

國立政治大學華語文教學碩博士學位學程  
碩士學位論文

指導老師：林桂如 博士

日本大學初級華語教材分析與研究

An Analysis of Chinese Teaching Materials in Beginner level for  
Japanese Students of University



研究生：吳昱錡 撰

中華民國 105 年 8 月

國立政治大學文學院  
華語文教學碩博士學位學程

碩士論文

日本大學初級華語教材分析與研究

(104)

研究生：  
吳昱綺 撰



## 誌謝辭

時光飛逝，碩士求學的日子隨著論文的完成而進入了尾聲，寫論文的過程的確辛苦，常因在一個問題點上苦思冥想，或一不小心鑽牛角尖，而受搜索枯腸之苦，也一直抱著惴惴不安的心情，懷疑自己是否能如期完成，加上在這期間一邊兼差教課，兩邊的壓力排山倒海而來，常覺得喘不過氣。然而，在撰寫的過程中雖強遇許多挑戰及挫折，但同時也收穫滿滿，透過資料的收集、教授的指導及自己知識的內化，這過程中真的受益良多，獲益匪淺。

很開心這篇論文能順利完成，而其中要感謝的人實在太多了！首先，我最要感謝的是我的指導教授——林桂如老師，在寫論文的過程中，老師秉持著細心認真，給予我寫論文上的建議，從一開始訂定論文進度表，接著開始一步步產出論文內容，到最後的問卷及資料收集，老師都給予我最大的支持與幫助。由於老師在百忙中仍撥空與我頻繁會面討論，並將論文每個部份鉅細靡遺地看過後給予指導，我才能跟著預定的進度，循序漸進的完成論文。

我要感謝我的口試委員——張金蘭老師以及宋韻珊老師，在百忙中抽空來替我考試，並且給了我許多精闢的建議，讓我的論文能更臻完整。

我要感謝我的研究所同學，在這其中因和大家一起組論文讀書會，互相分享論文內容與進度，從中切磋學習，並且從討論中獲得了許多建議，這些意見對我來說十分受用。也感謝我的受試者，願意花許多時間替我完成問卷內容，使我的論文資料更加豐富及有說服力。

最後，還要感謝我的家人，讓我可以無須擔心其他外務的狀況下，專心一致的完成我的論文。現在，我即將邁入下一個階段，帶著大家的祝福及支持，我會繼續好好努力，勇敢面對接下來的每一個挑戰。

吳昱錡 謹誌

2016年8月

# 日本大學初級華語教材分析與研究

## 摘要

由於學華語的風潮興起，將華語列為外語能力選擇的人與日俱增。據教育部統計，來臺學華語人數及其國別，日本來臺人數幾乎是逐年穩定成長，人數總量排名總名列前茅，這突顯對日華語教學市場的重要性與發展性。

近年因各國學華語人數日益增加，學者開始致力推廣華語教材國別化，希望藉著加強教材針對性以提高學生學習效果。但目前臺灣所使用的華語教材仍以通用性教材為主，或較多針對具英語背景國家的華語學習者而寫的教材，就日本學生而言，其實無法符合其需求。另在相關研究方面，臺灣針對華語教材的研究亦不多，有鑒於此，本研究首就編寫原則評析日本當地華語教材，對象為日本具代表性之早稻田大學漢語課程初級華語教材，以及日本當地大學所使用的市售華語教材郁文堂《ゆうゆう中國語》與好文出版社《初級中國語課本》。並與目前臺灣華語教材《當代中文課程》第一冊及《これで大丈夫! 中国語--日常生活で使える中国語》比照分析，評析其優缺及特點，並以此結果設計教材，最後再以問卷調查及自評表評析自編教材，以期提供臺灣發展對日華語教材編寫些許參考，希冀對臺灣在國別化華語教材領域的發展上有一貢獻。

關鍵字：國別化、華語教材、快樂學漢語、日本初級華語

# **An Analysis of Chinese Teaching Materials in Beginner level for Japanese Students of University**

## **Abstract**

Learning Chinese has become popular nowadays ,especially for Japanese. According to the data from Department of Education in Taiwan, Japanese is the most people who came to Taiwan to learn Chinese. Therefore, we can see the importance of this sphere.

More scholars promote the country-specific Chinese teaching materials ,but most Chinese teaching materials in Taiwan are still used in general, especially for people whose native language is English, those couldn't fit in with Japanese students' needs. Besides , the research of Chinese teaching materials is few. For these reasons, in this analysis, three Japan published Chinese teaching materials and two Taiwan published Chinese teaching materials have been evaluated and used the results to design the Chinese teaching materials for Japanese students of university. Moreover, the author have surveyed the opinions of the Japanese students of university and estimated the Chinese teaching materials with self – evaluation. To sum up all the relating information and the results of the analysis, the basic ideas and principles of composition for Chinese teaching materials for Japanese students of university are concluded.

**keywords** : country-specific, Chinese teaching material, “Learning Chinese happily”, basic teaching material for Japanese

# 目錄

第一章 緒論	
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與方法.....	3
第三節 研究範圍與問題.....	6
第四節 名詞釋義.....	7
第二章 文獻評述	
第一節 教材編寫原則及國別化分析.....	9
第二節 日本華語教材之相關分析.....	11
第三節 日本學生習得歷程與偏誤.....	13
第四節 學習心理相關理論.....	16
第三章 日本華語教材分析	
第一節 整體架構.....	18
第二節 內容編寫：發音、詞彙與漢字.....	33
第三節 內容編寫：語法與課文、練習設計 .....	43
第四節 臺灣華語教材分析與比較.....	64
第四章 自編教材說明與範例	
第一節 自編教材說明.....	77
第二節 教材範例：第十一課.....	85
第三節 問卷調查結果與分析 .....	102
第五章 結論.....	113
參考文獻 .....	118

## 表目錄

表一	近五年來臺華語中心學習者人數前五名.....	1
表二	近五年來臺華語中心前五名國家人數變化圖.....	2
表三	2015年日本七大出版社發行華語教材各程度數量.....	4
表四	各學者提出之教材編寫原則.....	8
表五	三本日本華語教材之差異.....	21
表六	《快樂學漢語·說漢語》、《ゆうゆう中國語》及《初級中國語課本》三本教材之每課標題.....	26
表七	日本華語教材主題分布狀況.....	27
表八	日本華語教材主題分布狀況頻率.....	29
表九	日本華語教材主題分布狀況折線圖.....	30
表十	三本日本華語教材發音編排比較.....	34
表十一	《快樂學漢語·說漢語》發音內容.....	35
表十二	《ゆうゆう中國語》發音內容.....	36
表十三	《初級中國語課本》發音內容.....	37
表十四	三本日本華語教材的詞彙量.....	41
表十五	詞彙對照《華語八千詞表》.....	42
表十六	三本華語教材所收錄語法與順序.....	44
表十七	日本常見漢語初級語法偏誤.....	47
表十八	三本日本華語教材練習題的特色.....	63
表十九	三本日本華語教材皆有語法與《當代中文課程》、《これで大丈夫!中国語》的比較.....	73
表二十	教材目錄表.....	78

## 附錄

附錄一	趙金銘《對外漢語教材評估》.....	123
附錄二	自編教材問卷調查(中文).....	125
附錄二	自編教材問卷調查(日文).....	131

# 第一章 緒論

近年來，學華語的風潮興起，將華語列為外語學習選擇對象的人如雨後春筍般湧現。日本由於同屬漢字文化圈，擁有漢字這共同特質，讓日本人對華語產生親切感，加上地理位置相近的關係，使得華語在日一直都是外語學習的熱門選擇之一。日本不但設立了中國語教育學會，在大部分的大學、高中外語課程也包含華語，並於 2005 年開始實施漢語水平考試（簡稱 HSK），以及其他華語檢定，如：中國語檢定試驗（簡稱中檢）、中國語コミュニケーション能力檢定（簡稱 TECC）、實用中國語技能檢定試驗等。綜上所述，可看出華語在日本的市場需求，學習華語的情形在日本的熱門程度可見一斑。

本論文以日本華語教材分析為研究探討的主題，因日本華語教材中以初級佔量最大，因此筆者將以初級教材為主體研究，希冀藉由分析的結果當作臺灣對日華語教材的參考。本章共分五小節：第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與方法；第三節為研究範圍與問題；第四節為名詞釋義，第五節為研究方法。以下分別述之。

## 第一節 研究背景與動機

日本人除了在日本當地學習華語，近年來也越來越多人選擇到臺灣學習華語，若以教育部統計歷年大專校院附設華語文中心外籍學生人數來看，亞洲地區的學生一直是臺灣學華語中的大多數，而其中日本來臺學華語人數連續幾年都名列前茅，筆者將 2011 年到 2015 年華語文中心外籍學生人數整理後列表如下：

表一：近五年來臺華語中心學習者人數前五名

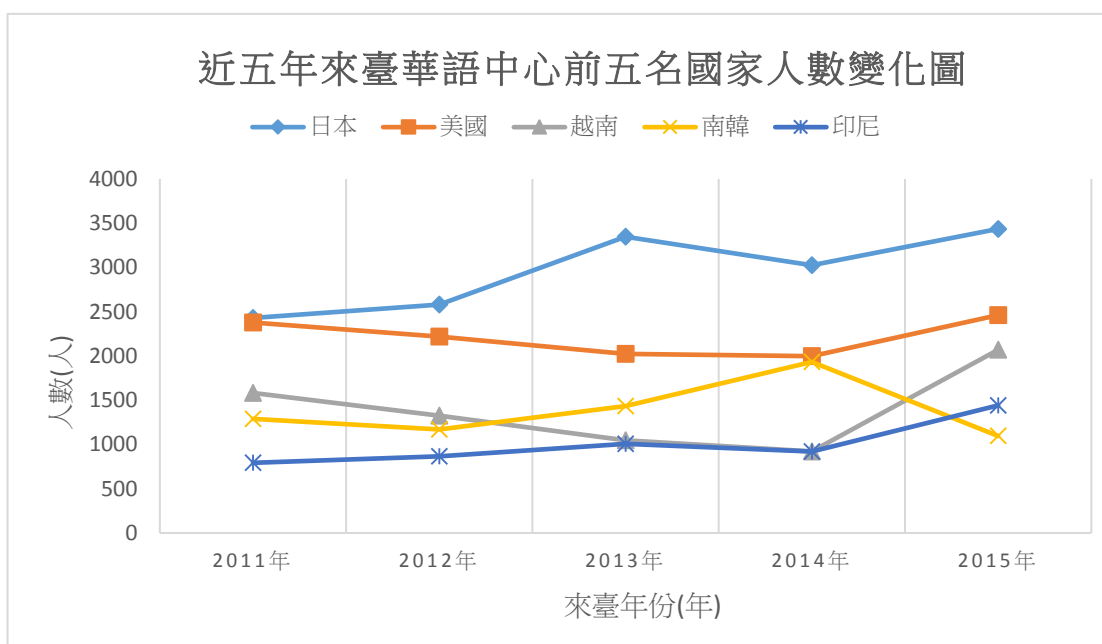
年度 人數名次	2011 年 (人)	2012 年 (人)	2013 年 (人)	2014 年 (人)	2015 年 (人)
1	日本 (2430)	日本 (2579)	日本 (3346)	日本 (3024)	日本 (3436)
2	美國 (2379)	美國 (2220)	美國 (2025)	美國 (1998)	美國 (2462)
3	越南 (1582)	越南 (1327)	南韓 (1433)	南韓 (1933)	南韓 (2070)
4	南韓 (1289)	南韓 (1169)	越南 (1046)	印尼 (976)	印尼 (1442)



5	印尼 (793)	印尼 (868)	印尼 (1009)	越南 (922)	越南 (1096)
---	-------------	-------------	--------------	-------------	--------------

資料來源：教育部統計處「大專校院附設華語文中心外籍學生人數—按校別、國別與性別分」表。總數及排名為筆者整理統計，括號內數字為當年來臺人數。

表二：近五年來臺華語中心前五名國家人數變化圖



資料來源：筆者根據表一所整理。

從表一和表二可看出，2011年來臺學華語的日本學生有2430人，2012年有2579人，2013年有3346人，2014年有3024人，2015年則有3436人，從這些數據可發現，日本學生數量雖在2014年稍減外，整體看來人數變化仍偏正向成長<sup>1</sup>，且在2015年人數又回升，而從數量來看，日本來臺人數在近五年都為第一，從表二趨勢變化圖更可以看出日本與其他國家在數量增加程度及人數多寡的差距頗大。由此可見，日本學生來臺學習華語的意願強烈，並有穩定成長的趨勢。此在於臺灣安全便利的特性和地理鄰近的關係，讓臺灣成為日本學生的主要選擇，突顯對日華語教學市場的重要性，且由於來臺灣的外國學生國籍非常多元，短時間無法針對每個國家發展出國別化教材，所以從學習人數多且固定成長的國家著

<sup>1</sup>來臺學華語總人數在2013年為31020人，2014年為31052人，可以看出人數增加不多，連帶部分國家的人數也受影響，並有數量稍降現象，加上2012~2013年因中日關係不穩定而引發日本學生大量轉移臺灣學華語，產生日本學生人數暴增現象，而在2013~2014年增加速度稍緩，進而造成數量稍減，但日本學生來臺總人數仍是當年第一，且2015年來台人數又回升，表示其依舊為穩定發展，具有市場潛力。

手，以穩定其數量並推展更廣，不失為擴展臺灣華語教學市場及名聲的好方法。

另外，從臺灣的華語教學和教材狀況來看，雖然到臺灣學習華語的外籍人士逐年增加，華語教材的需求大增，但在臺灣市面上的教材還是以通用性教材為主，來臺學華語的學生背景各異，應得的訓練也有所差異，通用性教材無法顧及不同國家學生的難點，比起針對性教材，在學習效果上的展現必有落差。比方說，大部分的華語中心所使用的教材仍是正中書局出版的《新實用視聽華語》<sup>2</sup>，部分華語中心則開始轉換使用師大最新出版的《當代中文課程》<sup>3</sup>，兩者皆為針對具英語背景國家的華語學習者而寫的教材，其實無法符合非英語系國家學生的需求，教材充斥著大量英語翻譯與解釋，導致非英語系國家的學生需用另一個語言去理解目標語，反而成為一種學習上的阻礙。目前學界認為，強調教材的針對性，能提高學生的學習效果，是編寫外語教材的一大原則<sup>4</sup>，因此，現階段的華語教材編寫工作中，也吹起一股鼓勵編寫國別化教材的風潮，希望藉由針對性的提高來降低學生學習偏誤及難點的產生，此為筆者針對日本大學華語初級教材分析與研究之動機。

## 第二節 研究目的與方法

根據眾多日本學生的難點研究，可以看出其學華語的難點、偏誤、方法有別於其他國家，而通用性的教材，可能間接造成他們學習華語的困難度，加上學習者人數眾多，的確是需要一套針對性的教材和教學方式，以便更快速提升日本學生學習效果，雖然目前已有一些華語中心，例如：臺中科技大學對日華語教學中心、臺灣師範大學國語中心等，在對日華語教學教材領域上努力，但普遍來說仍顯不足，所設計出的教材也大多針對短期班，無法應付長期課程。

反之，由於日本學華語的風氣盛行，日本的華語教材多樣多元，分類也相當的細，除了依程度分，也有以多樣功能分類的教材。筆者根據張英與石汝傑對日本教材出版社的研究<sup>5</sup>，對照兩篇論文所收錄之出版社資料，整理出以下七家以

---

<sup>2</sup>1999年正中書局發行，由教育部策劃、國立臺灣師範大學國語教學中心所主編之《實用視聽華語》，修訂版《新版實用視聽華語》2007年發行，是目前臺灣各大學華語中心普遍指定使用教材。

<sup>3</sup>《當代中文課程》一至六冊由國立臺灣師範大學國語教學中心編寫，於2015年6月由聯經出版公司出版，程度規劃相當於CEFR的A1-B2等級或ACTFL的Novice-Advanced等級，為通用性教材

<sup>4</sup>趙賢州：〈建國以來對外漢語教材研究報告〉，《第二屆國際漢語教學討論會論文選》，1988年，頁590-604；呂必松：〈對外漢語教學概論講義(續五)〉，《世界漢語教學》2，1993年，頁206-219；趙金銘：《對外漢語教學概論》，北京：商務印書館，2004年。

<sup>5</sup>張英：〈日本漢語教材及分析〉，《漢語學習》3，2001年，頁61-69；石汝傑：〈日本的漢語教科書及其出版情況介紹〉，《世界漢語教學》2，2004年，頁105-109。

出版語言書著名的出版社，並針對其出版華語教材，參考各出版社網站，以程度分類作一出版品數量統計，因其中幾乎無高級教材，故只以初級、準中級、中級三種程度歸納如表三：

表三：2015 年日本七大出版社發行華語教材各程度數量

程度 出版社	初級	準中級 <sup>6</sup>	中級
郁文堂	35	5	11
好文社	17	3	8
白帝社	90	0	54
朝日社	67	19	3
駿河台	34	0	8
同學社	39	0	14
金星堂	23	10	13

資料來源：筆者根據張英與石汝傑兩篇論文<sup>7</sup>，及 2015 年各出版社出版物整理。

以表三可印證日本華語教材初級產量為最大宗，且日本華語教材必定是針對日本華語學習者量身訂做，針對性和臺灣的華語教材比起來一定更加強烈，所以若能以此分析研究，學習對日華語教材的原則和優點，對於在臺對日國別化華語教材設計必有幫助，且能更加提升日本學生在臺學習華語的整體狀況，並也有助於之後臺灣華語教材輸出日本。

另一方面，從歷年研究來看，會發現臺灣針對華語教材的相關研究並不多，更別說研究對日的華語教材，顯示我們對這塊領域的忽略，教材的好壞對學生學習效果深具影響力，應當看重，因此筆者也希望在這塊努力耕耘，為此多添增一些研究成果。

研究方法上，本論文在教材分析部分將以內容分析法進行，<sup>8</sup>所選定教材有早稻田總研國際株式會社（Waseda University International Corporation）2008 年出版的《快樂學漢語·說漢語》系列漢語會話教材中的初級上下冊，並與其他日本市售大學華語用書，分別是郁文堂《ゆうゆう中國語》（2004）、好文出版社《初級中國語課本》（2010），共同加入討論分析。參考 Daound and Celce（1979）、

<sup>6</sup>準中級為日本對語言分級的詞彙，「準」這個字是指邁向下一個階段的準備，因此「準中級」就是由初級至中級的準備階段。

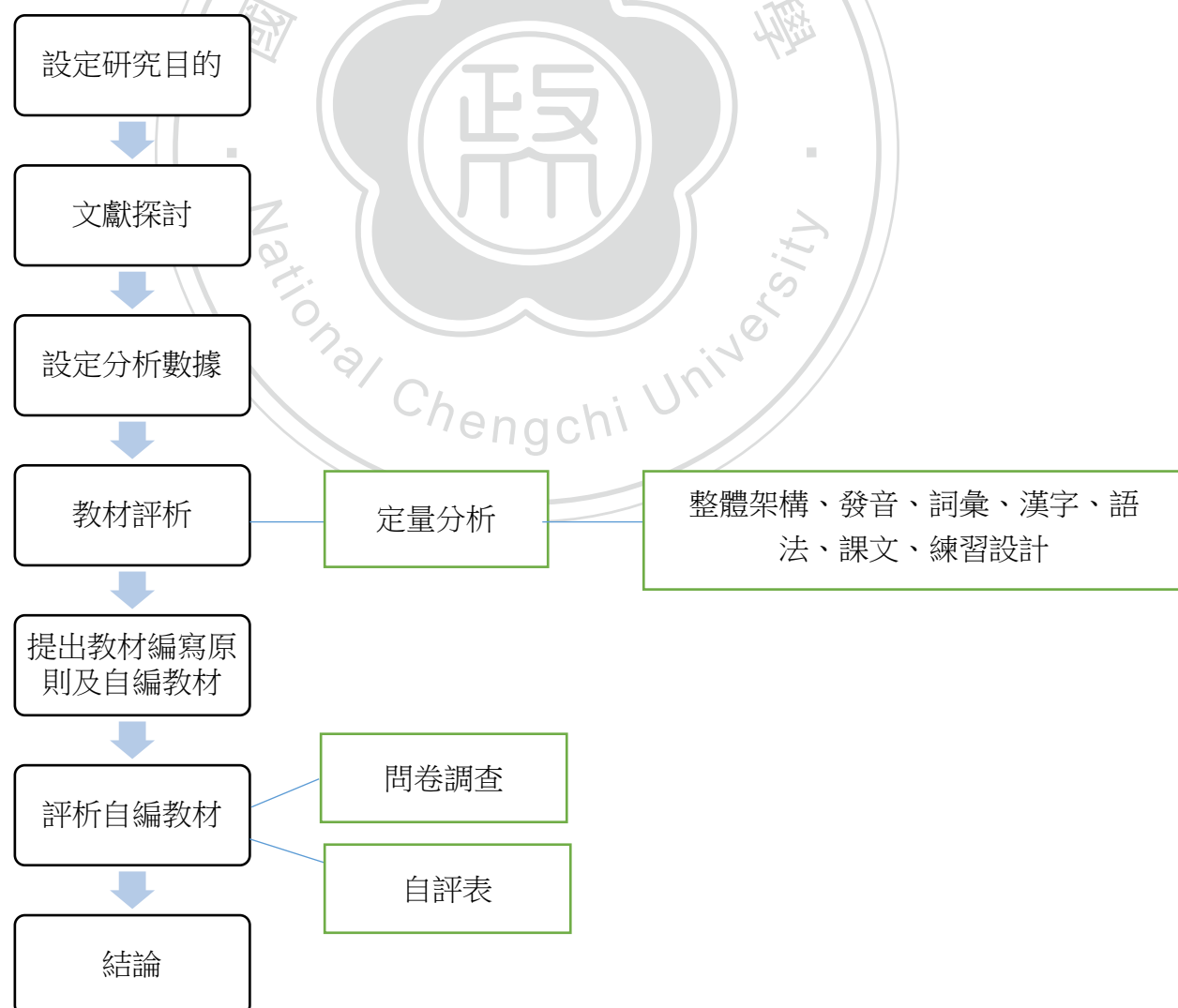
<sup>7</sup>論文來源詳細資料請見註解 5。

<sup>8</sup>內容分析法(content analysis)又稱資料分析(informational analysis)或文獻分析(documentary analysis)，十八世紀流行於瑞典，從 1930 年開始隨著宣傳分析和傳播研究的發展而興起，是透過量化的技巧及質量的分析，將手上的資料做全面性的了解與分析。

Skierso (1991)及趙金銘(1998)教材評估表，選出三大部分，分別是整體架構、內容編寫及練習設計，而在內容部分又細分為發音教學、語法教學、詞彙選用、課文呈現與練習編寫，這幾大項可依據《華語教學基礎詞庫》、《華測會華語能力測驗情境表》、《漢語水平等級標準與語法等級大綱》等表，以期能全面性分析，歸納出優缺點以供編寫教材之參照。其後，使用比較研究法 (comparative research) 來區別及探討臺灣地區通用性教材與日本當地華語教材有何差異，以及比較臺灣地區的對日華語教材與日本當地的異同，日本華語教材如上述，而臺灣華語則以當今最新，且最有前瞻性的《當代中文課程》第一冊為主，在臺對日華語教材則採用目前台中科技大學對日華語中心所編教材《これで大丈夫! 中国語--日常生活で使える中国語》為對象，比較項目如之前所述，並以分析結果自編教材。最後，採用問卷調查法及自評表，從學生及老師角度檢視其自編教材，評估後再加以修正，以期達到最佳結果。

綜合上述，本論文研究架構與流程如下：

圖一：本論文研究架構與流程



### 第三節 研究範圍與問題

由於以上所提及的種種因素，筆者希望藉此論文的研究，能對臺灣的對日教材有些新的發現和進展，以便吸引更多日本學生來臺學習華語，並提升他們的學習效果。由於目前日本當地發行的華語教材最大宗為初級課本，種類非常多元也最齊全，所以從初級教材去著手分析，且由初級開始循序漸進分析，亦能與其他程度銜接，成一有系統之研究；另一方面，由於臺灣目前學中文人數較多的地方皆為大學所附屬的華語中心，因此筆者所選擇之教材也為日本當地大學所使用的華語教材，以便對照。

因臺灣對日教材缺乏，筆者主要就在日具代表性以及曾於大學使用的華語教材著手分析，並且與臺灣目前有的對日華語教材相互比較，了解其優缺點並從中學習，以增加華語教材的靈活性，加強其針對性，且希冀此論文對臺灣各大學華語教學能有所貢獻。面對種類紛沓的日本華語教材，研究對象的選擇以大學用書且可教學教材為主，自學教材不在考慮範圍；並因期望能對一般正規課程有所助益，所研究的教材皆為綜合性教材，專門教材如文法書、閱讀用書、考試用書等不列入考慮，加上日本的大學並未有一本普遍使用的華語教材，故無法從使用多寡方面著手挑選，因此在選擇的標準上，以針對性的強弱及出版社的出版物取向為主要選擇標準。在所挑選的教材中，大學自行編撰的華語教材為早稻田總研國際株式會社（Waseda University International Corporation）2008 年出版的《快樂學漢語·說漢語》系列初級教材，其教材為早稻田大學的漢語課程所使用，是針對自校學生所設計編寫的教材，針對性強，除了符合本論文的對日編寫取向，也能符合以大學生為主設計的方向，因此參考價值較高。而除了這系列的教材，另選擇其他市售大學華語用書，挑選前述表三所提以出版語言教材為主的出版社，分別是郁文堂《ゆうゆう中國語》（2004）、好文出版社（2010）《初級中國語課本》，此兩大出版社為出版語言教材之大宗，就其累積的出版量及評價，所出教材有一定的可信度。而為了解臺灣通用性教材及對日華語教材與日本的差別，也加入由國立臺灣師範大學國語教學中心策劃、鄧守信所主編之《當代中文課程》（2015），與臺中科技大學對日華語中心所編教材《これで大丈夫! 中国語--日常生活で使える中国語》（2010）作對照，期望對臺灣國別化教材能提供一個方向及貢獻，然因一教材為通用性，一為短期，無法全面比照，因此筆者將選取相同內容處進行研究分析。

綜合以上幾節所述，本論文希冀解決之研究問題為以下幾點：

- （1）日本大學初級華語教材中可學習，與改進的地方有哪些？
- （2）比較日本華語教材與臺灣對日華語教材，其異同及優缺點有哪些？

(3) 綜合教材分析，能提出臺灣對日初級華語教材之編寫建議為何？

#### 第四節 名詞釋義

本論文茲就幾個重要名詞先行解釋，名詞界定如下：

##### 一、華語、漢語、中文：

「華語」、「漢語」、「中文」定義方面有時會混用，就《教育部重編國語辭典》來看，此三個名詞的定義如下：「華語」為華人的共通語言，為外國人士及海外華人地區所稱，或為臺灣及大陸地區對外所稱。「漢語」為漢藏語系中的一個語言。通常區分為北方話、吳語、湘語、贛語、客家話、粵語、閩語等七種主要方言，為世界上使用人數最多的語言。「中文」特指漢族的語言及文字。此三個名詞有各自定義也有重複之處，然論及語言教學時，時常將這些名詞混用，臺灣會使用「華語」或「中文」，中國及日本則使用「漢語」，因此本文仍依原文獻所用詞彙，不進行統一。

##### 二、國別化華語教材：

國別化的涵義為針對不同國家不同領域加以研究，而依此原則所編撰之華語教材為國別化華語教材。方環海以華語為外語教學的角度來說明，所謂的國別化華語教學是定位在非目的語環境下的華語教學，因此國別化華語教材即為針對某非目的語國家所設計的華語教材。<sup>9</sup>徐昌火認為國別化華語教材是課程多樣化和鄉土化趨勢在華語教材領域中的體現，因此能看出所謂的國別化華語教材為聚焦某國家國別、年齡、知識水平、心理素質、文化背景等所設計。<sup>10</sup>而本論文所要探討的國別化華語教材則為針對日本學生所設計的日本華語教材。

<sup>9</sup>方環海：〈語言知識的認知特性與教材的編寫策略〉，《海外華文教育》3，2010年，頁15-22。

<sup>10</sup>徐昌火：〈基於CEFR的國別化中文教材編寫芻議〉，《華語文教學研究》，4，2012年，頁1-16。

## 第二章 文獻評述

此章分三個範疇，第一節主要從教材編寫原則中之針對性論國別化教材，找出可以分析教材的標準，進而進行國別化教材的探討；第二節為日本華語教材相關研究分析，透過歷年日本華語教材相關文獻的爬梳，作為本論文一大參考；第三節為整理日本華語學習者的偏誤，以便了解編寫對日華語教材可先避免的誤導。

### 第一節 教材編寫原則

第二外語教材編寫的研究本以英文為大宗，但近年來由於華語教學的興起，華語教材的編寫原則及方式也開始為學者重視，加上學習國家的擴展，國別化教材也成了目前華語教材的趨勢之一。故以下將分別討論華語教材編寫原則、國別化華語教材要點以及教材的評估方式。

編寫教材是一項繁重複雜的工程，編寫過程包含著許多層面，需層層推進，環環相扣，並且不斷對照修正，才能完成一本具專業性的教材。關於編寫原則性，在此以趙賢州提出的四性原則<sup>11</sup>、呂必松的六大原則<sup>12</sup>、劉珣的五性原則<sup>13</sup>，及趙金銘的十項基本原則為代表<sup>14</sup>，筆者將其統整下表：

表四：各學者提出之教材編寫原則

作者	趙賢州 (1988)	呂必松 (1993)	劉珣 (2000)	趙金銘 (2004)
原則	針對性 實踐性 趣味性 科學性	針對性 實用性 趣味性 科學性 交際性 知識性	針對性 實用性 趣味性 科學性 系統性	定向原則 目標原則 認知原則 文化原則 特色原則 時代原則 語體原則 趣味原則 實用原則 立體原則

<sup>11</sup>趙賢州：〈建國以來對外漢語教材研究報告〉，《第二屆國際漢語教學討論會論文選》，1988年，頁590-604。

<sup>12</sup>呂必松：〈對外漢語教學概論講義(續五)〉，《世界漢語教學》2，1993年，頁206-219。

<sup>13</sup>劉珣：《對外漢語教育學引論》，北京：北京語言文化大學出版社，2000年，頁28-34。

<sup>14</sup>趙金銘：《對外漢語教學概論》，北京：商務印書館，2004年，頁66-78。

資料來源：筆者整理。

註：趙金銘將編寫原則分得十分詳細，但就內容而言，其定向、目標、認知及文化四大原則與針對性的定義大抵相合，因此筆者將此也納入針對性範圍。

從以上的編寫原則可以發現部分原則大同小異，例如針對性、科學性、趣味性等等都一再被提起，可見其重要性，而其中「針對性」的定義為教材應根據學習者的自然條件，如國別、年齡、知識水平等背景去設計，和本論文國別化教材的主題最相符合。而這一特性不僅存在每一個學說，被納入編寫外語教材的重要準則，甚至被視為編寫外語教材的首要條件，由此可知編寫教材的重心趨向逐漸轉變至使用對象，亦即本文所欲論述的國別化趨勢。

「針對性」在林林總總的教材編寫原則中為一大核心，而此原則性質也和國別化的方向最為貼近，顯現出學者們希冀藉由針對不同母語的學習者設計出不同的編寫方式及內容，以便加強學習效果。對此，李更新、程相文等人認為針對性為編寫教材原則的首要依據，若未融入學生狀況及需求，此教材只是空想。<sup>15</sup>

除了彰顯國別化教材的重要性，國別化的編寫方式也是一大重點，如何提高國別化華語教材的成熟度與如何推廣也是很多學者討論的主題之一，鄭通濤、方環海、張涵融合了 2009 年漢語國別化教材研討會各大學者對於教材國別化的研究，統整出五項針對國別化教材的建議：（一）教材編寫的中心應從編者角度改視各國教育制度及文化背景；（二）國別化教材須明確體現教學目標和對象，並緊密連結學習者的文化背景；（三）國別化須強調各個國家間的交流與連結，並可以網路為最佳交流媒介發展；（四）注重跨校、地區、國際間合作；（五）建立國別化教材評價指標體系，以提高國別化教材的規範性及科學性。<sup>16</sup>從以上五項編寫方式的建議看來，能夠看出國別化最重視的即為「國際間交流」與「針對性」，交流在於能同時兼顧學習者需求及華語教學面的準確度及專業度，針對性的建立必須在了解學習者文化前提下，才能讓學習者以最有效率的方式學習華語。不過，從以上的各項研究能看出目前已有許多學者針對國別化教材給予建議，但實際實行於教材編寫，抑或是以此些原則評估審視現有教材的研究仍是少之又少，筆者認為若能善加運用學者們已有的概念及編寫原則，針對當今國別化教材加以分析，應能有所新的發現。

如同前面所說，教材的好壞除了會造成老師在教學使用上的不便，對於學生學習效果也有很深的影響，因此評估教材的優劣及編寫方式的修正成了一大重點，

---

<sup>15</sup>李更新、程相文、譚敬訓、劉希明、王碧霞：〈編寫高級漢語的指導思想和原則〉，《語言教學與研究》4，1983年，頁68-78。

<sup>16</sup>鄭通濤、方環海、張涵：〈國別化：對外漢語教材編寫的趨勢〉，《海外華文教育》1，2010年，頁1-8。



而如何客觀的評估教材也是成了目前炙手可熱的議題。

關於外語教材評估的研究，英語教材的探討已有久遠歷史，成果十分豐碩，因同以外語學習為研究目標，故這些教材評估方式也作為華語教學上的借鏡，近期亦有許多華語教材研究者就此方向發展。McDonough and Shaw 提出教材分析可以分兩大部分：一為巨觀分析（macro-evaluation），主要是分析版式外型；一則微觀分析（micro-evaluation），主要分析教材內容，而此兩大部分各自又有細項以供評估。<sup>17</sup>另外，程曉堂將評估原則分成兩大類：一類為效果原則（Effect Principle），為評估學習者的學習效果是否可以達到編寫者預先設定的目標和設想情況；另一類則為效率原則（Efficiency Principle），與其他教材相比之下此教材是否學習效率較高，若守住這兩大方向，評估活動的細部內容可以以此為基礎點編制。<sup>18</sup>而在陳昌來《對外漢語教學概論》一書則提出教材教材評估原則與編寫原則基本上差異不大，兩者應該要相互呼應。<sup>19</sup>

除了大原則的說明，許多學者的研究也發展出更細部的評析表，認為要了解教材的好壞就要從其特質分析著手。早期有針對評估英文教材所設計者，如 Daoud and Celce 擬定一套評估表格<sup>20</sup>，將分析對象分成教材以及教師手冊，以教材來說，分成主題事件、詞彙與語法架構、練習活動、例子或解釋說明、外型設計五項，並在每個主題下列出幾個問題，以 0~4 分供評分。Skierso 提出了六十五項評估細項<sup>21</sup>，分類和 Daoud and Celce 部分重疊，但又更加擴展，加入了學習目標及教材資訊的探討，讓教材的分析不僅限於教材內容及整體設計，更能結合教材與學習者的學習效果及課程設計，提供更全面的評析。而華語教材中，趙金銘認為由於缺乏一套完整並具系統性的教材評估標準，<sup>22</sup>才會導致目前教材量多卻良莠不齊，常有粗製濫造的教材魚目混珠，卻不得而知，若能有一套標準來審查挑選，就能避免教學上錯誤的產生，編寫者也可以依此標準作為編寫的憑據。他認為教材評估有四項應突破的項目：第一、有無前期準備工程；第二、有一定數量可背誦材料；第三、對口語做科學的界定，重新認識對話；第四、注意文化的通感而非一味宣揚中國文化。針對以上四點，趙金銘草擬出對於華語教材評估一表，評估類別總共為九大類，分別是：前期準備、教學理論、學習理論、語言、材料、練習編排、註釋解說、教材配套以及其他，內含項目總共五十五項，

<sup>17</sup>McDonough, J. and C. Shaw. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell. 1993.

<sup>18</sup>程曉堂：《英語教材分析與設計》，北京：外語教學與研究出版社，2002 年。

<sup>19</sup>陳昌來：《對外漢語教學概論》，上海：復旦大學出版社，2008 年。

<sup>20</sup>Daoud, A.M. & Celce-Murcia, M. 'Selecting and evaluating textbooks'. In Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Newbury House, 1979.

<sup>21</sup>Skierso, A. "Textbook selection and Evaluation." *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd edition). Ed. Marianne Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 432-453, 1991.

<sup>22</sup>趙金銘：〈對外漢語教材評估〉，《語言與教學研究》3，1998 年，頁 16-19。

每項分成 A、B、C、D 四等級<sup>23</sup>。

由趙金銘的漢語教材評估表顯示，專家及學者評估教材的依據已臻完整，並且有各式各樣的評估形式可當，可為分析教材好壞的參考之一，筆者在第四章的將以此為參考，以評估練習編寫的部分，並在自編教材之後，以此為自評表來評估此教材。

## 第二節 日本華語教材之相關分析

有感於日本學華語人數積極成長，華語教材出版數量可觀，五花八門的出版品讓學者開始著手整理及鑽研日本華語教材的優劣，希望可以藉此整合出臺灣對日華語教材的一套最佳編寫原則。

### 一、日本華語教材相關研究

就日本華語教材情況整體來看，主要有張英<sup>24</sup>、石汝傑<sup>25</sup>、津田量<sup>26</sup>，這些學者整理日本當地較為著名的語言出版社，如：白帝社、白水社、駿河台等出版社，介紹其營運及發行教材現況、編者合作模式及分析日本在地的華語教材，分別從教材的出版現狀、內容結構、特點等角度進行了分析和對比，頗析出版社華語教材的數量和難度等級，以及課本在體例上的共同點，並探討課堂用教材與課堂外教材的極度差異性，且與中國出版教材做比較。而對於日本華語教材的改變，王順洪提到日本由於華語市場蓬勃發展，華語教材除了數量多，種類也開始擴增，<sup>27</sup>他將近十年來的日本華語教材與過去舊式日本華語教材，以及中國所出一般華語教材比較，從中看出日本華語教材的進步，近十年的教材明顯活潑，整個體系改變為較多樣化，也開始以日本人日常生活用語為考量著手編寫，更貼近實際所需，提升教材實用性及趣味性。

除了對於日本華語教材採橫斷性研究，也有許多學者針對特定華語教材進行詳盡分析，如陳珊珊以《亞細亞言語集—與十九世紀日本中國語教育》一書與其前身《語言自邇集》對比，<sup>28</sup>顯現出身為典範的優勢，也點出改良後的差異及成果，並概述日本早期華語教科書的概況及漢語教學。而張全真以《中國語會話（入

---

<sup>23</sup>參見附錄一。

<sup>24</sup>張英：〈日本漢語教材及分析〉，《漢語學習》3，2001年，頁61-69。

<sup>25</sup>石汝杰：〈日本的漢語教科書及其出版情況介紹〉，《世界漢語教學》2，2004年，頁105-109。

<sup>26</sup>津田量：〈日本漢語教材綜合研究及分析〉，《漢語學習》2，2010年，頁105-112。

<sup>27</sup>王順洪：〈近十年來日本的漢語教科書〉，《語言教學與研究》3，1991年，頁143-151。

<sup>28</sup>陳珊珊：〈《亞細亞言語集》與十九世紀日本中國語教育〉，《漢語學習》6，2005年，頁64-68。

門篇)》為研究對象<sup>29</sup>，此教材以功能話題為主線編寫，將其與通行的二十五本零起點日本華語教材相比較。蘇弘以早稻田出版社《快樂學漢語·說漢語》教材為研究對象<sup>30</sup>，將詞彙、語法、話題、課文、練習、文化項目作一綜合考察，但主要研究僅限於分析教材內容，缺乏與其他教材之比較，故筆者認為可基於上述研究基礎，再對日本初級教材有更進一步的研究，進而作針對性的改良。

除專一教材研究外，亦有將中日各取教材互相比較，如陳琴以中國的漢語教材《漢語易讀》和日本的漢語教材《チャイニーズ・プライマー》為例<sup>31</sup>，採用了《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、《日本常用漢字表》、《漢字頻率表》，分析中日漢語教材的漢字設計，包括生字、字序的設計、字種的統計，還通過問卷調查了解學生漢字的難點及學習需求，並以此提供建議；洪淑慧比較臺日初級華語教材，以《新版實用視聽華語一》與《語學三十六景【中國語入門】》兩本教材為例，從課程設計、教材編定、教學和評估四個領域去探討，<sup>32</sup>主要目的為了解華語環境和非華語環境的教材之異同處，而此些研究都可為筆者比較之參考依據。

從上述可知，目前日本華語教材相關研究，主要趨向有：(一)針對大範圍的出版狀況、數量統整研究；(二)單對幾本教材研究，並集中於初級；(三)對於日本華語教材的研究主要以分析狀況與結構內容為主，少提出實際改正。據此，筆者將在上述研究基礎上，補充目前研究不足之處，加強針對性的探討，藉由日本華語教材的剖析與融合臺灣教材的整理，找出適合的編寫建議，讓日本華語教材研究更臻多元。

## 二 日本華語教材現況與特色

若就針對現今日本華語教材進行分析者，有王順洪<sup>33</sup>、張英等學者<sup>34</sup>，他們指出日本華語教材與中國通用性教材最大差異在於內容分量較少，成套教材不多，且大多會用日文輔助。而由於零起點的學生最多，所出版教材以初級居多。內容的部分，每本教材的量都是一學年的量，沒有使用上下冊的習慣。故可知日本華語教材在程度的分級及出產上，初級教材產量比起中、高級教材多得多，因此有

<sup>29</sup>張全真：〈《中國語會話（入門篇）》（試用）圍繞交際功能的話題及相關語法專案設計兼與日本近年來刊行的中國語教材之比較研究〉，《言語文化研究》1，2009年，頁183-195。

<sup>30</sup>蘇弘：《日本《快樂學漢語說漢語》系列漢語會話教材的考察》，廣州：中山大學對外漢語碩士論文，未出版，2012年。

<sup>31</sup>陳琴：《中日漢語教材漢字設計研究》，北京：北京語言大學對外漢語碩士論文，未出版，2007年。

<sup>32</sup>洪淑慧：《臺日基礎華語教材之比較研究—以《新版實用視聽華語一》與《語學三十六景【中國語入門】》為例》，臺北：中國文化大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，2009年。

<sup>33</sup>王順洪：〈近十年來日本的漢語教科書〉，《語言教學與研究》3，1991年，頁143-151。

<sup>34</sup>張英：〈語義與文化—兼析日本漢語教材〉，《漢語學習》6，1999年，頁45-51。

較多的樣本可挑選來分析，以助編寫對日國別化初級教材。且日本也引入中國的華語教材加以編修，加入日文翻譯及精簡內容，以更符合日本當地的需求，顯現海外教材也納入選擇。

而在編排方式上，日本當地華語教材也有其突出特色，如石汝傑（2004）指出日本華語教材由於競爭激烈，<sup>35</sup>有商業考量，版面的呈現及教材樣貌的修飾十分重要，由於日本華語教學教材的選擇由授課老師決定，因此出版社盡量以老師使用上便利為考量來編寫教材。

至於內容的探討，石汝傑、張全真指出因為日本華語教材的選擇來自於華語教師的決定<sup>36</sup>，因此沒有統編教材，數量種類眾多，教材編者通常是中日教師合編。近期新教材的編寫特點為：（一）大多供第二外語教學用，使用年限為一年，九十分鐘為一課，每週一到兩次上課；（二）篇幅少，課文和詞彙量都不多（三）語法要點或有關用法的說明不多，以例句為主。（四）不教漢字寫法。（五）價格較貴。（六）話題部分新穎與實用兼顧，並合乎語法。另外，張英總結日本華語教材的優缺點，優點為簡潔、活潑、可操作性強、推陳出新快。缺點則可歸納成四點：（一）難度差距大：因為詞彙和語法點的差別，所採取水平不一致。（二）多而不成陣：編寫者根據自己的教學經驗編寫，教材銜接性不佳。（三）商業因素過強：重視發行人數大於教材質量，以商業利益為最大考量。（四）中級教材品質待加強：文化和語言沒搭配好，學生未有足夠語言基礎了解其中文化。<sup>37</sup>

從以上各家學者的觀點看來，不論是在日本當地或是華語地區，所編製的教材皆有其優劣，故若能將兩者教材相互比較，學習其優點，了解其缺點，或許能夠從中得一平衡點，找出編製國別化教材的最佳方案，讓日本學生能藉著最適合自己的華語教材，獲得最佳的學習效果。

### 第三節 日本學生學習偏誤

華語教學研究中，學習者的習得歷程及偏誤也是備受關注的議題之一，而關於日本學生的偏誤研究不勝枚舉，透過習得過程及偏誤的呈現，可了解學生在學習時所遭遇之困難，並可在教學時預防偏誤產生，除了老師在教學上能依學生可能偏誤做預防，教材上的編寫也應將學生偏誤情形納入考慮，但即使有多位學者投入此項研究，在教學上偏誤仍不斷，以下筆者將整理過往學者所歸納出日本學

<sup>35</sup>石汝杰：〈日本的漢語教科書及其出版情況介紹〉，《世界漢語教學》2，2004年，頁105-109。

<sup>36</sup>張全真：〈《中國語會話（入門篇）》（試用）圍繞交際功能的話題及相關語法專案設計兼與日本近年來刊行的中國語教材之比較研究〉，《言語文化研究》1，2009年，頁183-195。

<sup>37</sup>張英：〈日本漢語教材及分析〉，《漢語學習》3，2001年，頁61-69。

生偏誤，及其發生緣由何在，並進一步能在進入評析階段時，以此衍生一些新的想法。以下將著重在日本學生的偏誤作一簡單歸納。

## 一 語音偏誤

發音問題一直為學外語的一大障礙，其易受自身母語影響而產生獨有的偏誤。華語除發音方式的學習，聲調的學習也是一大難題，如朱川<sup>38</sup>、余維等學者藉由漢日語音的對比歸納日本學生華語發音上的幾項難點<sup>39</sup>，並也從中日語音的比較中提出修正方法。另外，曾金金及古川千春整理文獻，經由問卷調查歸納出日本學生的發音偏誤，分別是聲調掌握、ㄐ[f]、ㄑ[h]的混淆、送氣不送氣的區辨、舌尖後音ㄓ[zh]、ㄔ[ch]、ㄒ[sh]、ㄓ[r]發音困難、韻母難點為ㄩ[yu]ㄛ[e]音、前鼻音和後鼻音混淆造成ㄢ[an]ㄤ[ang]、ㄣ[en]ㄨ[eng]不分。<sup>40</sup>以這幾點偏誤結果看來，會發現其產生幾乎是由於日文本身缺乏此種發音方式，學生難以對應其發音，只能靠聽覺模仿教師的發音或依講解找尋發音位置，因此在聽辨及輸出的過程導致落差產生，而生成偏誤。

從以上學者的研究可以發現，目前研究所提出的偏誤修正策略都嘗試使用中、日兩個語言對比的角度的角度，以期找出最佳的學習方式，經由對比的確能歸納出些許解決策略，然而這些研究鮮少從教材的角度觀察，主要還是以教師所使用的教學法為主體研究。而部分的日本華語教材在最初發音教學時，不只標出華語的音標，更採用中日比較方式來提醒學生兩者發音差異，希冀能降低日本學生的偏誤生成，但由於目前缺乏類此研究，故無法得知教材的預防對偏誤降低能有多少幫助。

## 二 詞彙偏誤

日語與華語雖然有共同「漢字」特性，甚至存在大量同形詞，此亦常被認為是日本學生學習華語的優勢，但不可否認此也是變相的阻礙，如韓越<sup>41</sup>、吳驍婷皆指出日本學生在詞彙的偏誤上主要分為幾種：分別為詞彙意義的誤用、詞語結構的錯用、詞類的誤用，並進一步的提出偏誤產生其一原因來自於教材的設計，並從中整理出教材編寫上的幾項過失：只重詞義不重詞法，導致學生誤用詞性、翻譯性解釋過多，讓學生以母語直接對照，致使無法過渡到抽象義，及練習形式過於單一等<sup>42</sup>。而就如同一開始所說，中日詞彙中存在許多同形詞，也因此導

<sup>38</sup>朱川：〈漢日語音對比實驗研究〉，《語言教學與研究》4，1984年。

<sup>39</sup>余維：〈日、漢語音對比分析與漢語語音教學〉，《語言教學與研究》4，1995年，頁123-140。

<sup>40</sup>曾金金 古川千春：〈以認知心理學為基礎的數位聲調教學初探—以初級日籍生為對象〉，《第八屆世界華語文教學研討會論文集》1，2006年，頁89-107。

<sup>41</sup>韓越：〈論日本學生的母語負遷移及其對策〉，《湖南大學學報(社會科學版)》4，1999，頁90-93。

<sup>42</sup>吳驍婷：《日本學生漢語詞語偏誤分析及教學對策》，上海：復旦大學對外漢語碩士論文，2010

致學習上的一些問題，如蔡喬育則透過對於日本華裔學生的觀察，歸納出日本學生在詞彙上會有以下幾種偏誤：同形義字詞、異形同義字詞的偏誤、同形異義字詞、非漢語字詞的偏誤、非日語字詞和序詞的偏誤，再再指出日本學生在詞彙的學習上亦受日文影響，詞彙的偏誤應為一大預防的重點，並針對教材的編寫給了建議，強調可以在中日漢字詞的對比基準上，給予編寫教材建議，<sup>43</sup>顯現出已有學者認為可藉由國別化的優勢，在教材中有預防性的編寫。湯慧芹則反向進行研究，透過中國學生學習日語時受同形詞的影響，去分析中日同形詞亦造成的偏誤問題，<sup>44</sup>從中可看出同形詞的影響極大，教學上應須多注意的重點之一。不過，雖已有以上多位學者提出觀點，但對於教材的改進和如何預防偏誤的研究及解釋還是占少數，即使日本學生偏誤的研究與日俱增，教材導致偏誤也為一大可能性，大部分的學者仍多著重在教學法的革舊維新，在教材改良的探討仍一鱗半爪，顯示此領域依舊有很大的進步空間，尤其在各種同形或是相似詞的教學上，應特別注意小心，因此筆者將以此列為自編教材須注意之事項。

### 三 語法偏誤

語法偏誤的研究也是各學者津津樂道議題之一，針對日本學生語法偏誤的研究日益月增，但由於漢語語法本身系統複雜，語法偏誤研究也常由一語法點析毫剖釐，故楊德峰將日本學生語法偏誤集結為一專書，<sup>45</sup>涵蓋詞語、句子成份、句子、篇章等方面，突出重點，作一系統性的規劃，簡單易懂且涵蓋範圍廣，為近年日本學生語法偏誤統整較完整一書；另外張軼歐也針對日本學生語法偏誤做一統計<sup>46</sup>，並分析其可能成因，以及說明如何預防，為最新並最全面的日本學生語法偏誤研究。因此筆者將以這兩份文獻的語法偏誤與本論文分析之教材—早稻田大學《快樂學漢語·說漢語》初級上下冊(2008)、郁文堂《ゆうゆう中國語》(2004)、好文出版社《初級中國語課本》(2010)語法作一整理，列出哪些語法偏誤是來自於初級語法教學的部分，以便從學生偏誤反推回教材的編撰。

除此之外，輿水優<sup>47</sup>、玄美蘭亦有相關日籍學生偏誤研究<sup>48</sup>，並可發現其偏誤

---

年。

<sup>43</sup>蔡喬育：〈日語專業學生日漢同形詞習得情況的研究〉，《南通航運職業技術學院學報》9，2010，頁90—114。

<sup>44</sup>湯慧芹：〈日籍華裔學生漢字書寫及漢語詞彙應用偏誤分析及在對日華語教材教法上的建議〉，《中原華語文學報》13，2014，頁53—78。

<sup>45</sup>楊德峰：《日本人學漢語常見語法錯誤釋疑》，北京：商務印書館，2008年。

<sup>46</sup>張軼歐：〈日本大學生漢語學習語法實例偏誤分析：以初級學習階段為中心〉，《關西大學外國語教育研究機構》14，2015，頁91—105。

<sup>47</sup>輿水優：〈日本學生常犯的語法錯誤〉，《第二屆國際漢語教學研討會論文選》，1988年。

<sup>48</sup>玄美蘭：〈日本留學生漢語“了”字句偏誤分析〉，《大連海事大學學報：社會科學版》6，2011年，

情形有所重覆，從各種偏誤研究來看，若能針對偏誤進行分析，就能對預防的方法有所助益，但目前偏誤的研究大部分都還是只限於分析歸納，抑或是針對教學法探討分析，對於教材與偏誤間的關係研究不是太多，因此筆者希望教材評析及改良的一部分，也可和偏誤分析作結合，以另一種新方向面對偏誤及編寫教材的問題。

#### 四 漢字偏誤

同屬漢字文化圈的日本，常被認為在學習華語上是有先天的優勢，尤其是因為本身的語言已有漢字，在學習漢語的漢字時普遍被認為是簡單的，但就目前各種研究顯示，日本人在學習華語時，反而也常因漢字背景的影響導致誤用漢字的情況發生，也就是因母語而造成的負遷移，尤其中日許多漢字雖表同一個字，但寫法卻有所不同，也就造成學生在書寫漢字上亦造成偏誤。

然從文獻來看，會發現日本漢字的偏誤研究較少，僅有杜君燕<sup>49</sup>、小林以久<sup>50</sup>。兩份研究針對同字異形的研究，以及分別從筆畫、筆順、筆畫數和誤字四個項目下手，列出中日漢字許多的細微差異，並列出兩者的常用字和次常用字，認為能對學習者的學習及教材的設計提供依據。呂承儒、張秋容則對比中日漢字的差異，以字本位的角度切入，並從字音、字義、字形三方面提出教學上的建議，發揮日本漢字帶來的正遷移，並削弱其負遷移的影響。<sup>51</sup>綜合以上所述，筆者認為，目前研究仍以簡化字為主，正體字方面為少數，然日本漢字差異最多實為正體字方面，故更有整理研究的需要。

#### 第四節 學習心理學相關研究

關於教材方面的研究鮮少從學生的心理狀況著墨，且常以專家學者的意見為圭臬改良教材，但學生的偏誤情況仍然持續出現。趙金銘提出，研究教材的一種方法是看它是否能夠滿足學習者的需求<sup>52</sup>，從此可知學生的想法對教材深具意義，且許多教材的研究也都僅限於教材的分析，在使用者身上卻未有深入探討。因此，探討學習者面對教材心理狀況，應可對國別化教材編寫有所助益。

---

頁 118-121。

<sup>49</sup>杜君燕：〈日本漢語教學中的漢字問題〉，《世界漢語教學》，3，1994年，頁 67-73。

<sup>50</sup>小林以久：〈中国語教育のなかの漢字—日本人學習者の誤りやすい現代漢語通用字〉，《日中言語文化》，2，2004年，頁 66-87。

<sup>51</sup>呂承儒、張秋容：〈對外華語教學漢、日語漢字之對比分析與對日漢字教學〉，《育達人文社會學報》，10，2013年，頁 175-205。

<sup>52</sup>趙金銘：〈對外漢語教材評估〉，《語言與教學研究》3，1998年，頁 16-19。

認知心理學家 Jerome Bruner 提出螺旋式課程 (spiral curriculum)，認為教材的順序安排及整體架構應根據學習者先備知識進行調整。Ausubel 亦提出有意義的學習 (meaningful learning theory) 一說，強調學生腦海中已存有先備知識，也就是舊有的學習經驗所累積在腦中的知識，因此在學習新概念形成新知識時，會運用舊有概念去檢核，引導及融合，產生有意義的學習，而老師應針對學生經驗規劃組織教材，從中能看出其提倡教材編寫應與學生經驗緊密結合<sup>53</sup>。另外，鄧恩明亦指出教材應當針對學生已有的認知結構及學習目的設計，並簡單討論了知識掌握與技能形成的心理過程，試著以心理學的角度去剖析學習者的心理，促使編者的心理學思考，以期改良之教材更具針對性<sup>54</sup>。尚路則將研究焦點放在程度高階的學習者上，以學習者的視角談高級精讀教材的編寫，主要以學習動機、學習樂趣及情感體驗三大點切入，希冀改良教材以提升此三部份，此研究十分貼近學習者學習需求<sup>55</sup>。林敏、吳勇毅則採用評估的視角去分析教材，理論探討及問卷調查雙管齊下，試著草擬學習者適用的教材評估調查表<sup>56</sup>，算是為評估模式有一新突破。

當前對於教材分析的研究有一定的數量，針對學習者層面剖析的卻不多，但從以上所述可得知，學習者的心理狀況及既有知識對於學習效果的確有所影響，所以針對學習者心理層面分析確實有其必要性，這也是為何教材國別化會成為一大趨勢，因為相對來說，同一國家的學習者在語言的概念及文化背景較可能趨近一致，其認知知識的存在更易趨近，引導學習的方向就更好掌握，但由於當今對於教材的評析仍缺乏學生部份的大量研究，且以文獻分析為主，未實際實施調查以建立更明確信息，而教材選取方面主要仍為通用性教材，學生背景也為混合國籍，所適用範圍較為廣泛，但可能深度稍弱，因此可以以此延伸做進一步國別化的研究。

綜述以上各領域的歸納及整理，在此研究基礎上，筆者就在日華語教材中最大宗之初級教材，並以大學專用教材為主，除比較異同外，亦與學生學習層面進行分析，並融合問卷調查，企圖對現有教材進行嘗試性修改，望對此研究領域提供一新的視角。

---

<sup>53</sup>Ausubel, D.P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston. See also, Ausubel, 1968.

<sup>54</sup>鄧恩明：〈編寫對外漢語教材的心理學思考〉，《語言文字應用》2，1998年，頁56-62。

<sup>55</sup>尚路：〈從學習者的角度談高級精讀教材編寫〉，《語言教學與研究》1，2005年。

<sup>56</sup>林敏、吳勇毅：〈對外漢語教材評估：學習者的視角〉，《漢語研究與應用》4，2006年，頁218-234。



### 第三章 華語教材分析

本章主要分析筆者所選三本日本華語教材，以及與兩本臺灣華語教材比較，所選取日本華語教材分別為早稻田大學所編制《快樂學漢語•說漢語》初級用書，與其他日本市售大學華語用書《ゆうゆう中國語》、《初級中國語課本》，臺灣華語教材則為《當代中文課程》與《これで大丈夫!中国語--日常生活で使える中国語》，此部分會採用文獻回顧所提趙金銘對外漢語教材評估表評估<sup>57</sup>，並搭配其他學者在教材各細項的評估標準及研究來分析。第一節先說明日本華語教材的整體架構，此節先對各教材做一簡介，接著以表格顯示三本教材的類別差異，最後再一一分析說明。第二節則針對內容編寫的細項發音、詞彙與漢字分析討論，第三節則是分析語法、課文與練習，第四節則為與臺灣華語教材的比較與分析。

#### 第一節 整體架構

##### 一、整體內容

##### (一)《快樂學漢語•說漢語》-初級中國語會話集-

《快樂學漢語•說漢語》初級教材為早稻田總研國際株式會社所 2008 年出版，是早稻田大學與北京語言大學合編，作者為江秀華、李軼倫、中村彩，張佩茹等人，針對在早稻田大學修習漢語初級課程的日本學生所編。

本教材以口語交際能力為主要訓練項目，雖為綜合性教材，但著重點在聽與說的能力培養，以會話為主，並以日本初學者到中國可能立即面臨的話題為大綱，將場景設置在中國內的實際生活。而其中生詞的安排則以中國漢語水平考試（HSK）詞語等級為準，以甲、乙兩級詞彙為主，並收錄簡繁字體。語法的部分則有簡單的日文翻譯解釋，以利學生了解。

其編輯大意提及，此教材以初學漢語的日本學生為對象編寫，通過本課程的學習，學生可以掌握漢語的基本詞彙與語法，具備最基本的漢語口語交際能力。以實用、生動為編寫的第一原則，就日本初學者到中國後會立即面臨的話題為綱，設置在中國國內實際生活的場景，選擇口語語句，並多採用生動活潑的圖片，幫助學生理解語法和課文。而其中生詞安排以中國漢語水平考試等級為準，所選生詞以甲、乙級詞彙為主，而為了讓學生可同時掌握簡化字和正體字，生詞表中採取兩種字體對照呈現，語法點則搭配簡單的日文翻譯，讓學生能更加容易掌握理解。

---

<sup>57</sup>參照附錄一。

本教材共二十四課，分為上、下兩冊，各佔十二課。又上冊分為兩部分：第一課～第六課主要由「要點提示」、「課文」、「會話練習」、「生詞」、「語法說明」、「語音練習」、「語音」、「作業」八部分所組成；第七課～第十二課組成如前，少「語音練習」一項，共七部分，而第六課及第十二課為複習課。下冊第十三課～第二十四課則完全拿掉「語音」部分，與上冊同有兩課為複習課，分別是第十八課與第二十四課。

以下為各部分內容介紹：

1. 「要點提示」：介紹當課要求學生學習和掌握的重點內容，及當課的學習任務。
2. 「課文」：本教材課文以對話為主，輔以少量的自我介紹及日記等口語性內容的成段表達。
3. 「會話練習」：分兩部分：第一部分是本課重點句式的替換練習，第二部分則為模仿課文進行會話練習。以第二課為例，其重點對話句式之一為「您貴姓？我姓許」，將須替換部分以點表示，以供學生依自己情況替換練習。第二部分則將原對話可替換部分全拿掉，讓學習者進行角色扮演。例如課文對話為：  
佳子：「老師，您貴姓？」  
老師：「我姓許，你姓什麼？」  
角色扮演的練習則為：  
佳子：「老師，……？」  
老師：「……姓……，…姓什麼？」
4. 「生詞」：同樣分兩部分，一部分是課文中所出現的生詞，另一部分為補充生詞。補充生詞基本上是與當課涉及的功能項目有關的詞，大部分在句式替換練習時會使用到。
5. 「語法說明」：有日文翻譯及口語例句。
6. 「語音練習」、「語音」：本教材語音練習為「先總後分」，先在第一課總體介紹所有發音及拼音規則，再分第二～六課練習。
7. 「作業」：要求學生課後對本課進行複習，對下一課生詞做課前預習。

## (二)《ゆうゆう中國語》

《ゆうゆう中國語》初級教材為東京株式会社郁文堂於 2004 年出版，作者為鄧秀、湯海鵬等人，針對將華語作為第二外語學習的日本大學生所編，其編輯大意提及，教材設計的總課時為一年，且為一週一次上課，一次課時 90 分鐘。此教材以日常生活用語為主，教授字體為簡化字，所設定的情境為中國留學生與日本大學生的對談，並且以日本當地為舞台。

《ゆうゆう中國語》總共以發音篇與 12 課構成，各課包含「本文」、「語法」、「生詞」、「練習」、「文化知識」。

1. 「發音篇」：置於教材最前面，一次性介紹發音的相關知識，包含發音的方法、聲調的介紹、拼音的寫法及發音練習，並囊括對中文的定義及漢字的說明。
2. 「本文」：課文內容，皆為對話形式。
3. 「語法」：簡單的日文翻譯及口語例句。
4. 「生詞」：有兩部分，一為課文新生詞，另一部分為補充生詞。有日文解釋，無例句。
5. 「練習」：對話練習、漢字練習及聽力（附 CD）回答。
6. 「文化知識」：以照片介紹中國文化，屬簡短的文化小知識。

### （三）《初級中國語課本》

《初級中國語課本》為好文出版社 2005 年發行，之後經過五年的實際使用及修訂後，在 2010 年再出版《初級中國語課本》，即為筆者所使用之參考教材。此教材為中日合編，作者為王霜媚、柴田清繼、平坂仁志、市成直子、陳建平等，針對將華語作為第二外語學習的日本大學生所編。

其編輯大意提及，本教材收錄實用性較高的生活會話，培養學生可以在實際生活使用此語言的能力，且著重於各課的練習題，希冀以讓學生多練習的方式增進學習效果。

《初級中國語課本》總共以發音篇五課與正課十四課構成，教授字體為簡化字，而各課包含「課文」、「生詞」、「語法」、「練習問題」、「語言的十字路口」<sup>58</sup>。以下為各部分內容介紹：

1. 「課文」：以對話為主，每一課會有兩段對話。
2. 「生詞」：為兩部分：一是課文中出現的生詞；另一部分為補充生詞。有日文翻譯，無例句。
3. 「語法」：包含日文翻譯及語法說明，有例句，並有挖空、重組等練習。
4. 「練習問題」：有漢字書寫、看圖回答問題、改錯、完成句子等。
7. 「語言的十字路口」：說明中文知識、中日語言、文化、國家情況等知識的差異。例如第四課提及中國與日本國土面積與氣候的差異。

此三本華語教材雖皆針對日本大學生在日本當地學習華語所使用，但就初步介紹可看出三者間有明顯的差異，在內容設計呈現不同的樣貌。筆者分別就「本課學習重點」、「發音」、「詞彙簡繁對照」、「語法」、「課文」、「漢字」、「文化類知

<sup>58</sup> 此為教材中標題名稱，內容為介紹語言及文化等知識。

識」、「語言知識」、「中國與臺灣差異」項目整理三者之差異，列表如下：

表五：三本日本華語教材之差異

教材 項目	《快樂學漢語•說 漢語》	《ゆうゆう中國 語》	《初級中國語課 本》
本課學習重點	要點提示：放在每課的開始（大標下），包含本課所學習主題、發音、語法及將培養的交際能力。	以目次方式呈現，並只列出語法點。	以目次方式呈現，並只列出語法點。
發音	1.打散放入前六課。 2.部分有中日差異提示，使學生避免偏誤。	1.編制發音篇，放在教材最前面。 2.比較中日發音差異，也以日文發音輔助學生記憶中文發音。	1.編制五課，放在教材最前面。 2.以日文解釋華語發音規則及方式，並特別強調幾個較難念的音。
詞彙簡繁對照	有	無	無
語法	1.以大量的日文說明語法意義，並強調中日差異。 2.有例句，及設置語境讓學生使用語法練習。	1.以句式結構及例句呈現為主，只有標題式的說明。 2.有例句。	1.只有標題式的說明，某些較難語法才輔以簡單日文解釋。 2.有例句、挖空、重組等練習。
課文	對話為主，輔以少量自我介紹及日記。	只有對話	只有對話
漢字	無	有漢字的書寫練習，但未有教學。	有漢字的書寫練習，但未有教學。
文化類知識	無	有，課末以照片介紹帶出文化類知識，介紹的內文為日文。	有，課末以日文說明中日語言使用方式及文化差異。

語言知識	說明分散在每課，並強調中臺差異。	正文前附有介紹，說明中文來源，簡化字、標音的方式。	正文前附有問答，說明中文來源，及比較中日漢字寫法、同形異義與標音上的差異。 某幾課課末會有中日語言差異的特別說明。
中國與臺灣差異說明	有	無	無
其他	透過大量的插圖來引導語法及句型練習，增添趣味性。	練習部分需大量使用教材所附 C D 輔助。	練習題型多樣化。

資料來源：筆者整理。

從以上表格可以看出三本華語教材雖皆為日本大學生所設計，但仍存在著明顯的差異性，整體看來，尤以《快樂學漢語•說漢語》和其他兩本差異最多，可看出此教材的設計方式和大部分市售華語教材不大相同。以下則分點說明。

### 1.學習重點

三本教材皆列出每課的學習要點，不過《快樂學漢語•說漢語》所列出的學習重點比起另外兩本豐富且完整得多，《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》只列出每一課的語法點，《快樂學漢語•說漢語》則將本課不同部分所會學到的全列出，並且說明本課將學的交流能力及學習完可達成的語言能力是什麼。例如第一課的要點提示為：「語音：韻母、聲母、聲調、輕聲；打招呼、道歉、感謝的常用語」，並附上日文翻譯，簡單明瞭的點出本課的主題及學習目標。

### 2.發音

無論是集中一課或是打散，皆在教材的最前端，《快樂學漢語•說漢語》採取將發音及所需知識打散放入每一課的方式，讓學生分散吸收。另兩本教材《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》，其設計與一般常見華語教材較為相像，選擇將發音等語言知識集中於課本最前頁。至於詞彙、課文、語法及練習三本教材皆有，漢字及文化唯《快樂學漢語•說漢語》沒有。而就單課內容排序來看，與大部分的教材編排大同小異，三本教材皆先課文，接著為詞彙、語法及練習，若包含文化類知識就使用額外欄位放置最後。練習部分的安排有細微的不同，如《快

《快樂學漢語·說漢語》的練習緊接在每個項目的教學之後，當課最後則為作業；《ゆうゆう中國語》是集中在整體教學結束之後；《初級中國語課本》則是每個語法後緊接練習，其他項目則直接納入最後的綜合練習。

### 3.詞彙

經筆者整理過後，發現日本華語初級教材所納入的詞彙皆大同小異，相差不遠，至於詞彙量與詞彙難易度，會在下段詞彙部分有更詳細的說明。而三本最大的差異性在於《快樂學漢語·說漢語》同時收錄了簡化字及正體字的版本，雖在課文及其他部分以簡化字為主，但生詞除了提供簡繁對照以外，還會特別標示出是臺灣的用法，並在課文等註釋提及臺灣與中國用法的差異，顯示出本書希冀使用此本教材的學習者能知曉簡繁字且了解中國與臺灣用法的差異。此應與早稻田大學學生留學趨向有關，學華語的學生除了將中國做為留學的選擇以外，臺灣也是熱門的選項之一，因此如香港市使用正體字，但本教材卻只強調臺灣；另外，編者的背景也是原因之一，此教材的其中兩位編者江秀華，張佩茹皆為臺灣人，因此可知在找尋編者時必定已有教材中需有臺灣成分的考量。其他兩本市售教材則可看出以中國為主，整本課本皆為簡化字，也未提及其他華語地區的特殊用法，只注重於中日的差異。

### 4.語法

《快樂學漢語·說漢語》大量使用日文解釋每個語法的用法，但另兩本教材分別都只將句型列出，為標題式的說明。由於《快樂學漢語·說漢語》除了供老師教學用外，也希望學生可以透過自己看教材學習，因此採用如此詳細的解釋，讓學生即使自學也可以理解，而另兩本教材則純粹供教師使用，需教師多方引導，因此只作標題式的描述及例句的呈現。

### 5.課文

三本大致都以會話能力培養為重點，<sup>59</sup>唯《快樂學漢語·說漢語》收錄部分的日記，訓練學生語言成段的能力。另外，此三部教材課文的標題常以當課語法點為基礎來設計，且課文內容的走向經常緊扣語法點，所以會有主題不太明確的情況，而是主要搭配當課語法點來設計對話或短文，從中可看出日本華語教材中，語法及課文的關係非常緊密，其關聯性會在下段語法與課文的部分有更詳細的分析。

### 6.漢字

《快樂學漢語·說漢語》完全屏除漢字的練習，並未包含寫部分的教學及訓練，筆者認為此本教材強調聽說口語訓練為主，因此只著重於這塊領域能力的培

---

<sup>59</sup>參考三本教材之編輯大意。

養，在教材介紹的內容也特別說明。一方面應想倚仗日本本身漢字背景的優勢，認為不需多花時間著墨漢字教學的領域，加上由於早稻田大學的漢語課程，學生作業包含寫作文，並且會有專門的作文批改，因此上課無須教導漢字，也因此教材中完全屏除漢字教學及練習。而另外兩本教材在漢字的部分也沒花太多篇幅說明及介紹，也未有教學，而採取直接題目練習，看得出日本華語教材對於日本學生書寫漢字能力的信心，認為學生可以藉由自己的日本漢字基礎直接模仿學習如何寫字，不需要特別教學即可書寫。

## 7.文化類知識

三者即有不同的呈現方式，《快樂學漢語·說漢語》未有文化類知識的說明，而《ゆうゆう中國語》則在每課最後以照片及日文補充文化類知識，主要介紹中國當地文化，從飲食、歷史人物、交通等，並針對介紹主題補充相關詞彙，例如第四課文化主題為「中國的餃子」，除了介紹本身，還額外補充「盒飯」、「方便麵」等食物相關詞彙，但以中國文化為主，未見與日本文化相比較；而《初級中國語課本》則在每課的最後以中日的差異性為主題補充各式知識，除了文化差異的說明，也有語言類知識差別的提醒。

## 8.語言類知識

語言知識的部分，《快樂學漢語·說漢語》與其發音部分一樣，打散在每課之間，並且加強著墨中臺兩地的比較，從課文註解、語法說明及相關詞彙部分點出中國與臺灣的不同。《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》則與大部分華語教材相似，都在課本最前面先列出基本語言知識，主要是讓學生對於中文能有一些簡單的概念，但由於語言知識的介紹通常都只是學習語言的一個開場而已，大部分較不會是老師和學生著重點，並未會是教材的重點，因此放置在課文最前面也是方便提供學生瀏覽。

從以上整體架構的比較來看，會發現學習者為相同國籍的語言教材，由於有明確的針對性，會有一些不同於其他華語教材的設計，例如漢字教學的削弱、辨音訓練的選擇等等，顯示國別化教材的優勢，本節只先簡單就教材的大方向做一比較及說明，在第二、三節還會針對每個細項做詳細說明。

## 二、主題與情境設定

在語言教材中，情境與主題的設定佔有重要的地位，Finocchiaro 和 Brumfit 指出外語教材之主題選取因從個人生活，延伸至親友關係、學校生活、社會生活、整體國家與國際的關係，並將其語言交際功能列為六大類<sup>60</sup>，從中可看出主題的

---

<sup>60</sup>Finocchiaro 和 Brumfit(1983)語言交際能力六大類為：表達個人的能力（例如：描述個人的感受

選取在於其階段可具備什麼交際能力，就教材編寫原則來看，與其中的實用性息息相關。

呂必松從實用性的角度，區分四級，而其中對於初級能力的描述是「掌握日常生活用語，學會基本語法。」<sup>61</sup>這樣的說明當然範圍甚大，但從中可得知初級主題的選擇一定先從個人生活周遭主題著手。而歐洲共同語言參考標準有更進一步的說明，<sup>62</sup>從其分級能力描述來看，學生初級（A1、A2）應有的能力為「能理解並運用每天熟悉、與自己喜好有關的表達方式，可以介紹、詢問、回答自己或他人有關個人的訊息，例如：居住地、人際關係、所有物；也能用粗淺的詞語在最貼近自己的環境之中的事物進行簡單溝通：如非常基本的個人和家庭資料、購物、區域地理、就業、例行性的工作。」這樣看來，初級階段所應具備的能力使主題挑選十分明確，通常先從個人出發，接著延伸至他人，且注重最具急迫性使用的交際能力，及從最基本生活訊息著手。

對此，筆者將三本教材標題作一表格，以供主題分析時方便參照，表格如下：  
表六：《快樂學漢語·說漢語》、《ゆうゆう中國語》及《初級中國語課本》三本教材之每課標題：

教材 名稱 課數	《快樂學漢語·說 漢語》每課標題	《ゆうゆう中國 語》每課標題	《初級中國語課 本》每課標題
第一課	問候：你好	我叫小林惠子	你好
第二課	問個人情況：你叫 什麼名字	那是我的手機	這是中日辭典嗎？
第三課	談地點：你家在哪 兒	我喝咖啡	你學習什麼？
第四課	談家庭人口：你家 有幾口人	我家有五口人	神戶夏天熱不熱？
第五課	談年齡：你多大了	我想去中國	有沒有烏龍茶？
第六課	介紹：請自我介紹	我準備去北京和上	今年哪一年？

及想法等等)、與他人的互動(例如:能與他人打招呼、介紹自己給他人等等)、直接表達能力(例如:給與建議、說服他人能力等等)、指示與引用能力(例如:給指示、描述事件等等)、想像力呈現(例如:討論藝術話題、創造詩詞作品等等)、學術用語(例如:分類、找尋資訊能力等等)。

<sup>61</sup>呂碧松：“Language Teaching and Linguistic Studies”，《語言教學與研究》4，1985年，頁79-97。

<sup>62</sup>歐洲共同語言參考標準（Common European Framework of Reference for Languages；CEFR），是歐洲委員會在2001年11月通過的一套建議標準，為歐洲語言在評量架構和教學指引、考試、教材所提供的基準。幫助語言檢定的發展與應用，於2009年1月發布修正版，將6級修正為9級。



	一下（複習）	海	
第七課	問候近況：你最近忙嗎	我從中國回來了	我想去買東西
第八課	談學校與專業：你是哪個大學的	你會滑雪嗎？	可以嗎？
第九課	談學習：你覺得漢語難不難	你怎麼了？	郵局在哪裡？
第十課	談時間：現在幾點	我得打工	你在幹什麼？
第十一課	談日期：今天星期幾	快下雨了！	你媽媽今年多大歲數？
第十二課	介紹學習經驗：祝你新年快樂（複習二）	你應該去中國留學	山本一定會來的
第十三課	愛好：你會不會打網球		快考試了
第十四課	打電話：你的電話號碼是多少		下學期我要好好兒學習
第十五課	旅行：我一到西藏就病了		
第十六課	約會：春天了		
第十七課	談天氣：今天天氣真好		
第十八課	寫日記：我們照了好多照片（複習三）		
第十九課	談經歷：你去過別的國家嗎		
第二十課	點菜：來半只烤鴨		
第二十一課	問路：請問，地鐵站在哪兒		
第二十二課	討價還價：這個包兒多少錢		
第二十三課	買衣服：我可以試試這條褲子嗎		

第二十四課	道別：一路平安(複習四)		
-------	--------------	--	--

資料來源：筆者整理。

單從每課標題的設定來看，可看出三本華語教材訂定標題的方式略有不同，尤以《快樂學漢語·說漢語》較為特別，除了主要的標題以外，也一併在標題前列出本課主題，為簡單的主題提示，以概略的方式讓學生清楚了解當課的學習目標及內容，讓一課的主軸非常清楚，畢竟單靠標題的敘述有時可能產生誤導。例如第十六課的標題「春天了」，單看標題可能覺得此主題是在描述天氣，也可能是討論春天的活動等等，但因在標題前特別標明本課主題為「約會」，讓學習者能快速聚焦避免誤解與不當期待；《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》的標題設計則較為相像，以課文中的一句作為標題，但就標題本身有時無法直接看出此課主題為何，例如《ゆうゆう中國語》的第五課「我想去中國」，依標題推測可能是與旅行有關，也可能是跟學習漢語的事情有關，但實際課文內容卻無明確的中國相關資訊，只是一段普通寒暄；又如《初級中國語課本》第八課「可以嗎？」，從標題難以推測何為主題，從課文內容中也無法看出明確的主題，筆者認為此兩本教材標題的訂立應與當課所選文法更有關係，此待之後語法部分再詳細論之。

為了找出日本初級華語教材間主題的相似性及差異性，並希冀從中分析出初級教材安排主題的最佳方式，筆者針對上表的三本主題，採用《華語教學基礎詞庫 1.0 版》<sup>63</sup>與《華測會華語八千詞表》<sup>64</sup>基礎詞情境為依據，進一步分析。《華語教學基礎詞庫 1.0 版》情境的分類除了共 12 大項主題情境範疇之外，另外每項還分出細項的情境主題共 35 項，並再往下細分情境次主題，分類十分詳細，而《華測會華語八千詞表》基礎詞情境則只分出大範圍的主題範疇，共 12 類，但因後者為臺灣華語測驗的官方標準詞表，具相當參考性，故筆者將兩表作一結合，以剖析此三本日本華語教材主題，筆者將從主題的分布狀況及順序安排這兩部分來比較。以下為三本教材主題的基本分布表：

表七：日本華語教材主題分布狀況

教材	情境主題	《快樂學漢語·說漢語》	《ゆうゆう中國語》	《初級中國語課本》

<sup>63</sup>《華語教學基礎詞庫 1.0 版》由信世昌所編，於 2010 年出版，本基礎詞庫是基於非母語人士之華語使用情境而收錄，不同於一般僅以詞類為準的詞表。

<sup>64</sup>華測會最早審定的《華語八千詞表》，是張莉萍 2003 年至 2004 年受國科會補助的研究計畫成果，目前最新版則於 2016 年出版。考量初級學習者的使用需求，與使用者詞彙使用情況，進行詞彙分級工作。

主題範疇				
個人與家庭生活	個人資料 (姓名、出生時地、通訊資料)	L2、L5、L6	L1	L1
	親族	L4、L6	L4	L11
	語言			L3
	學歷與就業	L6、L8、L12	L1	
	習性 <sup>65</sup>	L13	L3、L8、L10	L10
	宗教			
工作	求職			
	待遇			
教育	學習狀況	L9、L12	L12	L3
	就學			
	學習環境			
	學習用品			
房屋與居住環境	搬遷			
	居住環境	L3、L6		
日常生活與常識	時間、日期	L10、L11、L12	L5、L6、	L6
	物品描述		L2	L2
	天氣	L17	L11	L4
	數字與數量	L4、L5	L5	L5
	地點與方向	L3、L6、L21	L9	L5、L7、L9
閒暇時間、娛樂	影視網路娛樂			
	體育	L13	L8	
	觀賞表演			
	文化參觀			
社交	社交(初次見面、交朋友、打招呼、寒暄、祝賀、慶生、約會、探病、慰	L1、L6、L7、L16、L19、L24	L1、L5、L10	L1、L8、L12、L13、L14

<sup>65</sup>為「喜好」之意。

	問、道別)			
	通訊(打電話、 網路、留言)	L12、L14		
旅行	交通工具			
	旅行(問路、計 畫、訂旅館、辦 簽證)	L12、L21		
	旅遊資訊(氣 候、天氣、地 理、著名景點)	L15、L18	L6、L7	
健康及身 體照護	身體			
	醫療		L9	
購物、飲 食	日常購買	L22、L23		L7
	食物			
	餐廳用餐	L20	L3	L5、L14
	用餐禮儀			
其他				

資料來源：筆者參考《華語教學基礎詞庫 1.0 版》與《華測會華語八千詞表》主題，整理出其教材主題參照表，主題的分類不僅於課文的標題推測，而是以課文內容為主，若一課包含主要及子主題，也都入考慮，故表中有一課多主題的情況。

以下先說明教材主題的分布狀況，從以上的表格知，《快樂學漢語·說漢語》總共包含 38 個主題，《ゆうゆう中國語》共 21 個主題，《初級中國語課本》則有 20 個主題，為了更方便看出主題分布的狀況，筆者計算出主題出現的頻率，並且依照表格做折線圖。表格及圖表如下：

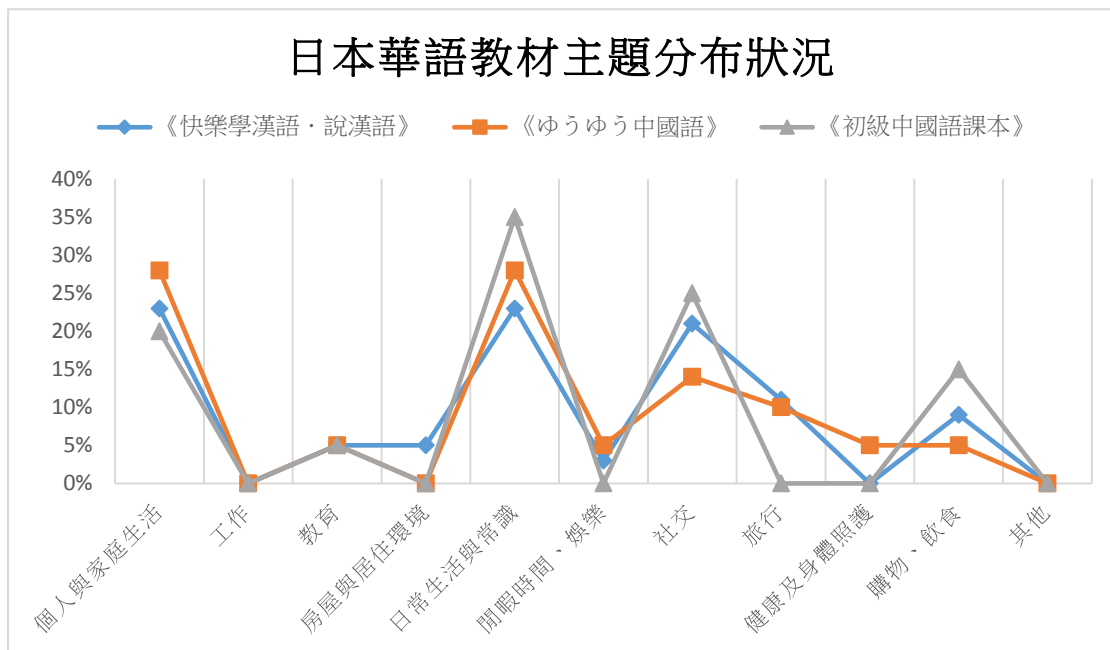
表八：日本華語教材主題分布狀況頻率

教材 主題範疇	《快樂學漢語·說 漢語》	《ゆうゆう中國 語》	《初級中國語課 本》
個人與家庭生活	23%	28%	20%
工作	0%	0%	0%
教育	5%	5%	5%
房屋與居住環境	5%	0%	0%
日常生活與常識	23%	28%	35%

閒暇時間、娛樂	3%	5%	0%
社交	21%	14%	25%
旅行	11%	10%	0%
健康及身體照護	0%	5%	0%
購物、飲食	9%	5%	15%
其他	0%	0%	0%

資料來源：筆者根據表七資料所整理。

表九：日本華語教材主題分布狀況折線圖



資料來源：筆者根據表八資料所整理。

從表八與表九可看出<sup>66</sup>，《快樂學漢語·說漢語》的主題分布前三多分別是個人與家庭生活 23%、社交 23%、日常生活與常識 21%；《ゆうゆう中國語》的主題分布順序則為個人與家庭生活 28%、日常生活與常識 28%、社交 14%；《初級中國語課本》則是日常生活與常識 35%、社交 25%、個人與家庭生活 20%。從數據可發現，三本日本初級華語教材的主題雖數量及排序有些不同，但主要集中在「個人與家庭生活」、「日常生活與常識」及「社交」這三大主題。這符合我在之前所說初級教材主體選取的重點，在於「先個人，後他人，且注重最急迫之交際能力，及從最基本之生活訊息著手」，因此此主題的選擇的確能符合初級學生所需。

另外，學習者的身分也是教材編寫的一大考量，此三本華語教材的對象為日

<sup>66</sup>頻率計算由單項主題範疇內所包含課數除於全部主題數，算出所占百分比，並四捨五入。例如：《快樂學漢語·說漢語》「個人與家庭生活」共有 9 課，再除於總主題數 36，算出百分比。

本大學生，因此此主題選取也應當以學生生活相關為主。普遍看來，主題的多寡為「個人與家庭生活、日常生活與常識、社交」最多，次多為「教育、旅行、娛樂、購物與飲食」，較少的則是「健康、房屋及環境」，完全無採納的是「工作」，這樣的安排與學習者大學生的身分做結合是很容易聯結的，除了自身的資訊，其社交關係也為大學生的生活重點之一，旅行、購物等基本休閒話題為學生較有可能接觸的相關事物，而工作、房屋等主題相對來說就較不急迫，所以能看出三本教材在主題的選擇上能針對學習者設計，以學習者最快會接觸之主題為中心向外擴展，符合教材編寫原則中的針對性。

雖說三本教材所選主題大部分著重於「個人與家庭生活」、「日常生活與常識」及「社交」，但其中的細項仍有差異。先就「個人與家庭生活」來說，《快樂學漢語·說漢語》著重在個人資料和學歷，顯示出角色為大學生的特性，最貼近自己生活的交談內容為個人或與學習相關的訊息；《ゆうゆう中國語》主題分布最多則為習性，其中包含「飲食習慣」、「會做什麼」及「喜好」，這些都是比較輕鬆的交談話題；《初級中國語課本》細項分布則較為平均，但與另外兩本較不同的是，它的主題囊括了「語言」這個項目，內容簡單討論中日語言的差異及難度，與教材角色本身設定之國籍做一密切結合，並也凸顯國別化教材特點，為顯示母語與目的語的差異。

另一點不同在於「親族」的部分，雖三本教材皆有這個項目，但《快樂學漢語·說漢語》與《ゆうゆう中國語》將此主題與家族數量做結合，一方面練習數字，一方面也符合中國傳統文化詢問他人家族數的習慣，但《初級中國語課本》則將「親族」與歲數做結合，出現了「你媽媽今年多大歲數」這樣較奇怪的內容，在歲數相關的交談上，較容易碰觸個人隱私問題，有點欠妥。而此部分三本教材還有一共同點，即在習性的部分放入詢問他人「會做什麼」主題，明顯是為初級語法「能」、「會」所設計之主題，顯現出語法點對主題選取的影響力。

而「日常生活與常識」此主題所包含的細項，除《快樂學漢語·說漢語》未有「物品描述」此項外，三本教材大致都有囊括。「社交」的部分主要分為「社交」及「通訊」，當然「社交」內囊括了各種社交內容，例如：打招呼、交朋友、寒暄、邀約等等，三本教材大部分都集中於「自我介紹」、「交朋友」、「寒暄」及「邀約」等等主題，很符合大學生的社交生活範圍。較不同的是，除了《快樂學漢語·說漢語》有「通訊」類的主題外，另外兩本則無，原因之一可能是《快樂學漢語·說漢語》中不只有對話，也收錄了小短文，如其一課文即為「信件」，另一原因可能與課數較多相關，有更多選擇。

而就主題安排的順序來看，三本教材也不大相同。《快樂學漢語·說漢語》

因共二十四課，每六課有一課為複習，因此分布及順序排列大略可分四大部分，從表九主題的分布可看出，第一課～第六課的主題大致上落於「個人與家庭生活」的部分，主題圍繞自我介紹上；第七課～第十二課的重點則在「學習狀況」和「日常生活常識中—時間、日期」；第十三課～第十八課則討論「旅行」相關主題，包含聯絡與邀約、出國旅行、天氣狀況等；第十九課～第二十四課著重於日常生活所做之事，例如購物、飲食等，簡單說明其順序則為「個人資訊→學習狀況、時間日期→旅行→日常生活食衣行」。從中可發現《快樂學漢語·說漢語》在每複習課前（包含複習課）的範圍內，教材的主題是類似並有連貫性，且針對學生身分去編排順序。一開始先從個人資料的介紹開始，緊接著是學生最可能接觸之話題「學習狀況」，而在此範圍接著安排時間相關語言知識，與「學習」主題連結，例如：「幾點上課？」「什麼時候學習？」等，並且銜接下一部分的主題「旅行」，能擴展至邀約，旅行時間、季節的說明，並且藉由旅行這一主題，以有趣的方式讓學生了解中日差異，不僅語言上的比較，文化、景物、天氣狀況等都能藉此探討。最後再扣回學生日常生活中會做的事情，讓學生能具備處理日常生活事情的基本語言能力，讓學習者學完此書出國留學之際，能對此部分記憶猶新，在中國或臺灣地區就能立即使用。

選定主題後，情境的設定也是讓學習者是否能將課文所學融入實際生活的關鍵之一。林吟霞、王彥方指出情境學習（*situated learning*）的理念就是將學習置於真實或模擬情境之中，透過學習者與情境間的互動，使學生更有效率地能將習得的知識應用在實際生活中，而就教材而言，編寫出的情境與學習者生活關聯性緊密與否則為一大重點，而情境的建構也會因教材中對話的角色及背景設定不同而有所差異，<sup>67</sup>例如若書中角色為商務人士，情境的設定必定與商務事務相關，若角色為學生，其所設計情境必與學校生活有關。

從此三本華語教材看來，可看出三本教材皆針對使用的學習者，建構有關聯的背景設定。《快樂學漢語·說漢語》的場景設立為日本學生到中國留學，筆者認為背景設定成目的語地區更能讓課文中的語言，更符合華語地區生活用語，此情境的建設較可將對話及內容建構為當地生活的實際對話，也能針對當地的風情民俗做語言上的調整，並且合理的呈現；但另一方面，此設定可能導致日本當地學生無法馬上使用，因當地日本大學生使用中文的情況，大部分應是在日本當地遇到有華文背景或會說華語者時，但教材所設計之情境較無法輔助這塊。然教材有此設定，乃因早稻田大學漢語課程中的學生大都有到中國或臺灣等華語地區留學的打算，教材及課程目的在於讓學生出國前能先有基本當地語言能力並學以致用。

<sup>67</sup>林吟霞、王彥方：〈情境學習在課程與教學中的運用〉，《北縣教育》69，2009年，頁69-72。

另兩本在教材情境的建立上，《初級中國語課本》無明顯設計；《ゆうゆう中國語》則為中國留學生到日本的設定，可以此教材內容在日本與當地華人對話，訓練華語能力，亦有其優點。

主題與情境的選取及編寫囊括林林總總項目，一方面需與學習者的生活貼近，與交際能力的訓練有共同目標，另一方面又需依據所選取的生詞、語法等語言項目與之結合，故有因過於倚靠某項目造成每課內容不夠流暢，或連貫性不佳等問題，從中亦可知此華語教材所偏重部分。單就三本教材的主題與情境來看，筆者認為《快樂學漢語·說漢語》的主題順序安排及分布最為得當，不僅能針對學習者挑選最生活化之交際情境，又能兼顧各課主題之間的銜接性；《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》在主題的分布上雖能從學習者角度上挑選，但在順序的安排上可能限於語法選擇，排列上稍嫌紊亂，無法流暢串連。

## 第二節 內容編寫：發音、詞彙與漢字

筆者將會詳細分析以上三本日本當地華語教材的內容編寫，分別剖析發音、詞彙與漢字、語法與課文、練習，此節先就發音、詞彙與漢字進行說明：

### 一、發音教學

漢語語音的呈現在綜合性教材中通常不會佔太多篇幅，編排的方式也有一定的設計方式，程棠分析了一般漢語教材的語音部分，提及教材發音的部分可大略分為兩種，一種為傳統教材語音編寫採階段性教學，將語音置於最前集中教學，另一種則是不單獨安排語音教學，而是在一開始就將語音、詞彙及語法結合起來，打散入每課，讓全書皆貫穿語音練習，<sup>68</sup>而這三本日本華語教材的確也各採取這兩種方式編排，但教學順序及教學說明方式各教材稍有出入，為探究的重點之一。另外，針對教材發音部分編寫研究的文獻不多，但對於各國發音的難點研究卻頗多，偏誤的研究因具國籍針對性，對國別化教材而言應為一大重要參考，綜合文獻回顧整理出日本學生的發音偏誤<sup>69</sup>，筆者也將會將此納入教材發音分析的根據之一。

發音編排的部分，筆者先將三本日本華語教材作一簡單比較，再分別詳細說明，表格呈現如下：

表十：三本日本華語教材發音編排比較

<sup>68</sup>程棠：〈對外漢語語音教學中的幾個問題〉，《語言研究與對外漢語教學》，北京：北京語言大學出版社，1996年。

<sup>69</sup>分別是聲調掌握、ㄘ[f]、ㄑ[h]的混淆、送氣不送氣的區辨、舌尖後音ㄓ[zh]、ㄔ[ch]、ㄕ[sh]、ㄉ[r]發音困難、韻母難點為ㄩ[yu]ㄝ[e]音、前鼻音和後鼻音混淆造成ㄢ[an]ㄣ[ang]、ㄣ[en]ㄥ[eng]不分。



華語 教材 語音教學	《快樂學漢語·說漢語》	《初級中國語課本》	《ゆうゆう中國語》
編排方式	打散為六課，並平均分配入正課中。	打散為五課，在正課前，獨立為一發音篇。	未分課，集中於正課前，分十二項。
對中文的介紹	無	有，簡略介紹漢語的由來、漢字的起源及與日本漢字書寫及意義的差異、漢語的標記系統。	有，簡略介紹普通話、簡化字及漢語拼音由來。
針對日籍學生 難點提醒	無	有，例如：無氣音「b」、有氣音「p」	無
辨音練習	有，例如：「j」、「q」 ／「j」、「x」的詞彙 念讀分辨。	有，例如：「z」、「c」、 「s」的詞彙念讀分 辨。	有，例如：介紹鼻母 音並特別說明 n 和 ng 發音方式的不 同，以詞彙念讀分 辨。
對應日本發音 教學	無	有，例如：以日本「濁 音」和「清音」區別 說明華語中的「有氣 音」和「無氣音」	有，例如：單母音中 「e」說明為：「日本 語の『え』の口の形 から、『う』の發音 をします。」
發音方式說明	無	有，例如：「a」的發 音，以「口を大きく 開けく明るく」說 明。	有，例如：「a」說明 「為日本語の『あ』 よりもっと口を大 きくあけます。」

資料來源：筆者整理。

就整體來看三本的差異性，《快樂學漢語·說漢語》與《ゆうゆう中國語》、《初級中國語課本》較為不同，其發音打散至第一~六課，也就是第一到六課同時有詞彙、課文、練習，也有發音的介紹。《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》就與一般常見華語教材較為相像，選擇將發音等語言知識集中於課本最前頁；但在發音部分的說明，《快樂學漢語·說漢語》並未使用國別化教材的優勢，

以日文做對照說明，只有在辨音練習時特別針對日本學生易犯錯誤做訓練；反觀另兩本則大量使用此特點，不僅使用日文說明發音的方法，也會適時提示日文與漢語發音的對照。以下將分別以表十一、表十二和表十三敘述此三部教材發音編排內容，並從整體編排、教學順序、教學方式及國別化特點的利用加以分析：

表十一：《快樂學漢語·說漢語》發音內容

課別		教材內容
第一課	語音	全部韻母 <sup>70</sup> 、全部聲母、拼音規則一（「yi」、「wu」、「yu」的寫法）、聲調、聲調標註規則、輕聲
	語音練習	聲調單音練習、輕聲練習（搭配詞彙，例如：爸爸）
第二課	語音	韻母：「a」、「o」、「e」、「i」、「u」、「ǔ」、「er」和「ai」、「ei」、「ao」、「ou」 聲母：唇音「b」、「p」、「m」、「f」和舌尖音「d」、「t」、「n」、「l」 音節搭配 拼音規則二：隔音符號 三聲變調
	語音練習	辨音練習：「b」、「p」／「d」、「t」 雙音節詞彙聲調練習：第三聲與其他聲調的組合練習
第三課	語音	韻母：「an」、「en」、「ang」、「eng」、「ong」 聲母：舌根音「g」、「k」、「h」 音節 兒化韻
	語音練習	辨音練習：「g」、「k」／「an」、「ang」／「en」、「eng」 兒化韻 雙音節詞彙聲調練習：第一聲與其他聲調的組合練習
第四課	語音	韻母：「ia」、「ie」、「iao」、「iou」、「ian」、「in」、「iang」、「ing」、「iong」、「üe」、「üan」、「ün」 聲母：舌面音「j」、「q」、「x」 音節 拼音規則三：特殊拼音寫法 「一」的變調

<sup>70</sup>三本日本華語教材所使用的專有名詞稍有不同，在此表格筆者直接採用教材本身所用名詞，此部分聲母與子音意思同，韻母與母音意思同。

	語音練習	辨音練習：「j」、「q」／「j」、「x」／「q」、「x」／「in」、「ing」 「一」的變調練習 雙音節詞彙聲調練習：第二聲與其他聲調的組合練習
第五課	語音	韻母：「ua」、「uo」、「uai」、「uei」、「uan」、「uen」、「uang」、「ueng」 聲母：捲舌音「zh」、「ch」、「sh」、「r」 音節 拼音規則四：「wu」、「yu」的拼音規則 語音注釋 「不」的變調
	語音練習	辨音練習：「zh」、「ch」、「sh」／「zh」、「j」／「ch」、「q」 ／「sh」、「x」／「r」、「l」 「不」的變調練習 雙音節詞彙聲調練習：第四聲與其他聲調的組合練習
第六課	語音	聲母：齒音「z」、「c」、「s」 音節 語音注釋：「z」、「c」、「s」與「i」組合方式
	語音練習	辨音練習：「z」、「c」、「s」／「z」、「zh」／「c」、「ch」 ／「s」、「sh」 三音節連續、多音節連續
第七課以後	語音練習	唐詩練習

資料來源：筆者整理。

表十二：《ゆうゆう中國語》發音內容

課別	項目	教材內容
全一課 分十二 項	1.普通話介紹	介紹中國普通話的定義
	2.簡化字介紹	介紹簡化字的來源及和日本漢字的異同
	3.發音記號介紹	介紹漢語拼音與英語和日語發音標記的不同
	4.聲調	四聲與輕聲介紹、聲調練習
	5.單母音	介紹單母音「a」、「o」、「e」、「i」、「u」、「ü」、「er」，並使用日語去對照，讓學生能使用日文發音方式掌

		握此中文發音。例如：「a」可對應日文「あ」，嘴再張開大點。 聽辨、標聲調、書寫音標練習。
	6.複母音	介紹複母音，並且也使用日文發音讓學生能對應並掌握，例如：「ei」的「e」可對應日文「え」。
	7.鼻母音	介紹鼻母音並特別說明 n 和 ng 發音方式的不同。聽辨、書寫音標、標聲調練習。
	8.子音	介紹子音，並也以日文五十音為例來和子音相對應。聽辨、子音加母音、閱讀漢字練習。
	9.拼音規則	拼音書寫規則
	10.聲調記號	標聲調記號的位置
	11. r 化音	兒化音介紹及兒化音詞彙練習
	12.變調	「一」、「不」變調

資料來源：筆者整理。

表十三：《初級中國語課本》發音內容

課別		教材內容
第一課	語音	聲調、單母音、發音要領說明
	語音練習	聲調與單音搭配練習
第二課	語音	子音：全部子音，文字說明發音方式及位置，並適時的對照日本發音體系。例如：「舌面音」舌の表面を上あごにつける。日本語の「チ」「ツ」系の音。 針對日本學生偏誤特別提醒：無氣音、有氣音「b」、「p」與「z」、「c」、「s」的分辨
	語音練習	無
第三課	語音	複母音、鼻母音、標聲調的位置
	語音練習	無
第四課	語音	輕聲 三聲變調 兒化音 「一」、「不」變調
	語音練習	辨音練習：「j」、「q」／「j」、「x」／「q」、「x」／「in」、「ing」

		「一」的變調練習 雙音節詞彙聲調練習：第二聲與其他聲調的組合練習
第五課	綜合練習	詞彙發音練習

資料來源：筆者整理。

先就整體編排看來，《快樂學漢語·說漢語》的發音採「先總後分」的概念編排，第一課先介紹全部聲母與韻母，從第二課到第六課再分別練習，讓學生分散吸收，例如：第一課先介紹聲母、韻母及聲調，第二課介紹變調及難點練習，如聲母「t」與「d」的辨音，第三課則強調韻母的辨音與兒化音的介紹等等，循序漸進的介紹拼音知識及發音方式。這樣的設計筆者認為可以讓學生免於一次性吸收過度的語言知識而無法乘載，也避免學生一直學習發音覺得枯燥無聊。而在同一課進行語言能力及知識的培養，一方面讓學生能馬上運用相關基本用語，可以在「能說」這個語言的狀態下感到滿足，另一方面對於這個語言也能漸漸地熟悉了解，老師也能直接照著課本的分配步驟進行語音知識的教學，較不需要再自行分配。

而另兩本教材《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》，其設計與一般常見華語教材較為相像，選擇將發音等語言知識集中於課本最前頁，《ゆうゆう中國語》未將發音部分分課，而採集中於一「發音篇」，並編排在正課之前，《初級中國語課本》雖將發音所有相關知識集中於正課前教學，但採取的是打散為幾課，逐步漸進的教導發音知識。這樣的設計方便學習者一次性閱讀，在查詢上也較為便利，學習者也能在正式學習開口說華語前，對於華語能有基礎性的充分了解。但也由於其知識量過於龐大，學習者不一定能一次吸收，加上若無搭配語言及課文的練習，易流於死記，效果不彰。不過，大部分的華語教材皆如此，如何分配就成為華語教師的責任，對於華語教師來說，發音語言知識的集中呈現也較為方便查詢，及引導學生查閱，且也提供教師更有彈性的空間安排發音部分的教學方式及份量。

就教學順序來看，《快樂學漢語·說漢語》為先教全部的韻母與聲母，接著從第二課開始以一部分韻母與一部分聲母搭配教學，並每一課依照當課詞彙課文等收錄不同的發音特殊用法，如變調、兒化韻等，也就是說，其發音教學是先全面說明後，再韻母、聲母與特殊發音於當課同時搭配進行；《ゆうゆう中國語》則先介紹單韻母，接著為複韻母、鼻韻母，介紹完韻母後再接著聲母的教學，最後才說明特殊發音，簡單來說，順序為「韻母→聲母→特殊發音」；《初級中國語課本》的順序則為「單韻母→聲母→複韻母、鼻韻母→特殊發音」。

即三本教材不僅整體編排架構不同，所安排教學順序也略有差異。《快樂學

《漢語·說漢語》由於發音是打散與前六課結合，因此為了避免當課出現學習者未學發音，因此安排在第一課中就介紹全部的發音符號，而由於每課會遇到韻母與聲母的結合，因此採取搭配兩者在一課中教學並練習，並以此方式循序漸進，依照當課所遇到之詞彙、課文等內容，編入特殊語音的說明，本教材的發音編排方式由於搭配每課內容，因此其順序的安排最能看出與教材編排方式之間的關聯。筆者認為既然分散至每課，若能將發音及當課所教詞彙語法做緊密結合，應更能增加學習效果，就此教材來看，似乎試著努力連結，例如：第二課辨音練習為「b」與「p」，在當課課文中即有日本學生混淆「b」、「p」的情節，以及一開始課文教學即有「你好」一詞，因此也在此講解了三聲變調的規則；第三課中的詞彙中有許多帶「兒」韻的詞，在當課的發音教學中就有兒化韻的介紹；又如第四課中教了數字 1~4，在發音部分即有「一」的變調，此編寫內容顯現出編者想加強發音與當課的緊密程度，但有鑑於每課所學詞彙及語法範圍，要全為同一子音或母音的確有其難度，不過可看出編寫者的確考量到整體架構的編排與教學順序的協調。

《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》的整體編排方式雖稍有不同，但兩者發音教學皆不是和課文搭配，而是獨立出來。由於無須考量與課文內容的搭配，因此都採取先按部就班教完所有韻母與聲母，最後再說明特殊發音的部分，稍有不同是聲母與韻母的順序，兩者一開始都是單韻母的教學，其原因為一開始的聲調教學皆由單韻母搭配起，因此這樣順序上比較好連貫，而《ゆうゆう中國語》並無分課，故順勢將韻母部分全部教學後，搭配聲調練習，再接聲母教學，之後進行兩者搭配。《初級中國語課本》則是為了提早練習聲母與韻母組合，所以在教學順序上將聲母安排與第二順位上，讓學生能更早練習到組合音。筆者認為這兩種方式都各有優缺，先將韻母全教完再教聲母，這樣的分類方式較清楚集中，但能搭配聲調練習的發音可能比起聲母與韻母搭配的音少很多；另一方面，安排聲母穿插於韻母之中，能讓學生更早學習組合聲母與韻母的發音，練習上可以搭配較多變化，但就連貫性來說可能順序有被打斷的感覺。

從偏誤層面來說，《快樂學漢語·說漢語》雖大部分有涵蓋<sup>71</sup>，但還是有所不足。例如：ㄘ[f]、ㄑ[h]為日本學生發音一大難點，但此教材並未有區辨練習，韻母難點為ㄩ[yu]ㄛ[e]音也未有，並且主要的難點提醒都以辨音練習為主，未針對單一難點發音的練習。另外，能有辨音練習固然很好，但只列出詞彙卻無任何說明，稍嫌不夠清楚，若能先標示兩個音的差異，再讓學生練習會更有效果，如：「b」與「p」的不同在於送氣與不送氣，若教材可以如此提點，學生必能快速理

<sup>71</sup>《快樂學漢語·說漢語》發音練習涵蓋文獻整理出的日本學生偏誤為：聲調、送氣不送氣的區辨、舌尖後音ㄗ[zh]、ㄘ[ch]、ㄑ[sh]、ㄒ[r]發音、ㄢ[an]ㄤ[ang]、ㄣ[en]ㄥ[eng]的區分。

解。筆者認為若為國別化教材，此部分的預防及教學應是一可發揮空間，例如再加上發音方式的圖示、說明，或是能使用日文的音去對照，讓學生更加了解。另在聲調的練習就豐富很多，除有聲調單音的練習外，還有各種聲調的搭配練習，雙音節至三音節皆有，聲調的順序練習為第三聲→第一聲→第二聲→第四聲，會從第三聲開始教學一方面是三聲為一難點，一方面則是三聲變調因會最早遇到，所以此教材將兩者放於同課教學，有銜接之意。

而其他附屬的發音練習，最顯現日本學習者優勢在「唐詩的朗讀」，由於日本學校的學習科目中有漢文一科，因此日本學生在求學的階段學過這些詩詞，只是使用日文發音，因此使用唐詩來做為發音練習，不僅是因為唐詩因押韻，且固定字數，能朗朗上口且節奏明快，另一方面則有國別化的優勢，因日本學生對於這些詩詞已有概念，不僅能很快了解其意，並且看到以往用日文發音的漢文也能用華語發音，其新奇感能提高學生學習的興趣，增添點趣味性，也能展現文化教學，因此以此作為發音練習，不僅是唐詩的語音節奏適合朗讀，也突顯了國別化優點的運用，而這個部分則是另外兩本日本華語教材所沒有的。

除唐詩朗讀外，《快樂學漢語·說漢語》與《ゆうゆう中國語》、《初級中國語課本》還有一明顯差異，在發音方式說明的詳略。此教材並未有發音方法的描述，而另兩本教材則有詳盡的發音方式說明，必要時還會使用日文的音以便對照記憶，突顯出國別化教材的優勢。例如在《初級中國語課本》一書中，提到「a」的發音，以「口を大きく開けく明るく」詳細描述，在此顯現出對日本學習者的針對性。另外在難點提醒上，《初級中國語課本》特別提出日本學生的難點在「有氣音」、「無氣音」及「z」、「c」、「s」的分辨，並搭配日語發音系統解釋，有助於學生使用自己的母語去理解發音的差異。例如：以日本「濁音」和「清音」區別說明華語中的「有氣音」和「無氣音」。同樣，《ゆうゆう中國語》也詳細說明發音方式，並且使用日文的發音系統去對照，讓學習者藉由日本本有的發音過渡到華語的發音。例如單母音中「e」說明為：日本語の「え」の口の形から、「う」の發音をします。「a」說明則為：日本語の「あ」よりもっと口を大きくあけます。在在突顯國別化可在教材上所盡預防之事。

總得來說，三本教材皆有針對日本學習者發音偏誤做一預防性提醒及練習，唯三本教材皆無特別提出ㄐ[f]、ㄏ[h]的區辨，此乃日本學生發音一大難點，尤在搭配韻母時更為嚴重，因此筆者認為教材上應將其納入。另外，《快樂學漢語·說漢語》在發音的解釋上比其他兩本教材簡略許多，原因應與早稻田大學漢語課程中有入門級的發音課程有關，由於零起點的學生需先上過發音班，因此初級漢語的發音部分頗有複習或進階意味，故教材無需贅述，只以簡單方式呈現。而《快

樂學漢語·說漢語》獨有的唐詩朗讀，因能提升趣味性又富有文化意涵；《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》在發音部分與日文的對照，發揮了國別化教材的功能，這些特點將為筆者於結論處設計教材之一大參考。

## 二、詞彙與漢字

從歷年文獻研究可看出，日本學生在詞彙上的學習或是偏誤的發生，易受本身漢字背景影響，因此本篇將詞彙與漢字共同分析。此三本教材皆以 HSK 詞語甲乙等級為標準制定，因此筆者認為無需特別對照 HSK 詞語甲乙等級<sup>72</sup>，反而由於之後需與臺灣華語教材做比較，並且從中找出可以與之融合的特點，因此採取《華語八千詞》分析整理此三本華語教材的詞彙<sup>73</sup>。另外，三本教材皆無標註詞性，也未有例句，而《快樂學漢語·說漢語》同時收錄簡繁兩種用法，也註明較重要生詞其不同用法及發音現象，並針對中國及臺灣的差異進行敘述。以下將先整理詞彙量及詞彙難度選取，再探討其選擇是否與漢字背景相關，並分析漢字教學在此三本教材的呈現。

首先針對三本華語教材的總詞彙數量做一整理，詞彙數量如下表：

表十四：三本日本華語教材的詞彙量

教材 詞彙量	《快樂學漢語·說漢語》		《ゆうゆう 中國語》	《初級中國 語課本》
	上冊	下冊		
課文生詞	196	177	334	198
補充生詞	82	86	85	277
<b>總數量</b>	<b>278</b>	<b>263</b>	<b>419</b>	<b>475</b>
平均每課生詞	23	21	34	33
一課最多生詞	29	23	46	47
一課最少生詞	14	18	24	17

資料來源：筆者整理。註：以上挑選詞彙只包括教材中列出的課文生詞及補充生詞，以羅列在教材最後的生詞查詢表為主，知識欄或文化常識所補充的生詞若無包含在生詞表中則不採納。

就臺灣華測會所分的三個等級，初級程度詞彙量應有 500~1000 個或學習時數應達 120~360 小時，就以上詞彙量表的總數量來看，三本的詞彙量大約在此標準最低限度 500 左右，考量到課時及課數，三本教材的詞彙量都能算是在接近正

<sup>72</sup>為《漢語水準詞彙與漢字等級大綱》甲、乙、丙、丁四個等級中的兩個等級。

<sup>73</sup>《華語八千詞》內容原是張莉萍 2003 年至 2004 年國科會研究計畫成果，最早於 2007 年 5 月放置於華測會官網。



常範圍之中。《快樂學漢語·說漢語》初級教材因有兩冊，比起其他教材的總詞彙量多出一些<sup>74</sup>，但若就單課的詞彙量來看，反而是《ゆうゆう中國語》及《初級中國語課本》的數量較多，且分布上也不太平均，課之間的最多生詞量與最少生詞量差距很大。而在課文生詞與補充生詞的佔量中，《快樂學漢語·說漢語》及《ゆうゆう中國語》皆課文生詞多於補充生詞，較符合一般教材編寫原則，但《初級中國語課本》的補充生詞卻比課文生詞多出許多，其設計可能為要減少學生的負擔，因此將課文生詞更加精簡，其他列入補充詞會中作為可教可不教的部分，學生也不用全部記起來，只需專注在課文生詞部分。

詞彙難易度部分的判斷，筆者採取華測會《華語八千詞》為依據分析，《華語八千詞》總共分為入門、基礎、進階、高階及流利五個級數。整理如下表：

表十五:詞彙對照《華語八千詞表》

華語 教材 級數	《快樂學漢 語·說漢 語》上冊	《快樂學漢 語·說漢 語》下冊	《ゆうゆう 中國語》	《初級中國 語課本》
入門級	210	117	251	322
基礎級	23	49	46	107
進階級	27	40	28	62
高階級	5	16	9	22
流利級	0	7	4	5
無	13	34	23	31

就表中可看出，大致所選生詞落點在入門級及基礎級，詞彙的程度選擇差異不太大，與 HSK 詞彙表大致能符合，也符合初級教材在詞彙上選擇的難度上分布，但從表格中也可看出，進階級到流利級，以及無級數的詞彙也不少，為探討其超綱之原因，筆者統整出三本教材超綱詞中的相同詞彙與不同詞彙，找出其原因，並與日本漢字對照，找出是否因這些詞彙與日本漢字重複之故。

表格所呈現的為使用《華語八千詞》檢視後的共同超綱詞，而將這些超綱詞再以《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》甲乙等級對照後<sup>75</sup>，發現大部分的在《華語八千詞》初級以外的超綱詞，都是在《漢語水準詞彙與漢字等級大綱》甲乙等級範圍內，也就是說，此三本教材的確很嚴謹的對應此大綱的初級詞彙，只因為臺灣與中國在選取詞彙上的標準稍加不同，因此才会有如此差別。而其他在這兩

<sup>74</sup>上下兩冊詞彙來加總起來為 541 個詞彙，其中課文生詞為 373 個詞彙，補充生詞為 168 個詞彙。

<sup>75</sup>漢語水平考試部 1992 所出版《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》。

份詞表系統初級以外的共同詞彙，與日本漢字比照後，都有關聯性，例如：「卡拉ok」一詞原本就是從日語發源，且「卡拉ok」為日本學生一大休閒活動，十分貼近實際生活狀況，而「煙火」、「打工」一樣為日本日常生活展現，因此即使超綱，就文化及實用性考量則為合理，且「煙火」、「打工」四字在日本漢字中也有。另外如「發音」、「法國」、「楓葉」、「滑雪」、「絲綢」、「燒賣」等亦在於所用漢字對日本學習者而言十分熟悉，且與日本文化息息相關，即使為超綱詞，依然能藉由漢字背景快速記憶。

另外，在文獻回顧中論及日本學生在詞彙的偏誤上主要分為詞彙意義的誤用、詞語結構的錯用、詞類的誤用，其與教材編寫只重詞義不重詞法，導致學生誤用詞性，以及翻譯性解釋過多，讓學生以母語直接對照，致使無法過渡到抽象義，或是練習形式過於單一等問題相關，而從這三本教材中的確發現這些問題，如《ゆうゆう中國語》未有詞性，三本教材皆未有例句，只有詞彙日文的翻譯。

三本教材雖為綜合性教材，但其中的重點皆為會話聽說，在讀寫的部分著墨較少。漢字練習的部分，《快樂學漢語•說漢語》完全屏除，另外兩本教材也沒花太多篇幅說明，亦無教學，可見日本華語教材對日本學生書寫漢字能力的信心。

日語與華語共有「漢字」特性，甚至存在大量同形詞，此亦常被認為是日本學生學習華語的優勢，但不可否認這也是變相的阻礙，例如漢字雖同，但意思不同，或是同一字寫法稍異，這些微小差異存在日積月累，反而易成為偏誤。筆者認為對日華語教材的漢字部分或許不需要特別說明其寫字的方法和順序，但因日本人漢字偏誤仍屢見不鮮，甚至因漢字詞彙詞性不同導致語法錯誤，故教材應採策略性的方式教導漢字，例如：將有筆畫差異之漢字標注，若是同形但詞性、用法不同，應給予例句練習，才能更加預防在漢字上的偏誤發生，利用日人漢字背景優勢達到最佳的學習效果。

### 第三節 內容編寫：語法與課文、練習設計

#### 一、語法與課文

語法為語言學習者呈現完整句子的重要成分，其在語言教材中總扮演著舉足輕重的角色。而就日本華語教材的觀察，如目錄以每課語法點為標題，或是每課前的重點提示內容，及學習目標常將當課語法點列為學習之要，甚至常以語法作為單課主題，可觀察出課文與語法的關係十分密切，見其對語法教學的重視，因此，筆者將以語法與課文共同說明分析。

評估教材中的語法，常是觀察語法的選取及其排序，呂文華提到語法選擇應看其否反映了漢語語法的特點及外國人學習漢語的難點，語法的排序則應循著語

法本身的難易度，以結構序、語義序和用法序循序漸進來安排，其策略主要體現在量的控制和難點的處理上；<sup>76</sup>陸儉明針對語法點的選擇方式提出三點，一、漢語本身哪些最急需教給學生，二、漢語和學生母語的語法異同為何，會造成學生學習上什麼影響，三、學生最常犯的語法錯誤是什麼。<sup>77</sup>而其中第二點及第三點點出了國別化教材編寫上實施針對性的可能性及需要性，也是筆者認為國別化教材的最大優勢。

語法的部分，筆者先分別簡單講述三本教材呈現的方式，接著再以漢語大綱分析其所收語法是否符合初級標準，最後融合日本學習者語法偏誤研究，以進行探討。就整體而言，《快樂學漢語·說漢語》的語法大量使用日文解釋語體及語法使用方式，並且給與例句，讓學生可以從例句中更加熟悉語法的用法；《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》則以日文簡單標題式的說明語法點，主要以多個例句帶出語法，但不同的是《初級中國語課本》輔以大量的語法練習，每一語法下都有其練習題，讓學生透過練習題更加熟悉語法的用法。以下表格為每本教材收錄之語法和順序：

表十六：三本日本華語教材所收錄語法與順序

《快樂學漢語·說漢語》	《ゆうゆう中國語》	《初級中國語課本》
L2 中文的語順 是字句 疑問文：什麼、哪、哪兒 <sup>78</sup>	L1 人稱代名詞 是 「姓」、「叫」 L2 指示代名詞 的 疑問詞：「什麼」、「誰」	L1 人稱代詞 A是B 「嗎」疑問詞 反覆疑問句
L3 嗎 形容詞述語文 距離詞：離	L3 場所指示詞 動詞 反覆疑問詞 語氣詞：「吧」、「呢」	L2 指示代詞 的（名詞+「的」、「形容詞」+「的」） 也、都
L4 量詞 從屬關係/連體修飾語 吧	L4	L3 動詞述語句 形容詞述語文
L5		疑問詞疑問句

<sup>76</sup>呂文華：〈漢語教材中語法項目的選擇和編排〉，《語言教學與研究》3，1987年，頁25-30。〈對外漢語教材語法項目排序的原則及策略〉，《世界漢語教學》4，2002年，頁86-95。

<sup>77</sup>陸儉明：《面臨新世紀挑戰的現代漢語語法研究》，山東：教育出版社，2000年。

<sup>78</sup>「文」在日語中為「句子」的意思，以此類推。

年月日說法	形容詞述語	L4
名詞述語文	有	主述述語句
時間 年齡	助數詞	選擇疑問句：還是
L7	家族稱呼方式	比較句
反覆疑問文：你去不去	L5	L5
L8	數字	場所代詞
是	日與星期說法	A有B和A在B
一千”多”人	助動詞「想」	省略疑問文:呢
L9	動詞重疊	數字
多少/幾	L6	數詞+量詞+名詞
是不是	動詞+「過」	L6
L10	時間、日期說法	年月日
時刻	助動詞：「打算」、「準備」	時間
時間	L7	名詞述語句
動作 行為 場所(在+場所+動詞)	動詞+「了」	L7
到+場所+動詞	時間量的說法	連動句
去+場所+動詞	前置詞：「從」、「在」	助動詞「想」
L11	L8	前置詞：「跟」、「從」
星期	文末「了」	L8
能願動詞(要/想)	喜歡+名詞、喜歡+動詞	指示代詞+(數詞)+量詞+名詞
還是	詞	動詞+「一下」
L12	助動詞：「可以」、「會」、「能」	重疊語句
好嗎	L9	L9
L13	太～了	動詞的「在」、前置詞的「在」
1.狀態補語	L9	了
2.離合詞	「有點兒」和「一點兒」	前置詞：「離」
3.A是A，不過.....	L10	L10
L14	表存在「有」	動作的進行、狀態的持續
兼語文	表所在地「在」	助動詞：「得」、「會」、「能」
動量補語	方位詞+「邊兒」	
L15	L10	
助詞”了”(了 1)	動詞現在進行式	

<p>一.....就.....</p> <p>L16</p> <p>助詞”了”(了 2)</p> <p>動詞重疊</p> <p>L17</p> <p>比</p> <p>數量補語</p> <p>因為...所以...</p> <p>L18</p> <p>是.....的</p> <p>一邊.....一邊.....</p> <p>L19</p> <p>助詞過</p> <p>時量補語</p> <p>L20</p> <p>疑問代詞表任指</p> <p>還沒/不.....(呢)</p> <p>L21</p> <p>存在文:在 有 是</p> <p>方位詞</p> <p>L22</p> <p>有</p> <p>就....吧.....</p> <p>L23</p> <p>結果補語</p> <p>能願動詞(二):會 能 可</p> <p>以</p> <p>L24</p> <p>要....了</p> <p>除了.....以外</p>	<p>選擇疑問詞:「還是」</p> <p>「去」、「來」</p> <p>助動詞「得」</p> <p>前置詞:「從~到」</p> <p>L11</p> <p>「快要~了」、「快~了」、「要~了」</p> <p>動詞+結果補語(自動詞、形容詞)</p> <p>自然現象</p> <p>「好像」</p> <p>L12</p> <p>動詞的程度補語</p> <p>是~的</p> <p>助動詞「應該」</p> <p>動詞的連動形</p>	<p>「吧」(勸誘、命令、推測)</p> <p>L11</p> <p>「過」</p> <p>「一點兒」(動詞+「一點兒」、形容詞+「一點兒」)</p> <p>時間點和時長</p> <p>L12</p> <p>助動詞:「會」、「能」、「可以」</p> <p>前置詞:「給」</p> <p>動詞重疊</p> <p>L13</p> <p>「地」</p> <p>「快~了」</p> <p>助動詞:「要」「應該」「不用」</p> <p>L14</p> <p>程度補語</p> <p>「有點兒」和「一點兒」</p> <p>一.....也.....</p>
---	--	---

資料來源：筆者整理。註：表格內的用詞直接採取教材內原本的用語。

經筆者整理，發現三本華語教材的語法點皆能符合 HSK 漢語語法等級大綱甲乙級(初級)，而三本所收錄的語法順序雖有些不同，但未有太大差異。前述許

多研究教材內語法論文，常偏重於探討語法的選取及排序，或是針對教學法探討分析，較無從偏誤的發生反推回教材編寫，若能藉由針對性的難點處理，將偏誤分析結合教材評析，以另一新方向面對偏誤及編寫教材的問題，對於國別化教材應有一定助益，以下採用楊德峰與張軼歐日本學習者語法偏誤研究<sup>79</sup>，對照三本華語教材語法點後所作之表：

表十七：日本常見漢語初級語法偏誤

日本華語教材		《快樂學漢語·說漢語》	《ゆうゆう中國語》	《初級中國語課本》
1	「是」的誤加和遺漏	第二課：「是」	第一課：「是」	第一課：A是B
2	帶「這」、「那」、「哪」的指示代詞、疑問代詞的誤用	第二課：疑問句「哪」 第四課：生詞—「那」、「這」	第二課：指示代詞 第三課：場所指示詞	第二課：指示代名詞
3	量詞偏誤	第四課：量詞	第四課：助數詞	第五課：數詞+量詞+名詞
4	助詞「了1」、「了2」的使用偏誤	第十五課：助詞「了」(了1) 第十六課：助詞「了」(了2)	第七課：動詞+「了」 第八課：文末「了」	第九課：「了」
5	近義詞的偏誤： 1.助動詞「會」、「能」 2.«一點兒」、「有點兒」	第十三課：生詞—「會」 第二十二課：生詞—「能」 第七課：生詞—「有點兒」 第十七課：生詞—「一點兒」	第八課：「會」、「能」 第九課：「有點兒」和「一點兒」	第十課：「會」、「能」 第十一課：「一點兒」(動詞+「一點兒」、形容詞+「一點兒」) 第十四課：「有點兒」和「一點

<sup>79</sup>楊德峰：《日本人學漢語常見語法錯誤釋疑》，北京：商務印書館，2008年。張軼歐：〈日本大學生漢語學習語法實例偏誤分析：以初級學習階段為中心〉，《陝西大學外國語教育研究機構》14，2015，頁91-105。

				兒」
6	形容詞謂語句的偏誤	第三課：形容詞 述語文	第四課：形容詞 述語	第三課：形容詞 述語文
7	連動句的偏誤		第十二課：動詞 的連動形	第七課：連動句
8	「嗎」的誤用	第三課：「嗎」	第一課：生詞 第二課：疑問詞	第一課：「嗎」
9	誤用「從」代替 「離」	第三課：距離詞 —離 第十二課：生詞 —從	第七、十課： 「從」	第七課：「從」 第九課：「離」
10	定語中帶不帶「 的」的偏誤	第四課：從屬關 係／連體修飾 語	第二課：「的」的 使用方法	第二課：「的」 (名詞+的，形 容詞+的)
11	情態補語使用的 錯誤	第十三課：樣態 補語	第十二課：程度 補語	第十四課：程度 補語
12	比較句的使用錯 誤	第十七課：比較 句		第四課：比較句
13	存現句「有」、「在」 使用中的錯誤	第二十一課：存 在文	第九課：「在」、 「有」	第五課：「在」和 「有」的比較 第九課：「在」

資料來源：對照楊德峰（2008）《日本人學漢語常見語法錯誤釋疑》、張軼歐《日本大學生漢語學習語法實例偏誤分析—以初級學習階段為中心》（2015）與《快樂學漢語·說漢語》初級上下冊、《ゆうゆう中國語》、《初級中國語課本》語法點，本表格為筆者整理，其語法名稱採用三本教材中所使用之稱呼。

以下分別針對不同的偏誤呈現分析三本教材在這些語法點上的編寫，並藉由以上所提之楊德峰及張軼歐研究分析，探討其說明是否為造成偏誤之因，以及有何預防方式：

### 1. 「是」的誤加和遺漏

華語教材 <sup>80</sup>	語法點呈現
《快樂學漢語》	第一課「是」的基本語法，翻譯為「...は...である」。

<sup>80</sup>為減少此部分的空間，故在表格中《快樂學漢語·說漢語》寫為《快樂學漢語》，《ゆうゆう中國語》則為《ゆうゆう》。

《ゆうゆう》	第一課「是」的基本語法，翻譯為「～です」。
《初級中國語》	第一課「是」的基本語法，翻譯為「～だ；～です」。

張軼歐特別指出日本學習者在使用「是」的時候易誤加或遺漏，原因在於將「是」直接對應成日文中的「は」，故有「我是吃餃子」如此錯誤句子（「我是吃餃子」日文為「私は餃子を食べる」），因此他認為譯成「である」最能符合本意；又或是如「我大學生」此偏誤句，即是因學習了名詞謂語句而過度泛化的現象。由於通常「是」為一開始的文法，因此在無太多語法基礎下，可能較難提出注意方式，故單詞翻譯之精準應是較好的預防方式。

## 2. 帶「這」、「那」、「哪」的指示代詞、疑問代詞的誤用

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	未合併說明，且只將「哪」列入語法教學，並囊括於疑問代詞裡而非單獨說明，「這」、「那」則只納入生詞教學。
《ゆうゆう》	集中，將近稱、遠稱與疑問搭配單複數製作成表格以比較。
《初級中國語》	集中，將近稱、遠稱與疑問搭配單複數製作成表格以比較。

因為形式類似所以易造成混用，因此將其集中以表格呈現，簡單突顯其中差異，不失為一好方法，唯《快樂學漢語·說漢語》未合併說明，且只交代「哪」的語法，或許是認為此語法不難理解。

## 3. 量詞偏誤

華語教材	語法點分析
《快樂學漢語》	1.只針對當課所學生詞給予搭配量詞，只學兩種，量詞的說明為：「數詞與名詞間必有量詞」，並特別說明「個」為用途最廣之量詞。 2.列出「兩」和「二」差別的註明。 3.在量詞的生詞翻譯以量詞應接什麼類型的名詞為解釋，而非以日文中的量詞來對應。
《ゆうゆう》	1.以「助數詞」為名稱，公式為「數詞+助數詞+名詞」，提供多樣名詞搭配量詞的例子，其不一定包含於課文內，但在生詞部分皆有說明。 2.列出「兩」和「二」差別的註明。 3.在量詞生詞翻譯方式同《快樂學漢語》。
《初級中國語》	1.語法部分未有量詞教導，而當補充知識列在當課最後，公式為「數詞+量詞+名詞」，未有例子，且其中所呈現的名詞及量詞未收錄於生詞或課文中。



	2.列出「兩」和「二」差別的註明。 3.在量詞生詞翻譯方式同《快樂學漢語》和《ゆうゆう》。
--	--

日本學習者易將量詞遺漏、誤加或誤代，例如：「我今天有兩漢語課」、「這個本書一點兒意思都沒有」、「我想給你一個書」，說明日文中雖有量詞，但數量沒漢語多，會有無可對應情況，其偏誤產生應來自於母語的負遷移及過度泛化。首先，三本皆有「兩」和「二」差別的註明，讓學生在一開始學習量詞時即掌握此特點。另一方面，在量詞的生詞翻譯以應接什麼類型的名詞為解釋，而非以日文中的量詞來對應，例如「雙」的解釋為「対になっているものに用いる助数詞」，點出「雙」使用在物品為一對時，這樣的解釋方式能減少「學生找不出可對應量詞而誤用的偏誤」。<sup>81</sup>但在例子呈現的量不大相同，《快樂學漢語•說漢語》只提供當課所使用到量詞與詞彙例子，避免學生一次吸收過多混淆，且和課文也較為緊密，不過也易造成學生之後將所學新詞都一貫套上「個」來敘述；《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》則收錄許多課文之外的量詞，對於才學到第四、五課的學生而言，負擔似乎太重，且《初級中國語課本》列出許多未有任何翻譯解釋的名詞，學生在無法理解及過量狀態下，根本無法記憶。雖說其呈現漢語量詞多元多量特性，但反而可能造成學生學習上的恐懼，覺得太難而想要放棄。

#### 4.助詞「了」的偏誤

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	「了1」與「了2」分兩課連續教學，「了1」的部分，除了完成義的說明外，還另外列出四點注意事項： 1.「了1」在句子中與其他詞彙的位置擺置。 2.否定句使用「沒」時要除去「了」。 3.「沒有」可當回答及反覆疑問句的答覆。 4.反覆疑問句為「……了沒有……」和「……沒……」。
《ゆうゆう》	「了1」與「了2」分兩課連續教學，簡單提示意義為「完成」、「變化」及搭配例句，並註明其否定句為「沒+動詞」。
《初級中國語》	「了1」與「了2」於同一課一次教完，且順序先「了2」後「了1」，簡單提示意義為「完成」、「變化」及搭配例句。

日語有過去時態，因此許多日本學習者受此影響，會將有完成義或狀態改變的「了」與過去時態的概念混淆，例如：「我去年暑假每天七點起床了」、「我沒回英國了」，要避免偏誤應讓學生了解「了」與時態無關，而是要表現具體動作、

<sup>81</sup>張軼歐：〈日本大學生漢語學習語法實例偏誤分析：以初級學習階段為中心〉，《関西大学外国語教育研究機構》14，2015，頁91-105。

事態の發生或完成，且只能搭配具體動作有關之動詞，因此「沒」的動詞句子表現的是狀態而不是具體動作，因此不能使用「了」；另一偏誤則是「了1」和「了2」的位置錯放，如此，由「了1」過渡到「了2」的語法順序教學會更方便學習者吸收。《快樂學漢語•說漢語》「了1」與「了2」分兩課教學，「了1」的部分除了完成義的說明外，還另外列出四點注意事項，能看出與以上所說之偏誤能相對應，顯示編者在此語法點為偏誤產生做了預防性的說明；而《ゆうゆう中國語》及《初級中國語課本》皆只簡單提示意義，唯《ゆうゆう中國語》稍註明其否定句為「沒+動詞」，顯示此教材認為文法教學主要仍在教師的引導。

### 5. 近義詞的偏誤：

#### ①助動詞「會」、「能」：

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	分開出現在兩課的生詞及課文中，翻譯皆為「できる」。
《ゆうゆう》	兩者放在同一課比較，翻譯皆為「～することができる」，使用簡單的日文說明「會」與「能」的用法 <sup>82</sup> ，搭配例子。
《初級中國語》	兩者放在同一課比較，翻譯皆為「～することができる」，搭配例子，未多做說明。

近義詞總易產生偏誤，且大部分教材皆翻譯為「できる」，因此應加以解釋以防學生出錯。《快樂學漢語•說漢語》雖從課文中能一探其不同用法，且因將兩個詞分課教學，因此單詞在課文的呈現上較為完整，出現率也較高，較能讓學生從課文內容了解兩者的不同，但因沒特別說明，加上翻譯相同，學生日後混淆機率還是頗高；《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》則將兩者放在同一課比較，雖能區分兩者差別，但若考量此在課文內的呈現方式，可能又是另一挑戰，不過這二部教材在此部分的編撰尚且流暢。《ゆうゆう中國語》簡單用日文列出「會」與「能」的用法說明，突顯兩者之間差異，讓學生避免混用，但《初級中國語課本》僅列出例子，未有說明，且日文解釋皆為「～することができる」，加上例數不夠，<sup>83</sup>無老師解說，學生根本無法區分，此亦可看出《初級中國語課本》此教材，在教學使用上對教師之依賴。

#### ②助動詞「一點兒」、「有點兒」：

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	分為兩課，列於生詞與課文內，「有點兒」翻譯成「ちよつ

<sup>82</sup> 「會」：主に技能的なものについて。／また目的語と直接結ぶことができる。「能」：能力や可能性を表して。

<sup>83</sup> 兩個語法的例子只有各一個。

	と、少し」，並標明為副詞，「一點兒」翻譯成「少し」，標註為數量詞。
《ゆうゆう》	前一課「一點兒」列為生詞，下一課語法點收錄「一點兒」與「有點兒」的比較，用簡單的日文及公式說明兩者用法的差異。公式為「有點兒+形容詞」；「形容詞／動詞+(一)點兒」 <sup>84</sup> 。 「有點兒」與「一點兒」皆翻譯成「少し」。
《初級中國語》	第十一課先介紹「一點兒」的語法，第十四課為「一點兒」與「有點兒」的語法比較，但只有例子未有說明。 「有點兒」翻譯成「少し；やや」，標明為副詞，「一點兒」翻譯成「少し」，標為名詞。

這兩個近義詞日語常直接譯為「ちよつと」，但其實兩者所代表、修飾的詞性及意義不大相同，「一點兒」表數量，「有點兒」表程度，此可先各自介紹其用法，並放置在同一例中以做比較，例如：「我有點兒餓了，我想吃一點兒蛋糕」，讓學習者更能區分清楚。<sup>85</sup>《快樂學漢語·說漢語》先在第七課教「有點兒」，後在第十七課教「一點兒」，距離有些遠且只列為生詞，雖未有兩者的比較，但在翻譯及詞性都標出不同處。《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》亦分兩課，筆者認為分兩課學習可避免一次性學兩個近義詞所形成的學習負擔，加上日本華語教材中課文與語法息息相關，若要特別配合語法硬塞兩個雷同詞彙，反而可能導致課文編寫的困難。將其拆開，並在學習第二個新詞彙時再與前一課的近義詞比較，不僅能避免一次學習兩個新詞的負擔，也能當複習喚醒學習者的記憶，更重要的是讓學習者清楚了解兩者的不同，減低之後誤用偏誤產生的機率。

#### 6. 形容詞謂語句的偏誤

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	列出加上「是」與少加程度副詞的錯誤句子，提醒學生不要誤用，以日文強調形容詞謂語句不能使用「是」，且必加上副詞修飾。
《ゆうゆう》	列出加上「是」的錯誤句子，提醒學生不要誤用。 語法公式列為「主語+形容詞」。

<sup>84</sup>意思解釋為「有點兒+形容詞」：普通評價の形容詞。「形容詞+(一)點兒」：程度を表す。

「動詞+(一)點兒」：量を表す。

<sup>85</sup>張軼歐：〈日本大學生漢語學習語法實例偏誤分析：以初級學習階段為中心〉，《関西大学外国語教育研究機構》14，2015，頁91-105。論文中之例句。

《初級中國語》	只給例句未有說明。例如：她很漂亮。
---------	-------------------

受母語影響，日語學習者在形容詞謂語句常誤加「是」或是忘了加程度副詞，如：「他是高。<sup>86</sup>」或「餃子好吃」。針對這幾點偏誤，《快樂學漢語•說漢語》和《ゆうゆう中國語》皆特別列出錯誤句子，提醒學生不要誤用，從中可看出國別化教材在此偏誤防治的功用。不過《ゆうゆう中國語》未針對副詞說明，且其語法公式列為「主語＋形容詞」，筆者認為這樣的呈現方式易誤導學生，即使給的例句中都有加上副詞，但這樣的公式未特別說明，可能讓學生誤以為副詞可加可不加。不過，就教材本身是否應以錯誤句子進行說明此點，還有待商榷，在於學生極可能也將錯誤句子一併記憶而誤用。

### 7. 「嗎」的誤用

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	為第三課的語法，譯為「～ですか？」，以日文說明「嗎」當語氣助詞放在平述句的最後，則此句會變成疑問句 <sup>87</sup> ，並有兩個問答例句。
《ゆうゆう》	為第一課生詞，翻譯為「～か？」，在第二課語法教學「什麼」、「誰」的部分，註明使用疑問詞的疑問句句末不應加上「嗎」。
《初級中國語》	第一課語法，翻譯為「～か？」，只列出『「嗎」疑問句』此標題，另有例句和重組句子的練習，未有文法意義及使用的說明。

日籍學生易將「嗎」套入各種疑問句，例如與有疑問詞的句子共用，或是與「呢」、「吧」等語尾疑問助詞混淆，這可能是在教材中「嗎」相對應的日文解釋為「～か」，而日文中的「～か」則可用在有疑問詞的句子及是非問句，例如：「這個是你的手機嗎？」翻譯為「これはあなたの携帯電話ですか？」，或「這個是什麼？」翻譯為「これは何ですか？」，從這例子中可知日本學習者在「嗎」的誤用應來自於本身母語的負遷移。而《快樂學漢語•說漢語》與《ゆうゆう中國語》都特別提醒在有疑問詞的疑問句中不可放「嗎」，此亦為編纂對日教材需注意之點。

### 8. 連動句的偏誤

華語教材	語法點呈現
------	-------

<sup>86</sup> 「他是高」日文翻譯為「彼は高いです」，因為受「は～です」的影響，會將其對應「是」，因而誤加。另外，從這例子也可看出日文的形容詞謂語句無須加上程度副詞，這也是為何會造成遺漏的結果。

<sup>87</sup> 原文：平敘文の語尾に疑問の語氣を表す助詞「嗎」をつければ、疑問文になります。

《快樂學漢語》	未收錄。
《ゆうゆう》	公式：「動詞～，動詞～」，日文翻譯「～して、～する」。搭配例子。
《初級中國語》	未有說明，只有例子及搭配練習題。例如：我去機場接朋友。

連動句的偏誤除了母語本身的負遷移外，受英語的影響也不小，因英語為大部分日本學生的第二外語，因此在學習新的外語時，有時會誤將英語與新學外語的文法規則互相混用，如連動句偏誤表現：「媽媽每天去醫院坐公車」即是。另外，日語中表手段、目的只需使用介詞「で」表示，但漢語中則須用動詞短語，此部分也需注意。《ゆうゆう中國語》簡單的公式表達前後兩者皆為動詞，雖未針對動詞性質做解釋，但有以日文翻譯「～して、～する」來表示前後動詞的不同。筆者認為若在公式部分加以說明，更能預防造成錯序的偏誤發生。

#### 9. 誤用「從」代替「離」

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	第三課收錄「離」的語法教學，說明此為表距離的用法，為連接句中A B兩地，翻譯為「～から離れる」。「從」只為生詞收錄於第十二課，翻譯為「から」，出現的是時間相關用法。
《ゆうゆう》	《ゆうゆう中國語》第七課單教「從」，第十課則延伸為「從～到～」，兩者無語法說明，只有日文翻譯「～から」及「～から～まで」。未有「離」的教學。
《初級中國語》	第七課為「從」，未有說明只有一句例句及練習，例句呈現時間的表達，課文中則為地點的表達 <sup>88</sup> ，翻譯為「～から」。第九課為「離」，翻譯為「～から；～まで」，在語法部分一樣只有例句及練習，但例句包含地點及時間的用法。 <sup>89</sup>

「從」與「離」因都有表距離的用法，學生容易混淆。筆者認為，其實只需將兩者所使用的句型簡單列出，如：「A + 離 + B」，「從 + A + 到 + B」就能知道用法上的不同，較能釐清，可惜此三本教材皆無這樣的講解，唯《快樂學漢語·說漢語》在「離」的日文翻譯上與「從」有所區分。

#### 10. 定語中帶不帶「的」的偏誤

<sup>88</sup>其例句為：「明天從大學去機場。」

<sup>89</sup>其例句為：「你家離大學遠不遠？」、「離春節還有兩個月。」

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	同時說明帶「的」與不帶「的」的情況，並且採用初級學習到的詞彙作為例子。
《ゆうゆう》	同時說明帶「的」與不帶「的」的情況，並且採用初級學習到的詞彙作為例子。
《初級中國語》	以「形容詞+的」與「名詞+的」公式呈現，但對於不需要加「的」狀態並無說明。

日語中的動詞、形容詞可直接修飾名詞，因此會有忘記加「的」的偏誤，而另一方面因漢語也得依不同詞彙特性而須帶「的」或不帶「的」，若沒解釋清楚易導致學生無所適從，因此除了強調動詞、形容詞、大部分名詞接續名詞時「的」的必要性外，也需講解不帶「的」的情況，但為避免學生負擔過重，應只挑選在初級中會使用到的詞彙作為例子即可。《快樂學漢語•說漢語》和《ゆうゆう中國語》都同時說明帶「的」與不帶「的」的情況，並且採用初級學習到的詞彙作為例子，量及說明適中清楚。《初級中國語課本》對於不需要加「的」狀態並無說明，由於其一不需要加「的」的情況為與親屬家族等詞彙相接時，如：「我爸爸」、「你們朋友」，這些都是初級教材必有詞彙，且在教材很前段即會教到，因此若沒註明，學生發生偏誤的機會將會大大提升，筆者認為此註明搭配定語「的」教學是必要的。

#### 11. 情態補語使用的錯誤

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	公式：「主語+動詞（形容詞）+得+樣態補語」、「主語+動詞+目的語+動詞+得+樣態補語」。
《ゆうゆう》	公式：「（動詞）+目的語+「同じ動詞」+得+形容詞」
《初級中國語》	列出補語名稱及例句，未有公式也有說明。例如：這件衣服洗得很乾淨。

情態補語的偏誤主要發生在「得」的遺漏或錯序，因日語中無「得」這樣的文法，無所對應因而在理解上較為困難，而情態補語的句子會因動詞導致差異，離合詞動詞與非離合詞動詞的句子不大相同<sup>90</sup>，由於漢語中許多動詞為離合詞，筆者認為此語法點應與離合詞作一連結，一起教學或是接續教學，能讓學生更了解情態補語兩種基本句型運用。《快樂學漢語•說漢語》在情態補語的部分就非常完善，將初級應學到的形式都一併教學，並且搭配離合詞的語法教學，構成一個完整的系統，方便解釋不同類型動詞與情態補語相搭時表現的方式，並搭配簡單

<sup>90</sup> 動詞為非離合詞例子：「他來得很早。」動詞為離合詞例子：「他寫漢字寫得很好」

明瞭的公式，且例句列於公式之下，以便學生有清楚的概念；《ゆうゆう中國語》則直接列出公式，未有太多文字說明，也因如此所採用的詞類名稱都很簡單，甚至搭配日文說明，更一目了然，且能針對句型的彈性給予不同的例子<sup>91</sup>，不過並無包含離合詞的概念，而是比較像是把離合詞當成單純的動詞和一受詞做解釋。

## 12.比較句的使用錯誤

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	公式：「A + 比 + B + 形容詞」，並說明述語前不能使用程度副詞。
《ゆうゆう》	未收錄。
《初級中國語》	只有標題及例句。例如：他比我大。

比較句的誤用原因在於過度類推及母語負遷移，因一般形容詞謂語句需加入程度副詞「很／非常」等，因而誤認比較句中形容詞前也需要，而有「今天比昨天非常熱」這樣錯誤句子，故最好可以特別強調比較句中，形容詞前面不加程度副詞的特點。《快樂學漢語•說漢語》先以公式說明基本的比較句，接著循序漸進接續動詞述語句的比較句，由淺入深，讓學生了解比較句的全面使用方式，對於程度差異的詞彙應加在述語後而非前面也特別註明，特地提醒述語前不能使用程度副詞，此注意事項的標明顯示編者知曉此為易產生偏誤處，因而先提早預防。

《初級中國語課本》未有太多說明，例句也只有比較句中最基本的與形容詞的搭配，原因可能因其語法放於第四課，學生所學語法不多，無法用其他語法知識輔助學習。而《快樂學漢語•說漢語》能一次全面介紹比較句，是由於該課為第十七課，學生已經有許多基礎語法的概念，比較句雖為新語法但其中也囊括了許多舊有語法，因此學生可以用舊有知識幫助理解，達到快速吸收的效果。

## 13.存現句「有」、「在」使用中的錯誤

華語教材	語法點呈現
《快樂學漢語》	提出存在句的意義，再把「在」與「有」以公式、日文說明及例句分開敘述，且日文翻譯上以日語助詞的「が」和「に」稍作區分，並最後特別列一注意事項，表明「有」後面所接的人物不能為特定的人，給正確與錯誤例句示範比照。
《ゆうゆう》	列出公式加上直接翻譯，並直接下標顯現兩者意義的不

<sup>91</sup> 目的語を伴う場合は：(動詞) + 目的語 + 同じ動詞 + 得 + 形容詞，第一個動詞可省略，課本因此舉兩種例子。

	同， <sup>92</sup> 「有」為存在的表現，「在」則為所在的表現，日文翻譯也不盡相同，「有」為「～に……がある・いる」，「在」為「～は……にある・いる」。
《初級中國語》	將兩者直接並列一起，只有名稱及例句，未有公式也有說明。例如：我有很多朋友。他不在教室裡。

存現句的偏誤主要來自於「有」與「在」的混用，原因來自於其日文解釋常都為「……にある」、「……にいる」，使用條件較不明確，但其實兩者的句型不太一樣，可以以公式的方式列出較為清楚，如：「場所+有+人事物」與「人事物+在+場所」，兩者一對照就能明確看出，再去解釋其意義。

從以上日本學習者常犯語法偏誤去觀察此三本教材，會發現教材編寫的方式的確也是學習者形成偏誤的主因之一，可能因為翻譯的不夠精準造成語法意義的混淆，或未對某些易錯或易有負遷移的語法加以提示，亦或是容易混淆的兩者語法對照不佳，原因林林總總。而國別化的好處就在於學習者的偏誤相似，其受影響的原因也較為相近，因此利用學生的偏誤去反思教材的編撰，更能在預防偏誤上有其效果。

以下筆者整理出三本華語教材在語法的編寫方式，並針對每一特色分析其背後用意。

#### （一）《快樂學漢語·說漢語》

##### 1. 多採用日文詳細說明

大部分使用日文詳細說明其使用方式，及各詞類的擺放位置，語法的標題也多採取日語的詞類名稱。目的應與日本學習者的特性有關，從許多研究可知，日本學習者常要對一個語法點充分了解後才願意開口，也就是他們對每個語法點的使用方式及意思都希望可以透徹了解，否則會造成他們在使用上的不安與焦躁，因此此教材的編排方式就能符合日本學習者的學習特性，藉由自己母語的詳細說明去理解意思，會比藉由例句或其他練習得到的語法概念來得明確。

不過，雖然詳細的說明或許能讓學生更能安心運用，但日文是否能百分之百傳達漢語的句型使用方式，以及兩種語言間是否能完全對應，進而會不會因此造成學生另一種偏誤，或是看到過度詳細的說明及多方的延伸，反而造成學習者的負擔，都還需再探討。

##### 2. 針對可能出現的偏誤，列出注意事項

會針對可能出現的偏誤，以例句或是講解方式，在語法點末列出注意事項，提醒學生避免犯錯，且使用正確及錯誤的例句穿插讓學生比較。這點筆者認為此

<sup>92</sup>存在を表す「有」；所在を表す「在」。



教材的確運用了國別化教材的優勢，不過從中也有另一問題，即為了提醒學生錯誤的方式而列出錯誤的句子，如此是否反而造成學生的混淆，在閱讀教材時也不小心將錯的例句記下，並且反而以為是對的句子加以使用，這是一個值得考量的重點。

其他特點尚有「部分語法會列出其公式」、「針對語法點本身的詞彙不會直接翻譯，只給例句的翻譯」及「拆開說明易混淆的語法」，對於一些意思相近而易混淆的語法，會拆開進行教學，亦或削弱其中一方，而非特別強調兩者的不同。

## (二)、《ゆうゆう中國語》

此教材偏向使用簡單的日文說明搭配句型公式，並且每個語法點本身意思會有日文翻譯，再加上例句。而針對某些可能會發生偏誤的地方也會給與小提示，說明錯誤的使用方式，類似的語法點則會傾向放在同一部分比較對照。筆者認為此教材整體版面看來簡單明瞭，雖無詳細的日文解釋，但公式搭配精簡說明也一目瞭然，有時說過多反而造成混淆，且在視覺上會有語法很難的錯覺；而從偏誤的小提示及相似語法點的互相比較，也能看出此教材對於國別化特點的掌握，突顯其針對性。不過，對於語法點單詞的翻譯，因為許多語法點意思相近，但用法不同，或是日語中其實未有完全能對應的詞彙，而導致翻譯的意思沒那麼精準，可能反而也會是偏誤產生的一個潛在危機。

## (三)、《初級中國語課本》

此書在語法點的編寫有很明顯的特點，主要希望倚靠老師的教學能力來進行說明，教材僅為提點作用，因此語法部分多只有標題及少數例句，即使是類似語法亦如此，其作用只在於提醒老師與學生此為相似語法，但真正要讓學生理解兩者差異的是教師的教學。不過，此教材有一較特別之處，在每個語法點都搭配練習題，希望學生藉由實際練習了解語法點的涵義，而不是仰賴日文解釋或是公式。

如上所述，日本華語教材中語法與課文的關係十分緊密，以下首先探討課文內容與語法結合情況，接著分析三本教材課文特色：

### 1.主題或語法取向

《快樂學漢語·說漢語》課文呈現方式主要是以當課主題為主，因此較不會出現課文內容跑題，或是明顯配合文法的情形出現，雖在課文一開始的要點提示中，也都必定列出當課文法，能見對語法的重視度，但課文與主題、語法間的搭配十分和諧，劇情較為完整，故事有銜接性，邏輯性較強，所設定的人物也都能自然地貫徹其中。

《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》就很明顯的是為配合語法點來編製課文。先就《ゆうゆう中國語》來說，其標題與當課主題的關聯性常不是那麼

緊密，原因在於其標題的設置，都是從當課語法點所選出，並非為當課主題，如第十課的標題為「我得打工」，但內容並不是完全圍繞在打工這一主題的討論，而是因為當課要學「得」這語法；《初級中國語課本》一樣有當課主題不明顯，或是標題令人困惑的情形，如第十三課的「快考試了」，看標題可能覺得是討論學習、考試狀況，但實際內容卻牽扯到身體不舒服等其他話題，無法將兩者搭配起來，學習難融入情境。另一方面，為了搭配當課語法，還會出現不自然、邏輯不連貫的對話，甚至為了語法教學所需衍生出一次性角色。如第六課因文法重點為時間，當課的課文完全以時間為主，對話如下：

李紅：今年哪一年？

林惠：今年二〇一〇年。

（中略）

李紅：現在幾點？

林惠：現在兩點三刻。

全篇對話以這樣無情境的方式進行，除了對話生硬不自然，無情境的狀態也讓學習者難以進入狀況。且每課課文都是分為兩段對話，但兩段對話常毫無相關，為語法所需衍生出的對話方式，如第五課「有沒有烏龍茶？」，對話一為李紅與林惠去點餐時，詢問店家有無烏龍茶，但對話二卻直接跳成李紅詢問田中在哪，對話如下：

李紅：田中現在在哪裡？

林惠：他在圖書館。我也去那兒，你呢？

李紅：我不去。我還有一節課。

除了與對話一關聯性不大，且對話之間的邏輯性也有些奇怪，李紅突然間詢問田中在哪，但從最後的結尾也看不出其目的性，對話的轉折生硬，和實際生活較無法符合，以致有些怪異，但若從這課的語法點來看，就可得知為何有這樣的安排，因要在這課同時介紹存在句「有」與「在」，因此才放了這樣兩段相關性不大，且不甚流暢的對話。雖說採取對話 1、2 就是為了搭配文法以減弱課文的不連貫性，但對話內的合理性還是須兼顧。而另一個也很突兀的點，為突然冒出新的無名角色，如第十課突然出現姊姊和妹妹的對話，卻完全不見李紅與林惠，安排十分突兀。

關於課文應具備條件，程相文所列出的三大原則：（一）課文的語言需口語化、規範化、多樣化；（二）課文的話題則要符合實用性、廣泛性、連續性；（三）課文的人物則要性格多樣、積極向上、貼近生活。<sup>93</sup>所搭配的情境主題之實用性、

<sup>93</sup>程相文：〈對外漢語教材的創新〉，《語言文字應用》4，2001，頁 36 - 42。

人物設計的立體感、是否有趣味性等等，都為評估課文的其他重點。

《快樂學漢語·說漢語》課文與主題搭配合宜，課之間具流暢性。課文的全文翻譯附在課本附錄中，未呈現在正式內文，課文內文中只有以日文所做的小註解；《ゆうゆう中國語》除課文外，其他部分未有翻譯及註解；《初級中國語課本》在課文劇情上有時出現不合理、不常用的對話，且未有翻譯及註解。

## 2. 體裁

體裁部分，初級華語教材因所學有限，以及實用性的考量，課文大多對話為主，有時穿插小短文。然語料體裁的多樣化也視為一種引起學生學習興趣的方式之一，為教材趣味性的提升，如崔蕾認為初級教材除了對話，其他體裁的出現，不僅能增加教材的多樣性，更能訓練學生的綜合交際能力，不僅符合編寫原則的趣味性，也保有實用性。<sup>94</sup>《快樂學漢語·說漢語》除對話以外，輔以少量的自我介紹和日記等口語性內容，讓學生可以練習口語成段的篇章表達。其二十四課中，四篇為短文，分別為兩篇演說式短文，一篇日記及一篇書信，包含多樣形式，並皆設計為複習的篇章；《ゆうゆう中國語》與《初級中國語課本》課文則只有對話。

從上可知，《快樂學漢語·說漢語》的體裁設計較兼顧學習者的程度及需求，加入短文求變化，搭配角色的身分（留學生）編寫相關主題和體裁，也能符合初學者所需，如：自我介紹、書信、日記、道別的話語等，巧妙的設計為複習章節，每六課就一課短文，有規律性的替換體裁，且因為複習因此所包含生詞及句型為前幾課的濃縮，減少了體裁轉換對初學者可能帶來的負擔，以此調配語料難度。

## 3. 人物設定

人物設計部分，《快樂學漢語·說漢語》共有五位角色，分別是日本留學生佐藤佳子、中國當地大學生李義和張華、華語教師許老師、韓國同學白友俊。主要中心人物為佐藤佳子，敘述他在中國留學時所見所聞，其中最多與他交談對象為中國友人李義。人物的人格特質，從一些細節中可一窺究竟，也符合編者希望角色給學生的印象。例如第七課、第十課中，佳子都提到自己努力學習中文，用功讀書的狀況，從此可知佳子在學習上花費相當大的心力，筆者認為此特質的塑造一方面是希望帶給本教材學習者正面形象，一方面也符合日本人努力學習的特質之一。再者，在幾課中提及自己的興趣為唱歌，也能符合日本當下大部分年輕人喜愛去KTV唱歌休閒的情形；另一位重要角色則為中國友人李義，為佳子的異地好友與最佳幫手，從第一課去迎接佳子的到來，第七課詢問佳子的近況，第八課介紹自己的朋友給佳子認識，和第十三課願意教佳子中文歌等事，看出李義

<sup>94</sup>崔蕾：〈《漢語教程》與《你好》課文編寫比較分析及思考〉，《語文學刊》4，2015，頁1-6。

為熱心助人、主動關心他人的人，一樣也很符合教材想帶出的正面活潑形象，兩人的對話也能貼近現實生活，個性鮮明生動，與程相文所提之人物角色等特質相符。

《ゆうゆう中國語》只有兩個主要角色，分別是中國留學生王力明和日本學生小林惠子，主要敘述王力明在日本留學時的生活經歷，可能因初級教材的主題及所學有限，加上課數不多，相較起來人物特質不太鮮明，不過第八課的滑雪教導與第九課的身體狀況詢問，都能與教材人物角色應達到的積極正面契合；《初級中國語課本》則有三位角色，為中國學生李紅、日本學生林惠與山本，以李紅和林惠的對話最多，但整體情節並無一主要對象及情境，也較看不出此場景設置於哪，角色個性也較為平板，可能受限於篇幅及話題範圍，因此無法多發揮角色性格，並有因情節所需而打造出的角色，例如前述第十課突然出現的姊妹兩角色，就顯得突兀不連貫。筆者認為此教材在人物出場的設置不夠能貫穿全部，有些莫名其妙。但即使無法看出此三人性格之異，本課文人物說話的內容及方式依然帶有關心他人、積極上進的正面效果，例如第十三課關心病情及幫忙課業複習的劇情，或是第十四課表達要認真努力念書的態度，都依舊塑造出正面形象。

從以上人物特色及喜好來觀察，可看出除了人物設計需要給人正面積極的形象，喜好等從事活動也會顯現角色的國家所代表文化，例如日本到K T V唱歌的休閒文化，或是中國吃北京烤鴨的美食文化等，這也顯現國別化教材能更加專注在於學習者國家級目的語國家的文化表現，並找出一平衡點，一方面將學習者本國文化融入課文中，讓學習者有熟悉感，另一方面也提供目的語的文化學習，並從中加以說明，讓學生能從兩國文化異同得到更多更強烈的體會，相似的地方能夠增加一份親切感，而相異的部分則有新奇感，為國別化教材設計人物及課文時應注意之處。

#### 4.課文註解

此外，關於課文註解，僅《快樂學漢語·說漢語》中有，是針對某些較難或較特別的問題點用日文解釋，包含發音、詞彙意義、相似詞與相反詞、文法或文化議題等，範圍廣泛。例如：第七課課文中提到打電話的「喂」，註明「喂」的一般發音為〔wèi〕，但在通話時為〔wéi〕，又或在第六課的課文有「自我介紹一下」，註解「一下」和日文相對應的意思及使用情境。另是註解臺灣用法，例如：第四課課文有「你家有幾口人」一句，註解在臺灣多使用「個」而不常用「口」，第十五課則有臺灣口語使用「有字句」的說明。

#### 5.趣味性

最後就趣味性而言，在《快樂學漢語·說漢語》第二課的課文中本課主角佐

藤佳子與韓國同學白友俊的對話，佳子誤將白友俊的名字聽成「裴勇俊」，被加以糾正，此從影劇文化出發添加點趣味性，使課文更加活潑生動，也貼近大學生的生活文化，並且將日本學習者易混淆有無送氣音的偏誤放入，藉由劇情推演能多次練習，讓學生辨音，為極佳設計，如此結合理論又兼顧學生心理的巧思，值得學習。

## 二、練習編寫

教材中，為了讓學生可以練習當課所學，通常每課會搭配練習活動，以便學生進行操練，熟悉本課所教。周健、蕭治野認為要從「懂」到「會」，最大的關鍵就是「練習」，<sup>95</sup>華語教材練習編寫的目的除了幫學生複習學過的知識與技能，還培養他們的語感，。而編寫練習時應注意量的多少、課堂與課後練習的分別、緊扣課文內容與提高拓展、題型的固定與多樣、教學與難易順序，這幾點都是需加以考量的；在趙金銘對外漢語評估表中也針對練習設計提出幾點評估項目，分別是練習覆蓋全部的教學內容、練習有層次：理想性—機械性—活用性練習、練習類型多種多樣，每個練習都很短、各項練習之間具有內在聯繫、注重表達練習，練習的項目具有啟發性、練習的量足夠、練習編排遵循「有控制—較少控制—無控制」原則、練習兼顧到各項語言技能的訓練。<sup>96</sup>筆者將文獻中對於練習的編寫及學習者應達成的成果整理出，並以此標準剖析練習部分。

《快樂學漢語·說漢語》上冊主要分成會話練習、語音練習和作業（課後練習），下冊則無語音練習，增加語法練習，題型有些許調整，增添變化。會話練習固定為「看圖替換詞彙練習對話」、「模仿課文角色扮演」。由於課文內容為短文，因此練習部分也調整為成段的訓練，如「仿課文短文成段表達」，並開始訓練運用自己的思慮，分享自身經驗，而不只是一味模仿課文內容；語音練習主要為「朗讀音節」、「練習聲調」、「辨音練習」、「拼寫規則」、「繞口令」、「唐詩朗讀」；語法練習的題型變化較多樣化，分別有「朗讀詞組」、「翻譯與重組」、「造句」、「回答問題」、「用固定語法組句」、「完成句子」和連詞成句（重組），此處的「翻譯與重組」和「連詞成句」的不同在一個是依照日文翻譯重組，另一則只有提供詞彙。

《ゆうゆう中國語》除了語音部分有聽CD跟讀發音（單音節、雙音節、多音節、變調）、辨音練習、聽寫拼音、聽寫聲調，其他通篇為相同形式練習，皆

<sup>95</sup>周健、蕭治野：〈對漢語教材練習設計的考察與思考〉，載於李泉主編《對外漢語教材研究》，1995年，頁195-249。

<sup>96</sup>趙金銘：〈對外漢語教材評估〉，《語言與教學研究》3，1998年，頁16-19。表格內容參考附錄一。

是「對話練習」、「看拼音寫漢字，並翻譯成日文」、「聽寫句子」、「聽力看圖回答問題」。

《初級中國語課本》則題型多變，雖有題型重複，但多穿插於各課當中，較無法看出其安排用意為何，語音部分和另兩本教材較無太多差別，主要差異在每課當中的練習，題型有「重組」、「句子改寫」、「聽力回答問題」、「看圖回答問題」、「句子翻譯(日翻中、中翻日)」、「造句(固定語法造句、原問句)」、「完成句子」、「完成對話」、「填空(詞彙填入句子、文章)」、「看拼音寫漢字」、「改錯」等共十多種題型，並囊括各種能力訓練，以翻譯題型佔多數，突顯此教材注重學習者母語與目的語的轉換。

筆者依據以下原則：量的多少、課堂與課後練習的分別、緊扣課文內容及拓展與否、題型的固定與多樣、難易順序，覆蓋全部的教學內容、有層次：理想性—機械性—活用性練習、各項練習的內在聯繫、注重表達練習，啟發性、編排遵循「有控制—較少控制—無控制」、兼顧各項語言技能的訓練，針對此三本教材列表示之。

表十八：三本日本華語教材練習題的特色

教材 項目	《快樂學漢語·說 漢語》	《ゆうゆう中國 語》	《初級中國語課 本》
量的多少 <sup>97</sup>	30%	36%	36%
課堂／課後	課後練習未有練習 題，只有提醒學生 需複習及預習	未區分	未區分
緊扣課文內容 及拓展與否	是	是	是
題型的固定與 多樣	部分題型固定，但 隨著課程推進，給 更多不同類型練習	每課題型固定	題型多變不固定
難易順序	混合	混合	混合
覆蓋全部的教 學內容	是	是	是
有層次：理想 性—機械性— 活用性練習	是	是	無，混合各種題 型，未特別安排順 序

<sup>97</sup> 練習題總頁數／一課總頁數\*%

各項練習的內在聯繫	聯繫性不大	聯繫性不大	聯繫性不大
注重表達練習	是	與其他能力的訓練並列	較少
啟發性	有	無，未有開放式題目	無，未有開放式題目
編排遵循「有控制—較少控制—無控制」原則	是	是	無，混合各種題型，未特別安排順序
兼顧各項語言技能	皆為「說」的練習	聽、說、讀、寫	聽、說、讀、寫

資料來源：筆者就趙金銘對外漢語教材評估表與三本日本華語教材為根據整理。

98

就以上表格來看，最能符合趙金銘所提出多項要求的為《快樂學漢語•說漢語》，再來是《ゆうゆう中國語》，最後是《初級中國語課本》。《快樂學漢語•說漢語》最明顯的部分為難度的掌握及循序漸進的方式，其練習題從淺入深，從簡入難，題型的設計也是，從閉鎖式到開放式，固定至變化，卻又不會冗雜過度，題型有變化以增添活潑度，但不會過度使學生無所適從，最能符合學習者學習的進程。其他兩本教材的練習題型，一太墨守成規，另一則多過變化，反有紊亂之感，且未有程度性的提升，無法鞏固學生的基礎。

#### 第四節 臺灣華語教材分析與比較

目前由於臺灣的外國學生國籍不一，班級多為混合國籍，因此各大華語中心所使用的教材皆為通用性教材。筆者認為想在臺灣發展國別化教材的一大重點，除了探討所研究之國家的教材以外，也應參考當前臺灣普遍使用之通用性教材，以此找出適合在臺灣發展國別化教材的編寫方式。另外，因臺灣當地也曾發行了對日華語教材，為此主題的先驅，因而也須將此納入比較，從前人的研究結晶中找出可學習即可修正之處。而為了更清楚比較臺灣通用性及對日華語教材與日本當地華語教材的差異，第一節與第二節先個別介紹《當代中文課程》與《これで大丈夫!中国語--日常生活で使える中国語》，說明其與三本日本華語教材的不同，

<sup>98</sup>評估表參考附錄 1。

第三節再與前述三本華語教材對照分析，以其從中得出自編教材之參考。

#### 一、臺灣通用性華語教材：《當代中文課程》

關於通用性教材的使用，楊慶華提到目前華語教材的種類不勝枚舉，但大部分仍為通用性教材，這種狀況難以滿足不同國家的學習者，尤其是在國外使用的教材，教材的針對性必須強調。<sup>99</sup>任遠更直接指出通用性教材的缺點，他認為一般的通用性教材在譯文部分皆採用英文，此方式無法應付各種國家學習者的特殊性，量及內容的部分也無法和當地的學制學時與風情結合，語法詞彙部分則因缺少和學習者的語言對比，問題針對性難以顯現，<sup>100</sup>這幾點都再再說明通用性教材已無法滿足所有華語學習者，編寫國別化教材成了炙手可熱的議題。近年來更多學者專對國別化教材針對性分析研究，並著手構思針對性的實現途徑，如李泉將教材針對性做一個總整理的概論介紹，他認為提升針對性要先加強語言及文化間的對比研究，並強化學習者的目標和心理需求分析，編者也需增強編寫理論研究和經驗總結，且要把握華語為第二語言教學的性質和特點，教師的配合也是一大重點，但若教材先具有其針對特性，也就更能引導出教學的效果。<sup>101</sup>然而，臺灣目前大部分仍以通用性教材為主，故有鑑於國別化的趨勢，希冀可藉由此論文找出可改善的空間。

筆者所採用的通用性教材為 2015 年由國立臺灣師範大學國語教學中心最新出版的《當代中文課程》第一冊，<sup>102</sup>為國立臺灣師範大學全新編寫的一系列教材，內容符合現代教學潮流，對於不符合現代的用語也大幅修改，因此筆者認為以此教材作為比較的對象，能更符合目前華語教學在臺灣的最新走向及需求，對於臺灣當地國別化教材的編寫更有助益。不過，由於編寫的基準點不同，全面比較意義不大，亦有其困難度，因此這部分除了介紹此本教材，並點出與日本華語教材的同異處之外，對於明顯為通用性教材特徵的部分不多做說明。

首先從整體架構來看，《當代中文課程》總共以漢語知識與 15 課構成，各課包含「學習目標」、「對話」、「英譯」、「生詞」、「練習」、「課室活動」、「文化」、「發音知識」、「漢字介紹」，第六課開始去拼音化，正課內容只有漢字沒拼音，因此新增了「課文拼音」及「語法例句拼音與英譯」一項。

筆者依照第三章對於三本日本華語教材整體架構與內容編寫的項目，分為

<sup>99</sup>楊慶華：〈新一代對外漢語教材的初步構想〉，《語言教學與研究》4，1995 年，頁 4-7。

<sup>100</sup>任遠：〈新一代基礎漢語教材編寫理論與編寫實踐〉，《語言與教學研究》2，1995 年，頁 82-94。

<sup>101</sup>李泉：《對外漢語教材研究》，北京：商務印書館，2006 年。

<sup>102</sup>《當代中文課程》一至六冊由國立臺灣師範大學國語教學中心編寫，於 2015 年 6 月聯經出版公司出版，程度規劃相當於 CEFR A1-B2 等級或 ACTFL 的 Novice-Advanced 等級，為通用性教材。



「本課學習重點」、「發音」、「語法」、「課文」、「漢字」、「文化類知識」、「語言知識」、「練習」八大項目以便比較，由於三本教材的特色及差異已在第三章陳述，因此在此不再列表贅述，而是直接就此八項與《當代中文課程》相較分析。

從本課學習重點來看，《當代中文課程》與《快樂學漢語•說漢語》一樣有這個部分，但呈現方式相差甚遠，《快樂學漢語•說漢語》僅將當課將學相關主題及語法列出，採中日文字同步呈現，例如第十三課為：

- 談愛好的常用詞句（趣味の言い方）
- 語法（文法）：  
狀態補語（樣態補語）  
A 是 A，不過……（「A は A だが、しかし……」の使い方）

而《當代中文課程》則是以中英並列列出本課主題，再以英文說明當課的學習目標及學習後所得語言能力，例如第一課為：

Topic：自我介紹 Introducing myself

Learning simple greetings.

Learning simple phrases to introduce people.

Learning simple phrases to discuss likes/dislikes.

Learning simple phrases to express gratitude.

從兩者的呈現可以看出，《當代中文課程》注重主題與學習後能達成的目標相關性；然《快樂學漢語•說漢語》則以語法點為當課主要內容特性，另兩本教材更直接只在目錄標出語法，都再再說明日本教材注重語法點的特色，然如前述般，如此配合語法，會導致同課中融合許多主題或主題性不明顯，使學生反而無法具體將當課所學與生活情境作結合，讓日本學生普遍主題性談話的能力較不佳。

發音部分《當代中文課程》採取打散的方式，不過為了讓課程進行順利，也是在一開始就教全部的聲母與韻母，後面每課涵蓋的是各種發音相關規則，與三本日本華語教材不同的是，《當代中文課程》無發音表，只有簡單的將聲母、韻母列出，未有發音方式說明、單、雙音節以上詞彙練習及特別的難點指出。

詞彙則分為課文新生詞與補充生詞兩部分，其後皆緊接對話內容。有英文解釋，無例句。對此，筆者以六個相同主題來進行詞彙比較，從四本教材詞彙的重複率來看，發現即使主題相同，四本教材中互相重複的詞也不多，其中多集中於「自介」與「地點」這兩主題中。表示《當代中文課程》所選詞彙與日本教材在同主題下選取的詞差異頗大，就筆者的觀察，原因應與《當代中文課程》的編排風格有很大的關係。第一，《當代中文課程》雖是一本主題取向的教材，但相關詞彙的呈現並不會只集中在當課，一方面是因為它總體內容幾乎為日本華語教材

的三倍，因此並不急於在同一個主題塞進所有相關初級詞彙，反而是先將部分詞彙分散它課，逐漸累積，雖然當課與此主題的詞彙不能說非常多，但因為加上之前幾課的累積，故學生可運用的相關詞彙就已經很多，而日本華語教材中除了《快樂學漢語•說漢語》以外，另兩本教材大部分課文主題不太明確，但一旦到了主題性較強的課文時，很明顯就會將所有相關詞彙全部集中呈現。例如：「時間」這個主題，《當代中文課程》為第七課，並教了「下午」與「中午」，但卻沒教其他如「早上」「晚上」等詞彙，而是出現更多可互相搭配的其他動詞、副詞等，原因在於這兩個詞彙在前幾課已經先出現過了；反觀日本教材，如以《初級中國語課本》為例，其在「時間」一課中就將「早上」、「上午」、「中午」、「下午」、「晚上」等時段詞一次列出。若就此來看，《當代中文課程》雖無將所需詞彙集中一課，但學生必須從之前已學中回憶相關詞彙，具複習效果。而日本教材雖集中，卻易有此詞彙不再出現情況，反減少學生對此詞彙之熟悉頻率。第二，因情境及針對對象的國籍有所不同，為了在書中內容呈現出文化層面，所選用詞也會有所差異，三本日本華語教材裡面許多詞彙常會與中國及日本的生活事物或當地情況產生連結，而《當代中文課程》的詞彙當然以臺灣生活為主，因此部分詞彙會有地域性的差別，此也是詞彙重復量少原因之一。例如：在「天氣」主題一課中，《當代中文課程》以臺灣常下雨的特性為對話內容之一，故有「濕」這個詞彙，而在日本華語教材則會有各種如「乾燥」、「涼快」等形容天氣的詞彙，呈現出日本天氣多變的樣貌。因此，若是要在臺灣推行日本國別化教材，臺灣生活實際用語與日本生活文化面貌，就要加以融合。

就以上詞彙的部分可以看出，編寫風格的不同也會造成詞彙的差異性，而差異性的部分主要來自於文化及當地生活型態上的差異：一為臺灣與日本的文化差異，如上段所說天氣差異造成所教授詞彙不一樣的例子；另一則為臺灣與中國文化的差異，也就是兩者在用詞上會稍有不同，例如《中國語課本》提到的「方便店」與臺灣教材「便利商店」的不同。因此筆者認為，《當代中文課程》在詞彙的參考度來自於其獨有的臺灣特色，詞彙的選取及排序反而不是本篇的重點，而此會是筆者於篇後所附教材編寫中之參考要素之一。

至於語法的呈現上，《當代中文課程》在每個語法點都有詳細的英文說明，並會搭配否定及問句的用法一起教學。這一點與《快樂學漢語•說漢語》較為相像，有例句並同時搭配其否定與問句的例句，讓學生更全面性了解此語法點，以第二課為例，其語法點之一為「都」，除了一般直述句「我們都是美國人」，還會另外列出問句「你們都是美國人嗎？」與否定句「我們都不是美國人」。另外，每個語法點後緊接語法練習，此特點則與《初級中國語課本》相同，學完立即練

習，以增加記憶力。「語法」的部分因為為日本華語教材重點之一，加上日本學生普遍語法偏誤很多，此部分只先大略介紹本教材語法點的呈現方式，在第三節的部分會納入另一本華語教材，五本教材一起比較，找出初級教材重要的語法，以及探討各自是否有獨有的語法。

課文部分，只有對話無其他文體，與三本教材最不同的是，從第六課開始課文去拼音，拼音另列別頁，以此訓練學生的認字能力。然在三本日本華語教材中並未如此，三本日本華語教材的課文皆有拼音附在字下，而《當代中文課程》則很早開始去拼音，強迫學生認字，這突顯的是日本國別化教材才會有的特色，由於日本學生有漢字背景，通常比較不會有認字問題，反而是發音方面能力需要訓練，因此教材的用意在讓學生看教材時隨時能念得出發音，以訓練其溝通語言能力，反而無須去拼音訓練認字；另一方面也是因為三本日本華語教材都以會話能力培養為主體，故對於「說得出來」這件事更加看重。在劉弘、包菡益針對日本學生對教材編寫偏好的研究中，指出日本學生對於不確定的音寧願不發也不願意發錯，因此普遍希望教材能全面標註發音，讓自己在閱讀及練習時更加順利。<sup>103</sup>故在對日教材編纂上，課文「去拼音」應不太適用。

就漢字來說，《當代中文課程》適用對象為各國籍的學生，比起三本日本華語教材就詳細許多，打散至一～七課每課，分別介紹筆畫、字體的結構、部件組合、象形字、六書和標點符號，並以英文介紹漢字知識，為通用性教材普遍的漢字教學特色。然如前述，日本學生漢字的偏誤仍層出不窮，如此結果應讓編寫者反思，在教材上是否能利用學生漢字的背景優勢，在教材中以簡單易懂方式減少漢字偏誤的出現。

而知識類相關的內容，《當代中文課程》在課末以照片搭配當課主題帶出文化類知識，這個部分所呈現的特色與其他三本日本華語教材較為不同，主要搭配照片介紹臺灣現代與傳統文化，其內文為英文，例如：便利商店的 24 小時文化、顏色的傳統意義等，並且依當課主題挑選要說明之文化知識。以第八課為例，主題為「交通工具」，因此在最後的文化知識中介紹臺北的”U-bike”大眾運輸系統。再次呈現《當代中文課程》課文編寫時主題性強烈。學習一語言，了解當地文化能更促進對這語言的認識，也能提升學生的興趣及教材的趣味性，在教材中是很重要的一部分，而《當代中文課程》中文化類知識的編寫呈現出臺灣豐富的獨特活力及色彩，筆者認為此乃編寫臺灣在地日本華語教材不可或缺的要素之一，故亦會運用至篇後所附自擬教材中。至於語言知識方面，皆是在正文前附有漢語

---

<sup>103</sup>劉弘、包菡益：〈日本學生對於漢語教材編寫形式的偏好研究——以福岡大學為例〉，《國際漢語教育》4，2012年，頁158-213。

相關介紹與詞類介紹，此部分就無特別的差異性。

總結來說，《當代中文課程》雖因為通用性教材又是在臺灣當地使用，與日本華語教材的編寫方式還是有頗大差異，較無比較基準。然藉由上述相同主題比較，卻能更清楚看出日本國別化華語教材的特色，如拼音去留問題。或是臺灣教材之文化特點，此皆可作為未來臺灣在地國別化教材之參考。

## 二、臺灣對日華語教材：《これで大丈夫!中国語--日常生活で使える中国語》

《これで大丈夫!中国語--日常生活で使える中国語》(以下簡稱為：《これで大丈夫!中国語》)在 2010 年由臺中科技大學對日華語中心所編，為臺灣人與日本人合編之作，是臺灣少數專為日本學習者所設計的對日華語教材，編纂動機是在臺日本華語學習者人數眾多，卻無專門針對日本人的華語教材，而市面上通行的通用性教材又不夠適用，故進而著手編寫。因此對此書之分析，有助了解臺灣對日教材現況。

《これで大丈夫!中国語》共十二課，各課包含「會話」、「生詞」、「句型」、「練習」、「臺灣點滴」，<sup>104</sup>而在教材最前面則有注音符號和拼音對照表、詞類中日對照、日常及教室用語介紹、學習要點及人物角色介紹。《これで大丈夫!中国語》一課中的細項分類並不多，且其中也未包含發音與漢字教學。由於分析此教材主要為比較其與三本當的日本華語教材的差異，以便之後可當在臺自編對日華語教材的參考之一，因此筆者將不仿照第三章般細分割析，而是以能與三本日本華語教材對照分析為主，作為自編教材之參考。以下分為「主題與情境」、「本課學習重點」、「發音」、「詞彙與漢字」、「語法」、「課文」、「練習」、「文化與語言知識」項目進行分析。

如前所述，在三本日本華語教材中，《快樂學漢語·說漢語》明顯以主題分類課文，其他兩本教材相較起來每課主題較不明確。而《これで大丈夫!中国語》雖未特別標明主題為何，但從標題能知曉當課主題，且課文內容與主題關係緊密，因此此教材的編寫方式也是偏向主題分類。

本教材與《快樂學漢語·說漢語》、《當代中文課程》同樣列出「學習重點」，主要以表格呈現在教材最前方，包含學習要點與句型。先以日文講述當課能學習到的能力，公式列出句型在右，如第九課學習要點與句型：

學習要點	句型
------	----

<sup>104</sup>「臺灣點滴」為文化類知識的標題名稱。搭配照片及日文解釋，依當課主題呈現臺灣當地文化知識。以第四課為例，主題為「飲食」，因此在最後的文化知識中介紹臺灣夜市及外食習慣，並搭配許多臺灣當地小吃的照片，如：豬血湯、粽子、臭豆腐等等。

● 動作・行為の行われる場所	1. S + 在 + place + V+ O
● 動作行為の進行表現	2. S + (正)在 + V
● 能力表現	S + 沒在 + V
● . . . . .	3. S + 會 + O
	4. . . . . .

《快樂學漢語·說漢語》的要點提示主要呈現當課語法，《當代中文課程》則是當課可以學習到的語言能力及目標，若據以上所舉例子，《これで大丈夫!中国語》可謂兼顧兩者，一方面敘述當課學習重點，一方面則列出當課的語法點，的確是融合臺灣與日本華語教材特性。

發音的部分本教材未有特別的教學，只在教材一開始有注音及漢語拼音的對照表，且教材發音標記是注音與漢語拼音皆有，因注音符號為臺灣本身所使用標音系統，但對於外國學習者來說，因有英語知識的關係，漢拼對大部分的人來說更好入手，因此臺灣華語教材通常會注音及漢語拼音接收錄，讓老師選擇性教學。此教材中並未對基本發音多做著墨，也未特別編寫專為發音的篇幅，不過變調等規則是放在詞彙中教學，例如第一課生詞「不」，除了解釋「不」的用法以外，也說明了「不」的變調，從中可看出此教材採取的是「詞彙」與各項目的融合，因此「詞彙」的註解非常詳細。另外，每課的練習都包含一發音練習，針對日本人較難發的單音做加強練習，此發音的練習主要分為兩部分，一為成語，一為繞口令，成語大部分都包含數字，例如：「三姑六婆」、「九牛一毛」、「五光十色」等，若就筆者前述之發音偏誤部分，成語部分較無法與偏誤連結。至於繞口令，分量遠高於成語，同樣與日本學生偏誤比較後，能看出此部分集中在尸[sh]、厶[s]、彳[ch]與匚[f]、厂[h]的辨別及練習，<sup>105</sup>但此乃少部分，大多繞口令皆與日本學生偏誤相關性不大，故此部分練習還可參考偏誤文獻，加以發展。

這本教材中有一別於其他臺灣華語教材的特點，即在教材中有詞彙及課文的簡繁對照，可能是考量日本學生在日普遍教材為簡化字，為了方便讓學生銜接，因此有此設計，不過主要內文仍是以正體字為主。詞彙有日文解釋與例句，並針對特殊生詞(有語法成分或變調等)以日文註解說明。例如：第一課的生詞「不」，在生詞的說明一併列出其變調規則；又如第四課生詞「太」，除了講解其意思，並列出「太～了」之語法，及說明其用法和搭配例句，生詞部分的註解非常詳細，有些還帶有例句。這點與其他當地的日本華語教材相當不同，當地日本華語教材

<sup>105</sup> 尸[sh]、厶[s]、彳[ch]的練習如第七課發音練習：「石老師吃石柿子，一天吃四個柿子，十天吃四十個柿子。」；匚[f]、厂[h]練習如第八課發音練習：「抱著灰雞上飛機，飛機起飛，灰機要飛。」

基本上只呈現詞性與翻譯，甚至《ゆうゆう中國語》連詞性也未收錄，顯示編寫詞彙部分時較偏向簡潔風格，反而臺灣的對日華語教材特別著重這部分，而這與日本學生詞彙上的偏誤可能有所關連。詞彙的偏誤常為詞彙意義的誤用、詞語結構的錯用、詞類的誤用，其一原因則來自於教材編寫方式之不明瞭，例如：只重詞義不重詞法導致誤用詞性，翻譯性解釋過多反而導致學生過度依賴母語，造成部分生詞意義的誤解，因此，若在此將詞性列出再搭配例句，學生就比較不會錯用詞性，也更能彈性使用此詞彙。然另一方面，在詞彙上給予過多說明，也可能造成學習負擔過大，此亦需要加以考量。另外，此教材中並未有「漢字」教學，也無相關練習，再次顯示此的確為對日華語教材的特色。然如前所述，中日許多漢字雖表同一個字，但寫法卻有所不同，易造成學生書寫偏誤；另外則是許多中文漢字與日本漢字意義不同，而造成語意的誤解，因此連帶造成詞彙使用的錯誤。故筆者認為《これで大丈夫!中国語》在詞彙部分有如此的註解及說明，卻未藉此把漢字偏誤預防與詞彙教學互相結合，標出日本漢字與中文漢字的寫法細微差異，以此作為提示，甚為可惜。之後的對日教材編纂，實可納入考慮。

「句型」為本教材中的語法，此部分先列出課文中與當課語法相關的句子，再針對每個語法點以表格呈現其公式，且搭配日文翻譯與說明，其後為手寫及口說的語法練習。《これで大丈夫!中国語》語法的寫法與三本日本華語教材較為不同的是，其先列出例子，進而再去解釋公式及用法，以例句帶出，而非先列語法點在列例句。至於語法點的選取、和偏誤的關係與編排方式，會在第三節說明。

這本教材的課文一樣只有對話，並收錄繁、簡化字，課文一樣通篇皆有標音，拼音及注音符號皆有，再次印證日本華語教材中，發音訓練大於認字訓練此特點，應納入日本華語教材編寫時之考量。

而知識類相關的內容，《これで大丈夫!中国語》在課末以照片與日文解釋搭配當課主題帶出文化類知識，做法上與《當代中文課程》相像，充分展現出臺灣文化特色。不過若仔細比較兩者，會發現兩者所選擇的文化類型及範圍大小還是有所差異，此在第三節會有詳細說明。至於中文知識的相關介紹，此教材並無特別說明。

整體來說，《これで大丈夫!中国語》可說是融合臺灣及日本特色的教材，從中能看到他與兩者間的相似點及分別，但由於臺灣對日華語教材真的不多，只有一本或許無法囊括所有在臺對日華語教材的優點，但絕對是編寫下一本臺灣對日華語教材重要參考之一。

### 三、日本華語教材與臺灣華語教材的總比較

前面兩節介紹了兩本臺灣不同性質的華語教材，為作為後面自編教材之參考，本節將針對「主題情境」、「語法點」及「文化」三項目做更詳細的分析，並對臺日五本教材進行一整體歸納。

### (一) 主題情境

首先在主題選取上，在上一章提過三本日本華語教材主要主題分佈在「個人與家庭生活」、「日常生活與常識」及「社交」，而主題的選取與學習者的針對性有其緊密關係。而臺灣的兩本華語教材，主題性明顯，此部分據表九與《華語教學基礎詞庫 1.0 版》，歸納出《當代中文課程課程》主題分布最多同為：「個人與家庭生活」、「日常生活與常識」與「社交」，<sup>106</sup>《これで大丈夫!中国語》亦如是，<sup>107</sup>顯示針對大學生的初級華語教材，此三大項目為主題選取的軸心，不過較不同的是，《これで大丈夫!中国語》與《當代中文課程課程》中「旅行」及「購物飲食」的比率偏高，可謂臺灣教材特色。

不過，臺灣的大學華語中心學生雖以大學生居多，但也有部分學習者為社會人士，從《これで大丈夫!中国語》與《當代中文課程課程》的人物設計即可知此點被納入考量，故人物設計中會出現上班族角色，而二書主題選取中亦有「工作」這項。駐臺工作之日人許多，故編纂臺灣在地教材時亦必須列入考慮。

### (二) 語法點

語法的部分，筆者在第三章已分析過三本日本華語教材的順序、排序與偏誤等關係。在此，筆者將以三本日本教材共有語法與二本臺灣教材進行比較，如下表：

表十九：三本日本華語教材皆有的語法與《當代中文課程課程》、《これで大丈夫!中国語》的比較

臺灣教材 三本日本教材	《當代中文課程課程》	《これで大丈夫!中国語》
----------------	------------	--------------

<sup>106</sup> 《當代中文課程》共 25 個主題，其每大項比率分別為「個人生活與家庭」：20%、「工作」：0%、「教育」：2%、「房屋與居住環境」：2%、「日常生活與常識」：20%、「閒暇時間、娛樂」：8%、「社交」：20%、「旅行」：12%、「健康及身體照護」：4%、「購物、飲食」：8%、「其他」：0%。

<sup>107</sup> 《これで大丈夫!中国語》共 25 個主題，其每大項比率分別為「個人生活與家庭」：24%、「工作」：0%、「教育」：4%、「房屋與居住環境」：0%、「日常生活與常識」：12%、「閒暇時間、娛樂」：0%、「社交」：32%、「旅行」：12%、「健康及身體照護」：4%、「購物、飲食」：12%、「其他」：0%。

A「是」B	▲	+
疑問詞「什麼」、「哪裡」、「哪個」、「誰」	▲	+
嗎	+	+
形容詞述語	+	+
量詞	+	+
吧(建議)	+	+
時間：年、月、星期、日 時間點、時長	+	+
反覆疑問詞	+	+
能願動詞「想」	▲	+
「了1」、「了2」	+	+
動詞重疊	+	-
動詞+「過」	-	+
存現句「在」	+	+
存現句「有」	+	-
能願動詞「會」、「能」、「可以」	+	+
選擇疑問詞「還是」	▲	+
定語「的」	+	+
程度副詞	▲	+
前置詞「在」	+	+

資料來源：筆者整理（註解：「+」為有，「-」為沒有，「▲」有但列為生詞而不是語法點。）

從上表可知，三本日本華語教材共有的 19 個語法點中，臺灣教材幾乎都有收錄，《當代中文課程課程》有 13 個重複，5 個列入生詞，只有 1 個完全沒提到，若納入生詞計算，總佔率為 95%；《これで大丈夫!中国語》有 17 個語法點重複，總佔率為 89%，故就語法點而言，臺日教材無太大居別。

至於偏誤，主要歸納如下：

1. 「是」的誤加和遺漏：強調「是」為「～です」，而非「は」的概念。
2. 帶「這」、「那」的指示代詞、疑問代詞「哪」的誤用：筆者認為此語法點的意思很好分辨，學生會混淆主要來自忘記其意思而造成誤用，但若很清楚記住三個意義的差異，無論是特別放在同一課或是分開教學，差異性都不大。
3. 量詞偏誤：需特別註明中文的量詞不像日本量詞有時可省略。另外，量詞有時



會包含許多意思，如「件」。筆者認為教量詞時應避免節外生枝，如順帶教「事件」，如此會讓學習者更覺困難。

- 4.助詞「了」的偏誤：日本學習者易將此與過去時態的概念混淆因而誤加，故需注意。
5. 近義詞的偏誤－助動詞「會」、「能」：《ゆうゆう中國語》和《初級中國語課本》將兩者置於一課教學，然近義詞原本就易因混淆。故《當代中文課程課程》就是將「能」與「會」分課教學，在第五課先教「會」的「習得」義，到了第十二課再教「會」的「表未來做的事」義，並在此特別列出練習題比較兩個「會」的不同，不是一次性的要記住許多新的東西，而是舊有記憶加上新的語法，不僅能達到復習效果，亦減少學生負擔，如此一點一滴的建構學生的語法，再進行一種複習式的比較，會是較適當的方式。
- 6.形容詞謂語句的偏誤：日本教材會列出錯的例子，但筆者認為教材應只放正確內容，避免學生誤記。
- 7.«嗎」的誤用：翻譯為「～か」會造成母語的負遷移，因此筆者認為此部分可以採取如《ゆうゆう中國語》一樣，在教導到疑問詞時再做說明，讓學生更加熟記。
- 8.連動句的偏誤：教材中所提到的連動句為「去／來」搭配地點和動詞，這裡直接使用「主語＋移動動詞＋場所＋目的」表示，不過因連動句的類別有很多種，此部分提到的算很少。
- 9.誤用「從」代替「離」：教材中句型的呈現為「S＋從＋場所A＋交通手段＋去／來／到＋場所B」與「場所A＋離＋場所B＋（交通手段）＋距離感を表す言葉」，並非純粹介紹「從」和「離」語法點，而是從使用到這兩個字的句型去說明意思，也沒有特別比較兩者的意味。其實就筆者前面所說，若需表現兩者差異，只須用句型簡單列出，如：「A＋離＋B」，「從＋A＋到＋B」即可。
- 10.定語中帶不帶「的」的偏誤：對於「的」的用法，在第一課中的生詞中提到，且只列出「名詞＋的＋名詞」的用法，但在某些情況下，「的」可以省略，分別是家族與所屬關係<sup>108</sup>、地方關係<sup>109</sup>與固定用法<sup>110</sup>，因此教材此處有此說明，並搭配例子。由於無「的」是某幾種特殊狀況，因此筆者認為將省略的情況列如下加上例句是很清楚的。
- 11.比較句的使用錯誤：日語中「比」義的「より」和中文的語序不太相同，也是日本學生常犯的錯。不過《當代中文課程課程》在比較句的教學中，有特別提

<sup>108</sup>教材的例句：我哥哥、他公司。

<sup>109</sup>教材的例句：日本朋友。

<sup>110</sup>教材的例句：中文老師、日文書。

醒程度副詞不能使用在比較句中的狀態動詞，並列出了錯誤的句子，如前述，筆者認為教材應盡量呈現正確的句子，錯誤的例句可不必列出。

12. 存現句「有」、「在」使用中的錯誤：《當代中文課程課程》將「有」與「在」的文法放在一起教，並以「人事物+在+場所」和「場所+有+人事物」為句型介紹，表現出兩者的不同，再加以解釋，簡單明瞭。

另外在翻譯部分，日文的翻譯語序是跟著中文，以詞彙對照作為概念編寫，例如：「我是學生」一句會切成「我」、「是」、「學生」，然後在下面跟著日文翻譯「私は」、「です」、「学生」，語序是搭配中文的，以此避免讓學生被日語的語序弄亂，但筆者認為這樣可能也有另一個問題，若是一個字一個字對著翻譯，有些無法對應的部分可能就造成學生的困惑，例如「私は」的「は」就無中文的對應，因此使用這樣的方式還是有許多顧慮。

### (三) 文化

文化教學也為語言學習的重要一環，生活上的交際不只是知道怎麼說出語言的意思，要能運用自如往往需了解這個語言的文化背景，才能在正確的時間點使用正確的語言，尤其對在臺灣當地學習華語的外國人來說，文化的差異也常會是語言使用上的阻礙，因此正如《當代中文課程課程》與《これで大丈夫!中国語》般，編寫臺灣的華語教材時，文化的考量必需更多元且豐富。

就三本日本華語教材來看，《快樂學漢語》無文化介紹，另兩本則將文化介紹放在每課最後，但因為每課主題性較不明顯，文化介紹並不會和當課內容連結，且所選主題如：川菜料理、過度包裝、交通狀況等等，偏向中國現況的介紹；或是論中國氣候及地理；又或者介紹日文與中文的差異。

反觀臺灣華語教材的部分，最大的特色在於能與當課主題結合，且兼具傳統與現代文化，如顏色的意義、傳統慶生與現代生日會的比較等，並延伸至臺灣的生活型態及習慣，說明臺灣的生活文化。不過這兩本華語教材選取的主題及介紹方式還是有所不同，《これで大丈夫!中国語》的文化主題比起《當代中文課程課程》範圍囊括較廣，但延伸度沒《當代中文課程課程》來得深入。例如同樣介紹「飲食」，《これで大丈夫!中国語》呈現的是臺灣當地的小吃、飲料、鍋物及夜市等，《當代中文課程課程》則是藉由臺灣的攤販文化，延伸至排隊文化；又如主題為「天氣」課文，《これで大丈夫!中国語》是臺灣的整體氣候，《當代中文課程課程》則是由天氣這個主題，擴展至臺灣氣候特色之一的「颱風」，並介紹「颱風假」，呈現最貼近臺灣生活的一面。其他如「生病」主題是介紹臺灣人戴口罩的習性，或是「學習、工作」話題時不是臺灣的教育體制或工作環境，而是論隱

私與禮貌與外國之差異，臺灣的「在哪工作？」、「薪水多少？」等外國認為牽涉隱私的問題，其實只是一種破冰的對話方式。從《當代中文課程課程》文化部分的設計方式，可以看出其編寫的方向主要是在貼近臺灣生活文化，對於在臺灣生活的初級學生而言，這些貼近生活的文化衝突是首先會遇到的狀況，且這樣的情形會影響語言上的運用，加上因為初級所學不多，文化的搭配上就需更生活化，以便將課堂所學與真實情境連結，學生才會感受到其實用性，且也帶有趣味性。故《當代中文課程》的文化設計考慮了外國學生在臺灣會遇到的文化衝擊，且學生能在生活中馬上印證，進而減少語用阻礙，而不是只認識表層的「飲食」、「地理環境」、「氣候」或是具傳統意義的節慶、觀念等。



## 第四章 自編教材說明與範例

就前述日本與臺灣教材比對可知，日本華語教材可學習之處，在教材中常見其對日本學生偏誤的提醒及練習，此為臺灣華語教材缺乏的。加上其設置的背景及生活型態，更能貼近一般日本大學生的生活情景，藉由分析日本華語教材，可讓我們更加了解他們實際生活情況，而不會只靠臆測去猜想他們的校園生活。

### 第一節 自編教材說明

從分析日本華語教材中，我們可知日本學習者較不需學習認字，但喜隨文拼音，然亦因此產生因忽略所衍生的漢字偏誤。另一方面，日本華語教材的特性就是注重語法，但其易造成課文內容的不連貫，可能間接地造成學生口語表達不佳，不清楚什麼語言可在什麼情境下使用。故若要避免這樣的情形，教材的編寫還是以主題式為主，對於語法點的加強，則可以在語法的部分進行即可。

而文化議題方面，日本華語教材從日本文化視角去看中國文化，以跨文化學習方式提升學生的學習動機，對於日本文化與中國的差異性觀察更是透徹。而臺灣的華語教材則是能深入的臺灣生活文化，對臺灣的生活習慣、模式及現象有較深入的描述，且由於與當地生活做結合，故可降低學生對於文化帶來的衝擊感與不適感，並且因與生活貼近也較能產生熟悉與親切感，學起來更加有趣。故若能融合這兩種教材的編寫特色及內容，對於文化議題的編寫，一定能有一全新且平衡的呈現。

目前臺灣的對日華語教材未徵完整，因此可拿來比較的樣本不多，且臺灣通用性教材與日本華語教材因基礎點不同，在比較上有其困難度，只能選取共同處進行分析，無法全面對照，若往後在臺的對日華語教材日臻成熟，或是其他研究者找到與臺灣華語教材比較的新方向，都可以再往這個方向努力，以其找出日本學習者特性與臺灣教材的最佳平衡點。而本論文以分析結果自編教材，並輔以問卷調查與自評表評析自編教材，未來若有其他更深入之研究，可以試教檢測。

以下筆者將以此篇論文所歸納之結果，依序就各單元進行簡單編纂說明，製作一教材目錄，並以第十一課擬作一完整範本。以下先就整體目錄，說明主題的選取與安排順序、語法點的排序以及文化主題的走向，再以當課內容安排順序做介紹，分別說明「當課學習目標」、「課文」、「生詞與漢字」、「語法」、「練習編寫」、「發音」、「文化」的編寫方式與原則，希冀對在臺華語教材編纂有一貢獻。

本教材之編輯大意如下：

本教材為臺灣華語中心正規班所使用，為一週十五小時，一天三小時的課時，

一期三個月。因為綜合性教材，故兼聽、說、讀、寫四大能力的培養，且在臺灣當地使用，故全書採用正體字。為補足日本學生在學習華語時口說上的不足，全書拼音皆附漢字下，並會針對日本學生容易產生偏誤之處，以注意事項的方式提示，以加強預防偏誤產生。

以下為教材目錄表：

表二十：教材目錄表：

課數	主題與標題	語法點	文化
第一課	自我介紹：你好！ <sup>111</sup>	1. A 是 B 2. 嗎、反覆疑問詞 3. 人稱代詞 4. 呢	名字文化－小名與稱呼名字。 <sup>112</sup>
第二課	家人：我的家人。	1. 的 2. 有 3. 量詞 4. 從屬關係/連體修飾語	臺灣家庭結構演變、家庭相聚的節慶。
第三課	喜好：週末做什麼？	1. 時間詞的位置 2. 去＋動詞 3. 常、也、都 4. 吧（建議）	電視、電影字幕。 <sup>113</sup>
第四課	購物：請問多少錢？	1. 選擇疑問詞：「還是」 2. 去＋動詞 3. 能 4. 指示代名詞	商店塑膠袋的提供與否。 <sup>114</sup>
第五課	飲食：我要一碗牛肉麵。	1. 有一點 2. 會 1(can) 3. 得 4. 程度副詞	臺灣外食、飲料文化，溫水與冰水。 <sup>115</sup>

<sup>111</sup>前為主題，後為當課標題。

<sup>112</sup>在臺灣，我們會使用「小」、「老」以及「疊字」或其他來當取綽號或是小名，常為一種親暱的表現。另一方面，對臺灣人來說，稱呼對方的名字是一件很普遍的事情，尤其是平輩間，但對日本稱呼姓及名字則是有很大的區別。

<sup>113</sup>臺灣的電視或電影節目普遍設立字幕，即使語言為中文，仍有字幕。但日本沒有。

<sup>114</sup>日前許多店家，都不會主動提供塑膠袋，若需要塑膠袋，則得另外花錢購買。而日本大部分的店家會考量客人的方便，基本上會主動提供塑膠袋。

<sup>115</sup>臺灣大部分都會有溫水的提供，但日本的餐廳無論是什麼季節，都是提供冰水，若是熱的，則會提供熱茶。

		5. 每	
第六課	時間：早上九點 上中文課。	1. 年月日星期說法 2. 名詞述語文 3. 從……到…… 4. 能願動詞(要/想) 5. 進行式：在	時間觀－喜宴與派對。
第七課	地點：KTV 在學校附近。	1. 到／來／去+場所+動詞 2. 存在句：有 3. 距離詞：離 4. 存在句：在	臺灣與日本 KTV 的差異地點。
第八課	交通工具：我坐火車去花蓮。	1. 又……又…… 2. 怎麼+動詞 3. 狀態改變「了」 4. 可以	招手攔公車與騎機車文化。 <sup>116</sup>
第九課	旅行：放假去哪裡玩？	1. 動詞+「過」 2. 時間長度 3. 有時候……有時候 4. 要是……就…… 5. VV 看	台灣旅行景點介紹。
第十課	談學習、工作狀況：你覺得中文難學嗎？	1. 一……就…… 2. 好/難 3. 會 2(will) 4. 完成義「了」	談話的隱私與禮貌。 <sup>117</sup>
第十一課	天氣：颱風快來了！	1. 快……了 2. 比 3. 比較 4. 因為……，所以……	颱風假。
第十二課	居家生活：租房 子。	1. 太……了 2. 以後／以前	臺灣的三房一廳一衛浴、日本的 3LDK。

<sup>116</sup>在臺灣等公車時需要招手，公車才會停，在日本公車則是每站都會停。

<sup>117</sup>臺灣人聊天時會習慣詢問他人「住在哪裡？」、「工作是什麼？」或是「薪水怎麼樣？」，是一種關心及友善的表現，但對許多外國人來說，這關乎隱私的問題。

		3. 應該 4. 先……，再……	118
第十三課	描述人或物品： 穿藍色衣服的是我妹妹。	1. 是……的 2. 形容詞子句 3. 跟……一樣 4. 一點	顏色的意義。
第十四課	社交：聖誕快樂。	1. 是……的 2. 形容詞子句 3. 結果補語 4. 句子中兩個「了」	送禮的禮儀與禁忌。

### 一、主題的選取與安排順序

主題存在的必要性，是讓每一課內容的方向更加明確，方便學生將所學語言與生活情境作一連結。由於多數日本學生常面臨學了很多，卻不知怎麼運用的窘況，成了有口難言的結果。加上無特別設定主題的日本華語教材，在課文的內容上被語法牽制，因而產生不合邏輯的對話，導致學生口語交流上的不順暢，故筆者所編寫的教材在課文的安排上為「主題」導向。

主題選取的部分，因無論是日本或是臺灣的華語教材，皆著重於「個人與家庭生活」、「日常生活與常識」及「社交」三大部分，其次有「旅行」、「購物」、「飲食」等等，顯示這些主題與大學生生活範圍最為相關，也是初級學生最易掌握的範疇，故編教材時主題選取以這些為主。

至於主題順序，雖三本日本華語教材皆在最後幾課才會提到「購物」、「點餐」等日常生活所進行的活動，但考量在臺灣狀況急迫所需的狀況，因此將「購物」、「點餐」調至前面章節，分別為第四課「購物：請問多少錢？」與第五課「飲食：我要一碗牛肉麵。」；另一方面考量臺灣學習中文學生的多元性，也將會納入「工作」這個項目，不必涉及到面試及公職場用語太難的議題，只要懂得如何聊自己的工作概況，以及知道些簡單和「工作」相關的詞彙即可，因此列在第十課「談學習、工作狀況：你覺得中文難學嗎？」。原則仍遵循以「先從個人出發，接著延伸至他人，且注重最具急迫性使用的交際能力，及從最基本生活訊息著手。」進去排序。

情境的部分，以日本人來臺此情境最能符合學生情況，角色可以多元化，故其中日本人的設定不只一個，以便有不同的來臺設定，除了留學生的身分，也納

<sup>118</sup>“LDK”分別為：“living room”客廳、“dining room”飯廳及“kitchen”廚房。

入社會人士，以便更符合學生需求，及增加課文豐富度。而其他角色的設定，在課文的部分會再有說明。

## 二、語法點的安排順序

語法點的排序選擇以主題為主，並搭配偏誤問題，因此筆者從五本教材中找出最常與某主題能搭配的語法進行編排。難易問題亦列入考慮，<sup>119</sup>例如：「是」、「嗎」的教學會在前幾課就出現，而「了」的教學一定是安排在教材的後半段，不過，因筆者的教材是主題導向，所以其他較無難易問題的語法，就會以主題為主，例如：第七課的「地點」就會有趨向動詞「來」、「去」、「到」的教學，而如第十一課的天氣，因為各種不同的天氣現象，因此就可以運用比較句來說明。

編纂時會特別注意意思類似或是日本學習者易錯的語法點，避免一次性的將其編寫在一起，而是分課錯開，除讓學生第二次遇見相似語法時，能針對舊語法複習外，也能避免一次學習的負擔太重。例如近義詞「能」、「會」、「可以」，就分別再第四課、第五課及第八課來教，而當遇到最後一個近義詞時，就可在說明加入前兩個語法點，一起比較，或者是在語法練習的部分，綜合練習，以便讓學生一方面複習，一方面釐清三個相似語法的不同。

## 三、文化主題的走向

國別化教材應注意跨文化的比較，以引起學生學習動機。由於學生來臺灣學中文，更有機會接觸當地文化習性，因此內容必須更加生活化。筆者所選取的主題皆與臺灣人生活息息相關，並點出其與日本文化之間的差異，例如：第一課的「名字文化—小名與稱呼名字。」為表現出臺灣人與日本人對「叫名字」這件事的意義理解不同，日本人對一般朋友只稱呼姓氏，不叫名字，故在不了解情況下忽被臺灣人直呼名字，會有點無所適從且不舒服的感覺；又如在之後教材範例中所呈現的「颱風假」，亦是日本所無。從中取得差異的特性，也更加貼近實際生活情境，讓學習者認識真實的臺灣人文化習性。

此自編教材的範例選取第十一課「天氣」，選擇其課原因在於「天氣」一主題中，使用的詞彙較多日本學生易產生偏誤之詞（例如：同形詞等），因此能凸顯國別化教材預防偏誤的功用。再者，詞彙的選取也會因日本與臺灣天氣狀況不同而有所差異，能呈現詞彙受當地特色的影響，而語法點也能針對日本學習者的偏誤加以提醒。另外，這課的詞彙也較多寫法有差異的漢字，能以此強調國別化的優勢，因此採用第十一課進行說明。

---

<sup>119</sup>語法點的選擇與安排主要參考五本本書分析的華語教材，以及《漢語水平等級標準與語法等級大綱》。



以下，則參照第十一課範例，針對一課中各個項目講解：

### 一、學習目標（要點提示）

在每一課開前，會有學習目標的說明，學習目標的設立，能讓學生進行有目標性的學習，並且方便檢視與評量，也更容易將所學和生活情境結合；編者的部分則能以此確定教材正確與合理性；教師則在教學上可有所依循，避免超出範圍。由於學習目標主要是要讓學生可理解，並不算學習的一環，因此以日文呈現，方便學習者閱讀。

另一方面，由於日本學習者普遍依賴以語法作為每課學習重點，因此筆者在當課的第一頁除羅列學習目標，也將當課的語法點簡單陳列。

### 二、課文

課文分成兩段對話，如同前面所說，因日本學生較不需訓練認字能力，應在初級時更加強口說，故在字的下面附上拼音，以便學生直接閱讀及唸出。在十一課的範例中，不只課文部分，語法點及練習也都附有拼音。另外，日本學生在文字閱讀的語意理解較快，因此翻譯的部分則會放在整本教材的附錄。課文體裁的部分，除每課會話外，分別在第七課及第十四課中編入一小短文，當作複習用。

課文的內容以當課主題為主，並會避免為配合語法而導致的邏輯問題。在人物設計的部分，人數大約六~七個人左右，國籍包括兩個日本人，兩個臺灣人、一個美國人、一個法國人、及一個越南人，國籍的設定以來臺學中文人數較多的國家為主，分別是美國和越南，而法國的設定則是因為在日本華語教材都會最先學到法國一詞，因此也納入。在年齡及角色的部分，為兩個三十幾歲的工作人士以及四位大學生，其一工作人士為日本人，另一則會從三個國籍中挑選一個出來，年齡與身分的不同主要用來擴展話題範圍，也較能涵蓋學習者身分，且有更多元的交流，以便能引起更多的共鳴。

至於取名部分，因為名字在課文中出現的機率大，因此以學習者的發音難點去設計，如課文中的「廣安」，為要訓練日本學習者ㄉ[an]、ㄤ[ang]的發音，而另外兩外角色「玉歡」及「美緒」，則是要練習ㄩ[yu]、ㄝ「f」、ㄒ「x」的發音。當然，在配合發音的同時也會考量名字的合理性，避免產生為迎合發音而造出奇怪的名字。

### 三、詞彙與漢字

生詞量總數量約 600 個，一課生詞約 30~35 個，補充生詞及片語則為 6~8

個，<sup>120</sup>每課生詞依課文分兩部分。生詞表採日語解釋、並且有拼音、注音及詞性。而生詞依種類分開標示，把易發生偏誤的部分特別分類，不採取文字額外說明，而是直接使用不同顏色及簡單標題顯示，更加清楚，方便閱讀。例如：生詞二中，列出的類別有以紅色標的「中日漢字不同」，如「帶」、「颱風」等；有以藍色標出的「同形異義」，如：「新聞」，其他則為一般生詞以及片語，以這樣的分類讓學生更清楚注意到這些詞彙，避免被本身母語的漢字影響而造成偏誤。另外，若是同形但詞性不同，則額外加上例句，讓學生能從例句更方便看出差異性。<sup>121</sup>

除了生詞表上分類，讓學生注意到中日的漢字外，因日本華語教材不太需要編制漢字寫法的教學，但為了防止日本學習者屢犯的漢字問題，在整課最後，筆者編製一項「漢字小提醒」的項目，列出當課所有中日差異的漢字，並將兩者不同處以紅色標出，讓學生能一眼看出兩者的不同，如第九十五頁，最後一排的「聽」、「說」、「氣」等，以此補足漢字教學上的不足及預防偏誤的發生。

#### 四、語法

整體語法的編寫為，以簡單的公式為語法標題，附上日文翻譯，並搭簡單的日文說明。例句的部分，先列出本課課文中的句子，以供學生參考，再分別提供肯定、否定以及疑問句，每個大約 2~4 句，讓學生可以更加了解這個語法點的全面使用。例如第二個語法「比」中，除了有肯定句「我比妹妹高。」，也一併列出否定用法「這杯茶不比那杯冰。」及疑問用法「這本書比那本書貴嗎？」。

另一方面，本論文主要希望能藉由偏誤的研究，反推回教材編寫，能在編寫時就能預防偏誤。因此在學生容易發生偏誤的語法中，會以特別提醒的方式列在語法點中，主要是以文字敘述提醒，或是以對的句子呈現，讓教材中不要出現錯誤的句子，以免學生記錯混淆。例如：在第二個語法「比」中，為提醒學生比較句中形容詞前面不能有程度副詞，故在當語法點下以紅色字列出以下注意事項：「注意：「比」を使う文には、述語の前に「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません」。

#### 五、練習編寫

可分成兩大部分：一個是每個語法點的單獨練習，另一個是最後整課的綜合

<sup>120</sup>詞彙的選取及詞彙量的安排除了以五本本論文所分析之華語教材為根據，並參考《華語八千詞表》及《漢語水準詞彙與漢字等級大綱》。

<sup>121</sup>例如：「經驗」在日文中可當名詞也可當動詞，但在漢語中只能當名詞，因此日本學生會出現「\*這四年間，我經驗了很多事。」這樣錯誤的句子，因此除了標上詞性外，若能再加上例句，對於學生的記憶是有幫助的，也能避免這些樣的偏誤。

練習與活動。

先就語法練習來看，每個語法點之後都緊接著練習題，此部分為機械式練習，主要讓學生熟悉語法的用法。練習的重點除了是新學知識的操練外，也應盡量加入之前所學，達到溫故知新的效果，例如「比較」語法的練習中，就大量放置了前幾課所學的形容詞「高、矮、貴、便宜」等，讓學生一方面練新語法，一方面複習舊詞彙。而題型的設計也須多樣化，讓學生保持樂趣避免無聊。例如第十一課中，不同語法點就有不一樣的練習，有「回答問題」、「看圖回答問題」、「句子改錯」等操練性題型。另外，雖主要為訓練學生的讀和寫，但為了讓學生寫完也能夠和同學練習口說，練習題的部分也都列上拼音。

第二部分則為綜合練習，此部分大約 3~4 個，並盡量包含聽說讀寫四種訓練。其中會包含發音練習及課室活動。而練習的順序會先從較固定且綜合所學語法的簡單訓練開始，例如課室活動一與三為「問答練習」，學習者可直接依據教材所提供的問題問答，並綜合使用當課所學的語法回應。再接下來的練習，則應只給予些許控制，讓學生有定式可用，也可以結合自己的生活經驗，倆倆練習，例如課室活動二的「會話練習」，將部分的詞彙挖空，留下定式和語法點，讓學生有所可依循，但一方面也得套用自己的經驗去完成對話，就此訓練語言的活用，讓學生不會死板的照念課本上的東西，而是能自行運用所學組織，又不會因完全無所依據而說不出口，對於較羞於口語表達的日本學生來說，是一種很適合地練習方法。最後可以直接給與情境及真實語料，讓學生想辦法將所學運用在情境中，例如課室活動四的「看天氣預報聊天氣」，就為真實語料的運用，且學生得就情境自己建構對話，為「無控制」的訓練。

## 六、發音

由於第十一課是較後面的課數，因此未有發音教學的例子，故在此以文字簡略本教材的發音設計部分。首先，整體設計採「先總後分」的方式，「先總」是先將所有發音與聲調列在整本教材最前，讓學生有每個發音的概念後，才能避免學生進入課文內容時念不出音來；接著再依每課內容所需，搭配特殊拼音規則、偏誤預防及具趣味性練習的教學，列在當課最後，打散以減少學生一次吸收的負擔，且可以更深入的在每一課讓學生練習，加強對拼音的印象。

至於發音各細項的設計，發音教學的敘述，除了舌位圖的呈現，可以以日文的音配上簡單的說明過渡到漢語的音，就如同《ゆうゆう中國語》與《初級中國語》「e」說明為：日本語の「え」の口の形から、「う」の發音をします。「a」說明則為：日本語の「あ」よりもっと口を大きくあけます，以便學生更方便掌握

發音。而對於一直以來研究中指出的日本學生常犯錯誤，也可以給予特別提示，如「an」與「ang」是易錯的發音，因此除了兩者的發音敘述，可在旁邊給予提示，<sup>122</sup>如以「案內」和「案外」的「案」與「an」與「ang」對應。

拼音規則會和當課課文內容結合，並有辨音、念詞彙練習，以及偏誤小提醒，後半段則可放入唐詩朗讀，唐詩富有節奏及韻律，能夠增強學生口語的流暢度，此外繞口令則可當作辨音練習，兩者除了能增進趣味性，對日本學生來說，還能有一種文化上的熟悉感。例如第十一課中以「春曉」為當課的發音練習，除具文化及韻律感，也和當課「天氣」的主題做結合，增加此練習與本課的緊密性。

## 七、文化

文化部分在一開始的目錄已說明整體文化主題的走向，因此在此只簡單說明編排方式。此部分是希望呈現具生活化又有趣的文化差異，因此，會先以簡單的漫畫為開端，以具趣味性的方式來吸引學生注意，並且在漫畫中顯示出日本人在臺灣的文化衝擊，以此讓學習者產生共鳴。例如漫畫中呈現奈奈子對颱風假的困惑，以及臺灣人對颱風假的反應，都可以真實呈現臺灣的情況，及學生的想法。而以此為開端後，再使用日文以及圖片加以說明介紹，例如說明颱風假的決定方式，以及常見的用語，讓學生可以有更深的了解，並能覺得有趣而提升興趣。另外，因為漫畫的文字不多，加上有圖片輔助，以及日本學生認字較快的特點，一因此漫畫的對話使用中文呈現。

## 八、語言知識

此部分也因第十一課是較後面的課數，因此未有例子，故在此簡單說明。語言知識包含對中文的介紹，漢字的起源以及發音規則等，對中文的介紹，可以簡單使用日文在整本教材最前做說明即可，無須花太多篇幅，而對於漢字的起源、部首偏旁等知識，則可與拼音規則打散入每課分別列在教材最後，讓學生每課可以吸收點知識但避免負擔太重。

## 第二節 自編教材範例：第十一課

綜合以上的歸納，以下附上第十一課的教材範例：

---

<sup>122</sup> 參考陳慶華：《日籍學習者華語發音之偏誤分析矯正與教學研究》，臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2008年所提出以母語矯正方式。

# 第十一課

dì shí yī kè

## 颱風快來了

Táifēng kuài lái le



### 本課句型

1. 快.....了
2. 比
3. 比較
4. 因為.....，所以.....

### しゅだい：天氣

#### 學習目標

1. 天氣の言い方。
2. 天氣狀況と四季現象を説明、自分の好き嫌いを表現した。
3. 比較の表現。
4. 動作・行為の原因と理由の尋ね方と言い方。

第十一課 颱風快來了。  
台風がもうすぐ来る。



會話 1 :



(CD 14-1)



美緒：廣安，你看！今天的天氣不太好，好像快下雨了。

Guǎngān , nǐ kàn ! Jīntiān de tiānqì bú tài hǎo , hǎoxiàng kuài xià yǔ le .

廣安：對呀！臺北的冬天又濕又冷，真討厭。日本的冬天怎麼樣

Duì ya ! Táiběi de dōngtiān yòu shī yòu lěng , zhēn tǎoyàn . Riběn de dōngtiān zěnmeyàng

呢？

ne ?

美緒：日本冬天的溫度比臺灣低，可是我覺得臺灣比較冷。

Riběn dōngtiān de wēndù bǐ Táiwān dī , kěshì wǒ juéde Táiwān bǐjiào lěng .

廣安：為什麼？

Wèishénme ?

美緒：因為日本比臺灣乾燥。還有，日本大部分的房子都有暖

Yīnwéi Riběn bǐ Táiwān gānzào . Háiyǒu , Riběn dàbùfèn de fángzi dōu yǒu nuǎnqì ,

氣，所以比較溫暖。

Suǒyǐ bǐjiào wēnnuǎn .

廣安：原來如此。那日本會下雪嗎？臺灣只有很高的山會下雪。

Yuánlái rúcǐ . Nà Riběn huì xiàxuě ma ? Táiwān zhǐyǒu hěn gāo de shān huì xiàxuě .

美緒：會。冬天的時候，我常跟朋友一起去滑雪，很好玩。

Huì . Dōngtiān de shíhòu , wǒ cháng gēn péngyǒu yìqǐ qù huáxuě , hěn hǎowán .

廣安：哇！真好。所以你最喜歡的季節是冬天嗎？

Wa ! Zhēnhǎo. Suǒyǐ nǐ zuì xǐhuān de jìjié shì dōngtiān ma?

美緒：不是，我最喜歡春天和秋天。因為春天有櫻花，秋天有紅

Bùshì, wǒ zuì xǐhuān chūntiān hàn qiūtiān. Yīnwéi chūntiān yǒu yīnghuā , qiūtiān yǒu hóng

葉，都很漂亮。你呢？

yè , dōu hěn piāoliàng. Nǐ ne?

廣安：夏天。雖然臺灣的夏天又悶熱又潮濕，我還是最喜歡夏天。

Xiàtiān. Suīrán Táiwan de xiàtiān yòu mēnrè yòu cháoshī, wǒ háishi zuì xǐhuān xiàtiān.

美緒：為什麼？

Wèishénme?

廣安：因為我是夏天出生的。

Yīnwèi wǒ shì xiàtiān chūshēng de.

本課生詞 1：



(CD 14-2)

中日漢字不同

生詞	拼音	注音	詞性	日譯
1. 天氣	tiānqì	ㄊㄩㄢˋ ㄑㄧˋ くー、	動詞	天気
2. 溫暖	wēnnuǎn	ㄨㄥˋ ㄋㄨㄢˇ ろめろゝ	名詞	暖かい
3. 暖氣	nuǎnqì	ㄋㄨㄢˇ ㄑㄧˋ くー、	名詞	暖房
4. 溫度	wēndù	ㄨㄥˋ ㄉㄨˋ ぬめ、	名詞	温度
5. 櫻花	yīnghuā	ㄩㄥ ㄏㄨㄚ ろめろ	名詞	桜

一般生詞

# 第十一課

6. 好像	hǎoxiàng	ㄏㄠˇ ㄒㄩㄤˋ	副詞	～のようだ
7. 雨	yǔ	ㄩˇ	名詞	雨
8. 冬天	dōngtiān	ㄉㄨㄥ ㄊㄩㄢ	名詞	冬
9. 濕	shī	ㄕ	狀態動詞	濡れ
10. 討厭	tǎoyàn	ㄊㄠˇ ㄩㄢˋ	狀態動詞	嫌い
11. 比	bǐ	ㄅㄧˇ	介詞	～より ～に比べて
12. 低	dī	ㄉㄧ	狀態動詞	低い
13. 比較	bǐjiào	ㄅㄧˇ ㄐㄧㄠˋ	狀態動詞	のほうが
14. 為什麼	wèishénme	ㄨㄟˋ ㄕㄣˊ ㄇㄛˋ	疑問詞	なぜ; どうして
15. 因為	yīnwèi	ㄩㄢ ㄨㄟˋ	連接詞	～によって
16. 所以	suǒyǐ	ㄙㄨㄛˇ ㄩˇ	連接詞	～だから
17. 乾燥	gānzào	ㄍㄨㄢ ㄗㄠˋ	狀態動詞	乾燥する
18. 雪	xuě	ㄒㄩㄟˇ	名詞	雪
19. 滑雪	huáxuě	ㄏㄨㄚˊ ㄒㄩㄟˇ	動詞	スキーをする
20. 季節	jìjié	ㄐㄧˋ ㄐㄧㄝˊ	名詞	季節
21. 紅葉	hóngyè	ㄏㄨㄥˊ ㄩㄝˋ	名詞	紅葉
22. 夏天	xiàtiān	ㄒㄩㄚˋ ㄊㄩㄢ	名詞	夏
23. 悶熱	mēnrè	ㄇㄣˊ ㄖㄜˋ	狀態動詞	蒸し暑い



24.潮濕	cháoshī	イ么ノ 尸	狀態動詞	濕っぽい
25.出生	chūshēng	イメ 尸ム	動詞	生まれる
片語				
26.下雨	xiàyǔ	ト一丫ノ 口ノ		雨が降る
27.下雪	xiàxuě	ト一丫ノ ト口せノ		雪が降る
28.原來如此	yuánláirúcǐ	口弓ノ カ所ノ 口メノ チノ		そうですか

會話 2 :



(CD 14-3)



如歡：美緒，好久不見。你為什麼站在這裡？

Měixù, hǎojiǔbújiàn. Nǐ wèishénme zhàn zài zhèlǐ ?

美緒：玉歡，好久不見。我剛才打算去捷運站坐車，可是突

Yùhuān , hǎojiǔbújiàn. Wǒ gāngcái dǎsuàn qù jiéyùnzhàn zuòchē , kěshì túrán

然下雨了！因為我沒帶傘，所以在這裡等雨停。

xià yǔ le ! Yīnwèi wǒ méi dài sǎn , suǒyǐ zài zhèlǐ děng yǔ tíng.

如歡：我也要去捷運站，我們一起走吧！

Wǒ yě yào qù jiéyùnzhàn , wǒmen yìqǐ zǒu ba !

美緒：真的嗎？太好了，謝謝你。

Zhēnde ma ? Tài hǎo le , xièxie nǐ .

如歡：不必客氣。你看了昨天的新聞嗎？颱風快來了。

Búbì kèqì . Nǐ kàn le zuótiān de xīnwén ma ? Táifēng kuài lái le .

美緒：我沒看新聞。不過，我聽說這次的颱風比上次大。

Wǒ méi kàn xīnwén . Búguò , wǒ tīngshuō zhècì de táifēng bǐ shàngcì dà .

如歡：對呀！這次的颱風好像比較可怕。說不定，會放颱風假。

Duì ya ! Zhècì de táifēng hǎoxiàng bǐjiào kěpà . Shuōbúdìng , huì fàng táifēngjià .

美緒：颱風假？什麼意思？

Táifēngjià ? Shénme yìsi ?

如歡：咦？日本沒有颱風假嗎？如果颱風太大了，我們會放假

Yí ? Riběn méiyǒu táifēngjià ma ? Rúguǒ táifēng tài dà le , wǒmen huì fàngjià ,

，因為在家比較安全。

yīnwèi zài jiā bǐjiào ānquán .

美緒：原來如此，日本沒有颱風假。啊，捷運站到了，真的很謝

Yuánláirúcǐ , Riběn méiyǒu tái táifēngjià . A ! Jiéyùnzhàn dào le , zhēnde hěn xièxiè nǐ .

謝你。

如歡：不必客氣，我要到對面坐公車，再見。

Búbì kèqì , wǒ yào dào duìmiàn zuò gōngchē , zàijiàn .

## 本課生詞 2 :



(CD 14-4)

### 中日漢字不同

生詞	拼音	注音	詞性	日譯
1. 帶	dài	ㄉㄞˋ	動詞	持って来る
2. 颱風	táifēng	ㄊㄞˊ ㄈㄥ	名詞	台風

3. 聽說	tīngshuō	ㄊㄩㄥˋ ㄕㄨㄛˉ	動詞	～だそうだ
4. 說不定	shuōbúding	ㄕㄨㄛˋ ㄅㄨˋ ㄉㄩㄥˋ ㄎㄨㄛˋ ㄇˋ	副詞	かもしれない

### 同形異義

5. 新聞	xīnwén	ㄒㄩㄥ ㄨㄣˊ	名詞	ニュース
-------	--------	---------	----	------

### 一般生詞

6. 希望	xīwàng	ㄒㄩㄥ ㄨㄤˋ	副詞	～たい
7. 站	zhàn	ㄓㄢˋ	動詞	立つ
8. 突然	túrán	ㄊㄨˊ ㄖㄢˊ ㄉㄨˊ ㄖㄢˊ	副詞	突然
9. 傘	sǎn	ㄙㄢˇ	名詞	傘
10. 停	tíng	ㄊㄩㄥˊ	動詞	止む
11. 可怕	kěpà	ㄎㄜˇ ㄆㄚˋ ㄎㄜˇ ㄆㄚˋ	狀態動詞	怖い
12. 咦	yí	ㄧˊ	語助詞	あれ
13. 如果	rúguǒ	ㄖㄨˊ ㄍㄨㄛˇ ㄖㄨˊ ㄍㄨㄛˇ	連接詞	もし
14. 安全	ānquán	ㄢㄨㄢ ㄑㄨㄢˊ ㄎㄨㄢˊ ㄑㄨㄢˊ	狀態動詞	安全
15. 小心	xiǎoxīn	ㄒㄩㄥ ㄒㄩㄢˊ ㄒㄩㄥ ㄒㄩㄢˊ	副詞	気をつける

### 片語

16. 好久不見	hǎojiǔ bújiàn	ㄏㄞˇ ㄉㄨㄟˋ ㄅㄨˋ ㄐㄩㄢˋ ㄕㄨㄛˋ ㄅㄨˋ ㄐㄩㄢˋ ㄕㄨㄛˋ ㄅㄨˋ ㄐㄩㄢˋ		お久しぶり
----------	---------------	---	--	-------

文法：



(CD 14-5)



一. 快……了 【もうすぐ～だ、しそうだ】

	快	下雨	了
颱風	快	來	了
說明：「快……了」、「要……了」、「快要……了」は「もうすぐ～だ、し そうだ」。			

例句：

- 快下雨了。  
Kuài xiàyǔ le.
- 快要六點了，我們去吃晚飯吧！  
Kuài yào liùdiǎn l, wǒmen qù chī wǎnfàn ba!
- 比賽要結束了。  
Bǐsài yào jiéshù le.
- 快要放假了，你有什麼打算？  
Kuài yào fàngjià le, nǐ yǒu shénme dǎsuàn?

問句：

- 颱風快來了嗎？  
Táifēng kuài lái le ma ?
- 電影要開始了嗎？  
Diànyǐng yào kāishǐ le ma ?
- 你的妹妹快要到家了嗎？  
Nǐ de mèimei kuài yào dào jiā le ma ?

練習：「快……了、要……了、快要……了」で質問に答えて下さい。

例：A：你的女朋友來臺灣找你了嗎？  
Nǐ de nǚpéngyǒu lái Táiwān zhǎo nǐ le ma ?  
B:她快要來了，明天會到臺灣。  
Tā kuài yào lái le , míngtiān huì dào Táiwān.

- A：天氣好像不太好。  
Tiānqì hǎoxiàng bú tài hǎo  
B:可能\_\_\_\_\_，我們回家吧！  
Kěnéng wǒmen huíjiā ba
- A：你今年幾歲？  
Nǐ jīnnián jǐsui ?  
B:\_\_\_\_\_，下個星期一是我的生日。  
Xià gè xīngqīyī shì wǒ de shēngrì.
- A：廣安怎麼還沒到？  
Guǎngān zěnmě hái méi dào ?  
B:他剛打電話給我，說\_\_\_\_\_。
- A：你的媽媽回國了嗎？  
Nǐ de mama huíguó le ma ?  
B:\_\_\_\_\_。

二. A+比+B+狀態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

說明：前置詞「比」比較する対象を導きます。

注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：

1. 我比妹妹高。  
Wǒ bǐ mèimei gāo.
2. 坐捷運比坐公車舒服。  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.
3. 我比他喜歡吃包子。  
Wǒ bǐ tā xǐhuān chī bāozi.
4. 昨天的溫度比今天的溫度低。  
Zuótiān de wēndù bǐ jīntiān de wēndù dī.

否定句：

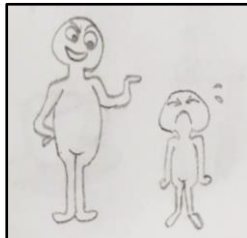
1. 這次的颱風不比上次的颱風可怕。  
Zhè cì de táifēng bù bǐ shàng cì de táifēng kěpà.
2. 我的手機不比他的手機貴。  
Wǒ de shǒujī bù bǐ tā de shǒujī guì.
3. 這杯茶不比那杯冰。  
Zhè bēi chá bù bǐ nà bēi bīng.

問句：

1. 這本書比那本書貴嗎？  
Zhè běn shū bǐ nà běn shū guì ma?
2. 臺灣的夏天比日本熱嗎？  
Táiwān de xiàtiān bǐ Rìběn rè ma?

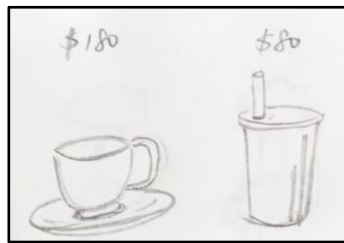
練習：絵を見て次の単語を使って比較しなさい

1.



哥哥 弟弟

2.

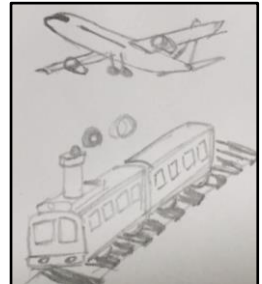


這個杯子 那個杯子

3.



4.



詞彙：高、矮、貴、便宜、低、快、慢、舒服.....

1.

\_\_\_\_\_。

2.

\_\_\_\_\_。

3.

\_\_\_\_\_。

4.

\_\_\_\_\_。

三. A/B+比較+狀態動詞 【Aのほうが】

臺灣	比較	冷
這次的颱風	比較	可怕

說明：比較する言葉が特定する必要がある場合は上記のような文型を用います。

注意：1. 「比較」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

2. 「比」と「比較」の否定形が違います、「比」の前否定形を使います、「比較」はの前否定形を使います。

例句：

- |   |  |
|---|--|
| 1. 臺灣夏天比較潮濕。<br>Táiwān xiàtiān bǐjiào cháoshī.            | 2. 我的學校比較遠。<br>Wǒ de xuéxiào bǐ jiào yuǎn.   |
| 3. 咖啡和茶，他比較想喝茶。<br>Kāfēi hàn chá, tā bǐjiào xiǎng hē chá. | 4. 這件衣服比較好看。<br>Zhè jiàn yīfú bǐjiào hǎokàn. |

否定句：

- |   |  |
|---|--|
| 1. 這次的颱風比較不可怕。<br>Zhè cì de táifēng bǐjiào bù kěpà. | 2. 我的房子比較不大。<br>Wǒ de fángzi bǐjiào bú dà. |
| 3. 最近比較沒空。<br>Zuìjìn bǐjiào méikòng                 |  |

問句：

- |   |  |
|---|--|
| 1. 唱歌和跳舞，你比較喜歡唱歌嗎？<br>Chànggē hàn tiàowǔ, nǐ bǐjiào xǐhuān chànggē ma ? | 2. 臺灣的颱風比較多嗎？<br>Táiwān de táifēng bǐjiào duō ma ? |
|---|--|

練習題：誤り正しなさい

例：昨天比今天很熱。→昨天比今天很熱。  
 Zuótiān bǐ jīntiān hěn rè. Zuó tiān bǐ jīntiān hěn rè.

1. 我哥哥比我非常高。→ \_\_\_\_\_。  
 Wǒ gēge bǐ wǒ fēicháng gāo.

2. 日本的夏天不比較悶。→ \_\_\_\_\_。  
 Riběn de xiàtiān bù bǐjiào mèn.

3. 坐火車比較很慢。→ \_\_\_\_\_。  
 Zuò huǒchē bǐjiào hěn màn.

4. 打籃球和打網球，我不比較喜歡打籃球。  
 Dǎ lánqiú hàn dǎ wǎngqiú, wǒ bù bǐjiào xǐhuān dǎ lánqiú.  
 → \_\_\_\_\_。

5. 臺灣的冬天比日本不冷→ \_\_\_\_\_。  
 Táiwān de dōngtiān bǐ Riběn bù lěng.

四. 因為……，所以…… 【…なので…である】

因為	日本房子有暖氣，	所以	我覺得比較溫暖
因為	我是夏天出生的，	所以	我最喜歡夏天
說明：「因為……，所以……」は因果關係を表す表現です。前文が原因の説明を後文が結果を表します。 注意：「為什麼」を使って理由を尋ねる時の文型です。この文型は「為什麼+S+V?」。			

例句：

- 因為颱風來了，所以我沒去旅行。  
 Yīnwèi táifēng lái le , suǒyǐ wǒ méi qù lǚxíng .
- 因為我想吃東西，所以我去夜市。  
 Yīnwèi wǒ xiǎng chī dōngxi , suǒyǐ wǒ qù yèshì.

3. 因為坐火車比較慢，所以我坐高鐵去。

Yīnwèi zuò huǒchē bǐjiào màn , suǒyǐ wǒ zuò gāotiě qù.

問句：「為什麼」を使います

1. A：你為什麼不來 KTV 唱歌？

Nǐ wèishénme bù lái KTV chàngē ?

B：因為我很累，(所以我不去 KTV 唱歌)。

Yīnwèi wǒ hěn lèi , (suǒyǐ wǒ bú qù KTVchàngē ).

2. A：你週末為什麼沒去玩？

Nǐ zhōumò wèishénme méi qù wán ?

B：因為外面很冷，(所以我沒去玩)。

Yīnwèi wàimiàn hěn lěng , (suǒyǐ wǒ méi qù wán ).

練習題：「因為……，所以……」という表現を練習してみましょう。

例：下雪了・我沒去商店→因為下雪了，所以我沒去商店

xiàxuě le · wǒ méi qù shāngdiàn → Yīnwèi xiàxuě le , suǒyǐ wǒ méi qù shāngdiàn.

1. 今天天氣很好・出去玩→\_\_\_\_\_。

jīntiān tiānqì hěn hǎo · chūqù wán

2. 火車比較便宜・坐火車去。→\_\_\_\_\_。

huǒchē bǐjiào biànyí · zuò huǒchē qù

3. 常去餐廳吃飯・我不會做飯→\_\_\_\_\_。

cháng qù cāntīng chīfàn · wǒ búhuì zuòfàn

4. 不買新衣服・我沒有錢→\_\_\_\_\_。

bù mǎi xīn yīfú · wǒ méiyǒu qián

漢字小提示：



溫

帶

說

聽

氣

風

櫻



綜合練習：



發音練習

CD(14-6)

春曉

chūn xiǎo

唐·孟浩然

Táng · Mèng hàorán

春眠不覺曉，處處聞啼鳥。

chūn mián bù jiào xiǎo, chù chù wén tí niǎo

夜來風雨聲，花落知多少？

yè lái fēng yǔ shēng , huā luò zhī duō shǎo ?

課室活動

一.問答練習：

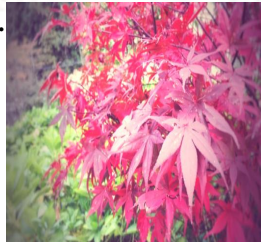
1.



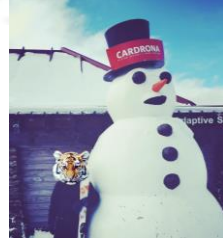
2.



3.



4.



問題		回答
季節	喜歡嗎?	為什麼?
你喜歡春天嗎?		
你喜歡夏天嗎?		
你喜歡秋天嗎?		
你喜歡冬天嗎?		

二、會話練習：本文の内容で役を振り分けて練習しなさい。

A：……，你看！今天的天氣……，好像快……了。  
 , nǐ kàn ! Jīntiān de tiānqì                      hǎoxiàng kuài      le.

B：對呀！……的……又……又……，真……。……怎麼樣呢？  
 Duì ya !                      de                      yòu                      yòu lěng,      zhēn                      zěnmeyàng ne?

A：……比……，可是我覺得……比較……。  
                     bǐ                                      kěshì wǒ juéde                      bǐjiào

B：為什麼？  
 Wèishénme?

A：因為……比……。還有，……都……，所以比較……。  
 Yīnwéi                      bǐ                                      Háiyǒu ,                      dōu                      suǒyǐ bǐjiào

B：原來如此。那……會……嗎？……。  
 Yuánlái rúcǐ.                      Nà .....hui ..... ma ?

A：……。……的時候，我常……，很……。  
                     de shíhòu , wǒ cháng                                      hěn

B：……。所以你最喜歡的……是……嗎？  
                     Suǒyǐ nǐ zuì xǐhuān de                                      shì                      ma

A：……，我最喜歡……。因為……，……你呢？  
                     wǒ zuì xǐhuān                                      Yīnwéi                                      ,Nǐ ne?

B：……。雖然……又……又……，我還是最喜歡……。  
                     Suīrán                      yòu                      yòu                      wǒ hái shì zuì xǐhuān.

A：為什麼？  
 Wèishénme?

B：因為……。  
 Yīnwèi

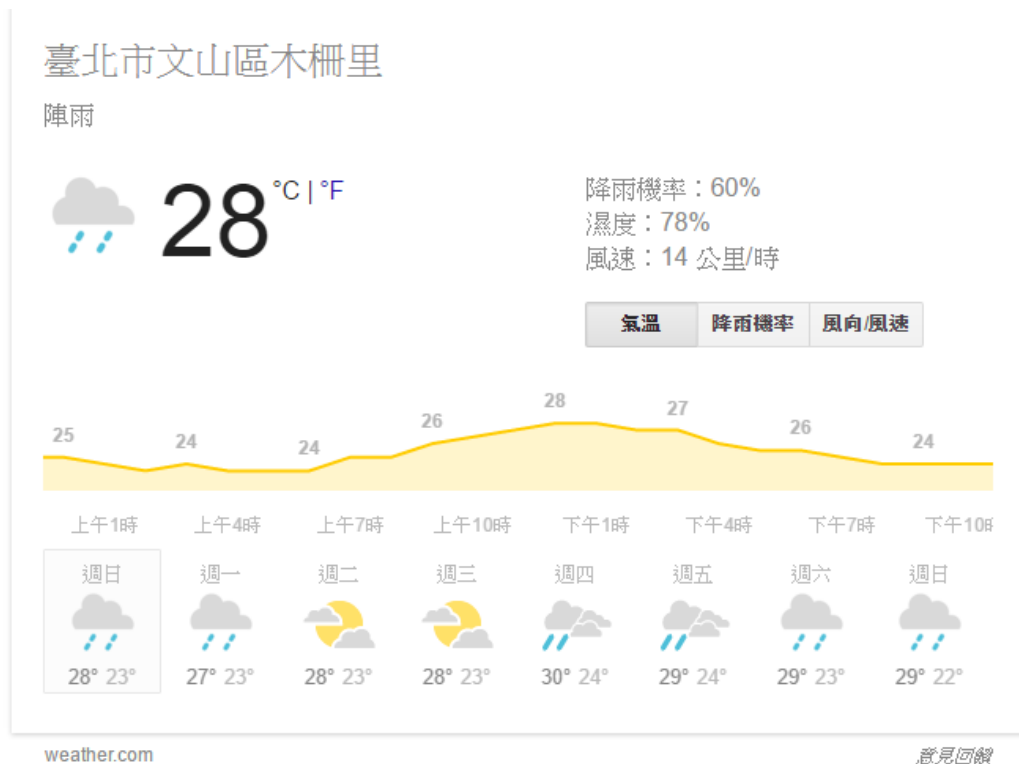


三、比較日本天氣和臺灣天氣

問題	日本的天氣	臺灣的天氣
春天怎麼樣？		
夏天怎麼樣		
秋天怎麼樣？		
冬天怎麼樣？		
什麼季節最常下雨？		
常不常下雪？		
有颱風嗎？		



四、情境練習:天氣予報を読みました、友達と討論する。





你好！臺灣

奈奈子的臺灣觀察日記 11



圖/文：吳昱錡

文化小知識-颱風假

台灣は台風で仕事が休みになる、台風休暇という制度があるのです。この台風休暇、台風の強さに応じて政府が休みにするかを判断し、休みと判断された場合はその地域の学校・会社は休みになります。台湾では台風休みのことを颱風假（タイフオンチャー）と呼んでいます。

台風休みを確認出来るのですが、中国語のページなのでまずは用語を説明しておきます。

**停班（停止上班）** → 会社が休み      **停課（停止上課）** → 学校が休み

という意味になっています。上班が「会社に行く」、上課が「学校に行く」という意味なので、それが停止される、つまり休みになるというわけですね。

交通部中央氣象局（Central Weather Bureau）

ここは、台湾の気象情報を司るおおもとも言えます。というのも、ここで発表された警報情報を元に、各自治体が台風休みの情報を発表するからです。



### 第三節 問卷調查與分析

為了評析此自編教材，本論文採用問卷的方式，來調查日本華語學習者對於華語教材編寫方式的偏好。劉弘、包菡益提及目前教材中，大多為教師對於教材的評量，鮮少以學生的角度來看，但若使學生對於沒用過的教材做評論，會無從評價起，而以教材編寫的偏好角度來調查，學生能從過往使用過的教材來做評論，是較有可信度的。<sup>123</sup>因此筆者所設計的問卷，採用的方式也是從自編教材中，擷取改良過的特點，與其他舊有的日本華語教材比較，並針對我認為有利學習的特點，詢問學生的意見，以證自己自編教材中採納的想法是否正確。

一、問卷內容  
問卷主要分作兩部分，第一部分為基本資料，主要詢問性別、年齡以及學習華語時長。第二部分則為問卷調查內容主體，主題為日本大學初級華語教材偏好調查，分為要點題時、發音、生詞、會話、語法、漢字、文化等主題，總共 12 題。本研究總共發放 55 份問卷，回收 51 份，回收率 93%，有效問卷為 51 份，無效問卷為 0 份。

#### 二、調查對象

因本教材研究主要是針對大學生的初級教材，因此受試者主要以大學生為主，但由於論文中較涉及大學生身分的編排為主題，在此問卷中未被討論到，因此在問卷調查的族群中也有部分並不是大學生的受試者，大學生的受試者有 38 人，約佔總人數 75%，非大學生受試者則有 25 人，約佔總人數 27%，而做出的結果發現在一些意見較分歧的部分，年紀的影響並不會太大。

在程度的部分，由於不管哪一程度的學生，都經歷零起點～初級程度的階段，因此即使此教材為初級教材的調查，並在受試前跟每位受試者明確表達這是為初級教材的調查，因此即使他目前使用程度已非初級，也以自己當初使用初級教材的想法去做答，讓問卷結果能更加準確。但由於此教材的編寫目標是希望能在臺灣所使用，故學習者初級階段是否在臺灣學習過也為本問卷背景調查之一：受試者零起點在臺學習共 36 人，約佔總人數 71%，始於視華第一冊中間課程者為 15 人，約佔總人數 29%，故能符合此問卷所需。

#### 三、問卷內容統計與分析

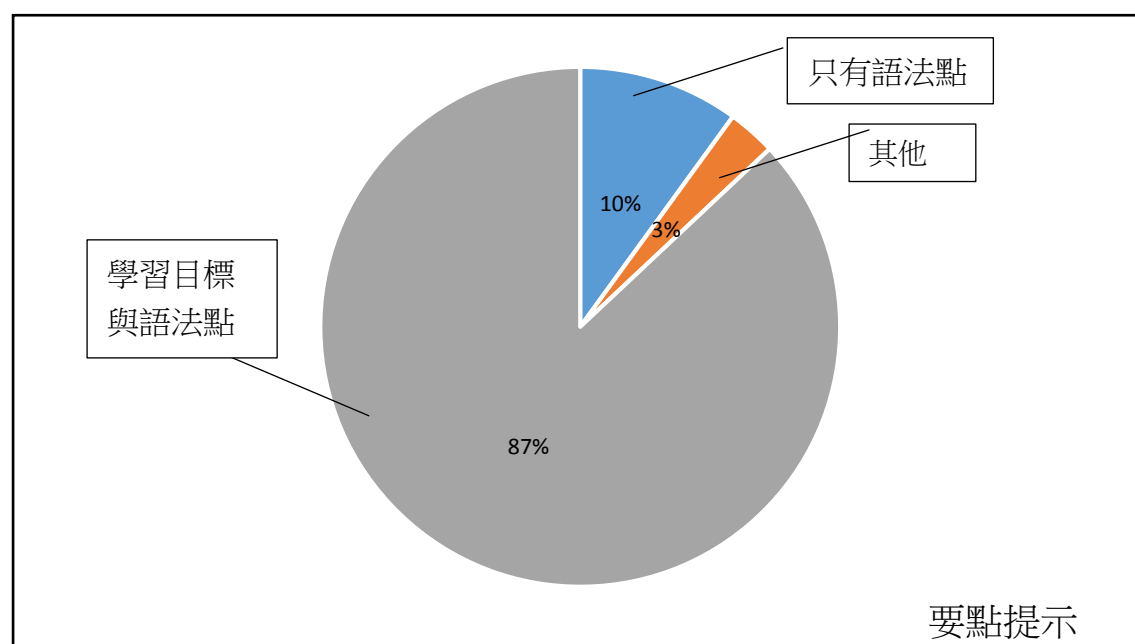
##### (一) 要點提示

---

<sup>123</sup>劉弘、包菡益：〈日本學生對於漢語教材編寫形式的偏好研究——以福岡大學為例〉，《國際漢語教育》4，2012 年，頁 158-213。

問題一・要點提示：你覺得哪一種編排方式比較好

要點提示內容	A. 語法點與學習目標並存	B. 只有語法點	C. 只有學習目標	D. 都不需要	E. 其他
數量(人)	43	5	0	0	2
比率	87%	10%	0%	0%	3%



從以上的數據可得知，大部分學生的偏好符合自編教材在要點提示部分的設想，為學習目標與語法點共有，約佔 87%，顯示出日本學生在此項目的偏好。而選擇其餘項目的學生雖人數不多，但約 10% 的人選擇「只要語法點」這個項目，而「只要學習目標」的卻是 0%，從中可觀察及證實日本學生偏好語法點的特性。而「其他」則有 3%，其意見為「要點提示應有文法、發音、學習目標」、「應有文法與單字」，但整體來說大部分的學生認為要點提示的部分應學習目標與語法點共有。

## (二) 發音

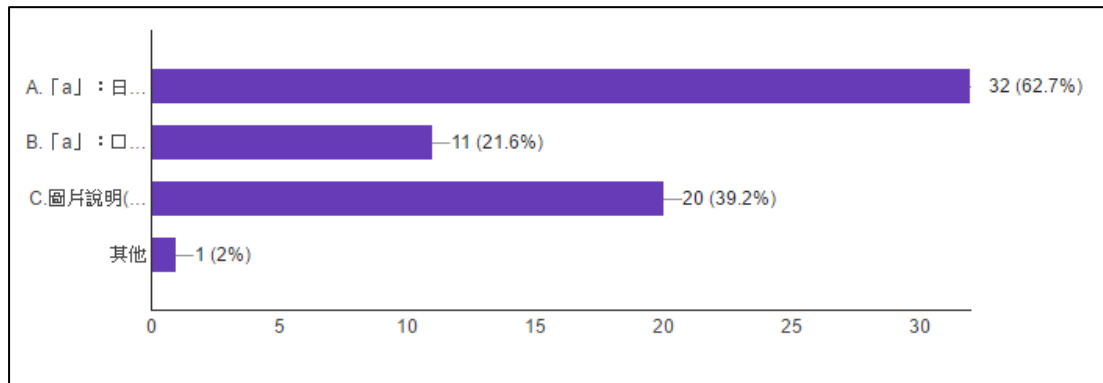
問題二・發音教學描述：你覺得哪一種說明發音的方式比較好？(多選題)<sup>124</sup>

### 1. 單一選項的數量

發音教學內容	A. 「a」: 日本語の「あ」よりも	B. 「a」: 口を大きく開けく明	C. 以發音圖片說明	D. 其他

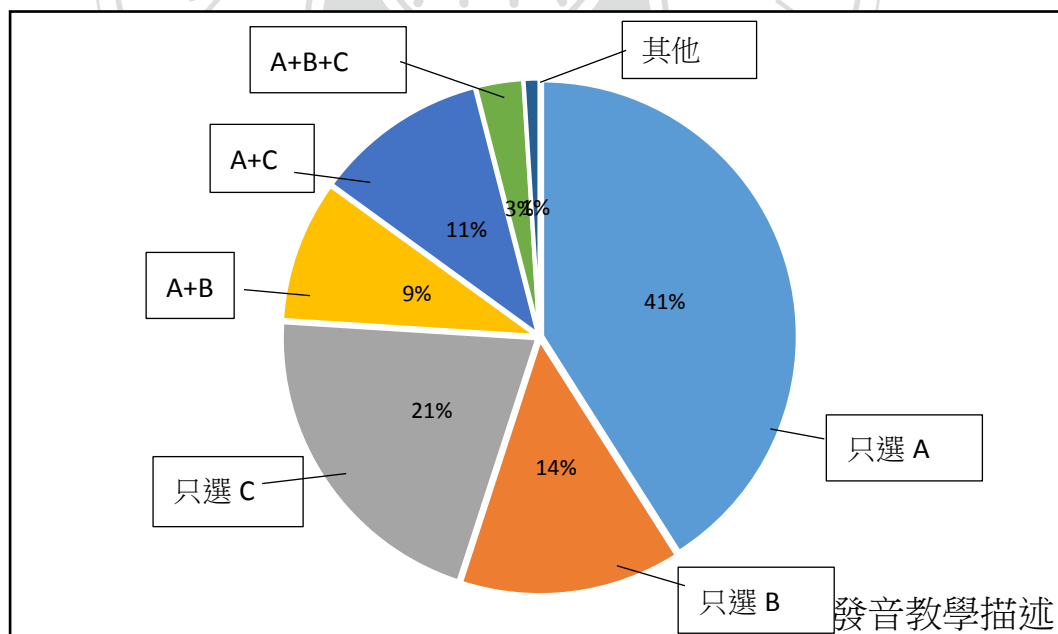
<sup>124</sup> 以下表格因原本文字敘述太長，因此使用選項 ABC 代替說明。

	つと口を大きくあけます	るく		
數量 (人)	32	11	20	1
比率	63%	22%	39%	2%



## 2. 搭配選項後的數量

發音教學內容	只選 A <sup>125</sup>	只選 B <sup>126</sup>	只選 C <sup>127</sup>	A+B	A+C	B+C	A+B+C	其他
數量 (人)	21	7	11	3	6	0	2	1
比率	41%	14%	21%	9%	11%	0%	3%	1%



因發音的描述資訊可以不只一項，故這題為多選題，讓受試者去挑選自己認

<sup>125</sup> 「a」: 日本語の「あ」よりもつと口を大きくあけます。

<sup>126</sup> 「a」: 口を大きく開けて明るく。

<sup>127</sup> 以發音圖片說明。

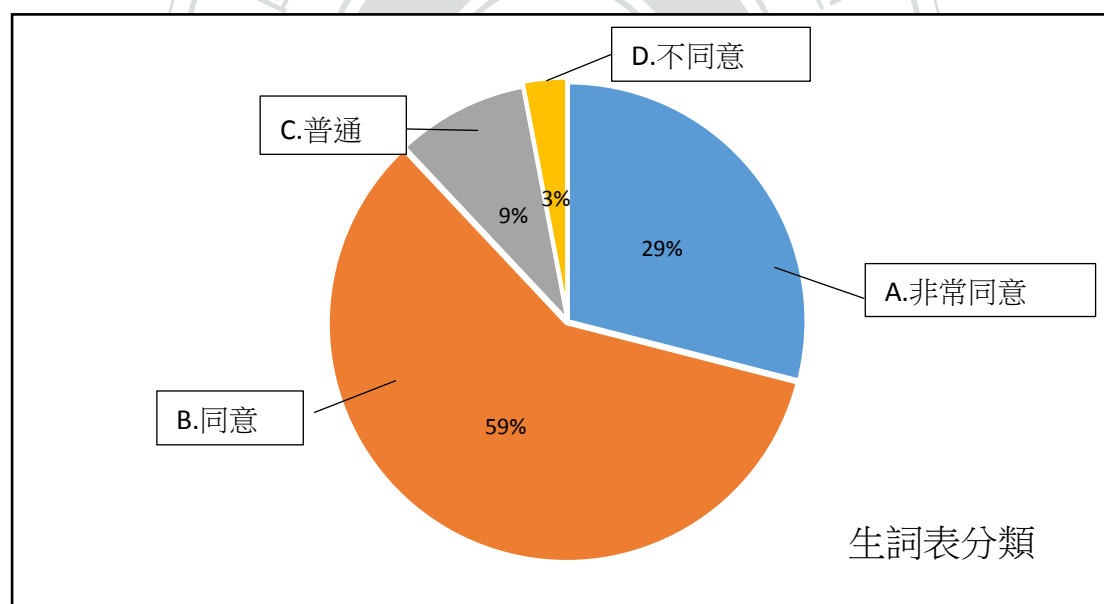
為在發音教學應有的敘述，因此有部分學生不只選一個選項。先就單一選項來觀察，會發現大部分的學習者都傾向可以使用日文的音去過渡漢語的音，凸顯出學習者在一開始學習一個語言時，仍希望從自己熟悉的音下手，幫助自己的學習，另外，許多受試者也選擇希望能搭配圖片，從中也可看出學生對視覺圖示的依賴。

而從搭配選項後的數量來看，大部分的人認為只需要 A 選項的說明，另一部分的人覺得只需要 C 選項，也就是圖片的說明，從中再次印證學生對於發音教學在教材上的呈現，是希望能搭配日文的音以及圖片去進行。而選擇「其他」選項的受試者則提出只需要聽老師發音並進行模仿即可，但因為這樣的意見占少數，在此不加以討論。

### (三) 生詞

生詞：你認為將生詞分類(如圖 3-1<sup>128</sup>)對你學習生詞能有幫助嗎？

同意程度	A.非常同意	B.同意	C.普通	D.不同意	E.非常不同意	F.其他
數量(人)	15	30	3	2	0	0
比率	29%	59%	9%	3%	0%	0%



就生詞分類的方式，大部分的受試者給予筆者自編教材的生詞表分類方式為正向肯定，顯示這樣的分類對日本學生來說，能夠帶給他們一些閱讀上的便利，以及偏誤的預防。

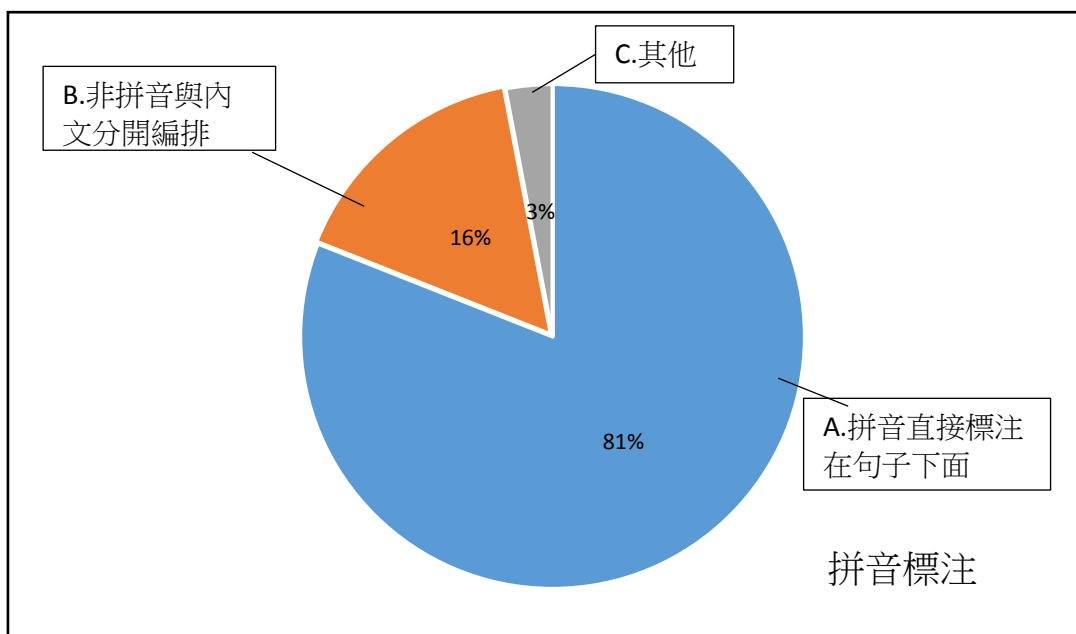
### (四) 拼音標注

問題 4 · 拼音標注：你認為哪種拼音標注的方式比較好？

<sup>128</sup> 參考附錄二的問卷，圖 3-1 為自編教材生詞中的分類方式。



拼音標注	A. 拼音直接標注在句子下面	B. 拼音與內文分開編排	C. 其他
數量 (人)	41	8	2
比率	81%	16%	3%

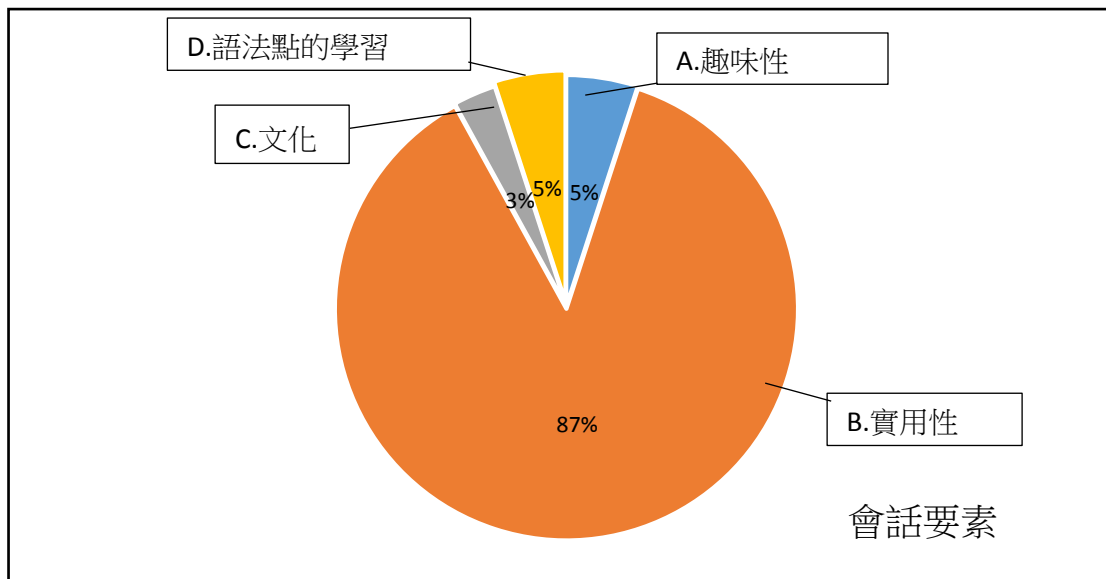


而拼音標注的部分，從以上可得知，大部分學生的偏好符合自編教材的設想，為將拼音標注在漢字下，而選擇「其他」選項的兩位受試者，則都是提出「將拼音標注在漢字」上的意見，因此一樣是顯現日本學生傾向於漢字與拼音標注一起，而提出這樣想法的原因在於，日本漢字若要標注平假名，通常都是標注於日本漢字的上方，因此從這兩位受試者的意見來看，會看出日本學習者會較仰賴日文的習慣去學習外語，這方面學生的心理狀況也是編教材者可多多注意參照的。

#### (五) 課文

問題 5 · 課文會話：你覺得會話最重要的要素是什麼？

會話要素	A. 趣味性	B. 實用性	C. 文化	D. 語法點的學習	F. 其他
數量 (人)	3	38	2	3	0
比率	5%	87%	3%	5%	0%

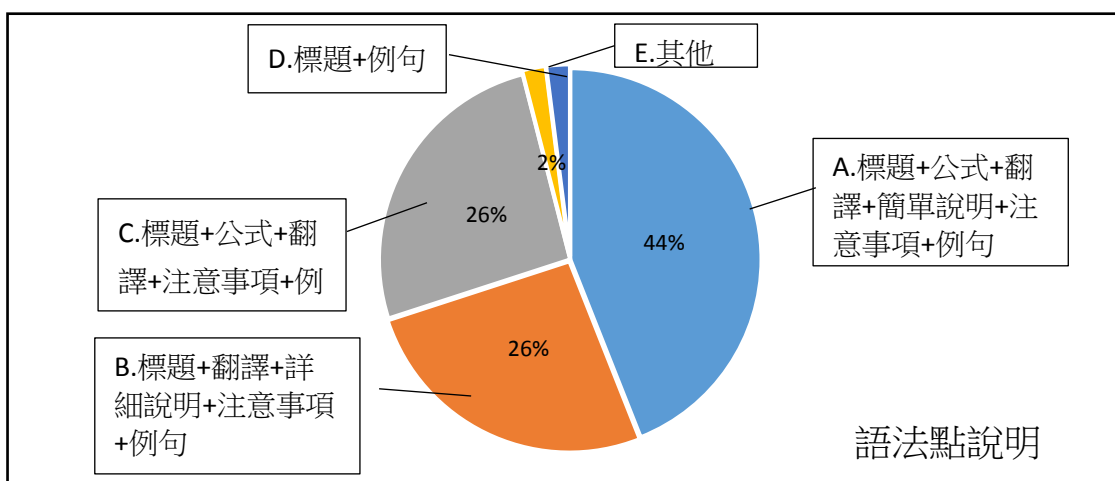


由於從日本華語教材的分析中可發現，日本華語教材有時因過度注重語法點，而導致課文對話不合邏輯，抑或與真實生活情境不符，因此在自編教材的部分，課文內容的設計主要以主題走向為主，並盡量生活化，增強實用性，雖也兼顧語法點、趣味性及文化議題，但主要依舊以主題為主，而從問卷調查的結果來看，學生認為會話中最重要的要素也為實用性，因此與本教材的論點是相符合的。

#### (六) 語法

問題 6 · 語法：你覺得哪一種說明方式比較好？

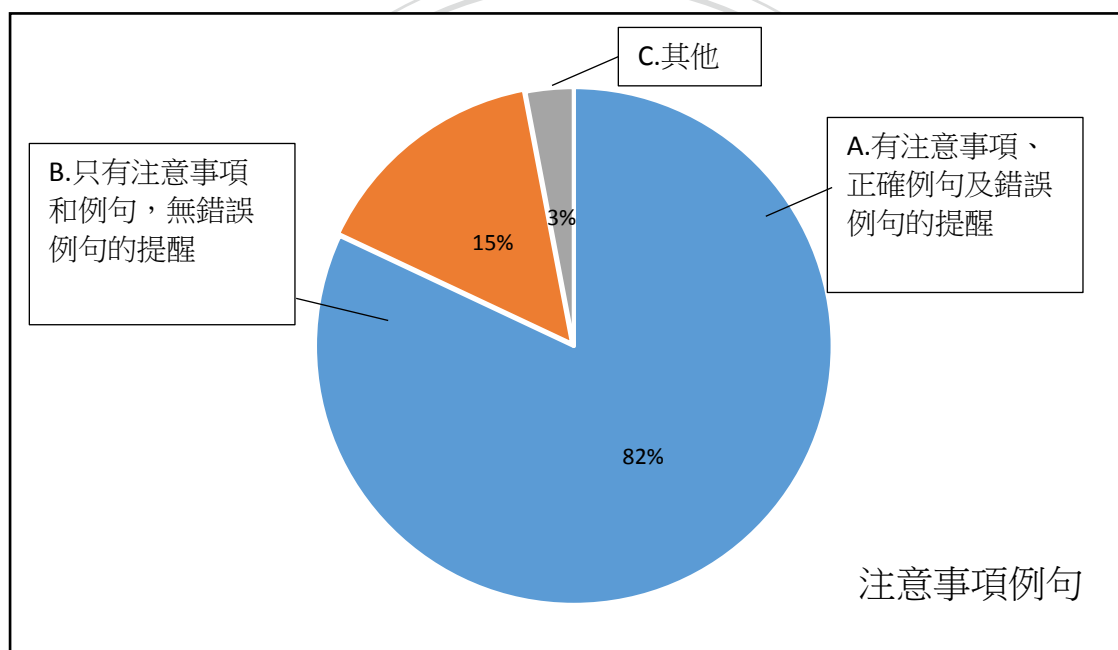
語法說法內容	A.標題+公式+翻譯+簡單說明+注意事項+例句	B.標題+翻譯+詳細說明+注意事項+例句	C.標題+公式+翻譯+注意事項+例句	D.標題+例句	E.其他
數量(人)	23	13	13	1	1
比率	44%	26%	26%	2%	2%



從上表可看出，語法說明的部分，大部分的受試者選擇的是筆者自編教材 A 選項，但值得探討的是，也有許多受試者選擇了 B 和 C，也就是說在語法點的說明的確大家喜好上會較有一些差異，不過大部分的受試者還是希望語法的部分能有日語的說明，無論是簡單或是詳細的，這項特點則能從此表看出。

問題 7· 語法：你覺得哪一種注意事項的編排方式比較好？

注意事項	A.有注意事項、正確例句及錯誤例句的提醒	B.只有注意事項和例句，無錯誤例句的提醒	C.其他
數量（人）	42	7	2
比率	82%	15%	3%

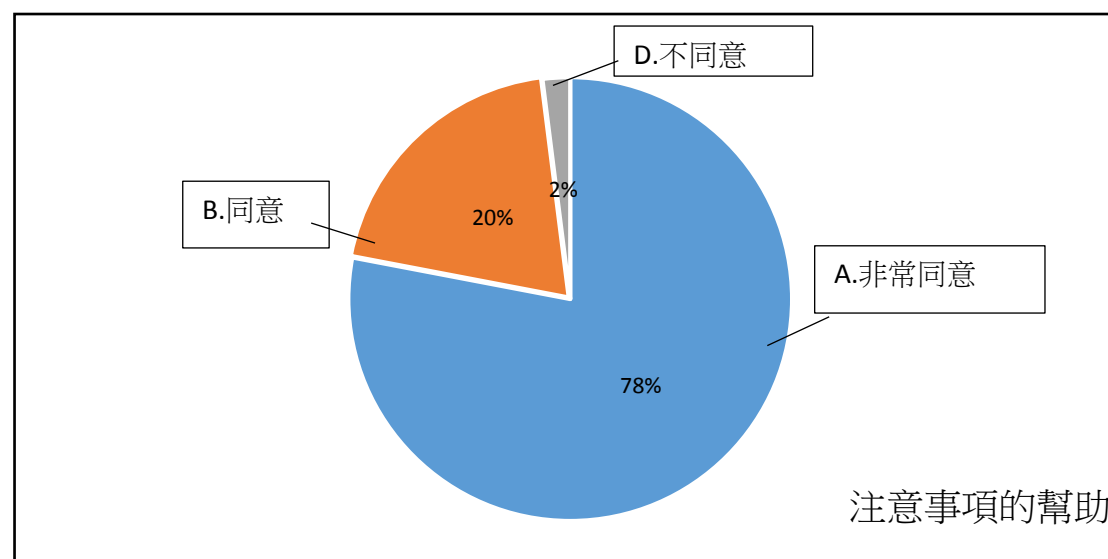


在分析三本日本華語教材時，雖當中有華語教材會將錯誤的例句一併列在教材上面，以便提醒學生，加深印象，但筆者認為，教材中出現錯誤的例子，對於初級學生的學習可能是一種混淆及負擔，反而記憶成錯誤的句子，因此綜合文獻及分析之後，主張只以注意事項及正確的例句呈現。但從以上問卷來看，大部分的學習者都希望教材除了注意事項，也附上錯誤的例句，讓自己去避免使用，若是從學生的角度來想，這樣的問卷結果的確是可預測的，由於大部分的學生都會希望教材有更多的資訊，讓他們能夠理解教材內容，但鮮少有學生會注意到此方法是否會因而造成自己的混淆，反而有負面作用，因此從這一個問題的結果來看，就能看出學習者及編寫者考量角度的差異，而造成的不同結果。由於筆者並未讓學生使用此份教材，無從比較有錯誤例子與只有正確例句的教材，使用哪一本教材的學生正確率較高，因此，只能以這個問卷提出這個問題，供之後的研究者可

以去思考。

問題 8 · 語法：你認為「注意事項」對你學語法有幫助嗎？

同意程度	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意	其他
數量(人)	40	10	0	1	0	0
比率	78%	20%	0%	2%	0%	0%

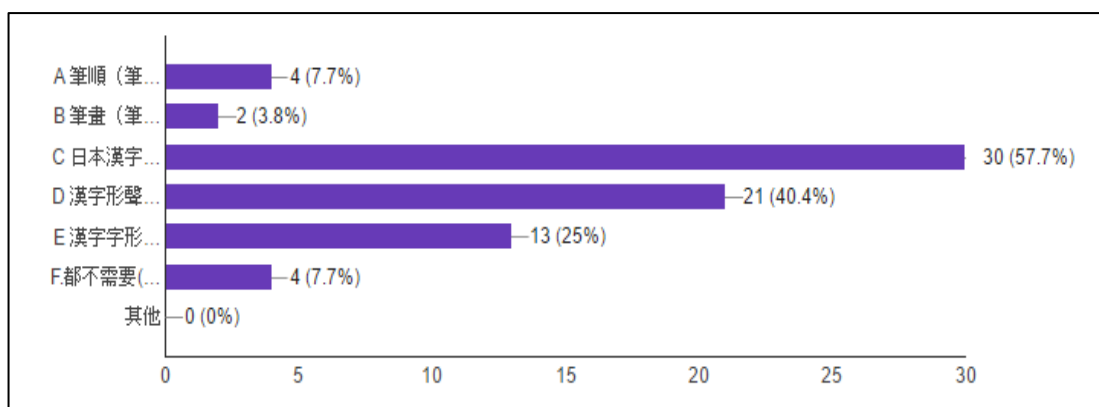


至於針對國別化偏誤所提出的「注意事項」是否對學習有幫助，幾乎所以受試者為同意，因此「注意事項」在國別化教材的確值得一試。

(七) 漢字

問題 9 · 漢字：你想在教材中學到什麼關於漢字的教學？(多選題)

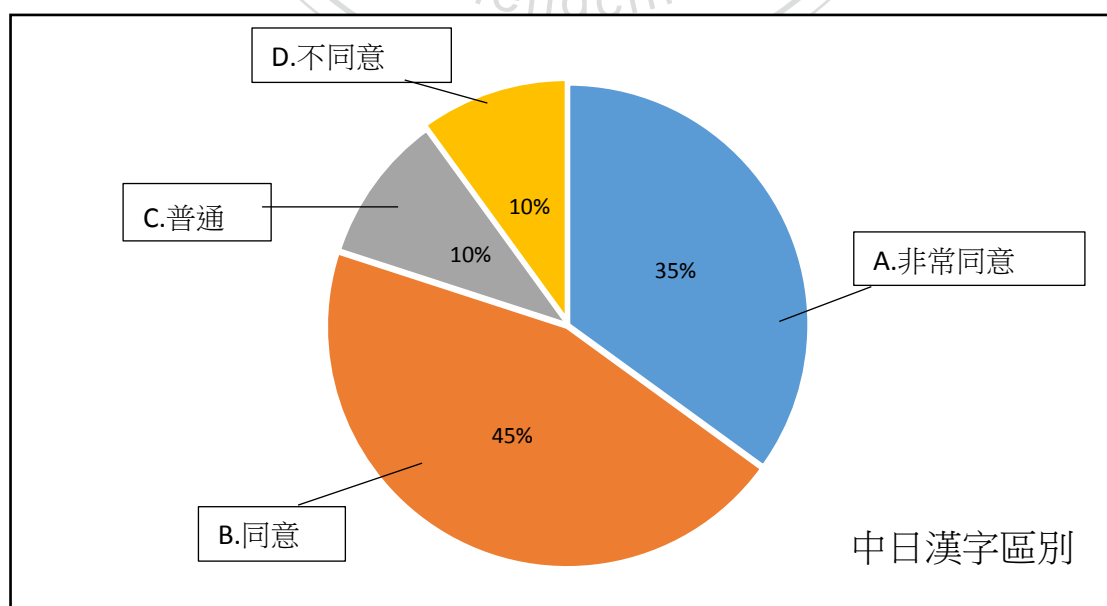
漢字教學內容	A.筆順	B.筆畫	C.中日漢字寫法的差別	D.漢字形聲字聲形旁與讀音的關係	E.漢字形與意義的關係	F.都不需要	G.其他
數量(人)	4	2	30	21	13	4	0
比率	7%	3%	58%	40%	25%	8%	0%



此問題主要是想了解學生希望可以在教材中學習到什麼漢字知識，並也想了解在大部分日本華語教材都略過漢字教學這個項目時，學習者是否真的覺得不需要漢字的學習。結果顯示，大部分的學習者還是有想要從教材中學習到的漢字知識，而最多即為筆者在自編教材特別註明的「中日漢字不同」，而另外「漢字形聲字聲形旁與讀音的關係」與「漢字字形與意義的關係」也較多人選擇，這些項目大概介於初級教材後半段及初中教材，因此也若納入參考可考慮其放置的位置及時間點。

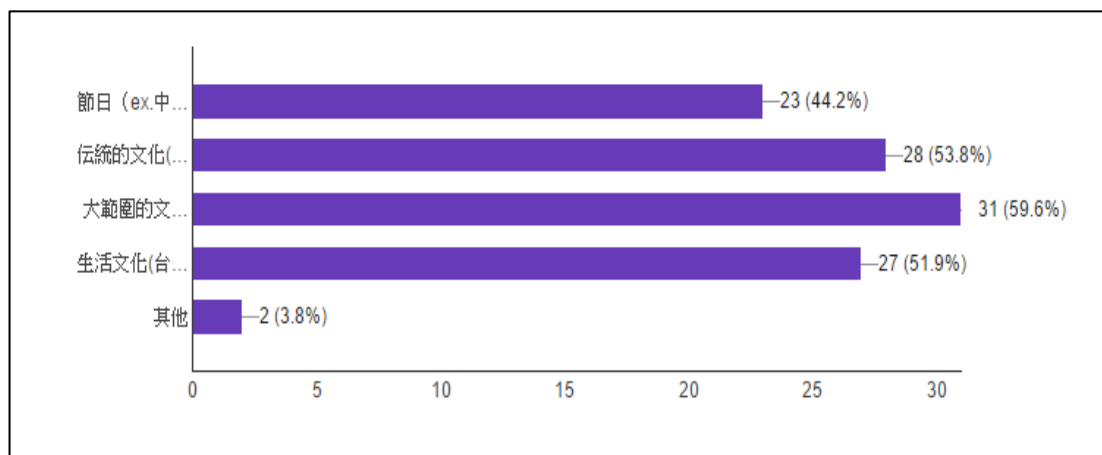
問題 10 · 漢字：你認為圖 10-1 的方式對你學習中日漢字不同能有幫助嗎？

同意程度	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意	其他
數量(人)	18	23	5	5	0	0
比率	35%	45%	10%	10%	0%	0%



至於針對國別化偏誤所提出的「漢字提醒」是否對學習有幫助，大部分的受試者皆為同意，因此也能納入之後編寫日本華語教材的參考之一，再進而檢視使用之後的效果如何。

(八) 文化問題 11· 文化：你想在教材中學到什麼文化知識？（多選題）

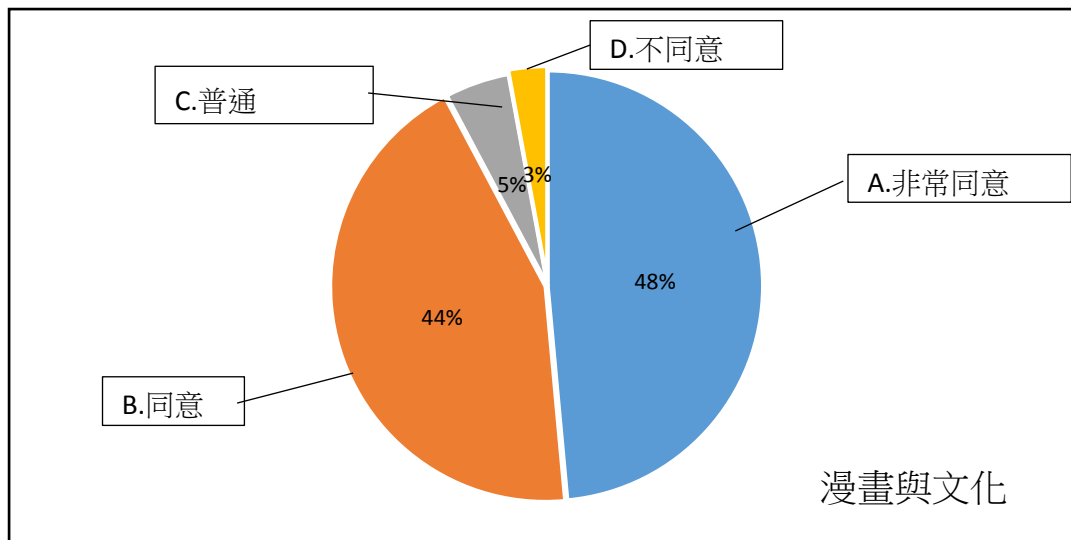


文化內容	節日（新 年、中秋節 等等）	傳統文化 （華人家 庭觀、民俗 活動等等）	大範圍相 關知識（飲 食文化、天 氣、地理等 等）	生活化知 識（颱風 假、說話的 禮貌等等	其他
數量（人）	23	28	31	27	2
比率	44%	54%	60%	52%	3%

文化議題的部分，在本論文中提出除了大範圍的文化議題以外，應該也加入一些更加生活化的文化現象，而從問卷結果看來，大家對於各種文化層面的話題都頗有興趣，因此在文化部分的編撰時，可以更多元化的擴展，不用只侷限於傳統文化，或者是節慶、飲食等較一般會探討到的文化主題，而是可以以簡單的方式穿插多元文化主題在教材內，增加教材的豐富性。

問題 12· 文化：你認為漫畫（如圖 11-1）能提高你對文化學習的興趣嗎？

同意程度	非常同意	同意	普通	不同意	非常不 同意	其他
數量（人）	25	22	3	2	0	0
比率	50%	45%	5%	3%	0%	0%



而為增加文化學習趣味性的「漫畫」部分，大部分的受試者皆為同意此項目能增進自己對文化學習的興趣，此部分結果也印證了筆者的設想。

以上問卷結果，大部分方向與筆者自編教材時的構想方向一致，而部分幾個為相符合的部分，也針對其提出了可能的原因及解釋，而其論文拋出的討論空間，也希冀往後有其他研究者能夠利用，讓日本國別化教材的研究更臻完整。



## 第五章 結論

教材的編寫與設計常因學習對象的不同，而有所不同的設計方式，也很難有一定的定論是教材怎麼編寫才是最佳的，但由於教材是學生及老師的上課依據，因此兩者必定對教材是有依賴性的，但目前由於臺灣市面上普遍仍是通用性教材為主，但每個國家的難點不同，難免會無所適從，因此若能針對國別化教材這塊領域繼續開發研究，必定能讓更多學生受益，能選擇適合自己的教材來學習，且也更有機會將臺灣華語教學帶出海外。期望本論文能對往後也有志研究此領域的研究者，給予一些參考的方向。

由於研究上的限制，筆者先根據趙金銘〈對外漢語教材評估〉一表，<sup>129</sup>以自己的評估先做本自編教材的評鑑並修正，待之後此自編教材更臻完整為多單元，再交由教學者實際運用教學現場。

由於自編教材只有一課，無法全面囊括評估表所評估項目，因此針對評估項目是當修改，<sup>130</sup>故分數部分也無法正確計算，此選項得分僅以教材是否符合此項目為修正憑據，不予計分。<sup>131</sup>筆者檢驗的結果如下：

### 一、前期準備

序號	評估專案	得分			
		A	B	C	D
1	前期			V	
2	準備		V		
3			V		
4			V		

<sup>129</sup>完整內容參照附錄一。

<sup>130</sup>由於本論文只針對課本內容進行編寫，並無其他影音或教具配套的設計，因此未對評估表中「教材配套」一項進行評估。

<sup>131</sup>此評估原表評估項目共 55 項，每項分成 ABCD 四等級，1-45 項 A 為 4 分，B 為 3 分，C 為 2 分，D 為 1 分；46-55 項 A 為 2 分，B 為 1 分，C 為 0.5 分，D 為 0.25 分。前 45 項滿分為 180 分，後 10 項滿分 20 分，總分為 200 分，累積超過 170 分以上為優秀教材，150-169 分為良好教材，120-149 分之間為一般教材，119 分以下為較差教材。但由於本自編教材無法囊括所有評估項目，因此加以修改，故分數無法計算，所以自評部分不以計分為主，而僅以自編教材是否符合這些項目進行說明，修改如下：A 為非常符合、B 為符合、C 為不太符合、D 為不符合。



5	依據大綱確定的功能意念專案且分佈合理		v		
---	--------------------	--	---	--	--

由於本論文是依據日本華語教材去了解日本學生學習華語的需求，並明確設定為此教材為臺灣華語中心正規班所使用教材，因此在前期準備的項目中，是能針對學習者的需求去進行編排，故第二項到第五項皆為符合。但由於分析日本華語教材比起直接對學習者的需求調查，較為間接，爾本論文的問卷調查又是在自編教材後所做，因此第一項「對學習者的需求有調查瞭解」較不符合。

## 二、教學理論

序號	評估專案	得分			
		A	B	C	D
6	以某種語言理論為基礎，如結構主義或功能意念				v
7	體現或側重某種教學法原則，如聽說法或交際法				v
8	使用該教材可完成既定的教學目標	v			
9	正確處理語言知識的傳授和語言技能的培養		v		
10	聽說讀寫譯各項技能訓練比重均衡，並有綜合訓練	v			
11	按照語言技能編排教學內容		v		
12	既注意表達正確又注意表達得體	v			
13	語言能力和交際能力並重	v			

因本論文是依據日本華語教材的分析結果自編教材，並無明確採用哪一教學理論去進行設計，故第六項及第七項較無法符合。但由於在編寫教材之時，對於整體語言的挑選及教學內容都經各種官方認證之標準評估後編排，且本教材為一綜合性教材，並希冀學生使用本教材學習後能實際運用於真實生活，因此在編寫時除了隨時注意聽說讀寫四大能力的綜合教學之外，對於交際能力的培養也為重點之一，故能符合第八項至第十三項。

## 三、學習理論

序號	評估專案	得分			
		A	B	C	D

14	學 習 理 論	以第二語言學習心理過程為理論基礎，如行為主義				V
15		教材內容與學習者的需求相一致		V		
16		內容編排符合學習者的學習心理過程		V		
17		語言水準與學習者的基礎相符		V		
18		語言內容與學習者以前所學相銜接				
19		注意學習者的情感因素對學習的影響		V		

因此自編教材為國別化教材，因而是能針對學習者編寫，故能針對學習者心理及所需設計此教材主題，盡量能涵蓋學習者情感與心理狀況。不過，在學習理論上並無特別偏向哪一種理論去編寫，故無法完全符合第十四項。

#### 四、語言

序號	評估專案	得分				
		A	B	C	D	
20	語 言	每課詞彙量適當，重現率充分		V		
21		句子長短適度	V			
22		課文篇幅適中		V		
23		課文與會話語言真實、自然	V			
24		口語與書面語關係處理得當，是真正的普通話口語		V		
25		所設語境自然、情景化	V			

如同前面所述，此自編教材透過各種官方標準審核而編寫，故在各大項目詞彙、課文、句子長度等皆以符合此程度學生需求為編寫目標，加上此本教材希望能貼近自然語境，故這幾項目皆為編寫時的採納要件。

#### 五、材料

序號	評估專案	得分				
		A	B	C	D	
26	材 料	課文內容符合外國人、成年人、有文化的人的心態		V		
27		課文題材涵蓋面廣、體裁多樣		V		
28		課文內容的深淺難易排序得當		V		
29		從開始就有可背誦的材料		V		

30		課文有趣味，給學習者以想像的餘地	v			
31		內容無宣傳、無說教、無強加於人之處	v			
32		教材的文化取向正確無誤		v		

此教材對象為大學生，在材料的選取上也會盡量以活潑生動的主題及語言為主，且為了提升學生學習動機，教材也力求趣味性。文化部分由於為國別化教材，介紹主題的方向更加明確，以此正確性更能掌握。

## 六、練習編排

序號	評估專案	得分				
		A	B	C	D	
33	練習	練習覆蓋全部的教學內容		v		
34	編	練習有層次：理想性—機械性—活用性練習	v			
35	排	練習類型多種多樣，每個練習都很短		v		
36		各項練習之間具有內在聯繫	v			
37		注重表達練習，練習的項目具有啟發性	v			
38		練習的量足夠		v		
39		練習編排遵循“有控制—較少控制—無控制”原則	v			
40		練習兼顧到各項語言技能的訓練	v			

練習的編排即以此評估表為編排標準，因此皆能符合。

## 七、注釋解說

序號	評估專案	得分				
		A	B	C	D	
41	注	淡化語法，少用概念和術語，加強交際			v	
42	釋	語言現象的注釋簡明、扼要		v		
43	解	外文翻譯準確、具可讀性		v		
44	說	注重詞的用法及使用條件的說明		v		
45		例句精當，可以舉一反三	v			

由於考慮日本學生喜歡較為公式化及清楚一點的說明，以及學生對於語法學習的依賴性，因此本教材仍無法避免對於語法的著墨，在解釋的部分會使用一些公式及文字說明去加以解釋，因此較無法符合第四十一項。但另一方面也因怕過多的解釋反而會造成學生的負擔，故在解釋說明所使用的語言上，盡量簡明扼要

為主，且例句採取各種形式的呈現，希冀能使用例句讓學生了解，更能鞏固學習效果。

#### 八、其他

序號	評估專案		得分			
			A	B	C	D
52	其他	開本合適，使用方便				
53		插圖數量適當，與內容配合緊密		√		
54		版面活潑新穎，吸引學習者		√		
55		教材內容使用不同字型大小編排		√		

由於本教材只有一課，未編製成一本書籍，因此第五十二項無從得知，但未吸引學習者，本教材使用較多的插圖，並且對於整體版面及字型編排都加以設計過，呈現色彩繽紛但不雜亂的版面，增加教材的生動度及活潑性，藉此更加吸引學習者。

從以上的自評表結果可發現，此教材在各項內容的編寫上，能符合此學習者的取向及程度，具備國別化教材的特色，能凸顯教材的針對性。但較為不足的是，在學習理論及教學理論的採納較為少數，未為當初編寫教材的重點之一，但若能有此兩領域理論的支持，教材的可信度及準確度應能更加提高，故若未來有研究者想就此領域深入研究，也能從這角度切入，以讓教材編寫的發展更加成熟。

## 參考文獻

### 專著(按姓氏筆畫順序排列)

#### 中文

- 王克先，《學習心理學》，新北：桂冠圖書股份有限公司，1987年。
- 王士元編輯；林幼菁翻譯：《語言湧現：發展與演化》，臺北：中央研究院語言學研究所，2008年。
- 束定芳、莊智象：《現代外語教學—理論、實踐與方法》，上海：上海外語教育出版社，1996年。
- 吳麗君：《日本學生漢語習得偏誤研究》北京：中國社會科學出版社，2002年
- 李泉：《對外漢語教材研究》，北京：商務印書館，2006年。
- 林秀惠：《對外華語教材研發》，臺北：文鶴出版有限公司，2011年。
- 陳昌來：《對外漢語教學概論》，上海：復旦大學出版社，2008年。
- 張金蘭：《實用華語文教材教法》，臺北：文光圖書有限公司，2009年。
- 陸儉明：《面臨新世紀挑戰的現代漢語語法研究》，山東：教育出版社，2000年。
- 程曉堂：《英語教材分析與設計》，北京：外語教學與研究出版社，2002年。
- 楊德峰：《日本人學漢語常見語法錯誤釋疑》，北京：商務印書館，2008年。
- 趙金銘：《對外漢語教學概論》，北京：商務印書館，2004年。
- 蔡雅薰：《華語文教材分級研製原理之建構》，臺北：正中書局股份有限公司，2009年。
- 劉珣：《對外漢語教育學引論》，北京：北京語言文化大學出版社，2000年。
- 鄭昭明，《認知心理學：理論與實踐》，新北：桂冠圖書股份有限公司，2006年。
- E. D. Gagne, C. W. Yekovich, F. R. Yekovich 著；岳修平譯，《教學心理學：學習的認知基礎》，臺北：遠流出版事業股份有限公司，1998年。

#### 英文

- Marianne Celce-Murcia, editor. Teaching English as a second or foreign language. Boston, Mass. : Heinle & Heinle, 2001.
- Judith Greene. *Language understanding : a cognitive approach*. Philadelphia : Open University Press, 1985.

### 期刊、碩／博論(按姓氏筆畫順序排列)

#### 中文

- 王順洪：〈近十年來日本的漢語教科書〉，《語言教學與研究》3，1991年，頁143-151。
- 方環海：〈語言知識的認知特性與教材的編寫策略〉，《海外華文教育》3，2010年，頁15-22。
- 石汝杰：〈日本的漢語教科書及其出版情況介紹〉，《世界漢語教學》2，2004年，頁105-109。
- 玄美蘭：〈日本留學生漢語“了”字句偏誤分析〉，《大連海事大學學報：社會科學版》6，2011年，頁118-121。
- 朱川：〈漢日語音對比實驗研究〉，《語言教學與研究》4，1984年。
- 任遠：〈新一代基礎漢語教材編寫理論與編寫實踐〉，《語言與教學研究》2，1995年，頁82-94。
- 李泉：〈對外漢語教材的基本理論研究〉，《對外漢語教學概論》，2009年，頁134-182。
- 李更新、程相文、譚敬訓、劉希明、王碧霞：〈編寫高級漢語的指導思想和原則〉，《語言教學與研究》4，1983年，頁68-78。
- 佟秉正：〈初級漢語教材的編寫問題〉，《世界漢語教學》1，1991年。
- 杜君燕：〈日本漢語教學中的漢字問題〉，《世界漢語教學》，3，1994年，頁67-73。
- 余維：〈日、漢語音對比分析與漢語語音教學〉，《語言教學與研究》4，1995年，頁123-140。
- 呂必松：〈對外漢語教學概論講義(續五)〉，《世界漢語教學》2，1993年，頁206-219。
- 呂文華：〈漢語教材中語法項目的選擇和編排〉，《語言教學與研究》3，1987年，頁25-30。
- 呂文華：〈對外漢語教材語法項目排序的原則及策略〉，《世界漢語教學》4，2002年，頁86-95。
- 呂承儒、張秋容：〈對外華語教學漢、日語漢字之對比分析與對日漢字教學〉，《育達人文社會學報》，10，2013年，頁175-205。
- 吳驍婷：《日本學生漢語詞語偏誤分析及教學對策》，上海：復旦大學對外漢語碩士論文，2010年。
- 尚路：〈從學習者的角度談高級精讀教材編寫〉，《語言教學與研究》1，2005年。
- 林敏、吳勇毅：〈對外漢語教材評估：學習者的視角〉，《漢語研究與應用》4，2006年，頁218-234。

- 周雪林、何兆熊：〈《新編英語教程》調查報告〉，《外語界》1，1997年，頁38-45。
- 津田量：〈日本漢語教材綜合研究及分析〉，《漢語學習》2，2010年，頁105-112。
- 洪淑慧：〈臺日基礎華語教材之比較研究—以《新版實用視聽華語一》與《語學三十六景【中國語入門】》為例〉，臺北：中國文化大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，2009年。
- 徐昌火：〈基於CEFR的國別化中文教材編寫芻議〉，《華語文教學研究》，4，2012年，頁1-16。
- 張英：〈語義與文化—兼析日本漢語教材〉，《漢語學習》6，1999年，頁45-51。
- 張英：〈語用與文化—兼析日本漢語教材〉，《語用與文化》3，2000年，頁50-56。
- 張英：〈日本漢語教材及分析〉，《漢語學習》3，2001年，頁61-69。
- 張全真：〈《中國語會話（入門篇）》（試用）圍繞交際功能的話題及相關語法專案設計兼與日本近年來刊行的中國語教材之比較研究〉，《言語文化研究》1，2009年，頁183-195。
- 張軼歐：〈日本大學生漢語學習語法實例偏誤分析：以初級學習階段為中心〉，《関西大学外国語教育研究機構》14，2015，頁91—105。
- 陳珊珊：〈《亞細亞言語集》與十九世紀日本中國語教育〉，《漢語學習》6，2005年，頁64-68。
- 陳琴：《中日漢語教材漢字設計研究》，北京：北京語言大學對外漢語碩士論文，未出版，2007年。
- 陳慶華：《日籍學習者華語發音之偏誤分析矯正與教學研究》，臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2008年。
- 崔蕾：〈《漢語教程》與《你好》課文編寫比較分析及思考〉，《語文學刊》4，2015，頁1-6。
- 梁竣瓘：〈在語言學習中理解異文化--日本初級中國語教材文化項目編入現況考察〉，《中原華語文學報》12，2013年，頁45-65。
- 程相文：〈對外漢語教材的創新〉，《語言文字應用》4，2001，頁36-42。
- 曾金金 古川千春：〈以認知心理學為基礎的數位聲調教學初探—以初級日籍生為對象〉，《第八屆世界華語文教學研討會論文集》1，2006年，頁89—107
- 湯慧芹：〈日籍華裔學生漢字書寫及漢語詞彙應用偏誤分析及在對日華語教材教法上的建議〉，《中原華語文學報》13，2014，頁53—78。
- 楊慶華：〈新一代對外漢語教材的初步構想〉，《語言教學與研究》4，1995年，頁4-7。

趙賢州：〈建國以來對外漢語教材研究報告〉，《第二屆國際漢語教學討論會論文選》，1988年，頁590-604。

趙金銘：〈對外漢語教材創新略論〉，《世界漢語教學》2，1997年，頁54-61。

趙金銘：〈對外漢語教材評估〉，《語言與教學研究》3，1998年，頁16-19。

蔡喬育：〈日籍華裔學生漢字書寫及漢語詞彙應用偏誤分析及在對日華語教材教法上的建議〉，《中原華語文學報》13，2014，頁53-78。

劉珣：〈新一代對外漢語教材的展望—再談漢語教材的編寫原則〉，《世界漢語教學》1，1994年，頁58-68。

鄭通濤、方環海、張涵：〈國別化：對外漢語教材編寫的趨勢〉，《海外華文教育》1，2010年，頁1-8。

鄧恩明：〈編寫對外漢語教材的心理學思考〉，《語言文字應用》2，1998年，頁56-62。

樂大維：《初級日本華語教材語法點研究》。台北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，2007年。

韓越：〈論日本學生的母語負遷移及其對策〉，《湖南大學學報(社會科學版)》4，1999，頁90-93。

輿水優：〈日本學生常犯的語法錯誤〉，《第二屆國際漢語教學研討會論文選》，1988年。

蘇弘：《日本《快樂學漢語說漢語》系列漢語會話教材的考察》，廣州：中山大學對外漢語碩士論文，未出版，2012年。

## 英文

Ausubel, D.P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston. See also, Ausubel, 1968.

Daoud, A.M. & Celce-Murcia, M. 'Selecting and evaluating textbooks'. In Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Newbury House, 1979.

McDonough, J. and C. Shaw. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell. 1993.

Skierso, A. "Textbook selection and Evaluation." *Teaching English as a Second or Foreign Language (2nd edition)*. Ed. Marianne Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 432-453, 1991.

Selinker, L.. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231, (1972)



## 日文

小林以久：〈中国語教育のなかの漢字—日本人學習者の誤りやすい現代漢語通用字〉，《日中言語文化》，2，2004年，頁66-87。

李德林：〈「知る」、「わかる」とその中国語訳〉，《日中語彙研究》，4，2014年，頁95-115。

羅澤宇：〈目標言語から母語への逆向轉移の実例日本語から中国語へ〉，《静岡文化藝術大學研究紀要》，15，2014年，頁89-96。

## 分析教材

早稻田大學：《快樂學漢語•說漢語》初級上、下冊，東京：早稻田總研國際株式會社，2008年。

鄧秀、湯海鵬：《ゆうゆう中國語》，東京：株式会社郁文堂，2004年。

王霜媚、柴田清繼、平坂仁志、市成直子、陳建平：《初級中國語課本》，東京：株式会社好文，2010年。

鄧守信／主編，王佩卿、陳慶華、黃桂英：《當代中文課程課程》，臺北：聯經出版公司，2015年。

謝敏華、堂坂順子：《これで大丈夫! 中国語--日常生活で使える中国語》，臺北：致良出版社有限公司，2010年。

## 網路資源

教育部統計處：大專校院附設華語文中心外籍學生人數—按校別、國別與性別分表。

郁文堂（2015）：<http://www.ikubundo.com/>。

好文社（2015）：<http://www.kohbun.co.jp/>。

白帝社（2015）：<http://www.hakuteisha.co.jp/>。

朝日社（2015）：<http://www.asahipress.com/>。

駿河台（2015）：<http://www.e-surugadai.com/>。

同學社（2015）：<http://www.dogakusha.co.jp/>。

金星堂（2015）：<http://www.kinsei-do.co.jp/>。

# 附錄一

趙金銘《對外漢語教材評估》

序號	評估專案		得分			
			A	B	C	D
1	前期準備	對學習者的需求有調查瞭解				
2		依據現行的某種教學計畫、課程大綱進行編寫				
3		依據大綱對詞彙總量及其分佈進行控制				
4		覆蓋大綱所規定的語言點				
5		依據大綱確定的功能意念專案且分佈合理				
6	教學理論	以某種語言理論為基礎，如結構主義或功能意念				
7		體現或側重某種教學法原則，如聽說法或交際法				
8		使用該教材可完成既定的教學目標				
9		正確處理語言知識的傳授和語言技能的培養				
10		聽說讀寫譯各項技能訓練比重均衡，並有綜合訓練				
11		按照語言技能編排教學內容				
12		既注意表達正確又注意表達得體				
13		語言能力和交際能力並重				
14	學習理論	以第二語言學習心理過程為理論基礎，如行為主義				
15		教材內容與學習者的需求相一致				
16		內容編排符合學習者的學習心理過程				
17		語言水準與學習者的基礎相符				
18		語言內容與學習者以前所學相銜接				
19		注意學習者的情感因素對學習的影響				
20	語言	每課詞彙量適當，重現率充分				
21		句子長短適度				
22		課文篇幅適中				
23		課文與會話語言真實、自然				
24		口語與書面語關係處理得當，是真正的普通話口語				
25		所設語境自然、情景化				
26	材料	課文內容符合外國人、成年人、有文化的人的心態				
27		課文題材涵蓋面廣、體裁多樣				
28		課文內容的深淺難易排序得當				
29		從開始就有可背誦的材料				
30		課文有趣味，給學習者以想像的餘地				
31		內容無宣傳、無說教、無強加於人之處				

32		教材的文化取向正確無誤				
33		練習覆蓋全部的教學內容				
34		練習有層次：理想性—機械性—活用性練習				
35	練習 編 排	練習類型多種多樣，每個練習都很短				
36		各項練習之間具有內在聯繫				
37		注重表達練習，練習的項目具有啟發性				
38		練習的量足夠				
39		練習編排遵循“有控制—較少控制—無控制”原則				
40		練習兼顧到各項語言技能的訓練				
41	注 釋 解 說	淡化語法，少用概念和術語，加強交際				
42		語言現象的注釋簡明、扼要				
43		外文翻譯準確、具可讀性				
44		注重詞的用法及使用條件的說明				
45		例句精當，可以舉一反三				
46	教 材 配 套	有教師手冊及參考用書，方便教師，起引導作用				
47		有學生練習冊				
48		各單項語言技能訓練教材配套				
49		有清晰音像材料，可供視聽				
50		有階段複習材料及總複習材料				
51		有相關的測試練習				
52	其 他	開本合適，使用方便				
53		插圖數量適當，與內容配合緊密				
54		版面活潑新穎，吸引學習者				
55		教材內容使用不同字型大小編排				

本評估表說明：評估項目共 55 項，每項分成 ABCD 四等級，1-45 項 A 為 4 分，B 為 3 分，C 為 2 分，D 為 1 分；46-55 項 A 為 2 分，B 為 1 分，C 為 0.5 分，D 為 0.25 分。前 45 項滿分為 180 分，後 10 項滿分 20 分，總分為 200 分，累積超過 170 分以上為優秀教材，150-169 分為良好教材，120-149 分之間為一般教材，119 分以下為較差教材。

## 附錄二 日本初級華語教材偏好問卷調查(中文版)

親愛的受試者，您好：

這是一份日本初級華語教材編寫偏好調查的問卷，請根據題目說明來作答，感謝您撥冗填寫，本研究之結果，僅供學術使用，不做其他用途。您所留下的任何資料皆會被保密處理，請您放心作答，謝謝您對本研究的協助！

國立政治大學華語教學碩士學位學程  
研究生吳昱錡敬託

### 一、基本資料(請勾選)

1. 性別：\_\_\_男，\_\_\_女
2. 年齡：15~20 21~25 26~30 31~35 36~40 41~45
3. 學習華語時長：\_\_\_\_\_
4. 一開始在臺灣學習華語的程度：\_\_\_\_\_

### 第二部分作答說明：

1. 有單選題與複選題，請根據題目指示作答，勾選你認為比較好的答案。
2. 每小題均須作答。

## 二、日本初級華語教材偏好調查：

問題1・要點提示：你覺得哪一種編排方式比較好？

- A.語法點與學習目標並存
- B.只有語法點。
- C.只有學習目標。
- D.都不需要。
- 其他\_\_\_\_\_


問題2・發音教學：你覺得哪一種說明發音的方式比較好？(多選題)

- A.「a」：日本語の「あ」よりもっと口を大きくあけます。
- B.「a」：口を大きく開けく明るく。
- C. 以圖片說明。
- 其他\_\_\_\_\_

問題3・生詞：你認為將生詞分類(如圖3-1)對你學習生詞能有幫助嗎？

- A.非常同意
- B.同意
- C.普通
- D.不同意
- E.非常不同意
- 其他\_\_\_\_\_

圖 3-1：

本課生詞 2：  (CD 14-4)

中日漢字不同				
生詞	拼音	注音	詞性	日譯
1. 帶	dài	ㄉㄞˋ	動詞	持って来る
<b>同形異義</b>				
5. 新聞	xīnwén	ㄒㄩㄣˊ ㄨㄣˊ	名詞	ニュース
<b>一般生詞</b>				
6. 希望	xīwàng	ㄒㄩㄞˋ ㄨㄤˋ	副詞	～たい
7. 站	zhàn	ㄓㄢˋ	動詞	立つ

問題4・標註拼音：你認為哪種拼音標註的方式比較好？

- A. 拼音直接標注在句子下面。  
 B. 拼音與內文分開編排。  
 其他\_\_\_\_\_

問題5・會話：你覺得會話最重要的要素是什麼？

- A. 趣味性  
 B. 實用性  
 C. 文化  
 D. 語法點的學習  
 其他\_\_\_\_\_

問題6・語法：你覺得哪一種說明方式比較好？

- A. 標題+公式+翻譯+簡單說明+注意事項+例句。

二. A+比+B+狀態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

說明：前置詞「比」比較する対象を導きます。  
 注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：  
 1. 我比妹妹高。  
 Wǒ bǐ mèimei gāo.  
 2. 坐捷運比坐公車舒服。  
 Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.

- B. 標題+翻譯+詳細說明+注意事項+例句。

1. 助詞“过”

助詞“过”は動詞の後に用いて、過去の経験を表します。目的語がつく場合は、“过”の後に置きます。否定形は“没(有)……过”です。反復疑問文の形は“……过……没有?”となります。

- 例：①他去过美国。(彼はアメリカに行ったことがあります。)  
 ②我没骗过人。(私は人を騙したことはありません。)  
 ③你看过中国电影没有? (あなたは中国映画を観たことがありますか?)

注意：動詞が目的語と動量補語を取る場合、目的語の品詞によって動量補語の位置も変わります。目的語が名詞のときは、動量補語を目的語の前に置きます(例④)。代名詞のときは、動量補語を目的語の後ろに置きます(例⑤)。

- 例：④佳子吃过一次烤鸭。(佳子さんは北京ダックを一度食べたことがあります。)  
 ⑤我去过那儿一次。(私はあそこに一度行ったことがあります。)

- C. 標題+公式+翻譯+注意事項+例句。

【3】助数詞 「数詞+助数詞+名詞」

一个学生 yí ge xuésheng	两个苹果 liǎng ge píngguǒ	三本书 sān běn shū	四本词典 sì běn cídiǎn
五张纸 wǔ zhāng zhǐ	六张票 liù zhāng piào	七节课 qī jié kè	八双鞋 bā shuāng xié

★ 助数詞の前の「二」は「兩」と書きます。

- D. 標題+例句。

3. 比較文

她比我大。 Tā bǐ wǒ dà.  
汉语比英语容易多了。 Hànyǔ bǐ Yīngyǔ róngyì duō le.  
妹妹和我一样高。 Mèimei hé wǒ yíyàng gāo.  
我的成绩没有你好。 Wǒ de chéngjì méiyǒu nǐ hǎo.

- 其他\_\_\_\_\_

問題7・語法：你覺得哪一種注意事項的編排方式比較好？

- A. 有注意事項、正確例句及錯誤例句的提醒。

二. A+比+B+狀態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

說明：前置詞「比」比較する対象を導きます。

注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：

1. 我比妹妹不高。(X)  
Wǒ bǐ mèimei bù gāo.

2. 坐捷運比坐公車很舒服。(X)  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē hěn shūfú.

例句：

1. 我比妹妹高。  
Wǒ bǐ mèimei gāo.

2. 坐捷運比坐公車舒服。  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.

- B. 只有注意事項和例句，無錯誤例句的提醒。

二. A+比+B+狀態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

說明：前置詞「比」比較する対象を導きます。

注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：

1. 我比妹妹高。  
Wǒ bǐ mèimei gāo.

2. 坐捷運比坐公車舒服。  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.

其他\_\_\_\_\_

問題8·語法：你認為「注意事項」對你學語法有幫助嗎？

A.非常不同意

B.不同意

C.普通

D.同意

E.非常同意

其他\_\_\_\_\_

問題9·漢字：你想在教材中學到什麼關於漢字的教學？(多選題)

A.筆順

B.筆畫

C.中日漢字寫法的差別。

D.漢字形聲字聲形旁與讀音的關係。

E.漢字字形與意義的關係。

F.都不需要。

其他\_\_\_\_\_

問題10·漢字：你認為圖10-1的方式對你學習中日漢字不同能有幫助嗎？

A.非常不同意

B.不同意

C.普通

D.同意

E.非常同意

其他\_\_\_\_\_

圖 10-1：



問題11·文化：你想在教材中學到什麼文化知識？(多選題)

A.節日（新年、中秋節等等）

B.傳統文化（華人家庭觀、民俗活動等等）

C.大範圍相關知識（飲食文化、天氣、地理等等）

D.生活化知識（颱風假、說話的禮貌等等）

其他\_\_\_\_\_

問題12·文化：你認為漫畫（如圖11-1）能提高你對文化學習的興趣嗎？

A.非常不同意

B.不同意

C.普通



- D.同意
- E.非常同意
- 其他\_\_\_\_\_

圖12-1：



問卷到此結束，謝謝您耐心的作答！



### 附録三 日本初級華語教材偏好問卷調查(日文版)

皆様、こんにちは：

このアンケートは日本初級中国語の教科書か特に愛好する。  
アンケート調査の結果は、学術研究のためにのみ使用され、それ以外の目的で使用されることはありません。皆様のご協力に心から感謝いたします。

国立政治大学華語教學碩士學位學程研究生 吳昱錡

#### 一、基本データ

1. 性別：\_\_\_男，\_\_\_女
2. 年齢：15~20 21~25 26~30 31~35 36~40 41~45
3. 現在中国語のネイティブスピーカーと過ごす時間はどのくらいですか？：  
\_\_\_\_\_
4. 初めて台湾に中国語の学習の程度：\_\_\_\_\_。

## 二、アンケート内容

以下の質問に答えて下さい。

問題1・ポイント：その課において学生がマスターすべき内容を示しています。

どれがいいと思いますか？

- A. 文法ポイント+学習目標。
- B. 文法ポイントだけです。
- C. 学習目標だけです。
- D. 必要はありません。
- その他の： \_\_\_\_\_

問題2・発音：どれがいいと思いますか?(複数の選択肢を選ぶことができます)

- A. 「a」：日本語の「あ」よりもっと口を大きくあけます。
- B. 「a」：口を大きく開けく明るく。
- C. 図または写真。
- その他の： \_\_\_\_\_

問題3・単語：図3-1の仕方、単語の勉強になにか助けを感じますか

- A. まったくそうは思わない
- B. そう思わない
- C. 普通
- D. そう思う
- E. 強くそう思う
- その他の： \_\_\_\_\_

圖 3-1：

本課生詞 2：

 (CD 14-4)

### 中日漢字不同

生詞	拼音	注音	詞性	日譯
1. 帶	dài	ㄉㄞˋ	動詞	持って来る
<b>同形異義</b>				
5. 新聞	xīnwén	ㄒㄧㄣ ㄨㄣˊ	名詞	ニュース
<b>一般生詞</b>				
6. 希望	xīwàng	ㄒㄧ ㄨㄤˋ	副詞	～たい
7. 站	zhàn	ㄓㄢˋ	動詞	立つ

問題4・拼音：どれがいいと思いますか？

- A. 本文漢字の下にピンインがあります。
- B. ピンインと本文漢字を別々。
- その他の： \_\_\_\_\_

問題5・會話：中国語の教科書の会話には、最も重要特徴はなんですか？

- A. 面白いです
- B. 実用
- C. 文化
- D. 新しい文法
- その他の： \_\_\_\_\_

問題6・文法：どれがいいと思いますか？

- A. タイトル+公式+翻訳+簡單説明+注意事項+例文

二. A+比+B+状態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

説明：前置詞「比」比較する対象を導きます。

注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：

1. 我比妹妹高。  
Wǒ bǐ mèimei gāo.

2. 坐捷運比坐公車舒服。  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.

- B. タイトル+翻訳+詳細説明+注意事項+例文

1. 助詞“过”

助詞“过”は動詞の後に用いて、過去の経験を表します。目的語がつく場合は、“过”の後に置きます。否定形は“没(有)……过”です。反復疑問文の形は“……过……没有?”となります。

- 例：①他去过美国。(彼はアメリカに行ったことがあります。)
- ②我没骗过人。(私は人を騙したことはありません。)
- ③你看过中国电影没有? (あなたは中国映画を観たことがありますか?)

注意：動詞が目的語と動量補語を取る場合、目的語の品詞によって動量補語の位置も変わります。目的語が名詞のときは、動量補語を目的語の前に置きます(例④)。代名詞のときは、動量補語を目的語の後ろに置きます(例⑤)。

- 例：④佳子吃过一次烤鸭。(佳子さんは北京ダックを一度食べたことがあります。)
- ⑤我去过那儿一次。(私はあそこに一度行ったことがあります。)

C. タイトル+公式+翻訳+注意事項+例文

**【3】 助数詞 「数詞+助数詞+名詞」**

一个学生 yí ge xuésheng	两个苹果 liǎng ge píngguǒ	三本书 sān běn shū	四本词典 sì běn cídiǎn
五张纸 wǔ zhāng zhǐ	六张票 liù zhāng piào	七节课 qī jié kè	八双鞋 bā shuāng xié

★ 助数詞の前の「二」は「兩」と書きます。

D. タイトル+例文

**3. 比較文**

她比我大。 Tā bǐ wǒ dà.  
汉语比英语容易多了。 Hànyǔ bǐ Yīngyǔ róngyì duō le.  
妹妹和我一样高。 Mèimei hé wǒ yíyàng gāo.  
我的成绩没有你好。 Wǒ de chéngjì méiyǒu nǐ hǎo.

その他の： \_\_\_\_\_

問題7・文法の注意事項：どれがいいと思いますか?

A. 注意事項+間違った使用法

二. A+比+B+状態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

説明：前置詞「比」比較する対象を導きます。

注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：

1. 我比妹妹不高。(X)  
Wǒ bǐ mèimei bù gāo.

2. 坐捷運比坐公車很舒服。(X)  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē hěn shūfú.

例句：

1. 我比妹妹高。  
Wǒ bǐ mèimei gāo.

2. 坐捷運比坐公車舒服。  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.

B. 注意事項だけです。

二. A+比+B+状態動詞 【～より; ～に比べて】

日本冬天	比	臺灣(冬天)	乾
這次的颱風	比	上次(的颱風)	大

説明：前置詞「比」比較する対象を導きます。

注意：「比」を使う文には、述語の前「很」、「比較」、「非常」など程度を表す副詞を用いることができません。

例句：

1. 我比妹妹高。  
Wǒ bǐ mèimei gāo.

2. 坐捷運比坐公車舒服。  
Zuò jiéyùn bǐ zuò gōngchē shūfú.

その他の： \_\_\_\_\_

問題8・語法：「注意事項」は文法の勉強になにか助けを感じますか？

- A. まったくそうは思わない
- B. そう思わない
- C. 普通
- D. そう思う
- E. 強くそう思う
- その他の： \_\_\_\_\_

問題9・漢字：中国語の教科書を通じて漢字のどの知識を勉強したいですか？

(複数の選択肢を選ぶことができます)

- A. 筆順
- B. 筆画
- C. 日本漢字と中国漢字の区別。
- D. 形声の字の音偏と発音の関係。
- E. 漢字の字形と意味の関係。
- F. 必要はありません。
- その他の： \_\_\_\_\_

問題10・漢字：図10-1の仕方、漢字の勉強になにか助けを感じますか？

- A. まったくそうは思わない
- B. そう思わない
- C. 普通
- D. そう思う
- E. 強くそう思う
- その他の： \_\_\_\_\_

圖 10-1：



問題11・文化：中国語の教科書を通じて、文化のどの知識を勉強したいですか？

(複数の選択肢を選ぶことができます。)

- A. 節句(端午の節句、中秋の節句.....)
- B. 伝統的文化(家族、社会地位.....)
- C. 大主題(地理、天気.....)
- D. 生活(台風休み、名前.....)
- その他の： \_\_\_\_\_

問題12・文化：漫画は文化を面白い にするですか？例：図10-1:台風休み

- A. まったくそうは思わない

- B. そう思わない
- C. 普通
- D. そう思う
- E. 強くそう思う
- その他の： \_\_\_\_\_

圖12-1：



本当にどうもありがとうございます！