

# 法國漢字教學現況及其 對台灣華語文教學的啟示

張金蘭\*

## 摘 要

這幾年全世界興起一股中文熱，學習華語的外籍人士有逐漸增加的趨勢。許多國家為了因應當地華語學習者與教學者的不同需求，逐漸形成具有地區性的華語教學特色，這包括語言標準的提出、教材與教學法的開發等。在歐洲，《語言共同參考架構：學習、教學、評估》(Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, CEFR, 2001) 及《歐洲漢語能力基準項目》(European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL, 2012) 的提出，建立了語言教學與學習的標準。法國教育部(2003)對於以華語為第一外語、第二外語及第三外語學習者也提出了相關要求，對於漢字更有明確規範。本文以當前法國最通行的三套漢語教材——《漢語語言文字啟蒙》(Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture)、《漢語雙軌教程》(C'est du chinois)、《漢語入門》(Méthode de Chinoises) 為主展開分析，結合法國教育部(2003)《公立中學中文課程規定》，探討當地的漢語教學情況，集中討論漢字學習要求與漢字教學法。最後提出結論，並提出相關建議，希望能對華語教學領域有所貢獻。

**關鍵詞：**法國漢語教學、華語教學、漢字教學、字本位、語文分流、識寫分流

---

\* 中原大學應用華語文學系助理教授

## 壹、前言

近年來，學習華語的外籍人士有逐漸增加的趨勢。為因應此一現象，對不同國家華語教學情況的研究儼然成為一種新課題。這不僅是教學的需要，也是學科自身發展的需要。

許多國家隨著當地華語學習者與教學者的不同需求，逐漸形成具有地區性的華語教學特色，包括語言標準的提出、教材與教學方法的開發等。在歐洲，由於《語言共同參考架構：學習、教學、評估》（Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, CEFR, 2001）的提出，使得語言教學有了基本的準則。在華語教學方面，由英、法、德、義四國學者在比利時布魯塞爾的會議中根據 CEFR 所制定的《歐洲漢語能力基準項目》（European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL, 2012）對於 A1-A2 的華語學習者也提出了具體的能力準則。

白樂桑（Joël Bellassen）<sup>1</sup>（2005）指出，近年來漢語教學在法國有突飛猛進的發展，小學、中學及大學學習漢語的學生都增加了不少。根據法國教育部（2013）最新的統計資料，<sup>2</sup>選修第二外語的中學生共有 5,421,987 人，其中選修漢語的有 27,188 人，佔所有外語的第五位。<sup>3</sup>從白樂桑 2004 年發表演說的 7631 人增加至 2012 年的 27,188 人，共增加了 3.5 倍，漢語儼然成了法國中學外語教育中發展最快的語言。

法國人認為中文是語言及文化差異的象徵，尤其是對於從事對外漢語教學的人而言。由於全球化交流，以實用性來說，中文已經漸漸在職場、科技及商業領域中使用，更與英文共同成為網路上主要使用的語言（法國教育部：《公立中學

---

<sup>1</sup> 白樂桑（Joël Bellassen），是法國漢語語言學與漢語教學學家，2006 年任命為首位法國教育部漢語總督學，提倡「字本位」來教授漢語。

<sup>2</sup> 該統計資料為法國教育部在 2013 年所發表，實為 2012 年的統計數字。

<sup>3</sup> 按選修學生人數排名前五名依次為：德語、英語、西班牙語、義大利語及漢語。

中文課程規定》, 2003)。因此, 法國教育部(2003)對於以華語為第一外語、第二外語及第三外語學習者均有相關要求, 對於漢字更有明確規範。

前人對於法國漢語教學現況的研究多集中在兩方面: 一為字本位的教學法, 如白樂桑(1996, 2005)、劉頌浩(2010)等。二為單一教材的分析, 如王若江(2000)由字本位的理論探討《漢語語言文字啟蒙》。吳勇毅(2011)則以由《漢語入門》為例討論漢語作為外語教學環境下的教材編寫問題。此外, 還有林季苗(2011)歸納出當前法國漢語教學的四大原則: 字本位、語文分步、集中識字、區別主動書寫字及被動認讀字。但對於法國教育部的規定及法國漢語教材的分析僅約略提出, 未見更深入的討論。

欲從事法國漢語教學現況研究, 則須由「課程標準」出發, 「課程標準」是漢語教材教法的重要依據, 具有指標性作用, 且能看出當地漢語教學的大方向。因此目前法國教育部(2003)《公立中學中文課程規定》對於中學的中文課程有詳盡且具體的規範, 因此本文為主展開分析, 結合法國使用率極高的《漢語語言文字啟蒙》(*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture*)、《漢語雙軌教程》(*C'est du chinois*)、《漢語入門》(*Méthode de Chinoises*)等三套教材(王若江, 2000)來探討當地的漢語教學情況。白樂桑(1996)提出漢語教學應以字本位為主, 而法國教育部(2003)的課程規定也明確以漢字為教學重心。因此本文對於法國漢語教學現況也將集中探討漢字教學, 包括漢字學習要求與漢字教學法。最後提出結論, 並對台灣華語文教學提出相關建議, 希望能對華語文教學領域有所貢獻。

## 貳、由法國教育部《公立中學中文課程規定》分析其漢字學習要求

由於法國教育相當重視外語課程, 因此法國教育部於 2003 年頒佈由白樂桑主編的高一漢語教學大綱—《公立中學中文課程規定》(以下簡稱為《中文課程

規定》)。其中規定中學生必須修習三種外語，但學習者可自由選擇所修語言。<sup>4</sup>從此，法國的漢語教學便進入了大綱指導的時代。隨著該大綱的發表，法國漢語教學第一次具有了完整的教學大綱。以下便就目標、指導方針依序分析大綱的主要內容：

## 一、提出三大目標

法國《中文課程規定》開宗明義便提出了漢語教學的三個目標，筆者將之整理如下：

### (一) 以溝通為目的

能聽、說漢語，能閱讀、書寫簡化字，以及掌握漢語拼音。學習正體字亦可，但最重要的能辨識簡化字。此外，漢語拼音為標註漢語語音的主流，尤其是在電腦的使用上，拼音是最被廣為使用的輸入方式，也因此，熟稔漢語拼音是法國漢語教育主要的目標之一。

### (二) 瞭解漢語文化

當學習者第一次接觸漢字以及部分象形詞彙時，便開始學習文化知識了。大綱所指的文化，在地理層面上，不僅僅是華語國家或是華語地區，如中國、台灣、新加坡、中國城等，同時也可以擴展到漢字文化圈，如日本、韓國、越南，在這些國家中漢字也是或曾經是一種文化的媒介。

---

<sup>4</sup> 此三種語言修習時間分別為：Langue vivante 1 是指法國學生在中學一年級時（6<sup>e</sup>）可選擇學習的第一外語。Langue vivante 2 是指在中學三年級（4<sup>e</sup>）可選擇學習的第二外語。Langue vivante 3 是指在高中一年級（Seconde）可選擇學習的第三外語。

### (三) 利用漢語的組成功能

漢語的組成方式與其他拼音文字不同，尤其是來自大自然的象形文，使人無法分析象形文的語音，這些文字建立於字形以及字義，並可以使學生能夠記憶筆順及筆畫的方向，以及透過字格掌握漢字的空間結構。漢語學習能夠給與學習者對於這個缺乏照字面發音、動詞變化、性、數及非字母組成的語言來進行思考。

從以上三個目標中不難發現，漢字為這三個不同目標的共同內容，並注意到中文相異於其他拼音文字的特點—漢字的獨特性，因此漢字在法國漢語教學中具有舉足輕重的地位。除此之外，該大綱打破地理疆界，了解到透過漢字將文化傳播到漢字文化圈。因此《中文課程規定》可說是一份以漢字為主軸所制定的漢語教學大綱。

## 二、強調漢字能力

漢字能力為法國《中文課程規定》中相當重要的一環，也是漢語有別於其他外語最大的特色。因此法國教育部在《中文課程規定》明確指出為了理解漢字，必須能夠運用以下能力：

1. 分析字形：包括部件和整字，以易於記憶。
2. 熟悉部分古體字：為了幫助記憶或是更易於理解文字的語義。
3. 書寫漢字：知道如何書寫，也能掌握筆順及文字在一個字格內的線條輪廓。
4. 發音的能力：組合單音節的四聲或是多音字。
5. 掌握漢字的一義或多義：一個文字承載著一個意思，不過這個意思需有上下文才有明顯確切的詞義，所以同時還需了解承接此字之前或是之後的文字。明確指出詞義很重要，尤其是對於學生能發展出獨立理解文字的能力。同樣重要的是要知道如果一個語素代表一個字時，獨立使用能否構成一個單詞。
6. 能使用所學漢字組詞，掌握最常使用的雙音節詞彙。
7. 主動認知漢字的能力：包括主動書寫和被動識讀。
8. 查字典：辨識部首、計算筆畫、分辨筆畫。

筆者認為以上(1)到(5)為掌握漢字字形、字音和字義的能力。(6)說明

在字本位之外，組詞也是相當重要的能力。(7) 區分書寫字和認讀字，並非每個字都需要達到理解與表達，被動認讀字便僅要求其具備理解的能力即可。(8) 則擴大到查找字典的能力。

### 三、對於聽、說、讀、寫分項技能的要求

#### (一) 區分聽說和讀寫

根據法國《中文課程規定》指出，中文的語言和文字存在著明顯的區分，聽、說按照語音(語言)，讀、寫則按照漢字(文字)。且中文字無法明確反映出字音，也無法快速地聽寫。因此對於學習漢字的要求上必須區分主動書寫字與被動認讀字，如世界上的國名或是城市名只需口語上介紹到及教學即可，並標記出拼音以幫助發音，並沒有必要教學生確切的文字，因為中文譯名很少使用到。

簡單來說便是聽、說、讀、寫四項技能在中文裡因為書面與口語的表達不同而應被區分為語言與文字。並指出中文語言與文字的關係—有語音和漢字兩個系統，且在閱讀有識字與寫字兩個不同的目標。因此必須區分主動書寫字及被動認讀字。因此，可以下圖來呈現：

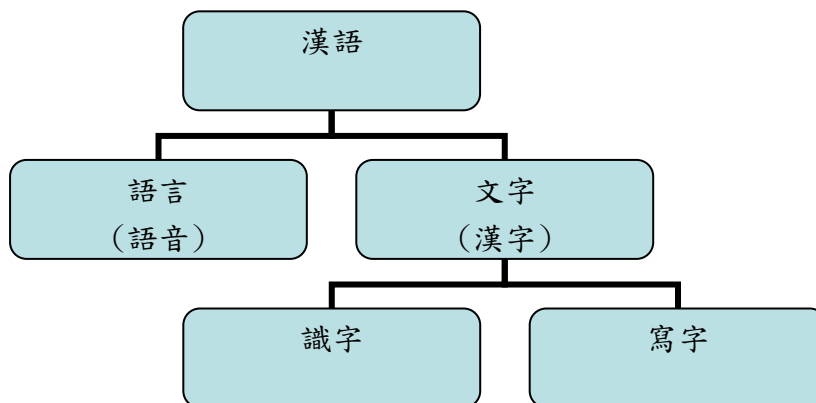


圖 1 法國漢語學習要求

資料來源：筆者根據法國《中文課程規定》說明製作而成。參見法國教育部：《公立中學中文課程規定》(2003年)，頁16。

該方法的優點在於使說、寫更加自由，不會因為漢字而減緩學習進度。因此在課堂上，一部份可以採用拼音來教學。使口語從緩慢的書寫中獨立出來。如此一來將可以確保口語表達、書面閱讀及書寫的產出三方面的進步。而為了使教學評估更為恰當，需清楚的分辨這三條學習過程曲線：

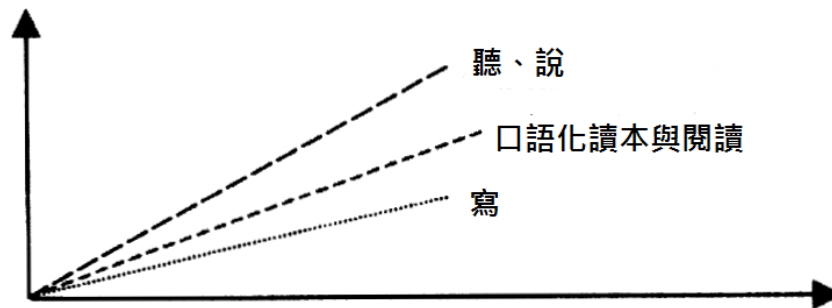


圖 2 法國教育部高一漢語教學大綱學習過程曲線

資料來源：參見法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003年），頁16。

此大綱對於聽、說能力的要求最高，其次為閱讀能力，最後的是書面表達能力及漢字書寫。因此對於中文的聽、說、讀、寫四項技能的要求有層次上的不同。但筆者認為此曲線較為簡略，聽與說能力是否完全一致？此三項能力是否完全成正比？三項能力間的差異是否等距？且不同程度三條曲線是否一致？諸如此類的問題應有更深入且具體的研究。

## （二）設立漢字門檻

在上述的概念下，確立漢字為學習中文的重點。因此《中文課程規定》對於漢字教與學的要求提出了具體的選字需求，亦即選擇構詞力強、使用頻率高（包括寫作及口語頻率）的漢字作為主要學習的漢字。這些漢字門檻包括以華語為第一外語、以華語為第二外語及以華語為第三外語等三個必學漢字字表，除了字表外，同時也列出每個漢字的詞例。該字表列出「總字數」及「主動書寫字」，筆者將之整理為下表：

表 1 法國教育部高一漢語教學大綱漢字學習字數要求

	總字數	主動書寫字	被動認讀字
Langue vivante 1 以華語為第一外語	805字	505字	300字
Langue vivante 2 以華語為第二外語	505字	355字	150字
Langue vivante 3 以華語為第三外語	405字	255字	150字

資料來源：筆者整理自法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003年），頁18。「被動認讀字數」在文中並未列出，但根據規定中「總字數表之漢字扣除主動書寫字則為被動認讀字」的說明可計算出「被動認讀字數」。

此處的「被動認讀字」指的是只識不寫的字。另外，學習者閱讀的文章可能不包括門檻內的文字，但可以從這個門檻之內的中文字引導出相關詞彙。

對於以華語為第一語言、第二語言及第三語言的要求亦有明確的規定，訂出高一（2年級）結束後預期的能力。這個實際的列表是中文作為第一、二、三外語的學生在高中結束後所需達到的目標。筆者根據法國教育部的規定製成下表：

表 2 法國教育部漢語教學目標

	時間	書寫	口語	文化
Langue vivante 1： 法國學生在中學一年級時（6 <sup>e</sup> ） <sup>5</sup> 可選擇學習的	總學習時間約	學生要能夠自主書寫出超過約莫300個他們在國中四年課程中所學的中文，而關於能夠辨識的中文	學生必須能夠面對日常生活中大部分遇到的情況，至今他們要能夠敘述一個實際的事件或是說	把中文當作第一外語學習的學生，在高一時，已有詞彙以及文法上的能力，他們知道如何統整寫出一個簡單的句子。而在文化這部分，給予的主題需要是以中文來帶領的。

<sup>5</sup> 法國的國小需要讀五年，從小到大是 CP>CE1>CE2>CM1>CM2。接著國中是四年，從入學開始是 6<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> 3<sup>e</sup>（6年級一直念到3年級）。接著如果是普通高中的話是讀三年，從入學是 Seconde（二年級）> première（一年級）> Terminale。



<p>第一外語</p>	<p>5年<sup>6</sup></p>	<p>字，至今他們必須達到約莫 600 個中文字，亦或是一份真實文本內四分之三的文字。學生還要懂得辨識全數中文字的部件，以及要能夠用中文字寫出一個以基本方式概述情況的訊息，並且借助拼音來說明清楚他的想法。</p>	<p>出一個行程計畫。學生開始能夠確實的表達他們的思想、給與論述以及捍衛他們的觀點。學生亦能使用自發地使用更多片語以及成語來細膩化他們的言語。</p>	<p>可以提供補充的詞彙使學生能夠跟隨上事前的說明並且回應問題以及有所互動。在口語上，拼音的幫助有時候是有用且必要的，但是學生必須使用事前在課堂中講的來書寫或是練習唸出來，才能夠獲益。 最後，教師必須鼓勵以中文為第一外語的學生寫出他們目前所知道的，按照許多的階段完成可實現的編輯書寫（先是共同的，再來是個人的），使用資料寫出大綱、使用拼音去標注出不會寫的中文字，使用電腦，最後是個人完成這份作業。</p>
<p>Langue vivante 2： 在中學三年級（4<sup>e</sup>）可選擇學習的第二外語</p>	<p>總學習時間約 3 年</p>	<p>學生要能夠辨識大部分的圖像部件組成，達到約莫相當 200 至 250 字的主動書寫能力，以及辨識 300 至 350 個中文字，並能夠書寫很基礎等級的訊息。</p>	<p>他們要能夠聽懂至今曾經學過的主題及單字構成的句子。有著關於城市主題的補充單字輔助下，學生被問問題時要能夠主動反應。在關於學校、家庭、休閒活動及消費的尋常情況之下，學生要能感到一定程度的自在。但是他們還是需要被協助，因為學生實際上還不知道如何運用他們的所學知識。</p>	<p>在高一剛開始的時候，將中文作為第二外語的學生需要對他們國中時所學的做一個整理並且統籌他們的知識。而在文化部分，教師用法文給予每個單元一個簡短的介绍，活化這個階段可以使用的中文詞彙。 接著，可以提供學生補充詞彙，使他們能夠： 1.理解課堂中的問題並且有所回應 2.集體寫出一段對話或一個綜合性簡短文章的後續 我們必須以使用的課本、中文字教學門檻以及其衍伸字彙來注意詞彙的映證。 此外，一部分是中文字主動書寫以及辨識，一部分是用中文寫出詞彙以及用拼音寫出詞彙，這兩部分的分離方式可以使得運用課</p>

<sup>6</sup> 由於本文件是寫給高一（法國稱為 Seconde/二年級）教授看的，因此 Langue vivante 1 的學生到高一結束時已經學習中文 5 年了。以此類推，Langue vivante 2 的學生到高一結束時已經學習中文 3 年了。Langue vivante 3 的學生到高一結束時已經學習中文 1 年了。

				程大綱以及課堂上的溝通更加容易。舉例來說，作家老舍(Lao She)，舍這個字可以用拼音標注，或是使學生能夠被動辨識即可。
Langue vivante 3：在高中一年級 (Seconde) 可選擇學習的第三外語	總學習時間約 1 年	學生要能掌握中文字筆劃及輪廓的邏輯以及掌握幫助學習者記憶的方法。他們要能夠達到自主寫出一百個字左右的中文字以及懂得辨識 150 字左右的中文字。因為中文拼音標注的關係，寫作表達的能力門檻提高了。而在真實原文的範疇之內，他們要能懂得獨立的中文字。	學生要能夠懂得以且使用反映日常生活的簡短句子，還必須要以簡單的方式自我介紹；詢問關於身分、出身、家庭、休閒活動的問題；以及能夠基本地談論溝通購物及交通的主題。	很大一部分的初學者，也就是將中文當作第三外語的學生，在高一時，只擁有很少的詞彙以及文法能力，文法課程這部分得利於靈活應變，因為一部分可以用法語來引導，再漸進地達到幾個簡單的中文句子。我們必須以使用的課本、中文字教學門檻以及其衍伸字彙來注意詞彙的應證。此外，一部分是中文字主動書寫以及辨識，一部分是用中文寫出詞彙以及用拼音寫出詞彙，這兩部分的分離方式可以使得課程更加靈活。教授可因為參閱預先的建議來運用在此等級較為困難的具體方式而獲得好處。

資料來源：筆者整理自法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003 年），頁 18。

根據以上的資料發現，法國漢語教學目標與漢字密切相關。在識字方面對於以華語為第一外語、第二外語及第三外語均有具體的要求，最高的要求是使學習者能看懂真實文本中 3/4 的文字並能辨識所有的部件，足見識字的最終目標即是閱讀。在寫字方面，重視漢字筆畫、結構的掌握，並可藉由集體合作與電腦輔助來寫作。且能以拼音輔助書面表達，使漢字不再成為聽、說能力的阻礙。

#### 四、強調對部件的要求

《中文課程規定》還有一個包含 105 個中文部件的列表，是以華語為第一、

第二、第三外語學習者均需具備的能力。能夠辨識並且習得說得出組成中文字部件名稱的能力，這在在學習者的漢字記憶上扮演很重要的角色。必須主動地使學習者學會這些部件（如實施部件聽寫），才能夠增加學習者主動書寫的中文字數量。在表 2：法國教育部漢語教學目標中亦可見對於部件辨識的要求。

部件列表並不只限定跟字典前面的列表一樣，我們參考了對於記憶中文字的部件成分、他們的頻率。所以相反地，儘管魚這部件在中文字書寫上很頻繁使用，但它亦不在列表之中，因為帶有這個部件的字，很少在教學上出現。而這個實際的列表是中文作為第一、二、三外語的學生（LV1, LV2, LV3），在高中結束後所需達到的目標。

以上為法國《中文課程規定》的主要內容與分析。總的來說，便是法國的漢語教學乃是以漢字為主軸所制定的，包括漢字數量、漢字能力等均有明確規定。目前歐美各國已制定出共同外語能力標準，如美國的《21 世紀外語學習標準》（Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century, 1996）、加拿大《語言等級標準》（CLB, Canadian Language Benchmarks, 2000）、歐洲的《語言共同參考架構：學習、教學、評估》（CEFR, 2001）等。美國與歐洲的標準並非針對單一語言，而加拿大的標準則是專門針對英語。

此外，與漢字教學直接相關的則是由英、法、德、義四國學者根據 CEFR 制定的《歐洲漢語能力基準項目》（European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL, 2012）則對於 A1-A2 的學習者提出了 Can-do Statements (CDS) for Graphemic/Orthographic Control，認為 A1-A2 的學習者應該具備兩種能力，一為漢字字形能力，二為漢語拼音的讀寫能力。前者包括筆順、獨體文及合體字，字、詞差異，15 個部件與名稱以及象形、指事、會意、形聲等等漢字知識。後者包括基本的漢語拼音使用原則，聽見發音即能寫出拼音以及打字、發音、讀、寫、理解等能力。對於漢字能力的說明，多為漢字知識的要求，而識寫能力僅提出識字的要求，並未提出寫字的要求。因此可以發現法國漢語教學早在 2003 年便已關注到中文與其他語言相異且獨特之處——漢字，並以漢字為主軸展開對於漢語能

力的各項要求，對於識字與寫字均提出標準，且將識字能力與寫字能力清楚區分，明確指出識字量應大於寫字量。

### 參、由法國漢語教材分析其漢字指導法

除了由課程標準來討論法國對於漢字學習的要求外，在具體實踐方面則可由當前法國漢語教材來分析其漢字指導法。林季苗（2011）歸納出法國當前的漢語教學原則有四：字本位、語文分進、集中識字、區別主動書寫字及被動認讀字。並認為此四原則有機地融合在一起，但僅提出四點原則，並未有更深入的討論。因此本文試就法國《中文課程規定》及《漢語語言文字啟蒙》、《漢語雙軌教程》、《漢語入門》等三套教材來探討當地的漢語教學情況。來深入探討並具體分析法國的漢字指導法：

#### 一、字本位：集中識字

筆者在前面已分析過，重視漢字教學是法國漢語教學的特點，從《中文課程規定》中可以體現此一精神。諸如三大目標中以漢字為基本內容、提出漢字能力的要求、制定漢字門檻等等。在教材方面，白樂桑與張朋朋於 1989 年在法國出版了《漢語語言文字啟蒙》，這是法國教師參與編寫的第一部教材，具有很強的針對性，在法國廣泛地使用。該教材推出 400 字基本必學漢字字表，將漢字視為漢語教學的基本單位。作者列出了 8 類基本筆劃和 92 個偏旁部首，用法語逐一講解所表示的含義。這種編排方式呈現出白樂桑在這本書中所體現的「字本位」觀念。「字本位」，就是把「字」當作是漢語的基本語法結構單位來進行研究，自 90 年代才開始受到語法界的關注（徐通鏘，1989）。

書中提到「漢語的一個重要特點是，其漢字是表意文字，個體突出，以單個

漢字為基礎可以層層構詞，故本教材可以稱為「字本位教學法」。上冊生字400個，生詞1583個，字詞比為1：3.96。下冊累積生字共900個，生詞共4242個，字詞比為1：4.71。與中文母語地區編寫的華語教材相較之下，法國漢語教材以字為本位，字的覆現率較高，字詞比也較高。將華語地區漢字教學被動的「因詞而記字」的方式轉變為主動的「因字而組詞」的方式（張金蘭，2013）。

《漢語語言文字啟蒙》從課文到詞表、字表、書寫方式、注釋（*explications*）、運用（*applications*）、文化（*civilization*），每個部分對於每課的字、詞都有注釋，還有對漢字字形的演化說明；每課都根據該課所學漢字，選擇其中幾個常用部首來講解，包括部首的來源、構字方式等。整個教材內容的編寫也考慮到了漢字教學的規律，由易而難、由淺而深。

2003年在法國出版的《漢語入門》也繼承了法國漢字教學的傳統，選擇56個簡單、常用、組合力強的基本漢字著手，標出基本漢字與其他字組成的新詞。明確區分主動字和被動字，將漢語的讀、寫教學從字開始，組詞造句，使漢字和漢語教學融合為一。

這兩套教材都是將漢字視為漢語的主要特點而進行編寫的。且有鑑於分散識字法採取的是「隨文識字」漢字隨者語言材料而出現的方式，法國採取的是以漢字使用頻率高低及漢字部件組字功能強弱等為標準篩選之基本漢字作為優先教授的基本字。因此在《中文課程規定》及漢語教材中均制訂定出基本字表，如前者對於以華語為第一、第二、第三外語學習者的六個字表（包括主動書寫字和被動認讀字），後者如《漢語語言文字啟蒙》的400字基本必學漢字字表等等。

希望能夠使學習者透過基本漢字來學習漢字基本架構的基本元素（獨體或合體、上下左右結構、部件表形表義或表音、字族的概念等），進而漸進地帶動後期學習字頻較低之漢字。

因此法國中文課程標準及漢語教材對於字本位的教學觀念是一致的，在教材編寫更有具體的實踐。

## 二、語文分流：聽說與讀寫分別教學

自白樂桑（1996）提出教學中如何對待「語」、「文」的問題後，學界對於此一問題進行了熱烈的討論。白樂桑認為語和文的關係有三種類型：一是「語文合一」，教學的單位是詞；二是「語文獨立」，語言教學的單位是字，字的頻率是很重要的標準；三是「語文分離」，從書寫邏輯來看，語言教學的基本單位是基本字和字的偏旁部首，因此語文是分開的。因此在教學時承不承認語文衝突會造成兩種教學類型：語文合一及語文分離。

從語言與文字的關係出發探討對外華語教學，可分為先語後文、語文並進、語文分流三種方式（任遠，1995；朱宇清，2003；呂必松，2007；萬業馨，2009）。相較於華語地區的「語文並進」模式，法國採取的是語文分流。語文分流的理論基礎有二：一為語言和文字是相對獨立的。張朋朋（2007）繪製了下面的圖來說明：

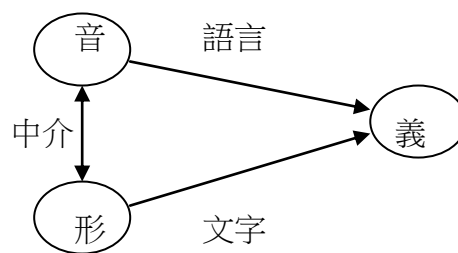


圖3：張朋朋（2007）之語言文字關係圖

資料來源：張朋朋：〈語文分開、語文分進的教學模式〉，《漢字文化》，2007年，第1期，頁66。

張朋朋認為語言是聽覺的，文字是視覺的，語言的本質是語音，「以音示義」；文字的本質是字形，是「以形示義」，因此語言和文字是兩種具有本質不同的、相對獨立的符號系統。而文字的字音來自語音，字音是語言和文字之間聯繫的中介，通過字音的中介，語言和文字便可以相互作用和相互轉化。但筆者認為此圖過於簡化語言與文字間的關係，流利閱讀的音義轉換過程非如此簡單，對於不同

程度的閱讀者來說應有不同的轉換方式，此問題應有更深入的討論。

二為語言能力與文字能力是不同的。語言能力是自然習得的，不須靠人力但需有語言環境；文字能力則需學習。周祖謨（1953）早就提出能聽說是基本要求，能讀寫是進一步要求。語文同步、隨文識字只注意到語言和文字、口語和書面語的一致，卻忽略了華語中語言和文字的特點及其差異，應以聽、說推動讀、寫。

前文已論及法國《中文課程規定》中將漢語教學區分為聽說和讀寫兩條線。在口語課堂中拼音的使用可以避免因書寫的延誤而造成的阻礙。具體展現在教材的編寫上，1999年出版的《漢語雙軌教程》便採用雙軌制，同一套教材出了聽說本及讀寫本。

而2003年《漢語入門》的聽說部分全部使用拼音，讀寫部分才出現漢字。因此課文約50%帶\*字者需學會識讀與書寫，其餘僅需會識讀即可。如此加快了聽說的速度，也降低識寫漢字的難度。基本原則是聽說大於讀寫，聽大於說，讀大於寫。不需識寫的生詞在後面的課文中將陸續出現，使拼音生詞與漢字生詞最終結合在一起。

這個方法是為了不使漢字成為附庸，希望能逐步提高學生聽說讀寫的能力，改進前人「先語後文」及「隨文識字」的缺失而採取「語文分流」的方式。亦即將聽、說、讀、寫分別設課，漢字獨立教學，識、寫合一。筆者認為其優點在於可以按照聽、說、讀、寫四項語言技能分項教授，並且有計畫地出現漢字。尊重漢字本身的系統與規律來編排漢字教學順序，教授漢字的效率也相對地提高許多。

缺點在於漢字獨立課程與綜合課程同時進行，而漢字獨立課程中所選擇的漢字跟綜合課程中的漢字並未有合理的安排。因此，兩個獨立課程的整合與配合上可能要再加以思考，漢字教學也容易成為聽說課的附屬。此外，教材對於此方式的提出並未具體說明在語文分開、語文並進之後，如何使語文相互促進，相互結合。

### 三、識寫分流：區分書寫字和認讀字

前文提到法國的漢語教學注意到漢字具有有別於拼音文字的特色，因此主動區分認讀字與書寫字。多位學者（周小兵，1999；江新，2007、2010；郝麗霞，2010）由母語學童漢字教學得到啟發，提出了「識寫分流」的看法。直接提出以母語學童為借鏡，認為「識寫分流」並非將識寫完全分家，而是對識寫的要求有不同的標準。

筆者整理上述學者的研究發現，「識寫分流」的教學步驟如下：第一階段先教發音及口語，不出現漢字，亦即採用「先語後文」的方式，此方法可以分散學習難點。第二階段引入漢字教學，多識少寫，並認為可採用電腦輸入與手寫兩種方式，以學習者的需求為主。在時間上，「識」先於「寫」；在數量上，「識」多於「寫」，以寫的漢字為基礎，擴充識讀的漢字作為口語教材，與生活相結合，提高學生的學習興趣。並提出有了一定認讀基礎之後再從事習寫練習才能減輕留學生的負擔。

前文論及法國教育部頒發的法國《中文課程規定》，對漢語作為第一外語、第二外語、第三外語提出了不同標準，分別規定了認讀字的字數與書寫字的字數。體現在漢語教材中如白樂桑所編《漢語語言文字啟蒙》以及華衛民所編《漢語雙軌教程》，皆明確區分認讀字和書寫字。後者第一冊漢字 400 個，詞語 835 個。第二冊會寫字 650 個、會認字 80 個。2003 年《漢語入門》在拼音教學階段同時教 56 個簡單常用且組字能力強的漢字。全書 638 字，書寫字共 125 個，認讀字 513 個。以上三本教材法國本土的漢語教材表現出法國漢語教學的特點，王若江（2004）認為「在力求追尋漢語的本來面貌，然而又具有本國民族思維的基本特色，始終注重保持自身的傳統，並不因為一種新的教學思想的注入而出現顧此失彼的現象」。



## 肆、結語及對台灣華語文教學的啟示

綜上所述，字本位理論對法國漢語教學有極大的影響，其中最大的影響便是加強了漢字學習的要求。法國漢字教學的具體實施方法如下：首先，選出構詞力強的高頻字作為集中識字的漢字門檻。其次，將漢語學習區分為語音及漢字兩個途徑，期望同時提高學習者聽說與讀寫兩方面的能力，不因漢字阻礙了口語的發展。最後，分別規定了書寫字和認讀字的字數，不因書寫阻礙了閱讀。漢語讀寫以字開始、組詞造句，讓漢字教學與漢語教學合而為一，這是法國漢語教學的基本模式。此般層次分明的標準在法國產生了極大的影響，具體的表現在教材編寫及漢字教學上。

對於一般母語者來說，識讀漢字的機會遠大於書寫漢字的機會，且自中國傳統語文教育便有集中識字的模式。但母語者乃是已有聽說能力而後接受語文教育，進而學習漢字。以華語為第二語言學習者在學習中文前則未有聽說基礎。然而法國的漢語教學中的漢字學習要求卻是與中國傳統識字教學相似，採取與華語地區漢語入門教材不同的模式。而兩者的習得效果如何則有待專文調查比較。

由以上法國漢字教學現況分析的結果，筆者對於台灣華語文教學提出以下的建議：

### 一、字本位——應制定具體的漢字標準

由教與學兩方面來看，華語文教學中的漢字教學方式豐富多樣，且學習者背景複雜等種種因素，不利於漢字教學的統一標準。中文母語地區對華語學習者漢字學習的要求如下：中國大陸的《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、《漢語水平標準與語法等級大綱》或是《國際漢語教學通用課程大綱》均提出了明確的字表，前兩者共需習得2905字，後者需基本800字。台灣目前則未制定出統一的標準，僅有《華語八百詞》及《華語八千詞》，但以詞彙為單位，而非以漢字為單位。

且兩岸針對漢字學習的要求多在字量與字種上，少見漢字能力的具體描述。

反觀法國教育部公佈的字表包括以華語為第一外語、第二外語及第三外語的字表亦是如此，對於所應習學習的漢字皆有清楚的規定。其所選字乃根據字頻及構詞力來決定，按照不同的要求來規範所學漢字，為漢字教與學做了清楚的層次區分，乃以漢字貫穿整個漢語教學。

且當前語言教學多訂有標準，如美國《21世紀外語學習標準》(Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century, 1996)、加拿大《語言等級標準》(CLB, Canadian Language Benchmarks, 2000)、歐洲的《語言共同參考架構：學習、教學、評估》(CEFR, 2001)，英、法、德、義四國學者根據CEFR提出的《歐洲漢語能力基準項目》(European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL)，對於學習者的中文能力訂有明確的標準。因此華語文教學中的漢字教學也應訂有具體目標，使學習者與教學者均有參照的標準。

筆者建議應根據當前的語言標準並考量漢字特點來制訂，建議採取因地制宜的方式來制訂漢字教學標準。可根據漢字教學在各地區華語教學中的定位來探討。如華語地區為第二語言教學，非華語地區則為外語教學，由於語言環境不同，學習者接觸中文的機會多寡也有所差異。因此在字量與字種的選擇上應有所不同。華語地區的漢字教學標準應高於非華語地區，但兩者識字量均應大於寫字量。

## 二、語文分流——應兼顧語言與文字的問題

當前的華語教學中關於漢字教學的課程安排有兩種類型：一為綜合課程中的漢字教學，二為獨立的漢字課，而兩者各有利弊。綜合課程較獨立的漢字課有語境，學習者可以將所學漢字在適當的語境中使用，且根據研究顯示漢字在教材中出現的頻率對於學習效果有相當的影響，漢字在教材中出現的頻率越高，學習者的學習效果也越好（江新，2005）。

在綜合課程的漢字教學方式上，按照「語言與文字教學的時間先後」來探討

主要有三種方式：一為「先語後文」，先以拼音學習課文，累積一定數量詞彙後再學習漢字。現雖少見完全「先語後文」的教材，但亦有採取折衷方式的，如在學習華語的初期採取「先語後文」，先利用拼音學習口語，再按漢字規律來安排所應習得的漢字，後期便採取「語文同步」的方式，教材如中國大陸的《新實用漢語課本》、《當代中文》等。二為「語文同步」，漢字的出現順序根據課文中語言的呈現，教材如台灣的《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》等。三為完全採取「語文分流」方式，教材如法國的《漢語入門》、《漢語雙軌教程》等。此乃針對華語中語言與文字的關係以及學習者（特別是而非漢字圈學習者）對於漢字的認知特點來考慮。

中文母語地區採取語文同步的方式，法國則採取語文分流的方式，且前者漢字教材中漢字的編排多隨文識字，僅少數教材能按照漢字規律來編排。因此整個教學實際面臨到的問題在於華語文教學大多數採取以語文同步的方式，這樣的方式難以呈現漢字的獨特性，也難以兼顧中文裡文字和語言的關係，因此許多學者提出必須要依照漢字的規律，由易到難，先筆畫、後部件而後整字、先獨體後合體等等教學順序。但是在日常生活中，漢字基本部件、部首、獨體文等構成漢字的基本單位出現頻率卻不高，因此要按照這樣的規則來從事漢字教學有實際上的困難。

再加上許多按照漢字規律所設計的教材，在教學過程當中必須用到如筆畫名稱、部件名稱、結構名稱等相關「術語」，也可能對學生造成理解與記憶上的負擔，而且編排的內容太偏向漢字知識而非漢字使用。諸如此類均是按照漢字規律來教學會碰到的問題。因此在綜合課程教材中應提高漢字的覆現率。但因為課程中隨著課文出現的漢字並未依照漢字規律，因此對於學習者來說較無系統。然而獨立的漢字課較綜合課程隨文識字有系統，可以根據漢字的筆畫繁簡、使用頻率加以編排，更符合第二語言學習者漢字習得的規律。但獨立漢字課程的漢字教材著重點在於識字與寫字，因此脫離容易語境，對於學習者來說識字、寫字固然重要，但用字亦為語言學習的重點。

因此，筆者認為若能同時開設綜合課程與針對不同母語背景學習者的獨立漢字課，不僅能使所學漢字在適合的語境中運用，也可針對漢字圈與非漢字圈學習者的漢字認知特點來從事更有效率的漢字教學。以日文為例，日文與中文語言與文字的關係並不相同，日文乃使用漢字、假名與羅馬字並用的混雜文，日文漢字形、音、義之間的關係不若中文漢字單純，訓讀時多為一漢字一音節一語素，但音讀時則不然，一漢字或為單一音節或為多音節。再加上日文漢字與中文漢字有許多同形詞，若能指導學習者區分兩者形、音、義的原則，則能收事半功倍之效。

### 三、識寫分流——應區分識讀字與書寫字

根據安雄（2003）與江新（2007）的研究，華語文學習者的識字與寫字可能為兩個獨立的過程。筆者從識字與寫字的關係來考察時，發現當前華語教學中識字與寫字的關係有兩種主要的方式，一為「識寫同步」，指的是在漢字學習時對於識字與寫字的要求是一致的，教材如中國大陸的《新實用漢語課本》、《當代中文》等；臺灣的《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》等；以及美國的《中文聽說讀寫》、《實用漢語課本》等。二為「識寫分流」，指的是對於識字與寫字有不同的要求，一即識字量應大於寫字量，教材如法國的《漢語語言文字啟蒙》及《漢語雙軌教程》等，均區分主動書寫字與被動認讀字，且識字量應大於寫字量。

「識寫同步」的要求常因為非漢字圈學習者容易因讀寫嚴重落後而影響學習效率與興趣，而漢字圈學習者卻因母語漢字的影響而導致學習中文漢字時對於字音、字形與字義的混淆。

對於華語文學習者的漢字學習要求，中國大陸在《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》序言中提到常用字2500個應要求四會，在常用字之外可要求三會、兩會或一會。<sup>7</sup>因此達到中高級程度前，對於漢字學習的要求為識寫同步，但程度越高，

<sup>7</sup> 對外漢語教學所談之的「四會」為聽、說、讀、寫。達到「四會」要求即為「複用式掌握」。「三會」指聽、說、讀。「兩會」指聽、讀。「一會」指讀。達到「一會」或「兩會」均為「領

當所學漢字的數量超過常用字範圍則要求識字量大於寫字量，與母語者對漢字識寫的要求相同。但台灣對於高級學習者的要求為3000字，不分識寫。

在制訂出華語教學標準的地區中，法國對於漢字學習要求標準制定的最為詳盡，且明確區分識字量與寫字量，識大於寫。如以華語為第一外語學習者，在高中一年級結束時已學習中文五年，其要求為被動認讀字300個，主動書寫字505個。

承上文，華語文教學中的漢字教學有採取「識寫同步」者，如中文母語地區；亦有採取「先識後寫」者，如法國。並未如第一語言學習者般多採取「先識後寫」的方式，因此會面臨到漢字成為華語學習阻礙的問題。

反觀第一語言中的漢字學習要求，中文母語者如中國大陸小學學童在六年間清楚區分識字量與寫字量，應學漢字字數前者為3000字，後者為2500字，識寫比為1.2:1；台灣則為識字量2400字，寫字量1800字，識寫比為1.33:1。

漢字母語者如日本亦區分識字量與寫字量，小學階段識字量應為1006個，寫字量應為825個，識寫比例約為1.22:1，基本上該學年應會寫前一學年識得的漢字。韓國教育部在識字量與寫字量的規定是一致的，中學六年間均為1800字，亦即「識寫合一」。但漢字檢定考試則明顯為「識寫分流」，且從六級起，寫字量約為前一個級數的識字量。

因此，無論是華語地區或是非華語地區，無論是針對漢字圈學習者或是非漢字圈學習者，在華語文教學中對於漢字所提出的要求大多是「識寫同步」。且欲與母語學童掌握相同數量的漢字，學時至少要達到兩倍。但中文母語者分散在六年間完成漢字學習任務，華語學習者則集中在兩年間，若不區分識字量與寫字量，亦即採取「識寫同步」的方式，其漢字教學任務似乎過重。因此筆者建議可參考法國漢語教學採取「識寫分流」的原則來從事漢字教學。

綜上所述，本文的研究為研究法國當前漢語教學的現狀提供了一定的依據，

---

會式掌握」。以上說明參見國家對外漢語教學領導小組辦公室：《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》，頁29。

對於瞭解世界不同國家和地區的漢語教學與教材編寫有一定的借鑒意義，並且對華語文教學提出三項建議，期盼對於台灣華語文教學有一定的啟示與貢獻。

## 參考文獻

- 王若江(2004)。對法國漢語教材的再認識。*漢語學習*。6, 51-57。
- 白樂桑(1996)。漢語教材中的文、語領土之爭：是合併，還是自主，抑或分離？。
- 世界漢語教學**。4, 98-100。
- 白樂桑(2005)。法國漢語教學歷史沿革與現狀(上)。*法語學習*。2, 11-14。
- 白樂桑(2005)。法國漢語教學歷史沿革與現狀(下)。*法語學習*。3, 7-10。
- 安雄(2003)。談對外理性識字法的構造。*世界漢語教學*。2, 111-115。
- 朱宇清(2003)。抓住漢語漢字的特點進行對外漢語教學。*常州工學院學報*。1, 81-83。
- 江新(2005)。針對西方學習者的漢字教學：識寫分流、多識少寫。*對外漢語教學的全方位探索*(頁392-401)。北京：商務印書館。
- 江新(2007)。「認寫分流、多認少寫」漢字教學方法的實驗研究。*世界漢語教學*。2, 123-126。
- 江新(2010)。外籍生形聲字表音線索意識的實驗研究。*世界漢語教學*。2, 68-74。
- 任遠(1995)。新一代基礎漢語教材編寫理論與編寫實踐。*語言教學與研究*。2, 82-95。
- 呂必松(2007)。*漢語和漢語作為第二語言教學*。北京：北京語言大學出版社。
- 吳勇毅(2011)。漢語做為外語環境下的教材編寫——以面向法國人的《漢語入門》為例。*國際漢語*。1, 52-56、115。
- 林季苗(2011)。漢語教學四大原則與法國經驗。*華語文教學研究*。8(2), 65-79。
- 周小兵(1999)。對外漢字教學中多項分流、交際領先的原則。收錄於呂必松(主編)，*漢字與漢字教學研究論文集*(頁218-222)。北京：北京大學出版社。
- 周祖謨(1953)。教非漢族學生學習漢字的一些問題。*中國語文*。7, 25-28。
- 徐通鏘(1989)：說文解字——附論語言基本結構單位的鑒別標準、基本特徵和它與語言理論建設的關係。*語文研究*。3, 95-99。
- 郝麗霞(2010)。留學生漢字教學：多認讀，少書寫研究回顧。*語言教學研究*(頁128-129)。
- 張金蘭(2013)。*以華語為第二語言學習者之漢字習得研究*。台北：國立政治大學華語文教學博士學位學程博士論文。未出版。
- 國家對外漢語教學領導小組辦公室(1992)。*漢語水平詞彙與漢字等級大綱*。北京：北京語言學院出版社。
- 萬業馨(2009)。略論漢字教學的總體設計。*語言教學與研究*。5, 59-65。

- Bellassen, Joel, & Zhang, Pengpeng(白樂桑、張朋朋)(1989)。 *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise* (漢語語言文字啟蒙) (Paris:La compagnie)
- Can-do Statements (CDS) for Graphemic/Orthographic Control:  
[http://rce1.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG%20Handbook\\_Chap%203\\_A1+A2%20level.pdf](http://rce1.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG%20Handbook_Chap%203_A1+A2%20level.pdf) (引用時間：2014/1/4)
- Chinois classe de seconde générale et technologique (法國教育部：《公立中學中文課程規定》)(2003)：  
<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/55324/55324-9742-18137.pdf> (引用時間：2014/1/4)
- Council of Europe (2001). A Common European Framework of Reference for Language : Learning, Teaching, Assessment. Retrieved December 14, 2005, from : <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf> (引用時間：2014/1/4)
- Hoa, Monique(華衛民)(1999)。 *C'est du chinois*(漢語雙軌教程)。 Paris:You-Feng Libraire Editeur。
- Rabut, Isabelle, Yongyi, Wu, & Hong, Liu (和碧玉、吳勇毅、劉虹)(2003)。 *Méthode de Chinoises* (漢語入門)。 Paris:L'ASIATHÉ-masion des langues du monde。
- 法國教育部網站：  
<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les>  
(引用時間：2014/1/4)
- 法國教育部統計資料(2013)：  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013\\_266499.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf) (引用時間：2014/1/4)

## Chinese Character Teaching in France and the Revelation of TCSL in Taiwan

Ching-Lan Chang\*

### Abstract

In recent years, Chinese language learning rapidly increased in almost every place in the world. Many countries provides localized version of Chinese teaching methodology for different needs of learners and teachers, including language framework, teaching material and teaching methodology. In Europe, “Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, CEFR, 2001” and “European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL, 2012” provides Chinese language teaching and learning standard. Education department of France defines request of Chinese as a primary language, second language and third language, for more specific rules in Chinese characters. This article was written as an analysis reference for three most common Chinese teaching material: *Méthode d’initiation à la langue et à l’écriture, C’est du chinois* and *Méthode de Chinoises*. Colaborated with “High school Chinese class standard” issued by Education department of France, to mention about Chinese language teaching, focus on Chinese characters learning and teaching methodology. Finally, concludes in suggestion for contribution of Chinese teaching methodology.

**Keywords:** TCFL in France, Chinese teaching, Chinese character teaching, “French zi-centered” teaching method, differentiating Chinese between language and character, differentiating Chinese character range between reading and writing

---

\* Assistant Professor, Department of Language & Creative Writing, National Taipei University of Education.