

第五章 結果與分析

在第四章裡，我描述了 10 位受試者處理「就」的過程，在這一章中，要統整這 10 位受試者的過程，從閱讀策略、學習意識假設、翻譯、「就」的核心意義、「就」的建議功能的 5 個方面探討日籍學習者「就」的習得。

第一節 閱讀策略的使用分析

在這一節裡要分析一般性策略與局部性策略的使用比率、一般性策略使用情況以及局部性策略使用情況，並探討本實驗閱讀方式對學習虛詞是否有效。

一、一般性策略與局部性策略的使用比率

實驗結果顯示，10 位受試者之中有 9 位受試者(J1、J2、J3、J4、J5、J6、J7、J9 與 J10)，他們的局部性策略使用佔相當高的比率，這表示這些受試者在實驗閱讀過程中較著重於語言成分¹，而不是著重於文章內容的理解。只有 1 位受試者(J8)，一般性策略的使用比率比局部性策略的使用高。實驗後受試者的訪談中，也能看出他們較著重於語言成分的傾向，在訪談中 9 位受試者都說因為在日翻中階段已經知道內容，看原文時不需要再看內容，所以較著重於詞彙的用法，以及對照原文與自己的翻譯²。

本實驗閱讀中，因為是此「日翻中→看原文」的順序進行實驗，因此受試者先知道內容，在看原文階段時較能將注意力集中於語言，換句話說，受試者已知道文章內容時，較容易注意到語言成分。Vanpatten (1990) 主張，輸入階段學習者對內容的理解與對語言形式的注意力是不太能同時成立的，只有輸入內容較容易理解時，學習者才能注意到語言形式，並且此注意力會引發下一個語言處理過程，本實驗使用的以「日中翻譯→看原文」的方式，先讓受試者知道內容，然後再讓他們注意到語言形式，可以減少受試者對文章內容理解的負擔，較能將注意力放在語言成分上，這也許能導致下一個語言處理過程。

二、一般性策略使用分析

本研究實驗閱讀中，受試者所使用的閱讀一般性策略共有 5 類：「使用一般知識與聯想」、「評論行為或過程」、「針對文本訊息而提問」、「理解監控」與「解

¹ 「語言成分」包括詞彙形式和意義，如：在本實驗中受試者注意到閱讀文本中的「特殊」這一詞，並與自己的翻譯中所使用的「特徵」進行對比分析，此時受試者著重的就是「特殊」這個語言成份。

² 受試者的語料請參照附錄(5)：受試者閱讀策略使用訪談

釋文本」。9位受試者使用這些策略的比率相當低，不超過百分之二十，其中有4位受試者都沒有使用一般性策略，這表示他們的注意力完全集中在閱讀文本中的語言成分上，而這些一般性策略使用較集中在受試者J8，他共使用了14筆，佔他使用策略總數的52%，表示他較著重於文章內容與自己經驗的連結。

三、局部性策略使用分析

本實驗中，受試者所使用的「局部性策略」共有7類：針對詞彙意義提出問題、針對子句或句子提出問題、解決詞彙問題、改述、覆述、加重音以及使用一般知識與聯想，其中受試者最常使用的策略是「針對詞彙意義提出問題」，就7位受試者而言，此策略佔策略使用總數的50%以上，9位受試者此策略使用佔一般性策略使用總數的50%以上。這類策略發生在反射模式與擴大模式兩種模式之下，此策略發生於反射模式之下時，他們所連接的經驗都是本研究閱讀材料的日文版翻成中文的經驗（日翻中），就7位受試者而言，其比率佔60%以上，換句話說，受試者在閱讀過程中不斷地對照原文跟自己的翻譯。就其他6種策略而言，10位受試者的使用比率在一般性策略使用中平均不到20%，但從中也能找出受試者不斷地對照原文與自己翻譯的情況。「針對子句或句子提出問題」這一策略，發生於反射模式與擴大模式之下，使用此策略的8位受試者中，6位在反射模式之下發生的比率為一半以上，這些策略都是他們對照原文與自己的翻譯。又如：「解決詞彙問題」這一策略中，只有3位受試者使用，其中1位受試者以日翻中時所看過的日語翻譯解決詞彙問題。除了這位受試者之外，其他受試者在訪談中，對「碰到不懂的詞彙時如何處理？」的問題，回答說：試著想起日語翻譯，如此就解決了。

(J2_HR_3) もともとなんだったかなと日本語訳を思い出して、だいたい分かった。

J3提到雖然有些詞彙不懂，但因為已經看過日文版，因此就知道該詞彙的意思，只是有些詞彙，他不知道如何念。

(J3_HR_3) 分からない単語はあったけど、もう日本語訳を読んでいたから、どういう意味か分かったし、ああこういう風に表現するんだなと分かった。ただ、読み方がどう読むか気になっただけ。

J8說如果碰到不懂的詞彙，看漢字就大概知道該意思，並且已經

看過日文版，因此就理解意思。但有些詞彙不知道如何念。

(J8_HR_3) 漢字をみてだいたいわかるし、それに最初に日本語訳をみているので、すぐ分かる。発音がわからないのはあった。

J10 在看原文的過程中有兩個不懂意思的詞彙，一為「搪塞」，碰到它時，這位受試者想起日文版，猜意思；一為「雕琢」，但是猜不出來，所以最後不理它。

(J10_HR_3) 日本語でたしか、「あってくれない」っていう意味を思い出して、「ひきこもってる」というような意味なのかと思った。これは前後からは判断できない。雕琢は全く分からなかった。ここまで処理できないので、丸付けて無視した。

這些受試者雖然他們的有聲思考語料中無法看出他們如何解決不懂的詞彙，但從以上的訪談內容中能看出，他們以「參考日語翻譯」的方式處理不懂的詞彙，也就是，受試者在閱讀過程中不斷地將原文與日翻中的經驗連結。

以上為受試者使用一般性策略之情況顯示，本實驗閱讀設計「翻譯→看原文」的過程給學習者對比的對象（受試者本身的翻譯），並能減少受試者理解內容的負擔，這些因素能夠讓受試者集中注意力在語言成分上，同時對該語言成分加以對比分析。

還有另外一點是值得注意的，一般性策略中的「加重音」策略，只有一半的受試者使用此策略，而且使用率不高，在一般性策略使用中佔的比率不到 10%，但受試者加重音的部分都在本實驗目的語形式「就」上，筆者認為此現象顯示受試者有「要注意『就』」這個目的之後，試著從很多輸入訊息中將「就」突顯出來，換句話說，本實驗給受試者的意圖讓他們意識到目的語形式「就」。訪談結果顯示，對受試者而言，「就」是一個沒有意義的語言成分，甚至可有可無，但有 5 位受試者卻將重音放在「就」上，告訴我們在閱讀中為了讓學習者注意到語言形式，閱讀的意圖相當重要。

四、與前人研究的比較

本實驗結果所得到的受試者閱讀策略使用情況有兩個特點，第一，受試者所使用的一般性策略與局部性策略的比率上，佔相當高的比率的是局部性策略，也就是本實驗受試者較著重特定語言成分，而沒有著重文章整體的內容，這一點與前人的研究不相同之處，如第三章所探討 Block (1986) 與杜雯華 (2000) 的閱

讀測驗顯示中文閱讀理解能力接近自動化程度的學習者傾向於使用一般性策略，也就是較忽略如詞彙意義、用法等與特定語言成分相關的訊息，而著重文章整體內容的理解。相反的，還沒達到自動化程度的學習者傾向於使用局部性策略，而較忽略文章內容整體的理解。基於這兩位學者的實驗結果，本實驗的受試者的閱讀表現屬於還沒達到自動化程度的初級學生，但他們並不是初級學習者，可以說他們的閱讀理解能力已達到自動化程度，因為他們在台灣的大學或研究所以中文授課，並且在訪談中他們說平常進行中文閱讀時，較忽略每個詞彙的用法、文法等，而較著重文章整體內容的理解，從這些因素來看，可以說他們的閱讀能力是相當好的，已達到自動化的程度。那麼，為何本實驗受試者的表現與Block和杜雯華的實驗結果不一致？其原因在於，如受試者訪談結果所顯示，他們在日翻中階段已知道內容，因此不需要再去理解內容，因此較能著重特定語言成分。第二，受試者所使用的局部性策略中，使用率最高的是「針對詞彙意義提出問題」，幾乎發生於反射模式之下，並且受試者常連結到日翻中經驗。此結果與Block的實驗結果不一致，他的研究結果顯示閱讀理解能力較不佳的學習者傾向於閱讀材料部份內容連到自己的經驗。如上所說，本實驗受試者具有相當高的閱讀理解能力，但他們常連到自己的經驗，這是與Block的結果相反的，其原因在於他們先進行日翻中，再看中文原文，中文原文就是翻譯的答案，因此他們有兩種能對比的閱讀材料，並且其中一種材料是由受試者寫的，這能引起他們「想要知道自己的翻譯與原文翻譯的異同之處」的動機，結果受試者較著重閱讀材料中的詞彙，並且常連結到他們日翻中的經驗。除此之外，Block與杜雯華的閱讀研究中都沒有給受試者明確的意圖，因此受試者沒有任何閱讀意圖之下進行閱讀，但本實驗給受試者很明確的意圖，因此受試者在有明確的閱讀意圖之下進行閱讀，這也是本實驗結果與Block與杜雯華的實驗結果之間產生落差的原因之一。

總之，本實驗受試者因為閱讀能力已達到自動化程度，因此平常在進行閱讀中較忽略詞彙意義、文法等局部性的訊息，而著重文章整體內容的理解，但給受試者較明確的閱讀意圖，並且透過「日翻中→看原文」的實驗歷程，能減少理解內容的負擔，並且在有明確的閱讀意圖之下，將他們的注意力集中在較局部性的訊息上。

第二節 意識學習假設與虛詞「就」的學習

一、意圖、注意力與意識到目的語在學習「就」上的作用

如第二章所探討，Schmidt (1990) 提出的「意識學習假設」的主要論點是學習者意識到特定輸入訊息才能觸發習得該輸入訊息歷程的起點，也就是若沒有意識到該學習的語言現象，不可能針對該語言現象進行對比分析，若沒有進行對比分析不可能促進習得。在這裡從意識學習假設的角度，分析本研究受試者處理「就」的過程。

關於意圖，由於本研究設計，我們給受試者一個明確的意圖，就是「進行閱讀時要注意『就』」，本研究的受試者有明確的意圖，因此本研究的前提為「受試者的學習是有意圖的，其意圖就是要注意『就』」。基於此前提，從意識學習假設的角度探討受試者在看原文、看他們自己的翻譯、對比原文與自己的翻譯以及訪談過程中受試者的意圖是否起學習作用，如果是，那麼如何起何種學習作用。

首先我們由日翻中理解受試者如何掌握「就」的形式與功能。

(一) 日翻中：

日中翻譯中，10 位受試者中只有 1 位受試者(J8)出現所有的「就」，且位置與原文的一致，受試者 J3 使用了 4 個與原文相同位置的「就」，受試者 J5 用了一次與原文相同的「就」，除了這 3 位受試者之外，其他受試者不是沒有使用「就」，就是使用的地方與原文的不相同，我們將受試者使用「就」的情況整理在表五-1：

表 五-1 受試者在日中翻譯中「就」的使用情況

受試者代號	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
「就」使用總數	1	2	4	0	4	4	3	7	1	0
跟原文一致的「就」	0	0	3	0	1	0	0	6	0	0
使用不正確「就」	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0
所使用「就」的分類	條件	條件	條件強調	0	條件時間	時間強調因果	時間條件強調	條件強調	0	0

部分受試者在翻譯中用其他形式表達與「就」相近的功能，如 J1、J2、J3、J4、J5、J6 與 J7 在原文「那你就～」的部分都出現「那～」或「那麼～」，已達到承接上文的功能，表示承認前面說的情況或前提，引出應用的結果或判斷(王還, 1998:285-286)，這些受試者使用這些語言成分，顯示他們都翻出上一句是下一句的「條件」之關係，受試者 J9 與 J10 除了「那」或「那麼」之外，還使用「這樣的話」，表示上一句為下一句的「條件」。從這些情況得知，這些受試者雖然沒有使用「就」的形式，但以「那」、「那麼」或「這樣的話」等語言成分，表示上一句是下一句的「條件」之關係。

根據受試者對本實驗目的語「就」的形式與功能的翻譯情況，可分為 2 種：

1. 「就」的功能與形式都掌握：受試者能以「就」表示上一句是下一句的條件之關係，屬於這一類的受試者有 J3、J5 與 J8。

但這 3 位受試者掌握「就」的形式與功能的程度不相同，受試者 J8 在訪談中說「要表達日語『若是如此』時一定用『那就』，這是習慣。」(J8_IJ_17)，這表示受試者對這類「就」在形式與功能上的掌握相當好。就受試者 J3 而言，在她的翻譯中，有時用「那你就～」的形式，也有時使用「那你～」的沒有「就」的形式，她在訪談中說「如果日文是『若是如此』或『那』，中文是『那』或『那就』」(J3_IJ_17)，因此對受試者 J3 而言，「就」不一定表示條件關係。受試者 J5 在翻譯中使用了 2 次這類「就」，但在訪談中她說自己也不知道為什麼使用「就」，只是覺得加「就」感覺上就會好一點，因此受試者 J5 雖然在使用這類「就」

的形式與功能可以連接，但較靠語感，而無法分析。

2. 掌握「就」的功能，但沒有與形式連結：受試者的翻譯表達出上一句是下一句的條件之關係，但不是使用「就」表示此條件關係，而使用如「可以」、「那」等別的語言成分。屬於這一類的受試者有 J1、J2、J4、J6、J7、J9 與 J10。但，這 7 位受試者的翻譯情況不盡相同，可再細分成 3 種情況：

(1) 在翻譯中其他部分出現這類「就」，但都沒有出現於原文中「就」所出現的語境中，屬於這一類的受試者有 J1、J2 與 J7，他們所使用的這類「就」的結構是：

(J1) 若想要表達昔ながら的戀慕心、那就用趙孟風頰的『……』。

受試者 J1 解釋她翻譯中為什麼使用「就」，她說如果有「若」就會使用「就」，常常將「若～就～」或「因為～就～」當作固定形式使用，其他部分沒有使用「就」是因為沒有出現「若」。她認為如果使用「可以」比使用「就」口氣會委婉一點。

「若」があるから、「若～就」という形で、使った。「因為～就」もよく使う。「じゃあ、こうしたほうがいいんじゃない」という意味だとも思ったから、「就」を使った。他のところで、思い浮かばなかったのは「若」がないからだと思う。「可以」を使うと「これを使ってもいいんじゃない」という「就」を使ったときの提案の感じよりも、控えめな感じになると思う。

(J2) “那麼強調她的特徵就好了。……”

受試者 J2 解釋為什麼使用「就」說如果加「～就好了」覺得在口語中會自然一點，所以加了，但覺得沒有也沒關係。他認為「～就好了」是一套形式。

で、那麼強調她的特徵就好了っていうのは、就好了はなくてもよかったんですけど、あったほうが口語で自然かなと思ったんでつけました。就だけっていうより、就好了がセットという感じがします。

(J7) 「那，強調他的特徵就好啊」

受試者 J7 解釋說：

これは単に位置がちがうだけで、就にかけている意味は同じ。なんとか就好了っていう口語的な言い方に惹かれている部分があるんで、いつもここ

につけるけど、まあそんな感じですね。

〔中文說明〕

原文「那你就強調她的特殊」中的「就」與他翻譯中的「就」所表達的意思是相同的，只是放的位置不相同而已，他還解釋為什麼他將這個「就」放在「就好了」這個位置中，說他喜歡較口語的說法。因此他認為「那你就強調她的特殊」中的「就」的位置不是那麼口語的說法，而「那，強調他的特徵就好啊」的「就」的位置比較是口語的說法。

這3位受試者雖然以「就」連結上一句與下一句，上一句表示「條件」，但從訪談中得知，他們無法分析此「就」的功能，而以「若～就～」、「～就好了」等固定語言形式來使用。

(2)在翻譯中沒有出現這類表「條件」的「就」，但出現表「強調」、「時間關係」等的「就」或其用法不正確，屬於這類受試者有 J6 與 J9。下面是受試者 J6 的日翻中，三句中的「就」分別表示「強調」、「時間關係」與「關聯(因果)」：

(J6)那時候我的感覺就很不開心。(強調)

(J6)你要不要跟她說我太愛你就快死掉，怎麼樣？(時間關係)

(J6)可是她寫了很美麗的信，就獲得了北京大學的美女吧(關聯:因果)

(J9)³ *不過，他就寫了一封非常美好(令人動心)的情書，把北京大學的小町成為他的女朋友了。

(3)在翻譯中完全沒有出現「就」，屬於這類受試者有 J4 與 J10。

以上，將10位受試者使用表「條件」關係的「就」在形式與功能上的掌握情況整理在表五-2：

³ 受試者 J9 在這一句中誤加「就」。

表 五-2 受試者對「就」在形式與功能上掌握情況

形式與功能之掌握	受試者代號	掌握情況
形式 + 功能	J8	日文「若是如此」(條件)=中文「那就」
	J3	日文「若是如此」(條件)=中文「那」或「那就」
	J5	不知道為何使用「就」(憑語感)
連結到其他語境	J1, J2, J7	在翻譯別的地方出現表「條件」的「就」
連結到其他功能	J6, J9	在翻譯中出現「就」, 但該「就」不是表「條件」
形式與功能尚未 連接	J4, J10	在翻譯中完全沒有出現「就」

在下面要探討 10 位受試者對表「條件」的「就」在形式以及功能上的掌握，在接下來的「看原文→看自己的翻譯→對比原文與自己的翻譯→訪談」的過程中，受到何種因素影響，會有何種變化。

(二)看原文：

如上所述，本研究的前提為「受試者的學習是有意圖的，其意圖就是要注意『就』」。那麼，意圖如何影響到受試者接下來對「就」的處理過程？在訪談中有 5 位受試者說「就」不會影響到文章內容的理解或「就」本身沒有意義，但受試者在訪談中反應，他們在閱讀過程中確認了「就」的存在或位置，這些語料都顯示受試者在閱讀過程中偵測「就」⁴，筆者認為這就是意圖的功能，受試者有意圖才會偵測「就」，從閱讀策略使用情況也得知此意圖的功能，有 5 位受試者使用一般性策略中的加重音策略，雖然使用率不到 10%，但該策略的使用都集中在目的語形式「就」上。這些現象都顯示，閱讀的意圖的確引發學習者對目的語形式的注意力。再加上，本實驗進行閱讀原文前，先讓受試者用紅筆將閱讀文本中所有的「就」圈起來，這也是「受試者下意識地尋找目的語形式『就』」的過程。如第二章所探討，Schmidt(1995)針對「學習者沒有意圖能否學習」這個問題，認為學習者沒有意圖還是可以學習，意圖僅是會引起下一個學習歷程「注意力」的動機，但並非是唯一的動機。本研究結果顯示學習意圖的確引起了下一個學習

⁴ 受試者實際的語料請參照附錄(2)：從訪談中能看出受試者偵測「就」的痕跡

歷程「注意力」，這一點完全符合 Schmidt 的假設。

除此之外，這些語料以及圈「就」的動作還顯示受試者對「就」的處理已進入到「覺識」三個層次中的「意識到該習得的語言現象」層次⁵，因為他們從很多的輸入訊息中，將注意力放在特定的語言成分「就」上。在看原文過程中，受試者對「就」的注意力，會讓他們意識到「就」，因此可以說受試者對目的語形式「就」的注意力的確引發他們意識到目的語形式，但如何意識到「就」，也就是如何從很多輸入訊息中將「就」區分出來，除了在「就」上畫圈之外，10 位受試者的方式不盡相同，如：

(1) 念出「就」或包括「就」的部份。

(2) 覆述「就」或包括「就」的部份，如：

(J1_0_27-1) 那你就強調…就

(3) 把重音放在「就」上。

(4) 念了「就」後，停頓了一下，然後再繼續念後面的語言成分。

(5) 以日語改述「就」或包括「就」的部份，如：

(J3_0_34-1) それなら、學南宋女詞人朱淑貞

受試者 J3 將原文「那你就學南宋女詞人朱淑貞」中「那你就」改成日語「それなら（若是如此）」。

(6) 針對「就」的出現或存在陳述，如：

(J8_0_17-1) 那你就強調她的特殊。ああ、ここで就が出てきましたね。

J8 先念原文之後，說這裡出現了「就」。

那麼，受試者意識到「就」是否引起接下來「就」的處理過程，也就是，受試者對「就」的處理是否進入到「理解過程」層次，在這裡判斷「已進入到有意識『理解過程』層次」的標準為受試者是否注意到原文與自己翻譯中「就」的差異、受試者是否對比分析「就」的功能，但不要求受試者完全理解「就」的功能。在有聲思考語料中，只能找到一筆相關語料：

⁵ 請參照第二章第三節：意識學習假設 (pp.30)

(J6_T_43) 這邊好像沒有用「就」

〔中文說明〕

這位受試者看了原文「那你就什麼都不寫」時，針對自己的翻譯說他這邊的翻譯中沒有使用「就」。

此語料顯示受試者 J6 針對「就」開始進行對比分析。除此之外，在這個階段都沒有出現其他相關語料。但，這筆資料能夠顯示意識到「就」的確引發受試者針對「就」開始對比分析，因為受試者 J6 在訪談中說：他平常都不注意文法，對中文語法從來沒有疑問。

(J6)あまり重点を置いて考えたことがない。文法に関して全く疑問をいだいてきませんでした。

但，J6 在本實驗中，看原文時針對「就」進行對比分析，因此可以說意識到「就」，的確引起受試者針對「就」開始對比分析。

在以上看原文階段的語料顯示，受試者對「就」注意力的確讓他們意識到「就」，但意識到「就」後，不一定開始針對「就」進行對比分析，在此階段只有 1 位受試者對「就」開始進行對比分析，這些現象符合 Schmidt (1995) 所提出的：學習者下意識地注意到該習得的語言現象才能促進習得，較集中的注意力是習得語言的必要條件，但並非是充分條件。

(三)看受試者自己的翻譯：

在此階段 10 位受試者中，除了在看原文階段開始針對「就」進行對比分析的受試者 J6 之外，其他 5 位受試者(J1、J2、J4、J9 與 J10)也針對「就」開始進行對比分析，這表示這些受試者已進入到覺識中的「理解過程」層次，但他們主要對比「原文有『就』，但自己的翻譯中沒有『就』」的部份，也就是「就」的形式對比。J1 在看翻譯過程中，針對 3 句說她的翻譯中都沒有使用「就」，

(J1_T_17) 那要跨⁶獎她的魅力 本當に「就」使われてないね。

她念了自己的翻譯「那要跨獎⁶她的魅力」說「我的翻譯中真的沒有使用『就』」，因為原文是「那你就強調他的特殊」，出現「就」。

⁶ 受試者 J1 將「誇獎」打成「跨獎」。

(J2)僕は「就」を使ってないんじゃないかな？っていう気がしてならなかったんですけど。「就」はないような。

J2 者針對自己的翻譯說「我是不是都沒有使用『就』？」。

(J4)就がないですね。本当に就どこにも使った記憶がないんですよ。そっか、那你就って言い方があったのか。

J4 說她的翻譯中沒有「就」，也沒有在翻譯中使用「就」的印象。她還說「原來有『那你就』這個說法」。

(J9) ええ、でも就がぜんぜんない、どうしよう？一個しかなかった。

J9 說她的翻譯中幾乎沒有「就」，只使用過一次。

受試者 J6 反應：

(J6_T_43)那你什麼都不用寫啊 那你就 那你就不用 那你就什麼都不寫 不寫 什麼都不寫 有點不一樣

J6 看了自己的翻譯「那你什麼都不用寫啊」之後，在此句子上加「就」再說「那你就 那你就不用」，因為相對應的原文句子是「那你就什麼都不寫」，句中出現「就」。

受試者 J10 雖然在他的有聲思考中都沒有出現針對「就」的陳述，但在看自己的翻譯時，在紙本上該放「就」的地方，就是原文中有「就」的地方都畫標誌，如：原文是「那你就強調她的特殊」，這位受試者的翻譯是「這樣的話，你可以稱讚她的特徵」時，他畫成「這樣的話，你 Δ 可以稱讚她的特徵」，「 Δ 」表示該放「就」。

這 6 位受試者的語料都顯示他們在此階段，針對「就」開始進行對比分析，就是進入到「理解過程」層次，但只限於「就」的形式對比，而還沒有語料能夠顯示他們連接「就」的形式與功能。另外，這 6 位受試者的表現相當一致，他們在日中翻譯階段，沒有出現「就」的形式，但翻出來「就」的功能，在看翻譯階段，他們都對「就」的形式開始進行對比分析。

除了這 6 位受試者，其他 4 位受試者(J3、J5、J7 與 J8)在此階段並沒有針對「就」做任何反應。這 4 位受試者中，有 3 位受試者(J3、J5 與 J8)表現相當一致，他

們在日中翻譯階段，已能連接表「條件」的「就」之形式與功能，因此也許不需要再去分析「就」。另外一位在看翻譯階段沒有反應的受試者 J7，他在「就」的形式與功能之掌握上，與這 3 位受試者不同，在他的翻譯中沒有出現「就」的形式，僅掌握「就」的功能，J7 在訪談中說說話的節奏會好的時候，才會加「就」，所以在閱讀過程中不會在意「就」的存在，也不需要在意：

(J7)就というのは僕の中では、言い回しであったほうがいいやすいっていう 575 みたいな感じで、あったほうがリズム的でいいからいえてるというのが強い。読んでても、あることが自然だし気にならないし、気にする必要もない。

基於這種理解導致 J7 都沒有針對「就」分析的情況。

從以上 10 位受試者對「就」的處理過程得知：

在此階段對「就」有所反應的 6 位受試者對「就」的處理過程顯示他們意識到「就」後，的確開始對「就」進行對比分析，因為受試者的翻譯中本來沒有「就」，但他們看自己的翻譯時，卻拿「就」來討論，但意識到「就」不一定引發受試者針對「就」開始進行對比分析，在此階段對「就」沒有反應的 4 位受試者中有 3 位受試者，在日中翻譯階段，已能連接表「條件」的「就」之形式與功能，由此可知，針對兩種對象進行對比分析時，若該兩種對比對象在形式上一致，較難進行對比分析。另外 1 位受試者，因為他認為不需要在意「就」，所以都沒有針對「就」進行對比分析，由此可知，受試者對「就」的理解也會影響到分析情況。我們將以上的情況整理在表五-5，「×」表示受試者對「就」的形式或功能都沒有進行對比分析，「✓」表示受試者對「就」的形式或功能開始進行對比分析：

表 五-3 受試者在不同階段對「就」的形式與結構之掌握

受試者代號	日中翻譯		看原文		看翻譯	
	形式與功能之掌握	掌握情況	理解過程			
			形式	功能	形式	功能
J8	符合原文的形式 + 功能	日文「若是如此」(條件)=中文「那就」	x	x	x	x
J3		日文「若是如此」(條件)=中文「那」或「那就」	x	x	x	x
J5		使用「就」，但無法說明原因	x	x	x	x
J1	不完全符合	在翻譯別的地方出現表「條件」的「就」	x	x	✓	x
J2			x	x	✓	x
J7			x	x	x	x
J6		在翻譯中出現「就」，但該「就」不是表「條件」的「就」	✓	x	✓	x
J9		x	x	✓	x	
J4	沒有出現形式，但翻出來功能	在翻譯中完全沒有出現「就」	x	x	✓	x
J10			x	x	✓	x

從此階段的受試者的反應得知，受試者意識到「就」後，有些受試者的確開始針對「就」進行對比分析，但也有些受試者都沒有開始進行對比分析，這些受試者處理「就」的歷程特徵與 Schmidt 的意識學習假設的論點相當符合，也就是學習者意識到該習得的語言現象才能觸發習得歷程的起點，但意識到該語言現象不一定都能啟發習得歷程的起點，那麼為何在受試者之間產生這些表現上的差異？筆者認為受試者是否對「就」開始進行對比分析的關鍵因素是學習者是否意識到自己的中介語系統與目標語之間的差異 (Noticing IL/TL gaps)，因為本研究結果顯示受試者的翻譯與原文的語言形式一致時，受試者都沒有開始針對「就」進行對比分析。Schmidt (1986) 也指出類似的論點，他說學習者只意識到語言現象，不會促進習得，他們還要針對新近來的輸入訊息與他們已具有的語言現象進行對比分析，才能習得，Schmidt 的論點也顯示學習者意識到自己的中介語系統與目

標語之間的差異是在語言習得上相當重要的因素。

(三)對比階段：在此階段除了在看翻譯階段已開始進行對比分析的6位受試者之外，其他4位受試者都針對原文中的「就」與自己的翻譯開始進行對比分析，也就是他們都進入到「理解過程」層次，但情況不盡相同。

1. 以形式出發的對比表示受試者提到原文與自己翻譯中「就」的有無，如：

(J8_C_27) ここはいっしょですね。ちゃんと使ってます。

J8 對比原文「那你就強調愛她到快死的地步」，說他的翻譯中也用了「就」。

2. 以功能出發的對比指受試者針對「就」的功能進行對比分析，再細分成4種：第一種是「就」對應為母語的某種說法，如：

(J1_C_17) じゃあ、じゃあ、そうすればいいじゃないか。「那你就」みたいな。

J1 看原文「那你就強調她的特殊」時，以「日語」的「じゃあ(那／那麼)」解釋「就」。

第二種是「就」與「會」、「可以」、「都」等其他與「就」有關的語言成分進行對比分析或對「就」的有無進行對比分析，如：

(J5_C_27) 要不要 可不可以と就の使い分けがちょっとわかれへんな。

J5 看原文「那你就強調愛她到快死的地步」時，關於「就」與「要不要」、「可不可以」的差異提出問題。

第三種是直接描述「就」本身的功能，如：

(J6_C_21)那我就教你的話感覺上跟前面的話題有關係

J6 看原文「那我就教你進階的絕招」時說：那我就教你的話，感覺上跟前面的話題有關係。

第四種是針對文本中的幾個「就」說這些都是相同的「就」，如：

(J7_C_17)これは単に位置がちがうだけで、就にかけている意味は同じ。

J7 對比原文「那你就強調她的特殊」與自己的「那，強調他的特徵就好啊」中的「就」，說兩個「就」都是相同的「就」。

3. 以形式與功能出發的對比表示受試者較靠語感解釋「就」，如：

(J4_C_43) あったほうがなんか順な気がする。

J4 看原文「那你就什麼都不寫」時說「有『就』較順」。

除了以形式出發的對比之外，其他對比情況都表示受試者能連接「就」的形式與功能。

根據以上的分類，將受試者對照原文「就」與自己的翻譯的過程整理在表五-6-7。表中的縮寫分別為：

1. 形式對比：以形式出發的對比，主要對比「就」的有無。表中以網底表示以形式出發的對比。
2. 以母語連結：以功能出發的對比中的第一種，「就」對應為母語的某種說法。
3. 功能相關詞彙：以功能出發的對比中的第二種，「就」與跟它相關的別的詞彙對比。
4. 功能描述：以功能出發的對比中的第三種，直接描述「就」本身的功能。
5. 功能語際：針對文本中的幾個「就」說這些都是相同的「就」。
6. 形式功能語感：形式與功能合在一起，較靠語感進行對比分析，並無法解釋「就」的功能。

表 五-4 受試者在對照原文與翻譯時的處理「就」之情況 1：

受試者	理解過程					
	No.17	No.21	No.27	No.31	No.34	No.43
J8	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比
J3	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比
				功能描述		功能描述
J10	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比	形式對比

從表五-6 中能看出，10 位受試者中有 3 位受試者(J3、J8 與 J10)對比分析的主要內容是「就」的形式，就受試者 J3 與 J8 而言，他們在日中翻譯時，已能連接表「條件」的「就」的形式與功能，因此他們不需要再針對「就」分析。受試者 J10 的情形中也能看到類似的情況，他雖然在日中翻譯中尚未連接表「條件」的「就」的形式與功能，但在訪談中說他以前是將「那你就」當作固定形式使用，但這次的日中翻譯沒想到這個固定形式。

(J10_IJ_31) でも那你就ってというのがひとつのフレーズになってひとつじゃあというふうに自分で前から決めている。今回はそれが出てこなかった。

從訪談中得知，受試者 J10 已有把「那你就」當作固定說法的語言系統，並將其對應為日語的「じゃあ（那/那麼）」，因此他也除了確認是否有「就」之外，就不需要再分析「就」的功能。

受試者 J5 也在日中翻譯時，連結表「條件」之「就」的形式與功能，但原文 6 個這類「就」中，她只使用過一次與原文一致的「就」，並且她無法解釋為什麼自己使用這類「就」，因此她在對比階段的過程不像受試者 J3 與 J8，大部分是對「就」的功能加以對比分析，只有最後一個「就」(No. 43)的分析是針對形式，這可能是她在這裡使用了與原文一致的「就」，因此不需要再分析「就」的功能。受試者 J3 在她的第 31 句與第 43 句中沒有使用「就」，因此她針對這兩句進行「就」

的形式上的對比，還解釋為什麼她都沒有使用「就」。針對第 31 句她說，因為不喜歡用太多「就」，所以沒有加。針對第 43 句說，因為如果加「就」，就無法表達命令的意思，所以沒有加「就」。由此可知，雖然受試者 J3 已有把「那你就」當作固定說法的語言系統，並將其對應為日語的「じゃあ(那/那麼)」，但對「就」的功能還掌握得不好，這從訪談中也得知，她說「如果日文是『若是如此』或『那』，中文是『那』或『那就』」(J3_IJ_17)。

由以上 4 位受試者對「就」的分析情況，可知道兩點：

1. 學習者對比自己所使用的語言成分與原文的語言成分時，如果兩者一致，不管是否能解釋出其功能，不太會再針對該語言成分加以分析。
2. 雖然這 4 位受試者已能連接表「條件」的「就」之形式與功能，但其理解情況並不盡相同。J8 與 J10 將「那你就」當作固定語言形式，並其對應為日語「じゃあ(那/那麼)」或「それだったら(若是如此)」；J3 雖然將「那你就」當作固定語言形式，並將其對應為日語「じゃあ(那/那麼)」，但「就」是可有可無的；J5 雖然能以「那你就」表達承接上文提出建議或替代案的意思，但無法說明原因。

接著，要探討在此階段主要對比「就」功能的受試者情況，按照他們的對比過程，分成 4 類：

1. 受試者 J1、J5 與 J7：

這 3 位受試者在對比階段處理「就」的過程整理在表五-7：

表 五-5 受試者在對照原文與翻譯時的處理「就」之情況 2：

受試者	理解過程情況					
	No.17	No.21	No.27	No.31	No.34	No.43
J5	形式功能語感	形式功能語感	功能相關詞彙	功能描述	功能描述	形式對比
J1	功能母語	功能母語	功能相關詞彙	功能母語	功能相關詞彙	功能相關詞彙
J7	功能語際	形式功能語感	功能母語	形式功能語感	形式功能語感	功能相關詞彙

透過對比連結「就」的形式與功能，如受試者 J1 將日語「じゃあ（那/那麼）」對應為中文「那(你)就」；受試者 J5 說「建議」的語境對應為「就」的使用；J7「だったら(若是如此)」對應為「那(你)就」，但是他們都不能理解「那(你)就」與「じゃあ（那/那麼）」、「だったら(若是如此)」或「建議」語境的對應關係中「就」本身所扮演的角色。

(1) 「就」的存在意義：

J1 針對原文「那我就教你進階的絕招」中的「就」說用「就」可以理解，沒使用「就」也可以理解。

(J1_C_21) 使っても分かるけど、使わなくても分かるかな、みたいな。感じなんですけどね。

J7 對照原文「那你就學中國人的說法」與自己的翻譯「那麼，你要試看模仿中國人的說法吧」，說原文中的「就」可有可無，並不會影響到句子所表達的意思。

(J7_C_31) これもどっちでもいいような気がします。

(2) 以別的語言成分的替代：

J1 對照原文「那你就強調愛她到快死的地步」與自己的翻譯「那倒不如乾脆跟她表白愛死她了」，說因為她的翻譯中已有「倒不如」，所以不需要用「就」。

(J1_C_27)那你就強調ああこれは一応到不如っていうのがあるから、別に就使わなくてもいいかなと思って。

J7 對照「那你就學南宋女詞人朱淑貞」與自己的翻譯「那麼我們採用南宋時代的女性詩人朱淑貞的方法」，說要表達「だったら(若是如此)」時，因為句首已有「那」，所以他不常加「就」。

(J7_C_34)頭に那ってついてて、だったら 那你就っていういいかたは俺はあんまり就をつけない習慣なんで、つけなかったですって感じですね。

J5 對照原文「那你就強調愛她到快死的地步」與自己的翻譯「好了，那你要不要跟他說如果沒有你我會死掉，怎樣？」，說不知道如何區分「要不要」、「可不可以」與「就」。

(J5_C_27) 要不要 可不可以と就の使い分けがちょっとわかれへんな。

這三位受試者分別對「就」與「那」、「倒不如」、「要不要」或「可不可以」的區分提出疑問。

(3) 「就」對應對象不穩定：

如受試者 J1 看原文第 17 句「那你就強調她的特殊」時，「那你就」對應為日語「じゃあ(那/那麼)」，但看原文第 31 句「那你就學大陸人的口氣」時，此對應關係就不見了。

J1 針對原文「那你就學大陸人的口氣」說：因為這裡所表達的意思是「那麼(じゃあ)模仿中國人的老一套」，也就是「我們學吧」，所以不需要「就」。

(J1_C_31) ここはね、じゃあ中國人的老一套をまねしようって言ってから、なんだか、我們學吧みたいな感じで、就は使われなくてもいいんじゃない？

受試者 J7 針對原文第 27 句反應：原文「那你就強調愛她快死的地步」與他的翻譯「那你該說，我愛上你了，愛到快死了」，一開始的時候說「就」表示「だったら(若是如此)」，但後面解釋為什麼他都沒有使用「就」時，他說因為他要表達「じゃあ(那/那麼)なんとかするべきじゃないの(應該想辦法解決)」，因此沒有加「就」。

(J7_C_27) たぶんこれは、だったらなんとかすればいいじゃないか、だったらの意味で就を使ってるわけで、ただ、和訳のだったらすればいいじゃんが じゃあなんとかするべきじゃないのみたいな形で、とらえたから那你應該說っていう風にしたんで。

這 3 位受試者雖然已能連接「那(你)就」的形式與其功能，但還不能將「就」獨立出來，找出它本身所扮演的功能。

2. 受試者 J2 與 J4：

這兩位受試者在對比階段「就」的理解過程整理在表五-8：

表 五-6 受試者在對照原文與翻譯時的處理「就」之情況 3

受試者	理解過程					
	No.17	No.21	No.27	No.31	No.34	No.43
J2	不做任何處理	功能形式語感	形式對比	不做任何處理	不做任何處理	形式對比
			功能語際			
J4	不做任何處理	功能形式語感	形式對比	形式對比	形式對比	功能形式語感

這2位受試者對比過程中，「就」的形式的對比與其功能的反應都有，他們對「就」功能的解釋，只到「有『就』較好」、「有『就』較自然」，並沒有更進一步的分析，如：J4針對原文「那我就教你進階的絕招」說，「有『就』較自然」。

(J2_C_21)でも、今考えるとあったほうが自然なのかなと。

J4針對原文「那你就什麼都不寫」說「有『就』感覺較好，較順」。

(J4_C_21) ああ、なんか就があったほうがいいような気がする。あったほうがなんか順な気がする。

這2位受試者在此階段已能連接「就」的形式與功能，但無法解釋出功能。

3. 受試者 J6

J6在對比階段處理「就」的過程整理在表五-7：

表 五-7 受試者在對照原文與翻譯時的處理「就」之情況 4

受試者	理解過程情況					
	No.17	No.21	No.27	No.31	No.34	No.43
J6	功能描述	功能描述	形式對比	功能形式語感	不做任何處理	功能描述

J6 在此階段，雖然一直對「就」的存在意義提出疑問，但也說出「就」在句中所扮演的「承接上文」的角色，如：J6 針對原文「那我就教你進階的絕招」中的「就」說感覺上與前面的話題有關係。

(J6_C_21)那我就教你的話感覺上跟前面的話題有關係

J6 原文最後一個「就」時，對「就」所扮演的功能總結說是不是如果提新的話題或如果不同意的時候要加「就」。

(J6_C_43)如果想要提新的問題的話，一定要加就嗎?如果不同意的話要用

以上的語料顯示 J6 發現「就」的承接上文的機能，但還沒確定。他分析的特徵是都沒有找相對應的日語成分，在原文中針對「就」對比分析。

4. 受試者 J9：

J9 在對比階段處理「就」的過程整理在表五-10：

表 五-8 受試者在對照原文與翻譯時的處理「就」之情況 5

受試者	理解過程					
	No.17	No.21	No.27	No.31	No.34	No.43
J9	不做任何處理	功能相關詞彙	功能相關詞彙	功能相關詞彙	功能相關詞彙	功能相關詞彙

J9 在此階段都沒有針對「就」加以分析，而以「為了表達某種語意，而使用某個語言成分」來解釋，如：J9 對照原文「那你就強調她的特殊」與她自己的翻譯「這樣的話，你也可以強調他的特徵」，說在這裡第一方法是誇獎的方法，而第二個方法是強調，為了表達「も(also)」使用「也」。

(J9_C_17) 因為它上面已經有這個方法 他已經提過它 也可以用誇張這個方式 然後他又想要說強調の方法もいい でも、二個目の方法だから我用也。

J9 在這裡解釋為了表達「も(also)」，「也」替代了「就」的位子，除此之外，她在此階段還拿「就」與「會」、「可以」、「都」等對照，她對比分析的重點不是「就」的功能本身，而是為什麼他使用了其他語言成分。

基於這 7 位受試者「就」的處理過程，我們得知以下 5 點：

1. 第一組的受試者(J1、J5 與 J7)，雖然在此對比階段，已能連接「就」的形式與功能，卻將「那(你)就」當作固定語言形式，因此還不能將「就」獨立出來，解釋出它本身的功能，因此他們在此過程中，常常與其他語言成分對比，或提出「就」可有可無的想法。
2. 第二組的受試者(J2 與 J4)除了都靠語感分析，無法講出「就」本身的功能。
3. 第三組的受試者(J6)跟第一組的受試者相同，在此階段已能連接「就」的形式與功能，但他與第一組的受試者不同之處是都沒有對應為日語的某個語言成分。
4. 第四組的受試者(J9)在整個過程中，都以解釋為什麼她使用了「就」之外的語言成分，代替沒有使用「就」的理由，而都沒有針對「就」進行對比分析，她對比分析的重點並不是在「就」有何種功能，而在於為什麼她使用了「就」之外的成分。

(三)訪談階段：在此階段他們回答「你認為為什麼原文或自己翻譯中有『就』？」這個問題，10 位受試者的語料中能看出他們能連接「就」形式與功能，但情況不儘相同。

首先是，受試者 J3、J8 與 J10，直到對比階段，他們對「就」的對比分析，都是針對「就」的形式，並沒有針對「就」的功能進行對比分析，如上所述，筆

者認為其原因在於這3位受試者已把「那(你)就」當作固定說法，並將其對應為日語「じゃあ(那/那麼)」或「それだったら(若是如此)」，因此在訪談階段，他們的回答都是日語「じゃあ(那/那麼)」或「それだったら(若是如此)」的對應關係，但都沒有將「就」獨立出來分析它的功能，他們對「就」的處理不是對「就」本身的處理，而是將「那(你)就」當作固定說法處理，從此可知，透過本實驗過程，他們對連結「就」的形式與功能的情況都沒有變化。

其次是受試者 J1、J5 與 J7，他們在對比階段已連接「就」的形式與功能，但不是「就」本身的形式與功能的連結，而將「那(你)就」當作固定說法而對應為日語「じゃあ(那/那麼)」或「それだったら(若是如此)」，因此在對比階段與訪談階段，他們對「就」的存在提出疑問，如：「已經有『那』，所以，不需要『就』」、「沒有『就』也能表達『じゃあ(那/那麼)』或『それだったら(若是如此)』的意思」等，受試者 J5 還說她加「就」是因為感覺上句子還不夠(J5_IJ_21)。從這些情況來看，透過本實驗，這3位受試者雖然能連接「就」的形式與功能，但不是理解「就」本身的功能，而將「那(你)就」當作固定說法，與其功能連結的。

就受試者 J2 與 J4 而言，他們在對比階段，對「就」的分析較傾向於其形式的分析，而功能部分，靠語感解釋「有『就』較好」、「有『就』較順」等，在訪談階段他們能連接「就」的形式與功能，如 J2 說：用「就」來表達與別的事情區分開來的意思。

(J2_IJ_21) 区別のな感覚だと思うんですけどね。

受試者 J2 對「就」的解釋中能看出，他對「就」所具有的功能有所理解，但他看原文「那你就學南宋女詞人朱淑貞」中的「就」時說，跟前面出現過的「就」一樣，這裡也是「那」已經能表達日語「じゃあ(那/那麼)」的意思，所以不需要再加「就」。

(J2_IJ_34) ここも、「じゃあ」が「那麼」でされていて、もういいと思う。

受試者 J2 的語料(J2_IJ_21)雖然顯示他對「就」本身的功能有所理解，但語料(J2_IJ_34)顯示，他將「那(你)就」當作固定說法來理解，並其將對應為日語「じゃあ(那/那麼)」，所以才會對「就」的存在提出疑問。受試者 J2 透過本實驗過程，具有「那(你)就」當作固定說法的語言系統，但還不能「就」獨立出來理解它本身的功能。

受試者 J4 也在訪談能連接「就」的形式與功能，但她也是將「那(你)就」當作固定說法，而還不能將「就」獨立出來，因此她看了原文「那你就強調她的特殊」時說，這裡的「就」也是一種習慣，為了表達日語的「じゃあ なんとか(那麼/那什麼什麼)」而使用。

(J4_IJ_17)しゃべるときの習慣てきなもので、「じゃあ なんとか」という感じで使ってる。

由此可知，對 J4 而言，「那你就」是固定說法，並其對應為日語「じゃあ(那/那麼)」，但「就」本身只是個習慣上加的語言成分，她都沒有找出「就」本身具有的功能。

受試者 J2 與 J4，透過本實驗雖然也能連接「就」的形式與功能，但不是連結「就」的形式與「就」本身具有的功能，而將「那你就」當作固定說法，並連結日語「じゃあ(那/那麼)」所表達的功能，因此受試者 J2 對「就」的存在意義提出疑問；J4 將「就」視為習慣上加的語言成分。

受試者 J6，他在對比階段，較能解釋出「就」本身的功能，在訪談階段也說：承接前面的部份，並表達建議。

(J6_IJ_21)前のだいを受けて、じゃあそうしたら、というアドバイスの意味で使われている。

由此得知，J6 能解釋出「就」的承接功能，因此他透過本實驗能連接「就」的形式與功能，並對「就」本身的功能也有所理解。

最後是受試者 J9，她在對比階段一直都沒有對「就」本身對比分析，而只解釋為什麼她在自己的翻譯中使用了某些語言成分，但在訪談階段開始針對「就」本身加以對比分析，雖然她看到第二個「就」(No. 21)「那我就教你進階的絕招」時說這裡的「就」表達「馬上」的意思。

(J9_IJ_21)我就教你的就はずぐの意味。いま、じゃあ教えるみたいな意味。但，也解釋為：如果用「就」不會提到前面提過的事情，而強調下一個事情。

(J9_IJ_31)就使ったら、前のことはあまり言ってない。前は言ったけどじゃなくて、後ろを見てる感じ。

最後說：文章中的「就」都是相同的「就」。

(J9_IJ_43) こども強調、後ろを強調している。就憑の就以外は全部同じ方法。

從以上受試者 J9 的訪談過程得知，她在訪談階段開始針對「就」對比分析，並能連結「就」的形式與功能，而且還能解釋出「就」本身的功能「強調後面，而都沒有涉及到前面提過的事情」，但此解釋不符合「就」的功能，因為「就」具有承接功能，因此一定會涉及到前面提過的事情。受試者 J9 透過本實驗，能連結「就」的形式與功能，但其理解是不正確的，理解為「強調後面，而都沒有涉及到前面提過的事情」。

經過以上的討論得知，本實驗設計「日中翻譯→看原文→看受試者自己的翻譯→對比原文與翻譯→訪談」過程中，因為受試者的學習是有意圖的，其意圖就是要注意「就」，因此在此過程中引起學習者對「就」的注意力，同時他們還意識到「就」，意識到「就」之後，有的受試者就開始針對「就」進行對比分析，有的受試者不是馬上就開始進行對比分析，等到實驗者給他們「要針對『就』進行對比分析」這個任務之後（訪談階段），才開始進行對比分析，但不管受試者開始進行對比分析的早晚，這些現象都驗證了 Schmidt (1990) 的假設「意識到才能觸發習得歷程的起點」，也就是對「就」的習得而言，意識到「就」是一定必要的條件，若沒有意識到「就」，學習者不可能針對「就」開始進行對比分析，這一點從受試者的訪談中也能看出，他們在訪談中都說「就」是沒有意義的詞語，不會影響到文章的理解，因此不會在平常的閱讀中針對「就」進行對比分析，但他們在本研究中的確針對「就」進行對比分析。那麼，學習者意識到該習得的語言現象之後，針對該語言現象進行對比分析就能習得嗎？針對這一點 Schmidt (1986) 說學習者只意識到該習得的語言現象不一定促進習得，意識到之後，需要針對該語言現象進行對比分析才會有可能性促進習得，由此可知，對「就」的習得而言，意識到「就」是必要條件，並且學習者意識到「就」之後，開始針對「就」進行對比分析也是在習得歷程中必要的條件，但即使學習者進行對比分析，也不見得都能習得，Schmidt 的假設都沒有解釋有何種原因造成學習者針對該習得的語言現象進行對比分析但無法習得的情況，筆者根據本研究結果能提出幾個原因：第一，學習者對「就」的認知，如：學習者認為「就」只是個為了使說話的節奏變好點，才會加的語言成分時，學習者不容易有動機進行對比分析，因此

不會促進習得；第二，學習者針對對「就」的對比分析方法，如：學習者只針對「就」的存在（指「有沒有『就』」）進行對比分析，都沒有試著連結「就」的形式與功能時，或只靠語感分析「就」時不太可能促進習得；第三，學習者從「就」跟其相關的詞彙的關聯、「就」的有無的差別等多方面進行對比分析，但無法分析清楚這些問題，結果學習者從這些分析過程中只提取在「就」的理解上較方便解釋的部份，也就是將「那就」當作固定語言形式，而其將對應為日語「だったら（若是如此）／じゃあ（那麼）」，這導致習得「就」的「僵化現象」。


關於上述學習者無法習得的第二個原因，那麼，為何學習者之間存在著分析「就」的方法不相同的情形？根據本研究結果，筆者認為其原因在於學習者掌握「就」的形式與功能的情況上：已能連接「就」的形式與功能的受試者，在接下來的過程中都不太會再針對「就」進行對比分析，而受試者的語言系統還沒連結形式與功能時，較會進行對比分析，由此可知，學習者意識到自己的中介語系統與目標語之間的差異（noticing IL/TL differences or gaps）是在語言習得上相當重要的因素。Schmidt（1986）也提出類似的論點，他說學習者必須下意識地覺識他們已有的中介語系統與目的語系統之間的差異，才能反映他們所意識到的語言現象，也能去理解其突顯性，更能體會到內在的語言經驗。除此之外，本研究結果顯示學習者分析重點的不同也會影響習得，本研究中的受試者針對「就」本身進行對比分析，屬於這類的受試者比較早連結「就」的形式與功能，有的並沒有針對「就」本身進行對比分析，而針對除了「就」之外的語言成分，如：「可以」、「能」等進行對比分析，屬於這一類的受試者較晚才能連結「就」的形式與功能，也有的受試者較靠語感進行對比分析，他們也較晚才能連結「就」的形式與功能。


最後，本研究中受試者在「就」的習得上，停留在將「就」當作固定語言形式，並且將其對應為日語的「若是如此／那」，而都沒有從該固定語言形式中將「就」獨立出來針對它進行對比分析。那麼，該受試者為何都沒有更進一步地進行分析？根據 Myles, Hooper, and Mitchell（1998）的研究，語言學習者固定語言的使用變成創造語言的使用的確與學習者為了表達某種訊息而所需要的語言功能相關，隨者語言學習的進度，學習者固定語言的使用不能夠表達他們所想要傳達的訊息，這些溝通上的需求導致只使用固定的語言形式不適當的狀態，並學習者開始拆開該固定語言形式，試著與別的語言成分組合使用，尋找能夠表達


自己所想要傳達訊息的語言形式。本實驗過程中，沒有任何因素給受試者動機將固定語言形式「那就」拆開來並與其他語言成分組合使用，也沒有造成受試者以該固定語言形式無法表達他們所想要傳達的訊息之情況。因此對這些受試者而言，需要的幫助是創造一種環境能夠讓他們有動機將「就」從「那就」的固定語言形式獨立出來，與別的語言成分組合使用。

基於 10 位受試者在「日中翻譯→看原文→看受試者自己的翻譯→對比原文與翻譯→訪談」過程中處理「就」的情況，能找出日籍學習者習得「就」的傾向，整理在圖五-1，圖的右邊大寫英文字表示習得的階段，從 A 到 E 有 5 個階段，A 階段表示受試者的語言系統中只有「就」的功能，但還沒有出現「就」的形式，B 階段表示「就」的形式與功能都出現，但還沒連結形式與功能，C 階段表示「就」的形式與功能合併在一起，但較靠語感理解，因此無法解釋出「就」的功能，D 階段表示「就」的形式與功能合併在一起，並在跨句子的範圍理解「就」的功能的一致性，也就是在此階段受試者的語言系統中只有單一形式與功能，而不沒有很多形式與功能可以彼此對比，受試者針對幾個「就」說「這些『就』都是相同的功能」，但還無法解釋出其功能。E 階段表示受試者從各種各樣的角度針對「就」進行分析，如：與「就」相關的詞彙「那」、「那麼」，或「可以」、「會」等能願動詞等，也就是他們的語言系統中具有很多形式與功能。但受試者在此階段都沒有得到分析的結果，只從這些很複雜的分析過程中提取對他們而言在理解上最方便解釋的部份，也就是受試者將「那就」當作固定語言形式，將其對應為日語「(那/那麼)じゃあ」或「だったら(如是如此)」，但還沒從該固定語言形式「那就」中將「就」獨立出來，針對它進行對比分析，本研究中所有的受試者停留在此階段，因此可以說這是一種「僵化現象」，在此階段受試者的習得狀態好像是兩種習得層次的並列。

圖中的線的解釋如下：

：表示受試者能連結 X 與 Y

：表示受試者還沒連結 X 與 Y

：表示受試者 X 與 Y 的界線或關係不清楚

10 位受試者如何經過這些過程並不儘相同，如：

J1 與 J9 的過程是「A→B→E」

J2 與 J6 的過程是「A→B→C→E」

J4 與 J7 的過程是「A→B→C→D→E」

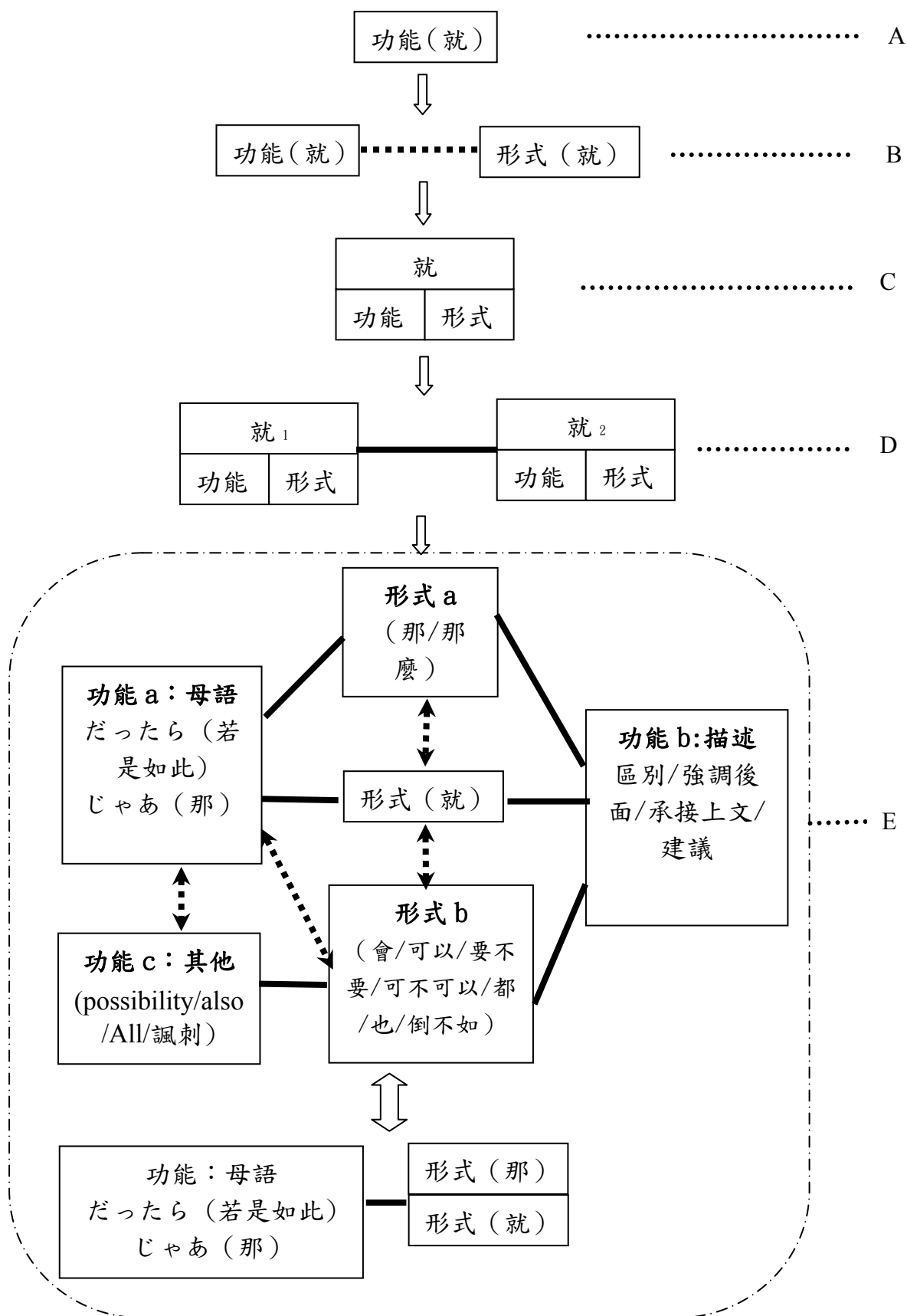
J5 經過的過程是「C→E」

J10 經過的過程是「A→E」

J3 與 J8 經過的過程只有「E」

這 7 位受試者都沒有到 F 階段。其它 3 位受試者中 J3 與 J8 都停留在「E」階段，J10 經過「A→E」，他們都到「E」階段，這 3 位受試者的共通點是在日翻中階段已能連結「就」的形式與功能。

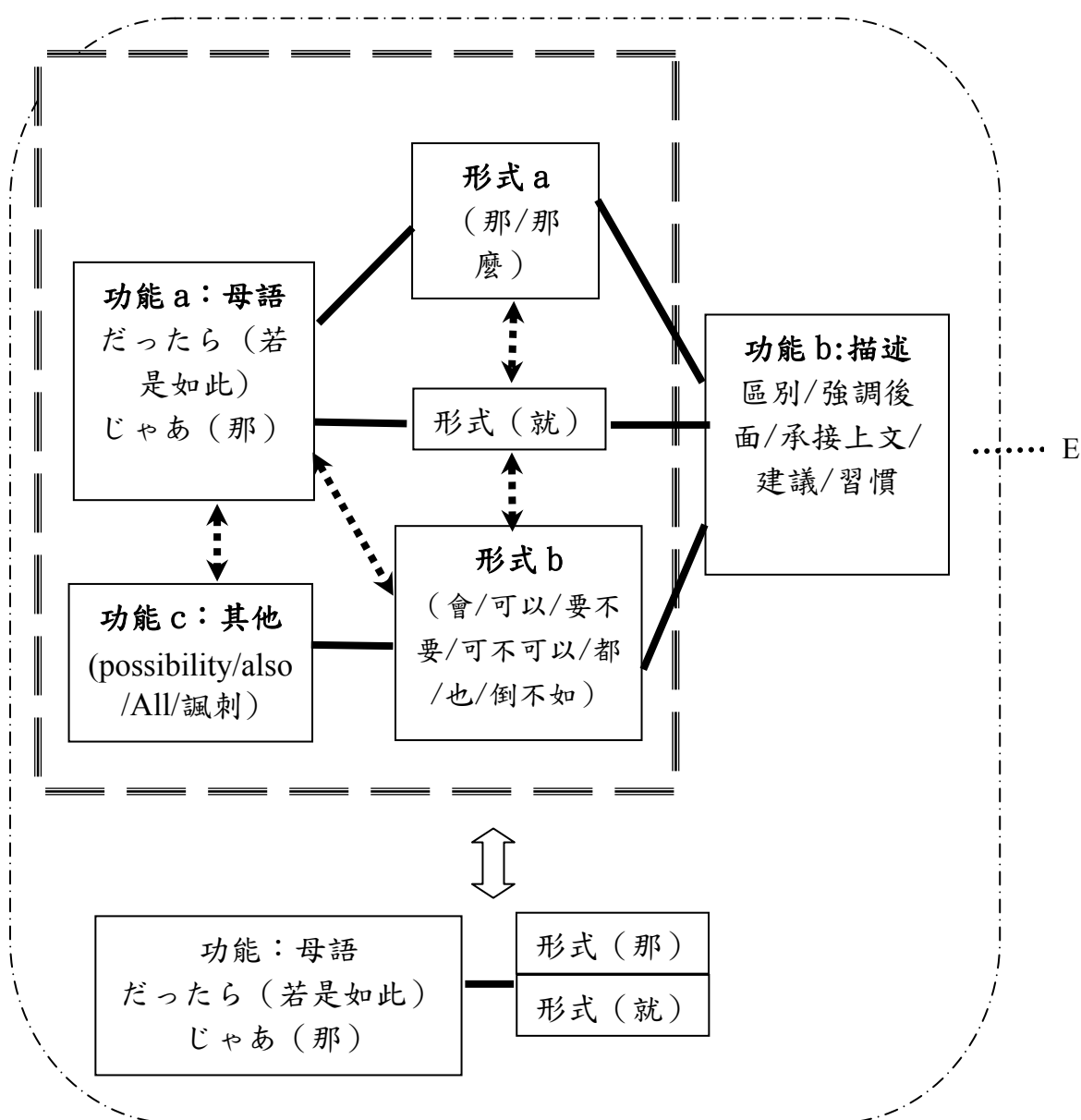
圖五-1：受試者習得「就」的情況



就 E 階段而言，經過此階段的每個受試者的情況並不盡相同，如：

J7 對「就」的理解情況，除了「就」的形式之外，還出現形式 a 與形式 b，在功能方面，出現功能 a 與功能 c，但他「就」的形式和形式 a 都與功能 a 連結，但這兩個形式之間的界線不清楚，形式「就」與形式 b 之間的關係，以及功能 a 與功能 c 之間的界線也不清楚。圖五-2 是從圖五-1 中只拿出 E 階段部分，該圖中以兩條虛線標誌的部份顯示 J7 在此階段對「就」的理解情況。

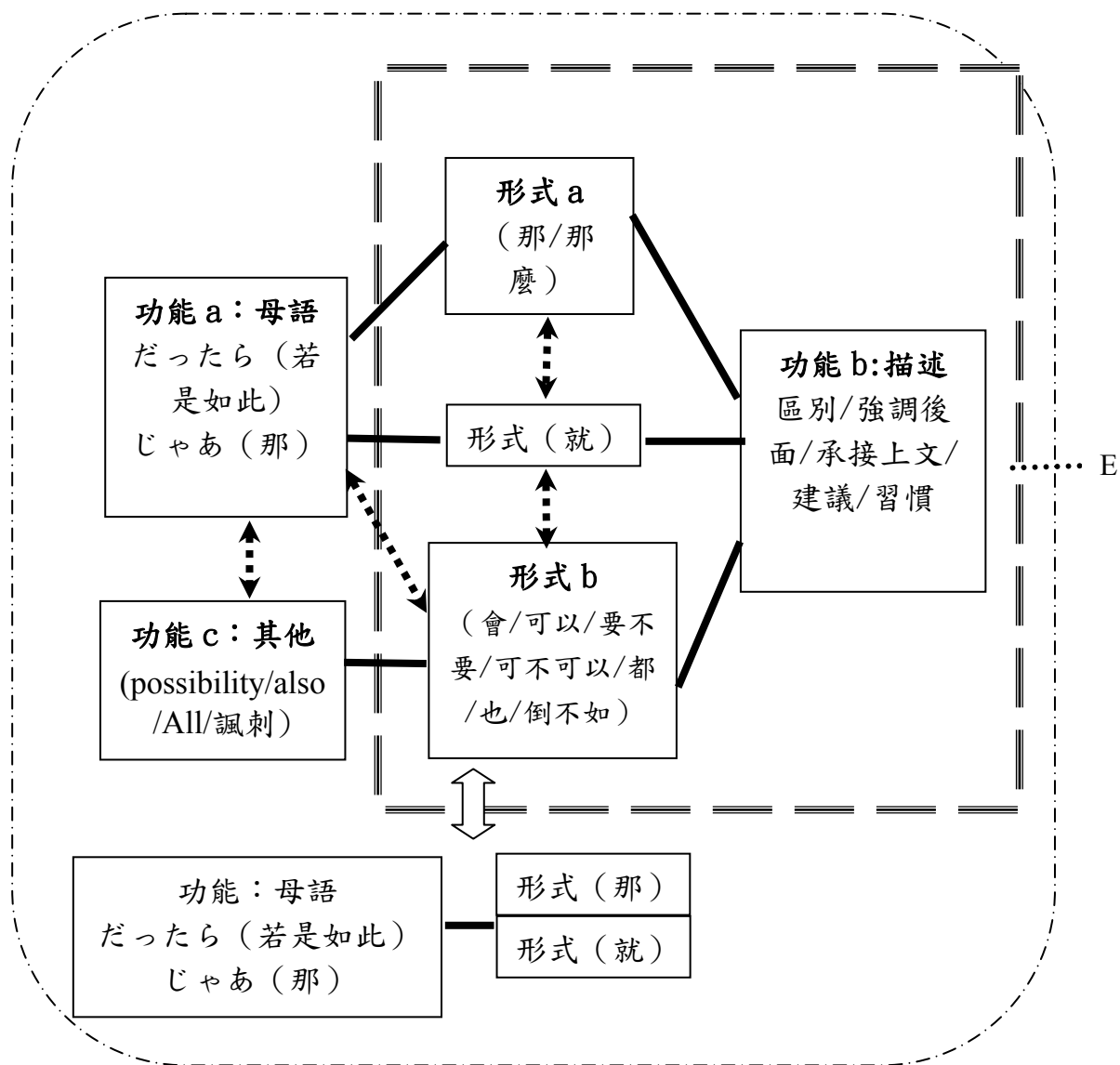
圖五-2：受試者 J7 在 E 階段的處理過程



又如 J5，她對「就」的理解，除了「就」的形式之外，還出現形式 a 與形式 b，

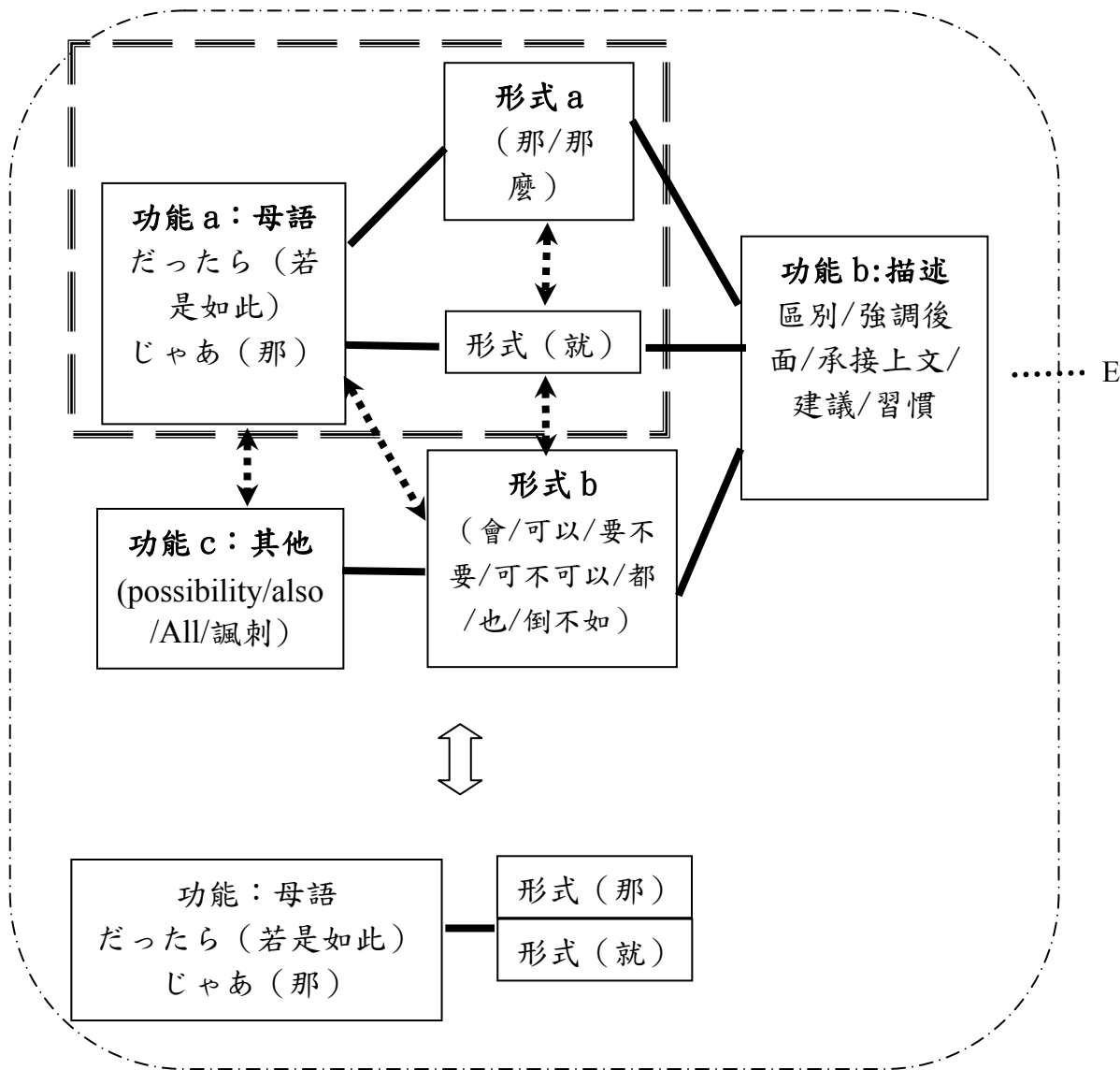
在功能方面出現功能 b，J5 形式 a、形式 b 和「就」的形式都連接功能 b，但該 3 個形式之間的界線不清楚，圖五-3 表示 J5 在此階段對「就」的理解情況。

圖五-2：受試者 J5 在 E 階段處理過程

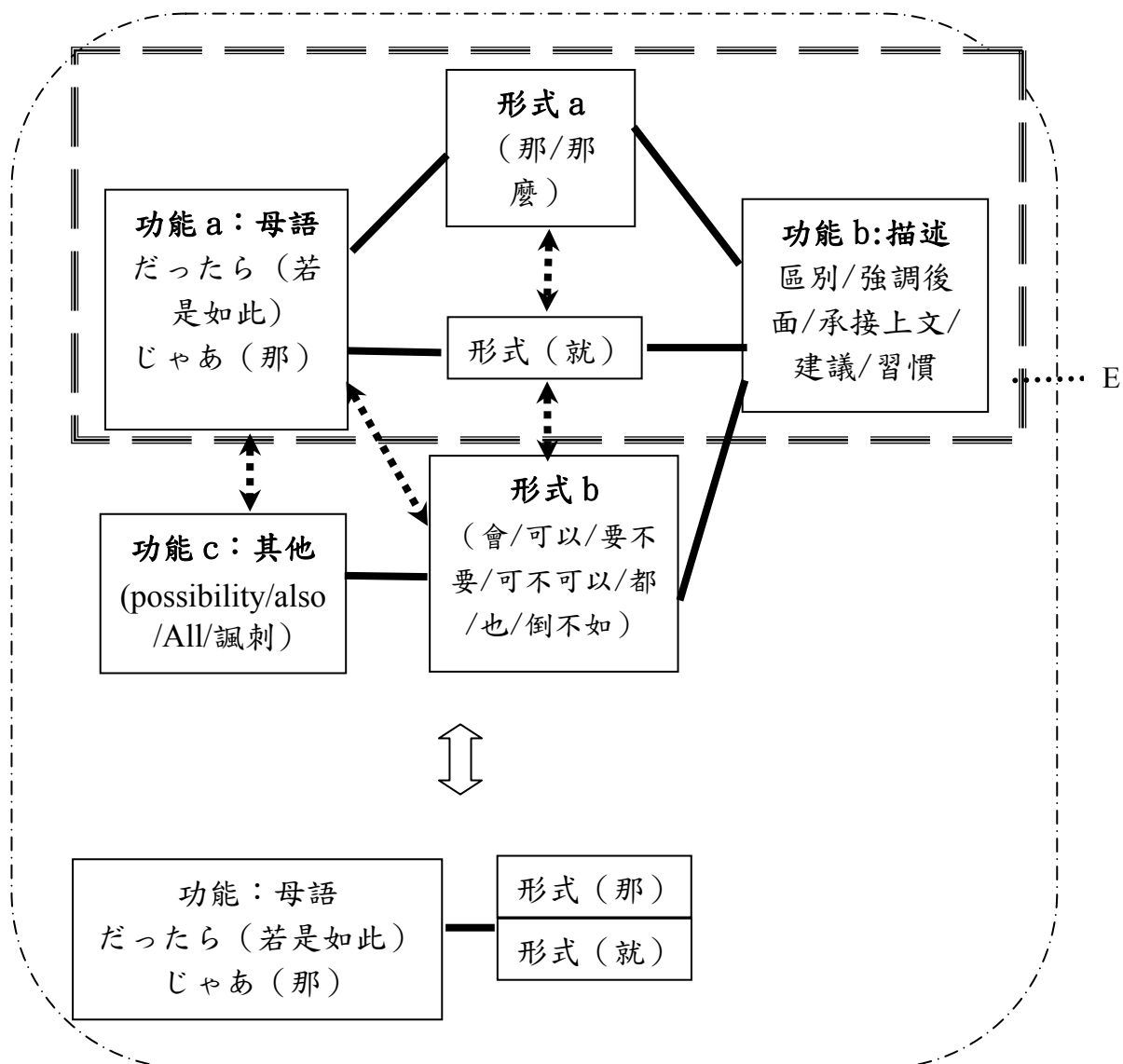


其他 4 位受試者在 E 階段「就」的處理情況以圖五-3~5 圖示。

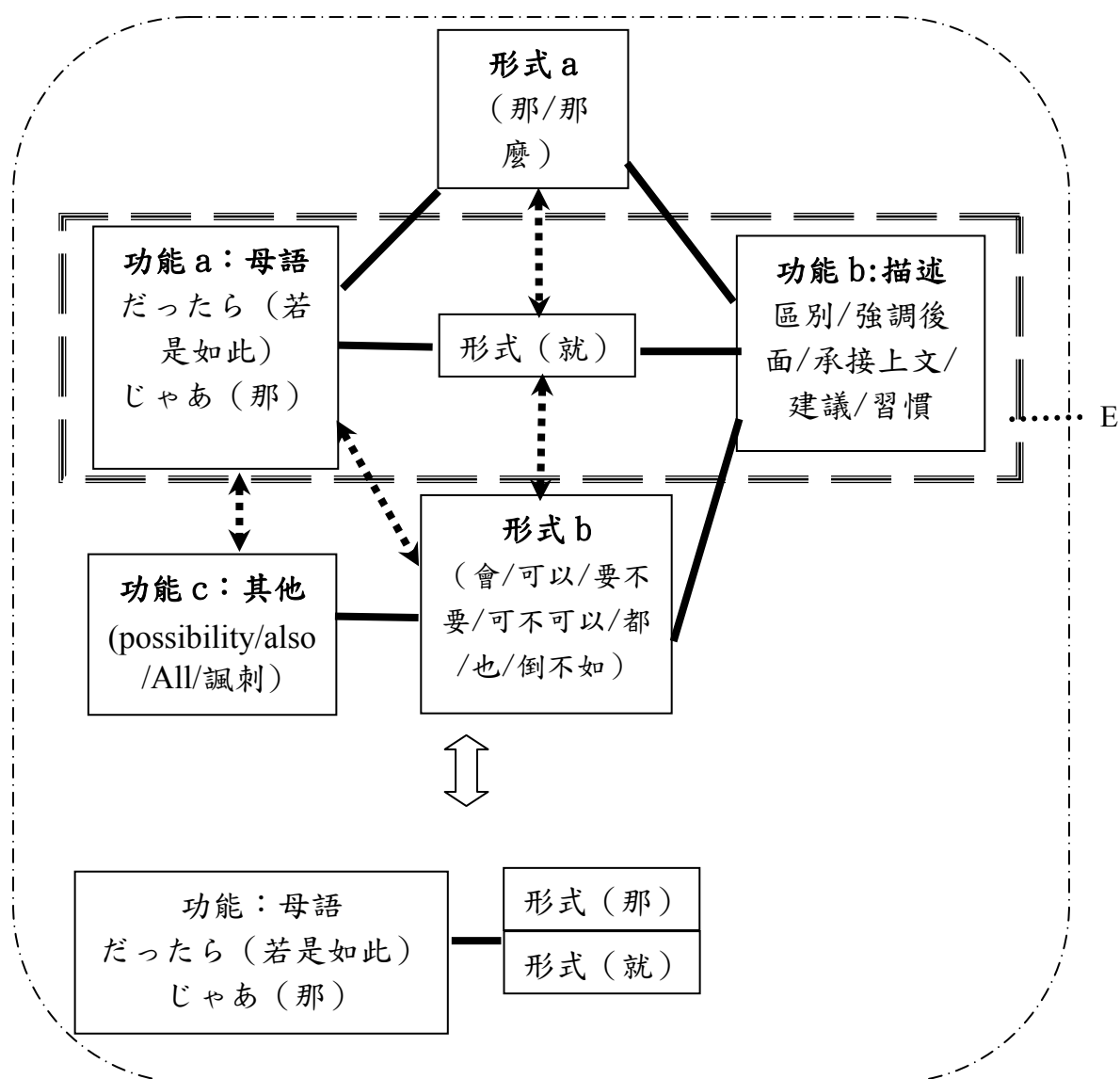
圖五-3：受試者 J1 在 E 階段的處理過程



圖五-4：受試者 J2 與 J4 在 E 階段的處理過程



圖五-5：受試者 J6 在 E 階段的處理過程



二、如何進行有效虛詞「就」的教學

在此我們探討從學習者的角度來看，本研究所採用的學習「就」的方式是否有效？在實驗後訪談中，受試者回答「你覺得此實驗閱讀過程對學習『就』有用嗎？」這個問題，受試者 J2 回答為：他認為透過閱讀實驗後，理解日語的「じゃあ（那／那麼）」不是對應為中文「那」，而對應為「那+主語+就」的形式。

(J2) とても役に立ったと思います。というのは、「じゃあ」と日本語にあるとき、いつも「那」だけでいいと思っていたのが、「那+主語+就」にするべきだというのがわかったからです。

從他的反應中能看出，受試者 J2 將「那+主語+就」當作固定說法，而都沒有理解「就」本身具有的功能，又如受試者 J4，她說：透過實驗後，知道若加「就」，句子變得較順，但是也覺得使用那麼多的「就」，文章是否反而變得不自然。

(J4) 就を入れたほうが文の聞こえが良くなる、より自然な中国語になることが分かりました……。更に、あんなに何度も就を使って、文全体で見ると逆に不自然にならないのかなとも思いました。

從此得知，受試者 J4 也都沒有找出「就」本身的功能，她只是將「就」視為能使句子變得較順的語言成分。

有 3 位受試者，在日中翻譯階段，已經有將「那(你)就」當做固定說法，而將其對應為日語「じゃあ（那／那麼）」的語言系統，其中 2 位受試者說：他覺得本實驗相當有用，在第二次翻譯時，一直很在意「就」，他很清楚地記得「就」，雖然已忘掉其他語言成分的用法等，實驗結束後，他在會話中也下意識地使用「就」。

(J10) 正直かなり役に立ちました。二回目の翻訳の時も「就」にはばかり気を使ってしまいましたから ほかに覚えたやつはやっぱり忘れちゃって、でも就だけはちゃんと覚えてましたねー 会話でもできるだけ就を使うようにしてますしやってよかったですよほんとに……。

J8 因為在第一次翻譯時，就與原文幾乎一模一樣使用「就」，因此本實驗閱讀只讓他再確認「就」的用法。

(J8) それなりに原文に近い形で「就」が使えていたようなので、役になったというか、再確認できたといった感じでしょうか。

對這2位受試者而說，本實驗的貢獻在於提醒他們要用「就」或再確認要用「就」，而都沒有讓他們更進一步地分析「就」本身的功能。

也有些受試者說此實驗閱讀的功能在於能注意到平常不注意到的語法，J6說他之前都沒有將重點放在中文文法上，本實驗閱讀給他機會思考中文文法，他覺得相當有趣，希望以後對中文文法多思考。

(J6) あまり重点を置いて考えたことがないので、とても面白いと思いました。私は……あまり文法を練習する機会がなく、文法に関して全く疑問をいできていませんでした。この機会に、少しでも中国語の文法について考える時間を増やしていきたいと思います。

J7 試者說實驗後跟之前比起來能把更多的注意力放在「就」所使用的位子上。

(J7) 「就」の使われる場所について、以前よりも関心がいくようになったという点では、学習がなされたと思う。一番最後の中文訳をするセッションでは、原文どおりに「就」を再現できたと思う。

J8 說第一次翻譯時都沒有把注意力放在「就」上，但第二次翻譯時莫名奇妙地一直在意「就」，一直回想到原文中的「就」。

(J8)……テストの際には「就」に関して全然意識していませんでしたが、前回ファイルを送ってもらって二度目の翻訳をしたときには、なんかやたら意識してしまいました。どうも記憶に頼って「就」を使おうと思ってしまい、逆に不自然だったかな？って思います。

這3位受試者覺得透過此實驗閱讀，只是能對中文語法（「就」）有關心。受試者J7還提出：這位受試者認為有時候是否有「就」沒有太大的差別。他也說雖然他在第一次翻譯中幾乎沒有使用「就」，但這不表示他的翻譯不正確。他不知道在第二次翻譯中「就」出現於與原文相同的位子是否表示習得「就」。

(J7) 「就」の有無は、英語の be 動詞の有無などとは異なり、あってもなくても大差ない場合がある。第一回目のセッションで日文から中文を訳した際、原文と比較すると、私の訳文には「就」が使われていない位置が多かったが、それが「就」を正しく使用できていない」ことを意味するわけではないと私は思う。原文の「就」の位置を覚えていてそのとおりに再

現することが、はたして「就」の習得」と言えるかどうか、疑問である（たとえば、第一回目のセッションで明らかに「就」の誤用をしていて、最後のセッションでそれが改善されていたなら、それは「就」の習得があったとみることができよう）。

從受試者 J7 的訪談中能看出兩點，第一，他還沒有找出「就」具有的功能，因為他認為有時「就」的有無不影響到句子意思。第二，他認為此實驗過程都沒有告訴他錯誤，因此他無法知道「就」的有無到底是錯的，還是正確的。提出與他類似的看法的受試者是 J3，她說：這位受試者希望實驗結束後，能得到回饋，如：「就」或「就憑」所表達的意思或正確的用法等，如此才會給他們深刻的印象。

(J3) できればインタビューの後（一番最後）に、「就」や「就憑～」の本当の意味、正しい使い方等を聞かせてもらえると、もっと記憶が深く残ると思う。

受試者 J7 與 J3 的反應，反過來說，本實驗過程都沒有針對受試者「就」所做的分析回饋。受試者 J5 也說：透過本實驗閱讀，自己「就」的理解稍微有變化：她之前以為「就」是用在口語中的，但是實驗後覺得不一定，但是她還不理解「就」的用法。

(J5) 正直、自分の中では「就」は、口語でよく使う、と分類しきっていた部分があるので、この実験の後、そういう風に言い切れないなあと感じ、また、「就」ってどういう時に使うの？と聞かれても、うまく答えられる自信がないな、とも感じました。もう少し色々な文献を読んで勉強する必要があると思いました。

這3位受試者的意見能夠反映出本實驗閱讀提供給受試者訊息，還不能夠使他們理解「就」本身的功能，同時也反映出本實驗都沒有對受試者的分析任何回饋。最後受試者 J1 反應：她透過本實驗閱讀理解「就」，但是認為她還不能使用，關於「就」的有些部份，還沒有完全理解，還不清楚。

(J1) やはり「就」はまだ抽象的でもやもやのまま残っていて、今でも無理やり思い出さないと忘れてしまう気がします。この方法だと、理解には役に立つけれど、習得にまではたどりつかない、ということです。

受試者 J1 的此反應也告訴我們本實驗閱讀提供的訊息，還不能夠讓受試者完全理解「就」，也無法使他們「就」的使用到能夠自動化的程度。

這些訪談中，我們能知道此實驗雖然能讓受試者注意並意識到「就」，也讓他們得到某種知識，如：「那你就」與日語的對應關係、「建議」時會使用「就」等，但是無法讓他們從「那(你)就」的固定形式中將「就」獨立出來並理解它本身的功能，就是為什麼句子中有「就」，它在句子中扮演何種角色，也能看出導致此結果的原因，像有些受試者反應的，本實驗都沒有給他們適當的回饋，因此他們無法判斷他們對「就」所做的分析是否正確。

總之，從教學的角度來看，本實驗過程「日中翻譯→看原文→看翻譯→對照原文與翻譯→訪談」，能讓受試者注意並意識到「就」，也利用閱讀文本所提供的語境針對「就」對比分析，但不能夠讓受試者理解「就」本身的功能，而只是將「那(你)就」當作固定說法理解，原因在於本實驗過程中都沒有提供受試者任何動機將固定語言形式「那(你)就」拆開來，並「就」與其他語言成分組合使用，也沒有對受試者對「就」所建立的假設或做出的反應任何回饋。如在第三章所探討，Day and Shapson (1990) 的針對泡浸式語言學習的實驗結果顯示，學習者不僅是理解語言的形式與所使用的語境，還對語言結構與功能有充分的理解，才能具備相當好的語言能力。Day and Shapson 還根據 Allen (1983) 的研究指出，語言課程該從三方面的因素設計：1. 結構分析因素 (a structural-analytic component)，指重視文法，以文法的教學為主；2. 功能分析因素 (a functional-analytic component)，指重視篇章特徵，以溝通的教學為主；3. 非分析性因素 (a nonanalytic component)，指將重點放在尚未分析的語言使用上，以純粹溝通與經驗式的教學為主 (51-52)。從以上的 Day and Shapson 對語言教學的看法來看，在教學過程中只提供給學習者目的語形式所使用的語境與其形式是不夠的，該同時讓他們意識到該目的語形式的語法與功能，這就是本實驗缺乏的因素。另外，受試者的訪談結果顯示在本研究過程中，受試者都沒有受到任何回饋，因此他們不斷地針對「就」進行對比分析，或不斷地建立與「就」相關的假設，但都無法知道他們的分析或假設是否正確。那麼，給他們何種回饋，在「就」的學習上能起較有利的作用？根據本研究結果，受試者在「就」的學習上的困難之處如下：

1. 受試者不知道「就」的有無有何種差異。

2. 「就」與「那／那麼」的功能劃分不清楚
3. 「就」與其他相關詞彙的功能劃分不清楚，其他相關詞彙包括「會」、「可以」、「要不要～?」、「可不可以～?」、「都」、「也」、「倒不如」等。
4. 受試者不清楚日語「だったら（若是如此）」與「じゃあ（那／那麼）」所扮演的功能。
5. 受試者認為「就」具有「區別」、「建議」、「強調『就』後面的事情」等功能，但都是將「那就」當作固定語言形式而解釋的，而都沒有將「就」獨立出來針對它解釋，也就是受試者還沒掌握「就」的核心意義。

以上學習者的困難點就是我們應該對學習者回饋的項目，也是在虛詞「就」的教學上必須考慮的因素。

第三節 翻譯跟語法翻譯法與虛詞「就」的學習

在這一節裡，主要探討翻譯對虛詞「就」的學習有何種作用，本實驗的日中翻譯中，只有受試者 J8 使用「就」，並其位置與原文的一致，受試者 J3 原文中的 6 個「就」中使用了 4 個與原文相同位置的「就」，受試者 J5 用了一次與原文相同的「就」，除了這 3 位受試者之外，其他受試者都沒有使用「就」，或使用了「就」，但使用的地方與原文的不相同，這些受試者，在訪談中解釋其原因，可分成 3 類：

第一種原因是受試者日中翻時沒想到「就」：有 5 位受試者(J1、J2、J4、J6、J7 與 J10)在訪談中說「沒想到『就』」，其中有 2 位受試者(J1 與 J6)還解釋「因為將日語直接翻成中文，並日語中都沒有「就」的概念，所以都沒有想到『就』」，受試者 J10 說他從前就日語「じゃあ(那/那麼)」對應為中文「那你就」，並這是一個固定說法，但這次實驗日中翻時，都沒有想到「就」。J10 解釋因為先想到「那」、「應該」、「試試看」等語言成分，此時較難再想到「就」。

第二種原因是與受試者對「就」的理解相關，如：受試者 J5 說對她而言，「就」是一個句子還不夠完整的時候才會加的語言成分，並在書面上較少用，所以她這次實驗日中翻譯中很少使用「就」。受試者 J9 在訪談中說，沒有使用「就」的原因在於她在日中翻譯中想要表達「できる(可以做～)」、「全部(全部)」「も(也)」

的意思，「就」不具有這些意思，所以都沒有使用「就」，而使用「可以」、「也」、「都」等語言成分。

從受試者的這些翻譯情況中，能看出 Campbell (1998) 所提出的翻譯在第二語言習得中的幾個作用：1. 從仲介語理論的角度來看，翻譯者從母語翻成第二語言的結果能夠反映出他們在第二語言習得過程中的位置，根據此看法，本研究中受試者翻譯的結果顯示他們在習得「就」的過程中的位置，如：利用「就」的建議形式受試者還沒達到自動化的程度，而以「可以」、「要不要～？」等的建議形式較達到自動化程度；2. 從翻譯過程所發生的錯誤中，能夠得到翻譯者當時所處的語言系統的狀態，透過該訊息能瞭解學生還需要學什麼，也可以知道學習者如何發展語言能力，以及學習者在其過程中使用何種策略，透過本研究中受試者的翻譯，我們能了解他們對「就」的掌握程度，同時能知道如何進行或如何加強受試者「就」的學習；3. 翻譯因為要表達的內容已經被決定了，不能縮減翻譯內容，也不能不正確，因此會有可能洩漏譯者在語言能力上的不足，譯者需要為了翻譯原始文本表達的意思，挑戰自己不會的語言領域。對這一點，在本研究中大部分的受試者還沒掌握利用「就」的建議方式，但本實驗設計都沒有讓受試者挑戰利用「就」的建議方式，為了更有效地讓他們挑戰這他們不會的語言領域，筆者認為最好的方法是先提供受試者「就」，也就是先讓他們知道「就」的形式，因為有一半以上的受試者在日翻中裡都沒有使用「就」是因為「沒想到」，這顯示這些受試者在日翻中階段，無法挑戰利用「就」的建議方式，若受試者先知道以「就」表達提出建議或替代案的意思，不僅是能挑戰他們不會的語言領域，還有可能他們會開始針對「就」的功能對比分析，但受試者還是發現他們在中文表達上的不足，因此 J4 說：原來有「那你就」這個說法。

(J4_T) そっか、那你就っていう言い方があったのか。

J10 也說他會使用「就是」的「就」，但不會用表達「じゃあ（那／那麼）そしたら（若是如此）」時的「就」。

(J10_IJ_21) たぶん、就是の時の就是は使うんですけど、その自分で言う、じゃあとかそしたらとかいう就は使えてないですね。

這些受試者的反應顯示，受試者透過翻譯，意識到自己不會的或沒有接觸過的語言表達方式。基於以上的因素，筆者認為「翻譯」對虛詞「就」的學習而言，相

當有效的方式。我們在第二章探討了 Weatherby (1998) 所提出的一套課程模式，他的課程模式重點主要由三點：1. 讓學習者分析目的語與母語兩種語言結構；2. 讓學習者從錯誤中學習；3. 練習翻譯的重點要集中在一個語法點。筆者認為本研究實驗歷程也具有 Weatherby 提出的課程模式因素，因為在本研究中受試者要對比自己的翻譯與原文，這就是母語與目的語的結構對比，並且將他們的對比重點集中在「就」上，受試者也從他們的日翻中裡的錯誤中學習。從此課程模式來看，也可以說翻譯對虛詞「就」的學習起相當有利的作用。

利用翻譯的語言教學法有語法翻譯法，如第二章所探討，此教學法因為太重視語法，而不能培養學習者的交際或溝通能力，因此受到很多批評，但本研究結果顯示，對虛詞「就」的學習而言，是相當有效的教學法，從語法翻譯法的特徵能看出其理由：1. 語法翻譯法中句子是教學與語言練習的基本元素，並且強調準確性，因此較能將學習者的注意力集中在特定語言成分，同時能讓學習者較仔細地針對母語與目的語進行對比分析；2. 語法翻譯法是以演繹方法來教授的，因此先有語法解釋，再有練習，練習通常是透過翻譯而進行的，本研究結果顯示，受試者學習「就」的方式是歸納方法，就是他們從母語者的說話中聽到，或文章中看到「就」，然後自己歸納「就」的功能，但問題在於沒有一個受試者完全正確地歸納出「就」的功能，本實驗中所使用的學習「就」的方式也屬於歸納方法，但受試者實驗後還是無法完全理解「就」的功能，這顯示對日籍學習者而言，「就」是相當難掌握的語法點，無法只透過歸納方法習得，基於以上的因素，筆者認為透過演繹方法的語法翻譯法對虛詞「就」的學習而言，相當有效的方式；3. 語法翻譯法以學生的母語當作學目的語的媒介，學生的母語用來解釋新輸入的語言，並對學生的母語與目的語進行對比。本研究結果顯示，學習者意識到自己的中介語系統與目標語之間的差異，才會針對該差異進行對比分析，對比分析能促進習得，由此可知，在語言習得上母語與目的語的對比分析扮演相當重要的角色，特別是虛詞「就」的學習，如第二章所探討，在日文裡「就」是空缺的，因此重視母語與目的語的結構對比的語法翻譯法對虛詞「就」的學習而言相當有利。

第四節 「就」的核心意義與虛詞「就」的學習

如第二章所探討，「就」的核心意義，「就」連結兩個句子或一個短語與另外一個句子，並且它以「A + 就 + B」為形式，A 表示條件，B 表示結論。「就」

所表達的條件是充份條件，此條件以某種標準做基礎，此標準是透過條件A與其他條件的對比而得的，「就」的對比對象是，除了條件A之外的任何條件，並該條件不會影響結論B。「就」的對比對象通常不出現於語言表達上，而由「就」來負擔這些對比對象。以上就是學習者該習得的「就」的核心意義(功能)。

經過本實驗，只有受試者 J6 解釋出「就」的承接功能，而其他受試者都沒有提到此承接上文的功能，也沒有人解釋出以「A+就+B」為形式，A表示條件，B表示結論。但10位受試者都將「那就」對應為日語「若是如此/那」，這顯示受試者雖然無法解釋出「就」的核心意義，但透過日語「だったら(若是如此)/じゃあ(那)」能抓得到其概念，因為日語「若是如此/那」也具有承接上文，並且以條件與結論的關係將兩句連結起來，但這不是對「就」本身的理解，而是對固定語言形式「那就」的理解。

從虛詞「就」教學的角度來看，只告訴這些受試者「就」的核心意義，就能習得「就」嗎？筆者認為只告訴學習者「就」的核心意義，學習者無法完全掌握「就」的功能，因為本研究結果顯示受試者在「就」的處理過程中的問題在於「那」與「就」的功能，或「可以」「會」等能願動詞與「就」功能劃分不清，就是他們卡住的不是「就」的單一形式與功能上，而是「就」與其他相關詞彙的很多形式與功能上。

透過以上的討論，我們能知道兩點：第一，學習者經過「日翻中→看原文→看翻譯→對比翻譯與原文→訪談」的過程，也無法完全掌握「就」的核心意義，這表示對日籍學習者而言，虛詞「就」是相當難掌握的。陸儉明(2005)、李曉琪(1995)與馬真(2004)主張對中文學習者而言虛詞是相當難掌握的語法，本研究結果完全符合此看法。那麼，如何進行虛詞教學才會有效？針對這一點，陸儉明、李曉琪與馬真都提出叫學習者自己歸納虛詞用法與意義，或對虛詞的意義與用法進行對比分析，對比包括在中文虛詞之間的對比以及與外語的對比等各方面的對比，本研究結果支持該3位學者的看法，也就是虛詞「就」的教學除了「就」的核心意義之外，還要考慮與「就」相關詞彙(如：「可以」、「能」、「會」等)的對比教學，才能進行有效虛詞教學。第二，關於多閱讀是否能提升輸出能力的問題，李明懿(2004)提出「閱讀是寫作的模板」之看法，主張「學生可藉鑒閱讀文章模仿寫作時各種意念表達方式以及語言風格。閱讀的材料可作為寫作的模板，透過閱讀材料，學生學習文章的形式、詞語及句型的用法」。張皓綾(2005)

也提出「閱讀的量足夠，才能提供寫作充足豐富的材料與資源。因此只要能提昇閱讀能力，自然也能相對提昇寫作能力，這是「寫作」教學策略與涉及的另一層意義和目標所在。」，但本研究結果完全不支持多閱讀能提升寫作能力之看法，因為本研究不只透過閱讀，還有翻譯的學習因素，但學習者還是無法完全掌握「就」的核心意義（功能）。

第五節 從語言與文化看「就」的使用

在這一節裡，要討論日籍學生用中文建議時，使用的語言形式。如第三章所探討，本研究實驗中的目的語形式「就」的結構，出現於兩個人的對話，表現在其中一個接對方說的話，再提出建議或替代案時。包括「就」的句子如下：

- (17) 那你就就強調她的特殊。
- (21) 那我就就教你進階的絕招。
- (27) 那你就就強調愛她到快死的地步。
- (31) 那你就就要學大陸人的口氣。
- (34) 那你就就學南宋女詞人朱淑貞，
- (43) 那你就就什麼都不寫。

這6句中，只有第(21)句中的「就」使用的語境不是向對方建議，其他5句中的「就」都出現於說話者向對象建議使用某種方法，就這出現於「建議」的環境中的「就」，要看受試者的翻譯，探討日籍學生用中文建議時，使用的形式。

受試者第一次的翻譯中，最常見的建議方式將「就」代替為「要」、「可以」、「應該」等的能願動詞，這類建議形式共出現14筆，如：

(J5_17) 那麼，你可以強調她的特徵

(J1_17) 那要誇獎她的魅力

這兩句都是原文「那你就強調她的特殊」部分的受試者翻譯，兩位受試者句中沒有使用「就」，但使用「可以」與「要」。

其次是詢問方式，詢問方式有兩種，一為使用能願動詞的「要不要～？」，一為句尾加「如何」、「怎模樣」等方式，如：

(J10_31) 那你要不要學中國人的講法？

(J5_31) 那你應用中國人的說法怎樣？

(J4_31) 那麼，學中國人的說法，如何？

其次是句尾加「～就好了」或「～好了」等以假設的方式建議，如：

(J2_17) 那麼強調她的特徵就好了。

(J4_34) 那用南宋時代的女詩人朱淑貞的方法好了。

還有很多種「建議」形式，但這些較零散，如用動詞重疊有 1 筆、句尾加「吧」有 1 筆、「我們」當作主語有 2 筆、使用「倒不如」有 1 筆、使用「我建議」有 1 筆等，除此之外，受試者搭配兩種以上的語言成分，如：

(J3_17) 那你就誇獎她的特徵。

這類「建議」方式是搭配「就」與能願動詞「要」的，這類的共有 3 筆，又如：

(J2_31) 那麼，學學看中國人的說法，怎模樣？

這類是動詞重疊再加「怎麼樣」，又如：

(J7_31) 那麼，你要試看模仿中國人的說法吧。

這一句中，受試者使用「要」與句尾「吧」，又如：

(J8_31) 那就模仿中國人的表達方式吧

這一句中，受試者使用「就」與「吧」，這類建議方式共有 3 筆。

從此日籍學生中文「建議形式」能知道兩點：

第一，在原文中的 6 句只用「那你就」的形式表達「建議」義，但日籍學生使用的中文建議形式，卻傾向於使用各種各樣的語言成的組合，如上所說，有 2 位受試者在他們第一次翻譯中較會使用「就」，但是他們除了用「就」之外，還加其他語言成分，如此同時使用兩種以上的語言成分表達「建議」的形式共有 13 筆，此現象顯示日籍學生用中文表達「建議」義時，傾向於使用具有具體意義的語言成分，如能願動詞、吧等，但受試者大部分的建議形式卻缺乏使句子之間起關聯的工具，這就是「就」，這一點與楊德峰的研究結果相當一致，他指出中文學習者造句單獨看，每個句子，都沒有什麼問題，或沒有什麼大問題，但是兩個以上

的句子放在一起，組成一個複句，就不行了，原因何在？就是因為句子中缺少必要的“黏合劑”，即起關聯作用的副詞(楊德峰，1999：207-208)。原因在於日籍學生對「就」的認知，如上所說，他們在實驗或實驗後訪談中，反應他們認為「『就』不具有具體的意義，不太會影響文章的意思」(受試者 J1、J2、J4、J5、J7 與 J8)，這也顯示這些受試者只理解「就」的語義，而沒有理解「就」的功能。

第二，日籍學生使用的這些「建議」的表達方式，都是較委婉的說法，如：「吧」，句尾使用「吧」表示「商量的語氣」(王還，1998：14)，就是，這些受試者使用的形式不像「那你就」把自己的看法推給對方，而是考慮到雙方立場的較委婉的方式；詢問方式也是一種相當客氣的說法；在能願動詞中的「可以」、「應該」等也不會給對方有強迫性的感覺；「～好了／就好了」的形式是將前一句當作假設條件(王還，1998：227)的方式，此方法在語氣上也委婉一點。

此現象可從語言與文化的角度來解釋：歷史上，人類總是用語言來進行思維、然後創造新的文化，新的文化又創造出新的語言，新的語言，又產生新的文化。所以，“文化”和“語言”是不可分割，相互聯繫著的。語言是整個文化的一個重要組成部分(李惠然，2002：338)。並世界各民族是借助其勞動與智慧來發展自己民族語言的，從這一點來看，各民族語言是其民族意識、倫理等的反應，也是其民族社會文化的具體反映。(李惠然，2002：347)，因此可以說「語言是文化的載體(言語は文化の乗り物である)」(李素楨，1999：61)。根據此理論，本研究中，受試者所使用的中文建議方式，也可以說反映日本文化。那麼，到底這些受試者的語料反應何種日本語言文化呢？李素楨(1999)認為日本文化是重視團體，並怕丟臉的文化(集団を重視する恥の文化)，就是，不太重視擁有自己的意見向別人主張，而盡可能不反對別人的意見或看法，盡量跟別人「平均化」，這種態度也反映在語言上。日本人講話的特徵為：日本人會儘量避免說自己的意見，他們認為應該避免「我認為～」、「我的意見是～」等較直接的表達方式，而較適合以「是不是這樣？」「我是這樣想的，您覺得如何？」等較委婉的說法來表達。這顯示日本人在說話時，給對方考慮或判斷的餘地，就是對日本人來說，會話並不是由自己一個人進行的，而是與說話的對方一起進行的共同活動(7)。水谷修(1979)對日語的表達方式與日本人講話的特徵提出幾點，我在這裡從中挑與本研究相關的三點介紹：1. 日本人不直接表達感情：水谷介紹從一位中國人的角度來看的日本夫妻之間的吵架情況，該中國人看到一對日本夫妻在吵架，覺得

他們的不算是吵架，因為都沒有大聲罵對方，反而不面對對方，各自很少講話，講話時使用敬語，水谷認為這就是在日本人之間普遍的情況。(89) 2. 對對方的體諒：水谷把在日本買蘋果時所說的話為例，解釋日本人對對方的體諒，假設在日本有一位客人，要買 5 顆蘋果時，會說「請你給我 5 顆左右的蘋果（りんごを 5 つほど下さいな）」該客人想要的蘋果數量明明是 5 顆，但特意加「左右（ほど）」，水谷解釋其理由說「左右（ほど）」表示的是對對方的體貼，就是在買蘋果這個畫面上，不是由一方的判斷提出「要買多少」，而把對方也參與在決「要買多少」的過程中，並試著達到雙方對「要買多少」這件事情的共識(92-131)。

3. 在日本人社會中，日本人較不喜歡被人命令或指導，若事情涉及到對方的意志或判斷，該對方對某人向他下的命令或指導較敏感。因此日本人較少以「請你做～（これをしてください）」這種直接的方式，而先說「這樣我覺得對你不好意思，但～（たいへん申し訳ないんだけど～）」「這樣你會很辛苦，但～（ご苦労だけでも～）」，然後再說「能不能幫我做～？（何々してもらえないかなあ）」「我不知道你能不能幫我做～（何々してもらえないだろうかなあ）」這些方法，是因為日本人要避免因為以直接的方式來表達命令，就會讓對方覺得被忽略自己的情況，換句話說，日本人通常不喜歡強迫別人做事情（132-178）。

基於以上的討論，反應日本文化的日本人說話特徵有以下 3 點：

1. 日本人較傾向於不直接表達自己的意見，而以較委婉的方式表達。
2. 日本人進行對話時，即使是自己的事情，也不是由自己一個人來判斷該事情或對該事情下結論，而把說話的對方當做對斷該事情或該事情判下結論的參與者。
3. 日本人要說話的對象做某種行為時，儘量避免直接下命令的方式，而選擇給對方考慮或選擇的餘地的表達方式。

這些日本人講話的特點也反映在本研究實驗的受試者所使用的「建議」方式，他們使用率最高的建議方式是使用能願動詞的方式，如：「那麼，你可以強調她的特徵」(J5_17)，這一句用「可以」來給說話的對方選擇的餘地，而避免直接向對方表達自己的意見。使用率第二個高的是詢問方式，此方式也表示，說話者不是由他自己一個人對某件事情下決定，而把說話的對方也當作該事情下決定的參

與者，試著得到對該事情的雙方共識。本實驗語料中也有將「我們」當作主語的，此方式也顯示，會話並不是由自己一個人進行的，而是與說話的對方一起進行的共同活動，這個日本人的說話特徵。「～就好了」「～好了」等用假設表達建議也是一種不直接表達自己的，委婉的方式。將「我」當作句子的主語，如：「我建議～」，雖然在本實驗語料中較少數，但也是儘量避免直接下命令的，而選擇給對方考慮或選擇的餘地的表達方式。

以上從受試者的語料中能看出，受試者的建議方式也能夠反映以往的研究所顯示的日本人說話之特徵。那麼，如何這些文化的因素放在語言教學上呢？顧嘉祖與王斌華（2002）關於外語教學中文化教學的目標定位，指出就第二文化習得而言，歸化於“目的語文化”的“文化同化”現象不應當視為是外語教學的成功之處。事實上，不僅習得者自己的這種“文化同化”往往在情感上很難接受，而且目的語社會也同樣不一定接受所謂“同化”了的外語習得者（156-157）。他們也根據 Kramersch(1993:230-240)，主張外語教學中的文化教學應定位於“提高意識”（consciousness raising），而非“認同採納”。文化教學的目的並非是要讓習得者變得越來越“外國化”，而是要通過外國語言文化學習的“跨文化對話”讓學習者具備跨文化的交流意識和理解意識（cross-cultural awareness），做到母語文化與第二文化的互動（interaction）。基於以上的教學觀，我認為日籍學習者不一定要用中國人的建議方式，但他們必須理解中國人的建議方式，並能比較母語與目的語表達方式的差異，如此才能培養學習者目的語的交際能力。

透過本實驗，能看出日籍學生對「就」的認知，就是對他們來說「就」是不能夠表達「建議」形式的，他們雖然是優級中文學習者，但中文特有的語言特徵還沒掌握。同時能看出，日本人的「建議」方式，他們使用的如詢問方式、句尾使用「吧」等較委婉的表達方式。

第六節 小結

這一章的第一節討論受試者實驗閱讀策略的使用，包括一般性策略與局部性策略使用比率、一般性策略使用情況與局部性策略使用情況；第二節討論 Schmidt 的意識學習假設與學習「就」的關聯。第三節翻譯與語法翻譯法在「就」的學習上的作用。第四節從「就」的核心意義來探討「就」的學習。第五節從語言與文

化的角度來看受試者使用「就」的建議功能情況。