



第二章 文獻探討

2.1 理論語法與第二語言教學最理想的接口

邁入全球化的二十一世紀，跨語言交際是人類面對瞬息萬變，爭取人類共存共榮的憑藉，因此，跨語言交際必須是全面性的，不容有所闕漏。完成全面性跨語言交際的任務端賴第二語言教育。然而從事第二語言教育的管理者與教學者，並不強制要求必須受過嚴格的理論語法訓練，因而L2教育勢必得直接支取理論語法學界(TG)的資源；理論語法學界容許學者依據個人專長與興趣進行研究，因此，對於語言的探索可以是片面的。這兩個事實使得L2教育上出現了一個缺口。這個缺口，唯有鄧守信(2003)對外教學語法(A Pedagogical Grammar of Chinese)才得以彌補。以下我們把鄧守信(2003)對外教學語法簡稱為鄧守信PG (2003)。

鄧守信PG (2003)屬於理論語法的範疇，但是任務遠比TG艱鉅，因為鄧守信PG (2003)不但植入了學習者這個至關重要的參數，並且驗證教學語法的成果端賴學習者成效。鄧守信PG (2003)立基於人類語言的共性，從跨語言對比的視角，分別以句法結構(structure)、語義功能(function)、使用原則¹(usage)三個立體層面，為各語法點進行全面性的研究，並借重大量真實語

¹ 鄧守信PG(2003)中使用原則(usage)的範圍大於語用學(pragmatics)與篇章分析(discourse analysis)。

料的量化，加以比對驗證。爲了達到全面性交際的效益，關注語言的全貌，尤其著重於語言的規範性，又顧及學習者一次概括承受所造成的嚴重後果，以及預先防範學習者因不斷犯錯而導致化石化，則以階段性循序漸進原則，把語法點內部結構分批教授，最終達到100%²的習得。鄧守信PG (2003)甚至於建構了嚴密評價第二語言教學語法是否得宜適切的評量尺標。因此，鄧守信PG (2003)是L2教育與TG之間理想的接口。

鄧守信PG (2003)是建築在縝密周全的理論框架與方法學上，每個語法點教學語法的建構，如果能依據鄧守信PG (2003)的理論框架與方法學，才能夠確實地呈現出各語法點的全面性與驗證性。理想的對外教學語法並不是在理論語法上隨研究興致所至，隨意提及教學或學習者或教材等字眼，就能等同。鄧守信PG (2003)的建構完成，使我們明白過去的對外教學語法(盧福波1996/2004、2001、崔希亮2001、呂文華1994等)是理論語法簡述的層次，或尚在對外教學語法屬性界定與概論的階段。

由於篇幅有限，關於鄧守信PG (2003)的理論框架與具有驗證性的方法學，無法進一步說明，請自行參閱。

2.2 從學習者習得成效談理論語法的適用性

理論語法與L2語言教育都是立基於語言本體的基礎上。理論語法描述語言或歸納語言規律，追求抽象層次盡情描述與概括。因此，理論語法的分析與描述是絕對的，也就是平面靜態的，也因此沒有評價優劣高下的

² 期待學習者達到 100%的習得目標語體系，當然是大家的目標，但是這是一個永遠達不到的理想境界。

需要。相對於理論語法的語言教學，必須吸取理論語法所建立的規律，應用於教學上，語言教學必須對學習者的學習成效負責，不同於純語法理論研究，因此，語言教學是相對的，也就是立體動態的。在學習者參數與教學成效這兩項具體而現實的條件下，理論語法的描述、分析與歸納，對於語言教學而言，就有適用與不適用的考量與取捨。

L2語言教育支取理論語法研究成果，然而，在取用者未加判斷與取捨就全盤接受，甚至於運用於分析學習者學習成效上，而導致分析上的偏差，這是我們把字句教學語法力求避免與突破的所在。以下我們以五個例證闡述我們的理念：1)鄧守信PG (2003)是TG與L2教學的理想接口；2)走語言共性，善用正遷移(positive transfer)機制；3)關注語言的全面性與常態用法；4)語義功能帶動語法結構；5)避面艱澀難懂的專業術語；6)階段性教學必須具體落實於量化的驗證性上。

從學習者習得成效來檢視理論語法的適用性，對於理論語法學界而言，並不公平。因為理論語法學是一個獨立自主的研究學門，並不為L2語言教育服務(Chomsky 1965)。但是，L2語言教育直接支取理論語法學界研究的成果，應用於語言教學上，而且，教學內容也隨著理論語法學界而進化，這是一個不爭的事實。因此，理論語法學界研究成果是否都能夠直接轉移於教學當中，理論語法研究是否植入學習者參數，就是我們藉以判定理論語法研究成果對於L2語言教育是否具有適用性的指標。

以把字句的研究而言，在行為主義風潮下，結構語言學派只管語言結構的描述，不解釋語言現象，因此，理論語法學家對於把字句的研究也

就侷限於把字句結構的描述。此一階段L2把字句的教學也就侷限於把字句結構的操練，教學者與學習者對於把字句的認知是模糊的。

到了60年代生成語法學派興起後，理論語法學家在結構描述以外，開始以深層結構(deep structure)與表層結構(surface structure)轉換變形理論(transformational-generative theory)來解釋語言現象。理論語法學界對於把字句句法現象的解釋就有了“提賓說”；此階段L2把字句教學開始以主動賓句式與把字句式進行轉換練習。70年代功能語法學派興起，理論語法學界的研究著重於語義功能，透過語義的整合，使語言規律得以高度概括。此階段的L2把字句教學，教學者直接取高度概念化的把字句公式於教學中，期待學習者得知把字句公式，即能全盤使用把字句。

90年代以來中國理論語法學界得生成語義研究風氣之後，把字句研究開始探索把字句式的語義特徵(張旺熹1991、呂文華1994、崔希亮1995、金立鑫1997、2001等)，把字句概念化結構，也開始分出次類結構，同時，也引進認知功能語法框架來分析把字句(張旺熹2001、沈家瑄2002等)，把字句研究隨著研究工具的繁衍而形成了百家爭鳴的熱鬧景象。

L2把字句教學在理論語法學界百家爭鳴的繁華景象下，有人固守一個把字句概念結構縱橫天下，有人採取把字句次類結構分批教學，但是試圖在教材一課的單元中令學習者全部概括承受。此階段的學習者把字句的掌握隨著教學者對於把字句屬性的熟悉度而提升，紙筆測驗都能夠獲得高分，但是在實際語言交際當中卻迴避使用。因為，直到目前為止，理論語法學界、教學者、學習者尚無法確知把字句的使用功能。

L2語言教育依賴理論語法學的事實，在上述的說明下已經不言而喻了。以下我們舉證說明理論語法學界的研究對於L2教學的適用性現象，與理論語法研究成果在取用者不加思索的情形下，造成L2習得研究的結論產生偏差的現象。

曹逢甫(1987)在經過一番精彩的辯證過程後，成功地證明了把字句中緊臨把字後的賓語是次話題(secondary topic)。這個結論添加了漢語話題凸顯性的家族成員，使Li & Thompson (1980)呼籲學界重視漢語話題凸顯的屬性，再度獲得了迴響，同時，使漢語語法現象在話題凸顯的屬性下，有了高度概括性。自此理論語法學界都沿用此一結論作為分析把字句的基礎(崔希亮2001、沈家瑄2002、黃正德2002等)。

曹逢甫(1987)將把字賓語界定為次話題的卓越貢獻，帶動了學界對此一議題相關的研究。這個卓越的成果在取用者未加思索與取捨的情況下就直接移植，使研究分析的結論產生偏差。我們舉證如下：

例證一：

靳洪剛(1993)藉由L2學習者習得把字句三階段的驗證結果，證實了語言分類規律在L2習得過程中確實發揮了作用，使Huebner (1983)與Rutherford (1983)的研究結論，從反向獲得了驗證。

靳洪剛(1993)利用Rutherford (1983)、Huebner (1983)³研究學習者透過語言類型轉移策略⁴進行L2 習得的理論，成功地證實了把字句L2 習得順序分

³ Rutherford(1983)、Huebner(1983)分別研究中國、緬甸的英語學習者對於L1 與L2 之間語言類型不同，所形成的學習階段，證實了語言分類規律確實在語言習得中起了很重要的作用。

⁴ 根據靳洪剛(1993:64)研究的結論是，1)在語言分析習得過程，我們應該注意語言基本規律對其過程的影響。2)語言結構有其內在規律性，我們應該進一步分析其內部的相同點與不同點，進而

三階段完成。三個階段分別是，階段一：學習者以母語的語言類型來理解把字句(靳洪剛 1993:61：在這一階段，習得者大都把“把”字句看成一個簡單的主—賓—動的語法句式。“把”+名詞短語完全沒有主題意義，而是一個簡單的從動詞後向前的語法移動。)；階段二：學習者始分辨出漢語語言型態與母語不同(P62:這一階段的習得者仍然處於主語突出與話題突出的中間)；階段三：真正進入把字句習得階段，…這一階段絕不是把字句習得的最後階段，因為實驗證明這一階段也有賴各種其他句式的發展。

靳洪剛(1993):53 的研究與問卷調查是採用 Li & Thompson (1981)漢語話題突顯的理論與曹逢甫(1987) 將把字賓語視為次話題(secondary topic)的理論，先為把字句屬性做一個界定，然後再進行習得者問卷調查與分析的。

在此，我們所關注的不只是把字句習得階段，我們更加關注的是，L2 習得研究所採用理論語法的定義導致研究結果的偏差。從靳洪剛(1993)的研究使我們獲得一個重大的省思，如果我們能夠先考量跨語言的共性，而不突出 L2 的個性。也就是不先預設漢語話題突顯性是習得難點的立場，也不強制預設把字賓語是次話題的定位。而單純從把字句是反映人類自然語言中，透過信息處理機制，把賓語前移把句末位置留給謂語作為信息焦點的普遍共性。這樣一來，靳洪剛(1993)習得階段就能夠從三階段縮短為一個階段，剩下的只是把字句次類結構規律上習得的遞進而已，習得過程就能因而變得單純且有跡可循。

我們能夠藉此機制使學習者透過跨語言共性遷移(transfer)⁵策略，而

完善我們對某一結構的理解，並改進我們漢語教學。靳洪剛(1993)〈從漢語把字句看語言分類規律在第二語言習得過程中的作用〉《語言教學與研究》(1993)第2期pp.50-64。

⁵ 轉移理論是取自心理學理論，以舊知來學習新知。

迅速理解掌握把字句的句法功能，黃月圓等(2004)的實驗也證實了學習者透過主謂賓句式來理解把字句。此外，在句式結構上，教把字句以前，應該讓學習者先掌握漢語動前介的結構，將把字句歸於動前介句範疇，也就能夠避免靳洪剛(1993)發現第一階段把字句習得者將把字句否定詞誤置於動詞前者佔 60%以上的問題。

習得者之所以在否定變式上的偏誤率如此高，就是在認知上，認為整個“把字＋名詞短語”是直接賓語的單位，而把否定詞置於動詞前而非把字前。如果習得者確知漢語動前介句式的否定詞是緊跟在介詞前，而非動詞前，把字句的偏誤率就能夠大幅降低。

從跨語言共性上的運用與漢語基本結構習得順序雙管齊下，就能夠正確而順利地引導學習者習得把字句，並且能夠預先防範圍堵學習者嚴重偏誤現象。我們無須繞道而行，捨近求遠，非令學習者在面對與其母語形成最大負面遷移(negative transfer)的把字句式時，還得同時硬生生地吞下漢語特有的話題屬性不可。話題句的特性可以在典型的話題句O,SV教學中，以專案加以處理。我們主張應該讓話題歸話題，把字句歸把字句，把兩者之間的關係建築於信息結構範疇下，而不須凸顯把賓是第二話題，以避面無端增加學習者額外負擔。我們認為把話題與把字句分開處理的原則，換言之，把字句不植入賓語是第二話題的參數，不但不會影響把字句的習得，反而有助於加速學習者習得把字句的成效，同時也無損於話題句的習得成效。

例證二：

戴浩一(1985)提出時間順序原則(PTS)，成功地論證了現代漢語句法高度符合時間原則；謝信一(1987)從認知功能語法來解釋漢語語法現象，認為現代漢語高度符合句法臨摹性；戴浩一(1987)提出概念結構決定語義結構、決定句法結構。謝信一與戴浩一這兩位學者嘗試從語言共性中探索漢語的個性，因而促使後進學者(金立鑫2000、黃月圓2001)開始探討把字句式是漢語基底結構，而非由主動賓句式轉換變形而來的表層結構。

“把字句是漢語獨有的基底結構”，這樣的觀點對於L2的教學有所不利。理由在於：

- 1) 固然Chomsky (1967)的轉換變形語法(transformational grammar)與戴浩一(1985)的時間順序原則，以及認知語法都只是學理上的假設，既然都是假設，當然也就沒有優劣高下之分。但是從L2教學成效著眼，我們思考的方向就會有所不同。走轉換變形語法路線，能夠藉由學習者已知的經驗，直接轉移到L2的學習上，以達到教學上最經濟省力的成效。可是，一旦將把字句視為漢語獨特的基底結構，把字句就成為一個孤立的句式，就得進行個別教學。無端增加學習者心理障礙，影響學習成效。
- 2) 理論語法學家將把字句視為漢語基底結構，不禁引起我們如下的聯想。如果把字句是漢語的基底結構，我們把這個假設再與戴浩一(1987)提出概念結構決定語義結構、決定句法結構的假設作聯想。那麼也就間接說明，只有漢語才有表達處置語義功能的語義結構與概念結構，也就隱含人類其他自然語言是無法表達此一語義功能的。這個觀念正如同歐美語言學家認為，漢語語法結構缺乏時制(tense)系統，因而認定使用漢語的人缺乏時間觀念是異曲而同工的。同時，也使學界追求人類語言共性的努力有所掣肘。

例證三：

Chuanren Ke (2005)⁶研究不同能力等級的美國漢語學習者有關漢語語法點的習得模式，這是繼施家瑋(1998)對21個句式進行習得研究之後的重要研究。該項研究的對象是為期8週的暑期中文密集課程中，來自4個不同年級的64名漢語學習者。測驗的方式是以“中文口語測驗”為主。此一研究自廣為使用的語法書籍與教材中，選出19個語法點，作為研究觀察工具。該研究將把字句列為第三個觀察語法點，範句是：昨天他把自行車丟了。(He lost his bike yesterday.)。

該研究結果證實學習者習得把字句符合了U型的行為發展模式，表明了學習者在最初階段成功之後，會出現一個下滑階段，在學習者語言能力有所提高之後，其語法能力會再度回升，印證了Malaughlin (1990)提出的“重新建構”假說。該項研究對於促進L2教學科學驗證化具有重大的貢獻。

我們在此關注的是，該研究所選取的把字句並非典型的把字句基式結構，而是使用頻率較低，語義困難度較高的非典型把字句。這種類型的把字句，對學習者而言，不但學習上相當困難，在理解上也相當困擾。理由在於：

- 1) 教材方面，以在美國地區廣為使用的劉珣1996《實用漢語課本》，把字句必須等到第二年的下學期末才學得到，2001年更新版的《實用漢語課本》也必須等到一年級下學期末才學得到。再說，該教材把這類型把字句與處置義的典型把字句，如：“他把自行車賣了。”等同視之。

⁶ 請參閱Chuanren Ke (2005) Patterns of Acquisition of Chinese Linguistic Features by CFL Learners JCLTA期刊 40 期:1-24。

2) 這種類型的把字句的語義功能是意外義，判定的關鍵在於謂語中的動詞“丟”。“丟”是當事者在非意願之下的行為，在鄧守信(1975)鄧格語法體系下是屬於“變化動詞”(process-verb)類，變化動詞的主語都是受到動作影響的受事者(Patient)，而不是典型處置義的主語特徵。處置義的主語都是有意志的施事者(Agent)，處置義的典型把字句的動詞都是動作動詞。在我們7710筆語料當中，表意外義者僅有224筆，佔3.10%。相對於7,288筆，佔94.53%的“處置義”典型把字句相去甚遠。怎能把處置義句與意外義句混為一談。

因此，該項研究結果，一年級學習者通過率極低，只有-0.356；二年級入、離校成績分別是0.029/0.068有大幅的進步，三年級入、離校成績-4.99/-0.252，比一年級還低；四年級又大幅提回升到0.616/1.448。從我們上面所陳述的理由：教材對把字句教學的處置失當，使得該項研究的數據產生了偏差。

常用教材劉珣(1996)《實用漢語課本》與劉英林(1994)《漢語水平考試語法等級大綱》都把這句非典型的把字句式當作典型的把字句，並且都不約而同地把該句列為第一個把字句，這不是沒有理由的。理由在於早在趙元任(1968)就以這類句式做為把字句分析的典範句。趙元任(1968)⁷:422：“連動式有一個特別的形式，就是第一位動詞是前及物詞(pre-transitive)，後面有一個賓語，而這個賓語通常是整個連動式的賓語，因此有人就把這個前及物詞的賓語認為是倒裝賓語，比方：”別把鑰匙忘了！“就是前及物式，而簡單的動賓式該是：別忘了鑰匙！…前及物詞之後第二個動詞的一般意義，王力管他叫“處置式”。但除非咱們指廣義

⁷ 我們採用的是趙元任《趙元任全集》2002 第一集：北京：商務印書館。

的、甚至包括很抽象的處置，這個說法並不能適用所有的情形。”。自此學界就都引用作為把字句的典型基式結構。

我們認為早期語法的研究分析受限於科技，以致於必須依賴個人語感，或自部份白話小說中擷取語料加以分析歸納，因而，分析的結果難免有所偏頗。如今科技發達且普及化，我們能夠藉由中央平衡語料庫與聯合報知識庫的大量語料，進行分析比對，證實了王力(1943)所提出的把字句是處置式的事實。也相對凸顯了過去語法學家研究把字句偏愛分析非典型把字句類型。我們舉證說明如下：

屈承熹(1999、2004等)所用來分析的把字句是“那瓶酒把他們喝得酩酊大醉”、“那場球把我們看得累死了。”武果(1998:116-154)也承襲屈承熹的例句加以分析。這類的把字句的語義功能是“致使義”，構句條件的主語是事件，動詞是表示致使意義的動-結式。在我們7710筆語料中僅有183筆，佔2.37%，比“意外義”還低，與“處置義”相較兩者大相逕庭。

例證四：

黃月圓、楊素芬(2004)在1992/12進行漢語作為第二語言的“把字句”習得研究。研究對象是14名在北京各大學學習漢語2~3年具有中等漢語水平的學習者，把字句的測試分正誤判斷句、句型變換、造句三項。

該項研究利用Vendler (1976)、Verkuyl (1972)、Comrie (1976)、Dowty (1979)、Smith (1991)等所建構的句子情狀概念⁸，為把字句界定動詞屬性，把漢語動詞依據是否滿足動態/無動態=[±動力]、持續/瞬間=[±時限]、有結果/無結果=[±終結]，這三項語義特徵，分成四類：1)動作動詞，如：看書、

⁸ 句子情狀概念即是動詞特性與句子中其他成份，如：賓語、補語等，相互作用產生的特性。

拍球；2)結果指向動詞再分兩個次類，結果指向動詞(1)、結果指向動詞(2)，結果指向動詞(1)下又分兩個次次類：a)創造類結果指向動詞，如：做棉襖，b)消耗類結果指向動詞，如：吃蘋果；3)結果指向動詞(2)指需要有方向短語等作定界成份的動詞，如：放行李；4)結果實現動詞，如：打破杯子。

測試結果認為受試者對於把字句具有強烈的“終結性”(telic)與“完成性”(perfective)的意識，而認為這是來自語言習得的“情狀假設”(aspect hypothesis)⁹的普遍規律所致。但卻又認為把字句受試者對把字句的“終結性”(telic)與“完成性”(perfective)具有強烈的意識，並不是來自受試者母語，而是來自課堂學習有關，理由在於受試者的母語中並沒有類似把字句的結構。同時，又進一步引述李大忠(1996)批判傳統把字句教學的“處置說”概念是一個非常抽象概括，不能明確定義的詞語，因此難以理解。黃月圓、楊素芬(2004)因而強力主張取消“處置說”而代以動態/無動態=[±動力]、持續/瞬間=[±時限]、有結果/無結果=[±終結]，這三項語義辨識特徵，與四項情狀類型所建構的動詞分類來進行對把字句的解說與教學。主張在初級階段多用結果實現動詞的把字句，如：把杯子打破了。

我們認為該研究所提出的三項觀點：1)情狀假設是普遍原則；與2)把字句受試者具有強烈的終結、完成義意識並非來自母語；3)處置義過於抽象概括。這三者間是自相矛盾的。但是這個矛盾正足以再次凸顯我們的主張：1)學習者是成人，對於世界已具有普遍的客觀知識與理解力，因此善用學習者已知來學習新知；2)情態類型的三項語義特徵，光是完成性

⁹情狀假設(Asspect Hypothesis)是由Shirai (1991)、Anderson & Shirai (1996)、Bardovi Harlig (1999)所提出。研究學者發現，在語言的時體習得過程中，不論是第一語言或第二語言的習得者，都傾向於先給終結者動詞加註完成體標記，而在非完成體的習得中，習得者則傾向於給非終結性動詞加註標記。

(perfective) 與終結性(telic)這兩個詞語就令教學者困惑不已，更何況學習者。

完成性(perfective) 與終結性(telic)這兩個詞語是一個理論語法學界創造出來的專有學術名詞，是用來研究動作內部時間結構的工具，其抽象程度只有受過理論語法學專業訓練的人才能夠理解。再說，這兩項語義特徵僅僅是把字句部份語義特徵而非全部，更確切地說，這是動作動詞的部份語義特徵。想協助學習者透過這類高度抽象概括的學識專有詞，來理解把字句與動詞以及情狀類型的互動關係，猶如我們得透過愛因斯坦的相對論來理解我們的世界一樣抽象玄虛。

相對於抽象概括的動詞內部語義特徵的處理方式，我們認為處置義是從語義功能著眼，是人類日常處理事物的普遍經驗，最符合人類基本的認知理解。雖然其他人類自然語言當中沒有與漢語把字句相當的語法結構，但是“處置義”語義功能是普遍存在於人類經驗當中的。更何況我們也以大量語料驗證了“處置義”的超高度使用頻率的事實。在此就不再贅言。

該研究主張教學初級階段應先教結果實現類動詞類把字句，我們認為結果實現類動詞的這個專有名詞會令學習者產生迷惘。該研究所舉的該類例句不多，只有兩句：1)小明打碎了那只杯子(p53)；2)打破杯子。我們知道在理論語法學界“實現¹⁰”是意指“有了結果”，而在一般認知概念中，“實現”都是正向義，表示理想完成了。該項研究的例句“小明把那只杯子打破了”似乎是小明心所期待的，這與我們一般的認知理解經驗有極大的出入。這是鄧守信PG (2003)主張使用術語必須符合簡易性(simplicity)原則所在，也是我們把字句教學語法謹守的原則。再說，以該項研究所提出

¹⁰感謝口試委員曹逢甫教授指正在理論語法學中“實現”是意指“有了結果”。

的把字句教學，這一類動詞進入把字句，我們無法分辨“小明把那只杯子打破了。”到底是個人的強烈意願還是意外。在語義功能上的層次模糊不清。

例證五：

屈承熹(2004)站在理論語法學家的立場，關注L2語法教學。特別對幾年來專家學者們提出的“循序漸進”的教學理念，提出個人的見解，以作為語法教學上的參考依據。

該文對把字句階段性教學共分成五個階段處理。第一階段介紹把字句的基本結構，NP1+把+NP2+V+X，其中NP1是施事，NP2是受事，V是動詞，X是補語。再依據補語類型分六個次類結構：1)我們把功課都做完了。(結果補語)；2)請你把椅子拿出去。(方向補語)；3)你週末得把門修一修。(同源賓語)；4)我不願意把這麼多錢都借給他。(目的補語)；5)孩子們把家裡弄得亂七八糟。(結果補語)；6)大家都把這課書都抄三遍。(頻率補語)，認為這六個結構足以說明一般的把字句。

第二階段是把字句的基本功能，也就是介紹把字句中“把”字的基本功能，認為“把”字是用來標示其前的名詞組是“施事”，其後的名詞組是“受事”。認為這樣處理不但可以說明基本結構的例句，也能夠說明，如：“孩子把我們哭得一夜沒睡覺。”、“那瓶酒把他喝的酩酊大醉。”、“你怎麼不把葡萄剝了皮再吃？這類比較特殊的把字句”。

第三階段是“把”字功能的延伸，就是把“施事”和“受事”的意義分別延伸為“對該事件發生的負責者”和“在該事件中受影響者”，這樣就能夠將語法觀念“施事”和“受事”實際應用到把字句的語義解釋上去。

第四階段是介紹把字句結構的延伸，也就是設法擺脫基本句型的束縛，只要是在句首的兩個名詞組，其間就可以加上個“把”字來構成把字句。同時還得利用認知上合理與否，來判斷某些把字句是否可以接受。第五階段則進一步利用認知的過程，說明把字句的組碼過程(encoding)及其他，也就是說明把字句是怎麼產生的。這不但能夠使學生了解把字句的意義，而且也使他們知道在什麼情況之下使用。

該文主張：「在第一階段不必把所有可能的補語形式傾囊而出，最好僅舉幾個熟悉的形式出來討論，其他的形式不妨以後隨機介紹。這一點與本文第二節曾提到的鄧(1997)所主張循序漸進方式中的前四個階段，在精神上似乎不謀而合。」(P:43)。該文也同時主張：「分階段並不是嚴格排序，一成不變的。例如：把字句的第三階段“功能的延伸”與第四階段“結構的延伸”如果有需要互調次序，應該沒有太大問題。只要在已知的基礎上，每次都增加一點新知識，而且不與先前的知識有所衝突，就可達到教學上循序漸進的目的。」(P:49)。

該文P49：「總之，所謂由淺入深、由易及難，應該也可以說是：由基本到引申，由通例到特例，由原則到例外，由句法到篇章，由結構到功能¹¹。至於跨語言差距、語體與文體的不同，語義與句義的差別，當然也必須在考慮之列。但是，這些條件所涉及的困難度，並不反映在某個語法點循序漸進教學中階段排序的先後，而反映在該語法點所需要階段的多寡。

¹¹ 曹逢甫教授在口試答辯中指出新近的研究是由功能到結構，由篇章到句法。

例如：把字句須要五個階段來介紹，而完成體“了”只需要四個階段，這也是反映了跨語言差距的大小，」。

關於屈承熹(2004)的研究與主張，我們有如下的反思。

- 1) 循序漸進不僅僅只是一個上層抽象原則的概念，每個語法點在鄧守信 PG (2003)處理的原則與方法上都是一致的。每個語法點包括把字句，不但關注語法點的全面性，更關注使用頻率高具有規範性的基式結構部份。基式結構、語義功能、使用原則的界定，必須是藉由大量真實語料，抽取而出，並且把語法結構、語義功能、使用原則這三個平面充分交織融合起來，在每個階段的次類結構都包含著這三個平面，因為進行語言交際活動時，這三個平面是相輔相成而無法加以切割的。屈承熹(2004)主張把將把字句的語法結構、語義功能、使用原則切割開來，當作循序漸進的各個階段。這樣一來，後果是第一階段的學習者充其量只在腦海中存在著該文出六項的基本結構公式，但是卻沒有語義功能、語用原則作為驅動基本結構的動力。這種教學情況與過去幾十年來傳統結構式把字句教學如出一轍，並未有所改進。
- 2) 語義功能也不能僅限於把字句中的介詞“把”字語法功能意義“受事”標記與“把”字前後名詞連接標記的介紹。這樣的處理仍侷限於結構思惟的困境裡，再說，該文認為任何動前具有兩個名詞者都能夠以“把”字連接其前名詞與其後名詞，轉變成把字句，只要合乎認知合理性。我們認為這個規律過於寬泛，會導致學習者濫用而使把字句教學規律崩解。更何況，語法意義功能的概念是最為抽象的，對於學習者而言，更是難以理解與掌握。我們主張應該以句式語義功能“處置義”、“意外義”、“致使義”來協助學習者理解與掌握，這三項句式語義功能易於理解、吸收、貯存、提取，有了句式語義功能，說話者才能主動驅動把字句進行言談交際。

- 3) 循序漸進的教學階段是建立在次類結構難易度評定的基礎上。把字句次類結構難易度評定是根據(1)使用頻率、(2)結構困難度、(3)結構依存關係、(4)語義複雜度、(5)語義指向、(6)第一語言習得順序、(7)第二語言習得順序、(8)跨語言差距比較。這八項評定原則逐項進行分析比對，在牽一髮而動全身的過程所建立的。這個量化的程序是審慎嚴謹而客觀，但卻是漫長的過程，通過這個審慎漫長的過程，把字句次類結構的難易度才得以確立，把字句次類結構的排序才得以評定，把字句等級化，也就是階段性才得以建立。因此，階段性的呈現有其具體的確據，是具有充分科學驗證性，是無法輕易互換的。屈承熹(2004)的總結所言：“第三階段與第四階段如果有需要互調次序，應該沒有太大問題的”。
- 4) 鄧守信PG (2003)與把字句教學語法的階段性是建築在L2語言能力等級標準的基礎上的，而L2語言能力等級是與L1語言能力等級是相互對應，彼此對價的。這樣的考量，為的是充分滿足L2學習者全面因應目標語社會所需，學習者未來如果要在目標語社會從事專業工作，則所使用目標語的語體與文體就相對重要，也是高階段必須加強的要點，由此可見，跨語言差距、句義與話義、語體與文體的參數都是把字句與各語法點評定難易度的重要依據，當然也反映在循序教學中階段排序的先後。

2.3 理論框架

我們所採用的理論框架分別是

- 1) 鄧守信(2003)對外教學語法(A Pedagogical Grammar of Chinese)：這是我們最上層的框架。前面已簡單介紹過，在此不再贅言。

- 2) 鄧守信(1975)的格語法(case grammar)，我們認為是最接近人類對客觀世界的經驗。我們藉此一理論框架來界定把字句語義功能類型與界定能夠進入把字句動詞的類型。再藉由此一理論框架，使我們透過深層語義結構[agent patient]來確立把字句構句條件。
- 3) 信息結構(information structure)：我們藉此理論將把字句從外部結構區辨而出，同時為把字後賓語的有定性與否加以界定。
- 4) 認知語法(cognitive grammar)：藉此作為把字句動詞與動後成份的選取、搭配關係自成體系的解釋，使把字句的基式結構在動詞與動後成份的互動性上具有系統性，而大幅降低把字句的困難度，藉以導正傳統認知上把字句很難故晚教的錯覺。
- 5) Chomsky (1965)轉換變形語法(transformational grammar)：作為我們判定把字句次類結構依存關係、語義複雜度評定原則的理論基礎。
- 6) Chomsky (1981)語言習得機制(the language acquisition device and universal grammar hypothesis)與普遍語法理論(universal grammar)：作為我們評定習得順序與次類結構排序以及等級化的理論依據。
- 7) 情境式教學法理論(the situational approach)：情境式教學法的特徵是結構方面的知識一定要結合於所有能用的情境當中。把語言視為與真實世界中的目的與情境有關的特意活動。我們藉此觀點製作一系列數位情境練習模式，以協助學習者內化把字句體系，並充分掌握把字句適切的語境條件。