，此類工具書涵蓋範圍包括字源、詞性、語音、詞彙用法等。本文於工具書的部分，著眼於「辭典」對於詞彙的釋義，及「詞彙用法辭典」、「語法工具書」對於詞彙的說明，以檢視工具書用於區辨近義詞時對檢索者的幫助程度。

1. 辭典釋義

	造成	引起	形成	導致
《現代漢語詞典》	(未收錄)	一種事情、現象、活動使另一種事情、現象、活動出現。 ¹³	通過發展變化而成具有某種特點的事物，或者出現某種情形或局面。 ¹⁴	引起。 ¹⁵

¹³ 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室，《現代漢語詞典（第五版）》，（北京：商務印書館，2007），頁 1627。

¹⁴ 同上註，頁 1525。

¹⁵ 同上註，頁 276。

《標準 漢語詞 典》	導致或產生 某種後果。 ¹⁶	致使某一事物 或現象出現。 ¹⁷	通過發展變 化而成具有 某種特點的 事物，或者出 現某種情形 或局面。 ¹⁸	引起；造成。 ¹⁹
《教育 部重編 國語辭 典修訂 本》	形成、演變 成。如：「沒 想到一個煙 蒂，竟造成 嚴重的火 災。」 ²⁰	引發、由此發 生。如：「引起 爭論」、「引起 戰爭」。 ²¹	構成，演變完 成。如：「胚 胎的形成」。 ²²	促成、引起。 如：「賺錢越來 越容易，導致 許多人揮霍無 度，不加節 制。」 ²³

¹⁶ 朱景松主編，《標準漢語詞典》，（上海：漢語大詞典出版社，2005），頁 673。

¹⁷ 同上註，頁 645。

¹⁸ 同上註，頁 608。

¹⁹ 同上註，頁 110。

²⁰ 教育部國語推行委員會，《教育部重編國語辭典修訂本》（臺北：教育部，2007），
<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?cond=%B3y%A6%A8&pieceLen=50&fld=1&cat=&ukey=-321535482&serial=1&recNo=1&op=f&imgFont=1> 檢索日期：
2013 年 2 月 18 日。

²¹ 教育部國語推行委員會，《教育部重編國語辭典修訂本》，
http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%A4%DE%B0_&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1 檢索日期：2013 年 2 月 18 日。

²² 同上註，
<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?cond=%A7%CE%A6%A8&pieceLen=50&fld=1&cat=&ukey=526287424&serial=1&recNo=1&op=f&imgFont=1> 檢索日期：2013 年 2 月 18 日。

²³ 同上註，

	造成	引起	形成	導致
《中文詞彙網路》	因前述對象而產生後述結果。英文對譯 cause。 ²⁴	因使特定對象注意而導致後述結果。英文對譯 induce。 ²⁵	經特定發展或變化，成為特定對象。英文對譯 form。 ²⁶	由前述事件造成或引發後述結果。英文對譯 cause。 ²⁷
《國語日報辭典》	(未收錄)	引發而來；由此發生。如：「他的意見引起大家熱烈地討論。」 ²⁸	構成，變成，生長成，發展成。 ²⁹	(未收錄)
《HSK詞彙講練》	形成(某種不好的局面、情況等) ³⁰	(未收錄)	事物慢慢地、一點點地發展變化而	(未收錄)

<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%BE%C9%ADP&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1> 檢索日期：2013年2月18日。

²⁴ 黃居仁主編，《中文詞彙網路》(臺北：中央研究院語言學研究所，2005)，<http://cwn.ling.sinica.edu.tw/> 檢索日期 2013年2月18日。

²⁵ 同上註。

²⁶ 同上註。

²⁷ 同上註。

²⁸ 何容主編，《國語日報辭典》(臺北：國語日報，1987)，頁266。

²⁹ 同上註，頁271。

³⁰ 潘淑敏、胡曉虹主編，《HSK詞彙講練(初·中等)》(北京：北京語言大學出版，2005)，頁93。

(初・中等)》			有了某種特點。 ³¹	
---------	--	--	-----------------------	--

辭典常以互釋的方法解釋近義詞，如以「形成」、「導致」解釋「造成」；以「引起」、「造成」解釋「導致」，或以相似的敘述解釋近義詞，讀者無法區別其中的差異。

2. 詞彙用法辭典及語法工具書

	造成	引起	形成	導致
《HSK 詞語用法詳解》	(未收錄)	(vt.) give rise to, lead to, cause, arouse. ~ + 事物: ~ 不良後果 ~ 了他的興趣 ~ 爭論 ~ 麻煩。 (1) 後面一	(vt.) form, take shape. 多用於書面語 ~ + 事物: ~ 了一個黨派 ~ 一個圈子 ~ 了這種性格。 (1) 前面一般不能加「不」否定。	(vt.) lead to, bring about. ~ + 事物: ~ 了天氣的變化 ~ 了失敗 ~ 了這種結果。 (1) 前面一般不能加「不」否定。 (2) 後面不

³¹ 同上註，頁 20。

		般不能用「著」。 (2) 後面可加動量詞「次」、「場」。 (3) 後面不能加時量詞語、趨向詞和介詞短語。 (4) 不能重疊。³²	(2) 後面不能加「著」和動量詞。 (3) 後面不能加趨向詞。 (4) 後面可加介詞「於」：這種景觀～於清朝末年。 (5) 不能重疊。³³	能加「著」。 (3) 後面可加動量詞「次」、「回」。 (4) 後面不能加時量詞語、趨向詞和介詞短語。 (5) 不能重疊。³⁴
《標準漢語詞典》	必帶賓語，常須帶「了」，不能帶「著」，不能重疊。³⁵	常需帶賓語，不能帶補語，不能帶「著」，可插入「得」或	不能帶補語，不能帶「著」，可插入「得」或「不」。³⁷	表示引起某種消極的後果，必帶賓語，不能帶補語，不能帶

³² 黃南松、孫德金主編，《HSK 詞語用法詳解》(北京：北京語言文化大學出版社，1998)，頁 617。

³³ 同上註，頁 577。

³⁴ 同上註，頁 114。

³⁵ 朱景松主編，《標準漢語詞典》，頁 673。

		「不」，不能重疊。 ³⁶		「著」、「過」，不能重疊。 ³⁸
《現代漢語常用詞用法詞典》	【動】可帶名詞賓語。不能重疊。不能帶情態補語。 ³⁹	【動】可帶名詞、動詞、形容詞賓語。可帶兼語。可帶「了」、「過」。不能帶補語。不能重疊。 ⁴⁰	【動】可帶名詞、動詞、小句賓語。可帶「了」、「過」。主要用於抽象事物。可以用於積極方面。不能重疊。更多用於消極方面。 ⁴¹	【動】可帶名詞或小句賓語。可帶「了」。不能帶補語。不能重疊。 ⁴²

若發現辭典解釋雷同，轉而尋求辭彙用法辭典和語用工具書，便會發

³⁷ 朱景松主編，《標準漢語詞典》，頁 608。

³⁶ 同上註，頁 645。

³⁸ 同上註，頁 110。

³⁹ 李憶民主編，《現代漢語常用詞用法詞典》（北京：北京語言文化大學出版社，1997），頁 1512。

⁴⁰ 同上註，頁 1447。

⁴¹ 同上註，頁 1343。

⁴² 李憶民主編，《現代漢語常用詞用法詞典》，頁 238。

現四詞的用法大同小異，小異處如「了」、「過」的時貌標記選擇，對教學上的區分幫助有限。因此以下從語料分析，試區辨四詞的語意及用法。

(三) 語意、語法、語用辨析

本文參考搜尋網站之語料及線上語料庫《中文詞彙特性速描系統》⁴³、《中文詞彙網路》⁴⁴、《現代漢語平衡語料庫》⁴⁵，欲從大量語料中歸納與辨析「造成」、「形成」、「引起」、「導致」於語意、語法、語用方面之詞彙特性，並於其中交互比較之，以分析區辨此組詞彙的關鍵要素。

1. 語意分析

語意方面，於分析語料後，本文以「外力介入性」、「時間性」、「具體與抽象」、「因果與狀態」為歸納重點。

⁴³ 「中文詞彙特性速描系統」除了可查詢一般的關鍵詞及語境，更提供了詞彙特性速描（word sketches）、語法關係以及同近義詞分析等自動產生的語法知識。與十四億字的 LDC Chinese Gigaword 語料庫結合後，提供了絕大部分中文詞彙實際使用的規則性描述，可應用於辭典編撰、華語文教學、語言學研究與自然語言處理。（參見 <http://wordsketch.ling.sinica.edu.tw/>）

⁴⁴ 中文詞彙網計畫，目的是在提供完整的中文詞義（sense）區分與詞彙語意關係知識庫。此計畫的核心思想為詞義的區分與表達，必須建立在完善的詞彙語意學（lexical semantics）理論與知識本體（ontology）架構基礎上。（參見：<http://lope.linguistics.ntu.edu.tw/cwn/>）

⁴⁵ 「中央研究院現代漢語語料庫」（簡稱「研究院語料庫」（Sinica Corpus））是專門針對語言分析而設計的，每個文句都依詞斷開，並標示詞類。語料的蒐集也盡量做到現代漢語分配在不同的主題和語式上。這個語料庫是由中央研究院資訊所、語言所詞庫小組完成的。該小組由陳克健（資訊所）、黃居仁（語言所）兩位研究員主持，自一九九〇年前後便開始致力於漢語語料的蒐集，並於一九九七年完成 3.0 版，約五百萬詞。（參見：<http://db1x.sinica.edu.tw/kiwi/mkiwi/index.html>）

(1) 外力介入性

以下舉列十一句代表性語料，例句(1)至(3)為「形成」、(4)至(6)為「造成」、(7)至(8)為「引起」、(9)至(11)為「導致」，其來源為語料庫及自想例句。⁴⁶

- (1) 能夠被群體接受的文化，自然 { 形成 } 強勢文化。⁴⁷
- (2) 這是因為妳以正面的態度處事待人，所以自然 { 形成 } 好磁場、幫妳廣結善緣。⁴⁸
- (3) 綠島這個由火山集塊岩構成的島嶼，因長年風化及海水的侵蝕，{ 形成 } 曲折多變的海岸景觀。⁴⁹
- (4) 海底地震常 { 造成 } 海底地形的劇變。⁵⁰
- (5) 二零零六年發生的印尼海嘯 { 造成 } 大批災民流離失所。
- (6) 有些藥物會 { 造成 } 頭暈或嘔吐。
- (7) 一些內科疾病也可能 { 引起 } 眩暈，最常見的是高血壓和糖尿病。
- (8) 最近坊間報章雜誌頻有出現大陸的廣告刊登，此事已 { 引

⁴⁶ 語料庫所見為描述性的 (Descriptive) 語料，有些句子並非完全符合語法規則，於是輔以自想例句共同分析之，語料例句中，若無特別加註，則為自想例句。

⁴⁷ 取自中文十億詞語料庫 (Chinese GigaWordCorpus) 及中央研究院平衡語料庫 5.0 版。

⁴⁸ 同上註。

⁴⁹ 同上註。

⁵⁰ 同上註。

起} 經濟部的注意。⁵¹

(9) 天氣影響了人的心理，如果每天都是陰天、下雨，很容易

{ 導致 } 憂鬱症。⁵²

(10) 因機械及器具多有危險性，常 { 導致 } 勞工的傷亡。⁵³

(11) 由於數十年來臺灣政商嚴重勾結，資本家倚政權為後盾，毫無節制地破壞生態環境，{ 導致 } 生活品質逐日敗壞，民眾怨聲載道。⁵⁴

由上述例子可發現，「形成」有別於其他三者，「形成」可受顯著外力影響，如句(3)之風與海水；亦可不靠顯著外力而自然形成，如句(1)「能夠被群體接受的文化，自然形成強勢文化」，形成強勢文化之因，非為政府立法規定，或其他強權強迫群眾接受；又如句(2)「這是因為妳以正面的態度處事待人，所以自然形成好磁場、幫妳廣結善緣」也非刻意而為，而是不經意形成的結果。反之，「造成」、「引起」、「導致」則皆有較顯著的外因與外力，如地震、海嘯或人為事件等。

(2) 時間性

與「造成」、「引起」、「導致」搭配的主語如地震、海嘯、疾病等所形成的句子，其共通點為短時間內所發生的事件，可能是瞬間發生的，

⁵¹ 同上註。

⁵² 取自中文詞彙網路例句。

⁵³ 取自中文十億詞語料庫 (Chinese GigaWordCorpus) 及中央研究院平衡語料庫 5.0 版。

⁵⁴ 同上註。

如句(4)；或如句(8)、句(11)所示最近、數十年來的事件等。

「形成」則可是經年累月的結果，如句(3)「因長年風化及海水的侵蝕，形成曲折多變的海岸景觀」。此外，從「形成」可和表「隨時間遷移而漸進變化」的「逐漸」、表「動作恰在進行」的「正在」搭配來看，可見「形成」可表長時間的過程，亦強調過程的進展，如：⁵⁵

(12) 海浪常年沖擊，並沿著節理縫隙侵蝕，並且搬動岩塊滾磨，於是逐漸{形成}鵝卵石。

(13) 傳統中國醫藥經歷數千年的演化發展，逐漸{形成}了一支散佈在漢人社會，廣及士、農、工、商的醫療體系。

(14) 我國的英語教育，正朝向「菁英主義」邁進，也就是一種新形態的「教育世襲制度」正在{形成}。

(15) 當前我國產業經營環境似乎已起了若干基本的變化，隱隱然，一個新的變局正在{形成}之中。

(3) 具體與抽象

「形成」的主語或賓語多是抽象的事物，如「局面、想法、理論、習慣、特色」。⁵⁶ 據「中文詞彙特性速描系統簡介」的搜尋結果，「形成」

⁵⁵ 例句(12)至(15)取自取自中文十億詞語料庫(Chinese GigaWordCorpus)及中央研究院平衡語料庫 5.0 版。

⁵⁶ 朱麗雲主編，《實用對外漢語重點難點詞語教學詞典》(北京：北京大學出版社，2009)，頁 495。

後常接的抽象名詞有：強烈的對比、共識、命運／利益共同體、新的／對立的局面、風氣、（一股）風潮、壓力、特色、激烈的／良性的競爭、記憶、威脅、風格、概念、關係，如：

（16）小王和小李的工作態度形成了強烈的對比。⁵⁷

反之，常接的具體名詞僅有：景觀、結構，因此可發現「形成」後接抽象名詞佔顯著比例。

而「造成」、「引起」、「導致」除了抽象用法，如「老闆的要求對他造成相當大的心理壓力」，尚有許多具體用法，如：

（17）沒有熱身就進行激烈運動容易{造成}肌肉的傷害。（具體）

（18）乾燥的天氣容易{引起}森林大火。（具體）

（19）酒後開車影響集中力，可能{導致}嚴重車禍及傷亡。（具體）

（4）因果與狀態

「形成」的因果直接關係為四個詞彙中最弱，它可以僅表狀態，而不涉及因果關係，如：

（20）舊時校門的古樸與今日恢宏的氣派，{形成}強烈的對比。⁵⁸

（21）死刑存廢在臺灣尚未{形成}共識。⁵⁹

⁵⁷ 潘淑敏、胡曉虹主編，《HSK 詞彙講練（初・中等）》，頁 20。

⁵⁸ 取自中文十億詞語料庫（Chinese GigaWordCorpus）及中央研究院平衡語料庫 5.0 版。

而「造成」、「引起」、「導致」則有因果關係的連結。「引起」所指涉的事件多有後續發展，不僅是單一結果，「造成」、「導致」所指涉的事件則可是無後續發展的瞬間動詞，如：

(22) 油管在深夜爆炸，{引起} 大火，{造成} 105 人喪生。

(23) 不可光吃菜，而忽略了蛋白質的攝取，否則會 {引起} 營養失調而 {導致} 腦中風之發生。

關於動詞語義訊息的表達，Huang *et al* (2000) 提出了「模組—屬性動詞語意表徵模式」(Module-Attribute Representation of Verbal Semantics, MARVS)，主張每一詞義即代表一個特殊的事件結構，具有其獨特的表徵內涵。⁶⁰ 此表徵模式將動詞語意分為兩個模組，事件模組(event module)與角色模組(role module)。

在 MARVS 中，動詞所能表達的事件類型主要由五種基本事件模組組成，用以描述事件的過程(process)、狀態(state)、階段(stage)，事件的長短，以及事件的端點(boundary)，其表達方式如下所示：

⁵⁹ Google 語料。

⁶⁰ 巫宜靜、劉美君，〈心理動詞「想」、「認為」、「以為」與「覺得」的語義區分及訊息表達—以語料庫為本的分析方法〉，《第十四屆計算語言學研討會論文集》(臺南：成功大學，2001)，頁 16。

表達 方式	•	/////	^^^^	——	/
事件 模組	端點 (boundary)	過程 (process)	階段 (stage)	狀態 (state)	瞬時 (punctuality)

綜合以上討論，以 MARVS 試析四個詞的事件類型，則可以下列圖式表達：

詞項	造成	引起	形成	導致
事件模組	• / 原因為起始點，瞬間造成某結果。	• ///// 有原因為起始點，引起事件的後續發展。	• —— 變化前的事物或狀態為起始點，經發展後形成某狀態。	• / 原因為起始點，瞬間致使某後果。

2. 語法分析

(1) 詞性

四詞之中，僅「形成」有名詞用法，即經特定發展或變化，成為特

定對象，如：⁶¹

(24) 英商的貿易活動，促成了孟買大都市的 { 形成 }。

(25) 由於鐘乳石的 { 形成 } 相當不易，因此，極為珍貴。

(2) 論元

作為述語時，四詞所析的論元數和論元腳色不盡相同。

「引起」是動作單賓述詞 (VC)，需兩個參與論元，且皆為名詞組，以主事者 (agent) 為主語，客體 (theme) 為賓語，述詞後除了賓語外不需再接一個地方成分，如：

(26) 他 (agent) 的反常舉動引起了大家 (theme) 的注意。⁶²

「造成」、「形成」則為分類動詞 (VG)，擔任主語和補語間連結的角色，連結客體 (THEME) 與範圍 (RANGE) 兩個角色。這類三元動詞帶有主事者 (agent)、客體 (theme) 和範圍 (range) 三個論元，如：

(27) 美國 (agent) 賣大量武器給沙烏地阿拉伯，造成沙烏地阿拉伯 (theme) 在中東國家 (range) 的武力優勢。

「導致」則為狀態謂賓動詞 (VL) 中的使役動詞，其後接動詞組的

⁶¹ 例句 (24)、(25) 取自中文詞彙網路例句。

⁶² 例句取自中國社會科學院語言研究所詞典編輯室，《現代漢語詞典（第五版）》，頁 1627。

狀態及物動詞，以肇始者（causer）為主語，名詞組的終點（goal）和述詞組的客體（theme）為賓語，其中肇始者的結構並不限於名詞組（NP），也可是述詞組（VP）或句子（S）。

- （28）日前再以數種外科新產品配合免費配裝保健箱促銷，並在電視媒體中大作廣告（causer），導致許多民眾（goal）誤向衛生機構（theme）質問或索討。⁶³

3. 語用分析

（1）感情色彩

詞彙在實際運用中有褒貶、強弱等詞義色彩，此四組詞中，「導致」的負面義最強，其後皆接負面語境，如：

- （29）抽菸會 { 導致 } 心血管疾病。
- （30）減少死刑會不會 { 導致 } 犯罪率上升？⁶⁴
- （31）種植期間施肥、噴灑農藥，{ 導致 } 嚴重的水污染。⁶⁵
- （32）這個路口的交通號誌標示不清，{ 導致 } 民眾無所適從。⁶⁶

「造成」一般只用於不為作者所肯定的人或事物，它的指向對象也

⁶³ 取自中文十億詞語料庫（Chinese GigaWordCorpus）及中央研究院平衡語料庫 5.0 版。

⁶⁴ Google 語料。

⁶⁵ 取自中文詞彙網路例句。

⁶⁶ 修改自 Google 語料。

總是非正面的現象。⁶⁷ 此詞雖可接中立的純敘述語境，如「赤壁之戰造成三國鼎立的局面」，或正面語境如「美國賣大量武器給沙烏地阿拉伯，造成沙烏地阿拉伯在中東國家的武力優勢」，但仍多接負面語境，如：

(33) 司機酒後開車 {造成} 了四人死亡的交通事故。

其他常見當「造成」受詞的還有：傷害、困擾、衝擊、反效果、損失、損害、子宮外孕、傷亡、壓力、負擔、死傷、水災、後果、悲劇、公害、災害、災難等，皆有負面義。

而「引起」與「形成」則為中立色彩，其後接正面或負面語境皆可，如：

(34) 這位歌手的作風時常 {引起} 爭議。(負面)

(35) 旅日畫家鄭瓊娟義賣 {引起} 熱烈回響。⁶⁸ (正面)

(36) 壓力和失眠互為因果，終 {形成} 惡性循環。⁶⁹ (負面)

(37) 推動班級讀書會 {形成} 愛閱讀的風氣。⁷⁰ (正面)

以負面義的強弱來看，導致 > 造成 > 引起 / 形成。

(2) 文類頻率分布

依線上「中文詞彙特性速描系統」搜尋「中央研究院平衡語料庫 5.0

⁶⁷ 周俊生，《常用詞語誤用評改詞典》（上海：上海大學出版社，2006），頁 537。

⁶⁸ 同註 64。

⁶⁹ 同上註。

⁷⁰ 修改自 Google 語料。

版語料」，按其文類（報導、評論、散文、小說故事寓言、演講、說明手冊、會話、公告啟事、信函、會議紀錄、廣告或圖文）查找此組詞的分布頻率，發現「造成」、「引起」在會話語體中出現頻率為最高，而「導致」一詞則極少出現於口語語體之中，如下表所示。

	文類	
	頻率高	頻率低
造成	會話、說明手冊、評論	傳記日記、廣告圖文、 詩歌
引起	會話、評論、小說故事 寓言	公告啟事、廣告圖文、 詩歌
形成	說明手冊、演講、評論	信函、公告啟事、傳記 日記
導致	評論、說明手冊、報導	小說故事寓言、公告啟 事、會話

（四）教學建議

按《實用視聽華語》，詞彙出現的編列順序為：「造成」、「引起」、「形成」、「導致」，本文支持此教學順序，一則根據「詞頻」高低，從高至低

依序為「造成」、「引起」與「形成」，最末為「導致」。⁷¹

二則根據「文類」，依《歐洲共同語文參考架構（Common European Framework of Reference for Languages，簡稱 CEFR）》（COE, 2001）、美國外語測驗協會（American Council on The Teaching of Foreign Languages，簡稱 ACTFL）的《中文程度綱要（Chinese Proficiency Guidelines）》（ACTFL, 1987）可見語言基礎首重日常生活的溝通能力，高階程度才為理解演講及長篇報導等文類。「造成」、「引起」常用於會話中，而「形成」常見於說明手冊、演講，「導致」出現於會話的頻率則為最低。

基於以上兩點要素，本文也採「造成」、「引起」、「形成」、「導致」為教學的先後順序，因此，以下教學階段先提「造成」和「引起」的區別。

1. 階段一：「造成」和「引起」的區別

這場火災 { 造成 } 五人死亡。

工廠隨意排放汙水對環境 { 造成 } 很大的傷害。

「造成」所指涉的事件形態包含了一個端點及瞬間完成的動作，⁷²「死亡」為瞬間動詞，而「很大的傷害」則是表事件的陳述到此結束，

⁷¹ 於「繁體字版的中央研究院平衡語料庫 5.0 版語料」的語料筆數分別為：「造成」4356 筆，「引起」1984 筆，「形成」作為動詞用為 1978 筆、作為名物化用為 91 筆，「導致」1264 筆。

⁷² 李永貞、李嘉真，〈網路語料庫運用與對外華語詞彙教學研究－以動詞「引起」和「造成」為例〉，第三屆全球華文網路教育研討會（臺北：僑務委員會，2003），頁 5。

表事件的端點。其後的賓語一般以消極為主。⁷³

「引起」則是使特定對象注意而有其後述結果，賓語可以是積極的，也可以是消極的，其後常接「～一場熱烈的討論」⁷⁴、「～共鳴」、「～軒然大波」、「～迴響」、「～注意」、「～興趣」，如：「這本自傳引起了廣大讀者的興趣」，⁷⁵ 而「造成」則不能接這些名詞。此外，「引起」所指涉的事件形態，除了事因、肇始者之外，其所指涉的事件形態發生後，往往還有後續事件出現，⁷⁶ 例：

身穿名牌容易 { 引起 } 歹徒覬覦而發生危險。

2. 階段二：「造成」、「引起」與「形成」的區別

「形成」是通過發展變化而成具有某種特點的事物，或者出現某種情形或局面，所以強調的是狀態的敘述，有別於強調因果致使關係的「造成」、「引起」。先教「形成」有具體形塑而成之意，即通過發展變化而成具有某種特點的景觀，如：

東北角因長年風化及海水的侵蝕，{ 形成 } 曲折多變的海岸景觀。

再讓學生理解「形成」更多用於抽象名詞，即通過發展變化而出現

⁷³ 朱麗雲主編，《實用對外漢語重點難點詞語教學詞典》，頁 542。

⁷⁴ 王硯農、焦龐顯，《時代常用動詞詞典》（新加坡：聯邦出版社，1988），頁 469。

⁷⁵ 劉川平主編，《學漢語用例詞典》（北京：北京語言大學出版社，2005），頁 1293。

⁷⁶ 李永貞、李嘉真，〈網路語料庫運用與對外華語詞彙教學研究——以動詞「引起」和「造成」為例〉，頁 6。

某種情形或局面，如：

推動班級讀書會 { 形成 } 愛閱讀的風氣。

中國瓷器經過千百年來的發展，{ 形成 } 了自己獨特的風格。

3. 階段三：「導致」與「造成」的區別

四詞之中，「導致」與「造成」的語義最為相似，「導致」若為「使成」（導致成）之意，便與「造成」同義，差別僅在於「導致」後皆為負面結果，如：

抽菸會 { 導致 } / { 造成 } 心血管疾病。(負面)

赤壁之戰 { 造成 } 三國鼎立的局面。(中立)

但「導致」尚有「致使」意（導致使），後接動詞組，此為「造成」所不能替換處，如：

這件事 { 導致 } 他去殺人／搶劫。

父母過於嚴厲的要求 { 導致 } 他離家出走。⁷⁷

老闆不合理的壓榨 { 導致 } 他向公司提出辭呈。

⁷⁷ 此句修改自李曉琪等編，《漢語常用詞用法辭典》（北京：北京大學出版社，1997），頁121。

三、結語

「造成」、「形成」、「引起」、「導致」這組詞彙，經由分析後可區分「形成」為狀態的描述，「造成」、「引起」、「導致」為因果關係的連結；「引起」為無界的動詞，其所指涉的事件發生後，往往還有後續事件出現，「造成」、「導致」則為有界的動詞，所指涉的事件可包含瞬間動詞，且事件的陳述到此結束；「導致」的負面語義色彩最濃，其後皆為負面的結果，與「造成」的不同用法在於：「導致」有致使某人做某事的用法。

於教學方面，詞彙的教學順序可參照詞頻及文類，詞頻高者、多應用於會話文類者為優先重點，因此本文依序採「造成」、「形成」、「引起」、「導致」為教學四階段，教師注意此組詞彙如本文所述之差異後，可根據關鍵的區辨要素進行情境造句的練習並反覆操練，以幫助學生精準掌握此組詞彙的意義及用法。

參考文獻

- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室，《現代漢語詞典（第五版）》（北京：商務印書館，2007）
- 《中文詞彙特性速描系統》<http://wordsketch.ling.sinica.edu.tw/>
- 《中文詞彙網路》<http://cwn.ling.sinica.edu.tw>
- 王硯農、焦龐顯，《時代常用動詞詞典》（新加坡：聯邦出版社，1988）
- 朱景松主編，《標準漢語詞典》（上海：漢語大詞典出版社，2005）
- 朱麗雲主編，《實用對外漢語重點難點詞語教學詞典》（北京：北京大學出版社，2009）
- 何容主編，《國語日報辭典》（臺北：國語日報，1987）
- 李憶民主編，《現代漢語常用詞用法詞典》（北京：北京語言文化大學出版社，1997）
- 李曉琪等編，《漢語常用詞用法辭典》（北京：北京大學出版社，1997）
- 李永貞、李嘉真，〈網路語料庫運用與對外華語詞彙教學研究－以動詞「引起」和「造成」為例〉，第三屆全球華文網路教育研討會（臺北：僑務委員會，2003）
- 巫宜靜、劉美君，〈心理動詞「想」、「認為」、「以為」與「覺得」的語義區分及訊息表達－以語料庫為本的分析方法〉，《第十四屆計算語言學研討會論文集》（臺南：成功大學，2001）
- 黃南松、孫德金主編，《HSK 詞語用法詳解》（北京：北京語言文化大學出版社，1998）

- 周俊生，《常用詞語誤用評改詞典》（上海：上海大學出版社，2006）
- 《教育部重編國語辭典修訂本》<http://dict.revised.moe.edu.tw/index.html>
- 《現代漢語平衡語料庫》<http://db1x.sinica.edu.tw/kiwi/mkiwi/index.html>
- 國立臺灣師範大學，《新版實用視聽華語（四）》（臺北：正中，2008）
- 國立臺灣師範大學，《新版實用視聽華語（五）》（臺北：正中，2008）
- 劉川平主編，《學漢語用例詞典》（北京：北京語言大學出版社，2005）
- 潘淑敏、胡曉虹主編，《HSK 詞彙講練（初・中等）》（北京：北京語言大學出版社，2005）
- American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]. (1987).
“ACTFL Chinese Proficiency Guidelines,” *Foreign Language Annals*,
20(5), pp. 471-487.
- Council of Europe [COE]. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

漢語「吃+X」詞語探究 及其文化詞彙教學 ——以高級¹ 華語學習者為討論範圍

阮麒*

提要

華人因中國的地理和自然環境之影響，關心「吃」也重視「吃」，連帶地使華人運用豐富的「吃+X」詞語來表達一系列的概念。本文以高級華語學習者為討論範圍，希望以「吃+X」這一有趣又屬華人交際之常用辭彙引起外籍學習者的學習動機。本研究運用動態論元結構及發展途徑解釋「吃+X」之語意衍伸及其後所負載的文化意涵，同時也檢視語料庫和臺灣現行常用的兩套教材，確立符合高級華語學習者學習需求的「吃+X」之文化詞語。本研究所選的「吃+X」詞語包含雙音節和三音節詞語，分別為「吃緊」、「吃香」、「吃醋」、「吃紅」、「吃老本」、「吃官司」、「吃豆腐」及「吃螺絲」。其次，本研究針對臺灣現行教材在編寫「吃+X」詞語上提出了建議。最後，本研究也設計了有系統的詞彙教學活動以幫助高級學習者擴充其詞彙量且能深入理解中華文化之內涵。

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

¹ 本研究的高級學習者指聽說讀寫能力已通過臺灣華語文能力測驗(TOCFL)的高階級檢定之學習者。

* 國立高雄師範大學華語文教學研究所研究生

關鍵詞：動態論元結構、「吃+X」語意、文化意涵

一、緒論

（一）研究動機

語言與文化之關係是密不可分的，學習一個國家的語言也一定學習了這個國家的文化。由於中國大陸在全球經濟的崛起，中國總體國力之提升，使用漢語的人口數為世界第一等因素，漢語激起了全球許多人的學習興趣和強烈的動機。學習者學習漢語時，必定會面臨漢語的眾多詞彙裡所承載的文化意涵是無法由字面上理解的困難。對高級華語學習者而言，詞彙的學習不能僅停留在基本的字義或詞意的理解，而必須能更掌握詞語所具有的文化意義，以達到更貼近母語者的詞語使用能力。

研究者曾在美國教授華語。在美期間，與美國的華語高級班的學生討論他們對中華文化的印象和感興趣的文化課程。美國的中國城裡之眾多中國餐館和精緻多變的中華飲食不僅是他們最深刻的印象，也是最能引起他們學習動機的課程。但是對高級學習者而言，語言的學習和課程安排必須超越基本生活溝通，如「上餐廳吃飯」或僅是介紹中華飲食文化，如中國的菜名、菜色、烹調方式等，而必須著重在擴充並加強學習者能使用接近華語母語者之道地的詞彙，如成語或熟語，提升語言的語法形式，如使用多重複句或多重主題鏈，以及深化學習者對中華文化的理解。

華人重視「吃」，也喜歡討論「吃」。例如，典型的華人招呼語「你吃過飯了嗎？」、或邀約時會說「最近有一家新開的餐廳，有空一起吃吧？」、交際應酬時會說「下班後一起吃飯，順便談點事」。既然外籍學習者對中華飲食文化印象深刻，又富有積極的學習動機，而華人的交際

用語又離不開「吃」，因此，研究者由此思考如何針對高級學習者設計以漢語詞語「吃+X」為例，如吃緊、吃香、吃等，且能結合文化及語言之詞彙教學。

(二) 研究議題

目前前人對漢語詞語「吃+X」的研究是多角度地進行，大多聚焦在「吃+X」結構是歸屬為詞、詞組或離合詞(呂叔湘, 1979; 張登歧, 2005)、「吃+X」之賓語特徵(徐文紅, 2001; 熊金星、謝曉明, 2006)、「吃+X」之論元結構(陶紅印, 2000)、「吃+X」的詞意擴展(董為光, 1995; 解海江, 2006; 陳崧霖, 2012)。在眾多學者的努力下，漢語詞語「吃+X」的研究已有可觀的成果，但迄今較少研究結合漢語詞語「吃+X」及其文化意涵在對外華語教學上之應用。試看以下例句：

- (1) 你要吃飯還是要吃麵？
- (2) 我請你吃飯。
- (3) 我們農夫都是靠天吃飯的。

(取自陳崧霖, 2012, 頁 68)

例句(1)和(2)都是初級班就會學到的句子。例句(1)的「飯」是指白米飯，和麵相對。例句(2)的「吃飯」已有詞彙化的傾向，指用餐。例句(3)的「吃飯」已產生隱喻和轉喻，「吃飯」在此意指生活，語意已不能從字面上理解，變得較不透明。從(1)到(3)的例句中可看出，「吃飯」的語意從具體可食之白米飯逐漸引申到指任何餐點，進而擴大到泛指生活，如此的引申實已蘊含了中華文化的思維。

在《現代漢語詞典》第二版所列的「吃」的義項有八，分別是：1.

把食物等放到嘴裡經過咀嚼嚥下去（包括吸、喝），2.在某一出售食物的地方吃，3.依靠某種事物來生活，4.消滅，5.耗費，6.吸收（液體），7.受、挨，8.被（多見於早期白話）。除了此八項，董為光（1995）另再加上「吃」的慣用語擴充到十一項。董依據其引申義發展排列，其中「吃」的第一義項為本義，表咀嚼、進食，而第二義項是「吃」+處所，如「吃食堂」、「吃麥當勞」，是非常接近原型的用法。而其他義項皆為引申，如以「吃」表遭受不愉快的事：「吃官司」、「吃牢飯」；以「吃」表耗費：「吃力」、「吃勁」等。相較於漢語「吃」的義項有十一項之多，且「吃+X」之詞語又極其豐富，熊金星、謝曉明（2006）即指出，英語使用“eat”的範圍就很有限。在英語裡除非人們欲表具體的動作行為會選用“eat”，其他一般情況，人們傾向使用“have”。熊與謝也檢視了《牛津高階英漢雙解詞典》第四版，其中，“eat”²只有四個義項。第一個是本義，與漢語的「吃」意義相同，皆表咀嚼食物並吞下之義。第二個義項也與本義接近，且與漢語相同，表用餐。第三個義項指蚊蟲的叮咬，如“I was being eaten alive by mosquitoes.”，也與本義接近。只有第四個義項是比較引申的用法，如“The defense lawyers are going to eat you alive tomorrow.”，表完全戰勝某人。

對高級華語學習者來說，他們所需學習的正是因隱喻和轉喻所帶出來的引申義中的豐富文化意涵；因此，如何設計以漢語詞語「吃+X」為主題之文化詞彙教學是本文的研究主旨。

² 熊金星、謝曉明（2006）只考慮了動詞“eat”單用的情況，並無將“eat”後接介系詞，如“up”、“away”、“in”等列入考量。

（三）研究目的與待答問題

本研究先梳理了前人文獻對漢語詞語「吃+X」之研究，以期能釐清詞語「吃+X」之詞彙化程度以及「吃+X」語意擴展之理據和脈絡。此外，本研究另將參考國家華語測驗推動委員會的〈華語八千詞〉³、臺灣常用之華語教材和詞典以界定「吃+X」的文化詞彙教學範圍並設計教學活動，以幫助高級學習者擴充其詞彙量並更深入地了解中華文化。因此本研究之待答問題為：

1. 漢語詞語「吃+X」之語意和論元結構為何？
2. 如何以此研究成果設計並安排漢語詞語「吃+X」之文化詞彙教學？

（四）研究範圍

《教育部重編國語辭典》⁴ 關於「吃」的詞條總共有 324 條，其中有些詞條既收詞，也收其擴展形式，例如「吃驚」和「大吃一驚」；其中也有許多詞條是屬於補語形式，例如「吃不得」、「吃不消」、「吃不下」等。礙於研究者之能力暨希望為學習者提供有系統的詞彙教學設計，本研究將不討論「吃+X」的離合和補語形式，而將研究範圍界定在「吃+X」之雙音節和三音節詞語。

³ 以下簡稱華測會。詞頻表取自華測會，網址為 <http://www.sc-top.org.tw/chinese/download.phd>。

⁴ 以下簡稱為《國語辭典》，網址為 <http://dict.revised.moe.edu.tw>。

二、文獻探討

早期的語法學家對漢語詞語「吃+X」的討論大多集中在判斷其是否為複合詞或短語。呂叔湘（1979）認為，一個詞的組合成分只要能分開，可以變換位置，這個詞只視為是短語，所以「吃驚」、「吃飯」和「睡覺」皆為詞組。不同於呂叔湘之觀點，朱德熙（1982）以「吃虧」為例，認為「虧」是黏著詞語，不是詞，「虧」要在「吃虧」一詞中才有意義，所以「吃虧」是複合詞；但是「吃虧」又可以擴展，變成「吃了一些虧」或「吃點虧」，這時候就是短語。張登岐（2005）認為，既然是黏著語素，在意義上應該難分割，形式上也不自由才是，而像「吃虧」這類的詞，動詞和賓語位置既可互換，可以將賓語提前，形式上又可擴展，動詞和賓語可被隔得很遠，如「我吃了一次很大的虧」這正說明了此種黏著語素之「黏著的依賴性和緊密性很有限」（頁 33）。

研究者認為，以上的討論確實是對漢語詞語「吃+X」的用法有所幫助，但如果僅限於使用形式上或詞語結構上的劃分，對「吃+X」的語意、論元結構不加著墨，學習者難免無法了解漢語詞語「吃+X」之全貌。以下就這兩點進行探討。

（一）「吃+X」之語意

董為光（1996，頁 170）和徐文紅（2001，頁 118）檢視了《現代漢語詞典》第三版，其中關於「吃」的義項有八個；而陳崧霖則援引了《國語辭典》，提出「吃」的義項有九個。下表呈現《現代漢語詞典》和《國語辭典》所收的「吃」之義項及舉例，見表 1 和表 2：

表 1 《現代漢語詞典》所收的「吃」之義項及舉例

「吃」的義項	例子
1. 把食物等放到嘴裡經過咀嚼嚥下去（包括吸、喝）	吃飯、吃魚
2. 消滅	吃掉敵人一個團、吃了一個炮
3. 耗費	吃力
4. 吸收（液體）	吃墨
5. 受，挨	吃批評
6. 在某一出售食物的地方吃	吃全聚德
7. 依靠某種事物來生活	吃父母、吃老本
8. 被（多見於早期白話）	吃他笑話

（研究者自行整理）

表 2 《國語辭典》所收的「吃」之義項及舉例

《國語辭典》的義項	例子
1. 口中咀嚼食物嚥下	吃飯、吃藥
2. 奪取對方的棋子或牌張	抽車吃炮、吃掉老 K
3. 耗費	吃力
4. 吸入、吸收	吃煙、吃墨
5. 挨、受	吃驚、吃虧、吃官司
6. 擔負	吃重、吃不住
7. 理會、接納	他軟硬不吃、誰吃這一套
8. 吞沒	我的儲蓄都被他吃了
9. 沉入	吃水

（研究者自行整理）

比較兩岸的詞典在「吃」的義項說明上，吾人發現其中有五個義項

是相同的。中國將「吃」+處所也列為吃的義項，傾向認為「吃」+處所已成詞化；而臺灣似因為「吃」+處所的語意過為鬆散，有太多的可變性，所以《國語辭典》不將「吃」+處所列為「吃」的基本義項。反而臺灣認為是「吃」的義項的義項 6、7、8 和 9，中國卻沒有列為義項，⁵ 可見兩岸在對「吃+X」詞語的判斷仍有顯著差異，而這樣的差異更顯現在「吃+X」的兩岸用語上。

如果以傳統的動詞加賓語模式解釋「吃+X」詞語之語意，會有許多的困難。因「吃+X」的賓語位置通常不是具體可食之物，而「吃」的語意也大多不是咀嚼吞嚥之意。朱德熙（1982）認為，賓語位置的語意可放大來看，遂提出賓語可以是以下六種語意角色：施事、受事、工具、結果、終點和時間。而羅思明、馬可雲（2005）根據朱德熙的分析，認為漢語「吃+X」的賓語位置之語意角色一共可分為九種類型。除了朱德熙舉的六種以外，還有「吃」+來源，如「吃大戶」、「吃福利」、「吃公款」，「吃」+資金，如「一頓飯吃了一千多塊，這怎麼了得？」以及「吃」+材料，如「南方人愛吃大米，北方人愛吃麵粉」。從這樣的語意分類方式來看，的確對「吃+X」的賓語語意分析有所幫助，但是朱德熙，羅思明和馬可雲的分析還未能全面性地解釋「吃+X」的使用和語意。以「吃驚」為例，「驚」在此難以被歸類在羅思明和馬可雲所提出的九類之語意。因此，有別於羅思明和馬可雲，陳崧霖（2012）認為，「驚」為外在刺激，而「吃」為遭受之意。另外在羅思明和馬可雲增添的三項語意裡，研究者認為「吃」+材料一項仍屬於典型受事，不須要獨立出來。於此，研究者認為，不能單獨的只看「吃+X」之賓語語意特徵，而須要全面性地從

⁵ 《現代漢語詞典》雖未將《國語辭典》的義項 6、7、8 和 9 列為義項，但仍收為「吃+X」之詞語。

「吃」的論元結構探討。

(二) 「吃+X」的論元結構

Hopper (1998) 提出了動態語法之概念以挑戰形式語法，認為語言交際時語法具有動態之特徵，是由中心到邊緣的遷移。陶紅印 (2000，頁 24) 根據動態語法之概念提出了動態論元假說的三個特點：

1. 動詞能帶的論元類型及其範圍不是固定不變或因先驗性而確定了的，而是具有開放性和流動性的。
2. 動態論元結構可能因語彙在心裡辭典中的動態變化而得到擴展或縮小。
3. 如果動詞論元結構得到擴大，其擴展途徑沿著認知上的原型原則展開。

傳統的「吃」的論元結構為施事+工具/處所+「吃」+受事（固體可吃類物品），以此論元結構來看，並無法解釋許多「吃」的詞語，如「吃官司」、「吃牢飯」或「吃閒飯」之語意，但以陶紅印所提的三個特點來看，可將傳統論元結構變為施事+「吃」+偽受事，而偽受事有三種：

1. 「吃」+抽象工具，如「吃定息」。
2. 「吃」+處所，如「吃食堂」、「吃家裡」、「吃部隊」。
3. 「吃」+生活依賴對像，如「吃現成」、「吃閒飯」、「吃老本」。

陳崧霖 (2012) 指出，第一項和第三項可以合併。研究者贊同陳的意見，因第一項可以很明顯地視為一種生活的依賴對象。另外，陶紅印認為，「吃」的受事成分是從典型的受事成分朝處所，然後再朝生活依賴對象而發展的，也就是根據人的認知途徑而展開。因為提供食物的處所，

或人在什麼地方吃東西，其處所本來就與食物有直接的關聯性，人很自然地在心理上就以處所代替食物。而吃東西是為了要維生，吃東西也要靠工具，所以不論是生活的工具或生活的依賴對象都可以成為「吃」之受事，只是因其經過了隱喻，所以離原型較遠。陶紅印的論元擴大途徑研究者繪製成圖 1：

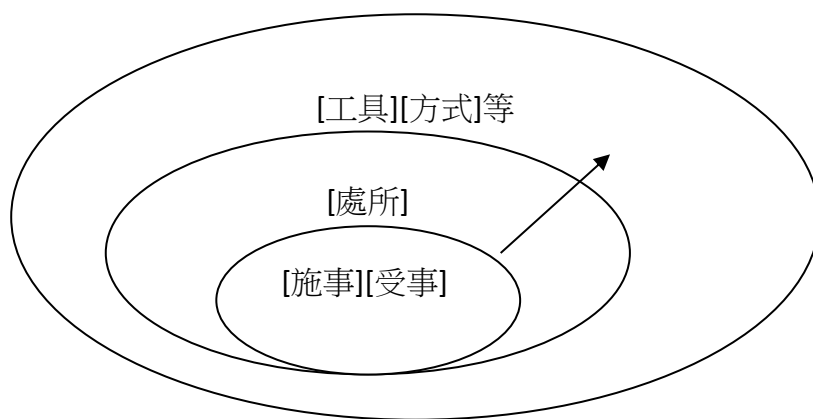


圖 1 動態論元發展途徑（陶紅印，2000，頁 27）

陳崧霖（2012）肯定了陶紅印對於「吃」的語意發展解釋，但是陳指出陶的說明仍不足以涵蓋其它「吃」的語意延伸，遂提出了第三種「吃」的動詞論元結構；經驗者/受事+「吃」+刺激，此時動詞「吃」的語意皆為遭受/承受意，而「吃」的賓語皆為刺激，試看以下例句：

- （4）叫我吃了虧，又有何好處？
- （5）寶釵在外面聽見這話，心中吃驚。
- （6）我和女人略近些，他就疑惑；他不論小叔侄兒……。說說笑笑，就不怕我吃醋了。

(7) 不成我和你受用快樂，倒教家中老父吃苦。

(8) 這種苦差事，真叫人吃不消。

(9) 企管碩士在過去並不吃香。

(取自陳崧霖，2012，頁 57)

通過對上述例句之分析，陳崧霖（2012，頁 61）認為，例句（4）到（9）「吃」的「主語都是經驗者且失去了自主性和控制性」。研究者贊同陳對此類「吃」詞語的主語特徵分析，但是研究者認為，除了例句（9）以外的其它各句之遭受/承受意是否是由結構中所帶來的語意。例句（4）、（7）和（8）都有很明顯的致使標記「叫」和「教」，而例句（5）和（6）之前項分句都是致使「吃」後刺激發動的直接原因。因此，研究者認為，可以將上述例句（4）到（8）的「吃」之語意視為失去自主性和控制性的經驗意。而例句（9）「吃香」的「吃」之語意，董為光（1995）將之視為「得到」之意，與遭受/承受之意是有所差異的，不應視為同一類。

上述諸多學者對於漢語詞語「吃+X」已有多角度的研究，呂叔湘（1979）、朱德熙（1982）和張登岐（2005）討論了「吃+X」可離可合的形式，其離合形式華語教師在教學上是須要多方注意的。而董為光（1995）、徐文紅（2001）、羅思明、馬可雲（2005）對「吃+X」之語意也有了詳細的討論。另外，陶紅印（2001）和陳崧霖（2012）根據 Hopper（1998）之動態語法提出了漢語詞語「吃+X」之動態論元發展途徑，更清楚地揭示了「吃+X」詞語語意延伸之發展脈絡，研究者將於本文第五節結合「吃+X」之語意及「吃+X」之動態論元結構全面地涵蓋「吃+X」詞語語意之發展途徑。

三、研究方法

（一）語料來源

本研究旨在針對高級華語學習者設計「吃+X」詞語教學，故先對前人之研究進行了梳理。為界定「吃+X」之文化詞彙教學範圍，本研究檢視了《國語辭典》，挑選出雙音節和三音節的「吃+X」詞語，然後將所挑選出的雙音節和三音節的「吃+X」詞語輸入中央研究院「現代漢語平衡語料庫」⁶和「聯合知識庫」⁷對照臺灣的使用現象，並參照華測會〈華語八千詞〉之詞頻表、臺灣常用華語教材所列之「吃+X」的詞語，以期能儘可能地擴大學習者的詞彙量又能符合「吃+X」詞語在臺灣的使用情形。

（二）語料分類

研究者首先使用網路版的《國語辭典》，輸入關鍵詞「吃」，一共得到 324 條詞條。因為研究者將研究範圍界定在「吃+X」之雙音節和三音節詞語，又為了符合臺灣之使用習慣，研究者排除了非雙音節和三音節的「吃+X」詞語，也排除了雖為雙音節和三音節的「吃+X」詞語，但詞條的解釋註記有「多見於中國之使用」或「多見於古典文學或早期白話文」等詞語，一共得到二十四個「吃+X」詞語，其中十三個為雙音節，十一個為三音節，詳見表 3：

⁶ 「現代漢語平衡語料庫」網址為 <http://db1x.sinica.edu.tw/kiwi/mkiwi/>

⁷ 「聯合知識庫」網址為 <http://udndata.com>

表 3 《國語辭典》所收符合研究條件的雙音節和三音節之「吃+X」詞語

雙音節的「吃+X」詞語	三音節的「吃+X」詞語
吃力	吃白食
吃癩	吃獨食
吃醋	吃豆腐
吃苦	吃釘子
吃虧	吃老本
吃紅	吃苦頭
吃驚	吃錯藥
吃緊	吃螺絲
吃香	吃官司
吃重	吃鴨蛋
吃水	吃到飽
吃案	--
吃味	--

研究者接著將表 3 的雙音節和三音節之「吃+X」詞語分別輸入中央研究院「現代漢語平衡語料庫」和「聯合知識庫」以考察其在臺灣的使用情形。在「現代漢語平衡語料庫」方面，研究者設定語式、文體、媒體和主題之搜尋範圍皆為「全部」，然後鍵入表 3 的所有詞語以得到語料。在「聯合知識庫」方面，研究者將搜尋日期設定為近一年（2011 年 5 月 27 日到 2012 年 5 月 28 日止），然後逐一鍵入表 3 的所有詞語，因所蒐集語料過於龐大，研究者將只檢視聯合報系（國內）之語料，排除商業週刊、遠見雜誌和動腦雜誌。研究者將於第四節對上述所得之語料進行分析及歸納。

四、結果與討論

（一）語料分析

首先，由中央研究院「現代漢語平衡語料庫」來看，其所收之「吃+X」詞語的三音節詞遠少於雙音節詞，且語料筆數僅一、兩筆；而雙音節詞除了數目遠多於三音節詞外，所收之語料筆數也較多，其中以「吃虧」（66筆，佔28.9%）、「吃力」（48筆，佔21.1%）和「吃驚」（48筆，佔21.1%）為最多，詳見表4：

表4 「現代漢語平衡語料庫」雙音節和三音節之「吃+X」詞語筆數

語料	筆數	百分比
吃力	48	21.1%
吃癰	2	0.9%
吃醋	0	0%
吃苦	15	6.6%
吃虧	66	28.9%
吃紅	3	1.3%
吃驚	48	21.1%
吃緊	21	9.2%
吃香	9	3.9%
吃重	11	4.8%
吃水	1	0.4%
吃案	0	0%
吃味	0	0%

吃白食	0	0%
吃獨食	0	0%
吃豆腐	2	0.9%
吃釘子	0	0%
吃老本	0	0%
吃苦頭	1	0.4%
吃錯藥	1	0.4%
吃螺絲	0	0%
吃官司	0	0%
吃鴨蛋	0	0%
吃到飽	0	0%
總數	228	100%

研究者認為，因中央研究院「現代漢語平衡語料庫」屬於研究型的語料庫，蒐集的時間為 1990 到 1996，可能當時「吃+X」之三音節詞使用頻率較少。另外，「吃+X」之三音節詞雖多為口語形式，但是「現代漢語平衡語料庫」的口語語料來自於「大陸民運人士的訪談及大陸留美學生的日常對話」（黃居仁、陳克健，1995，頁 10），故多未出現於此類語境中。另一方面，華測會的〈漢語八千詞〉之詞頻表將「吃虧」一詞列為華語高階級之常用詞彙，同時也將「吃驚」、「吃苦」和「吃力」三詞列為流利級之常用詞彙，正好映證了「現代漢語平衡語料庫」裡這四個詞語皆為臺灣最常使用的「吃+X」之雙音節詞語，故在詞彙教學時，教師應該將之納入教學。

其次由「聯合知識庫」來看「吃+X」詞語在臺灣的新聞語體之使用

情況，詳見表 5：

表 5 「聯合知識庫」雙音節和三音節「吃+X」詞語筆數

語料	筆數	百分比
吃力	462	13.7%
吃癰	35	1%
吃醋	183	5.4%
吃苦	253	7.5%
吃虧	330	9.8%
吃紅	15	0.4%
吃驚	191	5.6%
吃緊	947	28%
吃香	212	6.3%
吃重	126	3.7%
吃水	35	1%
吃案	38	1.1%
吃味	61	1.8%
吃白食	0	0%
吃獨食	0	0%
吃豆腐	38	1.1%
吃釘子	0	0%
吃老本	26	0.8%
吃苦頭	11	0.3%
吃錯藥	2	0.1%
吃螺絲	11	0.3%
吃官司	70	2.1%
吃鴨蛋	5	0.1%

語料	筆數	百分比
吃到飽	333	9.8%
總數	3384	100%

由表 5 可看出除了「吃白食」、「吃獨食」和「吃釘子」之外的其它「吃+X」詞語在「聯合知識庫」裡都出現了。但是就語料的頻率而言，「吃+X」的雙音節詞語之出現頻率還是遠多於三音節詞語。三音節「吃+X」詞語只有「吃到飽」（佔 9.8%）的頻率較高，而在雙音節的「吃+X」詞語中，以「吃緊」（佔 28%）、「吃力」（佔 13.7%）、「吃虧」（佔 9.8%）和「吃苦」（佔 7.5%）之出現頻率最高。從「聯合知識庫」所出現之「吃+X」之語料又再度映證了「吃力」、「吃虧」和「吃苦」在臺灣屬於「吃+X」之最常見詞語。而「吃緊」之出現頻率在「聯合知識庫」位列「吃+X」詞語第一，研究者認為可能與近年來臺灣經濟表現不佳，平面媒體大幅度報導及討論有關。由此，研究者認為詞彙教學時，教師也應考量能反映當前社會環境之常用詞彙為其教學設計的一部分。

（二）常用教材檢視

在教材的選擇方面，研究者以現行臺灣華語語言中心最常用的兩套教材：《新版實用視聽華語》和《遠東生活華語》為本，針對其中的「吃+X」詞語之說明和舉例進行檢視。《新版實用視聽華語》以溝通式教學法為主要原則來編寫，整冊以語法點結構為主，著重情境與語法的結合；另一方面，《遠東生活華語》的教材內容是根據學生問卷調查結果編寫而成的，完全以功能為導向，希望學生學習完以後，立刻可以應付日常生

活中的交際會話，而不以語法點的操練為主。研究者欲檢視這兩本取向不同的教材對「吃+X」詞語之選擇、說明和例句有何異同，以作為「吃+X」詞語教學上之參考。

《新版實用視聽華語》選了三個「吃+X」詞語，皆置於中級的程度，分別是「吃苦」、「吃到飽」和「吃豆腐」。「吃苦」在《新版實用視聽華語 III》的第四課，「吃到飽」和「吃豆腐」都在《新版實用視聽華語 IV》，前者在第二課，後者在第十四課。《遠東生活華語 III》選了「吃虧」（第一課）、「吃紅」（第三課）及「吃苦」（第五課），皆是高級程度，研究者將兩套教材所列的「吃+X」詞語之翻譯、詞類標註和例句分別整理於表 6 和表 7：

表 6 《新版實用視聽華語》的「吃+X」詞語整理

「吃+X」詞語	翻譯	詞類標註	例句
吃苦	To bear hardships	V.O.	1. 我哥哥在外國留學的頭一年，碰到很多困難 <u>吃</u> 了很多苦。 2. 俗話說「 <u>吃</u> 的苦中苦，方為人上人」，現在 <u>吃苦</u> 多一點沒關係，以後就好了。
吃到飽	To eat until you are full, “all you can eat”	Attributive	1. 這裡雖然是 <u>吃到飽</u> 的餐廳，你也不能點太多菜。你能吃幾個就點幾個，要不然，吃不完，老闆會不高興的。 2. 在臺灣很多西餐廳賣自助餐，一個人不到四百塊，就可以讓你 <u>吃到飽</u> ，想吃多少就吃多少。

「吃+X」詞語	翻譯	詞類標註	例句
吃豆腐	To tease or take advantage of someone (usually a women) by words or physical contact	V.O.	1. 陳老闆喜歡吃女孩子的 <u>豆腐</u> ，一見到女孩子就動手動腳。 2. 張先生：「李小姐，你這麼漂亮、又溫柔，做我太太吧！」 李小姐：「啊？你說什麼？」 王太太：「你們才剛認識，你怎麼就 <u>吃</u> 起他的 <u>豆腐</u> 來了？」

表 7 《遠東生活華語》的「吃+X」詞語整理

「吃+X」詞語	翻譯	詞類標註	例句
吃虧	To be at a disadvantage	S.V./V.O.	1. 因為你不會電腦，所以薪水比較少，太 <u>吃虧</u> 了。 2. <u>吃虧</u> 不一定不好， <u>吃</u> 一次 <u>虧</u> 就學一次經驗。
吃紅	To share profits	V.O.	中國人打牌贏了習慣上會給別人 <u>吃紅</u> 。

「吃+X」詞語	翻譯	詞類標註	例句
吃苦	To bear hardships	V.O.	1. 現在的年輕人並不相信要 <u>吃苦耐</u> 勞才能成功。 2. 現在的年輕人生活很舒服，從來沒 <u>吃過苦</u> 。

透過上述對兩套教材「吃+X」詞語之比較發現，《新版實用視聽華語》在選詞上比較符合華測會〈華語八千詞〉詞頻表所收之詞彙，也比較符合「聯合知識庫」所呈現的臺灣「吃+X」詞語之使用情形。但是《新版實用視聽華語》在對「吃+X」詞語之程度安排上和詞類標註上仍有可議之處。研究者認為，「吃到飽」一詞列在《新版實用視聽華語》的中級程度並無不當，因其語意為字面意，且使用形式並不複雜，但是《新版實用視聽華語》對「吃到飽」的詞類標註為“attributive”，在語法上是非謂形容詞，只能當定語使用，而《新版實用視聽華語》所給的第二條例句卻是動詞性的用法，例句如下：

- (10) 在臺灣很多西餐廳賣自助餐，一個人不到四百塊，就可以讓你吃到飽……

(取自《新版實用視聽華語 IV》，頁 21)

這樣的詞類標註與例句(10)之「吃到飽」的使用明顯出現了衝突。而從「聯合知識庫」所收的語料來看，「吃到飽」的確有不少動詞性的用法，如以下例句：

- (11) 下午茶向來是臺灣女性的最愛，飯店業者也積極搶食下午茶大餅，臺北 W 飯店紫艷中餐廳推出「香檳下午茶」，六福集團的一禮莊園中山旗艦店，則推出英式下午茶吃到飽。

(取自「聯合知識庫」2012 年 5 月 1 日)

- (12) 66 歲的桃園副縣長李朝枝，保持 65 公斤體重逾 40 年，其實他食量很大，午餐、晚餐至少滿滿 1 碗白飯，小腹平坦，不曾發胖，桃園縣長吳志揚都欽羨。李朝枝說，他每天早餐前都喝牛奶五穀粉，保持運動習慣，餐餐放心吃到飽。

(取自「聯合知識庫」2012 年 2 月 22 日)

- (13) 市農會自掏腰包，準備 1000 多台斤的水柿請民眾免費吃到飽，讓不少試吃民眾直呼柿子好甜好好吃。

(取自「聯合知識庫」2011 年 12 月 4 日)

上述例句 (11) 到 (13) 的「吃到飽」皆位在謂語的句法位置，屬於動詞性的用法。因此，教師在教授「吃到飽」一詞時，也應注意臺灣實際的語言使用情形。另外，「吃苦」和「吃豆腐」二詞列為中級詞彙，特別是「吃苦」一詞還教了「吃的苦中苦，方為人上人」此種俗語的用法，研究者認為不甚恰當。華測會〈華語八千詞〉將「吃虧」列在高級常用詞彙，「吃驚」、「吃苦」和「吃力」列在流利級常用詞彙，因其雖結構簡單，但卻難以由字面了解其語意，甚或出現了隱喻，並有程度不一的離合用法（陳崧霖，2012），對於中級學習者而言仍稍嫌困難，或許將之列為高級詞彙比較適合。

在《遠東生活華語》方面，所選擇的「吃+X」詞語只有「吃苦」列在華測會〈華語八千詞〉中，但是所選詞彙皆符合〈華語八千詞〉所列

的高級程度以上，這樣的安排對學習者來說是比較恰當的。另外，根據《國語辭典》對「吃紅」一詞的解釋為「賭局中贏方讓別人分享利益」，但《遠東生活華語》所舉的「吃紅」在課文中的例句之語意已更為擴大，不只侷限在賭局的情境中，如下例：

(14) 包太太：(玩股票)。賺了錢，我一定要請你吃紅，好好地謝謝你。

(取自《遠東生活華語 III》，頁 53)

從例句(14)可看出在《遠東生活華語》裡「吃紅」一詞之使用不僅限於賭博，也用在投資股票上，所以其意義已偏向與人分享利益。

結合兩套教材對「吃+X」詞語的教學來說，教師可考慮到高級再教「吃+X」之詞語，而兩套教材都是既教其合的形式也教其分離的形式，因此，「吃+X」詞語之使用形式也是教學時不可偏廢的重點。

五、教學應用

本研究的目的是希望將語言學本體之研究落實、應用到詞彙教學上。為達成此目的，本節將根據前人研究之成果，以及語料庫之搜尋和常用教材之檢視，以設計針對高級程度的華語學習者學習漢語「吃+X」之文化詞彙教學活動。

(一) 「吃+X」文化詞彙的界定

語言教學的基本三大面向是語音、語法和詞彙。相較於語音和語法可在初、中階段系統性地教學並解決問題，漢語詞彙的學習問題卻是自

始自終伴隨著學習者，且「詞彙的教學難以形成系統性的教學」(楊曉黎，2007，頁 77)，但是詞語的產生脫離不了社會和文化，詞語與詞語和社會之間有各方面的聯繫，從而提供了詞彙教學系統性的可能。由此，研究者認為「吃+X」詞彙教學的設計也必須著眼於詞彙與詞彙間的關聯性，同時必須結合文化意，從而可以達到系統性的教學。

多位學者指出語言與文化是息息相關的。薩批爾(1964，頁 184)主張，「語言的詞彙忠實地反映了它所服務的文化……語言不脫離社會流傳下來，決定我們生活面貌的風俗和信仰的總合。」；呼應薩批爾的主張，周一農(2005，頁 3)進一步認為，語言的文化意涵指的是「詞在特定社會文化背景下所獲得的反映一個民族風俗習慣、文化背景、宗教信仰和思維方式等諸多文化因素的隱含義」。從周的觀點可知，一個詞語的文化義是隱含的，通常其意義不是字面義的簡單相加，而必須要對這一民族的風俗習慣、歷史、宗教和思維有所了解，才能明白其義。周遂提出，文化義的生成可從四個角度觀察：

1. 自然環境的差異：人的思維觀念和語言使用會受到生存的自然環境和條件影響。
2. 不同的歷史背景：不同的歷史背景決定了文化義的個性。
3. 不同的風俗習慣：傳統的習俗風情使不同的民族對同一件事物產生不同的好惡。
4. 不同的宗教信仰：因宗教信仰使詞語帶有宗教文化義或讓宗教文化義取代詞語的原義。

研究者根據上述周所提的文化義觀察角度，針對第三節研究方法中的表 3 所列的《國語辭典》所收之雙音節和三音節的「吃+X」詞語進行挑選以符合文化詞彙教學的範疇。研究者挑選適合教學的詞彙時，考慮

了幾個面向。首先，現有國內教材都教的詞彙，如「吃驚」、「吃虧」、「吃苦」等不列入教學考慮，因這類詞彙教材常見，且在臺灣的日常生活也容易聽到，學習者不致於產生太大的問題。第二個考量面向是所選的「吃+X」詞語之文化義必須夠強，無法從字面判斷其義的詞語才列為教學素材，因此像「吃到飽」一詞，雖然其詞頻很高，但是因學生可輕易從字面義判斷其詞彙義，且「吃到飽」一詞的使用形式並不複雜，學習者在初級階段就可從生活中學到，故不須特別列為高級學習者學習之詞彙。第三個考量面向是綜合面向一和二之後，在表 4「現代漢語平衡語料庫」和表 5「聯合知識庫」所出現的詞頻高低。因為表 3 所列的「吃+X」詞語皆與宗教信仰無關，所以研究者將就表三的前三個角度，挑選雙音節和三音節的「吃+X」詞語各四個做教學設計，所挑詞彙見表 8：

表 8「吃+X」詞語之文化義來源

雙音節	文化義	三音節	文化義
吃緊	自然環境	吃老本	自然環境
吃香	自然環境	吃官司	自然環境/歷史背景
吃醋	歷史背景	吃豆腐	歷史背景
吃紅	風俗習慣	吃螺絲	歷史背景

郝然（2011a）指出，不同民族的思維、價值觀以及語言表達差異之首要原因是來自於不同的環境。郝然（2011b，頁 166）進而論述，「人類的地域文化可分為大陸型和海洋文化，而中國是典型大陸文化下的河谷型和山岳型文化」，其「內聚性和封閉性」使中國千年來都維持著農耕文化。因古代農業收成僅能仰賴上天的賜予，生活不易，所以中國人民一

直保有靠天吃飯，且吃飯是頭等大事的觀念，因此，在語言使用上也形成了「飲食本位觀」。董為光（1995）認為，從個人角度來說，因為有飯吃，就代表了生活有保障，也因此在中國人的文化觀裡十分看重吃飯問題，同時也看重吃什麼樣的飯的問題，也就是以怎麼樣的生活維生。從這個角度說，「吃老本」就是依靠著往日的功勞、功績或儲蓄過活，其文化義與中國古代的自然環境有極為密切的關係。董為光又指出，「吃」的文化義從以怎麼樣的方式維生進一步發展出人生活的狀態好壞或人受到某種對待之義，所以如果人在社會上或某團體中生活得好可以說「吃香」，人生活所需的物資，如預算或電力不足可以說「吃緊」，而人如果遭人控告，生活面臨訴訟，可以說「吃官司」，而官司的這一用語也是中國歷史背景發展出來的，所以其文化義同時具有自然環境和歷史背景的來源。

「吃醋」、「吃豆腐」和「吃螺絲」這三組詞在「吃」之後的賓語位置都出現了隱喻概念，研究者認為是由人的歷史認知角度發展出來的。Lakoff & Johnson（1980）指出，隱喻不是特出的手段，而是代表了語言的常態，在日常生活中是極為普遍的，但是其發展是根據各民族的歷史和文化進展而產生的，具有文化的特殊性和時代性。Lakoff & Johnson 提出「容器」隱喻，即將人體視為一容器，有內外之分，也有物質進出人體這一容器。因此，「吃醋」、「吃豆腐」和「吃螺絲」這三詞，中國人著眼於「吃」這一動作進入人體的過程，從「攝入義」延伸到「接受義」，再到「遭受義」（陳崧霖，2012）。而這三組詞的賓語位置都使用了形象化的譬喻，中國人用「醋」酸溜溜的味道比喻嫉妒，意指嫉妒的滋味就像喝醋一樣；用白嫩嫩的「豆腐」比喻女性，一方面指女性皮膚白嫩光滑如豆腐一般，另一方面也指女性柔弱就如豆腐柔軟一般，對男性的騷

擾是毫無抵抗力的；中國人也用「螺絲」代指卡在口中的異物，因此而導致人們口語表達不順暢之義。上述者三組詞的語意和使用，是基於中國的社會、文化在歷史發展中所逐漸形塑而成的，對華語學習者而言是最沒有理據性可言的，教學上須要多方講解與練習。

最後，「吃紅」的文化義來自於中國人的風俗習慣。中國人偏好紅色，愛用紅色當是無庸置疑的。常敬宇（2009，頁 206）指出，紅色象徵「幸福、喜慶、吉祥、歡樂等義」，進而引申出「興旺、發達、順利、成功、運氣好、福利、成就等涵意」。因此「吃紅」的語意指因賭博或投資賺了錢與別人分享好運和利益應當是顯而易見的。

綜合以上，如果華語教師能從這八個「吃+X」詞語的文化意義著手進行教學，則高級華語學習者應該能將其間的關聯性串連起來，進而提高其詞彙的學習效率。

（二）「吃+X」詞語之文化詞彙教學活動設計

楊曉黎（2007）認為，華語教師教詞彙時不能僅告訴學習者所學習詞彙的翻譯意義為何，而要能使學習者將詞語和詞語之間做有義意的聯繫，以避免逐個詞彙的記憶。因此，研究者認為教授「吃+X」詞語時，也必須將「吃」的動態論元發展途徑和伴隨而生的「文化意義」一併納入教學設計。

研究者結合了董為光（1995）對「吃」的語意分析和陶紅印（2001）以及陳崧霖（2012）的動態論元發展途徑以闡明表 8 所列詞語的「吃」之語意發展，如圖 2：

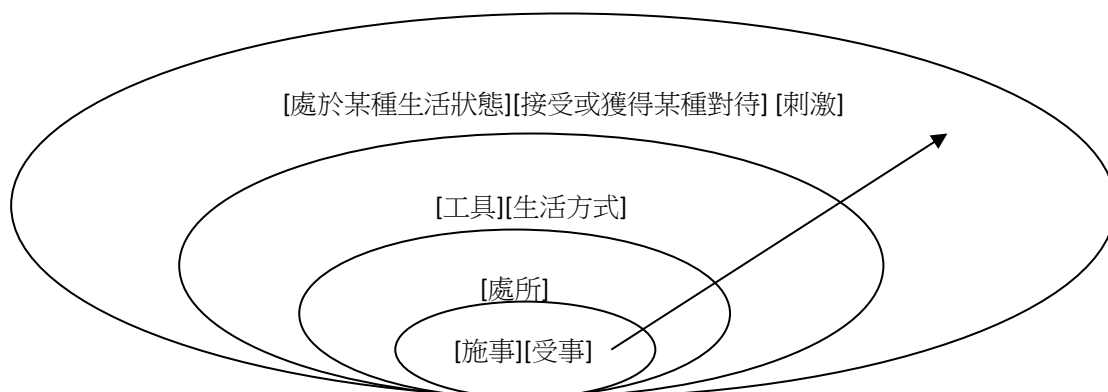


圖 2 「吃+X」動態論元發展途徑（研究者自行整理）

根據圖 2，華語教師可從「吃+X」本義，也就是純粹施事和受事關係引起學習者動機，然後漸次向外圈引導學習者理解「吃+X」之語意發展和文化意涵。首先教師可簡單提問學習者：「你吃飯了嗎？或你中午吃了什麼？」，然後教師可以引導學生使用「吃+處所」，例如「你喜歡吃麥當勞嗎？為什麼？」接著教師可出示中國地圖並提問學習者考慮中國的地理環境和氣候條件，試著回答上古時的中國人可以吃的食物以及如何維生，藉此引導學生理解吃飯這一觀念對於中國人來說是一件頭等大事，所以中國人不僅關心彼此之間吃過飯了沒，還要再關心彼此吃了什麼樣的飯，如何生活等問題。由此，教師可讓學習者理解「吃老本」之語意指靠著過去的積蓄或成就過活，以此維生，而教師可同時補充口語裡華人也常說「吃父母」或「吃家裡」，以此來表達依靠父母或家裡提供的幫助過生活。

由所依賴的生活方式往外，華人也非常關心彼此的社會生活過得如何，亦即人際關係和所受到的或得到的社會待遇。於是，教師可引導學

生理解如果人的社會關係很好，受到許多人的喜愛，就可以說「吃香」；如果和別人關係很好，別人願意和你分享運氣或利益時，可以使用「吃紅」，而像現今的社會，物價攀升得厲害，賺的錢不夠用時，就可以說手頭「吃緊」，電不夠用時，也可說電力「吃緊」；另外，如果和別人處得非常不好必須要到法院解決糾紛時，就可以說「吃官司」了。

最後，教師可以提問學習者如何在華人社會裡拓展人際關係，並引導他們說出邀約吃飯的答案。接著教師可以展示豆腐的圖片問學習者喜不喜歡吃豆腐，然後告訴學習者和女性邀約吃飯時，不要隨便說喜歡「吃豆腐」並讓學習者試著比較和聯想豆腐和女性的相似性，最後告知學習者「吃豆腐」對女性而言是性騷擾、佔便宜等不尊重的意思。然後教師可以用邀約吃飯為主題，繼續引導學生理解和分辨「吃醋」的「醋」和「吃螺絲」的「螺絲」所具有的隱涵意義，例如透過適當的語境提問學生：「你和女性朋友吃飯時會聊天，你希望你一直吃螺絲，講話不流利嗎？」，由此讓學習者體會「吃螺絲」指的就是嘴裡像有異物阻擋著而讓人說話不順。

因此，透過圖 2 的「吃」之動態結構論元途徑發展，可以清楚地將「吃」的不同語意和其詞組的文化義結合在一起，進而幫助學習者在學習詞彙時做有意義的聯想並提高學習效率，同時也須注意「吃+X」詞語不同程度的離合形式，以符合其普遍的用法。

學習者理解了詞義以後，教師可運用美國外語教學提倡的 5C（Communication, Culture, Community, Comparison, and Connection）原則設計進一步的活動。Communication 是語言教學的基礎，學習者學習詞彙多數不是為了語言學上的興趣，所以透過前面所提的故事串講的方式，

藉由問答過程，可讓學習者習得詞彙的使用方式，及適合的情境。而因這些詞彙的文化信息都很高，更可藉由學習詞彙，同時了解中國的歷史、地理之特殊之處，不僅讓學習者有機會認識古時候的中國之文化風俗，更讓學習者體會中國人的認知思維產生之源由，由語言的學習連結到地理、歷史等學科的知識，這也是 Culture 和 Connection 的意義所在。教師在介紹這些詞彙的文化義時，更應讓學習者對比（Comparison）其母語和文化是如何表達類似的概念的，在對比的過程中加強學生口語表達演示的能力和寫作能力。最後，語言學習的目的不在於只在課堂上使用目標語，而是要使學習者樂於使用目標語於目標語環境中，也就是運用於 Community，教師可讓學習者與目標語的使用者討論其所學之詞彙的感想和困難之處，給予其更多機會練習所學的「吃+X」詞語。

六、結論

研究者在五、（一）對八個「吃+X」詞語的文化義分析以後，研究者贊同董為光（1995）和郝然（2011）所認為的，與中國人重視「吃飯」這一觀念最直接相關的是因受中國的自然環境影響而必須優先考慮「吃什麼樣的飯過生活」，亦即「吃老本」一詞，而後衍伸出關心的其它社會生活，也就是「飯吃的怎麼樣」，即「吃緊」、「吃香」和「吃官司」這三個詞語。所以教師可以清楚地揭示以上四個詞所隱含之相關的文化意涵，從而使高級華語學習者對此四個詞語進行系統性的意義聯繫，進而提高學習的效率。而對「吃紅」的教學則可以從紅色對華人的意義與其象徵著手，必能使學習者快速理解「吃紅」的語意。另外，對於「吃醋」、「吃豆腐」及「吃螺絲」的教學，華語教師應當提醒高級華語學習者從認知的角度出發，著眼於「吃」進入人體的動作，由此產生出心理或生理的

影響。研究者透過結合動態論元途徑與「吃+X」的文化意義進行教學舉例，按照 5C 原則設計詞彙教學課程，希望藉此嘗試能提高高級學習者學習漢語詞彙的興趣並能真正地習得且擴充漢語的詞彙量及其豐富的文化內涵，同時為其它的「吃+X」詞語安排可參考的教學方式。

參考文獻

- 《牛津高階英漢雙解詞典》第四版，（倫敦：Oxford University，2005）。
- 朱德熙，《語法講義·述賓結構》（北京：商務印書館，1982）。
- 呂叔湘，《漢語語法分析問題》（北京：商務印書館，1979）。
- 周一農，《詞彙的文化蘊涵·特徵與結構》（上海：三聯書店，2005），頁 3。
- 徐文紅，〈“吃”+N 的特徵分析〉，《東南大學學報》第 3 卷第 3 期（2001），頁 117-119。
- 郝然，〈漢英吃喝類動詞的民族文化差異—以《HSK 大綱》中的 16 個吃喝類動詞為例〉，《西南科技大學學報》第 28 卷第 6 期（2011a），頁 68-72。
- 郝然，〈漢英表“吃喝”動詞文化差異形成原因初探〉，《文化學刊》第 2 期（2011 b），頁 166，168。
- 國立臺灣師範大學，《新版實用視聽華語 III》（臺北：正中，2008），頁 21。
- 常敬宇，《漢語詞彙文化·顏色詞的文化涵義》（北京：北京大學出版社，2009），頁 206。
- 張登岐，《漢語語法問題論稿·動賓結構四題》（合肥：安徽大學出版社，2005），頁 33。
- 《教育部重編國語辭典修訂本》 <http://dict.revised.moe.edu.tw>。
- 《現代漢語詞典》第二版，（北京：商務印書館，1983）。
- 陳崧霖，〈漢語動詞「吃」從行動到遭受的語意延伸—兼論詞彙化分類〉，《華語文教學研究》第 9 卷第 1 期（2012），頁 51-69。
- 陶紅印，〈從“吃”看動詞論元結構的動態特徵〉，《語言研究》第 3 期（2000），頁 21-34。
- 黃居仁、陳克健，〈中央研究院漢語語料庫的內容與說明〉

- <http://dblx.sinica.edu.tw/cgi-bin/kiwi/mkiwi/mkiwi.sh>, (1995, 取自 2012 年 6 月 1 日), 頁 10。
- 愛德華·薩批爾,《語言論》(北京:商務印書館,1964),頁 184。
- 楊曉黎,《漢語詞語與對外漢語研究·對外漢語詞語教學的拓展法》(合肥:安徽大學出版社,2007),頁 77。
- 葉德明、劉咪咪、吳彰英和蔡顏秀,《遠東生活華語第三冊》(臺北:遠東,2001),頁 53。
- 董為光,〈漢語“吃~”類說法文化探源〉,《語言研究》第二期(1995),頁 170-174。
- 解海江,〈漢語義位“吃”詞義擴展的認知研究〉,《煙台師範學院學報》,第 23 卷第 1 期(2006),頁 91-92。
- 熊金星、謝曉明,〈“吃”“喝”帶賓現象的文化表徵〉,《湘潭師範學院學報》第 28 卷第 4 期(2006),頁 168。
- 羅思明、馬可雲,〈“吃”述賓結構的語義—句法映射模式情景語義學分析〉,《浙江工商職業技術學院學報》第 4 卷第 4 期(2005),頁 34-36。
- Hopper, Paul J., “Emergent grammar.” *In The New Psychology of Language*. ed. M. Tomasello, Mahwah (NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, Publishers, 1998), pp. 155-157.
- Lakoff, G & Johnson, M., *Metaphors We Live By*, Chicago (University of Chicago Press, 1980).

On Acquisition of Verb-Object Construction in Second Language Chinese Learners of English

Ya-Wen Hsu *

Abstract

Inspiring from a foreigner's post on the Facebook, who put the suffix –ing between the verb *nian* 'study' 唸 and the object *Shuo Shi* 'master degree' 碩士 to compose a sentence *Wo Zheng Zai Nian-ing Shuo Shi* 'I'm working on my master degree.' This paper therefore aims to investigate how verb-object construction behaves since the sentence demonstrates above actually can be put in another way, which might be a more nature one to most of the Taiwanese, as in *Wo Zheng Zai Nian Shuo Shi-ing* 我正在唸碩士 ing 'I'm working on my master degree.' The different sentence production of verb-object construction between Taiwanese and second language Chinese learner of English native speakers thus became the topic of this paper.

It should be noted beforehand that the verb-object constructions here refer to the two-morpheme-composed words, e.g. *dan Xin* 'worry' 擔心. By

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

* Department of English, National Taiwan Normal University

administering two grammatical judgment tasks, the result shows that in all the conditions, the subjects in target group are more likely to go through the syntactical process when they are dealing with verb-object constructions. On the contrary, the subjects in control group, i.e. Taiwanese, are more likely processing verb-object constructions semantically. In this case, L1 influence can be used to serve as the plausible explanation to account for why the subjects in target group have higher acceptance rate in separated usage of verb-object constructions than control group's subjects do. Furthermore, the results of the tasks also show that the verb-object construction with higher word frequency is more likely to go through the process of lexicalization which will further influence the transitivity of the verb-object constructions. In other word, if the subjects prefer united usage of verb-object constructions, they will tend to accept the united form of verb-object constructions and do not care whether a verb-object construction in the sentence is transitive or intransitive itself. The preferred usage of verb-object constructions thus can be observed.

Key words : second language acquisition, verb-object construction, L1 influence, lexicalization

1. Introduction

It is well known that the analysis on Chinese Verb-Object construction (henceforth VOC) up to date is still controversial. Since some VOCs can work together as a word-like form and can meanwhile act separately as a phrase-like form, the distinction between the two is thus rather fuzzy. This fuzzy distinction may be more obscure when a VOC is functioning as a verb, e.g. *dan-xin ni* 担心你 ‘worry about you’ versus *dan ni de xin* 担心你的心 ‘worry about you’. While some researchers claim that this kind of verb-object constructed verb (VOCV for short) should be treated as a lexical unit (Packard, 2000), others deem it as a phrase i.e. VOCV is merely the phrase which constitute with a verb and an object (Paul, 1988; Sybesma, 1999). Consequently, numerous in-depth researches have accumulated centering on the VOV identity distinction.

However, among which, the acquisition process of VOCV is a relatively little discussed area; it is not until recent years that this topic gains researchers’ attention. Unlike other usages of verbs, which can be distinguished roughly in terms of its transitivity; VOCV, which is more complicated due to its feature of being separable, is predicted as potential difficulties during the process of Chinese learning and thus attracting researchers to probe this area of VOCV.

Drawing upon the previous investigations on Chinese learner of Indonesian and Korean making use of VOCV done by Yi (2007), Fang (2008) and Wang (2008), this paper aims to further the scope by comparing the performance between Chinese native speakers’ and Chinese learner of English

native speakers' use of VOCV so as to answer the following research questions. First, in what way do Chinese native speakers (CNS) and English native speakers (ENS) differ in dealing with VOCVs in Mandarin? As VO compound word or VO phrase? Is the identity of the morpheme mattered or is the frequency of the word mattered? Will L1 influence play a role? Second, which is the preferred usage of VOCV to CNS and ENS? Will they prefer to use it with separated form or not? These questions will be answered in terms of the result from two Grammaticality Judgment tasks.

In the following content, some pervious papers' reviews will be included as background information in session two. After the reviews, methodology session and results come next. Finally, some possible explanations and limitations will be included in the discussion part.

2. Literature Review

The formation of a compound has been an intriguing topic which attracts lots of linguists devoting themselves into the studies relating to compounds. Compounds, a lexical unit yet is composed by two or more linguistic parts, fascinate linguists to explore due to its quality of lacking the grammatical marks expressing what is the relation of its inner structure and how the structure obtained. In other words, the relation between the components in a compound is not shown on the surface, e.g. "gun wound", the wound caused by the gun, "hand wound", the wound on the hand, and so forth. Moreover, since the meaning of the compounds usually cannot be obtained by

decomposing its components, which became another reason that compound formation has been under the spotlight for a long time. Since there are various types of compounding constructions, it should be emphasized that the scope of this article is mainly focusing on the verb-object construction in Mandarin Chinese of which constituted with two morphemes.

It should be noticed by then that this article used the term “construction” instead of compound or phrase, since the distinction between VO phrase and VO compound has been a controversial issue for a long time. Tracing back to one of the early detailed discussion done by Chao (1968) who even classified VOCs in different categories, but the distinction between VO phrase and VO compound is still not clearly defined; consequently, various claims are purposed since then. The core of the arguments usually lies in the separated usage of VOCs. Some linguists (Paul, 1988 ; Sybesma, 1999) suggest that due to the situation that the verb part of the VO compound can be separated from its so called object part, it is then plausible to assume that VO constructions are actually merely a verb-object phrase. However, the tricky part lies in the morpheme within a VO compound could be free or bound. Therefore, if one of the elements is bound morpheme it will be hard to contend that a VOC is a phrase since bound morpheme cannot stand alone, it should be a compound word though Verb element can be split from Object element.

Although the categories of VOCs are still rather fuzzy, some criteria determining whether a VOC is a compound word or not still be rendered agreeable in the accumulated literature (Li&Tompson,1989; Fang, 2008;

Wang,2008). According to Li & Thompson, a VOC is usually intransitive, moreover, a VOC is considered a VO compound word if one of the components or both components of the VOC is bound morphemes. Secondly, if the whole lexical items contained its own semantic meaning and usually used as a lexical unit without too much separated usage, then the VOC is considered a compound word. From the criteria above, there is one point worth mentioning. Though the criteria above seemed agreeable, the one stating that “a VOC is usually intransitive” should be reconsidered since it does not explain why some VOCs are transitive. Obviously, the transitivity of the united usage of the VOC is another issue since some VOCs are transitive, some VOCs are not. The united usage of VOC is thus another difficulty for Chinese second language learners. E.g. we can say *guan xin ni* ‘care about you’ 關心妳 instead of **guan ni xin* ‘care about you’ 關妳心. The experiment conducted earlier by Yi (2007) also shown that it is indeed difficult for Indonesians to acquire the united usage of VOCs.

Complex it would be, Packard (2000) purposes a plausible account who states that the diversity of the transitivity of the VOVs can be explained in terms of the process of lexicalization. According to Cabrera et al. (1998), lexicalization is defined as the process creating items out of syntactic units. In this case, Chinese idioms can be a good example since Chinese idioms are usually syntactic constructions that lose their compositionality and acquire a new idiosyncratic content. Behaving similar to Chinese idioms, VOCVs thus can be examined from the point of view of lexicalization.

3. Methodology

3.1 Experiment design

There are two grammaticality judgment (GJ) tasks administrated in this paper which aims to examine the performance on dealing Mandarin Verb-Object constructed verbs (henceforth VOCV) between Chinese learners of English and native Chinese speakers. The term “VOCV” here is defined as a verb of which composing with a verb and an object-like noun and the syntactical structure or identification of the VOCV is only used as the description of subjects’ perception to the VOCVs, i.e. VOCV is perceived by the subjects as an independent lexical item or a separable VO composed phrase.

As for the material, the target VOCVs in two GJ tasks are shown below in table 1, which is selected and classified in terms of four features as following: 1. [$\pm$ transitive] 2. [$\pm$ separable] 3. [$\pm$ free morpheme] 4.[$\pm$ frequent-used word]. Since most of the separable VOCVs are intransitive, the preferred usage of the VOCVs thus can be observed in terms of the first two features of VOCVs; meanwhile, the third and the fourth feature are set up to examine which of each might be the main factor making subjects split the VOCV or stick to use VOCV as a word. Moreover, trying to eliminate the variables, all the test items of VOCV are composed with a verb with a fixed object-like noun *Xin* ‘heart’ and are in the same sentence pattern in GJ task worksheet. In other words, the distinction between [+free morpheme] and

[-free morpheme] is depending on the verb part right before the fixed noun *Xin*. Finally, it should be noted that since the word frequency in this paper should be obtained from people's daily life, google engine thus is the source of the word frequency in table 1.

Table 1. Classification of VO structured words

[+free morpheme]	[+ separable]	[+ transitive]	Frequent 14,400,000	放心
			less frequent 1,560,000	操心
		[- transitive]	Frequent 23,300,000	傷心
			less frequent 2,150,000	變心
	[- separable]	[+ transitive]	Frequent 51,300,000	關心
			less frequent 1,400,000	留心
		[- transitive]	Frequent 156,000,000	開心
			less frequent 18,200,000	信心
[- free morpheme]	[+ separable]	[+ transitive]	Frequent 39,400,000	擔心
			less frequent 1,420,000	偏心

[- free morpheme]	[+ separable]	[- transitive]	Frequent 3,020,000	盡心
			less frequent 418,000	寒心
	[- separable]	[+ transitive]	Frequent 152,000,000	小心
			less frequent 24,300,000	當心
		[- transitive]	Frequent 18,900,000	專心
			less frequent 13,400,000	決心

3.1.1 Participants

Native English speakers are target subjects and totally twenty two subjects from NTNU are recruited who are further classified into two groups. One is advanced Chinese learner group constituting with twelve people with mean age 23.5 and 2.5 years of Chinese learning experience; the other group is consisted with ten Chinese learning beginners who learned Mandarin for 4.5 months and the mean age of them is 22.8. In addition to the target subjects, control group of native Chinese speakers are also recruited. Trying to understand whether second language learning of English will be the factor to influence the grammatical judgment toward Chinese VOCV or not, control

group is divided into two in terms of age. One of the groups is consisted with seventeen children with mean age 11.5 and all the children have been learning English for three years in WanFu elementary school; the other group contains fifteen adults with the mean age 50.6 and has no second language learning experience. All the subjects are required to complete a questionnaire containing two GJ tasks. The procedures of the tasks and the hypotheses will be further illustrated task by task in the next section.

3.1.2 Procedures

Task one is designed to see the degree of lexicalization in terms of the transitivity and how two groups of subjects perceive VOCVs. Since most of the VOCVs are intransitive, if a sentence get higher acceptance when the VOCV within the sentence is followed by external object, that target VOCV is more likely to be deemed as a lexical unit. Therefore, task one is aimed to see between the two features ([$\pm$ free morpheme] and [$\pm$ frequent-used word]), which is the stronger factor dominating the process of lexicalization regardless the original categories in table one. It should be also mentioned that each target VOCV is positioned in the same sentence structure, as (1) shows, so as to low down the variables.

- (1) wo dan xin zhe jian shi
 I worry-heart this thing
 ‘I worry about this matter’
 我擔心這件事

In the questionnaire, sixteen sentences are listed with four scales provided (Four scales: 1 completely acceptable 2 somewhat acceptable 3 somewhat unacceptable 4 completely unacceptable). The participants are required to judge the grammaticality of these sixteen sentences, each of which contains a target VOCV item. The result is then analyzed in terms of the latter two features of the four mentioned above; one is that whether the verb element of the VOCV is bound or free morpheme, the other is the occurring frequency of the VOCV in daily life use of Taiwan. It should be also mentioned that the first two scales will be calculated together as the rate of acceptable, and the last two scales will be counted as unacceptable.

While task one deal with the relationship between the transitivity and lexicalization of the VOCVs and subjects' perception of it, tasks two is aimed to investigate whether or not L1 (English) may influence L2 learners of Mandarin Chinese. Moreover, the preferred structure for VOCV to live with can be observed as well in task two. In the questionnaire of task two, two sets of sentence structures are listed in parallel fashion. The participant is forced to choose a favored sentence structure. In other words, participants have to choose the preferred structure between two sentences which contain the same meaning as shown below in (2).

(2)

2a. *wo dan le zhe ci tou piao de xin*

I bound morpheme ASP this election' 's heart

'I worry about the election'

我擔心了這次投票的心

2b. *wo dan-xin le zhe ci tou piao*

I bound morpheme -heart ASP this election'

'I worry about the election'

我擔心了這次投票

Finally, it is worth mentioning that the group consisting with Taiwanese children with three-year English learning experience is also included so as to see whether their second language(English) learning experience will influence their Mandarin or not.

3.2 Hypothesis

At the first sight, the identity of the morpheme seems can be a dominant factor on influencing the transitivity of the VOCVs. Because bound morpheme usually consists with relatively more abstract meaning comparing with free morpheme; the relation between bound morpheme verb and object

Xin of the VOCV should be glued tighter than a VOCV composed with free morpheme verb and object *Xin*. Following this line, the VOCV with bound morpheme as the verb part will be more likely to be treated as a “unit” and should show the tendency of transitivity consequently. However, according to Packard (2000), the frequent appeared words is more likely undergone the process of lexicalization than the less- frequent used words. In other word, if the frequent-occurred word in a pair of which shared same features indeed shows the higher tendency of transitivity, it means that people tend to treat those frequent-used words as a “unit”. Moreover, in Li & Thompson (1989), it is mentioned in the book that bound morpheme is actually hard to be noticed. The first hypothesis is therefore formed. The transitivity of the VOCV will be mainly influenced by the word-frequency, and the identity of the morpheme will not matter so much in both target group and control group.

In task two, which aims to investigate whether L1 influence play a role on VOCV perception or not, the hypothesis is that the united usage of VOCV is relatively unmarked comparing with separated usage. Therefore, all the groups will show the similar preference toward united usage. However, since the separated usage of VOCV is not exist in English, it is possible that the English speakers will treat this kind of usage of VOCV as a verb-object phrase and therefore show higher acceptance with the separated usage, they may tend to like add the aspect marker 了 *le* right after the “verb” instead of taking VOCV as a whole lexical unit.

4. Result

4.1 Task one: Result

The results of task one showing on figure one and figure two demonstrate the degree of acceptability on using VOCV as a lexical unit i.e. VOCV is used as a transitive verb. The first table focuses on the acceptance degree in terms of the identity of the morpheme that is, whether the verb morpheme is free or bound within a VOCV.

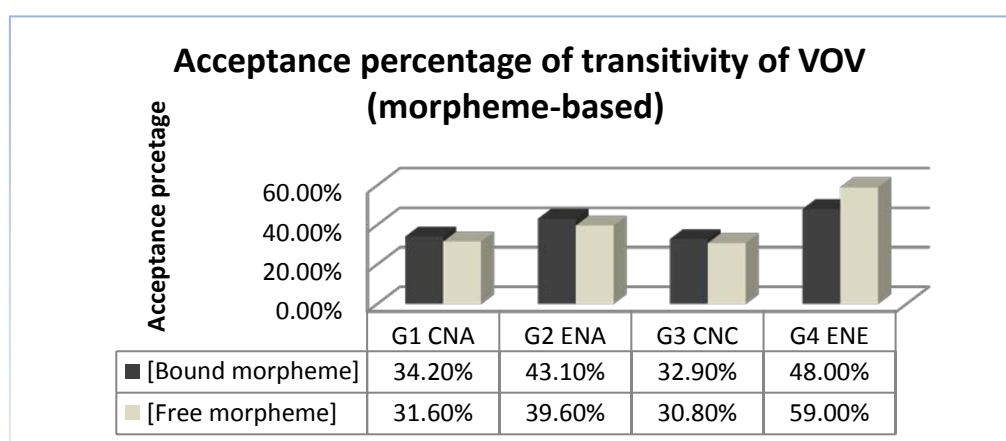


Figure 1. Acceptance percentage of transitivity of VOCV (morpheme-based)

Note:

G1 Chinese native adult speaker CNA for short

G2 second language advanced learner of Chinese whose native language is English ENA

G3 Chinese native child speaker CNC

G4 second language elementary learner of Chinese whose native language is English ENE

As can be seen on figure one, the identity of the morpheme seems not crucial in influencing the acceptability of using the VOCVs transitively. In other words, subjects from both target group and control group will not use VOCVs as an independent lexical unit even when the first components of the VOCVs are bound morphemes. The acceptance percentage among these four groups is generally low and not distinctive. In addition, both bound and free morpheme composed VOCV acquire similarly low acceptance rate. This result might arise from the plausible assumption that the participants are not aware of the distinction between bound and free morpheme as predicted in the hypothesis made before.

As for figure two, the distinction is made based on the word-using frequency of the target VOCVs in daily life conversation. Figure two shows that the degree of acceptance is more saliently differentiated in terms of the distinction between frequently used VOCV and less frequently used VOCV. The differences among the four groups are more evident. For the frequent-used word, the acceptance rate of transitivity is higher than less frequently used word, this distinction can be observed easily in group one CNA and group three CNC.

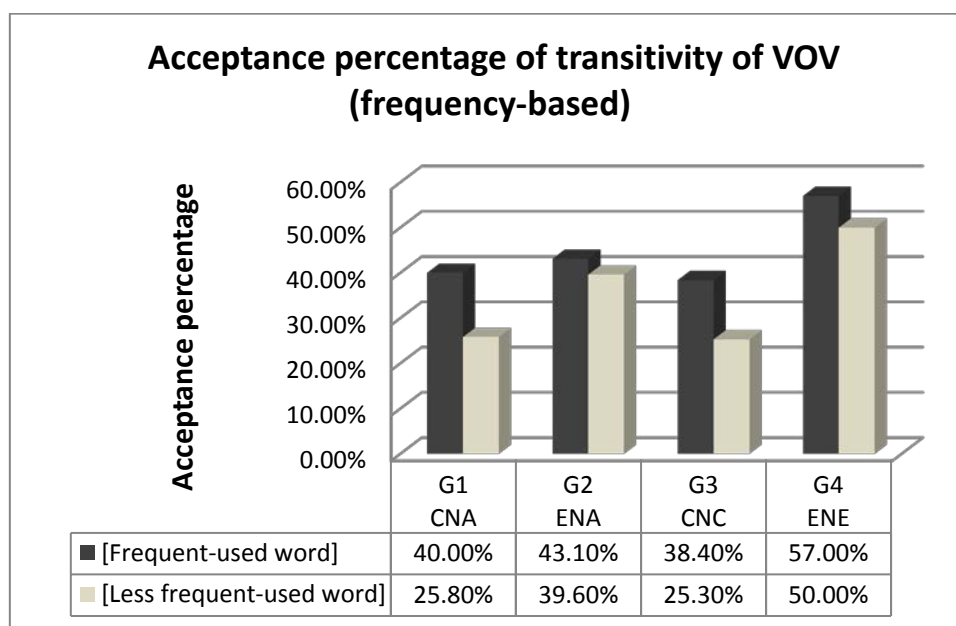


Figure 2. Acceptance percentage of transitivity of VOCV (frequency-based)

4.2 Task two: Result

The percentage on preferred structure of VOCV is shown in figure three. As predicted, the preferred structure is united one; the percentage is considerably higher than the separated structure. However, when taking the closer look on the percentage of acceptance on separated usage, English speakers show higher acceptance than the control groups which is also matched with previous assumptions. Moreover, L2 learning seems play a role on the acceptance of separated usage of VOCV. While advanced Chinese learner of English show lower acceptance than the beginners, Taiwanese children who

learn English for three years show higher acceptance than adults relatively.

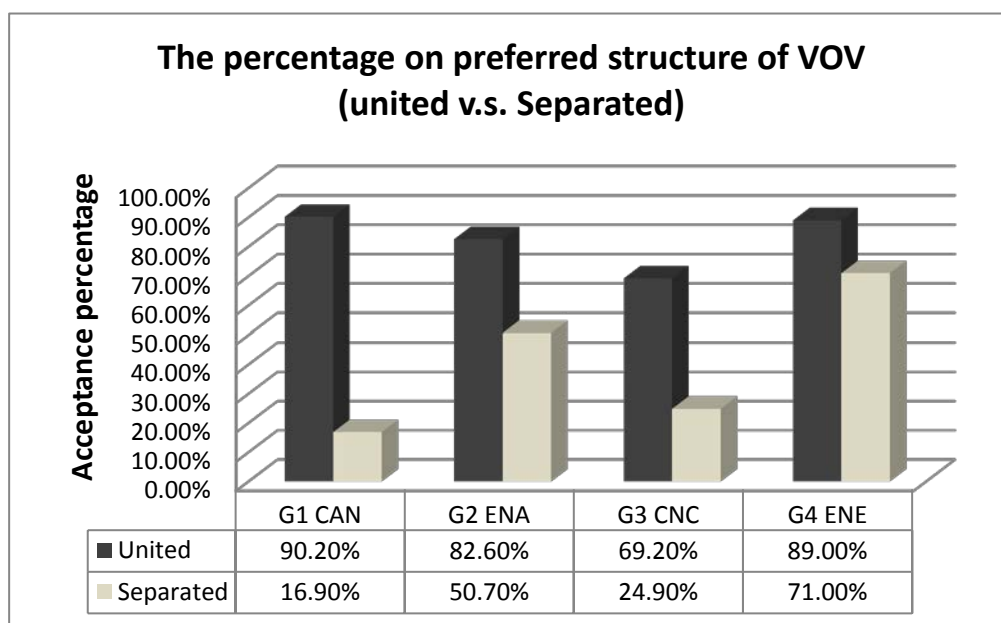


Figure 3. The percentage on preferred structure of VOCV (united versus Separated)

5. Discussion

The grammatical judgment tasks here in this paper aim to probe what the potential factors are for different usages of VOCVs, i.e. used it as a lexical item or a verbal phrase, which can be separately used. The two underlying factors manipulated in current study are the morpheme identity of the verb within a VOCV and the using frequency of a VOCV in daily life. The

hypothesis is based on the assumption that the more the word is used in daily life, the more the possibilities increase for a frequently used VOCV to undergo the lexicalization process that is, the frequently used words are more likely to be treated as an inseparable lexical unit. The results of the tasks not only indicate that the acquisition of the VOCV indeed influenced by L2 learners' L1, i.e. English, which is reflecting on the higher acceptance of separated usage of VOCV regardless both factors manipulated in this study, but also support the second hypothesis proposed in this study since most of the native speakers tend to use frequently used VOCVs as a unit which is consistent with the previous study done by Wang (2008).

Although the results support the hypotheses, there is still one thing should be added. From table one, we can see that though both 開心 and 關心 are frequently used words in Taiwanese's daily life, the behavior of the two still differ from each other. *Kai Xin* is a stative verb in Mandarin Chinese which is usually an intransitive verb as in 大家都開心, but cannot work as a transitive verb as in *大家都開心這件事. On the contrary, with the same structure and everything but only one word different, *guan xin* can work as an intransitive verb as well as a transitive verb as in 我很關心 versus 我很關心這件事. In this case, the problem seems unsolved. However, for this kind of situation, one possible explanation still can be considered plausible that is, since lexicalization is actually a "process", the different behavior between the words 開心 and 關心 thus can be explained by saying that 開心 and 關心 are at the different stages under the change of language. Therefore, in sum, "lexicalization" in this study indeed could be a reasonable explanation to

VOCV's diversity.

For a long time, the acquisition of Mandarin VOCV has been relatively neglected; this study thus can be applied to second language teaching of Mandarin so as to facilitate the quality of Chinese teaching. However, more studies are still needed to be administrated since the target VOCVs in this study are restricted. In the future study, more VOCVs can be included to see whether the result is consistent or not. Moreover, various subjects with different nationalities can be included as well, especially German subjects, since German has the similar usage of VOCVs as Mandarin. Whether first language can be a factor or not can be well observed by comparing English native speakers with German native speakers. Aside from those limitations above, this paper provides some possible accounts for the different patterns of VOCVs.

Reference

- Brinton, L. J., & Traugott, E. C. (2005), *Lexicalization and language change*, Cambridge University Press.
- Chao, Y.R. (1968), *A Grammar of Spoken Chinese*. University of California Press. Cabrera, J. C. M., & Carlos, J. (1998), On the relationships between grammaticalization and lexicalization. *The limits of grammaticalization*, Vol. 37. 211-227. John Benjamins Publishing.
- Fang, C. 方瑾 (2008)。論現代漢語詞素、詞、詞組之界定及其教學啟示。Master thesis 碩士論文：National Taiwan Normal University 國立臺灣師範大學，Department of Chinese as a Second Language 華語文教學研究所。
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1989), *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*: University of California Press.
- Ling, X.D. (1992), *Chinese Morphology and Its Interface with the Syntax*. UMI dissertation Services.
- Packard, J. L. (2000), *The Morphology of Chinese. A Linguistic and Cognitive Approach*, Cambridge University Press.
- Paul, W. (1988), The Syntax of Verb-Object Phrases in Chinese: Constraints and Reanalysis. *Paris: Langages croises*, VIII-232.;26cm.
- Sybesma, R. (1999), *The Mandarin VP*. Kluwer Academic Publishers.
- Tse, K.-P. 謝國平 (1985)。An introduction to linguistics 語言學概論. Taipei: Sanmin 臺北: 三民書局。

-
- Wang, C.C. 王楚蓁 (2008)。現代漢語詞類劃分與教學語法。Master thesis
碩士論文：National Taiwan Normal University 國立臺灣師範大學，
Department of Chinese as a Second Language 華語文教學研究所。
- Yi, H.M. 易荷梅 (2007)。現代漢語「離合詞」之研究及其在教學上之運用的探討。Master thesis 碩士論文：National Taiwan Normal University
國立臺灣師範大學，Department of Chinese as a Second Language 華語
文教學研究所。

言談脈絡對於焦點位置的影響

黃斐瑄^{*}

提要

漢語普遍被認為是話題顯著 (topic-prominence) 的語言 (Li & Thompson, 1981)。漢語的句子結構主要可以分為話題和焦點 (又稱為述題) 兩部分, 其中話題代表舊訊息, 焦點代表新訊息。不同語言使用相異的方式表示焦點, 徐烈炯 (2002) 採取形式語言學的觀點, 認為漢語傾向於藉助語法手段來表示焦點, 在句法允許的條件下, 通常把焦點置於句末。這種置於句末的焦點, 劉丹青 (1998) 稱之為「自然焦點」, 是說話人賦予信息強度最高的部分, 往往也是句子自然重音的所在。針對詞序的功能性, 心理語言學家 Osgood (1980) 提出自然詞序和 (natural order) 和凸顯詞序 (salient order) 的區分, 前者以感知為基礎, 對說話的人而言比較容易記憶, 後者則是以聽者容易記憶為主要考量。以此為基礎, 戴浩一 (2007) 進一步主張自然詞序遵守時間順序, 凸顯詞序則遵守信息焦點原則, 焦點成分趨向於處在句子的開頭。針對劉戴二人論點中明顯的矛盾, 筆者認為, 語言在日常生活中的功能在於交際與溝通, 每一個句子的出現都有其特定的脈絡 (context), 句子出現的脈絡會影響句中話題與焦點的分析。尤其問句中疑問詞的位置, 對於答句中新訊息的位置應有相當的預測性。根據此一假設, 筆者設計了一個簡單的問題

本文 102.02.20 收稿, 102.05.30 審查通過。

^{*} 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生

測試中文使用者慣用的詞序。此研究採用類實驗法（quasi-experiment），實驗者隨機訪問 200 名路人關於飲食習慣的問題，引導受訪者說出目標句式：我不吃_____。實驗者紀錄受訪者的回答，依問句中的疑問詞位置加以分類，針對各種結果進行卡方檢定。結果顯示：雖然尚有其他因素可能左右焦點的位置，如特定的語法結構、主詞省略等，然而實驗者問句中疑問詞擺放的位置，對於受訪者答句中焦點的位置的確會產生影響，焦點後置的自然詞序和焦點前置的凸顯詞序同時存在，並非總是符合劉丹青、徐烈炯等人的論點。並且，雖然北京話中有倒裝句，而臺灣閩南語中有賓語提前的現象，這兩種語言習慣對於受訪者的詞序選擇都沒有顯著的影響。

關鍵詞：焦點後置、脈絡、自然詞序、凸顯詞序

一、前言

華語普遍被認為是話題顯著 (topic-prominence) 的語言。華語的句子結構主要可以分為話題和焦點 (又稱為述題) 兩部分, 其中話題代表舊訊息, 焦點代表新訊息。由於不同語言使用相異的方式表示焦點, 徐烈炯採取形式語言學的觀點, 認為華語傾向於藉助語法手段來表示焦點, 在句法允許的條件下, 通常把焦點置於句末。功能語言學者張伯江、方梅也提出類似的見解。於此同時, 針對詞序的功能性, Osgood 提出自然詞序和 (natural order) 和凸顯詞序 (salient order) 的區分, 前者以感知為基礎, 對說話的人而言比較容易記憶, 後者則是以聽者容易記憶為主要考量。以此為基礎, 戴浩一進一步主張自然詞序遵守時間順序, 凸顯詞序則遵守信息焦點原則, 焦點成分趨向於處在句子的開頭。針對前述論點中明顯的矛盾, 筆者認為, 語言在日常生活中最重要的功能在於交際與溝通, 每一個句子的出現都有其特定的言談脈絡 (discourse context), 句子出現的言談脈絡會影響句中話題與焦點的分析。尤其問句中疑問詞的位置, 對於答句中新訊息的位置應有相當的預測性。本研究以訪談實驗進行, 隨機訪問兩百名路人一個關於飲食習慣的問題, 並使用特別設計的題目引導其說出目標句式。實驗者紀錄受試者的回答及語言背景, 最後以統計方式分析問句中疑問詞位置與答句中新訊息位置的關係, 以及焦點位置的前後置傾向和語言背景的關係。

二、文獻回顧

一般認為, 英語是主詞顯著 (subject-prominent) 的語言, 而華語則是

話題顯著的語言(topic-prominent)，這點自從 Li & Thompson 於 1976 年¹ 提出以來便普遍被接受。對於話題顯著語言如華語、日語、韓語來說，句子的結構由話題（又稱主題）和焦點（又稱述題）兩個部分組成，前者是本句中主要討論的內容，後者則是關於前者的一段評論。如例句所示：

(1) 這個人個子很高。

在例(1)中，「這個人」是句子的話題，是這個句子主要討論的內容，「個子很高」則是焦點，是關於這個人的評論。在主詞顯著的語言中，主詞和話題必定相同；然而在話題顯著語言中，兩者可以不同。如在例(1)當中，話題是「這個人」，主詞卻是「(他的)個子」，話題和主詞並不相等。一般來說，話題是舊訊息，是說話者和聽話者共同了解的一個主題；焦點是新訊息，是說話者要告訴聽話者的內容。就例(1)來說，「這個人」是舊訊息，說話者和聽話者都清楚知道現在討論的是誰，「個子很高」則是說話者要告訴聽話者的內容，對聽話者來說是新訊息。

話題和焦點兩個部分普遍存在於所有語言當中，然而各個語言中表達話題和焦點的方式卻不盡相同，這點遂成為語言學家討論的焦點。Kiss (1995)² 所編 *Discourse Configurational Language* 一書各章收集了對英語、匈牙利語、芬蘭語、卡德蘭語、巴斯克語、現代希臘語、索馬利語、克契瓦語、朝鮮語如何表達焦點所作的系統描述。她發現有些語言用語法結構來體現話題（例如日語），有些語言用語法結構來體現焦點（例如班圖語中的阿格漢語），有些語言的焦點和話題都用語法結構來表現（例如匈牙利語），有些語言的話題和焦點都不用語法結構來表現（例如英語）。

¹ C. N. Li, & S. A. Thompson, *Subject and Topic* (London/New York: Academic Press, 1976), pp. 457-489.

² K. E. Kiss, *Discourse Configurational Languages* (Oxford: Oxford University Press, 1995).

在英語中，Kiss (1998)³ 提到，用來體現話題和焦點的主要手段是語調，每個英文句子都包含一個語調核，調核的位置與信息焦點一致。並且，英語中的話題和焦點用不同的語調，話題用降升調，焦點用降調。

Kiss 雖然討論了很多語言中表現話題與焦點的方式，卻沒有討論到華語。徐烈炯 (2002)⁴ 試圖用形式語言學的觀點回答這個問題，他認為華語傾向藉助語法手段表示焦點，句首的位置是話題，句首到動詞之間的位置也是話題，動詞到句末則是焦點的位置。如例句所示：

(2) 有什麼新聞？

(3) a. 臺灣發生了地震。 b. [?]地震發生在臺灣。

(4) 在臺灣什麼地方？

(5) a. 地震發生在臺中。 b. [?]臺中發生了地震。

回答問題 (2)，用 (3a) 比 (3b) 恰當，因為「地震」是新信息，放在焦點的基本位置最為合適。如果回答問題 (4)，則用 (5a) 比 (5b) 恰當，因為這裡的新信息不再是「地震」，而是「臺中」，所以應該把「臺中」放在句末的位置。將信息內容換成時間成分也能得到相同的結果：

(6) 你見過哪一位國家領導人？ (7) 我只見過一次鄧小平。

(8) 你常常見到鄧小平嗎？ (9) 我只見過鄧小平一次。

如果沒有上下文，(7) 和 (9) 都可以使用，兩者的含意相同。然而若是用來回答 (6)，用 (7) 比 (9) 恰當，因為「鄧小平」是信息焦點，放在焦點基本位置最合適。而用來回答問題 (8)，則用 (9) 比 (7) 恰

³ K. E. Kiss, "Indentificational focus versus information," *Language* 71 (1998), pp. 245-273.

⁴ 徐烈炯，〈漢語是話語概念結構化語言嗎？〉，《中國語文》第5期(2002年)，頁407-408。

當，因為這時信息焦點由「鄧小平」改變為「一次」，必須將「一次」移到句末。這種置於句末的焦點，劉丹青（1998）⁵ 稱之為「自然焦點」，是說話人賦予信息強度最高的部分，往往也是句子自然重音的所在。

除了徐烈炯等人以外，部分功能語言學者也支持「新信息後置」的看法。這一點在《漢語功能語法研究》（張伯江、方梅，1996）⁶ 一書中首次被提出，他們認為「句子的信息編排往往是遵循從舊到新的原則，越靠近句末信息內容就越新。」他們稱這種焦點為「常規焦點」。於此同時，張、方還區分出另一種「對比焦點」：「如果一個成分不用作引入新信息，而是在上文或語境裡已經直接或間接地引入了的，是說話人出於對比目的才著意強調的。」常規焦點的內容不是新信息，不一定放在句末，且這裡所說的語境和言談脈絡的概念相同。常規焦點與對比焦點的表現方式如例句所示，其中加底線的部分是對比焦點：

(10) 誰請客？你嗎？

(11) 我哪兒請得起，康寶請。

張伯江和方梅認為常規焦點和對比焦點的最大差異在於說話者雙方的預設。若只知道有人請客，而欲得知是誰請客，這時的回答內容是新訊息，屬於常規焦點。若說話者假設某人請客，但實際上另有他人，如例句（10）所示，其對應的答句（11）就不是為了說明「誰」請客，而是為了否定問句的假設「不是我，是康寶」。對於對比焦點而言，句子的目的不是引入新信息，而是反駁錯誤的舊信息。換句話說，作為新信息的焦點——自然焦點或是常規焦點——應當放在句末。

⁵ 劉丹青、徐烈炯，〈焦點與背景、話題及漢語「連」字句〉，《中國語文》第4期（1998年），頁244-245。

⁶ 張伯江、方梅，《漢語功能語法研究》（南昌市：江西教育出版社，1996年），頁73-74。

然而含有新信息的自然焦點或常規焦點一定放在句末嗎？放在非句末位置的難道不可能是自然焦點，而一定是對比焦點嗎？Osgood(1980)⁷ 曾經提出自然詞序(natural order)和凸顯詞序(salient order)的區分。前者是以感知為基礎，對說話的人比較容易記憶而加以表達；後者是以聽者容易記憶為考量而表達。戴浩一(2007)⁸ 進一步嘗試說明詞序和人類認知系統的關係，認為中文的詞序大致上符合兩個功能原則：(1) 信息中心原則，(2) 信息焦點原則。信息中心原則強調：句子的前提部分在前，斷言部分在後，符合語法學家一般認定的語序：已知在前，新知在後。然而以信息傳達為基礎的信息焦點原則則不然，主張焦點成分趨向於處在句子的開頭。如例句所示：

(12) 我病了，沒去開會。

(13) 我沒去開會，(因為)我病了。

(14) 我們開了三次會，討論解決方案。

(15) 為了討論解決方案，我們開了三次會。

例句(12)中，因為說話者生病了，所以沒去開會，這樣的詞序安排遵守時間順序原則(Tai, 1985)，⁹ 符合自然詞序；例句(13)則著重於陳述說話者沒去開會的事實，表達凸顯詞序，遵守信息焦點原則。例句(14)和例句(12)大致相似，說話者與同事開了三次會，目的是討論解決方案，詞序安排遵守時間順序原則，符合自然詞序；例句(15)為了強調

⁷ C. E. Osgood, *Lectures on Language Performance* (New York: Springer-Verlag, 1980) .

⁸ 戴浩一，〈中文構詞語句法的概念結構〉，《華語文教學研究》第4期之1（2007年），頁24。

⁹ J. Tai, "Temporal sequence and word order in Chinese," in Haiman, J.(ed.), *Iconicity in syntax* (Amsterdam: John Benjamins, 1985), pp.49-72. 中譯本為〈時間順序和漢語的語序〉（黃河譯），《國外語言學》，1988年第一期。

會議的目的，將「討論解決方案」前置，讓聽話者可以立刻明白會議的宗旨，符合信息焦點原則。然而為何在時間順序原則之外，尚存在信息焦點原則？也許可以從人類的認知功能的生理限制得到解答。根據 Miller 的研究 (Miller, 1956)，¹⁰ 人的短期記憶只有 7 ± 2 個語塊 (chunk)，為了協助聽話者克服有限的記憶空間，說話者盡量把最重要的信息放在句首，形成焦點前置的詞序，這就是信息焦點原則的生理基礎。

綜合以上各種說法，徐烈炯、劉丹青認為焦點通常置於句末，稱之為自然焦點；張伯江、方梅認為焦點可細分為兩種：常規焦點和對比焦點，前者含有新信息、置於句末，後者則用於否定錯誤的舊信息、不一定置於句末，並且傾向將置於句末的解釋為常規焦點，其餘的解釋為對比焦點。由於常規焦點與自然焦點大致相同，可知上述兩派都同意新信息應當置於句末，而其餘那些位於非句末的成分，只有兩種可能：依照張伯江、方梅的說法，屬於對比焦點，非新信息；或是根據徐烈炯的推論，屬於次話題 (徐烈炯, 2002)，¹¹ 根本不是焦點。反觀其他認知語言學者的看法，他們並不區分信息焦點與對比焦點的差異，也不認為焦點一定置於句末，焦點可能置於句首或句末，端視說話者意欲遵守哪一種詞序——自然詞序或是凸顯詞序——自然詞序固然符合該語言的特性，凸顯詞序也有人類認知生理作為基礎。

由此可見前述諸位學者之間的主要矛盾：作為新信息的焦點是否可能置於句首？徐、劉和張、方等人認為不行，戴與 Osgood 認為可以。這兩種說法顯然有互相排斥之處，無法達到一個雙方都同意的結論。針對

¹⁰ G. A. Miller, (1956). "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information," *Psychological Review*, 63-2 (1956), pp. 343-355.

¹¹ 徐烈炯，〈漢語是話語概念結構化語言嗎？〉，頁 406。

兩種論點中的矛盾，筆者認為，應當回到語言的言談脈絡來解決。語言在日常生活中最重要的功能在於交際與溝通，每一個句子的出現都有其特定的言談脈絡（discourse context），因此句子中話題與焦點的分析，應當將該句出現的言談脈絡也納入考量。

言談脈絡對於句法的影響，在上述三派的討論中又是如何解釋，以下簡單說明。形式語言學的句法自主原則導致解釋句法時容易忽略語意和言談脈絡等因素，雖然徐烈炯的討論中的確將問句一併列出，然而他所使用的疑問詞大多放在句末，讀者無法得知其他的可能性。張伯江、方梅在《漢語功能語法研究》（張伯江、方梅，1996）中也提到了疑問詞對於焦點的影響，他們認為疑問詞的前置與後置和焦點有關，前置時對應的是對比焦點，後置時對應的是常規焦點。如例句所示：

(16) 王朔是誰？＝王朔是什麼人？

(17) 誰是王朔？＝哪個人是王朔？

問句（16）和（17）只有疑問詞「誰」前置或後置的差別，張、方將這兩種不同的問法解釋成等號後方的內容。當「誰」後置時，如例（16），說話者意欲得知王朔的身份（＝「王朔是什麼人？」），對應的回答內容是常規焦點。當「誰」前置時，如例（17），說話者可能猜測一群人中的某個人是王朔，但不確定是不是（＝「哪個人是王朔？」），回答的內容是對於猜測的判斷，屬於對比焦點。然而這種句子的意義詮釋太過於依賴語言學家的語感，全憑個人詮釋決定語意，恐怕有失客觀。Osgood 和戴浩一一派的說法雖然將說話者與聽話者雙方的認知需求納入考量，卻未討論到言談脈絡與疑問詞可能對焦點造成的影響。

在言談脈絡對於話題——焦點的影響中，筆者認為，尤其以疑問詞的位置影響最為明顯，問句中疑問詞的前置與後置，對於答句中新訊息的位置應有相當的預測性。不同於張伯江與方梅的看法，筆者並不認為前置的疑問詞一定和對比焦點相對應、後置的疑問詞則和常規焦點對應，這毋寧是刻意將句末焦點解釋常規焦點、其餘解釋為對比焦點的結果。筆者同意認知語言學者的觀點，作為新信息的焦點也可能出現在句首，而決定焦點位置的關鍵則是疑問詞的位置，這點亦是筆者在本文中意欲測試的主要命題。

除了疑問詞的位置以外，由於語言不斷地變化著，不同世代的人使用的語言也不盡相同。社會語言學家 Labov 針對年齡、性別、階級、族裔等社會類屬和語言變化的關係做過一系列的研究，從最早的瑪莎葡萄園研究 (Labov, 1963)¹² 開始，他發現不同年齡的人在語音表現上有所不同，其中年輕世代的語言變化比起中老年世代來得旺盛，這一點在之後的紐約百貨公司研究 (Labov, 1966)¹³ 中也得到應證。在一連串深入調查費城語言變化的研究之後，Labov 發表了“The Child as Linguistic Historian”¹⁴ 一文，他認為 8 到 12 歲的兒童是語言變化的領導者，他們的語言變異是最豐富的。儘管根據 Labov 的研究，青少年由青春期直至成年之後，語言使用會漸趨穩定 (Labov, 2001)，¹⁵ 但不同世代間的語言使用差異仍然是可以預期的結果，因此筆者認為世代應被納入可能影響焦

¹² W. Labov, “The social motivation of a sound change,” *Word*, 19 (1963), pp. 273-309.

¹³ W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966).

¹⁴ W. Labov, “The Child as Linguistic Historian,” *Language Variation and Change*, 1 (1989), pp. 85-97.

¹⁵ W. Labov, *Principles of Linguistic Change: Social Factors* (Malden, Massachusetts: Blackwell, 2001).

點位置的變項加以考量。

再者，臺灣係一多元社會，除了中文以外，尚有臺灣閩南語、客家語、原住民語等多種語言並存。其中又以說臺灣閩南語的人口為最多。根據行政院民國 99 年人口及住宅普查，¹⁶ 六歲以上的本國籍人士在家說的語言中，每一百位就有 82 位說的是臺灣閩南語，7 位是客家語，3 位說的是含原住民語在內的其他語言。而這一百人中，有 84 位同時也會說華語。由此可以預見，在臺灣這片土地上，語言接觸（Language contact）是必然發生的現象。雖然臺灣閩南語和客家語都是漢語的方言，仍然具有其各自的語音表現，而且各方言的句法也不盡相同，可以料想在語言接觸的過程，不同的方言背景會對中文造成影響。在語音的層次上，曹逢甫（2002）¹⁷ 提出臺式日語和臺灣國語做為語言接觸產物的說法，探討臺灣閩南語和中文的語言接觸如何形塑臺灣國語特殊的語音表現，諸如以ㄗㄘㄣ代替ㄗㄣ、以ㄌ代替ㄉ、ㄘㄣ不分、ㄗㄣ不分等，這些臺灣國語的語音偏誤都來自臺灣閩南語的語音對於中文語音造成的限制。在詞彙的層次上，謝菁玉、陳永禹（1998）¹⁸ 曾經對華語中的閩南方言詞做全面性的語料整理，並將這些借詞分成兩類：復古詞（revivals）及新創詞（innovations），並進一步根據閩南方言詞的語意變化分為語意轉變（meaning）、新增負面意義（degeneration）、新增正面意義（elevation）、語意擴張（broadening）、語意縮小（narrowing）以及語意增強（litotes）

¹⁶ 中華民國行政院主計處：《民國 99 年人口及住宅普查》（2011 年）。

¹⁷ 曹逢甫，〈臺式日語與臺灣國語——百年來在臺灣發生的兩個語言接觸實例〉，《漢學研究》第 18 卷特刊（2000 年），頁 273-297。

¹⁸ 謝菁玉、陳永禹，〈國語中的閩南語借詞對國語所產生的語意影響〉，《第二屆臺灣語言國際研討會論文集》（臺北：文鶴），頁 565-583。

等六類。姚榮松（2000）¹⁹ 也曾經鉅細靡遺地從詞彙語音、用字及發展原因等不同方面來解釋閩南語方言詞進入華語詞彙的過程，並把這些臺灣國語中的新成分區分為兩類：甲類是已經成為臺灣華語的通行詞，而乙類則代表「臺灣華語」的閩方言借詞，這些方言借詞常常帶有方言標記。語言接觸的影響不僅僅局限於語音、詞彙等較易產生變化的層次，就連在固著性較高的句法層次上，臺灣閩南語也不斷地影響中文，最常見的如有字句，以「有+VP」表示動作已經發生，源於臺灣閩南語中以「有」作為時貌標記的用法（曹逢甫，1998）。²⁰ 有字句本來被視為非規範性的語言，然而隨著傳播媒體大量使用而越來越普遍，甚至在普通話中也蔚為流行（孫琴，2003）。²¹

從以上語言接觸的例證中，可知語言接觸的力量的確不容小覷，臺灣人使用的中文相當程度受到臺灣閩南語的影響，因此臺灣閩南語的句法結構，特別是與焦點前後置等語序有關的句法結構，也應當有所了解。根據李惠琦（2006）²² 針對臺灣閩南語語序與焦點的研究，臺灣閩南語中，有些句子可以同時允許「主動賓」(SVO) 語序及「主賓動」(SOV) 語序。兩種語序的句子不僅在句法上可以互換，而且語意也相似。由於臺灣有大量人口在家使用的語言是臺灣閩南語，我們可以預期臺灣閩南語和華語的接觸會造成兩者某種程度的改變，臺灣人所使用的中文在語

¹⁹ 姚榮松，〈論臺灣閩南方言詞進入國語詞彙的過程〉，《華文世界》第95期（2000年），頁34-46。

²⁰ 曹逢甫，〈臺灣閩南語中與時貌有關的語詞“有”、“ ϕ ”和“啊”試析〉，《清華學報》新28卷第3期（1998年），頁299-334。

²¹ 孫琴，〈對話中的“有+VP”句〉，《南京師範大學文學院學報》第3期（2003年），頁162-166。

²² 李惠琦，〈臺灣閩南語語序與焦點研究〉（臺南：國立成功大學外國語文學系國科會研究報告，2006年）。

序上可能受到臺灣閩南語的影響，導致「主賓動」語序的出現頻率增加。基於上述理由，筆者認為說話者母語也可能影響話題與焦點的語序，應當加以記錄並納入分析中。

三、研究方法

本研究採取類實驗法（quasi-experiment），筆者隨機在臺灣大學校園中訪問兩百名路人，請他們回答一個關於飲食習慣的問題，此時實驗者使用特別設計的題目引導其說出目標句式，並記錄其父母親的族群、母語、現在在家使用的語言、性別、年齡等資料。訪問地點選在校園中，主要是為了確保受訪者有較高的答題意願，可能造成的偏誤在於，18 歲到 25 歲的受訪者為臺灣大學學生的比例較高。

為了測試問句中疑問詞的位置是否對於答句中信息焦點的為置有所影響，筆者設計了一組問題：

(18a) 什麼你不吃？

(18b) 你什麼不吃？

(18c) 你不吃什麼？

這三個問題對於華語來說，都是合乎語法的句子，所問的內容也完全一樣，唯一的差別在於疑問詞的位置：(18a) 的疑問詞在句首，(18b) 的疑問詞在句首到動詞之間，(18c) 的疑問詞在句末。兩百名受訪者將平均被問到三種問題的其中一種，接著研究者記錄受訪者答句中焦點的位置，如：我不吃苦瓜，我香蕉不吃，我不吃牛肉……等等。

受訪者的答句焦點位置、及其他關於語言使用和人口學的資料，由

實驗者收集以後進行統計分析。

四、研究結果

在兩百名受訪者中，共有 106 名男性和 94 名女性。年齡分佈從 8 歲到 81 歲，筆者參考 Labov 用於紐約市百貨公司研究的世代劃分標準 (Labov, 2001)，²³ 根據所得資料進行調整後分成三組：34 歲以下的青年組有 80 人，35 到 54 歲的中年組有 66 人，55 歲以上的老年組有 54 人。

在處理資料的時候，筆者發現有一些資料是不能夠用來分析的，以下列出不能分析的資料類型：

1. 只回答食物本身。當被問到「什麼你不吃？」、「你什麼不吃？」或「你不吃什麼？」時，受訪者直接回答不吃的食物，如：海鮮、紅蘿蔔等等。這種資料非常多，共有 59 筆。然而此種答句並非完整句，無法分析焦點在句子中的位置，因此不予處理。

2. 答非所問。有些受訪者的答句和提問內容無關，如：我肝不好。由於並非目標句式，這種句子的焦點位置不像目標句式可以前後移動而不影響句意，因此也不予以處理。

3. 同時受訪。兩百名受訪者中有一名 8 歲的小孩，雖然 Labov 認為 8 歲的小孩已完全習得母語的主要結構，其語言使用是最具有前瞻性的 (Labov, 1989)，但由於他緊接在母親之後受訪，筆者考量其回答可能受到母親回答的影響，因此他的資料亦不予以處理。

4. 有「都」的句子。有相當多的答句中含有「都」，如：都吃，幾乎

²³ W. Labov, *Principles of Linguistic Change: Internal Factors* (Malden, Massachusetts: Blackwell, 1994), pp.86-94.

都吃，大部分都吃，大部分都吃，雞鴨都不吃……等等。乍看之下，這些句子的焦點在中間，亦即主詞到動詞之間，但實則不然，因為「都」的修飾作用讓被修飾的對象一律提到「都」之前，例如「我雞鴨都不吃」和「我都不吃雞鴨」兩句話的意義就不同。這種焦點前移的情形屬於句型的限制，並不能反映說話者自然的語序，因此任何含有「都」的句子也不予處理。

5. 其他不能分析的回答。其他不能分析的答句包括：沒有，沒有什麼不吃，很少（應為「很少有什麼不吃」的縮略語），在這些答句中，有些並非完整句，其他的則是焦點位置不清，或者是被句型影響，焦點位置固定，同樣不能反映說話者自然語序，因此不予處理。

排除以上五種不能分析的資料之後，剩下可以分析的資料有 107 筆，如表一所示，其中 16 到 34 歲的青年組 34 人，35 到 54 歲的中年組 40 人，55 歲以上的老年組 33 人。以下將先討論回答的分類，接著針對三個筆者認為可能影響語序的變項：疑問詞位置、世代、母語，一一呈現資料並且討論受訪者答句的焦點位置是否受到影響。

（一）回答類型的處理

筆者將能夠進行分析的資料依照焦點位置分為四類：

1. ____我不吃。(18 筆資料)
2. 我____不吃。(13 筆資料)
3. 我不吃____。(44 筆資料)
4. ____不吃。(32 筆資料)

第四類的回答，答句中省略主詞，這在漢語中是很普遍的現象，在

本次研究中有 32 筆資料。然而一旦主詞被省略，就無法判斷焦點信息是放在句首（如第一種回答）或主詞到動詞之間（如第二種回答），只能猜測這種回答可能是其中之一，只是主詞被省略了。由於無法判斷到底屬於第一或第二種回答，筆者另外歸類為第四種，並重新將答案依焦點位置前後分成「前置」與「後置」兩種：

1. 前置 = 「____ 我不吃」 + 「我____ 不吃」 + 「____」 不吃。
(63 筆資料)
2. 後置 = 「我不吃____。」 (44 筆資料)

焦點前置的回答是第一種、第二種和第四種回答的總和，表示焦點不位於句末的所有可能情形；焦點後置的回答則是第三種，也就是焦點位於句末的情形。在底下的分析中，筆者將交互呈現以這兩種分類方式計算所得的結果。

（二）疑問詞位置的影響

為了解答形式語言學與認知語言學之間對於焦點位置的矛盾，筆者以三種問題向受訪者提問，這三種問題只有疑問詞的位置不同，其餘皆相同，受訪者依照自己的飲食習慣，以最自然的語言回答，且研究者在問句中並未預設任何回答，受訪者回答的食物應該常規焦點，而非對比焦點。研究者蒐集各種回答，使用統計軟體 SPSS 進行卡方配適度檢定。根據徐烈炯等人的假設，焦點應當放在句子的最後，不論問題為何；反映在卡方檢定的假設上，便是三種問題對於回答沒有影響，回答應該一律是「我不吃____。」這種焦點後置的句子。至於實際上結果如何，如表一所示：

		答案類型			
		____我不吃。	我____不吃。	我不吃____。	____不吃。
問題	什麼你不吃？	15	4	8	9
	你什麼不吃？	2	9	7	17
	你不吃什麼？	1	0	29	6

表一

如表一所示，三種問題的比例大致相同。當問題是「什麼你不吃？」時，回答「____我不吃。」的比例最高；當問題是「你什麼不吃？」時，回答「____不吃。」的比例最高；當問題是「你不吃什麼？」時，回答「我不吃____。」的比例最高。若將「____不吃。」視為「我____不吃。」的主詞省略版本，則問題對答案顯然是有效果的， $\chi^2_6 = 56.718$ ($p < .001^*$)，達到顯著水準，推翻虛無假設 (H_0 = 問題沒有影響，一律回答「我不吃____。」)。

若將答案類型重新用前置／後置分類，則結果更明顯，如下所示：

		焦點位置	
		前置	後置
問題	什麼你不吃？	28	8
	你什麼不吃？	28	7
	你不吃什麼？	7	29

表二

如表二所示，當問題中的疑問詞位於句首（「什麼你不吃？」）或主詞到動詞之間（「你什麼不吃？」）時，回答中焦點前置的比例較高；反之，若疑問詞位於句末（「你不吃什麼？」），則回答中焦點前置的比例較高。 $\chi^2_2 = 56.718$ ($p < .001^*$)，此效果亦達到顯著水準。由以上兩個表格可知，句子中焦點的位置並非總是位於句末，而是可能受到言談脈絡的影響，隨著問句中疑問詞的位置而改變。

（三）世代的影響

考量到不同世代的語言可能有所差異，筆者將受訪者參考 Labov 用於紐約市百貨公司研究的世代劃分標準的劃分標準，分成青年、中年、老年三組，移除不能使用的資料後，尚有青年組（16 到 34 歲）34 人、中年組（35 到 54 歲）40 人、老年組（55 歲以上）33 人。

不同世代的焦點前後置情況是否有差異？為了回答這個問題，筆者同樣使用卡方配適度檢定，檢驗三個世代的焦點前後置情形是否一致。以下呈現不同世代的前置／後置情形。

		焦點位置	
		前置	後置
年齡組別	青年	13	21
	中年	22	10
	老年	23	10

表三

由表三可知，青年組答句焦點後置的情形較多，中年組和老年組則是

前置的情形更普遍， $\chi^2_2 = 8.807$ ($p=.012^*$)，達到顯著水準。然而這可能只是反映了不同世代被問到了不同的問題，於是接下來要檢查世代與問題對於答案類型的影響。

		焦點位置	
		前置	後置
青年 ($p=.014^*$)	什麼你不吃？	9	5
	你什麼不吃？	3	5
	你不吃什麼？	1	11
中年 ($p=.000^*$)	什麼你不吃？	8	1
	你什麼不吃？	16	2
	你不吃什麼？	3	10
老年 ($p=.001^*$)	什麼你不吃？	11	2
	你什麼不吃？	9	0
	你不吃什麼？	3	8

表四

如表四所示，各年齡層被問到的三種問題數量雖然不完全相等，但仍相去不遠。若將問題對於回答的影響定義為「對言談脈絡的敏感度」，則青年組對於言談脈絡的敏感度較低，不論被問到什麼問題，都以「我不吃____。」回答；中年組和老年組呈現的模式大致相同，面對不同問題時，答句中的焦點位置會隨著問句中的疑問詞位置改變，對言談脈絡的敏感度較高。

(四) 母語的影響

由於臺灣閩南語中同時具有主動賓（SVO）和主賓動（SOV）兩種語序，加上臺灣有高比例的人口使用臺灣閩南語，臺灣人的華語語序可能因為長期與臺灣閩南語接觸而產生變化，以下呈現母語對於答案類型的影響：

		焦點位置	
		前置	後置
母語	華語	18	24
	閩南語	41	13

表五

補充說明，臺灣人的母語不盡然是臺灣閩南語，兩百位受訪者中，母語是華語的有 89 位，母語是臺灣閩南語的有 89 位，華語和臺灣閩南語交雜的有 5 位，母語是客家語的有 7 位，母語是其他語言的有 9 位。然而與華語和臺灣閩南語比起來，其他語言數目太小，不適合進行統計分析，因此筆者只討論華語和臺灣閩南語兩種狀況。

由表五得知，母語是華語的人焦點後置的情形比焦點前置稍多，然而母語是臺灣閩南語的人焦點前置的情形卻明顯比後置多得多， $\chi^2_1=10.907$ （ $p=.001^*$ ），達到統計上的顯著水準。然而這可能只是反映了不同母語的人被問到了不同的問題，於是接下來要檢查母語與問題對於焦點前置／後置的影響。

		焦點位置	
		前置	後置
華語 ($p=.002^*$)	什麼你不吃？	11	6
	你什麼不吃？	6	4
	你不吃什麼？	1	14
閩南語 ($p=.001^*$)	什麼你不吃？	14	2
	你什麼不吃？	21	2
	你不吃什麼？	6	9

表六

如表六所示，雖然不同的問題本身對於答句焦點前置／後置就有影響，但是當受訪者的母語是華語時，焦點後置的情形比母語為臺灣閩南語的受訪者為多， $p=.002^*$ ，達到顯著水準；反之，當受訪者的母語是臺灣閩南語時，答句中焦點前置的情形則比母語為華語的受訪者多得多， $p=.001^*$ ，同樣達到顯著水準。此一二階交互作用顯示母語為華語和臺灣閩南語的人對於言談脈絡的敏感度有差異，意即母語為臺灣閩南語的人，比起母語為華語的人更傾向於焦點前置，此一傾向可能受到母語句法的影響。

五、討論

從上一節的結果可知，作為新信息的焦點不全然出現在句末，若依照前置／後置的分類，至少有一半以上的受訪者在回答時，答句中的焦點不置於句末。除此之外，焦點位置會受到問句中的疑問詞位置影響：

當問句中的疑問詞出現在句首或句中時，答句中的焦點前置；當疑問詞出現在句末時，焦點後置。可見在言談脈絡之中，語句的焦點位置會受到其對應問句的焦點位置影響，符合筆者對於言談脈絡影響焦點位置的預期。

至於世代與母語對於焦點位置的影響，資料顯示青年組焦點後置的情形較明顯，中年組和老年組則是焦點前置的情形大量出現，且中年組與老年組對於言談脈絡的敏感程度較高，較容易隨著問句中疑問詞的位置改變答句中焦點的位置。母語的影響也達到顯著，母語是臺灣閩南語的人比母語是華語的人更傾向於將焦點前置，這可能受到臺灣閩南語的主賓動（SOV）語序影響。然而世代與母語的效果是否有關？換句話說，不同世代的母語是否有差異，導致母語的影響和世代的影響重疊？意欲分離母語和世代對於焦點前後置的影響，必須從觀察資料中母語和世代的關係開始。

		年齡組別		
		青年	中年	老年
母語	國語	20	12	10
	閩南語	9	26	19

表七

從表七可以看出母語為華語或臺灣閩南語和年齡組別的關係， $\chi^2_2=10.792$ （ $p=.005^*$ ），顯示青年組中母語是華語的人較多，中年組和老年組中母語為臺灣閩南語的人較多。但這是否代表世代與母語的效果其實是同一件事？為了回答這個問題，可從母語和年齡組別的二階交互

作用對於前置／後置的影響來檢查此一效果：

		焦點位置	
		前置	後置
華語 ($p=.016^*$)	青年	5	15
	中年	5	7
	老年	8	2
閩南語 ($p=.668$)	青年	6	3
	中年	21	5
	老年	14	5

表八

根據表八可以得知，母語為華語的人中，青年組比起老年組更傾向於將焦點後置，此一效果得到統計上的顯著，可知在母語為華語和世代對於焦點前後置有獨立的效果。然而在母語為臺灣閩南語的人中，無論青年組、中年組或老年組，一律是焦點前置的情形較多，可見母語的效果較為明顯。

我們應該如何解釋這樣的結果？母語為國語的人，青年組比起老年組更傾向於焦點後置，甚至忽略問句中提供的言談脈絡線索。這是否代表語言正在改變？抑或說明了青年組的脈絡敏感度已經不及老年組？針對脈絡敏感度的降低，一個可能的說法是，臺灣社會從解嚴後快速西化，而崇尚西方個人主義的結果，影響了年輕人對於脈絡的敏感度。乍看之下可能難以想像，但是文化和認知模式的確有關，根據文化心理學者

Nisbett (2003)²⁴ 的研究，人類的認知模式並不具有跨文化的普同性，西方個人主義文化下的個人和亞洲集體主義文化下的個人，其認知風格、偏好都有差異。他從一連串的視覺辨識實驗中得知：來自個人主義文化的人較注重個體的自主性、獨特性，而來自集體文化的人則更關注脈絡和環境條件。語言是一種高層次的認知活動，遠比起單純的視覺處理來得複雜，如果文化對於低層次的認知活動有影響，合理推測對於語言也可能有影響。結合前述 Osgood 所提出的自然詞序和凸顯詞序，青年組受到個人主義的影響，較關注於自己所欲表達的內容，對於問句中的言談脈絡線索不敏感，故選擇焦點後置的自然詞序；而老年組受訪者仍在集體主義的文化之下成長，比起便利於說話者的自然語序，他們更在意聽話者是否能夠清楚明白自己說話的重點，對於問句中的言談脈絡線索較敏感，故選擇便利於聽話者的凸顯詞序。

六、結論

本研究企圖探究現代漢語中，焦點的位置是否如徐烈炯主張，總是出現在句末；或是如同張伯江、方梅等人所述，信息「編碼的排序從舊到新」，作為新信息的常規焦點傾向於後置。筆者隨機訪問兩百名路人，從受訪者關於飲食習慣的回答中發現：焦點並不總是置於句末，除去不能用的資料之後，至少有一半以上的答句中出現焦點前置的情形，且焦點的位置會隨著問句中疑問詞的位置改變。此一結果不符合徐烈炯、張伯江等人的說法，較符合 Osgood 和戴浩一等人的理論。除此之外，不同世代的語言使用習慣有些許不同，中年組和老年組對於言談脈絡較敏感，

²⁴ R. E. Nisbett, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... And Why* (New York: The Free Press, 2003).

容易隨著問句中疑問詞的位置改變答句中焦點的位置，青年組則較傾向於將所有的焦點後置。考量到臺灣有高比例人口使用臺灣閩南語，而臺灣閩南語的主賓動（SOV）可能影響焦點位置，於是將母語列入重要變項，發現母語為臺灣閩南語的人比母語是國語的人更容易將焦點前置。至於世代和母語的交互影響，筆者發現：母語為臺灣閩南語的人，無論年齡，一律傾向於焦點前置；然而在母語為華語的人當中，青年組比起老年組傾向於焦點後置。

本研究從實證研究的角度切入，試圖了解母語為華語的人是否在日常生活的真實語言（authentic language）中總是將焦點置於句末，此一作法能夠突破語言學研究長期流於紙上談兵的困境，用活生生的語料說明語言最真實的使用情況，也能排除研究者在解釋過程中，因其理論、學派不同而可能涉入的主觀因素，避免仰賴研究者的語感。然而由於問題設計不夠完善，導致不能使用的資料過多，使得後續分析時各組樣本數過少，可能造成統計上的誤差。另外，不同的聲學線索（acoustic cues）可能引導出不同的焦點位置，筆者並未針對這一點加以控制。並且針對世代和母語對焦點前置／後置的影響，筆者尚不能提出一個詳盡而合理的解釋，儘管對於 Labov 來說，青年的確是語言改變的領導者，但目前仍不能確定青年組的焦點後置是否形成一股不可抵抗的潮流。至少根據筆者所得的研究結果，在跨年齡層的母語為華語者中，仍有一半以上的受訪者不使用焦點後置的語序，否定了對於焦點後置的斷言。最後，感謝匿名審查人的意見，本研究尚須考量語調和語音表現對於焦點位置的影響。作為主要實驗材料的三個問題，雖然只有語序上的差別，然而當焦點位置改變時，語調也會不同；對受試者來說，不同的語調和語音線索極可能影響其理解，進而左右答句中焦點的位置，筆者並未針對這一

點深入探討。本研究尚有許多無法解答的問題，這些問題有待後續研究持續關注母語為華語人士的語言使用習慣，為我們揭開真實華語中話題與焦點的結構關係。

參考文獻

- 中華民國行政院主計處：《民國 99 年人口及住宅普查》（2011）。
- 李惠琦，〈臺灣閩南語語序與焦點研究〉（臺南：國立成功大學外國語文學系國科會研究報告，2006）。
- 姚榮松，〈論臺灣閩南方言詞進入國語詞彙的過程〉，《華文世界》第 95 期（2000），頁 34-46。
- 孫琴，〈對話中的“有+VP”句〉，《南京師範大學文學院學報》第 3 期（2003），頁 162-166。
- 徐烈炯，〈漢語是話語概念結構化語言嗎？〉，《中國語文》第 5 期（2002），頁 406。
- 張伯江、方梅，〈漢語功能語法研究〉（南昌市：江西教育出版社，1996），頁 73-74。
- 曹逢甫，〈臺灣閩南語中與時貌有關的語詞“有”、“φ”和“啊”試析〉，《清華學報》新 28 卷第 3 期（1998），頁 299-334。
- 曹逢甫，〈臺式日語與臺灣國語——百年來在臺灣發生的兩個語言接觸實例〉，《漢學研究》第 18 卷特刊（2000），頁 273-297。
- 劉丹青、徐烈炯，〈焦點與背景、話題及漢語「連」字句〉，《中國語文》第 4 期（1998），頁 244-245。
- 戴浩一，〈中文構詞語句法的概念結構〉，《華語文教學研究》第 4 期之 1（2007），頁 24。
- 謝菁玉、陳永禹，〈國語中的閩南語借詞對國語所產生的語意影響〉，《第二屆臺灣語言國際研討會論文集》（臺北：文鶴，1998），頁 565-583。
- C. N. Li, & S. A. Thompson, *Subject and Topic* (London/New York: Academic Press, 1976), pp. 457-489.
- C. E. Osgood, *Lectures on Language Performance* (New York: Springer-Verlag, 1980).
- G. A. Miller, “The magical number seven, plus or minus two: Some limits on

- our capacity for processing information,” *Psychological Review*, 63-2 (1956), pp. 343-355.
- J. Tai, “Temporal sequence and word order in Chinese,” in Haiman, J. (ed.), *Iconicity in syntax* (Amsterdam: John Benjamins, 1985), pp.49-72. 中譯本為〈時間順序和漢語的語序〉(黃河譯),《國外語言學》第 1 期 (1988)。
- K. E. Kiss, *Discourse Configurational Languages* (Oxford: Oxford University Press, 1995).
- K. E. Kiss, “Identificational focus versus information,” *Language* 71 (1998), pp. 245-273.
- R. E. Nisbett, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... And Why* (New York: The Free Press, 2003).
- W. Labov, “The social motivation of a sound change,” *Word*, 19 (1963), pp. 273-309.
- W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966).
- W. Labov, “The Child as Linguistic Historian,” *Language Variation and Change*, 1 (1989), pp.85-97.
- W. Labov, *Principles of Linguistic Change: Internal Factors* (Malden, Massachusetts: Blackwell, 1994), pp.86-94.
- W. Labov, *Principles of Linguistic Change: Social Factors* (Malden, Massachusetts: Blackwell, 2001).

戲劇教學融入華語教學研究¹

鄭思婷、巫素琪*

提要

本研究主要在探討將戲劇教學融入華語教學之中，能否有效提升華語學習者的學習興趣，並且增進聽說讀寫各面向的學習成效。

研究方法採取行動研究觀察法、問卷調查法及閱讀測驗前後測。學習者為臺灣某國際學校的學生 22 人，年齡層為十五歲到十七歲，華語程度中高級。教學內容針對學習者華語課堂上習得的《論語先進篇》為主要範疇進行戲劇教學。課程分為三個階段：一、藉由故事圈、動詞我比你猜等戲劇策略增進論語先進篇中動詞、對話和角色動機的理解；二、藉由定格畫面、牆上的角色、雕像館等戲劇策略引導學生從孔子與弟子志向對答的內容中，延伸到對自我志向的探索；三、以「夢想」為主題，小組集體劇本編創、排練與呈現。

經過十堂戲劇課，從行動研究觀察與學生填寫的自我檢測問卷當中，得知透過戲劇教學確實提高了學習者學習華語的興趣；在華語程度提升上，無論聽說讀寫，甚至於自我人生的探討，學習者亦表示有所收穫。在閱讀測驗前後測當中，經由相依樣本 t 檢定， $t(21) = -5.38$ ， $p < .0001$ ，

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

¹ 致謝詞：本文經由吳貞慧老師指導，並提出建設性建議，謹此致謝。該論文內容若有不當之處，將由作者負起全權責任。

* 國立新竹教育大學中國語文學系碩士班華語組研究生、國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班研究生

達到顯著成效，表示藉由戲劇教學活動確實增進學生對文本之理解。本研究期待透過戲劇教學策略提升華裔子弟學習華語的樂趣，更期待這份研究能提供華語界與戲劇界一可參考、且值得推行並有效度的教學法。

關鍵詞：戲劇教學、華語教學、行動研究

一、緒論

戲劇教學最近幾年活躍於各種教學情境之中，在縱向方面從幼兒教育貫穿至成人教育，在橫向部分無論是幼兒的探索世界、親子間的互動模式、成人的再次認識自我，甚至在校園內的學科教學上也能看到戲劇教學的身影。進一步探究之後，發現以戲劇教學融入語文教學的文獻為數不少且值得參考，但是將戲劇教育融入華語教學的研究卻仍不多見。是以我們決定攜手合作，結合戲劇教學與華語教學，透過戲劇教學的手法，設計一套適合華語教學的教案。教學對象為臺灣某國際學校學生 22 人，年齡層在十五到十七歲，華語程度為中高級。教學內容針對該群學習者於課堂上習得的論語先進篇的內容為主要範疇。探究在華語教學之中，輔以戲劇教學，對於華語學習者有何實質上的助益。

本研究期待透過此一跨校際、跨領域的合作，將戲劇教學策略融入華語教學之中，採取的研究法為：行動研究觀察、封閉式與開放式問卷以及閱讀測驗前後測。研究議題為：一、透過戲劇教育，是否因此增強了華語學習者的學習動機與興趣；二、透過戲劇教育，學習者是否因此對於華語教材有更進一步的認識與理解，且在聽說讀寫各面向上是否也因此有所增強；三、經由戲劇教學是否也導引、增強了學習者對於自我的探索。

二、文獻探討

(一) 戲劇教學的研究現況

自二十世紀初開始，英美各國將戲劇應用於學校教育裡，與兒童心理學、自由主義哲學、進步主義教育息息相關，是以兒童「主動學習」、「創意表達」為中心的新教育，期望從戲劇實作中學習，挖掘學習者內在潛能。國內戲劇教育的發展是從 1990 年代之後，從英美大量引進創造性戲劇(Creative drama)、教育戲劇(Drama in education)、教習劇場(There in education)等理念方法，以學習者為中心，以參與啟發式的教學模式，來彰顯劇場「溝通」與「對話」的本質，期望透過戲劇讓學習者在虛擬、安全的故事情境中演練生活。(巫素琪，2011)

Bruner (1978) 於 1966 年提出三個語言及認知發展的概念，即「動作表徵」(enactive representation)、「圖象表徵」(iconic representation)、「符號表徵」(symbolic representation)，這三個學習階段，是從感官肢體學習階段發展到圖像學習階段，最後是抽象符號學習階段。生活溝通中，除了語言外，肢體語言也是重要媒介，而戲劇和寫作的情節也都是由一個個的想像畫面所構成(盧嘉艷，2011)。英國戲劇教育大師 Neelands(2005)指出語言是高度情境化和文化取向的，也提到肢體化的語言概念，我們真實的語言經驗會使用到身體的，戲劇能提供一個生活面貌，把平面的對話和舞台指示想法，用身體去體驗真實的情緒和語言想傳達的經驗。戲劇能幫助學生把抽象的意念和書寫語言，轉化為具體活化的經驗，提供不同類型寫作的邏輯和目的，引發學習興趣。

（二） 戲劇教學運用於語文教學的研究現況

在戲劇教育提升學生語文學習興趣方面，於林姿吟（2009）、吳美如（2003）、施佳君（2007）、陳春利（2009）、黎淑慧（2004）等人的研究當中，皆透過行動研究觀察到戲劇教學策略確實提升了學習者學習語文的興趣。黎淑慧（2004）更藉由前後測，發現學習者經由戲劇教學對於國語文的學習興趣提高了 20%。

至於戲劇教育提升學習者語文能力方面，林姿吟（2009）的研究發現，學習者因戲劇教學增加了對於成語的理解能力，對於成語的運用能力也因此提升。而在吳美如（2003：170-172）的研究中得到了以下的結論：

- 一、學生能在戲劇活動中讓對方表達意見，並以適當表情或肢體動作回應對方。
- 二、學生能大膽的使用語言和肢體動作並主動學習充實說話的內容。
- 三、透過戲劇活動能增進學生閱讀理解能力，並幫助學生閱讀記憶。
- 四、學生能在戲劇活動中發揮豐富的想像力，並應用改寫和續寫的方式寫作。

黎淑慧（2004），學生語文能力指標調查量表前測為 66.1 分；後測為 75 分。由結果顯示，創劇性戲劇應用於國民小學國語課程，確實提升了學生語文能力的表現。此外，盧嘉艷（2011）的研究得知戲劇教育對於提升第二外語的寫作能力亦有幫助。吳欣霏（2012）的研究也證實了戲劇教育能增進學習者英語口語的溝通。

三、研究方法

本研究採取行動研究觀察法、問卷調查法及閱讀測驗前、後測。

1. 行動研究觀察法：

在戲劇教學的過程中，教學者根據實際教學的狀況記錄下省思心得，觀察者則以觀察者角度記錄下觀察心得。課後教學者與觀察者依據不同角度的思維進行探討，保留教學中的優勢，並修正教學中的缺失，然後更正下一次的戲劇教學內容與流程。如此的行動研究觀察法不斷在所有戲劇課前、課後進行著，直到最後。

2. 問卷調查法：

問卷調查分為兩個部分，第一部分為課後以開放式問卷的形式，請學習者填寫回饋單，如附件一，以做為下次課程修正的參考。第二部分為整個戲劇課程結束後，請學習者填寫一份封閉式與開放式混合的問卷。

3. 閱讀測驗前後測：

在上完論語先進篇的文本教學之後，且在進行戲劇教學之前，請學習者填寫一份與文本相關的閱讀測驗。整個戲劇教學結束之後，請學習者再填寫一次同樣的閱讀測驗，透過同一份問卷的前、後測，用以判斷戲劇教學對於學習者在文本的閱讀理解上是否產生助益。

四、教學設計與流程

(一) 教案設計

此次教學研究的目的為將戲劇策略運用於華語文教學之中，是以我們設計了一套適合華語教學的教案，對象為臺灣某國際學校學生，年齡層在十五到十七歲，共二十二位，華語程度，依據 ACTFL 的分級為中級高等，以 CEFR 分級則為 B2。教學內容針對該群學生課堂上已習得的論語先進篇文本為主要範疇，進而延伸對自我志向的探索與集體編創和演出。戲劇教學時間為十二堂課，每堂課五十分鐘，每週連續上兩堂課。

本教案設計是以戲劇教育(Drama in education)的概念來發展和設計，戲劇教育是運用戲劇策略做為教育的工具，透過選擇適合的戲劇策略達到教育目標，以想像的行為和語言在戲劇行動中學習的過程。此次教育目標是協助學習者增進對課文中動詞、內容及角色內心世界的理解。戲劇教育的教學目標有別於一般的戲劇教學，一般戲劇教學的目標則是學習戲劇藝術的知識與概念。

此次戲劇教育的語文教學目標分成三個階段，第一、是增進學習者對論語先進篇中動詞、對話的理解，第二、增進各角色動機的理解並深入探討與刻畫角色的內心想法。第三、以「夢想」為主題，讓學習者從文本加以衍伸對自我志向的探索，從個人寫作為開端，讓學習者藉由文字書寫、探索所扮演角色的內心世界，並藉此探觸學習者自我志向，接著進行小組集體劇本編創、排練、最後以戲劇演出方式完整呈現。教案設計如表 1、表 2，實際進行之教學詳案如附件二。

表 1 教學目標與戲劇策略（課程設計者巫素琪整理）

堂次/主題	教學目標	戲劇策略
第一階段 課文動詞與對話理解		
一、二堂 論語中的 動作與對 話	1 破冰、打開肢體與聲音的創造力 2 透過肢體的表現來理解課文中的動詞 3 以角色扮演來詮釋對課文的理解（動作與對話）	故事圈 動詞我比你猜 志向想像定格畫面 新聞報導
第二階段 角色動機與內心想法探討		
三、四堂 論語中的 角色探索	1 繼續打開肢體與聲音的創造力 2 探索角色的個性、目的、地位、立場態度 3 如何以肢體動作高低來表達角色的個性、目的、地位、立場態度	牆上的角色 孔子弟子雕像館 角色日記
第三階段 自我志向探究、編創與戲劇呈現		
五、六堂 我是誰、 劇本編創 （一）	1 打開肢體與聲音的創造力 2 透過物件聯想，再次重新認識自己 3 思考未來自己的志向 4 集體即興編創劇本：時間、地點、角色、劇情	物件自我介紹 未來名片 定格畫面 思想軌跡
七、八堂 角色深化 作文書寫	透過角色自傳與角色日記的書寫，進一步建構自己扮演角色的內心世界	角色自傳 角色日記

九、十堂 劇本編創 (二)與 小組排練	1 集體即興編創劇本：對話與動作的設計 2 練習排演	角色坐針氈
十一、十二堂 演出呈現	1 成果發表 2 自我評量和觀賞學習	各組演出 自評和他評

表 2 戲劇策略說明 (課程設計者巫素琪整理)

戲劇策略	活動說明
劇場肢體開發遊戲	爲了增進團體凝聚力、破冰、注意力、開發學生的肢體和暖身的劇場遊戲，例如：肢體合作、相反遊戲等。
故事圈	圍一個圈，由老師邊說故事，說到某個角色，由學生輪流出來扮演，在老師的指示之下做動作和說台詞。
動詞我比你猜	由各組圈出課文中的動詞，一起表演此動作讓大家猜。
定格畫面	全組各自扮演某一角色，以一個定格，如同照片的概念，呈現出某一個畫面主題。
新聞報導	以新聞頭條的方式列出，可以將焦點集中，可以搭配定格畫面一起使用。
教師入戲巡迴戲劇	教師入戲成某一角色，跟入戲的學生們互動。

牆上的角色	選定某角色，小組合作一起腦力激盪思考此角色的各種資料，例如：年紀、個性、喜好、家人等等。
雕像館	兩人一組，一人當黏土，另一人當雕刻家，依照主題將黏土人雕刻出此雕像。
角色日記	入戲成此角色來寫日記，可以表露角色內心心聲。
思想軌跡	學習者入戲成某角色定格時，被老師拍到時說出一句內心話。
坐針氈	學習者入戲成某角色，坐在大家面前接受大家對此角色的各種問題，此人要以此角色的立場來回答。

(二) 教學流程分析與檢討修正

此行動研究分成三階段進行討論與修正，說明如下：

1. 第一階段 課文動詞與對話理解

此階段的目標是讓學習者，透過戲劇策略的教學來理解文本中角色的動作以及對話。設定的教學目標為：1. 破冰：打開肢體與聲音的創造力。2. 透過肢體的表現來理解文本中的動詞與對話內容。選用的戲劇教學策略：故事圈、動詞我比你猜、志向想像定格畫面、新聞報導、教師入戲巡迴等。

(1) 戲劇課程進行之後的發現

a. 教學情境

第一堂課後發現學習者對於戲劇老師、戲劇教育上課方式、中文解說以及同儕之間，都存在著陌生感。經由教學者與觀察者的省思、觀察、討論之後發現如下的緣由：(1) 學習者第一次接觸戲劇教育老師，對於戲劇教學的上課模式亦非常陌生，因此當戲劇老師要求這群青春期的學習者以肢體來創造表達時，學習者有著些微尷尬與害羞。(2) 在如此陌生的情境之下學習者需運用他們不熟悉的中文來說和演，對於學習者產生更大的壓力。(3) 由於這是個混齡的班級學習者之間有些熟悉、有些陌生。第一堂的戲劇課，為了讓各組成員平均，因此採取混合打散分組模式。不過，事後發現因為組員間彼此不熟悉，在小組討論時的動能過低。雖然整堂課透露著陌生的感受，但是活動的設計上有許多讓學習者發揮想像力的空間，因此在陌生的氛圍當中仍能觀察到學習者的投入程度。

b. 戲劇策略

學習者反應良好的活動：論語動詞猜一猜、孔子弟子未來志向的定格畫面、新聞報導、教師入戲巡迴。這些活動是以小組共同進行，藉此降低初次接觸戲劇策略的學習者單獨成為焦點與被觀看的壓力。這些活動皆可以幫助學習者對文本有進一步的理解和延伸思考，幫助學習者對於文本中平面的文字與對話，透過身體的互動與創造，呈現出立體的畫面，進一步協助學習者理解深奧的文言文。且透過角色扮演，可以運用同理心原則拉近與文本中古人的關係和內心世界。

學習者反應不佳的活動：「翻譯官故事圈」，此戲劇策略效果不如預

想，執行後發現論語的內容大多是對話為主，動作很少，所以使用故事圈的策略時，角色難以有動作，只能一直站著說話，因此畫面顯得單調乏味，且此時大家的焦點又全部集中在少數幾人身上，加上說的話又是學習者不熟悉的古文和中文，造成學生的壓力太大，氣氛顯得尷尬。由此得知「翻譯官故事圈」策略比較不適合運用在動作較少、對話較多的課文上。

c. 學生回饋單：課程結束後，請學習者根據提問填寫回饋單。

I. 今天的活動，你印象最深刻的是什麼？

「在教室裡跟很多人打招呼和變成很多東西。」

「我覺得非常好玩，看其他人表演，他們都很好笑。」

「我們當香蕉時。」

「say hi 的時候。」

「我們跟別人說你好的方式不一樣。」

II. 透過今天的活動，你學習到什麼？

「我有複習到孔子每一個學生的願望。」

「我現在比較知道第一課在講什麼。」

「孔子還有學生們有怎麼樣的互動。」

「論語的人物→課文內容。」

「如何用動作把課文演出來。」

(2) 戲劇課程進行之後的修正

a. 教學情境

本階段的分組設計爲了考量小組語言程度的平均，故將學習者依照

年級打散，但是卻觀察到會造成組員間的陌生，使得合作討論的動能較低，因此在第二階段的行動研究中，將會修正為讓學習者依照自由意願編組，讓熟悉的人在同一小組，以增進戲劇教學行進間的熟悉感和安全感。

b. 戲劇策略

因為沒特別留意古文的翻譯版本，所以活動進行時沒有使用跟文本教學時同一個翻譯版本，兩個版本之間的差異對於中文是第二外語的學習者有著相當大的挑戰，是以學習者在轉換上和戲劇策略的運用上，產生困難。下次需要翻譯時，必須統一版本，才能幫助學生再次強化古文與白話的關連。

c. 學習者回饋：

雖然教學者跟觀察者都看到，學習者在初次接觸戲劇課與戲劇老師時抱持著有點陌生的感受，不過從學習者的回饋單中卻看到學習者對於此戲劇課，抱持的是正面、肯定、好玩中又幫助了古文理解的學習。

2. 第二階段 角色動機與內心想法探討

此階段的教學目標為：1. 以角色扮演來詮釋、探索角色的個性、目的、地位、立場態度。2. 如何以肢體動作的高低來表達角色的個性、目的、地位、立場態度。所選用的戲劇教學策略有：牆上的角色、孔子弟子雕像館、角色日記。

(1) 戲劇課程進行之後的發現

a. 教學情境

分組方式經過修正之後，讓學習者以自由意願分組，因此在這階段

課堂上小組討論時，明顯可以感受到學生討論時比之前熱烈順暢。所以以後在學生初次接觸老師和戲劇策略活動時，還是先以熟悉的人同組進行，比較適合剛開始的練習。

觀察者於 101 年 9 月 21 日課堂觀察記錄：

「第二次的戲劇課，學生進教室的神情明顯地輕鬆自在些，不若第一次上課般緊繃與茫然。學生都能在最短的時間之內，跟著巫婆老師互動，玩得開心自在。」

b. 戲劇策略

經過第一個階段的熟悉適應之後，第二個階段進行戲劇策略時，學習者更投入、玩得更開心。無論是牆上的角色或是孔子弟子雕像館都得到學習者熱烈的回應。不過礙於時間限制，有些教案中原訂的活動，如：地位高低互動遊戲、聲調情緒練習、各部位走路等，來不及實行。

c. 學習者回饋

為了讓學習者更易於表達真實感受，在這個階段的回饋單，開放學習者可以使用英文書寫。

I. 今天的活動，你印象最深刻的是什麼？

「dressing up 曾點 with cloth」

「Dress up Emily so she looks like 曾點的老婆。」

「creating the sculpture was the most interesting activity.」

「我印象最深刻的是當子路模特兒的時候。我覺得今天的課很有趣。」

「Andrew dressed up as Confucius, it was pretty funny.」

II. 透過今天的活動，你學習到什麼？

「I learned how to act like confucius.」

「I learned about communication & expressing ourself」

「I learned more about 第一課！ I memorized who is who

And know what they did in the story. 」

「我學到可以用不同的ㄅㄨㄣˇ、料表現ㄅㄨㄣˇ一個做（故）事中的
人物。」

「I learned how to use movement to express our ideas & thought.」

（2）戲劇課程進行之後的修正

a. 教學情境

維持學習者與熟悉的人同組的模式，好讓組員間的互動更熱絡也更能激盪出不同的創意。

b. 戲劇策略

適時的延長或修正某些預訂的戲劇策略，讓教學情境很順暢，讓學習者更投入。

c. 學習者回饋

不刻意要求學習者用中文書寫回饋單，看到了學習者更多內在真實的感受。

3. 第三階段 自我志向探究、編創與戲劇呈現

此階段期望，學習者可以從文本孔子與弟子討論未來志向中，進而延伸帶領他們對自我的了解和對未來志向的想像。教學手法先透過戲劇情境和角色扮演，來練習創造與表達，接著導引學習者寫作練習，此部分分成作文：角色自傳與角色日記；以及小組劇本編創。教學目標為：1、

透過角色自傳與角色日記的書寫，進一步建構自己扮演角色的內心世界；2、練習排演；3、戲劇演出成果發表；4、自我評量和觀賞學習。選用的戲劇策略有物件自我介紹、未來名片、角色自傳、角色日記、角色坐針氈、演出、自評和他評。

（1）戲劇課程進行之後的發現

a. 教學情境

戲劇課程進行至此，學習者對於戲劇教學從陌生到熟悉。這個階段的課程以物件自我介紹為暖身開端，接著交換物件，學習者臉上展現著笑容，不過對於此活動認識不足，以致於介紹物件時，學習者有點不知該如何開口。

觀察者於 101 年 9 月 24 日課堂觀察記錄：

「透過物件交換進行暖身，暖場的效果極佳。不過當老師請孩子用換來的物件介紹自己時，孩子有點茫然。因為對他人的物品熟悉度不足，所以孩子不知該如何跟自己做聯想，況遑論以此物件做自我介紹。」

在設計未來名片活動時，學習者感到既興奮又有些不知所措。觀察者於 101 年 9 月 24 日課堂觀察記錄：

「『未來名片』，幫自己設定四種未來的職業。對於十六、七歲的孩子來說，未來似乎只是申請一所好的大學，接下來呢？多半孩子沒有太多想望，所以幫自己設定一種職業已經夠不容易了，更遑論得設定四種職業。不過當巫婆老師要孩子一一剔除職業，最後

只剩下自己最喜愛的職業時，看見孩子眼中的亮光，或許在寫的時候匆忙沒有特別思考，但在剔除時卻是經過審慎思考，對於最後留下來的職業，似乎在孩子心中響起『原來我最想做的是這種職業。』當然並非每個孩子都非常誠實的面對自己，這個年紀的男孩子仍舊半大不小，跟同儕聚集在一起容易嘻嘻哈哈，反而無法呈現真實的自己。」

在角色自傳、角色日記書寫的活動中，雖然有的學習者表示，不知該如何書寫，不過實際呈現時，卻發現有不少的學習者洋洋灑灑的寫了上千字的文章。戲劇排練時，有的組別積極認真，有的組別嘻笑玩樂，但真正演出時，三個組別都認真呈現完整的戲劇演出。

b. 戲劇策略

物件自我介紹活動，或許說明示範得不夠清楚以致學習者有點不知該如何表達。

教學者於 101 年 9 月 24 日課堂觀察記錄：

「用別人物件作自我介紹時，這比較抽象，後來發現有人誤以為是說這個物件的由來。我應該先做一個示範後，學生會比較懂。」

讓學習者設定自己的未來名片時，採取小組圍坐方式進行，結果效果不如預期。因為學習者難以沉靜下來思考自己心底深處的聲音，反而在彼此笑鬧中隨意書寫。

教學者於 101 年 9 月 24 日課堂觀察記錄：

「下次寫自己的物來名片時，應該請大家自己找一個空間自己靜

下來思考再寫下，這次請他們四人小組一起坐著寫，會互相討論，這樣是一種干擾，所以有一組男生故意寫搞笑的名片，這也許也是一種自我保護或是同儕效應關係，這個年紀的男生也許也不好意思讓朋友知道自己真正的志向，一來害羞且也會增加自己的壓力（例如萬一未來自己做不到呢？）」

c. 學習者回饋：

「我學到了團體活動的樂趣跟如何用肢體表達自己想法。」

「一、學習是可以用肢體動作來教的。二、演戲可以使學到的知識更加有深刻的印象。」

「我學到 acting 是需要花非常多功夫的，從小小的 detail 到最大的部分，都很重要。Details 也需要被重視這樣才 complete.」

(2) 戲劇課程進行之後的修正：

a. 教學情境

進行靜態活動時，如果需要讓學習者靜心思考時，不妨讓學習者各自作業，而不要採取分組團體的形式。教學情境中，老師適時的導引，如製作未來名片時，學習者面對過多的選擇，老師適時的導引從刪去法做起，學習者有了方向，也就不再茫然不知所措。

面對青少年階段的學習者，當他們排練戲劇時，或許看起來嬉鬧不夠認真，不過老師只需從旁觀照協助就好，無需過度介入或施以壓力，因為真正演出時學習者將會盡力展現，呈現自己最好的一面。

b. 戲劇策略

面對學習者對於活動呈現不熟悉反應時，適當的舉例導引非常重要。戲劇呈現可以鼓勵學生練習中文口語和肢體表達。於最後一堂課程中的戲劇呈現中，發現學生以夢想為主題，透過自編的情境與對話，加上肢體表達，可以生動的表達自己對夢想的看法，三組有不同的風格與想探討和關心的主題，對於合作勇敢嘗試和練習表達，發揮了許多潛能。

教學者於 101 年 10 月 19 日課堂觀察記錄：

「看見一名學生在平時上課和排練時，顯得很害羞膽卻，但是沒想到在正式表演那天，竟然將此角色的對話加上表情和動作都詮釋的很到位，可見呈現是可以激發學生的潛能。」

c. 學習者回饋

給予學習者多些時間寫回饋單，可以看到更多更深層的反應。

五、研究結果與分析探討

（一） 結果

1. 行動研究觀察法

（1） 教學者

透過三階段，十二堂課程的行動研究中，發現運用適當的戲劇策略可以提昇國際學校青少年學生，學習華語古文的興趣，並幫助他們在聽、說、讀、寫上有更多的機會來練習中文。

這次使用的戲劇策略中，發現對於幫助課文理解效果不錯的有：動詞我比你猜、志向想像定格畫面、新聞報導。對於幫助理解課文中人物內心與想法，效果不錯的戲劇策略有：牆上的角色、孔子弟子雕像館、角色日記、角色自傳、定格畫面、思想軌跡、角色坐針氈。其中，故事圈的策略，因為此課文多為對話，少有動作，比較不適合運用此策略。

在劇本集體編創、還有演出時的肢體開發和聲音語調的表演效果方面，因為時間有限的關係，無法做更多的教學引導、練習與開發，但是在有限的時間之下，學生已經盡他們最大的努力來練習合作與展現，過程中可以看見學生自發性投入的動力，這份學習動機與努力，對學習者來說是更加珍貴的學習經驗。

有關由課文延伸讓學生探索自我的部分，因為對自我探索是個非常龐大的主題，需要長期深入的思考與不斷釐清，才能逐漸清晰明確，也需要跟學生多介紹一些社會上各種不同且多元的工作和生活方式，來豐富和開展學生的視野，這是一個很大的主題，需要很多很長的時間來慢慢引導，因為中文課程時間有限的關係，很難在一兩堂課中讓孩子清楚自己未來的方向，所以這個部份我們只能簡單帶過，期望引發學生開啓思索自我的開端，可以讓他們開始慢慢思考自己的未來。

（2）觀察者

十二堂的戲劇教學課程，從學習者陌生疑惑的看著戲劇老師，到漸漸融入戲劇情境，到最後小組編創劇本並具體演出。戲劇課程中學習者活動肢體、開懷大笑的場景，在一般中文課堂上是少有的畫面。透過種種戲劇策略的導引，學習者揣摩著孔子及弟子的種種姿態動作，都讓學習者對於文本的角色有更深一層的認識與了解。戲劇演出現場，對於學習者流暢的聽、說中文是不小的考驗，而最後學習者通過此一考驗，呈現了值得讚賞的戲劇演出。

搭配著戲劇教學，讓學習者動筆書寫角色自傳、角色日記，相較於之前的作文課寫作，觀察到學習者下筆的速度更快，甚至還有幾位學習者在課堂內無法完成，要求回家後繼續書寫，最後交上了上千字的文章。

從行動研究觀察中得知，在進行戲劇課程時，學習者不時展現笑顏，也多了更多聽說中文的機會，在寫作上也明顯產生助益。至於自我探索部分，則難以從觀察中得知學習者真正的想法與感受。

2. 問卷調查法

(1) 封閉式問卷

於整個戲劇課程結束之後，請學習者填寫此份問卷。由於當天有兩位學習者請假，所以發放的問卷為 20 份，實際回收的有效問卷亦為 20 份。問卷統計資料如附件三。根據統計顯示，我們發現在提升興趣方面，有 70% 的學習者表示非常同意或同意，顯示透過戲劇教學對多數的學習者而言，確實提升其學習興趣；在閱讀理解部分，分別有 85%、100%、80% 的學習者認為戲劇活動幫助其了解文本內容、角色個性、故事當中重要元素。由此證實透過戲劇在提升閱讀理解部分有非常大的助益；書寫部分，有 80%、70% 的學習者認為戲劇教學幫助了作文書寫，與劇本編創；口說能力部分，僅有 50% 的學習者同意戲劇教學讓其能在眾人面前更流暢的說中文，不過有高達 70% 的學習者認為戲劇活動協助其以對話和肢體動作來表達角色的個性和立場；聆聽能力部分，50% 的學習者同意戲劇教學增強其聆聽能力，35% 的學習者覺得普通，15% 的學習者則不同意；自我探部分，僅 35%、40% 學習者同意戲劇活動協助其探索自我及規劃未來，50% 的學習者覺得普通。

在此一封閉式問卷中，關於提高學習興趣的選項中有 70%（14 人）的學習者表達了同意的看法；至於聽說讀寫面向上，在聽、說部分各僅 50%（10 人）的學習者表達同意；在閱讀理解部分，高達 75%（15 人）~100%（20 人）表示同意；在寫作部分，也有 70%（14 人）~80%（16 人）表示同意。所以歸納聽說讀寫部分，我們得知戲劇教學在聽說兩方面以學習者自我認知的角度觀看，幫助不如閱讀與寫作。至於自我探索

部分，我們得到一有趣的結論，在封閉式問卷中僅 35%（7 人）~40%（8 人）的學習者表示同意，不過有為數不少勾選普通或是不同意的學習者卻在開放式問卷中，表達戲劇教學的確幫助他們思索未來，或許因為幫助程度有限，僅讓他們碰觸到，但卻沒有更深一層的探索，所以在封閉式問卷的勾選上，他們才會選擇普通或者不同意。

（2）開放式問卷

有鑒於封閉式問卷的侷限性，因此在封閉式問卷之後，提供了開放式問題的表述，讓學習者有更大的空間表達學習後的心得感想。

a. 本次活動，請問你學到了些甚麼？

「我就學到了比較多中文！→（課文比較懂）。Because we actually had to act out the characters in our lessons, I grew to understand them + the whole main idea more. Also, since I was the one translating the script into Chinese, I feel like my Chinese is better now.」

「我學到了要怎麼以演戲、講話來發表自己的想法。我學到怎麼開放自己做自己。（Be who I really am not just what I appear to be.）」

「我學到如何寫劇本，寫出和想人、時、地、事、衝突和焦點，然後也知到（道）什麼東西都可以演。」

b. 本次活動，對於你的中文學習有什麼幫助（在聽、說、讀、寫各方面）？

「這個活動讓我更深入的了解課文，教我聽別人講的話。」

「我覺得我的說話、表達能力有 improve，我在觀察細心（節）方面也 improve。我覺得我的聽、讀和寫沒有什麼幫助。」

「寫，Translating the script was a good practice at learning/understanding Chinese/English words。」

「我覺得聽還有說 definitely 有幫助，因為要仔細聽 dialogue 才能了解內容，還有自己上台也要念出 correct 的中文，說出對的話。」

- c. 本次活動，是否讓論語孔子與你的接觸更緊密，是否會讓你想再學習論語篇章的其他篇章呢？為什麼？

「如果可以在（再）用演戲的話，那我會想在（再）多學一點論語篇章，因為演使課更有趣，更有想像和思考空間，也更使對課文印象更深刻。」

「這活動更讓我想要讀論語，因為論語中的道理很有趣，把人物表演出來是一件好玩的事。」

「我有覺得有跟論語孔子更熟，但我對 ancient Chinese texts 沒有很有性（興）趣，因為很多時候都在講道理，覺得無聊。」

「會。我覺得這些活動都會讓我學得比較好，因為他們要求學生真的開發自己的想像力去懂。而且，很好玩，這樣就會學得很快樂。」

「是 & 會！用不同的方法會跟（更）effective & efficient.」

- d. 本次活動，提供了你哪些對於未來規劃有幫助的事情？

「夢想放的大.....努力往夢想前進！」

「我覺得戲劇課有幫助我一點，因為它 force 我去想我的未來。平常（常）我都不會去想那些事，所以可以去 ponder 一下也不錯，讓我個目標。」（封閉式問題第十、十一，皆勾選普通。）

「This helped me understand what I wanted to do in the future, but

does not help me think a lot of the future.」(封閉式問題第十、十一，勾選普通、不同意。)

「想像十年後(後)的我，我覺得這幫了我去想到未來，要追求夢想，也要幫住(助)別人。」(封閉式問題第十、十一，皆勾選普通。)

「The activity made me realize that I don't want to 面對未來，因為我怕 leave the world I live in now.」(封閉式問題第十、十一，勾選普通。)

「我覺得有讓我在特別想想人生的 goals，要實ㄟ一ㄟ(際)，可是不能太簡單才能 challenge 自己。這次活動幫助我 learn long term & short term goals 都很重要。」(封閉式問題第十、十一，勾選普通、不同意。)

e. 以後若辦理類似的活動，你的建議為何？

「我覺得可以放多一點音樂，會比較 high 一點。Also I think that playing music would also help other than it was pretty good.」

「我覺得小活動(in the dance room)不需要這麼多，因為沒有什麼真正學到太多。(becoming a flower, tree, car, etc)」

「可以有更多不一樣的團體活動，project 和戲劇。」

「我覺得整個戲劇課都很有趣也有意思，希望以後可以多點這種活動。」

「多一點時間+和不同的人一起合作。」

「我的建議是要找一間比較大的教室來教課因為方(空)間太小會很難活動。」

「時間不要太長，別的課文教的時間才可以比較多」

「我覺得這個活動已經夠好玩了，我沒建議。」

在開放式問卷上，看到了學習者較為深沉以及多面向的反應；有學習者表示學習到比較多的中文、知道怎麼以演戲和講話發表自己的想法、對於中文書寫以及劇本寫作也有所增強；有的學習者覺得對於論語、孔子的理解有所提升，並希望進一步學習，不過也有學習者覺得古文無聊沒有興趣；在未來的規劃方面，封閉式問卷中，高達 50%的學習者勾選了普通這個選項，但在開放式問卷中，有學習者明白表示戲劇課程幫助他了解了自己在未來想做的事，也有學習者說經由這個活動幫助他學習到長期跟短期的目標都很重要，對於面臨申請大學此一短程目標的學習者而言，透過戲劇課讓他們接觸並試著去想望人生的長期目標，對於學習者而言，必能產生或多或少的助益。總體來看，戲劇課程是有趣的，也提升學習者學習論語的興趣，以及增強中文的能力；在未來的探索上，雖然封閉式問卷跟開放式問卷呈現了不同結果，但可以知道的是，十堂的戲劇課在學習者身上產生了變化，讓學習者在學習中文的過程當中，也經由中文的思維，探觸到自己的未來。

（3）閱讀測驗前後測

文本教學之後、戲劇課程之前先讓學習者填寫一份總共有十一個題目的閱讀測驗，待戲劇課程完全結束之後，再請學習者填寫同一份閱讀測驗。學習者在填寫完第一份閱讀測驗時，並不知道戲劇課程結束之後，會再做第二次測試，且兩次測試間隔約一個月的時間，因此，可避免練習效應。此一閱讀測驗前後測總共發出22份問卷，有效的回收問卷亦為22份，結果顯示學習者答對的題數從平均6.64（SD=2.22）提升到8.91（SD=1.93），進步了2.27，且透過相依樣本t檢定得知 $t(21) = -5.38$ ，

$p<.0001$ ，達到顯著。因此發現透過戲劇教學，確實提升了學習者閱讀理解能力。而此一現象也與問卷調查法的結果吻合。

六、總結

經過十二堂的戲劇教學課程，透過行動研究觀察法、問卷調查法、閱讀測前後測，我們得到了因戲劇教學確實提升學習者的學習興趣。聽說讀寫部分，封閉式問卷跟開放式問卷呈現了些微不一致的有趣結果，不過整體而言，表示不同意或者非常不同意的比例從 0~15%，是以將戲劇教學融入華語教學之中是一可行的教學策略，無論在興趣提升或是語文能力的提生都確實有成效。至於學習者的自我探索方面，一來，這屬於非常潛意識的活動，實在很難觀察得知；再者，對於年僅 15~18 歲的學習者而言，要自我覺知也屬不易。不過，無論如何，至少透過戲劇教學帶領學習者碰觸到這個領域，對於學習者或多或少總是有所幫助。

不過礙於學校有著既定的教材與進度，所以無法延長戲劇教學的時數，也無法將戲劇教學集中，只能讓戲劇課程分散在數週間進行，如此一來，戲劇課程間的緊密度不夠，以致於每次上課得花較多的時間暖身並喚起上堂課的記憶，所以如果屬於夏令營式的華語教學課程，建議將戲劇教學以集中的方式進行，達到的效果可能更佳。

當戲劇教學目標設定為肢體開發活動時，需要較大的活動空間，一般的教室普遍空間不足，活動起來難免礙手礙腳阻礙教學進程，因此進行肢體開發活動的戲劇教學時，建議可選擇在較大的空間中進行。但是若考量到往後能更普及化地應用在有桌椅的語文課裡，可以特別選擇一些戲劇策略，在一般有桌椅的教室也能進行，場地進行的方便性，才能

讓常常有教學進度壓力的語文教師，更有意願加入戲劇策略來協助語文教學。

參考文獻

- 舒志義、李慧心（譯），《建構戲劇：戲劇教學策略 70 式》。（原作者：J. Neelands & T. Goode，2005）。（臺北：成長基金會，2008/2005）
- 歐怡文（譯），《開始玩戲劇 11-14 歲：中學戲劇課程教師手冊》。（原作者：J. Neelands）。（臺北：心理，2006）
- 巫素琪，〈運用戲劇策略施行情緒教育於親子團體之研究—以新竹市婦幼館親子團體的戲劇課程為例〉，（碩士論文），（臺南，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，厲復平先生指導，2011）。
- 林姿吟，〈戲劇策略融入國小五年級成語教學之行動研究〉（碩士論文），（臺南，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，林玫君先生指導，2009）。
- 吳美如，〈戲劇活動融入國小四年及語文領域教學之行動研究〉（碩士論文），（屏東，屏東師範學院碩士論文，吳宗立先生指導，2003）。
- 施佳君，〈戲劇教育策略融入國小高年級英語課程之行動研究—以繪本為媒介〉，（臺南，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，林玫君先生指導，2007）。
- 陳春利，〈戲劇教育策略融入國小五年級英語教學之行動研究〉，（臺南，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，王婉容先生指導，2009）。
- 黎淑慧，〈創作性戲劇應用於國民小學國語課程進行角色扮演教學活動—以中山國小四年級為例〉，（新北，國立臺灣藝術大學應用媒體藝術研究所碩士論文，張曉華先生指導，2004）。

盧嘉艷，〈在戲劇世界裡寫作：戲劇應用於孩童華語寫作過程之探討〉，
（臺南，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，張麗玉先生
指導，2012）。

吳欣霏，〈過程戲劇在英語口語溝通策略訓練之成效〉，《戲劇教育與
劇場研究》第2期（2012），頁41-78。

黃瓊儀，〈培養一個未來的社會人，從語文學習開始：過程戲劇和偶在
語文學習的應用〉，《戲劇教育與劇場研究》第1期（2012），頁
83-108。

附件一：回饋單

戲劇與論語回饋單

年級： 姓名：

同學謝謝你的參與，請將你的感受和想法寫下來。

一、今天的活動，你印象最深刻的是什麼？

二、透過今天活動，你學習到什麼？

附件二

論語與戲劇 教案（巫素琪設計）

活動名稱	一、論語中的動作與對話	
教學時間地點	101 年 9 月 14 日 100 分 兩堂課 地板教室	
教學對象	雙語部高一到高三 22 人	
教學目標	1 破冰、打開肢體與聲音的創造力 2 透過肢體的表現來理解課文中的動詞 3 以角色扮演來詮釋對課文的理解（動作與對話）	
老師自備器材	鈴鼓、A4 紙、色筆	
一、活動流程		各階段目標
介紹今天上課主題與方式，建立規則（10 分）		破冰、打開身體
暖身：身體各部位打招呼、大風吹肢體合作、變香蕉、三人		與聲音

變一朵花、五人變一輛車	
社會計量（認識彼此）：身高、出生月日	讓大家更加認識彼此、 以年級來平均分組
找朋友：分四組（5-6 人一組）找出共同點 定格表演 演喝咖啡、睡覺、喝珍奶	認識彼此、練習 合作定格、設計 表演畫面
故事圈：古文與翻譯官 分小組、分配角色、由老師邊說跟著邊演和跟隨古文台詞 （進行有困難臨時刪除，且另安排一人擔任翻譯官 幫大家 說的古文逐句翻譯出來。	熟悉和理解課 文、透過小組同 時扮演降低初 期被觀看的壓 力與尷尬
下課	
動詞我比你猜 每個人先嘗試比出老師給的動詞，再進到論語中的動詞； 小組討論一起演。	將抽象的語言 肢體化、具體化
志向想像定格畫面 新聞標題 巡迴戲劇 每組以新聞標題和定格，來呈現課文中四位弟子（每組一 位弟子由老師指定）、未來志向的想像圖、老師入戲成孔子、 與學生互動	練習以肢體聚 焦

新聞報導:孔子弟子們的十年後 各組以新聞標題和定格，來呈現四位弟子十年後其志向的發展。 此段後來改成讓他們可以即興演出一小段，可請他們先從一個定格畫面開始再即興演出一小段。 對比畫面:先擺出之前的定格與標題，再擺出十年後的定格與標題；選出一位播報員說明發生了什麼事（忘了做，效果應該會不錯，可以看出對比效果，也可以是一種表演方式。）	想像與創造孔子弟子們未來志向的各種可能性、以對比畫面來思考夢想與真實的差距，以及其中可能遇到的困難和挫折。
戲劇教師省思:巫素琪 ◎從 22 人學生回饋單中: 學習到: 1. 更了解課文 (11 人); 2. 可以演出課文 (5 人); 3. 很有趣好玩 (4 人); 4. 創意想像力 (2 人); 5. 合作 (1 人)。 印象深刻活動:大風吹肢體合作、打招呼、演出孔子弟子。 ◎感覺整體動能有點低，尤其是小組討論時，還有許多演出的時候都是坐著：可能原因 1. 對大孩子來說動能本就比較低（下次多玩一些動能高的活動）、肢體也比較僵硬（可多些開發肢體創造力的活動）、大孩子怕尷尬（那下次可以加入一些布和樂器的運用，可以紓緩害羞的大孩子內心）；2. 可能由老師安排分組，大家不熟合作起來有點勉強，下次改成讓他們自由分組，熟的人自己一組，會合作動能更強。3. 對老師和活動方式不熟，需要時間多練習，下次再觀察，也可以重覆一些他們愛的活動以增加熟悉度。（打招呼、大風吹肢體合作、可以創作大樹、房子。） ◎此課論語的對話多又長，動作少，比較不適合使用「故事圈」的策略，顯	

得畫面很單薄無聊。

◎學生對於古文的熟悉比我原先設定的更加不熟，原先設定我念一句他們跟著念一句，發現這樣做他們也無法跟上，所以馬上修正刪除掉念古文這段。也許可以還是由老師自己念古文，再請學生當翻譯官念出翻譯的文章，但是這樣時間又跟著變兩倍，其中的對話又長，又一直沒有動作，會讓扮演得學生更顯尷尬，也會讓演出和課程節奏變慢？

◎志向想像照，並取個題目和十年後的真實樣貌，臨時入戲成孔子，巡迴戲劇與學生扮演的弟子互動效果不錯，透過一問一答，可以幫助學生更加理解，課文中的重點。

◎志向十年後的真實樣貌

學生的反應非常良好，可以讓他們發揮想像力，他們參與度很高。

◎可以跟原教師要他們課堂上翻譯的版本，這樣比較一致，可以幫助學生複習，更加理解。

◎演論語中的動詞效果不錯，下次可以請他們至少選出四個動詞來練習，並且用張紙寫下來，表演完再將答案揭曉，更加強動詞與動作之間的連結。可以多練習每組表演兩個。這活動很適合語言老師於課堂中進行，有助於學生對課文中動詞的理解。

觀察者：思婷老師

◎第一堂戲劇課，孩子一進舞蹈教室感受得到孩子們臉上茫然的表情，表情中透露出戲劇跟中文有甚麼相關，原中文老師何以做這樣的安排，戲劇巫婆

老師又是何種人物的茫然?不過隨著巫婆老師開始帶動，孩子僵硬生澀的表情、肢體開始活動起來，在暖身部分感受得到孩子漸漸放鬆，笑容也慢慢浮現臉頰。從最初的用身體各部位打招呼，到分組後的團體展現，都看得出孩子越來越融入課程當中。

◎第二部分轉入與課文—「論語選」相關的活動。對於雙語部的孩子，中文屬於第二語言、弱勢語言，平日的對話中，英文總在不經意間脫口而出，面對文言文孩子的不熟悉度更是加倍。所以雖然已經花了六堂課的時間透過傳統課室教學，幫助孩子認識理解「論語選」一文，不過期間的難度仍然存在。所以當戲劇與古文結合時，可以觀察到一股不熟悉的情懷又由衷升起。孩子又有些收斂起剛剛已經開放的肢體。

◎由於對於古文的不熟悉，讓孩子本已放鬆的肢體又逐漸僵硬起來；且身處高中階段的孩子，一股害羞、放不開的心緒不時縈繞胸懷，所以更加無法完全釋放自我肢體。不過無論是巫婆老師導引時或是孩子分組討論時，還是看得出孩子參與其間，靦腆的笑容亦不時顯現臉龐。

◎對於古文的翻譯，中文老師跟戲劇老師事前忽略了這個部分的一致性，雖說不同版本其解說大致相同，不過對於雙語的孩子來說，卻有著天壤之別。這個部分也是造成孩子產生衝突矛盾之處。

活動名稱	二、 論語中的角色探索
教學時間地點	101 年 9 月 21 日 100 分 兩堂課 地板教室
教學對象	雙語部高一到高三 22 人

教學目標	1 繼續打開肢體與聲音的創造力 2 探索角色的個性、目的、地位、立場態度 3 如何以肢體動作高低來表達角色的個性、目的、地位、立場態度	
老師自備器材	鈴鼓、各色的布、小道具、大張紙 6 張、色筆	
一、活動流程		各階段目標
暖身 1.肢體相反 空間自由走動、老師給指令要做出相反的定格動作。(如：走停、大小、硬軟、跳蹲。) 2.大風吹肢體合作 (樹、房子、風景。)		打開注意力與身體
(地位高低互動遊戲) 此活動會花太多時間先不做 分成兩組輪流，每人拿到一張撲克牌，但是自己不能看直接黏在額頭上，上面的數字代表你在社會中的地位高低，在空間中自由走動透過與人互動，猜測自己在此中的地位高低。		透過角色地位關係，展現並觀察肢體上的互動變化。
3. 1-3 定格 (設定論語孔子、子路、曾點等角色動作，有高有低。)		
(情緒聲調練習不同情緒說一句台詞) 此部分留到最後有時間再做 以「吾與點也」同一句話，各組抽到各情緒的單子，以此情緒聲調說出，讓同學猜是什麼情緒，並說說看可能有什麼情境。		
4.牆上的角色(角色圈) 三組，每組由老師指定(孔子、子路、曾點)，為其刻畫出更多的細節，如年齡、個性、家人、朋友、興趣...		深入探討與刻畫角色

每組選一人當記者站中間，其餘人都是同一角色圍一圈，由記者輪流發問，外圍的人要回答，記者記下並整理出。	
下課	
5.各部位走路（沒做） 圍圓輪流走到對面，用（胸、肚子、下巴……）往前走，覺得自己是什麼個性或職業的人。	了解身體各部位與角色個性和地位的關係。
6.孔子弟子雕像館 思想軌跡 兩人一組，輪流雕刻出孔子、子路、曾點，參觀雕刻館。 每組選出一位模特兒，由組員們當雕刻家為其組的弟子角色，雕塑出一個雕像。（可加入布和小道具的裝扮）並為此角色用一句話形容自己，各組雕刻家分享設計理念。	將角色具像化、探討角色的內心想法。
7.角色日記 每組一個弟子，回家之後睡前寫日記，記錄今天上課老師問志向的真實心情與想法的記錄。	
請大家下次上課帶一件可以代表自己的物件	
戲劇教師省思:巫素琪 ◎這週學生一進門就可以感覺到學生比上次放鬆，跟戲劇老師還有課程模式比較熟悉。 ◎這次讓學生自由分組，他們自己依照班級成一組，所以小組討論動能比較強，可惜有兩組的人數是九人和十人，因為人數較多，所以在進行小組任務時，有人比較容易諒在一旁，但是還是會輪流作和給意見，所以暫時持續用	

這樣的分組。

◎這次有四位普通高中部學生過來一起上課，兩人一組分散在兩組中，有兩個人比較害羞，加上小組人數又多，所以比較難融入小組討論。

觀察者:鄭思婷

◎第二次的戲劇課，學生進教室的神情明顯地輕鬆自在些，不若第一次上般緊繃與茫然。

◎開始暖身活動，學生在巫婆老師的帶領下快速進入狀況，無論是「肢體相反」還是「大風吹肢體合作」，學生都能在最短的時間之內，跟著巫婆老師互動，玩得開心自在。

◎「牆上的角色」透過分組討論，學生在搞笑的情境中發揮了最大的想像力，學生的集體創作如附件一。在各組分享的過程中，除了看到文字圖像，加上略帶戲劇般的記者與受訪者的對談，讓整個活動達到了最佳的呈現模式。

◎「孔子弟子雕像館」是整堂課的高潮所在。先是雕塑家跟塑像之間的互動，已經讓孩子玩得不亦樂乎。最後各組選出一位雕像並集體裝扮雕像，透過各種裝扮素材的協助，每個孩子邊裝扮雕像邊笑得直不起身來，讓整堂課在歡樂的氣氛中畫下句點。

◎這堂課加入了四位同校高中部的學生。這四個孩子第一次上戲劇課，一開始就如本班孩子第一次上課般有些放不開，不過慢慢地也漸漸玩在一起，且四個中文程度極佳的孩子讓本班雙語部的孩子有機會接觸不同層次的中文展現。

活動名稱	三、 我是誰	
教學時間地點	101 年 9 月 24 日 50 分 一堂課 地板教室	
教學對象	雙語部高一到高三 22 人	
教學目標	1 打開肢體與聲音的創造力 2 透過物件和肢體創造等藝術創作，再次重新認識自己 3 思考未來自己的志向	
老師自備器材	鈴鼓、CD、CD 播放機、各色布、學生自備一個物件（可代表自己）	
一、活動流程		各階段目標 與學生反應
暖身 物件自我介紹 每人拿出一件物件，每次兩人，向一個人介紹（這是 XX 的 X），將物件傳下去。 <四人一組，由物件中選一個（但不可以是自己的）來介紹自己。>		透過物件再次認識自己 思考自己的未來 ◎有學生說自己像尺一樣有規矩。 ◎有拿手錶說自己很重視時間 有人說自己跟布一樣軟軟的。 ◎有學生說

	看見星砂想到自己很喜歡海邊。 ◎有學生拿工程計算機說自己很認真於功課。
我是誰 1 兩人互問:你是誰? 我是... (沒時間做) 2 製作自己的未來名片四張 再請他們依照重要性, 逐一淘汰列出心中的重要性, 寫上四到一, 請拿著第一重要的未來名片, 自由走動, 找十個人自我介紹。	◎有學生遲遲只能寫出一個未來名片, 有學生很快就寫好四張, 由此可見其個性的嚴謹度。 ◎有一位看似男孩子氣的女孩的未來第一志願竟是當媽媽。 ◎有學生在此故意寫一些比較搞笑

	的答案；例如神、或一位男生故意寫媽媽。
未來的自己給現在自己的一句話（沒時間做） 兩人一組，分成兩排，裝扮雕刻，另一位為未來的自己（可加上自己的物件與布），並設計給現在的自己一句話，站在另一端，請扮演未來的自己以此姿態加上那一句話慢慢靠近現在的自己。 呈現:每人輪流上台扮演未來的自己，並說出那一句話。	
說明戲劇演出主題：夢想 戲劇四元素：人、時、地點、事件	
戲劇教師省思與發現:巫素琪 ◎用別人物件作自我介紹時，這比較抽象，我應該做一個示範學生會比較懂，後來發現有人誤以為是說這個物件的由來 ◎上周請學生準備一個代表自己的物件，有一些人很認真地準備帶來了，有請老師特別記錄加分以鼓勵他們回去認真準備，但是應該在此活動結束前請他們跟同組的人介紹一下為何帶這個物件，說一說這個物件對他們的意義。 ◎下次寫自己的物來名片時，應該請大家自己找一個空間自己靜下來思考再寫下，這次請他們四人小組一起坐著寫，會互相討論，這樣是一種干擾，所以有一組男生故意寫搞笑的名片，這也許也是一種自我保護或是同儕效應關係，這個年紀的男生也許也不好意思讓朋友知道自己真正的志向，一來害羞且也會	

增加自己的壓力（例如萬一未來自己做不到呢？）例如那位搞笑的男孩他在作文：十年後的我”裡面寫著要當一位醫生。所以大孩子有時會故意用搞笑來保護真正的自己不被人看見。他們的某些面貌是不願意或不敢讓他的同儕知道的，尤其是男孩，往往更難自我坦露情感和志向這類比較隱私的部分。

觀察者:鄭思婷

◎透過物件交換進行暖身，暖場的效果極佳。不過當老師請孩子用換來的物件介紹自己時，孩子有點茫然。因為對他人的物品熟悉度不足，所以孩子不知該如何跟自己做聯想，況遑論以此物件做自我介紹。

◎”未來名片”，幫自己設定四種未來的職業。對於十六、七歲的孩子來說，未來似乎只是申請一所好的大學，接下來呢？多半孩子沒有太多想望，所以幫自己設定一種職業已經夠不容易了，更遑論得設定四種職業。不過當巫婆老師要孩子一一剔除職業，最後只剩下自己最喜愛的職業時，看見孩子眼中的亮光，或許在寫的時候匆忙沒有特別思考，但在剔除時卻是經過審慎思考，對於最後留下來的職業，似乎在孩子心中響起”原來我最想做的是這種職業。”當然並非每個孩子都非常誠實的面對自己，這個年紀的男孩子仍就半大不小，跟同儕聚集在一起容易嘻嘻哈哈，反而無法呈現真實得自己。

◎”戲劇四元素”，在解說創造劇本的基本架構之後，孩子分組開始構思屬於他們自己的夢想劇本，一開始孩子你看我、我看你，劇本創作一片空白，不過在一陣嘻哈過後，有一組將場景

設定為哈利波特當中的霍格華茲學院、一組以非洲為背景，另一組則以電視脫口秀節目當戲劇舞台。 ◎從第一次接觸戲劇到今，從陌生到熟悉，從零到劇本開始有了雛形，我們的論語大改編即將上演，令人充滿著濃濃的期待之情。	
---	--

活動名稱	四、劇本編創一	
教學時間地點	101 年 9 月 26 日 50 分 一堂課 地板教室	
教學對象	雙語部高一到高三 22 人	
教學目標	1 集體即興編創劇本：對話與動作的設計 2 對自己演出角色的剖析	
老師自備器材	鈴鼓、CD、布、物件	
一、活動流程		各階段目標
(說明戲劇的重要元素：衝突、焦點、動作、語言) 練習：兩人即興雕像		學習透過兩人動作和語言，可以表達出兩人的關係和發生的事情。
「夢想」劇情大綱小組討論： 10 年級 9 位、11 年級 8 位、12 年級 5 位 各小組寫下故事大綱：人、時、地點、事件。 有一到兩位當對話記錄和劇本潤飾者。		
選出二個定格畫面、思想軌跡。		讓學生學習選出故事中的重要時刻。

由定格畫面開始即興互動，小組內有人記錄下大家的即興對話。	
觀察與省思：	

活動名稱	五、角色深化書寫	
教學時間地點	101 年 10 月 5 日 100 分 二堂課 教室	
教學對象	雙語部高一到高三 22 人	
教學目標	角色自傳與角色日記的書寫	
老師自備器材	鈴鼓、CD、布、物件	
一、活動流程		各階段目標
每個人以自己的角色寫一份角色自傳 並選擇某一個片段做角色日記的書寫		

活動名稱	六、劇本編創二與排練	
教學時間地點	101 年 10 月 12 日 100 分 二堂課 教室	
教學對象	雙語部高一到高三 22 人	
教學目標	1 集體即興編創劇本：對話與動作的設計 2 練習排演	

老師自備器材	鈴鼓、CD、布、物件	
一、活動流程		各階段目標
各組編寫劇本並排練		
觀察		

活動名稱	七、演出呈現	
教學時間地點	101 年 10 月 19 日 100 分 二堂課 教室	
教學對象	雙語部高一到高三 22 人	
教學目標	各組演出 自評和他評	
老師自備器材	鈴鼓、CD、布、物件	
一、活動流程		各階段目標
各組練習		
各組演出		
自評與他評 為自己 and 同一小組的其他組員評分， 為其他組別的演出寫下觀後心得。		

教學日記： 看見一名學生在平時上課和排練時，顯得很害羞膽卻，但是沒想到在正式表演那天，經然將此角色的杜化加上表情和動作都詮釋的很到位，可見一場呈現是可以激發學生的潛能。	
--	--

附件三：封閉式問卷統計資料

問題	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1.透過戲劇活動，讓我對學習論語更有興趣。 (興趣)	4 (20%)	10(50%)	5 (25%)	1 (5%)	0
2.透過戲劇活動，幫助我更了解論語這課的內容。(閱讀理解)	9 (45%)	8 (40%)	2 (10%)	1 (5%)	0
3.透過戲劇活動，幫助我更了解論語中各角色的個性和立場。(閱讀理解)	10(50%)	10(50%)	0	0	0
4. 透過戲劇活動，幫助我學習書寫角色的自傳與日記。(書寫)	6 (30%)	10(50%)	4 (20%)	0	0
5.透過戲劇活動，幫助	4 (20%)	10(50%)	4 (20%)	1 (5%)	1 (5%)

我學習鋪陳與書寫劇情的起承轉合。(書寫)					
6.透過戲劇活動，幫助我學習看故事中的重要元素：人、時、地、事、衝突、焦點。(閱讀理解)	4 (20%)	11(55%)	5 (25%)	1 (5%)	0
7. 透過戲劇活動，幫助我學習在眾人面前更流暢的說中文。(口說)	3 (15%)	7 (35%)	7 (35%)	3 (15%)	0
8. 透過戲劇活動，幫助我學習聆聽中文對話。(聆聽)	4 (20%)	6 (30%)	7 (35%)	2 (10%)	1 (5%)
9. 透過戲劇活動，我學習到如何以對話和肢體動作來表達角色的個性與立場。(口說)	4 (20%)	10(50%)	5 (25%)	0	1 (5%)
10. 透過戲劇活動，幫助我對自己有進一步的了解。(自我探索)	3 (15%)	4 (20%)	10(50%)	2 (10%)	1 (5%)
11. 透過戲劇活動，幫助我對於未來更有概念與想法。(自我探索)	4 (20%)	4 (20%)	10(50%)	1 (5%)	1 (5%)

看電視學華語

——以電視劇為教材的教學設計

王韋傑^{*}

提要

視聽媒體運用在華語教學上不是新議題，然多數的研究仍從華語教學出發，討論如何以多媒體為工具，設計一套教材，或討論數位化既有的教學資源；反觀英日等外語的教學，提倡從電視及電影裡學習生活化的語言，增進口說能力以及習得標準的發音，這樣的教學設計早就行之有年。據此，針對所謂華流（媒體傳播界用來指稱華人偶像風靡到海外現象的詞彙）所及的地區，以及在兩岸三地之外學華語的外籍學生，華語電視劇是一個很好的語言學習媒介。

本研究由此切入，整合先前學者對於多媒體教學、影視教學的相關研究以及市面上現有的影視教學出版品，討論將電視劇納入教材的可行性。繼而以一齣電視劇為個案，從個案設計的過程中找出如何截取電視劇內容，編寫成生活華語教材的系統性做法。希望透過本研究，讓未來在華語教材的編寫上，或者華語教師課堂的活動設計上，能夠加入部分電視劇內容為材料，增加課程的多元性；也藉由電視劇的趣味性提高學習者興趣，提供學習者在課外有更豐富相關聽力與口說的自主學習素材，

本文 102.02.20 收稿，102.05.30 審查通過。

^{*} 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生

幫助學習者習得更地道的生活華語。

關鍵詞：華語教學、聽力、口說、會話、多媒體

一、前言

運用電視、電影的內容來教學，在第二語言學習不是創新的教學方法，已具有一定的普及性。除了教材本身較具趣味性，更因為能自然的融合語言以及文化的教學為一體，用來推廣非中文母語人士的華語學習，好處甚多。隨著近幾年國內對於文創產業的注重，加上娛樂圈因應日韓文化強勢入侵的刺激，電視台與製播公司開始推動外銷戲劇節目，希望靠海外市場來平衡拍戲成本，大力推廣華語電視劇到其他地區，尋求更大的獲利。華語的傳播除了商業經貿往來、中國研究等傳統的管道，因為娛樂文化產業而新興起的華語學習風潮，也漸不可忽視。特別是臺灣目前電視劇的主要外銷市場（不計入大陸香港）東南亞，¹ 原本就是華語學習頗為盛行的地區。本研究基於此現象觀察，提出了將電視劇設計成教材的想法以及範例，將華語學習與娛樂文化產業的外銷結合，不僅在於華語教材上可以推陳出新，設計出更符合時下語言使用的會話、聽力教材，也希冀結合華語學習、娛樂文化兩股熱潮，進一步拓展華語學習的市場。

本研究依序討論先前學者對於將多媒體導入華語教學、文化教學以及如何將影音納入實際教學的相關研究，旨在從先前的研究找尋電視轉寫成教材教法的基礎架構。再而分析現有的影視教學研究和市面上的相關出版品，從目前以電影、電視作為學習媒介的研究或教材分析，討論將電視劇轉成教學材料的可行性，以及前人的研究有什麼可以補充的缺口。最後綜合上述兩個方面的意見，以華語電視劇《真愛找麻煩》為實

¹ 劉啓宇，《臺灣電視劇節目跨國輸出之研究》（臺北：世新大學出版單位，2006年），頁71-79。

例，嘗試在先前學者研究的基礎上，提出將電視劇設計成教材的方法，並規劃其教學流程。透過此一個案設計，期望能為電視劇作為華語教材提供一個可行的具體意見。

二、多媒體、影視教學的相關研究

用電視劇學華語是將多媒體當作路徑來學習語言的方式。又，以電視劇學華語一大優點即是可以將文化的教學融合在輕鬆有趣的劇情當中，避免產生教科書呆板的沉悶感，讓學習者卻步。所以電視劇教華語也是一種有效的文化教學手段。再者，怎麼將多媒體、電視劇、文化和華語教學這些名詞連結起來，成為實際的教材教法，則必須從教學法的研究著手。本文從影音多媒體與華語教學、教學法和華語教學與文化教學三個方面，整理先前學者的研究。

第一，多媒體教學的相關研究。多媒體教學內容十分廣泛，從多媒體教學的軟硬體研發、多媒體對於聽說讀寫各方面的教學設計研究，再到數位化華語文教學的資源等等，本研究關注多媒體教學裡，與電視劇學習華語關聯性最高的一個研究焦點——聽說教學與多媒體。從電視劇中學習華語，讓學習者以觀看電視劇的方式，幫助學習者掌握一個新的語言，是一個透過視覺與聽力的學習。所以在聽、說、讀、寫四種能力的培訓之上，聽力的學習在電視劇為教材的學習中，是最直接的一環。舒兆民《數位科技運用於華語文教學之研究》談到了數位媒體與聽力口說教學的結合。² 他的實例設計是以網路線上資源設置，以數位的方式教導

² 舒兆民，《數位科技運用於華語文教學之研究》（臺北：新學林出版股份有限公司，2010年），頁 112-121。

並矯正學習者聽力口說，與本文將電視劇當作媒體教學的作法並不完全相同，但其討論也涉及學習者養成聽力與會話能力的原則。如聽力的訓練方面，是從基本語音辨音，到注意細節的能力、聯想的能力，最後訓練推理判斷的能力。這套聽力習得的路徑，十分具有設計聽力教材的參考價值，參考這套學習者的學習路徑分析，配合適切的教學引導，³ 帶領學生從小到大，從生詞到句子再到篇章，依序理解所聽到的內容，可有效幫助學習者聽力的養成。另一方面，舒兆民對於會話教學的進行，也強調教學必須設置針對性的語言環境或情景，以完成教學目標，這正是以電視劇進行華語教學的優勢。因為電視劇本身已經設置了明確的情境，教師及學習者可以視學習進度，選擇搭配情境不同的電視劇片段，不僅省去從頭設計對話情境的時間，也因為電視劇貼近母語使用者的日常生活，可以避免對白因為過於強調教學目標，導致呆板僵化的問題。

其二，將電視劇對白設計成教學素材，還要引用適切的教學法，討論如何將電視劇有效的運用在聽力、會話教學上。電視劇不同於正規教材之處，在於學習者可以接觸到各式各樣的口音，以及更豐富生活化的詞彙，是十分有效的口說訓練資源，可以訓練學生從理解到模仿，最後能自然說出像中文母語人士日常生活中的句子。本研究對於學生口說的訓練，參考翻譯訓練上常使用的跟述法（Shadowing by Alexander Arguelles），以齊唸的方式，跟隨主講者，要求做到與主講者一致，練習口說能力。或是史嘉琳提出糾正英文發音的學習方式——回聲法（Echo Method by Chung, Karen Steffen），⁴ 對於所聽到的語音，經過接收、腦中

³ 此言「適合的教學引導」，可參考本文下段引用的教學法——回聲法（Echo Method by Chung, Karen Steffen）。

⁴ 史嘉琳，《提升聽力秘訣：每天請聽「回音」十分鐘》（臺北：師德文教股份有限公司，2012年1月3日）。

運用聲音記憶「回聲」、模仿回聲念出聽到的內容，以這樣聽、回聲、複誦三步驟練習到能與聽到的語音完全相同。以上述兩種口語練習方式為手段，從模仿開始，依照學習者程度不同，選擇與電視劇角色同步或非同步的方式跟讀或複誦台詞，逐漸從模仿內化成日常生活中，能自然說出中文字語人士常用說法的能力。透過教師介紹這些練習方式，學習者即使不在課堂上接觸這些教材，也可以自行練習聽力、口說的能力。

第三，有關於文化教學的研究。周慶華在《華語文文化教學》一書中一開始就闡明了華語文教學雖然目前看似前景大好，但要擺脫「商品買賣」的形態，真正的推廣華語文，文化教學是不可忽視的。⁵ 周先生也提出結合多媒體創意教學的教學途徑，如何鑄鑄多媒體教學法與文化教學。⁶ 雖然周先生在此所言的文化教學、多媒體創意教學，不等同與本研究討論將電視劇轉寫成為教材教法的想法，而是一種以文化為出發，多媒體為輔，強調創意教學本身的獨立性，不過他也提到了多媒體教學常常併入其他教材，以及往往不單純是應用媒體，而包含了試探媒體可用性的現況，這些意見與本研究是相關的。他所提出來的多媒體創意教學，在設計上所要關心的兩個核心：「為誰」和「教什麼」，就可以當作以電視劇教學華語的兩個準則。「為誰」和「教什麼」，對象與內容，不僅是在編寫電視劇為教材時不可避免的問題；在教法的實施上，周先生提出針對學習者背景經驗，以比較的方式讓學習者更能理解吸收，也是極有效用的設計方法。可借作電視劇為教材的設計原則，本文後續教學流程的問題與設計可以為例。

⁵ 周慶華，《華語文文化教學》（新北：揚智文化事業股份有限公司，2012），頁 i-iii。

⁶ 見註 4，周慶華，《華語文文化教學》，頁 166-174。

三、以影視作品作為語言教材的研究及出版品

除了當今學者們對於多媒體教學，以及運用影視作品來從事華語教學的研究，都已存在許多成果，市面上也已可見將影視作品連結到語言學習的出版品。本研究討論現有幾種影視作品編寫成的語言教材，以目前既有的影視教材作為本研究如何將電視劇轉化成華語教學教材的基石。先前在國內已有不少的學者投身這類的規畫，如〈電影錄影帶與華語視聽說〉（李玉芬、李素賢 1994）、〈電影教學課程規劃與設計〉（薛玉娥 2003）、《電影華語教學設計》（詹筱蔚 2007）等等，各自提出了對於將電影設計成教材的見解，當中也包含設計的範例。但是目前以電視、電影作為教材的出版品還不普遍，在此以薛玉娥〈電影教學課程規劃與設計〉內的設計為例，其研究著重如何將一部電影做為課堂教學的教材，舉《飲食男女》作為教授內容的教學流程規劃案例。其規畫中包含了：⁷

（一）課前預習

-包含辭彙表、句型及語法練習，以及電影文字簡介和討論題目，提供給學生課前的預習。

（二）課程進行

-搭配電影以及課前預習的內容，以一節課五十分鐘，共兩節課一百分鐘的授課長度規畫。提供完整的教學流程設計，包含了運用部分時間欣賞影片的片段。

（三）課後複習

-填充練習資料設計以及作文練習。

⁷ 薛玉娥，〈電影教學課程規劃設計〉，世界華語文教育學會，《第7屆世界華語文教學研討會論文集》（臺北：世界華文，2003），第5冊 頁110-114。

在國外的華語學習出版物上，因為王家衛、張藝謀及李安等等華裔導演的聞名，華語電影在國際影壇上已經是一股不小的勢力，隨著他們的作品如《花樣年華》、《大紅燈籠高高掛》以及《臥虎藏龍》在國際間大放異彩，將之規畫成教材的潛力也開始受到關注，目前已有外國的出版品將華語電影編寫成華語學習的教材。以日本《中國電影的北京語》（水野衛子、趙怡華，2002）為例，在本書中就選取了中港臺三地熱門的電影《一個都不能少》、《宋氏黃朝》、《飲食男女》等等來作為學習華語的材料。其書的體例⁸以電影分作章節，節選每一部電影的其中幾幕作為素材，翻譯成中日對照提供學習者學習，在台詞翻譯外，作者也加入一些關於電影製作或是演職員介紹的相關文化介紹，主要的教學手段仍是台詞翻譯對照。

最後提及在臺灣出版相關電視、電影的語言教材。市面上有許多將電影光碟搭配書面翻譯提供學習者選購的學習書。以日韓學習雜誌《EZ Japan》與《EZ Korea》這系列語言學習月刊為例，其特色在於將當前臺灣流行的日韓電視劇納入學習的內容，⁹標榜學習時下日韓流行的用語。每期包含一個單元，以時下的連續劇作為題材，擷取連續劇部分對白作為教學內容。因為是月刊性質，並不搭配實際講解課程，所以著重在說明台詞使用的詞彙，以及用書面分析的方式講解語法。另外還搭配語音檔，讓讀者可以反覆聆聽台詞對白，訓練聽說能力。

⁸ 水野衛子、趙怡華，《中華電影的北京語》（東京都：株式会社キネマ旬報社，2002），頁 15-32。

⁹ 張維君，《EZ Korea 流行韓語教學雜誌 3》（臺北：日月文化出版股份有限公司，2012），頁 46-50。

奧健吾、顏秀竹，《EZ Japan 流行日語會話雜誌 119》（臺北：捷思文化事業股份有限公司，2010），頁 40-42。

從上述的三個例子可以觀察到：第一，以電視、電影作為華語教材，雖陸續出現學者投入研究，但實際開發成教材的數量還十分有限，特別是電視劇。第二，目前市面既有的出版品多著重台詞的翻譯對照，比較少規劃台詞翻譯外的學習途徑。第三，比較電視與電影，或因為版權的問題，出版品多以推出已有一段時間的經典的電影為主，少有電視劇。然電視劇比起電影有其優點，例如電視劇更符合時下流行語，這是正規教材甚至電影無法涵蓋的範圍，近年許多新興的詞彙「初老」、「敗犬」、「小資」等，大量湧現在生活對話中，這些詞彙都從電視劇而來。以電視劇作為教材，不但是訓練學習者聽力與口說的好方法，更能讓學習者所學貼近生活對話，貼近華人社會的現況，能使用正確而且地道的華語，這都是以電視劇學華語無可取代的好處。

四、電視劇作為教材個案設計

本研究擬承襲前人研究，並改以華語電視劇為素材，選取一部電視劇為個案，擷取台詞片段來作為教學設計的討論。首先必須面對的問題是：選什麼樣的電視劇？華語因為漢字本身形音義的複雜性，加上因為缺乏格變化、形態變化，語法上靈活多變，不能將上節提及日語、韓語這類拼音語言，其學習書的編選方式直接套用，在揀選材料時要注意選作教材的作品，篇幅會不會過長，讓學習者一下子暴露在過多的新知中，吸收不良，還必須同時留意給予學習者足夠的難度挑戰，更因為這裡討論的影視作品，並非專為語言學習拍攝錄製，取捨之間並不容易。在挑選市面上影視作品時，最好注意以下三個原則：

- （一）長度是否適中
- （二）難度是否恰當

（三）內容是否合宜

每一個段落的篇幅長度與台詞裡字彙語法難度是量的問題，要讓學習者能在有效果且有效率的份量下學習；內容合宜與否的問題則是質的問題，首先要注意內容是否有不雅、暴力、歧視等不恰當的成分，其次還需留意作品中的文化觀念。影視作品比較起傳統教材，不但多了學習的趣味性，更因為貼近中文母語人士的生活，所以在內容上更容易自然而然帶出文化的課題，介紹華人社會與文化。所以在編選電視劇作品為教材時，也要特別思考所選的材料是否發揮這項特質。結合以上考量，本研究選定以劇情架構包含許多華人社會婚姻家庭相關討論，2011 年三立電視台播映的華語連續劇《真愛找麻煩》為例，分段進行個案設計。

三立電視台製播的華語連續劇《真愛找麻煩》總計 84 集，每一集一小時，教學上不可能直接全部採用當成教學內容，而是從裏面選擇適當的部分來規畫成教材。因此選定節目後，還要面對一個問題：如何擷取？以呈現一段完整有意義的對話作為劃分依據，筆者歸納這部連續劇的每一個情節段落，時間大約三到五分鐘。然在本研究焦點是語言學習並不是戲劇教學，直接用三分鐘的段落，推估其中對話量，可能已經多達一千字，加上所使用的語言可能比起正規教材的內容更為口語，即使對於中高級的學習者，可能也不易理解，再加上還要兼顧文化介紹，所以每一個環節應該可以再切半，以一分半鐘至兩分半鐘為教學設計的最小單位，如果再繼續切分下去，則可能對話過於零碎，難以獨立成篇。以下直接以第一集一個一分半鐘的段落為例。

【台詞節錄】

柯媽：來，你們看，這次相親……

柯爸：說老實話，他們兩個看起來是挺登對的，之前又認識，羅總裁又跟我們家關係不錯，可是……

雁妮：可是，爸，你也擔心奶奶對不對？

柯爸：對呀，我是擔心她……

柯媽：我不管。偉翔都二十八歲了，整天都跟工作談戀愛，如果我們不幫他介紹女朋友，難道真要等媽那個指腹為婚的對象嗎？

雁妮：是可以不等啊，但是我可以保證，奶奶要是知道了，她一定會翻臉的。

柯爸：對，媽會翻臉的。

柯媽：我只在乎偉翔的幸福，都什麼時代了。

雁妮：是啊，我也覺得指腹為婚真的很好笑。

柯爸：雁妮，你到底站在哪一邊？別在那邊鬧了。

雁妮：我哪有在鬧啊，本來就是這樣啊。總不能只顧著順從奶奶的意思，就不顧偉翔的幸福吧？再說，那一個指腹為婚的對象，都不曉得長得是圓的還是扁的。

柯爸：我跟你講，沒有媽就沒有我，沒有你奶奶就沒妳爸爸，沒有妳爸爸就沒有威海集團這麼大……

柯媽：你到底要不要相親啊？

柯爸：我可以嗎？

柯媽：你敢。

柯爸：反正啊，我也沒有完完全全不贊成。

雁妮：沒有不贊成，那就是贊成了囉！媽，別管爸，安排相親。

【生詞與片語】

- | | |
|---------|----------|
| 1. 相親 | 12. 鬧 |
| 2. 老實說 | 13. 到底 |
| 3. 登對 | 14. 圓 |
| 4. 關係 | 15. 扁 |
| 5. 擔心 | 16. 集團 |
| 6. 不管 | 17. 敢 |
| 7. 指腹為婚 | 18. 反正 |
| 8. 保證 | 19. 完完全全 |
| 9. 翻臉 | 20. 贊成 |
| 10. 在乎 | 21. 安排 |
| 11. 幸福 | |

【語法】

- | |
|--------------|
| 1. 但是 |
| 2. 難道 |
| 3. 只顧……，不顧…… |
| 4. 站在哪一邊 |
| 5. 都……了 |
| 6. 總不能…… |

【文化講解】

相親與指腹為婚，中國人的婚配傳統。

在傳統的中國文化中，婚姻不僅只是新郎和新娘的事情，更是新郎和新

娘雙方，兩個家族間的大事。特別在古代，自由戀愛是很少的，婚姻多由父母或其他長輩作主，所以有指腹為婚與相親等這樣的結婚方式。指腹為婚指的是父母或長輩在小孩子還沒出生的時候就互相定下婚約；相親則是透過父母、長輩或其他第三者的安排，介紹原本不認識的男女認識，進而結婚的方法。

*（此段落難度較高，可視讀者程度考慮列入翻譯對照，方便學習者掌握文化知識）

採用以上這個一分半鐘的段落為原始材料，在設計上，首先除了擷取出台詞作為教材的底本外，另外還要再規畫生詞與片語、語法和文化講解三個單元，構成教材的基礎，將電視劇內容轉變成可用來進行教學的材料。當我們把影視作品編寫成華語教材時，特別要考慮因為內容出自戲劇的台詞，最初並非為了教學設計而編寫，不如正規教材注重文法的正確性以及用字精簡扼要。所以在揀選時，首先應該注重選擇的篇幅內容是否切合學習者的程度，把對於非中文母語人士難以掌握的部分去除，例如臺灣連續劇常常出現國臺語夾雜的台詞，就不宜選作初級或中級的教材。範例擷取的段落，篇幅不宜過長而對話的目的性完整、可能有非正規教材的生詞但數量不過多、有口語用詞但不過於俚俗，也符合上述挑選材料的三原則，節錄作為教材的段落。

節錄要使用的台詞段落後，繼而要整理的就是生詞、片語和語法。選用電視劇為教材，主要目標是刺激學習者的興趣，並訓練學生對華語在聽說，生活使用上的熟悉程度，並不適合當作學習者學習華語唯一的素材，所以生詞、片語的安排，除了是幫學習者整理出學習重點外，更

重要的是用來鎖定適合的學習者，可以讓學習者或是教師從生詞、片語以及語法判斷難易程度，選擇與課程主教材難易度相近的材料連結，作為學習的延伸。舉例如這一段台詞，語法包含了連接詞「但是」、假設語氣「難道」，都是出現在視聽華語第三冊的語法，然劇本台詞設計不同於特別為教學設計的教材對話，比一般教材更靈活，對於學習者可能不易馬上理解，所以建議使用者應為比學習過視聽華語第三冊再高一點，中高級以上的華語學習者。

最後一個要幫學習者整理的是文化觀念的介紹。這部分或是延伸自生詞、片語或是來自對話內容本身。舉例在這一個段落中，角色們討論的是相親結婚或是指腹為婚，兩種婚配方式都是中國傳統文化中較為特殊的婚配方式。對於學習者而言，除了學習「相親」、「指腹為婚」等等這些生詞的意思，還可以透過這些生詞來了解華人社會中的婚配方式，更了解華人的社會與文化，藉由電視劇裡生動活潑的劇情，幫助學習者更簡單地理解陌生的文化。特別是教師若將之運用在課堂教學，可以用以帶領學生進行文化比較討論，經由比較加深學習者的印象，也提供學習者更多發言的機會，訓練口語表達。

台詞節錄、生詞片語、語法還有文化講解四個環節，是將電視劇轉換成華語教材的第一步。中高級的學習者可以利用這份整理好的講義、台詞字彙表，用在課餘想要找尋更多華語視聽材料來練習聽說自修的時候。程度適合的學習者使用這些彙編好的生詞表、逐字稿講義，搭配影片，除了自己看懂影片增強理解能力外，也能通過重複回放，熟悉演員的唸白，進而仿效練習發音，同時加強聽力理解和口說的發音。

在提供學習者自主學習外，也希望電視劇可以輔助教師教學，同時

具有在課堂上教學的價值，當我們應用電視劇作為教材時，還要事先預備教學提問以及其他活動設計。從最原始影視作品到整理成講義、台詞腳本與生詞表，最後還要加上提問以及教學活動的設計，才能真正轉化成課堂上，可行的教學素材。以下同樣從前述的這段台詞，作為教師課堂補充的教材，設計教學活動的範例。首先設計問題討論：

【問題與討論】
1.柯家的人在討論什麼話題？ （語意了解，了解話題的核心） 2.他們討論的人是誰？ （語意理解，了解話題的細節） 3.他們說了幾種辦法？ （單字，是否了解「相親」、「指腹為婚」的概念） 4.誰提出了「相親」的方法？有誰支持他？ （語用的訓練，測驗是否能掌握語意外的意思） 5.出現在對話中的奶奶，支持哪一個方法呢？ （單字，是否了解「翻臉」的意思） （語用的訓練，測驗是否能掌握語意外的意思） 6.在你國家的文化中，有這樣的結婚方式嗎？你認同這樣的方式嗎？在你的國家中，男女生怎麼認識呢？ （活用練習，能從影片主題延伸討論）

上列的問題是為這個電視劇片段教學，所作的六個提問範例。六個問題其實包含了四個方面：

- (一) 理解語意，是否能理解對話的主要內容。
- (二) 單字片語，是否能了解對話每一個部分的意思。
- (三) 語用訓練，是否可以了解弦外之音。
- (四) 口說練習，是否可以用中文討論相關的話題。

教師不妨視教學時間的長短，由這一個段落中，可以再延伸出更多的問題提問，例如生詞與片語就還有許多新的詞彙可以提問考察，在這裏提出的是一個問題設計的核心概念，透過這樣的電視劇對話，我們可以訓練學生這四方面的能力。(一) 理解語意、(二) 單字片語是一種如舒兆民提及的 **top-down** 學習方式，也就是概念驅動加工 (**concept-driven processing**) 的方式，¹⁰ 測試學生是否從最大的對話內容的意思，逐步縮小到句意、詞意等每一個細節都能掌握，繼而以 (三) 語用訓練，測驗學生除了字面上的理解外，是否可以注意到字面外的意思，如：對話裏面許多意在言外的表達內容。這也是把既有戲劇拿來當作教材比正規教材更為豐富的一面，因為太直白的台詞就沒有戲劇張力，絕大部分戲劇對白，不會直接把角色對話的目標拿來當成演員說出口的台詞。這種編劇多採用言不由衷、迂迴曲折的方式來寫台詞，正好可以讓教師用來訓練學生掌握進階的華語表達能力。(四) 口說練習，則是實際運用華語的練習，要讓學生開口說話，嘗試運用所學的生詞和語法，來表達自己對話題的看法及立場。

整理好了【台詞節錄】、【生詞片語】、【語法】搭配教師預先設計的

¹⁰ 舒兆民,《數位科技運用於華語文教學之研究》(臺北:新學林出版股份有限公司,2010),頁112-114。作者討論了兩種認知學習方式, **top-down** 與 **bottom-up**。前者強調先了解整體的大意,學習段落或是句子裡的每一個生詞、語法等細節;反之,後者強調是先學習生詞、語法等小部分,再經由理解這些句子成分、段落成分的基礎,去理解完整的句子或完整的段落大意。

【問題與討論】。以下，由上述這些教學準備加上影片，規畫為一堂課程教學流程，讓教師用來補充正規課程，增加學習資源的豐富性以及課堂活動的趣味性：

【課程流程設計】

（一）教學對象：中級華語學習者，10 人以下小班。建議輔助視聽華語第四冊第三課〈你看不看電視？〉教學。

（二）教學時間：一節課 50 分鐘。

（三）教學材料：

1.電視劇影片、錄音檔案。2.詞彙表。3.台詞逐字稿（含翻譯）。

（四）教學設備：

1.投影、播音設備。

2.設計好的句子排列字卡：

（將以下的句子剪斷，讓學生重新排列，括號內為練習的語法，可以當作提示。）

-（但是）他/二十八歲了/但是/還沒結婚。

-（難道）難道/你/不怕/家人/擔心/嗎？

-（不顧）小孩/不顧/父母的/反對/跑出去了。

-（站在哪一邊）你/到底/站在哪一邊？/別鬧了。

-（都……了）你/都/多大/了，還像個孩子。

-（總不能……）總不能/只/工作，不/休息。

（五）教學目標：

1.聽：

能理解電視劇的對話內容。

2.說：

能模仿演員的發音語調。

能參與影片的問題討論。

3.文化：

能理解中國傳統的婚姻觀念。

4.讀寫：

能依照影片主題寫出簡短感想。

(六) 教學流程：

1.影片、錄音播放（3 分鐘）

-簡單開場白介紹。介紹這一部電視劇的內容、背景。這一段對話是一個家庭的成員，包括爸爸、媽媽和女兒，聚在一起在討論，如何幫只顧工作卻沒有女朋友的兒子安排婚事。

-播放一到兩遍影片或錄音檔。

2.詞彙練習（15 分鐘）

-教師引導學生，領讀詞彙。

-重點詞彙講解，針對正規教材沒教過的詞彙，例如：「翻臉」。

3.文法練習（10 分鐘）

-設計句子重組，從句子排列複習學生句型。

4.問題討論（15 分鐘）

-教師針對台詞內容提問。

-教師引導學生比較中國與學生國家婚姻觀念的不同。

5.角色扮演（7 分鐘）

-教師領讀台詞。

-分組練習，角色扮演影片裡的角色，老師從旁協助正音。

-抽一組同學，上台演出這一個片段。

（七）課後複習：回家以課堂討論內容寫一小段感想，可以視學生作業負擔選擇短文或長文，下為題目建議。

-摘要寫作：100 字左右的練習，訓練學生描述能力，如何把影片內容轉寫成文字描述。

-主題寫作：400 字以上，選擇比較中國語學生文化背景的婚姻觀有什麼不同。除了地點的不同，也可以請學生以時間為比較單位，比較古今人們對於婚姻的觀念有什麼不同。可以鼓勵學生多使用上教的新語法。

從事電視劇為本的華語教學時，除了規劃運用在課堂教學的流程分配外，特別不能忽視的是以電視劇加強學習者口說與聽力能力的功效。多媒體運用到教學上，最受肯定的正面效應就是教學場域的延伸，學習不再侷限於老師與學生一同在場的空間，通過錄影、錄音，學習的場域可以不斷延伸。同理應用在以電視劇作為華語教材，結合趣味性以及多媒體教學的優勢，如果所選題材適切，是幫助學習者增進聽力、口說十分有效的學習資源。本節在一開始已經提及了如何揀選適合片段，也討論了如何把台詞轉換成教學的內容，接下要繼續討論的是如何進一步訓練學習者的聽力以及口說。

聽力與口說訓練最重要原則是反覆練習，透過重複的回放，加深學習者的印象。以目前臺灣拍攝的戲劇節目而言，除了少數短片外，大部分的電視劇都有一定的長度，足夠的份量，讓學習者持續練習。除了反覆練習，另一個重要原則是模仿，按照本節篩選的範例，每一分半鐘為單位，可以提供學習者鎖定一個片段反覆聆聽，進而模仿劇中演員的唸白。因為多媒體的便利性，教師可以依照學習者本身的華語程度、對教材的熟悉程度等條件不同，建議學習者運用複誦、跟說等不同的方式進行模仿，透過練習，養成近乎母語者的發音。

本研究以一電視劇的片段設計為例，討論了將電視劇設計成教材的基本原則。透過這短短一分半鐘的片段可以設計十分鐘的角色扮演、一節課的教學計畫，甚至可以延伸出更多時數的教學，可以發現電視劇其實是十分豐富的教材來源。課堂外，學習者想要增加聽力、口說的訓練量，也能提供充足的訓練材料；甚至在華語書寫上，經由詞彙的增加，書寫能力也必定有所助益。目前華語教材，特別是影視多媒體的教材，出版數量十分有限，以電視劇設計成教材，不論是將之系統性規劃成出版品，或單是將此原則應用在課堂上，當作課外的補充學習；不論是對教師設計教學，或讓學習者增加學習樂趣，教與學雙方皆能受惠。

五、結語

本研究由擷取電視劇片段，設計可供華語教師作為正課之餘補充教學的教材，於此同時，亦可提供學習者課外自主學習的材料。在課堂上，教師可以利用電視劇內容與課文相關的主題結合，例如本研究的個案可作為視聽華語第四冊第三課〈你看不看電視？〉相關電視節目的主題延伸，教師可以視課堂時間允許，將本設計加入授課的內容；對於學習者而言，經由這樣的設計介紹，可以取得適當的聽力練習材料，離開教室也能繼續學習，由於電視劇內容較具娛樂性，自主練習較不易產生倦怠而放棄。教師課堂使用上，可著重內容中文化部分進行討論，增加學生對華人社會的了解，同時也複習學過的生詞與語法；從學習者自修的角度出發，則是能獲得可以長期自我練習聽力、口說的材料，經由模仿潛移默化，讓發音更接近中文母語人士語調，在日常對話使華語更加自然。

多媒體融入華語教學是透過媒介的革新，運用新的科技輔助教師教

學，讓學習者的學習更有效率；而將電視劇納入華語教學，除了期望達到多媒體教學的成效外，更希望藉由整合語言及文化，同時能提高學習者的學習動機，促進學習者的學習效率。因此將電視劇納入華語教學，既是幫助教師順利進行教學活動，也是幫助華語教學工作的推動。藉由華人的影視作品作為載具，輔助華語教師教學、學生學習外，本研究更希望能因此讓更多的外國學習者有興趣投入華語文的學習，拓展華語教學的市場。

誠然，從本研究的個案，要擴及到將電視劇有系統的整理為教材出版，是一龐大課題，諸如選擇什麼樣的電視劇，如何協調版權，怎麼把電視劇內容和現今教材整合等等問題，都是本研究尚未處理的問題，然而期待本個案的結果可以作為一個小小的種子，以此開端，促進文創與華語教學的結合，期許日後能為華語教學的教材教法，耕耘出更多不同的可能。

參考文獻

- 水野衛子、趙怡華，《中華電影的北京語》（東京都：株式会社キネマ旬報社，2002）。
- 史嘉琳，《提升聽力秘訣：每天請聽「回音」十分鐘》（臺北：師德文教股份有限公司，2012年1月3日）。
- 杜英起、馮富榮，〈多媒體在華語教學中的應用與存在問題〉，世界華語文教育學會，《第6屆世界華語文教學研討會論文集》（臺北：世界華文，2002），第4冊，頁71。
- 周慶華，《華語文文化教學》（新北：揚智文化事業股份有限公司，2012）。
- 張維君，《EZ Korea 流行韓語教學雜誌3》（臺北：日月文化出版股份有限公司，2012）。
- 舒兆民，《數位科技運用於華語文教學之研究》（臺北：新學林出版股份有限公司，2010）。
- 詹筱謂，《電影華語教學設計》（臺北：國立臺灣師範大學華語文教學所，2007）。
- 奧健吾、顏秀竹，《EZ Japan 流行日語會話雜誌119》（臺北：捷思文化事業股份有限公司，2010）。
- 劉啓宇，《臺灣電視劇節目跨國輸出之研究》（臺北：世新大學出版單位，2006）。
- 薛玉娥，〈電影教學課程規劃設計〉，世界華語文教育學會，《第7屆世界華語文教學研討會論文集》（臺北：世界華文，2003），第5冊，頁107。
- 顧敏耀，〈影視教材與臺灣文學主題之華語文教材——從提升學習動機、多元文本比較到主題寫作引導〉，《藝見學刊》（臺中：紅樓西廂創藝

學會，2011），第1期，頁15。

《臺大華語文教學研究》稿約

- 一、本刊為純學術性刊物，以整合華語文教學之知識與經驗，促進學術研究為宗旨，發表華語文教學及相關領域研究之學術論文。
- 二、本刊為年刊，每年八月出刊。園地公開，歡迎國內外研究生投稿。
- 三、徵稿主題：
 - （一）華語教學法
 - （二）漢語語言學
 - （三）資訊科技與華語文教學
 - （四）華人社會與文化
 - （五）第二語言習得
 - （六）國內外華語教學現況
- 四、《臺大華語文教學研究》第一期將於 2012 年 12 月徵求論文大綱，並於 2013 年 3 月舉行論文發表會。論文經專家學者審查通過後，將擇優收入第一期《臺大華語文教學研究》。
- 五、本刊設編輯委員會，處理集稿、審稿、編印及其他出版相關事宜。來稿將採匿名制送請學者專家審查。通過刊登之稿件，編輯委員會得視各期稿件多寡，調整其刊登時間。無法刊出之稿件恕不退還，請自行保留底稿。
- 六、來稿請標明篇名（中文或英文）、姓名（中文或英文），及中文五百字以內（英文一千字）以內之提要、五個以內之關鍵詞、引用書目，提要來稿請使用「報名資料表」。
- 七、本刊稿件請以中文或英文撰寫。全文中文以八千字至兩萬字為限，英文以一萬六至四萬字為限（含註解及參考資料），「撰稿格式」詳另附件。
- 八、來稿請提供 Word 電子檔案並註明作者所屬學校及年級、通訊地

址、電話、傳真或電子郵件等聯絡資料。

九、編輯委員會得就審查意見綜合討論議決，要求撰稿人對其稿件作適當之修訂。本刊責任校對亦得根據「撰稿格式」作適當之校正。

十、來稿刊登後，致送本刊二本、抽印本十份，不另致酬。

十一、來稿以未曾出版者為限，同一文稿請勿同時分投至國內外其他刊物；學位論文及網路文章請勿投稿。

十二、本刊著作者享有著作人格權，本刊則享有著作財產權；日後除作者本人將其個人著作集結出版外，凡任何人任何目的之重製、轉載（包括網路）、翻譯等皆須事先徵得本刊同意，始得為之。

十三、來稿請勿發生侵害第三人權利之情事。發表人須簽具聲明書，如有抄襲、重製或侵害等情事，概由投稿者負擔法律責任，與本刊無關。

十四、來稿經審查通過刊登後，需簽署著作授權同意書兩份，一份由本刊編輯委員會留存，一份由國立臺灣大學出版中心留存。

十五、來稿請寄：10617 臺北市大安區羅斯福路四段一號／國立臺灣大學華語教學碩士學位學程／《臺大華語文教學研究》編輯委員會。本刊電子郵件信箱：r00146003@ntu.edu.tw。

The First NTU Postgraduate Conference on Teaching Chinese as a Second Language

Submission Deadline:

20-Dec-2012

Call for Papers:

Location:

National Taiwan University

Conference topics include, but are not limited to:

- Chinese teaching method
- Chinese linguistics
- Material and information of technology about Chinese teaching
- Chinese society and culture
- Second language acquisition
- The current situation about domestic and overseas Chinese teaching

Format of Abstract Submission:

Please use the “submission form” (see Forms) to submit your paper.

Word Limit: maximum of 1000 words (including references and key words)

Contact:

-Please send the .doc file as attachment to: r00146003@ntu.edu.tw

-All papers will be reviewed anonymously.

Duration for each paper presenter:

25 minutes (15 minutes presentation; 10 minutes Q&A)

「臺大華語文教學研究」 撰稿格式

- 一、各章節使用符號，依一、（一）、1、(1) 等順序標示。
- 二、請使用新式標點：專書、期刊、文學作品等之中文標題一律採雙尖號《 》，論文、短篇作品、章節等之中文標題一律採單尖號〈 〉，書名與篇名連用時可省略篇名符號，如《莊子·天下》。除破折號、刪節號各佔全形兩格外，其餘標點符號各佔全形一格。
- 三、獨立引文請縮排三字元，使用 12 號標楷體。引用例句及語料，格式與獨立引文同。
- 四、註腳符號請用阿拉伯數字標示，號碼全文連續，置於標點之後。註腳文字置於每頁下方，以細黑線與正文分開。
- 五、正文後須附加引用書目，請先列中文書目，再列外文書目。中文書目依作者姓氏筆劃數按序排列，英文書目依作者姓氏字母順序排列，同一作者有兩本（篇）以上著作時，則依著作出版先後排列。
- 六、引用中文專書或論文，請用下列格式：
 - (一) 引用專書：作者，《書名》（出版地：出版者，西元年份），頁碼。
王力，《中國現代語法》（北京：中華書局，1954），頁 30。
 - (二) 引用期刊論文：作者，〈篇名〉，《刊物名稱》卷期（西元年份），頁碼。
張麗麗，〈動詞複合與象似性〉，《語言暨語言學》第 4 卷第 1 期（2003），頁 30。
 - (三) 引用論文集論文：作者，〈篇名〉，論文集編者，《論文集名稱》（出版地：出版者，西元年份），頁碼。
牟正蘊，〈電腦寫作與初級漢語〉，陳淑慧，《第三屆全球華文網路教育研討會論文集》（臺北：行政院僑務委員會，2003），頁 30。

(四) 年代及頁數請一律使用阿拉伯數字。

七、引用西文專書或論文，請用下列格式：

(一) 引用專書

Edwin O. James, *Prehistoric Religion: A Study in Prehistoric Archaeology* (史前宗教：史前考古學的研究) (London: Thames and Hudson, 1957), p. 18.

(二) 引用論文

1. 期刊

Richard Rudolph, “The Minatory Crossbowman in Early Chinese Tombs,” (中國早期墓葬的強弩使用者) *Archives of the Chinese Art Society of America*, 19(1965), pp.8-15.

2. 論文集

E.G. Pulleyblank, “The Chinese and their Neighbors in Prehistoric and Early Historic Times,” (史前與早期歷史的中國人與其四鄰) in David N. Keightley, ed., *The Origins of Chinese Civilization* (Berkeley: University of California Press, 1983), pp. 460-463.

3. 學位論文

Edwin O. James, *Prehistoric Religion: A Study in Prehistoric Archaeology* (史前宗教：史前考古學的研究) (Cambridge: Harvard University Ph. D. dissertation, ○○○先生指導, 1957年), p. 18.

4. 學術討論會

Edward L. Shanghnessy, “Historical Perspectives on the Introduction of Chariot into China,” (車子傳入中國的歷史回顧) paper presented to the Conference of the American Historical Association, New York, 1985.

臺大華語文教學研究

NTU Working Papers in Chinese Language Teaching

創刊號

出版者：國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

編輯者：國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

《臺大華語文教學研究》編輯委員會

發行者：國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

印刷者：久忠實業有限公司

定價：美金 30 元（郵費另計）

中華民國一百零二年八月出版

ISSN 2309-897X

（請勿翻印、翻譯及轉載）