

《臺大華語文教學研究》編輯委員會

編輯委員 (以姓氏筆畫排序)

竺	靜	華 (顧問)
邱	力	璟 (顧問)
梅	家	玲 (顧問)
張	莉	萍 (顧問)
劉	德	馨 (顧問)
蔡	宜	妮 (顧問)
吳	凱	翔
何	珮	萱 (主編)
周	均	亭
許	芳	華
許	柚	鎔
蔡	雪	青 (潤稿)

編輯助理

何	珮	萱
周	均	亭
許	芳	華
許	柚	鎔

臺大華語文教學研究

研究生論文集

年刊

第 七 期

- 語言接觸視角下「有 +VP」的社會語言學調查……牟 振……1
- 華語聽力課的教學設計——以轉寫 (Dictation) 為例…金寶京…… 29
- 試論中文對話式篇章的動態結構分析
…… SIMATOVA SOFYA (索蘭) …… 49
- 近義詞辨析：「改正」、「糾正」、「矯正」……陳司恩…… 69
- 字本位華語教材之分析與教學建議——以《漢字積木
一字本位學習法 I》為例 ……張孟華…… 91
- 字本位的漢字教學方法——以《漢字積木》為例……詹佳惠……115

臺灣 臺北

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程 印行

中華民國一〇八年八月

語言接觸視角下 「有+VP」的社會語言學調查

牟振^{*}

提要

「有+VP」作為現代漢語中新興起的句式近年來受到廣泛關注，多位學者指出「語言接觸」是其形成的重要原因，但對這一「進行中的變化」的形成原因卻尚未有學者運用社會語言學的方法去探究。本文通過調查南方方言區、官話方言區以及赴臺學習的大陸大學生發現，赴臺學習的大陸大學生對於「有+VP」的使用率高於南方方言區，南方方言區大學生的使用率高於官話方言區，可見語言接觸對於「有+VP」的形成具有重要影響，其中與臺灣華語接觸的影響尤為明顯。此外，通過對「你有吃飯嗎」和「你吃飯了嗎」回答的對比調查，可以發現言語適應在其中也扮演著重要的角色。從「有+VP」格式的變化特點來看，女性的使用率高於男性、疑問句的高於陳述句、不帶「了」的句子高於帶「了」的句子。最後，從南方方言與現代漢語間十分接近的類型距離、較高的接受態度以及在網路電視等媒介推動下不斷加強的接觸強度等幾方面來分析，推測「有+VP」會進一步擴散。

關鍵詞：語言接觸、「有+VP」句式、使用頻率

本文 107.11.14 收稿，108.8.4 審查通過。

^{*} 復旦大學中國語言文學系碩士生。

DOI: 10.6664/NTUTCSL.201908_(7).0001

A Sociolinguistic Study of the “*you* + VP” from the Perspective of Language Contact

Zhen Mou

Abstract

“*You* + VP” as a new sentence pattern in Mandarin has attracted wide attention in recent years. Many scholars have pointed out that “language contact” may be an important cause in the formation of this sentence pattern, which is still continuing to change, but few scholars have conducted surveys on this linguistic form using sociolinguistic methodology. By investigating the language of college students from different dialect areas, this study found that students from China studying in Taiwan rank first in the utilization rate of “*you* + VP”, followed by those from the South China dialect area, and students from Mandarin dialect areas come last. Further statistical analysis indicates that language contact plays an important role in the formation of “*you* + VP” and the contact in Taiwan is more influential than that in other dialect areas. The implications of speech adaptation can be observed by comparing responses to the questions: “*ni you chi fan ma*” (你有吃飯嗎?) and “*ni chi fan le ma*” (你吃飯了嗎?). From the changes we observed in the “*you* + VP,” it can be seen

that women are more likely to use this sentence pattern; this sentence pattern is more used in questions than statements; and “you + VP” is less juxtaposed with “le”. Moreover, it is possible that the “you + VP” pattern will further spread because of the similarity between South China dialects and modern Mandarin, the tolerant attitude toward this sentence pattern and the increasing exposure to TV and network programs from Taiwan.

Keywords: language contact, you + VP, frequency of use

一、研究背景

「有+VP」格式是指現代漢語中在「有」之後直接出現動詞或動詞性成分的短語或句子，如「我有洗澡」、「我有打開電腦了」等。朱德熙（1982）指出現代漢語中「有」後的 VP 局限於名動詞或者名物化動詞，以前學者大多持此觀點，但近年來 VP 是光桿動詞或形式複雜的短語的表達快速興起。作為在現代漢語中新興起的句式，近十年來這一問題引起很多學者的關注，此前的研究主要集中於「有+VP」的句法、語義、語用及形成原因等方面。針對於「有+VP」的形成原因，此前多位學者指出現代漢語和含有「有+VP」這一句式的南方方言的接觸是重要的影響因素。楊文全、董於雯（2003）認為漢語中出現「有+VP」這一形式主要的原因是語言接觸；陳葉紅（2007）指出這一格式是受到以閩語為代表的南方方言的影響，並在港臺劇等流行文化的影響下進一步擴展到內地；此外，王森（2008）、鄭惠敏（2010）祝曉宏（2004）也指出和南方方言的語言接觸對於「有+VP」的形成有重要影響。需要指出的是，此前針對於其形成原因的探討多局限於推測，對於這一「進行中的變化」尚未有學者運用實證的方法去討論其形成原因。

但此前已有幾位學者從社會語言學的角度並運用問卷調查的方法對這一現象進行研究，可依其研究目的分為兩類，一類的研究目的為探究這一變異格式與社會因素的相關關係及變化特點。王玲（2011）從社會語言學的視角對「有+VP」這一句法結構進行統計調查，調查對象為南京、合肥等地的大陸高校學生，通過對採集到的資料經行描述統計和分析，她認為年齡、性別及語體形式對這一句式的分佈有重要影響。而後蔡瑱（2009）、張麗華（2012）、李晨（2016）針對上海、北京、山

東、寧夏、海南等地的大學生進行考察，結果與王玲相近。值得指出的是上述學者未對所調查的對象做出官話方言區和南方方言區的區分，如果假定語言接觸的確對於普通話中的「有+VP」的形成具有重要影響，那麼南方方言區的學生對這一句式的使用頻率當與官話方言區的學生存在差異。另一類以陳麗君（2012）為代表，其通過問卷調查臺灣地區大學生「有字句」（除有+VP外，還包括有+NP、有+AP）的使用狀況，以此來分析「有」的語法化過程及原因。首先，她利用臺灣大學生口語資料庫提取出使用「有」的各種句式，而後再通過問卷調查臺灣大學生「有字句」的使用頻率。其通過「有+NP」「有+AP」「有+VP」三組句式、帶「了」和不帶「了」的句子以及包含「有」的陳述句和疑問句的使用率差異來探究「有」的語法化過程及原因。陳麗君此篇文章的題目雖指出其是在「臺、華語語言接觸」的視角下來分析「有字句」，但縱觀全文，其並未探討語言接觸是否影響「有+VP」的形成，而是假定華語已經受到和臺語語言接觸的影響而使用「有字句」。

綜上可見，雖已有不少學者指出語言接觸對於「有+VP」的形成有重要影響，但仍有以下幾點仍待討論。其一，語言接觸對於「有+VP」形成的影響仍停留於分析與推測的階段，並未進行實證研究。其二，雖已有學者運用社會語言學的方法對這一現象進行調查，但一方面其研究目的並非探討這一句式的形成原因，另一方面未對調查對象進行有意義和有效的分類，從而忽略了很多有價值的研究。

針對目前的研究狀況，本文運用社會語言學的調查方法，通過對南方方言區、官話方言區以及赴臺學習的大陸大學生三組被試的調查，來探究「語言接觸」這一因素對於「有+VP」形成是否具有影響，並從語言接觸和言語適應的角度來對其進行解釋。此外，本文也通過問卷的形

式分析「性別」、「句式」對於「有+VP」的使用率是否存在影響。最後，依據托馬森（2001）提出的語言因素和社會因素來推測「有+VP」日後的發展趨勢。

二、研究目的、方法

本文的研究目的是從實證的角度去調查語言接觸對於「有+VP」的形成是否有影響，並試圖從語言接觸的角度推測這一格式的未來的發展趨勢。此外，本文也討論「有+VP」這一句式變異與社會因素的相關關係及變化特點。

在研究方法上，本文的調查對象和調查手段如下：

1.調查對象：以中文為母語，以普通話為主要語言的內陸大學生。

由於時間和成本原因，共收到 162 份有效的問卷，其中來自官話方言區的有 85 位，來自南方方言區（主要包括閩、贛、吳等含有「有+VP」格式的方言）的有 30 位，赴臺灣地區學習的大陸學生有 47 位。在赴臺灣地區學習的大陸學生中，來自南方方言區的有 25 位，來自官話地區的有 22 位。本文也將赴臺學習的學生按時間長短分為 1 至 12 個月（共 25 人，南方 13 人，官話 12 人）、13 至 24 個月（共 12 人，南方 7 人，官話 5 人）、25 至 36 個月（共 10 人，南方 5 人，官話 5 人）三組。

2.調查手段：問卷調查，具體問卷見附錄一。

相較於以往的對於「有+VP」的調查問卷，本文做出以下三點調整。

(1) 問卷的層次性：問卷包含兩個部分，一部分以選擇題為主收集定性的資訊，包括性別，地區等等；另一部分以量表題為主，用於收集定量的資料，從而進行定量的描述和分析。

(2) 量表的層次性：本文對於「有+VP」的使用率的調查運用了陳麗君（2012）從大學生口語語料庫中分析總結出的各種句式的量表，一方面可以更精確地探究受試對於「有+VP」這一句式的接受程度，另一方面也可以以陳麗君（2012）的調查結果為參照，對比分析臺灣地區與大陸大學生對這一句式的使用頻率和接受程度。

(3) 五尺度問卷優勢：利用李克特的五尺度問卷調查各種句式的使用頻率，更便於統計和分析比較。

三、「有+VP」格式與語言接觸的關係

近年來，「語言接觸」在語言演變中的重要性日益受到關注。上文提到楊文全、董於雯（2003）、祝曉宏（2004）、陳葉紅（2007）、王森（2008）、鄭惠敏（2010）等曾指出和南方方言的語言接觸對於「有+VP」的形成具有重要影響。托瑪森（2001）指出接觸程度不同對借用成分有不同的影響，本文通過對南方方言區、官話方言區、以及赴臺學習的大陸大學生進行調查，以判斷語言接觸是否對「有+VP」的形成具有影響。

(一) 赴臺、官話方言、南方方言大學生「有+VP」使用率

比較

如表 1 所示，三組對於「有+VP」的使用率存在差異。

表 1 「有+VP」的使用情況表

句式	例句	官話		南方		臺灣	
		均值	標準差	均值	標準差	均值	標準差
有+V+過	你有去過日本了嗎？	1.67	1.12	2	1.24	2.7	1.46
	我有去過了。	1.57	0.73	1.65	0.8	2.28	1.21
有+V+到	你有看到他嗎？	4.1	1.09	3.32	1.27	3.83	1.24
	我有看到他。	3.83	1.23	2.92	1.33	3.6	1.45
	第 11 題（你有看到他了嗎？）	1.67	0.88	1.82	1.08	2.49	1.3
有+VP+了	你有看《江湖兒女》了嗎？	2.07	1.48	2.15	1.37	2.64	1.44
	我有看《江湖兒女》了。	1.53	0.9	1.88	1.27	2.53	1.46
	你上課用的電腦有打開了。	1.43	0.73	1.42	0.78	2.02	1.22
	我有聯絡好對方了。	2.23	1.22	2.08	1.31	2.49	1.37

有+V+ 補語 (完成)	你有吃飽嗎？	3.53	1.53	2.74	1.51	3.51	1.52
	我有吃飽了。	1.43	0.9	1.81	1.06	2.17	1.31
	作業有做完了嗎？	1.7	1.12	1.58	0.97	2.55	1.3
	有做完了。	1.4	0.67	1.42	0.73	2.15	1.33
有+在 (進行)+ VP	你有在聽我說話嗎？	4.27	0.98	3.84	1.29	4.02	1.29
	我有在聽。	4.03	1.35	3.52	1.44	3.87	1.38
	你有在讀書嗎？	3.77	1.36	3.04	1.52	3.51	1.54
	我有在讀書。	3.3	1.64	2.65	1.45	3.4	1.42
時間詞 +有+ VP	小明有在家嗎？	3.17	1.51	2.06	1.22	3.11	1.54
	你剛剛有在家嗎？	3.37	1.38	2.55	1.45	3.38	1.44
	你明天有在家嗎？	2.7	1.64	1.59	1.05	2.83	1.52
	感冒有慢慢好起來了。	2.73	1.34	2.25	1.42	3.09	1.41
有+V+ 著	兒子的信上有寫著下個月要回來。	3.13	1.53	2.67	1.46	2.89	1.36
	桌上有放早點了。(意為「桌上放著早點」)	1.43	0.97	1.38	0.76	1.87	1.13
有+ 狀態詞	你們有認識嗎？	2.33	1.49	1.85	1.25	2.81	1.53
有+ 兼語詞	我有聽她說過這件事。	4.37	0.93	3.46	1.41	3.77	1.37

有+介 詞句+ 小句	我有跟他說你要來了。	4.13	1.2	3.22	1.37	3.7	1.4
第三人 稱+有 +VP	她有喜歡你嗎？	3.3	1.39	2.58	1.52	3.04	1.47
	有吧。（當被問及「她有喜歡你嗎？」時的回答）	4.07	1.39	3.54	1.39	3.7	1.35
	她有打你嗎？	4.17	1.18	3.38	1.46	3.7	1.47
	有，她有打我。	3.93	1.34	3.32	1.5	3.62	1.38
	她有吃飯了嗎？	1.97	1.38	1.85	1.25	2.66	1.31
	有吃了。（當被問及「她有吃飯了嗎？」時的回答）	1.43	1.04	1.54	0.92	2.49	1.37
總計		2.41		2.81		3.04	

從上表可以看出，官話方言區大陸學生對於「有+VP」的使用率為 2.41、南方方言區為 2.81、赴臺學習的大學生為 3.04，可以明顯地發現，對於「有+VP」的接受程度和使用率：赴臺學習的大學生高於南方地區的大學生、南方地區大學生高於官話。

為了檢驗語言接觸是否對此具有影響，本文對三組資料經行方差分析，檢驗不同地區的大學生「有+VP」的使用情況是否有明顯差異。在進行方差分析之前，我們需要指出此次實驗的前提是：語言間的接觸影響是同語言間的影響，即對「有」字句普通話接觸的影響。基於前人的研究，這裡採信方言是現代漢語「有」字句的來源，其中臺灣地區最

多，南方方言區較多，官話方言區最少，相應的，不同地區的普通話表現出同樣的狀態。我們將調查對象分為三組，即官話方言地區（85人），南方方言地區（30人），和臺灣地區（47人）。抽取量表中「有+VP」的句子的總分作為樣本的觀測值。該分析中我們的原假設為三組資料的均值是一樣的，即不同程度的「有+VP」接觸對有字句的使用情況沒有影響，而備擇假設則是三組資料的均值不同，即不同程度的「有+VP」接觸對有字句的實用情況有影響。用 Stata 進行 ANOVA（Analysis of variance）分析，並對三組資料進行 Bonferroni 事後多重比較分析（Post hoc tests for ANOVA）（在分析之前，三組資料已經通過組間的方差齊性檢驗，因此可以對這三組資料進行方差分析）。

表 2 方差分析

影響源	平方和	自由度	均方	F	P
組間	12177.28	2	6088.642	8.71	0.0003
組內	111095.6	159	698.7142		
總值	123272.8	161	765.6698		

表 3 多重比較

均值差	官話方言區大學生	南方方言區大學生
南方方言區大學生	12.7078	
	0.075	
赴臺學習大學生	19.3667	6.65887
	0	0.848

由方差分析的結果我們可以看到，在方差分析欄中的統計量 F 遠遠大於理論 F 值 ($\alpha=0.05$)，同時 P 值為 0.0003 說明三組資料的均值具有顯著差異，從而拒絕原假設，接受備擇假設，即不同程度的「有+VP」接觸對有字句的實用情況有影響。由於方差分析不能解釋兩兩各組間的差異，需要對三組進行事後的多重比較分析然後對三組資料經行兩兩的事後比較分析發現，這裡採用 Stata 中提供的 Bonferroni 事後檢驗法，得到兩個組間的均值差和矯正後的 P 值，觀察 P 值可知，官話組和臺灣組矯正後的 P 值為 0，說明二組的差異具有顯著性，兩組間有顯著差異，而其他兩組間的 P 值都偏大，所以均值差異並不顯著。但是比較均值差可以發現其中官話方言地區與南方方言地區的均值差要大於南方方言地區與臺灣地區的均值差。

值得注意的是，雖然南方方言區與官話方言區的大學生對於「有+VP」的接受程度存在差異，但在多重比較的分析中卻發現這一差異遠小於與官話方言與臺灣地區的差異。以往的推斷大多認為和閩、吳、贛等含有「有+VP」句式的方言的接觸是這一模式產生的重要原因，但這一

調查結果顯然是與這一推斷有矛盾的，我們推測這可能是因為大陸多次推廣普通話的影響，此前也有許多論述各地方言受到普通話影響的研究。李宇明（2017）指出隨著普通話推廣體系的逐漸完善，普通話在中國的普及率已達到 70%，而其中學校教育是普通話學習的主要途徑，教育界是向社會傳播普通話的高地。本文的調查對象為在大學生，為接受過高等教育者，因而其受到普通話的影響更為強烈。為了進一步驗證我們的推測，我們也將本文南方方言區的均值與陳麗君（2012）對於臺灣地區大學生「有+VP」的調查結果相比較，南方方言區總均值為 2.805，而陳麗君的結果是 3.408，二者都處於含「有+VP」的方言區，但使用率卻有較大的差異。南方方言區「有+VP」的使用率較臺灣地區低許多，也印證了我們的推測，其很可能是因為受到推廣普通話的影響。

通過上述的分析可知，語言接觸對於「有+VP」的形成具有重要的影響。從此次調查的結果來看，現代漢語中「有+VP」的出現的主要原因應當是與臺灣華語的接觸，雖然大多數大陸人沒有去臺灣長期生活，但近年來臺灣的綜藝、影視劇在大陸一致很流行，其勢必會影響大陸的普通話。

（二）赴臺時間的影響

本文也將赴臺學習的學生按時間長短分為 1 至 12 個月（25 人）、13 至 24 個月（12 人）、25 至 36 個月（10 人）三組，以判斷接觸時間長短對於「有+VP」的使用是否存在影響，由圖 1 可見赴臺時間長短對於「有+VP」使用頻率和接受程度的差異。

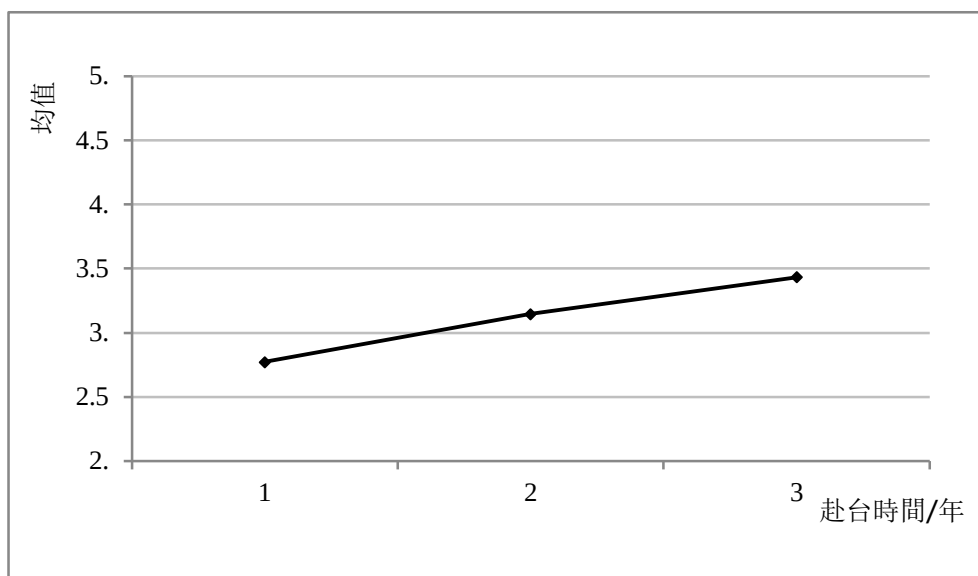


圖 1 赴臺大學生「有+VP」使用情況表

從圖 1 的曲線走勢可以明顯地看出，該組的被試隨著赴臺時間的長短使用的頻率呈現上升趨勢，其中 1 至 12 個月可接受程度為 2.77，13 至 24 個月可接受程度為 3.15、25 至 36 個月可接受程度為 3.43。可見接觸時間越長，其對於「有+VP」的可接受程度就越高。這一結果也可以從另一個角度印證語言接觸對於「有+VP」的形成具有影響，因為赴臺時間越長意味著接觸程度越深，相應地其也會受到更多的影響。

(三) 言語適應

需要指出的是，除語言接觸外，言語適應也是赴臺學習的大學生對於「有+VP」的句式使用率更高的重要原因。Giles 等（1973）首先提出言語適應模式，其指出在交際中為獲得對話者更高的評價、維護感情、增進彼此的認同感，說話者在對話過程中會適當地採用對方的語言

模式以接近其語言風格，即趨同。為了探究這一因素是否對「有+VP」的形成具有影響，我們通過分析受試對「你有吃飯嗎」和「你吃飯了嗎」的回答來分析這一問題。

由圖 2 可見，當受試被問及「你吃飯了嗎」時，162 位受試中有 157 位回答「我吃飯了」，只有 5 位回答「我有吃飯」，占比 3%，而當被問及「你有吃飯嗎」時，回答「我有吃飯」的受試有 76 位，占比 46%，較前一提問上升了 43%，從上述資料中我們可以發現不同的提問方式對於受試是否使用含有「有+VP」的句子具有重要影響。從上述分析可見，言語適應對於受試是否使用「有+VP」句式具有重要影響。言語趨同反應的說話人試圖改變身份的標誌，體現說話人與受話人身份的相似。這往往是為了獲得聽話人所代表的另一群體的認同，同時也為了提高交際效率，從而調整自身的言語風格，轉而使用聽話人的言語風格，赴臺交換學生的這一現象正反映了這一心理活動。

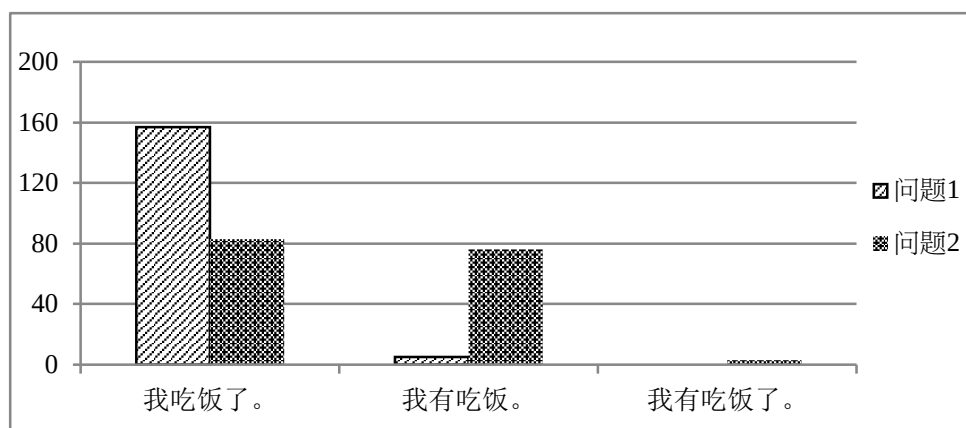


圖 2 「你吃飯了嗎」（問題 1）和「你有吃飯嗎」（問題 2）的回答統計

四、「有+VP」格式的擴散形式

本文也從社會語言學的角度分析「性別」「句式」等因素對於「有+VP」的使用頻率和接受程度是否存在影響。

(一) 性別因素的影響

z-檢驗: 雙樣本均值分析

	均值	z	P(Z≤z) 單尾	z 單尾臨界
男	2.4875	-1.91839	0.027531	1.644854
女	2.757047			

為了檢驗性別對「有+VP」的使用情況是否有差異，這裏將所有樣本按照性別分成兩組，採用 Excel 中單側 z 檢驗對男女兩組的均值進行檢驗，顯著性水平為 0.05。原假設為：男性組的均值和女性組的均值相等；備擇假設為：男性組的均值比女性組的均值小。通過檢驗結果，可以看到由於 p (0.028) 值小於顯著性水平。所以採納備擇假設，認為性別對「有+VP」的使用情況有統計上的顯著差異。對於性別差異引起的語言差異，Ronald Wardhaugh (2000) 指出，語言的性別差異是指男性和女性在語言使用的特點上有所不同，存在一定的差別，其指出這是一種十分普遍的現象，從語言的產生到發展的過程中一直存在，此次調查結果也符合這一論斷。「有+VP」在性別上表現出的差異，亦印證了詞彙擴散理論。王士元 (1991) 指出認為語音變

化是突變的，在詞彙中的擴散是漸變的。具體而言，是指一個音變在發生時，所有符合音變條件的詞並不是同時完成變化，而是在時間裏逐個地變化的。王士元（1991）認為詞彙和說話者是語音的載體，如果一個音變正在發生，可以從詞彙和說話者中了解動態的信息。其中，語音的變化與說話者之間的關聯最直接的表現為說話者的年齡與性別。年齡能被用來反映時間，年齡較大的代表變化的較早階段，年齡較小的代表變化的較晚階段。而性別與語音變化的關聯也一直為人所關注，往往女性更易放棄母語、土語，轉用更有威望的語言，與年紀較小的人相一致。

（二）在句式上表現出的不同

陳麗君（2012）指出「有+VP」的可接受程度在疑問句與陳述句、以及帶「了」和不帶「了」的句子間有較大差異，本文也對此做出分析。

本文的調查結果與陳文的結果一致，由表 4 可見，即疑問句高於陳述句、不帶「了」的「有字句」高於帶「了」的「有字句」。對於這三者差異的原因，陳麗君給出了較好的解釋。首先，對於「有」和「了」共現的問題，其認為二者都表示完成意，所以互相排斥，共現的接受程度較低。其次，對於疑問句和陳述句的差異，其認為是因為問句在要求對方確認或表現說話者的質疑的主觀態度上比答句強，因而其語法化的過程更快。但筆者不是十分認同這一觀點，邢福義（1990）曾指出現代漢語中存在「有沒有」的提問方式，這一提問方式與只含「有」的提問方式相似，人的心理接受程度自然會更高，而與「有」的語法化無關。

表 4 「有+VP」使用的句式分佈

均值	有+VP	疑問句	陳述句	帶「了」	不帶「了」
官話	2.41	2.42	2.4	1.91	2.8
南方	2.81	2.92	2.71	1.93	3.49
赴臺	3.01	3.12	2.92	2.77	3.36

五、「有+VP」格式的進一步預測

一種新出現的語言形式總是充滿爭議的。對於其發展趨勢也眾說不一。本文在語言接觸的視角下結合托馬森（2001）提出的影響語言演變程度的預測因子來推斷其發展趨勢。托馬森指出「語言因素」和「社會因素」是影響語言演變程度的重要預測因子，其中語言因素主要包括源語與受語之間的類型距離等，社會因素主要包括接觸強度和語言使用者的態度。

在語言因素方面，從源語與受語之間的類型距離來看，南方方言和以北京話為基礎的現代漢語普通話在結構上的相似程度十分高，因而其語言特徵很容易從一個遷移到另一個，因而「有+VP」這一格式十分有可能會進一步擴散。

在社會因素方面，首先，從接觸強度來看，電視劇、電影以及新興起的新媒體大大地加強了臺灣地區與大陸的接觸，大陸人也相應地更多地接觸到臺灣華語，語言接觸的強度逐步加深。此外，在語言態度方面，本文通過分析受試對「聽到別人說這類句子，您會覺得不適嗎？」

的回答來探究這一問題，表 5 可以看出三組大學生對於「有+VP」句式的語言態度。

表 5 大學生對「有+VP」的語言態度

	官話地區	南方地區	赴臺
完全不覺得不適	29%	43%	55%
不覺得不適	31%	30%	26%
有點不適	11%	10%	11%
沒感覺	27%	17%	9%
十分不適	2%	0%	0%
均值	3.56	4	4.28

從上表中，可以看出赴臺大學生對於「有+VP」的接受程度高於南方地區南方地區高於官話地區，這也與前文三組對於「有+VP」的使用率一致。此外，雖然三組間有差距，但都對這一句式有較高的接受度。

綜上，從南方方言與現代漢語間不遠的類型距離，語言使用者傾向於接受的態度以及在網路電視等媒介推動下不斷加強的接觸強度，推測「有+VP」會進一步擴散。

六、結語

綜上，本文通過對南方方言區、官話方言區和赴臺大學生三組調查，發現對於「有+VP」的使用率呈現出有規律的差異，可以認為我們的猜測即語言接觸對於「有+VP」的形成具有重要影響具有較高可信度。此外，對於「有+VP」的使用率與性別、句式類型存在相關關係，也可以從中發現「有+VP」在不同句式的變化特點。最後，結合社會因素和語言因素，我們認為「有+VP」會進一步在現代漢語中擴散。

參考文獻

- 王士元、沈鍾偉，〈詞彙擴散的動態描寫〉，《語言研究》第 1 期（1991），頁 15–33。
- 王玲，〈句法結構的定量分析——以「有+VP」格式為例〉，《漢語學習》第 4 期（2011），頁 75–80。
- 王國楨、馬慶株，〈普通話中走向對稱的「有+VP（+了）」結構〉，《南開語言學刊》第 2 期（2008），頁 87-91；65–166。
- 王森、王毅、薑麗，〈「有沒有/有/沒有+VP」句〉，《中國語文》第 1 期（2006），頁 10–18+95。
- 李宇明，《中國語言生活狀況報告》（北京：商務印書館，2017）。
- 朱德熙，《語法講義》（北京：商務印書館，1982）。
- 邢福義，〈「有沒有 VP」疑問句式〉，《華中師範大學學報（哲學社會科學版）》第 1 期（1990），頁 82–87。
- 陳葉紅，〈從南方方言的形成看「有+VP」結構的來源〉，《甘肅聯合大學學報（社會科學版）》第 4 期（2007），第 4 期，頁 95。
- 陳麗君，〈臺、華語語言接觸下的「有」字句〉，《臺灣學志》第 5 期（2012），頁 1–26。
- 楊文全、董於雯，〈語言變異：漢語「有+VP」句簡析〉，《語文建設通訊（香港）》第 9 期（2003），頁 75。
- 蔡瑱，〈上海高校學生「有+VP」句使用情況調查分析〉，《語言教學與研究》第 6 期（2009），頁 79–86。

- Giles, H. & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, (68), pp. 69-100.
- Thomason, S. (2001). *Language contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wardhaugh, R. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

附錄

調查問卷

1.您目前是否在臺灣學習/工作？

是

否 (請跳至第 4 題)

2. 您在臺灣學習/工作的時間？

A.1-12 個月

B.13-24 個月

C.25-36 個月

3.說普通話時，您會主動使用「我有吃飯」「你有做作業嗎」「我的錢包你有看到嗎」之類的表達嗎？

A.非常頻繁 5

B.經常使用 4

C.偶爾使用 3

D.幾乎不用 2

E.完全不用 1

**填寫完該題，請跳至第 5 題。

4. 說普通話時，您會主動使用「我有吃飯」「你有做作業嗎」「我的錢包你有看到嗎」之類的表達嗎？

- A.非常頻繁 5
- B.經常使用 4
- C.偶爾使用 3
- D.幾乎不用 2
- E.完全不用 1

5. 聽到別人說這類句子，您會覺得不適嗎？（若沒聽過，請您跳過此題）

- A.非常頻繁 5
- B.經常使用 4
- C.偶爾使用 3
- D.幾乎不用 2
- E.完全不用 1

6. 如果您的室友問您「你吃飯了嗎？」，您更傾向於回答？

- A.我吃飯了
- B.我有吃飯
- C.我有吃飯了

7. 如果您的室友問您「你有吃飯嗎？」，您更傾向於回答？

A.我吃飯了

B.我有吃飯

C.我有吃飯了

8. 請判斷下列句子是否正確且常用，圈選 5~1 其中之一。5 代表「非常正確且常用」；4 代表「用法正確且常用」；3 代表「蠻普遍的」；2 代表「不是那麼常用」；1 代表「用法錯誤且完全不用」。（下列量表在實際調查中會做亂序處理）

	5	4	3	2	1
你有去過日本了嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
我有去過了。	☐	☐	☐	☐	☐
你有看到他了嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
你有看到他嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
我有看到他。	☐	☐	☐	☐	☐
你有看《江湖兒女》了嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
我有看《江湖兒女》了。	☐	☐	☐	☐	☐
你有吃飽嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
我有吃飽了。	☐	☐	☐	☐	☐
作業有做完了嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
有做完了。	☐	☐	☐	☐	☐
你有在聽我說話嗎?	☐	☐	☐	☐	☐

	5	4	3	2	1
我有在聽。	☐	☐	☐	☐	☐
你有在讀書嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
我有在讀書。	☐	☐	☐	☐	☐
小明有在家嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
你剛剛有在家嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
你明天有在家嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
你們有認識嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
兒子的信上有寫著下個月要回來。	☐	☐	☐	☐	☐
感冒有慢慢好起來了。	☐	☐	☐	☐	☐
你上課用的電腦有打開了。	☐	☐	☐	☐	☐
我有聯絡好對方了。	☐	☐	☐	☐	☐
我有聽她說過這件事。	☐	☐	☐	☐	☐
我有跟他說你要來了。	☐	☐	☐	☐	☐
她有喜歡你嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
有吧。(當被問及「她有喜歡你嗎?」時的回答)	☐	☐	☐	☐	☐
她有打你嗎?	☐	☐	☐	☐	☐
有, 她有打我。	☐	☐	☐	☐	☐
她有吃飯了嗎?	☐	☐	☐	☐	☐

	5	4	3	2	1
有吃了。（當被問及「她有吃飯了嗎？」時的回答）	☐	☐	☐	☐	☐
你有病嗎？	☐	☐	☐	☐	☐

9. 您的姓名？

10. 您的郵箱？

11. 您的性別？

12. 您的家鄉（具體到縣級即可）？您是否會使用家鄉方言？您還會使用那些地區的方言？

華語聽力課的教學設計 ——以轉寫（Dictation）為例

金寶京*

提要

一般來說嬰兒習得母語時，聆聽父母講的話為輸入語，從模仿父母的語言開始練習說話。學習外語的時候也是一樣，若有足夠的聆聽外語的時間，對習得一定會有極大的幫助。外籍學習者在學習第二語言時，有各種目標，但要達到能夠流利的說話程度，第一階段的目標應該是先能使用目標語言溝通。換句話說，聽、說、讀、寫四項能力當中最基礎的是「聽」。不過，學習外語與學習母語的方法不一樣。在學習外語時，即使一直聆聽外語也無法像聆聽母語時一樣自然而然地習得。因此，對外籍學習者來說，在學習停滯期期間，難以順利地向上升級時，一門設計良好的聽力課程能提高他們相當大的幫助。

目前大部分的華語教學課程都以綜合課程為主，關於聽力教學的研究論文數量也比較少。即使許多人提倡外語教育上最重要的是聽、說、讀、寫四項能力的均衡發展。但筆者認為根據上述的內容，聽力能力需要先行，剩下的能力也才能開始發展。本研究即對聽力課程的教學設計進行研究，尤其是使用轉寫（Dictation）的活動進行聽力課程的方法。

關鍵詞：華語、聽力教學、聽力訓練、轉寫

本文 107.11.14 收稿，108.8.4 審查通過。

* 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程碩士生。

DOI: 10.6664/NTUTCSL.201908_(7).0002

A Study on the Use of Dictation for Mandarin Chinese Listening Class

Bo-Kyeong Kim

Abstract

In general, when a baby learns a native language, he or she will listen to what his or her parents are saying as input, and start to practice speaking using language that mimics the parents' language. Similarly, if learners have enough time to listen to a foreign language, foreign language acquisition will definitely be a lot easier. Foreign language learners have various goals when learning a second language. The first stage of achieving a level of fluency should be the ability to communicate using the target language. In other words, the most basic of the four language-learning abilities of listening, speaking, reading, and writing, is "listening". However, learning a foreign language is not completely the same as learning a native language. Even if you listen to a foreign language over and over again, you can't learn a foreign language as you learn a native language. Therefore, a well-designed listening class can help foreign language learners improve considerably during the intermediate-level learning plateau.

At present, most Mandarin Chinese classes for foreign students are based on integration, and the number of research papers on the impact of Mandarin Chinese listening classes is relatively small. The most important idea that many people advocate in foreign language education is the balanced development of listening, speaking, reading and writing. I believe that in contrast to the above view, listening ability needs to be improved first; then the remaining abilities will begin to develop afterwards. This paper examines the teaching approach of Mandarin Chinese listening classes, especially the use of dictation.

Keywords : Mandarin Chinese, Listening Course, Listening Training, Dictation

一、引言

追溯至二十年前，外語教學上許多老師有重視讀、寫能力的傾向。受到這樣的教育，學生在一些外語考試上會有好的成績，卻出現了能夠得到高分的學習者，但口說能力不足。許多公司也發現應聘者在履歷表上寫著高分外語考試成績，但當他們進入公司，在日常工作上，他們的語言能力對工作並無助益。因此，TOEIC(多益)新出了 Speaking 與 Writing 的考試。人人都踴躍準備這些考試，卻仍不知道怎麼準備口說考試。事實上，語言對話的能力是比起讀懂的能力需要花費更多時間的。

以前的外語教育主要以讀寫為主，尤其特別關注的是閱讀後能理解的教育。但通常外語教育的終極目標是培養溝通技巧。語言在對話溝通時，才会有生命力，這一點再無需多言。為了溝通，首先要聽懂對方講的內容，其次則是能正確地回答。因此，聽力能力是所有語言交流中的首要技能，正確地聽與多聽目標語言有助於提高外語的能力。在英語教學方面已經有許多關於轉寫及聽力訓練的研究。在台灣大部分的語言中心，主要課程都是以綜合課為主。很多專家也提過聽力的訓練會影響到口音能力及其他能力。關於前人的研究可以在文獻回顧深刻地探討。

二、文獻回顧

(一) 聽力能力的重要性

前人的研究指出 1970 年代起美國逐漸重視語言學理論及語言教學的方法。對語言能力與溝通能力提升的重視使得他們在語言學習中開始重

視「說」、「聽」兩項能力。聽力能力向其他語言能力的轉換效果非常大。Lundsteen（1979）認為第一語言習得的次序為在說話之前先聽，在讀之前說話，在寫之前閱讀。Lundsteen（1971：24）使用「圖一」解釋在溝通的過程中語言各個能力進行互動：

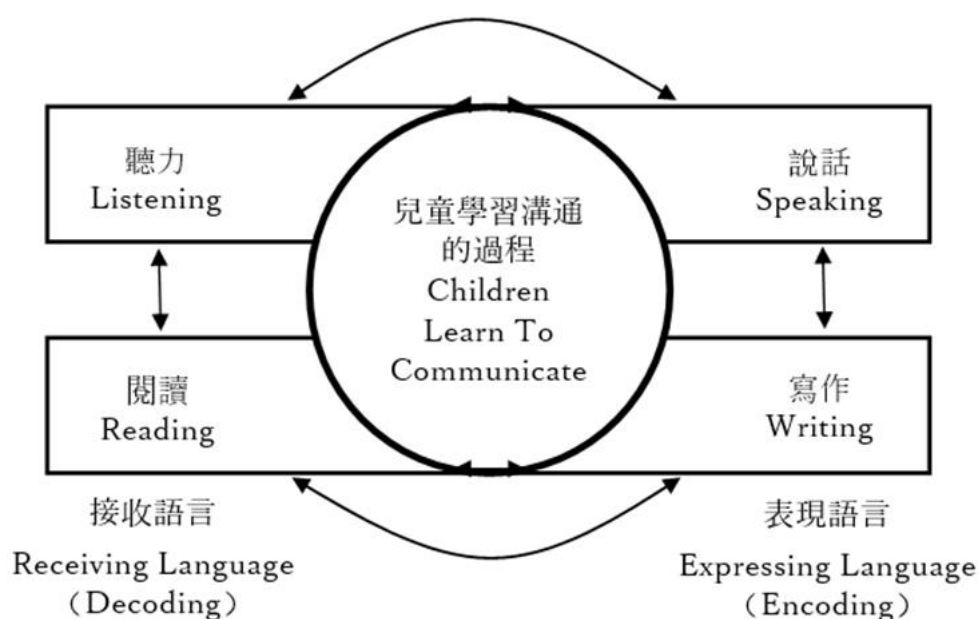


圖 1

「圖一」展示的是學習者在溝通的過程中語言的接受過程。聽力與閱讀能力之間、說話與寫作能力之間的關係很緊密。接受語言能力與表現語言能力之間也是如此。換句胡說，語言的四項能力都有著千絲萬縷的關係。例如，在聽力方面，便需要展現一個過程：為了掌握對方的正確的意圖，需要將會話與已知的知識相結合。在說話方面也是如此：為了回應對方的話語或者表達自己想說的話，先要提取記憶裡的背景知

識，再思考該要說什麼、該怎麼說、要使用什麼構造等等。因此，學習者可以藉此訓練聽力能力，對說話能力也會有很好的效果。

Krashen (1982) 主張口語能力是經過大量可以理解的語言輸入得到提升的。一開始學習外語不用開口，有足夠的輸入就自然而然地得到口語能力，所以學習外語成功的關鍵是語言輸入。背景知識越多寫作能力越好。所以常常看目標語的多種綜藝節目、電影、新聞等語言資料也會增加寫作能力。

(二) 轉寫對聽力能力的效果

Oller (1971: 258) 認為所謂轉寫是要求認知有意義的語音。他發現轉寫與語法、詞彙、音韻等都有相關關係，他所說的轉寫過程是如下的「圖二」。

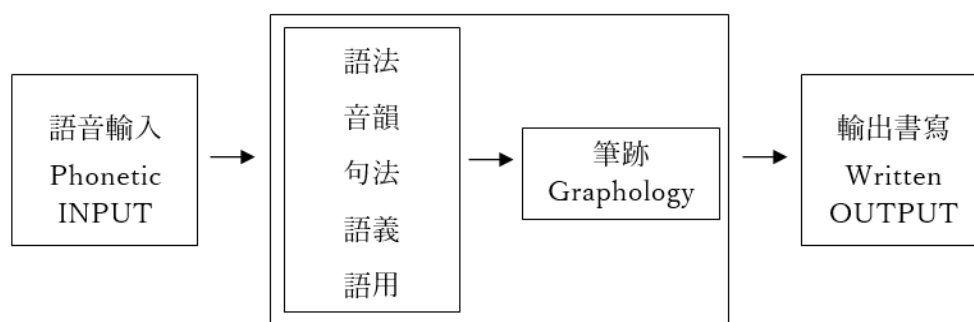


圖 2

在語言習得的初級階段時，轉寫不但擁有能從聽、說能力轉為讀、寫能力的效果，且對於中級、高級學生有助於增加全方面的語言能力。

在轉寫時，促進認知作用，一開始只能單純地識別語音，到後來發展到可以理解詞彙與語句的意思，提高聽力能力。轉寫尤其是對學習外語的學習者有很大的幫助，會加強對於學生很難聽到的音素、連音、語調、簡約、音調等的識別力。若使用轉寫的方式來做聽力考試的話，學生的集中力會被極大化，會有良好的訓練結果。老師亦將更清楚學生的音韻的、語法的、詞彙的缺點。

（三）對外華語聽力教學相關的研究

1. 對聽力課需要策略訓練之原因

王宇（2000）提出，開展策略訓練對培養學習興趣，提高聽力水平有著積極的意義。策略訓練的實質是從加強學生的自我管理和自我調節能力入手，輔之以有效的聽力訓練方法，從而培養學生自主學習（autonomous learning）的意識和願望，最終達到提高其聽力理解水平的目的。因此，與其說教師是灌輸知識，還不如說是在啟發引導或指點迷津。

2. 進行聽力課的難點

依據上述的內容，我們可以知道聽力課程的重要性，但比起綜合課，單獨進行華語聽力課程會有很多難點。信世昌（2015）提到實際上進行聽力寬度教學頗為困難，一般附加於課本的聽力光碟多半只提供課文與生詞的標準發音。在一般課堂上或學生自學的環境中，教師本身難以模仿說出不同的普通話口音讓學生練習聽力，也難以自行錄製各種華語口

音的聽力材料。因此，華語聽力教學應該開始著重學習者之聽力的寬度作為教學及能力評量必備的項目。

3.初級階段聽力課進行的輸入方法

試問若不是綜合課裡面的聽力教學，而是單獨進行聽力課的話，需要用什麼方法較易引導學生呢？劉麗寧（2002：57—58）提出視聽能幫助他們迅速進入漢語學習狀態，更深刻地感受漢語。據調查，聽、看結合輸入比純聽輸入的效果高 30%。純聽和視聽是相互促進，互為補充的。純聽體現的聽力水平高，純聽的基礎打得越紮實，視聽時就更能發揮言語知覺的優勢。但純聽的信息量有限，又脫離實際交際環境，需要教師用聲音和體態將其激活，更大地發揮其效用。簡單來說，外籍學習者要背「蘋果」這個詞時，比起單純使用寫字的方法，一邊寫漢字，一邊聽這字的發音，效果當然更好，但並非沒有限制。這樣的同時訓練，學習者可以記住的資料用量因人而異。若有個學生在跟不上同學程度的情況下學習，壓力自然會增加，產生負面的影響。因此需要老師的調整與確認各個學生的資質跟能力，一旦學生感覺到這些訓練的優點與效果，自然而然會產生對訓練的信任，沒有老師的勸學與鼓勵，學生也自己願意去做。

劉麗寧再探討（2002：57）在初級階段的聽力課進行輸入的時候需要什麼特點，從詞彙、語法、超語音成素、話語和情感輸入這五個方面來討論：

第一，「詞彙」的輸入。因為聽力課時間有限，一般來說，教生字的时间不多，尤其是在國外的華語課堂上學習詞彙的時間更短，是因為

教材大部分的詞彙已經翻成學習者的母語。對學生來說最關鍵的是語境。雖然翻譯成學習者的母語，但學生不太清楚這個單詞怎麼使用、怎麼說話，這樣的學習是沒有效果的。文章中解釋，在聽與模仿「打電話、接電話、等電話、撥電話」這個練習時，用動作將這幾個詞語演示出來，就比單純的形象記憶效果要好。

第二，輸入「語法」規則。這篇論文強調聽力課上需要語法規則的講授。眾所周知，你不知道的單詞與句子，聽一輩子也聽不懂。所以認識一些常用的典型句式是提高聽力能力的必經之路。所以學生要形成系統的語法知識還有賴於精讀課。

第三，「超語音成素」的輸入。超語音成素指聲調（附加於音節）、重音（附加於語素、詞或語段）、語調、停頓（附加於語段或語句）等，它們直接與感情、心境、態度、願望等非理性意義相聯繫，而且能傳達和區別意義。對超語音成素的感受靈敏度與對其的使用情況體現了學生的語感和言語能力。很多初級學習者急著學習生字與語法，常常忽略這一點，但初級的學習者做這些超語音成素訓練是最有效的，是因為到中級或高級的時候，雖然希望調整或改變，但長時間的習慣已經鞏固，非常難以改善。而且學習者的超語音成素也影響到聽力，聽到不熟悉的聲調、重音、語調等，就容易產生混淆。

第四，「話語」的輸入。話語是人類用於交際的口頭語言，語言只有轉化為話語才能形成真正的交際能力。剛升入中級階段的學生普遍遇到的問題是，由於初級階段缺乏基本的語篇的表達和聽力訓練，面對突然增加的大容量、多種類的學習和訓練，力不從心。這也會受到學習者母語能力的影響。若學習者已具有豐富的背景知識，對中文話語的理解

度也會有較良好的效果。因此，在聽力課上也需要老師不斷地提供學生各種背景的話語或聽力資料。母語與中文背景知識的均衡會讓學習者的進步加快。

第五，「情感」的輸入。情感因素在第二語言習得中起著極其重要的作用。文章中強調實踐證明，教師合適的積極期望可以促使學生形成良好的自我概念和較高的自我期望，最終達到積極的教育效果；教師親切的話語給學生的印象最為深刻，容易轉為長時記憶；教師的體態語可以改變課堂單調、沉悶的氣氛，使學生始終充滿學習熱情。

我們進一步探討這五個方面便可以知道聽力不只是四種語言能力（聽、說、讀、寫）之一。四個方面的量慣性極大，互相的轉移效果也很大，例如，訓練說話的能力也會加強其他的語言能力。其中聽力是我們學習語言的第一步，對其他語言能力的轉移效果也最大。聽力的重要性在前述已經說得很清楚了，那訓練聽力最好的方法是什麼？就是「轉寫」。在聽力課老師該怎麼運用？怎麼引導學生？先在 2.3.4 小節解釋轉寫的原則，再從第三節提出教學設計與建議。

4.轉寫（Dictation）原則

學習者在初級階段的時候寫出一個完整的句子是不容易的。轉寫有兩種方式，第一種是部分轉寫（Partial Dictation），老師做出空格，讓學生填寫的方式進行練習，第二種是全文轉寫（Standard Dictation），學生必須要寫出錄音中所有的內容。初級階段的學習者比較適合於部分轉寫，中高級階段的學習者適合於全文轉寫。轉寫的內容可以使用課文的內容，也可以按照老師的考量，選擇適合的內容。但若使用課文的內容的話一

定要使用還沒學的內容，且在課堂上進行轉寫，不能用作業的方式來做轉寫。因此，使用課文的話會有很多限制，老師最好盡量找與課文不一樣的資料。

本研究想探討的轉寫方式簡單來說就是學生一邊聽錄音，一邊寫內容的訓練。聽寫是先聽完之後再寫的，與轉寫不同。每位學者提到的轉寫基本原則稍有不同。Oller（1971）提到轉寫是學習者可以在短時間內接受一些語言輸入，然後寫下他們聽到的內容。Paulston & Bruder（1976:135）解釋轉寫的一般教學方法，第一步是以正常速度播放聽寫材料，這時學生只能聽，不能寫。第二步是再聽一遍，但是比正常速度慢一點，這時學生邊聽邊寫。第三步是以正常速度再聽一次，這時學生有機會糾正錯誤。第四步是學生各自將自己寫的內容和原文比較，再修訂內容。

老師可以隨著學生的需求，在課堂上可以使用適切的轉寫方法來訓練學生的聽力能力。換句話說，將轉寫應用到課堂上有很多種方式。但是筆者認為為了得到更好的轉寫效果，要遵守幾個原則：第一，事前不提供學生文字內容。學生努力去找句子或詞彙的時候應該會很好奇他們聽不懂的到底是什麼。然後終於看到自己聽不出的發音的字形，這時學生受到的刺激會更多，學習的效果會非常好。第二，給學生充分的時間。跟第一個原則一樣的道理，轉寫的過程中學生思考的時間越多效果越好。因此，最好是讓學生在家好好轉寫，在學校的時候跟老師確認自己寫的內容。第三，正常速度。Oller（1971）指出在轉寫的過程中最重要的是朗讀轉寫材料的速度。最恰當的速度是母語者的正常速度，若慢慢朗讀材料的話，除了練習拼寫測試之外，不會產生任何效果。

筆者認為在一般的課程上老師慢慢講話是需要的，尤其是初級階段的話更需要。但是轉寫是聽力能力的訓練。在訓練中一定需要遵守正常速度，更好的是調整的比正常速度更快。這一點在學習者跟母語者溝通時有助於提高學習者的理解力。要注意的是因為這是一個訓練，學習者可以隨時暫停，只是盡量將一個完整的句子聽完後再暫停。Valette (1977) 也提到所有的文章要以正常速度朗讀，雖然可以暫停，但最後還要再聽一次正常速度的內容，這時學生可以做最後的修訂。

5.轉寫 (Dictation) 的效果

轉寫一般來說為了提高兩種語言能力的練習，就是聽力能力與寫作能力。此轉寫練習不是單獨培養獨一的能力，擁有綜合性的一面。Valette (1977) 提到區分聲音的能力取決於對特定內容的理解以及整體的理解。Oller (1971) 透過轉寫，測試了學習者整體的外語能力，首先學習者的聽力能力被激發，然後重新組織所聽到的內容之後帶動了書寫完整句子的能力。事實上，在轉寫的過程中，學習者的外語能力都會被用到。Frodesen (1991) 提到轉寫是一種有效的方法，學習者能認知到在聽力的過程中容易發生的錯誤，而且可以自己糾正錯誤。Montalvan (1990) 指出學習者不但可以學習語言的構成因素之間的關係，而且可以用聽覺理解語意，同時也可以學習到外語的語法。

在語言習得的初級階段時，轉寫不但擁有能從聽、說能力轉為讀、寫能力的效果，而且對於中級、高級學生來說有助於增加全方面的語言能力。在轉寫的時候，可促進認知作用，從一開始只能單純地識別語音，到後來發展到可以理解詞彙與語句的意思，提高聽力能力。

三、教案設計

（一）教案範例

以下的教案是為了了解在聽力課上怎麼使用轉寫而設計的，所以與一般的教案有所差異，並非完整的設計，旨在解釋到一節課當中怎麼運用轉寫的活動。更具體的說明與解釋將寫在「教案說明」。

使用教材	使用學生轉寫的檔案	教學時間	五十分鐘
教學對象	中級學習者(學生國籍:韓國)	學生人數	四位
教學主題	透過聽力訓練(轉寫),提高學生的聽力能力。同時透過教授轉寫的內容,學生可以學習中文語法與詞彙。	課程類型	綜合性(以聽力活動為主)
教學目標	透過轉寫(全文轉寫)活動,培養以下的四個能力: ① 遵守正字法的標記 ② 能寫出合乎語法的句子 ③ 根據正確的意思組織文章 ④ 可以掌握對話情況		
活動評價標準	「轉寫」活動的評價標準是如下的四個因素: 聽音—辨別因素、寫字—正字法、詞彙—上通文理、語法—語序等		
活動資料	實際性資料(網絡新聞)		

活動步驟	1. 前一週老師給學生一個錄音，大概一分鐘的時間，內容是關於「肯尼亞首個媒體內容監管法規」的新聞，不到350字（附錄一）。轉寫的方法遵守本文提到的轉寫基本原則。 2. 老師已經兩日前收到學生轉寫的檔案，學生都有自己的列印本。 3. 老師為了與學生確認轉寫的內容，便使用提問的方式。 4. 提問（例如，新聞的第一階段） 問題1：肯尼亞媒體委員會在7日發表什麼聲明？ 問題2：這個聲明的目的是什麼？ 問題3：這個聲明在肯尼亞媒體法規的歷史上有什麼意義？ 問題4：什麼時候執行？ 5. 再次說明比較難的彙及語法（例如，新聞的第一階段） 詞彙：聲明，表示，確保，制定，執行等 語法：為～，並，～以來，將於～
------	---

（二）教案說明

1.課程類型

課程類型不屬於聽力課，而是綜合性課程。原因在教學對象，從初級到中級的學習者比高級學習者對詞彙與語法的理解度比較低，所以還是比較接近綜合課，但以聽力活動為主。那為何這個教案選擇中級的範例呢？中級的階段是初級與高級的中間，所以提出中級的範例是因為中

級比較容易解釋該活動的一個基準。而且從初級階段到中級階段的發展是比較快，相對容易，但是從中級階段到高級階段比較需要時間，相對有難點。

2. 老師的角色

在轉寫過程中，學生轉寫的時間越多效果越好。這個時間就是學生努力思考的時間。學生努力去找聽不懂的句子或詞彙的時候應該很好奇這發音的單詞到底是什麼。然後在上課時終於看到自己找不到的發音的字形，這時學生受到的刺激很多，學習的效果非常大。所以這個活動的重點是學生的參與力怎麼樣。換句話說，在這樣的課程中，老師的角色與其他課程有點不一樣。老師角色的關鍵在是否找到良好的資料（錄音與本文），在 2.3.3 小節，話語的輸入也提到中文背景知識的多樣性與老師挑選文本能力的重要性，這樣的資料是不僅可以引起學生的興趣，學生也可以學到精確的中文句子。舉例來說，若學生需要學習書面語，老師可以選擇新聞報導的文章，提供給學生錄音檔。但有些新聞或報道也會不符合正確的中文語法，老師必須要嚴格挑選。

在老師找到良好的資料之後，需先明示專有名詞的解釋，再把資料給學生。尤其因為中文母語者習慣將外來語音譯成中文，使得學生為了找那些發音，要花費不少功夫。例如，學生花了半個小時之後終於發現剛才自己聽不懂的發音其實是外國人的名字，例如涂爾幹（Durkheim）。這個過程對學生的轉寫並沒有幫助，為了增進轉寫的效率，老師應該提前提供相關信息。

3.提問

提問的原因在給學生一些刺激，讓學生可以對中文的文章深入了解。提問的最大原則是不能問學生僅能簡單作答的問題。例如，新聞的第一階段的内容是如下。

肯尼亞媒體委員會當地時間 7 日在首都內羅畢發表聲明表示，為確保少年兒童的健康成長及肯尼亞媒體產業的長遠發展，媒體委員會制定了肯尼亞獨立以來首個媒體內容規範法規，並將於下月開始執行。

若老師問，「肯尼亞媒體委員會當地時間 7 日再首都內羅畢發表什麼？」很多學生應該會回答「聲明」。若老師問，「肯尼亞媒體委員會做什麼」的話，問題的範圍太大，中級的學生很難回答。因此老師要問具體的問題，為了讓學生能夠回答老師想要的回答，不用一次問答，也可以問階段性問題，最少一個，最多三個的問題。

4.結束轉寫活動之後的過程

上述的教學範例是以轉寫活動為主的。結束之後老師可以進行其他語言能力的訓練，如此一來會有更多增益性的效果。但是筆者認為在轉寫的活動中已訓練了閱讀能力，老師已解釋有難度的語法或生字，也透過問問題的方式來確認了學生是否掌握文本的内容。因此，結束轉寫活動之後的第二步最好是訓練會話。因為已經讀完一篇文章，可以進行很多會話活動。例如：第一，概括文章。先讓學生從文本整理重點，然後上台報告。第二，討論。按照本文的内容，也可以進行辯論的活動。這

兩個活動可以各自進行或分組進行。不管什麼樣的活動，老師給學生說話的機會，一來可以透過轉寫的活動訓練聽力能力，二來也可以加強口說的能力，且有複習的效果。

5. 額外效果

轉寫的效果很明顯：使用轉寫的活動不但可以訓練聽力能力，也可以加強其他語言能力。結束提問之後提供學生錄音的完整內容。先給學生一點時間閱讀內容，然後解釋較難的語法與詞彙。最後，與學生討論關於媒體的內容，讓學生表達自己的意見，會有加倍的效果，例如，電視劇的暴力內容與廣告可以允許什麼程度？轉寫的好處是會提高對有聲語言的集中力，不止能夠提高聽力能力，還會提高對文章結構的掌握能力及正確書寫的漢字的能力。該設計從聽力可以連接寫、說、讀的能力，與一般的綜合課最大的差異是出發點。一般的綜合課從閱讀開始，則該設計是從聽力開始。

轉寫不只有這些語言能力的效果。對於聽力訓練較被動的學習者，轉寫的過程可以發揮的作用與領域更大。筆者認為轉寫的好處是因為這是一個積極的學習方法，讓學習者有主動擷取訊息的動力，學習者自己對正在聽到的句子賦予語意。若反覆這些過程的話，能讓學習者更容易掌握外語。

四、結論

外語學習的主要目標是使用目標語言溝通，溝通的基本能力是口說與聽力理解，不過到現在許多課程仍是以語法、閱讀為主，所以非常需要有效的聽力教育。在英語方面許多研究者提出多樣教育方式，已經在很多課程嘗試了各種方式。專家們都強調說首次習得外語時需要相當長的傾聽時間，聽力量越高越有好的效果。

轉寫這種活動對學生來說其實是挺麻煩的過程，要花很多時間，有時候反覆聽完錄音也還是會聽不懂。並且所有的學生適應轉寫的活動需要老師要多費心，需要不斷地給學生動力與鼓勵。但是，一旦學生感覺到這個活動的效果，他們則會更注重轉寫，可以更有自信地學習。

近來對於外語的口說能力越來越重視。若轉寫的活動發展為一個模式，並套用至口說訓練，或許這個模式就可以成為最近這些需求的方案之一。將隨著等級（初級、中級、高級）分類持續逐步地進行轉寫訓練，就可以提高每個等級的程度，將會有非常良好的效果。本文只提出了轉寫活動的啟示，希望很多研究者對聽力教育更加關心。

參考文獻

- 王宇，〈策略訓練與聽力教學〉，《外語與外語教學》，第8期（2000），頁61—63。
- 信世昌，〈促進聽力寬度教學之華語口音資源漢語聽力通網站之建置〉，（2015）*Journal of Technology and Chinese Language Teaching*. V.6。
- 劉麗寧，〈對外漢語教學初級階段聽力輸入的內容及方式〉，《語言與翻譯》，第4期（2002），頁57—58。
- Cross, D. (1992). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Frodesen, J. (1991). *Grammar in Writing*. In *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Ed. M. Celce-Murcia Boston; Heinle & Heinle Publishers.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Lundsteen, S. W. (1971). Listening : Its Impact At All Levels On Reading And The Other Language Arts. *National Council of Teachers of English*. pp.24.
- Montalvan, R. (1990). *Dictation Updated : Guidelines for Teacher Training Workshops*. In *English Language Programs*, U.S. Department of State.
- Oller, J. (1971). Dictation as a Device for Testing Foreign Language Proficiency. *ELT Journal : Oxford Univ. Press*. pp.258.
- Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA: Winthrop. pp.135.
- R.M.Valette(1977). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt.

附錄一、錄音資料（新聞全文）

《肯尼亞首個媒體內容監管法規下月實行》

肯尼亞媒體委員會當地時間 7 日在首都內羅畢發表聲明表示，為確保少年兒童的健康成長及肯尼亞媒體產業的長遠發展，媒體委員會制定了肯尼亞獨立以來首個媒體內容規範法規，並將於下月開始執行。

聲明說，這部法規要求肯尼亞所有廣電媒體在從早 6 時至晚 10 時的時段內，不得播放任何含有色情及暴力內容的肥皂劇、電影、電視音樂及其他含有不健康內容的節目和廣告。

聲明說，很多肥皂劇、電影中含有色情、暴力等情節，甚至有些電視廣告也以色情暗示來提高收視率，這污染了肯尼亞社會風氣，給少年兒童的成長帶來不利影響。聲明要求肯尼亞媒體將社會責任放在謀取利潤之上。

這部法規還要求所有廣電媒體採用本土節目的比例不得低於 40%。聲明說，肯尼亞媒體不應成為外國影視作品的推廣工具，而應努力推動本土廣播影視產業的發展。

試論中文對話式篇章的動態結構分析

SIMATOVA SOFYA (索蘭) *

提要

至今為止語言學家還未創造一個完整的對話式篇章的分析模式。本文基於 T. A. van Dijk 的分析對話式篇章的觀念與 V. A. Kurdyumov 的語言陳述性理論，提出一個對話式篇章的動態結構分析模式。首先討論一些基本概念，包括話題 (topic)、說明 (comment) 和主意 (idea)，並介紹對話式篇章在語言陳述性理論框架內的理解。然後作者從語言陳述性理論的角度來解釋 T. A. van Dijk 曾經提出來的對話式篇章分析的必要因素，即語義 (semantic)、語用 (pragmatic) 與互動 (interactional) 因素。語義因素是指篇章的命題成分 (dictum)，是分析獨白式篇章與對話式篇章的關鍵因素。因為對話式篇章是個人話語的交叉區，所以它的命題結構的特殊性在於各個對話參與者命題結構之間的關係。語用因素是指篇章的情態成分 (modus)，表示篇章中各個命題的歸屬性。中文對話式篇章中的情態成分經常與對象成分 (address) 一起出現。對象成分代表篇章的互動因素，表示篇章中各個命題的面向性。這三個因素 (語義、語用與互動因素) 的共同分析可以作為中文對話式篇章動態結構分析的基礎，能夠幫助在將來創造一個完整的對話式篇章的分析模式。

關鍵詞：對話式篇章、語言陳述性理論、命題成分、情態成分、對象成分、話題、說明、主意

本文 107.11.14 收稿，108.8.4 審查通過。

* 莫斯科市立師範大學 (Moscow City University)，外語學院中文系博士生。

DOI: 10.6664/NTUTCSL.201908_(7).0003

Discussion of the Problem of Chinese Dialogical Text Structural and Dynamic Analysis

SIMATOVA SOFYA

Abstract

The problem of dialogical text analysis is an urgent one for linguists of different schools and trends. However, a complex linguistic model for dialogical text analysis has not been developed yet. This paper presents a model for a dialogical text structural and dynamic analysis based on the ideas of T. A. van Dijk and the predication conception of V. A. Kurdyumov. To outline the conceptual framework the author defines some key notions, such as “topic,” “comment” and “idea,” and clarifies the concept of a dialogical text from the perspective of the predication conception of language. Then the author describes semantic, pragmatic and interactive components of the dialogical text analysis proposed by T. A. van Dijk through the lens of the predication conception. As the key component of both monological and dialogical text analysis, the semantic component is defined as a dictum structure of a text. The analysis of the semantic structure of a dialogical text should include the analysis of the connections that exist among dialogue participants’ propositions. This is due to the fact that several individual discourses overlap and interact within the structure of a dialogical text. The pragmatic component is interpreted through

the notion of “modus,” that in the framework of the predication conception means the belonging of each proposition to a particular speaker. Modus in Chinese dialogical texts often appears in combination with another structural element called “address.” Address represents the interactive component of a dialogical text and indicates that each proposition refers to a particular listener. The analysis of these three components (semantic, pragmatic and interactive) can become the basis of Chinese dialogical text structural and dynamic analysis. It also can help us to create a completed model of a dialogical text analysis in the future.

Keywords: dialogical text, predication conception of language, dictum, modus, address, topic, comment, idea

一、對話式篇章的定義

「對話」，這個普遍運用的術語是指篇章¹ (text) 的一種。其與獨白都是篇章的兩個主要結構類型，即對話式的與獨白式的。對話式篇章的主要特徵是兩個說話者，即兩個生成來源，這也是其與獨白式篇章的不同之處。

據一位俄羅斯學者 S. A. Gnilorybov 的觀念，任何一個篇章都是幾個話語 (discourse) 的交叉區。該交叉區至少包括作者話語、語言話語、話題話語以及交際領域的話語 (Gnilorybov, 2005: 106)。S. A. Gnilorybov 的研究基於聯合國公文的獨白式的篇章，他舉例說，一段篇章能夠同時應用於聯合國公文話語、國際司法體制話語、國際法話語等。對話式篇章應該像獨白式篇章一樣，也能夠展現出幾個話語的交叉。因為對話式篇章至少有兩個生成來源，所以其特殊之處就在於對話參與者話語的交叉上，即個人話語的交叉上。

不管是獨白式還是對話式篇章，其基礎都是應該在言語 (speech) 中肯定下來的主意 (idea) (Kurdyumov, 1999: 272)。主意是話題 (topic) 與說明 (comment) 的組合，即被述調化因素與述調化因素的組合。這些首次被 Ch. N. Li 與 S. Thompson (Li & Thompson, 1989) 提出來的概念後來被 V. A. Kurdyumov 在語言陳述性理論 (predicational conception) 框架內闡釋為在語言各個層面上都能觀察到的，能夠展現出語言動態性質

¹ 篇章 (text) 指的不只是寫出的作品，而是寫出的作品與說出的作品的總稱。更恰當的翻譯應該是「話語」，可是因為「話語」這個術語一般為「discourse」一詞固定的華語翻譯，所以本文採用「篇章」，指英語中的 text。

的普遍範疇（Kurdyumov，1999）。因為獨白式篇章只有一個生成來源，所以其基礎是一個主意是相當正常的。可是我們經常也會遇到結構更為複雜的篇章，其基礎不是一個主意，而是幾個主意的組合。說到對話式篇章，其基礎是主意的組合似乎是唯一的情況：對話式篇章至少有兩個生成來源，因此至少有兩個主導主意（即兩個說話者的主導主意）。考慮到話語交叉現象與上述的主意概念，可以把對話（或對話式篇章）定義為符合各個對話參與者的主意並出現在對話參與者的話語交叉區的篇章結構類型。

二、對話式篇章的動態結構分析的闡釋

目前大多數對話結構的研究都基於語用學理論，其中最具有影響力的包括 J. Austin 與 J. Searle 的言語行為理論（20 世紀 50-70 年代）、H. P. Grice 的合作原則（1975）、G. Leech 的禮貌準則（1983）、P. Brown 與 S. Levinson 的面子策略理論（1978）等。研究對象一般是對話中的相鄰對（引發語及反應語的組合），而不是整個對話。研究的內容是分析話輪之間表面層次上的連貫，即各種語言表達式。換句話說，大部分研究只涉及到對話的微觀連貫性，而未關注其宏觀連貫性。

因為對話式篇章在大多數情況下是沒有提前準備的，所以其表面上的連貫性經常不明顯，似乎找不到任何規律。而在深層次上這些規律很有可能是可以觀察到的。先行的研究大多討論表面層次上的語言表達式，對話的深層結構的研究相對地較缺乏，因此，故有必要對對話的深層結構進行分析。

20 世紀 70 年代語言學界著名研究者 T. A. van Dijk 提出了篇章的新

分析法。雖然 T. A. van Dijk 主要分析獨白式篇章，但在一篇論文中 (Dijk, 1984) 他則討論了自己有關分析對話式篇章的一些想法。他的主要結論是：目前還無法創造一個完善的對話式篇章的分析模式，這仍是相當複雜的實情。不過他表示，該模式至少應該包括三個能夠表現出對話式篇章連貫性的構成因素，即語義因素 (semantic component)、語用因素 (pragmatic component) 與互動因素 (interactional component)。T. A. van Dijk 表示，這三個成分都能呈現出對話式篇章的宏觀連貫性，但在文章中他主要討論了篇章連貫性的語義因素（介紹的分析模式與獨白式篇章的是一致的），而其它兩個因素則描寫得過於抽象。

我們認為，T. A. van Dijk 所說的這三個成分在語言陳述性理論中能夠得到更具體的解釋。V. A. Kurdyumov 與其學生 G. Yu. Yakovlev 曾經指出：每個所說出的信息單位 (сообщение) 的結構分成三部分，即命題成分 (dictum)、情態成分 (modus) 與對象成分 (address) (Kurdyumov, 1999; Yakovlev, 2002)。本文指出，陳述性理論的「命題成分」與 T. A. van Dijk 所討論的語義因素相近，「情態成分」則是語用因素的代表，而「對象成分」可以視為互動因素。

陳述性理論中的概念（對命題、情態與對象的新理解以及用來描寫這些概念的核心概念，即話體與說明，合起來也叫主意）可以用於從動態語言學的角度來解釋 T. A. van Dijk 所提出的對話式篇章的結構。動態語言學基於 W. von Humboldt 的語言學理論，該理論將語言定義為一種動態過程，而不是靜態的符號系統。我們認為，話題與說明作為陳述性理論中的核心概念能夠成功地用於展現出語言的動態性質。中文是話題突出的語言 (topic-prominent language) (Li & Thompson, 1989; Kurdyumov, 2005)，

話題—說明結構在其中是較為明顯的，因此，中文很適合用來分析語言的動態現象。

三、命題成分（Dictum）作為對話式篇章的語義因素

命題（dictum 或 proposition）傳統上是指主語（subject）與述語（predicate）的組合。在陳述性理論中命題等於主意，即話題與說明的組合（Kurdyumov, 1999）。命題在語言學理論中被看成句子的語義基礎，在話語中說話者一般用情態與互動成分來補充命題中的意義。考慮到此點，陳述性理論將命題定義為沒有作者，也沒有對象的抽象主意，該主意在話語中會受到肯定（即情態與互動成分的修飾）。

T. A. van Dijk 所說的篇章的語義因素是指篇章的命題順序（Dijk, 1984: 9）。在語言陳述性理論中命題作為話題與說明的組合代表任何語言前句法（pre-syntactic）結構的標準（Kurdyumov, 2013）。雖然命題算是較為抽象的單位（沒有作者，也沒有對象的主意），但是命題分析是篇章結構分析的基本層次。T. A. van Dijk 所說的對話式篇章的語用因素與互動因素都是在語義因素分析的基礎上提出來的。

命題結構分成兩個層次，即微觀結構（microstructure）與宏觀結構（macrostructure）。微觀結構是指篇章的命題順序，而宏觀結構是指微觀結構中的命題到更高（篇章）層次上的結果（Kintch & Dijk, 1978）²。T. A. van Dijk 表示，雖然對話式篇章與獨白式篇章具有不同的結構特徵，但命題結構分析的主要原則應該是一致的，甚至一些語用分析的原則是相

² 所謂的宏觀結構是指篇章層次的命題（宏觀命題）與命題之間的關係。

通的 (Dijk, 1984: 4)。

欲分析篇章的微觀與宏觀結構，可以選擇各種分析模式。從應用性、方便性的角度來看，俄羅斯的兩位學者 Yu. V. Popov 與 T. P. Tregubovich (Popov & Tregubovich, 1984) 提出來的模式比較好。比如，該模式與 W. Kintsch 和 T. A. van Dijk 的模式相比，包括表面結構轉換為深層結構的具體規律，因此形成篇章的微觀結構是更容易的。該模式的主要步驟包括：1) 參照著規律清單形成篇章的微觀結構；2) 分析命題清單的指稱成分 (denotation)，即所有話題；3) 分析命題清單的涵義成分 (signification)，即所有說明；4) 形成篇章層次的命題（也叫宏觀命題）；5) 分析篇章層次的命題之間的關係（即形成篇章的宏觀結構）。第一個步驟中所說的規律清單是指將篇章的句法結構轉換為命題結構的規律清單。因為每種語言都有不同的句法特徵，因此想要採用上文提到的分析模式，那就先應該根據具體語言的特徵調整規律清單（比如，中文中的特殊句式包括兼語句、連動句等，需要確定這些句式在命題結構中應該有什麼樣的表現）。不管分析哪種語言，除了第一個步驟以外，模式中的其餘的步驟基本上都是一致的。

上文已經提到過，獨白式篇章與對話式篇章命題結構的分析模式基本上是一致的，只是在最後一個步驟上，即在篇章層次命題之間的關係的分析上，有所區別。因為獨白式篇章只有一個生成來源，所以你只要分析篇章層次命題之間的關係就能夠了解篇章的宏觀結構。對話式篇章至少有兩個生成來源，所以其特徵主要在於一個說話者的命題與另一個說話者的命題之間的關係上，而不僅在於每個說話者的命題清單之內的關係上。為了能夠分析一個對話參與者的命題與另一個對話參與者的命題之

間的關係，那就應該分別對每個對話參與者的命題進行第二、第三與第四個步驟的分析。即使兩個對話參與者命題的指稱成分是一樣的，我們還是應該將命題分成兩組來分析。比如：

A (母親): [歎氣] 氣死我了／／<2>那麼多好的你不找／／你怎麼一頭就扎這兒了呢？你說你圖劉易陽什麼呀？**他有什麼呀？**<2>你說你真跟他結了婚／連窩兒都沒有／你都不如蝸牛／蝸牛還有個窩兒呢／／

B (女兒): 媽／租房是我們倆自己決定的／／再說了／雖然我們倆現在沒房沒車／但劉易陽是**績優股**啊／／他以後很有前途的／你看／他沒工作幾年吧／他已經黨小組長了／／

A: 小組長／／真夠逗／你媽十八歲的時候當民兵排長了／管三十多個人呢／那有什麼用啊？

B: 不是／這年代不同了／這怎麼能這麼比呢？

A: 那怎麼比／／那你說怎麼比／／那咱就拿他跟杜毅比／／他哪點兒比人強／／個兒比人高啊？還是長得比人家好啊？哪樣都不行啊？房子呢？人家三室一廳／他有什麼呀？人家工資一萬多／他幾個錢哪？<2> 他有一室一廳沒有／／³

³ 本論文中所採用的語料來自《裸婚時代》中國大陸電視劇中。因為這是口頭語料，所以都是採用特殊符號撰寫的：「／」表示未完成的降調，「／／」表示完成的降調，「？」表示升調，「<2>」表示停頓的長短（比如，這裡是兩秒），「...」表示話語中斷，{非語言因素}語言因素} 是指語言因素與非語言因素一起出現的情況。語料包括長短不一樣的口頭對話，一個對話的界限標準是說話對方、說話地點或說話時間的變化。目前語言學家還無法拿到純口語語料：如果錄別人之間的對話，必須先通知他們，可是這樣就影響語料的自然性；如果偷錄，那就算是干涉私人生活。在這種情況下選電視劇為預料來源比

上文中加粗的地方都代表具有同樣指稱成分（他／劉易陽）的命題，不過其中一部分屬於對話參與者 A，而另一部分屬於對話參與者 B。將這些命題分成兩組來分析，就能夠更好地理解每個對話參與者想表達的意思。比如，分析上文 A 與 B 的命題中的涵義成分以後，就可以將其中一部分命題分成一下兩組（見圖 1）：

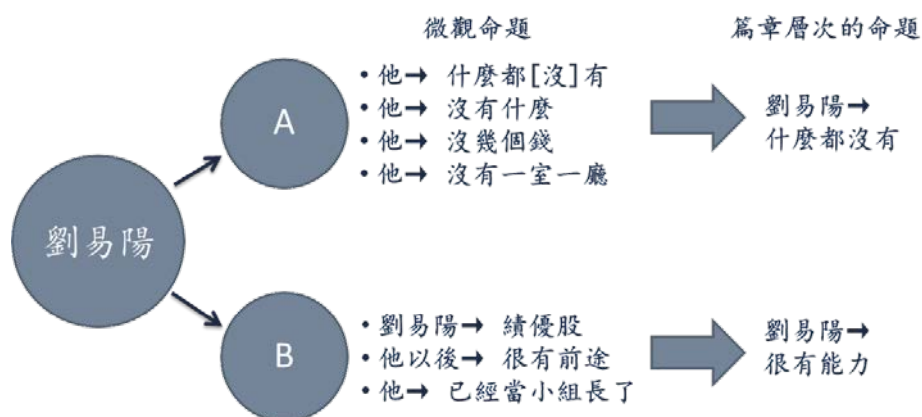


圖 1 對話式篇章中具有同樣指稱成分的命題到篇章層次的過程

從圖 1 可以看出，A 與 B 想表達的意思完全不一樣：A 的篇章層次的命題是貶義的（劉易陽 → ⁴什麼都沒有），而 B 的篇章層次的命題是褒義的（劉易陽 → 很有能力）。不將 A 與 B 的命題分成兩組，就無法感受到這一點。

Yu. V. Popov 與 T. P. Tregubovich 在自己的模式中分列出了篇章層次的命題之間的四種關係：聯合（et）、轉折（ant）、因果（caus）與所謂的

較方便：電視劇中的對話接近現實生活，語言表達也相當自由（有時候劇本中的對話內容甚至與演員實際上說出來的內容不一致），適合研究口頭話語。

⁴ 「→」符號是指話題與說明之間的界限。

結局關係 (fin) (Popov & Tregubovich, 1984: 143-144)。因果與結局關係的區別沒有解釋得很清楚，這兩種關係中的第二個命題都可以被視為第一個命題的結果。解釋困難可能與所分析的語料有關，他們分析的都是獨白式篇章。我們認為，兩種關係之間的區別在對話式篇章中十分明顯。所謂的結局關係實際上是指刺激反應關係，即第一個命題是一個刺激，而第二個是對這種刺激的反應。第一個命題在一定程度上引起第二個命題的產生，但不能被稱其為原因。比如，在一個對話中女朋友讓男朋友背他們倆之前定好的規則，男朋友的回答就是他必須做什麼，短信應該怎麼寫等。篇章層次的命題包括女朋友的「你→背」(A) 和男朋友的「我→做一些必須做的事情」(B1)、「短信→符合一定的標準」(B2)。這些命題之間的關係是 A fin (B1 et B2)，即 A 是 B1 與 B2 的刺激。刺激反應關係的最明顯的形式當然是問答。比如，母親問女兒，她跟劉易陽(男孩兒的名字)到底是什麼關係，女兒回答。篇章層次的命題包括母親的「你跟劉易陽→是什麼關係」(A) 與女兒的「我們→分了」(B)。命題之間的關係是 A fin B。總而言之，對話式篇章的特殊之處在於刺激反應關係的各種表現。

對話式篇章命題之間的關係還有一個特徵。獨白式篇章的所有篇章層次的命題一般都一起形成整個對話的宏觀結構。而據我們的觀察，對話式篇章的命題當中有一部分命題只能形成對話式篇章某一部分的宏觀結構，而不是整個對話的宏觀結構。比如，丈夫和妻子只有在對話的一段上討論女兒男朋友的好壞，丈夫的篇章層次的命題是「劉易陽這孩子→挺好」(A)，妻子的正好相反「劉易陽這孩子→不好」(B)，其之間的關係 (A ant B) 不代表篇章的主要內容，而只代表篇章一部分的內容。不過對話式篇章當然也會有全部篇章的主導命題，這樣的命題在篇章的幾個部分都能被觀察到。比如，在剛才提到的丈夫和妻子之間的衝突對話中

(conflict talk)丈夫在整個篇章的主導命題是「你說的／做的→沒道理」，該命題在篇章的幾個階段上都可以見到。

四、情態成分 (Modus) 作為對話式篇章的語用因素

情態成分在語言陳述性理論中是說出的句子的必要成分，是指在話語中肯定下來的命題。情態成分使抽象命題變成屬具體說話者／書寫者的，廣義上相當於「我說，…」這種表達式 (Kurdyumov, 1999: 197)。語言陳述性理論中的情態成分的概念與俄羅斯研究者所說的所謂的「說話」情態成分 (модус говорения) 相近。「說話」情態成分在每個口頭說出的句子中都存在，只不過一般是隱性的 (Egorova, 1984)。情態成分與 T. A. van Dijk 所說的語用因素相關。根據 T. A. van Dijk，對話式篇章的語用因素是指說話參與者的言語行為 (speech act) 順序及關聯。而參考 V. A. Kurdyumov 所提到的情態成分就可以更加深入地理解，說出的主意屬哪個言語行為範圍，因為情態成分展現出說話者的交際目的與主觀態度。

本文指出，情態成分又是一個話題與說明的組合（話題「我」與相關說明），只不過這種組合不在篇章的命題結構裡面，而是形成一個單獨的、在一定程度上引導命題的話題－說明結構。這樣的結構以前在分析所謂的顯性情態結構 (explicit modality constructions) 的研究中被討論得十分詳細 (Alisova, 1952; Egorova, 1984 等)，但是這些研究沒有提到：情態成分實際上在每個說出的句子中都存在，只不過是經常是隱性的⁵。

情態成分的主要功能在於把命題在話語中肯定下來，可是屬於主觀

⁵ 本文只關注顯性情態結構作為情態成分的表現，句中的副詞、語氣助詞與其他類似詞語要單獨討論，因為這些詞語可以被看成情態成分的隱性表現（即有隱性的話題與說明）。

情態 (subjective modality) 領域的情態成分同時還能夠表達說話者的各種主觀意義。因此，在分析一個句子的過程中，可以把情態成分分成兩部分：一個是每個句子中都有的將主意肯定下來的情態成分（相當於「說話」情態成分），第二個是表示一些補充的主觀情態意義的情態成分。分析顯性情態結構的研究者都列出不同的補充主觀意義的情態成分的類型，本文以 I. V. Egorova 所說的主觀評價類與交際類 (Egorova, 1984) 為主要類型。主觀評價類又分合理評價（「我認為」、「我覺得」等）和感情評價（「我高興」、「我驚訝」等）。交際類之內的情態成分不表示評價，而只是幫助說話者表達他說出某個命題的交際目的。比如，該類會包括表示指令式（「我問」、「我要求」等）、承諾式（「我保證」）與宣告式（「我宣佈」）行為的情態成分。在分析篇章的語用因素的時候可以對所發現的情態成分進行這種假定的劃分。我們認為，分析篇章微觀結構中的引導每個命題的情態成分有一定的主觀性，因為只依靠一個句子的上下文無法毫無猶豫地確定其主觀情態，而且不同分析者的看法也會有一些區別。因此，還是建議主要關注那些在篇章中受到顯性表現的情態成分。

雖然不論是說到獨白式篇章，還是對話式篇章，情態成分都是人們交際認知系統的必要成分 (Kurdyumov, 1999: 210)，但在獨白式篇章中，它在大部分情況下是隱性的。因此，獨白式篇章經常不可能進行詳細的情態成分分析。而對話式篇章則有較多顯性情態成分的情況，在表面層次上就可以被觀察到。

中文對話式篇章的顯性情態成分的主要表現在「我說」、「我問」、「我宣佈」之類的說法上，比如：「**我說**童建業你也奇怪了／你原來你可不是這態度／」；「而且你／**我問**／你聽我細跟你說啊／」；「**我現在正式宣佈**／

我要絕食／／」⁶。不過我們發現，情態成分很少單獨出現在對話式篇章中，它一般與對話式篇章結構的第三個成分，即對象成分，一起出現。

五、對象成分（Address）作為對話式篇章的互動因素

情態成分的功能在於表示命題的歸屬性（表示說出的命題屬於具體說話者／書寫者），而對象成分的主要功能在於表示該命題的面向性（表示說出的命題面向具體聽話者／讀者）。在語言陳述性理論中，對象成分是情態成分加命題成分的外來話題，因此，每個所說出的信息單位的典型結構就是「對象成分（外來話題）→ 情態成分 + 命題成分（說明）」（Kurdyumov, 1999：204）。對象成分是難以抓住的（Yakovlev, 2002：18），與情態成分相比，對象成分在更多的情況下（基本上在所有）是隱性的。因為對象成分的這種特徵，前人研究主要討論篇章的命題與情態這兩個成分，只有 G. Yu. Yakovlev 才首次提到三個成分一起分析的必要性。

T. A. van Dijk 所提到的互動因素在其文章中介紹得十分簡略，主要是指對話的社會情況（social situation），也叫對話社會認知模式（Dijk, 1984：13）。聽話者／讀者在對話的每個階段上都形成社會情況的相關模式，代表他與說話者／書寫者的互動過程。本文承認，篇章互動因素的分析是相當複雜的，本文所討論的篇章對象成分的分析只是 T. A. van Dijk 的篇章互動因素分析的一部分。T. A. van Dijk 自己強調其互動因素分析模式的不確定性，我們先將這個創造完整的互動因素分析模式的問題留

⁶ 對話中還會出現所謂的無主語動詞，比如，「相信，他來」。這裡的情態成分是「我相信」，只不過情態成分中的話題是隱性的，可是看上下文就比較容易確定的。從語料中來看，這樣的情況並不多，一般情態成分中的話題與說明都受到顯性表現。

給其他研究者。本文只涉及到篇章面向性的問題，即陳述性理論中的對象成分在中文對話式篇章中的表現。這種面向性的分析可以作為篇章互動性分析的第一步。

V. A. Kurdyumov 曾經指出，對象成分主要表現在兩個語言結構中。第一個是由單獨陳述組成的祈使句（多出現在屈折語中，對象成分插入命題裡面的陳述中，如俄語的「Иди!」表達「你去」的意思）。第二個是任何帶有第二人稱代詞的結構（Kurdyumov, 1999: 205）。這類結構在中文對話式篇章中較多。對象成分經常出現在命題的話題中（是話題或話題的一部分），比如：「你→進來了」；「你剛才→給誰發信息」。

不過，篇章的互動因素還表現在帶有對象成分的插入語中。比如，下面的一段對話就有很多互動因素的顯性表現：

A（妻子）：哎呀／真是冤家路窄呀／／我今天算是體會到這句話的深刻含義了／／要不是／親身經歷／你根本想象不出(1)／這世界上居然有這兒這麼巧的事兒／／你知道(2)我當時一見他什麼感覺嗎？{[用食指指著空間] 愣住了／／}

B（丈夫）：他／他什麼反應？

A：他也冷了／／你知道我…你看(3)我這些年變化不大／是吧？(4)就是說雖然有一點兒變化／還是認出來了呀？他不可能說完全地… 是不是啊？(5)

B：他說什麼了？

A：他能說什麼呀／／就當時不咸不淡的／還是記恨在心唄／耿耿於懷／／**你說(6)**這都三十多年過去了／他還／還記著這件事兒呢／**你說(7)**他度量多小啊／／

B：不是／**淑雲(8)**／不是我說你啊／要說當年／就你跟你姐辦這事兒／也確實有點兒…

A：有點兒什麼呀？**你想說(9)**有點兒不地道／**是吧？(10)**

B：不／反正…

A：反正什麼呀？當時有當時的特殊歷史時期／特殊條件／那種情況下**我跟你說(11)**／我那是解救了他們／如果不是那樣的話／他今天在哪兒呢？他今天能過上那樣的日子嗎？**我跟你講 (12)**／你別說這個／你這人就願意翻那個老賬／有什麼意思？你現在就說這咱女兒的事兒／／現在新情況是／女兒要／要當他的兒媳婦兒／她要成為老公公了／**你說(13)**在他眼皮底下天天生活／**你說(14)**這將來怎麼辦哪？而且咱這又懷孕了／我天哪／／

第一種插入語是呼語。V. A. Kurdyumov 已經詳細解釋了呼語與話題的本體相似性 (Kurdyumov, 1999: 204)：呼語就是說出的信息單位的外來話題(上文中的例 8)。第二種插入語就是文章的前一部分中提到的「情態成分+對象成分」的結構。最常用的就是將命題肯定下來的情態成分(所謂的「說話」情態成分)加對象的結構，例如：「我跟你說」、「我跟你講」、「我告訴你」等(上文中的例 11 與 12)。這類結構是說話者強調自己的看法或提出與對方不同的看法的表現 (Bally, 1955; Egorova, 1984)，因此，多見於中文衝突話語中。這類結構還會包括交際情態成分，

比如表示指令式行為的：「**我問你**啊／你跟劉易陽／分還是沒分哪／」。可以看出，所說的結構在表面層次上經常以語氣助詞「啊」或其變體為標誌。第一種和第二種插入語也會一起出現，在 V. A. Kurdyumov 看來，這是說出的信息單位的最理想的結構（Kurdyumov, 1999：205）：**我跟你講**（插入語 1：情態成分＋對象成分）**童佳倩**（插入語 2：對象成分／你要是心裡沒鬼／你就讓我看／（命題））。

第三種結構與第二種結構相比，包括的不是說話者／書寫者的情態成分，而是聽話者／讀者的情態成分，話題不是第一人稱代詞「我」，而是第二人稱代詞「你」，例如上文中的例 2、3、6、7、9、13、14。與這種結構相關的就是對話中的引語現象：「你記得**你說什麼來著**／我一輩子我都希望我女兒就在我身邊／我不放心呢／我覺得哪個男人都沒有我對她那麼好／」。有時候第二人稱代詞「你」還會是指較為抽象的對象，而不是具體的聽話人，例如上文中的例 1。

還有一些結構不屬於篇章的語義因素，也不屬於其語用因素。雖然這些結構不包括第二人稱代詞，但顯然包括隱形的對象成分，例如上文中的例 4、5、10。這種結構的一個完整的形式實際上還包括顯性的對象成分和與其搭配的情態成分：「**你看**我這些年變化不大／**是吧？**」；「**你想說**有點兒不地道／**是吧？**」（上文中的例 3 與 4、9 與 10）。這類表達式（「是吧」、「是不是」、「不是嗎」等）很好展現出對話式篇章的互動因素。

六、結論

欲創造篇章的分析模式，能夠用之挖掘出篇章的內在結構的生成規律，就必須依靠與傳統結構主義相對的動態語言學的原則。本文基於動態語言學框架內的語言陳述性理論與 T. A. van Dijk 的對話式篇章分析的觀念，提出了新的中文對話式篇章的動態結構分析模式。

該模式的創新之處在於，對話式篇章的分析由語義、語用和互動三部分組成。其中，語義因素的分析是最關鍵的，是指篇章的命題結構分析。每個命題是話題與說明的組合，表達的是一個抽象主意。因為對話式篇章是對話參與者個人話語的交叉，所以對話式篇章的命題結構分析的核心步驟就是對話參與者主意之間的關係。語用因素是指篇章的情態成分。情態成分表示命題的歸屬性，是話題「我」與相關說明的組合。互動因素是指篇章的對象成分。對象成分表示命題的面向性，在對話式篇章的表面層次上經常與情態成分一起出現。分析對話式篇章的這三個因素能夠較為全面地描寫其動態結構。

本文是對對話式篇章動態結構分析過程的一些初步思考，希望以後在分析更多的語料的基礎上還能夠在這一方面做更加深入的研究。

參考文獻

- Dijk, T. A. (1984). Dialogue and cognition. In L. Vaina and J. Hintikka (Eds.), *Cognitive Constraints on Communication*, Vol. 18 (pp. 1-17). D. Reidel Publishing Company.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kurdyumov, V. (2013). Oriental language as an ideal object of linguistics. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Akdeniz Language Studies Conference 2012): 70 (pp. 1493-1500).
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese: a functional reference grammar*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Алисова, Т. Б. (Alisova). (1971). Дополнительные отношения модуса и диктума [Supplemental Relationships Between Modus and Dictum]. *Вопросы языкознания* [Topics in the Study of Language], № 1, 54-64.
- Балли, Ш. (Bally). (1955). *Общая лингвистика и вопросы французского языка* [General Linguistics and Topics in the Study of French Language]. М.: Изд-во иностранной литературы [Foreign Literature Press].
- Гниларыбов, С. А. (Gnilorybov). (2005). *Структурные детерминанты и категории дискурса в свете представлений о динамической природе языка: на материале системы документов ООН* [Structural Determinants and Discourse Categories in the Framework of Dynamic Approach to Language: Based on the Language Material from the Documents of United Nations]. Дис. ...канд. фил. наук [PhD thesis]. М.:

- Военный университет [Moscow: Voennyj un-t].
- Егорова, И. В. (Egorova). (1984). *Конструкция эксплицитной модальности как единица вербальной коммуникации* [The Construction with Explicit Modality as a Unit of Verbal Communication]. Дис. ... канд. филол. наук [PhD thesis]. Ленинград: Государственный педагогический институт им. А.И. Герцена [Leningrad: The Herzen State Pedagogical Institute].
- Курдюмов, В. А. (Kurdyumov). (2005). *Курс китайского языка. Теоретическая грамматика* [A Course in Theoretical Chinese Grammar]. М.: ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД; ЛАДА [Moscow: Citadel-Trade & Lada Publishing Houses].
- Курдюмов, В. А. (Kurdyumov). (1999). *Предикация и природа коммуникации* [Predication and the Nature of Communication]. Дис. ... докт. филол. наук [Doctoral thesis]. М.: Военный университет [Moscow: Voennyj un-t].
- Попов, Ю. В., Трегубович, Т. П. (Popov & Tregubovich). (1984). *Текст: структура и семантика* [Text: Structure and Semantics]. Минск: «Вышэйшая школа» [Minsk: Vyshehshaya shkola].
- Яковлев, Г. Ю. (Yakovlev). (2002). *Категория модальности в свете представлений о динамической природе языка: На материале китайского и русского языков* [The Category of Modality in the Light of Dynamic Approach to Language Nature: Based on the Language Material from Chinese and Russian]. Дис. ... канд. филол. наук [PhD thesis]. М.: Военный университет [Moscow: Voennyj un-t].

近義詞辨析：「改正」、「糾正」、「矯正」

陳司恩^{*}

提要

近義詞是華語教學領域的其中一項重要課題，如何讓學生正確分辨這些看似相同的詞語，是教師的首要目標。本文主要探究「改正」、「糾正」、「矯正」這三個近義詞的區別，透過辭典等文獻的整理，討論該組詞的釋義彼此之間是否能有效做出劃分。同時，也參考中研院現代漢語平衡語料庫，檢索相關用例，分析其搭配詞語及句式。結合文獻回顧的資料來探討這組近義詞的辨析要點後，得出這組詞之間可採取的區分手法包含搭配對象、強調重點和語氣強烈程度等。最後，則嘗試針對華語教學課室的需求提出相關教學建議；以「差異辨析」為原則，配合例句示範和活動練習等環節幫助學生建立區別觀念。本篇報告以近義詞為主題，期望在語言本體研究和對外語言教學方面都能提供一些相關的參考。

關鍵詞：改正、糾正、矯正、華語教學、近義詞

本文 107.11.14 收稿，108.8.4 審查通過。

^{*} 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程碩士生。

DOI: 10.6664/NTUTCSL.201908_(7).0004

The Distinction Between Dynonyms: *gǎi zhèng*, *jiū zhèng* and *jiǎo zhèng*

Ssu-En Chen

Abstract

In the field of teaching Chinese as a second language, synonymy is widely discussed due to its confusing nature. Second language learners often find synonyms hard to distinguish. Thus, it is the teacher's main goal to make sure that students are able to differentiate easily conflated synonyms.

This article aims to differentiate the three Chinese words listed below: *gǎi zhèng*, *jiū zhèng* and *jiǎo zhèng*. Based on the contributions of previous studies, we will first discuss the definition and terminology of synonymy. Afterward, by looking into the explanations in dictionaries and referring to the Sinica Corpus, we hope to find a proper way of clarifying the differences between these words. We use methods including associated objects, focus and pragmatics, and the tone of the speaker to distinguish the words.

Lastly, we propose suggestions about teaching methods. The main principle is to emphasize and clarify the distinction of synonyms. Giving examples and following exercises helps students distinguish the synonyms better.

Keywords: synonyms, *gǎi zhèng*, *jiū zhèng*, *jiǎo zhèng*, teaching Chinese as second language

一、緒論

（一）研究動機

近義詞在對外語言教學的課堂上，一直是一個容易造成困擾的課題，在華語教學的領域也是如此。對於初次接觸到這些相似詞的學習者來說，要明確區分這些近義詞在語義方面的細微差異並不容易，更不用提要能夠在語用上正確地使用這些詞。在語言教學的方面，對華語教師而言，能夠辨析這些近義詞，並且有效地讓學生理解就是首要需達成的目標。近義詞的教學不僅困擾學生的學習，也困擾教師的教學。因此，近義詞的辨別對語言教學的師生和研究者來說，都是個值得鑽研的重要課題。

承接上述近義詞在語言教學方面可能造成的疑難與困擾，本篇報告的主軸將放在「改正」、「糾正」、「矯正」這組近義詞之間的異同分析，並以實際語料的用例來協助區別三者的義項分布。基本而言，這三個詞都帶有一個相同的「正」字，乍看之下語義也都非常類似，但是在語用上卻有明顯的區別。例如我們說牙齒需要「矯正」，卻不說牙齒需要「糾正」或「改正」，但是在語義上三者都具備「改善」、「改良」或「調整至更好的狀態」的意思。由此可見，雖然這些近義詞在辭典說明上可能看不出什麼差別，甚至詢問母語人士也會得到非常類似的解釋，但是三者之間還是有不同之處需要釐清。尤其在華語教學的場合，這點對學習者也格外重要。因此，本文的研究動機，旨在提供這一方面的整理與比較，以提供學界的研究者和教學課堂上的師生一些參考。

（二）研究方法與預期成果

為了分別並比較上述的三個近義詞，本文採用的研究方法可簡單分為兩個部分：一為文獻回顧，二為語料參照。首先，第一部分將回顧既有文獻當中對於這三個近義詞的相關解釋，並同時檢視這些既有的說明是否能在三者之間做出有效的區分。接下來，第二部分則是綜合整理相關的所有解釋後，另外參考母語人士實際使用的語料來做出對照，目標在於驗證既有的歸納解釋是否能正確描述並且符合當前的語言現象。

出於本篇報告主題的性質，文獻回顧中所參考的內容包括一般的中文辭典、專門探討近義詞的近義詞典和一部份的線上辭典。另外，第二部分的實際語料用例，則將使用中央研究院現代漢語語料庫進行檢索，以語料庫中出現的用法來檢視第一部分中整理出的規則是否正確，以期藉此分析這三個近義詞的解釋差異。最後，本文亦將從華語教學的角度出發，嘗試探討這類近義詞在教學課室中應如何處理，並提出相關的建議。

透過上述的研究方法，本文預期可以達成兩個目標，首先是在語言本體研究上提供近義詞彙的辨識手段，期望對語言研究的發展有所助益。其次，則是整理相關的資料，從而在華語教學的領域中提供相關主題的研究者、教師和學習者一些討論的方向，協助辨析近義詞模糊不清之處。

二、文獻探討

本文所欲探討的問題為現代漢語中「改正」、「糾正」、「矯正」這三個詞的近義情形，以及釐清在對外漢語教學上如何辨析這組詞的問題。根據張博（2007）指出，在詞彙學領域，多半會將同義詞區分為「等義詞」和

「近義詞」，或者區分為「絕對同義詞」(absolute synonym)和「相對同義詞」(relative synonym)。其中，會造成混淆而需要特別做出區辨的是後者，也是本文要討論的類型。張博在文中指出對外漢語教學的研究應該捨棄原先詞彙學基礎的同義、近義等基準，而改以中介語視角出發，針對學習者的混淆問題來做辨析，因此研究的對象應稱為「易混淆詞」(confused words)。然而許多針對學習者而開發的教材或工具書如辭典等，經常都還是以「近義詞」為術語（本文檢索的四本辭典都是如此）。張博所提及的易混淆詞確實是合理的倡議，但是考慮到「近義詞」概念的普及程度和溝通的方便，本文的討論仍將暫且以「近義詞」來稱呼這組詞。

近義詞辨析是外籍學習者的一大困擾，劉縉（1997）提出主要的難點有三：相同語素誤導、一詞多義，以及詞與詞之間的複雜關係。本文討論的三個詞主要有相同語素誤導（都包含「正」字）和複雜關係（有時可以互相代換，有時不行）兩大問題，符合劉縉認為造成難點的原因。敖桂華（2008）認為近義詞辨析的方法有以下三個方面：辨析語義並探究細微差別、深入語境捕捉用法差異之處，最後區別詞性及說明語法功能。本文擬就上述的觀點著手，針對「改正」、「糾正」、「矯正」這組近義詞作出辨析。

承前所述，近義詞「改正」、「糾正」、「矯正」三者彼此十分近似；三個詞中都包含同一個「正」字，也都可以表示將某個情況或事物從錯誤或不良的情況下導回至正確、正常或良好的狀態。為了進一步討論，我們先從一般性質的辭典著手，檢閱這三個詞在一般通行的辭典裡如何解釋（一般辭典通常是為了提供給母語人士使用所撰寫的，而本篇報告關切的其中一個要素是這些詞在對外語言教學中如何介紹給非母語學習者，這是討論時需要先提出來補充說明的一點）。以下是《教育部重編國語辭典修訂本》中三者的詞條解釋與例句使用：

- 1.改正：把謬誤的改成正確的。《紅樓夢》第四八回：「出個題目，讓我謫去。謫了來，替我改正。」《二十年目睹之怪現狀》第二二回：「此刻天下的大勢，倘使不把讀書人的路改正了，我就不敢說十年以後的事了。」相似詞：訂正、釐正、改良、改進、矯正、校正、糾正、修正
- 2.糾正：矯正錯誤。《晉書·卷四四·石鑒傳》：「多所糾正，朝廷憚之。」相似詞：改正、更正、矯正
- 3.矯正：改正、糾正。如：「矯正錯誤」、「矯正姿勢」。

從以上的引文中我們可以看到一般性質的辭典常出現，但對外語學習者來說常成為困擾的普遍現象，那就是詞語之間的「交互解釋」（亦即所謂「互訓」）。也就是用甲詞說明乙詞，查詢乙詞的語義時又會得到用甲詞來解釋的結果，導致學習者可能根本無法弄清楚甲乙兩詞到底是什麼意思，「交互解釋」的現象在近義詞學習方面尤其令人困擾。兩個詞項似乎具有相同的意義，但是母語使用者在選擇時明顯是有所差異的，但是一般性質的詞典卻不能反映出來。以這裡的例子而言，在這三個詞條當中，只有「改正」一項提供完整、獨立的語義說明（這裡所說的「獨立」指的是在詞條解釋中不仰賴或者不會出現其他詞項），也就是「把謬誤的改成正確的」。然而另一方面，我們會看到詞條「糾正」是以「矯正錯誤」代換解釋，直接用到了「矯正」一詞而交互解釋；而詞條「矯正」更是直接用另外兩個近義詞「改正」、「糾正」來代換說明。如果以本文探討近義詞辨析的角度來說，代換詞條來做出交互解釋的做法顯然完全無法在三者之間做出區別，這也正是一般情況下學習者使用目標語的一般性質辭典所會面臨的難題。

不過，從教育部辭典中這三個詞條的安排來看，似乎也可以找到分辨這三個近義詞的一點線索。首先，如上述所說，只有改正一詞提供詳細的語義說明，另外兩者卻沒有；這似乎表示「改正」在這三個詞之中是較為基本的詞項，而其他二者都可以由這個基本詞項的意義來延伸、解釋（甚至是直接代換）。第二個線索在於三個詞條提供相似詞的情況都不相同，「改正」提供的相似詞最多，有八個相似詞；「糾正」則提供了三個相似詞，而矯正卻並沒有提供任何一個相似詞。從相似詞的這個數量分布情況看來，似乎也表示改正擁有最核心、基礎的義項，因此延伸出最多相似詞（或者說最多相似詞有與其相關、甚至重疊的義項；這些詞的義項是否是由「改正」延伸而出則並不在本文的討論範圍內）。相反地，「糾正」就沒有這麼基本或核心的含意，因此相似詞較少；而「矯正」的意思或用法是三者之中最為特殊的一個，因此幾乎無法對應其他近似詞（這裡說幾乎是因為不能百分之百確定沒有其他相似詞，可能只是該辭典未收列，但這個可能性不影響上述義項基本程度的判斷）。本文接下來對這三個近義詞之間的區別討論，也的確有上述的預測，即特殊程度為「矯正」最高、「糾正」其次，「改正」最低；基本或普遍程度則相反過來，因此有上述的相似詞數量差異。關於這方面的分析，在本文的第三章當中會繼續討論。

由上例引用的教育部辭典可以大致得知，一般性質的辭典在近義詞方面並不會特別注意其解釋或比較。由於教育部辭典已具有相當程度的權威性，且參考過的其他一般性質辭典在詞條解釋等方面也都大同小異，因此不再另外收錄討論。考量到一般性質的辭典並不能滿足這方面議題討論的需求，接下來我們主要將參考的是以近義詞比較和辨析為主軸的專門性近義詞辭典。首先，本文參考了馬燕華、莊瑩主編的《漢語近義詞詞典》（Dictionary of Chinese synonyms）。該書列出「改正」、「糾正」的比

較，但未列入「矯正」此條，詞典中前兩者的分析如下：

辨：都有把不對的改成對的的意思。「改正」著重在「改」，把錯誤的改成正確的，而且多用於改正自己方面的不正確之處，對象可具體也可抽象，但賓語不可以是人稱代詞或名詞；「糾正」著重在「糾」，把有偏向的改成合乎方向的、正確的，一般用於改正他人不正確之處，對象比較抽象。

為方便整理近義詞的區別，這裡先從解釋上可能較有問題的部分說起，而後再歸納有利於辨析不同義項的重點特徵或者準則。在釋義的問題方面，以上的解釋有幾個可加以考量之處。首先，「改正」一詞的解釋是「把錯誤的改成正確的」，但是這似乎也就涵蓋了「糾正」詞條的「把有偏向的改成合乎方向的、正確的」這個說明；也就是說，這兩者的解釋基本還是相同，不容易由此說明其差別。其次，用來分辨兩者的「具體和抽象」準則，其界線並不是十分客觀（在討論下一部辭典的詞條時，我們就會發現這個判斷準則在不同的書中出現了完全相反的看法）。舉例來說，一個人說話的「聲音」似乎就不容易確立是「抽象」的還是「具體」的。因為聲音雖然沒有形體，但仍然可以說是具體而確實存在的。「聲音」是實質存在的聲波，我們的身體可以用耳朵接收、感受到聲音的存在，也能用機器錄下聲音，甚至能分析其波長等物理性質。因此，「聲音」不像「錯誤」、「習慣」等詞只是存在於腦海中的概念，所以也就不能說是抽象的。但我們卻也會用「抽象」來表述「聲音」；例如國文課本裡會說明，摹寫「抽象聲音」的手法常常都是以具體事物來做譬喻。「具體」或「抽象」若沒有提供明確的解釋，則判斷就可能因人而異，這說明了為什麼抽象和具體不適合做為本組近義詞的區別手段。

回到本文的主題，在語言使用上，我們也的確可以說「改正發音」或「糾正發音」。以上的討論，是要指出「抽象和具體」的分別實際上可能有判斷的模糊地帶。由「聲音」的例子可以看出，即使是母語人士在日常生活的語境中可能也沒有準確劃清兩者之間的界線。對外籍學習者來說，要首先能辨明對象是具體或抽象與否，而後再決定應搭配使用「改正」或「糾正」這兩個詞，顯然是更為窒礙難行的。除非在解釋或者定義上，可以找到足以明確分別兩者的基準，否則以對象的抽象、具體與否來區分這兩個近義詞，可能會面臨界線不明的問題。再者，就算能夠提供有效、明確的分別基準，很多情況也不是能一眼就分辨出來的，如上述「聲音」的情況。對母語人士來說，採用這樣的概念來分析或許都不容易，遑論要考量到針對外語學習者的語言教學。因此，綜合以上所述，本文認為「抽象具體」的判斷並不是辨別該組近義詞的適切方法。

最後，該辭典的釋義中提到「改正」的賓語不可以是名詞，但文中舉出錯別字、錯誤、習慣等用例都可以是名詞。因此，「改正」可以接名詞作賓語，應該是沒有問題的才對。

以上是該辭典釋義上有商榷空間的部分，不過，該辭典同時也提出了「改正」和「糾正」的幾點不同，而這些特徵是在區別近義詞十分值得參考的。第一點是，「改正」的對象較偏向自己，而「糾正」的對象偏向於他人，也就是動作對象是否是自己的差異。第二點，「改正」的賓語不會是人稱代詞；的確我們不會說「改正你／我／他／張三」，也就是說，「改正」所接的賓語基本而言只會是事物，而不是人。相反地，「糾正」所接的賓語可以是人，例如：「你知道他做得不對，就應該要糾正他。」或者：「這件事你不懂，還輪不到你來糾正我。」因此，由這部辭典提供的分析可以看出，除了動作對象，「改正」和「糾正」還有一個顯著的差異，即

這兩個詞的後接賓語能否是人稱代詞。比起對象是具體或抽象的差別，這裡所列的兩點特徵顯然是較為直觀而易於理解的，在實際操作上對學習者也較為方便。

同時，我們可以將此處並未收錄的「矯正」一詞也納入考慮。由上述的特徵來看，「矯正」似乎在對象上沒有「自己／他人」的對立。而表現在後接賓語搭配的方面，則「矯正」似乎不會以人或者人稱代詞為賓語。不過，單就這裡觸及的特徵而言，似乎仍不足以有效辨別這三者之間的差異。關於這三個詞的綜合比較，下一章會進入更詳盡的討論，接下來將先繼續檢視其他近義詞詞典的相關釋義。

接下來參考的辭典是《商務館學漢語近義詞詞典》，由李英和趙新共同編寫。可以注意的是商務館出版的這本辭典已在標題表明，是以「學漢語」為目標而撰寫的；換句話說，這本辭典在編纂時應已考慮到了外語學習者辨別近義詞的學習需求。詞條方面，該辭典同樣列舉了「改正」、「糾正」兩項，不同的是還多出了「更正」一詞。本文此處討論的重點在於近義詞的分辨，也就是需要先強調其不同、差異之處。因此，在這裡先摘錄辭典對於近義詞相異之處的解釋，義項相同之處或兩者間可等同、代換使用的情況則暫且先不引錄在此。該辭典關於「改正」和「更正」相異之處的辨析及釋義引用如下：

- 1.「改正」主要表示改過來使正確，對象多是「缺點、錯誤、毛病、不良習慣、冤假錯案」，也可以是談話、文章中的語句錯誤，使用範圍比「更正」大：……

2. 「更正」主要表示更換成正確的，並公開告訴大家，讓聽者或讀者知道；對象限於已發表的談話、文章中的錯誤，包括內容、字句、標點上的錯誤，使用範圍比「改正」小：……

為方便一併討論、比較，這裡同時也附上「改正」和「糾正」的對照：

1. 「改正」的對象比較抽象，常常是自己的缺點錯誤，經常帶「缺點、錯誤、習慣、毛病」等賓語：……
2. 「改正」的對象有時也可以是別人的缺點錯誤，但這種用法比較少……
3. 「糾正」的對象比較具體，常常是別人的缺點錯誤，一般需當面指出，並具體說明改正的方法，有一定的強制性，經常帶「發音、動作、姿勢」等賓語，還可以帶人物賓語：……

在《商務館學漢語近義詞詞典》中，前述關於「抽象、具體」的定義再次出現問題。上文已經提及「抽象具體」的定義界線可能有模糊之處，這裡我們更發現在具體抽象與否的界定上會出現判斷相反、牴觸的矛盾情況。這本《商務館學漢語近義詞詞典》認為，「改正」的對象比較抽象，而「糾正」的對象比較具體；然而，上一本《漢語近義詞詞典》卻認為「糾正」的對象才是比較抽象的，兩者的判斷正好相反過來。這個現象說明了抽象和具體的分別並不適合用來區分這組近義詞，因為「抽象」和「具體」的定義並不明確，使得同樣一組詞在不同人眼中會得到完全相反、矛盾的解讀，如上述兩本辭典相互矛盾的情況。之所以會發生這樣的情況，一個可能是因為兩本辭典注意到、引用的是相反情況下的例句。另一個可能則

是前文所提及的，抽象和具體兩者之間有模糊不清的地帶，而且缺乏明確的定義來辨別抽象或具體，這也就導致不同的人對同樣的詞可能會有不同的語感解讀。總體而言，這個情形說明了對象的「抽象具體與否」若用來分別「改正」、「糾正」這組近義詞，有其不盡理想之處。

另一方面，《商務館學漢語近義詞詞典》提出了幾個和《漢語近義詞詞典》一致的特徵，包含動作對象和賓語能否是人或人稱代詞等等；顯然，這幾個特點是可以確立為該組近義詞的差異的。同時，前者還提出另外幾個可以參考的特點，如「糾正」一詞「需當面指出」以及「有一定的強制性」等情況。不過，這兩點嚴格說來並不確實。例如，「糾正」是否可以透過信函或意見書等手段表達，而不一定需要「當面指出」呢？例如以下句子的情況：「教授在回信時糾正了我論文裡的幾個錯誤觀點。」又，「有一定的強制性」此項也有一些模稜兩可，其強制性的程度有多「一定」才算呢？「老師糾正我的英文發音」比起「老師改正我的英文發音」更具有強制性嗎？這裡似乎並不一定能得出符合該規則的語感解讀。有鑒於此，這兩項判斷因素在本文中也將不列入辨別該組近義詞的有效手段。

此外，檢視不同辭典的資料以後，可以注意到一個現象是大部分近義詞辭典都會注意到「改良、改善、改進」的組合，包含牟淑媛和王碩編寫的《漢語近義詞學習手冊》（A handbook of Chinese synonyms）和鄧守信先生主編的《漢英漢語常用近義詞用法詞典》。但是，提到「改正」、「糾正」、「矯正」的詞典較少，其中大多數又只有「改正」和「糾正」，而「矯正」的詞條出現次數最少。這符合本文對這組近義詞的使用分布預測，也就是「改正」是最基本的詞項；而「矯正」是這三個詞當中最特殊的，較少為人使用，出現頻率低，也因此少見於多數近義詞典當中。

本章回顧了不同辭典當中對於此組近義詞的既有解釋，主要包含一般性辭典和近義詞專門辭典兩個大類。同時，也分析了這些既有解釋是否符合觀察到的語言現象。在接下來的章節，本文將根據上述的分析進一步討論；比對這組近義詞的不同特徵，並嘗試補充在辨析時可能採用的觀點。

三、近義詞辨析

為了有效做出這三個近義詞的區分，效率較高的做法應是針對三者之間明顯不同、不能混用之處來著手；目標在於優先指出其差異之處，方便學習者掌握而不會造成誤用。而這三個詞當中，應該是以「矯正」的詞義最為特殊。理由有二，一為一般性辭典裡羅列的同義詞數量少於其他二者（甚至沒有），故可推測「矯正」的語義是較不與其他詞項重疊的，也就較為特別。理由之二在於近義詞辭典裡收錄到「矯正」的情況也少，因此其應屬於低頻詞，語義涵蓋或使用範圍不若「改正」或「糾正」二者。

有鑑於以上的原因，我們先由較為特殊的「矯正」一詞著手進行分析，以便分別出其與另外二者的差異。首先，參考中央研究院的現代漢語平衡語料庫，檢索「矯正」的詞條出現共有 118 筆。經分析，將「矯正」出現時常搭配的詞語分成幾個大類，茲列舉如下：

健康類：醫療矯正、扁平足、齒列、牙齒、健康矯正功能、復健、視力、脊柱、手術、眼藥水、基因

法律類：矯正機關（犯罪收容）、矯正業務（監所內）、矯正司長

通用類：（社會）行為、病（弊）端、發音、問題、行為偏差、惡質的職棒文化、國語

第一類為健康類，表示這些搭配詞語幾乎都和醫學上生理或心理的健康相關。這也是「矯正」一詞最特出、最不會被其他兩個近義詞代換的用法；只要牽涉到身心健康的問題，尤其是身體部位或器官等，就幾乎不能用「改正」、「糾正」來表示。

第二類稱為法律類，主要是在法務方面對於犯罪收容人、青少年偏差行為等的術語會使用到「矯正」一詞。相關用法包含政府的犯罪收容機關和矯正司長等等，但這類屬於專業領域用語，一般生活中並不常使用。

第三類為通用類，表示檢視其語料時，該組的句例可以和「糾正、改正」代換，而不會影響語義或者接受度。

下一個部份我們檢視「糾正」一詞，語料庫中共 100 例，常見搭配如下：

法律類：經濟部、國營會、外交部、交通部

專業類：幾何糾正、輻射參數糾正大氣效應、大氣糾正

通用類：錯誤(觀念)、行為、惡習、想法、觀點、發音、違規事項、思想他(她)、媽媽、糾正措施、金融亂象、疑點

「糾正」常搭配詞語第一類為法律類，這也是政府機關專用的術語，對應的賓語或者對象都是以行政單位居多。這個用法有明顯的限制範圍，因此混淆、誤用或者造成疑義的情況應該不多。基本而言，只要是牽涉政府部門之間的糾正行為就不會以另外兩者來代換。

第二類也是專用術語，僅出現在地理、氣候測量和科技數據計算等相

關領域方面。這方面也不需要太多討論，理由同上，都屬於使用範圍有限的特殊用法，應不太容易造成混淆。

第三類也是通用的，但值得注意的是和「改正」重疊的情況較多，和「矯正」重疊的情況較少（例如對象是人的時候就不使用「矯正」等，同樣這裡也符合「矯正」涵蓋範圍較有限的推測）。雖然「糾正」和「改正」除了專業領域外有許多情況相似，不過兩者之間可以找出三個分別。一，「糾正」一詞較常在句中做名詞用，前面常另外搭配其他動詞，比如「提出、給予、予以」等等。相反地，「改正」轉做名詞的用例在語料庫中則出現較少。這點或許不能作為辨別二者的有效手段，但學習者在選用相關句式的搭配時可以參考這點。第二個分別是，如同上一章檢視的辭典中也注意到的，「糾正」可以直接搭配人或者人稱代詞為其對象、賓語，但是「改正」卻不能。最後，「糾正」的對象幾乎可以說全部都是他者，不太會以自己為對象。這三項分別當中，尤其是後面兩者的差異最顯著，在語言現象上分布也最明確而符合規則。

最後，我們檢視「改正」一詞，語料庫中共 49 條，常搭配詞語如下：

通用類：觀念、話、標示、缺點、缺失、不當的行為觀念、書中的
錯誤弊端、問題

限用類：自己、改正方法、改正之道、改正的機會、營運方式、市
區改正計畫

與上面兩個詞的情況不同，大部份搭配「改正」的詞也都可以和「糾正」，甚至「矯正」通用，少有一個專門類別是可以確立只能用「改正」

的。然而，觀察這些用例，還是能發現「改正」也有和另兩者區隔之處。首先，如前所述，只有「改正」可以搭配自己，另外兩個近義詞基本不會這樣使用。再者，「改正」常搭配「方法、機會」等詞，結合成為詞組；相反地，「糾正」就不太會後接其他詞語組合使用（但是如上面提及的，「糾正」本身較容易單獨轉做名詞）。最後，如改正「市區」、「市容」、「街道面貌」或「市容改正計畫」等特定詞語，我們也不能用「糾正」來做代換。綜合以上觀察到的現象，「改正」的語義不同在於似乎在於強調「變好的部份」。例如，「改正」後接的「方法」和「機會」，即著重改善、改過自新的手段和可能性。「糾正（他人）」主要是指出錯誤，不需要「糾正的方法」，在政府機關之間的「糾正」用法就符合這個意思；而「改正」著重於錯誤之後如何「變好」，因此搭配上出現了這樣的的不同。同樣地，「市區改正」也不只是找出錯誤之處，而更強調要改變成更好的狀態，因此不會用「糾正」來搭配。

總體來說，兩者的語義有強調「指出錯誤」和「改良狀態」兩個方面的不同；「糾正」較偏向前者，「改正」較偏向後者。同時，如果放入通用類的搭配詞語，應該可以發現上述兩種解讀都能成立，因此可以容許互相代換。例如搭配「發音」時，著眼點既可以是強調指出發音錯誤之處，也可以強調改良的部分，因此「糾正發音」或「改正發音」分別都是可以接受的。另外要補充的是，在語用方面，「糾正」比起「改正」的語氣也似乎更嚴厲，這點應該也和「糾正」本身帶有「指出錯誤」的語義性質相關。這點雖然有些細微，且涉及主觀語感，不是適用近義詞辨析的客觀操作標準，但同樣或許可以提供學習者及教師參考。

說明完「改正」與「糾正」的辨別，回頭來看本章最先著眼的「矯正」一詞。該詞跟前兩者的區別很大，專用不可代換的情況也最明顯，因此較

不擔心混淆。這裡要補充的是，「矯正」一詞的語氣或許是三者之中最強烈的。因為在這組近義詞中，只有「矯正」是跟身體或心理、精神的健康連用的。換句話說，需要「矯正」的都是不健康、不正常、疾病甚至畸形的情況，通常也是十分嚴重的問題。搭配「矯正」的時候，多半都是大問題，是對人或生命有害的情況，因此語氣上也最強烈。

本章主要參考了中研院線上漢語平衡語料庫，檢索了這組近義詞的資料，並從搭配詞語著手分析三者之間的分布差異。其中，「矯正」一詞用例最特殊，範圍也最受限，其次為「糾正」，使用最廣泛、通用情況最多的是「改正」；這個現象也符合上文即提出的語義寬泛程度預測。此外，奠基於文獻回顧所蒐集、整理到的相關釋義，本章也嘗試分析這些近義詞的差異之處，並提出可以由後接詞語、句法表現或強調面向的不同來辨別這三者。以上是該組近義詞的語言本體分析，接下來討論在華語教學課室方面如何執行相關的教學。

四、教學建議

劉縉認為幫助外籍學習者辨析近義詞時有以下幾個重點：「應重點辨析相同或相近義項間的細微差別，重視語素義的辨析，重視詞語的搭配特點及典型例句的運用。」本節即針對「改正」、「糾正」、「矯正」這組近義詞，提供近義詞教學方面的相關建議。

首先，本文認為近義詞的教學應遵守「從簡」的原則，先把握可供區別的核心義項。學習生詞的時候，一直接觸到容易混淆的近義詞可能導致學生吸收效率極差，分不清楚細微的語義差別乃至發生誤用，導致挫折感強烈。因此，接觸生詞時應該先避免學習其他近義詞，先讓學生建立該詞

的基本認識。而後，如果碰到其他近義詞時，則要強調「差異辨析」，以優先做出明確區隔為最高的指導原則。換言之，碰到近義詞時應盡量從個別用法最典型，或彼此之間差異最明顯的特徵入手。

以下將先分別提出這組詞在個別教學、介紹時可以採用的方針，而後提出可如何搭配相關活動來幫助學生練習辨別這些近義詞。首先，由三者中最特殊的「矯正」一詞入手。「矯正」最典型、最專屬的用法是上一章提及的健康類詞語。因此，提及「矯正」時，教師可以提供生活中出現的實際「矯正」詞例。例如牙齒矯正器、脊柱側彎矯正，也可搭配圖片、示意圖來說明。尤其「矯」字本身帶有將彎曲的東西弄直的意思，該字一直保留著這個語義。因此也可以考慮由這點著手，向學生介紹字義，從而幫助理解牙齒矯正、脊椎矯正等情況；原本表示「把東西弄直」，然後延伸出把歪曲的、不正常的情況弭平的語義。再者，可以視情況而定，說明法律類和犯罪收容機構相關的特定用法。不過，除非學生正好接觸到相關的材料或例子，否則可以先不考慮提出教學，因為接觸到的情況並不多。

再來則是「糾正」一詞，該詞的特點相對沒有「矯正」那麼鮮明，而且和「改正」很接近，但是在使用上還是有自己的特徵。應該向學生解釋的區分點有三個，分別是賓語可以接人稱代詞、糾正對象多為他人，還有語義著重在於指出錯誤（因此語氣也較強烈）。第一個點最為直觀，而且也最能在句式上就看出和另外兩者的差異。教師可以直接透過例句說明「糾正」可以針對人，另外兩個詞則不能這樣用。第二點則是要讓學生掌握「糾正他人」的語感，這部分可以利用一些公共宣導圖片，例如制止他人在公共場所吸菸、亂丟垃圾等，並同時搭配解釋，說明糾正是指出別人的錯誤之處。也可以考慮說明「糾正」也是政府機關方面的術語，表示「糾正」其他單位的缺失等等，也可帶出這個詞較嚴厲、正式的語義。但同樣

地，使用情況較少，可以考慮先不提及。

最後，「改正」一詞的說明相對較困難，因為它的語義幾乎是基本意涵，和另外兩者的通用程度高。不過如同上一章的討論中所提及的，有幾點不同可以注意。首先「改正」的賓語不能是人稱代詞，我們不能在「改正」後面接人做為對象；其次，「改正」的對象可以是自己，和「糾正」的對象是他人相反。最後，「改正」強調「改善情況」而非「指出錯誤」，這點和「糾正」也不同。而「矯正」由於用例最特殊，因此也較不需要費力對照。教師在介紹改正的時候，可以從「改」這個字入手。比如平常自己寫錯字，會改成對的字，這時候就不會用「糾正」，更不會說是「矯正」。同時，也可接續利用前述「糾正」的示例，比如亂丟垃圾被其他人「糾正」過後，之後就「改正」自己的行為，不再亂丟垃圾。以前後「被指出錯誤」和「改善行為」的對比來說明兩者的差別，且同時帶入對象是「他人」或「自己」的區分方法。

以上為個別的教學說明，為求教學「從簡」的原則，若學生是第一次接觸的這組詞的其中之一，則不需要另外做比較和辨析。但是如果學生先前已接觸過其他近義詞，則可能會有混淆的情況。此時就應該採取「差異辨析」的方針，可向學生解釋這組近義詞的不同之處。舉例來說，語意強烈度就是一個可以採取的分析方式，且在學生的語用理解方面也有幫助。具體來說，語氣的強烈程度由高到低分別是矯正、糾正，然後是改正。矯正的部分因為其典型的意義是和身體健康相關，因此需要矯正的情況基本上可以說是較嚴重的、影響程度大的「疾病」或者「缺陷」。因此相較其他兩者，使用「矯正」一詞時表示事態最為嚴重，語氣也最強烈。例如：「矯正青少年的偏差行為」。相對的，糾正一詞語氣強烈程度較輕，但還是高過於改正。這點可以援用「糾正」和法律相關用語之間的連結，並以

實際用例來說明。例如：「糾正該機關的行為」，類似的句子可以幫助學生理解「糾正」一詞和法律的關聯，而糾正的對象甚至可能是涉及違法的，因此語氣強烈程度高過「改正」。

另外，也建議可以在課堂上搭配活動來協助學生練習區分這些近義詞，並檢驗學生的吸收程度。活動可以給出情境並搭配圖片讓學生選用正確的詞來造句，例如給出一個人去看牙的圖片，則學生就可以用「矯正」來造句。或者是圖片中有人隨地亂丟垃圾被指責，則學生可以用「糾正」造句。搭配圖片情境的活動要求較低，練習到的搭配也較簡單。除此之外，也可以指定其中一個詞讓學生造句，再詢問其他學生是否接受這個句子或者覺得有問題，教師可以適時做出說明或補充。

不論是教學說明或者活動練習，都需要注意互相可以通用的情況。尤其是練習時，在初始的階段應該盡量避免可以混用、代用的句式搭配或者情境，方便學生區別其差異。若是通用的情況，還可以再向學生說明細微的不同之處，例如上文所分析的，「糾正」和「改正」強調的面向不同，或者三者之間語氣強烈程度的差異。總結來說，處理近義詞應首先幫助學生了解典型的差異或不同特徵，而後藉由例句示範或練習確立學生的觀念，最後可以搭配活動並檢視學生的吸收程度。如果能掌握這幾個環節，應該可以有效避免學生對近義詞有過多的混淆，並能有效地選用相對的詞語而產出正確的語句。

五、結語

本文針對近義詞「改正」、「糾正」、「矯正」的語義做出辨析，由既有辭典等文獻的解釋為材料，討論這組詞之間的語義差異。接著則利用中央研究院的平衡語料庫，檢索各詞的常用搭配方式和詞語，同時整合上述文獻回顧的成果，對這組近義詞作出語法上（賓語限制）、語義上（強調面向）或者語用上（語氣強烈程度）的區隔。最後，根據整理出來的結果，本文也嘗試提出華語課室教學方面的建議。教師在近義詞教學上應首要著重「差異辨析」，具體作法為提出典型例句、帶出常用搭配詞語等，而後說明對象、使用領域和語氣等較細微的差異。而後利用例句和活動練習產出，以期能幫助學生建立正確的區分觀念，避免容易出現的混淆和誤用情況。

近義詞的數量十分龐大，本篇報告僅著眼於其中一組詞，嘗試討論有效的分析和相關的教學建議，以供語言本體研究和課室教學方面的一點參考。近義詞能否掌握區分準則不僅是語言現象的規律，更有助於對外語言教學的發展，這或許也是相關研究可以持續關注的面向。

參考文獻

- 牟淑媛、王碩，《漢語近義詞學習手冊》（A handbook of Chinese near synonyms）（北京：北京大學出版社，2004）。
- 李英、趙新，《商務館學漢語近義詞詞典》（北京：商務印書館，2009）。
- 馬燕華、莊瑩，《漢語近義詞詞典》（Dictionary of Chinese synonyms）（北京市：北京大學出版社出版；新華書店經銷，2002）。
- 張博，〈同義詞、近義詞、易混淆詞：從漢語到中介語的視角轉移〉，《世界漢語教學》2007 年第 3 期（總第 81 期），頁 98—107。
- 敖桂華，〈對外漢語近義詞辨析教學對策〉，《漢語學習》，2008 年第 3 期，頁 106—109。
- 劉縉，〈對外漢語近義詞教學漫談〉，《語言文字應用》，1997 年第 1 期（總第 21 期），頁 18—22。
- 鄧守信，《漢英漢語常用近義詞用法詞典》（Chinese synonyms usage dictionary）（臺北市：文鶴，1996）。
- 《中央研究院漢語平衡語料庫》<http://asbc.iis.sinica.edu.tw/>
- 《教育部重編國語辭典修訂本》
<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gswweb.cgi?ccd=PXqFyO&o=e0&sec=sec1&index=1>

字本位華語教材之分析與教學建議—— 以《漢字積木—字本位學習法 I》為例

張孟華 *

提要

字本位教學與詞本位教學一直是華語教學中爭論不休的議題，目前臺灣語文中心流通的華語教材多以詞本位為主，教材採用哪一種理念設計會直接影響教師的教學模式。詞本位教材生活化的詞彙讓學生可以較快入門並達到與人溝通的目的，但在漢字認讀上則需要學生自己下苦功記憶及練習。而較注重認讀漢字的字本位教材有時則因太過專注於漢字的教學而忽略了詞彙的實用性，但學生能以系統性的方式統整並記憶漢字。教學法除了要配合教材外，還要符合學生的需求，若一味地教漢字結構而不教生活化的詞彙，學生也無法從中得到樂趣及成就感。

本研究分析《漢字積木—字本位學習法 I》此字本位教材，以期了解其架構模式及能運用在課堂中的方式，並與字本位教材中前輩《漢語語文文字啟蒙》比較分析其優缺。最後以《漢字積木—字本位學習法 I》的第一課為例做教學設計。運用字本位教材教學時，教師應依造詞率及實用頻率將生詞分為主動識寫字和被動認讀字兩類，並著重於引導學生將字組合成詞，進而能運用該詞彙造句，以避免流於認字而忽略了溝通的功能。

關鍵詞：字本位、漢字教學、華語教材

本文 107.11.14 收稿，108.8.4 審查通過。

* 國立臺灣大學華語教學碩士學位學程碩士生。

DOI: 10.6664/NTUTCSL.201908_(7).0005

**Analysis and Teaching Advice for Character-
based Chinese Teaching Material: Using *Chinese
Characters: Building Blocks*
Character-based Learning Method I as Example**

Meng-Hua Chang

Abstract

Teaching using character-based or word-based methods has always been a debated issue in Chinese teaching. In Taiwan's language centers, word-based materials are used more than character-based ones. However, the use of teaching different materials impacts how teachers teach. Word-based materials place emphasis on daily life phrases and conversations, aiming for students to be able to communicate successfully. However, students have to do hard work on their own in order to memorize how to write characters. With character-based materials, students learn characters in a systematic way. But putting too much stress on reading and writing, may cause neglect of words that frequently appear in daily life. Teaching methods are not only impacted by the choice of teaching materials, but also have to suit student's learning needs.

This paper analyzes the Chinese teaching material *Chinese Characters: Building Blocks Character-based Learning Method I* to understand how it is

structured and how it can be effectively put into use in the classroom. We compare this teaching material with *A Key to Chinese Speech and Writing*, which is a pioneering textbook in character-based teaching. Lastly, we use lesson one of *Chinese Characters: Building Blocks Character-based Learning Method I* to design a lesson plan using character-based teaching methods. When teachers use character-based teaching methods, characters should be divided into active writing characters and passive recognizing characters based on the frequency of the character. It is also essential that teachers lead students to form words from characters, phrases from words and phrases to sentences, making sure students can actually use the language to communicate.

Keywords: character-based, Chinese character teaching, Chinese teaching material

一、前言

西方語言學理論認為文字只是紀錄語言的符號，將語言紀錄於紙上就成為了文字。然而印歐語系與漢語有相當大的差別，漢字不是單純的表音文字，是結合形音義的符號。語言型態上的差別勢必會影響語言教學的方式，如何有效率地識寫漢字一直是華語教學上的一大挑戰。使用詞本位教材時，教材較不注重漢字知識及漢字的識寫。詞本位的教材以語言溝通為主時難免忽略了在漢字結構上的關聯，使得學生識字的負擔大。而字本位的教材在強調漢字書寫的情況下，常有內容不符合口語、不生活化的質疑，因此與其搭配的教學法及教學設計就相當重要。字本位教材教法是華語教師較不熟悉的，若教師沒辦法熟悉並掌握教材，則學生必定也會對課程失去興趣。

本研究主要分析字本位教材《漢字積木—字本位學習法 I》（以下簡稱為《漢字積木》），淺探其教材架構、漢字教學策略，並期望能提出實行字本位學習法的教學建議。

二、華語教學中的字本位教學

現今華語教材以詞本位教材為主流，以詞為基本單位，透過理解詞彙的意義建構句子及篇章的理解，教材中並不強調漢字的書寫及認字。綜合課中聽說讀寫並重，但常礙於課時有限，課程中常常無法撥出時間讓學生練習寫漢字或特別教授漢字結構等知識。教師在教授一個生詞時，主要讓學生理解該詞的意義及使用方法，但實際上也要求學生要能正確書寫該詞彙，此時學生就必須自行學習、消化這些漢字。

早期漢語語言學受到西方語言學影響，以詞（word）為語言的基本單位進行語法及句法研究，詞再往下細分是不成詞的語素（morpheme）。若將西方語言學中的 word 對應到漢語中，通常指的是「字」。學者趙元任云：

如果我們觀察用某一種語言說出的大量話語，例如英語，考慮一下這些話語中小片段的情況，並拿它們跟漢語中同樣的小片段作個比較。我想，「字」這個名稱（這樣說是因為我希望先避免把 word 這個詞用於漢語）將和 word 這個詞在英語中的角色相當，在說英語的人談到 word 的大多數場合，說漢語的人說到的是「字」。這樣說絕不意味著「字」的結構特性與英語的 word 相同，甚至連近於相同也談不上。「字」和 word 的關係就好比通常用「橘子」對譯英語的 orange，其實橘子在構造上屬紅橘（tangerine），與 orange（甜橙）是不同的植物。（趙元任 2002）

趙元任認為漢語中應沒有能完全與 word 對應的層級單位，漢語的「字」所指的範圍較廣，可以是口說的音節、書寫的字型或者是一個詞彙，和印歐語系中的詞彙單位並不相等。「字」不只是書寫的單位，也是口說中的語言單位，也就是漢語句法的基本單位。

漢語語言學上的字本位理論最早由徐通鏘提出，他承襲趙元任的概念，認為應以字作為漢語的基本單位，再以此為基礎進行更深入的句法、語法研究。字是漢語語音、詞彙、語法及語意的交匯點，漢語的句法結構就是以字為基礎擴展開來的（徐通鏘，1994）。西方語言學以詞為基本單位，劃分名詞、動詞、形容詞等詞類，並建立語法理論。在漢語中，詞類

的劃分就是一大問題，且漢語沒有形態變化，難以建立如印歐語系的語法規則。漢語的特色是形音義結合，傳統漢語語言學順應漢語的特色，分別由文字學、音韻學及訓詁學來探討漢語語言的各個面向。徐通鏘認為不應全盤以西方語言學的概念套用在漢語中，而是應該適度融合中西方語言學概念，創造適合漢語的理論。字本位理論初問世時，受到許多學者質疑。反對者主張漢字只是書寫的單位，文字的存在僅僅是為了紀錄語言，和語言本體研究無關。且認為語言學研究旨在尋找語言的共同規律性，應該將漢語納入世界語言的共同性中進行研究（徐通鏘，2005）。

有鑑於此，徐通鏘陸續發表了許多著作，持續修正字本位理論。在2008年《漢語字本位語法導論》中將字本位理論歸納為以下三點：

- （1）漢語的基本單位是漢字，漢字包含了一個音節，一個字型，一個意義。
- （2）漢語語法的基本單位是：「字—詞（詞組）—塊—讀—句」。
- （3）相對於印歐語系的「主語—謂語」，漢語語法框架是：「主題—說明」。

徐通鏘的字本位理論是以研究漢語語言作為出發點，解析漢語的本質與架構。漢字含有表意成分，不只是紀錄語言的符號，因此在探討漢語語言時也應該將漢字納入探討的範圍。字本位理論最初並非為了語言教學而產生，但從漢字本質切入的觀點，在華語教學上提供了新的啟發。

法國的學者白樂桑和張朋朋順應漢字的特性編撰《漢語語言文字啟蒙》教材，將字本位理論運用於華語教學。以字為單位，教授學生每個漢

字的特殊意義及偏旁、部件結構，並適時連結學生已知的字以歸納、強化記憶。《漢語語言文字啟蒙》列出 400 個必學漢字表，語意簡單、構詞力強的字先學習，並由書寫方式的簡到難編撰教材。該教材一套兩冊，第一冊涵蓋了常用漢字 400 字，學習後期望學生能閱讀約 66.27% 生活中的文字及閱讀材料，而學習完第二冊後，常用漢字 900 字期望能達到 88% 的識字率（白樂桑、張朋朋，2009）。

然而有了字本位教材後，華語教師具備能教字本位教材的能力也是不可或缺的。教材合宜，但若教師並沒有能將它化為輔助課堂的教學方式，則也無法成為一堂成功的課程。華語教師在運用字本位進行教學時，依照教材不同的切入點及其特色不同，教學方式也應隨之改變。課程設計應凸顯該教材的長處，並以教學技巧彌補其不足，方能達到最有效的課堂教學。以下簡述前輩學者所提出的字本位華語教學原則：

（一）白樂桑

學者白樂桑認為表意是漢字的基本特性，是書寫符號也是語言單位，因此在教學上也應順應漢字的特性進行教學才能達成最好的成效。學習漢字除了要能書寫字形、懂得該漢字的字義外，還要能夠將它組成詞彙、句子。白樂桑的字本位教學可以被歸納為字的書寫、字的理據及字的擴展三方面（王若江，2013）。為漢字的三個不同的層面，但若能掌握這三個層面，則能達到理解漢字及書寫漢字的效果。另一個在《漢語語言文字啟蒙》中重要的編排特色是字詞比的安排，即是以少量的漢字組合成大量詞彙。以《漢語語言文字啟蒙》的第 0 課為例，課文為「中國大，日本小」，這樣一個簡單的句子再加上一個「人」字便能組合成以下詞彙：中國人、

大國、小國、大小、大人、人大。而且以詞彙互相組合，並沒有超出學生能理解的程度。

在白樂桑的字本位教學法中，學生識字的數量是一個重要的評量標準。教材編撰以漢語中常見，且構詞力高的字切入，學生學習完多少字可以達到怎麼樣的閱讀能力應是可以預測的。且由於這些漢字的構詞力高，這樣的識字方式應是較有效率的。將單一漢字組成詞彙後，該漢字可以與詞彙中的另一個漢字產生連結，可能是當課的新生字或是過去已學過的漢字。每一個漢字不再是獨立的記憶點，而是能夠以詞彙或句子的關係連接，形成記憶網。

（二）林季苗

學者林季苗受法國的漢語教學經驗啟發，提出四項漢語教學之原則，分別為：字本位、語文分步、集中識字及區別主動書寫字和被動認讀字。字本位教學法是在教學中以漢字為基本語義單位，即使教材並非以字本位為主，教師依然能採用相對字本位的方式教學，如在教學詞彙「電梯」時，不只是讓學生理解電梯的語義，也說明「電」和「梯」的字義。語文分步認為每個詞彙的口語重要性及書寫重要性不同，應分開教學。這樣的作法與詞本位教材教到一個詞彙就學習該詞彙的口語及書寫方式不同，他主張識字應有一套獨立的識字教材。獨立識字教材的概念與古代兒童識字教材的概念類似，如：《千字文》、《百家姓》等等，都屬此類。將識字與口語分開來獨立教學，學生能以一套較完整、由簡到難的系統學習漢字。將口語與識字獨立教學，學生的學習量較大，因此應區分主動書寫字及被動認讀字，將教材中的漢字分級，使用頻率較低的漢字學生只需要認讀，以免造成學生的學習負擔（林季苗，2011）。

（三）呂必松

呂必松認為漢字既是漢語的紀錄符號，又是書面語的基本單位。漢語教學應建立與口語課程平行的漢字讀寫課程，此讀寫課程的主要教學目標是讓學生熟悉書面語。由字的結構及用法教起，進階則是閱讀，最後是寫作。這樣的安排讓漢字不再是漢語口語及詞彙的附屬品，而是符合漢字書寫特性及語體的教學。雖然不免有學者質疑書面語課不符合學生學習需求，但呂必松認為若只學習口語不學習書面漢語，學生的口語程度也會被限制。口語課程中的語言形式生活化，符合初級學生溝通的需求。但高級程度的學生，若沒有書面語的底子，無法由辦法閱讀吸收更多語彙及表達方式（呂必松，2005）。

在漢字教學的部份，他強調漢語是組合型的語言，筆劃構成漢字，字組合成詞，詞和片語又能組合成句子，句子進一步組合成篇章。因此首先必須掌握漢語的基本單位，也就是漢字，才能有效率的學習漢語。他提出的字本位教學法主張「形、音、義」統一教學，由漢字、詞彙、句子的層級循序教學並以舊帶新強調複現率（呂必松，2014）。

三、《漢字積木》之教材架構及單元內容

《漢字積木》此套教材一套兩冊，適用於零起點到中級的華語學習者。秉持字本位的理念，教材設計以集中識字的方式幫助學生由漢字部件擴展詞彙量。第一冊 10 課中包含 16 個漢字部件及延伸的 213 個部件字和相配合的 77 個語法，每課預估教學時數為 6—8 小時。目錄如下表 1：

表 1 《漢字積木—字本位學習法 I》目錄

課數	主題	部件字	句型
第一課	是我的家人	女：女奶她如安妹姑 姐姓姜姨娜娟婆媽 父：父爸爺	1. 是 2. 不 3. 嗎 4. 的 5. 也
第二課	你想認識誰？	言：言信計記討訪許 設這評詞試詩話語認 說誼諒請課誰論講謝 識譯讀	1. 疑問代名詞：什 麼、誰 2. 不但……也
第三課	我記錯日期了	日：日早但明是星昨 借時晚晴間影醒錯韓 簡 月：月有朋期	1. 時間 2. 日期
第四課	一起去吃飯 吧！	口：口加可古台吃回 別吧咖和或阿亮哇哥 咖問喝喜嗎點歡 食：食飯飲飽餃餅餓 館	1. 和 2. 了 3. 吧
第五課	去淡水旅行	水：水汁汗江沙汪決 沒汽泳河法油流洗海 涼淡清淇淋深淨游湯 渴淼漂漢潔澡灑灘	1. 給 2. V 不 V 3. 過

第六課	我住在森林旁邊	木：木床李杏材村果 林杰桌桃茶梯梅椅櫟 森棋楊樓樹櫃	1. 方位詞 2. 在 3. 有 4. 不只有……還有……
第七課	健仁的民宿	人：人仁夫他代休住 你夜信便保們侯修假 偉健宿價	1. 得 2. 的 3. 請 4. 讓
第八課	銀錶多少錢？	貝：貝負員責貨費貴 買實績賽寶贏 金：金鉛銀錶錯錢鋼 鐘	1. 多少錢？ 2. 比較句
第九課	茶花開得真美	草：芳花芬苦英草茶 華菜蕉藥蘋 竹：竹笑筷算簡籃	1. 還 2. 動詞重疊
第十課	院子前切西瓜	刀：刀分切別利到前 剛留剩愉超 卩：那阿院陪陽部都 郵鄉	1. 把

《漢字積木》每課架構分為八個部分：部件字、課文、課文字、句型練習、漢字積木、有趣的漢字記憶術、漢字小知識和總複習。從上表的部件字欄位中可見《漢字積木》每課選擇一或二個部首，並以其字族字編寫

課文內容。在每課的一開始，將主要的部件和延伸的部件字依照結構為獨體、左右或上下分別列出，幫助學生歸納認識漢字的基本組成方式。

課文由兩段組成，第一段是對話形式的，第二段則以是敘述性的文字重述對話內容。而生字分為兩部分介紹，部件字和課文字。兩者皆包含英語翻譯、相關詞彙和詞彙的英語翻譯，而部件字多了漢字筆順及結構。生字部分以「字」為單位，列出該字可造的詞，如：家—家人、大家，但並沒有相應的例句。只列出詞彙而沒有例句，還需要老師逐個帶領例句教學，否則學生除了課文中的句子，沒有其他該詞彙運用的刺激，較難掌握詞彙的使用方式。生字下列出的詞彙和課文中的不同，如：生字表的「家」列出的詞彙是家人和大家，但課文中則是家族，學生可能學習了生字也不一定能解課文內容。此部分可以作為補充詞彙，讓學生知道除了課文中的詞，這個字還可以造其他詞彙。

由字本位的角度出發，是希望學生認字後能由此擴展詞彙量，但漢語一字多義的情況應也要列入考量。在列舉生字的詞彙時應配合同以字義列舉，幫助學生以邏輯推導理解詞彙。第一課的課文字中「公」列舉了兩個詞彙：外公和公車，但「公」的英語解釋只有一種：maternal grandfather，如此可能會造成學生的混淆。另，將類詞綴拆解後列成生字，學生可以應用的範圍不大，如：阿姨，被拆解成「阿」和「姨」分別列在課文字和部件字中，且「阿」並沒有列出其他詞彙，老師必須另外舉例說明其使用方式。

對話課文另一個值得注意的點是對話者會配合該課主要介紹的部件來取名。第一課主要介紹的部件是女，因此對話的兩人叫做「姜如娟」和「安娜娜」，而第二課介紹言，對話者則是「謝老師」、「許諒誼」和「信

譯評」。這樣的命名方式可以帶出該部件更多的字，但若是不常用，通常只在名字中出現的字，則學生學會後其實沒有使用的地方，如：娜、娟。又若是該字還有其他更常搭配的詞彙或用法，老師必須另外教一個可能超過該課程度，且課文中不會用到的詞，如：如果、原諒、翻譯。但另一方面，藉著這樣的命名方式，學生能一窺呈現華人的命名文化，如：女生的名字常含有女部的字及常見姓氏。

句型練習的說明是簡短的英語或直接翻譯，輔以一個例句和可讓學生代換的練習。指示語言說明簡潔，句型難度排列順序符合推導，有助於學生循序漸進的練習。然而可能礙於教材的篇幅，句型練習的例句較少，若實際教學中教師需視學生學習情況，增加例句或搭配教學活動來增加學生練習次數，以確保學生熟悉並能活用當課句型。

漢字積木和有趣的漢字記憶術的部分利用圖片幫助記憶漢字字型。此處的圖片並非漢字從甲骨文、小篆的字型或漢字的演變過程，而是用與字型更相似，但並不完全是傳統象形的圖片。如：「女」畫作跳舞的女人，而不是甲骨文中跪坐的女人的形象。另外漢字小知識的頁面，用以說明漢字的架構及書寫方式或變形部首等額外知識。許多教材呈現漢字的演變過程，希望能讓學生透過了解象形字來記憶漢字字型，進而幫助認字及寫字。但象形文字也是另一種符號，對外國學生來說可能還必須多記憶一種字型。漢字演變經歷幾千年的歷史，是龐大而複雜的系統，並不是每個漢字的演變流程都能幫助學習者記憶字型。《漢字積木》另繪漢字的圖像讓這些流變較複雜或較難記憶的漢字以更直觀的方式呈現。

漢字的認讀及書寫對非漢字圈的華語學習者來說是一大困難，《漢字積木》此套教材以集中識字的字本位教學法為理論基礎編撰，期望能以生

活化的主題讓學生不只學好語言也熟悉漢字。在組合同字族的字成為課文及分析漢字架構上，本書有相當豐富的内容，學生應能透過歸納來分析未來遇到的漢字。然而在詞彙安排上還需考量生字的造詞率、一字多義等問題。

四、《漢字積木》與《漢語語言文字啟蒙》之比較與分析

《漢語語言文字啟蒙》最早在 1989 年以法文出版，後於 1997 年翻譯成英語版。《漢語語言文字啟蒙》可以說是最早的字本位華語教材，教材的選字方式和《漢字積木》相當不同。本文試比較兩教材的異同並討論應用於教學時的啟示。

以下以《漢語語言文字啟蒙》2009 年英語版第五版分析其架構及漢字教學策略。教材在進入正式課程前花了相當大的篇幅簡介漢字的特性、永字八法、漢字書寫方式、六書造字法、拼音聲調及部首，讓學生建立對漢字的基本認識。教材以簡體中文為主，漢字介紹會附上正體字對照，而在附錄中也收錄正體課文。

《漢語語言文字啟蒙》每課有兩段課文、生詞、漢字、記憶技巧、語法及文化視窗組成。兩段課文同樣是一段對話一段敘述性文字，兩段課文中使用的生詞皆相同，因此學習完對話課文後，學生應能自力理解敘述性的課文內容。敘述性的課文附手寫題的版本，讓學生能認識不同字體。《漢字積木》也有此設計，但其手寫體並非真的手寫，而是電腦的手寫字型。在《漢語語言文字啟蒙》裡，手寫體為真人手寫，且可以看出每課是不同人的字體，雖有些連筆或寫得較草的情況，但真實的漢字書寫真實材料對學生未來面對母語者的手寫字體應也有幫助。

《漢語語言文字啟蒙》在課文的版面設計上，特別說明了避免學生直接對照拼音及英語，將課文和生字放在不同頁面。且也在教材介紹中希望學生能避免在漢字下標註拼音，認為直接讀漢字發音雖然一開始會比較慢，但會是較正確的學習法，因此除了在生字、生詞列表中可以看到漢字與拼音的對照外，其他地方的漢字皆沒有拼音。教材本身附錄音檔，學生能課前預習或課後複習發音，但教師在課堂上也必須多花時間在發音練習及糾音上。《漢字積木》中課文下直接呈現拼音，在生字以外也會將拼音與生字一併呈現幫助學生發音。

生詞和生字分別解釋，如第 0 課的「中國大，日本小」生詞部分「中國」和「日本」仍以詞的方式介紹，在生字中再列舉其他詞彙。《漢語語言文字啟蒙》主張以字層層構詞，生字的復現率高，仍以第 0 課為例：中—中國人；國—大國、小國；大—大小、大人、人大。詞彙互相組合並沒有超出學生的理解程度。但生詞生字亦沒有例句，還需教師引導。

記憶技巧的部分呈現筆順、部件拆解方式及甲骨文或小篆的漢字字源。此處兩教材的呈現方式相似，《漢字積木》以形象較相似但不一定是古字字義的圖片幫助記憶，而《漢語語言文字啟蒙》僅呈現古字並以英語說明所表達的意義，有時比較難以和現代字義連結。

語法之英語說明長，且使用許多語言學相關詞彙，每個語法點約一到二個例句，練習亦是填空代換的方式。文化視窗則介紹如中國地理、常見的姓氏或漢字中筆畫最多的字等趣味性的主題。每一兩課後會插入一小段融合學生已學過的生字組合而成的「滾雪球短文」，將生字組合成更多詞彙，擴大學生的詞彙量。

《漢語語言文字啟蒙》和《漢字積木》兩套教材皆是以零起點學習者

為對象而設計的教材，但所選擇的生字卻差異相當大。《漢字積木》由部件的角度出發，較強調漢字的結構及部件位置，集中相同部件的字，以部件義引導學生歸納字義再組成詞彙。《漢語語言文字啟蒙》選字由高頻且構詞能力強的字著手，列出 400 字漢字表後再由淺入深並在教材中不斷復現。《漢字積木》由部件引導認字，而《漢語語言文字啟蒙》以組詞為目的由詞帶字。

五、《漢字積木》之字本位教學設計

目前臺灣語言中心課程以綜合課為主，因此以下課程為綜合課程，聽說讀寫並重的情況下融入字本位漢字教學。課時安排一天兩堂課 100 分鐘，配合教材設計 200 分鐘的第一課課程。

教學單元	《漢字積木—字本位學習法 I》第一課		
教學對象	臺灣語言中心學生 (已學習漢語拼音)	教學方式	肢體回應教學法、 問答、上台發表
學生人數	6~10 人	教學時間	200 分鐘 (100 分/天)
教學主題	1. 家族稱謂。 2. 部件「女」、「父」和字義的關聯。 3. 漢字的結構。		
教學工具	PPT 圖片、名牌卡、白紙、家族相片、白板、字卡		
教學目標	1. 能知道家族稱謂。 2. 能知道漢字基本書寫規則。 3. 覺得書寫漢字不難。		

第一天 第一節課			
教學內容	時間	教學行為	教學說明
暖身	5	1. 你好！ 2. 你好！（和學生一一問候並確認發音） 3. 你（動作以手掌指一位學生並請全班跟讀） 4. 我（動作指自己） 5. 他（動作指稍遠的同學） 6. 你說（請學生以自己角度練習）	以手勢表明不用多加說明，最後請學生也模仿動作（肢體回應教學法）。
語法教學	15	1. 我是張老師。（拿出名牌） 2. 你是？（請學生以「我是 _____」介紹自己的名字） 3. 我叫張孟華。（指名牌） 4. 我姓張，我叫孟華。（指名牌） 5. （發名牌紙請學生寫名字） 6. 你姓？你叫？（手勢請學生回答） 7. 他姓？他叫？ 8. 我不是 XXX。（說一個同學的名字，手勢指自己再揮手表示否定） 9. 你／他／我是 OOO 嗎？	語法教學，也認識同學。

生字教學 語法教學	30	1.我(以 PPT 顯示課本家族樹圖片，以手指) 2.我的姐姐／妹妹／媽媽／爸爸／阿姨／姑姑／爺爺／奶奶／外公／外婆(以手指請全班讀) 3.(分別指請學生讀) 4.這(手指自己所站的地方)／那(手指遠方) 5.這是我的姐姐。(手指圖片上的姐姐) 6.那是我的外婆。(手指圖上較遠處的外婆) 7.她是我的外婆。 8.她是我媽媽的媽媽。(手指外婆) 9.他是我的外公。 10.他是我媽媽的爸爸。(逐一練習)	教生詞後帶入語法中使用，可練習的句子較多。 第二部分領讀稱謂時可以視情況分批進行，以免造成學生的記憶負擔。
--------------	----	---	---

第一天 第二節課			
教學內容	時間	教學行為	教學說明
部件教學 寫字練習	20	1. (將上節課 PPT 上的生詞再領讀一次) 2. 女 (投影片強調「女」部件位置，並以圖片表示意義，請學生看課本 p.8 部件介紹) 3. 父 (投影片強調「父」部件位置，並以圖片表示意義，請學生看課本 p.12 部件介紹) 4. 家族 (以手畫圓指家族樹上所有人並請學生讀) 5. 我的家族。(手指自己再指圖)／這是我的家族。 6. 請你畫你的家族樹。(發紙請學生畫自己的家族樹)	若學生問則補充哥哥、弟弟。學生畫家族樹只需要寫出漢字，人像圖片則不一定要畫。
學生發表	25	1. (學生畫好後示範發表) 這是我。這是我的姐姐。這是我的爸爸。這是我的媽媽。這是我的爺爺。他是我爸爸的爸爸。這是我的奶奶。她是我爸爸的媽媽。這是我的家族。 2. 那是他的妹妹嗎？那是他的爺爺嗎？爺爺是他媽媽的爸爸嗎？	學生發表後，以學生的作品問其他同學問題，確保有效學習。

課文生字 交代作業	5	1. 相片（老師拿出一張家族相片，請學生跟讀） 2. 家族相片 3.（老師介紹自己的家族相片）這是我。這是我的媽媽。他是我的爺爺。…… 4. 下次上課（手勢示意下一次上課）帶你的家族相片（手勢指學生及相片）和我說（手指相片）這是我。這是我爸爸。……有沒有問題？	紙本相片或電子相片皆可。
--------------	---	--	--------------

第二天 第一節課			
教學內容	時間	教學行為	教學說明
暖身／ 複習	10	1. 你好！（確認學生回應及發音） 2. 家族、我、妹妹、姐姐、媽媽……（以 PPT 呈現家族樹，領讀複習）	複習生詞及發音糾音
複習	20	1. 家族相片，帶了嗎？（拿出老師的家族相片） 2.（老師示範，拿一個同學的相片）這是你嗎？（請學生回答）這是你的爸爸？這是你的媽媽？…… 3.（請學生和隔壁同學互問／換位置問）	練習問句，可輪兩輪讓學生多練習。

課文教學	20	1.看課本（翻開課本） 2.她是姜如娟（指課本上的圖，請學生跟讀）她姓？她叫？ 3.她是安娜娜。她姓？她叫？ 4.這是姜如娟的家族相片。 5.安娜娜（手指圖上）如娟，這是你媽媽？（領讀課文一） 6.她叫？（手指課本圖片姜如娟）她是如娟的媽媽？（指圖片姜如娟的外婆） 那是如娟的姑姑？（指圖片姜如娟的阿姨） 阿姨是如娟媽媽的……？他是……？ （指圖片姜如娟的外公）外公是媽媽的……？	課文領讀及提問，以確保學生理解課文內容。
------	----	---	----------------------

第二天 第二節課			
教學內容	時間	教學行為	教學說明
複習	10	（請學生一人一句讀課文一並確認發音）	

課文教學	20	1. (領讀課文二) 2. 她是……? 她的媽媽姓……? 她的媽媽的爸爸是她的……? 他是如娟的爺爺嗎? 如娟媽媽的媽媽是她的……? 她是如娟的奶奶嗎? 如娟媽媽的姐妹, 如娟叫 她……? 如娟叫她姑姑嗎?	敘述性的課文二, 內容和課文一相同但文體不同。提問確保學生理解。
詞彙教學 漢字教學	20	1. 奶、奶奶、牛奶 (逐一領讀詞彙部分並在黑板上展示筆順及左右架構, 請學生用手跟著寫。) 2. (在黑板上畫漢字結構: 左右/上下) 請學生將字卡分類。 3. (將當課生字區分為主動識寫字和被動認讀字) 4. 這是? (被動認讀字以字卡讓學生讀) 5. 女 (領讀再次確認發音, 主動識寫字在黑板上排開後請學生上台寫相關詞彙, 並改正漢字結構上的問題)	詞彙超出當課生詞的部分以圖片表達意思。 <u>主動識寫字:</u> 女 奶 她 如 妹 姐 姓 媽 安 婆 <u>被動認讀字:</u> 姑 姨 娜 娟 姜

六、結語

字本位之華語教材，雖強調學生的識字能力，但也不能忽略將字組成詞，進而建構句子的過程，讓學生學會詞彙的用法才能達到最終的溝通效果。《漢字積木》的特色是同一課中有許多部首相同的生字，學生能從中歸納出該部件的漢字結構位置及部件義和語意的關聯性。學生在學習生詞、課文中一點一滴吸收歸納，課程最後再由教師提點，將生字分為主動識寫字及被動認讀字。主動識寫字以較常見、構詞能力較強的字為主，其餘則歸為被動認讀字。主動識寫字讓學生多加練習其書寫方式及漢字結構，被動認讀字則讓學生了解其結構幫助記憶。區分主動識寫字及被動認讀字能降低學生的學習負擔。將構詞力較強的識寫字作為教學重點，有助於學生以字帶詞的詞彙擴展。以字帶詞擴展詞方式需與教材配合，若教材中的詞彙，就學生當前的程度而言使用頻率較低，教師可斟酌是否在課堂上教，以免造成學生的負擔。

參考文獻

- 王若江，〈漢語「字本位」教學法分析〉，《山梨國際研究》，第 8 期（2013），頁 76—81。
- 白樂桑、張朋朋，《漢語語言文字啟蒙》，（北京：華語教學出版社，2009）。
- 呂必松，〈漢語的特點與漢語教學路子〉，李潤新主編，《世界兒少漢語教學與研究》，（北京：北京語言大學出版社，2005），頁 53—62
- 呂必松，〈怎樣使漢語學習化難為易〉，《中原華語文學報》第 13 期（2014），頁 1—10。
- 林季苗，〈漢語教學四大原則與法國經驗〉，《華語文教學研究》第 8 卷第 1 期（2011），頁 65—79。
- 林振興、陳學志（2015）。漢字積木—字本位學習法 I。正中書局：新北市。
- 徐通鏘，〈「字」和漢語的句法結構〉，《世界漢語教學》第 2 期（1994），頁 1—9。
- 徐通鏘，〈「字本位」和語言研究〉，《語言教學與研究》第 6 期（2005），頁 5—15。
- 徐通鏘，《漢語字本位語法導論》，（山東：山東教育出版社，2008）。
- 趙元任，〈漢語詞的概念及其結構和節奏〉，《趙元任語言學論文集》，（北京：商務印書館，2002）。
- 趙元任，〈漢語詞的概念及其結構和節奏〉，《趙元任語言學論文集》，（北京：商務印書館，2002）。

字本位的漢字教學方法 ——以《漢字積木》為例

詹佳惠*

提要

本研究以臺灣師範大學林振興、陳學志兩位教授共同編著的《漢字積木》為研究對象，探討該教材字本位的漢字教學方法。本研究首先從漢字編排方式、漢字本體及漢字知識三方面進行教材分析。接著，再根據分析結果，歸納出下列五種漢字教學方法：一、善用部件識字法。二、介紹漢字部件的結構關係。三、運用形、義結合的漢字記憶策略。四、設計寓教於樂的練習題目。五、結合生活情境與文化學習。最後，本研究針對《漢字積木》的五種漢字教學方法及教材不足處，提出八項具體的教學建議，期為對外漢字教學帶來有別於依託在「詞本位」教學下的教學啟示。

關鍵詞：字本位、字本位教學、漢字教材、漢字積木

本文 107.11.14 收稿，108.8.4 審查通過。

* 國立政治大學華語文教學碩士學位學程碩士生。

DOI: 10.6664/NTUTCSL.201908_(7).0006

“Sinogram-based” Teaching of Chinese Characters In the “Building Blocks” Textbook

Jia-Huei Jhan

Abstract

This study uses the textbook, “Building Blocks of Chinese Characters”, co-authored by Professor Zheng-xing Lin and Professor Xue-zhi Chen of Taiwan Normal University, as the subject to investigate the “sinogram-based” teaching of Chinese characters. First, we analyze the textbook from three angles: the arrangement of Chinese characters, the structure of Chinese characters, and the etymology of Chinese characters. Then, based on the analysis, we propose five teaching methods for Chinese characters as follows: 1. The Optimal use of Chinese radicals recognition instruction in teaching; 2. The introduction of radicals within the structural relationships of Chinese characters; 3. The combination of form and meaning of Chinese characters as a memorization strategy; 4. The design of fun and entertaining educational programs; and 5. The integration of literacy teaching with daily life and culture. Lastly this study also proposed eight specific recommendations to hopefully inspire use of methods other than the “word-based” approach to improve the existing shortcomings of these five teaching methods and the materials within “Building Blocks of Chinese Characters”.

字本位的漢字教學方法
——以《漢字積木》為例

Keywords: Sinogram-based, Sinogram-based teaching, Chinese characters teaching material, Building Blocks of Chinese Character

一、前言

非漢字文化圈及無漢字背景的二語學習者，普遍認為漢字難認、難記、難寫（李培元、任遠，1986），這是因為漢字屬於表意文字（亦兼表音功能¹），其形音義之間的關係有別於世界上多數拼音文字的緣故²。然而，無論是母語者或是第二語言學習者，想要掌握華語，勢必得學習、認識作為漢語的書寫系統——漢字（李大遂，2004）。再者，學習者的漢字程度，亦與華語能力的整體發展息息相關（莫為中，2013）。為此，漢字教學理應被視為華語教學的一環，其重要性更不應被低估。

綜觀臺灣當前的華語文教材，多以「語言溝通」為學習取向，故幾乎全為「詞本位」。「詞本位」下的漢字教學，能將聽、說、讀、寫聯繫為一個有機的整體，使學習者在語境中學習漢字，進而展現語言學習的綜合功效（張金蘭，2015b、2016）。惟其缺點在於，它忽略了漢字本身的特性及其學習規律，以致漢字教學的成效事半功倍³（呂必松，2005；張金蘭，2016）。主張凸顯漢字形音義特性的「字本位」，遂在教師、學者檢討及反省「詞本位」的背景下興起（簡月娟，2012）。

¹ 周有光（2006）認為將漢字歸為「表意文字」的說法並不夠全面。因為漢字一部分具有「表意」功能，如：會意字；一部分具有「表音」功能，如：假借字、形聲字。因此，漢字體系為「表意和表音文字」的說法，較符合事實。王力（2014）及林尹（1971）也認為，漢字的作用仍屬尚音，大多在標義之外也兼標音。由於本文重點不在探究漢字性質，故不再做進一步的討論。

² 拼音文字以字母拼寫為主，以字形標音是它的主要特徵。漢字由筆畫組成，主要以字形結構標義（林尹，1971；李子瑄、曹逢甫，2009）。

³ 由於課文的編寫往往先考慮語言的結構或功能，因此無法按照學習漢字所應遵循規律來編寫課文，導致生字出現的順序帶有很大的隨意性，使師生雙方無法循序漸進地教授、學習漢字（張金蘭，2016）。

字本位的漢字教學方法
——以《漢字積木》為例

有鑑於非漢字背景的學習者，學習漢字時面臨的難點，以及臺灣現行華語教材多以「詞本位」為主的情況，筆者認為，如何在不違背漢字學習規律的前提下，有系統地教導學生循序漸進地認識漢字，是華語教師及教材編輯不容忽視的問題。基於上述考量，本研究將從臺灣現行華語教材中，挑選一套「字本位」的對外漢字教材，實際考察教材內容及其漢字教學方法。

本文之研究對象為《漢字積木——字本位學習法》⁴（為了行文方便，以下將簡稱為《漢字積木》），研究問題為探討《漢字積木》的漢字教學方法。研究方法為內容分析法。筆者預期能從該教材，獲得具有參考價值的漢字教學方法，期為對外漢字教學，帶來有別於「詞本位」的教學啟示⁵。

在以下的討論中，第二節與第三節均為文獻探討，將依序討論「華語文教學中的語、文關係」，以及「字本位與漢字教學方法」。其中，在字本位與漢字教學方法方面，涵蓋了：（一）字本位理論、（二）字本位漢字法及（三）字本位漢字教材研究概況三個面向的討論。第四節為教材的分析結果。第五節為結語，將根據分析結果，歸納《漢字積木》的漢字教學方法，並提出具體的漢字教學建議。

⁴ 《漢字積木》（林振興、陳學志，2015a、2015b）是一套以漢字為學習本位的漢字教材，由臺灣師範大學林振興、陳學志兩位教授共同編著。編者先從國內外語料庫，歸納出字頻高且構字力強的字作為教材內容的基礎。接著，再以部件為綱，進行漢字的分類及課次上的編排，並設計多種與字形或字義相結合的識字方法，幫助學習者集中識字。該套教材共有兩冊，一冊各有十課。適用對象為歐洲共同語文參考架構（CEFR）A2到B1級。

⁵ 詞本位以分散識字為主，字本位則以集中識字為主。分散識字雖然在學習上較花時間，但可藉由文脈來學習。集中識字在學習上學習速度較快，但無文脈幫助記憶。上述兩種漢字學習方式各有優缺，亦彼此互補，教師應採取何種方式進行教學，端賴於教學目標與學習者的學習背景。換言之，本研究雖以字本位的教材為研究對象，探討字本位的漢字教學方法，但不意味著詞本位與字本位之間具有優劣、高下之分。

二、華語文教學中的語、文關係

華語教學中的語、文關係，反映的是華語教學如何安排漢語教學及漢字教學，意即：漢字教學在華語教學總體安排中的位置為何。從另一方面來看，華語教學中的語、文關係，也決定了華語教學的語文模式及教材走向（張旺熹，2009）。據此，本文之文獻探討，有必要從華語教學中的語、文關係開始探討。

李培元、任遠（1986）統整了中國大陸歷年來華語文的教學模式，可分成「語、文錯開教授」及「語、文同步進行」兩大類。白樂桑（1996）以1970年以來巴黎第七大學中文系所使用的初級教材為研究對象，探討華語文教材中字與詞、語與文之間的關係，並將華語教材中語、文兩者之間比喻成「領土之爭」。呂必松（2005）則點出華語文教學在語、文關係上的問題，即：華語文教學長期以來採取印歐語系語言教學的路線，至今仍未找到一條符合漢字和漢語特點的教學路線⁶。對此，白樂桑（1996）也有相似的看法⁷。

⁶ 呂必松（2005）認為，一種語言的教學要採取何種教學路線，須根據語言本身及其文字特點來決定。漢字的特點及其與漢語的關係，均有別於拼音文字及拼音文字與其所屬的語言關係。因此，漢語教學的路線，理應有別於拼音文字。但是，「語文一體、語文同步」的教學模式，卻將「詞」和「句子」作為華語教學的基本單位，使漢字成為詞彙的附屬品，而沒有按照漢字本身的特點和規律進行教學，導致教學現場時常出現「漢字難學」的問題。

⁷ 白樂桑（1996）指出：「無論在語言學和教學理論方面，在教材的編寫原則方面甚至在課程設置方面，不承認中國文字的特殊性以及不正確處理中國語言文字和語言特有的關係，正是漢語教學危機的根源。」

印京華（2006）和張朋朋（2007）都認為「語文一體」、「語文並進」的教學方法不適合用於華語教學⁸，因為它不僅常使學生出現「認知超載」的現象，而且也違背了有效學習漢字的規律⁹。印京華（2006）因而提出語、文「分進合擊」的教學方法¹⁰。林季苗（2011）也指出，雖然「語文同步」的教學法有其優點，如：學生的口語及漢字能力能同時進步，但實際上操作起來時，不但耗時且又費力。「語文分步」教學法正可以彌補「語文同步」缺點，它有系統地設計語、文分開的課程，以兼顧學習者口語及漢字的學習需求。

綜上所述，大抵可將語、文之間的關係與教學模式分為兩大類型：其一為「語文一體、語文同步、語文並進」，同時也是傳統華語文教學及現行華語教材主要的編寫模式。它以詞和句子作為教學的基本單位，要求學習者同時掌握口語及相對的漢字，使漢字教學服從語言教學。其二為「語文分開、語文分步、語文分進」。它企圖解決第一類語文關係及教學模式的缺失，有技巧地將課程及教材中的語、文分開，以便兼顧口語及漢字學習。

⁸ 張朋朋（2007）認為，「語文並進」的教學模式為「說什麼話，教什麼字」，即：「文字教學服從語言教學」。其結果為「語文一體」，造成依照「文從語」原則編寫的教材，出現雜亂無章的漢字，遂無法將漢字作為一個有規律的組合系統來教授。此外，他也認為，漢字並非拼音文字，故無法發揮英文輔助發音的作用，據此，「語文並進」的教學模式反而使「漢語」與「漢字」教學相互阻礙。

⁹ 印京華（2006）以在華語文教材中，出現順序相當早的日常用語「你好」、「謝謝」為例，說明「語文一體」、「語文並進」在教學上的缺失。「你好」與「謝謝」都是相當複雜的合體字，因此，若要求學生同時掌握口語及書面能力，只會增加他們學習漢字的難度。

¹⁰ 語、文「分進合擊」的教學方法為，至少先讓學生經過一學期的「分進」——學生在漢字課學習掌握漢字的基礎知識和技能，在口語課學習掌握華語發音、認知技能與日常生活用語；接著再「合擊」——進行聽說讀寫合一的綜合教學（印京華，2006）。

三、字本位與漢字教學

(一) 字本位理論

「字本位」的概念最早見於 1938 年郭紹虞〈中國詞語之彈性作用〉¹¹一文，但人們對此鮮有討論（徐通鏘，2005）。直至 1980 年代末，漢語界才陸續出現有別於「詞本位」觀點的討論。大陸語言學者徐通鏘是最早提出「字本位」理論倡議者。1991 年他在中國國家漢辦召開的現代漢語語法研究座談會上，初次宣講「字本位」的主張內涵（王若江，2017）。接著，在 1994 年，他又陸續發表了兩篇論文，分別是：〈「字」和漢語的句法結構〉（徐通鏘，1994a）及〈「字」和漢語研究的方法論——兼評漢語研究中的「印歐語的眼光」〉（徐通鏘，1994b）。他在文中明確地指出，「字本位」的思想理路為「字是漢語句法結構的基本單位」¹²，被後人視為「字本位」理論的確立（張朋朋，2005；林季苗，2011；潘文國，2008；簡月娟，2012）。

¹¹ 郭紹虞（1938）的〈中國詞語之彈性作用〉收錄在第 24 期的《燕京學報》，其標題為〈中國詞語「之」彈性作用〉，與徐通鏘論述中所寫的〈中國詞語「的」彈性作用〉有所不同。該文緒論指出，今昔語言文字學者對漢語有著不同本位的看法：「以前之治語言文字學者，以『字』為本位，所以多覺其為單音；現在之治語言文字學者，以『詞』為本位，所以又以其為複音。」

¹² 徐通鏘（2008）認為，「詞」是印歐語系語言的一種基本結構單位，其內涵與「字」有著重要的區別。以「字」為漢語基本結構單位的「字本位」理論，與以「詞」為漢語基本結構單位的語言理論，分屬在兩種不同的理論體系裡。

（二）字本位教學法

1. 理論原則

事實上，「字本位」教學法並非從「字本位」理論開展而來，且其概念早於「字本位」理論。對於「字本位」教學法與「字本位」理論之間的關係，王若江（2017：10）給予下列解釋：「我們知道通常情況是語言教學法都與一定的理論相聯繫。當某種理論產生後，語言教學者則根據這種理論創造出相應的教學法。但是『字本位』教學法與『字本位』理論之間不具備這樣的關係。」不過她也提及，儘管「字本位」教學法並非在理論上產生的，但卻不能說兩者毫無關聯。

1989 年，白樂桑與張朋朋合著的《漢語語言文字啟蒙》（*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture*）在法國出版，該書承認「字」為語言教學單位，意即：以「字本位」的教學法來介紹漢字（白樂桑，2013）。這不僅是最早提出「字本位」教學法、確立漢字為教學起點的華語教材，同時也是正式以「詞本位」及「字本位」來區別兩派教學法的開端（張旺熹，2009；林季苗，2011）。至於「字本位」教學理論，則得等到 1991 年，才由徐通鏘所提出。

張朋朋（1992）將「把漢字視為漢語教學的基本單位」的教學法，稱為「字本位教學法」¹³。林季苗（2011）將「字本位」歸納在法國對外漢

¹³ 張朋朋（1992）以「我去商店」這個句子為例，說明字本位教學法的教學模式。教師在教「商店」一詞時，可將之拆成「商」及「店」兩個字，分別講解它們的形音義。接著，再教「商店」這個詞。此外，教「商」字及「店」字時，還可延伸至其他詞語，如：商人、商場、鞋店、服裝店等等。

字教學原則¹⁴中。她認為，字本位教學的精神在於「教師把每個漢字當成一獨立基本單位教授學生」(林季苗，2011)。學生在教師的引領下，逐步完成漢字的解析與拆件，以便成功記憶由漢字組成的詞彙，不同於教師單純向學生展示一組詞彙的形音義，接著讓學生抄寫漢字便結束了事的漢字教學方法(林季苗，2011)。

鄭嵐心(2018)在梳理不同漢語本位觀的基礎上，論述徐通鏘「字本位」理論創建與發展的過程，並探討「字本位」理論在華語文教學中的應用。她認為，如何在理論指導上，將「字」的教學具體落實在華語文教學中是關鍵。首先，教師得充分意識到，漢字教學在華語文教學中的特殊地位與重要性，而非視其為語言教學的附庸。其次，在進行漢字教學時，應注重「形、音、義」的一體化，避免出現「重形輕義」、「重形輕音」的情況。

2. 集中識字

根據前文所述，既知「字本位」教學法的教學理念，係將「字」視為獨立的教學單位授與學生，那麼與「詞本位」相對的漢字教學方法，也將順勢而出。「集中識字」便是字本位教學法的一種。相對於「分散識字」，「集中識字」有系統地將漢字由淺至深地授與學生¹⁵(林季苗，2011)。集中識字的教學原則以「識字」為主，目的在於讓學生在短時間內掌握基本

¹⁴ 針對法國漢語教學，林季苗(2011)歸納出下列四大原則，分別為：字本位、語文分步、集中識字、區別主動書寫字及被動認讀字。

¹⁵ 首先，教師將根據漢字使用頻率高低、漢字部件組字功能強弱等作為篩選標準，挑選出優先教學的基本漢字。其次，在教授漢字時，讓學生透過學習基本字，以習得漢字基本架構的基本元素，如：獨體及合體、上下左右構型、部件表義或表音的概念等，進而帶動後期學習字頻較低的漢字習得(林季苗，2011)。

字詞，以便進行閱讀和寫作活動。

集中識字並非近代才出現的漢語教學法，中國傳統蒙學識字教材，如：《三字經》、《百家姓》、《千字文》等，早已使用「集中識字」作為主要的教學方法（趙敏，2008；林季苗，2011；張金蘭，2015b）。戴如潛（1999）認為，雖然「集中識字」最初被當作一種教學法，但經過三、四十年的實踐與調整後，它已經從一種識字方法，逐漸轉變成一種識字教學思想了¹⁶。這種教學法運用漢字形、音、義的特性來教學，如：使用形近字及同音字、基本字帶字¹⁷等方法（張金蘭，2015a）。

3. 培養字感

「字本位」教學法的核心觀念在於，以漢字為教學的基本單位，藉由漢字形音義的特性，把漢字教授給學生。因此，如何善用漢字形音義的特性來教學，藉以培養學生的「字感」，是漢字教學的關鍵。鄭嵐心（2018）認為，基於字本位理論的對外漢字教學，在教學設計上可利用字形來分析構字規律，先教構字力強的獨體字或成字部件。另外，也可採取字族教學，並根據漢字形音義的性質，分成形族、義族與音族。張朋朋（2010）也提及，在教學上應先教漢字的構件及組合規則，再教由這些構建所組合而成的漢字。關於字的構型，林季苗（2011：67）曾以實例，提出具體的教學說明：

¹⁶ 「集中識字」最早係由賈桂芝、李鋒等人，在 1958 年於中國大陸遼寧黑北關山實驗學校所創建。其出發點為落實低年級學生以識字為重點的教學理念，以及克服學生邊讀邊識字、學習效果不彰的現象（戴如潛，1999）。

¹⁷ 謝錫金、李浚龍（2012）認為，學習者可以先學習一個部件，如：「白」。接著，再透過「基本字帶字」的方法，集中學習其他包含相同部件的字，如：「拍、伯、怕、帕、迫、泊」等字。

字的構型又可解析為其成字部件（偏旁）、部首為何等解析，並在必要時引用學生已知其同部件、同部首之相似字（字族）來加強其組字之記憶。……舉個例子來說，學生學習「電梯」此詞時，教師應確認學生確實了解此詞的實際意義為「電力的」「梯子」。更深層地來說，「電、梯」兩字的組字結構：獨體／合體、部件的表形義或表音功能、字體的上下左右架構等，都是教師不能忽略帶過的教學內容。

從上述引文可以知道，林季苗所提及的漢字教學法均與「部首部件」及「字形結構」有關。關於「部首部件」在對外漢字教學上的運用，黃沛榮（2003）指出，「部件」是書寫的最小單位，它介於「筆順」與「部首」之間，因此可將部件視為構成漢字的零組件。分析部件能將漢字「化整為零」，使學習者認識漢字字形的結構。換句話說，部件的觀念對於字形分析與漢字教學，有著重要的輔助作用。此外，謝錫金、李浚龍（2012）也將可以組合成不同字的部件，視為漢字的「字根」，並主張以部件作為識字的單位，使學習者較容易理解和掌握漢字。

4. 小結

總括來說，字本位教學的理論原則為，以「漢字」為華語文教學的基本單位及教學起點，意即：充分意識到漢字教學在華語文教學中的特殊地位與重要性。字本位教學的主要教學原則有「集中識字」及「建立字感」兩類：其一，「集中識字」以識字為主，是一種相對於「分散識字」的漢字教學法。它運用漢字特性、有系統地將漢字由淺至深授與學生，具體教學方法有基本字帶字、字族識字法、韻語識字法及部件教學法等。其二，

「培養字感」運用漢字形音義的特性來教導漢字，如：遵循字形結構分析漢字構型，先教構字力強的獨體字或成字部件；或是先教漢字構件及其組合規則，再教由構件組合而成的字等。

（三）字本位的漢字教材

白樂桑與張朋朋（1997）共同編著的《漢語語言文字啟蒙》，是第一本明確提出字本位教學法的教材。該書出版後，歷經多位研究者的考察與分析。各學者對於該教材的本位取向，有著諸多不同觀點的論述，有些學者認同它是字本位教材，卻也有學者認為它不是字本位教材而是詞本位教材，引發諸多討論（王若江，2017）。

隨著字本位教學法及字本位理論的出現，市面上也陸續出現字本位的漢字教材。張金蘭（2015a）將市面上的漢字教材劃分為兩大類：一類是獨立的集中識字課本，這類專門漢字教材數量繁多；一類是與綜合課本配套使用的漢字課本¹⁸，多數教材皆以英文為主要說明的語言。她同時指出，雖然專門的漢字教材歷經了從無到有的突破，但目前國內外華語教學的單位，仍甚少開設單獨的漢字課，因此在課堂中使用專門的漢字教材教學的比例並不高。

關於字本位漢字教材的探究，林盈君（2014）針對現行兩套字本位教材——《漢語語言文字啟蒙》及《集中識字》的教材結構及特點進行比較分析；並根據臺灣師範大學陳學志教授與林振興教授團隊共同編寫的字本位自編教材，設計字本位教學模式的行動研究。楊裴心（2015）則分析

¹⁸ 以《新版實用視聽華語》為例，該教材的學生作業本便有漢字部首和筆順的練習。

了法國、中國大陸及臺灣共九套識字教材，包含《漢字積木》在內，整理出該書的編寫理念及教材特色。

從上述前人研究可知，白樂桑與張朋朋合著的第一本字本位教材《漢語語言文字啟蒙》出版後，引來學界的關注與對該書本位取向的討論。日後，市面上也出現不少字本位取向的華語教材，包括獨立集中識字的教材及綜合教材中的漢字教材兩類。至於字本位漢字教材的研究，多數研究都是針對一套以上的字本位教材進行分析、比較，較少以單本教材為研究對象，深入探討其中的教材內容與教學方法。為此，本研究將以《漢字積木》這套漢字教材為研究對象，從漢字編排方式、漢字本體及漢字知識三方面來分析教材內容，並探討教材中的漢字教學方法。

四、分析結果

（一）漢字編排方式

1. 漢字與課文

《漢字積木》是一套字本位學習法的漢字教材，在內容編寫上以「字」為出發點，企圖擺脫「語文一體」、「文隨語便」的編寫模式。每一課的主題、課文、生詞及句型練習，均根據該課所學的部件字編寫而來¹⁹。以第一冊第一課〈這是我的家人〉為例，其部件為「女」和「父」，其中由部件「女」衍生出「媽、姐、妹、奶、姑、姨」等用於女性親屬稱謂的部件

¹⁹ 這種識字法屬於集中識字的「字族文識字教學法」，即：將一群字整理聚集起來創作短文，透過由「基本字」到「字族」再到「字族文」的擴展方式，讓學習者在短時間學會識字、組成字族、造詞、造句、閱讀與創作（周碧香，2014）。

字，以及「娜、娟、如」等華人女性名字的常見字。

接著，編者再運用這些部件字，設計出「家人」主題的課文，並設法讓這些部件字出現在課文中。以第一冊第一課〈這是我的家人〉課文為例，編者將課文中的人物取名為「安娜娜」、「姜如娟」這類由同一個部件字所組成的名字。此外，在課文形式方面，為了兼顧學習者聽說與閱讀能力，課文以部件字設計出「對話」及「短文」兩種形式的課文。對話使學習者熟悉口語體，短文使學習者熟悉書面體。

2. 漢字與生詞

《漢字積木》中的漢字有兩類：第一類是根據課文所學部件衍生而來的「部件字」，每一課的部件字字數為 18 至 36 個字不等。第二類是「課文字」，課文字是組成課文的常見字，如：「你、我、不、的」等高頻字。

《漢字積木》會選擇構字力強的部件字，進行部件的拆解及部件意思的說明、介紹。雖然一部分的部件字並沒有部件的解析，但教材還是會在部件字旁附上組成該字的部件。

在「課文字」方面，教材並不作部件的拆解，只會介紹字的音、義及其衍生出來常用詞彙，同時也不要求書寫。每個部件字和課文字，基本上都會搭配一至三個詞彙，並附有該詞彙的漢語拼音及英文解釋。從《漢字積木》中語、文之間的關係來看，《漢字積木》暫時解決了「詞本位」教材所帶來問題。換言之，教材中的漢字不再依照課文及語言的使用，無學習規律地任意出現。

(二) 漢字本體

1. 漢字音義

(1) 字音

在生詞方面，每一課的部件字及課文字，都附有注音符號和漢語拼音輔助發音。在課文方面，則只有漢語拼音而無注音符號。較值得注意的是，短文的字體除了以「標楷體」呈現之外，也以「手寫體」的形式出現，目的在於讓學習者熟悉不同書寫字體，是故「手寫體」短文不附帶任何拼音符號。此外，置於課文後的練習活動——「總複習」，則會設計與字音相關的練習題，如：讓學習者選出與字音相符的漢字或是漢字正確的讀音。見圖 1：

一、請選出相符的音			
Please choose the corresponding pronunciation for the character given.			
① ()	法	(A) fǎ	(B) fā (C) qù
② ()	淡	(A) dǎn	(B) dān (C) dàn
③ ()	決	(A) jué	(B) juè (C) juē

圖 1 第一冊第五課〈去淡水旅行〉總複習題目²⁰

²⁰ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》（臺北：正中書局，2015），頁 89。

(2) 字義

《漢字積木》中每一課的課文字和部件字均附有英文翻譯。在「漢字積木 (Chinese Characters: Building Blocks)」及「有趣的漢字記憶術 (Interesting Memory Techniques)」的單元項次中，會特別以英文來解釋字義。在「漢字積木」方面，介紹的是課文中主要的漢字部件，每一課會有一至三個部件。由於每一課的部件字，均由部件結合其他部件衍生而來，因此，「漢字積木」會特別詳細地解釋部件涵義。但說明方式不見得遵照造字本義，大部分會將部件形體與圖像做結合，賦予部件嶄新的詮釋方式，比方將「女」字與一名把腳抬起、正在跳舞的女子形象做連結。見圖 2：

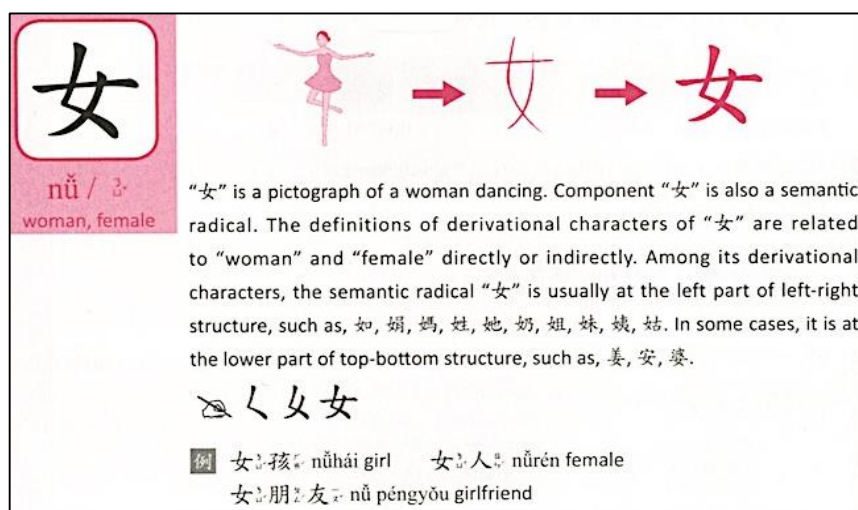


圖 2 第一冊第一課〈這是我家人〉漢字積木²¹

²¹ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，(臺北：正中書局，2015)，頁 8。

另一方面，部分部件則會遵循古代字形及造字本義做說明，如：「月、木、車」等字，便使用其甲骨文字形來說明字義，見圖 3：

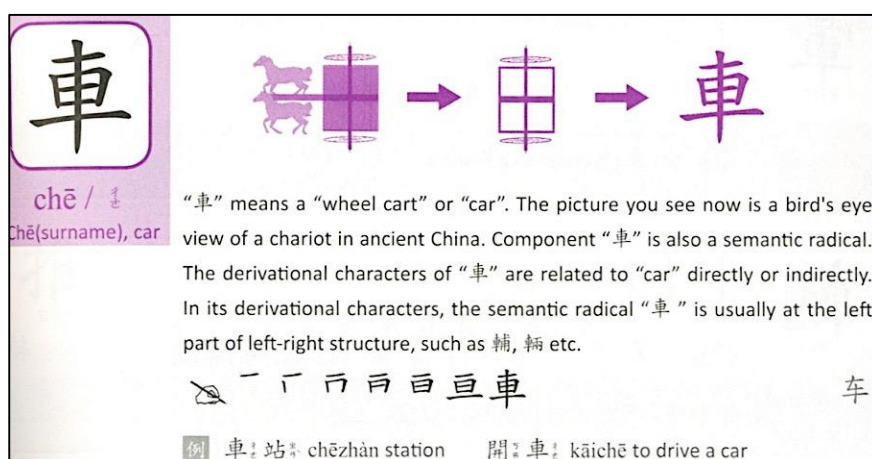


圖 3 第二冊第七課〈百元歡樂遊〉漢字積木²²

在「有趣的漢字記憶術」方面，每一課都會出現六至十個部件字。「有趣的漢字記憶術」在教材中，又細分為下列三大類記憶策略：其一，漢字鏈接圖（Chinese Character Key-Image Pictures）。其二，意義化記憶口訣（Mnemonic Phrases）。其三，鏈接圖輔助意義化記憶口訣（Chinese Character Key-Image Pictures with Mnemonic Phrases）。這三類記憶策略的共通點在於，先將漢字拆解成部件，再使用圖像或口訣，加深學習者對漢字的記憶。以下將依序分析各類記憶策略：

其一，「漢字鏈接圖」結合了關鍵字記憶法及圖像聯想，協助學習者記憶漢字的形義，且教材中相同的部件均以同樣的圖像來呈現，使學習者

²² 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 II——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015），頁 109。

利於記憶。舉例來說，把「安」字拆解成「宀」及「女」，「宀」用屋頂圖像呈現，「女」用一名跳舞的女子的圖像呈現，且將「安」解釋為“A girl (女) in the house (宀) feels safe.”（一名女子在屋子裡感到安心）。見圖4：

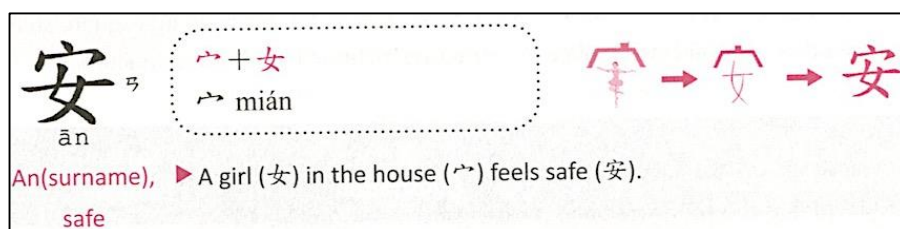


圖4 第一冊第一課〈這是我家人〉漢字鏈接圖²³

其二，「意義化記憶口訣」將漢字拆解成部件，利用部件串成句子，藉以展現字義，幫助學習者記憶漢字。如：把「時」字拆成「『日』+『寺』」，再運用部件設計出與字義有關的句子：“Every day (日), the temple (寺) will ring the bells to tell everyone the time (時). (每一天寺廟都會敲鐘告訴大家時間)”。把「疼」字拆解成「『疒』+『冬』」，再以“Some illnesses (疒) tend to cause pain in winter (冬). (在冬天一些疾病容易引發疼痛)”來解釋字義（林振興、陳學志，2015a：48）。

其三，「鏈接圖輔助意義化記憶口訣」結合了前兩項記憶術，使「鏈接圖」輔助「意義化記憶口訣」，意即：字形圖像聯想搭配字義短句的記憶方法。如：把「計」字拆解成「言」及「十」，並以圖像及文字說明「十」

²³ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》（臺北：正中書局，2015），頁 14。

的意思為英文「ten」，因為「十」藏在「t」的字形之中。接著，再以部件「言、十」組成意義化的記憶口訣：“If you say (言) ten (十) ideas, the ten ideas become a plan (計).”（假如你說出十個點子，那麼這十個點子變成一個計畫）。見圖 5：

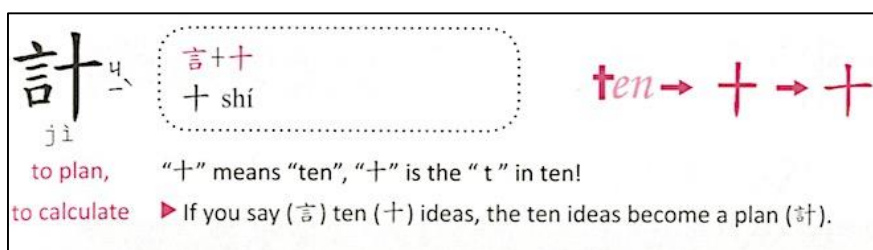


圖 5 第一冊第二課〈你想認識誰？〉鏈接圖輔助意義化記憶口訣²⁴

2. 形體結構

在進行漢字的部件分析前，張普（1996）認為，得先釐清合體字各部件之間的關係，一般可從「空間關係」和「方位關係」兩方面著手。「空間關係」係指一個合體字各部件之間的空間關係²⁵。「方位關係」係指合體字各部件各處在方塊漢字的什麼位置，以及位置與位置之間的結構關係。張普將漢字部件的方位關係分為下列三大類型。見表 1：

²⁴ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015），頁 31。

²⁵ 根據張普（1997）的說法，「空間關係」有三種：其一為相離關係，如：「相、信、品」。其二為相接關係，如：「局、吊、市」。其三為相交關係，如：「事、果、東」。

表 1 漢字部件的方位關係類型及例字²⁶

漢字的方位關係類型			例字
(1) 上下關係			呆、思、苗
(2) 左右關係			相、江、課
(3) 內外關係	A.兩段包圍	a.左上包圍	廟、病、房
		b.右上包圍	句、可、氧
		c.左下包圍	延、旭、趕
	B.三面包圍	a.上包圍	同、間、向
		b.左包圍	區、匡、匹
		c.下包圍	凶、函
	C.四面包圍（也簡稱為「全包圍」）		困、回、因

根據上述九種關係，包含：上下關係、左右關係、左上包圍、右上包圍、左下包圍、上包圍、左包圍、下包圍及四面包圍，再加上不可切分的獨體文，如：「丈、事、果」，一共有十種方塊結構圖形。除以之外，另有不在方位關係之中、「個別框架」的字，如：「噩、坐、爽」。

在漢字部件的方位關係上，《漢字積木》也有其分類與介紹。教材中每一課的部件字旁都附有其「部件結構關係圖」，並以虛線表示內部的結構關係，以利學習者掌握各漢字部件的方位關係。見圖 6：

²⁶ 資料來源：張普，〈漢字部件分析的方法和理論〉，崔永華主編：《詞彙、文字研究與對外漢語教學》，（北京：北京語言文化大學出版社，1997），頁 420。

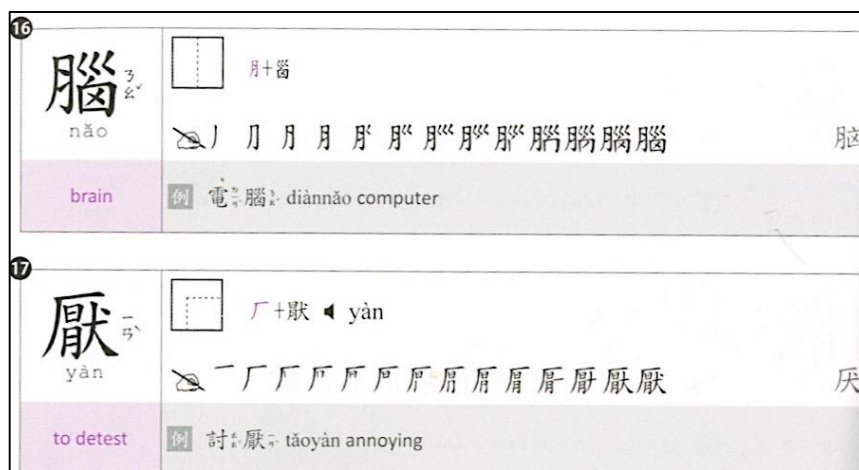


圖 6 第二冊第三課〈你看病了嗎？〉部件字「腦」、「厭」書寫練習²⁷

有關部件結構關係的說明，分散在兩冊教材中的「漢字小知識(Useful Tips)」裡。《漢字積木》將漢字部件的方位關係稱為「漢字結構關係」，並以「部件在方形空間裡的組合」(林振興、陳學志，2015a：13)來解釋。每一課會介紹一至三種漢字結構關係，除說明該類漢字的書寫原則之外，也附有該結構關係的其他漢字。如：「上方三面包圍」結構關係的例字為「問」，「下方三面包圍」結構關係的例字為「凶」。見圖 7：

²⁷ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 II——字本位學習法》(臺北：正中書局，2015)，頁 44。

漢字小知識 Useful Tips		
漢字結構關係 Structural Relation of Chinese Characters		
結構關係 Structural Relation	圖示 Illustration	例字 Example
三面包圍 Three-side Enclosure	上方三面包圍 Upper three-side enclosure	問
	下方三面包圍 Lower three side enclosure	凶
全面包圍 Complete Enclosure		回

圖 7 第一冊第四課〈一起去吃飯吧！〉漢字結構關係²⁸

根據兩冊課本中「漢字小知識」的內容，筆者統整出《漢字積木》兩冊所介紹的漢字結構關係及其例字。見表 2：

²⁸ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015），頁 68。

表 2 《漢字積木》介紹之「漢字結構關係」一欄表²⁹

冊別	課次	漢字結構關係及其例字
一	1	1. 獨體，如：「女」。 2. 對分，又分為「上下」及「左右」兩類： (1) 上下，如：「爸」。 (2) 左右，如：「她」。
	2	兩面包圍，又分為「右下包圍」、「向左下包圍」、「向右上包圍」三類： (1) 右下包圍，如：「床」。 (2) 向左下包圍，如：「可」。 (3) 向右上包圍，如：「這」。
	4	1. 三面包圍，又分為「上面三面包圍」、「下面三面包圍」兩類： (1) 上面三面包圍，如：「問」。 (2) 下面三面包圍，如：「凶」。 2. 全面包圍，如：「回」。
二	1	左右夾擊，如：「坐」、「半」、「來」、「幾」。

從表 2 可知，《漢字積木》所介紹的漢字結構關係共有十種，且與張普(1996)的分類、名稱截然不同。舉例來說，被張普劃分為「上下關係」、「左右關係」的漢字部件方位關係，在《漢字積木》裡，則被歸納在「對

²⁹ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，(臺北：正中書局，2015a)；林振興、陳學志，《漢字積木 II——字本位學習法》，(臺北：正中書局，2015b)。

分」的結構關係中。其次，《漢字積木》也將張普認定為具個別框架的字，如：「坐」字，歸類在「左右夾擊」的結構關係中。對於漢字部件關係分類分歧的現象，張旺熹（2009）認為，儘管學術界目前對漢字基本結構關係的劃分不盡相同，卻不影響漢字基本結構關係，作為漢字研究和漢字教學重點的事實。³⁰

值得注意的是，關於「謝、鄉、腳、實、算、賽、淼」等一個字包含三個部件的「三合」結構字（黃沛榮，2003），《漢字積木》雖然在介紹漢字時也提供了這一類的漢字結構關係圖，以及漢字的部件拆解，如：「鄉」由「乡、良、卩」部件構成，卻沒有在「漢字小知識」中，介紹該類結構關係圖。見圖 8：

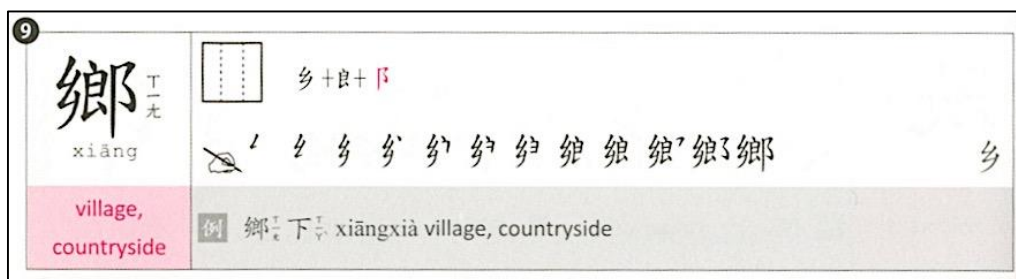


圖 8 第一冊第十課〈院子前切西瓜〉部件字「鄉」書寫練習³¹

另一方面，像「謝、鄉、腳」屬於垂直切分的三合字，與「實、算、賽」等屬於水平切分的三合字，以及「淼」屬於 Y 字型切分的三合字並

³⁰ 張旺熹（2009）認為，儘管學術界目前對漢字基本結構關係的劃分不盡相同，但基本結構關係的教學，無疑是漢字研究和漢字教學重點所在。

³¹ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015），頁166。

不相同。但《漢字積木》也沒有針對這三種不同類別的三合字，做進一步的說明。

3. 筆畫筆順

黃沛榮（2003）認為，筆順是漢字學習的一環，教師需要讓學生掌握漢字筆順的基本原則，如：「先左後右」、「先上後下」、「先外後內」等書寫順序。儘管《漢字積木》並沒有統一介紹漢字的基本筆畫及筆順規則，但教材會在部件字旁附上該字的筆畫順序，並呈現該字的筆畫筆順。見圖 9：

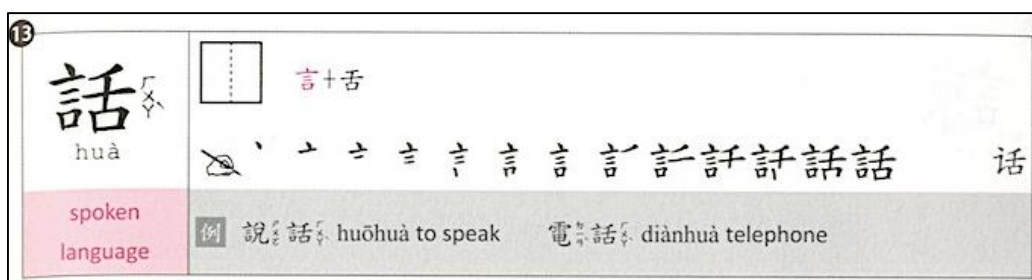


圖 9 第一冊第二課〈你想認識誰？〉部件字「話」書寫練習³²

此外，教材也會在介紹漢字結構關係時，順勢補充該類漢字的書寫原則。以「包圍」結構關係的字為例，其書寫原則的說明為：「先書寫外圍的左、上、右三筆，再書寫內部筆畫，最後書寫外圍下方筆畫，將包圍字形合起。如『回』首先寫『冂』，其次書寫內部的『口』，最後在書寫最下

³² 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015），頁 27。

方的『一』。』(林振興、陳學志, 2015a: 68)

然而,除了文字說明外,《漢字積木》並沒有提供其他範例字做筆畫的書寫示範,也沒有提供像部件字一樣的筆順作為引導。再者,並非每類結構關係的漢字都有書寫原則的說明。整體來說,各漢字結構關係的筆順介紹並不夠全面。如:「左右夾擊」結構關係的字——「坐、來、幾」,便沒有介紹其書寫原則,恐不利於學習者掌握各漢字結構關係漢字的書寫原則。

4. 部首部件

《漢字積木》十分重視部首部件的運用,每一課都有一至兩個主要的部件,以及相同部件的部件字,作為該課的重要部件與生字。第一冊共有 16 個主要部件,分別為:「女、父、言、日、月、口、食(食)、水、木、人(亻)、貝、金、草(艹)、竹(竹)、刀(刂)、冫」。第二冊共有 17 個主要部件,這 17 個部件,分別為:「足、土、手(扌)、肉(月)、疒、又、口、包(勹)、十、宀、儿、車、隹、辶、人(亻)、心(忄)、糸(纟)」。
兩冊中有一個相同的部件「人(亻)」³³。

《漢字積木》會針對每個部件字進行部件上的拆解,讓學習清楚地知道部件字的組合部件為何。教材也會針對重要的部首部件,做字義與字形上的說明(參見本節(二)漢字本體 1.漢字音義(2)字義)。若該部件在漢字結構中有其固定位置,《漢字積木》也會特別加以說明,如:說明部

³³ 筆者統計出的部件字數為 32,與《漢字積木》所述之「全套兩冊,共 20 課,可快速學會 33 個部件字」(林振興、陳學志, 2015),在部件字數上有所出入,主要差別在於是否將兩冊教材都有的部件「人」重複計算。

件「阝」可用於左右部件結構關係中。見圖 10：

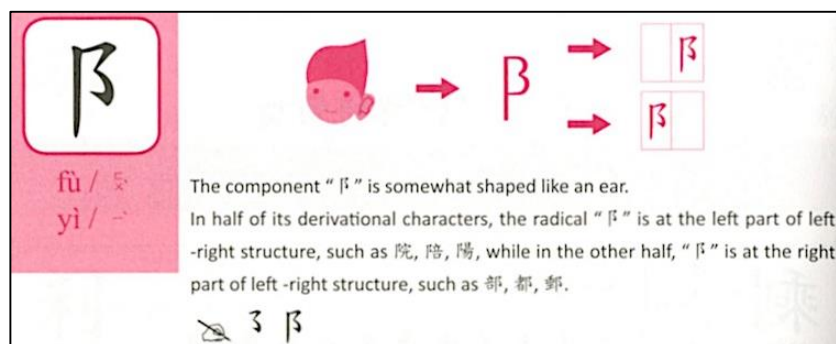


圖 10 第一冊第十課〈院子前切西瓜〉部件字「阝」的介紹³⁴

其次，對於形似的部件，如：「月」和「月」、「易」和「易」等，教材也會特別解釋、區別相似部件的意思及筆畫上的差異(林振興、陳學志，2015b：49、81)，讓學習者瞭解如何分辨相似的部件。

在應用練習方面，《漢字積木》設計出許多豐富有趣的練習題，目的在於評量、加強學生對部件及整字的理解。練習題以「部件」作為練習主軸，共有「選擇」及「填空」兩種類型，選擇題以識字為主，填空題以漢字書寫為主。練習題內容活潑多元、充滿趣味，讓學習者在遊戲化的練習中，完成漢字部件的應用練習。如：把漢字拆解成部件，讓學習者從部件中組成新字，並為新字造詞；以寫出同部件漢字的方式來玩井字遊戲³⁵；讓學習者猜由部件組成的字謎³⁶；以連連看或拼圖的方式，讓學習者選出

³⁴ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015），頁 164。

³⁵ 井字遊戲的玩法為一人寫「口」的部件字，另一人寫「土」的部件字，但不可重複，最先完成一條線的人即為獲勝者（林振興、陳學志，2015a：156）。

³⁶ 如「大口吃小口」、「一十一」等字謎，答案分別為「回」、「王」（林振興、陳學志，2015a：50）。

或拼出正確的合體字等。見圖 11：

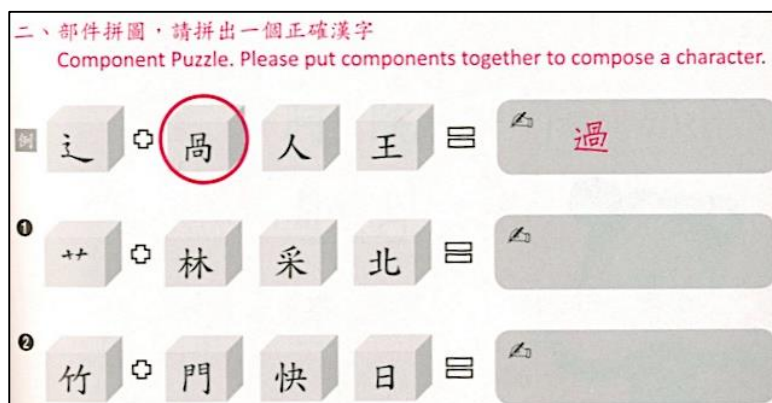


圖 11 第一冊第九課〈茶花開得真美〉總複習³⁷

(三) 漢字知識

1. 漢字知識的呈現

《漢字積木》每一課都有「漢字小知識」的單元，用來介紹漢字相關知識，讓學習者瞭解漢字的結構關係及相關的漢字文化。其呈現方式為，以中英對照的文字作說明，並搭配表格或圖片輔助說明，使內容一目瞭然。

筆者根據「漢字小知識」所介紹漢字知識，統整出下列五類內容：(1) 漢字結構關係及漢字書寫原則。(2) 部件的介紹及辨析，包含：變形部件、易混淆部件、部件分辨、相似部件及部件的可結合性等等。(3) 異體字及多音字。(4) 有關漢字的文化，包含：漢字字謎、諧音字與華人文化、合文及

³⁷ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》（臺北：正中書局，2015），頁155。

姓氏的介紹等。(5)漢字與漢語的使用，包含：口語及書面語用語的差別、兒化字「兒」的使用方式。見下列表 3³⁸：

表 3 《漢字積木》「漢字小知識」內容一欄表³⁹

內容	冊別/ 課次	說明
(1)漢字結構 關係及漢字 書寫原則	一/1	a. 「獨體」、「對分」的部件結構關係。 b. 「左右」、「上下」結構關係的書寫原則。
	一/2	「兩面包圍」的結構關係。
	一/4	a. 「三面包圍」、「全面包圍」的部件結構關係。 b. 「包圍」結構關係的書寫原則。
	一/6	漢字疊字，如：「木」和「森」、「日」和「晶」。
	二/1	「左右夾擊」的結構關係。
(2)部件的介 紹及辨析	一/5	變形部件「氵（水）」及其在漢字結構中的位置。
	一/9	易混淆部件「冫」和「亅」。
	二/3	部件分辨，如：「肉」及其變形部件「月」。
	二/5	相似部件，如：「易」和「易」、「日」和「目」等。
	二/7	部件的可結合性，如：「軍」加「日」成為「暈」。

³⁸ 部分「漢字小知識」中的內容為「漢字小測驗」、「漢字趣味」及「動動腦」等漢字遊戲，因不在介紹漢字相關知識的範圍內，故不將之列在表格中。

³⁹ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015a）、林振興、陳學志，《漢字積木 II——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015b）。

(3)異體字及多音字	一/10	異體字。
	二/4	多音字，如：「假」、「行」、「掃」、「便」等。
(4)有關漢字的文化	一/3	漢字字謎、漢字的特點。
	一/8	a. 諧音字與華人文化，如：「柿」和「事」、「橘」和「吉」、「送鐘」和「送終」發音相似。 b. 合文。
	二/8	姓氏介紹，即把姓氏以部件分拆方式來敘述，如：「我姓張，弓、長、張。」
(5)漢字與漢語的使用	二/6	書面體與口語體用語的差別，如：「父親」和「爸爸」，「用餐」和「吃飯」。
	二/8	兒化字「兒」的使用方式。

2.六書的運用

在《漢字積木》中，並沒有特別介紹漢字的造字法則「六書」，惟第一冊第三課的「漢字小知識」提及漢字有「獨體字」及由兩個部件組合而成的「合體字」（林振興、陳學志，2015a：49）。舉例來說，第六課的漢字小知識便介紹了「疊字（Stacking）」。見圖 12：



圖 12 第一冊第六課〈我住在森林旁邊〉漢字小知識⁴⁰

根據圖 12，內文中所謂的「部件重複的漢字」實際上等同於「同形會意」字。不過，《漢字積木》僅以「疊字」稱之，而不以專有名詞「同形會意」稱之。

(四)《漢字積木》的漢字教學方法

本研究從漢字編排方式、漢字本體及漢字知識三方面，分析《漢字積木》的教材內容後，歸納出該教材具有下列五種漢字教學方法：

1. 善用部件識字法

《漢字積木》以每一課的部件為學習重點，將部件如同積木般一塊塊堆疊起來，組合成相同部件的字。這種識字方法，除了可以擴充學習者對同部件漢字的認識，也能加強學習者的字感。此外，《漢字積木》中的每

⁴⁰ 資料來源：林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，(臺北：正中書局，2015)，頁 104。

一個部件字，全由課文的主要部件衍生而來，使形體結構相似的生字出現在同一課裡。以第二冊第四課為例，該課的部件為「口」，教材遂先從「口」衍生出「四、回、國」等字，接著再使用「基本字帶字」的教學方式，增加學生對漢字的印象，如：將「口」加「儿」等於「四」；將「口」加「口」等於「回」等（林振興、陳學志，2015b：61-62）。

2. 介紹漢字部件的結構關係

張旺熹(2009)認為，漢字在形體結構上和拼音文字最大的區別在於，拼音文字是一維的線性結構，而漢字是二維的方塊結構。其中，漢字「非線性」的排列方式即為漢字的基本結構。此外，漢字的基礎結構和基礎部件，是一個相輔相成的概念，意即：「結構」因部件而產生，「部件」因結構而存在，兩者在漢字教學中均占有重要地位。張旺熹的說法，多少能說明《漢字積木》之所以如此重視漢字部件及其結構關係的原因。《漢字積木》每一課的部件字都有其結構關係圖，並以虛線標示出部件間的結構關係，且在「漢字小知識」中，也會特別說明部分漢字結構關係，如：上下關係、左右關係等，讓學習者清楚掌握漢字的結構關係。

3. 運用形、義結合的漢字記憶策略

除了運用漢字部件及基本字帶字的教學方法外，《漢字積木》也設計出諸多字形與字義、文字與圖像相結合的記憶策略，諸如每一課的部件都有與之相搭配的字形圖像，讓學習者藉助字形圖像加深對漢字的理解與記憶。此外，教材中有三大類漢字記憶策略，包含：(1)漢字鏈接圖，藉由漢字圖像聯想來記憶漢字形義。(2)意義化記憶口訣，先將漢字拆解成部件，再利用部件字組成能夠展現字義的句子。(3)鏈接圖輔助意義化記憶

口訣，使用「漢字鏈接圖」來輔助「意義化記憶口訣」，藉由圖像與口訣的輔助記憶漢字。總括而言，形、義結合的漢字記憶策略，提供學習者多元的漢字記憶法，圖文並茂且饒富趣味是這些記憶策略的特點。

4.設計寓教於樂的練習題

充滿趣味性的教材能引發學習者學習的內在動機，對語言學習有著積極的促進作用。儘管趣味性只是教材編寫中的輔助原則，不如核心原則重要，但在可行的情況下，教材的編寫應兼顧趣味性（劉頌浩，2008）。

《漢字積木》的趣味性，可以在題型多樣、內容有趣的練習題中得到印證。在題型上，有「選擇」與「填空」兩類，分別訓練學習者識字及寫字的能力。在內容上，練習題目擺脫單純的文字敘述，增添許多以拆解及組合部件為主的練習與遊戲，如：從不同漢字中找出相同的部件、以連連看的方式選出正確的合體字，以及藉由寫出部件字來玩井字遊戲等。這些趣味橫生的練習題，既能引發學習者的學習動機，也能讓學習者在遊戲化的題型中學習漢字，發揮寓教於樂的效果。

5.將識字教學結合生活情境與文化學習

雖然《漢字積木》是一套字本位學習法的漢字教材，在內容編寫上以「漢字」作為主要依據，但是編者在編輯這套教材時，也力圖兼顧教材的實用性與趣味性，將看似分散而無組織的部件字，與實際生活情境及漢字文化做連結。如此一來，「識字教學」便不再只是學會「識讀漢字」而已。教師除了能從漢字帶出詞彙和語法教學外，學習者也能從中獲得聽說讀寫綜合的語言能力。以《漢字積木》第二冊第一課〈不要亂丟垃圾〉為例，課文先從部件「足」延伸出「踢、跑、跳」等字。接著，再從「踢」延伸

出「踢足球」的詞組，以及「你看，有小孩在草坪上踢足球」、「又跑又跳，真危險」等句子。另一方面，教材也將漢字教學與文化學習做結合，如：教授漢字的諧音文化、介紹字謎及合文等，以增進學習者對漢字及華人文化的認識。

五、結語

（一）教學建議

本研究根據第四節中的第四小節——漢字教學方法，所歸納的五種漢字教學方法，提出下列五項與之對應的教學建議，給予華語教師參考：

其一，「部件識字法」與「集中識字」並用。教師應善用漢字部首部件能夠拆解、組合的特性來教學，幫助學生理解漢字組合規則，如：從基本部首帶出部件字。其二，介紹漢字部件的結構關係。教師應解釋漢字部件的結構關係及筆順原則，以利學生掌握漢字結構及正確的筆畫順序。其三，運用形、義結合的漢字記憶策略。教師可根據漢字的形、義，搭配與字義相關的圖像，做不嚴格的通俗解釋⁴¹或記憶口訣。但需要留意的是，這種教學方法在整體漢字教學中的比例不宜過高，以免學生望文生義，誤導學生對漢字本義的正確理解。

其四，設計寓教於樂的練習題目。在評量方面，教師可設計多種不同型式的題目，如：帶入遊戲成分增添練習的趣味性與互動性，以減輕學習者的學習焦慮與壓力。其五，結合生活情境與文化學習。除漢字認寫的基

⁴¹ 張世濤（2009）將之稱為「俗字源和聯想釋字」。

本教學外，宜將漢字教學與實際生活情境、文化學習做連結，以培養學生在語境中使用漢字的能力。此外，藉由漢字教學，能讓學生對漢字及華人文化有更深入的認識。

另一方面，筆者認為，教師使用《漢字積木》進行漢字教學時，有下列三點問題需要加以留意：

第一，識寫方面的問題。首先，《漢字積木》並沒有區分認讀字及習寫字⁴²。其次，每課部件字的數量多寡不一，最少的只有 18 字，最多則有 36 字⁴³，兩者之間相差 18 字，在字數上落差頗大。因此，教師在教學時，宜按照學習者的語言程度及學習情況，自行區分認讀字及習寫字⁴⁴，讓學生學習程度相符的漢字，才能更加提高漢字的識寫學習成效。

第二，形體結構及筆畫書寫方面的問題。由於《漢字積木》並沒有完整介紹教材中所有的漢字結構關係，對於各漢字結構關係的書寫原則，也僅有部分的文字說明而已。因此，教師在教學時，應加以說明各漢字結構

⁴² 在漢字教學及教材編寫上，有「識寫同步」及「識寫分流」的區別。「識寫同步」對學習者識讀及習寫的要求一致，即將漢字的識讀及習寫視為一個整體。當前的漢字教學與教材編寫，大多採取「識寫同步」的方法（張金蘭，2015a、2009）。然而，江新（2007）卻發現，採用「識寫分流、多識少寫」模式的實驗組，識字效果較優於「識寫同步要求」的對照組；並認為降低書寫要求，有利於學習者識字與寫字。

⁴³ 部件字最少的課文為第一冊第一課〈是我的家人〉、第九課〈茶花開得真美〉；部件字最多的課文是第二冊第八課〈遊遍全世界〉。

⁴⁴ 由於臺灣目前並沒有針對華語文教學制定一套標準的漢字教學標準，區分不同華語程度應學的字種與字量。因此筆者僅先以對應於 CEFR 的斷詞系統《TOCFL 華語詞彙通》，作為區別識寫字及習寫字的判斷依據。以第二冊第三課為例，「肉（月）」共有 23 個部件字，其中「肚」、「胖」、「肉」屬 A1 等級；「腰」、「肝」屬 B2 等級；「腸」、「腦」屬 C1 等級；「臂」、「膀」則不在 TOCFL 八千詞中。假如學習者的程度為 A1，便不必要求他們學會寫「臂」、「膀」等 C1 等級以上的字。參見：《TOCFL 華語詞彙通》中的斷詞系統，網址：<http://huayutools.mtc.ntnu.edu.tw/ts/index.aspx>（擷取日期：2018/11/05）

關係的筆畫原則，並在適時補充教材中沒有提及的漢字結構關係。

第三，六書運用方面的問題。儘管《漢字積木》提供許多俗字源與聯想識字的漢字教學法，有助於非漢字背景的學生理解與記憶漢字部件結構。惟其缺點在於，六書的運用僅止於介紹獨體字及合體字，卻沒有進一步說明六書這套構字原理。教師宜在教學時，適時說明六書造字的基本原理。舉例來說，教師可向學生介紹合體字中占比最多的「形聲」，並充分發揮形聲字聲符表音的特性與作用。如此一來，將更有助於學生掌握漢字內部的組合規律（李培元、任遠，1986）。

（二）總結

本研究以臺灣出版的字本位漢字教材《漢字積木》為研究對象，探討該教材的漢字教學方法。《漢字積木》是一套以「字」為學習本位的對外漢字教材，教材以部件及部件字為本，運用「以字構詞」、「以詞領句」的方式，從漢字教學延伸至詞彙教學，設計出貼近生活的課文與對話。除了培養學習者聽說讀寫的綜合技能之外，也企圖改善「語文分開」的漢字教材，多半無法顧及實際生活情境與趣味性的情況。此外，《漢字積木》也善於運用漢字在形音義上的特點，設計出多種形、義結合的漢字學習方法，以利於學習者記憶漢字。

本研究根據分析結果，歸納出下列五種字本位的漢字教學方法，以及與之相應的教學建議，分別為：一、善用部件識字法。二、介紹漢字部件的結構關係。三、運用形、義結合的漢字記憶策略。四、設計寓教於樂的練習題。五、將識字教學結合生活情境與文化學習。最後，本研究針對教材不足處，提供教師三點教學建議，包含：識寫方面的問題、形體結構及

筆畫書寫方面的問題，以及六書運用方面的問題。本研究針對《漢字積木》進行深入地教材分析及漢字教學方法的歸納，並提出具體的漢字教學建議，期能為對外漢語教學提供教學啟示。

參考書目

一、專著（按作者姓氏筆畫數排列）

- 王力，《漢字改革》，（太原：山西人民出版社，2014）。
- 呂必松，《語言教育與對外漢語教學》，（北京：外語教學與研究出版社，2005）。
- 李培元、任遠，〈漢字教學簡述〉，《第一屆國際漢語教學討論會論文選》，（北京：北京語言學院出版社，1986），頁 307－314。
- 周有光，《語言文字學的新探索》，（北京：語文出版社，2006）。
- 林振興、陳學志，《漢字積木 I——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015a）。
- 林振興、陳學志，《漢字積木 II——字本位學習法》，（臺北：正中書局，2015b）。
- 徐通鏘，《漢語字本位語法導論》，（濟南：山東教育出版社，2008）。
- 張世濤，〈漢字教學〉，周小兵主編：《對外漢語教學導論》，（北京：商務印書館，2009），頁 93－103。
- 張旺熹，〈漢語本體研究與對外漢語教學〉，趙金銘主編：《對外漢語教學概論》，（臺北：新學林出版股份有限公司，2009），頁 310－384。
- 張朋朋，《集中識字》，（北京：華語教學出版社，2010）。
- 張金蘭，《實用國際漢字教與學》，（臺北：文光圖書有限公司，2015a）。
- 張普，〈漢字部件分析的方法和理論〉，崔永華主編：《詞彙、文字研究與對外漢語教學》，（北京：北京語言文化大學出版社，1997），頁 416－428。

- 黃沛榮，《漢字教學的理論與實踐》，（臺北：樂學書局，2003）。
- 潘文國，〈緒論：字本位基礎理論〉，楊自儉主編：《字本位理論與應用研究》，（濟南：山東教育出版社，2008），頁 3—22。
- 戴汝潛，〈中國內地兒童識字教育〉，戴汝潛主編：《漢字教與學》，（濟南：山東教育出版社，1999），頁 110—236。
- 謝錫金、李浚龍，〈識字教學〉，謝錫金、祁永華、岑紹基編著：《非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估》，（香港：香港大學出版社，2012），頁 207—216。

二、單篇論文（按作者姓氏筆畫數排列）

（一）期刊論文

- 王若江，〈對法國「字本位」教學法的再思考〉，《國際漢語教學研究》第 3 期（2017），頁 9—13。
- 白樂桑，〈法國漢語教學的現狀教學、標準、學科建設〉，《孔子學院》第 3 期（2013），頁 44—49。
- 白樂桑，〈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》第 4 期（1996），頁 98—100。
- 印京華，〈探尋美國漢語教學的新路：分進合擊〉，《世界漢語教學》第 1 期（2006），頁 116—122。
- 江新，〈「識寫分流、多識少寫」漢字教學方法的實驗研究〉，《世界漢語教學》第 2 期（2007），頁 91—97。
- 李大遂，〈對外漢字教學發展與研究概述〉，《暨南大學華文學院學報》第 2 期（2004），頁 41—48。

- 周碧香，〈自知與自律——談漢字教學教師應有的知能〉，《臺中教育大學學報：人文藝術類》第 28 卷第 1 期（2014），頁 49—64。
- 林季苗，〈漢語教學四大原則與法國經驗〉，《華語文教學研究》第 8 卷第 2 期（2011），頁 65—79。
- 徐通鏘，〈「字」和漢語的句法結構〉，《世界漢語教學》第 28 卷第 2 期（1994a），頁 1—9。
- 徐通鏘，〈「字」和漢語研究的方法論——兼評漢語研究中的「印歐語的眼光」〉，《世界漢語教學》第 29 卷第 3 期（1994b），頁 1—14。
- 徐通鏘，〈「字本位」和語言研究〉，《語言教學與研究》第 6 期（2005），頁 1—11。
- 張朋朋，〈《漢語語言文字啟蒙》在法國獲得成功的啟示〉，《語言教學與研究》第 1 期（1992），頁 119—125。
- 張朋朋，〈談「字本位」的內涵〉，《漢字文化》第 4 期（2005），頁 7—10。
- 張朋朋，〈語文分開、語文分進的教學模式〉，《漢字文化》第 1 期（2007），頁 64—68。
- 張金蘭，〈中國傳統識字教育給對外漢字教學帶來的啟示〉，《第六屆「開創華語文教育與僑民教育之新視野」國際學術研討會》，未出版（2016）。
- 張金蘭，〈第一語言漢字教學現況及其對華語文教學的啟示〉，《國立彰化師範大學文學院學報》第 9 期（2015b），頁 11—36。
- 郭紹虞，〈中國詞語之彈性作用〉，《燕京學報》第 40 卷第 24 期（1938），頁 2—34。
- 趙敏，〈「字本位」教學法新理念與漢語教材的編寫〉，《新疆職業大學學報》第 3 期（2008），頁 61—62。

劉頌浩，〈關於對外漢語教材趣味性的幾點認識〉，《語言教學與研究》第 5 期（2008），頁 1—7。

鄭嵐心，〈字本位理論及其在對外漢語教學中的應用〉，《現代語文》第 2 期（2018），頁 182—186。

簡月娟，〈「字本位」理論與對外華語文教學〉，《臺東大學人文學報》第 2 卷第 1 期（2012），頁 251—275。

（二）學位論文

林盈君，《字本位教材之華語文教學模式研究》（臺北：國立臺灣師範大學應用華語文學系碩士學位論文，未出版，2014）。

莫為中，《非漢字背景初級學習者漢字教學策略及學習成效研究》（臺北：中國文化大學華語教學研究所碩士論文，未出版，2013）。

楊裴心，《漢字識字教材編寫分析研究》（臺北：國立臺灣師範大學應用華語文學系碩士學位論文，未出版，2015）。

〈編輯後記〉

《臺大華語文教學研究》為國立臺灣大學華語教學碩士學位學程發行之學術性刊物，收錄國內外研究生華語文教學相關領域研究之學術論文。本刊物的創刊宗旨為整合華語文教學之知識與經驗，奠定研究生研究基礎，進而促成研究生學術研究交流。自民國 102 年開始，本刊已出版六期，每期收錄華語文教學相關論文 6-8 篇，成果豐碩。刊載於《臺大華語文教學研究》的論文，都需要經過研討會發表、會中評點討論、修改再投稿至期刊、最後進入匿名審查機制之流程，始能脫穎刊出。藉由嚴謹的學術審核步驟，提供國內外華語文教學相關領域研究生一個循序漸進體驗學術研究至發表歷程的機會，呼應本學程培養理論與實務並重之華語教學研究人才的教育宗旨。

本期第七期《臺大華語文教學研究》編輯委員會於民國 107 年 7 月發布徵稿消息，公開徵求與華語教學相關研究之論文。本屆徵稿於 107 年 11 月 14 日截稿，收到國內稿件十篇，國外來稿七篇，共計十七篇。初審通過十四篇，最終發表論文十一篇，於 108 年 3 月 23 日假本校文學院會議室舉辦《臺大華語文教學研究》第七期論文發表會。

在論文發表會中的十一篇論文，作者會後整合討論意見修改論文並投稿至本刊物。由本學程邀請國內專家學者匿名複審，通過稿件由作者回覆審查並修訂後定稿。本期通過複審的論文共計六篇，通過率為 55%，其中本校研究生論文三篇，外校研究生論文三篇。內容領域涵蓋語法結構的社會語言學調查、篇章對話的結構分析、近義詞辨析、教材分析與教學設計。《臺大華語文教學研究》第七期將於本年八月正式出版。

《臺大華語文教學研究》可以順利集稿和出版，首先必須感謝研究生們的愛護與支持。除了本系研究生協助籌辦研討會，以及主持刊物的編輯庶務，當然更要感謝投稿參與研討會的校內外研究生，以及國內各界辛苦的匿名專家審查人。《臺大華語文教學研究》是一培育華語文研究人才的學術園地，歡迎議題多元，觀點和方法務實新穎的各方研究投稿至本期刊，以期本刊物更為茁壯與豐實。

國立臺灣大學華語教學碩士學位學程 謹啟

民國 108 年 8 月

《臺大華語文教學研究》稿約

- 一、本刊為純學術性刊物，以整合華語文教學之知識與經驗，促進學術研究為宗旨，發表華語文教學及相關領域研究之學術論文。
- 二、本刊為年刊，每年八月出刊。園地公開，歡迎國內外研究生（**第一作者與其他作者均限具碩博士班學籍之研究生**）投稿。
- 三、徵稿主題：
 - （一） 華語教學法
 - （二） 漢語語言學
 - （三） 資訊科技與華語文教學
 - （四） 華人社會與文化
 - （五） 第二語言習得
 - （六） 國內外華語教學現況
- 四、本刊設編輯委員會，處理集稿、審稿、編印及其他出版相關事宜。來稿將採匿名雙審制送請學者專家審查。通過刊登之稿件，編輯委員會得視各期稿件多寡，調整其刊登時間。無法刊出之稿件恕不退還，請自行保留底稿。
- 五、來稿請寄 Word 形式之電子檔案，並附上「報名資料表」。本刊稿件以中文或英文撰寫為原則，**中文以六千字至兩萬字為限，英文以一萬字至兩萬五千字為限（含註解及參考資料）**。「撰稿格式」請詳附件。
- 六、來稿以未曾發表者為限，同一文稿請勿同時分投國內外其他刊物；學位論文及網路文章請勿投稿。發表人須簽具聲明書，如有抄襲、重製或侵害等情事，概由投稿者負擔法律責任，與本刊無關。
- 七、編輯委員會得就審查意見綜合討論議決，要求撰稿人對其稿件做適當修訂。本刊責任校對亦得根據「撰稿格式」做適當校正。來稿刊登後，致送本刊二本、抽印本二十份，不另致酬。
- 八、稿件經審查通過刊登後，需簽署著作授權同意書兩份，一份由本刊編輯委員會留存，一份由國立臺灣大學出版中心留存。本刊著作者享有著作人格權，本刊則享有著作財產權；日後除作者本人將其個人著作集結出版外，凡任何人任何目的之重製、轉載（包括網路）、翻譯等皆須事先徵得本刊同意，始得為之。

九、來稿請寄：10617 臺北市大安區羅斯福路四段一號／國立臺灣大學華語教學碩士學位學程／《臺大華語文教學研究》編輯委員會；本刊電子郵件信箱：ntutcs1conf@gmail.com。郵件標題格式須為：【投稿】〈篇名〉姓名。本刊將於收到稿件後三個工作天內回信，如未收到回信，敬請聯繫本委員會。

The Seventh NTU Postgraduate Conference on Teaching Chinese as a Second Language

Submission Deadline: 14-Oct-2018

Call for Papers:

Location: National Taiwan University

Conference Languages: Chinese or English

Conference topics include, but are not limited to:

- Chinese teaching method
- Chinese linguistics
- Material and information of technology about Chinese teaching
- Chinese society and culture
- Second language acquisition
- The current situation about domestic and overseas Chinese teaching

Format of Submission:

Please use the "submission form" to submit your paper.

Word Limit: 8,000-12,000 words in English or 6,000-20,000 characters in Chinese.

(including references and keywords)

Contact:

-Please send the MS-Word format file as attachment to: ntutcslconf@gmail.com

-All papers will be reviewed anonymously.

※ Duration for each paper presenter: 23 minutes (15 minutes presentation; 8 minutes Q&A)

「臺大華語文教學研究」中文撰稿格式

- 一、文章標題請置中，標楷體，字體大小 22 級，粗體，行高 2.0。
- 二、作者名稱，標楷體，字體大小 14 級，行高 1.0。
- 三、提要，標題設字體大小 18 級，行高 1.0。內文字體為標楷體，字體大小 12 級，首行縮排 2 字元，行高 1.15。
- 四、關鍵詞，標題粗體。標題及內文標楷體，字體大小 12 級，行高 1.15。
- 五、標題格式依一、(一)、1.、(1) 等順序標示，字體大小依序為 16、14、12、12 級，行高皆為 2.0。標題相連時，中間不需空行。除標題「一」字型為新細明體外，其餘(一)、1.、(1) 皆為標楷體。
- 六、內文之中文字體為新細明體、英文及半形數字、符號之字體為 Times New Roman，行高設 1.15。字體大小 12 級。請使用標準中文標點符號，並注意引號使用「」，雙引號使用『』，除破折號——、刪節號……各佔全形兩格外，其餘標點符號各佔全形一格。
- 七、註腳符號請用阿拉伯數字標示，號碼全文連續。註腳文字置於每頁下方，以細黑線與正文分開，中文字體為新細明體、英文及半形數字、符號之字體為 Times New Roman，行高 1.0。字體大小 10 級。
- 八、若於文中引用其他研究者成果，請務必註明引用來源，並列於「參考文獻」中。
- 九、文中舉列之圖表，前後須各空一行，並須標註圖表之標題，如「表 1 ○○○○○」、「圖 1 ○○○○○○」；圖表標題之字型為標楷體，字體大小 12 級，置中，行高 1.0；表格之標題置於表格上方、圖例之標題置於圖例下方。
- 十、正文後須附加參考文獻，請先列中文書目，再列外文書目。中文書目依作者姓氏筆劃數排列，英文書目依作者姓氏字母序排列，舉列單一作者多篇研究時，則依著作出版先後排列。
並請使用新式標點：專書、期刊、學位論文等之中文標題使用雙尖號《》，論文、章節等之中文標題一律採單尖號〈〉；書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《莊子·天下》。

引用中文專書或論文，請用下列格式：

(一) 引用專書：

作者，《書名》（出版地：出版者，西元年份），頁碼。

王力，《中國現代語法》（北京：中華書局，1954），頁 30。

(二) 引用期刊論文：

作者，〈篇名〉，《刊物名稱》卷期（西元年份），頁碼。

張麗麗，〈動詞複合與象似性〉，《語言暨語言學》第 4 卷第 1 期（2003），頁 30。

(三) 引用論文集論文：

作者，〈篇名〉，論文集編者，《論文集名稱》（出版地：出版者，西元年份），頁碼。

牟正蘊，〈電腦寫作與初級漢語〉，陳淑慧，《第三屆全球華文網路教育研討會論文集》（臺北：行政院僑務委員會，2003），頁 30。

(四) 年代及頁數請一律使用阿拉伯數字。

引用西文專書或論文，請用 APA 格式：

(一) 引用專書：

Shotton, M. A.(1989). Computer addiction? A study of computer dependency. London, England: Taylor & Francis.

(二) 引用期刊

Powers, J. M., & Cookson, P. W. Jr. (1999). The politics of school choice research. *Educational Policy*, 13(1), pp.104-122.

(三) 引用論文集論文：

Katz, I., Gabayan, K., Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In Blanc-Talon, W., Philips, D., Popescu., & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Paper Format

Topic (22 pt, bold)

Author name (14 pt)

Abstract (18 pt, bold)

The paper document should be typed in Microsoft Word. The abstract (Times New Roman, 12 point size) should be written within 1000 words.

Keywords : Maximum 5 words, bold, Times New Roman, 12 point.

Title 1 (16 pt)

The main text should be written in Times New Roman, 12 point size and should be single-spaced and justified. Bibliographical references integrated into the text should appear in parentheses. For example: (Stewart, 1994)

1.1 Title 2 (14 pt, bold)

Title 2 should be enumerated with Arabic numerals followed by a period (1., 2., 3., etc.; 1.1., 1.2., 1.3., etc.), align left, double-spaced.

1.1.1 Title 3 (12 pt, bold)

Title 3 should be enumerated with Arabic numerals followed by a period (1., 2., 3., etc.; 1.1., 1.2., 1.3., etc.), align left, double-spaced.

Tables and figures should be centered, numbered, and titled. Note that captions should be placed differently: above the tables, but below the figures.

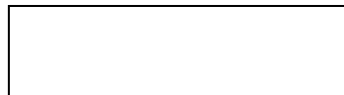


Figure1 XX

Table1 XX

References (16 pt)

Last name, X. X. and Last name, Y. Y. (19xx), Title, *Journal*, Vol. X, No. X, pp. xx-xx.

Last name, X. X. (19xx), *Title for report or book*, x edition, Location: Publisher.

(Times New Roman, 12 point size. Chinese references should be written in font DFkai-SB.)

臺大華語文教學研究

NTU Working Papers in Chinese Language Teaching

第 七 期

出版者：國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

編輯者：國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

《臺大華語文教學研究》編輯委員會

發行者：國立臺灣大學華語教學碩士學位學程

印刷者：崇寶彩藝印刷股份有限公司

定 價：美金 30 元（郵費另計）

中華民國一〇八年八月出版

ISSN 2309-897X

（請勿翻印、翻譯及轉載）