

# 言之有物：讓語言學習者做有意義的表達<sup>1</sup>

李英哲  
夏威夷大學

## 摘要

要讓語言學習者真正做到有意義的表達，至少有五點值得注意：1. 如何讓語言學習者能從認知語言規則到「隨心所欲」地自由表達；2. 如何使語言教學從有意義的灌輸達到可理解的輸出；3. 如何讓學生認識到詞彙，功能，和結構等形成的認知意義網絡，從中擴展詞彙量，加深對詞彙和結構間關係的認識。4. 認識語言學習或習得主要是一種社會交際過程，把語言的養成實踐在語言的社會性中。5. 認識語言學習者需要活生的，變動的，豐富的語言環境。在教室和課本中學到的第二語言極易變成陳舊。只有在實地學習才能補救。

關鍵詞：有意義的灌輸，認知意義網絡，語言的社會交際性

## 1. 序言

我很高興臺灣國立師範大學舉行了這次國際學術研討會，讓我們能夠回顧並且慶祝名聞全球的國語教學中心過去五十年的傲人成就，包括中心過去各種新的建樹和課程，也包括中心過去一些領導者（如葉德明，李振清，鄧守信等教授）和許多老師們所做的各種工作，諸如中心企劃，課程內容，教材編寫，學術活動，教師訓練等等。我也想利用這個機會，特別表揚鄧守信教授數十年在學術上的成就。他是我所知道的第一位在國內外真正成功地把語言學理論應用到語言教學中的學者，並且他數十年不厭不倦地，不管在國外國內，都身體力行地在學術上和行政上實踐他各種構想。我想從我看到的鄧教授在幾方面的

---

<sup>1</sup> 本文不同於一般論文，主要為臺灣國立師範大學國語教學中心慶祝五十週年舉行的國際學術研討會而作。為存真起見，保持原有面貌。感謝兩位隱名論文審查者提供的一些寶貴意見。對本文最後仍未能完全滿足審查者要求之處，在此致歉。

**成就，討論他一些觀念的重要性**，這樣我們也可以看到在新的21世紀第二語言教學中，這些觀念仍是我們應該繼續重視和實踐的。

在討論新世紀第二語言教學時，我認為值得繼續特別重視的觀念至少有五個：1. 如何讓語言學習者能從認知語言規則(cognition)到「隨心所欲」地自由表達(automatization)；2. 如何使語言教學從有意義的灌輸(meaningful input)達到可理解的輸出(understandable output)；3. 如何讓語言學習者認識詞匯，功能，和結構等形成的認知意義網絡(cognitive network)；4. 認識語言學習或習得主要是一種社會交際過程(socialization process)；5. 語言學習者需要活生的，變動的，豐富的語言環境(enriched linguistic contexts)。

## 2. 如何讓語言學習者能從認知語言規則到「隨心所欲」地自由表達

認知語言學的發展，尤其在過去20年中，提供了我們站在語言共性上一個共同思考和研究的方向。它告訴我們，各種語言雖然不同，但是人類既然運用同樣的認知心理和邏輯思考，他們各自演化成的不同語言一定有很多共通的地方(Lakoff, 1980, 1987)。而且這些顯示共性的語言成分，一定也顯示了很多表達意義時的一些語言特徵；畢竟語言主要的功用就是意義的表達。

比如，人類的五官知覺是最基本的認知。如果我們觀察這些知覺反映在語言的表達上，就會發現它們顯示了很多共通的意義(Sweetser, 1991；李英哲，2003a, 2003e；連金發，2005)。我們使用「看，見，聽，聞（嗅），摸（觸），嚐」等不同動詞來表達五種知覺時，會發覺，這些動詞還可以表達知覺以外對事物的**認識**（看出，看穿，看透，看破，觀看（察），察看，摸底，摸透，見聞，聽聞，傳聞，聞名），**理解**（看清，看到，見到），**判斷**（看中，看上，看不起，看重，看輕，看病，看相，中看，小看，看法，見解，見地，見識，成見，高見，意見），**試探**（寫寫看，聽/聞/吃看看，嚐試，摸索，估摸，捉摸）等觀念。這些動詞在詞組，句法，篇章各方面的使用中，都反映了知覺以外各種意義的特徵以及隱喻的現象。

在這裡，第一，我們會發現上面所列的知覺動詞（也有非動詞）和動詞組在意義上主要分成兩類：**就是表達知覺行為或知覺結果**，而且在句法上只有第一類動詞可以出現在祈使句和進行句中（如英文的look和listen表達知覺行為，而see和hear表達知覺結果），如下面(1)，(2) 句：

- (1) 你看／聽／聞／摸／嚐一下。（\*你見／看見／聽見／聞見／摸到／嚐到一下。）

- (2) 他正看／聽／聞／摸／嚐著。（\*他正見／看見／聽見／聞見／摸到／嚐到著。）

第二，由於「看，聽，聞」的知覺行為所看／聽／聞到的東西不一定在感官附近，在認知上屬於遠距知覺，而「摸，嚐」卻是手或舌頭立即所能感覺到的東西，屬於近距知覺，因此我們會發現可說「看見，聽見，聞見」，而不能說「\*摸見，\*嚐見」。相反地，我們不能說「\*眼感，\*耳感，\*鼻感」，而可說「手感，口感」，因為後二者馬上可以感覺到。當然所有知覺動詞都可以加上結果補語「到」構成：「看到，見到，聽到，聞到，摸到，嚐到」。這是因為「見」的意義範圍比較狹窄，本來就屬於遠距知覺中「看，見，聽，聞」的一份子，而補語「到」的意義則較廣，可以讓各種動詞表達到達終點或者獲得某種結果。以前我們只能告訴學生可說「看見，聽見，聞見」，而不能說「\*摸見，\*嚐見」，可是不能解釋為什麼，現在從認知的角度看，我們就比較可以解釋理由了。

第三，「看，看看」這個表達人類最重要知覺（視覺）的動詞，在意義上也可以泛化，加在行為動詞後面標記「試探，嚐試」這種時體。比如：「吃吃看，吃看看，等等看，等看看」，但是不能說「\*等等見，\*等見見」。「見」的狹窄意義主要表達通過視覺得到的結果（如古漢語中「視而不見」的「見」就顯然表達這種視覺的結果），而「看」則描述嚐試獲得知覺的行為。英文中“Wait and see”，“(Try and)see if it works”，“Let’s have a look-see”等的“see”好像也表達相似的「嚐試」意義。

第四，中文英文裏不少表達「經驗，觀感，人際關係」等意思的詞語都有運用知覺動詞表達極為相似的說法：「嚐試生命 (Have a taste of life)」，「保持接觸(keep in touch)」，「他有遠見(He is far-sighted/a visionary)」，「他在摸索(He’s getting a feel for it)」，「別看不起人 (Don’t look down on others)」等等。

站在認知基礎上，我們從事教學時，可以把幾個基本的知覺動詞先分成兩類，告訴學生它們在詞組，句法中有些甚麼特點，再舉例說明它們在意義上如何表達認識，理解，判斷，嚐試，經驗，觀感等，並舉出學生母語的認知共性中一些對應情況，相信這樣可以幫助他們學習中文知覺動詞的特別或共通意義和功能。

鄧守信在三十年前就看到了動詞依照其意義和功能來做分析和解釋的長處。他是第一個把漢語動詞分成行為(action)，狀態(state)，和過程(process)，

上面所指的「結果」→(process, 上面所指的「結果」)的學者(Chafe, 1970; 鄧守信, 1974, 1975; 續看3節討論), 而且他將很多動詞按其語義範疇做了較詳細的分類。他也特別分析了不同動詞顯現的各種時體。後來還花費很多時間編寫了『近義詞用法詞典』。那就是因為他看到了很多詞彙在使用上有依照語義和功能來做不同區分的必要(比如有關視覺動詞, 他就分析了「鄙視, 輕視, 藐視, 蔑視, 小看, 看不起」等用法; 續看4節討論)。今天我們站在認知的立場, 當然更應當重視讓學生注意: 像知覺動詞類別在語義和功能上的隱喻和擴展。

語言學習者從認知這些語言單位到能夠運用它們來順利表達, 我們知道一般需要經過三個階段: 第一, 在認知(cognition)階段中對語言意義和規則產生理解; 第二, 在練習(practice)階段中對意義和規則做反覆應用; 第三, 在自動(automatization)階段中對意義和規則能不假思索地運用自如。在漢語教學各種難題中, 鄧守信對頭兩個階段都提供了有關理論和實際的許多研究成果和教材。

### 3. 如何使語言教學從有意義的灌輸達到可理解的輸出

第二語言教學在過去20年中特別強調, 對形式的重視(Focus on Form, not Focus on Forms)要提供有意義的教學策略才有效(Long 1998, Su, 2004); 最近甚至說, 對形式的重視要注意其認知的基礎(Doughty, 2001)。一般語言教學中, 我們解釋給學生聽關於像動詞重複這種結構形式時, 可能只會這樣說: 漢語動詞後如果有兩個語法單位時, 在第二個單位前需要重述這個動詞。然後我們可能拿像下面(3)句來舉例說明; 告訴學生碰到「種」後面有「花」和「在院子裡」兩個單位的情況時, 動詞「種」要在「在院子裡」前重複出現:

(3) 種花種在院子裡。(李英哲, 1976)

但是我們不一定會解釋為什麼有時如下面(4)句中動詞「種」不一定要在「好久」前重複出現, 或者像下面(5)句中動詞「摘」無論是否在「在院子裡」前面重複, 並不能讓句子符合語法:

(4) 種這些花(種)好久了。

(5)\* 摘花摘在院子裡。(李英哲, 1976)

這種情況告訴我們，僅僅注重形式和各種句型練習，對於實際理解和運用語言不一定有幫助。在這裡，我們必須至少**認識到動詞和動詞後語法單位的語義性質，以及這種句型在語義和篇章上的功能**（陳俊光，2005）。上面我們已經提到鄧守信第一個把漢語動詞分成行為，狀態，和過程三種語義性質。首先，我們會發現表達過程的動詞一般在這種句型中不出現。如果我們仔細觀察，**這種句型主要的功能是：在表達某種事物在特殊事件發生的持續過程之後，顯示各種後果；後果平常以時段，目的地，性狀，結果等詞語描述**。這些詞語在句子中構成第二個語法單位。由於**過程動詞（如去，病，破）主要表達事物通過某種過程或變化後的結果，通常不能表示時間的持續性**，所以一般不能用來描述事物經過某種持續過程的後果。我們比較下面(6, 7)句：

(6)?\*他去紐約去了兩個月了。（陳俊光，2005）

(7) 他去紐約去了兩次。（陳俊光，2005）

陳俊光教授向300位華語教師與母語者調查，發現有55%的人不能接受(6)句。我們知道原因是「去紐約」這個過程一般不需有兩個月的時段，而且「去」不能表達時間的持續。**45%接受這句話的人可能是把它解釋成「去紐約」到說話時一共有兩個月，而不是說「去紐約」的路程花了這段時間**。(7)句只能表達「去紐約」這件事發生的次數，而不能表達「去」的過程或變化後果（如(6)句「\*兩個月」的時段，(4)句的「好久」，或「累了」這種結果），所以(7)句可不重述動詞，如下面(8)句：

(8) 他去了紐約兩次。

陳俊光(2005)站在教學的立場，對動詞重複句型做了相當詳細而精闢的分析。他也討論了鄧守信諸如動詞分類和教學語法的主張。我們再討論陳俊光書中的幾個動詞重複的例句：

(9) 他愛王小姐愛了五年。

(10) 他愛了王小姐五年。

(11) \*他愛王小姐累了。

「愛」一般是**表達心理持續狀態的動詞**，所以它可運用(9)句的動詞重複來顯示「五年」這個長時段的後果。**站在篇章立場，我們傳達信息時，一次只傳達一個新資訊**（陳俊光，2005）；在(10)句中，由於動詞後第一個語法單位

「小姐」→「王小姐」不是新資訊，因此「五年」之前不需重複動詞。不過動詞後有同樣兩個語法單位的(11)句卻不合語法，原因是表達結果/性狀的補語如「累了」／「很專心」，和表達時段或目的地（如(3)句的「在院子裡」）的補語性質不同，必須重複動詞。這個可能同日常事件的發生或過程通常都需要有時間／方位的界定有關，而結果／性狀的描述則視特殊情況。下面(12)句中「累了（結果）／很專心（性狀）」前都需重複動詞。

(12) 他愛王小姐愛得累了／很專心。

如果上面(8)句中「他去了紐約兩次」的「兩次」改成結果補語「累了」的話，「去」也必須重述。看下面(13)句：

(13) 他去紐約去累了。

在這句中因為「去」的解釋已經改變，所以變成符合動詞重複句型的條件。我們仔細推敲這個「去」的意思時，就知道它表達的是「一再去」的行為，變成有了持續性，所以能夠顯示「累了」的後果。從這種句子中，我們也可以發現動詞的語義性質有時會改變。這種情形當然也可能造成分析句子時的困難。

從理解動詞重複句型中的動詞，賓語（新／舊資訊），補語等的語義性質，我們都體會到了語言學習中，在注重形式之外，需要有意義的灌輸才能期待學生輸出可理解的語言。鄧守信從三十年前開始，就在動詞分類以及其他詞語和結構分析上，甚至一般詞語搭配上，提醒我們語義性質的重要性。

#### 4. 如何讓語言學習者認識詞彙、功能、和結構等形成的認知意義網絡

過去語言教學常把詞彙量的擴充，當做學生在學習過程一種自然的累積。我們一般只注意教材中詞彙的重現，以便讓學生在足夠的上下文中理解詞彙的意義和用法。近來的研究提供了我們不同的信息。新的信息告訴我們，一般語言教材中詞彙的自然累積和擴充是有限的；想讓學生在大量的閱讀中擴充詞彙量有一定的局限性(Koda, 1989)。除非學生已經掌握閱讀物中95%以上的詞彙，他不可能從上下文中吸收新詞彙來擴充他的詞彙量(Laufer 1989, 1992; Hirsh & Nation, 1992; Nation, 2001)。有關詞彙的新研究也告訴我們：詞彙的掌握不能只依賴個別詞彙的記憶；必須通過和它有關各種語義網絡來理解和吸收(Su, 2004)，才能夠收到事半功倍的效果。

我們已經提到了鄧守信的**近義詞**（如他分析了「鄙視，輕視，藐視，蔑視，小看，看不起」等）或**同義詞的歸類分析**，通過這種語義網絡學習是**第一種有效的方法**。依照某種生活範圍和語境歸類的**詞彙**（如親屬詞，傢具詞等，參看姜松，2002, 2005）網絡是**第二種很有意義的關聯詞學習方法**。**第三種**可能有效的語義網絡是以某個詞素（如「明」字）為中心，而將運用這個詞素構成的詞和詞組（如「明亮，說明，表明，明白」；看李，2003e）加以歸類分析。**第四種語義網絡**是把各種虛詞或者語法詞類（如補語分成結果，趨向，性狀等補語後，可進一步照隱喻，功能等再分成不同的範疇；像可以有空間上類補語「上，到，著，住，見，成」，也有空間下類補語「下，走，開，掉，破，壞，死，光」；看李，2003b）加以歸類分析。這種語義網絡的認知架構可以幫助學生理解一般語法詞類隱喻化後多義的現象，並且協助他們認識漢語語法中一些特殊結構，如各種動補結構，介詞結構，以及處置結構，被動結構（看李，2003c/d）等的語義功能。**第五種語義網絡**是分析並建立個別常用實詞和虛詞本身許多意義間形成的隱喻網絡（如實詞「朵」由花朵的對稱和突出的特徵通過借喻演化出「朵子（耳環），耳朵，朵廊，以及城朵，埕塊，髮髻」等，或者虛詞「就，由，跟」等通過空間移動的隱喻都各自而且彼此構成認知網絡；看李，2004a/b）。

其他從文字學，訓詁學，或者各種實際教學的角度都可以進一步找到對語言學習有幫助的語義網絡。我們這裏再繼續討論第三種網絡，**特別闡明詞匯和結構之間的密切關係**。上面我們已經討論了動詞分成行為，狀態，和過程三種語義範疇，讓我們可以適切地分析和解釋動詞重複結構的功能。我們也會發現像【動詞／形容詞＋心】的很多複合詞，雖然基本上當做形容詞、副詞使用，但是在句子中當謂語時，也恰巧可以分成這三類：

- A. 行為：擔心bc，當心，放心b，掛心，關心b，留心b，小心b，細心b，虛心b，專心b，用心b，盡心bc，費心c
- B. 狀態：好心，安心c，開心c，稱心c，熱心，誠心，甘心，放心a，擔心ac，關心a，留心a，小心a，細心a，虛心a，專心a，用心a，盡心ac，多心，粗心，貪心，痴心，狠心，偏心c，忍心，傷心c，灰心c
- C. 過程：安心b，開心b，稱心b，寬心b，動心b，盡心ab，費心a，放心ab，掛心a，收心，定心，分心，偏心b，擔心ab，傷心b，灰心b，死心b

（另起一段）由於上面A組動詞並非正常行為動詞，所以我們需要特別說明我們如何界定它們。我們認為**動詞至少要能在祈使句，進行句等句中充當謂語才能歸類在A組中**。看這些動詞在下面(14a)祈使句中，都可以當謂語：

- (14a) 對這件事，你（要）多擔心／當心／？掛心／關心／留心／小心／細心／？虛心／專心／用心／盡心／費心／一點兒。（對這件事，你（要）放心！）（「？掛心，？虛心」或許被認為是一種心理狀態，而是無法要求別人做得到的事）
- (14b) 你（要）多擔心／當心／？掛心／關心／留心／小心／這件事一點兒。（動詞「細心／虛心／專心／用心／盡心／費心」尚不能充當及物動詞。）

在三組分類中我們都在個別動詞後以a／b／c註明了那些詞可能有跨類現象。我們也以黑體顯示那些主要屬於本類。當然，我們認為**A組動詞的意義在表達行為事件**，所以才能出現在(14)這種祈使句中。**B組動詞主要表達各種穩定而持續的心理狀態**，所以它們都能使用「很／十分」來強調。**C組一般表達各種過程的變化或後果**，所以動詞在句中通常附加體詞「了」，標記變化後的新情況。下面(15)句顯示B組狀態動詞在句中的情況，而(16)句則顯示過程動詞的運用：

- (15) 對這件事，他十分**安心／開心／稱心／熱心／誠心／甘心／放心／擔心／關心／留心／小心／細心／虛心／專心／用心／盡心／多心／粗心／貪心／傷心／灰心**（對這個人，他十分**好心／痴心／狠心／偏心／忍心**）。（\*對這件事，你（要）多**安心／開心／稱心**一點兒！）
- (16) 對這件事，他現在要**安心／開心／稱心／寬心／盡心／費心／放心／？掛心／收心／定心／分心／擔心／傷心／灰心／死心了**（對這個人，他現在／**動心／偏心了**）。（\*對這件事，你（要）多**傷心／灰心／死心**一點兒！）（「對這件事，他現在不再掛心了」就完全沒有問題；大概因為是否「掛心」是不能勉強的事。「不再掛心」就做得得到。）

從這些特殊複合動詞能自然分成三類的情況，以及它們在上面不同結構中的運用，我們再次看到鄧守信把漢語動詞分成三類的合理性。並且我們也能夠



看到詞彙的語義性質和不同結構的運用有很密切的關係。因此我們在這節中才特別說明詞彙，結構，和功能等如何形成許多語義網絡。我們以後在詞彙教學方面，需要加強學生對不同詞彙形成的各種語義網絡有更深一層的認識；這樣學生一方面可以從增強相關詞彙的聯繫中擴展他們的詞彙量，另一方面也能加深他們對詞彙和結構間密切關係的認識。

## 5. 認識語言學習或習得是一種社會交際過程

最近語言習得理論把語言的養成和發展建立在社區的實踐性(*community of practice*)以及語言的社會交際性(*language socialization*)上(Watson-Gegeo, 2001)，所以我們知道語言使用習慣是需要在適當環境中長期養成的。任何語言會在一個社會中生根，是由於這個語言在實踐中，獲得它文化環境的滋養。我們更認為人類認知能力的成長發源於其社會交際互動的過程。因此人類的社會文化活動是認知和語言發展的中心(Watson-Gegeo, 2001)。

鄧守信(2003)對漢語教學最重要的貢獻之一是他對教學語法的理論依據，教學方法，教學步驟，以及具體內容都做了很多研究和提示。他特別提出了五大原則，主張我們按照語法規則的難易，循序進行教學，在層層疊加中(*sequential, cumulative approaches, etc.*)增進語法理解和使用的水平。他的建議和主張十分符合現代一般語言學習的理論和方法。我們看他的五大原則是甚麼：

- 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（鄧守信，2003）

雖然這五大原則是為了循序進行語法教學而建立的，但是我們立刻可以看到鄧守信所指的語法不是傳統的形式結構。他特別強調語義，語用等範疇的認識和理解。這些需要吸取的語言內容都不能超脫其社會文化環境的內涵。有關跨語言差距，我們需要比較不同語言在各自社會中發展的結果。對於不同語用功能，我們也需要在比較跨文化語用現象(*cross-cultural pragmatics*)中找到答案。鄧守信雖然長期在國外，但是他一直回來臺大，師大，到最後回來久居，就是為了實現他的理想而努力。我相信他回來有一個很重要的原因，就是他覺

得語言教學和學習，還是在它特殊的社會文化環境中來實踐，才能事半功倍。他編寫的《今日臺灣》的內容就都取材自有關台灣社會文化現實的資料。

## 6. 認識語言學習者需要活生的、變動的、豐富的語言環境

上面我們已經討論了語言習得是從社會交際過程中獲得的。社會永遠在變動，語言也永遠在變動。在教室和課本中學到的第二語言很容易變成陳舊的東西。只有到實地去學習所想學的語言才能補救這種情況。因為在實地才能全天候地浸溶在活生的，變動的，豐富的語言環境中。臺灣和國語中心擁有最自由的，最活潑的，最豐富的生活和學習環境。我們相信今後會有更多的中文學生到臺灣和國語中心來學習，而國語中心會繼續提供更豐富，更理想的學習內容和環境給來自全世界各地的學生。

## 7. 結語

今天變化越來越快的資訊科技已經給全世界帶來了前所未有的資訊革命。由於資訊科技的快速進步和網絡語言的快速傳播，各地語言正在加速變化，各種語言正在朝全球化(globalization)的路上邁進。在這種情況下，實地的語言學習會越來越受重視。

因此，第一，我們需要加快教材編寫和課程發展的步伐。在速度和效率的要求下，一個很明顯的對應策略就是。→：第二，儘量把所有課程內容都搬到網上。這種網上課程才是真正互動的，活生的語言材料，隨時可以改進，隨地可以提供。鄧守信很久以前就開始走上這個方向。我們相信今後各地教師，學生對網上課程的需求會愈加迫切。所以，第三，我們需要有一套完整的教材規劃，從課本，到練習，到詞典，到教師手冊，到課外讀物，到相關社會文化資訊，到進度測驗，到水平測試等等。第四，相信今後對高級和專業漢語課程的需求會越來越多；相對地，也越需要高級閱讀和寫作的訓練，所以我們需要發展更多這方面的教材和配套計劃。第五，我認為兩岸各個語言中心應該多發展合作課程和教學計劃，不管是先來臺灣或大陸的外國學生，我們應該安排他們在兩地有交流和學習的機會，讓他們同時理解兩岸的語言文化。第六，我們應該根據鄧守信（和劉月華，屈承熙等教授）的構想把漢語教學語法編寫出來，相信這個工作的完成對教師學生都會有很大的益處。第七，在上面我們已經提到測試的需要；我們應該更有系統地發展一套完整的符合測試原理的網上水平

測試（鄧守信在國內外都參與了不少測試設計的工作，也做了很多有關測試的病句和中介語的研究）。

美國大學入學委員會(College Board)已經在SATII-Chinese測試完成之後，又開始進行AP-Chinese的測試編寫工作。台灣除了英語學生以外，有很多日語，韓語學生，我們應該針對不同的學生需要，發展不同的水平測試。今天，我們在慶祝國語教學中心五十週年紀念的同時，展望今後漢→華語教學的前程，相信我們都認識→知道有很多挑戰，很多機會，很多工作等着我們繼續去面對。在面對這麼多挑戰，這麼多工作的同時，讓我們更覺得國語中心有國際聞名的鄧守信教授繼續領導的重要性。

### 參考文獻

- Chafe, Wallace. (1970) *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chen, Jyun-gwang Fred. (陳俊光) (2005) *Contrastive Research and Crosslinguistic Influence*. Taipei: Crane Publishing Company.
- Chu, Chauncey C. (屈承熹) (1998) *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang.
- Cheng, Robert (鄭良偉) (1989), 國語常用虛詞及其臺語對應詞試例。台北：文鶴書局。
- Croft, William. (1991) *Syntactic Categories and Grammatical Relations: the Cognitive Organization of Information*. Chicago: University of Chicago Press.
- Doughty, Catherine. (2001) Cognitive Underpinnings of Focus on Form. *Cognition and Second Language Instruction*, P. Robinson (Ed.), 206-257. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, Adele. (1992) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structures*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992) What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Text for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8, 2.
- Hsieh, Hsin-I. (1997) Form and Meaning: Their Distinction, Intersection, and Interplay. *Tsing Hua Journal of Chinese Studies*, New Series 27, 1, 103-124.
- Jiang, Song. (2002) Chinese Word Associations for English Speaking Learners of Chinese as a Second Language. *Journal of the Chinese Language Teachers*

- Association (JCLTA)* 37, 3.
- Jiang, Song and Wang, Haidan. (2005) *Chinese BuilderCards : The Lightning Path to Mastering Vocabulary*. Boston: Cheng & Tsui Company.
- Koda, K. (1989) The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 reading Proficiency. *Foreign Language Annals*, 22, 6.
- Laufer, B. (1989) What Percentage of Text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Ed.), *Special Language: From Humans to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B. (1992) Reading in a Foreign Language: How does L2 Lexical Knowledge Interact with the Reader's General Academic Ability? *Journal of Research in Reading*, 15, 2.
- Lien, Chinfa (連金發) (2005) Verbs of Visual Perception in Taiwanese Southern Min: A Cognitive Approach to Shift of Semantic Domains. 《語言暨語言學》6, 1, 109-32。南港：中央研究院語言研究所。
- Liu, Yue-hua. (劉月華等) (1983), 《實用現代漢語語法》。北京：外語教學與研究出版社。
- Fauconnier, Gilles. (1985) *Mental Spaces*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Li, Y. C (李英哲) (1971) Interaction of semantics and syntax in Chinese. *JCLTA* 6. ----- (1976) Order of semantic units in Chinese. *JCLTA* 11, 1, 26-38.
- (2001), 《漢語歷時共時語法論集》。北京：北京語言文化大學出版社。
- (2003a), 〈從認知語言學的角度看一些漢語語法的問題〉, 《漢語教學新視角》, 叢鐵華主編。北京：北京大學出版社。
- (2003b), 〈漢語上下類補語搭配內外向動詞的認知〉, 《第七屆國際漢語教學討論會論文集》。北京。
- (2003c), 〈漢語被動形式發展的認知意義〉, 《第二屆漢語語法專題國際學術研討會》：被動問題。武漢：華中師範大學。
- (2003d), 〈把字句被字句發展的認知意義和結構形式〉, 《第三屆肯特崗漢語語言學國際圓桌會議》。新加坡：新加坡國立大學。
- (2003e), 〈從認知的視角看華語語彙語法教學〉, 《第七屆世界華語

- 文教學研討會》。台北。
- (2004a) 舌燦蓮花：A Metaphor for Language Change--Diachronic Development of 朵 and Other Morphemes from the Cognitive Perspective. A *Festschrift for Professor Liu Yue-hua*.
- (2004b) Analysis of Function Word and Content Word from a Pedagogical Perspective. *2004 International Conference on Language Teaching*. Singapore: National University of Singapore.
- (2005a)，〈漢語語序和數量在空間以及對象中的分配〉，《華語文教學研究期刊》，1.1: 11-22。
- (2005b)，《中文教學理論與實踐的回顧與展望—慶祝趙智超教授榮退學術研討會論文集》，李振清、陳雅芬、梁新欣主編。台北：師大書苑。
- Long, M. H. and P. Robinson. (1998) Focus on Form: Theory, Research, and Practice. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, C. Doughty and J. Williams (Ed.), 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Carlota S. (1990) Event types in Mandarin. *Linguistics*, 28, 309-36.
- Su, Dantao (蘇丹濤) (2004) *Focus on Form in L2 Vocabulary from Reading: Rethinking Incidental Learning*. University of Hawaii term paper.
- Sweetser, Eve E. (1991) *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. New York: Cambridge University Press.
- Tai, James H-Y (戴浩一) (1985) Temporal sequence and Chinese word order. *Iconicity in Syntax*. Ed. by John Haiman, 49-72. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Tang, Ting-chi (湯廷池) (1982) 《國語語法研究論集》。台北：學生書局。
- Teng, Shou-hsin (鄧守信) (1973) Negation and aspects in Chinese. *Journal of Chinese Linguistics*, 1, 1, 14-37.
- (1974) Verb classification and its pedagogical extensions. *Journal of Chinese Language Teachers Association* 9,2.
- (1975) *A Semantic Study of Transitivity Relations in Chinese*. Berkeley: University of California Press.

- (1976) Verb classification and its pedagogical extensions. *Readings in Teaching Chinese*. (Ed.) YC Li & B. Speer. South Orange: Seton Hall University Press.
- (1979) Progressive aspect in Chinese. *Computational Analysis of Asian and African Languages* 11, 1-12.
- (1984), 〈功能語法與漢語信息結構〉, 《第一屆世界華語文教學研討會論文集》。
- (1990) Chinese Grammatical Categories. Proceedings of the International Symposium of the Chinese Language. University of Singapore.
- (1998) Sequencing of Structures in a Pedagogical Grammar. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*.
- (2003), 對外漢語語法點難易度的評定, 對外漢語教學語法探索。
- Tian, Yuan. (田原) (2003) Ambiguities of the Evaluative Adverb Jiu. University of Hawaii Ph. D. Dissertation. To be published by Peking University Press.
- Traugott, Elizabeth Closs. (1988) Pragmatic Strengthening and Grammaticalization. *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, In Shelley Axmaker, Annie Jaissner, and Helen Singmaster (Ed.) , 406-16.
- Tsao, Feng-fu. (1979) *A Functional Study of Topic in Chinese: The First Step towards Discourse Analysis*. Taipei: Student Book.
- Watson-Gegeo, Karen. (2001) Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *Plenary talk presented at the 4th Pacific Second Language Research Forum Conference*.
- Xing, Fu-yi. (邢福義) (2001), 《漢語複句研究》。商務印書館。

李英哲

yingche@hawaii.edu

## **Yan Zhi You Wu: Allowing Language Learners to Make Meaningful Output**

**Ying-Che Li**  
**University of Hawaii**

### **Abstract**

At least five points are worthy of attention in order to enable a language learner to achieve meaningful communication: 1. How to make→proceed from understanding of linguistic rules ~~lead~~ to free communication of ideas. 2. How to make meaningful input achieve comprehensible output. 3. How to make learners understand→recognize the meaningful cognitive networks formed among various vocabulary, linguistic functions, and grammatical constructions, which allow them to expand their vocabulary and recognize various relationships between vocabulary and constructions. 4. Enable learners to recognize the nature of language acquisition as a process of socialization, achieved through a linguistic community of practice. 5. Therefore, learners need a living, changing, and enriched linguistic environment. A second language learned from the classroom and the textbook easily becomes obsolete and need to be remedied by a live learning context.

**Key words:** meaningful input, cognitive network, language socialization