

國立台灣師範大學華語文教學研究所  
碩士論文

漢語作為第二語言之詞彙習得初探

A Study of Vocabulary Acquisition in  
Chinese as a Second Language

研究生：彭昱裴  
指導教授：曾金金 博士

中華民國九十一年六月

## 謝詞

研究所的學生生活，出乎意料的成為長達二十年的求學生涯中，最美好的一段。

七月的最後一天，我坐在 1015 裡回想這四年，最感謝的是所裡四位師長不管在工作上或學業上的指導與幫助，在專業的領域裡，你們所給予的不只是教室課堂中所傳授的知識而已；最想念的是如今居住在台灣、美國，許多不同時區同學們；最捨不得的是終於要告別的這一切；不過最高興的是，終於我還是走完了這一段路。

雖然眾人討論一致認為論文的謝詞最好是說得含糊籠統，以免顧此失彼。但是我仍然想對某些特別的人，說一聲感謝。首先，謝謝曾老師在論文寫作過程中總是耐心的給予指導，在論文寫作過程最灰暗的一段時間，老師的笑容是最好的鼓勵。另外，特別感謝論文口試委員鄧守信老師及陳浩然老師在口試過程中的諸多指導，雖然這本論文不盡理想，但是老師們的意見給予我許多啟發。

此外，1015 研究室的室友--艾米、時黃、澤崇，因為有了你們，這三個月才有苦中作樂的可能；當然，笑話特別多的眾學妹們，還有雪妮和郁芳，都是這段日子裡不能缺少的快樂回憶。

最重要的是我家的爸爸媽媽，因為有爸爸媽媽無限的愛心、耐心（特別是），當然還有生活上的支持，今天才會有我這一隻超級大米蟲坐在這寫謝詞。

還有還有，雖然似乎不合體例，但是我要感謝我自己，沒有放棄，掙扎的完成學業，真是個好孩子啊！

最後我要說，謝天謝地，我算是畢業了！

# 總目錄

總目錄.....	i
表目錄.....	v
圖目錄.....	viii
摘 要.....	ix
第一章 前言.....	1
1.1 論文架構.....	1
1.2 研究動機.....	2
1.3 研究議題.....	2
1.4 研究方法.....	3
第二章 文獻探討.....	5
2.1 詞彙知識理論.....	5
2.1.1 深度(Depth)與廣度(Breadth).....	8
2.1.2 詞彙量(Size)與詞彙結構的組織(Organization) .....	11
2.1.3 詞彙知識的三個面向.....	12
2.2 詞彙習得的相關理論.....	14
2.2.1 第一語言的詞彙習得研究.....	15
2.2.2 第二語言的詞彙習得研究.....	16
2.2.3 漢語作為第二語言的詞彙習得特性.....	21
2.3 詞彙測驗研究.....	23

2.4 小結 .....	26
<b>第三章 詞彙量測驗.....</b>	<b>30</b>
3.1 關於詞彙廣度測驗.....	31
3.2 受試者.....	32
3.3 測驗設計及施測.....	32
3.3.1 測驗設計.....	32
3.3.2 測驗施測過程.....	34
3.4 資料處理及統計分析.....	35
3.4.1 受試者.....	35
3.4.2 測驗材料分析 .....	38
3.4.3 測驗結果統計與分析.....	40
3.5 小結.....	43
<b>第四章 詞彙知識測驗.....</b>	<b>45</b>
4.1 詞彙知識測驗簡介.....	45
4.1.1 詞彙知識架構.....	45
4.1.2 本文詞彙知識測驗設計.....	47
4.2 受試者.....	48
4.3 測驗設計及施測.....	48
4.3.1 測驗設計.....	48
4.3.2 測驗施測過程.....	51
4.4 資料處理及統計分析.....	52

4.4.1 字形/字音測驗.....	52
4.4.2 造詞測驗.....	60
4.4.3 語序測驗.....	72
4.4.4 配合題測驗.....	75
4.4.5 字義測驗.....	81
4.5 小結.....	100
<b>第五章 結果與討論.....</b>	<b>102</b>
5.1 詞彙知識測驗整體評估.....	102
5.1.1 測驗總體成績統計方式.....	103
5.1.2 各受試者詞彙知識測驗總評估.....	104
5.2 漢語詞彙習得現象討論.....	129
5.2.1 標籤化.....	129
5.2.2 語義化過程.....	131
5.3 小結.....	134
<b>第六章 結語.....</b>	<b>135</b>
6.1 結論.....	135
6.2 研究限制.....	137
6.3 後續研究建議.....	138
<b>參考書目.....</b>	<b>140</b>
■ 中文部份.....	140
■ 英文部份.....	141

■ 工具書及資料庫.....	145
附錄.....	146
附錄一 受試者基本資料與中文學習背景.....	146
附錄二 詞彙量測驗.....	152
附錄三 四十位受試者共同認得之 56 個目標詞.....	155
附錄四 詞彙知識測驗.....	156

## 表目錄

【表 3-1】	語料庫頻次表 ( 樣本 ) .....	39
【表 3-2】	測驗修正排除詞彙表.....	39
【表 3-3】	詞彙量測驗平均數及標準差表.....	39
【表 3-4】	619 詞彙與圈選率相關係數表.....	42
【表 3-5】	604 詞彙與圈選率相關係數表.....	42
【表 4-1】	詞彙知識測驗方式及說明.....	49
【表 4-2】	選出字形測驗得分百分比平均表.....	53
【表 4-3】	選出字形測驗錯誤分類表.....	54
【表 4-4】	寫出字音測驗得分百分比平均表.....	56
【表 4-5】	破音字與「不」的變調得分百分比.....	56
【表 4-6】	寫出字音部分錯誤分類表.....	57
【表 4-7】	詞組總數與平均統計表.....	61
【表 4-8】	各目標詞造詞種類平均數比較表.....	61
【表 4-9】	受試者造詞所使用義項分佈表——「好」.....	62
【表 4-10】	受試者造詞所使用義項分佈表——「不」.....	63
【表 4-11】	受試者造詞所使用義項分佈表——「去」.....	64
【表 4-12】	受試者造詞所使用義項分佈表——「以」.....	65
【表 4-13】	受試者造詞所使用義項分佈表——「什麼」.....	66
【表 4-14】	受試者造詞所使用義項分佈表——「國」.....	66
【表 4-15】	受試者造詞所使用義項分佈表——「太」.....	67
【表 4-16】	受試者造詞所使用義項分佈表——「間」.....	68

【表 4-17】	造詞詞彙結構分類表.....	69
【表 4-18】	造詞四字格使用表.....	70
【表 4-19】	造詞詞條使用數量比較表.....	71
【表 4-20】	語序測驗得分表.....	73
【表 4-21】	配合題母語者答案分佈.....	75
【表 4-22】	配合題測驗得分平均表.....	76
【表 4-23】	字義測驗答案分佈百分比(1) .....	83
【表 4-24】	字義測驗答案分佈百分比(2) .....	84
【表 4-25】	字義測驗答案分佈百分比(3) .....	85
【表 4-26】	字義測驗答案分析錯誤—好.....	87
【表 4-27】	字義測驗答案分析錯誤—去.....	90
【表 4-28】	字義測驗答案分析錯誤—以.....	94
【表 4-29】	字義測驗選擇題得分平均.....	96
【表 5-1】	受試者測驗各項目能力指數總表.....	104
【表 5-2】	初級組各項測驗平均指數.....	105
【表 5-3】	B01 詞彙知識測驗整體表現.....	106
【表 5-4】	B07 詞彙知識測驗整體表現.....	108
【表 5-5】	B02 詞彙知識測驗整體表現.....	109
【表 5-6】	B09 詞彙知識測驗整體表現.....	110
【表 5-7】	中級組各項測驗平均指數.....	113
【表 5-8】	I03 詞彙知識測驗整體表現.....	114
【表 5-9】	I05 詞彙知識測驗整體表現.....	115
【表 5-10】	I16 詞彙知識測驗整體表現.....	116



【表 5-11】	高級組各項測驗平均指數.....	118
【表 5-12】	A12 詞彙知識測驗整體表現.....	119
【表 5-13】	A08 詞彙知識測驗整體表現.....	121
【表 5-14】	A07 詞彙知識測驗整體表現.....	122
【表 5-15】	高級組造詞測驗各指標原始分數.....	152
【表 5-16】	詞彙測驗各項目組間差異比較表.....	125
【表 5-17】	目標詞原型意義 ( Proto-meaning ) .....	130

## 圖目錄

【圖 2-1】	Vanniarajan (1997)詞彙知識架構圖.....	7
【圖 5-1】	初級組平均詞彙知識呈現圖.....	105
【圖 5-2】	受試者 B01 整體詞彙知識呈現圖.....	106
【圖 5-3】	受試者 B07 整體詞彙知識呈現圖.....	108
【圖 5-4】	受試者 B02 整體詞彙知識呈現圖.....	109
【圖 5-5】	受試者 B09 整體詞彙知識呈現圖.....	110
【圖 5-6】	初級組詞彙能力比較圖.....	111
【圖 5-7】	中級組平均詞彙知識呈現圖.....	113
【圖 5-8】	受試者 I03 整體詞彙知識呈現圖.....	114
【圖 5-9】	受試者 I05 整體詞彙知識呈現圖.....	115
【圖 5-10】	受試者 I16 整體詞彙知識呈現圖.....	116
【圖 5-11】	中級組詞彙能力比較圖.....	117
【圖 5-12】	高級組平均詞彙知識呈現圖.....	118
【圖 5-13】	受試者 A12 整體詞彙知識呈現圖.....	119
【圖 5-14】	受試者 A08 整體詞彙知識呈現圖.....	121
【圖 5-15】	受試者 A07 整體詞彙知識呈現圖.....	122
【圖 5-16】	高級組詞彙能力比較圖.....	123
【圖 5-17】	三組受試者指數平均比較圖.....	125
【圖 5-18】	初中高三組受試者平均詞彙知識能力比較圖.....	127

## 摘要

根據近年第二語言習得領域的詞彙習得研究，一般對詞彙習得的分析可以從詞彙量和詞彙知識 (Cronbach, 1942; Richard, 1976; Nation, 1990) 兩方面進行。本論文從兩方面，探討漢語作為第二語言學習者對於漢語詞彙的習得，並採用橫斷分析法(cross-sectional design)比較不同程度學習者，對同一組目標詞的習得深度，並歸納出詞彙習得的可能歷程。

我們採用中華民國教育部編印的『八十七年口語語料調查報告書』中的高頻詞，作為詞彙量測驗的測試詞彙來源，分析詞彙量與學習者的漢語程度之間的關係。結果顯示詞彙量大小與學習者的漢語程度呈現中度正相關的趨勢( $r=0.45$ )。

接著我們針對由詞表測驗中篩選出來的八個目標詞，根據 Vanniarajan (1997) 的詞彙知識架構設計測量詞彙知識的測驗，以進一步觀察不同程度學習者在詞彙知識上的差異。Vanniarajan (1997) 的詞彙知識架構分為三個層次，包括詞彙的基本知識、構詞/句法及概念意義三個層面。測驗的內容據此設計為聽力(音形聯結)、寫出字音(形音聯結)、造詞(構詞)、語序(句法)、配合題(組合、聚合關係/整體組織)、字義(概念意義)六大項。

在詞彙知識方面，透過不同類型的詞彙知識測驗，我們觀察到漢語學習者對於掌握詞彙內部的知識有其層次性。以測驗的六大項目作為整體詞彙能力的六項指標來看，初級受試者以詞彙的音形聯結及形音聯結最為穩固；中級受試者在聽力、寫出字音方面得分與初級受試者相比沒有顯著差異，但在語序、字義兩個部分得分則明顯高於初級組；高級受試者在三組受試者中，是詞彙知識發展最均衡，表現得最好的一組。根據三組受試者對同一組目標詞的六項詞彙知識呈現，我們歸納出在學習初期，學習者對於詞彙的基本知識，特別是字形與字音之間的連結建立的最早；隨著學習時間的延長，學習者對於詞彙發展的注意力由形式的連結轉移到語義的連結，因而產生形音方面的偏誤；然而，當學習者的漢語水平達到高級程度時，詞彙知識的六個面向的得分均比初、中級來得高，而且呈現均衡發展的趨勢。

# 第一章 前言

## 1.1 論文架構

本文共分為六章，第一章前言，簡單敘述本文的架構、研究動機、研究議題與研究方法。第二章文獻探討，討論相關的研究文獻，包括詞彙知識架構的理論、第一與第二語言的詞彙習得研究及詞彙知識測驗工具的設計與研究。第三章是詞彙量測驗，這一章包括詞彙量測驗的介紹、詞表測驗的設計、測驗的進行及測驗結果的統計與分析。第四章是詞彙知識測驗，包括詞彙知識測驗的設計，測驗的進行方式及測驗結果的分析。我們採用的研究方式為橫斷分析法(cross-sectional design)，以同一組目標詞設計詞彙知識測驗並對三組不同程度的受試者進行測驗，再分析比較三組受試者的測驗結果。第五章為三組受試者詞彙知識測驗的整體評估、測驗過程中所觀察到的詞彙習得現象，並根據測驗的結果推論詞彙習得的歷程。第六章為結語，總結本文的研究結果，並提出對後續研究的建議。

## 1.2 研究動機

不管是在學習外語或教授漢語的經驗中，筆者都注意到，第二語言的詞彙學習經常被學生與教師視作『瑣碎的記憶工作(memorization chore)』(Beheydt, 1987, p.55)。一般語言教材對於詞彙的教學，經常是以附在課文後的生詞表作為主要的材料。而實際觀察教室中的教學活動，我們更可以發現，教師對於詞彙傳統的教學方式，經常只是依照課文的語境解釋詞彙意義，然後要求學生「背生詞」。然而「生詞」真的只需要背下來，就完成了教學雙方對詞彙的習得與教學的任務嗎？

以沒有任何漢字背景的漢語學習者而言，學習一個新的漢語詞彙可能涵蓋的層面包括全新的書寫符號，建立書寫符號與字音之間的連結，詞彙的構詞功能，詞彙多重的內部義項以及詞彙意義在整個漢語文化背景中可能代表的特殊色彩及語用功能等。而在傳統詞彙教學過程中，除了詞彙意義之外的其它知識層面，我們似乎都傾向於要求學習者自行消化並建立連結。儘管如此，不同的學習者最後終究對同一個詞彙建立了某種程度上結構類似的詞彙知識。究竟學習者的詞彙習得是隨機的，還是有固定的規則及模式可循？

## 1.3 研究議題

許多研究者都將心理詞庫的建立與重組視為一個歷經不同階段的過程，如 Ellis(1996: 93)認為這個過程包括從音韻層次到組合關係再到聚合關係的變化；Keil & Batterman (1984, based on Vygotsky, 1962)認為是從詞彙特徵的優勢發展到對個別詞項意義的定義能力，或者可以說是從概括的認識發展到分析性的理解。

不同的學習者對詞彙的學習有不同的時間與速度，在學習同一個詞彙的內部知識時，是否有固定的詞彙知識層次劃分？學習者的詞彙學習是怎樣的過程？是本文所要觀察的議題。

此外，從中介語研究的觀點來看詞彙的學習，Meara (1997)建議我們應該找出一個詞彙學習模式並且以這個模式來預測、檢驗並且比較詞彙學習的結果。本文希望藉由比較不同程度學習者的漢語詞彙習得結果，推測出漢語詞彙習得可能的歷程或學習模式。

## 1.4 研究方法

本文主要採用橫斷分析法(Cross-Sectional Design)<sup>1</sup>作為研究資料的

---

<sup>1</sup> Larson-Freeman, D. and Long, M.H. 1991. An introduction to second language acquisition research. NY: Longman

收集方式。在第二語言習得的研究方法中，收集資料的方式大約有兩種，一種是質化的研究，收集資料的方式為長期的追蹤、觀察特定對象的語言習得過程(Case Study)；另一種則是量化的研究，資料的取得方式為收集大量的樣本資料以便對習得過程作橫斷面的分析。

本文以前人對詞彙知識的理論架構為出發點，設計一份包含詞彙知識各層面的詞彙知識測驗。然後以橫斷分析法的方式，分析比較不同程度的受試者對同一組詞彙知識的異同點，並據此描繪出漢語作為第二語言的詞彙習得歷程；同時參考質化研究的方式，在施測過程中，經由對受試者的訪談及互動，觀察詞彙習得過程中可能產生的問題及其所反映的現象。

## 第二章 文獻探討

本章將探討與詞彙習得相關的理論與研究，包括詞彙知識內容的架構，詞彙習得的理論與研究以及詞彙測驗的相關討論。

### 2.1 詞彙知識理論

在語言學與第二語言習得的研究中，關於詞彙的研究及詞彙習得的理論曾提及詞彙習得的難點，如 Beck and Mckeown(1991: 790)所述，全面性的詞彙研究不能單獨存在，而必須與所有和語言理解及產出的相關理論結合。而關於詞彙習得的理論，也必須能夠說明當學習者猜測一個生詞時所牽涉的心智活動以及對於每一個個別的詞建立概念之間的連結、組織及延伸等知識。

在討論詞彙習得之前，我們必須先瞭解，所謂的『詞彙』到底是什麼意思？所謂『習得』一個詞彙，對學習者來說，究竟表示學會了哪些知識？還有，詞彙知識的內容包括哪些方面？

對於心理學、語言學及應用語言學的研究者而言，習得一個詞彙意



指學習者對於該詞的詞彙特徵、語音形式、語法範疇、書寫形式、近義詞、反義詞、詞彙結構，適當的語用功能等都有所了解。針對學習者對一個詞彙瞭解的過程，Beck, Perfetti 和 Mackeown (1982)認為可以將其劃分為三個階段，過程的第一個階段是：不認得該詞(unknown)；第二個階段是認識該詞(acquainted)；第三個階段則是習得該詞(established)。根據這個定義，兩個學生擁有相同的詞彙量，甚至認識同樣的一組詞彙，兩者的詞彙知識仍然有所差別。

對於研究語義網絡的認知心理學者而言，習得一個詞彙包括以下的知識：

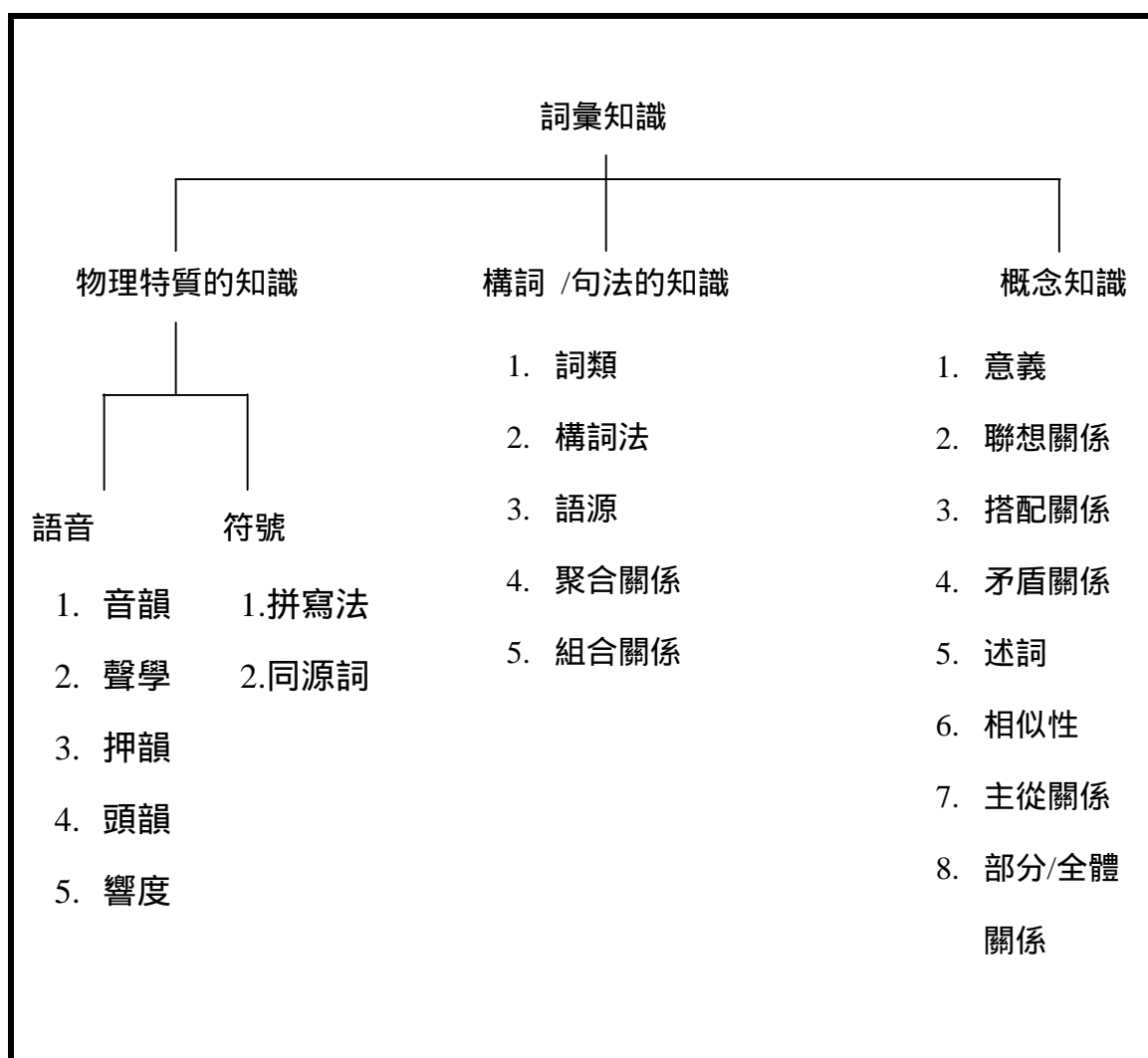
- (1) 該詞彙與其他詞在語音、音韻、構詞及語義上相關聯的程度  
(Collins and Loftus, 1975; Collins and Quillian, 1969; Lindsay and Norman, 1972)
- (2) 能夠在文本中或獨立地定義該詞 (Nagy and Herman, 1987; Nagy, Herman and Anderson, 1985)
- (3) 在真實的篇章結構中有自動觸發且適當的理解及使用該詞的能力。(Daneman, 1987, 1991; Daneman and Carpenter, 1980, 1983)

Vanniarajan(1997)在 The interactive model of vocabulary acquisition<sup>2</sup>一文中提到，一般對於詞彙習得過程的共識是，學習者並非立即(instantaneously)學會一個詞；相反的，從認識一個詞到完整建立這個詞的知識系統之間，有著不同的階段。也就是說，一個詞彙完整的習得應該是一個耗時的過程(time-consuming process)。

---

<sup>2</sup> Vanniarajan, Swathi.1997. An Interactive Model of Vocabulary Acquisition. Applied Language Learning, 8/2, 183-216.

Vanniarajan (1997)同時也提出一個關於詞彙知識的客觀描述，亦可以說是詞彙知識的心理呈現：



【圖 2-1】Vanniarajan (1997)詞彙知識架構圖

根據 Vanniarajan (1997)的架構，詞彙知識是有層次性的，劃分為三個層面：

- (1) 物理層面：主要包含的是一個詞在聲學及書寫系統方面的知識。
- (2) 構詞/句法層面：指的是一個詞在構詞及句法範疇中所牽涉的知識。
- (3) 概念意義：包含一個詞的語義及語用知識。

值得注意的是 Vanniarajan (1997)所提出的架構或許能夠從心理語言學的角度客觀的描述詞彙知識的內容,但是對於第二語言習得的研究而言,我們也需要從學習者的角度來探討詞彙知識的內容。

### 2.1.1 深度(Depth)與廣度(Breadth)

Wesche and Paribakht(1996)<sup>3</sup>以詞彙的「廣度」(breadth)和「深度」(depth)兩者作為具體評量學習者詞彙知識內容的指標。所謂的「廣度」,也可以稱作詞彙量(vocabulary size),詞彙量測驗經常以由詞頻表中抽樣得來的詞彙作為測驗的工具。其中常被採用的方法之一為詞表測驗(checklist),這類的測驗都是以一組由詞頻表中隨機取樣抽出的測驗詞作為內容,要求學習者辨認出所認得的詞。這種測驗方式的基本假設是,越常出現、詞頻越高的字,語言學習者通常較早習得;所以學習者的詞頻表測驗成果可以用來估算他們整體的詞彙量。但是由於這種測驗的形式,經常是以學習者是不是認得該詞作為指標,而不去討論學習者詞彙知識的變化以及學習者的個別差異,因此這種測驗方式只能區別不認得與認得的詞彙,至於對認得的詞彙的知識內容則是完全不得而知的。簡而言之,詞彙量的測驗是否具有效度,取決於兩點:其一是抽樣的測驗目標詞是否具有代表性;其二是測驗的評量方式及標準是否適當。一個具有效度的詞彙量測驗,能夠用來對學習者之間的詞彙量做廣泛的評估及比較,以作為語言課程入學或分級的依據。

---

<sup>3</sup> Wesche,M., and Paribakht, T.S. 1996. Assessing Second Lanuage Vocabulary Knowledge: Depth and Breadth. The Canadian Modern Language Review, 53, 1, 13-40.

Wesche and Paribakht(1996)認為，要徹底的評估學習者的詞彙知識，除了進行詞彙量的測驗以外，也必須做更深入的詞彙深度的評量。在Bogaards (2000)的研究<sup>4</sup>中也提出在測驗學習者的詞彙知識之前，應該對所謂的『詞彙知識』(Vocabulary /lexical Knowledge)的定義有所瞭解。這兩位學者將前人對詞彙知識所作的相關研究做了如下的整理：

1.Cronbach (1942)

- (1) 概念化 Generalization (knowing the definition)
- (2) 應用 Application (knowledge about use)
- (3) 廣度 Breadth of meaning ( knowing different senses of a word)
- (4) 精確性 Precision ( knowing how to use a word in different situations)
- (5) 主動使用 Availability ( knowing how to use the word productively)

2. Richard (1976)

- (1) 知道在談話或閱讀材料中接觸到該詞的機率 Knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print
- (2) 知道根據不同的功能或語境而加諸在該詞上的限制 Knowing the limitation imposed on the use of the word according to variation of function and situation
- (3) 知道與該詞有關的語法限制 Knowing the syntactic behaviors associated with that word.

---

<sup>4</sup> Bogaards, Paul. 2000. Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: the case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistic* 21/4: 490-516.

- (4) 知道該詞的基本形式及可能的衍生形式 Knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.
- (5) 知道該詞與同語言中其他詞之間的網絡關係 Knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.
- (6) 知道該詞的語義值 knowing the semantic value of a word
- (7) 知道與該詞相關的其他意義 Knowing many of the different meaning association with the word.

### 3. Nation (1990)--形式、位置、功能、意義

- (1) 一個詞的語音形式 The spoken form of a word
- (2) 一個詞的書寫形式 The written form of a word
- (3) 一個詞在語法結構上的表現 The grammatical behavior of a word
- (4) 一個詞與別的詞的搭配關係 The collocation of a word
- (5) 一個詞出現的頻率 How frequent the word is
- (6) 一個詞在文體使用上的限制 The stylistic register constraints of a word
- (7) 一個詞的概念意義 The conceptual meaning of a word
- (8) 一個詞與別的詞的關聯性 The associations a word has with other related words

其中 Nation(1990)所提出的八種指標，都各包含了理解性能力和產出性能力。

這些對詞彙知識的敘述，都是由學習者的角度出發，研究者描述了

一個學習者對於詞彙知識的掌握可能包括哪些方面；而這樣的描述對於教學者而言，也提供了一個可能用來評量學習者詞彙習得成果的思考方向。

### 2.1.2 詞彙量(Size)與詞彙結構的組織(Organization)

從前文對詞彙知識內涵的定義可以看出，隨著學界對詞彙研究興趣的逐漸提高，關於詞彙知識的描述也漸趨複雜，從早期 Cronbach(1942)的五點，到 Richard(1976)的七點，一直到 Nation(1990)的八點指標。詞彙知識被劃分得越來越細；由語言教學與評量的觀點看來，也變得越來越不實際。

Meara(1996a)針對上面提到的這一點提出一個修正的詞彙知識理論：詞彙量(size)和詞彙知識的組織(organization)。針對一般批評詞表測驗不能準確評估學習者對詞彙掌握程度的看法，Meara 認為絕大多數的學習者都是透過對該語言大量接觸而習得詞彙，而非透過背誦一長串的詞表。在這個接觸語言的過程中，學習者無可避免的將對那些他們已認得的詞彙有進一步認識，因此認為詞彙量較大的學習者對詞彙也有較好的掌握能力是合理的推論。此外，Meara 認為當詞彙量越來越大，尤其是超過目標語的門檻限制<sup>5</sup>之後，詞彙量大小的重要性將減弱，而詞彙知識結構組織的影響則將轉強。

---

<sup>5</sup> 針對英語，Meara 提出 5,000~6,000 字是一個門檻(threshold)，而其他曲折變化更豐富的語言所需要的詞彙門檻可能更低。

### 2.1.3 詞彙知識的三個面向(Three dimensions of vocabulary development)

前面的許多不同研究，都試圖從兩種角度：整體的描述(global description)或者是個別的描述(all aspects of word knowledge)來說明所謂的詞彙能力。Henriksen (1999)<sup>6</sup>認為詞彙能力應從三個面向(dimension)來說明：

#### (1) 片面—精確知識(Partial –precise knowledge)

許多量化的研究，如評估詞彙量大小與廣度的閱讀研究及各種不同的語言成就測驗，都將詞彙知識定義為『精確的理解』，詞彙知識被認為是能將第二語言的詞項翻譯成第一語言相對應詞項的能力。許多用來檢測詞彙知識的測驗，如認字(word-recognition)、詞表(checklist) 等都不能清楚的判斷學生對於該詞彙瞭解的程度。而近來開始有研究者使用不同的測驗組合，來檢測學生的詞彙知識。如：Neuman & Koskinen (1992) 使用一組包括：認字、是非題、多選、及寫作來檢測學生的詞彙知識。

#### (2) 知識的深度(Depth of knowledge)

Read (1993) 將詞彙知識的「深度」定義為學習者『詞彙知識的品質』。許多研究者都在論述中強調詞彙知識的複雜性和多面性。以Cronbach(1942)為例，他提出了一個多元性的詞彙知識模組。他認為豐富完整的詞彙知識不只包含該詞彙的指涉意義(referential meaning)，也

---

<sup>6</sup>Henriksen, Brigit. 1999. Three Dimensions of Vocabulary Development, SSLA, 21, 303-317.

包括該詞彙與其他詞彙的關係(intensional or sense relation to other words in the vocabulary)，例如聚合/組合關係。除此之外，學習者也必須學習詞彙的句法、構詞限制，和詞項的特徵，早在 1953 年，Dolch & Leeds 已經注意到詞彙知識的變動性(Dynamic nature)和複雜性(complex nature)。Verhallen & Schoonen (1993)使用字詞定義的方式研究了學習者對目標語詞彙之間聚合關係的知識；Ghadessy(1989) 與 Schmitt(1996)分別研究了學習者字詞的搭配關係並且強調其對瞭解學習者詞彙知識的重要性。Wesche & Paribakht(1996)使用 VKS<sup>7</sup>(Vocabulary Knowledge Scale)作為測量不同層次詞彙知識的工具，VKS 不僅能夠評估學習者目標語詞彙知識的深度，並且也能提供關於學習者對目標語詞彙在輸出性知識與產出性知識兩方面能力的相關資訊。

### (3) 理解性知識--產出性知識(Receptive-productive)

在 Vanniarajan(1997)中提到，一般對於詞彙習得的共識是，學習者並非立即的學會一個詞，相反的，從認識一個詞的字形、字音開始，到建立這個詞完整的詞彙知識系統這個過程中，有著不同的階段，也就是說，詞彙學習的過程是歷時性。這也說明為什麼學習者的詞彙系統中有理解性詞彙(receptive vocabulary)與產出性詞彙(productive vocabulary)的區分，前者是在聽或閱讀時能理解的詞彙；後者則是在對話或進行寫作時能主動使用的詞彙。

大部分研究者都同意區分理解性知識和產出性知識，而且兩者之間

---

<sup>7</sup> VKS 由 Wesche & Paribakht 提出(Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth, 1996, The Canadian Modern Language Review)，被視為除了能夠同時評估學習者的詞彙量與詞彙知識深度的測驗方式。



有重要的區別。但如同 Melka(1997)所提出的，對於兩種知識的定義是必須的。大部分標準化的詞彙測驗都只能將焦點置於其中之一。想正確的評估學習者的兩種知識，研究者必須針對同一個詞彙設計兩種不同的測驗內容以取得學習者對同一詞彙的兩種掌握能力。

以上是近年來對於詞彙知識的相關研究，從這些文獻中，我們可以看出，一般而言，詞彙知識可以從兩方面來討論：詞彙的「廣度」與「深度」。「廣度」指的是學習者對目標語的整體詞彙量大小；「深度」可以說是學習者對個別詞彙瞭解的程度。在測量詞彙的「廣度」方面，最常被批評的地方是測驗的方式無法全面的反映學習者對詞彙掌握的程度，而這也是需要研究詞彙「深度」的原因。影響學習者詞彙能力的因素，除了學習者整體詞彙量的大小之外，學習者所建立的詞彙知識結構也是造成個別學習者的詞彙能力有高下之別的原因。在「深度」，或者說詞彙知識的架構、層次方面，有許多學者提出不同的意見，一般而言，大概可以從詞彙的形式、位置、功能、意義(Nation, 1990)幾個方面來討論。以漢語來說，要討論漢語的詞彙知識，可能包括的層次有詞彙的書寫方式與語音，詞彙的結構，語序及用法，詞彙在句子中各義項的概念意義等。

## 2.2 詞彙習得的相關理論

在《第二語言學習理論》<sup>8</sup>一書中提到『詞彙的掌握過程，首先是對詞彙的形式及意義進行感知與理解，然後是將所學詞彙正確的用之於言語表達。』這段話只能概括的說明詞彙學習的過程。從前面對詞彙知識的討論，我們知道詞彙知識的內容具有層次性，而詞彙習得本身是一個歷時性的過程，這個過程究竟包括哪些階段，或是有哪些特質，也是在研究本文主題以前需要瞭解的，所以接著討論與詞彙習得相關的理論與研究。

### 2.2.1 第一語言的詞彙習得研究

Aitchison(1994)對**第一語言詞彙習得**的研究強調，在該過程中，學習者必須處理三個不同但相關的工作(task)：

- (1) **標籤化 Labeling/ Mapping**：指發現聲音能被來指稱一個事件或物體的過程，也可以說是建立概念(concept)、符號(sign)與指稱物(referent)之間的連結。這個過程同時也有人稱為”mapping”(e.g., Clark, 1993); 或者”acquiring referential meaning”(R.Ellis, 1995)
- (2) **網羅義項 Packaging**：發現哪些事物能被歸類於相同的『標籤』下的過程，同時學習者也發現能將同一個『標籤』應用到其他的例子上。如：熱—用指溫度，且限制於高溫。但也可用於形容受歡迎，如『熱門』；情意深厚，如『熱情』。此一階段的學習者通常有泛化(overextension)或窄化(underextension) 詞義的情況發生。值得注意的是，成人 L2 學習者與年幼的 L1 學習者所經歷的

---

<sup>8</sup>王魁京. 1998. 《第二語言學習理論研究》北京：北京師範大學出版社

標籤化過程通常是不同的。成人 L2 學習者不需要像兒童學習母語一般，必須同時發展對客觀事物的概念，並且將對應的詞彙與這些概念作連結。

- (3) **建立詞彙網絡 Network Building**：發現各詞彙之間的意義關係或內涵的連結，將新詞彙與原有的語義網絡連結起來，亦即處理新的詞彙與概念之間新的意義關係。如 Miller 與 Fellbaum (1991) 所指出的，不同詞類的詞，其核心的意義關係有所區別。如表示溫度的形容詞之間核心的意義關係應該是能夠區別熱、溫、涼、冷，數個詞之間的關係。Verhallen & Schoonen (1998) 的研究指出，母語者之間的語義網絡關係是類似的，而 L2 學習者的則有所不同，且程度上亦有差異。但是這三個過程與第二語言的詞彙習得也是相關的。

### 2.2.2 第二語言的詞彙習得研究

在前文對 Aitchison 第一語言詞彙習得的討論中提過，儘管母語者與第二語言學習者之間的語義網絡存在著差異，但是其發展的過程是相關的。而在第二語言對詞彙習得的研究中，有將詞彙習得分成兩個部分討論的趨勢：第一個部分是在學習者第一次接觸到某一個詞彙時認知系統的反映，這個過程可以視為 Aitchison 所提到的「標籤化 (Labeling)」過程；而第二個部分則是在第一次接觸之後所有後續的持續「語義化過程 (semantization)」，Aitchison 稱作「建立詞彙網絡」 (Network Building)。這兩個部分可以說明第二語言學習者在學習新詞

彙時，整個心理詞彙庫所作的調整及變化。

#### 2.2.2.1 標籤化(Labeling/Mapping)

Carey(1978) 認為詞彙習得的起點應該是所謂的”first mapping”，”first mapping”指的是語言學習者對某一個詞彙的第一次接觸，此時，學習者無法獲得該詞所有的內涵，對一個語言程度較低的學習者而言，這樣的接觸可能只能提供他們該詞彙的原型意義(proto-meaning)。Carey 並且指出在”first mapping”之後，學習者應該進一步延伸他們對該詞彙的經驗以使他們的詞彙知識完整。這個過程，Carey 稱為”extended mapping”，她認為 extended mapping 是一個長期的過程，對某些詞彙而言，這個過程可能是終身的。簡而言之，詞彙知識指的遠不只是對於詞彙意義的知識，詞彙的習得是一個包含許多層面的認知過程，而這個過程並不是同時一起發生的。

#### 2.2.2.2 語義化過程(semantization)

前文 Henriksen(1999)中提過的「部分—全體知識」和「知識的深度」兩者之間的關係和詞彙意義的習得本身都是語義化過程 (semantization process)<sup>9</sup>的重要面向。但是長久以來，在各種研究文獻中對於詞彙知識的深度研究(in-depth)一直是被忽略的一環。詞彙的學習或習得經常被視為一種『瑣碎的記憶工作(memorization chore)』(Beheydt, 1987, p.55)，而且大部分的研究都不考慮語義化過程的複雜性。研究者的注意力多半集中於學習者最初將意義與形式連結的標籤化過程，而不注意學習者後續對中介語詞彙語義網絡的建構與重新組

---

<sup>9</sup> Beheydt(1987)用語義化過程(semantization)來描述詞彙學習的過程，說明學習者隨著該一字多義的詞彙在不同語境中出現而逐漸熟悉其形式與語義的過程。

織。習得字/詞義是一個包含了「標籤化」、「網羅義項」和「建立語義網絡」的過程，Henriksen(1999)認為用『語義化過程』取代模糊的『習得』或『獲得』字/詞義是較好的說法。因為這種說法可以強調研究者研究的焦點在於一個持續且共時的過程，包括對於詞彙語義的瞭解和將該詞彙與心理詞彙庫的其他詞項做連結的工作。

由此可知，習得詞義牽涉到兩個相關的處理過程：第一、透過『標籤化』及『網羅義項』的過程將詞彙意義加入心理詞彙庫(creating extensional relations)；第二、透過『建立詞彙網絡』重整或改變心理詞彙庫。Henriksen(1999)指出大部分的研究都集中於第一部份，而較少提及第二部份。他認為有兩個原因：第一、mapping meaning 是詞彙學習過程中最快且被視為中心的過程；第二、大部分的研究都集中於名詞與動詞的研究，對於這兩種詞類，延伸的語義關係(extensional relations)在學習過程中是不可或缺的。

Henriksen(1999)也提到詞彙學習是一個包含詞項學習(item learning)與整個詞彙系統改變(system changing)的過程。量化的詞彙測驗研究多半著重在觀察與測量詞項的學習；而目前我們更需要正視詞彙習得過程本身包含「詞項學習」與「詞彙系統的改變」此一兩者兼具的複雜性。Karmiloff-Smith (1986)提及「重新組織」(restructuring)這個過程在發展語言知識的不同階段扮演的重要角色。而且許多研究者都將心理詞庫的建立與重組視為一個歷經不同階段的過程，如 Ellis(1996, p.93)認為這個過程包括從音韻層次到組合關係再到聚合關係的變化；Keil & Batterman (1984, based on Vygotsky, 1962)認為是從詞彙特徵的優勢發展到定義個別義項的能力，或者可以說是從概括的認識發

展到分析性的理解。

因為學習者對個別詞彙的學習有不同的時間與速度，詞彙學習的過程也有可觀的變化，在將詞項語義與一個固定的領域(domain)作連結時，什麼時候從一個階段跨越到另一個階段，在時間點上有許多變因。而從中介語研究的觀點來看詞彙的學習，我們應該從整個詞彙系統變化的觀點來討論。

#### 2.2.2.3 Heriksen(1999)--從詞彙知識的三個面向看詞彙習得發展

Henriksen(1999)認為要對詞彙發展的情形提出一個能有效解釋詞彙習得的模式以作為第二語言詞彙習得的指引，必須討論之前所說的三個詞彙知識面向之間的關係。詞彙知識內容的這三個面向是否反映了詞彙學習過程中，三個獨立卻可能相關聯的發展連續面？

##### 1. 從部分知識發展到精確的認識

許多研究者都指出詞義認知上的模糊在學習初期是被允許的，精確度會在一段時間之後才出現，而詞彙知識的發展可視做學習者的詞彙知識的分類系統從粗糙模糊逐漸發展到精確完備的過程。Harley (1995, p.3)指出，學習者詞彙知識的發展並非二分法(all-or-nothing)，而是由能辨識該詞彙開始，經歷數個不同的部分詞彙知識(partial word knowledge)的階段而朝著精確的詞彙知識發展的。而且事實上，一個詞彙內部完整的詞義習得是很難達成且非必要的。

Wesche 提出”穩定詞彙(mature lexical entry)<sup>10</sup>”的說法用來形容那些已經度過標籤化過程，而反映出類似於成人母語者的詞彙知識系統。

## 2. 知識深度的發展

Beheygt(1987, P.57)指出，只有當學習者瞭解了一個詞彙的詞構、句構、所有的組合關係和可能代表的語義之後，語義化的過程才算結束。問題是，多少和哪一種的意義呈現是最重要的？這個問題可能視任務需要(task demand)而定，但也許也和詞類有關。以動詞來說，動詞的不同形式在瞭解動詞的意義和知道如何使用兩方面都是很重要的，以中文為例，可能是動詞與主語的搭配關係；以名詞來說，下義詞(hyponymic)的關係是必須建立的，如：狗→大麥町、吉娃娃、博美；而對形容詞來說，程度上階段性的差別是重要的知識(如：炎熱/熱/溫暖/涼爽/寒冷)。Viberg(1993) 根據對 L2 學習者動詞習得的研究，描述詞彙學習的進程是一個藉由習得詞彙的語義場而逐漸異化過程。這個發展過程與前面所提的 network building 過程相關。

在對詞義發展出一個全面的理解時，學習者必須對符號(sign)與指稱物(referent)做出連結，而要區別不同的詞項(lexical item)，學習者必須同時做出該連結且尋找該詞集(lexical set)各詞項的內部關係，以中文為例：如動作動詞的走、跑、趕，或形容心理狀態的形容詞，如懊惱、遺憾、後悔，要發展出對每個詞彙的全面知識，就必須先瞭解各詞項之

---

<sup>10</sup> Henriksen. 1999. Three Dimensions of Vocabulary Development. SSLA, 21, 303-317.  
引用 Wesche 的談話(personal communication)

間的關係。

### 3. 從理解性發展到產出性的知識

大部分的人都認同，在我們所理解的詞彙中只有一部份能被當作產出性的詞彙使用。事實上，大部分的詞彙在一開始的時候都是先進入理解性的詞庫，其後才可能成為產出性的詞彙。不過，Henriksen(1999)認為與其二分法地區分此兩者，不如將其視為一個連續體。而且，要如何區分或設立門檻來區分這兩種詞彙，也是不清楚的。Melka(1997)針對這一點提出一個觀點，認為一般將兩者截然劃分的觀點也許是值得商榷的，他認為在同一個詞彙內部，可能有一些方面會早於其他部分轉變成產出性的知識。Meara(1996b)提出詞彙知識的另一個面向：自動性(automaticity)。自動性在發展輸入性及產出性技巧都扮演重要的角色。總之，對於區分某一個詞彙的理解性與產出性知識的標準，目前仍然不是非常清楚。

許多研究指出敘述性的詞彙知識對於詞彙義項的記憶(retention)與詞彙知識的易取得性(accessibility)是有利的。但是詞彙知識的易取得性究竟是受了語義化過程品質的影響，或者只是重複練習的結果？在詞彙學習這個連續體中，各面向之間具有強烈的相互關係，特別是建立網絡連結。如果在第二語言習得研究的句法研究中，重要的著眼點在於對學習者中介語系統變化過程的分析；那麼對於詞彙的學習則應該注意學習者中介語詞彙語義網絡關係的發展。

### 2.2.3 漢語作為第二語言的詞彙習得特性



在 第二語言學習理論<sup>11</sup>一書中對於漢語作為第二語言的習得特性，有如下的討論：

(1) 不存在兒童掌握母語詞彙那樣的「階段性」

■ 第二語言的詞彙掌握過程不存在兒童掌握母語的「階段性」

以學習漢語為第二語言的外籍學習者而言，他們都是成年人，在大腦中已經有一套語言系統存在，同時他們也具有使用母語進行抽象思維的能力。因此，他們對第二語言詞彙的理解與掌握與兒童學習第一語言不同，在詞的聲音形式、直觀形象、心理表象與日常生活概念之間他們不需要一個明顯的『階段性』的發展過程，如何在詞的聲音形式與其所表達的意義之間建立連結，第二語言學習者有他們的特點。

■ 第二語言的詞彙掌握從語碼的「轉換」和意義的「注釋」開始  
由於成人的漢語學習者他們具有使用母語作抽象思考的能力，所以他們理解、掌握目標詞彙的過程一般是從語碼的「轉換」與意義的「注釋」開始的。所謂語碼的「轉換」指的是把目標語的語音形式(或書寫形式)轉換成母語的詞或詞組的語音形式(或書寫形式)；所謂的「注釋」是指用母語詞或詞組的意義去解釋目標語的詞彙。語碼的「轉換」與意義的「注釋」是語言學習者將目標語詞彙的聲音與意義和母語詞彙的聲音與形式建立連結最基本的、最常用的手段，也是第二語言學習活動在相當長的時間裡達到對目標語詞彙的

---

<sup>11</sup>同註 7

理解與掌握最重要的途徑。

■ 第二語言的詞彙掌握跟兒童掌握母語詞彙的環境條件不同

由於第二語言學習者在學習之初所需要的詞彙並非都具有直觀形象，如「你好」、「你是哪國人」等，都難以找到直觀形象。

## (2) 由「分析」到「綜合」的特點

與兒童學習母語的情況不同，第二語言學習者學習理解、掌握目標語詞彙是在接受「正規教育」的情況下，先進行語言分析活動，並結合語碼「轉換」與意義的「注釋」，然後通過綜合的過程才能獲得對目標語詞彙的真正掌握。

## (3) 跟學習者豐富的生活經驗的緊密相關性

第二語言詞彙理解是建立在學習者本身豐富的生活經驗和社會閱歷的基礎上，因為學習者有很強的母語抽象思考能力，並且也具有理性的認知能力，因此許多對兒童來說難以掌握的詞如『政治』、『社會』等，對成人學習者來說卻很容易。

## 2.3 詞彙測驗研究

由於本文的研究將利用測驗的方式蒐集學習者的詞彙知識內涵，所

以第三個部分將討論的是第二語言詞彙測驗的研究。

要討論詞彙測驗的設計之前，必須先瞭解詞彙在學習者整個語言系統中所扮演的角色，很多學者如 Laufer, Meara 和 Nation(Laufer, 1998; Laufer & Nation, 1999; Meara and Fitzpatrick 2000)都致力於調查學習者詞彙量的大小(size)與成長(growth)，他們所使用的方法多是計算、分類學習者個別詞彙的知識，他們傾向於將詞彙視作語言系統中獨立的元素，可以不考慮詞彙在句子中所扮演的語義或語法作用，當然也不需要參考語境及文本；與此相反的作法是 Singleton(1990)，他採用大量語言學及應用語言學研究發現，提出詞彙現象在語言系統中的普遍性，他甚至質疑詞彙結構獨立於語言系統存在的可能性；第三個作法是由 Skehen 等人(Skehen,1996,1998; Foster & Skehen, 1996)所提出的，他們不像前兩者一般專注於詞彙的研究，他們有興趣的部分是語言任務的形式，獲得語言學習成果所需的時間等，而在這些研究中，他們都發現測驗工具對他們的研究非常有幫助。他們也提出，學習者所習得的詞彙不管是在語言習得初期或是在朝著母語者的水平發展的過程中，都扮演極重要的角色。

以上三種看法在理論上的分際也許並不清楚，但是卻反映在他們所採用的測驗形式上。將詞彙在語言系統中視作獨立的一部份的學者，大多使用測驗個別詞彙的形式，常用的形式如：詞彙意義的選擇題，詞彙定義配合題或寫出完整的詞彙。相反的，Singleton 在他的研究中，使用一個具有語言系統整合性的測驗 C-test<sup>12</sup>，而第三種觀點的作法則以

---

<sup>12</sup> Singleton and Little , 1991, 在一段約一百字的法語與德語短文中，這個測驗每隔一個字將這個字消去一半，請受試者填上整份文章中有空格的字。

Mehnert(1998)和 Forster(2001)從學習者輸出的語料中詞彙的密度作為研究詞彙習得的方式。Read(2000)針對詞彙測驗工具的形式，提出下面三個考慮的面向。

1. Discrete/Embedded

如果整個測驗的目的僅在於評估受試者的詞彙能力，那麼可以說這個測驗是屬於”discrete”的；反之，如果詞彙測驗只是整個測驗中的一部份，除了詞彙之外，測驗的內容還包括其他的語言結構，那麼這類的測驗類型可以說是屬於”embedded”的。

2. Selective/Comprehensive

一般的詞彙測驗都是 selective 的，如 Paribakht & Wesche (1997)的 VKS 測驗，測驗的內容是經過挑選的目標詞彙，研究者篩選出特定的詞彙，再對受試者進行測驗，所以取得的是受試者對某些詞彙的掌握程度與使用的能力。相反的，一個 comprehensive 測驗的測驗內容，是測驗內輸入的所有內容，或受試者輸出所有語料內所包含的詞彙。研究的對象是不特定的詞彙，而比較傾向於研究受試者整體的詞彙庫。

3. Context-independent/ Context-dependent

Read 的第三個考慮是文本在測驗中所扮演的角色。如果詞彙測驗是 context-independent 的，那麼這類測驗的形式經常測驗獨立的目標詞的意義，而沒有任何文本或語言線索可以參考；而前述的 C-test，因這個測驗是使用整篇短文作為測驗材料，包含了語境與其他可供參

考的語言線索，所以可以說是”context-dependent”。

## 2.4 小結

本章專就詞彙知識的結構，第一及第二語言中詞彙習得的過程以及詞彙測驗三個部分進行文獻探討。最後將本章中對於詞彙知識、詞彙習得的重要觀念整理如下：

1. 詞彙知識與整個語言系統息息相關，對於心理學、語言學及應用語言學的研究者而言，認識一個詞意味者學習者對於該詞的詞彙特徵、語音形式、語法範疇、書寫形式、近義詞、反義詞、構詞結構，適當的語用功能等都有所了解。
2. 詞彙知識具有層次性，採用 Vanniarajan 的說法，分成三個層次：詞彙的基本知識，構詞/句法知識到概念意義知識。這個百科全書式的模式，能說明詞彙知識的心理呈現。
3. 從語言習得的角度，一般傾向從兩個角度來評估詞彙知識：詞彙的「廣度」與「深度」，「廣度」包括 Paribakht & Wesche(1997)的”Breadth”、Meara(1996a)的”Size”以及 Henriksen(1999)的”Partial –Precise Knowledge”。「深度」在 Paribakht & Wesche(1997)可以視作”depth”，Meara(1996a)修正

為”organization”，而 Henriksen(1999)又修正為”Depth of knowledge”以及”receptive and productive knowledge”。

4. 詞彙知識的「廣度」指的是學習者整體詞彙量的大小，學習者認得的詞彙多寡經常被用作評估其語言能力的重要指標，然而詞彙量大小並不能充分的反映學習者的詞彙知識品質。
5. 詞彙知識的「深度」能夠補充對學習者詞彙知識的品質這部分的訊息。有許多研究者傾向將詞彙知識的深度分作許多不同的層面分開討論，但用在研究語言習得或語言教學方面並不能提供助益；所以接著有「詞彙結構組織」的說法，支持這種說法的學者認為，學習者對詞彙的瞭解應該與母語者的詞彙結構作對比，越接近母語者的詞彙結構，則可以視為具有較好的詞彙掌握能力。
6. 因為詞彙學習是一個長期過程，所以學習者的詞彙知識可能分成兩個部分：理解性知識與產出性知識。學習者只能被動理解的詞彙，稱為理解性的詞彙；而學習者能主動使用的詞彙稱為產出性的知識。同一個詞彙內部可能有理解性的知識，也有產出性的知識。
7. 第一語言的研究指出母語者的詞彙結構是類似的，而成人第二語言學習者的詞彙知識結構則有所差異。但是詞彙習得的過程卻是相關的。
8. Aitchison 第一語言對詞彙習得的研究將詞彙習得過程分為三個部分：「標籤化」、「網羅義項」和「建立詞彙網絡」。這個過程可用於第二語言的研究。

9. 一般而言，詞彙習得過程分作兩個部分：第一部分是學習者與該詞彙的第一次接觸，本文稱之為「標籤化(mapping)」；第二部分是後續學習者如何將新詞彙整合進原有詞彙網絡中的過程，本文根據 Beheydt(1987)稱之為「語義化過程(semantization)」。
10. 「標籤化(mapping)」指的是學習者如何將新詞彙的語音及書寫形式與所指的概念意義作連結的過程。
11. 在「語義化過程」中，學習者將新的詞彙義項整合進原有的詞彙庫中，並且常常因為加入新詞彙而必須調整整個語義網絡。
12. 詞彙的測驗形式應該從三個面向考慮：測驗的目的是否專為測驗受試者的詞彙知識；測驗的材料是否為特定的目標詞，或是廣泛的測驗中所有輸入及輸出形式所涵蓋的詞彙；最後，測驗詞彙時，是否獨立於文本。

詞彙習得的研究在最近才開始受到重視，有越來越多的研究支持「詞彙是整個語言學習的核心」這樣的論點。在討論語言學習或實際教學時，詞彙不再被視作旁枝末節的記憶工作，而事實上詞彙知識與整個語言系統都互相關聯，詞彙的習得成果也可以視作第二語言學習者整體語言能力的指標。

在接下來的第三章與第四章中，將正式進入本文的研究。本報告將針對以漢語作為第二語言的成人學習者，以測驗的形式，研究他們的漢語詞彙量、詞彙知識深度與其程度之間的關係，同時希望能藉由比較不同程度學習者詞彙知識內容的差異，試著觀察漢語詞彙知

識習得的過程是否符合前文中對其他語種詞彙習得的論述。



### 第三章 詞彙量測驗

Wesche and Paribakht(1996)指出，在評估外語學習者詞彙習得時，至少有兩個方向：一是詞彙的廣度 (breadth)，一是詞彙的深度(depth)。  
『廣度』指的是學習者整體的詞彙量大小；而深度指的是學習者對單一詞彙內部結構所建立連結的程度。

Meara(1996)在 The dimensions of lexical competence<sup>13</sup>一文中提到詞彙知識內涵 ( lexical competence ) 的基本面向是詞彙量的大小，當兩個學習者的其他條件相當時，詞彙量大的學習者在語言各方面的掌握能力都比詞彙量小的學習者來得好；此外也有相當多的證據指出，詞彙能力對於第二語言各方面的能力都能造成顯著的影響。

所以本文所要進行的第一個測驗即為詞彙的廣度測驗，用來瞭解不同程度的學習者在詞彙量方面的表現。

---

<sup>13</sup> Gillian Brown, Kirstien Malmkjaer, John Williams (edit.). 1996. Performance & Competence in Second Language Acquisition. UK: Cambridge University Press

### 3.1 關於詞彙廣度測驗

Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth 一文中提到<sup>14</sup>詞彙廣度測驗有以下幾個變項： a).測驗目標詞的選擇方式(how target vocabulary items are selected)； b).測驗的呈現方式(The nature of the task presented to the testee)； c)測驗的回答方式(The test response format used)； d).開放式測驗的評量方式(Criteria for judging open-ended response)

測驗題材的來源大致有兩個：一為字（詞）頻表，一為詞典。在使用字（詞）頻表時，必須注意的是字（詞）頻表的語料來源。有些字（詞）頻表的來源有特殊的限制，如書面語、口語等形式上的差異；或者有選材的限制，如針對大學教科書所設計的 ”The University Word List” 所涵蓋的字（詞）即包括較多的學術用字。因此，在選擇字（詞）頻表時，必須注意語料庫的取材來源。

詞典有時也被用作詞彙測驗選材的來源，經過隨機取樣抽出詞彙，然後根據公式計算，也可以評估受試者的詞彙量大小。在使用詞典時必須注意的問題包括取樣的方式、詞典涵蓋的詞彙量大小是否可信及字族（word family）的定義是否合適。

而測驗呈現的型態可能以口語、書面或圖片的方式，可能是獨立或包括在篇章內；而測驗常用的回答方式包括字表、多選題、填空和作文

---

<sup>14</sup> Marjorie Wesche and T. Sima Paribakht, 1996, The Canadian Modern Language Review. 53,1.

等：評量的方式則從對錯二分法、部分計分或是根據量表計分等。

## 3.2 受試者

受試者為在台灣以漢語為外語的學習者。為了排除漢字背景及家庭背景的影響，受試者不包括任何日籍與韓籍學生，以及所有具有華裔背景的學生。受試者均為目前在台北學習漢語的國際學生，包括台灣師範大學國語中心（CCLC）以及台灣大學國際華語研習所（ICLP），人數共為 40 人。其中男女各二十人，母語為英語者十五人，法語九人，德語四人，西班牙語及荷語兩人、義大利語四人，越南語、藏語、波蘭語與捷克語各一名。四十位受試者依照受試者自評、學習中文的時間長短，最後加上筆者實際訪談過程中的對其中文程度的瞭解加以調整之後，分為初、中、高三組(受試者資料見附錄一)。

## 3.3 測驗設計及施測

### 3.3.1 測驗設計

### 3.3.1.1. 字（詞）頻表的使用

在 *Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth* 一文中提到<sup>15</sup>，用來評估學習者詞彙廣度的測驗，在內容方面經常根據從字（詞）頻表<sup>16</sup>中所選擇的樣本。字（詞）頻表是從書面語或口語謄錄而來的語料庫統計而得來的，並依其在語料庫中出現頻度的高低排序的。而使用字（詞）頻表的原因是因為，我們假設受試者詞彙量的大小與其中文程度以及學習中文的時間成現正相關的關係。

詞頻表的來源主要採用中華民國教育部編印的『八十七年口語語料調查報告書』。八十七年口語常用詞的語料來源為該年在台灣地區所蒐集的各式口語語料，包括演講稿、新聞稿、劇本、廣告及 email 廣告信件等書面資料、電視電台的錄音資料、針對台灣地區各級學校學生的口語問卷以及 BBS 討論區的文章。另參酌『八十六年常用語詞頻表』的比較，八十六年常用語詞的語料來源為台灣地區該年的出版品，包括該年度出版之雜誌、暢銷書籍、報紙及蕃薯藤網際網路搜尋引擎分類索引。測驗的內容包含兩份報告書中前一千詞重疊部份共 635 詞。這麼做的目的是為了兼顧書面語及口語兩部份（見附錄二）。

此外，在測驗設計之初，曾考慮過使用北京語言學院語言教學研究所在八十年代所出版的『現代漢語頻率統計與分析』作為語料來源，但發現在該資料中許多政治色彩明顯的用語如『敵人』『同志』等出現頻率過高。而比較兩地的詞語頻率統計報告書，扣除術語及其他政治色彩

---

<sup>15</sup> 同註 14

<sup>16</sup> 原文為 word frequency list，在漢語中因為有漢字與詞的分別，所以有字頻與詞頻的差別。

明顯的用語，其他一般詞彙部份，差異其實不大，加上受試者雖然多半有過在中國地區居住的經驗，但目前接觸的語言環境均在台北，所以仍然決定以使用台灣地區的語料為主。

### 3.3.1.2 測驗方式/答題方式

測驗方式以書面呈現，請受試者圈選出認得的詞彙。

根據 Carey(1978)的'first mapping'理論，以及 Paribakht & Wesche<sup>17</sup>所指出的「詞彙學習是一個漸進的、迴遞式的過程，以第一次有意義的接觸該詞彙為始，然後漸進的將關於該詞彙的各個語言特徵整合進心理辭典」。在本文中，將所謂『第一次有意義的接觸』定義為受試者「認得」該詞彙。

### 3.3.1.3 評量方式

測驗的處理方式為二分法，若受試者圈選則記為 1 分，未圈選則為 0 分。最後統計總分，即為該份測驗中受試者認得的詞彙總數。

## 3.3.2 測驗施測過程

### 3.3.2.1 前測

在實際施測之前，先對兩位程度分別為初級及中級的受試者進行前測。這兩位受試者的母語分別為法語及英語，非華裔背景，家中也沒有使用中文的成員，學習中文的時間分別為三個月及一年。進行前測的目

---

<sup>17</sup> Paribakht, T. Sima, and Wesche, Bingham Marjorie. 1999. Reading and incidental L2 Vocabulary Acquisition. *SSLA*, 21, 195-224

的主要是瞭解受試者實際填寫測驗時的感覺，包括字體大小是否適中，份量是否太多，詞彙的難易度以及受試者資料部分的問題對受試者而言是否清楚。

### 3.3.2.2 正式測驗

前測之後，針對受試者對測驗的意見經過修改之後，製成正式施測測驗四十份。因為考慮測驗詞表內容的來源是台灣地區的用語，而且所有受試者都表示能使用繁體字，所以全部測驗均以繁體字印製，而在基本資料的部分因為考慮初級受試者的程度，備有英語版本在施測時供受試者選擇。

實際發放及回收測驗的時間為民國九十年十二月間，事前聯絡並篩選受試者，接著請其先填寫基本資料，再對受試者解釋本測驗的作法及注意事項。受試者被告知將詞表中記得看過的詞圈選出來，在測驗上並特別說明，只要受試者記得看過該詞彙即可，並不需要瞭解詞的發音、含義或用法，對於多音節詞若只看過部分則不能算認得該詞，必須認得整個詞才能圈選。施測時沒有時間限制，但受試者被告知不能使用其他輔助工具如辭典，或詢問其他人。

## 3.4 資料處理及統計分析

### 3.4.1 受試者

#### 3.4.1.1 受試者基本資料

在本測驗中，初級組受試者共有十二位。其中有九位男性，三位女性。在十二位受試者中有六位年齡在二十歲以下，經過瞭解，這些受試者均為高中畢業之後即來台灣學習中文。所有受試者都有學習其他外國語言的經驗，也就說，中文並不是他們所學習的唯一外國語言。除了前述二十歲以下的受試者之外，所有受試者均具有大學以上的教育程度。專業背景包括政治、歷史、音樂、電腦及企業管理。

中級組的受試者共有十六位，其中有八位男性，八位女性。中級組的受試者較初級和高級兩組為多，這是因為有些自評為高級或學習年限較長的學生，在經過筆者實際訪談過程的瞭解之後，認為較接近中級受試者的程度。中級程度的學生中僅有一位年齡在二十歲以下，三位介於三十一歲至四十歲之間，其餘十二位受試者的年齡都介於二十一歲至三十歲。同樣的，中級組的受試者均有學習他外國語言的經驗，中文往往是他們的第三或第四外國語。在教育程度方面，除了兩位高中畢業的學生之外，其餘受試者均具有大學以上學歷，其中有四位具有碩士學歷。在專業背景方面，有四位受試者具有商業或貿易專業背景，一位為電腦，其餘九位均為漢學或東亞研究背景者。

高級組受試者共有十二位，其中有四位男性，八位女性。其中僅一位年齡介於三十一歲至四十歲之間。其餘十一位，都是二十一歲至三十歲之間。同樣地，所有受試者都具有其他外國語言學習經驗。在教育程度方面，其中三位具有碩士學歷，兩位為博士候選人。在專業背景方面，中文背景者有四位，漢學背景者四位，另外，東亞研究、歷史、政治學及人類學各一位。其中政治學及人類學背景受試者均為博士候選

人，都以中國或台灣為研究題材，可以推論高級組的受試者可能不僅在語言方面較初級、中級兩組受試者有比較好的掌握能力，在社會文化等背景知識上，也具有較深入的瞭解。

小結：

綜觀四十位受試者的資料，其中女性 20 人，男性 20 人。平均年齡介於二十一歲至三十歲之間。所有受試者都具有學習兩種（包括中文）外國語言以上的經驗，可以推論受試者可能是熟練的外語學習者。而受試者所學習的其它的語言以英語、法語、德語等歐洲系統的語言為多，可能與受試者背景預設有關。在教育程度方面，四十位受試者中有五位為高中畢業程度（但其中四位年齡在二十歲以下）；具有大學學士學位者有二十五人；具有碩士學位者有八人；另外有兩位目前為博士候選人。在專業背景方面，有二十一位受試者具有與東亞研究或漢學相關的專業背景；九位具有商業相關專業背景；其餘為電腦、政治學、及音樂、心理治療。從受試者的專業背景分佈來看，似乎呈現一個趨勢：學習時間較短，或程度較低的受試者專業背景較為複雜；而隨著學習時間的增長，受試者的專業背景漸趨統一，顯示專業背景的需求對於中、高級受試者而言，可能是持續學習中文的動機之一。

#### 3.4.1.2 受試者中文學習背景

十二位初級的受試者，學習中文的時間都在六個月以下。同時這十二位受試者在居住過的中文使用地區方面，也都只住過台灣，因此，使用的教材及字體方面呈現非常高的一致性：都使用台灣出版的教材及繁體字。

在十六位中級受試者，有兩位分別曾在香港、中國居住過，其餘



十四位則只在台灣地區居住過。在使用過的教材方面，由於中級受試者多半在其國家已經學過中文，在十六位受試者中，有十位用過台灣以外地區所出版的教材，其中又有八位使用了中國大陸所出版的教材，另外分別各有一位受試者使用了美國及德國所出版的教材。教材的使用直接影響的是受試者所學習的字體，除了六位沒有在台灣以外的中文使用地區居住過的受試者之外，其餘十位都有繁簡體字並用的經驗。

在高級組的受試者中有六位有過居住在中國大陸的經驗。僅有一位只使用過台灣地區所出版的教材，而這一位受試者(A09)也是唯一只用繁體字的受試者。其餘十一位受試者均使用過中國大陸所出版的教材。

小結：

綜觀四十位受試者的中文學習背景，我們可以發現初級受試者的背景，不管是在中文地區居住背景、教材及使用字體方面都最為統一，可能的原因是因為這些受試者可能在來台灣以前都沒有任何中文學習的經驗，或者學中文即是他們來台灣的主要目的；中級受試者雖然僅有兩位有過居住在中國大陸地區的經驗，但是因為這些受試者在來台灣以前都已經有過學習中文的經驗，因此在使用的教材與字體上都呈現較大的彈性；高級受試者中在台灣以外的中文使用地區居住過的比例比其他兩組為高，而在教材及字體上也呈現一致性，即至少使用過台灣及中國大陸兩地所出版的語言教材，而字體則是繁簡並用。

### 3.4.2 測驗材料分析

測驗材料的來源包括兩個語料庫的資料，因此先檢測兩筆資料之間的相關性。統計測驗中的 619<sup>18</sup>個詞在語料庫中出現的頻次（樣本如下表）然後計算同一個詞彙兩年所出現的頻次之間，即 D 欄與 F 欄，的相關係數。

【表 3-1】語料庫頻次表（樣本）

A	B	C	D	E	F
詞彙編號	詞彙	87 年詞頻序	87 詞頻	86 年詞頻序	86 詞頻
V001	的	1	9699	1	35730
V002	我	2	3444	10	3367
V003	有	3	2501	3	6235
V004	了	4	2157	5	4581
V005	是	5	2080	4	5783

經過計算，兩筆資料之間的相關係數為 0.924892 ( $r = 0.924892$ )。根據『教育研究』<sup>19</sup>一書對相關係數的解釋「通常相關係數的絕對值在 .80 以上者稱為高相關；絕對值在 .40 至 .80 之間者，稱為中度相關；而絕對值在 .40 以下者，稱為低相關。」可以知道 0.924892 為一個正相關，且為高度相關。表示兩個變項，即同一個詞彙在 87 年和 86 年所出現的頻率，之間的關聯相當密切，可以說在 87 年出現頻率高的詞彙同樣在 86 年也為高頻率詞。口語常用詞與書面語常用詞的前一千詞之間關聯性很高，而這個結果也表示本測驗所使用的目標詞是高度使用的詞彙。

<sup>18</sup> 測驗的修正原因如後 3.4.3.1 的說明

<sup>19</sup> 吳明清著，民國八十年，教育研究—基本觀念與方法分析，台北：五南圖書出版公司，P. 417

### 3.4.3 測驗結果統計與分析

#### 3.4.3.1 測驗的修正

由於在設計測驗時對資料統計方式尚未確定，所以將僅出現在 87 年但不包含在 86 年語料中的詞彙（如下）也收入在測驗中，但是在測驗結束後，考慮到統計的方式，所以將這 16 個詞排除在統計資料外，所以實際上測驗所用的有效詞彙應為 619 個詞。

【表 3-2】測驗修正排除詞彙表

詞彙編號	詞彙	詞彙編號	詞彙
V025	跟	V476	離開
V261	無聊	V479	捕魚
V279	漁夫	V506	記憶
V327	農夫	V510	打針
V345	軟	V526	郵局
V386	畫畫	V558	太空梭
V424	瞭解	V611	小靜
V468	紅綠燈	V619	支援

#### 3.4.3.2 測驗結果統計

受試者測驗結果其平均數與標準差如下表：

【表 3-3】詞彙量測驗平均數及標準差表

	平均數	平均數百分比	標準差
初級(B01--B12)	326.0833	52.67%	111.4862
中級(I 01--I16)	577.3125	93.26%	52.87303
高級(A0--A12)	612.1677	98.89%	9.271985

如果從初、中、高三組受試者的平均數來看，可以看出三組之間的

表現確實有差異，又以初級受試者與其他兩組的差異更為明顯，而中級和高級之間的差異則較不明顯。初級組的受試者平均認得的詞彙約五成；而中、高級組的受試者認得的詞彙則高達九成以上。從標準差來看，可以發現初級受試者表現之間的個別差異大於中級組，而中級組又大於高級組。

討論：

1. 由於測驗所使用的目標詞為高頻率的詞，測驗結果顯示高頻率詞能夠區別出初級受試者與中、高級受試者之間在詞彙量上的差異，但對於中級與高級受試者之間的差異鑒別度則不高。
2. 高頻率詞的詞彙量在初級受試者之間的個別差異遠較其他兩組為大，顯示初級受試者在基本詞彙的學習上，除了詞彙頻率之外，還有其他因素的影響。
3. 與初級受試者比較，中級與高級受試者之間高頻率詞的辨認表現個別差異越來越小，顯示隨著學習時間的延長，整體學習者對高頻率詞的認識漸趨穩定。
4. 在 619 個詞彙中，有 43 個是所有初級組受試者都不認得的（見附錄），這些詞在詞頻表中都算是頻率較低的詞彙。（86 年常用語詞報告中前一千詞的頻率介於 35730-34（次）之間，而 87 年口語報告書則是 9699-30（次））。顯示對於整體初級受試者而言，詞彙的頻率是影響他們習得的因素之一，但是在中級和高級組中，則沒有詞彙是所有受試者都不認得的。

#### 3.4.3.3 詞彙頻率與詞彙圈選率的相關性

前文中做了許多詞彙頻率與詞彙圈選率之間關係的推論，所以接著

看看這項之間的關係。經過統計，得到兩個變項之間的相關係數如下：

【表 3-4】619 詞彙與圈選率相關係數表

	與 86 年詞彙頻率相關係數	與 87 年詞彙頻率相關係數
初級(B01--B12)	0.194169	0.28148
中級( I01—I16)	0.117336	0.151484
高級(A0--A12)	0.067433	0.057068
全體 40 位受試者	0.182812	0.257424

從上表來看，詞彙頻率與受試者是否圈選之間的關係關聯性非常微弱，尤其是對高級組的受試者，詞彙的頻率與他們圈選與否幾乎完全無關，而對於初級與中級受試者來說，則呈現低度相關的結果。但是由於在詞頻表中我們可以看出詞彙之間的頻率差距非常不穩定，很可能因此影響相關係數的統計，所以又做了下面另一個統計。

如果扣除頻次之間差距變化劇烈的前 15 個詞，將統計的詞彙侷限在 87 年報告書中頻次在 1000 之內的詞彙（即 V016-V635），再看兩者之間的關係，則得出如下數據：

【表 3-5】604 詞彙與圈選率相關係數表

	與詞彙 V016-V635 的 87 年頻率相關係數
初級(B01--B12)	0.433422
中級( I01—I16)	0.279675
高級(A0--A12)	0.129525
全體 40 位受試者	0.413816

如上表所述，依據『教育研究』一書提到對相關係數的解釋<sup>20</sup>，可以看出初級受試者的測驗結果與詞彙頻率之間的相關性，是屬於中度正相關；而中級、高級兩組受試者的結果則屬於低度正相關；以全體四十位受試者的測驗結果來說，也是中度正相關。顯示扣除了詞頻極高的十五詞之後，受試者的表現與詞彙的頻率還是呈現相關性。

再比較兩份統計結果，我們可以發現，不管在全部 619 個詞的統計中，或是在詞頻 1000 之內 604 個詞的統計中，初級受試者所呈現的相關係數都最高。說明由於這組測驗詞彙屬於高頻率詞，因此對於學習時間較長、中文程度較高的中、高級受試者來說已屬基本詞彙；而初級受試者則仍在學習階段。

### 3.5 小結

本章針對詞彙量測驗作了測驗設計與施測過程的說明，同時對於參加測驗的受試者背景作分析，最後對於詞彙量的測驗結果作了統計。首先我們經過相關係數的統計，發現作為本測驗材料來源的詞頻兩份來源資料之間是高度正相關的關係，亦即測驗中的目標詞彙不管在書面語或口語的形式都屬於高頻率詞彙。此外，經過比較三組受試者圈選認得的目標詞數量，我們發現不同程度的受試者在詞彙量的大小方面，確實有

---

<sup>20</sup> 同註 19。

所差異，兩者的相關係數為 0.4，即為中度正相關。最後，由於本詞彙量測驗的目標詞在詞頻報告書中，屬於高頻率用詞，因此在本章中也針對詞彙頻率與受試者圈選率的關係作了相關係數的統計。結果顯示，詞彙頻率與初級受試者的圈選率為中度正相關的關係，而與中、高級受試者則為低度正相關。

## 第四章 詞彙知識測驗

在評估外語學習者詞彙習得的狀況時，至少有兩個方向：一是詞彙的「廣度」(breadth)，一是詞彙的「深度」(depth)。在第三章詞彙量測驗中，我們對於四十位受試者的詞彙量(廣度)做了初步的比較。所以本章所要進行的即為第二個測驗--詞彙深度測驗，透過這個測驗，希望能夠藉著比較不同程度學習者之間對同一個詞彙瞭解的異同，進一步討論詞彙習得在「深度」方面的差異。

### 4.1 詞彙知識測驗簡介

#### 4.1.1 詞彙知識架構

##### 1. Vanniarajan (1997)

在 Vanniarajan (1997)中對詞彙的心理呈現做了詳細的描述。所謂的『詞彙知識』是百科全書式的，包羅萬象。可以分作三個方面：



(9) 詞的基本知識

包括：語音和書寫形式

(2) 構詞-句法層面的知識

包括：詞類、構詞法、語源、聚合關係、組合關係等

(3) 概念性的知識

包括：詞義、聯想、反義詞、近義詞、部份—群體關係等

2. Nation(1990)

在前文中提過，Nation (1990)針對詞彙知識，分析學習者應該掌握的詞彙能力的分類：

- (1) 一個詞的語音形式 The spoken form of a word
- (2) 一個詞的書寫形式 The written form of a word
- (3) 一個詞在語法結構上的表現 The grammatical behavior of a word
- (4) 一個詞與別的詞的搭配關係 The collocation of a word
- (5) 一個詞出現的頻率 How frequent the word is
- (6) 一個詞在文體使用上的限制 The stylistic register constraints of a word
- (7) 一個詞的概念意義 The conceptual meaning of a word

- (8) 一個詞與別的詞的關聯性 The associations a word has with other related words

#### 4.1.2 本文詞彙知識測驗設計

根據 Read(2000)對詞彙測驗工具的看法，詞彙的測驗形式應該從三個面向考慮：測驗的目的是否專為測驗受試者的詞彙知識；測驗的材料是否為特定的目標詞，或是測驗中所有輸入及輸出形式所涵蓋的詞彙；最後，測驗詞彙時，是否獨立於文本。本文研究測驗的目的是為了收集關於漢語學習者在詞彙知識方面的相關資料；而測驗的材料為了方便比較各受試者對同一組詞彙的習得狀況，使用特定的目標詞；而測驗的形式則包括單獨的測驗目標詞以及在句子中如何使用目標詞兩方面。

在詞彙知識測驗的內容方面，本文主要根據 Vanniarajan (1997)對詞彙知識架構的分類，並且參考 Nation(1990)的觀點設計詞彙知識測驗，具體而言，分為三個範疇：

1.詞的基本知識：這個部分包括學習者對該詞彙在書寫形式及語音形式上各方面的瞭解。在漢語中，詞彙的基礎可以從形、音、義三方面來談。由於詞義的部分我們另有較大的篇幅作測試，所以在這個部分，我們主要希望瞭解學習者對漢語詞彙的音與形的相互連結關係。

2.構詞/句法知識：詞彙知識的第二層是詞彙在結構上的搭配關係，這個部分主要有造詞、語序與配合題的測驗方式，希望透過測驗瞭解受試者對詞彙的構詞能力及搭配關係以及對目標詞在句子結構中的聚合/

組合關係。

3.概念性的知識：包括詞彙內部不同義項的連結關係、語用的觀念及適用語體等。在這個部分，我們利用詞典中對目標詞的義項分類，請受試者說明他們的瞭解程度及自己的使用狀況。

## 4.2 受試者

本測驗由參與第一次詞彙量測驗的四十位受試者中，徵詢願意配合的受試者參加。一共有十位，初級四位，中級與高級各三位。其中男女各五位，有四位母語為英語，四位母語為法語，一位捷克語，一位波蘭語。平均年齡約為二十五歲。

## 4.3 測驗設計及施測

### 4.3.1 測驗設計

#### ■ 目標詞的取樣

由詞彙量測驗的統計結果得出所有受試者都共同認得的詞，一共 56 個（見附錄三）。接著由這 56 個詞中，篩選出詞彙知識測驗的測驗目標詞。由於考慮測驗時間不宜過長，因此原則上同一詞類只選一個，又因為主要測試為詞彙的深度，因此選擇時傾向選取一字多音、詞義較豐富、用法較多樣化，使用頻率較高且會因語境而有不同解釋的詞彙。最後選出八個詞做為詞彙深度測驗目標詞。

最後決定使用的測驗目標詞及選擇的理由如後：V010「好」，這個詞可以用作狀態動詞、副詞、動詞，且具有一字多音的特質；V020「不」，本詞為否定副詞，且具有可能補語的用法，加上「不」與另一個否定副詞「沒」經常是學習者的困難點，所以選擇這個詞；V029「去」可作動詞、趨向補語；另外還有介詞 V037「以」、疑問詞 V048「什麼」、程度副詞 V080「太」、名詞 V093「國」以及可作量詞、名詞的 V325「間」，「間」同時也具有一字多音特質。

#### ■ 測驗方式/答題方式

以篩選出的目標詞設計第二階段的詞彙知識測驗。測驗題型分為七個部分，依照施測順序分別為：

【表 4-1】詞彙知識測驗方式及說明

測驗類型	測驗範疇	測驗設計及施測方式
選出字形測驗	字音/字形	受試者聽錄音帶，從四個漢字中選出正確的漢字。除了正確答案之外的三個選項為語音接近、字形類似或與目標詞完全無關的三個不同漢字。

		<p>舉例：</p> <p>好：</p> <p>A. 火（聲母同） B. 女（形似） C. 好 D. 小（韻母同）</p> <p>A. 非（無關） B. 好 C. 後（聲母同） D. 看（聲調同）</p>
造詞	構詞	<p>舉例說明每個詞有用法或者義項之間的差別，請受試者盡量使用不同的義項針對八個目標詞造詞或寫出短語。</p> <p>舉例：</p> <p>『小』--『小』姐、『小』心、『小』桌子、『小』朋友。</p> <p>請依照這個方式，用『好』這個詞造詞或短語。</p>
字音	字形/字音	列出八個目標詞，要求受試者寫出所有可能的讀音。
字義測驗	概念意義/ 文體用法	<p>分為開放式填寫及選擇兩部分。以句子或整段式的敘述提供語境，要求受試者以中文、英文或其母語寫出或者選出目標詞在這裡的意思及用法。此外，也請受試者評估自己是否能主動使用該用法。</p> <p>舉例：</p> <p>這是一部『好』電影。</p> <p>在這裡『好』是什麼意思？</p> <p>你會不會這樣用？ 會 不會</p>
語序	語法結構	要求受試者在句子中插入目標詞。

		舉例： 1. 昨天我們去 A 看 B 了一部 C 電影。 好
配合題	組合聚合關係/概念意義	提供目標詞及另一組與目標詞詞類範疇相同或類似的 選項，請受試者將適合填入空格部分的詞都選出來。 舉例見附錄四。

## 4.3.2 測驗施測過程

### 4.3.2.1 前測（對照組）

首先進行第一階段的前測，將設計好的測驗分別請兩位母語者針對字義、語序、是非題和配合題部分的句子作測驗，目的是為了檢驗研究者的語感是否與一般母語使用者一致。兩位接受前測的母語者分別為 21 歲男性大學生，工學院背景；26 歲女性研究生，大眾傳播學院背景。經過受試者的前測及意見修改確定測驗中所使用的句子都是兩位母語者語感所能夠接受的句子之後，再進行第二階段前測（受試組）。

第二階段前測的目的是為了瞭解外籍受試者對測驗問卷及測驗量的感受。受試者為 25 歲男性，母語為英語。因為該受試者反應測驗篇幅過長，所用時間也過長，他認為可能影響其他受試者作答的意願或測驗進行時的專心程度。因此經過該生建議，將測驗依照份量分為兩個階段，第一次測驗字音、字形、造詞與字義部分，第二次測驗以語序與配合題為主。兩次測驗之間隔為兩週。

#### 4.3.2.2 正式測驗

正式施測的時間，第一階段為 2002 年 4 月 15 日至 18 日。第二階段為 4 月 29 日至 5 月 3 日。每次測驗的時間約為一小時。測驗後施測者也對受試者進行訪談，內容包括測驗的困難點及感想，以便收集更完整的資料。測驗工具包括試卷（見附錄三）、錄音帶及錄音機。

### 4.4 資料處理與統計

#### 4.4.1 字形/字音測驗

##### 4.4.1.1 計分方式

選出字形部分：以單選題方式處理，選對得一分，選錯不給分。

寫字音部分：

在一般詞彙<sup>21</sup>部分，每一個漢字都分為聲母、韻母、聲調三部分，每個部分都為一分，如：『太』就分為聲母“t”；韻母“ai”及聲調“4”三部分，寫對一個部分得一分<sup>22</sup>。如果受試者將其讀音標為“dai3”，只

---

<sup>21</sup> 一般詞彙指目標詞中只有一個讀音的詞彙。

<sup>22</sup> 唯一的雙音節目標詞『什麼』部分當成一個詞處理，必須兩個音節的選項均正確才得分。如受試者寫“shen2ma5”，則視為韻母錯誤，得兩分。

有韻母部分正確，所以只得一分，這個部分滿分為十五分。

在一字多音<sup>23</sup>部分，每個讀音比照一般詞彙以三分計，因此若有兩個讀音則以六分計，這個部分一共有三個目標詞，包括破音字(好、間)；和「不」的變調，總分為十八分。

#### 4.4.1.2 結果討論

##### 1. 選出字形部分（音→形）

【表 4-2】選出字形測驗得分百分比平均表

受試者 <sup>24</sup>	選出字形測驗（音→形）	
	一般詞彙	一字多音
初級組	96%	75%
中級組	83%	75%
高級組	100%	83%

(1) 在一般詞彙方面，初級組的表現優於中級組；高級組則呈現百分之百的正確率；在一字多音方面，初級組與中級組沒有差別，而高級組同樣正確率最高。整體而言，全體受試者的正確率都相當高，其中一般詞彙優於一字多音部分。

<sup>23</sup> 一字多音指目標詞中有破音字的「好」、「間」及「不」。

<sup>24</sup> 符號說明：B 表示初級組，I 表示中級組，A 表示高級組



## (2) 錯誤類型統計與分析

【表 4-3】選出字形測驗錯誤分類表

受試者	一般詞彙			一字多音		
	聲母錯誤	韻母錯誤	聲調錯誤	聲母錯誤	韻母錯誤	聲調錯誤
初級組	1	0	0	0	1	2
中級組	1	0	2	0	0	2
高級組	0	0	0	0	1	2

- 一般詞彙聲母部分：一共有兩位受試者分別出現一次錯誤，皆為送氣音與不送氣音的差別。B01 將第四題「去」選成「句」；I16 將「不」選成「舖」。這兩題不管是目標詞或者是選錯的選項都是四聲，是否因為四聲短，所以受試者難以區別送氣與不送氣音的差別？
- 一般詞彙聲調部分：有兩位中級組受試者分別出現一次錯誤：I05 及 I08 都將「國」選成「果」。
- 一字多音部分：

「好」的三聲讀音方面，沒有出現任何錯誤。

「間」的一聲讀音出現兩次錯誤，分別是 B02 與 I05，他們都將「間」選成「見」其他選項分別為「問」與「沾」。「問」為形似字，因為「問」也是頻率高的詞，所以受試者混淆的機會不大。「沾」的聲母 zh 為舌尖後音，「間」的聲母為舌面音，其間的差異對受試者來說可能比聲調更

明顯，也不容易混淆。

「好」作四聲的方面，只有一次錯誤，B07 將「好」選成「後」。這一題的其他選項為「非」與「看」，「非」與「好」相距甚遠，「看」與「好」聲調同，但聲母與韻母都沒有容易混淆之處，所以「後」與「好」是最接近的選項。

「間」的四聲讀音有六個受試者出現錯誤，其中 B07 沒有作答，I16 選成「降」，B01、I05、A12 和 A08 都選成「簡」。

綜合選出字形測驗的錯誤來看，我們發現當受試者面臨一個找不到對應字形的語音輸入時，他們可能的優先順序是聲母 韻母的組合，如：第三題「國」→果；第八題「間（一聲）」→「見」；第十題「間（四聲）」→簡，接著才是聲調「好（四聲）」→後。但此觀察對受試者 I16 似乎不完全適用，因為該受試者也出現以聲調為優先考量的錯誤，如第二題「不」→「舖」；第十題「間（四聲）」→「降」。這兩題的目標詞與錯誤選項都是四聲，對 I16 來說，是否第四聲特別容易辨認，有待進一步的觀察。

## 2. 寫出字音部分(形→音)：

【表 4-4】寫出字音測驗得分百分比平均表

受試者	寫字音測驗（形→音）	
	一般詞彙	一字多音
初級組	82%	64%
中級組	87%	67%
高級組	99%	89%

(1) 在一般詞彙方面，各組之間的差距不大，但呈現隨著程度提高得分也有提高的趨勢；在一字多音方面，則可以明顯的看出三組受試者的組間差異。高級組受試組在這個部分的表現明顯比其他組別的受試者好。如果將一字多音部分的破音字與「不」的變調分開計算，則可以看得更明顯，見表 4-5。

【表 4-5】破音字與「不」的變調得分百分比

受試者	一字多音	
	破音字	「不」的變調
初級組	48%	75%
中級組	67%	67%
高級組	92%	83%

由上表可以更明顯的看出各組受試者在破音字這個部分的表現。高級組對於破音字的掌握能力確實是優於中級組，三位受試者都寫出了「好」的兩個讀音，並且有兩位受試者同時也寫出了「間」的兩個讀音；

在中級組方面，有兩位受試者寫出「好」的兩個讀音，但沒有人寫出「間」的第二個讀音；而初級受試者都沒有寫出兩個破音字的第二個讀音。而在「不」的變調方面，初級受試者表現的較中級受試者好，經過訪談的結果，受試者表示因為上課時老師經常提醒他們「不」的變調規則，所以他們記得很清楚。反之，在測驗結束後，訪問中級受試者之後發現，經過提醒，他們都會想起「不」的變調讀音，但表示在測驗時沒有想到。經過進一步瞭解，中級受試者也能將「不」的變調規則說明清楚，但是他們表示在受測時並沒有注意這一點。

## (2) 錯誤類型

【表 4-6】寫出字音部分錯誤分類表

受試者	一般詞彙			一字多音		
	聲母錯誤	韻母錯誤	聲調錯誤	好	間	不的變調
初級組	2	2	6	0 <sup>25</sup>	0	2
中級組	0	0	2	2	0	1
高級組	0	0	0	3	1	2

- 一般詞彙部分：除了 B09 受試者在聲母及韻母部分有問題之外，其他受試者在這個部分都沒有問題。聲調錯誤：有三位受試者出現聲調錯誤的情況，其中 B09 出現五次，B01 一次，I05

<sup>25</sup>寫出兩個讀音的人數，以下皆同。

三次。

- 一字多音：初級受試者對於一字多音的現象普遍表現得不好，沒有受試者寫出兩個詞較少用的讀音；中級受試者有兩位寫出『好』的四聲讀音，但沒有人寫出『間』的四聲讀音；高級受試者三位都寫出了『好』的四聲讀音，有兩位寫出『間』的四聲讀音。
- 『不』的變調：在測驗的過程中，初級與高級受試者對於『不』的變調較為敏感，都各有兩位受試者標出『不』的變調<sup>26</sup>；中級受試者中則只有一位。

討論：

比較受試者在字形/字音兩個部分的表現，我們可以觀察到一些現象：

- (1) 組間差異：在選出字形部分，我們幾乎沒有辦法判斷三組受試者是否存在組間差異，特別是在一字多音的部分，中、高級受試者並沒有表現出隨著程度提高，得分也提高的優勢；但是在寫出字音的部分，則可以較為明顯的看出三組受試者的差距。特別是在一字多音的部分，中、高級受試者明顯優於初級受試者。這一點原因有二：其一、初級受試者的教材尚未包含此部分<sup>27</sup>，因此沒有

---

<sup>26</sup> 施測時，若受試者標出「不」的變調，則施測者會進一步詢問他們不的變調規則，五位標出變調的受試者都能清楚地說明不的變調規則。

<sup>27</sup> 「好」作四聲的讀音在視聽華語第二冊的第二十八課才出現：「好客」、「好奇」。

任何輸入，其二、初級受試者即使曾建立過第二個音的連結，但由於較少使用，所以連結較弱。不管原因為何，一字多音的現象確實能夠反映出受試者的中文程度。

- (2) 個別差異：大部分的受試者選出字形與寫出字音兩項測驗的差距不大，顯示兩項能力是相關的。但是 B09 在選出字形的部分得到 100% 的答對率，但在寫出字音部分，則不到 40%，而且是十位受試者中唯一在該部分出現聲母及韻母錯誤的受試者，觀察其表現，也可以發現該受試者在聲調方面的掌握能力也明顯的較弱。
- (3) 變調：在變調部分初級受試者的表現優於中級與高級的受試者，可能的推論是初級受試者對於表層的結構較為注意，經過訪談初級學生的結果，他們表示考試的時候都必須標明，所以特別注意。因此推測與教師的教學方式也有關係。

小結：

在詞彙知識測驗的第一部份，就字音與字形及字形與字音的連結關係，我們可以綜合得到以下幾點結論：

- (1) 一字多音的現象確實能夠反映不同程度的學習者在詞彙形音知識上的差別。
- (2) 學習者對詞彙字音與字形間連結的理解性知識建立可能早於產出性知識，或至少較早到達穩定的階段。
- (3) 一般而言，全體受試者在字音字形連結的表現上，呈現相當穩

固的連結，平均得分的百分比約為 85%

#### 4.4.2 造詞測驗

在造詞部分，我們將從整體組織、結構及語義三方面來看不同組別的受試者在目標詞的構詞能力在質與量上是否有所區別。施測前，我們先以「小」舉例說明每個目標詞還有內部義項上的不同區別，並請受試者盡量以他們所知道的不同義項造詞，如果他們不確定是否屬於同一個義項，也請他們一起寫出來。測驗時間沒有限制，以受試者覺得沒有辦法再寫出別的用法為止，造詞部分每個受試者所用的時間長短不一，平均在十分鐘至十五分鐘<sup>28</sup>。

##### 4.4.2.1 整體組織

首先我們看看三組受試者的造詞在數量上的統計。

下面是三組受試者造詞部分的統計表：

【表 4-7】詞組總數與平均統計表

受試者	總數	平均
初級組	116	29
中級組	112	37
高級組	111	37

---

<sup>28</sup> 受試者 B02 所用時間為二十五分鐘，是所有受試者中花費最多時間的一位。

從受試者造詞的總數與平均來看，中級組與高級組是高於初級組的。顯示不同程度的受試者在詞彙量與使用目標詞構詞的能力兩方面有所差異。中級與高級兩組的受試者造詞的平均數幾乎相等，將留待後面作更多「質」方面的觀察。

除了每組受試者所造詞組的總和之外，從測驗結果也可以發現，不同受試者所造的詞組經常有重複的情形出現，因此也比較了每組所造的詞組數共有幾個。接著從數量來看各組受試者每個目標詞的不同造詞共有幾種：

【表 4-8】各目標詞造詞種類平均數比較表

目標詞 受試者	好	不	去	以	什麼	國	太	間
初級組	3.25	3.75	2.75	1.5	2.75	2	2.5	1
中級組	5	5	4	3	4	3.6	4.6	2.3
高級組	5	3.6	3	4	4	5	3.3	2

從造詞數種類的平均數來看，初級組造詞的種類略少於中、高級組，而中、高級兩組的差異不明顯。但我們可以觀察到，個別初級受試者之間所造詞組或短語重複的部分較其他兩組受試者為多，顯示初級受試者的詞彙量小於中高級組受試者。

接著我們將就受試者所造的詞組或短語，從語義跟結構兩方面，作「質」與「量」兩分面的分析。



#### 4.4.2.2 語義

在語義方面，我們根據 現代漢語詞典 對目標詞的解釋<sup>29</sup>，將受試者在造詞部份所使用的義項分佈表列如下。以下分各目標詞討論之。

##### (1) 好

【表 4-9】受試者造詞所使用義項分佈表——「好」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
好	1.優點多，使人滿意的（與『壞』相對）	✓	✓	✓
	2 用在動詞前，表示使人滿意的性質在哪一方面	✓	✓	✓
	3 友愛；和睦		✓	✓
	4（身體）健康；（疾病）痊癒			
	5 用於套語，如：好睡，您好走！			✓
	6 用在動詞後，表示完成或達到完善的地步。			✓
	7 表示讚許、同意或結束等語氣。	✓	✓	✓
	8 反話，表示不滿意。如：好！這下可麻煩了！			
	9 容易			✓
	10 便於。如：告訴我他在哪兒，我好找他去。			
	11 用在數量詞、時間詞之前，表示多或久			
	12 用在形容詞或動詞前，表示程度深，並帶感嘆語氣	✓	✓	✓
	13 用在形容詞前問數量或程度。			
	14 喜愛。		✓	✓
	15 常容易（發生某種狀況）			

從上表中，我們看出在「好」的十五個義項中，初級組用了四個義項；中級組用了六個義項；而高級組則用了九個。在數量上，呈現程度

<sup>29</sup> 詞典所條列的義項中，凡註明為方言或地域性用法的義項皆不列在本表中。

越高的學生使用越多義項造詞的趨勢。在詞組或短語「質」方面，初級組所造的詞組或短語同質性較高，如義項 2「用在動詞前，表示使人滿意的性質在哪一方面」，初級組受試者只出現了『好吃』、『好看』兩個詞；而同一個義項中級組則出現『好吃』、『好聽』、『好看』、『好玩』等詞組。初級受試者沒有人使用「好」讀作四聲，當作喜好的用法，與前面第一部份的字音字形測驗的結果互相呼應，顯示初級組的受試者尚未掌握這個部份；另外兩組受試者則分別出現『好奇』(I03, A08)、『好玩』(A07)、『好色』(A12)等詞組。

(2) 不

【表 4-10】受試者造詞所使用義項分佈表——「不」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
不	1. 用在動詞、形容或副詞前表示否定	✓	✓	✓
	2. 加在名詞或名詞性詞素前，構形成容詞。			✓
	3. 單用，做否定性回答，			
	4. 用在動補結構中間，表示不可能達到某種結果	✓	✓	✓
	5. 『不』字前後疊用相同的詞，表示不在乎或不相干。			
	6. 跟『就』搭配，表示選擇。如：不是看書就是睡覺			

在目標詞「不」的部份，初級組與中級組用了兩個義項，高級組則使用了三個。三組受試者都能掌握「不」的否定義及用作可能補語時，表示「不可能達到某種結果」的用法，而高級組多了『不法』(A07)的用法。因為目標詞的義項本身較單純，就是「否定」的意思，在結構上的變化比較大，所以在第三部份針對結構的討論上，可以看出更多不同。

(3) 去

【表 4-11】受試者造詞所使用義項分佈表——「去」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
去	1. 從所在地到別的地方（跟『來』相對）	✓	✓	✓
	2. 離開			
	3. 失去；失掉			
	4. 除去；除掉			
	5. 距離			
	6. 過去的（時間，多指過去的一年）	✓	✓	✓
	7. 婉詞，指人死		✓	✓
	8. 用在另一動詞前表示要做某事	✓	✓	✓
	9. 用在動詞或動詞結構後面表示去做某事			
	10. 用在動詞結構（或介詞結構）與動詞（或動詞結構）之間，表示前者是後者的目的。			
	11. 去聲。			

在「去」的部份，三組受試者都能掌握的是「去」最基本的意義：「從一處移動到另一處」如『去台中』、『去美國』；「過去的（時間，多指過去的一年）」如：『去年』；以及「用在另一動詞前表示要做某事」，如『去看電影』、『去上課』。中級組與高級組比初級組多了一個用法，是用『去世』表示『死亡』的用法。

(4) 以

【表 4-12】受試者造詞所使用義項分佈表——「以」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
以	1. 用；拿		✓	✓
	2. 依；按照	✓	✓	✓

3. 因			
4. 表示目的			
5. 於			
6. 連詞，跟『而』相同。			

在「以」的部份，從義項的數量上來看，三組受試者並沒有明顯的區別，不過這應該是由於「以」本身為虛詞，構詞性不強，三組受試者針對「以」所造的目標詞大部分也都侷限於固定的用法。不過從造詞的數量與種類來看，還是可以看出不同程度受試者之間的區別。初級受試者在這個部份一共出現六個不同的詞，分別為『以為』、『以後』、『以上』、『可以』、『所以』；中級受試者一共有九個--『以..來說』、『以上』、『以外』、『以及』、『以來』、『以前』、『以後』、『所以』；高級組受試者也出現十個，其中為最特別的是四字格的出現『不以為然』、『以序就座』。從詞組與短語來比較，我們可以發現初級受試者對「以」的瞭解仍然停留在教材中的固定用法，而中級組與高級組開始出現『以...為』、『以...來說』這類的句型；高級組比中級組更進一步的能使用包含『以』的四字格。

#### (5) 什麼

【表 4-13】受試者造詞所使用義項分佈表——「什麼」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
什麼	1. 表示疑問	✓	✓	✓
	2. 虛指			✓
	3. 任指	✓	✓	✓
	4. 表示驚訝或不屑		✓	✓
	5. 表示責難		✓	✓

6. 表示不同意對方所說的某一句話			
7. 用在幾個並列成分之前		✓	

在「什麼」的部份，受試者所造的詞都是短語。因為「什麼」的短語經常包含語氣及指涉的問題，所以在施測時特別要求受試者加註標點符號並且加以說明。由上表我們發現，初級組受試者在「什麼」短語方面，能掌握的用法包括最基本的疑問詞，以及表示任指的『什麼都』或『什麼都不要』；中級組與高級組的語言色彩則明顯的豐富許多，中級組受試者表示「什麼意思？/什麼意思！」除了可以『問對方說什麼』以外，也可以表示『驚訝』或『不高興』。高級組受試者則出現「什麼鬼東西！」這類用來表示不悅的口語表達方式。

#### (6) 國

【表 4-14】受試者造詞所使用義項分佈表——「國」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
國	1. 國家	✓	✓	✓
	2. 代表或象徵國家的		✓	✓
	3. 在一國內最好的			
	4. 指本國的，特指我國的			✓

在「國」方面，三組受試者都能掌握的是「國」作為「國家」以及『國名』的詞綴用法。中級組與高級組同時出現「代表或象徵國家的」如：『國旗』、『國歌』的用法；高級組另外出現「國術」、「國畫」等表示「中國的」的用法。

#### (7) 太

【表 4-15】受試者造詞所使用義項分佈表——「太」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
太	1. 高；大			
	2. 極；最			
	3. 身份最高或輩份更高的			
	4. 副詞，表示程度過份	✓	✓	✓
	5. 副詞，表示程度極高	✓	✓	✓
	6. 副詞，用於否定：很			✓

在「太」方面，三組受試者所用的義項數量差別不大，都是「太」常用做程度副詞的用法。從詞組或短語方面比較，中級與高級組的受試者出現許多專有名詞是值得注意的現象，中級組出現包括『太魯閣』、『太電』(太平洋電信公司)，高級組則出現『太極拳』、『太子』、『太平』、『太平洋』及『太陽』等多種專有名詞。

(8)間

【表 4-16】受試者造詞所使用義項分佈表——「間」

目標詞	現代漢語詞典 詞典定義	造詞義項分佈		
		初級	中級	高級
間	1. 中間			✓
	2 一定的空間或時間裡	✓	✓	✓
	3 一間屋子；房間			✓
	4 量詞，房屋的最小單位	✓	✓	✓
	5 空隙			
	6 嫌隙；隔閡			
	7 隔開；不連接			✓
	8 挑撥；使人不合；離間			
	9 拔去或除去			

在「間」方面，三組受試者都能掌握「間」當作量詞的用法。初級受試者能舉出「時間」的用法，而中、高級受試者還有「空間」的用法，此外，中、高級受試者也有『之間』、『人與人之間』等表示「中間」的用法出現。值得注意的是，高級受試者在此出現了「間」作四聲讀音，表「不連接」的用法『間接』(A07)，這個結果與形音、音形連結兩部分測驗結果相符，A07 在測驗中也寫出了「間」作四聲的用法，而同樣寫出「間」作四聲讀音的 A08 在這部分則沒有類似的輸出。

#### 4.4.2.3 結構

##### 1. 構詞

在結構部分，我們將各組受試者在這部份所造的詞組與短語所包含的結構<sup>30</sup>表列如下：

【表 4-17】造詞詞彙結構分類表

受試組	初級	中級	高級
目標詞	詞彙結構	詞彙結構	詞彙結構
好	好+名詞	好+動詞	好+動詞
	好+動詞	好+名詞	好+名詞
	好+SV	好+SV	好+SV
		好(hao4)+名詞	好(hao4)+名詞
		動詞+得+好	動詞+得+好
不	不+動詞	不+動詞	不+動詞
	不+SV	不+SV	不+SV
	V不V問句	V不V問句	V不V問句

<sup>30</sup> 因為受試者在目標詞「以」、「什麼」及「間」三部份所造的詞都以詞條或短語為主，所以在此不討論。

	動詞 + 不 + 補語	動詞 + 不 + 補語	動詞 + 不 + 補語 不 + 名詞
去	去 + PW	去 + PW	去 + PW
	去 + 動詞	去 + 動詞	去 + 動詞
	動詞 + 去	動詞 + 去	動詞 + 去
		到 PW 去	
國	國名 + 國	國名 + 國	國名 + 國
	國 + 名詞	國 + 名詞	國 + 名詞
	動詞 + 國	動詞 + 國	動詞 + 國
太	太 + SV	太 + SV	太 + SV
			不 + 太 + SV

由上表我們可以看出，除了在目標詞「好」方面，初級與中、高級受試者的詞彙結構數量上有距離，其他目標詞的差距並不大。大致上來說，初級的詞彙結構仍是少於另外兩組受試者，而中、高級受試者在詞彙結構的數量上，差距有限。所以接著我們將進一步觀察這些詞彙在「質」方面的差異。

## 2. 四字格<sup>31</sup>的使用

四字格的使用，在造詞部份是能夠區辨出受試者程度差別的指標之一，在此將這部份各組受試者所用的四字格表列於下：

【表 4-18】造詞四字格使用表

	初級	中級	高級
--	----	----	----

<sup>31</sup> 姚殿芳，潘兆名. 1995. 實用漢語修辭 「...現代漢語裡存在著大量的'2+2'式四音節熟語與成語，新產生的成語絕大多數也是四音節的....一般管這種四音節的格式叫四字格。」根據以上的定義，本文將四音節的成語及熟語合稱為四字格。



目標詞			
好	好久不見(B02)	好不容易(I05) 好久不見(I05)	不好意思 好不容易
不		不好意思(I03)	不以為然(A08) 不翼而飛(A08) 不三不四(A07)
以			不以為然(A07) 以序就座(A07)

上表是在造詞部份受試者的答案中所出現的四字格用法。我們可以清楚的看出初級受試者在四字格的使用上相當被動，在四名受試者所造的 116 個詞彙中，只出現一次四字格用法；中級受試者開始出現較多的慣用語或熟語；而唯一出現成語用法的組別是高級組的受試者。說明中、高級受試者雖然在造詞與詞彙結構的「量」上差距不大，但是在詞彙的「質」方面確實是有所不同的。

除了四字格以外，我們也發現，在受試者所造的詞彙中，有許多是無法從目標詞的詞彙結構或義項兩方面來討論的，所以接著我們將從「詞條」<sup>32</sup>的使用來觀察這些詞彙。

### 3. 詞條的使用

將詞條的使用獨立為一類的原因是因為通常這類的詞彙已經詞彙化，較難使用義項來歸類。同時，在語言教材中，詞條是教材詞彙的一大部分，教學與使用上都是獨立的，所以受試者在造詞時所使用詞條的「質」與「量」應亦能反映其語言程度。

<sup>32</sup> 詞條的分類依據 現代漢語辭典，詞典中在目標詞下另列詞條解釋者都歸為此類

【表 4-19】造詞詞條使用數量<sup>33</sup>比較表

目標詞 <sup>34</sup>	初級	中級	高級
詞條數	30	33	46
與總詞彙數的比例	26%	28%	39%

由上表我們可以發現，高級組的受試者所使用的詞條數高於其他兩組受試者，在比例上也遠高於其兩組，在三位受試者所造的詞彙中，有三分之一強是詞典中的詞條。說明在詞彙的品質上，高級組的受試者是與其他兩組受試者有差距的，而這一點也印證了前文所提到中文程度與詞彙量的關係。

小結：

1. 從受試者在造詞部份所使用的目標詞義項來看，在數量上，初級組少於另外兩組受試者，在所造的詞組與短語方面同質性也較高；中級組與高級組兩組受試者不管在義項數量或品質上，差距都比較小。
2. 在結構方面，三組受試者在詞彙結構的數量上依然呈現初級組最弱，中、高級組差距不大的現象；但從詞彙的品質來看，高級組是唯一出現成語的組別；此外，高級組在所使用的詞條數

<sup>33</sup> 在計算時，以詞條出現的次數計。如：在初級組共有兩位受試者填寫「不得了」，因此計為兩次。

<sup>34</sup> 因為「什麼」部份的造詞多為短語，所以在此不討論。

比例方面也遠高於其他兩組，顯示雖然在數量上高級組與中級組的差異不大，但在詞彙的品質上，高級組所用的詞彙是能反映兩者中文程度上的差距的。

3. 另外值得注意的一點是，在施測時中、高級組的受試者明顯的較初級組表現出較強的歸納統整能力。在使用目標詞造詞時，中級組有兩位受試者出現使用詞類代號取代造詞的用法，如 I03 使用『V 不了』說明「不」當作補語的用法；I16 使用『到 PW 去』說明「去」的用法。高級受試者 A12 及 A08 則都在使用「不」造詞時，說明「不」的意思就是「否定」，『不管是用在動詞前、形容詞前或是用作補語，都是表示否定的意思』。這也許可以說明高級組在造詞的詞彙數量上與其他兩組沒有呈現明顯差距的原因。

### 4.4.3 語序

#### 4.4.3.1 評量方式及平均得分

以單選題方式處理，答對一題計一分，答錯不計分。三組受試者的得分情況如下：

【表 4-20】語序測驗得分表

	初級	中級	高級
平均得分	4.5	7	7

在語序部份中級與高級兩組受試者的得分情況都是滿分（全對）。

初級組平均得分是 4.5 分。

#### 4.4.3.2 答案分佈及分析錯誤

前面提過中級與高級兩組受試者在這個部份都沒有出現錯誤，所以本部份僅就初級組做討論。初級組受試者的錯誤都集中在 1-3 及第 5 題，而且錯誤的答案都是一致的。

1. 昨天 A 我們去 B 看了一部 C 電影。

好

第一題僅一人出現錯誤，B09 選擇的答案為 A，顯示受試者尚未掌握「好」在本句中作為定語的用法。

3. 等我 A 做 B 功課 C 就給你打電話。

好

本題一共有三位受試者出現錯誤，他們所選擇的答案皆為 A，顯示「好」在句中作為補語的用法對初級受試者來說可能是難點。

4. 他昨天吃 A 了早飯才 B 學校 C 上課。

去

本題一共有三位受試者出現錯誤，她們所選擇的答案皆為 C，顯示對初級受試者來說「去」後面接動作動詞的反應順序可能先於「去」加上地方名詞。

5. 小王 A 昨天把你的書拿 B 圖書館 C 了。

去

本題一共有兩位受試者出現錯誤，他們所選擇的答案是 C。顯示受

試者對於將「去」置於動詞後，作為趨向補語的用法可能有問題。

#### 4.4.3.3 結果討論

在語序部份，三組受試者的表現呈現兩段式的區別，首先對於中級與高級受試者來說，單句或語義單純的複句在語義理解上不造成困難，在施測過程中，觀察中高級受試者對這個部份的作答情況，發現他們都是立即的反應出正確的語序位置，並不需要考慮太久，在測驗後詢問他們的意見，受試者也普遍反應這部分的測驗對他們來說並不困難。而反觀初級受試者，在測驗時，與其他兩組受試者相比，他們平均都需要比較長的時間，在作答時也比較常出現反覆推敲的情況。答案的分佈顯示，對初級受試者來說，目標詞語序的判斷在某些句子中的確造成困難。

在第二題與第五題中，目標詞皆在句子中扮演補語的功能，而初級受試者有兩位在這一題皆出現錯誤，可能說明初級受試者對於補語的觀念建立的比較晚。

#### 4.4.4 配合題測驗

##### 4.4.4.1 評量方式

我們先收集二十位母語者對同一份測驗的答案做出歸納之後，以比較母語者的答案與受試者的答案作為配合題部份的評量方式。

##### 1. 母語受試者語料處理

###### (1) 母語受試者

接受測驗的二十位母語受試者包括十四位女性，六位男性，平均年齡為二十四歲。專業背景分佈在華語教學、電機及大眾傳播。教育程度皆為大學以上。

## (2) 母語者答案分佈

經過統計，我們發現除了第三題、第五題及第六題之外，母語者的答案都呈現一致的趨勢，以下是母語受試者所提供的答案：

【表 4-21】配合題母語者答案分佈

題目	母語者答案
1. 他的中文說的很_____。	2.慢 13.好
2. 這杯咖啡_____燙，等一下再喝吧！	4.非常 11 太 13.好
3. 弟弟_____中國旅行，已經三個月了。	6 去 9.來 <sup>35</sup>
4. 他_____喜歡喝茶，但是喜歡喝咖啡。	3.不
5. A：他是 _____ 時候來台北的？	5.哪 <sup>36</sup>

<sup>35</sup> 有十二位母語受試者只填寫「去」而未寫「來」，研判與母語者的主觀意識有關。

<sup>36</sup> 只有六位母語受試者填寫「哪」，其他母語受試者表示口語可能會這麼用，但不會用於書面形式。

B：三年以前。	12 什麼
6. 他來台北 _____學好中文做為最重要的目的。	8 將 <sup>37</sup> 14 以
7. 沒有_____, 哪有家？	16 國
8. 他在哪一_____教室上課？	15 間

## 2. 實驗受試者答案評量

在統計分析母語受試者的答案之後，我們以多數母語受試者的答案<sup>38</sup>為基準，與實驗受試者的答案作比較，寫對一個加一分，應寫而未寫或不應寫而寫的答案皆以扣一分計算，但在第三、五、六題，因為母語者本身的語感有出入，若受試者寫出少數母語者的答案則不扣分。

經過統計，各組受試者的得分如下：

【表 4-22】配合題測驗得分平均表

	初級	中級	高級
得分平均	0	7.3	9.3

從數據上我們可以看出來，三組受試者的答案與母語者的語感之間的距離是隨著中文程度的提高而拉近的，其中初級組與其他兩組的差距仍然較大，這一點也與前面其他部分的測驗結果吻合。

### 4.4.4.2 分析錯誤

<sup>37</sup> 只有四位母語受試者填寫「將」，其他母語受試者表示能夠理解，但不會主動使用。

<sup>38</sup> 即答案超過半數者。

1.他的中文說得很_____。			2.慢
			13.好
	初級	中級	高級
得分平均	1.75	1	1.3

在這個部分，B02 只選了「好」，但是沒有選擇不管是在結構、語義或是聚合關係上都符合句子意義要求的「慢」。與初級受試者出現的錯誤相反，大部分中高級受試者在此都多選了「多」，「V 得很多」這樣的結構在漢語中是合法的短語結構，但是很明顯的，在這個句子裡母語者並不這麼使用。因此可以看出中、高級受試者在句子意義、詞彙的聚合關係上都比初級受試者瞭解的更徹底，但與母語者的語感還是有差距，這一點也可以由高級組中學習漢語時間最長，口語表達最流暢的 A07 並沒有選擇「多」這一點得到印證，在測驗之後，A07 表示『雖然在語法上「多」可以放在這個位置，可是覺得中國人似乎不會這麼說，自己也不會這麼用。』

2.這杯咖啡_____燙，等一下再喝吧！			4.非常
			11 太
			13.好
	初級	中級	高級
得分平均	1.3	3	2

這個部分，初級受試者中有三位沒有選擇「好」，根據瞭解，「好」作為程度副詞的用法並沒有出現在教材中，所以大部分的初級受試者都沒有這樣的語感；同樣這一點也可以由中、高級受試者都選了「好」得到印證。B01 選擇「不」，經過訪談瞭解是因為不瞭解前後兩個小句之間所隱含的邏輯關係所致。A08 選擇「多」，在真實語境中若附加句調或嘆詞，這個句子事實上是可能出現的，在測驗後要求受試者將該句子



念一遍時，受試者將「多」讀作二聲，是當作感嘆時的用法，顯示受試者對句子的合法性有一定程度的瞭解，但是與母語者的使用習慣仍有距離。

3.弟弟_____中國旅行，已經三個月了。			6 去
			9.來
	初級	中級	高級
得分平均	0	1	1

在這一題，出現錯誤的只有受試者 B09，受試者在這一題寫了兩個與句子意義完全無關的答案，分別是 11「太」，13「好」，顯示受試者不瞭解句子的意義，同時對於句子中的詞類功能也不清楚。

另外值得注意的一點是，儘管對母語者來說，「來」的答案只佔少數，但是在十位受試者中有七位都選擇了「來」，經過訪談瞭解受試者都能夠說明說話者所處的地區對他們選擇答案的影響。推測應該也與受試者對於台灣/中國的區別與母語者不同有關。

4.他_____喜歡喝茶，但是喜歡喝咖啡。			3.不
	初級	中級	高級
得分平均	-1	0.6	1

初級受試者 B07，B02 及中級受試者 I05 都選擇了 4「非常」，經過訪談的結果瞭解，兩位初級受試者僅學過「可是」作為表轉折語氣的連接詞，並沒有學過『但是』，因此不瞭解句子的邏輯關係；同樣的情況也發生在 B09，該受試者選了 3「不」，同時卻也選了 11「太」，也是因為不瞭解句子的邏輯關係所致。

6. 他來台北 _____ 學好中文做為最重要的目的。	8 將
	14 以
	高級
平均	初級 -1.25
	中級 -1
	高級 1

在介詞「以」的部份，初級、中級受試者中各有一人寫對，而高級受試者則沒有出現錯誤。經過訪談瞭解，初級受試者 B01 採用刪去法選出答案，所以並不真正瞭解「以」作為介詞的用法。但是該受試者能使用刪去法將不可能的詞類如名詞、形容詞、副詞、疑問詞等刪去以有效的縮小選擇範圍，顯示該受試者對於句子結構與詞彙功能在句子中所扮演的角色已經開始產生統整的觀念。而中級受試者 I03 能清楚的將句子中「以...（做）為」的句構指出，顯示該受試者的確瞭解「以」在句中的功能及用法。

整體而言，初、中級受試者對於「以」作為介詞不管在意義上或者在句子結構中的連結大都尚未建立完全。但高級組受試者則沒有問題。

7. 沒有_____，哪有家？	16 國
	高級
平均	初級 -3.3
	中級 0.6
	高級 1

初級受試者對這一題普遍覺得困難，受試者 B02 與 B01 表示完全無法猜測句子的意思，B01 再一次使用刪去法，他認為句中的這個位置可以填入形容詞與動詞，答案中的形容詞有「多、慢、好」，動詞有「去、來」，然後根據語義刪去他覺得不可能的「慢」，最後選了「多、好、來、去」；B02 則只選擇了「去」，訪談瞭解的結果，他認為應該是「回去」跟「家」在語義上有某種關聯性；受試者 B09 選擇了「什麼」與「間」，

經過瞭解，受試者認為「什麼」與句子的問句型式相關，而「間」作為房子的量詞與「家」在語義上相關，所以選擇這兩個答案；受試者 B07 是四位初級受試者中唯一答案中包括了正確答案的，經過瞭解，B07 在選擇答案時，因為覺得後一小句的「家」是名詞，所以前面的位置應該也是選擇名詞，而答案中有兩個名詞「門、國」，B07 覺得在語義上，兩個名詞都與後一小句有關連，所以兩個都選了。綜合以上對初級受試者答題過程的瞭解，我們不難發現，初級受試者在面對語義不明的句子時，他們的策略都是從詞彙在句子中的語義與語法功能試著找出有意義的連結，以便解釋整個句子。

同樣一個句子對中級受試者來說，困難度已經降低許多，中級受試者中有兩位選擇正確答案，經過訪談，兩位受試者表示沒有聽過這句話，但是句子的意義不難猜測，所以能夠找出正確答案。而 I16 則認為「門」與「國」放在句子中都能解釋，一個是抽象意義，一個是具體意義。這是由於該受試者對「家」與「房子」的語義劃分仍不清楚所致。

這一題對高級受試者沒有困難，在台灣居住時間最長的 A07 表示聽過這句話；另外兩位受試者則表示雖然沒有聽過，但是從前後句之間的關係，可以理解意義並找出答案。

#### 4.4.4.3 結果討論

配合題的討論主要從兩方面進行，一、比較外籍受試者與母語者的對同一個詞彙的語感及在句中功能的認識，二、觀察外籍受試者對於詞彙之間聚合/組合關係的瞭解及掌握程度。而經過分析，我們可以得到以下的觀察：

1. 隨著受試者中文程度的提高，受試者對詞彙及整體句子語境的語感，越趨近於母語者。
2. 不管受試者的程度為何，利用句中詞彙間的組合/聚合關係來瞭解句子意義是普遍使用的策略。
3. 程度越高的受試者對於句中詞彙間的組合/聚合關係有越深入的瞭解，也因此越能掌握詞彙在句子中所扮演的語法功能，進而有效的瞭解句子意義。

#### 4.4.5 字義測驗

##### 4.4.5.1 開放式解釋

##### 1. 評量方式

這個部分的評量方式分為四個部分：A--寫不出意思； B--寫錯意思；C--寫對但不會主動使用；D--寫對也會使用。

在回答問題時，受試者被告知可以中文、英語或其母語解釋詞彙意義，測驗結束之後發現，初級受試者傾向於用英語解釋詞彙意義；中級受試者呈現中、英文摻雜交互使用的情況，而高級受試者則全部使用中文。可能的解釋有兩個：第一、中文程度：初級受試者受限於其中文程度，不能清楚的以中文解釋詞彙意義，但中、高級的學生詞彙量較大，所以取得同義詞來做相互的解釋較為容易；第二、母語背景：在四位初級受試者中，有三位母語為英語，另一位為法語(B07)，但學習英語時

間長達十年，所以對初級受試者來說，使用英語可能是比較清楚的表達方式；在三位中級受試者中，有一位母語為英語(I03)，兩位法語(I05, I16)，I03 在作答時傾向以英文為主，中文為輔的情況，而另兩位受試者則只有在中文找不到對應的同義詞，必須用句子說明時，他們可能使用英文幫助表達他們的意思；而三位高級受試者的母語分別為法語、波蘭語、捷克語，儘管他們學習英文的時間也都長達五年以上，但在作答時，他們仍然全部使用中文。

在填寫測驗的同時，如果受試者所填寫的解釋模擬兩可，或資訊不足，研究者無法判斷正誤時，研究者皆與其做進一步的溝通以便取得足夠的資訊來瞭解受試者真正的意思。而在受試者表示能夠主動使用該詞彙的某一個義項時，研究者也會請受試者舉出其它的例子做進一步的瞭解。

在下面的討論中，我們將直接採用受試者原本填寫的答案，並說明判斷錯誤的原因。

#### 4.4.5.1.2 結果討論

##### 1. 三組受試者測驗答案分佈及百分比的比較

以下我們先從三組的答案分佈討論組間的差異，因為三組人數有出入，所以我們將其換算成百分比<sup>39</sup>，以便比較。

##### (1) 寫不出意思

---

<sup>39</sup> 百分比取至個位數，小數點後一位四捨五入。

首先，我們先就三組的整體表現看字義部分的測驗結果。第一部份是寫出意思與寫不出意思的百分比。在前文中提到，認知心理學家認為認得一個詞的知識中應該包括這一項：能夠在文本中或獨立的定義該詞 (Nagy and Herman, 1987; Nagy, and Herman and Anderson, 1985)，所以我們先從受試者能否在句子中定義一個詞彙這一方面來看他們的表現。

【表 4-23】字義測驗答案分佈百分比(1)

	沒寫出意思( A )	百分比	寫出意思 <sup>40</sup> ( B、 C、 D )	百分比
初級組	28	31%	64	69%
中級組	5	7%	64	93%
高級組	8	11%	61	89%

由上表可以看出初級的受試者與其他兩組受試者比較起來，無法定義詞彙的比例偏高，而中級與高級受試者則多半能夠寫出他們所認為的詞彙字義；由表中也可以看出，中級受試者與高級受試者比較起來，能寫出字義的比例較高，但這是否代表其詞彙定義能力較佳，則有待下面其他部分的進一步討論。

## (2) 寫錯意思

接下來，我們將就受試者寫出字義的部分，來看不同受試者針對同樣的詞彙進行定義時，是否有差別。

【表 4-24】字義測驗答案分佈百分比(2)

<sup>40</sup> 不論受試者所填的答案正確與否

	寫錯意思 ( B )	百分比 <sup>41</sup>	寫對意思 ( C、 D )	百分比 <sup>42</sup>
初級組	14	21%	50	78%
中級組	11	16%	53	84%
高級組	4	5%	57	95%

由上表來看，我們可以發現，初級受試者寫錯詞彙意義的比例仍然是三組受試者中最高的，而在定義詞彙部分表現的較高級受試者更為積極的中級受試者在這個部分的表現卻是遠不如高級受試者。這是否說明，中級受試者雖然較為勇於嘗試寫出詞彙意義，或他們以為已經瞭解了詞彙意義，但事實上，詞彙知識的品質是不如高級受試者的？

在這個部分，所有受試者所寫錯的解釋，我們將在後面做更詳細的討論。

### (3) 能否主動使用

除了要求受試者寫出詞彙意義之外，我們亦要求受試者做一項對於他們使用該詞彙能力的評估，這個部分是針對寫對意思的部分做討論。

---

<sup>41</sup> 佔『寫出意思』總題數的百分比

<sup>42</sup> 同上註 40

【表 4-25】字義測驗答案分佈百分比(3)

	不會主動使用 (C)	百分比 <sup>43</sup>	會主動使用(D)	百分比 <sup>44</sup>
初級組	13	25%	38	75%
中級組	11	21%	42	79%
高級組	8	12%	39	88%

由上表我們可以很清楚的看出，三組受試者的表現仍然隨著程度呈現具體的差異。初級受試者不僅在定義詞彙意義的部分表現的較弱，在能否主動使用那些他們已正確理解的詞彙上，他們仍然是表現得最遲疑的一組；而中級組與高級組之間的差異仍然說明中級與高級受試者不僅在詞彙知識上有所差異，在使用能力上，似乎也不盡相同。

## 2. 目標詞答案分佈

接著我們將看看受試者在每個目標詞部分的答案分佈情況。

### (1) 好(1-8)

- 整體表現：『好』的八個分別不同的義項或用法中，受試者的表現有所差異。全體受試者都能夠正確寫出字義的部分有：

第一題：這是一部『好』電影——佳。

第二題：他們兩個從小就認識，是『好』朋友——感情深厚。

<sup>43</sup> 佔『寫對意思』總題數的百分比

<sup>44</sup> 同上註 40



第三題：他病了幾個星期，終於『好』了——病癒。

第五題：『好』，就這麼辦吧！！——做回答，表示同意。

此外，第四題：他寫了幾個月，才把這本寫說寫『好』，『好』做補語的用法，對中、高級的受試者並不造成困難，所有受試者都能寫出『完成』的意思；但初級受試者中有兩人寫不出意思，一人寫錯意思。

第六題：這個問題很『好』回答。意思是『容易』的部分，初級受試者有三位寫錯意思，中、高級的受試者則沒有問題。

第七題：今天早上天氣『好』冷——很。有一位初級受試者寫錯意思。

表現得最弱是第八題：他是個『好』學的人——喜歡。只有兩位能夠正確的寫出意思；有兩位寫不出意思；有六位寫錯意思。

#### ■ 組間差異：

從受試者在這個部分各題的表現來看，其表現是隨著程度有所不同的。程度越高的受試者，寫對詞彙意義的比例越高，同時認為自己能夠主動使用該詞彙的比例也越高。反之，寫不出意思或寫錯意思的受試者多半出現在初級組，顯示『好』的詞彙意義的習得是隨著學習時間而擴展、逐漸穩固的。

#### ■ 分析錯誤：

【表 4-26】字義測驗答案分析錯誤——好

	題目	受試者	錯誤解釋 <sup>45</sup>
4	他寫了幾個月，才把這本寫說寫『好』。	B09	Satisfactory <sup>46</sup>
6	這個問題很『好』回答。	B01	Well
		B02	Good
		B09	Good
7	今天早上天氣『好』冷。	B02	Degree of.... <sup>47</sup>
8	他是個『好』學的人。	B01	Good / hard
		B02	Good/degree of
		B09	Good
		I 05	很努力學的人 <sup>48</sup>
		I16	很有意思，可以學很多
		A12	『很容易』讀書的人

<sup>45</sup> 錯誤解釋部分皆為受試者回答的原文。

<sup>46</sup>當受試者被要求對『Satisfactory』做進一步的解釋時，受試者表示，是『那本書 well-written』的意思，所以推論可能是接近『good/well』的意思，並沒有『完成』的意義。

<sup>47</sup>受試者表示是『degree of coldness』的意思，研究者進一步詢問知不知道是冷還是不冷時，受試者表示『it depends』，所以推論並沒有『好』用作『很』的絕對觀念。

<sup>48</sup> 雖然『好學的人』與『很努力學的人』可能有模糊的部分，但受試者 I05 在念例句時，一直將『好』讀作三聲，並且將『好學』與『好看』做對比，似乎並沒有考慮『好』做動詞的用法，因此仍歸類為錯誤的解釋。

上表為所有受試者在測驗時，針對各個不同的詞彙意義及用法所提出的錯誤解釋。我們大概可以觀察到兩個現象：

第一、泛化解釋的現象：這種現象在初級受試者中最為明顯，B09 在 4,6,8 題中所提供的答案都是『good』的相關語義。B02 在 6,7,8 三題中都分別提供了『good』或『degree of 』的答案，B01 的兩次錯誤分別是『good』和『well』。顯示初級受試者在面臨詞彙意義連結不穩固，或尚未建立的情形時，可能傾向於使用同一個義項來解釋（常常是第一個學習到的，或用的最廣泛的義項）。另外，A12 在解釋『好學』時表示是『很容易』學或學習很快的人，可能是從『好記』、『好回答』等『好』作『容易』解釋的義項泛化而來的。

第二、程度越高的受試者，錯誤的解釋越多樣：在試著解釋『好學』時，中、高級受試者之間不同的錯誤解釋顯示隨著學習時間的延長，受試者學習到的『好』的義項也增加，因此在面對新的義項時，受試者有更多的資訊可以利用，也因此每個學習者從心理詞庫所取得的資訊也各不相同。

(2) 不(9-11)

#### ■ 整體表現

三組受試者在『不』的地方表現十分一致，所有的受試者在各題的所填的答案也相當一致。在第九題，受試者多半表示是『沒有抽煙的習慣』或『doesn't smoke』的意思；第十題，多數受試者則表示是『沒有辦法拿』，『can't move』的意思，為了進一步的確定受試者瞭解其

用法，研究者並且進一步的詢問其相反的意思是什麼，而多半的受試者（除了 B02 及 B09）之外，都表示『拿得動』是其相反的說法。顯示受試者對於『不』作可能補語的用法，連結相當穩固。

#### ■ 組間差異

因為受試者的表現相當一致並不能看出明顯的組間差異，但是表示不會主動使用的受試者都出現在初級，而初級受試者中也有兩位對於『拿得動』、『拿不動』之間的連接關係尚未建立完整，也符合學習時間與程度的關係。

#### (3) 去(12-15)

#### ■ 整體表現

受試者在各題間的表現有較明顯的差距。所有的受試者都能寫出『去』當作動詞用，表示『往』，或『移動』的用法；但是在用作『離開』、『除去』或指『死亡』時，作婉詞的用法，則有程度上，及主動使用與否的區別。

#### ■ 組間差異

除了第十二題之外，各組的受試者在這個部分的表現呈現組間差異的情況相當明顯。

第十三題：『去』國多年事實上是一個固定的用法，四位初級受試者中有一位寫出了正確的意思（B01），但是受試者表示是猜測得來的結果；中級受試者只有一位寫出正確的意思，並且表示能夠主動使

用；高級受試者也有一個寫出正確的意思，但是該受試者表示，依照其瞭解，這種用法應該是書面語，所以他只能瞭解，但沒有別的例子可以使用。

第十四題：『去』皮，作『除去』的意思。初級的受試者都沒有寫出意思，而中級的受試者有三位表示能夠瞭解，但不會主動使用；三位高級受試者都表示能夠瞭解，其中一位表示能主動使用，A07 舉出『去角質』、『去油膩』的例子作說明。

第十五題：他不到四十歲就『去』了。初級、中級受試者各有一位寫出了正確的意思，中級受試者並且能夠主動使用該用法，但初級受試者則只能瞭解；高級受試者中有兩位寫出正確的意思，一位表示能主動使用，另一位則否。

綜合十位受試者在『去』這部分的表現，我們能夠觀察到學習者在學習同一個詞彙的不同義項時，確實存在著義項之間的差距；同時不同程度的學習者在學習同一個義項時，也隨著學習的時間而有所不同，大致上來說，理解性知識建立得較早，較穩固，而產出性知識則較晚。同時，我們也觀察到另一個現象，程度越高的受試者，越能夠判斷語體使用上的差異，並且能夠較清楚的指出哪些是固定用法。這樣的現象，我們將在後面作更詳細的觀察與討論。

#### ■ 分析錯誤

【表 4-27】字義測驗答案分析錯誤—去

題目	受試者	錯誤解釋
----	-----	------

13	他『去』國多年。	B02	Go
		B09	To go
15	他不到四十歲就『去』了。	B02	Reached/ gotten there
		B09	To leave
		I05	離開，去什麼地方
		I16	到別的地方去
		A12	走/去一個地方

在受試者的錯誤部分，第十三題，我們仍然看到兩位初級受試者泛化『去』最常用義項『go』的現象；在第十五題方面，有兩位受試者分別提出『離開』(I05)、『to leave』(B09)的義項；有兩位受試者提出『到某處』的概念：『到別的地方去』(I16)、『reached/ gotten there』(B02)；一位高級受試者提出最基本的：『走/去一個地方 ( go )』(A12)，值得注意的是這些受試者分別處於不同的程度。顯示『去』的不同義項對這些受試者而言似乎是相當模糊的，所以才會呈現這種分層不清楚的現象。

#### (4) 國(16-17)

##### ■ 整體表現

在這個部分受試者的表現大致上呈現語義連結比較穩固的狀況，大部分的受試者都能夠說明『國』在兩個句子中的義項。而能否主動使用的狀況則依照受試者的程度有差異。而兩個義項比較起來，每一組的受試者在第十七題的『國』產（本國的；國內的）似乎都比第十六題的籃球『國』手（代表國家的）的表現好。

## ■ 組間差異

在能否寫出意思方面，只有初級受試者出現這種現象，中、高級受試者基本上都能說明詞彙的義項；而組間差距表現得較明顯的應該是能否主動使用的部分，隨著程度的提高，表示能主動使用的受試者也增加。

### (5) 間(18-21)

## ■ 整體表現

根據受試者的表現，『間』作量詞的用法是最穩固的連結，其中而『間』作量詞，除了可以指房間、教室等具體的場所之外，也可以用來指一個做生意的商店。經過瞭解，當『間』用來作為便利商店、超級市場等的量詞時，受試者多半能瞭解，但是有兩位受試者表示他們不會如此使用，他們多半會使用『家』作為這類名詞的量詞。『間』用來形容兩者之間的關係時，對受試者而言，是較為困難的義項，可能的原因除了這樣的用法較為偏向書面語，受試者可能沒有機會使用之外，受試者受限於表達能力，無法具體說明義項的內涵也是可能的。

在挑撥離『間』的部分，所有受試者都沒有辦法寫出意思，除了高級受試者 A08 表示記得這個詞在這裡應該是讀作四聲，但是不清楚意思之外，其餘受試者都沒有作答，經過進一步瞭解，受試者多半表示雖然認得其中某些漢字<sup>49</sup>，但沒有見過這個成語，也不知道應該怎麼說。這樣的結果，顯示受試者對於『間』當作動詞的義項連結尚未建立。

---

<sup>49</sup> 如受試者 B01 在測驗時都試著唸出題目的句子，在進行到該題時，他說『什麼什麼離..不知道，但這是離開的離，對不對？』

## ■ 組間差異

在量詞的部分，『間』當作具體的空間如房間、處所等的量詞，除了 B09 之外，所有受試者都表示瞭解意義也知道如何使用，並且都能正確的舉出其他使用『間』作為量詞的名詞。在『間』作為商店的量詞時，有兩位受試者（B07,A08）表示雖然懂意思，但自己不會這麼用，並且說明自己都用『家』做為商店量詞取代之。但兩位受試者分別是初級與高級受試者，所以是否為語言程度造成的差別，或是有個人偏好等其他影響的因素，還有待進一步調查。在『間』當作名詞，用來表示兩者之間的抽象關係（感情等方面）時，對初級受試者是不容易瞭解或說明的。而在各組中都有受試者表示，雖然瞭解該義項，但不會使用。『間』作動詞的用法是所有受試者都有困難的，所以在這部分並沒有組間差異。

### (6) 以(21-23)

## ■ 整體表現

『以』作為介詞，對初、中級受試者都是陌生的用法，而高級受試者卻全部表示瞭解意思，也能使用。經過進一步的瞭解，受試者多半能指出『以....為』的句型，並且說明『以』可以說是『把』的意思，他們也表示這是書面語的用法，只有在寫作的時候，才會使用這個用法。

古代漢語中『以』作動詞，表示『憑藉』，並且用倒裝句的用法，加深了題目的困難度，受試者都無法解釋該義項。

值得注意的是，多位受試者表示認得該詞，而且也學過，但無法說明其義項，但經過進一步瞭解受試者對整個句子的掌握能力時，發現受



試者也無法說明句義<sup>50</sup>，顯示並非表達能力所造成的影響。

## ■ 組間差異

現代漢語中『以』作為介詞的用法，對初、中級的受試者來說尚未建立連結，但對高級組受試者卻是能夠瞭解並且在寫作時經常使用的句型。而古代漢語中，『以』作動詞的用法則不具鑑別度，推測是因為受試者都缺乏古漢語基礎。

## ■ 分析錯誤

【表 4-28】字義測驗答案分析錯誤—以

	題目	受試者	錯誤解釋
22	他學中文『以』標準的北京口音為目標。	B01	After
		I03	想/考慮
		I05	以前
		I16	來，in order to
23	何『以』知之？	I03	Is, do
		I05	怎麼

與前面其他詞彙的錯誤比起來，這個部分的錯誤在歸類上有較明顯的困難。每位受試者所填寫的答案都不相同，也不一定互相有關聯。

在第二十二題中，B01 是初級受試者中試著寫出意思的，他表示

<sup>50</sup> 研究者在測驗時為受試者解釋句中的生詞。

『以』應該有表示『起點』的作用，所以他猜可能是『after 北京口音，國語會變 standard』。I03 認為『以』是『想，考慮』的意思，雖然在語義上似乎可以解釋『以』在句子中的意思，但是被問及『以』在此的詞性時，受試者表示是動詞，所以判斷為錯誤。I05 的答案與 B01 有重疊的部分，I05 同樣認為『以』在句子中的意思與『以前』、『以後』有關。I16 認為『以』是『來』的意思，經過進一步的詢問，受試者表示應該是英文中『in order to』意思，進一步詢問受試者整個句子的意思，他認為是『學標準的中文，所以（然後？）可以說北京口音的普通話。』在句義上與『以..為』的意義相差甚遠，所以判斷為錯誤。

在二十三題的部分，中級受試者是三組受者中唯一嘗試寫出詞彙意義的一組受試者，但是他們並沒有辦法解釋句子的意思，並且承認是猜測的成分比較大。I03 的『is, do』推測是由於英語的影響，I03 的母語是英語，在測驗過程中，也相當依賴使用英語翻譯詞彙意義，而在『何以知之』的句子中，『何』明顯的是疑問詞，所以推測 I03 也許是受了英語疑問句型的影響而得來的結論。

#### 4.4.5.2.選擇題

在設計測驗時，『什麼』和『太』這兩個詞在使用上的特色，我們認為以整段式的語境配合選擇題的方式比較容易設計，所以在這個部分，我們將題目設計成一個有連貫性的對話，以選擇題的方式測驗受試者對『什麼』在不同句子中作為疑問詞、泛指、虛指等不同用法，以及『太』在句子中所負載的主觀、客觀意識訊息的瞭解。

##### 4.4.5.2.1 評量方式

經過前測確定母語者對題目及答案沒有疑議之後，以單選題的方式處理。

#### 4.4.5.2.2 測驗結果

【表 4-29】字義測驗選擇題得分平均

	得分平均
初級組	6.25
中級組	8
高級組	9

#### 4.4.5.2.3.結果討論

##### 1. 整體表現

在這個部分的表現，仍舊依照受試者程度分佈。出現最多錯誤的組別是初級組，每位受試者都出現一題至五題不等的錯誤，共十一個。中級組有兩個人出現錯誤，各為一題與兩題，高級組則沒有人出現錯誤。所有的錯誤都出現在『什麼』的部分。

##### 2. 分析錯誤

錯誤較集中的部分是第二題與第七題，第二題是『什麼』作為『任指』用法，有前者決定後者的意思，共有四個人選錯。第七題則是『什麼』作『虛指』的用法，代表不肯定的事物，在這一題一共有三個選錯，都是初級受試者，而且他們的答案都集中在 D『什麼都想吃』。

#### 4.4.5.3 討論

##### 1. 寫不出意思 VS 寫錯意思

在檢視受試者第一部份測驗的結果的過程中，我們一直在思考一個問題：受試者無法寫出詞彙意義所反映的心理狀態，寫不出意思究竟是『不會』，還是『不願意』？選擇不作答是否代表受試者在心理詞庫中完全沒有建立連結？在觀察受試者作答的過程中，我們發現有些受試者傾向於只填寫有把握的答案，如受試者 B07，其答案分佈只分佈在 A 與 D 兩項，即除了他確定知道意思也會使用的詞彙義項以外，他都選擇不作答；幾乎同樣的情形也出現在 A07 的例子中。當詞彙義項之間的連結是各自獨立或相距甚遠時，也許可以用來解釋這個現象，否則是否跟受試者面對測驗時的策略及態度有比較大的關係？

再者，寫不出意思與寫錯意思兩者之間的距離為何以及所代表的意義也是我們想知道的。

##### 2. 受試者自評

同樣一個與受試者態度有關的問題是在受試者自己評估能否主動使用的部分，儘管在施測的過程中，已盡可能的取得更多的資料<sup>51</sup>來驗證受試者自己的評估，但是仍然無法充分的掌握受試者的自我評估結果。一般來說，高級組的受試者對於舉例子說明自己對該義項的瞭解表現得較積極，如 A08 不僅能夠具體的說明測驗中詞彙的義項內涵，同

---

<sup>51</sup> 如要求受試者舉出其他用同一個義項的例子。

時也盡量舉出例子說明自己對該義項的瞭解，以及自己能主動使用哪些例子，哪些只有在特定的情況下（如考試）才會主動使用<sup>52</sup>。在觀察 A08 進行測驗的過程中，我們發現這位受試者的後設認知能力非常強，在交談的過程中，受試者對自己的語言結構掌握非常精確，會不時的回頭修正用語，而且對於聲調的掌控也非常在意。但同樣是高級受試者，且學習時間更長的受試者 A07 則沒有這類現象出現，在測驗過程中，A07 也表示自己的學習多半憑直覺，沒有辦法分析，所以在舉例方面便沒有 A08 來的積極。

### 3. 書面報導 VS 口語報導

這邊指的是第一部份的測驗形式。在測驗時為了收集資料的方便，我們不得不採用書面形式，但是在與受試者進行測驗的過程中，我們發現不少受試者在嘗試說明詞彙的義項時，對於書面的方式有遲疑的心態；也有受試者反應，如果能使用口頭說明的方式，對他來說可能比較容易。

### 4. 語體的限制

在 Nation(1990)的理論中談到，詞彙知識的內容應該包括一項對語體、語域限制的認識，所以針對測驗中不同語體的句子，我們也觀察受試者對於語體限制或差異的瞭解及認知能力。在測驗結束之後，我們請受試者回頭重新閱讀這些句子，並且指出哪些句子是『口語』的，哪些

---

<sup>52</sup> 如 A08 舉例說明只有在考試或寫作文時才會主動使用『好學』，但『好吃』、『好色』則是日常生活中的用語。

句子可能是寫作或報紙上的用法,我們發現高級受試者他們能夠具體的指出哪些句型是寫作文的時候才會用的<sup>53</sup>, 哪些是固定用法或是成語<sup>54</sup>, 哪些可能是台灣地區才用的說法<sup>55</sup>; 初級與中級的受試者則沒有特別突出的表現。

#### 4.4.3.4 小結

1. 不同程度的受試者對目標詞不同義項的瞭解有差異。一般來說, 初級受試者所瞭解的義項最有限, 都是基本義項或是應用得最廣泛的義項; 中級程度以上的受試者對同一個詞彙不同義項之間的連結建立得較穩固, 也因此在這個部分表現的比較好。
2. 不同程度的受試者的主動使用能力有所不同, 程度越高的受試者的主動使用能力越高, 而且在舉例說明不同義項的用法時也顯得越積極。
3. 泛化現象: 從受試者的錯誤類型分析中, 我們可以很明顯的發現不同程度受試者都有對詞彙義項的泛化現象。一般來說, 初級受試者的錯誤解釋較為統一; 中級與高級受試者的錯誤解釋則較為多元。當受試者對於詞彙某一個義項的連結不穩固, 或尚未建立連結時, 受試者傾向於從心理詞典中提取同一個詞的其他義項來解釋, 初級

---

<sup>53</sup> 如:『以...為』(A07,A08,A12)

<sup>54</sup> 如:『去皮』(A12,A07)、『去國多年』(A07,A08,A12)、『挑撥離間』(A07,A08)。

<sup>55</sup> 如:天氣『好』冷, 受試者 A08 表示這應該是台灣地區的說法。

受試者通常提取的都是該詞彙使用的最廣泛或者最基本的義項<sup>56</sup>，也因此初級受試者的錯誤幾乎都是相同的；而中、高級受試者的詞彙量大於初級受試者，也因此對同一個詞彙有比較多不同義項的連結，所以當面對不確定的詞彙義項時，他們在心理詞庫中有較多的資源供他們提取，也因此他們的答案呈現多元的變化，而這一點也印證了 Carey(1978)的'extended mapping'的觀點，亦即學習者在度過了「標籤化」的階段之後，將不斷的將新的詞彙義項連結到原有的詞彙知識庫中。

- 4.目標詞的掌握：以八個目標詞來比較，我們可以發現一個大致的趨勢：受試者對實詞的掌握能力比虛詞（如：以）好，對實詞義項的具體描述能力也較好；義項較單純的詞彙（如：不）比不同義項間差距較大的詞彙（如：去）來得容易。

## 4.5 小結

本章討論本文針對外籍受試者詞彙習得的詞彙知識測驗，經過六個部份的測驗，我們從不同的測驗項目中觀察到不同程度的受試者對詞彙知識各個層面的瞭解有何差異。在第五章中，我們將整合詞彙量與詞

---

<sup>56</sup> 如：好 <—> good；去 <—> go。

彙知識測驗的結果與發現，對漢語學習者的詞彙習得作一個整體的討論。



## 第五章 結果及討論

在前面第三章及第四章中，我們分析了本文為瞭解漢語學習者的詞彙知識所設計的兩個測驗。從兩個測驗中，我們分別觀察了學習者的詞彙量與詞彙知識與中文程度的關係。本章將藉著由詞彙知識測驗的結果觀察到的現象，討論外語學習者漢語詞彙習得可能的歷程。

### 5.1 詞彙知識測驗整體評估

本文採用橫斷分析(cross-sectional design)的方式，藉著收集不同程度受試者對同一組目標詞的詞彙知識，希望能找出其中的規律，進一步能歸納出漢語詞彙習得可能的歷程。前面的分析，主要以比較三組受試者表現之間的差異為主。在本文中，我們將詞彙知識測驗的六個項目視作影響受試者整體詞彙知識的六個面向。接下來的討論，我們將以此六個項目作為說明受試者詞彙知識的六項指標，希望藉此能比較出程度不同的受試者其詞彙知識的偏向有何差異。

### 5.1.1 測驗總體成績統計方式

首先依照本文的詞彙知識架構，亦即第四章詞彙知識測驗的項目分類，利用受試者在六個測驗中的表現，評估受試者整體的詞彙知識，將受試者在各部份的表現換算成「能力指數」，詳細的計算方式如下：所謂的「能力指數」是相對於其他受試者的能力而言，以每一個項目中得分最高者為滿分的標準，然後以每一位受試者的實際得分除以該項目的最高分作為「能力指數」。若該項目中有兩個以上的指標，如造詞部分分作「造詞總數」、「詞彙結構數」、「詞彙義項數」、「四字格數」及「詞條數」五個指標，則取各指標的能力指數平均值作為該項目的能力指數。所有受試者的各項測驗能力指數如下：

【表 5-1】受試者測驗各項目能力指數總表

受試者 測驗項目	B01	B07	B02	B09	I03	I05	I16	A12	A08	A07
選出字形 <sup>57</sup>	79%	88%	88%	100%	100%	67%	71%	88%	100%	100%
寫出字音 <sup>58</sup>	64%	83%	83%	50%	73%	56%	92%	73%	98%	100%
造詞 <sup>59</sup>	42%	45%	51%	29%	78%	58%	53%	57%	73%	92%
語序	86%	71%	71%	43%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
配合題 <sup>60</sup>	54%	38%	0%	0%	100%	69%	69%	100%	92%	92%
字義 <sup>61</sup>	78%	71%	48%	40%	100%	71%	78%	91%	97%	100%

### 5.1.2 各受試者詞彙知識測驗總評估

根據上表 5-1，我們對每位受試者以測驗六大項目作為指標所做的整體詞彙知識評估如下。為了方便觀察及比較，我們以這六大項目的指數為 y 軸畫出一六邊形，以每位受試者詞彙知識各方面的發展。透過比較十位受試者的六邊形圖形，能看出個別受試者在詞彙知識的三個層面、六個項目及整體能力上的差異。

<sup>57</sup> 指標有二：一般詞彙與一字多音

<sup>58</sup> 指標有二：一般詞彙與一字多音

<sup>59</sup> 指標有五：造詞總數、詞彙結構數、詞彙義項數、四字格數、詞條數

<sup>60</sup> 配合題的原始總分出現負分，因此按原始總分加三分以消除負分。

<sup>61</sup> 指標有二：開放式解釋、選擇題。前者計分方式如下：不會寫：-2；寫錯意思：-1；不確定沒寫：0；寫對不會用：1；寫對會用：2。

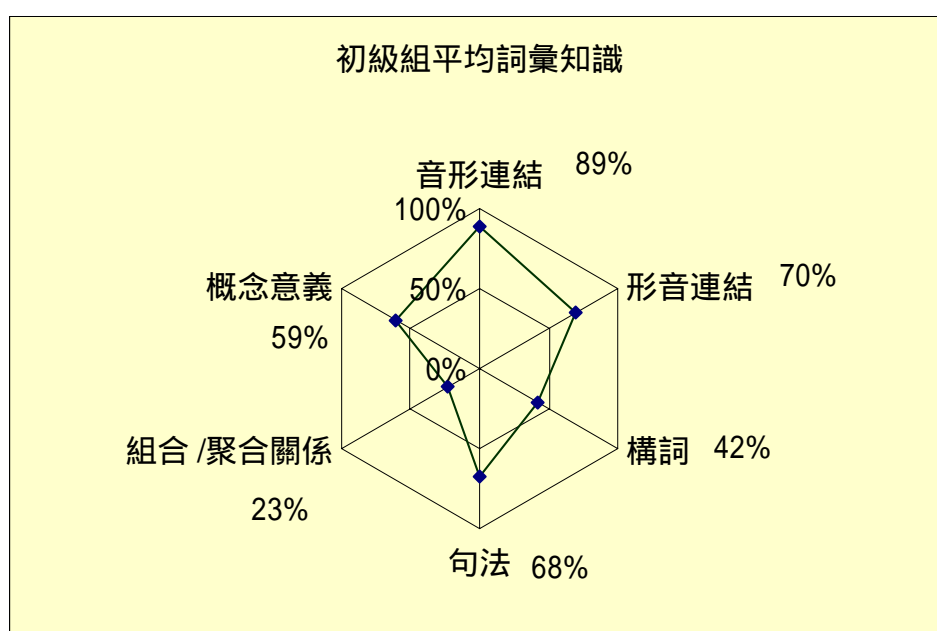
### 5.1.2.1 初級組

#### 1. 初級受試組平均

初級組整體的測驗表現及平均指數如下。

【表 5-2】初級組各項測驗平均指數

測驗項目	選出字形	寫出字音	造詞	語序	配合題	字義
能力指數	89%	70%	42%	68%	23%	59%



【圖 5-1】初級組平均詞彙知識呈現圖

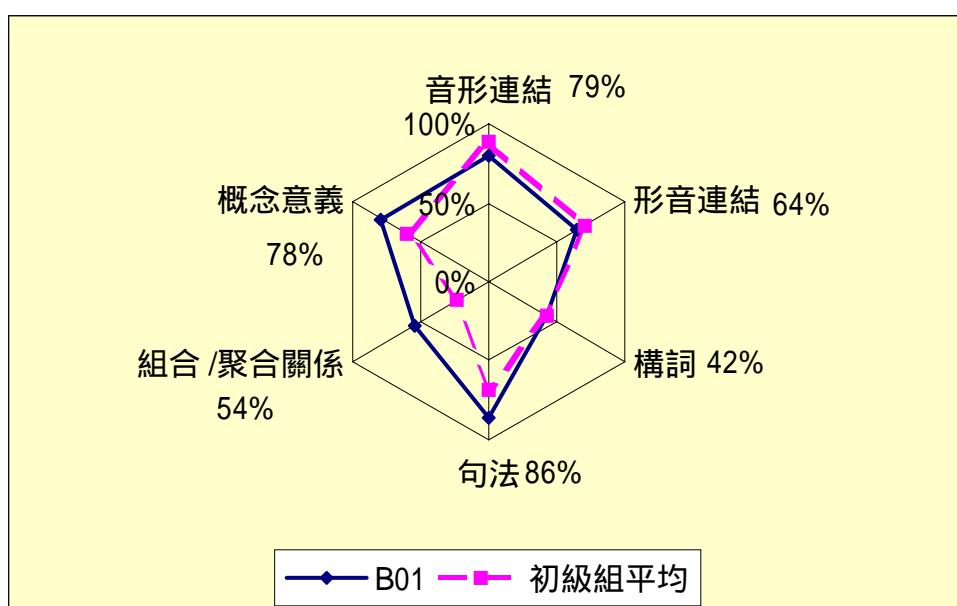
從上圖可以看出，初級組受試者在音形連結、及形音連結兩部份表現較其他項目好，句法、概念意義、構詞及組合/聚合關係的部份比較弱。接下來將進一步探討初級受試者的各別測驗結果與受試者之間的個別差異。

#### 2. 各受試者詞彙知識

(1) B01

【表 5-3】B01 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A <sup>62</sup>	B <sup>63</sup>	C <sup>64</sup>	D <sup>65</sup>	E <sup>66</sup>	F <sup>67</sup>	G <sup>68</sup>	H <sup>69</sup>	I <sup>70</sup>	J <sup>71</sup>			K <sup>72</sup>	L <sup>73</sup>	平
能力指數	83%	75%	93%	50%	50%	52%	69%	57%	33%	0%	86%	54%	68%	89%	均
能力指數	79%		64%			42%					86%	54%	78%		67%



- 62 一般詞彙  
 63 一字多音  
 64 一般詞彙  
 65 破音字  
 66 「不」的變調  
 67 造詞總數  
 68 詞彙結構數  
 69 詞彙義項數  
 70 詞條數  
 71 四字格數  
 72 開放式解釋  
 73 選擇題

【圖 5-2】受試者 B01 整體詞彙知識呈現圖

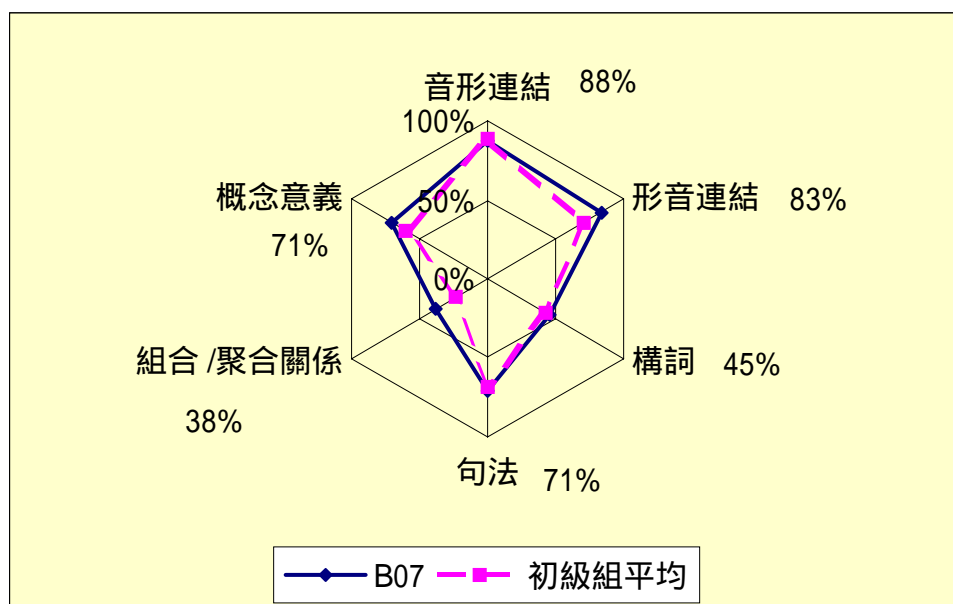
根據圖 5-2 可以看出 B01 在詞彙知識的六個測驗項目，除了音形連結的部份之外，其他項目的能力指數都在初級組的平均之上。尤其是六邊形的左半部，句法、概念意義及組合/聚合關係三部分，明顯優於初級組的平均。在施測過程中，也可以發現 B01 具有比其他初級受試者強的後設認知能力，在測驗的語序、配合題部份，B01 都能使用分析句中結構及詞彙詞類的策略來作答，而在這兩方面，B01 都是初級受試者中指數最高的一位。

在語言學習的應用上，該受試者在構詞知識的部分可以有更多的訓練。以同一組詞的概念意義與構詞知識比較，該受試者對於詞彙概念意義的掌握優於構詞知識，顯示受試者雖然能理解詞彙的概念意義，但受限於構詞知識的不足，因此無法主動造詞。因此，如果能加強構詞知識的學習，對受試者的詞彙能力將有所助益。

(2) B07

【表 5-4】B07 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	75%	100%	50%	100%	63%	54%	62%	48%	0%	71%	38%	68%	89%	均
能力指數	88%		64%			45%					86%	54%	71%		68%



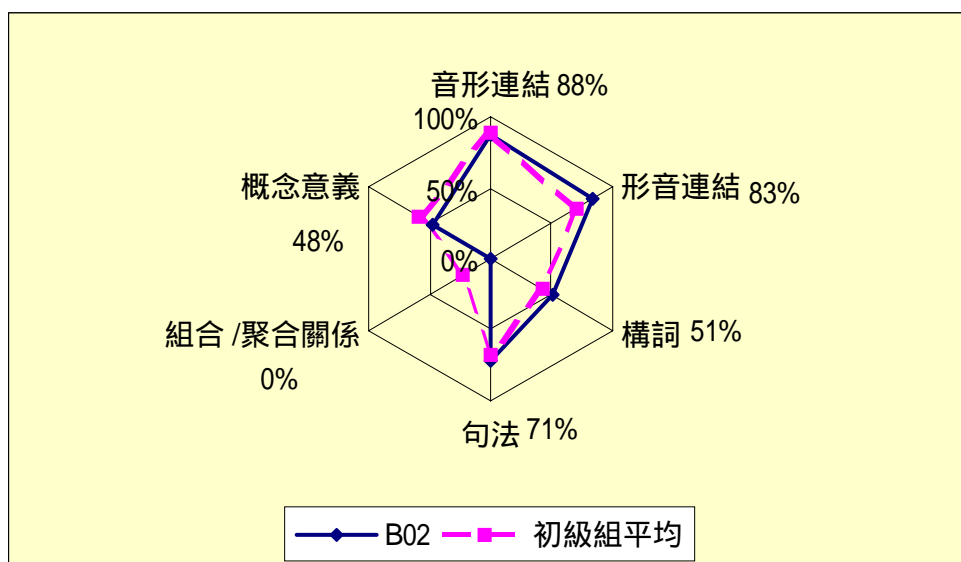
【圖 5-3】受試者 B07 整體詞彙知識呈現圖

受試者 B07 在詞彙能力的六項指標中，以形音之間的連結表現最好。由圖 5-3 可以看出與其他初級受試者比較，B07 的指數幾乎都在平均之上。與同組中語言能力相近的 B01 相比，B02 在詞彙基本知識方面稍微優於 B01，而組合/聚合關係及概念意義上則較弱。

(3) B02

【表 5-5】B02 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	75%	100%	50%	100%	85%	46%	57%	33%	33%	71%	0% <sup>74</sup>	30%	67%	均
能力指數	88%		83%			51%					71%	0%	48%		57%



【圖 5-4】受試者 B02 整體詞彙知識呈現圖

與初級組平均相比，B02 在配合題部份表現的最不理想。是十位受試者中得分最低、表現最弱的；而在形音連結方面則略優於組平均。在施測過程中，受試者非常有耐心的在造詞部份花費許多時間，因此在造

<sup>74</sup> 受試者在該部分的原始總分為-3，在計算時全部受試者都加三分，因此 B02 在該部分為 0 分。

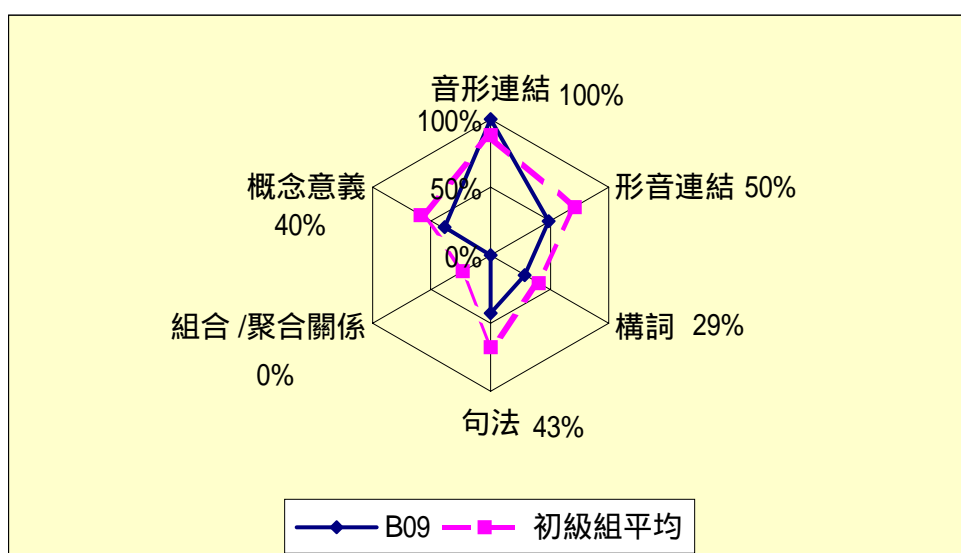


詞部份是所有初級受試者中表現的最好的。

#### (4) B09

【表 5-6】B09 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	100%	33%	67%	50%	42%	31%	43%	29%	0%	43%	0% <sup>75</sup>	35%	44%	均
能力指數	100%		50%			29%					43%	0%	40%		44%

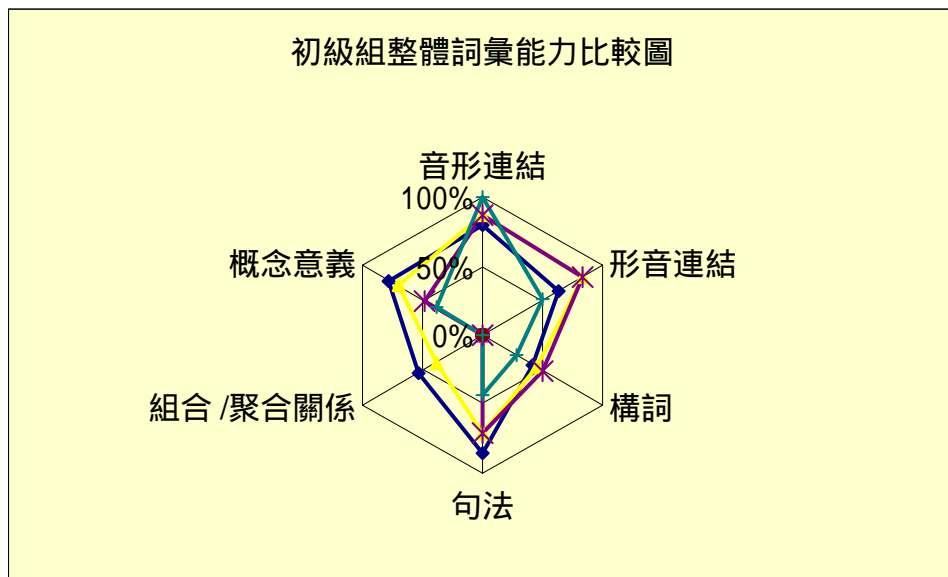


【圖 5-5】受試者 B09 整體詞彙知識呈現圖

與初級組平均相比，受試者 B09 選出字形的表現與測驗的其他項目相比明顯的較為突出，而測驗的其他項目則都低於組平均，尤其是在配合題部份，與 B02 都是是十位受試者中得分最低的。

<sup>75</sup> 同註 75。

### 3.初級受試者比較



【圖 5-6】初級組詞彙能力比較圖

從上圖我們可以清楚的看出四位受試者的發展，大致可以分為兩種類型。B01 與 B07 的六邊形形狀較完整，面積也較大，顯示這兩位受試者的詞彙知識各方面的發展較為均衡，而且整體能力指數也較佳（B01=67%；B02=68%），而 B02 與 B09 兩位受試者則呈現特定項目發展比較突出的趨勢，B02 詞基本知識部分的形音連結與音形連結兩者都優於組平均；B09 的音形連結則優於同組的其他受試者，但在平均能力指數方面，則低於另外兩外受試者（B02=57%；B09 = 44%）。

這個結果事實上也反映了施測過程中，對受試者整體語言能力的觀察，B01 與 B07 的口語表達能力較佳，以中文溝通的慾望較強烈，對於一般對話的溝通理解也較無困難。而受試者 B02 與 B09 則都傾向以英語溝通，使用中文表達自己意見時，語言結構經常出現錯誤，而必須摻雜英文，才能順利溝通。這四位受試者在測試期間都是師大國語中心

的學生，學習中文的時間到詞彙測驗測驗開始時為九至十二個月，使用的教材、課堂、學習環境大致相同，而且四位受試者的能力指數並不依照學習時間長短分佈。能力指數較高的 B01 與 B07 學習的時間分別為九個月與十二個月；而能力指數較低的 B09 與 B02 則都為十二個月。可能的影響因素會有哪些呢？經過訪談瞭解，除了學習者個別的學習情況以及教師教學風格有所不同之外，兩組受試者在日常生活方面使用中文的機會與動機也大不相同。詞彙能力發展較平均的 B01 與 B07 除了有在台灣長期居住（至少三年）的打算之外，與母語者的互動也十分頻繁<sup>76</sup>；反觀另外兩位發展不平均的受試者 B02 與 B09，他們都打算只在台灣居住一年，而在日常生活中，B09 表示與來自同國家的其他外籍學生相處的機會大於與母語者相處的機會；而 B01 雖然有台灣室友，但互動並不頻繁。

---

<sup>76</sup> 兩位受試者都有交往半年左右的台灣女朋友，問及他們都使用何種語言溝通時，B01 表示只用中文；B07 表示視情況與對話內容而定。

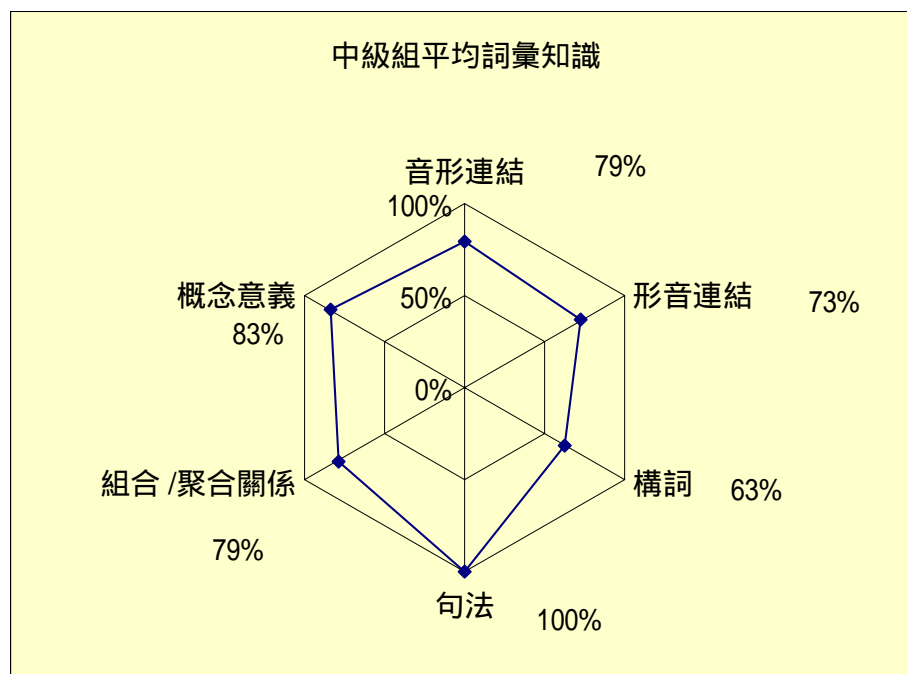
### 5.1.2.2 中級組

#### 1. 中級受試組平均

中級組整體的測驗表現及平均指數如下。

【表 5-7】中級組各項測驗平均指數

測驗項目	選出字形	寫出字音	造詞	語序	配合題	字義
能力指數	79%	73%	63%	100%	79%	83%



【圖 5-7】中級組平均詞彙知識呈現圖

從上面的圖表中，我們可以看出，與初級受試者比起來，中級受試者在選出字形與寫出字音兩個部份的表現並沒有隨著中文程度的提高而變得更好，甚至在選出字形部份，中級受試者的指數平均比初級組低 10%，但在其他四個項目指數平均則超出初級組許多（見表 5-2，5-7）。

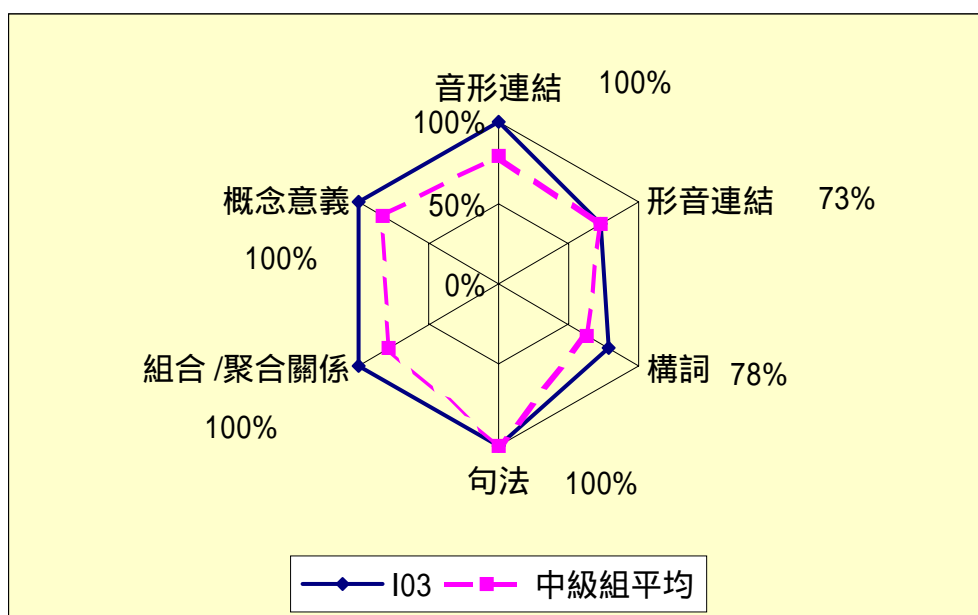
顯示中級受試者在詞彙知識的其他面向都較初級受試者有明顯的進步，但在詞彙知識的基本層面反而停滯不前，甚至有退化的趨勢。

## 2. 各受試者詞彙知識

### (1) I03

【表 5-8】I03 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	100%	93%	75%	50%	100%	92%	95%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	均
能力指數	100%		73%			78%					100%	100%	100%		91%



【圖 5-8】受試者 I03 整體詞彙知識呈現圖

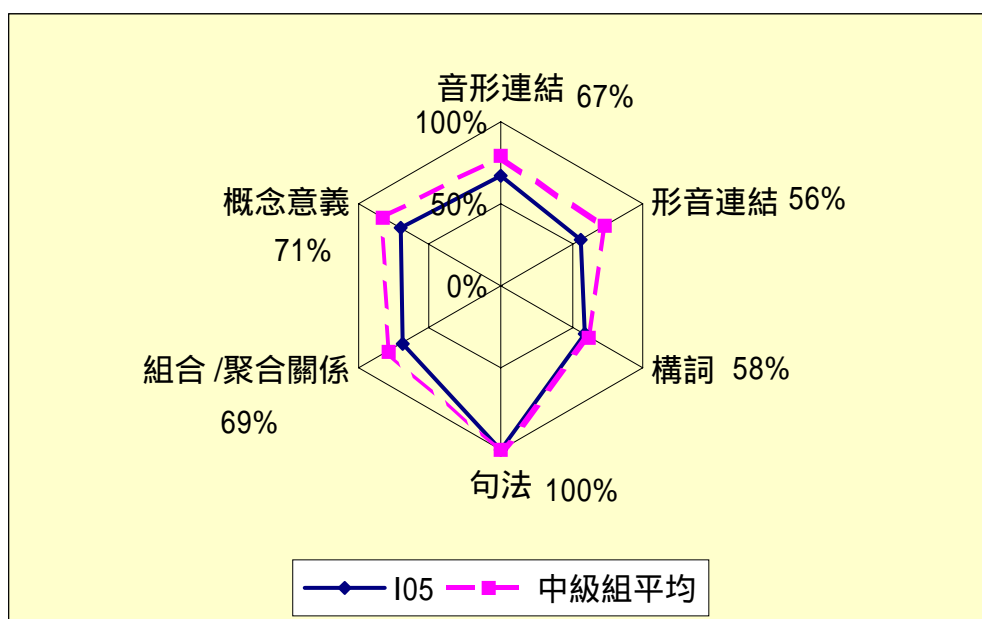
在三位中級受試者中, I03 的表現不管在哪一項目中都明顯的優於其他兩位受試者，甚至在某些項目上，更趨近於高級受試者的表現。該受

試者表現與中級組平均差異較小的一個項目是形音連結的部分,原因是對於破音字與「不」的變調的掌握較弱,對該受試者的建議是對於詞彙的基本知識部分應多加留意。

(2) I05

【表 5-9】I05 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	83%	50%	67%	50%	50%	65%	69%	57%	33%	67%	100%	69%	65%	78%	均
能力指數	67%		56%			58%					100%	69%	71%		70%



【圖 5-9】受試者 I05 整體詞彙知識呈現圖

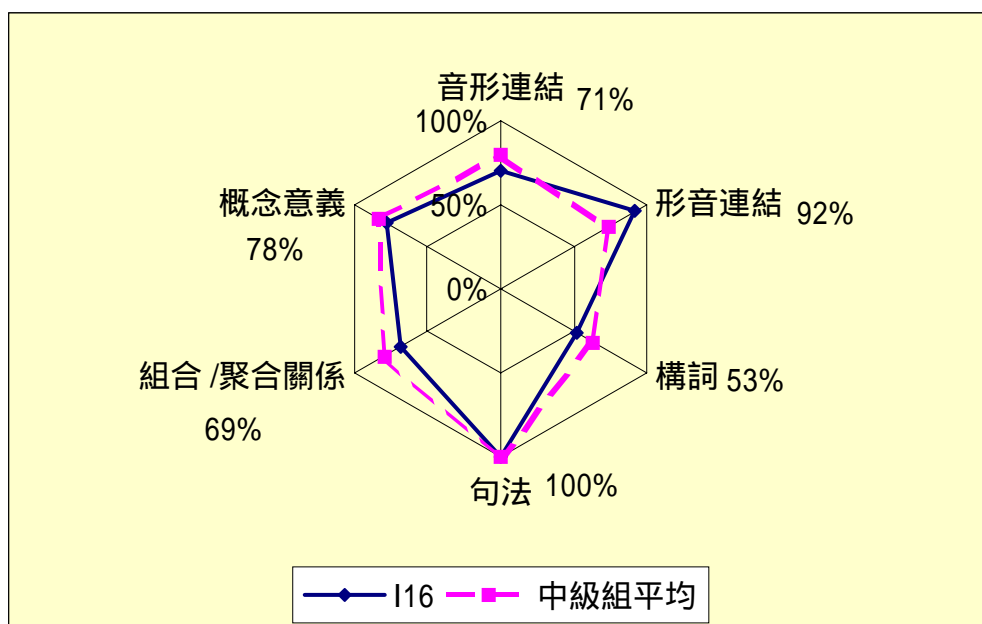
與中級組的平均相比,受試者 I05 在形音連結與音形連結,概念意義與組合/聚合關係四個方面都低於組平均。而以 I05 的表現與初級受

試者平均相比，在選出字形與寫出字音方面，I05 的能力指數甚至低於初級組平均（選出字形：I05=67%，初級組=89%；寫出字音：I05=56%；初級組平均=70%），但在其他四個項目則都比初級組高（I05=58%，100%，69%，65%；初級組平均=42%，68%，23%，55%）。

### (3) I16

【表 5-10】I16 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	67%	75%	100%	75%	100%	69%	85%	81%	29%	0%	100%	69%	68%	89%	均
能力指數	71%		92%			53%					100%	69%	78%		77%



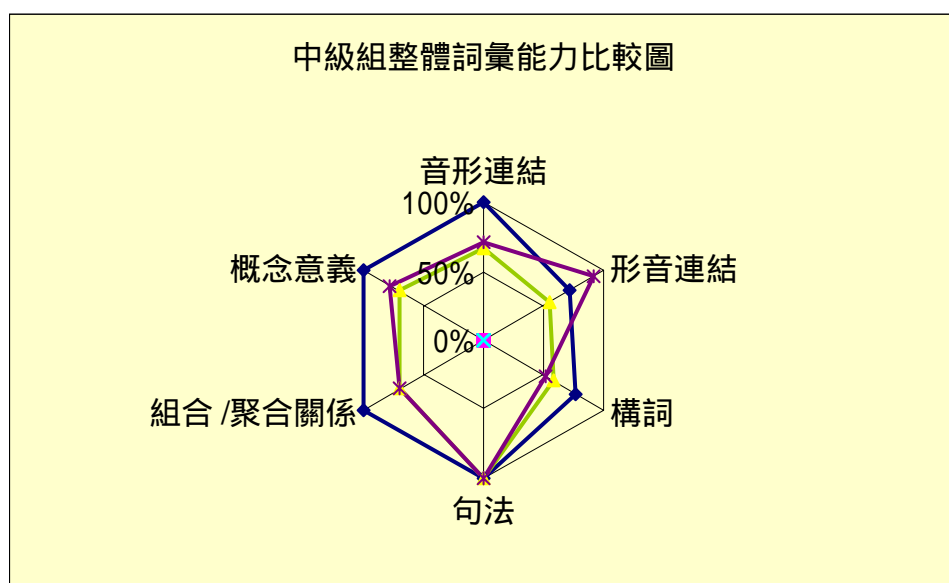
【圖 5-10】受試者 I16 整體詞彙知識呈現圖

與中級組的其他受試者相比，I16 與組平均之間的差距較小，在形

音連結方面，甚至高於組平均。I16 與受試者 I05 一樣，在選出字形部份的得分也比初級受試者的平均低（I16=71%；初級組=92%），但是在其他項目則高於初級受試者的平均。

### 3. 中級受試者比較

同樣的，中級受試者中仍存在著個別差異，從下圖中，我們可以更清楚的比較三位受試者測驗表現的不同。



【圖 5-11】中級組詞彙能力比較圖

從上圖中，我們可以看出中級受試者在選出字形及寫出字音兩部份的表現差異大，I16 在選出字形部份指數只有 71%但在寫出字音部份則有 92%；而 I03 在選出字形部份指數為 100%，在寫出字音部份則只有 73%，I05 在兩個部份的指數則都低於初級受試者的平均。顯示中級學生的詞彙基本知識部分差距大。I05 與 I16 在六個項目中，只有寫出字音的部份有顯著差異，其他的部份差異甚小，可以由圖 5-11 中兩人的六邊形有四邊幾乎是重合的看出。



I03, I05 與 I16 三位受試者學習中文的時間都在兩年至三年之間，而 I03 則幾乎在每個項目都優於同組的其他兩位受試者。經過瞭解，I03 受試時正在台灣大學國際華語研習所學習中文，而該機構的教學方式為個人班一對一的教學，同時，受試者也表示他的中文教師經常針對他個人的學習難點給予幫助，因此，他的中文程度在較短時間內，有大幅度的提升。

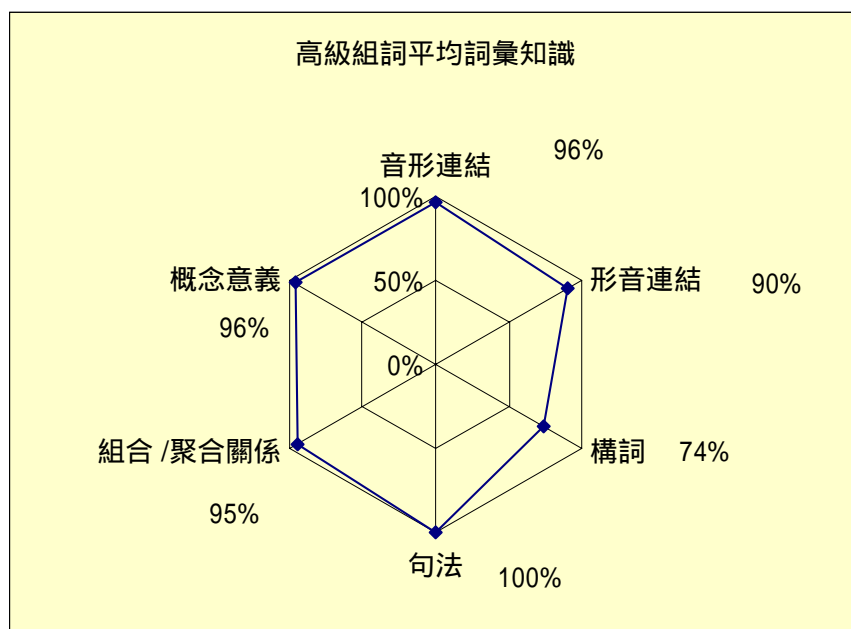
### 5.1.2.3 高級組

#### 1. 高級受試組平均

高級組整體的測驗表現及平均指數如下。

【表 5-11】高級組各項測驗平均指數

測驗項目	選出字形	寫出字音	造詞	語序	配合題	字義
相對指數	96%	90%	74%	100%	95%	87%



【圖 5-12】高級組平均詞彙知識呈現圖

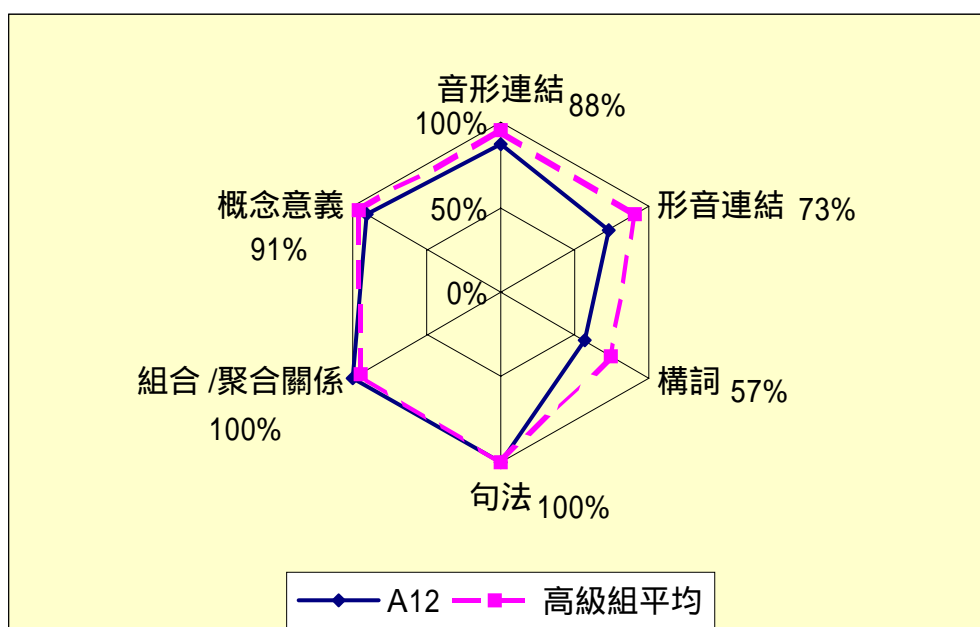
與其他兩組受試者的平均指數相比，高級組的特色是各項目的指數均高，而上圖中六邊形的形狀也因此較接近正六邊形，表示高級組學習者的中文詞彙知識各面向的發展較平衡。

## 2. 各受試者詞彙知識

### (1) A12

【表 5-12】A12 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	75%	93%	75%	50%	73%	77%	81%	52%	0%	100%	100%	81%	100%	均
能力指數	88%		73%			57%					100%	100%	91%		85%



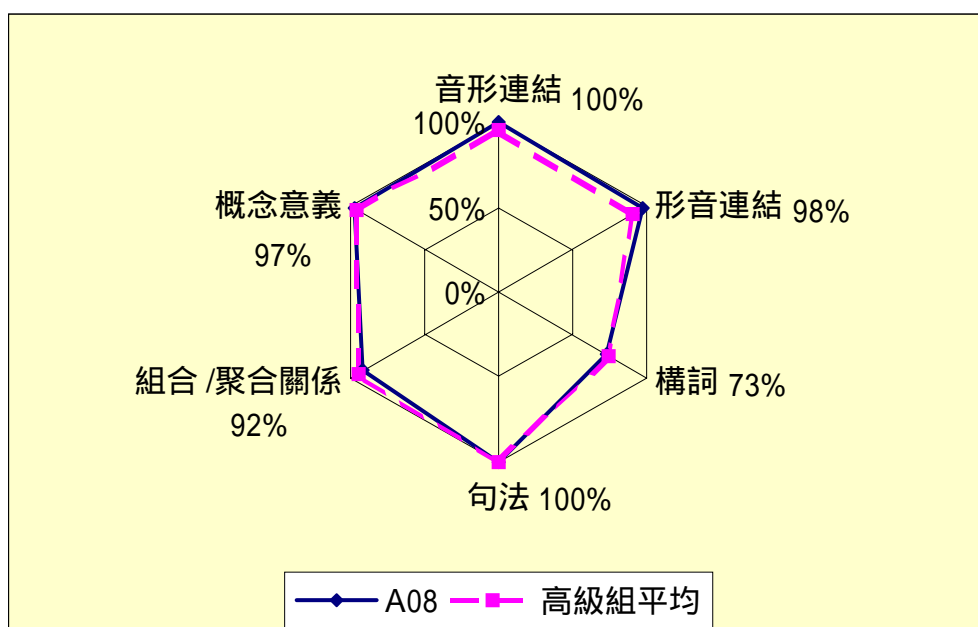
【圖 5-13】受試者 A12 整體詞彙知識呈現圖

三位高級組受試者中，A12 在測驗時最容易產生不耐煩的表現，在進行造詞測驗時，受試者經常以『想不出來』或是『太麻煩』作為不想繼續寫下去的理由，也因此，在造詞部份，該受試者的能力指數低於組平均。在語言學習的應用上，比較該受試者與同組其他受試者在造詞測驗部分的得分，發現雖然其造詞總數與詞彙結構、義項三項指標的指數差異不大，但在四字格與詞條數方面則低於另外兩位受試者，因此建議該受試者應該主動使用四字格與詞條，以求使用的詞彙在「質」方面的提升。

(2) A08

【表 5-13】A08 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	100%	93%	100%	100%	79%	69%	86%	67%	67%	100%	92%	95%	100%	均
能力指數	100%		98%			73%					100%	92%	97%		93%



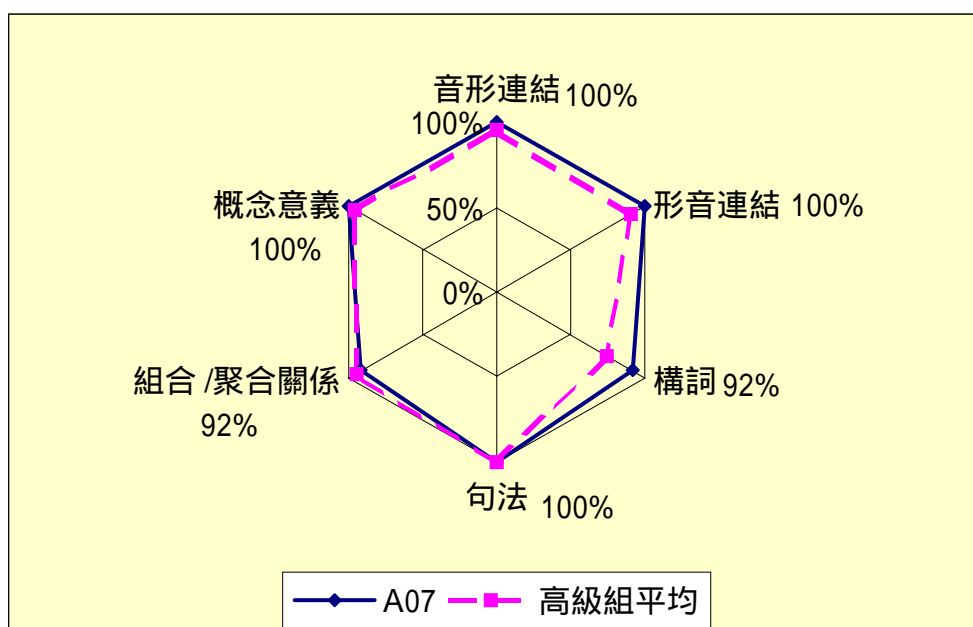
【圖 5-14】受試者 A08 整體詞彙知識呈現圖

由測驗過程中的觀察發現 A08 具有良好的後設認知能力，經常改正自己錯誤的語音或語法結構，也經常分析自己對測驗題內容的瞭解及掌握情況。

(3) A07

【表 5-14】A07 詞彙知識測驗整體表現

測驗項目	選出字形		寫出字音			造詞					語序	配合題	字義		總
指標	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K	L	平
能力指數	100%	100%	100%	100%	100%	79%	100%	100%	81%	100%	100%	92%	100%	100%	均
能力指數	100%		100%			92%					100%	92%	100%		97%

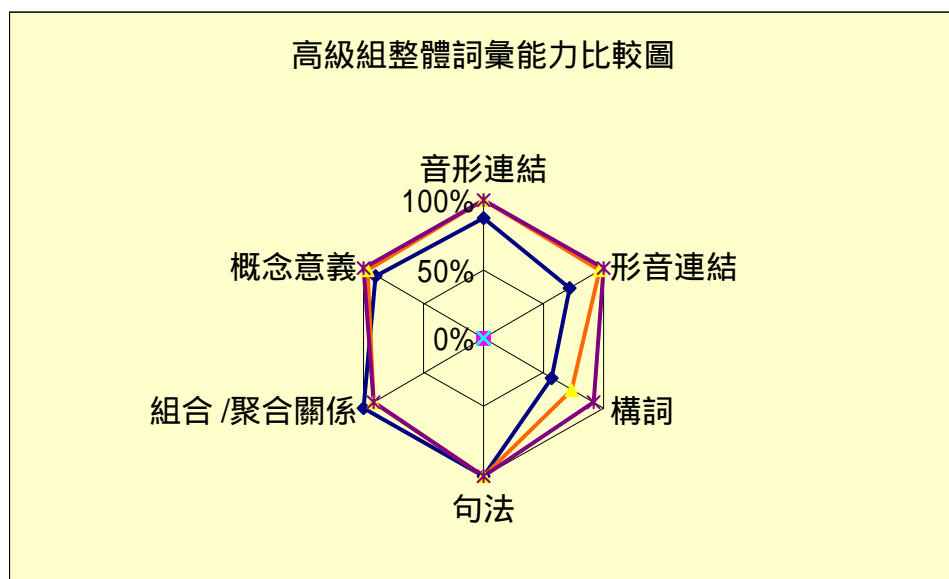


【圖 5-15】受試者 A07 整體詞彙知識呈現圖

A07 學習中文的時間最長，在中文使用地區居住的時間也最久。根據測驗及訪談過程中的觀察，A07 的語言程度不管在語音、語法結構，或是語用、表達方式方面，都較趨近於母語者程度，而且不管是一般日常生活溝通或是正式場合的語言表達都大致沒有問題。

### 3. 討論

在下圖中進一步比較三位受試者之間的個別差異及其所反映的現象。



【圖 5-16】高級組詞彙能力比較圖

從圖 5-14 中六邊形的重疊狀況可以看出，三位受試者在字義、配合題及語序三個部份部份的表現不相上下，但是在選出字形、寫出字音及造詞三個部份，則分別存在程度不同的個別差異。A12 的表現在這三個部份都最弱；A08 與 A07 在選出字形與寫出字音部份的表現相差不多，但是三位受試者在造詞部份的指數則呈現明顯的差異。在前面第四章的討論中，我們可以發現，三位受試者在造詞部份的表現的確有差別，儘管在構詞數方面三位受試者相差不多，但在使用的詞條數量及四字格的應用上，三位受試者的確呈現三段式的得分結果（見表 5-15）。

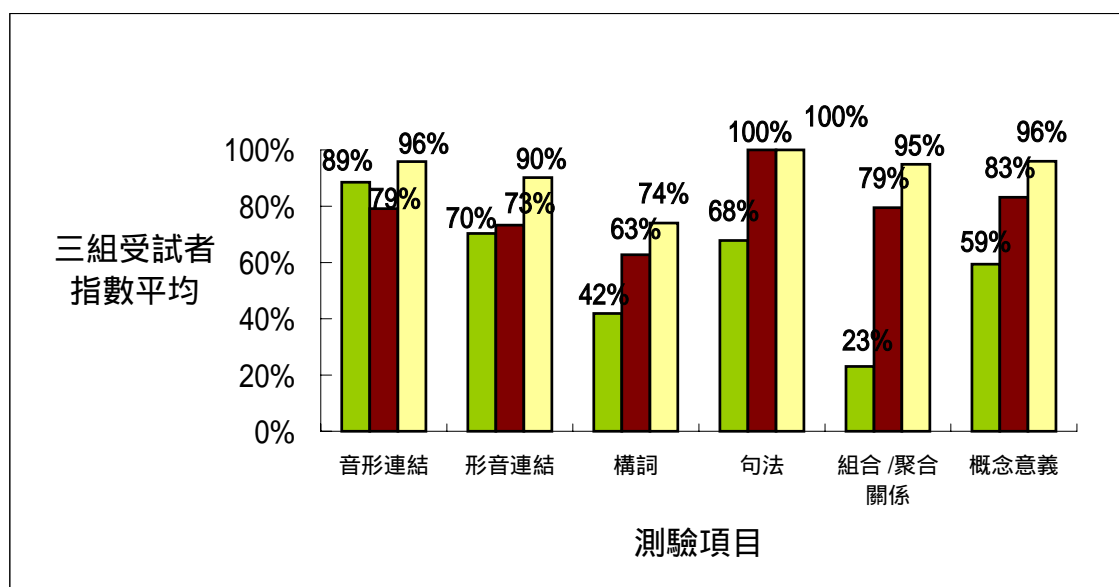
【表 5-15】高級組造詞測驗各指標原始分數

	造詞總數	詞彙結構數	詞彙義項數	詞條數	四字格數
A12	35	10	17	11	0
A08	38	9	18	14	2
A07	38	13	21	17	3

由上表中可以看出，儘管三位受試者在造詞總數量上，相差不多，但是由其他四項指標仍然可以看出三位受試者的構詞知識在「質」方面的不同，尤其是使用的詞條數與四字格方面，三位受試者呈現階段式的分佈，顯示詞條與四字格的使用可能是在判斷語言學習者構詞知識時具有鑑別度的指標。

### 5.1.3 三組受試者測驗結果比較

#### 5.1.3.1 三組受試者指數平均比較



【圖 5-17】三組受試者指數平均比較圖

上圖為三組受試者在詞彙測驗各項目的指數平均比較圖。以測驗的六個項目比較，高級受試者的指數平均在每一個項目中都是最高的；中級受試者除了在選出字形部分低於初級受試者之外，其他項目均高於初級受試者。

【表 5-16】詞彙測驗各項目組間差異比較表

測驗項目 組間差異	選出字形	寫出字音	造詞	語序	配合題	字義
初級-中級 <sup>77</sup>	-10%	3%	21%	32%	56%	21%
中級-高級 <sup>78</sup>	17%	17%	11%	0%	16%	11%

<sup>77</sup>此列為中級組的平均能力指數減去初級組的平均能力指數

<sup>78</sup>此列為高級組的平均能力指數減去中級組的平均能力指數



以初級組與中級組比較，兩組指數平均差異最小的部分，在寫出字音部分(3%);選出字形部分次之(10%);然後是造詞、字義兩部分(21%);差距較大的是語序(32%)及配合題(56%)的部分。以中級組與高級組比較，兩組測驗結果間差異最小的部分在語序部分(0%)，字義、造詞兩部分次之(11%);然後是配合題(16%)，最後則是選出字形與寫出字音兩部分(17%)。整體而言，初級組與中級組的差異較大，而中級組與高級組的差異較小。這一點與第四章中所得到的結論相符合。

從圖 5-17 中可以看出來，三組受試者的測驗結果除了選出字形之外，其他四個項目的測驗得分是隨著程度的提高而增加的。在選出字形的部分，中級組的得分較初級組低，此外寫出字音部分，中級組與初級組之間的差距也遠比其他項目小(3%)，推論在詞彙的基本知識方面，中級組的連結隨著學習時間的延長，反而產生連結不穩定的狀況。可能的原因是因為當學習者的詞彙量增加之後，字音與字形的連結反而複雜化，因此在時間有限的情況下<sup>79</sup>，反而容易造成選擇上的混淆。

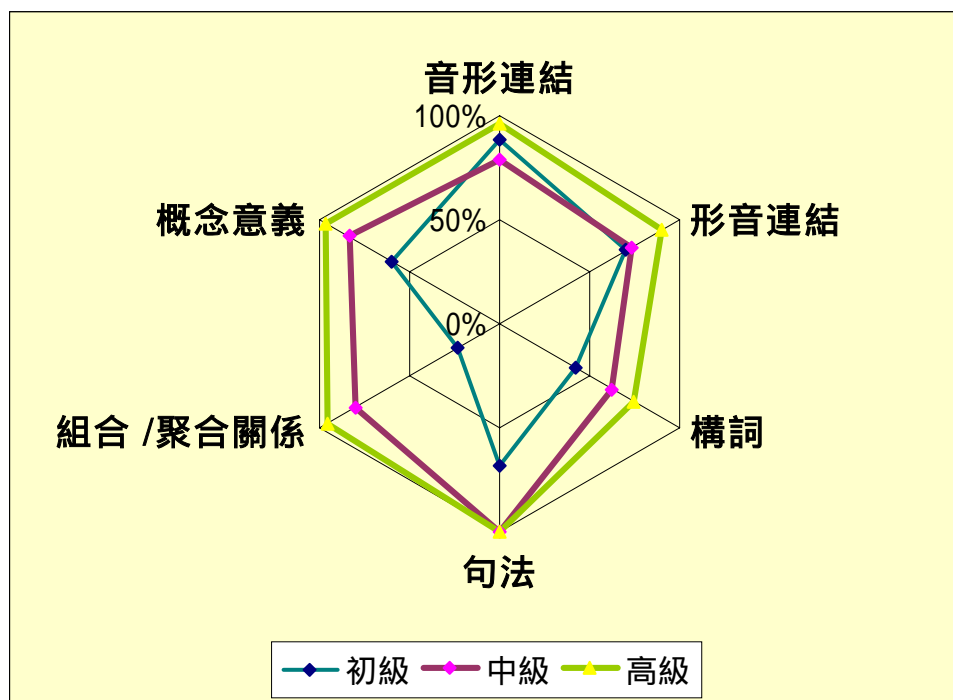
而在四個得分隨著程度而提高的項目(造詞、語序、配合題及字義)中，語序與配合題部分中級組與初級組的差距都非常大，顯示詞彙的句法知識與組合/聚合關係在詞彙詞得的初期，進步空間較小，必須等到學習者整體的語言知識累積到中級程度，具備基本的語法知識之後，才會出現大幅度的躍進；而詞彙的構詞知識與概念意義則相反，兩個部分的組間差距呈現較穩定的線性變化，顯示這兩個部分，應是在詞彙習得初級即開始發展，並隨著學習年限的延長而提升。

---

<sup>79</sup> 選出字形部分以錄音帶進行測驗，每一題的時間為 30 秒。寫出字音則為五分鐘。

### 5.1.3.2 小結

根據上面對三組受試者整體的詞彙知識的討論，對三組不同程度受試者的詞彙知識之間的關係，最後得到的結論可以圖 5-18 表示。



【圖 5-18】初中高三組受試者平均詞彙知識能力比較圖

由圖 5-18 我們可以觀察到以下幾點：

1. 初級受試者的各項能力分佈較不平均；中級受試者次之；高級受試者各項能力分佈較平均（越趨近於六邊形）。
2. 初級受試者在測驗各項目中以選出字形、寫出字音兩方面表現最佳，與其他組別受試者差異也最小；而在其他部份則明顯不如中、高級受試者。
3. 中級受試者在語序、配合題、字義三方面得分明顯高於初級受試者；

而寫出字音部分並沒有隨著程度的提高而有明顯優於初級受試者的表現而選出字形部份反而降低。

4. 高級受試者在詞彙知識測驗的各項目得分都是最高的，而且各項目都呈現較均衡發展的趨勢。
5. 在六個測驗項目中，初級與中級兩組組間差異最大的項目為配合題與語序兩部分，同一項目中，中級與高級的組間差異明顯的縮小；選出字形與寫出字音兩部分的變化最小，甚至呈現初級高於中級的現象；造詞與字義兩部分的差異則隨著程度的提高，而趨近線性發展。
6. 根據表 5-16 中，選出字形與寫出字音兩部分是初級學生得分較高的項目，代表詞彙的基本知識（音形聯結關係）建立得最早；而其他四項測驗反映詞彙的構詞知識及概念意義兩部分隨著學習時間的延長，而呈現較穩定的發展；而且詞彙的句法功能與組合/聚合關係等，在學習的初期成長較緩慢，而必須在學習者跨越初學者階段，對漢語的語言知識累積至一定程度之後，才會出現大幅度的成長。
7. 綜合詞彙知識測驗的結果及與受試者接觸過程中的觀察，發現詞彙知識能力與受試者整體的語言程度關係密切。詞彙知識越高的受試者往往整體的語言表達溝通能力也較理想；詞彙知識的各面向發展越均衡的受試者，整體語言程度也比同一組別中詞彙知識各面向發展有所偏廢者來得好。

下一節中，將就由詞彙知識測驗結果中所觀察到的現象結合前人對

詞彙習得的相關研究發現，討論漢語的詞彙習得。

## 5.2 漢語詞彙習得現象討論

在第二章中討論了詞彙知識的架構以及詞彙習得的相關研究。在詞彙知識架構方面，本文根據 Vanniarajan(1997)將詞彙知識分作三個層次：詞彙基本知識，構詞句法知識及概念意義知識。針對詞彙基本知識作了音形聯結（選出字形）與形音聯結（寫出字音測驗）的測驗；構詞句法知識的部分則有構詞（造詞）、語序（句法）及組合關係/聚合關係（配合題）三部分；最後在概念意義知識則有語義（字義）及組織（配合題）兩部分。

詞彙習得的過程一般可以分作兩個部分：首先是學習者第一次接觸該詞彙之後將該詞彙歸入語言系統的過程，這個過程 Aitchison(1994)稱之為「標籤化 (Labeling)」；第二個部分則是在第一次接觸該詞彙之後，學習者如何透過持續與該詞彙的接觸，逐漸習得該詞彙各層次的知識與內涵，並且隨之調整學習者的心理詞彙庫，這個過程 Aitchison(1994)稱之為「建立詞彙網絡(Network Building)」；Henriksen(1999)稱之為「語義化過程(semantization)」。

5.2.1 和 5.2.2 兩小節將整合本文的詞彙知識測驗結果，結合前人對詞彙習得理論的研究，從「標籤化」與「語義化」兩方面討論從測驗中

所觀察到的現象。

### 5.2.1 標籤化

Aitchison(1994)第一語言詞彙習得的研究中，「標籤化 (Labeling)」指的是發現聲音能被用來指稱一個事件或物體的過程，也是建立概念 (concept)、符號(sign)與指稱物(referent)之間的連結。這個過程同時也有人稱為”mapping” (e.g., Clark, 1993); 或者”acquiring referential meaning” (R.Ellis, 1995)。Carey(1978) 認為語言習得的起點應該是”first mapping”。”first mapping”指的是語言學習者對某一個詞彙的第一次接觸，此時，學習者還未獲得該詞所有的內涵，對一個語言程度較低的學習者而言，這樣的接觸可能只能提供他們該詞彙的原型意義(proto-meaning)。

本研究中受試者對測驗目標詞所反應的原型意義整理如下表。

【表 5-17】目標詞原型意義 (Proto-meaning)

目標詞	最早掌握的意義 (造詞測驗三組皆使用該義項)	寫不出意思	寫錯意思	寫對不會用	寫對會用
好	使人滿意的性質	0	0	1	9
	表示同意	0	0	0	10
不	否定	0	0	0	10
去	移動	0	0	1	9
以	依/按照	3	4	0	3
什麼	疑問	0	1	0	9

國	國家的	2	0	3	5
太	非常	0	0	0	10
間	房間的量詞	0	1	0	9

在上表中所列的目標詞義項，在造詞測驗中三組受試者都主動使用，而在字義測驗中大部分的受試者也都能正確理解該義項。從表中我們可以看出，介詞「以」的義項是最難理解的，而「國」因為在字義測驗中的用法屬於書面意味濃的用法，因此受試者的理解情況也較差。

本文根據 Carey 的觀點將受試者「認得」該詞彙視為詞彙習得的起點。在第三章的詞彙量測驗設計中，我們要求受試者將詞表中他們所認得的詞彙圈選出來，並根據 Carey 的觀點，特別對受試者說明，所謂的「認得」表示只要受試者記得看過該詞彙即可，並不需要知道該詞彙的意義、用法等進一步的語言知識。接著由該詞表測驗中篩選出全體受試者都表示認得的詞彙，作為詞彙知識測驗目標詞的來源。經過本文研究的測驗發現，受試者對於圈選「認得」的目標詞所具備的詞彙知識儘管有程度上的差別，但是都已經跨越「標籤化」的過程。這一點可以從受試者已建立對於詞彙的書寫及語音形式的連結看出。此外，在字義測驗部分，也可以看出受試者對於目標詞都至少已掌握目標詞彙一部份的語義，並且極有可能就是 Carey 所指的 'proto-meaning'<sup>80</sup>。因此可以說雖然每一個受試者對於同一個詞彙的

---

<sup>80</sup> 本文不涉及詞彙基本義的研究，故不敢貿然下定論。但由受試者字義測驗的結果及錯誤分析看來，初級受試者所掌握的意義是該目標詞最廣泛被使用義項，應無疑

知識有所不同，但都是建立在受試者對該詞彙已經過「標籤化」過程的基礎之上。因此「『認得』一個詞彙」極有可能是可以用作觀察語言學習者是否已將新詞彙「標籤化」的指標。

Carey(1978)同時也指出在“first mapping”之後，學習者應該進一步延伸他們對該詞彙的經驗以使他們的詞彙知識完整。這個過程，Carey 稱為“extended mapping”，她認為 extended mapping 是一個長期的過程，對某些詞彙而言，這個過程可能是終身的。簡而言之，詞彙知識指的遠不只是對於詞彙代表意義的知識，詞彙的習得是一個包含許多層面的認知過程，而這個過程並不是同時一起發生的。

在這裡，Carey 所指的 extended mapping 與所謂的「語義化過程」指的都是學習者在第一次接觸新詞彙並且在語言系統中建立屬於這個詞彙的標籤之後，於後續的語言接觸中，陸續建立該詞彙各層次知識的過程。本文透過對三組程度不同的受試者進行詞彙知識測驗，採用橫斷分析法分析比較不同程度受試者對同一組目標詞三個層次的詞彙知識，藉此描述漢語學習者的詞彙語義化過程。

### 5.2.2 語義化過程

Aitchison(1994)第一語言詞彙習得的研究強調，語言學習者在學習新詞彙的過程中，必須處理三個不同但互相關聯的任務。經過了「標籤化」階段，在語言系統中建立該詞彙的聯結之後，學習者在後續的語言

---

問。

接觸中，接著必須進行的任務是「網羅義項」與「建立詞彙網絡」兩項任務。在下一段中，將整合從詞彙測驗結果中所觀察到的現象與相關的理論，討論在度過「標籤化」階段之後學習者在後續的詞彙習得過程中有哪些現象。

#### 5.2.2.1 網羅義項與泛化現象

「網羅義項」指發現哪些事物能被歸類於相同的『標籤』下的過程，同時學習者也發現能將同一個『標籤』應用到其他的例子上。此一階段的學習者通常有泛化(overextension)或窄化(underextension) 詞義的情況發生。

在詞彙知識測驗的字義部分，可以很清楚的觀察到這個現象。從受試者的錯誤類型分析中，我們發現不同程度受試者都有對詞彙義項的泛化解釋現象。一般來說，初級受試者的錯誤解釋同質性較高；中級與高級受試者的錯誤解釋則較為多元。當受試者對於詞彙內部某一個義項的連結不穩固，或尚未建立連結時，受試者傾向於從心理詞典中提取同一個詞彙的其他義項來解釋，初級受試者通常提取的都是該詞彙使用的最廣泛或者最基本的義項<sup>81</sup>，也就是 Carey(1978)所謂的原型意義(proto-meaning)，也因此初級受試者對同一個詞彙的錯誤解釋幾乎都是相同的；而中、高級受試者的詞彙量大於初級受試者，也因此對同一個詞彙建立了較多不同義項的連結，所以當面對不確定的詞彙義項時，他們在心理詞庫中有較多的資源供他們提取，而每位受試者所提取的義項

---

<sup>81</sup> 如：好 <—> good；去 <—> go。



又隨著他們對句子語境的理解不同而變化,也因此他們的答案呈現多元性。

#### 5.2.2.2 建立詞彙網絡

「建立詞彙網絡」則是發現各詞彙之間的意義關係或內涵的連結,將新詞彙與原有的語義網絡連結起來。亦即處理新的詞彙與概念之間新的意義關係,以及詞彙間的組合/聚合關係。據此,我們推測程度越高的學習者,對於詞彙知識的網絡關係應建立得越完整。而 Meara(1996)提出「組織 ( organization )」的觀點,認為要檢驗學習者有沒有好的詞彙掌握能力,不應該從許多各自獨立的層面來探討,而應該評估學習者整體的詞彙結構組織與母語者的差距,以母語者的詞彙知識結構作為標準檢驗外語學習者的詞彙知識,比使用條列式的繁瑣規則更有意義。

從測驗配合題部分,採用 Meara(1996)的觀點,收集母語者的語料作為檢驗的標準。我們將受試者的答案與母語者的語感作比較,發現程度越高的受試者越能掌握詞彙的語義及詞彙間的組合/聚合關係上,而整體的表現也越趨近於母語者;反之,初級受試者雖然已經開始發展詞彙間組合/聚合關係的概念,但受限於語言程度,可用的資源有限(如不瞭解連接詞,或對句中關鍵詞的語義不清楚),則沒有辦法正確理解句義並建立詞彙意義上的聯結。此外,造詞及字義測驗結果都顯示,程度越高的受試者對同一個詞彙能掌握的內部義項越多,而能使用的詞彙結構數及詞彙的深度也因此提高。

綜合以上測驗得到的資料,可以觀察到外語學習者的詞彙知識網絡是隨著學習者中文程度的提高而漸形複雜,並且朝著母語者詞彙知識網

絡的組織靠攏的。

## 5.3 小結

本章第一節對三組受試者的詞彙測驗作整體的評估。以詞彙知識測驗的六大項目作為詞彙知識的六項指標，分別是音形連結（選出字形）、形音連結（寫出字音測驗）、構詞知識（造詞測驗）、句法知識（語序測驗）、組合關係與聚合關係及語義概念組織（配合題測驗）、概念意義知識（字義測驗）。然後以這六個指標評估受試者整體詞彙能力，發現學習者之間詞彙知識的個別差異隨著程度的提高而變小；初級與中級受試者在詞彙的基本知識部分差異較小，但在其他知識層面差異顯著；高級受試者在詞彙知識的三個層次都呈現均衡且高水平的發展趨勢。

本章第二節以第二章詞彙習得的研究及理論為架構，結合測驗結果及施測過程中對受試者的訪談、觀察，討論詞彙習得過程中可能出現的現象及偏誤。發現受試者在學習中期可能出現詞義泛化、形音偏誤的現象，而隨著學習時間的延長，學習者對詞彙知識的整體組織會越接近母語者。

## 第六章 結語

不同的學習者在學習同一個詞彙的內部知識時，是否有固定的詞彙知識層次劃分？而學習者的詞彙學習怎樣的過程？漢語作為第二語言的詞彙習得是否能歸納出有跡可尋的學習模式或習得歷程？以上是本文在第一章提出的問題。經過前面四章的分析與討論之後，將於本章做出結論，同時對本文提出檢討以利後續類似主題的研究。

### 6.1 結論

經過本文的討論，對於漢語作為第二語言的詞彙習得過程最後所得到的結論如後。

首先，在詞彙廣度方面，經過高頻率詞的詞表測驗，我們初步確定了學習者的中文程度與詞彙量之間的關係。中文程度越高的學習者其詞彙量也越大，換言之，中文程度與詞彙量的關係是正相關的。

其次，在詞彙深度方面，詞彙的內部知識可以三個層次討論之。首

先是詞彙的基本知識，包括語音及書寫形式；其次是構詞及句法知識；最後是概念意義知識。

在詞彙習得的歷程方面，學習初期，學習者對新詞彙最先建立連結的部分，可能是詞彙的基本知識，特別是形音與音形連結，而在本階段同時也開始發展字義及構詞知識的連結；隨著學習時間的延長，中文程度的提高，學習者對於詞彙知識發展的注意力，可能由詞彙基本知識轉移至較高層次的句法及概念意義方面，在這個階段學習者可能出現的問題是詞彙基本知識如字形、字音上的偏誤，以及詞義的泛化解釋現象。此外，詞彙的句法功能與組合、聚合關係等，在學習的初期成長較緩慢，而必須在學習者跨越初學者階段，對漢語的語言知識累積至一定程度之後，才會出現大幅度的成長；然而當學習者的中文水平到達高級程度時，詞彙知識三個層次的發展都達到較高的水平，並且呈現均衡發展的趨勢。同時，隨著學習時間的延長，學習者對詞彙知識的整體組織會越接近母語者的語感。

其次，初級學習者之間的詞彙知識個別差異較大，可能由於教師教學方式、教材以及學習者本身的學習動機及使用目標語的需要而有不同的學習成就，顯示詞彙知識在學習初期已開始發展；程度越高的學習者彼此詞彙知識間的差異越小，顯示詞彙知識將隨著學習者的語言程度提高而到達接近的水平。此外，初級學習者詞彙知識的各面向之間差異較大，而程度越高的學習者在詞彙知識各面向的發展越均衡。

再比較個別受試者詞彙習得狀況之間的差異，我們可以發現，對同一個目標詞，初級受試者與中、高級受試者在使用的義項、詞彙結構等

的「數量」上有明顯的區別，但中、高級兩個程度的受試者則不能從這一方面觀察到顯著的差異；中級程度與高級程度受試者詞彙知識的區別主要呈現在詞彙知識的「品質」上。

最後，綜合詞彙知識測驗的結果及與受試者接觸過程中的觀察，可以發現詞彙知識能力與受試者整體的語言程度關係密切。詞彙知識越高的受試者往往整體的語言表達溝通能力也較理想；詞彙知識的各面向發展越均衡的受試者，整體語言程度也比同一組別中詞彙知識各面向發展有所偏廢者來得好。

## 6.2 研究限制

本文的研究方向，以觀察漢語學習者在詞彙習得過程中心理詞彙庫的變化為主軸。然而，企圖測量抽象心理狀態與認知系統本屬不易。而個別學習者之間又存在著無數的個別差異，這一點也是無法量化比較的。因此本文研究的進行存在著許多無可避免的缺失及限制，可以從幾個方面來討論。

首先在受試者方面，主要的研究限制有受試者的數量與母語背景兩點。由於第一階段的詞彙量測驗需要較多的受試者，同時又必須排除所有具有漢字背景的外籍學生及華裔學生，因此在受試者的篩選上有實際上的困難。此外，測驗的進行需要較長的時間，加上測驗的形式類似於

語言考試，因此要找到願意全程配合的受試者並不容易。測驗進行到最後，完成所有測驗的受試者只有十位。橫斷分析法需要大量的樣本數支持統計的數據，才能做出有效的推論，因此本文並不能算完全採用橫斷分析的研究方法，補救的方式是在測驗過程中，同時進行質化研究，以收集這十位受試者更完整的詞彙學習經驗。

其次在目標詞方面，詞彙知識測驗的目標詞包括八種詞類範疇，但每種詞類只取一個，這樣的取樣結果固然方便我們觀察各詞類的習得，但是由於缺乏同類詞彙的對比，因此沒有辦法將我們的觀察就詞類的分別這一點作更多的推論。

此外，在詞彙測驗工具的設計上，由於本文以第二語言習得觀察為研究主題，無法針對目標詞作精確的語言學分析，只能就現有的詞典定義、語法書籍的分類來設計測驗內容。同時目標詞的屬性各不相同，有的語義複雜，但語法功能單純；有些則恰恰相反。在測驗的六大項目中，要做到目標詞比例的平均分配實屬不易。因此在測驗工具的設計上，儘管已經經過長時間的反覆修改，仍然存在許多無法在短時間內解決的問題。

當然，除了上述的限制之外，本文仍存在許多受限於筆者智力以及時間、論文篇幅上的現實因素。儘管在研究過程中，已經盡力避免，但仍難免掛一漏萬之虞。

## 6.3 後續研究建議

在後續進行類似主題的研究時，本文的建議是朝著單一詞類、大量樣本數兩個方向進行。

前面提過，每一種詞類在詞彙知識上的屬性及偏向有所不同，動詞在語義及構詞方面的複雜性必定超過介詞或助詞。然而在句法功能上，虛詞的習得往往較實詞困難許多。單一詞類的研究，在語言學分析方面能進行更精密、更深入的討論，如此將能夠彌補本文目標詞學理背景分析的不足；同時在測驗工具的設計上也將因為理論背景的充實而更具有說服力。此外，單一詞類的研究，也許能夠透過對比同一詞類不同詞彙的習得過程，觀察到更精確或者更深入的習得歷程及現象，並且更有效的歸納出特定詞類詞彙習得歷程。

在樣本數方面，大量的樣本數才能支持統計的結果並得到有效的推論，因此後續的詞彙習得研究，若要採用橫斷分析的研究方式，建議朝著收集大量樣本數的方向，以期做出更具有說服力的結論。

# 參考書目

## ■ 中文部份

王魁京. 1996. 《第二語言學習理論研究》. 北京：北京師範大學出版社

吳明清. 1991. 《教育研究—基本觀念與方法分析》. 台北：五南

呂叔湘. 1980. 《現代漢語八百詞》. 香港：商務.

李揚. 1997. 《對外漢語教學課程研究》. 北京：北京語言文化大學出版社

屈承熹. 1999. 《漢語認知功能語法》. 台北：文鶴.

國立台灣師範大學國語教學中心. 1997. 《實用視聽華語 I、II》. 台北：正中.

劉月華等. 1996. 《實用現代漢語語法》. 台北：師大書苑.

劉珣. 2000. 《對外漢語教育學引論》. 北京：北京語言文化大學出版社

李宇明. 1995. 《兒童語言的發展》. 武漢：華中師範大學出版社

崔永華. 1997. 《詞彙文字研究與對外漢語教學》. 北京：北京語言文化大學出版社

姚殿芳，潘兆名. 1995. 實用漢語修辭 . 北京；北京大學出版社

江新. 1998. 詞彙習得研究及其在教學上的意義 . 《語言教學與研究》，1998 年第三期，65-73.

常寶儒. 1989. 詞的理解、記憶與保持 . 《語言教學與研究》，1989 年第二期，139-149.



- 黃宣範. 1992.(中譯本) 《漢語語法》. Li, Charles N. & Thompson, Sandra A. 1982. (原著) 《Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar》. 台北：文鶴.
- 楊亦鳴，曹明. 2000. 中文大腦詞庫形、音、義碼關係的神經語言學分析初探 . 《中國語文》，1998 年第六期，417-424.
- 楊亦鳴，曹明. 2000. 基於神經語言學的中文大腦詞庫初探 . 《語言文字應用》，2000 年第三期，91-98.

## ■ References in English

- Aitchison, J. 1994. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon.* 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford: Blackwell.
- Beheydt, L. 1987. 'The semantization of vocabulary in foreign language learning'. *System*, 15,55-67
- Bogaards, Paul. 2000. 'Lexical units and the learning of foreign language vocabulary'. *SSLA*, 23, 321-343..
- Bogaards, Paul. 2000. 'Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: the case of the Euralex French Tests'. *Applied Linguistic* 21/4: 490-516.
- Bot, K., Wesche, M., & Paribakht, T.S. 1997. 'Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition'. *SSLA*, 19, 309-329.
- Carey, S. 1978. 'The child as word learner'. *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coady, J. and Huckin, T. Editors. 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Cronbach, L.J., 1942, Measuring knowledge of precise word meaning.  
*Journal of Educational Research*, 36, 528-534.
- Gillian Brown, Kirstien Malmkjaer, John Williams (edit.). 1996.  
*Performance & Competence in Second Language Acquisition*. UK:  
Cambridge University Press
- Henriksen, Brigit. 1999. 'Three Dimensions of Vocabulary Development'.  
*SSLA*, 21, 303-317.
- Larson-Freeman, D. and Long, M.H. 1991. *An introduction to second  
language acquisition research*. NY: Longman
- Lin, Chih-sheng. 1997. 'Semantic network for vocabulary teaching'.  
*Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*.  
43-54.
- Meara, P. 1996a, The dimensions of lexical competence. In Gillian Brown,  
Kirstien Malmkjaer, John Williams (Eds.). 1996. *Performance &  
Competence in Second Language Acquisition*(p.33-53). UK: Cambridge  
University Pres
- Meara, P. 1997, Towards a new approach to modeling vocabulary  
acquisition. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.) *Vocabualry,  
description, acquisition and pedagogy* (p.109-121). NY: Cambridge  
University Press.
- Nagy, W.E., Anderson, R.C. and Herman P.A. 1987. 'Learning word  
meaning from context during normal reading'. *American educational  
Research Journal*, Vol. 24, No. 2, 237-270

- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle&Heinle.
- Nation, I.S.P., James Coady 1990. *Vocabulary and reading*. In R. Carter, M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- Read, J. 1988. 'Measuring the vocabulary knowledge of second language learner'. *RELC Journal*, 19, 12-25.
- Read, J. 1993. 'The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge'. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Read, J. and Chapelle, C.A. 2001. 'A framework for second language vocabulary assessment'. *Language Testing*, 18(1), 1-32.
- Richards, J.C., 1976, The role of vocabulary testing. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Schmitt, N. and Meara, P. 1997. 'Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes'. *SSLA*, 19, 17-36.
- Singleton, D. and Little, D., 1991, The second language lexicon: Some evidence from university learners of French and German. *Second Language Research*, 7, 62-81.
- Vanniarajan, Swathi. 1997. 'An Interactive Model of Vocabulary Acquisition'. *Applied Language Learning*, 8/2, 183-216.
- Wesche, M., & Paribakht, T.S. 1996. 'Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth and Breadth'. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 1, 13-40.

Wesche, M., & Paribakht, T.S. 1999. 'Reading and incidental L2 Vocabulary Acquisition'. *SSLA*, 21, 195-224.

Wolter, B. 2001. 'Comparing the L1 and L2 mental lexicon: a depth of individual word knowledge model'. *SSLA*, 23, 41-69.

## ■ 工具書

北京語言學院. 1985. 《漢語詞彙的統計與分析》. 北京：外語教學與研究出版社.

北京語言學院. 1986. 《現代漢語頻率辭典》. 北京：北京語言學院.

教育部國語推行委員會. 1998. 《八十六年常用詞語調查報告書》台北：建華

教育部國語推行委員會. 1999. 《八十七年口語語料調查報告書》台北：建華

中國社會科學院語言研究所詞典編輯室. 1978. 《現代漢語詞典》. 北京：商務印書.