

英語為母語學習者對漢語連詞的第二語言習得： 華語¹作為第二語言的教學啟示²

陳俊光

臺灣師範大學華語文教學系

摘要

本研究旨在探討英、漢語連詞源自不同語言類型的差異，是否會造成第二語言習得的困難。因為英語連詞 *and* 與其相對應的漢語連詞「和」、「並且」等有結構與語義上的差異，易形成英語為母語者習得上的困難。本研究先檢視漢語母語者對漢語連詞的用法，再根據漢語母語者的研究結果，進一步探討英語為母語的華語學習者對漢語連詞的實際運用情形，希望從而審視母語者和學習者在使用漢語連詞上的異同，以提供針對英語為母語者學習漢語連詞的教學排序，以增加課堂中第二語言學習的效率。

關鍵詞：漢語連詞 韻律句法 標記理論 難度等級 非對稱性 主從性
組織層次 教學語法

¹ 本文使用「漢語」與「華語」作為語言本體（如，漢語語言學、漢語母語者）與第二語言教與學（如，華語教學、華文教育、華語學習者）之區分。此外，鄧守信亦指出，「漢語」和「華語」分別為理論語言學和社會語言學的用語 (*Hanyu* is a term valid in theoretical linguistics, while *huayu* is a term used in sociolinguistics.)（電郵通訊）。

² 感謝評審委員們惠賜的寶貴修改建議，強化了本文的論證與豐富了本文的內容。

1. 緒論

Chomsky (1965) 曾區分三個層面語言能力，包含「觀察性能力」(observational adequacy)，「描述性能力」(observational adequacy)，及「解釋性能力」(observational adequacy)。他指出一個充分的語言範型不但要能區分句子是否合語法（觀察性），還要能清楚說明母語者語感之下的知識系統（描述性），以及能解釋該知識是如何習得並能提供預測力（解釋性）(Green 2006)。觀察性能力大致相當於母語者的語感，描述性的能力大致等同於語言現象的描述（知其然），而解釋性能力則是能提供構成語言現象的深層原因（知其所以然）。然而，綜觀許多語法書或語言研究著作，多以描述性的陳述居多，而能提供深入解釋力的論著似乎並不多見。以下就「語言現象的描述」與「深層規則的提供」兩方面，來檢視對漢語對等連詞的論述。

1.1 語言現象的描述

許多語法書與英漢對比、偏誤研究皆指出，漢語連詞「和」只能連接兩個名詞，不能像英文 *and* 連接動詞、形容詞或子句。以上的描述，就名詞性連接成分而言，乃屬正確，外籍學習者也常用「和」來連接名詞以外的成分，如例 1 所示：

- (1) a. * 她喜歡華語和英語。(名詞) (陳俊光 2011:81)
- b. * 在河內交通事故比昆明多，有的人他不遵守交通規則造成堵車，很多人死和受傷。(動詞) (齊春紅、阮崇友 2013:142)
- c. * 我有一個女朋友，她聰明、美麗和溫柔。(形容詞) (李大忠 1996:23)
- d. * 我去她的宿舍找她和我們去逛逛了。(句子) (高霞 2016:88)

另一方面，許多學者（如，呂叔湘 1980；陸儉明 1999）指出，表示平等聯合關係的連詞「和」，連接類別或結構相近的並列成分，一般用於連接名詞³，但也可有條件地連接動詞或形容詞性詞語：僅限於雙音節，且謂語前或後必有共同成分，如例（2）至（4）所示：

³ 黃一軒（2008）從中研院平衡語料庫，隨機抽取 5000 筆「和」的詞類分析。他發現在 3993 筆的連詞用法中，有 82.54%（3296/3993）是用來連接名詞（組），其餘則是連接動詞（10.64%）和形容詞（8.25%），支持了呂叔湘等人的說法。

- (2) a. * 她唱歌和跳舞。(* 光桿動詞)
b. 她經常唱歌和跳舞 (來放鬆自己) (時間詞「經常」)
- (3) a. * 她美麗和大方。(* 光桿形容詞)
b. 她依然美麗和大方。(時間詞「依然」)
- (4) a. * 他說話快和準。(* 光桿謂語)
b. * 他說話相當快和準。(* 單音節謂語)
c. 他說話相當快速和準確。(雙音節謂語) (陳俊光 2011:81)
- (5) a. * 希望你們可以在越南一又美麗又友好的國家過一個很難忘和愉快的假期。(齊春紅、阮崇友 2013:142)
b. * 很 / 極難忘和愉快的假期。(* 單音節狀語) (筆者改寫)
c. 極其 / 極為難忘和愉快的假期。(雙音節狀語) (筆者改寫)

就謂語部分而言，(2a)、(3a)為光桿謂語，故為病句，但若分別補上時間狀語「經常」、「依然」，如(2b)、(3b)，就成為合法句。此外，從音節部分來看，(4a)、(4b)皆為單音節謂語「快和準」，故為病句，若改為雙音節謂語「快速和準確」就合語法。此外，齊春紅、阮崇友(2013)也指出(5a)中，「很」是單音節，因此它只能修飾「難忘」，不能修飾「愉快」，把「很」改為「非常」，該句就沒偏誤了。

Chen (1993) 也指出漢語連接兩個句子時，不可使用對等連詞「和、跟」或「並且」，而必須用零形式的並列(juxtaposition)方式，即所謂的「零連詞」(zero conjunction)形式(爾後稱之為「零連詞制約」)，如例(6)所示。但當連接兩個名詞字句或形容詞子句時，就可使用連詞「和」，如例(7)所示。

- (6) a. * 羅馬是義大利的首都和巴黎是法國的首都。(* 連接句子)
b. * 我去頤和園和他去北海道。(* 連接句子)
- (7) a. 他臉上出現歡樂和淒涼的神情。(共同中心語的形容詞子句)
b. 他答應和我答應還不是一樣。(充當主語的名詞子句)

綜合上述的例子，我們可以看出漢語連詞「和」，除了不能連接句子之外，其他部分皆與英語連詞 *and* 的功用大致相同：在句法上皆可連接名詞、動詞和形容詞，只是對非名詞性的連接成分多了不得為光桿謂語，以及謂語

或狀語不得為單音節的限制（爾後稱之為「非光桿制約」、「雙音節制約」）。

因此，謂語與音節的限制可能對以英語為母語者的華語學習者造成困難。以上的推斷亦可以從「標記理論」(markedness theory) 得到支持。所謂的「標記理論」是指當有相對的形式時，無標(unmarked)形式通常出現的頻率較高、較規律性，語言類型上分布得較廣（可在較多的語言中找到），在認知心理上較易處理，以及最先被第一語言的兒童習得 (Kellerman 1983; Prideaux and Hogan 1993)。如上所述，漢語連詞亦可連接非名詞性成分，但其先決條件是連詞「和」所連接的謂語部分不得為光桿形式。反之，英語連詞 *and* 可連接光桿形式，顯得更具彈性。漢語連詞「和」多了一個「非光桿制約」，故可視為相對於英文連詞 *and* 的有標句式。根據 Eckman (1977:320) 的「標記差異假說」(markedness differential hypothesis) 中的第一細則：「標的語中和母語有差異，且相較於母語為有標的部分是學習難點」。根據此細則，我們可預測英文為母語的學習者，在學習有標的漢語連詞「和」將面臨困難。

陳俊光（2011:112）從共時的角度，對比現代英語連詞 *and* 與漢語連詞在「非光桿制約」下的不同分布，也指出英語連詞 *and* 在句法的分布上比漢語的「和」更寬鬆，如（8a）至（11a）所示。反之，漢語連詞「和」只能連接名詞組，不能連接名詞成分以外的非光桿謂語，也不能連接名詞子句，如（8c）、（9b）、（10b）和（11b）的病句所示。

(8) a. *I like English and Mathematics.*

b. 我喜歡 英文 和 數學。（名詞）

c. *我喜歡 英文 並（且） 數學。

(9) a. *We voted and passed the motion.*

b. *我們表決 和 通過 此議案。

c. 我們表決 並（且） 通過 此議案。（動詞）

(10) a. *She is pretty and poised.*

b. *她 美麗 和 大方。

c. 她 美麗 而（且） 大方。（形容詞）

(11) a. *Paris is the capital of France and Rome is the capital of Italy.*

b. 巴黎是法國的首都 *和 /*並（且）羅馬是意大利首都。

c. 巴黎是法國的首都，羅馬是意大利首都。（名詞子句）

從以上例句得知，英語連詞 *and* 的句法分布包括了名詞、動詞、形容詞，及名詞子句，而與之對應的漢語句法分布，在光桿成份下，則只能透過「和」、「並（且）」、「而（且）或零連詞」等不同的連詞所形成的「互補分布」(complementary distribution)⁴來呈現，即：「和」連接光桿名詞，如（8b）「英文和數學」，而不能由「並（且）」連接，如（8c）「英文*並（且）數學」。反之，「並（且）」只能連接動詞，如（9c）「表決並通過」。另一方面，「而（且）」連接形容詞，如（10c）「美麗而大方」。另一方面，漢語對等連詞「和」，不能如（11a）中直接用英語的對等連詞 *and* 連接兩個句子，否則便形成如（11b）的病句。而必須用（11c）漢語的「零連詞」形式。

因此，英語連詞 *and* 與漢語相對連詞的句法分布，乃呈現一分為四的現象： $\{And \rightarrow \text{「和」}、\text{「並」}、\text{「而」}、\bigcirc\}$ ，相當於 Prator (1967) 所製定的「難度等級」⁵(hierarchy of difficulty) 中難度高的第五級「分化／分歧」(split/divergence)，即母語的單一項目在第二語言中分化為兩個以上的項目。

此外，上文提到的「和」連接名詞以外的成分，必須符合「非光桿制約」，增加了學習的難度。因此，上述的零連詞的要求與「非光桿制約」，皆屬於 Prator (1967)「難度等級」中的第三級「部分對應／重新詮釋」(partial correspondence/reinterpretation)，即母語的某一語言項目在第二語言中有新的形式和不同的分布方式。換言之，句法分布相對自由的英語連詞 *and*（無標形式），轉換到漢語連詞「和」（有標形式），必須縮小分布範圍（只能用「和」連接名詞，或加上狀語，使其成為非光桿形式），抑或用新的形式（使用「並」連接動詞）。由上述的「標記理論」和「等級難度」論述和例證，便可知道為何外籍學習者在學習漢語連詞時常遇到困難。

⁴ 連詞「和」、「並」、「而」的語義固然不盡相同，但對其結構上互補分佈的討論早已存在於文獻中，如：「和」與「與」是用來連接名詞，「而」則用來連接形容詞、短語和句子（呂叔湘、朱德熙 2002）。此外，「和」主要用來連接名詞性詞語，而「並」用來連接動詞（陸儉明 1999）。另一方面，因為「和」、「並」、「而」皆可對應於英語連詞「*and*」，故易造成英語為母者的華語學習者的困擾，對此三個連詞的相關討論亦不乏可見（李明 2016）。

⁵ 在第二語言教與學領域中，Prator (1967) 由零遷移、正遷移、負遷移的概念出發，制定了六個等級的「難度等級」，級數越高；難度越大。分別為：1. 零級（兩相對應／正遷移）；2. 一級（合併）；3. 二級（區分不足／從缺）；4. 三級（部分對應／重新對應）；5. 四級（過度區分／新項目）；6. 五級（分化／分歧）（陳俊光 2011）。

1.2 語言規則的提供

上述「非光桿制約」、「雙音節制約」、「零連詞制約」都只提供結構性的說明，未能提供深層的解釋力。譬如，連詞「和」不能連接例（2）中的動詞「唱歌」和「跳舞」，及例（3）中的形容詞「美麗」和「大方」，而必須分別加上「經常」、「依然」等共同成分，才能構成合法句。「謂語前後必有共同成分」的非光桿謂語的說法，常可見於文獻中，但至於為何需要共同成分，卻少有論及。另一方面，上例（2）中的謂語「唱歌」、「跳舞」是否為光桿動詞仍有存疑，所謂的光桿動詞是指動詞前無狀語，而其也後無賓語或補語。此與「唱歌」、「跳舞」為詞或為詞組的看法有關：倘若「唱歌」、「跳舞」為帶有名詞賓語「歌」、「舞」的動詞組，自然不是光桿動詞。然而（2a）「她唱歌和跳舞」即使視為非光桿謂語，仍為病句，說明了「非光桿制約」的說法有其侷限。

1.2.1 「非光桿制約」

所謂的「非光桿制約」也未能說明為何漢語的句法限制，並不存在於相對應的英文例句，如下例（12）和（13）所示：

（12）a. 英語：*She sings **and** dances.* [同（1b）]

b. 漢語：**她唱歌和跳舞。*

（13）a. 英語：*She is pretty **and** poised.* [同（1c）]

b. 漢語：**她美麗和大方。*

我們認為例（12b）和（13b）之所以不合語法的原因，乃在於時間關係的標記不明，即這兩個句子皆無表示外部時間的時態 (tense)，而現代漢語的句子則需要透過副詞、助詞等提供句子的時間訊息，才能體現完整句的要求。然而，漢語為孤立語 (isolating language)，並無形態變化，故須透過時間詞「經常」、「依然」充當句子狀語，以呈現時間性：「唱歌、跳舞」、「美麗、大方」為慣常性的行為或狀態。反之，英語為屈折語 (inflecting language)，可透過動詞的第三人稱單數「sings and dances」或繫詞「be」來表達慣常性或狀態。至於「經常」、「依然」並非修飾動詞組「唱歌和跳舞」、「美麗和大方」的狀語，而是用來表達全句時間關係的句子狀語，顯示文獻將時間詞「經常」、「依然」視為修飾謂語（動詞、形容詞）的共同成分，以作為使用漢語連詞「和」之條件的侷限。因為即使在沒有連詞「和」的句子（*

她唱歌、*她美麗)仍為病句,而必須加上表示時間關係的「經常」、「依然」(她經常唱歌、她依然美麗),才是合語法的句子,也顯見「非光桿制約」觀點的不足之處。

1.2.2 「雙音節制約」

從音節數的角度來解釋漢語病句的文獻不在少數,然而都僅是提出雙音節的要求(知其然),但皆未能提出其原因為何(知其所以然)。

(14) a. *很 / 極難忘和愉快的假期 (*單音節狀語)

b. 非常 / 極其 / 極為 / 難忘和愉快的假期 (雙音節狀語) [例(5)部分重引]

(15) a. *他說話快和準。

b. *他說話相當快和準。 (*單音節謂語)

c. 他說話相當快速和準確。 (*雙音節謂語) [例(4)部分重引]

d. 他說話很快、很準。

e. 他說話又快又準。

譬如,齊春紅、阮崇友(2013)僅指出例(14a)中,「很」為單音節,故只能修飾「難忘」,而不能修飾「愉快」,但若把「很」改為「非常」,如(14b),這個句子便無偏誤。但他們並未解釋為何將單音節的「很」(或「極」)改為雙音節的「非常」(或「極其」、「極為」),便合語法。此外,例(15a)為光桿謂語的病句,但(15b)即使在兩個單音節謂語「快和準」前加入雙音節的狀語「相當」之後,雖然遵循了「非光桿制約」,但仍是病句,而必須連謂語也是雙音節「快速和準確」,如(15c),才是合語法的句子。從以上的例句,我們發現「雙音節制約」不但適用於謂語部分(*快和準 vs. 快速和準確),也適用於狀語部分(*很/極 vs. 非常/極其/極為/相當)。至於為何由漢語連詞「和」所連接的謂語和狀語皆須遵守雙音節的原則,先行文獻則鮮有論述。

以下我們從語體和韻律的角度,來解釋「雙音節制約」表層底下的動因。首先,(14a)「*很難忘和愉快的假期」為病句的原因,乃是語體互斥:「很」為口語體副詞,而例(14a)中的「難忘和愉快」⁶則為書面(或正式)體詞彙。

⁶ 「愉快」(cf.「高興」)常用於書面體,如:「非武健嚴酷,惡能勝其任而愉快乎!」(《史記·卷一二二·酷吏傳·序》)。同樣地,「難忘」一詞也常出現於書面體,如:「畢生難忘、沒齒難忘、永生難忘、沒世難忘、永世難忘」。

馮勝利、施春宏（2018:322）透過副詞與名詞的組合，發現「很」為口語體副詞，而「極」是書面體副詞。但他們指出書面體詞彙亦需搭配書面體的韻律才能形成合法句。而雙音節即為書面體的特色，因此書面體副詞「極」也需要在雙音節的環境中體現書面體的表達。這說明了為何（14a）中，即使將口語體副詞「很」改為書面體副詞「極」仍為病句，而必須改為雙音節的副詞「極其／極為」，如（14b）才是合語法。張正生（2005）透過使用頻率指出書面體大多以雙音節為主。馮勝利（2003）與閻玲（2015）亦指出，書面語有別於口語的語體，受韻律的制約大於口語體。在書面語中，雙音節動詞的賓語不得為單音節（例：開會→舉行*會[議]；種樹→種植*樹[木]），修飾雙音節的狀語亦不得為單音節（如 14a）。閻指出這是書面語獨立的「雙求雙」韻律規則，因此口語中常用的單音節謂語需與另一個單音詞重組才不會拗口。由此可見，書面語實際上是受韻律制約的遣詞造句。

另一方面，例（15a）「*他說話快和準」之所以為病句，則是韻律上的問題。根據馮勝利（2017）的「單一核心謂語制約」，單音節的「快」和「準」是口語性的謂語並列，然漢語一個口語句內部不允許核心謂語並列，無論其即是否有狀語，如（15b）「*他說話相當快和準」，因為一個句子只能有一個核心重音，且漢語的核心重音是由動詞指派：即存在一個核心動詞，就表示存在一個核心重音。而當存在並列核心謂語時，一個句子就會有兩個核心重音，句子便不合語法。反之，例（15c）中的「快速和準確」是書面語體，書面語體的韻律與口語不同，允許兩個核心謂語並列，故而合語法。由此可見，「雙音節制約」的深層原因，乃與語體和韻律有關，即與所謂的書面體的「雙求雙」韻律規則有關。此外，當兩個單音節謂語「快、準」不用漢語「和」連接，而由停頓隔開，如（15d）「他說話很快、很準」或用特制性的停頓標記「又……又……」連接時，如（15e）「他說話又快又準」，則為合法句，因為這類兩個謂語中間使用停頓的方式，表示兩個謂語的列舉，其韻律與「他說話很快和準」不同，也說明了正常的謂語之間不容停頓（馮勝利 2017:2）。

1.2.3 「零連詞制約」

漢語連詞「和」，不能如（16a）中直接用英語的對等連詞 *and* 連接兩個句子，否則便成病句（16b），而必須用（16c）的漢語零連詞形式。反之，漢語連詞「和」卻可以用來連接子句，如（16d）。

- (16) a. *Paris is the capital of France and Roman is the capital of Italy.* (子句)
b. *我去頤和園和他去北海道。(* 句子)
c. 我去頤和園，他去北海道。(零連詞)
d. 他答應和我答應還不是一樣。(子句)

究其原因，我們認為以上的句法制約有認知順序與信息結構上的動因。首先，就認知的角度而言，Haiman (1985)認為並列句具有時間上的「像似性」(iconcity)⁷，其子句順序對應於概念上事件出現的順序。張敏(1998)指出，並列句有時間上的不對稱性。因此，當兩個並列句的並列項對調語序時，語義將產生變化。Tai (1985:50)提出「時間順序原則」，指出兩個句法單位的相對語序是由認知世界狀態的時間順序來決定，因此漢語常用零連詞來表達兩個句子的自然時間順序。同樣地，吳愛(2011)指出零式連接反映了認知的順序性，也同時遵循事件發生順序的線性連貫。因此，綜上所述，我們可以說(16c)「我去頤和園，他去北海道」表達了兩個事件先後的時間順序，若將其改為「我去北海道，他去頤和園」便產生不同的時間順序。

另一方面，Halliday (1985)指出，篇章結構可包含信息結構和主位結構。信息結構關乎已知、新知信息：已知信息指的是聽者已經知道的事，而新知信息指的是新的、未預期的或重要的而引起聽者注意的事(1985:59)。另一方面，主位結構可分為主位(theme)和述位(rheme)：主位表句子的出發點，是信息的起點；而述位則是句子講述的內容，並以主位做為信息內容的鷹架(1985:38)。此外，主位結構是以發話者為中心，而信息結構是以受話人為中心。Halliday (1967:212)指出，當句子的已知信息和主位的位置重疊，便稱為話題，句子的其他部分稱為述題。Umbach (2005)則將信息結構區分為「主位／述位」與「背景／重心」⁸兩個層面，主位乃是包含受語境制約的話題，而述位則提供有關話題的訊息。另一方面，背景是可省去部分，而重心則是所關注的對象。他指出，重心可坐落於主位或述位，乃藉由重音來決定。當重心於主位時表達對比話題，且帶升調，表示尚有其他的話題。

⁷ 「像似性」為語言形式直接反映人類的認知。形式距離反映了認知距離，也就是語言的形式何意義之間有著非任意、有理據的一面(Tai 1985)。漢語中最為人熟知的像似性乃表現時間和方位的詞序上(屈承熹 2000:29)。

⁸ 「主位／述位」與「背景／重心」的原文為 theme/rheme 與 background/focus。為了避免話題(已知)與焦點(新知)的混淆，本文將 focus 譯為「重心」，而非「焦點」。

上述的例(16c)「我去頤和園，他去北海道」之所以使用零連詞，可從信息結構的角度來說明：即遵循從主位(我去頤和園)到述位(他去北海道)的順序：前句為話題，充當背景的已知信息；而後句為述題，為帶有新信息的述位。反之，如果在兩個獨立句(我去頤和園、他去北海道)之間加入連詞「和」，如(16b)「*我去頤和園和他去北海道」，便無法呈現漢語「主述→述位」之信息結構的完整性：即此兩個對等句僅能構成句子的主位部分。反之，(16d)「他答應和我答應還不是一樣」則合語法，因為「和」與其所連結的兩個子句「他答應和我答應」充當整句的主位部分，而「還不是一樣」則充當述位部分，完整呈現了漢語「主位→述位」的信息結構。

因此，漢語連詞「和」不可用來連接兩個獨立句，而必須用零連詞形式的制約，可從時間排序與信息結構兩方面來闡釋。首先，漢語使用零連詞連接兩個獨立句，以表示兩個事件的自然時間順序。此外，漢語用零連詞連接兩個獨立句，亦是遵循「話題(主位)→述題(述位)」的漢語信息結構。

2. 漢語近義對等連詞

以下從「語體風格與地域性」、「語義的對稱性與主從性」，以及「句法的組織層次」三方面，來觀察「跟」、「和」、「同」、「與」、「(以)及」這幾個漢語對等連詞的異同。

2.1 語體風格與地域性

就語體風格差異而言，語法學者這些對等連詞大致有相同的看法，即「跟」是口語中最常用的(屈承熹 1999；呂冀平 2003)，而「和」則是在書面是最通用的(屈承熹 1999；呂叔湘、朱德熙 2002)；另一方面，亦有學者認為「和」在口語和書面皆常用(劉月華等 1996；呂冀平 2003)。至於「與」和「及」則較偏文學，且常用於書面或古漢語(徐蕭斧 1981)。而文獻較少談及的「同」則被認為用於口語(朱德熙 1982)或書面(呂冀平 2003)。另一方面，就地域性來看，「跟」在北京與華北地區較「和」通用(劉月華等 1996；呂叔湘、朱德熙 2002)，而「同」則較通行於華中(劉月華等 1996；呂叔湘、朱德熙 2002)或華南(屈承熹 1999)。

從以上學者語體風格與使用頻率的探討而言，可得出「與」和「及」較偏向文學與書面語，「跟」和「同」偏向口語，而「和」則書面和口語皆通用。就書面語到口語的排序，我們大致可排序如下：「及、與」>「和」>「跟、同」。我們認為以上的排序，在華語教學上有重要的啟示。Teng (1998)

指出使用頻率在第二語言教學上的重要，母語者使用頻率（包括詞頻、字頻、結構頻率）愈高的，應該愈早教。張正生（2005）指出語體的差別往往不是質的不同而是量的多寡，他進一步以詞量為研究，說明口語用詞比書面量大，也就是口語中的詞重複次數最大：口語＞政論＞科普＞小說。

承上所述，「和、跟」既在口語中最通用，出現頻率最高，自然最容易為華語學習者所習得，故應該先教，而「及、與」多出現於文言體和書面語，日常生活的使用頻率相對低，較易形成學習上的難點，故應較晚教。至於連詞「同」的方言性似乎較高且多當介詞⁹使用，故整體使用頻率應不高。因此，就使用頻率與語體而言，不難預測漢語母語者對連詞「同」的使用率應不高；而另一方面，華語學習者對漢語連詞「及、與」的習得應有較大的困難。以上的推測可在本研究的「結果與討論」部分得到進一步驗證。

2.2 語義的對稱性與主從性；以「和」和「及」為例

2.2.1 對稱性 (symmetry)

呂冀平（2003）認為例（17）中的連詞「和」為並列連詞，應改為選擇連詞「或者」才正確。

（17）現在新詩再一度碰到了形式問題，而我們只用“內容決定形式”和“內容形式是統一的”這樣抽象的話來回答，就等於把問題懸掛起來，不想解決。（馮至，關於新詩形式問題）（呂冀平 2003）

然而，漢語連詞「和」除了表並列關係外，亦可表選擇關係。而且我們認為表選擇關係的「和」與「或者」的功能不盡相同（見本節稍後的討論），因為沒有兩個語言形式在意義與功能上是絕對相同的 (Bolinger 1977)。呂叔湘（1980:265）也早已指出「和」除了表示平等的聯合關係，連接並列成分，亦可表示選擇，相當於「或」，常用於「無論、不論、不管」之後。我們可從中研院平衡語料庫找到例證，如例（18）所示：

（18）這座曾文水庫，無論設計和施工，從頭到尾都是由我國人自己用腦，自己動手的。他們兢兢業業，一分一秒不懈怠，一絲一毫不疏忽；經過六年的…。

⁹ 于江（1996）指出在清代之後，「同」開始主要被當作介詞使用，可分別由《紅樓夢》和〈在共產黨第十四次全國帶寶大會的報告〉中看出：在前者中，「同」有 39 次被當作介詞使用，而當連詞使用只有兩次。在後者中，「同」出現 41 次，而且全部都當介詞使用。

Chen (2003) 的「合語法度判斷測試」亦包含了帶「並列義」與「選擇義」的漢語連詞「和」，如下例（19）所示；

- （19）a. 小李和小王一起上街 = 小王和小李一起上街。[77% (46/60)]
b. 爸爸答應和媽媽答應是兩回事 ≠ 媽媽答應和爸爸答應是兩回事。
[55%(33/60)]

（19a）的連詞「和」為並列關係，（19b）則為選擇關係。在並列關係中。兩個並列項即使相互對調，並不會造成語義改變，展現出所謂的「對稱性」。連詞「和」並列關係帶出的對稱性，亦可從例（19a）的語法測試結果得到證實，即大部分的受試者（76%）認為並列主語「小李和小王」對調後，句子的語義基本不變。反之，在選擇關係中，兩個連接項若對調，語義重心往往會改變，即出現「非對稱性」(asymmetry) (Schmerling 1975)。連詞「和」之選擇關係的非對稱性，亦可從例（19b）的語法測試結果中看出，其中選擇性的兩個主語子句〔「爸爸答應」和「媽媽答應」〕對調成〔「媽媽答應」和「爸爸答應」〕之後，則有一半的受試者（55%）認為句子的語義重心產生變化，其中有 58% 的人認為語義中心在前項，而有 42% 的人則認為語義重心在後項。一旦使用了選擇關係的連詞「和」時，前後兩項的選擇關係（任一），便起了變化，而將語義重心置在某一項（其一）。也就是說，是爸爸、媽媽其中某一人的答應，才起關鍵性的決定作用，而非其中任一人答應即可。換言之，透過連詞「和」選擇關係的使用，句子的解讀便產生「會話隱含」(conversational implicature) (Grice 1975)。即句子語義重心為何，並不是固定的，而與語境有關（如：說話人的家庭背景、前文的條件制約等）。此外，「非對稱性」選擇性連詞「和」所帶出來的會話隱含（其一），似乎比「對稱性」選擇性連詞「或」所帶出來的「規約隱含」(conventional implicature)（任一），有著更強的語用色彩和語境義。另一方面，（19b）「爸爸答應和媽媽答應」中，選擇性連詞「和」所連接的兩個子句之語義重心並非固定的，也與漢語的信息結構有關¹⁰。正如前文所述，漢語遵循「主位→述位的」信息排列順序。主位部分是以發話者為中心，包含了受語境制約的話題，當重心位於主位時，表達對比話題 (Umbach 2005)。因此，（19b）「爸爸答應和媽媽答應是兩回事」，其中主位部分的兩個連接項「爸爸答應」和「媽媽答應」

¹⁰ 感謝評審委員之一指出語義中心的變化與信息結構有關，所引發不同的隱含乃源自話題的功能。

為兩個對比話題。至於何者為發話者所認為的語義重心，則取決於發話者對話題的語境解讀。換言之，語義重心的解讀乃是源自會話隱含與信息結構的結合：信息結構首先提供了固定的主位結構以承載兩個對比話題，而會話隱含則進一步提供了語境的因素，以供發話者選擇。

2.2.2 主從性 (priority)

(20) a.*在舊解放區（以）及新解放區廣大的努力下…。

b.”XX 及其他（呂叔湘、朱德熙 2002:72）

c. 今天我就只提出這幾個問題當作引子，希望大家在這些及其他有關的問題發表意見。（呂冀平 2003:171）

呂叔湘、朱德熙（2002）認為漢語連詞「及」的歷時語源義為「由此而及彼」，故所連接的前後項為主從關係，語義重心落在前項。因此，「及」所連接的兩個成分不能顛倒，也不能用連接等重成分的「和」代替。所以，他們認為（20a）為病句，因為前後項「舊解放區」和「新解放區」兩者等重，卻由主從連詞「及」連接。反之，（20b）為正確的用法，因為使用「及」來連接表次重的「其他」。呂冀平（2003）認為「和」所連接的兩成分等重，而「及」有時是主從，如（20c），但有時是等重。

然而，我們認為在代漢語中，「及」為一對等連詞，上述的（20b）和（20c）的主從關係是來自於詞語「其他」本身的次要語義，而非連詞「及」本身所致。此外，先行文獻（如本文2.1「語體風格與地域性」）也大都將「及」與「跟、和、同、與」視為對等連詞，只是在語體和語法範疇可能不一，並沒有主從之分。在現代漢語中，「及」和上述的對等連詞，主要都用來表達並列關係。Chen (2003)的語法測試判斷也支持了此一看法，如例（21）所示：

(21) 約翰、湯姆及瑪莉都很聰明 = 瑪莉、約翰及湯姆都很聰明
[88% (52/69)]

從（21）中，我們可以看到大部分的漢語母語者 (88%) 都認為由連詞「及」所連接的三個項目「約翰、湯姆及瑪莉」顛倒互換並不影響整個句義。

2.3 組織層次

漢語常用來連接兩個並列成分的連詞，除了「和」，還有「跟」、「同」、

「與」、「(以)及」、「並且」等。黎錦熙(1924)將其稱之為等價的平行句。呂叔湘(1980)指出,多項並列成分若有幾個層次,可用「和」表達一種層次,或用「與、同、及、以及」表達另一層次。

屈承熹(2000)用認知語法中「像似性」的概念(即形式距離反映了認知距離),來解釋漢語對等連詞的選擇。他並提出一個「組織層次」(hierarchy),即:「以及>及>與>和>跟」。他指出此層次的安排中,愈靠右端越口語化;越靠左端則愈書面、文言化。譬如,「和」所連接的是較為內層的結構,而「以及」所連接的則是較為外層的結構。換言之,我們可以說屈所謂的「外層」是指「以及、及」等認知距離較大的連詞,而「內層」則是指「和、跟」等認知距離較小的連詞。外層連詞可以連接較大的語言單位,而內層連詞則只能連接較小的語言單位。屈所提出組織層次「以及>及>與>和>跟」,與前文我們從學者對連詞的語體風格與使用頻率的綜述中,所得出的排序「及、與>和>跟、同」大致相同,愈左端愈偏向文學與書面語,愈右端愈偏向口語。

另一方面,屈承熹認為「和」與「以及」這兩個連詞之所以有不同的內、外層功能,可能與其源自文言或白話有關:「和」源自白話,與日常生活較接近,故用在較內層的結構中;而「以及」源自文言,與日常生活較疏遠,所以在日常基本需求外才會使用,故用於較為外層的結構。他並舉下面的例子說明(2000:35):

- (22) a. 日本和韓國的關係, 以及中國和美國的關係, 最近都很緊張。
b. ? 日本以及韓國的關係, 和中國以及美國的關係, 最近都很緊張。
- (23) a. 日本跟 / 和 / 與韓國的關係, (以) 及中國跟 / 和 / 與美國的關係, 最近都很緊張。
b. ? 日本(以) 及 和 / 與韓國的關係, 跟中國(以) 及 和 / 與美國的關係, 最近都很緊張。

屈說明(22a)讀起來很通順,因為符合上述的「組織層次」:「和」所連接的是較內層的結構,而「以及」所連接的是較外層的結構。反之,(22b)讀來則極不通順,因為違法該組織層次:即將連接層次較內層的「和」置於連接層次較外層的「以及」之上。他進一步說明(23a)中各連詞的選用皆合宜,

因為「(以)及」¹¹ > 跟／和／與」之「外而內」的排序合乎連詞的「組織層次」，而(23b)中的各連詞選用，因為「跟 > (以)及／和／與」之「內而外」的排序違反了該等級層次。屈承熹(2000)根據「像似性」理論，所提出的連詞「組織層次」的序列概念，在理論探討和教學應用上都有其重要的意義，除了可供華語寫作教學的參考外，亦可做為後續實證研究的依循基礎。

高婉瑜(2012)指出，「以及」連接的對象多元，除了連接功能之外，還有「標誌層次」的功能。現代的「以及」常跟其他並列連詞或標點符號搭配出現，標誌不同的層次關係。高指出當句中有多個並列項為多層結構，「以及」常與其他並列連詞搭配使用，「以及」標示了第一層次，另一連詞標示第二層次，如以下的平衡語料所示。

- (24) a. 其功能則是做為老師與家長以及幼稚園與中研院之間的橋樑。
b. 三部分包括問安祝福和求答覆的話，以及寫信人的具名和發信的日期。
c. 題材包括洋房、洋人，以及異國花式圖案及標幟，形色繁縟，裝飾華麗，是為典型的貿易瓷。(高婉瑜 2012:167)

他指出(24a)中的四個項目由「…與…以及…與…」的连接，屬兩個層次，「以及」標誌第一層次，連接「老師與家長」（即職業與稱謂）與「幼稚園與中研院」（即機構與機構），兩個「與」屬第二層次，分別連接兩個單純的名詞。(24b)的四個項目由「…和…以及…和…」連接，分屬兩個層次，「以及」標誌第一層次，連接兩組名詞短語：「問安祝福和求答覆的話」（書信結尾的祝福語）與「寫信人的具名和發信的日期」（署名與日期），「和」標誌第二層次。(24c)的四個項目由「…頓號…以及…及…」連接，分屬兩個層次，「以及」標誌第一層次。連接兩個第二層次；前者「洋房、洋人」為單純的名詞並列，屬第二層次，而後者「異國花式圖案及標幟」是「異國花式圖案」與「異國花式標幟」兩短語的並列，屬第二層次。

¹¹ 一般都將「及」與「以及」視為近義詞，而其基本差別為「以及」在語法結構上更大，除了連接名詞外，還可以用來連接動詞、短語和主語句補句(subject-complement clauses)（呂叔湘、朱德熙 2002；呂冀平 2003）。

換言之，我們從高婉瑜所蒐集的語料可得出以下的排序：「以及 > 及（例 24c） > 與／和（例 24a, b）」。高的語料發現為先前呂叔湘（1980，1999）的連詞層次說（即多項並列成分若有幾個層次，可用「和」表達一種層次，或用「與、同，及，以及」表達另一層次，提出了明確例證。此外。此一排序也支持了學者（呂叔湘、朱德熙 2002；呂冀平 2003）的看法，即「以及」在語法結構上比「及」更大。再者，此排序也部分支持了屈承熹（2000）提出的連詞組織層次：「以及 > 及 > 與 > 和 > 跟」。然而，高的語料並未涉及「與」、「和」間的層次關係，也未囊括「跟」與其他連詞的層次關係。因此，如何透過實證研究來全面檢視漢語對連詞層次關係，乃有其重要性。

Chen (2003) 依據屈承熹所提出的「組織層次」，探討漢語近義連詞「和、跟、與、及」的異同¹²。在探討這四個連詞的相對認知距離時，針對 60 位漢語母語者，施以「合語法度判斷測試」與填充題等任務測試。研究結果顯示，漢語母語者在使用這些連詞時，大致遵守特定的等級層次，如例（25）所示：

- (25) a. [希伯來文跟阿拉伯文] 和 [義大利文跟葡萄牙文]，似乎都很像。
- b. [希伯來文和阿拉伯文] 與 [義大利文和葡萄牙文]，似乎都很像。
- c. [希伯來文與阿拉伯文] 及 [義大利文與葡萄牙文]，似乎都很像。
- d. [希伯來文和／跟阿拉伯文] 與／及 [義大利文和／跟葡萄牙文]，似乎都很像。
- e. ? [希伯來文與阿拉伯文] 和 [義大利文與葡萄牙文]，似乎都很像。
- f. * [希伯來文及阿拉伯文] 與 [義大利文及葡萄牙文]，似乎都很像。

從（25a）至（25d）反映了漢語母語者的實際語言選用，多數人使用「和」連接帶有「跟」的對等句，「與」連接帶有「和」的對等句，「及」連接帶有「與」的對等句。換言之，「及」可來連接最大的語言單位，「跟」是用來連接最小的語言單位，而「與」、「和」則居中，大致遵守「及 > 與 > 和

¹² 如我們所預料（2.1 語體風格與地域性），在本研究的測試中，連詞「同」的使用頻率極低，故不列入討論。

「跟」的組織層次（屈承熹 2000）。如果變動了其順序，便為漢語母語者判定為病句。例如：在（25e）中，「和」用來兩個含有「與」的對等句。另外，在（26f）中，「與」用來兩個含有「及」的對等句，以上兩句都違反了組織層次，即用分別用認知距離較小的內層連詞「和」、「與」來連接認知距離較大外的外層連詞「與」、「及」所連接之對等句，如此便不易為漢語母語者所接受。

3. 語言研究與外語教學應用的銜接

屈承熹（2000）指出漢語語言學自 70 年代以來有蓬勃的發展，也希望能將漢語語言學的研究成果，應用到華語教學上，然而始終效果不彰。他提出了兩點原因：1. 語言學的研究發現過於抽象，無法直接應用於教學；2. 所研究的問題牽涉過於廣泛。在應用上往往不知從何著手。因此，語言學研究著作雖多，但能真正在漢語語言學和華語教學之間搭起一座橋樑，有助於雙方交流溝通的卻不多見。但他指出漢語語言學後來在認知、功能研究上的興起，對語言現象的解釋，乃是依據一般認知法則，或是語言在生活中實際使用的情形，因此，這樣的研究成果也較容易為華語教師所接受。崔希亮（2003）也提到缺乏理論語法研究基礎的教學語法是不可想像的。理論語法研究中的許多規律，如格語法、功能語法、認知語法等，對語言教師都是寶貴的資源。郭熙（2002）認為若能把理論語法和教學語法適當銜接起來，無論對語言教學還是語言學研究本身都有重要的意義。因此，語法學者和語言教師應加強合作：語法學者要關心教學語法，以轉化自己的研究，增加其應用價值；而語言教師在教學的同時也能汲取語法學者的研究成果，及時將其納入教學中。

另一方面，Teng (1997) 指出傳統的漢語語法教學的不足之處在於語法點的教學安排，其順序多基於教師或教材編寫者的主觀判斷，欠缺客觀的體系可供憑藉 (Pica 1984; Cohen and Ishihara 2004)。因此，Teng (1997, 1998) 針對傳統語法教學的不足，提出了教學語法「排序性」(sequentiality) 與「累進式」(cumulativeness) 等原則，並以此作為教學的客觀憑據。鄧提出「教學語法必須是累進的」這個概念。所謂累進乃是指教授語法點時，必須確定學習者本身的語言能力已達到足以學習的水平，由簡到難，自基本語法規則晉升至複雜高階的規則。鄧守信（2003）進一步指出，累進性的概念雖然與語言水平息息相關 (level-based)，但排序性的概念卻與語言能力無涉 (level-independent)，而是與語法點本身的難易度有關。他詳細討論了諸多足以影響

語法點排序的因素，包括形式與語義的複雜度、語法點內部的排序、跨語法點排序，結構依存、非結構依存、使用頻率以及跨語言的距離等，而這些因素並非各自分離，而是互有關連的，可以成為制定單本華語教學語法、編寫華語教材，乃至於呈現教材中某一課語法點的指導原則。鄧解釋語法點的排序原則應視語法點本身的難易度而定，亦即從易到難依次排列。不過他也指出，教學語法的排序不能僅在結構的基礎上劃分，它還涉及學習者背景、學習環境與詞彙、語法結構等因素。因此，他的排序乃是在假定其他因素都相等的情況下，對語法結構進行的探討。鄧守信（2003:104-108）根據這些因素提出評定語法點難易度的五大原則，如下：

- 原則一：結構越複雜，困難度越高
- 原則二：語義越複雜，困難度越高
- 原則三：跨語言差距離越大，困難度越高
- 原則四：越不易類化者，困難度越高
- 原則五：語用功能越強，困難度越高

就漢語連詞的學習難易度而言，鄧指出指出，「跟」在口語使用最為普遍，「和」則在書面語用得最多，而「與」和「及」是比較正式的書面語體，所以難度應較高。劉應林（1996）亦從漢語水平等級的角度，將「和」與「跟」排為甲級（033），而把「而」與「（以）及」排為乙級（150）。Hsu (1996) 則從第一語言習得的角度，觀察台灣兒童對漢語對等連詞習得。他發現「和」、「跟」、「並且／而且」是最早被習得的幾個連詞之一。漢語兒童在兩歲四個月到 11 個月左右，已得習「和」的使用，而在三歲兩個月才習得「跟」的使用。從學習難易度、漢語水平等級，及兒童第一語言習得的角度來看，我們可預測「和、跟」應較容易為華語學習者習得，而「與、及」應較不容易習得。

本研究的目標在於體用結合，為之前所述的對比分析與漢語教學語法等理論、原則，藉由實證研究的成果，實際示範各語法點的教學排序，以提高第二語言學習者的課堂學習效率，從而提供一個從理論建立到教學實踐的範例。因此，本研究所提出的三個研究重點為：（一）英語為母語的學習者實際使用漢語連詞「和」在各個句法層面的偏誤分析，（二）英語為母語的學習者實際使用近義連詞「和」、「跟」、「與」、「及」、「並且」的偏誤分析，（三）根據實證研究的結果，以建議漢語連詞的第二語言教學實踐的步驟。

4. 研究方法

4.1 研究對象¹³

本次研究共有 94 位外籍生，皆為中高級（學習 2-4 年）、英語為母語的漢語學習者，又可分為兩組；前者為以漢語為外語環境的美國，後者為以漢語為第二語言環境的台灣。美國地區為哈佛大學漢語中心學生 28 人，台灣地區包含台灣師大華語文教學系、國語中心，台大國際華語研習所，共 66 人。

4.2 研究工具

研究工具乃是研究者參考文獻所設計的問卷測試。分為三大類，共 20 題（詳見附錄 A）。主要有三個測試目的：

第一大題主要測試英語為母語的學習者對漢語對等連詞「跟」、「和」、「與」、「及」，以及連詞「並且」的用法：「跟」、「和」、「與」、「及」通常只能連接名詞性成分（在光桿形式時）；而「並且」只能連接動詞性成分。

第二大題（和第一大題第 10 題）主要測試英語為母語的學習者對於「及 > 與 > 和 > 跟」的語法「組織層次」的敏銳程度。

第三大題測驗英語為母語的學習者是否能掌握連詞「和」的不對稱性，即在特定語境下 A 和 B 對調之後，並不等於原來的關係（A 和 B ≠ B 和 A）。

4.3 英語為母語的學習者和和語母語學習者的比較

本研究並比較 94 位英語為母語的學習者和 60 位漢語母語者在以上三個測試方向上表現的異同 (Chen 2003)，以期提出教學建議：1. 對等連詞「和」與連詞「並（且）」的不同用法；2. 對等連詞「跟」、「和」、「與」、「及」之間的「組織層次」；3. 「和」的非對稱性用法。

5. 結果與討論

5.1 漢語連詞與其連接項的關係

5.1.1 「和」vs. 「並且」

本研究結果顯示英語為母語的學習者一般都能區分名詞項，一般由「和」或其他相近的連詞「跟、與、及」連接，而不能用由連接動詞項的「並且」來連接，如表 1 中測試題第 1、2、3、4、7 的結果所示（詳見附錄 B）。

¹³ 本研究外籍學生的語言水平都是按各教育機構分班測驗 (placement test) 劃分的。

表 1：英語為母語的學習者和母語者在使用「和」、「並且」的差異

題號	組別	和	並且
1	學習者	79 (84%)	4 (4%)
	母語者	53 (88%)	10 (16%)
2	學習者	54 (57%)	1 (1%)
	母語者	42 (70%)	0 (0%)
3	學習者	61 (66%)	3 (3%)
	母語者	38 (78%)	1 (2%)
4	學習者	57 (61%)	3 (3%)
	母語者	47 (78%)	0 (0%)
7	學習者	38 (42%)	9 (10%)
	母語者	36 (78%)	0 (0%)

如表 1 中第 1 題到第 4 題所示，英語為母語的學習者大都用使用對等連詞「和」¹⁴ 連接名詞項，鮮少使用「並且」。同時，英語為母語的學習者和漢語母語者的用法差距不大，除了第 7 題外，學習者使用了相對較多的「並且」（10%）與較少的「和」（42%）。究其原因，可能是句子較長，影響了部分學習者的正確判斷，即連詞「並且」只能連接動詞項，不能連接名詞項。

5.1.2 「和」vs. 「並且」vs. 零連詞（○）

表 2：英語為母語的學習者和母語者在使用「和」、「並且」、「○」來連接動詞項的差異

題號	組別	和	並且	○
5	學習者	4 (4%)	78 (83%)	N/A ¹⁵
	母語者	0 (0%)	60 (100%)	N/A
8	學習者	16 (18%)	19 (21%)	41 (44%)
	母語者	0 (0%)	1 (1%)	59 (98%)

如表 2 第 5 題「他做了這件事 ____ 做得很好」的結果顯示，英語為母語的學習者大都正確地使用有「遞進」(incremental) 語義的連詞「並且」來連

¹⁴ 本研究的此測試部分注重「和」（連接名詞項）與「並且」（連接動詞項）使用頻率的差異，至於與「和」連接功能相似的「跟、與、及」之使用頻率可見附錄 B。

¹⁵ 第 1-5 題並未測試零連詞（○），故第 5 題無零連詞的使用頻率（=NA）。

接動詞項（83%），趨近漢語母語者（100%）。另一方面，第8題「我只吃了一碗飯_____現在還很餓」的結果顯示，雖然英語為母語的學習者和漢語母語者都使用了零連詞的形式，但學習者（44%）的比例不到母語者的一半（98%）。因為學習者除了使用零連詞外，還誤用了「並且」（21%）、「和」（18%）等連詞；反之，母語者幾乎都用零連詞（98%）。

為何連接成分都是動詞項的第5題和第8題，但漢語母語者對連詞的選用卻不一？即第5題所有的母語者（100%）都選擇使用「並且」，但在第8題卻有98%的母語者選用零連詞，而不選擇使用連接動詞項的「並且」。究其原因，我們認為可能與兩個動詞項之間的語義有關。第5題「做了這件事」、「做得很好」的兩個動詞項之間含有較強的遞進關係，因此母語者自然傾向使用帶有遞進功能的「並且」來連接。反之，第8題「吃了一碗飯」、「現在還很餓」的兩個動詞項並不含遞進關係，因此，母語者多捨「並且」而使用零連詞。如前文所言，漢語使用零連詞的原因之一，乃是反映認知順序，體現兩個事件發生的先後順序：即「吃了一碗飯」與「現在還很餓」的時間順序。另外，零連詞的使用也呈現了漢語的信息結構：「吃了一碗飯」為代表已知背景的話題部分，而「現在還很餓」為帶新知信息的述題部分。

反觀英語為母語的學習者，在沒有遞進關係的第8題中，誤用了「並且」（21%），顯示了對「並且」遞進語義的掌握尚不足。此外，他們對「並且」的結構性功能的掌握亦不穩定。如第8題中，學習者在連接動詞項，除了使用「並且」（21%）外，亦使用大量連接名詞項的「和」（18%）、「跟」（18%）、「與」（18%）、「及」（19%），四者加起來高達70%（參見附錄B中第8題的詳細數據）。

綜合言之，英語為母語的學習者對連詞「並且」的用法，似乎有結構和語義上的雙重問題：首先，他們對「並且」應連接動詞項的掌握，不是很穩定。他們雖然較不會使用「並且」來連接名詞項（如表1第1題至第4題所示），但在連接動詞項時，有時正確地使用連詞「並且」，但有時卻誤用連接名詞項的「和」（如表1第7題所示）。其次，英語為母語學生似乎不熟悉連詞「並且」的遞進功能，因而在連接沒有遞進關係的兩個動詞項時，誤用遞進連詞「並且」；而在同樣的語境下，漢語母語者則選用零連詞，來表達無遞進關係的自然時間順序。

此外，英語為母語的學習者使用漢語連詞「並且」，所遇的結構和語義的雙重困難，亦可從鄧守信（2003）提出「語法難易度」得到合理的解釋。

其原則一指出，「結構越複雜，困難度越高」。首先，就結構而言，漢語連詞「並且」只能連接動詞項（較侷限），反觀英文連詞 *and*，可以連接動詞以外的成分（較寬鬆）。因此，就「標記理論而言」，漢語的「並且」為有標用法，英文的 *and* 為無標用法。再者，根據 Eckman (1977) 的「標記差異假說」，標的語（漢語）相較於母語（英語）為有標的部分是學習難點。因此，我們可以得知，英語為母語學生在學習漢語連詞「並且」的用法時，會遇到從無標（較寬鬆）到有標（較侷限）的結構困難。其次，就語義而言，鄧的原則二指出，「意義越複雜，困難度越高」。漢語連詞「並且」，除了須連接動詞項外，在語義上較漢語連詞「和」多了一層「遞進關係」。因此，英語為母語的學習者在分辨「和」與「並且」連接項的結構差異時，可能忽略「並且」的語義也較「和」複雜。因此，在沒有遞進關係的前後項時，誤用了遞進連詞「並且」。

5.1.3 「和」vs. 零連詞

本部分測試英語為母語的學習者對漢語獨立句的使用情形，漢語對連詞「和」與表遞進功能的連詞「並且」，皆不能用來連接漢語的獨立句，而必須用零連詞的形式。測試結果如表 3 中第 6 和 9 題所示。

表 3：英語為母語的學習者和母語者在使用「和」、「並且」、「○」來連接獨立句的差異

題號	組別	和	並且	○
6	學習者	5 (5%)	34 (26%)	41 (45%)
	母語者	0 (0%)	0 (0%)	60 (100%)
9	學習者	16 (18%)	19 (21%)	40 (44%)
	母語者	0 (0%)	1 (2%)	59 (98%)

如表 3 所示，漢語母語者幾乎都用零連詞連接漢語的獨立句（98%-100%）。反之，學習者在第 6 和 9 題中使用零連詞的比例皆不到一半（44%-45%）：還有不少人使用連接動詞項的遞進連詞「並且」（21%-26%）；甚至還大量使用連接名詞項的「和、跟、與、及」（39%-57%）來連接漢語的獨立句（參見附錄 B 中第 6 和 9 題使用「跟、與、及」詳細數據），顯示英語為母語的學習者整體而言，尚不熟悉漢語獨立句的限制，而該限制並不存在於學習的母語：即英語 *and* 連接功能極強，其連接項不但可以是名詞、動詞、形容詞、甚至獨立句。此外，英語為母語的學習者使用連接名詞的「和、跟、與、

及」來連接漢語獨立句子的偏誤，可用 Prator (1967)「難度等級」第三級的「部分對應／重新詮釋」來解釋。

綜合以上的英語為母語的學習者和漢語母語者在 (a) 名詞項，(b) 動詞項，(c) 動詞項是否為遞進關係，(d) 連接項為獨立句等四種連詞的使用情形（以上各表的平均值），摘錄於下：

表 4：母語者和英語為母語的學習者使用「和」、「並且」、「○」連接名詞項、動詞項和獨立句的差異

組別	語法結構類型中使用之連詞			
	名詞項	動詞項		獨立句 連接項
		遞進關係	非遞進關係	
	「和」	「並且」	○	○
母語者	78%	100%	98%	99%
學習者	62%	83%	44%	44%

由表 4 可知，就母語者和學習者的「組間差異」(between-group differences) 而言，漢語母語者大都在名詞項時使用「和」（78%）、在動詞項時使用「並且」（100%），以及在非遞進關係的動詞項（98%）與獨立句（99%）時都傾向使用零連詞，來表示自然的時間順序。相對而言，英語為母語的學習者的表現與漢語母語者尚有差距，他們雖然在名詞項時使用「和」（62%）、在動詞項時使用「並且」（83%），但比例皆低於母語者（78%；100%）。另一方面，英語為母語的學習者在使用零連詞連接非遞進關係的動詞項（44%）和獨立句（44%）時，與漢語母語者使用零連詞（98%；99%）的情形有明顯的差異，顯示英語為母語的學習者尚未完全掌握漢語零連詞用法。

就英語為母語學習者的「任務差異」(task differences) 而言，他們使用「和」連接名詞項（62%）及用「並且」連接動詞項（83%）的整體表現，優於使用「零連詞」連接無遞進關係的動詞項（44%）及漢語獨立句（44%）。這說明了英語為母語的學習者對漢語外顯連詞的掌握程度勝過零連詞。此一現象也反映了英漢語言類型的差異：英語為形態變化的屈折語，因此注重外在的銜接手段，包含連詞、代詞等 (Halliday and Hasan 1976)。另一方面，漢語為缺乏形態變化的孤立語，常以發話者的意念為主軸來拓展文義（劉宓慶 1996），如零連詞、零代詞等。因此，英語為母語的學習者在漢語外顯連詞（和、並且）的表現優於零連詞，乃源自母語遷移，因為英語主要是用外顯

連詞為主要的銜接手段之一。此外，英語為母語的學習者對漢語零連詞的困難，亦可用其他語言類型來解釋：英語為「主語顯著」(subject-prominent)、「句法導向」(syntax-oriented)的語言，而漢語則為「話題顯著」(topic-prominent)、「言談導向」(discourse-oriented)的語言(Li and Thompson 1976；望月八十吉 1984；金積令 1991)。漢語既為話題與言談為主的語言，漢語例句「我只吃了一碗飯，現在還很餓」、「我去頤和園，他去北海道」都可以零連詞的方式，來體現漢語「話題（主位）→述題（述位）」的信息結構：零連詞之前為帶背景信息的話題，而零連詞之後則為帶新信息的述位。反之，英語為注重主語和句法的語言，故不能省去連詞，否則會形成不合英語語法的無連詞「串句」(run-on sentence) (*I've only had a bowl of rice, *I'm still hungry.*)。因此，英語為母語的學習者在學習漢語零連詞時，往往使用母語的外顯連詞來取代。本研究的結果顯示他們對零連詞較缺乏掌握，正是因為透過英語母語的連詞系統來處理漢語目標語連詞系統，而產生的負遷移。

5.2 「跟」、「和」、「與」、「及」的層次等級

屈承熹(2000)提出漢語對等連詞遵守特定的組織層次：「（以）及>與>和>跟」。以下針對「組織層次」的角度，分述漢語母語者和英語為母語學習者的連詞實際使用情形。

5.2.1 漢語母語者使用連詞的層次等級

如表 5「填充題」中第 10 題的測驗研究所示，漢語母語者使用漢語對等連詞時，的確遵循了「及>與>和>跟」的組織層次：即在這個幾個近義連詞中，認知距離最大的「及」，是用來連接單位最大的連接項，「與」次之，再來為「和」，「跟」，是用來連接最小單位的連接項。

表 5：漢語母語者在「填充題」（題號 10）中使用連詞的組織層次

連接單位	使用頻率	連詞的組織層次
及>和	19/22 (86%)	及>和 / 跟
及>跟	20/30 (67%)	
與>跟	16/22 (73%)	與>跟
及>與	18/22 (75%)	及>與>和>跟
與>和	20/30 (67%)	
和>跟	18/24 (75%)	

然而，如表 6 中「是非題」第 11-15 題中的測驗所示，「及」、「與」、「和」、「跟」的組織層次有些的局部的變動：

表 6：漢語母語者在「是非題」語法判斷的接受度結果

題號	接受度 ¹⁶		總數
	○	? + X	
11	56 (93%)	4 (7%)	60
12	55 (91%)	5 (9%)	60
13	50 (83%)	10 (17%)	60
14	0 (0%)	60 (100%)	60
15	0 (0%)	60 (100%)	60

從表 6 的第 12 題中顯示，大部分的漢語母語者（91%）接受用認知距離較大的「與」來銜接個兩個由「和」所連接的較小的單位。同樣地，第 13 題中，大部分的漢語母語者（83%）也接受用認知距離最大的「及」來銜接個兩個由「與」所連接的較小的單位。此外，第 15 題中，超過半數的漢語母語者（52%）也不接受用認知距離較小的「與」來連接個兩個由「及」所連接的較大的單位。以上的測試結果皆遵循了漢語對等連詞「外而內」的組織層次關係：「及 > 與 > 和」。順帶一提，第 14 題中也再度顯示了例連接動項的連詞「並且」，不能用來連接名詞項，所以漢語母語者對其的接受度為零（0%）。

然而，以上的第 11 題中的結果卻呈現與「組織層次」相反的排序：即第 11 題中的結果顯示大多數的漢語母語者（93%）可以接受使用認知距離較小的「和」來銜接個兩個由「與」所連接的較大的單位。如何解釋第 11 題和第 12、13、15 題不一致的矛盾？

如同陳俊光（2011:82）在討論 Prator (1967) 的六個「難度等級」的架構時，曾就根據文獻中的實證研究指出，「難度等級」所設定的等級應是一套概括性的準則，其可能因教學的重點不同而可能產生局部等級的對調，特別是相鄰的兩個等級，至於相距太遠的難度等級（例如第一級和第六級之間），因認知距離過大，其順序不大可能因刻意強調而產生對調現象。同樣地，屈承熹（2000）所提出「（以）及 > 與 > 和 > 跟」之間的組織層次，應為大致

¹⁶ 如附錄 A 第二類語法判斷的題目所示，○表示合語法句 (well-formed)；? 表示怪異句 (odd)；X 表示病句 (ill-formed)。

的趨向，而允許局部的微調。特別是鄰近的層次，如「與>和」、「和>跟」之間，較容易因個人因素而相互對調。

以上的趨向性觀點為本研究的三個測試結果所支持。

第一，第 11、12 題的相反結果，即「和>與」（93%）vs.「與>和」（91%），顯示「與」、「和」間的「組織層次」很不穩定，可能產生對調現象。

第二，從第 13、15 題的結果，「及>與」（83%：過半）、「與>及」（48%：未過半），顯示「及」、「與」之間的「組織層次」相對穩定，較不易產生對調現象。此結果顯示「及>與>和>跟」之間的「層次等級」似乎不等距：即，「及」、「與」之間的距離似乎大於「與」、「和」及「和」、「跟」之間的距離。這些連詞間的確切距離及其成因，值得進一步探究。

第三，「及>與>和>跟」之間的「組織層次」，若是距離較遠的非相鄰的層次，則較不易對調。從之前的表 5 中第 10 題測試結果顯示，我們可以看到一些端倪：即「及>和」（86%）與「及>跟」（82%）之間的距離，大於「及>與」（75%）之間的距離。因此，「及、和」或「及、跟」之間的等級層次，因其間認知距離過大，不大會產生互換現象（例：*美國及伊拉克的關係，和 / 跟南韓及北韓的關係，曾經都很緊張）。

5.2.2 英語為母語學習者的「組織層次」

如表 7「填充題」中第 10 題的測驗研究所示，英語為母語的學習者使用漢語對等連詞時，卻是：「與>和>及=跟」的怪異順序：即認知距離最大的「及」和認知距離最小的「跟」，皆排列在「與」、「和」之後。

表 7：英語為母語學習者在「填充題」（題號 10）中使用連詞的組織層次

連接單位	使用頻率	連詞的組織層次
與>和	40/73 (55%)	與>和 / 跟
與>跟	27/40 (68%)	
和>跟	44/76 (58%)	和>跟
及>與	11/25 (44%)	與>及>和 = 跟
及>和	13/29 (45%)	
及 = 跟	6/12 (50%)	

為何英語為母語的學習者會把用來連接最大單位的「及」（少於半數的 44% 和 45%）排列在「與」、「和」（多於半數的 56% 和 55%）之後，而和連接

最小單位的「跟」程等距的關係（50% vs. 50%）？究其原因，應該與英語為母語的學習者不熟悉連詞「及」有關。屈承熹（2000）指出，「（以）及＞與＞和＞跟」的排序除了表現「等級階層」之外，亦是從書面到口語的語體排序。即「及、與」偏向書面，「跟」偏向口語，而「和」則是書面和口語都常用。特別是「及」最偏向書面與文學，該連詞可能較不為學習者所熟知。因此，當「及」出現，他們的用法便產生問題，流於隨機的選用，如上表中的數據所示：「及＞與」（44%），「及＞和」（45%），「及＝跟」（50%）。

另外，從表8「是非題」中第11題和第12題的測驗結果可看出，英語為母語的學習者和漢語母語者的表現有著異同之處。

表8：英語為母語學習者在「是非題」的語法判斷的接受度結果

題號	接受度		總數
	○	? + X	
11	62 (67%)	31 (33%)	93
12	54 (58%)	39 (42%)	93
13	50 (54%)	43 (46%)	93
14	13 (14%)	80 (86%)	93
15	17 (18%)	76 (82%)	93

首先，就相似之處而言，表8第11、12題的結果，「和＞與」（67%）、「與＞和」（58%），顯示英語為母語的學習者對「與」、「和」這兩層次相鄰的連詞的用法並不一致。此與漢語母語者的表現相似（參見表6第11、12題：93%，91%），再度顯示「與」、「和」的「等級層次」不穩定，可能產生對調的情形。

其次，表八中的第13、15題的結果分別為「及＞與」（54%：過半）、「與＞及」（18%：未過半），顯示英語為母語的學習者的表現，與漢語母語者趨向一致，皆遵循了「及＞與」的「組織層次」，雖然離母語者尚有一段差距：「及＞與」（54% vs. 83%）、「與＞及」（18% vs. 48%）（參考表6第13、15題）。然而，以上英語為母語的學習者在表8「是非題」中第11題至15題的表現（「及＞與」），和他們在先前在表7「填充題」中第10題的表現（「與＞及」）則呈相反情形，顯示出了英語為母語學生對書面語「及」用法仍有問題。

就相異之處而言，尚有部分的英語為母語的學習者（13%）使用連接動

詞項的連詞「並且」來連接名詞項（如表 8 中的第 14 題所示）。反之，母語者則沒有人使用「並且」（參見表 6 的第 14 題），顯示「並且」連接非名詞項的用法，尚未被全部的學習者所習得。華語教師有必要在課堂中，提高學生對「並且」、「和」這兩類連詞的不同制約，以符合為實證研究所支持的「注重形式教學」(focus-on-form instruction) (Schmidt and Frota 1986)。所謂的注重形式的教學，即透過 Ellis (1995) 所謂的注意 (noticing)，或者結合形式與溝通活動，以達到語法意識的提升 (grammar consciousness raising)。總之，注重形式的語法教學可以引起學習者注意語言的特徵，因而促進未知語法的內化。以上研究結果均顯示必須要使學習者有意識地注意到第二語言的形式特點，並促其掌握這些形式，真正的語言習得才會隨之發生。

此外，英語為母語的學習者在上述漢語連詞層次之間的表現，與母語者的用法大異其趣，尤其是「及」和「與」的層次關係上，在不同題型中顯示出前後相反的不穩定現象。亦有使用「並且」來連接名詞項的偏誤。以上現象可皆用 Prator (1967) 的「難度等級」第五級「分化／分歧」來解釋：即在英語為母語的學習者母語中的單一連詞 *and*，對應到漢語，卻進一步細分為「（以）及、與、和、跟、並且」等多個在結構和語義上都不盡相同的連詞。

綜合以上的英語為母語的學習者和漢語母語者在「及＞與＞和＞跟」的「組織層次」表現，可得知此順序為一趨向性概念，允許鄰近層次的局部對調。除了連詞「及」的認知距離較大，不易和其他層次的連詞對調順序外，其他的相鄰層次的連詞，如「與、和」及「和、跟」，都可能互換順序。另一方面，英語為母語的學習者對書面語「及」在兩類的測試題中表現極為不一致，顯示他們對「及」用法的掌握度仍有待加強。

5.3 漢語連詞「和」的非對稱用法

漢語連詞「和」按其連接項的語義，可大致區分為「對稱」關係和「不對稱」關係兩類。前者為包含並列關係，後者包含因果、轉折、時序、選擇關係等。本研究部分乃以漢語連詞「和」為例，測試英語為母語的學習者是否能分辨「和」除了對稱性的並列 (coordinative) 關係外，還可能表達非對稱性的選擇 (alternative) 的關係，測試結果如下表所示。

表 9：漢語母語者和英語為母語的學習者在對稱性與非對稱性關係的接受度差異

題號	組別	接受度 ¹⁷	
		○	X
18	母語者	47 (77%)	14 (23%)
	學習者	80 (88%)	11 (12%)
19	母語者	34 (58%)	26 (42%)
	學習者	52 (58%)	37 (42)%
20	母語者	27 (45%)	33 (55%)
	學習者	53 (60%)	26 (40%)

表 9 的第 18 題，其連詞「和」所表達的是對稱性的並列關係，因此兩個名詞項「小李」、「小王」對調後，大多數的漢語母語者（77%）和英語為母語的學習者（88%）都認為 18(a) 和 18(b) 的語義不變。另一方面，第 19、20 題，連詞「和」所表達的是非對稱性的選擇關係（「和」≡「或」），因此兩個名詞項對調後，便可能傳達不同的語義重點。

然而，在第 19 題中的漢語連詞「和」所表達的雖然是選擇關係，但其連接項「小李」、「小王」對調後，過半數的漢語母語者（58%）和英語為母語的學習者（58%）仍認為 19(a) 和 19(b) 的基本語義不變。反之，在 20 中的漢語連詞「和」所表達的亦是選擇關係中，但其連接項「爸爸答應」、「媽媽答應」對調後，母語者和學習者卻有不同的選擇：超過半數的母語者（55%）認為連接項對調後，20(a) 和 20(b) 便傳達不同的重點，但卻有六成的學習者認為連接項對調後，20(a) 和 20(b) 的語義仍維持不變。

如何解釋第 19、20 題之間的差異，既然其連詞「和」所表達的都是非對稱性的選擇關係？究其原因，可能與動詞特性有關。第 19 題中的「去」為一般性的動詞，而第 20 題中的「答應」為「語行動詞」(verb of speech acts) 的一種。由於「答應」本身為帶有超越命題語義的「言外行為」(illocutionary act)，因此將連接項對調便可能產生不同的語用重點。相對而言，一般性的動詞「去」，即使在非對稱性的選擇的關係下，對調其連接項，並不一定能產生不同的語用重點。

¹⁷ 如附錄 A 第三類語法判斷的題目所示，○表示兩句語意相同 (have the same meaning)；X 表示兩句語意不相同 (not equivalent)。

比較漢語母語者和英語為母語的學習者在第 19 題和第 20 題中的測試結果顯示，母語者在帶有不同類型動詞中，對於連接項對調後的語義是否產生變化，有不同考量，端看動詞是能產生言外行為的「語行動詞」。然而，此一動詞類型的區別似乎並未在學習者中表現出來：他們在 19 題和 20 題中的判定大相同，過半數的人都認為連接項對調後的語義，並未產生變化。

從表 9 的第 18、19、20 題中帶有連詞「和」的測試結果，英語為母語的學習者大致都判定兩個連接項即使對調，其語義大致不變，無論「和」表示並列或選擇關係，還是動詞為一般動詞或語行動詞。此結果顯示學習者對漢語「和」的非對稱性用法，較不能掌握。

上述英語為母語的學習者使用漢語連詞「和」時，在「選擇關係」與「語行動詞」的非對稱性關係中，對於對調前後項所可能導致的語用差異，較不敏銳。此一現象亦可從鄧守信（2003）「語法難易度」的原則五得到解釋：即「語用功能越強，困難度越高」。

如上所述，在解讀「非對稱性」選擇性連詞「和」所帶出來的不同語義重心，英語為母語學習者的表現與漢語母語者大不相同，也跟英語和漢語分為不同語言類型有關。如前文提到，漢語乃是「話題顯著」語言，位於主位部分而由選擇性連詞「和」所連接的兩個子句，乃是兩個對比話題（爸爸答應 vs. 媽媽答應），而因這兩個對比話題的順序的不同，所引發的會話隱含（「其一」）乃是源自話題的功能，因為話題本身是受語境制約的。既然漢語是「話題顯著」的語言，漢語母語者對主位中之話題的關注自然較高，也較能察覺語用上的會話隱含。反之，英語為「主語顯著」語言，英語為母語的學習者對漢語主位部分中的話題自然較不熟悉，也就較難以察覺源自於對比話題的會話隱含。換言之，英語為母語的學習者在解讀漢語「話題顯著」的信息結構時，很容易受母語「主語顯著」的句法結構所影響，從而產生學習困難。這樣的現象，亦可視為是母語的負遷移。

6. 啟示與應用

本研究的成果兼具理論、方法，以及教學應用方面的意義。

就理論而言，本研究探討驗證重要的理論架構，如：韻律句法、遞進關係、像似性、組織層次、信息結構、語體、非對稱性等語法、語義、認知、篇章、語用等跨層面的語言現象。

就方法而言，本研究比較了漢語母語者和英語為母語的學習者，對漢語

各種連詞的運用測試，以檢視兩組受測者在同樣測試題的異同之處。

就教學應用而言，一個重要的原則是教學在結構上應該和語義、語用教學緊密結合（劉珣 2002:167-168），而且應該由句法而篇章地進行、拓展（屈承熹 2003:146-147）。換言之，一個完備的語法教學應該融合句法、語義、篇章和語用各層面的語言使用，以達到有效溝通的目的。同時，本研究根據教學語法的「排序性」和「累進性」的原則（Teng 1997, 1998, 2003），排出以下的六個累進性的教學階段，以供華語為第二語言的教師參考：第一階段至第三階段著重在漢語連詞的語法制約，第四階段著重在語義制約，第五階段則著重在組織層次的篇章制約，而第六階段著重在語用制約。

階段一：介紹對等連詞「和」主要用來連接名詞項，而「並（且）／而（且）」則分別用來連接動詞和形容詞項。另，必須用零連詞（○）連接漢語獨立句。

- (26) a. 我喜歡英文和數學。 vs. 我喜歡英文 *並且 數學。
b. 我們表決並且通過此議案。 vs. 我們表決 *和通過此議案。
c. 這位姑娘樸素而（且）美麗。 vs. 這位姑娘樸素 *和美麗。
d. 羅馬是義大利的首都 ○ / *和 / *並且 / *而且，巴黎是法國的首都。
我去頤和園 ○ / *和 / *並且 / *而且，他去北海道。

階段二：介紹對等連詞「和」可以用來連接非名詞項，只要是雙音節謂語項，同時有雙音節的狀語（及「雙求雙」的韻律規則）。此外，若使用了停頓或停頓標記「又……又……」表列舉時，則可使用光桿謂語。

- (27) a. 我們同時唱歌和跳舞。 vs. 我們同時 *唱和跳。
b. 這位姑娘依然樸素和美麗。 vs. 這位姑娘依然 *高和美。
c. 他說話相當清楚和流利。 vs. 他說話很 *快和準。
d. 他說話很快、很準。
e. 說話又快又準。

階段三：介紹對等連詞「和」可以用來連接形容詞子句或是名詞子句，只要有共同的修飾成分（如，「神情」、「都一樣」）。

- (28) a. 他臉上出現 [歡樂和淒涼的]_{AC} 神情。
b. [張三去和李四去]_{NC} 還不都一樣。

階段四：介紹對等連詞「並且」的「遞進語義」，可用來連接有遞進關係的動詞項，若無遞進關係的動詞項，則只能用零連詞（○），來表達自然的時間關，而不可使用「並且」或連接名詞項的「和」，

- (29) a. I've only had a bowl of rice, and I'm still hungry.
b. 我只吃了一碗飯，*和現在還很餓。（「和」不能連接動詞項）
c. 我只吃了一碗飯，*並且現在還很餓。（前後項無遞進關係）
d. 我只吃了一碗飯，○現在還很餓。（前後項無遞進關係）
e. 他做了這件事，並且做得很好。（前後項有遞進關係）

階段五：介紹對等連詞「和」的其他近義詞「及、與、跟」之篇章「組織層次」的大致用法：「及>與>和>跟」。

- (30) a. 〔希伯來文與阿拉伯文〕及〔義大利文與葡萄牙文〕…
b. 〔希伯來文和阿拉伯文〕及〔義大利文和葡萄牙文〕…
c. 〔希伯來文跟阿拉伯文〕及〔義大利文跟葡萄牙文〕…
d. 〔希伯來文和阿拉伯文〕與〔義大利文和葡萄牙文〕…
e. 〔希伯來文跟阿拉伯文〕和〔義大利文跟葡萄牙文〕…

階段六：介紹連詞「和」的語義的對稱性與語用的非對稱性用法。

- (31) a. 小李和小王一起上街（對稱性：並列關係）
= 小王和小李一起上街
b. 張三去和李四去不一樣（非對稱性：選擇關係：一般動詞）
≠ 李四去和張三去不一樣
c. 爸爸答應和媽媽答應是兩回事（非對稱性：選擇關係：語行動詞）
≠ 媽媽答應和爸爸答應是兩回事

7. 結語

本研究的測試包含三方面：（a）對等連詞「和」與遞進連詞「並（且）」在結構和語義上的異同；（b）對等連詞「跟」、「和」、「與」、「及」之間的「組織層次」（c）「和」的非對稱性用法。

首先，漢語母語者均能正確使用「和」來連接名詞項，用「並且」來連接動詞項，用「零連詞」來連接無遞進關係的動詞項，以及用「零連詞」來連接漢語獨立句。反觀學習者，他們對「和」連接名詞項的用法較能掌握，

但對於「並且」連接動詞項的用法則較不穩定。另外，不少學習者傾向用「並且」來連接無遞進關係的兩個動詞項，以及用「和」來連接漢語獨立句，因而皆形成漢語病句。以上學習者與母語者的差異，可從語言類型上的差異得到合理的解釋。英語為母語的學習者在用「和」來連接名詞項及用「並且」來連接動詞項的整體表現，優於使用「零連詞」來連接無遞進關係的動詞項及漢語獨立句，此應與英語為型態變化豐富的「屈折語」、「主語顯著語」、「句法導向語」有關，其著重外顯的銜接手段，如連代詞和連詞。相對而言，漢語為缺形態變化的「孤立語」、「話題顯著語」、「言談導向語」，故常使用零連詞來表達前後動詞或獨立句的「自然時間順序」（像似性），以及「從話題（主位）→述題（述位）」的漢語信息結構。正因為英語為主語顯著語，故英語為母語的學習者可能因不熟悉漢語使用「零連詞」的認知與信息功能，誤加了連詞「和」，因而打斷了漢語的時序性與信息結構。

其次，就連詞「及>與>和>跟」的「組織層次」而言，漢語母語者大致遵循這個層次，但除了位於最外層而認知距離最大的連詞「及」的順序固定不變外，其餘鄰近層次的連詞則可能產生順序對調。相對而言，英語為母語的學習者對較偏向書面和文言的連詞「及」之用法，掌握較不足，多半不知道「及」乃是位於「組織層次」的最外層，是用來連結較大的語法單位（即認知距離最遠）的連詞。除了認知距離（像似性）可能對英語為母語的學習者造成困難外，以上四個對等連詞都可對應於英語 *and*，是屬於「難度等級」難度最高的第五級「分化分歧」。因此，英語為母語的學習者以上學習難易，可以從「組織層次」、「難度等級」得到合理的預測。

最後對於連詞「和」的對稱性「並列關係」與非對稱性的「選擇關係」，漢語母語者大致能掌握。相對而言，英語為母語的學習者對於連詞「和」的對稱性的表現較趨近母語者，但對於連詞「和」非對稱性用法所產生的「會話隱含」，則較不易掌握。英語為母語的學習者的此一難點亦與語言類型有關，因為選擇連詞「和」的前後項所引發的非對稱性會話隱含，是位於漢語主位部分的兩個對比話題，與漢語為「話題顯著」的信息結構息息相關。反之，英語為主語顯著語言，故英語為母語的學習者較不易掌握漢語主位部分中對比話題的差異。

本研究中英語為母語的學習者在學習漢語連詞所遇到的困難，可從語言類型差異得到合理的解釋。英語為母語的學習者在漢語連詞的困難或偏誤，大都源自母語的負遷移，由於母語英語和目標語漢語之間的類型差異。因

此，從語言類型的角度可以為學習者的困難，提供深層而有概括力的解釋。在語言分析或教學上，不宜僅是提供表面語言現象的描述，而應能致力於提供深層而具解釋力的語言規律或認知原則，以達到「解釋性能力」(Chomsky 1967; Green 2006)，也能符合語言使用的經濟原則與認知處裡的精簡原則。本文所討論的概念，如「像似性」中的「時間順序原則」、「組織層次」，語言類型中的「主語顯著 vs. 主題顯著」，以及信息結構中的「主題／主位→述題／述位」等，都是闡釋力極強的語言認知、功能規則，可適當納入教學之中。

引用文獻

- Bolinger, Dwight L. 1977. *Meaning and Form*. London and New York: Longman.
- Chen, Fred J. 1993. *The Conjunction 'And' in English and Chinese: A Pragmatic Approach*. Northwestern University, unpublished MA thesis.
- Chen, Fred J. 2003. A syntactic, semantic, and pragmatic analysis of the English conjunction 'And' and its counterparts in Mandarin Chinese: Some implications for Chinese language teaching. Paper presented at 2003 American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Annual Conference, November, 2003. Philadelphia, U.S.A.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Eckman, Fred R. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27: 315-330.
- Ellis, Rod. 1995. Interpretation-based grammar teaching. *System* 21.1: 69-78.
- Green, Melanie. 2006. Levels of adequacy: Observational, descriptive, explanatory. *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd edition). ed. by Keith Brown, 7: 49-51. Elsevier, Oxford.
- Grice, Paul H. 1975. Logical and conversation. *Speech Acts (Syntax and Semantics)*, eds. by Peter Cole and Jerry L. Morgan, 3: 41-58. New York: Academic Press.
- Haiman, John. 1985. *Natural Syntax: Iconcity and Erosion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, Michael A. K. 1967. Notes on transitivity and theme in English: II. *Journal of Linguistics* 4: 199-244.
- Halliday, Michael A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Halliday, Michael A. K., and Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London:

- Longman.
- Hsu, Joseph H. 1996. *A Study of the Stages of Development and Acquisition of Mandarin Chinese by Children in Taiwan*. Taipei: The Crane Publishing.
- Kellerman, Eric 1983. Now you see it, now you don't. *Language Transfer in Language Learning*, eds. by Susan Gass, and Larry Selinker, 112-134. Rowley, MA: Newbury House.
- Li, Charles N., and Sandra A. Thompson. 1976. Subject and topic: A new typology of language. *Subject and Topic*, ed. by Charles N. Li, 457-489. New York: Academic Press.
- Pica, Teresa. 1984. L1 transfer and L2 complexity as factors in syllabus design. *TESOL Quarterly* 18: 689-704.
- Prator, Clifford. 1967. Hierarchy of difficulty. University of California. *Contrastive Analysis for the Contemporary Second Language Classroom*. eds. by Danesi and Di Pietro. Toronto, Ont.: OISE Press.
- Prideaux, Gary D., and John T. Hogan. 1993. Markedness as a discourse management device: The rule of alternative adverbial clause order. *Word* 44.3: 397-411.
- Schmerling, Susan. 1975. Asymmetric conjunction and rule of conversation. *Speech Acts (Syntax and Semantics)*, eds. by Peter Cole and John Morgan, 211-232. New York: Academic Press.
- Schmidt, Richard W., and Sylvia N. Frota 1986. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. by Richard R. Day, 237-326. Rowley, MA: Newbury House.
- Tai, James H. Y. 1985. Temporal sequence and Chinese word order. *Iconicity in Syntax*, ed. by John Haiman, 49-72. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Teng, Shouhsin. 1997. Towards a pedagogical grammar of Chinese. *Journal of the Chinese Language Teachers Association (JCLTA)* 32.2: 29-40.
- Teng, Shouhsin. 1998. Sequencing of Structures in a Pedagogical grammar. *Journal of the Chinese Language Teachers Association (JCLTA)* 33.2: 41-52.
- Umbach, Carla. 2005. Contrast and information structure: A focus-based analysis of but. *Linguistics* 43.1: 207-232.
- 于江。1996。〈近代漢語“和”類虛詞的歷史考查〉，《中國語文》，第6期，457-467。[Yu, Jiang. 1996. The historical investigation of modern Chinese function word *he* and its similar categories. *Studies of the Chinese Language* 6:

457-467.]

- 朱德熙。1982。《語法講義》。北京：商務印書館。[Zhu, De-xi. 1982. *The Lecture Notes on Grammar*. Beijing: The Commercial Press.]
- 吳愛。2011。〈零式連接的認知研究〉，《西昌學院學報（社會科學版）》，第2期，12-15。[Wu, Ai. 2011. The cognitive study on zero conjunction. *The Journal of Xichang College (Social Science Edition)* 2: 12-15.]
- 呂叔湘（主編）。1980。《現代漢語八百詞》。北京：商務印書館。[Lu, Shu-xiang. (ed.) 1980. *Modern Chinese Eight Hundred Words*. Beijing: The Commercial Press.]
- 呂叔湘、朱德熙。2002。《語法修辭講話》。瀋陽：遼寧教育出版社。[Lu, Shu-xiang, and De-xi Zhu. 2002. *The Explanatory Research of Grammar and Rhetoric*. Shenyang: Liaoning Education Press.]
- 呂冀平。2003。《漢語語法基礎》。北京：商務印書館。[Lu, Yi-ping. 2003. *Foundation of Chinese Grammar*. Beijing: The Commercial Press.]
- 李大忠。1996。《外國人學漢語語法偏誤分析》。北京：北京語言文化大學出版社。[Li, Da-zhong. 1996. *The Error Analysis of Foreigners Learning Chinese Grammar*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]
- 李明。2016。〈“和” “並” “而” 難分家〉。取自 <http://c2b.blog.zhyww.cn/archives/3919>。[Li, Ming. 2016. It is difficult to separate between *he* and *bing*. Accessed online <http://c2b.blog.zhyww.cn/archives/3919>]
- 屈承熹。1999。《漢語認知功語法》。台北：文鶴出版社。[Chu, Cheng-hsi. 1999. *Cognitive and Functional Grammar of Chinese*. Taipei: Crane Publishers.]
- 屈承熹。2000。〈認知功能語法與華語教學：「原型」、「像似性」、「連綿性」等概念在語法教學上的應用〉，《第六屆世界華語文教學研討會論文集》，26-41。[Chu, Cheng-hsi. 2000. Cognitive and functional grammar and Chinese Language Teaching: The applications of concepts such as prototype, iconicity, continuum in teaching Chinese grammar. *The Proceedings of the 6th International Conference on Chinese Language Teaching* 26-41.]
- 屈承熹。2003。〈功能篇章語法及其在對外漢語教學上的應用〉，《對外漢語教學語法探索》，127-152。北京：中國社會科學出版社。[Chu, Cheng-hsi. 2003. Functional discourse grammar and its application in L2 Chinese teaching. *Into the Pedagogical Grammar of L2 Chinese* 127-152. Beijing: Chinese Social Sciences Publishing House.]
- 金積令。1991。〈英漢對比主題結構的對比研究〉，《外國語（上海外國語學

- 院學報》》，2: 1-7。[Jin, Ji-ling. 1991. The contrastive research on the thematic structures in English and Chinese. *Journal of Foreign Languages* 2: 1-7.]
- 徐蕭斧。1981。〈古漢語中的「與」和「及」〉，《中國語文》，第5期，374-383。[Xu, Xiao-fu. 1981. *Yu and Ji* in classic Chinese. *Studies of the Chinese Language* 5: 374-383.]
- 高婉瑜。2012。〈並列連詞「以及」的歷時演變與功能探索〉，《成大中文學報》，第36期，143-178。[Kao, Wang-yu. 2012. The historical development and functional study of the coordinative conjunction *yiji*. *Journal of Chinese Literature of National Cheng Kung University* 36: 143-178.]
- 高霞。2016。〈英語國家學生漢語連詞「和」的偏誤分析〉，《大理大學學報(社會科學)》，第7期，88-93。[Gao, Xia. 2016. The error analysis of the Chinese conjunction *he* for English-speaking students. *Journal of Dali University* 7: 88-93.]
- 崔希亮。2003。〈試論教學語法的基礎兼及與理論語法的關係〉，《對外漢語教學語法探索》，20-31。北京：中國社會科學出版社。[Cui, Xi-liang. 2003. On the foundation of pedagogical grammar as well as its relation to theoretical grammar. *Into the Pedagogical Grammar of L2 Chinese* 20-31. Beijing: Chinese Social Sciences Publishing House.]
- 張正生。2005。〈書面語定義及教學問題初探〉，《對外漢語書面語教學與研究的最新發展》，馮勝利、胡文澤（主編），323-338。北京：北京語言大學出版社。[Zhang, Zheng-sheng. 2005. The preliminary study on the definition of literary language and issues on teaching. *The Most Recent Development of the Research and Teaching on Chinese literary language*, eds. by Sheng-li Feng and Wen-ze Hu. Beijing: Beijing Language University Press.]
- 張敏。1998。《認知語言學與漢語名詞短語》。北京：中國社會科學出版社。[Zhang, Ming. 1998. *Cognitive Linguistics and Chinese Nominal Phrases*. Beijing: Chinese Social Sciences Publishing House.]
- 望月八十吉。1984。〈從日語看華語的主題〉，《第一屆世界華語文教學研討會論文集》，113-123。[Mochizuki, Yasokichi. 1984. Perceive the Chinese topic from the perspective of Japanese. *The Proceedings of the 1st International Conference on Chinese Language Teaching* 113-123.]
- 郭熙。2002。〈理論語法與教學語法的銜接問題：以漢語作第二語言教學例〉，《漢語學習》，第4期，58-66。[Guo, Xi. 2002. Issues on the convergence of theoretical grammar and pedagogical grammar: From the perspective of L2

- Chinese teaching. *Chinese Language Learning* 4: 58-66.]
- 陳俊光。2011。《對比分析與教學應用（修訂版）》。台北：文鶴出版社。[Chen, Fred J. 2011. *Contrastive Analysis and Peagogical Application* (revised edition). Taipei: Crane Publishers.]
- 陸儉明。1999。《現代漢語虛詞散論》。北京：北京大學出版社。[Lu, Jiangming. 1999. *Discussions on the Modern Chinese Function Words*. Beijing: Beijing University Press.]
- 馮勝利。2003。〈書面語語法及教學的相對獨立性〉，《語言教學與研究》，第2期，53-63。[Feng, Shengli. 2003. The relative independence between literary grammar and teaching. *Language Teaching and Linguistic Studies* 2:53-63.]
- 馮勝利。2017。〈漢語句法、重音、語調相互作用的語法效應〉，《語言教學與研究》，第3期，1-17。[Feng, Sheng-li. 2017. The grammatical effects of interplay among Chinese syntax, stress and intonation. *Language Teaching and Linguistic Studies* 3: 1-17.]
- 馮勝利、施春宏。2018。〈論語體語法的基本原理、單位層級和語體系統〉，《世界漢語教學》，第32卷第3期，302-325。[Feng, Sheng-li, and Chunhong Shi. 2018. On the basic principles of the style grammar, unit hierarchy and the sytle system. *Chinese Language Teaching in the World* 32.3: 302-325.]
- 黃一軒。2008。〈連接詞「和」的探究及其教學應用〉，《第一屆華語文教學國際研討會暨工作坊論文集》，49-59。[Huang, I-shuan. 2008. A study of the conjunction *he* and pedagogical application. *The Proceeding of of the 1st International Conference and Workshop on Chinese Language Teaching* 45-59.]
- 齊春紅、阮崇友。2013。〈越南留學生漢語連詞「和」的習得研究〉，《現代語文》，第22期，140-143。[Qi, Chun-hong, and Chong-you Ruang. 2013. The Study of the Vietnamese students' acquisiton of the Chinese conjunction *he*. *Modern Chinese* 22: 140-143.]
- 劉月華、潘文娛、故韡。1996。《實用現代漢語語法》。台北：師大書苑（繁體字版由鄧守信策劃）。[Liu, Yuehua, Wenyu Pan, and Wei Gu. 1996. *Practical Modern Chinese Grammar*. Taipei: National Taiwan Normal University Bookstore Press. (Traditional Chinese Edition devised by Shouhsin Teng.)]
- 劉宓慶。1996。〈漢英對比研究的理論問題〉，《英漢語言文化對比研究》。上海：上海外語教育出版社。[Liu, Mi-qing. 1996. Issues on the theories of Chinese and English contrastive studies. *Contrastive Research on Language and Culture*

- between English and Chinese*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.]
- 劉珣。2002。《漢語作為第二語言教學簡論》。北京：北京語言文化大學。[Liu, Xun. 2002. *An Introduction to Teaching Chinese as a Second Language*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]
- 劉應林。1996。《漢語水平等級標準與語法等級大綱》。北京：高等教育出版社。[Liu, Ying-lin. 1996. *The Standards of Chinese Proficiency Levels and Outline of Grammar Levels*. Beijing: Higher Education Press.]
- 鄧守信。2003。〈對外漢語語法點難易度的評定〉，《對外漢語教學語法探索》，102-111。北京：中國社會科學出版社。[Teng, Shou-hsin. 2003. Assessing the difficulty levels of L2 Chinese grammatical points. *Into the Pedagogical Grammar of L2 Chinese* 102-111. Beijing: Chinese Social Sciences Publishing Houses.]
- 黎錦熙。1924。《新著國語文法》。北京：商務印書館。[Li, Jing-xi. 1924. *The New Chinese Grammar*. Beijing: The Commercial Press.]
- 閻玲。2015。〈書面語中的韻律詞重組分析〉。北美漢語語言學會議。取自 <https://naccl.osu.edu>。[Yan, Ling. 2015. Reorganization of compound verbs. *North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL)*. Accessed online <https://naccl.osu.edu>]

[審查：2018.7.28 修改：2018.9.25 接受：2018.11.29]

陳俊光

Fred Jyun-Gwang CHEN

10610 台北市和平東路一段 162 號 國立臺灣師範大學華語文教學系

Department of Chinese as a Second Language

National Taiwan Normal University

No. 162, Sec. 1, Heping E. Rd., Taipei City 10610, Taiwan

fredchen@ntnu.edu.tw

附錄 A

I. Circle the appropriate conjunction(s): (There can be more than one answers.)

1. 我喜歡籃球、足球_____棒球。(跟、和、與、及、並且)
2. 西方人_____東方人對家庭的看法不大一樣。(跟、和、與、及、並且)
3. 這家商店賣布、絲、紙_____其他商品。(跟、和、與、及、並且)
4. 老師_____全體同學都來看我。(跟、和、與、及、並且)
5. 他做了這件事_____做得很好。(跟、和、與、及、並且)
6. 我去頤和園_____他去北海道。(跟、和、與、及、並且、○)
7. 今天我就只提出這幾個問題。希望大家在這些問題_____其他有關的問題上發表意見。(跟、和、_____與、及、並且)
8. 我只吃了一碗飯_____現在還很餓。(跟、和、與、及、並且、○)
9. 羅馬是義大利的首都_____巴黎是法國的首都。(跟、和、與、及、並且、○)
10. {希伯來文_____阿拉伯文} _____ {義大利文_____葡萄牙文}，似乎都很像。

(在三個空格中填入三個連詞，可重複使用相同的連詞；請寫出三種排列方式)

(In sentence 10, please fill in the three spaces with any of the five listed conjunctions that you think most appropriate. Please do so in three possible sets. In other words, in (a), (b), and (c) below, please write a different, possible set of three conjunctions for sentence 10. The same conjunctions can be more than once.)

- (a) _____ (跟、和、與、及、並且)
(b) _____ (跟、和、與、及、並且)
(c) _____ (跟、和、與、及、並且)

II. Judge the grammaticality of the following sentences:

○ → well-formed ? → odd X → ill-formed

11. _____ 美國與伊拉克的關係，和南韓與北韓的關係，曾經都很緊張。
12. _____ 美國和伊拉克的關係，與南韓和北韓的關係，曾經都很緊張。
13. _____ 美國與伊拉克的關係，及南韓與北韓的關係，曾經都很緊張。
14. _____ 美國和伊拉克的關係，並且南韓和北韓的關係，曾經都很緊張。
15. _____ 美國及伊拉克的關係，與南韓及北韓的關係，曾經都很緊張過。

III. Judge if (a), (b) in each of the following sentences have the same meaning (write ○) ; if you think they are not equivalent (write X), please indicate further which of the two subjects (noun) you think have a more influential role ?

A. first subject; B. second subject; C. the same (e.g. X/A)

16. _____ 時機不好，錢拿得少和錢拿得多都一樣得做。
17. _____ 時機不好，錢拿得多和錢拿得少都一樣得做。
18. _____ (a) 小李和小王一起上街 = (b) 小王和小李一起上街
19. _____ (a) 張三去和李四去是不一樣的 = (b) 李四去和張三去是不一樣的
20. _____ (a) 爸爸答應和媽媽答應是兩回事 = (b) 媽媽答應和爸爸答應是兩回事

附錄 B

1. 我喜歡籃球、足球_____棒球。(跟、和、與、及、並且)

組別	跟	和	與	及	並且	總數
學習者	32(34%)	79(84%)	19(20%)	32(4%)	4(4%)	94
母語者	41(68%)	53(88%)	23(38%)	25(42%)	10(16%)	60

2. 西方人____東方人對家庭的看法不大一樣。(跟、和、與、及、並且)

組別	跟	和	與	及	並且	總數
學習者	59(63%)	54(57%)	46(49%)	12(13%)	1(1%)	94
母語者	39(65%)	42(70%)	34(38%)	11(42%)	0(0%)	60

3. 這家商店賣布、絲、紙____其他商品。(跟、和、與、及、並且)

組別	跟	和	與	及	並且	總數
學習者	23(25%)	61(66%)	19(21%)	41(45%)	3(3%)	92
母語者	31(52%)	38(78%)	26(43%)	48(80%)	1(2%)	60

4. 老師_____全體同學都來看我。(跟、和、與、及、並且)

組別	跟	和	與	及	並且	總數
學習者	64(68%)	57(61%)	26(28%)	14(15%)	3(3%)	94
母語者	33(55%)	47(78%)	31(52%)	33(55%)	0(0%)	60

5. 他做了這件事_____做得很好。(跟、和、與、及、並且)

組別	跟	和	與	及	並且	總數
學習者	3(3%)	4(4%)	4(4%)	9(1%)	78(83%)	93
母語者	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	60(100%)	60

6. 我去頤和園_____他去北海道。(跟、和、與、及、並且、○)

組別	跟	和	與	及	並且	○	總數
學習者	10(11%)	5(5%)	10(11%)	11(12%)	24(26%)	41(45%)	91
母語者	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	60(100%)	60

7. 今天我就只提出這幾個問題。希望大家在這些問題_____其他有關的問題上發表意見。(跟、和、與、及、並且)

組別	跟	和	與	及	並且	總數
學習者	20(22%)	38(42%)	29(32%)	33(37%)	9(10%)	90
母語者	22(60%)	36(78%)	27(52%)	47(78%)	0(0%)	60

8. 我只吃了一碗飯_____現在還很餓。(跟、和、與、及、並且、○)

組別	跟	和	與	及	並且	○	總數
學習者	16(18%)	16(18%)	16(18%)	17(19%)	19(21%)	39(44%)	89
母語者	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	1(2%)	59(98%)	60

9. 羅馬是義大利的首都_____巴黎是法國的首都。(跟、和、與、及、並且、○)

組別	跟	和	與	及	並且	○	總數
學習者	7(8%)	16(18%)	14(15%)	15(16%)	19(21%)	40(44%)	91
母語者	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	1(2%)	59(98%)	60

10. 來文_____ {阿拉伯文} _____ {義大利文 葡萄牙文}，似乎都很像。

組別	及>與	及>和	及>跟	與>和	與>跟	和>跟
學習者	11/25(44%)	13/29(45%)	6/12(50%)	40/73(55%)	27/40(68%)	44/76(58%)
母語者	18/22(75%)	19/22(86%)	9/11(82%)	20/30(67%)	16/22(73%)	18/24(75%)
層次性	學習者	「與>和>及=跟」				
	母語者	「及>與>和>跟」				

11. _____美國與伊拉克的關係，和南韓與北韓的關係，曾經都很緊張。

組別	○	? + X	總數
學習者	62 (67%)	31 (33%)	93
母語者	56 (93%)	4 (7%)	60

12. _____美國和伊拉克的關係，與南韓和北韓的關係，曾經都很緊張。

組別	○	? + X	總數
學習者	54 (58%)	39 (42%)	93
母語者	55 (91%)	5 (9%)	60

13. 美國與伊拉克的關係，及南韓與北韓的關係，曾經都很緊張。

組別	○	? + X	總數
學習者	50 (54%)	43 (46%)	93
母語者	50 (83%)	10 (17%)	60

14. 美國和伊拉克的關係，並且南韓和北韓的關係，曾經都很緊張。

組別	○	? + X	總數
學習者	13 (14%)	80 (86%)	93
母語者	0 (0%)	60 (100%)	60

15. 美國及伊拉克的關係，與南韓及北韓的關係，曾經都很緊張過。

組別	○	? + X	總數
學習者	17 (18%)	76 (82%)	93
母語者	29 (48%)	31 (52%)	60

16. _____時機不好，錢拿得少和錢拿得多都一樣得做。

組別	○	? + X	總數
學習者	36 (42%)	50 (58%)	86
母語者	43 (72%)	17 (38%)	60

17. _____ 時機不好，錢拿得多和錢拿得少都一樣得做。

組別	○	? + X	總數
學習者	59 (67%)	40 (33%)	89
母語者	41 (68%)	29 (32%)	60

18. _____ (a) 小李和小王一起上街 = (b) 小王和小李一起上街

組別	○	X	總數
學習者	80 (88%)	11 (12%)	91
母語者	46 (77%)	14 (23%)	60

19. _____ (a) 張三去和李四去還不都一樣 = (b) 李四去和張三去還不都一樣

組別	○	X	總數
學習者	52 (58%)	37 (42%)	89
母語者	34 (58%)	26 (42%)	60

20. _____ (a) 爸爸答應和媽媽答應是兩回事 = (b) 媽媽答應和爸爸答應是兩回事

組別	○	X	總數
學習者	53 (60%)	26 (40%)	89
母語者	27 (45%)	33 (55%)	60

The L2 Acquisition of Chinese Conjunctions for English-Speaking Learners of Chinese: Some Pedagogical Implications for Teaching Chinese as a Second Language

Fred Jyun-Gwang CHEN

**Department of Chinese as a Second Language
National Taiwan Normal University**

Abstract

The current research explores the extent to which the differences in English and Chinese conjunctions, arising from typological variations, might have caused second language (L2) learning difficulties. The L2 acquisition of Chinese conjunctions, such as *he* and *bingqie*, can pose difficulty for English-speaking learners of L2 Chinese, due to their structural and semantic complexity. A set of synonymous conjunctions in Chinese were previously tested by the researcher on 60 Chinese native speakers. Based on the test results of the Chinese native speakers, the current research further investigated 94 English-speaking learners with respect to their actual use of the Chinese conjunctions. Moreover, the test results of the English-speaking learners were compared to those of the Chinese native speakers with the aim to increase the learners' learning efficiency in the L2 Chinese classroom.

Keywords: Chinese conjunctions, prosodic syntax, markedness theory, difficulty of hierarchy, asymmetry, priority, textual hierarchy, pedagogical grammar