

第二章 文獻探討

第一節 前言

所謂「知己知彼，百戰百勝」意指要正確地了解自己，並評估對方的實力，才能夠勝戰。在此章中，筆者將回顧過去對於語法點的相關研究。首先，筆者從崔希亮（2003）和鄧守信（1999）所提出教學語法的概念裡，建構出語法點的編寫步驟。再者，探討 Kubler（1988）和林君穎（2001）有關語法點的研究，是否能符合日籍學生的需要。最後，筆者也參考宮本幸子（2000）和石汝杰、陳榴競（2003）對日籍學生語法教學的研究文獻，進而擬定本研究的目標及方向。

第二節 關於教學語法的文獻

一、崔希亮（2003）

崔希亮（2003）指出，教學語法又可以根據教學對象和教學目的之不同，區分為母語教學語法與第二語言教學語法，即對外教學語法。以上兩者在某些方面有交集，但是無論從教的內容和教的方法上來看，都是不太一樣的。而教學語法的特質有二。

【特質一：實用、適用和管用】

- (1) 實用：語法項目的安排實用、語法點的描寫和解釋實用、語法體系的建構實用。
- (2) 適用：好用和夠用，不多不少；對不同的教學對象有不同的變化。
- (3) 管用：語法項目的解釋能滿足語法擴展的需要。管用指能解決結構層面的問題，不能要求管住所有的問題，因為那是不現實的。

【特質二：簡明與可操作】

- (1) 最少的理論：教學語法是實用語法，應該最少依賴理論。
- (2) 最少的概念：語法概念越少越好。
- (3) 最簡約的語言：解釋不能太複雜。
- (4) 給學習者舉一反三的方法：規則應最大限度地具有概括性。
- (5) 由淺入深、循序漸進：根據學習者的習得順序編排語法點。

關於教學對象崔希亮（2003）也指出，教學語法可以根據教學對象有所調整和改變，不同的學習者可能有不同的任務要求，比如日韓學生和歐美學生在學習漢語介詞時有不同的中介語¹表現，這說明這兩組人群在漢語介詞習得過程中有不同的任務，教學語法可依不同的學習對象有所不同。

二、鄧守信（2004）

鄧守信（2003）認為教學語法是奠基於語言分析的句法成分，但卻又獨立於其外的一套系統，是因為其主要關注點在於語言學習（習得）和語言教學。它的最終目標不是要分析漢語語法，而是要在學習者的學習過程中助長其漢語語法結構的習得。關於對外漢語教學語法的總則，鄧守信（1999）曾也提出以下幾點：

- (1) 教學語法為一獨立的領域，有別於理論性句法。
- (2) 教學語法融入了學習者的觀點。
- (3) 教學語法既是為教學者也是為學習者所設計的。
- (4) 教學語法與來源語的結構息息相關。
- (5) 教學語法是由初級到進階逐步累進的。

¹ 王建勤（1997）指出，中介語（interlanguage—IL）這一概念實際上包含兩層意思：第一層意思是指學習者語言發展的任何一個階段的靜態語言狀況；第二層意思是指學習者從零起點開始不斷向目標語靠近的漸變過程，也就是學習者語言發展的軌跡，這個過程是動態的。

- (6) 教學語法的句法結構排序乃是以使用頻率、複雜程度、跨語言差距以及第一與第二語言習得要素為基礎。
- (7) 教學語法衍生出第二語言教育中的零教導 (zero instruction) 觀念。

鄧守信 (2004) 認為如果一個語法結構被標記為「零教導／零教學」，對學習者來說不致於有太大的障礙，放在教科書的前面幾課處理，不須特別介紹，其餘的由最大正遷移 (maximal positive transfer)² 即可。所以，如發現漢語中的某些語法現象和學生母語相同時，應採取「零教導」的教學方式。如果兩種語言的語法現象差異過大，教師須特別提出來說明講解。

三、討論

筆者參考上述教學語法的特質及總則，自行歸納出對外語法教學時，關於語法點的編寫步驟。首先，最重要的課題就是須確定學習對象是誰，是來自哪個國家或擁有什麼樣的學習背景等。隨後，根據學習對象的來源語去設計適合的語法點。

呂叔湘 (1999) 也指出，一種事物的特點要跟別的事物比較才顯出來。比如人類的特點一直立行走，製造工具、使用語言等等，都是跟別的動物比較才認出來的。語言也是這樣。我們教外國學生，如果懂得他的母語 (或者他熟悉的媒介語)，在教他漢語的時候，透過兩國語言的對比，特別強調與他母語不同的地方，才能使學生減少犯錯的機會，大幅提高學習效能。

在編寫語法點之際，其要領應注意內容的實用性及簡潔性，並且能提供完整的語法架構。將學習對象的母語語法跟目標語的語法比較後，兩者相同之處不用特別注意，可利用「零教導」的教學方法，因為不太會出問題。而相異處值得注意，應提醒學生和自己母語之間的差異性。最後，語法點要以學習者的習得順序，由初級到進階逐步累進，由淺入深。

² 王建勤 (1997) 指出，Lado (1957) 認為在第二語言學習中，學生最難學的就是與他們母語最不同的地方。相同的方面或類似的方面則是學生容易掌握的。所以，第一語言轉移對第二語言習得既有不好的一面「負遷移」(Negative Transfer)，也有好的一面「正遷移」(Positive Transfer)。

第三節 關於初級語法點的文獻

一、Kubler (1988)

Kubler (1988) 於中文教師學會學報 (Journal of the CLTA) 所發表的” Chinese grammar and expression check list” 一文是一項為了外語人員訓練計畫下的子研究計畫，目的是要編寫一套橫跨初級至高級具連貫性的新外語訓練教材。當時他的研究方法是參考許多廣為使用的華語教材。他在這項計畫中，對於語法點的選擇與否，篩選標準是以目前漢語區仍使用的語法結構為主，包含口語體到正式的書面體，共列出 351 個語法點。這些語法點都是在學習華語過程裡，從初級階段到高級階段所必須學的。他將 350 個語法點共分成初級、中級、高級三大階段。初級階段有 151 個語法點 (參閱附錄一)；中級階段有 101 個語法點；高級階段有 99 個語法點。雖然 Kubler (1988) 提出這些語法點是以口語程度和頻率高低為標準，但尚未提及其標準的依據，所以初中高三級的界線訂立是模糊的。

二、林君穎 (2001)

林君穎 (2001) 以教學語法的角度為出發點，來分析初級華語教材的語法點選擇等。其研究中所使用的教材是，針對在非目的語環境中成長，且母語為英語的學習對象所設計的對外華語教學的成人教材，包括了美國方面的『中文聽說讀寫 I』 (Integrated Chinese I)、『實用漢語課本 I』 (Practical Chinese Reader I) 及台灣方面的『實用視聽華語 (一)』共三套。其研究方法是利用『現代漢語頻率辭典』、Kubler (1988) 發表的語法建議表、漢語水平等級標準語法大綱與詞彙大綱為對照基準來檢視，並最後為初級華語教學提供一套適用的語法建議系統 (參閱附錄二)。其所有的語法點共分成詞類、句子成份、簡單句、複句及其它五大類。

三、討論

Kubler (1988) 及林君穎 (2001) 所提出的初級語法點互有交集，都是來源於眾多的華語教材裡。而這些教材並非是針對日籍學生而設計的，可能對日籍學生不會造成學習障礙的語法點也被編寫在內，帶給學生過多的學習負擔。如：Kubler (1988) 初級語法項目「半」(half)裡所舉出的例子：半個月 (half a month)、一個半月 (one and a half months)，對英語為母語的學習者來說是有學習難度。相對地，在日語和漢語裡都有漢字「半」，所以在日本的教材裡「半」字不一定會被當做一個語法點來呈現。總而言之，筆者認為以上兩者所提出的初級語法點，也並非完全都能突顯出日本人學習漢語語法的難點。在以日籍學生為對象的語法教學裡，應了解學生的學習障礙，才能彰顯教學重點。

第四節 關於日籍學生語法教學的文獻

一、宮本幸子 (2000)

宮本幸子 (2000) 認為日本學生在學習漢語的初級階段，總會出現許多的表達錯誤 (口語和書面)。在作文或者翻譯、造句練習中，出現的大量詞語偏誤及語法錯誤都帶有共性，如果能分析其原因，探討有效的教學方法，通過有針對性的教學，使學生加速對漢語的理解，提高運用漢語的能力。其研究內容以大學一、二年級學生平時作文、練習中出現的部分比較普遍的錯誤加以整理、分析，其中常見病句有詞語及語法的偏誤，筆者整理成以下兩表：

【表 2-1】宮本幸子（2000）：詞語偏誤

1	對應詞偏誤	這種情況有的是把日語的詞直接使用，有的是借助詞典或注釋的意思選用。
		(日語)私の専攻はイギリス文学です。 (病句)我的專攻是英國文學 ³ 。 (正確)我的專業是英國文學。
2	動詞用法偏誤	動詞的意義及習慣用法，與賓語搭配關係等問題，尤其是離合動詞的用法，在初級階段較難把握。
		(日語)私はサッカーが大好きです。 (病句)我最喜歡搞足球。 (正確)我最喜歡踢足球。
3	副詞用法偏誤	副詞用法較複雜，往往只借助詞典很難掌握它的用法。雙語詞典的使用說明也不可能詳盡。尤其意義相同或相近的詞使用起來難區分。
		(日語)私はずっと朝食をとっていません。 (病句)我老沒吃早飯。 (正確)我一直沒吃早飯。
4	形容詞用法偏誤	初級階段用形容詞描寫的內容比較少，主要是近義詞容易用錯。
		(日語)マンションの庭はとてもきれいです。 (病句)公寓的院子太美好了。 (正確)公寓的院子太美了。

【表 2-2】宮本幸子（2000）：語法偏誤

1	詞序偏誤	修飾成分比較多的句子，詞的排列順序對於日本學生來說困難很大。有時不單純是詞序問題，也交叉著詞的語法功能等其它問題。
		(日語)学校は家からかなり離れています。 (病句)學校很遠離家。 (正確)學校離家很遠。
2	補語	在基礎漢語語法中，日本學生感到各種補語最難。這方面的錯句也很多。
		(日語)私は起きるのが遅いです。 (病句)我起很晚。 (正確)我起得很晚。

³筆者僅列出多例中的一例。

宮本幸子（2000）將日籍學生的偏誤分成詞語及語法兩類。在詞語偏誤方面，可以細分為應對詞、動詞、副詞及形容詞各項；在語法偏誤方面，可以細分為詞序及補語兩項。造成日籍學生產生偏誤的原因有以下幾項：

1. 日語的干擾

漢語和日語都用漢字，而且兩國字詞有許多形和義相同，使初學漢語者產生日語就等於漢語的錯覺。但也有許多字形相同，意思根本不一樣的。如：「大丈夫」一詞，漢語是指「有志氣或有作為的男子」，而日語則是「不要緊」的意思。

2. 動詞與賓語的搭配習慣不同

比如漢語動詞「做」、「幹」、「搞」、「辦」四個詞日語相對的詞是「する」(suru)、「やる」(yaru)。漢語的這四個詞有習慣搭配形式：做飯、幹活、辦公等不同的搭配形式，完全對等翻譯使用，就容易用錯。

3. 詞序問題

漢語是非形態語言⁴，但主、謂、賓、補、定、狀語的位置較嚴格，而日語語序卻較自由⁵。在用中文表達時就容易忽視詞序的嚴格性。雖重視了動詞與賓語的位置，但常疏忽其修飾成分的位置，特別是狀語的位置。

4. 對漢語本身的表達形式的特殊性、複雜性，短時間難以掌控

比如各種補語在日語中無相應語法，而且不同的動詞或形容詞可以搭配的補語又不一樣。詞典上大多是以詞的形式出現，沒有詳細說明其用法。

⁴ 根據馮春田等（1995）所撰寫的『王力語言學詞典』的定義，「形態」即（morphology），詞的形式變化。所指範圍，有不同說法。主要包括兩種內容：一是構形法，也就是詞的表示語法意義的形式變化，或同一詞的各種變形。二是構詞法，指詞的組合或結構關係，包括詞加詞頭、詞尾或構成複合詞等。

⁵ 口試委員陳俊光老師指出，由於日語裡存有格標，所以較語序較自由。

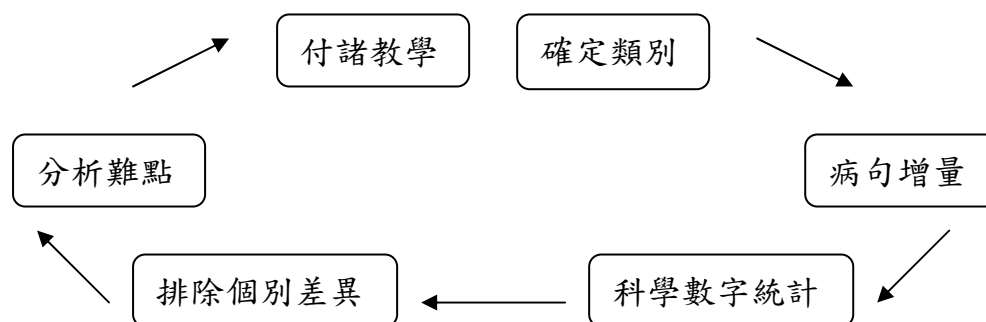
5. 在教材中對各種補語的特點及用法說明不夠詳盡

因為漢語課在日本的各大學多數是作為第二外語進行教學的，有的學一年，有的學兩年。在有限的課時內，對語音、詞彙、語法有個初步的認識，就要面面俱到，這樣，每個方面的內容都不可能詳盡，在某種程度上有重視語音、語法的傾向，對詞彙教學相對有些忽視。語法的內容也不深入，只停留在一知半解的狀態上。

從宮本幸子（2000）的研究裡，可發現許多日籍學生因母語影響而產生的偏誤。而漢語異於日語的表達形式，也會讓日籍學生難以掌握。另外，在宮本幸子（2000）所指出的詞語偏誤及語法偏誤當中，帶給了筆者延伸思考的空間。

筆者認為學習者的偏誤不能當個案處理，應要有一個高層次的解決。希望日後能建立一個初級日籍學生專屬的病句語料庫。宮本幸子（2000）所談到的「動詞用法」、「副詞用法」及「形容詞用法」等偏誤裡，都可以再擴充其病句量。不單僅有該文獻上列出少數幾例，應該將數量增加到一百例或一千例，甚至到一萬例。再利用科學的方式，讓數字說話，排除個人差異的變數，客觀地統計出犯錯頻率較高的難點，讓這些難點能夠具體化。而突破這些學習難點後，再付諸於教學現場。

【圖 2-1】語料庫的施行步驟



此外，語料庫建立後，語法難點的確立能帶來雙重教學優勢的效應。站在教學現場的教師，能特別加強難點的說明，避免學生發生使用上的錯誤。而教材編輯者則可以在教材裡多增加難點的補充解釋，利用日語對比的方式，或簡單明瞭的教學方法，讓學習者輕鬆習得，減少犯錯的機會。

二、石汝杰、陳榴競（2003）

石汝杰、陳榴競（2003）觀察了各家初級漢語教材的語法要點，窺探出日本的漢語語法教學問題。研究發現，各教材所採用的語法要點相當一致，但也有些差異，主要是由編寫者的考慮所左右，如有的比較重視語音，但語法要點偏少；有的每課都附有很細致的說明；有的課本語法點稍多等現象。以總體來說，各家都比較重視漢語與日語的差異，對教學重點，即最低限度的語法點和表達方式有極為一致的共識。以上兩者所歸納出的語法要點裡共分為「詞類」、「動詞和時、體，以及相關的助詞和用法」、「補語」、「句類、句型」及「複句」五類（參閱附錄三）。嚴格來說，前兩項是屬於詞類；後三項是屬於句法的層次。而句子成分裡，只有對於「補語」的解說相當重視。

三、討論

以上兩篇都是調查日籍學生初級語法難點的文獻。就研究方法而言，前者是收集學生犯錯的語料來分析；後者則是利用教科書來發掘語法教學問題。就研究內容而言，後者的描述較前者精確不籠統，如對「補語」的介紹，前者只舉出多項錯誤表達及正確說法，而後者則具體指出補語裡的「狀態補語」、「時量補語」、「動量補語」、「結果補語」等各項內部的難點。此外，後者分類也比前者分得詳細得多，如「詞語」的分類，前者只舉出「對應詞」、「動詞」、「副詞」、「形容詞」等，而後者還包括了「代詞」、「方位詞」、「數詞」、「介詞」、「助詞」等八類，所涵蓋的語法難點面向較廣。

不過，石汝杰、陳榴競（2003）在歸納語法要點的過程裡，有些部分筆者是存有疑問的。第一，語法點的來源問題。兩者在研究裡並無提到所觀察的教材來源，所以在教材的編寫者方面，很有可能出現不是以漢語教學為專業的作者。因此在教材裡也並非能完全掌握學生的學習難點。第二，語法點不明確的問題。兩者所整理的語法點裡⁶帶有「偶然有～」及「很少提到～」等敘述，讓日後引以為鑑的教材編寫者不知道該不該納入編撰的範圍內。第三，語法點的標準問題。雖然語法點皆來自初級漢語教材，但所有的都是初級程度嗎？筆者認為應該以一套具有公信力的標準來檢視這些語法點，才能惕除中高級程度的語法點。

因此，經過以上的文獻探討，筆者在進行本研究時應重視教材的編撰者，必須是從事漢語研究或教育的作者。再者，應利用較有公信力的衡量標準（如：漢語水平等級標準與語法等級大綱）來檢視語法點是否合乎初級程度。並且，筆者則不使用含糊不清、意思不明的敘述字眼，將清楚表明自己的立場，彙整出日籍學生適用的初級語法點，將來為日本華語教材編寫者帶來指標性的作用。

⁶ 請參見附錄詞類的「代詞」及「方位詞」的部分。