

桃園創新技術學院教師專題研究計畫
成果報告

* * * * *

台灣學生通過閱讀學習英語詞彙：

母語作用之個案研究

* * * * *

計畫編號：教專研 102P-008

計畫類別：個別型計畫

執行年度：102 年度

執行期間：102 年 1 月 1 日至 102 年 12 月 31 日

計畫主持人：林麗寬

執行單位：

研發小組審查：同意結案 不同意結案 簽名：

中華民國一〇二年十二月三十一日

台灣學生通過閱讀學習英語詞彙： 母語作用之個案研究

林麗寬

語言中心

摘要

多年來二語教師在課堂上使用母語，會被認為是有悖「正確」的教學法則。然而，「不論二語教師要或不要，母語永遠存在二語學生心裏」(Cook, 1992)。母語就像一個內鍵在語言學習者身上的本能機制，每個二語學習者尤其是初中階的語言學習者在學習二語的過程中，一定會不斷存取這個機制，不可能繞過它。因此整個二語教學法理論發展史的一大缺失，是至今尚未能正視母語的合法地位，也未見全面的、系統化的以母語為核心的理論探索和教學法設計。本研究欲探討母語的核心認知作用本質，以個案觀察及採樣方式，利用一套援引自詞彙語義學理論概念的新分析方法，有系統的解析二語學生在透過閱讀學習二語詞彙的自然過程中是如何借助母語辨析、提取二語詞彙語義並與先備知識整合，以此作為母語作用探索的第一步嘗試。

關鍵詞：二語詞彙教與學、個案研究、詞彙語義、母語

一、前言

整個二語教學法的發展歷史來看，用母語就讓人想到受人詬病的文法翻譯法。隨後自對比分析法以降的諸多教學法更因為觀察到二語學習中母語的負面干擾，便將母語視為一種干擾源，包括七〇年代以後興起的一系列現代教學法理

論，其共通點之一，是大多強調目標語對目標語式(TL-TL)的教學，鼓勵學生多用外語，少用母語、甚至不用母語。

然而，「不論二語教師要或不要，母語永遠存在二語學生心裏」(Cook, 1992)。更何況，「語言是一種認知工具」(Vygotsky, 1978)，每個二語學習者，尤其是成人二語學習者，在學習二語的過程中都需要透過母語去認知另外一種語言。母語就像一個內鍵在語言學習者身上的本能機制，每個二語學習者，在學習二語的過程中都需要透過母語去認知另外一種語言，因此母語在二語學習過程中扮演了關鍵的啟動認知功能。以詞彙為例，當我們第一次看到「put」這個詞時，表面上我們似乎是在進行翻譯活動（把「put」翻成「放」）以了解「put」的意義，但實際上我們是在對「put」這個不認識的語言成分（詞彙）進行理解並嘗試賦與它某種意義和概念。一個成人的二語學習者如果想真正認識「put」、理解「put」、最終能在適當的語境中使用「put」，就必須在一開始學習「put 是放」及往後學到「put」的其它意思時，一再利用母語的認知作用進行語義概念之轉換與知識整合，如此才能由點而線而面逐漸全盤掌握「put」的每一個意義從而在每一個適合的語境中正確地運用出來。

以“put”一詞為例，下面是中文母語者所寫的英文：

My room is small. I have a closet where I put my clothes.

這裏用「put」並不恰當。由上下文看，較適當的用法應該是「keep」。因為「put」雖是放，但英文的「put」並不完全對等於中文的「放」。中文的「放」，在沒有明確上下文時可以指當下的「放」那個動作；也可以指靜態的「保存」。英文的「put」卻是一個動作性動詞，使用上必須「放一個東西、放到某個地方」，亦即必須「put something somewhere」，才是正確、認知意義完整的用法。因此學生如要表達「我要放本書、放哪裏？」，此時的「放」可以用「put」；但若是表達宿舍裏有個櫃子可以放東西，則此時的「放」要用「keep」，因為「keep」才有存放、保存之意。

這種偏誤當然跟母語的干擾現象有關。人們因為觀察到母語的負面干擾，便主張二語教學中應儘量少用甚至最好不用母語以便更快速更有效地獲取二語學習成效 (Ellis, 2005; Ruiz-Funes, 2002; Turnbull, 2001)。但常識告訴我們，成年人

在一開始學習認知母語以外的另一種語言時，是不可能繞過自己的母語而另闢蹊徑的。誠如 Cook 所言，”不管二語教師要或不要，母語永遠出現在二語學生心裏，學生所建立的二語知識是用各種方式連結在他們的母語知識中” (Cook, 1992:584)。因此二語教學法理論發展史的一大缺失是至今尚未能正視母語的合法地位，也未見全面的、系統化的以母語為核心的理論探索和教學法理論設計。

事實上母語對二語學習認知的影響無處不在，上述觀察到的不論是中式英文或英式中文，都是母語干擾下的產物，不足為奇。但問題是，母語的干擾為什麼發生？能不能不發生？對於已經發生的，二語教師除了告訴學生：“你這是受了母語影響”或是”請多用二語、少用母語思考”外，應當如何解說引導才能給予指導糾正？如何才能有效利用每個成年人腦中已俱足各種先備知識的母語來快速提升二語學習成效？這些問題應該是每一位語言教師和語言學習者都應該正視及思考的課題，也是本研究企圖嘗試探索的。

二、文獻探討

由西方二語教學理論研究與教學法的相關文獻來看，二語教與學過程中有關母語的問題一直備受爭議 (Stern, 1992；Brown,2000)。對於在二語課堂上使用母語，支持立場、反對立場、折衷立場都有，但至今並無共識 (Jones, 2010)。以下將由二語教學法的理論發展史回顧中探討文獻中對母語的看法以及母語與詞彙學習的相關研究概況。

談到母語在二語教學中的使用，首先會讓人想到「文法翻譯法」，它主導了 1840 至 1940 年代歐洲的二語教學界 (Richard 2001:6)，它是一種沒有理論根據的教學方法 (Richard 2001:7)。此法有種種缺失，如除閱讀外沒有任何口語訓練、文法細節解釋繁瑣、大量詞彙記憶、拘泥於語言形式教學等等，修正後的文法翻譯法被認為對能力層次高的學生會有較大助益 (Chastain,1976; 引自 Hadley,1986)。以「文法翻譯法」的對立物之姿出現的，是「直接教學法」。「直接教學法主張外語教學仿照幼兒學母語的自然的方法，用外語直接與客觀事物建立聯繫，排除母語翻譯和語法規則。」(廖曉青，2004) 其後的聽說教學法(the Audio-Lingual Method)因而誕生 (Hadley, 1986) 強調「結構」(form)而不強調語言中心—林麗寬

「意義」(meaning)，語言的學習在於句法不斷的重覆學習。在視聽法盛行的背景下，結構語言學家 Fries(1945)提出對比分析的概念，認為將母語與外語的結構與規則進行比較，可找出二者的差異以提高二語學習成效。Lado (1957)在此基礎上提出「對比分析」(contrastive analysis)一詞，認為「對學習者而言，與母語相似處簡單，與母語不同處則困難」(Lado, 1957:2)。在 1970 年代的十年間，各種創新的語言教學法陸續出現，「溝通式教學法」(Communicative Language Teaching)逐漸取代了「聽說教學法」(Audiolingualism)和「結構—情境式教學法」(Structural-Situational Approach)，其它一些新教學法如自然法(Natural Approach) (Krashen & Terrell, 1983)、「肢體法」(Total Physical Response) (Asher, 1982)、「感應法」(Suggestopedia)(Lozanov, 1982)、「默示法」(The Silent Way)(Gattegno, 1982) 等等 (Richards, 2002)。溝通教學法雖然允許有條件使用母語和翻譯(Finocchiaro & Brumfit, 1983, cited in Ellis, 2003, pp. 84-85)，但基本上這些教學法有一個共同點，就是強調用目標語教目標語，鼓勵學生用目標語、不用母語思考，反對在教學中使用學習者的母語。

雖然二語教學界的早期理論研究多貶抑母語的使用，但是語言教師仍不免陷入理論與實際的掙扎，因此儘管反對使用母語者認為應該儘量減少甚至避免母語的使用，才能使二語學生獲得充份的目標語輸入 (二語-rich input)，並在不受母語干擾的情況下獲致更快速有效的二語學習成果(Ellis, 2005; Ruiz-Funes, 2002; Turnbull, 2001)；但近年來仍有為數不少的研究認為母語在二語學習中應該有一席之地。例如，有不少學者研究將母語視為是一種鷹架(Alegria de la Colina & Del Pilar Garcia Mayo, 2009; Anton & DiCamilla, 1998)。母語的使用可以帶來心理面、認知面的優勢。透過母語，學生可更理解二語的意義，也更能記住並產出二語。另外，透過翻譯或轉碼(code-switching)這種納進母語運用的策略或練習，可以讓學生更成功的吸取二語的語義(Anton & DiCamilla, 1998; Harper, 1968)。另外也有不少教師把母語當成是一種學習資源使用 (Vaezi& Mirzaei, 2007)。

Stern(1992 :285)，認為「母語和目標語的使用應該是一種互補關係，全視語言學習過程的不同階段和特點而定。」 Turnbull 認為，善用目標語並不表示用母語就有害。母語和目標語可以和平共存。Cook (1992)則指出“二語學習者在消化二語時，無法成功地關掉母語，而是讓母語可以不斷地隨時取用” (1992:571)，因

此教師在教二語學生時，絕對不能把二語和學生的母語視為是截然隔離的兩回事。她強調“否認學生的母語就等於否認學生的知覺意識(consciousness)，而這種知覺意識是無論如何都無法忽視的（Cook, 2001a）。

本研究認為，「語言是一種認知工具」(Vygotsky, 1978)，每個二語學習者，尤其是成人二語學習者，在學習二語的過程中都需要透過母語去認知另外一種語言。本文探討母語的核心認知作用的本質，設定由二語詞彙層面入手。二語學生受母語影響的中介語詞彙學習狀況不能僅以「母語干擾」一詞簡單帶過，而其對二語詞彙的理解、掌握與運用更不能籠統地等同於「翻譯」。在詞彙學習過程中，母語的干擾怎麼發生？能不能不發生？對於已發生的，二語教師又應當如何解析並提供有效指導？如何才能建立母語與二語間的適當聯結以正確提取二語詞彙語義，進行有效的二語詞彙學習？對這些問題，本文將進行深度的個案研究，利用放聲思考法（think-aloud protocols）實地觀察及採樣，並援引詞彙語義學的理論概念，以有系統的解析二語學生在透過閱讀學習二語詞彙的自然過程中是如何借助母語辨析、提取二語詞彙語義並與先備知識整合，以探討母語的作用。

三、研究方法

本文研究母語的作用，將以個案研究方法，利用放聲思考法（think-aloud protocols）進行實地觀察及採樣，同時也將援引詞彙語義學的理論概念，進行分析。

首先，所謂放聲思考法「又稱為有聲思維法，是內省法(introspective method)的一種，強調將無法由外在觀察的內在認知思考過程口述出來，並錄製其口述時的聲音或影像，之後再謄寫為逐字稿，作為分析詮釋心理過程的基礎材料」（廖柏森，見：<http://blog.udn.com/trjason/6498627>）。

本文利用放聲思考法蒐集到資料後，將利用詞彙語學的理論加以分析，主要是援引 Cruse(1986)所定義的詞義單元（lexical unit）理論為詞的分析單元。所謂詞義單元，是指由一個由特定外形（語音拼寫）和相對獨立的意思組成的獨立單位(lexical unit)，它不是字典裏的一個詞條(lexeme)，而更像詞條下一個語義條目。本研究認為這樣定義的「詞」更接近 mental lexicon 裏的語義單元“詞”，

因為人們在表達時是考慮由什麼「意思」出發，而不是在考慮選擇哪個字典詞條。比如，BACHELOR 這個詞條在傳統的英文字典裏有四個意思條目，分別是單身漢、學士、年輕騎士及繁殖期無配偶的雄獸(Random House Webster's College Dictionary, 1997:66)。一般人把 BACHELOR 視為一個有四個意思條目的單詞，可是在本研究中每一個意思條目會被視為一個單詞，亦即 mental lexicon 中的一個單詞，或稱語義單元。一方面是因為人們在表達時，是直接提取相關語意以表達語境的需要，而不是先選取某一詞條再判定要選取詞條下的哪一個條目。另一方面，人們在判定他們究竟懂不懂某一個意思時，他們所指的其實也不是一個詞條，而是詞條下的某個語意條目。如果以詞條為單位，則以 BACHELOR 為例，若一個人只了解其中一二個意思時，甚至會無法判定他算懂或不懂 BACHELOR 的意思。因此將每一個語意條目視為一個單詞的作法，不僅更貼近真實的認知過程，也更便於用作語言的分析和描述。所以在本研究中，一個單詞定義為一個語意條目，以此為基礎來定義詞的意思成分並進行分析。這個單詞的意思層面稱為概念義 (sense)，本研究用「概念意」，而不用「意項」，是基於一個語意條目即一個單詞的定義，以有別於一個詞條下可有幾個「意項」的觀念。根據 Cruse(1986)，「概念意」下有數不盡的語義構成要素 (semantic traits，本文簡稱意素)，是可作進一步精細分析描述的語義成分。以「花」為例，「花」的「概念意」是由某些特定的「意素」構成，意素必要時可再細分成：基本意素 (criterial)、慣常意素(expected)、可能意素(possible)、意外意素(unexpected)、和禁用意素(excluded) (Cruse, 1986:16)五種。

至於研究對象方面，本研究採個案研究方式，觀察學生的母語（中文）在學習英語詞彙過程中所起的實質作用，研究對象將選自台灣大專院校應用英語系的大學生。根據觀察和經驗，剛起步的學生幾乎事事處處倚賴母語，而學有所成的學生則逐漸有更多其他資源可利用，所以對研究對象的英文閱讀程度設定為低中級、中級為主，兼顧中上級，以便研究中英文合用時母語的使用特徵。

研究採樣過程分為八個階段：

1. 研究對象個人資料蒐集：填寫個人資料表（附件 A、B）並確定研究日程。

2. 「閱讀—練習」 材料選擇和編輯：

選擇閱讀材料的基本標準：(1) 內容題材基本在研究對象知識範圍內，但又略帶理解難度的英文原文；(2) 原則上「生面詞」的比例不宜過高，但又要考慮含有相當數量可供分析的潛在目標詞；(3) 文章內容和結構相對自然完整；(4) 文本不宜過長，大約在 350 字左右（可在 1.5 小時內讀完）。目前暫定用「The Gorgeous Confluences」(Abridged from Norman Strung's), 約 315 字（附件 C）。

本研究主要以研究對象閱讀過程中自然暴露的問題詞彙(natural encounter)為分析目標，所以研究對象閱讀材料沒有任何標示。但研究者根據經驗將預選若干個潛在目標詞(lexical units)，包括研究對象可能完全不懂的「生面詞」、不同語境用法的「熟面詞」及有同義、近義、反義、上下位等關係的詞彙，並以它們為基礎設計具有針對性的讀後練習（附件 D），以考察、瞭解研究對象如何透過母語知識去探索生詞的基本意思和語境用法、釐清判定「熟面詞」的陌生意思和語境用法以及母語和目標語不對等語義關連如何引發理解和表達錯誤。

3. 閱讀—練習 I(附件 E)：

- (1) 研究對象獨立閱讀指定文本並注意文本詞彙的學習，口述報告自己的閱讀和思考過程並全程錄音。
- (2) 閱讀完成後，由研究對象獨立作 N 組針對文本所做的詞彙設計練習
- (3) 閱讀和測驗過程中，研究對象可以使用且只能使用所指定的「英英字典」
- (4) 研究者觀察被研究對象全程的閱讀和詞彙練習過程，必要時作筆錄，可在澄清某些觀察細節時作簡短提問，也可提醒研究對象勿忘記作標記或報告思考內容。

4. 研究者把「閱讀—練習 I」的錄音資料整理成書面資料並和筆記資料彙集，然後進行初步分析，擬定「閱讀—測試 II」細節。

5. 閱讀—練習 II(附件 F)。

- (1) 研究對象有針對性重複閱讀文本和詞彙練習，可自我糾正「閱讀—練習 I」中的錯誤，需口述報告自己的閱讀和思考過程並加以錄音。
- (2) 可以用指定的「英漢字典」。

(3) 研究者可以對研究對象提問以釐清錄音中不清楚部分或其它疑點，但須先用英文問，之後可應研究對象之要求使用中文，但須避免提供中文釋意。

(4) 研究者可全程作筆錄以補充錄音之不足。

6. 研究者把「閱讀—練習 II」錄音資料整理成書面資料並和筆記資料彙集，先進行初步分析，然後和閱讀—練習 I 資料對比，進行全面的綜合分析，提出疑點，擬定後續的晤談細節。

7. 後續晤談（附件 G）。

(1) 關於研究對象的詞彙認知基本知識。

(2) 基於前面步驟紀錄的提問。

8. 整理後續晤談紀錄，進行初步分析。整合所有資料和分析記錄後，擬定研究結果及分項討論提綱。

四、結果與討論

4.1 資料蒐集過程

1. 選擇研究對象：J，目前就讀台灣大專院校應用英語系的大學生，英文程度約為中低級。

2.個人基本資料蒐集：研究對象 J 需填寫個人資料表(見附件 A、B)，並與研究人員確定研究日程。

3.閱讀材料（附件 C-1）之選用及編輯：

閱讀材料是英文版「天方夜譚」中“阿里巴巴和四十大盜”故事的開始部分，從 One day Ali Baba was cutting wood 到 each man took up his pair of saddlebags and disappeared inside(錄自 W. M. Smyth, Discovering English Book 1, Edward Arnold Ltd., London, 1970, p. 1-2)，略微刪減至 304 字。

(1) 題材的內容基本上選擇在研究對象的知識範圍內但又略帶理解難度的英文原文；(2) 原則上生詞的比例不宜過高，但需考慮內含相當數量可供分析的潛在目標詞；(3) 文章內容和結構相對自然完整；(4) 文本不宜過長，大約在 350 字左右（可在 1.5 小時內讀完）。

雖然本研究以研究對象在閱讀過程中所暴露的問題詞彙(natural encounter)為主要分析目標，但仍事先預定了 45 個潛在目標詞((見附件 C-2)，潛在目標詞的設定主要從三方面考慮，即研究對象可能「完全不認識」、「熟悉但不瞭解文本中的意思用法」和「其它用法或會與近義詞發生混淆」。考慮的出發點是為了瞭解研究對象將會怎樣通過母語知識去探知「生面詞」的基本意思和語境用法、釐清判定「熟面詞」的陌生意思和語境用法及母語和目標語不對等語義關連怎樣引發理解和表達錯誤。

另外，本文以此閱讀文本為基礎設計閱讀後練習（附件 D）。限於篇幅，只設計了兩部分，(1) 造句：按閱讀材料中指定詞彙的用法寫句子；(2) 翻譯：中文翻英文，所給的中文句子都是針對閱讀材料中的若干目標詞彙而設計。本練習的主要目的是檢測研究對象是否能正確地掌握和領會目標詞彙在所給語境裡的特定意思，尤其是檢測這些目標詞彙是在何種程度上受母語的影響。

4. 閱讀—練習 I：

閱讀從晚上六點半開始至近八點結束，稍事休息後轉入詞彙練習至九點四十分結束，全程近三小時。根據設計要求（如附件 E），研究對象獨立完成閱讀所指定文本並口述報告自己的思考過程，並使用所指定的「英英字典」(Longman, 1978)。其間研究者全程觀察、錄音，並作必要的觀察筆錄，後將錄音筆記資料整理成書面，彙集資料，進行初步分析，擬定「閱讀-測試 II」細節。

5 閱讀—練習 II：

在實作過程中，實驗步驟有所調整。首先，研究對象被要求重複閱讀文本，如發現需進一步釐清詞彙或句子的意思，可查閱研究者提供的雙語字典（朗文當代英漢雙解詞典，1988），在這釐清詞彙或句子的過程中需口述報告自己的疑惑和思考過程。其間研究者在每一段落結束時對研究對象提問以澄清「閱讀—練習 I」中研究對象含混不清的口述報告或研究者發現的疑點。按原計畫，研究者須

先用英文，之後方可應研究對象之要求使用中文提問。然而在此次的 pilot study 中，由於研究對象的英文能力有限，因此研究者酌情以中文提問為主，但在提問過程中會留意不給研究對象提供中文語義索引，故基本的提問是「這個字是什麼意思？」、「舉例/造句說明」、「你是怎麼得出這個意思的？」、「你在看/想什麼？」等。研究者全程錄音，必要時做筆錄。之後研究者把「閱讀—練習 II」錄音筆記資料整理成書面資料，彙集之前的資料，先進行初步分析，然後和「閱讀—練習 I」資料對比，進行全面的綜合分析，提出疑點，擬定後續的晤談細節。

4.2 資料分析與發現

4.2.1 針對所採集資料的初步分析與發現：

表 1. 顯示所有預定目標詞（共 45 個）及研究對象（J）所標示的 13 個「生面詞」（以 xxx 表示）。另外，J 由於閱讀習慣和專心閱讀，並未依要求標示出「熟面詞」（以括號表示），因此「熟面詞」部分是根據字典的查用來推斷。

表 1. 預定目標詞及研究對象的標示結果

目標詞分類	名詞	動詞	形容詞	副詞	成語/詞組
生面詞: 13 <u>xxx</u>	Sound (undergrowth) <u>knoll</u>	Marked Grazed	Great lonely	Intently heavily	<u>gave a good</u> <u>view of</u>
熟面詞: 6 (xxx)	beasts noise daggers	Rang/ring Decided Boded/bode Bray	Hiding Dark Black		
成語/詞組: 0 <u>xxxxx</u>	scimitars signal bristles captain (beards) (saddlebags) chief sight	Betray Hid/hide Grew/grow Dismounted piled up gape	Coarse Parted Gigantic Evil Ferocious Heavy (steep)		

	voice (crack) (Split)				
	17	12	13	2	1
					總計：45

表 2.是「閱讀—練習 I」過程中根據研究對象的閱讀口述錄音和筆記所整理出來的部份詞彙釋義和理解。

表 2. 閱讀—練習 I 研究對象理解釋義

基本正確	<p>1. while he *worked 當他工作的時候</p> <p>2. lonely place 在很安靜的地方</p> <p>3. none of them would bray 叫的意思</p> <p>4. a tree that *stood on a little knoll ...hill, house, 比較高的地方</p> <p>5. their great black (beard) 虬鬚公一樣，頭髮跟鬍子連在一起</p> <p>6. the bristles of pigs...很多鬍鬚</p> <p>7. saw their gigantic *captain gigantic 是 huge, 指的是他高大,captain 是 leader , 領導人的意思</p> <p>8. looked more evil and ferocious 是危險的，跟 evil 很像</p> <p>9. At a signal from him , leader 發出一個信號</p> <p>10. they all dismounted 下馬的意思</p> <p>11. tied up their horses 把他們的馬綁好</p> <p>12. the rock began to gape 這石頭就開始有縫了</p> <p>13. unload his heavy (saddlebags) 卸下他們沈重的揹包</p>
基本錯誤	<p>14. his three donkeys grazed 綁著</p> <p>15. his axe rang out 他的斧頭掉下來</p> <p>16. wicked-looking 愈來愈看不到</p> <p>17. each heavily *armed with daggers and scimitars 臂上有武器</p> <p>18. and were (parted) in the middle 他的位置就是在中間</p>

不懂/ 無解 釋	19. betray their hiding-place 20. swept 21. as coarse as the bristles of pigs 22. had them piled up ready at the foot of the great rock
----------------	--

*代表非目標字

毫無疑問的，J 幾乎至始至終都倚賴中文解析來閱讀文本內容、詞彙意思及語境用法，因此基本上是以中文為後設分析語言（metalinguage）。由於習慣以中文為後設分析語言， J 借助英—英字典判定詞義的效果很難如意。如表二 中 19-21 所示，J 完全沒弄懂 betray 、swept 、coarse 的泛指義，並且基本上誤解了表二 14-18 中的泛指義，如把 donkeys grazed 理解成「驢綁著」、「armed-」理解成「臂上」等。只有在個別情況下因認得英文釋義中某些英文詞彙時，才能借助英文了解詞意，例如通過 huge 理解 gigantic (表二， 7.)，此時聯想到“高大”，而非 giant 。又如查 knoll ，是由 hill 得出“比較高的地方”，以及很快理解 dismount 就是「下馬」。同樣的， J 由於無法通過語境和字典中的英文釋義聯想到一個適當的中文對應詞，就覺得無法領會英文生詞的準確泛指義，如只知道 scimitar 、dagger 是武器（表二， 17.），但是弄不清是什麼武器。又如表二 6 ， J 由上下文猜出 bristles 在語境中特指鬍鬚，卻不知它的泛指義是鬃毛。而在「閱讀—練習 II 」中， J 查過指定的「英漢字典」後，很快就把「閱讀—練習 I 」中大部分不懂和誤解之處作出修正和補充（表 3. 中的 1 、 2 、 6 、 8 、 9 、 11 ）。

表 3. 閱讀—練習 II 研究對象理解釋義

原文	修正後正確	錯誤/新產生的錯誤
1. His axe rang out	斧頭砍伐的聲音	The phone rang. The ring rang out.
2. donkeys grazed	Donkey 在吃草	
3. bray		狗在叫
4. betray their hiding-place	背叛，洩露 洩露他藏身的地方	仍無法造句

5. tied up their horses		他們把馬綁好
6. saddlebag	鞍囊	
7. heavily armed with daggers		用手臂拿武器
8. had them piled up ready at the foot of the great rock	把鞍囊堆起來	走到大石頭旁邊
9. great black beards were as coarse as the bristles of pigs and were parted in the middle.	coarse 粗糙，劣質的 bristles 鬃毛 頭髮分中間	
10. wicked -looking	看起來愈來愈虛弱	
11. daggers and scimitars	短劍，彎曲的刀	
12. standing in front of a part of the rock that was as steep as a wall		站在這陡峭的牆，這是岩石的一部份
13. Gape , Crack , split		縫是 gape crack 是東西有裂痕 spilt 是裂縫比較大

以上所述雖非真正意義上的新發現，卻能具體說明中級程度的 J 仍舊非常倚重中文來領悟和判斷閱讀中遇到的英文生詞。此外，J 在使用英漢雙語字典後仍將若干詞彙的泛指義理解錯誤，可見 J 除了靠從字典中得到的中文釋義來判定詞義外，也同時從上下文中搜集詞義線索，並把原已掌握的相關英文詞彙和主題內容知識注入理解過程。因此以下將進一步釐清 J 如何同時利用這幾方面資源來思索、研究、最後判定某語境中某詞彙的泛指義和特指義，以分析中文在閱讀的全過程中更細微的不同作用。

4.2.2. 發現和推斷陌生詞義

首先，J 已經掌握一定數量的英語詞彙和閱讀技巧，再加上基本上熟悉“阿里巴巴和四十大盜”的故事梗概，這些都有助於讀懂故事的細節，如 J 猜出故事題目中 thief 一詞的泛指和特指義即是明顯一例。但這並不代表 J 因此就能輕鬆、

準確地把握住文本中所有生詞的泛指和特指義。由實地觀察和分析中發現，J 由閱讀中學習詞彙的全過程大致可描述如下：

當 J 見到一個「生面詞」時，會反覆閱讀整個句子或前後句，揣測其可能的中文意思，看看邏輯上是否說得通，然後再查字典求證及確認。同樣，當 J 見到一個「熟面詞」時會自然而然把已知的該詞中文泛指義帶入句子或前後句所形成的語境中，如邏輯上能說得通，就進一步推斷該詞的特指義；反之，若感覺邏輯不通時，便知道這是一個熟面的生詞，又會反覆研究前後句並揣測可能的意思或直接從字典查尋。除某些個別推斷完全正確外，J 的基本方式通常產生三種結果：

(1) 推斷基本正確，(2) 推斷基本錯誤，和 (3) 推斷無結果。從閱讀理解和詞彙學習理解角度來看，(3) 並不是真正的問題，因為可以直接從字典查尋詞義，而 (2) 則會造成理解錯誤。但若單獨從詞彙學習理解的角度來看，(1) 並不是最好的結果，因為對詞義基本正確的推斷常常也只是領悟到該詞的部分意素。如 J 把 lonely 簡單理解成“安靜”、gape 理解成“裂縫”；又如 dagger 僅用“武器”這個上位詞去理解；bristle 在文中泛指“鬃毛”，但 J 却只領會其特指義“鬚鬚”。另一方面，某些詞的合理中文解釋有時並不能正確反映該詞的準確意思，如把 bray 簡單理解成“叫”，把 armed with 解釋成“手臂上的”。對詞義的不完整理解並不會影響讀者對文本故事的基本內容掌握，但卻是直接導致學習者日後無法正確運用這些詞彙來造句、表達的根本原因。事實上，從研究中可以發現，J 在詞彙學習基本過程中的致命問題是不知如何把這些從閱讀中接觸到的新詞彙運用出來，這點可以從讀後練習時 J 幾乎大多仰賴字典（如表 4 的大部分，表 5 的少部分。）來完成練習顯示出來。

表 4. 造句練習結果

	閱讀—練習 I	閱讀—練習 II
1. to mark	He had marked the route on the map in red. (抄自字典)	The patient showed a marked improvement in her condition after changing medication. (抄自字典)
2. intent/intently	Jake listened intently.	I listened intently.

	(抄自字典)	
3. lonely	He led a lonely life with few friends. (抄自字典)	A lonely place is very few people go there.
4. to decide	It was decided that four hospitals should close. (抄自字典)	Has anything been decided yet?
5. to betray	The slightest sound might betray his presence. (抄自字典)	His action betrays his nervousness. (抄自字典)
6. to stand	I stand on ground.	I stand on a hill.
7. to hide	Harry hid under the bed. (抄自字典)	A kid hid the door behind.
8. gigantic	A gigantic skyscraper. (抄自字典)	A gigantic skyscraper(抄自字典)

表 5. 翻譯 練習結果

	閱讀—練習 I	閱讀—練習 II
1. 上課半小時了，老師還沒來。學生認定老師不來了。	It's half hours, yet the teacher isn't come. Students bode that the teacher isn't come.	(未改)
2. 有一棵大樹長在路中間。	There is a big tree grow up in the middle of the road.	(未改)
3. 他把馬牽到河邊。	不會寫	He led the horse to the river side.
4. 從他的聲音可以看出他很緊張。	His voice betrayed his nervousness. (抄自字典)	(未改)
5. 從這個窗戶可以看到整個校園。	You can see the whole campain from the window. (校園寫錯)	The window has a good view of the campain. (校園寫錯)
6. 天黑下來了。	It gets dark.	(未改)
7. 我喜歡他中分的頭	I like his hair.	I like his hair that parted

髮		in the middle.
8.這場雪很大，對農家而言，預示著來年是個好年。	The snow is big, forecast that the future is a good year. (查字典用 forecast)	The snow is big that it boded next year is a good year.

4.2.3. 釋義—實施翻譯一定意

如前所述，J 習慣以中文為分析語言 (meta-language)，基本上借助中文來推斷並判定英文的詞義及用法。這並非什麼特殊的新發現，但以往的研究和論述都習慣把這些現象籠統稱之為“翻譯”，本研究則根據對 J 的全過程觀察，認為母語的作用在推斷判定詞意外，還在釋義—實施翻譯一定意。

首先，釋義。

先看下面這兩段 J 的自述錄音：「captain 在這裏是什麼意思？上尉？船長？（查 captain）對啊，艦長。可這裏不能用這個意思。那在這裏是…哦，leader 的意思嗎？leader，領導人。」「（查 evil）bad、wrong、unpleasant，那是惡魔？有壞的、錯的、惡魔。……那到底是什麼意思？好，先寫下來。」

從這兩段 J 的閱讀理解過程記錄中可以發現，J 在使用中文時並不是每次都在做翻譯。在第一段中，J 其實本來就已了解 captain 的意思（上尉、船長），但是為了尋找一個更合理更能符合故事中 captain 概念的中文詞彙，他又去查字典，找到「鑑長」，之後才把詞意定為“leader，領導人”。在這個過程中，J 先中文釋義（上尉、船長、鑑長）、實施翻譯（翻譯 captain）、最後定意（captain 是領導人）。當 J 完成上述程序，為二語詞彙找到一個適用於上下文語境的母語對應詞後，他才認為已經理解完成。反之，若無法走完這個程序找到一個適當的中文對應詞（如上述的 evil），J 便覺得不理解。

句子的理解也是如此。如在「had them piled up ready at the foot of the great rock」中，pile up ready 她都懂了，at foot 也懂，但是卻因實施翻譯不成，無法把這些語義串連成有意義的中文，最後無法定(句)意，因而便感到無法理解該句的意思。反之，簡單的如 gave a good view、their dark faces，只要能實施翻譯（有一個好的視野、他們在黑暗中的臉），J 就覺懂得了，可以繼續往下閱讀。

在利用母語釋義—實施翻譯一定意的過程中，一個值得注意的現象是，某些

詞彙 J 很容易不假思索就定意，如 work 工作、decide 決定、stand 站、tie 綁、arm 手臂，在此估且把這些詞彙稱為「可速配詞彙」。這些詞彙對初中級學習者而言有相對穩定的雙向互通語義（即 stand 是站，站就是 stand），但這種可速配的詞彙關係在反向輸出時，會造成運用上的困難。如表 5 之 3，J 不會寫「他把馬牽到河邊」，因為他想不出中文的「牽」所對應的英文。文本中「牽馬」用的是「lead」一詞，「lead」的常用速配中文是「帶領」而不是「牽」。J 必須用「牽馬」的語境重新回到文本中搜尋「牽」的英文，領悟到「led the beasts off」中「lead」的語境，如此才找到「牽馬」的「牽」是「lead」。Stand 也是一樣。J 了解文本中「a tree that stood on a little knoll」的意思，但在造句練習時，第一次用「I stand on ground.」，而對「有一棵大樹長在路中間」的「長」不假思索（反倒花很多時間在想「路中間」怎麼表達），翻譯成「There is a big tree grow up in the middle of the road」。即令閱讀練習 II 後，研究者刻意解釋了「a tree that stood on a little knoll」中的 stand 意思，但 J 對 stand 的造句仍然停留在「I stand on a hill」，而「有一棵大樹長在路中間」仍然維持第一次的譯文。

過去的研究都只把為二語目標詞找一個現存母語對應詞的企圖，看成是母語和目標語之間的初步聯繫（schmmitt 2006），卻沒看到這種「對號入座」式的聯繫一旦建立，則這個所謂“合適的”母語對應詞連同其意素就會成為伴隨學習者多年、僵化而揮之不去的基準定意 (canonic definition)。因此如果這種關聯基本對等，則有助於提升學習效果，但是如果這種連繫關係的詞彙意素互有錯位或不對等，就會產生干擾。

4.2.4. 詞彙深度習得

Baufer 和 Nation (1993: 253) 認為，「由閱讀的角度來看，學習者對那些由詞根和屈折詞綴或衍生詞綴形成的同一詞族的成員，並不需要個別學習就可以理解」，但 Boggards (2001: 323) 明確指出，懂得一個字（形）或詞（形）並不代表學習者就懂得該字／詞所有的詞義概念 (senses)，更遑論懂得其所有家族成員的詞彙知識了。Bogaards (2001) 以 44 位平均年齡十五歲的葡萄牙母語者為對象測試其法語的詞彙能力 (vocabulary competence，即詞彙知識)，兩項實驗結果都證實，「不能想當然耳認為學習者懂得一個詞形就代表他懂得這個詞形其它

新意思的詞彙知識，不僅複合詞和成語如此，一個已知詞形的新詞義概念（new senses）也是如此。不但一個詞形下互不相干的詞義概念需要另外學習，與已知意義相關的詞義概念也需要重新學習」（Bogaards, 2001: 337）。

以 bray 為例，傳統對二語閱讀及詞彙的研究滿足於檢查讀者是否理解 He heard the donkey bray 這句話的意思；但是本文不以此為滿足而會進一步檢查讀者是否知道 bray 所指的是典型的驢子叫（字典中 bray 特徵描述太過簡略，語義特徵因語境而略顯不同——事實上對於任何一種動物叫聲是無法用語言來準確一致地描述的，只有聽過的人才真正知道驢子怎麼叫），而不是任何動物；不是狗，狗會 bark、yelp，但不能用 bray。中文裡叫和 sound/cry 的對應或錯位及各自的上下位同近義諸詞關係（吠，嘶，吼，等）。此外，The boss brayed 是引伸的 speak/say/tell 等等。再以 His axe rang out in the wood 為例，當學生認為自己沒有理解該句子時，可以提出問題來驗證，如 what is he working with? with an axe? making noise? If you were there, could you hear the sound at some distance?... 如果學生事實上理解了，卻表示不確定理解了，其原因可能是沒有相對應中文詞彙化的表達方法，有時是學生沒想到對應中文詞化的表達方法，有時是學生無法翻譯成優雅通順的對等中文句子（所謂意會了而不能言傳）等等。如此可做深度分析並得知學生對一個詞彙的深度理解。學生對一個詞彙的深度理解無法由 Word-Net 或字典中習得，也沒有任何一本字典內容能盡數羅列所有一切知識而學生也不是只憑一次學習就能窮盡所知或所應學會的全部內容。因此，真正的分析深度在於能敏銳地發現錯誤原因並對學生詞彙的錯誤提出問題且給予合理定性和闡釋。

四、結論

本研究探討母語的核心認知作用本質，採取個案研究方式，利用放聲思考法深入挖掘並觀察學生對二語詞彙的理解和應用過程，並以 Cruse 的詞義單元概念有系統解析二語學生在透過閱讀學習二語詞彙的自然過程中，是如何借助母語辨析並提取二語詞彙語義。

本文認為，每個成人母語者都已經發展出一個心理詞彙庫，或說一個非字母

順序的心理詞典（a non-alphabetically ordered mental dictionary）（Aitchison, 1994），是一個內化在每個學習者心裏、由詞彙語義單位（lexical-semantic units）及詞彙結構（structures）所組成的完整知識系統。學習二語詞彙的本質，是將母語的心理詞庫與二語的心理詞庫中兩個相對應詞彙單位（lexical units）及其所有的語義結構關係（semantic relation）建立起一個系統化的正確聯結關係。可以想見，當學習者第一次遇到一個二語的詞彙單位時，他會到自己的母語裏找一個具有同樣「意素」的詞彙單位，然後把二語的那個詞彙單位鎖進母語裏這個有相似關連的語義結構裏。然而一個語言裏的詞彙單元及其語義結構中的「意素」成分和另一個語言不會完全對等，這種複雜的母語與二語心理詞庫的聯結關係使得學習者無法一次就把所有的關係建立起來。另外，母語與二語心理詞彙庫聯結關係的建立並不永遠都是從二語這一端的詞彙單位開啟的，因為有時學習者是先想到母語的某一個詞彙單元，再想到如何用二語表達。不論學習者是由二語往母語走，或由母語往二語走，只要學習者找對相對應的詞彙語義單位並能用該詞彙正確表達語境，就視為學習者已學會該二語的詞彙單位。這時我們說，學習者已完成一個母語與二語的互通迴路，迴路的一端是二語的一個意義單位，另一端是母語相應的意義單位。

本研究的基本貢獻在於引入認知語義學概念並將其實際運用到學生如何從閱讀過程中借助母語辨識、提取二語詞彙語義的系統化分析上，同時也對母語作用的複雜性做出更精確的描述。此外，也希望本研究能引發更多的相關研究，以更全面揭示母語在學習認知二語中的實質核心作用的規律性，提出創新的教學原則，以完善現有的教學法模式。

七、參考資料

中文：

- 尤菊芳(2003)。英語教學 30 年之回顧。30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection (From: <http://www.wretch.cc/blog/wingirl401/8877227> 2012.05.27.
- 姚榮松〈1994〉：漢語詞彙學與詞彙教學。華文世界，74 期，頁 7-13。
- 黃居仁等 (1999)。探討詞彙語意和句式語意的互動關係。第五屆中國境內語言暨語言學研討會論文集。
- 黃居仁。主編，2004。《意義與詞義》系列一中文的意義與詞義。中央研究院語言所，文獻語料庫與資訊所中文詞知識庫小組技術報告 04-02。台北，南港：中央研究院。
- 陳俊光 (2007)，對比分析與教學應用。台北：文鶴出版社。
- 張志元(2009)。教師在外語教學上對於學生母語使用情形之個案研究. 碩士論文。
- 張偉〔1987〕：字義與詞義。北京：中國物資出版社。
- 張靜、蔣蔭〔1988〕：詞和詞彙。長春：東北師範大學出版社。
- 湯廷池 (2000)。語言分析與詞彙教學。人文及社會學科教學通訊，11 (3)，133-156。
- 廖柏森 (2005). 論翻譯在外語學習上之角色，翻譯學研究集刊，第 9 輯。
- 廖柏森 (2005). 論翻譯在外語學習上之角色，翻譯學研究集刊，第 9 輯，頁 269-289，台灣翻譯學學會。
- 廖曉青 (2004)。英語教學法。台北：五南。

英文：

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Atkinson, D. (1987). The Mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
- Baufer & Nation (1993) . Word family. 見：
<http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1993-Bauer->

Word-families.pdf

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Longman.
- Bogaards, P. (2001) Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3), 321-343.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Cook, V. J. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 184-206.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gattegn, C. (1982). Much language and little vocabulary In R.W. Blair (ed.), *Innovative Approaches to language teaching* (pp. 197-200). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hadley, Omaggio A. (1986) *Teaching Language in Context*. (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Krashen, S. D., Terrell, T.D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon/Alemany.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. I). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics: An introduction* 語義學引論. 北京：外語教學與研究出版社.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seibert, L. C. (1945). A study of the practice of guessing word meanings from a context. *Modern Language Journal*, 29, 296-323.
- Stern, H.H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language

- teaching, but *Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 150-163.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, D. (1999). How advanced adult Chinese students learn English vocabulary: two case studies. Unpublished Doctor's Dissertation. College of Education, The University of Arizona.
- The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press, 1989.

附件 A

研究對象訪談表：個人資料

姓名 _____

其它語言 _____

最新英文測驗成績：

TOEIC _____ TOEFL _____ GEPT _____

男 女 年齡：20-30 30-40 40-50 50 以上

附件 B

實驗前訪談：研究對象英文學習簡歷

1. 敘述你在台灣學英文的各種經驗，包括時數、課程、教科書、測驗、教學法（用母語／用外語／二者混合）、字典、使用真實語料和與外國人接觸的情況等等。
2. 你以前的英文程度跟別人相比怎麼樣？現在呢？
3. 你考過托福 TOFEL／多譯 TOEIC／英檢 GEPT 嗎？結果如何？
4. 你通常被要求做哪一類的閱讀和寫作練習？是課本的練習本、雜誌上的文章、報告、書信？
5. 你通常都如何完成這些閱讀和寫作練習？
6. 你常用雙語字典嗎？你經常或有時候把英文翻成中文或把中文翻成英文嗎？
7. 你覺得在英文的閱讀和寫作中，最難的是什麼？是文法、詞彙、主題、修辭，還是什麼？

附件 C-1（受試對象用）

Ali Baba and the Forty Thieves

One day Ali Baba was cutting wood in a part of the forest where some great rocks marked the foot of the mountains and, while he worked, his three donkeys grazed nearby. His axe rang out loudly among the trees but, pausing for a moment, he heard, in the silence for that lonely place, another sound. Listening intently, he decided that it was the sound of galloping horses and he was afraid that it boded no good to him. So he quickly led the beasts off and tied them up where the thick undergrowth hid them and, praying to Allah that none of them would bray and so betray their hiding-place, Ali Baba himself climbed up into a tree that stood on a little knoll and gave a good view of the rocks.

The noise of galloping grew louder and then a band of wicked-looking horsemen-each heavily armed with daggers and scimitars-swept into sight. They had dark faces, their great black beards were as coarse as the bristles of pigs and were parted in the middle.

Ali Baba counted thirty nine of them, and last he saw their gigantic captain, who looked more evil and ferocious than the rest. At a signal from him they all dismounted, tied up their horses, and each began to unload his heavy saddlebags and had them piled up ready at the foot of the great rock. The robber chief, standing in front of a part of the rock that was as steep as a wall, called out in a loud voice, “Open Sesame!”.

With a noise like thunder the rock began to gape. First there was a crack and then a great split, and when the split was wide enough, each man took up his pair of saddlebags and disappeared inside. . . .

附件 C-2 (研究者用)

Ali Baba and the Forty Thieves

One day Ali Baba was cutting wood in a part of the forest where some **great** rocks **marked** the foot of the mountains and, while he **worked**, his three donkeys **grazed** nearby. His axe **rang** out loudly among the trees but, pausing for a moment, he heard, in the silence for that **lonely** place, another **sound**. Listening **intently**, he **decided** that it was the sound of **galloping** horses, and he was afraid that it **boded** no good to him. So he quickly **led** the **beasts** off and tied them **up** where the thick **undergrowth** **hid** them and, praying to Allah that none of them would **bray** and so **betray** their **hiding**-place, Ali Baba himself **climbed up** into a tree that **stood** on a little **knoll** and **gave a good view of** the rocks.

The **noise** of galloping **grew** louder and then a band of **wicked**-looking horsemen-each **heavily armed** with **daggers** and **scimitars**-**swept** into **sight**. They had **dark** faces, their **great black** beards were as **coarse** as the **bristles** of pigs and were **parted** in the middle.

Ali Baba **counted** thirty nine of them, and last he saw their **gigantic captain**, who looked more **evil** and **ferocious** than the rest. At a signal from him they all **dismounted**, tied up their horses, and each began to **unload** his **heavy saddlebags** and had them **piled** up **ready** at the foot of the great rock. The robber **chief**, standing in front of a part of the rock that was as **steep** as a wall, called out in a loud **voice**, “Open Sesame!”.

With a noise like thunder the rock began to **gape**. First there was a **crack** and then a **great split**, and when the split was wide enough, each man took up his pair of saddlebags and **disappeared** inside. . . .

附件 D

閱讀後詞彙練習

I. Write Sentences:

1. to mark (where some rocks marked the foot of the mountains . . .)

2. intent/intently (Listening intently)

3. lonely (in the silence for that lonely place . . .)

4. to decide (He decided that it was the . . .)

5. to betray (so betray their hiding place . . .)

6. to stand (which stood on a little knoll)

7. to hide (thick undergrowth hid them..)

8. gigantic (gigantic captain)

II. Translation

1. 上課半小時了，老師還沒來。學生認定老師不來了。

2. 有一棵大樹長在路中間。

3.他把馬牽到河邊。

4.從他的聲音可以看出他很緊張。

5.從這個窗戶可以看到整個校園。

6.天黑下來了。

7.我喜歡他中分的頭髮

8.這場雪很大，對農家而言，預示著來年是個好年。