

# 台灣多元化語文教學的源流與對比語文教學法的 建立——以本國語文教學為論述中心\*

董忠司  
國立新竹教育大學

本論文檢討台灣語文教學法的過去，指出直接教學法的優缺點，並從多元語文教學的觀點，針對直接教學法，提出改進方案，也就是闡明了對比語文教學法的必要性。對比教學法承接人類語言一向的多語需求，是一種更自然的、更本源的、更適用的語文教學法，也是超語文的教學法，適合人類各種知識和智慧的學習。

本論文指出對比教學法的重點在以語言對比的分析結果為教學起點，依內對比和外對比等語言素材，運用對比教材，以引發學習者的語言對比分析能力為基調，達成兩語互學或多語共構的教學目標。接著還進一步提出「語項-對比教學法」、「轉移-對比教學法」、「殊異-對比教學法」、「一般-對比教學法」、「精緻-對比教學法」、「多語對比共構教學法」……等教學法或教學模式，證明這個對比語文教學法的可行性，同時期待「語音對比教學法」、「語義對比教學法」、「語法對比教學法」、「修辭對比教學法」、「語用對比教學法」等的分別建立。

關鍵詞：台灣語文教學、對比語言教學法、多元化語文教學、直接教學法

## 1. 前言

教學是一種人類的本能，面對不同的需要，人類自然會採用不同的教學理論、教學策略、教學方法、教學步驟、教學技巧。

台灣的語文教學和台灣的語文一樣的長遠，但是，現代的人們總是在所謂「台灣四百年史」的近代、有文字資料的「史料」裡，去尋找「有徵可驗」的歷史。我們論及台

---

\*本文初稿發表於 2012 年 10 月於國立中央大學客家語文研究所舉辦的「第九屆台灣語言及其教學國際學術研討會」，此次刊行已有修改。

灣語文教學，也只能就近四百年的語文教育史去搜尋與討論。即使就近四百年的語文教育史而言，我們也都偏重近百餘年而已，因為往前追溯的話，「文獻不足徵也」。因此，在語文教學的史料上來說，本文大抵也無法例外，偏重於「有史可徵」的論述。幸虧，本文重視台灣語文教育的未來開展，尤其專重於「對比語文教學」的建立，未能在歷史上詳盡地回眸審視，循線追探，應該不是大疵。

但是，從自然語文教學和多元語文教學的觀點來說，人類的語文是起因於情思的傳承，起因於人際的共同需要，其語文教學也是如此。因此，只從近四百年來論述台灣語文教學的源流與開展，一定是遠遠不足的；經過本論文的論述，還需要期待未來繼續探究。

## 2. 從台灣是直接教學法到台灣多元化語文教學的初建

人類歷史最長遠、應用最普遍、做為一切教學法的基礎的是傳授語言和文學的方法。「縱觀大部分世界教育史，語言學習一直是正規教育的主要特點。」<sup>1</sup>在台灣也是如此，台灣的語文教學法一向標誌著台灣教育的演進與優劣。我們對台灣語文教學法的討論，將可視為對台灣教育主流的反思。

台灣語文教學法的鮮明提出，首推日本時代在二十世紀初葉推行於台灣是直接教學法(Direct Method)，<sup>2</sup>在此之前，日本對台的日本語教學（實施於在地的台灣人）或台灣語教學（實施於來台灣的日本人），都採用「對譯法」。<sup>3</sup>

日本治台初期，主持教育的伊澤修二，<sup>4</sup>承接日本內地《小學讀本》的教學法，在他的指揮下，《新日本語言集·甲號》(1896)、《台灣適用會話入門》(1896)、《台灣適用國語讀本初步》(1896)等教科書都採用「對譯法」來編寫，就是教師用指導書，像日本總督府學務課 1895 年出版的《日本語教授書》和 1896 年的《國語教授參考書》，也都採用「對譯法」<sup>5</sup>來作為教學的主軸。但是，與歐美等地運用於十八世紀到十九世紀的

---

<sup>1</sup> 引自中央教育科學研究所比較教育研究室編譯 (1990), 241 頁。本書是 Husén and Postlethwaite (1985) 的分卷摘譯本之一。

<sup>2</sup> Direct Method 譯為直接法，或直接教學法。這是十九世紀末、二十世紀初在歐洲提出來的最重要的第二語言或外語教學法。參見 Richards (1992)，又參見林壽華 (1997)、朱志平 (2008)。

<sup>3</sup> 「對譯法」一詞是日本教育學家的用語，若以歐美觀點則或稱為 Grammar-Translation Approach。參見 Richards and Rodgers (1986)、林壽華 (1997)、商繼宗 (2001)、馬相明 (2001)。不過，所謂「對譯法」和 Grammar-Translation Approach (語法翻譯法)，類似中有所不同。

<sup>4</sup> 伊澤修二主持台灣教育自 1895 年(明治 28 年)5 月 21 日到 1897 年 4 月。參見吉野秀公 (1927), 16-18 頁。又參見台灣總督府 (1939), 5-6 頁。

<sup>5</sup> 參見關正昭 (2008) 第二章第二節，129-133 頁。又參見該書第一章第一節。

「語法翻譯法」(Grammar-Translation Method)<sup>6</sup>相較，這種在台實施的「對譯法」是比較進步的。這些教學書籍相當重視語言的解析說明，它們大抵從台語發音（含日台語音比較與說明）、台語語彙（即詞彙）、台語句型、台語會話到台語文章，甚至還延伸到台語的古詩古文，而且大抵都用做為目標語的日本語來講解。這種台灣日治時代最早期的教科書，留存到今的，至少有十種，它們幾乎都堅持著一種：循著語言的不同層面、由基本單位到語段、到語篇，逐步擴大，依由簡而繁、由易而難的順序，安排教材和教法。我們看到了這種教學法在經過當時語言學洗禮下，改進了「對譯法」，這種加強了解說，加強了學習程序的安排的台灣現代早期的教學法，也許我們可以稱為「對譯解析法」。

伊澤修二和他的民政局長官意見不合，因而求去之後，不久，台灣的日本語教學法改由山口喜一郎(1872-1952)來領導，採用的新教學法，以國語學校的橋本武為骨幹。山口喜一郎和小川尚義、橋本武共同提出新教學法是在 1898 年（明治三十一年）的「(台灣的)國語教授研究會」，<sup>7</sup>得到試用是在 1899 年 4 月，地點是台北艋舺的國語學校附屬公學校。<sup>8</sup>這種新教學法，就是法蘭西學者高安(François Gouin, 1831-1895)等人，在十九世紀末所提倡的直接教學法(the Direct Method)。<sup>9</sup>台灣除了由台灣總督府學務課出版其著作節錄本《ゴアン氏言語教授方案》以外，還實際在學校中採用這種教學法。根據高見澤孟<sup>10</sup>的轉述，其指導方針為：

### (2.1) 直接教學法指導方針

1. 對於詞彙所表現的意義，盡量以實物、實物的圖畫、繪本、影像，或動作的演示、模仿、手勢、情境等等來直接教學。
2. 教者和學習者之間不可使用母語，教師不必懂得學習者的母語。
3. 學習者互相之間都不可以使用母語，課堂上只使用教學目標語。
4. 初級階段不教授或不學習抽象意義的詞彙。
5. 不採用語法、用法的說明，由學習者從例文的學習中去自行歸納。
6. 先進行說話教學，再進行讀寫教學。

當時台灣的日本語教學，由教育體制下的各級學校強力實施，在直接教學法施用之

<sup>6</sup> 參見程棠 (2007)，第一章第一節。這種語法翻譯法，重視語法教學和語言知識的傳授，是歐洲中世紀拉丁語教學傳統的延續。

<sup>7</sup> 參見吉野秀公 (1927)，該會第一至第六回會議記錄，158-169 頁。

<sup>8</sup> 同上註。又見關正昭 (2008)。

<sup>9</sup> 參見 Richards and Rodgers (1986)、吳君平等四人譯，第一章語言教學的簡式。又見林壽華 (1997)。

<sup>10</sup> 參見高見澤孟 (2009)，151-152 頁。

下，推行的結果，可以從日本結束統治的後二三十年，台灣人的家庭語言還多有保持日本語一端，可以看出端倪。

這種教學法，有鑑於母語干擾對語言學習的妨礙，因此極力減少或排除母語使用的機會，清一色地使用教學目標語，不主張使用其他的教學媒介語。因此，我們可以說，直接教學法的基本精神是「單語的」、「排他的」，以致配合著「一語獨尊」的日本「國語」政策，<sup>11</sup>成為推行日本語的利器。相反的，對於人類語言的自然發展來說，這種教學法是一種人為操控的極端。

由於直接教學法能夠配合「一元」的「國語」政策，因此我們看到西元 1945 年以後台灣的國民黨政府，也繼續推行著這種直接教學法，以迄於今。在台灣國民黨政府時期的直接教學法，有種種變體，要以王玉川的「國語科直接教學法」為代表。<sup>12</sup>在「教師用學生學習的語言來指導學生」這種基本要求下，在台灣的種種語文教學法，都是「直接教學法」的化身。

事實上，在日本推行直接教學法的時候，就已經發覺有無法完全貫徹的情形。在面對日本學習者或台灣學習者，容有運用不同媒介語的變通或折衷。在台灣的國民黨政府推行的「國語獨尊」的教育中，我們也發現有必須放棄直接教學法的時候。例如 1952 年 6 月的台灣省國語推行委員會曾經出版華語—台語九千詞彙對照的《國台通用語彙》等書籍，以利教學；在軍中也實施過國台對照的會話教學。即使到目前的台灣母語/本土語言教育，推行的「母語/本土語直接教學」者，也不得不對直接教學法有所變通。

直接教學法重視把語言學研究的成果用到語言教學上面來，因此對於口語表達的教學頗有貢獻。但是，從人類多元語文的觀點來看，大體而言，直接教學法實施時，無法貫徹主張，從既有的種種變通或折衷，足以看到它的缺點。直接教學法實施時的所謂變通或折衷，簡單的說，有下表幾種狀況：

### (2.2) 直接教學法的變通

項目	直接教學法	變通 1	變通 2	變通 3	變通 4	變通 5	變通 6	變通 7
教學目標語	+	+	+	+	+	+	+	+
教材媒介語	+	+	+	+	-	-	-	-
教學媒介語	+	+	-	-	+	+	-	-
校園媒介語	+	-	+	-	+	-	+	-

<sup>11</sup> 參見文化廳 (2006)，又參見安田敏朗 (1999) 第一章第一節。

<sup>12</sup> 參見許學仁 (1996) 一文，許氏說：「國語直接教學法，本在有別於國語經由方言或母語傳譯才能了解語意的間接聯繫，避免出現干擾的因子，並加強語言和語意兩者的緊密聯結，直接交涉。」

(+：表示合乎主張而使用目標語；-：表示不合乎主張而未使用目標語，作者製表)

所謂「變通 1」，例如：民國四、五十年南部國民小學裡上國語課，採用國語課本，課堂裡師生用國語教學、問答，而下課時間的師生間、教師間和學生間的活動大多採用台灣閩南語交談。所謂「變通 2」，例如民國八九十年代的台灣國民小學，校園內已經一片華（國）語，而一年級上學期的國語課，或其他年級的國語課中若干時候，為了學生的快速理解，教師採用台灣閩南語翻譯或解說。所謂「變通 3」，例如：光復初期國語教師雖曾經過國語訓練，但是無能在教學全程使用國語，因此用閩客語為教學媒介語言。所謂「變通 4」，例如：當前的閩南語教學，有些課本除了正文以外，指示語、說明、註解都用華語，或者藉用華語讀物來教授閩南語，教師也能用閩南語來教台灣閩南語，校園語言也採用閩南語（例如母語日、閩南語日）。其他的「變通 5」「變通 6」「變通 7」都可以在現代的台灣的母語教學中出現，例如在客家語國小一年級教學中，在全校運用華（國）語為校園語言的環境下，由於不主張在一年級教授客家語音標和漢字，因此在不採用客家語教材的情況或者借用華語教材的情況下，教師或用客家語來教客家語，或用華語來教客家語，那就分別屬於「變通 5」或「變通 7」。在現代台灣的閩南語中，有人在校園語言多用閩南語交談的環境中，教師不用閩南語教材或手持華語教材（像華語童話、華語故事、華語小說、華語報紙等）來從事閩南語教學，而用來教學或解說的語言仍然採用（或夾用）華語，那就屬於「變通 6」。這些變通，在台灣過去或現在的語文教學中，往往而有。而這些，都已經不是正統的直接教學法了。

從這些變通和折衷，我們深知直接教學法並不是萬靈丹。尤其是，既然是「變通和折衷」，就已經違反了「直接教學法」的基本精神，大幅度的「變通」應該就不屬於「直接教學法」了。

質實說來，直接教學法的優點是：1.比較（比舊有的教學法）符合語文教學的原理。2.讓學習者不依賴教學目標語以外的媒介語，能盡早學會目標語。3.讓學習者改變經過翻譯才能理解的壞習慣，直接從目標語進行聽辨和理解。4.適用於口頭語言的學習。但是直接教學法的缺點是：1.過度的人為操控，違反人類語言的自然發展規律。2.對於個人語言的多語言會通，沒有提供任何助益。3.學習者缺乏利用舊語言的知識來類推學習，違反學習原則。同時，教師由於無法使用已知的相關舊語言，以致工作量增加不少。4.不使用其他的媒介語，導致學習者對詞義和語義的準確與否，沒有把握。5.教師教授、說解的時間比較冗長，導致學生主動學習的時間減短。6.初期強調口頭語言的學習，學習者感覺收穫太少、太慢。<sup>13</sup>盡量運用語言學的成果來改進教學法的直接教學法，所以

<sup>13</sup> 以上部分參見高見澤孟 (2009)，151 頁；部分為拙見。

會出現這些缺點，應該是由於當時「國家統一主義」的思維，語言學界還未重視對比語言學，對人類語言及其本質的了解不足，不重視地方語言教學，語文教學理論偏頗等等原因所致。

即使這個直接教學法是為第二語言教學而設，在近似單語環境的日本國內，採用直接教學法來施教，尚可說是適當，因為別無選擇；<sup>14</sup>但是，對大多數多語的國家或社會，採用直接教學法，並不聰明。一般的語言學家認為，世界上的語言至少有 5000 至 6000 種，平均每一國家有 20 到 30 種說著不同語言的民族。如果採用直接教學法，必然無助於民族間互相的溝通。如果再加上「一國一語」的語言政策，在世界上，必然會扼殺五千種以上的語言。

在台灣，從日本時代到民國時代，歷經日本的「國語教授法」、民國的「王明德教學法」<sup>15</sup>、「魏軾教學法」、「戴硯弢教學法」、「混合教學法」<sup>16</sup>、「創造思考教學法」、「啟發式教學法」、「過程導向教學法」<sup>17</sup>、「編序教學法」等等百年來的各式教學法，都和「直接教學法」掛勾，都是一種「單語的」、「一元的」排斥其他教學媒介語的教學法。如今，已經進入多元語文觀的新時代，即使母語/本土語言教育只是每星期一節的局面，我們在 2000 年的「九年一貫課程綱要」的「語文領域綱要」中，已經看到「本國語文」包含著「閩南語」、「客家語」、「原住民語」、「國語」等四種語文課程（另外還有「英語」課程），同時看到課程綱要的各領域、各科目「統整」教學的要求，我們就已經知道：「一元的」語文教學時代業已過去，「直接教學法」受到了嚴重的挑戰了。

多元語言主義這個觀點，在 1951 年的《聯合國教科文組織專家會議報告》提倡「母語是最好的啟蒙語言」、「所有兒童初入學校就應該使用母語，用母語授課的時間越長，兒童獲益就越大」<sup>18</sup>的時候，已經成為普世價值了。因為教學使用母語，就是保持各語言運用、發展的基礎。瑞士的多元語言政策，可以追溯到西元 1789 年，正式確立則在西元 1848 年。新加坡在 1965 年獨立的時候就確立了多元語言政策。南非在 1993 年確

<sup>14</sup> 雖然日本直接教學法和國語的政策，獲得了全國一語的好成績，但是日本近年來已經開始深刻的反省其弊端，甚至指責這種偏頗的政策造成方言殘破死亡而無法復原。參見小森陽一著、陳多友譯(2003)，又參見安田敏朗(1999)、木部暢子等(2013)。木部暢子說：「全国の方言のほとんどが危機に瀕しています。」(第四章，頁 84)。又大西拓一郎(2013)說：「我們感到方言分布面臨著被清一色的通用語取而代之的危機」(頁 8)。

<sup>15</sup> 參見羅秋昭(1996)、陳弘昌(1991)、高顯揚(1991)。

<sup>16</sup> 參見陳弘昌(1991)。這一些教學法，除了「混合教學法」以外，研究者相當罕見。

<sup>17</sup> 參見羅秋昭(1996)。台灣這些教學法，大多屬於教學模式的建構，少有理論或學理的分析 and 探討。

<sup>18</sup> 參見中國社會科學院民族研究所語言政策比較研究課題組及國家語言文字工作委員會政策法規室編(2001)，513-529 頁。以澳洲新南威爾士州為例，設置了少數民族語言的教學大綱，並且把少數民族語言的成績計入高考總分 500 分中的 150 分。

立了多元語言政策，並且成立了「國語服務局」、「南非國家語言委員會」、「語言規畫專職小組」、「促進和保護各種文化、宗教和語言群體權利委員會」。澳洲在 1970 年放棄白澳政策，確立多元語言政策，並且展開一系列相關措施。比利時、加拿大、紐西蘭、墨西哥等國也陸陸續續實施了雙語政策。<sup>19</sup>可見，多元語言觀點和雙語政策已經匯為世界潮流，莫可抗拒。而在這個風潮下，多元的語言教育及其教材教法也因此因應而生，在台灣，直接教學法的奉祀者必然需要亟思改易。

其實，從台灣內部舊有的平埔族和高山族、至少二三十族的多元語言現象（今稱十四族），到閩南語群、客家語群、華語群的陸續移入，荷蘭、西班牙、滿清、日本人的前後進出，台灣在多元語言的事實下，施用直接教學法，無異宣稱「一語獨尊」，也會導致「殺死母語」、「扼制其他語言」的殘酷行為。因此，台灣自始便無法容受「一語獨尊」的觀念偏失；只是在歷經荷蘭時代的雙語政策、滿清時代語言寬鬆政策之後，不幸的，遭逢百年來一語獨霸思維的屢次摧殘，導致國人習於既有觀念，拘守著直接教學法的偏枯，令人唏噓。

台灣屬於多元語言的社會，這是久遠的事實，因此，我們相信多元語文的學習應該也是久遠的事實，只可惜由於缺乏歷史文件，我們無法驗證。我們只知道，至少在 1624 年荷蘭人領有台灣安平之始，便有閩南人居於南島語西拉雅語和荷蘭人中，進行跨語言的翻譯，有多元語言的事實和需要。<sup>20</sup>我們也知道在荷蘭人統治台灣的時期（1624-1662），在台灣的新港<sup>21</sup>附近進行上午教西拉雅語、下午教荷蘭語的雙語教育。<sup>22</sup>至於滿清時期的台灣，曾經提倡過「正音」教學活動，也允許民眾使用閩南語、客家語來進行「漢詩」、「漢文」的教育，其做為教育語言的，不止一端。也就是說，台灣實際上早已有過「多元的語文教育」了。目前，順應著多元文化的教育思潮，台灣也開始呼應母語教學提倡者的抗爭，有了多元語文教育的機會。雖然目前只能算是多元語文教育的起步時期，各小學大多只安排每禮拜一節課，同時還沒「使用母語為啟蒙教育」，但是，這個「多元語文教育」的時代終究已經開始了，我們應該為之提出妥善的語文教學法。

<sup>19</sup> 參見三浦信孝（1997），第 1 編（18-117 頁）和第 4 編（291-335 頁）。又參見中國社會科學院民族研究所少數民族語言政策比較研究課題組及國家語言文字工作委員會政策法規室編（2003），141-230 頁。

<sup>20</sup> 參見阿瓦列斯著，李毓中、吳孟真譯（2005），33 頁。

<sup>21</sup> 荷蘭時代的「新港」即「新港社」。新港（Sinckan）社的所在地即今台南市新市區一帶。該區的「社內里」，即新港社主要聚落所。新港社為十七世紀當時台灣平埔族西拉雅族四大社（新港社、蕭壠社、目加溜灣社、麻豆社）中最大的部落。

<sup>22</sup> 教授荷蘭語的時間是三點到五點，這個時間所有學校活動不使用西拉雅語。參見村上直次郎譯著、程大學中譯（1990）第 367 頁。又見汪知亭（1978）、董忠司（2002）、彭煥勝主編（2009）。

### 3. 從多元語文教學的統整到對比語文教學法的需求

台灣現代的多元語文教育可以溯源到「鄉土教學活動」時期。

台灣從 1995 年在小學的「鄉土教學活動」課程中，開始實施「鄉土語文」的教學。該年教育部編有《國民中小學鄉土語言輔助教材大綱專案研究報告》，由董忠司、古國順、黃美金分別擔任閩南語、客家語、原住民語三組的撰稿人。<sup>23</sup>一時之間，各種台灣閩南語、台灣客家語、台灣原住民語的教材，風起雲湧，蔚為奇觀。洵及展開國民中小學課程的改革，在語文教育中建立起多元語文的觀念和設計，其間，課程綱要主持人為陳伯璋教授，各語文領域的召集人為國語文領域許學仁、閩南語領域姚榮松（董忠司及陳弘昌教授為共同主持人）、客家語羅肇錦、南島語浦忠成等，不一；<sup>24</sup>其中有些人從鄉土語言到九年一貫課綱的暫行本、正式版到微調修訂版，均參與其中，也就是說，各語文領域的小組成員，做為多元語文教育規劃和政策的創始者，其功誠偉。該課程實施於 2000 年，後經修訂。修訂本以教育部 97.05.23 台國(二)字第 0970082874B 號和 98.07.15 台國(二)字第 0980112647C 號（閩南語）公布。<sup>25</sup>

台灣當前的語文教育綱領是《國民中小學九年一貫課程綱要》，<sup>26</sup>尤其是綱要中的《語文學習領域》，內含《本國語文（國語）》《本國語文（閩南語）》《本國語文（客家語）》《本國語文（原住民語）》《英語》等五部分。這個課程綱要，正是多元語文教學的正式開始。在各領域之間，《課程綱要》強調領域間的「統整」和「協同」。首先在「基本理念」中指出本課程旨在「培養統整能力」，又在各學習領域後，特設「綜合活動學習領域」，並且說明：

綜合活動學習領域旨在善用知識統整和協同教學，引導學習者透過體驗、省思和實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。

---

<sup>23</sup> 參見教育部教育研究委員會編（1995），此書實際總編輯是董忠司，分為「閩南語」、「客家語」、「原住民語」三部分。

<sup>24</sup> 相關人員請參見教育部（2000）《國民中小學九年一貫課程綱要》暫行版。此人員名單未見於該書修訂版。

<sup>25</sup> 參見教育部（2010）《國民中小學九年一貫課程綱要》修訂版，分兩次公布是由於閩南語的課程綱要再三修訂，以至於無法如預訂時間完成。

<sup>26</sup> 由 102 年一月一日啟動之「十二年國民基本教育課程」，目前已完成「總綱」和一些「一貫、統整」等基本原則，將於民國 107 年(2018)實施，這個課程將是台灣教育的又一次改變。當前研議的結果，對於母語教育部份，未能回應社會上改國中部分為必修的建議，因此基本上和現行狀況相同，未有改變，唯還在繼續進行研修中，尚未完全定案。

這段話所謂「引導」以「建構」的起點是「善用知識統整和協同教學」，而協同教學的目的是要達成「知識統整」，這個「知識統整」是「九年一貫課程」打破「學科」界限，把所有學習用「領域」來涵括的教學總目標。

從統整的觀點來說，將所有領域的學習內容加以統整，放在一個「生活」的架構或系統之中，是學習目標也是教學目標。這是無庸置疑的，但是，有人以為光是一個「語文領域」就有不同的語文要學習，應付多個語言的不同，已經不容易了，又如何統整。

關於這個問題，我們如果採直接教學法，不使用學習的目標語以外的語言來教學，那麼，不同的語言就是不同的「學科」。用不同的「學科」這個概念來教學，那麼，當然會學得繁瑣，教得辛苦。可是，如果能把幾種語言進行「有效」的統整教學，那就不一樣了。這就是說，我們需要同為「語文學習領域」的「各語言統整教學」。在「各語言統整教學」中，可以分為「本國語文-外國語文的統整教學」、「本國諸語文的統整教學」。「本國諸語文的統整教學」分為「原住民語-華閩客語」、「華閩客語的統整教學」，後者最為容易，也最為應該先行開發。所謂「華閩客語的統整教學」，包含：「華-閩語的統整教學」、「華-客語的統整教學」、「閩-客語的統整教學」和「華-閩-客語的統整教學」四小類，由於華語（台灣的「國語」）、閩南語和客家語，一般認為都屬於「漢語」，它們的語音、語法、詞彙和文化背景都相當接近，因此在進行統整時，比較簡單，而我們也最容易在比較相近的語言結構和語言系統中體會其教學法。也就是說，為了相關語言的統整教學，而運用台灣當下的多元語言材料，比較其不同語言間的同異，並且依此語言的異同，分別細項，來體會出對比教學的需要、理論和實踐。

在《國民中小學九年一貫課程綱要》《本國語文（原住民語）》的「基本理念」中有「配合其他語文，共同建構本國語文課程」之語，在《國民中小學九年一貫課程綱要》《本國語文（客家語）》的「實施要點·寫作教材」中有「配合閱讀及說話教材，兼顧國語科之閱讀與作文教材，做有計畫之分配」之語，這是由於同處一國，同為一個學習者，總要處理如何面對不同語文的事件。但是，如何「配合」、「兼顧」、「分配」以「共同建構本國語文課程」，在語文領域五種課程綱要、或課程綱要其他地方中，並未清楚說明。比較清楚的是《國民中小學九年一貫課程綱要》《本國語文（閩南語）》的「實施要點」1之(7)提到「應包含語音、詞彙、語法、語義、遣詞造句等項目，注意循序漸進及一貫統整的原則」，尤其是2之(2)提到「閩南語的教學，應配合多元語文教育，參酌對比教學法進行教學。」這是在閩南語立場說的話，但是算是正面而有效的提出了可以解決當前台灣語文教學困境與方向的兩項原則。我們可以嘗試運用這兩項原則來建立一種「對比教學法」。

## 4. 對比語文教學法的建立

我們如果對上文九年一貫課程綱要的敘述，加以修整，這兩項原則可以這樣說：

其一、從語言層面進行分項教學：從語言的語音、語義、詞彙、語法、語用、修辭、篇章、文藝欣賞、文藝創作等層面，並且一貫而統整地分別處理不同的語言，然後依各語言層面，使語言和語言能夠「參照會通，求同和異」。

其二、以對比原則貫徹諸語共學：在各語言的各層面教學時，可以運用一種語言或多種語言施教。教學內容可以先進行語言間的對比分析或語言內的對比分析，以語言對比後的對應、對當或對照關係來做為教材，以增加學習者的諸語對照會通之學習成果。這樣的轉述，表面上好像只是呼應閩南語課程綱要、加以具體化，並且推廣到全台灣多元而一體的語文教育而已；其實，不僅台灣各種語言的教學都應該根據這個原則，來追求各語言內的教學改善，並且追求各語言間互相教學，多語共學，甚且應該更宏觀的運用於人類全體的語文教育，不僅僅是順應台灣政令而已。

### 4.1 對比教學法概說

我們都知道，人類之所以能夠認識環境，了解自我，構築家庭，建立社會，進而溝通世界、探索宇宙，是因為人類除了形象思維、關聯思維以外，又具有超乎其他動物的抽象思維能力，尤其是分辨思維和統合思維。由個體或觀念再往內或往外進行的抽象思維能力，起源於比較活動中的分辨能力。基於這種分辨能力，才更能建立統合能力。分辨能力越強，統合的能力與結果就越強。人類如果沒有這種分辨能力，就無法生存；具有比較精細的分辨能力，就有更強的生存能力。分辨導致發現異同，尤其運用到僅有/最小的差異，便找到了分辨的基點。也就是說，比較是為了分辨，而分辨就是建立在「最小的對比」上，這種基本的能力，如果可以由教育來引導與發展，對人類全體的進步必有大用。也就是說，所謂「對比教學法」就是建立在「如何增進人類運用對比的分辨能力，以認識並統合自我與外我」這個基本思維上面。

「對比教學法」的「對比」，不必完全以「最小對比」來看待，不必以「鉅異大殊的兩方比較」看待，不必以「兩國」、「兩族」、「跨越方言」的不同來看待。《說文解字·犂部》：「對（今作「對」），鷹無方也。从犂从口从寸。」「鷹無方」是「隨即以語言回應」之意，又《說文解字·言部》：「臆（今作「鷹」，通作「應」），以言對也。从言雁聲。」「以言對」是「用語言對之回應」之意。「對」、「應」互訓，原意為「A以語言回應B」，引申為「A回應B」，亦即「對應」之意。而《說文解字·比部》：「比，密也。二人為从，反从為比。」「密」是兩物貼合之意，漢語的「比」字和「从」

字都从二「人」，「从」的造字之意是「一人跟在另一人之後」<sup>27</sup>，「比」的造字之意是「一人與另一人並列」，兩人並列有「同類而比並相較」之意。合「對」、「比」而言，「對比」一詞有「（兩物/兩事）對應而比並相較」之意。為了強調這種「對應而比並相較」是意在「分辨」其「異」，以見其全，因此，我們取「對比」一詞，稱為「對比教學法」，而不用「比較教學法」<sup>28</sup>之名。以英語為參，contrastive 為「對照，對比」之意，as contrasted with 為「與……對比/比較起來」之意，<sup>29</sup>其語意在「對照」、「比較」、「對比」之間，不一定專用於語言學所指「就兩種語言的不同作對比研究」。<sup>30</sup>由「語言的對比」轉為「對比教學法」，由於語言教學不限於不同語族、不同語系的「語言」，方言、次方言、土語都是「語言」，因此「對比」指「任何有差異的語言」，包含不同的語族、語系、語支、方言、次方言、土語任何語言的「對比」。同時，也由於任何語言的「對比」，其基礎在最小/最初的「對比」，因此，「對比教學法」也兼指任何語言內語言成分、語言規律、語言結構和語言系統間的比較/對比。簡言之，「對比」可以指「異語間的對比」，也可指「語言內部語言項目的對比」。

也就是說，對比教學法是開放的，不侷限在任何既定的語言單位，而其「對比」又區分為「外對比」和「內對比」，與內外對比相關的教學法，都是「對比教學法」。亦即：

#### (4.1)

語言間的兩兩對比 → 外對比 → 針對外對比的教學 → 外對比教學法

語言內部項目的對比 → 內對比 → 針對內對比的教學 → 內對比教學法

如果所謂某語言，以大寫的字母表示，其內容要項以小寫的同字母表示，那麼，某語言可以表示為  $A(a_1, a_2, a_3, a_4, \dots, a_n)$ ，而兩語言的對比，可以表示為：

#### (4.2)

<sup>27</sup> 參見相關的甲骨文、金文詞典。不一。

<sup>28</sup> 「比較教學法」有「教學法之比較」意，不容易體會「比較」是「教學」的內容。同時，「對比」包含「對應」、「比較」二意，比只用「比較」一意為佳。

<sup>29</sup> 見蔡進松、曹逢甫等主編的《文馨最新英漢辭典》(1993)，p.305。

<sup>30</sup> 劉美岩 (Liu 2010) 用英文寫的 *Contrastive Study between English and Chinese* 本來應該譯為「英漢對比研究」，他卻自譯為「對比語言學」，可見他逕以「外對比」就是「對比語言學」的全部或主體。這個看法。許余龍 (1992) 的《對比語言學概論》也相同。劉美岩以為：‘contrastive study’，‘contrastive analysis’，‘contrastive linguistics’這三個異名同實的名詞，英美學者向來使用‘contrastive analysis’，西歐、中國和一部分國家採用‘contrastive linguistics’。他則兼取，‘contrastive study’（英語名）和對比語言學‘contrastive linguistics’（中文名）。

$$A(a_1, a_2, a_3, a_4, \dots, a_n) \leftarrow \rightarrow B(b_1, b_2, b_3, b_4, \dots, b_n)$$

或為：

(4.3)

$$A(a_1, a_2, a_3, a_4, \dots, a_n) : B(b_1, b_2, b_3, b_4, \dots, b_n)$$

而所謂「外對比」、「內對比」可以分別表示為：

(4.4)

$$\begin{aligned} \text{外對比} &= \{ A \leftarrow \rightarrow B \} \rightarrow \text{外對比教學法} \\ \text{內對比}_1 &= \{ a_1 \leftarrow \rightarrow b_1 \} \rightarrow \text{內對比教學法} \\ \text{內對比}_2 &= \{ a_1 \leftarrow \rightarrow a_2 \} \rightarrow \text{內對比教學法} \end{aligned}$$

或為：

(4.5)

$$\begin{aligned} \text{外對比} &= \{ A : B \} \rightarrow \text{外對比教學法} \\ \text{內對比}_1 &= \{ a_1 : b_1 \} \rightarrow \text{內對比教學法} \\ \text{內對比}_2 &= \{ a_1 : a_2 \} \rightarrow \text{內對比教學法} \end{aligned}$$

注重不同語言間對比，來增進教學效果的教學法，屬於「外對比教學法」。例如：對比台灣閩南語和台灣客家語，運用其異同來增進教學的效果，屬於「外對比教學法」；對比台灣客家語和台灣華語，對比台灣閩南語和英語，對比台灣原住民魯凱語和英語等等，運用其異同來增進教學的效果，也都屬於「外對比教學法」。

如果是注重不同語言內部或者單一語言內部的語言成分、規律、語音結構、語義系統、語法架構等等項目的研究分析，以增進語文教學效果的教學法，屬於「內對比教學法」。「內對比教學法」的對比，如果是不同語言內部的異同，屬於「內對比 A 型教學法」；如果是單語言內部的異同，屬於「內對比 B 型教學法」；這兩小類統屬於「內對比教學法」。例如：對比台灣閩南語和台灣客家語的舌尖塞擦聲母，運用其異同來增進教學的效果，屬於「內對比教學法」；對比台灣閩南語和台灣華語的聲調，或對比台灣閩南語和英語的數量詞用法，以及對比台灣閩南語內部清聲母和濁聲母的發音法，運用其異同來增進教學的效果，也都屬於「內對比教學法」。

對比有精粗、有深淺、有廣狹、有方向、有途徑等不同，運用不同的對比，來從事「對比教學法」，其認知的難易、教學的策略、方法和技巧會有所不同，這些都屬於「對比教學法」內部的教學規劃問題，應該謹慎從事。

要實施對比語文教學法，和其他教學法相同，至少會立刻面對受教者的素質與舊經

驗，面對語文本質、語言的層面與結構、語言的社經政、時空因緣等現實條件、教學者的相關知識等等問題。這些相關問題，不屬於本文討論範圍，本文專就語言對比及其對比語言教學的幾種模式，進行論述。

## 4.2 「語項-對比教學法」

在某一語言內部切分出來的項目，也就是分離出來的成分，我們叫做「語言項目」，簡稱為「語項」。語項包含語言的成分及其結構。依語言內部的語言成分、語言結構、語言規律、語言變化等進行比較研究的結果，形成學習或教授的策略，以編寫對比性語文教材，並且在對比原則下進行教學，我們稱之為「語項-對比教學法」。

以閩南語語音教學的 dz- 為例。閩南語聲母中的濁聲母 dz- 在內埔腔還保留著，而台北市、台南市、鹿港等海口都會區、以及西部海口腔的大部分地區卻已經逐漸消失。台灣中小學的閩南語課程中，對這個聲母的教導，經常會發現困難。如果把 dz-（台羅音標寫做 j-）和其他聲母對比，可以獲得這個聲母的語音性質，其中，最值得拿來對比的是 ts（台羅音標寫做 ts-，TLPA 寫做 c-）。dz 和 ts 的對比如下：

(4.6)

語項/音素成分	聲母	舌尖	塞音	擦音	送氣	濁聲
ts	+	+	+	+	-	-
dz	+	+	+	+	-	+

這個對比表中，我們看到了同一語言（台灣閩南語）中，同樣做為聲母的兩個音素，進行了初步的音素成分比較，雖然更精密的比較還需要採用另一種表格呈現，但參考上述這個音素比較，我們可以獲得兩音素的異同，尤其是「濁音」成分，造成 dz- 的困難。在教學上，除了因此看清楚音素間的關係，也看清楚了 dz- 這個聲母的教學次序如下：

(4.7)

1. 由 ts- 和 dz- 音素成分相同的部分 → 獲知 ts- 應該先於 dz- 學習，ts- 的發音部位和發音方法可以轉用於 dz-。
2. ts- 的 t 為塞爆音 → 教學上若有需要，可以由前此 t 的教學，聯結而來，由 t->ts->dz- 來循序教學。
3. 由 ts- 和 dz- 兩個聲母音素成分相異的「濁音」 → 在語文教學上，根據 dz- 的「濁音」這個重要的學習點，設計 ts- 和 dz- 對立成組的語音對比語例，並且編輯 ts- 和 dz- 對立的字例、詞例和語句練習材料。
4. ts- 和 dz-，p- 和 b-，t- 和 l(d)-，k- 和 g- 都是閩南語裡相配成對的清濁聲母 → 在

語文教學上，運用 p- 和 b-，t- 和 l(d)-，k- 和 g- 的清-濁對比，在相當的清濁對比語例中，教導學生體會「清-濁」關係，甚且分離出「濁音」發音法。然後把「清-濁」關係，類推到 ts- 和 dz- 的對比，學會由 ts- 增(ts-+濁)生出 dz-。

從語言內部教學語料的逐項對比分析，到運用對比概念來建立語言教材、學習原則與教學法，這可以叫做「語項-對比語文教學法」，這種「語項-對比教學法」，屬於「內對比教學法」。

### 4.3 「轉移-對比教學法」

從語言的本質來看，不同語言間，不論是方言土語或遠方殊語，由於語言的互相學習需要相當大的時間和精力，學習之後往往在新學習的語言裡有著母語的痕跡，因此人們常常強調語言學習之難。其實，任何語言之間都有共通性和殊異性，只是異同差距有所大小。因此，對比教學法在目標語裡面、可以發現和母語的共通處，共通的部分可以轉移，應該多多運用，以率先加快並鞏固學習，同時也可以做為其他部分學習的基石。這種「轉移-對比教學法」針對共通性的教學，會使學習者減少心理負擔、獲得成就感。例如：華語、閩南語和客家話都有聲母 p-，教學者可以列出某兩語言具有 p- 的詞語，進行類推或同時的語音教學。例如：

(4.8)

語項/語種	華語	閩南語
包	pau <sup>55</sup>	pau <sup>55/44</sup>

依據這個對比，可以進行下列規畫：

(4.9)

- 根據這個語言對比，教學時指出二者的相同處（聲母、韻母、聲調），並且引導練習（配合音標），再增例練習並運用。<sup>31</sup>
- 對於語言分析能力弱的學習者，只指出相同的 p-，減少發音部位或方法的分析說明。對於對於語言分析能力強的學習者，可以斟酌指出相同之外的些微不同，或者聯結「精緻對比教學法」進行另一階段的教學。

這種借用舊有語言的能力或經驗，轉用於教學的目標語，可以減輕學習者的學習量，也

<sup>31</sup> 本論文所謂教學法，僅作概略性的說明，詳細的教法內容俟諸異日。語音的對比教學法，參見周美香(2012)。

可以減輕學習者的心理負擔，讓教學工作輕鬆。我們可以把這種透過語言對比獲得的語文教學法，稱為「轉移-對比語文教學法」，簡稱為「轉移-對比教學法」或「轉移-對比法」，此法屬於「外對比教學法」。

#### 4.4 殊異-對比教學法

建立對比教學法時，還有「殊異-對比教學法」。對比教學法的教師面對語言的殊異性，會瞭解學習者的陌生感和怯意，當然，有些具有積極性的學習者，會比較樂於學取殊異的語言成分。不論是何種學生，教師的指導都是必要的。所謂殊異的語言成分，其實當中大多有某些細部成分與已知的語言成分相同，因此，教師在設計教學法時，可以利用。例如：

(4.10)

比較項/語種	閩南語	客家語
b-	+	-

從閩南語和客家語的方言/語言間的對比中，我們知道，b-這一個聲母的學習，是一個母語為客家語<sup>32</sup>的人感覺困難的音，為了讓他學會閩南語的 b-，我們可以指出 b-和客家語具有的 p-，對比其共同點和殊異點，同時取客家語其他語音成分來補足學習者相關濁聲「語感」的不足。

(4.11)

語音項/發音成分	雙唇音	不送氣	濁(聲帶顫動)
b-	+	+	+
p-	+	+	-

客家語（以台灣新竹竹東話為例）使用到聲帶顫動的至少有三處，有些還形成對比：

(4.12)

語言項	語例 (音節)	語例 (漢字)
v	van <sup>1</sup>	彎
z	zam <sup>5</sup>	鹽
元音 a, e, o, u 等	a <sup>1</sup>	阿

<sup>32</sup> 本文所指的客家語是指台灣客家語而言，台灣客家語具有多種方言，為簡化說明文字，凡未特別標明的，都以台灣北部的四縣話為例，其餘客家語次方言的語音教學，暫不涉及。

以上 v-、z-兩音在客家語裡有相配（相對比）的 f-和 s-，表示如下：

(4.13)

發音方法/部位	唇齒擦音	舌尖擦音
清	f	s
濁	v	z

在客家語聲母無濁音的歷史傳統與道地音感下，客家話缺乏塞音或塞擦音的清濁對立，因此所謂 z、v 兩聲母，並不是真正的聲母，而是介音-i-、-u-高化所致，屬於介音-i-、-u-的音位變體。雖是如此，我們在語音教學時可以暫置音系結構和語音的歷史演化問題，逕視為濁音而有(4.13)的對立，並且利用來學習濁聲母—閩南語的 b-聲母。<sup>33</sup>

教學時，請學習者以手指輕按喉頭，練習發出上述(4.12)三種音，三種音分別各增加相當語例，以體會聲帶顫動的語音成分；並且練習發出上述(4.13)兩組對比的音，增加客家語中的對比語例，體會並對比分釐出清音和濁音，尤其是體會濁音的發音方法和語感；進一步體會閩南語中的對比語例（最好是參照客語語例來找尋最好的語例，以便藉由對比的理理解來類推）然後試將濁音的學習所得，轉移加在發 p-的過程中（〈f>v〉 > 〈p>b〉 或 〈s>z〉 > 〈p>b〉），<sup>34</sup>再列舉相當的 p-和 b-的對比語例，包含語詞、詞組、語句、會話等階段性練習語例，以熟稔其對比觀念和發音方法。在練習和體會過程，指導學習者用手輕按喉頭，以對比觀點，體會清音和濁音的不同，從對比中掌握發音方法的差異。

在異語間的教學，面對兩語殊異的語言項目，經過兩語諸多語項的對比，從對比中，發覺其異中之同；並且活用此異中之同，採用循序漸進的教學法，以學習者最少困難的學習量，逐步建構成預計達成的新「語言項」。這種教學法，我們稱為「殊異-對比語文教學法」，簡稱為「殊異-對比教學法」或「殊異-對比法」。這種教學法是「外對比教學法」之一。

#### 4.5 精緻對比教學法

我們除了基於一般對比所引致的「一般對比教學法」、如上述 4.2、4.3、4.4 之外，還可以視需要來建立一種「精緻對比教學法」，那是獲得的更精緻的語言對比結果之後

<sup>33</sup> 台灣的詔安客家話和南部四縣腔的若干方言擁有 b-聲母，教學閩南語時，只要轉移使用便可，該地的客家語教學可以不必理會本處的教學說明。

<sup>34</sup> “x > y”表示教學過程由 x 發展到 y，“〈xyz〉”表示尖括號〈〉中的事物形成一組/套。

再發展的、用來提升學習精密度的教學法。以華語-閩南語的語音學習為例，華語-閩南語都有雙唇塞音 p-，一般對比教學法會運用「轉移-對比教學法」來轉華語 p-為閩南語 p-，或者轉閩南語 p-為華語 p-。但是，如果我們再仔細比較閩南語 p-和華語 p-，會發現：在發音時，閩南語 p-的雙唇的阻塞強，華語 p-的雙唇的阻塞弱而近乎濁。亦即：

(4.14)

	華語		閩南語
一般對比：	p-	=	p-
精緻對比：	[b̥]	← →	[ʔp]

從一般對比和精緻對比的的不同，我們可以看到對比教學法的不同。換句話說，如果我們在教學要求上只要達到一般的學習效果，我們採用一般的對比教學法；如果我們在教學要求上想要達到精緻的學習效果，我們採用精緻的對比教學法。這樣，表示語言的學習目標要分出不同的「教學程度」，就好像飲食中同一種菜餚有等級的要求一樣，順應學習者的語言素養和學習意願，而有不同的學習程度的需求，教學程度的要求精緻了，對比教學法也就要有所不同，我們可以稱為「精緻對比教學法」。當然「教學程度」的等級可以依需要多分出若干級，於此，我們暫時先以「一般」、「精緻」兩級試論。所謂「精緻對比教學法」，以上述唇音聲母 p-的教學為例。華語和閩南語的聲母 p-的相對精緻的對比為：

(4.15)

語項/語音成分	雙唇	不送氣	清音	用力	略濁	先喉塞	時間
華語 p[b̥]	+	+	+	弱	+	-	略長
閩南語 p[ʔp]	+	+	+	強	-	+	極短

這個對比呈現出：一般被認為相同而進行「轉移」教學法的，內部還有不同。華語的「ㄅ」，通常被寫為寬式國際音標[p]，但是如果精緻一點來分析，則發現發音時雙唇的阻塞力比標準國際音標[p]要來得弱，停留時間比較長，爆發力比較弱。相對的，閩南語的 p-，發音時雙唇的阻塞力比標準國際音標[p]要來得強，阻塞時往往連帶著喉塞成分（喉頭聲帶緊閉），停留時間相當短，爆發力比較強。

從精緻對比教學來說，轉移的教學是不夠的，想要達成語音的精準，需要有精緻的指導。面對這個精緻的對比，教學時可以從「精細地分析教學項目，了解教學需要」開始，針對教學目標，嘗試提出教學策略和方式。例如經由華語學習閩南語 p-的教學策略為：

## (4.16)

1. 指導學生瞭解 p-一般的發音部位和方法。
2. 指導學生瞭解並且體會雙唇用力的強弱，<sup>35</sup>並且發出用力比較強的雙唇音。
3. 指導學生瞭解並且體會雙唇接觸時間的長短，並且發出時程比較短的雙唇音。
4. 指導學生瞭解並且體會雙唇音的清濁，體會「清-略濁-濁」的差別（注意前二者），並且練習發出純清的雙唇音。指導時，注意學生的華語 p-可能已經是受到閩南語影響的[p-]或[ʔp]，若是如此，則教會學生體會[b]與[p-]或[p-]與[ʔp]間之差異，並利用其既有的音來學取新音讀。
5. 指導學生瞭解並且體會喉塞的發音部位和方法，可利用華語中緊張時所發「啊」或「安（全）」音的前增音[ʔ]，也可利用閩南語「鴨」[aʔ]音的韻尾成分。能體會並且分離[ʔ]之後，可以把[ʔ]加到[p]的前面，然後前後連璧/同時發出[ʔp]。
6. 參考 1-5 的策略，安排教學步驟、練習語例與教材。

對一般對比教學而言，一般學習者會滿足於教學過程與教學結果；一般學習者對精緻對比教學會感覺瑣細而萌生厭煩或畏難。但是語音敏感的學習者，對一般對比教學的過程和內容，雖然感覺可以接受，卻會萌生疑惑或會感覺不足。於是，這些語音敏感的學習者，有的會自行詮釋、自行調整或增減學習所得，這時，他們需要精緻對比教學法來指導他們獲得進階的、辨析入微的語言能力。對於高階的學習者而言，一般對比教學是了無新意的，他們需要精緻對比教學。

「精緻對比教學法」的教授者需要精緻而有訓練的師資訓練，從事教學時，所採取的教學策略與教材，除了根據語言對比結果來思索與規畫之外，更重要的是根據不同的學習者、不同的語言素養、不同的學習過程而進行隨機的規劃與安排。此處不一。

#### 4.6 諸語對比共構教學法

除了上述「精緻對比教學法」以外，我們對於「對比教學法」的運用，還可提出一種「諸語對比共構教學法」，簡稱「共構教學法」。

從人類語言的自然發展來看，人類語言必然存在「一人多語」的需要，而且有「一人多語」的教學。從現代交通和網路的便捷來說，瞬息便有多種語文來到面前，因此更需要「一人多語的教學」。所謂「一人多語的教學」，「多語」包含對應關係比較少的「多種語言」，也包含對應關係比較多的「多種語言」，也包含具有相當多對應規律的「多種

<sup>35</sup> 此時暫時不去理會喉部有無伴隨的先喉塞成分，若逢學生中有能分辨的，則個別指導他進行更精緻的語音細節，並且告訴他此處不必如此精細。

方言」或「多種次方言/土語」。這些「多種語言」<sup>36</sup>所需要的教學法，也許可以針對各語言分別教授，逐一運用上述的「對比教學法」，但是，如果可以建立一種多語共構的對比教學法，應該可以在對比參照之下，獲得不同的學習和教導趣味，或者更周全、更快速、更自然的教學效果。如果由 A 語學習 B 語，再由 A 語學習 C 語，……逐一學習的「教學量」（學習量+教授量）為 K，採用一般的多語對比教學法的學習量為：

$$(4.17) \quad K \times n = nK$$

而採用「多語對比共構教學法」，由於多語並時陳列、並時對比、並時學習與指導（此處之「並時」包含「同時學習」和「時間相去不遠的先後學習」），減少逐一對比的累贅，增加參照學習、自行歸納、自行思索、自行發現的樂趣與活用，因此可以獲得更為「省時省力」的效果。如果把所減所增的綜合量簡化為 P，那麼這種教學量可以表示為：

$$(4.18) \quad K \times n (1-P) = (nK-nP) < nK \quad P \leq 0.5$$

這個 P 值只是依「多語」為「多語言」時來暫估，若「多語」為「多方言/次方言/土語」，則 P 值必然增大。也就是說，P 值會隨著教學語言的屬性、種類、數量和學習者的條件而不同，比較精確的 P 值和教學量還期待有更多的研究，不過這個共構教學法的教學量必然小於一般的對比教學法和非對比教學法。

「多語對比共構教學法」所「共構」的語言，以三語為主，也可以多於三語，這個語言數，應該依據實際需要和學習者的條件來制定。以三語共構為例，台灣的華語、台灣閩南語和台灣客家語，除了各自具有非漢語的底層語言成分和外來語言成分以外，就漢語部分而言，這三語是具有較多對應規律的「漢語方言」。如果採用「多語對比共構教學法」，則語言之間的參照性增加，學習的效果顯然可觀，因此值得建立一種「共構教學法」。

如果以華語、台灣閩南語和台灣客家語（以苗栗腔為例）的雙唇音對比共構為例，這三語的雙唇音聲母為：

$$(4.19)$$

閩南語	客家語	華語
p-	p-	p-

<sup>36</sup> 這裡的「語言」既指異族、異系的「異語」，也指不同的方言、次方言、不同的土語、不同的腔。

p <sup>h</sup> -	p <sup>h</sup> -	p <sup>h</sup> -
b-	--	--

以一般的對比教學來看，由閩南語教/學客家語和華語的 p-，只要用轉移教學法便可，也就是說，在教學閩南語的時候，客家語和華語的 p-可以同時教導、同時學會。教學 ph-也是這樣。不過還要注意 ph 的教學可以由 p-類推，亦即：

$$(4.20) \quad p^h = p + ^h = \{(雙唇+阻塞+爆發+不帶音) + (送氣)\}$$

教師可以經由送氣成分的分離和結合，來指導學生體會、學習與運用。同時，舉出韻母相同、聲母也相同的三語對比語例，這些語例最好是調值也相同，但是不必強求。調值不相同，調類相同也可以；調類不相同，不同調類或調值也可以（教學效果會差一點）。

由客家語或華語來教/學閩南語的 b-，無法使用轉移教學法，也就是說，客家語和華語都缺乏聲母 b-，我們可以運用共構觀念來結合「殊異-對比教學法」，以進行教學。亦即修改(4.12)、(4.13)為(4.21)、(4.22)：

(4.21)

語言項	語例 (音節)	語例 (漢字)
客家語 v	van <sup>1</sup>	彎
客家語 z	zam <sup>5</sup>	鹽
華語 z <sub>1</sub>	zǐ <sup>3</sup>	日 <sup>37</sup>
客家語 元音 a, e, o, u 等	a <sup>1</sup>	阿
華語 元音 a, e, i, o, u, i 等 <sup>38</sup>	a <sup>1</sup>	阿

清濁兩音在客家語、華語裡有相配（相對比）的語言項，表示如下：

(4.22)

<sup>37</sup> 本論文的華語標調用數字，1、2、3、5、0 分別表示陰平、上聲、去聲、陽平、輕聲，以方便和其他語言對比參照。

<sup>38</sup> i 表示舌尖元音，包含舌尖前元音和舌尖後元音。

發音方法/部位	唇齒擦音(客)	舌尖前擦音(客)	舌尖後擦音(華)
清	f	s	ʃ
濁	v	z	ʒ

清濁兩音在客家語、華語裡有相配（相對比）的語言項，表示如下：

從(4.20)、(4.21)、(4.22)這些多語的內對比和外對比，我們可以嘗試建立共構的對比教學法。以下參照上述「殊異-對比教學法」的說明，簡單提出「閩-客-華」三語共構的雙唇音對比教學法策略，以作初步參考：

(4.23)

1. 理解「閩-客-華」三語雙唇音的「外對比」和「內對比」。
2. 理解「閩-客-華」三語學習者在雙唇音方面的既有知識條件與學習需求。
3. 理解本次共構教學法的教學程度。
4. 預估本次共構教學法的教學量。
5. 預編本次教學的共構教學用教材和練習材料。
6. 教學重點在：分為「轉移-對比教學法」和「殊異-對比教學法」兩部分的「共構教學」，而以後者為教學難點。
7. 規畫教學的程序、時間、模式、技巧、課堂評量等等要項。
8. 最好能先行試教。
9. 把教師的自我評鑑與修改表單準備好。

教學時，請學習者以手指輕按喉頭，練習發出上述(4.21)五種音，五種音分別各增加相當語例，以體會聲帶顫動的語音成分，分釐出濁音成分。此時應注意(1)說明各語濁音語例的可轉移部分，(2)不同學習者的既有雙唇音有利或不利於學習的細微音讀，隨機因人指導，以同時體會「閩-客-華」三語的濁音。接著著重對比練習，發出上述(4.22)三組對比的音，指出各語清濁對比的情形，增加客家語和華語中的對比語例，最好加入趣味教材，例如：「小如！小淑！這是什麼日子，居然想去買柿子。」(華語語例)之類，指導體會並對比分釐出「閩-客-華」三語的清音和濁音。接著，進一步體會「閩-客-華」三語的對比語例，然後試將濁音成分的學習所得，轉移加在發 p 的過程中，再列舉相當數量的 p 和 b 的「閩-客-華」三語對比語例，以熟稔其對比觀念和發音方法，同時建構三語的清濁雙唇音。在練習和體會過程，了解學生的學習壓力，加以疏導，並且指導學習者用手輕按喉頭，以對比觀點，體會各語言清音和濁音的不同，從對比共構中掌握發音方法的差異。

(4.23) 的教學策略和規畫，欲達成的教學目標是，在各語學習中（母語為閩南語的學習者，比較不用學習新語音，只要進行自我語音分析），共構一種可以通用於「閩-客-華」三語或「閩-客-華」三語以外的語言能力。亦即：

$$(4.24) \quad b = \begin{matrix} \text{閩} & \text{閩客華} & \text{閩(客華)} & \text{閩客華} & & \text{閩(客華)} \end{matrix} \\ p + (\text{濁音}) = \{(雙唇+阻塞+爆發+不送氣+不帶音) + (\text{帶音})\} \\ (\text{濁音} = \text{帶音}, \text{清音} = \text{不帶音})$$

(4.24) 除了表示 b-和 p-的異同關係、b-為 p-的增生結果以外，還表示 b-的教學基本原則為：在閩南語、客家語和華語的共有 p-的基礎上，增入閩南語聲母的濁音讀法或者客家語和華語相關的濁音；也就是在「不送氣的雙唇清塞音」上增加聲帶顫動的發音方法。學習者如果體會這樣的語音對比，他不僅學會 b-的音讀，也可能在多語共構對比教學中，學會語音對比能力而類推到其他的語音學習。

(4.23) 的教學策略和規畫，欲達成的教學目標是：在各語學習中共構一種可以通用於各語以外的語言能力。這種語言能力的教學，非「共構教學法」可能不易達成。

本論文以上的舉例大都是語音教學中的雙唇音教學，這並不表示對比教學法只適用於這些語音教學，對比教學法當然適用於所有的語音教學，也適用於詞彙教學、語法教學、修辭教學和語用教學，甚至於文藝教學。詞彙教學、語法教學、修辭教學、語用教學和文藝教學的「多語」統整性，或「多語」共通性，絕對不亞於語音，他們更適合採用對比教學法。尤其是「多語」為「多方言」或「次方言」時，大多數的情況下，以對比教學法學得某一語言的語音之後，加添若干詞彙，便多少可以會話或寫作了。

有關詞彙對比教學法、語法對比教學法.....等等方面，應該還有其他的論文和專書來加以闡發。本文文短，暫此藏拙。

## 5. 餘論—期待台灣語文教育新紀元的全面開展

對比教學法是一種針對於直接教學法的改進方案，它承接人類語言一向的多語需求，意圖提出更自然的、更本源的、更適用的語文教學法，也是超語文的教學法。

對比教學法的重點在，以語言對比的分析結果為教學起點，依內對比和外對比等語言素材，運用對比教材，以引發學習者的語言對比分析能力為基調，達成兩語互學或多語共構的教學目標。至於內部採用「語項-對比教學法」、「轉移-對比教學法」、「殊異-對比教學法」、「一般-對比教學法」、「精緻-對比教學法」、「多語對比共構教學法」、「口語對比教學法」、「文字對比教學法」、「詞彙對比教學法」、「語音對比教學法」、「語義對

比教學法」、「語法對比教學法」、「修辭對比教學法」、「語用對比教學法」……等等教學法或教學模式，皆無不可。我們可以大致整理為：

依教學對象語言來分：有

A-A 單語的（語項-）對比教學法

A-B 的單向對比教學法

A-B 兩語共學的雙向對比教學法

A-BC 的諸語共構對比教學法

多語互學的諸語共構對比教學法

依教學程度來分：有

一般對比教學法

精緻對比教學法

依教學原則來分：有

轉移-對比教學法

殊異-對比教學法

依語言層面的教學來分：有

語音對比教學法

詞彙對比教學法

語義對比教學法

語法對比教學法

修辭對比教學法

語用對比教學法

文藝對比教學法

對比教學法的內容與發展，當然不止如此，但是做為台灣對比教學法的初始建立階段，上述這些對比教學法的分支，應該略可說明當前建立對比教學法的努力方向。台灣過去缺乏「對比教學法」經驗，目前已經實施多語的母語教學，為了建立正確有效的多元語文政策，我們有需要瞭解直接教學法的不足，尋找一種適用的教學法。本文有見於「多元語文」時代的來臨，推薦一種迎向「多語共榮」的對比教學法，同時也為台灣與人類長遠的語文教育，配合語言學的研究成果，建立一套自然的、貼近語言事實的、長遠適用的語文教學法。

任何教學法都需要實際使用，希望台灣的語文教師，能明辨是非，理解台灣與世界語文傳承的真實需求，選用對比教學法，施用於各種學習者，各種語言，發展各種對比教學法，互相討論改進，持續推廣，面對世界，以期待台灣語文教育新紀元的全面開展。

## 引用文獻

- Husén, Torsten and T. Neville Postlethwaite (eds.). 1985. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Liu, Meiyang (劉美岩). 2010. *Contrastive Study between English and Chinese* (對比語言學). 西安市：西北工業大學出版社。
- Richards, J. C. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (《朗文教學及應用語言學辭典》), 2002 年北京：Addison Longman China、外語教學與研究出版社雙解本。
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 吳君平等譯《語言教學法》，1999 年台北：五南圖書出版公司。
- 三浦信孝. 1997. 《多言語主義とは何か》。東京：藤原書店。
- 大西拓一郎. 2013. 〈語言地理學的研究目標是甚麼？〉，曹志耘主編《漢語方言的地理語言學研究》，1-12。北京：商務印書館。
- 小森陽一著、陳多友譯. 2003. 《日本近代國語批判》。長春：吉林人民出版社。
- 中央教育科學研究所比較教育研究室編譯. 1990. 《簡明國際教育百科全書·教學》(下冊)。北京：教育科學出版社。
- 中國社會科學院民族研究所少數民族語言政策比較研究課題組及國家語言文字工作委員會政策法規室編. 2003. 《國家、民族與語言—語言政策與國別研究》。北京：語文出版社。
- 中國社會科學院民族研究所語言政策比較研究課題組及國家語言文字工作委員會政策法規室編. 2001. 《國外語言政策與語言規畫進程》。北京：語文出版社。
- 文化廳. 2006. 《國語施策百年史》。東京：ぎょうせい。
- 木部暢子等. 2013. 《方言學入門》。東京：三省堂。
- 台灣總督府. 1939. 《台灣教育沿革誌》，1995 年台北市：南天書局影印本。
- 吉野秀公. 1927. 《台灣教育史》，1997 年台北市：南天書局影印本。
- 安田敏朗. 1999. 《國語と方言のあいだ》。京都：内外印刷株式會社。
- 朱志平. 2008. 《漢語第二語言教學理論概要》。北京：北京大學出版社。
- 村上直次郎譯註、程大學中譯. 1990. 《巴達維亞城日記》第三冊，附錄《臺窩灣 Tayoan 教會評議會決議錄》。南投：台灣省文獻委員會。

- 汪知亭. 1978. 《臺灣教育史料新編》。台北市：台灣商務印書館。
- 周美香. 2012. 〈國臺語聲母對比分析與臺語聲母教學〉，國立臺中教育大學語文教育學系 101 學年度第一學期研究生論文發表會論文。
- 林壽華. 1997. 《外語教學概論》。台北市：書林出版公司。
- 荷西·馬利亞·阿瓦列斯著，李毓中、吳孟真譯. 2005. 《西班牙人在台灣》。南投：國史館台灣文獻館。
- 徐 杰主編. 2005. 《漢語研究的類型學視角》。北京：北京語言大學出版社。
- 馬相明. 2001. 《現代外語教學方法研究》。北京：經濟管理出版社。
- 高見澤孟. 2009. 《日語教學法入門》。北京：外語教學與研究出版社。
- 高顯揚. 1991. 〈王明德教學法〉，《我國四十年來國民小學重要教學法的探討及評析》，3-23。台北市：國立台灣師範大學教育研究中心、教育廳。
- 商繼宗. 2001. 《教學方法現代化的研究》。上海：華東師範大學出版社。
- 教育部印製. 2000. 《國民中小學九年一貫課程綱要》（暫行版）。台北市：中華民國行政院教育部。
- 教育部印製. 2010. 《國民中小學九年一貫課程綱要》（修訂版）。台北市：中華民國行政院教育部。
- 教育部教育研究委員會編. 1995. 《國民中小學鄉土語言輔助教材大綱專案研究報告》。台北市：中華民國行政院教育部。
- 許余龍. 1992. 《對比語言學概論》。上海：上海外語教育出版社。
- 許學仁. 1996. 〈國語科直接教學法〉，黃政傑主編《國語科教學法》，41-50。台北市：師大書苑。
- 陳弘昌. 1991. 《國小語文課教學研究》。台北市：五南出版社。
- 彭煥勝主編. 2009. 《台灣教育史》。高雄市：麗文文化事業公司。
- 程 棠. 2007. 《對外漢語教學理論與實際關係問題綜述》。北京：北京語言大學出版社。
- 董忠司. 2002. 〈從荷蘭時代的語文教育談到三百八十年來台灣的語言規劃和語文教育規劃稿——一種學術自覺與內外拉力的消長〉，華人語文生活學術會議論文。廈門：廈門大學。
- 蔡進松、曹逢甫等主編. 1993. 《文馨最新英漢辭典》。台北市：文馨出版社。
- 羅秋昭. 1996. 《國小語文科教材教法》。台北市：五南圖書出版公司。
- 關正昭. 2008. 《日本語教育史研究序說》。東京：スリーエーネットワーク。

董忠司

國立新竹教育大學退休

chngsztung@gmail.com

# **The Origin of Plurilingual Language Teaching and the Implementation of Contrastive Method in Taiwan: A Discussion Centered on the Instruction of Ethnic Languages**

Chung-Szu TUNG

*National Hsinchu University of Education*

Reviewing the history of language teaching methods in Taiwan, the current paper identifies the merit and drawback of the Direct Method. It likewise proposes several measures leading to the enhancement of this method by employing a plurilingual perspective of language teaching. A need like this calls for the imperative introduction of the Contrastive Method (CM) into language teaching. It is postulated that CM works better for language teaching in Taiwan because of its inheritance of a conventional emphasis on human need of plurilingualism. As a method that is more naturalistic, indigenous, and feasible, it surpasses other methods and is suitable for the gaining of various knowledge or wisdom for human beings.

As the author points out, the principled focus of CM lies in its treatment of the results of contrastive analysis of languages as a springboard for language teaching. Through the use of language materials that are characteristic of intra-linguistic or intra-linguistic contrast, it induces the capability of contrastive analysis on the part of the learner. Laying this capability as a foundation, it tries to fulfill the goal of mutual facilitation between two languages or constructive collaboration among several languages. Additionally, the author further proposes various language teaching methods or models such as language item oriented CM, transition oriented CM, variation oriented CM, generality oriented CM, refinement oriented CM, and multilingualism oriented CM, etc. These methods or models serve to verify the practicality of CM. The author also wishes to see the implementation of phonetic CM, semantic CM, syntactic CM, rhetoric CM, pragmatic CM and so forth.

Key words: language teaching in Taiwan, contrastive language teaching method, plurilingual language teaching, Direct Method