

國立政治大學華語文教學碩博士學位學程
博士學位論文

指導老師： 陳純音 博士 賴惠玲 博士

華語「知道類」近義詞辨析及教學研究：
以「知道」、「懂」、「了解」、「明白」為例

Linguistic Analysis and Teaching Application of Near-synonyms
Related to “Zhidao” in Chinese: A Case Study of “Zhidao,”
“Dong,” “Liaojie,” and “Mingbai”

研究生：吳品嬋 撰

中華民國 110 年 5 月

謝辭

陳之藩在《謝天》中寫道：「無論什麼事，得之於人者太多，出之於己者太少。」的確，這本論文能夠順利完成，要感謝的人真的太多了！

「博士班」就像是拼圖，並非靠著研究熱忱就足以把它拼完，還有許多現實層面的考量。能夠完成這塊拼圖，首先要感謝的就是我的指導教授——陳純音老師。老師可說是我的貴人，也是我的恩人！從研究所到博士班，總是不計回報地幫助我、指導我。在論文撰寫過程中，才驚覺自己竟是如此不足，若是沒有陳純音老師不厭其煩地引導我、給我方向，且忍受我每週一次的「打擾」，驚頓如我，是不可能自己完成的。不僅是在學術上，老師也在我最想放棄時拉了我一把，慢慢喚回我對研究及教學的堅持。沒有陳純音老師，這份拼圖的最後一片可能就無法完成了！此外，還要感謝另一位指導教授——賴惠玲老師，在我進入無法突破的「鬼打牆」階段時，一口答應擔任共同指導教授。承蒙賴老師淵博的語意學知識，在指導過程中，讓我茅塞頓開，不僅是論文找到新的方向，也獲得更多專業知識。

感謝口試委員：曹逢甫老師、李臻儀老師、方麗娜老師，在口試時的鼓勵，以及針對論文不足處，給予相當多的建議及回饋，使得這本論文得以臻於完美。其中，尤其要感謝曹逢甫老師，在口試過程中的正面肯定及鼓勵，能夠得到大師的讚賞及認同，何其榮幸！

在博士班修業期間，讓我最享受的就是「上課」。感謝曹逢甫老師、竺家寧老師、林宏明老師、謝林德老師，對我在專業領域知識上的引導及諄諄教誨，為撰寫論文及日後的研究注入極大的能量！我會永遠懷念在這些大師羽翼下學習的美好時光，並珍惜他們所傳授的一切。

「華語教學」這個領域，現實面比外界想的更加殘酷。工作、經濟的壓力，慢慢地澆熄了我的研究熱忱。這一路走來，我曾一度想放棄、想要屈服於現實，能夠堅持下去，最要感謝我的強大後盾——我的家人。感謝爸爸、媽媽、妹妹們

及瑞基的支持，一再容忍我追求夢想的任性、在壓力極大時的爆怒，以及選擇了一條不穩定的路。我是何其有幸能有這樣溫暖的家人，他們的理解及包容，就是我走下去的勇氣！

最後，還要感謝我身邊支持我的親人朋友們、許多願意在實證研究中予以協助的外籍學生…。「因為需要感謝的人太多了，就感謝天吧。」的確，感謝之情，無以表達，還是謝天吧。



中文摘要

本研究旨在針對「知道類」心理思維動詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」進行語義辨析，同時根據其辨析結果，設計密集且聚焦之教學計畫，藉由教學實證研究與三次問卷結果，瞭解外籍學生在該組近義詞之習得順序、持續效應，進而歸納出偏誤發生原因。其主要研究議題包括：「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之語義辨析、外籍學生在教學進行前對於四個目標詞語之起始行為、進行教學後之成效、教學進行後半年之持續效應、四個心理思維動詞之習得順序，以及偏誤發生原因與情況。

本研究首先參考前人分析方式，採取黃居仁等（2000）所定出之「動詞語意表達模式」（MARVS）來分析「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之語義屬性，並輔以中央研究院「平衡語料庫」統整出「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之主語、賓語搭配類型與句法功能。根據語義辨析結果，本研究繪出一語義網圖及句型搭配圖作為教學輔助工具，同時採用「形式聚焦教學」方式，結合字源教學、情境設置、語義網圖，進行四天密集式的教學活動。研究對象為 32 名母語為英語、法語、日語、韓語、印尼語、越南語、土耳其語之中級程度外籍學生，依照前測成績平均分為實驗組及對照組，確保兩組受試者起始行為相當。其結果發現，教學前受試者成績由高至低依序為「知道」、「懂」、「了解」、「明白」，且心理動詞間的差距已達顯著性。

經過四天的密集教學後，實驗組及對照組之成績皆有明顯提升，且與前測皆已達顯著性；然而對照組的平均成績仍低於實驗組，且其差別達到顯著性。此結果說明經過密集教學，其成效是相當明顯的。教學實驗進行後半年，實驗組之追蹤測試與後測並未達到顯著性，且對於四個動詞之掌握仍是呈現持平狀態，此結果顯示，即使經過半年時間，實驗組仍保有近義詞相關記憶，經過本研究設計之教學後，其持續效應相當明顯。

本研究同時根據教學實證結果，提出相關教學建議，以供第一線教學者參考。

關鍵詞：知道類、近義詞、MARVS、教學設計、第二語言習得、持續效應

Abstract

The purpose of this dissertation is to conduct a qualitative and quantitative study to investigate the L2 acquisition of the semantics of Chinese near-synonyms *zhidao*, *dong*, *liaojie*, and *mingbai*. This study also designed an intensive teaching plan to enhance L2 learners' understanding of these near-synonyms. The major issues addressed include: (1) the semantic analysis of *zhidao*, *dong*, *liaojie*, and *mingbai*, (2) the L2 learners' performance on the four verbs before teaching, immediately after teaching, and six months after teaching, and (3) the acquisition sequences of these mental verbs. The Module-Attribute Representation of Verbal Semantics (MARVS) by Huang et al. (2000) was adopted to analyze the semantic features of *zhidao*, *dong*, *liaojie*, and *mingba*. Based on the results of semantic analysis, a semantic map was proposed, which was implemented into a "form-focused instruction" design to 32 intermediate-level L2 learners of Chinese whose mother tongues were English, French, Japanese, Korean, Indonesian, Vietnamese, and Turkish. They were equally divided into the experimental group and the control group according to their pre-test scores to ensure that the entry behavior of the two groups was equivalent.

The results found that the subjects' scores were *zhidao*, *dong*, *liaojie*, and *mingba* in descending order. After an intensive teaching, it was found that the experimental group performed significantly better than the control group, indicating that the intensive teaching was effective. It was also found that the experimental group did not perform significantly differently on the four verbs in the post-test, showing that the experimental group had mastered these near-synonymous after teaching. The results of the delayed test also showed that the experimental group could retain their understanding of these verbs.

目錄

目錄.....	i
表目錄.....	vi
圖目錄.....	x
第一章 前言.....	1
1.1 研究動機.....	1
1.2 研究背景.....	5
1.2.1 第二語言教學.....	5
1.2.2 語義網路.....	5
1.2.3 習得順序.....	6
1.2.4 偏誤分析.....	6
1.3 研究議題.....	7
1.4 本研究之重要性.....	7
1.5 論文之架構.....	8
第二章 文獻回顧.....	10
2.1 近義詞辨析研究.....	10
2.2 動詞語意表達模式及其相關研究.....	12
2.3 訊息處理理論.....	16
2.4 「知道類」心理思維動詞相關研究.....	18
2.5 心理思維動詞偏誤相關研究.....	20
2.6 心理思維動詞近義詞教學法研究.....	24
2.7 總結.....	29
第三章 「知道類」心理思維動詞語義辨析與比較.....	31
3.1 四個心理思維動詞之辨析.....	31

3.1.1 知道.....	31
3.1.2 懂.....	39
3.1.3 了解.....	46
3.1.4 明白.....	54
3.1.5 小結.....	61
3.2 「知道類」心理動詞間之比較.....	61
3.2.1 「知道類」心理思維動詞語義屬性比較.....	61
3.2.2 「知道類」心理動詞句法功能與配限制比較.....	64
3.3 「知道類」心理動詞關聯.....	66
3.4 總結.....	69
第四章 研究設計.....	70
4.1 研究對象.....	70
4.2 研究方法.....	73
4.2.1 教學設計.....	74
4.2.1.1 第一天教學流程.....	78
4.2.1.2 第二天教學流程.....	83
4.2.1.3 第三天教學流程.....	93
4.2.1.4 第四天教學流程.....	98
4.2.1.5 實驗組與對照組之教學比較.....	99
4.2.1.5 小結.....	100
4.2.2 實驗設計.....	101
4.2.2.1 教學輔助工具設計.....	102
4.2.2.2 題型設計.....	102
4.2.1.3 訪談.....	105
4.2.1.3 小結.....	107
4.3 研究流程.....	107

4.3.1 教學實驗前.....	107
4.3.2 教學實驗.....	109
4.3.3 資料分析.....	110
4.3 總結.....	113
第五章 前測之研究發現及討論.....	114
5.1 整體成績分析.....	114
5.1.1 研究發現.....	114
5.1.2 討論.....	116
5.2 四個知道類動詞之表現.....	118
5.2.1 研究發現.....	118
5.2.2 討論.....	121
5.3 前測問卷偏誤分析.....	124
5.3.1 研究發現.....	125
5.3.2 討論.....	129
5.4 總結.....	135
第六章 後測之研究發現及討論.....	136
6.1 整體成績分析.....	136
6.1.1 研究發現.....	136
6.1.2 討論.....	137
6.2 四個知道類動詞之表現.....	140
6.2.1 研究發現.....	141
6.2.2 討論.....	143
6.3 前測問卷偏誤分析.....	148
6.3.1 研究發現.....	148
6.3.2 討論.....	153
6.4 總結.....	157

第七章 追蹤測之研究發現及討論.....	159
7.1 整體成績分析.....	159
7.1.1 研究發現.....	159
7.1.2 討論.....	161
7.2 四個知道類動詞之表現.....	163
7.2.1 研究發現.....	163
7.2.2 討論.....	166
7.3 追蹤測問卷偏誤分析.....	171
7.3.1 研究發現.....	171
7.3.2 討論.....	174
7.4 總結.....	178
第八章 結論.....	180
8.1 研究總結.....	180
8.2 教學啟示.....	182
8.3 研究限制級未來研究建議.....	183
參考文獻.....	186
附錄一： 研究對象.....	199
附錄二： 實驗組問題討論單.....	200
附錄三： 教學所需圖片.....	201
附錄四： 第一天作業單.....	202
附錄五： 第二天閱讀短文.....	203
附錄六： 前測題目.....	204
附錄七： 後測題目.....	206
附錄八： 追蹤測題目.....	209
附錄九： 實驗組、對照組、母語組前測成績.....	212
附錄十： 實驗組、對照組、母語組後測成績.....	213

附錄十一： 實驗組、對照組、母語組追蹤測成績.....	214
附錄十二： 實驗組三次測驗總成績.....	215
附錄十三： 實驗組四個動詞三次測驗成績.....	216
附錄十四： 對照組三次測驗總成績.....	219
附錄十五： 對照組四個動詞三次測驗成績.....	220
附錄十六： 第一天教學逐字稿.....	223
附錄十七： 第二天教學逐字稿.....	226
附錄十八： 第三天教學逐字稿.....	230



表目錄

表 3-1 「知道」辭典釋義.....	32
表 3-2 「知道」主語語義類型.....	34
表 3-3 「知道」賓語語義類型.....	35
表 3-4 「知道」句法功能.....	36
表 3-5 「知道」賓語類型.....	37
表 3-6 「知道」時態詞搭配情形.....	38
表 3-7 「知道」狀語搭配情形.....	38
表 3-8 「懂」辭典釋義.....	40
表 3-9 「懂」主語語義類型.....	41
表 3-10 「懂」賓語語義類型.....	42
表 3-11 「懂」句法功能.....	43
表 3-12 「懂」賓語類型.....	44
表 3-13 「懂」時態詞搭配情形.....	45
表 3-14 「懂」狀語搭配情形.....	45
表 3-15 「了解」辭典釋義.....	47
表 3-16 「了解」主語語義類型.....	49
表 3-17 「了解」賓語語義類型.....	50
表 3-18 「了解」句法功能.....	51
表 3-19 「了解」賓語類型.....	52
表 3-20 「了解」時態詞搭配情形.....	52
表 3-21 「了解」狀語搭配情形.....	53
表 3-22 「明白」辭典釋義.....	54
表 3-23 「明白」主語語義類型.....	56
表 3-24 「明白」賓語語義類型.....	57

表 3-25 「明白」句法功能.....	58
表 3-26 「明白」賓語類型.....	59
表 3-27 「明白」時態詞搭配情形.....	59
表 3-28 「明白」狀語搭配情形.....	60
表 3-29 「知道類」心理思維動詞語意屬性比較.....	62
表 3-30 「知道類」心理思維動詞主語語意特徵比較.....	63
表 3-31 「知道類」心理思維動詞賓語語意特徵比較.....	63
表 3-32 「知道類」心理思維動詞語法功能比較.....	64
表 3-33 「知道類」心理思維動詞之賓語類型.....	65
表 3-34 「知道類」心理思維動詞疑問詞搭配情形.....	65
表 4-1 觀測對象資料.....	71
表 4-2 教學目標及安排.....	77
表 4-3 實驗組第一天教案設計.....	79
表 4-4 問題討論單形式.....	80
表 4-5 心理思維動詞「知道」講授內容.....	80
表 4-6 對照組之問題發想卷.....	82
表 4-7 近義詞詞義辨析討論單.....	83
表 4-8 第一天作業單形式.....	83
表 4-9 實驗組第二天教案設計.....	84
表 4-10 閱讀練習短文.....	85
表 4-11 第二階段抽問內容.....	85
表 4-12 近義詞圖網第一部份教學講授範例.....	89
表 4-13 搭配討論單.....	91
表 4-14 第二段短文內容.....	92
表 4-15 短文練習題.....	92
表 4-16 實驗組第三天教案設計.....	94

表 4-17 第三天課程活動單.....	94
表 4-18 教師解說句法搭配內容範例(一).....	96
表 4-19 教師解說句法搭配內容範例(二).....	96
表 4-20 句子對錯判斷討論單.....	97
表 4-21 第四天教案設計.....	98
表 4-22 教師回饋範例.....	98
表 4-23 實驗組與對照組之教學比較.....	99
表 4-24 選擇題範例.....	103
表 4-25 篇章選擇題範例.....	104
表 4-26 訪談問題.....	106
表 4-27 問卷計分範例.....	111
表 5-1 受試者前測成績平均.....	115
表 5-2 實驗組及對照組 t 檢定結果.....	115
表 5-3 受試者母語「知道類」心理動詞分類情形.....	117
表 5-4 前測填充題例子.....	119
表 5-5 實驗組與對照組追蹤測問卷動詞顯著性檢定結果.....	120
表 5-6 「知道類」四個心理動詞語義屬性比較.....	123
表 5-7 實驗組與對照組前測「知道類」心理動詞誤代筆數.....	128
表 6-1 受試者後測成績.....	136
表 6-2 實驗組及對照組前後測 t 檢定結果.....	137
表 6-3 實驗組及對照組 t 檢定結果.....	137
表 6-4 實驗組與對照組後測問卷動詞顯著性檢定結果.....	142
表 6-5 實驗組及對照組四個動詞前後測檢定結果.....	145
表 6-6 對照組與實驗組之教學要素比較.....	146
表 6-7 實驗組與對照組後測「知道類」心理動詞誤代筆數.....	151
表 7-1 受試者追蹤測成績.....	159

表 7-2 實驗組及對照組後測及追蹤測 <i>t</i> 檢定結果.....	160
表 7-3 實驗組及對照組追蹤測 <i>t</i> 檢定結果.....	160
表 7-4 實驗組與對照組追蹤測問卷動詞顯著性檢定結果.....	165
表 7-5 實驗組與對照組四個動詞後測及追蹤測檢定結果.....	169
表 7-6 實驗組與對照組心理動詞誤代筆數.....	173



圖目錄

圖 2-1 訊息處理階段圖示.....	17
圖 3-1 「知道類」心理思維動詞語義關聯.....	67
圖 3-2 「知道類」心理動詞關係圖.....	68
圖 4-1 課程註解範例.....	80
圖 4-2 實際教學情況一.....	81
圖 4-3 學生分組討論實況一.....	82
圖 4-4 「知道類」心理思維動詞近義詞圖網.....	87
圖 4-5 近義詞圖網教學第一部份.....	88
圖 4-6 註解板書範例.....	89
圖 4-7 實際教學情況二.....	89
圖 4-8 實際教學情況三.....	90
圖 4-9 學生分組討論實況二.....	91
圖 4-10 學生分組討論實況三.....	95
圖 4-11 近義詞句法搭配圖.....	95
圖 4-12 教學實驗第四天實驗組受試者留念.....	99
圖 4-13 研究流程圖.....	113
圖 5-1 四個知道類心理動詞前測平均.....	119
圖 5-2 前測各組題型成績.....	125
圖 5-3 前測單句選擇題錯誤人數.....	126
圖 5-4 前測篇章選擇題錯誤人數.....	127
圖 6-1 四個知道類心理動詞後測平均.....	141
圖 6-2 實驗組四個動詞前後測比較.....	144
圖 6-3 對照組四個動詞前後測比較.....	144
圖 6-4 後測各組題型成績.....	148

圖 6-5 後測單句選擇題錯誤人數.....	150
圖 6-6 後測篇章選擇題錯誤人數.....	151
圖 7-1 四個知道類心理動詞追蹤測平均.....	163
圖 7-2 實驗組知道類心理動詞三次測驗比較.....	167
圖 7-3 對照組知道類心理動詞三次測驗比較.....	167
圖 7-4 追蹤測各組題型成績.....	171
圖 7-5 追蹤測單句選擇題錯誤人數.....	172
圖 7-6 追蹤測篇章選擇題錯誤人數.....	173



第一章

前言

1.1 研究動機

「詞彙」在學習華語過程中是相當重要的一環，蔡美智（2010）認為第二語言的學習到了中高級程度，詞彙的重要性已經大於語法，是能準確表達意思的關鍵，其中，對外籍學生來說，又以「近義詞」辨析為一學習難點（劉縉 1997）。所謂「近義詞」，即指意義相近，但在用法上不能任意替換的一組詞（曹逢甫、李子瑄 2009）。曹逢甫、李子瑄（2009）指出，現代漢語中的「同義詞」可分出等義詞¹及近義詞，當中又以近義詞占同義詞之最大宗。而近義詞間之細微意義差異，主要表現在，分別是：詞義內涵、意義強弱與結構功能（曹逢甫、李子瑄 2009）。「語義內涵」是指詞義範圍、性質描述不同，「意義強弱」則是詞義表達有輕重之別，而「結構功能」則反映在句式部分。此外，近義詞在感情、語體色彩，以及搭配組合關係上亦存在細微差異（王卉 2014），而這些差異對於母語人士來說，是可以憑藉語感來判斷與使用，但對學習華語之外籍學生而言，這些細微差異往往就是出現偏誤之關鍵；劉縉（1997）提及，收集英國杜倫大學畢業生考卷的 210 個偏誤中，詞彙偏誤占了 66%，當中又有 33% 為近義詞偏誤；祖人植（1999）由中高級程度華語學習者之詞彙偏誤中發現，外籍學生主要學習難點在於近義詞的混淆，特別又以動詞出現偏誤之比例為最高；蔡美智等（2006）之研究中亦提出，近義詞之教學與學習有一定的難點，其中，語義區隔不明即為因素之一。由此可見，當外籍學生詞彙量越多，對於近義詞間在不同語境下的不同用法，越容易混淆，華語教師必須清楚辨析出近義詞組間之異同（劉縉 1997；洪瑋婷 2010），有鑑於此，對於近義詞詞義辨析之研究也就相對地重要。而在實際教學過程中，也確實發現外籍學生在近義詞部分出現偏誤率相當高，如例²（1）、（2）：

¹曹逢甫、李子瑄（2009）指出，等義詞即意義完全相同，用法及功能相同且能相互替換的詞。

²以下偏誤句出自於國立政治大學華語文中心外籍學生作業。

(1) *我以為這件事不是我們的錯誤，所以他說沒有道理的話。

(2) *他是我的新朋友，我認識他的名字。

上例(1)中，學生要表達的是自己的想法，故應用「認為」而非「以為」，在例

(2)中則是該用「知道」，學生之所以出現偏誤，其原因之一在於對近義詞之語義辨識不清，又如例(3)、(4)：

(3) *我想最近的天氣很冷。

(4) *發生這樣的事，我們覺得很抱歉，也謝謝你的了解。

在例(3)、(4)中，學生應用「覺得」卻使用了「想」，同樣是受到近義詞語義影響而出現偏誤，至於例(4)，則是應使用「理解」，學生因「了解」與「理解」同為近義詞，且具有共同詞素，故在對二詞掌握不完全之情況下出現偏誤。換言之，外籍學生在面對近義詞時，之所以會出現偏誤，除了是受到語義相近卻未能掌握之故外，亦可能如例(4)所示，近義詞組間有共同詞素，亦可能是受到教材或辭典釋義影響，如「明白」及「知道」，在辭典上皆有 *to understand* 之解釋，學生若不能分辨當中之異同，在使用時就可能會出現語義上的偏誤。由此可見，近義詞在教學及學習上皆為一大難點，因此，在華語教學過程中，近義詞必然是不可忽視的一環。

近義詞辨析方面也隨著相關研究增加，有了不同面向的發展。就目前所見之華語近義詞辨析相關文獻，大致可分為以下幾類。第一類是以具有同詞素之近義詞為研究對象，如：從「依」、「據」、「依據」談華語教學(吳佩晏、鄭縈 2011)、比較「經過」、「通過」、「透過」(謝庭郁 2014)、探討「增長」、「增加」及「增添」之差異(江羽 2016)、對比「災難」及「災害」(丁宇婷 2017)、討論「怕」、「害怕」、「可怕」、「恐怕」之語義(吳品嬋、陳純音 2019)等等；第二類則是擴大辨析範圍，直接以某類詞語進行辨析，如：「暫時」類近義詞研究與華語教學(崔亞新 2014)、「大」類近義詞對比分析(趙雨楠 2017)、「高興」類近義詞研究(李詩敏、林慶隆 2018)…等；第三類則是不具相同詞素之近義詞研究，如：「造成」、「形成」、「引起」、「導致」之語義辨析(林靚曄 2013)。除了詞義辨

析之研究外，亦有針對不同程度或不同國籍之外籍學生所進行之近義詞教學研究，以某一程度之近義詞教學的有：研究中級華語近義詞教學（詹頌 2010）、初級程度近義詞之教學方法（高羽琪 2016）、初級程度近義詞課堂教學（于江彥 2016）、中高級學生近義詞習得與學習策略（呂晨 2016）；以不同國籍學生之偏誤為研究者則如：韓國學生近義詞偏誤分析（鄭惠美 2013；馬金榮 2013）、中高級泰國學生近義詞偏誤分析（陳松青 2013）等等；另外亦有由學習策略著手之研究，如：蔡美智（2010）探討近義詞辨識難易度與學習策略之研究。然而，對近義詞辨析雖有以某一類詞所進行之研究，卻未有一個更廣、更完整的一組近義詞之研究。

另一方面，由例（1）至例（4）可以發現，出現偏誤之近義詞皆屬心理動詞。所謂「心理動詞」，即為「表示心理狀態之動詞」，大多數學者都同意，最早是由馬建忠《馬氏文通》（1898）中所提出的，「凡動字記內情所發之行者，如『恐』、『懼』、『敢』、『怒』、『願』、『慾』之類，則後有散動以承之者，常也」中，便明白指出，所謂心理動詞，即為一種心理活動，而後需有動詞作為賓語，這裡不但定義了心理動詞，同時也提出心理動詞之語法特點，可說是心理動詞的最早論述。《馬氏文通》（1898）中提出「心理動詞」一詞與其概念後，許多語法書也在動詞部分，依據其意義再分類，如：黎錦熙（1959）將表經驗過程（思想、感覺、表現方面）的外動詞、表情意作用（情感、意志方面）的外動詞及表情意作用的內動詞³（如：喜歡、高興）皆劃分為表「心理活動」之動詞。然而，到此階段，心理動詞都還是附屬於動詞之下之一類，且未明確被視為是一類別。直到呂叔湘（1942）將動詞分為活動動詞（如：來、去）、心理活動動詞（如：想、愛）、不很活動動詞（如：生、睡）、算不上活動的動詞（如：為、有），才算是最明確將心理動詞獨立列出來為一類（文雅麗 2007），至此之後，語法專書或教材雖仍是將心理動詞歸於動詞下之其中一類來討論，但多數都會根據意義將「表心理活動的動詞」鑑別出來再

³ 黎錦熙（1924）將動詞分為外動詞、內動詞、同動詞、助動詞四大類，其中，外動詞及內動詞皆列有表情意作用之動詞在內。

討論，且對其語法特徵也有更進一步的認識，換言之，雖然心理動詞在語法書或相關教材中，仍是動詞中的一小類，但也慢慢地受到大家注意及討論，然而，即便如此，在這個階段對「何謂心理動詞」，仍未有明確的定義及說明且對心理動詞的認識仍是處於較粗淺的程度，亦無專門之論述，但可以確定的是，凡是表示心理活動之動詞，皆可被劃分為心理動詞。而後，隨著語法研究逐漸深入、成熟，部分研究也開始獨立討論心理動詞。而對心理動詞的分類，由目前所見之文獻大致可分為三大方向，分別為「由語義角度分類」、「由句法角度分類」，以及「結合語義及句法」。將心理動詞同時以語義及句法方式進行分類，雖可顧及語義和語法相關問題，但由前人之分類可以發現，其分類結果更為繁複瑣碎，即使由兩個方面著手來分析，卻未解決兩方面不足之處，以致於其所分出之類別更多，同一類心理動詞彼此間又因句型或所帶賓語等等不同而又再細分出更多小類，非但不能聚焦，反而更為複雜難懂。然而，不論是從哪個方面著手，在心理動詞分類上，大致皆可分出至少「與大腦活動相關」、「與心理抽象感受相關」兩大類。

既然心理動詞是用以表心理活動，相較於其他動作動詞，必然較為抽象，且由華語八千詞⁴中可以發現，心理動詞數量相當龐大，意即外籍學生在學習華語之過程中，隨著程度越高，學到的心理動詞亦會隨之增加，另外，如前所述，祖人植（1999）認為近義詞偏誤中，又以動詞為最多，基於上述幾點，本研究遂以中級程度之外籍學生為教學觀測對象，利用半年時間記錄學生在心理動詞近義詞方面之習得情況與順序。

⁴ 「華語八千詞表」原是張莉萍 2003 年至 2004 年國科會研究計畫成果，現階段版本確立了各等級詞彙內容與詞彙量，並調整詞性標記方式。詞彙參考來源包括：國際中文教學大綱中所列詞彙、常用華語教材、中研院平衡語料庫、TOCFL 學習者語料庫詞頻詞表。

1.2 研究背景

1.2.1 第二語言教學

1960 年以來，第二語言教學法逐漸出現不同派別，當中主要以兩個派別最為人重視，分別是「行為學派」與「認知學派」(葉德明 2002)，前者認為「刺激-反應」，即指受到刺激就會有反應，因此，該學派主張反覆機械式操練即可產生語言；後者則是主張人類是靠著認知來學習，僅是口語操練是不能學得好。葉德明(2002)認為第二語言教學應以認知學派為主，行為學派為輔，始能達到最佳效果。

目前用於第二語言之教學方法，以下列幾種較為常見，分別是：直接教學法(The Direct Method)、自然教學法(The Nature Approach)、溝通導向教學法(The Communicative Approach)、整體行動反應法(The Physical Response Method)、文法翻譯法(The Grammar Translation Method)、默示教學法(Silent Way)、視聽語言教學法(Audio-Lingual Method)、團體練習教學法(Community Language Learning)…等，舒兆民(2016)將常見的語言教學法分為「行為主義學派」、「認知心理學派」、「交際社會學派」三大類，「行為主義學派」包含了聽說教學法、直接教學法…等；「認知心理學派」強調學習者本身的學習心理歷程，自然教學法、默示教學法皆屬此類；至於「交際社會學派」主要強調溝通能力，因此，溝通導向教學法、團體練習法即屬於此類。由上可知，在第二語言教學過程中能運用的教學法相當多，教師得視其目標及教學內容彈性運用(葉德明 2002)。

1.2.2 語義網路

語義網路(Semantic Network)最早是由美國心理學家 Quillian 所提出，是一種由點(vertex)與線(edge)所構成之網狀結構，是一種表達知識的模式(Sowa 1992)，其概念最早用於研究人類的聯想記憶，亦用於語義方面，也就是利用概念及語義表達知識，網絡中的「節點」及代表概念，節點與節點之連結則表示彼此的關係。而 Simmons 及 Slocum 首先將其用於自然語言理解系統(邵曉霞 2007)。使用語義網路的優點在於，它能客觀地表現人類對客觀事物的認識，將

屬性與概念間之關係簡明地表現出來，亦符合人類之思維習慣（邵曉霞 2007）。人類對於已習得之詞彙，即是以語義網路形式儲存於大腦中，每個詞彙就是一個節點，節點與節點間透過語義進行連結，當新詞彙進入語義網路時，便會利用語義關係與其他節點連結，換言之，由其中一個節點，加上其他概念，則可連結至另一個語義相關之詞彙，而這也可將人類思維方式呈現出來。

1.2.3 習得順序

「語言監控模式」(Monitor Model)由 Krashen(1977a)所提出，Ellis(1985a)認為該理論為當時最為全面之第二語言習得理論。「語言監控理論」包括了「五個中心假說」，分別為：「習得-學習假說」(Acquisition-learning Hypothesis)、「語言監控假說」(Monitor Hypothesis)、「情感過濾假說」(Affective Filter Hypothesis)、「自然習得順序假說」(Nature Order Hypothesis)及「語言輸入假說」(Input Hypothesis)。其中，「自然習得順序」指的是兒童在習得母語規則時會遵循相似的順序，有些結構較早掌握，有些則相對較晚。「自然習得順序假說」主張第二語言學習者在學習過程中也存在自然習得順序，即使學習者之母語、文化背景不同，但習得順序卻是非常相似的。第二語言習得順序之研究主要有兩方面：其一為學習者習得某個語言項目時所經歷之動態發展過程 (the sequence of acquisition)，即指學習者從「零」到「完全」掌握的習得漸進過程。其二為學習者習得多個語言項目之次序 (the order of acquisition)，有些語言項目較早習得，有些則相反（王建勤 2014）。

1.2.4 偏誤分析

對比分析理論是針對對學習者之母語與目標語進行比較，用以預測學生可能出現的偏誤，但這樣的方式卻忽略了學習者本身的因素。在這樣的背景下便有了偏誤分析。偏誤分析是要將學習者出現錯誤之處記錄下來，並加以分析，瞭解學生為何出現偏誤後，在教學過程中加以預防。與對比分析不同之處在於，偏誤分

析並非著重於學習者之母語或目標語之語言規則，而是藉由分析學習者之偏誤來分析其習得機制，也證明了「母語負轉移」並非造成偏誤之主要原因（王建勤 2014）。偏誤分析亦有其侷限，首先，偏誤分析只針對學習者出現偏誤之語料，卻也忽略了學習者正確的部分。另一方面，偏誤分析之縱向研究相對較少，對學習者之習得過程未能完整了解。此外，學習對於語言困難之項目會採取迴避策略，偏誤分析便無法收集到這方面的偏誤語料。

1.3 研究議題

由動詞中界定出一類「心理動詞」後，對於心理動詞之分類，各家由不同角度切入，而有不同之分類結果，然而，不論分類之細項為何，必然會有一類用以表達「大腦理性活動」之心理動詞，本研究將其稱之為「心理思維動詞」。另一方面，基於外籍學生於華語學習過程中，近義詞之掌握、使用往往成為難點，故本研究將以「心理思維動詞」之近義詞為主要研究詞彙，將其依據認知過程予以分類後，對中級程度之外籍學生進行教學，以了解其習得情況。據此，本研究之詳細研究議題如下：

- 第一，「知道類」心理思維動詞近義詞之語義、搭配及句法使用關聯，以及以語義網圖呈現之形式為何？
- 第二，四個心理思維動詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之習得順序為何？
- 第三，使用本研究設計之教學方法及語義網圖後，對「知道類」近義詞組之整體及個別之心理動詞習得是否會改變？
- 第四，使用本研究設計之教學方法及語義網圖教學後之持續效應如何？

1.4 研究重要性

「近義詞」是外籍學生學習詞彙時常會碰到的問題，如 1.1 所述，華語近義詞相關研究多是以一組二至四個近義詞來進行語義辨析，心理思維動詞近義詞之研究亦是如此，多是選取幾個具有相同詞素之近義詞來比較，然而，目前並無近

義詞相關研究是將整組心理思維動詞近義詞分類後，再辨析各組詞義。本研究之重要性之一，便是為心理思維動詞近義詞建立其語義網路，並應用於教學上。

另一方面，認知心理學將人類的思維過程由簡單到複雜分為幾個階段⁵，那麼，其相對應之心理思維動詞近義詞之習得順序是否亦呼應思維過程？如此議題仍未見有相關文獻探討，本研究以六個月時間對中級程度之學生進行近義詞教學與測驗，了解其習得順序，以供未來在教材之詞彙編排部分之參考。

此外，在近義詞教學之相關研究方面，大部分研究僅是提出「建議」，並未實際應用於課堂教學中，本研究將以六個月時間於課堂中實際教學，並記錄下學生習得過程及狀況，以供未來第一線華語教師進行近義詞教學時使用。

整體來說，與其他相關研究之不同處在於，本研究為各組心理思維動詞之近義詞建構了語義網路。另外，本研究為一實證研究，並非僅提出「教學建議」，而是實際於第一線教學與記錄。

1.5 論文架構

本研究將要將「知道類」心理思維動詞進行分類，並探討近義詞組之習得相關議題，其架構如下：

第二章「文獻回顧」部分，將回顧前人對心理思維動詞近義詞之相關研究，包括對心理思維動詞分類與近義詞辨析之研究，以及外籍學生習得過程中所出現之偏誤類型。此外，亦回顧前人對心理思維動詞近義詞教學之相關研究與建議，以作為本研究參考之基礎。另一方面，本研究欲以第二語言教學法中之「溝通式教學法」(The Communicative Approach)為原則進行教學，故第二章也回顧了該教學法之相關文獻。第三章「知道類心理思維動詞研究」部分，主要就本研究探討之心理思維動詞字源討論、語義辨析、搭配限制及句法，並建構有助於教學之語

⁵ 「認知心理學」是記憶、理解、注意力...等心理過程的研究。Donald E.B. (1958) 提出的認知的訊息處理過程，就是認為人類的思考、推理過程，與電腦軟體的運作相似，也成為一個跨領域的認知科學。

義網圖，此外，也從「訊息處理理論」角度來看四個「知道類」心理思維動詞。第四章「研究設計」部分，則針對本研究之研究對象、研究素材、教學設計、實驗設計、研究流程加以說明。第五章「前測發現與討論」著眼於前測之成績分析與偏誤情形，並探討偏誤形成原因。第六章「後測發現與討論」則分析後測之成績分析與偏誤情形，同時討論心理思維動詞之習得情況。第七章「追蹤測發現與討論」亦在於分析追蹤測之成績與偏誤情形，以及心理思維動詞之延續效應。第八章為本論文之總結。



第二章

文獻回顧

本研究主要針對「知道類」心理思維動詞之近義詞組，進行語義辨析，並討論外籍學生對該組近義詞組之習得現象，同時提出教學方法及建議。對此，本章節將就近義詞語義辨析、「動詞語義表達模式理論」(MARVS)、「知道類」心理動詞語義辨析、偏誤研究，以及近義詞教學方法進行回顧。第一節主要回顧近義詞之辨析方式，藉此了解前人如何研究近義詞之語義區別；第二節著眼於回顧本研究所使用之「動詞語義表達模式」理論，及其相關應用；第三節則是針對「訊息處理理論」之討論；第四節回顧「知道類」心理思維動詞之近義詞辨析，以掌握其他研究之辨析結果；第五節則是「知道類」心理思維動詞之偏誤研究，回顧前人對外籍學生在習得過程中可能出現之偏誤類型與原因；第六節是就前人針對近義詞教學方法及實證之文獻進行討論，當中所提出之相關教學策略，亦可作為本研究實證部分之基礎；第七節則是本章總結，統整前六節回顧相關文獻之結論。

2.1 近義詞辨析研究

所謂「近義詞」，即指意義接近的幾個詞彙，它們具有共同的語義或語法特徵，也有部分不同，造成近義詞組中的詞彙有不同的語義及搭配限制。而隨著詞彙語意及認知語言學受到大家關注，近義詞之間的語義關聯及異同亦顯得重要。針對近義詞的語義辨析方法，也有不同理論及作法。語言學家索緒爾 (Ferdinand de Saussure) 認為要研究詞義，必須要透過「共時」(synchronic) 的比較，由詞彙的具體內容認識其抽象關係 (Saussure 1983)。在此結構主義的基礎上，德國學者特雷爾 (J.Trier) 提出「語義場理論」(The Theory of Semantic Field)，用以討論詞彙間的意義關係，也是現代語義學重要理論之一 (賈彥德 1986)。「語義場理論」認為詞彙是自成系統的，因此，詞彙的研究應該要找出詞彙間的關聯，做系統性的研究 (賈彥德 1992；邱湘雲 2012)，而具有共同語義特徵的詞彙聚合而

成的場域，即為「語義場」，其下又可再分「語義子場」，將這些有相互關聯的詞彙組織起來，便可構成一個詞彙集合，如：「身體動詞」語義場及可由「手部動詞」、「足部動詞」等等語義子場集合而成（邱湘雲 2012），該理論也為近義詞辨析提供了理論基礎（洪穎楠 2011）。語義場中的詞彙間具有相同或相似的語義特徵，但也有可區別詞義的特徵，此外，詞彙間的相互關係也有不同劃分結果，賈彥德（1992）參照 Leech(1981)《語義學》一書，將語義場劃分為七種類型¹。語義場理論運用了新的方法來分析詞義，突破傳統語義學的框架，然而，語義場是開放的，詞義的增加也使得語義場內的義位跟著增加，換句話說，這樣的劃分並不能概括全部的情況，也會出現詞義交叉跨類的現象，儘管如此，但還是使得語義分析更為細緻、深入。然而，部分學者仍認為，語義場理論在確立同義義場時，是以現有的辭典為依據，但現有的辭典是否正確則是存有疑慮（王彤偉 2009；洪穎楠 2011）。

另一個常見於近義詞辨析的方法，則是由結構主義學派所提出的「義素分析法」，也就是將詞彙的義項分解成義素的組合，主要是針對一組相關的詞語，進行系統性的詞義分析，由小到大逐漸擴大範圍，對比這些詞語之義素後，準確地找出詞彙兼具區別作用的語義特徵，如「父親」一詞，即包含有「男性」、「親屬」、「生育關係」等義素在內。義素分析必須要盡可能地簡化其義素，使其可辨識詞義，賈彥德（1986）即主張使用義素分析法來討論詞義。但值得注意的是，義素分析法的主觀性強，意即不同分析者對於一個詞語所分出之義素未必相同，如此一來，在對比近義詞時，便容易出現有不同義素的情況。

由 Fillmore(1968)所提出之格框架(Case Frame)概念為基礎，Minsky(1975)提出框架理論(Frame Theory)後，Fillmore(1982)確立了「框架語義學」(Frame Semantics)，這裡的框架即指「具體的知識結構或經驗的圖示化」(Fillmore 1986；洪穎楠 2011)。換句話說，為了理解詞語的意義，就必須要有一個概念，此概念

¹ 賈彥德（1986）所劃分出的七種語義場類型分別為：分類、順序、關係、反義、兩極、部分否定、同義語義場。

即為人腦對現實的具體圖示 (Petrucci 1996)。同意以框架語義學的概念來辨析近義詞之學者，主張語義與人的認知、知識背景、文化相關，說話者將同一事物置於不同框架中，故而形成近義詞，而近義詞之辨析便會刺激不同框架的元素，如：*land* 的框架隱性元素為 *sea*，而 *ground* 的隱性元素則為 *air* (Fillmore 1982；洪穎楠 2011)。利用框架語義學來辨析近義詞主要是以人類的認知為基礎，對於使用共同語言的人來說，使用框架來區別近義詞確實較容易掌握其細微不同，然而，如何判斷一個詞彙的框架，以及該詞彙具有多少元素等問題，也成為框架語義學的不足。

除上述三種辨析近義詞的方法外，張志毅、張慶雲 (1994) 提出九種方法²，董性茂 (1997) 則是提出八種方法³ (張少英 2013)。此外，也有從上下文語境考察其替換可能 (黃伯榮、廖序東 2007)，或由認知心理學角度、結構主義角度切入。整體而言，在近義辨析方法部分包括有核心詞辦法、實例歸納法、義素分析法詞素比較法等等十多種 (張少英 2013)。至於辨析角度方面，胡裕樹等 (1995) 認為可由三個角度著手，包括：詞義性質、用法、語體風格；符淮青 (2004)、黃伯榮、廖序東 (2007) 也提出可由意義、功能、色彩三方面來辨析 (張少英 2013)。

綜言之，對於近義詞之辨析方法，各家學者皆有其理論及方法，且皆提到由其屬性、詞素等更小的單位進行比較。然而，如上述所言，每種方法都各有其優劣，切入角度不同也使得近義詞相關研究顯得零散而無系統性。

2.2 動詞語意表達模式及其相關研究

辨析近義詞的方式有上節所提之義素分析法、語義場理論、框架理論...等，但每個方法都有其限制與不足，且未必適合用於分析中文的近義詞，因此，Huang 與 Ahrens (1999) 認為，為了表達詞彙語義，便需要一個語義屬性組合而成的架

² 張志毅、張慶雲 (1994) 所提出的有種方法分別為：核心詞辨析、憑藉語感、歸納用例結構分析、義素分析、詞素比較、反義詞對比、結構比較、構詞比較。

³ 董性茂 (1997) 所提出的八種方法為：核心詞辨析、詞素比較、反義對比、置換試驗、結構分析、實例歸納、來源追溯、義列整理。

構，首先提出「動詞語意表達模式」(Module-Attribute Representation of Verbal Semantics, MARVS)，強調詞彙語意之影響力，許多詞彙語意及語法之相關研究亦得出共同論點：「詞彙語意可預測、決定許多語法現象。」(Huang 與 Ahrens 1999)而句子中的核心動詞及其論元、其他附加成分之語意，可組合成該句子所表述之內容、事件，用以表達動詞義項之事件訊息結構。而後，黃居仁等(2000)將經過一再修正「動詞語意表達模式」的理論及方法進一步總結，進行實際分析及步驟。

一個動詞可以有一個以上的義項，每個義項皆有其事件訊息結構，而每一事件訊息結構之訊息又可分為兩個層面，分別是針對事件本身，以及事件之參與者。前者包括了由語意單位「事件模組」所組合而成的「事件類型」及其「特質屬性」；後者則有「事件參與角色」及「角色內部屬性」。

在「事件類型」部分，黃居仁等(2000)認為，所有事件皆由「過程」(Process)、「狀態」(State)、「階段」(Stage)、「瞬時」(Punctuality)、「端點」(Boundary)組合而成，而一個動詞所表現之類型也可以是多樣的。以上述五個事件類型將動詞分類後，可再進一步統整為三大類，分別是：僅有一個單純事件型態的「表示核心事件的動詞」、可同時指涉事件端點的「表示簡單事件的動詞」，以及可指涉過程或完成過程後狀態之「表示複合事件的動詞」。以此來進行動詞分類之意義可更精確地表達動詞的各種事件特性，目前多是以 Vendler (1957, 1967)的四種基本類型來進行動詞語意分類，而黃居仁(2000)等人之動詞語意表達分類又更為精細。

事件訊息結構的第一個層面除了上述之「事件類型」外，尚有描述事件特質之「特質屬性」，而文中所提到之類型有三類，分別是「控制」、「事實」及「處置」。當主事者可操控動作時，該動詞便具有「控制」之屬性；不能被否定的則有「事實」之特質；若是能使用中文特有的處置式，則該動詞便具有「處置」之屬性。

事件訊息結構之第二個層面談論的是參與事件之相關成分，首先提及的，便是事件之「參與角色」，每個角色都是一個基本論元、語意屬性，共有十四個，

分別是：主事者(agent)、受事者(theme)、對象(goal)、經驗者(experiencer)、接收者(receptient)、來源(source)、肇始者(causer)、地點(location)、範圍(range)、目標(target)、比較者(comparison)、事因(cause)、漸生題旨(invermental theme)、填位(locus)。上述的角色本身亦有其特性，根據主事者是否有行使動作之意圖來判斷是否具有「意志」此一角色內部屬性。

除了討論句子核心動詞之事件類型及角色外，黃居仁等(2000)亦討論了語意區分及詞義延伸，事件訊息結構之數目可決定動詞具有幾個意義，而時態、論元結構、論元類型的改變，則可觀察出其語意是如何進行改變的。

黃居仁等(2000)利用研究所得，結合相關理論，發展出適合分析動詞的系統，來解構決定句子內容句子之核心動詞，因詞彙語意可預測、決定一個句子中的許多語法現象，較常被採用的是 Vendler 以時態(aspect)所分出之四大類：「動作」(activity)、「狀態」(state)、「完成」(achievement)、「成就」(accomplishment)，相較於其他分類系統，這樣的分類更適用於中文，亦更為精細，有助於研究中文動詞之詞彙語意。

Liu 等人(1998)針對近義詞「投」、「擲」、「丟」、「扔」，以語料庫為本，利用「動詞語意表達模式」理論，區分四個動詞之路徑端點(Path-endpoint)及事件端點(Event-endpoint)。最後得出結果為，「投」、「擲」有指定的路徑端點，「投」受限於一個空間，而「擲」則為指定；另一方面，「丟」、「扔」則無指定路徑端點，其中，僅有「丟」集中於事件端點，體現結果用途。

巫宜靜和劉美君(2001)利用「動詞語意表達模式」來分析心理動詞「想」、「認為」、「以為」與「覺得」之語意與訊息表達，該組詞皆可用以表達對事物的看法，也常相互解釋，因此，該研究觀察該組心理動詞在中研院平衡語料庫中的語料，分別由它們的功能分佈、參與角色特性、搭配限制及語意表達模式來討論。在功能分佈方面，除了「認為」有少數名物化用法外，該組心理動詞在句中皆作述語。在參與角色方面，四個心理動詞皆須有兩個論元，其中，「覺得」所帶論元為「經驗者」(Experience)及終點(Goal)，另外三個心理動詞所帶論元則是

「主事者」(Agent)、「終點」(Goal)，且皆為[+有生]。此外，「認為」的主語還可以是[+見解] ([+opinion])、「權威」 ([+authority])。至於以「動詞語意表達模式」來分析這四個動詞，其結果則是「想」為表「過程」之動詞，「覺得」則為有啟始狀態之動詞，另外兩個動詞「以為」、「認為」則為均質狀態動詞。巫宜靜與劉美君(2001)同時也認為利用「動詞語意表達模式」能夠使近義詞組在語義、句法行為及語用上，獲得較為合理之解釋。

Chung 和 Kathleen (2008)則是利用中央研究院平衡語料庫的語料，同樣利用動詞語意表達模式來分析「擺」及「放」。該研究認為，動詞語義表達模式之架構結合了詞彙語意的分析假設；因此，以該模式架構在分析動詞語意時，更能直接呈現語意訊息，並連結到語法結構。經過語料分析，「擺」及「放」之語意區別主要在於操作的步驟不同。Chung 與 Kathleen 也提到「相互訊息值」(Mutual Information; MI)，意即「觀察共現詞彙」，亦可作為改善之方向。

洪嘉翻等(2011)是針對四個詞性相同的及物動詞「吃」、「玩」、「換」、「燒」，以動詞語義表達模式來檢視它們的詞義，辨析其特有或共有的事件結構。其分析結果顯示，四個及物動詞皆有「有界線的歷程⁴」，必須經過「起始」、「過程」及「終點」，所帶的兩個論元皆為「主事者」(Agent)與「目的」(Goal)，但四個及物動詞的「目的」在語意上並不相同。「吃」的目的在於「吸收營養」，「玩」的目的則是「得到愉快的心情」，而「換」與「燒」的目的分別為「更換」與「轉變」。洪嘉翻等(2011)的研究除了說明了四個及物動詞「吃」、「玩」、「換」、「燒」之共同點、事件結構，看出它們內部屬性之異，更證明了此模式可用於辨析動詞之事件結構、角色屬性，剖析其共同點及不同點，以區別相似動詞間之語義。

郭永松(2011)則是使用構式語法，並結合「動詞語義表達模式」理論來討論「看」、「看見」、「看到」及「看完」之語意區別。使用構式語法是因為詞彙語意結構反映人類認知的概念結構，同時也會對語法結構產生作用，然而，僅用構

⁴ 按洪(2011)文中所提，「有界線的歷程」即為 *Bounded Process*。

式語法並不能完整區別該組動詞之語意，因此，郭永松（2011）認為，此模式由「事件內部屬性」、「語意角色模組」、「語意角色內部屬性」來討論動詞語意，能更深入描述動詞語意細節。分析四個視覺感知動詞後，郭永松（2011）反而認為構式語法較動詞語義表達模式更有解釋力，因為動詞語義表達模式無法看出「看見」、「看到」及「看完」的語意區別，因此，構式語法對於該組詞彙之語法及語意關係的解釋更有幫助。然而，該研究探討的是視覺感知動詞「看」及其結合結果補語「到」、「完」、「見」所形成之「看到」、「看見」與「看完」，影響該組詞彙語意的應該是其所結合之結果補語，此為語法範疇，以構式語法的兩個特點：「象徵性（symbolicity）」及「圖式性（schematicity）」（郭永松 2011）來較易於區別其語意之不同。而動詞語義表達模式主要是在於區別語意接近之近義動詞，故以此來否定則較為不客觀。

「動詞語意表達模式」提出後，針對動詞的近義詞辨析研究也開始有一套可依循的標準。相較於其他辨析方法，如：義素分析法、語義框架等等，動詞語義表達模式在詞義辨析上的主觀性相對較弱，但也由前人研究可以發現，此模式較不適合用以分析同一動詞結合不同結果補語之近義詞組。

2.3 訊息處理理論

「心理學」主要用於研究人類或動物所表現出之心理現象，所涉及之領域包含了認知、情緒、行為等等，其中，「認知」即為人類個體對客觀世界、事物認識之信息加工過程。Neisser（1967）提出「認知」為感覺輸入之變換、解釋、儲存、使用等過程；Flavell（1977）則是將包含高層次之大腦功能的心智活動，如：記憶、推論、思考、判斷…等歸於「認知」；Glass（1985）更為全面地解釋「認知」之定義，即：所有心理能力，包括記憶、推理等等，組成一個複雜的心理系統，其綜合功能即為「認知」，「認知心理學」就是將人類認知過程視為一「訊息處理系統」，「訊息處理理論」（information-processing theory；又稱「信息加工理論」）即 60 年代後在此基礎上興起，用以解釋人類藉由感覺、注意、辨識、記憶

等等的心理活動來處理所接收到的資訊，將人腦比擬為電腦信息加工系統，對所獲取之信息進行一系列編碼、儲存、提取與輸出，換言之，人類在接受到外界的刺激後，便經由感官傳送至大腦，經由一系列加工過程後形成記憶，最後可供訊息提取或應用。蓋聶（Robert M. Gagné）於 1985 提出更為詳盡的記憶與學習模式，該模式認為，人類的接收器（receptor）接收到訊息後傳送至大腦做極短暫的停留，約不到 15 秒時間，此階段為「感覺記憶」（sensory memory），而後，大腦將引起注意的部分訊息儲存於「短期記憶區」（short-term memory），其他訊息則永久消失。「短期記憶」的訊息儲存時間也很短暫，雖然如此，但一旦進入短期記憶區，亦表示大腦中已有該訊息之印象，並不代表人類的大腦可以進行「記憶」功能。而「短期記憶區」的訊息還需經過「解碼」過程，轉換成更細緻的圖像或意義後，也與過去的經驗或知識相結合後，始能進入「長期記憶區」（long-term memory），「編碼過程」也是大腦對於訊息處理相當重要的階段。該理論亦因不同觀點，過程略有不同，張忠仁（1991）認為訊息經由感官刺激進入大腦後，經由編碼再轉入短期記憶；戴煒棟與劉春燕（2004）討論信息加工學習論時亦提及訊息加工的三個階段，分別是感官系統的刺激、注意、編碼、信息儲存及提取；劉紅敏（2009）則說到人腦有對信息接收、儲存、編碼、轉換、回收、傳遞的功能。

由上述說法可以發現，對於訊息處理過程普遍認為是由接收器輸入訊息，經過刺激、注意後進行信息轉換，信息到了大腦後，必須先經過編碼，才能成為長期記憶，如下圖 2-1⁵所示：

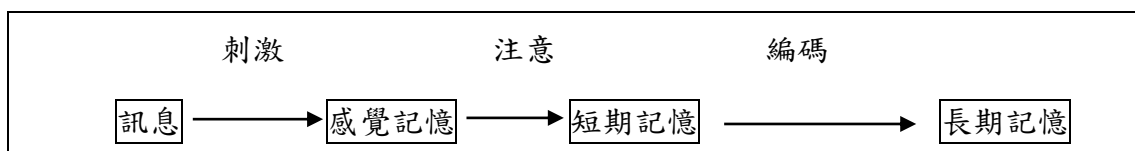


圖 2-1 訊息處理階段圖示

心理思維動詞主要作用於人類大腦內，其中亦包括「知道類」心理思維動詞，故本研究將根據「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之語義，結合「訊息處理理論」，鎖定四個心理思維動詞之處理階段，以更深入掌握此組近義詞之語義關聯，並藉

⁵ 圖片來源為研究者繪製。

由實證研究來印證處理階段之先後及程度，與外籍學生之習得順序有高度相關性。

2.4 「知道類」心理思維動詞近義詞相關研究

心理動詞相關的研究，除了為其定義、劃分範圍、進行分類外，也開始針對同類心理動詞中之詞義接近者進行辨析比較，因為只有大方向的分類並不足夠，在各類項中亦有許多近義詞、多義詞等語義問題。針對本研究所要討論的「知道類」心理思維動詞，前人亦有相關研究。

賴淑芬(2008)鎖定其中一組表「認知」概念之動詞「懂、知道、明白、清楚、了解、理解、曉得」，由五個方面來進行討論，分別是：語意內涵及內部結構、句法功能比較、論元結構及動貌搭配、語境/語用/風格體裁與語義的關係、句法功能與語意特徵的介面，以掌握該組近義詞之意義與用法。首先，分析該組詞彙之內部結構，「知道」、「理解」為動賓式，「明白」、「清楚」、「了解」為並列式，「曉得」為一動補式，此外，七個動詞皆可用「不」來否定，亦皆可構成正反問句，但僅有「明白」、「清楚」可重疊或插入其他成分，如：不明不白、清清楚楚。在句法功能方面，七個動詞在句中皆可充當謂語，「懂」、「明白」、「清楚」亦可作為補語，當中又以「懂」比例最高。另外，「了解」、「理解」之名物化用法也較其他詞常出現。而與動貌標誌搭配方面，除「曉得」後未見接「了」、「著」、「過」之用法外，其他動詞後皆可帶「了」。此外，由於七個動詞皆可做為狀態句賓動詞(VK)，因此在論元結構部分，該研究列出之動詞皆須有兩個論元：經驗者(Experiencer)及客體(Theme)，至於七個動詞最常搭配之左右詞項分別為副詞及句子之中斷、結尾。另一方面，該文也討論了七個認知動詞的語義特徵，其結果發現，它們有共同的語義特徵，即[+intentional](意圖控制)，換言之，七個認知動詞皆可與能願動詞搭配，而除了「曉得」一詞為[-change-of-state](狀態改變)、[-gradable](程度比較)，其他六個認知動詞皆為[+change-of-state]、[+gradable]。

楊咪(2014)將心理動詞依據其意義分組進行上下位關係分析，區分出同組心理動詞之間的關係。所謂「上下位關係」，即指同一小類之心理動詞在語義

上會有其相似處，但又並非完全相同，有鑑於此，再將同一類語義之心理動詞分出其上下位語義關係，這是由於在同一語義場中也會有不同層次，上位詞之義素必然也會為下位詞所有，下位詞亦會帶有一些上位詞所沒有之義素，也就形成了所謂的「上下位語義場」。以此分析法為基礎，該研究將心理動詞分為「意願類心理動詞」、「情感類心理動詞」⁶及「認知類心理動詞」。在「認知類心理動詞」方面，以上下位關係來看，則是以「知道」作為上位詞，「認識」、「熟悉」、「曉得」、「明白」、「了解」則為其下位詞。

李芳筑(2015)則是選取「知道」、「了解」、「明白」、「理解」、「清楚」、「了解」、「懂」為研究範圍，透過詞頻統計將該組近義詞排序，並將七個動詞分為「知道/曉得」、「了解/理解」、「明白/清楚」、「懂」四大類，搭配語料庫分析，提出近義詞組之表義特徵，找出各類別間的共同及不同性。最後則是針對《新版實用視聽華語》進行分析，同時提出教學方法及相關建議。

趙紫薇(2017)取「知道」、「明白」二詞進行比較，由於此二詞皆有「懂」、「了解」、「曉得」之意，故容易造成外籍學生學習時出現混淆。「明白」及「知道」二者皆具有「曉得」、「知曉」之義，故在此義時可互訓，但當「明白」用以表達「清楚」、「明確」時，則不可替換為「知道」一詞，因為「知道」並不具此語義。此外，「明白」可以用以表達「對一件事深入、透徹地了解」，但「知道」則是「表面上」的，故兩者在語義特徵方面亦不相同。在語用特徵方面，「知道」及「明白」皆可用於陳述句、疑問句、感嘆句、祈使句，其中又以陳述句與疑問句最多。另一方面，在一般對話問答中，以「知道」回答多於以「明白」回應，換言之，「明白」較為書面，而「知道」則較為口語。

在語用方面，張盈盈(2012)則是以「知道類」心理動詞進行多角度之辨析，其比較之心理動詞有：知道、明白、理解、認識、曉得、領悟。在語義方面，「知道、曉得、認識」語義側重點較為接近，皆側重「知道」、「懂得」，而語義概括

⁶ 楊咪(2014)中所提出之「情感類心理動詞」上下位關係，因該類不屬本研究之範圍。故這裡不列出。

範圍以「知道」最大，泛指一切，故使用範圍亦廣，「曉得」、「理解」著重理解，「曉得」多用於道理方面，而「理解」則是針對問題，至於「認識」，則多用於對語言文字方面。

總結前人對「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之辨析結果，大致有以下三點：

1. 以句法角度來看，四個動詞皆可以能願動詞搭配；而從構詞角度來看，「知道」為動賓式，「明白」、「了解」為並列式(賴淑芬 2008)。
2. 四個動詞皆為[+change-of-state] (狀態改變) (賴淑芬 2008)。
3. 四個心理動詞中，以「知道」語義範圍最大，位居上位詞，是最表面的，而「明白」則相對較為深入。(張盈盈 2012；楊咪 2014；趙紫薇 2017)

針對心理思維動詞之近義詞辨析研究，前人已有相當數量的討論，亦運用了不同方法來討論，但由目前的文獻看來，多是集中在大範圍的心理動詞討論，抑或是從中選取數個心理動詞來研究，而較常見的則有「感覺類」心理動詞，如：感覺、覺得、感到，也有「思考類」心理動詞，如：「想」、「認為」、「考慮」，但針對「知道類」心理動詞的近義詞辨析研究就則較少見，亦較少深入討論。另一方面，就上述包括「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之近義詞辨析研究，多是就近義詞的個別比較，抑或是拆分為幾個小組進行比較。整體來看，前人對於包含「知道類」心理思維動詞在內的近義詞辨析研究，仍呈現較為零散、動詞間連結性亦不甚明確。

2.5 心理思維動詞偏誤相關研究

心理動詞中的近義詞或多義詞由於語義、概念接近，抑或是受到教材翻譯影響，往往會造成外籍學生在使用時，因對詞義認識不夠全面、完整而出現偏誤。為能掌握外籍學生在習得心理動詞近義詞方面所會出現之偏誤類型，相關研究便鎖定外籍學生進行討論，找出他們會出現的偏誤類型，以及造成偏誤的原因。綜觀目前對於心理動詞偏誤分析的研究，大致可分為兩大類型：第一，以某一母語為主要研究對象，針對所有心理動詞進行偏誤研究，如：劉博(2008)以韓籍高

中學生為研究對象，由《漢語詞彙等級大綱》中選定 65 個心理動詞⁷，利用北京語言大學「漢語中介語語料庫」中的中介語語料及學生課堂的練習、作文來分析韓國學生在心理動詞方面所可能出現之詞語及句法搭配偏誤；丁國雲（2009）以問卷調查法，由近義詞「知道」、「認識」之語內、語際對比，討論日、泰籍學生在習得過程中，受其母語轉移影響的情形。研究結果發現，由於受試者母語與目標語之分化程度不同，習得情形也不同。對泰籍學生來說，「知道」、「認識」在其母語中皆有相對應之字，但對日籍學生來說，因日語中「知道」、「認識」兩個詞為同形，故日籍學生在習得上，受到母語影響的程度較泰籍學生高。隨後便以《實用視聽華語》設計為依據來設計教案，並提出教學建議；陳氏和（2012）以越南學生為觀察對象，探討其在心理動詞使用上所可能出現之偏誤並進行深入研究，並探討偏誤出現的原因；陳月華（2012）利用問卷調查中文學習時間約一至三年的泰籍高中生學生在心理動詞方面的使用情況；楊佳（2013）則是以利用北京語言大學漢語水平考試動態作文語料庫中的語料，找出韓國學生使用時會出現偏誤之 156 個心理動詞⁸，再進一步分析韓國學生會出現之偏誤；張勇（2015）自行設定 65 個心理動詞利用北京語言大學的「漢語水平考試動態作文語料庫」、暨南大學「留學生書面語語料庫」與泰籍留學生課堂和作業語料，整理出母語為泰語的學生在 65 個心理動詞使用上所出現的偏誤類型；董書曉（2017）由漢語水平考試詞彙大綱中列出 69 個心理動詞，並將其分為「認知類」、「判斷類」、「思維類」及「情感類」⁹，同樣也是利用北京語言大學「漢語水平考試動態作文語料庫」

⁷ 此 65 個心理動詞為：愛、愛好、愛護、愛惜、擔心、惦記、懂、反對、感動、感激、感謝、關心、害怕、恨、懷念、懷疑、歡迎、計較、理解、瞭解、埋怨、滿意、明白、盼望、怕、佩服、期待、熱愛、熟悉、討厭、同情、喜歡、嫌、羨慕、相信、想、想念、欣賞、操心、崇拜、照顧、支持、重視、注意、尊敬、尊重、希望、警惕、失望、打算、感到、估計、覺得、考慮、期望、認為、推測、以為、決定、感覺、記得、決心、忘記、決定。

⁸ 156 個心理動詞中，有 91 個心理狀態動詞及 65 個心理思維動詞，其中，思維動詞包括了：感到、感受、覺察、覺、意識、自覺、反省、考慮、設想、試圖、思考、思想、想、著想、想像、估計、算、預測、得知、懂、覺悟、理解、了解、領略、明白、明知、清楚、認識、體會、醒悟、知、知道、知悉、回顧、回想、記、記得、記憶、忘、忘記、相信、自信、反對、認同、同意、贊成、顧忌、忽略、留神、小心、注意、當、感覺、決定、決心、明確、確定、認定、認為、以為。

⁹ 四大類中，與心理思維動詞相關者為「認知類」、「思維類」及「判斷類」，「情感類」因於本研究無關，故不加以說明。

之偏誤語料進行討論，針對語料庫中由母語為日語的學生所寫出之偏誤句來分析整理。

上述研究皆屬以母語進行分類，以特定母語之外籍學生來討論偏誤類型，其偏誤類型多為誤加、誤代、遺漏三大類，然而，上述研究皆是以心理動詞為範圍，直接分析學生作業、考試，並非鎖定心理動詞中的某一類，而直接以作業、考試來探討，也難看出學生之習得軌跡。

第二類偏誤分析則是不區分外籍學生之母語，以語義相近之詞語來討論偏誤類型，其中針對「知道類」心理思維動詞，抑或是研究中提及該類心理思維動詞之相關研究如下：

王好詩(2015)以《漢語水平考試詞彙等級大綱》中的90個心理動詞為主，檢索北京語言大學「漢語水平考試動態作文語料庫」，以725例相關偏誤進行分析，將其偏誤分為四大類：誤代、誤加、遺漏、錯序，其中以「誤代」數量最多，有664例，比例為91.5%，其次為「誤加」，再來則為「遺漏」及「錯序」，「誤加」及「遺漏」比例接近，前者為4.6%，後者為3.2%。「誤代」意即使用了錯誤的另一個詞語，又可再分為「心理動詞與心理動詞誤代」及「心理動詞與非心理動詞誤代」兩種，見下例(5)¹⁰：

(5) *母親的態度讓我了解自己的錯。(了解→明白)

「誤加」方面，則有「在句中重複使用同一動詞」、「同時使用兩個動詞」，至於「遺漏」，其情形包括了「心理動詞單用時遺漏」、「與其他動詞同時使用時遺漏」以及「複雜句子結構中遺漏」。至於偏誤發生的原因，該文中提出有「母語的影響」、「目的語的影響」及「教學因素的影響」。王好詩(2015)利用語料庫中的偏誤例句整理出外籍學生在心理動詞使用時的偏誤，其中「誤代」是發生比例最高，但僅以語料庫中的例句來分析並不完全客觀。

曹婷婷(2016)統整出「知道」、「了解」二詞之語義及語法特徵後，利用漢

¹⁰ 例(5)摘自王好詩(2015)。

語水平考試動態作文語料庫、北京大學中國語言學研究中心語料庫，鎖定中高級程度學生，歸納出該程度學生在學習「知道」、「了解」時所出現的偏誤類型，包括遺漏、誤加、誤代及錯序四類型，其中，誤代發生率較其他偏誤類型高，且「了解」出現偏誤筆數亦多於「知道」。此外，該研究亦提出，外籍學生之所以會出現偏誤，原因與學習者的學習策略、母語影響，以及目的語的規則泛化有關。曹婷婷（2016）之研究雖指出中高級程度所會出現的偏誤類型及原因，但語料同樣是取自語料庫，且僅比較兩個心理思維動詞，無法更全面性地討論偏誤相關議題。

陳昕蓓（2017）以韓籍學生為例，針對「懂」、「知道」、「明白」三個心理動詞，利用漢語水平考試動態作文語料庫及韓國學生使用情況，將偏誤分為詞語偏誤及搭配偏誤兩種。屬於詞語偏誤的偏誤類型有遺漏、誤用及錯序，其中又以誤用偏誤出現頻率最高，至於遺漏及錯序的情形僅出現在「知道」、「懂」二詞上，「明白」反而未見有此二種情形；而搭配偏誤部分，又可再分為與賓語有關、與助詞有關，以及與主語有關的偏誤，與主語有關的偏誤情形僅出現在「知道」一詞。整體看來，「知道」、「懂」、「明白」在搭配方面，出現與助詞有關的偏誤居多。

上述偏誤類型研究並未特別以某一母語的學生為調查對象，其結果發現，偏誤類型皆有「誤代」、「誤加」兩類，但若是以語料庫中出現的偏誤句來看，則還有「遺漏」與「錯序」。值得注意的是，這些研究中討論的心理動詞範圍並不同，李郁瑜（2013）針對「想」、「考慮」、「認為」、「覺得」，王好詩（2015）以 90 個心理動詞為主，但其結果皆是以「誤代」比例最高。

由上述回顧可發現，心理動詞的偏誤類型分析，不論是以某一母語的外籍學生為研究對象，或是不分母語，鎖定一組近義詞來討論，其結果大致有「遺漏」、「誤代」、「誤加」，其中又以「誤代」發生機率最高。然而，以上針對某一母語所進行之研究，多是將所有心理動詞納入討論範圍，僅有少數研究鎖定心理動詞的其中一類，或是幾組同類的近義詞。另一方面，前人的研究除了以語料庫之偏誤語料為研究對象外，亦有取自外籍學生的作業語料，來源不一，且受試者或語

料來源的程度皆難以掌握。此外，目前針對外籍學生偏誤方面的研究多是以碩士論文居多，極少有正式施教後得出的客觀偏誤語料。有鑑於上述幾點偏誤研究之不足，本研究不以語料庫之語料來調查，而是直接以測驗問卷來收集、分析及討論外籍學生所會出現的偏誤類型，同時討論偏誤比例，以期找出更客觀的偏誤類型，並進一步探討「知道類」心理思維動詞之習得順序。

2.6 心理思維動詞近義詞教學法研究

由上節所討論之偏誤分析研究可發現，外籍學生在面對近義詞時，可能因對詞義掌握不夠全面，容易使他們誤以為可相互替代而出現語義、語用方面的偏誤，由此可見，在心理思維動詞的教學中，近義詞之辨析與教學亦有相當的重要性。

在詞彙教學方面，許多研究也著眼於「近義詞」之教學，提出相關教學策略，以供第一線教師使用。曾小紅（2005）認為將語義學相關理論及研究成果適當運用於詞彙教學上，將可協助學生理解並記憶詞彙。首先，在語義場理論方面，曾小紅認為主要是以語義「上下義關係」¹¹為核心，教師於教學時可自教材中選取數個上義詞或下義詞，並於課堂上解釋說明，學生的詞彙量也會因此而擴展，亦可有複習、鞏固之作用。「語義特徵分析」是以語義場理論為基礎，將一個詞彙的詞義分析到最終成分，以相互對比，由於對詞義之分析深入至微觀層次，對於近義詞教學亦有相當大的幫助透過分析讓學生掌握詞彙之「概念意義」(denotation)、內涵意義(connotation)及詞項搭配(connotation)。

洪煒（2013）則以實驗證明「發現式教學模式」所獲得之成效高於「接受式教學模式」，且效果亦能維持較長時間，這是因為「發現式教學模式」有相當高之投入量，刺激了大腦的深層加工機制，而使信息得以長時記憶，讓學生能將近義詞之習得效果維持較長時間。根據 Pienemann (1984)所提出之論點，認為外語

¹¹ 曾小紅（2005）提及，所謂「上下義關係」，指的是詞義之間縱向之聚合關係(paradigmatic relations)，也就是詞義之「類概念」(genus)與「概念」(species)彼此會形成上下義關係(hoponym)，其中，上義詞之意義包含了下義詞。

習得會受到學習者對語言之認知及處理能力限制，而有一定的順序。張小玲(2016)則認為，利用情境教學法來教授近義詞，將有助於學習者區別近義詞間的詞義異同，亦可提高學習者的交際能力，並消除文化障礙，但實驗結果說明教師使用情境教學法時，若是語境設置不夠完整，教學成效便不明顯。然而，以上教學策略皆是以「近義詞」為主，並未針對哪一種近義詞做更深入之教學實驗。

趙新、洪煒(2013)首先利用問卷調查中級、高級程度學生，以了解他們對於近義詞學習之想法。其問卷結果發現，近八成學生認為近義詞是一學習難點，當中有過半學生是在課堂上學習近義詞，且認同教師教學對其學習近義詞是有幫助的，由此可證，近義詞教學確實有其必要性，至於該如何進行近義詞教學？趙新、洪煒(2013)認為教學重點應放在常用的近義詞，且強調它們的差異，因此，在教學實應針對近義詞難點，反覆練習，同時融合多種教學法，包括：發現式教學、接受式教學、治療式教學，以及預防式教學，以形成互補及良好的學習氣氛。另一方面，在教學時可採用分散型式教學，將近義詞融合於一般綜合課程中，亦可將近義詞集中教學，充分講解及演練，根據該文所做之問卷結果顯示，集中形式之教學較受到學生喜愛。

另一方面，高羽琪(2014)與于江彥(2016)則是將近義詞範圍縮小至心理動詞，並針對心理動詞近義詞提出教學建議，主張在心理動詞近義詞教學時必須根據學生程度，結合多種教學法來進行，其效果會比使用單一教學法來得好。然而，這些心理動詞近義詞之教學研究僅是提出建議，並未有一套完整教案，楊茗焜(2014)和王好詩(2015)便提出心理動詞近義詞之教學設計。楊茗焜(2014)針對狀態類心理動詞所設計之教學步驟依序為：設計情境講解生詞、根據情境分析課文、舉一反三練習造句，楊茗焜認為該教學步驟可使學生初步掌握狀態類心理動詞之詞義區別與用法；而王好詩(2015)則是以「喜歡」、「討厭」二詞來設計教案，其教學步驟為：利用圖片或影片導入心理動詞、講解心理動詞、與學過的詞彙來操練、以歌曲及遊戲來複習。楊茗焜(2014)和王好詩(2015)兩份研究雖有教案設計，但皆是針對狀態類心理動詞。

上述研究有討論近義詞教學，亦有針對心理動詞設計教案，但僅就心理思維動詞近義詞之研究則相當少，部分針對心理思維動詞之偏誤研究，則是在了解偏誤發生原因後，試著提出心理思維動詞近義詞之教學建議。

張盈盈（2012）總整「知道類」心理動詞產生偏誤之原因後，便針對偏誤出現原因提出教學建議。第一，利用語境進行近義詞之辨析。由於近義詞間的語義具有模糊型及概括性，而語境之設置便可顯示近義詞間之詞義及搭配習慣、語體關係，當教師透過語境將一組近義詞同時呈現時，便可讓語義藉由語境更為具體地呈現，此外，近義詞的使用亦會受其交際環境、話題而有所不同，使用適當的語境搭配交際法，及可使學生就藉由具體的語言環境來加深其印象。第二，一般教師在面對近義詞時，大多使用「以詞釋詞」的方式，雖表現了詞彙間同義部分，但卻也忽略了不同詞義處，往往就是造成偏誤的主因，因此，為了讓學生準確地選詞用詞，即可利用語素分析來進行詞義辨析。第三，結合文化背景進行辨析，張盈盈認為，這是由於近義詞不僅在意義及用法上加以區別，在語體及色彩意義上也不可忽視，詞彙的文化色彩會制約近義詞之選用。張盈盈（2012）也指出，教師在處理近義詞辨析問題前，必須先掌握詞彙的基本知識，且須全方面進行詞義辨析，包括了語義強度、語義搭配、義項多寡的相關問題，並根據實際教學情況來選擇可應用之教學方法。

周慧蓮（2012）同樣在辨析「知道類」動詞後，提出教學建議。周慧蓮認為教師在近義詞教學時所使用的教學法大致上有「義素分析法」及「對立意義分析法」¹²、「語境實例法」等等，其中，「義素分析法」所要強調的是詞義間具有相當明顯之義素差異，在實際教學中不易操作，因此，周慧蓮認為在「知道類」心理動詞近義詞教學時應注意下列幾項建議。首先，教師要加強漢英義項的對比，如：「知道」及「認識」皆可對應英文的 *know*，而英文的 *know* 也有不同義項，在教學時，應由義項層面進行對比，避免籠統釋義。其次，利用詞語搭配來對比

¹² 周慧蓮（2012）提之「對立意義分析法」，即只具有相同語素但意義不同之雙音節詞語，藉著不同語素之分析，以找出近義詞間意義的區別。

詞語間用法之異同，例如：「明白」可搭配「道理」、「內容」、「意思」等詞，而「清楚」則是可搭配「過程」、「原因」等詞，周慧蓮認為，詞語搭配教學是對比詞語用法的重要方法，利用該方式，亦可對比兩種語言之搭配對象與使用範圍，可避免母語負轉移及偏誤產生。第三則是重視語境教學，周慧蓮於文中指出，由於外籍學生缺乏語感，若僅是簡單講解詞義，學生未必能整掌握詞語的用法，反而會更依賴母語的知識，換句話說，學生對詞彙語義的掌握必須要依靠詞語在具體語境中的運用，因此，學生可藉由教師所設置之語境來了解詞義之異同。

趙紫薇(2017)則是僅就心理思維動詞之「明白」與「知道」提出教學策略。第一種方式是利用語義對比分析，意即將兩個詞語之釋義明確地告訴學生，並對不同釋義列舉出不同的例句，讓學生得以由這些例句中比較出兩個近義詞間之異同，如：「明白」共有四個示意，分別為「內容、意思使人容易了解」、「公開的、不含糊的」、「聰明、懂道理」、「知道、了解」，而「知道」只有一個釋義，即「認識或懂得事實或道理」，換言之，二詞僅有在釋義互通的情況下可以互換，教師可於解釋意義後，藉由例句來加深學生印象。該種方式即同於李郁瑜(2013)所提出之「例句比較法」。其二則是「設置語境」，利用模擬不同情景，設置不同的語境，不僅可讓學生達到真實交際的目的，亦可與學生有互動，教師亦應於此時注意學生經常出現之偏誤，並給予糾正，而此種方式必須要注意，在課堂中有計畫、有針對性地進行教學，對於不無程度的學生，給予不同難易程度的情境。教師除可以課堂問答方式來讓學生了解詞義區別外，亦可以填空方式，讓學生在不同情境下回答。第三則是「語素教學法」，將「明白」、「知道」分別解釋，意即「明」、「白」、「知」、「道」分別釋義，再讓學生以這四個語素進行組詞，掌握語素義後，便可根據語素義說出詞義。最後則是「任務型教學法」，教師根據學習內容，給予學生不同的任務。以「明白」、「知道」二詞之教學為例，教師可給學生三項任務：找出構詞規律、利用「明白」及「知道」之不同釋義造句，第三，則是利用「明白」與「知道」來講一個故事。

以上回顧了數篇針對心理思維動詞近義詞之教學相關文獻，由文獻所提出之

教學方式可以發現，這些近義詞教學策略之研究有一些相同結論。首先，不論是哪一種教學法，都強調「以學生為中心」，教師是引導及輔助的角色，幫助學生掌握近義詞間的使用規則，但並非完全讓學生自行歸納整理，而是在有效的引導下，讓學生有自行思考整理的機會。第二，「情境教學法」是相當重要的教學策略，不僅可讓學生在可想像的情境下，理解近義詞間的語義異同，也可訓練學生表達能力。其三，「義素分析法」及「語素分析法」可視學生程度及詞彙特性選擇是否要加入課堂教學其中一個環節，此種方式可以讓學生透過對詞彙的深入認識並加深其印象。第四，教師在講解詞義時，應以例句來說明，並試著讓學生先思考，找出例句中之異同後再說明，而不是直接單方向的解說及灌輸。最後，在教學時應結合多種教學法，並視學生程度適時變換。值得注意的是，「語境教學法」是大家共同提及的，換言之，利用不同語境來對比出近義詞間的異同，並給予學生真實語言使用的機會，這樣的教學模式確是大家所認同的，而給予學生任務的「任務型教學法」，亦能於教學過程中施行，檢視學生是否確實掌握。

然而，上述所回顧之文獻，皆是紙上談兵，僅提出教學策略及建議，不僅篇幅不多，非整份研究之主軸，且皆僅為論述，未於真實課堂中實行，亦未有學習者之反應，抑或是第一線教學者之回饋，因此，對於目前所見之教學建議的效果仍有很大的質疑空間，該現象亦於趙新與洪煒（2013）之文中提及。其次，相關策略並非為第一線華語教師之實際教學現場情況所設計，在未能掌握外籍學生學習狀況之前提下，所提出之教學建議及策略對第一線華語教師仍是未能提供幫助，對於外籍學生之學習也不一定能減輕壓力、降低偏誤出現之可能性。除上述所提到的問題外，教學建議及策略之相關討論亦與偏誤分析之討論出現同樣的情況，即相關討論多為碩士論文，且是附屬於其論文之其中一部份，並非討論重點。由此可見，對於近義詞之研究，大多數研究集中在近義詞組之詞義辨析，而針對外籍學生之偏誤，以及相關教學建議，則不為大家所重視，這也突顯了第一線華語教師在教學上的困境。

有鑑於此，本研究將以「知道類」心理思維動詞之語義辨析為基礎，參考前

人所提出之教學方法及建議，實際於課堂中施行，利用實際教學來印證其成效。

2.7 總結

本章回顧了近義詞辨析方法、動詞語意表達模式及其相關應用研究、習得偏誤與教學策略之相關研究，除冀以前人研究為基礎，強化本研究，亦能針對其不足處做更完整之實測觀察。首先，在近義詞辨析方面，前人已提出相當多方法，但本研究欲嘗試以「動詞語意表達模式」來對「知道類」心理思維動詞進行語義辨析，而這也是目前心理思維動詞近義詞之相關研究所未見的。除此之外，本章亦回顧「訊息處理理論」之相關討論，以作為研究目標詞彙「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之排列依據，同時據此印證該順序與習得之關聯。

至於偏誤分析方面，主要是以不同母語之學習者作為研究對象，或輔以語料庫之語料來分析其結果發現，外籍學生所會出現之偏誤多以遺漏、誤加、誤代…等類型。然而，目前所見到之研究語料雖來自於外籍學生，且亦針對偏誤提出教學建議，但對於學生之程度，以及教學建議實行後之成效，則尚未見進一步之研究結果，因此，本研究亦將以目前所見之偏誤研究為指標，設定更為全面之偏誤觀察研究，以補足前人研究於該方面之不足。

最後，由於本研究亦欲探討近義詞之教學策略，在近義詞教學研究重視「以學生為中心」，擺脫過去教師單方面灌輸的課堂形式，並強調「情境」教學的重要性，而不是僅就意義來解釋。部分教學策略相關研究更進一步實際測試何種教學法有助於外籍學生更快掌握近義詞的使用，這方面的文獻雖有實驗依據，但僅是以教材中所出現，抑或是隨機選出之近義詞作為教學實驗之詞彙，並非針對某一類心理動詞來進行實驗與討論，因此，本研究亦將以諸篇文獻之研究方法為基礎，冀能更全面地找出適合心理思維動詞之近義詞的教學策略。

綜言之，本章所回顧之文獻皆反映出前人於近義詞辨析之重視，卻較忽略習得、偏誤、近義詞教學方面的討論。對此，本文亦以相關文獻為基礎，鎖定「知道類」心理思維動詞，結合「訊息處理理論」建立詞彙網絡，以前人研究所提之

教學法對外籍學生進行實際教學觀測，除冀以此找出外籍學生之習得情況外，亦可有更全面性之教學法依據。



第三章

「知道類」心理思維動詞之辨析與比較

心理動詞數量龐大，相關研究不僅討論如何界定心理動詞，更進一步由語義、句法等方式將其分類。而本章主要針對心理思維動詞中的「知道類」進行詞義辨析，3.1 將分別針對「知道」、「懂」、「了解」及「明白」辨析語義、句法及搭配，而 3.2 則根據前一節各心理思維動詞之分析進一步比較「知道類」心理思維動詞之異同，3.3 利用辨析結果，結合訊息處理理論概念，建構出四個心理思維動詞之關聯性。最後，3.4 則是本章之總結。

3.1 四個心理思維動詞之辨析

以下將分別就近義詞「知道」、「了解」、「懂」及「明白」之字源討論其語詞本義，同時以「中央研究院平衡語料庫」¹中的語料進行語義探究、句法功能及搭配成分的分析及說明，以辨析該組近義詞之語義搭配。

3.1.1 知道

「知道」一詞屬於基礎詞彙，《國教院三等七級詞表》²中將其列入「一級」程度必備之詞彙，辭典中對其之釋義如下表 3-1 所示：

¹ 「中央研究院漢語平衡語料庫」為一帶標記的平衡語料庫，包含 1,396,133 句數；11,245,330 個詞數(word token)；239,598 個詞形(word type)；17,554,089 個字數 (character token)，文句皆依詞斷開，並標記詞類，語料蒐集主題包括：文學、生活、社會、科學、哲學、藝術。

² 即由國家教育院重新編定，適用於準備參加華語文能力測驗之參考詞表。

表 3-1 「知道」辭典釋義

辭典	釋義
教育部重編國語辭典修訂本	明白了解。
中文詞彙網絡	1. 具有特定事實或知識。 2. 瞭解特定事件的意義。 3. 了解後述事件的重要性並能夠執行。 4. 具備後述能力。 5. 主觀做出後述判斷。
新現代漢語詞典	曉得，謂對事物有所了解。
當代漢語詞典	明白、懂得。
現代漢語八百詞	1. 對於事實有了解。 2. 掌握問題的答案。 3. 懂得該做什麼事。

由上表可見，在辭典中常以「了解」、「曉得」、「明白」來解釋「知道」之意。為了能更明確掌握其語義及用法，以下分述其字源、進行方式、搭配成分及語義。

(一) 字源釋義

《說文解字注》(卷五·矢部)中，「知」之本義為「從口矢。識敏、故出於口者疾如矢也。」另《康熙字典》亦列出：「《徐曰》：『知理之速，如矢之疾也。』」可見，「知」之本義即表示了「對事物有所認識，則說出口之速度快如箭」，換言之，其語義中隱含了「認識事物」之意。至於「道」，《說文解字注》(卷二·辵部)中指出其本義為名詞「所行道也」，意即「道路」，後則表「道理」；而後則引申為動詞之義，《康熙字典》中即列出《正韻》：「言也。」《孝經》：「非先王之法言不敢道。」《史記·李將軍列傳》：「萬戶侯豈足道哉」，以上所列之「道」皆為動詞，表示「說」、「講」之意。然而，「知道」中的「道」則屬名詞義(Packard 2001)。

由上述「知」與「道」之本義可為「知道」下一明確定義，即「主語認識一事物，並可將其說出」，意即只要對該事物有所掌握，可以言語將其表達出來，即為「知道」。然而，由字源本意亦可發現，「知」及「道」二字對其所掌握之事物程度、情況並未有更深入之意涵，換言之，無論主語對其後事物之掌握程度或情形為何皆不是「知道」一詞之重點，僅需「認識該事物」即可。

(二) 語義屬性

黃居仁等(2000)提出動詞語意表達模式，將動詞據其語意類型分為五個基本事件模組，分別為：「端點」(·)、「過程」(///)、「階段」(^^^)^、「狀態」(—)及「瞬時」(/)。如前所述，「知道」是大腦在接收訊息後所進行之動作，見下例(6)、(7)：

(6) *他知道這件事知道很久。

(7) 說大概七點到三點鐘，後來他說喔，他說，他知道了。

由例(6)及(7)可知，「知道」不能用於表持續之句中，又可與「了」搭配，故其屬於瞬時之動詞，且有明確之終點，換言之，「知道」之動作是短時間即完成，且一旦「知道」，該動作便終止；此外，「知道」為一狀態動詞，表示該動作完成後，其狀態不會改變。由上述分析可知，「知道」之事件模組應為「/·—」，其屬性為[+瞬時]([+punctual])、[+端點]([+boundry])、[+狀態]([+state])。

而就動詞本身之內部屬性來看，黃居仁(2000)認為，動詞本身內部之屬性，亦會影響到其使用狀況，若是動詞能與「一定要」搭配，即有[+意志]([+volition])屬性，而能夠搭配祈使句則表示具有[+控制]([+control])屬性。以此方式來檢視動詞「知道」，如下例(8)、(9)：

(8) 抓蚊子，首先一定要知道各種蚊子的不同習性，才不會白忙一場。

(9) 你別知道太多。

例(8)中，「知道」可與「一定要」搭配，意即該動詞之主事者具有執行之意圖，且由例(9)發現到，「知道」亦可用於祈使句，可見該動詞既具有主語執行之意圖，亦可控制，因此，動詞「知道」之角色內部屬性為[+意志]、[+控制]。

動詞之詞彙語意與其所搭配之角色論元亦有所關聯，中研院平衡語料庫中將「知道」標注為狀態句賓動詞(VK)，其後需有一賓語成分，見例(10)：

(10) 聰明的花郎知道小溪繞過孔慈樓前，就已紙舟傳信。

由上例可見，「知道」須搭配兩個論元，分別是經驗者(Experiencer)及客體(Theme)，如下例(11)、(12)：

(11) 明星花露水快滿九十年了，大家都知道這個老牌子，不用推廣，…。

(12) 臺灣學生當然應該知道臺灣史。

上例(11)、(12)中，「大家」及「臺灣學生」之論元角色為「經驗者」(Experiencer)，而「這個老牌子」及「臺灣史」則為「客體」(Theme)。

既然「知道」須搭配兩個必要論元：「經驗者」及「客體」，意即「知道」之句式帶有兩個參與角色：主語及賓語。在主語方面，思維動詞「知道」必須在大腦中進行，因此，「知道」所搭配之主語必為有意識，即為[+有生]([+animate])且為真實存在之個體，即[+實體]([+realism])，如下例(13)：

(13) 她不敢讓羅丹獲悉自己的痛苦，她知道羅丹可能根本不在乎。

主語除了是有意識、實體者外，還有其他類型，詳見下表 3-2：

表 3-2 「知道」主語語義類型

主語類型		例子	筆數	比例
人	代名詞	你、我、他、你們、我們、他們、它…	4157	59%
	一般名詞 (含姓名)	媽媽、爸爸、小白兔、熊媽媽、李太太…	1846	26%
	專業工作者	教官、社員、老師、總統、警方…	569	8%
機構、政府		國家、國際…	85	1%
組織、團體		全村人民、大家、全世界…	327	4%
疑問代詞		誰	108	2%

由表 3-2 可見，主語除了可為有生命之實體外，亦可為「機構」、「政府」等等，如下例(14)、(15)：

(14) 中華民國應該踏出國際，讓國際知道這個國家還存在…。

(15) 這些人既不讓政府知道信仰的內容。

例(14)、(15)中之主語雖為機構、政府，但其所代表的是機構、政府中的人。

「概念隱喻理論」中的「轉喻」，指的是單一領域中的概念映照(mapping)模式，發生在同一個領域當中的兩個關係密切的實體(謝建雄 2008)，而「轉喻」的概念又可分為三種，分別是「以部分代替整體」、「以整體代替部分」，以及「以整體代替整體」，其中，「機關」代表「機關內的人」即是屬於「以整體代替部分」

的轉喻。換言之，例(14)、(15)中的機構、政府，即是以「轉喻」的方式來表示所指單位中的「人」，因此，仍是[+有生]([+animate])、[+實體]([+realism])。

由表 3-2 中語料比例也可看出，「知道」之主語類型是以「代名詞」為最多，其次則是一般名詞（含人名），值得注意的是，當主語超過一人，或是表達一個團體時，則於主語後多會加上「都」來表達限定概念，如例(16)、(17)：

(16) 我們都知道有關單位一直不停地花費大筆經費持續在各地舉辦教師…

(17) 各位也都知道，日本的經濟面臨了長期的不景氣，…

「知道」除須搭配主語外，尚須有一賓語成分，由於「知道」屬於最初階之思維階段，因此其後所搭配之賓語的語義類型限制較少。「平衡語料庫」中，「知道」之語料刪去重複之語料後共有 7092 筆，針對其實語部分逐一檢視、分類³，其實語類型及其所佔筆數詳見下表 3-3：

表 3-3 「知道」賓語語義類型

賓語類型	筆數	比例	賓語特質
內容、想法	679	40%	客觀、直觀
道理、觀念	510		
客觀事實、事物	863		
情況、狀況、消息	598		
對象	212		
事件重要性、意義	1059	14%	代表性
原因、方法	2521	36%	
內心情感	545	10%	
行為	105		

由上表可知，「知道」之賓語類型以「原因」、「方法」之語料居多，賓語語義表「原因」、「方法」之語料有 2521 筆，約佔 36%，比例最高。而次高的表「事件重要性」、「意義」之語料則有 1059 筆，約 14%。將賓語類型據其語義再整理後即可發現，「知道」之賓語具有「客觀」、「直觀」及「代表性」⁴三個特質，以這

³ 分類方式以賓語之「語義」為基準，語義接近者列為同一類。

⁴ 「客觀」特質指的是針對事物本身，不加上個人想法，如：客觀事實、事物內容、情況等等。「直觀」特質則是指感覺或精神對事物的直接體認、認識，如：想法、觀念。「代表性」特質則是事物有代表性的部分，如：事物的重要性、人的內心情感等等。

三個特質為基礎，在不同語境之下，便可搭配具有這些特質的不同賓語。

(三) 句法功能

「知道」在句法功能部分，中央研究院平衡語料庫將其標注為「狀態句賓動詞」(VK)，因此，「知道」於句中之功能，主要為一謂語，但亦可作為修飾名詞之定語，見下表 3-4：

表 3-4 「知道」句法功能

功能		筆數	比例
謂語	後接賓語	3675	52%
	賓語提前	3210	45%
	後不接賓語	119	2%
定語修飾名詞		88	1%
名物化		0	0%

表 3-4 所示即為「知道」於句式中之語法功能分布，由其可見，「知道」可擔任句中之謂語，也可為一定語。在謂語方面，「知道」後除可直接接賓語成分外，其實語亦可提前，作為句中之主題，如例 (18)、(19)：

(18) 左安安是第一名我知道。

(19) 孟嫂，有件事你恐怕很願意知道的。

例 (18) 中，「左安安是第一名」為「知道」之賓語，但將其移至賓語之前，做為句子主題成分；同樣地，例 (19) 中之「有件事」亦是賓語提前，作為句子主題成分。上述二例中，「知道」後並非無賓語，而是賓語已移至主題位置，用以強調其實語。

而在部分語料中，「知道」後並未有賓語成分，見下例 (20)、(21)：

(20) 這種要夠丟的一定是要便宜吧，我想是這樣，我不知道。

(21) 不一樣，因為直升十二月，十二月就會知道了

例 (20)、(21) 中，「知道」後雖未出現賓語，但由其論元分析可知，「知道」須搭配兩個必要論元，由此可知，「知道」後並非不接賓語，而是言談過程中，其實語為雙方所知，故將其省略，須由上下文中了解其實語為何。

而「知道」後所搭配之賓語類型如下表所示：

表 3-5 「知道」賓語類型

賓語類型		筆數	比例
句賓結構		5030	72%
名賓結構		602	8%
動賓結構		144	2%
疑問子句結構	誰	85	18%
	什麼	97	
	怎麼	174	
	哪裡	61	
	什麼時候	42	
	多少	24	
	為什麼	475	
	是非問句	270	

「知道」後所搭配之成分可為動賓結構、句賓結構、名賓結構、疑問子句，如下例 (22)、(23)：

(22) 如果你選未卜先知的話，你可以先知道考試的題目，…。(名賓結構)

(23) 那是因為她知道你是台灣來的，或許他對大陸上的男人，…。(句賓結構)

如上數例所示，句賓結構、動賓結構、名賓結構皆可作為「知道」之賓語，只要語意上能表達「由外界接收到之信息」即可，若是將疑問子句併入句賓結構，則更可明顯看出，「知道」後所搭配之賓語主要是以「句賓結構」為主。值得注意的是，「知道」後搭配疑問子句之語料相當多，如下例 (24)：

(24) …因為成名之後你還是不知道什麼是快樂；如果你想富裕之後才快樂，…。

在不論句子是否為問句之前提下，「知道」後有疑問詞之語料共有 1228 筆，佔了總語料的 18%，由此可見，「知道」後之賓語語義亦可使用疑問詞來表達，其中又以「怎麼」、「為什麼」比例最高，此亦呼應了賓語類型之分類結果，其後賓語以表「原因」及「方法」為多。

(四) 搭配限制

動詞受其語義影響，其可搭配之狀語、時態詞及句型亦會有所不同。首先，在時態搭配部分，見下表 3-6：

表 3-6 「知道」時態詞搭配情形

時態	例句	筆數	比例
了	好，我們第一個階段，不但知道了原因，同時也簡單地要對症下藥。	375	19%
著	X	/	/
過	X		
在	X		

由於「知道」之事件模組為「/·—」，表示該動作有一「終點」，故其可與「了」搭配，且另一方面，「知道」是一瞬時完成，並有終點之動作，所以並不能與表經驗之「過」及表持續之「著」一起使用。

在狀語搭配部分，見下表 3-7：

表 3-7 「知道」狀語搭配情形

狀語	例子	筆數	比例
程度	很、非常…	/	/
頻率	經常、常常…		
肯定否定	未必、一定		
時間	立刻、馬上、一直…	215	3.0%
語氣	果然、居然…	258	3.6%
情態	顯然、清楚地…	272	3.8%
範圍	就 ⁵ 、只、都…	152	2.1%

因「知道」是「對外界信息之第一階段辨識」，對接收到之信息僅是表面認識，抑或在大腦中是否有類似之印象，故其不受程度副詞修飾，見例（25）：

(25) a. 郵差來按門鈴，你知道現在是早上十點半了。

b.* 郵差來按門鈴，你非常知道現在是早上十點半了。

此外，一旦「知道」，即表示該狀態會一直維持，因此，「知道」亦不可與頻率副詞搭配，至於其他類型的副詞，則皆可與「知道」搭配使用。在「時間副詞」部分，因「知道」是對事物的第一層、最基本之反應，不需更深入之思維運作影響，與之搭配的時間副詞皆有「短暫」、「一瞬間」義，又「知道」是大腦中留存接收到的訊息，故也可搭配「一直」，用以表達狀態不變，然而與「一直」搭配之語

⁵ 這裡的「就」，是表強調用的「只」，如：你整天「就」看這些書，什麼都不做。

料數並不多，且多否定形式。

在句型方面，「知道」可與用於「被動句」，如例(26)、(27)：

(26) 這件事被他知道就不好了，只要殺了他對我們彼此都有好處啊…。

(27) 為的是這是她所能夠掌握到不被別人知道她被強暴的唯一方法。

(五) 小結

本節針對心理思維動詞「知道」之語義、句法、搭配及語用進行分析。由「知」及「道」之字源本義可知，「知道」是「對事物有所知而能說出，不須深入認識」。在語義方面，「知道」是對事物最基本的掌握，意即訊息經由視覺、聽覺進入大腦後的初步處理過程，其本身具有[+意志]及[+控制]屬性，根據動詞進行方式可知在訊息掌握前，其事件形式為[+瞬時]、[+端點]，在大腦掌握訊息後，語意屬性則是[+狀態]，而到了此階段，動詞內部角色則不具有[+意志]及[+控制]屬性。

「知道」在句中需要兩個論元，分別為「經驗者」、「客體」，即需要「主語」及「賓語」，主語須為[+有生]以及[+實體]，但亦可以轉喻為「機關」、「組織」等團體；而賓語則必須要是具有「客觀」、「直觀」及「代表性」的特質。

在句法功能方面，「知道」在句中可擔任「謂語」，後可接賓語，賓語可提前，亦可擔任「定語」，修飾後面的名詞片語。此外，「知道」後的賓語可以是「句賓結構」、「名賓結構」、「動賓結構」及由疑問詞所引導的子句，包括有：誰、什麼、怎麼、哪裡、什麼時候、多少、為什麼、是非問句，此外，「知道」亦可用於被動句型。另一方面，受動詞語義影響，搭配詞部分也有所限制，「知道」後僅能搭配時態助詞「了」，在狀語部分，程度、頻率副詞皆不可與「知道」搭配。

3.1.2 懂

「知道」是大腦對客觀事物之直觀認識，那麼「懂」便是需經過思考、分析過程的「大腦狀態」。「懂」亦屬於基礎程度詞彙，《國教院三等七級詞表》中同樣將其列入「一級」，與「知道」同等級，而辭典中對「懂」之釋義如下表：

表 3-8 「懂」辭典釋義

辭典	釋義
教育部重編國語辭典修訂本	明白、了解。
中文詞彙網絡	1.了解特定事件的意義。 2.具備後述能力。 3.能夠完全體會後述事件的價值。
新現代漢語詞典	明白、了解。
當代漢語詞典	明白、了解。

由表 3-8 可以發現到，辭典對「懂」多是以「明白」、「了解」二近義詞來釋義，可見，「懂」與「明白」、「了解」間必然有其語義相近處，以下則針對「懂」之字源、搭配關係進行分析。

(一) 字源釋義

《正韻》同收「懂」及「懂」二字，至今「懂」已失。《詞林正韻》中對「懂」之釋義為：「懵懂，心亂也。」其中，「懵懂」一詞出自宋·許月卿之《上程丞相元鳳書》，意即「不能明辨事物、頭腦不清楚」，反之，「懂」之義則為「能明辨事物、頭腦清楚」。「懂」之進行建立在大腦已經由視覺、聽覺管道接收並「知道」該訊息，進而藉由外力進行處理。因「懂」之語義重點在於「主語自身對該訊息之深入理解、認識、掌握」，故其所需時間較長，屬進階辨識。此外，由其字形來看，「懂」从心部，故其字義亦與「內心」相關，即「由心領會」之意。

(二) 語義屬性

以黃居仁(2000)所提出之動詞語意表達模式來看，「懂」是一個從「未能掌握到掌握整體」的過程，因此，動詞有一個「理解過程」，此過程亦有終點，表達理解過程完成，故「懂」後可搭配「了」，如下例(28)：

(28) 媽媽就說，你看了書本不就懂了嗎？

而「懂」又做為一狀態句賓動詞(VK)，意即當該動作完成後，狀態仍會持續，因此，「懂」之事件模組形式為「////·—」。而由此事件模組形式可知，「懂」之屬性為[+過程][+瞬間]、[+終點]、[+狀態]，相較於「知道」，「懂」則多了[+過程]此一屬性。

以「一定要」及「別」來辨識「懂」之動詞內部屬性是否有[+意志]與[+控制]，見下例(29)、(30)：

(29) 讓他們直接接觸中國老祖宗智慧的結晶，不必懂，也無需考慮興趣問題。

(30) 曉然現在雖然懂，但是卻是不如不要懂，至少勝過只能為他深深歎息。

由上二例可見，「懂」可與「不必」及「不要」搭配，表示「懂」之內部屬性為[+意志]、[+控制]。一般而言，具有[+控制]屬性的動詞，也會有執行的[+意志]（黃居仁 2000），而「懂」即同時具有[+意志]、[-控制]二屬性。

「懂」屬於思維動詞中的一個，也需要兩個論元：「經驗者」、「客體」，與「知道」不同處在於，「懂」已進入進階思維處理過程，則該過程是主語有意識、主動地施行，如下例：

(31) 例如，學理工者不懂人文藝術，人文藝術者視自己不懂理工為理所當然。

(32) 馬后趕快說：孩子不懂道理，才要老師教。

例(31)、(32)中，「學理工者」與「孩子」為必要論元中的「經驗者」，因此，在「懂」的句子中也需要主語及賓語。在主語方面，既然「懂」為一思維動詞，其主語必定為[+有生]、[+實體]，如下例：

(33) 雖然我什麼也不懂，可是我喜歡看他講話的表情，他的眼睛好乾淨。

(34) 如果你懂光圈、快門、結像原理，那麼長、短景深不過是這些光學原理的結果而已。

例(33)、(34)中，「我」及「你」分別為句中的主語，為「懂」之經驗者，而其主語類型不僅為「人」，其他類型如下表3-9所示：

表 3-9 「懂」主語語義類型

主語類型		例子	筆數	比例
人	代名詞	你、我、他、你們、我們、他們	401	44%
	一般名詞 (含姓名)	媽媽、爸爸、父母親、小孩子、...	394	44%
組織、團體		民眾、大家、全世界、人人...	99	11%
疑問代詞		誰	8	1%

除了代名詞外，其主語還可以是一般名詞、抑或是由「人」所組成之團體、組織，

由表 3-9 之數據顯示，其主語為代名詞與一般名詞之語料比例差距不大，皆約為 44%，比例之所以高，是因具有生命、能思考，才能進行更深入之思維過程，如下例 (35)：

(35) …但有些事情，他會認為父母親不懂，他就和你講沒有用，…。

與「知道」之主語類型不同處在於，「懂」之主語類型僅能為[+有生]、[+實體]，而不能為「機構」、「政府」等[-有生]類型。

而在賓語部分，由於「懂」屬中階思維過程，即指其過程較為深入、複雜，故其賓語語義類型較初階辨識思維動詞「知道」少。將平衡語料庫中有「懂」之 902 筆語料⁶按其賓語語義可歸納為以下幾類：

表 3-10 「懂」賓語語義類型

賓語類型	筆數	比例	賓語特質
內容、想法	90	30%	客觀、直觀
道理、觀念	93		
情況、狀況、消息	88		
事件重要性、意義	82	9%	代表性
理論、專業項目	384	43%	
內心感受	165	18%	

由上表分類可見，「懂」之賓語語義可分為六類，其中，由於「懂」的語義重點在於認識、掌握、理解賓語，且是需要其他教學或輔助，因此又以「理論、專業科目/項目」類型數量最多，在 902 筆語料中就有 384 筆，約佔 43%。此外，由其字形來看，「懂」，從心，董聲，「心」即為其意符，由此可知，「懂」之詞義必與「心」相關，從 902 筆語料中亦可發現，「懂」之賓語可為「某人之感受或想法」，即「內心」層面，屬於此類型之語料有 165 筆，約佔 18%。由上述對「懂」之賓語類型之分類可看出，「懂」之賓語亦具有「客觀」、「直觀」及「代表性」之特質，其中，「理論、專業項目」為筆數最高的類型，這也可以解釋「懂」的主語，之所以無「專業人士」，是因為「懂」的賓語類型多為「專業項目」，既為專業項目，其主語便不可能是為「專業人士」；此外，主語為表「所有人」之疑問

⁶ 「懂」的語料共有 909 筆，扣除重複語料後則有 902 筆。

代詞「誰」之語料數非常少，亦是因為賓語類型非「所有人」皆可掌握，即不具有「共通性」，是故「誰」作為「懂」之主語的情況相對較少。

另一方面，「懂」的語料中雖有「對象」作為其賓語，但這同樣是以「轉喻」的方式來表示，其意指「該對象之想法」，而非該對象，如：「你不懂我」這一句子，指的其實是懂「我的心」，而非我「這個人」，因此，「懂」之賓語類型不包括「對象」這一類。

(三) 句法功能

中央研究院平衡語料庫將「懂」標注為狀態句賓動詞 (VK)、動作句賓動詞 (VE) 及狀態及物動詞 (VJ)，其中，所謂「動作句賓動詞」，句中需要二或三個論元，以對象 (goal) 為間接賓語，客體 (theme) 為直接賓語，且為句賓語 (Huang 2017)，而「狀態及物動詞」則是在語意上需要有兩個必要的論元。下表 3-11 即為「懂」之句法功能：

表 3-11 「懂」句法功能

功能		筆數	比例
謂語	後接賓語	259	29%
	賓語提前	69	8%
	後不接賓語	22	2%
補語		467	52%
定語修飾名詞		85	9%

由上表可看出，相較於「主語+懂/不懂+賓語」形式，「懂」作為「看」及「聽」補語之語料數量更多，意即以「主語+看/聽+不/(得)+懂+賓語」形式表現的情形佔多數，902 筆語料中，就有 467 筆語料，將近 52% 是將「懂」作為「看」、「聽」之補語用，如下例 (36)：

(36) 卻從書裡自然而然開始認字，可以看得懂小朋友的名字，…。

由此可知，主語接收訊息之方式主要是「看」或「聽」兩種，經由此兩種方式輸入賓語，大腦再接續進行認識與分析，進而判斷能否掌握該賓語。

上述為「懂」之句法功能，不論「懂」在句中是謂語，抑或是補語，其後皆需要賓語，至於賓語類型，則如下表 3-12 所示：

表 3-12 「懂」賓語類型

賓語類型		筆數	比例	
謂語後	動賓結構	7	2%	
	句賓結構	70	20%	
	名賓結構	17	5%	
	疑問子句結構	為什麼	45	22%
		哪裡	2	
怎麼		19		
什麼		11		
補語後	後接句子	302	33%	
	名詞片語	165	18%	

當「懂」作為擔任句子之謂語時，其後所搭配之賓語可為動賓結構、名賓結構，以及句賓結構，如下例 (37) - (39)：

(37) 使人類比其他生物更懂利用地球的資源來從事各類活動，而造就了文明。

(38) 如果你懂光圈、快門、結像原理，那麼長、短景深……。

(39) 但還是不懂為什麼賈先生會如此憤慨和不滿。

然而，由表 3-21 之分類結果可以發現，搭配「動賓結構」之語料並不多，主要是以「句賓結構」為主，謂語後亦可搭配疑問子句，主要是疑問詞「為什麼」、「哪裡」、「怎麼」、「什麼」的問題，見下例 (40)：

(40) 因為隔行如隔山，一個不懂什麼是三振，什麼是全壘打。

同樣地，若是將「疑問子句結構」納入句賓結構，則比例高達 42%。而在四個疑問詞中，又以「為什麼」筆數最多，「怎麼」其次，意即搭配疑問詞子句時，多是著重在詢問「原因」及「方法」。

另一方面，「懂」作為補語時，其後所能搭配的類型則有名詞片語及子句，見下例 (41)、(42)：

(41) 他們當然也看不懂古早地名的拼音，我們值得為這種外國人花幾十億？

(42) 剛開始任教時，學生抱怨聽不懂他講英文，……。

而搭配子句結構時，「懂」主要是作為動詞「聽」之補語，故以「聽得/不懂+子句結構」之語料佔多數。

(四) 搭配限制

思維動詞「懂」在搭配上也有些許限制。首先，在時態詞的搭配上，如下表所示：

表 3-13 「懂」時態詞搭配情形

時態	例句	筆數	比例
了	線一畫出來，「噢！」大家都懂了。答案非常的明顯。	62	6.8%
著	X	/	/
過	X		
在	X		

由上表 3-13 可看出，「懂」僅與「了」搭配，因「懂」是有終點性的，一旦懂了，從「不懂」到「懂」的改變動作便完成，且進入持續之狀態。

至於在狀語搭配情形⁷方面，見下表 3-14：

表 3-14 「懂」狀語搭配情形

狀語	例子	筆數	比例
程度	很、非常…	46	5%
頻率	經常、常常…	/	/
肯定否定	未必、一定		
時間	立刻、馬上、一直…	61	7%
語氣	果然、居然…	49	5%
範圍	就 ⁸ 、只、都…	30	3%
情態	慢慢地…	17	2%

「懂」能搭配的狀語包括了表程度的程度副詞，如：很、非常，因為「懂」也有程度分別，即便「懂」，也不代表全懂，當中還可以再細分出「懂」的程度。除程度副詞外，「懂」還可與「慢慢地」、「忽然」搭配，用以表達「從不懂到懂」的過程快慢以及改變的時間點。較為特別的是，由語料上來看，「一直」多與「不懂」搭配使用，直接與「懂」搭配之語料相當少，僅見一筆，語意上所表達的，是「懂」後述對象之內心世界或想法；因此，若是表達此語意，則「一直」可與「懂」搭配。然而，否定的「不懂」，則可以是持續的狀態，故可與「一直」同用。

⁷ 這裡僅就作為謂語的「懂」來討論。

⁸ 這裡的「就」，是表強調用的「只」，如：你「就」懂這幾句英文，其他什麼都不會。

(五) 小結

本節主要在分析「懂」之語義、句法搭配及語用功能。「懂」是大腦對接收到的訊息有更進一步地處理及掌握過程，故其動詞語義包括[+意志]與[+控制]。從「訊息處理理論」框架來看，其發生階段在「知道」之後，處理過程較「知道」深入，因此，在語義方面，動詞之事件模組為[+過程]、[+瞬時]、[+端點]。由於「懂」是更進一步的處理過程，所以和「知道」相比，「懂」多了[+過程]。當掌握訊息後，語意也就為[+狀態]，同樣地，此階段的角色內部亦不具有[+意志]及[+控制]屬性。「懂」同樣需要兩個論元，分別是「經驗者」及「客體」，也就是句中的主語及賓語。主語須有[+有生]、[+實體]屬性，但並未有轉喻用法，因此，其主語不可為「組織」、「機構」等團體。而賓語亦具有「客觀」、「直觀」、「代表性」之屬性，其中又以「專業項目、科目」最多。

在句法方面，「懂」除可作謂語、定語外，亦可作為「看」、「聽」的補語，且使用頻率高於當謂語的情形。當「懂」為謂語時，其後的賓語可以是動賓結構、名賓結構及句賓結構，也可以是由疑問詞「為什麼」、「哪裡」、「怎麼」、「什麼」所構成之疑問子句；當「懂」作為「看」、「聽」之補語時，其後則可接句子及名詞片語。至於搭配限制部分，「懂」同樣僅可與時態助詞「了」搭配使用，而狀語部分，除頻率副詞外，其他副詞皆可擔任其狀語，又受到語義影響，「懂」常與「慢慢地」搭配，可見因需要處理訊息，速度自然是較為緩慢。

3.1.3 了解

「了解」同樣屬於進階的思維過程，意即「了解」亦與「知道」不同，並非對事物的直接反應，而是需要經過其他思維過程。而在《國教院三等七級詞表》中，「了解」列於第三級，難度上較「知道」、「懂」高。

在辭典中對「了解」之解釋如下表 3-15 所示：

表 3-15 「了解」辭典釋義

辭典	釋義
教育部重編國語辭典修訂本	1.明白、清楚。 2.探問。
中文詞彙網絡	1.清楚地知道。 2.調查以獲得特定事件的資訊。
新現代漢語詞典	1.知道得很清楚。 2.調查、詢問（了解情況）
當代漢語詞典	1.清楚地知道、完全明白。 2.打聽、探問（情況）

由辭典中之釋義可以發現，辭典對「了解」皆有兩個解釋：一為「清楚知道」，二為「針對情況探問打聽」，然而，辭典中所列出之兩個解釋並不衝突，為了要能清楚知道、明白，故而探問、打聽，兩個語義間仍有聯繫及延伸關係，但以「明白、清楚」為主要語義。

「了解」與「懂」皆屬進階、深入之思維過程，辭典中對於二詞之解釋皆用了「明白」、「知道」，可見，「了解」及「懂」在語義上有所關聯，為了區別二詞，以下將就「了解」之字源、搭配進行分析。

（一）字源釋義

「了解」，亦可作「瞭解」。了，《說文解字注》（卷十四·了部）中記載：「從子無臂象形。尪⁹也」其最早字義除了「尪」外，尚有出自《廣雅·釋詁四》、《玉篇·了部》、《廣韻·篠韻》中的：「了，訖也。」意即終結、結束。而後其又假借為「憭」，《說文解字注》（卷十四·了部）：「了…，假借為憭、悟」，故《玉篇·了部》、《廣韻·篠韻》、《集韻·篠韻》中亦有：「了，慧也。」至於「瞭」，《說文解字注》中已失收，但在《周禮》：「瞭冥冥而薄天。」《楚辭》：「瞭，目明也」，即指「瞭」本義為「目明，明也」，而明白、明瞭之意則為其延伸義。由此可見，不論是「瞭」，抑或是「了」，其義皆為「清楚、明白」。

在「解」字部分，《說文解字注》（卷四·角部）：「判也，從刀判牛角。」其本

⁹ 尪，行脛相交也。牛行腳相交為尪。凡物二股或一股結糾紛纏不直伸者、曰了戾。

義為分解牛，《古漢語常用字字典》中列出「解」的九個義項，其中，若由其字形來看，「解」從角、從牛、從刀，故「分解動物屍體」即為其本義。

綜合上述對「了/瞭」及「解」之本義分析，「了解」的詞義確實為「清楚、明白」，且由「解」之字義可更明確指出，「了解」是如同分解動物般，對事物細節的深入、清楚地掌握。與「懂」之進行過程不同處在於，「懂」是整體訊息的掌握，但「了解」是在於辨識訊息之細節，若是主語能辨識所接收之訊息細節，即為「了解」，反之則為「不了解」，此外，主語辨識、掌握訊息細節之方式，可以是藉由外界輔助，亦可由自我思考而得。由於其為深層思考過程，且主語必須對於細節有能力掌握，故其所需時間較「懂」更長，亦屬進階辨識。

(二) 語義屬性

據前所述，「了解」因對訊息有更為詳盡的分析，故所需時間較「懂」長，亦屬於進階過程。以黃居仁等 (2000) 等所提出之動詞語意表達模式來看，「了解」並非瞬時發生並立即有終點之動詞，而是會先有一段持續進行之過程，一旦「了解」，其動詞亦會有終點，如下例 (43)：

(43) 他們有一份堅持的生命韌力，因為他們認定了、**了解**了某一個價值。

由上例中與「了」搭配使用之語料可知，「了解」確有一「終點」，而「了解」後之狀態則會持續。由上述分析可推知，「了解」之事件模組形式為「////·-」，其屬性為 [+過程]、[+瞬時]、[+端點]、[+狀態]。

而在動詞內部屬性部分，「了解」可與「一定要」搭配使用，如例 (44)：

(44) …，他們**必須了解**畢竟他不是你的教練。

上例為「必須」與「了解」搭配使用，即可說明「了解」具有 [+意志]，但因無與「別」搭配之語料，故其動詞內部屬性僅有 [+意志]。

「了解」於平衡語料庫中標注為狀態句賓動詞 (VK)，同樣必須要搭配兩個論元，而「了解」已是進階思維處理，亦是主語有意識地、主觀地動作，故其兩個論元分別為「經驗者」與「客體」，如下例 (45)、(46)：

(45) 我們了解學校舉辦這些活動的苦心、用意。

(46) 其次，他們也需要了解他們的主要競爭對手及大型客戶，…。

上二例中，「我們」、「他們」皆為「了解」之「經驗者」，而「學校舉辦這些活動的苦心、用意」、「他們的主要競爭對手及大型客戶」則為「了解」之「客體」。上述兩個「了解」之必要論元，即為句中之主語及賓語。

在主語部分，「了解」既是思維動詞，於大腦內進行，必然與其他心理思維動詞相同，其主語必定是「人」，或是以人所組成之團體、單位，如下例(47)、

(48)：

(47) 總統要了解台灣社會重大問題，要有眼光找好的人，一起想辦法來做。

(48) 不但值得客裔人參加，更是一般民眾深入了解客家文化意義的好時機。

因主語必須可思考，故其論元屬性為[+有生]，且為真實存在的[+實體]，詳見下表 3-16：

表 3-16 「了解」主語語義類型

主語類型		例子	筆數	比例
人	代名詞	你、我、他、你們、我們、他們、	1410	46%
	一般名詞 (含姓名)	爸媽、上司、客戶…	1127	37%
	專業工作者	老師、學者、物理學家…	258	9%
機構、政府		行政院、國際…	95	3%
組織、團體		產業界、大家、全世界…	119	4%
疑問代詞		誰	28	1%

根據表 3-16，「了解」之主語亦可為公司、機關或政府等組織，如下例(49)、(50)：

(49) 但基於以下幾個理由，中小企業仍然應該了解什麼是「企業改造」。

(50) 經教育部實地了解，立委所指稱體育、班會及團體活動等課的學分，…。

上例中之「中小企業」、「台灣」、「教育部」皆為「了解」之主語，指的是這些機構當中的人，因此，「了解」之主語同樣使用轉喻的方式，以「機構、單位」來指稱內部的人，故其論元屬性仍為[+有生]及[+實體]。值得注意的是，當「了解」之主語以「機構、組織」之型態出現時，該句子是較為正式的書面體，用以回應、說明該組織、機關對於賓語之掌握狀況，抑或是即將進行之報告，較少見口語或

非正式之書面體。

至於「了解」之賓語部分，將平衡語料庫中的 3037 筆¹⁰語料之賓語部分據其語義分類後，表 3-17 即為其類型及其比例：

表 3-17 「了解」賓語語義類型

賓語類型	筆數	比例	賓語特質
內容、想法	972	32%	客觀、直觀
道理、觀念	159	5%	
客觀事實、事物	193	6%	
情況、狀況、消息	677	22%	
對象	708	24%	
事件重要性、意義、原因、方法	202	7%	代表性
內心感受	126	4%	

經由語義分類後，可將「了解」之賓語分為九類，其中又以「內容、想法」最多，共有 972 筆，約佔 32%，這是由於想法、內容皆為較抽象、不具體的，因此，主語必須要針對其細節部分加以辨識，始能完全掌握，故該語義之賓語最多。「對象」類型之賓語則居其次，有 708 筆，約佔 24%，而這裡的「了解+對象」，並不只是「知道」該對象，而是針對該對象有更深入之認識，如：個性、習慣…等，換言之，「知道」一對象，指的是表層之認識，而「了解」一對象，則是針對內在、抽象部分，有更深層之掌握。另一方面，辭典中對「了解」之釋義上包括「為掌握情況而打聽、探問」，因此，在「了解」語料之賓語部分亦有表「情況」之類型，共有 577 筆，約 19%。綜觀「了解」賓語類型可發現，其實語多是抽象的，且「了解」之動詞語義主要是針對賓語之細節，而這些賓語則亦具有則為「客觀」、「直觀」及「代表性」的特質。

比較「懂」及「了解」二詞，在大腦進行過程中皆是屬於進階辨識，然其不同處在於，「懂」是整體的掌握，以及內心感受方面的理解；至於「了解」，則是著重於事物、個體、想法…等之細節，以及較為深入的部分。此外，「內心感受」

¹⁰ 平衡語料庫中，「了解」之語料有 3232 筆，將重複及語意為「詢問」之語料扣除後，共有 3037 筆。

可為「了解」與「懂」後之賓語，如下例 (51)：

(51) a.我懂你的感受。

b.我了解你的感受。

在 (51a) 中，主語是將心比心，以自身來感受他人之內心，但在 (51b) 中，主語是較為理性地掌握賓語之感受，由此可見，即便是同樣的賓語類型，在不同的心理思維動詞之後，其句子表達之意義亦有所不同。

(三) 句法功能

「了解」為一狀態句賓動詞 (VK)，其在句中之語法功能見下表 3-18：

表 3-18 「了解」句法功能

功能		筆數	比例
謂語	後接賓語	2021	67%
	賓語提前	543	18%
	後不接賓語	74	2%
定語修飾名詞		128	4%
名物化		271	9%

由上表可看出，「了解」在句中主要擔任謂語，其後所接之賓語亦可提前或因語境而省略，如下例 (52) - (53)：

(52) 書店經營者們得要更站在讀者及消費者的立場，了解我們的需要。

(53) 其實真正的情況我們並不了解，和我們現在是不一樣的。

(54) 也可能她們忙於照顧老公、小孩，沒空去了解，也不想了解…。

在例 (52) 中，「了解」後直接加上賓語「我們的需要」，但例 (53) 中，賓語「真正的情況」則提前至主語前，作為言談主題，而例 (54) 中的主語未出現，則是因為在該語境中為一已知訊息，故將其省略。較為特別的是，「了解」還有「名物化」用法，如下例 (55)：

(55) 這並不是日本人趕時髦，據我的了解與經驗，…。

而「名物化」也是「知道」、「懂」所沒有的用法，所佔比例較擔任修飾的「定語」多。

而在「了解」後所搭配之賓語類型則如下表 3-19 所示：

表 3-19 「了解」賓語類型

賓語類型		筆數	比例
句賓結構		1609	61%
名賓結構		844	32%
疑問子句結構	什麼	80	3%
	為什麼	105	4%
	怎麼	39	1%

「了解」後之賓語可以是名賓結構或是句賓結構，如例 (56)、(57)：

(56) 最後決議，由交通部與行政院主計處了解政府財務狀況後，再擬訂因應方案。

(57) 但她可以了解護士在說些什麼。

例 (56) 為名賓結構，而例 (57) 則是句賓結構。此外，「了解」後亦可搭配疑問子句，如表 3-25 所示，以「什麼」、「為什麼」為主，見例 (58)、(59)：

(58) 他覺得讀政治的同學，特別需要了解什麼叫做人文素養。

(59) 他們不了解我為什麼可以愛你那麼久，笑說世紀末最不可思議的奇蹟。

(四) 搭配限制

「了解」之語義亦會影響與時態詞、狀語、特殊句型之搭配情形。首先，在時態詞部分，詳見下表 3-20：

表 3-20 「了解」時態詞搭配情形

時態	例句	筆數	比例
了	你們現在對各位同學非常的了解了。	63	2%
著	X	0	0%
過	X	0	0%
在	X	0	0%

與其他思維動詞一樣，因「了解」之事件模組「////·—」中有一「終點」，用以表達動作結束，故「了解」亦可與「了」搭配，但不與「著」、「過」、「在」搭配使用。然而，與「了解」搭配時多為否定用法，此外，有些語料卻可見「在」與「了解」搭配使用的，如下例 (60)：

(60) 北市勞動局目前尚未接獲相關爭議案件，正在了解狀況中。

「了解」除有「清楚、明白」義，尚可作「詢問」義，例(60)中的「了解」，即作此解釋，換言之，當句中有「在」與「了解」同時出現者，則句中之「了解」必解釋為「詢問」。

至於在狀語搭配部分，見下表 3-21：

表 3-21 「了解」狀語搭配情形

狀語	例子	筆數	比例
程度	很、非常…	293	10%
頻率	經常、常常…		
肯定否定	未必、一定	252	8%
時間	立刻、馬上、一直…	93	3%
語氣	果然、居然…	49	2%
範圍	全面、深入、充分…	195	6%
情態	慢慢地、清楚…	17	1%

「了解」是進階思維過程，如前所述，「了解」語義著重在賓語細節之掌握，而非如「知道」、「曉得」般，僅掌握表面、大概的程度。此外，「了解」所需時間較「懂」長，其發生過程在「懂」之後，意即其對賓語之理解更為詳細。有鑑於此，「了解」在狀語搭配上，除了可搭配程度副詞（如：很、非常）外，尚可搭配情態副詞「慢慢地」，以及表「對訊息的掌握程度」之範圍副詞，如：全面、深入、充分，其他心理思維動詞不能搭配表「對訊息的掌握程度」之副詞，主要是因為其語義影響。「知道」、屬大腦對接收訊息之初階處理，是一個較為概括、表層的掌握；「懂」與「了解」雖皆屬大腦對訊息之第二階段處理，但「懂」不比「了解」詳盡，是故，「對訊息的掌握程度」的範圍副詞僅能與「了解」搭配使用。而「一直」同樣是多用於否定，這點與「知道」及「懂」是同樣的情況。

(五) 小結

本節討論的是「了解」的語義、句法搭配及語用分析。首先，在語義方面，因受字源影響，「了解」是對事物進行更深入分解、剖析，故動詞本身有[+意志]、[+控制]語義屬性，而在「訊息處理理論」框架下，「了解」是處於「懂」的下一個階段，同樣是需要處理過程，因此，在掌握訊息前的階段，事件模組為[+過程]、

[+瞬時]、[+端點]，但掌握訊息後的語意屬性則是[+狀態]，[+意志]及[+控制]屬性則不存在於此階段。「了解」也需要「經驗者」、「客體」兩個論元，所以在句中同樣需要主語及賓語。主語是[+有生]、[+實體]，「機關」、「組織」也可以轉喻方式擔任其主語，賓語雖是有「客觀」、「直觀」、「代表性」的特質，但又以抽象的「想法」、「內容」居多。

在句法方面，「了解」不僅可做為句子的謂語、定語，還有名物化用法，當其作為「謂語」時，其後之賓語可為句賓結構、名賓結構即由疑問詞「什麼」、「為什麼」、「怎麼」所引導之疑問子句。在搭配限制部分，「了解」亦僅可與時態助詞「了」搭配，除頻率副詞外，皆可作為其狀語，但受到語義影響，其狀語與「範圍副詞」居多，如：深入、全面，用以表達對「賓語」進行深入剖析之義。

3.1.4 明白

「明白」於《國教院三等七級詞表》被列為第四級詞彙，是屬於理性、複雜之大腦活動過程，辭典中對「明白」之解釋如下：

表 3-22 「明白」辭典釋義

辭典	釋義
教育部重編國語辭典修訂本	了解、知道。
中文詞彙網絡	1.形容清楚而容易理解的。 2.表公開表達不隱瞞。 3.清楚地知道。 4.形容懂人情世故的。
近代漢語大辭典	知道、曉得。
實用國語大辭典	了解。
新現代漢語詞典	懂得、掌握。
當代漢語詞典	了解。

由此可看出，辭典是以「了解」、「知道」、「曉得」等近義詞來釋義，其中以「了解」來解釋「明白」詞義為最多，即「明白」與「了解」同樣為進階心理思維動詞，是較為複雜之大腦活動。為區別出「明白」與其他近義詞之不同，以下將就「明白」一詞之字源釋義、搭配成分、搭配語義逐一說明。

(一) 字源釋義

「明」，根據《說文解字注》(卷七·明部):「照也。」而在《易·繫辭》中則有:「日月相推，而生明也。」意即「如日月出現般照亮」，因照亮而清楚，進而引申出「通曉」之義。至於「白」，《說文解字注》(卷七·白部)中記其本義:「西方色也。」，太陽之明即為白，原指顏色，在《荀子·正名篇》:「說不行，則白道而冥窮」中，「白道」意為「明道」，為一動詞，表「形容清楚而容易理解的」。綜合上述針對「明」、「白」二字之本義可發現到，二字皆有「由黑夜轉至白晝、明亮」之意，而其中「由暗轉明」之變化，即如同「由困惑到清楚」的情況，當心中有所困惑，便似黑夜，而問題獲得解決，即如同由暗轉為光明。由此可知，「明白」雖與「了解」為近義詞，然其不同處在於，「明白」強調的是，原先有問題、有疑惑，而後解開疑惑、得到答案，即「借外力解決困惑」，困惑若是獲得解決，則為「明白」，若是未能獲得解決，則為「不明白」。也因「明白」不單是深層思考階段，還包含對細節疑惑之解答，故所需時間最長，屬於進階辨識。

(二) 語義屬性

如前所述，「明白」之進行方式是在「知道」、「懂」、「了解」的基礎之上，針對後述事件的某一個部分進行大腦活動，以黃居仁等(2000)所提出之動詞語意表達模式來看，「明白」之事件模組應是「////•—」。由於「明白」可與「了」搭配使用，即表示「明白」之事件結構是有一表「結束」的端點，如下例(61):

(61) 不用說，這對聰明的戀人立刻明白了能夠按時交貨的祕訣，…。

在「明白」的終點發生前，主語有一段建立在「知道」之基礎上的理解過程，接著，「明白」瞬時發生後結束，並維持「明白」之狀態。根據「明白」之事件模組可知，其屬性為[+過程]、[+瞬時]、[+端點]、[+狀態]。

另一方面，「明白」亦可與表達「一定會」、「必須」之詞搭配使用，如例(62):

(62) 我認為要採取體罰並非不可，但必須明白為什麼要體罰。

由此可知，「明白」之動詞內部屬性為[+意志]，主語具有執行該動詞之意圖，主

語既有意志，必定也有控制該行為之執行，故「明白」之角色內部屬性亦包含[+控制]。

「明白」為一狀態句賓動詞(VK)，意即句中需有主語及賓語，見下例(63)、(64)：

(63) 人們不在乎，也不想明白，這六月和十二月的風暴，現在和六十年前的流沙。

(64) 有好一陣子，我一直未能確定是否明白朋友的意思。

例(63)、(64)中之「人們」、「我」為句子之主語，論元角色為「經驗者」，而「這六月和十二月的風暴，現在和六十年前的流沙」、「朋友的意思」則是句中之賓語，論元角色為「客體」。換言之，「明白」有兩個必要論元，分別為「經驗者」及「客體」。

在主語部分，「明白」與其他心理思維動詞相同，皆須於大腦內進行，因此主語必須為「人」，如下例(65)：

(65) 國王不大明白晏嬰說這些話的用意，不過他似乎覺得很有趣。

因此，「明白」之主語必須是[+有生]且為[+實體]，如此始能於大腦中進行更進階之思維活動。除了[+有生]、[+實體]外，「明白」之主語亦有其他類型，詳見下表 3-23：

表 3-23 「明白」主語語義類型

主語類型		例子	筆數	比例
人	代名詞	你、我、他、你們、我們、他們	379	47%
	一般名詞 (含姓名)	媽媽、爸爸、小男孩、網友	136	16%
	專業工作者	學者、魔術師、教授	82	10%
機構、政府		政府、刑事局…	96	12%
組織、團體		大家、團員、美國人…	102	13%
疑問代詞		誰	17	2%

由上表 3-23 可見，「明白」之主語不僅可為[+有生]、[+實體]，也可以搭配單位、機構，如下例(66)：

(66) 由於此事涉及國際形象和侵權行為，刑事局明白事態嚴重。

這裡同樣是以「轉喻」的方式，以「機構、單位」代指「附屬於該單位、機構中的人」但語料筆數相對少很多，故「明白」之主語屬性為[+有生]、[+實體]。

而在賓語方面，將平衡語料庫之語料¹¹據其語義分類後，可分為以下幾類：

表 3-24 「明白」賓語語義類型

賓語類型	筆數	比例	賓語特質
內容、想法	17	2%	客觀、直觀
道理、觀念	63	8%	
客觀事實、事物	348	43%	
情況、狀況、消息	339	42%	
事件重要性、意義、原因、方法	16	2%	代表性
內心感受	29	3%	

由上表可見，「明白」可與說法或想法搭配，表示主語本對前述內容、想法有所困惑或無法解讀，經過說明、解釋後，該疑惑得以解決或未解決，如例(67)：

(67) …你們要互信互諒。舉個小小的例子，您或許就可以明白我的意思了。

由於「明白」後可接疑問子句，故其後亦可與疑問詞「什麼」搭配，表達對「內容」、「想法」之不解，「明白」後也可搭配道理或觀念，如例(68)：

(68) 當然，她只感到一些極模糊的影子，想不明白中間包藏著的道理。

另外，在語料庫中的 812 筆語料中，「明白」後搭配道理、觀念作為賓語之語料即有 63 筆，約佔 8%，所表達的意思為對該受語之「頓悟」。

而「明白」後所搭配之語義亦可為一客觀事實或事物，見例(69)：

(69) …當下才明白，原來帛琉的香菸是用嚼的…。

上例(69)中，「明白」後搭配「原來+客觀事實」。同樣是表達主語對該是件或事物本來有想法，但在接收到的客觀事實、事物與其不同，最後有所悟，該種用法共有 71 筆語料，約 9%，可見，「明白」常用以表達對某件已發生之事件、事物，雖違背原先存在於大腦中的印象，但之後卻有恍然大悟之感。

¹¹ 由於本研究主要在討論「心理思維動詞」，因此，語料中作為狀語，表示「清楚地」之語料並不列入統計、討論。

綜合來看，「明白」後搭配客觀事實或事物之語料有 348 筆，約佔 43%，較前兩類比例高許多。除了客觀事實、事物外，「明白」後還可搭配「情況」、「狀況」，以表達是否釐清對該情況之疑惑，其後所搭配之情況不一定是已發生的，尚未發生之假設情況亦可搭配。除客觀事實、事物外，搭配情況、狀況之語料也佔多數，由語料中可發現到，此類語義之語料有 339 筆，約佔 42%。

「明白」之賓語類型較其他心理思維動詞來得少，其原因在於，「明白」是較高階之思維過程，因此，其所能搭配之賓語亦沒有那麼自由。整體來說，「明白」後之賓語以「客觀的事實、事物、情況」最多，共佔 85%。而由上表亦可知，「客觀」、「直觀」及「代表性」亦為「明白」之賓語特質。

(三) 句法功能

「明白」作為一狀態句賓動詞 (VK)，在句中主要的功能為「謂語」，詳見下表 3-25：

表 3-25 「明白」句法功能

功能		筆數	比例
謂語	後接賓語	463	57%
	賓語提前	92	11%
	後不接賓語	243	30%
定語修飾名詞		8	0.9%
名物化		6	0.7%
補語		63	8%

「明白」後可直接賓語接一賓語，賓語亦可提前，如下例 (70)：

(70) 有將其他人踩在腳下，才是**獨一無二的真理**，你難道還不明白？

例 (70) 中之賓語為「獨一無二的真理」，但已被移至主語之前。另有少數語料中的「明白」作為修飾名詞之定語，如例 (71)：

(71) 不過當時，在聯考壓力鍋裡，年輕人沒有什麼不易明白的道理。

既然「明白」後必須加上賓語，那麼其後之賓語亦有不同結構，見表 3-26：

表 3-26 「明白」賓語類型

賓語類型		筆數	比例
句賓結構		568	71%
名賓結構		137	17%
疑問子句結構	什麼	38	5%
	怎麼回事	6	1%
	為什麼	49	6%

在上表之賓語類型中，主要是以句賓結構所佔筆數最多，見例（72）：

（72）他始終不明白大哥讓他考那所全省最好的學校用意何在。

除了句賓結構外，賓語為名賓結構之語料亦多，如例（73）：

（73）但中國人能夠明白其中境界。陶淵明的詩透露了最多的閒適趣味，

此外，「明白」後亦常與疑問子句結合使用，帶有疑問詞之疑問子句約佔 12%，主要是以「為什麼」最多，其次為「什麼」，如下例（74）、（75）：

（74）我始終不明白為什麼社會一出現問題就要求女人成長。

（75）假如你過了中年仍敢作夢你就明白什麼是伶仃。

而這也呼應了前面所提到的，「明白」之賓語語意以「客觀的事實、事物、情況」，而疑問詞「為什麼」、「什麼」、「怎麼回事」亦是用於詢問有關後述事件之相關細節。

（四）搭配限制

在「明白」之搭配方面，根據其語義而會有不同之時態詞、狀語搭配情況。

首先，在時態詞之搭配上，見下表 3-27：

表 3-27 「明白」時態詞搭配情形

時態	例句	筆數	比例
了	最後我們終於明白了。原來這是從糞坑裡挖出來的土。	88	11%
著	X	0	0
過	X	0	0
在	X	0	0

如前所述，「明白」之事件模組為「////•—」，因有一終點，故可與「了」搭配，表達動作完成之意，但「明白」並不與其他時態詞合用。

另一方面，在與狀語搭配上，「明白」亦有其特色，見下表 3-27：

表 3-28 「明白」狀語搭配情形

狀語	例子	筆數	比例
程度	很、非常…	133	16%
頻率	經常、常常…		
肯定否定	未必、一定	98	12%
時間	立刻、頓時、恍然…	95	12%
語氣	果然、居然…	22	3%
範圍	完全…	40	5%
情態	清楚…	15	2%

由上表可見，「明白」可搭配之狀語，除程度副詞外，較為特別的是「恍然」，「恍然」意指「忽然覺悟」，而與「明白」搭配，則可表達獲得問題解答那種「由黑暗轉至白天」之感。此外，亦可由其搭配之狀語「頓時」、「剎時」發現，由困惑到清楚的過程，可以是長時間，亦可為短時間的，如下例（76）：

（76）a.聽了他的說明，我明白了老闆的目的是什麼。

b.聽了他的說明，我頓時明白了老闆的目的是什麼。

在例（76b）中，「明白」前使用「頓時」一詞，可表明其解開疑惑之時間是相當短、一瞬間的，但在（76a）中，僅知主語解決困惑，但未能知歷時長短。較為特別的是，與「一直」搭配時，多數語料是否定的，如下例（77）：

（77）我一直不明白這部電影是怎麼拍出來的。

表肯定意之語料亦有，但筆數並不多，意即「明白」與「一直」搭配使用時，多是用於表否定意義。

（五）小結

本節針對「明白」進行分析，「明白」是對訊息最深層的處理，即在了解的基礎上，提出對於細節的疑問，故在掌握訊息前之動詞本身屬性為[+意志]、[+控制]，事件模組則為[+過程]、[+瞬時]、[+端點]；與「懂」、「了解」一樣，當進入穩定掌握訊息的階段時，則語意屬性為[+狀態]，且動詞內部角色亦無[+意志]及[+控制]屬性。

至於句法搭配方面，「明白」在句中可擔任謂語、定語、補語，同時亦有名

物化用法。作為謂語時，其後賓語可為句賓結構、名賓結構，以及由疑問詞「什麼」、「為什麼」、「怎麼回事」引導之疑問子句。

3.1.5 小結

本節針對「知道類」心理思維動詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個動詞進行字源、語義及句法搭配分析，以掌握各個動詞之語義特徵及用法，有助於釐清該組心理思維動詞之異同。在字源方面，「知道」可釋其本義為「認識該事物，可如箭般快速說出」；「懂」可釋義為「能明辨事物，頭腦清楚」，且由字形亦可看出與「內心」相關；「了解」可釋義為「對事物如同分解動物般清楚掌握」，其義著重於「細節」；「明白」則可釋義為「由困惑到清楚」，重點在於，對事物掌握之轉變是由問題的出現到解決。此外，本節同時以「動詞語意表達模式」來分析四個心理動詞之語義屬性，並以平衡語料庫之語料統整出各心理動詞之搭配限制與句法特色，以釐清四個心理動詞之差異。3.2 即針對本節之語義、搭配及句法分析進行統整比較。

3.2 「知道類」心理動詞間之比較

綜合上節針對「知道類」心理思維動詞之語義及搭配分析可明顯看出，近義詞組「知道」、「懂」、「了解」、「明白」即使多以「互釋」方式來釋義，但其語義、搭配皆有異同之處。以下將就語義、搭配之主語、賓語語義進行比較，以期更清楚地呈現此組近義詞之關聯。

3.2.1 「知道類」心理思維動詞語義屬性比較

利用黃居仁等(2000)所提出之動詞語意表達模式對「知道類」心理思維動詞進行分析後，其事件模組、語意屬性、動詞內部屬性，分別如下表 3-29 所列：

表 3-29 「知道類」心理思維動詞語意屬性比較

	知道		懂/了解/明白		
事件模組	/ ·	—	///	/ ·	—
語意屬性	[+瞬時]、 [+端點]	[+狀態]	[+過程]	[+瞬時]、[+端點]	[+狀態]
角色內部屬性	[+意志]、 [+控制]			[+意志]、[+控制]	

如上表所示，「知道」的語意屬性為[+瞬時]、[+端點]，然而，一旦「知道了」後，語意屬性即轉變為[+狀態]；而在「懂」、「了解」、「明白」部分，語意屬性則是分為三階段，在大腦接收到訊息後進行處理階段，語意屬性為[+過程]，當動作發生時，語意屬性轉變為[+瞬時]、[+端點]，一旦「懂了」、「了解了」、「明白了」，語意屬性則為[+狀態]。由此可見，四個心理思維動詞之語意屬性，是根據大腦進行的階段。「懂」、「了解」、「明白」明顯比「知道」多出「處理」階段，在語意屬性部分也比「知道」多出[+過程]，這是因為「知道」屬初階辨識，是大腦一接收到訊息後立即進行的動作反應，但「懂」、「了解」、「明白」是在接收訊息後，大腦對其進行更進階、深入的處理過程，必須經過一段過程，所需時間較初階動詞「知道」長。此語意區別即可用於檢測「知道類」心理思維動詞，見下例(78)、(79)：

(78) a. 這本書的內容，我看了很久，終於懂/了解/明白了。

b. ?這本書的內容，我看了很久，終於知道了。

(79) a. 我聽說過這本書，所以我知道。

b. ?我聽說過這本書，所以我了解/懂/明白。

例(78)中分別以「V了很久」及「終於」來檢測，結果發現，(78b)句的語意是有問題的；而例(79)中以表短暫、未深入的「聽說過」來搭配四個心理思維動詞，則例(79b)的例句同樣有語義上的問題。由上述檢測可說明，「知道」確實是接收訊息後立即發生，不需要有中間的過渡過程。此外，四個心理動詞在動作發生後，由於訊息已存在於大腦中，故語意屬性皆為[+狀態]。四個思維動詞之角色內部屬性皆為[+意志]、[+控制]，但當四個動詞到達[+狀態]，則無此角

色內部屬性，其原因在於，當訊息已經在大腦中成為一狀態，此時即與角色的意志無關，且亦不可控制該持續狀態。

「知道類」心理思維動詞在句中皆須搭配兩個論元，且所搭配的論元角色是「經驗者」及「客體」，因此，在句中皆有主語及賓語。

在主語部分，因心理思維動詞必須於大腦內完成，意即其主語必須為有意識、有大腦、可獨立思考之人，此外，利用轉喻的修辭法，有權力的單位、機構等亦可作為主語，用以表示由該單位、機構中的人，因此，各心理動詞之主語語義特徵如下表 3-30：

表 3-30 「知道類」心理思維動詞主語語意特徵比較

心理動詞	主語語意特徵	主語轉喻
知道	[+有生]、[+實體]	[-有生]、[+權力]、[+組織]
了解		
明白		
懂	[+有生]、[+實體]	X

由上表可看出，除「懂」以外，其他「知道類」思維動詞之主語可為[+有生]、[+實體]，亦可搭配機構、單位等有權力的組織，由語境便可知其意指「單位、機構中的人」。然而，「懂」卻未見有使用轉喻方式之主語，因「懂」之語意重點在於「需經由教學或其他輔助來掌握賓語」，其後所搭配之賓語類型以「專業理論、科目」為主，因此，代表機構、單位等中有權力的人，並不會與「經由學習或輔助來掌握專業科目、項目」之語意相互搭配。

在賓語部分，經統整後可發現，四個心理思維動詞的賓語皆有[+客觀]、「直觀」、[+代表性]的語義屬性，其內部則依據動詞語意而有所不同，詳見表 3-31：

表 3-31 「知道類」心理思維動詞賓語語意特徵比較

心理動詞	賓語特質	共同類型	特別賓語類型
知道	「客觀」、「直觀」、 「代表性」	1.內容、想法	對象
懂		2.道理、觀念	專業
了解		3.客觀事實、事物	對象、細節
明白		4.情況、狀況、消息 5.事件重要性、意義 6.原因、方法	X

「知道」屬初階，是對訊息的第一線反應，而另外三個心理動詞「懂」、「了解」、「明白」則是處於後段處理，由表 3-38 可看出，若具備「客觀」、「直觀」、「代表性」的特質，即可作為「知道類」心理思維動詞之賓語。以「客觀」、「直觀」、「代表性」為賓語的共同特質，「知道類」心理思維動詞之賓語類型包括有客觀的內容、想法、道理，以及具有代表性的事件重要性、人物內心感受等等，然而，並非所有「知道類」心理思維動詞所搭配的賓語類型皆相同。如表 3-43 所示，「明白」並無特殊的賓語類型，另一方面，「了解」更強調賓語之「細節」，「懂」則多有「專業」之賓語。較為特別的是，「知道類」心理思維動詞後可搭配具有「感受」、「抽象」語義特徵之賓語，所表達的是，主語清楚賓語內心抽象之情感，此賓語類型與其他類型相異，非理性亦非可經由人腦思考而得知，故需經由「語境」來分辨。

3.2.2 「知道類」心理動詞句法功能與搭配限制比較

「知道類」思維動詞於句中所擔任之句法功能如下表所示：

表 3-32 「知道類」心理思維動詞語法功能比較

句法功能 思維動詞	謂語	定語	補語	名物化
知道	V	V	X	X
懂	V	V	V	X
了解	V	V	X	V
明白	V	V	V	V

由表 3-32 可知，四個心理思維動詞皆可作為句子的謂語及修飾名詞之定語，但僅有「懂」、「明白」可作為動詞補語用，而亦僅有「了解」、「明白」二詞有名物化功能。

當四個心理思維動詞作為謂語用時，其後必定需要賓語，表 3-33 即為「知道類」心理思維動詞之賓語類型：

表 3-33 「知道類」心理思維動詞之賓語類型

心理動詞 賓語	知道	懂	了解	明白
句賓結構	V	V	V	V
名賓結構	V	V	V	V
動賓結構	V	V	X	X

由上表可知，「知道類」心理思維動詞後可搭配之賓語結構有句賓結構、名賓結構、動賓結構，其中，「了解」及「明白」並不可搭配動賓結構作為其賓語。

此外，心理思維動詞後亦可搭配由疑問詞子句作為賓語，詳見下表 3-34：

表 3-34 「知道類」心理思維動詞疑問詞搭配情形

心理動詞 疑問詞	知道	懂	了解	明白
什麼	V	V	V	V
為什麼	V	V	V	V
怎麼	V	V	V	V
哪裡	V	V	X	X
什麼時候	V	X	X	X
誰	V	X	X	X
多少	V	X	X	X
是非問句	V	X	X	X

「知道」可搭配之疑問詞較多，思維階段越後的動詞，可搭配之疑問詞越少，這是由於思維階段越後，其語義限制越多，但疑問詞「什麼」、「為什麼」及「怎麼」則是「知道類」心理思維動詞皆可搭配使用的。

在搭配詞方面，「知道類」心理動詞因其動作有一終點，故皆可搭配「了」，但不可與「過」、「著」、「在」搭配。至於狀語部分，基本上搭配情形與動詞語義有所關聯，詳列以下六點：

1. 四個心理思維動詞皆不可與「頻率副詞」搭配。
2. 「懂」、「了解」與「明白」可與程度副詞搭配，意即該動詞有程度區別。
3. 「了解」是指針對細節的完全掌握，時間較長，因此，搭配的狀語有「深入」、「全面」等，且不與「忽然」、「恍然」等「短暫義」之狀語搭配。
4. 「知道」是對接收訊息之第一階段辨識，未經深入思考過程，故可搭配「馬上」

- 「直覺」等表「立即義」之狀語，但「了解」是要更為全面的，故不與其搭配。
5. 「懂」和「明白」可與表「一瞬間」之狀語「忽然」、「恍然」等搭配，即表示主語對賓語之掌握可在一瞬間發生。
6. 四個心理動詞皆可與「一直」搭配，但多用於否定形式。

3.3 「知道類」心理動詞關聯

「知道」、「懂」、「了解」、「明白」皆是與「大腦運作」相關之心理動詞，但在運作階段、方式上則各有所異。綜合前兩節對於「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之相關字源、語義、搭配與句法分析，本研究以「訊息處理理論」為基礎，提出這四個心理動詞在大腦中之運作順序及方式。

首先，在發生過程部分，「知道」是最基本、直觀的階段，訊息經由視覺、聽覺管道進入大腦，經由「注意」階段，大腦將該引起注意之訊息置於大腦中，此即為「知道」，若未能引起注意，根據「訊息處理理論」，該訊息即刻遺失，亦未能進入大腦區，故為「不知道」，也因「知道」是接收到訊息的第一階段，訊息尚未處理，故其不能與表程度之程度副詞搭配，且所能搭配的賓語類型最為廣泛；而「懂」、「了解」及「明白」則均屬深入、需經大腦思考、處理之心理動詞。

「懂」是在訊息進入大腦，經由第一層辨識後，大腦接著判讀是否掌握、理解該訊息，若是大腦思考、處理後仍無法掌握、理解，則為「不懂」。由「不懂」到「懂」的階段需要經過學習的過程，藉由「看」或「聽」等動作逐漸理解該訊息，因此，「懂」可擔任動詞之「補語」。此外，也因為是深層階段的第一層處理，故所針對的是訊息的整體，並未強調細節的部份。

而同為深層思維之心理動詞「了解」，則是在處理整體訊息掌握的「懂」之基礎上，更進一步針對該訊息之細節部分，辨識後若能掌握即為「了解」，未能掌握則為「不了解」，既然是針對訊息之細節部分，自然需要一個處理過程，且其處理所需時間自然亦較「知道」、「懂」來得長，也因其建立於訊息之整體基礎上，故其為進階處理，為第三階段。

至於「明白」，則為該組近義詞中，最深入、程度最高之心理動詞，進行過程集中在後段，對於所接收之訊息的細節有所困惑，在外力協助下，疑問得以解決，大腦如同由黑夜到白晝，逐漸明亮，此狀態即為「明白」。「明白」之發生，是建立在解開對細節的困惑，因此，其處理亦需要過程，且為進階處理中的第四階段。

綜合來看四個心理動詞，「知道」是對訊息最直接的認識，不需要過程，亦無程度問題，反之，「懂」、「了解」、「明白」則是進入處理訊息階段，因此，這三個心理動詞皆有一個處理過程，且根據處理之狀況而會有程度上的不同。「訊息處理理論」認為，人類的感官接收器接收訊息後，經過選擇、過濾後儲存於短期記憶區，再經由編碼（encoding）轉換形式，儲存於長期記憶區。根據該理論，四個心理思維動詞之語義、處理順序及深入程度之順序如下圖¹²所示：

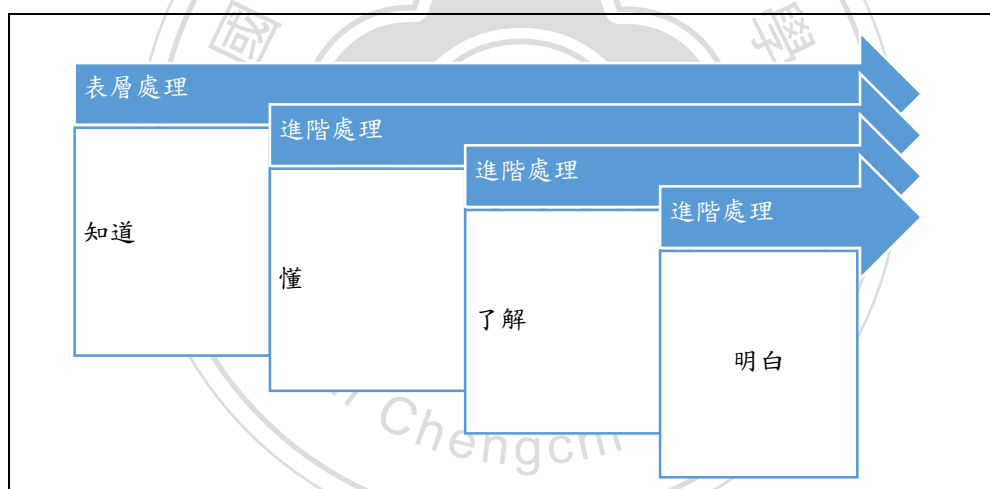


圖 3-1 「知道類」心理思維動詞語義關聯

圖 3-1 所表現的即是「知道類」心理思維動詞間的關聯，四個心理思維動詞間的語義有重疊處，「知道」屬於表層處理，即「訊息處理理論」中的短期記憶；而「懂」、「了解」、「明白」則是將訊息進行處理後儲存於大腦內，故屬於進階處理過程，且「懂」、「了解」及「明白」需要在「知道」的基礎上才能進行。另一方面，由圖 3-1 亦可看出四個心理思維動詞的語義關聯，「知道」在語義上較為接近，「懂」、「了解」、「明白」三者則因多了「處理過程」而相近，但三者對於「訊

¹² 圖片來源為研究者繪製。

息處理的深入程度」則有所不同。

此組心理思維動詞間之所以為近義詞，除上述所提，動詞間之語義有重疊外，動詞進行順序也影響語義之廣度，過程越往後，其語義廣度越窄，整體而言，深層心理思維動詞必定建立在第一階段之基礎上，在大腦中存有訊息後，再依照順序掌握、分解、理解訊息。由上述分析及問卷結果，本研究認為，「知道類」心理思維動詞之詞語關係如下圖 3-2¹³所示：

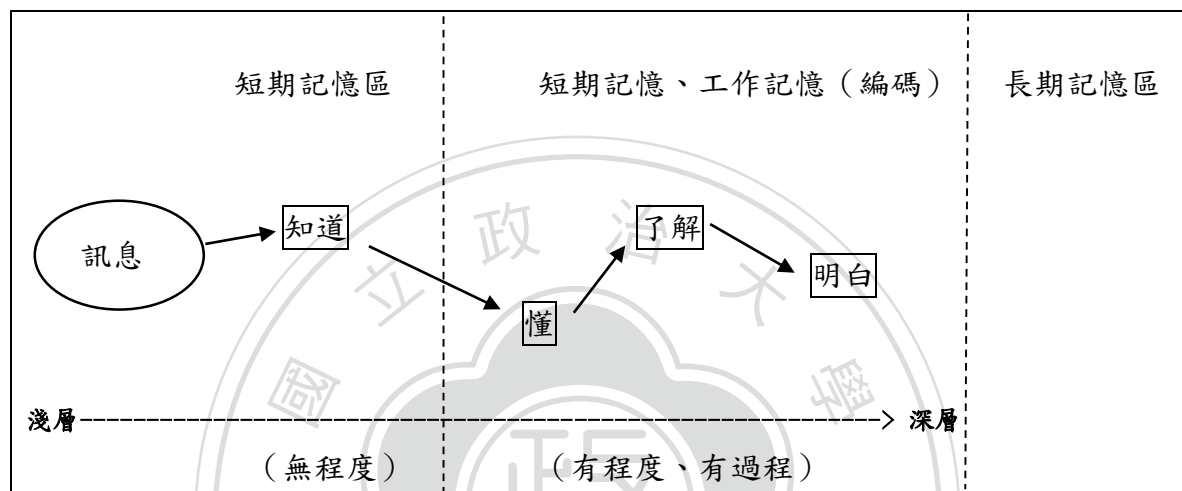


圖 3-2 「知道類」心理動詞關係圖

圖 3-2 中，訊息進入大腦，接收後的第一階段即為「知道」，此時的訊息亦存於「短期記憶區」。下一個階段即進入深層處理階段，「懂」是對訊息整體的掌握，「了解」是訊息細節的掌握，而「明白」則是對訊息部分的疑問得以解開，「懂」雖也可指「解開疑問」，但針對的範圍較「明白」廣，故其順序應於「明白」之前。「懂」、「了解」、「明白」是大腦針對接收到之記憶進行編碼、圖像處理等等過程，隨著大腦處理程度越深，對訊息之編碼愈趨完整，該訊息亦會開始逐漸由短期記憶、工作記憶進入到長期記憶區，換言之，大腦對訊息之處理時間越長，該訊息保留於大腦的時間也越久，對其掌握亦越來越穩定，其後對該訊息之記憶會更深。從「訊息處理理論」來看，心理思維動詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」是大腦接收到訊息後所進行的一系列活動：「知道」是對訊息的表層處理；而「懂」、「了解」、「明白」則是要經過一個處理階段，才能達到掌握訊息的

¹³ 圖片來源為研究者繪製。

狀態，四個心理思維動詞在掌握訊息後，皆會成為記憶，即為語意屬性[+狀態]。另一方面「知道」與「懂」、「了解」、「明白」之不同處在於，「知道」對訊息並無處理過程，因此並無[+過程]，反之，「懂」、「了解」、「明白」則有。由此可見，「訊息處理理論」與表 3-33 之語意屬性比較之結果相符。

在國教院三等七級詞表中，「知道」、「懂」列為第一級詞彙，「了解」列為第三級詞彙，而「明白」則列為第四級詞彙。此分級與本研究排列之順序相同。由此可見，詞彙之難易度與該詞彙在大腦中處理之程度相關，處理階段越前面、越表層，則越容易；反之，處理階段越後面、越複雜，則該詞彙之難度亦相對提升。

3.4 總結

本章以字源、「動詞語意表達模式」理論，藉由平衡語料庫之語料加以分析其字源及搭配成分語義特徵，以釐清「知道類」心理思維動詞之語義及句法區別。藉由字源之分析，可更為深入了解此組近義詞在深層語義上之異同；而統整各心理動詞所搭配之主語、賓語之語義特徵，將有助於辨識名詞片語是否可與其搭配。其結果發現，近義詞組「知道」、「懂」、「了解」及「明白」之間存有語義限縮之關聯，大腦對所接收之名詞片語最直接之反應，則語義範疇最大，而隨著動詞進行方式逐漸深入、鎖定細節、解決疑問，心理動詞之語義範疇亦隨之縮小。然而，四個心理動詞間之語義並非分離，而是由最基礎、語義範疇最大之「知道」上，再加以限制語義、縮小範圍，而越深層思考之心理動詞，語義範疇意會因此而縮小，搭配使用方面，限制自然也會較多，這對外籍生而言，難度亦會較高。

本章同時亦藉由「訊息處理理論」將「知道」、「懂」、「了解」及「明白」四個動詞之進行順序與深入程度加以分類，並繪製出「知道類」心理思維動詞之語義網，該語義網亦將作為未來教學設計之輔助工具之參考。

第四章

教學實驗設計

本研究鎖定「知道類」心理思維動詞，在第三章以「動詞語意表達模式」進行語義辨析及句法搭配討論，並根據「訊息處理理論」進一步將四個心理動詞分類。由於它們的近義關係，容易造成學生在習得過程中出現誤解或偏誤。然而，在第二章文獻探討部分可以發現，多數針對及學生在近義詞，甚至是「知道類」心理動詞之習得、偏誤研究，抑或是教學建議，皆是侷限於較為淺顯的討論，且僅是以作業、偏誤語料庫之語料整理後所得出之結果，未見有較為詳盡之真實語料分析；此外，在教學建議部分，多是提出可能性之建議，亦未於實際教學現場施行。有鑑於此，本研究將提出「知道類」心理思維動詞教學法，實際教學後針對外籍學生習得心理思維動詞之順序、偏誤進行討論，同時印證本文所提出之教學法的可行性，故以下針對研究目標、研究對象、研究方法、研究流程逐一進行說明。

4.1 研究對象

由於本研究欲檢測所提出之近義詞教學方法是否有效，同時了解外籍學生在習得「知道類」心理思維動詞時會出現的偏誤類型，因此針對中級程度學生進行觀測，將其分為兩班，一班為實驗組，另一班則為對照組，皆由同一位老師進行教學，以觀測並對比兩班之教學成效。

本研究之實驗對象皆為國立政治大學中級程度¹的外籍學生²，國籍分別有日本、韓國、法國、土耳其、印尼、越南、美國，學習中文時間為平均 15.5 個月，受試者進行觀測前，已在台學習一個學期，共十八週的中文，每週課時為十二小時，每天三小時。實驗組及對照組皆已學過《實用視聽華語》第二冊，所使用之

¹ 本研究研究對象之程度依據分班結果所定。

² 各受試者之相關資料詳見附錄一。

教材皆為《實用視聽華語》第三冊，詳如下表 4-1 所示：

表 4-1 觀測對象資料

班別	實驗組	對照組
性別	男 7 人，女 9 人	男 8 人，女 8 人
平均年齡	22.4 歲	24.9 歲
程度	中級程度	
國籍	日本、韓國、法國、土耳其、印尼、越南、美國	
人數	32	
使用教材	《實用視聽華語》第三冊	
平均學習中文時間	15.5 個月	
在台學習時間	1 年	

本研究之受試者原有 36 人，然而，前測進行後，將總分與整體平均成績落差較大（包含相對較高與相對較低）的 4 位受試者刪除，避免其表現影響研究結果。如上表所示，最後正式納入研究討論之受試者共有 32 人，按其前測成績平均分為實驗組及對照組，每組各有 16 人。實驗組受試者有男性 7 人，女性 9 人，平均年齡為 22.4 歲；對照組受試者有男性 8 人，女性 8 人，平均年齡為 24.9 歲。由於分組是依據其前測成績，且已將落差較大者刪除，故兩組起始行為並無太大差距。

之所以以中級程度之外籍學生作為觀測對象，是因為該程度之學生詞彙量已較初級程度多，且隨著教材中逐漸增加的詞彙量，外籍生亦開始面對許多意義接近之詞彙，換言之，中級程度學生在累積詞彙的同時，新詞彙便可能會影響學生在使用時之選詞而易於出現偏誤，因此，中級程度學生須能清楚區分新舊詞語間之異同，始能降低偏誤。至於高級程度之外籍學生則是因學習時間較長，對近義詞間詞義的掌握相對穩定，陳氏和（2012）在其偏誤研究中亦指出，中高級以上出現偏誤情形較少，學生表現相對穩定；另一方面，中高級或高級程度之外籍學生學習中文之時間長短並不相同，且對詞彙的學習歷程亦難以掌握，是為研究之一大變因。此外，由實際教學可以發現，中級程度之外籍生在接觸一新詞語時，最常將曾經學過、意義接近，抑或是具有同一詞素之近義詞與新詞放在一起進行提問，可見，對於該程度學生來說，了解新詞詞義並非其學習難點，而是在於如

何辨析意義相近之詞語之間之語義差異。有鑑於以上因素，本研究將以中級程度之外籍學生作為觀測對象。

在研究對象的篩選方面，本研究於新學期開始前配合分班測驗，鎖定中級程度學生共 44 人，且皆已學過視聽華語第二冊。在學期開始一個月後，徵詢 44 個中級程度學生參與實驗之意願，確認自願者共 36 人。有鑑於初步分班結果僅能大致分出程度相近之學生，為能使實驗組與對照組之研究對象的程度接近，在教學實驗前則先進行一次前測。前測之目的在於更精確地篩選出程度接近的研究對象，故於自願受試者簽下同意書後，於同一間教室內同時進行前測。藉由前測之結果，排除落差較大之學生共 4 人，其餘學生則依據其平時學習表現³及前測結果，平均分為實驗組及對照組人數各為 16 人。教學實驗開始進行前，除了再次向學生說明本研究之實驗目的及參與實驗之要求，確認學生已知其為本實驗之受試者以外，亦已取得學生同意於實驗過程中錄影，且錄影內容及其測驗結果皆可作為研究分析用。

為能以實證研究說明本研究之教學方式對近義詞教學確有成效，除實驗組為主要研究對象外，亦安排另一個經由同樣分班測驗所篩選出之同程度、人數、使用教材之對照組。實驗組與對照組之授課教師皆為同一人，且教學過程中皆以任務型導向、溝通式教學為主，但因要觀測並比較教學成效，故兩班採取不同的教學方式。Long (1991) 提出「形式聚焦教學」(form-focused instruction)，將其分為「聚焦純形式」(focus on forms)、「聚焦交互性形式」(focus on form)。「純形式聚焦」是以教師為中心，教師將離散、互不相關的語言形式抽離，在沒有上下文語境的輔助下進行孤立的語言教學；「交互性形式教學」則是以意義為導向，對語言的形式及意義之注意 (attention) 是交互進行的，Fotos (1991) 認為，「交互性形式聚焦」是在一定的語境當中呈現語法形式，而這裡的 *form* 指一切的語言形式，包含了語音、詞彙、語法、語義...等，是以學生為中心的教學。除了「形

³ 因同樣程度學生亦會有學習快慢的問題，故在劃分實驗組及對照組時，亦會考量研究對象於平時之學習情況，避免出現學習速度較快或較慢的學生集中於其中一組，影響實驗結果。

式聚焦教學」外，第二語言教學還有「意義聚焦教學」(meaning-focused instruction) (Ellis 1997; Loewen 2010)，在「意義聚焦教學」部分，目標是使用語言，如同母語習得般，提供可理解、有意義的目標語，讓學習者自然習得 (Long 1998)，主要強調語言的意義，而非形式。由於實驗目的在於了解本研究提出之教學方式是否能有較高之成效，因此，實驗組將使用本研究提出之近義詞教學方法，採用「形式聚焦教學」中的「交互性形式聚焦」方式，在教學過程中，直接針對近義詞詞義、搭配及句法使用進行教學，讓學生在清楚掌握語言形式後，得以進一步使用；而對照組則是採用意義聚焦教學 (meaning-focused instruction) 方式，意即僅針對近義詞組之詞義進行講解，不聚焦於語言形式之解說，讓學生密集地接觸相關語料，從相關討論活動中，逐漸培養語感，並自行找出語言規律。

4.2 研究方法

本研究結合量化研究及質性研究，在質性研究過程中，結合量化研究。目前針對第二語言習得之相關研究中，主要仍以量化研究佔多數，主要是由於量化研究以數學統計的方式呈現研究結果，透過數據分析以得出結果。劉璐 (2011) 提出在對外漢語教學相關研究中，使用質性研究之成果還不多見。王璐璐與戴煒棟 (2014) 認為目前第二語言習得研究方法應用中，以量化研究佔多數，質性研究雖逐漸增加，但數量仍然不多；劉鑫民 (2016) 亦認為在詞彙習得方面，實驗性的研究方法並不多見；雷菱 (2018) 也指出，漢語詞彙習得之研究方法中，實證研究已逐漸受到關注，但仍缺乏縱向的跟蹤研究。綜合以上文獻可以看出，第二語言習得之研究，仍以量化為主要方向，使用質性研究，特別是由課堂教學方面著手者相對較少。然而，量化研究與質性研究皆有其優勢與不足處。量化研究雖較為科學，但卻忽略了個體的獨特性，僅可藉由大量學生之平均表現了解該程度學生的表現，卻無法看出學生的歷程變化，亦無法進行深入之觀測記錄；而質性研究雖能較具體地了解受試者個體狀況，卻也相對地無數據支持。現階段多數學者認為，同時採用兩種研究方法來觀察一個現象，即可相互驗證找到平衡點

(Carbtree & Miller 1999；王文科 2000；黃秋霞 2016)，而在實證研究方面，亦有學者同時採用量化及質性兩種方式來進行研究及觀測，如：朱我芯（2013）即結合兩種研究方法來討論對外華語之文化教學。據此，本研究以中級程度之外籍學生作為研究對象，將其分為兩組，除教學實驗外，亦進行三次測驗，以求更為全面地了解、對比教學成效，同時補足前人僅利用收集學生作業，以及語料庫語料分析偏誤之不足。故整個研究之進程序為：前測→教學實驗→後測→追蹤測。在質性研究部分，本研究除進行教學實驗，同時錄影記錄以進行分析外，亦利用訪談法，於追蹤測後，對受試者進行一對一訪談，以了解受試者之想法及意見。另一方面，在量化研究部分，本研究分別將前測、後測及追蹤測之結果以 SPSS 進行分析，更為客觀地掌握教學實驗之成效，以及受試者之習得情況。

下面分別就本研究之教學設計、實驗設計、研究流程逐一詳加說明。

4.2.1 教學設計

如上所述，因本研究之目的在於了解所提出之教學方式的成效，並掌握學生之習得成果與偏誤，故將針對實驗組進行近義詞的教學實驗，由 2.5 所回顧之文獻可以發現，前人多是在偏誤分析之基礎上提出教學建議，例如：分析詞彙義項、設置情境、近義詞對比…等，然而，這些對近義詞教學之建議卻未實際操作，故亦無法得知其教學法是否確實可行，因此，本研究將實際施行所提出之教學方式，根據教學現場之情形，設計一套教學流程，於實驗結束後，便可藉由學生測驗之結果，驗證該教學流程是否確實有其成效。

在教學設計方面，針對實驗組學生，本研究將「情境設置」、「近義詞網圖」及「字源教學」融入教學中。在「情境設置」方面，其概念源自 1989 年由 Brown 等人所提出的情境教學理念，即教師依據學習者不同及需求，設計出適合的教學情境，在教師引導下，藉由多元情境、合作練習來刺激學習者思考，除可引起學習者興趣外，亦可讓學習者在解決情境中的問題的同時加深記憶(王仁癸 2009)，如 2.4 所回顧之前人文獻中可以發現，利用情境教學為近義詞教學常用之技巧，

高羽琪(2014)利用教學成果證實,設置情境來進行教學對近義詞之教學可達到不錯的效果。而「近義詞圖網」之概念則源自「圖式理論」,英國心理學家巴里特(Bartlett)透過試驗證明,人們並非按照字面來記憶,而是將內容建構成「圖式」,在回憶時,利用腦中的圖式來檢索記憶。因此,「圖式理論」,指的是人類在接收外部訊息後,透過編碼過程形成長期記憶,並將之儲存於大腦中,而這個編碼的具體形式,就是許多的「圖式」,換言之,人類會將知識以「圖式」形式儲存於大腦內,以供日後提取使用。Stevick(1976)提出,在心理語言學中,對於詞彙學習神經機制之研究中提及,詞彙在大腦中不是孤立、分散地排列,而是依照相互聯繫之網絡組織出來的;趙蓉(2004)則是認為,學習一個新詞,若是能將其與原有知識建立越多聯繫,則越容易儲存於記憶中,若是能將近義詞組以可視化思維工具呈現,即可加深學生之記憶,因此,本研究亦會使用「近義詞圖網」來協助學生掌握近義詞間之關聯。

綜觀前人對於近義詞教學之研究,樣式雖然繁多,卻未有將「字源」概念融入者。所謂「字源」教學,即指「透過漢字本形來說明漢字本義」,一般多用於對外漢字教學領域。然而,華語的詞彙主要是由漢字組合而成的,利用漢字組合進而構成詞彙意義,因此,一個詞語的意義取決於漢字字義,若是能夠了解構成詞彙之漢字本義,對於掌握詞義及辨義必然有其幫助。有鑑於此,本研究亦會採用大多用於漢字教學的「字源」來引導學生掌握詞義。「字源教學」與「詞素教學」不同處在於,「字源」強調由漢字字形來理解其本義,故在教學時須藉由漢字形體進行本義解說,藉此將詞彙意義拆分得更仔細、深入;而「詞素」則是一個詞彙內部最小具有意義的單位,利用「詞素」進行教學所強調的是「意義」,與「字源」雖有重疊,皆是將詞彙進行拆分,但字源更強調其字形與字義,當詞彙僅能拆解為雙音節或多音節詞素時,著重漢字個體的字源教學便較為有利。

如上所述,本研究之教學實驗結合多種教學技巧,讓學生能以「由上而下」(Top-down)與「由下而上」(Bottom-up)兩種學習模式進行,也就是先掌握詞義後,再由最小具有意義之詞素開始輸入,逐漸擴大發展到詞彙、語句,最後到篇

章結構。中級程度學生不同於初級程度，已可藉由篇章語義來推測詞彙意義，然而，近義詞之所以成為外籍學生學習難點之一，即是由於其語義差異往往取決於當中的一個詞素，當它們出現於篇章中，這些微語義差異便可能造成文章理解上的問題，有鑑於此，本研究認為，對於近義詞之教學應同時採「由上而下」⁴及「由下而上」⁵之模式，除考量中級程度學生學習模式外，亦可讓學生由字源確實掌握近義詞在語義上何以有所不同，進而得以辨析並選擇使用。

根據上述之教學方式安排及順序，本實驗安排於課後的 40 分鐘進行教學，實驗時間共四天，共 160 分鐘，而課後也必須完成作業練習，如下表 4-2 所示：



⁴ 這裡所指之「由上而下」，意即由篇章文意著手，讓學生了解「詞語」的意義及異同。

⁵ 這裡所指的「由下而上」，意即由「詞義」著手，先掌握詞義後，再發展到篇章文意。

表 4-2 教學目標及安排

天	階段	教學目標	教學內容	實驗組		對照組		教學時間
				教學方法	使用教具	教學方法	使用教具	
一	理解	學生能初步了解目標詞彙的詞義	近義詞詞義辨析	利用字源教學讓學生掌握目標詞彙之核心語義	問題討論單、圖片	解釋詞義及問題討論	問題討論單、問題發想單	40分鐘
二	辨析	學生能對目標詞彙有較深的印象，同時掌握與其他近義詞義及搭配之異	近義詞詞義辨析及搭配	學生先閱讀短文、思考，教師再進行引導、說明	近義詞圖網、文章、練習講義	學生先閱讀短文、思考，教師再說明	文章、搭配討論單、練習講義	40分鐘
三		學生能正確地掌握目標詞彙的句法搭配情形	近義詞句法搭配	學生討論句法搭配情形後，教師以句法搭配圖教學	討論單、句法搭配圖、練習講義	學生討論句子對錯，教師從旁協助	討論單、練習講義	40分鐘
四	應用	學生能在不同語境下適當的詞彙	綜合演練	報告、後測				40分鐘

完整教學流程共需 160 分鐘，包含後測所需的 20 分鐘⁶，如表 4-2 所示，教學主要目標在於讓學生理解、辨析，進而能夠應用，根據這樣的目標將課程分為四個階段，分別於四天進行，前三天的教學重點分別為：詞義辨析、近義詞搭配

⁶即實際教學時間應為 140 分鐘。

限制及句法搭配，第四天則是綜合演練，以了解學生對近義詞的理解狀況。

而在對照組部分，進行時間同樣共需 160 分鐘，每天 40 分鐘，與實驗組相同，將課程分為四階段，分別針對詞義辨析、搭配、句法，並搭配與實驗組相同之講義進行演練，然而，兩組不同處在於，對照組並無字源教學、近義詞圖網及句型搭配圖的說明，教師僅以直接解釋的方式來教學。而在測驗方面，對照組之前測、後測、追蹤測皆與實驗組相同，測驗時間亦同，換言之，實驗組及對照組僅在近義詞之教學方法上有所差異。

4.2.1.1 第一天教學流程

第一天教學重點著重於「理解」，目標是讓學生能夠在字源教學後掌握近義詞組的詞義，教案設計如下表 4-3：



表 4-3 實驗組第一天教案設計

流程	課程內容		時間
	實驗組	對照組	
暖身活動 (warm up)	1.以四個心理思維動詞做成問句，讓學生進行簡單的討論。 2.隨機抽問學生分組討論的內容，並將問題所出現的目標詞彙寫在黑板上。		10 分鐘
說明 (presentation)	1.問題單中的四個心理思維動詞已寫在黑板上，詢問學生已經學過的心理思維動詞及其意義。 2.分別畫圖或直接說明，解釋構成目標詞彙的漢字本義。	1.教師向學生解釋四個心理思維動詞之詞義。 2.教師解釋完畢後，發下「問題發想單」，讓學生分組利用四個心理思維動詞造出五個問句。 3.教師巡視並糾正學生所造問句的偏誤。	10 分鐘
應用活動 (application)	1.學生根據字源解釋分組討論各心理思維動詞之不同，並完成討論單。 2.引導學生思考各心理思維動詞的深層詞義，同時驗證學生討論結果。	1.各組問句完成後，將問題交換討論。 2.教師隨機抽問幾位學生討論結果。	15 分鐘
總結 (wrap up)	1.用黑板上的圖，將每個漢字的本義再說明一次。 2.交代回家作業。	1.將學生造問句時與目標詞彙相關的偏誤寫在黑板上，解釋其偏誤原因，並再次說明目標詞彙之詞義。 2.交代回家作業。	5 分鐘

在暖身活動方面，實驗組及對照組皆在課程一開始先讓學生進行問題討論，以目標詞彙來製作問題單，由於該活動是為了導入四個「知道類」心理思維動詞，故問題內容不限，只需於題目中出现教學目標詞彙即可。學生進行簡單討論後，教師隨機抽問學生討論的內容，同時利用機會將目標詞彙寫下。

各組簡單分享後，即進入「說明」階段，也就是針對問題中的「知道類」心理動詞進行教學。由於四個心理思維動詞皆與大腦運作相關，但「大腦」、「思考」這類的詞語對該階段的學生來說已屬超綱詞，故教師先準備一張「大腦」圖片⁷，

⁷ 若不使用圖片，教師則可在講課時用手指出「大腦」來表示。

告訴學生四個目標詞彙皆與「大腦」、「想」相關，再繼續進行教學。在實驗組部分，教師首先先讓學生進行問題討論，題目如下表 4-4：

表 4-4 問題討論單形式

1. 你知道哪些臺北的夜市？你都去過嗎？
2. 要是你去夜市，不知道哪些東西比較好吃，你怎麼辦？為什麼？
3. 夜市裡的攤販說的話，你都聽得懂嗎？要是不懂，你會再問一次嗎？為什麼？
4. 要是你在夜市吃到好吃的食物，你會不會想要了解它的作法？為什麼？
5. 你覺得臺灣人都喜歡去夜市嗎？要是你的父母不明白為什麼大家喜歡去夜市，你會怎麼跟他們說？

討論結束，並讓學生發表完後，即可進行漢字本義教學。以「知道」為例，教師先在黑板上寫下「知道」兩個漢字，接著搭配圖片，分別就「知」及「道」進行解釋，見下圖 4-1：

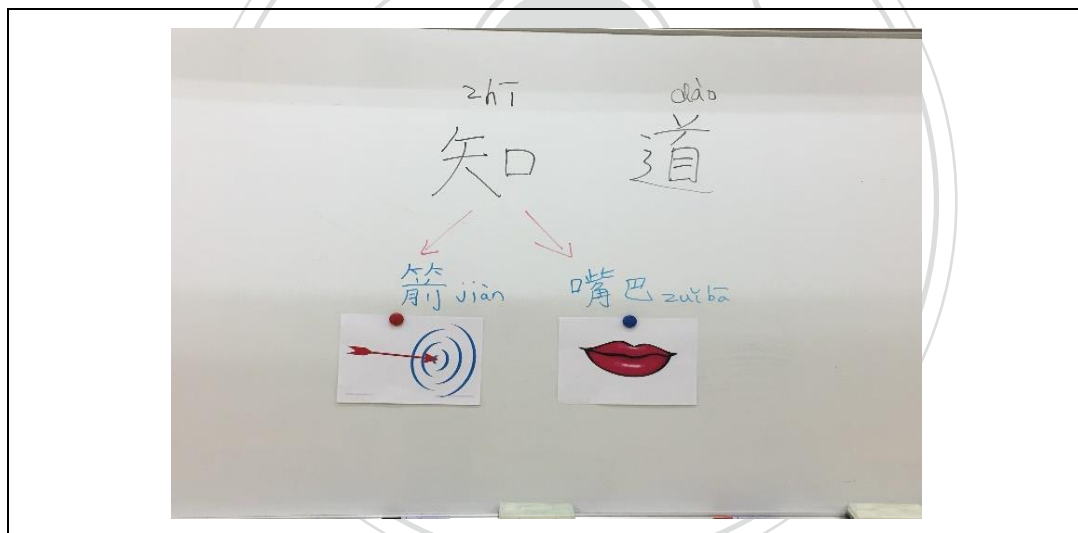


圖 4-1 課程註解範例

教師講授內容見下表 4-5：

表 4-5 心理思維動詞「知道」講授內容

- 01 教師：(在「知」的「矢」下畫一支箭，「口」下畫嘴巴，教師指著「箭」的圖) 這個叫做「箭」，你們知道「箭」嗎？
- 02 學生_{all}：知道。
- 03 教師：「箭」快不快？
- 04 學生₁：很快。

05 學生₂：超級快的。

06 教師：對，箭飛得很快，這個字左邊的意思是「箭」。

（教師指著「嘴巴」的圖）

07 教師：那右邊的部分是「嘴巴」，你會用嘴巴做什麼？

08 學生₃：吃飯。

09 學生₄：說話。

10 教師：對，我們可以用嘴巴說話，所以這個字看起來就像是「箭從嘴巴中飛出來」。

（教師接著指著「道」）

11 教師：這個字本來的意思是「說話」。所以這兩個字放在一起就是「知道」的意思，看到或聽到一件事、一個東西、一個人，大腦（指著圖⁸）裡面已經有這件事或這個東西了，不需要想太久，就能夠把它說出來。「箭」飛得很快，所以說出來的速度像「箭」一樣那麼快，不需要用很多時間去想。

如上表所示，教師在 01、03、07 話輪時，以提問方式引導學生以字源去聯想，如下圖 4-2⁹：



圖 4-2 實際教學情況一（日期：2020/04/13）

而後再解釋「知」、「道」二字本義，如 10、11 話輪所示，換言之，教師並非直

⁸ 講解時所使用的圖片見附錄三。

⁹ 教學實驗期間時值新冠肺炎（COVID-19），因應防疫政策，教學時全程配戴口罩。

接將字源本義告訴學生，而是用圖片來提問，引導學生聯想，以加深學生對漢字本義及其結合後之詞義之印象。

接下來四個心理思維動詞皆以同樣的方式教學及解釋。而在對照組部分，教師不做字源講解教學，而是直接向學生解釋已寫在黑板上的四個目標詞彙。解釋完四個詞彙的意思後，教師便發下問題發想卷，如表 4-6 所示：

表 4-6 對照組之問題發想卷

請分別用「知道」、「懂」、「了解」、「明白」想出五個問題，讓其他同學討論討論。	
1. _____	?
2. _____	?
3. _____	?
4. _____	?
5. _____	?

教師一邊巡視教室，一邊批改學生已完成的問句，並在批改後，將學生在目標詞彙上出現的偏誤寫在黑板上。

下一階段為「應用活動」部分，實驗組在字源解釋結束後，發下討論單，讓學生根據各漢字本義分組討論，如下圖 4-3：



圖 4-3 學生分組討論實況一（日期：2020/04/13）

四個心理思維動詞間之不同並完成討論單，討論單內容如下表 4-7 所示：

表 4-7 近義詞詞義辨析討論單

現在你已經知道每個字的意思了，請和同學討論哪些動詞有左邊特色：

特色 \ 動詞	知道	懂	了解	明白
大腦有印象				
大腦需要思考				
對事情很清楚				
強調細節				
解決疑問				
與「心」有關				
掌握程度深				

學生完成討論單後，再由老師來引導出目標詞彙之深層詞義，讓學生能夠在字形字義及圖片結合引導下，掌握四個動詞的深層詞義。對照組則由教師安排學生交換問題卷進行討論，並於討論結束後隨機抽問學生問了哪些問題，以及同學有什麼令人印象深刻的回答。

第一天課程結束前的總結階段，實驗組利用黑板上的圖再說明一次每個漢字的本義，而對照組則是將黑板上學生造問句時所出現的偏誤說明一次。

第一天課程結束後，實驗組及對照組學生皆需完成作業單，即各組分別利用一個心理思維動詞完成對話形式，如下表 4-8 所示：

表 4-8 第一天作業單形式

1. 知道
男：_____
女：_____

4.2.1.2 第二天教學流程

學生在個別詞語教學後，第二天課程便是要讓學生進行近義詞詞義及搭配的辨析。洪煒（2013）經過實驗發現，由教師引導學生觀察比較例句，讓學生試著發現差異點，教師再做概括總結，其成效高於直接告訴學生近義詞組之不同處。根據「投入負擔假說」¹⁰之論點，當學生任務投入量越大，詞彙習得之效果越好，

¹⁰ Laufer 和 Hulstijn (2001)提出「投入負擔假說」(Involvement Load Hypothesis)。

由教師來引導學生，可使學生有相當高之投入量，刺激了大腦的深層加工機制，而使得信息得以長時記憶，讓學生能將近義詞之習得效果維持較長時間，據此，第二階段亦會採取讓學生先觀察、思考，教師再進行引導、說明的方式。

第二天教學教案如下表 4-9：

表 4-9 實驗組第二天教案設計

流程	課程內容		
	實驗組	對照組	時間
暖身活動 (warm up)	讓各組學生報告前一天的對話作業並糾錯。		5 分鐘
說明 (presentation)	1. 學生先閱讀短文，並根據前一天的字源解釋來思考短文中目標詞彙的用法。 2. 教師隨機抽問學生所觀察到的詞語使用情形 3. 教師利用近義詞圖網統整、辨別「知道類」心理思維動詞詞義、用法。	1. 學生先閱讀短文。 2. 教師發下搭配討論單，並隨機抽問學生目標詞彙後的搭配情形。 3. 教師在黑板上寫下學生回答的內容，以示範如何完成搭配討論單。	15 分鐘
應用活動 (application)	1. 學生分組討論故事第二段心理思維動詞的使用情況，並思考心理思維動詞間是否可以替換。 2. 教師抽學生討論結果	1. 學生分組討論故事第二段心理思維動詞的使用情況，並填寫搭配討論單。 2. 教師抽問學生討論單填寫結果。	15 分鐘
總結 (wrap up)	1. 教師以黑板上的近義詞圖網再複習一次。 2. 交代學生需完成的作業	1. 教師複習近義詞詞義及搭配討論單。 2. 交代學生需完成的作業	5 分鐘

暖身活動方面，實驗組及對照組皆在課程一開始，先讓學生演示前一天的對話作業，教師可進行簡單地糾錯，也可在教學活動時加以強調。

暖身活動結束後，教師引導課程進入正式教學活動，即進入說明階段。實驗組部分，教師先發下表 4-10 短文，為了減輕學生理解負擔，短文內容以輕鬆且較為大眾化的故事為主，故事中包含了四個目標詞彙，而在講義中也針對目標詞彙及其前後的搭配成分加以標示出來。

表 4-10 閱讀練習短文

灰姑娘的故事

很久很久以前，有一個女生，她的名字叫做灰姑娘，因為她長得非常漂亮，所以村子裡的人都**知道**她這個人。灰姑娘的媽媽在她小的時候就死了，爸爸帶著她，又和另一個女人結婚。灰姑娘第一次見到後母，因為後母非常不客氣地對她說話，雖然灰姑娘就曉得後母一定非常討厭她。

後母也有兩個女兒，這兩個女兒雖然年紀比灰姑娘大，但是**懂**的事情不比灰姑娘多。她們**不懂**怎麼生火做飯，也**不懂**怎麼縫衣服、做衣服，整天就**知道**吃和睡。

如前所述，教師引導學生思考之成效高於由教師直接告訴學生，因此，教師先讓學生分組閱讀短文，並討論文章中為何使用某個目標詞彙，而非其他，由於此部分僅為引導，故時間不宜過長。學生結束閱讀後，教師隨機抽問學生討論結果，以下表 4-11 為例：

表 4-11 第二階段抽問內容

- 01 教師：你們覺得「她們**不懂**怎麼生火做飯，也**不懂**怎麼縫衣服、做衣服」是什麼意思？
- 02 學生₁：他們不會做。
- 03 學生₂：她們不知道做飯和洗衣服。
- 04 教師：那你們會嗎？會的舉手。
(部分學生舉手，老師指定其中一位提問)
- 05 教師：你會做飯啊？你學過嗎？
- 06 學生₃：我媽媽教我的。
- 07 教師：很好，所以你學過做飯。
(教師對全班提問)
- 08 教師：那你們覺得做飯、縫衣服難嗎？
- 09 學生_{all}：很難。

- 10 教師：生火做飯、縫衣服都很難對吧？你們覺得需不需要學習？
- 11 學生 all：需要。
- 12 教師：對，因為很難、很特別，也需要學習才會做。那你們覺得這裡的「懂」
能不能換成別的？
- 13 學生 4：可以吧？
- 14 學生 5：應該不可以。
- 15 教師：好，大家的回答不太一樣，那我們來看看能不能換成別的詞。

表 4-11 中的教師皆是以提問來引導學生，提問的方式盡量以貼近學生生活經驗為主，如 04、05、08、10 話輪所示，教師利用學生「是否會做飯」、「是否學過」，讓學生更容易結合自身經驗。此外，教師亦非直接針對近義詞間能否相互替換來說明，而是讓學生先閱讀後再去思考，因此，在學生閱讀完畢至 15 話輪間，教師已經先行融入下個階段的部分概念，如此一來，才不會讓學生覺得太過突兀。

在簡單抽問過後，教師在黑板上，逐一畫出近義詞圖網，在畫的同時也進行解說，教學使用之近義詞圖網見下圖 4-4：

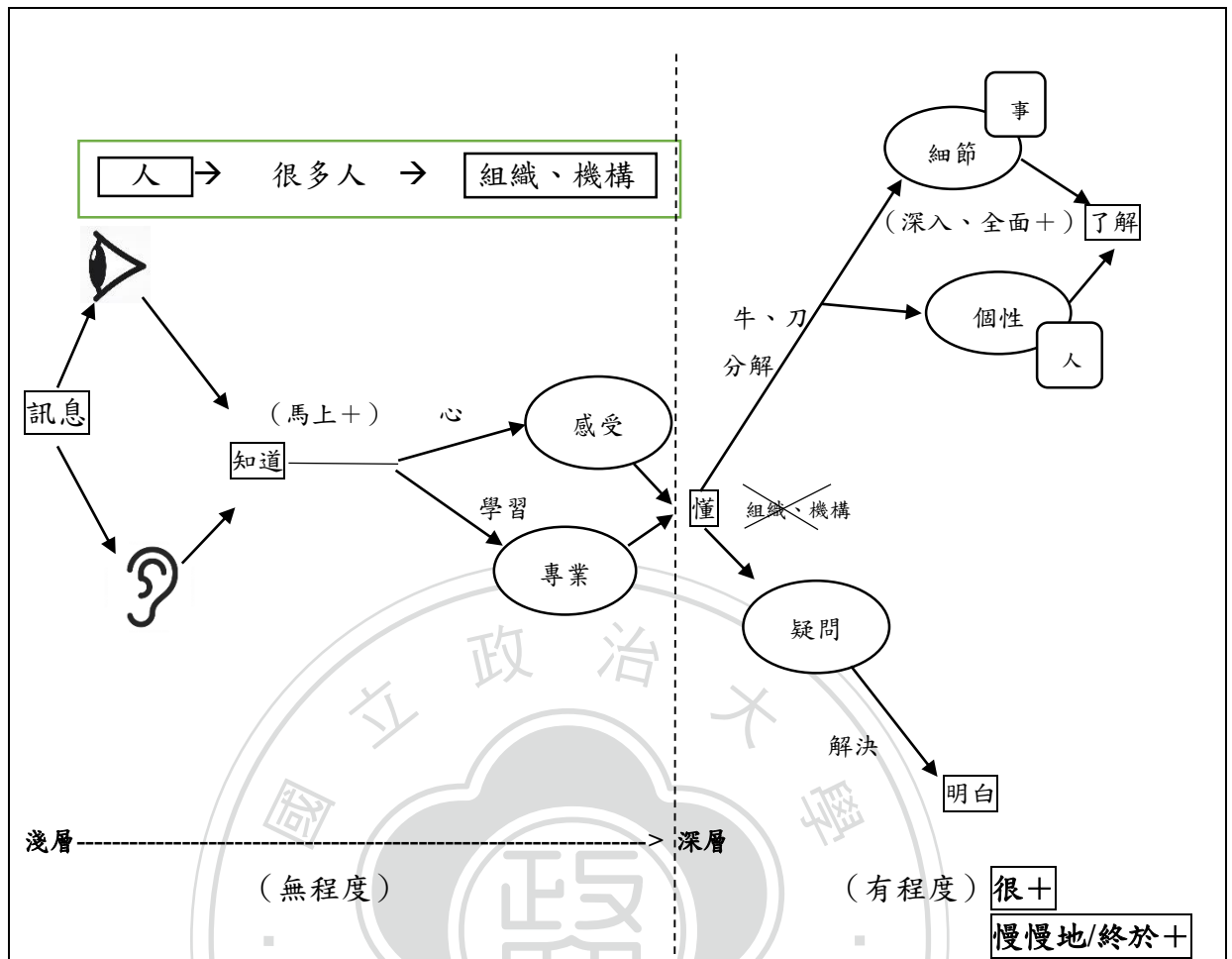


圖 4-4 「知道類」心理思維動詞近義詞圖網¹¹

第三章分別就「知道類」心理思維動詞進行詞義及句法辨析，然而，其辨析結果並非完全適合學生學習，故本研究針對第三章之辨析結果，將詞義及主語、賓語搭配之重點繪製出上表所示之「知道類」近義詞圖網。首先，「知道」後可加「人」，且為第一階段、最淺層之大腦活動，因此為「無程度」活動，故並不可用程度副詞修飾。在「知道」基礎上，訊息進入下一個處理階段，透過學習進而掌握該訊息即為「懂」，且因需透過學習過程，故主語不可為「組織」、「團體」；又「懂」從「心」部，按其字源必與「內心」相關，故「懂」後若搭配「人」，意即「掌握賓語之內在感受」。到了下一個階段，對於訊息有更詳盡、深入的處理及掌握，分別為「了解」及「明白」。「解」從「牛」、「刀」，由其本義可推知語義必有「深入分解」義，故「了解」強調對其後之賓語有深入、詳盡之掌握，若其後為「人」，

¹¹ 本圖網為研究者繪製。

即表對該對象個性、為人等等深入地認識。至於另一個心理思維動詞「明白」，則是針對「疑問」是否解決，故其必在已知之訊息基礎上有所疑惑，進而思考或詢問，以解決該疑問。「了解」、「明白」與另外三個心理思維動詞不同處除深入程度外，因為它們有程度上的不同，故可接受程度副詞修飾，且亦可搭配表「深入」、「瞬間」之副詞。

考量到學生對於圖 4-1 之近義詞圖網的學習成效及吸收能力，教師於使用圖 4-1 教學時，並非一次就將近義詞圖網畫出再說明，而是分段進行。由於本研究將「知道類」心理思維動詞分為「淺層」及「深層處理」兩個部分，故在教學時，亦將圖網拆分為兩部分。第一部份為淺層處理動詞「知道」，教師需將圖 4-5 畫至黑板上，如下所示：

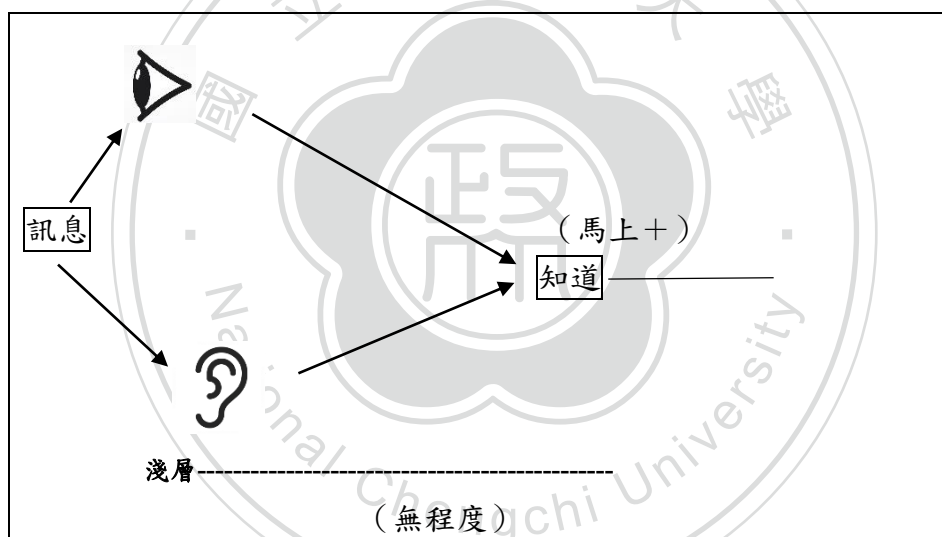


圖 4-5 近義詞圖網教學第一部份¹²

¹² 圖片來源為研究者繪製。

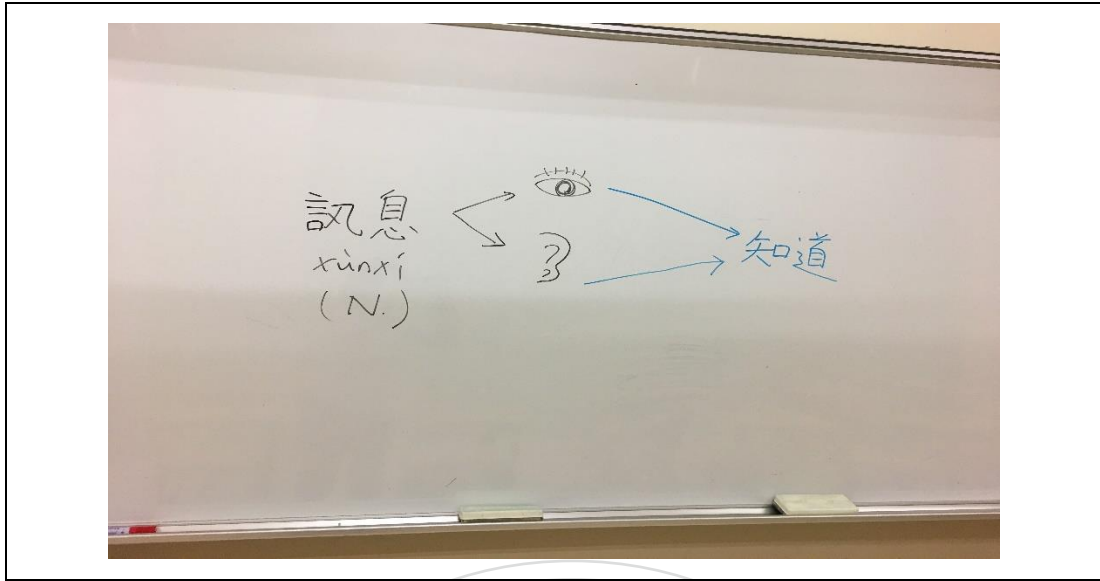


圖 4-6 註解板書範例

教師先以圖 4-2 進行教學，教學方式是一邊畫、一邊引導說明，如下圖 4-7：



圖 4-7 實際教學情況二（日期：2020/04/14）

講授範例如下：

表 4-12 近義詞圖網第一部份教學講授範例

（教師先畫眼睛、耳朵圖形在黑板上）

01 教師：好，我們來看看這四個詞哪裡不一樣。我們看到或聽到一件事（教師寫下「訊息」），這個訊息就會傳到我們的大腦裡，然後就會留在我們的大腦裡，不管你會不會，只要看過、聽過，就會留著。所以，當我們下一次再看到、聽到時，大腦就有印象，很快就可以說出這個訊息。在這個時候，我們就叫做「知道」。

（教師畫出箭頭，指向「知道」一詞）

02 教師：好，因為只要看過、聽過就可以說出來，你覺得「知道」在大腦中需要花很多時間嗎？

03 學生 all：不需要。

04 教師：對，不需要，因為很快就可以辨識出大腦有沒有這個訊息，所以它們可以和「馬上」一起用。

（教師寫出「馬上+」）

05 學生₁：老師，那後面要不要「就」？

06 教師：都可以，我們常常和「就」一起用。

（教師在下面畫一條線，旁邊寫上「淺層」及「無程度」）

07 教師：因為「知道」都不需要花太多時間，所以大腦沒有處理過這些訊息，因為大腦沒處理過程，所以沒有「程度」的問題，比方說：「很知道」、「非常知道」，都是不對的。而且，因為大腦不用處理，只要是看過、聽過的都可以，所以訊息可以是「人」、「事」或「物」。

表 4-12 中，01、07 話輪主要是在講解「知道」在大腦中的處理階段，藉此引導學生掌握它們的詞義，以及可搭配的副詞、受詞。如下圖 4-8：



圖 4-8 實際教學情況三（日期：2020/04/14）

值得注意的是，學生在講解過程中所提出的問題，都包括在近義詞圖網當中，可見該圖網確實能幫助學生理解及掌握。第一部份是針對「淺層」，第二部分則是「深層處理」，也就是另外三個心理動詞「懂」、「了解」及「明白」，教師同樣是一邊畫，一邊說明、引導，在圖 4-2 後接續完成圖 4-1 的近義詞圖網。

至於對照組部分，教師發下閱讀短文讓學生先行閱讀，對照組所使用之短文與實驗組相同，即表 4-10。對照組課程內容至目前為止皆與實驗組相同，但對照組在短文閱讀結束後，教師不進行統整，而是由學生自行觀察討論，故於短文閱讀結束後，教師發下搭配討論單，如表 4-13 所示：

表 4-13 搭配討論單

請你看看這些動詞，放在它們前面、後面的部分有什麼特別的地方。請你和同學討論討論，並寫下來：

1. _____ + 知道 + _____
2. _____ + 懂 + _____
3. _____ + 了解 + _____
4. _____ + 明白 + _____

學生利用表 4-10 的短文內容，自行討論目標詞彙的搭配情形，教師再隨機抽問學生討論結果，並寫下來。

應用活動方面，實驗組在近義詞圖網教學後，學生分組討論第二段故事中的心理思維動詞使用情況，以及是否可以相互替換，如下圖 4-9：



圖 4-9 學生分組討論實況二（日期：2020/04/14）

第二段故事內容如下：

表 4-14 第二段短文內容

爸爸不在家的時候，後母總是叫灰姑娘做很多家事，村子裡的人都知道灰姑娘很辛苦，只有她的爸爸不曉得。因為後母和兩個姊姊很懂爸爸的心，所以常常在爸爸面前說灰姑娘的壞話，時間一久，爸爸也越來越討厭灰姑娘。灰姑娘當然不明白，以前那麼愛她的爸爸，為什麼現在那麼討厭他，而且爸爸也不試著慢慢地了解自己的想法，所以灰姑娘生活得很不開心。

有一天，王子告訴大家，他要在城堡裡舉辦一場舞會，村子裡的年輕女生曉得後都想要去參加，因為大家都知道王子又高又帥，所以村子裡的年輕女生都努力地讓自己更漂亮。灰姑娘當然也曉得，可是她非常了解後母，一定不會答應讓灰姑娘去參加那場舞會。

學生結束分組討論後，由教師抽問學生各動詞是否可替換，並搭配黑板上所繪製之近義詞圖網說明、印證，以加深學生對該圖網之印象。

至於對照組部分，主要是讓學生討論，自行找出其搭配特點，因此，在完成第一段短文閱讀後，教師直接再發給對照組第二段短文，即表 4-14，同樣是讓學生分組討論，並統整四個心理動詞的搭配現象。最後，教師請學生說出討論結果，並將其寫在黑板上。必須注意的是，由於教師不進行任何教學，因此，所有搭配現象皆是由學生自行觀察所得出，無論學生觀察到的現象是否完整，教師皆不加以補充。

第二天總結部分，實驗組利用黑板上的近義詞圖網複習一次，而對照組則是複習目標詞彙詞義及搭配討論單。最後，實驗組及對照組所安排的當天作業即完成作業單，形式如下表：

表 4-15 短文練習題

到了舞會的那一天，後母帶著姊姊去城堡，只有灰姑娘一個人在家。後母給了她很多必須要做完的家事，灰姑娘一邊做著家事，一邊想著自己的生活，越想越難過，非常不（知道/明白）後母為什麼不喜歡他，想著想著就大哭了起

來。這時候，一個仙女出現了，問灰姑娘怎麼了，為什麼一直哭，灰姑娘就把事情告訴仙女，仙女（懂/了解）整件事情的細節以後非常生氣，決定要幫灰姑娘。仙女先變出一件漂亮的禮服給灰姑娘，再把南瓜變成馬車，把老鼠變成馬，讓灰姑娘能夠去城堡，可是灰姑娘（不懂/不知道）騎馬，仙女只好教她怎麼騎馬，因為灰姑娘非常聰明，所以很快就（懂/明白）騎馬的方法。

因為仙女的幫助，灰姑娘很快就到了城堡，也和王子跳了一個晚上的舞，王子很喜歡灰姑娘，雖然不（知道/了解）灰姑娘，但還是想跟她結婚。灰姑娘不（明白/懂）為什麼王子那麼喜歡他，所以問王子喜歡自己的原因，王子告訴她，自己喜歡漂亮的女生，灰姑娘一聽，恍然大悟，馬上就（明白/知道）了，王子喜歡的是自己的外表，所以不想跟王子結婚。王子被拒絕以後，就跟朋友說，自己真的（不懂/不知道）女人的心。

表 4-15 為閱讀短文的後半段，當中有「知道類」心理思維動詞處，皆同時出現兩個心理動詞，讓學生藉由上下文來並選出正確的動詞。

4.2.1.3 第三天教學流程

在第一天課程的個別解釋後，第二天課程以近義詞圖網將「知道類」的四個心理思維動詞統整為網絡圖，透過「圖式」方式，加深學生的印象，同時亦可避免常見之偏誤，學生在經過前面兩個階段的教學後，已能掌握四個「知道類」心理思維動詞詞義、主語、賓語及狀語搭配。第三天教學重點則是要進一步釐清近義詞之句法搭配情形，教學流程如下表 4-16：

表 4-16 實驗組第三天教案設計

流程	課程內容		時間
	實驗組	對照組	
暖身活動 (warm up)	討論前一天的作業單		10 分鐘
說明 (presentation)	1. 學生分組討論並完成活動單。(見表 4-17) 2. 抽問學生活動單討論結果。		10 分鐘
	3. 統整「知道類」心理思維動詞句法搭配。(5 分鐘)	3. 將學生討論結果寫在黑板上。	
應用活動 (application)	1. 學生完成句子對錯判斷活動單。 2. 教師與學生檢討活動單答案並說明。		15 分鐘
總結 (wrap up)	1. 教師以黑板上的句法搭配圖再複習一次。 2. 安排當天作業「看圖說故事」。	1. 教師利用當天進行的兩份句式活動單，再次說明句子錯的部分應如何更正。 2. 安排當天作業「看圖說故事」。	5 分鐘

實驗組及對照組在第三天課程中，同樣是先以討論前一天作業單作為暖身活動，複習前一天已學過的詞義辨析及搭配限制，接著便進入第三天的主要課程內容「句法搭配」。

在說明部分，實驗組及對照組教師同樣先發下活動單，如下表所示：

表 4-17 第三天課程活動單

<p>1. o 你聽懂他說的話嗎？</p> <p> x 你聽了解他說的話嗎？</p> <p> x 你聽知道他說的話嗎？</p> <p>2. o 我不知道<u>他</u>會不會去。</p> <p> x 我不明白<u>他</u>會不會去。</p> <p> x 我不懂<u>他</u>會不會去。</p> <p>3. o 根據<u>我的</u>了解，這件事都是他計畫的。</p> <p> x 根據<u>我的</u>知道，這件事都是他做的。</p> <p> x 根據<u>我的</u>懂，這件事都是他做的。</p>
--

讓學生分組討論表 4-17 中的句子為何是錯誤的，見下圖 4-10：



圖 4-10 學生分組討論實況三（日期：2020/04/15）

並在討論結束後抽問學生討論結果，接下來則是實驗組及對照組不同處。實驗組教師接著進行近義詞句法搭配的教學，第三章根據平衡語料庫統整出四個「知道類」心理思維動詞在句法使用時的異同，將其簡化後會製成下圖 4-11：

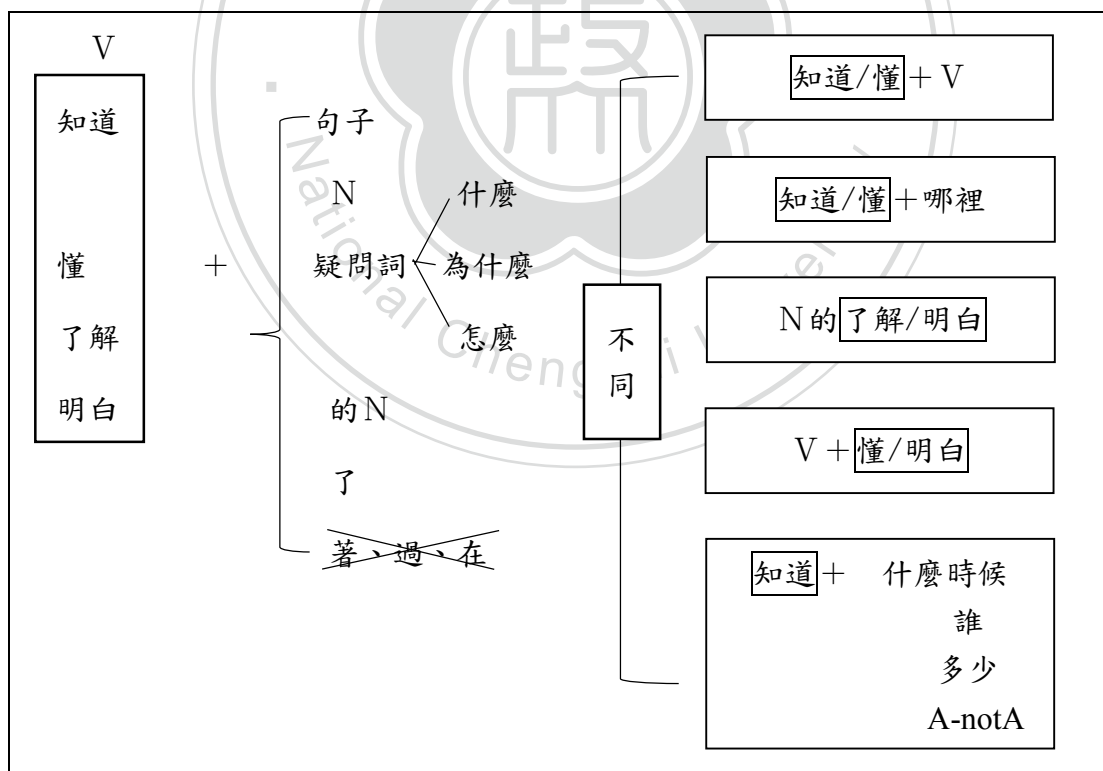


圖 4-11 近義詞句法搭配圖¹³

教師一邊說明，一邊將圖 4-11 繪至黑板上，同時給予學生例句，如下表 4-18：

¹³ 圖片來源為研究者繪製。

表 4-18 教師解說句法搭配內容範例（一）

01 教師：好，我們現在來看看知道、懂、了解、明白，這四個動詞在句子裡的用法有什麼一樣和不一樣的部分。

（教師將四個心理動詞寫在黑板上）

02 教師：它們都可以是動詞，後面可以加上一個句子，比方說：我知道你叫什麼名字、我了解這件事對你來說很重要。

（教師在「句子」下寫上「名詞」）

03 教師：他們後面也可以加上一個名詞，人、事情或東西都可以，誰可以說一個句子？

04 學生₁：我了解你的意思。

05 教師：很好，「你的意思」就是一個名詞

教師先針對四個動詞的句法搭配相同處說明，在 02 話輪中，教師先介紹四個心理動詞皆可搭配的成分，並給予例句，在下個 03 話輪時，教師讓學生來造句，除可避免僅有教師單方面講授的情況外，也可掌握學生是否真的理解。

在句法搭配相同處講授完畢後，教師再繼續進行不同處的教學。而在講解過程中，教師也同時說明表 4-17 課程活動單的內容，其講授範例如下：

表 4-19 教師解說句法搭配內容範例（二）

（教師在黑板上寫下「V+懂/明白」）

01 教師：除了前面說的三個不一樣的用法以外，第四個就是，只有「懂」、「明白」可以放在看、聽後面，表示看了、聽了以後的結果，有沒有人可以說一個句子？

02 學生：我看不懂中文書。

03 教師：很好，這裡就表示看了中文書，可是不懂。（指向表 4-17 課程活動單）所以有沒有人知道第一組為什麼只有第一個句子是對的？

04 學生₁：因為「聽」後面沒有「了解」、「知道」。

05 教師：很好，沒錯，「了解」和「知道」不可以在「聽」的後面。

表 4-19 中的 03 話輪，即是在講授後讓學生再看一次課程活動單，可讓學生在聽完教師說明後，以課程活動單的句子去驗證來加深印象。

而對照組則不以圖 4-11 進行教學，教師直接將學生討論結果寫在黑板上。

在接下來的應用活動中，為了讓學生有機會練習，實驗組及對照組皆發下另一張學習單，學習單上有十個句子，如下表所示：

表 4-20 句子對錯判斷討論單

<p>下面有十個句子，對的請寫 O，錯的請寫 X：</p> <ol style="list-style-type: none">1. () 你了解誰是這家公司的老闆嗎？2. () 這本書，你都看懂了嗎？3. () 很多父母不能了解自己的孩子需要什麼。4. () 我怎麼明白他是不是好人。5. () 我在懂怎麼做蛋糕。6. () 我很知道他的想法。7. () 他教了我很多次，我終於明白了。8. () 我不知道他什麼時候回家的。9. () 我知道王小明。10. () 根據我的明白，他是個很好的人。

十個句子中，除了有當天課程的內容外，亦有第二天的部分教學內容，包括：主語、狀語使用限制，學生分組判斷這十個句子對錯後，教師再給予正確答案。

最後的總結部分，實驗組教師以黑板上的句型搭配圖複習，而對照組則是以當天的兩份練習單的句子，再說明一次更正後的正確句子。由於第三天課程已完成近義詞教學，故實驗組及對照組的當天作業相同，皆強調綜合能力，學生需完成「看圖說故事」之作業單。

4.2.1.4 第四天教學流程

第四天課程主要是檢視學生學習成果，故課程分為兩部分：學生報告、後測，實驗組與對照組之流程皆相同。首先，學生先上台報告前一天「看圖說故事」內容，結束後休息五分鐘，再進行後測。

詳細課程安排如下：

表 4-21 第四天教案設計

課程內容	時間
教學活動	學生上台報告
	15 分鐘
	休息五分鐘
	進行後測
	20 分鐘

第四天課程主要是讓學生上台報告前一天的作業，教師則是在學生報告完後給予回饋，同時針對學生報告內容中與四個心理思維動詞相關，且可呼應前三天教學內容部分再次說明、提醒，範例如下：

表 4-22 教師回饋範例

(第一組報告結束後)
01 教師：好，剛剛同學說的故事很有意思，故事裡的小男生後來帶狗去散步了嗎？
02 學生 all：去了。
03 學生 1：我覺得他一定不愛他的狗。
03 教師：為什麼？
04 學生 1：因為帶狗散步很容易，可是他說他不會。
05 教師：很好，帶狗散步不需要學習，可是小男生說「我不懂怎麼帶狗散步」。
06 學生 2：所以媽媽生氣了。
07 教師：沒錯，第一組的故事說得很好。

表 4-22 所呈現的即是教師在各小組報告完後給予回饋的一部份內容，由於學生在前三天的密集教學中，對於四個心理思維動詞已有相當程度的敏銳度，故教師僅需針對各組學生報告內容中重點部分進行提問，一方面可檢視其他學生是否聽

得懂，一方面也可再次提醒學生，但須注意的是，教師針對各組的回饋及提醒部分盡量避免重複，如表 4-23 中，針對第一組所強調的是「懂」的語義用法，則其後各組則不再重複強調。見下圖 4-12：



圖 4-12 教學實驗第四天實驗組受試者留念（日期：2020/04/16）

在對照組部分，教師同樣給予各組同學回饋，但不針對「知道類」心理動詞，而是以報告的整體內容來給予意見。

4.2.1.5 實驗組與對照組之教學比較

本研究利用實驗組進行教學實驗，並安排一對照組來相互比較，以看出近義詞教學以及教學時使用圖表統整之重要性，有鑑於此，實驗組與對照組之課程內容將會有些許不同，主要是在於圖表教學、教師統整兩方面，至於課程中所使用之活動單、作業，以及學生的討論活動，兩組皆是以相同方式進行。表 4-23 即為實驗組及對照組之比較：

表 4-23 實驗組與對照組之教學比較

	實驗組	對照組
相同	1.教學時間皆為四天，每次 40 分鐘 2.皆進行前測、後測、追蹤測 3.使用同樣的討論單、活動單 4.作業皆相同	

	5.皆有小組討論活動 6.教師皆會引導學生自行思考、討論 7.為同一教師授課	
相異	1.進行字源教學(O) 2.使用近義詞圖網(O) 3.使用句型搭配圖(O) 4.教師於學生討論後會進行近義詞搭配、句式之統整(O)	1.進行字源教學(X) 2.使用近義詞圖網(X) 3.使用句型搭配圖(X) 4.教師於學生討論後會進行近義詞搭配、句式之統整(X)

如上表所示，實驗組與對照組在教學進行中，最大的不同在於，實驗組強調教師在學生觀察後進行教學，並給予統整之圖表，以協助學生快速掌握與記憶；而對照組部分，教師不進行字源等相關教學，僅解釋詞義，亦不給予任何圖表與統整，學生需自行觀察，透過同儕討論，使用搭配討論單找出近義詞間的不同及搭配情形，並以問題發想單進行活動，整個流程中教師僅進行糾錯而不另外教學。除上述之不同處外，兩組在教學時間、講義、作業、測驗方面則是相同的，以降低其他影響研究結果之因素。

4.2.1.6 小結

上述教學流程即是四天共 130 分鐘之近義詞教學內容，藉由字源、近義詞圖網之教學方式貫穿整個教學流程，強調學生間的分析討論及個別思考，教師僅作為一個引導角色，同時利用圖式呈現方式，輸入學生辨析近義詞之重點，其流程遵行「由下到上」之學習模式來進行，這是由於近義詞並不同於其他語言成分，其差異是相當小的，必須由最基本單位來辨析，始可確實掌握其語義不同點。除了辨析近義詞外，最後亦會給予學生任務，讓學生以小組或個人為單位將其完成，此階段所強調的便是「應用」，教師可藉此檢視其教學成效，了解學生所掌握之目的語知識。

4.2.2 實驗設計

本研究以四個「知道類」心理思維動詞為研究素材，為能了解本研究所設計的教學法，對於外籍學生掌握近義詞組方面是否有成效，遂以教學實驗、「問卷調查法」及「訪談法」來檢視。為確保研究結果之準確性，本研究之控制變項包括有上課時間、地點、教學者及教學範圍與測驗問卷。教學設計實踐地點皆為國立政治大學教室，兩組教學時間為同一天，且教學時數等長。兩組皆由筆者進行教學計畫，教學範圍以本研究討論之四個心理動詞為主，並於同天進行同樣的測驗問卷，意即本研究之自變項為近義詞之教學方式。

在教學輔助工具部分，根據 4.2.1 之教學設計內容，本研究於教學實驗開始前，便著手進行課程講義及輔助工具。在教學實驗開始前，本研究首先進行一次前測，前測目的主要在於了解學生起始行為是否一致，避免出現受試者程度過於懸殊的問題。而教學實驗時間共需進行四天，於第四天課程結束後立即施行後測，以驗收學生學習成果，由於後測僅可看出學生之短期記憶，故於後測後半年再進行一次追蹤測。追蹤測之目的在於了解學生在距離學習目標詞彙一段時間後，是否仍能清楚分辨，並將其近義詞所學知識內化，同時驗證以形式聚焦，藉由引導學生及圖式呈現的方式來進行近義詞教學確有其成效。

除了以測驗問卷來檢視教學成效外，本研究同時加入「訪談法」，以深入了解受試對象的想法。在質性研究中，「訪談」即是藉由面對面的訪問，讓研究者直接了解受試者的想法、感受等議題（E.E. Maccoby & N. Maccoby 1954；林金定等 2005），考量到受試者在回答問卷時可能會受到其他因素影響、避免猜題情況發生，同時也要進一步掌握問卷無法得到的訊息，故於追蹤測結束後，安排與受試者進行一對一的半結構式訪談¹⁴。

如上所述，本研究除了進行 4.2.2 之教學實驗外，亦輔以問卷及訪談法來收集資料、分析教學成效及外籍學生習得情況。以下將分別就「教學輔助工具」、

¹⁴ 「半結構式訪談」的訪談架構在進行前已設計好，但用字及順序則不侷限，內容與研究主題有關，但相對較有彈性，故本研究以此方式進行。

「問卷」及「訪談」之設計進行說明。

4.2.2.1 教學輔助工具設計

在教學過程中，實驗組與對照組因應教學方式不同，其所使用之工具及講義亦有所差異。首先，在實驗組部分，由於第一天所進行之字源教學需以圖片輔助，以利學生理解教師所說之內容，故利用實物照片，下方搭配該物體之名稱與漢語拼音，並將其以彩色列印方式呈現¹⁵。此外，在講義製作方面，由於教學設計中，主要以「溝通式教學」搭配情境教學為主要理念。「溝通式教學」主要目的在於，讓學生能夠以目標語順利溝通，強調語言結構或詞彙的習得，換言之，學生在知道語言規則後而使用的（葉德明 2002）。因此，除教師解說外，同時搭配小組討論活動。為能貫徹教學設計之理念，小組討論活動包含情境問題討論，以及完成相關詞彙辨析統整活動，而活動時所使用的講義，亦是以「溝通」為理據來設計。

而在對照組部分，由於其教學並未有教師解說部分，僅讓學生透過密集接觸相關語料，並透過小組討論，自行找出近義詞之異同。有鑑於此，對照組在問題討論單部分與實驗組是相同的，亦是利用問題討論讓學生熟悉四個心理動詞之用法。然而，對照組並無教師解說環節，故設計語義辨析、搭配、句法討論單，讓學生能夠在同儕討論中得出結論，並觀察其效果如何。

實驗組及對照組之課程講義編製完成後，為確保內容無其他爭議或歧異，在實驗進行前，由兩位華語教師進行審核¹⁶，並針對題意歧異或錯字部分進行修正。

4.2.2.2 題型設計

本研究於實驗進行過程中會進行三次測驗，分別為前測、後測，以及追蹤測，三份考題皆於實驗進行前設計完成。趙世民等（2006）以及熊明麗（2009）提出，為確保效度，保證其所得數據具有統計意義，一份試卷當中最少要有 20 個題目，

¹⁵ 圖形樣式詳見附錄三。

¹⁶ 兩位華語教師皆任教國立政治大學華語文教學中心，且皆有十年以上教學經驗。

但若試卷是唯一的調查方式，則最少應有 30 個題目。由於本研究除了試卷調查外，同時也採用「訪談法」，試卷非唯一調查手段，故在試題架構部分，三份試卷皆包含 8 題單句選擇題及 8 題篇章選擇題，四個心理動詞在兩大題中皆各有 2 題。由於受試者皆為中級程度學生，所使用教材為《實用視聽華語》第三冊，因此，題目中所使用之詞彙之範圍則是控制在教材範圍內，即使出現超綱詞，亦屬不影響題意理解與作答之成分。

在試卷題目設計方面，由於實驗重點在於近義詞之語義辨析搭配限制及句法之掌握，故測驗題目之內容亦會著重於四個心理動詞具有辨識性特徵的部分，以第三章之語義辨析及整理結果為問卷題目設計之方向，以單句及篇章選擇題方式讓學生作答，根據題目所提供之語境，由四個心理動詞中選出最適合的，以了解學生在近義詞辨析及搭配使用之情形。必須注意的是，四個心理動詞是近義詞關係，故這四個心理動詞間亦會有語義重疊處，意即在某些語境下，若無特別強調之意時，四個心理動詞皆可使用，這樣的情形則是避免出現於測驗問卷中。

在單句選擇題部分，題目皆是以對話方式呈現，並設置三個近義詞選項，讓學生依據題意選擇，其題例如下表 4-24 所示：

表 4-24 選擇題範例

() 男：他怎麼了？怎麼那麼生氣？ 女：因為他覺得我都不_____他的心情，很不體貼，所以他非常失望。 (A) 知道 (B) 明白 (C) 懂
--

如例題所示，選擇題之題幹為考量「語境」問題，因而使用對話形式來讓語境更為具體清楚，對話最少一輪，最多兩輪，語境設置清楚，始能選出正確之詞語。如表 4-24 中之例題，學生必須根據題幹之男女對話，選出適當的答案；而在選項方面，則是安排三個近義詞，其中一個為正確答案。由於在某些語境中，可以使用的心理思維動詞不只一個，故在選項部分則會避免有兩個選項皆可的情形出現。此外，由於教學重點包含近義詞之詞義、搭配及句型，故 8 題單句選擇題中，按照教學內容分配，以檢視學生之詞義辨析句型、搭配之相關能力。

至於篇章選擇題部分，每份問卷皆包含兩篇短文或故事，每篇各有四題問題，受試者需依據文意，由四個近義詞語中選擇正確的填入，每個詞語僅限使用一次，見下表 4-25：

表 4-25 篇章選擇題範例

例：

請填入對的生詞：

明白	了解	懂	知道
----	----	---	----

大家都_____「北韓」這個國家，但是你不一定_____這個國家的文化、生活等等，因此，越來越多人想要到北韓旅行。到北韓旅行不一定要_____北韓的語言，大部分的導遊都會說中文。

如上表所示，篇章選擇題主要是讓學生選擇適當的目標詞語填入空格，學生所填入的答案錯誤，則不予以計分，但所有測驗結束後會再安排訪談，以了解學生選填錯誤之因。

由於教學時已鎖定四個「知道類」心理思維動詞，受試者皆已知問卷測驗中所針對的詞語有哪些，故於問卷測驗題目中不再刻意加入干擾題。另一方面，王璐璐與戴煒棟(2014)認為不少第二語言習得研究設計皆缺乏試前試(pilot test)，故本研究在教學進行開始前，預先讓母語者¹⁷實施一回試前試，母語人士完成試前試後，針對有爭議或疑慮處再次修改，以確認問卷題目無太大爭議，抑或是語義模糊之處，亦可確認問卷之詞彙並無過多超綱詞。

在追蹤測部分，為確保其問卷信度，使後測及追蹤測之試題難度相當，避免因試題造成分數上的誤差，故追蹤測的題目與後測相同，但試題順序、選項排列則是經過調整，同時，在題幹部分，亦在不影響語義的前提下略做修改，如：更換人名、地點，或以其他同義方式表達，如下例(80)：

(80) a. 男：她為什麼不想去上課？

¹⁷本研究問卷之試前試是由 10 位母語人士來進行，當中包括 5 位任教於國立政治大學華語文教學中心之華語教師。

女：她跟我說，老師上課在說些什麼她都聽不_____，所以一點兒都不想去上課！（取自後測單句選擇題第5題）

b.男：你弟弟為什麼不想去學校上課？

女：他昨天跟我說，他真的聽不_____ 老師上課在說些什麼，所以一點兒都不想去！（取自追蹤測單句選擇題第1題）

例(80a)及(80b)分別為後測及追蹤測之單句選擇題題目，對比(80a)及(80b)可看出，在例(80a)中的「她」，到了例(80b)即修改為「他昨天」；而題幹敘述部分，例(80a)中的「老師上課在說些什麼她都聽不_____」、「不想去」則是修改為語義不變的「他真的聽不_____老師上課在說些什麼」、「不想去上課」。以此方式將後測試題重編為追蹤測試題，即可避免受試者因試題難易度不同，使得最後所得到的結果受到影響。

4.2.2.3 訪談

除教學實驗及三次問卷測驗外，也在第三次的追蹤測後，安排學生進行一對一訪談。「訪談法」主要是藉由訪談者與受訪者雙方交談，瞭解受訪者之態度、想法等等，以萃取可作為分析之素材(胡幼慧 1996)，為質性研究中所採行之資料蒐集方法之一。

進行訪談之地點同樣為國立政治大學教室，訪談時間全長約一個小時，在受訪者同意前提下，全程錄音紀錄，以供之後資料分析用。由於是一對一形式，故訪談現場僅有受訪者及訪談人(即研究者本人)。之所以採用一對一形式之目的，主要是為了在無第三者之環境下，降低受訪者之焦慮或其他影響回答之心理顧慮。

而訪談內容主要是針對學生之測驗結果，藉由直接與學生進行訪談，了解學生出現偏誤之原因，尤其是對於後測及追蹤測中，作答皆出現錯誤之學生，從訪談中不僅可了解學生在學習時所碰到的問題或困難外，同時也可知受試者之「學習態度」是否也會對其學習有所影響，並思考如何改善。此外，訪談內容亦包含學生對於課堂教學活動及方式的想法及心得，故實驗組及對照組之問題會有些微

不同。訪談問題如下：

表 4-26 訪談問題

實驗組	對照組
<p>(一) 與測驗作答結果相關：</p> <p>1. 你認為考卷中的題目容不容易？有沒有讓你覺得很難選擇或回答的題目？</p> <p>2. 可不可以請你說明為何這題¹⁸答案選擇錯誤？</p>	
<p>(二) 與近義詞教學相關：</p> <p>1. 你認為知道漢字本來的意思，對於學習這些詞的不同有沒有幫助？</p> <p>2. 你認為上課時用的近義詞圖網、句型搭配圖，對你在記住這些重點時有沒有幫助？</p> <p>3. 透過講解這些意思接近的生詞，你認為會不會讓你更會使用這些詞？</p> <p>4. 你認為哪些活動讓你印象深刻？對你的學習有用嗎？</p>	<p>(二) 與近義詞教學相關：</p> <p>1. 你認為這樣的教學方式，對你學習這些意思接近的詞語有沒有幫助？</p> <p>2. 你認為哪些活動讓你印象深刻？對你的學習有用嗎？</p> <p>3. 你認為老師需要直接告訴你們這些詞的搭配限制和句法嗎？</p>
<p>(三) 與受試者母語相關：</p> <p>1. 在你的語言中，「知道」、「懂」、「了解」、「明白」是怎麼說的？</p> <p>2. 以例句引導受訪者思考其母語是否具有與中文相同之語義屬性¹⁹。</p>	

如表 4-26 所示，訪談的問題可分為兩大部分，分別為：與「作答結果相關」以、「與近義詞教學相關」及「與受試者母語相關」。「與作答結果相關」的問題主要在於了解學生作答時之想法，以及為何作答錯誤，以避免有猜題或其他影響實驗之因素。而在「與近義詞教學相關」方面之問題，則是在於了解學生對課堂教學的看法，並掌握學生經由本研究之教學後，對於心理思維動詞中的近義詞之理解

¹⁸問卷中的「這題」將於訪談中，針對學生作答錯誤之題目提問。

¹⁹詳見 5.2。

是否更為清楚。由於實驗組及對照組採用不同的教學方式，因此，「與近義詞教學相關」方面的訪談問題也不相同。至於「與受試者母語相關」方面的問題，則是為了進一步了解受試者的習得是否會受到母語負轉移的影響，藉由掌握受試者母語在「知道」、「懂」、「了解」、「明白」的用法及概念，討論語言間的不同與習得難度之關係。

至於訪談對象，主要以前、後測成績進步幅度較大者為主，實驗組及對照組各取 6 人。由於訪談目的之一在於取得受試者對於教學過程之回饋，故藉由訪談進步較多之受試者，即可更明確掌握其進步與教學間的關聯。

4.2.2.4 小結

本節針對本研究進行過程中將使用之研究方法逐一進行說明，並予以舉例說明，所使用之研究方法皆是建立於前人之研究基礎上，針對其研究不足處加以改善，以長時間觀測之質性研究，配合教學實驗、問卷測驗及訪談，更深入了解學生之習得歷程，並且利用實驗中之問卷測驗結果，找出外籍學生在心理思維動詞方面之偏誤，除可印證前人之研究外，亦可使研究更為全面、完整。

4.3 研究流程

本研究於學期中進行，以下將分三部分來說明整個研究流程，分別是：教學實驗前、教學實驗及資料分析。

4.3.1 教學實驗前

教學實驗進行前，本研究針對三大方面進行準備，分別是：「近義詞辨析」、「教學研究工具」、「教學實驗安排」。

(一) 近義詞辨析

首先，在「近義詞辨析」方面，由於本研究鎖定「知道類」心理思維動詞，且設定主要觀測對象為中級程度外籍學生，因此先過濾教材，選出「知道」、「懂」、

「了解」、「明白」四個近義詞。為能進行近義詞辨析並設計教學內容，故針對近義詞分析、近義詞教學相關文獻加以整理，除以當中最適合用以分析中文近義詞的「動詞語意表達模式」為基礎，藉由平衡語料庫中的語料，分析近義詞組「知道」、「懂」、「了解」、「明白」之語義特徵及句法搭配外，同時也整理近義詞組中各詞語之字源，結合詞義分析、句法搭配，結合「訊息處理理論」，排列出四個心理動詞之關聯，並製出適合用於教學之「近義詞網圖」及「句型搭配圖」。

(二) 教學研究工具

在「教學研究工具」方面，主要針對教學實驗過程中所會使用到的工具，包括：問卷製作、訪談問題製作，以及錄影錄音安排。在「問卷製作」部分，由於整個研究流程會進行三次測驗，分別為前測、後測，以及追蹤測，故於實驗進行前先完成三份考題。「前測」主要用於將受試者分出實驗組及對照組，後測及追蹤測則於教學實驗結束當天，以及結束後半年進行，以掌握受試者之學習成效及習得情況。三次測驗皆含 8 題選擇題及 8 題篇章填充題，並參考教材內容及近義詞分析之結果進行製作²⁰，完成後先讓母語人士進行試前試，針對有問題之題目再進行修正。

在「訪談問題製作」部分，訪談主要目的在於教學實驗結束後，能夠立即得到受試者之回饋，同時了解問卷作答情形，以及受試者是否在習得過程中受到母語轉移影響，因此先訂出三大方向，並設計訪談題目。

最後則是「錄影錄音安排」部分，在進行教學實驗進行過程及訪談環節，本研究皆以錄影與錄音方式記錄下來，以利往後的分析、討論。有鑑於此，在教學實驗正式開始前，預先準備好錄影及錄影設備，並預先安排一位國立政治大學學生全程協助錄影，但訪談因是以一對一形式進行，故錄音部分則直接由筆者執行。

(三) 教學實驗安排

「教學實驗安排」方面，則是分為「受試者」、「教學安排」兩大區塊。

²⁰ 詳見 4.2.2.1。

在「受試者」部分，所有外籍學生在學期初進行分班測驗後，針對中級程度學生，於學期開始一個月後徵詢他們參與教學實驗之意願，接著，由自願參與者中，篩選出適合參與實驗之外籍學生，並告知實驗目的、所需時間、進行時間²¹、全程錄影、及相關須配合事項²²後簽下同意書。針對簽下參與實驗同意書之外籍學生同時進行前測。前測為全體自願參與者於同一間教室內同時進行²³，避免學生於考試結束後洩漏或討論題目。前測結束後，將試卷收回並批閱給分，排除成績落差過大者後，依據前測成績並參考平時學習表現，將 36 人分為實驗組及對照組。此外，前測結束後亦不會針對受試者答錯的部分講解或說明，亦不會將試卷發還給受試者。

而「教學實驗計畫」部分，分別針對「知道類」近義詞組進行「實驗組」及「對照組」的課程規劃，並製作教學所需之教具及講義²⁴，包含圖片及相關討論單、作業單。此外，亦先安排適合進行教學實驗之教室，也確認參與教學實驗之受試者在時間方面皆可配合。

4.3.2 教學實驗

教學實驗進行時間為學期中，為期四天，總共分為兩大部分：第一部份為課堂教學，第二部分則為課堂測驗，也就是「後測」。

在課堂教學部分，本研究認為教師需對近義詞做更為詳盡之教學，融入字源教學，同時配合能幫助學生記憶之圖表，以達到最高習得效率，因此，本研究以 4.2.2 之教學設計為本，於每日課後另安排時間進行近義詞教學。實驗組與對照組皆於同一天進行教學實驗，實驗組結束後，隨即進行對照組之教學²⁵，每日教學過程及課堂中之師生對話皆以錄影方式記錄。而受試者每日課程結束後亦需完

²¹ 教學實驗於每日課程結束後另外進行。

²² 相關事項包括：全程參與實驗教學、確實完成課後作業、接受後測及追蹤測。

²³ 本研究之前測進行日期為 2020 年 3 月 30 號。

²⁴ 詳見附錄二、附錄五。

²⁵ 研究對象之上課時間為 13:10 至 16:00，故實驗組教學實驗安排於 16:10-16:50，而對照組則於 17:00-17:40 進行，教學實驗進行日期為 2020 年 4 月 13 日至 4 月 16 日。

成所安排之作業。

第二部分則為測驗。本研究於第四天課程中進行後測²⁶，以了解學生在接受教學實驗後之近義詞習得情形。測驗時間為 20 分鐘，完成後將試卷收回、批閱並給分。試卷同樣不發還給受試者，亦不另外多做講解，而是讓學生根據教學內容自我思考，換言之，在教學結束後，教師便不再進行教學及講解²⁷。最後，再將課堂錄影中之師生對話及學生反應、表現進行整理，並謄打逐字稿，以作為之後資料分析與討論之參考。

後測進行後半年，再次安排兩組學生進行追蹤測²⁸，以了解學生在接受教學後的記憶維持情況。測驗時間同樣是為 20 分鐘，與前測進行方式相同，兩組受試者在同一時間、同一地點測驗，完成後再批閱及給分。全體受試者的三次測驗結果及偏誤皆會紀錄下來以供分析。

追蹤測結束後，隨即進行一對一訪談。訪談對象之選擇，是以前、後測進步最多者為主。確定接受訪談的 12 位受試者後，便個別與之聯絡，確認其受訪意願即可進行之時間。訪談安排於國立政治大學之教室內，進行過程則是全程錄音。

4.3.3 資料分析

教學實驗完成後，便進入在「資料分析」階段。如前所述，前測、後測及追蹤測之問卷皆會收回進行分析，並輔以訪談來掌握受試者之學習訊息。問卷部分除計算學生的測驗分數外，亦進行偏誤分析與整理，並將其測驗結果數據以曲線圖表示，以清楚對比學生習得狀況，以及偏誤類型。另一方面，輔以訪談除可進一步瞭解學生蒐集學生於測驗中作答之想法外，也可得知學生對近義詞教學之接受情形。據此，「資料分析」階段又分為「問卷分析」及「訪談整理」兩個部分來進行說明。

²⁶ 本研究之後測進行日期為 2020 年 4 月 16 日。

²⁷ 追蹤測結束及代表實驗結束，教師於實驗結束後，可針對學生有疑問處進行解說，但並不列入實驗紀錄中。

²⁸ 追蹤測進行日期為 2020 年 10 月 19 日。

(一) 試卷分析

在「試卷分析」方面，本研究於追蹤測施測完畢後，將受試者之三次測驗結果加以整理。本研究之測驗共施行三次，皆為 8 題單句選擇題與 8 題篇章選擇題，每個部分的總分皆為 8 分，總分為 16 分，答對一題即得一分。由於測驗題型分為兩部分，單句選擇題測驗目的主要在於初步瞭解學生對近義詞之掌握情況，而篇章選擇題則是進一步瞭解學生在篇章結構下對近義詞之掌握程度，故於比較時將會將其分開紀錄與觀察。以此計分方式，整理出每位受試者之總分及每大題之得分，如下表 4-27：

表 4-27 問卷計分範例

受試者	前測			後測			追蹤測		
	單句選擇題	篇章選擇題	總分	單句選擇題	篇章選擇題	總分	單句選擇題	篇章選擇題	總分
E1	4	3	7	8	6	14	7	7	14
E2	7	6	13	7	7	14	7	6	13

如表 4-27 之計分方式，分別記錄下每位受試學生前測、後測及追蹤測之得分。為了更全面性地討論問卷結果，本研究分為三個部分來分析測驗結果。第一，針對實驗組、對照組之整體平均成績進行比較，並以 SPSS 算出其顯著性。第二，分別比較三次測驗結果，即「前、後測」比較與「後測、追蹤測」比較，同樣以 SPSS 比較其結果是否達到顯著性。第三，將四個心理動詞之得分情況進行比較，檢視是否達到顯著性，以掌握四個動詞之習得順序及難度。此外，每部分皆以曲線圖、長條圖呈現，有助於讀者掌握並對比實驗組及對照組之差異。

由於本研究欲探討外籍學生在不同教學方式下，對近義詞之學習成果，以及教師教學之成效，故分別比較三次測驗之表現。此外，亦就學生之作答結果進行偏誤分析，分析多數學生錯誤之題目，找出其偏誤發生之原因，是因受語義未釐清之影響，抑或是其他因素所致。

(二) 訪談整理

至於「訪談」部分，則是本研究的最後環節²⁹。在教學實驗及追蹤測試結束後，篩選受試學生進行個別訪談，以了解學生作答錯誤之原因，以及對於教師所使用之教學方式有何心得，並將訪談內容錄音。

如前所述，訪談分為兩個部分：問卷結果及教學意見。針對問卷所進行的訪談內容，主要在於瞭解學生作答時之想法，在問卷分析階段，本研究已初步分析學生作答錯誤的部分，但受限於題型，未能確實了解學生選擇錯誤答案之因，因此，訪談時將針對學生作答錯誤之題目進行詢問，除可進一步瞭解學生作答時之想法外，亦可與問卷分析階段之初步分析結果進行比對，以強化本研究偏誤分析之結果。

另一方面，訪談亦就教師「課堂教學」部分進行瞭解，本研究以字源教學，搭配近義詞圖網與句型搭配圖，進行近義詞教學，將可幫助學生更快掌握近義詞之異同，讓學生更準確地掌握，因此，在訪談中亦會詢問實驗組學生對於課堂中之教學有何想法，是否更為容易掌握近義詞，而對於對照組的學生，亦會深入了解他們對課堂活動之想法。訪談結束後，也將就學生所說之內容進行整理，以驗證本研究主張之教學方法確實可行。

根據上述說明，本研究流程如下圖 4-13 所示：

²⁹ 本研究之訪談進行日期為 2020 年 11 月 13 日。

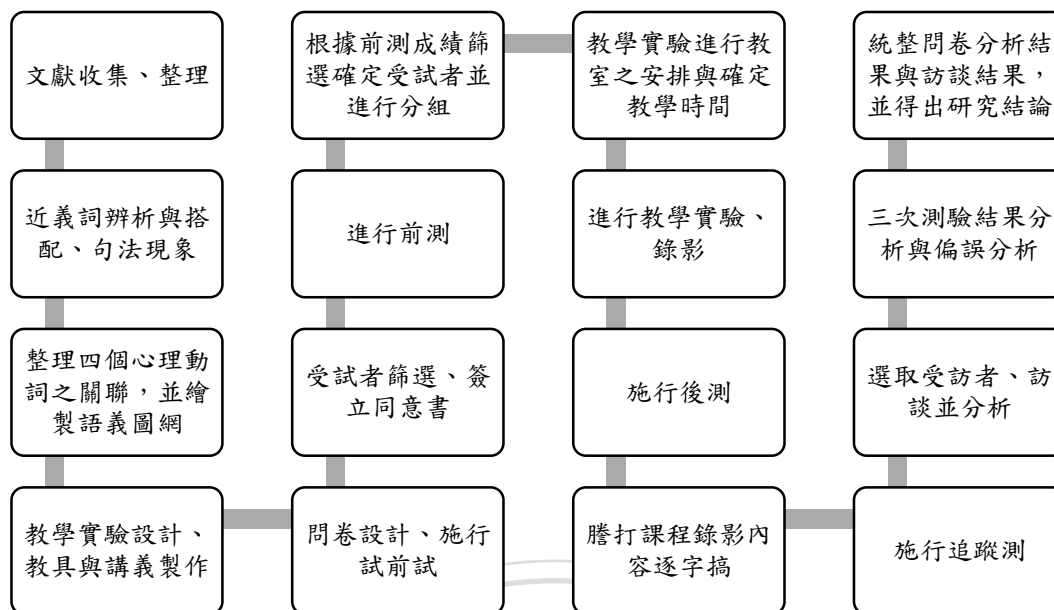


圖 4-13 研究流程圖

4.4 總結

本章主要針對研究設計與流程進行說明。為了能更深入觀察外籍學生在四個「知道類」心理動詞上的習得情況，同時證明本研究設計之教學方式確有成效，有助於近義詞組之習得，故針對外籍學生進行教學實驗並記錄實驗結果及分析。

首先，在研究對象方面，本研究先進行一次前測，按照前測成績，將 32 位中級程度學生分為實驗組及對照組，各 16 人。

在教學設計方面，本研究主要以字源解說、語義辨析、搭配限制為主要教學內容，按照暖身活動、說明、應用活動、總結這樣的流程，設計四天的教學計畫，每天教學時間為 40 分鐘，包含後測的 20 分鐘在內，總長 160 分鐘。

為能了解實驗組及對照組受試者之習得情形，本研究除了用前測來進行分組、記錄受試者之起始行為外，也在教學實驗結束後進行一次後測，記錄受試者在教學過後之表現。後測過後半年再次進行追蹤測，以掌握受試者之持續效應。本研究不僅以試卷來檢測受試者之習得與教學成效，亦於追蹤測結束後進行訪談。測驗結果及訪談內容皆會進一步進行分析與討論。

第五章

前測之研究發現與討論

本研究分別針對兩組外籍學生進行教學實驗，實驗組之受試者採用本研究建議之教學方法，而對照組則否。在教學實驗的前、後，及半年後，分別針對兩組受試者進行前測、後測與追蹤測，並將問卷收回計分、分析答題情況，同時結合與受試者進行一對一訪談之內容，以全面性地了解教學實驗成效及受試者之表現。在受訪者的選擇部分，本研究主要針對前、後測成績有明顯差距之 12 位受試者¹，經其同意後進行一對一訪談；此外，在進行偏誤分析時，亦會一對一訪問答錯的受試者，以清楚了解其作答時的²想法。

本章主要針對研究對象之前測表現及偏誤，進行教學實驗前之相關分析與討論。

5.1 整體成績分析

在前測部分，實驗組與對照組採用相同的問卷，內容總計有 16 題，分為 8 題選擇題、8 題填充題，如 4.3 所述，受試者答對一題得一分，答錯則記為 0 分，總分共 16 分。以下分別就整體成績之發現及討論進行說明。

5.1.1 研究發現

本研究於全體受試者完成前測問卷後立即收回批改，並計算其總分、平均分數及正確率，同時亦記錄母語人士之問卷成績，以了解、對比受試者與母語人士之差距。表 5-1 即為實驗組、對照組，以及母語組之前測得分情況及平均：

¹ 12 位接受一對一訪談之受試者分別來自實驗組 6 位、對照組 6 位。

² 針對答錯率高的題目，若是接受訪談的 12 名受試者作答正確，則會另行訪談其他作答錯誤的受試者。

表 5-1 受試者前測成績平均

組別	得分範圍	平均值	標準差
實驗組	5~13	7.50	2.22
對照組	5~11	7.31	1.85
母語組	16	16	0

註：總分 16 分

如上表所示，實驗組與對照組在前測部分的表現相當接近，在滿分 16 分的問卷中，實驗組平均分數為 7.50，正確率 46.8%，而對照組之平均分數則為 7.31，正確率 45.6%。將實驗組及對照組的前測成績進行 *t* 檢定後，結果如表 5-2 所示：

表 5-2 實驗組及對照組 *t* 檢定結果

組別	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	0.10	0.26	0.797
對照組			

註：**p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

部分研究利用前測來進行問卷題目之修改，如：丁國雲（2009）；亦有研究利用前測篩選受試者並掌握其程度，如：洪煒（2013）、黃亦寧（2015），本研究為確保實驗公平性，以達到檢視教學實驗成效之目的，故利用前測之成績作為分組依據，於分組前先對全體受試者進行前測，再以成績來刪除差距過大之受試者後，將留下的受試者分為實驗組及對照組³，因此，在前測成績部分，實驗組及對照組的平均分數並不會有太大差距。此外，在前測階段，實驗組及對照組之成績雖不是完全相同，實驗組為 7.50 分（得分範圍：5~13），對照組為 7.31 分（得分範圍：5~11），但由表 5-2 仍可看出，兩組之間並無顯著性不同（*p*=.797, *p*>.05），這也說明了兩組受試者在進行教學實驗前之程度相當。另一方面，將兩組受試者與表 5-1 中母語人士之成績相對比，全體受試者平均為 7.41 分，明顯低於母語人士的 16.00 分，兩者之間差距達 8.6 分之多，意即受試者在此階段對於「知道類」心理思維動詞之辨析能力，仍與母語人士有一段距離。

³分組方式是讓 32 位受試者分為兩組後，兩組平均分數達到相同，由於前面已經根據成績將差距過大者刪除，故分成兩組後，各組的受試者之間也不會過大的差距。

5.1.2 討論

由全體受試者之平均 7.41 分說明，近義詞對學生來說確實不易掌握，亦突顯近義詞教學之重要性，羅青松（1997）分析外籍學生的作文，指出有關近義詞之偏誤」便佔了詞語運用錯誤的 30%，洪煒（2013）也指出，當外籍學生進入中級程度後，因詞彙量擴大，卻又無法準確掌握其差異，導致詞語使用錯誤的情況也會增加，而這也是前人研究集中於近義詞辨析之因。當近義詞組彼此間釐清詞義，對於教學必然有所幫助，當然，其中亦有部分研究鎖定「知道類」近義詞組，將「知道類」動詞辨析詞義後，再討論教學方法，如：張盈盈（2012）、周慧蓮（2012），顯示在數量龐大的心理動詞當中，與「知道」相關之詞語同樣是需要辨義與教學的。由本研究實施的前測結果也可看出，受試者在未經過詞義辨析教學前，對於這四個動詞的掌握並不穩定，甚至有受試者答錯題數超過二分之一，意即對受試者而言，這些詞彙都是已經學習過的，但若是將它們集中，便難以在語境判讀下選擇適當詞語。

針對全體受試者在接受教學前之問卷結果，前人研究多指出其主因在於該程度之學習者尚未掌握擴大的詞彙量，因而出現誤代之偏誤現象。檢視「知道」、「懂」、「了解」、「明白」在受試者母語中所呈現之形式，其結果如下：

表 5-3 受試者母語「知道類」心理動詞分類情形⁴

語言	分法	詞語形式	分類方式
日語	二分法	知る/分かる ⁵	知道、懂、明白
		りょうかい	了解
韓語	二分法	알다	知道
		이해하다	懂、明白、了解
土耳其語	二分法	blimek	知道
		anlamak	懂、了解、明白
英語	二分法	to know	知道
		to understand	懂、了解、明白
法語	二分法	savoir	知道
		comprendre	懂、了解、明白
越南語	二分法	biết	知道
		hiểu	懂、了解、明白
印尼語	二分法	tahu	知道
		mengerti	懂、了解、明白

由上表可清楚看到，中文的「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個心理動詞，在受試者的母語中，皆呈現二分法，意即對受試者來說僅有兩個概念，除日語分為「了解」與「知道」、「懂」、「明白」兩組外，其他六個語言皆分為「知道」與「懂」、「了解」、「明白」兩組概念。Lado (1957) 認為學習外語時，母語與目標語之間的「差異」(difference) 與「困難」(difficulty) 是相對應的，差異越大越困難；Ellis (1985) 根據比較母語及目標語之異同，列出難度等級，其中，若母語中的一個項目，在目標語中分化為兩個或兩個以上的形式，則屬難度最高的第 6 級。本研究中所採用的「知道類」的四個心理動詞，在受試者的母語中皆為二分法，屬於「一對多」的分化現象，由難度等級來看，即為難度最高的，這即可解釋受試者為何在教學實驗進行前，問卷正確率皆低於 50%。

另一方面，受試者在「知道類」動詞的掌握上亦不如母語人士，母語人士可

⁴ 日語資料來源為日本學生高木佑太郎、加藤遙；韓語資料來源為韓國學生閔瑞基、許志媛；土耳其語資料來源為土耳其學生林新月、卡琦雅；英語資料來源為加拿大學生何定邦及美國學生費昭；法語資料來源為法國學生蕾雅、連珊珊；越南與資料來源為越南學生阮氏莊絨、鄧成忠；印尼語資料來源為印尼學生蘇麗璇、洪舒雯。

⁵ 知る及分かる在日文中的語義是相同的，不同處在於其用法，分かる不能作賓語用，且不能用於被動句，知る則可。

依靠語感來選出適當詞語，但外籍學生僅可憑藉教師於授課時的講解、教材說明來掌握這些近義詞語之異同，洪煒（2013）以及彭貴暄（2013）之實證研究亦指出，教師講解及教學方法，對外籍學生掌握近義詞是一大關鍵。本研究的 32 位受試者皆未受過集中式的近義詞教學，僅透過一般綜合性的課程來理解這些近義詞語，故由前測即可看出，即使到了中級程度，也都已經學過這些詞語，但仍未能全面性地掌握它們之間的異同。「薩丕爾-沃夫假說」⁶中強調，人類的思維是由其語言所形成的，使用不同語言的人，其思維亦會不同，因此，對客觀世界的建構及認識亦會有所差異。換言之，當學習者的母語系統與目標語系統不同時，意即兩個語言之思維亦會有所差異，而表 5-3 所呈現的結果可見，受試者的母語僅分為兩大類概念，與中文四分法不同，因此，受試者在母語形成的思維及語言習慣影響下，對於另一個四分法的系統自然會因不同於母語而感到陌生，進而出現誤代偏誤。

5.2 四個知道類動詞之表現

在前測部分，表 5-1 可看出每位受試者的整體表現，至於本節所要討論的，則是「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個動詞的個別表現，針對問卷中的作答情況，比較受試者對它們的個別掌握情況。

5.2.1 研究發現

前測問卷中包含有八題選擇題，每個動詞分別有兩題與其相關的題目；填空題部分則是分為兩個題組，每個題組中分別有四個空格，共有八題，每個目標動詞分別有兩題相關的題目，受試者須考量上下文語境來填寫正確答案，如表 5-4 所示：

⁶美國語言學家、人類學家薩丕爾（Sapir）與他的學生沃夫（Whorf）針對語言與思維關係進行討論，其研究即為「薩丕爾-沃夫假說」（Sapir-Whorf hypothesis）。該假說認為，人類的語言對其思維及世界觀會產生決定性的影響，此即為「語言決定論」，而語言亦可反映思維及信念的內涵，每個語言皆有其可與其他語言區別的獨特性，此則為「語言相對論」。

表 5-4 前測填空題例子

<p>(一)</p> <p>大家都 1. _____ 「北韓」這個國家，……。</p> <p>(二)</p> <p>兔子說：「不 2. _____ 我們兩個誰跑得比較快。」</p>
--

如上所述，前測問卷中共 16 個題目，「知道」、「懂」、「了解」、「明白」各佔有四題，下圖 5-1 即為實驗組、對照組受試者及母語組在四個動詞上的得分情況及對比：

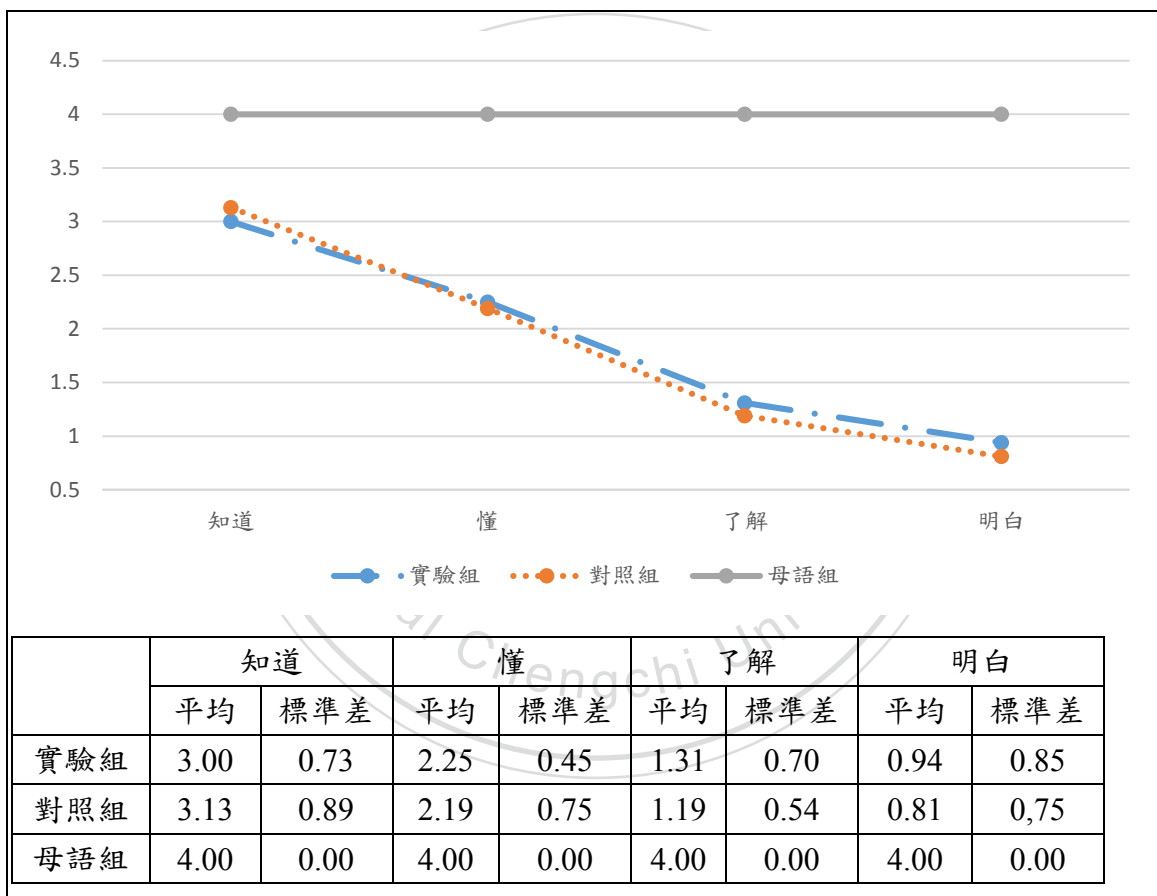


圖 5-1 四個知道類心理動詞前測平均

在前測階段，實驗組、對照組平均最高的皆是「知道」，其次依序則是「懂」、「了解」、「明白」，顯示在未經過任何教學前，受試者最容易掌握的動詞是「知道」，「明白」則相對較難。此外，「了解」、「明白」二者之平均皆不到 2，即多數受試者在四個題目中，至少答錯兩個以上，換句話說，實驗組、對照組在尚未接受密集教學的階段中，最難掌握的就是「明白」。另一方面，受試者對於四個心理動

詞的掌握程度，亦與第三章之語義分析結果相同，順序皆為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」。由圖 5-1 又可更清楚看出，實驗組與對照組在四個動詞上的表現並沒有太大的差距，意即兩組在這四個動詞的掌握上，起始點是相當的，且掌握依序皆為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」。此外，由圖 5-1 更突顯平均最高的「知道」與平均最低的「明白」之間落差非常大，換言之，兩組受試者在前測階段對於四個動詞掌握的落差並不小。

另一方面，為了看出前測中的四個動詞之間是否有顯著性差異，分別將實驗組及對照組的四個動詞分數進行顯著性的檢定。在實驗組部分，其結果如下表所示：

表 5-5 實驗組與對照組前測問卷動詞顯著性檢定結果

動詞	平均差		標準誤差異		p 值	
	實驗組	對照組	實驗組	對照組	實驗組	對照組
一	0.75	0.94	0.21	0.29	.001	.003
知道						
二	懂	1.00	0.21	0.23	.000	.000
	了解					
三	了解	0.38	0.23	0.24	.022	.025
	明白					

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

如前所述，實驗組在四個動詞在平均分數上的排列為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，而在表 5-5 的四個動詞比較中，四個動詞的平均分數皆已達到顯著性，由此可知，對於尚未接受密集教學實驗的實驗組來說，受試者對於四個動詞的掌握程度在前測階段是明顯不同的。至於對照組部分，同樣將四個動詞的平均進行顯著性的檢定，其平均分數顯著性與實驗組的結果相同，同樣是「知道」與「懂」、「懂」與「了解」、「了解」與「明白」間的平均達到顯著性，顯示對照組受試者在四個動詞的掌握上同樣是有落差的。

前測主要作用在於對 32 位受試者進行分組，以掌握教學實驗進行與否，對其在心理動詞上的掌握是否有作用。由上可知，受試者根據成績分為實驗組與對照組後，兩組在四個動詞上的前測平均分數上呈現同樣的次序：「知道」>「懂」

>「了解」>「明白」，且四個動詞間的平均分數有顯著性差異。此亦說明了，在前測階段，兩組受試者的起使行為是一樣的，即使平均分數不同，但在是否達到顯著性方面，其結果仍是相同的。

5.2.2 討論

第二章提及，張盈盈(2012)認為「知道」的語義概括範圍最大；楊咪(2014)以上下位關係分析心理動詞時將「知道」視為上位詞；趙紫薇(2017)認為「知道」多用於事物表面的掌握，「明白」的語義限制更多；陳晞蓓(2017)提出從本體研究來看，「知道」、「懂」、「明白」皆具有「知道」義，意即「知道」為其語義基礎。回顧過往相關研究之分析可發現，分析中多認為「知道」的語義範圍最大，也是近義詞組中基礎詞，由「知道」繼續延伸出其他近義詞語。由此可見，「知道」是該類近義詞組中的語義基礎、語義使用範圍也是最廣的，由受試者前測問卷的四個心理動詞表現結果來看，「知道」是最容易掌握的，且由第三章平衡語料庫的分析結果也可看出，可與「知道」搭配的賓語範圍很廣，因此，對於外籍學生而言，其語義難度並不高。反觀「了解」、「明白」二詞，它們不同於「知道」，語義表現範圍相對較窄，對於學生來說，必須要考慮其語義是否符合上下文，掌握的速度自然比「知道」來得慢。

由於「知道類」心理動詞與思維相關，故本研究嘗試結合「訊息處理理論」來為四個「知道類」心理動詞進行分類，「知道」是針對事物表面的認識，「懂」、「了解」、「明白」則進一步到深層階段，由淺至深，語義廣度會逐漸縮小，當語義廣度縮小，其語義難度則會提高。部分研究提出近義詞搭配與發生偏誤之關聯，高再蘭(2016)認為，母語人士可知如何搭配詞語，但外籍學生則必須要掌握近義詞組不能搭配的範圍，以避免過度類推其規則。當語義廣度大，即其可搭配之賓語類型亦廣，故其難度自然較低。由第三章之語義分析結果可見，可與「知道」搭配之賓語類型多於「了解」、「明白」，在使用上限制自然較小，此亦證明了，當語義廣度大，對二語學習者來說，因較易使用而難度相對較低。

此外，由受試者的問卷結果亦可看出，語義難度最低的「知道」，在語義上是屬於對事物的表面性地掌握，根據第三章分析，本研究將其視為是屬於訊息處理的第一階段，亦是最表層的處理，而「明白」則是訊息處理的最後一個階段。由訊息處理理論與「知道類」心理動詞之關係，來對比在前測階段受試者之表現可看出，屬於初階處理的「知道」，在受試者接受密集性教學前，其表現已較其他心理動詞高，而越深層處理的動詞，因語義難度相對較高，受試者的表現也就不如「知道」來得高。本研究於 3.2 中，利用黃居仁等人(2000)提出之動詞語意表達模式，分析出「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個心理動詞之共同語義類型為[+瞬時]、[+端點]，在大腦掌握所接收的訊息後，語意屬性則為[+狀態]，但「懂」、「了解」、「明白」卻因大腦需要對其所接收之訊息進行更深入地處理，因此，這三個動詞之語義屬性尚有[+過程]，而動詞本身之內部屬性在未進入狀態階段前，則為[+意志]、[+控制]。以該結果對比受試者之母語⁷「知道類」心理動詞之語義特徵，在 5.1.2 中提及，受試者的母語皆為二分法，意即這些語言的概念中，對於四個心理動詞不像中文分得如此清楚。為了調查這些語言中的「知道類」心理動詞的語義屬性與中文是否相同，本研究首先向上述語言的母語者說明這些詞的內部語義，並以例句來了解受訪者⁸的母語的語義是否正確。其調查結果如下：

⁷ 本研究中 32 位受試者分別來自日本、韓國、法國、美國、加拿大、土耳其、越南及印尼。

⁸ 這裡的受訪者主要為高級程度華語學習者，每個語言皆有一位受訪者，全體受訪者平均學習時間為 6.5 年。

表 5-6 「知道類」四個心理動詞語義屬性比較

語義屬性		[+瞬時]	[+端點]	[+狀態]	[+意志]	[+控制]	[+過程]	相差數量
日語	知道	V		V	V	V		1
	懂	V	V			V	V	1
	了解	V	V			V	V	0
	明白	V	V				V	2
韓語	知道			V	V			0
	懂	V	V		V	V	V	0
	了解					V	V	0
	明白						V	?
土耳其語	知道	V		V		V		1
	懂		V		V		V	2
	了解		V				V	2
	明白		V				V	2
英語	知道		V	V	V			1
	懂	V	V				V	2
	了解		V				V	2
	明白		V				V	2
法語	知道			V		V		0
	懂	V	V		V		V	1
	了解					V	V	1
	明白						V	1
越南語	知道		V	V	V	V		0
	懂	V	V				V	2
	了解					V	V	1
	明白						V	3
印尼語	知道			V				1
	懂	V	V		V		V	1
	了解						V	1
	明白						V	1

上表即為全體受試者母語中的四個心理動詞語義屬性。首先，七個語言當中，「知道」皆無[+過程]屬性，而其他心理動詞則有，換言之，這些語言與中文的「知道」在概念上皆無「處理過程」，亦符合第三章所分析的，「知道」是最表層的吸收，並未經過大腦進一步的處理；此外，[+狀態]亦是這些語言中四個動詞共有的屬

性。Wierzbicka 於 20 世紀 70 年代提出自然語義元語言 (Natural Semantic Metalanguage)，認為人類社會存在著文化共性，證明普遍語義元語言是存在的，遂嘗試以一套語義分析方法，解釋所有語言的基本語義。由其論點看來，人類所有語言的詞彙都存在最小可解釋的語義核心，反映了人類語言的共通性，而這些核心 (core) 的特徵是會自然發生的，不必經過參數 (parameter) 的設定。據此，本研究認為，在「知道類」四個動詞概念⁹中，[+狀態]是共同的語義屬性，而「知道」並無[+過程]屬性，這些皆可視為其共通性，對於二語學習者而言，並非造成其混淆的因素，換句話說，[+瞬時]、[+端點]、[+意志]、[+控制]才是影響學習者的語義屬性，即為普遍語法 (Universal Grammar) 中認為存在於人類不同語言間之差異及規則的「參數」(parameter)。

針對[+瞬時]、[+端點]、[+意志]、[+控制]這四個語義屬性來討論，由表 5-3 的語義屬性數量比較可以發現，這七個語言的「知道」是四個概念中數量相差最少的，而土耳其語、英語、法語的「懂」、「了解」、「明白」相差數量一樣，意即對這些語言的母語者來說，這三個心理動詞的難度相當；在日語、越南語中，「明白」則是難度最高的，其中較為特別的是，在韓語中，「明白」並無明確的概念，故對於韓籍學生來說，「明白」同屬難度最高的；而印尼語中，四個動詞語義屬性相差數量皆同，可見，對於印尼學生而言，四個動詞沒有明確的難易度。

5.3 前測問卷偏誤分析

前測問卷在收回批改後，除計算受試者之平均及進行分組外，亦針對受試者出現之偏誤進行整理。以下即針對偏誤發生之類型及比率進行討論。

⁹這裡以「概念」來說明，是因為考量到並非所有語言皆有其對應的語詞，而是由一個語詞來涵蓋多個語義。

5.3.1 研究發現

在前測問卷中包含對話形式之單句選擇題、篇章選擇題各 8 題，受試者須選擇最適合題幹文意的答案。圖 5-2 即為實驗組與對照組之受試者在兩種不同題型上的表現：

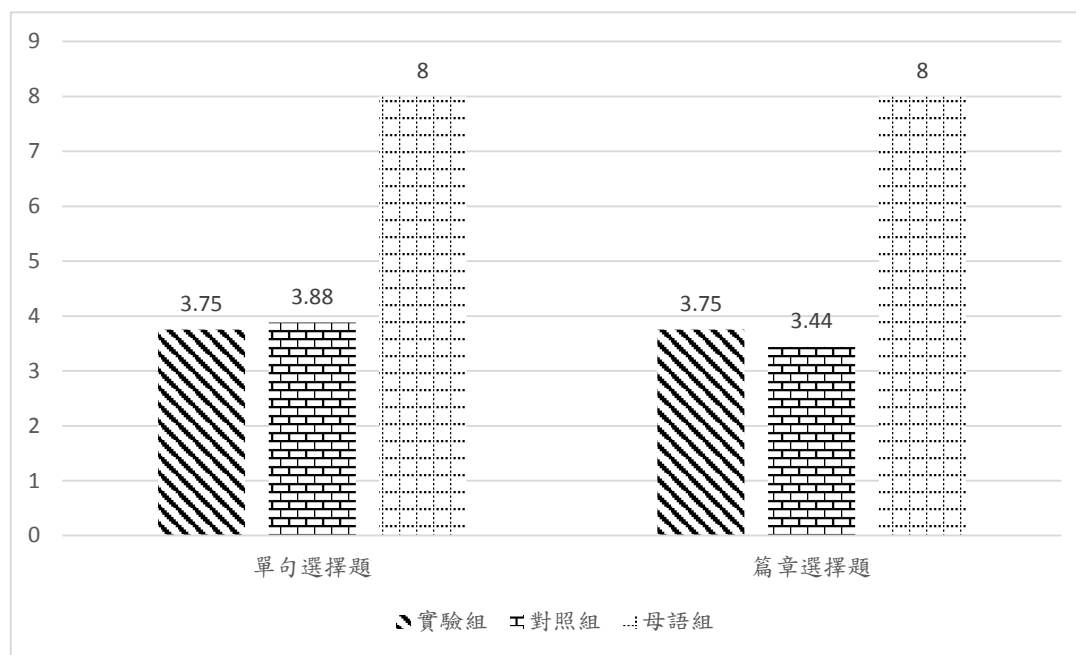


圖 5-2 前測各組題型成績

由上圖可看出，實驗組在前測部分，單句選擇題與篇章選擇題平均分數相同，皆為 3.75 分，而對照組則是單句選擇題 3.88 分，篇章選擇題 3.44 分，雖然篇章選擇題平均較單句選擇題略低 0.44 分，但彼此間差距亦不大。整體來看，實驗組和對照組的前測成績，在單句選擇題、篇章選擇題部分表現都很平均。「選擇反應題型」(selected-response format) 是最常使用的題型，本研究問卷中的單句選擇題及篇章選擇題皆屬於此類，然而，篇章選擇題必須要考量到整篇文章意，可進一步受試者提高思考層次，是故，本研究以篇章選擇題來補足單句選擇題之不足。而由結果亦可看出，需考量整篇文章文意的篇章選擇題，其難度確實較單句選擇題難，故受試者之得分亦相對較低。

在單句選擇題部分，下圖即為兩組受試者在八個題目上的作答錯誤情形¹⁰：

¹⁰ Q1 到 Q8 分別代表第一題到第八題，表格內的數字代表答錯的人數。

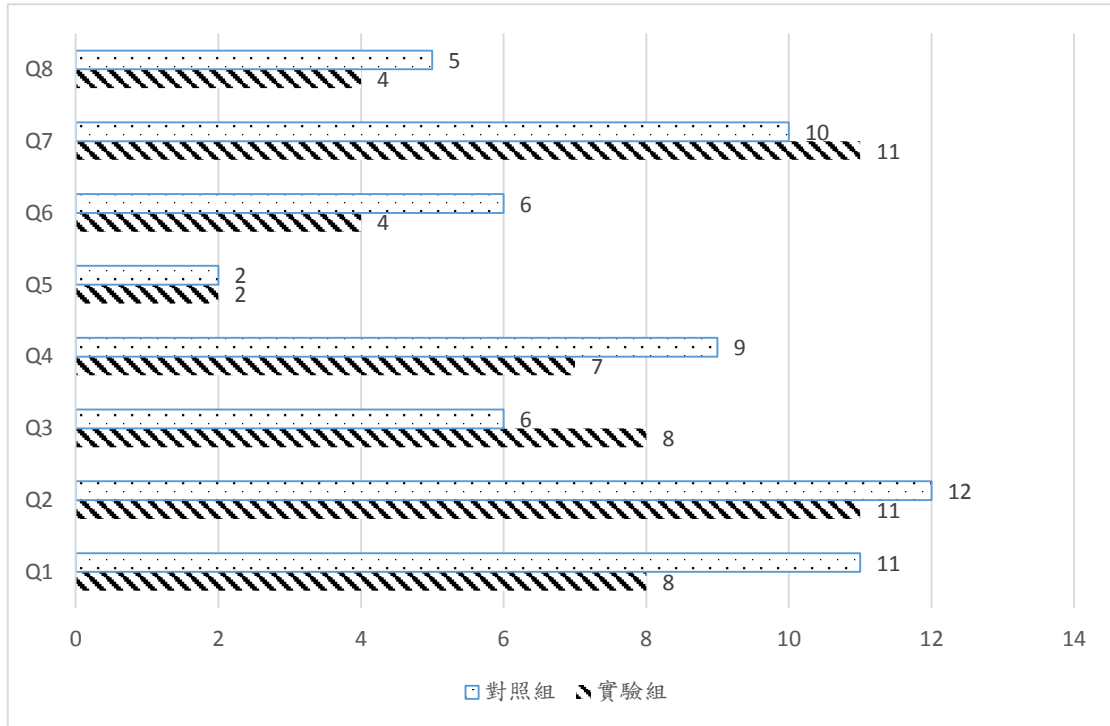


圖 5-3 前測單句選擇題錯誤人數

由圖 5-5 所示之作答錯誤情形來看，實驗組部分最多人錯的是第 2 題及第 7 題，皆有 11 人作答錯誤，第 1 題與第 3 題則皆有 8 人作答錯誤；而在對照組部分，則是以第 2 題答錯人數最多，有 12 人，其次則為第 1 題，有 11 人答錯，再來則是有 10 人答錯的第 7 題。綜合來看，受試者錯誤主要集中在第 2 題、第 7 題與第 1 題。

至於篇章選擇題部分，在八個空格當中，兩組受試者作答錯誤情況則如下圖所示：

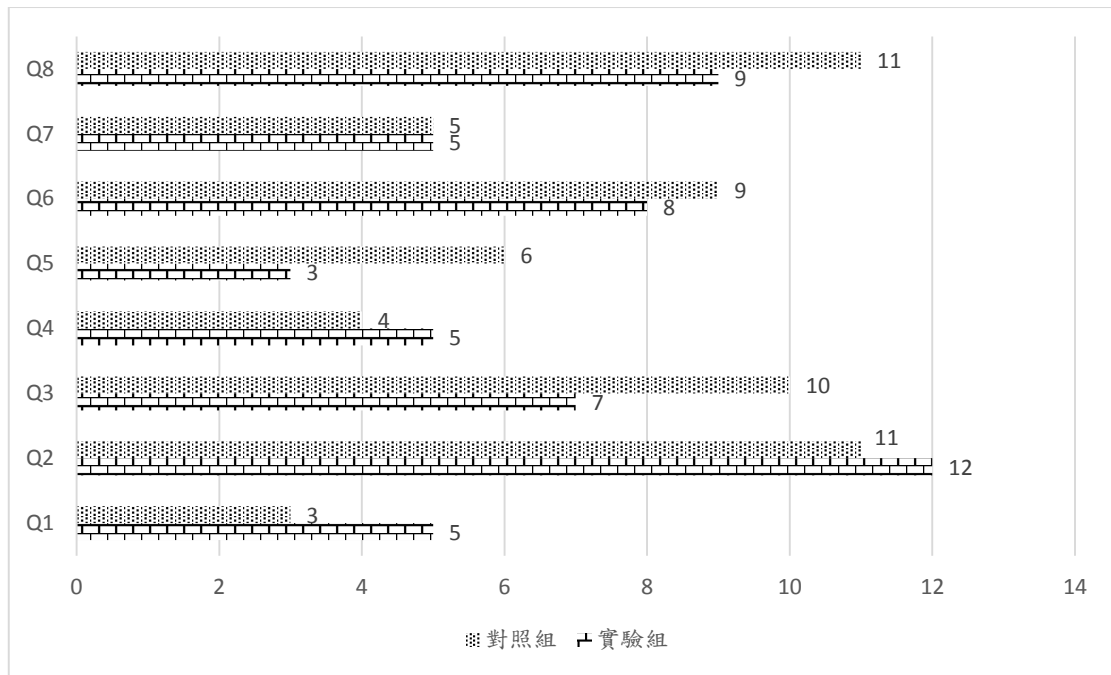


圖 5-4 前測篇章選擇題錯誤人數

在實驗組部分，篇章選擇題答錯率最高的是第 2 題，有 12 人答錯，其次則為第 8 題及第 6 題，分別有 9 人及 8 人答錯；至於對照組部分，第 2 題與第 8 題答錯率最高，皆有 11 人答錯，再來則是第 3 題，有 10 人作答錯誤。整體來看，填充題第 2 題、第 8 題、第 3 題和第 6 題是答錯人數較多的。

依據成績將全體受試者分為實驗組及對照組後，綜合討論實驗組及對照組之前測誤代情況，其結果如下表所示：

表 5-7 實驗組與對照組前測「知道類」心理動詞誤代筆數

實驗組				對照組			
正確答案	誤代詞彙	筆數	總筆數	正確答案	誤代詞彙	筆數	總筆數
知道	懂	2	8	知道	懂	1	7
	了解	2			了解	2	
	明白	4			明白	4	
了解	知道	11	24	了解	知道	10	25
	懂	7			懂	8	
	明白	6			明白	7	
懂	知道	6	13	懂	知道	6	14
	了解	4			了解	5	
	明白	3			明白	3	
明白	知道	11	27	明白	知道	12	26
	了解	10			了解	8	
	懂	6			懂	6	

由表 5-7 可看出，「知道」誤代為其他三個動詞的筆數相對較少，意即「知道」雖然也會出現偏誤，但比率並不高。反之，在「了解」、「懂」、「明白」出現誤代的筆數也就相對地高，其中，在誤代詞彙部分以「知道」筆數最多，如同 3.2 語義分析結果，「知道」因語義最廣，且使用搭配上限制最少，是最易掌握的，而當學習者在未能清楚辨析四個心理動詞之前提下，自然會以語義範圍最廣、最易掌握的詞彙為主，是故，由前測所出現之「誤代」即可發現，多數偏誤是誤代「知道」一詞。

由個別動詞來看，在「了解」部分，誤代筆數最多的為「知道」，其次則是「懂」，而「懂」的部分也是以誤代「了解」為第二多，這是由於「懂」、「了解」二者在語義上較為接近，僅是在語義屬性[+過程]中，對訊息處理時間長短的認知，以及搭配限制部分有所不同，因此，若是未能掌握搭配限制及其語義差異，便容易出現「誤代」現象。同樣地，在「明白」部分，誤代筆數最高的仍是「知道」，其次則是「了解」，在第三章的難易度排列中，「了解」在「明白」之前，說明了二者應是較為接近的，在誤代出現時，便會使用較為接近的詞語，因此，「明白」的誤代偏誤中，除了「知道」外，即是以「了解」之筆數最多。

5.3.2 討論

魯健驥 (1994) 將二語習得會出現之偏誤類型分為四大類：遺漏、誤代、誤加、錯序，而後之研究也多以此分類來討論偏誤類型。本研究之問卷是以選擇題形式呈現，皆屬「選擇反應題型」，故能見到「誤代」是最主要的偏誤類型，其發生原因則是與學習者對於近義詞間的詞義掌握不夠有關。

受試者因題型皆為「選擇反應題型」(selected-response format)，故在偏誤類型部分能觀察到的是「誤代」。如 5.3.1 之表 5-7 所示，「知道」發生偏誤比數最低，而主要誤代的詞彙為「明白」，如下例 (81)：

(81) 烏龜是兔子的好朋友，...，所以他一聽，馬上就_____ 兔子一定又迷上賽跑了！(篇章選擇題第 6 題)

上例主要在於測驗受試者對於詞義的掌握程度，其正確答案為「知道」，以下為作答錯誤的受試者訪談摘錄：

摘錄 5-1

學生 E14：因為「明白」字典意思是「知道」，所以我這裡用「明白」，我考試的時候覺得沒有問題。我也常常聽你們說「知道」，應該都可以。
學生 C6：因為在韓文，我們的「知道」、「明白」差不多，所以我用「明白」，「知道」別的已經用了。 (2020/11/13)

受訪者在訪談中提及，他們容易混淆「知道」與其他動詞的意思，認為它們在詞義上是一樣的，故在作答時就憑自己的語感來填寫。另外，也有受訪者是受到母語影響，或是對於「慣用語」的使用理解有誤，因而導致作答錯誤。

而在「了解」、「懂」的部分，最常用來誤代的詞詞語皆是「知道」，如下例 (82)：

(82) 男：我對你的計畫相當有興趣，你有詳細一點的資料嗎？我要_____ 一下。
女：好的，沒問題。(單句選擇題第 2 題)

上例正確答案為「了解」，但受試者多數是選擇「知道」，因而出現「知道」、「了解」的誤代，顯示受試者容易混淆這兩個詞彙的詞義，以下為作答錯誤的受試者

訪談摘錄：

摘錄 5-2

學生 E4：我覺得「知道」的意思都可以用，所以我用「知道」，我常常也聽到「知道」，比較多用……「知道」和「了解」的話，我讀一讀然後感覺看看哪一個。

學生 E7：嗯...因為英文的「了解」是 *realize*，它們兩個（指第一題及第二題）用 *realize* 一點奇怪。

學生 C4：我常常聽臺灣朋友說「知道」，所以有時候想兩個都可以吧，可能有一點不一樣，但是我不太知道。

學生 C8：因為「知道」最容易，所以我就選「知道」，我還想「知道」的意思在這兩個問題用都好。 (2020/11/13)

由受訪學生的說明可看出，他們認為「知道」、「了解」意思差不多，也不是很清楚兩個動詞間的差別為何，此外，受訪學生也提及一點，也就是「知道」是他們較常聽到的，因此認為其語義可用於大部分的語境中。另外，見例(83)、(84)：

(83) 到北韓旅行不一定要_____北韓的語言，...。(篇章選擇題第 2 題)

(84) 因為大部分的導遊都會說中文，所以不需要擔心聽不_____。」

(篇章選擇題第 3 題)

上二例正確答案皆為「懂」，主要是測驗近義詞的搭配，例(83)中，由於受語為「北韓的語言」，是為一「專業科目」，故應搭配「懂」，但答錯的 23 人中有 17 人填寫「知道」，以下為訪談摘錄：

摘錄 5-3

學生 E13：我想「知道」意思在這裡沒有問題，所以我寫「知道」，我覺得「知道」應該可以在很多句子對。

學生 E13：因為用英文意思可以，所以我用「知道」，我也想可以用「了解」，但是你說是錯的。

學生 C4：我寫「知道」因為我想這個句子有「知道」沒問題，還有「知道」

很容易，不（會）有問題。

學生 C12：我考試的時候忘記「懂」了，可是這個（指「知道」）我常常用啊，
所以我用這個。 (2020/11/13)

由訪談可知，受試者普遍認為「知道」詞義涵蓋範圍大，所以也可用以取代其他近義詞。此外，受訪學生 E13 母語為英文，由訪談亦可推知，受試者之所以作答錯誤，也有可能是因為其母語影響所致。另一方面，學生 C12 在訪談中也說到，測驗當下忘了「懂」的意思，但因「知道」是最早學到，也是最常接觸的，因此，在作答時便選擇以自己較為熟悉的詞彙來回答。而在例（84）部分，受試者須判斷哪些動詞可以作為補語使用，同時要符合文意，作答錯誤的 17 名受試者中，有 10 人選擇使用「明白」，而非標準答案「懂」，意即部分受試者知道「懂」及「明白」這兩個動詞皆可作為補語，但在詞義部分則未能準確掌握，訪談摘錄如下：

摘錄 5-4

學生 E7：因為我看意思是「聽了不知道」，所以我用「明白」，我記得「明白」好像是跟知道不知道有關係，所以我用這個。

學生 C8：我覺得兩個（「懂」、「明白」）好像都可以，不知道哪一個比較好，所以我選「明白」，課本裡面說「明白」是 *understand*。

學生 C10：我那時候覺得它們（四個動詞）意思都差不多，所以我就用「明白」了。 (2020/11/13)

由受試者訪談還可發現，教材中的英文翻譯對學生在掌握詞義時，有可能會造成誤解。

至於「明白」，最常出現誤代的近義詞同樣是「知道」，如例（85）：

（85）男：關於交換計畫，你不是有一些問題要問老師的嗎？

女：我昨天下課去請教過老師了，現在都已經_____了

（單句選擇題第 7 題）

上例（85）正確答案為「明白」，但答錯的 21 名受試者中，有 15 名選擇「知道」，

作答錯誤的受試者訪談如下：

摘錄 5-5

學生 E4：跟前面的想法一樣，我覺得「知道」好像是都可以用，所以我用這個，我本來要用「懂」，可是不知道好不好。

學生 C14：我不太會「明白」的意思，所以用「知道」。

學生 C12：我覺得問了所以「知道」了，臺灣人常常用「知道」，「知道」也以前學過。 (2020/11/13)

由上述談摘錄可知，受試者因較早學到「知道」一詞，所以對其較為熟悉，且同樣有將「知道」語義擴大使用的情形，這樣的情形與前面答錯率較高的兩題相同，受試者皆將「知道」語義擴大使用，同時也未將詞彙用法、搭配等因素納入考慮。

由受試者作答結果及訪談可發現，對學生而言，「知道」可用於任何句子當中，換言之，「知道」詞義被泛化而容易出現誤代的偏誤，此外，「了解」、「明白」、「懂」也有因詞義掌握不全而出現誤代的情況。另一方面，部分受試者也因為母語的影響，所以在作答時也會出現誤代的偏誤現象。

根據敘述之分析可知，多數受試者對於四個「知道類」近義詞之詞義仍未能完全掌握，根據訪談，語義混淆的原因可能是受到教材翻譯，或是自己母語的影響，以致於無法選出最適合的詞彙。此外，在偏誤類型方面，受試者出現最多的偏誤類型是「誤代」，也就是近義詞間的混用。如前所述，因「知道」語義較廣，受試者往往會將目標語的規則泛化，亦或是對其他詞語不熟悉而出現迴避現象，因而選擇使用「知道」，所以在答錯的題目部分可以發現到，受試者多是以「知道」來回答，此亦與曹婷婷（2016）在其研究中提出外籍學生多使用「知道」的情況相符。

除了詞義為掌握清楚而出現偏誤外，在前測問卷中亦可發現，部分偏誤來自於未注意動詞可搭配的賓語類型，在第三章中，本研究將語料庫中的語料進行整理後，統整出四個「知道類」心理動詞可搭配的賓語類型，由於四個動詞間有共同的語義成分，故在主語、賓語搭配上，也有其異同處。然而，近義詞間的詞義

不同處自然會影響其實語的選擇，而這也是造成偏誤的原因之一，因此，在前測問卷中，亦可見到未注意搭配限制而答錯的情況，如：「專業科目」應與「懂」搭配。

偏誤成因可分為「語際偏誤」(interlingual errors)及「語內偏誤」(intralingual errors)，前者指的是因母語干擾而出現偏誤，後者則指目標語太複雜，學習者無法創作、使用。由於本研究之受試者包含不同國籍，有：日本、韓國、美國、加拿大、印尼、越南、法國、土耳其，包括七個不同的語言，本研究針對不同母語之受試者進行訪談，以了解受試者的母語中的這四個心理動詞在語義上是否有所差異，這七個語言中¹¹，對於「知道」、「了解」、「懂」、「明白」並未分得如此清楚，特別是「懂」、「了解」、「明白」，因此，受試者在學習過程中，便容易受其母語影響，因而無法明確釐清它們之間的差異，此即為「語際偏誤」(interlingual errors)。

此外，如表 5-6 中所列，各語言的四個心理動詞語義屬性數量與中文相比之結果，以該結果對比實驗組之前測作答情況，母語為日語、韓語及越南語之受試者，其母語「明白」一詞之語義屬性與中文數量相差最多，而由受試者之作答結果亦可發現，日籍、韓籍及越南籍受試者作答錯誤最多的即是「明白」相關題目，如下例 (86)、(87)：

(86) 很多生活在自由國家的人都對北韓的情況有很多疑問，不_____為什麼北韓人會這麼崇拜他們的領導人。(前測篇章選擇題第 4 題)

(87) 雖然烏龜是兔子的好朋友，但是有時候還真不_____，為什麼兔子學東西總是學不久。(前測篇章選擇題第 8 題)

¹¹經訪談後，法國學生蕾雅提及：「明白」、「懂」、「了解」意思跟英文的 *understand* 差不多，「知道」就是 *know*。韓國學生閔瑞基表示「了解」和「懂」意思很近。有時候也有「知道」的意思。印尼學生洪舒雯表示印尼語中「懂」、「了解」、「明白」為 *mengerti*，「知道」是 *tahu*。越南學生鄧成忠表示越南語中「知道」的意思和「了解」不太一樣，「了解」、「懂」、「明白」是同一個字。土耳其學生林新月提供資料，土耳其語中「明白」、「懂」、「了解」三個意思一樣，「知道」則與它們不同。

而土耳其語、英語、法語及印尼語中，「懂」、「了解」、「明白」三個心理動詞的語義屬性與中文相差數量相同，由母語為土耳其語、英語、法語及印尼語之受試者作答結果來看，「懂」、「了解」則是答錯題數較多的，如下例(88)：

(88) 男：我對你的計畫相當有興趣，你有詳細一點的資料嗎？我要_____一下。

女：好的，沒問題。(前測單句選擇題第2題)

以上亦可視為「語際偏誤」，由於目標語在語義上分得較為詳細，對於受試者來說，相較於詞彙、語義較為單純的母語目標語也就顯得複雜許多，受試者可能在學習不完整的前提下就會發生偏誤情形，此則為「語內偏誤」。由此可見，實驗組受試者出現誤代偏誤的原因，與「語際偏誤」、「語內偏誤」皆有關聯。

另一方面，由語義屬性來討論前測結果，5-2-2 討論結果為[+瞬時]、[+端點]、[+意志]、[+控制]是影響這七個語言之母語者習得「知道」、「懂」、「了解」、「明白」的四個語義屬性，其中，[-意志]、[-控制]是數量最多的，而從作答結果來看，如5-3-1所列，實驗組在單句選擇題答錯最多的為第2題及第7題，篇章選擇題則是第2題與第8題，題目分別如下：

(89) 男：我對你的計畫相當有興趣，你有詳細一點的資料嗎？我要_____一下。

(90) 女：我昨天下課去請教過老師了，現在都已經_____了

(91) 到北韓旅行不一定要_____北韓的語言，...

(92) 雖然烏龜是兔子的好朋友，但是有時候還真不_____，為什麼兔子學東西總是學不久。

在5.3.1中，主要所是以搭配、句法來討論以上題目出現誤代之因，而這些題目若是以語義屬性來看，例(89)、(90)所呈現的是[+意志]¹²，而例(91)、(92)則是[+控制]¹³，由此可見，中文的[+意志]、[+控制]的確是想受試者學習的語義屬性。

¹² 如第三章之分析，動詞可以使用「一定要」的，即具有[+意志]屬性。

¹³ 如第三章之分析，動詞可以使用祈使句的，即具有[+控制]屬性，而這兩例雖非祈使句，但由內容來看，主語是可控制該行為的，故亦列為[+控制]屬性。

5.4 總結

前測之目的在於確認兩組受試者之起始行為相當，故將全體受試者之成績分為實驗組及對照組，並確認兩組平均成績未達顯著性，以確保本研究之實驗結果。而由上述分析可看出，實驗組與對照組在教學實驗進行前，其起使行為相當，對「知道類」心理思維動詞掌握之程度並無太大的差距，此外，受試者與母語者之差距較大，意即在前測階段，受試者尚未達到與母語人士相當之近義詞辨義能力。受試者之所以在尚未接受教學前，對於「知道」、「懂」、「了解」、「明白」無法確切掌握，其原因在於其母語影響。受試者的母語包含英語、日語、韓語、法語、土耳其語、越南語、印尼語，四個心理動詞在上述語言中皆為兩種型態，不同於中文的四分法，這七個語言則是二分法，由「難度等級」來看，即屬於難度最高的「一對多」的分歧，此外，由語言之差異，進一步探討語言與思維之關聯，並以證明受試者之母語對其起使行為之影響。

而在四個心理動詞之個別表現上，實驗組及對照組之平均分數排列順序皆為：「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，且動詞間的差距皆達到顯著性。由語義屬性來看，[+瞬時]、[+端點]、[+意志]、[+控制]是影響受試者掌握目標近義詞組之關鍵。

在偏誤分析部分，受試者認為「知道」詞義範圍廣，可以用於所有情境中，因而出現誤代「知道」的偏誤，至於另外三個心理動詞「懂」、「了解」、「明白」之偏誤筆數亦較「知道」來得高。偏誤發生原因除了母語影響的因素外，目標語的規則過於複雜，亦是造成偏誤的原因。而在語義屬性部分，[+意志]、[+控制]之相關題目也是作答錯誤最多的。

第六章

後測之研究發現與討論

本研究在教學實驗後，分別對實驗組及受試組進行實驗組之受試者進行後測，受試者完成後，同樣將問卷回收並計分，同時亦計分與分析答題情況，此外，為能更了解受試者的學習情形，故於實驗組及對照組中，各選取 6 名進步幅度最大的受試者進行訪談¹。本章即就研究對象之表現，以及研究對象所出現之偏誤，進行分析及討論。

6.1 整體成績分析

本研究在教學實驗結束後，立即對實驗組及對照組的受試者進行後測。後測問卷同樣是單句選擇題 8 題，篇章選擇題 8 題，共 16 題，計分方式亦是答對得 1 分，答錯 0 分。以下為全體受試者後測成績及問卷偏誤之討論及分析。

6.1.1 研究發現

兩組受試者在後測部分所得到之總分及平均如下表 6-1 所示：

表 6-1 受試者後測成績

組別	得分範圍	平均值	標準差
實驗組	12~15	13.56	0.814
對照組	8~14	11.06	1.482
母語組	16	16	0

註：總分 16 分

如表 6-1 所示，實驗組在經過教學實驗後，後測之平均分數為 13.56 分（得分範圍：12~15），答對率為 84.8%，而對照組平均分數則是 11.06 分（得分範圍：8~14），答對率則為 69.1%，換言之，實驗組的平均成績較對照組高出約 2.5 分，也就是說，實驗組與對照組在進行教學實驗後，兩組表現確實有所不同，實驗組較對照組進步得更多。進一步來看，比較實驗組與對照組在前測及後測成績，其分析結

¹ 經由比對前、後測成績後，本研究選出進步幅度最大的 12 名受試者接受後續的一對一訪談，分別為實驗組：E4、E7、E9、E10、E13、E14，對照組：C4、C8、C10、C12、C14、C16。

果如下：

表 6-2 實驗組及對照組前後測 *t* 檢定結果

組別	測驗	平均分數	兩次測驗之差	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	前測	7.50	6.06	1.95	12.45	.000
	後測	13.56				
對照組	前測	7.31	3.75	1.24	12.11	.000
	後測	11.06				

註: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

對比實驗組前、後測成績可以發現，後測成績高於前測，且已達到顯著性差異 ($p = .000, p < .001$)。至於對照組的前、後測成績同樣是後測高於前測，同時亦達到顯著性 ($p = .000, p < .001$)。由此可見，在經過教學實驗後，兩組受試者在後測部分皆有明顯的進步。然而，將兩組受試者之後測成績進行 *t* 檢定後，其結果如下：

表 6-3 實驗組及對照組 *t* 檢定結果

組別	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	1.25	5.92	.000
對照組			

註: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

由表 6-3 也顯示了，實驗組及對照組在平均分數上相差 2.5 分，而 $p = .000 (p < .001)$ 可見兩組分數之差異已達顯著性，意即對照組雖有進步，但整體平均仍低於實驗組。對照組雖未採用本研究建議之教學流程，但在教學實驗過程中，教師仍會提供相關講義給對照組之受試者，在密集接觸相關語料的前提下，對照組受試者之表現說明了，大量接觸相關語料，對學習者確實有所幫助。然而，對比進行教學流程的實驗組之表現也可看出，聚焦式的教學更有助於學生快速地掌握學習目標。

6.1.2 討論

Long (1991) 提出「聚焦形式教學」(form-focused instruction)，並將其分為「聚焦純形式」(focus on forms) 和「聚焦交互性形式」(focus on form)²，Doughy 與

² 詳見 4.1。

Williams (1998) 認為「聚焦交互性形式」可強化詞彙習得。Ellis (2002) 討論該教學是否有助於習得第二語言的隱性知識(implicit knowledge)時，發現聚焦形式教學中的「聚焦交互性教學」可促使詞彙、句法等第二語言相關知識成長。Laufer (2006) 對比課堂中採用「聚焦純形式教學」及「聚焦交互性形式教學」對詞彙教學的影響，研究結果證明，以溝通為中心的「聚焦交互性形式教學」對於詞彙習得有正向作用。Laufer & Girsai (2008) 的研究則顯示「聚焦交互性形式教學」對詞彙教學有積極作用，而「以意義為中心」(meaning-focused instruction) 的教學則無。Shintani (2013) 則是利用母語為日語的英語學習者為實驗對象，實證「聚焦交互性形式教學」較「聚焦純形式教學」更能讓學習者習得並準確運用目標詞彙。楊致慧等 (2010) 針對臺灣大專生在英文過去式動詞的學習成效進行教學實驗，在經過一個月的指導後進行測驗，其結果顯示「聚焦形式教學法」(form-focused instruction) 中的「聚焦交互性形式教學」較能讓學生集中於特定文法上，因而在成績上有顯著進步；此外，歐雅達 (2015) 也以國小學生學習規則與不規則動詞過去式之學習成效來進行教學實驗，其結果證明採用「聚焦形式教學法」(form-focused instruction) 的班級成績遠高於其他班級。而本研究中的前、後測成績亦與前人之研究相符，證明「聚焦形式教學法」當中的「聚焦交互性形式教學」成效確實因集中聚焦而較高。

本研究的教學實驗中，實驗組採用所建議之教學法，而對照組則不施行，但所有講義、課程活動單以及上課時間皆與實驗組同，故兩組之變因僅有「教學方式」不同，由後測成績顯示，實驗組在密集使用本研究建議之教學法後成績有大幅度的進步。用「思維適應性控制模型」³來解釋第二語言的課堂教學，學習者透過教師所提供的陳述性知識(即語言規則)，經過激活過程，逐漸靠近自動化階

³ 20 世紀 70 年代起，受到認知心理學興起之故，相關學者將第二語言習得視為一個認知過程(cognitive process)(王建勤 2009)，Anderson (1983b) 提出「思維適應性控制模型」(Adaptive Control of Thought Model, ACT Model)，經過不斷修正，Anderson 與 Lebiere (1998) 在發展到「合理思維適應性控制模型模型」(Adaptive Control of Thought-rational, ACT-R)，王建勤 (2009) 將這些「思維適應性控制模型」統稱為「思維適應性控制模型」(ACT 模型)。

段，教師所提供的語言規則可說是學習者的起點，用以幫助學習者作為類推的依據，此外，大量的練習也是「思維適應性控制模型」所強調的，可使陳述性知識達到熟練的程度。在本研究中，實驗組採用「聚焦形式教學」，亦是透過教師提供語言規則，透過大量練習達到激化過程，促使學習者在不斷地類推過程中熟練語言規則。

此外，透過訪談可知，受試者對該教學法多為正面評價，其訪談摘錄如下：

摘錄 6-1

學生 E4：我一直都不知道這四個字是不一樣，第一個考試不懂很多，可是後面的考試會注意。我覺得知道漢字以前的意思很有意思。然後我也可以記比較好。

學生 E10：那個把它們的關係用那個圖記，好像很容易。(哪一個圖?)

第二天上課的那個圖，老師一邊畫然後一邊說，我就覺得很快記。

學生 E9：我喜歡看老師給的那個故事，我覺得很可愛，我也想要用這些字寫特別的故事。 (2020/11/13)

受訪學生的意見大致可分為三類，第一，如 E4 所述，學生對於字源教學對其掌握詞彙語義是給予肯定的，同時亦能提高學習者的興趣，其他如 E13、E14 也表達了同意的看法；第二，E10 表示，教師一邊解說，一邊利用語義網圖，讓他們較易記憶這些詞義，對語義網圖表示肯定態度的還有 E7、E9 等受試者；第三，E9 除肯定語義網圖外，另外也提到教學所使用的講義中，利用近義詞組重編而成的故事，這樣的作法也引發學生嘗試以這四個心理動詞練習寫作的動機。由此可見，實驗組對字源、詞義圖網的教學是予以肯定的，同時也認為對他們在理解及記憶上是有幫助的。

至於對照組方面，雖未採用本研究建議之教學方式，但受試者仍有明顯地進步，以下為對此現象之訪談摘錄：

摘錄 6-2

學生 C4：老師給的作業，還有上課的討論，我覺得一直練習它們，所以比較

會了。

學生 C10：我們上課一直討論「知道」還有別的，回家也寫作業，所以我感覺第二次考試比較容易。

學生 C16：我覺得有些要自己想一想，有時候我不知道它們有沒有不一樣，所以跟同學討論，有些考試的時候我還不會，可是比第一次會了。

(2020/11/13)

由上述訪談可看出，對照組雖未採用所建議之教學法，但在後測的表現還是有進步，其原因在於，進行教學實驗期間，受試者仍是密集地接觸目標近義詞組，對照組的受訪者亦都表示，短時間持續練習讓後測簡單許多。然而，教師並不深入講解，而是讓受試者透過自行練習、閱讀、討論，形成對心理動詞之語感，其結果正如同受訪學生所言，即使在大量閱讀及練習下對近義詞組較為熟悉，但仍有些是無法掌握及理解的，受試者亦認為，有些部分仍需要教師說明。

整體而言，實驗組之成績可證明，本研究採用之教學方式的確可讓外籍學生更快地掌握近義詞，且其表現也接近於母語者。反之，即使透過密切接觸亦可見到進步成果，但受試者普遍反應，對四個心理動詞仍有困惑之處，且進步幅度也低於實驗組。

6.2 四個知道類動詞之表現

由上節之討論可見，兩組受試者在後測的整體成績上皆有所進步，且進步幅度達到顯著性差異，但對照組整體成績明顯低於實驗組。本節則是進一步討論，實驗組及對照組在四個動詞上的個別表現。

6.2.1 研究發現

後測問卷題目之設置與前測相同⁴，單句選擇題共有 8 題，每個心理動詞相關的題目皆有兩題，篇章選擇題亦同，故於整份問卷中，滿分為 16 分，每個動詞皆佔 4 分。下圖為實驗組、對照組，以及母語組之平均及標準差：

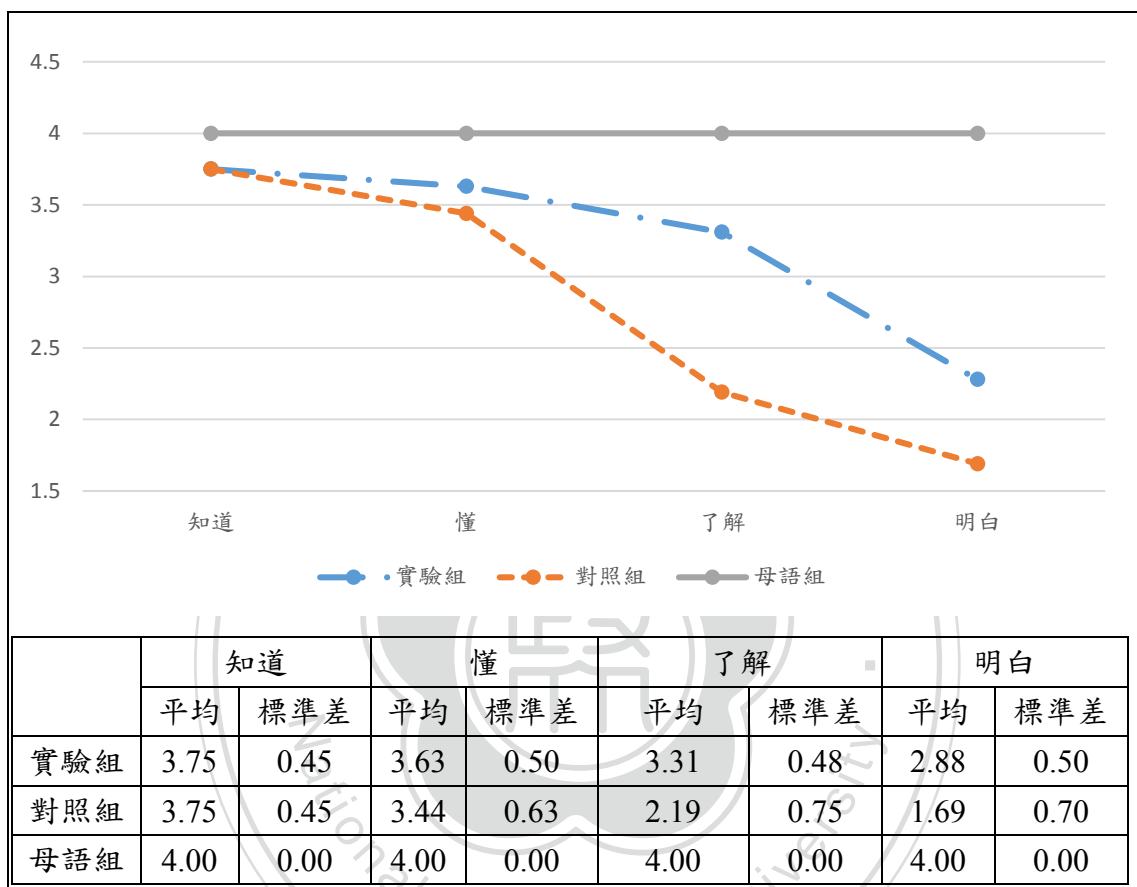


圖 6-1 四個知道類心理動詞後測平均

實驗組及對照組在後測部分，同樣是以「知道」之平均最高，而最低的則為「明白」，此結果與前測同，順序皆為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，但兩組的四個動詞平均分數皆有進步，其中，實驗組的「懂」和「了解」皆已進步至 3.63 分、3.31 分，拉近與平均最高分的「知道」差距，因此，如圖 6-1 實驗組所呈現的曲線發展，「知道」至「了解」之間下降幅度不大，但「了解」至「明白」則有明顯下降；至於對照組的表現部分，「懂」也已進步至 3.44 分，與平均最高的「知道」間的差距亦拉近至 0.31 分，然而，對照組所呈現的下降幅度較為明顯，

⁴ 參考 5.2.1。

「知道」至「懂」之間下降緩和下降，但「懂」、「了解」、「明白」間的曲線下降幅度相對較大。值得注意的是，實驗組與對照組的「知道」部分，平均分數皆為 3.75 分，由此可見，「知道」對於受試者來說並不難掌握，即使是未接受教學實驗的對照組，也能靠著密集地接觸相關語料來掌握「知道」之用法與語義。由實驗組及對照組的四個動詞平均可推知，對受試者而言，即使經過教學實驗與密集接觸相關語料，難度最高的仍是「明白」，而「知道」則與前測結果一樣，是四個心理動詞中難度最低的。

另一方面，分別將實驗組及對照組的四個心理動詞分數進行顯著性檢定，在實驗組部分，其結果如下表：

表 6-4 實驗組與對照組後測問卷動詞顯著性檢定結果

動詞	平均差異		標準誤差異		p 值		
	實驗組	對照組	實驗組	對照組	實驗組	對照組	
一	知道	0.17	0.31	0.13	0.19	.462	.116
	懂						
二	懂	0.31	1.25	0.17	0.25	.081	.000
	了解						
三	了解	0.44	1.19	0.17	0.23	.067	.001
	明白						

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

如表 6-4 所示，在實驗組部分，「知道」、「懂」的平均差顯著性為 $p = .462$ ，「懂」、「了解」之顯著性為 $p = .081$ ，而「了解」、「明白」則是 $p = .067$ ，皆為 $p > .05$ ，意即四個心理動詞之平均差異皆未達到顯著性，可見實驗組在教學實驗後，對「知道」、「懂」、「了解」、「明白」這四個心理動詞掌握程度基本上是有差別的，對比前測的成績可明顯看出，實驗組的教學方式的確已發揮成效。至於對照組部分，四個動詞的平均分數中，除「知道」、「懂」未達到顯著性外 ($p = .116, p > .05$)，「懂」、「了解」、「明白」之間的差距是明顯的，換言之，對照組在後測中的表現，「懂」已達到與「知道」相當的程度，但「懂」、「了解」、「明白」之間的掌握仍是有差距的，顯示掌握「懂」的用法對學習者來說是較為容易的，因此，在前測時有明顯差距，但在後測時的差距已不明顯。然而，另外「懂」與另外兩個動詞

「了解」、「明白」的掌握情況，仍無法像「知道」一樣穩定。這樣的現象也說明了，當學習者在不接受任何聚焦式教學的情況下，密集地接觸相關語料，對於語感的形成是有正面效果的，但這樣的效果相對較慢，且不穩定。

6.2.2 討論

由 6.2.1 可知，實驗組、對照組在四個動詞的後測表現，按分數順序排列皆為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，可見在教學實驗過後，「知道」仍是受試者最易掌握的心理動詞，反之，「明白」則為最難掌握的心裡動詞。至於「懂」第三章對四個心理動詞的語義分析中提及，「知道」是屬於是四個心理動詞的基礎，因此語義較廣，使用頻率也就因此較其他心理動詞來得高，當詞彙出現的頻率越高，即會影響學習者對該詞彙之熟悉程度，記憶負擔自然變小，對學習者而言自然較為容易(Nation 1990)。「了解」則是分屬第二、第三位，鄧守信(2009)認為語言結構中，「習得較快」、「使用頻率高」、「不易化石化」者，對二語習得者而言困難度較低，因此提出幾項評定原則，分別為：「結構複雜度越高，困難度越高」、「層次結構複雜，則困難度高」、「搭配限制越嚴格，困難度越高」、「母語無對應結構時，困難度越高」。由上述原則來看，四個動詞之難易度順序與動詞本身語義屬性、層次結構、搭配限制皆相關，意即 3.2 所分析之結果，「知道」在語義屬性為[+瞬時]、[+端點]、[+狀態]，較另外三個心理動詞少了一個語義屬性[+過程]；而在搭配部分，「明白」又較另外兩個動詞「懂」、「了解」複雜，故其最難掌握；至於「懂」、「了解」二者，則與其認知過程相關，「了解」因較「懂」深入，故其亦較「懂」難掌握。該難易度順序即使經過教學實驗，仍沒有太大的變化。然而，就其差異之顯著性來看，實驗組四個動詞間分數雖有差異，但未達顯著性，可見教學實驗相當有成效。而對照組則是僅有「知道」、「懂」之間沒有顯著差異，「懂」、「了解」、「明白」之間差距仍相當明顯，說明了經由密集接觸相關語料的方式，對受試者而言，「懂」是較容易掌握、與「知道」達到相同水平的，但「了解」、「明白」則否。

另一方面，分別就四個動詞之前、後測表現來討論其發展情況，對比實驗組前、後測結果如下圖所示：

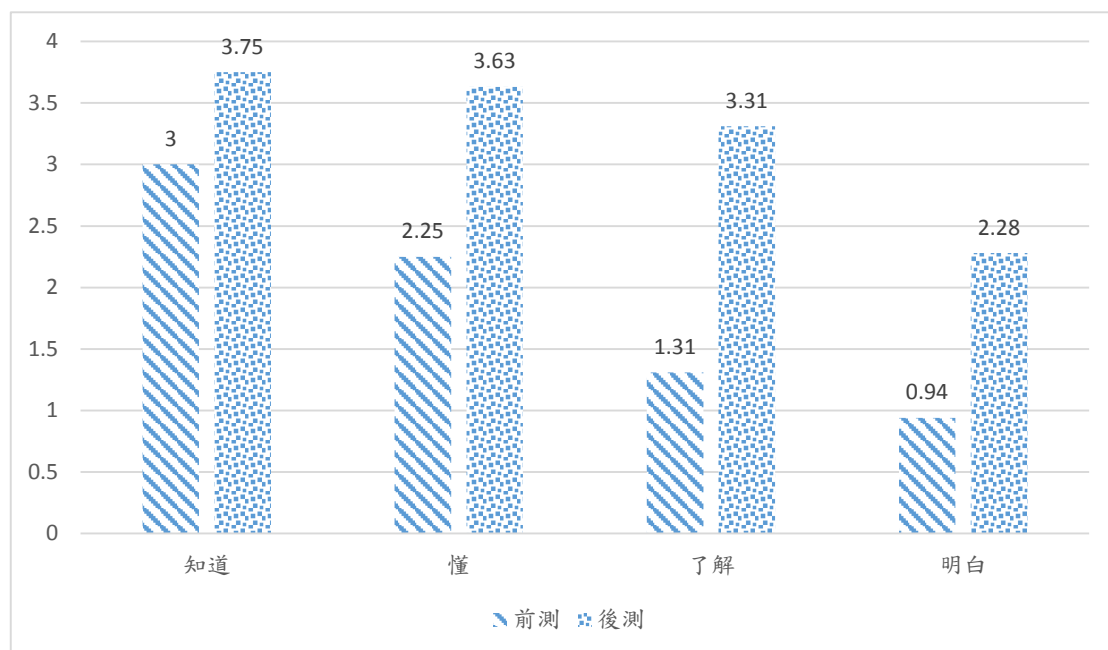


圖 6-2 實驗組四個動詞前後測比較

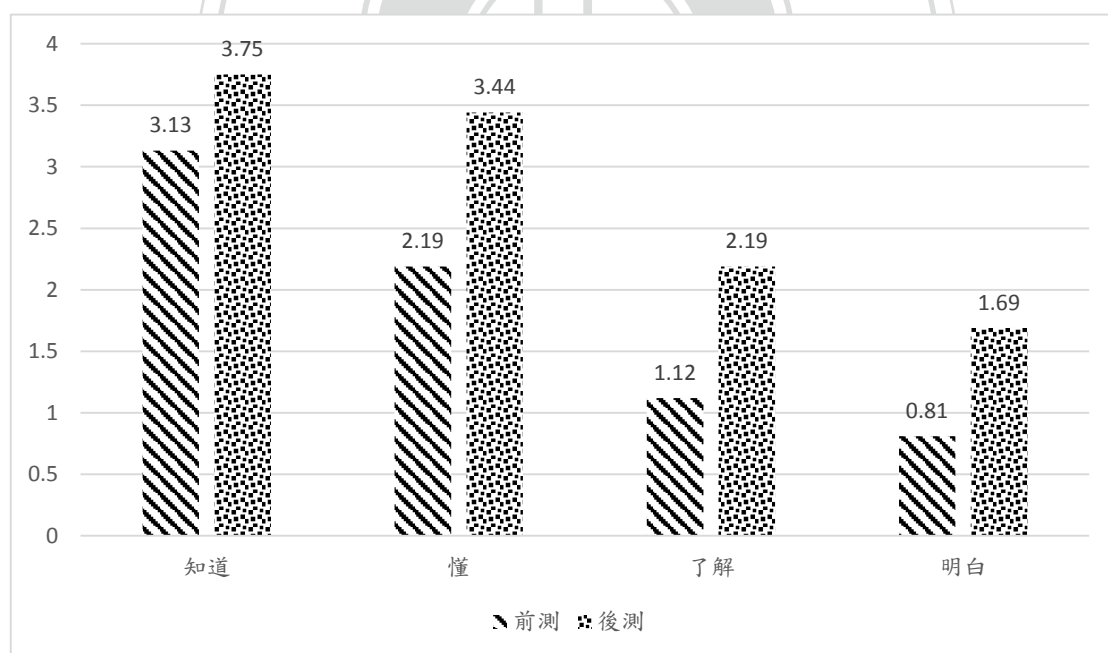


圖 6-3 對照組四個動詞前後測比較

由圖 6-2 可明顯看出，實驗組的四個動詞在後測的表現皆有明顯增高，「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個心理動詞在前測階段之平均分數依序為：3 分、2.25 分、1.31 分、0.94 分，然而，在後測結果中，「知道」、「懂」、「了解」三個動詞的平均分數皆已達到 3 分以上，分別是 3.75 分、3.63 分、3.31 分，僅有「明白」

之平均分數未達 3 分，為 2.28 分。由此可推知，經過教學實驗後，四個心理動詞對於實驗組而言，其難度已由原先的四類難度，縮小為兩類難度，對於受試者來說，即使經過教學實驗，「明白」仍較其他幾個心理動詞難掌握。另一方面，圖 6-3 為對照組四個動詞之前、後測表現，經過密集地接觸相關語料後，對照組在四個動詞之表現上同樣有所進步，但很明顯地，對照組之進步幅度並沒有實驗組來得大。前測的四個心理動詞之平均分數依序為：3.13 分、2.19 分、1.12 分、0.81 分，如前所述，對照組與實驗組在前測起使行為是相同的，平均分數並無顯著性差異。然而，在後測成績部分，對照組之平均分別為：3.75 分、3.44 分、2.19 分、1.69，即使由前測顯示的結果與實驗組一樣，四個動詞分別有四類難度，但對照組後測結果已與實驗組相異，僅略縮小為三類難度，該結果顯示，對於對照組而言，僅有一個動詞是有進步的。

此外，由四個動詞前後測平均差來看，實驗組的「了解」增高幅度最大，意即「了解」進步最多，此亦顯示實驗組受試者對「了解」的掌握在經教學實驗後成長最為明顯；對照組部分，前、後測平均差距最大的則是「懂」，二者相差 1.25 分。將實驗組及對照組成績進一步進行檢定後，其結果如下表所示：

表 6-5 實驗組及對照組四個動詞前後測檢定結果

動詞	實驗組			對照組		
	平均差	標準差	<i>p</i> 值	平均差	標準差	<i>p</i> 值
知道	0.75	0.77	.002	0.62	0.89	.013
懂	1.38	0.50	.000	1.25	0.77	.000
了解	2.00	0.63	.000	1.07	0.73	.126
明白	1.94	1.06	.000	0.88	0.81	.139

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

由上表之檢定結果可更清楚看出，四個動詞在前、後測表現之進步程度皆已達到顯著性，如前所述，此結果充分證明了本研究提出之教學方式確實達到其預期效果，因此，各動詞在教學實驗後皆有成長。而在對照組的四個動詞前、後測差異部分，「知道」、「懂」皆達到顯著性，意即對照組受試者在經過密集接觸相關語

料後，「知道」、「懂」較易收得學習成效，當中又以「懂」進步最多；反之，「了解」及「明白」二者在前、後測平均分數部分，雖有進步，但卻未達顯著性，此亦說明了，對於受試者來說，密集接觸相關語料，對於「懂」幫助最大，可讓受試者進步到與分數最高的「知道」無顯著性差異，但對「了解」與「明白」卻無明顯的幫助。

根據第四章的教學步驟，實驗組及對照組的主要教學要素如下表所示：

表 6-6 對照組與實驗組之教學要素比較

組別	教學要素	
	相同	相異
實驗組	學習單、同儕討論	字源教學、教師解說、圖示法（語義網圖、句法網）
對照組		無

由上表可比較出，在教學實驗進行過程中，兩組皆使用同樣的學習單，也都進行了同儕討論活動，而不同處在於，實驗組會進行教師說明，同時使用語義圖網、句法網的「圖示法」。對比實驗組及對照組的前、後測結果，就總成績來看，兩組皆有顯著性的進步，意即不論是使用實驗組的教學方式，抑或是如對照組所採用的「密集接觸相關語料」方式，皆有助於提升受試者的整體表現。另一方面，分別探討四個動詞的後測表現，在實驗組部分，「知道」、「懂」、「了解」之間已無顯著性的差異，說明對實驗組來說，這三個動詞的掌握程度是一致的，且「了解」的進步幅度是最大的，而「明白」一詞的掌握情況則與它們有所差異。可見，經過教學實驗後，「懂」、「了解」已晉級到與「知道」相同的水平。在實驗組所採用的教學方式中，教師首先進行字源說明，藉由「解」的「刀分解牛」之本義，強調「細節」的掌握，同時配合語義網圖及句法網講解，在語義網圖中特別強調「懂」搭配「專業」、「內心感受」，「了解」搭配「細節」、「個性」。由上述的方式進行教學，始能讓受試者在「懂」、「了解」的分辨上取得較明顯的進步換言之，只要教師於教學過程中強調[+內心感受]、[+細節]，受試者較易於分辨。然而，「明白」則是受到其語義、受語搭配較其他三個動詞複雜，各受試者即使採用本實驗的教學方式，雖然有進步，但仍沒有「懂」、「了解」明顯，此亦說明了，「明

白」的[+解惑]的語義特性，對受試者者來說需要更長時間才能掌握。

至於對照組部分，實驗過程中僅使用與實驗組相同的學習單，同時以同儕討論活動為主軸，教師並不進行解說，亦不使用任何圖示，其後測整體結果同樣是有顯著性的進步，可見，藉由密集接觸相關語料的方式，對受試者來說是有效果的。然而，若是將四個動詞分開來看，則會發現，對照組的四個動詞中，「懂」的後測成績進步最多，且以達到與成績最高的「知道」同樣程度，換言之，若是僅讓學生靠著密集接觸語料，對其語感建立是有助益的，但對於「了解」、「明白」則沒有明顯幫助，意即語義中帶有[+細節]、[+解惑]，就必須靠教師說明，並輔以圖表教學，對學生的掌握及理解才能有顯著效果。

由教學目標顯著程度的角度來看，「聚焦形式教學」又可進一步分為「顯性聚焦形式教學」(explicit form-focused instruction)及「隱性聚焦形式教學」(implicit form-focused instruction)。前者是在教學過程中，藉由說明或歸納的方式，有意識地建立學生對某語言形式的意識，當學生出現偏誤時，教師直接指明並進行分析，引導學生掌握該語言規則；後者則是在教學中利用閱讀或交際，讓學生自行推斷出語言規則，是屬無意識的，教師也不直接指出、解釋學習者的偏誤，而是以重複、確認等方式來糾錯。Ellis (1993)研究發現顯性教學比隱性教學更有助於第二語言學習者掌握複雜的語言結構，Dekeyser (1995)的研究亦得出相似結果；Alanen (1995)調查英語學習者分別以明確解釋及不明確視覺強化兩種教學法之學習成效，其結果發現，突顯語言規則較單獨使用不明確視覺強化教學來得有效率；William 與 Evans (1998)同樣調查 33 名英語學習者，研究顯示聚焦形式和教學較其他教學方式有效。根據本研究的前、後測結果，實驗組及對照組在後測表現上皆有進步，平均分數皆較前測高。在實驗組部分，四個動詞在經過教學實驗後，皆有明顯進步，難度由四類縮小至兩類，僅「明白」尚未能掌握，而「了解」的進步幅度最大。然而，在對照組方面，即使透過密集接觸相關語料，亦僅對「知道」、「懂」有效果，「了解」、「明白」則與前測差異不明顯。此結果亦呼應前人之研究成果，證明「顯性聚焦形式教學」較「隱性聚焦形式教學」來得有效。

6.3 後測問卷偏誤分析

後測問卷同樣在測驗結束後收回批閱、給分，而後針對問卷所出現之偏誤進行整理、分析。以下即針對後測問卷所出現之偏誤類型討論。

6.3.1 研究發現

在題型表現方面，後測問卷同樣是包含 8 題單句選擇題及 8 題篇章選擇題，下圖 6-2 為實驗組及對照組在兩個題型上的表現：

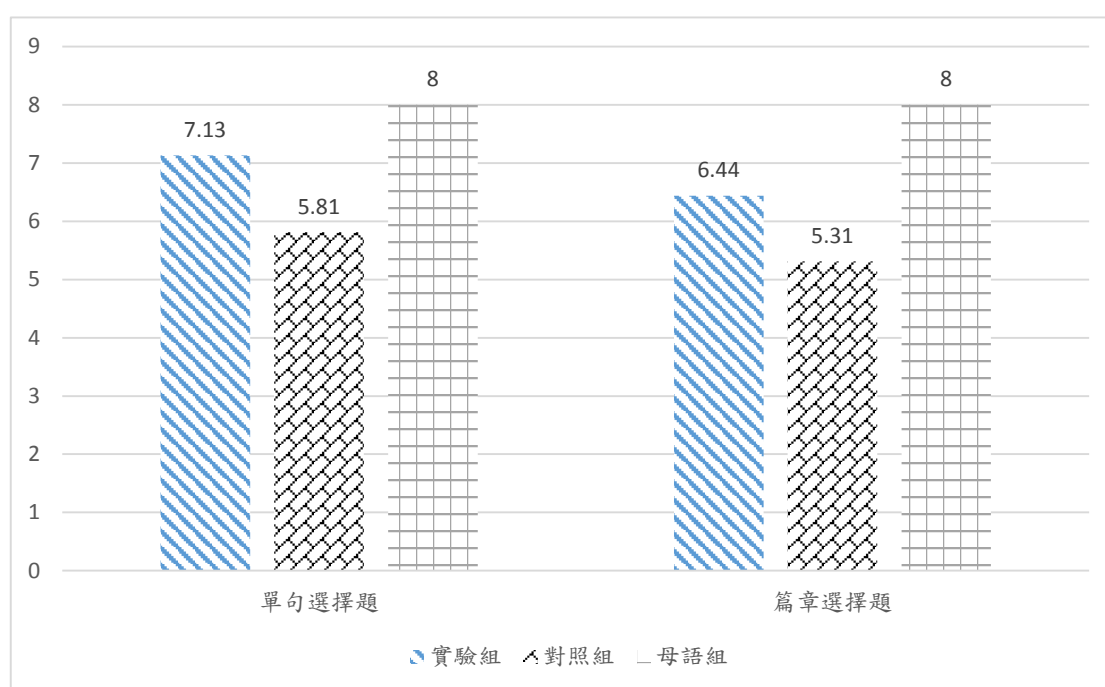


圖 6-4 後測各組題型成績

如圖 6-4 所示，實驗組在單句選擇題及篇章選擇題的表現非常接近，平均分別為 7.13 及 6.44，可見不論是哪一種題型，如同 E9、E10 所言，對實驗組受試者來說並沒有太大的差異，但由於選擇題不需要看完整篇文章，受訪學生（如：E10、E16）多表示單句選擇題對他們來說較為容易，但篇章選擇題雖有趣，但也相對較難。見下表訪談摘錄：

摘錄 6-3

學生 E9：我覺得選擇題和填生詞差不多一樣，我覺得不太難。

學生 E10：第二個部分比較有意思，因為是一個文章，有些有一點難，可是我

寫覺得差不多。

學生 E16：第二個部分比較好玩，因為有故事，但是前面的容易。(2020/11/13)

另一方面，對照組的平均分數雖較實驗組低，但整體表現亦是單句選擇題略優於篇章選擇題，單句選擇題為 5.81，篇章選擇題則為 5.31。而對照組受試者亦表示，單句選擇題較為容易作答，篇章選擇題則因必須考量上下文而相對較難，但普遍認為篇章選擇題比單句選擇題有趣。見下表訪談摘錄：

摘錄 6-4

學生 C4：第二個部分比較有意思，但是第一個部分我有時候覺得有兩個答案，

可是只有一個。比起來兩個部分，我覺得第一個容易比第二個。

學生 C16：我覺得兩個差不多一樣，可是選擇題我可以放答案，然後想一想可

以知道對不對。(所以選擇題比較容易嗎?)對，一點點。(2020/11/13)

由題型設計來看，選擇題僅有一個標準答案，對受試者來說較為容易，但填空題必須考量到上下文語意，受試者所填入之答案必須符合文意，換言之，實驗組及對照組之受試者在選擇題上的表現比填空題好是有可能的，且由訪談結果亦可證明。

分別來看受試者在不同題型上的作答情況，在單句選擇題部分，兩組受試者作答錯誤的情況如下圖所示：

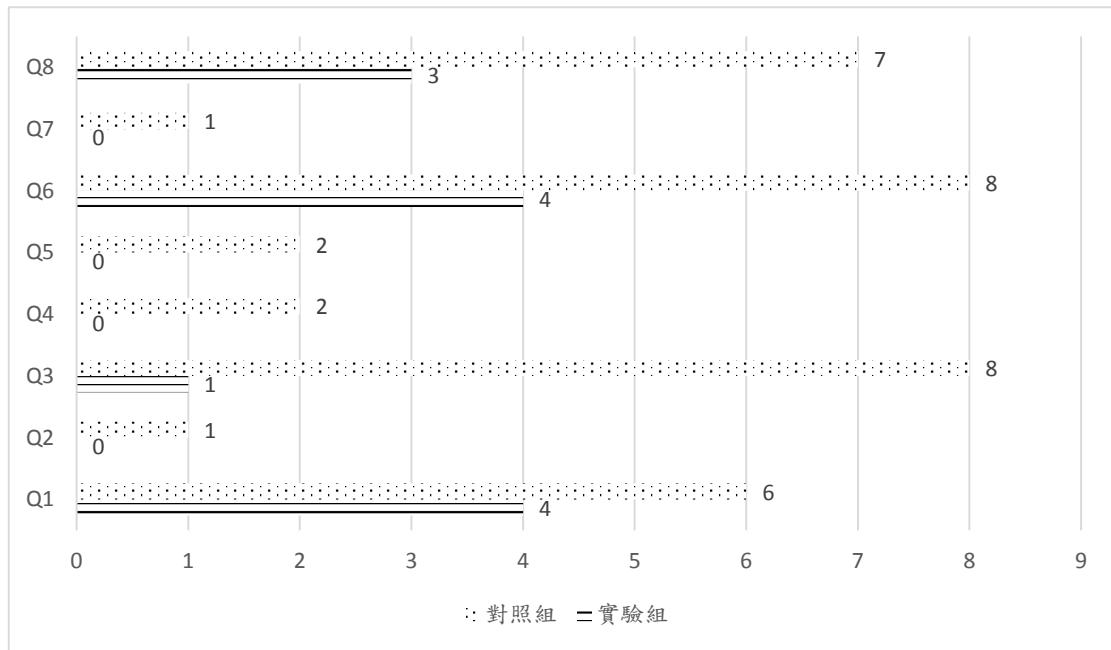


圖 6-5 後測單句選擇題錯誤人數

由上圖可以很清楚看出兩組受試者在後測選擇題上的落差，實驗組在 8 題選擇題中，有 4 題是全體皆答對的，而另外 4 題中答錯率較高的是第 1 題與第 6 題，皆有 4 人作答錯誤，其次則為第 8 題，有 3 人答錯；至於對照組則是沒有全體答對的題目，答錯率最高的是第 3 題及第 6 題，皆有 8 人答錯，其次則是第 8 題，有 7 人作答錯誤。

另一方面，在篇章選擇題部分，兩組受試者的答題情況如下圖 6-6：

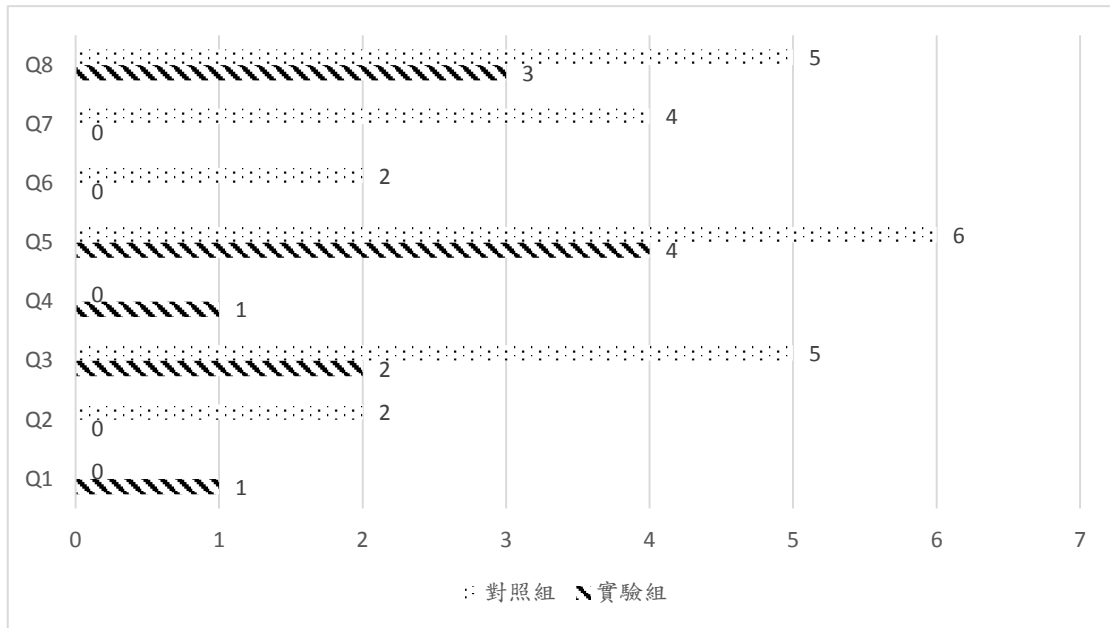


圖 6-6 後測篇章選擇題錯誤人數

實驗組在第 5 題上答錯率最高，有 4 人答錯，其次是第 8 題，有 3 人答錯；至於對照組同樣是第 5 題作答錯誤的人最多，有 6 人，再來則是第 3 題和第 8 題，皆各有 5 人答錯。

分別就實驗組及對照組之誤代情況來看，其結果如以下分析。

表 6-7 實驗組與對照組後測「知道類」心理動詞誤代筆數

實驗組				對照組			
正確答案	誤代詞彙	筆數	總筆數	正確答案	誤代詞彙	筆數	總筆數
知道	懂	0	4	知道	明白	3	5
	了解	0			了解	1	
	明白	4			懂	1	
了解	知道	4	11	了解	知道	4	28
	懂	5			懂	14	
	明白	2			明白	10	
懂	知道	2	6	懂	知道	4	10
	了解	4			了解	5	
	明白	0			明白	1	
明白	知道	9	18	明白	知道	20	36
	了解	5			了解	10	
	懂	4			懂	6	

首先，表 6-7 中的實驗組部分，經過本研究提供的教學實驗後，實驗組發生偏誤最多的是「明白」，其次則為「懂」、「了解」。在「了解」的誤代詞彙部分，「懂」的筆數最高，「知道」居次；而「懂」的部分，則以「了解」誤代的筆數最多，第二同樣是「知道」。由此可知，對受試者來說，「懂」、「了解」二詞仍是較易混淆的，此外，「知道」的泛化情形亦同樣存在，因此，除了在「了解」、「懂」的誤代詞彙中，筆數第二高的皆為「知道」外，在「明白」的部分，以「知道」誤代的筆數是最高的。另一方面，「知道」發生偏誤的情形明顯較其他三個心理動詞少，僅有兩筆，換言之，「知道」對受試者來說，是相對較為容易掌握的。

實驗組所進行教學實驗中，針對四個心理動詞進行了詳細的解說，同時輔以語義網圖及句型圖，其成效是明顯的，但「了解」、「懂」除了語義屬性、搭配成分相同，辨別二者主要是以「認知過程長短」，由此可見，因「了解」、「懂」二者屬性過於接近，即使經過教學實驗，受試者在這兩個動詞的辨識上雖有進步，但仍不夠穩定。

至於對照組方面，如上表 6-7 所示，「明白」同樣是誤代偏誤筆數最高的，其中又以「知道」誤代最多。另一方面，對照組在「了解」與「懂」出現相互誤代的筆數較其他動詞高，意即對照組的受試者來說，「知道」的泛化同樣存在，且「了解」、「懂」相互誤代現象，亦代表受試者對這兩個詞的選用仍未能掌握。對照組並未實行教學實驗，而是在同樣的時間內，讓受試者大量接觸相關語料，並輔以學習單及同儕討論活動，其結果很明顯地，「了解」、「明白」對受試者來說是相對較難藉由大量接觸語料來掌握的。

綜合來看，實驗組在選擇題與填充題的答錯率皆遠低於對照組，換言之，經過教學實驗後，實驗組的受試者在近義詞的選用上較對照組來得穩定，所出現之偏誤筆數亦較對照組少。

6.3.2 討論

魯健驥 (1994) 提出，誤代偏誤是由幾個意義相同或相近的形式中，使用了不適合特定語言環境的形式。就整體表現來看，經過教學實驗後，實驗組及對照組在後測階段同樣都出現了誤代偏誤，但筆數已較前測少，顯示受試者對於近義詞的辨識已有進步，能夠在特定語言環境中，選擇使用正確的詞語。

綜觀實驗組及對照組的誤代情形，可以發現一個現象，那就是受試者誤代的詞彙，就是難度順序中靠近、難度較低的詞，而最難的動詞，則是選用難度最低的詞。在 3.2 中，根據語義、搭配及認知過程，將四個心理動詞按其難度排列出的順序為：知道<懂<了解<明白，以「知道」最容易，「明白」則是最難的。而由表 6-12 可以看出，實驗組誤代的詞，即為靠近正確答案的詞語，以「了解」為例，其誤代詞彙以「懂」之筆數最高，如下例 (93)、(94)：

(93) 男：我覺得小張人不錯啊，為什麼你們好像都不喜歡他？

女：那你該要_____他這個人，他啊，總是喜歡佔人便宜、諷刺別人，所以認識越久，越不喜歡跟他相處。(單句選擇題第 6 題)

(94) 男：如果您想要深入_____我們公司開發的這套軟體你可以跟我聯絡，我會寄一些相關資料給您參考。

女：好的，我回去想想再跟你聯絡。(單句選擇題第 8 題)

以上二例為實驗組及對照組答錯率較高的，該二題測驗重點皆是在心理動詞的搭配，按題幹語義來看，兩題賓語部分皆表達「深入、詳細、細節」，如前所述，「了解」可搭配的表「深入、細節」語意之賓語，故此二題答案皆為「了解」，可見受試者對於可與「了解」搭配的賓語語義還未能完全掌握。藉由訪談得知，受試者並非不會，而是忘記或看錯題目，也有訪談摘錄如下：

摘錄 6-5

學生 E7：我只注意問題的意思，沒看到前面有「看」，所以選錯了，可是現在知道了。

學生 E9：我忘記了「了解」前面不可以有別的动作，可是我會問題的意思。

(2020/11/13)

可見經過三天密集教學後，受試者對上課內容還是有印象，同時也能自行思考正確答案為何，但仍會與語義較近的「懂」相互混淆，同時，「知道」的泛化仍是可能出現的偏誤原因。在對照組部分，則是在「知道」及「了解」這兩個動詞的掌握並不穩定，以下為訪談摘錄：

摘錄 6-6

學生 C10：我上課的時候知道他們應該不一樣，可是有的我覺得用「懂」應該是對，所以我用「懂」。

學生 C12：我現在知道「了解」後面可以和「人」在一起，可能上課的講義有，可是我忘了吧。

學生 C14：我有時候不知道要用什麼的時候，我用「知道」。(2020/11/13)

由訪談可看出，對照組受試者仍未能掌握「知道」、「了解」與「懂」間的差異，「知道」詞義的泛化使用同樣會發生在對照組中。

整體而言，在選擇題部分，由受試者作答錯誤的題目中可以發現兩個偏誤現象：第一為「知道」的泛化使用，第二則是對於「了解」及「懂」的掌握不完全。3.2.3 的語義分析已說明，「懂」、「了解」二詞在語義屬性及受語搭配限制上，皆有同樣數量，其不同處在於，二者認知過程的長短，「了解」較「懂」深入。受試者對於這兩個動詞之掌握不完整，亦有可能是受到母語的影響，見以下訪談摘錄：

摘錄 6-7

學生 E4 (韓國)：「懂」和「了解」在韓文差不多一樣，但是有時候不一樣，「了解」好像...嗯...*digestion* 一樣，我不知道那個怎麼說，可是常常我們覺得差不多一樣。

學生 E10 (美國): 我知道上課的時候, 你說過它們不一樣, 可是我常常要想
一想, 我覺得它們像。

學生 C4 (美國): 我看字典, 它們都是用 *understand*, 所以我覺得他們是
一樣。

學生 C10 (法國): 嗯...它們大部分是一樣, 在我的語言, 「明白」、「了解」
還有「懂」是一樣, 只有「知道」不一樣。有時候中文我
就不能分清楚。 (2020/11/13)

由上述訪談可以看出, 實驗組受試者有時會受到母語影響, 即便已接受教學實驗, 知道「懂」、「了解」之不同處, 但有時仍會被母語干擾。對照組也是一樣的, 受試者亦指出, 在自己的母語中, 「懂」、「了解」有其語義相同處, 但因對照組受試者並為接受教師講解與說明, 僅密集接觸相關語料, 因此, 部分受試者會藉由查字典來掌握其不同處, 但很明顯地, 單憑密集接觸語料及查字典的方式, 受試者仍無法精確分出「懂」、「了解」之異同。

而「懂」在難度排列中, 亦是較為靠近、難度較易的詞, 見下例 (95):

(95) 有三個朋友在大樹下聊天, 他們聊到自己做得最棒的事情, 三個人都說自己學過畫畫, 最_____畫畫, 也最會畫畫。(篇章選擇題第 5 題)

上例由題幹的受詞「畫畫」來看, 因其為一「專業科目」, 故能與其搭配的動詞應為「懂」, 但 10 名答錯的受試者中就有 7 人用了「了解」。

至於「明白」, 則是以「知道」誤代的筆數最多, 「明白」是難度最高的, 「知道」則是最容易掌握的, 可見, 對受試者來說, 會以難度最低的動詞來取代難度最高的動詞, 如例 (96):

(96) ..., 原來是自己的錯, 也利用這次機會_____自己的缺點---驕傲。
(篇章選擇題第 8 題)

上例 (96) 按照文意, 其答案應為「知道」, 但 8 位答錯的受試者中有 5 人使用「明白」, 這也同樣是與搭配的賓語類型有關, 這裡並沒有「解惑」的過程, 故

應使用「知道」。由此可見，部分受試者在「了解」及「懂」所搭配之賓語語義類型仍未能明確掌握，此亦與單句選擇題之結果相同，至於另一個，則是「明白」的搭配。

另一方面，由近義詞的語義屬性來看，前測結果顯示，在受試者尚未接受教學實驗前，「知道」是相較於其他三個心理動詞中最易掌握的，除前述所討論的語義廣度外，與目標語（即中文）的語義屬性數量之差亦是關鍵。而在經過教學後，「知道」亦是受試者最易掌握的心理動詞，此則由表 6-9 之偏誤筆數可證。另一方面，5.3.2 中已指出，[+瞬時]、[+端點]、[+意志]、[+控制]是影響習得的主要語義屬性，其中，[-意志]、[-控制]是七個語言中數量最多的，再來依序則是[-端點]及[-瞬時]。經過教學後，實驗組雖仍有作答錯誤的情況，但筆數已較前測少許多，其中，關於語義屬性[+終點]、[+瞬間]的題目中，實驗組作答錯誤的筆數明顯降低許多，如下例（97）、（98）：

（97）我想了很久，真的不_____，為什麼同樣的事情我已經教了你那麼多次，你還是可以做錯，這真的讓我很困惑。（單句選擇題第 4 題）

（98）嗯，我都聽說了，突然有那麼多麻煩事，難怪你會受不了，我聽了也能_____你的心情，如果是我，我也會崩潰的。（單句選擇題第 8 題）

例（97）呈現的是[+端點]，而例（98）則是表現[+瞬時]，在後測部分，如上二例的題目，實驗組答錯比例降低。至於[+意志]、[+控制]兩個語義屬性，經過教學後，雖仍有作答錯誤者，但筆數較前測少，最多僅有 4 人，如例（99）、（100）：

（99）那你該要_____他這個人，他啊，總是喜歡佔人便宜、諷刺別人，所以認識越久，越不喜歡跟他相處。（單句選擇題第 6 題）

（100）如果您想要深入_____我們公司開發的這套軟體你可以跟我聯絡，我會寄一些相關資料給您參考。（單句選擇題第 8 題）

近義詞的搭配及句法表現，皆與其語義屬性有所關聯，在本研究中所採用的教學過程，雖非直接明確指出近義詞組的語義屬性，但在字源解說、賓語搭配，以及句法表現方面，也能夠將四個心理動詞之異同釐清，進而使受試者得以掌握相關

屬性的題目。

從受試者的母語來看，表 5-6 中的七個語言中，韓語及越南語「明白」一詞的語義屬性與中文數量相差最多，而由後測作答結果亦可發現，日、韓及受試者因語義屬性與中文相差最少，且母語當中也有類似詞彙及用法，故在教學後進步最多。而越南籍受試者雖然整體分數進步，但四個心理動詞中，對「明白」的掌握相對較慢，三位越南籍受試者在後測中，答錯的題目主要集中在「明白」上。至於其他語言受試者，整體成績進步，但細看作答錯誤的題目後即可發現，主要偏誤仍是集中於「懂」、「了解」、「明白」上，而其母語中，這三個動詞的語義屬性與中文相差數量相同，可見受試者即使接受教學，對於這三個詞的掌握仍未能達到與母語人士相同的程度。

6.4 總結

後測是在教學實驗結束後所進行之即時測驗，實驗組及對照組在經過教學實驗後，整體成績之平均皆較前測有明顯進步，但實驗組的表現相當平均，不受題型影響，整體平均仍高於對照組，且已達到顯著性，說明經過教學實驗，實驗組使用建議之教學方式，以及對照組密集接觸語料，對於受試者而言皆有幫助，但相較之下，使用本研究建議之教學設計，成效比接觸語料的對照組來得好。由此可見，利用「顯性聚焦形式教學」對於近義詞之教學確有其助益，且對於學習者來說，能更全面掌握近義詞組之異同，表現亦較為穩定。

將四個心理動詞之表現分開來看，實驗組及對照組四個動詞之平均分數順序皆為「知道」、「懂」、「了解」、「明白」。實驗組的四個心理動詞之分數雖略有高低之別，但彼此間並無顯著性；對照組則是與實驗組相反，經過教學實驗後，僅有「懂」與分數最高的「知道」未達到顯著性，「懂」、「了解」、「明白」相差之分數仍達到顯著性。對比前、後測之四個心理動詞平均分數可發現，「知道」是最容易掌握的，而「懂」在經過教學實驗後，即便僅有密集接觸語料，仍是較容易掌握，並與「知道」達到同一水平。至於「了解」、「明白」，受試者經由本研究

設計之教學方式，即可與「知道」達到無顯著性差異，但反觀對照組，「了解」、「明白」並不能靠著密集接觸相關語料而有明顯進步，且「明白」很明顯地是難度最高的。

另一方面，在後測部分仍可見因過度泛化「知道」的詞義而誤代的情形，而受試者出現偏誤的詞彙以「了解」、「懂」為多，此外，語義接近之「懂」與「了解」，也容易因語義掌握不全而彼此誤代。造成偏誤的原因，除了是因為目標語中文的四個動詞語義分化過於複雜外，受試者母語干擾也是原因之一，其中，對比受試者母語與中文的四個心理動詞之語義屬性後發現，[+意志]、[+控制]是造成難度的主因，而經過教學後，實驗組在含有這兩個語義屬性的題目上，答錯機率仍較高，意即[+意志]、[+控制]這兩個屬性即使經過教學，對於受試者而言，也會因為母語中的心理動詞缺少這樣的語義屬性，而顯得較難掌握。

整體而言，四個心理動詞掌握順序之由易至難分別為「知道」、「懂」、「了解」、「明白」。而對比實驗組及對照組之表現可以看出，使用本研究設計之教學方式，對於學習近義詞是有顯著的成效的。

第七章

追蹤測研究發現與討論

本研究於後測結束後六個月，分別針對兩組受試者再進行一次追蹤測，同樣於問卷完成後收回計分與分析答題情況。以下是就實驗組、對照組之追蹤測結果進行分析、比較與說明。

7.1 整體成績分析

本研究再次針對實驗組及對照組之受試者進行一次追蹤測，以了解兩組受試者對於四個動詞掌握之後續表現。追蹤測題型與前、後測相同，同樣為 8 題單句選擇題及 8 題篇章選擇題。

以下即為針對追蹤測成績及偏誤之分析討論。

7.1.1 研究發現

在追蹤測成績部分，實驗組及對照組受試者平均分數及正確率分別如下表所示：

表 7-1 受試者追蹤測成績

組別	得分範圍	平均	標準差
實驗組	12~14	13.06	0.77
對照組	6~11	7.81	1.56
母語組	16	16	0

註：總分 16 分

表 7-1 即為追蹤測之整體受試者成績，教學實驗過了六個月後再次測驗，實驗組之平均為 13.06 分（得分範圍：12~14），答對率為 81.6%；至於對照組，其平均分數則為 7.81 分（得分範圍：6~11），正確率為 48.8%。根據此次測驗結果，實驗組成績仍舊高於對照組，兩組平均分數相差 5.25 分。在後測時，實驗組之平均分數較對照組高出 2.5 分¹，而到了追蹤測時，實驗組與對照組之平均差擴大到

¹ 詳見 6.1.1。

5.25 分，顯示過了六個月的時間，兩組受試者對四個心理動詞的掌握出現了更大的差距。為能比較兩組受試者在後測及追蹤測之表現，將其成績進行分析後得出下表：

表 7-2 實驗組及對照組後測及追蹤測 *t* 檢定結果

組別	測驗	平均分數	兩次測驗之差	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	後測	13.56	0.50	0.73	2.74	.055
	追蹤測	13.06				
對照組	後測	11.06	3.25	1.61	8.06	.000
	追蹤測	7.81				

註： **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

實驗組之追蹤測平均分數略低於後測，二者依序分別為 13.06 分及 13.56 分，但其差距並未達到顯著性 ($p=.055, p>.05$)，意即實驗組在後測及追蹤測的表現上並未有太大的差異，顯示本研究採用之教學方式，即透過字源、語義網圖及句型搭配網之輔助教學下，對於受試者延長並保存目標詞語之語義及用法，確實有其成效。至於對照組方面，由表 7-2 可見，後測與追蹤測之平均分數差已達到顯著性 ($p=.000, p<.05$)，其結果與實驗組所呈現的並不同，對照組在經過六個月後，受試者明顯對於四個目標詞語之掌握已不如教學實驗進行階段時的表現。將兩組追蹤測成績進行 *t* 檢定之結果如下：

表 7-3 實驗組及對照組追蹤測 *t* 檢定結果

組別	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
實驗組	2.63	12.07	0.000
對照組			

註： **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

如上述，實驗組與對照組在追蹤測時的平均差為 5.25 分，而由上表可進一步看出，對比兩組受試者之追蹤測成績，同樣已達顯著性差異 ($p=.000, p<.001$)，換言之，兩組成績確有明顯差距，可見不僅是後測，即使在教學實驗過後六個月，實驗組對於目標近義詞組之掌握上很明顯地高於對照組。如前所述，對照組在教學實驗中，僅有「同儕討論」及「學習單」二者是與實驗組相同的進行方式，但在實驗過程中並無採用「教師解說」、「字源說明」及「語義網圖」、「句型搭配網」

之輔助，而由追蹤測之結果也可看出，受試者確實在沒有這些輔助教學下，並無法將目標詞語保存於其記憶內，自然也就影響受試者對它們的掌握程度，因而造成追蹤測分數出現大幅退步之現象。

7.1.2 討論

Ausubel (1962)認為學習者之既有概念與新知識交互作用，即為「有意義的學習」，因而提出「同化理論」(assimilation theory)，而 Novak (1984)則在此基礎上提出「概念圖」(concept map)。所謂「概念圖」，即指將知識元素建立為一個連結網絡，以含有連結詞語或字之箭頭，將概念連結起來，使抽象概念形成依據有可視性之連結。Novak (1984)透過實驗證明，「概念圖」是可幫助學習者提高學習效率，達到有意義學習的工具。葉聯娟 (2008)針對教學法對學生學習德語詞彙的影響進行實證研究，其結果發現，採用多元教學法，對於受試者學習詞彙確實有正向作用。黃奕寧 (2015)也在針對多義詞教學的實證研究結果，提出在華語課堂中，若能結合概念圖及語義認知，對於延時記憶的保存是有幫助的。本研究針對實驗組受試者所進行之教學實驗中，結合多元教學方式，包含了字源解說、語義網圖、句型搭配網，並配合教師解說、學習單與同儕討論，至於對照組則僅有學習單及同儕討論，經過半年後，對比追蹤測之成績很明顯看出，實驗組受試者成績僅有稍微進步，但未與後測達到顯著性的差異；反觀對照組之追蹤測成績，則是較後測有顯著地退步，換言之，採用「概念圖」來建立學習者的語義認知，對於記憶之延長保存是有成效的。Paivio (1971)提出「雙重編碼理論」(Visual memory)，強調「語言系統」(Verbal memory)、「圖像系統」(Visual memory)各自獨立於人類的認知系統中，二者雖獨立，卻又彼此相關，若是能夠同時機化這兩個系統，便會使記憶強度提高，Snodgrass 等 (1974)亦透過實驗證明，當詞彙與圖像同時出現時更容易記住。而本研究中所實施的教學方式，不僅是詞彙的解釋，同時搭配圖像，使得文字與圖像同時編碼，更容易保存於實驗組受試者的記憶中。反之，若是採取對照組的教學方式，僅讓學生密集地接觸相關語料，對

於其短期記憶仍可見其效果，也因此對照組後測成績呈現有顯著進步，但仍不及實驗組之整體平均成績；另一方面，由於僅是短期記憶，由追蹤測表現即可推測，受試者對於四個心理動詞之掌握已不如六個月前。由此可證，透過字源、語義認知的建立，搭配語義圖網等概念圖之輔助，即可加深、延長記憶之保存，此亦與相關研究之實驗結果相符。

針對追蹤測結果，為能掌握受試者於教學實驗後之學習行為及對四個動詞的記憶情況，故同樣於施測後進行訪談，以下即為部分受試者之訪談摘錄：

摘錄 7-1

實驗組：	
學生 E4：我平常沒有特別複習啊，就是考試前看一下以前上課老師說的，大部分記得，可是考試還忘記一點。	(2020/11/13)
學生 E9：我有時候看書會注意這些它們，老師說以後我覺得很有趣，所以有時候會自己看書的時候也想一想。	(2020/11/13)
對照組：	
學生 C8：我已經有的忘記了，上次考試以前一直看，所以一些會，這次的考試的時候好像比較難。	(2020/11/13)
學生 C12：我沒有再複習它們了，所以我覺得第三次比較難，第二次的比較容易。	(2020/11/13)

由實驗組學生 E4 及 E9 之訪談內容可知，實驗組學生即使沒特別複習，但教學實驗的內容對他們來說不僅印象較為深刻，也能提高他們對近義詞的興趣及觀察（見學生 E9），在訪談過程中提及同樣想法的還包括學生 E10 及 E13；相反地，對照組雖在教學實驗過程中，因密集接觸語料而留下短暫記憶（見學生 C8），但在教學實驗結束後，反而因少了密集接觸這些近義詞而比較不易記住，也因為不像實驗組一樣藉由教學來強調近義詞組，所以在後測結束後，受試者也不太會特別關注這些近義詞，學生 C4、C16 亦於訪談中表達了同樣的想法。

7.2 四個知道類動詞之表現

由上節討論可知，實驗組受試者在追蹤測的整體成績上雖較後測退步，但與二者間並無顯著性差異，此結果說明了四個動詞的相關語義、用法仍保存於實驗組受試者的大腦內；然而，對照組整體成績明顯低於實驗組，且與後測成績之差異更大，可見，對照組之教學方式對於保存語義的記憶是短期的。在此基礎上，本節進一步討論，實驗組及對照組在四個動詞上的個別表現。

7.2.1 研究發現

追蹤測問卷之設計同樣有 8 題選擇題與 8 題填充題，滿分為 16 分，每個心理動詞皆有四題相關的題目，選擇題、填充題各有兩題。圖 7-1 所呈現的即為四個心理動詞在實驗組、對照組，以及母語組的追蹤測中之平均比較：

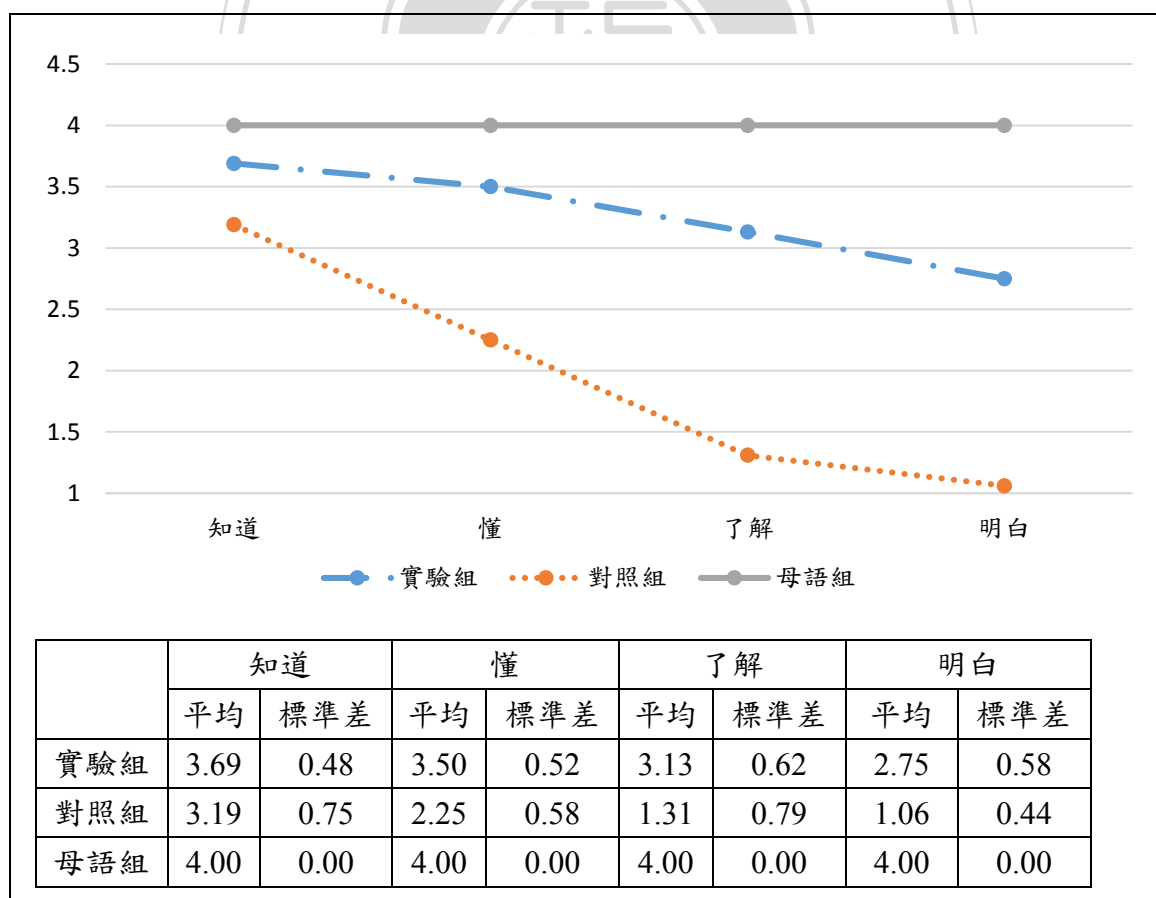


圖 7-1 四個知道類心理動詞追蹤測平均

在追蹤測部分，實驗組及對照組皆以「知道」之平均最高，分別是 3.69 分及 2.81 分，「明白」則皆為是四個動詞中平均最低的，實驗組為 2.75 分，對照組則是 1.06 分，兩組分數由高至低順序同樣為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，此結果順序與前測、後測相同。然而，實驗組的平均分數除了最低的「明白」為 2.75 分外，另外三個心理動詞仍可維持在 3 分以上；至於對照組則是呈現相反的結果，「知道」、「懂」的平均分數達到 2 分以上，「了解」、「明白」平均分數落在 1~2 分區間，意即對照組的四個動詞平均分數皆未達到 3 分，明顯低於實驗組的四個動詞成績。此結果顯示了，經過本研究建議之教學方式指導下，實驗組即使過了六個月，對四個心理動詞之掌握仍屬穩定，雖有些許退步，但四個動詞中仍有三個皆達到 3 分以上。反觀對照組，「知道」、「懂」平均分別為 3.19、2.25 分，「了解」、「明白」平均甚至不到 2 分，退步相當明顯，意即受試者對這四個動詞的掌握還不穩固。

除此之外，由圖 7-1 之曲線亦可看出，實驗組對「知道」的掌握已相當接近母語人士，而「懂」、「了解」、「明白」雖有下降趨勢，但下降幅度較為平緩。不同於實驗組之曲線，圖 7-1 中的對照組曲線下降十分明顯，幅度也大，四個動詞中皆與實驗組有一段差距，但還是以「知道」平均最高。由此可推知，對於兩組受試者來說，「知道」都是較容易學習的，因此，即使未經過本研究建議教學方式，仍較易把握「知道」之語義及用法。整體來看，對照組不但下降曲線明顯，四個動詞間的落差相對於實驗組亦來得大，且與實驗組的成績也有一段距離。此現象顯示，實驗組對知道類心理動詞的掌握優於對照組許多。

另一方面，為能進一步比較四個心理動詞間的差異，故分別將實驗組及對照組的四個心理動詞分數進行顯著性檢定，其結果及分析分述如下。表 7-5 為兩組受試者之檢定結果：

表 7-4 實驗組與對照組追蹤測問卷動詞顯著性檢定結果

動詞		平均差		標準誤差異		p 值	
		實驗組	對照組	實驗組	對照組	實驗組	對照組
一	知道	0.19	0.94	0.18	0.24	.295	.000
	懂						
二	懂	0.37	0.94	0.20	0.25	.073	.001
	了解						
三	了解	0.38	0.25	0.21	0.23	.087	.005
	明白						

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

在實驗組部分，「知道」、「懂」為 $p = .295$ ，「懂」、「了解」為 $p = .073$ ，「了解」、「明白」則為 $p = .087$ ，皆是 $p > .05$ ，並未達到顯著性，意即「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個心理動詞間的平均分數雖有差距，但可將其視為達到同一程度，換言之，實驗組受試者對於這四個動詞的掌握已經是沒有差別，呈現持平狀態的。整體來看，經過六個月的時間，實驗組四個動詞的追蹤測按分數高低排列為「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，分數雖有落差，但已達到同一個水平。此外，「知道」、「懂」、「了解」三個動詞的分數與「明白」落在不同區塊，前三者皆為 3 分以上，而「明白」則是 2.75 分，故亦可將四個動詞可為兩大區塊。如 6.2.1 所示，實驗組之後測結果呈現四個動詞間的分數與追蹤測結果同樣可分為兩個區塊，即對受試者而言，四個動詞可進一步分為兩個難度等級，「明白」相對是較難的。即使如此，「知道」、「懂」、「了解」三個動詞的持平發展，也證明了在教學實驗中所採用的教學方式，對於學習者而言確可見其成效，且對於語義區別及用法在記憶中的儲存時間亦拉長。而在對照組部分，四個動詞的平均分數經過檢定後，「知道」、「懂」為 $p = .000$ ，「懂」、「了解」是 $p = .001$ ，「了解」、「明白」是 $p = .005$ ，三組皆為 $p < .05$ ，已經達到顯著性，換言之，對照組追蹤測結果呈現受試者對四個動詞掌握程度完全不一致。對照組在後測時的檢定結果是，「知道」與「懂」間已無顯著性差異²，但在六個月後，「知道」、「懂」之間再次出現明顯

² 見 6.2.1。

差異，換句話說，「懂」可以藉著密集接觸相關語料而達到與「知道」相同的水平，然而，學習者所建立的語感並不能長時間保存於大腦中，僅屬於短期記憶，因此，在追蹤測時，「懂」又再次與「知道」拉開差距。

7.2.2 討論

在 7.2.1 中對實驗組及對照組的四個動詞表現中提及，實驗組及對照組的四個動詞平均分數順序皆是「知道」>「懂」>「了解」>「明白」，以「知道」表現最好，「明白」則是最後。此結果與 6.2.1 中所討論的後測成績排列結果相符，顯示這四個動詞的難易度並不會因為時間而有所改變，即使距離教學實驗已過了半年，其表現結果維持同樣的順序。綜觀前測、後測、追蹤測，四個動詞維持同樣的排列順序，主因在於，其難易度與動詞本身的語義屬性、搭配、認知過程相關，而這些因素並不會因為外力介入（如：教學、接觸時間）而有所改變，換言之，透過教學，是可以加快學習者掌握的速度，以及在大腦中的保存時間，但並不會改變其順序。

另一方面，為能清楚對比四個動詞的成績發展情況，下面分別針對四個動詞的前測、後測，以及追蹤測之測驗結果進行討論。

圖 7-2、圖 7-3 分別為實驗組、對照組三次測驗之比較：

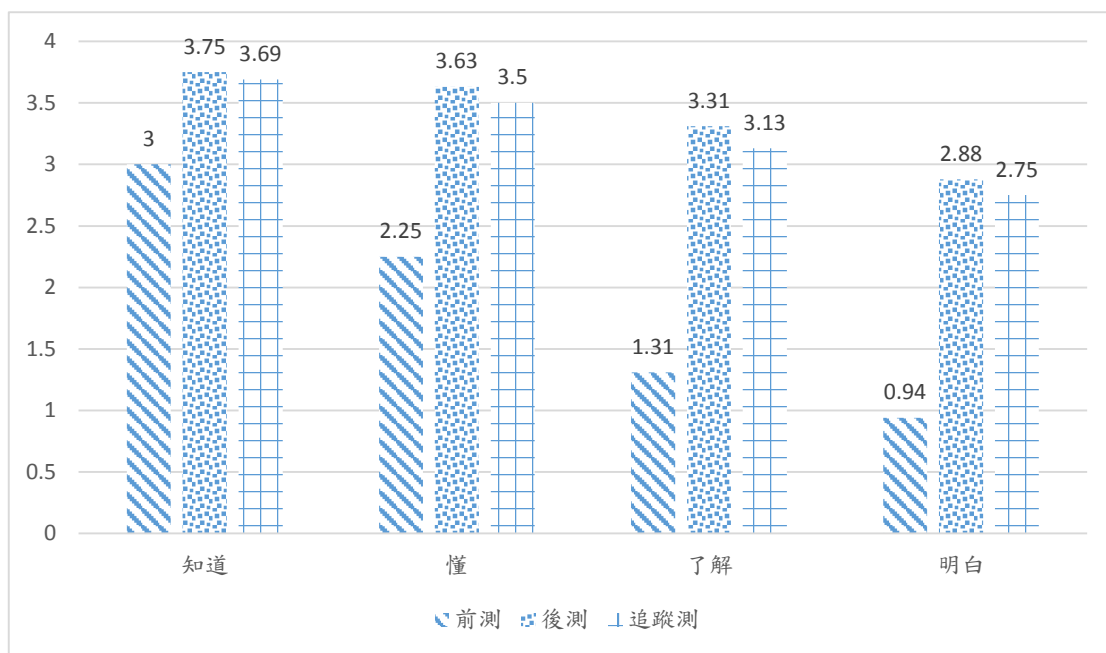


圖 7-2 實驗組知道類心理動詞三次測驗比較

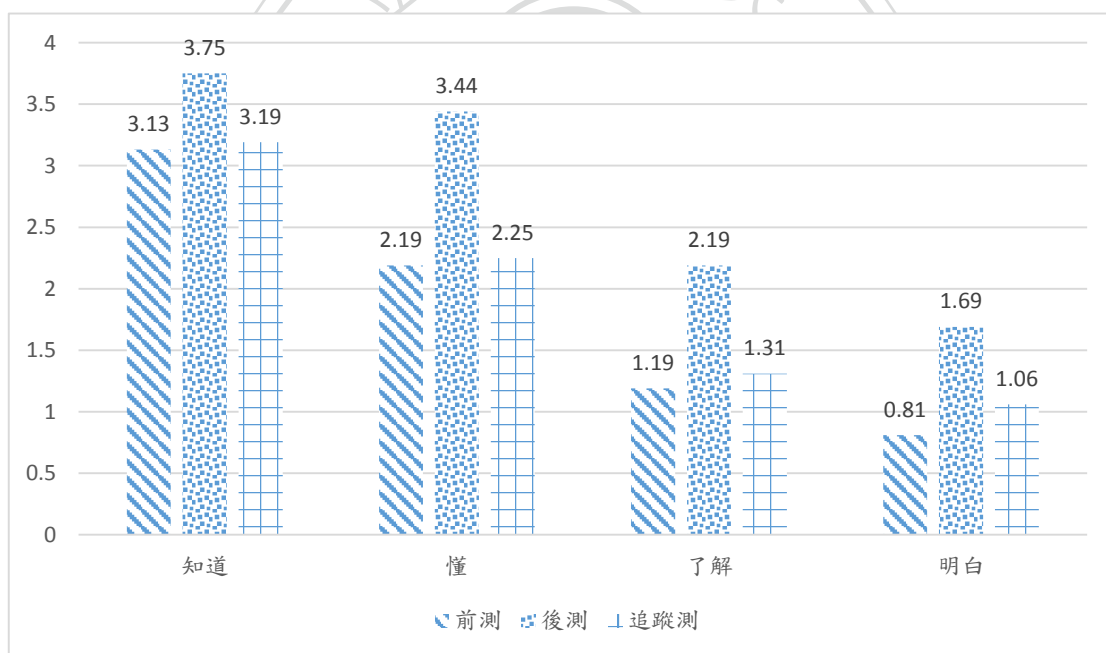


圖 7-3 對照組知道類心理動詞三次測驗比較

由上圖 7-2 可看出，實驗組在四個心理動詞的三次測驗中，後測表現最佳，而追蹤測僅較後測有些微退步，意即實驗組在教學實驗後的成績達到高峰，經過六個月後已有退步傾向，但與後測落差不大，退步並不嚴重。換句話說，四個動詞的難度對實驗組的受試者來說，基本上沒有太大的變化。Atkinson 與 Shiffrin (1968) 提出記憶有三種形式，分別為：感覺記憶、短期記憶、長期記憶，其中，短期記憶經過編碼或不斷覆述後，逐漸鞏固於大腦中，形成長期記憶，而長期記憶之儲

存容量相對於另外兩種形式更為無限，且保持時間亦較長。而後， Craik 與 Lockhart 所提出之「加工深度理論」(Level of Processing)，認為進入長期記憶的關鍵在於「加工深度」，而意義的加工層面又較語音加工來得深，亦即比起語音的複述方式，注意語義特徵的教學更容易保存記憶，主因在於，長期記憶是以「意碼」為主，了解意義夠有助於記憶，而實驗組受試者正因為在教學實驗中集中注意近義詞組之詞義及用法，故其追蹤測表現與後測無顯著差異。而訊息處理理論 (Information-Processing Theory) 亦主張學習是個體主動地處理接收到的訊息，將該理論用於教育上，其意義在於強調教材應能引起學生動機、教學時能將舊經驗與教學內容進行連結、藉由不斷練習達到永久記憶 (陳愷眉、洪福財 2009)。實驗組所此用之教學方式，即是強調語義、以字源引發學生動機，並由每日的討論練習，以達到記憶的儲存。

而對比圖 7-3 則可發現，對照組的成績表現與實驗組相同點在於，三次測驗中同樣是以後測表現最好，且明顯高於前測成績，與實驗組相同，在分數上皆有進步，難度由四類縮小至三類，顯示密集接觸相關語料對學習者也是有助益的。至於成績次高的則是追蹤測，不同於實驗組，對照組在追蹤測的表現上，成績下滑相當明顯，與後測之間的落差明顯拉大，特別是「懂」，追蹤測與後測的差距最大。

進一步來看實驗組、對照組之後測及追蹤測的平均差及顯著性，其結果如下表所示：

表 7-5 實驗組與對照組四個動詞後測及追蹤測檢定結果

動詞	實驗組			對照組		
	平均差	標準差	<i>p</i> 值	平均差	標準差	<i>p</i> 值
知道	0.06	0.57	.669	0.56	0.82	.053
懂	0.13	0.62	.432	1.13	0.62	.000
了解	0.18	0.83	.383	0.88	0.85	.135
明白	0.13	0.89	.580	0.69	0.70	.098

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

比較實驗組後測及追蹤測平均分數，由上表可看出，即使「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個動詞中在後測及追蹤測的分數上皆有所退步，但並無明顯差異 ($p > .05$)，意即四個心理動詞在追蹤測階段，受試者的表現與後測階段是維持一樣水平的。實驗組採用多元教學方式，結合字源解說、語義網圖、句型網等方式，透過教師教學、同儕討論及講義，旨在讓學生快速地掌握此組心理動詞，並且延長其記憶。該追蹤測結果證明了，此教學方式確實有助於學生掌握並記憶近義詞組，因此，受試者在後測時的進步是有顯著性的，即使過了半年，在追蹤測部分有些許退步，但並未達到顯著性，顯示受試者的水平並未因過了半年而有所下降。第二語言習得並非簡單的線性累積過程，因此，學習者在學習過程中，偶然會發生丟掉某些已掌握的語言形式或倒退的情形，這些現象歸因於「信息重構」，而重構亦有助於學習者發展正確的目標語規則 (Lightbown 1985; Cheng 1985; 王建勤 2009)，據此，實驗組即使在追蹤測時出現些微退步現象，並不代表受試者未掌握近義詞組之異同及使用規則。追蹤測是在教學實驗後半年進行的，在經過六個月的時間後，受試者對這四個心理動詞的掌握程度呈現持平狀態，針對此一現象，訪問受試者認為教學流程中的哪一個環節，對其記憶較有幫助，其訪談結果摘錄如下：

E7：我現在還會記得中文字以前的意思的圖，所以我寫的時候想出來，然後就會知道它們的意思。 (2020/11/13)

E13：我覺得那個...我不知道叫什麼，有一個圖，把很多意思和不一樣的放在一起的，(讓學生看語義網圖)對，這個，我覺得可以幫我記得。 (2020/11/13)

由上述訪談可知，受試者對於教學實驗中所使用的輔助工具，如：字源解說、語義網圖等等，都有正面的評價，如同學生 E7 及 E13 所述，這些輔助內容皆有助於他們記憶與辨識近義詞組之異同。

而由表 7-5 中的對照組部分，四個心理動詞的後測與追蹤測間差距僅有「懂」達到顯著性 ($p=0.00, p<.05$)，如前所述，「懂」的退步幅度最大，而由檢定結果也顯示這樣的差距確實是明顯的；而另外三個心理動詞在後測及追蹤測成績上雖呈現退步狀態，但由表 7-5 可看出它們的後測、追蹤測差距並未達到顯著性 ($p>.05$)。顯示對照組的「知道」、「了解」、「明白」在經過半年後，即便成績較後測退步，但與後測差異不明顯。此結果證明，即使後測階段受試者表現呈現上揚，但在未經過教學的情況下，受試者所建立的語感僅存在於短期記憶階段，未能進一步進入長期記憶，且對受試者而言，這四個心理動詞的難度，是無法靠著密集接觸相關語料而有所改善的。綜合三次測驗發展結果來看，「知道」是最容易掌握的，因此，在後測時就有明顯的進步，且到了追蹤測仍維持同樣水平；「懂」在後測階段亦有明顯進步，但在追蹤測階段卻又出現顯明地退步，意即透過密集接觸語料及同儕討論，對於學習者來說，認知時間較短的動詞，是較為容易掌握的，但僅止於短期記憶，一旦時間拉長，必然無法保存對該動詞之語感；至於「了解」、「明白」的表現，在後測、追蹤測成績上，皆未與前測達到顯著性差異，說明了僅讓受試者接觸語料、討論，對於這兩個心理動詞並沒有太大的效果，「了解」具有「名物化」功能，且其實語屬性多了[+細節]，而「明白」則可擔任補語，賓語屬性多了[+部分]、[+疑問]，由上述可見，「了解」、「明白」除了本身語義屬性

外，在語法與賓語搭配屬性上，同樣顯得複雜許多，因此，若是沒有教師的解說、語義網圖的配合，學生是無法靠單純語感累積而建立正確的語義特質及用法。

7.3. 追蹤測問卷偏誤分析

受試者在完成追蹤測問卷後，本研究同樣將問卷全數收回，以進行批改、給分及偏誤分析。下列即針對追蹤測問卷之作答結果及偏誤發生情形進行分析、討論。

7.3.1 研究發現

在追蹤測表現上，實驗組的平均高於對照組，而兩組在不同題型上的表現，則是如下圖 7-4 所示：

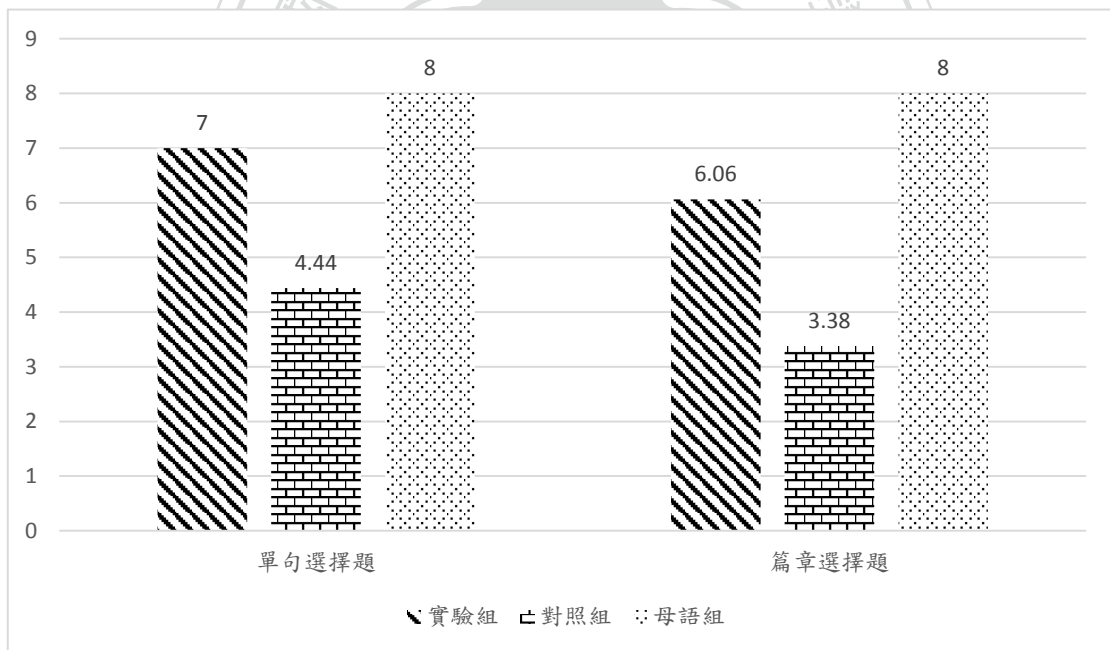


圖 7-4 追蹤測各組題型成績

由上圖可以發現，實驗組在單句選擇題的表現上略高於篇章選擇題，尤其是單句選擇題的部分，平均為 7 分，已相當接近母語人士的 8 分。相反地，在對照組部分，成績明顯低於實驗組，顯示對照組受試者在經過六個月後，對於近義詞組之掌握不如實驗組受試者來得穩定。此外，對比單句選擇題及篇章選擇題的表現，可以發現兩組受試者皆是單句選擇題的表現較篇章選擇題來得好，如前所述，單

句選擇題部分，受試者只需了解題幹的題意，即可選出正確答案；然而，篇章選擇題則必須要掌握整篇文章的文意，藉由文章脈絡來回答，因此，受試者只要一部份文意未能理解，便會影響其作答。

將兩種題型分開來看，實驗組及對照組受試者在單句選擇題部分的作答情況如下圖所示：

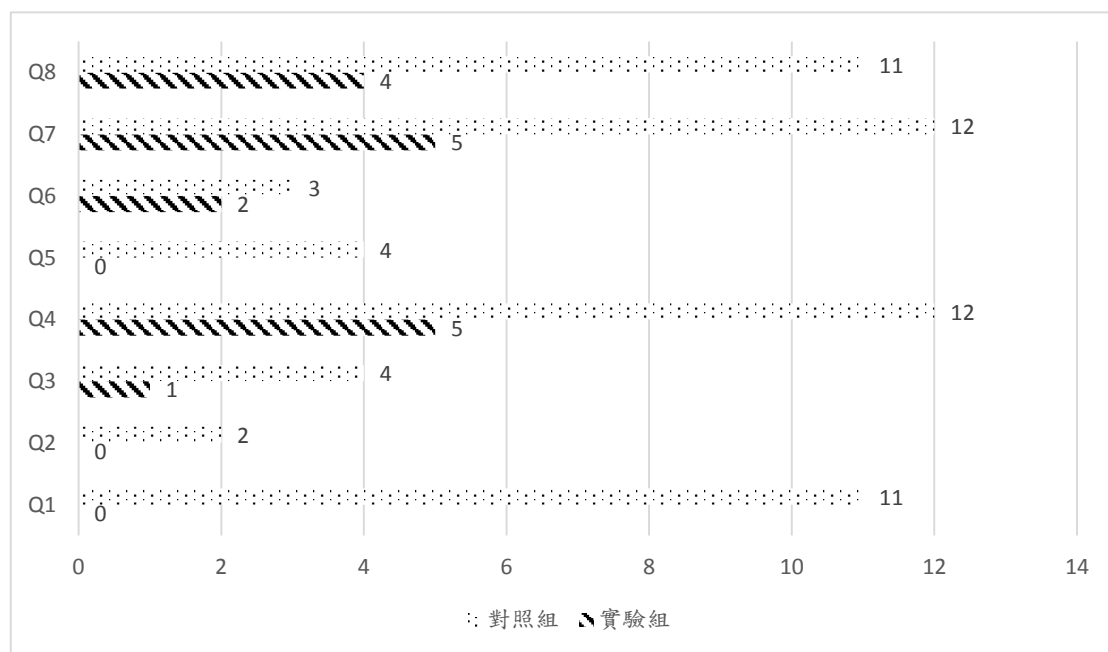


圖 7-5 追蹤測單句選擇題錯誤人數

如上圖所示，實驗組在單句選擇題部分答錯率最高的是第 4 題及第 7 題，各有 5 人答錯，再者則是第 8 題，有 4 人作答錯誤；至於對照組，則是答錯第 4 題、第 7 題的人最多，皆有 12 人答錯，其次則是第 1 題與第 8 題，各有 11 人作答錯誤。

另一方面，在篇章選擇題部分，兩組受試者之作答狀況如下圖 7-6：

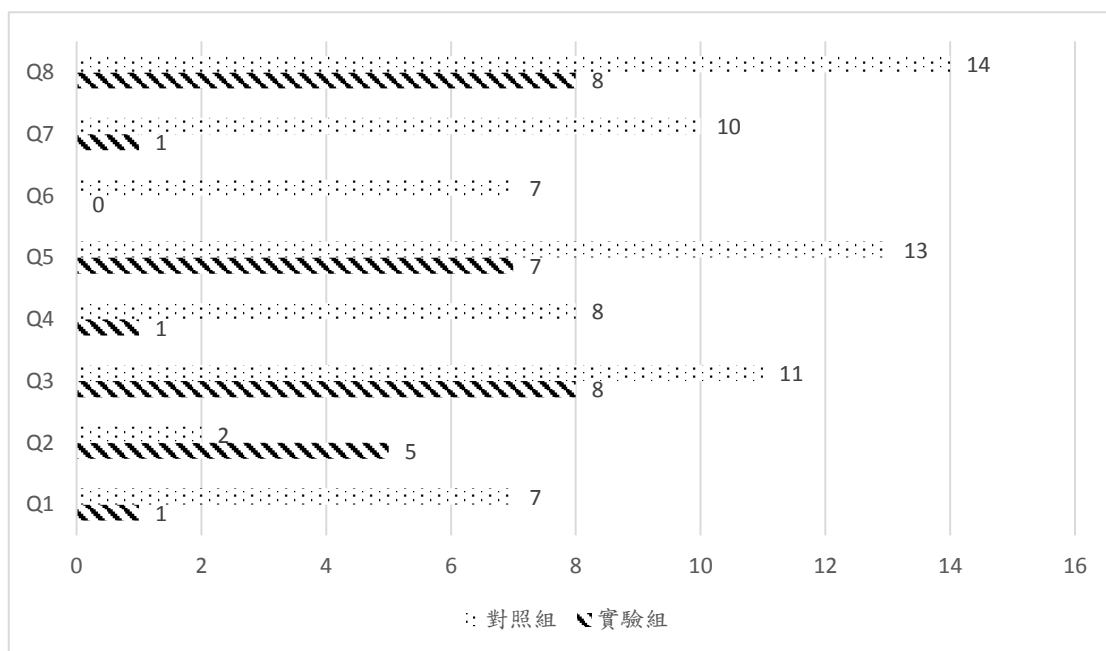


圖 7-6 追蹤測篇章選擇題錯誤人數

實驗組在篇章選擇題部分，第 3 題、第 8 題皆有 8 人答錯，而第 5 題則有 7 人作答錯誤；至於對照組，則同樣是第 8 題答錯率最高，有 14 人答錯，其次則是第 5 題，有 13 人答錯，而第 3 題也有 11 人作答錯誤。

實驗組及對照組在追蹤測時的心理動詞誤代情況及筆數如下表所示：

表 7-6 實驗組與對照組心理動詞誤代筆數

實驗組				對照組			
正確答案	誤代詞彙	筆數	總筆數	正確答案	誤代詞彙	筆數	總筆數
知道	懂	1	4	知道	懂	2	13
	了解	1			了解	4	
	明白	2			明白	7	
了解	知道	4	13	了解	知道	10	43
	懂	6			懂	24	
	明白	3			明白	9	
懂	知道	2	7	懂	知道	6	28
	了解	4			了解	17	
	明白	1			明白	5	
明白	知道	9	17	明白	知道	22	47
	了解	5			了解	13	
	懂	3			懂	12	

如前所述，實驗組及對照組在追蹤測時的表現皆不如後測，而將四個動詞分

開討論，「了解」、「明白」相對於另外兩個心理動詞，是出現偏誤筆數較多的，即如同表 7-6 所呈現的。進一步來看，在「了解」及「明白」出現偏誤的部分，受試者最多用以誤代的動詞分別為「懂」及「知道」。整體來看，出現偏誤情形主要集中於「懂」、「了解」的辨析，對於外籍學生而言，經過六個月後，對於「懂」、「了解」的掌握仍不完全，因而容易出現誤代。再者，「知道」也是外籍學生較易誤代的詞語，受試者往往會使用語義廣泛的「知道」來取代其他近義詞。此結果與後測時相仿，但偏誤發生比數則明顯上升。以下將就此現象討論，並輔以受試者之訪談結果。

7.3.2 討論

教學實驗後六個月再次對受試者進行調查，其結果發現，偏誤出現筆數較後測階段多，顯示受試者對於目標詞語的掌握已不如後測階段來得精準，意即對於某些受試者來說，仍尚未將近義詞的辨析內化，因而出現多於後測時的誤代筆數。首先，受試者在「了解」、「明白」得部分，出現誤代偏誤時，最多是使用了「懂」及「知道」，見下例 (101)、(102)：

(101) 男：那個裝電腦的箱子裡有一份說明書，上面應該有關於電腦有問題時該怎麼做的說明。

女：我看看...有，在這裡！但是都是中文，我看不_____裡面寫的意思。

(單句選擇題第 4 題)

(102) 男：如果您想要深入_____我們公司的這個新產品，你可以跟我聯絡，我會準備一些新產品的資料給您參考。

女：好的，我回去想想再跟你聯絡。(單句選擇題第 7 題)

上例 (101)、(102) 的兩個題目，主要測驗重點包括詞義辨析及語法，受試者必須由題幹文意來選擇詞義適合的動詞，抑或是藉由語法特性來判斷正確答案。第四題屬於語法判斷的題型，兩題皆是在動詞「聽」、「看」之後，故必須選擇可以作為動詞補語的心理動詞，故其答案為「明白」，然而，答錯的受試者最多是

選擇語義最廣的「知道」，其次則是選擇「了解」，受試者之所以選擇「了解」、「知道」，主要是因為忽略了只有「懂」、「明白」可作為補語使用，僅考慮文意所致，訪談摘錄如下：

摘錄 7-3

受訪學生 C4：因為我覺得「了解」也可以放在這個句子，可是我忘了語法，
這個不可以用。 (2020/11/13)

受訪學生 C8：我很多都忘了，我常常聽到「知道」，所以我覺得「知道」應該
對。我也不知道前面有「看」，不可以用「知道」，好像以前老師
說過，我忘了。 (2020/11/13)

而在例(102)的部分，按照題幹的意思，且在動詞前出現「深入」，在作答時要考慮搭配的問題，故其答案為「了解」，但17名答錯的受試者中有9位是選擇「懂」，答錯原因也是未考慮詞義與搭配的關聯性，而另外8位作答錯誤者則是因為將「知道」語義泛化所致，其訪談摘錄如下：

摘錄 7-4

學生 E13：我寫的時候忘記「深入」的意思，然後我覺得「懂」的意思在這裡
沒有問題，所以我用「懂」，我現在想起來了，我記得這個的時候
也有。 (2020/11/13)

學生 E9：我看到「什麼意思」的時候，就想到「了解」，可是我現在知道為
什麼不對，因為前面有「看」，我考試的時候忘記了。 (2020/11/13)

學生 C14：說真的，我不知道「懂」、「了解」、「知道」有什麼不一樣，這一題
我覺得用「知道」應該沒問題，所以我選「知道」，感覺「知道」可
以用很多地方。在越南，我們的「懂」和「明白」是一樣的字，
我知道中文不一樣，可是有時候就會忘記了。 (2020/11/13)

學生 C8：我以為可以用 *understand*，所以我就選「明白」。 (2020/11/13)

除了C14外，學生C4、C8、C16皆表示不清楚「知道」、「懂」、「了解」三者之異，由此可發現，對於對照組的受試者而言，因為接受近義詞組的語義教學，以

致於無法辨析詞語間之異同，據此，受試者便會選擇語義較廣的「知道」。另外亦有受試者是因為母語影響所致，越南籍學生 E14、C12 皆表示，因其母語（越南語）中「明白」、「懂」是一樣的，故在作答時便容易忽略二者不同處。可見，除了以自己的母語思考外，還有將語義範圍較廣的「知道」泛化，也因較常接觸到母語人士使用「知道」一詞，故在未能釐清應於何種語境中使用的情況下，自然也就會出現誤代的現象。

整體而論，由訪談結果可知，受試者答錯的原因主要可分為兩點，一為詞義辨析問題，根據訪談，受試者提及「懂」、「了解」對他們來說很相似，除了 C14 外，C8、C10、C12 也都有同樣的想法，答錯的受試者一般是因為尚未掌握「了解」、「懂」二詞之異同。另一個原因則是未考慮語法特性，沒注意到題幹中已出現動詞。由此可見，受試者對「了解」、「懂」的詞義掌握已開始出現不穩定的情形，而心理動詞中可作為補語的特性也較易被忽略。而「知道」則是因為語義較廣而出現過度泛化現象。

綜合上述討論可發現，在半年後，實驗組對於近義詞的掌握較對照組穩定，追蹤測結果部分，對照組答錯率高於實驗組，除了詞義掌握程度有所影響外，較為特殊的語法特性也是造成偏誤的原因之一。另外，相較於前測、後測時多回答「知道」而造成偏誤的情形，追蹤測的部分仍會出現「知道」誤代的偏誤情況，但明顯地較後測少了許多，取而代之的是語義屬性更相近的近義詞誤代，如：懂/了解，特別是對照組受試者，因為未接受相關教學而出現語義混淆的現象，至於實驗組，作答錯誤的受試者則多表示之所以答錯，主要是因為作答時沒多考慮題目的內容，抑或忘記某些教學實驗時提過的部分，但再次詳讀題目時便又記起相關內容，與對照組作答錯誤的原因並不相同。

第二語言學習者在在習得過程中，將某一個目標語的規則過度泛化到所有可接受以外的範圍，這種過程即為「目標語的過度泛化」(overgeneralization of target language linguistic material) (Selinker 1972, 王建勤 2009)，而發生過度泛化的原因之一，就是學習者對於目標語的規則掌握得不夠完整，而在本研究的三次測驗

當中所出現的過度泛化現象，受試者用「知道」來誤代正確詞語，特別是較為複雜的「明白」，自然也是因為受試者未能完整掌握近義詞組的語義或用法。鄧守信(2009)提出，習得較快、使用頻率高、不易化石化(fossilization)，以及偏誤出現頻率低的，對於第二語言學習者而言，就是困難度低的規則，由此標準來看，「知道」使用頻率高，且由三次測驗皆可發現，「知道」的偏誤發生率是四個心理動詞中最低的，故對學習者來說，「知道」是最容易掌握的。反之，「明白」在三次測驗當中，皆是分數最低、發生偏誤最多的心理動詞，因此，「明白」即可視為「知道類」近義詞組中難度最高的，也因為難度最高，學生自然出現刻意迴避(avoidance)的現象。由誤代詞彙的發生次數來看，受試者在「迴避」使用「明白」時，便會採用困難度最低，使用頻率最高的詞，因此，「知道」也就出現過度泛化的情形。

由語義屬性來看，在單句選擇題部分，後測及追蹤測中，有兩題皆為實驗組受試者答錯率高的題目，且這兩題可表現之語義屬性為[+意志]、[+控制]。追蹤測中的第七題，在後測僅有3人答錯，但在追蹤測時卻有5人答錯，而第八題在後測時則是同樣有4人作答錯誤，而在篇章選擇題部分亦是呈現同樣的現象。由此結果可以看出，[+意志]、[+控制]在後測時表現雖較前測進步，雖仍有部分受試者答錯，但經過半年後，同樣的題目答錯人數增加，顯示七個語言中，最多心理動詞所缺少的語義屬性，對於受試者而言，即使通過密集的教學，若是沒有持續的練習及注意，仍是最難保存於記憶中，然而，這並不是說受試者已經完全忘記近義詞之異同，由訪談可以發現到，實驗組受試者多表示，經過回憶，相關的近義詞規則仍存在於其記憶中。換言之，對於近義詞的教學，即使透過密集性的「聚焦形式教學」，並以字源、圖像方式釐清近義組間的異同，往後仍須持續練習，同時接觸相關語料，對於記憶之維持會有更大的幫助。由「標記理論」³的角

³ 標記理論(Markedness Theory)最早由特魯別茨柯依(Trubetzkoy)所提出，原是用於討論音位學，而後擴大到語義、句法、語用等層面來討論，若是為語言的普遍現象，則為無標記性(unmarked)，反之，則為有標記性(marked)，無標記性的語言成分自然較有標記性的語言成分更容易習得。

度來看，「知道」、「懂」、「了解」、「明白」四個心理動詞中，[+意志]、[+控制]這兩個語義屬性即屬於有標記性（marked），並不具普遍性，因此也就成為在習得過程中的難點。

整體來看，由前測、後測，一直到追蹤測，四個心理思維動詞之習得順序皆為「知道」、「懂」、「了解」、「明白」，在經過教學後，「懂」較易達到與「知道」同程度，「了解」、「明白」則依序排列其後。實驗組經過教學後，四個動詞雖可達到無顯著性之差異，但由平均成績來看，亦同樣呈現「知道」、「懂」、「了解」、「明白」；對照組則更明確呈現此順序，且四個心理動詞間接達到顯著性差異。而該順序正好與國教院三等七級詞表之程度排列相同，由此可證，該詞表之分級確與外籍學生實際習得情況相符。而該詞表中，「知道」、「懂」皆列為第一級，說明這兩個心理動詞對於學習者來說是有同樣難度的。而由本研究之實驗結果證明，「懂」確實最容易掌握，即使如對照組般，並未經過特別的教學，僅是密集地接觸相關語料，其結果仍可進步到與「知道」同程度，二者間亦無明顯地差異。

7.4 總結

綜合來說，實驗組在追蹤測的表現上優於對照組，且達到顯著性差異。另一方面，對比實驗組在後測及追蹤測之成績，追蹤測略比後測退步，但並未有顯著性差異，意即實驗組在教學實驗過後半年，對於「知道類」心理思維動詞之掌握與在後測時沒有顯著的差異，但由分數來看卻有退步。至於對照組部分，後測及測同樣未達到顯著性差異，說明了對照組在經過兩週後，其測試結果並未與後測有顯著差異，然而，由平均分數來看，對照組在追蹤測的平均分數反而退步，可見對照組受試者對於「知道類」心理思維動詞之掌握並不如實驗組穩定發展。

由此可知，使用本研究建議之教學方式的實驗組，在教學實驗過半年後，仍能穩定掌握並辨識近義詞組。然而，不使用本研究建議之教學方式的對照組，在經過半年的時間後，平均成績同樣低於實驗組，且出現退步情況。可見，與對照組相較之下，實驗組表現相對穩定，同時亦高於對照組，由表 5-10 之分數也可

看出，實驗組之表現也較為接近母語人士水準。

本章分別就實驗組及對照組的前測、後測及追蹤測，共三次問卷測驗結果討論成績及出現偏誤的情況。整體看來，實驗組成績不斷進步，到了追蹤測時雖有些許退步，但已經接近母語人士的水準；至於對照組，在後測時因為密集接觸「知道類」心理動詞而有顯著地進步，但到了追蹤測時反而退步。透過訪談可知，實驗組學生在教學實驗後對目標詞彙的記憶較為深刻，同時也提升它們對近義詞的興趣，反觀對照組，在教學實驗結束後便因為沒有密集接觸而導致成績退步，對於目標近義詞組的敏銳度亦低於實驗組。

而在偏誤方面，最常出現的偏誤類型即為「知道」的誤代，其次則是詞義較為接近的近義詞誤用，值得注意的是，受試者即使理解近義詞間的詞義區別，也可能會因未掌握文意而用錯詞彙，這樣的情況又以對照組出現機率較高。



第八章

結論

本研究針對「知道類」心理思維動詞近義詞組「知道」、「懂」、「了解」、「明白」進行語義屬性辨析及教學實證研究，並根據所記錄下之實驗結果加以分析，以得出外籍學生在「知道類」心理思維近義詞組之習得情形與偏誤狀況。前言部分包括：研究動機、研究背景、研究議題及重要性。此外，亦針對相關文獻進行回顧，並以前人研究結果來辨析「知道」、「懂」、「了解」、「懂」之字源、語義屬性、搭配及句法，進一步將這四個動詞之語義關係及用法整理出語義網圖及句法圖。在實證研究方面，則是設計近義詞之教學方式，同時於課堂中實行，記錄受試者之習得結果並加以分析。

而本章著眼於研究總結、教學啟示，以及研究限制與未來進行相關研究之建議。

8.1 研究總結

本研究主要針對「知道」、「懂」、「了解」、「明白」進行語義辨析與教學實驗。在語義分析方面，根據黃居仁等(2000)所提出之「動詞語意表達模式」分析目標詞組，結果發現，四個動詞皆有大腦接收訊息後，皆有[+瞬時]、[+端點]屬性，角色內部屬性則是[+意志]、[+控制]，而在大腦掌握該訊息後，語意屬性即轉變成[+狀態]；然而，在大腦掌握所接收之訊息前，「懂」、「了解」、「明白」三個心理思維動詞還多了[+過程]屬性。在搭配部分，四個心理動詞之主語皆有[+有生]、[+實體]之屬性，但獨有「懂」之主語不能轉喻；在賓語部分，共同特徵為「客觀」、「直觀」及「代表性」，但特別的賓語類型部分，「知道」之賓語可為「對象」；「懂」之賓語可為「專業」，至於「了解」之賓語可以是「對象」及「細節」，「明白」則無。在句法部分，四個心理動詞皆可與「了」搭使用，但不可與「著」、「過」、「在」搭配；此外，「懂」、「明白」可作為補語，但「知道」、「了解」則

否；「了解」、「明白」後之賓語則不可為動賓結構。由「訊息處理理論」來看四個心理思維動詞，根據語義及搭配，可分為表層處理的「知道」及進階處理的「懂」、「了解」、「明白」，語義廣度則以「知道」最廣。

在教學實驗方面，本研究經過教學前施測、分組、教學後施測，以及半年後的追蹤，所得之實驗相關結果分析如下所述。

首先，在習得順序方面，四個心理思維動詞依序為「知道」、「懂」、「了解」、「明白」，此順序與其語義辨析、搭配及句法搭配結果相關。由第三章之分析可知，「知道」之語義最廣，搭配限制相對較少，而「明白」則屬於進階處理過程，除語義屬性較「知道」多，在搭配及句法上，亦是限制最多的。不論是前測、後測，抑或是追蹤測，受試者之測試表現皆呈現此順序，但經過教學後，實驗組整體成績明顯提升，但各心理動詞間的掌握順序仍是相同的。

其次，在偏誤造成原因方面，主要受到兩個因素影響，分別為受試者母語影響，以及目標語（即中文）本身之近義詞語義較為複雜。就母語負轉移現象來看，本研究之受試者母語共有七個，分別是英語、日語、韓語、法語、土耳其語、印尼語、越南語，這七個語言中的「知道」、「懂」、「了解」、「明白」皆為二分法，意即在這些語言中，僅用兩個詞語來表達這四個心理動詞之語義，也因為如此，在語義屬性部分，數量便較中文來得少，其中，[-意志]、[-控制]是這些語言中數量最多的，亦是造成偏誤的原因之一。另一方面，就目標語與母語呈現一對多之「分歧」現象來看，中文分別使用四個動詞來表達大腦接收訊息後之處理過程，語義分佈相較於其他語言更為複雜，使得受試者在心理動詞之掌握上，對於「目標語有，但母語不存在」之語義相對感到困難。

第三，在偏誤類型部分，受到施測題型影響之故，所能觀察到的偏誤類型皆為「誤代」。而整體來看，誤代情形最多的是使用「知道」，其原因在於，「知道」一詞為語義最廣，且為此組近義詞之基本語義，故當受試者無法掌握詞義時，便會使用語義最廣的「知道」。另外，誤代的詞語也可能是語義最近的，因此，「懂」及「了解」，便會成為相互誤代之心理動詞，意即應該使用「了解」時卻使用「懂」，

反之，該使用「懂」時則用了「了解」，可見，當受試者無法精確掌握兩者之異時，便容易使用另外一個心理動詞。除了上述兩個誤代情形外，「明白」也常誤代為「知道」，如前所述，「明白」為四個心理思維動詞中語義最窄、相對較難的，因此成為習得順序中的最後一個，當受試者未能完全掌握其詞義及用法時，便會尋以最容易的詞語來取代，意即「知道」是「明白」誤代偏誤中出現最多的詞語。

8.2 教學啟示

本研究除了在近義詞組上進行語義辨析外，亦根據語義辨析之結果設計一套教學流程，並在實際施行後證實其方式確有教學成效，以下即相關教學啟示。

首先，本研究採用前人未曾使用之「字源教學」，利用心理動詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」中的每個漢字之本義，搭配其詞彙意義，讓學生能夠藉由字源掌握這些詞語之些微語義差異，此與中文之構詞方式相關，中文詞彙之意義來自於漢字意義之組合。其教學結果發現，利用字源可加深學生對該詞語之印象，有助於之後語義辨析時之記憶及理解。

第二，本研究以「形式聚焦教學」為基礎，利用三天進行密集式的近義詞教學及訓練，透過教師解說教學及同儕討論、補充講義演練，建立受試者對於近義詞之語感並加深其印象。其結果發現，相較於對照組僅以講義及同儕討論活動，或許在教學實驗後立即施測時可見其成績進步，但在經過半年時間後，對照組成績明顯下滑，並皆近於尚未接受實驗時的前測成績；反之，實驗組透過教師直接明確指出近義詞異同之教學方式，並輔以圖像教學，其後測成績呈現大幅度進步，半年後雖略有退步，但並不具有顯著性。據此，本研究認為，「形式聚焦教學」對於近義詞之習得確有其成效。

第三，人類靠著聽覺、視覺所接收到之訊息，更易於存留於大腦中，有鑑於此，本研究之教學設計中，亦融入「圖像教學」，在教學時，將語義及搭配之不同、關鍵點，透過語義網圖呈現，句法部分，亦輔以句法搭配圖進行教學，其教學成效同樣明顯，即便是半年後的追蹤測，受試者於訪談時亦提及教學時所採用

之網圖對於其記憶之保存相當有幫助。

整體來說，本研究利用教學實驗證明，進行近義詞教學時，並非僅是短暫地解釋詞義，而是可以在教學時，透過字源解說、圖像呈現，搭配相關討論活動等方式來輔助教學，協助受試者釐清詞義，同時掌握、記憶，對其習得是有明顯幫助與提升的。

8.3 研究限制及未來研究建議

本研究主要針對一組近義詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」進行語義辨析，並鎖定 32 位受試者進行教學實驗，再根據問卷表現結果分析這四個心理思維動詞之習得順序、教學成效與偏誤現象。然而，由於時間限制，本研究尚有未來相關研究可再延伸之處，以下分點敘之。

首先，本研究針對四個「知道類」心理動詞「知道」、「懂」、「了解」、「明白」進行語義辨析，並提出教學設計。然而，「知道類」心理動詞並非僅止於本研究中聚焦的「知道」、「懂」、「了解」、「明白」，其他心理動詞如：「懂得」、「曉得」、「認識」、「清楚」、「理解」...等，皆屬「知道類」心理動詞之近義詞組，且根據國家教育院所訂之三等七級詞表¹，上述「知道類」近義詞皆已列入其中，由此可見，本研究雖未在語義辨析時納入上述心理動詞，然而，這些近義詞同樣屬於外籍學生需學習且掌握的，因此，未來相關研究即可將其納入，擴大探討「知道類」近義詞之範圍，一方面能夠統整出更詳盡的語義屬性，建立一套「知道類」心理動詞之習得順序及偏誤現象，一方面也可在本研究之語義網圖基礎上，繪出更為完整的語義網圖，以期未來進行此類近義詞教學時，能夠將相關研究結果應用於第一線教學上。除了「知道類」相關心理動詞外，未來對於心理動詞近義詞之研究亦可擴大至其他類別，例如：感覺類（感覺、覺得、感到...等），對於心理動詞近義詞之教學亦會有所助益。

¹ 國家教育院三等七級詞表中，將「認識」、「清楚」列入第二級，「曉得」、「懂得」列入第四級，而「理解」則是列入第五級。

第二，本研究以語義辨析結果，設計適用於近義詞教學之流程，為能實證本研究之教學設計確實能達到預期之教學成效，對於學生習得、掌握近義詞有所助益，故將 32 位中級程度之外籍學生分為實驗組及對照組，進行抽離式、針對性地近義詞教學實驗，並施以問卷測驗，記錄其學習成果。進行教學實證研究，必然會因為諸多因素而導致結果出現誤差，影響研究結論，其中包括：教學者因素、受試者一致性等等。本研究為能降低誤差發生，故實驗組及對照組在教學實驗過程中，全程以同一位教師²來進行教學；在受試者部分，則是集中觀察中級程度，且正使用同樣教材之外籍學生，確保實驗結果之準確性。然而，受限於在台學習華語之外籍學生停留時間不定，且由於本實驗同時結合量化研究與質性研究，受試者必須能夠全程接受教學及測驗，因此，本研究最終僅以中級程度且能全程配合之外籍學生作為研究對象。建議未來的相關研究可以將受試者程度延伸到初級、中高級與高級程度，除可驗證本研究之教學設計是否通用於所有程度之外籍學生，同時亦可更為全面地紀錄不同程度受試者之習得順序與現象，同時討論各程度之間之銜接問題，以做為未來第一線教師之教學參考依據。

第三，本研究在參考華語教材《實用視聽華語》後，針對教材中出現之語義相關的心理動詞進行討論，意即本研究探討之四個心理動詞皆包含於教材當中。目前各大華語中心所使用之教材相當多元，包含《實用視聽華語》、《當代中文課程》、《時代華語》等等，而以《實用視聽華語》系列作為選取詞彙之參考，其原因在於，《實用視聽華語》作為教材歷時已久，且經多次改版，在內容上亦較為穩定，多數學校仍以該系列為主要教材。此外，參與本研究之受試者皆為國立政治大學之外籍學生，在校所使用之教材亦為《實用視聽華語》，因而以之作為選詞參考。鎖定教材中呈現之詞彙，即可確保在教學實驗前後，受試者之先備知識與學習來源相同，避免因過程中接觸之教材不同而干擾實驗結果。然而，如前所述，外籍學生所使用之教材並非僅止於《實用視聽華語》，不同教材對於「知道

² 即由研究者來進行。

類」心理動詞之處理及安排亦可能會有些許差異。有鑑於此，本研究建議，未來相關研究可將教材內未出現之詞語納入討論，以觀測受試者對於教材中未曾見過之心理動詞，在經過教學實驗後，其學習成效是否有所差異，以及對於受試者之影響又是如何，以進一步討論教材是否亦為影響習得之因素。

第四，本研究主要針對七個語言之母語者進行教學實驗，由此七個語言在「知道」、「懂」、「了解」、「明白」這四個心理思維動詞上，皆呈現「二分法」，因此，本研究之結論主要是針對「二分法」的語言。建議未來的相關研究可以鎖定「二分法」中的某一個語言，進行更為深入之討論。另一方面，世界上的語言在這四個心理思維動詞上，絕非僅有「二分法」，故未來之相關研究亦可納入「三分法」、「四分法」之語言進行比較，討論不同分法之語言，對於二語學習者來說，其表現是否也會有所不同。



參考文獻

- 丁宇婷 (2017),《現代漢語心理動詞相關問題的研究》,碩士論文,華中師範大學。
- 丁國雲 (2009),《由近義詞「認識」、「知道」語內和語際對比 看日、泰中、高級學習者母語遷移現象》,碩士論文,國立臺灣師範大學。
- 于江彥 (2016),《對外漢語初級階段近義詞課堂教學研究》,碩士論文,暨南大學。
- 文雅麗 (2007),《現代漢語心理動詞研究》,博士論文,北京語言大學。
- 王 卉 (2014),《淺談對外漢語近義詞教學》,碩士論文,瀋陽師範大學。
- 王 博 (2015),《以字為綱的對外漢語詞彙教學》,碩士論文,湖北師範學院。
- 王文科 (2000),〈質的研究問題與趨勢〉,載於國立中正大學教育研究所主編,《質的研究方法》(頁 1-21),高雄:麗文。
- 王仁癸 (2009),〈情境教學在國小英語教學的應用〉,《北縣教育》,第 69 期,頁 87-91。
- 王好詩 (2015),《外國留學生習得漢語心理動詞偏誤研究》,碩士論文,揚州大學。
- 王彤偉 (2009),〈漢語同義詞的認知學思考〉,《社會科學家》,第 1 期,頁 145-148。
- 王建勤 (2009),《漢語做為第二語言的習得研究》,北京:北京語言文化出版社。
- 王璐璐、戴煒棟 (2014),〈二語習得研究方法綜述〉,《外語界》,第 5 期,頁 29-37。
- 朱我忞 (2013),《對外華語文化教學實證研究:以跨文化溝通與第二語言習得為導向》,台北:國立臺灣師範大學。
- 朱坤林 (2006),《現代漢語「猜測」類動詞的多角度分析》,碩士論文,延邊大

學。

- 江羽 (2016),《動詞「增長」、「增加」和「增添」的差異及其對外漢語教學》, 碩士論文, 湖南師範大學。
- 吳佩晏、鄭縈 (2011),〈從「依」、「據」與「依據」談華語近義詞教學〉,《台灣華語教學研究》, 第 1 期, 頁 23-46。
- 吳品嬋、陳純音 (2019),〈華語多義詞「怕」的語義探討及其教學啟示—以「怕」、「害怕」、「恐怕」、「可怕」為例〉,《華語文教學研究》, 第 16 卷第 4 期, 頁 1-32。
- 呂晨 (2016),《中高級留學生近義詞習得情況及學習策略研究》, 碩士論文, 南京大學。
- 呂叔湘 (1942),《中國文法要略》, 北京: 商務印書館。
- 巫宜靜、劉美君 (2001),〈心理動詞「想」、「認為」、「以為」與「覺得」的語義區分及訊息表達—以語料為本的分析方法〉,《第十四屆計算語言學研討會論文集》。
- 李芳筑 (2015),《近義詞組「知道、懂、了解、明白、理解、曉得、清楚」之句法特徵分析及教學應用》, 碩士論文, 國立臺北教育大學。
- 李郁瑜 (2013),《「想」與「考慮」、「認為」、「覺得」的辨析及教學》, 碩士論文, 陝西師範大學。
- 李詩敏、林慶隆 (2018),〈再探「高興」類近義詞: 基於語料庫工具輔助之辨析研究〉,《華語文教學研究》, 第 15 卷第 1 期, 頁 45-83。
- 周慧蓮 (2012),《面向留學生的「知道」類動詞教學研究》, 碩士論文, 華中師範大學。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花 (2005),〈質性研究方法: 訪談模式與實施步驟分析〉,《身心障礙研究季刊》, 第 3 卷第 2 期, 頁 122-136。

- 林靚曄(2013),〈近義詞動詞組詞彙語意辨析與對外華語近義詞教學—「造成」、「形成」、「引起」、「導致」〉,《台大華語文教學研究》,第1期,頁65-92。
- 竺家寧(1999),《漢語詞彙學》,臺北:五南圖書出版公司。
- 竺家寧(2009),《詞彙之旅》,臺北:正中書局。
- 邱湘雲(2012),〈漢語身體動詞義素分析—以「眼、口、手、足」語義子場為例〉,《台北市立教育大學學報》,第20卷第4期,頁25-56。
- 邵曉霞(2007),〈語意網絡與外語詞彙教學〉,《青島職業技術學院學報》,第43卷第2期,頁53-56。
- 洪 煒(2013),〈漢語作為第二語言的近義詞教學實驗研究〉,《世界漢語教學》,第3期,頁424-432。
- 洪 煒、趙 新(2013),〈針對二語學習者的漢語近義詞教學〉,《華語教學與研究》,第4期,頁51-58。
- 洪瑋婷(2010),〈近義詞「製造」和「生產」辨析與對外華語學策略〉,《應華學報》,第6期,頁223-245。
- 洪嘉駝、安可思、黃居仁(2011),〈及物動詞的事件結構:以MARVS理論出發〉,《第十二屆漢語詞彙語義學研討會會議》,臺灣大學。
- 洪嘉駝、黃居仁(2004),〈「聲」與「音」的近義辨析:詞義與概念的關係〉,《漢語詞彙語意研究的現況與發展趨勢國際學術研討會論文集》,北京大學。
- 洪穎楠(2011),〈框架語義理論與近義詞辨析〉,《首屆海峽兩岸語意研究的現況與發展趨勢國際學術研討會論文集》。
- 胡幼慧(1996),〈質性研究的分析與寫成〉,胡幼慧(編)《質性研究:理論、方法及本土女性研究實例》,頁159-170。台北:巨流。
- 胡裕樹、范 曉(1995),《動詞研究》,開封市:河南大學出版社。

- 祖人植 (1999), 〈語言教學中的積極性偏誤與消極性偏誤—以中高級留學生漢語詞彙學習為例〉, 《漢外語言對比與偏誤分析論文集》, 北京。
- 馬金榮 (2013), 〈韓國留學生漢語近義詞分析〉, 《安徽文學: 下半月》, 第 11 期, 頁 110-111。
- 高羽琪 (2014), 《留學生初級漢語近義詞教學方法研究》, 碩士論文, 雲南大學。
- 崔亞新 (2014), 《「暫時」類同義詞研究及對外漢語教學》, 碩士論文, 南京師範大學。
- 張 勇 (2015), 〈泰國留學生漢語心理動詞偏誤類型分析〉, 《楚雄師範學院學報》, 第 30 卷第 7 期, 頁 49-54。
- 張小玲 (2016), 《語境教學法在對外漢語近義詞教學中的運用考察》, 碩士論文, 河雲南大學。
- 張少英 (2013), 《同義心理活動動詞解析模式研究》, 博士論文, 北京大學。
- 張志毅、張慶雲 (1994), 《詞和辭典 (詞的理據問題)》, 北京: 中國廣播電視出版社。
- 張忠仁 (1991), 〈記憶的信息加工理論評述〉, 《渤海大學學報 (哲學社會科學版)》, 第 2 期, 頁 110-115。
- 張盈盈 (2012), 《「知道」類同義詞研究》, 碩士論文, 江西師範大學。
- 張麗麗、陳克健、黃居仁 (2000), 〈漢語動詞詞彙語意分析: 表達模式與研究方法〉, 《中文計算機語言學期刊》, 第 5 卷第 1 期, 頁 1-18。
- 曹逢甫、李子瑄 (2009), 《漢語語言學》, 台北: 正中書局。
- 曹婷婷 (2016), 《基於語料庫的由學生使用「知道」、「了解」的偏誤研究》, 碩士論文, 華中師範大學。
- 符淮青 (2004), 《現代漢語詞彙 (增訂本)》, 北京: 北京大學出版社。
- 莫永華、寇冬泉 (2005), 〈基於認知心裡學的人類分層傳播模式〉, 《電化教育研究》, 第 11 期, 頁 38-41。
- 郭永松 (2011), 〈運用語義學的有關理論進行對外漢語詞彙教學〉, 《華語文教

- 學研究》，第 8 卷第 1 期，頁 47-74。
- 陳氏和 (2012)，《越南學生學習漢語心理動詞偏誤分析》，碩士論文，吉林大學。
- 陳昕蓓 (2017)，《留學生心理動詞「懂」、「知道」、「明白」的偏誤分析》，碩士論文，河南大學。
- 陳松青 (2013)，《中高級階段泰國學生漢語近義詞習得偏誤分析》，碩士論文，廣西民族大學。
- 陳懋眉、洪福財 (2009)，《兒童發展與輔導》，台北：五南出版社。
- 彭貴暄 (2013)，《華語近義詞教學研究》，碩士論文，中原大學。
- 曾小紅 (2005)，〈運用語義學的有關理論進行對外漢語詞彙教學〉，《海外華文教育》，第 2005 卷第 2 期，頁 78-85。
- 舒兆民 (2016)，《華語文教學》，台北：新學林出版社。
- 馮璐璐 (2015)，〈現代漢語認知心理動詞的句法分析〉，《文教資料》，第 27 期，頁 117-119。
- 黃伯榮、廖序東 (2007)，《現代漢語 (第四版)》，北京：高等教育出版社。
- 黃秋霞 (2016)，〈淺談量化與質性研究的反思〉，《臺灣教育評論月刊》，第 5 卷第 9 期，頁 149-154。
- 楊佳 (2013)，《基於 HSK 動態語料庫的韓國留學生心理動詞偏誤分析》，碩士論文，遼寧師範大學。
- 楊咪 (2014)，《基於上下位語義關係的韓國學生心理動詞使用研究》，碩士論文，暨南大學。
- 楊致慧、何勝欣、黎瓊莉 (2010)，〈Focus on form 教學法對臺灣五專生英文過去式動詞學習成效之研究〉，《美和學報》，第 20 卷第 2 期，頁 63-90。
- 楊茗焜 (2014)，《對外漢語心理動詞詞義範疇教學方法》，碩士論文，遼寧師範大學。
- 葉德明 (2002)。《華語文教學規範與理論基礎》，台北：師大書苑。

- 葉聯娟 (2008),〈教學法對學生德語詞彙學習行為的影響〉,《台德學刊》,第 15 期,頁 22-55。
- 董性茂 (1997),〈同義詞的本質特徵及比較方法〉,《福建師大福清分校學報》,第 3 期,頁 51-55。
- 董書曉 (2017),《日本留學生習得漢語心理動詞偏誤分析》,碩士論文,雲南師範大學。
- 詹 頌 (2010),〈論中級漢語課近義詞教學〉,《首都外語論壇》,頁 689-694。
- 賈彥德 (1986),《語義學概論》,北京:語文出版社。
- 雷 菱 (2018),〈2001-2016 年對外漢語詞彙習得研究方法運用情況及趨勢分析〉,《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》,第 16 卷第 3 期,頁 29-39。
- 熊明麗 (2009),〈外語實證研究問卷設計誤區舉隅〉,《山東外語教學》,第 30 卷第 1 期,頁 43-47。
- 趙雨楠 (2017),《一組「大」類近義詞的對比分析及其對外漢語教學》,碩士論文,鄭州大學。
- 趙 蓉 (2004),〈學生英語學習需求調查結果對大學英語教學的啟示〉,《上海市大學英語教學論文集(三)》,頁 1-5,上海:上海外語出版社。
- 趙紫薇 (2017),《「明白」和「知道」的對比分析及對外漢語教學策略》,碩士論文,吉林大學。
- 劉 博 (2008),《韓國學生習得漢語心理動詞偏誤分析》,碩士論文,廣西民族大學。
- 劉 縉 (1997),〈對外漢語近義詞教學漫談〉,《語言文字應用》,頁 18-21。
- 劉 璐 (2011),《我國對外漢語教學研究的分析與建議(2001 年-2010 年)》,碩士論文,山東大學。
- 劉紅敏 (2009),〈信息加工理論的發展及其新取向〉,《沙洋師範高等專科學校學報》,第 1 期。

- 劉鑫民 (2016),〈漢語詞彙習得研究：進展與問題〉,《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》,第14卷第4期,頁17-22。
- 歐雅達 (2015),《著重文法形式(Form-Focused)與著重意義(Meaning-Focused)的文法教學對臺灣國小學童學習規則與不規則動詞過去式的成效影響》,碩士論文,國立交通大學。
- 蔡美智 (2006),〈華語近義詞學習難點與教學策略初探〉,《第四屆臺灣華語文教學研討會論文集》,頁79-92,高雄:高雄師範大學
- 蔡美智 (2010),〈華語近義詞辨識難易度與學習策略初探〉,《臺灣華語教學研究》,第1期,頁57-79。
- 鄧守信 (1996),《常用近義詞用法辭典》,北京:北京語言大學出版社。
- 鄧守信 (2009),《對外漢語教學語法(修訂二版)》,臺北:文鶴出版社。
- 鄭惠美 (2013),《韓國學生同素近義詞偏誤分析》,碩士論文,中央民族大學。
- 魯健驥 (1994),〈外國人學習漢語的語法偏誤分析〉,《語言教學與研究》,第1期。
- 黎錦熙 (1959),《新著國語文法》,北京:商務印書館。
- 賴淑芬 (2008),〈華語認知動詞的語義辨析〉,《漢語學報》,第2008卷第2期,頁40-45。
- 戴煒棟、劉春燕 (2004),〈學習理論的新發展與外語教學模式的嬗變〉,《上海外國語大學學報》,第4期,頁10-17。
- 謝建雄 (2008),〈當代臺灣漢語慣用轉喻:認知語言學取徑〉,《人文暨社會學刊》,第4卷第1期,頁55-67。
- 謝庭郁 (2004),〈近義詞「經過」、「通過」、「透過」的比較及教學建議〉,《台大華語文教學研究》,第2期,頁187-212。
- 羅青松 (1997),〈英語國家學生高級漢語詞彙學習過程的心理特徵與教學策略〉,《第五屆國際漢語教學討論會論文集》,北京。

英文文獻

- Ausubel, D. P., & Fitzgerald, D. (1962). Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 53(6), 243–249.
- Atkinson, R. C. and R. M. Shiffrin (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence and J. T. Spence (ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 2). London: Academic Press.
- Anderson, J. R. (1983b). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Alanen, R. (1995). Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 259-302. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Anderson, J. R. and C. Lebiere (1998). *The atomic components of thought*. NJ: Erlbaum.
- Broadbent D.E. (1958). *Perception and communication*. London: Pergamon.
- Craik, Fergus I. M., and Lockhart, Robert S. (1972), Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11:671–84.
- Crabtree B, Miller W. (1999). *Doing Qualitative Research*. 2nd. Thousand Oaks, California: Sage 1999: 18-20.
- Chung, S.-F. and K. Ahrens (2008), MARVS Revisited: Incorporating Sense Distribution and Mutual Information into Near-Synonym Analyses. *Language and Linguistics: Lexicon, Grammar and Natural Language Processing*, 9(2), 415-434.
- De Saussure, F. (1983). *Course in General Linguistics*. trans. by Harris, R. Open Court Classics. Chicago: IL.

- Dekeyser, R. M. (1995). Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment With a Miniature Linguistic System. *Studied in Second Language Acquisition*, 17(3):379-410.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Focus on form in classroom second language acquisition. USA: Cambridge University Press.
- Doughty, C. and Long, M. (eds.) (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, R. (1985a) *Understanding Second Language Acquisition* . Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161–186.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 27 (1): 91-113.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition* .Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24.2, 143–188.
- Fillmore, C. (1968). Lexical Entries for Verbs. *Foundations of Language*, 4(4):373-393.
- Fillmore, C. (1968). Frame semantics. In linguistics Society of Korea. (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*, 111-138. London: Longman.
- Flavell, J. H. (Ed.). (1977). *Cognitive development*. Prentice-Hall.
- Gagné, R. M., & Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Glass, D. P. (1985). Evaluating presidential candidates: Who focuses on their personal attributes?. *Public Opinion Quarterly*, 49: 517–534.
- Huang, C. R. and K. Ahrens. (1999). *The Module-Attribute Representation of Verbal*

- Semantics*. In Working Papers on Chinese Verbal Semantics, Vol. I.
- Huang, C. R., K. Athens, Chang Li., Chen K. J., Liu M. C., and Tsai M. C. (2000). The module-attribute representation of verbal semantics: from semantics to argument structure. *International Journal & Computational Linguistics and Chinese Language Processing*. 5(1): 19-46.
- Huang, C.-R., Heish, S.-K., Chen, K.-J. (2017). *Mandarin Chinese words and parts of speech: A corpus-based study*. Routledge, London: Routledge.
- Krashen, S.D. (1977a). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a second language*. 152-161.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957), *Linguistics Across Culture: Applied Linguistics for Language Teacher*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Leech, G. N. (1974). *Semantics. The Study of Meaning*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Leech, G.N. (1981). *Semantics. The Study of Meaning. Second edition –revised and updated*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6(2): 173–189.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M., and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In

- C. Doughty, & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Laufer, B. and Hulstijn, J. H. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in A Second Language : The Construct of Task : Induced Involvement Load. *Applied Linguistics*, 22: 1-26.
- Laufer B. & Girsai N. (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistic*, 29(4), 694-716.
- Loewen, S. (2010). Focus on form. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Reseach in Second Language Teaching And Learning*. 2:576-592. New York: Routledge.
- Liu, Mei-Chun. (2002). *Mandarin Verbal Semantics: A Corpus-based Approach*. Taipei: Crane Publishing Co.
- Maccoby, E., Maccoby N. G. Lindzey (ed.)(1954). *Handbook of Social Psychology*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In *The Psychology of Computer Vision*,. by P. Winston, (ed), 211-277. New York: McGraw-Hill.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Paivio, A. (1971). Imagery and language. *Imagery*. New York: Academic Press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*. (6)2, 186-214. Published by: Cambridge University Press.
- Petruck, M. R. (1995). Frame semantics and the lexicon: nouns and verbs in the body frame. In *Essays in Semantics and Pragmatics*, (ed), by M. Shibatani and S. Thompson, 279-296. Amsterdam: John Benjamins.
- Petruck, M. R. (1996). Frame semantics. *Handbook of pragmatics*. 1-13.

- Packard, J. L. (2001). *The morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach* (漢語形態學：語言認知研究法). 北京：外語教學與研究出版社.
- Saussure, F. de. (1960). *Course in General Linguistics*, translated by Wade, Baskin. London: Owen. (New edition Fontana, 1974).
- Shiffrin, R. M., and Atkinson, R. C. (1969). Storage and retrieval processes in long-term memory. *Psychological Review*, 76(2), 179–193.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Interlanguage Journal of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
- Snoderass, J. G., Volvovitz, R., & Walfish, E. R. (1972). Recognition memory for words, pictures, and words+ pictures. *Psychonomic Science*, 27:345-347.
- Sowa, J. F. (1992). Semantic Networks. In *Encyclopedia of Artificial Intelligence* (Shapiro, S. C., Ed., pp. 1493-1511). New York: John Wiley & Sons.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method*. New York: Newbury House Publishers.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, 66:143–160.
- Vendler, Z. (1967). *Verbs and Times*. In Z. Vendler, *Linguistics in Philosophy*. Ithaca. New York: Cornell University Press.
- Wierzbicka, A. (1985). Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178.

網路資源

網路辭典

- 1.教育部重編國語辭典修訂本：<http://dict.revised.moe.edu.tw/>

2.漢典：<http://www.zdic.net/>

3.Longman 線上詞典：<http://www.ldoceonline.com>

4.Merriam-webster 線上詞典：<http://www.merriam-webster.com>

語料庫

1.中央研究院現代漢語平衡語料庫第三版：

<http://www.sinica.edu.tw/SinicaCorpus/>

2.Google 台灣版：<http://google.com.tw>



附錄一：研究對象

實驗組			對照組		
代號	國籍	年齡	代號	國籍	年齡
E1	印尼	22	C1	越南	22
E2	印尼	22	C2	印尼	23
E3	土耳其	23	C3	日本	23
E4	韓國	22	C4	美國	23
E5	法國	22	C5	日本	22
E6	土耳其	23	C6	韓國	21
E7	韓國	21	C7	日本	22
E8	日本	22	C8	土耳其	22
E9	印尼	24	C9	美國	24
E10	美國	23	C10	法國	22
E11	法國	23	C11	印尼	22
E12	日本	21	C12	越南	22
E13	美國	22	C13	土耳其	23
E14	越南	23	C14	韓國	22
E15	越南	22	C15	法國	22
E16	越南	24	C16	土耳其	21

附錄二：實驗組問題討論單

請你跟同學聊一聊：

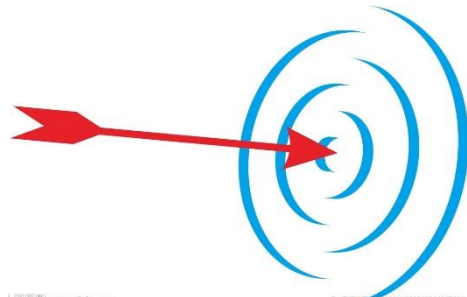
1. 你**知道**哪些臺北的夜市？你都去過嗎？
2. 要是你去夜市，不**知道**哪些東西比較好吃，你怎麼辦？為什麼？
3. 夜市裡的攤販說的話，你都聽得**懂**嗎？要是**不懂**，你會再問一次嗎？為什麼？
4. 要是你在夜市吃到好吃的食物，你會不會想要**了解**它的作法？為什麼？
5. 你覺得臺灣人都喜歡去夜市嗎？要是你的父母不**明白**為什麼大家喜歡去夜市，你會怎麼跟他們說？
6. 你**懂**幾種語言？是哪些語言？你學了多久？
7. 如果有人不**了解**你的想法，你會怎麼樣？你會不會覺得很難過或生氣？為什麼？
8. 要是你聽不**明白**老師說的話，你會不會馬上舉手問老師？還是你會下課後再問？為什麼？

附錄三：教學所需圖片

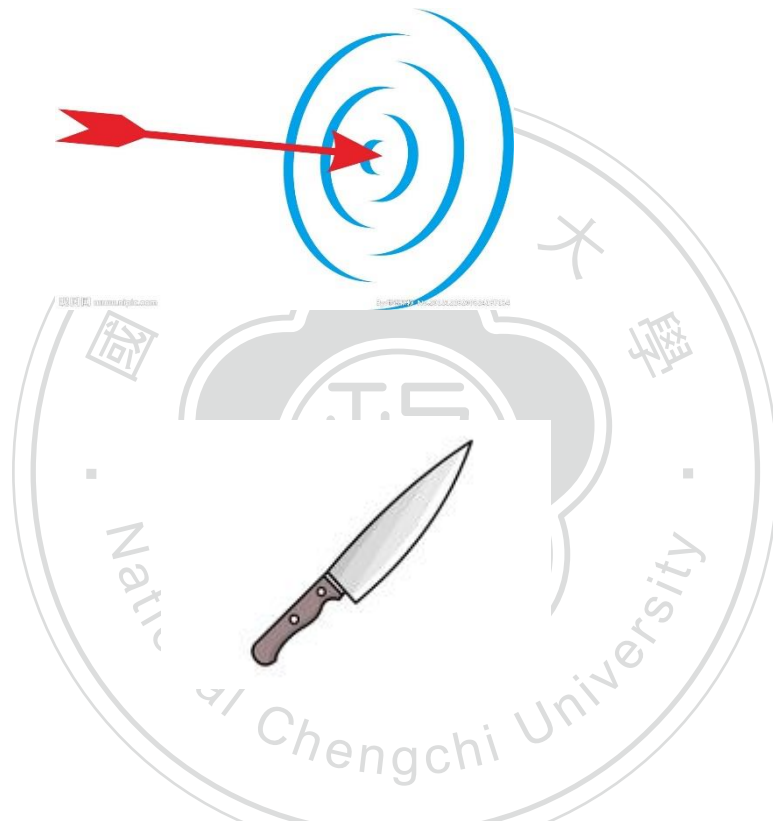
1. 嘴巴¹



2. 箭²



3. 刀子³



4. 黑夜⁴



¹ 圖片來源：<https://clipartion.com/free-clipart-11618/>

² 圖片來源：<http://www.nipic.com/show/7333705.html>

³ 圖片來源：http://www.jianbihua.com/photo_69863

⁴ 圖片來源：<https://www.uhdpaper.com/2020/03/starry-night-moon-scenery-4k-6918.html>

附錄四：第一天作業單

請完成下面的對話：

1. 知道

男：_____

女：_____

2. 懂

男：_____

女：_____

3. 了解

男：_____

女：_____

4. 明白

男：_____

女：_____



附錄五：第二天閱讀短文

灰姑娘的故事

很久很久以前，有一個女生，她的名字叫做灰姑娘，因為她長得非常漂亮，所以村子裡的人都知道她這個人。灰姑娘的媽媽在她小的時候就死了，爸爸帶著她，又和另一個女人結婚。灰姑娘第一次見到後母，因為後母非常不客氣地對她說話，雖然灰姑娘就曉得後母一定非常討厭她。

後母也有兩個女兒，這兩個女兒雖然年紀比灰姑娘大，但是懂的事情不比灰姑娘多。她們不懂怎麼生火做飯，也不懂怎麼縫衣服、做衣服，整天就知道吃和睡。

爸爸不在家的時候，後母總是叫灰姑娘做很多家事，村子裡的人都知道灰姑娘很辛苦，只有她的爸爸不曉得。因為後母和兩個姊姊很懂爸爸的心，所以常常在爸爸面前說灰姑娘的壞話，時間一久，爸爸也越來越討厭灰姑娘。灰姑娘當然不明白，以前那麼愛她的爸爸，為什麼現在那麼討厭他，而且爸爸也不試著慢慢地了解自己的想法，所以灰姑娘生活得很不開心。

有一天，王子告訴大家，他要在城堡裡舉辦一場舞會，村子裡的年輕女生曉得後都想要去參加，因為大家都知道王子又高又帥，所以村子裡的年輕女生都努力地讓自己更漂亮。灰姑娘當然也曉得，可是她非常了解後母，一定不會答應讓灰姑娘去參加那場舞會。

附錄六：前測題目

一、單句選擇題：

1. () 男：為什麼那個孩子要離家出走？
女：他說他覺得父母都不願意_____他的想法，所以他和父母的關係非常不好。
(A) 知道 (B) 了解 (C) 明白
2. () 男：我對你的計畫相當有興趣，你有詳細一點的資料嗎？我想要_____一下。
女：好的，沒問題。
(A) 知道 (B) 了解 (C) 懂
3. () 男：你覺得這本書怎麼樣？
女：我看了很久，終於看_____這本書的內容在說什麼。
(A) 懂 (B) 知道 (C) 了解
4. () 男：他不是第一次腳踏兩條船了，那你為什麼還那麼愛他？
女：他很_____女孩子的心理，口才也很好。
(A) 知道 (B) 懂 (C) 明白
5. () 男：聽說警察懷疑他就是小偷。
女：根據我對他的_____，他是不可能偷東西的。
(A) 懂 (B) 知道 (C) 了解
6. () 男：你_____什麼時候要出發嗎？
女：你可以打電話去問問他們。
(A) 了解 (B) 知道 (C) 懂
7. () 男：關於交換計畫，你不是有一些問題要問老師的嗎？
女：我昨天下課去請教過老師了，現在都已經_____了

(A) 知道 (B) 明白 (C) 懂

8. () 男：聽說你跟他認識很久了，他這個人的個性怎麼樣？

女：他的個性我最_____了，這個問我就一定沒錯！

(A) 懂 (B) 明白 (C) 了解

二、篇章選擇題：

請選擇對的生詞：

(一)

知道	明白	了解	懂
----	----	----	---

大家都_____「北韓」這個國家，但是你不一定_____這個國家的文化、生活等等，因此，越來越多人想要到北韓旅行。到北韓旅行不一定要會北韓的語言，因為大部分的導遊都會說中文，所以不需要擔心聽不_____。很多生活在自由國家的人都對北韓的情況有很多疑問，不_____為什麼北韓人會這麼崇拜他們的領導人。

(二)

知道	明白	了解	懂
----	----	----	---

很久很久以前，有一隻兔子和一隻烏龜，他們兩個是好朋友。有一天，他們在聊天時，兔子說：「不_____我們兩個誰跑得比較快。」烏龜是兔子的好朋友，當然很_____兔子的個性，所以他一聽，馬上就知道兔子一定又迷上賽跑了！兔子總是對不同的事物有興趣，比方說，上個月他開始讀心理學的書，上個星期他又突然跑去學阿拉伯語，因為想要聽_____住在隔壁的阿拉伯人在說什麼。雖然烏龜是兔子的好朋友，但是有時候還真不_____，為什麼兔子學東西總是學不久。

附錄七：後測題目

一、單句選擇題：

1. () 男：那個裝機器的箱子裡不是有一份說明書嗎？上面應該有關於機器碰到問題該怎麼辦的說明。
- 女：我看看...有，但是我看不_____裡面寫的意思。
- (A) 知道 (B) 明白 (C) 了解
2. () 男：最近發生了那麼多事，我的心情真的很不好。(詞義)
- 女：嗯，我都聽說了，突然有那麼多麻煩事，難怪你會受不了，我聽了也能_____你的心情，如果是我，我也會崩潰的。
- (A) 知道 (B) 明白 (C) 懂
3. () 男：我真的不_____，為什麼同樣的事情我已經教了你那麼多次，你還是可以做錯，這真的讓我很困惑。
- 女：我又不是故意做錯的，有些部分我就是不會啊！
- (A) 明白 (B) 知道 (C) 懂
4. () 男：她為什麼不想去上課？
- 女：她跟我說，所以一點兒都老師上課在說些什麼她都聽不_____，不想去上課！
- (A) 知道 (B) 了解 (C) 懂
5. () 男：你_____這附近哪裡可以買到珍珠奶茶嗎？
- 女：噢！在前面就有一家賣珍珠奶茶的飲料店，你可以去看看。
- (A) 明白 (B) 了解 (C) 知道
6. () 男：我覺得小張人不錯啊，為什麼你們好像都不喜歡他？
- 女：那是因為你還不_____他這個人，他啊，總是喜歡佔人便宜、諷刺別人，所以認識越久，越不喜歡跟他相處。

(A) 了解 (B) 懂 (C) 知道

7. () 男：如果您想要深入_____我們公司開發的這套軟體你可以跟我聯絡，我會寄一些相關資料給您參考。

女：好的，我回去想想再跟你聯絡。

(A) 知道 (B) 懂 (C) 了解

8. () 男：你_____他嗎？他就是最近很紅的那個電影明星。

女：噢.....我對電影相關的人、事、物都沒有什麼太大的興趣。

(A) 了解 (B) 明白 (C) 知道

二、篇章選擇題：

請選擇對的生詞：

(一)

知道	明白	了解	懂
----	----	----	---

你_____什麼是「寵物溝通師」嗎？養寵物的人越來越多，而寵物對這些人來說，就像是自己的家人一樣。為了要_____寵物的個性和想法，或是當自己看不_____寵物的某些行為、動作是表示什麼的時候，許多飼主會找上「寵物溝通師」。很多人以為，寵物溝通師真的可以和自己的寵物對話，但其實他們不是用「對話」，而是上課、看書後，能夠看_____寵物的動作、表情、情緒所代表的意義，再配合飼主的問題去判斷。如果飼主們知道寵物溝通師是如何「溝通」的，相信有些飼主就不會特別花大錢找寵物溝通師了。

(二)

知道	明白	了解	懂
----	----	----	---

有三個朋友在大樹下聊天，他們聊到自己做得最棒的事情，三個人都說自己學過畫畫，最_____畫畫，也最會畫畫。為了要知道誰是三個人當中

最會畫畫的，他們買了一瓶酒，然後要比賽畫一條蛇，看誰先畫完，誰就可以喝那瓶酒，也可以_____畫得最好的是哪個人。比賽一開始，三個人很快就開始在地上畫畫，沒多久，第一個人畫完了，他開心地拿起酒準備要喝，喝之前，他又在畫好的蛇身上畫了四隻腳，這時候，第二個人也畫好了，馬上把那瓶酒搶過來一口喝下。第一個人很生氣地罵第二個人，怎麼可以這樣把酒喝光。第二個人便告訴他，蛇沒有腳啊，你畫的有四隻腳，那不是蛇，你畫錯了！聽了以後，第一個人才_____，原來是自己的錯，也利用這次機會_____自己的缺點——驕傲。



附錄八：追蹤測題目

一、單句選擇題：

1. () 男：你弟弟為什麼不想去學校上課？

女：他昨天跟我說，他真的聽不_____老師上課在說些什麼，
所以一點兒都不想去！

(A) 了解 (B) 知道 (C) 懂

2. () 男：最近發生了那麼多事，我的心情真的很不好。(詞義)

女：嗯，我都聽說了，突然有那麼多麻煩事，難怪你會受不了，我聽
了也能_____你的心情，如果是我，我也會崩潰的。

(A) 知道 (B) 明白 (C) 懂

3. () 男：我真的不_____，這個題目我已經教了那麼多
次，為什麼你還是不會寫，這真的讓我很困惑。

女：我又不是故意做錯的，有些部分我就是不會啊！

(A) 知道 (B) 懂 (C) 明白

4. () 男：那個裝電腦的箱子裡有一份說明書，上面應該有關於電腦
有問題時該怎麼做的說明。

女：我看看...有，在這裡！但是都是中文，我看不_____裡面寫的
意思。

(A) 了解 (B) 知道 (C) 明白

5. () 男：你_____學校附近哪裡可以買到臭豆腐嗎？

女：噢！從公車站右轉就有一間很好吃的臭豆腐，你可以去看看。

(A) 了解 (B) 明白 (C) 知道

6. () 男：如果您想要深入_____我們公司的這個新產品，你可以跟
我聯絡，我會準備一些新產品的資料給您參考。

女：好的，我回去想想再跟你聯絡。

(A) 懂 (B) 了解 (C) 知道

7. () 男：我覺得小林這個人很好相處啊，為什麼他好像沒什麼朋友？

女：那是因為你還不_____他這個人，他啊，總是喜歡找人麻煩、說話很不客氣，所以認識越久，越不喜歡跟他相處。

(A) 了解 (B) 明白 (C) 知道

8. () 男：你_____他嗎？他就是最近很受歡迎的那個男歌手。

女：噢.....我對流行音樂沒什麼太大的興趣。

(A) 明白 (B) 知道 (C) 了解

二、篇章選擇題：

請選擇對的生詞：

(一)

知道	明白	了解	懂
----	----	----	---

你_____「寵物溝通師」是做什麼的嗎？越來越多人喜歡養寵物，而寵物對他們來說，就跟自己的家人一樣重要。因此，為了能夠_____寵物的個性和想法，或是對於寵物的一些行為、動作，飼主自己看不_____是什麼意思的時候，這時候，有些人就會找上「寵物溝通師」。很多人以為，寵物溝通師真的有能力可以跟自己的寵物對話，但是，他們其實不是在「對話」，而是上課或看書以後，可以看_____寵物的動作、表情、情緒所代表的意義，再配合飼主的問題去說明。如果飼主們知道寵物溝通師是如何「溝通」的，相信有些飼主就不會特別花大錢找寵物溝通師了。

(二)

知道	明白	了解	懂
----	----	----	---

有三個朋友在大樹下聊他們自己最拿手的事情，這三個人都說自己學過

畫畫，最_____畫畫，也最會畫畫。為了要知道誰是三個人當中最會畫畫的，他們就買了一瓶酒，然後比賽畫一條蛇，誰先畫完，誰就可以喝那瓶酒，也可以_____畫得最好的是哪個人。比賽一開始，三個人馬上就開始在地上畫畫。過了沒多久，第一個人畫完了，他開心地拿起酒準備要喝，喝之前，他又在畫好的蛇身上畫了四隻腳，這時候，第二個人也畫好了，馬上把那瓶酒搶過來一口喝下。第一個人很生氣地罵第二個人，怎麼可以把酒喝光，第二個人便告訴他：「蛇沒有腳啊，你畫的有四隻腳，那不是蛇，你畫錯了！」聽了以後，第一個人才_____，原來是自己的錯，也利用這次機會_____自己的缺點——驕傲。



附錄九：實驗組、對照組、母語組前測成績

實驗組受試者 ¹	總分	對照組受試者 ²	總分	母語組 ³	總分
E1	7	C1	7	M1	16
E2	13	C2	10	M2	16
E3	10	C3	8	M3	16
E4	6	C4	7	M4	16
E5	10	C5	10	M5	16
E6	9	C6	11	M6	16
E7	6	C7	7	M7	16
E8	7	C8	6	M8	16
E9	5	C9	9	M9	16
E10	5	C10	6	M10	16
E11	9	C11	5	M11	16
E12	7	C12	5	M12	16
E13	6	C13	7	M13	16
E14	5	C14	5	M14	16
E15	7	C15	7	M15	16
E16	8	C16	7	M16	16
平均分數	7.50	平均分數	7.31	平均分數	16
正確率	46.8%	正確率	45.6%	正確率	100%

¹ 以下皆以代號 E1 至 E16 代表實驗組受試者。

² 以下皆以代號 C1 到 C16 代表對照組受試者。

³ 以下皆以代號 M1 到 M16 代表母語受試者。

附錄十：實驗組、對照組、母語組後測成績

實驗組受試者	總分	對照組受試者	總分	母語組	總分
E1	14	C1	10	1	16
E2	14	C2	12	2	16
E3	15	C3	10	3	16
E4	13	C4	12	4	16
E5	14	C5	13	5	16
E6	13	C6	14	6	16
E7	14	C7	10	7	16
E8	14	C8	12	8	16
E9	12	C9	12	9	16
E10	14	C10	11	10	16
E11	14	C11	8	11	16
E12	14	C12	10	12	16
E13	13	C13	11	13	16
E14	12	C14	10	14	16
E15	14	C15	10	15	16
E16	13	C16	12	16	16
平均分數	13.56	平均分數	11.06	平均分數	16
正確率	84.8%	正確率	69.1%	正確率	100%

附錄十一：實驗組、對照組、母語組追蹤測成績

實驗組受試者	總分	對照組受試者	總分	母語組	總分
E1	12	C1	9	1	16
E2	13	C2	8	2	16
E3	13	C3	9	3	16
E4	11	C4	7	4	16
E5	14	C5	11	5	16
E6	13	C6	10	6	16
E7	14	C7	9	7	16
E8	13	C8	7	8	16
E9	12	C9	8	9	16
E10	13	C10	9	10	16
E11	14	C11	6	11	16
E12	12	C12	7	12	16
E13	12	C13	6	13	16
E14	12	C14	6	14	16
E15	13	C15	7	15	16
E16	13	C16	6	16	16
平均分數	13.94	平均分數	9.56	平均分數	16
正確率	87.1%	正確率	59.8%	正確率	100%

附錄十二：實驗組三次測驗總成績

受試者	前測			後測			追蹤測		
	一	二	總分	一	二	總分	一	二	總分
E1	4	3	7	8	6	14	7	7	14
E2	7	6	13	7	7	14	7	6	13
E3	6	4	10	8	7	15	6	7	13
E4	3	3	6	6	7	13	8	5	13
E5	4	6	10	8	6	14	8	6	14
E6	5	4	9	7	6	13	7	6	13
E7	2	4	6	8	6	14	7	7	14
E8	3	4	7	7	7	14	6	7	13
E9	3	2	5	7	5	12	8	4	12
E10	2	3	5	6	8	14	7	7	14
E11	5	4	9	7	7	14	7	6	13
E12	3	4	7	8	6	14	7	5	12
E13	3	3	6	7	6	13	7	6	13
E14	2	3	5	6	6	12	6	6	12
E15	4	3	7	8	6	14	8	6	14
E16	4	4	8	6	7	13	6	6	12
平均	3.75	3.75	7.5	7.13	6.44	13.56	7.00	6.06	13.06

附錄十三：實驗組四個心理動詞三次成績

一、前測成績

受試者	總分	知道	懂	了解	明白
E1	7	3	2	1	1
E2	13	4	3	3	3
E3	10	3	3	2	2
E4	6	2	2	1	1
E5	10	4	3	2	1
E6	9	3	2	2	2
E7	6	2	2	1	1
E8	7	3	2	1	1
E9	5	3	2	0	0
E10	5	2	2	1	0
E11	9	3	3	2	1
E12	7	4	2	1	0
E13	6	3	2	1	0
E14	5	2	2	1	0
E15	7	3	2	1	1
E16	8	4	2	1	1
平均	7.50	3.00	2.25	1.31	0.94

二、後測成績

受試者	總分	知道	懂	了解	明白
E1	14	4	4	3	3
E2	14	4	4	4	2
E3	15	4	4	3	4
E4	13	4	4	3	2
E5	14	4	4	3	3
E6	13	3	3	4	3
E7	14	4	3	4	3
E8	14	4	4	4	2
E9	12	3	3	3	3
E10	14	4	4	3	3
E11	14	3	4	4	3
E12	14	4	4	3	3
E13	13	4	3	3	3
E14	12	3	3	3	3
E15	14	4	4	3	3
E16	13	4	3	3	3
平均	13.56	3.75	3.63	3.31	2.88

三、追蹤測成績

受試者	總分	知道	懂	了解	明白
E1	14	4	4	3	3
E2	13	3	4	3	3
E3	13	4	4	3	2
E4	13	4	3	3	3
E5	14	4	3	4	3
E6	13	4	3	3	3
E7	14	4	4	2	4
E8	13	4	3	3	3
E9	12	3	3	3	3
E10	14	4	4	3	3
E11	13	3	4	4	2
E12	12	4	3	2	3
E13	13	3	4	4	2
E14	12	4	3	3	2
E15	14	3	4	4	3
E16	12	4	3	3	2
平均	13.06	3.69	3.5	3.13	2.75

附錄十四：對照組三次測驗總成績

受試者	前測			後測			追蹤測		
	一	二	總分	一	二	總分	一	二	總分
C1	4	3	7	6	4	10	5	4	9
C2	5	5	10	6	6	12	5	3	8
C3	5	3	8	5	5	10	5	4	9
C4	3	4	7	7	5	12	4	3	7
C5	5	5	10	6	7	13	6	5	11
C6	5	6	11	7	7	14	5	5	10
C7	4	3	7	6	5	10	5	4	9
C8	3	3	6	7	5	12	4	3	7
C9	5	4	9	6	6	12	4	4	8
C10	3	3	6	5	6	11	6	3	9
C11	3	2	5	5	3	8	4	2	6
C12	2	3	5	6	4	10	4	3	7
C13	4	3	7	5	6	11	3	3	6
C14	3	2	5	5	5	10	4	2	6
C15	5	2	7	4	6	10	3	4	7
C16	3	4	7	7	5	12	4	2	6
平均	3.88	3.44	7.31	5.81	5.31	11.06	4.44	3.38	7.81

附錄十五：對照組四個心理動詞三次成績

一、前測成績

受試者	總分	知道	懂	了解	明白
C1	7	3	2	1	1
C2	10	4	3	2	1
C3	8	4	3	1	0
C4	7	3	2	2	0
C5	10	4	4	1	1
C6	11	4	3	1	3
C7	7	3	2	1	1
C8	6	2	2	2	0
C9	9	4	2	2	1
C10	6	2	2	1	1
C11	5	2	2	1	0
C12	5	2	1	1	1
C13	7	3	2	1	1
C14	5	2	1	1	1
C15	7	4	2	0	1
C16	7	4	2	1	0
平均	7.31	3.13	2.19	1.19	0.81

二、後測成績

受試者	總分	知道	懂	了解	明白
C1	10	4	3	2	1
C2	12	4	4	2	2
C3	10	3	3	2	2
C4	12	4	3	3	2
C5	13	4	4	3	2
C6	14	4	4	3	3
C7	10	3	3	2	2
C8	12	3	4	3	2
C9	12	3	3	3	3
C10	11	4	4	2	1
C11	8	4	2	1	1
C12	10	4	4	1	1
C13	11	4	3	3	1
C14	10	3	3	2	2
C15	10	4	3	2	1
C16	12	4	4	2	2
平均	11.06	3.69	3.38	2.25	1.75

三、追蹤測成績

受試者	總分	知道	懂	了解	明白
C1	9	4	2	1	2
C2	8	3	3	1	1
C3	9	4	2	2	1
C4	7	3	2	1	1
C5	11	4	3	3	1
C6	10	4	3	1	2
C7	9	3	2	3	1
C8	7	2	2	2	1
C9	8	3	3	1	1
C10	9	4	3	1	1
C11	6	4	2	0	0
C12	7	3	2	1	1
C13	6	2	2	1	1
C14	6	3	1	1	1
C15	7	3	2	1	1
C16	6	2	2	1	1
平均	7.81	3.19	2.25	1.31	1.06

附錄十六：第一天教學逐字稿

一、教師發下問題討論單：

教師₁：各位同學，現在請你們兩個、兩個一組，討論這裡的五個問題，這是和「夜市」有關的問題。第一個問題，你知道哪些臺北的夜市？你都去過嗎？第二個問題，要是你去夜市，不曉得哪些東西比較好吃，你怎麼辦？為什麼？第三個問題，夜市裡的攤販說的話，你都聽得懂嗎？要是不懂，你會再問一次嗎？為什麼？第四個問題，要是你在夜市吃到好吃的食物，你會不會想要了解它的作法？為什麼？第五個問題，你覺得臺灣人都喜歡去夜市嗎？要是你的父母不明白為什麼大家喜歡去夜市，你會怎麼跟他們說？現在請大家跟旁邊的同學說一說你的想法。

二、教師選擇一、兩組學生，請學生發表組員說的內容

（學生討論5分鐘後，教師點學生回答問題）

教師₂：新月，剛剛蕾雅回答的，你覺得哪個比較有趣？

學生₁：我跟她常常一起去，她說他喜歡吃大腸包小腸，她真的很喜歡，常常吃。

（學生發表時，教師同時寫下學生發表的問題當中出現的目標詞彙）

教師₃：很好，那小遙也這麼覺得嗎？

學生₂：我不知道大腸包小腸，那是什麼？

（教師簡略說明，但與本教學實驗無關，故不列入）

教師₄：開佑呢？剛剛你覺得同學回答的內容有沒有比較特別的呢？（學生發表時，教師同時寫下學生發表的問題當中出現的目標詞彙）

教師₅：很好，那第五個問題呢？水漢你覺得怎麼樣？

（學生發表，此時四個目標詞彙皆已寫在黑板上）

三、分別以畫圖或直接說明方式，解釋構成目標詞彙的漢字本義

教師₆：黑板上有「知道」、「了解」、「懂」、「明白」，一共有七個字，我們來看看

這七個字本來的意思是什麼。

(在「知」的「矢」下畫一支箭，「口」下畫嘴巴，教師指著「箭」的圖)

教師₇：這個叫做「箭」，你們知道「箭」嗎？

學生₃：知道。

教師₈：「箭」快不快？

學生₄：很快。

學生₅：超級快的。

教師₉：對，箭飛得很快，這個字左邊的意思是「箭」。

(教師指著「嘴巴」的圖)

教師₁₀：那右邊的部分是「嘴巴」，你會用嘴巴做什麼？

學生₆：吃飯。

學生₇：說話。

教師₁₁：對，我們可以用嘴巴說話，所以這個字看起來就像是「箭從嘴巴中飛出來」。

(教師接著指著「道」)

教師₁₂：這個字本來的意思是「說話」。所以這兩個字放在一起就是「知道」的意思，看到或聽到一件事、一個東西、一個人，大腦裡面已經有這件事或這個東西了，不需要想太久，就能夠把它說出來。「箭」飛得很快，所以說出來的速度像「箭」一樣那麼快，不需要用很多時間去想。「知」從這張圖可以看到，左邊是「箭」，右邊是「嘴巴」，所以本來的意思是，因為大腦裡面認識這個東西，所以如果要說的話，可以很快地說出來，像箭一樣那麼快。「道」本來的意思就是「說」，所以它們兩個有「因為認識這個東西，所以如果要說的話，很快就可以說出來」，只要認識、大腦裡面有這個東西就可以了。

「懂」本來的意思是「頭腦很清楚，可以把事情分得很清楚」，所以不是只有大腦裡面有就夠了，還必須要很清楚，另外，「懂」的旁邊有「心」，所以表示心裡真的認識，而且能感受。「了解」中的「了」，意思是「清

楚」，「解」這個字中有「刀」、「牛」，本來的意思是把牛分解，要分解一頭牛當然要對牛的身體、骨頭都很熟，所以特別強調「細節」、「小地方」。最後，「明白」的「明」，本來的意思是「照亮」，就好像日、月出現一樣明亮，而「白」則是指太陽的顏色，也是表示清楚，所以兩個字都有太陽出來，「從黑暗到光明」的意思。

四、學生根據漢字本義，分組討論完成學習

教師₇：(發下討論單)大家現在已經知道每個漢字本來的意思了，現在請跟旁邊的同學討論，根據每個漢字的意思，這些動詞會有哪些特色，如果有話請打勾。

五、問全班學習單的答案，同時導引出目標詞彙的深層詞義

教師₈：各位同學，我們來看看大家討論的結果。你們認為「知道」的特色有哪些？

學生₃：很快說出來。

教師₉：很好，所以只要看過、聽過，大腦有這些東西，就是「知道」了。那「懂」呢？

學生₄：有「心」，有關係。

學生₅：真的認識的。

教師₁₀：沒錯，「懂」認識得比「知道」深，而且也可以表示心裡對別人的「感覺」也有一樣的感覺。「了解」呢？

學生₆：很清楚，知道事情很多。

教師₁₁：沒錯，還記得「殺牛」嗎，一定要知道牛的每一個部分，所以重要的是「事情的細節」，就是每一個小部分。最後一個，「明白」呢？

學生₇：本來有問題的，好像天亮。

教師₁₂：很好，所以表示什麼？問題已經沒有了對吧？所以「明白」一定是本來有問題，只要問題沒有了，那就是「明白」了。

附錄十七：第二天教學逐字稿

一、學生先演示前一天作業的對話

教師₁：各位同學，還記得昨天的功課嗎？現在請每一組來報告你們的內容。

（學生發表，教師將學生錯誤處寫在黑板上）

教師₂：大家都說得很好，昨天我們已經知道這四個動詞在意思上有點不一樣的部分了。我們今天要來看看和它們一起用的部分有什麼不一樣的地方。

（教師發下閱讀短文）

二、學生先閱讀短文，並根據前面的字源解釋來思考短文中目標詞彙的用法

教師₃：大家都拿到一個小故事了，請各位先和同學一起讀一讀這個故事，然後想一想這四個動詞在故事中是怎麼使用的。

（學生閱讀並討論）

三、教師隨機抽問學生所觀察到的詞語使用情形

教師₄：各位同學都讀完了嗎？意菁，你覺得為什麼「她們不懂怎麼生火做飯，也不懂怎麼縫衣服、做衣服」這句話要用「懂」？

學生₁：她們不會做。

學生₂：她們不知道做飯和洗衣服。

教師₅：那你們會嗎？會的舉手。

（部分學生舉手，老師指定其中一位提問）

教師₆：你會做飯啊？你學過嗎？

學生₃：我媽媽教我的。

教師₇：很好，所以你學過做飯。

（教師對全班提問）

教師₈：那你們覺得做飯、縫衣服難嗎？

學生_{all}：很難。

教師₉：生火做飯、縫衣服都很難對吧？你們覺得需不需要學習？

學生_{a11}：需要。

教師₁₀：對，因為很難、很特別，也需要學習才會做。那你們覺得這裡的「懂」
能不能換成別的？

學生₄：可以吧？

學生₅：應該不可以。

教師₁₁：好，大家的回答不太一樣，那我們等一下來看看能不能換成別的詞。那
利亞，「因為她長得非常漂亮，所以村子裡的人都**知道**她這個人。」這裡
為什麼用「知道」？

學生₆：我們覺得那是因為大家都看過她，所以知道？

教師₁₂：很好，沒錯。

四、教師利用近義詞圖網統整、辨別「知道類」心理思維動詞詞義、用法

教師₁₃：我們剛剛看到的那個故事，除了意思以外，和這些動詞一起使用的部分
也會有一些不同，我們來看看不一樣的地方。

（教師先畫眼睛、耳朵圖形在黑板上）

教師₁₄：好，我們來看看這四個詞哪裡不一樣。我們看到或聽到一件事（教師
寫下「訊息」），這個訊息就會傳到我們的大腦裡，然後就會留在我們
的大腦裡，不管你會不會，只要看過、聽過，就會留著。所以，當我
們下一次再看到、聽到時，大腦就有印象，很快就可以說出這個訊息。
在這個時候，我們就叫做「知道」。

（教師畫出箭頭，指向「知道」一詞）

教師₁₅：好，因為只要看過、聽過就可以說出來，你覺得「知道」在大腦中需
要花很多時間嗎？

學生_{a11}：不需要。

教師₁₆：對，不需要，因為很快就可以辨識出大腦有沒有這個訊息，所以它們
可以和「馬上」一起用。

（教師寫出「馬上+」）

學生₇：老師，那後面要不要「就」？

教師₁₇：都可以，我們常常和「就」一起用。

（教師在下面畫一條線，旁邊寫上「淺層」及「無程度」）

教師₁₈：因為「知道」都不需要花太多時間，所以大腦沒有處理過這些訊息，因為大腦沒處理過程，所以沒有「程度」的問題，比方說：「很知道」、「非常知道」，都是不對的。而且，因為大腦不用處理，只要是看過、聽過的都可以，所以訊息可以是「人」、「事」或「物」。

教師₁₉：接下來會進入需要思考的部分。大腦「知道」一個訊息後，如果經過學習而對專業的事物很清楚，那就是「懂」，又因為與「心」有關，所以如果後面加上的是「人」或「感受」，就表示「心裡真的能夠有一樣的感受」。比「懂」更深入的是「了解」，因為強調事情的細節部分，如果後面加上的是「人」，則是強調「對這個人的細節」，也就是「個性」部分。只要對細節沒問題，對整體當然就沒有問題，所以「了解」也常常和「全面」、「深入」一起使用。除了「了解」外，在「懂」的基礎上，如果對事物或訊息有疑問，然後這個疑問解決了，那就是「明白」，就好像「從黑夜到天亮」一樣。這些動詞都是和大腦、思考有關係，所以，它們的主詞一定是人，而很多人所組成的「組織」、「團體」也可以作為主詞，但「懂」是必須經過學習的，或是與「心」有關，所以主語只能是「人」。「懂」、「了解」、「明白」都是需要經過更多的處理，所以是有程度的，可以和表示程度的詞一起使用，比方說：「很」、「非常」，也因為需要更多時間，所以也可以用「慢慢地」、「終於」來強調過程。

五、學生分組討論由故事第二段所做的練習單

教師₂₀：現在請大家看看故事的第二部份，和旁邊的同學一起討論，選出你覺得對的動詞。

六、教師抽問學生討論單答案

教師₂₁：好，我們一起來看看大家的答案，多情，可以請你念一念嗎？

(學生唸完短文及答案)

教師²²：大善，這裡為什麼是「懂」，這是什麼意思？

(學生回答，以此順序講解完練習單答案)

七、教師最後利用黑板上以繪製好的詞彙網圖複習

教師²³：好，我們很快地看一下黑板上的圖，再複習一下和它們一起使用的部分。



附錄十八：第三天教學逐字稿

一、討論前一天的作業

(教師先將近義詞句法搭配圖畫在黑板上)

教師₁：我們先來看看昨天的功課，水漢，可以請你念一念嗎？

(學生唸出前半段短文及答案)

教師₂：雅惠，可以請你繼續念下去嗎？

(答案檢討完畢)

教師₃：好，大家都做得很好。那我們今天要來看看這四個動詞在句子裡的用法。

二、教師發下活動單

教師₄：大家拿到的這張單子上面有一些句子，有的是對的，有的是錯的，現在請你們和同學討論一下，為什麼那些句子是錯的。

三、教師隨機抽問學生討論的結果

教師₅：小遙，你們這一組認為第一題的兩個句子為什麼是錯的？

學生₁：因為它們的前面是「聽」。

教師₆：很接近，「聽」一個動作，所以它們的前面不可以有「動作」。那美奈子，第二題的部分，為什麼它們是錯的？

(持續抽問學生，並藉此機會檢視學生是否記得前兩天的教學內容)

四、教師利用句法搭配圖統整句法搭配情形，並發下對錯判斷討論單

教師₇：好，所以你們可以發現，四個動詞在句子裡也有它們特別的用法，我們現在看看黑板上的圖。「知道」、「懂」、「了解」、「明白」這四個都是動詞，所以它們後面都可以加上名詞，或是一個小句子，比方說：我知道美國、我了解這件事對大家的影響很大。

學生₂：我了解你的意思。

教師₈：很好，「你的意思」就是一個名詞。它們也可以加上有疑問詞「什麼」、「為什麼」、「怎麼」的小句子，比方說：我知道他為什麼不來。另外，它

們也可以用來說一個東西，所以後面可以用「的」再加上一個名詞。因為它們四個都是一下子完成的，所以後面可以加上「了」，但一定不可以和「著」、「過」、「在」一起使用，這是它們一樣的部分。不一樣的部分有這四個。第一，知道、懂後面可以加上一個動詞。第二，知道、懂可以加上疑問詞「哪裡」，比方說，我知道哪裡可以買到蛋糕。第三，了解、明白可以當作名詞，比方說，根據我的了解，這件事非常麻煩。

(教師在黑板上寫下「V+懂/明白」)

教師₉：除了前面說的三個不一樣的用法以外，第四個就是，只有「懂」、「明白」可以放在看、聽後面，表示看了、聽了以後的結果，有沒有人可以說一個句子？

學生₃：我看不懂中文書。

教師₁₀：很好，這裡就表示看了中文書，可是不懂。所以有沒有人知道第一組為什麼只有第一個句子是對的？

學生₄：因為「聽」後面沒有「了解」、「知道」。

教師₁₁：很好，沒錯，「了解」和「知道」不可以在「聽」的後面。最後，知道、還可以和其他疑問詞「什麼時候」、「誰」、「多少」、「A-notA」一起使用。

五、學生分組完成對錯判斷討論單

教師₁₂：現在請你們跟同學一起討論，看看下面這些句子對還是錯。

六、教師與學生核對答案

七、教師利用句型搭配圖再複習一次

教師₁₃：好，所以我們再看一次，這些動詞在句子裡面的用法。