

從語言學角度探討英語教學法

楊立勤

高雄醫學大學人文社會科學院語言與文化中心專任助理教授

一、前言

國內大學英語專業系所針對系所發展與學生學習需求，在聘用教師方面，往往以文學、語言學、英語教學、翻譯等做為教師專長之徵聘分類。教師所授課程，除了可能包含本系或外系（通識）英語聽說讀寫基礎課程外，必然包括個人領域專長之專業課程。然而，對於沒有設置英語專業系所之大學的通識教育單位而言，英語教師之聘用恐怕著重的是教師是否擁有英美文化素養以培育學生之國際觀，以及教師是否擅長英語教學以強化學生英語能力，進而拓展學生的國際視野。乍看之下，這兩項需求似乎由文學與英語教學專長之教師便足以達成，而不需借重其他英語專業人才，如此的謬誤，的確已扼殺部分相關領域人才之教學舞台。

以語言學為例，事實上，二十世紀以後，語言學理論與英語教學已被認為是不可分割的整體，而把語言學理論應用於英語教學上的活動與研究更是延續至今（引自黃自來，2004），因此，若假定語言學專長之人才不適任英語教學的工作，是個令人難以接受的假設。語言學是研究語言的一門科學，在科學理論基礎之上，除了能建構語言學習的方法，亦能協助解說語言現象的根源，達到有效學習的效果。本文旨在強調英語教師接受語言

學訓練的重要性，從語言學幾個理論與研究切入說明，期能促使正視語言科學在英語教學的影響力。

二、語言學理論與研究做為英語教學之參考

（一）英語語音知識應用於英語發音之訓練

許多英語教師或許發現（甚或在教學上便是以此教導學生），台灣學生在區分緊母音（如：/i/, /e/, /u/, /o/）與鬆母音（如：/ɪ/, /ɛ/, /ʊ/, /ɔ/）時，皆以母音的「長短」做區隔標準，就如同日文中「biiru 啤酒」與「biru 建築物」的差別一樣。事實上，英語母音的確曾有長短之分，但那已是西元1500年左右之前，古英語及中古英語的時代，而現今的英語母音雖仍可說有長短差異，卻只剩0.03至0.05秒的差別，如此些微的差距不是母語非英語者所能區辨（Liu, Jin, & Chen, 2013）。

英語緊母音與鬆母音的發音與感知區辨相關研究指出，台灣的英語學習者因受到母語負面干擾及英語各母音之本質差異，時常無法正確發音或區辨英語的緊、鬆母音（陳麗美、鄭文琦、莊嫻婷，2005；Chen, 1999；Lai, 2010；Luo, 2002；Teng, 2002）。由於學習者容易將英語中和母語類似的音視為相同（Flege & Hillenbrand, 1984；Flege, 1986, 1987），因此，對於母語為國語及台語的英語學習

者而言，/l/ 和 /ʊ/ 這兩個國台語中沒有的英語母音就容易與 /i/ 和 /u/ 這兩個國台語都有的語音做混淆（董忠司，2001）。而各母音不同的語音特徵也是導致不同的習得困難的原因。例如：研究發現前母音比後母音能夠更正確地發音，可能是因為世界語言中，圓唇音與後母音原本就屬較為標記性的語音，所以較為難以習得（Prince and Smolensky, 2004）¹。

英語教師若知曉上述語言現象，在英語教學上或許便不會以母音的長短做為指導學生的指標，而是考量母語與目標語的差異以及語音之本質差異，讓學生反覆練習鬆緊的差別，並強調較不容易習得的 /l/ 和 /ʊ/ 兩個母音了。

值得注意的是，英語發音的教學不應只著重於各語音的基礎訓練。國內的英語口語課程多以課堂討論與練習為主，強調開口說英語的重要性，但鮮少有教師提及語音組合會產生的變化，雕塑學生帶有中文腔調的英語。以美式英語為例，台灣的學生總是規矩地將 student 中 d 的音忠實呈現，也就是氣流會在舌尖從齒齦滑落時衝出²，然而，真正的美式發音是不會讓氣流通過齒齦的，也就是舌尖會頂住齒齦而不滑落，發喉塞音（glottal stop [ʔ]）³。換句話說，如果將手放在嘴

前，念 student 的 d 時，感受不到氣流，便是美式發音。類似的單詞還有 curtain、kitten、suddenly 等。其規則便是，t 與 d 若在音節首，但不是在第一音節，且後方緊接的母音為 /ə/（因此也不會是重音節）時，便只將舌尖頂住齒齦而不滑落，發喉塞音。

不同語音的組合所造成的變化在英語教材中幾乎找不到。假若學習者沒有讓自己時常置身於英語環境下，又或者教師未給予相關指導，實難察覺語音變化的奧妙之處。詞典中單詞的發音標記僅是所謂的音素（phoneme），能使兩個一模一樣的語音環境卻只有一個語音不同的音串，產生兩種不同語意的詞彙，例如：lead /lid/ 與 read /rid/ 兩個不同語意的詞彙中，/l/ 與 /r/ 就是詞典中常見的兩種標記音素。然而，實際發音時，因為語音環境的不同，即便在詞典中的標記都一樣，還是有不同的發音，這些發音就叫做同位異音（allophone）。以 /t/ 為例，tie、style、sit、sit down、stray、tree 的 t 在詞典中的發音標記都是 /t/，但是實際發音卻各別如下：tie [tʰaɪ] 的 t 是含送氣音的 [t]（aspirated [t]）、style [staɪl] 的 t 是不含送氣音的 [t]（clear [t]）、sit [sɪt] 的 t 是含半送氣音的 [t]（half-aspirated

1. 根據優選理論（Optimality Theory），世界上所有的語言有一套限制規定（constraint）可以描述，但各語言的特性（language specific）則由這些規定的不同排序（ranking）來呈現。這樣的概念起始於普遍語法（universal grammar）的事實，也就是，雖然各語言看似差異極大，卻有些共同處。例如，幾乎所有語言的基本語音都有 /i/、/u/、/ɑ/，這些語音因為普遍存在，就被認為是與其他語音相較下屬於非標記性的語音，也比較容易習得。
2. 許多台灣的英語教師常告訴學生 st 開頭的詞發音等同於 sd，實是錯誤的教學。一方面錯誤指導 t 與 d 的無聲（voiceless）與有聲（voiced）的特質，一方面也錯誤將中文的ㄊ與ㄋ和英文的 t 與 d 配對。事實上，中文的的發音是不需喉嚨震動的、含送氣音的 [tʰ]，ㄋ則是不需喉嚨震動的、不含送氣音的 [t]，等同於英文 st 中的 [t]，而英文的 d 則是需要喉嚨震動的有聲音。
3. 喉塞音係指聲門關閉，氣流無法流出的聲音。中文常有這個語音，例如，念「棉襖」時，我們實際在「棉」與「襖」之間放入喉塞音，而發出 [mianʔaʊ]，而不是念成「棉腦」[mianəʊ]。

[t])、sit down [sɪt' daʊn] 的 t 是不釋放音的 [t] (unreleased [t])、stray [stʰre] 的 t 是圓唇的 [t] (rounded [t])、以及 tree [tʰre] 的 t 是含送氣音又同時圓唇的 [t] (aspirated and rounded [t])。英語教師若能指出如此多樣的差異，讓學生更認識英語這個語言的特質，學生勢必能在英語發音方面有更突出的進步。

(二) 語言學知識可用於解釋英文文法與實際語用情形

坊間英語文法參考書的內容大同小異，只是設計上越顯精緻美觀。教師在文法教學上除了可照本宣科，依照文法規則舉例並讓學生多做練習題外，如能懂得文法規則的理論根源，試圖讓學生以理解的方式代替記誦，更能幫助學生有效學習。舉例來說，所有的文法教材都提及，副詞子句 (adverbial clause) 如果出現在主句 (main clause) 之前，必須於副詞子句後標上逗號，如例 (1)；相反地，若主句出現在副詞子句之前，則不須使用逗號，如例 (2)。

(1) While I was eating, my dog gave several barks.

(2) My dog gave several barks while I was eating.

但，這到底是為什麼呢？我們或許可從心理語言學在語句理解的探討上尋求解答。心理語言學家認為，聆聽者或閱讀者在處理一個句子時，會將每一個聽到或讀到的詞彙及時處理並建構整個句子可能的結構，因此，他們必須立即決定每一個進入腦海的詞彙屬於什麼詞性，以及

應該放置於目前已建立的句構的哪個位置。當聆聽者或閱讀者面臨某個詞彙無法歸屬於已建立的句構時，就會產生「花園路徑效應」(garden path effect)，導致理解的困難，而後，需要重新分析整個句子 (Frazier & Fodor, 1978)。例 (3) 是說明這個理論有名的句子。

(3) The horse raced past the barn fell.

聆聽者或閱讀者在處理第一個詞彙 the 時，便建構了句子應有主詞 (subject) 與謂語 (predicate) 的結構，因而在 horse 進入腦海時立即置入主詞的位置，並在處理 raced 時放入動詞的位置。但是，當處理到 fell 時，才赫然發現前方的分析有誤，導致該詞彙無法歸屬句構內任一位置，而面臨理解的困難。在重新分析後，才了解 raced past the barn 是形容詞片語，整個句子則類似例 (4)。

(4) The horse that was raced past the barn fell.

當然，為使溝通或文字表達順暢，能盡量避免理解的困難是相當重要的。倘若例 (1) 沒有逗號，如例 (5)，則容易讓人誤解 my dog 是 eat 的賓語，而需要重新分析；相反地，例 (2) 無論是否有逗號，皆不會造成理解的困難。

(5) While I was eating my dog gave several barks.

上述副詞子句結構的文法教學，佔文法書的篇幅向來不大，也不會提到例 (1)，即左分枝結構⁴，與例 (2)，即右分枝結構，在實際語用上的差別，顯見台灣學生恐怕認為兩者沒有太大差異。但簡易

推論便可得知，若兩者沒有差異，豈不畫蛇添足？

語言學相關研究指出，分枝結構的表達與理解之難易度與該語言的基本結構型態有關（Bever, 1970; Dryer, 1992; Goodluck, 1991）。簡單來說，中文實質上屬左分枝結構⁴，因此，中文裡左分枝結構的副詞子句應比右分枝結構的副詞子句更為常見；英文反倒屬右分枝結構，所以，英文副詞子句之使用情況便與中文恰好相反。然而，以上中英文的使用差異僅是大方向的參考，在語言使用上，仍受語法象似性（iconicity）、複雜度（complexity）以及語用性（pragmatic import）的影響（Diessel, 2005, 2008）。語法象似性是指副詞子句與主句間對應的位置有其特定概念的排列順序。英文中帶有條件語意之副詞子句常見於與例(1)相同之左分枝結構，而帶有因果關係或純時間關係之副詞子句則常見於與例(2)相同之右分枝結構。當副詞子句較為冗長或內含其他子句時，傾向於與例(2)相同之右分枝結構。至於語用性方面，例(1)之左分枝結構慣用於組織整體言談，用於點出談話內容之主軸，並呈現後續資訊之背景知識，而例(2)之右分枝結構則做為言談中局部補充訊息之用（Diessel, 2005;

Verstrete, 2004）。中文的副詞子句同樣有其語法象似性，亦即，無論在口語或書面語中，含有條件與時間關係的副詞子句幾乎都是左分枝結構，而含有因果關係的副詞子句在口語表達時慣用右分枝結構，但在書面表達時，兩種分枝結構的情形各半（Wang, 1999, 2002, 2006）。雖然中英文的語法象似性不大相同，但值得注意的是，在語用方面的原則是一致的。

如此中文與英文的對比分析（Contrastive Analysis）一方面能幫助英語教師預測學習者可能遭遇的困難，另一方面能豐富英語教學的內容，在相關文法教學增加慣用分枝結構與語用功能的說明，甚至運用至英文寫作課程，使學生不僅在英語使用上更貼近實際情況，更能運用兩個不同語用功能的分枝結構，編排、撰寫出流暢的文章。有關如何運用至英文寫作，於下一節詳細說明。

（三）篇章結構的知識能強化英文寫作教學

文章的撰寫想要行雲流水，語句的安排相當重要。以敘事文為例，在景象安排上，較為顯著或重要的資訊應當利用各種語言技巧設計為前景，比如可使用主句、現在式、完成式、主動語態等，

4. 依據 Huang (1982) 的研究，中文是混合性分枝結構，當一個詞組不屬名詞時，該詞組須為右分枝結構，例如：句子的謂語屬於動詞詞組（VP），因此，中文的謂語係屬右分枝結構，亦即賓語名詞子句（CC）需位在動詞後，形成如同（i）的句子。然而，其他情況下，皆屬左分枝結構，例如：形容詞子句（RC）所形容的名詞詞組（NP），應屬左分枝結構，亦即形容詞子句不須位在名詞前，形成如同（ii）的句子。

(i) 小明 [VP 看見 [CC 飛機在天上飛]]

(ii) [NP [RC 戴著帽子的] 男孩在吃冰淇淋

純時間關係之副詞子句係指該時間副詞不帶有條件、目的、結果等其他語意。

而已述的或較為不重要的內容便設計為背景，以從屬子句、過去式、未完成式、被動語態等來表達（Chan, 1998）。前景與背景的安排能帶領讀者順著文脈的主題，有系統地、有連貫性地了解內容。雖說上一節所提的副詞子句無論左分枝或右分枝似乎皆為表達背景資訊所用，但在篇章結構裡扮演的角色仍有差別。Givón（1987）指出，左分枝副詞子句具有承先啓後的功能，倚賴前方文脈較為廣大、抽象的主題，以語意關係連結後方主句的內容，時常出現在文脈中主題中斷處；右分枝副詞子句則倚賴前方主句較為具體的內容，不太可能做為主題定位之用，時常出現在各主題之中。換句話說，左分枝副詞子句的結構格局大，用於建立後方主句及其他句子的文脈架構，而副詞子句內部之主詞則與前方文脈有關。例（6）中，副詞子句內主詞 he 指的則是前文所提之 Mohayed，子句內容延續前方文脈的主題「going out into the hills to ride the bike」，說明主角已經騎上腳踏車，並延伸出新的資訊於主句中，順勢讓主句成為前景的內容。

(6) Mohayed has always been a biking enthusiast. He loves to ride his bright red mountain bike in the hills outside of our town to get his daily workout. One day during a rainstorm, he went out into the hills to ride his bike. The trails are very muddy and dangerous when it rains, but he did not let that stop him. While he was riding down

the steepest hill on the trail, he lost control of his bike. The bike skidded in the mud, and he flipped over the handlebars... (Source: "A Little Bit of Rest" in Great Essays, Heinle, Cengage learning, 2010)

另一方面，右分枝副詞子句的結構格局小，其內容之詮釋必須倚靠前方主句之內容。例（7）中，副詞子句所提之內容在文脈承接上意義不大，因前方文脈已說明講述者雖想搭電梯卻苦無空位，而依據常識判斷，讀者很容易知道無論後續情況為何，電梯門總會關上。在此情況下，先撰寫主句以描述感受，再使用副詞子句提及可預見之後續情況，做為補充說明該感受的原因，自然較為恰當。相反地，若先撰寫副詞子句，會顯得多餘，也不順暢。

(7) I dragged my enormous suitcase behind me and followed the group. We finally got to the elevators. Oh, no!! They all fit in it, but there was not enough room for me. I watched in despair as the elevator doors closed. I had no idea what to do next... (Source: "Frustration at the Airport" in Great Essays, Heinle, Cengage learning, 2010)

文章中前景與背景的設計以及副詞子句左右分枝的運用，就像是導演掌鏡一般。若鏡頭忽遠忽近，鏡頭與鏡頭間沒有連貫性（coherence），整個故事便支離破碎，觀眾亦容易頭昏眼花，摸不著頭緒。相同地，若編劇沒有將故事的前因

後果交代清楚，或是贅述眾所周知的知識（common knowledge），觀眾也不容易理解故事情節。日常生活中許多的謎語就是操作內容的連貫性以及聆聽者／讀者與說話者／作者之間共同知識的差異而創造趣味。

要將文章中所有的資訊以符合邏輯的方式呈現，有許多方法，例如：新舊資訊的運用（information status）、不同句構的整合（syntactic position）、代名詞的語意連結（pronoun referent）、時態的操作（tense & aspect）、概念的溝通（intention of communicating ideas）、文體結構的分析（macrostructure）、資訊分佈的邏輯（information distribution）、語句間語意的凝聚（cohesion）、以及連接詞的使用（metadiscourse）。礙於篇幅的關係，本文僅以新舊資訊的運用說明篇章結構的研究如何應用至英文作文教學。

一般來說，文章中已提及之舊資訊應放置於句首（主詞）的位置，而尚未介紹的新資訊應擺在句子的謂語中（Brown & Yule, 1983）。而原先在謂語的新資訊，到了下一個句子便成了舊資訊，因此成爲下一個句子的主詞，用以帶出另一個更新的資訊。如此的組織模式與積木堆疊相似，總是把新的積木堆疊在既有的積木之上。McCarthy (1991) 給了一個很清楚的例子：

(8) Dear Joan,

I'm sitting here at my desk writing to you. A big lawn surrounded by trees is outside my window and a flower bed is in the middle of the lawn. It was full of daffodils and tulips in the spring. You'd love it here. You must come and stay sometime; we've got plenty of room.

Love, Sally

(McCarthy, 1991: 53 (2.45))

在第一句交代了作者在書桌前寫信的場景後，立即在第二句的開頭提及草地，如此會造成文脈的斷層，讓讀者不容易理解寫信與草地之間有何連結。同樣地，第二句在提及窗外後，立即談到花圃，也讓讀者不容易建構花圃與窗外的關係。原因是，草地之於寫信的場景係屬新資訊，而窗外之於花圃亦是如此。將一連串的新資訊一股腦兒地丟給讀者，對於讀者而言僅是無法組織的破碎片段。假使能把新舊資訊適當排列，結果將大不相同：

(9) Dear Joan,

I'm sitting here at my desk writing to you. Outside my window is a big lawn surrounded by trees, and in the middle of the lawn is a flower bed. It was full of daffodils and tulips in the spring. You'd love it here. You must come and stay sometime; we've got plenty of room.

Love, Sally

(McCarthy, 1991: 54 (2.46))

例(9)中，在第一句交代了作者在書桌前寫信的場景後，讀者應已建構作者在一空間寫信的畫面，或許有門、有窗，因此，第二句以窗外做舊資訊開頭便相當容易理解。在謂語中帶出草地這個新資訊後，再提下一個句子時，草地立即形成舊資訊，可再引進另一個新的畫面進入讀者腦海。

當然，若整篇文章皆以此模式撰寫，容易讓讀者感覺主題不斷變化，像是走馬看花，繞得頭暈眼花。另一種撰寫方式，則是圍繞著單一主題（相同主詞）論述，優點是較容易閱讀，也能帶出較深入的內容，但缺點是因結構單調，沒有變化，而顯得無趣。因此，新舊資訊的運用必須以不同結構模式呈現，才能使文章富有活力。（引自 McCarthy, 1991）

（四）認知語言學的知識能協助改善語言教學

近年來許多學者特別注意認知語言學理論在外語教學的作用，尤其在原型理論（Prototype Theory）的應用以及隱喻概念（metaphor）如何將抽象事物具體化的相關討論相當值得英語教師參考、運用。以下便從認知語言學如何幫助英語教材的選擇以及如何影響英語詞彙與英語動詞時式的教學兩方面各別舉例說明。

1. 文章易讀性與教材選擇

坊間用於英語聽說讀寫之訓練的教材相當豐富，每一系列教材也都做了分級的設計，甚至列表說明各級數與英語檢定程度的相關性。教師在教材選擇上不太可

能面臨資源匱乏的問題，反而煩惱的是，該怎麼選擇。現今台灣許多大學要求學生必須符合某些英語檢定的級數才可畢業。而畢業門檻的設置必須要有配套措施，所以，整體英語課程的規劃以及補救課程的設計就顯得相對重要。部分大學為確保學生學習成效，不僅規劃英語聽說讀寫課程必須統一採用坊間的某一系列英語教材（針對不同英語程度的學生給予不同級數教材的教學）或是統一採用相同級數但不同系列之英語教材（英語程度相同之任課班級的教師可依個人需求選擇不同系列但級數相當之教材）或是統一採用相同級數且相同系列之英語教材（不同英語程度的班級使用不同系列但符合該班程度之統一教材），還會施以英語檢定的測驗，以證明課程規劃、教材選用與教師教學的確達到協助學生學習英語的效果。

然而，以上課程設計恐怕有些隱憂。第一，各教材的難易度分級是否恰當，仍有待審視。以某大學為例，該校英語系曾於四年間採用某系列不同級數之英語教材於不同年級的聽說讀寫課程，期間，學生與教師皆反映某一級教材與前一級教材的難易度相差過大，以致原定一學期上滿至少八個章節的進度改成一學年才能完成。第二，各教材的分級與英語檢定的相關性是否可信，同樣值得再檢視。尤其當英語檢定測驗為課程要求，且規劃之檢定為已分級之檢定（如：全民英檢）時，教材的難易度與課堂要求必須達到的檢定級數之間的關聯性更應明確定義。

認知語言學結合計算機語言學的相關研究對於英文閱讀課程之教材與英語檢定級數的制定提供了一些參考的資訊。Lin et al. (2009) 利用認知語言學中 Rosch et al. (1976) 提出的原型理論搭配 Princeton University 開發之 WordNet 詞彙網路而研發出一套計算文章閱讀難易度的公式。原型理論是認知科學中分級歸類的一種模式。在這模式中，同一類型裡，有些項目是核心成員，而其他項目則與核心項目有語意特質之連繫。所謂原型就是指核心成員，也是當我們想到某個類型時，第一個想到的項目，或是在同屬某個類型的眾多項目中，最快被指出、最具代表的項目。例如：在果類這一類型中，橘子就比核果更為容易被選出，因此，橘子是果類中較顯著的例子，也就是原型 (Rosch, 1975)。就整個詞彙系統而言，原型詞彙大多屬於基層詞 (basic level categories) (Brown, 1958, 1965; Rosch, 1975, 1977, 1978; Ungerer & Schmid, 2006)，其上下層級則有上層詞 (superordinate categories) 與下層詞 (subordinate categories)，例如：從 WordNet 查詢可知，orange 的上層詞是 citrus，而下層詞有 temple orange、bitter orange、Seville orange、sour orange 以及 sweet orange。就語言發展而言，兒童習得基層詞早於其上層或下層詞，因此，Lin et al. (2009) 便假定在文章理解方面，讀者較易取得由基層詞所傳達的概念，並認為含有較多基層詞的文章較容易理解。該研究以台灣及美國中學不同

級數的英語教材為佐證，證明了其易讀性檢核法是可行的。

以往在文章的易讀性研究上，不乏從詞彙的長度、句法的複雜度、語意的明確度來檢視的做法 (詳見 Lin et al., 2009)，但從認知的角度做判斷的研究是近幾年才出現。這些用於鑑定語言理解難易度的方法能提供重要的參考，讓英語教師除了隨著各系列英語用書自訂的級數選用教材外，能有更科學的方法，針對英語檢定級數的需求，做出更完整、更全面的課程規劃。

2. 隱喻法與英語教學

認知語言學中隱喻的概念常見於現今英語教學用於詞彙學習之教材設計上。隱喻係將兩個看似無關的項目連結，一個是來源項目 (source)，通常是較為具體或是較為常見的事物，另一個是目標項目 (target)，是較為抽象或較為罕見的事物。連結的方式則是把來源項目的特質套用於目標項目上，再藉由目標項目與文脈之間的語意衝突或張力，藉以達到隱喻的效果 (Black, 1962, 1993; Richards, 1936)。身體的各部位就常被當作來源項目，用於隱喻擴展 (Ungerer & Schmid, 2006)，例如：head 的語意原本是指人體的頭部，但當我們稱呼桌子的重要位置時，便利用人體頭部重要、上端、前端的概念說明，而可以 the head of a table 指涉主位。

過去許多英語教師承襲自己學習過程中被指導的教學方式，對於介系詞的

教學，常簡單帶過而不加以說明，因此，學生只能靠著多讀文章或記誦方式將用法熟記於腦海。隱喻的使用或許能夠提供一些解決之道。舉例來說，希臘羅馬神話故事裡 Narcissus 與 Echo 的對話中一句「I would give you power over me」讓人感受 Echo 願意受對方擺佈、委曲求全的心境。但，為什麼是 over 呢？在人類的認知中，有一條隱喻的概念「CONTROL IS UP」。在上位者代表的是擁有權力、掌控全局、甚至心境上較為輕鬆的人；相反地，在下位者代表的是沒有權力、不清楚整體狀況、甚至心境上較為緊張的人。基於此概念，英文中有許多類似的用法，如例(10)-(13)。

(10) He is still not over his divorce. 他還沒走出離婚的傷痛。

(11) He tried hard to keep on top of everything. 他努力試圖掌控所有的事。

(12) Everything is under control. 一切都在掌控中。

(13) It is beyond me. 那超出我的能力範圍。

這些隱喻用法看似已成慣例 (conventionalized)，甚至已經詞彙化 (lexicalized)，以致於辭典已把相關語意納入，然而，事實上它們的存在仍起因於我們認知中隱喻的概念，只是可能過於活躍或強大，而讓我們無意識地、毫不費力地使用 (Lakoff & Turner, 1989)。此說法可由中文與英文共有的隱喻證明之。例如：the head of the department 在中文也

可說是「這個單位的『頭』」，the root of the problem 在中文也可說是「問題的『根源』」，以及 the path to extinction 在中文也可說是「滅絕之『路』」，顯見人類的認知有許多相似之處。但，在教學上，教師應點出此語言現象，使得英語學習者能意識到語言的學習不應當是死記詞彙的衆多語意，而是能以理解方式學習。

隱喻不僅可將抽象事物具體化，亦能透過語言的表達與規則，呈現該語言所屬民族的認知方式及文化特色。如同上述 head 與 over，英語的時式也把空間做為來源項目，用以隱喻抽象的時間。例(14)中，behind 雖原本用以表達空間「在…的背後」之意，但在此句中，透過隱喻映射 (metaphoric mapping)，將空間套用至時間框架上，代表事情已經「過去」。同樣的隱喻也可從例(15)觀察到，原本用以表達「在…的前面」的 in front of 也被隱喻做為時間框架中「未來」的意思。也就是說，在英文裡，有關時間的隱喻有個規則：我們未來會遇見的事情是在我們面前，我們現在所面臨的就在我們所在處，而我們過去所經歷的事則在我們背後 (Lakoff & Johnson, 1999)。

(14) It's all behind us now.

(15) Here is our future in front of us.

那麼，這樣的隱喻如何應用在英語時式的教學呢？以未來式為例，文法教材對於 will 和 be going to 僅說明兩者皆是未來式必須使用的詞彙，頂多在表達個人意願或客觀事件 (will)、與未來計畫

(be going to) 兩個功能間再做區分，而英語學習者也只能謹記此規則，卻不知其原因。go 這個詞原本就含有空間移動的意思，如例(16)。當此空間移動做為來源項目而映射至時間框架時，未來一定會發生的事件就像是在說話者面前的一個目的地一樣，是他一定要前往(go)的地方(Sweetser, 1988; Tyler & Evans, 2001)。由於認知上已經有條通往該目的地的道路，因此這個事件是顯而易見的，而說話者也正移動前往中(Littlemore & Low, 2006)，如例(17)。反觀 will 這個詞，因為不含移動的意思，且原本就有「意志、意願、決心、意圖」的意義，所以用以表達個人的意願或陳述客觀的事件。

(16) She is going to the gym.

(17) She is going to wash her car.

教師於教學時如能說明文法的由來，協助學習者理解原因，定能提升學習成效。此外，教師若擁有語言學相關知識，更能說明許多看似不合文法教材所述規則卻是實際存在的句子，例如(18)與(19)。

(18) If John eats any more of that fish, he dies. (李櫻, 1996: 51 (39b))

(19) Last week I'm in the sitting-room with the wife, when this chap next door staggers past and in a drunken fit throws a brick through our window. (Cao, 2012)

現在式不僅僅用於表達現在發生的事，或是用於表示永恆的真理與習慣，也能用於標記未來或過去所發生的事件(李

櫻, 1996; Cao, 2012; Leech, 1978)。以現在式標記未來或過去所發生的事起因於「現在」代表著「真實」的這個含意。英語為母語的兒童在學習英語的過程中最早習得的時式是現在式，因為眼前看得見的事物對於兒童來說是最真實也因此最容易連結至語言或概念。而現在式代表著事物的確存在的概念套用至未來或過去發生的事時，便形成特殊的用法。簡單地說，現在式用以標記未來的事物時，表示說話者認為未來的事發生的可能性極高，就如同現在在眼前發生一樣的真實，如例(18)，帶有威脅的語氣(李櫻, 1996)。在標記過去的事物時，則表示說話者對於過去發生的事難以忘懷，事件的衝擊延續至今，就如同現在還在經歷一般，如例(19)。相關特殊用法自然還有其他細節，因篇幅有限，本文便不在此贅述。

有關認知理論如何應用於英語教學的研究不在少數，國內英語教學的研討會偶爾也能見到以認知理論為基礎的教學研究，英語教師可自行尋找資料閱讀，或許能幫助自己解決教學上多年的疑問。

三、結論

本文從英語母音的發音差異以及各語音在不同環境下的變化說明英語語音知識如何能應用於發音訓練，以副詞子句左右分枝結構在標點符號上和語用上的差別點出語言學知識如何解釋英文文法與實際語用情形，利用前景背景的特

質與新舊訊息的差異介紹篇章結構的知識如何能強化英文寫作教學，更以教材分級的適當性與民族認知特色解釋認知語言學的知識如何能協助改善語言教學。其目的在於強調教師應試圖使英語學習者透過理解語言特質的方式學習外，更可協助學習者從語言現象的根源了解該語言的文化特色。

事實上，英語教材中常見詞彙結構的練習，亦即字首（prefix）與字尾（suffix）如何與字根（root）結合而影響詞義或詞性，便是語言學的應用。部分教材也納入句法學的概念，用以教導英語學習者如何透過句子的結構判斷克漏字填空練習中所缺少的單詞為何。顯見語言的科學研究

之於英語教學應是息息相關而不可排除、忽視的。

多年來英語教師爲了精進英語教學方法，舉辦或參與研討會以及組成教師專業成長社群，透過教學經驗與研究成果的交流，不斷創新教學方法與修正課程規劃，期能提升學生學習成效，達到師生無論在語言教學或學習方面皆充滿成就感的局面。倘若能在研討交流中，融入不同語言領域之專業知識，從各方專業人才的角度切入語言教學的議題，勢能開啓廣闊的視野，進而有能力在較大格局下思考如何能更適切地改進教學，爲英語學習者帶來更多實質的學習效益。

參考文獻

- 李櫻（1996）。〈從語用學的觀點透視英語時式的用法〉，《英語教學》，第21卷，第二期，頁39-53。
- 陳麗美、鄭文琦、莊嫻婷（2005）。〈英語母音發音錯誤類型語音及聲學分析〉，《中華民國音響學會第十八屆學術研討會論文集》，37-44頁。臺灣·台北：台北科技大學。
- 黃自來（2004）。《應用語言學與英語教學》。臺灣·台北：文鶴。
- 董忠司（2001）。《台灣語語音入門》。臺灣·台北：遠流。
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. In R. Hayes (Ed.), *Cognition and language development* (pp. 279-362). NY: Wiley & Sons, Inc.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____. (1993). *More about metaphor*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 19-41). New York: Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: CUP.
- Brown, R. (1958). How shall a thing be called? *Psychological Review*, 65, 14-21.
- _____. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
- Cao, L.-Y. (2012). *A tentative study of the English tense from a metaphorical perspective*. *International Journal of English Linguistics*, 2 (5), 25-39.
- Chan, Y.-C. (1998). *Background and Foreground Structures in EFL English Written Narratives: A Case Study in Senior High School*. Ph.D. Dissertation. National Taiwan Normal University.

- Chen, M.-L. (1999). *Interlanguage Phonology of EFL Students*. Unpublished MA thesis, National Kaohsiung Normal University.
- Diessel, H. (2005). Competing motivations for the ordering of main and adverbial clauses. *Linguistics*, 43 (3), 449-470.
- _____. (2008). Iconicity of sequence: A corpus-based analysis of the positioning of temporal adverbial clauses in English. *Cognitive Linguistics*, 19 (3), 465-470.
- Dryer, M. S. (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language*, 68, 81-138.
- Flege, J. E. (1986). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. In A. James, & J. Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp. 9-40). Dordrecht: Foris.
- _____. (1987). The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, J. E., & Hillenbrand, J. (1984). Limits of phonetic accuracy in foreign language production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 76 (3), 708-721.
- Frazier, L. & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, 6, 291-325.
- Givón, T. (1987). Beyond Foreground and Background. In R. Tomlin (Ed.), *Coherence and Grounding in Discourse* (pp. 175-188). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. UK: Basil Blackwell.
- Huang, C.-T. J. (1982). *Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar*. Doctoral Dissertation, MIT.
- Lai, Y.-H. (2010). *English vowel discrimination and assimilation by Chinese-Speaking Learners of English*. *Concentric: Studies in Linguistics*, 36 (2), 157-182.
- Laoff, G. & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. N.Y.: Basic Books.
- Leech, G. N. (1987). *Meaning and the English Verb*. UK: Longman.
- Lin, S.-Y., Su, C.-C., Lai, Y.-D., Yang, L.-C., & Hsieh, S.-K. (2009). *Assessing text readability hierarchical lexical relations retrieved from WordNet*. *International Journal of Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 14 (1), 45-84.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability*. *Applied Linguistics*, 27 (2), 268-294.
- Liu, C., Jin, S.-H., & Chen, C.-T. (2013). *Duration of American English vowels by native and non-native speakers: Acoustic analyses and perceptual effects*. *Language and Speech*, online first version of record.
- Luo, C.-L. (2002). *Production and Perception of Similar and New Vowels by Mandarin Speakers: An Experimental Study of English High Vowels*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan

Normal University.

- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2004). *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar*. USA: Blackwell.
- Richards, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 193-233.
- _____. (1977). Human categorization. In N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (pp. 1-49). London: Academic Press.
- _____. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Sweetser, E. E. (1988). Grammaticalization and Semantic Bleaching. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14, 389-405.
- Teng, H.-Y. (2002). *Chinese Students' Performance in the Pronunciation of English Tense and Lax Vowels*. Unpublished MA thesis, National Taiwan Normal University.
- Tyler, A., & Evans, V. (2001). The relation between experience, conceptual structure and meaning: non-temporal uses of tense and teaching. In M. Putz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* (pp. 63-108). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ungerer, F., & Schmid, H.-J. (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. UK: Longman.
- Verstaete, J.-C. (2004). Initial and final position for adverbial clauses in English: the constructional basis of the discursive and syntactic differences. *Linguistics*, 42 (4), 819-853.
- Wang, Y.-F. (1999). The information Sequences of Adverbial Clauses in Mandarin Chinese Conversation. *Journal of Chinese Linguistics*, 27 (2), 45-89.
- _____. (2002). The preferred information sequences of adverbial linking in Mandarin Chinese discourse. *Text*, 22 (1), 141-172.
- _____. (2006). The information structure of adverbial clauses in Chinese discourse. *Taiwan Journal of Linguistics*, 4 (1), 49-88.

