

比較台灣及德國的對外華語教材模式的差異

陳欣蓉

一、前言

針對外語學習，早期的概念是，學習者應該採用母語者所撰寫的語言教材，例如學習德語時，應該採用德國的對外德語教材，但是我們發現台灣出現了自己編撰的德語本土教材（例如徐麗珊 1999、姚聰榮 1998、賴麗琇 1995 等等）。¹ 同樣情況，雖然華語母語區有很多對外華語教材，但是德國也出現了本土的華語教材（例如 Chabbi 2009、Benedix 2008 等等²）。台灣本土德語教材的出現，意指德國的德語教材無法滿足台灣人學習德語的需求。相同地，德國本土華語教材的出現，代表著母語區的華語教材無法滿足德國華語學習者的需求。就如賴麗琇（1996: 185–186）所說：

在我們長期的採用德國人所編纂的教材 [...] 比如 „Themen Neu“, „Stufen“, „Die Suche“ 無法兼顧各學習者其母語特徵及習慣用法。

德國出現本土華語教材的情形，並非特例。就如盧曉等（2011: 120）提到，由於之前華語教學的本位主義，所以學習效果不理想，因而漸漸衍生出依照國別差異所設計的教材：

以前面對多國家，多母語文化背景的學習群體，漢語教學比較注重教學對象在漢學學習上的共性特徵，較多關注漢語自身系統的特徵，而對不同母語背景學習者的特定學習需求和學習重點、難點，則難以一一關注，因此，對外漢語教學的效果不是很理想。

另，同一種外語教材的設計模式應有諸多相似之處，但是當我們分析教材後發現，

（1）「台灣的對外華語教材」與「德國的本土華語教材」在設計模式上並不相同。再者，「德國的對外德語教材」跟「台灣的本土德語教材」的設計模式亦有歧異（細節請看第三節關於研究材料），

¹ 「對外教材」意指針對外國人的母語教材。

² 教材「懂懂 Dong bu Dong」的出版社認為該教材是第一本針對德國高中生的本土華語教材，相關報導的網站如下：<http://bildungsklick.de/pm/58367/dong-bu-dong-klettpraesentiert-erstes-deutsches-chinesisch-schulbuch/>。雖然此書用於高中華語課程，但是由於德國本土華語教材稀少，且本論文分析台灣跟德國的教材模式不同，不是分析大學及高中的華語教材不同，因此將此書納入分析材料。

可見德國人跟台灣人各有其對外教材的設計模式，而且此兩國的對外教材模式有所差異。

(2) 再者針對不同的外語應該有不同的教材模式，但是「台灣的對外華語教材」和「台灣的本土德語教材」的設計模式卻有共通之處。而且，「德國的對外德語教材」跟「德國的本土華語教材」的設計模式亦頗相似。

由此可見，藉由分析「台灣的對外華語教材」跟「台灣的本土德語教材」之間共通的教材模式，可研究出「台灣的對外教材模式」。另外，藉由「德國的對外德語教材」跟「德國的本土華語教材」之間的共通教材模式，亦可分析出「德國的對外教材模式」（細節請看第三節關於研究假設）³。綜上所述，為了探求德國的華語教材模式，本論文發展出以下的探究程序：

(1) 先釐清台灣與德國對外華語教材模式的內涵；

(2) 藉由比較台灣的對外華語教材及德國的華語教材，分析出德國的華語教材模式，以便設計出適合德國人的華語教材（細節請看第三節關於研究假設及研究步驟）。

這幾年，我們發現教學實務現場與學術領域極缺乏德國華語教材模式的研究成果，因此研發對德華語教材時，無相關文獻以作為理論基礎。本論文比較台灣及德國的對外教材模式，我們的目的並不在於評論台灣及德國華語教材的優劣，而是藉由比較兩國教材之模式，讓台灣學者了解德國人學習外語的特性及需求，以便日後設計出更適合德國人學習華語的教材。

以下先探討現行華語教材設計理念之相關文獻，次而敘述本論文的研究方法及假設，最後，討論研究成果並提出結論。

二、現行文獻分析

由於目前既沒有關於德國的華語教材模式的文獻，亦缺乏比較台灣及德國華語教材模式之研究，因此下文主要探討母語區的華語教材理論與編寫原則。

齊沛（2003: 60）在其論文中將近代中國的對外華語教材區分為三個階段：

第一階段的漢語教材主要面對傳教士和商人，缺乏專業理據。所編教材主要有...《新國語留聲片課本》（商務印書館出版 1934 年）、《國語入門（英文）》（哈佛大學 1948 年）、周辨明先生的《中英會話三用教本》（書同文館 1950 年）...第二階段...教材編寫者吸納了國外

³ 教材模式意指教材設計概念、教材設計內容、教材設計結構等等。

語言教學理論、並結合國內教學實踐、注重外國人漢語交際能力的培養。主要有...《實用漢語課本》(商務印書館出版 1981 年)、胡裕樹等《今日漢語》(復旦大學出版社 1986 年)...《中國語文》(華語教學出版社 1988 年)等...第三階段的教材編寫以 80 年代對外漢語教學的研究成果為基礎、主要有...胡波等《漢語聽力教程》(北京語言文化大學出版社 1999 年)、白崇乾等《報刊語言教程》(北京語言文化大學出版社 1999 年)、周思源等《中國社會概覽》(北京語言文化大學出版社 1999 年)。

齊沛的論文主要統計近代出版的華語教材類別,例如「口語教材」、「語音教材」、「寫作教材」等,並將華語教材分為三階段,但是缺少分析這三階段的教材設計內容模式的不同。

而中國大陸中山大學學者周小兵(2010: 270–276)則認為,編寫教材必須有所憑據,並且應掌握必要的教材編寫原則。周小兵的原則中以「科學性」及「針對性」兩項原則最具操作性:

(1) 科學性原則:

(1a) 語言點的選擇、排序和頻率:教材編寫應先出現比較容易的內容,後出現比較難的內容。內容的份量適中,例如每課內容不能太多,生詞量及語法點數量要得宜(周小兵 2010: 270–271)。

(1b) 教材語言:初級漢語教材可使用學生的母語,再者練習題的語言應指令明確,以便學生能依照要求操練(周小兵 2010: 271–272)。

(2) 針對性原則:

(2a) 學習環境:編寫教材時,應考慮是給國外使用的教材或者在母語者境內使用的教材,若是給國外使用,應該考慮當地文化及語言對比問題,即在國外使用的教材,要注意本土化問題(周小兵 2010: 274–275)。

(2b) 學習者:應該依照學生年齡,設計不同教材,例如針對兒童教材要增加趣味性(周小兵 2010: 275)。

周小兵 2010(2010)已經考慮到針對國內及國外的教材應該有不同的設計(例如「初級漢語教材,可以用學生母語」(周小兵 2010: 272),再者「在國外使用的教材,要注意本土化問題」(周小兵 2010: 274)。但是在這些大原則下,仍需進一步比較國內華語教材跟國外華

語教材模式之不同⁴，以便更能具體了解國外（德國）華語教材的需求。

三、研究材料、研究假設與研究方法及步驟

（一）、研究材料

台灣華語教材的選取原則，在於作者必須是台籍華語教師（母語者），且在台灣出版，內容不為特定國家編寫。這樣的教材才能呈現出台灣母語者的華語教材模式。另外，台灣德語教材的選取標準，在於作者是台籍德語老師，且是針對台灣學德語的學生而編寫，並在台灣出版。

德國華語教材的選取標準亦一體適用，即作者本身是德國人，必須是德國出版的華語教材，且對象是學華語的德國人。

選材細節綜列如下：

1. 台灣的對外華語教材：例如《全方位生活華語》2010、《生活華語不打烊》2010、《實用視聽華語》2008、《中國語文教材-華語》2003、《華語文綜合讀本》1998 等等。
2. 德國的本土華語教材：例如《Liao Liao》2009、《Dong bu Dong》2008 等等。
3. 台灣的本土德語教材：台籍德語教師針對台灣人學習德語所撰寫的教材，例如《早安德國》1999，《Kontakt Deutsch für Anfänger in Taiwan》1999，《德語入門》2001 等等。
4. 德國的對外德語教材：德國人針對一般外國人學習德語所撰寫的德語教材，例如《Moment Mal》1996，《Schritte》2006，《Berliner Platz》2002 等等⁵。

本論文的研究教材均取自初級語言教材，因為中高級的教材常受學習目標不同（例如增加商業溝通、新聞華語等）的影響，存在著多種變數。初學者教材大都以讓學生學會外語為目標，而這些以語言教學為主軸的教材，都隱藏外語理念及對外語言教材模式，所以本論文所聚焦分析的是初學者的語言學習教材。而在教材選擇上是採隨機取樣，以避免受研

⁴ 雖然目前台灣母語區慢慢注重研發適合德國人的華語教材，但是除了陳欣蓉所研發對德數位教材外，仍未看到其他相關教材。陳欣蓉 2011 針對德國人的華語數位教材含華語教材、德中整句對照系統、德中會話系統等，其網路版教材之網址如下：<http://elarning.mis.nkfust.edu.tw/> 或者 <http://163.18.22.73>。

⁵ 「台灣的對外華語教材」意指華語母語者所研發的華語教材。「德國的本土華語教材」意指德國人撰寫的華語教材及在德國出版的華語教材。華語教材能在德國出版，可見該教材在德國市場具有接受度，也就是證明該教材適合德國人使用。

研究者偏好的影響。另外，本研究所隨機取樣的教材都是台灣跟德國教材近 10 年的教材，且兩國教材年代很類似。

採用的是 1995 到 2010 年的台灣教材，以及 1996 到 2006 年的德國教材。

此外，在教材模式分析的標準上，本論文研究的台灣對外教材模式，須在多數台灣的對外華語教材及德語教材之間重複出現至少 70% 以上的共同模式，方才列為屬於台灣的對外教材模式。此點用在分析德國的德語教材及華語教材模式時亦同。

(二)、研究假設、研究方法及步驟

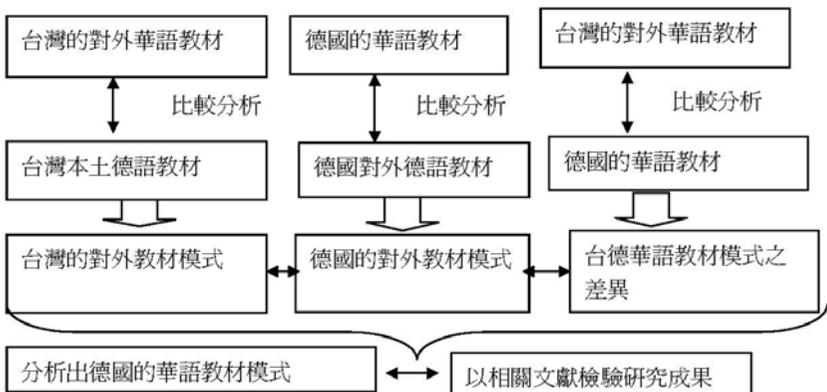
另外，本研究提出以下三點假設：

1. 若台灣的對外華語教材跟本土德語教材呈現相同教材模式，即證明這是屬於台灣的對外教材模式（細節請看第四節）。
2. 若德國的對外德語教材跟本土華語教材呈現相同設計模式，即證明這是屬於德國人的對外教材模式（細節請看第四節）。
3. 台灣及德國的華語教材處理的是同一外語（華語），但是卻存在著不同的教材模式，即是屬於台德華語教材理念的不同之處。

本論文的研究方法是比較分析法。我們認為，透過比較才能認知事物的本質、現象和規律。

依照上面研究假設及方法，在研究進行的過程中，我們發展出如下的研究步驟：

圖 1：本論文的研究步驟流程



來源：作者自創。

本論文透過多層次的台德對外華語及對外德語教材的比較（如圖 1），可以分析出哪些教材模式是源於台灣的對外教材模式？哪些是源於德國的對外教材模式？以及哪些是德國人學習華語時所需的教材模式？我們認為，分析之結果，能有助於未來學者、教師及教材編輯者設計出更適合德國人的華語教材。

四、台灣及德國對外教材模式與內涵分析

經由比較台灣針對初學者的對外華語教材及德語教材，以及比較德國針對初學者的對外德語教材和華語教材，以便呈現台灣及德國對外教材模式的內涵。

一般而言，單課教材的內容通常由以下三個主要項目所組成：

1. 詞彙
2. 課文
3. 練習題。

因此，我們依照這三個項目，比較出台灣的對外華語教材和德語教材，以及德國的對外德語教材和華語教材兩者之間的異同。

（一）比較台灣的對外華語教材與台灣德語教材

這裏所分析的台灣對外華語教材是以語言學習為主，且不是針對某外國族群所編寫，我們希望能藉此分析出台灣的對外教材模式，因此選擇諸如：吳玉蓮 1998、世界華語文教育學會 2003、國立台灣師範大學國語教學中心 2008、文藻外語學院 2008、王曉鈞、黃寶珊、吳銘宏等 2010、楊琇惠 2010 等教材。

另外，台灣的德語教材意指台籍德語老師所撰寫的德語教材，例如，賴麗琇 1995、姚聰榮 1998、徐麗姍 1999 等等。

台灣德語教材之一的《德語入門》，是由三位台籍及一位德籍德語老師共同撰寫。由於台灣德語教材不多，因此本論文將「德語入門」納為研究材料之一。再者由於本論文只採用不但在台灣對外華語教材且須在台灣德語教材亦出現的共通教材模式，因此若只出現在其中一種教材中的模式，則不納入研究結果，藉此達到客觀地分析出台灣的共通之對外教材模式。此外，若有相關文獻提到類似的分析結果，將引證文獻，以支持本論文分析結果的正確性。

以下所列舉的是多數教材重複出現的模式實例，針對每類模式，我們取兩個實例作為代表：

(1) 詞彙方面：

(1a) 詞彙常常以一課為主：台灣華語教材及德語教材，會在每課列出確定的生詞份量及內容。其擺放的位置即使不盡相同，但均是一課一課地分開。生詞放在課文之前的教材，例如台灣德語教材：賴麗琇 1995: 1, 5, 13。放在課文之後則有台灣德語教材：姚聰榮 1998: 15–16, 31–32, 48–49；台灣對外華語教材：王曉鈞、黃寶珊、吳銘宏等 2010: 11, 13, 31；國立台灣師範大學國語教學中心 2008: 5–8, 19–22, 31–35⁶。

(1b) 詞彙所列的生詞，通常屬於必學的生詞，且通常課文的生詞，局限於該課必學之生詞，例如台灣德語教材：姚聰榮 1998、徐麗姍 1999；台灣對外華語教材：吳玉蓮 1998，世界華語文教育學會 2003。

(1c) 詞彙常常以列表方式，再附上該生詞的外語對照詞，以便讓學生可以了解生詞的意義。例如「說尸又ㄅ [shuo] “to talk, speak”: action verb」（世界華語文教育學會 2003: 2）。台灣德語教材亦是如此：「r Bus, -e 巴士」標明德語的冠詞陽性 (r)，複數形須另加 e, Bus 中文意思「巴士」（徐麗姍 1999: 114）。相同的實例尚有：賴麗琇 2000: 99–113⁷等等。

(2) 課文

台灣的對外華語教材跟台灣的德語教材共同點在於，課文以呈現文法或詞彙的應用為主。由於課文基本上配合所學文法及其應用為主，常常會重複某一文法項目，就如劉月華（2006: 28–29）所言：「有的課本，課文是為了配合語法點，連課的名字都來自語法點，比如“我學了兩年中文了”」。劉月華（同上: 28）認為課文應該以同一主題的詞彙為主：

課文以呈現文法的應用為主，因此常常連續出現同一文法結構的句子，以下的課文連續出現命令句：

（實例 1）「Chef: Hier sind drei Briefe. Nehmen Sie bitte die Briefe! Rufen Sie bitte zuerst die Firma Bayer an, dann beantworten Sie die Briefe ...」（台灣本土德語教材：徐麗姍 1999: 64）。

有些課文則以呈現所學的詞彙為主，例如：

⁶ 有些台灣德語教材可能受西方教材模式影響，整個教材的生詞均放在課本後面，但是依照一課一課隔開（例如徐麗姍 1999: 114–124）。台灣語言教材通常仍將生詞放在一課的課文之前或課文之後。

⁷ 由於華語特性，無法從字上看出發音及詞類，因此華語教材常在生詞標明華語注音、拼音及詞類。

（實例 2）教材的課文常特意帶入不同的詞彙，以便學生學習各種生詞：「甲：請問，這本書多少錢？乙：九十五塊。甲：那枝筆多少錢？」。藉由多次問價，出現各種物品的名稱（世界華語文教育學會 2003: 71）。另一實例：

「Hans: Peter, dein Mäppchen ist voll. Lili: was hast du?
Peter: Das sind ein Kugelschreiber, ein Bleistift, ein Radiergummi...」
（徐麗姍 1999: 26）。藉由詢問彼得（Peter）鉛筆盒裝些什麼，帶入各種文具，例如原子筆、鉛筆、橡皮擦等等。

（3）練習題

台灣教材在練習題部份，大都配合該課單元所學內容，以穩固或者測試是否熟習所學的语言知識為主，測試方式大都有固定答案，例如填充，轉換或改寫句型等等⁸。

（實例 3）台灣華語教材中練習題的標題是「完成對話」，即利用填充完成對話：

A：早安，昨晚睡得好嗎？

B：不太好，可能是_____的關係。（答案：時差）（楊琇惠 2010：22）。

（實例 4）台灣德語教材的練習題是利用填空訓練熟習否定詞：“nicht” oder “kein”

„Ist Anna deine Schwester? – Nein, sie ist_____meine Schwester.

學生必須填寫否定詞「nicht」（台灣德語教材：賴麗琇等 2000: 22）。

（二）比較德國的華語教材與德國對外德語教材

華語母語區的華語教材很多，但是德國對外華語教材卻很少，在本研究中選取的有：

1. 《Chinesisch für Deutsche 1》2001、
2. 《Dong bu Dong》2008、
3. 《Liao Liao》2009 等等。

⁸ 張金蘭（2000: 85）分析美國的教材指標 5C 所設計的教材特性時，提到「5C 的提出，對於教材編寫的方向也將有所影響。首先是擺脫傳統教材編輯模式，傳統的教材編寫方式多半是先出現課文，然後針對課文整理出生詞、句型，並以課後活動作為練習。因此，不僅要將 5C 的概念融入教案設計中，還要以溝通、互動功能為主，也就是強調語言的運用、而非語言知識的瞭解」，由此可見張金蘭認為台灣的華語教材注重語言知識的理解，缺少語言的應用。

德國華語教材《德國人學中文 Chinesisch für Deutsche 1》起初是德國漢語老師 Ruth Cremerius 及中國籍華語教授朱錦楊 Jinyang Zhu 合作編寫，之後由 Ruth Cremerius 全權負責此教材，所以此教材不完全屬於德國的本土華語教材。但是由於德國本土華語教材不多，再者本論文只採用德國的華語及德國的德語教材之共通設計模式，因此會濾掉課本中的中國教材之設計模式。

以下分為詞彙、課文與練習題三方面論述：

(1) 詞彙：

(1a) 詞彙通常放在教材後面作為生詞索引：德國的華語教材跟對外德語教材的相同設計模式在於詞彙放在教材後面，而且常常依照拼音字母 ABC 的順序排列生詞，並且生詞後註明該生詞在課本出現的頁數，即所謂的生詞索引（例如德國的對外德語教材《Themen Neu》：AufderStraße, Bock 及 Gerdes 1992: 148–159；《Schritte》：Müller, Rusch 及 Scherling 1997: 120–142 等等。德國華語教材《Dong bu Dong》：Benedix 2008: 201–224；《Liao Liao》：Chabbi 2009: 147–158 等等）⁹。而台灣出版的德語及華語教材則通常將生詞一課一課分開，且放在課文之後或者之前¹⁰。

(1b) 詞彙依照主題，形成詞彙場 Wortfeld：德國的華語教材及對外德語教材的相同設計模式在於，一課之後常列出相關的詞彙場 Wortfeld，也就是依照主題提供相關的詞彙，例如：

（實例 5）Moment Mal 第一冊每課均有詞彙場，例如，第 2 課談到問路及參觀博物館，以此主題出現各種參觀的機構，比方說，劇院、教堂、電影院等等（Müller, Rusch 及 Scherling 1996: 16）。其他各課的詞彙場分別出現在 Müller, Rusch 及 Scherling 1996: 10, 22, 28 等等。另外，對外德語教材《Passwort Deutsch》也出現詞彙場（Albrecht, Dane 及 Fandrych 2006: 30, 18, 64）。

（實例 6）德國華語教材的詞彙場：課文後提供相關的詞彙場，例如課文是關於家庭成員，課文後出現一棵大樹，呈現家庭組織成員（姊夫、弟媳、孫子等等），這些詞超出課文的生詞表（《Dong bu Dong》，Benedix 2008: 19）。另一實例是：課文關於句型“這是...那是...”之後提供各種圖片及生詞的詞彙場，列舉

⁹ 有些德國的華語教材將生詞放在教材最後，但並非生詞索引，而是標明為某課的生詞。且有附拼音、德文對照詞及詞類例如：「不 *bu* nicht (Adv.)」（Chabbi 2009: 147）。但是大部分的德國語言教材仍將生詞作為索引。

¹⁰ 本論文暫且不談兩邊的外語學習理念及教材模式中哪個比較有效果，這裡只是呈現其不同。

出「書」、「電視」、「筆」等生詞，以便練習所提供的句型“這是...那是...”，這些詞彙亦超出課文生詞的範圍（Cremerius 2001: 3）。其他詞彙場的實例如：Chabbi 2009: 64, 67, 96, 91, 80, 115, 100; Benedix 2008: 61。

(2) 課文：

(2a) 對話通常在兩個以上，用以呈現同一語境下的語用差異：台灣的對外華語教材及本土的德語教材大概一課只有一個（楊琇惠 2010: 4-7, 16-19; 吳玉蓮 1998: 2-3, 28-29, 64-65）或兩個對話（王曉鈞、黃寶珊、吳銘宏等 2010: 12-15, 33-36; 國立台灣師範大學國語教學中心 2008: 1-2, 15-16, 27-28; 姚聰榮等 1998: 3-4, 19, 35-37），但是德國的對外德語教材及華語教材通常一課中出現很多個小型對話，其作用在於呈現同一主題的不同語用，例如德文的「你 du」用於平輩跟「您 Sie」用於長輩不同，就如 Neuf-Münkel 及 Roland 提到，德國人注重所謂合乎情境及合乎談話對象的用語 (situations- und adressatengerechte Kommunikation, 參考 Neuf-Münkel 及 Roland 1994: 34¹¹)。再者為了讓學生適應不同發話者的語音，例如：適應男女之間的不同語音、適應其他德語系國家（奧地利及瑞士）的不同語音，所以出現很多小型對話。其用意在於利用多個小對話呈現同一情境下的不同語用及參與者位階。實例如下：

（實例 7）德國教材有許多的小對話：德國的對外德語教材《Berliner Platz》，在第一冊第 1 課就出現 16 個對話（Lemcke, Rohmann 及 Scherling 2002: 6-13），其他教材也有類似情況：德國的對外德語教材《Schritte》在第一冊第 1 課就出現 10 個對話（Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 7-14）等等。

（實例 8）德國華語教材亦有類似情況，德國華語教材出現多個小對話，例如《Liao Liao》的第 1 冊第 2 課就出現 7 個對話（Chabbi 2009: 18, 19, 21, 22），其他教材每課至少有 3 至 5 個對話，例如 Benedix 2008: 33-36, 13-16; Cremerius 2001: 16-17 等等。

（實例 9）對話會呈現出針對不同對象的用語，以及同一情境的不同語用。舉例而言，呈現問候時，依談話對象的不同，可以有哪些不同的用法。例如，遇到長輩或者陌生人時，應用正式的

¹¹ Neuf-Münkel 及 Roland (1994: 34) 在德語會話教學法談到學生的會話要重視合乎情境及合乎談話對象的語言應用：「Was soll gesagt werden und wie soll es gesagt werden in Bezug auf die Situation und den/ die Adressaten?」。

Guten Tag 及平輩間應使用 Hallo (Albrecht, Dane 及 Fandrych 2006: 8-9; Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 8; Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 12; Müller, Rusch 及 Scherling 1996: 9 等等)。其他的對話，也會呈現不同問候用語的方式，例如，Guten Morgen、Guten Tag、Guten Abend，或是告別時可用 Auf Wiedersehen、Tschüs、Gute Nacht 等等 (例如 Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 9; Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 10 等等)。

(實例 10) 德國華語教材亦如同對外德語教材，有相同情況：針對語用的差異有如下的例子：「您好」vs.「你好」(Benedix 2008: 13)。也會出現不同的人物，以便讓學生了解同一情境可出現哪些意義相同但用語不同的表現形式、例如，同是問名字，可以透過不同對話表達相同意思：「你叫什麼名字」(Chabbi 2009: 19)，「他是誰啊」(Chabbi 2009: 21)。另一實例，同樣是問候，可以透過「你好!」(Chabbi 2009: 19)、或者「你好嗎?」(Chabbi 2009: 21)或「你最近忙嗎?」(Chabbi 2009: 21)表達。

(2b) 課文的生詞多於該課必學生詞：德國教材內，整課所出現的生詞，通常會超出必學的生詞量，尤其在聽力訓練方面，常常會超出該課所必學的生詞。相較於台灣在對外教材方面，習慣專注於必學生詞的做法，剛好形成鮮明對比。

(實例 11) 比較德國對外德語教材《Schritte》的第一課課文 (Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 8-17) 及第一課的生詞表 (Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 90-91) 發現，課文出現很多的生詞，但都並未納入生詞表，例如國名：Deutschland, Schweiz, England, Polen, Spanien, Italien 等等 (Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 12)。再者名片的內容均無納入生詞表 (Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 14)。

(實例 12) 德國的華語教材亦有同樣情況：《Liao Liao》的課文正文內，所出現的生詞比生詞表多，第一課就出現很多在生詞表裡所沒有的詞彙，例如，感嘆詞「哎」、「欸」等等 (Chabbi 2009: 10)。其他實例諸如《Dong bu Dong》的課文列出各種時間，例如「兩點半」標明是「2:30」，「兩點三刻」標明「2:45」，「兩點十分」標明「2:10」，不見將「點」、「半」、「刻」、「分」列入生詞表的作法 (Benedix 2008: 26)。

(三) 練習題

(3a) 練習題注重使用語言以解決問題:除了穩固所學知識外,常出現使用語言知識解決問題的設計,藉此以發展學生語言應用能力的練習題形式:

(實例 13) 在《Schritte》第一課學生傾聽對話後,須替對話的顧客填寫表格,因此學生必須聽清楚顧客的姓、名、來自哪個城市等等(Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 14)。這些練習並不是測試學生是否熟習哪些知識,因為學生不但在上下文中要釐清所需資訊,而且必須將所需資訊填入表格的正確位置,屬於使用語言知識以解決問題的練習形式。另一實例則是:學生注意聆聽各種人物的自我介紹,然後試著填寫這些人物的基本資料(Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 13)。

(實例 14) 德國的華語教材也出現類似情況:學生兩人一組,每人一張卡,卡片上的訊息是互補的,因此學生必須透過相互的溝通,以便填補自己卡中空白處所需的訊息。例如第一位同學的卡片上,只有啤酒、綠茶、咖啡的價格,但是可樂、白酒及紅茶價格空白。另一同學的卡則有第一位同學所需的飲料價格,因此他們必須互相溝通、以便得到所需的資料(Chabbi 2009: 69)¹²。

(3b) 練習題提供聽、說、讀及寫的能力訓練:台灣的對外華語教材及本土德語教材偏重先對話及訓練聽力,等到學生進入中或高年級後,再增強閱讀及書寫(參考姚道中 2006: 234)。德國的華語教材及對外的德語教材,常常在第 1 冊就同時帶入聽、說、讀、寫的練習:

(實例 15) 聽力練習:學生聽自我介紹,判斷此自我介紹是講哪些人物(Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 7; Müller, Rusch 及 Scherling 1996: 7; Albrecht, Dane 及 Fandrych 2001: 9)。另一實例則在練習上,先列出四種情況的圖例,然後請學生聽完對話後,決定哪個對話應搭配哪個圖(Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 10)等等的設計形式。

(實例 16) 德國華語教材亦強調聽說讀寫一起並進:《Liao Liao》在第 2 課就包含聽說讀寫的內容,且具有多種的聽力訓練

¹² 這種利用互補資訊,達到藉由應用外語取得對方資訊,進而促使兩方溝通的方式,屬於德國人典型的學習外語的練習方式。這種方式無論在德國的對外德語教材或者德國的華語教材均會出現(Chabbi 2009: 69)。這種資訊互補活動也出現在德國的教學理論中,例如 Hölischer 及 Rabitsch 1993: 92, 89, Neuf-Münkel 及 Roland 1994: 19, 49。再者課程內容「一天作息」不但出現在德國的德語教材(Müller, Rusch 及 Scherling 1996: 24-25, Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 40-41),亦出現於德國的華語教材(Chabbi 2009: 63),可見德國不但有學習外語的固定方式,亦漸有學習外語的固定內容。

活動,例如 1a, 1e, 1f, 2c, 4b, 4c (Chabbi 2009: 16–21), 其他聽力實例有: Benedix 2008: 8, 9, 13 等等。

(實例 17) 口說練習: 德國的對外德語教材提供口說練習, 例如提供學生該課的重要句型, 同學多人一組互提問題及回答問題 (Albrecht, Dane 及 Fandrych 2001: 14)。其他實例有: 兩人一組, 寫下自己的資料(名字、來自哪裡、說哪種語言等等), 以便讓第三位同學幫忙介紹自己 (Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 11)。其他實例尚有: Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 20。

(實例 18) 德國華語教材的口說: 《Dong bu Dong》第 2 課就出現 5 個口說練習, 首先利用所學的问候語互相問候同學 (Benedix 2008: 13), 再者課文提供圖片以呈現長輩(老師及父母)及同輩的樣貌, 學生須學到面對不同人, 應使用不同表達方式的知識 (Benedix 2008: 14), 此外口語活動中, 學生會找出一位同儕, 然後問他(她)關於此學生的個人資料, 例如「他是誰」, 「他多少歲」等等(同上: 15), 之後再依照自己和家人的照片, 敘述照片內每個人的個人背景資料(同上: 17)。另一實例則有: 《Liao Liao》教材第 2 課的 1c 及 2e 練習, 均提供了口說活動, 例如 2e 活動就是跟班上同學互相問候且詢問名字後, 再介紹談話夥伴資訊的活動設計 (Chabbi 2009: 17)。

(實例 19) 閱讀練習: 德國對外德語教材《Passwort》提供與世界地圖相關的閱讀短文, 以說明世界各大洲的重要國家 (Albrecht, Dane 及 Fandrych 2001: 10)。另一實例則是: 德國對外德語教材《Schritte》會提供學生各種自我介紹的短文, 學生在閱讀各種範例之後會分組, 然後每組組員輪流說話, 進行自我介紹, 以結合閱讀及口說的練習 (Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 24)。其他實例尚有: Albrecht, Dane 及 Fandrych 2001: 13; Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 8, 9, 10。

(實例 20) 德國華語教材的閱讀: 《Dong bu Dong》從第 2 課起, 課文之後均有與課文主題相關的閱讀短文, 文章內容雖不是呈現課文總結的書面表達, 但是其用語跟課文主題相關 (Benedix 2008: 17, 24, 30, 51 等等)。另一實例是, 《Liao Liao》教材的第四課出現閱讀跟書寫的結合, 換句話說, 學生必須閱讀一篇短信 (共 17 句及 8 行), 之後利用書寫方式, 回答信中的問題 (Chabbi 2009: 39)。

(實例 21) 書寫練習: 提供個人資料, 同學必須利用書寫方式介紹朋友的資料。資料如下:

「Familiename: JONES, Vorname: JENNIFER, Geburtsort: BATH 等等資料。

Familiename: Wilsen, Vorname: Peter, Geburtsort: Balta」(Niebisch, Penning-Hiemstra 及 Specht 2006: 23)。其他德語教材亦是在初學者的學習中，就出現書寫訓練：針對該課的重要句型只列出關鍵詞，學生必須利用這些關鍵詞造句 (Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 9)。其它實例尚有 Lemcke, Rohrmann 及 Scherling 2002: 12; Albrecht, Dane 及 Fandrych 2001: 15 等等。

(實例 22) 德國華語教材的書寫：藉由互相溝通，互相交換資訊，且在溝通中，將資訊寫下，以達到書寫的目的 (Chabbi 2009: 22)。根據教材活動設計，學生會先得到一些中文關鍵詞，然後必須經由關鍵詞造句，以達到書寫的功能 (Chabbi 2009: 23)。另一實例是，將書寫跟口語結合，即寫下所要問對方的問題，這些問題至少要問 4 位同學，且利用書寫方式紀錄對方的回答 (Benedix 2008: 22)。

五、比較台灣的對外華語教材及德國的本土華語教材

由於「德國的華語教材評論範疇」(www.fachverband-chinesisch.de)，不但具有評論華語教材的參照功能，更是撰寫德國華語教材的指南，所以德國的華語教材評論會呈現出德國的對外教材之設計理念，因此值得分析此德國華語教材評論範疇。就如李泉 (2006: 320) 提到：

教材評估對教材的編寫和研究，教材的選擇和使用，既有理論指導意義又有實際應用價值...教材評估研究本身就是教材研究的重要內容。

以下先比較台灣跟德國華語教材的不同，以便分析出德國教材的模式，然後再與之比對德國的華語教材評論，以便驗證出德國對外教材模式的特性。

為了達到方法論上的一致性，以下比較台灣及德國的華語教材時，仍以詞彙、課文及練習題三部份為依歸。

(一)、詞彙處理模式

(1) 結構上

台灣的對外華語教材的生詞通常放在課文後面，且一課一份。生詞大都標明注音或者拼音、外語翻譯 (大都英文對照)，再者常常標明詞類：

(實例 23) 「大約：詞類 Adv. 拼音: dayue, 英譯: about」(文藻外語學院 2008: L1-3)。

德國華語教材的生詞通常放在課本後面，作為參考目錄，有些分為一課一份、有些將教材的全部生詞列在一起。通常只列出漢字，或加上德文的對照，有的也會標明頁數，以便學生可以查找此詞在教材裡的出處。此生詞索引模式，可以在德國華語教材評論範疇中找到依據：德國華語教材評論範疇裡，要求生詞索引(1-4「Bietet das Lehrwerk umfassende Hilfsmittel wie Vokabelverzeichnisse」)。德國對外教材常將生詞放在課本後面，可見德國人將生詞當成輔助資料；然而，台灣華語教材通常沒有生詞索引。有些台灣教材出現的索引，通常是內容索引，並非生詞索引¹³。

相反的，由台灣教材設計的邏輯（先處理詞彙，再安排會話活動的次序），可看出台灣的華語教材編輯者認為，要先學好詞彙以作為基石，才有可能增進會話溝通的能力。就如李秀芬（2011: 5）提到：

幾個世紀以來，即使第二語言教學經過數十年的演進，已發展到當代以溝通為目標的教學...但華語文教學整體而言，基於中華文化博大精深、恆古不變的精神，仍是以傳統教學的字詞、文句學習和記誦，以及文法結構學習為語言教學的優先指標。

(2) 內容上

生詞分為主動及被動詞彙：台灣每課列出必學詞彙，且課文不超出此必學詞彙，就如蔡雅薰（2008: 119）提到

課文中生詞太少，將影響生詞量的擴展，且浪費學習時間；若生詞太多，則增加學習難度，影響教學進度及學生情緒，無法達到學習預期效果。

蔡雅薰認為一句中應該不超過兩個生詞，一課中不超過 20 個生詞—以 10 個左右為最適當（蔡雅薰 2008: 119）。相反的德國的華語教材將生詞分為主動及被動詞彙，且教材中的生詞總量，常超出必學生詞量，此分析結果可在德國華語教材評論範疇找到依據。依照德國的華語教材評論，建議華語教材分為主動及被動詞彙。主動詞彙為該課需要學習的詞彙，被動詞彙意指只需認識，不需要學習的生詞(德國的華語教材評論：3-3「是否區分主動及被動詞彙？(Wird zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden?)」)。

¹³ 台灣的對外華語教材跟德國的華語教材在詞彙學習的共通點主要在於均有「辨識（認識）華語詞彙」及「書寫華語詞彙」，此共同點來自華語語言的特性（例如 Chabbi 2009: 11, 12）。但是在德國的華語教材評論要求呈現生詞的字源“5-1 Wie werden Schriftzeichen didaktisiert? (...etymologischen Angaben, anderen Erläuterungen?)”，是針對德國人辨識華語詞彙的知識，這生詞字源在兩國初級教材均無法找到印證。

（實例 24）德國的華語教材邏輯亦同上：Liao Liao 初學者教材的第 1 課就出現「馬馬虎虎」（Chabbi 2009: 10）、「瞎忙」、「瞎說」（Chabbi 2009: 15）、以及對初學者很難的名字、例如「馬紅」、「王福貴」（Chabbi 2009: 10）。但是由於這些用語很實用、因此在第一課就出現。在某些方面，德國教材明顯地注重語言的應用，但是難免忽略了學習應有的循序漸進，其他實例尚有 Cremerius 2001: 3、實例編號 5-6、實例編號 11-12。

（二）、課文

形式結構上：華語母語區(台灣)的華語課文正文，大都有一個至兩個對話，而德國的華語教材常常出現多個小型對話，其主要的原因是希望透過不同的人敘述相同的事物，除了可反覆呈現同一情境的用語外，亦可學習如何針對同一事物應用不同的話語來表達，以呈現合乎情境及合乎談話人的表達慣例，例如實例編號 7-10。

（1）德國教材以情境為主，且重視語言的真實性

所謂「語言的真實性」是指課文語言要合乎真實語言外，還意涵著合乎該情境的用語均需納入，這部分也包括了學生亦感到困難的用語。換句話說，在真實性的原則下，教材作者不會因為學生程度不足，而只處理情境中的某些用語。

台灣對外華語課文以文法及詞彙為主，且用以設計溝通對話，主要利用對話呈現文法及詞彙的應用，加強所學語言知識跟語言應用的關係，因此對話在呈現所學語言知識的限制下，難免會出現不自然的語用現象，就如劉月華曾提到，華語教材課本著重呈現文法規則，導致人工化（2006: 28-29），例如實例編號 1-2。

德國教材重視真實語言，此觀點源於德國的對外德語教材模式：很多德國語言學家提到，教材的語言應合乎真實情境及真實語用，即語言的真實性（Krumm 1994: 23, 102-103; Duszenko 1994: 31, 133-144）。德國的對外德語教材評論 Mannheimer Gutachten 也提到課文的語言要合乎真實性（Engel 1979: 24）。1987 年德國歌德學院與慕尼黑大學的德語教學系共同組成「Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts」，專門針對德語教材的文章選取提出評論系統，並且建議，課文文章的選取須是真實文章（Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1987: 231）。德國華語教材評論中，也載明了對於課文內容語言真實性的重視（2-2「Sind die Inhalte authentisch...」）。

但是重視課文真實性的教材，常無法循序由簡單的語言規則，漸進發展到複雜，因而導致學習困難，例如德語教材《Hallo aus Berlin》第

1 課就出現反身動詞：「Ich schaue mir die Schaufenster an」(Endt 2004: 46) 及形容詞字尾變化「Ich habe braune Haare und grüne Augen」(Endt 2004: 46)。其他實例：在初學語言教材《extr@ auf Deutsch》第一課第一句就出現現在完成式「Ich hab' dir doch gesagt, es ist vorbei!」(Clover 2009)。

(2) 德國教材強調口語與書面語言不同

在一般認知裡，由於「閱讀及書寫」比「聆聽及說話」困難，因此台灣華語教材大都將口語與書面語言分開，且將安排先口語後書面語的次序。就如姚道中等(2006: 234)所提到的「在漢語教學的初級階段，應以聽說領路，以讀寫為輔，允許聽說能力跟讀寫能力之間出現一段差距」¹⁴。

然而，德國教材重視口語及書面語言之間的關係，而且認為應該同時學習口語及書面語的表達(就如德國的對外華語教材評論：3-2「是否分為口語及書面表達(Wird zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Wortschatz unterschieden?)」，其原因在於，同一意思，書面跟口語之間的表達常不同，例如：學生學過口語「早安」，書寫時常寫「我向我的朋友說早安」，而不會寫：「我問候我朋友」。所以，有些德國教材，在課文部份既處理對話(口語表達)，亦處理書面的閱讀文章，諸如下實例：

(實例 25) 德國華語教材《Dong bu Dong》在課文對話中提到各種職業(Benedix 2008: 44)，隨後在書面文章中，也是提到相同的主题，例如「王蘇當服務員，工作很辛苦...」(Benedix 2008: 44)，雖然內容不完全相同，但是針對同一主题，同時注重口語及書面的表達。另一實例，在《Chinesisch für Deutsche 1》教材第 9 課會話 3 提到房間缺少的東西「電視」、「書架」、「床」等等(Cremerius 2001: 33-34)。在第 11 課的課文 2 出現書面語言的文章描述房間缺少同樣的東西(Cremerius 2001: 43)，形成口語及書面表達的對比，德國的德語教材亦是如此。例如，《Passwort》教材第 1 課，先出現聽的對話提到關於要到哪個城市去旅遊的主题，之後再出現短文描寫關於到哪個地方去旅遊為主题的語用情境(Albrecht, Dane 及 Fandrych 2001: 12-13)。有些教材更進一步，重視口語及書面表達之間的轉換，在口語對話後，增加書面的對話總結，以便讓學生透過對話比較口

¹⁴ 李曉琪的研究顯示華語的口語與書面語言出現不同的語言表達：「漢語中的“說的漢語”與“看的漢語”的不一致。半個世紀以前如此，今天依然存有相當大的差異。然而，不同語言的口語和書面與之間的差別並不相同」(2006: 2)。

語表達的方式，並在同一內容中，以書面語加以總結，例如德國德語教材《extr@ auf Deutsch》2009¹⁵。

(三)、練習題

(1) 母語區的華語教材常注重檢視學生是否具備應有的知識：台灣常利用配對、填充、連連看、依照文法規則轉換句型等方式，穩固及檢驗學生應有的語言知識，但是很少讓學生利用語言解決問題（例如實例編號 3），就如李秀芬（2011: 5）提到「傳統華語文教學策略重視語言知識的講授，和語言形式化結構的分析，忽視語言的交際目的和功能」。然而，德國教材重視任務型練習，利用語言解決問題。例如實例編號 13-14¹⁶。再者，台灣練習題的特色是均有答案，即使在文化性的練習題上亦同。相反的，德國教材常出現討論題，其中並無正確答案。

（實例 26）台灣出版的華語教材中先列出各種的中國圖畫，之後要求學生依照中國圖畫的內容進行圖畫分類：

問題：請找出下列名稱中適當的圖片。

人物畫：_____ 答案：A 圖

山水畫：_____ 答案：C 圖（王曉鈞、黃寶珊、吳銘宏等 2010: 95）

另一實例：

（實例 27）教材第 3 課關於「問路」，教材附上台北捷運站路線圖，假設瑪莉問路，必須告訴她如何搭車。並且提供練習句型「你坐往淡水的車，然後坐到台北火車站下車」。第 1 個問題是：瑪莉在公館站，要去關渡站。因此學生必須依照捷運路線圖及所練習的句型回答：「你坐往淡水的車，然後坐到關渡站下車」

（楊琇惠 2010: 36）。此練習結合問路跟當地搭車情境。由於必須根據捷運路線圖，及依照固定句型回答，因此有固定答案。

(2) 德國教材在初學者第一冊就重視聽、說、讀、寫並行，德國學者 Krumm（1994: 104）評論德國對外德語教材也曾提到，練習題必須同時注重各項能力培養（聽、說、讀、寫），其實例編號 15-22。

以上分析，呈現了台灣華語教材跟德國華語教材的不同，且德國華語教材的對外教材模式，在德國華語評論範疇都可以找到依據，可見所

¹⁵ 口語對話後，增加書面的對話總結，以便針對同一表達呈現口語跟書面語言的對比。此模式亦出現在針對德國人的華語教材 <http://clearing.mis.nkfust.edu.tw/>。

¹⁶ 陳欣蓉（2003: 273-276）的研究中曾經分析台灣德語教師在時間緊迫及趕課程進度下，常會刪除教材的哪些部份，藉此確定台籍德語教師認為對外德語教材中哪些部份不重要。台籍德語教師常會刪除教材內討論性的應用活動，不熟悉的地域及文化資料等等，可見台籍的德語老師認為討論性應用活動對語言學習並不是最重要的。

分析的德國華語教材的對外教材模式是合於德國的論據。另外，由於所分析的均是台灣及德國初學者的華語教材，因此某些複雜的特性，無法在台灣跟德國的華語教材得到印證，但是卻出現在德國的華語教材評論範疇中，茲將細節說明如下。

(四)、注重觀點及評論的語言表達

台灣華語教材常關注的是表達實物及感覺的言語，很少學習表達觀點及評論的言語。實物的表達，例如：「梨子」、「書桌」、「汽車」等，以及感覺的表達，例如：「我很高興」、「我很抱歉」等。

德國的華語教材除了呈現表達感受語言外，也重視觀點及評論的言語。即德國人注重表達意見的用語：例如：「我認為...」、「我的立場與你的立場不同」、「我的立場是...」、「我主張」等等。

雖然德國的華語教材要求重視表達觀點的用語（就如德國的華語教材評論：6-3「有沒有練習，要求自由表達意見（Gibt es Aufgaben, die freie Meinungsäußerung in Wort und Schrift verlangen?）」），但是在德國華語初學者的華語教材中，還無法找到實例¹⁷。

(五)、對陌生及跨文化的能力

德國的華語教材評論，要求訓練學生學習面對陌生及跨文化的能力（例如，德國的對外華語教材評論：6-9「有沒有練習是針對跨文化能力及合宜的行為？（Gibt es Übungen zur interkulturellen Kompetenz/ angemessene Handlungsfähigkeit?）」）。

在台灣的華語教材中，沒有看到此類練習。但是，在德國的華語教材有此類練習：

（實例 28）培養跨文化能力的練習幫助學生學習如何跟中國人相處。這些文化性質的練習題，均為德文，以便讓德籍學生了解情況：

「Ihr chinesischer Geschäftspartner kommt trotz Ihres enormen Zeitdrucks – schließlich fliegen Sie am selben Abend nach Japan – nicht auf das Geschäft zu sprechen, sondern besteht auf einem üppigen Essen und plaudert über dies und das. Wie reagieren Sie angemessen?」。

之後提供一些選項，讓同學選擇及討論（Chabbi 2009: 101）。

以下再利用表 1，呈現本研究所分析的各項重點：

¹⁷ 台灣的本土德語教材及對外華語教材幾乎無法看到辯論、評論或表達立場的言語，可見辯論及表達立場的言語屬於德國教材的特性。

表 1：台灣對外華語教材跟德國華語教材模式之不同

台灣的對外華語教材	德國的華語教材
專注於必學的生詞	分為主動及被動詞彙，再者利用詞彙場，呈現同一主題的各種語言表達。
以詞彙及文法為主、課文主要呈現必學詞彙及文法的應用情況，有時導致語言人工化。華語教材的學習次序通常是：字、詞、句子。	以溝通情境為主題，先學習課文對話，然後再學習溝通主題所需的詞彙及句子。注重真實語言，且通常不顧及語言難度，納入該情境的真實語用表達。
注重聽及說，再者加強閱讀及書寫。	重視聽、說、讀、寫並進。
重視表達實物及感受的語言，但是常缺少處理表達意見的用語。	重視表達感受，觀點及評論的言語。
常藉由練習題及測試題檢驗學生是否具備語言知識。較少利用語言解決問題。	常出現任務型練習，必須利用語言解決問題，此外，語言學習的同時培養克服陌生的能力。

來源: 作者自創。

本論文藉由所分析的「台灣的對外教材模式」去比較台灣及德國華語教材時，發現台灣與德國模式不但不同，且常常呈現相反的情況，可見所分析的台灣對外教材模式是適宜且經得起檢驗。同樣情況：德國的華語教材及對外德語教材之共通模式，我們把它列為「德國對外教材模式」，德國對外教材模式與台灣及德國的華語教材相比較時，也出現如上述之情況。

六、結語與評論

綜合此論文的分析結果顯示；即使華語跟德語屬於不同的語系，但是德國的對外德語及華語教材卻有共同模式，此共同模式可視為一種德國的外語理念及對外教材模式，即德國的外語教學者、教材編寫者及理論研究者認為，無論學習哪種語言，均要有這些元素，才能學好外語。再者，當我們將此德國的對外教材模式再與台灣及德國的華語教材相比較之後，發現其不但未出現在台灣的華語教材中，且也跟台灣華語教材模式呈現相反的對比概念。因此，我們得出如下的歸結：

首先，台灣的華語教材偏向文法結構模式，而德國華語教材屬於功能應用模式，但並不是任何一種功能應用模式教材就適合德國人學習華語，而是說，德國人適合功能應用模式的教材。再者，同樣功能應用模

式的美國華語教材，可能也無法讓德國人接受，因為學習同一華語，不同文化的學生會有不同的學習困難，因此仍有必要研究德國的對外教材模式，方能研發適合德國人的華語教材。

最後針對德國人的華語教材研發，我們提出以下建議：

1. 增加被動詞彙及詞彙場，也就是說，應針對同一主題，匯集相關的詞彙。
2. 增強呈現同一主題的口語及書寫表達，最好注重這兩者之間的轉換關係，例如藉由課文對話後，將對話內容利用書面語言轉成為短文，以便呈現口語及書面表達的不同。
3. 加強培養跨文化能力：利用狀況語境，增強處理中德文化交際差異的能力。
4. 增加觀點及評論的語言表達。

本論文只有比較台灣及德國的華語及德語教材，建議後續研究者，除了分析教材外，亦可訪問台灣本土德語教材及德國本土華語教材的作者，以及、使用台灣跟德國華語教材的德國學生，以理解他（她）們對於這兩類教材的看法及評論，以便讓對外教材模式的研究成果更加完善。

七、文獻

- Albrecht, Ulrike, Dorothea Dane 及 Christian Fandrych (2006), *Passwort Deutsch. 1*, Stuttgart: Klett.
- Aufderstraße, Hartmut, Heiko Bock 及 Mechthild Gerdes (1992), *Themen neu 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1987), Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. 34 Maximen, in: *Jahrbuch DaF*, 13, 231–238.
- Benedix, Antje (2008), *Dong bu Dong*, Stuttgart: Klett.
- Cài, Yǎxūn 蔡雅薰 (2008), 華語文教材編寫與簡介, in: Hé Shūzhēn 何淑貞 (Hrsg.), 華語文教學導論, 臺北: 三民書局, 113–132.
- Chabbi, Thekla (2009), *Liao Liao*, Ismaning: Hueber.
- Chen, Shinglung 陳欣蓉 (2003), 德語教材評析觀點差異之研究—中德文化面向之觀察, in: 台灣第五屆德語文學暨語言學國際學術研討會論文集—歐洲的德國-整合與距離, 257–280.
- Clover, Louise (2009), *Extr@ auf Deutsch*, DVD, Ismaning: Hueber.
- Cremerius, Ruth (2001), *Chinesisch für Deutsche 1. In Langzeichen*, Hamburg: Buske.
- Duszenko, Maren (1994), *Lehrwerkanalyse*, Berlin: Langenscheidt.
- Eismann, Volker (1995), *Die Suche das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

- Endt, Ernst (2004), *Hallo aus Berlin. Lehrerheft*, Ismaning: Hueber.
- Engel, Ulrich (1979), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Bd. 2*, Heidelberg: Groos.
- Fāng, Lìná 方麗娜 (2010), 國別化教材的設計與編寫—以《悅讀華文, 細品文化》為例, in: 國際漢語學報, 1, 45–57.
- Guó lì tái wān shī fàn dà xué guó yǔ jiāo xué zhōng xīn 國立台灣師範大學國語教學中心 (2008), 實用視聽華語, 台北: 正中.
- Hölscher, Petra 及 Erich Rabitsch (Hrsg.) (1993), *Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Frankfurt am Mai: Cornelsen.
- Kast, Bernd 及 Gerhard Neuner (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Bedeutung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994), Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache, in: Bernd Kast 及 Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Bedeutung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, 100–105.
- Lài, Lìxiù 賴麗琇 (1996), 德語教材之我見, in: 第一屆全國第二外語教學研討會論文集, 185–186.
- Lài, Lìxiù 賴麗琇 (1995), 逛街學德語, 台北: 中央圖書.
- Lài, Lìxiù 賴麗琇, Wú Yínxìng 吳銀杏, Zhāng, Nán-sī 張南思 及 Monika Leipelt-Tsai (2000), 德語入門, 台北: 中央圖書.
- Lemcke, Christiane, Lutz Rohrmann 及 Theo Scherling / (2002), *Berliner Platz 1: Deutsch im Alltag für Erwachsene, Band 1*, Berlin: Langenscheidt.
- Lǐ, Quán 李泉 (2006), 對外漢語教材研究, 北京: 商務印書館.
- Lǐ, Xiǎoqí 李曉琪 (2006), 對外漢語口語教學研究, 北京: 商務印書館.
- Lǐ, Xiùfēn 李秀芬 (2011), 華語文溝通教學策略研究—以 5C 融入之 AP 中文教學為例, 台北: 台灣師範大學教育學系博士論文.
- Liú, Yuèhuá 劉月華 (2006), 中文教材的課文和語法, in: Yáo DàoZhōng 姚道中 (Hrsg.), 中文教材與教學研究, 26–52.
- Lú, Xiǎo 盧曉, Yú Jīn 余瑾 及 Wāng Yuànjīng 汪苑菁 (2010), 對外漢語教學的國別化思考—以對泰漢語教學為例, in: 中國電力教育, 32, 120–126.
- Müller, Martin, Paul Rusch 及 Theo Scherling (1996), *Moment Mal! 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Müller, Martin, Paul Rusch 及 Theo Scherling (1997), *Moment Mal! 2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

- Neuf-Münkel, Gabriele 及 Regine Roland (1994), *Fertigkeit Sprechen*, Berlin: Langenscheidt.
- Niebisch, Daniela, Sylvette Penning-Hiemstra 及 Franz Specht (2006), *Schritte international 1: Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber.
- Qí, Pèi 齊沛 (2003), 對外漢語教材再評述, in: 語言教學與研究, 1, 58–61.
- Shì jiè huá yǔ wén jiāo yù xué huì 世界華語文教育學會 (2003), 中國語文教材—華語, 台北: 國立編譯館.
- Wáng, Xiǎojūn 王曉鈞, Huáng Bǎoshān 黃寶珊 及 Wú Mínhóng 吳銘宏 (2010), 全方位生活華語, 臺北市: 新學林.
- Wén zǎo wài yǔ xué yuàn 文藻外語學院 (2008), 遊學華語, 臺北市: 冠唐.
- Wú, Yùlián 吳玉蓮 (1998), 華語文綜合讀本, 台北: 南天書局.
- Xú, Lìshān 徐麗珊, Táo Wěi 陶緯 及 Chen Shinglung 陳欣蓉 (1999), *Guten Morgen, Deutschland!* 早安德國!, 台北: 台中央圖書.
- Yáng, Xiùhuì 楊琇惠 (2010), 實用生活華語不打烊, 臺北市: 五南.
- Yáo, Cōngróng 姚聰榮, Shī Sùqīng 施素卿, Lín Měiměi 林美美 及 Yè Liánjuān 葉聯娟 (1998), *Kontakt Deutsch für Anfänger in Taiwan*, 台北: 正統.
- Yáo, Dàozhōng 姚道中, Chǔ Chéngzhì 儲誠志 及 Wáng Yǐng 王穎 (2006), 中文教材與教學研究, 北京: 語言大學出版社.
- Zhāng, Jīnlán 張金蘭 (2000), 5C 理論在華語文教學中的運用, in: 中原華語文學報, 5, 71–90.
- Zhōu, Xiǎobīng 周小兵 (2010), 對外漢語教學導論, 北京: 商務印書館.

Ein Vergleich zwischen taiwanischen und deutschen Chinesischlehrwerken in Hinblick auf deren Konzeptionsmodelle

Abstract

Trotz vieler Chinesischlehrwerke in Taiwan und in Festland China entwickeln die Deutschen eigene Chinesischlehrwerke. Daran sieht man, dass die von Muttersprachlern entwickelten Chinesischlehrwerke dem Bedarf der Deutschen nicht entsprechen. Außerdem ist bekannt, dass beim Lernen derselben Sprache (Chinesisch) die Lerner aus verschiedenen Ländern unterschiedliche Probleme haben. Deswegen soll man sowohl in Hinblick auf Lerngewohnheiten als auch bedarfsgerecht ein Chinesischlehrwerk speziell für die Deutschen entwickeln. Jedoch kann man in der jetzigen Literatur

kaum entsprechende Untersuchungen finden, die zum Ergebnis kommen, welches Lehrwerkmodell für die Deutschen geeignet ist. Dieser Artikel vergleicht die taiwanischen mit den deutschen Chinesischlehrwerken, um die Besonderheiten der deutschen Chinesischlehrwerke ermitteln zu können. Die Ergebnisse dieses Artikels sollen dazu dienen, ein an den Bedürfnissen der Deutschen ausgerichtetes Chinesischlehrwerk zu konzipieren.

Keywords: Lehrwerkanalyse, kontrastiver Vergleich der Lehrwerke, deutsche Chinesischlerner, Konzeptmodell der Lehrwerke

关键词: 教材分析、教材對比比較，德籍華語學習者，教材模式