



รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์

ศึกษาและวิเคราะห์แบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเอง

ระดับประถมศึกษาในภาคเหนือตอนบน

A Study and Analysis of Self-Compiled Chinese Textbook for
Elementary School in Upper Northern Thailand

โดย

Caijun Lin

ดร. นิสรีน หวังตักวาติน

งานวิจัยนี้ได้รับเงินอุดหนุนการวิจัยจากมหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง
ประจำปีงบประมาณ พ.ศ.2557

บทสรุปผู้บริหาร

ศึกษาและวิเคราะห์แบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเองระดับประถมศึกษาในภาคเหนือตอนบน
A Study and Analysis of Self-Compiled Chinese Textbook for Elementary School
in Upper Northern Thailand

1. ความสำคัญของปัญหาในการวิจัย

ประเทศไทยนับเป็นประเทศที่พัฒนาด้านภาษาจีนเร็วที่สุดประเทศหนึ่ง ปัจจุบันภาษาจีนในประเทศไทยเริ่มต้นวางระบบในการศึกษาทุกระดับชั้น ระหว่างขั้นตอนการพัฒนาจึงประสบกับปัญหามากมาย หนึ่งในนั้นปัญหาที่ค่อนข้างมากคือปัญหาด้านแบบเรียนภาษาจีน แบบเรียนจากต่างประเทศยังไม่สามารถตอบสนองความต้องการในแต่ละระดับพื้นฐานความรู้ทางการศึกษาภาษาจีนโดยเฉพาะสำหรับระดับชั้นประถมศึกษา ฉะนั้นปัญหาด้านแบบเรียนนี้จึงเป็นอุปสรรคในการพัฒนาด้านระบบการศึกษาภาษาจีนในไทย นับวันนักเรียนและครูผู้สอนยังมีความต้องการในด้านแบบเรียนอันเป็นแบบฉบับที่เหมาะสมกับชาวไทย โดยมีชาวไทยด้วยกันเองเป็นผู้เรียบเรียงมากขึ้น เพราะเหตุนี้จึงได้เข้าสู่กระบวนการเริ่มต้นเรียบเรียงแบบเรียนภาษาจีนขึ้นเอง แต่กระนั้นการศึกษาในด้านทฤษฎีและพื้นฐานที่ไม่เพียงพอ อันเป็นผลทำให้ผู้เรียบเรียงแบบเรียนขึ้นเองต้องประสบกับปัญหาและความยากลำบากไม่น้อย ทั้งยังต้องแบกรับภาระในการเรียบเรียงค่อนข้างมาก ทำให้มีผลงานออกมาน้อย ดังนั้นการศึกษาวิจัยอย่างละเอียดและเป็นระบบนี้ จะสามารถอ้างอิงหลักการ ทฤษฎี ข้อเสนอและวิธีการอันเป็นแนวทางให้กับผู้เรียบเรียงเพื่อเป็นการยกระดับคุณภาพในการเรียบเรียงและจัดแบบเรียนภาษาจีนเองในประเทศไทย

2. วัตถุประสงค์

2.1. เพื่อศึกษาวิเคราะห์ถึงจุดเด่นและจุดด้อยของแบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเองที่ใช้ในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในภาคเหนือตอนบน สรุปปัญหาและวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา

2.2. เสนอแนะหลักการและวิธีการในการจัดทำแบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเอง เพื่อเป็นแนวทางในการจัดทำแบบเรียนต่อไป

3. ขอบเขตการวิจัย

ศึกษาและวิเคราะห์ปัญหาของแบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงขึ้นเองที่ใช้ในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในภาคเหนือตอนบน จำนวน 4 โรงเรียน

- โรงเรียนอนุบาลเชียงราย จังหวัดเชียงราย
- โรงเรียนมงฟอร์ตวิทยาลัย จังหวัดเชียงใหม่
- โรงเรียนประชารัฐ จังหวัดพะเยา
- โรงเรียนวัดเมธังกราวาส จังหวัดแพร่

4. เปรียบวิธีวิจัย และผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้ใช้วิธีการศึกษาเอกสารและบทความต่างๆของผู้วิจัยรุ่นก่อน ศึกษาจากข้อมูลทางคลังภาษาศาสตร์ วิจัยเชิงคุณภาพ-ปริมาณ และเชิงเปรียบเทียบ รวมทั้งการสัมภาษณ์และสำรวจด้วยแบบสอบถามจากกลุ่มเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย จากการวิจัยผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า

4.1 จากการวิเคราะห์แบบเรียนซึ่งเรียบเรียงเอง

ผู้วิจัยคัดเลือกและวิเคราะห์จากแบบเรียนที่เรียบเรียงขึ้นเองทั้งสิ้น 4 ชุด จาก 4 องค์ประกอบ คือ 1.เนื้อหา (อักษรจีน/ คำศัพท์/ ไวยากรณ์/ วัฒนธรรม) 2.รูปแบบและการออกแบบแบบฝึกหัด องค์ประกอบของตัวแบบเรียนและบทเรียน 3.หลักการและทฤษฎีการสอนที่ปรากฏ 4.รูปแบบและรูปเล่มของแบบเรียน ผลการวิเคราะห์ห้ทั้งจุดเด่นและจุดด้อยต่างกัน ไปดังนี้:

จุดเด่น คือ 1.ทุกชุดแบบเรียนใช้คำศัพท์พื้นฐานเป็นหลัก 2.เลือกใช้ไวยากรณ์พื้นฐานและค่อนข้างให้ความสำคัญกับไวยากรณ์ที่นำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ 3.เลือกใช้คำศัพท์ 2 พยางค์เป็นหลัก ซึ่งสอดคล้องกับภาษาจีนในปัจจุบัน 4.เนื้อหาบทเรียนใช้เหตุการณ์ในชีวิตประจำวันเป็นหลัก มีความสอดคล้องกับความต้องการทางการสื่อสารและสามารถนำไปใช้ได้จริง

จุดด้อย คือ 1.มีคำศัพท์ยากเป็นจำนวนมาก แต่ปริมาณและประเภทคำศัพท์ที่สอดคล้องกับลักษณะทางสังคมวัฒนธรรมท้องถิ่นมีไม่มาก 2.การเลือกหลักไวยากรณ์ยังไม่เป็นระบบ รวมถึงการจัดแบ่งไวยากรณ์ในแต่ละบทเรียนไม่สมดุลในเชิงปริมาณ อีกทั้งยังไม่เรียงลำดับตามความยากง่าย 3.เนื้อหาบทเรียนค่อนข้างยาก ซ้ำซ้อนกับเนื้อหาไม่สอดคล้องกัน ยังมีข้อผิดพลาดในส่วนการเขียนสัทอักษรภาษาจีน ลำดับขีดอักษรจีนและคำแปล 4.รูปแบบของแบบฝึกหัดขาดความน่าสนใจ ขาดจุดเด่นและไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน คำสั่งของแบบฝึกหัดไม่ชัดเจนและให้ความสำคัญกับแบบฝึกหัดสำหรับฝึกฝนทักษะอ่านและเขียนมากจนละเลยการฝึกฝนทักษะการฟังและพูด 5.ทฤษฎีและหลักการสอนที่ปรากฏในแบบเรียนค่อนข้างล้าหลัง

4.2 ปัญหาหลักที่พบจากแบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเอง

ผู้วิจัยได้ศึกษาวิเคราะห์และสามารถสรุปปัญหาที่เกิดขึ้นในการจัดทำแบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเองได้ 5 ปัญหาหลักคือ

- 1.ความไม่เป็นระบบ กลุ่มเป้าหมายไม่ชัดเจน ขาดความน่าสนใจ ฯลฯ
- 2.แบบเรียนขาดลักษณะของความเป็นสภาพสังคมและวัฒนธรรมท้องถิ่นของไทย
- 3.การออกแบบแบบฝึกหัดขาดความเป็นเหตุเป็นผล ผลลัพธ์จากการทำแบบฝึกหัดจึงไม่สามารถตอบโจทย์ตามวัตถุประสงค์ของแบบฝึกหัดได้
- 4.ทฤษฎีและหลักการสอนที่ปรากฏในแบบเรียนค่อนข้างล้าหลัง ขาดความคิดสร้างสรรค์

5.ภาพประกอบบางส่วน ไม่สอดคล้องกับเนื้อหาและขาดความน่าสนใจ

4.3 สาเหตุของปัญหาจากแบบเรียนภาษาจีนซึ่งเรียบเรียงเอง

-สถานภาพทางภาษาจีนในระบบการศึกษาไทยนั้นอยู่ในระดับกลาง ยังไม่ได้รับความสนใจมากพอ

-ยังไม่มีโครงสร้างหลักสูตรภาษาจีนในประเทศไทย ยังขาดความรู้ความเข้าใจในมาตรฐานภาษาจีนของประเทศจีน

-ขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับจุดเด่นและหลักการสอนในการเรียนภาษาที่สองสำหรับเด็ก

-ประเทศจีนนั้นยังไม่มีกำหนด โครงสร้างมาตรฐานเนื้อหาด้านสังคมและวัฒนธรรมของจีนในหลักสูตรสาขาการสอนภาษาจีนในฐานะภาษาต่างประเทศ ทั้งยังมีการวิจัยแบบเรียนภาษาจีนที่เหมาะสมสำหรับแต่ละประเทศและแบบเรียนภาษาจีนที่เหมาะสมสำหรับเด็กไม่มากพอ

-การศึกษาวิจัยด้านการจัดทำแบบเรียนภาษาจีนสำหรับประเทศไทยยังไม่เพียงพอ

-คณะผู้จัดทำแบบเรียนภาษาจีนในประเทศไทยยังขาดความพร้อมในด้านทฤษฎี แนวคิดและข้อมูลด้านต่างๆ ฯลฯ อีกทั้งองค์ประกอบของคณะผู้จัดทำยังขาดความเหมาะสม

4.4 ข้อเสนอแนะ

-ควรศึกษามาตรฐาน โครงสร้างหลักสูตรของกลุ่มสาระภาษาต่างประเทศ เพื่อเรียบเรียงแบบเรียนให้สอดคล้องเหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมายและจำนวนชั่วโมงเรียนภาษาจีนของสถานศึกษานั้น

-ควรเรียบเรียงแบบเรียน โดยปฏิบัติตามหลักการและขั้นตอนที่เป็นมาตรฐาน

-ควรให้ความสำคัญในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับจุดเด่นและหลักการสอนในการเรียนภาษาที่สองสำหรับเด็ก รวมถึงให้ความสำคัญกับผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและนำมาปรับใช้ให้เหมาะสม

-ควรเสริมด้านลักษณะเด่นของความเป็นไทย และเอกลักษณ์ทางสังคมวัฒนธรรมท้องถิ่นของไทยให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

-การออกแบบแบบฝึกหัดควรกำหนดปริมาณ รูปแบบ และทักษะพื้นฐานที่ต้องการฝึกให้มีความสมดุลสมผลและสอดคล้องกันเพื่อประสิทธิภาพสูงสุด

-ควรตัดภาพประกอบที่ไม่สำคัญออกและเพิ่มภาพที่มีความเกี่ยวข้องกับเนื้อหา และจัดทำในรูปแบบสี่สีเพื่อดึงดูดความสนใจของเด็ก

-ควรมีการตั้งกฎเกณฑ์ความเป็นมาตรฐานสำหรับใช้ประเมินแบบเรียนต่างๆ เพื่อจะได้รับรู้ถึงจุดเด่นจุดด้อยของแบบเรียนแต่ละชุด และนำไปปรับปรุงและพัฒนาแบบเรียนต่อไป

-คณะผู้จัดทำควรมีการพัฒนาความรู้ด้านวิชาการอยู่เสมอ และควรมีการสนับสนุนด้านงบประมาณ กำลังและเวลาในการเรียบเรียงแบบเรียนภาษาจีน

致谢

白驹过隙，岁月如梭。晃眼一年多就过去了。在研究过程中，有失落，也有欢愉；踌躇茫然过，也挑灯夜战过；这一切，点点滴滴，都铭记于心。蓦然回首，终归受益匪浅。一路走来，有太多人都值得感谢；有许多事也值得回味。

首先我们要感谢的是帕府麦塘小学、帕天育侨学校、清迈蒙福学校和清莱安邦小学的各位校领导、老师们和同学们。感谢你们热情地接待我们；感谢你们积极支持我们的研究工作，为我们提供各种研究资料；感谢你们不厌其烦地为我们解答各种疑问；感谢你们抽出宝贵的时间接受我们的调查与访谈；感谢你们真诚地帮助我们完成调查问卷。你们的真诚与善良感染了我们，激励着我们更加努力地为泰国汉语教育事业默默奉献，无怨无悔。

其次，我们要感谢的是皇太后大学汉学院领导们的人性化关怀。领导们在我院师资紧缺，教师教学任务普遍繁重的情况下，毅然坚持为我们减轻教学任务，支持我们的研究工作。这实属不易，也激励着我们更加勤奋努力地完成研究任务，力求上进。

最后，我们要感谢的是我们的家人和朋友们。感谢家人们的信任、宽容、理解、原谅，甚至是忍让。让我们能够专心地研究，没有后顾之忧。谢谢朋友们一路上的鼓励与支持。特别是要感谢陈昌旭老师不计报酬积极愉悦地为我们提供帮助与翻译英语摘要。真心地谢谢你们！有你们，我才苦中有甜；有你们，我们才能走得更远。

林才均

纳静安

研究题目 泰北小学自编汉语教材之分析与研究

研究者 林才均 纳静安

所属单位 皇太后大学汉学院

摘要

随着泰国汉语教育的迅速发展，诸多问题也日益凸显。其中，小学汉语教材薄弱滞后已经成为泰国小学汉语教育发展的阻碍。虽然泰国小学自编汉语教材开始进入了起步探索阶段。但由于前期基础研究不足和相关理论研究的匮乏，所以使得泰国小学自编汉语教材在短期内编写难度大、任务重、成果少、问题多。同时，全面系统地开展小学自编汉语教材的研究，将填补泰国小学汉语教材编写理论体系的空白，对提升目前泰国小学自编汉语教材的编写质量是有积极意义的。因此，对泰国小学自编汉语教材进行分析与研究是有必要和实际意义的。

本研究以泰北四所公立小学所自编的汉语教材为研究对象，主要采用文献法、语料库语言学研究法、对比分析法、定量与定性分析法、问卷调查及访谈法等多种方法，对这些自编汉语教材进行了深入细致的分析与研究。研究结果发现，从总体编写质量来看，泰北小学自编汉语教材还处于“幼童”期，亟待改善与提高。泰北小学自编汉语教材主要在教材的选材、练习设计、教学理念、教材形式等方面存在诸多问题。这些问题直接影响到了自编汉语教材的整体质量。而出现这些问题的主要原因有汉语课程大纲的缺失、对外汉语教学体系自身不完善、相关理论研究与资料准备不足、编写团队不成熟、时间与资金投入少等。最后针对这些问题，我们主要从理论与实践层面，提出了相应的编写建议。

关键词：泰北小学/自编汉语教材/分析与研究/编写建议

Study Title A Study and Analysis of Self-Compiled Chinese
Textbook for Elementary School in Upper Northern
Thailand

Researcher Caijun Lin, Nisareen Wangtakwadeen

Department School of Sinology

ABSTRACT

As the teaching of Chinese in Thailand has been rapidly growing up, more and more problems are increasing as well. Among them, the weakness of teaching materials has become one of the major obstacles. Even though, the self-compiled Chinese textbook for elementary school in Thailand has initiated. But as a result of the fundamental and theoretical studies in the past are inadequate. Therefore, compiling teaching materials at present is a hard work, less achievement, and various problems exist. So comprehensively and systematically operates the study of self-compiled Chinese textbook for elementary school will be able to fulfill these problems, and it also can help to upgrade the quality of the elementary school Chinese textbook compiling work. Hence we believe that going to study and analyze the self-compiled Chinese textbook for elementary school is a necessary and meaningful work

In this paper, four self-compiled Chinese textbooks for elementary school in upper northern Thailand are taken as the object of study. We have applied several research methodologies such as literature analysis, corpus linguistics, comparative study, quantitative and qualitative analysis, questionnaire, interviewing, and so on to

analyze and study those available self-compiled Chinese textbook for elementary school attentively. The result finds that the self-compiled Chinese textbook for elementary school in upper northern Thailand still remains in a very beginning period. It is strongly needed to be improved. The main problems of the self-compiled Chinese textbook for elementary school in upper northern Thailand are the selection of materials, the design of assignments, the idea of teaching, the forms of teaching material, and so on. These factors directly influence the entire quality of the self-compiled Chinese textbook. The major causes of these problems are the deficiency of curriculum, the incompleteness of the system of teaching Chinese as a foreign language itself, the insufficiency of the related theory study and information gathering, the immaturity of compilers, the shortage of time and capital, and so on. At the end, we have provided some theoretical and practical suggestions based on the problems mentioned above.

Keywords: Elementary school in upper northern Thailand / Self-compiled textbook/Analyze and study/Suggestion for compiling

目录

	页
致谢	(4)
中文摘要	(5)
英文摘要	(6)
目录	(8)
表目录	(11)
图目录	(13)
第一章 绪论	1
1.1 选题缘由	1
1.2 研究意义与目的	2
1.3 研究范围与对象	2
1.4 研究方法及工具	3
1.5 相关说明	5
第二章 文献回顾与探讨	6
2.1 中外教材编写理论的研究与评述	6
2.2 对外汉语教材及其编写的问题研究	10
2.3 本土化对外汉语教材编写的研究文献	17
2.4 儿童汉语教材的研究文献	18
2.5 泰国汉语教材的研究现状与评述	20
2.6 小结	23
第三章 调查结果与分析	24

目录 (续)

	页
3.1 调查对象及其汉语教育	24
3.2 问卷设计与实施	27
3.3 调查结果与分析	28
3.4 小结	52
第四章 泰北小学自编汉语教材的分析与研究	53
4.1 小学自编汉语教材词语统计与分析	53
4.2 小学自编汉语教材语法项目的统计与分析	65
4.3 小学自编汉语教材课文分析与研究	74
4.4 小学自编汉语教材之练习题研究	93
4.5 小学自编汉语教材之编写体例与教学理念研究	102
4.6 小学自编汉语教材存在的主要问题与原因分析	105
4.7 小结	132
第五章 泰北小学自编汉语教材之编写建议	134
5.1 细致深入地分析基础教育的外语教学大纲与本校的学制学时	134
5.2 遵循教材编写的基本程序	136
5.3 既要遵循教材编写的基本原则,又要考虑到儿童教与学的特点	139
5.4 重视相关研究成果的引导与应用,使教材更具科学性	141
5.5 从“国别化”与“区域化”两方面增强教材的本土化特征	143
5.6 使练习题编排科学化,教材形式具有规范性与趣味性	144
5.7 要建立科学合理的教材评估体系及标准	147
5.8 提高编写团队的整体素质且加大资金与时间的投入力度	148

目录（续）

	页
第六章 结论	150
6.1 研究成果	150
6.2 本研究的不足与对后续研究的建议	151
参考文献	153
附录	162
附录 1: 《泰北小学自编汉语教材研究》调查问卷（教师用）	163
附录 2: 《泰北小学自编汉语教材研究》调查问卷（学生用）	169
作者简介	172

表目录

表	页
3.1 各汉语教师的基本情况	28
3.2 各汉语教师汉语教学的基本情况	29
3.3 教师们对各自编汉语教材的评估情况	31
3.4 学生对所用自编汉语教材的评估情况	50
4.1 各套教材课文生词数量统计情况	53
4.2 《等级划分》词汇基本框架	56
4.3 各套教材生词等级比例分布情况	57
4.4 各套教材等级生词数量比例与《等级划分》的比较	57
4.5 各等级生词的音节分布	62
4.6 四套教材中各等级生词数量比例与频次统计	63
4.7 四套教材中泰国本土特色词语归类表	64
4.8 各套自编汉语教材语法点数量统计情况	66
4.9 汉语水平、等级标准与对外汉语教学年级的关系	67
4.10 各教材各级语法点的数量与所占比例及《大纲》对应语法总量的比例	68
4.11 甲乙级语法点在各套教材中的分布与出现次数	69
4.12 各套教材各册各课语法点编排顺序情况	72
4.13 各套汉语教材类别数量	74
4.14 日常生活类课文内容构成及比例	77
4.15 各套教材课文中出现的人物姓名	78
4.16 各套自编汉语教材语料难度定量统计表	86
4.17 各套自编汉语教材课文形式类型与数量比例分布	88
4.18 各套自编汉语教材汉字注音情况	89

表目录 (续)

表	页
4.19 各套自编汉语教材生字和生词设置情况	90
4.20 各套自编汉语教材课文翻译情况	91
4.21 各套自编汉语教材练习量统计情况	94
4.22 各套自编汉语教材练习题题型量统计情况	96
4.23 各套自编汉语教材中图画与游戏活动类题型量与出现量统计情况	98
4.24 各套自编汉语教材练习点与题型量统计情况	99
4.25 各套自编汉语教材体例情况表	102
4.26 各套自编汉语教材中出现的注音、拼音书写错误与翻译问题举例表	107
4.27 各学校汉语课时量与教材总课数的分配情况	116
4.28 各教材编写团队的基本情况表	130
5.1 《2008 年基础教育核心课程》中的外语标准	134
5.2 学者们对“四性”原则的定义情况	139

图目录

图	页
3.1 教师对各教材的评估情况对比图	32
3.2 “整体评估”各项目评估结果	33
3.3 “教学理论”各项目评估结果	33
3.4 “学习理论”各项目评估结果	33
3.5 “生词及解说”各项目评估结果	34
3.6 “课文”各项目评估结果	35
3.7 “语法与注释”各项目评估结果	35
3.8 “练习编排”各项目评估结果	36
3.9 “形式与配套”各项目评估结果	36
3.10 性别分布情况	36
3.11 年龄分布情况	37
3.12 学生的母语分布情况	37
3.13 学生学习汉语年数的分布情况	38
3.14 学生学习汉语周时间的分布情况	38
3.15 学生生活中是否用汉语的情况	39
3.16 学生是否在课外补习汉语	39
3.17 课后学生去补习汉语的原因分布情况	40
3.18 课后学生不去补习汉语的原因分布情况	41
3.19 学生对中泰教师的选择情况	41
3.20 学生想跟泰国老师学汉语的原因分布情况	42
3.21 学生想跟中国老师学汉语的原因分布情况	42
3.22 学生认为汉语最难的语言基本技能的分布情况	43

图目录 (续)

图	页
3.23 “写” 最难的原因分布情况	44
3.24 “说” 最难的原因分布情况	44
3.25 “读” 最难的原因分布情况	45
3.26 “听” 最难的原因分布情况	45
3.27 毕业后是否想继续学汉语的情况	46
3.28 学生毕业后想继续学汉语的原因分布情况	47
3.29 学生毕业后不想继续学汉语的原因分布情况	47
3.30 学生对汉语四项言语技能的兴趣分布情况	48
3.31 学生对中国文化的兴趣分布情况	49
3.32 学生对教材各大项目的评估均值图	50
3.33 学生对教材各具体项目的评估均值图	51
4.1 课号与生词量的关系	55
4.2 各教材生词量与语料难度关系	55
4.3 各教材普及化等级词汇覆盖率与语料难度关系图	60
4.4 各教材二级 (中级) 词汇覆盖率与语料难度关系图	60
4.5 各教材高级词汇覆盖率与语料难度关系图	61
4.6 各等级词汇在教材中的占有率和在《等级划分》中的覆盖率统计图	61
4.7 日常生活类课文在各套教材中的比重	75
4.8 各套自编汉语教材课文语料难度相关要素关系比较图	86
4.9 各教材每册每课练习题题量的分布情况	118

第一章

绪论

1.1 选题缘由

随着中国综合国力的增强与对外开放的不断扩大,世界各国与中国在各个领域都有了更深层次的合作与交流。因国家硬实力是语言国际传播的决定性因素(吴应辉,2011),也因此,全球掀起了学习汉语的热潮。根据“汉办”2014年举行的第九届孔子学院大会统计,全球已建立孔子学院475所,孔子课堂851个,分布在126个国家和地区。亚洲是“汉语热”的中心地带,而作为中国的重要邻国,泰国成为东南亚乃至世界汉语教育与推广热情最为高涨的国家之一。自上世纪90年代泰国政府对汉语教学采取开放与支持的政策,并将汉语正式纳入泰国国民教育体系,特别是2003年中泰合作汉语志愿者教师项目正式启动以来,泰国汉语教育与传播出现前所未有的发展势头,汉语学习者人数由2003年的5万增至2010年的60万。截止到2010年,泰国孔子学院数量位居亚洲第二,孔子课堂数量遥遥领先于亚洲各国(吴峰,2012)。在泰国,汉语已经成为仅次于英语的第二大外语。

在教学中,教材是课堂教学的基础和主要依据的材料,是教师和学生进行教学和学习活动的基本依据。在整个教学活动占据着重要的位置。在泰国汉语教育欣欣向荣的发展态势之下,中国大陆现有的占绝大多数的“普适性”汉语教材越来越不能满足泰国复杂的多层次的汉语教育发展的需要,特别是不能满足小学基础汉语教学的需要,泰国小学汉语教材紧缺的矛盾日益突出。教材薄弱滞后成为泰国小学汉语教育发展的“瓶颈”或阻碍。学习者对本土汉语教材需求的呼声越来越高。因此,泰国本土化自编汉语教材开始进入了全面开放、自由研发与推广的起步探索阶段。但由于前期基础研究不足和相关理论研究的匮乏,所以短期内编写难度大、任务重、成果少、问题多。

为了理论研究和教学实践的需要,全面系统地开展本土化自编汉语教材的研究,将填补泰国本土化汉语教材编写理论体系的空白,对改进泰国汉语教

材体系提供启示和编写建议，指出需要注意的问题，提升目前泰国自编汉语教材的编写质量，从而编写出具有科学性、针对性和实用性的高质量本土化自编汉语教材是有积极意义的。然而，目前关于泰国自编汉语教材的研究匮乏，且多是简单介绍或阐述，专门针对泰国小学自编汉语教材的专项研究更是少之又少。这让泰国小学本土化汉语教材的编写缺乏理论依据与借鉴，使得有关教材建设方面的顶层设计难以落实于细节，无法发挥其效力。有鉴于此，我们觉得专门针对泰国小学自编汉语教材的研究是有其必要性的。

1.2 研究意义与目的

本研究的研究意义在于通过对泰北小学自编汉语教材的定量与定性的分析与研究，能够总结与归纳出目前泰北小学自编汉语教材存在的主要问题，分析问题出现的原因，提出泰北本土化小学自编汉语教材编写的理论性建议。研究目的在于希望本研究的研究成果能够为未来泰北小学本土化自编汉语教材的建设提供相关的研发理论；为泰北小学本土化自编汉语教材的建设及泰国政府制定小学汉语大纲提供理论依据和决策参考；研究成果中提出的理论性编写建议可以为泰北小学本土化自编汉语教材的建设提供理论性指导，从而提高泰北小学本土化自编汉语教材之编写水平。

1.3 研究范围与对象

我们在前期的调查与访谈过程中发现，虽然泰北不少小学都在各年级开设了汉语课程，但是并不是每所学校都有自编的本土化汉语教材。比如我们原定的芳县小学自 2009 年开设汉语课程以来，至今尚无固定教材，新学期打算直接使用由北京华文学院编写的《汉语》这套教材。后来，我们将有中泰合编教材的清迈的蒙福小学补入我们的研究范围，以作对比分析之用。这样，我们的研究范围就为泰北四个府的四所小学，分别是：帕府麦塘小学、帕天公立育侨学校、清莱安邦小学、清迈蒙福学校。本研究的研究对象则为麦塘小学、公立育侨学校、清莱安邦小学自编的本土化汉语教材，分别为《中文课本》、《汉语

入门》、《汉语》，以及清迈蒙福小学中泰合编的《中文》。

1. 《中文课本》：该套教材是帕府麦塘小学泰籍汉语教师组专门为该校一年级至六年级编写的汉语教材。全套共六册，每学年学一册。本研究以第一至六册为研究对象。

2. 《汉语入门》：这套教材由帕天公立育侨学校的光老师编写。全套教材共六册。本研究以第一、二、三、五册为研究对象。

3. 《汉语》：该套教材是清莱安邦小学泰籍汉语教师组专门为该校小学生编写的汉语教材。全套共八册。本研究以第一至八册为研究对象。

4. 《中文》：这套教材是在泰国圣卡比利安基金会中文教学中心与中国国家汉办的大力支持下，由中国教授李润新、程相文和泰国汉语教师 อาจารย์หวง จุรินทร์ง 等合作编写的汉语教材。全套共十二册。由于蒙福学校小学生每学年大约学半册，共学三册，所以本研究以第一至三册册为研究对象。

1.4 研究方法及工具

我们的研究方法主要采用文献研究法、语料库语言学研究方法、对比分析法、定量与定性结合法、问卷调查与访谈法，同时结合 SPSS 统计软件、分析法和描写法等，对泰北小学自编的本土化汉语教材进行研究。具体介绍如下：

（一）文献研究法：文献研究法主要指搜集、整理相关文献，了解研究对象的发展现状，借鉴对外汉语教材的相关研究方法对自编教材进行分析。我们首先利用中国知网（cnki），以“汉语教材”为检索词，在检索结果中查找出有关对外汉语教材与泰国汉语教材的研究文献与专著，以此来了解现阶段有关泰国汉语教材的研究现状，从而吸纳可供参考的理论观点与研究思路。其次，通过网络与图书开展收集泰国国内目前的相关的文献研究成果，了解泰国小学的相关教学制度与规定，了解不同作者对泰国自编汉语教材，特别是小学自编汉语教材的评估和分析成果。

（二）语料库语言学研究方法：语料库语言学（corpus linguistics）现在已经成为语言研究的主流（Jenny&Mick Short, 2001）。本研究将把泰北小

学自编的本土化教材的字词建成语料库，并进行统计，然后主要依据中华人民共和国教育部和国家语言文字工作委员会共同发布的《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》与国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部制定的《汉语水平等级标准与语法等级大纲》，检验各教材的语言要素是否适合各阶段的学习者的汉语水平。从而总结出各教材在字词的选材以及语法点的选择方面的优缺点，为改进教材的编写质量提供相关数据参考。

（三）对比分析法：本研究的研究对象为泰北小学自编的四套汉语教材，其中包括完全由泰国人自己编写的教材与中泰合编的教材。我们将对这四套教材进行对比分析，从而找出其各自的优缺点，在比较中找出得失。

（四）定量与定性结合法：定量研究法是对教材指标内容的数量特征、数量关系与数量变化进行分析。根据文献研究情况，定量统计一般有人工、计算机编程两种方法，笔者以人工计数形式，从数量统计等方面进行数据对比，以加强论文的严谨性。定性研究法主要是基于我们的对外汉语知识，遵循对外汉语教材的编写原则，以主观的判断和分析，参考数据统计结果，阐述教材比较内容的性质和优点不足，同时提出自己的建议。我们将在文献研究的基础上，对研究对象进行定性分析，然后以我们建成的以定量的生词语、课文、语法点、练习题等内容在内的统计数据为研究支撑，从而找出泰国小学自编汉语教材的具体状态与存在的具体问题。

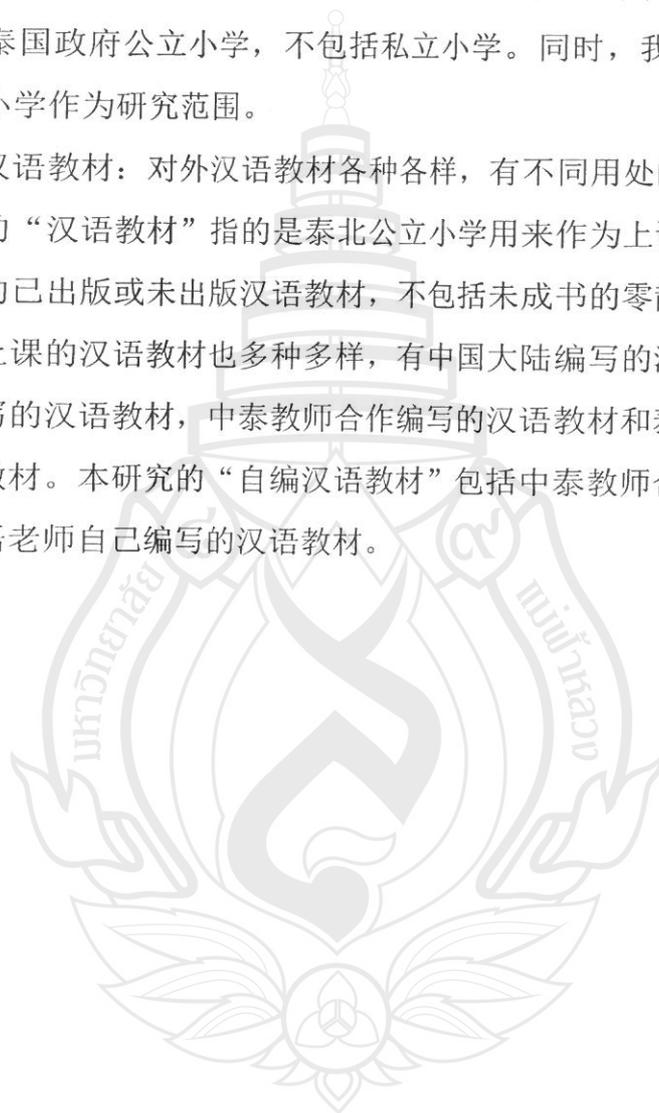
（五）问卷调查法与访谈法：我们将制作两份调查问卷，一份为教师问卷，一份是学生问卷。教师问卷是调查各小学的汉语教育发展的基本情况以及汉语教师对汉语教育在教学、教材方面意见与期望，同时包括教师们对现在所使用的自编汉语教材的评估意见。学生问卷则调查各小学学生对所使用的教材的意见与他们的汉语学习背景及对汉语的态度等问题。在问卷调查的同时，我们也将与各学校领导、汉语教师和学生进行交流与交谈，以此获得更多的研究资料。

1.5 相关说明

(一) 泰北：泰北范围比较大，根据泰国行政区划，共包括了 9 个府。本研究的“泰北”指的是泰国北部的四个府，即清迈府、清莱府、帕天府、帕府。

(二) 小学：在泰北的四个府中，有许多公立与私立的小学。本研究的“小学”指的是泰国政府公立小学，不包括私立小学。同时，我们只在每个府中各选择了一所小学作为研究范围。

(三) 自编汉语教材：对外汉语教材各种各样，有不同用处的、不同层次的教材。本研究的“汉语教材”指的是泰北公立小学用来作为上课课本（包括配套的练习册）的已出版或未出版汉语教材，不包括未成书的零散讲义。而泰北公立小学用来上课的汉语教材也多种多样，有中国大陆编写的汉语教材，台湾及其他国家编写的汉语教材，中泰教师合作编写的汉语教材和泰国汉语老师自己编写的汉语教材。本研究的“自编汉语教材”包括中泰教师合作编写的汉语教材和泰国汉语老师自己编写的汉语教材。



第二章

文献回顾与探讨

2.1 中外教材编写理论的研究与评述

2.1.1 教材编写的基本程序研究

“程序”可以保证工作进行得科学、合理和有效。因此，一定意义上说，教材编写的程序就是教材编写的制度、规范和原理。它可以很好地保证教材编写的质量（李泉，2005）。可见，教材编写的程序研究十分重要。

吕必松（1993）认为，编出理想的教材，必须做好五个方面的前期准备工作：以一定的总体设计和教学大纲为依据；对有关的情况进行调查和研究；继承和创新；吸收最新理论成果；制定教材编写方案。李泉（2005）和赵金铭（2006）都指出，编写教材的基本程序应包括思想准备、理论准备、资料准备、编写方案的制定四个方面。

总之，前人们都认为，在着手编写教材前，必须制定出比较详尽的编写方案。而要制定出编写方案，必须做大量的理论与资料的准备工作。

2.1.2 教材编写的基本原则研究

吕必松（1993）指出教材是课堂教学的基础和主要依据，要提高课堂教学的质量，就必须有理想的教材。虽然第二语言教材有不同的类型，但是不同类型的教材也需要遵循一些共同的原则。赵贤州（1998）提出了教材编写四性原则，即针对性、实践性、趣味性和科学性；吕必松（1993）提出了教材编写普遍适用原则，即实用性原则、交际性原则、知识性原则、趣味性原则、科学性原则和针对性原则；束定芳（1996）认为教材编写除了遵循外语教学的一般原则外，还应遵循真实性原则、循序渐进原则、趣味性原则、多样性原则、现代性原则和实用性原则；刘珣（1994）认为新一代对外汉语教材的编写原则应该是：以熟练运用为导向，以培养交际能力为基本目标；以学生为中心，较好

地体现语言习得的过程和规律；坚持并不断发展结构、功能、文化相结合的原则；教材的现代化与立体化。后来，他（2000）进一步提出了教材编写的“五性”原则，即针对性、实用性、科学性、趣味性和系统性。

李泉（2005）在前人研究的基础上提出了教材编写的十大原则，即定向原则、目标原则、特色原则、认知原则、时代原则、语体原则、文化原则、趣味原则、实用原则、立体原则。在教材编写的针对性与实用性方面，他做了深入细致的分析与研究。他（2004）首先回顾了有关对外汉语教材针对性问题研究的现状，在此基础上他指出，编写任何种类的教材都有一个针对性的问题，起码都要考虑学习者的现有水平、学习目的、学习时限等基本问题，并据此来编排教学内容。并且第二语言教材的针对性要更严格、更强烈。最后他提出，对外汉语教学教材的针对性的基本内涵应该是：适合学习者的自然特点和社会特点；适合学习者的目标需求和学习需求；适合语言学习的环境和学习的条件；要体现学科性质和课型的特点；要体现目的语教学的重难点。他认为，这些问题分析得越细、越准确、越充分，所编教材的针对性就越强。同时他认为教材的适用面越小，针对性越强。反之，则针对性越弱。后来，他（2007）进一步指出，实用性最基本的要求是教材的内容对学习者的有用，教材的编排好教易学。而从教材编写理论和实践来看，教材的实用性本质上是个实用程度的问题，这要求在编写教材时应最大限度地发挥教材在帮助学习者实现外语学习目的过程中的实际价值；是个优选优化的问题，这要求在编写教材的过程中应以绝大多数教学对象的需求和意愿为基准进行优化设计定位和优化取舍；是个使用什么样的评价标准的问题，这就要求我们应该看教材是否有利于实现教学对象的学习目的以及在多大程度上有利于教学目标的实现；是个教外国学生什么样的目的语语体的问题，这要求编写教材时应让外国人说出符合外国人身份和文化背景的中国话。

可见，前人们对教材编写原则的看法既有相同之处，也存在不同看法。但总体上是越来越细致深入。其中，科学性、趣味性、针对性与实用性已成为编写教材的共识。

2.1.3 教材评估标准及问题研究

教材评估是“根据特定的标准或原则对教材设计和实施的成败得失、优劣高下进行评议和估量”（李泉，2003）。赵金铭（1998）指出，建立一套完整的、科学的、便于操作的对外汉语教材评估系统，有利于编写出高质量的理想的精品教材，能使教材与具体教学目标更加紧密地结合，与教学计划、课程大纲中所预期的学习目标和要求更加吻合，从而为教学实施提供可靠的保证。可见，对教材进行科学的评估有利于提高教材编写质量，寻求教材的创新突破。

Van Els, T. et al. (1984) 指出，外语教材评估一般包括下列内容：根据课程教学大纲或评估一览表逐项检查某一教材；通过问卷调查或访谈了解使用该教材的师生意见；对数种教材的特点进行比较；如有可能，还可以进行教材使用效果的实验研究。

Grant (1987) 从教材是否符合学生的学习需要、是否符合教师的教学需要、是否符合课程标准的要求三个角度构建了一个教材评价表。该评估体系已将学习者考虑在内，在教材是否适合学生的需要部分列举了教材对学生是否有吸引力、在文化方面是否为学生所接受和认可、教材是否反映了学生的需要和兴趣、教材难度和篇幅是否适当等十项内容（程晓堂，2002）。

Tony O' Sullivan (1990)（汪光祖译）认为，教材评估应该把重点放在动力与学习上。即教材应该具有激发、期望、刺激和组织四种动力功能；教材应该结合学习理论来编写。

钱瑗（1995）通过对评估表的讨论指出，我们在评估教材时存在一些不足之处：忘了以教学大纲为标准；常常不能从语言学的高度对语言点的选择与处理方面发表看法；不善于从体现不同教学方法的角度来分析练习题。

周雪林（1996）认为，要对教材进行客观公正的评估，必须设计一套全面、合理的评估标准。他认为应该涉及以下六个方面：教材与教学理论的关系；教材与教学大纲的关系；教材与学习者的关系；教材的选材问题；教材练习的设计问题；配套教材。

赵金铭（1998）认为，周雪林（1996）提出的六个方面的内容是评估语言类教材必不可少的内容。但同时，他也指出“在评估一部教材时，还要特别

着重以下两方面进行检验：一、是否遵循教材编写理论，以此确定教材编写的基本框架；二、是否遵循教材编写基本原则，循此从事具体的编写。”最后，他在分析研究的基础上，草拟出了对外汉语教材评估一览表。该表的评估项目主要包括了前期准备、教学理论、学习理论、语言材料、练习编排、注释解说、教材配套、其他等 8 个大项目，55 个小项目。并且采用 ABCD 四个评分标准。在关于学习理论方面提出了教材内容与学习者的需求相一致、内容编排符合学习者的学习心理过程、语言水平与学习者的基础相符、语言内容与学习者以前所学相衔接、注意学习者的情感因素对学习的影响等几项内容。

吴勇毅、林敏（2010）从学习者的视角出发建立了对外汉语教材的评估指标体系，包括六个部分，即整体编排、词汇及解说、课文、语法注释、练习、形式及配套，共 62 个评估项目。并且将等级段标识为 5=完全同意、4=基本同意、3 =不知道、2=不太同意、1=完全不同意。

从上可知，国内外在有关教材评估的研究方面取得了一定的成果。然而，虽然 Grant（1987）提出的评估表“既简洁又实用，而且容易操作”。但这个评价表仍然是以“第三者”的视角来看的（这从其提问的方式就可以看出），不是向学习者直接提问，求其评价。归根结底，它不是一个基于学习者的评价指标体系。而周雪林（1996）的评估体系在当时是中国外语教学界对教材评估体系设计的一种尝试，其分类的方法和角度也一直为后来的教材评估所借鉴，但这份评估表对学习理论的运用不够充分，也缺乏对外语教材注释解说部分和教材外部形式的评估。赵金铭（1998）的评估体系以全局的视角，结合了较新的学习理论，基本囊括了对外汉语教材评估应具备的各要素。但它是一份供专家或教师评估的指标体系，未能让学习者直接参与到教材评估的过程中来。这从评估体系中“前期准备”、“教学理论”两大部分的项目就可以看出。刚好吴勇毅、林敏（2010）的研究成果弥补了这一遗憾。本研究在设计调查问卷时，就将结合赵金铭（1998）与吴勇毅、林敏（2010）的研究成果。

综上所述，在对外汉语教材编写的理论研究方面，前人主要从基本程序、编写原则、教材评估标准等几个大的方面进行了有意义的研究与探讨，并且越来越深入细致。

2.2 对外汉语教材及其编写的问题研究

吕必松(1998)在《语言教育问题座谈会纪要》一文中指出:“同一类型的教材,大部分是大同小异,真正有创新价值的教材数量有限;这些大同小异的教材,大部分有一个共同的缺点,就是内容和形式都比较呆板;有些教材的练习不是数量太少,就是练习的内容和方式与教学目的不一致;有些教材的外文翻译不太理想,国外反映比较强烈;专门针对国外汉语教学的特点编写的教材很少,大部分教材对国外不适用;从总体上说,我们的理论研究还不能满足教学发展的需要,但是也有大量适用于教学的研究成果还没有及时吸收到教材中来。”杨德峰(1997)指出,对外汉语教材,尤其是语言教材还存在着一些问题。如教材内容过时、单一,词汇、语法、语音不规范,生词语、语言点的确定缺乏客观的依据,每课中生词量、语言点的数量的多寡没有客观标准等等。赵金铭(1998)也认为,虽然目前有不少质量高、受欢迎的精品对外汉语教材,但不少教材是在同一水平上重复,缺乏特点与新意,雷同现象比较严重。有关这一点,程相文(2004)也有相关论述。

2.2.1 对外汉语教材语音及编排问题

杨德峰(1996)对30多种对外汉语教材作了一个初步的调查,发现这些教材中都或多或少地存在着注音和拼写不规范的现象。注音方面的具体问题表现在少量的注音错误、儿化韵和声调标写不规范、隔音符号的漏用等问题。拼写法方面的问题表现在拼音连写问题、半连符号短横的使用、大小写的问题。他认为,出现问题的主观原因是:编者没有把《汉语拼音方案》和《汉语拼音正词法基本规则》当作法规性的或政令性的文件来看待;没有认清语音规范化对汉语教学的重要性;对语音标写不够重视。而客观原因在于:规则中很难找到具体词语的拼写方法;汉语口语与书面语虽然基本一致,但也存在着不一致的现象;普通话的一些词语出现在语流中,语音就会发生变化。

程相文(2001)在对260种对外汉语教材调查资料的基础上指出,在教材中语音知识按《汉语拼音方案》排序没有考虑到外国人学习汉语语音的重点、

难点及学习规律。没有脱离汉语母语教学影响。我们应该在汉外对比的基础上，抓住汉语语音的重难点，从易到难重新排列语音知识。他认为《标准汉语教程》（黄政澄，1998）就基本上做到了这一点。

宋海燕（2009）在考察了近80部对外汉语教材的语音教学编排现状后发现，语音教学存在以下特点：主要集中在初级阶段，中高级阶段语音教学相对比较薄弱；教学目标与原则不够明确；教学内容缺乏统一性；编排方式多样。她提出的改进方向为增强编写的目标和原则意识，增强连贯性、系统性、整体性。

殷佩蓓（2011）以三套教材的语音体系作为研究对象，同时参考了“语音项目的初步设计”等汉语教学研究成果，系统考察了语音教材中各项目的编排情况，为语音大纲、教材中语音内容的编排编写提供了参考和依据。

可见，前人都认为目前的对外汉语教材依然存在着对语音教学不够重视、语音拼写的不规范现象，并且在语音内容的编排上还有待进一步提高。

2.2.2 对外汉语教材语料选择问题

张宁志（1991）对决定汉语语料难度的诸因素进行了初步分析，他认为这些因素主要包括生词量、高频词语的比例、语法项目的数量、句式的复杂程度、句子的长度、功能项目的数量及编排顺序以及与学生实际交际的相关度、语域风格（即语言的正规度）、百科及文化背景知识的数量等。他（2000）提出，以语料的平均句长和每百字包含的非常用字为标准衡量语料的难易度。初中级教材采用平均句长为标准，中高级教材采用平均句长及每百字包含的非常用字为标准。

杨德峰（1997）探讨了对外汉语教材在选文的规范化、生词语及语言点确定的规范化、语言的规范化三个方面存在的问题。他指出，选文的时候应该有一个大致的标准。首先应选那些当代典范的普通话作品。其次作品除了要有科学性、趣味性、知识性以外，还要有针对性，即必须适合做语言教材。再次，还要注意选文的内容，应该选那些反映当今情况的，少选或不选历史题材方面的，选文的内容不宜单一，应该广泛一些。最后，选文的文化背景应尽量贴近日常

生活，多选介绍中国人的人生观、价值观以及风土人情方面的。生词量控制方面，初级教材每课生词以 20 到 30 个为宜，中级教材每课以 40 个左右为宜，高级教材每课以 60 个左右为宜。在语言点控制方面，初级教材以二到三个语言点为宜，中级教材以四到五个为宜，高级教材以五到六个为宜。而语言的规范化方面，主要包括语音的规范化、词语的规范化以及语法的规范化。

张璟（2008）考察了五套具有代表性的对外汉语教材中例句的规范性、语境的自明性、例句的凸显性。他指出，例句在数量、翻译、排序和内容方面存在一些问题。为此，他认为在教材编写中应保证例句的语言正确、规范、自然；编写例句时要对学习者的调查了解；保证例句语义清晰，语境自明；并尽量增加例句的数量，使教材的例句编排符合语言本身的特点与使用者的需要。

由上可知，我们在编写汉语教材选择语料时，既要考虑到字词、句、篇的难易度，又要注意这些语料的规范化、真实性、科学性、实用性、常用性等问题。只有这样，所编教材才会有趣有用。

2.2.3 对外汉语教材语法项目的选择与编排问题

杨寄洲（2000）认为，对外汉语初级阶段所涉及的语法项目，从句型看，实际存在着一个前后有序，由简到繁的语法序列，存在着一个语法的链，按照这个语法序列进行教材编写和课堂教学，符合循序渐进这一教学的根本原则，也能保证教材的科学性，否则就会使初级阶段的教材编写和课堂教学陷于无序和混乱。他提出了在初级阶段以助词“了”为分界线的观点，并对“了”前语法与“了”后语法各个项目之间相互依存，互相制约，由简到繁，不断推进的关系进行了论述，说明了编写排序语法大纲的可能性。

杨德峰（2001）探讨了初级汉语教材语法点确定与编排中存在的问题，讨论了语法点确定、编排的原则。他认为，我们在按照《语法等级大纲》确定以及编排语法点时应该遵循以下原则：针对性原则、适度原则、循序渐进原则、分散原则、点面结合原则、量少原则。

吕文华（2002）从总结中国对外汉语教材的经验入手，以循序渐进的认知规律为原则，在分析语法本身规律的基础上讨论了语法项目的编排问题，提

出循着语法自身存在的难易差异,按照结构、语义、用法区分难易度,并以此为基础对语法项目进行排序。他进一步指出,语法难点安排有以下几种策略:从易到难、就简避繁、难易相间、化整为零、先分散后集中、明线与暗线结合。

可见,前人们都认为,在编写教材的语法部分时,必须遵循循序渐进、从易到难的原则,同时也要懂得巧妙地化繁为简,合理适量。只有这样才能让语法项目科学合理有序地编排在教材中。

2.2.4 对外汉语教材练习设计问题

在练习题的重要性方面,赵金铭(1996)在《桥梁——实用汉语中级教程》这本书的序言中谈到:“一部教材能否使学习者达到预期的学习目标,练习是重要的保证。练习的量、练习项目的设计安排、练习方式的多样化、既能检验教学者,又可检查学习者。如果练习做完了,做对了,学习者就基本掌握了本课的内容,这应该说是一份好的练习”。杨惠元(1997)认为:“教的结果只是懂,练的结果才是会。要完成从懂到会的转化,关键是练习。新一代的教材应该是一部精心编排的练习集”。

在练习题的编写原则方面,李杨(1994)提出了关于练习设计和编排的六条原则:科学的定性和定量目标;既有语言知识,又遵循语用规则;体现课型特点;体现阶段性差异;重视文化含量;符合学习规律。杨惠元(1997)明确提出了练习编写的四个原则,即练习为学生服务,为教师服务,为课堂教学服务,为技能训练服务。这是对练习编写原则总体上的把握,对练习的编写工作无疑具有重要的指导意义。赵金铭(1998)针对练习提出了以下原则:机械性—活用性练习;较少控制—无控制原则。郑蕊(2001)针对某些教材课后练习所存在的偏差,提出了教材练习编写应遵循的原则包括以语言点为主的呈现原则、实用原则、辅助原则、重现、归纳原则、弹性原则、趣味原则。周健、唐玲(2004)提出要从培养学生汉语语感这一核心任务出发,贯彻交际原则、任务原则和意义原则来设计具有目的性、针对性和有效性的练习。可见,在练习编写原则方面,学者们已经有了比较深入的探讨。

在练习题编写存在的问题方面,黎天睦(1983)指出课本和练习有的意

思不大,学生可能认为单调,而且有关交际方面的练习还不够。赵金铭(1998)指出现在教材的练习编写存在着练习种类单调、数量不足的问题。胡明扬(1999)也提到了目前教材中练习数量少的问题。程相文(2002)谈到了目前教材在练习项目的选择和使用上表现为不同教材类型使用的同样的练习形式、一种教材中同一种练习形式使用频率太高、不分析句子的结构、语义和语用特点,一律套用同一种练习形式等三个问题。虽然这些论文在练习编写方面的篇幅普遍不多,但提出的许多问题却都一针见血,反映出教材习题设置中普遍性的、数量和种类上的种种令人不满意的现状,也都普遍呼吁了开展具体相关研究的迫切性和必要性。

在练习题编写的建议方面,周雪林(1996)在《浅谈外语教材评估标准》一文中提到练习设计应紧扣课文,以滚雪球原则对课文中出现的词汇、用法和意念功能起到巩固作用,练习设计要形式多样;各项练习之间要有一定联系,遵循 controlled — less-controlled — uncontrolled 原则;要避免同类练习的重复率太高。李绍林(2003)从整体上讨论了对外汉语教材在练习设计上应该注意的方方面面,强调了练习的作用并对语言练习的编写进行了思考,原则性地谈到了练习编写应该注意的几个方面:练习内容要和课型的教学目的相一致;练习内容必须兼顾泛化和分化两个方面;应该注意练习样式的总类和分布。赵新、李英(2006)在练习设计方面,他们提出练习应该既能有效地覆盖全部教学内容,又能强调重点词语和语法点的训练,既注意汉字、语音、词语、句式的训练,又能通过由词到句、由句到段的多种练习提高学生的表达能力、交际能力。

其他方面,程相文(2001)在 260 种对外汉语教材调查资料的基础上指出,综合教材最常用的练习形式依次是填空、回答问题、完成句子、判断正误、替换练习、选择答案。但这些题型设计仍然显得有些单调,并且和听力、阅读存在重复严重的问题。他指出,练习题的设计与编排是教材编写的一个重要组成部分,直接影响到教材和教学的质量。它要求教材的编者对汉语语言知识和语言教学法理论有深入的研究,同时对各种练习形式也要有认真的分析和清醒的认识。杨翼(2010)指出,有效性研究是练习题研究的关键,也是提高练习

题质量的突破口。他给练习题有效性的定义为练习题的有效性是练习题在多大程度上练到了它想要练的东西,在多大程度上达到了它想要达到的目的。随后他分析了练习题有效性的研究内容,并讨论了练习题有效性研究的几种方法。

由此看来,不仅练习重要,而且巧妙地设计安排编写练习题更加重要。在编写教材练习题时,同样需要遵循科学的原则,使练习题具有目的性、针对性和有效性。

2.2.5 对外汉语教材文化项目的选择与编排问题

孙清忠(2006)指出,文化技能是言语交际技能的重要组成部分,但对外汉语口语教材至今仍未制定出一个关于文化项目的大纲。这样,在教材编排过程中,文化项目的编选缺乏统一的标准。他从文化项目选编的针对性、代表性和方式的多样性三方面对对外汉语口语教材中文化内容的选编作了探索。

刘雁玲(2007)认为,由于文化浩如烟海,可描述性和可解释性非常强,所以很难象语法等级大纲和词汇等级大纲那样按照“常用”的标准来划分等级,因此对外汉语文化教学大纲迟迟不能出台,影响了对外汉语文化教学的规范性。而目前比较通用的对外汉语初级教材基本上符合对外汉语文化教学的原则,但是由于时代的发展和编书的年代所限,不能体现当代中国人的精神面貌,而且一些文化项目已经过时了。她最后提出了编写《对外汉语教学初级阶段文化大纲》的思路:《文化大纲》的编写必须受限于情景大纲;《文化大纲》的编写必须受限于词汇大纲,而且要审慎筛选由词汇语义体现出来的文化因素;《文化大纲》的编写必须受限于语法大纲;《文化大纲》的编写必须受限于功能大纲,而且要审慎筛选由功能项目体现出来的文化因素。而杨寄洲早在1999年就提出了对外汉语初级阶段教学的情景大纲、词汇大纲、语法大纲和功能大纲。

国家汉办(2008)出版的《国际汉语教学通用课程大纲》一书给出了中国文化题材及文化任务举列表,该书把这些文化题材与文化任务分成五个难度等级。但该书也指出,这些文化题材可通用或自由发挥。

赵春秋(2010)调查了六种国内重点对外汉语初级精读教材,统计分析了教材中出现的文化项目。他指出,大部分教材中出现的文化因素是丰富的,

在可接受性上的考虑也是合理的。不足之处在于：文化项目还不够系统；在对文化项目的分级上还有欠缺；与留学生感兴趣的内容相比较，还有差距；在对文化词汇的处理上，还是空白；非语言项目的子项目，如体态语文化等尚未发现。

可见，关于对外汉语教材中文化项目的选择与编排问题，依然是见仁见智，没有比较一致的标准，且存在不少问题。这与目前《对外汉语教学文化大纲》缺失密切相关。

2.2.6 其他问题

周国光、徐品香（2009）通过对对外汉语初级教材中生词英语译释存在的译释方式不妥、译释不够准确、忽略生词的附属义、忽略生词的用法等方面问题进行列举分析，指出这些问题会诱发英语干扰，导致语际负迁移，造成词语理解错误，以致留学生学习汉语词汇时容易出现语义及语法层面的偏误。

王弘宇（2003）从教材出版的角度出发，总结了近年来中国大陆汉语教材出版的成就与不足。他指出，成就在于：越来越多的出版社出版对外汉语教材；对外汉语教材的品种日益丰富；对外汉语教材研究不断深入。不足之处有：编校草率、编校粗糙。具体来说就是缺少必要的准备、科学研究、才思而匆促上马、轻率动手、冗长死板。并且存在不少各方面的错误。最后他提出首先应该做好经验资料科研准备，编写好后应该试用、审订、修订。

王晓钧（2005）认为，对外汉语教材编写的现实与实践存在着九个矛盾：学生认知水平与汉语交际能力不平衡的矛盾、客观环境与外语学习要求的矛盾、抽象逻辑思维能力增强与记忆模仿能力减弱的矛盾、汉语文知识与汉语使用技能的矛盾、教材编写体系与学生自我学习方法不完全相符的矛盾、听说能力与读写能力不能同步发展的矛盾、语言练习中独立思考与互动交流的矛盾、教学内容与学生生活实际的矛盾、教材编写者与学习者缺乏相互了解的矛盾。

2.3 本土化对外汉语教材编写的研究文献

“本土化”汉语教材是指从某一国家和地区学习者的特点和需要出发,以满足特定国家或地区学习者的学习需要为目标而设计、编写和制作的汉语作为外语或第二语言教学教材,包括“国别化”和“区域化”两类教材(吴应辉,2012)。

杨庆华(1995)提出供国外使用的教材提倡中外专家合编,使新一代教材建设在考虑到国别、民族、文化、环境的基础上有更好的适用性和更高的实效性。

赵金铭(1997)提出要有以语言对比研究和跨文化研究为基础,供不同国别、不同母语、不同文化背景、不同学习环境学生使用的具有针对性的教材,其特色是:(1)在教材“量”的剪裁上与当地学制、学时的限制性规定相吻合,使用方便;(2)课文内容与当地国情、民俗相结合,有个性,具有较强的吸引力;(3)语法条目、词汇选择是建立在特定方位的语言对比基础上,故针对性强。他(2008)认为要想要在汉语教材在针对性上有所突破,应改变编写方式,走出一条“我编—中外合编—我编”的道路,因为中外合编的教材可避免反映内容无趣味,不完全符合学习者的学习心理与学习过程的缺憾,我方在汉语本体系统、教学法原则、文化因素蕴涵及背景知识等方面起主导作用,外方在语言对比、文化对比、学习心理及学习过程方面提供咨询。待合编教材取得相当经验后,对外汉语教学的编写已进入成熟期,我们的教材最终还是以我编为主。后来,他(2009)从分析海外不同教学环境对汉语教材的反应入手,从理论上全面阐释了教学环境的基本内涵以及对教材编写的影响。他得出的结论是:为适应海外的教学环境,汉语教材首先应该区域化、类型化;其次则应该多样化、多元化;再次还应该本土化、个性化。

陈荣岚(2006)在全球化和本土化的角度,指出“本土化”汉语教材的编写水平和对本土的适应程度在很大程度上决定了教与学的效果。

陶黎铭、厉琳(2010)认为国别化汉语教材需要重新组合教材中的文化内容,其着眼点至少有以下几个方面:以文化区域为取材范围,是与学习者密

切相关的，能够引起学习者震颤的文化；是让人亲近的、能够提供追问空间的文化。

黄金英（2011）基于在缅甸使用的五套汉语教材数据库，提出通过“五步跨越”的特殊发展模式来促进汉语教学薄弱国家教材资源的开发利用，具体是：一优先研发专门领域的汉语教材，兼顾语言类基础教材开发；二是以教材研发带动教学大纲的革新，以教学大纲推进教材的完善；三是教材研发过程中注重“优势借入”，提高编写效率；四是本土化特色与国际化趋势兼容并包；五是教材研发过程中接受“全方位帮扶”，提高汉语教学水平。

吴应辉（2013）本土化汉语教材应包含四个要素：一是教材容量本土化；二是生词注解母语化；三是难点讲解对比化；四是部分话题本土化。

可见，学者们对本土化汉语教材的定义不尽相同，但大多数都是围绕着区域（国别）和需求为关键点进行界定。而对本土化汉语教材的编写思路、方法和策略的研究还不够深入，有待在大量案例研究的基础上不断深入与提高。

2.4 儿童汉语教材的研究文献

江张松（2009）的《韩国儿童汉语教材编写初探》对韩国儿童汉语教材进行了研究。他认为韩国儿童学习汉语形势喜人，而韩国儿童的汉语教材的建设却颇为不足。因此，开发出对韩国儿童具有针对性和本土化的教材是非常必要的。

李振荣（2010）在《一套少儿对外汉语教材编辑过程谈》以一套少儿对外汉语教材——《国际少儿汉语》为例，指出少儿汉语教材的编辑加工应从三个方面着手：针对性、趣味性和国际性。文章中指“针对性”是教材编写的直接依据，也是编写教材最重要的内容；其二，对少儿教材而言，“趣味性”是少儿教材的灵魂；最后应该考虑到的是“国际性”，这是对海外教材的特质。

刘振平（2010）在《儿童对外汉语教材创新略论》中提到了现有少儿汉语教材存在一些不足之处：针对不同国别儿童编写的教材数量不足；对儿童学

习目的考虑的不够全面；对汉字的的态度还有待思考；“字本位”还是“词本位”的处理等。

鲍佳丽（2012）从《快乐汉语》教材出发，分析该教材所体现的特点。最后根据儿童的生理心理特点、教材编写原则以及发行使用的实际情况，提出编写对外汉语儿童教材的未来趋势：遵守针对性、趣味性、系统性、科学性以及独创性等五个编写原则；中外合编；分国别、分国情、分级别编写对外汉语儿童教材。

王璐（2014）从对《快乐儿童汉语》和《童趣汉语》的对比分析入手，根据对外汉语教材编写的原则，从儿童学习第二语言的特点入手，探讨并总结出儿童对外汉语教材的编写原则：针对性、实用性、科学性、趣味性、系统性。针对性是指针对儿童的心理特点、生活习惯和学习汉语的特点来进行编写。实用性是指语言材料应尽量满足外国儿童的交际需要，语言材料尽量真实、自然并且符合实际。科学性则包括语言的规范性和语料安排、题材选择与语言技能掌握顺序的合理性。趣味性指儿童对外汉语教材在内容、形式上都要做到多样化，包括题材、体裁、语言风格、练习方式等。系统性指语言技能的各项训练要相对平衡，教材的学生用书、教师用书、练习册、自测试题等均要配套，难易程度从入门到高级教材要衔接得当。

于洪月（2012）通过对《快乐汉语》教材第一册学生用书的分析与评估，并结合在格鲁吉亚汉语教学的实践经验提出：在初级儿童汉语教材，要根据儿童学习第二语言的心理特点，从外国儿童的实际需要出发来编写，通过让儿童接触并学习简单的沟通交际语句，培养其汉语学习的成就感和满足感。在注重教材内容的针对性、系统性、实用性和趣味性等方面适应儿童学习汉语的特点的同时，也不能忽略教材外在的版面设计和书页装帧在趣味性方面的作用。

叶晓萍（马来西亚）（2012）对马来西亚目前使用范围最广、影响力最大的《国小华语》进行调查与思考。她指出，这套儿童教材符合儿童的需求，提高儿童学习汉语的兴趣；具有本土化特点；符合少儿汉语教学特点，即话题实用、活动丰富、形式具有趣味性。但存在的问题有：没有将学生差异性、层

次性考虑进来；内容偏多，包括汉字量偏多、单元偏多；缺乏马来语注释和汉语拼音；缺乏语音教学和练习；缺乏练习册。

刘子红（2013）利用在西班牙 Las Palmas 市进行教学实习的机会，对《快乐汉语》、《轻松学汉语》（少儿版）、《跟我学汉语》三套少儿汉语教材进行了实地调查研究。她指出，现有少儿对外汉语教材存在的问题有：教材的话题在海外学生的生活中没有现实意义；词汇安排中对词汇的注释形式值得重视；少儿教材中的练习的设置少有兼顾趣味性与针对性；学习者对教材中文化内容的出现需求强烈，但是实际教材中文化板块较为缺失。最后她对少儿教材的编写在课文、生词、练习、汉字、文化部分、体例安排等方面提出了比较详尽的建议。

周圆（2014）以韩国编写和中韩合编的两部教材《好棒儿童汉语》和《我爱汉语》为例探讨了针对韩国儿童的对外汉语教材的编写问题。最后他提出的编写建议是：教材内容全面、结构科学；教材做到寓教于乐；中韩双方加强合作交流，共同创作。

由上可知，近年来针对儿童汉语教材的研究越来越多，研究范围与角度也越来越广。这无疑有利于推动本土化儿童汉语教材的研发与发展。但同时也发现，目前尚无关于儿童汉语教材编写的指导性大纲的出现。关于应该怎样编写儿童汉语教材仍然无章可循。

2.5 泰国汉语教材的研究现状与评述

我们在中国期刊网全文数据库中检索到有关泰国汉语教材的研究文章共有二十八篇（截至 2014 年），可以分六个类型，具体如下：一是泰国汉语教材介绍（2 篇）。二是泰国中小学汉语教材研究（14 篇）。三是泰国成人汉语教材研究（1 篇）。四是泰国初级汉语教材研究（2 篇）。五是泰国高校汉语教材研究（8 篇）。六是泰国汉语教材综合性研究（2 篇）。

吴应辉，杨吉春（2008）指出：“目前泰国汉语教学中碰到的最大问题是没有比较合适的教材，……各校使用的教材可谓五花八门，有很多地方不太适

合泰国学生，如没有泰文注释，内容与泰国社会文化无关等”。

孙静雅 (Achari Srila) (2009) 分别以泰国乌汶府中学的两套中国编写和泰国编写的汉语教材为研究对象，对教材设计的五个方面进行了研究，在此基础上，通过问卷调查对汉语学习难点和学习需求进行调查，并提出自己对教材设计的一些建议。

陈美英 (Ornisa Wiriyathananon) (2010) 以六套泰国高校初级汉语综合教材为研究对象，主要采取统计法、比较法、分析法和描写法对这些教材中语法项目的选取与编排进行研究，探讨出各套教材在语法项目选编上值得借鉴的方面以及存在的问题，为泰国汉语语法教学及汉语教材语法项目的编排方面提供参考依据。

刘慧敏 (2010) 从泰国汉语教材缺乏，教材质量不能得到保证等问题说起，指出泰国中小学汉语教学存在的教材选取的问题与教材的缺乏不无关系，好教材难得一见，为了使汉语教学更好更顺利地展开，教材编写者应注意教材的内容要有针对性、趣味性和句型操练，要不拘泥于传统的话题或文化内容，要努力了解学生们的需要，调动起学生们交流的欲望，从而获得心理的满足而提高学习的兴趣。

谭国安 (Korsak Thamcharonkij) (2011) 认为泰国本土教材指的是在泰国出版的汉语教材，有泰国本土汉语教师编写的，有在泰国任教的中国教师编写的，也有聘请中国专家来泰国编写的。介绍了泰国高校、高中、初中和小学的教材使用情况，以及汉语教材在泰国的推广现状。作为泰国本土汉语教材，一般都没有教师手册，附有练习册的也很少。

陈丽亮 (Nicha Tangprompun) (2012) 对比分析了以泰国汉语学习者使用的三套不同类型的少儿汉语教材——中方独立编写的《体验汉语》(小学版)、中泰合作编写的《汉语入门》及泰方独立编写的《学汉语》，指出了三套教材各自的优点与不足。她认为没有最好的教材，只有最适合的教材。三部不同特色的少儿汉语教材为泰国少儿汉语教材编写提供了不同的思路。今后编写泰国少儿汉语教材时可以根据不同的教学情境、借鉴上述教材中的精华，从而更好地服务于泰国的汉语教学。

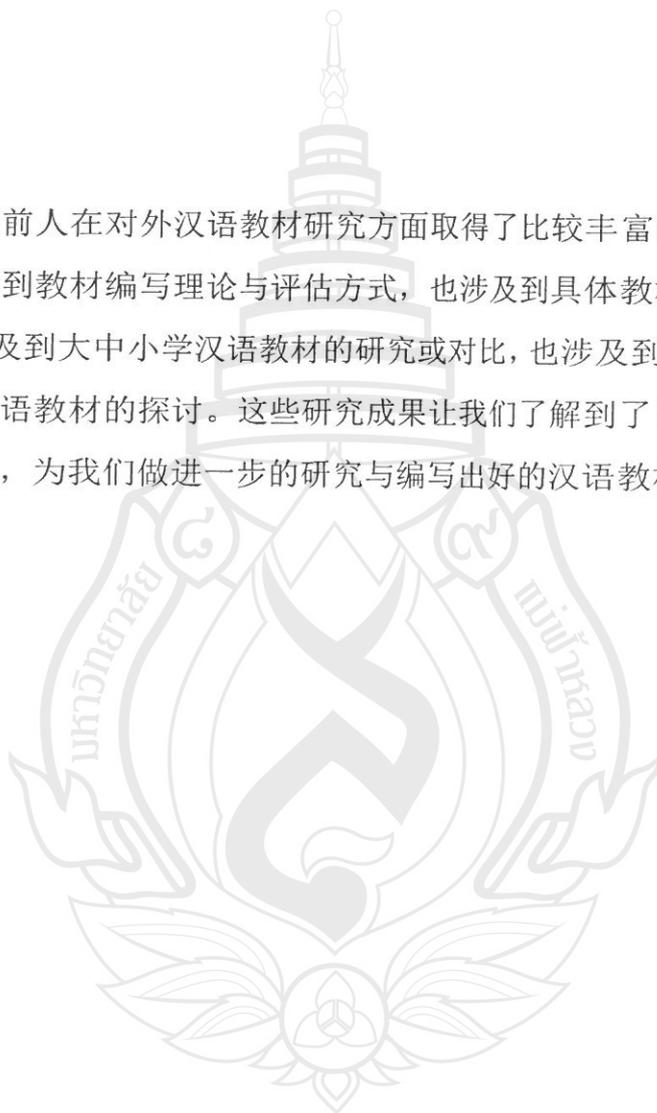
吴峰(2012)认为,汉语教材是泰国汉语教学的薄弱环节,主要表现在:一是教材的断层现象呈现出“亚平衡”状态,缺乏统一规划和系统性:初级基础汉语教材的需求量极大,中高级汉语教材较少,部分汉语教材只有单一的难度等级,不能满足系统学习的需要;二是现有教材的编写质量、速度与学习者数量的增长不成正比,教材质量参差不齐、教材种类不够齐备,难以满足多元学习需求;三是各级各类学校选择教材的随意性较大,迄今没有一套系统、权威、统一的教材;四是汉语教材标准的缺失导致现在泰国的汉语教材发展缓慢,不具规模,难成系统;五是输入性汉语教材在质量和数量上超过本土编写的汉语教材。导致教材问题的原因很多,但最重要的原因是针对泰国本土化汉语教材编写的相关理论研究还十分薄弱。此外,专业的本土化汉语教材编写团队尚未形成,与教材配套的师资和教学法也并未到位,这些因素都严重影响着汉语教材从宏观规划到微观设计的整体突破。

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงศ์(1994)总结了学生教材学则的六个种类:significance, validity, interset, learnability, usefulness 和 feasibility。在外语教学论坛提出,现今全球呈现汉语热,但世界各地的汉语教师、汉语教材供需失调。他担心不“适时”的教学法、不“适任”的教师及不“适地”的教材,将会破坏汉语教学,所以他提出应该进行教师培养并请专家讨论和编写汉语教材,教材是教学的重要基础之一,所以重视教材才能使教师教学成功,达到教学目的。同时使学生学到丰富的知识、全面发展。指出汉语教材既要符合教材编写的一般规律,又要体现泰国汉语教学情况编写的特殊规律,如以传承中华文化为原则等。ฉินา สันรทัยากร 认为,在泰国汉语教学的教材中选取中国知识文化内容时,必须注意文化的层次性,即文化品位,就是说介绍的应是最具普遍性,有正面教育意义的文化因素,不可以以偏概全,把一些不健康不积极的文化因素当做最有普遍性的中国文化加以介绍。ดวงเดือน ศาตรภักดิ์(2006)也提出当泰籍学生学习汉语接受中国文化的时候,必然会与所在国的文化产生碰撞,出现矛盾。对此,在泰国汉语教材编写上应该提高对文化依附矛盾问题的认识,以便于增强泰籍学生对中华文化的正确认识、理解和传承”。(转引自吴峰,2012:13)

由上可知,关于泰国汉语教材的研究起步较晚,在数量与质量上都还有待于提高。从研究角度来看,多数都是评价研究,也就是评价目前用于泰国的几套比较流行的汉语教材的语言要素的优缺点。而就泰国自编的“本土化”汉语教材的研究甚少。

2.6 小结

综上所述,前人在对外汉语教材研究方面取得了比较丰富的研究成果。研究的角度既涉及到教材编写理论与评估方式,也涉及到具体教材语言要素等的详细分析;既涉及到大中小学汉语教材的研究或对比,也涉及到成人、儿童、本土化与国别化汉语教材的探讨。这些研究成果让我们了解到了目前对外汉语教材的现状与问题,为我们做进一步的研究与编写出好的汉语教材奠定了理论基础。



第三章

调查结果与分析

本章我们将首先介绍调查对象及其汉语教育的基本情况，然后说明调查问卷的设计与调查实施情况，最后统计与分析教师与学生问卷。通过本章的分析与研究，可以为我们进一步分析四套小学自编汉语教材的优点与存在的问题提供参考，同时为我们进一步提出泰北小学自编汉语教材的编写建议也具有借鉴意义。

3.1 调查对象及其汉语教育

为了探析泰北小学自编汉语教材的现状与问题，为自编泰北小学汉语教材提供参考与建议。我们将调查范围限定为泰国最北部的四个府的四所学校，分别是：帕府麦塘小学、帕天公立育侨学校、清迈蒙福学校、清莱安邦小学。有关调查对象的基本情况与汉语教育发展状况，具体介绍如下：

帕府麦塘小学于1934年由一名当地的和尚创办，于次年归泰国教育部管辖。现在隶属于帕府教育区第一区。2010年，该校被国家教育部评定为具有国际级教学标准的小学之一。目前该校共有学生1564人，教师66名。该校教育分为两级水平：幼儿园和小学。小学分为一至六年级。2008年，该校开办了汉语强化班。截至2014年，在课时方面，从小学一年级至六年级都有汉语课，每周共约80小时汉语课。在汉语师资方面，共有4名汉语教师。其中一名为毕业于清迈皇家大学的汉语老师，已经有3年多的教学经验。另外三名为来自中国的汉语志愿者教师，他们基本上都是非汉语专业的在校大学生，并且任期仅为10个月，基本上需要年年替换。从全校汉语总课时与师资数量来看，每位老师每周都有大概20小时的汉语课。在教材方面，该校目前使用的是自编的《中文课本》。该自编汉教材主要由该校的泰籍汉语老师着手编写，并聘请了甘烹碧皇

家大学的汉语老师作为编写顾问。定稿后，还请了清莱皇太后大学的两位老师做文字上的校订工作。总体来看，该校汉语师资在数量上比较紧缺，导致各教师教学任务过重，同时他们多数为志愿者教师，在教学经验上明显不足。虽然有了自编的汉语教材，但其质量如何还有待于实践的检验与改善。

帕天公立育侨学校是帕天最具规模的学校之一，它成立于1946年，由帕天府侨社的李君尧先生、李一峰先生等人共同创办。因为建校时获得了华商们在资金等多方面的大力支持，所以学校最终定名为“公立育侨学校”。该校建校之初，只开办了幼儿园和小学两个层次的教育。后来在2003年和2007年分别开设了初中班和高中班。也就是说，目前该校教育由四个层次组成：幼儿园、小学、初中、高中。2013年，该校被国家教育部评定为具有国际级教学标准的学校之一。目前，该校师生数量与办学规模都在帕天府名列前茅。另外，虽然该校是华侨华商筹办，但是其汉语发展规模并不突出。目前该校仅有2名泰籍汉语教师，他们大学时都不是主修汉语，一名毕业于计算机专业，因为喜欢汉语而自学汉语，现任教该校小学4-6年级的汉语课。一名是在大学时选修过汉语，现任教该校1-3年级的汉语课。也就是说，该校目前的汉语老师都是非专业的汉语老师，他们既不是汉语专业毕业，也不是师资专业毕业。但是他们承担了该校小学1-6年级全部的汉语课程。同时，他们还为该校编写了自己的汉语教材，即《汉语入门》。全套书共六册，供小学1-6年级使用。可见，该校的汉语教育同样存在着师资力量薄弱，教师教学负担过重，自编教材有待检验的问题。

清迈蒙福学校在泰北赫赫有名，是泰北最佳中小学之一。它由Ximion修士在1932年创办。在第二次世界大战期间停办过，但二战结束后又重新开办。该校有两个校区，分为中学部和小学部。就小学部而言，目前大约有2000余名学生。自1997年起，该校就开始重视汉语教育。在小学部，汉语是一门必修课。截至2014年，该校小学部每周大约共有22个班的汉语课，包括1-4年级9个班，5-6年级共13个班。整个小学部共有10名汉语老师，其中2名为泰籍汉语教师，毕业于清迈皇家大学中文系。另外8名中有6名来自四川成都大学和2名来自云南玉溪师范学院，他们都是在读的对外汉语专业的大学生。该校的

汉语教学强调听说，重视中泰教师的合作。并于 2002 年以来一直采用由泰国圣卡比利安基金会大力支持，中国教授李润新、程相文和泰国汉语教师 อาจารย์หวง จุ้นเจิง 等合作编写的汉语教材，即《中文》。可见，该校的汉语教育历史悠久，成绩显著，在汉语教材方面也相对比较成熟。但该校仍然存在着缺乏本土汉语师资的问题。

清莱安邦小学隶属于清莱府教学区第一区。1954 年，清莱府教育局向国家教育部申请办校。1956 年，获得了国家教育部的批准。当时的校总由府尹担当，首届只有 27 名学生，两位教师。经过多年的发展，目前已经有了两个校区，相距两公里左右。并且被国家教育部评定为具有国际级教学标准的小学之一。目前该校教育由两个层次组成：幼儿园和小学（1-6 年级）。全校共有学生 1878 人，国家公务员教师 76 人，学校聘请的教师 13 人，外籍教师 6 人，幼儿园保姆 10 人，行政人员 6 人。安邦小学是清莱府最具规模的公立小学之一。该校非常重视外语教育，并在 2006 年开办汉语教学，作为全校的必修课，每个年级每周至少上一个小时汉语课。2008 年，该校开办了汉语强化班。要求各年级每周至少学习两个小时汉语，5-6 年级每周学 5 个小时汉语。在汉语师资方面，截至 2014 年，该校共有 4 名汉语教师，其中 3 名为泰籍汉语教师，1 名为汉语志愿者教师。在 3 名泰籍汉语教师中，1 名毕业于皇太后大学汉语师资专业，另 2 名毕业于清莱皇家大学汉语专业。在汉语教学方面，该校分成综合、阅读、听力课，但没有专门的阅读、听力教材，只有综合教材。而且综合教材是由该校泰籍汉语老师自己编写的，名为《汉语》，共八册，共该校小学 1-6 年级使用。在访谈过程中，教师们普遍反映该套教材存在总体较难，重现率低，各册难度衔接的不太好等问题。在教学任务方面，各汉语教师每周大约要上 15 个小时的汉语课。由上可知，该校汉语教育已经初具规模，但同样存在着师资与教材等方面问题，还有待于进一步完善与提高。

3.2 问卷设计与实施

为了可以了解到目前小学教师各方面的水平状况以及师生对所使用的自编汉语教材的评价以及本土化对汉语教材的需求与期望，让我们更加深入地分析自编汉语教材与进一步为自编汉语教材提出参考建议。我们结合赵金铭(1998)与吴勇毅(2006)、林敏(2006)的研究成果，设计了本研究的调查问卷。

我们将调查问卷分为教师问卷与学生问卷。教师问卷是为了了解各校汉语教师们的个人信息、教学教法情况、对自编汉语教材的看法与编写意见、对所使用的自编汉语教材的使用情况与评价。学生问卷则主要是为了了解各校学生们对所使用的汉语教材的感受与看法、学生对汉语教材的需求。各调查问卷的问题形式都分为开放式问题与封闭式问题。其中，开放式问题以问答题为主，封闭式问题为五度等级量表。对于教师问卷，我们考虑到既有中国籍老师，又有泰国籍老师，所以我们的教师问卷分为中文版和泰文版教师问卷。对于学生问卷，我们的调查问题主要是封闭式的五度等级量表。同时，为了避免由于汉语水平的因素而导致表达的局限，所以我们的学生问卷都使用泰文，并且将发放问卷的对象限定在4至6年级的小学生。

在整个调研过程中，我们首先对每所学校各进行了一次实地访谈与考察。在这次访谈与调查时，我们先对各校校长或中文小组负责人进行笔录与录音访谈，说明我们的访谈目的，并全面了解该校的汉语教育的基本情况。然后与各主要任课教师进行深入细致的访谈，参观上课的教室或中文活动室，并且获取学校所自编的汉语教材。这些资料的获得，为我们详细地制定师生调查问卷奠定了基础。也加深了我们对目前泰北小学汉语教育的现状的了解与认识。第二次访谈与调查时，我们带着研究过程中的一些疑问，主要通过网络通讯与各校的老师们深入地交流意见，并请各位汉语老师完成调查问卷。同时，我们发现各位老师对所使用的自编汉语教材也有了更多更深的认识与看法。这些使用经验对我们进一步分析与研究这些自编汉语教材有所助益。然后我们请各校的任课老师直接到教室去向学生发放问卷，并在大约20分钟内收回问卷。结果，我们在四所小学共发放了15份教师问卷和250份学生问卷，实际收回11份有效

教师问卷和 246 份有效的学生问卷。

3.3 调查结果与分析

3.3.1 教师问卷的调查结果与分析

(一) 汉语教师及其教学的基本情况

表 3.1 各汉语教师的基本情况

教师	基本情况									
	国籍	性别	母语	年龄 (岁)	教龄 (年)	本科 专业	硕士 专业	学习汉语 时间	学习汉语 地点	是否去中 国培训过
教师 1	泰国	女	泰语	23	1	汉语	-	4 年以上	泰国	否
教师 2	泰国	女	泰语	29	0.8	商务汉语	汉语言 文字学	7 年以上	泰国 中国	否
教师 3	泰国	女	泰语	25	2.6	汉语	-	4 年	泰国	否
教师 4	泰国	男	泰语	26	3.5	汉语师资	-	4 年以上	泰国	是
教师 5	泰国	女	泰语	28	4	师资专业	-	4 年以上	泰国	否
教师 6	泰国	女	泰语	27	0.5	商务汉语	-	4 年	泰国	否
教师 7	中国	女	汉语	23	1	广告学	-	23 年	中国	-
教师 8	中国	女	汉语	24	2.1	商务英语	-	24 年	中国	-
教师 9	泰国	女	泰语	28	3	汉语	-	4 年	泰国	否
教师 10	泰国	女	泰语	31	2.5	汉语	-	4 年	泰国	否
教师 11	泰国	男	泰语	36	3	计算机	-	1-2 年	泰国	否

根据上表的统计结果,从汉语教师所属国籍来看,我们所调查的四所小学的汉语老师以泰国籍教师为主,约占 81.8%,中国籍教师只占 18.2%左右。这些汉语教师的母语与所属国籍一致。从性别来看,11 位汉语教师中,共有 2 位

男性, 9 位女性, 各校都以女性教师为主。从各教师的年龄来看, 11 位教师的平均年龄约为 27.3 岁, 总体上都比较年轻。相应地, 11 各位教师的平均教龄大概是 2.18 年, 总体来说, 他们的教学经验尚浅。再从各位汉语老师所学专业来看, 汉语专业 4 人、商务汉语 2 人、师资专业 2 人, 商务英语、广告学和计算机专业各 1 人, 它们分别占总专业数量的 36.4%、18.2%、18.2%、9.1%、9.1%、9.1%。总体来看, 所学专业跟汉语相关的共有 7 人, 约占 63.6%。也就是说, 这四所小学的汉语教师中, 只有约 63.6% 的老师大学本科时学过汉语, 而其他教师大学本科都是非汉语专业。据了解, 他们都只是在上大学时选修过汉语。甚至有的老师是自己对汉语感兴趣, 于是就自学汉语, 然后就来当汉语老师。另外, 我们从表中也可以看出, 11 位教师中, 只有 1 位汉语硕士生, 其他 10 位都是大学本科毕业, 并且泰籍汉语教师都是在泰国学习汉语, 很少的教师去中国培训过。

总之, 从表 3.1 我们发现, 这四所小学的汉语教师以泰国籍女性教师为主, 中国籍教师很少。同时, 他们大多数都比较年轻, 自身学习汉语时间不长, 教学经验还不够丰富。另外, 这些教师中只有 63.6% 的人是汉语专业毕业, 他们绝大多数都是本科毕业生。由此来看, 教师们自身的总体专业素质还有待提高。

接着, 我们来看看各位汉语老师的汉语教学的基本情况。具体内容如表 3.2 所示。

表 3.2 各汉语教师的基本情况

基本情况				
教师	用什么语言上课	主要用哪些方法上课	上课遇到的最大困难或问题	举办哪些与汉语相关的活动
教师 1	汉泰夹杂	语法翻译法 卡片、音乐	学生发音不准; 学生写汉字时笔顺不对	重大节日等文化活动
教师 2	汉泰夹杂	语法翻译法 动画、卡片	汉语发音不好	重大节日等文化活动

表 3.2 (续)

教师	基本情况			
	用什么语言上课	主要用哪些方法上课	上课遇到的最大困难或问题	举办哪些与汉语相关的活动
教师 3	汉泰夹杂	语法翻译法 卡片	学生汉字写得不对	重大节日等文化活动
教师 4	汉泰夹杂	语法翻译法 游戏、卡片	大部分学生不喜欢写汉字	重大节日等文化活动
教师 5	汉泰夹杂	语法翻译法 表演、卡片	学生不能读写汉字	重大节日等相关活动、演讲比赛、汉语营
教师 6	汉泰夹杂	语法翻译法 表演、游戏	学生没有汉语基础；教材配套不完整；教学设备不全	重大节日等相关活动、演讲比赛、汉语营
教师 7	汉语、泰语	卡片闪现 语法翻译法	课堂管理	重大节日等相关活动、演讲比赛、汉语营
教师 8	汉语、泰语	直接法 游戏	学生注意力易转移	演讲比赛、中秋节、春节、汉语营
教师 9	汉泰夹杂	语法翻译法 游戏	学生不喜欢写汉字；学生不喜欢说汉语；觉得语法难	重大节日等文化活动
教师 10	汉泰夹杂	语法翻译法 游戏	学生发音不太好；常常写错汉字	重大节日等文化活动
教师 11	汉泰夹杂	语法翻译法 游戏、活动	学生发音不准；不喜欢汉字	重大节日等文化活动

由表 3.2 的统计结果可知,泰籍汉语教师所用的上课语言都是汉泰夹杂,只有 2 位中国籍老师是以汉语为主,有时候用一些泰语来翻译生词。从上课方法来看,泰籍老师们都主要使用了传统的语法翻译法,在上课时把生词、课文都会翻译成泰文,用泰语解释词语的用法及语法。同时,多数老师在上课时都用到了卡片、游戏等方法,少数教师还用到了表演法、看动画、听音乐等方法。在上课遇到的最大困难或问题方面,主要集中在汉语发音和汉字书写两个方面,另外还有语法难、课堂管理难、教材配套不完整、教学设备不全等问题。而在举行汉语活动方面,大部分学校都是在中国重大节日时举行相关的文化活动,

比如春节、端午节、中秋节等。有少数学校还会举行演讲比赛、汉语营等活动。

总体看来，这四所学校的汉语教师的教学方法比较单一，在教学中遇到的困难也比较集中，所举办的活动形式也比较单调，缺乏现当代中国人的人文气息。

（二）汉语教师对所用自编汉语教材的评估与意见

在统计各汉语教师对自己所使用的自编汉语教材评估结果时，我们主要采用 SPSS 软件分别按整体评估、教学理论、学习理论、生词及解说、课文、语法与注释、练习编排、形式与配套共八个方面进行统计。汉语教师对自编汉语教材的评估按照很好（5分）、较好（4分）、一般（3分）、不太好（2分）、不好（1分）五等级计分方法进行统计，根据每一等级出现的频率和赋值计算其平均值。具体统计结果如表 3.3 所示。

表 3.3 教师们对各自编汉语教材的评估情况

教材名称	整体评估	教学理论	学习理论	生词及解说	课文	语法与注释	练习编排	形式与配套	各教材总均值
《汉语》(安邦)	3.52	3.71	3.35	3.53	3.44	3.43	3.92	3.43	3.52
《汉语入门》(育侨)	3.61	3.66	3.51	3.82	3.61	3.63	4.12	3.34	3.61
《中文课本》(麦塘)	3.83	3.79	3.7	3.78	3.75	3.5	3.75	3.86	3.83
《中文》(蒙福)	4.26	4.35	4.27	4.51	4.43	3.62	4.52	4.55	4.26
四套教材单项均值	3.81	3.88	3.71	3.91	3.81	3.55	4.08	3.8	
四套教材总均值	3.82								

从表 3.3 的统计结果来看，各位汉语教师对自己所使用的自编汉语教材总体上评价不高，总均值仅为 3.82。也就是教师们认为这些教材总体上超过“一般”，接近“较好”。其中，对所用教材评估最高的是使用《中文》的蒙福学校的汉语教师，均值高达 4.26，稍微超过“较好”水平，而评估最低的是使用《汉语》的安邦小学的汉语教师，均值为 3.52，介于“一般”与“较好”之间。《中

文课本》和《汉语入门》的均值只是稍比《汉语》高一点儿，但并不明显。它们同样都未达到“较好”的水平。

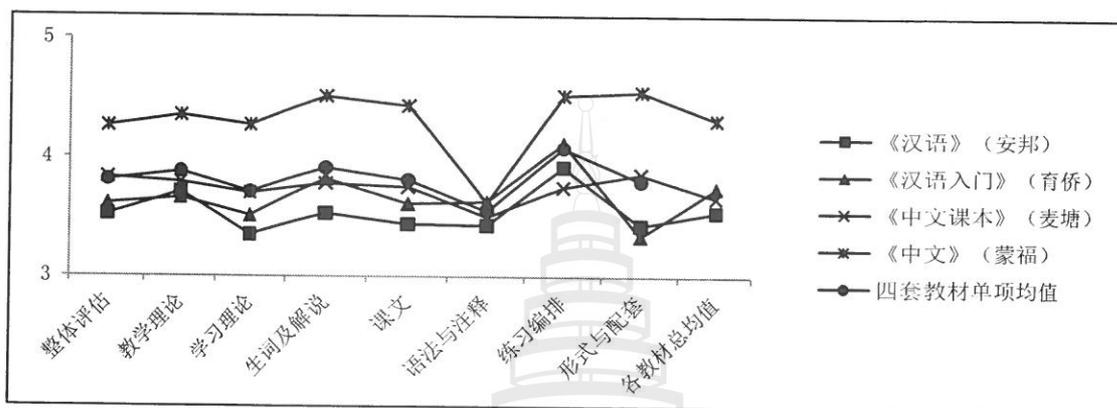


图 3.1 教师对各教材的评估情况对比图

根据图 3.1，从四套教材单项均值来看，汉语教师们对自编教材评估从高到低依次是：练习编排 > 生词及解说 > 教学理论 > 整体评估 = 课文 > 形式与配套 > 学习理论 > 语法与注释。它们中只有“练习编排”一项刚好达到“较好”的标准，大多数都只是超过“一般”，偏向于“较好”。由此看来，总体上，汉语教师们认为这些自编汉语教材编排得相对比较好的是“练习编排”、在编写教材时也考虑到了相关的“教学理论”。而编排得相对最不好是“语法与注释”。具体来看，汉语教师们对《汉语》、《汉语入门》、《中文课本》、《中文》四套教材评估最高的分别为：练习编排、练习编排、形式与配套、形式与配套，评估最低的分别为：学习理论、形式与配套、语法与注释、语法与注释。可见，使用各套教材的汉语老师对各自教材的评估结果既有相似之处，也存在明显的差异。

我们再来看看教师们对各评估大项的各具体项目的评估情况。

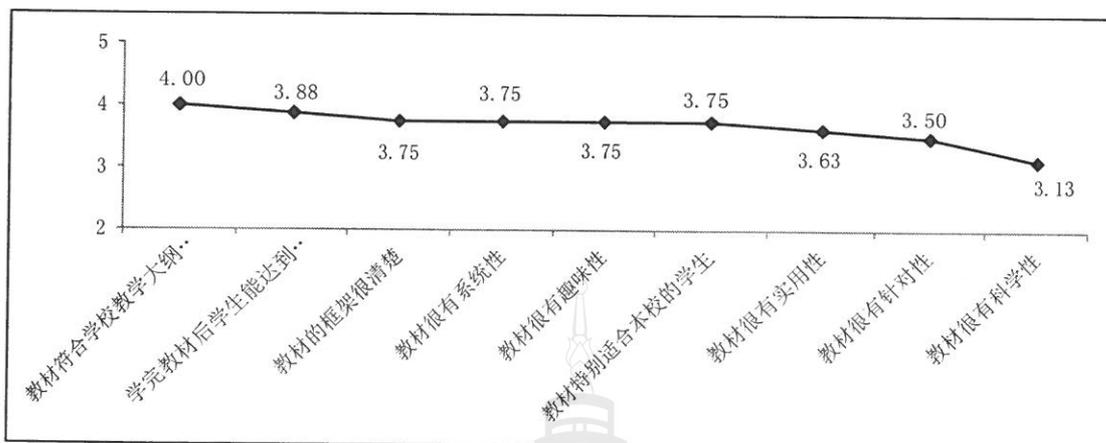


图 3.2 “整体评估”各项目评估结果

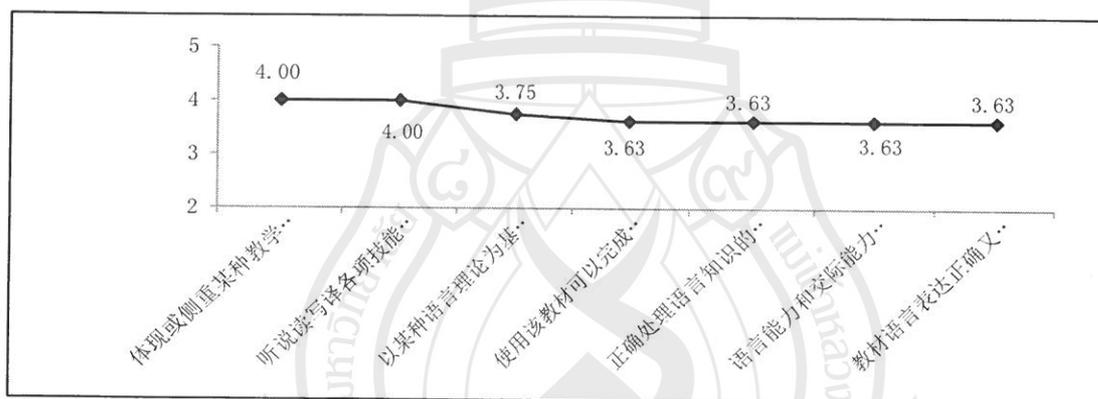


图 3.3 “教学理论”各项目评估结果

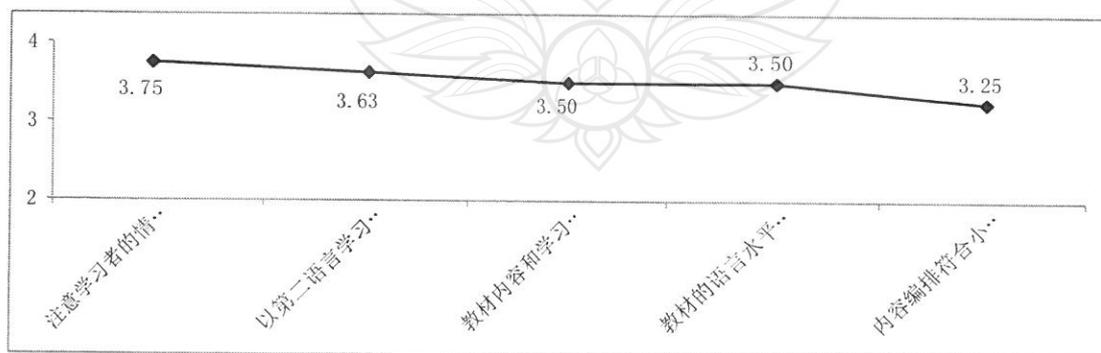


图 3.4 “学习理论”各项目评估结果

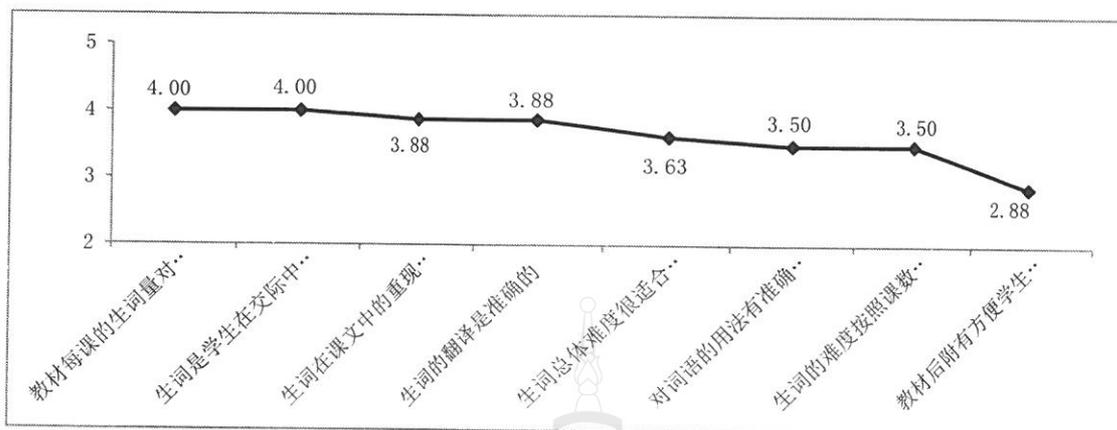


图 3.5 “生词及解说”各项目评估结果

在“整体评估”方面（见图 3.2），教师们对“教材符合学校教学大纲的要求”这一项评估最高，均值为 4.0，而对“教材很有科学性”这一项评估最低，均值为 3.13。这说明，教师们认为这些自编教材较好地符合了学校大纲的要求，但是在教材科学性方面却表现得一般。而教材的“科学性”是保证教材易教易学的关键（吕必松，2007:112），“科学性”不足，势必会影响到整套教材的编写质量。在“教学理论”方面（见图 3.3），教师们认为这些自编教材在“体现或侧重某种教学法原则”和“听说读写训练比例均衡，并有综合训练”两方面达到了“较好”水平，两者的均值都是 4.0，而其他方面都介于“一般”与“较好”之间。在“学习理论”方面（见图 3.4），均值最高的一项是“注意学习者的情感因素对学习的影响”，均值为 3.75，未达到“较好”水平。均值最低的一项是“内容编排符合小学生的学习心理过程”，均值仅为 3.25，偏向于“一般”。这说明在这方面，这些自编教材还应加强。在“生词及解说”方面（见图 3.5），评估最高的是“教材生词量合适”和“生词是学生在交际中有用的”两项，它们的均值都是 4.0，即达到了“较好”水平。而评估最低的是“教材后附有总生词表”，均值仅为 2.88，未达到“一般”水平。其主要原因在于多套教材后没有附总生词表。在“课文”方面（见图 3.6），教师们评估最高的一项是“课文内容有意义，实用”，均值为 4.0，为“较好”水平。评估最低的一项是“课文口语与书面语处理得当”，均值为 3.5，介于“一般”与“较好”中间。在“语法与注释”方面（见图 3.7），有五个小时的均值并列最高，为 3.63，

偏向于但未达到“较好”。均值最低的是“教材附有语法项目索引”，均值为2.88，偏向于但未达到“一般”。次低的是“语法点的选择和难度符合学生的汉语水平”，均值为3.25。可见，教师们认为自编教材应有语法索引，并且语法点的选择与难度应该与学生的汉语水平相符合。在“练习编排”方面（见图3.8），评估最高的两项是“练习形式多种多样”和“练习有意思，学生喜欢做”，均值都为4.25，超过了“较好”水平。评估最低的是“练习有参考答案”，均值为3.25。这说明教师们认为自编教材的练习应该丰富多样，且应该附有练习参考答案，以便查阅。在“形式与版面设计”方面，（见图3.9），评估最高的是“有相关的测试练习”，均值为4.0，为“较好”。最低的是“有配套的光盘等音像材料”，均值仅为2.75。这说明，教师们认为自编教材不但应该有相关测试练习，而且也应该有配套的光碟等音像材料，以方便教学使用。

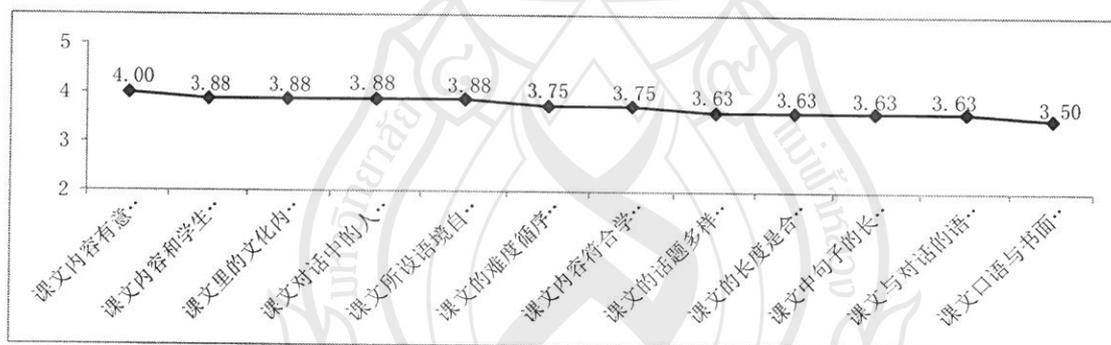


图 3.6 “课文”各项目评估结果

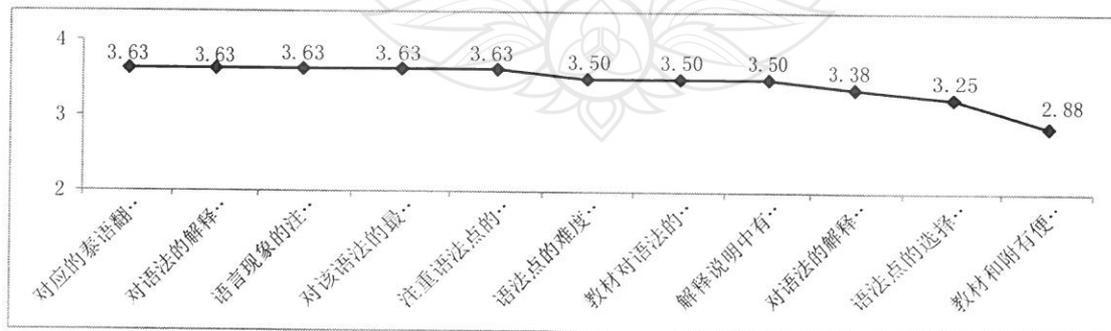


图 3.7 “语法与注释”各项目评估结果

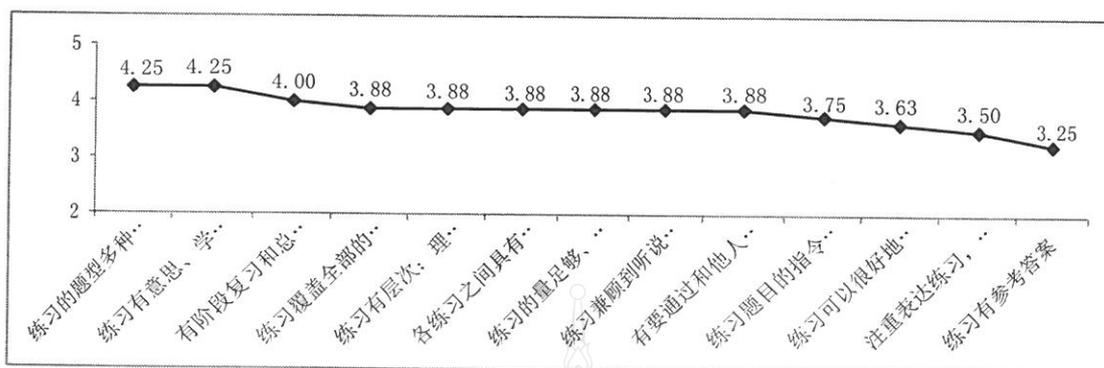


图 3.8 “练习编排”各项目评估结果

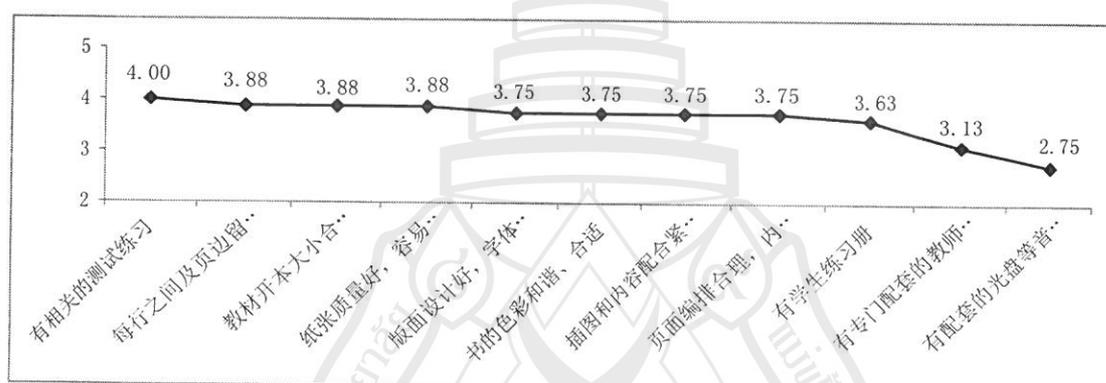


图 3.9 “形式与配套”各项目评估结果

3.3.2 学生问卷的调查结果与分析

(一) 学生及其汉语学习的基本情况

1. 性别与年龄分布情况

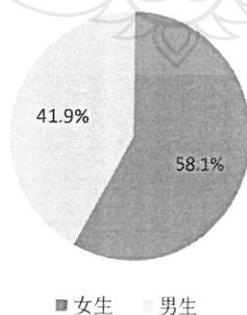


图 3.10 性别分布情况

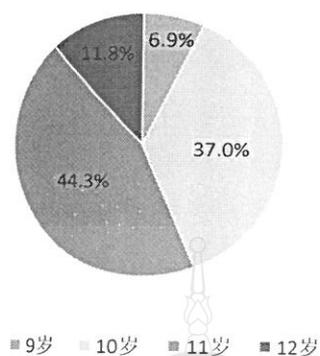


图 3.11 年龄分布情况

从问卷统计结果来看，在 246 名被调查对象中，从性别来看，男生共 103 人，女生 143 人，女生所占比例明显比男生高。从年龄来看，9 岁 17 人，10 岁 91 人，11 岁 109 人，12 岁 29 人，平均年龄为 10.6 岁。也就是说，多数被调查对象集中在 10-11 岁，这个年龄段占 81.3%。这与我们将调查对象集中在小学四至六年级有关。

2. 学生的母语、学习汉语的年数与周时间分布情况

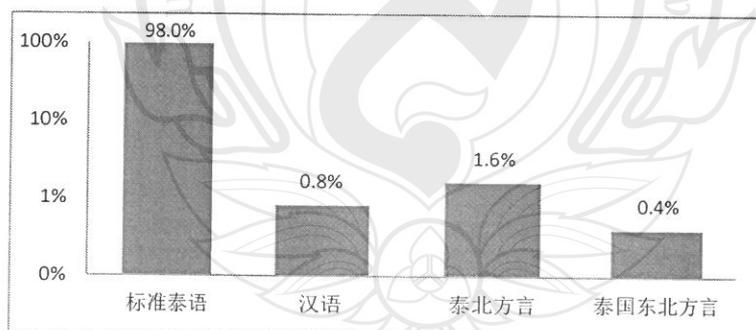


图 3.12 学生的母语分布情况

从图 3.12 我们不难看出，被调查对象的母语绝大多数为标准泰语，只有极少数的学生的母语是泰语方言和汉语。这说明，标准泰语在泰北小学生中的普及程度非常高。同时也可发现，汉语母语者在泰北小学生中数量极少。也就是

说，泰北小学生中具有汉语基础的学生非常少，绝大多数都是零基础的以标准泰语为母语的小学生。

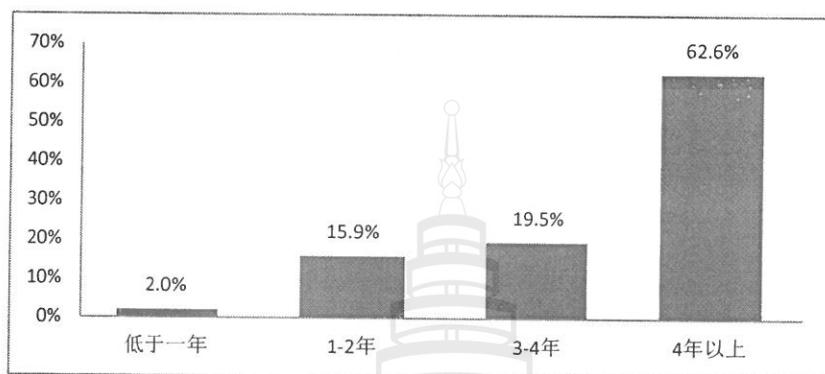


图 3.13 学生学习汉语年数的分布情况

根据图 3.13，我们可以发现，62.6%的四至六年级的小学生都有了四年以上的学习汉语的经历，这意味着多数学生基本上至少从小学一年级就开始正式学习汉语了。另外还有 19.5%的小学生至少从二至三年级，15.9%的小学生至少从 4 至 5 年级就开始学汉语了。这表明，几乎所有泰北小学生从小学就在学校开始接触与学习汉语，汉语作为外语在泰北小学的存在已经相当普遍。

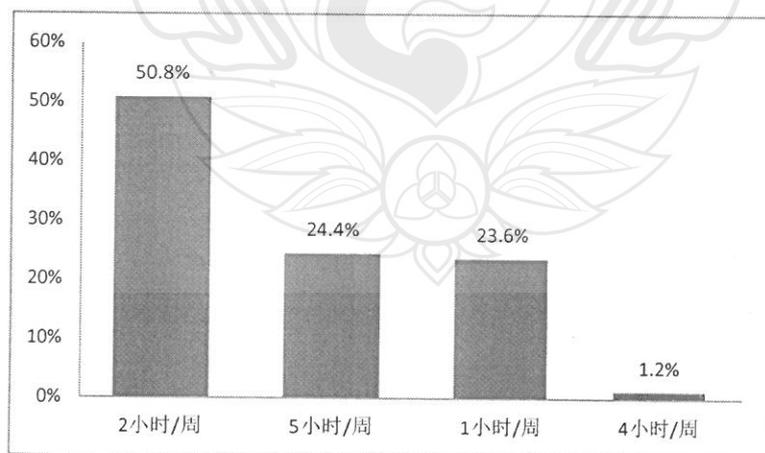


图 3.14 学生学习汉语周时间的分布情况

由图 3.14 来看, 23.6% 的学生每周只学一个小时汉语, 50.8% 即一半以上的学生每周只学两个小时汉语, 每周能学两个小时以上的学生仅占 25.6%。这些学生平均每周学习汉语的时间为 2.52 小时。可见, 汉语课时量占每周总课时量的比例相当低。

3. 学生运用汉语与课外学习汉语的情况与原因

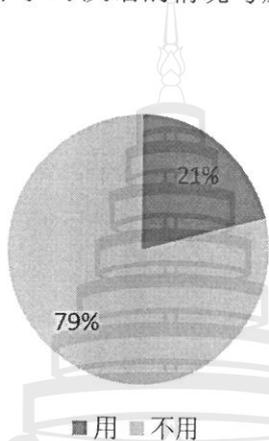


图 3.15 学生生活中是否用汉语的情况

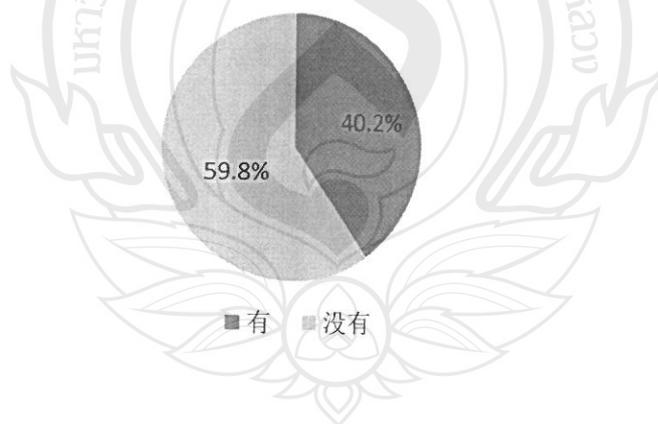


图 3.16 学生是否在课外补习汉语

从图 3.15 来看, 78.9% 的学生在汉语课后的日常生活中不用汉语, 仅有 21.1% 的学生在日常生活中会去运用汉语。我们认为, 出现这样的结果, 主要原因有两点: 一是学生虽然学了汉语, 但在日常生活中缺少运用汉语的语言环境; 二是学生的口语不好或没有真正灵活掌握所学汉语的用法, 所以没有自信去运

用汉语。其中第一个原因是主要原因。

关于学生是否在课后还去补习汉语的情况，图 3.16 告诉我们，有 59.8% 的学生都在课后去上汉语补习班，同时也有 40.2% 的学生不去补习汉语。但总的来看，多数学生都会去补习汉语。

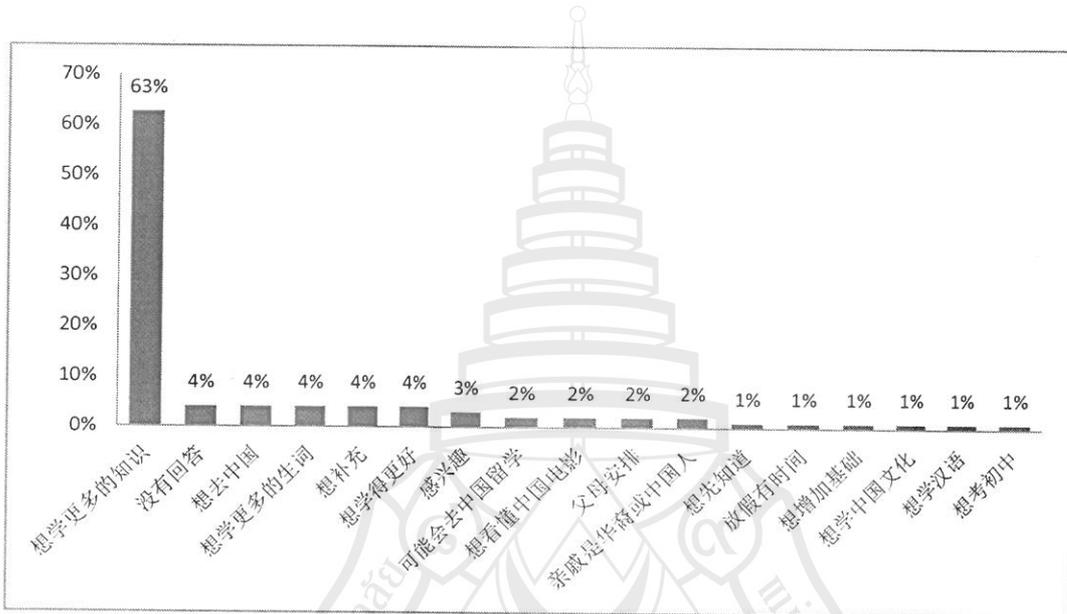


图 3.17 课后学生去补习汉语的原因分布情况

从图 3.17 来看，学生课后去补习汉语的主要原因是“想学更多的知识”，占 63%。如果从内外部原因或者主客观原因来看，内部原因即主观原因约占 92%，外部原因即客观原因是“父母安排”、“亲戚是华裔或中国人”，约只占 4%。如果从目的来看，“想增加知识，学得更好”这一原因是主要原因，约占 76%。可见，调查对象中的多数学生都会自愿去补习汉语，主要原因与目的是为了增加汉语知识，学得更好。

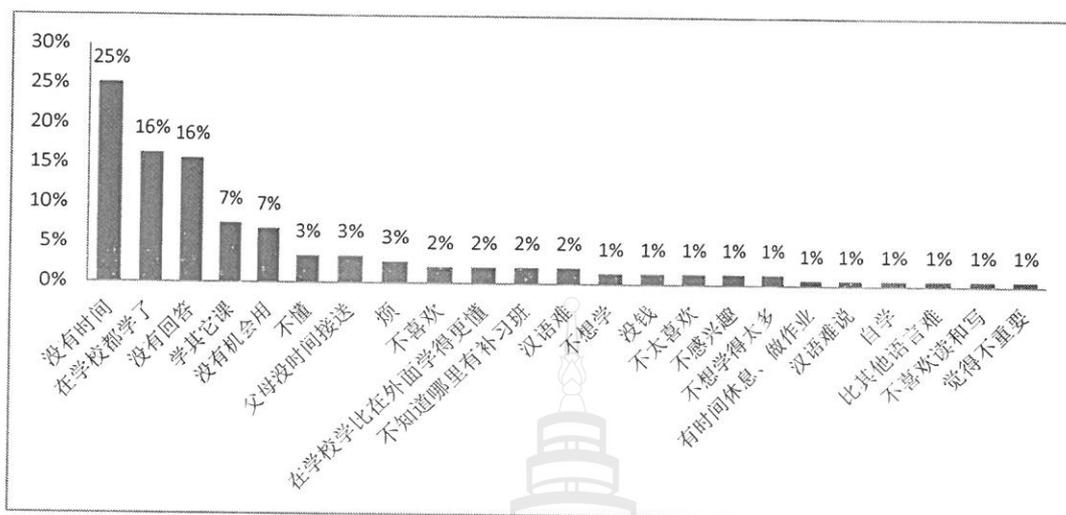


图 3.18 课后学生不去补习汉语的原因分布情况

根据图 3.18 我们可以发现，虽然有 16% 的学生没有回答不去补习汉语的原因，但是学生课后不去补习汉语的原因仍然比去补习的原因更多。其中，最主要的原因是“没有时间”，约占 25%，其次是“在学校都学了”，约占 16%。“没有机会用”和“学其他课”分别都占 7%。如果从主客观原因来看，主观原因约占 13%，客观原因约占 71%。可见，学生课后不去补习汉语的原因主要是客观原因造成的。其中最重要的客观原因“没有时间”，“在学校都学了”也是重要的客观原因。

4. 学生对中泰汉语教师的选择问题及原因

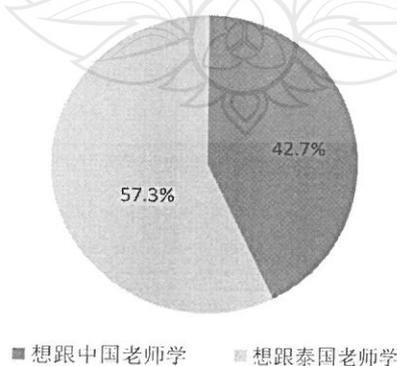


图 3.19 学生对中泰教师的选择情况

据图 3.19 可知,多数学生想跟泰国老师学汉语。但同时我们也要注意,想跟泰国老师学汉语与想跟中国老师学汉语之间的比例差仅为 14.6%。这说明泰北小学生在学汉语时,泰国汉语老师的优势不是十分明显,学生对泰国汉语老师的依赖并不十分强烈。

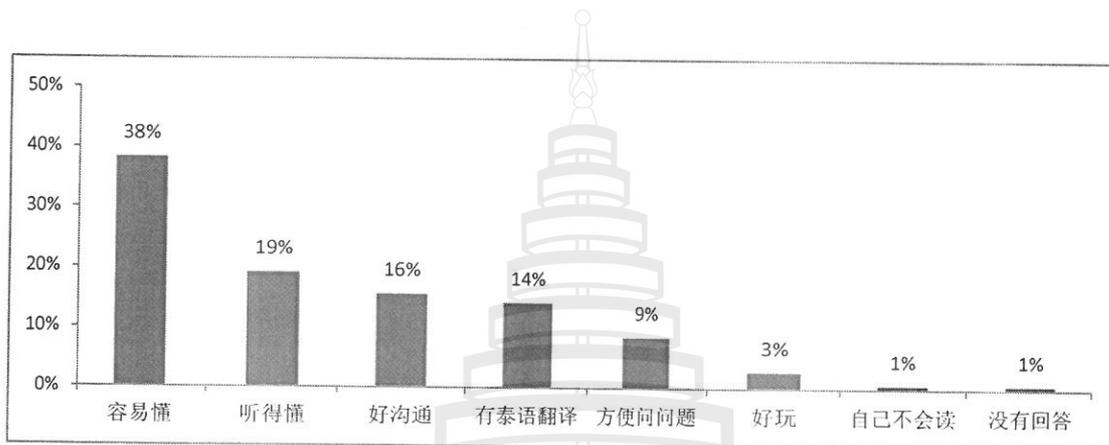


图 3.20 学生想跟泰国老师学汉语的原因分布情况

再来从图 3.20 我们可以发现,学生想跟泰国老师学汉语的主要原因是“易懂”,占 38%。其实“易懂”、“听得懂”和“有泰语翻译”、“好沟通”、“方便问问题”都可归纳为学生在跟泰国老师学汉语时,泰国老师更能解决他们学习中遇到的问题,使学习效果更好。那占 96%的“学习效果更好”就是学生想跟泰国老师学汉语的主要原因。

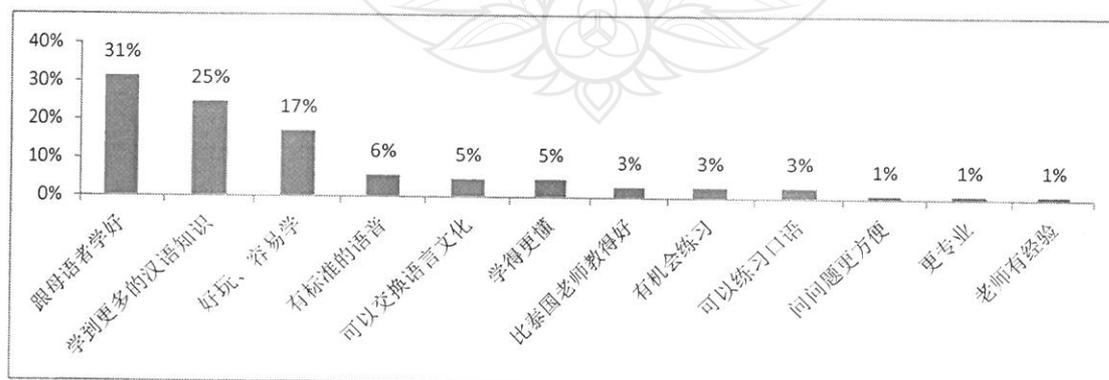


图 3.21 学生想跟中国老师学汉语的原因分布情况

最后来看学生想跟中国老师学习汉语的原因。从图 3.21 来看,学生想跟中国老师学习汉语的原因比想跟泰国老师学习的原因更多样。其中,占 31%的“跟母语者学好”这一原因是最主要的原因,其次是“学到更多的汉语知识”,占 25%。值得注意的是,据统计,在“好玩儿”方面,认为泰国老师上汉语课好玩儿的学生共只有 4 人,认为中国老师上汉语课好玩儿的有 14 人。可见,学生认为中泰教师上汉语课“好玩儿”总体比例非常低。也就是说,中泰汉语教师上课时缺乏趣味性。另外,我们还应注意到,学生选择跟中国老师学习汉语的原因中有“有机会练习”、“可以练习口语”、“可以交换语言文化”、“更专业”、“老师有经验”和“有标准的语音”这六项,选择泰国汉语老师的原因中没有这六项。可见,喜欢更中国老师学汉语的学生总体上认为中国汉语老师更专业,汉语知识更丰富,上课时相对更好玩儿,练习机会更多。

5. 学生的学习体会和对汉语的态度问题及原因

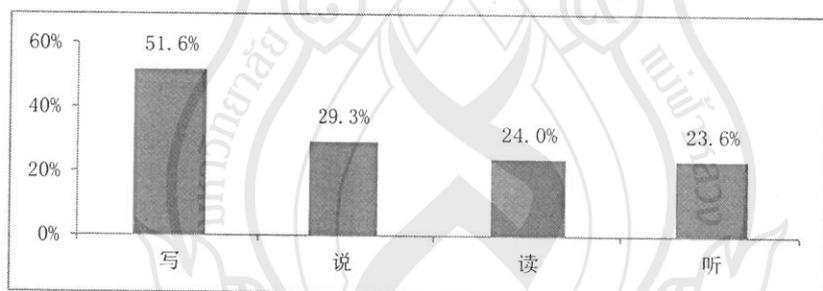


图 3.22 学生认为汉语最难的语言基本技能的分布情况

根据图 3.22,我们可以清楚地发现,在汉语的听、说、读、写四项语言基本技能中,多数学生认为“写”是最难的,占 51.6%。接着依次是“说”、“读”、“听”,它们所占比例分别为 29.3%、24%和 23.6%。也就是说,整体上,学生认为自己的写字或写作能力相对最差,其次是口语。而“听”的能力相对最好,而且与阅读能力差不多。这反映出学生表达运用能力即语言输出能力明显较弱,而作为语言输入的“听、读”相对较好。我们认为,这与我们在汉语教学过程中“重输入”即重视语言知识的教学,而“轻输出”即忽略了语言技能的培养这一教学模式或理念有关。这也给教材编写者一个启示。

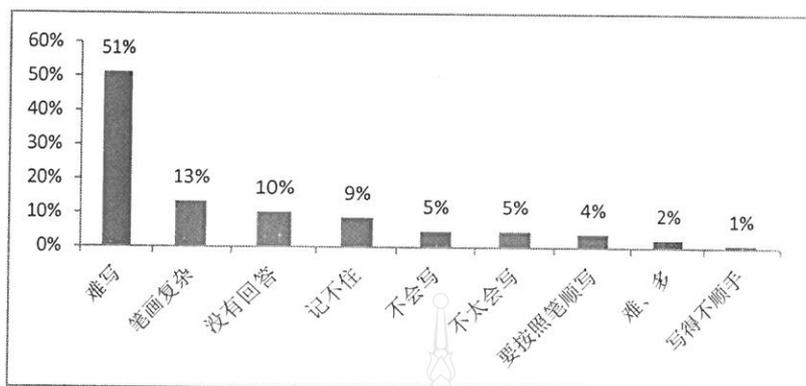


图 3.23 “写” 最难的原因分布情况

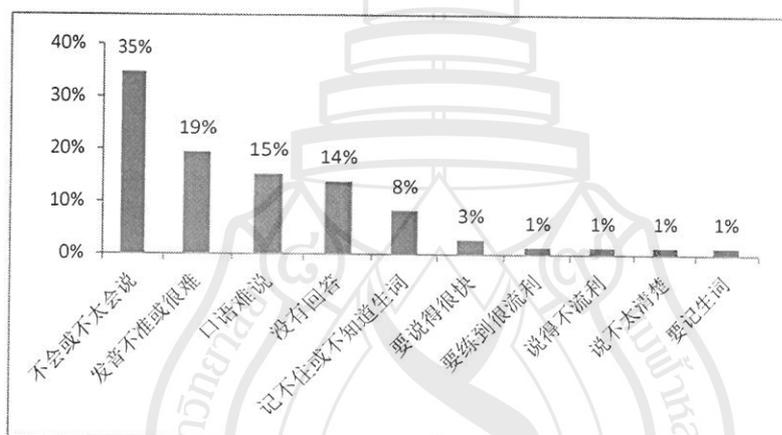


图 3.24 “说” 最难的原因分布情况

从图 3.23 来看, 学生觉得“写”最难, 其实是说的“写汉字”最难。由此可见学生对作为汉语思想基本语言技能之一“写”的理解是比较狭隘, 他们没有考虑到“写作”这一范畴。学生觉得写汉字最难的最主要的原因是“汉字难写”, 占 51%。其次是“笔画复杂”, 占 13%。其实综合来看, 学生觉得汉语“写”最难就是因为记不住汉字的笔画、笔顺, 不知道怎么写。可见, 汉字的笔画、笔顺与识记汉字对学生十分重要。

由图 3.24 可知, 学生们觉得汉语“说”最难的主要原因是“不会说”, 占 35%。接着比较重要的原因依次为“发音不准或很难”、“口语难说”和“记不住或不知道生词”, 他们所占比例分别为 19%、15%、8%。由此可见, 学生觉

得汉语“说”最难的原因在于汉语发音不好与生词量不足两方面的原因。这也是直接影响学生口语能力高低的两个重要因素。可见汉语发音与词汇量的积累对于学生口语能力的提高至关重要。教材编写者应加以足够的重视。

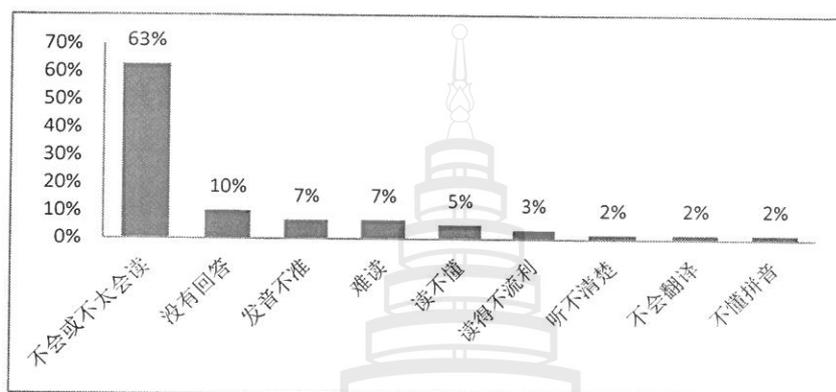


图 3.25 “读” 最难的原因分布情况

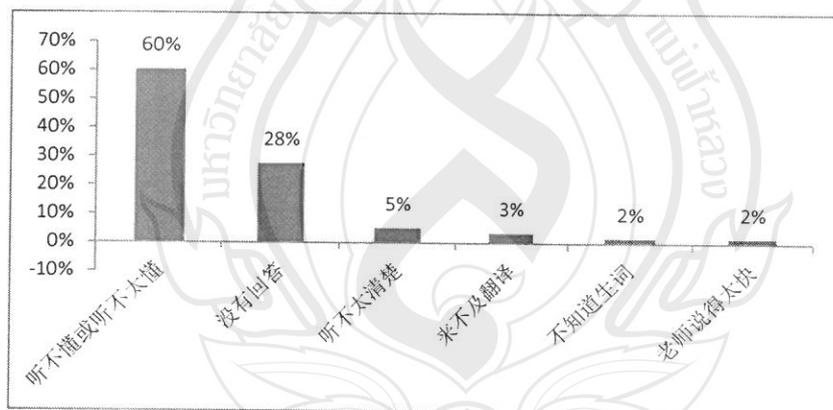


图 3.26 “听” 最难的原因分布情况

从图 3.25 可知，学生们觉得汉语“读”最难的最主要的原因在于“不会或不太会读”，这一原因占 63%。我们认为，学生所说的“不会或不太会读”的意思是记不住汉字的读音和意思，所以读不懂，觉得难读。这样一来，这个最主要的原因就包括了“发音不准”、“难读”、“读不懂”、“读得不流利”、“不会翻译”和“不懂拼音”等次要原因，所占比例也变为 89%。可见，汉字的字音

与字义、词义直接影响到学生的阅读能力。这也提醒教材编写者要重视字音、字义与词义的编排与练习

接着来看图 3.26。由图可知，学生觉得学习汉语“听”最难的最主要的原因是“听不懂或听不太懂”，占60%。同样，我们认为学生听不懂或听不太懂的原因主要有两个：一是语音不够好，二是词汇量不够。其实，“听不太清楚”、“来不及翻译”和“不知道生词”等三个原因都可以归结为这两个原因。

由上可知，我们在汉语教学过程中偏重于语言知识的教学，而忽略了语言交际技能的培养。这直接导致学生的语言表达与运用能力的不足。同时，学生对于汉语汉字的字音、字形、字义的掌握程度以及词汇量的大小直接决定着学生“听、说、读、写”四项基本语言技能的培养。

最后，我们来看学生对于汉语的态度问题及原因。

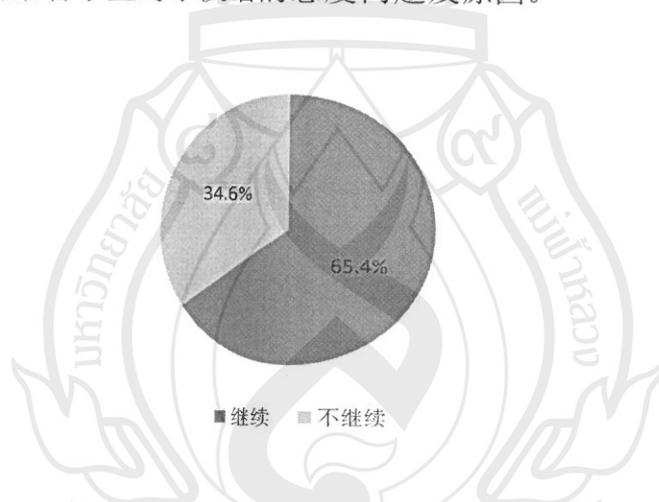


图 3.27 毕业后是否想继续学汉语的情况

从图 3.27 来看，65.4%的学生觉得在小学毕业后会继续学习汉语。这表明，多数小学生对汉语比较感兴趣或感觉到了汉语的某些重要性。可见，作为泰国第二大外语的汉语在泰国教育体系中已具有一定的地位，汉语也显得越来越重要。

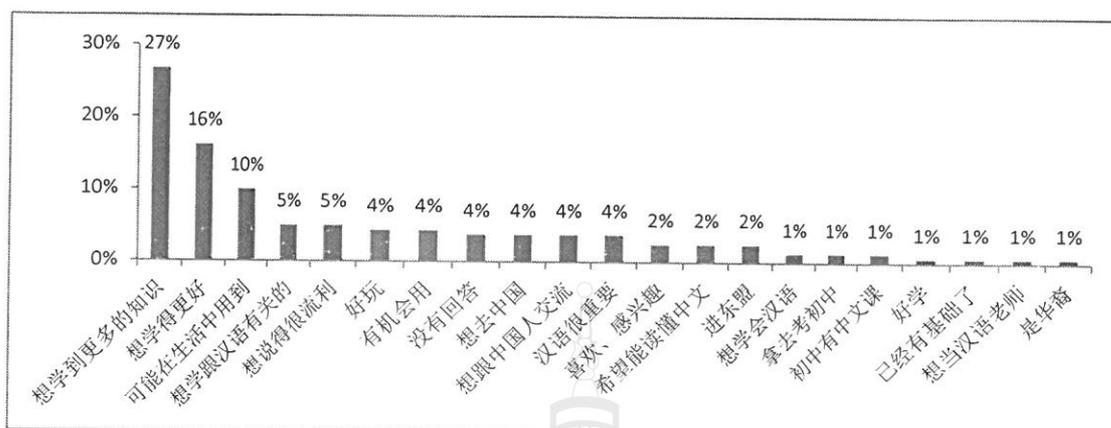


图 3.28 学生毕业后想继续学汉语的原因分布情况

由图 3.28 可知，学生毕业后想继续学习汉语的最主要的原因是“想学到更多的知识”，占 27%。其次是“想学得更好”，占 16%。如果将这些原因归类，我们觉得主要有这几个方面：一、想学得更多更好，包括“想学到更多的知识、想学得更好、想学跟汉语有关的、想说得流利、想跟中国交流、喜欢或感兴趣、希望能读懂中文、想学会汉语、已经有基础了”，共占 63%；二、汉语重要有用，包括“可能在生活中用到、有机会用、汉语很重要、进东盟、拿去考初中、想当汉语老师”，共占 22%；三、其他原因，包括“好玩儿、想去中国、初中有汉语课、是华裔”，共占 10%。由此可见，学生们毕业后想继续学习汉语的主要原因是汉语很重要，想学得更多更好。

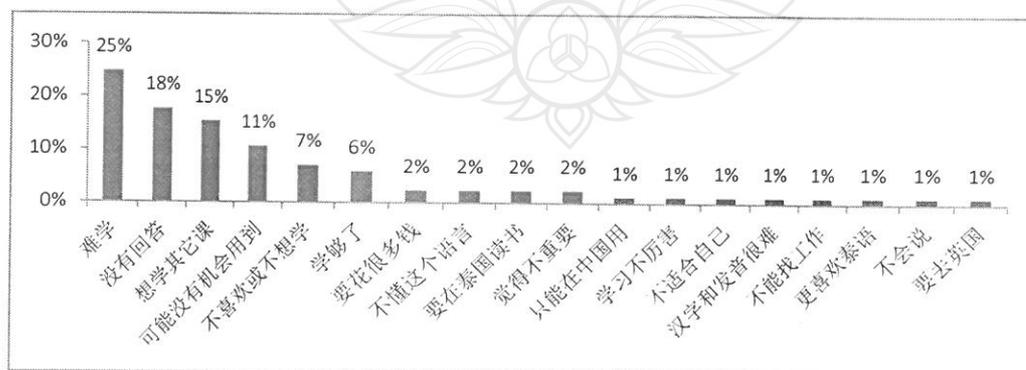


图 3.29 学生毕业后不想继续学汉语的原因分布情况

根据图 3.29, 我们可以发现, 学生们毕业后不想继续学汉语的最主要的原因是觉得汉语“难学”, 占 25%。其次是“想学其他课”, 占 15%。同样, 如果将这些原因归纳起来, 我们可以分为三个方面: 一、觉得汉语难而放弃, 包括“难学、不懂这个语言、学习不厉害、汉字和发音很难、不会说”, 共占 30%; 二、觉得对自己不重要或汉语不适合自己的, 包括“想学其他课、可能没有机会用到、学够了、要在泰国读书、觉得不重要、只能在中国用、不适合自己的、不能找工作、要去英国”, 共占 40%; 三、不喜欢汉语, 包括“不喜欢或不想学、更喜欢泰语”, 共占 8%; 四、其他原因, 指的是“要花很多钱”, 占 2%。可见, 学生不想继续学习汉语的主要原因是觉得汉语难而且对自己不重要。

6. 学生对汉语与中国文化的兴趣分布情况

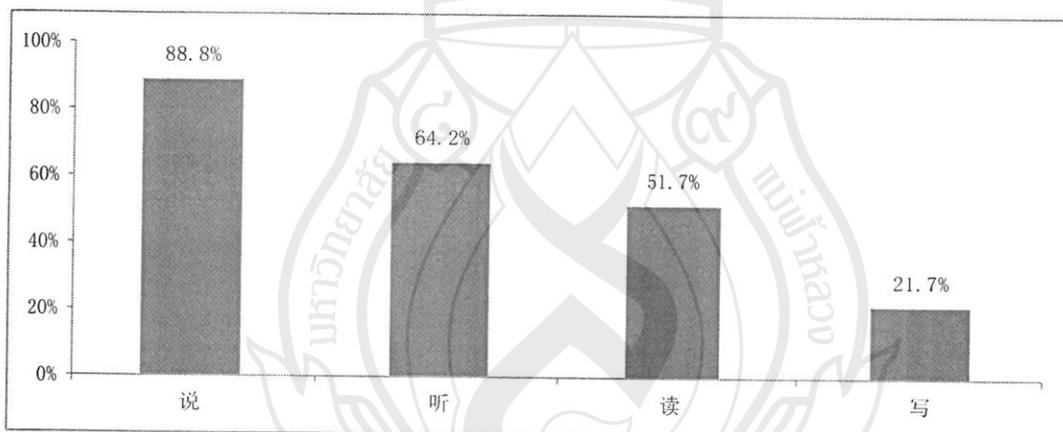


图 3.30 学生对汉语四项言语技能的兴趣分布情况

根据图 3.30 可知, 学生最想学习汉语的“说”, 所占比例高达 88.8%, 其次是“听”, 所占比例为 64.2%。学生最不想学的是“写”, 这与学生觉得“写”最难密切相关。可见, 多数学生想要能够听说汉语, 注重的汉语交际能力的需要。

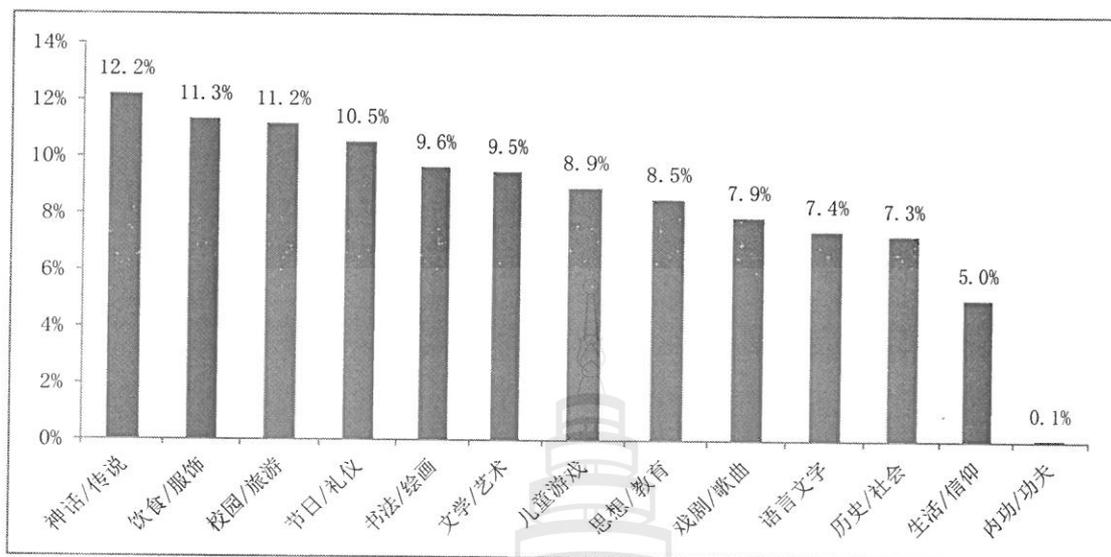


图 3.31 学生对中国文化的兴趣分布情况

从上图来看，学生们对中国文化的兴趣面比较广泛，共涉及到了 13 个大的方面。其中学生对中国的“神话与传说”最感兴趣，第二至四名依次是“饮食和服饰、校园和旅游、节日和礼仪”。

综上所述，大多数泰北小学生们的母语都是标准泰语，母语为泰语方言或其他语言的学生极少。他们平均每周一般只有 2.52 小时的汉语课，并且多数人在课外很少使用汉语且不去补习汉语，多数人喜欢跟泰国老师学习汉语，同时觉得汉语“写汉字”最难，然后依次是“说、读、听”。虽然如此，但是多数学生表示，小学毕业后还想继续学习汉语，因为他们觉得汉语重要，想学得更好。同时，他们对中国的“神话与传说、饮食与服饰、校园与旅游”等文化最感兴趣。这些都是我们在着手编写教材前应该仔细考量与分析的重要因素。

（二）学生对所使用的自编教材的评估情况与分析

在统计学生对自己所使用的自编汉语教材评估结果时，我们同样采用 SPSS 软件分别按整体评估、生词、汉字、课文、语法、翻译、练习、版面共八个方面进行统计。学生对自编汉语教材的评估按照五等级计分方法进行统计，根据每一等级出现的频率和赋值计算其平均值。具体统计结果如表 3.4 所示。

表 3.4 学生对所用自编汉语教材的评估情况

评估项目	具体问题	得分	单项均值
整体评估	1. 你觉得你用的汉语书好吗?	3.84	3.84
生词	2. 你觉得书上的生词难吗?	3.35	2.94
	3. 你觉得书上的生词在生活中有用吗?	2.62	
	4. 你觉得书上的生词容易记住吗?	2.98	
	5. 你知道书上的生词怎么用和什么时候用吗?	2.81	
	6. 你觉得书上的汉字好写吗?	3.06	
课文	7. 你觉得书上的课文有意思吗?	3.74	3.42
	8. 你觉得书上的课文的句子难吗?	3.10	
语法	9. 你觉得书上的语法难吗?	3.13	3.13
翻译	10. 你觉得书上的泰语翻译对你学汉语有用吗?	4.19	4.19
练习	11. 你觉得书上的练习题对你学好汉语有用吗?	4.03	3.93
	12. 你觉得书上的练习题有意思吗?	3.82	
版面	13. 你觉得书上的图片漂亮、有意思吗?	3.73	3.73
总均值		3.53	

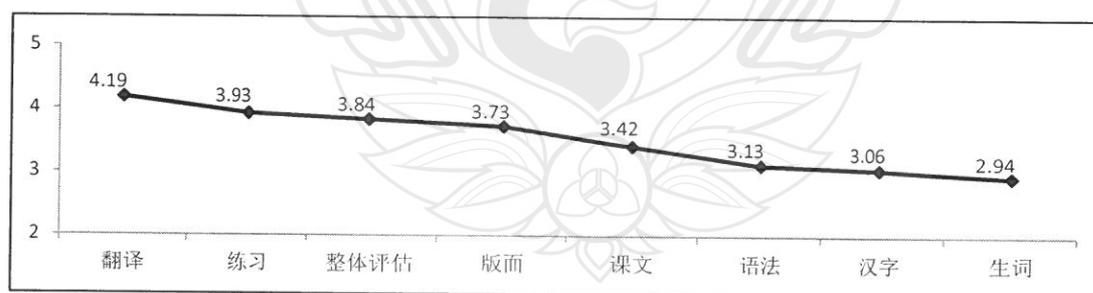


图 3.32 学生对教材各大项目的评估均值图

根据表 3.4 来看, 学生对自己所使用的自编汉语教材的评估的总均值为 3.53, 处于“一般”与“较好”之间而略微偏向于“较好”。再从图 3.32 来看, 学生们认为自编教材编排得最好的是“翻译”版块, 均值为 4.19, 也就是学生

觉得书上的泰文翻译对于自己学好汉语“比较有用”。同时，学生认为自编教材编排最差的是“生词”，均值仅为 2.94，未达到“一般”的水平。这也是所有评估项目中唯一没有达到“一般”水平的版块。

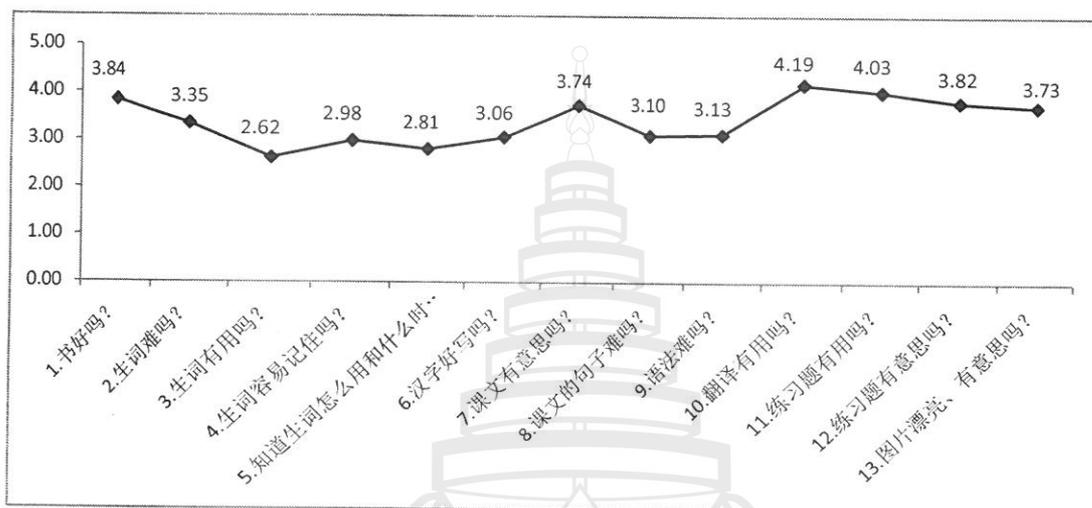
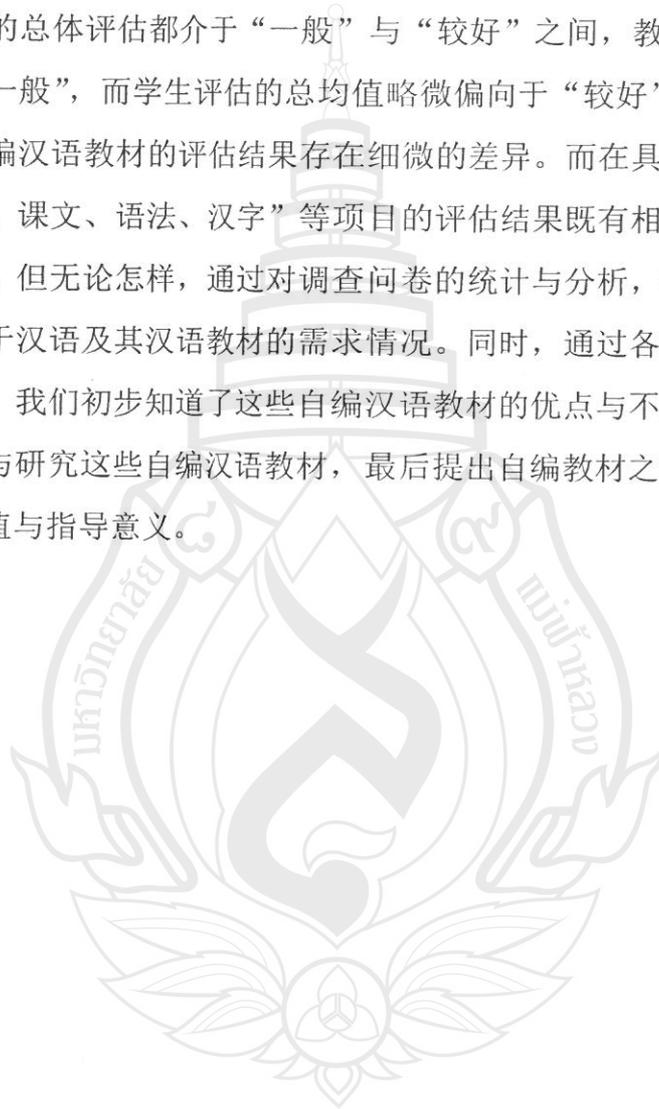


图 3.33 学生对教材各具体项目的评估均值图

结合图 3.33 来看，在“生词”评估方面，学生对“生词”评估低的原因在于学生对“生词是否有用、是否容易记、怎么和什么时候用生词”三个方面的评估很低，均值都未达到 3.0。特别是对“生词是否有用”一项的评价，评估结果是所有评估项目中最低的一项，均值仅为 2.62。可见，学生们认为自编教材的生词介于“不太有用”与“一般”之间。这也告诉我们，一套教材的生词的选择，特别是实用性至关重要，这将直接影响到教材的整体质量。在“汉字”评估方面，学生对跟生词密切有关的“汉字”版块的评估结果也不高，仅为 3.06，也就是刚刚达到“一般”的水平。这说明自编教材在选字方面也存在明显的问题。在“课文”评估方面，虽然学生对教材课文的评估的总均值为 3.42，介于“一般”与“较好”之间，但是我們也要注意，学生对于“课文句子是否难”方面的评估均值仅为 3.10，偏向于“一般”。也就是说，学生并不满意教材对课文句子的编排。

3.4 小结

在本章，我们主要通过调查问卷，统计与分析了各校师生对所使用的自编汉语教材的评估情况。分析结果发现，总体上，无论是教师还是学生，他们对自编汉语教材的总体评估都介于“一般”与“较好”之间，教师评估的总均值明显偏向于“一般”，而学生评估的总均值略微偏向于“较好”。也就是说，师生对同一套自编汉语教材的评估结果存在细微的差异。而在具体方面，教师与学生对“生词、课文、语法、汉字”等项目的评估结果既有相同之处，也存在着一定的差异。但无论怎样，通过对调查问卷的统计与分析，我们能够了解到泰北师生们对于汉语及其汉语教材的需求情况。同时，通过各校师生对自编汉语教材的评估，我们初步知道了这些自编汉语教材的优点与不足之处。这为我们进一步分析与研究这些自编汉语教材，最后提出自编教材之编写建议都具有实际的参考价值与指导意义。



第四章

泰北小学自编汉语教材的分析与研究

在本章，我们将首先从教材的选材、练习题、编写体例与教学理念三个方面来考察与分析四套泰北小学自编汉语教材。然后在考察与分析的基础上指出目前这些自编汉语教材存在的问题，并且分析问题出现的原因。从而为我们进一步从理论层面上提出编写泰国本土化小学汉语教材之建议提供理论与数据支撑。

4.1 小学自编汉语教材词语统计与分析

词语是语言教学中的重要部分。杨寄洲（2003）指出，初级对外汉语教材的大部分的生词应该在规定的词汇范围内，如果有超纲词，需要控制在一定比例之内。每课的生词数量应该具有一致性的平衡，要控制在一定的数量范围内。可见，教材编写者应该全面地注意到总生词量与各级生词量的控制与安排。

4.1.1 各套教材生词量的统计与分析

在本节中，我们的研究对象是各套教材的课文生词，而这些生词又包括词汇与短语两部分。首先我们将考察各教材的生词总量及其分布情况，然后分析教材生词量和教材语料的难度相关性。

表 4.1 各套教材课文生词数量统计情况

教材名称	课文总数	课文生词总量	平均每课生词量
《汉语》（安邦）	48	630	13.13
《汉语入门》（育侨）	106	537	5.06

表 4.1 (续)

教材名称	课文总数	课文生词总量	平均每课生词量
《中文课本》(麦塘)	43	689	16.02
《中文》(蒙福)	45	230	5.11

关于每篇课文生词量的多少问题,不同的学者有不同的意见。杨德峰(1997)认为,初级汉语教材每课生词以20到30个为宜。刘珣(2000)认为,初级阶段汉语课每课的生词量,从三五个词开始逐步增加,一般不宜超过30个。董明、桂弘(2005)根据认知心理学“组块(chunk)理论”的研究结果,认为初级汉语教材每课生词量最好不超过38个。从表4.1来看,教材生词总量最多的是《中文课本》,最少的是《中文》。而就平均每课的生词量来看,《中文课本》平均每课生词量最多,为16.02个,《汉语入门》最少,仅为5.06个。总体来看,四套教材总生词量为2086个,每套教材平均生词总量为521.5个,平均单课生词量在5.06-16.02之间,均值为9.83个。从这些数据来看,似乎都没有达到学者们提出的初级汉语教材的每课生词量应在30左右的要求。但我们不能因此断定这些教材生词量不足。因为这些教材本身并非初级汉语教材,它们更多地属于针对儿童编写的入门级汉语教材,每课的生词量自然较少。当然,我们也能清楚地发现,虽然同属入门级汉语教材,但各套教材的生词总量与单课生词量还是存在明显的差距。我们认为,这是因为每套教材的生词量与所在学校开设汉语课程的学制关系密切。因此,教材编写者在编写教材前,应调查好学校、学生、教师三方面的实际需要,科学合理地控制教材生词量。

另外,为了进一步弄清各套教材每课生词量的分布情况,我们对各套教材课号与生词量的关系进行了考察。具体结果如图4.1所示。

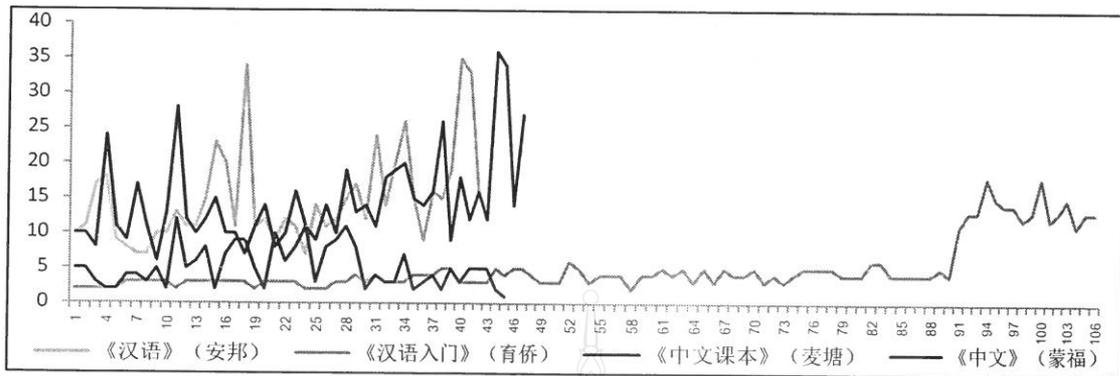


图 4.1 课号与生词量的关系

从图 4.1 我们可以发现,《汉语》、《中文课本》和《中文》三套教材每课生词量总体上波动幅度比较大。这三套教材不是每一课的生词量都是递增的,生词量的增多也不全是随着课数册数越高,生词量就越大。而是有的课生词量少,有的课生词量增得多,这样的情况会影响学习者的学习积极性,给他们造成较大的学习压力。实际上,在教学过程中,每一课的课文、生词、语法项目、练习等不可能后一课都比前一课学习的内容多。我们认为,生词量多少依靠课文的篇幅长短、内容多少。但是编者也应该保持每一课的词量在一个幅度内的稳定增减,而不是每课生词量大小相差比较多。

一般来说,教材生词量与教材语料难易度密切相关。为此我们计算出了四套教材教材语料难度系数,它与各教材生词量的关系如图 4.2 所示。

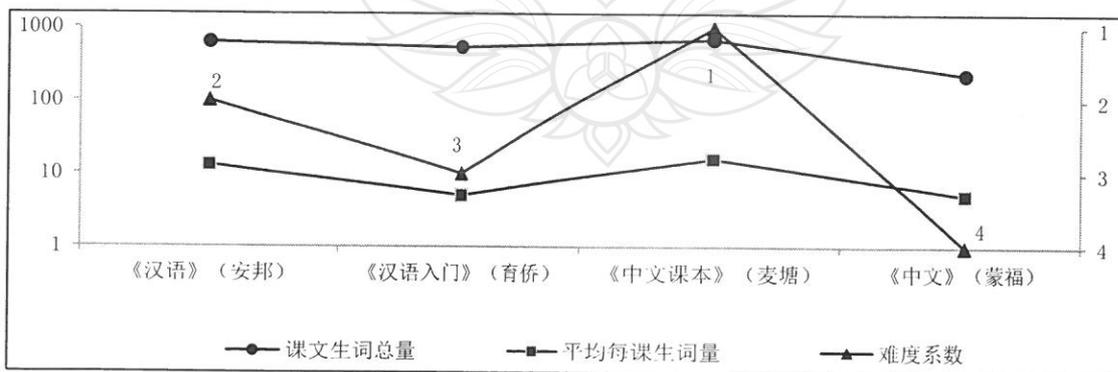


图 4.2 各教材生词量与语料难度关系

根据图 4.2 我们发现, 各套教材的生词总量和教材的语料难度之间基本成正比关系, 而平均每课的生词量和教材语料难度之间的关系并不明显。例如, 《中文课本》的生词总量排在第一位, 结果该教材的语料难度系数也最大。相反, 《中文》的生词总量最少, 其语料难度系数就最小。然而就平均每课的生词量来看, 平均每课生词量最少的是《汉语入门》, 但其语料难度系数却排名第三, 并不是最末。可见, 四套教材的生词量与教材语料难度的关系是课文生词总量越大, 该套教材的语料难度就越大。

4.1.2 各套教材生词等级的统计与分析

刘英林、马箭飞 (2010:82-92) 指出, 《等级划分》注重三级词汇量的配置比例, 普及化等级、中级和高级词汇量按照 2:3:5 这样的比例配置符合词汇学习规律, 便于指导教学。我们将以《等级划分》的词汇框架为标准, 对各套教材课文生词定级, 然后加以分析与讨论。《等级划分》词汇框架的具体内容如表 4.2 所示。

表 4.2 《等级划分》词汇基本框架

等级划分与等级水平			词汇
一级 (普及化等级)	普及化水平	入门等级	505
		一级	1740
二级 (中级)	中级水平		3211
三级 (高级)	三级		4175
		“附录”	1461
总计			11092

(一) 各等级词汇的数量与比例分布

在掌握了各套教材生词总量的基础上, 我们以《等级划分》为标准, 将各教材的生词筛分为三个等级词汇和一个超等级词语。其中超等级词汇指的是超出《等级划分》之外的词。各等级词汇的具体数量和比例的分布情况见表 4.3。

表 4.3 各套教材生词等级比例分布情况

教材名称	普及化等级词汇		中级词汇		高级词汇		超等级词语					
	入门	一级	二级	三级	附录							
《汉语》	195	30.95%	191	30.31%	91	14.44%	30	4.76%	6	0.95%	117	18.57%
《汉语入门》	193	35.94%	177	32.96%	81	15.08%	31	5.77%	5	0.93%	50	9.31%
《中文课本》	251	36.42%	221	32.07%	100	14.51%	39	5.66%	7	1.01%	71	10.3%
《中文》	123	53.47%	45	19.57%	21	9.13%	10	4.34%	0	0	31	13.48%
总计	1396		293		128		269					

表 4.4 各套教材等级生词数量比例与《等级划分》的比较

教材名称	普及化等级词汇	中级词汇	高级词汇
《汉语》	11	3	1
《汉语入门》	10	2	1
《中文课本》	10	2	1
《中文》	17	2	1
总计	11	2	1
《等级划分》	2	3	5

从表 4.3 统计结果可知,在四套教材的生词中,普及化等级、中级、高级和超等级生词总量比例约为 11:2:1:2,而从具体等级来看,可得出入门等级、一级、二级、三级、“附录”词汇、超等级词语数量比为 42:35:13:6:1:15。可见,普及化等级词汇在全部生词中所占比例最高,入门级词汇数量在普及化等级词汇中的比例最高。

具体来看,在四套汉语教材生词总量中,普及化等级词汇共有 1396 个,占全部生词总量的 66.9%。每套教材中普及化等级词汇的平均数量为 349,占各自教材生词量的平均比例为 67.9%。在普及化等级词汇中,入门等级词汇总量为 762 个,占全部教材生词总量的 36.5%。每套教材中入门等级词汇的平均数

量约为 190 个，占各自教材生词量的平均比例为 55.9%。从绝对数量来看，入门等级和一级词汇总量最多的教材都是《中文课本》，分别有 251、221 个生词。从相对比例来看，入门等级和一级词汇总量所占比例最高的教材分别是《中文》和《汉语入门》，所占比例分别为 53.47%、32.96%。另外，在四套教材中，入门词汇和一级词汇的总量比例为：1.2:1，其中入门词汇和一级词汇量比例比值最大的是《中文》，为 2.7:1，比值最小的是《汉语》，为 1.02:1。结合图 4.2 来看，入门词汇和一级词汇量比例与教材难度高低基本上成反比关系，即入门词汇超过一级词汇的教材，语料难度相对比较容易，而一级词汇超过入门词汇的教材，语料难度相对较难一些。

再来看二级即中级词汇，四套教材中二级词汇共有 293 个，约占四套教材生词总量的 14.1%，每套教材中二级词汇的平均数量约为 73 个，占各自教材词汇总量的平均比例为 13.3%。从绝对数量来看，二级词汇最多的教材是《中文课本》，共 100 个。从相对比例来看，《汉语入门》的二级词汇比例最高，占 15.08。同样结合图 4.2 来看，教材语料难度系数与二级词汇数量多少成正比关系。

接着看高级词汇，在这四套教材中，共有 128 个高级词汇，约占四套教材生词总量的 6.1%。每套教材中高级词汇的平均数量为 32 个，占各自教材词汇总量的平均比例为 5.9%。其中，三级词汇总量为 110 个，占四套教材生词总量的 5.3%，占高级词汇总量的 85.9%，每套教材中三级词汇的平均数量为 27.5 个，占各自教材词汇总量的平均比例为 5.1%。“附录”词汇共有 18 个，占四套教材生词总量的 0.86%，占高级词汇总量的 14.1%，每套教材中三级词汇的平均数量为 4.5 个，占各自教材词汇总量的平均比例仅为 0.8%。总体来看，四套教材的三级词汇数量都超过“附录”词汇，二者的数量比例约为 6:1。同时我们结合图 4.2 来看，教材语料难度与高级词汇数量基本成正比关系，即高级词汇越多，教材语料难度就越大。

最后我们来看超等级词语，从统计结果来看，每套教材中超等级词语的平均数量约为 67 个，占各自教材词汇总量的平均比例为 12.9%。四套汉语教材共有 269 个超等级词语，占四套教材生词总量的 12.9%。这个比例仅次于中级

词汇，超过了高级词汇。在四套教材中，《汉语》的超等级词汇数量最多，有117个。同时，《汉语》中超等级词语所占比例也最高，为18.57%。结合图4.2看，教材语料难度与超等级词语数量成正比关系，即超等级词语数量越多，教材语料难度就越大。

一般来说，教材中存在少量超等级词语是常见的现象，我们应该理性地看待教材中部分超等级词语存在的合理性。《等级划分》中有关于词汇灵活使用的说明，为了适应世界各地国际汉语教学和国内对外汉语教学多样化，本土化的教学需要，每一等级的词汇量可以替换或增补不超过5%的内容。如国名、地名、学校名、人名、以及当地具有文化特色的食品、用品、常用交际词语等。可见，符合以上情况的超等级词语可以适度放宽一定的数量限制。从表4.3来看，四套教材总的超等级词语数量超过了中级、高级词汇总量。这对于作为介于入门级与初级汉语教材之间的四套汉语教材来说，本应该以普及化等级与中级词汇为主，但出现了大量的超等级词语，这说明教材编写者在选词方面存在较大的随意性，没有意识到超等级词过多的问题。另外，郭曙纶、张红武（2003）指出，无论是初级教材还是高级教材，1000左右的词汇量是合适的。从表4.3可知，四套汉语教材的生词总量都在1000左右的范围内。

总之，在四套自编汉语教材中，普及化等级词汇最多，其中入门级词汇的比例最多，接着依次是一级词汇、超等级词语、二级词汇、三级词汇。“附录”词汇的数量和比例最少。《中文》中没有“附录”词汇。我们发现，教材语料难度与教材各级生词的比例与数量存在一定的关系，主要表现为：教材语料难度与普及化生词比例成反比，而与二级、高级、超等级词汇数量成正比。也就是说，普及化生词越多，教材语料难度相对就越低，但中高级与超等级词汇越多，教材语料难度就越大。

（二）教材中各等级词汇在《等级划分》中相应等级词汇的覆盖率统计

在四套自编汉语教材中，除了超等级词语外，普及化等级、中级和高级词汇平均覆盖率之比约为12:2:1，各等级词汇占《等级划分》中相应等级词汇的平均覆盖率依次约为最低入门等级词汇37.7%，一级词汇约9.1%，二级词汇约2.3%，三级词汇约0.66%，“附录”词汇约0.31%。这些数据反映了各教材词

汇在《等级划分》中的达标情况，普及化等级词汇的覆盖程度明显优于其他等级词汇。

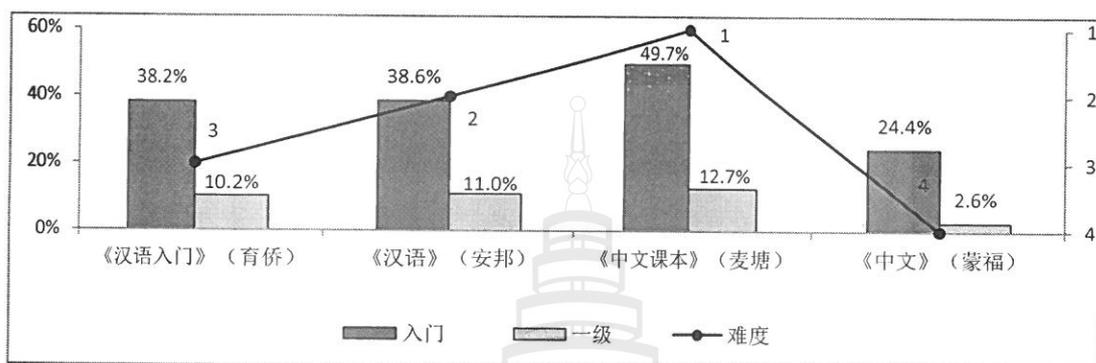


图 4.3 各教材普及化等级词汇覆盖率与语料难度关系图

从图 4.3 的统计数据来看，普及化等级词汇的平均覆盖率为 47%，其中入门级等级词汇的覆盖率在 24.4%—49.7%之间，平均值约为 37.7%。一级词汇的覆盖率在 2.6%—12.7%之间，平均值约为 9.1%。可见，入门等级词汇的覆盖率明显高于一级词汇的覆盖率，同时我们还可以发现，教材语料难度与普及化等级生词的覆盖率成正比关系，即教材普及化生词的覆盖率越高，教材语料难度就越高。

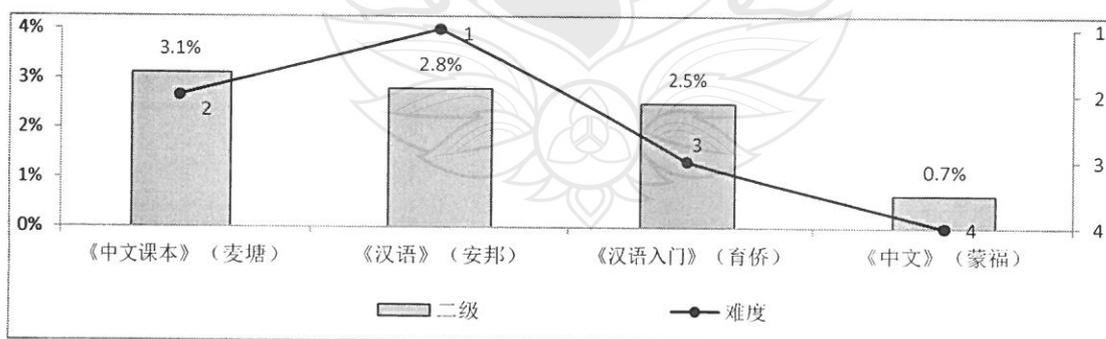


图 4.4 各教材二级（中级）词汇覆盖率与语料难度关系图

据图 4.4 可知，各教材二级词汇的覆盖率在 0.7%—3.1 之间。二级词汇的

平均覆盖率仅约为 2.3%，只相当于普及化等级词汇平均覆盖率的 4.9%左右。教材语料难度与二级词汇覆盖率基本上成正比关系。也就是，二级词汇覆盖率越高，教材语料难度就越大。

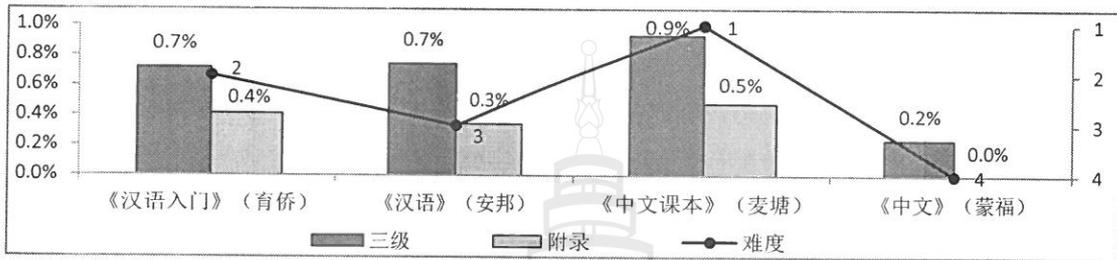


图 4.5 各教材高级词汇覆盖率与语料难度关系图

由图 4.5 我们可以知道，高级词汇的平均覆盖率仅约为 0.93%，其中三级词汇的平均覆盖率约为 0.63%，“附录”词汇的平均覆盖率约为 0.3%。与普及化等级词汇和中级词汇的平均覆盖率相比，高级词汇仅为普及化等级词汇平均覆盖率的 0.02%，仅为中级词汇平均覆盖率的 40.4%。同时，教材语料难度与高级词汇的覆盖率成正比，即教材高级词汇覆盖率越高，教材语料难度就越大。

接着我们结合表 4.3 再来看各等级词汇在教材中的占有率与各级词汇覆盖率的关系。

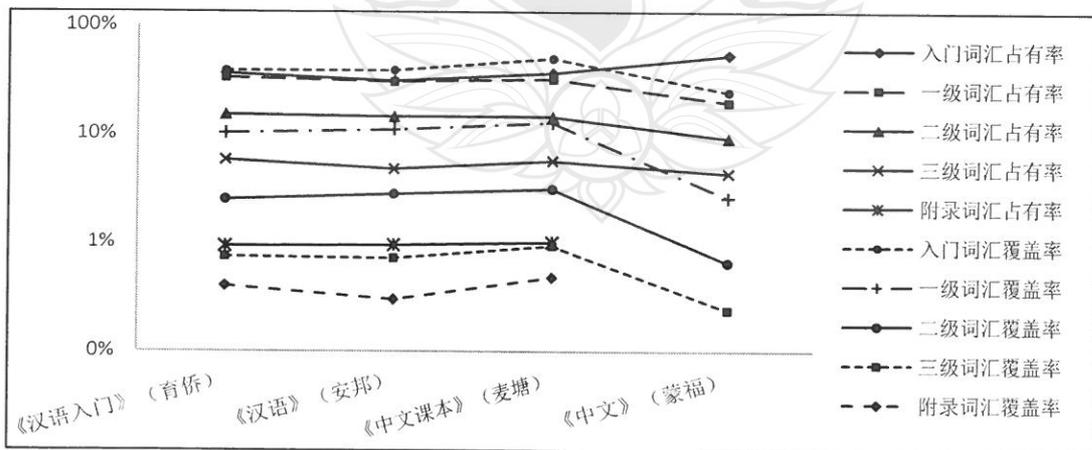


图 4.6 各等级词汇在教材中的占有率和在《等级划分》中的覆盖率统计图

如图 4.6 可知, 绝大多数教材等级词汇的占有率都高于覆盖率, 但大多数的教材的入门等级词汇的覆盖率高于其占有率。这说明, 入门等级词汇的覆盖率高于其他等级词汇的覆盖率。另外, 我们还可以发现如下一些特点: 多数教材的等级词汇的覆盖率和占有率都在 10%-54% 的区间里; 所有教材的高级词汇的覆盖率和占有率都在 0-6% 区间内, 这说明高级词汇的覆盖率和占有率与其他等级词汇存在明显的差距; 绝大多数“附录”词汇的覆盖率和占有率分布在 0-1.01 之间。同时, 大部分教材各等级词汇的覆盖率和占有率随着语料难度提高而规律性地逐级递减或递增的趋势并不十分明显。

(三) 生词的音节分布与各等级生词频次统计分析

表 4.5 各等级生词的音节分布

词汇等级	单音节	双音节	三音节	四音节	四音节以上	平均音节
入门级	429	301	32	0	0	1.48
一级	207	404	21	2	0	1.71
二级	84	189	19	1	0	1.79
三级	26	77	5	2	0	1.85
附录	0	14	4	0	0	2.22
超等级	12	193	45	11	8	2.35
合计	758	1178	126	16	8	1.73

从表 4.5 可知, 四套教材的所有生词的平均音节数是 1.73。具体来看, 单音节词汇占生词总数的 36.3%, 双音节词汇占生词总数的 56.5%, 三音节、四音节词汇分别约占生词总数的 6.04%、0.77%, 四音节的词汇数量极少。可见, 四套教材的各等级词汇是以双音节词汇为主。根据《现代汉语频率词典》统计, 双音节词占总词数的 73.63%, 所以这四套泰国自编汉语教材中生词的音节情况与现代汉语整体情况相符。同时, 我们也可以发现, 这四套教材的单音节词汇也不少。王世友(2000)指出, 单音节词是基本词汇的核心, 是描写现代汉语词汇体系的突破口, 是整个词汇体系的最底层, 是其他一切词汇形式赖以生成

的重要基础。也就是说，单音节生词具有较高的构词能力，十分重要。整体来看，四套汉语教材中单音节和双音节词数量逐级递减，而三音节以上的词汇数量基本上逐级递增。我们认为，基础汉语教材中应该合理地设置不同等级的具有较高构词能力的单音节词汇，同时也要重视具有较强交际功能的双音节词汇。

表 4.6 四套教材中各等级生词数量比例与频次统计

词汇等级	数量	比例	频次范围	平均频次
入门级	762	36.5%	1-9	1.41
一级	634	30.4%	1-7	1.24
二级	293	14.1%	1-6	1.07
三级	110	5.3%	1-3	1.03
附录	18	0.86%	1-2	1.01
超等级	269	12.9%	1-2	1.002

根据表 4.6 的统计结果，四套教材生词数量、频次基本上呈逐渐降低的趋势。在各等级词汇中，入门级和一级生词的数量与平均频次都相对最高，与之相反，高级词汇与超等级词语的数量与频次则相对最低。也就是说，在这四套教材中，普及化生词的数量与平均出现频率明显高于中高级与超等级词语的出现频率。我们认为，在基础或初级汉语阶段，普及化生词重现率高存在一定的合理性，有利于学生掌握基础词汇。

4.1.3 各套教材中本土特色词语的统计与分析

陆剑明（1999）认为，对外汉语教材应选用使用率高，具有普遍功能，有学习者母语特色的词语。词语的选择应该始终围绕学习者的需求来进行。由此看来，我们在编写针对泰国学生的汉语教材时，不仅要重视高频词语选择，而且还要注意到有具有泰国社会文化特点的本土特色的词语。

经过我们对四套教材的甄别统计，共发现了 81 个具有泰国本土特色的词语，约占四套教材生词总量的 3.9%。具体情况见表 4.7。

表 4.7 四套教材中泰国本土特色词语归类表

类别	本土特色词
国家民族特征	泰国、泰语、泰文、克恩人 (Thai kern)、泰鲁人 (Thai lue)、东盟
王室	泰皇
人名	乌东
动物名	创创、林惠、林冰
城市与地区	北榄府、沙吞路、外府、清莱、美赛、帕府、素可泰府、清迈府
气候与季节	凉季、雨季、热带
饮食	冰水、酸辣虾汤、木谷沙拉、炒米粉、肠粉、泰北咖喱面条、凉豆腐、炒牵牛花、炒水含羞草、炒混合蔬菜、酸甜炒、脆猪肉炒芥蓝菜、鸡油饭、红猪肉盖饭、鱼粥、鱼丸汤米线、绿咖喱鸡肉、椰奶鸡汤、猪脚饭、芒果糯米饭
物产	木瓜、榴莲、菠萝、荔枝、龙眼、山竹、杨桃、椰子、番石榴、枣、梅子、樱桃、莲雾、红毛丹、菠萝蜜、香蕉、芭蕉、芒果、柚子、桃子、橘子、西瓜、梨、葡萄、绿茶、红茶、乌龙茶、草莓
王室的代表颜色	黄色、紫色
动物与昆虫	大象、鳄鱼、海龟、蝉
著名景点	鳄鱼湖、白庙、富希法、金三角

由表 4.7 可知, 这些具有泰国本土特色的词语反映了泰国的社会文化生活, 但词语的常用度和重要性不一样。由于这四套教材都属于基础汉语教材, 因此所选择的本土特色词语在种类、数量和范围上也会有一定的限制。从上表可以看出, 这四套教材总体上以饮食类和物产类的本土特色词语为主, 这两方面的特色词语占特色词语总数量的 59.3%。从特色词语所属等级来看, 一级词汇有“绿茶、红茶、大象、黄色”, 二级词汇有“桃子、香蕉、西瓜、葡萄”、三级词汇有“枣、椰子、梨、热带”, 一二三级词汇共有 12 个, 剩下的 69 个词语都是超等级词语, 没有“附录”词汇。可见, 在这些特色词语中, 占 85.2% 的词语都属于超纲词汇, 难度较大。这告诉我们, 在编写泰国汉语教材选取本土特色的词语时, 一定要做广泛、深入、专业性强的研究。也就是要做到所选本土特色词语既要常用, 又要考虑到符合教材使用对象的需求与汉语水平。

综上所述,在四套自编汉语教材中,由于所在学校开设汉语课程的学制不同,各教材生词总量也存在一定的差异。从教材生词量来看,总体上,四套教材的生词量与教材语料难度的关系是课文生词总量越大,该套教材的语料难度就越大。从教材生词等级分布来看,各套教材都是以普及化生词为主,其中入门级词汇的比例最多。同时我们发现,教材语料难度与教材各级生词的比例与数量存在一定的关系,主要表现为:教材语料难度与普及化生词比例成反比,而与二级、高级、超等级词汇数量成正比。从各等级生词的占有率与覆盖率来看,大多数教材的生词占有率高于覆盖率,而且教材语料难度与各等级生词覆盖率成正比关系。从生词音节与出现频次来看,各套教材的生词都是以双音节为主,这符合现代汉语以双音节词为主的特点。普及化生词出现频次最高,这有利于巩固学生掌握基础词汇。最后是泰国特色词语的选取方面,各套教材选取的本土特色词语都是以超等级词汇为主,并且选取的范围、数量与种类都有限。

4.2 小学自编汉语教材语法项目的统计与分析

教材语法项目的数量和难度的分布影响着教材的难度。吕文华(2008:113)指出:“语法教学量表现在三个层次中:一是语法项目总量,二是每课语法项目的教学量,三是语法项目内容的含量。核心在于每课的教学量,它是教学量在教学实践中的直接体现,也是教学量适合适当的检验。每课的教学量受教学总量的制约,同时有取决于具体语法项目内容含量的大小”。因此,统计各套教材语法项目的总量和平均每课的语法量可以检验教材语法项目的设置是否合理,是否具有规范性与科学性。

在统计时,我们以各套教材紧随课后的语法解释版块为研究对象,符合这个条件的只有《汉语》、《汉语入门》(第五册)和《中文课本》三套教材。同时,吕文华(2008:81)指出:“《汉语水平等级标准和等级大纲》是对外汉语教学界中既具有规定性、约束性又具有权威性、指导性的文件,它是对外汉语教学总体设计、教材编写、课堂教学及测试的依据。”因此,我们将主要以国家汉办

1996年制定的《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(以后简称“大纲”)标明的语法点为依据,将各套教材的语法点进行归类 and 统计。

4.2.1 教材语法量的统计与分析

各套教材语法点总量与平均每课语法点数量是否合适直接影响着教学效果。如果语法点总量太大,每课的语法教学量就大,学生的学习负担就大。相反,如果语法点总量过少,也会造成语法学习量不足的问题。

表 4.8 各套自编汉语教材语法点数量统计情况

教材名称	总课数	语法点总量 (含重复项目)	平均每课语法点
《中文课本》(麦塘)	48	74	1.54
《汉语入门》(第五册)(育侨)	16	25	1.56
《汉语》(安邦)	43	37	0.86

从表 4.8 的统计结果可知,语法点总量最多的是《中文课本》,有 74 个语法点;最少的是《汉语入门》,只有 25 个语法点。这与统计时的总课数有关。但是从平均每课语法点来看,《汉语入门》平均每课的语法点数量最多,为 1.56 个语法点,而《汉语》平均每课的语法点最少,只有 0.86 个语法点。由于这几套教材是面向小学生的汉语教材,编者考虑到了小学生的学习效率与难度问题,所以各套教材每课的语法点数量总体不高。如果除去重复的语法点项目,这些数据还会降低。但同时我们也要注意,虽然都是小学汉语教材,但是各套教材设置的语法点总量的差距是十分明显的。《中文课本》和《汉语入门》平均每课的语法点数量基本一样,但它们比《汉语》平均每课的语法点数量差不多多一倍。也就是说,各套小学汉语教材在语法点总量与平均每课语法点数量的把握上存在比较明显的差异。

另外,我们在统计时还发现,《汉语入门》每课都有语法这一版块,但是《中文课本》和《汉语》分别共有 7 课和 17 课都没有设置语法版块。也就是说,

这两套教材它们语法点的分布明显是不均衡的。特别是《汉语》这套教材，它的语法点的分布是极不均衡的。这势必造成某些课语法点容量偏大的问题，无疑增加了学生的学习负担，也会直接影响到教学效果。

4.2.2 教材各级语法点的统计与分析

《汉语水平等级标准与语法等级大纲》的基本框架体系是由三等五级三要素组合而成。三等指的是初等水平、中等水平、高等水平。五级就是一级标准、二级标准、三级标准、四级标准、五级标准。初等水平含一级和二级标准，中等水平含三级标准，高等水平含四级和五级标准。三要素指每一级标准都由话题内容、语言范围和言语能力三要素构成。详细情况请见表 4.9。

表 4.9 汉语水平、等级标准与对外汉语教学年级的关系

汉语水平	等级标准	教学年级	《大纲》的规定
初等水平	一级标准	一年级	甲级(129项), 乙级(123项), 共252项
	二级标准		
中等水平	三级标准	二年级	甲级(129项), 乙级(123项), 丙级(400项), 共652项
高等水平	四级标准	三四年级	甲级(129项), 乙级(123项), 丙级(400项), 丁级(516项), 共1168项
	五级标准		

由于现在还没有为泰国汉语教材的编写而制定的专门的教学水平等级标准与语法等级大纲，所以我们可以把《大纲》作为最直接的标准依据来进行考量。也就是我们把各套教材的语法点按照《大纲》的语法等级进行分类，分析各套自编汉语教材选取的语法点是否与《大纲》相符。根据我们的研究对象可知，这四套教材都是汉语入门级教材，勉强可以归为初等汉语教材，《大纲》中规定初等水平要掌握共252个甲乙两级的语法项目。

在统计时，我们不统计虽然属于语法点的“词语意义”和“词语读音与音变”等内容。语法点的归类我们以课本语法讲解的主要内容为主。统计时发现，其中《汉语》共包括7个词语音变的语法点。而另外两套教材不包括这些

内容。同时，统计数据包含了重复的语法点。具体情况请见表 4.10。

表 4.10 各教材各级语法点的数量与所占比例及《大纲》对应语法总量的比例

教材	等级及比例								
	甲级	所占比例	甲级 (共 129 项)	乙级	所占比例	乙级 (共 123 项)	丙级	丁级	超纲
《中文课本》(麦塘)	69	93.24%	53.49%	5	6.75%	4.06%	-	-	-
《汉语入门》(第五册) (育侨)	22	88%	17.05%	2	8%	1.62%	1	-	-
《汉语》(安邦)	29	78.37%	22.48%	1	2.7%	0.81%	-	-	-

从表 4.10 的统计结果来看，三套自编汉语教材的语法点都是以甲级语法点为主，包括了少量的乙级语法点，只有 1 个丙级语法点，没有丁级、超纲的语法点。也就是说，三套教材所选语法点几乎都属于初级水平的语法点。从语法点数量来看，《中文课本》所包含的甲级语法点与乙级语法点数量都是最多，而《汉语》则都最少。

从各级语法点数量占各套教材的语法点总量的比例来看，甲级语法点所占比例都超过各套教材语法点总量的 78% 以上，其中《中文课本》的甲级语法点高达 93.24%。乙级语法点所占比例都不高，其中最高的是《汉语入门》，为 8%，最低的是《汉语》，为 2.7%。初等水平语法是各套教材语法点的核心与这些教材为小学汉语教材有关，也符合学习者的汉语水平。

《大纲》规定，初等教材编入甲乙级语法点不少于《大纲》的 90%，超纲语法点不多于语法总量的 10%。由表 4.3 来看，《中文课本》、《汉语入门》(第五册) 和《汉语》无论是甲级语法点还是乙级语法点所占比例都没有达到《大纲》所要求的 90% 的比例。不同的教材的初级语法点选取的比例之间也存在着较大的差距，教材编写者在甲乙级语法的选取时，没有很好地照顾到语法“量”与“分布”的平衡，随意性较强。

另外，在全部的甲乙级语法点中，并不是每一个语法点都在教材中有所

体现。各套教材呈现的甲乙级语法点及出现次数请见表 4.11。

表 4.11 甲乙级语法点在各套教材中的分布与出现次数

等级	语法点	教材与次数			出现次数
		《中文课本》 (麦塘)	《汉语入门》 (第五册) (育侨)	《汉语》 (安邦)	
甲级	提问的方法: 用语气助词“吗”提问	√√		√	3
	“是”字句: 表示等同	√		√	2
	完成态		√	√	2
	结构助词: 的、地、得	√	√	√√√	5
	“有”字句	√√		√	3
	提问的方法: 用疑问代词“几”提问	√		√	2
	一般动词	√√√√√√		√√√	14
		√√√√√			
	感叹句			√	1
	时间副词	√√		√	3
	连词: 连接词或词组: 和、或者、还是	√√		√	3
	语气助词: 吧、吗、啊			√√√	3
	频度副词: 又、还、也、再、都	√		√	2
	程度副词: 很、非常、太	√√√		√√	5
	动态助词: 过			√	1
	结果补语			√	1
	并列复句			√	1
	提问的方法: 用语气助词“吧”提问			√	1
	名量词	√√√		√	4
	“把”字句: 主语+把+宾语+动+补语			√	1
	进行态: 在、正在等	√√√		√	4
	介词(引出对象): 对、给	√	√√		3
	助动词: 会、要、能、可以、想、应该等	√	√		2
	提问的方法: 用疑问代词“多少”提问		√		1
	动量词	√	√		2
	介词(引出方向): 往、朝	√	√		2

表 4.11 (续)

等级	语法点	教材与次数			出现次数
		《中文课本》 (麦塘)	《汉语入门》 (第五册) (育侨)	《汉语》 (安邦)	
甲级	提问的方法: 用疑问代词“怎么”提问	√	√		2
	指示代词: 这、那、这么、那么等	√√√√√√	√√		8
	比较句: 比字句		√√		2
	形容词重叠		√√		2
	程度补语: 形容词+极了		√		1
	“的”字词组		√		1
	持续态: 用动态助词“着”表示		√		1
	紧缩句: 一……就……		√		1
	“是……的”句: 强调过去动作的时间、地点、方		√		1
	比较句: 跟(和、同)……(不)一样	√	√		2
	强调的方法: 连……也/都……		√		2
	介词(引出时间、处所和起点): 在、从等	√√	√		3
	基数	√			1
	钟点表示法	√√			2
	形容词作状语	√			1
	变化态: 语气助词“了”	√			1
	否定副词	√√√			3
	方位名词	√√			2
	范围副词	√√√			3
	介宾词组作状语	√			1
	兼语句	√√			2
	名词重叠	√			1
	时间名词	√			1
	年月日表示法	√			1
	名词谓语句	√			1
	因果复句	√			1
乙级	语气助词“的”			√	1
	范围副词	√	√		2
	“是”字句: 主语+是+数量		√		1
	表示强调		√		1

表 4.11 (续)

等级	语法点	教材与次数			出现次数
		《中文课本》 (麦塘)	《汉语入门》 (第五册) (育侨)	《汉语》 (安邦)	
乙级	时间副词		√		1
	多项状语	√			1
	固定词组: 越来越	√			1
	“把”字句: 主语+把+宾语+动(在/给/到)+宾语	√			1
丙级	“是……的”句: 强调施事者		√		1

根据表 4.11 的统计结果来看, 如果排除重复的语法点, 三套教材共涉及到的语法点只有 61 项, 其中甲级语法点 52 项, 乙级语法点 8 项, 丙级语法点 1 项。具体到各套教材, 《中文课本》不重复语法点有 34 项甲级语法点, 4 项乙级语法点。《汉语入门》(第五册) 不重复语法点有 19 项甲级语法点, 4 项乙级语法点, 1 项丙级语法点。《汉语》不重复语法点有 20 项甲级语法点, 1 项乙级语法点。由此看来, 这三套汉语教材无论是甲级语法点还是乙级语法点数量远远没有达到《大纲》所要求的 90% 的比例, 即这三套汉语教材的甲乙级语法点都没有分别达到 116 项和 110 项。也就是说, 这三套教材的语法点总量是很不够的, 还有很大一部分甲级语法点和乙级语法点这三套教材都没有涉及到。即使这三套教材达不到初级汉语教材的水平, 归为汉语入门级教材, 其语法点总量也明显不足。这是今后教材编写值得注意的地方。

再来看三套教材所选择语法点的情况, 我们可以发现这样一些特点: 首先三套教材在选择语法点时比较注重交际功能有关的语法点, 涉及到了汉语基本表达的句型。如: 用“吗、吧、多少、几、怎么”提问、“是”字句、“有”字句等。其次, 三套教材在选择语法点时都注重用法比较特殊的语法点。如: 助动词、比较句、“把”字句、强调的方法(连……也/都……)、“是……的”句等, 这些语法点与泰语差异明显, 学生比较难把握。最后, 有些语法点使用频率相对比较高, 如一般动词、指示代词、程度副词、结构助词等。

4.2.3 教材语法点的编排之分析

从 2.2.3 节我们已经知道,前人们都认为,在编写教材的语法部分时,必须遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零的原则。只有这样才能让语法点科学合理有序地编排在教材中。从而减轻学生的压力,降低教学难度,提升教学质量。为此,我们考察了含有语法板块的三套自编汉语教材。具体情况请见表 4.12。

表 4.12 各套教材各册各课语法点编排顺序情况

教材名称	册数	课号及语法点
《中文课本》 (麦塘)	第一册	1. 频度副词: 也 2. 程度副词: 很 3. 一般动词: 喜欢、学习 4. “有”字句 5. “吗”提问 6. 指示代词: 这、那 7. 指示代词: 这、那 8. 程度副词“很”和一般动词“给”
	第二册	1. 无 2. 基数和钟点表示法 3. “几”提问 4. 一般动词: 请 5. “是”字句 6. 形容词“多”作状语 7. 连词“和”与助动词“想” 8. 无
	第三册	1. 完成态: 了 2. 时间副词: 就 3. 指示代词: 这、那 4. 否定副词: 不 5. 一般动词: 下 6. 名量词: 个 7. “吗”提问 8. 进行态: 正在
	第四册	1. 程度副词“很”、“有”字句、结构助词“的” 2. 无 3. 介词“在”引出处所、否定副词“不、没”、方位名词 4. 无 5. 动量词“一下儿”、时间副词“就”、“怎么”提问、范围副词“都” 6. 连词“和”和范围副词“一起” 7. 无 8. 否定副词“不”和一般动词“喜欢”
	第五册	1. 介词“往”、方位名词、介词“在”引出处所 2. 范围副词“一块儿”和介宾词组“跟……一起”作状语 3. 一般动词: 例如 4. 兼语句: 让 5. 比较句: 跟……一样/不一样 6. 名词重叠: 人人、天天、年年 7. 范围副词“全”、时间名词“前后”、介词“对”引出对象 8. “跟……有关”和 A 是 B 之一
	第六册	1. 一般动词“在、出来”、进行态“在、正在” 2. 钟点表示法、年月日表示法、名词谓语句、多项状语 3. 无 4. 无 5. 一般动词“当、看重”、“为什么”表示疑问、因果复句、固定词组“越来越” 6. 名量词: 个、杯、瓶、支、本、条、座、只、件、块、位、双、对、把、张 7. 无 8. 兼语句: 叫、派、请
《汉语》 (安邦)	第一册	1. 无 2. “吗”提问 3. “是”字句表示等同、完成态“了” 4. 结构助词: 的 5. 否定副词: 没(有)
	第二册	6. 无 7. 无 8. 无 9. 无 10. 无
	第三册	1. 无 2. 无 3. 无 4. 无 5. 无
	第四册	6. 无 7. 无 8. 无 9. 无 10. “几”提问

表 4.12 (续)

教材名称	册数	课号及语法点
《汉语》 (安邦)	第五册	1. 一般动词“在” 2. 感叹句: 太……了 3. 时间副词: 就 4. 连词: 和 5. 语气助词: 啊 6. 频度副词: 也
	第六册	7. 程度副词“很”作状语 8. 动态助词: 过 9. 结果补语 10. 结构助词: 的、地、得 11. 并列复句: 不能……, 也不能……
	第七册	1. 一般动词: 去 2. 语气助词“吧”和“吧”提问 3. 一般动词“得 dé”、结构助词“得 de”、助动词“得 děi” 4. 结构助词“地”和名量词“条” 5. 语气助词“的”和“把” 字句: 主语+把+宾语+动词+补语 6. 进行态: 在
	第八册	7. 无 8. 程度副词: 有点儿 9. 无 10. 无 11. 无 12. 无
《汉语入门》 (育侨)	第五册	1. 介词“给”引出对象 2. 助动词: 可以 3. “是”字句(主+是+数量词)、“多少”提问、 动量词“一下儿” 4. 介词“往”引出方向 5. “怎么”提问 6. 结构助词: 的 7. 指示代 词: 这么、那么 8. 比较句: 比字句 9. 形容词重叠 10. 形容词+极了、“的”字词组 11. 持续态: 着 12. 紧缩句: 一……就…… 13. “是……的”句: 强调施事者和强调过去动作 的时间地方方式等 14. 比较句“像……一样”和强调的方法: 连……都/也…… 15. “就” 表示强调、完成态“了”、时间副词“一直” 16. 介词“在”引出时间、处所、起点和介词“对”引出对象

由表 4.12 我们可以清楚地发现, 三套教材在编排语法点时并没有遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零的原则, 语法点的选择与编排都比较随意, 无规律原则可言, 整个语法点的编排混乱无序。这种混乱与随意不仅存在每册之间, 也存在于同一册不同课号之间。比如: 在《中文课本》中, 程度副词“很”这个语法点共出现了三次, 分别在第一册的第 1 课和第 8 课, 第四册的第 1 课; 指示代词“这、那”这个语法点也共出现了 3 次, 分别在第一册的第 6、7 课和第三册的第三课。情况类似的语法点还有否定副词“不”和进行态“在”等。很明显, 这些的语法点编排都是比较随意的, 无原则的。《汉语》也存在类似的问题。同时《汉语》第二、三、四、八册几乎没有语法点, 这样的编排显然是极不合理的。另外, 第七册第 3 课把“得”的三种用法, 即一般动词“得 dé”、结构助词“得 de”、助动词“得 děi”都在同一课呈现出来, 明显没有遵循化整为零的原则。《汉语入门》虽然没有这样无规律的重复及编排问题, 但是很明显也没有注意各语法点难易度而做到从易到难编排。如: 第 3

课的“多少“提问这一语法点明显比第1、2课的语法点容易，第10课的“形容词+极了”这一语法点也很明显比前面各课的语法点难度更低。

综上所述，设置了语法板块的三套自编汉语教材，在选取语法点时都是以甲级语法点为主，考虑到了教材使用对象的汉语水平。同时比较注重交际功能有关、用法比较特殊的语法点。但同时，各教材对语法点的处理方面存在不少问题，主要表现在：各套教材语法点总量差距明显而且都很不够；各教材在甲乙级语法的选取时，没有很好地照顾到语法“量”与“分布”的平衡，随意性较强；各教材各课各册之间的语法点的编排总体上并没有遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零的原则，语法点的选择与编排都比较随意。这些问题都是我们今后编写教材时应该重视与注意的地方。

4.3 小学自编汉语教材课文分析与研究

赵金铭（1997）指出，一本教材能否被学习者欢迎，课文内容和语言起着举足轻重的作用。董明、桂弘（2005）也认为，课文是教材最精华的部分，直接关系到教材与教学的质量。可见，对教材课文的分析与研究是十分必要的，它有利于我们对一部教材进行更加全面深入的评估。

4.3.1 课文的内容分析

根据统计，四套自编小学汉语教材共242课课文。各套教材的课文内容的分类及数量统计如下表所示：

表 4.13 各套汉语教材类别数量

教材名称	课文类别				课文总数
	日常生活	文化与科普知识	历史与文学故事	其他	
《中文课本》(麦塘)	35	11	-	2	48
《汉语入门》(育侨)	91	15	-	-	106

表 4.13 (续)

教材名称	课文类别				课文总数
	日常生活	文化与科普知识	历史与文学故事	其他	
《汉语》(安邦)	32	4	5	2	43
《中文》(蒙福)	45	-	-	-	45

从表 4.13 可知, 各套汉语教材的选材范围主要涉及日常生活、文化与科普知识、历史与文学故事等方面。其中, 日常生活在各套教材的分类中占绝大多数比例。统计分析各类课文内容所涉及的具体话题及特点, 有利于了解各套教材的整体特点, 也有利于今后调整教材的编写策略。

(一) 自编汉语教材日常生活类课文内容特点分析

1. 日常生活类课文在自编汉语教材课文中占绝对优势

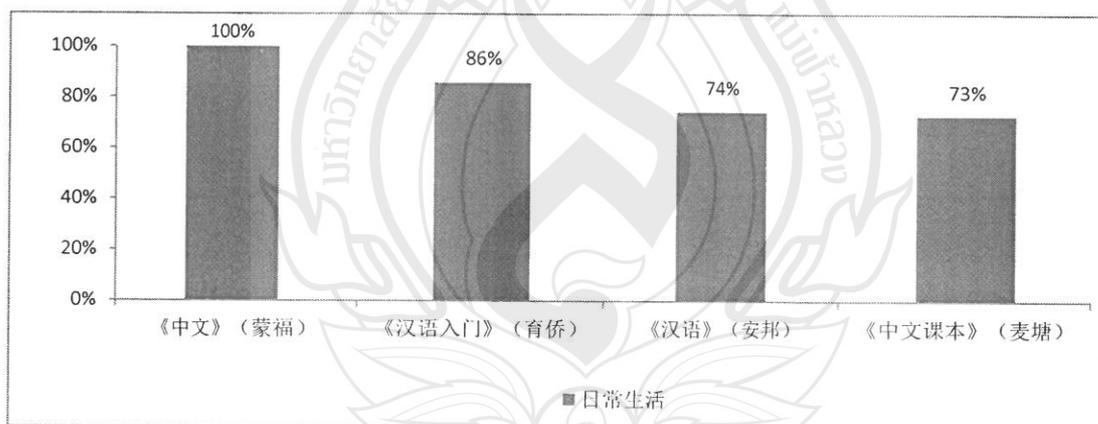


图 4.7 日常生活类课文在各套教材中的比重

在各套教材中, 《中文》全套课文内容选材于日常生活, 占 100%。选材于日常生活所占比率最低的是《中文课本》, 占 73%。在四套教材中, 日常生活类课文所占比率平均为 83.3%。可见, 日常生活类话题在自编汉语教材中占有十分重要的地位, 充分反映了教材编写者重视交际功能, 注重教材的实用性。

吴峰(2012:26)指出,“根据泰国《2008年基础教育核心课程》中对外语的学习内容共有四个目标,八个标准。其中对语言和交际这一学习目标的解释是,用外语听、说、读、写技能交流信息,表达情感及个人意见;能解释含义,展示信息,总结思想以及表达对客观事物的见解等,并以此建立适当的人际关系。具体的标准:1.了解及解释在各种媒体里听到和看到的信息,并合理地表达意见。2.具有用语言进行沟通和交换信息的技能,并高效地表达感受和意见。3.用口语和书面语展示信息、总体概念及意见。对学习者的分级目标中要求就个人、家庭、学校、环境、食物、饮料、休闲和娱乐、健康和福利、买卖、气候(小学阶段话题到此为止)、教育和职业、旅行、服务、处所、语言和科技的话题进行外语沟通。这些话题在小学、初中、高中阶段的学生使用词汇的数量上有所限制,分别是小学毕业生1050—1200,初中毕业生2100—2250和高中毕业生3600—3750个词汇。”可见,泰国《2008年基础教育核心课程》中规定语言和交际目标所涉及的话题,大多是围绕衣、食、住、用、行等主题展开的,并且在日常生活中最为常见。因此,四套教材的课文内容以日常生活为主,基本符合了泰国《2008年基础教育核心课程》的规定与要求。

接着我们再对四套教材中日常生活类课文进行归类比较。我们将这些日常生活类课文分为九个板块:礼仪和个人情况、休闲与娱乐、处所与方向、饮食与健康、学校生活、数字和时间、家庭生活、职业与愿望、气候与季节。其中礼仪和个人情况包括问候、打招呼、感谢、抱歉、称呼、问安、自我介绍、我的生日、个人身体结构等情况;休闲与娱乐包括旅游、购物、影视乐欣赏、运动、游戏、上网、交友等。处所与方向包括公共场所、私人住所的地理位置与方向等;饮食与健康围绕食物、饮料、卫生和身体健康等展开,主要涉及到水果、牛奶、肉、米饭、身体舒不舒服等内容;学校生活包括学习、教室、老师、同学、考试、请假、迟到、作业、写字等;数字和时间包括数一数、人数、电话号码、年月日、温度等;家庭生活包括家庭成员及其情况;职业与愿望包括人们的职业、爱好和理想等;气候与季节包括雨、雪、热、冷、春、夏、秋、冬等情况。具体统计结果如下:

表 4.14 日常生活类课文内容构成及比例

日常生活类课文内容	数量	比例
休闲与娱乐	48	24%
礼仪和个人情况	40	20%
学校生活	32	16%
饮食与健康	22	11%
职业与愿望	16	8%
家庭生活	15	7%
气候与季节	14	7%
数字和时间	10	5%
处所与方向	6	3%

根据表 4.14 可知,自编汉语教材数据库 203 篇日常生活类课文中,教材编写者关注最多的前三位板块依次为:休闲与娱乐、礼仪和个人情况、学校生活。这三项占日常生活类课文内容的 60%。“休闲与娱乐”所占比例超过全部日常生活类课文内容的五分之一,能够做到寓教于乐,是学习知识和技能最为理想的境界,能在“玩”的氛围中学习汉语,符合儿童及青少年的心理特点。这些轻松闲适的话题与泰国是一个注重礼仪、以旅游业为主且生活节奏较慢的国情密切相关。这样的课文内容容易被学习者接受。

2. 日常生活类课文融入了泰国本土色彩

从心理学角度来看,要使汉语教材蕴含“泰国”特色,那么课文内容就需要与泰国民生贴近。这就要求课文内容中出现泰国本土元素的人物和情节,这样能增加汉语学习者的心理认同度,在自己熟悉的课文环境会增添身处泰国的归属感和亲近感,这些将成为泰国汉语教材课文内容真实性的客观组成部分,也将增加教材的科学性和针对性。从而有利于提高学生的学习动机和学习效率。

(1) 课文中出现了泰籍姓名的人物

表 4.15 各套教材课文中出现的人物姓名

教材名称	中国籍人物姓名	泰国籍人物姓名	其他人物姓名	总数
《中文课本》(麦塘)	张老师、王小龙、王丽、小美、 张明、李红	颂猜、巴尼、光老师	麦克、玛丽、 大卫、马丁	13
《汉语入门》(育侨)	高叔叔、小红、小雪、小明、 小玫、小亮、小兰、安安、李 老师、陈老师、林天亮		大山、乌东	13
《汉语》(安邦)	张东、小乐、马佳妮、李梅、 王阿姨、小林、张婷、小明、 平平、王老师、张老师、林丽、 萍萍	宋猜、王小朋	麦克、玛丽	18
《中文》(蒙福)	李小龙、卢丽丽	巴差·泰曼空、 帕尼·四东		4

由表 4.15 可知,在四套教材的课文中,只有《汉语入门》没有出现泰国籍的人物姓名。再从出现人物姓名总数来看,《汉语》出现的人物姓名最多,高达 18 个人物姓名,而《中文》出现的人物姓名最少,只出现了 4 个人物姓名。当中国籍和其他人物与泰籍人物同时出现时,多数是以朋友、老师的身份出现。这是有泰籍人物的三套教材相同的地方。据我们进一步统计,《中文课文》、《汉语》的课文中同时出现泰中人物的课文数分别为 9 篇和 2 篇,绝大多数课文都为国籍人物的对话与玛丽和麦克的对话。也就是说,这些自编汉语教材课文中的主人公绝大多数是中国籍等外籍人物,而缺乏泰籍人物的参与。而《中文》的课文都是围绕它设计的四个人物展开对话,中泰人物对话频率远远高于其他三套教材。吴峰(2012:31)指出,“泰国汉语教材中主人公体现出泰国国籍,更符合泰国本土化汉语教材的特殊性要求。”显然,这四套教材中,只有《中文》做到了这一点。另外,基础入门级别的汉语教材需要考虑学习者年龄和对语言难易度的接受程度,避免过多的人物和人名出现可以有效地控制课文内容的难度,提高课文的理解程度。然而,《中文课文》、《汉语入门》、《汉语》这三套教材出现的人物均在 10 人以上,这无疑增加了课文内容的难度,只有《中文》这

套教材注意到了这一点，且在第一册中并未出现人名，而是多使用第一二人称来安排课文内容，这样就避免了人物姓名过早出现带来的难度。但同时，我们也要注意，尽管除《中文》外的其他三套教材人物姓名众多，但它们多数是姓名的叠音或者加上“小”字的形式出现，如：小明、小红、平平、萍萍、安安等。并且姓名选字也多数为笔画少的常见字。也就是说，这些教材在给人物取名时，考虑到了小学生是否可以接受的问题。

(2) 部分日常生活类课文内容围绕泰国背景，体现了本土地域特点

胡明扬(1999)指出，语言跟社会和生活是分不开的，不论是在什么地方学一种语言，学习内容理应是有关目的语国家的社会和生活的内容。这就是说，本土化的泰国汉语教材应该添加泰国本土要素以增强学生对汉语的感情，提高学生学习兴趣，从而实现语料和语境的本土化。据我们统计，在这四套汉语教材中，也出现了少量的具有泰国本土要素的课文内容。如：

①泰国本土特色的饮食

我的爷爷是农民，他有一个果园。果园里种了很多水果，包括木瓜、芒果等。周末，我跟妹妹常常一起到果园去玩儿。每次我们在果园里都玩得脏兮兮的。到了芒果结果的时候，我们很希望它快点儿熟。我和妹妹要摘熟芒果，然后让奶奶给我们做好吃的点心芒果糯米饭。

(引自《中文课本》第五册第4课《爷爷的果园》)

小林：你喜欢吃什么水果？

张婷：我喜欢吃木瓜，你呢？

小林：我喜欢吃榴莲，现在就想吃了。

张婷：现在是凉季没有榴莲了。

小林：那什么季节才有呢？

张婷：雨季才有的。

小林：那只有等到雨季的时候了。

(引自《汉语》第四册第4课《季节水果》)

萍萍：林丽今天晚上你有空吗？

林丽：有的，有什么事吗？

萍萍：去我家尝尝泰国菜好吗？

林丽：好啊，泰国什么菜？

萍萍：是酸辣蟹汤，你还想吃什么？

林丽：我还想吃木瓜沙拉，味道酸甜的。

萍萍：好啊，木瓜沙拉我妈妈做的非常好吃。

林丽：那我们几点去呢？

萍萍：五点半。

（引自《汉语》第八册第4课《好吃的泰国菜》）

②泰国本土特色的休闲和娱乐

同学：大山，听说你去游鳄鱼湖了？

大山：对，我是前天去的。

同学：是谁带你去的？

大山：是爸爸带我去的。

同学：你们是怎么去的？

大山：我们是坐公共汽车去的。

同学：你们是坐几路车去的？

大山：142路。这路车可以坐到鳄鱼湖的门口，方便极了！

同学：鳄鱼湖在外府，对吗？

大山：对，在北榄府，不过离曼谷不远。从我家坐公共汽车去，大约四十分钟就到了。

（引自《汉语入门》第五册第13课《你们是怎么去的》）

A老师：陈老师。新年你打算去哪儿玩？

陈老师：我还没想好。你呢？

A老师：我打算跟几个老师去普吉。你也跟我们一块儿去吧！海边的景色很迷人，你一定喜欢。

陈老师：好啊，我早就听说过普吉了，可惜一直没有机会去。不过，那么多人一块儿去方便吗？

A老师：方便。去的人越多越好玩儿。

(引自《汉语入门》第五册第15课《约朋友去看电影》)

③泰国本土礼仪

丽丽：泰国人怎么问好？

帕尼：泰国人问好时，双手合十。

丽丽：你教教我，好吗？

帕尼：好，我教教你。

(引自《中文》第三册第12课《双手合十》)

④泰国本土处所与方向

A：泰国在什么地方？

B：泰国在亚洲的东南部。

A：泰国的首都在哪儿？

B：泰国的首都在曼谷。

A：曼谷在泰国的什么地方？

B：曼谷在泰国的中部。

A：泰国东边是哪个国家？

B：东边是柬埔寨。

A：南边呢？

B：南边是马来西亚。

A：泰国西边有哪几个国家？

B：西边有缅甸。

A：北边呢？

B：北边有缅甸和老挝。

(引自《汉语入门》第五册第4课《东南西北》)

(二) 自编汉语教材文化与科普常识类课文内容特点分析

从表4.1已知，四套教材的课文内容中共有30篇文化与科普常识类课文，占全部教材课文内容的14.8%。据统计，这些文化与科普常识基本都属于知识文化范畴。李晓琪(2006:100)指出：“所谓知识文化，指的是那种两个不同文

化背景培养出来的人进行交际时，对某词、某句的理解和使用不产生直接影响的文化背景知识”。在四套自编汉语教材中，这些知识文化包括了中国和泰国的文化内容两个方面。

中国文化类的课文内容包括：中国的传统节日春节、中秋节、端午节、元宵和清明节；汉字的象形字、指事字、会意字和形声字；中国茶；剪纸；中国饮食文化；中国古代四大发明；万里长城；神话故事与传说。这些中国文化类课文多数是以说明文的方式呈现的，且都属于中国传统文化内容，并没有涉及到中国现当代的具有时代性的文化内容，没能充分体现当代中国的时代性文化观。

四大发明是中国古代的四种发明，包括：造纸术、指南针、火药、印刷术。后来它们由阿拉伯商人传到了西方。四大发明反映了中国古代的政治、经济、文化的发展。

（引自《中文课本》第二册第8课《中国古代四大发明》）

中秋节，又叫团圆节。它是中国传统节日之一，在每年农历八月十五，传说是为了纪念嫦娥奔月。到了中秋节，人们会一起赏月、吃月饼。月饼的形状表示团团圆圆，象征一家人聚在一起团圆、团结。人们常常说：“八月十五月正圆，中秋月饼香又甜”。

（引自《中文课本》第六册第3课《中秋月圆》）

泰国文化类的课文内容包括：泰国的饮食文化、泰国的特色城市及景点、泰国的基本礼仪——合十礼。同样，这些文化内容是以说明文和对话的形式呈现。据统计，在30篇文化与科普常识类课文中，有关泰国知识文化的课文数很少，仅有7篇。其余均为中国文化类的课文。可见，四套自编汉语教材涉及到的泰国文化内容并不够丰富，缺少有关泰国节日、历史、民族、风俗、宗教、建筑与艺术等的介绍。这样势必会减弱教材的本土化特性。

小龙：你喝什么水？

巴差：我喝冰水。

小龙：什么是冰水？

巴差：有水有冰，是冰水。

(引自《中文》第二册第7课《我喝冰水》)

我的家乡在清莱。这里的风景很美，有山有水。有很多旅游的地方，例如：富希法、白庙、金三角、步行街等等。有时候，我喜欢去美塞买东西。你的家乡呢？

(引自《汉语》第五册第1课《我的家乡》)

帕府是泰国最古老的城市之一，同时期的古城有素可泰府和清迈府。城市建于800多年前，据称是由泰国克恩人(Thai Kern)和泰鲁人(Tai Lue)建立。这与泰国古代“phralor”和“Phuchanasibtid”的浪漫爱情传说有关。帕府古名wiangkosai，中文意思是“丝绸”。

(引自《中文课本》第五册第8课《游玩帕府》)

(三) 自编汉语教材历史与文学故事类课文内容特点分析

李如龙(2010:15)指出：“在编写教材时，应该选用那些作品？既要有高度文学价值，又要能符合现代生活的需要，数量则要有适当比例，包括口语方面的言语、歌谣、快板、说唱、民歌，书面语的成语、语言、故事、深化、传说、古今诗词、散文名篇、名人语录等等。对于不同母语、不同程度的学习者，在不同的学习阶段，这类文学素材那些是何用的，那些不合用，选编的原则是什么，很值得全面研究。编选之后，有的可以作为范文精炼，有的可以作为辅助读物或写作练习参考。选文的形式应尽量短小精炼，有的古诗文要用现代口语加以改变，配上录音、录像和插图动漫。必要时在教学参考中可以有字词解说、作者介绍、修辞分析、问一样是和题材的知识提示，提供教师参考，或供学生自学。总的说，选编文学作品做课文和读物，应该是少而精，多样而巧妙”。

据表4.1我们可知，四套自编汉语教材中仅有《汉语》中有5篇历史与文学故事类课文，只占全部课文的2.5%，而其他汉语教材没有涉及这一课文内容。这5篇课文包括成语故事《井底之蛙》、名人故事《屈原》、童话故事《龟兔赛跑》、神话故事《嫦娥奔月》和《盘古开天辟地》、唐诗《静夜思》、当代儿童诗《大海睡了》(节选)。这些课文分别在第三、四、五、六、八册出现，基本从遵循了由易到难、循序渐进的原则。

1. 经典文学作品具有背诵价值

赵金铭(2009:210)认为:“教材中必须含有一定数量的可背诵材料,对儿童的汉语教材,要充分发挥他们的记忆优势,最大限度地利用他们的模仿能力,增加可背诵材料。”《汉语》这本教材中涉及到的《静夜思》是中华民族的古代经典诗篇,其传诵价值不容忽视,应该吸收作为背诵材料。而当代儿童诗《大海睡了》也非常具有代表性,且符合儿童的心理,容易被接受与背诵。遗憾的是,其他三套教材都未涉及这一内容。

《大海睡了》(节选)

风儿不闹了,
浪儿不笑了,
深夜里
大海睡觉了。
她抱着明月,
她背着星星,
那轻轻的潮声啊,
是她睡熟的鼾声。

(引自《汉语》第八册第3课《会读会写》)

2. 历史与文学故事类课文内容具有现实教育意义

经典的历史与文学类课文通过多种故事类型和尽显真善美丑的世界观和价值观,反映了褒奖和呼唤美好,赔斥和警示不良行为的思想主题,具有正反两方面辩证地劝诫人们要弃恶扬善、善用智慧、自强不息、尊老爱幼等现实教育意义。《汉语》中的成语故事《井底之蛙》和神话故事《嫦娥奔月》可以作为反面案例,《井底之蛙》劝诫人们要懂得不断学习、开阔眼界,不能像井底的青蛙那样不知天高地厚,不思进取;《嫦娥奔月》则是劝诫人们不要因小失大。而《汉语》中的名人故事《屈原》、童话故事《龟兔赛跑》、神话故事《盘古开天辟地》都可以作为正面的案例,《屈原》可以教育学生们要具有爱国主义精神;《龟兔赛跑》教育学生要懂得坚持不懈、勤能补拙,不要自卑自贱,不能像兔子那样骄傲自满;《盘古开天辟地》教育学生这个世界需要人们去努力创造、创

新。

4.3.2 课文语料难度的定量分析

张宁志(2000:88)认为:“语料难度的定量分析无论对教材的编写还是对大众传媒的应用,都有很重要的意义。”他(2000:84)进一步指出:“爱德华·弗赖伊(Edward B. Fry)在1977年对美国从小学到大学所使用的1000多种教材进行了分析研究后,认为英语语料的难度主要取决于句子的长短和句子中单词音节的多寡。韦恩·丹尼尔森与萨姆·邓恩·布赖恩提出两个要素,又提出了一个为电脑所用的易读性公式,其依据的两个要素是:1、每个单位空间中的平均词数(实质上是对词的长度的测量),2、句子的平均词数(实质上是对句子长度的测量)”。我们以此来测量各套泰国自编汉语教材课文语料的难度,可以比较客观地评定各教材的语料难度是否与适用对象相匹配。

(一) 平均句长和平均句数

平均句长指的是单位字数(每百字为固定单位)内所含的句子拥有的平均字数,首先要求得每百字内的平均句数。测量平均句数的方法是:从整套教材中选取若干个段落,每个段落均为100个字。为了得到客观的数据,我们从每部教材中选取5个段落,并且这些段落分布在该教材的不同的册序中,然后统计每个百字段落所包含的句子数,最后算出各套教材5个百字段落句子数的平均值以及句子的平均长度。

比如:

在我小的时候,有一天不小心从高高的台阶上摔下来。就在这个时候,妈妈走了过来。我哭着看着妈妈,我以为她会扶我起来,但是她却没有。她只是看了我一眼说:“自己站起来”就走了。我只有自己慢慢站起来,看看已擦伤的腿,然后一步一步的走。(引自《汉语》第七册第3课《自我成长》)

这一段落中共有113个字,前100个字共有4.66个句子。接着我们再从《汉语》中随机选出4个段落,得到每百字句数,最后算出平均值,就能得到《汉语》这套教材的平均句长和平均句数。

(二) 每百字含非常用词数

计算教材语料平均每百字中包含的非常用词的数量,成为测量教材课文语料难度系数的重要环节。我们将常用词设定为《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》中一级(普及化水平)的 2245 个词汇,非常用词为二级(中级水平)和三级(高级水平)的 8847 个词汇和无定量的超等级词汇。具体的计算方法是:从每套教材中选取册序不同的 5 个百字段落,统计每段中非常用词的个数,再算出 5 个段落的平均值。

(三) 难度系数

课文语料的难度系数是教材的平均句长与每百字非常用词数的和。各套自编汉语教材中与难度系数相关的各项数据统计如表 4.16 和图 4.8 所示。

表 4.16 各套自编汉语教材语料难度定量统计表

教材名称	平均每百字句数	平均句长	每百字非常用词数	难度系数
《汉语》(安邦)	4.56	21.92	5	26.92
《汉语入门》(育侨)	4.4	22.73	4	26.73
《中文课本》(麦塘)	4.72	21.19	5.4	26.59
《中文》(蒙福)	5.63	17.76	0.43	18.19

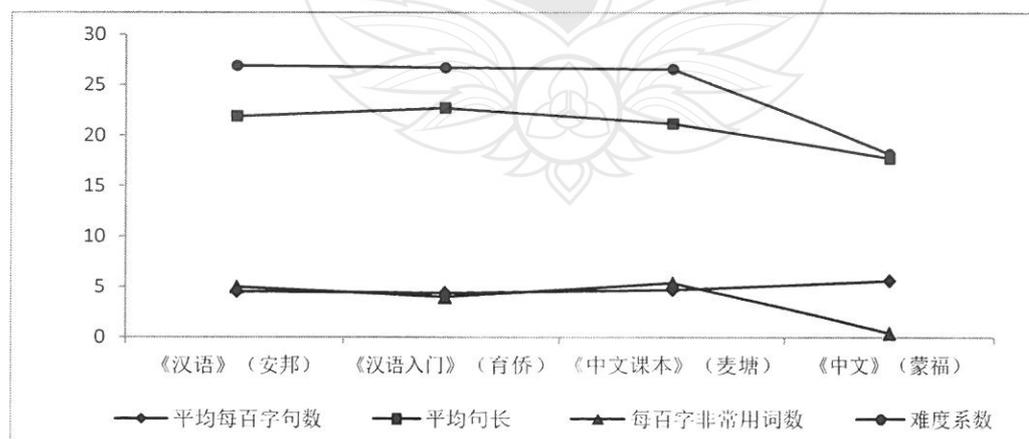


图 4.8 各套自编汉语教材课文语料难度相关要素关系比较图

张宁志(2000)认为,测量平均句长是一种能有效地将教材进行入门、初级和中高级三级粗分的方法。每百字平均句数为10以上的教材,平均每个句子只有不到10个字,属于入门教材。平均句数为6—10的,属于初级教材。句数为6以下的则是中高级教材,难度系数在20和30之间的定为中级教材,30以上的定为高级教材。

从图4.8来看,我们可以清楚地发现,教材的语料难度与平均句长、每百字非常用词数成正比,而与平均每百字句数成反比,且与平均句长的关联最密切。再从表4.4来看,《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》的难度系数比较接近,但它们的难度系数与《中文》差距较大。按照张宁志(2000)的标准,从平均句数与难度系数来看,《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套教材课本语料的平均句数都在6句以下,且难度系数都处在20和30之间,属于中级教材。很明显,这三套自编汉语教材都与教材的等级类型(即为小学生编写的入门教材或初级教材)不相符。从平均句数来看,《中文》的平均句数为5.63,比较接近6句以下,可勉强划为初级教材。从语料的难度系数来看,《中文》难度系数低于20,也不属于中高级教材。此外,该教材的课文文本基本上采取的是汉字与拼音夹杂的形式出现,难点生词一律以拼音的形式出现在课文中,这样做无疑明显地降低了课文语料的难度。相比而言,《中文》比其他三套教材在语料的难度系数把握得更合理、更科学。但在平均句数方面还有待于改善调整,使其更符合入门教材或初级教材的要求。

4.3.2 课文的结构分析

分析与研究教材的课文,既要分析课文内容,也要研究教材的课文结构。我们将主要从课文形式、课文汉字注音、课文母语翻译、课文生字和生词、课文版面设计等方面来分析四套自编汉语教材。

(一) 课文形式

一般来说,课文形式分为对话型课文和非对话型课文。目前多数初级汉语教材都是以对话型形式为主。对话型课文应该是在真实的交际场景下,运用理性的交际模式和平实的日常语言,体现丰富的言语行为,但要避免违反交

际原则，话轮转换不自然，语言形式不得体的情况出现。而非对话型课文的特点是体现间接的交际，思想主题相对集中，课文内容逻辑性较强，可以使用日常语言和文学性语言，但编写课文时要注意语言的规范和课文的整体性，不应该因为过度追求形式而使交际功能下降。

表 4.17 各套自编汉语教材课文形式类型与数量比例分布

教材名称	课文形式					
	对话型		非对话型		对话型和非对话型	
《汉语》(安邦)	26	60.5%	16	37.2%	1	2.3%
《汉语入门》(育侨)	14	13.2%	89	84%	3	2.8%
《中文课本》(麦塘)	21	43.8%	24	50%	3	6.3%
《中文》(蒙福)	0	0	20	44.4%	25	55.6%

由上表可知，除《中文》的课文形式只包括非对话型、对话型和非对话型两种类型外，多数自编汉语教材课文形式都包括了对话型、非对话型、对话型和非对话型三种类型。但我们也必须注意到，每套自编教材主要的课文形式类型各不相同：《汉语》的课文形式类型以对话型为主，占 60.5%；《汉语入门》的课文形式类型以非对话型为主，比例高达 84%；《中文课本》的课文形式类型也以对话型为主，占 50%；而《中文》的课文形式类型对话型和非对话型为主，占 55.6%。可见，从总体比例来看，这四套自编汉语教材的课文形式是非对话型 > 对话型 > 对话型和非对话型。吴峰（2012:46）认为：“采用不同的课文形式都各有其利弊，对话型课文形式更适合青少年儿童的学习心理，容易营造轻松自然的学习氛围，而信息和逻辑更为充足和连贯的非对话型的语篇和语段更适合成人或语言水平较高的学习者，教材编写者应注意将两种课文形式有机结合，培养学习者的口语交际能力和阅读、书面成段表达的能力不可顾此失彼。”我们对此表示赞同。要符合小学生的学习心理，营造轻松自然的学习氛围，使教材课文形式类型更具科学性，应该以对话型课文形式为主，同时要兼顾少量的非对话型课文形式，已达到训练阅读与书面表达的能力。由此看来，在四

套教材中,《汉语入门》和《中文课本》明显表现为对话型课文形式不足,而非对话型课文形式过量的问题。同时我们也可以注意到,非对话型课文形式比例高的教材的课文语料难度系数也相对较高。《汉语》基本做到了以对话型课文形式为主,兼顾非对话型课文形式的要求。《中文》的55.6%课文更是做到了两种课文形式类型同课呈现的结果,有利于全面培养学生的语言技能。

(二) 课文汉字注音

汉字虽然属于意音文字,有表音成分,但是其表音率不强,因此借助拼音来标注。对于初学汉语的学习者来说,更是必须借助拼音来实现汉字的音、形、义的统一。对于将汉语作为第二语言的学生来说,拼音不仅能有利于学习者掌握汉字的正确发音、识记汉字,还能减少学生对汉字的陌生感。从而减弱学生对汉字的为难情绪,为以后学习汉语打下基础。也就是说,汉语拼音在基础阶段是必不可少的。但同时我们也应该明白,拼音主要只是帮助初学者掌握汉字语音的一种手段,脱离拼音而掌握汉字的音、形、义才是目的,因此必须逐步减少学生对拼音的依赖意识。即汉字注音的情况应该有由“强”到“弱”再到“无”这样一个过程。

经过统计我们发现,四套自编汉语教材给课文注音时,拼音与汉字的位置主要有四种:汉字上带拼音、汉字下带拼音、汉字与拼音分离、部分汉字带拼音。另外,某些教材还同时配有泰文的注音,且到了小学高年级,某些教材的课文出现了无拼音的情况。具体统计如下:

表 4.18 各套自编汉语教材汉字注音情况

教材名称	课文拼音分布					
	汉字上带 拼音	汉字下带 拼音	汉字与拼 音分离	部分汉字 带拼音	汉字下带 泰文注音	无拼音
《汉语》(安邦)		√	√			
《汉语入门》(育侨)	√				√	√
《中文课本》(麦塘)		√	√			
《中文》(蒙福)				√		

根据表 4.18 统计可知, 只有《汉语入门》经历了直接从有拼音到无拼音的转变, 但是并没有经历由汉字上带拼音到汉字下带拼音, 再到汉字和拼音分离, 直到拼音消失这样一个逐步过渡的过程。其他三套自编汉语教材至始至终都有拼音。《汉语》和《中文课本》一样, 都是在对话型课文形式中采用汉字下带拼音的形式, 在非对话型课文形式中采用汉字与拼音分离的形式。而《中文》只给课文中比较难的极少数汉字注上拼音, 并且采用的是紧跟汉字之后的形式。值得一提的是, 《汉语入门》在第一至三册的课文中, 同时在汉字上带上了汉语拼音与在汉字下带上了泰文注音。这样做尽管可以帮助初学者掌握汉字字音, 但泰文注音的准确度有待商榷, 长期如此必定影响学生的正确发音, 弊大于利。可见, 四套汉语教材在处理课文注音时存在不足之处, 没有合理科学地呈现由“强”到“弱”再到“无”这样一个变化轨迹。这无疑会直接影响到教材的科学性。

(三) 课文生字与生词

一般来说, 在课文中, 生字的难度不一致, 因此有必要区分会读字和会写字, 即有的生字词需要学生在这一课会读会写, 而有的生字词只需要在这一课会读就可以了。这样是减轻汉字教学强度和难度的有效方法。

表 4.19 各套自编汉语教材生字和生词设置情况

教材名称	生字生词设置				
	会认字	会写字	简体字	笔画	笔顺
《汉语》(安邦)	√	√	√		√
《汉语入门》(育侨)		√	√		√
《中文课本》(麦塘)		√	√		√
《中文》(蒙福)		√	√	√	√

由表 4.19 的统计结果可知, 四套自编汉语教材课文都是采用的是简体字。我们认为这是比较合理的。虽然在泰国社会同时存在与使用繁简体两种字体, 泰国汉语报纸也有简体字的和繁体字的报纸。但是对于刚学习汉语的小学生来

说, 简体字无疑能降低学生对汉字的畏难情绪与学写汉字的难度, 同时这也符合当今世界使用汉字简体字的主流。另外, 四套教材都或多或少给出了生字的笔顺, 有利于学生识记书写汉字。但是除《中文》外, 其他教材都只是列出了极少生字的笔顺, 并没有全部列出, 同时既没有介绍汉字基本笔画与书写规则知识, 也没有给出汉字的笔画数。而作为语文同步的教材, 基础的汉字笔画和笔顺应该在教材中有所体现。同时, 我们也能很明显地发现, 四套自编教材中, 只有《汉语》和《中文课本》少数课列出了“补充生词”一项, 而这些补充生词出现在课文中只需会读, 不需会写会用。但这样的课数很少, 并不是课课如此。可见, 四套自编汉语中, 特别是除《中文》外的其他三套教材, 在减轻汉字教学强度和难度方面处理得明显不够合理。

(四) 课文母语翻译

根据我们的统计, 四套自编汉语教材的课文翻译情况主要有三种: 部分册数有泰文翻译、极少数课文有泰文翻译、课文中某些词有泰文翻译。

表 4.20 各套自编汉语教材课文翻译情况

教材名称	课文泰文翻译		
	部分册数有泰文翻译	极少数课文有泰文翻译	课文中的某些词有泰文翻译
《汉语》(安邦)		√	
《汉语入门》(育侨)	√		
《中文课本》(麦塘)		√	
《中文》(蒙福)			√

从表 4.20 可知, 四套教材都没有为整套教材的课文配上泰文译文。只有《汉语入门》在前三册都紧跟课文配上了泰文译文, 但是三册之后就没有配上课文译文了。《汉语》和《中文课本》也只在拼音学习部分为所教内容配上了泰文译文, 而在正式的课文中并没有泰文译文。《中文》的课文从第一册开始就一直只给某些生词配上泰文译文, 并没给课文配上全篇泰文。吴峰 (2012: 48)

指出,作为外语和二语教材,不少经典的教材如《新概念英语》都没有摒弃母语译文。母语译文的作用不仅体现在能为学习者带来了极大的便利,对学习者的“解惑”和“适应”的极大的助益,而且也能为语言程度尚低的学习者也能为汉语译文中的内容所津津乐道,可以提高汉语学习者的学习兴趣和关注度。可见,四套自编汉语教材在处理课文译文这一问题上存在明显的不足之处,没有适当考虑到教材使用对象即入门级或初级汉语学习者的畏难心理与适应能力。

(五) 课文的版面设计

版面设计主要指运用造型要素及形式原理,对版面内的文字字体、图像图形等要素,按照一定的要求进行编排,并以视觉方式艺术地表达出来,并通过对这些要素的编排,使观看者直觉的感受到某些要传递的意思。虽然说教材的版面设计不是衡量整套教材质量的唯一标准,但是一套优秀的教材,也需要在高质量的版面设计。只有这样,才能加强语料的真实性和视觉效果,才能更加贴近学生的阅读心理,才可以更好的传达作者想要传达的信息,或者加强信息传达的效果,并能增强易读性,使经过版面设计的内容更加醒目、美观。

根据我们对四套自编汉语教材的统计,发现四套教材都给课文配上了与内容相关的以卡通图画为主的插图,这些插图鲜活有趣,符合小学生的喜好心理。特别是《汉语入门》和《中文》的配图,最全面恰当鲜活可爱,能反映出整篇课文的主要内容(见附录)。而另外两套教材某些课文插图只是与课文的关键词相关,并不能全面展现课文的内容。另外,除《汉语入门》为黑白颜色的插图外,其他教材都采用的是彩色插图,让课文版面更加色彩纷呈。这样比起那些没有插图的课文来说,无疑会增加小学生们的学习兴趣,减轻学习疲劳感。当然,我们并不提倡给课文配上过多的插图,我们在给课文配插图时,务必要做到与课文内容密切相关。不能为了美观而增加一些无关的插图,这样只会给人一种画蛇添足之感。

在课文结构方面,除了上述五个主要的方面外,实际上还存在着课文题目命名的准确性问题。尤其是《汉语》和《中文课本》的某些课文题目不能概括课文的内容或者不能作为课文的题目。如:《中文课本》第三册第8课,课文题目是“走进中国”,实际上课文内容是介绍中国的春节和中秋节。很明显用“走

进中国”来命名是不准确不合适的；第四册第7课的课文题目是“中国节日”，其实只是介绍了清明、中秋和端午三个节日，这样的题目范围太大。此外还有“中国旅游”、“中国饮食文化”、“汉语词典”、“图示学习”等不能准确地呈现课文内容的课文题目。《汉语》也有“睡前故事”、“爱国诗人”、“创新汉语”、“童话故事”、“汉语桥”、“会读会写”、“中国神话”、“传承文化”、“课堂游戏”等大而不当缺乏概括性的课文题目。这些课文题目按照课文内容应依次为“井底之蛙、爱国诗人——屈原、汉语游戏、龟兔赛跑、我想学汉语、静夜思、盘古开天地、剪纸、找颜色”。

综上所述，四套自编小学汉语教材的课文都是以日常生活类课文为主，符合交际的要求，具有实用性。然而我们清楚地发现，总体上，这四套教材的泰国本土化特色并不突出，课文的语料难度也较大，课文的注音、类型、生字词、母语译文、版面设计、课文题目的命名等方面处理欠妥，存在不少问题。

4.4 小学自编汉语教材之练习题研究

练习题在教材编写中十分重要，因为学习者需要通过练习才能理解和掌握语言知识。同时也可以通过练习来检查及评价自己的语言能力。所以可以说练习是学习者学习语言的主要途径之一。吕必松（1995：85）指出：“练习是第二语言教材的一个主要组成部分。一部教材练习的好坏直接影响到课堂教学的质量”。李杨（1998）也说：“看一部教材编得好不好，除了语料的选择、整体框架安排之外，还要关注练习编排的合理性”。周健、唐玲（2004：67）认为“汉语教材练习编写的目的，不仅仅是帮助学生复习巩固已学过的知识和技能，还应该培养他们的汉语语感，使他们能熟练运用汉语进行交际”。可见，各学者都认为练习是评价一套教材质量优劣与否的重要标准。接下来我们就对四套自编汉语教材练习题进行详尽的考察与分析。

4.4.1 练习量的统计与分析

教材的练习量的问题是编者需要详细考虑的问题。练习量过大就给汉语

初学者一种心理负担, 让学生不堪重负, 产生畏难情绪, 反而会挫伤学生学习的积极性。练习量太少也不能满足学生表达的需求、给学生带来了进步的障碍。

周健、唐玲(2004)指出, 目前各种教材对练习量的把握差异较大, 但总的说来与上课时数呈正相关分布。从上世纪70年代至本世纪初, 对外汉语教材练习量呈递增的变化趋势, 题多量大已成为新型教材的明显标志。他们认为, 提供足量的练习题对于学生把汉语的规则知识转化为汉语的表达技能起着关键性的作用。根据外语学习心理学中巩固与遗忘理论和长期的教学实践经验, 课后练习用时应该与课堂教学用时的比率保持在1:1左右的水平是比较合适的。刘颂浩(2009: 118)指出: “布局合理, 文练平衡。文指的是课文, 练指的是练习。这一原则是说, 要合理配置课文量和练习量, 保持二者之间的平衡”。

为了分析四套自编汉语教材的练习的优劣, 我们首先统计了各套教材课后的练习量, 不包括配套的练习册。在统计时, 我们统计的是课后每大题所包括的小题数量, 而不是大题数量。

表 4.21 各套自编汉语教材练习量统计情况

教材名称	练习量分布								总题量	平均每课题量
	一册	二册	三册	四册	五册	六册	七册	八册		
《汉语》(安邦)	93	91	161	114	127	149	213	159	1107	25.74
《汉语入门》(育侨)	70	81	127						227	3.09
《中文课本》(麦塘)	195	171	139	274	198	226			1203	25.06
《中文》(蒙福)	688	782	803						2273	50.51

由表4.21的统计结果来看, 在四套自编汉语教材中, 平均每课练习量最大的是《中文》, 平均每课有50.51道小题。并且我们在统计时发现, 出复习课练习量明显增多外, 其他各课的练习量比较均衡。在这本书中, 课文后的课堂练习被取名为“活动”, 而真正的课后练习是配套的练习册。也就是说, 如果加上练习册的练习题量, 《中文》平均每课的练习量一定会大幅度增加。以第二册第

1课为例,“活动”类课堂练习题量为34道小题,课后练习册上有40道小题,这一课的总练习量明显增加了一倍以上。可见,《中文》这套自编教材是一本题多量大的教材。如果按照周健、唐玲(2004)指出的课后练习用时与课堂教学用时的比率保持在1:1左右的水平来看,《中文》如此大的练习量对于年龄小、活泼好动、无意性注意占主导地位的小学生来说无疑有些题量过大的问题。

在这四套自编汉语教材中,平均每课练习量最少的是《汉语入门》,平均每课只有3.09道小题。在统计时,我们注意到,该套教材前三册的练习题是每三课一个练习,而从第四册开始,课文后没有练习题,而是有了专门的配套练习题。如第5册,共有16篇课文,648道小题,平均每课达到了40.5道小题。之所以出现这样的情况,是因为前三册的课文一般很短,以学习单个词语为主。如第一册第1-3课的内容只包括“爸爸、妈妈、哥哥、姐姐、弟弟、妹妹”几个词语的学习,每课只学2个生词。而第3册之后的课文都是百字以上的对话或短文为主,课文篇幅是前三册的几十倍。由此可知,由于课文篇幅也就是课堂用时量的急速猛增而导致了练习量的非阶梯式发展。显然,这样的布局是不合理的,文练也是不平衡的。

《汉语》和《中文课本》在练习量的分布情况比较一致。两套教材平均每课的练习量大约为25道小题。按照每课50分钟来计算,课堂用时与练习用时基本成1:1的比例。但是在统计时我们发现,这两套教材每册每课的练习量并不均衡,即使是同一册,各课之间的练习量也不均衡,随意性很强。如:《汉语》第二册共5课,每课的练习量依次为31、11、24、14、11;《中文课本》第一册共有8课,每课的练习量依次为61、12、14、35、34、17、12、10。由此可见,这两套教材虽然在平均每课练习量分布上比较合理,但是具体到来看,存在着册数与课数题量分布不均的问题,并且练习量也没有随着年级册数的增加而逐渐递增,及没有呈现出阶梯式发展。

总体来看,这四套教材在练习量的处理上各自都或多或少存在一些问题。要么题量过大、要么分布不均衡、要么没有呈现出阶梯式发展。而这些问题势必会直接影响到教材练习题的有效性,从而影响到教材的整体质量。

4.4.2 练习题型与练习点的统计与分析

(一) 练习题型的统计与分析

刘颂浩(2009: 112)对练习形式做如下要求:“每一种练习形式,都有独特的要求,学习者需要一段时间才能熟悉。因此,练习形式如果频繁更换,学习者就需要花更多的时间来熟悉、适应新的练习形式。某些情况下,这可能是一种浪费。综合上述研究成果,并且参照现有的教材编写经验,我们认为,一本教材中主要题型和次要题型的总数,保持在15种左右比较合适”。

在统计时,我们将各套教材课文后(不包括配套练习册)的练习题的题型主要分为两种:主题型、次题型。主题型指的是教材中使用量超过三分之一以上的练习题型,其余为次题型。

表 4.22 各套自编汉语教材练习题题型量统计情况

教材名称	题型量				题型总数
	主题型量	次要题型量	独有题型量	共有题型量	
《汉语》(安邦)	5	37	12		42
《汉语入门》(育侨)	5	3	4		8
《中文课本》(麦塘)	1	42	8		43
《中文》(蒙福)	6	28	19		34

根据表 4.22 的统计结果可知,四套汉语教材中有三套的练习题题型总数在 30 种以上,只有《汉语入门》前三册才 8 种题型,即使是三册后的配套的练习册也只有 12 种题型。这与其本来练习量就少有关。正因为《汉语入门》题型总数少,所以其主题型量就会相对增加,次题型量就会相应地减少。结果就是该教材每册每课的练习题型差异不大,比较一致。虽然这样节约了学生熟悉新题型的时间,但同时必然存在不能很好地练习与适应变化了的的教学内容的问题。另外,虽然该教材题型总数少,但是其独有题型却占了 50%,这说明该教材练习题型具有自己的特点。

再来看《中文》,我们在统计时发现,该教材练习题型一直在随着教学内

容的变化而变化，针对不同阶段不同的教学内容，其练习题型也围绕这些内容而设计。比如在语音教学阶段，该教材很多练习题型，如“听一听，辨别声母”；“听一听，辨别韵母”、“给声母、韵母、音节涂不同的颜色”、“看图填声母、韵母和声调”、“拼音表演”等，都是围绕练习汉语的声、韵、调而设计的；开始学习写汉字的阶段，题型就出现了很多与识记、书写汉字相关的练习题型，如“拆字拼字”、“部件拼字”、“描一描，写一写”、“念偏旁名并组词”等。《中文》的题型总数虽然较多，但具体到每一册，除了复习课题型多一些外，其每册平均题型总数只在10种左右。其配套的练习册第一、二、三册每课的题型一样，分别为6、4、3种。这样看来，《中文》这套教材每册的题型总数刚好达到了刘颂浩（2009）主张的15种左右的要求。同时，我们也发现《中文》每册每课的练习题型是比较固定，一致的。这样不会浪费学生的时间，让学生很快地适应新题型。另外其独有练习题型高达题型总数的55.9%，比如“电脑识字”和“电脑打字”就是该教材独有的题型。也就是说，该套教材的练习题型创造性较强，具有鲜明的特点。可见，《中文》这套教材的练习题型的设计是比较科学的实用的。

最后来看《汉语》和《中文课本》，不难看出，这两套教材的题型总数最多，但是其主次题型比例却不尽合理。特别是《中文课本》，主题型仅为一种，即笔顺。而次题型高达42种，具体到每册，平均题型总数为14种左右，而具体到每课，平均题型总数仅为3.5种左右。也就是说，几乎每课的练习题型都不尽相同，差异较大。这无疑会增加学生的负担，直接影响到练习的有效性。《汉语》与《中文课本》的情况很相似。另外，这两套教材虽然题型总数很高，但是独有题型量却分别只占28.6%、18.6%。也就是说，它们练习题的题型特性不强。

为了进一步了解该四套教材在练习项目上的分布，我们将练习项目分为三类：模仿记忆型练习（如：替换练习、拼读、写汉字、朗读等）、理解运用型练习（如：造句、组句、完成句子、选词填空、改错、判断等）、交际语用型练习（如：情景对话、表演、游戏、讨论等）。我们将四套教材的所有题型归入这三类练习项目后发现，绝大多数题型属于理解运用型练习，模仿记忆型次之，

交际语用型练习最少。也就是说,多数教材重视的是词汇与语法的训练,而没有重视那些机械性的模仿记忆练习,更忽略了模仿实际语境的实用性听说练习。这与教材本身体现的教学法理念密切相关。

另外,由于教材使用对象为小学生,因此练习题的设计在注重高质量有效性的同时,也应该考虑到趣味性的问题。而增加练习趣味性的直接手段就是要有与图画和游戏活动有关的练习题型。为此,我们对四套教材的题型进行了统计。统计结果如下:

表 4.23 各套自编汉语教材中图画与游戏活动类题型量与出现量统计情况

教材名称	题型量与出现量				两类题所占 题型比例	两类题出 现量比例
	图画类 题型量	图画类练习题 出现量	游戏活动 类题型量	游戏活动类练习 题出现量		
《汉语》(安邦)	12	26	1	7	30.9%	17.8%
《汉语入门》(育侨)	3	30	0	0	37.5%	52.6%
《中文课本》(麦塘)	13	36	2	4	34.9%	20.5%
《中文》(蒙福)	12	29	7	59	55.9%	35.9%

从表 4.23 来看,我们可以发现,各套教材都设计了图片类题型,除《汉语入门》外,其他教材都还设计了游戏活动类题型。从两类题型所占题型比例来看,《中文》图片与游戏活动类练习题的题型量最多,所占题型比例最高。《汉语入门》图片与游戏活动类练习题的题型量最少,但其出现量却最高。也就是说,虽然《汉语入门》这套教材图片与游戏活动类题型少,但是却经常出现在各课的练习中。同时,虽然《汉语》和《中文课本》的图画与游戏活动类题型比较多,但是其总体出现量不高,分别仅为 17.8% 和 20.5%。这表明这两套教材的练习题中较少出现图片与游戏活动类练习题。《中文》这套教材在这两方面都处理得比较好。首先是图片与游戏活动类题型多,同时其出现量达到了 35.9%,也就是整套教材有超过三分之一的趣味性较强的图片与游戏活动类练习题。这无疑会增加该套教材的趣味性。

(二) 练习点的统计与分析

周健、唐玲(2004)指出:“语言的运用可以分为听、说、读、写四种技能,神经语言学的研究也证明,四种语言技能在人脑机制中各有相对应的中枢区域”。因此,编者在编写练习时应该注重综合“听、说、读、写”各项技能的练习。具体来说,就应该涉及到语音、词汇、汉字、语法、课文等方面的练习。

表 4.24 各套自编汉语教材练习点与题型量统计情况

教材名称	练习点与题型量				
	语音练习	词汇练习	语法点练习	汉字练习	课文练习
《汉语》(安邦)	8	17	14	2	1
《汉语入门》(育侨)	2	3	2	1	
《中文课本》(麦塘)	6	19	14	4	
《中文》(蒙福)	15	3	1	15	

从上表我们可以看出,除《中文》将练习重点放在语音与汉字上外,其他三套教材都以词汇语法的练习为重点。这与我们选择的教材的研究范围有关。对于《中文》,共有12册,而我们选择的研究范围是前三册,因此它们练习的重点很明显地放在了语音和汉字的书写。从表中我们不难看出,练习语音和汉字的题型量都占了44.1%,而词汇及语法练习题型量很少。赵元任(1980:156)指出:“发音是难度最强而作为语言中最基本的要素。因此,发音错误会导致学习者在文法、词汇等语言要素的失误”。可见,在入门阶段,语音教学十分重要,它是外语学习的基础。既然在入门阶段语音教学至关重要,那么相应的饱和的语音练习就显得十分必要。同时,“写汉字”是一个教学难点,再加上“汉字”与“泰文”属于性质完全不同的两种文字,对于身处泰国而缺乏接触汉字的环境的汉语学生来说,学写汉字既是重点也是难点。也就是说,《中文》在入门阶段将语音和汉字书写练习作为重点,这是合理科学的。

至于《汉语》和《中文课本》,我们的研究范围为整套教材。从上表可以

看出,该两套教材的练习重点都在词汇和语法部分,练习题题型量分别占整套教材题型量 73.8%、76.7%。题型量如此高,题量也可想而知。由于该两套教材重视词汇与语法的练习,相应的语音与汉字书写的练习题题型就显得单一,练习量也显得明显不足。结果就使得该两套教材的练习题出现了练习点与练习量明显缺乏随着教学内容而变化的主次安排、题量分布不合理的问题。同时,我们也发现,该两套教材在语音集中教学阶段并没有专门的辨音变调的练习,在汉字初始阶段也没有专门讲解汉字基本笔画与书写规则的说明。显然,作为小学汉语教材,不重视语音练习与汉字书写基本笔画的讲解是很不科学很不合理的。语音不好,汉字书写有问题将直接影响到学生的口头表达、学习兴趣等后续学习。另外,虽然两套教材把重点放在了词汇与语法的练习方面,但是在这些练习题中,多数只是处于理解与记忆阶段的练习,而真正交际运用性练习甚少。这样就达不到进一步激发小学生学习汉语的兴趣的目的。忽略了“听说”领先,“读写”跟上的基本教练原则。值得一提的是,《汉语》有“课文”练习这一项。我们都知道,教材的核心是课文。因此,课文的练习就显得重要了。学习者可以通过课文练习训练课文的交际环境,同时可以使他们对课文内容更熟悉。

《汉语入门》这套教材共 6 册,我们选了前三册和第五册作为研究范围。前三册课后有练习题,而第五册有了专门的配套练习册,课本中就没有练习题了。从上表可知,该套教材前三册课后练习题在语音、词汇、语法、汉字等方面的练习题题型量比较均衡。据统计,该教材实际练习题题量也如此,每个练习点的题量相差不大。虽然这样做可以兼顾全局,但是我们认为,在不同的教学阶段应该有所偏重,即在入门阶段,就应该把练习重点放在语音和基本笔画与汉字的练习上。从而做到随着教学阶段之重点而有轻有重。

4.4.3 练习题练习指令的用语分析

根据我们的统计,在四套教材中,特别是除了中泰合编的《中文》外,其他三套教材在给练习题的题型命名时,存在着不少问题。这要表现在两个方面:一是练习指令不准确;二是同一套教材同一题型指令不一致。其中练习指

令不准确的问题表现在题目指令性不清楚、题目用词不够精炼而略显啰嗦。比如：《汉语入门》第一册练习三第1大题的题目是“一、他们在干什么？（看图连线）”，第2大题的题目是“二、比一比”。实际上，这两道题的题目分别应该是“一、看图选词连线”和“比一比下列偏旁相同的汉字”。这套教材中像第1大题这样的情况比较多。也就是把真正的题目用语放在括号内。第三册练习五的第一大题，题目写的是“看图选词连线”，实际上应该是“看图选词填空”。这是题目用语指令性错误的问题。这样的问题在这套教材中也不少。《中文课本》第六册第6课的练习题第三大题，教材给得题目是“三、完成句子或者对话”，实际上应该为“三、完成句子和对话”，这是题目用词不正确的问题；在第五册第3课为“替换练习”，而到了第4课就改名为“替换”，到了第7课又为“替换练习”了，这是同一套教材同一题型名称不一致的问题。在这套教材中，存在不少这样的问题。《汉语》同样存在着这些问题。如《汉语》第二册第6课的练习题第四大题，教材题目是“添加拼音声调”，实际上它的意思是“给拼音加声调”。很明显，这是题目用语指令性不清楚的问题。第8课和第9课的练习题第一大题都为“拼音填空”，而实际上题目的要求是不相同的。第8课是根据汉字补全拼音，而第9课是根据汉字写拼音。这是不同题型而用同一题目用语的问题。可见，除《中文》外，其他三套自编汉语教材在题目名称用语方面存在不少问题。值得一提的是，四套教材都给题目配上了泰文翻译，使得练习的指令性更加清楚，这一点符合小学生的需求，是值得肯定的。

综上所述，四套自编汉语教材在练习题型及其名称用语与练习点处理上都存在不少问题。在练习题型方面主要存在练习题型的主次题型比例不尽合理、缺乏适合不同教学阶段的题型的变化、某些教材题型量过多或过少、趣味性题型题量不够、题型创新不足等问题。而在练习点方面，主要存在练习点题量分布差距太大、练习缺乏随着教学阶段之重点而有轻有重的安排与布局、太重词汇与语法的练习而忽略了交际运用性练习、以及总体缺乏“课文练习”这一项、练习指令不够具体、简明、统一等问题。

4.5 小学自编汉语教材之编写体例与教学理念研究

教材的编写体例指的是教材对教材内容的各个板块的编排。教材的编写体例首先要符合所有的教学原则,另外还必须考虑到教学的对象、教学条件、教学内容及教学目标。一部教材的编写体例,能够直接体现出编者的教学理念、教学方法及目标等。

4.5.1 小学自编汉语教材的编写体例分析

为了进一步分析四套自编汉语教材的编写理念,我们有必要考察这些教材的编写体例。本研究将讨论的编写体例既包括整本书的结构体例,也包括每个教学阶段具体内容的体例。根据统计,具体情况表 4.25 所示。

表 4.25 各套自编汉语教材体例情况表

教材名称	体例			
	整书体例	教材内容体例		
		集中语音教学课	普通课	复习课
《汉语》(安邦)	前言-目录-内容	课号-课文题目-声母-韵母-声调-读一读,写一写	课号-课文题目-课文-生词-注释/语法-练习-笔顺	
《汉语入门》(育侨)	第 1-3 册: 目录-内容 第 5 册: 目录-教材人物介绍-内容-生字偏旁分类表-词汇表-练习册		第 1-3 册: 课号-课文-生字词 第 5 册: 课号-课文题目-生词-短语-句型-课文-注释-笔顺	
《中文课本》(麦塘)	前言-目录-内容-附录	课号-课文题目-声母-韵母-声调-读一读,写一写-笔顺	课号-课文题目-课文-生词-注释/语法-练习-笔顺	
《中文》(蒙福)	前言-目录-教材人物介绍-内容-附录-练习册	课号-课文题目-生词-课文-声母-韵母-拼音-声调-发音练习-活动	课号-课文题目-生字-生词-扩展-说-读-说-读-活动	第 1 册: 课号-课文题目-课文-活动 第 2-3 册: 课号-课文题目-生字生词-说-说-读-读-活动

从上表可以发现,《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》都没有专门的复习课,《汉语入门》还没有集中语音教学课。从体例内容来看,总体上,《汉语》与《中文课本》的整书体例与教材内容体例基本一样,但它们与《汉语入门》、《中文》的体例,特别是教材内容体例方面差异十分明显。在四套教材中,《中文》的教材体例明显最为完善、规范。表现在:该套教材每册十五课,每五课就会有一个“复习课”,同时相应的练习题量也明显增大。另外,该套教材的每册除了有作为课堂练习的“活动”外,每册都有专门的配套练习。同时,每册书后都有“附录”,“附录”的内容包括:“汉字的基本笔画”、“汉字的笔画名称”、“汉字笔顺规则”、“生字表”、“词语表”。这些“附录”内容,对师生都具有一定的实用与参考价值。

再来看《汉语入门》,这套教材的第1-3册的体例与第5册的体例明显不同。第5册的整书体例与教材内容体例明显比第1-3册更加丰富全面。该册教材不仅有了“生字偏旁分类表”、“词汇表”等内容,而且还有了专门的配套练习册,每课都有相应的练习题。而第1-3册不仅没有“附录”内容,而且练习题只是每三课才有一个练习题。很明显,第5册的练习量陡然增大了。当然,这与课文内容量猛增密切相关。尽管如此,体例变化如此之大,不免给人突兀的感觉。对于作为使用对象的师生来说,也有些突然难以适应之感。

最后来看《汉语》和《中文课本》,这两套教材都有集中语音教学课,都是全套教材的第一课。将所有的声母、韵母和声调安排在一课,这显然是不够科学的。另外,这两套教材除了有真正的注释内容标注为“注释”外,在讲解专门的语法知识时,有的课标注成“注释”、有的课写成“语法”,并且有的课既没注释也没语法。可见,这两套教材的教材内容体例存在一定的随意性与不规范性。

4.5.2 小学自编汉语教材编写体例体现的课程结构与教学理念分析

(一) 教材的课程结构分析

刘英林,李景蕙(1987:48-52)把对外汉语基础教材的结构形式分为线性、树形、转轨、网状、拍式五大类。他们指出,每一种结构形式既包含合理

的成分，也存在着一定的局限性。因此，我们不能把任何一种课程（教材）结构绝对化。我们应该根据不同的教学目的、教学对象等选取不同的课程结构形式。

根据我们的分析，四套自编汉语教材都属于单一综合课程结构，即线性结构教材。这些教材遵循的基本原理是整体综合教学，即“一本多用”，也就是利用这种单一性的综合课本，培养与训练学生的听、说、读、写能力。刘英林，李景蕙（1987：48）指出：“实践证明，这种线性综合教学，它适合于一定环境下，一定阶段中使用。它对于打好语言学习的基础，对于从零起点开始并在一定阶段内综合训练听、说、读、写能力，还是较为有效的”。但同时他们也指出，要顺利进行“一本多用”式的综合教学，要具备两个条件：一、要有一本比较适用的线性综合课本；二、更重要的是，教师要有灵活使用教材、弥补教材不足，善于捕捉教学时机的本领和经验。

可见，四套教材所体现的这种“线性”课程结构形式虽然被实践证明在培养学生言语技能方面比较有效，但总体上对于教材的质量与师资的质量要求很高，如果教材质量不达标，教师经验欠缺将直接导致综合培养学生听、说、读、写能力的失败。

（二）教材所体现的教学理念

从 4.5.1 节的分析与 4.4 节对教材练习题的研究来看，我们不难看出，《汉语》、《中文课本》和《汉语入门》明显都偏重在以教师为中心的“教”，整套教材都是以语言知识体系来安排内容与练习。如：教材体例中的“注释、语法”与练习中的大量的“选词填空、组句、完成句子或对话”等题型都体现了这一点。在注重“教”的理念的指导下，在整个课堂过程中，学习者处于一种“缺位”的状态，“学习者的心理过程没有受到应有的关注”（赵金铭，2008）。而从《中文》的教材体例及练习题来看，明显考虑到了以学生为中心的教学理念。主要表现在：一、教材体例是从“生字”过渡到“生词”，这样让学生有了自我思考的机会，心理上也容易接受；二、教材体例中没有出现“课文”标签，而是以“说一说、读一读”的形式出现，一下子将教学主体从老师变成了学生，强调让学生“说”学生“读”；三、练习题以“游戏活动类练习题”为主，而这

些都需要学生自己思考与动手动口完成的题型，让学生在玩中用、玩中学。

可见，四套自编汉语教材所体现的教学理论有所差别，《汉语》、《中文课本》和《汉语入门》明显偏向于“以教师为中心”的教学理念，而《中文》则偏向于“以学生为中心”。

4.6 小学自编汉语教材存在的主要问题与原因分析

4.6.1 小学自编汉语教材存在的主要问题

在第二章文献理论探讨的基础上，再根据第三章与 4.1-4.5 节的分析与研究，我们将四套自编汉语教材总体上存在的主要问题分析如下：

（一）教材在语言要素、言语技能、教材配套等方面总体上安排不均衡，系统性不强

关于教材的系统性问题，刘珣（2000:317）指出：“教材的系统性涉及到很多方面。首先是指教材内容的基本知识介绍和技能训练方面，也就是语音、词汇、语法、汉字等语言要素和听、说、读、写言语技能的安排方面，要平衡协调、有一定的章法。学生用书、教师手册、练习本、单元试题各部分要分工合理，相互呼应。纵的方面，初级、中级、高级不同阶段教材要衔接；横的方面，综合技能课与听、说、读、写专项技能课教材要配合。还要考虑图片、幻灯、声像、电脑辅助教材的提供。从而形成系列的、立体的教材体系”。可见，教材的系统性不仅要求各语言要素与各言语技能平衡协调，教材配套分工合理，而且也要求各阶段内容相互衔接、相互配合，同时还要考虑到其他教辅资源的提供。

结合第三章的调查与分析结果来看，在外在形式方面，我们所调查的四所小学中，除了清迈蒙福小学既有主教材《中文》又有配套练习册及光盘等教辅资源外，其他三所小学基本上都只有主教材，没有配套练习册，也没有 CD、光盘等教辅资源。在内在结构与内容方面，我们所调查的四所小学都只有“综合课”，没有设置专门的语言要素课或言语技能课。也就是说，这四所小学基本上都是一本书一门课包揽所有语言要素与言语技能的学习与训练，即“一本多

用”式的综合教学。这就要求教材编写者在了一本综合教材中处理好语音、词汇、语法、汉字等语言要素和听、说、读、写言语技能之间的关系。同时还要考虑到各阶段内容相互衔接、相互配合。要编写这样的教材，其难度可想而知。因此教师与学生对这些自编汉语教材的整体评估都未达到“较好”水平，各教师对这些自编汉语教材的系统性评估值仅为 3.75，未达到“较好”水平。编者对于各部分的处理在教师与学生看来或多或少都存在明显的不足。而言语技能培养的结果是多数学生觉得“写字”与“口语”很难，而“读听”相对简单。显然，这是言语专项技能培训不平衡协调的结果。

我们再结合 4.1-4.5 节的统计与分析结果来看，在语音编排方面（见 4.5.1 节），除了《中文》较为均衡地将汉语语音知识分散编排在连续的各课中与《汉语入门》中无集中语音教学课外，《汉语》和《中文课本》都集中安排在第一册的第一课，要求学生在一课之内学完所有汉语语音的内容。显然，这样的编排违背了平衡协调的原则。在词语处理方面（见图 4.1），各教材的每课的生词量总体上波动幅度比较大，并不是在一个幅度内稳定增减，而是相差较多。这表明各教材在安排各课的词汇时，没有很好地做到平衡协调。同时，调查问卷中教师们对“生词的难度按照课数增加而循序渐进”一项的评估值为 3.5，介于“一般”和“较好”中间。在语法点的设置与分布方面（见表 4.11 和表 4.12），《汉语》和《中文课本》分别有 7 课和 17 课不连续地没有语法版块，语法版块的设置比较随意，导致这两套教材它们语法点的分布是不均衡的，没有一定的章法。同时，我们还发现，这些语法点无规律地作为专门的语法版块重复出现，并且整套教材语法点的编排并没有遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零的选择，语法点的选择与编排都比较随意，无规律原则可言。调查问卷中教师们对“语法点的难度循序渐进”一项的评估值为 3.5，介于“一般”和“较好”中间。可见，这些自编汉语教材在语音、词汇、语法等方面系统性都不够强，有待进一步改善。

由上可知，各自编汉语教材在语言要素的安排、言语技能的安排、教材配套分工、教辅资源的提供等方面都表现出系统性不强的问题。

（二）教材的科学性、针对性、实用性与趣味性不足

在第二章我们已经知道，科学性、针对性、实用性和趣味性早已成为编写教材的共识。从 3.3 节的调查结果和 4.1-4.5 节的统计与分析来看，这四套自编汉语教材在“四性”方面都明显存在着不足之处。具体分析如下：

1. 科学性方面

根据我们的统计发现，除了《中文》这套中泰专家合编的教材外，其他三套教材都在内容方面有明显的错误存在，同时也存在内容组织上不符合语言规律及其教学规律的问题。

从生词部分来看，《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》的生词注音、拼音书写与翻译或多或少都存在着一些错误。据我们不完全统计，把发现的问题列举如下：

表 4.26 各套自编汉语教材中出现的注音、拼音书写错误与翻译问题举例表

教材名称	项目					
	注音与拼写			翻译		
	生词	错误注音	正确注音	生词	翻译错误或不准确	正确翻译
《汉语》	1. 收拾	1. shōushì	1. shōushi	1. 雷	1. เสียงฟ้าร้อง	1. ฟ้าร้อง
	2. 背(着)	2. bèi	2. bēi	2. 果	2. ผลไม้	2. ผลที่ได้จากพืช
	3. 毛发	3. máofǎ	3. máofà	3. 打扫	3. ทำความสะอาด	3. กวาด
	4. 对不起	4. duì bù qǐ	4. duìbuqǐ	4. 民间	4. ในโลก	4. พื้นเมือง
	5. 没关系	5. méi guan xi	5. méiguānxi	5. 鱼粥	5. ข้าวต้มปลา	5. โจ๊กปลา
	6. 玛丽	6. mǎlì	6. Mǎ Lì	6. 同学	6. เพื่อนนักเรียน	6. เพื่อนนักเรียนเพื่อน / สรรพนามที่ครู / ร่วมชั้น ใช้เรียกนักเรียน
《汉语入门》	1. 快乐	1. kuài lè	1. kuàilè	1. 眨	1. กระพริบ	1. กระพริบ
	2. 缅甸	2. Miǎn diàn	2. Miǎndiàn	2. 超市	2. ซูเปอร์มาร์เก็ต	2. ซูเปอร์มาร์เก็ต
	3. 百货大楼	3. bǎi huò dà lóu	3. bǎihuò dàlóu			
	4. 儿童节	4. ér tong jié	4. Értong Jié			
	5. 林天亮	5. Lín Tiān liàng	5. Lín Tiānliàng			

表 4.26 (续)

教材名称	项目					
	注音与拼写			翻译		
	生词	错误注音	正确注音	生词	翻译错误或不准确	正确翻译
《中文课本》	1. 早上	1. zǎoshàng	1. zǎoshang	1. 操场	1. สนามหญ้า	1. สนาม/ สนามหญ้า
	2. 不是	2. búshì	2. bú shì	2. 预习	2. เตรียมการ	2. เตรียมตัวก่อนเรียน
	3. 星期一	3. xīngqīyī	3. xīngqī yī	3. 面食	3. ขนมปังนี้้ง	3. อาหารประเภทแป้ง
	4. 走亲戚	4. zǒuqīnqi	4. zǒu qīnqi	4. 鞭炮	4. พลุ	4. ประทัด
				5. 浪漫	5. เรื่องราวอมตะ	5. โรแมนติก
				6. 之一	6. หนึ่งใน	6. หนึ่งใน

由上表我们不难看出,多数自编汉语教材在生词部分都有生词注音错误、拼音书写错误或者翻译不准确的问题。在统计过程中我们发现,《汉语入门》这套教材,几乎所有双音节或多音节词的拼音都是分写而不是连写,这说明,编者根本不知道或者没有按照中国国家标准《汉语拼音正词法基本规则》来书写拼音。《汉语》和《中文课本》虽然整体上注意到了拼音书写要分词连写,但是仍然出现了一些拼写错误。至于生词翻译,既有翻译错误,也有翻译不够准确的问题。也因此,调查问卷中教师们对“生词的翻译是准确的”一项的评估值仅为3.88,未达到“较好”水平。周国光、徐品香(2009)指出,生词翻译不当的问题会诱发干扰,导致语际负迁移,造成词语理解错误,以致留学生学习汉语词汇时容易出现语义及语法层面的偏误。

从课文方面来看,首先是文化呈现方面(见表4.3.1节),四套自编汉语教材的课文在呈现中国文化时,大多数是以说明文的方式呈现,且呈现的内容都属于中国传统文化内容,没有涉及到中国现当代的具有时代性的文化内容,没有充分体现当代中国的时代性文化观。这显然是不科学的,这样不利于学生全面了解中国文化,也不利于学生理解现代汉语与现当代文化的关系。因此,调查问卷中教师们对“课文的话题多样化、体裁多样,且对学生有吸引力”一项的评估值仅为3.63,未达到“较好”水平。学生对“课文有意思吗”一项的

评估值为 3.74, 同样未达到“较好”水平。其次是课文在选材时, 极少选择那些可背诵材料, 没有充分利用儿童的记忆优势与模仿能力。再次是课文语料难度控制方面(见表 4.16), 《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套教材的课文语料的平均句数都在 6 句以下, 且难度系数都处在 20-30 之间, 按照张宁志(2000)的测量与划分标准, 这三套教材都属于中级教材。显然, 这三套教材在课文的语料难度控制方面存在明显的不科学性。调查问卷中教师们对“课文中句子的长度是合适的”一项的评估值为 3.63, 没有达到“较好”水平。调查问卷中学生对“课文的句子难吗”一项的评估值为 3.1, 几乎刚好达到“一般”水平。接着是课文形式方面(见表 4.17), 在四套自编教材中, 《汉语入门》和《中文课本》明显存在着对话型课文形式不足, 非对话型课文形式过量的问题。《汉语》和《中文》虽然做到了以对话型课文形式为主, 但是非对话型课文形式比例也分别高达 37.3%, 44.4%。这样高比例的非对话型课文形式显然不符合儿童的学习心理, 不利于营造轻松自然的学习气氛, 当然也是不科学的。在课文注音方面(见表 4.18), 四套自编汉语教材中, 只有《汉语入门》经历从汉字上有拼音到无拼音的转变, 其他三套教材从第一册到最后一册课文都有拼音。这些教材没有合理科学地呈现由“强”到“弱”再到“无”, 即由汉字上带拼音到汉字下带拼音, 再到汉字和拼音分离, 直到拼音消失这样一个逐步变化过渡的轨迹。在课文母语翻译方面(见表 4.20), 四套自编汉语教材中, 只有《汉语入门》前三册每课课文都有对应的泰文翻译, 《汉语》和《中文课本》的所有课文都没有泰文翻译, 《中文》只给课文中的某些词配上了泰文翻译。然而, 母语的课文翻译对于初学者来说, 具有“解惑”和提高学习者的学习兴趣和关注度的作用, 会给初学者带来极大的便利。可见, 这四套自编汉语教材没有适当考虑到教材使用者即入门级汉语学习者的畏难心理与适应能力。最后是课文题目命名准确性方面, 《汉语》和《中文课本》的某些课文题目不能概括课文的内容或者范围太大不能作为课文的题目。这也是教材课文科学性不够的表现。总之, 在课文方面, 这些自编汉语教材或多或少都存在着科学性不足的问题。

从生字词处理与汉字笔顺方面来看, 根据表 4.19 我们已经知道, 四套自编汉语教材中, 只有《汉语》的少数课对“会认字”和“会写字”作了区分,

其他三套教材都没有作此区分。这让整个汉字教学没有主次轻重之分，这样无疑会增加汉字教学的强度和难度。让学生对汉字产生畏难情绪。这也是为什么调查问卷中学生觉得“写汉字”最难的主要原因之一。这样做显然不够科学的。另外，据我们考察，虽然四套自编教材都有汉字“笔顺”这一板块（《汉语入门》1-3册没有“笔顺”版块，4-6册才有。），但是除了《中文》给出每一个生字的笔顺与《汉字基本笔画的名称》及《汉字笔顺规则》等说明外，其他三套教材都只是给出了部分生字的笔顺，没有汉字基本笔画名称的介绍与汉字笔顺规则的说明。并且在《汉语》、《中文课本》、《汉语入门》和《中文》中都存在着汉字笔顺书写错误的情况，如：《汉语》第二册第9课《你是哪国人》笔顺部分的“国”字，第五画应该是“竖”，但是该教材写成了“横”；第三册第2课《快乐汉语》的“再”字，第三画应该是“横折钩”，但是该教材写成了“竖折折钩”；第三册第10课《我的值日》的“放”字，第三画应该是“横折钩”，但是该教材写成了“撇”。《中文课本》第一册第5课《数一数》笔顺部分的“五”字的第二画和第三画的顺序摆放错误；第6课《七色彩》的“灰”字，第四画应该是与“点”平行的“撇”，但是该教材写成了“点”下的“撇”；第四册第3课《我的好朋友》的“最”字，第六画应该是短“竖”，但是该教材写成了长“竖”；第四册第5课《请帮我一下》的“两”字，第二画应该是“竖”，但是该教材写成了“撇”。《汉语入门》第五册第5课《问路》的“转”字，第三画应该是“竖”，但该教材写成了“提”。《中文》第一册第7课《吃饭》“雨”字，第一画应该是“横”，但该教材写成了“竖”；第二册第3课《奶奶坐》的“尘”字，第一画应该是“竖”，但是该教材写成了“点”；第二册第8课《写汉字》的“它”字，第四画应该是“撇”，但是该教材写成了“竖弯钩”。我们认为，各自编汉语教材之所以出现上述笔顺错误的主要原因是没有遵照中国国家语言文字工作委员会标准化工作委员会编写的《现代汉语通用字笔顺规范》来编写教材中的汉字笔顺。因此编写“笔顺”版块时就欠缺科学性。

从语法注释方面来看，根据4.2.2节的分析结果已知，《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套自编汉语教材都没有很好地照顾到语法“量”与“分布”的平衡，随意性较强。它们所编写的语法点的总量很不够，远远没有达到

《大纲》规定的初级汉语教材的标准与要求。另外,根据 4.2.3 节的分析结果,,《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套自编汉语教材在编排语法点时并没有遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零的原则,语法点的选择与编排都比较随意,无规律原则可言,整个语法点的编排混乱无序。这种混乱与随意不仅存在每册之间,也存在于同一册不同课号之间。很明显,这样的编排是不科学的。结合调查问卷中教师们对“语法注释”板块的评估情况来看,教师们的评估均值为 3.55,显然没有达到“较好”水平。教师们对“语法点的选择与难度符合学生的汉语水平”方面的评估值仅为 3.25,稍微超过“一般”水平。可见,这些教材在语法注释方面同样存在着科学性不足的问题。

从教材的内容体例来看,《汉语》和《中文课本》,这两套教材都有集中语音教学课,都是全套教材的第一课。将所有的声母、韵母和声调安排在一课,这显然是不够科学的。另外,这两套教材在讲解专门的语法知识时,有的课标注成“注释”、有的课写成“语法”,并且有的课既没注释也没语法。可见,这两套教材的教材内容体例存在一定的随意性与不科学性。

综上所述,我们主要从生词、课文、生字与笔顺、语法注释、教材内容体例几个方面指出了这些自编汉语教材在科学性方面存在的不足之处。其实,在练习题方面,这些教材同样存在科学性不足的问题,我们稍后将作专门的讨论。

2. 针对性方面

根据第三章调查问卷的统计,在“整体评估”一栏,教师们对“教材很有针对性”一项的评估值仅为 3.5,介于“一般”和“较好”中间。可见,教师们认为这些自编汉语教材在“针对性”方面存在不足之处。具体来看,教师们对“教材特别适合本校的学生、教材内容和学习者的需求相一致、教材的语言水平与学习者的基础相符、内容编排符合小学生的学习心理过程、生词总体难度很适合学生、课文内容和学生的年龄和心态相符、课文对话中的人物设计有意思对话符合各自的身份、课文内容符合学生的心态、语法点的选择与难度符合学生的汉语水平”等与教材针对性密切有关的项目的评估值几乎都没有达到“较好”水平。也就是说,这四套自编汉语教材总体上在这些具有针对性的各

个方面做得还不够好。

从各教材的内容与形式来看,根据 4.1-4.5 节的统计与分析结果,在生词难度方面,虽然在四套自编汉语教材中普及化生词比例最高、词汇最多,但是超等级词语的数量与比例却排名第三,比中高级词汇的数量与比例都多。这无疑会增加生词的难度,再加上各教材又没有严格区分出只需认读的词,难免使学生感到生词很难。也因此,调查问卷中学生对“生词难吗”一项的评估值仅为 3.35,稍微超过“一般”水平,远未达到“较好”水平。可见,学生觉得生词难度不合适自己的汉语水平,跟自己的需求不相一致。在语法点的选择方面,虽然这些自编汉语教材涉及到了汉语基本表达的句型,但是它们都比较注重用法比较特殊的语法点的选择,而这些语法点与泰语差异明显,学生很难把握。这样直接造成学生觉得语法难,不适合自己的汉语水平的结果。也因此,在调查问卷中,学生对“语法难吗”一项的评估值仅为 3.13,刚好达到“一般”水平。可见,各教材在语法点的选择方面也存在针对性不强的问题。在课文方面,《汉语入门》、《汉语》和《中文课本》三套教材的课文主人公绝大多数是中国籍等外籍人物,缺乏泰籍人物的参与。显然,针对泰国小学生编写的汉语教材,课文主人公出现泰籍人物会更具有针对性。另外,在这些教材的课文中,只是出现了泰国本土特色饮食、休闲与娱乐、礼仪、处所与方向等少量的具有泰国本土要素的课文内容,而涉及到的泰国文化也只包括泰国的饮食文化、特色城市与景点、基本礼仪等方面,缺少有关泰国节日、历史、民族、风俗、宗教与艺术等方面的内容,这显然不太符合学生自身的自身的特点与学习环境的要求的。再结合图 3.31 来看,学生对中国文化的兴趣共涉及到了 13 个大的方面,然而我们的课文所涉及的中国文化只包括了语言与文字、节日与礼仪、神话与传说、饮食与旅游、艺术等 5 个大的方面。显然,这样的编排与学生的需求是不相符的,也就是没有很好地针对学生的需求去设计与编排课文的中国文化内容。在练习题的题型设计方面,四套教材都是以理解运用型练习为主,强调读写,忽略了儿童模仿记忆的优势特点,没有重视那些机械性的模仿记忆练习与听说训练。这显然也是不符合学习者自身特点的表现。在各教材内容的编写体例方面,《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》那样的教材内容的编写体例与《汉

语教程》基本一致，而《汉语教程》那样的编写体例主要是针对成年人学汉语而编写的，这样的编写体例显然不符合使用对象是小学生的特点。

总之，四套自编汉语教材在生词难度、语法点的选择、课文、练习题题型设计等内容方面与教材内容编写体例这一形式方面，都存在着不符合教材使用对象自身的特点的问题，并且也存在着不能满足学生的学习环境的要求的缺陷，同时还存在着侧重点不明显的状态。这些都是教材针对性不够的表现。

3. 实用性方面

从第三章调查问卷的统计结果来看，教师们对“教材很有实用性”一项的评估值没有达到“较好”水平。学生对“生词有用吗”一项的评估值仅为 2.62，低于“一般”水平。可见，教师与学生们都认为这四套自编汉语教材在实用性方面存在明显的不足之处。

首先我们从教材的内容来看，在生词选择方面，作为介于入门级与初级水平之间的小学汉语教材，本应该以普及化生词语中级生词为主。然而，在四套教材中，超等级词语的数量与比例超过了中级词汇，高级词汇和超等级词汇所占比例达到了 19%。如此大比例的难点词语，学生很难掌握，学习效果很不明显，难怪学生会觉得这些词语没用。同样，在教材语法点的选择方面，出现了不少与泰语差异明显的难点语法，学生很难掌握，在学生看来，同样无法使用到生活中，也属无用。另外，在课文文化选择方面，学生对中国文化的方方面面都感兴趣，根据调查结果，至少涉及到了 13 个大的方面，但是教材的课文内容只涉及到了 5 个方面，显然，这样的内容是不能满足学生的需求的，其实用性就会受到因为文化量不足的影响。在练习题设计方面，四套教材都注重理解运用型练习，忽略了交际语用型练习，并且将练习的重点集中在词语与语法部分，语音练习没有得到应有的重视，有关课文的练习几乎为零，这是重语法的具体表现，直接导致学生听说交际能力较弱，觉得听说汉语很难。从图 3.30 我们知道，学生最想学的就是汉语的说与听。可见，这与学生的需求是相矛盾的。这样的练习设计没有很好地训练学生的汉语听说能力。也就是说，这样的练习设计对学生来说，其实用性就显得明显不足。

其次我们从教材的编排来看，在四套教材的“整书体例”方面，多数教

材没有总生词表、总语法表、练习参考答案等供学生随时查阅与参考。而在相关配套方面,多数教材没有配套的课后练习册或者 CD、光盘等供学生课后练习与自我巩固复习,更没有知识扩展类等辅助资料。这两方面,都是教材编排不易学的表现。另外,在生词编排方面,多数教材生词选择与编排随意性强,没有从易到难的过渡,更没注意前后语言点的联系与重现。教材的语法点的编排基本上杂乱无序,没有按照循序渐进、从易到难、集中分散相结合等原则编排,这无疑给教师的教学带来了困扰与麻烦。也就是说,多数教材没有真正做到让教师们觉得容易教、容易操作。

综上可知,多数自编汉语教材的教学内容在生词选择、语法点的选择、课文文化选择、练习题的设计等方面存在着实用性不足的问题。而多数教材的编排,也使得教材易教易学性不明显,对教师与学生来说,其实用性还不够。

4. 趣味性方面

根据第三章调查问卷的统计结果,我们已经知道,教师们在“整体评估”一栏对“教材很有趣味性”一项的评估值为 3.75,同样没有达到“较好”水平。而具体到教材内容,教师们对“课文里的文化内容是学生感兴趣的;课文的话题多样化、体裁多样,且对学生有吸引力;课文对话中的人物设计有意思,对话符合各自的身份”等方面的评估值分别为 3.88、3.63、3.88,都没有达到“较好”水平。学生们对“课文有意思吗?”和“练习题有意思吗?”两项的评估值分别为 3.74、3.82,同样没有达到“较好”水平。可见,教师与学生们都认为这四套自编汉语教材在趣味性方面还不够。

从教材的内容来看,首先是各教材在选取本土特色词语时,选取的范围、种类都有限,使得学生感兴趣的词语大多数都不能在生词中找到,而饮食与物产类本土特色词汇又多以超等级词汇为主,较难记住,更谈不上在实际生活中使用。其趣味性自然大打折扣。在课文人物设计方面,对话人物主要以朋友、师生关系的身份出现,使得课文对话角色、场景单调无趣。在中国文化类课文选择与呈现方面,这些教材多数以中国传统文化为主,缺乏符合学生年龄心理需求的具有时代性的现当代文化因素,这无疑会与学生广泛的文化爱好不相符,使学生的学习兴趣受到影响。同时,教材课文在呈现这些中国文化时,多数是

以说明文的方式呈现，其趣味性自然不高。在课文形式方面，据统计，多数教材的非对话型课文所占比例不低，有的教材的课文甚至以非对话型课文为主，这无疑会不适合儿童的学习心理，从而降低了教材课文的趣味性。在练习题方面，四套教材的练习题型都以理解运用型练习为主，练习的重点是词语语语法，缺乏交际性练习与听说练习，同时趣味性练习题题量不够，这让学生的参与感不够强，必定使练习的枯燥性增加，趣味性降低。当然，教材语料难度，包括生词、语法、课文语料、练习的难度都会直接影响到教材的整体趣味性。教材语料难度过大或过低，都会降低教材的整体趣味性。从 4.1-4.5 节的分析看，多数教材的课文语料难度达到了中级水平，这对小学生来说，无疑是难度太大，其趣味性当然就会降低。

从教材的形式来看，四套自编汉语教材同样存在着趣味性不足的问题。而对于这一问题，我们稍后将在第（六）部分详细讨论。

可见，四套自编汉语教材在生词选择及难度、课文人物设计、中国文化的选择与呈现方式、练习题设计等内容方面都存在着趣味性不足的问题。教材语料的难度也影响着教材的趣味性。而在教材的形式方面，也存在着趣味性不足的问题。

综上所述，我们主要从教材的系统性、科学性、实用性和趣味性四个主要的方面分析了四套自编汉语教材存在的问题。而这些问题之间互相关联、互相影响，直接影响了教材本身的系统性、科学性、实用性与趣味性。这也是今后编写类似教材所要重视的问题。

（三）教材本土化特征还不够明显

从第二章的 2.3 节我们已经知道，学者们对“本土化”还没有比较一致性的定义。但我们赞成吴应辉（2013）关于本土化汉语教材应该包含的四要素的观点，即教材容量本土化、生词注解母语化、难点讲解对比化、部分话题本土化。下面我们就从这四个方面来探讨四套自编汉语教材的本土化特征。

首先来看教材容量本土化。吴应辉（2013）认为，教材容量本土化就是教材容量要与该国教育体制、教育政策相衔接。如要针对周学时、选修课、必修课、是否为升学考试科目等因素合理安排教材容量。从第三章的调查结果我

们知道，各学校为了顺应全国的“汉语热”，都将汉语课设置为必修课，但是泰国教育部并没有将汉语作为升初中的升学考试科目。这就是汉语作为第二大外语在整个国民教育体系中的地位。因为是第二大外语，并非第一外语，因此各学校所设置的汉语周课时就视学校而定。具体如下表所示（统计时，我们按每学期实际上课时间为15周计算，并且只考虑占绝大多数的汉语普通班，排除个别汉语强化班。）：

表 4.27 各学校汉语课时量与教材总课数的分配情况

教材名称	汉语周课时量	1-6 年级汉语总课时	所用教材的总课数	平均每课用时数	平均每周上课课数	平均每课生词量、语法量、练习题量之和
《中文课本》	2	360	48	7.5	0.27	42.66
《汉语入门》	1	180	138	1.3	0.77	9.7
《中文》	2	360	45	8	0.25	55.61
《汉语》	1	180	43	4.2	0.24	39.69

从表 4.27 来看，虽然各校汉语周课时与教材总课数不同，但是除了《汉语入门》外，各校平均每周的上课课数却比较接近，基本上都是每周上完约四分之一课，即四周上完一课。按照整个学期共 15 周上课时间计算，那每学期大约只能学 4 课。若按照各学校的学期制与每学期教学容量来算，所编写的教材应该是 12 册，每册 4 课。而据我们考察，《中文课本》共 6 册，每册 8 课；《汉语》共 8 册，每册 5 课；《中文》这套教材共 12 册，每册 15 课。也就是说，这三套教材的要么册数不合适，要么课数不合适。再来看看《汉语入门》，虽然平均每周上课课数很多，但从它的平均每课的生词量、语法量和练习题量之和来看，因为它每课的教学容量极少，约不足其他三套教材的四分之一，所以才会如此。也因此，《汉语入门》前三册每册都是 30 课，后三册每册 16 课。如果按学期计算，应该依次是 15、15、15、15、15、15、8、8、8、8、8、8。再将这些数据约除以 4，前三年每学期也大概是学 4 课，与其他教材相似。可见，这四套自编汉语教材在教材容量的编排方面与学校的学期制度和上课时数

并不十分合适，即教材容量的本土化特征并不明显。

在生词注解母语化方面，在这四套教材中，每套教材的生词都给出了泰文翻译，可以说每套教材都做到了生词注解母语化。在这方面，这四套教材都具有十分明显的本土化特征。

在难点讲解对比化方面，吴应辉（2013）认为，对语言点注释时，应该通过汉语和该国通用语言的对比，让学生深刻领会两种语言的异同。据我们考察，在《汉语》、《中文课本》和《汉语入门》这三套拥有语法和注释板块的教材中，我们只看到了对汉语语法点的泰文翻译与讲解，没有发现汉泰语言点的对比。也就是说，这四套汉语教材并不具有这一本土化要素。

在部分话题本土化方面，吴应辉（2013）指出，教材中除中国相关话题之外，还应该适当编入一些学生熟悉的本土化话题，在学习汉语的过程中不仅学习了解中国文化，也可以学习了解本国文化，而且还可激发学生的学习兴趣。从表4.7的统计结果看，在四套教材中共发现了81个具有泰国本土特色的词语，且以饮食类和物产类词语为主。但是这样的数量是极少的，仅占生词总量的3.9%。并且这些生词所涉及的文化范围仅有饮食、物产、少量的动物与昆虫、某些城市与地区、气候与季节、某些著名景点等八个大的方面，没有涉及到泰国社会的服饰礼仪、文学艺术、风俗习惯、影视戏歌、宗教信仰、建筑、节日、语言文字、神话传说等方面的本土文化。再从从4.3.1节的统计与分析来看，四套教材的课文中融入泰国本土色彩的只包括课文中出现了泰籍姓名的人物，泰国本土特色的饮食、休闲娱乐、礼仪、处所等内容。在有关专门介绍泰国文化的课文中，我们只在《中文课本》中发现1课，即《游玩帕府》，在《汉语》中发现2课，即《我的家乡》、《好吃的泰国菜》，在《中文》中发现3课，即《双手合十》、《我喝冰水》、《巴差是泰国人》。与之相比，专门介绍中国文化的课文在四套教材中共有30课，分别为《中文课本》中的《春节快乐》、《我想去长城》、《中国古代四大发明》、《走进中国》、《中国节日》（包括清明节、中秋节、端午节）、《中国饮食文化》、《新年快乐》、《中国旅游》、《中秋月圆》，《汉语》中的《春节快到了》、《汉字之门》、《嫦娥奔月》、《井底之蛙》、《中国茶》、《爱国诗人》（屈原）、《我喜欢中国菜》、《传

承文化》(剪纸)、《汉语桥》、《会读会写》(静夜思、大海睡了)、《中国神话》、《绕口令》,《汉语入门》(前三册没有课文题目)中的有关春夏秋冬四季、儿童节、春节、元宵节、中秋节的课文,《中文》中的《节日愉快》、《小龙是中国人》。可见,这四套自编汉语教材中,具有泰国本土特色的话题所涉及的范围比较狭窄,在整套教材话题中的占有量也十分低,极少出现专门的课文来介绍泰国本土文化。

综上所述,这四套自编汉语教材在教材容量本土化、难点讲解对比化和部分话题本土化三个本土化要素方面都明显不足。也因此,造成了这四套自编汉语教材整体的本土化特征还不够明显。

(四) 教材练习题设计不够合理,练习效果有限

从对练习量的把握来看,根据 4.4.1 节的分析结果我们已经知道,《中文》存在着题量过大问题,而《汉语入门》则是练习量出现非阶梯式发展,文练不平衡的问题。《汉语》和《中文课本》虽然总体上基本达到了文练平衡,但是却出现了每册每课的练习量不均衡、随意性强的问题。其实,这四套教材都不同程度地存在着这个问题。具体情况见下图。

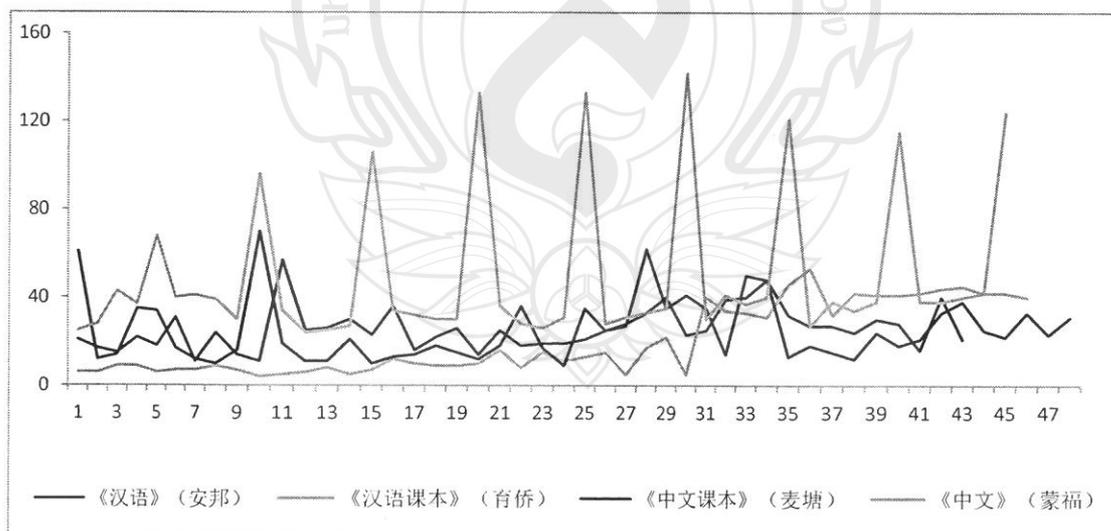


图 4.9 各教材每册每课练习题题量的分布情况

由上图可以清楚地发现,各套教材每册每课的练习量并不均衡或随着册

数升高而逐步递增的，其随意性比较明显。也就是说，从每册每课的练力量来看，这四套自编汉语教材并没有都做到既达到文练平衡，又使各课练习比较均衡或逐步递增的合理编排效果。也因此，问卷中教师们对各教材“练习的量足够、合适”方面的评估值为 3.88，未达到“较好”水平。

从练习题题型的设计来看，由 4.4.2 节的分析结果已知，《汉语入门》整套教材的主要题型和次要题型之和没有达到刘颂浩（2009）认为的“主次要题型之和保持在 15 种左右比较合适”的标准，仅为 8 种。这就导致该教材的练习题型不能很好地练习与适应变化了的的教学内容的问题。《中文》的练习题型一直在针对不同阶段不同的教学内容设计相应的练习题型，从每册题型总数来看，刚好处于 15 种左右，并且每课的题型都比较固定。总的来说，《中文》这套教材的练习题型的设计比较合理。《汉语》和《中文课本》的题型总数最多，但是主次题型比例却不尽合理，几乎每课的练习题型都不尽相同，差异较大，直接导致了增加学生熟悉题型的负担。同时，它们的练习题独有题型所占比例很低，导致教材练习题题型的题型特性不强。再从与练习题型相关的练习项目来看，这四套教材更多的是重视词汇与语法的理解运用型练习，而没重视模仿记忆练习和忽略了交际语用型练习。而对于模仿记忆性强的儿童来说，这样的练习项目的设计显然是不够合理的。因为这样，调查问卷中教师们对各教材“注重表达练习、练习项目具有启发性”方面的评估值仅为 3.5，同样未达到“较好”水平。

从练习点的分布来看，据表 4.24 已知，除了《中文》将练习点集中在语音和汉字方面外，其他三套教材的练习重点都集中在词汇与语法练习上。值得一提的是，四套自编汉语教材几乎都没有涉及“课文”的练习题。但我们知道，课文是教材的核心，没有课文的相关练习，显然是不合理的。我们认为，由于我们蒙福学校只是选用《中文》系列教材的前三册作为 6 年使用，而《中文》前三册正处于集中语音和汉字入门教学阶段，所以将练习重点集中在语音和汉字是合理的。《汉语》和《中文课本》作为儿童汉语教材，不重视语音辨音变调与汉字基本笔画及书写规则的练习，势必会影响到学生的口头表达、阅读等后续学习和学生的学习兴趣。《汉语入门》没有明显的集中练习的重点，这样做虽

然可以兼顾全局，但是没有达到随着教学阶段的不同而有所侧重、有所重点的要求。同时，在调查问卷中，教师们对“练习有层次：理解性——机械性——活用性练习”、“练习兼顾到听说读写译各种语言技能的训练”方面的评估值都没有达到“较好”水平。而对学生的调查结果是学生认为“写汉字”最难，“口语”次之。同时，学生对于“汉字好写吗”一项的评估值仅为 3.06，刚刚达到“一般”水平，这与不注重语音练习与汉字练习密切相关。另外，学生们对“生词容易记住吗”和“知道生词怎么用和什么时候用吗”的评估值分别为 2.98、2.81，这两项都没有达到“一般”水平。可见，在练习点的分布上，多数教材没有达到既兼顾全局，使各各语言要素与言语技能的练习点基本均衡，又随着不同教学阶段有所侧重的标准。

在练习题的练习指令方面，除《中文》外，其他三套自编汉语教材在练习指令用语方面明显存在着不够具体、简明，也不统一的问题。

综上所述，四套自编汉语教材在练习题的设计方面，特别是练习量的把握、练习题型设计和练习点的分布、练习指令四方面都存在着不少问题。这些问题势必会直接影响到整套教材的练习题的练习效果，从而影响到教材的整体质量。

（五）教材体现的教学理念比较滞后，亟待改进

从教材体现的教学理论来看，根据 4.5.2 节分析已知，《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套教材，无论是教材体例方面，还是练习题型方面都体现出这些教材是以结构为纲，重在学好语言基础知识。我们知道，结构主义（structuralism）教育思想是 20 世纪 50、60 年代形成的一种西方教育思潮，它是以瑞士心理学家皮亚杰（J. P. Piaget）的认知心理学为基础的，其主要代表人物是美国的心理学家和教育家布鲁纳（J. S. Bruner）。布鲁纳强调对儿童认知结构的研究以及认知能力的发展，注重对知识结构的理解，提倡发现学习和早期教育。他创立了结构主义教学论流派，是当代世界上最有影响的三大教学论之一。结构主义流派将语言看作是由结构上相互联系的单位组成的，用来表达一定意义的结构系统。语言学习的目标被认为是掌握该系统中各种成分，即音位、语法单位、语法和词汇。虽然结构主义教学理论优点众多，但是这套理论

也存在自身的局限。主要包括：（一）教材过分强调理论化或“下放”过多，脱离了教师和学生的实际，造成教材过深过难过重或者教材编得枯燥无味。（二）在教学方法上，他提倡的“发现法”虽有启迪学生思想、激发学生学习兴趣、发展学生智力的一面，但这种方法耗费时间和精力过多，而且一般教师也不容易掌握好，如果使用过多或使用不当，就会影响教学进度，还会影响学生获取系统的知识。可见，以结构主义为纲的教材，容易过深过难过重，也容易编得枯燥无味。同时，“发现法”也容易忽略学生的个性、能力、才干等个别差异，同样会影响学生的学习兴趣。此外，以结构主义为纲，就容易忽略语言的语义和交际特点，忽略语言交际能力的训练与培养。我们结合第三章教师们对各套教材在“学习理论”方面的评估情况发现，教师们对教材在“正确处理语言知识的传授和语言技能的培养”和“语言能力和交际能力并重”两方面的评估值均为3.63，都没有达到“较好”水平。

从教材体现的教学方法来看，我们知道，语法翻译法（grammar-translation method）作为一种古典的翻译教学法，它的主要特点是：以语法教学为中心，强调系统语法的学习，着重词法和句法的讲解与练习；语言材料的内容以能否突出某种语法形式为准；运用学习者的母语进行课堂教学；以阅读和书面翻译为主。这种教学法具有自己的优点，但同时也有不足之处。其不足之处表现为：过分强调语法学习；过分依赖母语；过分注重书面翻译，忽略了口语教学。从《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套教材的结构体例来看，这三套教材所体现的教学方法正是语法翻译法。再根据第三章表3.2我们已经知道，多数教师使用的上课语言是汉泰夹杂，使用的主要的上课方法也正是传统的语法翻译法，在上课时把生词、课文、语法注释等都翻译成泰语或用泰语讲解。这样，在整个课堂过程中，教师必定注重“教”，学习者被动地处于一种“缺位”的状态。这就形成了一种典型的“以教师为中心”的教学模式。结合第三章对学生的调查结果可以发现，学生认为四项语言技能的难度排序为：写>说>读>听。可见，学生认为自己的口语能力与书面表达能力比不上读听能力。这是教材过分强调句法与语法学习，忽略了交际能力的训练与培养的结果。

总之，无论是教材所体现的“结构主义”教学理论，还是“语法翻译法”这种教学方法，总的来说，它们都已经较为滞后，虽然它们各有优点，但已经不能完全满足日益变化的现代外语教学形势发展的需要。

（六）教材形式的规范性与趣味性不够

教材的形式涉及多个方面，主要包括版面设计、字体大小、书的色彩、插图、页面编排、字距行距、教材开本和纸张质量等。据我们考察，我们的研究对象主要在教材的插图与色彩方面存在明显的问题。

从教材的插图来看，我们知道，教材拥有好的插图，能加强语料的真实性和视觉效果，能更加贴近学生的阅读心理，可以更好的传达作者想要传达的信息或者加强信息传达的效果，并能增强易读性，使内容更加醒目、美观。从4.3.3节我们已经知道，在教材的课本版块，虽然四套教材都给课文配上了与内容相关的以卡通图画为主的插图，使教材具有趣味性。但是我们也发现，《汉语》和《中文课本》两套教材某些课文插图只是与课文的关键词相关，并不能全面展现课文的内容。据我们进一步考察发现，只有《中文》这套教材给生词配上相应的彩色插图，而其他三套教材都没有。而我们知道，给生词配上插图更符合儿童的学习心理，有了插图更能引起学生的学习兴趣，当然也会增强教材的趣味性。另外，我们在《汉语》和《中文课本》的课文版块发现了不少的与课文、生词、语法和注释、练习等内容无关的插图，并且它们的摆放位置十分随意，使得教材的版面设计呈现出一种不规范的状态。其实，在《汉语》和《中文课本》这两套教材中，与教材有关的插图的摆放位置也比较随意，有时候在课号下课文前，有时候被课文环绕，有时候在课文后生词前。这样同样造成了一种不规范的状态，使得插图摆放具有不规范性。同时，我们还发现，由于这两套教材的图片绝大多数不是自己制作，而是从网站上直接复制而来，这就造成某些课文与练习的插图的清晰度不够，这无疑为增加学生视觉的疲劳感，让学生的兴趣减弱，从而降低教材的趣味性。

从教材的色彩来看，为了节省印刷成本，《汉语入门》、《中文课本》和《汉语》三套教材的封面及内容插图均为黑白色，并且学生使用的是复印版，印刷质量当然会降低，这无疑会降低学生的学习兴趣和兴趣，从而影响到教材整体的趣

味性。同时，有些课文的练习题跟找颜色有关（如：《中文课本》第一册第六课的练习题“连一连”），而黑白色的教材使得这种练习设计失效。

综上所述，我们主要从教材的系统性、科学性、实用性、针对性、趣味性、本土化特征、练习题设计、体现的教学理论、教材形式等六个方面分析与探讨了四套自编汉语教材存在的主要问题。正是这些问题，直接影响到了四套自编汉语教材的整体质量。

4.4.2 自编小学汉语教材存在问题的原因分析

经过以上的分析与探讨，我们发现，目前这些自编汉语教材整体上还不够成熟。而出现这一问题的原因是多方面的。我们主要从以下几个方面来分析与探讨。

（一）汉语在泰国教育体系里“地位低微”，汉语课程大纲与“标准”意识的缺失

刘珣（2000）指出，课程大纲是根据教学计划、以纲要形式制定的、对具体课程的教学目的、教学内容、教学进度和教学方法进行规范的指导性文件。潘素英（วิภาวี อนุจาศัด）（2011：9）认为：“课程大纲是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。课程大纲是从教学的角度，根据教学大纲规定的内容，对每一阶段的教学分项指标，核心教学内容，教学中应该注意的问题进行了阐述。是编写教科书和教师进行教学的主要依据，也是检查和评定学生学业成绩和衡量教师教学质量的重要标准。”同时，她（2011）还指出，在2006年泰国政府出台的《促进汉语教学，提高国家竞争力战略规划》里，提出教育部应该制定符合泰国外语学习领域要求的汉语课程大纲，使泰国各教育阶段的汉语教学具有连续性。但到目前为止，还没有国家统一的汉语教学课程大纲颁布实施。2008年泰国教育部又出台了新的《2008年基础教育核心课程》（the basic education core curriculum 2008）。目前，泰国中小学使用的汉语课程大纲都参考这一标准中的外语标准来制订课程能力标准以及核心内容。

同时，王宇轩（2008）指出，泰国教育部至今都没有制定出中小学汉语教学大纲来规范、指导全国的汉语教学，各府学校自主安排课程、制定教学评

估标准,虽然教育部学术和教育标准办公室制定了《外语教学课程设置》,对外语教学笼统设定了一些标准,但主要是以英语为目标来制定的,而作为第二外语的汉语在各校设置的学时是不能和英语相比的。大部分学校汉语学时无法适用于该标准。潘素英(2011)也指出,目前,泰国《2008年基础教育核心课程》里规定的外语课时,主要针对第一外语(英语),至于其他外语的课时,目前的做法是各校各自为政,没有统一的时间规定。在泰国教育体系里的汉语课程属于一门补充课,学校可以在符合《2008年基础教育核心课程》相关规定的前提下,自主决定是否开设汉语课,在什么阶段开设汉语课,开设什么形式的汉语课以及规定多少汉语课时等。这样就出现了尉万传(2007)所说的“泰国华文教育虽然初步形成幼、小、中、大的系统层次,但该系统还很不完善,缺乏一定的规范性、连贯性和系统性,无论是泰国教育部还是侨界,都没有统一完善的华文教育规划和运作机制,学校在教材、学制等方面还是各自为政”的局面。

由上可知,汉语在泰国整个教育体系里“地位低微”,属于补充课程。也就是说,目前它不可能获得各学校的足够的重视。当然,在资金、人力等教学资源的投入上也会大打折扣。进而直接影响到汉语教学、教材的质量。再加上目前泰国还没有国家统一的小、中、大学各自的汉语教学课程大纲,这样,编写汉语教科书和教师进行汉语教学都失去了主要依据,那各所学校难免会在对汉语课程的教学目的、教学内容、教学进度和教学方法,包括汉语教材编写等方面各自为政。结果,各学校编写出来的汉语教材在系统性、科学性、趣味性等方面都会有所不足且差异明显。

另外,我们在分析四套自编汉语教材时发现,它们在拼音书写与汉字笔顺方面出现了不少错误。在字、词、语法点等语料的选择方面都比较随意。这些都是缺乏“标准”意识的表现。也就是说,教材编写者没有很好地按照现有的有关的标准,如《汉语拼音正词法基本规则》、《现代汉语通用字笔顺规则》、《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》、《汉语水平等级标准与等级大纲》、《现代汉语规范词典》等进行合理地配置。而这些“标准”可以为教材编写提供科学依据与参考。避免出现拼音书写、汉字笔顺、方言被当着普通话等错误。也会使教材在字、词、语法点等语料选择方面更科学合理,从而能帮助提高教

材编写的“科学性”。

（二）对儿童学习第二语言的特点与教学原则研究不足

一般来说，儿童学习第二语言至少有以下几方面的特点：一、根据“关键期假设”（critical period hypothesis）理论，儿童学习第二语言比成人速度要快，受母语的干扰相对较少，在习得语言方面优势明显；二、儿童在认知方面常以自我为中心，缺乏有意识的学习，他们容易在自然的语言环境中习得第二语言；三、在学习动机上，儿童的目的性不是很明确，有的是出于个人的兴趣爱好，有的甚至有些勉强。那么保持和提高儿童的兴趣，激发他们的学习动机变得十分重要。也就是要将第二语言的学习融入到“玩儿”的过程中，游戏对他们来说极其重要；四、儿童第一信号系统占优势，这导致他们的形象记忆比抽象记忆更发达。这意味着他们更容易记住具体的信息，而对抽象的定义、概述或讲解却比较难记住或明白。也就是说，他们会对图片、表格、图画、颜色等信息比较敏感且容易记住；五、在注意力方面，儿童的注意力持续时间短，忍耐性也比较差。这意味着每一个教学或练习环节时间不宜过长。在教学原则方面，我们认为至少应该遵循这样几点原则：一、直观性原则。因为儿童的思维特点主要以感性认识为主，所以应该采用直观性教学手段进行教学。如：实物、标本展示、参观、实验、考察、图表、音频、视频等；二、巩固重现性原则。因为儿童记得快，也忘得快，所以教学中要不断复习，使学生熟练掌握所学知识；三、适当性原则。对儿童来说，不应在单位时间内安排过多的内容，并且要难易适度，不然就无法调动学生的积极性和注意力；四、实践性原则。这指的是在学生学好相关知识后，应该让学生有实践运用的机会，以达到“学以致用”的目的。

上述儿童学习第二语言的特点与教学原则就告诉我们，由于儿童汉语教育的目标和性质的特点，不能设定太高的学习目标，教学时也应该以汉语语言活动为重点。因此，在编写儿童汉语教材时，我们应该考虑儿童的多样性特征。在内容与形式编排方面，语料难度要适当，内容不宜太多，应该以有声语言教育为主并尽可能淡化或排除语法和规则，并且要添加引发儿童兴趣的游戏和插图等，同时还要控制好每一个教学或活动环节的时间。而从 4.6.1 节的分析来

看,四套自编汉语教材在语料选择方面总体上偏难,多数课都有专门的注释与语法版块,并且使用了较为专业的语法术语来讲解语法,而游戏类练习题的题量较少,更多的是围绕词汇与语法练习的“选词填空、完成句子或对话、连线、组句”等趣味性不强的练习题。插图方面也存在着图不达意及累赘的问题,更没有配备有声的音像材料。而在教材所体现的教学理念上,更是沿用传统的语法翻译法与“结构主义”教学理论。这正是教材编写者对儿童学习第二语言的特点与教学原则研究不足的表现。这将直接影响到教材的科学性、实用性与趣味性。并且使得教材所体现的教学理念跟儿童的学习特点与教学原则格格不入。

(三) 对外汉语教学学科体系自身不完善

崔永华(1997)指出,对外汉语教学学科是一门综合运用多学科理论的“新兴的边缘交叉学科”,是在多种学科理论和研究成果的支撑下形成和发展起来的。我们在这里说的对外汉语教学学科体系自身不完善主要包括与本研究有关的三个方面:一、目前尚无关于对外儿童汉语教材编写的指导性大纲的出现。关于应该怎样编写对外儿童汉语教材仍然无章可循。二、目前尚无“对外汉语教学文化大纲”。三、对于本土化汉语教材的定义、编写思路等的研究还不够深入。

从第二章 2.4 节的文献回顾我们已经知道,近年来国内外针对儿童汉语教材的研究越来越多,研究范围与角度也越来越广。这有利于推动对外儿童汉语教材的研发与发展。但是我们应该清楚,目前对于儿童汉语教材的研究仍就处于萌芽阶段,与成人汉语教材的研究相比,无论在数量还是深广度方面都无法相比。据我们统计,针对儿童汉语教材,多数研究者(如:李振荣,2010;鲍佳丽,2012;王璐,2014等)是就某一套或几套儿童汉语教材进行分析或对比分析、评估与讨论,最后提出问题与建议。而真正从理论高度(如:刘振平,2010)对儿童汉语教材编写进行研究的文章很少。在国别化儿童汉语教材研究方面,我们通过中国知网检索,只有2篇,即陈丽亮(Nicha Tangprompun)(2012)《对泰国少儿汉语教材的思考》、黄建斌等(2014)《〈体验汉语〉泰国少儿汉语教材评价》。两者同样是对比分析了一套或几套不同类型的少儿汉语教材,指出它们的优缺点,然后提出编写建议。可见,导致国别化儿童汉语教材的编

写无章可循，各自为政的局面，与对外汉语学科体系在对外儿童汉语教材编写上理论与实践的不成熟是有关的。这也直接影响到了我们所研究的自编汉语教材的系统性、科学性等方面。

在对外汉语教学文化大纲方面，从 2.2.5 节我们已经知道，多位学者（如：孙清忠，2006；刘雁玲，2007 等）提到对外汉语学科体系中至今仍未制定出一个关于文化项目的大纲。这样，教材文化项目的编选就缺乏统一的标准，更别说把握文化项目的量与各文化项目的难易度。也因此，各编写者在选编中国文化时，就见仁见智。就我们所研究的四套自编汉语教材来看，各教材所选中国文化内容既有相同之处，也存在诸多不同之处。而且各教材在中国文化项目的选择量上也各不相同。就课文文化项目来看，《汉语》涉及到了中国的传统节日、神话传说、中国茶、中国菜、诗歌艺术、童话故事、成语故事、语言文字、汉语桥等 9 个方面 12 篇课文。《中文课本》涉及到的中国文化有中国古代四大发明、传统节日、中国饮食文化、中国旅游等四个方面 5 篇课文。《汉语入门》则只涉及到了中国传统节日这一文化。《中文》前三册的课文没有明显的中国文化因素。可见，这四套自编汉语教材在中国文化项目的选择上范围不同、数量也不同。这正是“对外汉语教学文化大纲”缺失的结果。

在本土化汉语教材研究方面，我们从 2.3 节已经知道，目前学者们对本土化汉语教材的定义各不相同。且对本土化汉语教材的编写思路、方法和策略的研究还不够深入，还有待进一步深入与提高。目前大多数都是围绕着区域（国别）和需求为关键点进行界定。既然连本土化汉语教材的定义尚未确定，那编写出本土化特征强的教材就无从谈起或无处下手。目前只能参照与吸纳相关专家（如：杨庆华，1995；赵金铭，1997；吴应辉，2012 等）的研究成果各自体会而提高教材的本土化特征。这样，各编者难免会见仁见智。

总而言之，由于对外汉语教学学科体系在儿童汉语教材编写大纲、对外汉语文化大纲、本土化汉语教材研究方面的不完善与不成熟，没能形成纲领性的指导文件。这样使得国外自编汉语教材无章可循、无理可依，最后导致了这些教材在系统性、科学性、针对性方面明显不足，本土化特征也不强。

（四）与泰国汉语教材相关的理论性与基础性研究不足

根据第二章 2.5 节的分析与评述我们已经知道，有关泰国汉语教材的研究起步比较晚，在数量上明显不足，而在质量上都还有待于大幅提高。从我们检索到的 28 篇文章来看，在研究范围方面，多数文章（如：孙静雅，2009；陈美英，2010 等）都是评介目前用于泰国的几套比较流行的汉语教材的语言要素的优缺点。也有极少数文章（如：刘慧敏，2010；谭国安，2011 等）介绍目前泰国汉语教材的使用与选取情况。而真正从理论层面（如：吴应辉、杨吉春，2008；吴峰，2012）来探讨泰国汉语教材的编写问题的不多，且都还处于初步探讨阶段。这些文章只是指出了目前泰国汉语教材使用的现状、问题、原因及对策。但还没有真正从理论层面提出一套泰国汉语教材规划与设计的具体措施与办法。更没有涉及到小学、初中、高中、大学等不同层面的泰国汉语教材的规划问题。在研究对象方面，这些研究的研究对象多数是中国大陆编写的对外汉语教材，涉及到泰国自编汉语教材研究的文章不多。这样就难以实现取长补短、扬长避短，实现真正的本土化教材的规划。在教材层次方面，大多数文章分析研究都是成人、初级或高校的汉语教材，真正涉及到泰国小学汉语教材的研究（如：陈丽亮，2012）少之又少。再从泰国国内的相关研究来看，ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงศ์(1994) 提出了应该重视汉语教材的编写且应注意某些原则。ดวงเดือน ศาตรกัทธิ (2006) 只是指出了编写汉语教材时应该处理好中国文化与泰国文化的关系问题。

可见，有关泰国汉语教材相关的理论性与基础性研究都明显不足。也正是因为有关泰国汉语教材研究成果的不足，让编写者在编写相关教材时无法从中获得极大的启发和丰富的营养，从而提高自己的理论水平，获得更多的教材编写的间接经验和技巧。

（五）教材编写准备不足，团队构成不尽合理

1. 教材编写准备不足

从第二章我们已经知道，学者们认为，在正式着手编写教材之前必须做好四个方面的准备，即思想准备、理论准备、资料准备、编写方案的制定。李泉（2005）指出，所谓思想准备，就是要编写者首先要有“编教材不容易，编

教材难”的思想，只有这样，编写者才会认真去学习、去准备，才会充分认识到教材对学习者的影响，才会树立编写教材责任重大的观念。理论准备包括第二语言教学学科理论、语言学、教育学、心理学等。资料准备则包括与拟编教材有关的文章、与拟编教材类别相同的代表性教材、收集与分析教学大纲、广泛收集与拟编教材相关的目的语“素材”。编写方案的制定包括教学对象需求分析、明确教材编写目标、研究教材的创新和特色、确定教材编写的原则、规划教材的体例和构成、实现目标和保证创新的措施、制定一个具体的编写方案、制定一个合适的工作程序和 timetable。

从调查问卷结果来看，教师们对各教材“教材符合学校教学大纲的要求；教材的框架很清楚；以某种语言理论为基础，如结构主义、功能意念等；以第二语言学习心理过程为理论基础，如行为主义；内容编排符合小学生的学习心理过程；课文内容和学生的年龄和心态相符；课文内容符合学生的心态”的评估值分别为 4.0、3.75、3.75、3.63、3.25、3.88、3.75。可见，除了“教材符合学校教学大纲的要求”一项刚好达到“较好”水平外，其他各项均没达到“较好”水平。也就是说，教师们认为各教材在这些方面做得还不够好。具体来看，这些方面主要涉及到理论准备与编写方案制定的问题。

根据我们的访谈结果，多数编写团队都没有做理论准备这一方面的准备工作，也没有制定系统完善的编写方案。除《中文》外，其他编写团队完成教材编写主要依次经历了以下几个阶段：审阅学校相关课程的教学大纲、收集与拟编教材相关的同类教材作参考、制定简单的教材体例与编写时间表、着手分工分课编写、综合各教师编写内容并初步校对教材、请外校专家校对教材语言、编订成书并正式使用。《汉语》、《汉语入门》和《中文课本》三套教材的编写平均耗时量仅为 0.56 年。具体来看，这些编写团队没有理论准备部分，而在资料准备方面，也没有阅读与拟编教材有关的文章。关于前者，我们从教材所体现的“语法翻译法”和“结构主义”教学理论等教学理念可以发现。在编写方案制定方面，他们没有对教学对象的需求进行调查分析，也没有研究教材的创新和特色，也谈不上确定教材编写的原则，更没有实现目标和保证创新的措施。从理论准备、资料准备、编写方案制定不足方面也反映出这些编写团队没有做

好充足的思想准备。

此外,从各自编教材的装订质量与内容颜色来看,除《中文》外,其他教材都采用的是黑白色,并且所用纸张为普通A4纸,并且给学生的都是复印版,存在着明显的图画不清的问题。这必定影响到教材的整体质量。出现这样的问题的主要原因是资金投入不足,也就是资金准备不充分。

2. 编写团队构成不够合理

杨庆华(1995)提出供国外使用的教材提倡中外专家合编,使新一代教材建设在考虑到国别、民族、文化、环境的基础上有更好的适用性和更高的实效性。盛炎(1996:251)对中外专家合编教材的好处做了阐释:“国内的教师一般对汉语的特点了解得更深透些,而国外的教师过去曾经是汉语学生,最了解学生学习的难点和重点。”赵金铭(2008)认为中外合编的教材可避免反映内容无趣味,不完全符合学习者的学习心理与学习过程的缺憾,中方在汉语本体系统、教学法原则、文化因素蕴涵及背景知识等方面起主导作用,外方在语言对比、文化对比、学习心理及学习过程方面提供咨询。可见,目前不少学者都认为中外合编是新一代对外汉语教材编写的主流与方向。

根据我们的调查与访谈,四套自编汉语教材中,只有《中文》是由中国北京语言大学的李润新和程相文两位教授跟泰国圣卡比利安慈善基金会成立的“中国语言和文化中心”的卢瑗珊、李志雄等专家合编的12年制连续性教材。其他三套自编汉语教材完全是由泰籍汉语教师自己编写。他们的基本情况介绍如下:

表 4.28 各教材编写团队的基本情况表

教材名称	编写团队成员	年龄	国籍	专业情况	编书时汉语教龄
《汉语入门》	教师 1	24	泰国	本科,辅修汉语	约 2 年
	教师 2	36	泰国	本科,计算机专业	约 3 年
《中文课本》	教师 1	28	泰国	本科,汉语师资专业	约 3 年
	教师 2	22	泰国	本科,商务汉语	约 1 年
	教师 3	27	泰国	本科,商务汉语	约 2 年

表 4.28 (续)

教材名称	编写团队成员	年龄	国籍	专业情况	编书时汉语教龄
《汉语》	教师 1	27	泰国	本科, 汉语专业	约 3 年
	教师 2	25	泰国	本科, 汉语专业	约 2.5 年
	教师 3	24	泰国	本科, 汉语师资专业	约 1.5 年

从上表的统计结果来看, 这三套教材的编写者都是泰籍汉语教师, 平均年龄为 26.6 岁, 编书时的汉语平均教龄为 2.3 年。可见, 这三套自编汉语教材的编写团队, 从平均年龄来看, 他们都比较年轻, 多数是刚参加工作不久的大学生; 从平均教龄来看, 他们的汉语教学经验都还不算丰富。再从他们的文凭与专业来看, 大多数人都是毕业于与汉语相关的专业本科生, 只有 2 人为非汉语专业毕业的本科生。仔细考察, 我们会发现真正毕业于汉语师资专业的仅有 2 人, 其他 4 人只是汉语专业毕业。也就是说, 在这三套自编汉语教材的编写团队中, 只有 2 人同时具备汉语和师资方面的专业知识。而我们知道, 要编写一套好的汉语教材, 编写团队必须要有专业的一线汉语教师, 即既要有与拟编教材相关的丰富的汉语教学经验, 又要具备比较扎实的语言学、教育学、心理学、教材编写理论等知识。也就是说, 要编写出好的本土汉语教材, 需要吸纳多元文化知识背景的人才。从编写团队的国籍来看, 三套教材的编写成员都只有泰籍汉语老师。但据我们调查, 除了《汉语入门》所在学校没有中国籍教师外, 其他两所学校都有中国志愿者教师。虽然泰籍汉语老师有中国籍汉语教师无法比拟的本土优势, 但是毕竟在汉语本体知识等方面不如母语者, 母语者至少能担当“顾问”或者协助泰方专家编写。中泰合编或者有中国母语者参与才是目前本土化汉语教材编写的趋势。《中文》整体质量高于其他三套教材的质量的也说明了这一点。另外, 我们在调查中发现, 某些教材的编写者在编写完教材后就离职了, 换了工作。这对教材的试用与后期修订必定带来不便。可见, 编写团队组员不稳定, 对教材编写也是一大影响。

由上可知, 正因为自编汉语教材的编写团队构成不尽合理, 使得在编写汉语教材时出现了不少明显的错误, 导致教材的科学性不足。同时因为编写团

队的不尽合理，使得教材编写缺乏创新，在教材形式方面也显得趣味性不足。

4.7 小结

在本章中，我们首先对四套自编汉语教材的选材、练习题、编写体例和教学理论三个方面进行了考察与分析。

研究发现：在词语的选材方面，四套自编汉语教材的生词总量存在一定差异；四套教材的生词量与教材语料难度基本成正比；各套教材都是以普及化生词为主，且普及化生词出现率最高，其中入门级词汇比例最多。这有利于巩固学生掌握基础词汇；教材语料难度与各等级生词覆盖率成正比关系；各套教材都是以双音节生词为主，这符合现代汉语的特点。同时，四套自编汉语教材中超等级词汇比例较高，使得语料难度增加。而在本土化词汇选择方面，选取的范围、数量和种类都有限。使得教材词汇的本土化特征不甚明显。在语法项目的选材方面，各自编汉语教材都是以甲级语法点为主且比较注重交际功能语法点的选择。但是同时也存在着不少问题，包括各教材语法点数量差距明显；没有很好地照顾到语法“量”与“分布”的平衡，随意性强；各教材各课各册之间的语法点的选择与编排比较随意，没有遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零等原则。在课文选材方面，四套自编汉语教材的课文都是以日常生活类课文为主，符合交际的要求，具有一定的实用性。但是也存在不少问题：教材课文的本土化特色并不突出；课文语料难度较大；课文的注音、母语翻译、汉字笔顺都存在明显的错误；课文题目的命名、课文类型比例分配等都存在着不合理的因素。在练习题方面，四套自编汉语教材在练习题型及其名称用语、练习点分布等方面都存在不少问题。主要表现在：主次题型比例不尽合理、缺乏适合不同学习阶段的题型变化、趣味性题型题量不足、题型创新不足、练习点题量分布差距太大、太注重词语语法练习而忽略了课文的相关练习等。最后在教材的编写体例与教学理念方面，从四套自编汉语教材的编写体例来看，四套教材所体现出来的是“线性”课程结构形式。而这种单一综合课结构形式虽然在培养学生言语技能方面比较有效，但是却对教材和师资的质量

要求很高。如果教师与教材质量不达标，将直接导致综合培养学生言语技能的失败。从四套自编汉语教材的编写体例与练习题的设计来看，四套自编汉语教材所体现出来的教学理念是“结构主义”教学理论，“语法翻译法”这一教学方法。而这两者都已经较为陈旧，虽然它们各有优点，但却不能完全符合小学汉语多元化教学的需要。

最后，我们从教材的系统性、科学性、针对性、实用性、趣味性、本土化特征、练习题设计、体现的教学理论、教材形式等六个方面分析与探讨了四套自编汉语教材存在的主要问题。主要表现为系统性、科学性不强；教材本土化特征不明显；练习题设计不尽合理，练习效果有限；教材体现的教学理念陈旧，缺乏教学创新思路；教材形式规范性与趣味性不够等。我们认为出现这些问题的原因主要有：汉语在泰国教育体系中地位低；汉语课程大纲与“标准”意识的缺失；对儿童学习第二语言的特点与教学原则研究不足；对外汉语教学学科体系在对外汉语文化大纲、本土化教材、儿童汉语教材研究等方面不完善；与泰国汉语教材相关的理论性与基础性研究不足；教材编写准备不足，团队构成不尽合理。

总之，本章的自编教材的选材分析与问题及原因的探讨为我们进一步为针对泰北小学自编汉语教材的编写提出编写建议提供了理论与数据支撑。

第五章

泰北小学自编汉语教材之编写建议

本章将主要在第二章“文献探讨”与第四章“泰北小学自编汉语教材之分析与研究”的基础上，针对目前泰北小学自编汉语教材存在的主要问题提出理论性层面的编写建议，以期为今后泰北小学自编汉语教材的编写提供理论层面的参考，从而提高泰北小学本土化自编汉语教材之编写水平。

5.1 细致深入地分析基础教育的外语教学大纲与本校的学制学时

潘素英（2011）指出，2008年泰国教育部出台了《2008年基础教育核心课程》（the basic education core curriculum 2008）。目前，泰国中小学使用的汉语课程大纲都参考这一标准中的外语标准来制订课程能力标准以及核心内容。该标准中规定了外语的学习内容共有4个目标，8个标准。具体如下：

表 5.1 《2008年基础教育核心课程》中的外语标准

目标	标准
1. 语言与交际	1.1 能够了解及解释从不同媒体里听和读的语言，并合理地表达自己的想法。 1.2 具有用语言沟通及交换信息的能力，并能够高效地表达自己的感受和意见。 1.3 能够用口语和书面语来介绍各项事宜的信息、概念及意见。
2. 语言与文化	2.1 了解目的语语言与文化的关系，并能够在各种场合中适当应用。 2.2 了解目的语和泰语的语言和文化的异同，并能准确和适当地使用语言。
3. 语言与其他学习领域的连贯	3.1 通过外语链接其他学习领域的知识，并作为进一步的学习、提高和扩展视野的基础。
4. 语言与社区	4.1 在各种场合下，包括在学校、社区及社会使用外语。 4.2 以外语为进一步学习、工作及在国际社会学习交流的基本工具。

从上表我们可以知道,泰国教育部非常重视基础教育中外语实际言语能力的培养,同时兼顾外语文化的掌握与应用。总的来看,该外语标准强调的是外语交际运用能力的培养。它所体现出来的是“结构、功能、文化”相结合教学原则,是“以学生为中心”的教学理论。虽然这主要是针对泰国第一外语英语所制定的标准,但是对作为泰国第二大外语的汉语教学、汉语教材的编写等都具有实际的指导意义。

我们认为,在编写小学汉语教材时,上述标准至少能给我们三个方面的启示:一、教材内容与体例应该以“结构-功能-文化”为纲,注重学生交际运用能力的训练与培养;二、教材选材与练习设计应该注重科学性、针对性、实用性、趣味性;三、注重中泰相关语言文化的对比,以便更好地运用汉语。而我们所研究的四套自编汉语教材,总体上体现出来的是“结构主义”教学原则,该教学原则注重语法结构的编排与练习,缺点是对语言交际运用重视不够。在选材与练习设计方面,总体上是“四性”原则不足,这跟教材编写所依据的教学原则密切相关。而在文化编排方面,主要介绍的是中国传统文化,很少介绍泰国文化,更没有相关语言文化的对比。这样显然达不到了解中泰语言与文化异同,更好地运用汉语的目的。我们认为,出现这些问题的主要原因跟对基础教育外语教学大纲研究不足密切相关。因此,要编写出好的教材,必须对相关的教学大纲做细致深入的研究。只有对外国教学大纲研究得越透彻,那么各学校所指定出来的汉语课程大纲才越科学合理。学校的汉语课程大纲越科学合理,那么根据各自学校的课程大纲编写出来的汉语教材的质量就越高。可见,在编写小学汉语教材时,细致深入地分析与研究泰国教育部颁布的基础教育中的外语教学大纲是很有必要的。

同时,潘素英(2011)进一步指出,在泰国教育体系里的汉语课程属于一门补充课,学校可以在符合《2008年基础教育核心课程》相关规定的前提下,自主决定是否开设汉语课,在什么阶段开设汉语课,开设什么形式的汉语课以及规定多少汉语课时等。这告诉我们,当我们在编写汉语教材前,必须根据各自学校的学制、学时来规划安排整个学制内与每个阶段甚至每学期的教学目标、整套教材的总容量与每课时的教材容量。具体来看,这就涉及到了整套教材分几册、每册多少课、每课的生字词量与语法量以及课文的篇幅,每课的作业量等。如果没

有把握好学制与学时，就会出现册数课数教材容量不合适的问题。我们所调查的四套自编汉语教材都存在着这样的问题，就是因为没有把握好学制学时与教材容量的关系问题。可见，在编写汉语教材时，仔细分析所在学校的学制学时，有利于教学目标的确定与处理好课时与教材容量的关系问题。

5.2 遵循教材编写的基本程序

从第二章 2.1 节我们已经知道，学者们大都认为编写教材的基本程序至少包括思想准备、理论准备、资料准备和制定编写方案四个方面。这些基本程序是教材编写科学、合理、有效的重要保证。

（一）做好充足的思想与理论准备

在思想准备方面，贾益民（1998）指出“教材编写的难度相当大，是件费力不讨好的事”。李泉（2005）也指出所谓思想准备，就是要编写者首先要有“编教材不容易，编教材难”的思想，只有这样，编写者才会认真学习、去准备，才会充分认识到教材对学习、教师乃至整个教学过程的影响，才会树立编写教材责任重大的观念。可见，要编出一本令人满意的合适的教材，做好充足的思想准备是很必要的。

在理论准备方面，刘珣（2000）指出，编写教材的理论依据涉及到两个方面：一、语言学、心理学、教育学是理论基础。因为确定作为教学内容的语音、词汇和语法，要受一定的语言学理论的指导。如何进行言语技能的训练和教材各个环节如何安排才有利于学习者理解、记忆、掌握，都要受到心理学、教育学理论的指导；二、语言教学理论和学习理论是直接理论依据。编写教材一定要受到某种教学法理论，特别是就教学原则的指导。每种教材也总是会体现一定的教学法或受到多种教学法的影响。在编写教材时，同时还要充分考虑到中介语理论、可理解的输入、学习者的个体因素等学习理论。李泉（2005：187）也指出：“教材编写不仅涉及第二语言教学学科理论的诸多方面，如学科性质论、教学法流派、语言学习理论等，还涉及相关学科的理论，如语言学、教育学、心理学等，并且这种‘涉及’是不以个人的意愿为前提的”。也就是说，编写的第二语言教材或多

或少都会体现第二语言教学理论与相关学科理论。我们在编写第二语言教材时也一定会受到这些理论的影响。同时，他（2005）还认为，与汉语作为第二语言教材编写有关的理论至少应该包括三个层次：一、第二语言教学学科理论，如学科性质理论、语言教学理论、语言学习理论、跨文化交际理论、教材编写理论等；二、相关学科理论，如语言学、教育学、心理学及其各分支学科理论；三、目的语语言学理论，如汉语语言学，包括汉语语音学、汉语词汇学、汉语语法学、汉语篇章语言学等。他进一步指出，第二语言教材的编写者应该对这三个层次的理论学说或相关知识有所了解，了解得越全面越深入，对第二语言教材编写的帮助就越大。

可见，编写者具备丰富的与教材编写相关的理论知识对于编写出高质量的汉语教材无疑是有很大帮助的。这也正是目前泰北小学自编汉语教材编写者比较缺乏而急需加强的知识。也正是编写理论知识的缺乏，才致使自编汉语教材所体现的教学理论、教学法等比较滞后。

（二）做好资料准备与制定编写方案

在资料准备方面，李泉（2005：189）指出：“所谓资料准备，不仅包括收集相关的各种资料，理所当然地也包括对资料进行研究、分析和筛选。”他进一步指出，资料准备主要包括：一、尽可能全面地收集与拟编教材有关的文章。包括对教材编写进行理论研究、对既往教材的评介、对教材的某一方面进行研究、对教材编写进行设计和展望等。认真阅读和研究这些文章，可以获得极大的启发和丰富的营养，对提高教材编写者的理论水平，获得教材编写的间接经验和技巧大有好处。二、尽可能收集与拟编教材类别相同的代表性教材。这些教材应该包括对外汉语教材和国内外著名的其他语种的第二语言教材。教材编写者要对所收集到的各种教材进行全面的分析和考察。只有这样，才可能扬长避短、优存劣汰，才可能有继承有发展、有特色有创新。三、收集与分析教学大纲。这里的教学大纲指的是各种各级“水平等级大纲”（如：《汉语水平考试等级标准与语法等级大纲》等）、“课程教学大纲”、“语言教学大纲”（如：情景教学大纲等）、“专门内容的教学大纲”（如：语法教学大纲、词汇教学大纲等），这些目的和用途不同的“大纲”，都可以成为教材编写的重要依据，都可以给予教材编写在教学指导思想、

教学方法、教学模式、教学原则等多方面的启发和借鉴，更是为语法、词汇、文化等教学内容的选择和确定提供依据。只有充分研究和利用这些大纲的基础上，才可能制定出符合拟编教材需要的可操作的教材编写大纲。四、广泛收集与拟编教材相关的目的语“素材”，为课文编写、改写、选文做好“物质”准备。无论是改写作品作为课文，还是亲自编写课文，都需要有大量的目的语素材的支持。否则，闭门自编难免使课文语言缺乏生活背景而枯燥、生硬，甚至出现不规范现象。可见，资料准备对于教材编写至关重要。它直接关系到教材选材的科学性、实用性以及教材创新等。

在教材编写方案的制定方面，李泉（2005）认为应该涉及以下八个方面：

- 一、教学对象需求分析。程晓堂（2002）认为“教材编写者应着眼于满足教材使用对象中大多数学习者的共同需求，而不是每个学习者的个别需求”。我们对此表示认同。针对教学对象的共同需求编写教材，教材才会更具实用性、针对性。
- 二、明确教材编写目标。编写目的是教材编写的灵魂和指南，其定位越准确，教材的针对性就越强；其表述越明确和越具体，就越容易得到实施和落实。
- 三、研究教材的创新和特色。教材编写过程中不仅要继承过去成功的做法，而且要有创新意识和特色意识。只有有了这样的意识，才有可能编写出师生满意的有新意有特色的教材来。
- 四、确定教材编写的原则。这里的“编写原则”是指拟编教材的具体编写原则，是为实现教材目标而制定的有可操作性的具体要求或标准，如练习编排原则、素材选择原则等。
- 五、规划教材的体例和构成。这一步是体现教材的目标、编写原则、创新和特色等有关教材编写的各种构想的最具操作性的部分。包括了设计教材的编写体例、容量、规模、结构方式、学制学时、习题设计等等。
- 六、实现目标和保证创新的措施。如制定各种编写材料表、召开论证会、利用计算机辅助教材编写等。
- 七、制定一个具体的编写方案，以方便编写者在编写教材的过程中使用。
- 八、制定一个合适的工作程序和 timetable。包括编写分工、完成每项任务的要求和时间等。

可见，教材编写方案是整个教材编写工作的行动指南。教材编写方案是否完善合理科学，将直接影响到教材的科学性、实用性、针对性、趣味性即系统性，乃至整套教材的质量。因此，在编写教材前拟定详尽的编写方案至关重要。而泰

北小学自编汉语教材的编者没有严格做好这一准备工作,才使得教材编写存在诸多不足之处。

5.3 既要遵循教材编写的基本原则,又要考虑到儿童教与学的特点

赵金铭(1998)指出,教材编写的基本原则,在第二语言教学中编写教材时具有宏观指导意义。根据第二章 2.1.2 节的分析我们已经知道,科学性、针对性、实用性和趣味性早已成为编写教材的共识。也可以说,这“四性”原则是教材编写的最主要的基本原则。而关于这“四性”原则,不同的学者的定义情况如表 5.2 所示。

表 5.2 学者们对“四性”原则的定义情况

学者	年代	科学性	针对性	实用性	趣味性
赵贤州	1988	要体现语言规律的系统性和语言知识、语言技能的准确性	要求注意学习对象的自然条件、不同的学习目的、学习时限		要求考虑语言材料的实用价值,要适应学习者的心理特点,语言材料的风格要多样化
吕必松	1993	语言要规范、解释要科学、内容的组织要符合语言规律和学习规律	要明确所编教材适用于哪一种教学类型、哪一种课型、哪一种教学对象	教学内容和教学方法的实用性	要求教材内容和形式生动有趣
束定芳 庄智象	1996			教材编写要与培养目标密切配合,适应社会和使用者的需求	语言材料要有趣
刘珣	2000	要教规范、通用的语言,内容组织要符合语言教学规律,对语言现象的解释要准确等	要适合使用对象的母语和文化背景、年龄、国别、学习目的、学习起点、学习时限的不同特点等	教材内容要从学习者的需要出发,语言材料必须来源于生活,要贯彻精讲多练原则,要使教学过程交际化	教材内容和形式要生动有趣、反映现实问题、加大文化含量、题材多样化等

表 5.2 (续)

学者	年代	科学性	针对性	实用性	趣味性
李泉	2004 2005 2007		适合学习者的自然特点和社会特点; 适合学习者的目标需求和学习需求; 适合语言学习的环境和学习的条件; 要体现学科性质和课型的特点; 要体现目的语教学的重点	教材的内容对学习 者有用, 教材的编排 好教易学	要让教材的内容既有趣又有用, 让教材的形式既赏心悦目又方便实用。

从上表来看, 各位学者总体上对教材编写的“四性”原则的认识大同小异。根据学者们对“四性”原则的定义, 我们可以将教材编写的“四性”原则概括为: “科学性”就是教材内容使用的语言要规范, 解释要准确, 内容组织要符合语言规律及其教学规律; “针对性”就是教材的内容与形式要适合使用对象自身的特点, 符合课程与学习环境的要求, 要有所侧重点; “实用性”就是教材的内容对学习
者有用, 教材编排易教易学; “趣味性”就是教材的内容与形式有用有趣。可见, 这“四性”基本上都涉及到教材的内容和形式两个方面, 并且它们相互之间密切相关。吕必松(1993)又进一步指出, 教材类型不同, 编写原则也不能完全相同。那么我们在编写针对泰国小学生的汉语教材时, 至少应考虑到科学性、趣味性、针对性与实用性这“四性”原则, 但不能仅仅停留在此, 而应该根据实际情况, 编出切合实际的教材。这里所谓的“实际情况”, 即主要是指儿童学习第二语言的特点与教学原则。

从 4.6.2 节的分析我们已经知道, 儿童学习第二语言主要具有学习速度快也忘得快、受母语干扰相对较少、形象记忆比抽象记忆更发达、缺乏有意识学习、目的不明确、注意力持续时间短、忍耐性较差等特点, 而针对这些特点的儿童教学原则包括直观性原则、巩固重现性原则、适当性原则、实践性原则等。这告诉我们, 当我们在编写儿童汉语教材时, 必须考虑儿童学习汉语的特点与教学原则, 注意儿童学习第二语言的特殊性与多样性特征。在内容方面, 在选择汉字、词语、

语法点、课文等语料时，要注意难度适当且兼顾重现，并尽可能淡化或排除专门的语法规则；各语料的量不宜太多；引发儿童兴趣的活动游戏和课文练习插图要多；要控制好教材整体容量与各版块容量，以适应学校的学制与学时；在课文对话编排方面，可以将人物设定为和学习者年龄兴趣爱好相当的小人物，且把对话变成漫画形式等。而这些，正是我们的研究对象所欠缺或不足的地方。因此，在以后编写相关教材时，必须引起足够的重视。

5.4 重视相关研究成果的引导与应用，使教材更具科学性

所谓相关研究成果，其实是编写教材前的理论准备和资料准备的重要组成部分。我们在这里要谈的主要是对编写教材具有直接指导意义的中华人民共和国国家标准或“汉办”研制的相关文件的使用与对泰国小学汉语教材编写具有参考价值的研究文章的引导与应用。

从中华人民共和国国家标准或“汉办”研制的相关文件方面来看，在汉语拼音书写规则方面，《汉语拼音正词法基本规则》自1984年颁布实施以来，到最新的2012年版本，其间经历了多次修订，但一直都是汉语普通话拼音书写规则的国家标准。在汉字笔顺书写方面，《现代汉语通用字笔顺规则》是在1997年由中国国家语言文字工作委员会标准化工作委员编写的汉字笔顺书写规则，并且在全国实施。也就是说，它是现代汉语7000个通用汉字笔顺书写的国家标准。在音节、汉字、词汇方面，《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》是由中国教育部和国家语言文字工作委员会2010年10月发布并于2011年2月实施的语言文字规范标准。该标准明确指出，本规范适用于汉语国际教育的总体设计、教材编写、课堂教学、课程测试、工具书编写和音节库、字库、词库建设等。在汉语各项言语技能标准与语法方面，《汉语水平等级标准与语法等级大纲》是由国家“汉办”在1996年制定的对外汉语教学的等级标准和水平大纲。该书明确指出，它是对外汉语教学总体设计、教材编写、课堂教学和课程测试的主要依据。

可见，上述标准在汉语拼音书写、汉字笔顺、汉语音字词的选择、语法点的选择以及对于学生听说读写技能的要求等方面具有实际的规范作用或指导意义。

根据这些标准来编写汉语教材，无疑能提高与保证教材的科学性。此外还有国家语言文字工作委员会发布的“常用字频度统计表”与相关单位发布的“词频表”等，对对外汉语教材的编写都具有指导意义。我们在编写教材时必须对这些标准加以重视。

从对泰国小学汉语教材编写具有参考价值的研究文章来看，在理论研究方面，潘素英（2011）《泰国中小学汉语课程大纲研究》以泰国中小学阶段汉语教学的课程大纲为研究对象，以泰国外语教学大纲的交际理论为基础，使用文献研究法、全球视野比较法和宏观综合分析法，就泰国中小学汉语课程大纲相关问题进行了横向和纵向的分析，最后制定了符合泰国汉语教学特点的汉语课程大纲。该选题首次站在国家的高度，对泰国中小学阶段汉语课程大纲进行研究，具有较强的理论意义和实践意义。吴峰（2012）《泰国汉语教材研究》提出了泰国汉语教材本土视角论。所谓泰国汉语教材本土视角论是泰国汉语教材研发中的一种理念，以满足泰国汉语学习者的需求和体现泰国文明为目标，在教材的前期思想准备、团队构成、编写与评估理论以及语言资料等环节重视本土元素，形成具有泰国本土特色的教材研发系列组合。在具体研究方面，陈丽亮（2012）《对泰国少儿汉语教材的思考》对比分析了泰国汉语学习者使用的三套不同类型的少儿汉语教材的编写理念、教材结构、话题和词语、语言点的处理、练习与活动等方面内容，探讨了适合泰国本土教育情境的少儿汉语教材编写模式。李惠兰（Kanchana Riwattana）（2013）《泰国少儿汉语教材的话题选择》以泰国少儿汉语教材的话题选择为重点，考察了《体验汉语》（小学版）、《汉语》和《汉语入门》中话题的选取、话题分布，以及学习者对话题的兴趣。然后参考前人话题研究的基础上，综合各类话题在各教材中出现的情况，设计出了针对泰国小学生的话题分类模板，提出了一些针对泰国少儿汉语教材话题选择的看法、建议。马玲（2014）《泰国少儿汉语教材编写问题研究》选取了泰国国内的三套教材，即《体验汉语》、《儿童汉语》和《汉语入门》为研究对象，从教材分析与评估的角度对其进行调查分析，探讨了这些教材在编写上的优缺点，最后提出了一些建议和意见。此外，中国专家在对外汉语教材及其编写的研究成果也值得借鉴。可见，这些研究成果，可以从理论层面或具体编写层面给编写者在编写泰北小学汉语教材时提供理论支撑，

使编者编写出的教材更具科学性、针对性与实用性。

5.5 从“国别化”与“区域化”两方面增强教材的本土化特征

从 2.3 节我们已经知道,“本土化”汉语教材是指从某一国家和地区学习者的特点和需要出发,以满足特定国家或地区学习者的学习需要为目标而设计、编写和制作的汉语作为外语或第二语言教学教材,包括“国别化”和“区域化”两类教材(吴应辉,2012)。同时,陈荣岚(2006)在全球化和本土化的角度,指出“本土化”汉语教材的编写水平和对本土的适应程度在很大程度上决定了教与学的效果。可见,教材的本土化特征强弱,很大程度上决定了自编汉语教材的质量。我们认为,要增强教材的本土化特征,需从“国别化”和“区域化”两方面着手。

在“国别化”方面,就是要让编写的汉语教材具有泰国特色。所谓的泰国特色,我们认为主要要做到四个方面,其中包括吴应辉(2013)所提到的教材容量本土化、生词注解母语化、难点讲解对比化三个大的方面。而关于这三个方面,我们已在 4.6.1 节详细讨论过。另外,我们认为要做到教材具有泰国特色,在词语、语法点、课文、文化内容的选材,教材体例的编排,课文情景的设置,版面的设计,教材的配套等方面都应该考虑到整个汉语教学环境与泰国学生的实际需求。而要做到这四个方面,就需要编写者做好充分的理论准备与资料准备,做好编写教材前具体的需求调查与研究工作的。

在“区域化”方面,就是要使教材具有泰北特色与本地特色。正因为编者是在为泰北小学生编写教材,那在文化因素的选择方面,除了具有泰国特色外,还应该考虑到泰北特殊的文化因素。毕竟,泰北文化与泰国东北部、南部文化存在着比较明显的差异。如:泰北的兰纳文化就是泰北独有的特色。这些差异之处,正是特色所在。编者们在编写泰北汉语教材时,应该泰北特色文化因素纳入教材之内,这样使学生对教材所涉及的泰国文化更具有认同感,从而使教材更具吸引力。同时,泰北各府在历史文化、旅游文化、城市文化、物产与饮食、建筑与艺术等文化方面当然也存在着一些差异。这些差异正是本地的特色。教材编写者们也应该适当适量地将这些本地特色文化因素纳入教材之中。从而使自编教材具有

个性化因素，更具本土化特征。

5.6 使练习题编排科学化，教材形式具有规范性与趣味性

从 4.6.1 节我们已经知道，四套自编汉语教材在练习题方面存在着练习题设计不够合理，练习效果有限的问题。而在教材形式方面，存在着规范性与趣味性不够的问题。因此，要提高教材质量，就必须使教材练习的编排科学化，使教材形式具有规范性和趣味性。

（一）练习题编排的科学化

练习对于语言教学具有重大的意义。它不仅能够帮助学生巩固所掌握的语言知识，帮助学生建构知识体系，更重要的是能够实现言语技能的自动化，并能通过练习的结果帮助老师获取学习者的反馈信息，为下一步学习计划的设定提供可靠依据。正如李杨（1993）所说，看一部教材编得好不好，除了看语料的选择、整体框架安排外，主要看练习的编排。吕必松（1993）也指出，一部教材练习的好坏，对课堂教学质量有直接的影响。可见，教材中练习题的设计与编排，不但直接关系到教材的整体质量，也直接关系到教学的效率和质量。也因此，教材练习题的编排必须科学化。我们认为，要做到练习题编排的科学化，应该主要从遵循练习题的编写原则、把握好练习量的大小、处理好课堂练习与课后练习的比例、注意题型的固定化与多样化、安排好练习内容的难易度顺序、兼顾练习编排的趣味性等六个方面着手。

在练习题的编写原则方面，从 2.2.4 节我们已经知道，多位学者提出了自己的看法。其中，郑蕊（2001）所提出的编写原则最为详尽。他针对某些教材课后练习所存在的偏差，提出了教材练习编写应遵循的原则包括以语言点为主的呈现原则、实用原则、辅助原则、重现、归纳原则、弹性原则、趣味原则。其中，以语言点为主的呈现原则指的是在课堂上轻讲解重交际的情况下，练习的呈现原则应该是重视结构性练习和一些重要的词语、句式的练习。但是如果在课堂上是以语法讲解为主，那练习就应该尽可能多一些交际性练习，给学生提供一种自然的语言环境，从而使所学的语言结构“复活”。实用性原则包括了词汇、句式、功

能、语境的实用和练习形式精当实用。前者说的是展示在练习中的内容必须是常用的，是学习者直接可以诉诸于口头、笔头的。后者指的是应该根据每课的具体内容“量体裁衣”，有针对性地去设计练习项目与练习形式。辅助原则指的是练习的编写必须按照既定的练习目标去展开，必须确定一个科学的练习量，太多太少都不合适。重现归纳原则指的是我们在编写练习时，应该根据每一课的特点，在帮助学生消化、吸收新学内容的同时，有计划、有选择地重现学过的词语、语法结构，起到复习、巩固、强化的作用。金世和（1997）也曾指出：“综合运用与练习不但要复习和巩固本课的内容，还要和以前所学过的内容有一定的照应”。同时，在设计练习时，还要把原本很复杂的问题梳理得有条有理，这样更便于学生掌握。弹性原则指的是虽然在控制练习的生词量时，尽量不要出现生词和没学过的语言结构，但应当允许练习适当地扩展。另外在练习内容方面应有弹性，以适应一个等级层次中不同的学生。趣味性原则指的是练习内容应该生动有趣，练习形式也应该调动学生参与的积极性。通过有效性的练习，能激发学生的学习兴趣。我们在编写教材的练习时，应该在对这些原则细致研究的基础上进行大胆的探索。同时，也要结合其他学者李杨（1994）、杨惠元（1997）、赵金铭（1998）、周健、唐玲（2004）等的主张，从而使得在编写教材时所遵循的原则更加科学合理。

在练习量的把握方面，正如郑蕊（2001）所说，应该根据每课的具体教学内容确定一个科学的练习量，练习量太大太少都不合理。周健、唐玲（2004）指出，目前各种教材对练习量的把握差异较大，但总的说来与上课时数呈正相关分布。他们认为，提供足量的练习题对于学生把汉语的规则知识转化为汉语的表达技能起着关键性的作用。根据外语学习心理学中巩固与遗忘理论和长期的教学实践经验，课后练习用时应该与课堂教学用时的比率保持在1:1左右的水平是比较合适的。刘颂浩（2009：118）指出：“布局合理，文练平衡。文指的是课文，练指的是练习。这一原则是说，要合理配置课文量和练习量，保持二者之间的平衡”。可见，对于练习量的把握，还应该根据具体教学内容、教学用时来确定一个科学的练习量。

在课堂练习与课后练习的比例掌握方面，周健、唐玲（2004）指出，目前多数教材没有区分课堂练习与课后练习，通常的做法是把练习集中在一起，放在

每课最后。虽然如此，他们认为，教材的编写者应当明确区分这两类练习。课堂练习应该是需要即时复习巩固的、能对教学效果获得及时反馈的那部分内容。练习形式应该是面向全体学生的师生之间的交际活动。练习时间应该是有限的。而课后练习是为了针对每个学生的不同需求进行充分的练习，大量的知识巩固与技能训练项目应该安排在课后练习。我们对此表示赞同。

在题型的固定化与多样化方面，各教材练习题型的设计差别很大。李杨（1999）指出，编写的练习，每一类题型，甚至出的每一道题，都要有明确的目的以及科学的理论依据。周健、唐玲（2004）认为，练习设计应把贯穿全书的主干题型与针对每课的具体教学内容的分散题型结合起来。而主干题型应该是那些切合题型特点的，有利于培养汉语语感的，对实现教学目的最有价值同时操作性又比较强的共核练习形式。而分散性练习应该富于变化，使学生做每课的练习时都有新鲜感。同时，我们还应该注意练习指令应当具体、简明、统一。

在练习内容的难易度顺序安排方面，多数教材是按照教学内容的顺序，这样做的好处是便于直接重现教学内容，也显得井然有序。但是教学内容往往不是按照从易到难的顺序安排的，这就使得练习的难易度顺序没有章法。周健、唐玲（2004）认为，练习的顺序安排，既要照顾教学内容的次序，也不能忽视认知的顺序。而认知心理教育理论认为，最佳训练程式是由浅入深、从易到难。即便是同一类型的题目，也可逐层加难，使学生能循序渐进地掌握语言技能。

在练习编写的趣味性方面，郑蕊（2001）认为，应该从练习语言结构与练习形式两方面着手。也就是要尽可能把词语、语言结构置于生动有趣的语言之中，让学生在做练习的同时，也感受到这种语言的独特的魅力，让学生通过做练习，了解中国的风土人情、社会状况，体验人类共有的美好感情，感受语言所表露的机智幽默。这种能给人带来愉悦的练习内容，比那些古板乏味的练习更能激发学生的学习兴趣，增强他们对所学语言的热爱。而在练习形式上，要尽量避免机械性的、走过场式的练习，练习应该能吸引学生，调动学生参与的积极性，激发他们开动脑筋，寻找答案。

（二）使教材形式具有规范性与趣味性

从 4.6.1 节我们已经知道，四套自编汉语教材中，除《中文》外，其他三

套教材在教材形式方面主要在教材的插图、教材的规范性与色彩存在着明显不足。结果导致教材整体的趣味性减弱,并且使得某些练习题的练习无法实施。可见,使教材形式具有规范性、趣味性对于提高教材质量是有积极意义的。

我们认为,儿童教材必须具有儿童的年龄特征,即符合儿童特定年龄阶段的生理、心理特点,才能对儿童富有吸引力。从4.6.2节我们已经知道,儿童学习第二语言主要具有学习速度快也忘得快、受母语干扰相对较少、形象记忆比抽象记忆更发达、缺乏有意识学习、目的不明确、注意力持续时间短、忍耐性较差等特点。同时,张美妮(1996)指出,儿童对外界感知能力较弱,主要通过“视觉”和“听觉”接受外来信息。那么我们在处理教材的形式时,必须将这些特点纳入考虑范畴。我们认为,教材的大开本设计、纸张柔韧厚实,亮度与光泽度偏高,有利于儿童学习活动的展开和学习内容的呈现。而封面设计和书页中出现大量的图画、图片、象形字等,符合儿童对颜色的偏好和关注有形有色的事物的心理特点,也契合儿童的感知心理。同时,我们也要注意,不是说教材图片越多越好,而是所增加的图片应该与教材内容相关。我们不能为了“趣味”而胡乱增加图片,那样只会使得教材形式具有不规范性。而在具体细节的编排上,如:课文中的汉字与拼音的编排问题,也应该认真思考。我们主张将拼音都标注在文字下方,且字体小于汉字,这种标注方式,容易使人感觉到汉字才是文本的重心,而拼音只是辅助,更有利于学生集中精力关注汉字。

5.7 要建立科学合理的教材评估体系及标准

从2.1.3节我们已经知道,赵金铭(1998)认为,建立一套完整的、科学的、便于操作的对外汉语教材评估系统,有利于编写出高质量的理想的精品教材,能使教材与具体教学目标更加紧密地结合,与教学计划、课程大纲中所预期的学习目标和要求更加吻合,从而为教学实施提供可靠的保证。李泉(2005)也认为,通过对教材的评估,教材编写者可以从中汲取营养,获得启发和借鉴,同时可以舍弃某些陈旧的观念和做法。可以推动教材的开发和建设,促进教材编写质量的提高。我们对此表示赞同。我们认为对教材进行科学的评估,有利于提高教材编

写质量，寻求教材的创新突破。

同时，从已有的研究成果来看，学者们对于教材的评估体系的建立尚处于尝试、探索阶段，并未成熟。Grant（1987）、周雪林（1996）和赵金铭（1998）所建立的评估体系未能让学习者直接参与到教材评估的过程中来。而吴勇毅（2006）、林敏（2006）从学习者的视角出发建立了对外汉语教材的评估指标体系，但又脱离了专家或教师的参与。所以我们主张，最好能将两者结合起来，同时从教师和学生的角度来评估教材。然后再根据教材编写等相关理论，结合师生的评估意见，改善教材质量。

5.8 提高编写团队的整体素质且加大资金与时间的投入力度

从 4.6.2 节我们已经知道，泰北自编汉语教材编写团队存在着团体整体素质不够，团队结构不合理的问题。另外，还存在着时间与经费投入不足的问题。而这些问题，直接影响到了教材的整体的整体质量。

在编写团队方面，刘珣（2000:313）认为：“编写一部好教材，要求编者对本专业的教学内容有广泛的了解和深入的研究。要有较深的教学理论修养，还要有丰富的教学经验。对学习者有很好的了解，才能把握住本课程的教学要求和教学特点，并能以此为依据选取最合适的材料，做出合理的安排。好的教材是学术性和艺术性很好的结合，体现了编者在教学内容和教学方法方面的研究成果。”同时，李泉（2012: 247-248）认为“教材编写者不应有‘成分论’，教师、专家、职业编教者，乃至外语专业研究生和业余爱好者，只要有热情、有兴趣都可以编教材。”可见，教材编写团队应该具有专业的编教人员，也要吸收多元文化知识背景的人员。就目前来看，不少学者如杨庆华（1995）、盛炎（1996）、赵金铭（2008）等都认为中泰教师或专家各具优势，又各有不足，因此“中外合编”是新一代对外汉语教材编写的主流与方向。我们在编写泰北自编小学汉语教材时，也应该走“中泰合编”的路子。我们在这里要强调的是，所谓“中泰合编”，是要让中国教师或专家参与到教材编写的每一个决策性与操作环节，而不是只是担任校对教材语言正误的角色，这样的合编不是真正意义上的合编。而且也是一种教材编写资

源的浪费。“中泰合编”只是鉴于目前泰国汉语教育的整体情况而做出的权宜之计。从长远计划来看，泰国还应该设置教材研发的培训课程，加强研发人才队伍的专业培训。另外，从我们所调查的小学来看，学校的师资队伍的整体素质还亟待提高。学校教师作为编写教材的主体与实际操作者，他们的素质高低直接影响到教材质量的高低，我们不可不重视。

在资金与时间的投入方面，我们认为，要编写出好的汉语教材，除了要有好的编写团队还不够，还必须要有足够的资金与时间的投入。充足的资金不但能保证教材在教材形式方面具有高质量，而且还能对编写团队具有激励作用，从而使得编写团队对编写教材投入更多的精力与时间。虽然说时间并不是决定教材质量的关键性因素，但是充足的时间是编写出一本好教材的重要条件。各种准备工作、着手编写教材、教材试用审订修订等都需要时间，都需要时间来检验。

综上所述，我们主要从外语教学大纲与学校的学制学时、教材的编写程序与编写原则、儿童教与学的特点、相关研究成果的引导与应用、增强教材的本土化特征、练习设计、教材形式、教材评估、编写团队、资金与时间的投入等方面对泰北自编小学汉语教材提出了理论性层面的编写建议。这些方面，也正是目前泰北自编小学汉语教材编写过程中比较欠缺的。而就具体操作来看，还需要编写者进一步分析与研究目前泰北小学自编汉语教材优缺点，结合实际、因地制宜。

第六章

结论

6.1 研究成果

本论文的研究成果可以归纳为以下几个方面：

（一）对四套自编小学教材的分析方面

本论文从教材的选材、练习题、编写体例与教学理念三个方面考察与分析了泰北四套小学自编汉语教材。研究结果发现，这些教材的优点表现在：

（1）各套教材都是以普及化生词为主，且普及化生词出现率最高，其中入门级词汇比例最多。这有利于巩固学生掌握基础词汇。（2）各自编汉语教材都是以甲级语法点为主且比较注重交际功能语法点的选择。（3）各套教材都是以双音节生词为主，这符合现代汉语的特点。（4）四套自编汉语教材的课文都是以日常生活类课文为主，符合交际的要求，具有一定的实用性。而问题或不足之处包括：（1）四套自编汉语教材中超等级词汇比例较高，使得语料难度增加。（2）本土化词汇选取的范围、数量和种类都有限，使得教材词汇的本土化特征不甚明显。（3）各教材语法点数量差距明显，且没有很好地照顾到语法“量”与“分布”的平衡，随意性强。（4）各教材各课各册之间的语法点的选择与编排比较随意，没有遵循循序渐进、从易到难、难易相间、化整为零等原则。（5）教材课文的本土化特色并不突出。（6）课文语料难度较大。（7）课文的注音、母语翻译、汉字笔顺都存在明显的错误；（8）课文题目的命名、课文类型比例分配等都存在着不合理的因素。（9）练习题型及其名称用语、练习点分布等方面都存在不少问题。（10）教材编写体例与练习题的设计所体现出来的教学理论滞后。可见，四套小学自编汉语教材存在诸多问题，教材质量不容乐观。

（二）泰北小学自编汉语教材存在的问题与原因方面

我们从教材的系统性、科学性、针对性、实用性、趣味性、本土化特征、

练习题设计、体现的教学理论、教材形式等六个方面分析与探讨了四套自编汉语教材存在的主要问题。主要表现为系统性、科学性不强；教材本土化特征不明显；练习题设计不尽合理，练习效果有限；教材体现的教学理念陈旧，缺乏教学创新思路；教材形式规范性与趣味性不够等。我们认为出现这些问题的原因主要有：汉语在泰国教育体系中地位低；汉语课程大纲与“标准”意识的缺失；对儿童学习第二语言的特点与教学原则研究不足；对外汉语教学学科体系在对外汉语文化大纲、本土化教材、儿童汉语教材研究等方面不完善；与泰国汉语教材相关的理论性与基础性研究不足；教材编写准备不足，团队构成不尽合理。

（三）编写对策方面

针对目前泰北自编小学汉语教材的编写现状及问题，我们主要从八个大的方面提出了理论性层面的编写建议：细致深入地分析基础教育的外语教学大纲与本校的学制学时；遵循教材编写的基本程序；既要遵循教材编写的基本原则，又要考虑到儿童教与学的特点；重视相关研究成果的引导与应用，使教材更具科学性；从“国别化”与“区域化”两方面增强教材的本土化特征；使练习题编排科学化，教材形式具有规范性与趣味性；要建立科学合理的教材评估体系及标准；提高编写团队的整体素质且加大资金与时间的投入力度。

6.2 本研究的不足与对后续研究的建议

由于本论文仅选取了泰北四个府的四所小学的自编汉语教材作为研究对象，而泰北开设汉语课且有自编汉语教材的同类学校并不少，因此研究结果在代表性方面可能仍有所欠缺。此外，本研究主要只就教材的词语、语法、课文、练习、教材形式等做了比较细致深入地分析，但对于各教材的音节、汉字、文化选择没有或没进行更加深入地分析。最后，我们针对泰北小学自编汉语教材的编写只是从理论性层面提出了各方面的编写建议，而在具体操作方面涉及得不多，这也是本研究的不足之处。

在后续研究中，我们建议研究者扩大研究对象与范围，且尽可能从教材

的音节、字、词语、课文、语法、练习、教材形式、文化选择等多方面，结合国内外最新的研究成果，做更全面细致深入地分析与研究，这样做出来的研究结果就会更具科学性、代表性。





参考文献

参考文献

- 巴屏. (2003). 泰国华文教学现状. *国际汉语教学动态与研究* (国家与地区汉语教学透视版), 4, 25-27.
- 白乐桑. (1996). 汉语教材的文、语领土之争: 是合并, 还是自主, 抑或分离?. *世界汉语教学*, 4, 98-100.
- 鲍元. (2012). 泰国初中对外汉语教材的比较研究——以《体验汉语》《开开心汉语》《中文》为例. 云南: 云南大学硕士论文. 汉语国际教育专业.
- 陈慧明. (2012). 泰国中小学系列教材《快乐中国行汉语教程》分析. 吉林: 吉林大学硕士论文. 语言学及应用语言学.
- 陈记运. (2006). 泰国汉语教学现状. *世界汉语教学*, 3, 128-132.
- 陈丽亮. (2002). 对泰国少儿汉语教材的思考. 北京: 中央民族大学硕士论文. 汉语国际教育专业.
- 陈颖, 冯丽萍. (2014). 论语言教学环境对本土教材编写的影响. *云南师范大学学报*, 2, 17-20.
- 成明智. (2012). 泰国三套初级汉语教材语法项目的选取及其编排研究. 上海: 上海师范大学硕士论文. 汉语国际教育专业.
- 程相文. (2001). 对外汉语教材的创新. *语言文字应用*, 4, 36-42.
- 董明, 桂弘. (2005). 谈谈好教材的标准. *语言文字应用*, S1, 66-68.
- 冯忠芳, 吴应辉. (2001). 泰国清迈府中小学汉语教学调查研究. *云南师范大学学报*, 4, 19-24.
- 国家汉办. (2001). *对外汉语教学与教材研究论文集*. 北京: 华语教学出版社.
- 黄金英. (2011). 缅甸小学本土化汉语教材建设探讨. 北京: 中央民族大学博士论文. 语言学及应用语言学.
- 胡明扬. (1999). 对外汉语教学基础教材的编写问题. *语言教学与研究*, 1, 4-16.

- 贾益民. (1998). *论海外华文教材的编写原则*. 广州: 第二届东南亚华文教学研讨会论文集.
- 江张松. (2009). *韩国儿童汉语教材编写初探*. 湖北: 湖北大学硕士论文. 汉语言文字学专业.
- 金立鑫. (2009). “教师、教材、教法”内涵和外延的逻辑分析. *语言教学与研究*, 5, 53-58.
- 金世和. (1997). 应重视提高汉语教材编写的质量. *新疆教育学院学报(汉文综合版)*, 1, 25-26.
- 柯绣球. (2011). *泰国大学汉语教育教材使用情况调查分析*. 广西: 广西大学硕士论文. 汉语国际教育专业.
- 黎天睦. (1987). *北京语言学院汉语教材简评*, 黎天睦《现代外语教学法理论与实践》. 北京: 北京语言学院出版社.
- 李泉. (1997). 论对外汉语教材的实用性. *语言教学与研究*, 3, 28-35.
- 李泉. (2002). 近 20 年对外汉语教材编写和研究的基本情况述评. *语言文字应用*, 3, 100-106.
- 李泉. (2004). 论对外汉语教材的针对性. *世界汉语教学*, 2, 49-57.
- 李泉. (2006). *对外汉语教材研究*. 北京: 商务印书馆.
- 李泉. (2012). *对外汉语教材通论*. 北京: 商务印书馆.
- 李如龙. (2010). 论对外汉语基础教材建设. *海外华文教育*, 2, 8-15.
- 李绍林. (2001). 谈泛化、分化、及其有关的练习样式. *汉语学习*, 6, 65.
- 李绍林. (2003). 对外汉语教材练习编写的思考. *云南师范大学学报*, 3, 34-39.
- 李晓琪. (2006). *对外汉语文化教学研究*. 北京: 商务印书馆.
- 李杨. (1992). 建立科学的训练体系——中高级阶段汉语教学技能训练问题. *汉语学习*, 6, 265-276.
- 李杨. (1994). 参照 HSK 改进课程训练. *汉语水平考试研究(续集)*. 北京: 现代出版社.
- 李杨. (1994). 练习编排的基本原则. *对外汉语教学中高级课程习题集*. 北京: 北京大学出版社.

- 李杨. (1999). *对外汉语本科教育研究*. 北京: 北京语言文化大学出版社.
- 李毓贤. (2009). *泰国高校初级汉语教材词汇选编研究*. 浙江: 浙江大学硕士论文. 语言学及应用语言学专业.
- 李振荣. (2010). 一套少儿对外汉语教材编辑过程谈. *中国出版*, 24, 49-52.
- 林敏. (2006). *以学习者评估者的对外汉语教材评估模式研究*. 上海: 华东师范大学硕士论文. 语言学及应用语言学.
- 刘慧敏. (2010). 泰国汉语教材急需改进——由两堂成功的汉语课说起. *安徽文学(下半月)*, 1, 199-200.
- 刘颂浩. (2009). 对外汉语教学中练习的目的、方法和编写原则. *世界汉语教学*, 1, 111-120.
- 刘雁玲. (2007). *对外汉语初级教材文化项目的编排研究*. 厦门: 厦门大学硕士论文. 语言学及应用语言学.
- 刘英林, 李景蕙. (1987). 试论对外汉语基础课程(教材)结构. *世界汉语教学*, 2, 48-52.
- 刘英林, 马箭飞. (2010). 研制<汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分>探寻汉语国际教育新思维. *世界汉语教学*, 1, 82-92.
- 刘珣. (1994). 新一代对外汉语教材的展望——再谈汉语教材的编写原则. *世界汉语教学*, 1, 58-67.
- 刘珣. (2000). *对外汉语教育学引论*. 北京: 北京语言大学出版社.
- 刘珣. (2002). *汉语作为第二语言教学简论*. 北京: 北京语言文化大学出版社.
- 刘珣. (2003). 为新世纪编写的《新实用汉语课本》. *暨南大学华文学院学报*, 2, 1-5.
- 刘子红. (2014). *西班牙 Las Palmas 市孔院教学点现行少儿对外汉语教材的使用情况调查及编写建议*. 上海: 上海外国语大学硕士论文. 汉语国际教育专业.
- 陆剑明. (1999). 关于开展对外汉语教学基础研究之管见. *语言文字应用*, 4, 12-14.
- 吕必松. (1987). *对外汉语教学探索*. 北京: 华语出版社.
- 吕必松. (1990). *对外汉语教学发展概要*. 北京: 北京语言学院出版社.

- 吕文华. (2002). 对外汉语教材语法项目排序的原则及策略. *世界汉语教学*, 4, 86-95.
- 吕文华. (2008). *对外汉语教学语法探索*. 北京: 北京语言大学出版社
学, 4, 86-95.
- 马欣华. (1997). 关于汉语口语教材的编写问题. *语言教学与研究*, 4, 154-155.
- 潘素英. (2011). *泰国中小学汉语课程大纲研究*. 北京: 中央民族大学博士论文.
语言学及应用语言学.
- 彭俊. (2014). 泰国中小学华文教学和教材使用情况考察. *国际汉语*, 00, 88-96.
- 钱瑗. (1995). 介绍一份教材评估一览表. *外语界*, 1, 17-19.
- 任远. (1995). 基础汉语教材编写理论与编写实践. *语言教学与研究*, 2, 82-95.
- 盛炎. (1996). *语言教学原理*. 重庆: 重庆出版社.
- 施光亨, 李明. (1988). 文学作品与中高级汉语教材. 《第一届国际汉语教学讨论会论文集》. 北京: 北京语言学院出版社.
- 施光亨. (1991). 对外汉语教材编写的若干问题. 《第三届国际汉语教学讨论会论文集》. 北京: 北京语言学院出版社.
- 束定芳, 庄象智. (1997). *现代外语教学——理论实践和方法*. 上海: 上海外语教育出版社.
- 宋海燕. (2009). 对外汉语教材语音教学编排研究. *南阳师范学院学报*, 11, 111-113.
- 孙德坤. (1996). 组合式一教材的编写的另一种思路. *世界汉语教学*, 1, 88-94.
- 孙红娟. (2014). 北加州中小学教材使用现状调查研究. *云南师范大学学报*, 2, 6-11.
- 孙清忠. (2006). 浅析对外汉语口语教材中文化项目的选择和编排. *华文教学与研究*, 2, 36-45.
- 谭国安. (2011). 近十年来泰国汉语教材的研发与采用概况. *国际汉语*, 1, 46-51.
- 田艳, 陈磊. (2014). 对汉语教材结构体系中练习设置的分析与思考. *语言教学与研究*, 3, 28-35.

- 佟秉正. (1991). 初级汉语教材的编写问题. *世界汉语教学*, 1, 33-39.
- 王弘宇. (2003). 中国大陆汉语教材出版的成就与不足. *世界汉语教学*, 1, 98-104.
- 王建勤. (1997). *汉语作为第二语言的习得研究*. 北京: 北京语言文化大学出版社.
- 王建勤. (2000). 对外汉语教材现代化刍议. *语言文字应用*, 2, 9-15.
- 王若江. (2000). 由法国“字本位”汉语教材引发的思考. *世界汉语教学*, 3, 89-98.
- 王世友. (2003). 现代汉语单音词的确定. *语言研究*, 4, 32-35.
- 王晓钧. (2005). 互动性教学策略及教材编写. *世界汉语教学*, 3, 106-112.
- 王尧美. (2007). 对外汉语教材的创新. *语言教学与研究*, 4, 78-82.
- 王跃峰, 刘香君. (2011). 区域化对外汉语教材编写之我见——以《泰国人学汉语》为例. *贺州学院学报*, 3, 50-52.
- 王宇轩. (2008). 泰国中小学华文教育的现状、问题及对策. *暨南大学华文学院学报*, 4, 9-16.
- 王宇轩. (2009). *《体验汉语》(泰国中小学系列教材)调查评估研究*. 广州: 暨南大学硕士学位论文. 语言学及应用语言学专业.
- 王璐. (2014). 儿童对外汉语教材的编写原则. *开封教育学院学报*, 5, 236-237+239.
- 韦丽娟. (2007). 泰国法政大学的汉语基础教材之我见. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究)*, 1, 84-86.
- 韦丽娟. (2012). 浅析泰国语言政策与汉语教育政策. *海外华文教育*, 1, 105-110.
- 魏红. (2007). 泰国中学汉语教材编写和使用中的几个问题. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究)*, 1, 12-15.
- 邬利霞. (2012). *传播学视觉下泰国大学汉语教材研究*. 山东: 山东大学硕士学位论文. 汉语国际教育专业.
- 吴峰. (2012). *泰国汉语教材研究*. 北京: 中央民族大学博士论文. 语言学及应用语言学专业.

- 吴建平. (2012). 泰国汉语教育与汉语推广现状、问题及对策. *集美大学学报*, 2, 59-63.
- 吴应辉, 杨吉春. (2008). 泰国汉语快速传播模式研究. *世界汉语教学*, 4, 125-133.
- 吴应辉. (2013). 关于国际汉语教学“本土化”与“普适性”教材的理论探讨. *语言文字应用*, 3, 117-125.
- 吴勇毅. (2006). 对外汉语教材评估: 学习者的视角. *汉语研究与应用(第四辑)*, 1, 18-21.
- 徐家祯. (1997). 从海外使用者的角度评论大陆编写的初级汉语课本. 《第五届国际汉语教学讨论会论文选》. 北京: 北京大学出版社.
- 徐静. (2009). *海外中学汉语教材中国知识文化内容编排研究——以泰国中学汉语教材为例*. 广州: 暨南大学硕士论文. 汉语国际教育专业.
- 许志惠. (2008). 泰国北部华文教育的现状与前瞻. *华侨大学学报(哲学社会科学版)*, 3, 114-118.
- 杨德峰. (1996). 对外汉语教材中的注音和拼写问题. *世界汉语教学*, 1, 95-101.
- 杨德峰. (1997). 试论对外汉语教材的规范化. *语言教学与研究*, 3, 17-29.
- 杨德峰. (2001). 初级汉语教材语法点确定、编排中存在的问题——兼议语法点确定、编排原则. *世界汉语教学*, 2, 81-88.
- 杨惠元. (1997). 论《速成汉语初级教程》的练习设计. *语言教学与研究*, 3, 30-37.
- 杨惠中. (1999). 语言测试与语言教学. *外语界*, 1, 17-25.
- 杨寄洲. (1996). 编写新一代基础汉语教材的构想. 《中国对外汉语教学学会第五次学术讨论会论文选》. 北京: 北京语台学院出版社.
- 杨寄洲. (2000). 对外汉语教学初级阶段语法项目的排序问题. *语言教学与研究*, 3, 9-14.
- 杨寄洲. (2003). 编写初级汉语教材的几个问题. *语言教学与研究*, 4, 52-57.
- 杨金华. (1999). 关于对外中级汉语精读教材的思考. *汉语学习*, 4, 37-41.
- 杨庆华. (1995). 新一代对外汉语教材的初步设想. *语言教学与研究*, 4, 4-7.

- 杨翼. (2008). *汉语教学评价*. 北京: 北京语言大学出版社.
- 杨翼. (2010). 对外汉语教材练习题的有效性研究. *语言教学与研究*, 1, 24-30.
- 杨作为. (2003). 泰国汉语教育的过去、现在与将来. *东南亚研究*, 5, 73-76.
- 殷佩蓓. (2011). *对外汉语教材语音体系编排研究*. 新疆: 新疆师范大学硕士学位论文. 语言学及应用语言学专业.
- 张德鑫. (2000). 对外汉语教学五十年——世纪之交的回眸与思考. *语言文字应用*, 1, 49-59.
- 张江元. (2014). 马来西亚幼儿华文教材编排体例分析. *海外华文教育*, 2, 212-216.
- 张璟. (2008). 对外汉语教材例句研究. *边疆经济与文化*, 12, 134-137.
- 张美妮. (1996). *幼儿文学概论*. 重庆: 重庆出版社.
- 张宁志. (2000). 汉语教材语料难度的定量分析. *世界汉语教学*, 3, 83-88.
- 张树权. (2000). 试论海外华文教材本土化新思路. *云南师范大学学报*, 2, 21-23.
- 张英. (2001). 日本汉语教材及分析. *汉语学习*, 3, 61-69.
- 赵春秋. (2010). 基于教材分析和问卷调查的对外汉语文化教学研究. *辽宁行政学院学报*, 10, 88-90.
- 赵金铭. (1996). 对外汉语教学与研究的现状与前瞻. *中国语文*, 6, 447.
- 赵金铭. (1996). *《桥梁——实用汉语中级教程》序言*. 北京: 北京语言文化大学出版社.
- 赵金铭. (1997). 对外汉语教材创新略论. *世界汉语教学*, 2, 54-61.
- 赵金铭. (1997). *汉语研究与对外汉语教学*. 北京: 语文出版社.
- 赵金铭. (1998). 论对外汉语教材评估. *语言教学与研究*, 3, 4-19.
- 赵金铭. (2000). “九五”期间的对外汉语教学研究. *世界汉语教学*, 3, 3-6.
- 赵金铭. (2004). *对外汉语教学概论*. 北京: 商务印书馆.
- 赵金铭. (2006). *对外汉语综合课教学研究*. 北京: 商务印书馆.

- 赵金铭. (2008). 汉语作为第二语言教学: 理念与模式. *世界汉语教学*, 1, 93-107.
- 赵金铭. (2009). 教学环境与汉语教材. *世界汉语教学*, 2, 210-223.
- 赵贤州. (1988). 建国以来对外汉语教材研究报告. 《第二届国际汉语教学讨论会论文集》. 北京: 北京语言学院出版社.
- 赵贤州, 李卫民. (1990). *对外汉语教材教法论*. 上海: 上海外语教育出版社.
- 郑蕊. (2001). 对外汉语教材练习编写的偏差与应遵循的原则. *对外汉语教学与教材研究论文集*. 北京: 华语教学出版社.
- 周国光, 徐品香. (2009). 对外汉语教材生词英语译释和汉语词语学习偏误. *广州大学学报(社会科学版)*, 11, 82-85.
- 周健, 唐玲. (2004). 对汉语教材练习设计的考察与思考. *语言教学与研究*, 4, 67-75.
- 周小兵, 赵新. (1999). 中级汉语精读教材的现状与新型教材的编写. *汉语学习*, 1, 54-57.
- 周雪林. (1996). 浅谈外语教材评估标准. *外语界*, 2, 60-62.
- 周圆. (2014). *韩国儿童汉语教材对比研究: 以《好棒儿童中国语》与《我爱汉语》为例*. 山东: 山东师范大学硕士学位论文. 汉语国际教育专业.
- Tony O'Sullivan, 汪光祖 (译). (1990). 教材评估: 把重点放在动力与学习上. *国外外语教学*, 3, 42-44.
- Grant, N. (1987). *Making the Most of Your Textbook*. New York: Longman Group UK Limited.
- Van Els, T., et al. (eds). (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงศ์. (1994). *การพัฒนาหลักสูตร: หลักการและแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ อลิ้นเพชร.
- ดวงเดือน ศาสตร์ภักดิ์. (2006). *การศึกษาเปรียบเทียบเด็กไทยเชื้อสายไทยกับเด็กเชื้อสายจีนเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการอ่านรับรู้ทางสมอง*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์



附录 1: 《泰北小学自编汉语教材研究》调查问卷 (教师用)

本问卷的主要目的是为了了解泰北小学汉语教师对目前所使用的汉语教材的意见及其教师对汉语教材的期求,从而为本研究提供参考。请您积极放心地填写,您所提供的信息资料只作为本研究的资料,不会作为他用,更不会影响到您的工作与生活。谢谢您的合作!

一、调查对象的基本情况

1. 性别: 男 女

2. 年龄: _____岁

3. 母语: 泰语 汉语 其他

4. 教龄: _____年_____月

5. 学历: 本科 硕士 博士 其他

6. 大学所学专业:

7. 学习汉语的时间

1 年以下 1-2 年 3-4 年 4 年以上

8. 学习汉语的地点

中国 泰国 台湾 其他

9. 是否去过中国留学或培训? 多长时间?

是 _____ 否

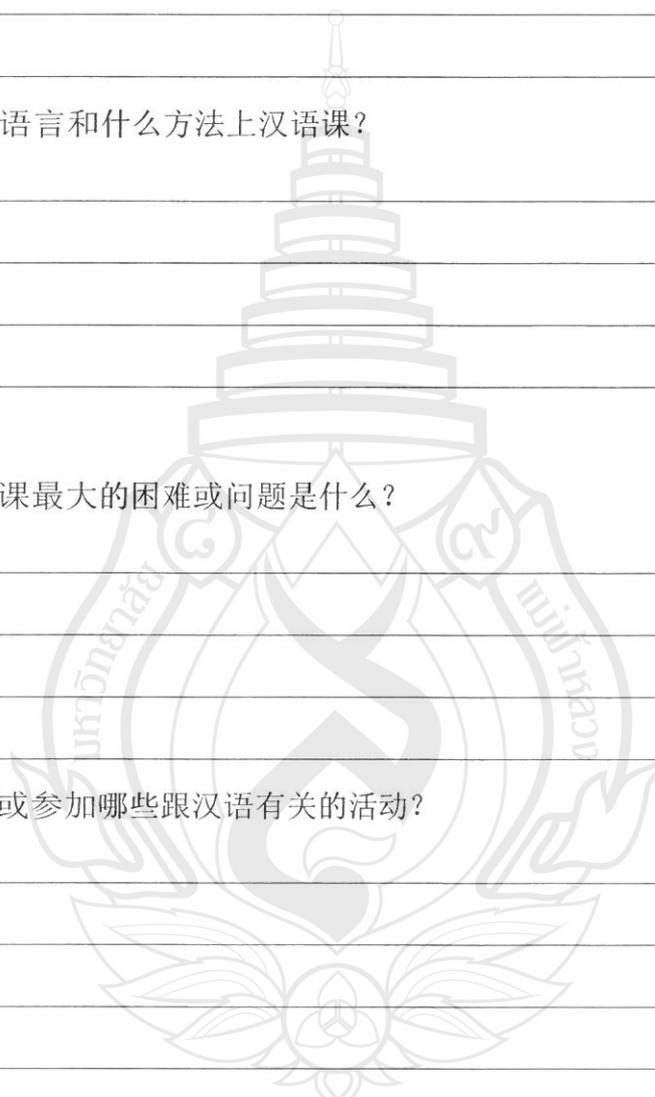
10. 您的学校开设汉语课程几年了?

11. 您的学校大概有多少学生学汉语？一共有多少位汉语老师？有几位中国老师？

12. 您一般用什么语言和什么方法上汉语课？

13. 您觉得上汉语课最大的困难或问题是什么？

14. 你们常常举办或参加哪些跟汉语有关的活动？



二、对所使用的自编汉语教材的评估

序号	评估项目	得分				
		5	4	3	2	1
1	教材符合学校教学大纲的要求					
2	教材的框架很清楚					
3	教材很有系统性					
4	教材很有针对性					
5	教材很有实用性					
6	教材很有科学性					
7	教材很有趣味性					
8	教材特别适合本校的学生					
9	学完教材后学生能达到应有的进步					
10	以某种语言理论为基础,如结构主义、功能意念等					
11	体现或侧重某种教学法原则,如听说法或交际法					
12	使用该教材可以完成既定的教学目标					
13	正确处理语言知识的传授和语言技能的培养					
14	听说读写译各项技能训练比重均衡,并有综合训练					
15	语言能力和交际能力并重					
16	教材语言表达正确又得体					
17	以第二语言学习心理过程为理论基础,如行为主义					
18	教材内容和学习者的需求相一致					
19	教材的语言水平与学习者的基础相符					
20	注意学习者的情感因素对学习的影响					
21	内容编排符合小学生的学习心理过程					
22	教材每课的生词量对学生来说是合适的					
23	生词					
24	及解					
25	说					
26	生词的翻译是准确的					

序号	评估项目	得分				
		5	4	3	2	1
27	生词	对词语的用法有准确的说明和足够的例子				
28	及解	生词的难度按照课数增加而循序渐进				
29	说	教材后附有方便学生查找的总生词表				
30	课文	课文内容有意义、实用				
31		课文内容和学生的年龄和心态相符				
32		课文里的文化内容是学生感兴趣的				
33		课文的话题多样化、体裁多样,且对学生有吸引力				
34		课文的难度循序渐进				
35		课文的长度是合适的				
36		课文中句子的长度是合适的				
37		课文对话中的人物设计有意思,对话符合各自身份				
38		课文与对话的语言真实、自然				
39		课文口语与书面语关系处理得当				
40		课文所设语境自然、情景化				
41		课文内容符合学生的心态				
42	语法 与注 释	语法点的选择与难度符合学生的汉语水平				
43		语法点的难度循序渐进				
44		教材对语法的解释说明条理清楚,学生很容易明白				
45		对应的泰语翻译是准确无误、不模糊,可以理解的				
46		对语法的解释说明有相应的、足够的、精当的例子				
		帮助和加深学生的理解				
47		对语法的解释说明没有很多专门的概念和术语				
48		解释说明中有对该语法现象的使用场合、使用条件和情境的说明				
49		教材和附有便于查找的语法项目索引表				
50		语言现象的注释简明、扼要				
51		对该语法的最常见用法进行重点解释说明				
52	注重语法点的重现与内在联系					

序号	评估项目	得分				
		5	4	3	2	1
53	练习覆盖全部的教学内容					
54	练习有层次：理解性——机械性——活用性练习					
55	练习的题型多种多样					
56	练习有意思、学生喜欢做					
57	各练习之间具有内在联系					
58	练习可以很好地复习生词、语法					
59	练习的量足够、合适					
60	练习题目的指令很清晰明确					
61	练习兼顾到听说读写译各种语言技能的训练					
62	有要通过和他人合作才能完成的互动性练习					
63	有阶段复习和总复习的材料和练习					
64	注重表达练习，练习项目具有启发性					
65	练习有参考答案					
66	版面设计好，字体大小合适，易读，能清晰区分每个部分					
67	书的色彩和谐、合适					
68	插图和内容配合紧密，增加内容的可读性、生动性					
69	页面编排合理，内容和题目之间不必频繁翻页					
70	每行之间及页边留有空间可供我们备课时做笔记					
71	教材开本大小合适，使用方便，便于携带					
72	纸张质量好，容易保存					
73	有专门配套的教师手册及参考用书					
74	有配套的光盘等音像材料					
75	有学生练习册					
76	有相关的测试练习					

三、其他

1. 您觉得这套教材的优点和缺点有哪些？

2. 你觉得这套教材应该做哪些改变或调整，从而使它更适合学生？



附录 2: 《泰北小学自编汉语教材研究》调查问卷 (学生用)

本问卷的主要目的是为了了解泰北小学生对自己所使用的汉语教材的意见与看法,从而为本研究提供参考。请您积极放心地填写,您所提供的信息资料只作为本研究的资料,不会作为他用,更不会影响到你的生活与学习。谢谢你的合作!

一、调查对象的基本情况

1. 性别: 男 女

2. 年龄: _____岁

3. 母语: 泰语 汉语 其他

4. 学习汉语的时间

1 年以下 1-2 年 3-4 年 4 年以上

5. 你每周学几个小时的汉语课? 在生活中用汉语吗?

用 不用

6. 你的汉语老师是中国人还是泰国人?

中国人 泰国人

7. 你想跟中国老师学汉语还是泰国老师学汉语? 为什么?

中国老师 因为_____

泰国老师 因为_____

8. 你除了在学校学汉语, 还去其他地方补习汉语吗? 为什么?

去 因为_____

不去 因为_____

9. 你喜欢学汉语吗? 为什么?

喜欢 因为_____

不喜欢 因为_____

10. 你觉得学习汉语时什么最难? 为什么? (可以多选)

听 因为_____

说 因为_____

读 因为_____

写 因为_____

11. 你最想学习汉语的什么? (可以多选)

听 说 读 写

12. 你对中国的什么文化感兴趣? (可以多选)

语言文字 节日、礼仪 民族、风俗

影视戏歌 饮食、服饰 历史、社会

儿童游戏 思想、教育 书法、绘画

生活、信仰 神话、传说 校园、旅游

二、对所使用的自编汉语教材的评估

1. 你觉得你用的汉语书好吗?

很好 好 一般 不太好 不好

2. 你觉得书上的生词难吗?

很难 难 一般 不太难 不难

3. 你觉得书上的生词在生活中有用吗?

很有用 有用 一般 不太有用 没有用

4. 你觉得书上的生词容易记住吗?

很容易记住 容易记住 一般 不太容易记住 很难记住

5. 你觉得书上的汉字好写吗?

很难写 难写 一般 不太难写 不难写

6. 你知道书上的生词怎么用和什么时候用吗?

很清楚 知道 一般 不太知道 不知道

7. 你觉得书上的课文有意思吗?

很有意思 有意思 一般 不太有意思 没有意思

8. 你觉得书上的课文的句子难吗?
很难 难 一般 不太难 不难
9. 你觉得书上的语法难吗?
很难 难 一般 不太难 不难
10. 你觉得书上的泰语翻译对你学汉语有用吗?
很有用 有用 一般 不太有用 没有用
11. 你觉得书上的练习题对你学好汉语有用吗?
很有用 有用 一般 不太有用 没有用
12. 你觉得书上的练习题有意思吗?
很有意思 有意思 一般 不太有意思 没有意思
13. 你觉得书上的图片漂亮、有意思吗?
很有意思 有意思 一般 不太有意思 没有意思





作者简介

CURRICULUM VITAE

NAME	Mr. Lin Caijun
DEPARTMENT	School of Sinology
EDUCATIONAL BACKGROUND	
2012	Master of Arts Teaching Chinese as a Foreign Language Mae Fah Luang University
2006	Bachelor of Arts Chinese Language and Literature Hainan Normal University
PUBLICATION	
	Lin, Caijun. A Study of the Acquisition of Chinese Separable Words by Thai Students. Overseas Chinese Education, Xiamen University, 2015: 263-268.
	Lin, Caijun. A Study of the Acquisition of Chinese Separable Words by Thai Primary Level Students. Conference Proceeding CD of the 2nd MFU International Conference 2014: 106-125.
	Lin, Caijun. A Coursebook on Chinese Idioms and Proverbs, Chiang Rai: Confucius Institute at Mae Fah Luang University, 2013.
	Lin, Caijun. A Coursebook on Chinese for Business Secretary (a revised edition)), Chiang Rai: Confucius Institute at Mae Fah Luang University, 2013.
	Lin, Caijun. A Coursebook on Chinese Folktales and Idiomatic Expressions, Chiang Rai: Confucius Institute at Mae Fah Luang University, 2013.
	Lin, Caijun. A Practical Course book on Chinese Character Studies, Chiang Rai: Confucius Institute at Mae Fah Luang University, 2012.
	Lin, Caijun. Separable Words in Modern Chinese and Their Acquisition and Pedagogy Relating to Thai Learners, Journal of Sinology, MFLU, 2012: 139-176.