

國立台灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

中英學術引言之後設論
述策略分析與教學應用

**An Analysis of Metadiscourse Strategies
Used in Introduction Sections of Chinese
and English Journals and Their
Pedagogical Applications**

指導教授：謝佳玲博士

研究生：周真安撰

中華民國 105 年 6 月

謝辭

我的論文能順利完成，首先要感謝指導教授謝佳玲老師。在華研所學習的期間，我擔任謝老師的研究助理，不僅學到了做研究的方法，也因此找到了論文的研究方向。老師對學生的督促及期許，讓我有機會能不斷檢視自己的不足之處、進行修正，而老師在我撰寫論文的過程中給予的協助及支持，就像一劑強心針，幫助我順利地完成論文及口試，成功抵達研究生生涯的終點。其次，我要感謝的是口試委員王世平老師及張妙霞老師，兩位老師在口試時給予我的專業建議，讓我能再一次審視自己論文的缺失，將它修改得更為完善，真的非常謝謝兩位老師的指導。

另外，感謝欣儒學姊給予提點，協助我快速地完成論文中重要的語料分析的部分。感謝思梅幫忙修改英文摘要並給予意見，讓我能順利地交出論文全文。在口試方面，感謝閨婷在口試前陪我反覆地練習、給我建議，感謝閨婷和悠理在口試當天前來協助、緩和我焦慮的心情，感謝所辦的雪妮和淑華助教在行政上給予的各種支持，讓口試得以順利進行。此外，亦感謝所有在華研所一起寫論文的夥伴，你們的激勵和打氣讓寫論文這條路變得不那麼苦悶。感謝我最好的朋友雅琪和怡鈞總是陪在我身邊，在我因論文進度落後而心情低落的時候給予我鼓勵，讓我有繼續努力的動力。

最後，感謝我的父親在我感到茫然的時候給予的意見與支持，讓我能無後顧之憂的朝目標邁進。感謝我的母親在我沮喪的時候給予的安慰與擁抱，讓我能充足電力重新出發。在華研所的旅行結束了，可是未來才正要開始，我期許自己能繼續保持當初申請本所的初心，努力培養各項專業能力，不畏艱難的迎向未來的挑戰。

中英學術引言之後設論 述策略分析與教學應用

中文摘要

關鍵字：中文學術寫作、英文學術寫作、後設論述、引言

後設論述 (metadiscourse) 作為一種可以歸納語篇寫作風格的模式，在學術寫作的研究中普遍為人所使用 (Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993; Hyland, 2005; Vande Kopple, 1985)。過去的研究發現，不同語言的後設論述使用有所差異 (Crismore et al., 1993; Lee, 2013; Lee & Casal, 2014)，章節亦是影響後設論述的主因之一 (Gillaerts & Van de Velde, 2010; Yang, 2013)。然而，中文學術引言 (introduction) 的後設論述研究仍不多見，過去的研究在質化分析及教學應用的方面也有所不足。因此，本文將透過中英引言後設論述對比研究，歸納中文學術引言的寫作特點，將結果應用於中文學術寫作教學中。

本研究蒐集中英期刊引言共 60 篇，採用 Hyland (2005) 的後設論述架構進行分析。研究發現，中英學術引言在後設論述的使用上有相似和相異之處。在相似處方面，中英皆偏好使用交互式後設論述來組織文章架構。此外，中英在標記使用頻率上亦呈現出相似性：連接、舉證與註解標記是中英最常使用的交互式標記，自我、增強與規避標記則為中英最常使用的互動式標記。在相異處方面，中文在交互式標記中偏好使用連接標記、英文則偏好使用舉證標記。在互動式標記中，中文偏好使用強調標記、英文則偏好使用規避標記。此外，中英的規避、態度及第一人稱自我標記亦有其特有的語言表現方式。結果顯示，中英相似處反映出中文學術論文受到英文學術社群的影響，但其差異處反映語言文化背景對作者寫作的影響。本文亦將研究結果應用於中文學術寫作教材的設計上，為將來的學術寫作教學提供實質建議。

An Analysis of Metadiscourse Strategies Used in Introduction Sections of Chinese and English Journals and Their Pedagogical Applications

Abstract

Keywords: Chinese academic writing, English academic writing, metadiscourse, introduction sections

Metadiscourse, a discourse analysis that reveals and summarizes the features of discourse, is widely used in the study of academic writing. Previous studies have shown distinctions in the number and type of metadiscourse elements across research articles in different languages and fields. However, little research focuses on the use of metadiscourse in Chinese introduction sections. This study, therefore, aims to summarize the features of Chinese introduction sections by comparing the usage of metadiscourse in Chinese and English language research article introductions. The corpus for this study is comprised of 60 introduction sections drawn from articles published in language teaching journals. Hyland's (2005) model of metadiscourse is employed as the analytical framework for the present study. The results show that there are similarities and differences in usage between the two languages. To guide readers through each phase, both Chinese and English use interactive metadiscourse markers frequently and extensively; furthermore, there are clear similarities in the frequency of metadiscourse markers. As for the differences, Chinese employs more transitions (e.g., in addition, *chúcǐzhīwài*) and boosters (e.g., clearly, *míngxiǎndì*) than English, while English employs more evidentials (e.g., X states, *X rènwéi*) and hedges (e.g., possible, *kěnéng*) than Chinese. The

language forms are differences as well. For example, in English, authors use first-person singular pronouns to refer to themselves, while Chinese authors do not. The findings suggest that Chinese research articles follow the norms of the English language academic community, but there are cultural and linguistic differences in Chinese academic writing. This study has pedagogical applications for academic writing teaching materials in TCSL (Teaching Chinese as a Second Language) for English students.



目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	5
一、何謂「引言」	5
二、何謂「後設論述」	6
第四節 本文架構	7
第二章 文獻回顧	9
第一節 學術寫作研究	9
一、學術寫作特質與規範	9
二、論文章節介紹	11
第二節 後設論述理論	15
一、後設論述的定義	15
二、後設論述的類型	17
三、學術論文中的後設論述	26
第三節 學術寫作教學	36
第四節 小結	39
第三章 研究方法	41
第一節 語料來源	41
一、研究語料	41

二、篩選標準	42
第二節 分析方式	43
第三節 研究流程	48
第四章 研究結果與討論	51
第一節 中英質化對比結果	51
一、交互式後設論述標記	51
二、互動式後設論述標記	64
三、中英後設論述標記常用詞語	71
第二節 中英量化對比結果	76
一、交互式後設論述標記	77
二、互動式後設論述標記	78
第三節 研究討論	81
第四節 小結	84
第五章 教學應用	85
第一節 寫作教材回顧	85
第二節 教材編寫原則	93
第三節 寫作教材示例	95
一、教材介紹	95
二、教材設計範例	97
第六章 結論	111
第一節 研究總結	111

第二節 研究限制與展望	112
參考資料	113
附錄	119



表目錄

表 二-1 Weissberg 與 Buker (1990) 的引言寫作語步	12
表 二-2 Swales (2011) 的 CARS 模式.....	13
表 二-3 引言寫作語步	14
表 二-4 討論寫作語步	15
表 二-5 Vande Kopple (1985) 的後設論述類型	19
表 二-6 Crismore 等人 (1993) 的後設論述類型.....	21
表 二-7 Hyland (2005) 的後設論述類型.....	25
表 二-8 Hu 與 Cao (2011) 的後設論述標記質化分析結果	30
表 二-9 中英學術論文後設論述研究之相關文獻 (依年份排序)	32
表 三-1 Hyland (2005) 的後設論述類型.....	43
表 三-2 Hyland (2005) 的後設論述類型及本文整理之中英文範例.....	47
表 四-1 中英交互式後設論述標記使用情形	72
表 四-2 中英互動式後設論述標記使用情形	74
表 四-3 中英後設論述標記之使用次數 (次)	76
表 四-4 中英自我標記的次類	79
表 五-1 本文教材評估標準	86
表 五-2 各教材之學術寫作教學設計	91
表 五-3 學術教材的內容大綱 (以引言為例)	97

圖目錄

圖 三-1 本文研究流程.....	48
圖 四-1 中英後設論述標記使用頻率對比（百分比）	76
圖 四-2 中英交互式後設論述標記使用頻率對比（百分比）	77
圖 四-3 中英互動式後設論述標記使用頻率對比（百分比）	78
圖 四-4 中英自我標記次類使用頻率對比（百分比）	80



第一章 緒論

語言學習包含聽說讀寫四項基本能力的培養，聽與讀屬於被動的輸入，說與寫屬於主動的輸出。對外語學習者而言，語言輸出需要大量的輸入及內化才得以達成，所以提升說寫能力比起提升聽讀能力更為困難。其中，寫作更是語言知識的綜合表現，作者不僅要能正式、嚴謹地使用語言，還需綜合運用目的語文化的背景知識，才能有效地輸出語言（羅青松，2002）。因此，寫作能力的高低亦能反映出學習者的整體語言程度。

為了提高學習者的寫作能力，讓學習者了解目的語的寫作方式，部分研究者針對寫作領域進行不同語言的對比研究，並將研究結果運用於二語寫作教學之中。本文亦以此作為主要的研究方向。本章第一節將闡明本文的研究動機，並且概括性地回顧與本研究主題相關的文獻，最後點明過去文獻的缺口；第二節說明本文研究目的及闡釋研究問題；第三節介紹與本文相關的專有名詞；第四節則陳述論文架構，幫助讀者建立閱讀的脈絡。

第一節 研究動機

近年來學術寫作的學習需求日益提高，以臺灣為例，根據教育部 2008 年「大專院校招收外籍生市場調查與分析研究」報告顯示，來臺就讀碩士班的外籍人士日益增多，其中 41.7% 的學生是以中文作為學習的主要媒介。又以中國大陸為例，中國國務院為推廣對外漢語教育，2007 年推出「漢語國際教育碩士專業學位」，擴大招收外籍生，希望能夠培養外國學生成為推廣該國漢語之推手。上述這些學生在修讀碩士學位的過程中，需以中文撰寫學術性論文，因此，如何能寫出一篇得體、恰當的學術文章，對學生而言也是極為重要的。

過去研究發現，學生之所以難以寫出一篇得體、恰當的學術文章，其原因在於學術寫作本身的語體功能。由於學術論文的語體功能在於說服讀者（Hyland, 2005），因此，作者在寫作時必須時時刻刻考慮到讀者的立場，透過文章架構的安排或是詞語的選擇，讓讀者理解文章內容，並且說服讀者認同作者的立場。同時作者也必須完整地表達自己的研究成果，不能為了說服讀者而忽略自己的立場。簡言之，作者寫作時必須找到同時滿足自己與讀者

需求的論述方式。然而，這種論述方式對二語學習者來說是十分困難的，學習者必須考慮讀者的立場，同時又得關注語言使用的正確性。因此，若要幫助學生用第二語言有效地進行學術寫作，教師應該了解該語言社群的學術寫作方式。

為了能充分了解一個語言的學術寫作方式，過去研究者多以語言對比的方式進行語篇分析，透過對比研究歸納不同語言間的寫作風格。而在過去研究之中，以後設論述（metadiscourse）角度進行語篇分析的研究最為廣泛。後設論述指的是作者在寫作時預先設想讀者的存在，企圖透過文本引導讀者的看法所使用的各種論述手段（Hyland, 1998, 2005; Vande Kopple, 1985; Williams, 2003）。如以下例句：

隨著二語水平的提高，學習者的語用能力也有了不同程度的發展，不過高級學習者在語用能力的很多方面仍然與目的語者有較大的差異。

在上例中，作者透過使用「不過」一詞來告訴讀者其後將有轉折，並提示讀者注意後句的轉折，同時也是作者想要傳達的重點。像這樣使用表轉折的连接詞來引導讀者理解文章內容的手段就是後設論述。由於學術寫作與一般寫作不同，其內部包含著複雜的作者—讀者互動關係（Hyland, 2005; Swales, 2004），作者所使用的任何語言形式都有其背後的涵義。因此，若能分析後設論述的方式去分析文章，將有助於釐清文章內部的語言使用情形，為寫作教學提供更多幫助。

過去學者針對學術論文進行後設論述的語篇分析，明示不同語言間的寫作差異。Crismore、Markkanen 與 Steffensen（1993）調查英語與芬蘭語母語者寫作時的後設論述使用情形，發現芬蘭學生更常使用規避標記（hedges），用以表現作者對文章內容真實性的保留態度，顯示芬蘭文化保守的寫作傾向。Lee 與 Casal（2014）分析英文及西班牙文碩士論文的跨語言差異，發現英文論文的後設論述使用得比西文多，作者與文本及讀者間的互動關係也較為豐富，Lee 與 Casal（2014）認為此現象與英語作者責任制（writer-responsible style）的寫作風格息息相關，英語作者認為讀者是否理解文本是作者的責任，因此，他們使用更多後設論述來引導讀者閱讀文本，幫助讀者理解文本。

在中文方面，過去與中文學術論文有關的研究多以中英對比研究為主，如 Lee (2013) 對比中英學術期刊中後設論述的自我標記 (self mentions)，發現中文比起使用代詞，更常使用「去個人化」的形式表達自我，體現出中文作者的集體主義價值觀。Mu、Zhang、Ehrich 與 Hong (2015) 對比中英應用語言學期刊內學術論文的後設論述使用差異，發現英文使用較多的後設論述標記來建構作者與讀者間的關係。Kim 與 Lim (2013) 分析中英教育心理學研究論文引言中的後設論述，結果顯示中文後設論述使用的密度較低，Kim 與 Lim (2013) 推論這與中文讀者責任制 (reader-responsible style) 的寫作風格有關，中文作者認為理解文本是讀者的責任，作者只要闡明自身觀點即可，因此，他們不常使用具有引導讀者功能的後設論述。

除了語言上的對比研究，過去研究亦發現論文中不同區塊內後設論述的使用情形有所差異。Gillaerts 與 Van de Velde (2010) 對比英文的文章主體與摘要 (abstract) 間的後設論述使用差異，發現摘要的增強標記 (boosters) 使用頻率比文章主體高，所謂的增強標記在該論文中指的是如 indicate (指出)、show (表明) 等具有認知意義的詞語，用以強調命題內容的真實性。由於摘要本身具有吸引讀者閱讀的功能，有趣或特殊的研究結果及增強標記的搭配使用能有效幫助作者達到上述目的。此外，Yang (2013) 的研究觀察引言 (introduction)、研究方法 (methods) 及結果討論 (results and discussion) 三大區塊的後設論述標記，發現其規避標記的使用有所差異。在論文中，作者為使讀者同意文章的論點，會使用規避標記來削弱立場，以達到說服讀者的目的。而結果與討論是作者主要闡明立場的章節，因此規避標記使用頻率最高。引言則用以建立文章討論主題，作者需闡述動機及意見，規避標記使用頻率次高。研究方法僅需說明研究的過程，作者不需獲得讀者同意，故規避標記出現頻率低。上述研究皆反映出章節之寫作目的與後設論述的使用有密切關係，研究者在進行學術論文之分析時不可忽略章節所造成的影響。

由前人的研究結果可知，學術論文的寫作方式會受到語言及章節的影響而改變 (Crismore et al., 1993; Gillaerts & Van de Velde, 2010; Lee, 2013; Lee & Casal, 2014; Yang, 2013)。中文教師應該充分地掌握這兩個因素對學習者寫作造成的潛在影響，再安排教學指引。在語言方面，中英語言的對比研究

有助於學者透過比較兩者的差異來歸納語言特點，但在回顧過去研究的過程中，筆者發現前人的研究常出現以下研究限制：過去與中文相關的中英學術論文對比研究多以英語教學的角度進行結果討論及教學應用，缺乏以中文教學為角度出發的研究，忽略中文二語學習者在學術寫作方面的學習需求。此外，過去研究過於重視量化統計，缺乏深入的質化研究。質化研究藉由觀察語言真實的使用情形，能對教學提供實質上的助益，研究結果亦可應用於二語寫作教材上，因此，研究時不應偏廢。

而在章節方面，過去研究多以觀察學術文章整體或摘要為主，少針對文章內部特定章節的進行研究，由於章節是影響作者寫作的重要因素之一（Gillaerts & Van de Velde, 2010; Yang, 2013），因此，本文將從華語教學的角度，應用後設論述及中英對比的方式分析學術論文特定章節——「引言」一章。而至於為何選擇「引言」作為分析對象，本文將於下節詳細描述理由。

第二節 研究目的與問題

在上一節裡，本文概括回顧後設論述研究反映出語言及章節對學術寫作的影響。由於學術論文的章節各有各的功能，後設論述的使用也會依據章節特性而改變。對學習者來說，「引言」（introduction）是學術論文中較難撰寫的一章，因為一般而言，引言的功能在於刺激他人閱讀本篇研究（West, 1980），為讀者提供文章的研究方向。撰寫引言時，內容必須包含五個部分：概論、文獻回顧、研究需求、研究目的、研究貢獻（Weissberg & Buker, 1990），每一個部分都有其重要的功能，以下將針對五部分進行說明：

第一部分為「概論」（setting），其寫作目的在於建立文章架構，內容涵蓋對研究領域的概括敘述，幫助讀者簡單了解研究者的研究領域。第二部分為「文獻回顧」（previous research），其寫作目的在於提供讀者背景知識，滿足讀者對研究主題的背景知識之需求。同時，文獻回顧還能幫助作者建立權威，讓讀者知道作者對自身研究領域有一定的了解，確保作者的研究對相關領域是具有貢獻的。第三、四、五部分分別為「研究需求」（investigation needed）、「研究目的」（purpose）及「研究貢獻」（value），它們的寫作目的在於把讀者從文獻回顧中有邏輯地引導到本篇研究即將討論的問題上，作者

必須以親切的態度呼籲讀者重視研究需求，並清楚地表明自己的研究價值，寫作時容易在展現權威性和親和力的立場中拉扯(Arrington & Rose, 1987)，其難度不言而喻。

觀察現今的中文學術寫作，不管是期刊還是論文皆受到西方學術寫作風格的影響(Hinds, 1987; Kirkpatrick, 1997; Shi, 2002; Taylor & Chen, 1991)，但從第一節的文獻回顧中，我們可以發現中英文之間依舊存在著差異(Lee, 2013; Kim & Lim, 2013; Mu et al., 2015)。因此，本文希望能透過對比中英引言的後設論述歸納兩者間的寫作差異，點明中英的具體異同處，並應用於中文教學，滿足中文二語學習者撰寫學術引言的學習需求。

本文將以期刊文章作為主要分析的對象。一般而言，國際期刊皆設有審查制度，具有內容質量較高、篇幅長度較一致、格式較為統一等優點。因此，本研究以期刊文章作為語料，分析文章內較難撰寫的「引言」一章，以下為研究問題：

1. 中英文學術期刊中「引言」的後設論述使用之相似與相異點為何？
2. 中英文學術期刊中「引言」的後設論述使用差異如何應用於中文學術寫作教材的編寫？

本研究希冀能應用中英學術期刊引言的對比研究成果，設計出中文學術引言的寫作教學材料，提供中文二語學習者寫作方面的指引，讓學習者理解中文學術篇章的語篇建構模式以及作者與讀者的互動方式，用中文讀者最熟悉的論述方式進行學術寫作，滿足作者撰寫學術論文的最基本目的，即有效地說服讀者。

第三節 名詞釋義

一、何謂「引言」？

研究者為使自己在專業領域上的特定發現能為整個學界所知而撰寫的文章我們稱之為「學術論文」或「研究論文」，英文為“(academic) research articles”，簡稱“RA”(Swales, 1990)。一般而言，不同類型的學術論文其文章的架構安排會有些許差異，由於本文以期刊論文作為主要研究對象，

以下所討論的學術論文將以期刊論文為主。

英文學術期刊論文的分節方式大致上遵從「引言—研究方法—結果—討論」的架構，英文又稱「IMRD 架構」(Introduction, Methods, Results, and Discussion) (Hartley, 2008; Hunston, 1994; Swales, 1990)。中文期刊的架構編排雖不與英文完全一致，但受到英語寫作的影響，整體架構亦不脫離「引言—研究方法—結果—討論」的寫作方式。在引言的部分，其內容包含文獻回顧、研究需求、研究目的及研究貢獻等。部分作者在寫引言一節時會將「文獻回顧」(literature review) 另外獨立成節，亦有作者將文獻回顧置於引言之中，但以標示小節「1.2」、「1.3」的方式區別文章內容。而本文將以「IMRD 架構」為區分基準，凡是置於研究方法之前的篇章，其內容涵蓋文獻回顧及該篇的研究介紹，本文都視其為文章的「引言」。第三章研究方法將會詳細地介紹本研究蒐集引言的標準。

二、何謂「後設論述」？

後設論述 (metadiscourse) 與一般論述不同，指的是作者在寫作時預先設想讀者的存在，企圖透過文本引導讀者的看法所使用的各種論述手段 (Hyland, 1998, 2005; Vande Kopple, 1985; Williams, 2003)。當作者在撰寫文章時，必須重視寫作的兩個層面：(一) 傳達的內容本身，(二) 傳達的方式。一般論述是文章傳達的內容，即訊息本身，而後設論述則是訊息傳達的方式 (Rahman, 2004)。此傳達的方式包括幫助讀者組織、分類、闡釋、評估、回應命題內容等。透過上述方式，讀者可以感覺到作者的存在，而作者也可以利用語篇吸引讀者的注意，讓讀者對命題內容有更多的理解及反應 (Crismore et al., 1993; Vande Kopple, 1985)。

正確地使用後設論述能夠維持讀者的閱讀興趣，使讀者認同作者或作者的文字，支持作者的立論，對撰寫學術論文的作者來說便達成目的了。而有關後設論述的發展、類別及其他相關研究將在本文第二章有更詳細的介紹，本節僅針對「後設論述」一詞進行簡單的闡釋。

第四節 本文架構

本文共計六章。第一章為緒論，說明研究的動機、目的及問題，並定義與本研究相關之重要名詞。第二章為文獻探討，回顧和討論前人在學術寫作、後設論述及學術寫作教學三方面的研究成果，指出前人研究的缺口，回應本文的研究動機。第三章為研究方法，主要介紹本研究的語料來源及篩選語料的方式，並說明語料分析方式與研究流程。第四章為研究結果與討論，闡明中英語料的分析結果並進行對比，提出中英引言後設論述使用異同的可能原因。第五章為教學應用，將第四章的研究結果應用於中文學術寫作教材的編寫上，提出寫作教材示例。第六章為結論，總結本研究的研究成果，並提出研究限制及未來展望。





第二章 文獻回顧

每個語言都有自己獨特的寫作方式，每種語體也都有其特定的寫作規範。為了解學術語篇的寫作特色，近年來學者廣泛地利用後設論述理論進行語篇分析，歸納各文化的學術語篇特色，本文亦朝此方向進行研究。由於本研究關注的是中英學術引言的後設論述使用情形以及研究結果在教學上的應用，研究涉及學術寫作、後設論述及寫作教學等領域，因此本章在此分四節進行文獻回顧。第一節說明學術寫作的特性及論文內各章節的主題與架構；第二節介紹後設論述的定義及類型，且回顧學術論文中後設論述的相關研究；第三節介紹代表性的寫作教學法；第四節整合前三節的理論基礎，統整本文之研究焦點。

第一節 學術寫作研究

學術寫作最主要的目的為進行知識交流（Livnat, 2012; Monippally & Pawar, 2010），透過學術文章，作者可以將自己的研究傳達給特定學術領域的學者及其他熟悉該領域知識的讀者，展現自己的學術成就。但文章應該怎麼寫是我們進行學術寫作時首先要面對的問題，即如何讓自己的研究成果能受到他人的認同。為使得自己的文章在學術領域中能佔有一席之地，理解學術社群的寫作規範是十分重要的。由於寫作規範牽涉到學術寫作的語言特質及論述方式（如章節的架構安排、各章節的寫作重點等），因此，本文將在本節第一部分介紹學術寫作的基本特質及寫作規範，第二部分介紹學術論文的主要章節架構及各章節的重點，而第三部分將介紹學術引言相關研究，為本文立下理論基礎。

一、學術寫作特質與規範

過去研究者認為，學術寫作是一種具有「說服」功能的語篇，其目標為說服學術社群接受新的知識和新的論述，讓這些論述可以成為該社群中專業知識的一部份（Hunston, 1994; Hyland, 1998, 2005; Swales, 1990）。而要達到說服他人的目的，作者必須要讓讀者相信自己的研究是有價值的。在學術領域，一篇令人信服的學術論文通常具備某些特質，以下便為本文參考前人文獻所整理出之學術寫作的重要特質（Gibaldi & Achtert, 1988; Hartley, 2008;

Monippally & Pawar, 2010)：

1. 正式 (formality)

學術寫作應使用正式的語言，用字遣詞不宜過於誇張、招搖或太戲劇性，華麗的詞藻或過多的隱喻 (metaphor) 都是不受歡迎的。唯有使用正式的語言，讀者才能感受到作者對自己研究的重視及慎重，進而嚴肅看待作者的研究成果。一般來說，正式的文章不應使用過於口語的語言 (如 okay、things)，或縮略語 (如 don't)，語言是否正式關鍵在於作者的對於選字的判斷力，這需要經過後天的訓練。正式的詞彙不等同於艱澀，作者必須要清楚知道這一點。

2. 客觀 (objectivity)

學術寫作的內容及用字都應該客觀，過於主觀的內容及文字無法得到讀者的認同。客觀的寫作也能幫助作者建立理論，利用中立的立場看待自己的研究成果，將論述提高到更高的層次。客觀的寫作通常不強調作者本身及作者的情緒，多以第三人來稱呼自己 (如本文、this paper)，或使用第一人稱複數形式的代詞 (如我們、our experience...)，少用第一人稱。此外，文字也不應該摻雜過多個人情感，文章的論點依據應為實證結果而非訴諸情感的理論，不闡述絕對的結論，而以保守的表達方式說明論點更容易為讀者所接受。

3. 清楚 (clarity)

學術寫作最大的價值在於清楚的表達，如精確地描述研究材料和方法，讓讀者能清楚明白研究的過程。寫作時不需要太多無意義又複雜的知識累加，或使用過於艱澀難懂的詞彙，準確的遣詞用字才是最重要的。此外，語義彈性過大的詞彙也儘量不要用於學術寫作中，如 quite a few (有點少)、many (很多) 等，因為讀者無法明確定義什麼是有點少、什麼是很多。象徵符號也不適合出現在學術文章中 (如 "\$")，因為無法確定所有的讀者都知道該符號所代表的意義。對於文章中的特殊詞彙也要定義清楚，進行論述時亦可多使用圖片或表格來達到論述清楚的目的。

4. 抽離 (detachment)

抽離這一點是針對作者的寫作態度來說的，不是指作者要對自己的研究毫不關心，而是要作者成為不帶感情的公平的觀察者，以客觀的角度說明研究的利與弊。寫作學術論文的目的為在專業知識領域作出貢獻，因此作者可以擁有主張，同時也開放其他人針對該主張進行批判、研究，作者是否認識到自己的文章有可公開驗證性 (public verifiability) 是非常重要的。從抽離的角度進行寫作較能達到客觀寫作的目的，亦可以幫助作者廣納更多不同的意見，提升文章的質量。

正式、客觀、清楚的語言及抽離的態度四個重要特質能有效幫助作者建立文章的可信度 (credibility)，達到說服讀者的目的。而除了上述這些條件，學術文章的專業架構亦具有說服的力量，能以漸進的方式引導讀者了解並接受作者的論點 (Swales, 1990)。因此，本文接著將說明學術文章專業架構 (即章節) 的重要性以及各章節的寫作重點。

二、 論文章節介紹

本文第一章曾提到過學術論文章節的基本架構，即為「IMRD 架構」 (Introduction, Methods, Results, and Discussion)。此架構目前被廣泛地應用於硬學科 (如自然科學) 以及軟學科 (如人類學、社會科學) 之中。論文的章節架構本身即具有說服的力量，讀者先從閱讀引言來了解相關領域之研究概論及文章寫作目的，接著從研究方法了解研究過程之嚴謹，建立對研究的信任，最後再從結果與討論了解作者的立場及研究的意義。章節各有各的目的，過去研究也從寫作語步 (moves，即文章的架構) 來介紹各章節的寫作方式 (Swales, 1990)。本文以下將介紹學術論文的主要四個章節，分別為引言 (introduction)、研究方法 (methods)、結果 (results) 與討論 (discussion)。

1. 引言 (introduction)

引言的功用是藉由對研究的概括描述，滿足讀者對研究主題的背景知識之需求。文章必須從概括到具體，從敘述背景知識慢慢引導至研究主題，可以舊訊息開頭、新訊息結尾來建構邏輯順序。引言寫作架構如下表所示：

表 二-1 Weissberg 與 Buker (1990) 的引言寫作語步

第一部分	概論 (setting)：關於研究領域的概括敘述。
第二部分	文獻回顧 (previous research)：具體的描述前人研究。
第三部分	研究需求 (investigation needed)：說明需再進行研究的原因。
第四部分	研究目的 (purpose)：具體描述作者研究的目的或目標。
第五部分	研究價值 (value)：可寫可不寫，描述實驗研究的價值或理由。

資料來源：*Writing up research* (p. 22), by R. Weissberg & S. Buker, 1990, Prentice Hall Regents, NJ: Englewood Cliffs.

寫作時，作者需在概論簡單介紹與本研究相關的研究領域，接著於文獻回顧給予讀者與研究相關之詳細的背景知識，讓讀者知道作者熟悉特定領域的重大研究，建立文章可信度，藉此確保研究成果在學術領域中的貢獻。總結文獻回顧時，提出一個過去的研究未曾提出或尚未解決的問題，說明研究需求，彰顯作者的研究動機及目的。最後闡述研究貢獻，提出自己的研究對學術領域或實務領域能產生的貢獻，可從理論效益及實務效益兩方面說明 (Weissberg & Buker, 1990)。

除了 Weissberg 與 Buker (1990) 的研究外，Swales (1990, 2004, 2011) 所提出的 CARS (Create-A-Research-Space) 模式亦為學術論文中最著名的引言研究。他將學術寫作視為階層性組織而成的文本，分析學術引言的架構。在他的研究中，引言主要有四個語步，分別為：確立研究領域 (establishing a territory)、總括前人研究 (summarizing previous research)、鋪陳本文研究 (preparing for present research)、介紹本文研究 (introducing present research) (Swales, 2011)。各語步下又有不同的步驟 (steps)，如表二-2 所示：

表 二-2 Swales (2011) 的 CARS 模式

語步	功能	步驟
一	確立研究領域 (establishing the field)	(一) 展現文章重要性 (showing centrality) (二) 描述現有知識 (stating current knowledge) (三) 歸納研究的關鍵特色 (ascribing key characteristics)
二	總括前人研究 (summarizing previous research)	(一) 強式的作者導向 (strong author-orientations) (二) 弱式的作者導向 (weak author-orientations) (三) 主題導向 (subject orientations)
三	鋪陳本文研究 (preparing for present research)	(一) 指出研究缺口 (indicating a gap) (二) 說明研究問題 (question-raising) (三) 延伸研究成果 (extending a finding)
四	介紹本文研究 (introducing present research)	(一) 提供研究目的 (giving the purpose) (二) 描述本文研究 (describing present research)

資料來源：*Aspects of article introductions* (p. 22-29), by J. M. Swales, 2011, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Swales (2011) 的引言語步研究基本上與 Weissberg 與 Buker (1990) 所整理出之引言架構相似，唯在步驟細節部分有所差異。筆者將兩研究結果綜合，繪製出表二-3¹。本文亦在中文學術寫作教材編寫上參考以下架構，讓學生明白在不同的語步之下應該怎麼進行寫作，更加掌握學術引言的寫作方式。

¹ 表格的繪製感謝口試委員王世平老師及張妙霞老師的建議。

表 二-3 引言寫作語步

語步	功能	說明	步驟
一	確立研究領域	即研究領域的概括敘述。	1. 展現文章重要性 2. 描述現有知識 3. 歸納研究的關鍵特色
二	總括前人研究	即文獻回顧。	1. 強式的作者導向 2. 弱式的作者導向 3. 主題導向
三	鋪陳本文研究	說明需本文再進行研究的原因。	1. 指出研究缺口 2. 說明研究問題 3. 延伸研究成果
四	介紹本文研究	具體描述研究目的及內容。	1. 提供研究目的 2. 描述本文研究
五	說明研究價值 (可省略)	描述研究的價值或理由。	無

2. 研究方法 (methods)

研究方法的功用在於介紹自己的研究執行流程以及研究材料。作者在這個步驟應該說明清楚自己的研究進行方式，讓後人能依據說明使用相同的方法進行研究或者檢驗，但不需要說明過多細節 (Weissberg & Buker, 1990)。撰寫時可依循以下三語步 (moves): (1) 說明研究參與者 (participants), (2) 說明分析方法 (measures), (3) 說明研究步驟 (procedures) (Hartley, 2008)。

3. 結果 (results)

在結果這一個章節裡，作者要呈現出自己的研究結果並簡短說明、評論。作者可以利用表格、圖像或是文字呈現研究結果，圖表可以完整呈現研究結果數據，搭配著適當的文字說明可以幫助讀者對研究結果的重點一目瞭然。結果一章必須說服讀者其成果富含資訊性，撰寫時可分為三個語步: (1) 陳述圖表結果, (2) 說明其中最重要的研究結果, (3) 解釋結果並給予評論 (Weissberg & Buker, 1990)。

4. 討論 (discussion)

討論是作者以宏觀的視角描述自己的研究發現，帶領讀者審視從研究方法到研究結果的具體資訊，為研究結果提供合理的解釋，寫作時通常要從明確的研究發現延伸至對研究整體的檢視。撰寫討論可依循以下五個語步：

表 二-4 討論寫作語步

第一部分	研究假設 (original hypothesis)：論述自己主要的研究目的或是重申研究假設。
第二部分	研究發現 (findings)：重新檢視研究中最重要研究發現，以及此發現與假設之間的關係。
第三部分	解釋發現 (explanations)：給予研究發現一個合理的解釋或推測，並與其他研究結果進行比較。
第四部分	研究限制 (limitations)：說明研究不足之處。
第五部分	後續建議 (need for further research)：說明研究意義、影響以及未來展望並給予後續研究建議。

資料來源：*Writing up research* (p. 161), by R. Weissberg & S. Buker, 1990, Prentice Hall Regents, NJ: Englewood Cliffs.

第二節 後設論述理論

後設論述的觀點最早由 Zelling Harris 提出（引自 Hyland, 2005），他首先揭示作者寫作時會企圖引導讀者對於文本看法的意圖。此後，許多研究者根據 Zelling Harris 的觀點開啟後設論述理論的討論。為了釐清後設論述一詞所包含的概念，本節先於第一部分介紹後設論述觀念的發展及其定義。接著於第二部分統整前人提出的後設論述類別，並詳細介紹 Hyland 的後設論述理論，說明本文選用 Hyland 後設論述理論的原因，為第三章的研究方法立下理論基礎。第三部分回顧與後設論述理論相關的研究，以文獻說明近年後設論述研究的成果與不足。

一、後設論述的定義

自 Zelling Harris 揭示出後設論述的概念後，許多學者試圖給予後設論

述一個完整的定義。如 Williams (2003) 認為語篇中非直接指涉命題訊息的語言成分即為後設論述，因此他將後設論述定義為「關於寫作的寫作」(writing about writing)。Vande Kopple (1985) 則認為寫作包含兩個層次，在第一個層次作者會提供與語篇主題相關的訊息，拓展命題內容。在第二個層次作者會利用各種方法幫助讀者組織、分類、闡釋、評估、反思命題內容，而為達此目的所使用的語言就是後設論述。換言之，語篇中非命題訊息且象徵作者存在的語言成分就是後設論述。因此，他將後設論述定義為「關於語篇的語篇」(discourse about discourse) 或「關於溝通的溝通」(communication about communication)，意指與語篇相關的各種作者對讀者的溝通方式。

Hyland (2005) 則統合前人對後設論述的定義，認為後設論述是一種「自我反思的表達方式」(self reflective expressions)，指作者在寫作時會不斷反思對於讀者來說什麼是最佳的論述方式，而這些經過選擇而使用的語言就是後設論述。Hyland (2005) 還提到，後設論述不僅可以幫助作者表達自己的觀點，而且能協助作者與特定社群的讀者建立關係，是作者於文本內協商互動意義的成果。綜上所論，可知後設論述為非命題內容的語言成分，文本裡作者用以引導讀者理解命題內容且展現出作者心態或立場的語言就是後設論述。

然而，過去研究也提到區分「命題意義」(propositional meaning) 與「後設意義」(metadiscourse meaning) 的難點 (Hyland, 2005)，即如何分辨文本內使用的語言是命題內容的一部份還是蘊含作者立場的後設論述。Halliday (1994) 認為命題內容是語篇中可以被改動、討論、反駁或懷疑的單位，但此定義仍不足區別兩者之差異。為了確認特定語言單位是否具有後設意義，Hyland (2005: 38) 提出用以判斷後設論述的三個關鍵原則：

1. 後設論述不同於命題內容。
2. 後設論述指涉文本內體現作者—讀者互動關係的語言成分。
3. 後設論述指涉語篇內部的關係。

第一個原則點出文本內存在著後設論述與命題內容的事實。第二個原則

說明後設論述最基本的功能，即為表現作者與讀者間的互動關係，此原則強調語言的人際互動功能，且將後設論述視為一個可透過語言的變化而展現意義的系統。第三個原則說明後設論述的存在範圍，Hyland (2005) 認為語篇具有內部關係 (internal) 及外部關係 (external)。一般來說，外部關係指的是文本內部語言成分與外部現實訊息相互連繫的關係，與外部現實連繫的語言即為命題內容。內部關係指的是文本內部語言成分彼此相互連繫的關係，與內部語言連繫的語言即為後設論述。後設論述使用成功與否將會影響讀者閱讀文本後的感受，而命題僅為一般性事實的陳述，不具有左右讀者主觀看法的影響力。

二、 後設論述的類型

後設論述的概念日臻成熟後，學者們開始探討後設論述所具備的功能，使用功能取向的分類法將之分類。而 Halliday (1973, 1994) 的系統功能語言學 (Systemic Functional Linguistics) 為後設論述的分類方式提供理論基礎。他以宏觀的角度看待語言，認為語言有三種功能，分別為：概念功能 (ideational)、人際功能 (interpersonal) 及語篇功能 (textual)。

概念功能係指語言具有表達經驗及想法的功能，其所表達的內容不只包含生理經驗及心理過程（如感受和想法），還包含存在於生理經驗及心理過程間的基礎邏輯關係，邏輯關係會透過形合、間接語言行為等語言性的句法機制被表達出來。

人際功能係指語言具有與他人互動、表達及理解評價和感受的功能，其涵蓋發話者與受話者在書面或口語環境中的所有互動關係，在語言上，人際功能常常透過第一或第二人稱代詞及言語行為 (speech act) 呈現。

語篇功能係指語言具有組織篇章的功能，其關注的是語篇中語言彼此連接的情形，包含語言形式的銜接 (cohesion) 及語義的連貫 (coherence)。在他的理論中，概念功能凸顯的是文本的命題內容，人際功能及語篇功能則提供語言使用的多種策略，這些策略被視為是後設文本 (metatext)，後人亦將其視為後設論述的展現。

Halliday (1973, 1994) 所提出的語言三大功能清楚地區分語言的功能類型，後人也依循其原則發展後設論述的理論架構。Vande Kopple (1985) 的後設分類系統即為根據 Halliday 的理論所架設的。他將後設論述分為語篇後設論述 (textual) 及人際後設論述 (interpersonal) 兩類。語篇後設論述可用來組織命題訊息，讀者閱讀組織過的訊息後，能更順利地了解文本內容。人際後設論述則讓作者可以建立與讀者間的互動關係，以互動溝通的形式來向讀者表達觀點。而兩類系統底下各有次類，語篇後設論述之次類為：語篇連接 (text connectives)、註解標記 (code glosses)、有效標記 (validity markers) 及敘述標記 (narrators)。人際後設論述的次類為言內標記 (illocution markers)、態度標記 (attitude markers) 及評註標記 (commentaries)。

本文依據 Vande Kopple (1985) 的分類，將各標記的功能及範例整理如下表二-5：

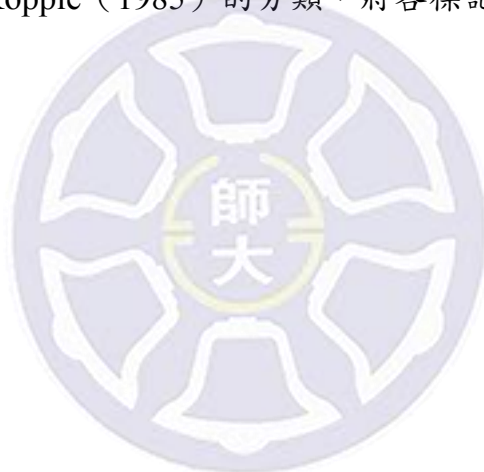


表 二-5 Vande Kopple (1985) 的後設論述類型

類型	功能	範例
語篇後設論述 (textual metadiscourse)		
語篇連接 (text connectives)	協助語篇內部不同成分間的連接。	又分為三小類：1. 連續標記 (sequencers): first, next。2. 提醒標記 (reminders): as I mentioned in Chapter 2。3. 主題標記 (topicalizers): with regard to; in connection with
註解標記 (code glosses)	幫助讀者理解關鍵詞語的意義，以解釋、定義等方式進行。	X means Y; the definition of X is...
有效標記 (validity markers)	讓讀者評估命題內容的真實價值，展示作者對語篇敘述的承諾程度，藉此幫助讀者批評或接受命題內容的價值。	又分為三小類：1. 規避標記 (hedges): might; perhaps。2. 強調標記 (emphatics): clearly; obviously。3. 參考標記 (attributers): according to X
敘述標記 (narrators)	告訴讀者資訊的來源。	according to X; X announced that
人際後設論述 (interpersonal metadiscourse)		
言內標記 (illocution markers)	使得作者利用語篇所表現出的某些言語行為更為明確。	to conclude; to sum up; I hypothesize; we predict
態度標記 (attitude markers)	表現作者對命題的態度。	unfortunately; interestingly; surprisingly
評註標記 (commentaries)	讓讀者可以與作者建立一隱性的對話，藉由描述讀者在閱讀時可能產生的心情或反應，暗示讀者接下來的文章重點。	you will certainly agree that; you might want to read the third chapter first

資料來源：“Some exploratory discourse on metadiscourse,” by W. J. Vande Kopple, 1985, *College Composition and Communication*, 36, 82-85.

Vande Kopple 是第一個系統性地分類後設論述的學者，其研究有助於擴展後設論述的理論架構。但他的架構有類別重疊上的缺失，如文章中之引用既可被歸類至有效標記之參考標記（attributers）（透過提出可信的資訊來展現作者對敘述的承諾、加強立場），也可被歸類至敘述標記（narrators）（告訴讀者資訊的來源）。此外，其架構亦有類別間界限過於模糊的缺失，如有效標記（validity markers）及言內標記（illocution markers）的功能似乎都為展示作者對於語篇內容之明確程度，但兩者有何區別 Vande Kopple（1985）的理論中並未說明清楚。因此，Crismore，Markkanen 及 Steffensen（1993）用 Vande Kopple 的分類為基礎進行修改，提出新的類型架構。

Crismore 等人（1993）的架構其沿用 Vande Kopple（1985）的語篇後設論述（textual）及人際後設論述（interpersonal）分類，將底下次類重新打散、歸類。他們首先將語篇後設論述區分為兩次類，分別為語篇標記（textual markers）及解釋標記（interpretive markers）。前者著重於語篇內部的組織功能，幫助讀者理解文本本身，後者著重於語篇語言的闡釋功能，幫助讀者理解作者想法及寫作策略。建立好兩次類後，再於次類設立小類，以實例區辨兩次類的差異。Crismore 等人（1993）更將人際後設論述從原本的三類擴充至五類，其最大的更動在於將 Vande Kopple（1985）的有效標記（規避、強調、參考）從語篇後設論述換置於人際後設論述之中，將本屬於人際後設論述的言內標記換置於語篇後設論述之中，重新檢視各標記的功能。而各標記的功能及範例如下表所示：

表 二-6 Crismore 等人 (1993) 的後設論述類型

類 型	功 能		範 例
語篇後設論述（textual metadiscourse）			
語篇標記 （textual markers）	邏輯連接（logical connectives）	展現不同想法間的連接性。	therefore; and; so; in addition
	連續標記（sequencers）	標識出語段間的連接及順序。	first, next; finally; 1, 2, 3
	提醒標記（reminders）	指向之前提過的內容	as we saw in Chapter 1
	主題標記（topicalizers）	標誌主題的轉換。	well, now I will discuss...
解釋標記 （interpretive markers）	註解標記（code glosses）	解釋文本內容。	for example; that is
	言內標記（illocution markers）	標識出語篇的行為動詞。	to conclude; in sum; I predict
	公告標記（announcements）	宣告接下來的內容。	in the next section...
人際後設論述（interpersonal metadiscourse）			
規避標記（hedges）		表現對文本內容真實性的不確定性。	might; possible; likely
肯定標記（certainty markers）		表現對文本內容真實性的肯定。	certainly; shows; know
參考標記（attributers）		提供資訊的來源。	X claims that...
態度標記（attitude markers）		展現作者的情感價值觀。	I hope/agree; surprisingly...
評註標記（commentaries）		建立與讀者的關係。	you may not agree that...

資料來源：“Metadiscourse in persuasive writing,” by A. Crismore, R. Markkanen & M. Steffensen, 1993, *Written Communication*, 10, 47.

Crismore 等人(1993)的架構改善了 Vande Kopple(1985)架構的缺點，且將列於次類底下的重要小類獨立出來（如規避、參考標記），並且修改部分標記的名稱，使其功能取向更為明顯。部分沿用的標記名稱其功能亦不完全一致，如 Vande Kopple（1985）的主題標記（topicalizers）功能為凸顯主題內容，而 Crismore 等人（1993）的主題標記為標誌文內主題的轉換，與原本的定義不相同，參考時宜多加注意。

Crismore 等人（1993）的研究幫助釐清並區分語篇及人際後設論述的類型及次類，但據 Hyland（2005）的研究，該功能類型架構依舊存有問題，其最大的問題在於未能區辨語言的命題意義及後設意義，如本節第一部分所述，後設論述應為「不同於命題內容、標誌語篇內部關係及作者—讀者互動關係的語言成分」，由於 Crismore 等人（1993）未在理論中闡明命題論述與後設論述的判定方式，後人在使用該架構時，容易產生判斷錯誤之情形。舉例來說，“and”在架構中屬於邏輯連接標記（logical connectives），具有連接不同想法的功能，但並非所有的“and”都具有後設的功能，如以下例(1)所示，句中的 and 僅為命題的一部份，連接命題內容中詞彙的關係，我們無法將該詞視為具有後設功能的後設論述。因此，確立區辨命題與後設的原則是十分重要的。

- (1) Setting the scene, questions, and the other steps in academic writing are usually written in order to judge one's ability to understand a topic or theme.

而 Hyland（2005）所提出的後設論述類型不僅統整前人研究，更立下區辨命題與後設的三大原則（如本節第一部分所述），強調後設和語言上的命題之差異性。此外，他將後設論述分為兩類，第一類為交互式後設論述（interactive metadiscourse）。交互式後設論述關係到作者是否意識到讀者的存在，在有此意識的前提下，作者會想辦法調節命題知識及興趣取向，在讀者對文章寫作方式有預設的前提下，運用個人的寫作能力，塑造能符合讀者需求的文本，陳述能讓讀者理解作者立場的論述。第二類為互動式後設論述（interactional metadiscourse）。互動式後設論述關係到作者是否透過強加或評論訊息來操作與讀者的互動模式，作者的目標是讓自己的論點得以清楚地被表達出來，且透過設立能讓讀者針對已揭示的命題內容進行回應的環境來

邀請讀者參與文本 (Hyland, 2005: 49-50)。以下將針對後設論述的兩大類型進行功能及範例的闡釋：

「交互式後設論述」意指作者會預先設想讀者可能具備的知識和對文章的接受程度，透過組織一篇邏輯清晰、主題連貫的文章來引導讀者理解作者的思想及論點。其組織文章的方式包含使用連接標記 (transitions)、架構標記 (frame markers)、照應標記 (endophoric makers)、舉證標記 (evidentials) 及註解標記 (code glosses)。各個標記的介紹如下：

1. **連接標記 (transitions)**：指作者透過附加、因果、對比等方式來標示命題間的關係，使得文章結構完整、論點清楚。具體功能與實例如下：
 - (1) 表示附加關係 (addition)，如 “in addition”、“moreover”。
 - (2) 表示因果關係 (consequence)，如 “therefore”、“thus”。
 - (3) 表示對比關係 (comparison)，如表達相似性的 “in the same way” “likewise” 及表達相異性的 “however”、“in contrast”。
2. **架構標記 (frame markers)**：指作者撰寫文章時標識出語篇的連續與階層關係，幫助讀者理解篇幅較長的文章。具體功能與實例如下：
 - (1) 表明連續性，如 “first”、“second”。
 - (2) 提示文本內部階層關係，如 “to conclude”、“in sum”。
 - (3) 宣告段落目標，如 “I argue here”、“my purpose is”。
 - (4) 標誌主題轉換，如 “well”、“let us return to”。
3. **照應標記 (endophoric makers)**：指作者回指文本內部的其他訊息成分，提供讀者閱讀時的指引，讓讀者能順著作者的脈絡來理解文本。標記可以是回指之前提過的舊訊息，如 “as noted above”，也可以是回指即將出現的新訊息，如 “see Figure 2”、“refer to the next section”。
4. **舉證標記 (evidentials)**：作者提出涉及他人的相關資訊，指示文本的訊息來自當前的文本之外，如使用 “according to X”、“Z states” 等詞來引述訊息的出處。作者可透過使用舉證標記來介紹前人研究，展現自己對該領域的了解程度，堅定作者立場且滿足學術社群需求，引導讀者理解該領域文本間的相互關係。

5. **註解標記 (code glosses)**：指作者提供關於命題內容的額外資訊，以確保讀者能真的理解文章內容，如使用 “is called”、“in other words”、“that is” 來補充資訊；或使用 “for example” 舉出實例來闡明命題意義。此標記亦反映出作者對於讀者先備知識及理解能力的預測。

「互動式後設論述」意指作者明確地表現出對命題內容的態度及立場，希望能藉此鼓勵讀者對文本有所回應，營造出互動的場面。作者為讓讀者更了解自己的心態，會使用規避標記 (hedges)、增強標記 (boosters)、態度標記 (attitude markers)、自我標記 (self mentions) 及參與標記 (engagement markers)。各個標記的介紹如下：

1. **規避標記 (hedges)**：用以表示作者對命題訊息真實性持保留態度，透過使用規避標記來減弱語氣，告訴讀者訊息內容仍有可討論的空間，希望能藉此開啟與讀者間的對話。常用詞語如 “possible”、“might”、“perhaps”。
2. **增強標記 (boosters)**：用以強調命題訊息的真實性，透過增強標記來加強語氣、堅定立場，避免讀者針對訊息內容進行討論或質疑。常用詞語如 “clearly”、“obviously”。
3. **態度標記 (attitude markers)**：用以表現出作者對命題內容的情感態度，如使用態度動詞 “agree”、“prefer”，或使用標誌作者情感的副詞 “unfortunately”、“hopefully”，亦或是形容詞 “appropriate”、“logical”、“remarkable” 等，詞語使用多變化。
4. **自我標記 (self mentions)**：為作者在文本內展示自我存在的標記，如使用人稱代詞 “I”、“exclusive we”（不包含聽話者的我們），或所有格 “ours” 等，來凸顯自身的存在，展現作者權威。自我標記的使用也會影響讀者對作者的印象，可視為強調作者貢獻的一種修辭行為。
5. **參與標記 (engagement markers)**：用以引導讀者加入文本，希望讀者對文本內容產生反思，與作者進行思想上的互動與交流。作者透過指涉讀者，如使用 “you”、“inclusive we”（包含聽話者的我們）把讀

者拉近文本。或使用祈使動詞，如“note”、“consider”，及表義務的情態動詞，如“should”、“must”，誘導他們關注文本的特定重點。

表 二-7 Hyland (2005) 的後設論述類型

類型	功能	範例
交互式後設論述		
連接標記	連接命題間的關係	in addition; thus; however
架構標記	標誌出語篇內的連續及階層關係	first, second; in sum
照應標記	回指文本其他部分的訊息	as noted above; see Figure 2
舉證標記	標誌引述訊息的出處	according to X; Z states
註解標記	提供命題外的資訊	in other words; for example
互動式後設論述		
規避標記	顯示作者對命題真實性的保留	possible; might
增強標記	強調命題的真實性	clearly; obviously
態度標記	表現作者對命題的態度	agree; unfortunately
自我標記	標記作者在文本內的存在	I; exclusive we
參與標記	以指涉方式的引導讀者加入文本	you; inclusive we; should

資料來源：*Metadiscourse: Exploring interaction in writing* (p. 49), by K. Hyland, 2005, London: Continuum.

Hyland (2005) 的後設論述理論包含了兩大類別及十種標記，其內容改善前人理論架構之缺失，提出完整涵蓋語言後設功能的架構，且以明確的示例輔助理論，值得後人參考。由於後設論述在學術寫作領域中被視為是分析語篇的重要工具，前人透過後設論述分析語篇內部的組織方式，來揭示作者與潛在讀者間的互動關係，且釐清不同語言文化背景之學術語言的特定功能，實有助於提高我們對學術論文體裁的認識。因此，本文將採用 Hyland (2005) 的後設論述類型對學術引言進行語篇分析，以此法來追蹤文本內部語言的互動關係，觀察不同語言文化在後設論述使用上的差異。

由於 Hyland (2005) 的理論是從英語的角度進行觀察，語言的功能說明及實例展示也都以英語為主，因此，不確定其總結之後設類型是否能直接

套用在中文研究裡。近年來有許多採用 Hyland (2005) 後設論述類型進行語篇分析的研究，部分研究成果證實 Hyland (2005) 之架構具有普遍性特色，但亦有研究成果點出架構之不足，指出後設論述的使用情形會隨著語言不同而改變 (Yang, 2013)。因此，本研究也希望能在最後將中文的後設論述使用情形與 Hyland (2005) 的功能類型架構結合，據此彌補 Hyland 理論之不足。

三、學術論文中的後設論述

後設論述分析是一種可以反映出作者透過語篇與讀者互動的分析方式。研究者透過分析語篇中的後設論述，可以了解語篇的組織結構，追蹤文章中作者與讀者間的互動模式，看清作者的意圖及態度。

後設論述的語篇分析可囊括不同的語篇社群。所謂的語篇社群 (discourse community)，就是文本的目標對象所屬的社群，社群內的成員彼此有相同的目標或喜好，也有相同的理解事物的辦法，共享著經驗與文化，就像一個部落有它自己的規範、組織和傳統 (Hyland, 2005)。讀者在閱讀文章時都會抱有預期心理，而這心理與讀者所處社群密切相關，作者為了建構一篇有說服力的文章，必須重視目標讀者所處語篇社群的特質與規範，才能用最有效率的方式讓讀者接受文章論點。而後設論述的語篇分析便具有能區別不同語篇社群間的寫作差異、揭示各個社群獨特性的特點，因此被廣泛應用在學術寫作的研究中 (Hu & Cao, 2011; Lee, 2013; Kim & Lim, 2013; Mu, Zhang, Ehrich & Hong, 2015; Rubio, 2011; Samaie, Khosravian & Boghayeri, 2014; Yang, 2013)，重要性日益增長。

綜上所述，本文將於以下第一部分說明中英學術論文的後設論述研究現況，回顧目前研究的成果及限制。第二部分闡述與本文研究主題相關之學術引言後設論述研究，總結現今引言的研究成果，據此說明本文之研究方向。

(一) 學術論文後設論述研究

現今研究廣泛地運用後設論述理論進行學術論文之分析。Yang (2013) 分析科學語篇中後設論述之規避標記 (hedges) 的使用情形，語料蒐集英文

語篇、中文語篇以及中文作者的英文語篇，對比中英文語言使用差異的同時，亦檢視二語學習者的後設論述使用情形。Yang (2013) 根據 Hyland (1998) 的規避標記類別模型進行分析，結果發現英文規避標記使用最多，中文次之，中文母語者寫作的英文文章最少。作者認為中英文化對科學文章的認定不同是造成此差異的原因之一。

Yang (2013) 說明，由於中文作者認為科學文章應具有非個人性、嚴肅、客觀及有事實根據等特點，因此在科學文章中表達不確定性是不恰當的，故文章少使用規避標記。但英文作者認為科學的文章可具不確定性，主觀地給予他們的研究結果一個新的假設或發現是可以接受的，果斷在英文裡是不必要的，故文章多使用規避標記闡述研究結果。而中文作者之英文文章少用規避標記，是母語遷移與能力不足導致的結果，可見後設論述標記的使用與作者對該語言的熟悉度有關。為在語篇社群內達到說服目標讀者的目的，作者不可忽略學習後設論述使用之重要性。

此外，Yang (2013) 仔細觀察語言的使用情形，發現英文比起中文更常使用情態動詞，原因在於英文的情態詞具動詞變化形式，可以表達不同程度的情態。以“will”為例，“will”的使用比起“would”更具有確定性，但在中文裡，“will”及“would”都是「將」，沒有區分的意義。而相較於中文作者，英文作者較少使用強烈表達個人意見的情態詞，如“can”、“should”等增強標記。因為英文作者認為開放辯論是必須的，故常用規避標記反映不確定性，但中文作者認為文章應表現作者的權威性，讓讀者能嚴格看待研究結果，使用情態詞「可能」、「也許」等規避標記，會減弱他們的立論、使得研究開放他人辯論，不是中文作者所樂見的。

Yang (2013) 的研究亦檢視語篇內不同章節的後設論述標記。研究發現中英規避標記於不同章節內之分布情形相似，皆為結果與討論所佔比例最高、引言次之、研究方法最少，反映出章節的寫作風格是具有跨語言的規範性的。Yang (2013) 認為，由於英文學術社群發展得早，各學科的研究成果豐碩，大大地影響中文學術圈的發展，這使得中文學術社群在一定程度上是以英文學術社群的標準做為依歸，因此造成中文各個章節的寫作風格與英文的差異甚小的結果。

Mu、Zhang、Ehrich 與 Hong (2015) 的研究則比較中英應用語言學期刊內學術論文的後設論述使用差異，發現中英有相似及相異之處。相似之處如：中英交互式後設論述標記使用頻率皆高於互動式、中英皆大量使用連接、舉證及規避標記等。相異之處如：英文使用更多互動標記、英文傾向使用規避標記、中文傾向使用增強標記等。Mu 等人 (2015) 更從中英各標記的使用時機進行對比，發現在英文裡，規避標記多用在推論或結論，而中文規避標記則用來展現作者的自謙態度。在增強標記方面，英文增強標記用在強調研究結果的意義與貢獻，鞏固研究者的學者地位；而中文增強標記用於強調研究者發現的一般性知識，以及強調該知識支持他們最初的假設。

而 Lee (2013) 蒐集 180 篇中英學術期刊，尋找中英母語者作者在文獻裡的自我標記 (self mentions)，並以中文對自我的認知觀點解釋研究結果。研究發現，中文比起使用代詞「我」或「我們」，更常使用去個人化的形式表達自我，如使用「本文」、「筆者」、「本研究」等詞。Lee (2013) 認為這反映出東方文化不重視個體立場的集體主義價值觀。而使用第一人稱代詞時，中文單一作者的文章裡特別偏好複數形式的表現 (即使用「我們」)。作者認為，單一作者文章中的複數代詞使用可降低作者個人的侵略性，加強論述觀點之重要性，運用群體的力量說服讀者，讓讀者相信該理論背後有學術社群的支持，同時也反映中華文化中低度的自我獨立意識。英文則反之，英文作者較常使用第一人稱單數代詞 (即使用「I」)、少去個人化的身份展現，反映出西方文化的個體主義價值觀，重視表達個人的立場，強調人與人之間相互獨立，認定學術成就為實現個人價值的表現。

Hu 與 Cao (2011) 的研究則將重點放在對比不同語言 (中文與英文) 及不同研究取向 (實證研究與非實證研究) 的學術摘要寫作偏好。在語言對比方面，他們的研究方法與 Yang (2013) 的相同，在對比中英文語言使用差異的同時，亦檢視二語學習者與母語作者間的寫作差異。他們分析 649 篇應用語言學的期刊摘要，其中又可區分為中文期刊摘要、英文期刊摘要、以及中文期刊之英文摘要。在研究取向對比方面，他們則對比實證研究與非實證研究之摘要的語言使用。而上述研究皆以檢視文本內規避標記 (hedges) 與增強標記 (boosters) 的使用情況來進行對比。

Hu 與 Cao (2011) 的量化分析結果指出，英文摘要比起中文使用更多的規避標記，此結果與 Yang (2013) 的研究相同。此外，中文比起英文使用更多的增強標記。Hu 與 Cao (2011) 認為規避標記和增強標記產生交互作用，中文摘要裡作者要表現較多的自信，增強標記的使用也相對較多。英文摘要裡作者表現出較高的不確定性，增強標記的使用也隨之減少。

而 Hu 與 Cao (2011) 認為後設論述使用差異主要是由於文化偏好之修辭策略不同所致。英美文化強調理由需理性，方法應清晰且真實。因此，具不確定性的寫作方式使得他們能溫和地闡述立場、不過份誇大，達到理性論述的目的。此外，他們會預設讀者的反駁立場而使用規避標記，屬於一種消極禮貌²策略，避免強加立場於讀者造成面子威脅³。中華文化則受儒道傳統影響，認為口語的辯論不是說服他人的主要工具，他們依靠信念及經驗來解決問題。因此，中文的修辭傾向非爭論的形式，較少邏輯推理及知識建構，闡釋理由時多運用經驗知識，且不注重反對立場。此外，受傳統文化影響，中文文章傾向視作者為最高權威，因此，作者常於文章中使用增強標記、增加文章確定性，表達作者權威及可信度。研究亦發現，中文期刊的英語摘要和英文增強標記之使用頻率相近，但比中文摘要少。Hu 與 Cao (2011) 認為這反映出第二語言的程度會影響學術寫作，語言程度提高而後設技巧也會隨之提高。由此可知學術寫作中後設論述學習對二語學習者的重要性。

除了量化分析外，Hu 與 Cao (2011) 的研究也進行中英規避標記及增強標記的質化分析，歸納中英文這兩種標記的常用表達方式，統整如下表：

² 消極禮貌 (negative politeness)：Brown 與 Levison (1987) 提出的觀念，意指最低限度推測別人的需求，不把自己的意見強加於人，給予別人充分選擇的餘地。

³ 面子威脅 (face threaten)：同為 Brown 與 Levison (1987) 提出的觀念，意指互動時損及對方面子，導致對方面子無法保留，就是面子威脅。

表 二-8 Hu 與 Cao (2011) 的後設論述標記質化分析結果

後設論述標記	英文	中文
規避標記		
情態助動詞	might; could; would	可能
認知動詞	seem; assume; suggest	覺得、傾向、嘗試
認知形容詞和副詞	perhaps; likely; mainly	相對、主要、比較
其他	In general; assumption (that)...	在一定程度上、總體來說
增強標記		
情態助動詞	must (possibility); will	會、要、必須
認知動詞	demonstrate; show; find	表明、發現、指出
認知形容詞和副詞	actually; always; clearly	實際上、明顯、總是
其他	It is well know (that); the fact that...	不可否認、普遍認為

資料來源：“Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English- and Chinese-medium journals,” by G. Hu & F. Cao, 2011, *Journal of Pragmatics*, 43, 2800.

上表展示出中英文的常用表達方式，此研究將規避標記及增強標記的次類區分清楚，並以中英語言實例的展示來輔助說明其研究成果。但由於該文獻統整出的質化分析結果缺乏各標記在語料中實際使用情況的展示，因此難以將其關於規避標記及增強標記的分析結果直接應用於本文的學術寫作教材編寫上。但本文將以此表作為本研究質化分析方面的參考，其餘分析方式將於第三章研究方法詳細說明。

而除了語言方面的對比，Hu 與 Cao (2011) 的研究同時也對比實證報告與非實證報告的後設論述使用差異，結果發現實證研究報告比起非實證使用更多增強標記。Hu 與 Cao (2011) 認為是因實證研究為研究者親自收集材料分析的結果，過程清楚、具高度說服力，其研究性質利於作者使用增強標記來證實自己。但非實證研究的結果僅為研究者個人意見之整理，缺乏能讓研究者站得住腳的強烈根據，因此增強標記使用的頻率偏低。

根據前人的研究可知學術論文的語言、作者文化背景以及研究方法與後設論述的使用密切相關。此外，上述的研究亦指出，二語學習者撰寫學術論文時常會受到母語影響，其寫作能力亦會展現於後設論述的使用上（Hu & Cao, 2011; Yang, 2013）。二語學習者若想使得文章的論點更有效地為目標讀者所接受，應該想辦法讓自己的文章貼近讀者熟悉的寫作風格，使用符合讀者期待的後設論述。

為能更充分了解中文學術社群的寫作風格，有的研究者針對中文不同學科的論文進行後設論述使用對比⁴。Lo（2010）的研究分析生物學、商學以及歷史與文學期刊論文的規避標記，發現不同領域的學者使用規避標記的時機不同，如商學學者常利用規避標記修飾研究假設的正確性，而歷史與文學學者則利用規避標記來表達作者對命題的態度。此外，Lo（2010）還發現中文作者最常使用的規避標記為助動詞「可能」、「應該」及「可以」。Li（2014）則對比人文、工程及社會科學博士論文的連接標記使用，發現不同學科常用的連接手段不同。人文與社會科學學科的作者使用的連接標記種類繁多、語言形式豐富，但工程學科的作者使用的連接標記種類較少，Li（2014）認為此結果顯示領域差異會影響語言的豐富度。

中文除有不同學科間的對比外，亦有不同語體的對比研究。Lin（2014）對比中文醫學言談（口語）與醫學期刊論文（書面語）的規避標記使用差異，他將規避標記分成三類，分別為情態助動詞（modal auxiliaries）、詞彙規避標記（lexical hedges）及非詞彙規避標記（non-lexical hedges）。研究發現，不同情況下醫學專家們會使用不同的規避標記，以情態助動詞為例，在言談中，醫學專家最常使用「會」來表示自己主觀的態度，而在論文中則以「可以」出現頻率最高，顯示語體對於後設論述使用的影響。

綜上所述，可知過去與中文相關的後設論述研究成果豐碩，筆者綜合近年來的研究，繪製出表二-9，藉此比較不同研究間的差異⁵。

⁴ 感謝口試委員張妙霞老師提供相關文獻。

⁵ 表格的繪製感謝口試委員王世平老師的建議。

表 二-9 中英學術論文後設論述研究之相關文獻（依年份排序）

	研究對象	語料來源	分析標記	研究結果
Lo (2010)	中文不同學科對比	生物學、商學、歷史與文學期刊論文	規避標記	1. 不同領域的學者使用規避標記的時機不同。 2. 中文作者最常使用的規避標記為助動詞「可能」、「應該」及「可以」。
Hu 與 Cao (2011)	1. 中英對比 2. 實證與非實證論文對比	應用語言學論文中的實證及非實證論文摘要	規避增強標記	1. 英文常用規避標記，中文則更常用增強標記。 2. 實證論文更常使用增強標記。
Lee (2013)	中英對比	文學、教育、化學領域的期刊論文	自我標記	1. 中文多用去個人化的形式表達自我。 2. 中文多用第一人稱複數代詞指稱自己。
Yang (2013)	1. 中英對比 2. 一語與二語對比 3. 章節對比	科學論文中的引言、研究方法及結果討論	規避標記	1. 英文規避標記使用多於中文。 2. 中英不同章節的規避標記使用情形相似。
Mu 等人 (2015)	中英對比	應用語言學的期刊論文	全部標記	1. 中英有許多共同處。 2. 中英差異主要在於連接、舉證、增強、規避、自我和參與標記的使用。
Li(2014)	中文不同學科對比	人文、工程、社會科學博士論文	連接標記	1. 人文與社會科學學科的連接標記種類繁多，工程學科則種類稀少。
Lin (2014)	中文口語及書面語對比	醫學言談與期刊論文	規避標記	1. 口語與書面語的常用規避標記不同。

過去的文獻呈現出後設論述標記多變的使用情況，但回顧目前的研究，筆者發現過去研究過於重視量化統計，缺乏深入的質化研究，無法提供後人能具體應用於寫作教學上的材料，教師無所依據便難以給予學生有效的指導。由於本文希冀從華語教學的專業角度，給予中文二語學習者有效的學術論文寫作指引，因此，本研究將重新檢視中英學術論文後設論述使用，透過對比研究向教師及學習者展示中英論文的寫作差異，同時亦藉此彰顯中文學術寫作的特點。研究的進行方式除了延續前人的量化分析研究外，在質化分析方面，本文會統整中英後設論述標記的常用語言表達方式，將成果應用於學術寫作教材編寫之中，希冀能彌補過去研究在教學應用方面之不足。

關於中英後設論述使用差異之原因，前人多歸因於中英作者的文化背景不同，如 Lee (2013) 認為中英文化的集體及個體主義價值觀是影響中英自我標記使用差異的主要原因，Hu 與 Cao (2011) 則表示中英規避及增強標記之使用差異與中英文化偏好的修辭策略不同有關，修辭策略的偏好又與兩語言各自的文化背景有關。亦有學者將差異歸因於作者的認知不同，如 Yang (2013) 認為中英作者對科學篇章的認知差異導致規避標記的使用差異，但中英作者對論文中各個篇章的認知相近，使得中英規避標記於不同章節內之分布情形相似。

然而，從上述說明可知各個後設論述標記的功能及特質會影響我們解釋中英差異的角度，過去部分研究僅著重於某些特定的標記（如規避標記、增強標記、自我標記、連接標記等）（見 Hu & Cao, 2011; Lee, 2013; Li, 2014; Lin, 2014; Lo, 2010; Yang, 2013），少針對所有標記進行整體分析（僅有 Mu et al., 2015），因此中英差異之原因也僅涉及某特定面向，缺乏整體性的解釋。有鑒於此，本研究欲透過分析後設論述所有標記，在前人研究的基礎上，重新檢視造成中英差異或相似之可能原因，希冀能幫助後人更進一步理解中英學術寫作的特性。

（二）學術引言後設論述研究

從本文第一章可知，引言（introduction）對學習者來說是學術論文中較難撰寫的一章，而過去學者亦將引言視為一重要的研究對象。Samaie，

Khosravian 與 Boghayeri (2014) 研究波斯語及英文母語作者在學術引言中使用規避標記 (hedges) 的情形，研究顯示波斯語與英文母語作者在規避標記的使用頻率及類型上有顯著差異。語料分析顯示，在英文裡情態助動詞 (modal auxiliaries) 為使用頻率最高的規避標記類型，但在波斯語中，未曾出現過情態助動詞的規避標記。Samaie 等人 (2014) 解釋此結果與語言及文化的差異有關。

在英文裡，作者習慣用各種不同類型的規避標記 (如情態助動詞、認知動詞、認知形容詞等) 來表達他們的對研究發現的遲疑程度或承諾程度，此亦為他們很熟悉在文本內與讀者進行互動的證據，展現出英文學術社群的寫作特點。而波斯語作者比起重視學術寫作的互動層面，他們更重視文本本身，因此，他們在規避標記的使用上會有所限制，此亦展現出波斯語論文互動性低的寫作特點。由研究結果可知語言不同其規避標記的使用也不相同，英文的後設論述方式不一定能直接套用至其它語言之中，這也是本文希望從中文的角度出發，觀察中英後設論述差異，並進行中文後設論述質化與量化研究的主因之一。

而在 Samaie, Khosravian 與 Boghayeri (2014) 的研究中，他們還提到引言一章對後設論述使用的影響力。一般來說，引言為作者介紹自己研究內容及目的的章節，為了介紹並說明他們進行研究的目的，作者通常會透過引述前人研究結果並指出其中不足 (通常為研究方法或結果闡釋方面的缺失) 的方式來闡明自己研究的必要性及正當性。但與此同時，他們也知道過於果斷地評論他人的研究違反了學術論文的傳統規範。因此，規避標記的使用便成為作者們避免自己的評論過於果斷的解決方法。透過規避標記，作者們可以在評論他人研究的同時亦展現較為謹慎的態度，避免引起讀者之不滿。

類似的研究還有 Rubio (2011) 的英文學術引言研究，他分析英文農業科學領域中學術論文的引言，使用 Hyland 的後設論述模式及 Swales 的 CARS 模式 (Create-A-Research-Space model) 分析引言的後設論述及語步 (moves) (即文章的寫作架構)，並檢視最常用於標誌和映射語步的後設論述標記。在 Swales (2004) 過去的研究中，引言有三個語步 (moves)，分別為確立研究領域 (establishing a territory)、確立研究地位 (establishing a niche) 及

介紹本篇研究 (introducing present research)。研究發現，大部份文章的架構都符合 Swales 所提出的三語步，而每一語步都含有後設論述標記之使用，不過使用頻率各不相同。架構標記 (frame markers) 和照應標記 (endophoric makers) 只有語步三 (確立文章研究地位) 比較常用，另外兩種不常用。而三種語步都有使用規避標記和增強標記的情形，但語步一 (確立文章研究領域) 使用頻率較高。由 Rubio (2011) 的研究可知，寫作目的不同其後設論述的使用情況亦不同。

Samaie, Khosravian 與 Boghayeri (2014) 的波斯語、英語對比研究以及 Rubio (2011) 的英語研究都反映出引言寫作目的在後設論述使用方面的相關性及重要性。由此可推論，後設論述標記在引言中可能因其功能差異而具有不同程度的影響力。上述研究皆以英語為主，至於中文引言寫作適合使用哪些後設論述標記、哪些標記則不適用於引言寫作，至今少有相關研究針對此主題進行討論，目前僅有 Kim 與 Lim (2013) 針對中英教育心理學研究論文引言中的後設論述使用進行研究，但該篇研究仍有缺失，本文將於下一段描述。

在與中文學術引言相關之研究中，Kim 與 Lim (2013) 分析中英教育心理學研究論文引言中的後設論述，研究發現中英引言有許多相似之處：如中英交互式後設論述標記 (interactive) 使用頻率皆高於互動式後設論述標記 (interactional)、舉證標記 (evidentials) 和連接標記 (transitions) 在中英文引言中出現的頻率皆高等，種種相似處顯示中文學術寫作受到國際性學術通用語—英文的影響至深，但中英引言亦有相異之處。Kim 與 Lim (2013) 指出，中文後設論述的使用密度遠低於英文，且中文作者在文章中不使用參與標記 (engagement markers) 以及態度標記 (attitude markers) (其統計數量為 0)，結果反映出中文引言後設論述標記的特點。

值得注意的是，Kim 與 Lim (2013) 認為中英引言在後設論述的使用密度方面有顯著差異，原因之一在於中文引言的文章長度過短，所以沒有足夠的空間讓作者發揮後設論述的影響力，但本文認為此為該研究在研究方法上未控制好中英引言字數量所導致的缺失。該研究結果還指出中文引言的特色是不使用參與標記和態度標記兩互動式後設論述標記，但筆者認為中文語料

過少是造成此現象的主因，而並非中文引言之特色。雖然該研究並未言明中英引言的平均字數或總字數，但在 Kim 與 Lim (2013) 的研究結果中，中文交互式後設論述標記總計有 317 個，互動式後設論述標記總計有 41 個，遠低於英文的 1494 個（交互式）及 355 個（互動式），由此可推測中文引言的分析量可能不足，筆者猜測作者未能控制好中英引言在語篇長度方面的一致性，因而導致中文後設論述使用密度偏低及部分後設論述標記於統計上消失的情形，故此研究結果的可信度高低還值得商榷。而語料過少也影響該研究質化分析結果的可信度，因此，筆者對於 Kim 與 Lim (2013) 歸納出的中文常用後設詞彙或語句是否具普遍性仍持保留態度。

由於中文學術論文在引言方面的研究仍有缺漏，目前也未有研究針對中文學術引言特性與後設論述使用做一比較。鑒於此，本研究將在前人的基礎上進行改善，以充足的語料和合適的研究方法對中英引言差異進行分析。

第三節 學術寫作教學

本文預期透過中英學術引言後設論述分析，揭示中文學術寫作與英文學術寫作語言使用之差異，幫助學生建立不同語言的寫作差異意識，同時亦將實際結果運用於寫作教學上，幫助中文二語學習者使用符合中文學術社群規範的語言進行寫作。而本研究的應用層面為第二語言寫作教學，因此，以下文獻回顧亦以第二語言寫作教學為主。本節將介紹第二語言寫作教學的各種方法，為後續的教材編寫建立理論基礎。

第二語言的寫作教學研究始於 1980 年代 (Kroll, 1990; 羅青松, 2002)，學者們借鑑第一語言寫作教學的經驗，搭配第二語言學習之特性，提出許多教學法。羅青松 (2002) 認為在第二語言教學法中，最有代表性的教學法有：控制法、自由寫作法、語段形式法、交際法⁶、任務法及過程法，他整理各項教學法的理論，提出各教學法在中文寫作教學中的實踐方式。本文將依據他所整理的教學法進行說明，再從教學實踐的角度進行分析評價。

1. 控制法 (The Controlled Approach)

⁶ 交際法 (The Communicative Approach) 為中國大陸的用語，在臺灣普遍稱為溝通法。

控制法為在訓練學生寫作的過程中，使用各項指令或技巧控制學生的語言輸出，限制他們表達範圍的教學方式（Silva, 1990）。使用此法的目的在於讓學生學習準確地使用語言，通常用於詞彙、語法或句式的練習，教材可在練習中編入相關的題型，讓學生在機械式的練習下學習該語言的正確使用方式。羅青松（2002）認為控制法在中文教學中的具體訓練形式有：段落寫作、問題和回答、引導式寫作、組句組段練習以及平行寫作。

2. 自由寫作法（The Free-writing Approach）

自由寫作法要求學生在一定時間內思考寫作的主題及內容，在思考期間學生得記錄下所有出現過的想法，此時可以忽略語言的正確性。執行時可以是個人獨立思考亦可是小組討論（Bean, Cucchiara, Eddy, Elbow, Grego, Haswell, Irvine, Kennedy, Kutz, Lehner & Matsuda, 2006; 羅青松，2002）。使用此法的目的在於解決學生在寫作時常面臨到不知道「寫什麼」及「怎麼寫」的困境，透過限時的要求及教師的鼓勵，學生可以學習如何將腦海中的想法化為語言，描繪自己的寫作藍圖。羅青松（2002）認為自由寫作法在中文教學中的具體訓練模式需按以下先後順序：（一）教師向學生說明思考的話題，（二）要求學生在指定時間內進行與該話題有關的聯想，並記錄下來，（三）完成後，重新檢視自己的筆記，思考如何在段落中表達見解，試著完成段落。

3. 語段形式法（The Paragraph-pattern Approach）

語段形式法訓練學生邏輯地銜接句子以及組織段落，幫助他們從單句、複句的寫作過渡到語段、篇章的寫作，是一種關注語篇的教學法（Connor & Farmer, 1990; 羅青松，2002）。羅青松（2002）認為語段形式法在中文教學中的教學需按以下先後順序：（一）教師指引學生分析範文語段組織的方式，並仿效該方式進行寫作，（二）教師給予學生邏輯混亂的語句，要求學生重新排列這些語句，並且找出語句中不合邏輯之處進行增刪，最後完成文章。

4. 交際法（The Communicative Approach）

在寫作教學中，交際法強調的是語篇的交際功能，意指要學生考慮到閱讀文章之讀者的想法，透過設想讀者的存在來進行寫作使得文章能達到與讀

者交際的目的 (Johns, 1990)，與本文所提之後設論述理論亦有相關性。羅青松 (2002) 認為交際法在中文教學中的應用方式可為：(一) 教師為學生設定寫作目標及內容 (如要求學生當房東，在設想對租房有興趣之讀者的存在下，學生會如何寫作)，(二) 教師組織課堂活動 (如要求學生在課堂上發表自己寫的作文，學生寫作時會預想到可能的聽眾，加強寫作動力)。

5. 任務法 (The Task Approach)

教師設定寫作的任務項目，要求學生根據任務內容完成寫作即為任務法 (Silva, 1990)。任務法是交際法的具體實踐 (Samuda, 2005; 羅青松, 2002)，交際法重視語篇的交際功能，而任務法將交際功能具體化，並指導學生透過任務完成語篇的交際功能。使用此法的目的在於訓練學生在不同的語境下運用適當的語言形式達成寫作目的。羅青松 (2002) 認為使用任務法進行的語言練習可為：要求學生寫備忘錄、私人信件、描述人物、報告經歷、撰寫給機關的信函等。在教材編寫上，任務法強調給予清楚的範文及語言提示，範文可幫助學生理解任務的要求，語言提示可提醒學生在特定的寫作任務或目的下，使用何種語言形式最為恰當。

6. 過程法 (The Process Approach)

過程法是將寫作視為一個思想表達的過程 (羅青松, 2002)，在寫作教學中，教師一步步引導學生進行寫作，從幫助學生找到寫作主題、構思文章內容、蒐集相關資料、完成文章架構，到最後修改文章內容 (Krapels, 1990; Silva, 1990)。使用此法的目的在於給予學生有效寫作的策略，教師不干預其中，僅提供基本指示，教師關注的不是學生的語言使用而是思想內容。羅青松 (2002) 認為在中文教學中過程法寫作教學具體步驟為：(一) 在寫作前幫助學生確定寫作目的及讀者，(二) 幫助學生撰寫初稿與修改初稿，(三) 在他人的修改建議下，幫助學生再度編輯文章內容，提高文章質量。

上述所提之六種教學方法各有特色，最佳的應用方式是綜合各種理論方法，根據教學對象、教學環節、學習階段及訓練內容來選擇應用 (羅青松, 2002)。舉例來說，從學術寫作教學的角度來看，控制法可用於訓練學生學術寫作常用詞語與句式的基本表達；自由寫作法可用於引導學生選擇論文主

題及內容架構；語段形式法可用於引導學生將零碎的想法組織成有邏輯性的篇章架構，以達成以論文說服他人的寫作目的；交際法可用於提醒學生潛在讀者的存在，重視文章語言的使用及預設論文所要達到的功能；任務法可用於幫助學生蒐集與論文主題相關的資訊，或完成論文內不同章節的寫作任務；過程法可提供給學生學術論文不同章節內的寫作過程指引，或給予學生進行學術研究及寫作論文的完整步驟。透過操作不同教學法的特點，教師能幫助學生進行學術寫作，而在教材設計方面，不同的教學法也可應用在課文內容編輯及練習題的設計，幫助學生了解學術寫作的要點，訓練他們使用合適的語言表達自己的論點。

第四節 小結

本章第一節先回顧學術寫作的特性及論文內各章節的主題與架構，提示讀者學術寫作體裁的重要性。第二節介紹後設論述的定義及類型，為本研究分析方法建構理論之基礎。此外，第二節亦回顧學術論文中後設論述的相關研究，證明語言與章節與學術寫作的相關性。第三節回顧第二語言的寫作教學法，為本研究之教學應用提供實際方向。

在過去學術寫作研究多著重於英語教學的情況下，大多數的學生僅知道英文學術寫作之規範，不理解其他外語的寫作風格，但隨著中文教學的發展，學生學習的需求日益增多，因此，告知學生中英學術論文的差異是必須的。至於有哪些差異，則需仰賴實際的語料分析。然而，從過去的文獻中我們可以得知現今中文學術論文在質化分析及章節（引言）的後設研究中仍有不足之處，過去研究成果亦不足以應用於實際的教學之中。為彌補不足，本文欲透過中英學術引言的後設論述對比分析，揭示中文學術寫作與英文的異同之處，著重質化分析與教學應用，為中文二語學習者及中文教師提供學術寫作教學的指引，而細部的研究方法將於第三章詳述。



第三章 研究方法

本章第一節說明本研究使用之語料的來源及篩選標準；第二節以具體實例及 Hyland (2005) 的後設論述類型模式來說明語料的分析方式；第三節則展示本研究的流程。

第一節 語料來源

本研究的語料取自學術期刊的論文。本節第一部分先介紹語料來源之期刊，第二部分再說明語料的篩選標準。

一、研究語料

本研究以語言教學期刊論文之引言為主要蒐集對象。選擇語言教學期刊的原因是目前中英引言對比研究中，尚未有針對語言教學期刊進行分析的研究，而在臺灣及中國大陸，有許多攻讀華語文教學碩士學位及對外漢語國際教育碩士學位的中文高級學習者⁷，這樣的學生必須在畢業以前完成與語言教學相關的中文學術論文，因此，針對這樣的需求，本研究選擇語言教學期刊作為語料主要蒐集的對象。

中文語料蒐集自《世界漢語教學》及《外語教學與研究》期刊，英文語料蒐集自《English for Specific Purposes》（專業英語）及《Language and Education》（語言與教育）期刊。其中，選用的中英文期刊皆具有出版時間固定、卷數豐富等特點，相較於其他語言教學的期刊擁有更豐富的文章，便於研究者進行語料蒐集。

《世界漢語教學》及《外語教學與研究》期刊為中文社會科學引文索引（Chinese Social Science Citation Index, CSSCI）收錄之期刊。由於臺灣與中國的語言使用有所差異，本研究語料選自中國的期刊，故分析的語言也以中國的標準漢語為主⁸。而英語期刊選用《English for Specific Purposes》及《Language and Education》，皆為西方英語教學界的核心刊物，亦為社會科

⁷ 學生人數資料參考：① 李培毓、顏好璇（2011，1月）。② 董鵬程（2007，11月）。

⁸ 感謝口試委員王世平老師及張妙霞老師的建議。

學引文索引 (Social Science Citation Index, SSCI) 所收錄之期刊。投稿至上述四個期刊之稿件皆以匿名評審的方式進行審查，期刊內容涵蓋與中英文教學相關的主題，如語言分析、語言教學、課程開發、教材設計等，且四個期刊在第二語言教學領域皆具有一定的權威。接著以下將介紹語料來源及其篩選方式。

二、 篩選標準

本研究從《世界漢語教學》、《外語教學與研究》、《English for Specific Purposes》及《Language and Education》中各蒐集 15 篇中英文學術引言，即中英各 30 篇，總共 60 篇引言進行分析。在蒐集過程中，為保持整體語料之一致性，中英論文皆遵照以下標準進行篩選，避免出現可能的干擾變項：

1. **語料出版時間**：2010 年至 2015 年近六年間出版的學術文章。
2. **語料內容架構**：由於語言教學相關期刊有語言分析、語言教學、課程開發、教材設計等主題，不同主題之研究方法亦不相同，為維持語料的一致性，本文選擇《世界漢語教學》、《外語教學與研究》、《English for Specific Purposes》及《Language and Education》四個期刊中文章架構符合學術寫作基本規範——「IMRD 架構」(Introduction, Methods, Results, and Discussion) 之論文，即包含引言、研究方法、結果及討論的實證研究文章。該類文章符合學術寫作的基本規範，亦是現今期刊論文中最常見的寫作方式，具分析及學習的價值。
3. **語料分析範圍**：本研究分析對象為學術期刊論文中的引言。根據學術論文最常使用的「IMRD 架構」，文章內容包含該篇文章的研究介紹（可能為研究背景、研究缺口、研究問題、研究目的等說明）及文獻回顧的部分都視為是文章的引言 (Introduction)。因此，本文分析語料的範圍亦採用「IMRD 架構」之規範，凡是置於研究方法 (Methods) 之前的篇章，其內容涵蓋研究介紹及文獻回顧，本文都視其為文章的「引言」。
4. **語料作者**：筆者根據論文作者姓名查詢作者背景，刪除作者非中文或英文母語者的論文，以確保本研究分析之語料皆為母語者的語言產出。

本文先蒐集各期刊六年間（2010-2015 年）所有文章，蒐集過程中確保每篇文章皆符合上述篩選標準，再從各期刊中隨機選出 15 篇文章作為分析語料，建構本研究之語料庫。

第二節 分析方式

本節主要說明語料的分析方式。本文應用 Hyland（2005）的後設論述理論進行文本分析，文本內括弧中的語言亦列入計算，其分類方式如下表所示，主要分為交互式及互動式後設論述，交互式後設論述又區分出五次類，分別為連接、架構、照應、舉證及註解標記。互動式後設論述亦有五次類，分別為規避、增強、態度、自我及參與標記。本文將以中英實例呈現後設論述的分析及歸類方式。

表 三-1 Hyland（2005）的後設論述類型

交互式後設論述		
連接標記	連接命題間的關係	in addition; thus; however
架構標記	標誌出語篇內的連續及階層關係	first, second; in sum
照應標記	回指文本其他部分的訊息	as noted above; see Figure 2
舉證標記	標誌引述訊息的出處	according to X; Z states
註解標記	提供命題外的資訊	in other words; for example
互動式後設論述		
規避標記	顯示作者對命題真實性的保留	possible; might
增強標記	強調命題的真實性	clearly; obviously
態度標記	表現作者對命題的態度	agree; unfortunately
自我標記	標記作者在文本內的存在	I; exclusive we
參與標記	以指涉方式的引導讀者加入文本	you; inclusive we; should

資料來源：Metadiscourse: Exploring interaction in writing (p. 49), by K. Hyland, 2005, London: Continuum.

首先，以交互式後設論述分析為例。例（1）及例（2）為連接標記的使用範例，「不過」及“but”都有對比的意義，用以連接命題與命題間的關係。

- (1) 随着二语水平的提高,学习者的语用能力也有了不同程度的发展,
不过高级学习者在语用能力的很多方面仍然与目的语者有较大的差异。
(連接標記)

- (2) The results indicated that it was possible to have adequate comprehension at 80–89% coverage, but that this was uncommon.(連接標記)

例(3)及例(4)為架構標記的使用範例。中文的「一是」、「二是」兩英文的“First”、“second”標識出語篇的連接關係,構築文章的架構。

- (3) Takahashi (1996) 根据前人的迁移理论,提出了两条标准来测量学习者心理层面的可迁移性,一是学习者在特定情境下对母语语用策略得体程度的评定,二是学习者对在同样语境条件下目的语与母语对应的语用策略得体程度的评定。(架構標記)

- (4) However, there are two reasons why further research is needed. First, the research examining how coverage affects comprehension has involved a small number of carefully created texts. ... A second reason why further research is needed is that vocabulary is one of many factors that affect comprehension. (架構標記)

例(5)及例(6)為照應標記的使用範例。中文的「以下」指文章之後所提出的研究問題,英文的“Table 1”回指文本中的表格,皆符合照應標記「回指文本其他部分訊息」的定義。

- (5) 本研究以英语背景的美国汉语学习者为研究对象,提出以下三个研究问题.....(照應標記)

- (6) Table 1 summarises the stages, typical practices and frequent language of problem solving in L1 business encounters. (照應標記)

例(7)及例(8)為舉證標記的使用範例。舉證標記定義為「標誌引述訊息的出處」,中文的「據.....所述」和英文的“suggest”都引述出訊息來源者的想法,指示文本的訊息來自當前的文本之外。

(7) 然而，据陈平 (2013) 所述，绝大多数学校汉语的教授内容相当浅显。(舉證標記)

(8) Schmitt et al. (2011) reported a medium size correlation of .41, but **suggested** that the association between the two variables was smaller due to the relatively large proportion of participants that read texts at higher levels of cumulative coverage. (舉證標記)

例(9)及例(10)為註解標記的使用範例。註解標記具有補充說明文本內容的功能，中文的「如」和英文的“such as”透過舉例針對文本進行了補充說明，提供讀者命題外的資訊。

(9) 汉语母语者在对和自己关系比较亲近的对象(如父母或者好朋友)表达感谢的时候，倾向于使用较多的间接策略。(註解標記)

(10) Many IMGs come from lower income, less well resourced countries **such as** India, Bangladesh, Pakistan and the Philippines, where English is a minority language. (註解標記)

接著說明互動式後設論述標記在中英語料中實際使用的情形。以下的例(11)及例(12)為規避標記的使用範例。中文的「似乎」及英文的“may”的使用都表現出作者對命題真實性的保留態度，為規避標記的主要功能。

(11) Takahashi 通过考察外语环境中不同水平的英语学习者语用迁移的情况，发现语言水平和可迁移性似乎并没有一定的对应关系。(規避標記)

(12) This research **may** help to inform English for academic purposes (EAP) pedagogy by identifying target vocabulary sizes that indicate whether university test items might be understood. (規避標記)

例(13)及例(14)為增強標記的使用範例。下例中文的「特別是」表示作者對於命題內容之強調，而英文的“indeed”表示作者對於命題的肯定，兩位作者都透過增強標記來加強語氣、堅定自我的立場。

(13) 中英文的名词短语的形式并不一一对应，也因此给学习者带来一些

困难，特別是中文的光杆名词可以较自由地充当主宾语等论元……（增強標記）

(14) It is a response to the relative dearth of work into the discursive representation of problem solving, and **indeed** on any naturally occurring spoken interactions.（增強標記）

例（15）及例（16）為態度標記的使用範例。中英文的標記都表現出作者個人對於命題的態度。

(15) 这种游学课程极具吸引力，更重要的是，新的环境让这些来到忠狗的年轻人极为兴奋。（態度標記）

(16) **Surprisingly**, no research has investigated the lexical profile of different types of test items.（態度標記）

例（17）及例（18）為自我標記的使用範例。中文的「本文」和英文的“our article”都是作者在文章中提及自我、彰顯自我存在的表現。

(17) 本文将进一步探讨语言水平和目的语环境的居住时间对汉语第二语言学习者感谢言语行为习得的影响。（自我標記）

(18) For this reason **our article** focuses on one important discursive practice, doctor-doctor communication via the telephone.（自我標記）

例（19）及例（20）為參與標記的使用範例。中文的「可參見」與英文的“see”為以祈使動詞引導讀者關注文本特定重點的表現，符合參與標記「引導讀者加入文本，促使讀者與作者進行交流」的定義。

(19) 两类心理动词对题元的要求可参见例（3）中的 SE 动词“fear”……（參與標記）

(20) For instance, the statistically significant keywords problem and issue, and clusters featuring them (**see** Handford & Matous, 2011), often invoke the first stage of problem solving, when a particular problem is pinpointed.（參與標記）

本文綜合以上後設論述的使用實例，搭配 Hyland (2005) 對後設論述功能類型的研究，統整出後設論述的類型、功能及中英文範例，並繪製出以下表三-2 供讀者參考。

表 三-2 Hyland (2005) 的後設論述類型及本文整理之中英文範例

類型	功能	英文範例	中文範例
交互式後設論述			
連接標記	連接命題間的關係	in addition; thus; however	而且、除此以外、然而、因此
架構標記	標誌出語篇內的連續及階層關係	first, second; in sum	第一，第二，第三、總而言之
照應標記	回指文本其他部分的訊息	as noted above; see Figure 2	上述、下表、以下
舉證標記	標誌引述訊息的出處	according to X; Z states; Y suggest	根據、據.....所述
註解標記	提供命題外的資訊	in other words; for example; such as	換句話說、舉例來說、即、如
互動式後設論述			
規避標記	顯示作者對命題真實性的保留	possible; might; may	可能、大概、似乎
增強標記	強調命題的真實性	clearly; obviously; indeed	一定、明顯地、顯著
態度標記	表現作者對命題的態度	agree; unfortunately; surprisingly	更重要的是、值得研究、很有興趣
自我標記	標記作者在文本內的存在	I; we(exclusive); our article	我、筆者、本文
參與標記	以指涉方式的引導讀者加入文本	you; we(inclusive); should; see	可參見、可參考

資料來源：Metadiscourse: Exploring interaction in writing (p. 49), by K. Hyland, 2005, London: Continuum.

本研究將根據上述歸類方式對中英語料進行後設論述分析，統計各後設論述標記在語料中的出現次數作為量化分析的依據，同時亦整理每個標記的常用語言形式作為質化分析的依據。具體的研究程序及統計分析方式將於下節詳述。

第三節 研究流程

本節說明研究進行之流程，具體過程如下圖所示：

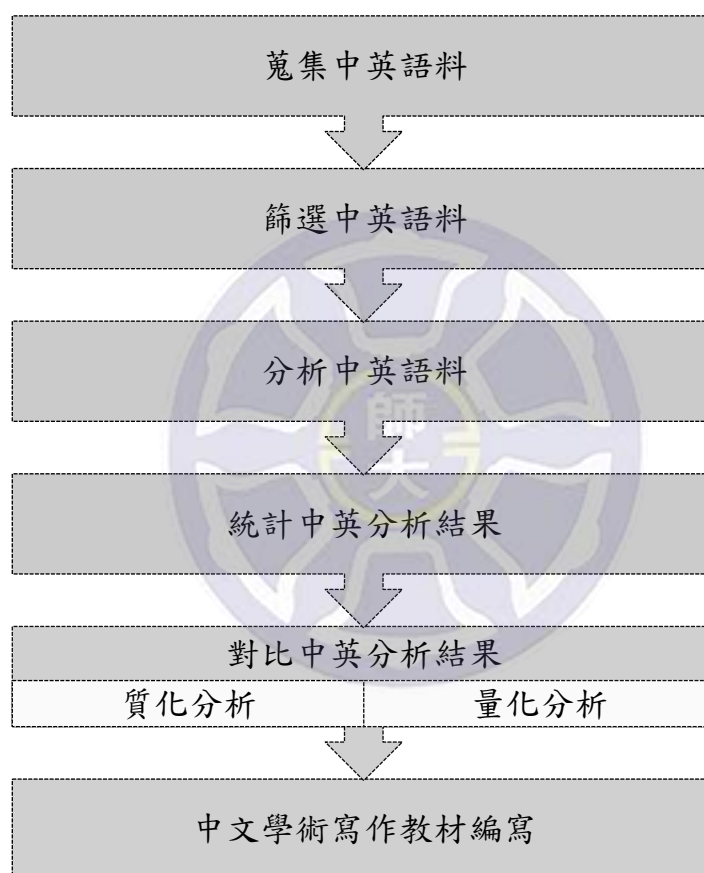


圖 三-1 本文研究流程

本研究首先從《世界漢語教學》、《外語教學與研究》、《English for Specific Purposes》及《Language and Education》四個期刊中蒐集並篩選符合本研究標準的學術論文引言（篩選標準見於本章第一節），接著在 Hyland（2005）的後設論述理論架構之下，分析中英語料，其後統計中英語料中後設論述各類標記的數量及計算出現頻率，並對比中英分析結果之異同。

本研究之中英對比分為質化及量化對比。質化對比分析重點在於描述中英各類後設論述標記的在學術引言中的語言形式及其中差異，量化對比分析重點在於比較中英各類後設論述標記的出現頻率是否具顯著差異。中英對比後，本文於結果討論說明造成中英後設論述使用上相同或相異的可能原因，最後將結果應用於中文學術寫作教材的編寫上。





第四章 研究結果與討論

本章主要目的在於說明研究之質化(後設論述標記在語料中的使用情形)與量化(後設論述標記出現頻率)分析結果,進行中英引言對比,在最後提出與本文結果相關的討論。本章第一節展示中英引言後設論述標記的質化分析結果;第二節展示中英引言後設論述標記的量化分析結果;第三節綜合所有分析結果,討論影響中英寫作差異的可能因素。

第一節 中英質化對比結果

本節將描述中英交互式及互動式後設論述標記的質化對比結果,總結中英的異同之處,並展示中英後設論述常用的語言形式。

一、交互式後設論述標記

1. 連接標記

語言學上定義的連貫(coherence)為語義間的相連,銜接(cohesion)為語言形式上的相連,而連接標記同時具有語言形式上及語義上的連接,主要功能在於連接命題間的關係,其連接方式有附加連接、對比連接及因果連接三種,本文將分段描述不同的連接方式。

在中文引言中,表示命題間為附加關係的連接詞常見有「並且」及「也」,此類連接詞多置於後句,如例(1)、(2)所示,英文則常使用連接詞“and”及連接副詞“also”,如例(3)、(4)所示。中英亦常使用表示進一層的關係或事件進一步發展的詞語來銜接兩對等命題,中文如連接詞「進而」,見例(5),英文如連接副詞“further”、“in turn”,見例(6)、(7)。此外,中英皆有將連接詞語置於兩對等關係的事件中,進而達成連接功能的語言形式,中文常用「不僅(不但)……而且……」及「既……也(又)……」句式,如例(8)、(9)所示,英文常用句式“not only... but also...”,如例(10)所示。中英也常使用如「一方面……另一方面……」、「一類……另一類……」、「on the one hand... on the other hand...」等對等的語言形式將兩命題銜接在一起,如例(11)、(12)、(13)所示。另外,中文還常用連接詞「此外」、句式「除了……以外」來疊加資訊,延伸說明上一段命題內容,此種方式也

是表現命題間附加關係的一種形式，如例（14）、（15）所示。英文也有同樣的表現方式，常用連接副詞“furthermore”及短語“in addition”，見例（16）、（17）。

- （1） 本文借鉴前人提出的研究方法，设计了两个实验，分别在课堂条件下和实验室条件下进行，并且在研究中将课堂观察、理解回应、个性化测验测量和多基线型设计等方法相结合。
- （2） 很多二语学习者和教师都认为目的语环境对提高学习者的语用能力有积极的作用，考察目的语环境中学习者语用习得的研究也很多。
- （3） Many students within this context are being educated amid a tension of conflicting paradigms, **and** this tension is visible in the day-to-day practices of classroom instruction,
- （4） Schmitt et al. (2011) found that as coverage increased in 1% intervals from 90 to 100%, comprehension **also** increased...
- （5） 研究发现噪音类型和噪音水平等因素对母语者之间的言语理解有重要影响，进而在一定程度上决定了言语交流能否顺利进行。
- （6） ... texts themselves are trapped in some non-intertextual black hole unless, and until, they are read ... **Further**, as Hyland (2009) as well as many others have recently observed,
- （7） The explanation for this is that as vocabulary knowledge develops, fewer words within spoken and written text are unknown and **in turn** there are fewer comprehension gaps and a greater precision in understanding.
- （8） 对于生活在海外的华人来说，掌握汉语不仅仅意味着掌握一门语言，而且直接影响着海外华人的民族认同感和民族自豪感。
- （9） 汉语的运动动词所处的句法结构，占绝大多数的既不是方式动词单独做谓语，也不是路径动词单独做谓语的结构，而是方式和路径一起出现的结构。

- (10) ... findings from this study will be of interest **not only** to vocabulary researchers, **but also** to subject specialists involved in teaching content through students' second language.
- (11) 这三项因素对学习中文来说非常重要。中文学习的难度，一方面需要学习者的投入与主观的策略性努力，另一方面有可能会对学习者的自信心造成一定的威胁。
- (12) 目前，对留学生离合词使用偏误的研究成果已相当丰富，总结这些研究可发现有两类偏误最为凸显，一类是当离未离（如：*我理发过了），另一类是离合词离析式使用不当（如：*她今天跑了步两个小时）。
- (13) Weissberg found a difference between the professors' and mentors' expectations regarding the style students use in their presentations, **on the one hand**, and the actual presentations of students, **on the other hand**.
- (14) 王蕾（2005）的分析结果显示，语法难度对汉语文本难易程度的预测力很小。此外，即使有客观的评定语法项目难度的标准，在标注语法难度时，也很难像统计甲级字、甲级词那样明确、全面。
- (15) 与 Drnyei 等的七个维度的不同之处在于除了把目的语社区的有效性和工具动机合并，把文化兴趣、对目的语社区和目的语者的态度与融入动机合并以外，又新选入了两项变量。
- (16) The findings are not therefore illuminated by other forms of data ... **Furthermore**, since the study was conducted in Anglophone Australia, the findings are of limited relevance to BELF contexts.
- (17) The linguistic difficulties that the participants had made them feel more intimidated ... **In addition**, CGTAs not knowing much about American culture and the expectations of the American undergraduate students....

在對比連接方面，中文常使用「但」、「而」等表轉折語氣的連接詞來銜接兩立場相對的命題，見例(18)、(19)。而表轉折語氣的連接詞「但」、「而」除了可以單獨使用，亦常透過與其他詞彙相互搭配的方式出現，如例(20)

的句式「雖然.....但（是）.....」及例（21）的「而.....則.....」。在英文裡，表轉折語氣時常用連接詞“but”及連接副詞“however”和“nevertheless”，見例（22）、（23）、（24）。此外，英文使用如“while”、“although”等連接詞來引出與後述命題相對的事件也是一種對比連接常見的表現方式，見例（24）、（25）。中英還有一種表達對比關係的方式，即利用特定的語言形式來表現後述事件與前述事件完全相反的關係，中文常用短語「相較於」及「與.....相反」，見例（26）、（27），英文則常用副詞“rather”及短語“in contrast”來表現對比關係，如例（28）、（29）所示。

- (18) 对儿童而言，这两种限制仅会影响真词的与格转换，在生造词中无显著作用，但随着年龄的增长，对它们的敏感程度逐步增强。
- (19) White (1986) 的发现之一是母语为空主语的学习者拒绝英语空主语句的比率比较低，而母语为非空主语（法语）的英语学习者拒绝英语空主语句子的比率比较高。
- (20) 虽然教材出版数量不多，但近些年来对于视听说教材的研究却有不少，诸如针对编写原则和体例、题材和话题选择等屡见成果。
- (21) 王蕾主要以总词数、简单词数、虚词数、分句数为变量计算，而郭望皓则以平均句长、汉字难度、词汇难度为变量计算。
- (22) The teacher in Beck's study, for example, provided supports like sentence frames, but only some students recognized his expectations for their writing.
- (23) However, despite large growth, there are relatively few teachers both qualified and confident to teach the subject.
- (24) While this constitutes a smaller proportion of low-SES parents than in the English-medium schools in the national assessment (32%), nevertheless, it indicates that Irish-medium parents are a less homogenously high socio-economic group than has previously been assumed,
- (25) Although the earlier research has been of great value, further research is

needed to determine how the variation between the lexical profile of texts, ...

- (26) 测定文本难度主要有四种方法，即主观评价、根据文本回答问题、完型填空和可读性公式（Gilliland, 1972; 吕中舌, 2003）。相较于前三种方法，可读性公式比较客观且简便经济。

- (27) Silva & Clahsen (2008) 发现，与母语者相反，德英和汉英双语受试的规则变化的屈折词对原词没有启动效应。

- (28) The results demonstrated that students' lack of participation is not always related to their lack of linguistic capital; **rather** it involves a wide range of social and cultural reasons.

- (29) ... each project is unique, and while digging in the ground, for instance, unexpected objects or obstacles may be encountered. In business, **in contrast**, many problems may be predictable,

在因果連接方面，常見兩種類型的詞彙。一為表「原因」的詞語，用以連接因果關係中的原因或理由。中文常用連接詞「由於」、「因為」及介詞「為了」，見例（30）、（31）、（32），英文常用連接詞“given”、“since”及“because”，見例（33）、（34）、（35）。另一為表「結果」的詞語，用以連接因前述原因而得到的後述結果或結論。中文常用連接詞「因此」及「所以」，如例（36）、（37），英文常用副詞“therefore”及“thus”，見例（38）、（39）。此外，中文表「結果」的因果連接中，還有一類以「見」、「看」為基礎的語言形式，表示從前述事件可充分看出後述推論成立的理由，常用副詞「可見」及句式「從.....可以看出」，如例（40）、（41）所示。

- (30) 由于这些标记形式出现的典型位置是在句子的起始位置（Urgeles-Col, 2010: 24），我们称之为句首话语标记。

- (31) Stefanowitsch (2008) 在成人母语者的与格转换判断中没有发现前摄效应，因为他们已完全习得了结构限制。

- (32) 为了保证语言加工的高效，母语者会采取整词提取的方式，不会在实时交流时线上组词根和其他语素。

- (33) **Given** that the presentations used in this analysis were predominantly based on students' library research, it seemed logical to expect that their exposure to a variety of written academic genres.
- (34) **Since** the knowledge gained from lectures forms a critical part of assessment and thus academic success, it is important to ensure they are sufficiently understood to allow adequate note-taking, assimilation and recall.
- (35) ... the comparison of native and non-native speakers in these studies is not straightforward **because** the L1 speakers had a relatively large amount of prior knowledge of most of the target words.
- (36) 绝大多数跨语言句法启动研究均采用这一启动方向，以获取更大的启动量数据，因此继续采用这一启动方向将有助于减少研究风险。
- (37) 在互动中纠正性反馈并不要求学习者做出回答或者自我修正，所以学习者做出修正的比例会随训练设置的不同而改变。
- (38) ... they did not focus directly on how the authors established a critical stance. ... **Therefore**, the research purpose of the present study may be summarised in terms of two questions:
- (39) However, two of these studies (Lessard-Clouston, 2006; Ryan, 2012) were based on a rather small number of L2 speakers (fewer than ten) and, **thus**, the data allowed for mostly qualitative analysis.
- (40) 心智谓词的修饰力与认知情态的强弱成正比而与言据性的强弱成反比。可见，认知情态意义是语用模糊性的根源。
- (41)从这个研究可以看出，对于初级、中级汉语文本来说，句长是影响其难度的因素。

2. 舉證標記

舉證標記主要功能為標誌訊息的出處。常見的舉證方式有三：第一，將與命題論述相關的參考文獻統一系列於括弧之中，以補充的方式置於句末，中

文見例(42)，英文見例(43)。第二，直接引述或說明前人研究的內容或結果，中文常使用「認為」、「表明」、「發現」等動詞及「根據」、「按照」等介詞，如例(44)、(45)、(46)、(47)、(48)所示，英文則常使用“suggest”、“find”等動詞或介詞“according to...”來說明前人研究的內容或結論，如例(49)、(50)、(51)所示。第三，以舉例的方式說明前人研究的內容或結果，藉此方式鞏固自己的立論，中文有「如.....發現」，見例(52)，英文有“as...note”、“as...point out”，見例(53)、(54)。

(42) 自上个世纪母语习得研究涉足关系从句后 (de Villiers et al., 1979; Tavakolian, 1981), 研究者们也开始对成人如何习得二语关系从句进行研究 (Doughty, 1991; Hawkins, 1989; Hawkins & Chan, 1997)。

(43) The school system has been the primary vehicle for the attempted revival of the language (Coady and O’ Laoire, 2002).

(44) 贾玉新(1997) 认为跨文化交际能力是外语教育的最终目的。

(45) 鞠玉梅(2004)的研究表明，英汉摘要结构存在显著不同，英文摘要通常包含四个语步，即引言、方法、结果和讨论，结构更加完整。

(46) Bley-Vroman & Yoshinaga (1992) 通过生造词与格判断，发现以日语为母语的高水平二语学习者也能习得英语与格转换的广域限制。

(47) 根据黄伯荣、廖序东(1991)以及张斌(2001)，我们将虚词的范畴定为：介词、连词、助词、语气词、副词和方位词。

(48) 从本质上来说纠正性反馈是一种互动行为，因此按照 Long 的“互动假说”，它应该在语言习得中发挥着重要作用。

(49) Owen (1993) further **suggests** that voice cannot be effectively taught in second or foreign language (L2) contexts due to the idiomatic nature of use.

(50) Parry (1993) **found** that the student was partly successful at inferring new word meanings from disciplinary texts.

(51) According to Lindholm-Leary (2001), teachers optimize input in the

target language by adjusting their speech to the comprehension level of the learner and making it interesting, relevant, and slightly challenging.

(52) 如 Silva & Clahsen (2008) 发现, 与母语者相反, 德英和汉英双语受试的规则变化的屈折词对原词没有启动效应。

(53) However, as Ferguson (2012) notes, there is a real dearth of studies investigating the effectiveness of EMP courses of instruction.

(54) ... as Tusting and Barton point out, informal learning can be “unplanned and unpremeditated” (2006, 30).

3. 註解標記

使用註解標記目的在於提供讀者命題外的資訊, 向讀者補充與命題相關的內容。中英常用的註解標記有三種: 第一, 使用特定詞彙舉例說明命題內容, 中文常用介詞「例如」及「如」, 見例 (55)、(56), 英文常用短語 “such as”、“for example” 及縮略語 “e.g.”, 見例 (57)、(58)、(59)。其中值得注意的是, 英文 “e.g.” 多出現在表示補充說明的括弧之中, 而 “such as” 和 “for example” 則多出現在文句之中。第二, 以換句話說的方式再一次說明命題內容, 中文常用動詞「即」和短語「也就是說」, 見例 (60)、(61), 英文常用短語 “in other words”、“..., that is, ...”, 見例 (62)、(63)。在此類中, 中文還常用「更準確地說」、「簡單來說」等短語, 加強或簡單說明命題內容, 如例 (64)、(65) 所示。第三, 使用冒號 (:) 或括弧將補充資訊置於其中, 中文見例 (66)、(67), 英文見例 (68)、(69)。值得一提的是, 中文引言括號內的補充資訊常為專有名詞的英文翻譯, 如例 (67) 所示, 由此可知英文資訊對於讀者理解文章內容方面具有一定的幫助。

(55) 也有个别研究发现在方式动词的使用上存现跨语言迁移现象。例如, Harley & King (1989) 发现以法语为 L2 的英语母语者在用 L2 叙述运动事件时, 倾向于使用较多方式动词, 明显受到母语 S 型语言特点的影响。

(56) 大部分研究发现路径信息的描述容易受到跨语言影响 (如, Cadierno & Ruiz, 2006; Brown & Gulberg, 2010)。

- (57) To date, much of the small body of research into workplace presentations has been conducted in fields **such as** management, marketing and business venturing.
- (58) In business contexts, people may, **for example**, write an email and/or a text on instant messaging (IM), while speaking to a customer or colleague on the telephone.
- (59) Transfer of learning involves the application of previous learning to a new context (**e.g.**, Burke, Jones, & Doherty, 2005; Opfer & Thompson, 2008; Pea, 1987).
- (60) “单范畴合并”，即把两个二语语音范畴合并成一个母语语音范畴。
- (61) 在对路径信息的描述上，S 型语言的人倾向于比较细致地描述动作的轨迹，也就是说，更多关注动态信息，较少关注静态信息。
- (62) Social identity roles are the roles a person internalizes as a member of different social structures. **In other words**, people start to see themselves as possessing the characteristics of the social roles they perform...
- (63) To respond to such a demand, people have been resorting to multi-communication (MC), **that is**, holding multiple, face-to-face and electronically mediated conversations at the same time.
- (64) 这两种动机的倾向性更准确地说，是在目标的层次上，先于动机，使得动机或是向着与目的语文化社区的融入，或是向着语言学习的实用意义的目标发展。
- (65) 简单来说，可以把张宁志、李燕和张英伟等人的方法称为“二要素难度定量分析法”，杨金余的方法称为“五要素难度定量分析法”。
- (66) 在早期的研究中，他们强调语言学习动机的社会性，并确定为两种不同倾向：融入倾向和工具倾向。
- (67) 语言学能 (**Language aptitude**) 和学习动机是解释第二语言学习成

績不同的两大关键因素。

(68) Coffin and Hewings (2003) propose three ways of structuring essays relating to three types of overall rhetorical purpose: exposition, discussion and challenge.

(69) The college requires all students to enrol in at least four trimesters **(three for native or near-native speakers of English)** in the English Studies Programme as part of their general education requirements.

除了上述提及的標記用法，中文註解標記「如」、英文“as”還時常與舉證或照應標記搭配使用。例(70)的「如.....發現」及例(71)的“as...point out”便是註解搭配舉證的例子，以前人研究論點為例補充自己的論述，搭配舉證標記「發現」和“point out”使用。例(72)的「如圖 1 所示」和例(73)的“as introduced above”則是註解搭配照應的例子，「如圖 1 所示」以文章內的圖表內容為例來補充自己的論述，搭配照應標記「圖 1」使用，“as introduced above”則以前文介紹過的內容作為例來補充自己的論述，搭配照應標記“above”使用。

(70) 如 Silva & Clahsen (2008) 发现，与母语者相反，德英和汉英双语受试的规则变化的屈折词对原词没有启动效应。

(71) ... **as** Tusting and Barton **point out**, informal learning can be “unplanned and unpremeditated” (2006, 30).

(72) 不及物动词的非宾格性和非作格性有强有弱，是一个连续统，如图 1 所示。

(73) Such ideas are close to understandings of learning as situated cognition, **as** introduced **above** (Lave and Wenger 1991).

4. 架構標記

架構標記主要功能為標誌出語篇內的連續及階層關係，可以指文本整體亦可指文本局部的訊息。中英常用的架構標記有四種：第一種標記可標誌出

命題內容的先後順序，中文常用「首先」、「然後」、「同時」、「目前」等副詞，如例(74)、(75)、(76)所示，英文則常用表先後次序的副詞“first”、“next”及表時間順序的短語“at the same time”、副詞“recently”，見例(77) - (79)。第二種標記可標誌出命題內容的總結，中文常用短語「綜上所述」、「總體來看」，如例(80)、(81)所示，英文常用短語“in sum”，見例(82)。第三種標記可展示命題本身的內容架構，中文如例(83)的「一是……二是……」，英文如例(84)、(85)的“first..., second...”、“1..., 2...”。第四種標記展示文句間的從屬關係，顯示後續論述歸屬於命題的特定範圍之下，中文常用介詞「關於」、短語「就……而言」，見例(86)、(87)，英文常用“in terms of”、“in relation to”等短語，見例(88)、(89)。

(74) 首先根据教育背景和英语水平, 将学习者分成高级水平组(研究生)和中级水平组(本科生), 然后根据学习者在目的语环境中居住的时间将每一组又分成两组。

(75) 只有当译员完全理解了源语的意义, 才可能成功完成口译 (Seleskovitch, 1978, 1999; 勒代雷, 1994, 2001); 同时, 源语理解在某种程度上与一般理解高度相似……。

(76) 目前, 学界对口译的认知心理过程的探讨呈现以下趋势: 从以基于经验的理论探讨和离线数据分析为主。

(77) The article **first** presents a review of the literature that has informed the study. **Next**, a discussion of the main results and the implications for the BE class follows.

(78) The place of linguistic metalanguage, or grammar, is highly contested in most Anglophone countries ... **At the same time**, empirical inquiry into the teaching of poetry writing is limited.

(79) **Recently**, a few studies that focus on NNESTs teaching at kindergarten through 12th grade (K-12) levels have contributed to the literature.

(80) 在关于汉语词长的研究中, 李毕琴等(2006)的研究发现工作记忆

中存在词长效应。综上所述，我们提出以下假设：.....

- (81) 汉语使用的方式动词(45.3%)比土耳其语(34%)多，比英语(53%)少；路径动词(53.1%)则比土耳其语(59%)略少，比英语(27%)多，总体来看，运动动词使用模式居于S型与V型语言之间。
- (82) **In sum**, as these studies indicate, contextual conditions and technology availability have provided fertile ground for the growth and development of MC, particularly in technology-infused corporations.
- (83) 根据孙天琦、潘海华(2012)，汉语非作格动词带宾语大致限于两种情况：一是宾语为计数结构，如例(4a)；二是出现在某些对比结构中，此时宾语是对比焦点，如例(4b)。
- (84) there are two reasons ... **First**, the research examining how coverage affects comprehension has involved a small number of carefully created texts. ... **A second reason** why further research **is** needed is that vocabulary is one of many factors that affect comprehension.
- (85) This paper analyzes interview and classroom data to identify **(1)** what the teachers understood about second language (L2) development and L2 academic writing, and **(2)** to what extent these perspectives manifested in the teachers' writing instruction.
- (86) 在关于汉语词长的研究中，李毕琴等(2006)的研究发现工作记忆中存在词长效应。..... 关于语法难度，王蕾(2005)的分析结果显示，语法难度对汉语文本难易程度的预测力很小。
- (87) 就关系从句的中心语参数而言，韩语和汉语一样，其关系从句都位于中心语名词的左边，因此可以认为韩语在类型学距离上与汉语接近(Han, 1992)。..... 就中心语参数而言，韩语者的表现应该优于以其他语言为母语的汉语学习者。
- (88) **In terms of** transfer of learning itself, Pea (1987) argued for an interpretative perspective that recognised the importance of cultural

‘appropriateness’.

- (89) **In relation to** writing and the construction of argumentation, he suggests that the key focus should be on the linking of the key propositions (grounds, claim, warrant) and how this is achieved.

5. 照應標記

照應標記是作者用以回指文本其他部分訊息的標記。中英常用的照應標記有兩種：第一種為回指文本本身的標記，中文常用「上述」、「以下」來指涉文章本體，如例(90)所示，或使用「前者」、「後者」來指涉之前說過的訊息，如例(91)所示。英文則常用“above”、“following”來指涉文章本體，見例(92)、(93)，或使用“former”、“latter”來指涉曾經提及的訊息，見例(94)。第二種為回指文本內特定區塊或項目的標記，中文如「表1」、「例2」等，見例(95)、(96)，英文如“section 4.2”、“figure 1”，見例(97)、(98)。

- (90) 目前的相关研究大都仅仅选择空主语参数特征簇中的某一个值项进行实证调查。而本文正是基于上述主张，试图了解空主语参数特征簇的三个值项在中介语中的并行发展状况。以下是对相关研究的简述。

- (91) Talmy 认为，路径是运动事件的核心，因此他根据路径信息的不同词汇化类型，将世界上的语言大致分为两类：动词框架语言和附加语框架语言。前者主要用动词来表达路径信息，如西班牙语、土耳其语等；后者用附加语来表示路径信息，如英语、德语等日耳曼语言。

- (92) Of the variety of social roles noted **above**, the institutional and professional identity roles were most prominently represented in the data.

- (93) The **following** questions guided our investigation:

- (94) The conceptual framework of Perkins and Salomon distinguished between ‘low-road’ and ‘high-road’ transfer, **the former** occurring ‘semi-automatically’ ... and **the latter** – where failure is most likely to occur – delimiting transfer that requires abstraction of principles and greater

metacognitive processing.

(95) 以 BNC 口语分库为语料建构出英语心智谓词的宏观、中观和微观结构 (见表 1)。

(96) 英语中复数光杆名词只能类指 (generic) 或不定指 (Carlson, 1977), 如例 (2)。

(97) This is discussed in more detail in Section 4.2.

(98) This issue is increasingly important, given the growth in the EAL population in England since 1997 (see Figure 1).

綜合來看，中英文的交互式後設論述標記在語料中的使用情形相似，不管中文標記的使用情形為何，在英文裡都可以找到相對應的用法及語言形式，可知後設論述之交互式標記在中英文裡具有跨語言的相似性，由此推論 Hyland (2005) 所整理出的交互式標記類型在中文裡亦有其普遍性。

二、 互動式後設論述標記

1. 自我標記

在文本中能標誌出作者存在的標記，都可歸類於自我標記。中文常用的自我標記有「我們」、「本研究」、「本文」、「筆者」及「作者」五項，如例(99) - (103) 所示。這五項又可歸為三類，「筆者」及「作者」為直接指涉作者本人的標記，「我們」為直接指涉作者群的標記，「本研究」及「本文」則為指稱文章本身的標記。而英文主要也有這三類自我標記，如例(104)的 “I” 為直接指涉作者本人的標記，例(105)的 “we” 為直接指涉作者群的標記，例(106)的 “this study” 則為指稱文章本身的標記。

(99) 在我們可及的相关文献中，只有 Yuan & Zhao (2005) 基于学习者母语的類型學特征差异调查了汉语关系从句中接应代词的二语习得状况。

(100) 本研究从语际语用学 (Interlanguage Pragmatics) 的视角探讨中国 EFL 学生习得英语心智谓词的过程及其语用发展规律。

(101) 本文的研究对象为澳大利亚布里斯班华人居住区的华裔移民第二代小学生。

(102) 而据笔者补充统计，截止 2011 年也仅增加了 4 种 3，加上 1989 年最早一部视听说教材，也不外 26 种。

(103) 不及物动词带宾语现象是汉语的一大特点，但就作者所知，目前只有 Yuan (1999)、袁博平 (2002) 的研究涉及英语背景学习者习得汉语不及物动词带宾语结构。

(104) In relation to their organization, I found the use of a relatively formulaic two-move structure in introduction sections

(105) In this paper, we present an analysis of DL preschool teachers' language practices in bilingual interactions...

(106) ... For this reason, this study adopts the term 'methods', rather than the original 'strategies'.

2. 增強標記

增強標記為作者用以強調命題內容真實性的後設論述標記。在中英文引言中，增強標記大多以副詞的形式出現，用來強調命題本身是絕對可信的，中文常用副詞為「明顯」、「當然」，見例 (107)、(108)，英文常用副詞 “indeed”、“obviously”，見例 (109)、(110)。具有同樣功能的還有強調事實真實性的短語，中文常用「實際上」、「事實上」等置於句首的短語，表示後述事件的真實性，如例 (111)、(112) 所示，英文則常用短語 “in fact” 來表現相同功能，見例 (113)。第二，使用使用特定詞語來突出作者欲強調的事件，中文常用短語「特別是」、副詞「甚至」來突出事件，如例 (112)、(114)，英文常用短語 “in particular”、副詞 “especially” 來展示事件的特殊性，見例 (115)、(116)。第三，使用表後述事件與前述對象間必然關係的動詞，中文常用「必須」、「應該」等情態助動詞 (modal auxiliary)⁹，表

⁹ 分類方式引用自：謝佳玲 (2006a, 2006b)。

示前述對象必須仰賴後述事件，如例（117）、（118）所示，英文則常用“should”、“must”等情態助動詞，如例（119）、（120）所示。第四，中英也常用動詞短語來強調命題內容的重點，增加讀者對於特定命題的注意力。中文常見「需要注意的是」、「需要指出的是」等短語，見例（121）、（122），英文則常用句式“it should be noted that...” ，見例（123）。

（107） 字频对汉字识别有重要影响，留学生对高频字的认读速度明显快于低频字（喻柏林、曹河圻, 1992; 高定国等, 1995; 张必隐, 2002）。

（108） Stefanowitsch (2008) 在成人母语者的与格转换判断中没有发现前摄效应，因为他们已完全习得了结构限制。当然，频率并非决定语法形成的唯一因素。

（109） The Internet does **indeed** provide an almost endless pool of information about health, disease and lifestyle issues.

（110） **Obviously**, it is no simple matter to assess the relative weight of all these factors.

（111） 汉语中还存在一类特殊的不及物动词带宾语的情况，如“他经常去美国（来中国、跑上海、飞北京、睡大床）”…… 这种结构实际上是一种省略了介词的结构……。

（112） …… 另一方面，对外语学习者的隐喻理解策略及模型却鲜有探讨。事实上，由于外语语言能力的欠缺以及外语文化和概念体系的缺乏，学习者不大可能如同英语本族语者那样能对隐喻，特别是对常规隐喻进行自动、下意识地加工。

（113） Multi-communication has **in fact** been greatly facilitated by the latest advances in technology which have provided highly flexible and mobile communication tools.

（114） 允准空主语的汉语同时也允准空宾语（甚至其他空成分），而英语既不允准空主语也不允准空宾语（Xu, 1986: 75）。

- (115) **In particular**, one study which can act as a reference point is the local literacies study carried out 20 years ago by Barton and Hamilton (1998).
- (116) However, for many students, **especially** those accessing their education through a non-native language, disciplinary vocabulary also remains one of the most challenging areas.
- (117) 上一小节的分析表明英语为母语的学习者若要成功习得汉语心理动词，则必须正确区分英汉心理动词对句法位置和题元角色的不同要求。
- (118) 语义协商研究更深入的理论构建除了探索哪些因素会影响语义协商发生数量继而发挥其效用，还应该从多角度（如话语分析、认知心理、社会文化等）探索语义协商效用的产生机制。
- (119) ... a substantial amount of research carried out over the last decade on academic writing suggests that it **should** be no longer perceived as impersonal or completely objective prose....
- (120) To learn the ways of using language and creating texts valued in school, learners **must** have opportunities to experience and practice academic language.
- (121) 然而需要注意的是，空主语参数实际上包含若干种句法现象，属于由诸多特征形成的特征簇（feature clustering）（Chomsky, 1986）。
- (122) 汉语欧化就是欧洲语言的表达形式经由翻译被复制进基本码汉语。但需要指出的是，复制不是机械地拷贝.....。
- (123) However, **it should be noted that** the school represents just one domain in which children learn...

3. 規避標記

規避標記的使用展現的是作者對於命題內容真實性的保留。中英常用的規避標記有兩種：第一，使用特定詞彙來減弱命題內容的真實性，中文常用表猜測的認知情態助動詞（epistemic modality）「可能」及情態副詞「也許」

¹⁰，如例(124)所示，英文常用情態助動詞“may(might)”、動詞“seem”及短語“be likely to”來表示事件的不確定性，藉此保留與讀者間的討論空間，如例(125)-(127)所示。第二，使用特定詞彙來表示數據的模糊性，中文常用副詞「(大)約」、「幾乎」來表示，如例(128)、(129)所示，英文常用副詞“approximately”、“about”來表示，如例(130)、(131)所示。而中文的規避標記使用又比英文多元，除了上述提到的兩種外，中文亦常用「在一定(很大、某種)程度上」、「基本上」等描述程度的短語來減緩命題的肯定程度，維持住作者在特定命題上中立的立場，如例(132)、(133)所示。此外，在描述研究目標方面，常見中文作者使用「嘗試」、「試圖」等動詞來減少自身研究的貢獻及影響力，展現謙虛的一面，見例(134)、(135)。

(124) 这一设计可能存在的问题包括：首先，图片中同一类个体(如小马、小猫)数量均为1，这也许是儿童大量使用光杆名词的原因。

(125) Failure **may** also result from the type of transfer that is being sought, and the extent of measures taken to achieve it.

(126) Telephone and email, for instance, **seem** to lend themselves readily to multi-communication

(127) These studies have indicated that as the lexical coverage increases above 90%, comprehension **is likely to** increase.

(128) 成人在语言学习成果上显示出较大的差异。有的(约5%, Singleton, 1995)能够达到相当于本族语者的水平。

(129) THINK 的言据意义最弱而认知情态意义最强; SUPPOSE 的认知情态与言据意义几乎等同，介于两者之间。

(130) This was **approximately** 14.5% of all pupils of compulsory school age and above (DfE, 2011).

(131) ... in Australia **about** 39% of the total medical workforce are IMGs.

¹⁰ 分類方式引用自：謝佳玲(2006a, 2006b)。

(132) 作为译员内化了的规则，口译规范在口译过程、口译行为和口译活动中处于支配地位，现场口译的各种策略和现场译员的各种决策都在一定程度上受到规范的支配。

(133) 依据 Timberlake (2004)，俄语关系从句在中心语参数、标句词、接应代词以及深层表征等方面基本上与英语关系从句一致。

(134) 我们利用 Cao & Xiao (2013) 建立的包含七个维度的英文摘要多维度分析模型，尝试揭示两类摘要的语步在各个维度潜在的异同。

(135) 目前尚没有针对中级欧美留学生的汉语文本可读性研究，因此，本文试图针对该群体制定一个较为科学的可读性公式。

4. 參與標記

參與標記為以指涉方式的引導讀者加入文本的標記。在中英引言中，表現的方式有兩種：第一，使用特定詞彙請讀者參考其他與命題內容相關的資料，中文常用「(可)參見」、「見」等動詞，如例(136)、(137)所示，英文常用動詞“see”，見例(138)。此外，使用該詞時，英文常以“see...for a...”的句式呈現，見例(139)。第二，使用包含讀者存在的第一人稱複數代詞「我們」(inclusive we)，將讀者與作者視為一個群體，表示作者考慮的事件也是讀者重視的事件之一，中文實例見例(140)，英文實例見例(141)。

(136) 語料探討了 NP3、NP2 的語篇可及性、定指性、有生性和長度等因素對與格轉換的影響 (參見 Bresnan et al., 2007)。

(137) 以 BNC 口語分庫為語料建構出英語心智謂詞的宏觀、中觀和微觀結構 (見表 1)。

(138) Holmes and Stubbe (2003) explore the discursive realisation of both linear and circular problem-solving patterns (see also Handford, 2010; Koester, 2006).

(139) ... studies have found that native speakers generally only record up to 40% of the main points (see Titsworth & Kiewra, 2004 for an overview).

(140) 但是上述研究均来自对语言学因素的探讨, 较少探讨一般认知因素对汉语儿童英语学习的影响 (彭鹏、陶沙, 2009), 这使我们无法全面了解汉语儿童英语学习的影响因素和规律。

(141) **We** know much less about the relationship between students' rhetorical choices and the identity roles they project in their prepared oral discourse....

5. 態度標記

態度標記的使用可以表示作者對命題的態度, 如使用「值得」、「重要」、「有興趣」等詞來表示其態度。在中文引言中, 態度標記常以三種形式出現: (a) 置於主語的位置, 如例 (142) 的「感興趣的是.....」。(b) 置於賓語的位置, 如例 (143) 的「.....很有啟發性」。(c) 一樣置於賓語的位置, 但被包含在「是.....的」句之中, 如例 (144) 的「.....是非常值得研究的」。而在英文引言中, 表示作者對命題態度的標記有許多, 這些標記大多是表個人情緒或態度的副詞或形容詞, 如例 (145) 的“unfortunately”、例 (146) 的“surprisingly”及例 (147) 的“important”。又態度標記常與句式 “It is...” 搭配使用, 出現在句首中, 見例 (147)。除了上述所說的態度標記外, 使用表作者心理狀態的心理動詞也是英文常用的態度標記之一, 如 “wonder”、“agree with”, 見例 (148)、(149)。

(142) 我们感兴趣的是, 以汉语为母语背景的中国英语学习者, 在英语口语词汇加工过程中, 是否也会发生跨语言语音干扰现象?

(143) 将离合词与其离析式教学分开, 结合语法教学进度来安排离析式教学, 同时注重归纳总结, 我们统称为“循环递进式”教学法, 这种教学法对改进离合词教学很有启发性。

(144) 在母语和目标语存在较大差异的情况下, 英语背景学习者能否习得汉语不及物动词带宾语结构, 在习得汉语两类不及物动词带宾语结构时是否存在差异, 是非常值得研究的。

(145) **Unfortunately**, the extent to which the EAP programme successfully fulfils its support aim is uncertain.

- (146) **Surprisingly**, no research has investigated the lexical profile of different types of test items.
- (147) ... **it is important to** explore the personal dimension and subject-specific world-views that inform the wider sense of what being a subject teacher entails.
- (148) We **wondered** whether candidates who had been given the opportunity to view their own teaching via video prior to the POC were in a better position to engage in analysis of their lesson at the POC.
- (149) We **agree with** Celce-Murcia's (2002) claim that more work on middle voice in academic English is required.

總括來說，中英文互動式後設論述標記在語料中的使用情形較為多變。在自我、增強及參與標記方面，中英的使用情況相似，皆有可相互對應的用法及語言形式。而在規避及態度標記方面，中英間存在著差異。

首先，就規避標記而言，中文有四種規避的方式，而英文相對來看只有兩種，由此可見，「使用描述程度的短語（如：在一定程度上）來減緩命題的肯定程度」和「在描述研究目標方面，使用特定詞彙（如：試圖）來減少自身研究的貢獻及影響力」這兩種規避方式是中文特有的，可以視為中文學術寫作的特點之一。其次，就態度標記而言，英文會使用「表作者心理狀態的心理動詞（如：wonder）」來表現作者的態度，但中文裡尚未發現這樣的現象，因此，可將心理動詞的使用視為英文學術論文特有的寫作方式。而造成中英寫作差異的可能原因，本文將於第三節研究討論詳述。

三、中英後設論述標記常用詞語

在上段文章中，筆者整理出中英後設論述各標記在引言中的的使用情形與實例，但前文所列舉出的語言形式僅為示例，中英尚有其他常用的語言形式，故筆者將中英後設論述標記在引言中的使用情形及所有常用語言形式整理成表四-1 及表四-2，以供讀者參考。此統整結果亦可應用於本文第五章教學應用中。

表 四-1 中英交互式後設論述標記使用情形

		標記使用情形	中文實例	英文實例
連接 標記	附加 連接	銜接兩對等命題。	並且、而且、且、也、亦、還、又、進而、 不僅/不但.....而且.....、既.....也/又.....、一 方面.....另一方面.....、一個.....另一個.....	also; and; as well; further; in turn; not only... but also...; on the one hand... on the other hand...; in one approach... in another approach...
		疊加並延伸說明上段命題內 容。	此外、另外、除（了）.....以外、除此之外	in addition (to); additionally; besides; furthermore; moreover; aside from
	對比 連接	銜接兩立場相對的命題。	但、但是、卻、然而、而、不過、則、儘管、 雖、雖然/儘管.....但（是）.....、而.....則.....	but; yet; however; nevertheless; whereas; while; although; despite; in spite of; even though; though
		表現後述事件與前述事件完全 相反的關係。	相較於、相對於、不同於、與.....相反、與..... 不同、與.....相對、正好相反、與之相反、相 對而言	rather; in contrast; contrast to...; in turn; instead
	因果 連接	表「原因」，用以連接因果關係 中的原因或理由。	由於、因為、為了、為、鑒於、.....是因 為.....、.....是為了.....	given; since; because because of ; in order to; for; as; owing to; as a result of; result from; due to; attribute to; the explanation for this is...; reason why... is...
		表「結果」，引出因前述原因而 得到的後述結果或結論。	因此、所以、因而、從而、鑒於此、基於此、 據此、（由此）可見、可以看到、從.....可以 看出	therefore; thus; hence; consequently; so that...; ..., so...; for the reason that...; for this reason...

舉證標記	將文獻列於括弧中置於句尾。	(賈玉新, 1997)	(Coady and O' Laoire, 2002)
	使用特定詞彙說明、描述或引介前人研究的內容或結論。	認為、表明、發現、證明、顯示、指出、提出、提到、說、報告、主張、根據.....、按照.....、據.....所述、參照.....	suggest; find; argue; note; point out; indicate; show; demonstrate; express; claim; comment; contend; present; report; according to...
	以舉例的方式說明前人研究。	如.....發現/所言	as...note/point out/cite/show/argue
註解標記	舉例說明命題內容。	例如、比如、如、諸如	such as; as; like; for example; for instance; e.g.
	以換句話說的方式補充說明命題內容。	即、也就是(說)、換言之、所謂.....就是、更準確地說、簡單來說、可簡述為	in other words; that is, ...; that is to say...; namely
	使用標點符號進行註解。	冒號：及括號()	冒號：及括號()
架構標記	標誌出命題內容間時間的先後順序。	首先、先、然後、後、其次、其後、之後、再、繼而、同時、目前	first; first of all; at first; initially; before; after; later; then; go on; next; finally; ultimately; at the same time; recently; currently; so far
	標誌出命題內容的總結。	綜上所述、總體來看、總體而言、總的來說、綜合來說、總體來說、總之	in sum; by and large; overall
	展示命題本身的內容架構。	一是.....二是.....、第一.....第二.....、1.....2.....	first..., second...; 1..., 2...; a..., b...
	展示文句間的從屬關係，表示後續論述歸屬於命題的特定範圍下。	關於、至於、就.....而言、在.....方面、對於.....而言、對於.....來說、在.....上、從.....的角度來看、從.....來看	in terms of; in relation to; in the case of; in the context of
照應標記	回指文本本身或指涉之前說過的訊息。	上述、下文、以上、以下、如下、前文、前述、前者、後者、其中	above; below; follows; following; former; latter
	回指文本內特定區塊或項目。	表1、例2、第二節	section 4.2; figure 1; table 3

表 四-2 中英互動式後設論述標記使用情形

	標記使用情形	中文實例	英文實例
自我標記	以指涉作者本人的方式指稱自我。	我、我的、筆者、作者	I; my
	以指涉作者群的方式指稱自我。	我們、我們的	we; our
	以指稱文章的方式指稱自我。	本文、本研究	this/the article; study; paper; research
增強標記	強調事實的真實性。	明顯、當然、必然、清楚地、顯著、完全、實際上、事實上	indeed; obviously; clearly; certainly; specifically; apparent; in essence; in fact
	展示事件的特殊性。	特別是、甚至、尤其是	in particular; particularly; especially; even
	展示後述事件與前述對象間的必然關係。	必須、應該、一定	should; must; ought to; have to
	使用動詞短語來強調命題內容的重點、增加讀者注意力。	需要注意的是、值得注意的是、必要指出的是、需特別說明的是	it should be noted that...; the important point is that...
規避標記	減弱命題內容的真實性。	可能、也許、似乎、或許、不失為	may; might; could; perhaps; seem to; be likely to; probably; tend to
	表示數據的模糊性。	(大)約、幾乎	approximately; about; almost
	使用描述程度的短語來減緩命題的肯定程度。	在一定(很大、某種)程度上、基本上	無
	在描述研究目標方面，使用特定詞彙來減少自身研究的貢獻及影響力，展現謙虛的一面。	嘗試、試圖	無

參與標記	請讀者去參考其他與命題相關的資料。	(可) 參見、詳見、另見、見	see; see...for a...
	使用包含讀者存在的第一人稱複數代詞「我們」(inclusive we)，將讀者與作者圈成一個群體，表示作者考慮的事件也是讀者重視的事件之一。	我們	we; us
態度標記	表現個人的情緒或態度。	值得、重要、有興趣、有啟發性 中文常見三種形式： 1. 置於主語的位置，如「感興趣的是……」。 2. 置於賓語的位置，如「……很有啟發性」。 3. 置於賓語的位置，被包含在「是……的」句之中，如「……是非常值得研究的」。	unfortunately; surprisingly; important; importantly; significant; interested; difficult; impossible; necessary; essential; helpful 英文常見形式：It is...to/that...
	使用表作者心理狀態的心理動詞。	無	wonder; agree with; hesitate

第二節 中英量化對比結果

本節首先比較中英文後設論述標記整體的使用情形，結果如表四-3 所示。在 30 篇引言中，中文後設論述標記總共出現 3294 次，其中，交互式後設論述標記出現 2888 次，互動式後設論述標記出現 406 次。而英文 30 篇引言中，後設論述標記總共出現 3698 次，交互式後設論述標記出現 2990 次，互動式後設論述標記出現 708 次。

表 四-3 中英後設論述標記之使用次數（次）

	中文	英文
交互式後設論述標記	2888	2990
互動式後設論述標記	406	708
標記總和	3294	3698

為更清楚檢視中英兩標記使用差異，本文統計兩類標記的使用頻率。頻率的計算方式為統計兩類後設論述標記的出現次數，再將數值除以標記的總和(中文後設論述標記共出現 3294 次，英文後設論述標記共出現 3698 次)，統計結果如下圖所示。

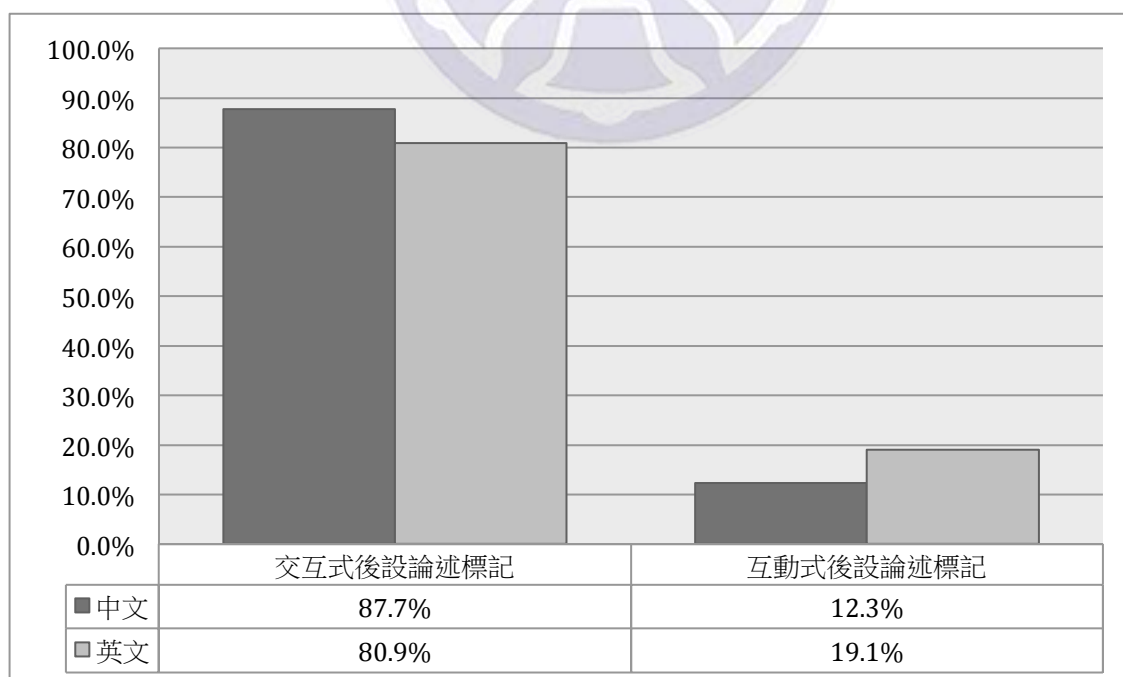


圖 四-1 中英後設論述標記使用頻率對比（百分比）

觀察上圖可以得知中英文在引言中的交互式後設論述標記使用頻率皆高於互動式後設論述標記，顯示中英文皆喜用交互式標記來組織文章，為讀者建構閱讀脈絡，而中文交互式標記使用頻率又略高於英文（中文 87.7%，英文 80.9%）。在互動式標記方面，中文使用頻率略低於英文（中文 12.3%，英文 19.1%），顯示英文作者更重視使用互動式標記建構與讀者間的互動關係，讓讀者與作者在文本內的交流更為頻繁。

在對比中英兩類標記的使用頻率後，本文接著再分別比較中英交互式及互動式各次類後設論述標記的使用頻率。計算方式為統計各項後設論述標記的出現次數，再將數值除以所屬標記類型的總和，所得數據即為該類標記的使用頻率。

一、交互式後設論述標記

根據 Hyland (2005) 的類型模式，交互式後設論述標記有以下五類：連接標記 (transitions)、架構標記 (frame markers)、照應標記 (endophoric makers)、舉證標記 (evidentials)、註解標記 (code glosses) (各標記之定義與實例可參考本文第三章表三-2)。中英的交互式後設論述各標記使用頻率如圖四-2 所示：

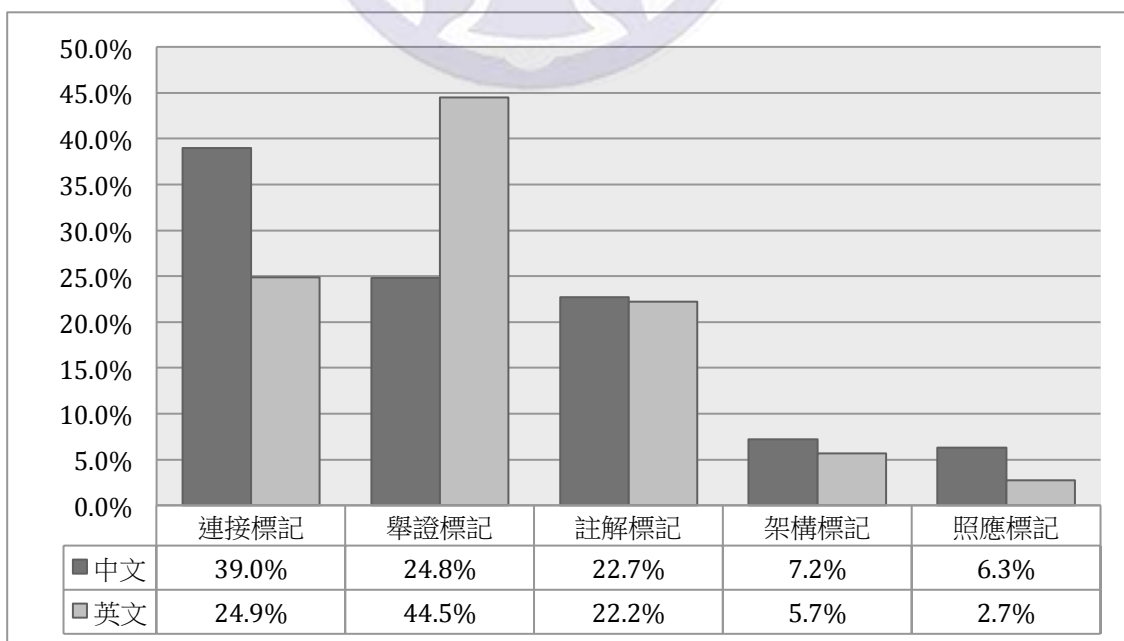


圖 四-2 中英交互式後設論述標記使用頻率對比（百分比）

觀察圖四-2，可知連接、舉證與註解標記是中英使用頻率較高的標記。在這三類標記中，中英連接與舉證標記的使用頻率差距較大。中文的连接標記使用頻率明顯高於英文（中文 39%，英文 24.9%），连接標記亦為中文最常使用的交互式標記。而英文的舉證標記使用頻率明顯高於中文（中文 24.8%，英文 44.5%），舉證標記也為英文最常使用的交互式標記。在註解標記方面，中英的使用頻率則十分相近，分別為 22.7%（中文）與 22.2%（英文）。最後，在架構及照應標記方面，兩標記皆為中英使用頻率較低之標記，中文的架構標記略高於英文（中文 7.2%，英文 5.7%），照應標記亦同（中文 6.3%，英文 2.7%）。

二、 互動式後設論述標記

根據 Hyland（2005）的類型模式，互動式後設論述標記有以下五類：規避標記（hedges）、增強標記（boosters）、態度標記（attitude markers）、自我標記（self mentions）、參與標記（engagement markers）（各標記之定義與實例可參考本文第三章表三-2）。中英的互動式後設論述各標記使用頻率如圖四-3 所示：

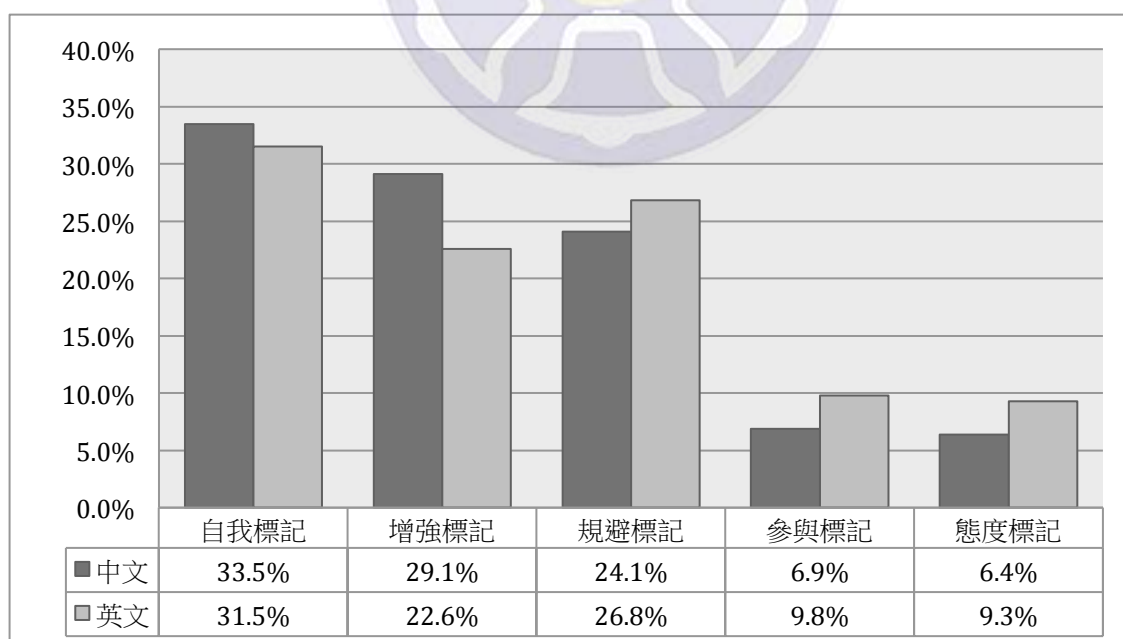


圖 四-3 中英互動式後設論述標記使用頻率對比（百分比）

從圖四-3 中可以看到，自我、增強及規避標記為中文使用頻率較高的標記，參與及態度標記則為中英使用頻率較低的標記。自我標記為中英使用頻率最高的標記，其使用頻率亦相近（中文 33.5%，英文 31.5%）。增強和規避標記在中英裡佔據第二、第三名，不同的是，中文是增強標記使用頻率高於規避標記（中文增強標記 29.1%，中文規避標記 24.1%），英文則反之（英文增強標記 22.6%，英文規避標記 26.8%）。而參與和態度標記在中英引言中的使用頻率皆低，其中，英文的參與標記略高於中文（中文 6.9%，英文 9.8%），態度標記亦同（中文 6.4%，英文 9.3%）。

在互動式後設論述標記中，自我標記為中英最常使用的標記，其語言形式又相對固定，因此，統計並對比中英自我標記常用的語言形式，能幫助學生選擇最合適的自稱方式進行學術寫作。中英自我標記有三項次類，分別為：（一）直接指涉作者本人的標記（中文如我、筆者、作者；英文如 I, my）。（二）直接指涉作者群的標記（中文如我們；英文如 we）。（三）指稱文章本身的標記（中文如本文、本研究；英文如 this article, the study）。本文參考 Lee (2013) 的研究，重新檢視中文第一類標記自我標記「筆者」、「作者」與人稱代詞「我」的差異。Lee (2013) 認為，中文「筆者」及「作者」使用作者的角色定位表達自我，但不同於人稱代詞「我」，此類語言是作者去個人化 (depersonalized) 的行為展現，而使用指稱文章本身的自我標記（如本文、this article）亦具有去個人化的意義 (Lee, 2013)。綜上所述，可以將自我標記的次類整理成下表：

表 四-4 中英自我標記的次類

		中文	英文	去個人化
指涉作者本人	第一人稱單數代詞	我、我的	I; my; me	否
	作者角色定位標記	筆者、作者	the author	是
指涉作者群	第一人稱複數代詞	我們、我們的	we; our; us	否
指稱文章本身		本文、本研究	paper; study	是

本文亦統計中英自我標記次類的使用頻率，計算中英各次類自我標記佔總自我標記的出現比例，來對比中英各次類自我標記的使用情況。計算後的結果如圖四-4 所示。

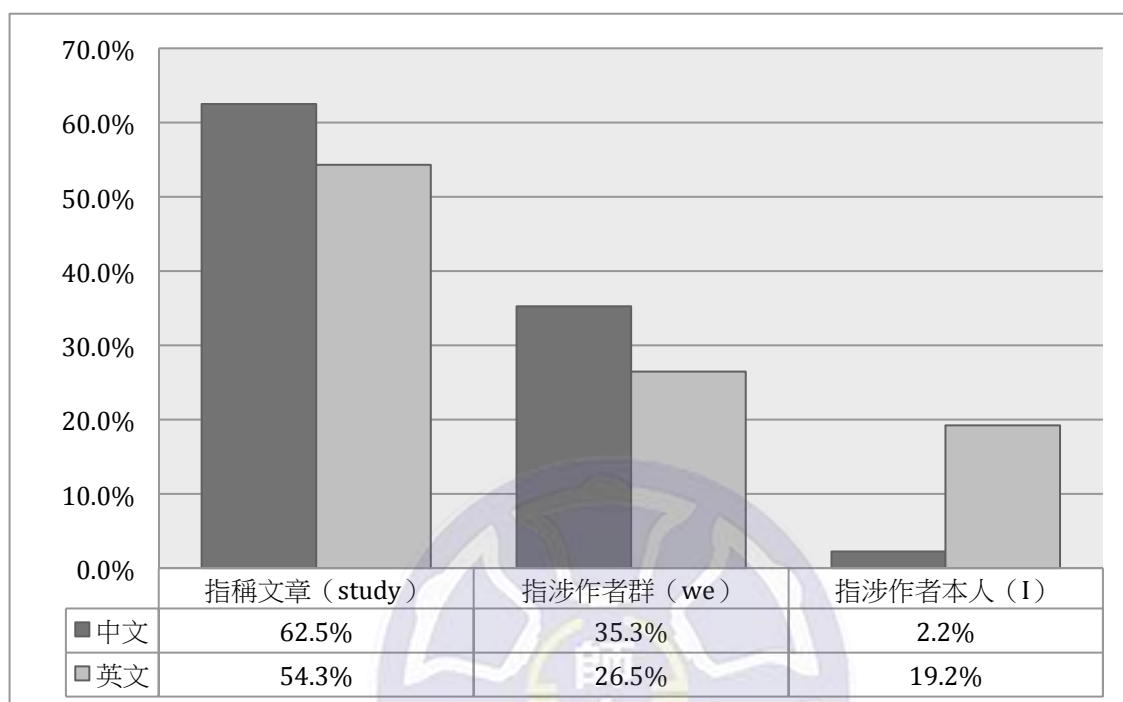


圖 四-4 中英自我標記次類使用頻率對比 (百分比)

由上圖可知，中英自我標記的次類使用有其共同點及相異點。在共同點方面，中英三次類標記的使用比例由高至低排序相同，分別為指稱文章的自我標記、指涉作者群的自我標記、指涉作者本人的自我標記。指稱文章為中英最常展示自我的方式（中文 62.5%，英文 54.3%），顯示中英引言皆偏好使用去個人化的標記來展現自我。而指涉作者群的自我標記在中英皆為使用比例第二高的標記，中英分別佔全自我標記的 35.3% 及 26.5%。最後，指涉作者本人的自我標記使用比例最低，中文佔 2.2%，英文佔 19.2%。

在相異點方面，中文指稱文章及指涉作者群的自我標記使用比例都比英文高，而英文指涉作者本人的自我標記則比中文高出許多（19.2% > 2.2%），顯示出中英自我標記的偏好仍有不同。值得注意的是，在指涉作者本人標記方面，中文不使用人稱代詞「我」（在語料中無統計到），而使用去個人化的角色定位詞「筆者」及「作者」，英文則反之，不使用角色定位詞（在語料中無統計到），而頻繁使用第一人稱單數代詞（I, my, me），顯示中英作者在

展現自我的方式上仍有差異。此差異也應納入中文學術教材編寫上，幫助學習者了解中文學術社群特有的寫作規範。然而，中英引言在作者人數方面有所差異¹¹。在隨機選擇的英文引言裡，一人作者與多人作者的文章各佔一半，而中文論文有 13 篇為一人作者、17 篇為多人作者，中文多人著作的文章數量較多也可能是造成中英差異的原因之一。而關於此點是否為真還需進一步研究來證實，本文在此先不論述。

第三節 研究討論

1. 中英引言的後設論述使用相似之處

關於中英學術期刊中「引言」的後設論述使用之相似點，筆者發現不管是交互式還是互動式後設論述，中英呈現出跨語言的相似性。首先，中英文在引言中的交互式後設論述標記使用頻率皆高於互動式後設論述標記，顯示中英文皆偏好使用交互式標記來組織文章、為讀者建構閱讀脈絡。其次，在交互式及互動式後設論述次類標記的使用頻率方面，中英文亦呈現極高的相似性。在交互式標記中，中英都偏好使用連接、舉證與註解標記，少用架構與照應標記。而在互動式標記中，中英都偏好使用自我、增強與規避標記，少用參與和態度標記，自我標記又同時為中英使用頻率最高的標記。上述現象皆反映中英在後設標記使用上的相似性。

而在次類標記的使用頻率上，中英文也有相同之處。中英自我標記之次類標記使用比例由高至低排序相同，分別為指稱文章的自我標記、指涉作者群的自我標記、指涉作者本人的自我標記。此外，指稱文章為中英最常展示自我的方式，顯示中英引言皆偏好使用去個人化的標記來展現自我。最後，透過質化分析，可知中英的連接、舉證、註解、架構、照應、自我、增強、參與標記其使用情況相似，皆有可相互對應的用法及語言形式，顯示中英學術論文的除了標記使用頻率外，其語言形式也有相似之處。這種在一定情況上可相互對應的語言形式，可應用於中文的寫作教學之中，而本文將於第五章教學應用詳述。

¹¹ 感謝口試委員張妙霞老師的建議。

整體而言，中英在標記使用頻率（量化分析）及使用情況（質化分析）上具有顯著的相似性，筆者認為這和中文學術社群受到英文學術社群影響有關。英文學術社群發展得早，各學科的研究成果豐碩、影響後世研究，中文學術社群也同樣受到英文學術社群的影響，在某種程度上以英文學術社群的標準做為價值參考（Sheridan, 2015; Yang, 2013），英文學術社群的寫作規範也因此延伸影響至中文學術社群，造成中英論文在後設論述使用上的相似。

2. 中英引言的後設論述使用相異之處

觀察後設論述標記的整體使用頻率，可知中文交互式標記使用頻率略高於英文（中文 87.7%，英文 80.9%），而英文互動式標記使用頻率略高於中文（中文 12.3%，英文 19.1%），顯示中文作者更重視使用交互式標記來組織文章的架構，引導讀者理解作者立場，而英文作者則更重視使用互動式標記建構與讀者間的互動關係，透過交流的方式來達到說服讀者理解作者立場的目的。此外，中英差異亦表現在交互式後設論述次類標記的使用頻率上，中文最常使用連接標記（佔 39%），而英文最常使用舉證標記（佔 44.5%），反映出中英引言的寫作風格差異。中文作者更重視引言的文章結構是否完整，因而偏好使用能標示命題間關係的連接標記。而英文作者更重視在引言中陳述他人的研究結果，以展現自己對該領域的了解程度，因而偏好使用能指出引用消息來源的舉證標記。

在互動式後設論述方面，中文的增強標記使用頻率高於規避標記（中文增強標記 29.1%，中文規避標記 24.1%），英文則反之（英文增強標記 22.6%，英文規避標記 26.8%），顯示中文作者偏好強調命題內容的真實性，而英文作者偏好對命題內容的真實性持保留態度。同樣的研究結果亦可見於 Hu 與 Cao（2011）的研究之中，他們認為中英作者對作者角色的認知不同是造成差異的主要原因。中文作者受到儒家文化的影響，認為要以文章說服他人，應以作者本人的信念為基礎，因此，中文學術社群視作者信念為最高權威，因而常透過於文章中增加語調確定性來表達作者的權威及可信度。相反地，英文作者受到西方實踐認識論（epistemological practices）的影響，認為文章要透過理性的方式描述，以理服人，因此，英文作者會避免使用非理性的論證方式，而以展現不確定性的寫作方式來說服讀者。

除了增強與規避標記，中英在自我標記的使用上亦有差異，特別是在指涉作者本人的自我標記使用上。英文比起中文，使用更多指涉作者本人的自我標記（中文 2.2%，英文 19.2%），反映中英作者在學術論文中指稱自我的方式差異。

最後，在質化對比分析方面，中英在規避及態度標記的使用上所有不同。就規避標記而言，「使用描述程度的短語（如：在一定程度上）來減緩命題的肯定程度」和「在描述研究目標方面，使用特定詞彙（如：試圖）來減少自身研究的貢獻及影響力」是中文常用來減弱命題真實性的方式，但在英文裡觀察不到同樣的現象，顯示中文規避標記多樣化的表現形式。就態度標記而言，英文會使用「表作者心理狀態的心理動詞（如：wonder）」來表現作者的態度，但在中文裡觀察不到同樣的現象，顯示英文態度標記的特殊性，心理動詞的使用也展現出英文特有的作者與讀者互動的寫作風格。而由於本研究僅分析中英語言教學期刊引言各 30 篇，其研究學科及篇數皆有限制，故上述質化的差異是否為中英學術寫作的普遍現象仍需後續研究證實。

3. 造成中英後設論述使用異同的可能原因

學術論文作為一特殊的寫作體裁，其寫作目的與一般寫作不同，在於說服學術社群接受新的知識和新的論述，讓這些論述可以成為該社群中專業知識的一部份（Hunston, 1994; Hyland, 1998, 2005; Swales, 1990）。因此，學術論文的寫作必須更為嚴謹，使用的語言必須正式、客觀且清楚，才能有效建立文章的可信度，達到說服讀者的目的（Gibaldi & Achtert, 1988; Hartley, 2008; Monippally & Pawar, 2010）。而英文學術論文由於發展得早，在時間的推進下已自然發展出一套規範，而這套寫作規範也影響到中文的學術寫作（Sheridan, 2015; Yang, 2013）。本研究在蒐集語料的過程中發現，為達到說服讀者的目的，中文學術論文會遵循英文的寫作規範，使用「IMRD 架構」鋪排文章，以漸進的方式引導讀者了解並接受作者的論點（Swales, 1990）。

而在語言使用方面，從中英後設論述的對比結果可知，中文引言有許多與英文相似的地方，由此可推測中文論文的寫作在某種程度上也受到英文的影響，中文作者認為，使用與英文相似的寫作手法來謹守學術社群的寫作規

範，應能達到說服讀者的目的。然而，中英後設論述的差異之處亦反映出一個事實——即便中文論文整體遵循英文學術社群的規範，語言本身也仍留有文化差異。透過對比研究，本文歸納出中英後設論述的使用差異，揭示中文學術寫作的語言使用特點，而這些語言使用的具體差異也有助於我們編寫學術論文的寫作教材，使教材內容貼近真實學術語境的語言使用，提供教學上的助益。

本文的中英對比的研究結果亦與過去研究結果相符(可參考以下研究：Hu & Cao, 2011; Kim & Lim, 2013; Lee, 2013; Mu, Zhang, Ehrich & Hong, 2015; Yang, 2013)，但依舊存有不同之處。在質化對比分析方面，本研究仔細歸納各後設論述標記的使用情形及語言使用實例，總結中英在增強、規避及自我標記上的語言使用差異，彌補過去研究在質化分析方面的不足，以供教學應用參考。在量化對比分析方面，本研究提出與過去研究不同的結果。在過去的中英對比研究中，Kim 與 Lim (2013) 發現中文作者不會在引言中使用態度及參與標記。然而，本研究發現中文引言中仍有態度及參與標記的使用情況，只是出現頻率不高。

此外，Mu 等人 (2015) 的研究發現，連接及舉證標記為中英最常使用的交互式標記，此結果與本文研究相符，但 Mu 等人 (2015) 的研究還發現英文的連接標記使用多於中文，而舉證標記的使用是中文多於英文，此結果正好與本文研究相反。由於 Mu 等人 (2015) 的研究為統計整篇學術論文的後設標記，而本研究僅分析引言一章，因此，筆者認為分析對象不同也許是造成兩研究結果差異的可能原因，但此猜測是否為真尚需後續研究來證實。

第四節 小結

本文從質化和量化分析的角度，先於第一、二節分別對比中英引言交互式及互動式後設論述標記的使用情形及出現頻率，再於第三節闡釋造成中英差異的可能原因。研究結果顯示，中英有許多相同及相異之處。中英相似之處反映中文學術社群受英文影響至深，而相異之處則反映語言文化本身的差異對學術寫作造成的影響，即便是規範嚴謹的學術社群，不同語言仍有其特定的語言表現方式。

第五章 教學應用

本章主要目的在於將本文研究結果應用於中文學術寫作的教學之中。由於本文研究目標為學術引言，因此在教學應用方面也以學術引言為主。本章第一節回顧現有寫作教材，整理與學術寫作相關的內容，評估教材現況；第二節說明教材編寫的原則，包含教材的適用對象、理論參考、編寫方式等；第三節以本文研究為基礎，提供學術寫作的教材示例。

第一節 寫作教材回顧

本研究最後會將分析結果運用於學術寫作教材的編寫上，因此，本節先進行中文寫作教材回顧，透過觀察了解現今學術寫作教材的現況，來為本研究之教材編寫提供依循及改善的依據。

學術寫作屬於高級寫作教學的一部份，故本文廣蒐市面上的高級寫作教材共 13 本(教材目錄參見附錄)，觀察各教材的題材選用及教學方式，其中，與學術寫作教學相關的教材有三本，分別為：《發展漢語 高級漢語寫作 下冊》、《體驗漢語寫作教程 高級 2》、《外國人漢語過程寫作》，每一本的編寫方式皆不同。因此，本研究將應用一套評估教材的標準為三本教材進行分析。此評估方式參考自周雪林(1996)及趙金銘(1998)的文獻。兩人針對對外漢語及外語教材之特性訂立教材評估標準，周雪林(1996)認為應從以下六點來評論教材的好壞：(一)教材與教學理論的關係，(二)教材與教學大綱的關係，(三)教材與學習者的關係，(四)教材的選材問題，(五)教材練習的設計問題，(六)配套材料。而趙金銘(1998)認為教材的評估項目應有八項，分別為(一)前期準備，(二)教學理論，(三)學習理論，(四)語言材料，(五)練習編排，(六)注釋解說，(七)教材配套，(八)其他。由於此兩套標準皆針對綜合性教材所設計的，因此，本文將兩套標準進行修改及合併，使之能用於寫作教材的檢測。結果如下：

表 五-1 本文教材評估標準

教學理論	以某種語言理論為基礎，如結構主義或功能意念
	體現或側重某種教學法原則，如聽說法或交際法
	使用該教材可完成既定的教學目標
	正確處理語言知識的傳授和語言技能的培養
學習理論	以第二語言學習心理過程為理論基礎，如行為主義
	教材內容與學習者的需求相一致
	語言水平與學習者的基礎相符
	內容編排符合學習者的學習心理過程
語言材料	每課生詞量適當且重現率高，句子長短適度，課文篇幅適中
	課文題材涵蓋面廣，體裁多樣
	課文內容的深淺難易排序得當
	教材的文化取向正確無誤
練習編排	練習覆蓋全部的教學內容
	練習有層次：理解性—機械性—活用性練習
	練習編排的原則：有控制—較少控制—無控制原則
	練習類型多樣化，且各項練習之間具有內在聯繫
教材配套 及其他	配有教師手冊、參考用書及學生練習冊
	具階段性複習材料、總複習材料及測試練習
	版面活潑新穎，吸引學習者（如插圖、字號編排等）

本文將從教學理論、學習理論、語言材料、練習編排、教材配套及其他等項目評估寫作教材，並且詳述該教材中與學術寫作教學相關的單元及教材編寫方式。而根據上述標準評估與學術寫作教學相關的三本教材，所整理出的結果如下：

1. 《發展漢語 高級漢語寫作 下冊》

- (1) 教材簡介：此教材適用於中文中高級水平的學生，亦可作為漢語言專業本科二、三年級的寫作課教材。教材分為上下兩冊，下冊的選文及題材難度較高，適合中文高級學習者，故本文選擇下冊進行評估。下

冊共有 12 課，均以議論文教學為主，每一章都有不同的教學主題，而第二十二課（畢業論文一）及第二十三課（畢業論文二）與學術寫作相關。每課包含四個部分：寫作實踐（語言表達、篇章結構知識相關的練習題）、寫作知識（針對本單元的訓練重點作簡要的知識說明）、例文、寫作練習（包括課堂、課後的練習項目）。

- （2） **教學理論**：書中未特別說明其教學理論。
- （3） **學習理論**：教材以學習者為中心，教材設定的目標使用者為大學本科為對外漢語專業的學生。
- （4） **語言材料**：各章語言材料難易度適中，文章篇幅亦適中，文末皆附上簡單詞彙表，幫助學生理解文章，但書中未說明其語言材料蒐集出處。在寫作知識教學方面，文句使用簡單易懂，專業術語也會另外向讀者解釋。但教材並無針對範文給予任何寫作特色或架構方面的指示。
- （5） **練習編排**：練習方面編排不足，指示過於簡單。舉例來說，在第二十二課畢業論文寫作教學一章，教材說明畢業論文的基本要求並予例文後，便直接要求學生寫一篇指定題目的小論文，中間無相關指引，亦無安排語言形式或文章架構安排方面的訓練，對學生來說十分困難。
- （6） **教材配套及其他**：無教師手冊、參考用書及學生練習冊，亦無複習材料。黑白教材，無圖片，書末雖有附錄（畢業論文例文：韓國留學生使用是字判斷句的偏誤分析），但若無教師解釋其用處並不大。

2. 《體驗漢語寫作教程 高級 2》

- （1） **教材簡介**：此教材適用於學過中文兩年以上的學生，且須先學過《體驗漢語寫作教程 高級 1》。本文選擇高級 2 進行評估，是由於高級 2 的選文及題材難度較高，適合中文高級學習者。教材依據《高等學校外國留學生漢語教學大綱長期進修》中的詞彙、語法和功能項目確定教學等級、教材任務和難度。一冊由 15 個正課和三個複習課組成，本冊以記敘文及議論文的教學為主，議論文教學中與學術寫作相關的單元為第十五課（只有一個家園），內容說明調查報告的寫作要點及如何利用

數據說明問題。其餘單元如學習對比論證法、舉例論證法、因果論證法、論證之段落銜接等也與學術寫作的寫作內容有些許相關性。每一個單元都包括以下主題：學習目標、寫前準備（熱身活動及語言形式）、寫作任務（整理思路和動手寫）、討論修改（學習者互相修改）、課外作業、課外閱讀。

- (2) **教學理論**：教材採用以任務為中心的任務教學法，以各種不同的寫作任務指引學生寫作。
- (3) **學習理論**：因著重於任務行教學法，故其有許多讓學習者相互合作、討論的活動設計，並不完全著重於寫作練習上。但從學術寫作教學的角度來看，其教材內容和選文過於容易，不適合具有學術論文寫作目的的高級中文學習者參考。
- (4) **語言材料**：話題多貼近留學生生活和中國國情、文化等留學生關注的話題。每單元都有寫作知識教學，輔以範文進行說明，用字清楚。每單元亦有語言形式的教學，給予學生語言形式的使用時機及例句，要求學生在練習中使用。
- (5) **練習編排**：練習多穿插於範文及寫作知識教學之中，分別有課前討論、範文詞語練習、語言形式練習、架構練習及寫作練習，課外作業要求學習者彼此相互修改作文，最後根據修改建議完成文章。
- (6) **教材配套及其他**：無教師手冊、參考用書及學生練習冊，但有三課複習課。書後還列上漢語常用複句及關聯詞語一覽表、漢語常用標點符號一覽表及詞彙表供學習者參考。

3. 《外國人漢語過程寫作》

- (1) **教材簡介**：此教材適用於中高級階段的學習者，教學目標為訓練中高級漢語學習者的書面表達能力，最主要訓練的是說明及議論能力，另外，本書還針對 HSK 寫作測驗項目搭配與其相關的教學內容。書分上下篇，一篇供一學期使用。上篇主要以說明文教學為主，與學術寫作相關的單元為：第四單元（小型調查及調查報告的寫作教學）及第五單

元（HSK 語料作文的構思與寫作）。下篇主要以議論文教學為主，與學術寫作相關的單元為：第二單元（有引用的說明與議論相結合文章的寫作）及第四單元（辯論性議論文的寫作）。每一個單元都包括以下主題：構思過程、範文賞析、寫作知識、單元自測、參考範文、作業。

- （2） **教學理論：**本教材應用交際語言學理論（CLT）中的過程寫作法理論（Process Writing）進行編寫。教材告訴學生作文寫作過程的三段式：構思準備階段、起草寫作階段、修改整理階段，教材也依照這三步驟編排。每一個單元內亦有詳細的寫作過程介紹，讓學生依據課文提示的步驟進行寫作。
- （3） **學習理論：**本教材傾向給予很多的寫作策略，舉例來說，教材編者明白學生寫作的速度慢，因此提供學生實際的解決辦法：使用「提綱過程法」，步驟為：（1）仔細閱讀「思路圖¹²」，（2）用兩分鐘的時間在你認為最重要的內容下面劃線，（3）按照一定順序排列內容，分出段落層次，（4）添加文章的起始和結尾，（5）添加文章題目。讓學生依據過程寫作。本教材亦認為學生有主動學習的能力，因此，要求學生學會審題，學會尋找並分析作文題目中所蘊含的寫作提示訊息，從而正確判斷批改者對於文章從內容到形式上的要求。
- （4） **語言材料：**大部分範文和例文來自於留學生的漢語習作，教材中的寫作話題、文體形式、表達方式、測試內容和語言項目難易度等都經過多次課堂教學試驗和篩選。課本中的說明配合學生的語言程度，文字簡單且清楚。
- （5） **練習編排：**練習多樣，穿插在寫作知識及範文之中，多為與文章寫作架構有關之練習。亦有針對 HSK 考試的作文練習。本教材最大的特點在於提供「作業封面」，要求學生在上交作業時必須影印封面作為作業封面，幫助學生對各單元寫作學習的重點及作業的要求有整體的瞭解，且進行自我檢查，確定完成所有作業的內容，教師亦在作業封面上

¹² 教材要求學生在寫作以前，需先想一想與作文題目相關的話題，並畫出腦內的文章架構，以此釐清寫作的思路，之後才能開始寫作。而透過這種方法畫出的圖即為思路圖。

給予等級分數及評語，便於學生了解作文全篇及各個部分的評判結果。

- (6) **教材配套及其他：**無教師手冊、參考用書及學生練習冊，但有期末考試樣卷。教材為黑白的，有許多插圖與圖表，圖表多用來引導學生寫作，繪製得十分清楚。

縱觀回顧三本教材後，本研究再從學術寫作教學的角度綜合比較各教材之學術寫作教學單元的特色，繪製以下表格：



表 五-2 各教材之學術寫作教學設計

	教材編排	語言材料	練習編排
《發展漢語 高級漢語寫作 下冊》	四個部分：寫作實踐（語言表達、篇章結構知識相關的練習題）、寫作知識（說明論文寫作架構）、例文、寫作練習。	<u>範文</u>：未清楚說明例文出處，但觀察例文內容，可推測其為研究報告，有實證型和非實證型報告。 <u>寫作知識教學</u>：說明論文性質、題目選擇、文章結構。 <u>語言形式教學</u>：無語法或詞彙之教學。	寫作實踐的部分讓學生練習分析文章架構或說明表格。寫作練習的部分讓學生寫出文章摘要，或根據文章繪製表格，或用文字將表格內容描述出來，或撰寫一篇小論文。
《體驗漢語寫作教程 高級 2》	六個部分：學習目標、寫前準備（熱身活動及語言形式）、寫作任務（整理思路和動手寫）、討論修改（學習者互相修改）、課外作業、課外閱讀。	<u>範文</u>：範文選自報導、書籍，會針對範文適用性作刪改。 <u>寫作知識教學</u>：以附註的方式列於不同教學項目之間。 <u>語言形式教學</u>：有該單元常用語言形式之教學和練習。	練習根據每課單元內容特色進行設計，題型多元。寫前準備讓學生針對該單元進行討論，寫作任務練習首先讓學生思考文章架構及段落大意，練習小短文寫作，再於限定時間內根據大綱寫出長文的草稿。單元後亦有課外作業，要求學生互評草稿，根據他人意見修改並寫成完整的文章。
《外國人漢語過程寫作》	六個部分：構思過程、範文賞析、寫作知識、單元自測、參考範文、作業。	<u>範文</u>：選自留學生的漢語習作，篇幅及難易度皆適中。 <u>寫作知識教學</u>：告知學生調查報告及議論文寫作的相關知識，給予學生進行任務的指引。 <u>語言形式教學</u>：無語法或詞彙之教學。	提供學生思路圖的表格，幫助學生構思思路圖。並且根據思路圖構思文章的架構及不同段落的内容。注重構思的過程，因此大部份的練習使用「提綱過程法」（於前教材評估介紹過）進行寫作。亦有根據每課單元內容特色進行設計的練習。

筆者觀察與學術寫作相關之單元，並且以有學術寫作需求之學習者的角度來觀察教材，發現現今教材有以下優缺點可供未來教材編寫參考。

1. 優點

- (1) 內容編排符合學習者的學習心理過程。
- (2) 課文篇幅適中，不會帶給學習者太大的負擔。
- (3) 寫作知識教學使用的語言符合學習者的程度。

2. 缺點

- (1) 在教學理論方面：並非所有的教材皆以某種語言理論或教學法為基礎進行編寫，教材編寫缺乏理論依據。
- (2) 在學習理論方面：若從以有學術論文寫作目的之學習者的角度來看，教材內容與學習者的需求並不一致。由於上述回顧之教材皆非以該類學習者為主要教學對象，因此部分教材內容過於簡略，學術寫作的知識亦講解不足，無法為學術寫作課程使用。
- (3) 在語言材料方面：語言材料（即範文）無選用實際學術論文，可能考量論文之難易度不符合該教材目標學習者程度。但對有學術寫作目的的學習者來說則缺少可參考之標準範文。此外，部分教材無語言形式的教學，對學習者來說，理解語言形式不等同於能實際運用，教材應更著重於語言方面的訓練。
- (4) 在練習編排方面：部分教材的練習無依照有控制—較少控制—無控制原則進行編排，題型也非依循理解性—機械性—活用性練習設計，由於寫作教學仰賴大量階段性的寫作練習，循序漸進的練習才能有助於提升學生寫作教學的技巧。練習編排得較為適當的為《外國人漢語過程寫作》，其練習類型多種多樣，各項練習之間具有內在聯繫，教材以提供學生寫作步驟的方式引導學生進行寫作，讓學生未來即使脫離教材亦能繼續使用已學過的策略進行寫作。
- (5) 在教材配套方面：皆無教師手冊、參考用書及學生練習冊，階段

性的複習材料亦不充分，無法檢測學生的學習成效。三套教材版面皆為黑白，部分教材缺乏吸引學習者的插圖，美編不足。

由於上述教材皆非以學術寫作為主要教學目的，其學術寫作教學內容不足是可以理解的。由此可知，現今市面上仍缺乏依據理論背景而設計出的以外國學生為教學對象的中文學術寫作教材，筆者廣蒐 13 本高級寫作教材後也只找到三本與學術寫作相關，而這三套教材內容過於簡略，無法滿足學習者的需求。因此，本研究將於教學應用的部分，使用中英對比的結果，以 Hyland (2005) 的後設論述作為理論依據，設計出符合高級中文學習者需求的學術寫作教材。

而本文之所以選擇後設論述作為教材設計之理論依據，是因為後設論述的對比研究可以揭示各個語篇社群的寫作風格，幫助教師提高學生對語篇社群差異性的敏感度，讓學生能使用對文章潛在讀者所在之社群最熟悉的寫作方式進行論述。若從教學的角度來看，後設論述的研究結果可應用於寫作課程，透過後設論述，學生能學習如何利用文本滿足讀者的認知需求，教師能進行特定語篇社群後設論述使用之教學，提供學生論述想法並保持立場的技巧，給予他們足夠的資源使之能用文章與讀者互動。

第二節 教材編寫原則

1. 教學對象

本研究的教材預設使用對象為有中文學術寫作需求的二語學習者。這樣的學習者其語言能力已達高級水平，但缺乏學術寫作經驗，無法寫出符合中文學術社群標準的專業論文。因此，本教材為滿足高級學習者在學術寫作方面的需求，編寫以學習者為中心的教材示例，希望能作為將來學術寫作教材設計的參考。

2. 理論參考

本研究的教材編寫參考 Hyland (2005) 後設論述理論的架構及類型，但在教材中，我們不會特別提及後設論述理論，而是將中文的後設論述特點轉譯成中文寫作的特殊規範，避免過多資訊造成學習者的學習困難。

3. 編寫原則

本文前一節利用周雪林（1996）及趙金銘（1998）的教材評估標準，檢視現有寫作教材在學術寫作方面的教學設計，因而發現許多缺失。而本文希望能透過提出教材示例，補足現有學術教材之缺失。因此，本教材參考周雪林（1996）及趙金銘（1998）的教材評估標準，提出以下教材編寫的原則：

（1） 在教學理論方面：以語段形式法、任務法及過程法為基礎。

本教材以語段形式法設計訓練學生邏輯地銜接句子及組織段落，幫助他們從單句的寫作過渡到語段、篇章的寫作。此外，羅青松（2002）認為語段形式法在中文教學中需按以下先後順序進行：（一）教師指引學生分析範文語段組織的方式，（二）教師給予學生邏輯混亂的語句，要求學生重新排列這些語句，最後完成文章。而筆者亦應用羅青松的教學建議來編纂教材，幫助學生認識學術論文的架構。在任務法的應用上，教材設計多項任務，要求學生根據任務內容進行寫作練習。而為引導學生進行寫作，教材使用過程法，幫助學生從構思文章內容、完成文章架構，到最後修改文章內容，步步引導學生完成學術寫作。

（2） 在學習理論方面：以學習者為中心，知識與語言並重。

以學習者可以透過這本教材自學中文學術寫作為主要目的。教材內容符合學習者的需求，有學術寫作的知識傳授，亦有將知識化於實際的練習應用，改進過去教材內容過於簡略的缺點。而除了學術寫作知識方面的傳授外，教材亦包含著語言形式的教學，因為對於學習者來說，理解教材內容跟能實際寫作是兩回事，因此，本教材應更著重於語言方面的訓練。考量到學習者的中文程度為高級，語言形式的練習也會更為多樣。

（3） 在語言材料方面：選用實際範文。

教材範文選自實際學術論文，並且依據論文內容的難易度進行文句修改，避免學習者因為範文過難而造成不易理解的問題，其內容也有助於學習者參考、模仿。考量到教材預設對象為中文高級學習者，有自行用中文查找資料的能力，範文內將不做生詞標注，避免模糊教材焦點。

(4) 在練習編排方面：依循理解性—機械性—活用性練習設計。

本教材的練習題將依照有控制—較少控制—無控制原則進行編排，題型也依循理解性—機械性—活用性練習設計，希望能透過大量階段性的寫作練習，來提升學生寫作教學的技巧。在題目設計方面，其練習類型多樣，各項練習之間具有內在聯繫。透過練習，學生能了解學術寫作的重要步驟，未來即使脫離教材亦能繼續使用已學策略進行寫作。

(5) 在教材配套方面：提供階段性的複習材料，重視美編。

本教材在一個單元學習完後，會提供階段性的複習材料，讓學生能自行檢測自己的學習成效。而教材也會特別著重於設計，利用清楚好看的版面來引起學生的學習動機。

第三節 寫作教材示例

一、教材介紹

1. 教材單元分類

本教材預計以學術論文的各章節為主題進行單元編排，根據學術論文各章節的寫作時間進行教學排序。預計可有六章，分別為：引言、研究方法、研究結果、討論、結論、摘要。本文以第一章「引言」作為教學示例。

2. 教材內容大綱

教材的每一個單元第一頁都是論文章節的簡單介紹，且附上與該章節有關的思考題作為課前熱身。而關於教材的內容，筆者預計將教學內容分為兩大部分：章節的架構教學及章節的寫作教學。

首先，在架構教學方面，教材先提供範文、說明章節架構。接著請學習者根據範文回答問題，其問題內容與範文理解相關，主要是用來確認學生是否理解範文的內容大意及寫作架構。最後，教材提供章節架構的練習題，學習者可以藉此練習安排章節的架構。在寫作教學方面，本教材先要求學習者觀察範文內指定的語言形式，在此步驟中，學習者可以一邊觀察、一邊回想過去學過的中文語法知識，對高級學習者來說是很好的複習。接著，再提供

給學習者與指定語言形式相關的常用詞彙和句型，幫助學習者統整過去所學，延伸應用在學術論文寫作上。待學習者了解所有常用詞彙和句型的使用方式後，教材再導入練習題，讓學習者可以應用方才所學進行段落或篇章的寫作，此法亦是語段形式教學法的具體展現。而完成所有的練習後，教材最末安排了綜合練習，要求學習者依循本章教學重點完成章節寫作，步驟內容則符合任務法及過程法的教學理論。此外，為幫助學習者鞏固單元知識，教材最後亦安排了本課複習，讓學習者可以檢視自己的學習成效。

3. 後設論述應用

本教材在語言形式的教學上，應用後設論述理論的架構及類型進行編纂。後設論述共有兩大類（交互式及互動式後設論述），兩大類底下各有次類標記。本文檢視學術論文引言中常用的後設論述標記，選擇在引言中針對交互式的「連接標記」、「舉證標記」及互動式的「自我標記」進行教學。筆者之所以選擇連接標記，是因為在中文引言中，連接標記的出現頻率高，而引言作為論文的第一章，其文句內容是否邏輯地連接將會影響到讀者的閱讀意願，因此，連接標記的使用教學可以幫助學習者在一開始就習得邏輯性論述的能力，有利於接下來的寫作。其次，由於引言中有大量的文獻回顧，因此，本教材安排在引言一章進行舉證標記的教學，幫助學習者擴充引用他人文獻時可使用的詞彙量。最後，本教材選擇在引言一章教自我標記，是因為自我標記為中文引言中出現頻率最高的互動式標記，此外，自我標記的先行教學可以避免學習者（尤其是英文為母語的學習者）在自稱方面有母語負向遷移的情形發生，讓學習者能在正式寫作前便了解中文學術論文的寫作特色。

筆者認為，論文各個章節有各自的寫作目標，不同章節常用的後設論述標記亦有所不同，因此，編纂教材時應將章節特色與標記功能相互搭配，藉此安排各標記最合適的教學時機。舉例來說，照應標記時常搭配圖表使用，因此可安排在有許多圖表的「研究結果」一章進行教學。而增強標記的功能為強調命題內容的真實性，時常在作者論述立場時出現，因此可安排在有許多作者個人想法的「討論」一章進行教學。另外，在進行後設論述標記的教學時，應以簡易的文字說明各標記的功能，避免使用後設論述類型的專有名詞，以免學習的重點失焦。綜上所述，本文整理出的教材單元大綱如下：

表 五-3 學術教材的內容大綱（以引言為例）

第一章：引言		
1	範文閱讀	架構 教學
2	回答問題	
3	練習：區分文章架構	
4	範文寫作觀察（一）	備註：此節為交互式後設論述—連接標記的使用教學。
	詞彙與句型（一）	
	練習（一）	
5	範文寫作觀察（二）	備註：此節為交互式後設論述—舉證標記的使用教學。
	詞彙與句型（二）	
	練習（二）	
6	範文寫作觀察（三）	備註：此節為互動式後設論述—自我標記的使用教學。
	論文寫作知識	
7	綜合練習	寫作 教學
8	本課複習	

二、教材設計範例

本文在此部分提供「引言」一章的教材設計範例，希望能為將來中文學術教材編纂作為參考。

引言 (introduction)

在學術論文裡，引言 (introduction) 目的在於告訴讀者：你研究什麼？為什麼做這個研究？因此，你必須清楚地說明你的研究目的、問題及內容，讓讀者可以很快地了解你的研究重點。寫作時，你必須仔細思考引言的寫法，讀者是否能透過閱讀你的引言，進而對你的研究產生興趣，這也是引言必須達到的目標之一。

而本章將會告訴你，中文引言常用的架構及寫作手法，在學完這一章後，你將能自己寫出一篇立論清楚的引言。

課前熱身

1. 你覺得引言應該要包含哪些內容？
2. 你寫過引言嗎？你寫的引言是怎麼樣的？

範文閱讀

言語交流活動大多是在一定的噪音背景下進行的，研究發現噪音類型（如白噪聲、說話聲）和噪音水平（通常以信噪比 SNR 表示）等因素對母語者之間的言語理解有重要影響（Cooke, 2006; Bradlow & Alexander, 2007），進而在一定程度上決定了言語交流能否順利進行。近年來，噪音背景對第二語言學習者目的語言語理解的影響開始受到越來越多的重視。**研究發現**相對於母語者，第二語言學習者更容易受到背景噪音的干擾：Culter et al (2008) 發現，在無噪音的安靜條件下，母語者和第二語言學習者正確識別英語輔音的比率相近，但在說話聲的噪音背景下，學習者的識別率卻遠遠低於母語者；Shi (2009) 認為白噪聲、說話聲和音樂等背景噪音都會顯著降低第二語言學習者識別英語單詞的正確率，而且說話聲的干擾效應要大於音樂；Weiss & Dempsey (2008) 指出西班牙語母語者在噪音條件下對英語句子的理解要遠差於同等噪音條件下對母語句子的理解。這些研究表明噪音背景對於第二語言學習者目的語言語理解的影響是多層面的，既包括較低加工層面的聲學語音學分析過程也包括較高加工層面的語義整合過程（Garcia Lecumberri et al, 2010）。

步驟一：

確立研究領域

步驟二：

總括前人研究

以往的研究基本都以英語目的語為研究對象，儘管有的研究涉及漢語，但在這些研究中，漢語都是作為背景噪音出現，以漢語目的語為研究對象考察噪音背景對第二語言學習者言語理解影響的研究到目前為止我們還沒有看到。此外，已有的研究很少考察學習者的目的語水平對噪音環境下第二語言言語理解的影響。因此，**我們**將通過比較初級和高級漢語水平的學習者在漢語詞語識別和句子理解任務中的表現對這一問題進行探討。

步驟三：

鋪陳本文研究

步驟四：

介紹本文研究

* 文章節錄並修改自：張林軍 (2013)。噪音背景對第二語言學習者漢語詞語識別和句子理解的影響。《世界漢語教學》，27 (3)，392-399。

回答問題

1. 引言主要有幾個步驟？

。

2. 第一個步驟是什麼？範文在第一個步驟裡說了什麼？

。

3. 第二個步驟是什麼？範文在第二個步驟裡說了什麼？

。

4. 第三個步驟是什麼？範文在第三個步驟裡說了什麼？

。

5. 第四個步驟是什麼？範文在第四個步驟裡說了什麼？

。

6. 看完這篇範文，你能夠了解範文作者要做什麼研究嗎？請以一句話形容。

。

7. 你覺得這篇範文的寫作方式好不好？有沒有什麼缺點？請說明理由。

。

練習：區分文章架構

下面有四個文章段落，請你閱讀完段落內容後，依照引言的寫作步驟排序四個段落，並且寫下每個段落的大綱。

提示：引言四步驟為①確立研究領域、②總括前人研究、③鋪陳本文研究、④介紹本文研究。

1. 步驟_____。大綱：_____。

因此，本研究選擇母語為英語、韓語和俄語的漢語學習者為調查對象，參照生成語言學和類型學研究對關係從句的語言學分析，並結合現有的相關二語研究結論，進一步研究母語類型學特征迥異的學習者習得漢語關係從句中心語參數的基本狀況。

2. 步驟_____。大綱：_____。

目前針對關係從句的習得研究受到 Keenan & Comrie (1977) 可及性層級假說的影響，大多集中在探討關係從句的習得順序和習得難度方面，並以證實或者證偽該假說為主要研究目的 (Yip & Matthews, 2007)。

3. 步驟_____。大綱：_____。

儘管針對英、法等歐洲語言關係從句習得的研究日漸增多，但專門針對類型學特征迥異的東亞語言關係從句的習得研究還相對較少 (O'Grady et al., 2003; Ozeki & Shirai, 2007)。

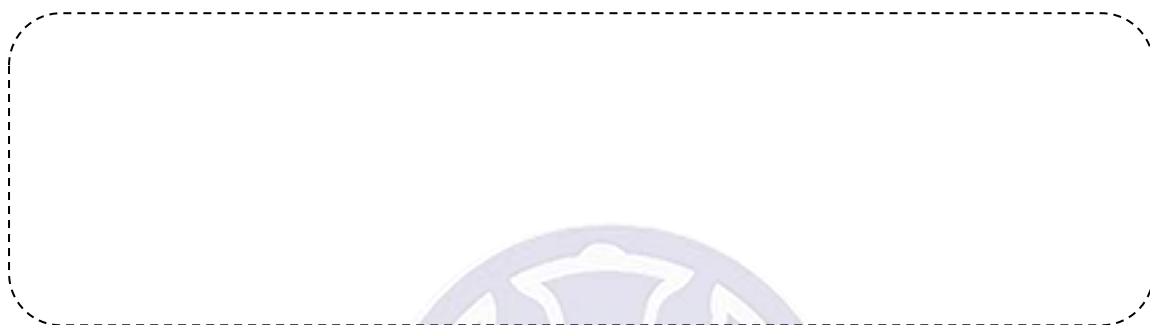
4. 步驟_____。大綱：_____。

關係從句歷來被視為結構類型比較複雜的句法結構。自上個世紀母語習得研究涉足關係從句後 (de Villiers et al., 1979; Tavakolian, 1981)，研究者們也開始對成人如何習得二語關係從句進行研究 (Doughty, 1991; Hawkins, 1989; Hawkins & Chan, 1997)。

* 文章節錄並修改自：馬志剛 (2012)。漢語關係從句中心語方向參數的二語習得研究：中心語參數僵化的中介語相同語類併置假設。《世界漢語教學》，26 (2)，220-232。

範文寫作觀察（一）

看完了引言的架構後，接著我們來看看寫一篇引言時應該注意哪些事情。在寫作時，為了能讓讀者充分了解文章的內容，連接詞（conjunction）的使用是十分重要的，恰當地使用連接詞可以使得文章上下文的關係變得更加清楚，方便讀者閱讀和理解。現在，請你再一次閱讀本章範文，找出範文中所使用的連接詞，將它們寫在以下空格之中，並回答下面問題：



1. 這些連接詞有什麼功能？

2. 如果要將這些連接詞分類，你會分成幾類？為什麼？

3. 你還知道哪些連接詞？請你把知道的連接詞寫下來，並試著造句。

詞彙與句型（一）

寫作論文時，常用的連接文句的方式有三種：

◆ 連接意義相等文句的連接詞/短語/句型

一般說明	且、並且、而且、也、亦、還、又、進而、不僅/不但.....而且.....、既.....也/又.....、一方面.....另一方面.....
疊加說明	除了.....以外、除.....外、此外、另外、除此之外、除此以外

例句 1：Shi (2009) 認為白噪聲、說話聲和音樂等背景噪音都會顯著降低第二語言學習者識別英語單詞的正確率，而且說話聲的干擾效應要大於音樂。

例句 2：.....的研究到目前為止我們還沒有看到。此外，已有的研究很少考察學習者的目的語水平對噪音環境下第二語言言語理解的影響。

◆ 連接意義相反文句的連接詞/短語/句型

但、但是、卻、而、然而、不過、則、儘管、雖、雖然/儘管.....但是.....、而.....則.....、相較於、相對於、不同於、與.....相反、與.....不同、與.....相對、正好相反、與之相反、相對而言
--

例句：儘管針對英、法等歐洲語言關係從句習得的研究日漸增多，但專門針對類型學特征迥異的東亞語言關係從句的習得研究還相對較少。

◆ 連接有因果關係文句的連接詞/短語/句型

說明原因	由於、因為、為了、為、鑒於、.....是因為.....、.....是為了.....
說明結果	因此、所以、因而、從而、鑒於此、基於此、據此、可見、由此可見、從.....可以看出.....

例句：由於已有的研究很少考察學習者的目的語水平對噪音環境下第二語言言語理解的影響。因此，我們將通過比較初級和高級漢語水平的學習者在漢語詞語識別和句子理解任務中的表現對這一問題進行探討。

練習（一）

請你閱讀以下短文，將短文內缺少的連接文句的詞彙補上。

（請記得檢查補上的詞彙是否合乎該句的語法）。

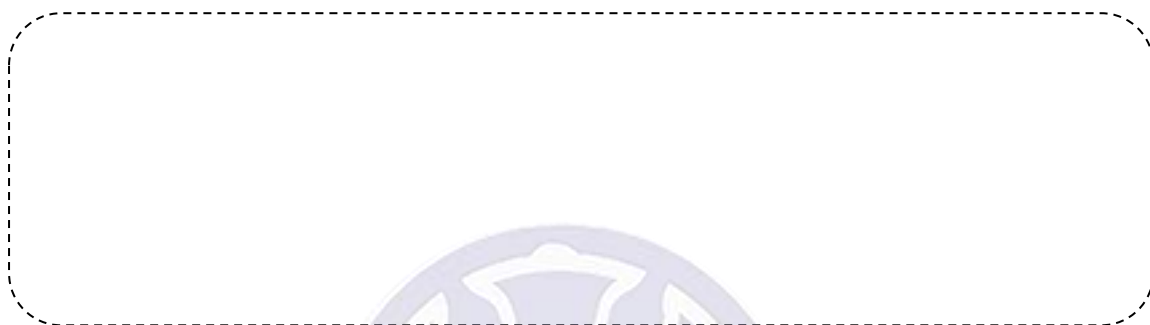
因此 則 此外 但是 相對於 由於 也 並且 雖然

隨著全球化的浪潮，跨文化交際行為越來越多，跨文化交際能力_____成為跨文化交際研究領域所關注的重點之一。近年來，國內不少學者都對跨文化交際能力展開過實證研究，國內的實證研究主要來自英語界（胡越，2005；彭世勇，2006、2007；胡艷，2011；張衛東、楊莉，2012 等等），對外漢語教學界的有關研究_____大多缺乏實證性，研究也主要集中在跨文化意識上，對跨文化敏感和效能的研究比較少見。_____葉敏、安然（2012）曾研究過暑假來華三至六周的留學生的跨文化敏感與效能情況，_____該研究基本上沒有涉及到長期處在目的語環境下的漢語學習者的跨文化敏感與效能情況，至於針對漢語學習者跨文化敏感與效能的內部差異與相互關係的研究更是十分缺乏。_____，跨文化交際能力本身是一個包含多種技術層面的綜合技能，要了解 and 掌握來華漢語學習者的跨文化交際能力，首先就必須對其各個層面進行深入細緻的研究和分析，然後在此基礎上，才有可能制訂出比較完善的教學大綱，開發出適用的培訓課程。僅是關注跨文化交際的認知層面或表層是遠遠不夠的。_____，本文採用 Chen & Starosta（2000）所建立的跨文化交際理論模型，用實證調查的方法來研究目的語環境下漢語學習者的跨文化敏感度與效能感，_____深入分析這兩個層面的內部差異與相互關係，以及不同國別地區的學習者的個體差異，探究提高來華漢語學習者跨文化交際能力的途徑與方法，最終是要促進他們跨文化交際能力的全面發展。

* 文章節錄並修改自：俞瑋奇（2012）。來華漢語學習者的跨文化交際能力實證研究：敏感度與效能感。《世界漢語教學》，26（4），551-559。

範文寫作觀察（二）

在引言中，引用 (cite) 其他研究者的研究結果是十分重要的。透過介紹他人的研究，不僅可以讓讀者更了解你的研究領域，同時也可以說服讀者相信你的研究是有理論依據的、是可信的。因此，學會如何用中文引用他人文章是寫作引言的重點之一。現在，請你再一次閱讀本章範文，找出範文中引用他人研究成果時所使用的「動詞」，將它們寫在以下空格之中，並回答下面問題：



1. 除了範文所使用的動詞，你還知道哪些引用時可以使用的動詞？請舉例。

2. 「顯示」和「發現」都是中文引用時常用的動詞，這兩個動詞使用時機一樣嗎？請舉例說明。

3. 除了使用「XXX (2010) 發現……」這樣的句型來引用他人的研究結果外，還有其他的引用方式嗎？請舉例。

詞彙與句型（二）

寫作論文時，引用他人研究的常用詞彙及句型如下：

認為、表明、發現、證明、顯示、指出、提出、提到、說、報告、主張、
根據……、按照……、據……所述、參照……、如……發現/所言

◆ 上面詞彙的使用方法都一樣嗎？

引用時，表達前人研究結果的動詞有許多，各詞彙的使用時機以主語是否能為「人」或者「非人」做區別，共有以下三類：(a) 主語僅可以是「人」，如「據……所述」，見例句 1。(b) 主語僅可以是「非人」，如「顯示」，見例句 2。(c) 主語可以是「人」或「非人」，如「認為」，見例句 3、4。

例句 1：據 Shi (2009) 所述，背景噪音會降低學習者識別英語單詞的正確率。

例句 2：Shi (2009) 的研究顯示背景噪音會降低學習者識別英語單詞的正確率。

例句 3：Shi (2009) 認為背景噪音會降低學習者識別英語單詞的正確率。

例句 4：Shi (2009) 的研究認為背景噪音會降低學習者識別英語單詞的正確率。

現在，請你查一查上面表格中常用詞彙及句型的用法，回答以下問題：

1. 主語僅可以是「人」的動詞：_____

2. 主語僅可以是「非人」的動詞：_____

3. 主語可以是「人」或「非人」的動詞：_____

練習（二）

1. 請你搜集四篇內容相關的文獻，將文獻的來源、研究方法及研究結果填入以下表格之中：

文獻來源	研究方法	研究結果
例：Lee (2013)	使用後設論述理論對比中英文論文提及自我的方式。	中文：比英文更常使用去個人化的方式表現自我。 英文：更常使用第一人稱代詞。

2. 請你用一句話簡單說明上面四篇文獻的共通點，作為文獻介紹的主題句。
3. 請利用前頁所教的詞彙及句型，介紹這四篇文獻。

主題句：_____。

例如，_____認為_____。
 _____的研究顯示，_____。
 _____。

而根據_____，..... (可自由延伸)。

範文寫作觀察（三）

在寫作論文時，如果文章中說明自己的想法，常常需要使用能稱呼自己的「自稱詞」。現在，請你再一次閱讀本章範文，圈出範文中作者使用的「自稱詞」，並回答下面問題：

1. 範文裡，作者用哪一個詞稱呼自己？
2. 範文的作者只有一個人，為什麼他要用「我們」來稱呼自己？請說明理由。
3. 就你的觀察，中文論文還會用哪些詞彙來自稱自己？什麼詞彙的出現比率高？你覺得是為什麼？
4. 中文論文的自稱詞使用和英文一樣嗎？有什麼不同之處？為什麼中英會有這些差異？
5. 觀察中英自稱詞的使用差異後，你覺得寫作中文論文時應該注意什麼？和寫作英文論文有什麼不一樣？

論文寫作知識

寫作論文時，稱呼自己的三種方法：

1. 用指涉作者本人的方式稱呼自己：使用「我」、「筆者」、「作者」

例句：筆者列出本文的研究限制，期許未來的相關研究能改進以下缺失。

2. 用指涉作者群的方式稱呼自己：使用「我們」

例句：我們將通過比較初級和高級漢語水平的學習者在漢語詞語識別和句子理解任務中的表現對這一問題進行探討。

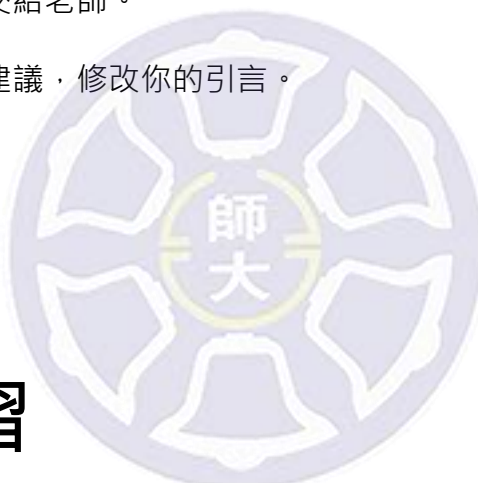
※ 即使文章的作者只有一個人，也可以用「我們」來自稱自己，本章的範文就是一個例子。

3. 用指稱文章的方式稱呼自己：使用「本文」、「本研究」

例句：本研究選擇母語為英語、韓語和俄語的漢語學習者為調查對象。

綜合練習

1. 請你將練習寫作一篇引言。在寫作時，你必須注意：
(a) 文句間的連接關係是否合乎邏輯。
(b) 引用文獻時儘量使用不同的引用動詞。
(c) 用中文論文常用的自稱詞稱呼自己。
2. 請和你的同學相互交換看彼此寫的引言，給予意見。
3. 根據同學的意見，再一次修改你的引言。
4. 請再讓同學看過你修改後的引言，確定修改沒有問題。
5. 將修改後的引言交給老師。
6. 請你依照老師的建議，修改你的引言。
7. 完成你的引言。



本課複習

1. 引言主要有幾個步驟？步驟的內容是什麼？
2. 中文常用的連接文句的方式有幾種？
3. 在中文裡，連接意義相等文句的連接詞有哪些？
4. 在中文裡，連接意義相反文句的連接詞有哪些？
5. 在中文裡，連接有因果關係文句的連接詞有哪些？
6. 引用時，可以用來說明前人研究結果的動詞有哪些？用法有什麼區別？
7. 中文論文中，常用來稱呼自己的詞彙有哪些？
8. 寫作中文論文，應該要注意哪些事項？



第六章 結論

第一節 研究總結

本研究蒐集中英學術期刊的引言各 30 篇進行後設論述標記使用分析，從質化及量化的角度，統整並對比中英標記的使用異同，將研究結果應用於教材設計上。本文在第一章提出兩個研究問題，以下是本文針對兩研究問題而總結出的回應：

1. 中英文學術期刊中「引言」的後設論述使用之相似與相異點為何？

中英期刊引言的後設論述使用相似點為：(1) 中英交互式後設論述標記使用頻率皆高於互動式後設論述標記。(2) 連接、舉證與註解標記是中英最常用的三種交互式標記。(3) 自我、增強與規避標記是中英最常用的三種互動式標記。(4) 自我標記是中英最常用的互動式標記，參與和態度標記是中英使用頻率最低的互動式標記。(5) 中英自我標記三次類的使用比例由高至低排序相同。(6) 指稱文章為中英最常展示自我的方式。(7) 中英交互式標記的語言使用情況幾乎一致，互動式標記在自我、增強與參與標記方面使用情況相似。

而中英引言的相異點有：(1) 中文交互式標記使用頻率略高於英文。(2) 英文互動式標記使用頻率略高於中文。(3) 在交互式標記中，中文最常使用連接標記，而英文最常使用舉證標記。(4) 在互動式標記中，中文增強標記使用頻率高於規避標記，英文則反之。(5) 中文指稱文章及指涉作者群的自我標記使用比例都比英文高，而英文指涉作者本人的自我標記則比中文高出許多。(6) 中文指涉作者本人的自我標記不使用人稱代詞「我」，僅使用「筆者」及「作者」，英文則會使用“I”。(7) 中英規避及態度標記的語言使用情況具有差異。

中英的相似點反映出中文論文受到英文學術社群的影響，而相異點反映出：即使中英論文遵循著學術社群的規範，在寫作上仍會受到各自語言及文化的影響，造成後設論述使用上的差異。總括來看，中英期刊引言的寫作差異體現出不同語言文化作者的寫作特色。

2. 中英文學術期刊中「引言」的後設論述使用差異如何應用於中文學術寫作教材的編寫上？

在中英後設論述的對比分析下，本研究歸納出中文後設論述標記的特點及常用的語言形式，納入教材編寫之中。在教材中，本文不直接以後設論述理論進行教學，而是將各種標記的功能及在語言形式轉寫成「範文寫作觀察」及「詞彙與句型」兩種單元教給學習者，避免過多外部資訊造成學習者的學習困難。本文在「範文寫作觀察」單元中，介紹範文內不同後設論述標記的功能。在「詞彙與句型」單元中，則應用本研究質化分析的結果，提供不同後設論述標記的常用語言形式，幫助讀者練習寫作。此外，本教材內容安排以學術論文各章節架構為主，讓學生在學習如何寫作的同時，也能建立起架構知識，幫助他們在脫離教材後還能繼續應用所學進行寫作。

第二節 研究限制與展望

本文的研究限制可從研究分析及教學應用兩方面進行探討。首先，在研究分析方面，本研究僅針對學術論文中的引言一章進行中英後設論述的對比分析，但其他章節的後設論述使用是否與引言相同仍需探討。其次，在教學應用方面，由於本研究以引言為主，教材設計也僅以引言示例。因此，筆者建議未來研究能針對學術論文中的其他章節進行分析（如：研究方法、結果討論、結論等），以便整理出不同章節之中英後設論述使用特色，將研究結果應用於中文學術寫作教材各章節教學的編寫之中，藉此幫助學生了解各章節的寫作特點及語言使用情況，使用最合適的語言進行寫作，完成一篇符合中文學術社群規範的學術論文。

參考資料

- Arrington, P., & Rose, S. K. (1987). Prologues to what is possible: Introductions as metadiscourse. *College Composition and Communication*, 38, 306-318.
- Bean, J., Cucchiara, M., Eddy, R., Elbow, P., Grego, R., Haswell, R., Irvine, P., Kennedy, E., Kutz, E., Lehner, A., & Matsuda, P. K. (2006). Should we invite students to write in home languages? Complicating the yes/no debate. In P. K. Matsuda, M. Cox, J. Jordan & C. Ortmeier-Hopper (Eds.), *Second-language writing in the composition classroom: A critical sourcebook* (pp. 225-240). Boston, MA: Bedford/ST. Martin's.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U., & Farmer, M. (1990). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). New York, NY: Cambridge University Press.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 39-71.
- Gibaldi, J., & Achtert, W. S. (1988). *MLA handbook for writers of research papers*. New York: Modern Language Association of America.
- Gillaerts, P., & Van de Velde, F. (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 128-139.
- Gudykunst, W. B., & Lee, C. M. (2002). Cross-cultural communication theories. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 25-67). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London:

- Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. New York: Routledge.
- Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. In U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of second language text* (pp. 9-21). Rowley, MA: Newbury House.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hu, G., & Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English- and Chinese-medium journals. *Journal of Pragmatics*, 43, 2795-2809.
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191-218). New York, NY: Routledge.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kim, L. C., & Lim, J. M.-H. (2013). Metadiscourse in English and Chinese research article introductions. *Discourse Studies*, 15(2), 129-146.

- Kirkpatrick, A. (1997). Traditional Chinese text structures and their influence on the writing in Chinese and English of contemporary Mainland Chinese students. *Journal of Second Language Writing*, 6(3), 223-244.
- Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (1990). Introduction. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 1-5). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lee, J. J., & Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, 46, 39-54.
- Lee, T. K. (2013). Author manifestation and perceptions of self in Chinese academic discourse: Comparisons with English. *Languages in Contrast*, 13(1), 90-112.
- Li, Y.-L. (2014). *The use of connectives in Chinese doctoral dissertation abstracts* (master's thesis). Retrieved from <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/88070504544468102750>
- Lin, W.-H. (2014). *Hedges in medical discourse: A comparison between the spoken and the written genres in Taiwan's medical setting* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/68468448402789678239>
- Livnat, Z. (2012). *Dialogue, science and academic writing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lo, Y.-W. (2010). *Hedges in Chinese academic texts: How authors qualify their argument* (master's thesis). Retrieved from <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/56856257676144805430>

- Monippally, M. M., & Pawar, B. S. (2010). *Academic writing: A guide for management students and researchers*. New Delhi, India: SAGE Publications Inc.
- Mu, C., Zhang, L. J., Ehrich, J., & Hong, H. (2015). The use of metadiscourse for knowledge construction in Chinese and English research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 135-148.
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068-3079.
- O'Connor, M., & Woodford, F. P. (1975). *Writing scientific papers in English*. Amsterdam: North-Holland.
- Ozdemir, N. O., & Longo, B. (2014). Metadiscourse use in thesis abstracts: A cross-cultural study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141(25), 59-63.
- Rahman, M. (2004). Aiding the reader: The use of metalinguistic devices in scientific discourse. *Nottingham Linguistic Circular*, 18, 29-48.
- Rubio, M. S. (2011). A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscoursal features of research article introductions in field of agricultural sciences. *English for Specific Purposes*, 30, 258-271.
- Samaie, M., Khosravian, F., & Boghayeri, M. (2014). The frequency and types of hedges in research article introductions by Persian and English native authors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1678-1685.
- Samuda, V. (2005). Expertise in pedagogic task design. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 230-254). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Sheridan, C. L. (2015). National journals and centering institutions: A

- historiography of an English language teaching journal in Taiwan. *English for Specific Purposes*, 38, 70-84.
- Shi, L. (2002). How western-trained Chinese TESOL professionals publish in their home environment. *TESOL Quarterly*, 36(4), 625-634.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). New York, NY: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2011). *Aspects of article introductions*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Taylor, G., & Chen, T. (1991). Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 12, 319-336.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.
- Weissberg, R., & Buker, S. (1990). *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*. Prentice Hall Regents, NJ: Englewood Cliffs.
- West, G. K. (1980). That-nominal constructions in traditional rhetorical divisions of scientific research papers. *TESOL Quarterly*, 14(4), 483-488.

Williams, J. M. (2003). *Style: Ten lessons in clarity and grace*. New York: Longman.

Yang, Y. (2013). Exploring linguistic and cultural variations in the use of hedges in English and Chinese scientific discourse. *Journal of Pragmatics*, 50, 23-36.

李培毓、顏妤璇（2011，1月）。從近期漢語國際教育碩士設置看大陸地區華語師資培育現況。第一屆東亞華語教學研究生論壇。台北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所。

周雪林（1996）。淺談外語教材評估標準。外語界，2，60-63。

馬藹萱、關秉寅（2008，1月）。大專校院招收外籍生市場調查與分析研究。教育部委託研究報告（編號96-3004）。臺北市：教育部。

畢繼萬（1996）。“禮貌”的文化特性研究。世界漢語教學，1，51-59。

連淑能（1993）。英漢對比研究。北京：高等教育出版社。

董鵬程（2007，11月）。台灣華語文教學的過去、現在與未來展望。多元文化與族群和諧國際學術研討會。台北市：國立臺北教育大學華語文中心。

趙金銘（1998）。論對外漢語教材評估。語言與教學研究，3。

潘文國（1997）。漢英語對比綱要。北京：北京語言大學出版社。

謝佳玲（2006a）。華語廣義與狹義情態詞的分析。華語文教學研究，3（1），1-25。

謝佳玲（2006b）。漢語情態詞的語意界定：語料庫為本的研究。中國語文研究，21，45-63。

羅青松（2002）。對外漢語寫作教學研究。北京：中國社會科學出版社。

顧曰國（1992）。禮貌、語用與文化。外語教學與研究，4，10-17。

附錄

高級中文寫作教材（按姓氏筆畫排列）

1. 岑玉珍（2006）。發展漢語 高級漢語寫作 上冊。北京：北京語言大學出版社。
2. 岑玉珍（2006）。發展漢語 高級漢語寫作 下冊。北京：北京語言大學出版社。
3. 李紹林（2006）。漢語寫作實用修辭。北京：語文出版社。
4. 李增吉（2006）。漢語高級寫作教程 上冊。北京：北京大學出版社。
5. 李增吉（2006）。漢語高級寫作教程 下冊。北京：北京大學出版社。
6. 金舒年、劉德聯、張文賢（2009）。留學生實用漢語寫作教程 上。北京：北京大學出版社。
7. 陳作宏（2006）。體驗漢語寫作教程 高級 1。北京：高等教育出版社。
8. 楊俐（2006）。外國人漢語過程寫作。北京：北京大學出版社。
9. 達僕、賀楊、董小玉（2002）。漢語修養與寫作實踐。北京：首都師範大學出版社。
10. 鄒昭華、夏小芸（2008）。漢語寫作教程 高級 A 種本（上）。北京：北京語言大學出版社。
11. 趙昀暉（2010）。高級漢語閱讀與寫作教程 I（第二版）。北京：北京大學出版社。
12. 趙昀暉（2012）。高級漢語閱讀與寫作教程 II（第二版）。北京：北京大學出版社。
13. 羅青松（1998）。漢語寫作教程。北京：華語教學出版社。