

華語學習者電腦寫作考試中「把」字後賓語間接回指的情形

陳怡靜、廖才儀

國立台灣師範大學國語教學中心

摘要

「把」字句用來表徵有界事件中某物如何受到影響，以致發生變化後進入另一種狀態。變化發生前「把」所標記的物體已經存在，「把」字後賓語通常為定指，為已知訊息。在華語學習者電腦寫作考試語料庫中發現不少華語學習者在寫作測驗中將首次出現的事物視為已知訊息，用「把」字標記。本文發現這些「把」字後賓語指涉的對象需要透過前文某個指涉對象來解讀，這種現象稱為間接回指。本文將藉認知參照點原則與認知轉喻闡釋學習者使用「把」字句間接回指，銜接上下文時的心智過程。

關鍵詞：「把」字句、間接回指、認知參照點原則、語料庫應用

1. 引言

張旺熹（1991）統計中國現代和當代文學名篇，語料字數達 532,700 字，在一千字中「把」字句的出現頻率為 2.23；朱學鋒、張化瑞、段慧明與俞士汶（2004）對 1998 年全年 2,600 萬字《人民日報》基本標注語料庫的分析，介詞「把」字出現次數為 19,989，在所有介詞中排名第五；陳立元（2005）利用中央研究院平衡語料庫調查日常生活中使用度高的 30 個介詞，她視「把」字句和「將」字句的語義可互補，將「把」、「將」字句歸類為一組，統計結果為 12,555 句，在 30 個介詞統計中排名第四。綜上所述，「把」字句出現頻率之高，是華語學習者必學的句式。

目前，華語教材編者將「把」字句不同類型的用法分散於不同等級的課程中進行教學，華語學習者從初級課程就開始學習「把」字句，多數教材的編排僅延續至中級課程，只有一套教材在高級課程還有「把」字句的教學，參看下表 1。

表 1 華語教材中「把」字句出現的情形

華語教材	初 (冊-課)	中 (冊-課)	高 (冊-課)
中文聽說讀寫 (共 4 冊)	1-13	2-10	
遠東生活華語 (共 3 冊)	1-10 ; 1-11 ; 1-12	2-06	
新實用漢語課本 (共 6 冊)	2-16 ; 2-18	3-27 ; 3-29	
新版實用視聽華語 (共 5 冊)	2-07	4-01 ; 4-14	5-02 ; 5-04 ; 5-07
實用中文讀寫 (共 2 冊)		1-06	

雖然學習者在中級課程以前，就接受大量「把」字句的教學，但其「把」字句的產出還不足以應付課程以外的語言活動；原因在於「把」字句的語義結構相當複雜—由施動者、施動者的動作、有定的受動者以及受動者的變化情形組成；動詞組的組成又五花八門，還要看情況搭配正確的補語和“了”（呂必松 1992，張寶林 2010）。

歷來，語義研究方面，王力（1954）提出「把」字句是用來表達人受到什麼待遇，物品如何被處置，活動如何舉行，此後，「把」字句被認為有「處置義」。戴浩一、薛鳳生（1994）提出「致使義」的說法，認為「把」字句的語義是“A 把 B+C”，意即「由於 A，B 變成 C 的狀態」。「把」字句是主動句，用來表達‘Who did what to whom?’，是一個需要特別標示「主事者」與「受事者」的句型（Tai 1989，戴浩一 2007）。除了處置義與致使義，陳立元（2005）提出「把」字句還有「意外義」，她認為有一類動詞的主語雖是有生命者，但在非自願的情形下使某物改變，如：「他把錢包丟了」，這類「把」字句既不屬於處置義，也不屬於致使義。

無論是哪一種語義，從事件結構的角度來說，「把」字句所表徵的事件是有界的事件（bounded event），透過「把」字句表徵的事件一定有終點（endpoint）（Liu 1997，Sun 2006）。在把所表徵的有界事件中，有一個參與者受到影響，這個受到影響的參與者用「把」來標記，「把」字句的基本結構依序為名詞 1、把、名詞 2、動詞及動後成分。名詞 2 比較常見的說法是「把」字後賓語，是事件或動作的承受者（affected undergoer）（Sun 2006）。這個參與者在發生變化之前，就已經存在於語篇中。「把」用來標記一個交際雙方已知的訊息，或說話者預設受話者知道的訊息（Mei 1978，Tsao 1987，Li 1997）。「把」字後賓語所指涉的對象可以是定指、特指或泛指（Chao 1968，Teng 1975，Tsao 1987，Liu 1992 1997，Zou 1992 1993）。按照動後成分的語義功能，陳立元（2005）區分出七個「把」字句的次類結構，量化之後，陳立元將「把」字句由易到難排列如表 2。

表 2 「把」字句次類結構難易度排序表

排序	「把」字句次類結構	例句
	S 把 OV 時態	他把汽車賣了
	S 把 OV 結果	他把汽車賣掉了
	S 把 OV 目標	他把汽車停在馬路上
	S 把 OV 趨向	他把汽車開出去
	S 把 OV 情狀	他把汽車洗得很乾淨
	S 把 OV 範圍	他把汽車整理了一番
	S 把 OV 重疊	他把汽車看了看

陳立元主張學習上述三種語義（處置義、致使義及意外義）功能可以協助學習者掌握「把」字句，只要學習者了解「把」字句的語義功能，以概念存於記憶，才能在適當的語境中被動地造出「把」字句，與人交際。但「把」字句還有銜接語篇的功能（柯飛 2003，潘麗、姜坤 2008，張先亮、范曉 2008），尤其是「把」字後賓語可用於回指（*anaphora*）（陳怡靜 2009），「把」字後賓語的回指情形有兩種：直接回指及間接回指。直接回指是指「把」字後賓語的指涉對象曾經出現在先前的語篇中，只是再以代詞、指示詞等形式談及先前出現過的事物，以「把」標記。間接回指則是指「把」所標記的指涉對象第一次出現在語篇中，非回指前文的任何事物，而是談及新的指涉對象。筆者認為儘管學會「把」字句的語義功能，母語非華語學習者還需要學習如何使用「把」字句來銜接語篇，使交際不受阻礙。

「華語學習者電腦寫作考試語料庫」2010 年開始建置，至 2012 年底共收集了 4,222 篇寫作語料，約 1,457,794 字。語料來源為 2006 年至 2012 年華語文能力測驗（TOCFL）寫作考試（原名 TOP）、寫作比賽、華語文寫作練習平台以及獎學金考試，大量收集母語非華語學習者所寫的作文。在語料庫中，我們發現有 756 篇使用了「把」字句，當中有 109 篇華語學習者將首次出現在語篇中的事物視為已知訊息，究竟為什麼學習者將這些第一次出現在語篇中的事物視為已知訊息，而且用「把」標記，來銜接上下文；而讀者又如何解讀這些首次出現的事物其所指為何。目前尚未有研究調查母語非華語學習者如何使用「把」字後賓語間接回指的銜接手段，形成語篇連貫。因此，本文以語料庫為工具，觀察學習者如何以「把」字句形成語篇連貫，期望能透過語料庫帶來的便利，以認知語言學為理論架構，為第二語言習得與華語教學帶來助益。

2. 認知參照點與認知轉喻

語篇是指在一定語境下表示完整語義的自然語言；連貫則是判斷文字段落

是否構成語篇的準則。語篇連貫生成的外部條件包括“文化語境”、“情景語境”、“認知圖式”、“心理思維”等因素；內部條件包含論題統領性、意義連續性及語篇銜接機制。語篇連貫生成的過程是由作者選定一個視角或話題出發，在意義表達的過程中圍繞這個論題擴展開來；語義上帶有連續性，而這些論題鋪陳需藉由語言表達及銜接手段體現出來。總的來說，連貫是語篇的心理表徵（胡壯麟 1994，張德祿 2003，王寅 2005，趙霞、劉佳 2008）。

回指（*anaphora*）經常用來銜接語篇（Huang 2000），當一個語言成分的意義需透過另一個語言成分解讀時，兩個語言成分之間的指涉便形成回指；而本身帶有意義的語言成分，稱為先行項（*antecedent*）；靠自身之外的語言成分決定意義者，稱為回指項（*anaphor*）。若回指項和先行項所指的是同一個對象，即為直接回指；若回指項僅與先行項存在某種關聯，兩者指涉不同對象，則為間接回指（Erku and Gundel 1987），間接回指的先行項稱為間接先行項（*indirect antecedent*）（Clark 1977）。

「把」字後賓語既為已知訊息，可能是先前語篇中出現過的指涉對象，如例（1）中回指項“他”與先行項“小李”指的是同一個人；「把」字後賓語也可能僅僅與前文某一指涉對象相關，如例（2）回指項“身體”與先行項“俊智”不是指涉相同的對象，但是作者卻預設從先前語篇傳遞的信息中讀者能指認出“身體”的指涉對象。回指項“身體”究竟是指誰的身體，需透過先行項“俊智”才能解讀，兩者之間有語義關係，不是指涉相同對象，屬間接回指。無論是直接回指或是間接回指，回指項接續先行項，繼續擴展話題，形成連貫（陳怡靜 2009）。

（1）小李剛停好車，小張突然衝過來把他推倒。

（2）俊智從搬出輪椅到把身體移到輪椅上就花了十分鐘。

解讀間接回指必須求助於概念結構（*conceptual structure*）（李焱偉、陳麗芳 2006），概念結構也就是由百科知識組成的認知範域（*cognitive domain*）（Langacker 1987 2000）：要理解一個詞彙，就必須有一組認知範域作為背景，舉例來說，要理解「指關節」就必須以「手指」為背景，「手指」即為「指關節」的範域。

Langacker (1991) 提出認知參照點（*cognitive reference point*）是人的一種認知能力，既基本又普遍地存在於我們的生活中；一個突顯（*prominent*）的概念被激發是為了與另一個概念進行心理接觸，人藉著這個相對突顯的概念連結到另一個較不突顯的概念。認知參照點的運作過程如圖 1 所示：

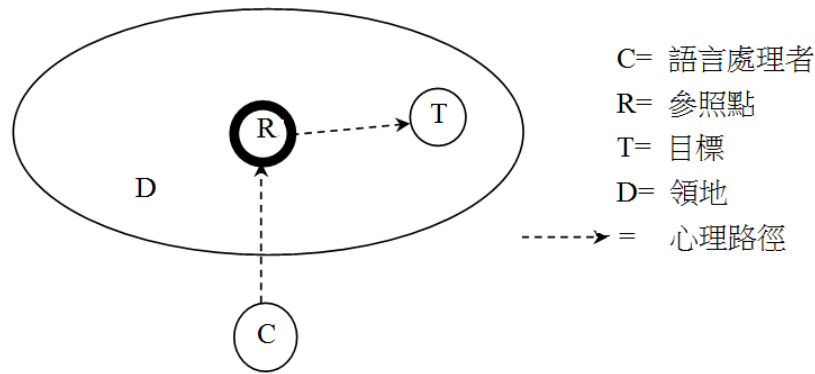


圖 1 認知參照點的心理運作 (Langacker 1993)

上圖中，C 代表語言處理者 (conceptualizer)，R 代表參照點 (reference point)，虛線表示參照點通過心理路徑 (mental path)，達到目標 T (target)，D 表示領地 (dominion)，它是一個概念區域或實體的集合，也是參照點與目標概念產生心理接觸的地方，這個領地等同於前面所提的認知範域。R 因為在領地中是較突顯的概念，所以用粗線來表示，但目標概念被激活，成為語言處理者的焦點以後，目標概念變得顯著，而參照點則淡出成為背景。Langacker (1993) 強調這是個動態的認知過程，而且可以一直持續下去，目標概念的連結完成以後，目標概念即成為參照點，用以連結另一個目標概念。

認知範域裡包含了許多概念，在同一個認知範域中這些概念間存在著鄰近關係 (contiguity relation)，因此，當概念 A 出現，概念 B 連帶被激活了，這一現象稱為轉喻 (metonymy)；轉喻不是語言修辭的技巧，而是人類的思維模式 (Lakoff and Johnson 1980, Stirling 1996, Radden and Kövecses 1999, Barcelona 2002, Croft 2002, Ruiz de Mendoza Ibáñez and Díez Velasco 2004, Ungerer and Schmid 2006)。最常見的用法是代稱 (stand-for)，以「新手上路」為例，新手用來代稱開車的人。為什麼選用身體部位“手”來指代整體“駕駛”，是因為駕駛汽車時主要使用的身體部位是手，使用新手來代稱初學開車的人。轉喻認知映射的過程 (Stirling 1996)，如圖 2 所示：

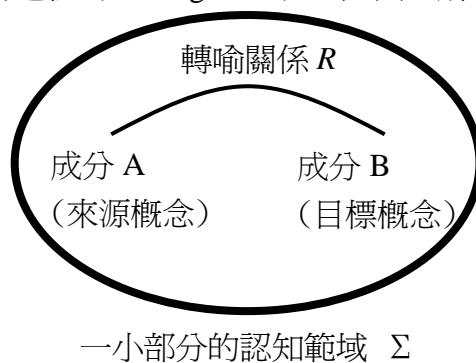


圖 2 認知轉喻映射過程

上圖中， Σ 是認知範域中的一小部分，這個範域中至少包含成分 A 和成分 B，成分 A 為來源概念（source concept），成分 B 為目標概念（target concept）；R 是兩個成分間的轉喻關係，而轉喻關係的形成是基於兩個成分在範域中彼此鄰近（Peirsman and Geeraerts 2006）；因為具體的映射方向要視情況而定，所以圖 2 中兩個成分間的映射沒有方向性，實際的映射方向必須等來源概念出現以後，才能決定映射從哪一個成分出發（Stirling 1996）。

Langacker（1993）認為認知轉喻的運作其實就是認知參照點：藉由一個比較突顯（salient）的來源概念作為參照點，與一個較不重要或不易說出名字的目標概念進行心理接觸。舉例來說，在“筆斷水，寫不出來”的語境下，語言處理者說：「我的筆壞了」，便是以概念“筆”作為參照點，激活概念“筆心的鋼珠”。因為“筆”和“筆心的鋼珠”在同一個空間認知範域中，筆心的鋼珠是筆的部件，兩個概念的鄰近度相當高，形成整體一部分轉喻關係，而這個整體一部分轉喻關係其實就是參照點“筆”（同時也是來源概念）連結到目標概念必須經過的心理路徑。為什麼說話者選取整體概念“筆”作為話語表達的重心呢？因為除非交際雙方有特定的目的，否則筆的哪一個部分故障並不重要，重要的是傳遞結果“筆不能用了”的訊息。在這個語境中，整體概念“筆”較部分概念“筆心的鋼珠”更為突顯，因此，說話者以整體概念“筆”來表達即可達意。

以下將藉由認知參照點與認知轉喻來分析華語學習者在語篇中使用「把」字後賓語間接回指的情形，並提出語篇的教學範例。

3. 學習者使用「把」字句間接回指的情形

鄰近關係可區分為空間與物質範域中的鄰近關係、時間範域中的鄰近關係、動作、事件與過程範域中的鄰近關係以及集合與聚集範域中的鄰近關係，共有以下 4 類 19 種轉喻關係（Peirsman and Geeraerts 2006）：

- A. 空間與物質範域中的轉喻關係：空間中的部分與整體、容器與內容物、地點與坐落物、材料與物體、衣物與人、衣物與身體部位
- B. 時間範域中的轉喻關係：時間上的部分與整體、時間與物體、先發生的事與隨後發生的事
- C. 動作、事件與過程範域中的轉喻關係：次事件與複合事件、動作/事件/過程與狀態、動作/事件/過程與參與者、因與果、參與者與參與者
- D. 集合與聚集範域中的轉喻關係：特徵與物體、個體與聚集、物體與數量、主要因素與機構、下位詞與上位詞

本文在華語學習者的作文中，僅發現 A、C、D 三類的例子，將分別於 3.1、3.2、3.3 小節中介紹。

3.1 空間範域中的間接回指

整體一部分轉喻關係為所有轉喻關係的原型，是語篇銜接的方法之一 (Brown and Yule 1983, Peirsman and Geeraerts 2006)。以下我們來看學習者如何藉整體一部分轉喻關係，以間接回指連貫語篇。

(3) 我認為所謂日本的家常菜是指**味增湯**，儘管現代人吃的愈來愈少，不過它仍然不可或缺的。而且味增湯的做法頗為簡單。掀(先)煮**魚**或**海帶清湯**，然後**把**季節蔬菜放在裡面，最後放**味增**，挺簡單的。(母語：日語；CEFR 等級：B2；文體：應用文)

例(3)中，因作者選定寫作的主題為日本家常菜的做法，語篇生成受到作者本身的文化影響，在文化語境下談論日本的家常菜—味增湯。作者以三個連續事件來解釋做菜步驟：一、“煮魚或海帶清湯”(「把」字句前一句)；二、“把季節蔬菜放在裡面”(「把」字句本身)；三、“放味增”(「把」字句後一句)。名詞“魚”、“海帶清湯”、“季節蔬菜”及“味增”在語篇中不但首次出現，也不是指涉先前語篇的任何事物，其中，作者更用「把」標記了“季節蔬菜”。雖然讀者不見得熟悉日本的食物，但作者預設讀者能透過先前語篇傳遞的信息(“味增湯”)解讀這四個名詞的指涉對象。因此，“味增湯”是間接先行項，“魚”、“海帶清湯”、“季節蔬菜”及“味增”是間接回指項。

作者以日本家常菜「味增湯」為主要話題，因此，概念“味增湯”的出現，激活了整個認知範域“味增湯”，概念“味增湯”在範域中最為突顯。作者為了繼續擴展話題，依續解釋味增湯的做法，以及介紹這道菜的材料，語篇需要指涉的目標概念有“魚”、“海帶清湯”、“季節蔬菜”及“味增”。來源概念“味增湯”與目標概念“魚”、“海帶清湯”、“季節蔬菜”及“味增”同在一個認知範域中，彼此之間為菜餚與食材的關係，菜餚作為整體，而食材為構成整體的部分，兩者之間有整體一部分的關係。

語言處理者(C)以來源概念“味增湯”作為參照點(R)出發，透過整體一部分轉喻關係這條心理路徑(圖3中的虛線)，連結到目標概念(T)“魚”、“海帶清湯”、“季節蔬菜”及“味增”，儘管認知範域“味增湯”中所隱含的成分是經過作者自身文化背景的角度攝取而來，讀者還是能透過整體一部分轉喻關係，理解作者所引進三個事件及其參與成分是指味增湯的材料，建立一條貫穿篇章的連結，達成語篇連貫。

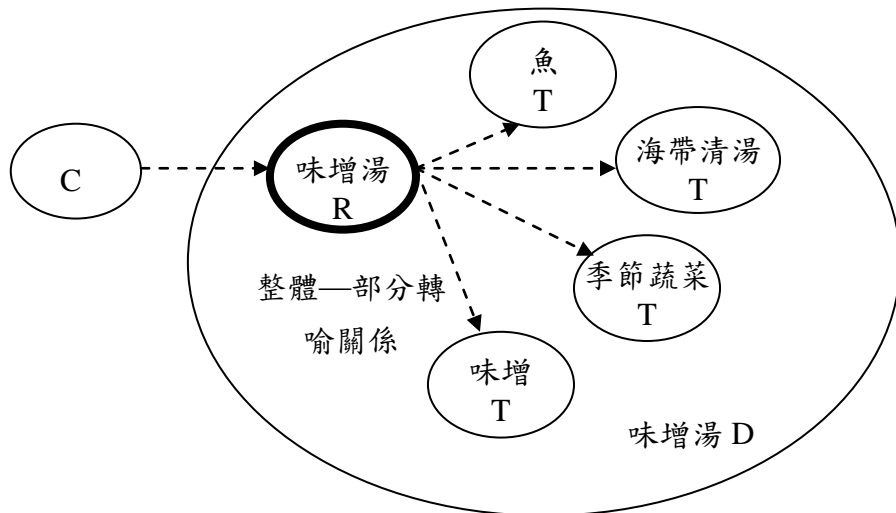


圖 3 透過整體—部分轉喻關係建立的間接回指

例（3）中並非所有目標概念都用「把」字句表達，只有“季節蔬菜”用「把」標記；這三個連續事件中，首先是煮湯，再來是在湯裡面加季節蔬菜，最後是在湯裡面放味增來調味。作者介紹第一個事件“煮魚或海帶清湯”，但無意描述參與成分“魚”和“海帶清湯”是否因動作受到影響，以致狀態改變，因而此處不使用「把」字句；緊接著第二個事件是“放季節蔬菜”，雖然作者在「把」字句的動詞組中只寫了“放在裡面”，但從前文可推斷這裡省略了先前信息傳遞過的具體處所“湯”，原始的表達應是“放在湯裡面”；作者使用「把」標記“季節蔬菜”，主要是為了展現事件二中，參與成分“季節蔬菜”受到動作“放”的影響，改變了它所在的位置，事件二結束時，“季節蔬菜”的位置是在湯裡面。因此，作者透過「把」字句呈現事件二的參與成分“季節蔬菜”與事件一的參與成分“湯”產生互動，將事件一與事件二銜接在一起。至於事件三“放味增”，作者無意描述參與成分“味增”受到動作“放”的影響，因此，並沒有使用「把」字句。

空間範域中還有內容物—容器轉喻關係，以下我們來看學習者如何藉內容物—容器關係，以「把」字後賓語間接回指連貫語篇。

（4）...關於臭味我們認為車油是臭味的原因。所以我們建議您把油桶放在工廠裡面。我們希望您可以同意我們的建議。要不然我們必須叫警察來幫我們解決這個問題。...（母語：德語；CEFR 等級：B2；文體：應用文）

例（4）作者要表達車油是工廠傳出臭味的原因，且要在接下來的語篇中進一步提出解決臭味的對策。其中，名詞“油桶”在語篇中首次出現，作者預設讀者能從先前語篇傳遞的信息“車油”判斷名詞“油桶”所指的對象，因此“油桶”為間接回指項，“車油”為間接先行項。

概念“車油”的出現激活了認知範域“車油”，每個人對認知範域“車油”的百科知識未必相同，但間接回指的推進方式是由語篇特定的需求決定觸發的成分，所以回指項體現的概念仍是間接先行項所觸發的認知範域中較典型的特徵（徐赳赳 2005）。例（4）中，作者的目的並不是要介紹專業知識，而是要指出工廠外的車油產生了臭味，影響居住品質，而解決臭味的辦法是將車油移至工廠裡面。因此，真正被移動的物品是盛裝“車油”的容器，也就是作者用「把」標記的“油桶”。

來源概念“車油”和目標概念“油桶”同處一個認知範域中，彼此之間是內容物和容器的關係，因此，語言處理者以來源概念“車油”為參照點出發後，經由內容物—容器轉喻關係，接觸目標概念“油桶”。目標概念“油桶”便是「把」字後賓語真正指涉的對象。作者希望造成臭味的車油能移到工廠內，因此使用「把」字句來表達「把」字後賓語在事件中位置的改變。

空間範域中還有地點—坐落物轉喻關係，以下我們來看學習者如何藉地點—坐落物關係，以「把」字後賓語間接回指連貫語篇。

（5）我想要介紹的書描述日本年輕人的青春。是一本愛情小說。主角是一個完全不喜歡看書的高中學生叫渡邊。真奈美也是在同一個學校，很認真、喜愛看書、欣賞花草的女生。因為她很少講話，所以很多同學對她的印象不太好，感覺有一點奇怪。而且真奈美不會走路，因為小的時候她被一輛車子轉到了。有一天渡邊被老師罵，必須把圖書室弄乾淨。他會看到真奈美第一次。他們慢慢開始說話，氣氛越來越浪漫，但真奈美害怕渡邊。後來渡邊感覺得到真奈美的熱情，互相愛對面。（母語：日語；CEFR 等級：B1；文體：記敘文）

例（5）中，作者介紹了一本小說，描寫兩位日本高中生—渡邊和真奈美—
在學校相識相戀的故事。語篇中，名詞“圖書室”第一次出現，但作者預設讀者能夠正確解讀其指涉的對象為何，用「把」標記為定指，透過「把」字句呈現該名詞在事件中受到影響，改變狀態。事實上，「把」字後賓語要借助名詞組“一個完全不喜歡看書的高中學生”所蘊含的成分“高中”來解讀，因此，名詞“高中”是間接先行項，“圖書室”是間接回指項，以下將探討例（5）中地點—坐落物轉喻關係形成語篇連貫的過程。

名詞“高中”的出現激活了整個認知範域“學校”，認知範域“學校”所隱含的概念，如“學生”、“老師”、“教室”、“設施”等等都連帶被激活。作者描述男主角平時不愛看書，但因為受老師處罰，他必須打掃平常很少去的圖書室，在那裡他遇見了喜歡看書的女主角。語篇需要指涉的目標概念有“圖

書室”，“圖書室”是學生或老師在校園裡可以看書、查找資料的場所。來源概念“高中”與目標概念“圖書室”的鄰近關係建立在空間範域“學校”之上，“高中”是地點，而“圖書室”是坐落在學校的一個場所，來源概念與目標概念之間有地點與坐落物的關係。語言處理者以來源概念“高中”為參照點出發，經過地點—坐落物轉喻關係，就能接觸認知範域“學校”中的目標概念“圖書室”，找到語篇中這些間接回指項真正的先行項。

其中，因為男主角被老師處分，老師要他把圖書室掃乾淨，因此，概念“圖書室”參與“打掃”事件，且為“打掃”事件中受影響者，因此，作者選用「把」字句呈現“圖書室”在“打掃”事件中所經過的狀態改變，即從髒的狀態轉變為乾淨的狀態。

3.2 事件範域中的間接回指

當概念之間的鄰近關係以事件為主軸，就構成事件範域，由於事件包含許多的參與成份，如主事者、受事者、地點、時間及工具等等，在事件範域中包含的參與成份非常多元，因此，事件範域可以形成許多轉喻關係（Peirsman & Geeraerts 2006）。以下為「把」字後賓語透過事件—參與者轉喻關係形成間接回指，連貫語篇的例子：

(6) ...一位先生，他的醫生剛剛通知他肺部有問題，他應該很快死了。可是當天以後，這位先生發現醫生把健康資料亂了，他不要怕快去世。（母語：德語；CEFR 等級：B1；文體：記敘文）

例（6）中，作者提到主角到醫院做健康檢查，醫生通知主角，他的生命即將到盡頭，後來主角發現醫生弄錯了，醫生看的報告並不是他的。「把」字後賓語“健康資料”靠前面出現過的事件“他的醫生剛剛通知他肺部有問題”來解讀，和前面討論的例子不一樣，因此，本例的間接先行項並非特定的名詞，而是一個事件，但「把」字後賓語“健康資料”仍是間接回指項。學習者使用“健康資料”來指體檢報告，此處雖未掌握正確的詞彙用法，但不影響理解，且本文著重間接回指的認知機制，故忽略詞彙用法的問題。

當間接先行項“他的醫生剛剛通知他肺部有問題”進入語篇時，整個事件範域“身體檢查”都被激活了，其中包含的成分也連帶被激活，如“醫生”、“病人”、“報告”、“醫院”等等。作者需要談論醫生如何弄錯病人的報告，因此，需要指涉的目標概念有“健康資料（體檢報告）”，間接先行項作為來源概念，與目標概念在事件範域中有事件—參與者鄰近關係，語言處理者以來源概念為參照點，透過事件—參與者轉喻關係這一條心理路徑連結到目標

概念“健康資料（體檢報告）”，就能找到間接回指項真正的先行項。

事件範域包含相當多不同的參與者，例如，主事者、受事者、工具、地點等等，使得許多的轉喻關係建立在參與者與參與者鄰近關係之上，以下為「把」字後賓語透過參與者—參與者轉喻關係形成間接回指，連貫語篇的例子：

（7）那天我跟小美一起去台北考中文，考好了以後我跟小美一起去看台北的花博。我們走著走著，忽然碰到搶刀（強盜），他把我的包包搶走。那時候我跟小美很緊張，不知道該怎麼辦。那時候我們看到一個男生跑到我們前面，他把我的包包從搶刀收回來。他就把包包拿給我，還跟我說下次得小心一點。我真的很謝謝他，沒有他我不知道怎麼辦。（母語：越南語；CEFR 等級：B1；文體：應用文）

例（7）中，作者提到自己被搶劫的經過。「把」字後賓語“我的包包”需要靠前面出現過的名詞“搶刀”來解讀，這裡學習者寫了別字，正確詞彙應為“強盜”，因此，“強盜”是間接先行項，「把」字後賓語“我的包包”是間接回指項。

當間接先行項“強盜”進入語篇時，激活了事件範域“搶劫”，其中包含的成分也連帶被激活，如“強盜”、“受害者”、“被搶奪的物品”等等。作者需要談論好心的路人拔刀相助，幫她救回被奪之物—包包，因此，需要指涉的目標概念有“我的包包”，間接先行項“強盜”作為來源概念，與目標概念在事件範域中有參與者—參與者鄰近關係，語言處理者以來源概念為參照點，透過參與者—參與者轉喻關係這一條心理路徑連結到目標概念“我的包包”，就能找到間接回指項真正的先行項。

當兩個事件有先後次序，彼此互相影響，這種因果關係也常常促成間接回指，下面我們來看透過果—因轉喻關係形成的間接回指：

（8）最近由於您的工廠的噪音，和臭味使得我們無法好好地休息，不但影響到我們大人，也影響到這區的小朋友們的學習，健康。再這情形下，我們也希望您可以推出辦法解決這問題，讓我們這些住在工廠附近的人可以住在好的環境，我們也想過，對噪音的問題，工廠要做隔音牆，或者用除舊換新的方法把舊的，會發出噪音的機（器）淘汰掉，這樣不但您的市場走比較高的工作銷路，而界我們也受惠，...（母語：越語；CEFR 等級：B2；文體：應用文）

例（8）中，作者要向工廠提出改善工廠噪音的辦法。在名詞“舊的，會發出噪音的機”裡面，學習者漏了一個字，正確詞彙應為“舊的，會發出噪音的機

器”，「把」字後賓語需要靠前面出現過的名詞“工廠的噪音”來解讀，因此，“舊的，會發出噪音的機器”是間接回指項，“工廠的噪音”是間接先行項。

概念“工廠的噪音”的出現激活了“工廠噪音”事件範域，“工廠噪音”事件範域包含“工廠”、“老闆”、“工人”、“設備”等隱含成分。話題向下擴展至解決噪音的方法及造成噪音的原因，因此，語篇需要指涉的目標概念有“舊的，會發出噪音的機器”。“機器”之於“工廠”應該是屬於空間範域中坐落物—地點的鄰近關係，但在此事件範域中，機器造成噪音，所以“舊的，會發出噪音的機器”與“工廠的噪音”有因果關係。語言處理者只要以概念“工廠的噪音”為參照點，經由果—因轉喻關係這條心理路徑在認知範域中連結到目標概念“舊的，會發出噪音的機器”。前面幾個例子，因為「把」字後賓語的語言形式都比較簡短，但是例（8）因為作者預設工廠裡面有一部分的機器因為老舊而發出噪音，因此，用修飾語將機器區分為舊的、會發出噪音的機器以及不舊、不會發出噪音的機器，若沒有這個修飾語，將會變成丟掉工廠裡全部的機器。

3.3 聚集範域中的間接回指

詞彙是語言系統中不可或缺的成分，它可以被視為是一個網絡。詞彙之間的關係可細分為一詞多義、同義關係、反義關係、整體—部分關係、分類關係等等，其中，整體—部分關係可以進一步細分為**集合**（assembly）與**聚集**（collection）（Peirsman and Geeraerts 2006）：

集合指的是真實世界中物體的組成，例如頭、手、腳是身體不可或缺的一部分，身體是各個器官的集合；身體部位和身體的例子使集合範域的整體—部分關係跟空間範域的整體—部分關係看起來一樣，但不同的是集合範域的整體概念可以是抽象的。因此，集合範域的整體—部分關係可說是空間範域整體—部分關係的延伸，且更為複雜，例如英文裡用“the press”來代稱報刊、報社、新聞界等（Norrick 1981），用具體的部分概念“印刷機”來指抽象的整體概念“機構”，這個整體概念“機構”其實包含了與機構相關人和活動等細節，因此英文裡 the press 代稱了一個以印刷功能為主的抽象概念。除此之外，還可以藉由人的特徵來指涉人，例如英文裡用“the beauty（美麗）”來指涉漂亮的女性，以及用“the majesty（帝王的君權）”來指涉陛下等等。因此，凡是屬於抽象或強調功能性的整體—部分關係都歸類於集合範域。

而**聚集**指的是許多物體集合在一起，這個集合裡的個體之間擁有完全相同的特性，例如當代德語中“imme”指一隻蜜蜂，但在中古高地德語（Middle High German）時期“imme”指的是蜂群（Waag 1901）。聚集“蜂群”經語法化歷程現已用來指涉個體“蜜蜂”。

分類關係是指一個詞彙作為一個類別，包含其他的詞彙，這種詞彙關係具有層級性，上層的概念稱為上位詞，下層的概念稱為下位詞。多數下位詞共同的特徵即為上位詞具有的特徵（Kearns 2000，Saeed 2003，Croft and Cruse 2004，Ungerer and Schmid 2006）。事實上，上位詞就是一個聚集，聚集裡包含許多具體實例（Peirsman and Geeraerts 2006）。所有的詞彙關係在各語言裡已經趨於穩定（Croft and Cruse 2004），分類關係也不例外，轉喻可以建立在分類關係上，例如英文中，聚集一個體關係的轉喻有以上位詞“pill（藥丸）”指涉下位詞“contraceptive pill（避孕藥）”。接著我們來看學習者如何透過集合範域的聚集一個體關係形成間接回指。

（9）他們從公車站走路走二十分鐘、才到電影院了。可是很多人賣票的地方前面等。他一看到等買票的人、就跟她說他要去便利店買**喝的東西**。她一買了兩張票、他就**把兩瓶可樂**拿回來了。他們喝著可樂、看電影。看電影以後、他把她送回家。（母語：日語；CEFR 等級：A2；文體：記敘文）

例（9）中，有兩個人要去看電影，兩個人分工合作，一個人排隊買票，另一個人去商店買飲料。「把」字後賓語“兩瓶可樂”在先前語篇中並沒有出現，其解讀需要藉由前面出現的名詞“喝的東西”。因此，「把」字後賓語“兩瓶可樂”和名詞“喝的東西”有間接回指關係，名詞“喝的東西”為間接先行項，名詞“兩瓶可樂”為間接回指項。

概念“喝的東西”出現時，並沒有指涉特定的物品，只是指涉一個類別，這個類別包含所有的飲料，概念“喝的東西”一出現，便激活了整個認知範域“飲料”及其所包含的成分。認知範域“飲料”是一個聚集，裡頭包含許多潛在的具體實例，如礦泉水、茶、汽水、可樂等等。因話題進一步談論到那個人去商店買了什麼飲料，有必要指出具體實例，語言處理者便以概念“喝的東西”為參照點出發，透過聚集一個體轉喻關係這條心理路徑，連結到目標概念“兩瓶可樂”。

3.4 小結

在「把」字句間接回指的 109 篇作文中，以事件範域中的轉喻關係例子最多，近 80%，其次，空間範域的轉喻關係佔 20%；聚集範域只佔 1%，見表 3。此結果和 Peirsman and Geeraerts（2006）的研究結果相符：事件範域中包含許多參與成分，因此可產生較多的轉喻關係。

表 3 華語學習者產出「把」字句間接回指使用的轉喻

	空間範域 (20%)		事件範域 (79%)			聚集範域 (1%)	
	部分& 整體	地點& 坐落物	內容物& 容器	事件& 參與者	參與者& 參與者	因&果	聚集&個體
筆數	16	8	1	75	17	6	1
百分比	13%	6%	1%	60%	14%	5%	1%

本文用以研究的 109 篇作文來源涵括 A2 至 B2 三個能力等級程度的學習者作文，但各等級的篇數差距很大，不足以做難易度排列的分析。故本文表三所做的統計僅用於觀察各類轉喻關係在華語學習者「把」字句產出情形中的所佔比例，也就是透過表三觀察學習者最常使用「把」字句來進行何種目的的篇章銜接。另外，就 CEFR 為各等級所制定的綜合表達能力來看，學習者對具體事物的描述能力自 A1 就開始發展，對抽象情境的描述則至 B1 程度開始發展，B2 程度才漸漸成熟；且 B1 程度時還只能使用線性順序來進行直接描述，至 B2 程度才能有系統地進行描述（劉駿、傅榮譯 2008）；因此 A2 至 B2 程度學習者的作文中「把」字句間接回指所指涉的對象以具體事物居多，與學習者的語言能力發展相符，表 3 的統計結果也映證了這個現象。

下節將進一步運用間接回指背後的認知機制，以本國人語料為材料，提出一個可將各類轉喻關係運用於「把」字句語篇連貫的教學範例以供參考。

4. 語篇連貫引導教學範例

Krashen (1982) 提出學習第二語言是有意識地學習語言的規則，需要系統性的輸入，而學習者在輸出語言時受到已有知識的監控和編輯。湯廷池 (2010) 認為語法規律應該在有知覺的情形下學習，透過不斷練習及運用，才能成為習慣。呂啟萱 (2011) 則提出在教學過程中隨著不同的交際需求，模擬情境讓學習者練習，更能幫助學習者習得該語法。因此，以下將以本文的分析為基礎，並同時參考華語文寫作能力測驗所提出的能力指標，針對「把」字後賓語間接回指提出教學建議及設計教學活動。

華語文寫作能力測驗目前將學習者的寫作能力分為三等六級，由易至難為入門級、基礎級、進階級、高階級、流利級和精通級，而流利級和精通級尚在研發中；其測驗目標為評量考生是否具備書面表達能力，可以有效與他人溝通、傳遞訊息，以「溝通任務」為導向。考生必需依照題目所訂的情境及任務作答，評分時，若是作文內容出現前後句子銜接不當，會影響分數。下表為華

語文寫作能力測驗各級的能力指標及測驗題型：

表 4 華語文寫作能力測驗說明

等級	CEFR	華語文寫作能力指標	測驗題型
入門級	A1	能寫出簡單、不連貫的短語和句子。	應用文（便條、電子郵件、邀請函、感謝信、道歉信、卡片等） 記敘文（看圖作文）
基礎級	A2	能運用簡單的連接詞，對立即的需求（如：表達感謝、道歉、邀請、說明等），寫出簡短的電子郵件。	應用文（便條、電子郵件、邀請函、感謝信、道歉信、卡片等） 記敘文（看圖作文）
進階級	B1	能寫出詳細的私人信件，藉由描述經驗、情感、事件等，傳達切身相關的訊息。	記敘文（看圖作文） 記敘文（真實事件或虛構故事）
高階級	B2	能統整不同論點，並針對論點評析優劣，提出支持或反對的理由。	應用文（申訴信、推薦信、建議信等） 論說文

資料來源：華語文寫作能力測驗說明出自國家華語測驗推動工作委員會網站：
<http://www.sc-top.org.tw/chinese/WT/test1.php>

以華語文寫作能力測驗所訂的任務類型為據，為學習者挑選適合學習者程度的文本：以基礎級的程度來說，可閱讀以個人生活經驗為主題，而且包含「把」字後賓語間接回指現象的簡單便條、私人信件或簡短的記敘文。以進階級的程度來說，可閱讀針對具體或抽象事件，描述個人經驗與感受，並且包含「把」字後賓語間接回指現象的記敘文或私人書信。以高階級的程度來說，可閱讀以論證為主題，並且包含「把」字後賓語間接回指現象的論說文或含特殊訴求的書信。接著讓學習者找出文章中的「把」字後賓語（間接回指項）及它的間接先行項，畫出間接回指的認知機制，即轉喻關係和認知過程圖形。藉由繪圖加強學習者的理解，增進其掌握「把」字後賓語間接回指的能力。

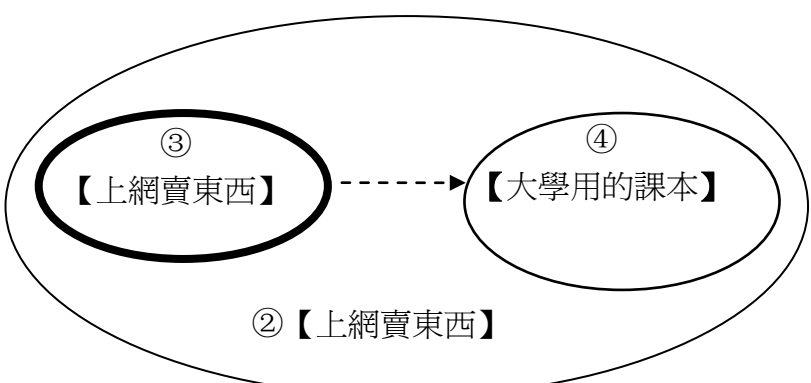
根據學習者閱讀能力挑選適合的短文，可參考華語文聽讀能力測驗所公佈的八千詞，判斷短文的詞彙難度，以例（10）為例，關鍵詞彙「上網、賣、東西、大學、課本」詞彙難度適合基礎級（A2）學習者，文章針對具體事件，描述經驗，符合進階級（B1）的寫作能力指標，例（10）可作為進階級學習者的練習材料。

（10）陳小姐說剛開始流行上網賣東西的時候，她把大學用的課本放到網

站上賣，但常常等不到人來買，現在，網站上可以交換物品，她可以用她的舊書換到自己喜歡的東西，真是太好了！

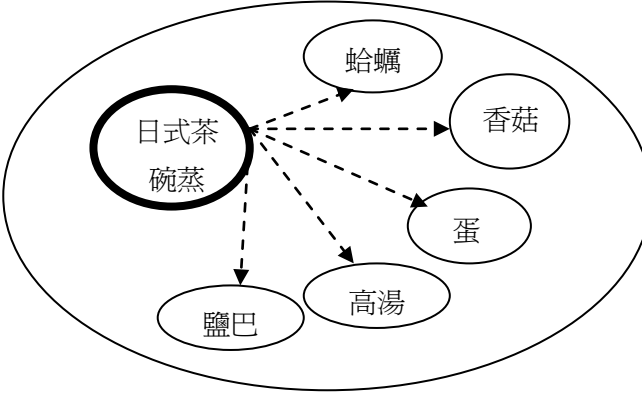
閱讀完後，請學習者填寫學習單，參表 5 之範例。請學習者找出「把」字句，確認「把」字後賓語沒有出現在先前的語篇中，將「把」字句的句式填入學習單的空格①中；空格②填入文章中最重要的事件，也就是認知範域，在例（10）中認知範域為“上網賣東西”；空格③填與「把」字後賓語最有關係的人事物，也就是間接先行項，在例（10）中為“上網賣東西”，空格④填「把」字後賓語，也就是間接回指項，學習單避免使用專業術語，因此以「把」NP 代表「把」字後賓語，在例（10）中為“大學用的課本”；空格⑤填「把」字後賓語與間接先行項在此事件的關係，即轉喻關係，在例（10）中為“事件—參與者”。緊接著，再讓學習者在認知過程圖裡依照編號提示填上認知概念。這個教學活動可以多練習幾次，加強學習者理解「把」字後賓語與間接先行項的關係，辨認「把」字後賓語的指涉對象為何，以及理解語篇銜接的建構過程。

表 5 學習單範例

學習單：「把」字句間接回指	
「把」字句句型：①【把 NP V 在…】	
文章最重要的事件： ②【上網賣東西】	與「把」NP 最有關係的人事物： ③【上網賣東西】
「把」NP： ④【大學用的課本】	關係： ⑤【事件—參與者】
圖形： 	

做完閱讀理解練習後，再讓學習者練習寫作。寫作練習活動一開始，就要設定寫作題目，請學習者以自由聯想的方式建構情境，思考情境裡面要有哪些相關的人事物，記錄於下表左欄的圖形中，再進一步練習將所想到的人事物串連成一篇短文，如下表右欄。下表以「介紹我的家鄉菜」為寫作題目，練習寫一篇短文，主題情境為做茶碗蒸：

表 6 寫作練習示範

自由聯想	短文練習
	<p>我今天要介紹的家鄉菜是日式茶碗蒸，要先把蛤蠣和香菇洗乾淨，香菇切小塊一點，然後把蛋打散，最後再加入高湯和鹽巴，……。</p>

本文著重的是首次出現在語篇中的名詞可以是定指，用「把」標記，以間接回指銜接手段，連貫語篇，至於選用「把」字句的時機可參考金立鑫（1997 1998)的研究。

5. 結語

本文藉華語學習者電腦寫作考試語料庫，收集華語學習者使用「把」字後賓語間接回指的作文，並透過認知參照點原則及認知轉喻機制剖析華語學習者使用「把」字後賓語間接回指手段來銜接語篇的心智過程。此外，本文利用認知語言學的分析，提出引導教學範例。學習者只要先理解間接回指運作的機制，選定話題，在表達的過程中緊緊圍繞這個話題，再藉由「把」字句間接回指的銜接手段鋪陳文章，就能達成語篇連貫。

引用文獻

- 王力，1954，《中國現代語法》，北京：中華書局。
- 王寅，2005，〈認知參照點原則與語篇連貫〉，《中國外語》2.5：7-29。
- 朱學鋒、張化瑞、段慧明、俞士汶，2004，〈漢語高頻詞語法信習詞典的研製〉，《語言文字應用》3：98-104。
- 李焱偉、陳麗芳，2006，〈框架語義學與間接回指〉，《邢台學院學報》21.3：55-57。
- 呂必松，1992，〈對外漢語教學概論(講義)〉，《世界漢語教學》2：113-124。
- 呂啓萱，2011，《台灣外籍學生華語學習困擾與因應策略之研究(未出版之碩士論文)》，國立政治大學華語文教學碩士學位學程碩士論文，台北市。
- 金立鑫，1997，〈“把”字句的句法、語義、語境特徵〉，《中國語文》6：415-423。
- 金立鑫，1998，〈選擇使用“把”字句的流程〉，《漢語學習》4：17-18。
- 柯飛，2003，〈漢語「把」字句特點、分佈及英譯〉，《外語與外語教學》12：1-5。
- 胡壯麟，1994，《語篇的銜接與連貫》，上海：上海外語教育出版社。
- 徐赳赳，2005，〈現代漢語聯想回指分析〉，《中國語文》3：195-204。
- 張先亮、范曉等，2008，《漢語句式在篇章中的適用性研究》，北京：中國社會科學出版社。
- 張旺熹，1991，《漢語特殊句法的語義研究》，北京：北京語言文化大學出版社。
- 張德祿，2003，〈論銜接關係—話語組成機制研究〉，《外語教學》1：1-6。
- 張寶林，2010，〈回避與泛化〉，《世界漢語教學》24.2：263-278。
- 陳立元，2005，《漢語「把」字句教學語法(未出版之碩士論文)》，國立台灣師範大學，台北市。
- 陳怡靜，2009，《轉喻與漢語「把」字句的回指關係(未出版之碩士論文)》，國立中正大學語言學研究所碩士論文，嘉義縣。
- 湯廷池，2010，《語言學、語言分析與語言教學》，台北：致良出版社。
- 趙霞、劉佳，2008，〈認知語言學對語篇連貫研究的啓示〉，《江蘇科技大學學報(社會科學版)》3：75-79。
- 潘麗、姜坤，2008，〈「把」字後賓語在篇章中與上下文關係的探究〉，《和田師範專科學校學報》28.1：109-110。
- 戴浩一、薛鳳生(編)，1994，《功能主義與漢語語法》，北京：北京語言學院出版社。

- 戴浩一，2007，〈中文構詞與句法的概念結構〉，《華語文教學研究》4.1：1-30。
- 華語學習者電腦寫作考試語料庫，網址：<http://kitty.2y.idv.tw/~hjchen/cwrite/>
- Barcelona, Antonio. 2002. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. In R. Dirven & R. Porings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrasts*, 207-278. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Brown, Gillian and George Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chao, Yuen-Ren. 1968. *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, Herbert H. 1977. Bridging. In P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (eds.), *Thinking: Readings in Cognitive Science*, 411-420. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 劉駿、傅榮（主譯），2008，《歐洲共同語言參考架構：學習、教學、評估》，北京：外語教學與研究出版社。
- Croft, William. 2002. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In R. Dirven & R. Porings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, 161-206. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Croft, William and D. Alan Cruse. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Erku, Feride and Jeanette Gundel. 1987. The pragmatics of indirect anaphors. In J. Verschueren & M. Bertucelli-Papi (Eds.), *The Pragmatic Perspective*, 533-545. Philadelphia: J. Benjamins.
- Huang, Yan. 2000. *Anaphora: A Cross-Linguistic Study*. NY: Oxford University Press.
- Kearns, Kate. 2000. *Semantics*. NY: St. Martin's Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 1993. Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics*, 4.1, 1-38.

- Langacker, Ronald W. 2000. *Grammar and Conceptualization*. NY: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. NY: Oxford University Press.
- Li, Jen-yi. 1997. The BA construction in Mandarin Chinese: A serial verb analysis. In J. R. Black & V. Motapanyane (Eds.), *Clitics, Pronouns, and Movement*, 175-216. Philadelphia: J. Benjamins.
- Liu, Feng-hsi. 1992. Aspect and the BA sentences in Chinese. In L. S. Stvan et al. (Eds.), *FLSM III: Papers from the Third Annual Meeting of the Formal Linguistics Society of Mid America*, 155-171. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club Publication.
- Liu, Feng-hsi. 1997. An aspectual analysis of ba. *Journal of East Asian Linguistics*, 6:51-99.
- Mei, Kuang. 1978. The ba-sentences in modern Chinese. *Bulletin of the College of Fine Arts*, 27:145-180.
- Norrick, Neal R. 1981. *Semiotic Principles in Semantic Theory*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Peirsman, Yves and Dirk Geeraerts. 2006. Metonymy as a prototypical category. *Cognitive Linguistics*, 17.3: 269-316.
- Radden, Gunter and Zoltan Kövecses. 1999. Towards a theory of metonymy. In K.-U. Panther & G. Radden (Eds.), *Metonymy in Language and Thought*, 17-60. Philadelphia: J. Benjamins.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco J., and Olga I. Díez Velasco. 2004. Metonymic motivation in anaphoric reference. In Günter Radden & Klaus-Uwe Panther (Eds.), *Studies in Linguistic Motivation*, 293-320. NY: Mouton de Gruyter.
- Saeed, John. 2003. *Semantics*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Stirling, Lesley. 1996. Metonymy and anaphora. In W. Mulder & L. Tasmowki (Eds.), *Belgian Journal of Linguistics 10 (Coherence and anaphora)*, 69-88. Philadelphia: John Benjamins.
- Sun, Chaofen. 2006. *Chinese: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tai, James H-Y. 1989. Toward a cognition-based functional grammar of Chinese. In Tai, J. and Hsueh, F (eds.), *Functionalism and Chinese Grammar*, 186-226. Kalamazoo, MI: Chinese Language Teachers Association.

- Teng, hou-hsin. 1975. *A Semantic Study of Transitivity Relations in Chinese*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Tsao, Feng-fu. 1987. A topic-comment approach to the ba construction. *Journal of Chinese Linguistics*, 15: 1-55.
- Ungerer, Friedrich and Hans-Jörg Schmid. 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics* (2nd ed.). London: Longman.
- Waag, Albert. 1901. *Bedeutungsentwicklung Unseres Wortschatzes*. Lahr i. B.: Moritz Schauenburg.
- Zou, Ke. 1992. The Chinese BA-construction: A morpho-syntactic analysis. *Proceedings of the Third International Symposium on Chinese Languages and Linguistics*, 3: 98-117.
- Zou, Ke. 1993. The syntax of the Chinese BA construction. *Linguistics*, 31:715-736.

The Use of BA-NP as an Indirect Anaphor in TOCFL Written Tests

Yi-jing Chen, Tsai-yi Liao

Mandarin Training Center, National Taiwan Normal University

Abstract

Ba-construction is used to express how an object in a bounded event is affected, then undergoing a change of state. Before the change of state, the NP marked by *ba* has already existed in the discourse and its reference is usually definite, known as presupposed information. In TOCFL learner corpus, there are many CSL learners who mark a newly-introduced referent as old information with *ba* in their writing test. We found that the reference of the *ba*-NP could be interpreted through a certain referent which appears in the preceding discourse. The coherence in their writing is achieved by the indirect anaphora. This paper is expected to find out how the *ba*-NP is used as an indirect anaphor in terms of cognitive reference point (Langacker 1993, 2000, 2008) and cognitive metonymy (Lakoff & Johnson 1980).

Keywords: *Ba*-construction, indirect anaphora, cognitive reference point, learner corpus

