

認知語法在臺灣閩南語教學上的應用： 以時間介詞*ui*³對、*kau*³到與*cing*⁷從為例

郭永松*

摘 要

臺灣閩南語的時間介詞 *ui*³ 對、*kau*³ 到與 *cing*⁷ 從等三者具有複雜且零碎的語義及語法關係，並且其所造成的任意武斷性對這三者的語法教學構成挑戰。由於認知語法理論可以系統性地描述及詮釋語法的特異性，進而提升教學語法的效能，因此本文嘗試探討將認知語法運用在臺灣閩南語時間介詞語法教學上的可能性。本文具體地論述如何將認知語法中的「意象圖式」、「概念隱喻」與「原型理論」等理論應用至 *ui*³ 對、*kau*³ 到與 *cing*⁷ 從的語法教學上，進而降低其語法現象對語法教學所造成的任意武斷性。這種以語義為基礎的語法教學觀將有助於增進臺灣閩南語時間介詞的語法教學成效，並作為發展臺灣閩南語認知教學語法的基礎。

關鍵詞：認知語法、臺灣閩南語、教學語法、時間介詞

* 國立新竹教育大學臺灣語言與語文教育研究所博士班研究生（現任敏惠醫護管理專科學校通識教育中心講師）

認知語法在臺灣閩南語教學上的應用： 以時間介詞 ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從為例

郭永松

壹、前言

臺灣閩南語存在著幾個用來表達時間概念的介詞，分別為 ui^3 對¹（從）²、 kau^3 到（到）與 $cing^7$ 從（從）。雖然這些介詞都可以搭配指涉某個時間點的名詞或子句來表示時間概念，但是從表面上看，它們在語義及語法上具有複雜且零碎的關係³，如下面的例子所示：

- A. ui^3 對/ $cing^7$ 從與 kau^3 到：前者指涉時間起點，後者則指涉時間終點，如（1）所示：
- （1）a. 伊 ui^3 對/ $cing^7$ 從國中就無愛讀冊（他從國中就不愛讀書）
b. kau^3 到今，伊攔毋知（到現在，他還不知道）
- B. ui^3 對與 $cing^7$ 從：前者可同時指涉時間與空間上的起點，後者則只能指涉時間上的起點，如（2）所示：
- （2）a. 伊 $cing^7$ 從細漢就愛唱歌（他從小就喜歡唱歌）
b. 伊* $cing^7$ 從/ ui^3 對臺北過來（他從臺北過來）
- C. ui^3 對_ kau^3 到_與 $cing^7$ 從_ kau^3 到_： ui^3 對可以與 kau^3 到結合來指涉空間上的路徑或時間上的時段，而 $cing^7$ 從與 kau^3 到的結合則只能指涉時間上的時段，如（3）所示：

¹ 本文的詞彙拼音採用教育部公告的「臺灣閩南語音標系統」（TLPA），漢字則大部分沿用董（2000）總編纂的《臺灣閩南語辭典》中的用字，至於這些用字是否為本字仍需要進一步的考證。

² 括弧中的詞語為華語釋義。

³ ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從的語意及語法關係可以從認知語法的觀點來加以深入探討，但因其所涉及的層面較廣，因此須另外撰文闡述，本文可視為是該議題的延伸。

- (3) a. 伊 *ui*³ 對頂禮拜 *kau*³ 到今攞無來 (他從上禮拜到現在都沒來)
 b. *cing*⁷ 從元宵節 *kau*³ 到今攞佇落雨 (從元宵節到現在都在下雨)
 c. **cing*⁷ 從 *ui*³ 對臺北 *kau*³ 到臺南真遠 (從臺北到臺南很遠)
- D. *ui*³ 對/*cing*⁷ 從/*kau*³ 到與 *ui*³ 對_*kau*³ 到_/ *cing*⁷ 從_*kau*³ 到_: 前者通常必須搭配指涉或涵蘊事件起始的詞語, 如 *ciah*⁴ 才 (才) 或 *to*⁷ 就 (就), 而不能搭配全稱量化詞 (universal quantifier) *long*² 攞 (都), 後者則相反, 如 (4)、(5) 所示:
- (4) a. 伊 *ui*³ 對細漢* (就) 愛唱歌 (他從小時候就喜歡唱歌)
 b. 伊 *kau*³ 到今仔日* (才) 知影 (他到今天才知道)
 c. 伊 *cing*⁷ 從清明節* (就) 無來矣 (他從清明節就沒來了)
- a'. *伊 *ui*³ 對細漢攞愛唱歌 (他從小時候都喜歡唱歌)
 b'. *我等 *kau*³ 到七點攞走 (我等到七點都走)
 c'. *伊 *cing*⁷ 從以早攞愛食酒 (他從以前都喜歡喝酒)
- (5) a. 伊 *ui*³ 對頂禮拜 *kau*³ 到今* (攞) 無來 (他從上禮拜到現在都沒來)
 b. 伊 *cing*⁷ 從昨 *kau*³ 到今* (攞) 無來 (他從昨天到現在都沒來)
- a'. *伊 *ui*³ 對今仔日 *kau*³ 到明仔載才會來 (他從今天到明天才會來)
 b'. *伊 *cing*⁷ 從拜一 *kau*³ 到昨就來矣 (他從星期一到昨天就來了)

從教學語法的角度來看, 由於教學語法必須能系統性與條理性的描述語法的特異性, 並且能針對語法特異性提出解釋, 因此 *ui*³ 對、*cing*⁷ 從與 *kau*³ 到在語義及語法上的複雜性對這三個時間介詞的語法教學形成挑戰。對此, 認知語法似乎可以提供解決之道。根據 Taylor (1993), 認知語法一方面可以使我們系統性的描述目標語法的特異性, 另一方面也可以從認知或概念結構上的角度, 對語法特異性提出解釋。換句話說, 認知語法與教學語法的結合有助於降低學習者在感知目標語系統時的任意武斷性 (arbitrariness), 藉以促進語法習得的效能。在此基礎上, 本文將探討認知語法運用在臺灣閩南語時間介詞語法教學上的可能性, 作為臺灣閩南語認知教學語法研究的試金石。

本文本論的結構如下: 第一節為相關認知語法理論與認知語法在教學語法上應用之相關文獻介紹, 在本節中, 我們將介紹「意象圖式」、「概念隱喻」與「原型理論」等認知語言學理論, 作為本文的理論基礎。第二節將探討 *ui*³ 對、*kau*³ 到與 *cing*⁷ 從指涉的概念結構, 第三節則將針對認知語法在 *ui*³ 對、*kau*³ 到與 *cing*⁷ 從語法教學上的應用提出概要性的建議。

貳、本論

一、文獻探討

認知語法在臺灣閩南語時間介詞語法教學上的應用，同時牽涉到認知語法與認知教學語法等二方面的理論，其中後者為前者在教學語法上的應用，以下我們將分別探討這二方面的理論。

(一) 認知語法理論

在認知語法的諸多理論中，與臺灣閩南語時間介詞語法教學相關的理論分別為意象圖式理論 (image schema)、概念隱喻理論 (conceptual metaphor) 與原型理論 (prototype theory)⁴。就意象圖式理論而言，根據 Johnson (1987) 與 Lakoff (1987) 的定義，意象圖式是我們用以組織經驗的一種基本的認知結構。藉由這種圖式的隱喻延伸，我們可以建構與理解其他更為抽象的概念。換句話說，意象圖式是我們得以認知世界的基礎。意象圖式由三種元素組成，分別為「射體」(trajector/tr)、「路徑」(path) 與「陸標」(landmark/lm)。其中，路徑是射體移動時的軌跡，而陸標則是射體移動時的參考座標，二者形成一種「圖像-背景」的關係 (figure-ground relation)。藉由這三種元素的關係型態，我們可以區分不同的概念，也可以描述同屬一個概念的不同語義。此外，意象圖式還可被視為是一種用來定義語義的概念結構或背景框架 (frame)⁵，藉由「凸顯」(profile) (Langacker, 1987) 的認知策略，我們可以從基底結構 (base) 中提升某個特定實體的顯著性來產生語言形式的指涉 (designation) 或語義。

此外，時間介詞的多義性可以藉由概念隱喻理論來加以說明。所謂的隱喻是指概念系統中，藉由一個原有或具體的概念域⁶來理解或建構另一個新的或抽象的概念域⁷，其中，二個概念域間具有結構上的相似性。就空間概念域與時間概念域二者而言，前者被視為是充當來源域的具體的概念域，後者則被視為是充當目標域的抽象概念域，亦即二者間具有「**時間就是空間**」(TIME IS SPACE) 的隱喻對映關係

⁴ 認知語法理論在漢語語法分析上的適用性已獲得某些研究上的支持，對此可參考沈家煊 (2006) 的相關研究。此外，近來的相關研究亦顯示認知語法理論在臺灣閩南語的語法及語意研究上已獲致一些成果，對此可參考 Lien (2002, 2003) 與李 (2005) 的研究。

⁵ 有關背景框架的相關概念，可參考 Fillmore (1982) 的論述。

⁶ 又稱「來源域」(source domain) (Lakoff, 1993: 206-207)。

⁷ 又稱「目標域」(target domain) (Lakoff, 1993: 206-207)。

(Lakoff, 1993; Yu, 1998; Ahrens & Huang, 2002)。另一個與隱喻相關的認知機制是借代 (metonymy)。所謂的借代是指在同一個概念域中，藉由一個概念來指稱或理解另一個概念，其中，二個概念域間具有某些層面的相關性，如部份與全體的相關性。儘管隱喻與借代具有不同的認知功能⁸，但在範疇化的歷程中，二者都具有擴展範疇範圍的功能。就語言中的範疇而言，Taylor (1995: 122) 指出，隱喻與借代可以使我們能夠把有所區別但卻又相關的意義聯結在一個語義範疇裡，使其共同成為該語義範疇的成員。在上述的基礎上，以空間概念為基礎的意象圖式可充當隱喻機制中的來源域，而抽象的時間概念則充當隱喻機制中的目標域，並且藉由二者之間的對映 (mapping)，我們得以用一種我們可以了解的方式來建構與理解抽象的時間概念。

再者，臺灣閩南語時間介詞在語義上的歧異性可以從原型理論的觀點來加以詮釋。原型理論是一種認知觀點的範疇化理論，這種理論與古典範疇理論的不同之處在於其認為人類的範疇化是以原型 (prototype) 或中心成員 (central member) 為中心，藉由「家族類似性」 (family resemblance) (Wittgenstein, 1953) 的機制組成概念範疇結構。在原型理論中，範疇裡的成員彼此間所具有的特徵屬性 (attributes) 並非全部相同，而原型成員具有最能代表該範疇的所有特徵屬性，並且成員與成員間藉由共同具有部分的特徵屬性來產生家族類似性的聯結。因此，原型理論下的範疇成員不必如古典範疇理論認為的那樣，必須全部具有相同的客觀特徵，而是以具典型性的原型為中心，藉由連續漸進的相似性來建構概念世界的範疇結構。根據原型理論，原型效應具有下列的幾個特徵⁹：

- (1) 範疇乃是肇因於人類的認知能力。
- (2) 在概念結構中具有顯著性的原型在認知範疇的形成中扮演著關鍵的角色。
- (3) 認知範疇間的界線是模糊不清的 (fuzzy)。
- (4) 認知範疇內的成員具有不同等級的典型性 (typicality)，越接近原型，典型性越高，反之則越低。

在上述的基礎上，本文的研究顯示，臺灣閩南語某些時間介詞間的語義及語法範疇分布型態呈現出原型效應的特徵¹⁰，這些特徵有助於說明不同時間介詞間的語意及語法關係，因而必須在教學上予以強調。

⁸ Lakoff and Johnson (1980: 36) 指出，隱喻最主要的認知功能是「理解」 (understanding)，而借代最主要的認知功能是「指稱」 (referring)。

⁹ 請參考 Labov (1973)。

¹⁰ 有關這方面的詳細論述，請參考本文本論的第二節。

(二) 認知語法在教學語法上的應用

在認知語法與教學語法的關係方面，Taylor (1993) 指出，認知語法的觀點認為語法受到語義的制約，這種觀點會影響教學語法的呈現方式。以詞類的教學為例，以認知語法為基礎的教學語法可以提供各詞類的語義特徵，使學習者可以從一個詞語的語義特徵來預測或判斷其所處的詞類，而不須機械性的記憶。就語法的教學而言，認知語法的觀點使我們了解語言形式的學習不能與語義的學習分開，在學習語法結構的同時，我們必須提供語法結構的語義內涵，以降低學習者在學習語法時的任意武斷性。

在上述的基礎上，Taylor (1993) 認為，認知語法中的一些理論或觀點，如意象圖式理論、概念隱喻理論、原型理論與概念化的觀點等，可以提供語法現象一個語義角度的描述或詮釋，從而對語法教學有所助益。就意象圖式而言，由於視覺輸入有助於提升語言學習成效，因此意象圖式使用圖像來說明語義的方式，將對教學語法有所助益。以介詞的語義研究為例，Brugman (1981) 對 *over* 的多義性研究證明圖像適合用來說明介詞的空間意義，而 Tyler and Evans (2004) 則顯示意象圖式可協助英語學習者了解 *over* 的多義性及其反映出的語法現象，凸顯出意象圖式在介詞語法教學上的價值。

再者，概念隱喻理論與原型理論可以說明語義及語法範疇內部的歧異性。以英語可數名詞與不可數名詞內部的語義歧異性為例，我們可以先找出這二種名詞次類各自的原型，如不可數名詞的原型為具有內部同質性且不可分割的物質 (substance)，而可數名詞的原型則為佔據三度空間且具有具體性的事物 (thing)。此外，藉由某些認知機制，如概念隱喻，原型可以從空間認知域再投射至其他較為抽象認知域，如物質可以投射至情緒狀態，事物也可投射至時間單元。以此為基礎，我們可以說明為何英語的可數名詞或不可數名詞都可以同時指涉具體與抽象的實體。就介詞而言，其非空間意義的產生亦可以藉概念隱喻理論與原型理論來加以說明。

就概念化而言，Langacker (1988) 認為語義是一種約定俗成的概念化結構。換句話說，概念化結構必須藉由語言系統的約定俗成才能形成語義。這種認知語義觀對語言教學的啟發在於學習某個語言的形式也就是在學習該語言的概念結構，二者密不可分。再者，外語與母語的概念化結構並不完全對等，此為外語教學之重點所在。在此基礎上，臺灣閩南語的母語使用者其在時間概念化上的特異性，不可避免的，將成為語法教學上的焦點之一，因為唯有如此，我們才可以說明臺灣閩南語時

間介詞之間的語法差異，並凸顯出臺灣閩南語與其他語言在時間概念化上的差異。

二、*ui³* 對、*kau³* 到與 *cing⁷* 從的概念結構

(一) 空間概念結構

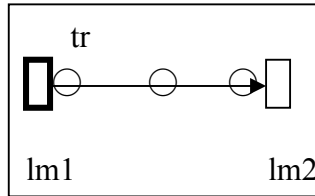
臺灣閩南語的時間介詞 *ui³* 對、*kau³* 到與由這二者所組成的短語結構 *ui³* 對 *kau³* 到_ 等都可同時指涉空間與時間概念。一般而言，這些詞語的基本意義都是指涉具體的空間概念，而抽象的時間概念被視為是由空間概念隱喻轉移而來。儘管 *ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對 *kau³* 到_ 三者都可以搭配空間詞語來指稱空間概念，但是其基本意義仍具有顯著的差別，如下表所示：

表 1 *ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對 *kau³* 到_ 的基本意義

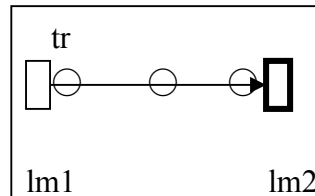
構式	基本意義	語例
<i>ui³</i> 對	指稱路徑的起點	伊 <i>ui³</i> 對臺北來 (他從臺北來)
<i>kau³</i> 到	指稱路徑的終點	伊 <i>kau³</i> 到臺北矣 (他到臺北了)
<i>ui³</i> 對 <i>kau³</i> 到_	指稱路徑的起點、終點與路徑本身	<i>ui³</i> 對臺南 <i>kau³</i> 到臺北真遠 (從臺南到臺北很遠)

根據上表，我們認為雖然上述的三個詞語具有不同的基本意義，但是三者可被視為隸屬於同一個背景框架，而其基本意義上的不同可被視為是肇因於框架中被凸顯的地方不同。我們可以用意象圖式來呈現這種概念，如下圖所示：

a. ui^3 對



b. kau^3 到



c. ui^3 對 kau^3 到

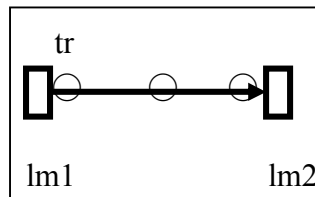


圖 1 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到的意象圖式

從圖 1 可以發現， ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到共有的背景框架具有指稱一個射體由陸標 1（起點/出發點）沿著路徑移動至陸標 2（終點/目的地）的概念結構，而三者的差別在於 ui^3 對凸顯框架中的起點成分， kau^3 到凸顯框架中的終點成分，而 ui^3 對 kau^3 到則凸顯框架中的起點成分、路徑成分與終點成分。值得注意的是， ui^3 對 kau^3 到凸顯的路徑成分並沒有直接在語言結構中呈現，而是透過「部分—全體」（part-whole）關係的「借代」（metonymy）策略，藉由起點成分與終點成分來表達。

在上述的基礎上，我們了解意象圖式可以系統性的說明 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到

到_在空間概念結構上的關係。這種系統性的說明應用至語法教學時，可以幫助學習者整體性的理解 *ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對_ *kau³* 到_的空間語義。此外，由於意象圖式所呈現的空間概念結構乃是奠基於人類的經驗，因此得以降低學習者的任意武斷性，並且意象圖式對 *ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對_ *kau³* 到_空間語義的系統性呈現也可作為學習者系統性學習時間意義的基礎。

(二) 時間概念結構

在上述意象圖式的基礎上，*ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對_ *kau³* 到_等三個詞語都藉由「時間就是空間」的隱喻來指稱時間概念，其所牽涉到的隱喻對映如下表所示：

表 2 *ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對_ *kau³* 到_的隱喻對映

來源域/意象圖式成分	目標域
射體	本我
路徑、陸標 1、陸標 2	具有分點的時間過程
射體移動的方向	朝著未來

表 2 所呈現的隱喻對映可用下面的例子來加以說明：

- (6) a. 伊 *ui³* 對國中就無愛讀冊 (他從國中就不愛讀書)
 b. *kau³* 到今，伊攔毋知 (到現在，他還不知道)
 c. 伊 *ui³* 對細漢 *kau³* 到大漢攏真老實 (他從小到大都很老實)

(6a) 中的主語「伊」對映於圖 1 圖式 a. 中的射體，而指稱時間起點的詞語「國中」則對映於意象圖式中被凸顯的陸標 1。此外，(6a) 意謂著主語從國中開始，一直到現在或未來都不愛讀書，顯示主語在時間上乃是朝著未來方向而移動，而主語在時間上移動的路徑則對映於圖式 a. 中射體往陸標 2 移動的路徑。同理，(6b) 與 (6c) 中的主語「伊」都分別對映於圖式 b. 與圖式 c. 中的射體。就 (6b) 而言，「今」指涉時間終點而對映於被凸顯的陸標 2。此外，(6b) 意謂著本我從過去到現在都不知道某件事，顯示主語在時間上移動的路徑亦對映於意象圖式中射體往陸標 2 移動的路徑。就 (6c) 而言，「細漢」(小時候) 與「大漢」(成人時) 分別指涉時間起點與終點而分別對映於被凸顯的陸標 1 與陸標 2。除了指稱時間起點與終點之外，「*ui³* 對細漢 *kau³* 到大漢」還指涉同樣被凸顯的時段，對此，我們可以從

由圖 2 可以發現， ui^3 對的時間概念結構凸顯與陸標 1 對映的某個時間起點¹¹，該時間起點可以出現於過去、現在或未來¹²，分別如下面的 (8a)、(8b) 與 (8c) 所示：

- (8) a. 伊 ui^3 對細漢就愛唱歌 (他從小時候就喜歡唱歌)
- b. 伊 ui^3 對今仔日才開始讀冊 (他從今天才開始讀書)
- c. 伊 ui^3 對明仔載開始就無欲來矣 (他從明天開始就不來了)

(8) 的例子也顯示， ui^3 對可以與副詞就 (就) 與才 (才) 搭配使用，但卻不能與具有分配 (distribution) 語義的全稱量化詞 (universal quantifier) 攏 (都) 連用，如 *伊 ui^3 對細漢攏愛唱歌 (他從小時候都喜歡唱歌)。上述的語法現象可從認知的角度來加以說明：就與才在語義上都具有標示說話者對某個事件的時間起點有所預期的功能，其中前者標示事件實際發生的時間比說話者預期的早，而後者則標示事件實際發生的時間比說話者預期的晚¹³。由於二者的語意都涵蘊 (imply) 事件具有時間上的起點，因此與 ui^3 對的概念結構相符而能同時出現。反之，攏的語義功能在於把某個群體裡的每個成員分配給謂語所指涉的事件，因此需要搭配複數的時間概念，然而 ui^3 對在概念結構上只標示某個單一的時間點，因此與攏的語義有所衝突而不能同時出現。

此外， kau^3 到的時間構式凸顯與陸標 2 對映的某個時間終點，該時間終點亦可以出現於過去、現在或未來，分別如下面的 (9a)、(9b) 與 (9c) 所示：

- (9) a. 伊 kau^3 到國中就開始愛唱歌 (他到國中就開始喜歡唱歌)
- b. 伊 kau^3 到今仔日才知 (他到今天才知道)
- c. 伊 kau^3 到明仔載才會來 (他到明天才會來)

¹¹ 本文以雙箭頭橫線與垂直線分別表示時段與時段上的分點 (subinterval)，而分點代表的是時段中的任一時間點。粗體的垂直實線與垂直虛線分別表示被凸顯的時間起點與時間終點。此外，粗體的橫向實線表示被凸顯的時段，並且時間的起點或終點可以出現在該時段上的任何位置。

¹² 楊 (1991) 指出 ui^3 對與 ui^3 對 kau^3 到_ 只能搭配指涉現在以後的時間詞語，但我們的語料卻發現二者亦可以搭配指涉過去的時間詞語。

¹³ 一般而言，臺灣閩南語的就與才與華語相對應的就與才具有相似的語義，都可以指稱說話者對事件發生時間的主觀預期。有關華語就與才的語義探討，可參考 Liu (1994)。

值得注意的，*kau³*到可以同時指稱事件未然貌或已然貌¹⁴的時間終點，並且根據象似性原則（principle of iconicity）¹⁵而在語言結構中呈現。具體而言，*kau³*到充當動詞前的狀語時，通常指稱事件未然貌的終點，如（9a）的例子中，*kau³*到國中指稱某人不愛唱歌的事件終點是國中；反之，當*kau³*到充當動詞後的補語時，通常指稱事件已然貌的終點，如我等伊等*kau³*到七點（我等他等到七點）中，*kau³*到七點乃是指稱說話者等待某人此一事件的終點。再者，由於在同一個事件中，未然貌的終點同時也可以被設想為已然貌的起點，因此*kau³*到也可以與就及才同時出現。在與攏的搭配情形方面，我們發現*kau³*到有時能與攏連用來指稱時段，如伊一直*kau³*到昨/今仔日/明仔載攏佇遮（他一直到昨天/今天/明天都在這裡），然而值得注意的是，在這樣的句子中，*kau³*到通常還會另外搭配表示時間持續的副詞一直。我們認為上述的現象是由於攏的語義通常只能跟時段搭配，因此這種語義特性對*kau³*到的語義產生強制解讀（coercion）¹⁶的作用，使其產生指稱時段的語義，並且這種強制解讀的作用還可以藉由涵蘊時間持續的副詞一直的出現而得到強化。

至於*ui³*對*kau³*到的時間結構則是凸顯與陸標 1、陸標 2 與其間的路徑相對映的某個時間起點、時間終點與其間的時段，並以借代的方式在語言結構中顯現¹⁷。再者，此短語指涉的時間起點與終點皆可以出現於過去、現在或未來，亦即時間起點與終點間的時段最大可橫跨過去、現在與未來，如下面的（10a）、（10b）與（10c）所示：

- （10）a. 伊 *ui³*對頂禮拜 *kau³*到昨/今攏無來（他從上禮拜到昨天/現在都沒來）
 b. 伊 *ui³*對今仔日 *kau³*到明仔載攏欲請假（他從今天到明天都要請假）
 c. 伊 *ui³*對明仔載 *kau³*到後日攏會佇遮（他從明天到後天都會在這裡）

（10）顯示，由於*ui³*對*kau³*到的概念結構具有明確的時段，且該時段可被視為是由複數的時間點所組成，因此可以與具分配功能的量化詞攏一起出現，此外，由於說話者使用*ui³*對*kau³*到時是把焦點放在起點與終點間的歷程，而與就與才只

¹⁴ 所謂的事件未然貌是指事件發生以前的狀態，而事件已然貌則是指事件發生以後的狀態，並且事件的未然貌通常必須先於已然貌。以伊*kau³*到國中才愛唱歌（他到國中才喜歡唱歌）為例，愛唱歌指稱事件的已然貌，而事件的未然貌則是不愛唱歌，二者以國中作為分界點。

¹⁵ 此處所指的象似性原則主要是指 Tai (1985) 所提出的「時間順序原則」(principle of temporal sequence)。

¹⁶ 有關強制解讀 (coercion) 的概念，可參考 Pustejovsky (1995)。

¹⁷ 此處所謂的借代是指以時間的起點與終點來指稱時間的起點、終點與二者之間的歷程，屬「部分—整體」關係的借代類型。

聚焦於時間起點的語義結構並不一致，因此 ui^3 對 kau^3 到 通常不能與就或才一起連用，如 *伊 ui^3 對今仔日 kau^3 到明仔載就/才會來（他從今天到明天就/才會來）的例子所示。

在前述的基礎上，我們也發現 ui^3 對 / kau^3 到 與涵蘊或指稱起始概念的詞語，如就、才或開始的搭配以及 ui^3 對 kau^3 到 與攏的搭配大都是強制性的，分別如下面的例子所示：

- (11) a. 伊 ui^3 對細漢* (就) 愛唱歌 (他從小時候就喜歡唱歌)
b. 伊 ui^3 對今仔日* (開始) 讀冊 (他從今天開始讀書)
c. 伊 ui^3 對明仔載* (才) 無欲來 (他從明天才不要來)
- (12) a. 伊 kau^3 到國中* (開始) 愛唱歌 (他到國中開始喜歡唱歌)
b. 伊 kau^3 到今仔日* (才) 知影 (他到今天才知道)
c. 伊 kau^3 到明仔載* (就) 會來 (他到明天就會來)
- (13) a. 伊 ui^3 對頂禮拜 kau^3 到昨/今* (攏) 無來 (他從上禮拜到昨天/現在都沒來)
b. 伊 ui^3 對今仔日 kau^3 到明仔載* (攏) 欲請假 (他從今天到明天都要請假)
c. 伊 ui^3 對明仔載 kau^3 到後日* (攏) 會佇遮 (他從明天到後天都會在這裡)

(11) 至 (13) 的例子顯示 ui^3 對與 kau^3 到 除了指稱事件的時間端點外，尚涵蘊說話者對事件時間起點的強調，而該強調則必須藉由具有起始語義的詞語來強化才能達成。再者，上面的例子也顯示 ui^3 對 kau^3 到 除了指稱事件發生的時段外，尚標明說話者對該時段周遍性概括¹⁸的強調，亦即涵蘊事件在時段中的任一時間分點都在進行，而這種強調或涵蘊必須藉由全稱量化詞攏的協助才能達成，因此 ui^3 對 kau^3 到 通常必須和攏搭配使用。

從上面的論述可以知道，在進行 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到的語法教學時，認知語法可以將這些時間詞語的多義性、語法表現與語用功能放在同一個框架中加以詮釋。其中，時間與空間的多義性可以藉由概念隱喻理論來加以說明，而這些時間詞語與就、才與攏等相關詞語的搭配選擇限制則可以藉由三個時間詞語與就、才與攏三者之間的語義相容性及三個時間詞語的語用功能來加以說明。因此，臺灣閩

¹⁸ 「周遍性概括」是張 (2005) 的用語。

南語的學習者將可以整體性的了解 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到 的語義、語法及語用關係，這有助於降低他們在感知臺灣閩南語時間介詞時的任意武斷性並且減輕他們的記憶負擔。

(三) 時間概念化的不對稱性

除了前述的時間介詞之外，臺灣閩南語尚存有 $cing^7$ 從與 $cing^7$ 從 kau^3 到 等沒有經歷概念隱喻的時間詞語。這二種詞語通常都只能搭配指稱某個時間點的時間詞語來指涉時間概念，而不能搭配空間詞語來指涉空間概念，如下面的例子所示：

- (14) a. 伊 $cing^7$ 從細漢就愛唱歌 (他從小就喜歡唱歌)
 b. 伊 * $cing^7$ 從 ui^3 對臺北過來 (他從臺北過來)
- (15) a. $cing^7$ 從元宵節 kau^3 到今攞佇落雨 (從元宵節到現在都在下雨)
 b. * $cing^7$ 從 ui^3 對臺北 kau^3 到臺南真遠 (從臺北到臺南很遠)

上面的例子顯示，當需要搭配空間詞語來指稱空間概念時，我們通常必須使用 ui^3 對或 ui^3 對 kau^3 到，而不能使用 $cing^7$ 從與 $cing^7$ 從 kau^3 到。

就 $cing^7$ 從而言，其中心意義乃是在指涉過去的某個時間起點，如下面的例子所示：

- (16) a. 伊 $cing^7$ 從以早就愛食酒 (他從以前就喜歡喝酒)
 b. 伊 * $cing^7$ 從明年開始就毋欲住遮矣 (他從明年開始就不要住在這裡了)
 c. 伊 * $cing^7$ 從今仔日開始請假 (他從今天開始請假)

此外，我們也發現 $cing^7$ 從的語義及句法表現與相對的 ui^3 對有顯著的不同。具體的說， $cing^7$ 從除了指涉過去的某個時間起點外，還涵蘊該時間起點比說話者預期的早，因此可以與就連用，而很少與才連用，如 $cing^7$ 從清明節 *才/就開始落雨 (從清明節才/就開始下雨)；反之， ui^3 對並沒有這樣的涵蘊，因此可以同時與就或才連用。再者，由於 $cing^7$ 從在概念結構上與 ui^3 對一樣都只標示某個單一的時間點，因此與攞的語義衝突而不能相互搭配，如 *伊 $cing^7$ 從以早攞愛食酒。根據上面的例子，我們可以用下面的時間圖式來表示 $cing^7$ 從的概念結構：

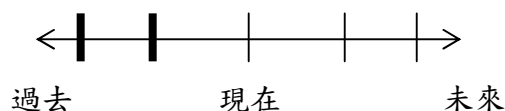


圖3 *cing⁷* 從的時間概念結構

圖3顯示，*cing⁷* 從的時間圖式凸顯過去的某個時間起點，而位於其他位置的時間起點都沒有被凸顯。

此外，*cing⁷* 從 *kau³* 到二者的中心意義都在指涉過去的某個時間起點與過去到現在之間的某個時間終點，並以借代的手段指稱時間起點與時間終點之間的歷程。在語言結構上，*cing⁷* 從後面須搭配指涉過去某個時間起點的時間詞語，如(17a)，而 *kau³* 到後面則須搭配指涉過去到現在之間某個時間終點的時間詞語，如(17b)所示：

- (17) a. 伊 *cing⁷* 從 昨/*今仔日 *kau³* 到今攏無來 (他從昨天/今天到現在都沒有來)
 b. 伊 *cing⁷* 從拜一 *kau³* 到昨/今仔日攏無來
 (他從星期一到昨天/今天都沒有來)

由於 *cing⁷* 從 *kau³* 到二者的概念結構具有明確的時段，且該時段可被視為是由複數的時間點所組成，因此可以與攏搭配出現。此外，由於說話者使用 *cing⁷* 從 *kau³* 到時亦是把焦點放在起點與終點間的時段，而與就與才只聚焦於時間起點的語義結構並不一致，因此 *cing⁷* 從 *kau³* 到通常不能與就或才一起連用，如*伊 *cing⁷* 從拜一 *kau³* 到昨就/才來(矣) (他從星期一到昨天就/才來(了))的例子所示。

根據上面的論述，我們可以用下面的時間圖式來表示 *cing⁷* 從 *kau³* 到背後的概念結構：

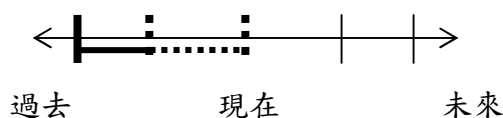


圖4 *cing⁷* 從 *kau³* 到的時間概念結構¹⁹

¹⁹ 圖中粗體的橫向實線與虛線表示被凸顯的時段，位於粗體橫向實線端點上的粗體垂直實線表示時間的起點可以是過去時段中的任何一點，而位於粗體橫向虛線端點上的粗體垂直虛線則表示時間的終點可以是過去至現在之間(包含現在)的任何一點。

圖 4 顯示，*cing*⁷從 *kau*³到_的時間結構凸顯過去之中或過去到現在之間的某個時段。此外，時間起點與時間終點間的時段則以借代的方式在語言結構中顯現，如下例所示：

(18) *cing*⁷從彼時 *kau*³到今已經三年矣 (從那時到現今已經三年了)

(18) 顯示 *cing*⁷從 *kau*³到_並不是只凸顯時間的起點與終點，還包含其間的時段。因此我們可以去計算該時段的長度，如 (18) 中的「三年」所示。

此外，我們也發現 *cing*⁷從 *kau*³到_與攞的搭配具有強制性，如下面的例子所示：

(19) a. 伊 *cing*⁷從昨 *kau*³到今* (攞) 無來
b. 伊 *cing*⁷從拜一 *kau*³到今仔日* (攞) 無來

上面的例子也顯示 *cing*⁷從 *kau*³到_除了指稱事件發生的時段外，亦標明說話者對該時段周遍性概括的強調並且涵蘊事件在時段中的任一時間分點都在進行，而這種強調也必須藉由與全稱量化詞攞的搭配使用才能達成。

根據前面幾節的論述，我們可以發現，*ui*³對、*kau*³到及 *ui*³對 *kau*³到_等基於隱喻的時間詞語與 *cing*⁷從及 *cing*⁷從 *kau*³到_等非基於隱喻的時間詞語的存在，呈現出臺灣閩南語時間概念化的不對稱性。這種不對稱性可以藉由下表來表示：

表 3 臺灣閩南語時間概念化的不對稱性²⁰

時間概念類型	基於隱喻的時間詞語			非基於隱喻的時間詞語	
	<i>ui</i> ³ 對	<i>kau</i> ³ 到	<i>ui</i> ³ 對 <i>kau</i> ³ 到_	<i>cing</i> ⁷ 從	<i>cing</i> ⁷ 從 <i>kau</i> ³ 到_
過去	+	+	+	+	+
未來	+	+	+	-	-

²⁰ 表中的「+」符號表示該構式指涉相對應的時間概念類型，「-」則表示該構式沒有指涉相對應的時間概念類型。

表 3 顯示，在臺灣閩南語的時間構式中，「過去」概念可以同時藉由基於「**時間就是空間**」隱喻的時間詞語與非基於隱喻的時間詞語來指涉，反之，「未來」概念只能藉由基於「**時間就是空間**」隱喻的時間詞語來指涉，而不能依靠非基於隱喻的時間詞語來指稱。我們認為臺灣閩南語的這種不對稱性似乎顯示「過去」與「未來」等二種時間概念在臺灣閩南語中具有不對稱的地位。具體的說，雖然「過去」與「未來」同屬於抽象的時間範疇，因此需要藉由「**時間就是空間**」的概念隱喻來概念化，但是相較於「未來」，「過去」似乎更為具體，因此亦可以不須藉由隱喻來加以概念化。我們認為「過去」在認知上之所以比「未來」來的具體，是肇因於「過去」的時間概念通常與實際發生過的事件有所關聯，因此在母語使用者的認知中會顯得比較具體，反之，「未來」的時間概念通常與還未發生過的事件有所關聯，因此在認知上顯得比「過去」更為抽象。

此外，如果從原型理論的角度來看臺灣閩南語時間概念化的不對稱性，我們還可以發現臺灣閩南語的時間與空間概念範疇呈現出原型效應 (prototypical effects)。舉例而言，除了本文所討論的時間詞語外，楊 (1991) 指出臺灣閩南語還存有一些只能指涉空間概念，而不能指涉時間概念的詞語，如 *khi³* 去 (去)、*lai⁵* 來 (來) 與 *tui³* 對 *khi³* 去 (向_去) 等。這些構式都只能搭配空間詞語，而不能搭配時間詞語，如下例所示：

- (20) a. 伊 *khi³* 去臺北矣 (他去臺北了)
 b. 伊 *lai⁵* 來臺北讀冊 (他來臺北唸書)
 c. 伊欲 *tui³* 對臺北 *khi³* 去 (他要往臺北去)

根據上面所述，只能指涉空間的詞語、具有時空多義性的時間詞語與不具時空多義性的時間詞語等三者指涉的概念類型上具有下圖所示的分布關係：

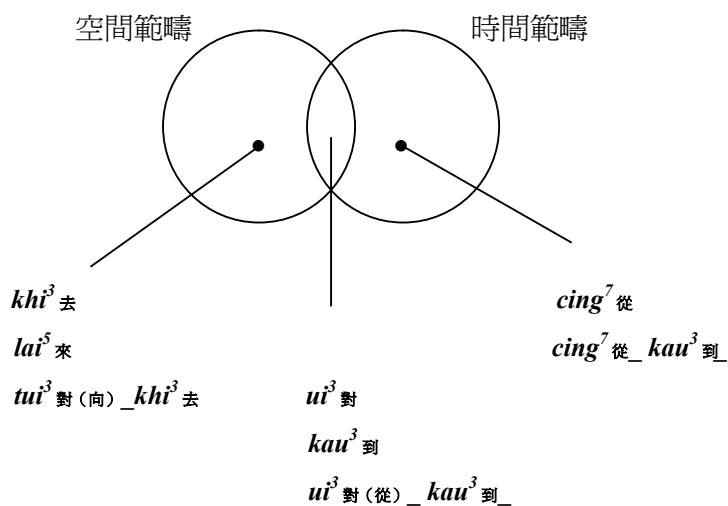


圖 5 臺灣閩南語空間與時間詞語的概念範疇結構

從圖 5 可以發現，*khi³* 去、*lai⁵* 來與 *tui³* 對 *_khi³* 去等詞語在空間範疇中扮演著原型的角色，而 *cing⁷* 從與 *cing⁷* 從 *_kau³* 到等詞語則在時間構式範疇中扮演著原型的角色，二者都不能指稱其它認知域中的概念。至於 *ui³* 對、*kau³* 到與 *ui³* 對 *_kau³* 到則位於空間範疇與時間範疇的交界處，而能同時指涉空間與時間概念，這一方面顯示三者同時充當空間範疇與時間範疇的邊緣成員²¹，另一方面則顯示空間範疇與時間範疇之間並沒有明確的界線，而是呈現出模糊不清的現象。基於這些語言範疇顯現出與概念範疇一致的原型效應，我們可以確信，臺灣閩南語的空間與時間的範疇型態反映著母語使用者在認知上對於空間與時間概念的範疇化特性。特別就時間概念的範疇化而言，我們可以知道臺灣閩南語不以「未來」概念作為原型。具體而言，「未來」概念在時間概念範疇中只能充當邊緣成員，並且其乃是從空間範疇藉由「時間就是空間」的概念隱喻而進入時間範疇。

從本節的論述可以知道，時間概念化的不對稱性與原型理論的觀點可以說明 *ui³* 對 *_kau³* 到 / *ui³* 對 *_kau³* 到 與 *cing⁷* 從 / *cing⁷* 從 *_kau³* 到的語義差異。這二種觀點可以從認知的角度彰顯出臺灣閩南語語法的特異性，符合教學語法的需求。學習者藉由理解臺灣閩南語時間介詞語法表現的特異性及其背後的認知因素，有助於他們掌握學習的焦點，降低學習的困難度。

²¹ 從概念隱喻的觀點來看，這些邊緣成員可以看作是由空間範疇藉由「時間就是空間」的隱喻擴展而進入時間範疇。

三、認知語法應用在 ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從語法教學上的建議

根據上節的論述，我們可以知道認知角度的描述與詮釋可以幫助臺灣閩南語的學習者系統性的學習 ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從的語義及語法結構。再者，由於認知語法角度的解釋乃是奠基於人類的經驗，因而有助於學習者了解時間介詞所指涉的概念。然而，由於教學語法的對象是語言教師或學習者，因此教學語法必需使用讓人容易了解的概念或術語並且規劃合適的教學步驟，來將較為抽象的認知語法概念轉化為第二語言的教師或學習者可以親近或理解的概念，如此才能對他們有所助益。在此基礎上，我們擬定下列針對 ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從的語法教學步驟建議，提供臺灣閩南語語法的教學者在擬定教學計畫或進行教學實驗時的參考。

在上述的基礎上， ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從的語法教學步驟建議如下：

(一)描述與詮釋 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到的空間語義

由於由視覺感知形成的空間概念是一切抽象概念的基礎，因此教授 ui^3 對、 kau^3 到與 $cing^7$ 從的語法時，可以先由呈現 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到三者的空間概念關係開始。由於圖像有助於說明介詞的空間意義 (Taylor 1993 ; Tyler and Evans 2004)，因此教學者可以使用意象圖式來呈現 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到的空間概念關係。然而值得注意的是，由於意象圖式中的一些術語或概念太過抽象與專業，因此我們建議將「射體」與「陸標」等術語與概念分別簡化或具體化為「人」與「起點/終點」或「出發地/目的地」。

(二)描述與詮釋 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到的時間語義

- a. 從認知角度介紹語言中的概念隱喻現象。
- b. 使用學習者熟悉的語言說明該語言中的隱喻現象。
- c. 以概念隱喻的觀點描述及詮釋 ui^3 對、 kau^3 到與 ui^3 對 kau^3 到指涉的時間概念及其與空間概念的關係。以簡明的圖像描述時間概念仍然是必要的，這有助於學習者理解抽象的時間概念結構。

(三)描述與詮釋 ui^3 對 / ui^3 對 kau^3 到與 $cing^7$ / $cing^7$ 從 kau^3 到的語義差異

- a. 以語例描述 ui^3 對 / ui^3 對 kau^3 到與 $cing^7$ 從 / $cing^7$ 從 kau^3 到的語義差別。
- b. 說明臺灣閩南語在時間概念化上的不對稱現象。

- c. 說明臺灣閩南語時間介詞呈現出的原型效應。
- d. 以 3b. 與 3c. 介紹的概念解釋 3a. 所描述的語義差異。

(四) 描述與詮釋 ui^3 對 / kau^3 到 / $cing^7$ 從 與 ui^3 對 kau^3 到 / $cing^7$ 從 kau^3 到 的語法差異

- a. 藉由呈現 ui^3 對、 kau^3 到、 $cing^7$ 從、 ui^3 對 kau^3 到 與 $cing^7$ 從 kau^3 到 與就、才與攏的搭配情形，描述 ui^3 對 / kau^3 到 / $cing^7$ 從 與 ui^3 對 kau^3 到 / $cing^7$ 從 kau^3 到 的語法差異。
- b. 說明就、才與攏的語義及語用功能。
- c. 說明就、才與攏與 ui^3 對、 kau^3 到、 $cing^7$ 從、 ui^3 對 kau^3 到 及 $cing^7$ 從 kau^3 到 的語義相容性。
- d. 根據 4c. 的說明解釋 ui^3 對 / kau^3 到 / $cing^7$ 從 與 ui^3 對 kau^3 到 / $cing^7$ 從 kau^3 到 的語法差異。

以認知語法為基礎的教學語法強調語法是語義在語言形式上的反映，因而必須從語義的角度來解釋語法現象。換句話說，語義的描述與詮釋是語法教學的基礎，而上述的步驟基本上反映著認知教學語法的觀點，即先語義而後語法。此外，必須說明的是上述的步驟只是一種概略性的原則，具體的實施方式有賴於教學者的創意與規劃。舉例而言，呈現空間或時間概念的圖像可使用動畫的方式來實施或者概念隱喻與時間概念化的不對稱性等概念也可以使用圖像組織 (Graphic organizer)²² 來呈現。這些創意都考驗著臺灣閩南語教學者的多媒體教學能力與對相關教學理論的熟悉度。

參、結論

在許多的語言中，介詞的語義及語法結構都是零碎的呈現，造成學習的困難。然而就認知語法的角度而言，介詞的語義及語法結構是具有系統性的。認知語法對介詞的系統性描述與詮釋可以滿足教學語法的需求，因而認知語法有助於達成教學語法的教學目標。

²² 有關圖像組織的相關概念，可參考李(譯) (2005)。

在上述的基礎上，本文探討如何將意象圖式、概念隱喻、原型及概念化等認知語言學上的概念應用至臺灣閩南語時間介詞的語法教學之上，並以此為依據，提出一套概略性的教學建議。然而，對於本文的研究結果，我們必須有下列二個體認：（一）本文較偏向於理論性的探討，未來仍需要以實際的教學操作來加以驗證，而這有待認知語言學家、語言教學專家與語言教師三者之間的相互合作。（二）認知語法並非是對臺灣閩南語教學效能有所裨益的唯一理論，只是就降低任意武斷性這個層面而言，認知語法不失為一種可行性較高的理論。我們相信仍然存在著若干有助於提昇語言教學效能的語言學或語言教學理論，等待後繼者的發掘。

綜合言之，雖然本文可作為發展臺灣閩南語認知教學語法的基礎，但是仍須在下列幾個議題上努力：首先，我們必須將本文所述的語法教學觀點與教學步驟落實在實際的教學之中，並從中取得回饋，作為修正本文所述論點的依據。其次，在認知語法的基礎上，我們必須思考如何將臺灣閩南語時間介詞的語義結構進一步的簡化或形式化，使其更容易與教學語法結合並且更容易讓使用者親近，以提升臺灣閩南語語法教學的效能。儘管本文的研究結果離實際的語法教學尚有一段距離，但是仍可作為銜接認知語法理論與臺灣閩南語語法教學的其中一座橋樑。

參考文獻

- 李佳純 (2005)。臺灣閩南語「動詞+予伊+補語」結構—從構式語法的觀點分析。
漢學研究，23 (1)，63-77。
- 李欣蓉 (譯) (2005)。圖像化學習-在不同課程領域使用圖像組織 (原作者: K. Bromley, L. Irwin, & M. Modlo)。臺北市：遠流出版公司。(原著出版年：1995)
- 沈家煊 (2006)。認知與漢語語法研究。北京：北京商務印書館。
- 張誼生 (2005)。副詞“都”的語法化與主觀化—兼論“都”的表達功用和內部分類。
徐州師範大學學報，31 (1)，56-62。
- 楊秀芳 (1991)。臺灣閩南語語法稿。臺北市：大安出版社。
- 董忠司 (主編) (2000)。臺灣閩南語辭典。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- Ahrens, K., & Huang, Chu-Ren. (2002). Time passing is motion. *Language and Linguistics*, 3(3), 491-519.

- Brugman, C. (1981). *The story of over*. Unpublished MA Thesis, UC Berkeley, California.
- Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In Linguistics Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm* (pp.111-138). Seoul: Hanshin.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of reasons and imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meaning. In C.-J. N. Bailey & R. W. Shuy (Eds.), *New ways of analyzing variation in English* (pp.340-373). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp.202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol 1): *Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1988). The nature of grammatical valence. In R.-O. Brygida (Ed.), *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 91-125). Amsterdam: John Benjamins.
- Lien, Chin-Fa. (2002). Interface between construction and lexical semantics: A case study of the polysemous word *kek*⁴ 激 and its congeners *ti*ⁿ³ 佯, *chng*¹ 裝 and *ke*² 假 in Taiwanese Southern Min. *Language and Linguistics*, 3(3), 569-588.

- Lien, Chin-Fa. (2003). In search of covert grammatical categories in Taiwanese Southern Min: A cognitive approach to verb semantics. *Language and Linguistics*, 4(2), 379-402.
- Liu, Mei-Chun. (1994). Discourse explanations for the choice of *Jiu* and *Cai* in Mandarin conversation. *Chinese Languages and Linguistics*, 2, 671-709.
- Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tai, J. H.-Y. (1985). Temporal sequence and word order. In J. Haiman (Ed.), *Iconicity in syntax* (pp. 49-72). Amsterdam: John Benjamins.
- Taylor, J. R. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In R. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (Eds.), *Conceptualizations and mental processing of language* (pp.201-223). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Taylor, J. R. (1995). *Linguistic categorization : Prototypes in linguistic theory*. London: Oxford University Press.
- Tyler, A., & Evans, V. (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of *over*. In M. Achard & S. Nieneier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 257-280). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Yu, Ning. (1998). *The contemporary theory of metaphor: A perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins.

語料庫

楊允言臺語文語料庫

<http://iug.csie.dahan.edu.tw/TG/guliaukhou/>

Applying Cognitive Grammar to the Pedagogy of Taiwanese Southern Min: The Case of “*ui*³”, “*kau*³” and “*cing*⁷”

Yung-Sung Kuo *

Abstract

The semantic and syntactic relations among the temporal prepositions “*ui*³ 對”, “*kau*³ 到” and “*cing*⁷ 從” in Taiwanese Southern Min are complex and fragmented. The arbitrariness resulting from such relations poses a challenge to the grammar pedagogy of “*ui*³ 對”, “*kau*³ 到” and “*cing*⁷ 從.” However, many previous related studies have discovered that cognitive grammar insights can offer more coherent descriptions and explanations of grammar. This means cognitive linguistic approach can reduce the arbitrariness perceived by language learners and promote the efficiency of pedagogical grammar. Therefore, the present study aims to reveal the possibilities of applying cognitive grammar in teaching temporal prepositions of Taiwanese Southern Min. Based on the theories of image schema, conceptual metaphor and categorization, this paper finds that cognitive grammar insights are applicable to teaching “*ui*³ 對”, “*kau*³ 到” and “*cing*⁷ 從” in reducing their arbitrariness perceived by learners of Taiwanese Southern Min. In other words, the perspective of grammar teaching based on semantic descriptions and interpretations can increase the efficiency of grammar pedagogy in learning prepositions of Taiwanese Southern Min. We believe that the present paper could contribute to developing cognitive pedagogical grammar for Taiwanese Southern Min.

Key words: cognitive grammar, Taiwanese Southern Min, pedagogical grammar, temporal preposition

* Doctoral Student, Graduate Institute of Taiwan Languages and Language Education, National Hsinchu University of Education (Lecturer, Center of General Education, Min-Hwei College of Health Care Management)