

《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（主編）

王 意 婷（潤稿）

江 允 婷

何 志 娟

吳 凱 翔

廖 婕 仔

編輯助理

王 冠 婷

江 允 婷

何 志 娟

廖 婕 仔

臺大華語文教學研究

研究生論文集

年刊

第 二 期

- 觸因變異與語言共性……………朱元……………1
——以新加坡華語為個案
- 趨向補語「V-下來／下去」在現代漢語中的用法
探析及其教學啓示……………林妙治……………43
- 疑問詞移位於二語習得扮演之角色：英文母語者學
習中文之研究……………林耿育……………71
- 日語母語人士對構音方式不同的中文捲舌音的感知…郭哲宸、歐淑珍……………107
——初步研究
- 法籍華語學習者的輔音初濁時間與元音舌位……………黃斐瑄……………135
- 華語近義詞教學之課堂操作：以「改善」、「改進」、
「改良」為例……………黃雅菁……………161
- 近義詞「經過」、「通過」、「透過」的比較及教
學建議……………謝庭郁……………187
- 外籍華語學習者「了」的習得考察分析及教學建議……………魏鵬洋……………213

臺灣 臺北

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程 印行

中華民國一百零三年八月

觸因變異與語言共性 ——以新加坡華語為個案

朱元*

提要

過去談新加坡華語的語法，都說哪個句法結構源於哪個漢語南方方言或受哪些漢語南方方言的干擾。事實上，由於通行於新加坡華人社會的漢語南方方言不只一種，因此，即使我們承認新加坡華語是一個漢語北方話系統與漢語南方方言接觸的產物，我們卻不能假定新加坡華人所說的幾個主要漢語南方方言在新加坡華語裡有一致的表現。本文以新加坡華語的比較式「A+形容詞+過+B」、持續非進行體「V住」以及表示動作或事件回復的「V回」為例，通過考察福建話（泉州、漳州）、潮州話、廣州話和客家話中與新加坡華語這些句式相應的形式，說明閩、粵、客等漢語南方方言在新加坡華語裡不是平行地混合。在語言接觸過程中，面對各個方言不一致的表現形式，華語作為一個語言系統不是全盤吸收或隨機、任意選取，而是依循跨語言或跨方言的演變規律來決定其形式。

關鍵詞：新加坡華語、語言接觸、語言共性

本文 102.11.15 收稿，103.5.20 審查通過。

* 新加坡南洋理工大學中文系博士生。

The Interplay of Universals and Contact-induced Change in Singapore Mandarin

Yuen Choo

Abstract

The majority of the studies on Singapore Mandarin regards any form of Singapore Mandarin, which is different from Standard Mandarin, i.e. Beijing Mandarin, as a deviant variety. These studies argue that the variant features of Singapore Mandarin result from imperfect learning, language interference and error.

This paper seeks to analyze three cases of syntactic variation, namely the comparative construction “A+Adj+過guo+B”, the non-progressive continuous construction “V住zhu” and the iterative construction “V回hui” in Singapore Mandarin, which demonstrate the interplay between universals and contact-induced changes.

Keywords: Singapore Mandarin, language contact, linguistic universals

一、引言

以往談新加坡華語的語法，一般都是以中國現代漢語普通話為參照進行比較，羅列新加坡華語的語法特徵，並且指出個別特徵源於哪些漢語南方方言的干擾。譬如：作副詞用之「多」、「少」出現於動詞之後是受粵語和客家話干擾的結果，例如：吃少一點、買多一本；「有」用在動詞性詞語前面作狀語，例如：「你有去過嗎？／我有去過。」，來源於閩、粵方言。（陳重瑜，1983）吳英成（1985）《新加坡華語語法研究》以在台灣的新加坡僑生聯誼會的一百三十一位新加坡留學生為調查對象，通過問卷的方式，對新加坡華語特有句法的普遍程度進行了定量研究。吳英成所作的調查可說為陳重瑜（1983）進行了補充，其價值在於對新加坡華語的句式進行了定量分析，從而證明這些句式為新加坡華語社群所接受，並非偶發的語言現象。然而，吳英成也只是就所觀察到的現象指出漢語南方方言對華語的句法結構有所干擾，沒有更細緻的說明。

其他的跟語法相關的研究還有陸儉明、張楚浩、錢萍（2002）《新加坡華語語法的特點》、Chua（2003）“The Emergence of Singapore Mandarin：A Case Study of Language Contact”、潘家福（2008）《新加坡華社的多語現象與語言接觸研究》、祝曉宏（2008）《新加坡華語語法變異研究》、劉慧博（2010）《新加坡華語與普通話的分歧研究》等。其中，Chua（2003）和潘家福（2008）應用語言接觸理論探討新加坡華語和漢語南方方言接觸的情況。祝曉宏（2008）則從語體的角度出發，以書面文獻、大型語料庫和問卷調查為材料，系統地比較新加坡華語和普通話語法的使用差異。劉慧博（2010）從新加坡《聯合早報》2009年刊發的文章中提取與普通話分歧的語料，以此建立一定量的語料庫，再通過分析，概括新加坡華語在

詞彙和語法方面的若干特徵性項目，並逐項與普通話進行比較，以顯示新加坡華語和普通話在詞彙和語法方面的分歧所在，然後探索分歧的成因。劉氏認為，英語和漢語南方方言的干擾以及漢語歷史詞語的遺留是形成新加坡華語和普通話分歧的主要原因。

不論是描述新加坡華語語法的特點，還是從語言接觸和社會語言學的角度探討新加坡華語語法與普通話的分歧，學者們都秉持方言干擾主導華語發生變異這一思路。這其實說的是語言接觸理論中所謂的轉用引發的干擾（*shift induced interference*），即語言使用者在語言轉用過程中將其母語特徵帶入其目標語（*target language*）。這種干擾源於轉用目標語的語言社群對目標語的不完善學習（*imperfect learning*）。（Thomason & Kaufman, 1988；Thomason, 2001, 2003；吳福祥，2007）在新加坡的情況就是，原本以漢語南方方言為母語的華人在轉用華語時，不僅不能完善地學習華語，還將方言的某些特徵帶入華語，而這些特徵為華語最初使用者所模仿並進而得以擴散。

新加坡華語確實在語音、詞彙、語法上表現出某些漢語南方方言的特徵。基於華語在新加坡這個多語社會的形成過程與歷史背景，我們必須承認漢語南方方言對華語有所干擾。然而，新加坡華人社群所使用的漢語南方方言不只一種，因此，目前這類哪個現象源於哪個方言的說法似乎給人的印象是方言對華語的干擾是隨機且不受限制的。譬如陳重瑜（1983）指新加坡華語中有指物賓語（直接賓語）在前，指人賓語（間接賓語）在後的倒置雙賓式，例如：（陳重瑜，1993：336—337）

1. 給一點錢我。
2. 他給三本書我。

關於這種句式，陳重瑜表示：「標準華語中之詞序為指人賓語在前，指物賓語在後。粵語（及吳語）中則兩可。新加坡華語受粵語影響亦為兩種詞序並存。」

我們可以接受變異的動因為語言接觸所導致的方言干擾，但是牽涉其中的方言不只一個，新加坡華語的雙賓句式為甚麼選擇粵語的句式而不跟隨閩語？

根據張敏（2010），閩語（尤其是分布於其核心區域，即福建沿海、台灣以及廣東潮汕地區的閩語）作為一種最典型的南方話，其雙賓式不用「動詞＋直接賓語＋間接賓語」（倒置雙賓），而用的是跟北方話一樣的「動詞＋間接賓語＋直接賓語」。例如：

3. 我乞汝錢。（我給你錢。）

根據 Aikhenvald（2007）所提出的促動語言干擾的語言因素，語言之間預先存在的結構相似性有利於形式與結構的轉移。換言之，彼此接觸的語言之間若存在相似的形式與結構，兩者會相互加強，即接觸中的語言其相似性促進語言往相類似的結構發展。按照這一說法，新加坡華人在學習華語時應該會優先選擇跟華語的雙賓結構類似的閩語的雙賓式，而非粵語的倒置雙賓式。如若這般，新加坡華語的雙賓式是不是就用跟北方話一樣的形式，而不會變成像粵語的雙賓式？這些疑問引發我們對目前方言

干擾的說法提出問題：無論從語言使用者或從語言系統的角度而言，哪種現象受哪個方言干擾是怎麼決定的？

此外，若將新加坡華語視為一個動態發展的語言系統，並且跨越世代來看待新加坡華語的演變，我們所謂的新加坡華語的特點並非方言干擾所能概括。因為隨著 1979 年講華語運動的推行，新加坡華人社群中的年輕一代基本上已不諳方言。再加上華文教育體系漸趨完善，學校教授華文以現代漢語普通話為標準，一些原來存在新加坡華語中的現象正在消失，譬如第五聲。¹ 另一方面，卻有些結構仍頑固地保留在新加坡華語中，譬如動補結構中「到」取代「得」出現於補語之前，例如：氣到我半死、弄到一地都濕了。² 既然我們說新加坡華語的語音、詞彙、語法現象源於不完善學習，是方言干擾的產物，那麼，隨著學習的完善，這些現象應該都一併消失，可是，為甚麼某些現象在消失的同時，其他一些現象卻得到保留？這些現象為甚麼能世代傳承？

關於新加坡華語的變異，除了過去以語言接觸，即方言干擾做出解釋，

¹ 陳重瑜（1981）、Chen（1982）和盧紹昌（1981）指出，新加坡華語除了陰平、陽平、上聲、去聲，還有第五個聲調。這第五個聲調有以下性質：（1）是一短促的下降調，調值通常是[51]，也有時是[53]；（2）它的持續時間較短，因之聽來有「中斷」的感覺；（3）帶這個聲調的音節都有一個喉塞音（glottal stop [ʔ]）的韻尾，此韻尾有時很清楚，有時較模糊；（4）這個塞音韻尾不但截短了聲調的持續時間，也使得音節的輔音韻頭變為強音（fortis），因而近似濁輔音。譬如說「呼吸」的「吸」，新加坡華語讀[eiʔ]/[ei^{51/53}]。陳重瑜將這第五個聲調稱為「第五聲」，並且認為它是中古入聲字通過漢語南方方言的保留而干擾新加坡華語的聲調。

² 在新加坡華語裡，當動詞或形容詞帶狀態補語或程度補語時，動詞或形容詞後常常得跟一個助詞「到」。（陳重瑜，1983；陸儉明等，2002）例如：高興到睡不著、講到很投入、被人家打到半死。陳重瑜（1983）認為，新加坡華語裡的這種現象來自粵語、廈門話和潮州話的干擾。她指出，粵語此等結構中補語之前用「到」，廈門話和潮州話中之[kəʔ]及[kau]亦相當於「到」。

我們認為語言共性（linguistic universal）在這裡起了一定的作用。

本文以新加坡華語的比較式「A＋形容詞＋過＋B」、持續非進行體「V住」以及表示動作或事件回復的「V回」為例，通過考察福建話（泉州、漳州）、潮州話、廣州話和客家話中與新加坡華語這些句式相應的形式，說明閩、粵、客等方言在新加坡華語裡不是平行地混合。雖然我們承認新加坡華語是漢語北方話系統受漢語南方方言干擾而形成的一個語言系統，但我們不能因此假定新加坡華人所說的幾個主要的漢語南方方言在華語裡有一致的表現。從社會、歷史的角度來說，新加坡華語是語言接觸的產物，但在類型學上，新加坡華語是一個語言系統，我們應該將它放在世界語言，或者將範圍縮小些，放在漢語方言中來看待，從而發現其個性以及它跟其他語言構成的共性。本文以新加坡華語為例，說明語言共性對語言接觸所可能產生的變異有所制約。必須聲明，我們不是要推翻方言干擾的說法，而是在此基礎上，從語言系統的角度，更全面地對新加坡華語進行探討。

下面第二節，我們先略述華語在新加坡的形成與發展。第三節，我們以新加坡華語的三個語法形式，即比較式「A＋形容詞＋過＋B」、持續非進行體「V住」以及表示回復的「V回」為例，通過方言材料（福建話、潮州話、廣州話和客家話）和跨語言證據來證明語言共性在華語與方言接觸過程中所起的制約性。第四節是結論。我們要指出的是，方言母語者在學習華語的過程中將方言的結構特徵轉移到華語是華語之所以不同於北京話的原因，但針對語言系統的變異，這只是個籠統的說法，因為從系統所表現出的形式來看，不是說福建話的人轉移福建話的結構特徵、說潮州話的人轉移潮州話的特徵、說廣州話的人轉移廣州話的特徵……如果是這

樣，新加坡華人社群所說的華語就會出現幾種變體，而不是一個可以作為交際的共同語。反之，我們在變異中看到了共性。也就是說，新加坡華語不是隨意變化的。即使是吸收方言的某些結構，那也不是任意的，而是依循語言演變的規律做出選擇。

進行詳細論述以前，我們先來瞭解華語怎麼在新加坡這個多語環境中形成與發展。

二、華語在新加坡的形成與發展

（一）新加坡的語言環境

新加坡從開埠到建國，一直以來都維持一個多元種族和文化的社會。主要的民族包括華人、馬來人、印度人以及歐亞人，其中華族人口最多，占總人口的百分之七十四點一（2010年人口普查）。華人人口由幾個主要的方言族群，即閩、粵、客家、海南所組成。

在政治上，新加坡是英國的殖民地，英語通行於行政機構和商貿方面。再加上新加坡位處馬來亞半島，特殊的地理因素使馬來語在生活中也甚為通行。華人普遍上使用英語和華語溝通，以漢語方言為輔。

（二）華語在新加坡的形成與發展

十九世紀初，從中國華南地區移民到新加坡的華人只會說各自的家鄉方言。根據當時的使用情況，這些方言主要是福建話（漳州、泉州）、潮州話、廣州話、客家話和海南話等漢語南方方言。個別方言族群自立社

團和會館以照顧族群的利益。會館的其中一項任務就是為族群設立華文學校。而這些華文學校沿襲私塾傳統，除了書法和珠算，主要教授三字經、千字文、四書五經等，並以方言為教學媒介。

據李恩涵（2003）記載，自 1911 年 10 月中國的辛亥革命之後，中國反封建、反帝國主義以改造舊中國的革命運動開展起來，其影響力直接衝擊新加坡華人社會。1919 年的五四運動與其相伴而來的新文化運動之影響所及，新加坡的華校教學媒介由方言改為國語，學校課本由文言改為白話。福建會館於 1919 年五四運動之後，領導推動華校國語（北京普通話）運動。雖然如此，華語的教學和使用只限於學校範圍，方言還是華人的日常用語。

根據 1957 年以母語為對象的全國人口普查報告書的資料，在全國人口中，以華語作為母語的，只有百分之零點一（0.1%），而自稱可以講華語的人口，在華人口中也只占百分之二十六點七（26.7%）。根據調查，華人社群中最通行的方言是福建話，接著按其使用情況依次為潮州話、廣州話、海南話、客家話、福州話等。一直到 1979 年講華語運動的推行，講華語的人口才直線上升，同時，講方言的人口也明顯下降。³

值得注意的是，新加坡是在沒有中國普通話口語基礎，沒有中國普通話直接影響的情況下推廣華語的。這是由於自從中國政權轉變之後，新加坡與中國就斷絕外交往來，兩國之間的交流中斷長達二十幾年。因此，新

³ 講華語運動於 1979 年由新加坡建國總理李光耀發起，鼓勵新加坡華人多講華語（漢語北方官話）少用方言。其宗旨包括：（一）簡化語言環境，讓新加坡華人有一個共同的溝通語言；（二）促進新加坡華人之間的溝通與瞭解；（三）營造一個有利於推行雙語政策的講華語的環境。（資料來源：<http://www.mandarin.org.sg/>，2013 年 9 月 27 日）

加坡人所接觸的書面語，在新加坡與中國建交以前，也不是中國現代漢語的書面語，而是五四前後期的漢語書面語。（周清海，2002）

總的來說，華語在新加坡的形成與發展是基於歷史與社會因素。它一開始是在沒有中國普通話為基礎的情況下，在成人的語言使用中發展起來的。由於新加坡的多語環境，華語與英語、馬來語、淡米爾語及漢語南方方言等其他語言有所接觸；簡言之，新加坡華語是在與其他語言接觸的環境下形成的語言。因此，新加坡華語與作為漢民族共同語的普通話之間存在差異；這些差異體現在語音、詞彙、語法上，其中最顯著的是閩語、粵語、客家話等漢語南方方言干擾的痕跡。

在新加坡，華語確實受到漢語南方方言的干擾，但必須指出，方言干擾給華語帶來的變異不是任意和無限度的。具體而言，語言接觸所引發的變異，其過程不一定是一對一地將母語的結構特徵照搬到目標語，其中還受到其他一些內部和外部條件的制約。內部條件如語法化（grammaticalization）、重新分析（reanalysis）等；外部條件如社會語言學所考慮的語言使用者的教育背景、年齡、性別、職業、該語言所處的語言環境等。本文將新加坡華語視為一個系統，從語言的個性和共性去考慮華語與方言接觸後所產生的變異。

下面，我們以新加坡華語的三種語法形式，即比較式「A+形容詞+過+B」、持續非進行體「V住」和表示回復的「V回」為例，通過方言材料和跨語言證據來說明華語與方言接觸引發的語法變異所表現出的語言共性。

三、方言干擾和語言共性

這一節，我們以三個實例：比較式「A＋形容詞＋過＋B」、持續非進行體「V住」和表示回復的「V回」與漢語南方方言（福建話（漳州、泉州）、潮州話、廣州話、客家話）和跨語言材料進行比較，說明這些似乎單純源於方言干擾的句式其實受制於跨語言演變規律。

（一）比較式

根據 Greenberg (1963) 的 *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements*，語序類型 (type of word order) 在語言類型學中占有重要地位，而比較句的語序類型是其中重要的一項。過去的研究指新加坡華語的比較式「A＋形容詞＋過＋B」是受到漢語南方方言的比較句干擾而形成的，但基於閩、粵、客等漢語南方方言不僅僅只有一種比較式且各方言的比較式不完全一致，我們認為有必要重新檢討方言干擾的說法。方言干擾似乎不能完善解釋新加坡華語比較式「A＋形容詞＋過＋B」的形成。

我們從比較方言及跨語言材料著手，歸納新加坡華語比較式的類型，進而探討構成新加坡華語比較式「A＋形容詞＋過＋B」的語言因素。

1. 新加坡華語的比較式「A＋形容詞＋過＋B」

新加坡華語的比較式主要有三種形式：

(I) 「A＋比＋B＋形容詞」，例如：

4. 你的女兒成績比他兒子好。
5. 這個箱子比那個大幾倍。

(II)「A+形容詞+B+數量」，例如：

6. 我小他三歲。
7. 這個牌子比那個牌子貴兩塊。

(III)「A+形容詞+過+B」

8. 我走路的速度快過他跑步。
9. 你媽媽需要你多過你需要她。
10. 我在這邊買還便宜（過）外面。⁴

第一種形式跟北京話相同。第二種形式雖不是普通話典型的比較式，但這種形式現在在中國普通話裡也很流行。（陸儉明等，2002）第三種形式新加坡華語用得很頻繁。雖然陳建民（1986）指出，北京口語裡偶爾可以聽到「一浪高過一浪」的說法，但也只有少部分的形容詞能出現在這種形式，如「一天好過一天、青菜貴過魚肉、一陣緊過一陣」。換言之，「A+形容詞+過+B」不是北京口語的普遍形式。

祝曉宏（2008）認為，新加坡華語裡的「形容詞+過」可能是受粵語、閩語和英語甚至古漢語的多重影響。他指出：「在粵語和閩語裡，『X+形

⁴ 這個例子顯示新加坡華語的內部演變，比較式「A+形容詞+過+B」有時會省略「過」。

容詞+過+Y』這樣的句式很普遍；在英語裡，使用『主語X+繫動詞+形容詞A的比較級+than+賓語Y』句式。新加坡華語處於閩、粵方言和英語這種多語多方言的環境裡，句法上有這些『語言』的滲透和影響，毫不奇怪。許多人既說方言，也說英語，口語和書面語裡自然會傾向於使用比較熟悉的結構，這是語言習得的正遷移的結果。」(祝曉宏，2008：140) 陳重瑜（1986）、Chua（2003）則表示，「A+形容詞+過+B」這種比較句式是粵語的特徵，潮州話、海南話有這種句式乃受粵語影響。他們認為，新加坡華語跟粵語有密切的接觸，自然會受到粵語的干擾。

按陳重瑜、Chua、祝曉宏的說法，無論具體是閩語還是粵語，新加坡華語的比較式「A+形容詞+過+B」源於漢語南方方言。為求證方言干擾主導新加坡華語比較式「A+形容詞+過+B」的形成，我們對通行於新加坡的幾個主要漢語南方方言，即福建話、潮州話、廣州話和客家話的比較式進行了考察。

2. 方言的比較式

比較式在福建話（漳州、泉州）、潮州話、廣州話和客家話裡有不同的表現。

(1) 福建話

在福建話裡，常見的比較式是「A+比+B+較+形容詞」。例如：(周長楫、周清海，2000：130)

11. 小弟比阿兄較壞。(弟弟比哥哥壞。)
12. 我比伊較會食。(我比他能吃。)

有時也用「A+較+形容詞+B」。例如：(周長楫、周清海，2000：130)

13. 小弟較壞阿兄。(弟弟比哥哥壞。)
14. 我較拏食伊。(我比他能吃。)

這種比較式也可以在比較結果後面再加上數量詞，例如：(周長楫，1998)

15. 我較加伊三歲。(我比他大三歲。)

福建泉州還有「A+恰+形容詞+B」。例如：(陳章太、李如龍，1991)

16. 汝恰懸我。(你比我高。)

此外，福建話還有一種沒有比較標記的比較式「A+形容詞+B」。例如：

17. 我矮伊。(我比他矮。)(周長楫，1998)
18. 我勇汝。(我比你健壯。)(陳法今，1982)
19. 伊大漢我。(他比我高大。)(同上)

(2) 潮州話

潮州話常見的比較式是「A+形容詞+過+B」。例如：

20. 狗大過貓。(狗大過貓。)(李新魁, 1994: 405)
21. 伊人個感情好過乜嘢個。(他們的感情比什麼都好。)(李永明, 1959)

此外, 表示比較程度時, 潮州話常用「A+夭+形容詞+B」。例如：
(李新魁, 1994: 405)

22. 我夭大汝。(我比你較大。)
23. 我個夭大, 許個夭細。(我的比較大, 那個比較小。)

(3) 廣州話

廣州話的比較式主要是「A+形容詞+過+B」。例如：(高華年, 1980: 263)

24. 佢細過我。(他比我小。)
25. 我老豆梗係肥過你嘞。(我父親一定比你胖。)

有時也用「A+比+B+形容詞」。例如：(李新魁等, 1995)

26. 鐵比銅硬。

此外，在形容詞的後面加詞尾「得」，構成「A+形容詞+得+過+B」比較式，有強調的意思。例如：(高華年，1980：264)

27. 呢嘢邊個忙得過張院長呀！(這兒誰也比不上張院長忙呀！)
28. 有人快得過你。(沒有人比你更快。)

(4) 客家話(大埔)

表示比較，客家話有兩種表現形式：

I. 「A+比+B+靠+形容詞」，例如：(何耿鏞，1993：72)

29. 厓比佢靠大。(我比他大。)
30. 佢比厓靠會食。(他比我能吃。)

梅縣客家話用「過」，即「A+比+B+過+形容詞」。例如：(林立芳，1997)

31. 佢比你過高。(他比你高。)

II. 「A+形容詞+過+B」，例如：(何耿鏞 1993：72)

32. 厓大過佢。(我比他大。)
33. 佢高過厓。(他比我高。)

如果要表示「我比他大三歲」，不用「A+形容詞+過+B」，即不能說成「厓大過他三歲。」，而是直接說成「厓大佢三歲。」（我大他三歲。），即「A+形容詞+B+數量」。

我們將北京話、福建話、潮州話、廣州話和客家話裡主要的比較式整理為表（1）：

表（1）：北京話、福建話、潮州話、廣州話、客家話的比較式

北京話	福建話	潮州話	廣州話	客家話
A+比+B B+形容詞	A+比+B +較+形容詞	A+形容詞+ 過+B	A+形容詞+ 過+B	A+比+B+ 靠／過+形容詞
A+形容詞+B+ 數量	A+較+形容詞+B+ （數量）	A+厓+形容詞+B	A+比+B+ 形容詞	A+形容詞+ 過+B
	A+形容詞+B			A+形容詞+B+數量

此外，我們根據李藍（2003）⁵ 所歸納的現代漢語方言差比句的八種語序類型，將北京話、福建話、潮州話、廣州話和客家話比較式的語序類型整理成表（2）：

⁵ 李藍（2003）所歸納的現代漢語方言差比句的八種語序類型（例句中把相關方言裡的比較結果都改成「高」，其他詞語也改同普通話）：I 型「我比你高」；II 型「我高過你」；III 型「我較高你」；IV 型「我較高過你」；V 型「我比你較高」；VI 型「我高你（一頭）」；VII 型「我是你高」；VIII 型「我你哈高著」。

表(2): 北京話、福建話、潮州話、廣州話、客家話比較式的語序類型

	I 型 A+比+B +形容詞	II 型 A+形容詞 +過+B	III 型 A+較+ 形容詞+ B	V 型 A+比+ B+較+ 形容詞	VI 型 A+形容 詞+B+ (數量)
北京話	✓				✓
福建話			✓	✓	✓
潮州話		✓			
廣州話	✓	✓			
客家話		✓		A+比+ B+靠/ 過+形容 詞	✓

在語序類型上，潮州話、廣州話和客家話用「A+形容詞+過+B」，屬於同一類型，但客家話表示比較不只一種形式，還有「A+比+B+靠／過+形容詞」，廣州話有時也用 I 型，即「A+比+B+形容詞」；福建話表示比較不用「過」，而用「比」和「較」，在類型上跟潮州、廣州和客家話的分歧最大。

新加坡華語有「A+比+B+形容詞」和「A+形容詞+B+(數量)」，這跟北京話所使用的比較式相同。然而，除了以上兩種比較式，新加坡華語還有「A+形容詞+過+B」；這不是北京話普遍使用的形式。基於新加坡華人社群的方言背景，學者因此認為新加坡華語的「A+形容詞+過+

B」是方言干擾的結果，即華語跟漢語南方方言接觸，受到方言干擾，而吸收方言的句法結構。若單純是方言干擾，既然各個方言的比較式不完全一致，不同方言族群的人如何達成共識選擇「過」這個形式，而非以華人人人口中佔多數的福建族群所說的福建話為主？我們可以說以「過」構成的比較式在這幾個漢語南方方言中是最普遍使用的形式，因此，新加坡華語選擇了這個最普遍的形式。那麼，為什麼「過」比較式是幾個漢語南方方言中最普遍使用的？新加坡華語又為何傾向選擇普遍使用的形式，而不受方言人口影響？

我們推測，就自然語言間的系統性聯繫而言，新加坡華語之所以選擇幾個漢語南方方言間普遍使用的「過」比較式乃語言系統本身在一定程度上受制於跨語言演變的規律。換言之，語言共性制約語言選擇某個特定的結構，而這個特定的結構乃跨語言間普遍使用的形式。這一點可以通過跨語言證據得到證明。

3. 跨語言證據

跨語言研究顯示，用「過」表示比較並非漢語獨有，動詞「過」(to pass (by), to pass through) 語法化為比較標記 (comparative marker) 是非洲語言的普遍現象。(Heine & Kuteva, 2007: 229–230) 例如：坦桑尼亞 (Tanzania) 的班圖語 (Bantu Language) Kisi, 其動詞 *hiòu* (過‘pass’) 語法化為比較標記，例子如下：(Childs, 1995: 20)

34. ò hiòù yá nàṇòó.

she pass me goodness

她 過 我 美善

‘She’s more handsome than I.’ (她比我標緻。)

此外，這個語法化現象也常見於大西洋地區的克里奧爾語 (Atlantic Creoles)。譬如：蘇里南 (Suriname) 的 Ndjuka，其動詞 *pasa* (過‘pass’) 語法化為比較標記，例子如下：(Huttar & Koanting, 1993: 165)

35. A dagu ya bigi pasa den taawan

the:SG dog here big pass the:PL other:one

定冠詞：單數 狗 這裡 大 過 定冠詞：複數 其他

‘This dog is bigger than the others.’ (這隻狗比其他的狗大。)

根據跨語言研究的調查，動詞「過」語法化為比較標記不是某個語言獨有的現象，而是一種跨語言現象。因此，我們認為，漢語方言以「過」表示比較乃遵循語言演變規律；新加坡華語中的「過」表比較也非在與之接觸的漢語南方方言間隨機抽樣而選擇「過」表比較，而是語言共性使然。由於語言共性的制約，語言系統不是無限度地吸收與之接觸的漢語南方方言所有的比較式，也就是說，新加坡華語沒有同時出現「A+比+B+較+形容詞」、「A+較+形容詞+B」、「A+形容詞+過+B」等比較式，而只吸收了跨語言共有的形式，即以「過」表示比較。換言之，新加坡華語這個語言系統中所參雜的一些漢語南方方言的結構特徵不是一句方言干擾能概括的。從語言系統的角度來說，在華語與漢語南方方言接觸的過

程中，方言對華語的干擾受制於語言共性，也就是說，華語與方言接觸所產生的變異遵循跨語言的演變規律。比較式不是孤例，新加坡華語語法系統中的其他句法結構也說明語言共性對變異的制約。

我們接著來看新加坡華語裡表示持續非進行體的「V 住」。

（二）持續非進行體

Comrie (1976) 指出，體 (aspect) 是對情狀內在時間構成所持的不同觀察方式，主要的觀察方式有完整體 (perfective) 和未完整體 (imperfective) 兩類：完整體從外部觀察情狀而沒有必要去區分情狀的內在結構；未完整體從內部觀察情狀，因而跟情狀的內在結構有著密切的聯繫。未完整體可以分為慣常體 (habitual) 和持續體 (continuous)；持續體又可分為進行體 (progressive) 和非進行體 (non-progressive)，前者用於動態動詞，後者用於狀態動詞。

1. 新加坡華語的持續非進行體「V 住」

按照 Comrie (1976) 的框架，新加坡華語以「正在 V」，例如：「她現在正在下來。」、「在 V」，例如：「她在吃飯。」、「在 V 著」，例如：「你不是也在努力著嗎？」表示持續進行的動作或事件。⁶ 在某些語境下，進行體也以「V 沒有完」表示。例如：當某人出門前見鄰居在修剪花草，回來後鄰居還在院子裡修剪花草，某人問鄰居：「還剪沒有完啊？」。

⁶ 新加坡華語的持續進行體不僅限於動態動詞，也用於狀態動詞，如「努力」。

另一方面，新加坡華語以「V 住」表示持續非進行的動作或事件。例如：

36. 難道你要關住我，永遠不讓我出門啊？
37. 是媽咪叫我鎖住門，不讓你出去的。
38. 你乖乖跟我在家坐住不要動，我就謝天謝地了。
39. 為甚麼每個人一直看住我？（盯著我看）
40. 通常我們冷氣會開住。

關於新加坡華語的持續非進行體「V 住」，文獻裡未有記載。考慮到新加坡的語言環境，我們不能排除方言干擾華語的可能性。因此，我們對幾個漢語南方方言的持續體進行了考察。

2. 方言的持續非進行體

這裡我們主要考察福建話、潮州話、廣州話和客家話的持續非進行體。

(1) 福建話

在福建話裡，表示持續非進行的狀態，在動詞後加「咧」[leh]或「著」[tiau]。這時，「咧」和「著」後一般不帶其他成分。例如：（周長楫、周清海，2000）

41. 房間門開咧。（房門開著。）
42. 冊伊手拿著。（他用手拿著書。）

表示強調時，可在動詞後加「著咧」[tiau leh (e)]。例如：(同上)

43. 房間門開著咧。(房門開著呢。)

44. 冊伊手拿著咧。(書他手上拿著呢。)

(2) 潮州話

潮州話「在」[to²¹³]表示動作行為持續進行，但較偏重於進行。潮州話動詞進行體的標記還有「□[to^{□5}]定」，偏重於表示持續，一般附著於態動詞，說明短暫動作之後狀態的持續。以潮陽話為例：(胡繼明、連麗萍，2008)

45. 門開□[to^{□5}]，汝欲出去哩出去。(門開著，你想出去就出去。)

46. 坐定咀。(坐著說。)

47. 汝倚定來□[tsiō²¹³]等伊。(你站在這裡等她。)

(3) 廣州話

廣州話表示持續非動態的動作，即持續非進行體用「住」，放在動詞後。袁家驊(1960)、張洪年(1972)認為，「V住」結構表示動作還沒有完成，動作仍在進行中，但停於一種存續禁止的狀態而失去了動作性。例如：(彭小川，1996)

48. 我去搵佢個陣時，佢度門鎖住。(我去找他的時候，他的門鎖著。)

49. 佢坐住做氣功。(他坐著做氣功。)

(4) 客家話

在客家話裡，持續非進行體用「緊」。例如：(Hashimoto, 1973；何耿鏞，1993)

50. 拿緊書。(拿著書)

51. 他看緊花。(他看著花。)

客家話的「緊」與動詞之間還可插入一個[het]，如「拿[het]緊書」，意思是「拿著書」。⁷ (何耿鏞，1993)

綜上所述，福建話、潮州話、廣州話和客家話的持續非進行體如表(3)所示：

表(3) 北京話、福建話、潮州話、廣州話、客家話的持續進行體

北京話	福建話	潮州話	廣東話	客家話
V 著	V 咧	V □[to ^{□5}]定	V 住	V 緊
	V 著			V [het]緊

綜上所述，幾個漢語南方方言的持續非進行體，福建話用「咧」或「著」；潮州話用「□[to^{□5}]定」；客家話用「緊」；只有廣州話的持續非進行體用

⁷ [het]相當於普通話的「住」，「拿[het]」即拿住、「看[het]」即看住。(何耿鏞，1993)

「住」。那麼，是不是就說新加坡華語用「住」表示持續非進行體是受廣州話干擾呢？同樣的問題，為什麼是廣州話而不是福建話、潮州話或客家話？

關於華語為什麼在受到漢語南方方言干擾的情況下選擇以「V 住」表示持續非進行的動作狀態，跨語言研究得出的語言演變規律給我們提供了線索。

3. 跨語言證據

Comrie (1976) 和 Lord (1993) 指出，印度北部的語言，如：Hindi、Urdu 和 Punjabi，持續體以動詞「住」(to stay) 或「留」(to remain) 的分詞形式 (participle) 表示。這是靜態動詞，如：住 (to stay)、留 (to remain)、坐 (to sit) 等可能經歷的語法化過程。在其語法化過程中，靜態動詞語法化為表示時態或體的助動詞。如：德語、西班牙語等。(Heine & Kuteva, 2007: 254–255)

德語 (Heine & Kuteva, 2007: 255)

52. Er ist beim Reiten geblieben.
 he is at riding remain:PARTCP
 他 助動詞 在 騎 留：分詞
 ‘He stuck to horseback riding.’ (他騎在馬背上。)

在例(52)中，德語動詞 *bleiben* (留‘remain’) 以分詞的形式 *geblieben* 表示持續的狀態。(Heine & Kuteva, 2007)

此外，根據 Matisoff (1991)，在東南亞語言裡，帶有「居住」(dwell) 義或表示「在某地」(be in/at a place) 的動詞也傾向於語法化為表示持續的助動詞。例如：

Kedah Malay (Rajak, 1993: 123)

53. Aku dok rumah Chat kemarin.

I stayed house Chat yesterday

我 住 房子 Chat 昨天

‘I stayed at Chat’s house yesterday.’ (昨天，我住在 Chat 的家。)

54. Aku dok kacau Chat kemarin.

I PROG disturb Chat last night

我 持續 打擾 Chat 昨晚

‘I kept disturbing Chat last night.’ (我打擾了 Chat 一整夜。)

例(53)的 *dok* 是動詞，意思是「居住」；例(54)的 *dok* 是助動詞，用在動詞前，表示「打擾」(*kacau*)的狀態持續。

除了上述幾個語言，類似的語法化現象也見於皮涇語 (pidgin) 和克里奧爾語，如：西非英語 (West African Pidgin English)、Tok Pisin 等。

West African Pidgin English (十九至二十世紀；Huber, 1996)

55. him live.
 3:SG COP
 第三人稱：單數 繫詞
 ‘He is here.’（他在這裡。）
56. me live for take.
 1:SG PROG take
 第一人稱：單數 持續 拿
 ‘I am taking.’（我拿著。）

例（55）的 *live* 是個繫詞，表示某人在某處，跟英語動詞 *live* 不同，意義與功能已產生變異。而在例（56）中，*live* 更進一步語法化，跟 *for* 一起，表示動作狀態持續。

綜上所述，跨語言證據說明靜態動詞，如：住（*to stay*，*to live*）、留（*to remain*）、坐（*to sit*），經過語法化而表示動作狀態持續是語言演變的普遍規律。據此我們做出以下推論：新加坡華語以「V 住」表示持續非進行體，其背後或許存在漢語南方方言干擾的因素，但追根究底，方言干擾只是起變的動因，而語言系統在眾多方言共處的條件下選擇與某個方言近似的語法結構，不是因為該方言較強勢、使用較廣泛或只是系統隨機抽樣，而是因為該形式符合語言演變的規律。而這並非偶然現象——上邊所說的新加坡華語的比較式是如此；表示持續非進行體的「V 住」是如此；下面要談的表示動作或事件回復的句法結構「V 回」亦然。

(三) 回復標記

本文所謂「回復」，有兩種情況：(一) 表示動作方向逆轉；(二) 表示動作事件再次或重複發生。下邊以新加坡華語「V 回」結構為例進行說明。

1. 新加坡華語「V 回」

陳重瑜(1983)、陸儉明等(2002)、祝曉宏(2008)等指出，在新加坡華語裡，「回」做趨向補語可表示一種特殊的引申意義，即表示「回復」的意思。這時動詞不一定是位移動詞，而可以是一般動詞。例如：

- 57. 除非你給我打回。
- 58. 還回給他。
- 59. 給回他。
- 60. 我還是買回一樣的牌子。
- 61. 那你就答應我不要輕易放棄，去找回思思。
- 62. 你不是說要乘這個機會補回你們的歐洲旅行嗎？

在概念結構上，新加坡華語「V 回」的「回」表示動作事件的路徑或更具體地說，「回」表示〔+方向〕。如例(57)，「打回」表示還手，是將「打」的動作報復在先前做出「打」這個動作的人身上，即事件回復，動作方向逆轉。又如例(58)「還回」，運動事件如下圖所示：

$$A \rightleftharpoons B$$

假設事件的客體 (theme) 為 X。X 首先由 A 轉移到 B，後又從 B 回到 A 手上。值得注意的是，「還」的概念結構原來就包含〔+方向〕。我們認為，新加坡華語裡「還回」的「回」將原來「還」的底層概念〔+方向〕形式化；而這實際上體現的是新加坡華語的詞彙化模式 (lexicalization pattern)。關於新加坡華語的詞彙化模式，我們將另文討論。

除了表示事件回復，「V 回」也表示事件或狀態重複進行。如例 (60)，「買回一樣的牌子」，意即重複購買一個牌子的東西。

從頻率上來說，「V 回」在新加坡華語裡的使用頻率頗高，甚至已經形成一個凝固的結構。陳重瑜 (1983)、祝曉宏 (2008) 認為，新加坡華語「V 回」這個結構來自粵語，是仿效粵語的回復標記「V 翻」。陳重瑜指出，例 (57) ~ (60) 是粵語「打翻佢」、「還翻畀佢」、「畀翻佢」、「買翻」的直譯。

基於新加坡華語所處的語言環境及其發展過程，我們不排除漢語南方方言干擾的可能。但是，在閩、粵、客幾個漢語南方方言中，為甚麼說粵語的回復標記干擾了華語的語法系統？

根據我們的調查，福建話、潮州話和客家話表示動作或事件「回復」所用的「倒轉」和「轉」跟粵語的「翻」一樣，都帶有「返回」(return) 的意思。既然如此，為什麼不說華語受福建話、潮州話或客家話干擾，就僅提粵語？

2. 方言表示動作或事件回復的形式

從語法形式和功能的角度來看，福建話、潮州話、客家話和廣州話在

回復標記的表現上顯出共性，都用了帶有「返回」義的形式。

(1) 福建話

福建話以「倒轉」表示動作或事件回復。例如：

- 63. 拍伊倒轉（回過來打他）
- 64. 即本冊還倒轉互伊。（這本書還給他。）

(2) 潮州話

- 65. 拍伊倒轉／倒拍伊（回過來打他）
- 66. 即個碗還倒轉分伊。（這個碗還給他。）

在潮州話裡，「倒轉」有時只以「倒」表示，但一般只出現在動作動詞前面。

(3) 廣州話

廣州話的回復標記為「翻」。例如：（高華年，1980：56）

- 67. 我地傾翻求先嗰個問題。（我們回來談剛才那個問題。）
- 68. 而家咁凍，你好着翻件棉衲羅嚟。（現在那麼冷，你該把棉襖穿上了。）

(4) 客家話

客家話以「轉」表示動作或事件回復；「轉」附著於動詞後。例如：

69. 厓打轉佢。(我回過來打他。)

70. 還轉分佢(還給他)

或許有人會說，福建話、潮州話、客家話、廣州話都是漢語方言，彼此自然存在共性，所以還是可以說華語的語法系統受漢語南方方言干擾，只是在形式表現上接近廣州話的形式。確實，我們不能排除這種可能性。然而，跨語言調查研究顯示，語言中用來表示動作或事件「回復」的副詞或標記大多源於「返回」義動詞。(Heine & Kuteva, 2007) 換言之，「返回」義動詞語法化為回復標記是跨語言共性，非漢語獨有。

3. 跨語言證據

委內瑞拉和巴西的土著語言 Sanuma，其回復標記源於動詞 *kō* (返回 'return')。

Sanuma (Borgman, 1990 : 180–181)

71. ï hamö sa pili- a- mö ku- a akö- ki
pia salo.

REL LOC 1:SG live- DUR- PURP be- DUR return- FOC
intend RESULT

關係處所 第一人稱 住 持續 目的 在 持續 返回 焦點
打算 結果

‘I intend to live in that place again.’ (我想再住在那個地方。)

又如印歐語 Sardinian, 其動詞 *torrare* (返回、歸還‘return’, ‘give back’) 變形為副詞 *tòrra* (再次、重新‘again’, ‘afresh’)

Sardinian (Wagner, 1962 : 498—499)

72. torrate ... ad domos uostras!
return:IMP:PL ... to houses your:PL
返回：祈使：複數 ... 至 房子 你：複數
‘Return (ye) ... home!’ (回家去！)

73. e il presentat tòrra cuddu signore.
and he introduce again DEM man
並且 他 介紹 再次 指示 男人
‘And he introduces that gentleman again.’ (並且他再次介紹那位男士。)

例(72) *torrate* 是動詞 *torrare* 的複數形式。動詞 *torrare* 在例(73)裡變為副詞 *tòrra*，表示「再次」。

此外，克里奧爾語 Fa d'Ambu 表示「回復」的動詞後綴 *-vla* 也是由「返回」義動詞 *vilame* (return) 演變而來。

Fa d'Ambu (Post, 1992: 160)

74. andyi se e lantá- vla ...
 one:day that 3:SG get:up- return
 一天 那 第三人稱：單數 起來 返回
 ‘One day he got up again ...’ (一天他再度醒來……)

跨語言證據證明語言中用來表示動作或事件回復的形式源於「返回」義動詞並非偶然；它是一種趨勢。以上所舉福建話、潮州話、廣州話和客家話裡表示「回復」的「倒轉」、「翻」和「轉」原來都是「返回」義動詞，能表示動作或事件回復也都是遵循語言變化規律進行演變的結果。因此，即使華語的語法系統受到漢語南方方言干擾，方言干擾也只是起變的動因，新加坡華語會以「回」表示動作或事件「回復」還是基於一種跨語言的演變規律，而不是單純的方言結構特徵轉移。

四、結論

華語是新加坡的官方語言之一。⁸ 它以現代漢語普通話為標準，但由於其所處的多語環境而與英語、馬來語、淡米爾語和漢語南方方言（主要是福建話、潮州話、廣州話、客家話和海南話）有所接觸，以致它在語音、詞彙、語法上有異於現代漢語普通話。因此，學界將之視為漢語的一種變體，稱之為新加坡華語。

從語言接觸的角度來看，在華語與漢語南方方言接觸的層面上，新加坡華語是一個漢語北方話系統與漢語南方方言接觸，經過融合、演變而形成的語言系統。鑒於此，方言干擾在新加坡華語的討論中經常被放大，以至於只要是跟福建話、潮州話、廣州話、客家話或海南話其中一個方言對應得上的結構就都歸因於方言干擾。事實上，雖然都屬於漢語，幾個方言系統卻不一致；華語同時與這些方言接觸，要怎麼把各異的結構特徵融合到一個系統中？

具體從語言使用者的角度來說，若說方言母語者在學習華語時將方言的結構特徵帶入華語，也就是所謂的不完善學習，那就會是說福建話的人將福建話的結構特徵轉移到華語，說廣州話的人將廣州話的結構特徵轉移到華語，說客家話的人將客家話的結構特徵轉移到華語……結果是新加坡華人社群中出現不同的華語變體。既然事實並非如此，新加坡華語的句法結構就不單純是源於哪個方言或受哪個方言干擾而形成，這當中必有些理據主導系統接收或建構哪些形式。

⁸ 新加坡有四種官方語言，即英語（English）、馬來語（Malay）、華語（Mandarin）和淡米爾語（Tamil）。

再者，新加坡華語是動態的語言系統。我們不能單從共時或歷時的層面去看這個語言系統，而必須從共時及歷時的層面考慮已經成形的變異以及正在進行中的變異。

隨著新加坡華文教育體系漸趨完善，學校教授華文以現代漢語普通話為標準，一些語言現象正在消失，譬如第五聲。然而，有些結構似乎已經進入新加坡華語的語法系統並成為凝固的語法結構，譬如動補結構中「到」取代「得」出現於補語之前，例如：氣到我半死、弄到一地都濕了。既然說新加坡華語的語音、詞彙、語法現象源於最初方言母語者的不完善學習，那麼，隨著新一代人學習的完善，這些所謂源於漢語南方方言的現象應該一併消失。事實卻是，一些現象在消失，其他一些現象卻得到保留。新加坡華語那些看似源於方言的結構特徵似乎不單純是因方言干擾而起。

過去談新加坡華語都是基於語言接觸立論。我們不能排除語言接觸的環境，但跟以往不同，我們將新加坡華語放到一個系統的層面，去跟漢語方言和其他語言進行比較。在考察幾個句法結構的過程中我們發現，這些結構符合跨語言演變規律。換言之，某項語法功能在幾個漢語南方方言中的表現形式可以是分歧的，但新加坡華語所使用的形式往往就是世界其他語言普遍使用的形式。幾個實例證明了這並非偶然。

第一，新加坡華語的比較式「A＋形容詞＋過＋B」。考察幾個方言的比較式，潮州話、廣州話和客家話用「A＋形容詞＋過＋B」，但客家話表示比較不只一種形式，還有「A＋比＋B＋靠／過＋形容詞」；福建話表示比較不用「過」，而用「比」和「較」。根據跨語言研究的調查，動詞「過」語法化為比較標記是一種普遍現象。因此，我們認為，漢語南方方言以「過」

表示比較乃遵循語言演變規律；新加坡華語選擇「過」為比較標記乃語言共性使然。由於語言共性的制約，語言系統沒有吸收與之接觸的所有漢語南方方言的特徵，也就是說，新加坡華語沒有同時出現「A+比+B+較+形容詞」、「A+較+形容詞+B」、「A+形容詞+過+B」等比較式，而只吸收了跨語言共有的形式，即以「過」表示比較。第二，新加坡華語的持續非進行體「V住」。考察幾個漢語南方方言的持續非進行體，福建話用「咧」或「著」；潮州話用「□[to^{□5}]定」；客家話用「緊」；只有廣州話的持續非進行體用「住」。跨語言的證據說明靜態動詞，如：住（to stay, to live）、留（to remain）、坐（to sit），經過語法化而表示動作狀態持續是語言間的普遍現象。新加坡華語以「V住」表示持續非進行體，其背後或許存在方言干擾的因素，但追根究底，方言干擾只是起變的動因，而語言系統在眾多方言共處的條件下選擇與某個方言近似的語法結構，不是因為該方言較強勢、使用較廣泛或只是系統隨機抽樣，而是因為該形式符合語言演變的規律。新加坡華語的比較式是如此；表示持續非進行體的「V住」是如此；下面第三個實例——表示動作或事件回復的句法結構「V回」亦然。陳重瑜（1983）、祝曉宏（2008）認為，新加坡華語這個「V回」結構來自粵語，是仿效粵語的回復標記「翻」。根據我們的調查，福建話、潮州話和客家話表示動作或事件「回復」所用的「倒轉」和「轉」跟粵語的「翻」一樣，都帶有「返回」（return）的意思。從語法形式和功能的角度來看，福建話、潮州話、客家話和廣州話在表示動作／事件回復上顯出共性。跨語言證據證明語言中用來表示動作或事件回復的形式源於「返回」義動詞並非偶然；它是一種趨勢。福建話、潮州話、客家話和廣州話表示「回復」的「倒轉」、「轉」和「翻」原來都是「返回」義動詞，能表示動作或事件回復也都是遵循語言變化規律進行演變的結果。我們推測，即使

華語的語法系統受到漢語南方方言干擾，方言干擾也只是起變的動因，新加坡華語會以「回」表示動作或事件「回復」還是基於一種跨語言的演變規律，而不是單純的方言結構特徵轉移。

綜上所述，在華語與漢語南方方言接觸的環境中，難免會有南方方言的結構特徵滲進華語的語音、詞彙、語法系統，然而，一系列的證據證明語言共性在語言系統的建構中起一定程度的主導作用。面對各個方言不一致的表現形式，華語作為一個語言系統不是全盤吸收或隨機、任意選取，而是依循跨語言的演變規律來決定其形式。

若我們接受變異和語言共性之間存在相互作用，我們不妨做一個大膽假設：新加坡的華文教育雖然完善了，但是，如「V住」、「V回」這類所謂語言接觸帶來的句法結構仍然為語言使用者繼續使用，一個原因是由於這些結構已經變成語言系統中的凝固形式，而它們之所以能進入語言系統，成為系統的一部分，並在語言社群中傳承，乃基於這些結構為語言間普遍使用的形式。因此，在語言使用者的認知裡，這些形式是自然而然的。這裡連帶涉及了語言習得中所謂的直觀性學習(intuitive learning)，必須另文討論。

參考文獻

- 王士元，石鋒等譯，《語言的探索：王士元語言學論文選譯》（北京：北京語言文化大學出版社，2000）。
- 李永明，《潮州方言》（北京：中華書局，1959）。
- 李恩涵，《東南亞華人史》（台北：五南圖書出版公司，2003）。
- 李新魁，《廣東的方言》（廣東：人民出版社，1994）。
- 李新魁、黃家教、施其生、麥耘、陳定方，《廣州方言研究》（廣州：廣東人民出版社，1995）。
- 李藍，〈現代漢語方言差比句的語序類型〉，《方言》第3期（2003），頁214—232。
- 何耿鏞，《客家方言語法研究》（廈門：廈門大學出版社，1993）。
- 吳英成，《新加坡華語語法研究》（國立臺灣大學中國文學系學士論文，1985）。
- 吳福祥，〈關於語言接觸引發的演變〉，《民族語文》第2期（2007），頁3—23。
- 林立芳，《梅縣方言語法論稿》（北京：中華工商聯合出版社，1997）。
- 周長楫、周清海，《新加坡閩南話概說》（廈門：廈門大學出版社，2000）。
- 周長楫、歐陽憶耘，《廈門方言研究》（福建：福建人民出版社，1998）。
- 周清海，〈新加坡華語變異概說〉，周清海主編，《新加坡華語詞彙與語法》（新加坡：玲子傳媒，2002），頁11—24。
- 胡繼明、連麗萍，〈閩南方言潮陽話的體貌初探〉，《四川文理學院學報》（社會科學）第4期（2008），頁42—44。
- 祝曉宏，《新加坡華語語法變異研究》（暨南大學博士學位論文，2008）。
- 袁家驊，《漢語方言概要》（北京：文字改革出版社，1960）。

- 高華年，《廣州方言研究》（香港：商務印書館，1980）。
- 陸儉明、張楚浩、錢萍，〈新加坡華語語法的特點〉，周清海主編，《新加坡華語詞彙與語法》（新加坡：玲子傳媒，2002），頁 77—147。
- 陳法今，〈閩南方言的兩種比較句〉，《中國語文》第 1 期（1982）。
- 陳建民，〈北京口語的語體比較〉，《修辭學習》第 4 期（1986）。
- 陳重瑜，〈本地華語裡聲調的問題〉，《語文》第 7 期（1981），頁 38—42。
- 又見陳重瑜，《華語研究論文集》（新加坡：新加坡國立大學華語研究中心，1993），頁 273—282。
- ，《新加坡華語——語法與詞彙特徵》（新加坡：新加坡國立大學華語研究中心，1983）。又見陳重瑜（1993）。
- ，〈新加坡華語語法特徵〉，《語言研究》第 1 期（1986），頁 138—152。
- ，《華語研究論文集》（新加坡：新加坡國立大學華語研究中心，1993）。
- 陳章太、李如龍，《閩語研究》（北京：語文出版社，1991）。
- 彭小川，〈廣州話的動態助詞“住”〉，胡明揚、饒長溶編，《漢語方言體貌論文集》（南京：江蘇教育出版社，1996），頁 205—225。
- 張洪年，《香港粵語語法研究》（香港：香港中文大學，1972）。
- 張敏，〈漢語方言雙及物結構南北差異的成因：類型學研究引發的新問題〉，《中國語言學刊》第 4 卷第 2 期（2010）。
- 項夢冰，《從現代方言看〈中原音韻〉的入聲之爭》（2010 未定稿）。
- 潘家福，《新加坡華社的多語現象與語言接觸研究》（復旦大學博士學位論文，2008）。
- 劉慧博，《新加坡華語與普通話的分歧研究》（黑龍江大學碩士研究生學位論文，2010）。
- 盧紹昌，《試論推廣華語的問題：華語聲調的體現》（新加坡：新加坡中學

華文教師會，1981)。

- Aikhenvald, Alexandra Y. (2007). Grammars in contact: A cross-linguistic perspective. In Aikhenvald, Alexandra Y. and R.M.W. Dixon (Eds.), *Grammars in Contact: A Cross-linguistic Typology*. (pp. 1-66). New York: Oxford University Press.
- Borgman, Donald. (1990). Sanuma. In Derbyshire, Desmond & Geoffrey Pulum (Eds.), *Handbook of Amazonian languages*. Vol. 2 (pp. 15-248). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Chen, Chung-yu. (1982). A fifth tone in the Mandarin spoken in Singapore. Singapore: Chinese Language & Research Centre, National University of Singapore. Reprinted in (1983). *Journal of Chinese Linguistics*, 11(1), pp. 92-119.
- Chen, Matthew Y. and William S.Y. Wang. (1975). Sound change: Actuation and implementation. *Language*. Vol. 51, No. 2. pp. 255-281.
- Childs, G. Tucker. (1995). A grammar of Kisi, a Southern Atlantic language. (Mouton Grammar Library, 16.) Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Chua, Chee Lay. (2003). The emergence of Singapore Mandarin: A case study of language contact. PhD Dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Comrie, Bernard. (1976). *Aspect*. England, Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1985). Causative verb formation and other verb-deriving morphology. In Shopen, Timothy (Ed.), *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon*. Vol. 3. (pp. 309-348). England, Cambridge: Cambridge University Press.

- Greenberg, Joseph H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In Greenberg, Joseph H. (ed.), *Universals of Language*. (pp. 58-90). Cambridge, Massachusetts: The M.I.T Press.
- Hashimoto, Mantaro J. (1973). *The Hakka dialect: A linguistic study of its phonology, syntax and lexicon*. New York: Cambridge University Press.
- Heine, Bernd & Tania Kuteva. (2007). *World lexicon of grammaticalization 語法化的世界詞庫*. 北京：世界圖書出版公司.
- Huber, Magnus. (1996). The grammaticalization of aspect markers in Ghanaian Pidgin English. In Baker, Philip & Anand Syea (Eds.), *Changing meanings, changing functions: Papers relating to grammaticalization in contact languages*. (Westminster Creolistics Series, 2.) (pp. 53-70). London: University of Westminster Press.
- Huttar, George & Evert Koanting. (1993). Are Ndjuká comparative markers verbs? In Byrne, Francis X. & John A. Holm (Eds.), *Atlantic meets Pacific: A global view of pidginization and creolization*. (Creole Language Library, 11.) (pp. 165-174). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Lord, Carol Diane. (1993). Historical change in serial verb constructions. (Typological Studies in Language, 26.) Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Matisoff, James A. (1991). Areal and universal dimensions of grammaticalization in Lahu. In Traugott, Elizabeth C. & Bernd Heine (Eds.), *Approaches to grammaticalization*. Vol. 2. (pp. 383-453). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Post, Marike. (1992). The serial verb construction in Fa d'Ambu. In Colibri, Edições (ed.), *Actas do Colóquio Sobre Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. (pp. 153-169). Lisboa.
- Rajak, Norizan. (1993). The grammaticalization of verbs in Kedah Malay. *Working Papers in Linguistics* (Honolulu) 25, pp. 121-133.
- Thomason, Sarah. (2001). *Language contact: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- . (2003). Contact as a source of language change. In Joseph, Brian D. & Richard D. Janda (Eds.), *The handbook of historical linguistics*. Blackwell Publishing.
- Thomason, Sarah G. & Terrence Kaufman. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Wagner, Max Leopold. (1962). *Dizionario etimologico sardo*. Vol. 2. Heidelberg: Winter.
- Weinreich, U., W. Labov and M.I. Herzog. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In Lehmann, W. and Y. Malkiel (Eds.), *Directions for Historical Linguistics*. (pp. 95-195). Austin: University of Texas Press.

趨向補語「V 一下來／下去」在 現代漢語中的用法探析及其教學啟示

林妙治*

提要

有鑑於外國學生在使用複合趨向補語中或見偏誤的情形，因此本文擬從文獻討論複合趨向補語，從中歸納分析可遵循之規則，並針對華語學習者使用的偏誤病句進行探討，期能提出「V 一下去」、「V 一下來」用法清楚易用的規則，幫助學生學習這些語法點。研究方法採取資料庫語料分析法，利用中央研究院漢語平衡語料庫做為通用句式參考，以及北京語言大學 HSK 動態作文語料庫進行「V 一下去」、「V 一下來」的偏誤用法探析。本文探討複合趨向補詞「下來」、「下去」搭配動詞使用之延伸意義。研究問題為：(1)「V 一下來」、「V 一下去」在趨向功能的語義、語用上有何差異？(2)「V 一下來」、「V 一下去」在搭配的短語上有何規則可供遵循或加以判別？(3)在教學上有何建議或啟示可供參考？對於「V 一下來」、「V 一下去」的判別依據，本文認為二分法歸類可應用於華語教學上解說，以空間意義與時間意義為根基說明，即可判別語句基本用法。空間意義可包括具體與抽象的方向、位置的起始點、終點等；時間意義則可判別過去和未來的位移方向，以及狀態、結果的確定等，皆可清楚參照使用。

本文 102.11.15 收稿，103.5.20 審查通過。

* 國立高雄師範大學華語文教學研究所研究生。

本文建議，在教學時，應先就空間意義的基本闡述，進階到時間意義的延伸，並搭配可依循的通用短詞例句，再搭配情境式練習來使用。

關鍵詞：趨向補語、「V 一下去」、「V 一下來」、複合趨向補語

The Study of “Verb-Xialai / Xiaqu” Usage in Modern Chinese and the Related Implications for Teaching

Miao-Chih Lin

Abstract

This study aims to examine the syntactical differences of the directional complements “Verb-Xialai / Xiaqu”, and generalizes the differentiating rules by investigating sentences with “Verb-Xialai / Xiaqu”, and analyses errors usage in corpus to help the foreign students use the directional complements correctly. Two Chinese corpus were selected as the linguistic data, Sinica Corpus as the reference of prescriptive sentence and the corpus of HSK dynamic composition corpus established by Beijing Language University as the source of errors sentences. This study examines the extended meanings and the different syntactical functions of the directional complements “Verb-Xialai” and “Verb-Xiaqu”, and also develops rules to distinguish the two complements and proposes teaching implications. This article suggests that a dichotomy manner can be used for teaching the directional complements of “Verb-Xialai / Xiaqu” and distinguish their syntactical usages. The concept of the spatial movement contains the following features: the concrete movement, the abstract movement, the initial position and the terminal position, etc. The concept of the

temporal movement helps to distinguish the tenses and affirmation of the status and result of a given event. The article proposes that we may teach “Verb-Xialai” & “Verb-Xiaqu” with the introduction of the concept of spatial movement in the beginning, and later extend to the concept of the temporal movement including the practices with common lexical items based on the generated differentiating rules, and provide learners with a designed situation to form the cognition accordingly.

Keywords: directional complement, “verb-xialai”, “verb-xiaqu”, compound directional complements

一、前言

現代漢語中，趨向補語在漢語的意義除了用來表示動作行為的基本趨向動詞外，另有其它動詞虛化後複雜的延伸義。外國學生在使用趨向詞時，在趨向性動作動詞的基本用法較無問題，但對於其動詞虛化而來的意義在寫作上或見錯句或偏誤，這在北京語言大學漢語水平考試（HSK）中的動態作文語料庫中可觀察得知。是故，趨向補語也算是外國學生或二語學習者在學習漢語的語法難點之一。

馬慶株（1997）對於「V來／去」與現代漢語動詞的主觀範疇做了一些闡述，認為決定「V來／去」視動作與說話人的關係和主觀方面的感知有關。童小娥（2007）也探討過從認知表徵看補語「下來」、「下去」的不對稱，結果發現由於觀察方向的不同，在句法分布上存在不對稱現象。楊德峰（2009）曾對於現代漢語辭典中的趨向動詞釋義提出一些疑問，針對排序、用語、準確性以及用例方面指出問題並進行分析。楊並於 2004 年發表了有關動趨式的研究述評，針對 20 世紀 80 年代中期以後的研究介紹與理論結果梳理。相關的專篇論文有王林哲（2006）的「下來」、「下去」相關問題研究，以及劉美君（2010）從認知語言學觀點看「V—下來」的多義現象。另有不同國籍學習者對於趨向補語的學習偏誤分析期刊文章。其他大部份是對於廣義的趨向補語做探討，而不在本研究範圍內。

期刊專文中雖然已建立一些趨向補語架構上之概念參考句義，然缺乏語料庫的單詞語料分析，並從中分析細究。本文將特別針對「V—下來」和「V—下去」的語法使用探討，在下一章訂出本研究目的與問題，並加以分析討論。

二、研究目的與問題

筆者利用北京語言大學 HSK 動態作文語料庫，在同樣檢索錯句條件下發現「下來」的錯句有 21 條紀錄，「下去」有 22 條，「上去」有 3 條，「上來」錯句有 5 條。由於「下來」與「下去」的誤用結果比例偏高，筆者於是進行探討「下來」與「下去」複合趨向詞在語意、語法、語用上的異同，並針對「下來」與「下去」的狀態義，進一步探討其在語篇語句上的功能，期能透過語用的歸納分析，釐清語用處理規則，希冀能進一步對於此類趨向詞，提供華語教學有更清晰的參考規則可依循。

本研究目的旨在探究「V－下來」和「V－下去」在語法和語義的使用情形，並提出「V－下來」和「V－下去」在漢語教學上的參考建議。本文以探討複合趨向補詞「下來」、「下去」搭配動詞使用之延伸意義為主。在趨向性動作動詞的基本用法上不再做探討。

本文提出的研究問題如下：

- (1) 「V－下來」、「V－下去」在趨向功能語義的差異，以及語用上有何相異之處？
- (2) 「V－下來」、「V－下去」語用在搭配的短語上有何規則可遵循參考或加以判別？
- (3) 在教學上有何建議可搭配運用？

三、文獻探討

本節擬從文獻討論複合趨向補語，並從中歸納分析可依循之規則。將從語義、語法，以及教學三方面探討。

（一）語義

趨向詞附著在謂詞後面，可以看作是謂詞的延伸，通常可視為補語。趨向詞表示謂詞的趨向，有時表示較具體的意義，有時表示較抽象的意義。前者如「走下去」，後者如「堅持下去」。「下去」表示「繼續體」，如：「做下去」、「說下去」。趨向詞是表示趨向性動作的動詞虛化而來的，當未虛化時，就是動詞。複合趨向詞有：「上來」、「下去」、「出來」、「回去」、「過來」、「開去」等詞，有時表謂詞的趨向，有時表具體義意，有時表抽象意。有時能表動作的體，類似體助詞。如表「開始體」（做起來、說起來）；表「繼續體」（「做下去」，「說下去」）。（錢乃榮，2002：173）

Li & Thompson（2012 修訂版，黃宣範譯著）提及，「下去」在結果式動詞複合詞（RVC, resultative verb compound）中所接的非移位動詞都是持續性動詞，也就是這種動詞的概念可以持續一段時間。跟這一類動詞在 RVC 中一起出現時，其意義是「繼續」。這個意義可以了解為從「方向」隱喻引伸到時間的領域上去，如「看下去」、「活下去」、「寫下去」。（2012：58）

馬慶株（1997）也曾專文討論「V 來／去」與現代漢語動詞的主觀範疇，認為其語義功能語法在於動作與說話人的關係和說話人的主觀感知

有關。其動作造成可見結果或不可見到結果來決定後面出現「來」或「去」，說話人主觀上覺得是否可以看到或者感覺到。這個範疇表示動作與說話人的關係和主觀方面的感知，可以說明漢語的理據性。漢語動詞的主觀範疇除了表示強調的手段，還與相對方向、態度和主觀感受有關。這點對照外籍生曾提出的問題：在報章上看到兩個句子「柏林圍牆倒下來了。」與「柏林圍牆倒下去了。」差異點是什麼？若以馬慶株梳理的語義功能語法上來解釋的話，針對柏林圍牆倒塌的事件上，使用「倒下來」的心理距離較小，說話人的主觀感知方面較強；相較之下，使用「倒下去」時，說話者主觀感知較弱，心理距離較遠，對於事件本身較以旁觀角色來觀察。

高順全（2001）則指出動詞能接「下來」、「下去」作為體標記的多是表示狀態變化的形容詞。但如同空間義一樣，狀態的變化仍視參照點的不同而具有明顯的主觀性，在一定程度上取決於說話人的主觀因素。依不同的心理參照點的變化與對狀態的認識選用「下來」、「下去」。以終點的參照點來看，「下來」是表有終點、完整，和可預見的結果；而「下去」是無終點，不可預見。「下來」的虛化程度比「下去」的虛化程度還高。然筆者認為不論是主觀方面的感知或是心理參照點，這些對於外籍學習者來說是很難判別的，因此往往無法正確使用之，而造成偏誤情形。如楊德峰（2003）在《英語母語學習者趨向補語的習得順序》篇中的例句：

*看上來商業味太重。

楊發現在中高級階段，學生普遍對「動詞＋複合趨向補語（引申義）」的搭配上不太好習得，以致無法靈活運用。劉月華等人（2001）歸納出複

合趨向補語，共 28 個趨向補語，其中包含單音節趨向詞與「來」、「去」的結合。如下表一：

表一：複合趨向補語（劉月華等人，2001：316）

	上	下	進	出	回	過	起	開	到
來	上來	下來	進來	出來	回來	過來	起來	開來	到……來
去	上去	下去	進去	出去	回去	過去	---	開去	到……去

以上這些動詞做複合趨向補語時，可表方向，如「走進來」、「坐下來」；也可表示結果，如「關上門」、「看出問題」、「連接起來」；可表狀態，如「唱上了」、「唱起來了」、「唱開了」。劉月華（1998）根據其虛化程度把趨向補語的語法意義分為三類：(1) 趨向意義，表示人或物體通過動作在空間的移動方向。如：「急步跑下來」、「在椅子上坐下來」。(2) 結果義是表動作的一種必然結果，與趨向意有內在聯繫，或者表動作有結果或達到目的。如：「割下來」、「剝了下來」、「寫下來」、「他被刷下來」。(3) 狀態義則比結果義更虛化，表動作或狀態在時間上的展開、延伸，與空間無關。如：「唱上了」、「唱起來了」、「唱開了」。

筆者將之整理成簡單表二說明之：

表二：「下來」的三個意義面向

意義面向	說明	例句
趨向意義	高往低移動	蹲下來打火抽烟。 他又降下來一級。
結果意義	退離面前的目標	部隊從前線撤下來了。
	使物體一部分從整體脫離	把紙撕下一塊來。 把信封上的郵票揭下來。
	表示凹陷	臉瘦下來
	表完成某動作	就算他應付下來，那麼以後呢？ 幾年觀察下來，他們兩個人始終是聯在一起的。
狀態意義	進入新狀態 由動態轉為靜態	敲打聲也驟然停息下來。 傳單撒完了，她的心才放了下來。 這時呼喊聲暫時沉寂下來。 天漸漸黑下來。
熟語		接下來

劉月華指出全部趨向補語都具有趨向義，大部份有結果義，少部分有狀態義。而「下來」與「下去」就是少數具有狀態義的趨向補語之一。

然，王林哲（2006：11）卻將「下來」、「下去」做補語時的意義直接歸成二類，一是空間意義，二是時間意義。他從 Langacker 的過程法理論（Process）來看劉月華的三種意義與空間和時間的關係。王林哲認為三種意義皆與空間、時間有關，只是凸現的程度有所不同而已。他將語義分類如表三：

表三：空間與時間的語義分類

主類	細類	例句
空間意義	具體空間位移	他從山上走下來。 孩子掉下去了。
	抽象空間位移	上級的文件發下來了。 他這個班長被撤下去了。
時間意義	完成	我把課文讀下來了。
	持續	我還要繼續讀下去。

筆者認為王林哲的詮釋，清楚地把劉月華等人的概念處理得更為清晰，同時也解決了劉月華對於結果義在實際例句上解釋的模糊點。

（二）語法

童小娥（2007）曾就「下來」與「下去」做不對稱的分析，就空間位移、時間位移與性質狀態位移分布上的不對稱探討了兩者的區別。例如：抄錄類動詞，如：「抄、寫、錄、記」，從無到有，由原型位移而來，所以只能接「下來」，不能用「下去」；獲取類動詞，如「接受、買、收、救、拿、取」，表達心理空間的虛擬位移，突顯位移主體的位移終點，故也只能接「下來」，而不能用「下去」。這類具體與虛擬的位移說明，視觀察方向是否為位移終點方向，來解釋有些動詞不能使用「下去」的原因。在判別使用上具有實質的參考價值。

呂叔湘（2008）在「下來」與「下去」的釋義上，提供了三種語法點，筆者整理如表四說明之：

表四：「下來」與「下去」的句式語法點

句式	說明
V + 下來 (下去) [+ N]	表空間／高位到低位；走下來／傳達 下去沉下去 下來：(1) 表動作完成／兼有脫離 的，卸下來 摘下來：(2) 從過去繼 續到現在：堅持下來流傳下來 「下去」表示動作仍繼續：講下去 看下去 再討論下去
V + 下 + N (處所) + 來 (去)	隨動作從高處到低處 (搬下去 流下來)
形容詞 + 下來 (下去)	表某狀態已經存在並將繼續發展。 Adj. 多表消極意例：壞下去 鬆懈下 去 一天天瘦下去。 表某狀態開始出現並將繼續發展。

這是較早期簡略的說明句式，但細微的語用分析，則以馬慶株、楊德峰，以及後期的童小娥、王林哲的分析為代表，細步判別語義與語用的異同。

屈承熹 (2010: 71) 將此類趨向詞歸屬於方向動詞補語，認為行動動詞後面可接「結果」(resultative)、「潛能」(potential)、「方向」(direction) 三種補語。行動動詞接方向補語的例子為：「走過來」、「拿回去」。由方向衍生而得的潛能動詞補語，如：「走得過來」、「走不過來」、「拿得過去」，「租不出去」。但屈承熹也提到，情狀動詞後面則不能接任何補語。然此點卻有疑義。事實上，在語料庫的例句中不難發現仍是有情狀動詞接趨向

補語的句式成立，如「想下去」、「墮落下去」、「冷卻下來」。

劉美君（2010）試著以框架語意（Frame Semantic）和構式語法（Constructional Grammar）的論點來看中文「V－下來」的多義性並試圖為「V－下來」的配搭限制找出一個普遍的解釋。劉文裡解釋「V－下來」分別代表著原因（cause）與作用路徑（path）。在其結論中，她將「V－下來」統整成五個框架語意：

1. 物體由上至下(Motion, V+Xialai)：「走下來、搬下來、扔下來」
2. 物體脫離本體(Detach, V+Xialai)：「切下來、剪下來、退下來」
3. 得到或獲取某事，事件轉換目標(Obtain, V+Xialai)：「買下來、寫下來、背下來」
4. 處置、固定(Place, V+Xialai)：「住下來、留下來、存下來」
5. 朝向某一狀態（逐漸）(Gradable, SV+Xialai)：「冷下來、瘦下來、慢下來」

劉美君認為透過動詞的搭配，賦與「下來」的呈現意義。這點與王林哲（2006）在處理結果義其中的「脫離意義」所言類似。王林哲認為脫離意義並不是「下來／下去」的語義特徵，而是動詞本身的語義特徵賦予整個短語的一種語義表現。諸如動詞：「摘、採、割、剪、拆、拔、揭、撕、擦」等。

綜觀以上，「下來」、「下去」在語義上的探討，大抵都有空間、結果／完成、以及狀態的持續或改變之語義存在。本文將以語料庫的蒐尋結果

例句，進一步探究「V－下來」、「V－下去」的規則。

（三）教學上

華語趨向動詞是個特殊的動詞，在意義和用法上都有其複雜性。李冬梅（2008）提出了在進行趨向動詞教學中，應當注意的是趨向動詞作補語時，跟動詞、形容詞結合存在著一定的選擇性。與趨向動詞結合的強弱不太一定。如「拿」，可接「拿下來」、「拿下去」，「醒」卻只能用「醒過來」。另外表示性質的形容詞大抵都能跟趨向動詞結合，如：「房間裡暗下來了」、「天氣還會冷下去」。但狀態形容詞一般不能和趨向動詞結合，如「雪白」、「筆直」等。這些趨向動詞會受到與之結合的動詞、形容詞的詞義所制約。同時李冬梅也提及在教學上應注意不同趨向動詞的細微差別，特別如「下來」和「下去」。她指出下來的著眼點是動作的終點，表示動作實現並跟動作有關的事物成靜止或固定狀態。「下去」的著眼點是動作的起點，意味著動作還沒到達終點，所以「下去」表示動作繼續進行或狀態繼續持續。教學者理應將趨向動詞的語義差別區分出來，才能讓學習者能更理解掌握趨向動詞的用法。（2008：101）

四、研究方法

本研究使用資料庫分析語料。語料資料來源為中央研究院漢語平衡語料庫（簡稱 Sinica Corpus）以及北京語言大學 HSK 動態作文語料庫。前者語料作為通用句式研究之用，後者語料作為偏誤分析參考之用。

中央研究院漢語平衡語料庫目前開放一千萬語料版本的線上查詢系

統。提供一千萬目詞的平衡語料庫 4.0 版本，所蒐集的文章為 1981 年到 2007 年之間的文章。本研究之語料是取自 2013 年 3 月 13 日所截取的語料。現已更新網址為：<http://asbc.iis.sinica.edu.tw/>。在「V－下來」、「V－下去」搭配的短語上，筆者於 2013 年 3 月 13 日，透過中央研究院平衡語料庫以關鍵詞「下來」、「下去」進行檢索，得到 65 筆「下來」的相關詞語料句與 87 筆「下去」的語料句。再進一步將所蒐集到的語料進行句義歸納，整理出通用句式以供分析參考。

另外，北京語言大學 HSK 動態作文語料庫則是提供非母語寫作真實語料的檢索，包括留學生作文 1 萬餘篇，每篇標注字、詞、句、篇章等偏誤信息。此語料庫是由北京語言大學崔希亮教授主持的一個國家漢辦科學研究項目。是母語非漢語的外國人參加高等漢語水準考試(HSK 高等)作文考試的答卷語料庫，蒐集了 1992~2005 年的部分外國考生的作文答卷。語料庫 1.1 版收作語料總數達到 11569 篇，共計 424 萬字。其網址為：<http://nlp.blcu.edu.cn/online-systems/hsk-language-lib-indexing-system.html>

筆者利用北京語言大學 HSK 動態作文語料庫，以字符串檢索方式，按詞查詢「下來」、「下去」，檢索全部不另設限條件，得出的語料包含「下來」共有 262 筆，「下去」則有 1025 筆。再以相同詞，在檢索條件設定成錯誤，包含錯詞、缺詞、多詞等批閱狀況，「下來」的錯句有 21 條紀錄，「下去」有 22 條，「上去」有 3 條，「上來」錯句有 5 條。

語料分析結果將在下一節進行說明與討論。

五、發現與討論

在「V－下來」、「V－下去」搭配的短語上，筆者於2013年3月13日，透過中央研究院平衡語料庫以關鍵詞「下來」、「下去」蒐尋得到，65筆「下來」的相關詞語料句與87筆「下去」的語料。歸納分析成以下句式：

（一）下來

1. V了下來（動態／靜態）：「停了下來」、「流了下來」、「冷卻下來」、「暗了下來」。
2. 從（由）……下來：「從牆上垂掛下來」
3. 把（將）+ O + V + 下來：「把眼鏡取了下來」
4. （時間）副詞 + （V）下來：「十幾年下來」
5. 副詞 + V 下來：「一直保持下來」、「一路參觀下來」、「幾回玩下來」

若依林文哲（2006）的過程理論簡單分類法來看，以上句式2與句式3可用空間意義來解釋；「從」的起始點到達說話人的空間位置，以及「把」的處置義也將物件做空間的移動到說話者的主觀位置；而句式1、4、5，則可做時間意義來看，時間的位置來到了說話者的當下時間，意即「到目前為止」。特別的是句式1，包括動態動詞與靜態動詞皆可發現「V－來」的用法。動態動詞可以是過程的位移空間，如：「停了下來」。（到達說話者的跟前）；而靜態動詞在這裡也是可以接趨向補語與之作用，與屈承熹（2010）認為的情狀動詞不能加趨向補語的看法有異。

(二) 下去

1. V了下去：「吃了下去」、「接了下去」、「坐了下去」
2. V下去：「過下去」、「活下去」、「做下去」
3. V不下去：「說不下去」、「待不下去」、「聽不下去」
4. 不(沒)……再V下去：「不便再問下去」、「不讓他說下去」、「不值得再看下去」、「沒有理由再纏下去」。
5. 再V下去：「再待下去」、「再胖下去」、「再增加下去」、「再沉淪下去」
6. 再也V不下去：「再也說不下去」、「再也待不下去」
7. 如此／這樣(V)下去：「如此下去」、「這樣下去」
8. 正要／可要／還想／還要+V下去：「正要說下去」、「還想問下去」

依筆者所分析的語料庫得出的列句式可遵循參考及判別的依據，且發現在某些句式上卻是不可替換的。如句式4、5、6的「再V下去」、「再也V不下去」。「再」字本身在時間意義上是具有「下一步」的未來意義，對照童小娥(2007)的時間位移分布來看，「下來」表從過去到未來；「下去」表示從現在到將來，這點可印證含「再」的句式只能適用「下去」，是不能與「下來」替換的。連同句式7和8的「如此」、「這樣」、「正要」、「還想」等也都是起始點在現在，而位移到將來的時間。

「下來」的延續意義是由它的趨向意義造成的。說話人如果要凸顯事件動態的變化過程，會通過「漸漸」、「慢慢」、「一點一點」等詞彙形式來表達。(高順全，2001)這點在語料的發現基本上是不謀而合的。靜態動

詞加「下來」，如「冷卻、暗、靜、冷清、沉澱」等等的「V－下來」形式。又如完整且可預見的結果如：

- (1) 把眼鏡取了下來；
- (2) 一會兒節拍改變，速度放慢了下來。
- (3) 車子因紅燈亮起，就停了下來。
- (4) 長年累月的拖延下來，危樓一天一天地更加危險。
- (5) 最後她安靜下來了，一動也不動，我才老實下來。
- (6) 東尼把他們留了下來
- (7) 天色漸黑，商店都打烊了，街上也冷清下來。
- (8) 我們把這兩個孩子收養下來！

在時間意義的區別上，「下去」會有可預見的將來，或可預期的持續；「下來」則達到目前的某種狀態、獲得某種結果。例：

- (9) 要想生存下來，一切都得靠自己。
- (10) 我連一試也沒有通過，就被刷了下來。

此外，筆者在 HSK 動態作文語料庫的檢索錯句找到學生進行作文測驗時所造出的問題句如下。藉著以上的語義、語用來分析病句。

- (1) *最後我昏倒下去了。
- (2) *他弟弟的幫助之下，他繼續下去畫畫。
- (3) *雖然我漢語還不行，可是我認真跟他們談話下去。

- (4) *現在我已到中國來生活下去，老師以前的心情我都懂了。
- (5) *她就大聲哭下來。
- (6) *在下來的歲月中，它還是最親密的朋友。
- (7) *還有最好的是吸煙者為了自己健康停下來抽煙。
- (8) *世界上所有的人不擔心餓死而幸福地生活下來。

對於病句(1)，「昏倒」並不能一個過程，但「倒」卻可以成為一個過程。所以若病句刪除「下去」，或是改為「倒下去」即可成立。病句(2)，「下去」在句中的位置不對，應接在V（畫）後面。病句(3)，時間點是在談話（說漢語）那個當下時間，並未產生時間位移，故不需使用「下去」。在病句(4)，時間點在「現在已到中國來生活」，也是當下時間，並未有時間位移的發生。同例病句(5)的「就」，也是定點的時間點，「大聲哭」有音量的小到大，適合用「起來」，而不能用「下來」。病句(6)，「下來」在這句是補語，少了動詞來形連接賓語「歲月」，可改為「接下來的歲月」或是「這些年下來」。病句(7)，「停抽煙」是個定點停止動作，並未有空間或時間的位移意義。「停下來抽煙」本身的意義是某動作停下來，然後抽煙。依此句意，可直接改為「不要抽煙」或是「把抽煙戒掉」。病句(8)，句義帶有時間點到未來，可改為「幸福地生活下去」。

綜觀以上，本研究對於「V—下來」、「V—下去」的判別依據，認為王林哲的二分法歸類可應用於華語教學上解說。在趨向功能的語義上，可著眼於空間意義與時間意義說明，即可判別語句基本用法。語用上之空間意義可包括具體與抽象的方向、位置的起始點、終點等；時間意義則可判別過去／未來的位移方向、以及狀態、結果的確定，皆可清楚參照使用。

六、研究結果與教學啟示

《實用視聽華語》在第二冊第九課在句法練習上，列出了趨向補語的說明。解釋方向補語的「來」、「去」、「上來」、「進去」等可以用做結果補語(resultative complements, pp.219)其中列出詞彙「下+(得/不)+去」、「下+(得/不)+來」，以及「走/跑/拿/搬/開 + 得/不 + 下來/下去」等的英語字義參照，在「下來」、「下去」的英文以方向「down here (這裡)」、「down there (那裡)」來區分句末「下來」、「下去」語意。但在練習上並未針對額外補充的方向補語做進一步的評量。第二、三、四冊分別有「脫下來」、「背下來」、「錄下來」的基本「V+下來」用法，但並無「V+下去」的用法。對於華語中高級學習者可能會有語義上的判別與句子應用的困難。筆者將教材中出現的使用狀況整理如〈表五〉以提供參考。

表五：實用視聽華語「下來」、「下去」使用狀況

《實用視聽華語》	生詞	文法練習	
第二冊 第七課	脫下來	S把OV(DV(N))(來/去) S把OV(在PW,到PW來/去)	著重在動作的方向性
第二冊 第九課 p.219		下+(得/不)+去 走/跑/拿/搬/開 + 得/不 + 下來/下去	無相關練習 與進一步說明
第三冊	背下來		

第六課			
第四冊 第一課	錄進去 錄下來		
第四冊 第四課		V 下來	
第四冊 第八課		V + 〔得／不〕 + 來	

在教學上的啟示，建議以下方式幫助華語學習者歸納用法。

（一）就空間意義上闡述：即「上、下、來、去」的意義。空間意義：空間上的演示。判別的依據有起始點與終點的參照點，以及說話人意指的空間位置。如：「坐下來」、「坐下去」；「倒下來」、「倒下去」等的空間位置參照點說明。

（二）就時間意義闡述：透過時序上的思考練習。「V—下去」會有可預見的將來，或可預期的持續；「V—下來」則達到目前的某種狀態、獲得某種結果。如：「接下來」、「停下來」、「繼續下去」等在時間意義上的延伸意。

（三）利用常用搭配詞語練習：透過填空句型操練模式，讓學習者就意義層面思考。茲將可與之搭配的通用練習句型整理為〈表六〉。希冀透過一些固定的句式，能在練習題上供教學參考，讓學生能利用通用句式更快掌握「V—下來」與「V—下去」的一般常用法則。

表六：「V－下來」與「V－下去」的通用句式

「V－下來」	「V－下去」
V－下來	V－下去
V了下來（動態／靜態）：「停了下來」、「流了下來」、「冷卻下來」、「暗了下來」。	V了下去／V不下去
從（由）……下來：「從牆上垂下來」	不（沒）……再V下去
把（將）＋O＋V＋下來：「把眼鏡取了下來」	再V下去／再也V不下去
時間副詞＋下來：「十幾年下來」	如此／這樣（V）下去
副詞＋V下來：「一直保持下來」、「一路參觀下來」、「幾回玩下來」	正要／可要／還想／還要＋V下去

這些句式是從有限的語料中所歸納出來，誠然還是有不少句子並不侷限只出現在「下來」或「下去」。例如上列句式中「再也V不下去」，我們並未看到語料中出現「再也V不下來」，但事實上我們也會看到「再也V不下來」的句式是成立的，要看前後文句的意指才能判別差異。網路文章曾看過「一翻再也停不下來的好書」之用法。「停不下來」，此句義是指已經發生的動作，要一直延續到未來發生。語義時間點是從過去到未來，符合「下來」本身時間位移分布的語義，並不衝突，是故「再也停不下來」之用法合法成立。再如：「再也擋不下來」、「再也擋不下去」，雖然兩者句式成立，但是句義上是有差異的。前者是截至目前為止，現下時間點的狀態陳述，後者卻帶有可預見未來還要發展的改變狀況。這樣的差異性需要

教學者依照前後文句的意指來幫助學生進行句義上的解釋與辨別使用。

在華語初級階段，可只著眼於「上、下、來、去」等簡單的空間移動。在中級學習階段，可再逐步從空間與動作延伸到時間的概念，並搭配一些轉折語，如「接下來」、「接下去」，以及時間副詞＋「下來」等的使用情景說明。當進階到高級階段，可再針對「V－下來」與「V－下去」的時間意義延伸，合併感知部份，一併加以解說。利用一些通用例詞、例句來詮釋使用，最好也能利用情境氛圍讓學習者能判別兩者語義上的差異，避免學習者對於複雜的引申義產生困擾，並能對「V－下來」與「V－下去」兩者的分際能清楚判別運用。

在教學演示上，透過情境動畫的使用，還有時間的流逝的演示，再加上主觀者的角色，便可清晰說明。例如：「房間暗了下來」；或在狀態上的改變用兩張前後的圖片來說明情境上的變化，例如：「教室剛剛很吵，現在安靜下來了。」，利用圖片帶出狀態說明，能讓學習者感知狀態如何改變。如此才能讓學習者更能感受兩者的差異性與使用的時機，以達到正確使用「V－下來」與「V－下去」的效果。

以筆者的教學經驗，可採行的另一種策略是先藉由混雜的填空題，請學生先行自我判別要填入「下來」、還是「下去」。預先評估並觀察學習者對於兩者詞彙使用情形是否混淆不清，觀測學習者不清楚之處可能發生在什麼句子。接著，再個別針對「V－下來」與「V－下去」做例句解釋，請學習者藉由唸讀完整句子並引導學習者自行解釋正確句意，以建構自己對於「V－下來」與「V－下去」的判斷情境。藉由例句的參照，以辨析兩者的細微差異。最後再重做一次填空評量，判別學習者是否已清楚判別。筆者根據資料庫所蒐集的語句改編為以下之填空題以示範參考。

「下去」填空題：

1. 他失去了活_____的勇氣，而想到自殺。
2. 雖然沒什麼錢，但他們的日子還可以過得_____，不會怨天尤人。
3. 人民不希望美元長久升值_____，對出口不利。
4. 事情發展_____，將會出現無法預料的結果。
5. 薪水一直都不發，員工再也忍受不_____而罷工了。
6. 這樣_____，是不會有好結果的。
7. 再怎麼沒錢，有了一身才藝，照樣能生存_____。
8. 今後的改革還會繼續_____。
9. 這樣_____，是不會有好結果的。
10. 再怎麼沒錢，有了一身才藝，照樣能生存_____。

「下來」填空題：

1. 工作了一天_____，他感覺很累。
2. 他把老師上課的內容仔細地記_____。
3. 那隻狗看到主人叫聲就停_____。
4. 老師突然走進教室，大家都靜了_____。
5. 這間房子很舊，不知道哪天會倒_____。
6. 他靠著節食和運動，不知不覺便瘦了_____。
7. 在冬天下午五六點，天色便開始暗_____。
8. 等到文件批_____，你再來找我。

9. 我站到窗前，望著漸漸昏暗_____的天空
10. 經過一段時間，這項才藝被特別保存_____。

期許以上筆者的歸納與資料整理能有助於疏理華語學習者在學習趨向補語「下來」和「下去」時的語用情形，順利判讀句意並能正確使用「下來」和「下去」。

參考文獻

- 王林哲，〈「下來」、「下去」問題研究〉（上海市：上海師範大學應用語言學研究所碩士論文，2006）。
- 李冬梅，〈試談對外漢語教學中的趨向動詞教學〉，《語言教學研究》2008年5月。（2008），頁100—101。
- 呂叔湘主編，《現代漢語八百詞（增訂版）》（北京：商務印書館，2008）。
- 周清海，《華語教學語法》（新加坡：玲子傳媒 Lingzi Media，2003）
- 屈承熹，《漢語功能篇章語法—從認知、功能到篇章結構》（台北：文鶴出版社，2010）。
- 馬慶株，〈「V來／去」與現代漢語動詞的主觀範疇〉，《語文研究》總第64期（1997），頁16—22，60。
- 高順全，〈體標記「下來」、「下去」補議〉，《漢語學習》第3期（2001），頁12—14。
- 童小娥，〈從認知表徵看補語「下來」、「下去」的不對稱〉，《湖南文理學院學報—社會科學版》第32卷第4期（2007），頁114—116。
- 楊德峰，〈用於將來的「動＋了＋趨」初探〉，《語言研究》總第47期（2002），頁78—84。
- 楊德峰，〈英語母語學習者趨向補語的習得順序〉，《世界漢語教學》總第64期（2003），頁52—65。
- 劉月華，《趨向補語通釋》（北京：北京語言文化大學，1998）。
- 劉月華、潘文娛、故韓，《實用現代漢語語法（增訂版）》（臺北市：師大書苑，2001），頁316。
- 劉美君，〈從認知語言學觀點看「V一下來」的多義現象〉，（靜宜大學英

國語文學系研究所碩士論文，2010）。

盧英順，〈「下去」句法、語義特點探析〉，《寧夏大學學報：人文社會科學版》第 28 卷第 5 期（2002），頁 30—34。

錢乃榮，《現代漢語概論》（臺北：師大書苑，2002）。

Li, C.N. & Thompson, S.A.（1982 初版）。Mandarin Chinese- A Functional Reference Grammar。《漢語語法（2012 修訂版）》。黃宣範譯。台北：文鶴出版社。

First Language Transfer of WH-Movement in Second Language Acquisition: Speakers of English Learning Chinese

Keng-Yu Lin^{*}

Abstract

Globalization has made second language acquisition much more dynamic with each passing day. Learning Chinese has become one of the most active second-language-acquisition activities all over the world. Lots of studies have shown difficulties English native speakers encounter when they learn wh-question formation in Chinese. Most studies provide off-line evidence to explain these difficulties native English speakers face in learning wh-question formation in Chinese. Few studies offer on-line evidence to explain this phenomenon. Therefore, the current study has adopted both on-line and off-line tasks to investigate this issue. Accuracy rate, reaction time, and acceptability rate are analyzed in the hope to offer evidence and explanations to these difficulties. Based on the result

本文 102.11.15 收稿，103.5.20 審查通過。

* 國立臺灣師範大學英語學系語言組碩士生。

of the data, the current study firstly supports that L1 plays a role in the acquisition of wh-questions. Secondly, the proficiency level of the learners also plays a role. Thirdly, the number of clauses in a sentence can influence the process of Chinese wh-questions by learners. Fourthly, the movement of different argument roles can be a factor contributing to the difficulties in learning the wh-questions.

Keywords: second language acquisition, first language transfer, wh-movement, wh-in-situ

疑問詞移位於二語習得扮演之角色： 英文母語者學習中文之研究

林耿育

提要

語言互動在全球化下日趨頻繁，中文是現今社會裡，語言學習的熱門語言之一，文獻裡有許多有關英語為母語學習中文的研究，許多研究都指出英語為母語的人在學習中文遇到的困難，並提供了離線處理的證據，此篇研究主要是探討英文為母語的學習者在學習中文 WH 問句時，是否會受到英語句法結構的影響。此篇研究提供了線上處理的證據以及離線處理證據，探討第一語言在二語習得的過程扮演的地位、二語的流利程度與第一語言的關係、句子的子句數是否會影響學習者對於第二語言的處理以及不同論元結構的移動是否會影響第二語言的處理。

關鍵詞：二語習得、一語轉換、疑問詞移位

I. Introduction

Section 1 mentions how the study is inspired and what the research questions are. The following sections will illustrate the motivation of the study in detail and the research questions along with the predictions.

1.1 Motivation

Learning Chinese has been a hot trend nowadays. More and more people all over the world start to use Chinese to communicate with others, especially people from the western countries. However, due to the typological differences of different languages, Chinese has been found to be difficult to learn for native speakers of English.

Theories have been proposed to explain the difficulties for the native speakers of English to learn Chinese. According to Contrastive Analysis Hypothesis (CAH), where two languages are similar, positive transfer is likely to occur; where they are different, negative transfer or interference is likely to happen. Based on CAH, the present study aims to discover whether negative transferring effect exists in wh-questions between English and Chinese since English is a wh-movement language regarding wh-question formation and Chinese is a wh-in-situ language in terms of wh-question formation.

Although many experimental and empirical studies provide supportive off-line evidence for CAH, comparatively speaking, there are fewer on-line studies

offering evidence for the theory. Besides, there are fewer studies that conduct both on-line and off-line tasks at the same time to offer evidence for CAH. Therefore, an on-line experiment followed by an off-line questionnaire of acceptability judgment is conducted in this study to investigate the role of the transferring effect in CAH.

1.2 Research Questions & Predictions

Based on the typological difference between Chinese and English in wh-question formation, the research questions are raised as follows.

- 1) Does L1 (i.e. English) transfer play a role in forming wh-questions of Chinese?
- 2) Does Chinese proficiency of English native speakers play a role in forming wh-questions of Chinese?
- 3) Do clausal differences play a role in processing wh-questions of Chinese?
- 4) Does movement of different argument roles (i.e. subject & object) play a role in processing wh-questions of Chinese?

Regarding the first research question, it is predicted that since English and Chinese are typologically different in terms of wh-question formation, when English native speakers learn Chinese, they will more or less apply the rules of their native language to Chinese. Therefore, L1 is expected to play a role in forming wh-questions of Chinese. As for the response to the second research

question, the prediction is that proficiency level will influence the acquisition of Chinese wh-questions. Since advanced learners of Chinese should be more familiar with Chinese grammars, they are assumed to be more likely to produce and correctly respond to native-like sentences than learners of intermediate or beginning level.

When it comes to the third research questions, the prediction would be that clausal effect will play a role as well. Since double clauses are more complex than single clauses, it is predicted that participants respond to single clauses more easily than single ones. Last research question concerns the movement of the argument roles in wh-questions. Juffs (2001) argues that subject extraction of wh-expressions takes more time and the accuracy rate is lower than object extraction of wh-expressions. Following Juffs' study (2001), my prediction is that participants might perform better in wh-expressions of object extraction than wh-expressions of subject extraction in the experiments.

II. Literature Review

Boskovic (Boskovic, 2002) categorized four types of wh-movement in multiple question formations in different languages: (1) one wh-phrase movement language (2) wh-phrase in-situ language (3) optional wh-phrase movement / in-situ language and (4) multiple wh-fronting language. Languages of type 1, such as English, move only one wh-phrase to make questions. All the wh-phrases stay in-situ in type 2 when forming questions, such as Chinese. In language of type 3, wh-phrases can either move or stay in-situ in forming a

question, such as French. Languages of type 4, such as Bulgarian, move multiple wh-phrases when forming a question. English and Chinese are languages of type 1 and type 2 respectively and they are the targets in this study since they are easy to approach and typologically distinct in terms of wh-question formation.

Schachter & Yip (Schachter & Yip, 1990) categorized wh-expression into 4 types: (1) subject wh-expression without that (2) subject wh-expression with that (3) object wh-expression without that and (4) object wh-expression with that. For example, in the sentence, “who did Hank suspect (that) Lisa liked?”, the complementizer, that, can optionally occur. In order to keep the sentence less complex, whenever the complementizer can be omitted, it will be omitted in Schachter & Yip’s (1990) study. Therefore, type 1 and type 3 are the focus in their study. Besides, Schachter and Yip (Schachter & Yip, 1990) also made distinctions of different numbers of clauses: single clauses, double clauses and three clauses in their study. Based on their research design, I chose wh-expression of type 1 and type 3 in my study and I made distinctions between the numbers of clauses as well. Wh-expressions in single clauses and double clauses are chosen in the present study. Further improvements are made in my study. First of all, since Schachter and Yip (Schachter & Yip, 1990) did not distinguish different arguments (e.g. adjunct argument and complement argument), I focused on complement arguments (i.e. who & what) in my study. In addition, Schachter & Yip (Schachter & Yip, 1990) only conducted off-line tasks (i.e. questionnaires) in their study. However, in the present study, both on-line and

off-line tasks are conducted in the hope to provide more evidence.

Tayyebi (Tayyebi, 2012) claimed that wh-expressions could be moved out from 11 different conditions. For example, he claimed that wh-expressions could be moved out from nonfinite clause as an object. As can be seen from Tayyebi's study (Tayyebi, 2012), the sentence, "Who does Anne want to give this book to?", is an example of wh-expression moving out from nonfinite clause as an object. Following Tayyebi (Tayyebi, 2012) categorization, I chose to focus on wh-expressions moving from finite clauses as subject and object in my study.

Subject and object extractions are believed to have different difficulties in wh-questions. Juffs (2005), Juffs (2001) and Schachter & Yip (Schachter & Yip, 1990) all argued that subject extraction was more difficult for participants to process than object extractions. Participants made more errors on sentences of subject extraction and spent longer time processing them than sentences of object extraction. On-line and off-line tasks are conducted in my study to investigate whether sentences of subject extractions are more difficult to process.

Contrastive Analysis Hypothesis provides an explanation to the difficulty of learning Chinese. Juffs' (2005) study showed evidence supporting CAH and he claimed that if L1 (i.e. Chinese) does have wh-movement, it will have negative effects on the acquisition of L2 (i.e. English). In Juffs' (2005) study, he focused on native Chinese speakers learning English. In my study, I would like to investigate whether the same phenomenon occurs in the opposite way: native English speakers learning Chinese.

Previous literature has done much work on L1 transfer in language acquisition. However, many of them are off-line tasks (e.g. questionnaires). Some of them do not really discriminate the argument role of wh-expressions. With some modifications of the previous studies, the current study adopts both on-line and off-line tasks to investigate L1 transfer and further focuses on complement arguments to test whether this phenomenon exists in second language acquisition (i.e. native English speakers learning Chinese) in the hope to provide preliminary results in second language acquisition.

III. Research Design

Section 3 exhibits the design of this study including the subjects, materials, procedures, behavioral recordings and data analysis of the experiment. The following paragraphs will go into details of each aspect of the experimental design.

3.1 Subjects

The subjects participating in this study are separated into 2 groups: the experimental group and the control group. Subjects of the experimental group are native speakers of English and are further classified as advanced learners of Chinese and intermediate learners of Chinese based on the textbook¹ they are

¹ 《視聽華語》Book II & III and 《遠東生活華語》Book II are for learners of intermediate level. 《視聽華語》Book IV & V and 《遠東生活華語》Book III are for learners of advanced level.

studying. As for the control group, the subjects are all native speakers of Chinese from National Taiwan Normal University (NTNU), Department of English. The number of the participants is 30 in total. (i.e. 10 advanced learners of Chinese, 10 intermediate learners of Chinese & 10 native Chinese speakers). The participants' age ranges from 19 to 36 years old. The information about the subjects is organized and shown in Table 1.

Table 1 Subjects of the Experiment

Group	Experimental Group		Control Group
Native Language	English		Chinese
Level of Chinese Proficiency	Advanced	Intermediate	Native
Number of Participants	10	10	10
Age	19 ~ 36 years old		

3.2 Materials

The materials of the experiments can be separated into 2 parts: on-line materials & off-line materials. The following two sections are details of the materials.

3.2.1 On-Line Materials

The on-line materials of the experiment are categorized into 3 parts: condition 1 (wh-movement), condition 2 (wh-in-situ) & fillers. In terms of the two

conditions, there are clausal differences in each condition: single clause & double clause. In condition 1 (wh-movement), an interrogative wh-moved English sentence is paired with a corresponding wh-moved Chinese translation. Take single clause as an example. The English sentence, “**What** is this fruit?” is paired with this corresponding Chinese translation, “**什麼**是這個水果?” in condition 1. As for condition 2, an interrogative wh-moved English sentence is paired with a corresponding wh-in-situ Chinese translation. For instance, the single English sentence, “**What** is your name?” is paired with the corresponding Chinese translation, “你的名字是**什麼**?”. The total number of the single sentences of these two different conditions is 12 (i.e. 6 sentences of condition 1 and 6 sentences of condition 2) as shown in Table 2.

Table 2 Sentences of Single Clause

	Condition 1 (Wh-Movement)	Condition 2 (Wh-In-Situ)
English	What is this fruit?	What is your name?
Chinese	什麼 是這個水果?	你的名字是 什麼 ?
Number	6	6

Table 3 shows one of the examples of the double clausal English sentence. The sentences in table 3 contain two clauses in one sentence. The number of each condition of double clausal sentences is 12 and 12 respectively as shown in table 3.

Table 3 Sentences of Double Clause

	Condition 1 (Wh-Movement)	Condition 2 (Wh-In-Situ)
English	What does she think I listen to?	Who do they say John likes?
Chinese	什麼她覺得我在聽？	他們說約翰喜歡誰？
Number	12	12

When it comes to the fillers², the fillers consist of declarative English sentences and the corresponding Chinese translation without wh-words. The total number of the sentences adopted in the on-line experiment is 45, including 18 sentences of condition 1, 18 sentences of condition 2 and 9 fillers.

3.2.2 Off-Line Materials

The off-line materials are exactly the same as the on-line materials except for the fillers. In the off-line materials, there are no fillers. Since the off-line task is for the participants to judge the acceptability of the on-line materials and fillers are not analyzed in the data analysis, the off-line materials share exactly the same sentences as the on-line ones without fillers.

3.3 Procedures

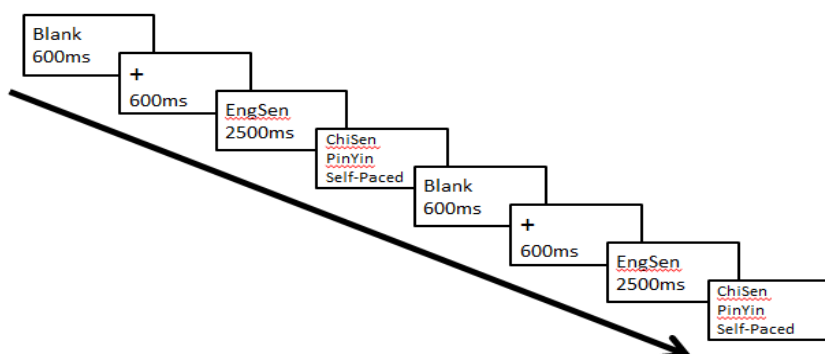
² One example of the fillers is “The sky is blue” and the corresponding Chinese translation is 天空是藍的. For more examples, please refer to the appendix.

The procedures of the experiments can be separated into 2 parts: procedures of on-line tasks and off-line tasks. The following sections will go into details of how the experiments are conducted.

3.3.1 On-Line Procedures

The on-line experiment is conducted with portable laptop in an environment where participants are not bothered by the noise. Before the formal experiment, the participants will do six practices to familiarize themselves with the experiment. After the practices, they will start the formal experiment.

In the formal on-line experiment, the participants will have 600ms (i.e. the blank) to get ready for the coming stimulus. After that, a 600ms fixation (i.e. a cross) will be presented in the middle of the screen to remind the participants of coming English sentences. After that, the participants will read a 2500ms English sentence. A corresponding Chinese translation with PinYin underneath will be shown after the presentation of the English sentence. The participants have to push the button to determine whether the corresponding Chinese sentence sounds natural to them or not. If they think the sentence sounds natural to them, they have to press the button, J; if they do not think the sentence sounds natural, they have to press the button, F. The judgment of naturalness of the sentences is self-paced, meaning that only when they press the button can they start the next trial. The whole on-line experiment takes about 3 minutes without considering the self-paced time and the procedures of the on-line task can be shown in Table 4 below.

Table 4 Procedures of the On-Line Task (2 trials are shown below)

3.3.2 Off-Line Procedures

The off-line task is conducted with questionnaires after the on-line experiment. Participants have to rate the acceptability of the presented sentences based on 5-point Likert Scale. These sentences in the questionnaires are the ones in the on-line experiments and no fillers are included in the off-line task. In the acceptability rating task, the more the number, the more the participants accept the sentences; the less the number, the less the participants accept the sentences. The wh-in-situ sentences of Chinese are expected to be rated high while wh-movement sentences of Chinese are assumed to be rated low. Some examples of the acceptability rating task³ are shown in Table 5.

³ A complete set of acceptability rating task will be shown in the appendix.

Table 5 Examples of Acceptability Rating Task

No.	English	Chinese	Acceptability				
1	Who is his father?	他的爸爸是誰？	1	2	3	4	5
2	Who do they say John likes?	他們說約翰喜歡誰？	1	2	3	4	5
3	Who is her brother?	誰是她的哥哥？	1	2	3	4	5

3.4 Behavioral Recordings & Data Analysis

Reaction time (RT), accuracy rate (ACC), and acceptability rate (ACCEP) of the on-line task and off-line tasks are recorded to investigate whether there are any differences in the general performance, proficiency level, clausal effect, and condition effect.

The on-line experiment mainly looks into RT and ACC while the off-line task investigates different ACCEP. These statistics are recorded and analyzed to investigate whether higher proficiency level equals to better performance (e.g. shorter RT), complex clauses are more difficult to process (e.g. lower ACC) and participants of different proficiency level will have different RT in response to different conditions.

In the results & discussion section, more details will be discussed in terms of how RT, ACC and ACCEP interact with participants of different proficiency level.

IV. Results

4.1 Results of On-Line Tasks

The overall accuracy rate of the on-line task shows that the ranking of the accuracy rate is that the advanced learners of Chinese outperform the other two groups: advanced > control > intermediate as shown in Table 6.

Table 6 Overall Accuracy Rate of the On-Line Task

	Intermediate	Advanced	Control
Correct Responses	239	294	279
Sum of Stimuli	360	360	360
Accuracy Rate	0.664	0.817	0.775

Overall Accuracy Rate: Advanced > Control > Intermediate

It seems to be counter-intuitive since native speakers of Chinese are assumed to perform better than the other groups. However, the result shows that it is the advanced learners of Chinese that outperform the other two groups. The explanation can be drawn from the fact that in Chinese, there is focused cleft wh-construction (FCW) or topicalization. According to Wu (Wu, 2007), FCW is a less known Chinese structure. It can be therefore argued that FCW might be learned later than wh-in-situ grammar in question formation. Thus, while intermediate learners of Chinese has not yet mastered or familiarized themselves with Chinese grammar, their L1 might interfere with their learning of Chinese, resulting in the lower accuracy rate.

As for advanced learners of Chinese, they are already familiar with most

of the Chinese grammars without being interfered by their L1 but may not yet learn or familiarize themselves with FCW in Chinese. In the online task, advanced learners may only have little knowledge about FCW and therefore will be less likely to apply this grammar (i.e. FCW) in judging the naturalness of the corresponding Chinese translation. Since the on-line task focuses on the interaction between wh-in-situ and wh-movement grammar, which advanced learners have been familiar with, they perform well on the task, resulting in the higher accuracy rate.

When it comes to the performance of the control group, that they do not perform better than advanced learners may be because they unconsciously apply Chinese FCW grammar in the task. While wh-movement questions are ungrammatical in Chinese grammar, it is grammatical within Chinese FCW. Therefore, while native speakers of Chinese feel a sense of awkwardness, they still view some of the wh-movement questions as grammatical ones because they might unconsciously apply Chinese FCW in the judgment. Therefore, the overall accuracy rate is advanced > control > intermediate.

The overall reaction time of the on-line task shows that the control group outperforms the other two groups. The result can be reasonably argued. Since native speakers of Chinese should be more familiar with Chinese grammar than the other groups, they are assumed to respond much faster than the other two groups. And since advanced learners should be more familiar with Chinese grammar than intermediate learners, they are believed to respond faster than intermediate learners. Therefore, the result of the reaction time is consistent with the intuition: intermediate > advanced > control.

Table 7 Overall Reaction Time of the On-Line Task

	Intermediate	Advanced	Control
Sum of Time (ms)	2293953	1694518	850796
Sum of Stimuli	360	360	360
Average Time (ms)	6372.09	4706.99	2363.32

Overall Reaction Time: Intermediate > Advanced > Control

The results of clausal effects can show that L1 may more or less play a role in sentence processing. As seen from Table 8, the accuracy rate of clausal effects is advanced > control = intermediate. The better performance of advanced learners may be that they are familiar with Chinese wh-in-situ grammar but not yet familiar with FCW in Chinese. Therefore, they can correctly respond to the wh-in-situ grammar of Chinese.

As for learners of intermediate level, they do not yet master Chinese grammar and their L1 might interfere with their Chinese acquisition. Therefore, they do not perform as well as advanced learners. That the control group performs the same as the intermediate learners may be that they unconsciously apply the FCW rule in the judgment task. Some sentences might be grammatical under FCW rule but might not be grammatical in terms of wh-in-situ grammar. By applying Chinese FCW grammar, the control group gets lower accuracy rate than the advanced learners in task.

Table 8 Single Clause Accuracy Rate of the On-Line Task

	Intermediate	Advanced	Control
Correct Responses	76	93	76
Sum of Stimuli	120	120	120
Accuracy Rate	0.633	0.775	0.633

Accuracy Rate of Single Clause: Advanced > Control = Intermediate

Table 9 shows that the reaction time among the three groups is: intermediate > advanced > control. The results should be quite consistent with our intuition in that intermediate learners should be the least familiar with Chinese among these groups. Therefore, they are expected to spend longer time on sentence processing. As for the advanced learners, they are the ones that are in between in terms of their familiarity with Chinese. Thus, the time they spend on sentence processing is in between as well. The control group is the one that is familiar with Chinese the most. As a result, they spend the shortest time in sentence processing. The result shown in Table 9 is consistent with the predictions.

Table 9 Single Clause Reaction Time of the On-Line Task

	Intermediate	Advanced	Control
Sum of Time (ms)	530839	413099	206593
Sum of Stimuli	120	120	120
Average Time (ms)	4423.66	3442.49	1721.60

Single Clause Reaction Time: Intermediate > Advanced > Control

Table 10 shows that the double accuracy rate among these groups is: control > advanced > intermediate. The result shows that clausal complexity might play the role in terms of the sentence processing. When it comes to the intermediate group, since they are not yet familiar with Chinese grammar, it is reasonable that they perform poorer than the other two groups. Since clausal complexity increases in double clauses, it can be argued that people who are more familiar with Chinese are more likely to outperform than people who are, comparatively speaking, less familiar with Chinese. As shown in Table 10, people in the control group are native speakers of Chinese and therefore should be the ones that are most familiar with Chinese than other groups. Thus, they perform better than the other two groups. Accordingly, the accuracy rate of double clause is: control > advanced > intermediate.

Table 10 Double Clause Accuracy Rate of the On-Line Task

	Intermediate	Advanced	Control
Correct Responses	163	201	203
Sum of Stimuli	240	240	240
Accuracy Rate	0.679	0.838	0.846

Accuracy Rate of Double Clause: Control > Advanced > Intermediate

The reaction time of double clause shown in Table 11 is consistent with intuition. Though the clausal complexity increases, it is still expected that people who are more familiar with the target language (i.e. Chinese here) should perform better than other groups. Because the control group should be the group that is familiar with Chinese the most, it is expected that people in this group outperform the other two groups. Since intermediate group is the group that is

least familiar with Chinese, people there are expected to perform poorer than the other two groups.

Table 11 Double Clause Reaction Time of the On-Line Task

	Intermediate	Advanced	Control
Sum of Time (ms)	1763114	1281419	644203
Sum of Stimuli	240	240	240
Average Time (ms)	7346.31	5339.25	2684.18

Reaction Time of Double Clause: Intermediate > Advanced > Control

Juffs (2005), Juffs (2001) and Schachter & Yip (Schachter & Yip, 1990) argued that participants made more errors in subject extractions than object extractions. As seen from Table 12, in within-group comparison of subject and object wh-extraction, it is shown that the accuracy rate of object extractions is higher than that of subject extractions, which is consistent with the previous literature. Therefore, the result of accuracy rate of subject & object wh-extraction supports the claim that subject extractions are difficult to process than object extractions.

Table 12 Accuracy Rate of Subject & Object Wh-Extraction in On-Line Task

	Subject			Object		
	Inter- mediate	Advanced	Control	Inter- mediate	Advanced	Control
Correct Responses	154	191	173	85	103	106
Sum of Stimuli	240	240	240	120	120	120
Accuracy Rate	0.642	0.796	0.721	0.708	0.858	0.883

Accuracy Rate of Subject & Object Wh-Extraction:

Object Extraction > Subject Extraction

Table 13 shows the reaction time of subject & object wh-extraction. The result is: object extraction > subject extraction, meaning that participants spend more time on object extractions than subject extractions. It is argued in the current study that the distance of subject extraction is shorter than object extraction, thus resulting in shorter reaction time in subject extractions. For example, in the subject extraction sentence, “who_i do they believe t_i eats the cake?”, the wh-expression, who, is moved out from t_i in the underlying representation. In the object extraction sentence, “what_j does she know Ken gets t_j?”, the wh-expression, what, is moved out from t_j. As can be shown from the examples, the distance of subject extraction is shorter than object extraction, resulting in shorter reaction time in subject extractions in within-group comparison as shown in Table 13.

Table 13 Reaction Time of Subject & Object Wh-Extraction in On-Line Task

	Subject			Object		
	Inter- mediate	Advanced	Control	Inter- mediate	Advanced	Control
Sum of Time (ms)	1372925	1045695	547410	921028	648823	303386
Sum of Stimuli	240	240	240	120	120	120
Average Time (ms)	5720.52	4357.06	2280.88	7675.23	5406.86	2528.22

Reaction Time of Subject & Object Wh-Extraction:
Object Extraction > Subject Extraction

4.2 Results of Off-Line Tasks

The result of the off-line tasks aims to investigate the acceptability of the corresponding Chinese translation with the English sentences from the perspective of overall acceptability, clausal effects and subject & object extractions.

As can be seen from the average score of the overall acceptability, intermediate learners of Chinese tend to have higher acceptability in sentences with/without wh-movement. It is argued in the current study that this phenomenon results from the fact that intermediate learners are not yet familiar with

Chinese grammar but they know the wh-in-situ rules of wh-questions. Since they are not yet familiar with Chinese grammar, the rules of their native language might interfere with their learning of Chinese. As a result, they are more likely to accept both wh-moved questions and wh-in-situ questions, resulting in the higher average score of overall acceptability.

As for advanced learners, since they are more familiar with Chinese grammars, their L1 might play a less significant role in sentence processing. As a result, they tend to accept wh-in-situ questions in Chinese but wh-moved questions are less preferred by them. However, sometimes, under Chinese FCW, wh-moved questions can be perfectly acceptable. Since Chinese FCW is a less common structure and can be mastered much later, advanced learners may not yet be familiar with it. Thus whenever they read wh-moved questions, they are less likely to rate them with high scores. As a result, the average score of acceptability in advanced learners is between intermediate group and control group.

When it comes to the control group, they might unconsciously apply Chinese FCW in some but not every wh-moved sentences. As a result, they have a higher average score of acceptability than advanced group. Since native linguistic intuition helps people in control group to rate some wh-moved sentences with low scores, people in control group will therefore score less than those in the intermediate group as shown in Table 14.

Table 14 Overall Acceptability of the Corresponding Chinese Sentences

	Intermediate	Advanced	Control
Sum of the Score	1414	1153	1179
Sum of Stimuli	360	360	360
Average Score	3.928	3.203	3.275

Overall Acceptability: Intermediate > Control > Advanced

The average score of clausal effects (i.e. single clause & double clause) is highly similar, if not the same, to the overall acceptability. Since intermediate learners might be influenced by their native language and their “immature” knowledge of Chinese grammar, they tend to accept both wh-moved and wh-in-situ questions. As for the control group, participants might apply Chinese FCW rule in their judgment of the acceptability rating. Therefore, they get higher average scores than advanced learners in both single clauses and double clauses as can be shown in Table 15 and Table 16.

Table 15 Acceptability of Single Clauses

	Intermediate	Advanced	Control
Sum of the Score	512	424	427
Sum of Stimuli	120	120	120
Average Score	4.267	3.533	3.558

Single Clause Acceptability: Intermediate > Control > Advanced

Table 16 Acceptability of Double Clauses

	Intermediate	Advanced	Control
Sum of the Score	902	729	752
Sum of the Stimuli	240	240	240
Average Score	3.758	3.038	3.133

Double Clause Acceptability: Intermediate > Control > Advanced

Table 17 shows the acceptability of subject & object extractions in wh-in-situ condition. Since Chinese is a wh-in-situ language in questions, the acceptability of this condition in both subject and object extractions should be both high. It is high in both subject and object extractions as shown in Table 17. However, in the within group comparison, the average scores of the acceptability of object extractions are higher than that of subject extractions in the control and advanced group, which are better in Chinese grammar. This echoes back to the previous literature ((Juffs, 2005), (Juffs, 2001) and (Schachter & Yip, 1990)) that subject extractions are difficult for participants to process. Since the average score of subject extractions should be ideally the same as the object extraction, it is practically not. The lower average score of subject extractions than that of object extractions shows that participants tend to accept object extractions better than subject extractions, providing evidence that subject extractions might be difficult to process.

As for the people in the intermediate group, since they are not fully familiar with Chinese grammar, subject and object extractions might be equally difficult for them. As seen from table 17, the average score of both subject and object extraction in intermediate group is both high, both of which are almost over 4.5.

Table 17 Acceptability of Subject & Object Extractions – Wh-In-Situ

	Subject			Object		
	Inter- mediate	Advanced	Control	Inter- mediate	Advanced	Control
Sum of the Score	548	496	456	264	256	261
Sum of the Stimuli	120	120	120	60	60	60
Average Score	4.567	4.133	3.800	4.400	4.267	4.350

Table 18 shows the acceptability of subject & object extractions in wh-movement condition. Sentences of this condition should be considered to be less acceptable since Chinese is a wh-in-situ language. The overall average score shows that the three groups rate lower scores for this condition compared with wh-in-situ condition. Following the same reasoning process, the acceptability of subject extractions in this condition should be quite similar with object extraction. However, subject extractions are rated with higher average scores than object conditions, showing that participants are more likely to mis-judge sentences of subject extractions than those of object extractions.

Table 18 Acceptability of Subject & Object Extractions – Wh-Movement

	Subject			Object		
	Inter- mediate	Advanced	Control	Inter- mediate	Advanced	Control
Sum of the Score	424	302	388	178	99	74
Sum of the Stimuli	120	120	120	60	60	60
Average Score	3.533	2.517	3.233	2.967	1.650	1.233

The results of both on-line and off-line tasks show that L1 transfer might play a role in second language acquisition (SLA), that proficiency level might also play a role in SLA, that clausal effect may exist in SLA, and that different argument extractions might influence our processing of linguistic information.

V. Discussion

Some modifications of the current study can be made for future study. First of all, the naturalness of the sentences can be improved. Some of the sentences are unnatural. For example, “What is Tom’s age?” is less, if not never, used in daily conversations. Instead, “How old is Tom?” is used more often than “What is Tom’s age?” Therefore, for future study, the naturalness of some of the sentences in the current study can be modified and some pilot tests should be conducted before the materials of the experiment are finalized.

Secondly, for the online tasks, more fillers can be added. Fillers of the current study account for one fourth of the materials. However, if more fillers can be added into the materials, participants can be completely “blind” to the tasks. A more distinct result will be expected to appear and provide even stronger evidence for the predictions.

Thirdly, more participants can be recruited so that the results can be interpreted statistically. It would be great if the results of the study can be supported by statistical significance. Fourthly, the opposite direction of future experiments (i.e. conducting experiment on Chinese speakers learning wh-movement sentences in English) are encouraged to provide a thorough view of the phenomenon of L1 transfer.

Fourthly, the time participants spend on object extraction is longer than the time they spend on subject extraction should be further studied to see if there is the tradeoff of time and accuracy. Further studies should be conducted to see if the difficulties between subject and object extractions and the time spent on them are caused by different competing mechanisms or merely a time-and-accuracy tradeoff.

VI. Conclusion

In response to the first research question, “*Does L1 (i.e. English) transfer play a role in forming wh-questions of Chinese?*”, the current study shows that L1 transfer will play a role in the acquisition of wh-questions in Chinese. Based on the accuracy rate, reaction time, and acceptability rate, it can be seen that

intermediate learners tend to get lower accuracy rate, spend longer reaction time, and have wider acceptability rating. This shows that their L1 might play a role in language acquisition of Chinese.

As for the second research question, “*Does Chinese proficiency play a role in forming wh-questions of Chinese?*”, the current study provides evidence that the more advanced a learner is, the higher accuracy rate he/she will get in wh-question acquisition of Chinese. From this, it can be drawn that Chinese proficiency would influence one’s second language acquisition.

Regarding the third research question, “*Do clausal differences play a role in processing wh-questions of Chinese?*”, the complexity of double clauses is higher than that of single clauses. The result shows longer processing time in sentences containing more clauses. Thus, clausal differences may play a role in processing wh-questions of Chinese.

Responding to the last research question, “*Does movement of different argument roles (i.e. subject & object) play a role in processing wh-questions of Chinese?*”, the current study provide both on-line and off-line evidence similar with the previous literature that subject extractions are difficult for participants to process. In this study, participants get higher accuracy rate in object extractions than subject extractions, spend less time in object extractions than subject extractions and more accurately rate the acceptability of wh-in-situ condition in object extractions than subject extractions.

As can be seen from the results of the study, L1 transfer, proficiency level, clausal differences, and different arguments may play a role in second language acquisition of Chinese.

References

- Boškovic, Z. (2002). On multiple wh-fronting. *Linguistic Inquiry*, 33(3), pp. 351-383.
- Juffs, A. (2001). 12. PSYCHOLINGUISTICALLY ORIENTED SECOND LANGUAGE RESEARCH. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 207-220.
- Juffs, A. (2005). The influence of first language on the processing of wh-movement in English as a second language. *Second Language Research*, 21(2), pp. 121-151.
- Schachter, J., & Yip, V. (1990). Grammaticality Judgments. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(04), pp. 379-392.
- Tayyebi, G. (2012). The Availability of Universal Grammar to Second Language Learners: A Case of Wh-movement. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), pp. 34.
- Wu, F. (2010). The influence of Chinese Focused Cleft wh-constructions on Chinese speakers L2 knowledge of English wh-movement: Evidence from two experimental studies. *EUROSLA Yearbook*, 10(1), pp. 142-168.
- Williams, J. N., Mobius, P., & Kim, C. (2001). Native and non-native processing of English wh-questions: Parsing strategies and plausibility constraints. *Applied Psycholinguistics*, 22(4), pp. 509-540.
- Wu, F. (2007). L1 Transfer in Processing English Subjacency Sentences from Chinese Focused Cleft WHs.

Appendix

Fillers	
這遊戲很有趣。	The game is interesting.
天空是藍的。	The sky is blue.
你好嗎？	How are you?
天氣很好。	The weather is very nice.
這電影很好笑。	The movie is funny.
很高興認識你。	Nice to meet you.
這張照片很漂亮。	The picture is beautiful.
我爸爸是一位老師。	My father is a teacher.
時間到了。	The time is up.

To the Participant,

Thank you for the help with the questionnaire.

This questionnaire aims to see your acceptability of corresponding Chinese translation to English. Please circle one of the numbers of each question based on your **ACCEPTABILITY** of each corresponding Chinese translation. The more the number, the more acceptable you think the sentence is. (i.e. **5: Perfectly Acceptable ; 4: Acceptable ; 3: OK ; 2: Not Really Acceptable 1: Not Acceptable At All**) There is no standard answer for each question. Feel free to rate whatever you think is acceptable.

The study is for the academic purpose. All the information will be kept confidential.

Department of English, Linguistics Track, National Taiwan Normal
University

Graduate Student: Keng-Yu Lin

2013 / 05 / 18

Subject Information

※ Gender : ☐ Male ☐ Female

※ Age : _____

※ Highest Level of Education : _____

※ Native Language : _____ (can be more than one)

※ Years of Learning Chinese : _____

※ Level of Chinese Proficiency : _____

No.	English	Chinese	Acceptability				
			1	2	3	4	5
1	Who do you say Miss Chen misses?	誰你說陳小姐想念？	1	2	3	4	5
2	Who is his father?	他的爸爸是誰？	1	2	3	4	5
3	What do they think the students learn?	他們認為學生學到什麼？	1	2	3	4	5
4	Who do they say John likes?	他們說約翰喜歡誰？	1	2	3	4	5
5	What does she know will happen?	她知道什麼將會發生？	1	2	3	4	5
6	Who is her brother?	誰是她的哥哥？	1	2	3	4	5
7	What does he know Mr. Wong sees?	什麼他相信翁先生看到？	1	2	3	4	5
8	Who does he know is heavy?	他知道誰是重的？	1	2	3	4	5
9	Who does he say Mr. Brown looks for?	誰他說伯朗先生在找？	1	2	3	4	5
10	Who do you say hates Mr. Wang?	誰你說討厭王先生？	1	2	3	4	5
11	What is Mary's height?	什麼是瑪莉的身高？	1	2	3	4	5
12	Who is the girl?	那女孩是誰？	1	2	3	4	5
13	What do you think is big?	你覺得什麼是大的？	1	2	3	4	5
14	What do you think Miss Lin hits?	你認為林小姐打了什麼？	1	2	3	4	5
15	Who is my teacher?	誰是我的老師？	1	2	3	4	5

No.	English	Chinese	Acceptability				
16	Who does she think likes bananas?	誰她認為喜歡香蕉？	1	2	3	4	5
17	What is Tom's age?	湯姆的年齡是什麼？	1	2	3	4	5
18	What do you say will come out?	你說什麼會出現？	1	2	3	4	5
19	Who do they believe Bill kills?	誰他們相信比爾殺了？	1	2	3	4	5
20	What does he say will stop?	什麼他說會停止？	1	2	3	4	5
21	What does she believe is wrong?	什麼她相信是錯的？	1	2	3	4	5
22	What do you know I read?	什麼你知道我讀？	1	2	3	4	5
23	Who do they think eats the cake?	誰他們認為吃了蛋糕？	1	2	3	4	5
24	What does she think I listen to?	什麼她覺得我在聽？	1	2	3	4	5
25	What is the color?	這個顏色是什麼？	1	2	3	4	5
26	What is that word?	什麼是哪個字？	1	2	3	4	5
27	What does she know Ken gets?	她知道肯恩收到什麼？	1	2	3	4	5
28	Who does she believe Mr. Lin loves?	她相信林先生愛誰？	1	2	3	4	5
29	Who does he believe Mr.	他相信李先生打	1	2	3	4	5

	Lee calls?	給誰？					
30	What is your name?	你的名字是什麼？	1	2	3	4	5
31	Who is that tall boy?	那位高男孩是誰？	1	2	3	4	5
32	Who is your friend?	誰是你的朋友？	1	2	3	4	5
33	Who do they say is right?	他們說誰是對的？	1	2	3	4	5
34	What do they believe is true?	什麼他們相信是真的？	1	2	3	4	5
35	What is this fruit?	什麼是這個水果？	1	2	3	4	5
36	Who does he believe is cute?	他相信誰是可愛的？	1	2	3	4	5

Perception of Articulatorily Different Mandarin Retroflexes by Japanese Speakers: A Pilot Study

Zhe-Chen Guo ^{*}, Shu-Chen Ou

Abstract

This study investigates the effects of two articulations of Mandarin retroflexes on non-native speakers' perception of Mandarin alveolar-retroflex contrasts. A literature review reveals that Mandarin retroflexes can be articulated by “curling” and “bunching” up the tongue. However, a question that remains is how these two articulatory gestures are perceived by non-native speakers to distinguish the retroflexes from non-retroflex alveolars. Under the framework of Perceptual Assimilation Model (PAM) introduced by Best (1995), if there are alveolar vs. post-alveolar sound contrasts in the first languages (e.g., Japanese), the non-native speakers are expected to be able to distinguish retroflexes from alveolars. But which gesture helps the distinction more is not precisely predicted by the model. To examine the above interest, twelve Japanese speakers participated in an identification test, in which they were asked to indicate whether a displayed sound was a retroflex or alveolar. The

本文 102.11.15 收稿，103.05.20 審查通過。

* 國立中山大學外國語文學系碩士生。

results suggest that both gestures worked equally well for the participants to distinguish the retroflexes from alveolars. The implication of this study is two-fold. First, the gestural differences are not essential to the learners' listening ability. Second, despite no difference in terms of perception, another question as to which gesture is easier for non-native speakers to articulate merits further investigation.

Keywords: Mandarin retroflex, articulatory gestures, non-native speakers' perception

日語母語人士對構音方式不同的 中文捲舌音的感知——初步研究

郭哲宸、歐淑珍

提要

本研究旨在探討兩種華語捲舌音構音方式，在非母語人士區分華語齒齶音（alveolar）與捲舌音（retroflex）時，是否造成聽辨上的差異。比較前人研究與華語教材，文獻回顧顯示了捲舌音可藉由「捲舌」或「拱舌」發出，而這兩種構音方式對非母語人士聽覺的影響仍不明確。根據 Best（1995）提出的 Perceptual Assimilation Model（PAM），若其母語區分齒齶音與齒齶後音（post-alveolar），則非母語人士能夠區別華語齒齶音與捲舌音，不論捲舌音構音方式為何。為測試此預測，本研究採用識別實驗，以十二名母語為日語的中文學習者為受試者，要求其指出聽見的音檔為齒齶音或捲舌音。結果顯示，兩種構音方式在幫助受試者區辨齒齶音與捲舌音時一樣有效。此結果有兩項意涵：一、「捲舌」與「拱舌」這種發音方式的差異對華語學習者的聽辨並不重要；二、儘管如此，究竟何種構音方式對學習者較容易是個值得進一步研究的問題。

關鍵詞：華語捲舌音、構音方式、非母語人士之聽辨

I. Introduction

When adult speakers learn a new language, one of the problems they promptly encounter is how to effectively perceive and produce the sound contrasts of that language in order to understand what is spoken and for what they say can be understood. Therefore, language learning and teaching textbooks usually contain units of pronunciation, and Mandarin learning and teaching has no exception. Mandarin is a language that draws a phonemic distinction between alveolars /ts, ts^h, s/ and retroflexes /ʈʂ, ʈʂ^h, ʂ/. Traditionally, the production of the latter is associated with constriction at the post-alveolar region by a “curled-up” tongue tip. This view of retroflex articulation prevails in the majority of pedagogical materials (e.g., Yeh, 1994; Lee, Dai, & Guo, 1995; Lu, 2006). However, in an investigation of Beijing Mandarin fricatives and affricates by Ladefoged & Wu (1984), the retroflex sounds are described as being articulated with the tongue blade and the shape of the tongue body is “bunched-up.” Such a discrepancy between the view of the pedagogical materials and the results of Ladefoged & Wu’s research evokes the researchers’ interest in exploring whether this articulatory difference also leads to a difference in the perception of Mandarin alveolar vs. retroflex contrasts.

Before an experiment is conducted, there is a model that lends insight into present question: the Perceptual Assimilation Model (PAM) introduced by Best (1995). PAM is briefly discussed as it establishes a link between articulatory gestures and categorical perception. Given the perceiver’s native phonological contrasts, the model can predict the perceptual patterns of two

phones in non-native contrasts. For example, in Best, McRoberts, & Goodell, (2001), it is predicted that American English listeners would perceive Zulu voiceless vs. voiced lateral fricatives (/ɬ/ vs. /ɮ/) to be of two categories (TC type) and distinguish between the Zulu sounds well since American English also has some voiceless vs. voiced contrasts similar to the Zulu one.

Still, PAM does not provide an exhaustive prediction for what would result from the phenomenon of great interest here. As suggested by the literature review, Mandarin retroflexes can be further divided into apical “curled-up” type and laminal “bunched-up” type. It is wondered whether “curled-up” and “bunched-up” retroflexes have different effects on categorical perception of Mandarin alveolar-retroflex contrasts. PAM, however, would predict no difference between the two types because articulatory features such as apicality and laminality are not incorporated into the PAM’s concept of simple gestures under the 1995 and 2007 versions. The question regarding the perception of the two types of Mandarin retroflexes cannot be fully answered; as a result, a pilot study is conducted.

Since the model is based on non-native listeners’ perception while it is impractical to consider all non-Mandarin languages case by case due to time limitation and available subjects, the pilot study involves native Japanese speakers only. The phonology of Japanese is examined in relation to that of Mandarin, and a prediction by PAM is made and tested.

Finally, through an articulatory comparison of the two types of Mandarin

retroflexes, the discussion in this paper offers suggestions for learning of Mandarin retroflexes. The purpose of the research is therefore two-fold: 1) to investigate the gestural effects of “curled-up” and “bunched-up” retroflexes on Japanese listeners’ perception of Mandarin retroflex and alveolar contrasts and 2) to provide a few pedagogical implications particularly for non-native speakers’ learning of retroflex articulation.

II. Literature review

The review begins with an overview of previous research which leads to the assumption that there are two types of Mandarin retroflex articulations. Then, a subsection which deals particularly with Japanese, alveolar [ʃ] and post-alveolar [ʃ̥] in the language are examined along with issues surrounding the phonological statuses of the sounds. At last, the two types of Mandarin retroflexes are compared with the Japanese sounds with respect to gestural similarity, generating a possible prediction based on Best’s (1995) PAM.

2.1 Two types of Mandarin retroflexes

2.1.1 “Curled-up” retroflexes

Mandarin retroflexes /ʃ̥/, /ʃ̥ʰ/, and /ʃ̥¹/ are traditionally thought to be produced by raising the tongue tip. Such belief is reflected not only in most native speakers’ ideas about these sounds, but also in a number of studies and

¹ In Hanyu Pinyin, the three retroflexes are transcribed respectively as *zh*, *ch*, and *sh*.

pedagogical materials. For example, articulatory diagrams cited in Figures 1 and 2 both suggest that the constriction for the sounds is formed by curling the tongue and raising the tongue tip:

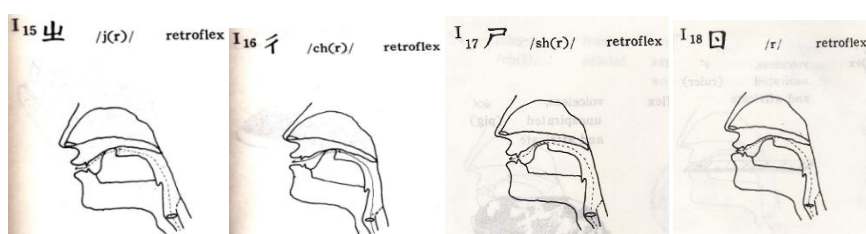


Figure 1 Articulatory diagrams of $\widehat{tʃ}$, $\widehat{tʃ^h}$, $\widehat{ʃ}$, and \widehat{z}^2 , from left to right (Yeh, 1994: 9-10)



Figure 2 From left to right, articulatory diagrams of $\widehat{tʃ}$, $\widehat{tʃ^h}$, $\widehat{ʃ}$, and \widehat{z} from a book by the editorial committee of National Taiwan Normal University (2007:136-142)

These diagrams, however, only visually sketch out the articulations of the

² The sound is transcribed in Hanyu Pinyin, as *r* and sometimes regarded as a retroflex phoneme due to its realization as [ʒ], a voiced retroflex fricative. But it can also be realized as [ɹ], a voiced retroflex approximant, depending on the speaker. Although most of the materials mentioned in this paper tend to classify *r* as a retroflex, the discussion about Mandarin retroflexes centers on the voiceless fricative and affricates.

retroflexes; it would be necessary to specifically illustrate how the tongue is “curled up.” In Yeh (1994) and Wan (2005), the retroflexes are described as being produced by the apex (tongue tip), with their place of constriction formed at post-alveolar (or palatal-alveolar) region. In other words, they are “apical post-alveolar.” Even more detailed descriptions can be found for the side of the apex used in the constriction. For example, Lee and Zee (2003, as cited in Lin, 2007) and Zee (2003a, as cited in Lin, 2007) contend that the retroflexes are made with the upper side of the tongue tip, while Chao (1948, 1968, as cited in Lin, 2007) considers them to be produced with the underside of the tongue tip (sub-apical). Whichever side of the apex is involved, it is generally agreed, among the studies and the teaching/learning materials, that Mandarin $/\widehat{t_s}/$, $/\widehat{t_s^h}/$, and $/\widehat{s}/$ are (sub-) apical post-alveolars. These retroflexes are here referred to as “curled-up” (hereafter CU) ones, and the reason for doing so is that they can be differentiated from another type of Mandarin retroflexes with rather different articulatory properties.

2.1.2 “Bunched-up” retroflexes

The previous descriptions of Mandarin retroflexes as “curled-up” contradict the findings of Ladefoged & Wu (1984). In an investigation of Beijing Mandarin fricatives and affricates, Ladefoged and Wu employed X-ray photographing to elicit articulatory diagrams of $[\widehat{t_s}]$, $[\widehat{t_s^h}]$, and $[\widehat{s}]$ produced by three Beijing Mandarin speakers. The results are, as shown in the Figure 3, that the speakers actually bunched up the tongue and lowered the tongue body for the sounds in question. By comparing Figure 3 with Figure 1 or 2, the

inconsistency between suggestions about retroflex articulation is evident. Here, the retroflex gesture of the speakers in Ladefoged & Wu are called “bunched-up” (hereafter BU) so as to be distinguished from the CU one.

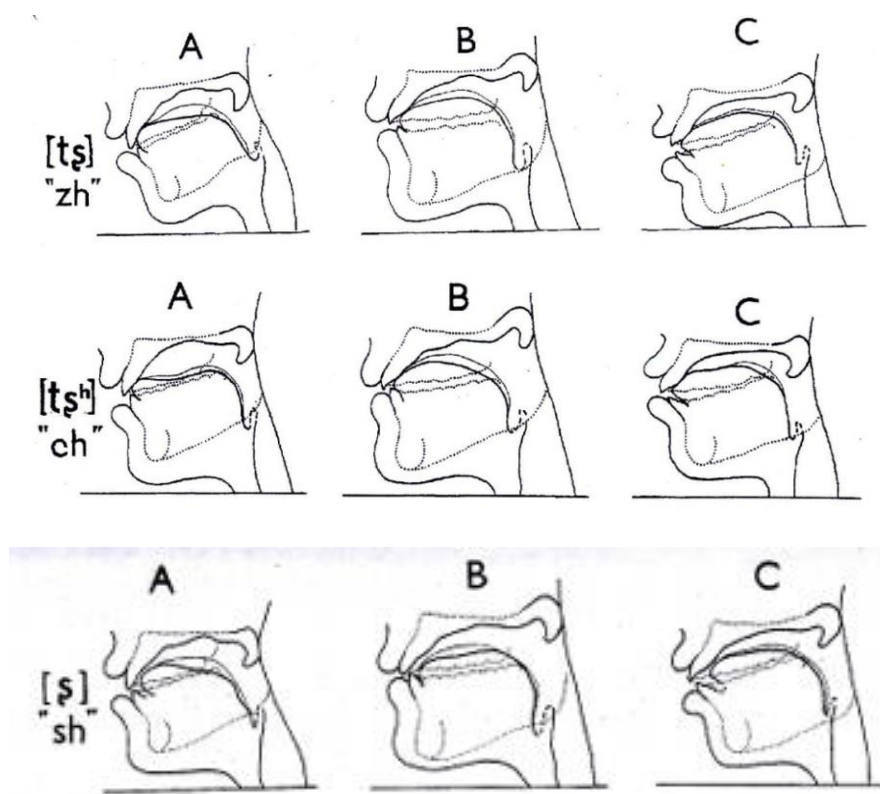


Figure 3 Articulations of $[\widehat{tʂ}]$, $[\widehat{tʂʰ}]$, and $[\widehat{ʂ}]$ by three Beijing Mandarin speakers (Ladefoged & Wu, 1984: 269-273)

It is also necessary to specify the articulatory features of BU retroflexes. Ladefoged and Maddieson (1996), which further discuss the Beijing Mandarin

speakers' *sh* in Ladefoged & Wu (1984), describe the sound as a laminal flat post-alveolar sibilant³. In this way, the difference between the two retroflex gestures lies in the part of the tongue involved: BU retroflexes are laminal whereas CU ones are apical. This provides reasons for investigating the CU and BU articulatory gestures and, more importantly, reasons for incorporating Best's (1996) PAM to address the current research question; that is, will the gestural difference affect non-native speakers' perception of Mandarin alveolar-retroflex contrasts?

2.2 Japanese [s] and [ɕ] and their phonological statuses

The perception of Japanese speakers is investigated. As it is impossible to formulate any hypotheses about their perception of BU and CU retroflexes without an examination of their sound inventory, this subsection focuses two Japanese sounds which are related to Mandarin alveolar-retroflex contrasts: alveolar [s] and post-alveolar [ɕ]. First, the articulations of the two sounds will be described and compared with the Mandarin alveolars and post-alveolar. Then, the phonological relationship between the Japanese [s] and [ɕ] will be discussed.

³ In fact, Ladefoged and Maddieson (1996) posits that "the traditional description of this sound as a retroflex is inappropriate as a description of its articulation" (p. 153), therefore transcribing it as [ʃ]. But to be consistent, this paper will follow the conventional IPA transcriptions of Mandarin *zh*, *ch*, and *sh* and still use the symbols [ʈʂ], [ʈʂʰ], and [ʃ] to refer to them.

2.2.1 Japanese [s] and [ɕ] and Mandarin [s] and [ʂ]

A review of studies on Japanese sounds reveals that the sound inventory of voiceless fricatives of Mandarin bears a few similarities to that of Japanese: they both have alveolar and post-alveolar phonemes. Alveolar [s] and post-alveolar [ɕ] occur in the Japanese language; the former is characterized by Akamatsu (1997) as a voiceless lamino-alveolar fricative, while some studies (e.g., Akamatsu, 2000; Vance, 2008) consider the latter to be a voiceless lamino-alveopalatal fricative, a sound that falls within the post-alveolar region. The relationship between [s] and [ɕ] in Japanese is similar to that between Mandarin alveolar [s] and post-alveolar [ʂ]. Thus, an assumption which can be made about this is that Mandarin [s] is perceptually proximate to Japanese [s] whereas Mandarin [ʂ] is associated with [ɕ] for native speakers of Japanese⁴.

2.2.2 The phonological relationship between Japanese [s] and [ɕ]

However, a more rigorous hypothesis about perception and assimilation would require consideration about native Japanese speakers' phonological system. One question then emerges: Is [ɕ] an allophone of the alveolar phoneme /s/ in Japanese? Labrune (2012) contends that the Japanese /s/ has two major allophones—[s] and [ɕ]—and that the latter occurs when /s/ precedes /i/ or /j/.

⁴ Although Japanese has affricates (such as [tɕ] and [tɕʰ]) and Mandarin also has two retroflex affricates [ʈʂ] and [ʈʂʰ], the following discussion, which includes a part about the prediction based on Best's (1995) PAM, focuses only on fricatives. Indeed, doing so would underestimate the complexity of Japanese speakers' phonological assimilation of [ʈʂ], [ʈʂʰ], and [ʂ]. But to render the prediction clear and straightforward, fricatives which are relevant in both the languages are addressed in this study.

Such phonological relationship of the two phones also occurs in Korean, according to Shin, Kiaer, & Cha (2013). But some studies (e.g., Akamatsu, 2000) treat Japanese /ɕ/ and /s/ as independent phonemes. Li, Edwards, and Beckman (2009) also assumes that Japanese contrasts alveolar /s/ with post-alveolar /ɕ/ as English did for /s/ and /ʃ/. These discrepant views would result in different predictions of Japanese speakers' perception of Mandarin alveolar-retroflex contrasts, since predictions of Best's (1995) model are based on the perceiver's identifying non-native sounds in terms of his or her native *phonemes*. Yet, in order to render the PAM prediction plain and lucid, the present research will adopt the view of Akamatsu and Li, Edwards, & Beckman (2009).

2.3 PAM prediction

To address the question whether BU and CU retroflexes are perceived differently by Japanese speakers, a preliminary prediction can be made based on Best's (1995) PAM. The fundamental assumption of the model is that the listener who perceives two phones in a non-native contrast is capable of detecting their gestural similarities to or dissimilarities from his or her native phonemes. Then, the way each non-native phone is perceptually assimilated into the perceiver's native categories determines the assimilation pattern of the two phones. If /s/ is phonemically distinguished from /ɕ/ in Japanese, Mandarin alveolar /s/ and post-alveolar /ɕ/ may be assimilated respectively into /s/ and /ɕ/ in that language. As shown in Figures 4 and 5, this would result in *Two-Category Assimilation* (TC Type) or perhaps assimilation of *Category*

Goodness Difference (CG Type) when one of the phones is not assimilated to the expected category very well. As a result, the Japanese listeners' discrimination between /s/ and /ʂ/ in Mandarin would range from moderate to excellent.

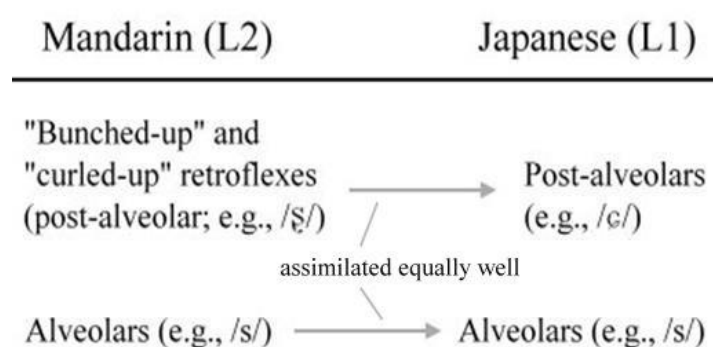


Figure 4 Two-Category (TC) assimilation

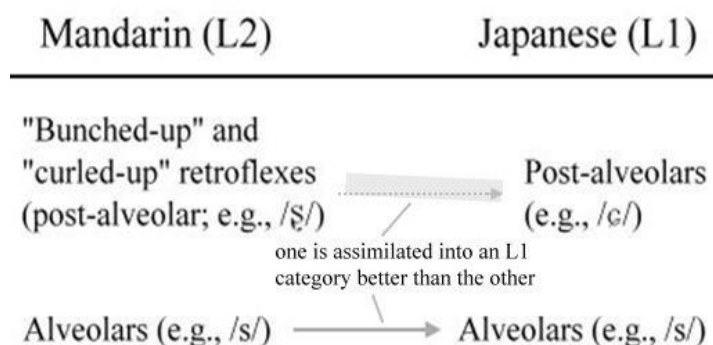


Figure 5 Category-Goodness (CG) assimilation (e.g., Mandarin /s/ is assimilated into Japanese /s/ better than Mandarin /ʂ/ to Japanese /ɕ/)

Such a prediction does not specify which type of retroflexes, BU or CU,

will be discriminated from their alveolar counterparts better. According to PAM, the assimilation of non-native segments depends on their similarities to native gestural constellations, whose constituents are simple gestures. A simple gesture is specified by its degree of constriction (e.g., stop, fricative) as well as its location of constriction (e.g., labial, dental). The articulatory difference between the gestures in question is, however, that BU one is laminal while CU one is apical. They differ by the front part of the tongue used, and PAM does not predict a difference in categorical perception between a laminal sound and an apical sound when both of them are formed at the same location with the same degree of constriction. This suggests that both types are expected to be discriminated equivalently well from their corresponding alveolars. To test this hypothesis, a pilot study is then conducted.

III. Method

Implemented to test the prediction was an identification test involving Japanese speakers as the subjects. Described below are 1) the stimulus design; 2) the procedure of the test, and 3) the participants.

3.1 Design of the stimuli

Twelve Mandarin monosyllabic words were selected as stimulus words for the test. These words were all of the CV structure, consisting of six ones in “retroflex” group and the other six ones in “alveolar” group. The initial consonant of a word in the “retroflex” group could be /ʈʂ/, /ʈʂʰ/, or /ʂ/, while the

vowel could be /u/ or /a/; in this way, there were six combinations and thus six words (listed in Table 1). The remaining six words in the “alveolar” group (listed in Table 2) were derived in the same manner, except that the consonants preceding /u/ or /a/ were alveolar.

A sound informant then provided tokens for the 12 Mandarin words. He was a male Taiwan Mandarin speaker and trained phonetician capable of using both BU and CU gestures⁵. He pronounced all the words once except for those in the “retroflex” group. The retroflex consonants in the six words were produced first as “curled-up” retroflexes and then as “bunched-up” ones. Therefore, the “retroflex” group, which was further divided into a CU subgroup and a BU subgroup, had 12 tokens and in total there were 18 tokens.

Table 1 The six words of the “retroflex” group

Initial consonant	+	Carrier vowel	Word
$\widehat{t\zeta}$ /		/u/	$\widehat{t\zeta}u$ / (Pinyin: <i>zhu</i>)
		/a/	$\widehat{t\zeta}a$ / (Pinyin: <i>zha</i>)
$\widehat{t\zeta}^h$ /		/u/	$\widehat{t\zeta}^hu$ / (Pinyin: <i>chu</i>)
		/a/	$\widehat{t\zeta}^ha$ / (Pinyin: <i>cha</i>)
ζ /		/u/	ζu / (Pinyin: <i>shu</i>)
		/a/	ζa / (Pinyin: <i>sha</i>)

⁵ Although the informant had received training in phonetics, a rigorous token recording required that some instruments for articulatory observation (e.g., linguograms) be involved to ensure that the informant used his intended gestures, as the reviewers of this paper suggested. However, due to unavailability of such instruments, the present research did not check the two gestures.

Table 2 The six words of the “alveolar” group

Initial consonant	+	Vowel carrier	Word
$\widehat{ts}/$		/u/	$\widehat{tsu}/$ (Pinyin: <i>zu</i>)
		/a/	$\widehat{tsa}/$ (Pinyin: <i>za</i>)
$\widehat{ts^h}/$		/u/	$\widehat{ts^hu}/$ (Pinyin: <i>cu</i>)
		/a/	$\widehat{ts^ha}/$ (Pinyin: <i>ca</i>)
$/s/$		/u/	$/su/$ (Pinyin: <i>su</i>)
		/a/	$/sa/$ (Pinyin: <i>sa</i>)

3.2 Procedure

The 12 Japanese speakers were asked to listen to the 18 tokens, all of which were presented to them in a random order through the stimulus presentation software *Paradigm*, which was developed by Perception Research Systems Inc. For each token, they identified it by choosing between a “retroflex” word and its “alveolar” counterpart. For example, when the token [ʂa] from the CU subgroup was presented to the subjects, they chose either retroflex [ʂa] or alveolar [sa]. Both the “retroflex” and the “alveolar” words were shown on the computer screen in Hanyu Pinyin as well as in Zhuyin, and they responded to every token by clicking the one they thought they heard. Each subject’s response was automatically collected by the software.

3.3 Participants

The test subjects were 12 native Japanese speakers, who were learning elementary Chinese in a university in Southern Taiwan. In addition to Chinese and Japanese, they were able to communicate with the experimenter in simple English⁶.

IV. Results

Shown in the Table 3 are the accuracy rates of the BU retroflex group, the CU retroflex group, and the alveolar group. All the subjects' correct responses received one point, while no points were given to the incorrect ones. Each accuracy rate below is the percentage of the correct responses among all the 12 subjects' responses to the six tokens in that token group (For each group, there were 72 responses in total).

Table 3 The overall accuracy rates for the BU retroflex group, the CU retroflex group, and the alveolar group

BU retroflex	CU retroflex	Alveolar (non-retroflex)
90.28% (65)	86.11% (62)	73.61% (53)

These groups were further compared. The scores of each subject were summed across the three consonant types and the two vowel types to derive the

⁶ Unfortunately, the ages of the participants and details about their linguistic backgrounds were not recorded. Their estimated ages ranged between 20-30 years.

subject's respective scores for the BU group, the CU group, and the alveolar group. A one-way repeated measures ANOVA was conducted to determine if there was a significant difference between the groups' scores. The results, which are shown in Table 4, revealed that the F value was significant at the .05 alpha level, $F(2, 22) = 3.80$.

Table 4 The total scores, means, and standard deviations (SD) for the BU and CU retroflex and alveolar groups ($n = 12$ for each group)

Groups	Total score	Mean	SD
BU retroflex	65	5.42*	0.90
CU retroflex	62	5.17	1.11
Alveolar	53	4.42	1.44

*: $p < .05$

Post hoc comparisons using the Tukey HSD test indicated that the CU group did not differ significantly from the BU group and from the alveolar group. But a statistical difference was obtained for the BU retroflex group and the alveolar group ($p < .05$).

In addition to the retroflex types (BU and CU), the carrier vowels (/u/ and /a/) and the initial consonants (/t͡s/, /t͡sʰ/, and /ɕ/) may also be variables which would have effects. Therefore, the results of statistical analyses comparing different vowel and consonant types are reported respectively in the Table 5 and Table 6. (Again, within a particular variable, different levels were

compared and the scores of a single level were calculated by summing the 12 subjects' scores across other variables). Carried out on the data of the two vowel groups was a paired *t*-test. It suggested that the factor of the vowel type was statistically insignificant, $t(11) = 2.16$, $p > .05$. Another one-way ANOVA with repeated measures was performed on the data of the three consonants, its results indicating that the scores of the three consonant types differ significantly, with $F(2, 22) = 3.52$, $p < .05$. The Tukey HSD was used again, but there was no significant difference between any two of the consonant groups.

Table 5 The variable of “vowel” ($n = 12$ for each group)

Groups	Total score	Mean	SD
Vowel /u/	95	7.92	1.24
Vowel /a/	85	7.08	1.73

Table 6 The variable of “consonant type” ($n = 12$ for each group)

Groups	Total score	Mean	SD
Initial consonant /t͡ʂ/	45	3.75*	0.62
Initial consonant /t͡ʂʰ/	37	3.08	1.00
Initial consonant /ʂ/	45	3.75	0.87

*: $p < .05$

V. Discussion

5.1 The results and the PAM prediction

The results of the pilot study on 12 Japanese speakers generally agree with the prediction based on PAM. First, the Japanese speakers' assimilation pattern may be considered to be either of the two patterns predicted (i.e., TC and CG assimilation). A statistical difference at the .05 alpha level was obtained when the BU and the alveolar group were compared, and this suggests that the alveolar sounds are not assimilated to the subjects' alveolar category as well as the BU retroflexes are to their post-alveolar category. In fact, according to Lin (2007), $/ts/$, $/ts^h/$, and $/s/$ in some Mandarin dialects (e.g., Taiwan Mandarin) can be dental or alveolar. Perhaps because the "alveolar" tokens were totally or partially produced with the dental feature while the Japanese subjects were able to discern their deviation from their alveolar category, the alveolar group has a lower accuracy rate. Nevertheless, their assimilation pattern can also be of TC type since the scores the CU retroflexes are not significantly different from those of the alveolars. It seems that the assimilation pattern of the Japanese subjects can also be interpreted as one that falls somewhere between CG and TC types and that the results generally conform to the prediction.

In addition, as predicted, the BU and the CU retroflex tokens were identified equally well (BU: 90.28%; CU: 86.11%) without significant difference obtained between the two retroflex types ($p > .10$). These results seem to suggest that the difference between these two sounds does not interfere

with the subjects' categorical discrimination of the retroflexes from the alveolars. They may also be regarded as supporting evidence for PAM's characterization of gestural constellations and simple gestures, as it does not include articulatory features like apicality and laminality as features that would lead to categorical perception. But the results may lend themselves to an alternative interpretation: that is, BU and CU retroflexes and alveolars are perceived as three phonological categories. Such three-category perception will lead to results similar to those of this study, although this explanation cannot be confirmed as there were no trials which involve phonological categorization of BU and CU retroflexes.

Whether BU and CU retroflexes are phonologically contrastive, the consistency between the results and the prediction does not necessarily mean that Japanese speakers are insensitive to the phonetic-articulatory difference between the two gestures. In fact, Guo's (2013) experiment on 37 native Taiwan Mandarin speakers shows that they perform excellently well in distinguishing both CU and BU retroflexes from their alveolar counterparts while they perceive the phonetic details of the two types of retroflexes differently. Guo's subjects identify BU and CU retroflexes at a near perfect rate in the first identification task (BU: 99.54%; CU: 98.61%). Yet, when asked to rate the degree of perceived retroflexion on a scale of 1 to 5 (1 = non-retroflex; 5 = strongly retroflexed) for the two retroflex types, they generally consider BU ones to be significantly⁷ more retroflexed than CU ones. Because the subjects

⁷ $p < .01$

in Guo are all native speakers, research delving into non-native speakers' phonetic perception can be conducted in the future so as to investigate whether they can attend to difference in the retroflex feature.

5.2 Implications for Mandarin pedagogy and future research

In addition to answering the research question, the results are also interpreted to provide one suggestion for Mandarin learning and teaching: Non-native speakers' learning of Mandarin retroflex articulation can be based on the type by which they produce with more ease. At least at the phonological level of perception, there are no significant effects of BU and CU retroflexes on Japanese speakers' perception of alveolar-retroflex contrasts. This perhaps indicates a need to lay more pedagogical emphasis on the articulatory difference between BU and CU than their perceptual dissimilarity. In other words, more attention should be paid to the type of retroflexes that is easier to non-native learners. For example, BU retroflexes would be more proximate to Japanese /ɕ/, a post-alveolar which is also laminal, than CU ones, and thus BU retroflexes may probably be learned faster by Japanese speakers. Or, English speakers using laminal /ʃ/⁸ may find BU retroflexes articulatorily similar to their /ʃ/ without lip-rounding, therefore considering BU type to be easier. Besides, according to Ladefoged & Maddieson (1996), sub-apical retroflexes such as /ɖ/ and /ʂ/ occur in some Dravidian languages (e.g., Tamil, Telugu, and Toda). Their native speakers who learn Mandarin as their L2l are expected to

⁸ English /ʃ/ can be apical or laminal (Jones, 1972).

transfer the sub-apical articulation of /d/ or /ʒ/ and produce CU retroflexes effortlessly.

Nevertheless, the suggestions above still seem iffy, and the assumptions regarding non-native speakers' learning of the two gestures need to be confirmed by empirical data or supported by testimony from learners or instructors. For instance, an experiment on L2 Mandarin speakers of the same L1 but without previous experience with the language can be conducted. They are divided into two groups: One learns BU retroflexes while the other is taught CU ones. After weeks of learning, the performances of retroflex production of the two groups are compared. More research investigating the gestures and learners of different L1s has to be done so that Mandarin instructors are able to tailor pedagogical materials to facilitate their students' learning of retroflex articulation based on more concrete suggestions.

5.3 Research limitations

The researchers acknowledge a few limitations of the present study that have to be considered in future research. These mainly include the theoretical framework involved, the subjects, irrelevant variables, and the task design. First, although the results appear to conform to the prediction, it has to be noted that predictions based on PAM are limited to phonological perception. The model will be inapplicable when only BU and CU retroflexes, which are non-contrastive in Mandarin, are to be identified and categorized. If further studies involve categorizing BU and CU retroflexes phonologically, it would be

necessary to draw on other models of speech perception.

Employing a different model may require changing the experiment design. The identification test still does not reflect the exact pattern of categorical assimilation. Although the results support the PAM prediction, the probability that BU and CU retroflexes could be perceived to be *two different* post-alveolar categories was not considered when the test was designed. Perhaps one alternative is a discrimination test which involves the subjects' categorization of the types of retroflexes (e.g., the categorical discrimination task in Gottfried, 1984). If used in future studies, such test is expected to shed more light on non-native speakers' assimilation of BU and CU retroflexes.

Besides, the numbers of subjects and subject groups need to be increased. The Japanese subjects represent only a small group of learners in one university. To have a more comprehensive understanding of how Japanese speakers perceive BU and CU retroflexes, the number of subjects should be extended and details about their language learning experience should be recorded. A control group consisting of native speakers of Mandarin can also be added so as to establish criteria for comparing the performances of native and non-native subjects.

Finally, since the one-way repeated measures ANOVA revealed that there was a slight effect of the consonant types, stimulus words should be modified to exclude such a variable. This can be done by, for example, using only the fricative /ʃ/ as the retroflex initial consonant in the two retroflex groups. Or, if Mandarin affricate retroflexes /tʃ/ and /tʃʰ/ are to be included as initial

consonants, it is necessary to extend the discussion and consider affricates in Japanese which may play a role in Japanese speakers' perception of the alveolar-retroflex contrasts.

VI. Conclusion

Using Best's (1995) PAM, the study investigated "bunched-up" and "curled-up" retroflexes in terms of their perception by Japanese speakers. Employed to address the research question was a pilot study in which 12 Japanese subjects listened to bunched-up retroflex, curled-up retroflex, and alveolar tokens. The results showed that both types of retroflexes were identified equally well, generally conforming to the PAM prediction. This suggested that the subjects' categorical perception might not be influenced by the articulatory difference between "bunched-up" and "curled-up" retroflexes, although the question whether they were phonetically sensitive to it had to be addressed in further studies. Moreover, the results yielded one implication for Mandarin pedagogy. Mandarin instructors do not have to strictly follow most of Mandarin teaching/learning materials, where curled-up retroflexes are taught; instead, they are encouraged to select the type of retroflexes by which the learners produce with more ease. Still, to verify whether one type of retroflex articulation is easier for learners of a particular L1 and to eliminate factors which limit the interpretability of the results, more considerations and studies on this topic are necessary.

References

- Akamatsu, T. (1997). *Japanese Phonetics: Theory and Practice*. München, Newcastle: Lincom Europa.
- Akamatsu, T. (2000). *Japanese Phonology: A Functional Approach*. München, Newcastle: Lincom Europa.
- Best, C.T. (1995). A direct realist view of cross-linguistic speech perception. In Strange, W. (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*. Baltimore, MD: York Press, pp. 171-204.
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109, pp.775-794.
- Gottfried, T. L. (1984). Effects of consonantal context on the perception of French vowels. *Journal of Phonetics*, 12, pp. 91-114.
- Guo, Z.-C. (2013). *Perception of gesturally different Mandarin retroflexes by Taiwan Mandarin speakers*. Unpublished paper of National Sun Yat-sen University.
- Jones, D. (1972). *An Outline of English Phonetics* (9th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labrune, L. (2012). *The Phonology of Japanese*. New York: Oxford University Press.
- Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Ladefoged, P., & Wu, Z.-J. (1984). Places of articulation: An investigation of Pekingese fricatives and affricates. *Journal of Phonetics*, 12(3), pp. 267-78.
- Lee, W.-S., & Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33: 109-12.
- Lee, X.-Q., Dai, G.-F., & Guo, Z.-H. (1995). *A New Perspective: Context, Function, and Structure in Teaching Chinese*. Beijing: Peking University Press.
- Li, F., Edwards, J., & Beckman, M. E. (2009). Contrast and covert contrast: The phonetic development of voiceless sibilant fricatives in English and Japanese toddlers. *Journal of Phonetics*, 37(1), pp. 111-124.
- Lin, Y.-H. (2007). *The Sounds of Chinese*. New York: Cambridge University Press.
- Lu, Q.-H. (2006). *shíyòng duì wài hàn yǔ jiāo xué yǔ fǎ* [A practical grammar book for teaching Chinese as a foreign language.]. Beijing: Peking University Press.
- Shin, J., Kiaer, J., & Cha, J. (2013). *The Sounds of Korean*. Cambridge University Press.
- The Editorial Board of Chinese Phonetics Pedagogical Materials of National Taiwan Normal University. (2009). *guó yīn xué* [Chinese Phonetics]. Taipei: Cheng Chung Bookstore.
- Vance, T. J. (2008). *The Sounds of Japanese*. New York: Cambridge University Press.
- Wan, R.-J. (2005). *hàn yǔ zhèng yīn jiāo chéng* [A lesson in the correct

pronunciation of Chinese]. Beijing: Peking University Press.

Yeh, T.-M. (1994). *Ten Lessons in Elementary Mandarin Chinese*. Taipei: World Chinese Language Association.

法籍華語學習者的 輔音初濁時間與元音舌位

黃斐瑄*

提要

本文章藉由實驗法試圖探討，對於母語為法語的華語學習者而言，在部分的輔音與元音能夠與法語對應、卻又有所差異的情況下，其華語輔音與元音的表現是否受到母語的影響，而這樣的情形是否會隨著學習時間的長短而改變。得到的初步結果是肯定的，法語的語音系統的確影響著這些學習者的習得過程，然而並不代表法語中缺乏的送氣輔音，華語學習者就不可能學會；法語的無聲不送氣輔音與語流中的送氣輔音可能成為學習華語送氣與不送氣輔音的基石，學習者得以在這之上逐步摸索正確的送氣力道。在元音的部分，法語元音系統對於學習者的影響更為明顯。整體而言，受試者的舌位高低變化距離標準華語仍有一段距離，舌位向前偏移。然而在比較學習一年與學習三年的受試者之後，可發現舌位的高度發生了變化，逐漸朝標準華語的舌位靠近。

關鍵詞：聽辨測驗、發音測驗、聲調偏誤、母語遷移、聲調教學

本文 102.11.15 收稿，103.05.20 審查通過。

* 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生。

The Voice Onset Time in Consonants and Vowel Space by French Learners of Mandarin

Fei-Hsuan Huang

Abstract

This article explores the voice onset time and vowel space by French learners of Mandarin. Consider that some of the consonants and vowels are similar but not identical in French and Mandarin, the main concern is that whether the pronunciation of Mandarin is influenced by the native language, and how it varies along the learning process. The result is positive. However, it doesn't mean that French learners can never master the aspirated consonants, which do not exist in French phonetic system. A comparison between the voiceless unaspirated consonants and aspirated consonants in the flow of speech may help in the acquisition of aspirated consonants in Mandarin. As for the vowel space, the vowel space pronounced by French learners skewed toward the front. Nevertheless, a comparison between performances by beginners and intermediate learners shows that the vowel space by intermediate learners gradually moves toward the standard by native speaker of Mandarin.

Keywords: French learners of Mandarin, voice onset time, vowel space

一、前言

第二語言學習中的遷移現象一直是華語教學領域中備受關切的議題，舉凡語音、語法、語用，只要是第一語言和第二語言中能夠對應、卻又無法完全對應的部分，遷移現象就有可能出現，不論是以正向或負向的形式表現。

華語的語音系統可以分為三個部分：聲母、韻母、聲調，其中聲母、韻母的組成部分——輔音與元音——是世界上大部分語言所共同擁有的，而聲調則出現在部分非洲語言與漢藏語系、孟—高棉語系的語言中。對於多數學習華語的外籍人士而言，聲母和韻母的發音，能夠與其母語的部分輔音與元音對應，但又不完全相同，因此容易產生各種有利於學習或不利於學習的遷移現象。

本文章藉由實驗法試圖探討，對於母語為法語的華語學習者而言，在部分的輔音與元音能夠與法語對應、卻又有所差異的情況下，其華語輔音與元音的表現是否受到母語的影響，而這樣的情形是否會隨著學習時間的長短而改變。

二、研究問題

根據早期的語言遷移理論，第一語言的遷移表現在語音層次上，即為第二語言學習者在學習母語所缺乏的音素時可能遭遇困難(Lado, 1957)，也有人認為第一語言的作用像一個篩子，將學習第二語言時可能需要的語音辨別因素篩掉(Trubetzkoy, 1939~1969)。Lado 提出 Contrastive Analysis Hypothesis 來解釋第二語言學習者可能遭遇的困難(1957)，只要

藉由分析第一語言和第二語言的語音系統，指出第二語言有而第一語言沒有的音素，就可以準確預測學習者可能遭遇的難點。

然而根據相關實證研究指出（Brière, 1966；Flege & Hammond R., 1982），比較兩個語言的語音系統可能還不夠。Flege 提出 Speech Learning Model (1995)，修正前人理論的不足。他同樣贊成第一語言會型塑學習者在第二語言的學習方式，但影響的層次應該是語音層面、而非音素層面。光是比較兩個語音系統的相似度並不足以斷言學習者一定會遇到困難，應該深入討論學習者是否能夠分辨第二語言中的語音成分，如果他們能夠分辨第一語言和第二語言的語音成分，則建立一套不同於第一語言的語音系統也是有可能的。

雖然 Speech Learning Model 已經將語音成分納入考量，然而也有研究者認為第一語言中的語音特性還是更強勢的。Cho and McQueen (2006) 發現二語學習者對於第二語音的感知，受到其第一語言知識的影響，若第二語言與第一語言的構音限制相差甚大，則學習者比較不容易學會該語言，儘管其語音特性並不特別困難或曖昧不明。

對於母語為歐陸法語的法籍學習者而言，母語中的語音特性與華語相差甚大，撇除無法對應的聲調不談，法語的輔音有清濁之分，華語的輔音沒有清濁對立，卻有送氣與不送氣之分；標準法語的單元音有十個之多（Kahn et al., 2011），華語的單元音也是十個（邵敬敏，2007），其中包含了法語中沒有的舌尖前／後元音和捲舌元音。相異如此之多，學習者如何能夠分辨兩者的差異？其學習的情況究竟是完全受到母語影響、部分受到母語影響，或能夠成功建立第二語言系統？本研究意欲針對這個問題做出更進一步的探索。

三、文獻回顧

測量輔音與元音的特性的方式有很多，其中輔音的初濁時間和元音的共振峰是最常見的方式之一，筆者選取這兩種測量方式作為了解華語作為第二語言學習者發音情況的指標。以下將分別介紹這兩個概念，並比較在法語與華語中，這兩種指標的表現情形。

（一）初濁時間

初濁時間（Voice onset time，VOT）是由 Lisker 與 Abramson 共同創造的概念（Lisker & Abramson，1964），中文尚有「嗓音起始時間」、「發聲起始時間」、「聲帶振動起始時間」等各種譯法，以下統稱為初濁時間。其定義為某一輔音從除阻的一刻到聲帶開始振動，中間所經過的時間。利用初濁時間的測量，可以將不同的塞音依照初濁時間的長度分類，由於塞音是全世界語言中共通性最高的一類，使用初濁時間作為指標，能夠有效地將全世界的輔音加以分類，尋求跨語言的共性。一般來說，當輔音為帶音時（有聲，voiced），意即聲帶振動先於除阻時，初濁時間為負值，稱為 voicing lead，如圖一（a）。當輔音不帶音時（無聲，voiceless），意即除阻先於聲帶振動時，初濁時間為正值，稱為 voicing lag。清音又可依照初濁時間的長短分成兩類：送氣輔音的初濁時間比不送氣的輔音來得長，前者稱為 long lag，如圖一（c）；後者則是 short lag，如圖一（b）。

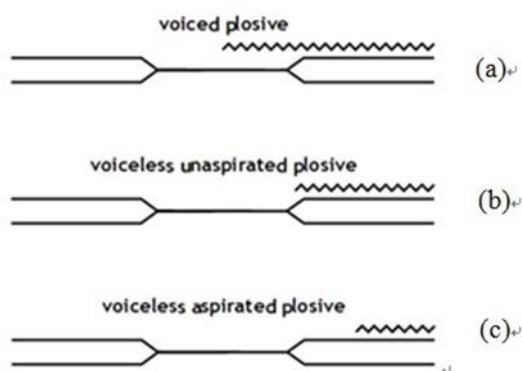


圖 1：依照初濁時間的長短將輔音分成三類¹

華語的塞音輔音全部都是不帶音的，只有送氣與不送氣之分。根據 Chao & Chen (2008)，送氣的/p^h/、/t^h/、/k^h/，其初濁時間長度約為 80～100 ms，屬於 Lisker 分類中的 long lag；不送氣的/p/、/t/、/k/，其初濁時間長度約為 10～30 ms，屬於 short lag。法語的塞音則分為帶音與不帶音兩種，帶音的/b/、/d/、/g/屬於 voicing lead，而不帶音的/p/、/t/、/k/則屬於 short lag (Caramazza & Yeni-Komshian, 1974)。筆者綜合前人資料 (Chao & Chen, 2008; Roi et al., 2008)，得華語與法語塞音初濁時間長度比較如表一。

¹ Lisker, L. & Abramson, A. S. (1964), Cross language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word* 20, pp. 384-422.

表 1：華語和法語初濁時間長度比較

		華語	法語
送氣塞音	p ^h	82	
	t ^h	81	
	k ^h	92	
無聲塞音	p	14	19
	t	16	19
	k	27	50
有聲塞音	b		-73
	d		-60
	g		-53

儘管法語中並不存在無聲塞音與送氣塞音的對立，送氣塞音/p^h/、/t^h/、/k^h/在法語語流中的確存在。根據 Jeong(2007)針對兩位法籍人士的觀察，發現 p、t、k 在以下兩種語音環境中會變成/p^h/、/t^h/、/k^h/：（1）當 p、t、k 位於擦音/ʁ/之前時，如 *première*、*très*、*crêpe*。（2）當 p、t、k 位於前高元音/i/、/y/之前時，如 *pied*、*tu*。並且在元音/u/之前、與詞尾的 p、t、k 也可能變為送氣塞音，如 *couleur*、*Toulouse*、*poussière*、*crêpe*。

從上一段的資料可知，雖然語意上並無對立，法語中的確存在送氣塞音與不送氣塞音兩種語音成分，這一點對於法籍的華語學習者來說，可能有哪些助益呢？根據 Qin Zhen 針對母語為華語與吳語的法語學習者的研究（2008），發現輔音中存在有聲塞音與無聲塞音對立的吳語，雖然其有聲的表現方式與法語不同，其為母語者相較於母語為華語者，能夠更準確地發出有聲塞音/b/、/d/、/g/，而母語為華語者，則始終無法正確發出有聲

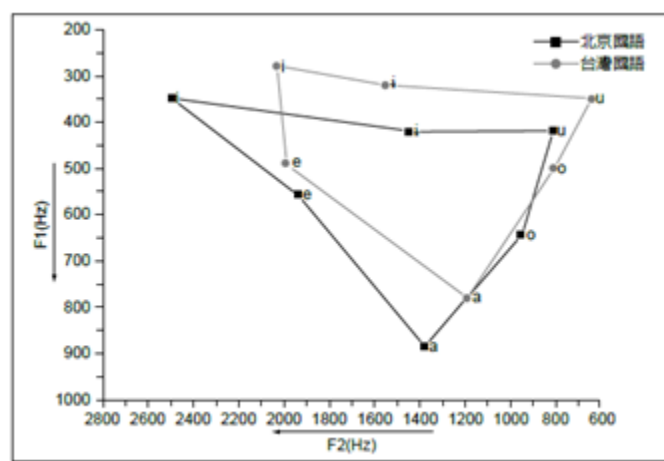
塞音/b/、/d/、/g/。

從上述資料可知，雖然法語和華語的輔音系統不同，然而若是能夠善加利用法語中已然存在的送氣塞音與不送氣塞音之語音成分，儘管是語音系統中缺乏送氣／不送氣對立的法籍學習者也有機會能學好中文的送氣塞音。

（二）共振峰

在語音聲學的研究中，元音的區分主要根據共振峰（formants）。所謂共振峰是指氣流在口腔的共鳴頻率，這種共鳴頻率在聲譜圖上所呈現出來的是黑色條紋形狀，從下而上分別稱為第一共振峰（first formant，簡稱 F1）、第二共振峰（second formant，簡稱 F2）。第一共振峰與舌位的高低成反比：舌位越高，F1 越低。第二共振峰則與舌位的前後成正比：舌位越往前，F2 越高。因此，取得共振峰的數字即能得知元音的舌位前後分布。

根據鍾榮富（2011）的研究，華語中主要元音的舌位分布情況大致如下：

圖 2：北京華語與臺灣華語的元音圖²表 2：北京華語與臺灣華語的共振峰（單位：Hz）³

		/i/	/u/	/e/	/o/	/a/	/ɔ/
北華	F1	349	419	558	644	885	420
	F2	2498	810	1938	950	1379	1450
台華	F1	265	215	490	510	870	310
	F2	2000	620	1900	820	1200	1580

雖然北京華語的整體舌位比臺灣華語來得低，且北京華語的/i/比臺灣華語舌位更向前，大致上還是具有相同的模式：/i/為前高元音，/e/為前中高元音，/a/為中低元音，/o/為後中元音，/u/為後高元音。

標準法語的元音系統相當複雜，光是單元音就有十個。根據 Kahn et

² 鍾榮富（2011），〈語音聲學及其應用〉，國科會人文學研究中心補助計畫「人文學專家著作研讀會」，第12卷2期，頁106。

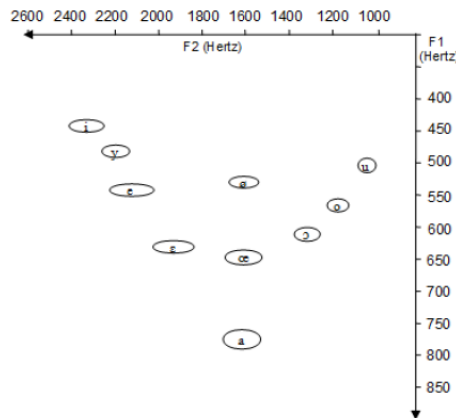
³ 鍾榮富（2011），〈語音聲學及其應用〉，國科會人文學研究中心補助計畫「人文學專家著作研讀會」，第12卷2期，頁106。

al. (2011) 其舌位分布圖大致如下：

表 3：法語元音的共振峰（單位：Hz）

total	/a/	/ɛ/	/o/	/e/	/ø/	/i/	/œ/	/ɔ/	/u/	/y/
F1	655	534.5	507	457.5	479	383.5	548	536	438.5	417
F2	1590.5	1890	1280.5	2090	1625.5	2386	1575	1347	1078	2241.5

在簡單的比較下，可以發現法語單元音的舌位高低範圍較小，只有 383~655（Hz），而華語的舌位高低範圍較大，若以臺灣華語為比較基準，則有 215~870（Hz）。在舌位前後方面，法語的舌位似乎整體較向前，約為 1078~2386（Hz），而臺灣華語的舌位則較向後，只有 620~2000（Hz）。由此可知，法語的元音比起華語的元音，舌位高低起伏較小、位置較集中，舌位前後則較向前。這可能導致法籍人士在學習華語時，舌位高低的變化不夠大，且整體舌位偏前。由於華語與法語的元音並不具有一對一的可比性，本文僅針對兩種語言中共同的五個元音/a/、/i/、/e/、/o/、/u/進行實驗設計與深入討論。

圖 3：法語元音圖⁴

四、研究方法

本研究採取實驗法，程序如下：徵求四名法籍受試者，實驗內容為朗讀自製字表（逐個朗讀），全程使用錄音器材錄音，並將錄音檔案使用聲學分析程式 Praat 進行後續分析。實驗材料與受試者詳細資料分述如下。

（一）實驗材料

本研究的實驗材料為自製字表（如附件一），由數位研究者考量受試者程度研擬而成，其中包含華語輔音/p/、/t/、/k/、/p^h/、/t^h/、/k^h/各 10~15 個不等，以及華語元音/a/、/i/、/e/、/o/、/u/各 10~17 個不等，共計 83 個

⁴ Kahn, J., Audibert, N., Bonastre, J. F. & Rossato, S. (2011). Inter and intra-speaker variability in French: an analysis of oral vowels and its implication for automatic speaker verification. The 17th International Congress of Phonetic Sciences.

單音節詞。呈現方式有漢字與漢語拼音兩種，依照受試者的華語程度決定使用漢字或拼音版本。考量到必須呈現具有意義的拼音組合，因此主要測試的輔音與元音並不完全均衡，為了彌補此一缺失，除了單元音以外，雙元音的字也納入本實驗的字表中。

（二）受試者

本研究的受試者為四名法籍人士，母語皆為歐陸法語，年齡皆為 20 到 25 歲的大學生或研究生。其中兩名學習華語時數為三年以上，使用漢字的字表；另外兩名學習華語未滿一年，約為七到八個月，使用的是拼音的字表。除了一名學習時數三年的受試者為女性外，其餘受試者皆為男性。

五、資料分析

筆者將實驗所得的音檔匯入聲學分析程式 Praat 中進行後續分析，以下將分為初濁時間與共振峰兩個部分，分別說明詳細的分析方式並呈現研究結果。

（一）分析方式

1. 初濁時間

筆者首先將音檔中每一段單音節詞的音節以漢語拼音標出，並根據聲譜圖及聲波的形狀判斷初濁時間的位置。標示方法如圖四所示：

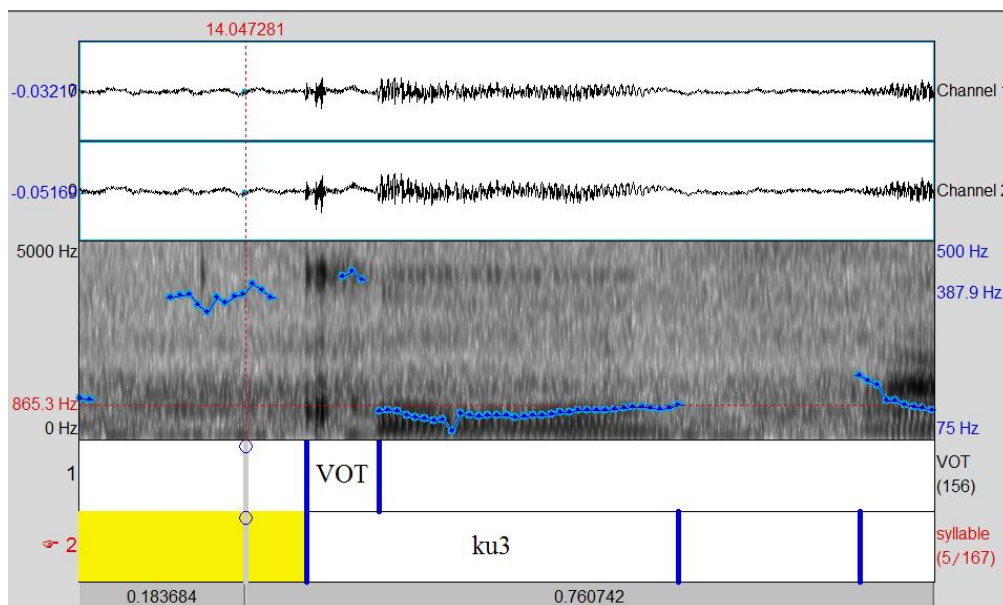


圖 4：初濁時間分析方式

初濁時間的位置是聲譜圖中黑色條紋規律出現之前，也是聲波圖出現規律反覆的波形之前，送氣塞音的初濁時間較長、不送氣塞音的初濁時間則較短。將每一段單音節詞的初濁時間標示完畢後，使用音長擷取工具紀錄每一段初濁時間的長度，並將數字整理匯入 Excel 中，與華語／法語的輔音初濁時間長度進行比較。

2. 共振峰

標示完音節與初濁時間之後，再新增一層標記欄，將元音表現較穩定的部分擷取 100~150 ms 作為共振峰的測量基準。標示方法如圖五所示：

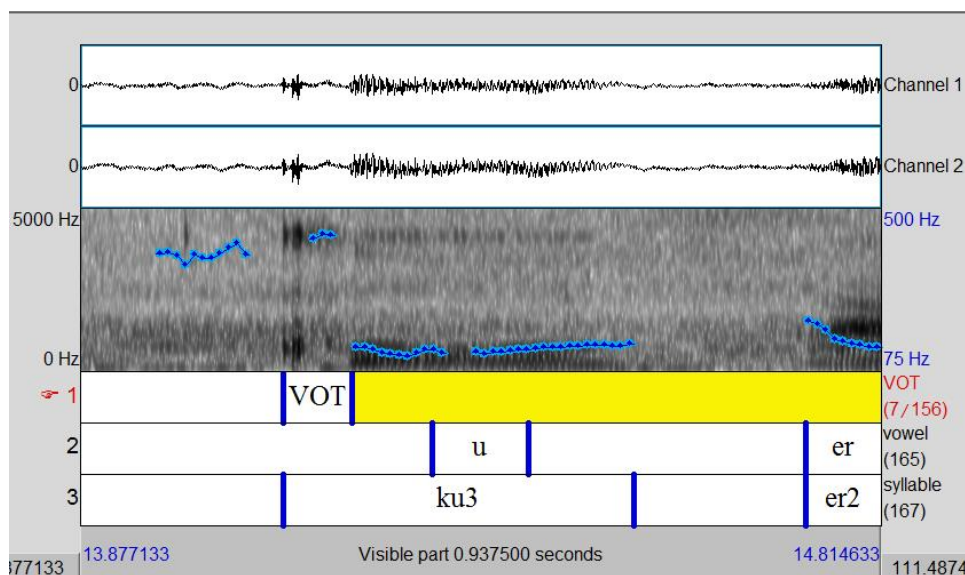


圖 5：共振峰標示方式

標示欄第二層之/u/即為該音節之元音，考量到第二語言學習者的元音發音並不穩定，有舌位浮動不穩定的可能性，故僅擷取中間最穩定的一段作為測量基準。值得注意的是，基於字表設計的平衡，希望所有元音能夠平均分配，故部分元音是以雙元音的形式出現，如/ou/中僅擷取前半的/o/。如圖六所示：

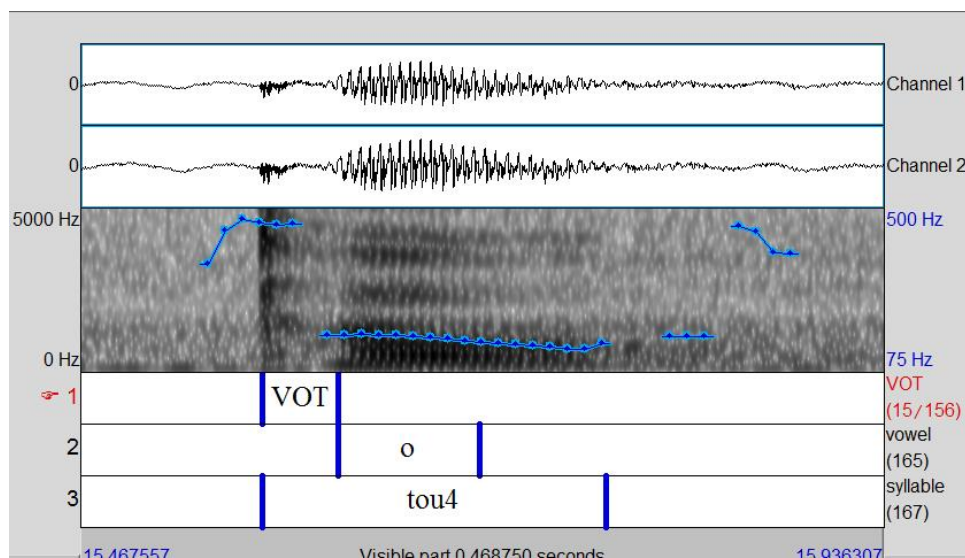


圖 6：共振峰標示方式之二

測量基準標示完畢後，筆者使用共振峰擷取功能取得各段元音的第一共振峰（F1）和第二共振峰（F2），利用 Excel 畫成舌位分布圖並與法語、華語的舌位分布圖進行比較。

（二）研究結果

1. 初濁時間

測量所得之法籍華語學習者初濁時間如下方圖表所示：

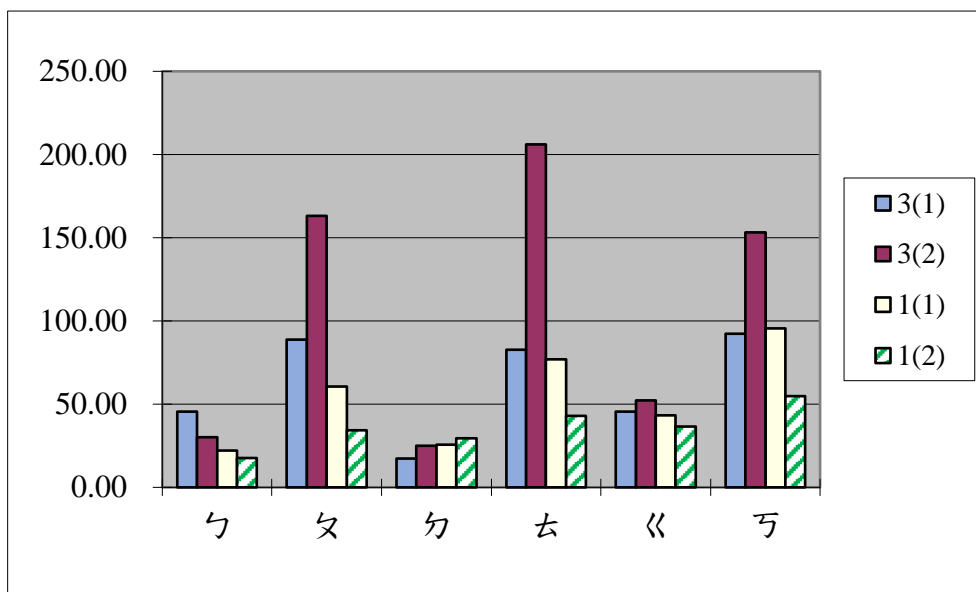


圖 7：法籍華語學習者的初濁時間（單位：ms）

表 4：法籍華語學習者的初濁時間（單位：ms）

	P	p ^h	t	t ^h	k	k ^h
3 (1)	45.53	88.99	17.51	82.68	45.46	92.29
3 (2)	30.30	163.16	25.04	206.16	52.35	153.37
1 (1)	22.30	60.64	25.72	76.87	43.42	95.65
1 (2)	17.59	34.27	29.67	42.91	36.53	54.77

表中的/p/、/p^h/、/t/、/t^h/、/k/、/k^h/即為圖中的ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄊ、ㄋ、ㄌ。由圖七可得，法籍學習者的送氣塞音與不送氣塞音之初濁時間長度的

確不同，除了一位學習一年的受試者 1（2）因為整體初濁時間長度較短故差異不明顯之外，其餘受試者的送氣與不送氣塞音之初濁時間都有至少 30 ms 以上的差距。值得注意的是，一位學習三年的受試者 3（2），其送氣塞音的初濁時間明顯長於其他人，也比標準華語的送氣塞音初濁時間來得更長。筆者推測這可能是一種過度發音（hyperarticulation）的行為，該名受試者清楚地知道華語中送氣與不送氣塞音的差別，故特意加強送氣，以強調送氣與不送氣的區別，試圖說出心目中「標準的」華語，然而卻將送氣的部分發得太長了。由於該名受試者的送氣塞音之初濁時間嚴重過長，若是與其他受試者的資料平均，可能會影響資料的準確性，故在與初濁時間相關的後續比較中，筆者會將 3（2）的資料移除，僅比較其餘三位受試者的資料。

三位受試者之初濁時間長度平均與法語中易混淆的輔音、以及標準華語中輔音的初濁時間比較如下圖所示：

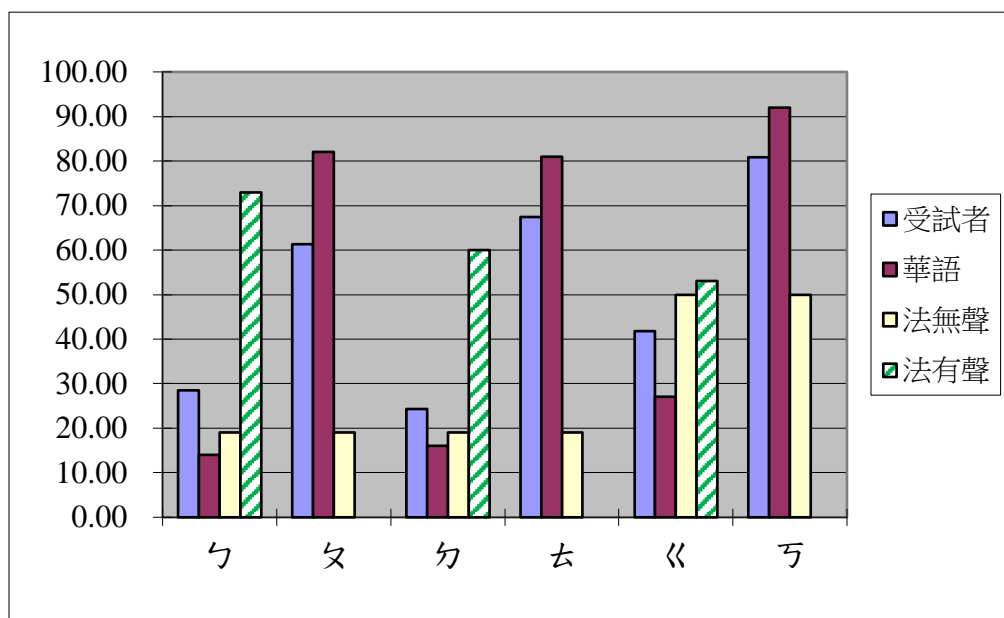


圖 8：法籍受試者初濁時間與法語、華語輔音之比較

圖中所標示的法語無聲輔音分別是容易與ㄅ、ㄆ混淆的/p/，容易與ㄇ、ㄏ混淆的/t/，以及容易與ㄏ、ㄏ混淆的/k/。法語有聲音標示的是/b/、/d/、/g/，然而為了比較長度，筆者將有聲塞音的初濁時間長度由負值轉成正值。由圖八可知，法籍受試者在發華語不送氣輔音/p/、/t/、/k/時，都比標準華語的初濁時間來得長；而在發華語送氣輔音/p^h/、/t^h/、/k^h/時，又比標準華語的初濁時間來得短。筆者推論，不送氣輔音過長的現象可能來自受試者將部分無聲的/p/、/t/、/k/發成有聲的/b/、/d/、/g/。雖然不送氣的/p/、/t/、/k/是法語中較無標（unmarked）的形式，然而當華語中同時存在語義對立的/p/、/t/、/k/與/p^h/、/t^h/、/k^h/時，法籍學習者傾向於使用法語 p、t、k 的發音（/p/、/t/、/k/）取代華語ㄆ、ㄏ、ㄏ，導致初濁時間長度過短；

由於法語 p、t、k 的發音已經對應到華語 ㄅ、ㄆ、ㄇ，華語 ㄆ、ㄇ、ㄍ 便以法語中存在對立的 b、d、g (/b/、/d/、/g/) 來取代，導致初濁時間過長。由於根據人耳聽辨，難以準確區分有聲輔音 (/b/、/d/、/g/) 與不送氣的無聲輔音 (/p^h/、/t^h/、/k^h/)，因此筆者並未加以分別，若能準確地區分初濁時間長短的正負值，應能更清楚地呈現此種替代現象。之所以使用上述的輔音取代策略，一方面與法語的輔音系統有關，另一方面則可能受到漢語拼音影響。有鑑於使用漢語拼音是受試者的共同經驗，且閱讀漢語拼音字表的初級受試者又比閱讀漢字字表的中級受試者更有可能受到拼音字母的影響。根據前述的輔音取代策略，送氣輔音初濁時間長度不夠長的現象，可能來自於學習者使用法語 p、t、k 的發音 (/p/、/t/、/k/) 取代華語 ㄅ、ㄆ、ㄇ。雖然送氣的 /p^h/、/t^h/、/k^h/ 存在於法語語流中，卻不屬於一個獨立的音位，只是隨著發音環境改變送氣程度而已，學習者難以區分出此一對立音位。故母語為法語者對於送氣與否的掌握度並不高，為了達到自然地送氣，必須有意識地加強送氣程度，同時避免過度送氣。

2. 共振峰

在擷取各單音節詞的元音之第一與第二共振峰以後，將四位受試者的數值加總，可得圖表如下：

表 5：法籍學習者的元音共振峰

	a	e	i	o	u
F1	732.24	509.73	368.46	497.04	390.15
F2	1338.71	1803.55	1842.20	970.93	1002.78

依照第一共振峰與舌位的高低成反比、第二共振峰則與舌位的前後成正比的原則繪製舌位圖，並與臺灣華語的元音舌位圖加以比較，可得下圖：

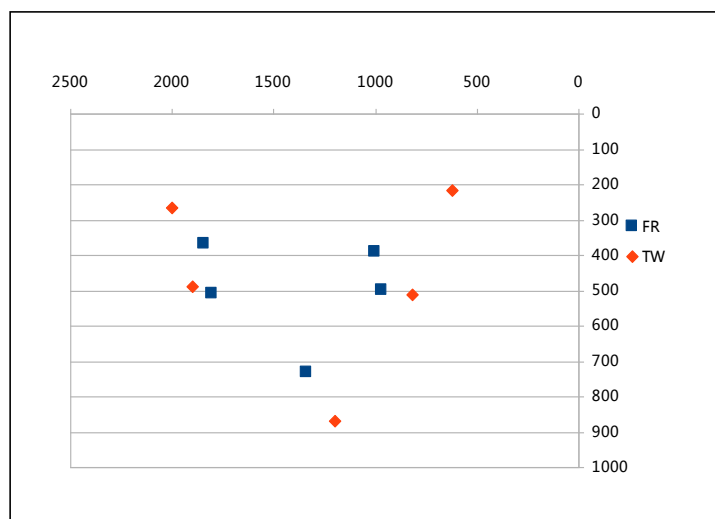


圖 9：法籍學習者與標準華語之元音比較

由圖九可知，法籍學習者的元音舌位不論在高低或是前後的向度上，變化範圍都比標準華語小。在舌位高低的部分，法籍學習者的舌位高度集中於中高，導致/a/的舌位不夠低，而/i/、/u/的舌位不夠高，這一點可以從

法語元音系統的特性推測而得知，法語的元音舌位高低本來就不若華語舌位高低變化大，可以預測學習者在舌位高低的掌握上還是會依賴法語的元音位置。在舌位前後的部分，可以發現法籍學習者舌位前後變化的幅度也比標準華語小，其中/u/、/o/、/a/的位置明顯偏前，而/i/與/e/的位置則是稍微偏後。從前述法語與華語的元音舌位比較可知，法語與華語的前後差異雖然差不多，但是法語的舌位偏前，華語的舌位偏後。然而本實驗的受試者卻只在特定幾個元音上舌位偏前，其他則是偏後，這點與預測僅有部分相符。可能的原因有二：第一，法語的元音雖多，但舌位分佈較為集中，故法籍學習者學習華語時，也傾向將華語的元音集中化。第二，可能與學習者「保守的發音策略」有關，當無法確定正確發音時，為了不要放大可能的錯誤，學習者傾向讓輸出語音聽起來差不多。

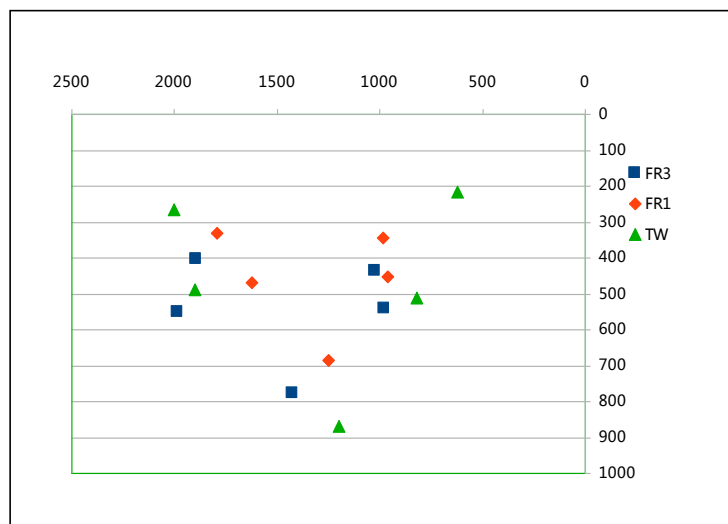


圖 10：法籍學習者與標準華語之元音比較（依程度分級）

圖十所示為不同程度的法籍華語學習者之元音舌位，以及與標準華語的比較。可見學習一年的學習者比起學習三年者舌位高低較高，舌位前後分布較集中且普遍偏中；學習三年者的舌位高低明顯下移了，/i/、/e/、/a/的位置也向前了，雖然距離標準華語還有一段距離，但/i/、/e/、/a/、/o/的位置已經逐漸拉近了。

六、結論

本研究意欲探究法籍華語學習者的輔音與元音是否受到母語的遷移效果，得到初步的結果是肯定的，法語的語音系統的確影響著這些學習者的習得過程，然而並不代表法語中缺乏的送氣輔音，華語學習者就不可能學會；法語的無聲不送氣輔音與語流中的送氣輔音可能成為學習華語送氣與不送氣輔音的基石，學習者得以在這之上逐步摸索正確的送氣力道。然而在這個過程中，由於法語語音缺乏送氣／不送氣的語意分別，如何在過與不及之間平衡，送氣強度的拿捏仍會是一個難解的問題。並且，法語有聲輔音也可能擾亂華語無聲不送氣輔音的發音，導致無聲輔音的初濁時間長度過長，聽起來像是有聲輔音。

在元音的部分，法語元音系統對於學習者的影響更為明顯，受試者的舌位高低變化距離標準華語仍有一段距離，並且整體舌位向前偏移，雖然這點在/i/的表現不明顯，整體而言仍有這樣的趨勢。在比較學習一年與學習三年的受試者之後，可發現舌位的高低的確發生了些微變化，整體的高低拉低了，而且/i/、/e/、/a/的位置也逐漸靠近標準華語，然而/u/的位置卻始終無法掌握，這一點可能需要進一步的研究。

參考文獻

- 鍾榮富，〈語音聲學及其應用〉，《國科會人文學研究中心補助計畫「人文學專家著作研讀會」》，第 12 卷 2 期（2011），頁 106。
- 邵敬敏，《現代漢語通論（第二版）》，〈上海市：上海教育出版社，2007〉。
- Brière, E. (1966). An investigation of phonological interference. *Language*, 42, pp. 768-796.
- Caramazza, A. & Yeni-Komshian, G. H. (1974). Voice onset time in two French dialects. *Journal of Phonetics*, 2, pp. 239-245.
- Chao, K. Y. & Chen, L. M. (2008). A cross-linguistic study of voice onset time in stop consonant productions. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 13(2), pp. 215-232.
- Cho, T. & James M. McQueen. (2006). Phonological versus phonetic cues in native and non-native listening: Korean and Dutch listeners' perception of Dutch and English consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119(5), pp. 3085-3096.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*, pp. 233-277. Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E. & Hammond, R. (1982). Mimicry of non-distinctive phonetic difference between language varieties. *Study of Second Language Acquisition*, 5, pp. 1-17.
- Jeong, S. W. (2007). Aspiration in French. Department of Linguistics, National Seoul University.

- Kahn, J., Audibert, N., Bonastre, J. F. & Rossato, S. (2011). Inter and intra-speaker variability in French: an analysis of oral vowels and its implication for automatic speaker verification. The 17th International Congress of Phonetic Sciences.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Lisker, L. & Abramson, A. S. (1964). Cross language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word* 20, pp. 384-422.
- Qin, Z. (2008). The production and perception of French initial stops by Wu and Mandarin speakers. (Master Thesis) Department of Linguistics, The Chinese University of Hong Kong.
- Roi, J.P., Macoir J., Fossard M (2008). A case study of foreign accent syndrome: an acoustic description for a French-speaking subject. In Proceedings of the 8th International Seminar on Speech Production.
- Trubetzkoy, N. S. (1939/1969). *Principles of Phonology*, translated by C. A. Baltaxe. Berkeley: University of California.

附件一、字表（漢字版）

1. 打	2. 播	3. 苦	4. 兒	5. 透
6. 扣	7. 鼻	8. 褲	9. 爸	10. 怕
11. 配	12. 低	13. 夠	14. 改	15. 普
16. 達	17. 女	18. 弟	19. 都	20. 託
21. 該	22. 讀	23. 撲	24. 北	25. 他
26. 皮	27. 豆	28. 樂	29. 鍋	30. 得
31. 開	32. 突	33. 不	34. 提	35. 把
36. 多	37. 投	38. 替	39. 伯	40. 狗
41. 偷	42. 必	43. 瓜	44. 趴	45. 杯
46. 題	47. 補	48. 獨	49. 給	50. 耳
51. 哭	52. 婆	53. 比	54. 口	55. 捕
56. 叩	57. 背	58. 譜	59. 台	60. 蓋
61. 屁	62. 底	63. 批	64. 八	65. 陪
66. 可	67. 答	68. 討	69. 坡	70. 卡
71. 國	72. 破	73. 雨	74. 賠	75. 特
76. 圖	77. 溝	78. 爬	79. 波	80. 去
81. 抖	82. 二	83. 考		

附件二、字表（拼音版）

1. dǎ	2. bò	3. kǔ	4. ér	5. tǒu
6. kòu	7. bí	8. kù	9. bà	10. pà
11. pèi	12. dī	13. gòu	14. gǎi	15. pǔ
16. dá	17. nǚ	18. dì	19. dōu	20. tuō
21. gāi	22. dú	23. pū	24. běi	25. tā
26. pí	27. dòu	28. lè	29. guō	30. dé
31. kāi	32. tú	33. bù	34. tí	35. bǎ
36. duō	37. tóu	38. tì	39. bó	40. gǒu
41. tōu	42. bì	43. guā	44. pā	45. běi
46. tí	47. bǔ	48. dú	49. gěi	50. ěr
51. kū	52. pó	53. bǐ	54. kǒu	55. bǔ
56. kòu	57. bèi	58. pǔ	59. tái	60. gài
61. pì	62. dǐ	63. pī	64. bā	65. péi
66. kě	67. dá	68. tǎo	69. pō	70. kǎ
71. guó	72. pò	73. yǔ	74. péi	75. tè
76. tú	77. gōu	78. pá	79. bō	80. qù
81. dǒu	82. èr	83. kǎo		

華語近義詞教學之課堂操作： 以「改善」、「改進」、「改良」為例

黃雅菁*

提要

華語學習者的詞語運用錯誤中，近義詞偏誤佔了很高的比例，而近義詞偏誤中又以動詞的近義詞偏誤最為嚴重。本文辨析「改善」、「改進」、「改良」這組近義動詞，就實務上近義詞教學的課堂操作為切入點，呈現其課堂教學操作方式，希望可幫助華語學習者區別這組近義動詞，也希望可提供華語教師可參考之教學方法。課堂教學的操作方式是由教師設計出例句展示給學習者，並以提問、提示等方法予以引導，藉由學習者參與思考、討論、問答，與教師合作，共同理出這組近義詞之區別特徵與規則，並由前測與後測來驗收學習成果。

「改善」、「改進」、「改良」三詞都表示「向好的方向改變」的意思，但在使用情境與搭配詞語上，存在著一些差異。在本文所呈現之課堂操作中，學習者並非被動接受教師講授近義詞知識，而是由教師提出啟發式問題，在討論和問答中，引導學習者思考並體察華語母語人士使用這組近義詞之思維，讓學習者主動發現「改善」、「改進」、「改良」各是怎樣的改變、

本文 102.11.15 收稿，103.5.20 審查通過。

* 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生。

改變了什麼、側重點為何。學習者在學習過程中投入心力，可提高其學習興趣，也可獲得更好的學習成效。

關鍵詞：近義詞、華語近義詞教學、「改善」、「改進」、「改良」

Classroom Teaching of Synonyms in Mandarin: Using gǎi shàn, gǎi jìn, and gǎi liáng as Examples

Ya-Ching Huang

Abstract

Mistakes in the application of synonyms account for a high percentage of typical errors made by Mandarin students, and the use of verbs with similar meanings is considered particularly difficult. This paper examines a set of similar verbs, i.e. gǎi shàn, gǎi jìn and gǎi liáng, as a demonstration for classroom teaching of synonyms in Mandarin. It is hoped that this classroom demonstration can help Mandarin learners to differentiate this set of similar verbs, and offer some suggestions for Mandarin teachers. In the classroom demonstration, the teacher shows example sentences to students and guides students with discussion questions. Students are prompted to think, discuss, ask and work with the teacher to come up with the differentiating principles and rules of this set of synonyms. A pre-test and post-test are performed to assess the learning effectiveness.

Gǎi shàn, gǎi jìn and gǎi liáng all mean things are “getting better”. However, there are some variances in the connotations and the contextual terms with

which these verbs are used. In the classroom demonstration, students are not receiving the knowledge passively from the teacher. Rather, they are prompted with inspiring questions from the teacher and engaged actively in discussions, questions and answers. Students are guided to appreciate and experience how Mandarin native speakers think about and use this set of synonyms. The process allows students to discover how *gǎi shàn*, *gǎi jìn*, and *gǎi liáng* change things, what changes they bring about and on what they are focused. The involvement by students increases learning interest and enhances learning effectiveness.

Keywords: synonym, teaching of synonyms in Mandarin, *gǎi shàn*, *gǎi jìn*, *gǎi liáng*

一、前言

近義詞教學是華語教師無可避免的課題，尤其是課程進入中級之後，學習者字彙量已累積較多，腦中詞義相近的字彙也漸增，容易造成理解和使用上之混淆。對母語非華語學習者而言，其華語之語感自不及母語華語人士，較難自行體會近義詞之間的細微分別，亟需華語教師以自身敏銳語感輔以縝密分析能力，為學習者條分縷析，提點解惑。

華語近義詞教學與傳統中文教學之詞義辨析不同。外籍學習者並非如母語者充分浸潤於華語環境，受限於其華語語言能力，難以接受複雜艱深之語義分析。華語近義詞教學應盡量簡潔易懂而有系統，即楊柳（2008）¹ 所言之「從易從簡從系統」。簡、易、系統化的教學，實際上更嚴格地要求教師需有化繁為簡、舉重若輕的深厚功力。而華語近義詞教學之內在精神，「與其是教導辨義，毋寧說應教的是使用中文者究竟如何思考，以及中文的詞彙結構如何因我們的思考而產生」（竺靜華，2012）²。洞察並剖析母語人士使用近義詞之思維，可以帶領學習者穿透錯綜紛繁的表象，進入清澄的詞義理絡。

洪煒（2013）³ 回顧近年來有關華語近義詞的研究，注意到：理論上的探討較多，但對於課堂上實際使用之近義詞教學法研究，則十分薄弱。近義詞的研究，在理論上或實務上的探究都不可或缺，而研究的最終目的，

¹ 楊柳，〈近而能遠——對外漢語教學中近義詞教學新解〉，《河北農業大學學報·農林教育版》第10卷第4期（2008），頁402。

² 竺靜華，〈像、好像、像極了——論華語教學中近義詞教學的思考面向〉，《第一屆語文教育暨第七屆辭章章法學學術研討會》（2012），頁271。

³ 洪煒，〈漢語作為第二語言的近義詞教學實驗研究〉，《世界漢語教學》第27卷第3期（2013），頁424—425。

是要將研究成果回饋給華語教師和華語學習者，以期不斷提升華語教學之品質。本文擬就實務上近義詞教學的課堂操作為切入點，提供教師可參考之教學方法，並以「改善」、「改進」、「改良」這組近義詞教學來具體呈現。

二、運用於近義詞教學之教學法

應該以什麼樣的方法運用於近義詞教學，以達到良好的教學成效？這對於華語教師是很重要的問題。洪煒（2013）⁴ 介紹了兩種教學法：「隱性教學」和「顯性教學」。「隱性教學」不提供學習者明確的近義詞使用規則，僅提供大量的語料供學習者自行體會出規則。「顯性教學」又分為「接受式教學」和「發現式教學」。「接受式教學」即傳統上教師講解、學習者被動接受之教學法。而「發現式教學」則要求學習者參與近義詞辨析之過程，由教師展示例句，並引導學習者發現其中之差異，協助學習者主動獲得近義詞知識。在洪煒所做的教學實驗研究中，「隱性教學」、「接受式教學」和「發現式教學」這三種教學法，以「發現式教學」的成效最佳。

相似於「發現式教學」的教學法，也可見於其他的研究。邵菁所提出之「認知功能教學法」，提倡教師應訓練學習者自主學習的能力，在近義詞的教學中，應使學習者參與分析並發現詞語之間的異同。教師的任務則是提供有效語料、提出啟發式問題、引導學習者思考，以協助學習者體察到近義詞的使用規則。他認為這種以學生為中心的教學，是一種「授之以

⁴ 同上註，頁 425—431。

漁」的方法（邵菁，2011）⁵。

根據 Laufer & Hulstijn (2001)⁶ 所提出的「投入量假設」(involvement load hypothesis)，學習者在學習過程中投入心力越多，學習成效就越好。孫華春 (2012)⁷ 運用此理論於其研究實驗，提到學習者於詞彙學習中投入量多，其獲得即時記憶、延時記憶之效果也佳，對習得效果之保持有所助益，因此，建議教師於課堂上設計教學活動，激發學習者參與投入，不但能提高其學習興趣，也可獲得更好的學習成效。

本文所論述之「改善」、「改進」、「改良」近義詞教學，擬採用上述發現式、啟發式、鼓勵學習者參與投入之教學概念，運作於課堂之中。課程進程序如下：

- （一）上課一開始，請學習者做一個小測驗，在一組填空題中，依語意和用法判斷，填入「改善」、「改進」或「改良」。填答完之後，先不公布答案，告訴學習者：待課堂教學告一段落，會讓其再行審視這些題目，檢討自己的答案，自行更正。教師可要求學習者第一次填答時，以藍筆作答，而教學後學習者自行更正答案時，則改用紅筆。學習者自行更正答案時，教師仍未公布正確答案，因此可視為第二次測驗。待第二次測驗結束後，隨即和學習者討論正確答案，鞏固其所學。此活動有助於：

⁵ 邵菁，〈「認知功能教學法」在詞語辨析教學中的應用〉，《漢語學習》第 5 期（2011），頁 93—98。

⁶ Laufer, Batia & Hulstijn, Jan (2001), Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 1-26.

⁷ 孫華春，〈任務投入量對詞匯附帶習得影響的實證研究〉，《西華大學學報·哲學社會科學版》第 31 卷第 5 期（2012），頁 33—37。

1. 幫助學習者了解自己對於這組近義詞之熟悉度以及運用能力。一般而言，學習者對於自己是否真正瞭解近義詞區別，只有模糊的感覺，並不能精確分辨哪部分知曉，哪部分混淆。藉由題目的設計與填答，可協助學習者具體了解自己對近義詞的詞義和用法需釐清之處。
2. 創造學習者之學習需求，以增強其學習動機。藉由測驗，得知自己有所不足，使學習者更願意加強學習。而因為答案尚未公布，且學習者需於教學後檢討、改正自己的答案，因此需要專注於教學，以得到改正答案所需之線索。動機加強的同時，學習興趣也隨之提高，學習者也就更願意參與、投入接下來的教學活動。
3. 幫助教師了解學習者對此組近義詞之認識與掌握能力，以便調整教學。於第一次測驗時，教師可於課堂中巡視學習者的作答情形，可大致瞭解學習者對於「改善」、「改進」、「改良」何者最感困難。也可於第一次測驗結束時，詢問個別學習者之答案，或粗略統計某題的全體作答狀況。對於學習者最感混淆之處，可於課堂教學時予以加強。
4. 幫助教師和學習者確定教學成效。第一、二次的測驗填答，分別可視為學習者對這組近義詞理解和運用能力之前測、後測。教師收回試卷後，可對照藍筆所寫的答案和紅筆所做的更正，判斷該學習者是否於此次教學中有進步，進步程度多少。若有多數學習者於更正後仍錯誤的題目，於下次教學中可再予補充說明。而學習者經此前測、後測，對照兩次作答的情形，也能

更清楚自己的學習成效。

(二) 將「改善」、「改進」、「改良」等詞置入適當語境，設計出例句，展示給學習者。教師不直接講授近義詞之區別特徵與規則，而是給予學習者思考的時間與空間，由其參與討論、問答，共同理出頭緒。學習者或許覺得無從分析起，此時教師可用提問、提示等方法予以協助。為此，例句須力求能展現該詞具代表性之語境和搭配詞，且有助於引導學習者發現近義詞之間的區別，即所謂之「有效語料」(邵菁，2011)⁸。近義詞例句以表列出，便於學習者對照、比較。希望學習者特別注意之處，可用加底線、加框線或不同顏色字體呈現。教學活動最後，由教師總結此組近義詞之詞義異同和使用規律。此活動有助於：

1. 學習者和教師合作，共同完成學習歷程。學習者並非被動接受，而是主動學習。經由問答和討論，學習者和教師、學習者和其他學習者都能有密切互動，彼此協助，達成學習目標。
2. 學習者在思考的過程中，體會母語華語者的思維。學習者於生活上運用華語時，較少遇到同組近義詞同時且大量出現之狀況，因此不易去體會其異同。然而在課堂上，經由教師之篩選、設計、安排，條列出數量充足且對學習有意義的近義詞例句，供學習者體察、思考。因此，學習者所得到的，不是不明所以的刻板規則，不需強記繁瑣的細微差異，而是由近義詞出現的語境，去體會華語母語者在某一語境，為何選用此詞，而不選用

⁸ 同註 5，頁 94。

其近義詞。

3. 學習者學習近義詞之際，也學習近義詞造句。由於教師展示出的近義詞皆是以句子呈現出來，而且要區別出近義詞之異同，必須考慮句子整體之意涵，所以學習者在思考過程中，關注的主要是句子，而非僅僅是詞。如此之課堂操作，使教師和學習者輕鬆達到詞與句的教與學。

（三）施行完程序一的前測和程序二的教學活動後，用前測同樣題目進行後測。後測之後，教師公布測驗之正確答案並提點重點，並於下次上課時，就學習者於後測中呈現之學習難點再予以補充、加強。

以上所述為課程進行之程序。以下將依此程序，說明「改善」、「改進」、「改良」近義詞教學之課堂操作。

三、「改善」、「改進」、「改良」近義詞教學之課堂操作

「改善」、「改進」、「改良」都表示「向好的方向改變」的意思。依據台灣的《中文書面語頻率詞典》⁹，在詞語使用多寡的先後詞序上，「改善」（470）先於「改進」（2500），而「改進」又先於「改良」（6191）。在大陸的《現代漢語頻率詞典》¹⁰中，在這三個詞的使用度上，「改善」使用度（61）大於「改進」（55），而「改進」又大於「改良」（20）。在中國

⁹ 中文詞知識庫小組，《中文書面語頻率詞典：新聞語料詞頻統計》（台北：中央研究院，1994），頁97。

¹⁰ 北京語言學院教學研究院，《現代漢語頻率詞典》（北京：北京語言學院出版社，1986），頁113。

漢語水平考試（HSK）詞彙大綱—《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》¹¹ 之中，詞彙依最常用的甲級詞彙，分級至最不常用的丁級詞彙，「改善」、「改進」歸為乙級詞彙，而「改良」則為丙級詞彙。可見這三個詞在兩岸的使用情形，都是「改善」最為常用，「改進」次之，而「改良」遠不及前兩者常用。

在台灣華語教材中，「改善」編入《實用視聽華語四》、《遠東生活華語三》和《今日台灣》。「改進」編入《實用中文讀寫二》。而「改良」則出現於高級華語教材《中國文化叢談》。「改善」、「改進」編入中級教材，「改良」編入高級教材，足見以上教材編寫者都考量到這三詞的常用度和難易度，而將其編入適當程度之教材。只是，以上教材對於這三詞的英文解釋皆為動詞“to improve”，而《遠東生活華語三》和《今日台灣》則除了“to improve”之外，再加上“improvement”予以解釋，由這三詞的英文解釋中，學習者無從分辨三者的差異。在例句的解釋上，「改善」的例句如：「捷運建好以後，塞車的情況改善了很多。我上班不必那麼早出門了。」（《實用視聽華語四》第 11 課）、「電動汽車對空氣品質的改善有很大的幫助。」/「為了改善家境，他下了課還去廣告公司打工。」（《遠東生活華語三》第 12 課）、「如何改善交通，以及減少車禍的發生是每個台北市民都很關心的問題。」（《今日台灣》第 6 課課文）。「改進」例句如：「經理希望王先生能改進自己的工作態度。」（《實用中文讀寫二》第 6 課）。而《中國文化叢談》中，「改良」並無例句，只出現於第 2 課課文中：「中國知識界的人發現歐美社會情形比中國的合理，都希望改良中國的社會……」。由

¹¹ 北京語言文化大學漢語水準考試中心，《HSK 中國漢語水準考試辭彙大綱：漢語 8000 詞詞典》（北京：北京語言文化大學出版社，2000），頁 402。

於這三個近義詞並非成組出現於教材中，所以教材也不會據此作對比分析。學習者只能由散見於各教材的零星例句和課文語句，去學習「改善」、「改進」、「改良」的搭配語和用法，實無從分辨這三個近義詞之不同。當然，學習者也可查找近義詞辭典以獲得詳盡的詞義搭配範例，然而近義詞辭典中，「改善」、「改進」、「改良」的搭配詞極其眾多繁瑣。「改善」可搭配「生活、關係、條件、風氣、結構、工藝、手段、習慣、方法、氣氛、質量」等，「改進」可搭配「作風、方法、手段、工作、工藝、技術、設備、制度」等，「改良」可搭配「品種、結構、設備、產品、水質、土壤、社會、環境」等¹²。要記住並釐清這些搭配詞，對華語母語者來說都極困難，更別說是對於外籍的華語學習者了。因此，亟需華語教師來為學習者化繁為簡，辨義解惑，析出眾多搭配詞的核心語義，系統化地教授給學習者。

「改善」、「改進」、「改良」三詞使用率和難易度順序為「改善」→「改進」→「改良」。以下將依此順序呈現課堂之教學，並說明其課堂操作方式。教學中所列的例句為筆者自造的句子。

課堂操作方式如下：

（一）進行前測。請學習者於下列句子中，填入「改善」、「改進」或「改良」。提醒作答時用藍筆，以便後測時用紅筆再做一次。前測做完後，暫時不公布答案。

（1） 這個觀光地區常常塞車。如果要吸引更多觀光客，必須先_____交通（狀況）。

（2） 如果我有什麼缺點，請告訴我，我一定_____。

¹² 朱景松，《現代漢語同義詞詞典》（北京：語文出版社，2009），頁 302。

- (3) 施肥是_____土壤的方法之一。
- (4) 這個工廠的工作環境很差，非常需要_____。
- (5) 目前很多蔬菜和水果都經過人工的品種_____。
- (6) 老師們不斷進修，_____教學的缺失。
- (7) 睡眠狀況_____之後，他覺得工作更有效率。
- (8) 店長對客人保證，會要求服務人員_____服務態度的缺失。
- (9) 這型飛彈_____成功後，射程更遠。
- (10) 這幾年這兩個國家互相合作，關係_____了很多。

(二) 展示「改善」、「改進」、「改良」例句。只列出用法正確的句子。用以顯示錯誤用法的句子不置入列表，以免干擾學習者的思緒而混淆正誤用法。若需用病句凸顯正確用法，則由教師於討論中補充。

	改善	改進	改良
1	他們原本很窮，但靠著努力工作， <u>生活</u> <u>(狀況)</u> 已漸漸改 善。		
2	她用了這種保養品 之後，皮膚乾燥的 <u>狀</u> <u>況</u> 改善了不少。		
3	他生病之後接受治 療，目前 <u>狀況</u> 已經改 善了。		

4	他們兩人之間的 <u>關係</u> 最近改善了一些。		
5	政府在這個地方進行許多建設，希望能改善這裡的居住環境。		
6		總經理表示：對於管理上的 <u>缺失</u> ，會盡力檢討改進。	
7		學者一同 <u>檢討</u> ，希望改進大學課程的 <u>缺失</u> 。	
8		他的作文內容不錯，可是錯字太多，需要改進。	
9		最近，我發現他的發音改進了不少。	
10		我們如果有任何需要改進的地方，請告訴我們。	
11	他以前對我很不友善，不過最近他對我的態度改善很多。	改進工作態度是這個員工目前最重要的課題。	

12	改善服務品質，有助於顧客滿意度的提升。	這家餐廳會請顧客填寫意見調查表，作為改進服務品質的參考。	
13			農民要改良農地之前，必須先向政府提出申請。
14			這種品種的水果改良成功之後，已可以在本地栽種。
15			博美狗是中型牧羊犬改良而來的小型犬。
16			這種旗袍是改良自傳統旗袍，穿起來更舒適方便。
17			這位老師對於研發教具很用心，經過他不斷改良，做出來的教具都很實用。

(三) 提問和討論。先給學習者幾分鐘時間觀察所給的例句，再進行提問和討論。學習者不容易自行歸納出的規律，由教師予以提示。以下所記的提問和討論，只是記述預想的教學狀況，實際教學有賴教師依當時狀況及學生反應而調整。

提問一：「改善」、「改進」、「改良」都是由 A 改變成 B。從（例句 1~5）來看，「改善」是由怎樣改變成怎樣？

討論：引導學生注意到（例 1）由「很窮」改變成「不那麼窮」，（例 2）皮膚由「乾燥」改變成「不那麼乾燥」，（例 3）由「生病」改變成「身體好一些」，都是由「不好的狀況」改變成「比較好的狀況」。而（例 4~5）句子中雖然沒有寫出原本的狀況，可是也可以推斷出（例 4）兩人原來的關係不好、（例 5）這裡原來的環境不好。

問：*他的收入本來就很高，最近又有了額外的收入，所以生活改善了不少。這一句為什麼不恰當？

提示：「改善」的「善」字，相反詞是「惡」。「改善」就是由「惡劣的情況」改變成「比較好的情況」。所以，由「好的情況」改變成「更加好的情況」並不適合用「改善」。上面那一句病句應改為：「他的收入本來就很高，最近又有了額外的收入，所以生活更加富裕。」

提問二：和「改善」搭配的詞（例句 1~5 以加框線字體呈現），有什麼共通的地方？

討論：引導學生注意到「改善」最常和「狀況」（或「情況」）搭配。「改善生活」，其實是「改善生活狀況」；「改善交通」，其實是「改善

交通狀況」，只是把「狀況」兩個字省略了。

提示：「關係」、「環境」、「條件」等也是一種狀況。例如：兩岸關係的現「狀」；視現場環境的「狀況」而定；在滿足這個條件的「狀況」下。可見華語母語人士在使用「改善」一詞時，心中所想的是改變一種「狀況」。

提問三：「改進」也是由 A 改變成 B。從（例句 6~8）來看，「改進」是怎樣的改變？

討論：引導學生注意到（例句 6~8）都是在人所從事的事情上，有缺點、有缺失，需要改變。（例句 6）改掉管理上的缺失，（例句 7）改掉大學課程的缺失，（例句 8）改掉錯字太多的缺點，（例句 9）雖然沒有提到之前他的發音有什麼缺點，不過既然說「他的發音改進了不少」，就表示之前他的發音是有缺點的。（例句 10）「需要改進的地方」就是「有缺失的地方」。

問：「改進」是改掉缺點、缺失，所以常常和「缺失」（例句 6~7 以加框線字體呈現）一同出現。為什麼「檢討」（例句 6~7 以加底線字體呈現）也是經常和「改進」一同出現的詞？

提示：「改進」的改變，是改掉缺失、缺點、瑕疵，而在能力上或專業上更進步。要改掉缺失，需要先檢討缺失，所以「改進」常和「檢討」這個詞一同出現。而因為常常指在能力上或專業上更進步，所以常用在和能力、專業有關的情境。

提問四：（例句 11~12）「改善態度」和「改進態度」有什麼不同？「改

善服務品質」和「改進服務品質」有什麼不同？

討論：引導學生注意「改進」的「進」與「改善」的「善」詞義之不同。

「進」是進步。而「善」是「好」，但是，是怎樣的好呢？「做善事」就是「做好事」，但是，是怎樣的好事呢？某人寫出了一篇好文章，並不能稱之為做了一件善事。「做善事」的「好」，是關注到人心，使人感到舒服、愉快、滿意的「好」。所以「改善」了交通、生活、狀況、關係、環境，使人覺得舒服、愉快、滿意。而「改進」的側重點不同，強調的是改變之後進步了、能力提升了，並且改掉了缺失、缺點或瑕疵。

提示：「改善態度」／「改進態度」和「改善服務品質」／「改進服務品質」差異很細微，即使是華語母語者，也常將兩者混用。究其不同，在於說話者側重點之不同。「改善態度」、「改善服務品質」側重的是人心的感受，而「改進態度」、「改進服務品質」則側重進步、能力提升、以及改掉缺點或缺失。由於「改進」是改掉缺失，所以也常常和「缺失」一詞同現。因此說話者若強調的是改掉態度上或服務品質上的缺失，則可搭配「改進」一詞。

提問五：「改良」和「改善」、「改進」一樣，也是由 A 改變成 B，從（例句 13~17）來看，「改良」是怎樣的改變？

討論：引導學生注意到：（例句 13）的農地原本較不適合耕種，為了農民的需求，需要使用方法讓土壤的性質改變，變為更適合耕種。（例句 14）的水果經過品種改良，改變了某些性質，符合了果農「在本地栽種此水果」的需求。（例句 15）改良而來的博美狗，

符合了喜歡小型犬的養狗人士的需求。(例句 16) 傳統旗袍穿起來較拘束，改良之後，有了舒適方便的功能，更符合穿著者的需求。(例句 17) 改良後的教具，更具有實用的功能，更符合使用者的需求。

提示：「改良」是為了使用者或擁有者的特定需求，而改變某樣東西的一些性質或功能。改良武器、改良機器、改良工具、改良電器用品、改良基因等等，都是如此。為了達成這個目的，通常需要對這樣東西進行研究，所以「改良」常和「研究」、「研發」等詞連用(如：例句 17)。

提問六：「改良」所搭配的詞(例句 13~17 以加框線字體呈現)和「改善」、「改進」所搭配的詞有什麼不同的特點？

討論：引導學生注意到：在(例句 13~17)，接受改良的詞(以加框線字體呈現的詞)都有關具體的實物(如：農地、水果品種、牧羊犬、旗袍、教具)，不像「改善」、「改進」所搭配的詞是抽象的狀態(如：「改善」搭配的交通、生活、狀況、關係、環境，或是「改進」搭配的「需要去除缺失的事情」)。

提示：將不良的土壤或農地改變成良好的土壤或農地，搭配詞是「改良」。將動植物不良的品種培育為良好的品種，也用「改良」一詞。武器、器具可改至精良，因此，也選用「改良」來搭配。另外，方法也可改良，使它成為「良方」。不過要注意的是：接受「改良」的東西必須與具體的實物有關。我們可以說：改良某個東西的製造方法，但不可以說：*改良讀書方法、*改良寫作方法(應該說：

改進讀書方法、改進寫作方法，表示讀書、寫作的能力更進步)。

提問七：(例句 14) 提到「改良成功」。但我們卻不會說*「改善成功」或*「改進成功」。這是為什麼？

提示：「良」是「良好」，只要一樣東西改變之後，變得比較良好，就算達到目標。例如：改良機器，只要這個機器的其中一個功能變得良好，就可以算是改良成功。而「善」在中文裡有「完善」的意涵，這種理想中完美的境界，在現實裡不可能達成，因此不會有*「改善成功」這種說法。至於「進」是指「進步」，「改進」的精神是不斷追求進步，這種過程不會有終點，因此也就沒有*「改進成功」這種說法。

(四) 教師作出總結，複習重點。

	改善	改進	改良
怎樣的改變？	從「惡劣的情況」改變成「比較好的情況」。	在所從事的事情上，改掉缺失、缺點，而在能力上更進步。	改變東西的性質或功能，使它符合使用需求。
改變什麼？	狀況（包括關係、環境、條件等）	有缺失的地方	具體的實物
側重點	使人感到舒服、愉快、滿意	進步、能力提升的考量	符合使用者或擁有者的特定需求

（五）提問和討論之後，請學習者看看前測的題目，若有需要更正的答案，用紅筆改正，隨即公布答案檢討，再由教師收回試卷檢視。

- （1）這個觀光地區常常塞車。如果要吸引更多觀光客，必須先改善交通（狀況）。
- （2）如果我有什麼缺點，請告訴我，我一定改進。
- （3）施肥是改良土壤的方法之一。
- （4）這個工廠的工作環境很差，非常需要改善。
- （5）目前很多蔬菜和水果都經過人工的品種改良。
- （6）老師們不斷進修，改進教學的缺失。
- （7）睡眠狀況改善之後，他覺得工作更有效率。
- （8）店長對客人保證，會要求服務人員改進服務態度的缺失。
- （9）這型飛彈改良成功後，射程更遠。
- （10）這幾年這兩個國家互相合作，關係改善了很多。

以上為「改善」、「改進」、「改良」近義詞教學之課堂操作，操作的方式是由教師設計出例句展示給學習者，並以提問、提示等方法予以引導，藉由學習者參與思考、討論、問答，與教師合作，共同理出近義詞之區別特徵與規則，並由前測、後測來驗收學習成果。在討論和問答中，教師提出啟發式問題、引導學習者思考，讓學習者主動發現近義詞的異同，而非被動由教師告知。學習者在學習過程中投入心力，可提高其學習興趣，也可獲得更好的學習成效。

當然「改善」、「改進」、「改良」這三個詞還有許多其他的適用語境和搭配詞語，但在「從易從簡」的考量下，便不作太複雜的講解。再者，近

義詞之教學須循序漸進，於實際教學中，近義詞教學有必要分階段進行。「改善」、「改進」二詞對比的近義詞教學，適合施行於中級課程。「改善」、「改進」、「改良」三詞對比的近義詞教學，適合施行於高級課程。此外，母語非華語學習者無法一次承載太多的華語知識輸入量，「教者那種『一氣呵成』、『全盤托出』的做法，勢必加重學生的心理負擔」（敖桂華，2008）¹³。本文為論述之便，將三詞一併探討，但於實際教學中，教師需按學習者華語程度決定施行中級或高級課程。文中對於此三詞之探討，於實際教學中，也應衡量課堂時數、教學進度、學習者可接受之程度而加以調整增減。

此外，也要提醒學習者，這三個詞，即便是華語母語人士，也常有混用、誤用的情形。課堂上教學儘量求規範化、系統化，希望學習者體會這三詞的正確使用方法和符合華語人士思維的搭配規律。

四、結語

洪煒（2012）¹⁴回顧近二十多年來華語近義詞研究情形，提到華語學習者的詞語運用錯誤中，近義詞偏誤佔了三分之一，而近義詞偏誤中又以動詞的近義詞偏誤最為嚴重。然而，雖然近義動詞的數量龐大，但是對近義動詞的研究卻相對較少。本文辨析「改善」、「改進」、「改良」這組近義動詞，呈現其課堂教學操作方式，希望可幫助華語學習者區別這組近義動詞，也希望可提供華語教師、教材編寫者和辭典編纂者一些參考。多年來，

¹³ 敖桂華，〈對外漢語近義詞辨析教學對策〉，《漢語學習》第3期（2008），頁109。

¹⁴ 洪煒，〈面向漢語二語教學的近義詞研究綜述〉，《華文教學與研究》第4期（2012），頁45-46。

無數的華語教學工作者為華語教學付出心力，或研發「改良」教具，或不斷檢討「改進」教學缺失，或致力於「改善」華語教學的整體環境，相信這些「改良」、「改進」、「改善」的努力，都會轉變為豐碩的成果，嘉惠全球的華語學習者。

參考文獻

- 中文詞知識庫小組，《中文書面語頻率詞典：新聞語料詞頻統計》（台北：中央研究院，1994）。
- 北京語言文化大學漢語水準考試中心，《HSK中國漢語水準考試辭彙大綱：漢語8000詞詞典》（北京：北京語言文化大學出版社，2000）。
- 北京語言學院教學研究院，《現代漢語頻率詞典》（北京：北京語言學院出版社，1986）。
- 朱景松，《現代漢語同義詞詞典》（北京：語文出版社，2009）。
- 竺靜華，〈像、好像、像極了——論華語教學中近義詞教學的思考面向〉，《第一屆語文教育暨第七屆辭章章法學學術研討會》（2012），頁269—284。
- 邵菁，〈「認知功能教學法」在詞語辨析教學中的應用〉，《漢語學習》第5期（2011），頁93—98。
- 洪煒，〈漢語作為第二語言的近義詞教學實驗研究〉，《世界漢語教學》第27卷第3期（2013），頁424—432。
- 洪煒，〈面向漢語二語教學的近義詞研究綜述〉，《華文教學與研究》第4期（2012），頁44—51。
- 孫華春，〈任務投入量對詞匯附帶習得影響的實證研究〉，《西華大學學報·哲學社會科學版》第31卷第5期（2012），頁33—37。
- 敖桂華，〈對外漢語近義詞辨析教學對策〉，《漢語學習》第3期（2008），頁106—109。
- 楊柳，〈近而能遠——對外漢語教學中近義詞教學新解〉，《河北農業大學學報·農林教育版》第10卷第4期（2008），頁400—404。

Laufer, Batia & Hulstijn, Jan (2001), Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 1-26.

近義詞「經過」、「通過」、「透過」的 比較及教學建議

謝庭郁*

提要

為進行華語教學的質化研究，本文未採語料庫分析，而由「經過」、「通過」、「透過」三近義詞的基本意義出發，探討此三詞彙異同，並以此作為教學輔助。本文首先透過詞典等工具書找出上述三詞彙最核心的意義，進而對此三詞彙的意義和用法進行歸納和分析，接著檢視華語教材針對這三個詞彙的教學內容為何，最後針對該三詞彙的教學，提出具體建議。

關鍵詞：近義詞、基本詞義、經過、通過、透過

本文 102.11.15 收稿，103.05.20 審查通過。

* 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生。

A Comparison among “jīngguò”, “tōngguò”, “tòuguò” and the Pedagogical Suggestions for These Vocabularies

Ting-Yu Hsieh

Abstract

This paper discusses research on the quality of teaching Chinese as a foreign language. Rather than to use a collection of data, the paper begins with the fundamental meanings of jing1 guo4, tong1 guo4, tou4 guo4, and discusses their differences to arrive at some useful ideas for teaching. The structure of the papers is as follows. It first examines the basic meanings of the three phrases based on their dictionary definitions. It then compares their meanings and analyzes their differences. Finally, it reviews textbooks that teach these three lexical items, and offers some suggestions on how to teach them.

Keywords : vocabularies with similar meanings, basic meanings, pass by, pass through, by means of, through

一、前言

「經過」、「通過」、「透過」三者辭彙意義相近，用法卻不盡相同；某些句子中似乎可相互替換，然在某些句子中似乎又不可。母語者知道何種情況可用何者，但對外籍學習者而言，「經過」、「通過」、「透過」三者的相似性使其在使用上感到困惑，而時有誤用情況。據此，本文試圖在不使用語料庫的情況下，從詞彙的基本意義出發，對「經過」、「通過」、「透過」等詞彙進行分析。本文基本架構係先試著透過工具書爬梳，找出其基本意義，接著分析三者異同，最後針對華語教學提出建議。

二、工具書釋義

1. 《現代漢語八百—增訂本》，呂叔湘主編 ¹		
	定義	例句 ²
經過 ³	名詞：過程、經歷。	例 1) 他把談判的經過告訴了大家。
	動詞 1：從某處通過，後可接「了」，再接處所名詞。	例 2) 從北京坐火車到廣州要經過武漢。
	動詞 2：延續，後接時間賓語。	例 3) 他們到西藏去考察，經過一年零五個月才返回北京。

¹ 呂叔湘主編，《現代漢語八百—增訂本》（北京：商務印書館，1999）。

² 為行文之便，本文例句將統一編號，以例 1、例 2、例 3 等表示。

³ 呂叔湘主編，《現代漢語八百—增訂本》，頁 312—313。

	動詞 3：經歷（活動、事件），後可接「了」，且後必須接名詞、動詞、短句等賓語。	例 4）經過這次會議，大家的看法一致了。 例 5）經過仔細討論之後，我們才做出這一決定。 例 6）經過大家討論，決定採用第一個設計方案。
通過 ⁴	動詞 1：從一端或一側到另一端或另一側，後可加處所賓語。	例 7）火車通過大橋向南奔去。 例 8）翻修路面，汽車不能通過。 ⁵
	動詞 2：議案等經過法定人數的同意而成立。	例 9）大會通過了三項決議。 例 10）提案已經通過。 ⁶
	介詞：引進動作的媒介或手段，並可置於主詞之前。	例 11）通過不同的渠道了解情況。 ⁷ 例 12）通過學習，加深了認識。 ⁸ 例 13）通過老張介紹，我認識了他。

⁴ 同註 1，頁 533—534。

⁵ 此句不完整，應為「路面正在翻修，因此汽車不能通過。」

⁶ 此句不完整，應為「提案在討論後，已經通過了。」

⁷ 此句不完整，應為「老師通過不同的渠道了解學生的學習情況。」

⁸ 此句不完整，應為「學生通過學習，加深了對課業的認識。」

透過 ⁹	未定義～。 「透」作動詞用時，有「滲透」、「穿過」、「洩漏」、「顯露」等義。	「透」當「滲透」、「穿過」之義時，有以下例句： 例 14) 愛克斯光能透過機體檢查病變。 例 15) 研究問題要善於透過現象找出本質。
-----------------	---	---

2. 《現代漢語常用詞用法詞典》，李憶民主編¹⁰

	定義	例句
經過 ¹¹	名詞：過程，經歷，作主語、賓語。	例 16) 事情的經過很簡單。 例 17) 他把來這兒留學的經過寫信告訴了我。
	動詞 1：從某處通過；路過。可接代表處所的名詞賓語。這種處所賓語不是目的地。不能帶補語。不能帶「了」、「著」、「過」。不能重疊。	例 18) 寒假，我去上海旅行，經過濟南時，下車玩兒了一天。 例 19) 他的宿舍緊靠樓梯，我下樓時，必須從他們的門前經過。 ¹² 例 20) 這裡正在修路，汽車無法*經過（通過）。 ¹³

⁹ 同註 1，頁 539。¹⁰ 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，1995）。¹¹ 同註 10，頁 650。¹² 不帶賓語時，前面要有狀語，狀語由介詞「從」、「沿」和處所名詞組成。¹³ 此句用「通過」比「經過」合適。

	動詞 2：延續，可帶名詞賓語。可帶「了」。不能帶補語。不能重疊。	例 21) 經過了兩天兩夜的時間，我們到達了廣州。
	動詞 3：經歷某個活動或事件。必帶名詞、動詞賓語。不能帶「了」、「著」、「過」。不能重疊。	例 22) 經過大家的幫助，他的漢語水平有了很大提高。 例 23) 經過幾次反覆，最後才決定下來。 ¹⁴
通過 ¹⁵	動詞 1：從一端或一側到另一端或另一側；穿過。可帶名詞賓語。可帶「了」。不能重疊。	例 24) 通過這片深山老林，就看到瀑布了。 例 25) 長跑隊伍通過了天安門廣場。 例 26) 去上海旅遊，坐火車*通過(路過) ¹⁶ 南京時，我想下車在那兒停幾天。 例 27) 電流通過了幾秒鐘。 ¹⁷
	動詞 2：議案等經過法定人數的同意而成立。可帶名詞賓語。可帶「了」。多用於書面。	「～決議」「～考試」 例 28) 他順利地通過了論文答辯。 例 29) 我擔心這次考試通過不了。

¹⁴ 可帶補語。此句不完整，應為「他經過幾次反覆考慮，最後才決定下來。」

¹⁵ 同註 10，頁 1200—1201。

¹⁶ 應為「經過」。

¹⁷ 可帶補語。此句不完整，應為「電流通過了幾秒鐘，又斷了。」

	動詞 3：徵求有關的人或組織的同意或核准。可帶名詞、代詞賓語。可帶「了」。不能重疊。	例 30) 調動工作只要通過了系主任就好辦了。 ¹⁸ 例 31) 那些提議肯定通過不了。
	介詞：以人或事物為媒介或手段而達到某種目的。	例 32) 通過語言實踐活動，同學們的漢語水平有了很大提高。
透過 ¹⁹	未定義～ 「透」當動詞：(液體、光線等)滲透、穿透。可帶名詞賓語。可受程度副詞修飾。可帶補語。	例 33) 透過現象看本質。 ²⁰

3. 《1700 對近義詞語用法對比》，楊寄洲、賈永芬編²¹

	定義	例句
經過 ²²	動詞：通過(處所、時間、動作等)	例 34) 這輛車經過動物園嗎？

¹⁸ 此句應為「調動工作只要系主任通過就好辦了。」

¹⁹ 同註 10，頁 650。

²⁰ 此句不完整，應為「我們可以透過某些現象看出事情的本質。」

²¹ 楊寄洲、賈永芬編，《1700 對近義詞語用法對比》(北京：北京語言大學出版社，2009)。

²² 同註 21，頁 709。

	介詞：引出動作行為，下文說明動作行為的結果。	例 35) 經過討論，大家取得了共識。
	名詞：過程、經歷	
通過 ²³	動詞 1：從一端或一側到另一端或另一側。	
	動詞 2：議案等經過法定人數的同意而成立。	
	動詞 3：徵求有關的人或組織的同意或核准。	
	介詞：以人或事物等為媒介或手段而達到某種目的。	
透過	未定義～	

其他工具書例如《HSK 詞語用法詳解》²⁴、《現代漢語常用詞用法詞典》²⁵ 等針對該三詞彙，亦有類似解釋，在此不一一列舉。

²³ 同註 22。

²⁴ 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，2002）。

²⁵ 顧士熙主編，《現代漢語常用詞用法詞典》（北京：中國書籍出版社，2002）。

三、「經過」、「通過」、「透過」的詞義分析

儘管上述各工具書對「經過」、「通過」、「透過」的解釋和詞類有所出入，但上述釋義內容大致可歸納如下：

表 5：「經過」、「通過」、「透過」意義歸納表

	名詞	動詞 1	動詞 2	動詞 3／介詞 ²⁶
經過	過程、 經歷	從某處路過 ～ + 處所 賓語	延續 ～ + 時間賓語	經歷／經由(活動、 事件) + 活動或事 件的結果
通過	X	從一端到另 一端；穿過 ～ + 處所 賓語	議案等經法定人 數之同意而成立； 徵求有關人士或組 織的同意或核准	以人或事物為媒介 或手段來達成某種 目的或結果
透過	X	滲透、洩露		經由(對象、手段 或方式)達成某種 目的

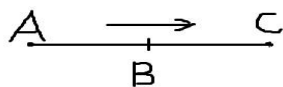
由表 5 可發現，「經過」與「通過」、「通過」與「透過」部分意義相近，因此容易使學習者混淆。以下以簡圖表示「經過」、「通過」、「透過」的基本意義，並辨析「經過」與「通過」、「通過」與「透過」兩組詞彙之異同。

²⁶ 呂叔湘在《現代漢語八百一增訂本》中，將「經過」的詞類分為名詞和動詞，而無介詞；其他作者將「經過」視為介詞的用法，在《現代漢語八百一增訂本》中被歸在動詞的第三種意義，故此處將「經過」的最後一種用法同時標註動詞和介詞。

(一) 「經過」、「通過」、「透過」的基本意義

1. 「經過」的意義有五

經過 1：從 A 地到 C 地，中間經過 B 點（具體）。

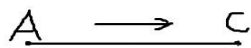


從北京坐火車到廣州要經過武漢。(例 2)²⁷

從書店到郵局會經過銀行。

從北京到廣州，要行經武漢這個點。同樣的，從書店到郵局，也會路過銀行這個點。

經過 2：從 A 地到 C 地，中間經過一段路（具體）。



從我家到台大要經過羅斯福路。

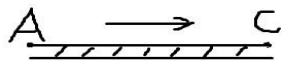
從台北到宜蘭要經過很長的隧道。

從我家到台大要經過羅斯福路，羅斯福路有可能是我行經路段的其中一點或一個路段。從台北到宜蘭，必須經過很長的隧道。值得注意的是，「經

²⁷ 以下例句編號依本文「工具書釋義」為準。

過 1」與「經過 2」後面都接地點等具體事物。

經過 3：A 事件經過一個事件、活動，或一段過程（抽象），達成 C 結果。

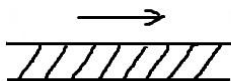


經過這次會議，大家的看法一致了。(例 4)

經過仔細討論之後，我們才做出這一決定。(例 5)

經過「會議」這個「過程」之後，才達成「大家看法一致」此一結果。經過「討論」這個「過程」之後，我們才達成「做出這一決定」的結果。

經過 4：經過一段時間（抽象）。



他們到西藏去考察，經過一年零五個月才返回北京。(例 3)

經過了兩天兩夜的時間，我們到達了廣州。(例 21)

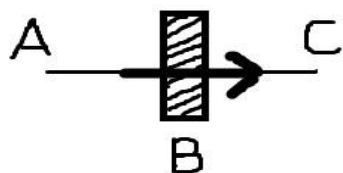
「經過」後面接時間，指「花費多少時間」。以上所列「經過」的意義中，「經過 1」與「經過 2」是具體地指「經過某地」；「經過 3」與「經過 4」則接「活動」、「過程」、「時間」等抽象事物。

經過 5：當作名詞使用，意義為「過程」。由於「經過 5」不易與「通

過」產生混淆，故本文不進行「經過 5」與「通過」的比較。

2. 「通過」的意義有三

通過 1：從 A 地到 C 地，中間「無阻礙地通過」或「排除了阻礙後通過」B（門、馬路、隧道或關口等具體事物）



這裡正在修路，汽車無法通過。(例 20)

通過這片深山老林，就看到瀑布了。(例 24)

由於這裡正在修路，因此汽車無法「無阻礙地通過」這條馬路。只要「排除阻礙通過」這片深山老林，就能看到瀑布。

通過 2：通過 B（媒介）達成 C 目的或結果。

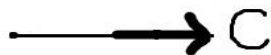


我通過商用華語課程，加深了對商用華語的認識。

通過語言實踐活動，同學們的漢語水平有了很大提高。(例 32)

我藉由商用華語課程此「媒介」，達成「加深對商用華語的認識」之目的。
同樣地，同學們藉由語言實踐活動，達成「提高漢語水平」之目的。

通過 3：「無阻礙地達成」C 事件或目的。(較抽象，由「通過」的具體意義延伸而來)



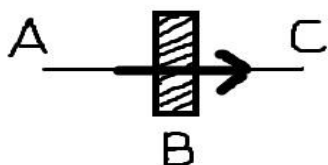
他順利地通過了論文答辯。(例 28)

我擔心這次考試通過不了。(例 29)

他「毫無阻礙地完成」論文答辯。我擔心這次考試無法「毫無阻礙地完成」。

3. 「透過」的意義有二

透過 1：穿過 B（玻璃、窗戶、雲層、眼鏡等）媒介



原本房間很暗，但光線透過玻璃窗照進來，變得很亮。

強風透過破裂的窗戶吹進教室，非常冷。

在此「玻璃」是光透進屋裡的媒介，「破裂的窗戶」也是風吹進屋裡的媒介。此處的媒介是玻璃、窗戶等具體事物。

透過 2：藉由 B 方法或媒介，達成 C 目的



一般人都是透過報紙或電視來了解社會上發生的事件。²⁸

美國希望中國和日本透過外交途徑解決爭議。

人們往往必須透過觀察現象掌握事情的本質。

在此「報紙或電視」是達成「了解社會上發生的事件」此一目的的手段、方法或媒介。「外交途徑」也是中國和日本解決爭議的方法之一。人

²⁸ 張仲敏、陳瑩漣、韓英華、錢進明，《新版實用視聽華語（五）》（台北：正中書局，2008），頁 131。

們透過「觀察現象」這個方法，達成「掌握事情本質」之目的。值得注意的是，「透過 1」的媒介是具體事物，「透過 2」的媒介或方法皆為抽象事物。

（二）「經過」與「通過」異同辨析

由上述可知，「經過」、「通過」較易產生混淆部分是「經過 1」、「經過 2」、「通過 1」，即「經過」、「通過」後面都接處所賓語的用法，惟此處兩者差異係「經過 1」指「路過」，而「通過 1」指「毫無阻礙地通過」。以「從北京坐火車到廣州要**經過**武漢」和「從北京坐火車到廣州要**通過**武漢」為例，前者指涉「從北京坐火車到廣州，必須路過武漢這個地點」，後者則指涉「從北京坐火車到廣州，必須行經武漢這個城市」，兩句意義不同。

再比較「經過 2」和「通過 1」，兩者後皆可加「馬路」，惟兩者指涉意義不同，以「從我家到台大要**經過**羅斯福路。」為例，該句代表「從我家行經羅斯福路這條路到台大」或「羅斯福路可能與我行經路線垂直，因此我只是經過羅斯福路這個點，或從羅斯福路旁邊經過」。由於「通過」的基本意義係「毫無阻礙的通行」或「從頭通行到尾」，因此「從我家到台大要**通過**羅斯福路。」即表示「我從家裡出發，毫無阻礙地通行整條或部分羅斯福路後抵達台大」。

此外，值得一提的是，「經過 3」是指「經過一個事件、活動或一段過程（抽象），而達成 C 結果」，「通過 2」則指「通過 B（媒介）達成 C 目的」據此，上述例句中，「**經過**這次會議，大家的看法一致了。」不宜以「通過」代換；同樣地，「我**通過**商用華語課程，加深了對商用華語的

認識。」亦不宜以「經過」代換。

(三)「通過」與「透過」異同辨析

「通過 1」和「透過 1」雖然都接具體事物，但由於前者後面接的門、馬路、隧道或關口等並非「媒介」，而「透過 1」和「透過 2」後所接的都是「媒介」，因此「通過 1」不易與「透過」產生混淆。學生容易混淆之處係「通過 2」和「透過 2」，兩者後面皆可接「媒介」，故兩者似乎可相互替換，但由於「通過」基本意義為「毫無阻礙的完成」，「透過」基本意義則非「毫無阻礙的完成」，故近年來在表示「經由某一媒介或手段來達成目的」之義時，習慣上已多使用「透過」，較少使用「通過」。

四、教學建議

(一) 華語教材中之「經過」、「通過」、「透過」

華語教材針對此三詞彙的教學如下：

1. 《新版實用視聽華語（二）》第二課生字「經過」。

你往前一直走，到了第二個十字路口往右轉，**經過**一家百貨公司，再走一會兒就到了。²⁹

²⁹ 王淑美、盧翠英、陳夜寧，《新版實用視聽華語（二）》（台北：正中書局，2008），第二課課文，頁 23。

2. 《新版實用視聽華語（三）》第七課生字「通過」。

我告訴他台灣的學生要念高中、大學都得**通過**考試。³⁰

3. 《今日台灣：中級漢語課程》第十四課生字「經過」。

自從第二次世界大戰後，台灣脫離日本的殖民統治，**經過**政府及人民的推動和努力，終於創造了今天安定富裕的局面。³¹

4. 《新版實用視聽華語（五）》第十課生字「透過」。

透過這些單位，許多國家制定了各項避免汙染的法規。³²

（二）「經過」、「通過」、「透過」之教學

根據本文第三章的詞義分析，配合華語教材教學時，筆者認為「經過」、「通過」、「透過」等三詞彙的教學應從詞彙的基本意義出發，同時以例句作為輔助。以下分別針對該三詞彙，提出教學建議：

1. 「經過」的教學（《新版實用視聽華語（二）》）

³⁰ 范慧貞、劉秀芝、蕭美美，《新版實用視聽華語（三）》（台北：正中書局，2008），第七課課文，頁 184。

³¹ 鄧守信、孫珞著，《今日台灣：中級漢語課程》（台北：世新大學出版中心，2004），第十四課課文，頁 289。

³² 同註 28，第十課課文，頁 131。

由於教學必須由淺入深，而「經過」意義較簡單，且用法是三詞彙中最廣泛者，學習者在課堂學會其「路過」之義後，便可應用於日常生活中，因此《新版實用視聽華語（二）》先介紹「經過」的「路過」義（經過 1、經過 2）。

在實際教學方面，首先，教師可在黑板上寫出「經過」的基本句型係「經過＋地點」，接著利用圖片或投影片作為輔助工具，來介紹「經過」當作「路過」之義，例如：

我每天都經過那家書店。³³

我只要經過咖啡店，就想進去買一杯咖啡。

你經過便利商店，能幫我買一份報紙嗎？

請你直走，經過一家銀行，再左轉就是書店了。

為確認學生是否確實明白「經過」作為「路過」之義，進而能實際運用，教師可用提問測試學生理解程度，如：

你回家的路上會經過便利商店嗎？

你經過超市能幫我買咖啡嗎？

從台北坐火車到台南，會經過台中嗎？

教師可根據學生的回答來反問其他學生。例如，若學生 A 針對上面第一個提問（你回家的路上會經過便利商店嗎？）的回答是：「會，我回

³³ 同註 29，頁 34。

家的路上會經過便利商店」，那麼教師可請學生 A 問學生 B，「你回家的路上也會經過便利商店嗎？」其他學生可延伸創造諸如此類的問答。這種學生之間的相互問答，不但能增加學生在課堂上的互動和參與，也能使教師瞭解學生是否確實掌握「經過」這個生字當作「路過」的用法。若學生理解不足，則教師必須再多舉例、提供一些適合的語境，使學生知道什麼情況可使用這個詞彙。教師宜多舉例，而不宜多解釋，以免學生理解上產生混淆。「經過」其他意義，則可留待中級課程再教。

2. 「通過」的教學（《新版實用視聽華語（三）》）

此處宜先介紹「通過」的基本意義，再由其具體意義引申出其他抽象意義。因此，從字面上觀察，「通」表示「順暢」、「暢通」，因此「通過」作為「穿過」之義（通過 1）不難理解，後面可加上處所賓語，教師可如同前述「經過」的教學，利用圖片或投影片作為輔助舉例：

汽車通過馬路時，必須先讓行人安全通過。

這個山洞很窄，一次只能一個人通過。

高鐵通過 2000 公尺的隧道只要 15 秒。

同樣的，教師可拿出圖示，向學生提問：

老人要過馬路，所以汽車應該先讓老人通過嗎？

這門很小，可是他太胖了，能通過嗎？

教師亦可透過學生相互問答等方法，來測試學生理解程度，和調整教學進度。

「通過」還有「無阻礙地達成 C 事件或目的」之義（通過 3），「通過決議」、「通過考試」、「通過檢查」等是較固定的用法。因此教師可舉例：

聽說這次心理學期末考很容易，大家都通過了。³⁴

他順利通過考試，考上最好的大學。

任何法律都必須由立法院通過才能生效。

公司通過新規定，上班時間員工必須穿制服。

搭飛機之前必須通過安全檢查。

此外，「通過」可與其後面緊接的受詞互換位置，例如：通過考試＝考試通過；通過提案＝提案通過。

至於「通過」還表示「通過 B（媒介）達成 C 目的。」（通過 2），例如：

老師通過不同的渠道了解學生的學習情況。

學生通過學習，加深了對課業的認識。

此義與「透過」相近，留待日後教學。

由於「經過」，和「通過」有許多彼此意義交集或相似的部分，教師仍須掌握「經過」、「通過」相異之處。如前所述，「經過 1」和「經過 2」、「通過 1」後面雖然都加「地點」，但由於「經過 1」表示「路過一點」，「經過 2」表示「路過一段路」，而「通過 1」係「毫無阻礙的通行」或「從頭通行到尾」，因此「我開車經過忠孝東路」和「我開車通過忠孝東路」

³⁴ 同註 30，頁 184。

的意義是不同的，教師須把握此細微差異，在學生提出疑問時，予以適當解釋，惟若學生並未提出「經過」和「通過」的不同，則教師不宜主動提及，以免造成學生混淆。

3. 「經過」的教學（《今日台灣：中級漢語課程》）

教師在介紹「經過」的其他意義前，可稍微複習「經過」作為「路過」之義。「經過」後加事件或活動（經過3），可舉例：

經過不斷的討論，我們發現了失敗的原因。

經過這次事件，大家都學到了教訓。

經過反覆練習，他能熟練地操作機器了。

「經過」和「通過」另一容易產生混淆之處在於「經過3」指「經過一個或數個事件或活動（抽象），而達成C結果」，「通過2」則指「通過B（媒介）達成C目的」。「經過」比「通過」更強調其後動作或事件的「過程」，且C是自然達成的結果；「通過」則較強調動作或事件作為「媒介或手段」來達成C目的，因此下面的例句中，兩者不宜相互替換：

經過許多次的嘗試，他終於成功了。

經過不斷的挑戰，他創下新的世界紀錄。

經過仔細的考慮，他決定接受新工作。

校長通過不同的管道了解學生的想法。

學生通過語言交換的方式增進中文的聽、說能力。

教師亦可補充「經過」後加「所經歷或花費的時間」(經過4)，如：

經過一年的準備，他終於考上大學。(經過4)

他生病之後，經過三天的休息，才去上學。(經過4)

經過幾天的考慮，他決定辭職。(經過4)

或將「經過」直接當名詞「過程」(經過5)使用，如：

學生把他們剛剛吵架的經過告訴老師。(經過5)

沒有人知道車禍的詳細經過。(經過5)

他放棄比賽的經過很複雜，沒辦法一下子說清楚。(經過5)

同樣的，教師可利用提問來測試學生：

你經過多久才學完《實用視聽華語(一)》呢？(經過4)

你經過多久才適應台灣的生活呢？(經過4)

你知道他們吵架的經過嗎？(經過5)

你能告訴我你學習中文的經過嗎？(經過5)

4. 「透過」的教學(《新版實用視聽華語(五)》)

「透」有「穿透」、「洩露」、「滲透」等基本涵意，如同前面的教學，教「透過」這個詞彙時，可從具體事物出發，首先介紹其作為「穿過」之義(透過1)。此時教師可舉例：

陽光透過玻璃窗照進來。

風透過窗戶吹進屋子裡。

此外，「透過」後面可接工具或媒介，意義是「藉此工具或媒介，來達成後面的結果或目的」，教師可舉例如下：

一般人都是透過報紙或電視來了解社會上發生的事件。³⁵

我們透過電腦，可以知道世界上發生的事。

上述例句中的「透過」後面都是接具體事物，但「透過」後面亦可接抽象事物，例如：

你透過旅行社買機票，還是直接跟航空公司買？

許多人透過西洋歌曲學英文。

大人可以透過孩子的眼睛看到不同的世界。

「透過」後接抽象事物時（透過 2），容易和「通過」表示「以某種媒介或手段來達成某種目的或結果」之義（通過 2）產生混淆，此時雖然兩者似乎可替換，但由於「通過」基本意義為「毫無阻礙地完成」，「透過」基本意義則非「毫無阻礙地完成」，而更接近「經由某一媒介或手段來達成目的」之義，故近年來多使用「透過」，較少使用「通過」。例句如：

³⁵ 同註 28。

他們透過網站認識。

他們透過對話解開誤會。

人們透過（通過）閱讀獲得知識。

我們能透過（通過）電影瞭解其他國家的文化。

上述例句「大人可以**透過**孩子的眼睛看到不同的世界。」若改寫為：「大人可以**通過**孩子的眼睛看到不同的世界。」意義雖然近似，但「通過」含有「毫無阻礙地通過」之義，「透過」則彷彿是從一個隱形的濾網穿透而過；據此，「透過」所指的「經由」實際上表達了比「通過」更深刻的意涵。其實孩子看到的世界和大人所見不同，因此大人可以透過孩子所見的另外一面，用另一個角度來了解。孩子的眼睛是大人了解世界的一個十分不同的媒介，這是「透過」更深一層的意義與用法。

五、結論

本文將《現代漢語八百一增訂本》（呂叔湘主編）、《現代漢語常用詞用法詞典》（李憶民主編）、《1700 對近義詞語用法對比》（楊寄洲、賈永芬編）等三本工具書對「經過」、「通過」、「透過」的定義加以羅列、整理，並進行比較，發現三者雖各有其義，但從事華語教學應如何分辨清楚，以利學習者學習，則並未說明。

本文探討「經過」、「通過」、「透過」三詞之異同歸納如下：

1. 「經過」、「通過」雖然都有「路過某處」之義，但「經過」可表示「路過一點或一個路段」，而「通過」的基本意義係「毫無阻礙的通行」或「從

頭通行到尾」。

2. 「通過」作為「以人或事物為媒介或手段而達某種目的或結果」之義時，「透過」雖看似可與「通過」替換，但由於「通過」含有「直行地通過」之義，「透過」則彷彿是從一個隱形的濾網穿透而過，近年來當作「經由某媒介」之義時，多使用「透過」一詞。

進行詞彙的教學原則是，教師把握該詞彙的基本意義，並從此基本意義推想具體例句作為範例，使學生能掌握其基本意義，再慢慢引導學生從對具體意義的理解，延伸到抽象涵義。接著教師可用反覆提問和學生間的交互問答，測試學生對該詞彙的掌握程度，以決定是否應進一步舉例說明，而不作過多的解釋，以免造成學生混淆。詞彙間的比較和釐清宜待學生的華語能力提升至一定程度時，再進行說明。

本文僅從「經過」、「通過」、「透過」等詞彙的基本定義出發，分析、比較、釐清三個詞彙用法的異同，及易產生混淆的情況，務使學習者充分了解，並能掌握用法，使用正確。近義詞之教學貴在辨析清楚、簡潔易懂，學習者能有效學習。至於此三詞彙分別與副詞、賓語、時貌標記等詞類或標記的搭配情況、限制等，有待未來進一步分析，或能更有助益。

參考文獻

- 王淑美、盧翠英、陳夜寧，《新版實用視聽華語（二）》（台北：正中書局，2008）。
- 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，1995）。
- 呂叔湘主編，《現代漢語八百一增訂本》（北京：商務印書館，1999）。
- 范慧貞、劉秀芝、蕭美美，《新版實用視聽華語（三）》（台北：正中書局，2008）。
- 張仲敏、陳瑩漣、韓英華、錢進明，《新版實用視聽華語（五）》（台北：正中書局，2008）。
- 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，2002）。
- 楊寄洲、賈永芬編，《1700 對近義詞語用法對比》（北京：北京語言大學出版社，2009）。
- 鄧守信、孫珞著，《今日台灣：中級漢語課程》（台北：世新大學出版中心，2004）。
- 顧士熙主編，《現代漢語常用詞用法詞典》（北京：中國書籍出版社，2002）。

外籍華語學習者 「了」的習得考察分析及教學建議

魏鵬洋*

提要

漢語動貌標記「了 1」和句末助詞「了 2」複雜的語法功能，是外籍華語學習者在學習過程中的難點，學界也對句末助詞「了 2」的語法功能有不同的看法。本研究重新探討前人對「了 2」提出之語法功能，並認為句末助詞「了 2」應包含「強調話題相關性」之「完成貌」語法；以及「狀態改變」之「非完成貌」語法。接著，本研究根據「了」的語法功能設計試題，受試者為初、中、高級的外籍華語學習者，並藉由 SPSS 單因子變異數分析證實，外籍華語學習者習得「了」的語法功能的過程，符合 Anderson (1984) 提出的一對一原則 (one to one principle)，顯示學習者先習得「了 1」和「了 2」的「完成貌」語法功能，隨著程度提高才逐漸掌握「了 2」的「非完成貌」語法功能。此外，本研究進一步針對學習者錯誤率較高的試題進行偏誤分析，探討錯誤的可能原因。最後，本研究建議以圖示教學法幫助外籍華語學習者準確掌握「了」的「完成貌」和「非完成貌」語法。

關鍵詞：「了」、一對一原則、量化研究、偏誤分析、第二語言習得

本文 102.11.15 收稿，103.05.20 審查通過。

* 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程研究生。

A Cross-Sectional Study on the Acquisition of Chinese *Le* by CSL Learners in Taiwan

Peng-Yang Wei

Abstract

The grammatical function of Chinese *le* has always been a controversial issue in Chinese linguistics, and many CSL learners have been faced with great difficulties when it comes to the acquisition of *le*. Through the observation of Zhao's (1997) work, the CSL learners seem to follow a specific pattern when acquiring the grammatical functions of *le*. The tendency that they acquire the perfective reading of *le* before its imperfective reading serves as an evidence of Anderson's (1984) one to one principle. To further examine the correlation between Anderson's theory and CSL learners' acquisition of *le*, an experiment of seventy participants of CSL learners was conducted in the study. The result indicates that not only does CSL learners' acquisition of *le* follow Anderson's one to one principle, but also further proves that Chinese *le* indeed has perfective reading as well as imperfective reading. As for teaching enlightenment, it is suggested that temporal schema can be used to illustrate the grammatical functions of *le*; thus, it can help CSL learners understand the abstract readings of *le*.

Keywords: *le*, one to one principle, quantitative research, error analysis, second language acquisition

一、前言

漢語中的「了」對外籍學習者來說是難以駕馭的語法標記，主要的原因在於「了」的語法功能的複雜度。依據「了」的不同位置和功能，學界將其分為緊接在動詞後的「了 1」和置於句末的「了 2」。「了 1」為表示完成貌的動貌標記，「了 2」則會因為不同的語境而有不同的詮釋；如：啟動標記（趙元任，1979）、狀態改變（呂叔湘，1980）、完成時貌標記（Li et al., 1981）。除此之外，屈承熹（1998）更提到「了 1」和「了 2」的篇章功能：在篇章中，「了 1」為「前後排序」（sequentiality）和「高峰標記」（peak-marker）¹；「了 2」表示「敘述段落」（end of discourse）²。楊素英等人於 1999 年發表的〈漢語做為第二語言的體標記習得〉提到：相較於體標記「過」和「著」，外籍學生在使用體標記「了」（此處指的是了 1）的情況最多，然而，學生對「了 1」的使用卻沒有隨學習程度的提高而減少錯誤率。他們的研究指出外籍學習者對「了 1」過度泛化（overuse），在不該用「了 1」的地方用「了 1」，並認為是學習者對於「了 1」對情狀類型的特殊要求不理解，如：「了 1」不可和無終點的狀態動詞合用，由於學習者尚未建立清楚概念，故會說出「雖然那些印地安人事先住在這個土地了很久」諸如此類的病句。而早在趙立江（1997）研究外籍學生對「了」（含了 1 和了 2）的習得過程的考察分析中，就已提出「了 1」的過度泛化現象，並進一步提出兩個解釋：一是因為外國學生把「了 1」與英語的一般過去式和完成態等同起來；二是由於「了 1」和

¹ Chu, C. C. 〔屈承熹〕(1998). *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang Publishing. pp. 67-73.

² Chu, C. C. 〔屈承熹〕(1998). *A Discourse grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang Publishing. pp. 154-158.

「了 2」的用法的複雜性。在趙（1997）的研究報告中，吸引研究者注意的是，他注意到了外籍學生在「了 1」和「了 2」的使用上有錯位的情形，即學習者在初級階段有迴避使用「了 2」的現象，並皆以「了 1」來代替「了 2」，如下：

趙立江問：昨天你去哪兒了？

學習者答：*昨天我去了國貿大廈。

（趙立江，1997：116）

趙立江認為原因在於該學習者將 V+了 1 等同於英語過去式的用法，故有此回答，但研究者不認為該學習者的回答是病句，「了 1」在此處的使用確實符合有終結點的情狀（終結點為國貿大廈），只能說較好的回答應為「昨天我去國貿大廈了。」使用「了 2」來表示將一個在發話時間點之前就已完成的事件視為一個已完成狀態，並和發話當下的時間點做連結，強調話題相關性（Li et al., 1981）。趙立江又說，雖然該學習者在初級階段有迴避使用「了 2」的現象，他似乎已能意識到「了 1」和「了 2」的不同，如下：

趙立江問：昨天晚上你幹什麼了？

學習者答：昨天晚上我看了電視，對，看電視了。

（趙立江，1997：116）

趙立江指出，學習者會因為學習時數的增加而逐漸掌握 V+簡單賓語（即前無數量詞或定語之賓語）+了 2 的結構。

此外，趙立江還觀察到該學習者即使到了中高級程度，在「了 1」和「了 2」的篇章功能的習得上仍有困難，如下：

趙立江問：你昨天做了什麼？能不能具體說說？

學習者答：可以。*我先去西單了，在那兒吃飯了，買了一些東西，
還去書店了，然後就去國貿大廈了。

（正確：我先去了西單，在那兒吃了飯，買了一些東西，還去了書店，然後就去國貿大廈了。）

（趙立江，1997：117）

趙立江指出，學習者尚未掌握「了 1」和「了 2」的篇章功能語法，不知道「了 1」具有表「時間上和邏輯上的在先」；「了 2」具有表「話語單位的結束」的篇章語用功能而導致學習者在「了 1」和「了 2」的篇章使用上產生錯位現象。

由趙（1997）的研究，研究者發現不論外籍學習者是否確切掌握「了 1」和「了 2」在單句及篇章中的各項語法功能，學習者似乎都先注意到「了 1」和「了 2」表「完成貌」的語法功能，如下：

學習者答：昨天晚上我看了電視，對，我看電視了。

（趙立江，1997：116）

根據上面該學習者的回答，研究者認為該學習者將「我看了電視」改成「我看電視了」來回答趙立江的問題：「昨天晚上你幹什麼了？」，是因為對學

習者來說，兩個回答中的「了」都表示「完成時貌」，所以學習者很自然地做了替換，在轉換過程中，學習者真正意識到的語法規則是：V+了1+O 必須滿足有終結點的要求，而「看電視」這個結構無終結點，所以學習者改用無此限制，但同樣表示「完成貌」的「了2」來回答（此處「了2」的完成時貌乃 Li et al. (1981) 所提出的「了2」可將過去已完成的事件視為一種已完成狀態，和當下的發話時間點做結合，表示話題的相關性）。研究者以上的推論也可在該名學習者的另一個答句中得到驗證：

學習者答：我先去西單了，在那兒吃飯了，買了一些東西，還去書店了，然後就去國貿大廈了。

（趙立江，1997：117）

此時學習者已達中高級程度，但尚未習得「了1」和「了2」的篇章功能，研究者認為學習者此時仍舊把「了2」當作表「完成時貌」的標記來使用，用來敘述每一件昨天已完成的事，同時清楚地知道「了1」必須和有終結點的情狀合用（此處的終結點情狀在於受格前有數量詞或定語），「了2」則無此限制，所以回答「買了一些東西」而非「買一些東西了」。

研究者進一步提出 Anderson (1984) 的一對一原則 (One to One Principle) 來解釋所觀察到的現象，一對一原則即學習者在初期學習一個語言結構時，傾向把該語言結構和特定的一項語義連結，隨著學習時數增加，學習者才會逐漸習得該結構的其他語義。研究者觀察趙 (1997) 的受試者，發現該名受試者將「了1」和「了2」皆視為「完成貌」使用，但「了2」還具有表「狀態變化」的「非完成貌」語法功能，學習者對「了

2」表「非完成貌」的語法功能的習得過程為何？這是研究者感興趣的地方。因此，本研究欲探討的問題為：

1. 外籍學習者是否會因為程度的提高而提升對「了」(了 1 和了 2) 的整體語法功能的使用能力。
2. 外籍學習者在學習「了」的過程中，是否遵循 Anderson (1984) 的一對一原則，即習得順序是從「了」最顯著的語法功能「完成貌」開始，隨者學習者程度增加後才逐漸注意到「了」的「非完成貌」語法功能。

針對研究問題，研究者的假設為：

1. 研究者認為外籍學習者對「了」的整體語法功能的使用能力會隨著程度提高而提升。
2. 研究者贊同 Anderson (1984) 提出的一對一原則 (One to One Principle)，也就是學習者在初期學習一個語言結構時，只會注意並認同該結構的一項語義，換言之，作者假設學習者在初期學習「了」的過程中，傾向將「完成貌」視為其唯一的語法功能，隨著程度提高，學習者才會逐漸注意到「了」的「非完成貌」語法功能，進而提高對「了」表「非完成貌」語法的使用能力。

二、文獻探討

由於「了」的語法功能主要分成「完成貌」和「非完成貌」兩類，因此，在整理「了」的語法功能之前，研究者欲先詳述「完成貌」和「非完成貌」的定義。

Comrie (1976) 指出動貌 (aspect) 是動作本身的內部時間組成，一般分為完成貌和非完成貌兩種。Smith (1997) 以下列圖式呈現完成貌和非完成貌之間的差異，見圖 1：

完成貌 -----[////////////////////]-----
非完成貌-----////////////////////-----

圖 1：完成貌 vs. 非完成貌

Smith (1997) 指出，「完成貌」將動作的內部時間組成視為一個整體，含明確終結點。「非完成貌」則強調動作內部時間組成的一部份，沒有明確的動作終結點。

(一) 「了」在單句中的語法功能

學界認為「了 1」為表「完成貌」之動貌標記，置於動詞後，其語義為「動作完成」，也就是「動詞+了 1」表示一個已完成的動作，將該動作視為一個不可分割的整體事件，並在發話時間點之前就已經完成。由於各家看法相同，研究者在此不加以論述。

對於「了 2」則各家看法不盡相同，分述如下：

1. 趙元任 (1979) 認為句末助詞「了 2」表示新狀態的發生，為起始標記 (inchoative marker)，如下：

(1) 表示一個事件的開始

如：下雨了。

(2) 適應新的情況的命令

如：吃飯了。

(3) 表示情節的進展

如：後來天就晴了。

(4) 過去的一個事實

如：那天我也去聽了。

(5) 截至目前為止已經完成的動作

如：我回來了。

(6) 用在後果小句裡表示一種情況

如：那我就不走了。

(7) 表示顯而易見

如：再好沒有了。

(趙元任，1979：354－356)

2. 呂叔湘(1980)認為「了2」表示狀態改變，或即將發生改變的狀態，如下：

(1) 動 + 賓 + 了2

a. 肯定事態出現了變化

如：颱風了。

b. 表示事態將有變化，前面常有副詞「快」或助動詞

如：要下雨了。

(2) 動 + 了1 (完成貌) + 賓 + 了2 (句末助詞)

- a. 既表示動作已經完成，又表示事態有了變化

如：我已經買了車票了。

- b. 句內有時量詞語時，只表示動作從開始到目前為止經過的時間，
不表示整個動作的完成

如：這本書我看了三天了。

(3) 動 + 了₂

- a. 僅表示事態有了變化，不表示動作完成

如：他已經睡了。

- b. 也常用來表示事態將有變化，前面常有副詞「快」或「要、該、
可以」等助動詞

如：水快開了。

(4) 形容詞 + 了₁ (完成貌) + 量詞 + 了₂ (句末助詞)

表示變化的完成和新情況的出現

如：這孩子又高了一寸了。

(5) 名詞 + 了₂

隱含者一個表示變化的動詞

如：春天了。(= 已經是春天了。)

(6) 數量 + 了₂

隱含著動詞「有」

如：半個月了。(= 有半個月了。)

(呂叔湘，1980：316—319)

3. Li & Thompson (1981) 認為「了₂」可將在發話時間之前已完成的
事件視為一種已完成狀態並和當下的發話時間點做結合，表示話題

的相關性，如下：

(1) 狀態改變

如：他知道那個消息了。

(2) 改正一個錯誤的推測

如：我看了三本書了。(改正他人認為發話者沒有看書的推測)

(3) 報告目前的進度

如：唐詩三百首我背出來了一半了。

(4) 決定接下來將發生的事件

如：我喝了三杯了。(不要再叫我喝了)

(5) 發話者對當下話題的貢獻

如： a. 問：你為什麼不選擇那間大學？

答：因為那裡學費太貴。(客觀的中立回答)

b. (排隊繳學費時其中一名學生對另一名學生說)

學費太貴了。(發話者使用「了2」強調話題相關性)

(Li & Thompson, 1981: 244–284)

以上三位學者對「了2」的分析不盡相同，趙(1979)和呂(1980)對「了2」的看法一致，認為「了2」為表「狀態改變」的「起始標記」，故其動貌情態為一個只知事件發生起點卻不知完結點的「非完成貌」。相反地，Li et al. (1981)認為「了2」可將過去已完成的事件視為一種已完成狀態並和當下的發話時間點做結合，強調「話題的相關性」，其所表示的動貌情態為「完成貌」。研究者則認為，僅用一種動貌情態來解釋「了2」的所有語法功能是不夠的，「了2」的語法功能應包含「完成貌」和「非完成貌」兩種動貌情態，如下例：

- (1) 我看了三本書「了」。
- (2) 下雨「了」。

例(1)中的「了₂」為「強調當下話題的相關性」的「完成貌」用法；例(2)中的「了₂」則為「狀態改變(起始)」的「非完成貌」。分述如下：

例(1)中的謂語「看了三本書」為一個有終結點的事件，且對發話者來說，事件的終結時間發生在發話時間點之前，發話者為了強調當下話題的相關性而使用「完成貌」了₂，將過去已終結的事件狀態延續至發話當下，故此處「了₂」為表「強調話題相關性」的「完成貌」用法。Hatav (1997) 也指出完成時貌可使用在當事件發生時間 (Event Time: T_e) 早於或等於發話者認定的事件參考時間點 (Reference Time: T_r)，以例句(1)來說，發話者認定的事件參考時間點即為發話當下的時間點 (Speech Time: T_s)，見圖 2：

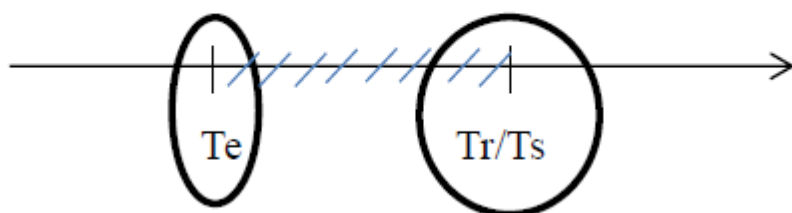


圖 2：了₂的「完成貌」(研究者自行建構)

然而，Hatav 提出的完成時貌使用情況無法用來解釋為何例(2)下雨「了」的「了₂」為表新狀態起始的「非完成貌」用法，故研究者將 Hatav 提出的完成時貌的使用情況修正為，事件的「終結時間」早於或等於說話

者認定的事件參考時間點。例（2）中，下雨這個事件的發生時間雖早於說話者認定的事件參考時間點，但該事件無明確終結點，可推測事件在說話者認定的事件參考時間點過後仍持續進行，故例（2）中的「了 2」為表「狀態改變」的「非完成貌」用法，見圖 3：

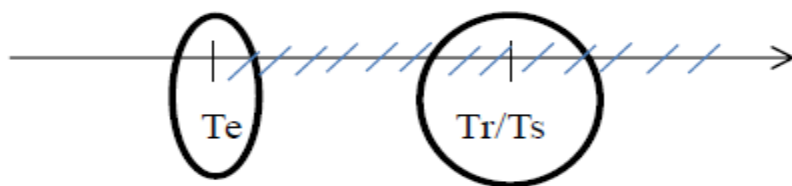


圖 3：了 2 的「非完成貌」（研究者自行建構）

因此，上述三位學者對「了 2」的看法，經研究者重新整理後如表 1：

表 1：了 2 的「完成貌」與「非完成貌」之用法（研究者自行整理）

了 2 的「非完成貌」用法 （表狀態變化，說話者不確定該動作或事件的終結點，且動作或事件的狀態延續至說話者認定的事件參考時間點之後。）	了 2 的「完成貌」用法 （強調話題相關性，說話者確定該動作或事件的終結時間早於或等於說話者認定的事件參考時間點。）
趙（1979）： （1）下雨了。 （2）吃飯了。 （3）後來天就晴了。	趙（1979）： （1）我回來了。 （2）那天我也去聽了。 呂（1980）：

(4) 那我就不走了。 呂 (1980) : (5) 颶風了。 (6) 要下雨了 (7) 他已經睡了。 (8) 水快開了。 (9) 春天了。 Li et al. (1981) : (10) 他知道那個消息了。	(3) 我已經買了車票了。 (4) 這本書我看了三天了。 (5) 這個孩子又高了一寸了。 (6) 半個月了。 Li et al. (1981) : (7) 我看了三本書了。 (8) 唐詩三百首我背出來了一半了。 (9) 我喝了三杯了。
--	--

由表 1，研究者認為在祈使句、否定句、表天氣和季節變換的句式、及和表未來之助詞合用的句式中的「了 2」皆為表「狀態變化」的「非完成貌」，因為以上句式中的謂語狀態皆持續至說話者認定的事件參考時間點之後，分述如下：

1. 祈使句：

吃飯了。

洗澡了。

祈使句中的動作動詞無明確終結點，無法標記該事件在發話當下是否已完成，故祈使句表達一個未完成，但說話者希望聽話者去完成的事件。陳 (2006) 也支持此觀點，並指出若將祈使句和表完成貌的「了 1」合用則會成為不合語法的句子³。如下：

³ Chen, Chien-Chou. (2009). Ambiguity of Le in Chinese: The Perfective As Well As Imperfective. *Journal of Chinese Linguistics*, 37 (1), pp. 122-124.

*吃了飯。

*洗了澡。

2. 否定句：

那我就不走了。

我不再學鋼琴了。

我不要出門了。

別說話了。

我昨晚沒看電視了。

否定詞「不」、「不再」、「不要」、「別」、「沒」皆否定了原先的狀態，並標記了新狀態的起始，故「了 2」在否定句中表「狀態改變」的「非完成貌。」

3. 表天氣和季節變換的句式：

下雨了。

春天了。

後來天就晴了。

此類句式中的「了 2」同樣標記了一個新的天氣狀態或季節的開始，為「非完成貌」。

4. 和表未來之助詞「要」、「得」、「該」……等合用的句式：

我得關窗了。

他要去學校了。

在未來句式中所指涉的事件，在發話當下的時間點尚未被完成，故此處「了2」表狀態即將發生變化的「非完成貌。」

（二）「了」在複句（主、從句）中的語法功能

屈承熹(1999)指出，動詞後綴「了1」的句法分布有下列兩大限制：第一，「了1」只與表示行動或事件發生的主要動詞結合（主句），不出現在從屬動詞之後（從句）。如：

（前天買*了的）那本書掉了。

（屈承熹，1999：88）

第二，當表示說話或表示「認知」及「感知」的動詞（如：說、告訴、想），後面接有所說或所想的內容時，雖表示已經發生且完成的事，也不可和「了1」合用。如：

上禮拜他跟我說*了／告訴*了我，（今天要來）。

我記得數年前看《紅樓夢》時，不斷地抓著頭皮想*了：（在美國不要說五代同堂，連兩代同堂都很困難，……）

（屈承熹，1999：87－89）

湯廷池（1999：52－53）提到「了2」也只能用在主句，而不能置於

從句內。如：

（我當了總經理*了的時候），一定給你加薪。

（老張破了產*了的）消息很快地傳到他的故鄉。

（湯廷池，1999：53）

陳俊光（2007）對於「了 1」和「了 2」傾向用在主句而非從句的現象加以探討，認為「了」的句法限制與其篇章功能息息相關，即他所提出的「篇章的用法制約了句法的用法」。「了 1」有兩大篇章功能（張武昌，1986；屈承熹，1998）：一為「前後排序」，另為「高峰標記」。「了 2」的篇章功能為表示「敘述段落」的篇章標記（屈承熹，1999：98）。陳俊光（2007）的分析為：「既然『了 1』和『了 2』的篇章功能分別為『高峰標記』和『敘述段落』，都與信息焦點有關，因此多由句法結構中的主句來表達，而從句（副詞子句、關係子句或主語子句）則往往僅為主句提供背景的已知信息，故通常不與帶有焦點信息與段落結束的『了 1』與『了 2』連用。」⁴

以屈（1999）和湯（1999）所提及的病句為例，陳（2007）的分析如下：

（1）（前天買*了 1的）那本書掉了。

上面例句（1）之所以為病句的原因，陳俊光的解釋為：「『了 1』的篇章功能『高峰標記』前景功能極高，而前景（foreground）是用來推動

⁴ 引自陳俊光，《對比分析與教學應用》，（台北：文鶴出版社，2007），頁190。

故事的進展，後景(background)則不直接影響故事的發展(屈承熹，1990：19)。關係子句為從句，表後景功能(屈承熹，1990：15)，故『(前天買*了的)那本書掉了』中，從句和主句同時出現表高峰標記的『了1』，導致整個複句的不順暢。在刪除了關係子句中的『了1』，而留下主句中的『了1』後，整個複句便通順許多，因為透過高峰標記『了1』，使得整個複句的焦點集中在後置主句的句尾。』⁵

(2) 上禮拜他跟我說*了／告訴*了我，(今天要來)。

我記得數年前看《紅樓夢》時，不斷地抓著頭皮想*了：(在美國不要說五代同堂，連兩代同堂都很困難，……)

當表示說話或表示認知及感知的動詞後面接有所說或所想的内容時，即使該動作已經完成，其後亦不能接「了1」。陳俊光的解釋為：「『了1』的另一個篇章功能為『前後排序』，標記兩個動作或事件的先後時間順序。然而，在『想起什麼内容』或『告訴他人什麼内容』中，動詞的開始和賓語内容的產生，並無截然分明的時間順序劃分，而是兩部分同時出現，故不能被標記時間上『前後排序』的『了1』所切割。」⁶

(3) (我當了總經理*了2的時候)，一定給你加薪。

(老張破了產*了2的)消息很快地傳到他的故鄉。

針對(3)的病句，陳俊光的解釋為：「『了2』的篇章功能為『敘述

⁵ 引自陳俊光，《對比分析與教學應用》，(台北：文鶴出版社，2007)，頁191。

⁶ 引自陳俊光，《對比分析與教學應用》，(台北：文鶴出版社，2007)，頁191。

段落』，乃是標記敘述告一段落，故其後不應再接其他句子；倘若還有後續的句子，則不能使用表『敘述段落』的『了 2』。至於『了 1』可以出現在上述兩個例句中，是因為『了 1』在此表達的是『前後排序』的篇章功能，分別表達了『我當總經理』和『給你加薪』以及『老張破產』和『消息傳到故鄉』前後兩個事件之間的排序關係。」⁷

以上對「了 1」、「了 2」在單句和複句中的語法功能、句法分布的探討，研究者整理如表 2：

表 2：了 1、了 2 在單、複句中之語法功能、出現情狀、及位置
(研究者自行整理)

語法功能／句法分布	了 1	了 2
單句： (語法功能／出現情狀／出現位置)	動作完結(完成貌)／帶終結點的動作或事件情狀之後／動詞後	(1) 強調話題相關性(完成貌)／說話者確定該動作或事件的終結時間早於或等於說話者認定的事件參考時間點／句尾 (2) 狀態變化(非完成貌)／說話者不確定該動作或事件的終結點，且動作或事件的狀態延續至說話者認定

⁷ 引自陳俊光，《對比分析與教學應用》，(台北：文鶴出版社，2007)，頁190。

		的事件參考時間點之後／句尾
複句： （語法功能／出現情 狀／出現位置）	（1）高峰標記／主句 ／動詞後 （2）前後排序／從句 ／動詞後	敘述段落／主句／句 尾

表 2 所展現的「了」的語法功能和句法分布之間的對應關係，即為研究者用來評斷外籍華語學習者，在「了」的試題的作答上是否正確的準則。

三、研究方法

（一）試題設計

研究者重新探討和歸納前人提出的「了 1」和「了 2」在單句和複句裡的語法功能，並將其分成「完成貌」和「非完成貌」兩類，再依據「了 1」和「了 2」的完成貌和非完成貌語法功能設計 24 題（單句 16 題、複句 8 題），包含四種動詞型態（活動、完成、狀態、瞬成）的填充題（附件 1），而作者劃分不同動詞型態的依據為 Anderson (1991) 對於 Vendler (1967) 的動詞分類所提出的動詞語義特徵，見表 3：

表 3：Anderson 的動詞語義特徵分類表

動詞型態	動詞語義特徵		
	動態	終結點	瞬間性
狀態	—	—	—
動作	+	—	—
完成	+	+	—
瞬成	+	+	+

表 3 中的每一類動詞各含六道試題（單句 4 題、複句 2 題），作答方式為，讓不同程度的外籍華語學習者在句中必須出現「了 1」或「了 2」的空格中打勾。

（二）資料分析

受試者在試題上的作答結果和資料，由研究者蒐集並批改後，利用統計軟體 SPSS 進行量化分析，檢驗下列項目：

1. 使用單因子變異數分析（One-way ANOVA）檢驗不同程度的學習者，在「了」的整體語法功能習得上，是否因程度的不同而呈現顯著差異，即程度越高，答題的正確率也越高。
2. 使用單因子變異數分析（One-way ANOVA）檢驗不同程度的學習者在「了 2」的「非完成貌」語法功能的習得上，是否同樣因程度的不同而呈現顯著差異，即程度越高，對表「非完成貌」的「了 2」的使用能力也越高。

在量化研究之後，研究者再進一步分析學習者在試題作答上所表現出來的偏誤現象。

（三）受試者

共有 70 位在台灣學習華語的外籍受試者參與此研究，學習單位有國立台灣大學語言中心中語組、台大國際生華語班、台大中國文學研究所碩士班、國立政治大學華語文教學中心、中國文化大學華語中心。受試者分初、中、高三級，各級人數為：初級 21 人、中級 21 人、高級 28 人。

由於試題所包含的生詞和句型主要以實用視聽華語一和實用視聽華語二為主，故本研究對受試者級數的定義為：初級（《實用視聽華語三》）、中級（《實用視聽華語四》）、高級（《實用視聽華語五》等其他高級教材）。

對於受試者的母語，研究者沒有加以限制，因為此研究主要以量化和偏誤分析的方式，探討受試者的程度和「了」的習得過程的關係，故參加此研究的受試者的母語相當多元，有英語（19 人）、日語（18 人）、法語（9 人）、韓語（6 人）、俄語（5 人）、越南語（5 人）、德語（1 人）、泰語（1 人）、潮州話（1 人）、蒙古語（1 人）、義大利語（1 人）、西班牙語（1 人）、愛沙尼亞語（1 人）、斯洛維尼亞語（1 人）。

受試者總人數為 70，試題題數為 24，研究者總共蒐集了 1680 筆資料，輸入統計軟體 SPSS 進行量化分析，以下討論分析結果。

四、研究結果與討論

（一）量化分析

1. 分析一：檢驗外籍華語學習者對「了」的整體語法功能的使用能力，是否隨著程度提高而提升。結果如圖 4：

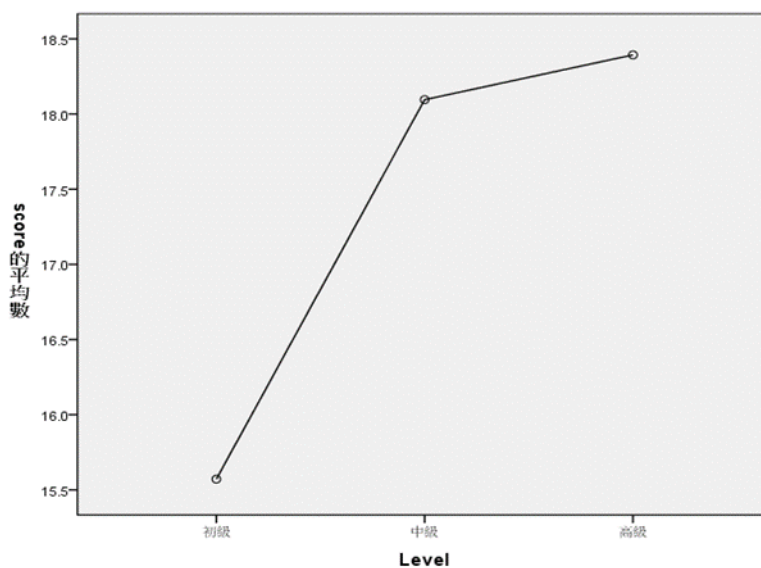


圖 4：各級受試者的試題總分平均數圖

圖 4 為各級數受試者的總分平均數（試卷滿分為 24 分），分別為：初級（15.57）、中級（18.10）、高級（18.39），由圖可見，中、高級受試者總分平均數確實高於初級受試者的平均數，但是否達統計上之顯著差異，還需透過單因子變異數分析來檢定，結果如表 4：

表 4：單因子變異數分析
單因子變異數分析

Score					
	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性
組間	107.740	2	53.870	12.548	.000
組內	287.631	67	4.293		
總和	395.371	69			

由表 4 可得 P 值為 0.001 (<0.05)，呈現顯著差異，即受試者的程度確實影響受試者的試卷得分，且程度越高，受試者對「了」的整體語法的掌握能力越高，符合研究者的第一個假設。

研究者接著進行 Post Hoc 檢定，結果如表 5：

表 5：各級總分平均數之多重比較
多重比較

依變數: score

Scheffe 法

(I) Level	(J) Level	平均差異 (I-J)	標準誤	顯著性	95% 信賴區間	
					下界	上界
初級	中級	-2.524*	.639	.001	-4.12	-.92
	高級	-2.821*	.598	.000	-4.32	-1.32
中級	初級	2.524*	.639	.001	.92	4.12
	高級	-.298	.598	.884	-1.80	1.20
高級	初級	2.821*	.598	.000	1.32	4.32
	中級	.298	.598	.884	-1.20	1.80

*. 平均差異在 0.05 水準是顯著的。

經過多重比較之後，研究者發現初級受試者的總分平均數，和中級、高級受試者的總分平均數相互比較後呈現顯著差異，然而，中級和高級程度的受試者在試卷的平均分數上沒有明顯的差別，由此可見，「了」的語法的複雜度導致外籍學習者學習到一定的程度後，就很難再明顯地提升。

此外，研究者也發現各級數受試者在測驗「了」的「完成貌」試題⁸上表現良好，如圖5：

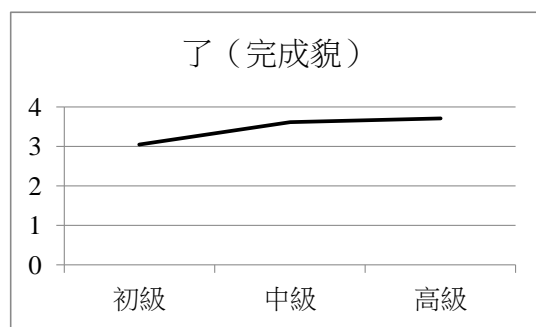


圖5：各級受試者在「了」的「完成貌」試題之平均數

圖5中各級數受試者在「完成貌」試題的平均分數分別為，初級：3.05／4；中級：3.62／4；高級：3.71／4，可見各級數受試者對「了」的「完成貌」語法功能掌握度較高。接著，研究者進一步檢視各級數受試者在「了2」的「非完成貌」試題上的表現。

2. 分析二：檢驗外籍華語學習者是否因為程度的提高而提升對「了2」表「非完成貌」的語法功能的使用能力。結果如圖6：

⁸ 測試「了」的「完成貌」試題有：1. 她已經吃 ____ 飯 ____。3. 我住在台北 ____ 很久 ____。7. 我買 ____ 三本書 ____。16. 美美找到 ____ 她的書 ____。

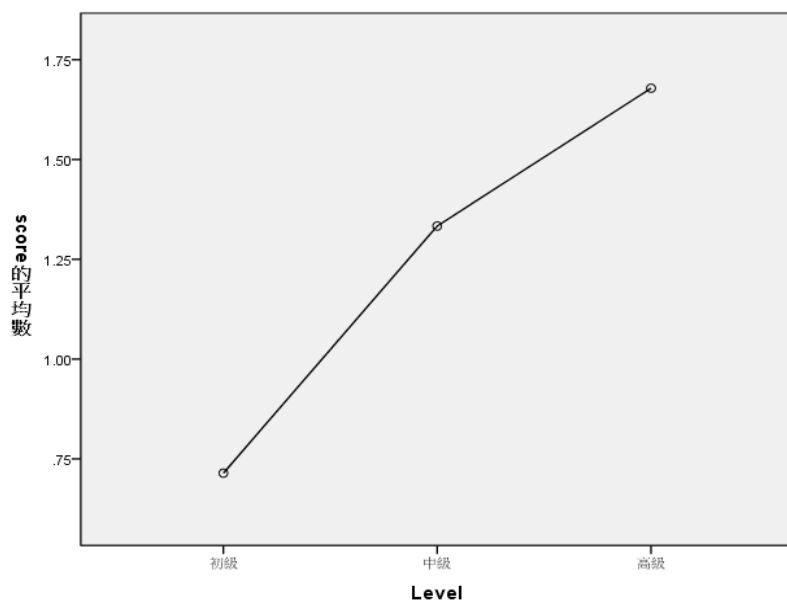


圖6：各級受試者在「了」的「非完成貌」試題之平均數

圖6為各級數受試者在測試「了2」的「非完成貌」語法功能試題⁹上的得分平均數，由圖可知，雖然各級數受試者在「非完成貌」試題上的表現較不理想，但受試者程度越高，得分平均數也較高（初級：0.71／3；中級：1.33／3；高級：1.68／3），至於是否達統計上之顯著差異，將透過單因子變異數分析來檢定，結果如表6：

⁹ 測試「了2」「非完成貌」語法功能的試題有：12. 他要發現 ____ 我們 ____ 。17. 快出來，我要關上 ____ 門 ____ 。21. 我要生 ____ 氣 ____ 。

表6：單因子變異數分析
單因子變異數分析

score					
	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性
組間	11.226	2	5.613	6.368	.003
組內	59.060	67	.881		
總和	70.286	69			

由表 6 可得到 P 值為 0.003 (< 0.05) 達顯著差異，故程度確實影響學習者對「了 2」語法功能的習得，程度越高，對「了 2」表「狀態改變」的「非完成貌」語法功能掌握能力越好，符合研究者第二個假設。

研究者觀察受試者在單句試題的作答情形，發現各級數受試者較能掌握「了 1」、「了 2」的「完成貌」語法功能，但在測試「了 2」的「非完成貌」語法功能的試題上則呈現較高的錯誤率，因此，研究者進一步針對錯誤率較高的試題進行偏誤分析。

(二) 偏誤分析

1. 單句試題偏誤分析

(1) 分析一：

14. 你寫 ____ 功課 ____ 嗎？

第(14)題的錯誤率為 46%，大部分受試者誤用「了 1」來代替「了 2」。

受試者誤用「了 1」代替「了 2」的現象，研究者認為是受試者誤將「了 1」視為過去式標記，而忽略了謂語「寫功課」為一個「無終結點」之情狀，不可和表「完成貌」的「了 1」合用，而造成偏誤。此外，研究者也觀察到，各級數受試者使用「了 2」來回答試題(14)的人數比例，隨程度提高而增加(初：43%；中：57%；高：61%)，顯示程度高的學習者對表「非完成貌」的「了 2」的掌握能力較好，研究者在以下的分析二也觀察到了此現象。

(2) 分析二：

12. 他要發現 ____ 我們 ____ 。

17. 快出來，我要關上 ____ 門 ____ 。

21. 我要生 ____ 氣 ____ 。

上述三道試題的錯誤率依序為 57%、41%、73%，各級數皆有不少受試者選擇不使用「了」，尤以初級學習者最為嚴重，研究者認為，造成此種偏誤的原因在於大多數學習者把助動詞「要」做為心理動詞「想要」解釋，而不是表即將發生的動作或狀態，所以不使用表「狀態變化」的「了 2」。但研究者也發現，相較於初級受試者，程度較高的受試者使用「了 2」來回答的人數比例較高，如表 7：

表 7：各級受試者使用了 2 回答試題 12、17、21 之比例

試題題號	初級	中級	高級
12	4%	24%	46%
17	24%	48%	54%
21	43%	62%	68%

根據上表可驗證 Anderson (1984) 提出的一對一原則，初級受試者尚未掌握「了」表「完成貌」之外的語義特徵，故使用「非完成貌」「了 2」回答以上三道試題的人數比例少於程度高的受試者。

除了單句試題的偏誤分析，研究者觀察各級數受試者在複句試題的作答情況，也發現了偏誤現象，以下進行討論。

2. 複句試題偏誤分析

Bardovi-Harlig (1994:13) 研究學習者學習外語時的中介語發展情況，發現學習者傾向在主句（前景句）中變化動詞的型態，以區分主句和從句（後景句），進而提出言談假說（Discourse Hypothesis）。研究者從受試者在「了」的複句試題的作答情況中，也發現此一現象：

10. 你脫下 ____ 的外套，他已經洗乾淨 ____ 。
11. 你昨天聽到 ____ 的消息我也聽說 ____ 。
15. 昨天，有一個你認識 ____ 的人生 ____ 病 ____ 。
22. 你昨天喝 ____ 的那杯茶，我也喝 ____ 。

各級程度受試者在回答以上四道題目時，皆傾向把「了」置於主句的動詞後，讓句中的信息焦點落在推動故事進展的主句上。

然而，研究者在下列的複句試題上，卻觀察不到言談假說所描述的現象：

9. 要是明天下 ____ 雨 ____ ，我們就不去 ____ 公園 ____ 。

18. 要是你懂 ____ ，我就不再說 ____ 。

研究者認為，此現象可能和從句在整個複句中所扮演的功能有關，上面的試題 10、11、15、22，從句的功能為修飾名詞的形容詞，為關係子句，為所修飾的名詞提供背景訊息，故背（後）景功能極強，受試者不會將帶有信息焦點功能的「了」放入關係子句中。然而，試題 9 和 18 的從句功能為條件句，是後面主要子句發生的充分條件，也就是複句中的主句所描述的事件，其成真的條件是在從句中的事件「被滿足」（成真）的情況下。故研究者認為，條件句雖然也為主句提供背景訊息，但條件句卻對主句中之事件是否被施事者執行有較大的影響力，故某部分受試者仍舊在條件句中置入「了」，強調條件句中事件的動貌情狀，研究者認為此現象反映了從句後景功能的強弱。

五、教學建議

雖然「了」的語法功能複雜，但研究者認為，運用圖示教學法可有效幫助外籍華語學習者理解「了」的語法功能。吳發珩（1998）指出：「圖示教學法為借助圖片、圖表、圖畫、插圖等直觀手段引導學生學習知識的

一種教學方法。它可以運用於解詞釋義，分析歸納的各個階段。」¹⁰ 圖示教學法的具體作用有下列三點：¹¹

1. 利於集中學生的注意力並激發其學習興趣，也利於教師調節課堂節奏。
2. 能夠再現事物的本質特徵，讓學生掌握知識的規律。
3. 利於把抽象的概念具體化，以幫助學生理解及運用知識。

因此，研究者認為利用時間路徑的圖式進行教學，可有效幫助外籍學習者理解「了」的抽象語法概念，並和生活經驗作結合。研究者以下面三個例句說明：

- (1) 我昨晚念了三個鐘頭的書。
- (2) 我今天已經看三本書了。
- (3) 吃飯了。

首先，例句（1）說明一件過去發生的事，且該事件在發話時間點之前已終結，故例句（1）中的「了」為表「動作完成」的「了 1」，教師可利用下列的時間路徑圖式（圖 7）進行教學：

¹⁰ 引自吳發珩，《當代語文教法學法辭典》，（廣西：廣西教育出版社，1998），頁32—33。

¹¹ 參照吳發珩，《當代語文教法學法辭典》，（廣西：廣西教育出版社，1998），頁 33。

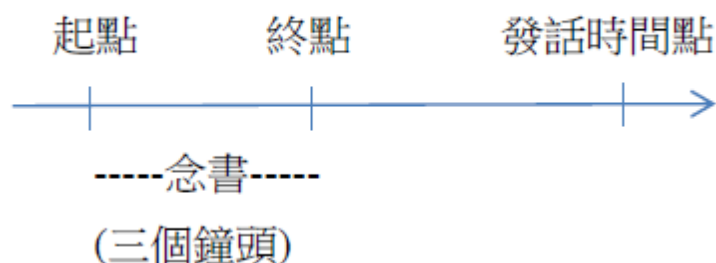


圖 7：了 1「動作完成」語法的時間路徑圖（研究者自行建構）

透過時間路徑圖，可將「了 1」的「動作完成」語法具體地呈現出來，故學習者可清楚看見例（1）所指涉的事件「念了三個鐘頭的書」，在發話時間點之前就已經結束。

其次，例句（2）說明一件發生在過去，並持續到發話時間點當下的事件，故此處的「了」為「強調話題相關性」的「了 2」，其時間路徑圖式如圖 8：

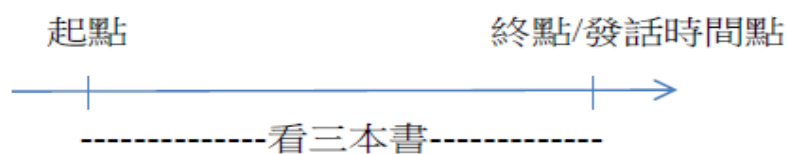


圖 8：了 2「強調話題相關性」語法的時間路徑圖（研究者自行建構）

由圖 8，學習者可清楚看見事件持續到發話當下結束，教師此時可使用以

下問句進行提問：「你為什麼說這句話？」，讓學習者去思考說這句話的意圖，或是由教師主動提供語境，如：例句（2）可作為「你今天應該多看一點書。」以及「你今天看幾本書了？」的答句。當例（2）作為「你今天應該多看一點書。」的答句時，是發話者欲強調自己今天已經看很多書了；作為「你今天看幾本書了？」的答句時，則是發話者欲強調目前已完成的進度。因此，透過情境問答可讓學習者掌握「了 2」「強調話題相關性」的語用意圖。

最後，例句（3）則說明一件即將發生的事件，故此處「了」為表「狀態變化（起始）」的「非完成貌」「了 2」，其時間路徑圖式如圖 9：

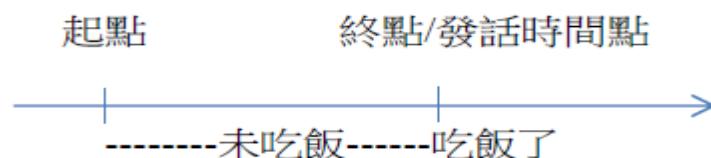


圖 9：了 2「狀態改變」語法的時間路徑圖（研究者自行建構）

由圖 9 可看見「未吃飯」的狀態持續到發話時間點結束，而新狀態「吃飯了」於發話時間點開始。教師可帶領學習者觀察時間路徑圖上兩個事件狀態的消長，並提供語境進行問答，如：「媽媽做飯的時候你通常都在做什麼？」、「媽媽叫你吃飯了，你會怎麼做？」，可預期學習者的回答會是停下正在從事的事情，然後去吃飯。教師透過提問方式帶領學習者察覺時間路徑圖式上兩個事件之間的變化，使學習者掌握「了 2」表「狀態改變」的「非完成貌」語法。

六、結論

研究者由前人的研究觀察到外籍華語學習者在「了」的習得過程中遵循 Anderson (1984) 提出的「一對一原則」。研究者進一步設計實驗檢視，並透過量化分析和偏誤分析證實以下兩點：(1) 隨著外籍學習者程度的提高，對「了」的整體語法功能的掌握能力越好，但同時也因為「了」的語法的複雜度，使學習者在「了」的語法功能的習得上到一定程度後，就很難再有明顯地提升。(2) 不同程度的學習者在檢測「了」的「完成貌」語法功能試題上的表現，優於在檢測「了 2」「非完成貌」語法試題上的表現，但各級數學習者在「了 2」「非完成貌」試題上的得分平均分數達顯著差異，即程度越高的學習者，越能掌握「了 2」的「非完成貌」語法，符合 Anderson (1984) 的一對一原則。

於教學方面，以時間路徑圖進行教學能將「了」的抽象語法具體化，便於學生理解和辨別「了 1」、「了 2」語法功能的相異之處。此外，以圖示教學法搭配情境式提問更能幫助外籍學習者將「了」的「動作完成」、「強調話題相關性」、及「狀態改變」三項語法功能和生活經驗連結。

然而，本研究針對「了 1」和「了 2」的語法功能雖依據理論來分析，但有些地方恐落入個人的主觀意見，希望本研究的不足之處能夠引起有志之士繼續深入探討。此外，由於本研究沒有納入母語人士的試題作答情況作為對照，故研究者期許未來能深入探討母語人士和外籍學習者使用「了」的情況。

參考文獻

- 史冠新，〈普方古視角下的「了 1」「了 2」「了 3」研究〉，《東方論壇》第三期（2006），頁 53—59。
- 呂叔湘，《現代漢語八百詞》，（北京：商務印書館，1980）。
- 吳發珩，《當代語文教法學法辭典》，（廣西：廣西教育出版社，1998）。
- 屈承熹，〈華語中前後景的等級體系及句子的界定〉，《第三屆世界華語文教學研討會論文集》（1990），頁 11—18。
- 屈承熹，《漢語認知功能語法》，（台北：文鶴出版社，1999）。
- 陳俊光，《對比分析與教學應用》，（台北：文鶴出版社，2007）。
- 湯廷池，〈華語助詞「了」的意義與用法〉，《華文世界》第 93 期（1999），頁 51—54。
- 楊素英、黃月圓、孫德金，〈漢語作為第二語言的體標記習得〉，《中文教師學會學報》第 34 卷第 1 期（1999），頁 31—54。
- 趙元任，《漢語口語語法》，（北京：商務印書館，1979）。
- 趙立江，〈留學生「了」的習得過程考察與分析〉，《語言教學與研究》第二期（1997），頁 113—124。
- Anderson, Roger W. (1984). *The One to One Principle of Interlanguage Construction*. *Language Learning*, 34, pp. 77-95.
- Anderson, Roger W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In C.A. Ferguson & T. Huebner (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp.305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). "Anecdote or evidence? Evaluating support for

- hypotheses concerning the development of tense and aspect". In S. Gass, A. Cohen, & E. Tarone (Eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comrie, Bernard. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspects and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chu, C. C. 〔屈承熹〕 (1998). *A Discourse grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang Publishing.
- Chen, Chien-Chou. (2009). *Ambiguity of Le in Chinese: The Perfective As Well As Imperfective*. *Journal of Chinese Linguistics*, 37(1), pp. 108-129.
- Galia Hataav. (1997). *The Semantics of Aspects and Modality: Evidence from English and biblical Hebrew*. Studies in Language Companion Series 34. John Benjamins Publishing Company.
- Li, Charles N., & Sandra A. Thompson. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Smith, Carlota. (1997). *The Parameter of Aspect (Second Edition)*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

附件一

問卷

To the participants,

Hi, everyone. Many foreign students who learn Chinese have claimed that they are faced with many difficulties when learning "了" (le) .

Through your help with the questionnaire, I can get a better understanding of your learning process of 了, and also discover a better way of teaching it. All the information you provide is confidential and is only for research purpose. You will not be graded for the answers you provide so you must not look up the answers in your textbook.

I would like to offer the participant who finishes the questionnaire a gift for your kind assistance. Thank you so much.

Wei, Peng- Yang

NTU Graduate Program of Teaching Chinese as a Second Language

2013, 12, 12

Part 1 背景資料 (Background information) :

For this part, you can write down your information in either Chinese or English.

- (1) 國籍 (Nationality) : _____
- (2) 母語 (Native language) : _____
- (3) 學習中文的時間 (How long have you learned Chinese ?) :

(4) 你現在正在使用的教材 (Which textbook are you using now? Please specify the volume of the book if it has one. Ex: Practical Audio—Visual Chinese "3") :

Part 2 問卷試題 (questionnaire) :

For part 2, please put a check mark "V" in the blank (s) where you think
「了」(le) is required to make the sentence sound right.

For example,

我 買 ____ 筆 ____ 。
wǒ mǎi bǐ

Your answer may be:

- 我 買 V 筆 ____ 。(= 我買「了」筆。)
or 我 買 ____ 筆 V 。(= 我買筆「了」。)
or 我 買 V 筆 V 。(= 我買「了」筆「了」。)
or 我 買 ____ 筆 ____ 。(= 我買筆。)

Let's begin.

1. 她 已 經 吃 ____ 飯 ____ 。
tā yǐ jīng chī fàn

請翻頁

(Please turn to the next page)

2. 媽 媽 寄 ____ 信 ____ 嗎 ?
mā ma jì xìn mā
3. 我 住 在 台 北 ____ 很 久 ____ 。
wǒ zhù zài tái běi hěn jiǔ
4. 他 還 沒 到 ____ 圖 書 館 ____ 。
tā hái méi dào tú shū guǎn
5. 你 的 姐 姐 畢 ____ 業 ____ 嗎 ?
nǐ de jiě jiě bì yè mā
6. 我 不 喜 歡 ____ 那 個 地 方 ____ 。
wǒ bù xǐ huān nà ge dì fang
7. 我 買 ____ 三 本 書 ____ 。
wǒ mǎi sān běn shū

8. 我要畫 ____ 畫兒 ____ 。
wǒ yào huà huà ér
9. 要是明天下 ____ 雨 ____ ，我們就不去 ____ 公園 ____ 。
yào shì míng tiān xià yǔ wǒ men jiù bú qù gōng yuán
10. 你脫下 ____ 的外套，他已經洗乾淨 ____ 。
nǐ tuō xià de wài tào tā yǐ jīng xǐ gān jìng
11. 你昨天聽到 ____ 的消息我也聽說 ____ 。
nǐ zuó tiān tīng dào de xiāo xī wǒ yě tīng shuō
12. 他要發現 ____ 我們 ____ 。
tā yào fā xiàn wǒ men
13. 你已經知道 ____ 那件事 ____ 嗎？
nǐ yǐ jīng zhī dào nà jiàn shì mā
14. 你寫 ____ 功課 ____ 嗎？
nǐ xiě gōng kè mā
15. 昨天，有一個你認識 ____ 的人生 ____ 病 ____ 。
zuó tiān yǒu yí ge nǐ rèn shì de rén shēng bìng
16. 美美找到 ____ 她的書 ____ 。
Měi měi zhǎo dào tā de shū
17. 快出來，我要關上 ____ 門 ____ 。
kuài chū lái wǒ yào guān shàng mén
18. 要是你懂 ____ ，我就不再說 ____ 。
yào shì nǐ dǒng wǒ jiù bú zài shuō
19. 要是你看見 ____ 他 ____ ，請你把這個東西給 ____ 他。
yào shì nǐ kàn jiàn tā qǐng nǐ bǎ zhèi ge dōng xī gěi tā
20. 我昨天晚上沒看 ____ 電視 ____ 。
wǒ zuó tiān wǎn shàng méi kàn diàn shì
21. 我要生 ____ 氣 ____ 。
wǒ yào shēng qì

22. 你 昨 天 喝 ____ 的 那 杯 茶，我 也 喝 ____。

nǐ zuó tiān hē de nà bēi chá wǒ yě hē

23. 今 年 我 不 去 ____ 美 國 ____。

jīn nián wǒ bú qù měi guó

24. 要 是 你 做 完 ____ 工 作 ____，就 回 ____ 家 吧。

yào shì nǐ zuò wán gōng zuò jiù huí jiā ba

問卷試題結束，感謝您的協助。

(This is the end. Thank you so much for your participation.)

〈編輯後記〉

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程，奉教育部核定，於民國 100 年 8 月 1 日正式成立。本學程理論與實用並重，每學期錄取碩士班研究生九名，培養優秀之華語教學研究人才。《臺大華語文教學研究》為本學程發行之學術性刊物，以整合華語文教學之知識與經驗，促進學術研究為宗旨，收錄國內外研究生撰寫華語文教學及相關領域研究之學術論文，每年八月出刊。第一屆《臺大華語文教學研究》之論文，經論文發表會討論及專家學者審查後，已於民國 102 年 8 月正式出版，收錄華語文教學相關論文八篇，成果豐碩。

本屆《臺大華語文教學研究》編輯委員會於民國 102 年 7 月發布徵稿消息，公開徵求與華語教學相關研究之論文，徵稿主題包括：(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。本屆徵稿，共計收到論文二十四篇，初審通過十四篇，通過率為 58.3%，並於 103 年 3 月 29 日假本校文學院會議室舉辦《臺大華語文教學研究》第二屆論文發表會。

《臺大華語文教學研究》第二屆論文發表會中的論文，經講評人懇切提出意見充分討論後，作者會後修改寄回，再由本學程邀請國內專家學者匿名複審。通過複審的論文共八篇，通過率為 57.1%，其中本校研究生論文四篇，外校研究生論文四篇，各佔 50%。《臺大華語文教學研究》第二屆徵稿，在歷經初審、論文發表會及複審的嚴謹審稿程序後，《臺大華語文教學研究》第二期於本年八月正式出版。

非常感謝大家對《臺大華語文教學研究》的愛護與支持，除了各位投稿人踴躍賜稿外，講評人提出中肯意見，專家學者費心審稿，工作人員團結合作，都是促成順利出刊的重要原因。《臺大華語文教學研究》園地公開，歡迎國內外研究生投稿，目前已開始徵選第三屆論文發表會稿件，期盼大家共同努力耕耘，使《臺大華語文教學研究》第三期成果更為豐實！

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程 謹啓
民國 103 年 8 月

《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（第一作者與其他作者均限具碩博士班學籍之研究生）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、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。來稿將採匿名雙審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。
- 五、來稿請寄 **Word** 形式之電子檔案，並附上「報名資料表」。本刊稿件以中文或英文撰寫為原則，中文以六千字至兩萬字為限，英文以一萬字至兩萬五千字為限（含註解及參考資料）。「撰稿格式」請詳附件。
- 六、來稿以未曾發表者為限，同一文稿請勿同時分投國內外其他刊物；學位論文及網路文章請勿投稿。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。
- 七、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做適當修訂。本刊責任校對亦得根據「撰稿格式」做適當校正。來稿刊登後，致送本刊二本、抽印本二十份，不另致酬。

八、稿件經審查通過刊登後，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。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。

九、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：ntutcs1conf@gmail.com。郵件標題格式須為：**【投稿】〈篇名〉姓名**。本刊將於收到稿件後三個工作天內回信，如未收到回信，敬請聯繫本委員會。

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

Submission Deadline: 15-Nov-2013

Call for Papers:

Location: National Taiwan University

Conference Languages: Chinese or English

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 Submission:

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

Word Limit: should be between 4,500-15,000 words (including references and keywords)

Contact:

- Please send the .doc file as attachment to: ntutcs1conf@gmail.com
- All papers will be reviewed anonymously.

※ Duration for each paper presenter: 23 minutes (15 minutes presentation; 8 minutes Q&A)

「臺大華語文教學研究」中文撰稿格式

- 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

Shotton, M. A. (1989). *Computer addition? A study of computer dependency*. London, England: Taylor & Francis.

(二) 引用論文

1. 期刊：

Powers, J. M., & Cookson, P. W. Jr. (1999). *The politics of school choice research*. *Educational Policy*, 13(1), pp. 104-122.

2. 論文集：

Katz, I., Gabayan, K., Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In Blanc-Talon, W., Philips, D., Popescu., & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Paper Format

Topic (22 點 , Bold)

Abstract (18 點 , Bold)

論文須以 Microsoft Word 軟體編輯。摘要以英文 Times New Roman 12 點字撰寫，字數至多不超過 1000 字。

Keywords : 12 點字加粗，至多 5 組關鍵詞

Title1 (16 點)

英文以 Times New Roman，“標題 1”字型大小為 16 點字，置中對齊，行距 2.0，A4 版面。

內文英文以 Times New Roman 12 點字。行距 1.15 並左右對齊。內文中若有參考文獻部分，請以 () 表示之，() 中寫明文獻之作者及年代，如(Stewart, 1994)。

2.1 title2 (14 點, bold)

“標題 2”英文為 Times New Roman，以阿拉伯數字編號（如：1.1、2.1、……），靠左對齊，行距 2.0。

2.1.1 title3 (12 點, bold)

“標題 3”英文為 Times New Roman，以阿拉伯數字編號（如：1.1.1、2.1.2、……），靠左對齊，行距 2.0。

若有圖表，以阿拉伯數字依序編號，圖名在圖之正下方；表名在表之正上方，均為置中對齊。

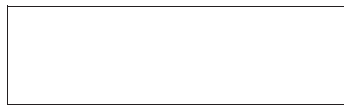


Figure1 XX

Table1 XX

References (16 點)

1. Last name, X. X. and Last name, Y. Y. (19xx), Title, *Journal*, Vol. X, No. X, pp. xx-xx.
 2. Last name, X. X. (19xx), *Title for report or book*, x edition, Location: Publisher.
- （參考文獻內文中文以標楷體 12 點字，英文以 Times New Roman 12 點字）

臺大華語文教學研究

NTU Working Papers in Chinese Language Teaching

第 二 期

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）

中華民國一百零三年八月出版

ISSN 2309-897X

（請勿翻印、翻譯及轉載）

