

從基於用法的理論探討中高級華語教學語法點*

張莉萍

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

摘要

前人對於漢語教學語法點的探討不少，但多著重在初級或基礎語法點的描述，大致都同意基礎的語法點就是 100 多條，對於中高級語法點的討論則不多。本研究以基於用法 (usage-based) 的觀點來探討教學語法點的選取問題，如果將初級語法點視為漢語核心語法的展現，那麼中、高級的語法點選取應該就是為了彌補核心語法的缺漏，使之成為完整語法描述的重要一環。這個研究以「好的語法點能大面積地增加語言的覆蓋率」為主要原則，利用語料庫語言學的方法來檢驗中高級教材中的語法點，試圖找出科學的驗證方法。本研究具體檢視了中高級近 300 個語法點，以百萬詞出現 1 次的標準頻次為門檻，針對門檻值不到 1 的語法點，透過搭配詞分析或放寬檢索條件，來修改語法點形式的表達以達到門檻值，或是刪除原語法點；經過這些步驟，留下的語法點百分之九十以上都可以達到門檻值，顯見這個設定的可行性。至於沒達到門檻值卻仍保留的語法點，也訂定了兩個原則：1. 該語法形式有獨特的語義或語用功能，很難從表面各成分的組合得出語義或功能，如，「還不就是……」；2. 考量不同語體的需求，例如，使用「小自……大至」、「優先於」、「有賴」、「之所以……就在於」等文言語彙有精鍊語言或提高語言莊雅度的效果，仍值得二語學習者學習。

關鍵詞：用法為本 定式 搭配 教學語法 語料庫 標準門檻

* 本研究感謝科技部計畫 (MOST 109-2410-H-002-189) 經費補助，並衷心感謝本期刊三位匿名審查人給予之寶貴建議。

1. 研究背景

對一個入門的外語學習者而言，學習一個新的語言，不外乎從形、音、義著手；教學者深信詞彙或語法知識關乎學習者的基本語言能力，在實際華語教學的課堂中，語法教學至今仍占重要地位。許多研究也指出，語法知識的確與學習者的語言程度密切相關，隱含語法知識有助於提升一個人的語言能力 (Ellis 2006; Jin, Oh and Razak 2012)。然而不論在語言習得或語言測試的領域中，當研究者想提取華語教學中的語法點做為研究調查的內容時，往往遇到到底要選取什麼語法點的問題，也就是研究者很難掌握什麼是有效的語法點 (Li 2017)。雖然這二十多年來，研究教學語法的論著蓬勃開展 (Teng 1997, 1998, 1999a, 1999b, 2003; 呂文華 1994, 2008; 鄧守信 2009; 盧福波 2011; 邢志群 2013; 吳勇毅、吳中偉、李勁榮 2016)，然而究竟什麼是語法點，以及教材中所呈現的「語法點」是不是就是學生必須學習的語法，這方面的探討較少。筆者曾在研討會上，聽到一位發表者提及他觀察了四本教材，發現四本都提到了「別再」這個語法點，但是「別又」則只出現在一本教材中。他想知道到底什麼是語法點，「別又」是不是也應該是一個語法點，為何只有一本教材將之列為語法點，顯然對於判斷什麼是一個語法點，困擾著不少人。個人推測，這是因為什麼是語法點，多存在於語言學或語言教學專家的隱性知識中，很難說出具體原因，我們可以說這個是、那個不是，或可能說這個重要、那個不重要，但說不出根據為何。拿「別再、別又」為例，兩者出現在同一個大型語料庫「COCT 書面語語料庫 2019」中的頻次¹，前者為 3,249 次、後者為 95 次；使用口語語料庫來檢索的結果趨勢相同，前者為 99 次、後者為 2 次。大概可以推測出為何兩者的待遇不同了。

上述從頻次的角度來選擇語言學習材料，是語料庫語言學應用於語言教學最可以著力之處。而最早注意到詞跟詞之間的共現關係，當屬語料庫語言學家 Sinclair 的系列研究 (Sinclair 1991)，他們不只關注相連兩個詞彙的共現關係，也注意到多詞序列的共現 (multi-word collocational frameworks)，例如，透過固定的模式「*a + ? + of*」、「*be + ? + to*」等等來發現多詞序列。Biber (2009) 也利用語料驅動的方法找出英語中的定式 (formulaic language)，在結論中他也希望可以將這方法應用在其他語言，甚至好奇定式在其他語言中

¹ 「COCT 書面語語料庫 2019」總詞數為 3 億多 (319,712,694) 詞。網址 <https://coct.naer.edu.tw/cqpweb/yl2019v3/>

的功能，是否如英語一樣重要。這裡所謂的多詞序列、定式或是Biber等人（1999）提出的詞串（lexical bundles），我們在這個研究中統稱為定式，定式可以是相連的詞串，如「別再」，也可以是不相連的詞串，如，華語教學中常見的「一……就……」、「又……又……」。多年來，心理語言學家已經證實了多詞序列儲存在人的心理詞彙中，而且這些和我們日常生活的語言有密不可分的關係（Pawley and Syder 1983; Schmitt and Carter 2000; Wray 2002）。第二外語教學研究也提出，熟悉定式不只能使學習者提升語言處理效率（Simpson-Vlach and Ellis 2010），也能使學習者的措辭更接近母語者的使用習慣（Wray and Perkins 2000）。上述研究都指出定式在語言中的重要性，並說明學習第二外語時使用定式的益處。

我們從「別再」的例子也可以看出，教師或教材編輯者的直覺往往是正確的，本國人有語感，自然較學習者更容易掌握詞語的用法。如下面學生所寫的語句，大部分教師會將（1）句中的「造成」改為「促使」或「促進」，原因是「造成」和「促使、促進」的差異在於前者常用於負面語境，後者則用於正面語境（Xiao and McEnery 2006）；（2）句則是把「漂漂亮亮」改為「漂亮」，因為在本國人的語料庫中「漂漂亮亮」百分之七十以上的用法都出現在補語位置（張莉萍 2018）。

（1）*去年台北跟宜蘭之間，通了新隧道，造成了台北跟東部很熱鬧的交流。（B2 學習者，TOCFL 學習者語料庫）²

（2）*陽明山有很多漂漂亮亮的花而且那裡的風景很好看。（B1 學習者，TOCFL 學習者語料庫）

然而教師或教材編輯者的直覺或經驗可能來自於日常語言環境中非常高頻的使用結果，「常用」或「實用」是我們在初級教學時選擇材料最常聽到的準則。隨著學習者的能力提升，學習的內容主題多元後，那麼這個準則是否還能靠本國人的語感來拿捏，除了經驗外，本研究試圖以量化的方式來檢視、驗證、討論現有中高級教材中所呈現或挑選的語法點（或稱語言點）是否是最佳的選擇，因此興起做這個研究的動機。在下面第 2 節我們先論述教學語法點的內涵與選擇；第 3 節描述基於用法的語言觀與研究範式、研究方法；

² 「TOCFL 學習者語料庫」蒐集近 100 萬字學習者作文（含偏誤標記），網址：<http://tocfl.itc.ntnu.edu.tw/>。此處 B1 指中級學習者；B2 指中高級學習者。

第 4 節呈現研究成果；第 5 節則是結論。

2. 教學語法點的界定與選擇

關於教學語法點的定義，鄧守信（2009:153）在對外漢語教學語法的專書中提及「……範圍可能大於純語法結構或所謂的句型，如可以討論漢語的語型、語序等問題……也可以是詞義的辨析……簡單地說，只要是對第二語言學習者而言需要說明、解釋的語言成分或語言現象，都是語法點的範圍。」這應該算是對語法點的一種界定方式，但是「只要是對第二語言學習者而言需要說明、解釋的語言成分或語言現象，都是語法點的範圍」這個敘述用來界定語法點似乎又太廣，就教學而言，多數詞彙也是需要解釋說明的語言成分，例如，對美國學生的教學，教師會特別說明「結婚」是不及物動詞，提醒學生漢語的「結婚」不是及物動詞，以免學生說出「我結婚你」這樣的句子。而這個解釋或說明的成分一般出現在生詞項目下而非語法項目下。當然，「詞類」也屬於教學語法的一部份，只是教學語法的範圍很大，在這個研究中先將在生詞部分可以單純處理的成分排除，討論大於「詞」的成分。

在還沒有完美的定義下，要界定語法點，先從教材或工具書中的語法點著手應該是最直接的方法了。因為教材或工具書中所列的語法點代表的是教學者或語言學專家認為這些是學習者需要學習的語法。不過，各地的出版品不少，以下僅舉目標語地區所出版的教材為例，說明第一個系統性呈現語法點的教材，以揭開語法點由來的神秘面紗。

2.1 臺灣華語教材語法點

我們找到最早在臺灣使用的系統性教材是臺灣師範大學國語教學中心（1960）所出版的《國語會話（一）》，而這本教材的原本是耶魯大學1948年出版的 *Speak Chinese* (Tewksbury 1948)。在1960年由國立臺灣師範大學國語教學中心將之中文化（原教材無漢字，而是以羅馬拼音為主），使用多年後，1982年再次修訂一些過時詞語。我們對照1948年原本 (*Speak Chinese*) 和手邊可以取得的1982年《國語會話（一）修訂版》（國立臺灣師範大學國語教學中心 1982），確定《國語會話》的語法結構與說明都和原本一致，沒任何更動。從原書作者的前言（請見下面引文）可以知道這本教材的中心思想是以語法結構（句型）為主，而且根據語法的難易度循序漸進的安排先後出現的順序。

.....The following lessons approach spoken Chinese from the angle of **sentence structure**. Within the brief compass of twenty-four lessons most of the basic sentence patterns of Mandarin as spoken in and around Beiping are progressively presented.

The heart of this approach lies in the section giving the pattern sentences. These are introduced in **logical sequence, starting with the simplest, and leading on to the more complex**. Then sentence designated as 'pattern' under each heading should be practiced until it becomes not only perfect in pronunciation and rhythm, but automatic.

(引自 Tewksbury 1948:Preface)

這本教材當時正是為美國的主流大學所編輯與使用，乃耶魯大學教師所編纂而非臺灣的華語教學者，語法解釋都以英語呈現，語法的選擇以及難易度的判斷想必是以英語為母語的學習者為考量。由此判斷，《國語會話》這本教材語法點的選取乃以學習者為中心這個原則很明確。這個教材一冊 24 課，約 60 個語法標題，150 個句型。

之後，臺灣出版的華語教材也一直延續這個傳統，語法點的呈現是教材中不可或缺的部分，而且也是以句型為中心。有興趣的讀者可以參考繼《國語會話》系列後的《實用視聽華語》（葉德明 1999）、《新版實用視聽華語》（葉德明 2008）與《當代中文課程》（鄧守信 2015）等系列教材。

2.2 大陸華語教材語法點

根據呂文華（1994, 2008）的研究，1958 年出版的《漢語教科書》（鄧懿 1958）是中國大陸對外漢語教學史上第一部正式出版的教材，也是最早系統性呈現語法點的漢語教材。根據她的描述，這本書有 170 個語法點，其中詞的部分有 38 點、句子部分 46 點、句子成分部分 35 點、表達部分 14 點、常用詞語 14 點、語法比較 12 點、情貌部分 8 點、詞組部分 3 點。除了少部分是表示詞類和詞組的語法功能外，語法點多是以句子形式出現。她指出「這種以句子為主體體現語法點的做法一直延續下來.....」（呂文華 2008:97）。她並分析了中國大陸 20 世紀 50 年代到 80 年代出版的七部具代表性的教材，發現在《漢語教科書》基礎上創建的對外漢語教學語法體系至今，教材中語法教學的內容沒有根本的變化（呂文華 1994:78）。可見大陸出版的教材在語法點這部分的表現與臺灣的教材差不多，語法點多是沿襲前人留下來的，更

動不大，而且都是以句子呈現的形式多。比較大的差別是，大陸教材的語法點對於漢語的語法體系做了完整的介紹。例如，對於漢語的詞類（名詞、動詞等共 11 類）、句子結構的分類（體詞謂語句、主謂謂語句等）、句子用途的分類（陳述、疑問、命令、感嘆）、句子的成分（主語、謂語、定語、狀語等）做了清楚的架構說明。反觀臺灣出版的華語教材，在這些方面無特別規範。

劉月華（2003）則是分析了中美常用的八種教材的語法點（共 545 個語法點）後，得出大多數語法條目是相同的（約 150 條），雖然側重點不完全相同。她歸結各種教材語法條目之所以不同，有幾個原因：第一是因為劃分的粗細不同。比如，把字句之下，細分為接賓語是一項，接補語也是一項。第二有些教材當語法點的，其他教材不算，比如問體重、問年齡等等。她也觀察美國出版的教材《中文聽說讀寫》，一年級共有 120 個語法點³，言下之意，初級教材的語法點就是 100 多個。不過，她說這些共識主要來自經驗，還沒有從理論上加以研究，應該從理論上說明，確定語法點的原則是什麼？可見各地的華語教材語法點都面臨相似的問題。

2.3 語法點的內涵與選取標準

從前人的文獻，可以發現所討論的或歸納的語法點幾乎都侷限在初級（部分跨越中級）程度，也就是初級階段要建立學生基本的語法知識是大家的共識，而華語教學歷經這六、七十年的演進，大抵教材中初級語法點的內容可說也趨於穩定。

筆者也觀察分析了幾套常用的華語系列教材中的語法點，包括：臺灣的《當代中文課程》（鄧守信 2015）以及《新版實用視聽華語》（葉德明 2008）；大陸的《新實用漢語課本》（劉珣 2010）以及《漢語教程》（楊寄洲 2016）；美國的《中文聽說讀寫》（Yao et al. 1997），本研究將語法點的內涵歸納如下：

1. 為漢語的基本語法知識。例如，有關漢語的語序、句型、詞類、構詞規則等等。
2. 除了基本語法知識外，還包括學習大量的定式。定式指的是大於詞的結構，不一定是相鄰的詞語，也可能是不連續的成分。

³ 根據劉月華的描述，《中文聽說讀寫》為美國出版的中文教材，由姚道中、劉月華、葛良彥、史耀華、畢念平、陳雅芬、王曉鈞編寫。主要提供美國大學一二年級中文教學用。該書 1993 年開始編寫，幾經試用、修改，於 1997 年在波士頓正式出版。這裡指的應該是初級本（level 1）。

3. 加入學習者普遍認知的難點。例如，特殊句式、補語、語氣副詞（才、再、就）。

以上為語法點的內涵，但符合上述條件的語言成分不少，在學習者有限學時與精力下，教學者或教材編輯者應該就「常用、急用先學」來挑選教學材料（鄭懿德 1991），以達成最大的效益。不過，「急用先學」的內容會因學習對象不同而改變，例如想學日常會話的和想學學術中文的人需求就未必一樣。我們只能在「常用」的這個原則下進行研究，而語料庫是計算頻率最好的工具了，因此這研究主要採用語料庫為本的方法，基本假設是越高頻的成分，能大面積地增加語言的覆蓋率。學生越早學習這些語言成分，對理解或產出目標語有一定的效益。

為清晰呈現語法點的樣貌，本研究參考鄧守信（2009:154）對漢語語法點的分類，將語法點歸納如下列 9 項：

1. 句型：疑問句、否定句、反問句、賓語提前句（話題句）、存現句。
2. 特殊句式：把字句、被字句、讓、是……的、兼語句、比較句。
3. 關聯複句：因為……所以、不但……而且、與其……不如。
4. 定式：動不動就、光 A 就 B、誰知道、對……來說、一 A 就 B、一點也不……。
5. 功能詞：評價副詞（太、真）、表數量範圍副詞（也、都）、介詞（跟、從）、助詞（了、著、過、起來）。
6. 情態詞：可以、會、能、難道。
7. 構詞類：離合詞、動詞重疊。
8. 補語：得字補語句、趨向補語、能式補語（potential complement）。
9. 近義詞組：說、談；不、沒。

如同前面所述，初級語法點的爭議較少，因為多是漢語基本的語法或是高頻的語言成分；中級以上的語法點各教材間有較大的差異，尤其高級教材多是選文而非由教材編輯者撰寫，所教授的語法隨篇章主題或類型的差異而呈現較大的不同。如果將初級語法點視為漢語核心語法的展現，那麼中、高級的語法點選取應該就是為了彌補核心語法的缺漏，使之成為完整語法描述的重要一環。一個個的語法點可能用來說明詞彙使用上的細部差異、語義變異、擴展的結構、固定的語式、使用情境等等。教學語法要做到完整性不容

易，在學習者有限的學時下，如何選取與選取什麼相對重要，因此我們提出好的語法點必須具備以下條件：

1. 好的語法點能大面積地增加語言的覆蓋率。
2. 好的語法點能有效地防堵學生的偏誤。
3. 規則的能產性越高越有價值。

以上三點條件，我們都可以透過語料庫語言學的方法來驗證，因此本研究嘗試以基於用法 (usage-based) 的觀點來探討教學材料的選取問題。

3. 基於用法的語言觀與研究方法

本研究所稱的「基於用法」的語言觀並非特指哪一個語言學流派，在認知語言學、功能語言學、語料庫語言學、構式語法等這些認知功能取向的理論或學說中，都使用這個術語 (Barlow and Kemmer 2000)。他們相信語法是由人類語言使用經驗中概括得來，語法包括型式 (pattern) 中的有形成分和抽象成分 (Halliday 2003; Tomasello 2003; Bybee 2006)。也就是說，語法並不是先天存在於大腦，而是透過我們從語言使用體驗中得來的認知建構。學習者最早接觸的是個別的語言實例，透過語言的頻繁使用，高頻的語言單位逐漸形成語塊，進一步形成固定的構式 (construction) 或型式，而語言的規律性特徵就是在這過程中自然出現的。

我們翻開對外漢語的教材語法點可以發現，定式類型占了不少比例。那麼，教材編輯者所列的語法點是不是就是高頻、典型的用法？我們從下面這個例子可以看出教材對學習者的影響（下方測驗題引自張莉萍（2002:74））。

（3）要不是你老藉酒澆愁，_____不會得肝病！

（A）才 （B）就 （C）反而 （D）都

上面這個題目是某次大型考試的分析結果，數據顯示選擇 A 選項的有 43 人；選擇 B 的有 124 人；選擇 C 的有 13 人；選擇 D 的有 3 人。命題者原來所設定的答案是 A，但是不論語言能力高低的學生多選擇了 B；實際上在沒有更多語境的支持下，A 或 B 都是可以接受的答案。但是這個答題反應的原因為何，我們百思不解，後來才發現學生所學的教材中有「要不是……就」這個語法點，而沒有「要不是……才」。由於學習者原來就很難掌握漢語的虛詞，顯示教材中的內容對學習者有一定的影響力；另一方面，考生的這個表

現也可以解釋為學習者以語塊(或說定式)為學習單位,因為學了「要不是……就」,之後就記得這個定式,而不會選擇「要不是……才」。這道題可以讓我們思考究竟這兩個定式,如果只能選擇一個,我們應該選擇哪一個。這時的判斷方法就可以利用語料庫語言學詞語搭配 (collocation) 的工具⁴。

「詞語搭配」這個概念英語教育家 Palmer 早在 1933 年就提出,他定義為「必須視為一個整體同時學習,且不可各個部分拆解拼湊的兩到三個詞串,如: on the whole」(Palmer 1933)。Firth (1957:194) 則是第一個將搭配做為量化的工具,計算詞語的搭配強度 (collocability),他將搭配視為一種「結伴關係」,他認為學習一個詞彙需同時學習與該詞彙搭配的詞。Halliday (1966) 和 Cowie (1978) 都認為搭配是詞彙的「共現趨勢」(co-occurrence tendency),即一些詞與另一些詞同時出現的語言現象。這個量化的統計概念也就為之後的語料庫語言學家所採用 (Sinclair 1991; Stubbs 1995),只是有不同測量搭配強度的方法,常用的有互見訊息 (mutual information, MI)、MI3、T-score、Z-score、log-likelihood ratio (LLR),具體內容我們將在研究方法中說明。

3.1 基於用法的研究範式

這一小節分為三個部分,3.1.1 和 3.1.2 我們分別提出兩個基於語料庫分析的研究範式,3.1.3 則是指出語料庫方法難免有研究上的侷限,提出仍可以藉由學生的作業、測試卷、作文等真實語料提供相關的用法資訊,也是符合基於用法的精神。

3.1.1 句式的次結構－高頻的效應

應用語料庫語言學的方法,以基於用法的觀點來探討華語教學語法點的具體研究不多,多是做單一語法點的探討,例如, Jing-Schmidt、Peng 與 Chen (2015) 的研究是一個很好的範式。他們為了設計把字句的教學,利用北京大學 CCL 口語語料庫,隨機找了 1,000 筆含「把」的語料,分析出把字句的次結構;發現前四高頻的次句式占了所用語料的 70%。最高頻的前兩種次句式分別為「V-locative complement」和「V-directional complement」(請見下表),和前人以書面語料庫得出的結果一致(張旺熹 2001; 崔永華 2003)。因此,無論是書面語或是口語,皆顯示把字句最高頻的語義功能與空間的位移有關。

⁴ 實際上,語料庫中顯示與「要不是」搭配最強的右邊成分是「就」。

表 1：把字句的次結構

Rank	Form	Meaning	Frequency	Example [concordance number]
1	V-locative complement	Change of absolute location	209	把茶杯放到桌子上 [402]
2	V-directional complement	Change of orientation in space	171	把媽媽找回來 [1529]
3	V-resultative	Terminal change of state	166	把我的錢都花光 [1620]
4	V-metamorphic	Metamorphic change (change of appearance or identity)	152	把它變成一朵花 [870]
5	V of achievement	Disposal	60	把資料分類 [555]

註：此表整理自 Jing-Schmidt 等人 (2015:12)，表 1 的部分。

這個研究和前人作法不同之處是，他們強調語義（功能）與形式一對一的配對，也就是如上表所呈現的，每個形式配對到不同的功能，而不是將多種形式對應到同一類功能，如此可以降低功能和形式間配對的歧義，增進學習效率。因為許多習得理論或認知心理學實驗已經證明成功習得二語的基本要素是能將形式與功能結合，如果缺少可靠的形式、功能配對，那麼就會造成學習困難 (Ellis 1986; Bates and MacWhinney 1987)。

Jing-Schmidt 等人 (2015) 從語料庫中所統計出來的結果與張莉萍 (2014) 利用 TOCFL 學習者語料庫觀察學習者使用把字句的情況類似，張莉萍的研究顯示初級 (A2) 學習者能「利用有限的詞彙使用固定的把字句式，典型的例子：把中文學好、把……拿出來、把……送到機場/放在桌上」⁵；她指出雖然可以看到初級學習者使用結果補語和目標結構，但都是較公式化的用法，例如，「把中文學好」這樣的用例出現了近 10 次。」(張莉萍 2014:48)。可見頻率的效應對學習者的影響，即使學生會使用「學好」，不代表她們有分析結構的能力，而是因為日常語言溝通時高頻使用的結果。早期一般教材都把「把+V+了」或「把+V+補語」做為把字句的首教語法點，或是語法等級大綱將「你把你的意見說一說；我把信寄走了」當作甲級（也就是最初級）的語法點 (鄧守信 2009:143)，這些作法透過語料庫的統計數據都讓我們有

⁵ 為了避免各地或教學單位對於初級、中級、高級的概念不一，本文統一採取歐洲共同架構 (CEFR) 的 A1、A2 來代表初級；B1、B2 代表中級；C1、C2 代表高級 (Council of Europe 2001)。

理可據，建議應該予以調整。

3.1.2 近義詞／易混淆詞的分析－搭配詞語的效應

除了應用語料庫中的頻率資訊與詞語搭配的訊息找出高頻的句式外，利用語料庫來分析近義詞的歷史更悠久，蔡美智等自 1999 年以來一系列的近義詞（如，「快樂、高興」）研究，皆透過大量真實語料來分析近義詞的句法行為與語義特徵（蔡美智、黃居仁、陳克健 1999），為應用語料庫於近義詞分析樹立了良好典範。

Xiao 與 McEnery（2006）則是將搭配與語義韻（semantic prosody）的方法帶入近義詞的辨義中，並應用於中、英語學習。語義韻的概念是從 Sinclair（1996）提出的語義擴展單位（extended units of meaning, EUM）理論而來。簡單地來說，一個詞通常不帶什麼情感色彩，但它與經常共現的詞語搭配後，就出現了特有的搭配意義，例如，我們前面提到的「造成、促進」，可以透過與他們典型出現的詞語分析得出了正面、負面或消極涵義，這就是整個意義擴展單位的功能。他們舉了多組近義詞的例子，如「造成、促使」、「代價、價格」、「結果、後果」等來說明，無論中文、英文都存在語義韻，本國人對於語義韻有直覺，學習者則缺少這樣的直覺，需要透過教學，提高學習者意識，才能有效學習。例如，本國人在表達好的結果時，通常使用「促使」；表達比較負面結果時，通常使用「造成」。英語人士的「cause vs. lead to」有同樣的表現，前者用在負面，後者用在正面。傳統教學往往忽略這部分，以致學習者語言不像目標語者般自然（如前述例句（1））。

Xiao 與 McEnery（2006）的研究對近義詞的定義很清楚，他們採用 Partington（1998:77）的說法，即近義詞組是指它們的語義非常相似，但是它們在詞語搭配或語義韻的行為不一樣。如同 Halliday（1976:73）觀察到我們用 strong tea 而不用 powerful tea，用 powerful car 而不用 strong car，雖然 strong 和 powerful 都可以當修飾語，語義也相近，但是兩者在搭配上不可互換。而這些特徵透過語料庫工具，可快速且清晰地呈現出來。

3.1.3 學習者的偏誤用法

上述的研究或採用本國人語料庫或採用學習者語料庫，然而不可諱言地某些用法還是很難透過語料庫取得，例如，中介語語料量有限以及語料性質的關係，未必能調查到中高級程度學習者使用語法點的問題。這時需要透過其他方法，例如，認知實驗方法、語言測驗方法。以下為一實例分析，我們

從語言中心給學生的成就測驗中，觀察了 100 多筆學生產出「再……也」這個語法點的語料，發現偏誤率高達 70%。以下是成就測驗中常見的一種題型—改寫任務 (rewriting)。

每年最後一天，臺北 101 前面不但擠滿了參加跨年活動的人，而且放煙火的時候，空氣不好，感覺很不舒服，所以不管現場氣氛多麼熱鬧，我都不想去。→

每年最後一天，臺北 101 前面不但擠滿了參加跨年活動的人，而且放煙火的時候，空氣不好，感覺很不舒服，_____。(再……也……)

這個題目命題者設想的答案應該是「所以現場氣氛再熱鬧，我也不想去」，然而，學習者偏誤用法產出如下：

- (4) *再現場氣氛熱鬧，我也不想去。
- (5) *再現場氣氛多麼熱鬧，我也不想去。
- (6) *再不管現場氣氛多麼熱鬧，我也不想去。
- (7) *所以再現場氣氛很熱鬧，我也不想去。
- (8) *現場氣氛再熱鬧，也我不想去。。
- (9) *再現場氣氛多麼熱鬧我也不想去。
- (10) *所以再現場氣氛多麼熱鬧我也不想去。
- (11) *再空氣不好，也感覺不舒服。
- (12) *再現場氣氛多麼熱鬧，我也不想去。
- (13) *所以不管現場氣氛再多麼熱鬧，我也不想去。
- (14) *再現場氣氛多麼熱鬧，我也不想去。
- (15) *所以再現場氣氛熱鬧，我也不想去。
- (16) *所以再現場氣氛很熱鬧，我也不想去。
- (17) *所以不管現場氣氛再多麼熱鬧，我也都不想去。
- (18) *再現場氣氛多麼熱鬧我也不想去。
- (19) *所以現場氣氛再多麼熱鬧，我也不想去。

從這些用法的分析可以看出，學習者的問題多發生在不知道「再」後面應該緊接形容詞，這也提醒我們在呈現語法點時，除了讓學習者知道功能的

重要性，也要兼顧形式結構的呈現方式⁶。對本國人而言，看似簡單自然的用法，從學習者的高偏誤率，可以知道這個高頻的定式，對學習者而言，並不容易。如果沒透過中介語分析，我們幾乎無法得到語法點的難易度訊息，這也是用法為本的理論優勢。

3.2 研究方法

這個研究的目的是在於提出科學性的理據來選擇語法點，包括，使用頻率、搭配強度、偏誤率這些訊息，要取得這些訊息，語料庫這個工具最符合所需。早期的語料庫工具在語法訊息的取得技術上還不成熟，通常需要經過好幾個步驟以及人工的篩選才能找到符合的形式，例如，要找「一……就」，通常要先找關鍵詞「就」，再過濾篩選前面幾個詞內有「一」的語料，然後經過人工檢視是否為研究所需，這樣一來一往，查找一個語法點的形式大概得多出好幾倍的時間。對多數研究者而言，語料庫只能偶爾為之，幫助自己檢索關鍵詞頻率或是查找例句。但這幾年來，國家教育研究院致力於大型語料庫的建置，並開發各項檢索技術，讓研究者有更方便、省時的、有效的工具可用。利用語料庫來驗證語法形式的頻率或訊息已經不再遙不可及。

以下舉國教院語料庫索引典系統（以下簡稱 COCT）為例⁷，說明如何利用語料庫來驗證語法點的訊息。首先 COCT 這個網站中，研究者可以根據自己研究的需求選取不同的語料庫來查詢。現階段裡面包括了中研院平衡語料庫 4.0 版（一千萬詞）、口語語料庫、書面語語料庫、中介語語料庫。其中語料量最大的當屬「COCT 書面語語料庫 2019」，根據網站文件說明，該語料庫內容涵蓋近二十年之各類型圖書，總詞數約 3 億 2 千萬詞（319,712,694）⁸。本研究主要採用這個語料庫做為語法點數據來源的依據，因為量夠大，所以不太需要擔心找不到所需形式的問題。除非找不到我們要的結構，再來選擇其他語料庫輔助，否則盡量在同一個語料庫上查找比較有可比性。

至於學習者語料庫（或稱中介語語料庫），目前公開、比較容易取得的有三個。一是大陸的 HSK 動態作文語料庫（張寶林、崔希亮、任傑 2004）；一是臺灣的 TOCFL 學習者語料庫（張莉萍 2017）。兩個語料庫都標記了考生的偏誤，不過，前者語料量較大，有 424 萬字，收錄的是高級水平的考生文

⁶ 審查人建議提出語法點的最佳呈現方式，因為不是本研究的重點，將另文討論。

⁷ 國教院語料庫索引典系統，網址 <http://coct.naer.edu.tw/cqpweb/>。

⁸ 「COCT 口語語料庫 2019」的總語料量為 21,541,186 詞。

本；後者僅有 100 萬字左右，收錄不同程度考生的文本。三是國教院中介語語料庫 2019，內容涵蓋 2014-2018 年於臺灣各大學之華語中心所收集之華語學習者作文，總字數約 120 萬字，總詞數約 70 萬詞。

3.2.1 研究步驟

以下我們以高級教材《當代中文課程第 5 冊》第 1 課的語法點（如下表 12 個語法點）為範例，說明本研究如何驗證語法點的步驟。

表 2：《當代中文課程第 5 冊》第 1 課語法點的頻次訊息

語法點	檢索式	頻次 (每百萬詞)	出現筆數
1. 即使是 B 也不例外	[word=“即使”][word=“是”] [word!= “。 ， ： ； ？ !”]* [word=“也”][word=“不”] [word=“例外”]	0.20	63
2. 一旦 A， (就/才) B	一旦	117.47	37557
3. 為 A 而 A	[word=“為”] a:[] [word=“而”] b:[] ::a.word=b.word	2.02	646
4. 事實上	事實 上	130.34	41671
5. A 為 B 負責	[word=“為”][word!= “。 ， ： ； ？ !”]* [word=“負責”]	8.09	2585
6. 封住……的嘴	[word=“封住”][word!= “。 ， ： ； ？ !”]*[word=“的”][word=“嘴”]	0.16	50
7. A 躲在 B 的保護傘下	躲 (+){1,9} 保護傘 下	0.01	2
8. 尤其如此	尤其 如此	1.04	334
9. 則	則_D	759.55	242837
10. A 以 B 之名	[word=“以”][word!= “。 ， ： ； ？ !”]*[word=“之”][word=“名”]	4.17	1334
11. 就更不用說了	就 更 不用 說 了	0.58	185
12. (在) A 的同時，也 B	[word=“的”][word=“同時”] [word=“，”][word=“也”]	4.57	1462

註：2021 年 8 月 4 日檢索 COCT2019 書面語語料庫結果。

首先為這 12 個語法點列好檢索式，如表中檢索式，大部分採用 CQP 語法簡單列式或單純的關鍵詞檢索即可，只是檢索者需具備中文斷詞的素養，如在關鍵詞索引選單中輸入「尤其 如此」就可以找到「尤其如此」這個語塊，出現在 2019COCT 書面語語料庫中的次數為 334 次。靠簡單檢索方式無法達到目的的，則必須使用語料庫工具中的正則表達式 (regular expression) 或 CQP 語法，例如，「為 A 而 A」，需要限制「為」「而」後面的詞為相同的詞，如，「為結婚而結婚」、「為反對而反對」，這個時候，就必須使用 CQP 語法來檢索⁹，如表 2 所示：[word=“為”] a:[] [word=“而”] b:[] ::a.word=b.word。再看第 5 個語法點使用 CQP 檢索式，而不使用「為 (+){1,9} 負責」簡單式，主要是簡單式無法刪除像這樣的語料「為了降低頭兩個月的離職率，負責訓練新進員工的管理人員」，這不是「為……負責」這個語法點的內容，必須使用 CQP 的檢索式，才能限制標點符號不出現在這個定式中。

我們取標準頻次（每百萬詞出現的次數）為 1 當門檻值，那麼表 2 中語法點 1、6、7、11 則不在接受範圍內。其中 6、7 建議刪除，因為這兩個語言點使用頻率太低，語義也透明，不難理解。以下分別說明第 1 條和第 11 條的處理方式，第 1 條的標準頻次雖然只有 0.2，不在我們的接受範圍內，這時可以先思考這個定式是否太嚴格，基本上在這個語法點之前，學習者已經學過「即使」，我們猜想教材編輯者應該覺得「也不例外」這個語塊很值得讓學生學習，進而使用。因此我們重新檢索「也不例外」，找到了 2,273 筆，每百萬詞的出現次數為 7.11¹⁰。

緊接著進一步分析「也不例外」左邊出現 5 個內的詞語搭配強度，得出前三名為「連、當然、即使」，採用的統計方法為 LLR（詳見下一小節說明），數據分別為 1500.291、1006.714、562.009。也就是說，「也不例外」左邊的強搭配詞其實除了「即使」以外，還有「連、當然」都值得學習者學習。經過了這些步驟的分析，我們建議第 1 個語法點的表達形式可以改為「也不例外」，教學的例句則應該給予典型的詞語搭配，優先造出含有「連……也不例外」、「當然也不例外」、「即使……也不例外」的例句。

⁹ COCT 語料庫中提供了大部分華語教學者可能需要的檢索方式，不需要使用者具備程式能力。

¹⁰ 檢索結果原文如右：Your query “也 不 例外” returned 2,273 matches in 2,112 different texts (in 319,712,694 words [168,090 texts]; frequency: 7.11 instances per million words)

接下來看第 11 個語法點，課本上的例句是「房價高漲，使得很多工作了十幾年的人也買不起房子。年輕人就更不用說了，他們連養活自己都很困難。」（第 17 頁）。這個語法點有篇章功能，是中高級學習者需要具備的能力。推測頻次低是因為呈現的語言形式限制太多。如果我們檢索「更……說」，頻次高達 5,018 次¹¹。

接著利用搭配強度工具來分析，發現至少可以分為兩個次類：

- 1.「更」後面接否定詞語：更別說，更不要說、更不必說、更不用說……。
- 2.「更」後面接形容詞：更確切地說、更準確地說、更正確/明確/具體……地說。

我們建議教材給予這類定式更有彈性的呈現方式，如：「更不要說/更別說/更不用說」，因為中高級學習者的程度已經具備衍生創造的能力，也能較自主地使用目標語。簡言之，驗證分析語法點的步驟為：列出檢索式、找出標準頻次訊息、符合門檻值 1 即通過；不符合門檻值，則有刪除、修改語法點形式及保留三個處理方式。最後一個「保留」的原則將於第 4 節說明。

3.2.2 詞語搭配強度的統計方法

語料庫中提供的搭配強度統計方法有多種，常見的有：互見訊息 3 (MI3)、Z 值 (Z score)、T 值 (T score)、對數似然比 (log likelihood ratio, LLR)。由於計算原理的不同，不同方法得出的搭配強度排序或有不同。茲舉下面例子來說明，下表是以量詞「家」為關鍵詞，查詢「家」和右邊一個詞的搭配強度。

¹¹ 檢索結果原文如右：更 +* 說” returned 5,018 matches in 4,603 different texts (in 319,712,694 words [168,090 texts]; frequency: 15.70 instances per million words)

表 3：量詞「家」的強搭配詞語

序		共現次數	LLR		共現次數	MI3		共現次數	T score
1	公司	12267	82032.633	公司	12267	33.324	公司	12267	109.207
2	店	2220	17222.183	，	25201	29.249	店	2220	46.726
3	企業	1947	9339.865	店	2220	29.148	企業	1947	42.569
4	餐廳	1129	7707.231	的	20803	28.958	家	1734	35.517
5	旅館	1091	7493.207	。	11400	26.779	銀行	1214	33.82
6	銀行	1214	6262.769	企業	1947	26.679	餐廳	1129	33.168
7	工廠	921	5570.674	餐廳	1129	26.561	旅館	1091	32.613
8	醫院	966	4692.485	旅館	1091	26.491	都	2967	32.173
9	商店	681	4616.204	銀行	1214	25.582	醫院	966	30.019
10	書店	602	3841.57	工廠	921	25.426	工廠	921	29.777

上表分別是 LLR、MI3、T 值做出來的前 10 名，從這三種結果可以看出 T 值做出來的結果，高頻的效應似乎過高，因此「家、都」也排在前 10 名；MI3 做出來的結果與 LLR 差不多，只是 LLR 加強實詞的權重，做出來的效果較 MI3 來得好。基本上我們分析時會以 LLR 為主要分析工具，除非是特殊情況，需要以其他種方式來輔佐判斷。

4. 中高級語法點的頻次調查結果

依據 3.2.1 的分析步驟，本研究利用國教院 COCT 書面語料庫 2019 做為語法點標準頻次的查詢來源，取標準頻次為 1 當門檻值，驗證《當代中文課程》第 4、5、6 冊，這三冊分別對應到 CEFR 的 B2、C1、C1-C2 這三個等級，做為我們中高級語法點的範圍。以下為檢驗結果：

表 4：中高級語法點標準頻次不到 1 的比例

	語法點數量	不到 1 次的語法點% (tokens)
《當代中文課程》第 4 冊	96	2.08% (2)
《當代中文課程》第 5 冊	89	29.21% (26)
《當代中文課程》第 6 冊	105	29.52% (31)

從表 4 可以看出中級教材 (B2) 的語法點形式達到門檻值 1 的比例比高級教材中的語法點來得高，這現象其實很容易解釋，因為越初級的教材內容，所選取的材料頻率效應越高，也就是說，在一般語言教學時，越常用的形式越早教，這符合語言教學中實用性的原則，以第 4 冊的數據看來，98% 都能達到門檻。

第 4 冊屬於中級過渡到高級的教材，有 2 個語法點沒達到標準頻次 1 的門檻，請見表 5 的 2019 書面語料庫目資訊¹²。為了確定頻次的可信度，我們另外到 2019 口語語料庫檢索，直覺「還不就是」應該使用在口語中較多，結果頻次不增反減。不過，這當然也可能是因為 COCT 口語語料的來源其實是劇本，並非真實口語互動性的語料。也因此我們最終仍決定以 2019 書面語料庫為標準頻次的來源依據。有趣的是，從表 5 我們也可以發現，在中介語語料庫中，看到學習者使用的頻率幾乎都偏高 (高於本國人語料庫)，尤其是「小自.....大至」這個偏書面的語法點，相對來說用得更多，從這裡也可以再次看出教學或教材對學習者的影響。

表 5：三種語料庫的標準頻次

《當代中文課程》 第 4 冊	2019 書面語料庫 標準頻次	2019 口語語料庫 標準頻次	2019 中介語語料庫 標準頻次
小自.....大至	0.05	0	5.68
還不就是	0.23	0.05	1.42

針對「還不就是、小自.....大至」這兩個離門檻值較遠的語法點，我們思考是否可以藉由調整語法點的形式來增加語言的覆蓋率，以符合好的語法點的條件——能大面積地增加語言的覆蓋率、規則的能產性越高越有價值 (請見 2.3 節)。於是我們嘗試輸入「不就是」，可以發現標準頻次約 11，但實際上「不就是」的左邊搭配緊密的詞語可區分為「這、那」、「並」、「還」、「再」、「要」這 5 類，每一類都有獨特的功能。「還不就是」在教材中的功能說明是「表達後面所說的內容是沒什麼意義，沒意思的」，語用的功能非常明確、清楚。不需要為了提高使用率而把「這、那、並、再、要」等都納入這個定式中，因為他們各自在語篇中有不同的功能，這裡我們建議保留這個語法點。

¹² 實際上不到 1 的還有「V 個夠、是.....的料」這 2 個語法點，頻次分別為 0.95、0.96，很接近 1，暫不列入討論。

再來看「小自……大至」這個語法點，其獨特性是來自文言詞彙，既是文言，雖在現代漢語仍使用，使用率不會太高，但從中級過渡到高級階段的學習者，適切地使用這些書面的語彙表達可以讓篇章顯得典雅、精鍊，考量其語用效果，建議保留。

表 6 則是第 5 冊中頻次不到 1 的語法點列表，基本上，我們也到口語語料庫檢索，低頻的結果並未改變。在這 26 條中，大致可分為三類來討論：

第 1 類：雖然頻次不到門檻 1，但改變表達形式，可以達到門檻。這類包括表 6 中的編號 2、4、6、8、11、12、17、18、21、23、26。我們舉一個例子「獲得……青睞」來說明決策的過程。「獲得……青睞」標準頻次雖然只有 0.8，但我們透過檢索「青睞」，可以知道常和「青睞」搭配的動詞除了「獲得」外，還有「得到」，如果用「得（到）」搜尋，使用頻次和前者差不多，如，「終得美人青睞」「卻無法得到觀眾的青睞」，因此我們建議在語法點的表達上可以修改為「獲得/得到……青睞」，這樣頻次可以達到門檻值。

簡單地說，在評斷這些語法點的過程中，基本上我們會先察看定式中關鍵詞語的搭配關係，如果所列的確為搭配緊密的組合，那麼會看看這些詞語的相近詞，以擴大使用的頻次（範圍），達到標準門檻 1。如果所列詞語非搭配緊密的前幾名，那麼除了列出課文的定式，也會把最相關的搭配詞列出，讓學生同時學習，例如，將「受……而有所……」改為「受/因……而有所……」；如果沒有明確的搭配詞，那麼我們就是採取減少定式中詞語的做法，以放寬限制，增加該形式的使用頻次，如「給 A 貼上 B 的標籤」改為「貼上……的標籤」。

第 2 類：雖然頻次不到門檻，但有獨特的語義或語用功能，建議保留。基本上這類又可以分兩種，一種是很難從表面字義可以得出語義功能，如，「就更不用說了」；一種是文言語彙，有精鍊語言的功能「自……至今」、「優先於」、「有賴」、「之所以……就在於」等等。

第 3 類：建議刪除，因為頻次低，又沒有特別的語用功能，多數可以從學習了定式中的詞彙即能推衍出句義。這類包括：「以 A 做為口號、把 A 跟 B 連在一起、跟 A 站在同一陣線、為了 A 傷腦筋、封住 A 的嘴、若……怎麼會、把……投資在……上、根據……的資料顯示、原來……如今、A 躲在 B 的保護傘下」。

表 6：《當代中文課程第 5 冊》語法點的分析結果

當代第 5 冊語法點	標準頻次	建議改或刪除	備註 ¹³
1. 以 A 做為口號	0	刪除	詞彙處理
2. 受……而有所……	0.03	受 / 因 …… 而有所……	0.95(「因」比「受」用得更多)
3. 把 A 跟 B 連在一起	0.06	刪除	「把 A 跟 B V 在一起」也只有 0.89
4. 相較於 A，則是……	0.08	相較於……	「相較於」8.50；「則」在前幾課已有
5. 跟 A 站在同一陣線	0.09	刪除	詞彙處理
6. 是否……還有待……	0.12	還有待……	1.21
7. 為了 A 傷腦筋	0.14	刪除	可以在詞彙處理
8. 給 A 貼上 B 的標籤	0.15	貼上……的標籤	1.67(除了「給」，可以補充「被」)
9. 封住 A 的嘴	0.15	刪除	詞彙處理
10. 若……怎麼會	0.15	刪除	
11. 既然……，為什麼還……呢	0.19	既然……，為什麼……	2.28
12. 即使是……也不例外	0.2	……不例外	7.11
13. 把……投資在……上	0.21	刪除	
14. 根據……的資料顯示	0.22	刪除	
15. 自……至今	0.72		書面表達，保留
16. 原來……如今	0.29	刪除	
17. 其實是……而不是	0.36	其實/應該是……而不是	1.48
18. 不計一切	0.48	不計 (NP)	3.7
19. 優先於	0.5		書面表達，保留

¹³ 備註中的數字是指語法點經過修改後的標準頻次。

表 6：《當代中文課程第 5 冊》語法點的分析結果（續）

當代第 5 冊語法點	標準頻次	建議改或刪除	備註
20. 就更不用說了	0.58	更不要說/更別說 /更不用說	6.12 特殊的語用 功能
21. A 和/跟 B 沒有兩樣	0.74	（A 和/與/跟 B） 沒有兩樣	1.04
22. 有賴	0.76	有賴（於）	書面表達，保留
23. 獲得……青睞	0.81	獲得/得到……青 睞	1.41
24. A 躲在 B 的保護傘下	0	刪除	
25. 之所以……就在於	0.9		書面表達，保留
26. 飽受……之苦	0.89	飽受……	搭配「折磨、苦、 煎熬、」

經過了上述的評斷過程，在 26 條語法點中，10 條經過語法形式的調整，可以保留；6 條雖然不到門檻，但考量獨特的語用功能仍舊建議保留；10 條建議刪除。也可以說，第 5 冊語法點原 89 條，扣掉建議刪除的以後還有 79 條，79 條中，因為獨特語用功能，標準頻次不到 1 的占了 7.59%（6/79），應該是在可以容忍的範圍內。

第 6 冊語法點的分類與調整做法同前面一般，以下為三類的結果。

第 1 類：雖然頻次不到門檻 1，但改變表達形式，可以達到門檻。這類包括表 7 中的編號 1、2、3、6、7、8、9、12、13、17、18、20、21、24、29、31。

第 2 類：雖然頻次不到門檻，但有獨特的語義或語用功能，很難從表面字義可以推衍出，建議保留。這類有表 7 中編號 23 的「某種程度來說」，在不同的語境下，表達的語義或語用不盡相同，需要學習與練習。

第 3 類：建議刪除，因為頻次低，又沒有特別的語用功能，多數可以從詞彙的語義即能推衍出句義。這類包括表 7 中編號 4、5、10、11、14、15、16、19、22、25、26、27、28、30。

表 7：《當代中文課程第 6 冊》語法點的分析結果

當代第 6 冊	標準頻次	建議改或刪除	備註
1. 靠……起家	0.56	靠/以……起家	1.82
2. 抱持著……的哲學	0	抱持（著）……	16.26 「抱持著」搭配緊密，後面常接態度、看法類的名詞
3. 對……習以為常	0.52	……習以為常	3.15
4. 利用……組成……	0.1	刪除	
5. 終會……的	0.12	刪除	學過「會……的」
6. 跟……接軌	0.16	跟/和/與……接軌	1.81
7. 藉著……的累積	0.02	藉著	29.04
8. 被……（給）拋在後（面）	0.57	被……給 + V	10.86
9. 以表……的謝意/ 以表對……的謝意 為表……的謝意/ 為表對……的謝意	0	以/為 表……	1.22 與「謝意」搭配緊密的動詞為「致上、表達、表示」。「以表……」後面多接雙音節詞組成四字
10. 設下……的條件	0.03	刪除	
11. 打開……的大門	0.78	刪除	
12. 自詡為……	0.68	自詡（為/是）……	1.34 書面表達，保留
13. 把……發揮到極致	0.18	V+到極致	1.09 書面表達，保留
14. 和……站在同一陣線	0.31	刪除	
15. X 過即 Y（用過即丟）	0.28	刪除	
16. V（出）其中的共同點	0	刪除	詞彙處理
17. 在歷經……之後	0.44	在歷經……之後 /以後/後	0.95

表 7：《當代中文課程第 6 冊》語法點的分析結果（續）

當代第 6 冊	標準頻次	建議改或刪除	備註
18.之多，是	0.06之多	12.24
19. 視為.....的展現	0.04	刪除	詞彙處理
20. 遠在.....之後	0.08	遠在.....	7.76
21. 經由.....而來	0.38	經由.....(而來)	46.16
22. 算計起來	0.01	刪除	詞彙處理
23. 某種程度來說	0.43		複雜抽象的語義功能
24. 把 X 和 Y 混為一談	0.51	把/將 X 和/與/ 跟 Y 混為一談	1.23
25. 不損（其）.....	0.35	刪除	詞彙處理
26. 不礙	0.20	刪除	詞彙處理
27. X的精神在(於).....	0.21	刪除	詞彙處理
28. X 是 Y 的方式之一	0.48	刪除	詞彙處理
29. 解開.....之謎	0.88	解開 (謎/ 謎團/謎題)	18.79
30. 把 X 內化為 Y	0.01	刪除	詞彙處理
31. X 比 Y 多（了）N 倍有餘	0.00	number/measure word + 有餘	0.95

經過了上述的評斷過程，在 31 條語法點中，16 條經過語法形式的調整，可以保留；1 條雖然不到門檻，但考量獨特的語用功能仍舊建議保留；14 條建議刪除。也可以說，第 6 冊語法點原 105 條，扣掉建議刪除的以後還有 91 條，91 條中，因為獨特語用功能，標準頻次不到 1 的占了 1.09% (1/91)，所占比例非常低。本研究從近 300 條語法點的使用頻次檢查與搭配詞語的工具輔助，將標準頻次設定在 1 的門檻做法似乎可行。

5. 結語

本研究運用語料庫的分析方法，檢視了中高級近 300 條語法點，證明將門檻值設在標準頻次 1 的可行性。研究過程中，也對語法點的表達形式提出修改建議，針對頻次未到門檻的，建議可以放寬形式的做法來加強，如，定

式的關鍵詞中有「把」，建議把相關的「將」也一併放入；關鍵詞有「和」，建議把「與、跟」都放入，又如「靠……起家」可以改為「靠/以……起家」，「獲得……青睞」可以改為「獲得/得到……青睞」，如此，除了可以提高該語法點的語言覆蓋率，也是讓中高級學習者可以將以前所學融會貫通的好策略。最終，經過調整過後，百分之九十以上的語法點都可以達到門檻值。針對門檻值不高，仍保留的原則為：1. 有獨特的語義或語用功能，也就是很難從表面詞義推測出該語塊的語義或用法，如，「還不就是……」；2. 考量不同語體的需求，例如，使用「小自……大至」、「優先於」、「有賴」、「之所以……就在於」等等的文言語彙，有精鍊語言或提高語言莊雅度的效果，雖然在現代漢語語料庫中的標準頻次未到 1，仍值得學習；因為，語言學習的最高目標就是學習者語言能和目標語人士的語言趨於一致。

本研究的目的之一是欲提高教學者與教材編輯者對於所選擇的教學材料的科學性意識，將百萬詞出現 1 次設定為門檻值的做法雖然是任意的，但在沒有前人研究的參考下，實際證明其不失為一個可行的做法；期待未來有更多的研究投入以優化教學材料的選擇。

引用文獻

- Barlow, Michael, and Suzanne Kemmer. (eds.) 2000. *Usage based Models of Grammar*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Bates, Elisabeth, and Brian MacWhinney. 1987. Competition, variation, and language learning. *Mechanisms of Language Acquisition*, ed. by Brian MacWhinney, 157-193. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Pearson Education Limited.
- Biber, Douglas. 2009. A corpus-driven approach to formulaic language in English. *International Journal of Corpus Linguistics* 14: 275-311.
- Bybee, Joan. 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82.4: 711-733.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge

- University Press.
- Cowie, Anthony P. 1978. The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. In *Honour of A.S. Hornby*, ed. by Peter Strevens, 127-139. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2006. Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics* 27: 431-463.
- Firth, John R. 1957. *Papers in Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael A. K. 1966. Lexis as a linguistic level. In *Memory of J. R. Firth*, eds. by John C. Catford, Charles E. Bazell, Michael A. K. Halliday, and Robert H. Robins, 148-162. London: Longman.
- Halliday, Michael A. K. 1976. *System and Function in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael A. K. 2003. *On Language and Linguistics*. New York: Continuum.
- Jin, Lixian, Bee Lim Oh, and Rogayah A. Razak. 2012. C-LARSP: Developing a Chinese grammatical profile. *Assessing Grammar: The Languages of LARS*, eds. by Martin J. Ball, David Crystal, and Paul Fletcher, 208-229. New York: Multilingual Matters.
- Jing-Schmidt, Zhou, Xinjia Peng, and Jing-Yun Chen. 2015. From corpus analysis to grammar instruction: Toward a usage-based constructionist approach to constructional stratification. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 50.2: 1-30.
- Li, Liu. 2017. Can grammatical knowledge predict Chinese proficiency: A study of intermediate learners. *Chinese as a Second Language Assessment*, eds. by Dongbo Zhang, and Chin-Hsi Lin, 141-156. Singapore: Springer.
- Palmer, Harold E. 1933. *Second Interim Report on English Collocations, Submitted to the Tenth Annual Conference of English Teachers, under the Auspices of the Institute for Research in English Teaching*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.

- Partington, Alan. 1998. *Patterns and Meanings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pawley, Andrew, and Frances Hodgetts Syder. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and Communication*, eds. by Jack J. Richards, and Richard W. Schmidt, 191-225. London and New York: Longman.
- Schmitt, Norbert, and Ronald Carter. 2000. The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *TESOL Journal* 9.1: 4-9.
- Simpson-Vlach, Rita, and Nick C. Ellis. 2010. An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics* 31.4: 487-512.
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John. 1996. The search for units of meaning. *Textus* 9: 75-106.
- Stubbs, Michael. 1995. Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitative methods. *Function of Language* 2.1: 1-33.
- Teng, Shou-hsin. 1997. Towards a pedagogical grammar of Chinese. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32.2: 29-39.
- Teng, Shou-hsin. 1998. Sequencing of structures in a pedagogical grammar. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 33.2: 41-52.
- Teng, Shou-hsin. 1999a. The acquisition of “了 *le*” in L2 Chinese. *Chinese Teaching in the World* 1: 56-64.
- Teng, Shou-hsin. 1999b. Acquisition and pedagogy in Chinese as a Foreign Language. Paper presented at the 1999 Annual Meeting of the Chinese Language Teachers Association, November 19-21, 1999. Dallas.
- Teng, Shou-hsin. 2003. Guidelines for grammatical descriptions in L2 Chinese. *Chinese Teaching in the World* 1: 75-86.
- Tewksbury, M. Gardner. 1948. *Speak Chinese*. New Haven: Yale University Press.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wray, Alison, and Michael Perkins. 2000. The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication* 20: 1-28.
- Wray, Alison. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Xiao, Richard, and Tony McEnery. 2006. Collocation, semantic prosody, and near synonymy: A cross-linguistic perspective. *Applied Linguistics* 27.1: 103-129.
- Yao, Tao-chung, Yuehua Liu, Liangyan Ge, Yea-fen Chen, Nyan-ping Bi, Xiaojun Wang, and Yaohua Shi. (eds.) 1997. *Integrated Chinese (Level 1)*. Boston: Cheng & Tsui Company, Inc.
- 吳勇毅、吳中偉、李勁榮（主編）。2016。《實用漢語教學語法》。北京：北京大學出版社。[Wu, Yongyi, Zhongwei Wu, and Jinrong Li. (eds.) 2016. *A Practical Pedagogical Grammar of Chinese*. Beijing: Beijing Book Co, Inc.]
- 呂文華。1994。《對外漢語教學語法探索》。北京：語文出版社。[Lu, Wenhua. 1994. *Explorations of Grammar of Teaching Chinese as a Foreign Language*. Beijing: Yuwen Press.]
- 呂文華。2008。《對外漢語教學語法探索》（增訂本）。北京：北京語言大學出版社。[Lu, Wenhua. 2008. *Explorations of Grammar of Teaching Chinese as a Foreign Language (Revised and enlarged edition)*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]
- 邢志群。2013。《對外漢語教學法》。臺北：文鶴出版社。[Xing, Janet Zhiqun. 2013. *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. Taipei: Crane Publishing.]
- 國立臺灣師範大學國語教學中心。1960。《國語會話（一）》。臺北：國立臺灣師範大學國語教學中心。[National Taiwan Normal University Mandarin Training Center. 1960. *Speak Chinese 1*. Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 國立臺灣師範大學國語教學中心。1982。《國語會話（一）修訂版》。臺北：國立臺灣師範大學國語教學中心。[National Taiwan Normal University Mandarin Training Center. 1982. *Speak Chinese 1 (Revised edition)*. Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 崔永華。2003。〈漢語中介語中的“把...放...”短語分析〉，《漢語學習》，第1期，50-55。[Cui, Yonghua. 2003. An analysis of ‘ba...fang...’ construction in Chinese as a second language. *Chinese Language Learning* 1: 50-55.]
- 張旺熹。2001。〈“把”字句的位移圖式〉，《語言教學與研究》，第3期，

- 1-10。[Zhang, Wangxi. 2001. The displacement schema of the *Ba* sentence. *Language Teaching and Linguistic Studies* 3: 1-10.]
- 張莉萍。2002。《華語文能力測驗理論與實務》。臺北：師大書苑。[Chang, Li-ping. 2002. *Theoretical and Practical Relevant of Chinese Proficiency Test*. Taipei: Lucky Bookstore.]
- 張莉萍。2014。〈華語學習者句式使用情況分析〉，《臺灣華語教學研究》，第8期，41-57。[Chang, Li-ping. 2014. The usage of some sentence patterns by L2 Chinese learners: A corpus-based study. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language* 8: 41-57.]
- 張莉萍。2017。〈TOCFL學習者語料庫的偏誤標記〉，《語料庫與華語教學》，陳浩然（主編），159-196。臺北：高等教育出版社。[Chang, Li-ping. 2017. Error annotation for the TOCFL Learner Corpus. *Corpus and Teaching Chinese as a Second Language*, ed. by Hao-Jan Chen, 159-196. Taipei: Taiwan Higher Education Press Co.]
- 張莉萍。2018。〈漢語狀態動詞重疊的功能與語用——以語料庫為本的研究〉，發表於「第十屆國際漢語電腦教學研討會」，2018年6月1-3日。臺北。[Chang, Li-ping. 2018. The functions and usage analyses of stative verb reduplication in Mandarin Chinese: A corpus-based study. Paper presented at The 10th International Conference and Workshops on Technology and Chinese Language Teaching, June 1-3, 2018. Taipei.]
- 張寶林、崔希亮、任傑。2004。〈關於“HSK動態作文語料庫”的建設構想〉，《第三屆全國語言文字應用學術研討會論文集》，544-554。香港：香港科技聯合出版社。[Zhang, Baolin, Xiliang Cui, and Jie Ren. 2004. On the construction conception of ‘HSK Dynamic Composition Corpus. *Proceedings of the 3rd National Symposium on the Application of Chinese Language and Characters*, 544-554. Hong Kong: Hong Kong Science and Technology United Press.]
- 葉德明（主編）。1999。《實用視聽華語》。臺北：正中書局。[Yeh, Te-ming. (ed.) 1999. *Practical Audio-Visual Chinese*. Taipei: Cheng Chung Book Co., Ltd.]
- 葉德明（主編）。2008。《新版實用視聽華語》。臺北：正中書局。[Yeh, Te-ming. (ed.) 2008. *Practical Audio-Visual Chinese 2nd Edition*. Taipei: Cheng

Chung Book Co., Ltd.]

楊寄洲（主編）。2016。《漢語教程（第3版）》，北京：北京語言大學出版社。

[Yang, Jizhou. (ed.) 2016. *Chinese Course* (3rd edition). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]

劉月華。2003。〈關於對外漢語教學語法體系的若干問題〉，《對外漢語教學語法探索：首屆國際對外漢語教學語法研討會論文集》，國家漢辦教學處（主編），57-66。北京：中國社會科學出版社。[Liu, Yuehua. 2003. Issues in pedagogical grammar of Chinese. *Exploration of Pedagogical Grammar of Chinese: Proceedings of the 1st International Conference on Pedagogical Grammar of Chinese*, ed. by the Office of Chinese Language Council International, 57-66. Beijing: China Social Sciences Press.]

劉珣（主編）。2010。《新實用漢語課本（第2版）》。北京：北京語言大學出版社。[Liu, Xun. (ed.) 2010. *New Practical Chinese Reader* (2nd edition). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]

蔡美智、黃居仁、陳克健。1999。〈由近義詞辨義標準看語意、句法之互動〉，《中國境內語言暨語言學·第五輯·語言中的互動》，殷允美、楊懿麗、詹惠珍（主編），439-459。臺北：中央研究院語言學研究所。[Tsai, Mei-chih, Chu-Ren Huang, and Keh-jiann Chen. 1999. From near-synonyms to the interaction between Syntax and Semantics. *Chinese Languages and Linguistics V: Interactions in Language*, eds. by Yuen-mei Yin, I-li Yang, and Hui-chen Chan, 439-459. Taipei: Institute of Linguistics, Academia Sinica.]

鄧守信。2009。《對外漢語教學語法（修訂二版）》。臺北：文鶴出版社。[Teng, Shou-hsin. 2009. *A Pedagogical Grammar of Chinese* (2nd revised edition). Taipei: Crane Publishing.]

鄧守信（主編）。2015。《當代中文課程1》（第一冊）。臺北：聯經出版社。[Teng, Shou-hsin. (ed.) 2015. *A Course in Contemporary Chinese 1*. Taipei: Linking Publishing Company.]

鄧懿（主編）。1958。《漢語教科書》。北京：商務印書館。[Deng, Yi. (ed.) 1958. *Modern Chinese Reader*. Beijing: The Commercial Press, Ltd.]

鄭懿德。1991。〈對外漢語教學對語法研究的需求與推動〉，《世界漢語教學》，第4期，217-222。[Zheng, Yide. 1991. The demand and promotion of

華語文教學研究

Chinese pedagogical grammar research. *Chinese Teaching in the World* 4: 217-222.]

盧福波。2011。《對外漢語教學實用語法（修訂本）》。北京：北京語言大學出版社。[Lu, Fubo. 2011. *Teaching Foreigners Practical Chinese Grammar (Revised edition)*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]

[審查：2022.3.7 修改：2022.5.5 接受：2022.5.13]

張莉萍

Li-Ping CHANG

10617 臺北市大安區羅斯福路四段 1 號 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程
Graduate Program of Teaching Chinese as a Second Language
National Taiwan University
No.1, Sec. 4, Roosevelt Rd., Da'an Dist., Taipei City 10617, Taiwan
lchang@ntu.edu.tw

A Study of Pedagogical Grammar Points for Advanced L2 Chinese Learners: A Usage-based Approach

Li-Ping CHANG

**Graduate Program of Teaching Chinese as a Second Language
National Taiwan University**

Abstract

There are many studies about Chinese pedagogical grammar points, most of which agree on the 100 or more basic grammar points commonly included in elementary textbooks. However, few studies have discussed grammar points at the intermediate to advanced levels. This study explores selection of Chinese pedagogical grammar points for advanced learners from a usage-based approach. We propose that the essential grammar points are manifestations of Chinese core grammar. The advanced grammar level should fill deficiencies in the core grammar, making it an important part of the complete grammar description. Therefore, this research takes as the main principle that “good grammar points can account for a wide range of language use” and uses the method of corpus linguistics to explore the grammar points covered in advanced textbooks. We examined nearly 300 grammar points in the first step, using the standard frequency of one occurrence in one million words as the threshold. For those less than the threshold value of 1, we either modified the expression of grammatical point forms through collocation analysis to exceed the threshold value or deleted the points. After this process, more than 90% of the grammatical points reached the threshold. Two principles were used to retain points not passing the threshold: (1) Grammatical forms with unique semantic or pragmatic functions that make it challenging to derive semantic functions from combining the surface components, such as “*hái bú jiùshì* ... (It is simply the case that...)” (2) Classical Chinese expressions that would allow the user to refine, sharpen, or improve the elegance of the language, such as “*xiǎo zì... dà zhì* (ranging from... to...)”, “*yōuxiān yú*

(take precedence over...),” “*yǒu lài* (depending on...),” “*zhīsuǒyǐ... jiù zàiyú* (the main reason why...is that)” and so on.

Keywords: corpus, collocation, formulaic expression, pedagogical grammar, threshold, usage-based