

第五章 把字句等級化與教學模式

5.1 本章立場

等級化是教學語法實現階段性(structures in stages)、累進式(cumulative)教學理想的唯一途徑，也正是帶領語言教學擺脫經驗論跨入驗證科學(empirical science)領域至關成敗的轉捩點。等級化更是實踐全面性交際目的的捷徑。

我們本章承襲第四章的理論框架與原則，我們的做法如下：

- 1) 根據第四章把字句次類結構排序來檢視現有把字句排序相關研究。
- 2) 根據第四章把字句次類結構排序來檢視現有常用教材。
- 3) 考察現有等級化模式，以現有等級化模式進行把字句的等級化。若無現成模式，則重構等級化理想模式。
- 4) 考察現有常用教材，以現有教材進行把字句教學模式，若現有教材不理想，則虛擬一套全面性把字句教學的理想教材模式，作為把字句教學與語言教育的參考。

5.2 把字句排序與現有相關排序研究比較

目前提出把字句次類結構排序的相關研究不多，僅有劉英林(1994)、呂文華(1994)、劉英林(1996)、鄧守信(2003)。我們根據第四章把字句次類結構排序來檢視劉英林(1996、1994)《漢語水平考試語法等級大綱》與呂文華(1994)把字句排序與等級化的資料(請參閱下面所附比較表)，最爲明顯的事實是，違背人類自然語言的習得順序。劉英林(1996)把“重疊類”排序第一，作爲甲級結構，缺“趨向類”；劉英林(1994)把表非意願的意外義：“他把衣服丟了。”的結構，排序第一。重疊類是語法難度高的難點；非意願的意外義類是非典型把字句的難點，但兩者都列爲排序第一，這的確違反自然習得順序的大忌，叫人無從推論。

此外，除了鄧守信(2003)是根據 ACTFL 所建構的語言能力等級劃分標準以外(關於 ACTFL 的等級劃分標準我們將在下面小節加以說明)，其他各家的等級劃分並不明確。呂文華(1994)僅在論文中簡單分出初、中、高三級制，但並未就分級內容加以說明；劉英林(1994、1996)是根據 HSK 等級劃分原則，此一原則是根據學習者學時加以劃分，當中存在著極大的矛盾性，我們下面即將就此加以分析舉證說明。

劉英林(1994)中“重疊類”與“得字句類”等習得順序上較晚者，在都依序於後，“趨向類”雖不列雙元動詞複合的形式，至少列出單元動詞的趨向類，但爲何在劉英林(1996)“趨向類”卻是缺項，我們不得而知；在劉英林(1996)的排序上，意外義結構的排序依然在前段，處置義的“得字句類”不見了。我們從劉英林(1994)到劉英林(1996)看得出排序有所調整，但是我們針對這當中的調整加以觀察、檢視，似乎並非依據自然語言

習得順序。

呂文華(1994)的第一個排序是“目標類”，而且把“目標類”基式與延伸類，包括書面語體，都在初級階段一併概括承受。“目標類”難點的癥結不但在論元數多寡，而且在介詞短語的語序類型上漢英差距大。漢語動前介是基式與印歐語言動後介是基式，在結構上，形成跨語言差距上最大負面轉移，把字句動後介雖然與印歐語言的基式在語法結構上一致，但是語義上卻大相逕庭，漢語動後介表結果義。因此在習得順序上，應考慮其結構依存上基本語法點的習得順序。

從我們簡單的分析說明，我們認為劉英林(1996)、劉英林(1994)、呂文華(1994)等級化的模式值得商榷。鄧守信(2003)是遵循單元動詞、雙元動詞、三元動詞的習得順序，我們參考鄧守信(2003)的排序，進行我們的等級化作業。我們把相關資料彙整如下：【表 5.1】

鄧守信 2003 排序	鄧守信 2003 等級	劉英林 1996 排序與等級	劉英林 1994 排序與等級	呂文華 1994 排序與等級
1.他把房子賣了。	第一階段 1. 他把藥吃了。	甲：1 你把你的意見說一說。	甲：1. 他把衣服丟了。	初級 1 他把書放在桌子上。
2.把你的意見說一說。	2. 他把房子賣完了。	2 我把信寄走了。	2. 你把你的意見說一說。	2.您把箱子放到裡邊兒。
3.他把信看了看。	第二階段 3. 他不想把錢借出去。	乙 3 他把那件上衣放在床上了。	3. 他把衣服洗得很乾淨。	3.大家把本子交給老師。
4.他把那件上衣放在床上。	4. 他把鄰居打傷了。	4 他把大衣丟了。	4.你把今天的報拿來。	4.把中國中國引向光明。
5.他把應找的錢給了我。	5. 他昨天才把論文打完。	丙 5 他把試卷柔成一團了。	乙：5. 我們把病人送到醫院去了。	中級： 5.我把他叫醒了。
6.我把信寄走了。	第三階段 6. 他把水果放在冰箱裡了。	6 他把老張認作父親。	丙：6. 他們都把我當作自己人。	6.他已經把字典帶回宿舍去了。

7.他把大衣丟了。	7. 他把朋友接到家裡來住。	7 我們把開會的時間延長了一天。	7. 我們把開會的時間延長了一天。	7.大家把教室打掃得乾乾淨淨。
8. 他把衣服拿回去了。	8. 他把論文寄給導師了。	8 他爸爸狠狠地把他打了一頓。	8. 你把裡裡外外再檢查一遍。	8.他把好消息告訴大家。
9. 他把試卷柔成一團了。	9. 你把意見跟大家談談。	9 我們要把這項工作推向新階段。	9. 你們想把這孩子帶往何處？	9.我把情況說一說。
10. 我們把開會的時間延長了一天。(媽媽把爸爸訓了一頓)	第五階段 10. 他把對方狠狠地打了一頓。	10 他把這馬累得渾身大汗。	10. 這個電影把小王看得入迷了。	10.別把東西亂扔。
11. 你把裡面再檢查一遍。	11. 他把年糕嚼了一口就放下了。	11 他把我的英鎊給丟了。	11. 大風把柱子給吹倒了。	11.他把頭一揚，走了。
12. 這件事把小王愁得吃不好、睡不著。	12. 他把信讀了一遍就把它燒了。	丁 12 這些天你看把大家愁成啥樣了。	12. 我叫他馬上派車把他送回家。	12.由於害怕，他把兩眼緊閉著。
13. 我差點把這件事情給忘了。	第五階段 13. 他把犯人跑了。	13 這突發事件把我們的計畫都打亂了。	丁：13. 這些天看你把大家愁成啥樣子了。	13.他把錢又數了一遍。
14. 他把我的玩具給弄壞了。	14. 她把手怕哭溼了。	14 王教授的死把他夫人哭得吃不下飯，睡不好覺。	14. 爆炸聲把他從夢中驚醒了。	14.老師把我們當成孩子。
15. 這件突發事件把計畫都給打亂了。	15. 這件事把他高興得像個什麼樣似的。	15 他們決定把工廠的各項規定制度化，以加強生產管理。	14. 王教授死後把他夫人哭得吃不下飯、睡不好覺。	高級： 15.我把他打了。
16. 爆炸聲把他們從夢中驚醒了。		16 我們要把自己的家鄉建設得比沿海發達地區還要好。	16. 他們決定把工廠的各項規定制度化，以加強生產管理。	16.大風把樹給颯倒了。
17. 王教授的死把他夫人哭得吃不下飯。		17 把一個破舊的小包，一條髒得要命得手絹，一齊塞進口袋裡。	17. 他把自己的事業看得比什麼都重。	17.這些天把人愁成啥樣了。
18. 我們要把自己的家鄉建設得比沿海地區還好。		18 鯨魚把人，把船，把什麼都吞掉了。	18. 張老漢一大早就把撿來的破紙、拾來的破衣服放在樓這裡。	18.快去把你手下人排好隊。
19. 他們決定把各項規定制度化。			19. 鯨魚把人、把船、把什麼都吞掉了。	19.雷聲把她從夢中驚醒了。
20.小妹把手怕哭溼了。			20. 我還是不去的好，以免把感冒傳給別人。	

21. 他把個老婆跑了。				
--------------	--	--	--	--

我們從對劉英林(1996)漢語水平考試語法等級大綱的檢視,產生了極大的反思。根據HSK等級評定標準,HSK¹以學時作為判定的標準,基礎級:接受過正規 100~800 學時,初、中等:400~2,000 學時,高等:3,000~3,000 以上學時。以美國大學中文正規課程而言,中等 2,000 個學時就相當於正常中文課程 11.11~20.1 年²。換言之,以英語為第一語言的學習者,必須經過 11.11~20.1 年的學習才能順利通過把字句丙級的次類結構檢定,丁級的 7 個次結構更待何時。

5.3 常用教材檢視

再反觀常用教材,以目前最為通行的教材:劉珣主編的《實用漢語課本》(PCR)1981 年版,把字句在第二冊第四十六課(P393):標題“她把藥吃了”才出現,而且這一課內,除了“目標 2 類”:V 作/成/為在第四十七課教授外,我們把字句所有次類結構一併概括承受。還包括非意願句:“我把這件事忘了。”、否定式:“她沒把窗戶關上。”、兼語句並用式、與“先…,等…再…”連動、祈使、疑問並用式:“她讓我把她帶來。”、“你先把錄音機關上吧,等我看完信再開,好嗎?”(由於篇幅有限,我們把該教材與其他常用教材處理把字句的說明附於參考目錄中,請自行參閱)

¹ 資料來源:HSK(2002) 考生手冊P:2.

² 美國大學中文課程一年兩學期共 18 週,一年級每週 10 個小時,共 180 個小時;二年級以上每週 5 個小時,共 90 個小時;三年級每週 3 個小時,共 54 個小時;四年級與三年級同。2,000 學時以大學一年級的學時做最保守的估計,所需學程相當於 11.11 年。以大學四年共 388 學時來估算則須 20 年學程。

PCR³第二冊第四十六課根據一般大學中文常態課程，必須到二年級下學期後段才教得到。也就是說學習者在學習漢語近兩年，完全不知道漢語把字句存在，更遑論與國人進行全面性交際互動了。

PCR(2002)年更新版，把字句的教學時程大幅前移到第十六課，在一般常態教學時程上，每週一課的進度下，學習者在第一年下半學期就能夠學習把字句，這是象徵著語言教育觀念的一大進步。但是第十六課的標題是“我把這件事忘了”，這個把字句句式是表疏忽義的非典型把字句。與劉英林(1994)排序第一、劉英林(1996)中排序第四的“我把衣服丟了。”是同一類屬。

我們不太明白，PRC 在 1986 年版雖然把字句教學時程晚，但是依據課文行文順序“她把藥吃了”、“昨天她沒有把門關上”、“古波把信給了她。”、“讓我把她帶來。”、“你把體溫量一量。”(取自替換與擴展練習項中)、“他把書整理得很好。”(取自語法項)。大致地說，前三個把字句是符合語言習得順序的，為什麼更新版卻違反了習得順序。

我們再細看 PCR(2002)更新版課文行文把字句順序：標題“我把這件事忘了。”、課文“先把借書證辦了。”、“你把這張表和照片交了。”、“我得把上次借的書還了。”、“我把這件事忘了。”，練習運用的部份：“把書看了。/把錢換了。/把禮物拿了。/把飯吃了。/把咖啡喝了。/把衣服洗了。/把這張表交了。/把借書證辦了。/把圖書館的書還了。/把那本書借了。/。從該課示範句，我們確知更新版注意到避開把字句基式結構一併概括承受的弊病，也遵循了自然習得順序的第一個排序：把“光桿動作動詞+了”這個最為簡單的基式把字句，作為教學第一排序。其他把字句句基式結構也陸續分布於後續課數中，例如：第十七課未介紹把字句，到

³ PCR第一冊 30 課，供中文第一年使用；第二冊從 31 課到 50 課，供第二年使用。

十八課介紹“趨向類”基式等等，雖然“趨向類”依然違反自然習得順序。

再進一步觀察這些示範例句，固然都是“光桿動作動詞+了”的基式結構，但是有的動詞，如：“借”到底是“借出”還是“借入”；“看”到底是表“視線的短暫接觸”，還是“把書的內容隨便翻閱了一下”，還是“把該看的內容都全盤看完”等；“忘”是符合光桿動詞(orphan verbs)的條件，但是卻不是動作動詞，而是變化動詞，變化動詞是表示動作在瞬間變化進入另一個狀態，如：死、病、破等，變化動詞進入把字句所帶動的句式語義功能不是處置義，而是表負面意義的“疏忽義”。變化動詞所帶動的把字句語義功能都指向主語在“非意願”下的“無辜”或“疏忽”。處置義都是正向義，且有明確的目的，如果把“忘”這類的變化動詞也歸為處置義的基式結構，如：“我把這件事忘了。”或“我把她的生日忘了。”(該課語法練習例句)就得解釋為：這是主語有動機有目的性，處置把事情或生日忘了的事物。這種理解不但違反了常理的判斷，而且使學習者對於把字句的體系產生極大的困惑，而導致把字句的體系瓦解。

我們認為把字句第一個基式結構，在光桿動作動詞的條件上，必須有所約束，應該明定為“外向動作動詞”(outward)⁴，如：吃、賣等，這些動詞本身隱含處置義，因此，只要加上“了”即可充分滿足把字句處置義構句條件。而“借入”的“借”、“買”、“學”等光桿動作動詞，也就是所謂的“內向”動詞(inward)，在語義上只是表示“目標”從他處移到說話者處，並無法表示事物受處置，且受到影響甚至於產生變化的語義。要使內向動詞進入把字句，成為合法句，就必須在動詞後加上補充受影響語

⁴ 請參閱鄧守信(1975)(中譯版：192-196)中對於外向動詞與內向動詞有極為明確的定義與辯證過程。

義的成份，如：趨向或標記“目標”的動後介“在、到、給”或動結形式。
 例句：“*我把書借了。”→“我把書借回來了。”、“我把書借出去。”、
 “我把書借給她了。”等；“*我把車買了。”→“我把車買回來了。”；
 “*我把英語學了。”→“我把英語學會了。”。

唯有以外向動詞強制約束第一個基式結構，才能夠合乎教學語法的精神：某語法點 100%的規律容許累進性，但是每個階段的規律本身所產生的語料仍然必須是 100%正確，絕對不容許因規律的缺口，在學習者躍躍欲試的情況下而導致病句化石化（fossilization）。理想的程序是依循著習得順序，等待下一階段，學習者掌握了二元複合動詞的動結形式或趨向或動後介等，再把前一階段的限制取消，學習者在下一階段的規律內，所創造出來的語句仍然是合乎 100%的準確性。我們階段性規律，前階段規律端視後項規律的覆蓋擴展而逐項釋放的原理，完全是取自於鄧守信(2003)的創見：“教學語法最終目標就是實踐累進式教學。所謂累進式教學，也就是按照各語法點內部次類結構之間的難易度，分批在每個階段進行教學。雖然是分階段進行教學，但是在每個階段所教的內容都是最完整的(stages as complete units)⁵。”（鄧守信 2003 :15），這也是我們鄭重呼籲依循自然習得順序的具體展現。

從 HSK 語法等級大綱與 PCR 教材對於把字句的排序與處理，我們產生了一連串的困惑。

困惑一：理論語法學界並未對漢語動詞的分類，進行嚴格準確的歸納，以致於把字句語義功能界定模稜兩可⁶，如：上述的變化動詞、內向動詞都僅

⁵ 資料來源：鄧守信(2003)。

⁶ 呂文華(1994)對於把字句語義功能分類中，“大風把樹吹倒了。”在分類上一會兒歸不幸義:180，又一會兒歸致使義:185。

就其表面語法結構而歸為光桿動詞類，完全忽略其深層語義所牽動的結果；呂文華 1994 對於把字句語義功能分類中，“大風把樹吹倒了。”在分類上一會兒歸“不幸義”：180，又一會兒歸“致使義”：185。導致把字句基式結構的界定問題叢生，L2 習得系統混亂。

困惑二：劉英林(1994、1996)HSK 語言能力檢定語法點的排序與劉珣(1986、2002)教學內容排序，兩者各自為政，且都忽視自然習得順序原則。這兩者間到底是存在著何種關係，學習者在純然依循 1986 版的 PCR 教學情況下，受兩年半的訓練，還未學到把字句，即使確實掌握其他語法點，依然無法順利通過能力檢測。PCR 的教學排序使 HSK 的信效度存在著大缺口。

困惑三：；HSK 的語言能力評量無法準確反映學習者把字句習得的階段性。使用 2002 更新版 PCR，固然把字句提早習得，在某個程度上依循著習得順序，但是 HSK 的把字句排序一的“重疊類”與排序第二的“結果類”得等到第二年上學期才學到，依然通不過 HSK 初級檢測。更何況 PCR 的教學處理虎頭蛇尾，幾個重要的基式結構，並未充分說明與練習。我們舉證如下：第二冊 L16:把 1⁷光桿動作動詞+了；L18:把 2a 目標 1 “給”：你把護照給我/把 2b：單元趨向類：你把護照帶去。；L27 把 3 目標 1 與目標 2：我把你們帶到茶館來。/他把這個詞翻譯成英文。；L29 把 4 重疊類：把這些盆景修整修整。以上基式結構有語法點完整的說明與練習，以下基式結構則是集中在 L32 課把字句小複習中，突然以一個公式，一個例句，就帶過了把字句其他的基式結構：結果類：林娜把今天的練習做完了。/得字句類：他把杯子洗得乾乾淨淨的。/範圍類：他把你的信看了兩遍。第四冊 39 課~50 課再也未出現過把字句結構的介紹。

困惑四：我們認為 PCR 的教學排序與 HSK 有所不同，或許是因為教材必須面對第一線的學習者，因而，在思考上加入習得順序參數加以全盤考量有其必要性。在此前提下，其他教材也應該是如此的。我們考察上海華東

⁷ 此段的把 1、把 2 等序號是 PCR 的系統。

師範大學編寫的《基礎漢語 40 課》2003 最新更新版，是否遵循自然習得順序。該教材把字句在下冊第二十六課出現，在一課當中，7 個基式結構全部概括，甚至還包括非意願句與致使義句結構與各種延伸結構、並用結構。

課文 1 出現順序如下：我想把頭髮簡短一點兒。／我先幫你把頭髮洗一洗。／我建議你把頭髮染一染。／我真擔心他把我的耳朵剪破。／好幾個人過來把我圍住。他們把一些難聞的東西塗在我的頭髮上。／理髮師把頭髮洗好。／要是我這樣回家肯定把我丈夫嚇死。／最後理髮師同意把頭髮重新染一次。／他終於把頭髮弄好了。

課文 2 順序如下：他先在家裡用一根繩子把腳的尺寸量好。／一定是把繩子忘在家裡了。／他就把剛才的事情說了一遍。

從這些示範句，姑且不談語句本身的困難度，如：“把繩子忘在家裡了。”“忘”是典型的不及物變化動詞。這類句子是經過好幾層的語義才轉換形成這個表面形式的：1)我忘了。→2)我把繩子忘了。→3)繩子在家裡。→4)把繩子忘在家裡了。如果就把這類動詞歸為移位的基式目標類，不但會造成學習者大量的負擔，而且使把字句基式分類系統面臨瓦解。

此處我們比較關心的是，《基礎漢語 40 課》(2003 新版)不但未考慮習得順序，而且走向 PCR(1981)原始舊版的老路。從整體教學排序而言，把字句教學依然在第二年才得以接觸。在教材前言中，該教材聲明為了符合 HSK 進入高校院系統學習與國外機構選拔駐華人員的標準，全書所採用 HSK 的詞彙、語法點項目覆蓋率達 95%。

我們認為考試引導教學本來就是一個爭議性極高的議題，更何況在考試未把自然習得順序列入等級劃分的參數內的情形下，教學與考試兩者陷入了自我循環論證的惡性循環之下，嚴重地犧牲了學習者學習語言是為了充分滿足全面性交際效益的基本需求。

從上述這些困惑，我們再次體認學習者的全面性交際效益是不容忽視的。HSK 與 PCR 等教材在各自的崗位上或許各自發揮其一定的作用，但是，教學的終極目標是引導學習者完成全面性交際效益，以這個最高的視點來檢驗，HSK 與 PCR 兩者各自的缺失也就相形互見了。我們也從這些困惑中獲得了重大的警醒，HSK 與 PCR 等教材無法做作為我們等級化的模式與充分滿足交際效益的理想教材模式。

我們基於充分滿足全面性語言交際效益的視點，檢視過去與現今的教材，思考語言交際效益與語法點難易度兩者之間的關係。以作為我們把字句等級化與理想教學模式建構的參考指標。

5.4 其他教材的檢視

ACTFL 等在 1996 所提出《外語學習的標準：迎接 21 世紀》的第二語言教育綱領特別著重交際效益，這象徵著二十一世紀語言教育新思惟的展現。(請參閱第七章)

把字句有其產生的背景與獨到的信息傳遞上的經濟效益。在現代漢語是第一語言的環境裡，把字句使用頻率極高(請參閱第四章)，從國人幼童自 2 歲起至 4.5 歲即已掌握把字句 90% 的結構(周國光 2001:81)也足以作為此一觀點強而有力的佐證。因此，如果把漢語當作目標語的學習者，想要用漢語與把漢語當作第一語言的人進行言談交際互動，就非得徹底掌握把字句，才能達到交際最高效益。

然而過去 L2 教育都是在理論語法學家的主導下，主觀認定把字句語法結構複雜，因而困難度高，教學排序應該盡量往後延。在傳統的思惟下，大大犧牲了學習者與國人進行全面性交際的效益。以下我們將從現今教材對把字句不當的處理，與教材編寫者在潛意識中以交際效益為優先考量但卻不自知的矛盾現象加以舉證說明。

截至目前為止把字句語法教學，完全是以理論語法學家的觀點為教材語法點進行教學排序的主軸。我們將把字句在過去與現今常用教材中處理的教學排序表列如下：【表 5.2】

過去與現今各教材把字句教學排序表				
教材名稱	出版年代	編者	把字句出現課數	學習時程
《實用漢語課本》1	1986	劉珣	0 課	未出現
《實用漢語課本》2	1986	劉珣	47 課	第二年學期末
《中文聽說讀寫》Level2	1997	劉月華等	13 課	第一年下學期
《INTERACTIONS》1	1997	嚴棉	22 課	第二年上學期末
《實用視聽華語》1	1999	葉德明	19 課	第一年下學期末
《說國語》1	19	Henry Fenn	17 課	第一年下學期末
《國語入門》1	1947	趙元任	4 課	第一年上學期初

從上表可顯見《實用漢語課本》劉珣教授把“把字句”放在第二冊第四十七課；《中文聽說讀寫》劉月華等教授在第一冊十課；

《INTERACTIONS1》嚴棉教授擺在第十五課；《實用視聽華語 1》擺在第十九課；趙元任 1947《國語入門》在第四課就出現。從把字句在教材中的教學排序，除了趙元任(1947)大膽地將把字句教學擺在第四課以外，其他教材盡量安排於第一年級の後段，甚至於第二年。劉月華《中文聽說讀寫》2002 更新版雖然在把字句提前在 Level2 第十課就出現，但是在一課之內就同時提供三個次類結構：1)目標類 1 “請把那個杯子給我”；2)意外義類與“一…就”結構並用類型“他一出門，就把媽媽剛才說的話忘了。”；3)目標類 2 “考試的時候，我把”人“寫成了“入”字。”。

我們從這個普遍現象足以顯示理論語法學家對於把字句的教學順序，是依據把字句在理論語法分析上的見解而做出的決定。由此可見，把字句教學早教或晚教仍是以經驗為主體，並未提供一個足以驗證的理據。

把字句教學在理論語法學家認定把字句難度高的見解下，固然體貼學習者的心意，但是卻大大犧牲了學習者以目標語與人進行有效交際的效益。把字句在國人日常生活中使用頻率極高，再說，語言本質就是為了滿足溝通交際的需求，因此，語言教學界怎麼能夠因為理論語法學家主觀認定把字句困難度高，而漠視語言交際功能的本質呢？

5.5 教材隱藏交際功能教學導向的舉證。

我們不妨從趙元任(1947)《國語入門》對於把字句的教學排序，來進行把字句這個語法點與其他語法點教學排序上的反思。站在現今的觀點，趙元任(1947)《國語入門》是一套非常前進的華語教材。當劉珣等一般初

級教材第四課⁸還在“你好。”、第五課“你忙嗎？”等內容，趙元任的第四課已經是：吹煙圈。從“吹煙圈”此一主題就可以看出，教材內容已經把學習者帶入幻想的境界，“把字句”也就順勢帶入了課文內容了。

趙元任 1947《國語入門》對於把字句教學做了優先排序，足以證明語言交際功能是趙元任語法點排序的考量依據。此教材之所以能夠如此有先見之明，這完全是基於學習者不是幼童而是心智成熟的成人。成人學習者對於虛擬世界與把字句結構、語義功能上的心理認知都早已建構，成人早已具備第一語言的交際能力更是毋庸置疑。因此，能夠藉由語言共性的優勢，引領學習者順利習得把字句。

我們再反觀現今常用的初級教材，來思考把字句教學排序問題。如果把字句的教學排序是根據語法結構困難度，那麼“你好嗎”、“謝謝”等牽涉到漢語問句形式、句尾語氣詞、三聲變調規律、重疊等等的語法點，難道困難度不高嗎？為什麼所有教材都能夠大膽地把這些難點擺在第一冊的前幾課呢？由此可見，目前常用教材進行語法點教學排序的時候，語言交際功能仍然是優先考量的依據。既然如此，那麼為什麼對於把字句的教學排序卻不是站在同一個基點上呢？我們把我們對於常用教材第一冊前幾課語法點難度與交際功能，這兩者相互矛盾之處的觀察，表列如下：

教材名稱	課文標題	語法點	備註說明
《新實用漢語課本》 ⁹	你好	你好嗎？ 你呢？ Φ也很好	第五課：謝謝 Φ表零代
《中文聽說讀寫》	問好	你好／請問，您貴姓／你叫什麼名字？／你呢？	第三課：謝謝
《INTERACTIONS》	今天是星期幾？	是非問句／嗎呢問句／疑問詞問句	第七課：謝謝

⁸ 前三課以語音練習為主，尚未進入正式的課程。

⁹ 《新實用漢語課本》2003 新版。第四課是真正的第一課，前三課是語音練習。

《視聽華語》	您貴姓？	你好／您是美國人嗎？	第二課：謝謝
《生活華語》	多少錢？	多少／問句	第一課：謝謝

【表 5.3】

分析說明：

我們如果根據鄧守信(2003)語法點難易度評定標準，來檢視這幾個教材的第一課，就涉及了好多語言結構上的難點。部份列舉如下：

- 1) 你好：交際功能是打招呼。困難點是與英語的語音跨距大：三聲變調。漢語的聲調特徵，對於非聲調語言系統的人而言已經是一個難點，在第一課還得面對三聲變調，無疑是雪上加霜。三聲變調規則並不僅僅只是語音上的變化條件，爲了避免語義上的歧義，還得以句法加以約束。例如：老李／買／好馬。與老李／買好馬。前者表老李買了一匹好的馬；後者表李老完成買馬的動作。
- 2) 你好嗎？困難點：“語氣詞”與印歐語系的來源語無對應結構。
- 3) 問句形式：困難點：在結構上跨語言差距大。英語單句問句形式已系統化，疑問詞一律在句首，而漢語的疑問詞可移動，位於句首、句中、句末皆有之。
- 4) 《INTERACTIONS》涉及正反問句：下星期一是不是八月三十一號。
正反問句這個困難點不但涉及“否定”機制，跨語言差距大，而且在結構複雜度上是屬於包孕反覆層次結構關係的難點。
- 5) 數字與數字運算：數字概念在任何語言中都有，而且在意義上很一致。但是在語音上皆有明顯差異，這正好符合索緒爾¹⁰所言：語言與符號之間的任意性。因此，在語音上的差距大。此外把數字運用在購物或日

¹⁰ 索緒爾認爲語音與語義之間的關係是任意的，他把任意性稱做語言符號的第一原則。請參閱張紹杰 2003《語言符號任意性研究－索緒爾語言哲學思想探索》上海外語教育出版社。

期，除了語音與意義辨識上的難點之外、都得涉及數學運算系統。數學運算系統與語言系統是兩套不同屬性的機制，因此大大加深了難點。

- 6) 謝謝：這個詞語在交際功能上非常需要，但是，從語法學的觀點來看，漢語動詞重疊機制是一個非常棘手的問題，直到目前為止，動詞重疊表增量或減量，理論語法學界仍尚未有定論(請參閱第四章)。在英語中沒有此一機制，因此這也是屬於跨語言上差距大的難點。

綜合我們觀察初級教材在第一課中所呈現的現象是：語法點难度大，但是卻優先排序在第一課。這足以證明，在語言教材語法點的教學排序上，第一優先考量的因素是交際功能，但教材編寫者卻並未確實意識到。因此，對於語法點上的困難度就得在確知語法點自身的難易度之後，再依據交際互動的需求採取一個全然不同的思考模式來加以考量。我們主張把字句教學應該在把字句教學語法的基礎上，在交際效益優先考量下，重新給予適切的教學定位。

我們主張語法教學回歸語言交際功能，尤其是把字句教學。我們在此舉出學者的觀點作為佐證。戴皓一(1990:21)¹¹：“語言的基本功能是交流思想，語法結構來自對現實的象徵。語言的表層結構直接表示語義結構，而語義結構又等於概念結構。語言是人類主要的交際工具。我們在說話的時候，把思想納入詞語，向別人傳達自己的所為、所感、所見、所思、和打算做的事。我們在聽話的時候，把詞語轉化為思想，抓住別人要自己知道的他的動作、感情、知覺、思想和意圖。交流思想既然是語言的根本的功能，語言學的研究就應該以語言、思想、現實關係的這個總題目作為核心。”

¹¹ 請參閱戴皓一 1991〈以認知為基礎的漢語功能語法芻議〉上《國外語言學》第四期。

沈家瑄在張伯江(2001)《漢語功能語法研究》的序言：“世界語言的功能都是一樣的，主要是實現人與人之間的信息交流，語言的結構就是為信息交流的具體需要而不斷自我調適的結果”。

我們引述劉月華(2003)¹²的一段話語作為我們把字句教學排序不應該延後的佐證：“語法的難易不是排序的絕對原則。有些語法點雖然難學，但在早期不能不教，比如“了”。因為不教“了”課文很難出現比較自然的句子。“把”字句也不宜太晚出現，因為在一定的語境中，不用“把字句”，說話會很不自然。”

L2 學習者學習語言的動機不外乎是要與人進行交際互動；教學者的首要任務也就是竭盡所能，使學習者在最短時間內能夠準確掌握目標語與人進行有效的交際互動。在全面性語言交際效益與把字句使用頻率極高這兩個大前提之下，L2 教育就必須面對此一昭然若揭的事實，不能再一味地主觀認定把字句語義複雜度高，結構困難度高，跨語言差距大等等理由，而將把字句的教學時程延後到第二年下學期才教，致使學習者由於對把字句全然無知，而導致與國人交際效益不彰。尤其是邁入了 21 世紀以來，在新世紀交際效益優先的新思惟之下，把字句教學勢必做全盤的檢討。

在我們闡述 L2 教育應以交際效益為優先考量的思惟下，我們確實指出現有教材的弊病。以下我們在從語言能力能等級化的視點來檢視目前的狀況。

¹² 請參考劉月華 2003〈對外漢語與教學語法〉《對外漢語教學語法探索》，北京：中國社會科學出版社。

5.6 從現有等級化模式建構理想的等級化模式

我們放眼現有等級化的模式，尋找一套理想的工具借力使力。很遺憾，我們發現現有等級化的模式都不夠客觀，舉證如下：

- 1) HSK¹³以學時作為判定的標準。基礎級：接受過正規 100~800 學時；初、中等：400~2,000 學時；高等：3,000~3,000 以上學時。以美國大學中文正規課程而言，中等 2,000 個學時相當於正常中文課程 11.11~20.1 年¹⁴。
- 2) 一般語言教學單位以學習者學習過的教材作為評定標準¹⁵。我們從兩個數據可以證明學時與教材的分級無效。
 - a) 根據顧百里教授(Kubler)的觀察研究，美國境內之華語學習情況，經過大學四年訓練口語能力：可達 1 或 1+或 2 級，3 級極少。閱讀能力：比口語能力高出一至一級半，2 或 2+級。海外華語訓練中心：招收口語能力 1 或 1+或 2 級者，經過一年訓練可達 3 級，但能突破 3 級者極少¹⁶。
 - b) 以ICLP學習者而言，平均學習年限最少 2 年才得以申請進入。在美國大學學過兩年以上，但進入ICLP得從ICLP初級以具有簡單敘述能力為定義的初級學起者約佔 70%¹⁷。

我們前面也已經確切指證出目前語言教材的盲點(請參閱x)，徹底顛覆了學時與教材作為等級化的基礎，如果我們再以學時或教材作為把字句等級化

¹³ 資料來源：HSK(2002) 考生手冊P:2.

¹⁴ 美國大學中文課程一年兩學期共 18 週，一年級每週 10 個小時，二年級以上每週 5 個小時，2,000 學時相當於 11.11~20.1 年。

¹⁶ 資料來源：顧百里(Kubler)教授 2001 年在ICLP演講內容。

¹⁷ 資料來源：筆者自身在ICLP任教 24 年來的實際觀察分析與內部學生背景資料統計結果。

的依據準則，也陷入了惡性循環論證的無底洞當中。

爲了確實而有效地進行把字句次類結構等級化，我們必須拋開學時與教材固化思惟的框架，回歸語言教育的起始。我們回顧這半世紀以來，扮演者L2 教育指導者的語言能力等級模式，從 60 年代美國FSI¹⁸的語言能力分級標準，到 70 年代初歐洲的意念－功能大綱、70 年代末的交際大綱，再到日本 1981 年制定的中國語檢定試驗、80 年代末的ACTFL－CLTA的指導綱要¹⁹，到 90 年代初的HSK與 1997 中文溝通能力測驗(TECC)，再到近來以ACTFL爲首於 1996 年提出的新世紀第二語言教育的綱領《外語學習的標準：迎接 21 世紀》²⁰。

60 年代美國 FSI 的能力分級標準是針對美國外交人員量身訂做的；70 年代在歐洲興起的功能－意念大綱與交際大綱，從語言交際功能與效益著眼著實是語言教育的一大進化，但是由於針對傳統語言教育重結構輕交際而矯枉過正，過於強調個案化的需求，而導致語言教育的整體性面臨瀕臨解體的危機；80 年代至今的 ACTFL 指導綱領是針對大學第二語言教育而訂定的標準；日本的以學時與對於漢字詞語句型量做等級劃分標準，學時較爲合理，如：三級是 300 個學時，相當於完成兩年的外國語課程。這些語言能力等級模式，在純結構：詞彙、句法的計量(如：HSK、日本 1981)，與隨著句式結構無限衍生的實際情境功能，如：點菜、打電話等或語用策略的運用(如：歐洲交際大綱、TCTFL1996)的語言本體與語言表象兩極之間擺盪著。

在 Chomsky(1965)的語言習得機制與普遍語法理論(the language

¹⁸ FSI等級標準是針對美國國務院外交人員語言能力分級標準，以作爲外派人員進行專業職業評定標準。資料來源：顧百里(Kubler)教授 2001 年在ICLP演講內容。

¹⁹資料來源：美國外語教學學會ACTFL組織下中文教學學會CLTA 1987 Proficiency Guidelines.

²⁰ Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, Allen Press, Inc. Lawrence, Ks.

acquisition device universal grammar hypothesis)帶動下，L2 與 L1 之間的自然語言發展習得順序是具有一致性的。也就是說，L1 的習得發展順序是能夠與 L2 的順序對應的。這個思考使我們頓時擺脫錯綜複雜的語言表象，直觀語言能力發展的核心路徑，尋找到了其中恆定不變的共通性規律。此一恆定規律正 L1 與或 L2 語言習得能力發展的共同規律：以口說能力為主，從單字詞語在雙向互動情境下的基本存活能力階段 → 單句句式雙向互動情境下基本存活能力階段 → 按照時間順序以連接詞語構成複句單向敘述能力階段 → 段落單向描述能力階段 → 篇章單向說明、評析能力階段。 → 篇章辯證能力階段。

我們在這個大前提之下，檢視針對國人就業語言能力檢定的等級模式：2000 年台灣全民英語能力分級檢定測驗(GEPT²¹)與中國大陸 2004 年推出的國家職業漢語能力測試大綱(ZHC)²²。在理論上，上述提到的L2 語言能力等級模式與GEPT、 ZHC針對國人就業語言能力等級模式，在語言能力等級劃分上，應該是能夠一一對應的。

我們以FSI²³與 80 年代末CLTA這兩個較為平實的等級模式與職業取向的GEPT、 ZHC之間做一個對應觀察：最高級應該都是對應於受高等教育之母語人事，然後往前遞減，又以FSI外派任務為勝任專業職業基點，把儲備語言能力階段與語言表現足以就業階段連結起來。我們把彼此之間的語言能力發展順序、語言能力內容描述、學習時程、應付職業能力等關係做如下的等值表，作為我們把字句等級化的基底模式。【表 5.4】

²¹ GEPT「全民英語能力分級檢定測驗」係教育部補助本中心研發，檢測對象為一般社會人士及在校學生。測驗共分五級：初級、中級、中高級、高級及優級。測驗內容包含聽、說、讀、寫四項。可用來評量個人的英語能力，亦可作為公私立學校教學成果評鑑及改進的依據，並提供公民營機構招募人才、升等評鑑及甄選派駐國外人員等之參考。

²² 《國家職業漢語能力測試大綱》2004/2 P:2-3 北京：法律出版社。

²³ 我們在此所根據的資料是顧百里(Kubler)教授 2001 年在ICLP演講內容。

L2 與 L1 之間語言學習與職業語言能力等值對應表						
發展能力	等級	ACTFL—CLTA聽、說項語言能力 ²⁴ 簡述	學程	FSI	GEPT2000	ZHC2004 ²⁵ 漢語為第一語言的 語文能力描述
基本存活能力 情境依賴度 高	初級	低階 聽：聽懂知名的地點，聽不懂高頻的社交套語。如：謝謝、再見、台北、北京、中國人等。 說：使用孤立詞彙、高頻短語，無法進行有效溝通。如：謝謝、你好。	一年級	0		
		中階 聽：聽懂基本詞彙與客套話、個人基本資訊與周遭具體環境的相關問題、直述句形式。你好嗎？您貴姓？多少錢？ 說：使用孤立詞彙、簡單短語，有較長的停頓，常重複對方詞彙。基本顏色、普通名詞、數字一到十，口音嚴重受母語干擾。	一年級	1-		
		高階 聽：學過的、整句、背下來的說法，如：請喝茶，你喜歡看電影嗎？天氣怎麼樣？無法辨識正確詞序或語法上的助詞。如：都不想買／不都想買。 說：使用日常基本物品、場所、親屬稱呼等詞彙，簡單定型化的語句。如：我要買一本書。	一年級	1		
簡單敘述能力	中級	低階 聽：在面對面自然談話的情境中，聽懂主要概念和一些事實，與基本個人背景、需求、社交用語、例行任務、用餐、交通、時間。詞彙不足，受母語干擾大。 說：重新組合學過的部份，以簡單直述句為主，能夠問路、簡單的工作。	二年級	1+		
		中階 聽：社交範圍比較複雜些，聽懂個人的興趣和活動，面對面、短暫的電話交談、簡單的指示。如：你是在哪兒長大的？有基本造句能力，如：跟…一樣 動詞+ 出去 /了/著 說：掌握基本交談任務，詞序結構較正確，能願動詞如：會/能/可以能掌握。	二年級	2-		
描述		高階 聽：聽懂不同時間、地點為主題的長串連貫句，仍無法掌握細節或主要概念，聽懂大量的句構，如：把字	二年	2	通過初級測驗者具有基礎英語能力，	

²⁴ 資料來源：CLTA 1987 Proficiency Guidelines.

²⁵ 《國家職業漢語能力測試大綱》2004/2 P:2-3 北京：法律出版社。

能力		句、是…的、被字句，但複雜句型可能仍有困難，如： 除了…以外 說：能把要說的話語前後連貫起來，詞序以建立，如： 中國的人口比美國的多。可表達意見、描述活動，但 複雜句型會犯錯，如：*我喜歡看中國現代的小說，因 為可以多知道一點中國人生活。	級		能理解和使用淺易 日常用語，英語能 力相當於國中畢業 者。	
說明能力	高級	聽：聽懂許多不同的主題描述現在、過去、未來範圍 或情境的內容，以事實的訊息為主的一般性新聞與報 告，如：最近美國的經濟情形怎麼樣？ 說：以明顯的參與方式交談，滿足日常所需及一切社 交情況，可公眾有興趣的話題，以不複雜的方式解釋 觀點，掌握連接詞，如：我認為超級大國不應該干涉 別國的事情。	三年級	2+ 兩年 集訓 外派 基點	通過中級測驗者具 有使用簡單英語進 行日常生活溝通的 能力，英語能力相 當於高中職畢業 者。	
簡單評析能力	高級 加	聽：有效了解標準談話的主要概念，掌握表面話義與 文化意義，但固定說法、成語或源自於文言文之較複 雜句構也許不能充分掌握。如：至於… 說：能討論特別的興趣與特殊範圍的話題，可改變說 法或迂迴表達，有能力提出論證、解釋細節及提出假 設。如：要是中美關係惡化，那就會影響美國公民在 中國的投資。 但是應付複雜任務時可能仍有不足。	四年級	3	通過中高級測驗者 英語能力逐漸成 熟，應用的領域擴 大，雖有錯誤，但 無礙溝通，英語能 力相當於大學非英 語主修系所畢業 者。	初級 具備最基本的漢語 能力，基本可以恰 當、準確地運用漢語 進行一般的交流和 溝通，能適應服務性 工作港衛隊漢語能 力的要求。
評析能力	特級	聽：聽懂專業範圍、技術性、假設、具有論證支持的 意見，甚至於絃外之音。詞彙豐富，如：正式演說、 廣播、常用成語、俚語口號、文言文詞彙與句構。 說：充分的準確度，能夠有效地參與實際的、社交的、 專業的、抽象的話題。掌握互動、詞彙豐富，無定型 化的錯誤，但對成語與俚語的差異很大。	IC LP 或 IUP 等一 年以 上密 集課 程訓 練	4	通過高級測驗者英 語流利順暢，僅有 少許錯誤，應用能 力擴及學術或專業 領域，英語能力相 當於國內大學英語 主修系所或曾赴英 語系國家大學或研 究所進修並取得學 位者。	中級 具備較好的漢語能 力，可以恰當、準確 地運用漢語進行交 流和溝通能適應事 務性工作崗位和初 級管理工作對漢語 能力的要求。
辯精		等同第一語言受過大學教育者。		5	通過優級測驗者的	高級

²⁶ 資料來源：張莉萍 2002/3《華語文能力測驗理論與實務》p:8 台北：師大書苑。

²⁷ 資料來源：張莉萍 2002/3《華語文能力測驗理論與實務》P:9 台北：師大書苑。

證 準 能 級 力	<p>聽：屬於個人、社會、專業之各種形式及風格的談話，能夠整理分析如：影片、評論、座談、政策演說、笑話、雙關語的語言內容。</p> <p>說：缺。</p> <p>以日本 1981 年制定的中國語檢定試驗²⁶的一級 (=最高級)的概括描述替代：擁有程度相當高的中文全盤的運用能力，而且有十分高的閱讀和會話表現能力，會相當複雜的中翻日、日翻中級口譯，如：演講、會議、會談等。</p> <p>1997 年日本中文溝通能力測驗(TECC)²⁷ A 級：在中文環境之下，生活完全沒有兩研障礙，對於中國人的肢體語言、細微的面部表情等等都能精確地理解。</p>		<p>英語能力接近受過高等教育之母語人士，各種場合均能使用適當策略作最有效的溝通。</p>	<p>具備很好的漢語能力，可以在複雜的社交環境和職業場景中自如、得體地運用漢語，能適用中級和高級管理工作對漢語能力的要求。</p>
-----------------------	---	--	---	---

我們把字句等級化的基底模式是建構在如下三項最高層的原則下：

1)充分滿足全面性交際效益與 2)國人幼童把字句習得自 2 歲至 4.5 之間已經習得 100%規範性的結構，把字句結構與其他語法點進行著交叉習得過程(周國光 1997²⁸、施家煒 1998²⁹)。3)L2 語言自然習得順序在習得等級化區塊中容許參數重設機制驅動，以完成習得順序前移程序。

在上述的確據下，爲了充分滿足學習者與國人之間，獲得大量且準確的信息量與適切得體的交際。我們將把字句 7 個基式結構，以最單純的構句形式，依據其習得順序與其他相關語法點習得順序平均分布於初級第一年的學習時程內，使學習者在其他語法點與把字句交叉學習當中，迅速重設來源語與目標語之間的 UG 參數，使後續把字句延伸結構與並用結構得以因把字句基式參數的植入，語言能力發展順序也達到連句敘述能力，評析能力等階段而促成把字句習得上的加乘效果。

²⁸ 周國光 1997《漢語句法結構習得研究》安徽合肥：安徽大學出版社。

²⁹ 施家煒 1998:91〈外國留學生 22 類現代和語句式的習得順序研究〉《世界漢語教學》1998 第四期。

在 L2 第一年學程當中，根據人類語言能力發展的順序來看，還在簡單句階段，語境依賴度高。掌握把字句基式簡單句，即可適切而得體地被動回應或主動應對國人的交際需求。第一年的把字句基式習得順序分布是我們示範的重心，我們根據上述建構的把字句等級化底層模式，把 7 個基式與相關語法點交叉關係，以一個模擬的理想教材雛形加以呈現：。

爲了便於說明與示範，我們的七個基式結構分別以下列句子表述：

1)時態類：我把車子賣了。我把車門開著。2)結果類：我把車子賣完了。
3)目標類：我把消息告訴他。=我把消息跟他說。/我把車子停在馬路上。/我把車子開到學校。/我把車子借給朋友。4)趨向類：我把車子開買回來了。
5)簡單得字句類：我把車子洗得很乾淨。6)名量範圍類：我把車子賣了三輛。7)重疊類：我把車子洗洗。在重疊類中，順便把語義上歸目標類的概括性狀語+光桿動作 V：別把車子亂停。的句式加以介紹、說明。我們把兩者一併處理的理由是，兩者最宜於行使祈使或勸止的語言行爲。再說，“別把車子亂停。”這類句子從語義上分析是歸屬於目標 1 類：V+方位的否定變式，困難度不高，易於習得。

前延結構：爲了充分落實循序漸進的崇高理想，我們在 7 個基式結構中，部份結構我們又分出前延結構：1)把 3 目標類分成把 3，例句：他把汽車停在馬路上，與把 3+，例句：他把汽車當作好朋友。2)如：把 4 趨向類，分成單元趨向動詞類把 4-，例句：我把汽車開來了，雙元趨向動詞類把 4，例句：我把汽車開回來了。3)把 5 程度類分成把 5，例句：他把汽車洗得很乾淨，他把汽車洗得發亮，把 5+致使義程度句，例句：這件事把他高興得睡不著覺。4)把 6 範圍類分成把 6-名量類，例句：他把汽車賣了三輛，把 6 動量類，例句：他把汽車整理了一番。

延伸結構是：1)非意願句、(給)變化V了：他把車子(給)丟了。／不及物動詞與整體一部份關係。2)非意願句與致使義的結果類：他把車子撞壞了。他把車子丟了。3)譬喻作用下的等值目標類：我把車子當作好朋友。5)致使義句與複雜得字句：這件事把我高興得說不出話來。5)範圍類(動量)：他把車子整理一番。動量習得順序晚是基於動量成員限制嚴格，且不易系統化，不宜早教³⁰。把字句中助動詞“給”作為動作標記者，宜於延伸結構階段表非意願或致使義階段再處理，理由是助動詞“給”一般而言有強調功能，皆可省略(李煒 2004³¹、王彥杰 2001³²)，在第一階段為了避免與目標格“給”混淆，強調功能、省略機制都宜第二階段再教授。

並用結構在基式結構與延伸結構都依序呈現後，即可依據語言能力發展習得順序到敘述能力、說明能力、評析能力等候續階段，再陸續呈現。

我們以最小對立對原則，就是希望符合簡明、具體、易懂原則。以第一人稱“我”與“車子”以及簡單常用光桿動作動詞為例，一來充分示範把字句基式結構，尤其是典型光桿處置動詞包括外向動詞、移位動詞類都能充分展現。二來藉機使學習者透過把字句七個基式結構的示範，內建把字句式高度及物屬性所帶動下，賓語受影響的程度，包括：移位、狀態，動作的大小、頻度等次類結構彼此間的系統性與差異性。以下則是我們以表格形式所呈現把字句理想的教學示範模式，這個模式內容按照各等級與各等級能力、各等級的語言表現內容、學程、把字句教學前置作業，如：漢語語言型態概說、語言共性、漢語動詞三分等、把字句基式結構、延伸結構、並列結構等統整於下面理想的教學模式當中，請參閱如下：【表 5.5】

³¹李煒 2004〈加強處置/被動語勢的助詞“給”〉《語言教學與研究》2004 第 1 期。

³²王彥杰 2001〈“把…給V”句中助動詞“給”的使用條件和表達功能〉《語言教學與研究》2001 第 2 期。

把字句等級化與理想教材模式						
等級	語言自然發展能力	語言內容	把字句 基式結構	學程	把字句結構依存關係 相關語法點	備註
初級	低階 基本存活能力 雙向互動， 語境依賴性高， 聽：聽懂他人祈使以 動作回應 說：無	孤立詞語 高頻短語 單/雙 論元 簡單 肯 否 定句		一年級 上學期 前四週 熱身 階段	概說性： 1) 漢語語言型態 2) 與來源語的對應。 3) 建立動詞三分概念。 第1課：主謂賓簡單句 第2課：動作動詞/了2 肯定句 第3課：動態助詞 了/著/過 否定句	
中階	基本存活能力 雙向互動， 語境依賴性高 以語言執行簡 說：單向主動祈使	三論元 簡單句 疑問句	把1：我把車子賣了。 否定、疑問 把2：我把車子賣完了。 把3-：我把車子停在馬 路上。	一年級 上學期 後十週	第4課： 動前介：在/到/給 (加入疑問式) 第5課：把字句(1) 第6課：動-結式 第7課：把字句(2) 第8課： 動後介：在/到/給 第9課：把字句(3) 第10課：總複習	動結 順序： 時 相、 動 助、 真正 複合
高階	基本存活能力 雙向互動 語境依賴性高 聽：他人簡單 陳述。 說：簡單主動祈使	模仿性 簡單複 句定 式	把4：我把車子開來了。 把5-：我把車子洗得很 乾淨。 把4+：我把車子開出去 了。 把6-：我把車子賣了三 輛。 把7：我把車子洗一洗。 <u>勸止</u> ：別把車子亂停。	一年級 下學期 十四週	第11課：單元趨向V 第12課：把字句(4-) 第13課：簡單得字句 第14課：把字句(5) 第15課：雙元趨向 第16課：把字句(4) 第17課：範圍(名、時 量) 第18課：把字句(6) 第19課：重疊 <u>祈使</u> 第20課：把字句(7)	重疊 式與 祈使 句高 度搭 配 順便 把勸 止式 狀語 把字 結構

<p>中低級</p>	<p>簡單敘述能力 說：被動單向敘述</p>	<p>創造簡單句</p>	<p>把(非意願句): 我把車子(給)丟了。 我把車子(給)撞壞了。 把賓分離句：我把車子換了輪子。 把字句(3+):我把車子當作好朋友。 把字句(6+):我把車子整理了一番。 把字句(5+)致使義把+得字句： 這件事把我高興得說不出話來。 他把書、眼鏡放在桌子上。 他把書、把筆、把錢包都丟了。</p>	<p>二年級 上學期</p>	<p>第 21 課：變化 V 與負面義致使複合 V 第 22 課：(強調形式)非意願變化 V 把字句 第 23 課：主語分離句 第 24 課：把賓分離句 第 25 課：V 作/成 第 26 課：把字句(3) 第 27 課：動量 第 28 課：把字句(6) 第 29 課：把字句(5+)致使義把+得字句 第 30 課：賓語列舉或把賓並列式</p>	<p>延伸結構 賓語列舉與把賓列舉可在此階段置於課文中</p>
<p>中階</p>	<p>按時間順序敘述，無表達抽象概念能力，段落呈現，說：被動單向敘述</p>	<p>創造簡單複句連接。段落形式</p>	<p>他一回家就把電視打開。－ 他把車子一開，就出去了。＋ 他把魚連骨頭都吞下去了。 他把事業看得比什麼都重要。 他把朋友接到家裡來住。 你叫他把汽車開走。 他先把藥吃了，然後才去上班的。 因為錢不夠，所以他把房子賣了。 他為了做生意把房子賣了。 雖然他很不願意把房子賣了，可是他一定得賣。 只要他把房子賣了，就有錢做生意了。 你還是趕快把消息告訴他，要不然他會很擔心的。</p>	<p>二年級 下學期</p>	<p>第 31 課：把字句+一...就 第 32 課：把字句+連都 第 33 課：把字句+比字句 第 34 課：把字句+連動句 把字句+兼語句 第 35 課：把字句+先後句 第 36 課：把字句+因果句 第 37 課：把字句+轉折句 第 38 課：把字句+條件句 第 39 課：把字句+選擇句 第 40 課：總複習</p>	<p>並用結構 可依並用結構習得順序適度加入</p>
<p>高</p>	<p>描述、解釋性</p>	<p>模仿性</p>	<p>他把公司制度現代化</p>	<p>三</p>	<p>把字句：V 化</p>	

	階	敘述能力 聽：他人簡單 評析。 說：單向、主 動	複句連 接 段落形 式	他把生產方法 加以改良	年 級	動前狀雙字詞把字句： 加以- 把字句依詞語書面語化 自由運用	
高 級	高 級	簡單評析能力 表達抽象概念能 力。 聽：一般評析內 容 說：單向主動	模仿性 複句定 式連接 篇章形 式	他把眼睛哭紅了。 他把生命置之度外。 老王被公司把他給開除 了。	四 年 級	把字句：謂語語義雙指 把字句：謂語=四字格 把字句+被把句 段落式把字句自由運用	
	高 級 加	評析能力 聽：論證專業評 析內容 說：單向主動	創造性 複句連 接 篇章形 式	對不起！我把一件事忘 了。我先走了。	海 外 密 集 課 程	把字句賓語無定式：說 話者信息管理語用策略 篇章式把字句自由運用	
精 準 級		論證性評析能力 聽：論證專業評 析內容 說：單向主動	複句連 接 篇章形 式			篇章式把字句自由運用	

說明：

- 1) 我們認為初級階段依循自然語言習得順序，充分掌握把字句基式結構，並非不可能，而且確實能夠滿足學習者達到最高交際效益的需求。任憑何種語言能力檢定都能夠從容以對。
- 2) 我們從把 1~把 7 的排序是一個依循著自然語言習得順序的連續面，彼此間存在著遞進關係。排序依循著單元動詞、雙元動詞、三元動詞；雙元名詞、三元名詞；對動作的祈使或敘述到對情態的描述，由易到難的習得順序。把 1 在結構上是單元動詞+詞綴、雙論元、祈使或敘述。→ 把 2 結果類是雙元動詞，但是也有其內在習得順序。先是結構上形同動詞+詞綴的動詞+時相(phase)類，如：寫完、洗好等；動詞+動助詞類(verb

of particle), 如：關上、打開等，這兩種結構的第二個動詞都已經半虛化；再到雙元動詞各自具有完整詞彙意義的複合動詞，雙論元、祈使或敘述。→把 3 動後介詞與動詞關係，在結構上也形同動詞+詞綴，介詞是扮演目標標記功能，三論元、祈使或敘述。→把 4 趨向類是三元動詞複合，其內在習得順序先是動詞+趨向單元動詞，如：拿去、帶來，再到動詞+雙元趨向動詞，如：拿出去、帶回來等，雙論元、祈使或敘述。→把 5 得字句，在結構上，“得”形同動後介標記，標記情狀程度，不能用於祈使，僅能用個人主觀對於情態的描述，描述能力比祈使或敘述能力難→把 6 範圍類是三元名詞，但第三個名詞是虛化義，用來做事物範圍的界定，此類內在習得順序是名量；如：看了三本；到時量，如：延長了一天；再到動量，如：罵了一頓等。不用於祈使而用於描述。→把 7 重疊類是雙元動詞，用於祈使或描述。→高級階段語用策略：把賓無定式

得字句類教學排序與等級化的定位我們作如下說明：雖然從謂語動詞部份來看，動詞數不多，名詞數也不多，難度不該高，但是光就非把字句的單純得字句的構句條件就很較複雜，可接程度副詞，可接句子，可接四字格，語義指向主語、賓語、謂語皆可。我們以陳怡靜 2004³³L2 動後成份中得字句偏誤率最高佔 22.3%，與我們提出的得字句類在L2 中使用頻率最低兩相對照，使用率低與偏誤率高即表示難度高，因而學習者迴避使用，足以證明我們得字句類排序定位既適切又合理。

3) 我們認為把字句是現代漢語語法櫥窗，教學中以把字句作為主軸，不但能夠依循自然語言習得順序，而且，能夠與相關語法點交叉並行而不背。進而形成網絡式漢語語法總體系，加速習得成效。

³³陳怡靜 2004《現代漢語動詞後置成份之語法意義與教學排序》從台師大仲介語料庫析取動詞後置成份簡稱為「動後成分」，總計出現的筆數共 1706 筆，初級程度有 764 句，中級有 616 句，高級程度有 326 句。

- 4) 現代漢語完成體“了1”是教學難點，但是藉由把1基式，能夠達到兩者相對穩定的成效。理由：把1的處置義條件a) 必是動作動詞。b) 在時間上已經實現，必是過去。c) 非習慣性動作。這三個條件也正好是構成“了1”的使用條件³⁴。
- 5) 把字句與一…就句、比字句、連…都句並用，在結構上較為困難：一…就句“一”必須插在賓語與謂語動詞之間；連…都句的“連”所突出標記的成份是把字賓語整體一部份關係的“部份”成份；比字句必是與把字句的得字句基式並用。與其他因果句、先…然後句等純然作連接句子功能相較難度高，因此，必須在教材內說明與練習。
- 6) 被把句形式結構上難度高，把賓前移為被字句的主語，把賓都為代名詞形式，因此，應該在高程度再教。
- 7) 把字句V化、雙字詞狀語、V=四字格的延伸結構一般都是書面語形式，適合於說明能力形成階段，因此應在中級高階或高級階段再教。
- 8) 在教學語法體系下所處理的都是規範性(prescriptive)的成份，以達成在時空上交際效益最高的理想，區域性成份，如：“他把個犯人跑了。”這類句式，就不加以處理，僅說明其存在的事實。
- 9) 我們把字句等級模式適用於中文課程每週一課的進度。
- 10) 把字句教學語法所建構的教學模式，除了教材的呈現外，教學上借助於一套依循著把字句教學語法體系所建構的數位化互動式情境教學系列練習。以其達到事半功倍的成效。

5.7 小結

³⁴ 了1的三個使用條件是取自鄧守信教授在台師大華語文教學研究所漢語語言學課堂上。

我們在 Chomsky(1965)語言習得機制與普遍語法理論(the language acquisition device and universal grammar hypothesis)與參數重設理論(the resetting hypothesis)這兩個理論架構下，避免先驗性的主觀判斷，在不受外在因素干擾的真空狀態下，採取八項難易度評定機制，分別進行內部結構多層次分析，同時與相關研究資料相互比對，將把字句次類結構逐項加以客觀量化，進而加總評比，取得了把字句內部次類結構的客觀排序。

此一客觀排序與自然語言習得順序一致，證實了漢語語言習得順序符合人類自然語言習得共性，同時，提供了全面性把字句教學排序與等級化最為有力的依據。我們進而模擬一個能夠充分滿足全面性語言交際效益的理想把字句教學模式，作為語言教學、教材編寫、語言能力檢定考試等的參考依據。

我們將把字句次類結構教學排序製作了一個簡單的流程圖，以便於參考使用。流程圖如下：【圖 5.1】



