

國立台灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

初級華語教材行為文化研究—
以問候語及讚美語語對為例

**Behavioral Cultures in CFL
Beginner Textbooks: Using
Adjacency Pairs of Greetings and
Compliments as References**

指導教授：曾金金 博士
研究生：陳怡卉 撰
中華民國 一〇一年七月

謝辭

我坐在回故鄉花蓮的復興號火車上，北迴線的海岸風光浮掠過眼，研究所三年的點滴也在腦海一一浮現。復興號的車況老舊，等級不優，但若停的站少，一路專心往前，也可以跟自強號一樣在三小時內抵達。研究所三年期間，因為一路有師長、家人、朋友的協助，我終於也抵達終點。

這本論文的完成，首先要感謝指導老師曾金金教授一直以來的提點和指導。每一次我在寫作中遇到瓶頸時，老師總是帶著和煦的笑容直指問題核心，將我引導到正確的方向，同時鼓勵我，讓我有信心朝下一步邁進。口試委員葉德明教授、陳淑惠教授提供本論文各方面的修改建議；無論書面或口頭上的意見，怡卉都感激在心。我也要感謝在學期間華研所師長們在專業學養和待人處事上的教導，尤其感謝謝佳玲教授和顧百里教授，兩位老師的課程內容和教學對本論文的研究有莫大助益。我也很感激良師益友戴金惠老師一路上給予的協助和鼓勵，讓我能維持我的研究熱情，也看見教學的感動與熱力。

我何其有幸，在論文寫作的過程中有家人全力支持；父母親在心理上、經濟上給予的支持，以及無數個早晨夜晚為我的禱告，是我強力的後盾。感謝你們包容我的堅持自主，也包容我的依賴。還有我親愛的華研所同窗們，謝謝宜家、于禎、昱蓉、宛妘、沛榛、雅婷、玲嘉、馨誼、素盼、婉蓉等許許多多為我加油打氣的同學，以及陪我禱告經歷這一切的王弟兄怡伶姐夫婦、昱蓉、宜珊、宥雯、詠欽、奕璇、惟婷、緯婷、秀如，很高興且感謝神讓我遇見你們。還好有這些朋友們陪伴，嘈雜擁擠、時常陰雨的台北也成為快樂令人不捨搬離的城市。

我的學生生涯即將告一段落並開始下一段旅程。感謝神，祂是一切恩典、力量、祝福的源頭，帶領我一路往前，榮耀歸與祂。

初級華語教材行為文化研究—— 以問候語及讚美語語對為例

中文摘要

關鍵字：初級華語教材、教材分析、行為文化、問候語、讚美語

Hammerly (1982) 將文化劃分為成就文化、信息文化以及行為文化三類。而根據 Yu (2009) 調查，行為文化佔初級華語教材文化內容比重的 83.3%，顯示行為文化在初級華語教學中的重要性。然而目前對於初級華語教材中的行為文化內容研究仍顯不足。有鑑於此，本研究採內容分析法針對中、台、美、法四地通行的六本初級華語教材為研究材料，以問候及讚美為行為文化代表範例，探討教材中問候語及讚美語語對之內容以及對話關係，旨在了解教材中的華人行為文化內涵及不同教材的特點。

本研究將教材中的問候語依其問候內容分為宣示、稱呼及情境三種，並依其出現形式分為單一型及複合型兩類。研究結果顯示，初級華語教材出現的單一型問候語與複合型問候語分別佔 37.8% 與 62.2%。研究中也發現，教材中某些複合型問候因為將表示陌生的宣示問候語「你好」與表示關係熟悉之姓名暱稱及親屬稱呼結合使用，與華人關係取向中的親疏有別的互動模式相異，可能對外籍學習者的問候語習產生負面影響。

在讚美語部分，本研究依照讚美主題將華語教材的讚美語分為外貌、表現、個性和所有物四類，發現華語教材中的讚美語主要集中在「表現」主題，佔 72%，但多數教材缺乏華語母語者最常使用的「外貌」主題。本文亦討論讚美的功能以及讚美回應策略的選用，發現在中國大陸及法國出版的教材傾向使用「拒絕」為讚美回應策略策略，唯有臺灣及美國出版的教材出現目前華語母語者較偏好使用的「接受」策略。

本文最後依據教材比較及歸納結果，提出有關行為文化教學的教材使用建議及編寫建議，以提供後續教材編輯者以及研究之參考。

Behavioral Cultures in CFL Beginner Textbooks: Using Adjacency Pairs of Greetings and Compliments as References

Abstract

Keywords: CFL beginner textbooks, material analysis, behavioral cultures, greetings, compliments

Hammerly (1982) described culture in three categories or divisions: achievement culture, informational culture, and behavioral culture. Yu (2010) noted that behavioral culture weighs the heaviest at an average of 83.3% among the CFL Beginner textbooks. This shows that behavioral culture is an important component in teaching Chinese as a foreign language at the beginner level. However, there has been relatively little research conducted on behavioral culture in CFL beginner textbooks. Therefore, the present study aims to investigate Chinese behavioral culture in CFL textbooks and to address the similarities and differences among various materials. Six leading beginning-level Chinese language textbooks were used in this study, and adjacency pairs of greetings and compliments were taken as references.

The present study identifies three types of greetings: declarative forms, address forms, and situational form. In addition, the greetings will be discussed in two categories according to their simplex or complex form. The results of this study show that simplex and complex forms accounted for 37.8% and 62.2% respectively of greeting forms in CFL beginner textbooks. On the other hand, we discover that some complex greetings didn't reflect Chinese social interaction norms in the research, since they use both of the declarative greetings "Nihao", which suggests alienation, and the use of nicknames and kin names, which suggest a sense of familiarity, at the same time. The usage in the textbooks

would probably pose a negative effect on the CFL learning.

As for the compliment research, the present study sorts the compliments in the materials into four types: appearance, performance, character, and possessions. The research shows that 85% of the compliments are on the topic of performance in the 6 CFL textbooks, whereas most of the textbooks include no compliment on the topic of appearance. Yet, that is the most frequent topic tended to use by the Chinese native speakers. The study also discusses the function of compliments and the compliment responses. The findings demonstrate that both the materials published in Mainland China and in France tend to make use of “rejection” strategies, while only the materials published in Taiwan and in the U.S introduced the “acceptance” strategies, which Chinese native speakers tend to adopt nowadays.

Additionally, based upon the results of this research, some suggestions are given for language teaching and material compiling, as well for the reference of material design and research in the future.

目錄

目錄.....	IV
表目錄.....	VII
圖目錄.....	VIII
第一章 緒論.....	1
1.1 研究背景及動機.....	1
1.2 研究目的及問題.....	3
1.3 名詞釋義.....	3
1.3.1 初級華語教材.....	4
1.3.2 行為文化.....	4
1.3.3 語對.....	5
1.3.4 社會變項.....	5
1.4 本文架構.....	5
第二章 文獻探討.....	7
2.1 第二語言文化教學的理論基礎.....	7
2.1.1 第二語言文化教學的定位及目標.....	7
2.1.2 華語教材文化內容評估原則.....	9
2.1.3 初級華語教材文化內容研究現況.....	14
2.2 語用研究與第二語言文化教學.....	16
2.2.1 語用學研究在第二語言文化教學的應用.....	16
2.2.2 語用學與會話禮貌原則.....	19
2.2.3 交際策略與模式.....	23
2.3 華語行為文化比較的理論基礎.....	24
2.3.1 華人行為文化的社會取向特徵.....	24
2.3.2 問候語相關文獻回顧.....	27
2.3.3 讚美語相關文獻回顧.....	33

第三章 研究方法	38
3.1 研究方法設定.....	38
3.2 研究架構及流程.....	39
3.3 資料蒐集方法.....	41
3.3.1 研究材料選定及說明.....	41
3.3.2 界定資料類別及記錄單位.....	44
3.4 資料處理及分析.....	45
3.4.1 問候語分析架構.....	45
3.4.2 讚美語分析架構.....	46
第四章 華語教材問候語內容比較	47
4.1 單一型問候語.....	47
4.1.1 宣示問候語.....	47
4.1.2 稱呼問候語.....	49
4.1.3 情境問候語.....	51
4.2 複合型問候語.....	55
4.2.1 複合型問候語：稱呼+宣示.....	56
4.2.2 複合型問候語：稱呼+情境.....	60
4.3 華語教材問候語分布情形.....	64
4.4 與英法語教材問候語比較.....	66
第五章 華語教材讚美語內容比較	70
5.1 讚美主題.....	70
5.2 讚美語用功能.....	76
5.3 讚美回應比較.....	80
5.3.1 讚美回應策略介紹.....	80
5.3.2 華語教材讚美回應策略分布情形.....	81
5.4 與英法教材讚美語比較結果.....	91

第六章 結論與建議	94
6.1 教材研究結論.....	94
6.1.1 問候語研究結論.....	94
6.1.2 讚美語研究結論.....	95
6.2 教材使用與編輯建議.....	96
6.3 後續研究建議及展望.....	98
參考文獻	100
附錄一 外語教材文化教學檢核清單	107

表目錄

表 二-1	外語教材文化教學檢核清單.....	13
表 二-2	蕭瑩華 (2011) 讚美回應策略.....	35
表 三-1	六本教材的基本資料比較.....	43
表 三-2	本研究問候語分類架構及舉例.....	45
表 四-1	華語教材單一型宣示問候語語料.....	49
表 四-2	華語教材單一型稱呼問候語語料.....	50
表 四-3	華語教材單一型情境問候語語料.....	52
表 四-4	複合型問候語在華語教材的分布.....	55
表 四-5	華語教材複合型「稱呼+宣示」問候語語料.....	56
表 四-6	華語教材複合型「稱呼+情境」問候語語料.....	61
表 四-7	華語教材問候語數量及類型統計.....	64
表 四-8	華語、英語、法語教材問候語分布類型.....	67
表 四-9	語言教材問候語出現場景及人物關係比較表.....	68
表 五-1	華語教材讚美主題分布數量.....	72
表 五-2	華語教材讚美語語用功能列表.....	77
表 五-3	讚美回應策略分類架構.....	80
表 五-4	華語教材中對語言能力讚美語之回應策略.....	83
表 五-5	華語教材對學習與教學能力讚美語之回應策略.....	84
表 五-6	華語教材對才藝主題讚美語之回應策略.....	85
表 五-7	華語教材對所有物讚美語的回應策略.....	87
表 五-8	華語教材出現之讚美回應策略.....	88
表 五-9	華語、英語、法語教材出現之讚美主題對照表.....	92

圖目錄

圖 二-1	教材與教學、交際能力關係示意圖.....	10
圖 三-1	研究流程圖.....	40
圖 四-1	華語教材各類型問候語出現比例.....	65
圖 四-2	華語教材單一型及複合型問候語分布比例.....	66
圖 五-1	華語教材讚美主題分布情形.....	71
圖 五-2	中文母語者讚美主題分布.....	72
圖 五-3	華語教材讚美主題分布數量長條圖.....	73
圖 五-4	華語教材語母語者讚美回應策略比較.....	81
圖 五-5	華語教材與中文母語者讚美回應策略比較.....	82
圖 五-6	不同語言教材出現的讚美主題比例.....	91

第一章 緒論

本研究主要目的是在現有華語行為文化研究的基礎上，透過六本初級華語教材的比較及研究，以「問候語」及「讚美語」為例，對華語教材的行為文化內容進行探討並提出編寫建議。本章將依次說明研究背景及動機、研究目的及研究問題、名詞釋義最後介紹研究架構。

1.1 研究背景及動機

隨著全球化時代的來臨，世界各國交流日益頻繁，全球華語學習人口也在中國經濟發展、釋出龐大商機的背景逐年攀升。其實中文早在西元 1973 年即被聯合國列為六大官方工作語言之一¹。作為一種工作語言，其正確性和達意性非常重要。而在跨國的溝通上，文化差異是不得不注意的重要細節。為了達到有效及成功的溝通，語言使用者實需妥善掌握目的語文化行為，以免造成溝通上的障礙或造成溝通雙方間不必要的誤解。

要使用語言進行溝通，除了需掌握目的語的語音、語法、詞彙，目的語文化以及適當的目的語語用知識的掌握更在語言溝通中扮演了重要的角色。美國教育部所頒訂的「21 世紀外語學習標準」中對外語教學提出了五個目標 (5C's)²，「文化」即是其中之一。此標準對文化項目的說明為：「藉由學習外語，獲得並理解該外語的相關文化內涵，明白外國文化習慣行為、文化觀念之間的關係，以及理解外國文化產品和文化思維之間的關係。唯有理解外語的文化才能真正精通外語。³」而 Lange (2000) 認為，文化在 5C 的教學原則中扮演了相當核心的角色，因為它是溝通的情境和內容，不僅提供學習者進行文化間的比較和對比，同時也是語言學習者與目的語使用社群連結最真實的途徑。

¹ 除了中文（現代標準漢語）以外，聯合國其他幾種官方工作語言分別為英語、法語、俄語、西班牙語及阿拉伯語。

² 5C 包括溝通 (Communication)、文化 (Cultures)、貫連 (Connections)、比較 (Comparisons)、社區 (Communities) 五項學習目標。(National Standards in Foreign Language Education Project (U.S.)(2006), *Standards for foreign language learning in the 21st century.*)

³ 楊玉笙 (2007) 譯。

學習外語必定涉及不同文化背景之間的轉換和衝擊。若從語言是跨文化交際這一角度著眼，語言教學中的文化教學即是幫助學生理解語言、從而取得跨文化理解的捷徑。為了達到更好的文化教學成效，檢視現有初級華語教材在選材內容上的不同，比較各教材間的文化內容差異及教學重點，實有其研究之必要性。然綜觀兩岸及歐美華語文教學的研究論文，雖然對「文化導入」和「文化教學」的議題時有探討，但是對教材中的行為文化內容卻很少有系統性的分析和比較。Hammerly (1982) 在其探討語言教學的專著中，將文化分為成就文化 (achievement culture)、信息文化 (informational culture) 和行為文化 (behavioral culture) 三種。Christensen and Warnick (2006) 說明行為文化包括一些普遍的概念，例如飲食習慣、問候的方式、師生關係、情緒表達等，是人們在群體間的行為模式，包含在日常生活各種事件上的溝通表達。

Yu (2009) 對於上述三種文化分類在初級華語教材中的分布情形進行了研究，結果顯示行為文化在教材中占最大比例 (83.3%)，訊息文化佔第二位 (12.6%)，成就文化在三者中比例最少 (4.1%)。Yu 認為行為文化對初學者而言較易學習、記憶，其研究結果也顯示了行為文化在初級華語教材中的重要性。對於外籍學生而言，即使可以擁有良好的發音、詞彙、語法知識及能力，但若在行為文化上缺乏正確的了解，仍可能遇到交際語用上的問題，或因欠缺對華語行為文化的理解而產生強烈的文化不適應感。因此在初級階段的教學及教材中，行為文化教學的重要性是不容忽視的，對教材中行為文化內容進行研究更有其必要性。

由於行為文化包含的面向極廣，為使本文能深入比較教材中的具體行為項目，本研究選取「問候語」、「讚美語」及其回應為研究範例。Manes & Wolfson (1981) 認為讚美和問候可視為一種公式 (formulas)，具有高度的程式化特性，只需透過極少的學習調適就可以廣泛運用在不同情境。而根據相關文獻的回顧，華人問候、讚美行為及其回應與西方的跨文化差異顯著，因此特別值得探討。此外，問候及讚美同為拉近人際距離的言語行為，透過這兩項行為的探討，亦可從中了解華人社會的人際網絡關係以及社會變項對交際模式的影響。

1.2 研究目的及問題

本研究旨在了解初級華語教材在行為文化「問候語」以及「讚美語」所呈現的內容差異，包括不同教材在問候語類型分布、讚美語類型分布、對話關係、情境、以及在問候、讚美回應上的呈現結果。良好的教材設計是語言學習階段中不可或缺的重要元素。而華語教材中文化內容在質和量上的呈現，將對學生的文化習得有直接且重要影響。本文將在現有行為文化及語用研究的基礎上，透過不同出版地華語教材的比較，兼之以不同語種教材的比較，達到以下目的：

1. 了解初級華語教材中關於「問候語」的行為文化內容及特點。
2. 了解初級華語教材中關於「讚美語」的行為文化內容及特點。
3. 探討初級華語教材的行為文化內容是否具地域性差別。
4. 提出對初級華語教材文化內容編寫之建議。

為達到上述研究目的，本文提出具體研究問題如下：

1. 初級華語教材出現之問候語類型的分布情形為何？
2. 初級華語教材中問候語語對的對話情境、對話關係是否符應華語母語者行為文化？
3. 初級華語教材出現之讚美語類型的分布情形為何？
4. 初級華語教材中讚美語語對的對話情境、對話關係是否符應華語母語者行為文化？
5. 初級華語教材的問候語及讚美語內容是否具有地域性差異？

1.3 名詞釋義

以下以本研究相關之名詞釋義。內容分為「初級華語教材」及「行為文化」兩部分進行定義及說明。

1.3.1 初級華語教材

文中所定義的初級華語教材，係指由零起點階段開始設計的教材。使用對象為母語非華語的零起點初學者。這些華語教材主要針對大學以上的成人學習者，然而也可能獲選為高中華語教材。本文所指教材僅採狹義解釋，以華語課本為研究範圍。

為明確比較實際教材的行為文化內容，筆者以西元 2000 年以後出版、具普遍性及代表性為教材挑選依據，從中國、臺灣、美國、法國四個國家出版的華語教材中挑選具有指標性的六套教材為研究對象，進行四地的初級華語文化內容比較。這六套教材為《新實用漢語課本 1》（中國）、《新版實用視聽華語 1》（臺灣）、《遠東生活華語 Book I》（臺灣）、《中文聽說讀寫 Level 1》（美國）、《C'est du Chinois! I》（法國）及《Méthode de chinois premier niveau（漢語入門）》（法國），教材的選擇原因和簡介，將在第三章第三節進一步介紹。

1.3.2 行為文化

本研究採用 Hammerly（1982）的觀點，將文化分為成就文化（achievement culture）、信息文化（informational culture）和行為文化（behavioral culture）三種。成就文化係指在文學、藝術和音樂上的成就；資訊文化指受過一般教育的母語者所熟知關於目的語國家之社會、地理、歷史知識；行為文化則是日常生活的總和（the sum of everyday life）。對於行為文化，Christensen and Warnick（2006）進一步說明這一類文化包括一些普遍的概念，例如飲食習慣、問候的方式、旅行的公共運輸方式、如何在銀行開戶、如何在餐廳點餐、手足關係、親子關係、師生關係、情緒表達、如何送禮等。是人們在群體間的行為模式，包含在日常生活各種事件上的溝通表達。

由於行為文化包含層面甚廣，本文將以「問候語」、「讚美語」兩個項目為例具體進行教材內容的探討。希冀透過這兩個項目的比較研究，可以體現初級華語教材中的行為文化內容特點。

1.3.3 語對

研究題目中的語對又稱為相鄰配對 (adjacency pair) 或鄰近應對，指一組相關的兩句話語，分別由兩個說話者說出，第二句總是作為第一句的反應。本研究以問候語語對及讚美語語對為行為文化研究的實例，指的是包含「提出問候」、「回應問候」的語對，以及「提出讚美」、「回應讚美」的語對。文本將依據問候內容討論問候語的宣示、稱呼、情境三種類型，在將這三種問候語類型在教材對話中出現的形式分單一型及複合型問候語進行探討，同時針對不同問候類型的回應方式進行比較。讚美語部分則依照讚美主題分為外貌、表現、個性、所有物四類進行討論，同時針對不同讚美主題的多種讚美回應策略進行比較。

1.3.4 社會變項

社會語言學及語用學皆探討在具體的言語情境中，人們根據什麼因素進行選擇，言語活動又受制於哪些規則。本文在研究教材中的問候語及讚美語時，採取相對權勢 (relative power) 與社會距離 (social distance) 為社會變項 (social variables)。所為「相對權勢」指的是說話者與聽話者之間的地位關係，如老闆之於員工是上位與下位的關係，而跟在華人尊師重道的文化傳統中，老師之於學生也是上位對下位的關係。至於「社會距離」指的則是說話者與聽話者之間的心理距離，我們與陌生人、熟識但不熟的人、熟識的朋友之間就存在由遠到近、不同的社會距離。而楊國樞 (1992) 將中國社會人際距離的心理劃分為生人、熟人、家人三個概念，亦是不同社會距離的呈現。

1.4 本文架構

本論文共分為六章，第一章為緒論，說明本研究之研究背景與動機、研究範圍與研究目的及問題。第二章為文獻探討，首先探討第二語言文化教學與教材的關係，其中包括華語教材文化內容的評估原則以及現有初級華語教材文化內容研究之回顧。接著闡述語用研究與第二語言教學的關係，

探討語用研究在第二語言文化教學的應用以及相關理論基礎，最後回溯關於「問候語」及「讚美語」的語用研究結果，作為行為文化比較的理論基礎。第三章為研究方法，介紹本文的研究方法設定及架構、研究教材、以及語料分析的架構。第四章為華語教材問候語內容比較結果，就本文於華語教材內所蒐集到得語料進行分析，分單一型問候及複合型問候兩大類敘述本研究中問候語行為所呈現之教材差異。第五章為華語教材讚美語內容比較結果，敘述教材中讚美言語行為所呈現的差異，分析重點包括讚美主題、讚美語用功能、讚美回應等項目。第六章為結論，總結前五章的研究結果，並說明教材編輯建議與後續研究展望。

第二章 文獻探討

本章將從三個面向進行文獻回顧。第一節首先介紹文化在語言教學中的重要性，並聚焦於華語教學中的文化教學上，其中包括華語教材文化內容的評估原則以及現有初級華語教材文化內容研究之回顧。第二節為第二語言文化教學之理論基礎，先從語用學研究的角度出發，探討語用研究在第二語言教學的重要性以及語用教學的目標，再對禮貌準則及交際語用策略進行回顧。第三節探討關於「問候語」及「讚美語」的相關研究文獻，並整理華語母語者在這兩個行為文化項目的特點以作為教材內容評估及比較時的參照。

2.1 第二語言文化教學的理論基礎

在進入本文的研究主題前，我們需要先探討第二語言教學中文化教學的重要性，以及行為文化在初級階段華語教學及教材的必要性。本節第一部分探討語言教學學者對第二語言文化教學的看法及提出的文化教學目標；第二部分探討華語教材在語言與文化教學中的定位，並回溯過往文獻所提及的教材編寫以及評估原則，其中亦包含與本研究直接相關，關於外語教材中的行為文化教學檢核標準。第三部分則回顧及探討過去關於初級華語教材文化內容的研究情形，同時進行本研究在華語教材研究領域中的定位。

2.1.1 第二語言文化教學的定位及目標

Kramersch (1996) 將文化定義為「在一個團體中的群體，分享一共有社會空間和歷史，有一共同標準的理解、信仰、評估、反應的系統」。Brown (2007) 則認為，文化是一種生活方式，人類在文化的架構下生存、思考、感知，並與他人相處。文化主導了我們在群體中的行為，也可以說是一種「黏著劑」，使特定的一群人緊緊相繫。藉由文化，我們了解他人對自己的期望以及讓人失望的可能後果。正因為文化形塑出一套根深蒂固的行為標準和覺知模式，因此在第二語言習得中具有極重要的位置。

對於語言與文化的關係，歷來的討論極多。研究者將直接從語言學習

的角度切入，探討第二語言學習中文化內容的定位。由於第一語言習得在生理、認知、情意和語言因素（包括雙語和習得順序等）上與第二語言學習有所不同，因此第二語言學習者在對第一文化的習得（enculturation）和第二文化的學習適應（acculturation）上也存在不同的差異（Brown, 2007）。對於在第二語言或外語課堂的學習者而言，文化以及跨文化交際的學習就像前往未知之地所裝備的行囊一樣（Damen, 1987），是跨文化交際不可或缺的元素。

由於華語教學對象大多已具備第一語言的文化背景，所以無論是進行第二語言教學或外語教學，都屬於跨文化教學的一種；且只要學習者以目的語進行交際，就是一種跨文化的交際活動。因此，對於目的語文化的學習可以說是第二語言或外語學習中，不可缺少的元素。對於理想中文項目在文化教學上的概念，Kubler（2006：22）認為，語言的學習和教學應該融於文化之中，因為語言能力與交際能力都與文化能力密不可分。教師應通過聽、說、讀、寫來傳授文化。中文教學應該著重在行為文化的情境中學習語言。教師要利用一切機會給學生指出中國行為文化細微及隱含的特點，並與學生的母語行為文化進行比較。其目的在於培養學生對文化的敏感度，使他們成為有一定能力的文化觀察者和分析者。

上一段所提到的行為文化就是 Hammerly（1982）對於文化三分方式：成就文化（achievement culture）、信息文化（informational culture）和行為文化（behavioral culture）的其中一種。Hammerly 認為，第二語言教學目需要重視行為文化，因為行為文化中的對話套語（conversational formulas）和身勢語（kinesics）是達到成功溝通最重要的文化形式。了解行為的模式——特別是實際的行為加上態度及價值觀等——不僅在交際中至關重要，也是了解文學和其他成就文化時所必備的。因此 Hammerly 表示，在初級和中級的第二語言教學中，最需重視行為文化教學。但所謂的行為文化教學，非僅指關於行為文化的一些認知概念，學習者同時也必須掌握在二語文化中適當的行為舉止，以及建立關於行為模式的行事話語知識（performative knowledge）。

除了文化的分類之外，在研究文化教學內容前，也需要確立文化教學

的目標。Seelye (1993) 提出了文化教學的目標，包括以下六項：

1. 興趣 (interest)：學生對另一種文化表示好奇，並且把對該文化的好奇心移情至該文化圈中的成員。
2. 對象 (who)：學生了解到角色的預期和其他社會變數，如年齡、性別、社會階層、宗教、種族、居住地等會影響人們說話語行為方式。
3. 什麼 (what)：學生能明白有效的溝通建立在對文化的認知上，這種認知來自於當他們對周圍的世界進行思考、行動、反應時，在心裡喚起文化上被限制的現象。
4. 地點及時間 (where and when)：學生認知到情境變化和交談行為的重要。
5. 為什麼 (why)：學生理解一般人的基本行為模式，是因為他們為了滿足基本的物理和心理需要以及社社會制約的影響。
6. 探索 (exploration)：學生能判斷文化內涵的表現，並且具有對文化相關的訊息進行組織與區分的能力。

Seelye (1993) 提出的文化教學目標點出了文化教學應該具備的內涵，所以同時可以納入教材文化內容評估的參考。特別是第二及第四項目標，談到了在文化教學中，應該留意說話對象的社會變項，注意情境變化對交談行為的重要性、更與本研究所欲探討的行為文化內容息息相關。

從以上文獻可以得知目的語文化在第二語言教學的重要性，特別是直接反映母語者生活舉止的行為文化，特別具有交際溝通上的重要意義。誠如 Hammerly (1982) 所言，對於行為文化的教學不僅需要包含相關的認知概念，更必須幫助學習者掌握適當的行為舉止；本研究就是在此概念下，選取初級華語學習者常見到的「問候語」及「讚美語」為詳細的研究目標，意在透過教材比較，對教材中的行為文化進行仔細的檢視及比對。

2.1.2 華語教材文化內容評估原則

本小節以華語教材為主要探討對象，討論語言教材在外語教學及外語

文化教學中的重要性。內容首先介紹華語教材編寫原則，再針對華語教材的文化內容編寫及評估原則與要點進行說明。

畢繼萬（2009）認為，第二語言教學中需要處理好三種關係。一是課堂教學與課外交際之間的關係，包括課本語言教學與課外應用指導之間的關係。二是第二語言教學與第二文化教學之間的關係，要注意文化對語言的影響和文化在語言中的體現。三是培養學生的語言交際能力和培養他們跨文化交際能力之間的關係。要探討這三項關係，我們可以從第三種關係開始往回看。語言教學的最終目的是要培養語言交際能力，因此需要注意語言與文化教學的關係，而在這的教學過程中，又需注意第一點所提到的課堂教學，包括課本語言教學，也就是本文的研究重點—教材。其關係圖示如下：

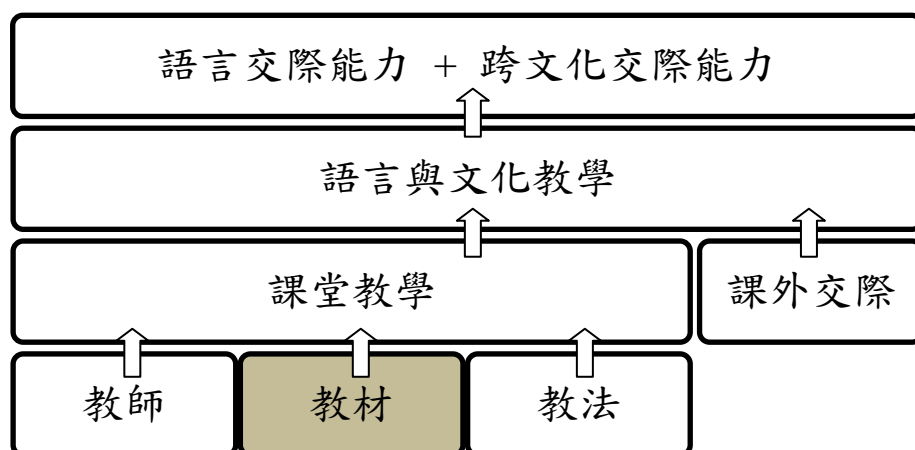


圖 二-1 教材與教學、交際能力關係示意圖

劉珣（2002）在談到「漢語作為第二語言教學」的教材時表示，教材是教師教學和學生學習所依據的材料，在教學活動的四大環節中佔有很重要的地位。它是總體設計的具體體現，反映了培養目標、教學要求、教學內容、教學原則；同時教材又是課堂教學和測試的依據。而劉珣（2000）亦針對語言教學提出教材編寫的五項原則，包括：

1. 針對性

教材要適合使用對象的特點。依照使用對象母語、母語文化背景、年齡、學習目的、學習起點、學習時限的不同，教材需要呈現的特點也不同。

2. 實用性

第二語言教材主要目的是培養語言技能和能力，因此實用性十分重要。實用性主要體現在從學習者的需求出發，內容為可急學現用、利於精講多練者。故材料需來源於生活，提供儘可能接近生活的真實語言情景。情景最好包含目的語環境，加上適量母語環境情景，無論如何需有利於開展交際活動。

3. 科學性

教材需教規範、通用的語言，內容順序應循序漸進、由淺入深。題材內容從日常生活交際逐步擴大到社會生活、政治經濟、文化傳統等。對語言現象（包含語音、詞彙、語法、語用等）的解釋要注意準確性，避免造成對學習者的誤導。此外，也需反應學科理論研究的新水平，及時更換陳舊內容。

4. 趣味性

教材內容與形式生動有趣，使學習者產生學習興趣和動力。在初級階段，要緊密結合學生的生活與交際，反應學習者關注的話題，逐步加大文化內涵，都是教材趣味性的提昇方式。此外，版式設計活潑、插圖生動等，也有助於引起學習者興趣。

5. 系統性

教材內容方面，在基本知識（語言要素）和技能訓練（言語技能）要平衡協調、具有章法。學生用書、教師手冊、練習測的分工合理、不同階段的教材銜接都是系統性考量的要素。

李泉（2005）對第二語言教材編寫提出了十項基本原則，分別為：定向原則、目標原則、特色原則、認知原則、時代原則、語體原則、文化原則、趣味原則、實用原則、立體原則，其中與本文研究密切相關的就是文化原則。李泉認為教材的編寫設計要增強目的語文化教學的意識。為了培養學習者跨文化交際的語言能力，教材應通過對比妥善處理學習者母語和目的語文化的差異。教材文化教學的基本目標包括增強學習者識別目的語文化點的能力，以提昇在具體情景中的跨文化交際能力。

Damen（1987）在其討論語言教學之文化面向的專著中，提出選擇和

評估語言教材需要考慮的四個因素：

1. 教材使用的環境 (context)：依據學校或在職培訓、目的地語環境或外語環境等不同，教學環境對外語語言學習和文化學習有很大的影響，教材評價必須考慮該教材使用的環境特徵。
2. 客戶 (client)：即使用教材地學生。在校生、留學生、移民者、等不同種類的學生對教材的需要各有不同。
3. 交際者 (communicator)：即教師。教師的年齡、性別、社會背景、國籍、經歷等個人因素也影響對教材的使用。由於教師文化背景存在差異，即使不得不使用相同教材，對於他們如何使用該教材的期望也應有所區別。
4. 課文 (text)：課文可以從內容 (content)、視角 (perspectives) 和方法 (methods) 三個方面進行分析和評價。

(1) 內容：就文化教學而言，是具體文化內容還是普遍文化內容；是呈現真實生活中關於文化的事例還是解釋一種文化行為；是將語言與文化融合起來，還是只關注文化本質的學習。

(2) 視角：介紹文化內容的途徑則與視角的選擇相關。有些課本強調該語言的文化特性 (culture-specific)，常包含一些特定文化中的元素和主題，另一種則是強調概括性的文化 (culture-general)，更強調對新文化的學習過程以理解文化的本質。

(3) 方法：主要可以分成兩類。其一是以解釋、討論、暗示、推論等方法介紹文化主題或行為，以達到對文化的「理解」；另一則是以角色扮演、行為演練的方式，以「產出」合適的文化行為⁴。

以上介紹的是教材編寫原則，從以上這些學者的觀點，我們可以發現，接近生活的真實語言情景，以及合適的文化行為，是文化教學中特別需要注意的。至於這些文化內容應如何體現在教材中，就是以下我們所要探討的，關於教材中文化教學的檢核標準。

⁴ They (methodes of presenting cultural content) may be divided into two general categories: those that promote understanding of new cultural themes, patterns and behavior, and those designed to produce appropriate behavior (Damen, 1987: 263) .

Yu (2009) 回顧西方外語教學界對語言教材中之文化內容進行探討的研究。她從 Kramersch (1987) 對八本初級德語教材的研究，Young (1999) 對九本一年級、十本二年級的西班牙語教材進行的研究，以及 Paige (2003) 對法語教材提出的研究，歸結出許多學者認為語言與文化沒有完全融合的主要責任在於教材。為此她提出檢視外語（第二語言）教材中的文化教學檢核清單，請見表二-1。

表二-1 外語教材文化教學檢核清單⁵

	文化思想	行為文化	訊息文化	成就文化
量	-呈現了什麼類型的文化？ -哪種類型的文化在教材中佔最大的比重？ -各範疇下介紹了多少要素？各是哪些？			
質	-是否正確並與時並進？ -介紹的方式是否客觀？ -是否有圖片或說明提供額外的語境資訊？			
易學性	是否符合學生的程度？			
位置與融合程度	-在哪裡介紹？ -以明白或隱含的方式呈現？ -使用什麼語言呈現？ -是否與主要課文緊密結合？抑或呈現在獨立的欄位？ -若在獨立欄位，與主要課文密切相關或是可作為補充或選讀內容？			
評量	-是否設計促進文化學習的活動？ -是否設計練習以加強或檢核文化學習？ -是否具備評估文化學習的檢核機制？ -這些評量工具的效用如何？			

(資料來源：本研究譯自 Yu, L. (2009). Where is culture instruction and the Foreign Language Textbook. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*. 44, No.3, 86-87.)

這份檢核清單提供本論文相當好的評論依據及指標。而針對行為文化的部分，Yu (2009) 又對真實性語料提出了一些更具體的探討問題，包括：是否提供關於對話或主要課文的社會文化語境？情境是設定在母語文化或

⁵ 本檢核清單原文名稱為 check list as evaluation guidelines for examining culture instruction in FL textbooks, 原文詳見附錄一。

目標語文化？對話是否體現實用、真實、可模仿的範例以作為目標語行為文化的實行（在對話公式、副語言、身勢語，空間關係學（體距學）等方面）？呈現出的行為習慣是一種外顯的文化（revealed culture）、未被察覺的文化（Ignored culture）或是一種隱諱的文化（suppressed culture）？另外，她認為就整本教材而言，可以對編者的設計提出下列問題：「文化教學」是否為教材編寫者設定的目標之一？文化教學是顯性的指導或隱性的教學？作者如何定義或解釋「文化」？他們採取哪一種文化的理論架構或模式，無論明示或暗示？他們是否為學習者提供文化學習的指導方針或技巧？

以上這些文獻介紹了教材評估的原則和標準，但是我們無法從中得知各華語教材的文化內容評估結果，本研究期望在這些評估的基礎上實際探討教材中的問候語及讚美語等文化行為，以為華語教學提供更具體的教材應用參考。

2.1.3 初級華語教材文化內容研究現況

對初級華語教材文化內容的研究以及教材間的對比研究在近年來已出現不少，有從文化內容的導入形式所作的研究（駱真，2010；趙春秋，2010）；從文化因素項目內容切入探討的研究（白家楹，2010；陳麗宇，2011），也有從語用角度切入探討的研究（周靜琬，2007；張新，2008）。

周靜琬（2007）以臺灣各華語班最常見的《實用視聽華語》、《遠東生活華語》兩本華語教材為例，從語用學角度去觀察編者編寫教材時如何融入社會文化與民情風俗。作者採用的文化定義是「一種行為方式的規約」。她認為文化因素教學附屬於語言教學，是其中重要的組成成分。教學要培養學生的語言學習態度，使學生能發展出跨文化交際的知識和能力。作者並在文中說明文化對語用的影響有下列幾種現象：

1. 交際雙方對語言表達有其制約作用：由於不同社會特徵、社會階層的人所受的文化涵養不同，對言語的理解力也必然有所差異，學生在學習上受其不同文化參與或文化化石制約，而會有不同的表現。
2. 從交際雙方的關係來看合作原則與禮貌原則：交際語言多從合作原則

和禮貌原則來看委婉語的語用所反應的語用規律。在現實的言語交際中，人們不一定都遵守合作原則，而傾向使用以禮貌的方式表達。禮貌作為一種社會現象，存在於任何一種語言和文化中。所以透過委婉、敬謙詞語等禮貌用語，可看出社會心理對語言運用的影響。華人社會之間的人際關係對語言運用的影響甚大，所以可以從語言運用上立即判斷彼此之間的地位高下。

周靜琬（2007）認為，可以先讓學生熟記課文對話中約定俗成的定式語句，而後了解「為什麼要這樣」的文化背景，自然能在聽說幾次後產生語感，並日增其對文化溝通的興趣。然而這項研究主要從概念層面進行語用教學的探討，缺少對行為文化的細部探討，亦缺乏與海外華語教材的比較。

駱真（2010）比較四套中國對外漢語教材：《新實用漢語課本》、《發展漢語》、《速成實用漢語》、《當代中文》，對教材中的文化因素按照人際交往、日常生活、社會人文、時間觀念、空間觀念、價值觀念、象徵觀念等八大類，進行統計和歸納。她將這些漢語教材中的文化因素的導入方式分為兩大類，第一種是純文字式導入，第二種是以圖片、歌曲等藝術形式感知文化因素。其中第一種的純文字式導入又分為四種：（1）通過辭彙體現文化因素（2）課文本身直接展現文化因素（3）通過注釋解釋說明文化因素（4）在練習中滲入文化因素（5）專門設計文化版塊說明文化知識。這提供讀者認識中國大陸出版之漢語教材的文化內容概況以及文化內容呈現方式。但這項研究的重點不在具體行為文化項目的，所以單一型行為文化的分析不夠詳盡，而這正是本研究所要著墨之處。

白家楹（2010）選取兩岸著名的對外漢語教材，針對其中的中國知識文化內容進行統計和分析，透過數量、分布、比重三方面的考察，就教材知識文化的內容編排進行共性及特點分析；在內容分析的基礎上，亦描寫、分析其呈現方式。她發現，大陸與臺灣教材在中國知識文化內容的選取和編排呈現出相當大程度的趨同性，但由於長期區隔，在文化內容和觀念上，亦存在一定的差異；文化內容的呈現方式，亦各有其特點。

陳麗宇等（2011）選取目前在臺灣、中國大陸及美國最常使用的三套華語文教材：《實用視聽華語》、《新實用漢語》與《中文聽說讀寫》，整理其文化教學重點並進行文化分類。然而她的文中文化點主要以註釋中的為主，並且偏向成就文化及訊息文化，對於行為文化項目著墨甚少。

以上這些研究各有其重點，但是這些研究大都是對教材的文化內容形式進行探討，且討論的文化大部分仍聚焦在成就文化和訊息文化，較少針對行為文化進行探討。我們從這些研究中無法得知，現今教材中的行為文化內容，是否符合當代的語用研究結果。從這些文獻中，我們亦無法得知不同華語教材在問候語及讚美語的內容上是否有差異、是否具備清楚的行為文化解釋。

Yu（2009）統計初級華語教材中三種文化類型（信息文化、行為文化、成就文化）的分布比例，發現行為文化佔初級華語教材文化內容的 83.3%，可見其教學比例之重。奠基於此，本文將進一步探討行為文化在初級華語教材中的實際內容。在初級華語教學中，學生漢語語音、語法、漢字系統初建立，教師需要兼顧的面向極廣，除非教師特別注意各課之間的比較歸納，否則很難掌握一本教材的特定行為文化內容全貌，而對於初級華語教材分散於各課對話中的問候語及讚美語全貌正是本文所欲探討研究的。

2.2 語用研究與第二語言文化教學

由於問候和讚美是語言交際功能的一種，而在進行跨文化交際的過程中，不同的文化價值觀將會反映於語言的形式與內容，因此，本節所探討的語用學理論將聚焦在與問候和讚美等言語行為相關的禮貌原則與概念上。

2.2.1 語用學研究在第二語言文化教學的應用

本小節將從文獻中探討第二語言教學中語用教學的目的、重要性及目標，兼談第一語言與第二語言語用文化的關係，以及語用教學在語言學習初級階段的效用。

Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor（2003）從英語教學的角度分析語用教

學的重要性，可供華語教學作參考。他們認為，在語言學習中教授語用的目的在於幫助學生培養一種意識，以讓他們在所遇到的社會情境中合適地應答。因為語用規則對母語者來說常是潛意識的，除非他們觸犯了規則，否則對這些規則常是習焉不察的。但如今有越來越多的研究描述不同英語社群中的語言使用情況，這些研究結果給語言教學提供了重要資訊，語用行為對學習者和教師來說終於不再是秘密規則。從教師的觀點來看，這些對語言使用者的觀察和研究，正好對語用過程進行「解密」。教師需要幫助學生對這些秘密規則進行解碼，幫助也確保學生能透過第二語言或外語學習，成為英語使用者的「會員」(in the club)。

Rose & Kasper (2001) 則認為，儘管近年來一些課程設計和教材都包含語用元素，甚至採用語用理論作為組織架構的原則，但基於研究的語用學教學建議並不多見。此外，關於中介語語用學的文獻大量出現，這些文獻多是針對第二語言學習者的語言使用和語用能力進行探討，但如何在課堂中實施語用學教學以及教學效果如何尚不得而知。

上文提到的中介語 (interlanguage)，又可譯為語際語。根據何自然、冉永平 (2009) 的定義，是介於兩種語言之間的一種中介語或過渡語，所以它不是一種獨立的語言，至少體現出兩種語言或文化的某些特徵，具有非固定、暫存性的特性。語際語用學主要研究的對象是受母語或第一語言的影響而產生的中介語。這些受到外語 (學習者母語) 所影響的中介語，在語用策略模式和語言形式等方面，都不同於母語使用者的使用情況。

Selinker (1991) 指出，學習者在學習過程中，容易將目標語與其母語系統進行比較，若找出兩者在特定層面 (如：語義、結構等) 的共通點，便容易將母語的習慣遷移至目標語的表達中。Selinker 將偏誤現象視為偏離目標語規範的表現⁶，當偏誤現象未受糾正，中介語系統即將此規則內化至使用習慣中。他提出五項可能影響中介語系統形成的因素，包括：

1. 語際遷移 (interlingual transfer)：學習者在學習第二語言的過程中，從

⁶ Selinker (1991: 118) “errors are that part of IL performance judged to be deviant from an idealized TL norm in some way.” 句中的 IL 為 Interlanguage 簡稱，TL 為 Target Language 簡稱。

母語系統擷取近似的概念轉移至第二語言學習。此種使用習慣可能在學習者構句或溝通時產生偏誤。

2. 語內遷移 (intralingual transfer): 學習者在學習過程對目標與語言規則的誤解可能形成偏誤, 這些誤解可能包括過度類化、理解錯誤或對規則的不完整運用, 從而形成中介語。

3. 訓練遷移 (transfer of training): 學習者受到學習過程中之訓練, 包括教師語言、教材語言所影響, 因過分強調某種規則, 而造成過度泛化的中介語現象。

4. 學習策略 (learning strategies): 學習者容易將習得的語法結構或規則過度簡化, 而產生話語令聽者難以理解的現象。

5. 溝通策略 (communication strategies): 當學習者無法立即掌握正確的目標語來表達時, 常有意無意地使用其他的語言或非語言手段進行交際, 例如使用近義詞或採用語碼轉換 (code switching) 的現象。

藉由中介語理論的奠基, 理解中介語行程的因素包含學習者母語的負遷移, 也可能受到語內遷移、訓練遷移的影響。本研究便嘗試從訓練遷移的角度探討華語教材中可能產生的過度泛化現象。

關於第一語言的語用文化對於第二語言的影響, Rose & Kasper (2001) 認為儘管學習者可以藉助正遷移「免費」獲得一些普遍的語用知識, 但仍有許多部分需要教學干預。在禮貌級別上的判斷和標識上, 語用語言、文化差異容易導致語用層面上的負遷移。因此, 學習者有必要學習一些因文化、種族而異的語用規範 (pragmatic conventions)。

討論語用教學的重要性後, 本文接著要探討語用教學的目標。Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003) 認為, 語用教學的首要目標就是提升學習者的語用意識, 並且在目的語交流中給他們選擇的餘地。因為語用教學的目的並非要求學習者一味遵守目標語中的特定規範, 而是要幫助學習者熟悉目標語中語用策略和習慣的範圍。在這樣的教學下, 學習者可以維持他們原本的文化認同, 同時可以在目標語的交流中控制他們所預可能

受到的衝擊。Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor 亦表示，語用可以在最初級階段融入英語教學中，對第二語言語用知識的介紹不需要等待。事實上，學習初期對語用教學的重視可以讓目前語法和語用能力失衡的情形得到改善。

2.2.2 語用學與會話禮貌原則

探討語用教學在第二語言文化教學的重要性後，本小節將進一步介紹語用學理論中關於會話禮貌原則的文獻。語用學是對語言的動態描寫與解釋，具有很強的語境依賴性。而會話作為一種言語交際，就是一個受制於多種語境因素的動態過程。對話雙方在禮貌原則的支配下，使用語言進行符合社會規範的交際會話，可以說會話禮貌原則正是在背後支配語用行為的一種心理規則。

Leech (1983) 提到，禮貌是人類社會活動的一條重要準繩。語言活動既屬於一種社會活動，也同樣受到這條準繩的約束，也就是禮貌制約了語言的使用。因此，語用的研究必然包括對禮貌的研究。問候和讚美都是一種維繫雙方關係、表達禮貌的行為，所以本節將回顧 Leech 的禮貌原則、Brown & Levinson 的面子觀，以及顧曰國所提出的具有中國特色的禮貌原則。

一、Leech 的禮貌原則

何自然、冉永平 (2009) 將禮貌定義為說話人為了實現某一目的而採取的策略，比如建立、維護或提升交際雙方和諧的人際關係，包括常規性的禮貌策略、間接性言語行為的使用等。因此，圍繞語言交際，人們不斷探詢禮貌的語言表現與禮貌等級。Leech (1983) 提出了「禮貌原則」(Politeness Principle)，概述禮貌作為交際活動不可或缺的手段，無時無刻不影響著人們之間的言語行為交際。Leech 認為，禮貌行為包含兩個角色：自身 (self) 及他人 (other)。「自身」通常指的是說話者，「他人」則是只聽話者或第三者。他據此將禮貌原則劃分為六類，每一類包括一條準則與兩條次則⁷：

⁷ 準則和次則的華語翻譯主要參考何自然 (2009)。

1. 得體準則 (Tact Maxim)：減少表達有損於他人的觀點。
 - (1) 盡量讓他人少吃虧；
 - (2) 盡量讓他人多受益。
2. 慷慨準則 (Generosity Maxim)：減少表達利己的觀點。
 - (1) 盡量讓自己少受益；
 - (2) 盡量讓自己多吃虧。
3. 讚譽準則 (Approbation Maxim)：減少對他人的貶損。
 - (1) 盡量少貶低他人；
 - (2) 盡量多讚譽他人。
4. 謙遜準則 (Modesty Maxim)：減少對自己的表揚。
 - (1) 盡量少讚譽自己；
 - (2) 盡量多貶低自己。
5. 一致準則 (Agreement Maxim)：減少自己與他人在觀點上的不一致。
 - (1) 盡量減少雙方的分期；
 - (2) 盡量增加雙方的同情。
6. 同情準則 (Sympathy Maxim)：減少自己與他人在感情上的對立。
 - (1) 盡量減少雙方的反感；
 - (2) 盡量增加雙方的同情。

對於 Leech 的禮貌準則，何兆熊（2000）提出一些侷限和不足。他認為，Leech 的禮貌原則對禮貌的得體性沒有充分考慮。在 Leech 的敘述中包含了「內在的禮貌性」和「內在的不禮貌性」，但這就暗示了有些言語行為本質上是禮貌或不禮貌的，忽視了可能決定禮貌程度的語境因素，也就是忽視了禮貌的得體性。

Leech 在 2007 年對他的禮貌原則（1983）提出修改。他認為禮貌是一個以程度來區分的概念，可以區分為兩種禮貌等級 (Leech, 2007:174)：語義（絕對性）禮貌等級 (semantic (or absolute) politeness scale) 以及語用（相對性）禮貌等級 (pragmatic (or relative) politeness scale)。語義禮貌等級的意思是，在不需考慮語境的情況下，我們也可以絕對地判斷 “Help me!”， “Can you help me”， “Could you possibly help me” 禮貌程度的由

低至高。至於語用禮貌等級，則與語境高度相關，禮貌是一種相對比較的概念，例如對家人說出「我是不是可以打擾一下」就顯得太過客氣，甚至可能帶有諷刺的意味。Leech 表示，語用禮貌其實可以分為「過度禮貌」(overpoliteness)、「不夠禮貌」(underpoliteness) 以及「合乎情境的禮貌」(politeness appropriate to the situation)⁸。一個禮貌行為屬於上述哪一種禮貌等級，端看每一個文化的禮貌規範而定。

二、Brown & Levinson 的禮貌論和面子觀

Brown & Levinson (1978, 1987) 以面子 (face) 的角度詮釋禮貌，認為禮貌是每個典型人 (model person)，也就是社會中具有正常交際能力的人，為了滿足自己或對方的面子需求所採取的各種理性行為。因此，Brown & Levinson 的禮貌理論通常稱之為「面子保全論」(Face-saving Theory)。典型人所具有的「面子」是每一個社會成員希望為自己爭取的公眾自我形像 (The public self-image)，它分為消極面子 (negative face) 和積極面子 (positive face) 兩類。消極面子指的是不希望自己的行為受他人干涉、阻礙，積極面子則是希望得到他人的贊同及喜愛。

在對話的過程中，若說話者經由某些行為，使聽話者的面子受到威脅，即構成面子威脅行為 (face-threatening act, FTA)。威脅面子的因素包括三個方面：說話者和聽話者之間的社會距離 (social distance, D)、相對權勢 (relative power, P)，以及特定文化中強加力的絕對級別 (absolute ranking of imposition in the particular culture, R)。以強加力的級別還分兩種狀況：與消極面子有關時，強加力的級別涉及權力與義務；與積極面子有關時，強加力的級別則涉及對聽話者面子所造成之傷害的情形評估。

社會距離、相對權勢以及特定文化中強加力的絕對級別這三項因素的估算總和將決定實行面子威脅行為時的禮貌程度，說話者以此選擇合適的策略及語言形式。

對於語言行為可能對面子構成的威脅，Brown & Levinson (1987) 提出五種避免面子威脅或降低威脅程度的策略並稱之為「補救策略」

⁸ 翻譯取自韋德名 (2012)。

(redressive strategies)：

1. 直接策略 (bald-on-record strategy)：即說話者直接公開威脅對方面子的行為。因為直接明示且不經修飾，所以是最不禮貌的策略。
2. 積極禮貌策略 (positive politeness strategy)：強調交際雙方的合作關係，為滿足聽話者的積極面子需求，說話者盡量取得語聽話者一致的需求和意見。
3. 消極禮貌策略 (negative politeness strategy)：為滿足聽話者的消極面子需求，採取迂迴含糊的策略，給聽話者保留選擇餘地，以維護其行事自由。
4. 間接策略 (off-record strategy)：為了避免威脅到聽話者面子，說話者採取隱含的手段，透過間接性話語讓聽話者自行理解。
5. 不施行面子威脅行為 (refraining from the act)：說話者放棄某一威脅聽話者面子的行為，未付諸行動。這是最有禮貌的策略。

Leech (2007) 整理學術界針對 Brown & Levinson (1987) 提出的批評，歸納出四個主要的重點：第一，兩位學者太注重個人的面子需求，忽略東方如中日韓文化中注重集體的價值。第二，Brown & Levinson 對面子以及禮貌兩個概念的了解偏重西方文化的概念，與中華文化對面子、臉以及禮貌的了解不同。第三，太過重視面子威脅行為，將禮貌完全理解為對面子威脅行為的補救方式。但 Leech (2007: 190) 認為，讚美的積極禮貌行為，是一種「面子增進行為」(face-enhancing act)，而非面子威脅行為。第四，對於威脅面子因素 D、P、I 的考量未納入東西方文化差異。因為在不同文化下，距離的差異與權勢的差異並不相等，例如，中國研究生與指導教授的關係與英國研究生有所不同，他們（中國學生）對指導教授在權勢距離上的敬重程度比英國研究生更甚，也期望對教授顯示服從，然而亦期望與教授的關係近似與父母親或叔伯長輩 (uncle) 一樣親近。

三、 顧曰國的禮貌準則

顧曰國 (1992) 借鑑了 Leech 的禮貌準則，對比中英的禮貌現象，歸

納了五條具有中國特色的禮貌準則，包括：

1. 貶己尊人原則：對自己或與自己相關的事物時要自貶、自謙；對聽者或與聽者相關事物時要抬舉、尊重。
2. 稱呼準則：用適切的稱呼主動跟人打招呼，其中需考慮親屬、非親屬、職務高低、性別、場合等諸多因素。稱呼與代表了人與人之間的社會關係，稱呼語的改變亦顯示人與人之間關係的改變。
3. 文雅準則：選用雅言，禁用穢語；多用委婉，少用直言。
4. 求同準則：說話者與聽話者在諸多方面力求和諧一致，盡量滿足對方的需求。當不得不批評別人或發貶不同意見時，人們往往先禮後兵、先褒後貶。
5. 德、言、行準則：在行為動機上盡量減少他人付出的代價，增大對他人的利益（可謂大德）；在言辭上，盡量誇大他人對自己的好處，貶抑自己付出的代價（可謂君子）。

以上這些準則介紹了在華人文化中被視為有禮貌的要素。將之應用到華語行為文化的探討上，正可以與 Leech (1983, 2007)、Brown & Levinson (1978, 1987) 對於禮貌行為的探討進行中西方的比對。在問候語的研究上，顧曰國 (1992) 的稱呼準則可用以探討稱呼在問候語中頻繁出現的原因以及重要性。關於讚美語部份，由於中國人的禮貌表現是謙虛，所以聽話者以拒絕回應讚美或拒絕讚美來表示謙虛，亦是貶己尊人原則的體現。

2.2.3 交際策略與模式

Scollon & Scollon (1995) 認為，交際雙方受到權勢 (power) 與心理距離 (social distance) 的影響，會採取不同的交際策略。在雙方權勢距離相等的條件下，若彼此心理距離較遠會傾向採取獨立策略 (independence)。獨立策略也強調個體的自主性，說話者一方面保持個人行為的獨立性，一方面尊重聽話者、使其不受干涉，隱私或個人事物不被過度打探討論。若

雙方心理距離較近，則交際雙方傾向採取關心策略 (involvement)，此策略強調團體的和諧性，也就是說話者要支持、同意對方的觀點以表示關注及認同。如果交際雙方的權勢不對等，則無論心理距離遠近，權勢高的人通常對權勢低的才採取關心策略，而權勢低的人則對權勢高的距離採取獨立策略。

Scollon & Scollon (1995) 依據權勢 (社會地位) 及心理距離兩項變因提出了三種與禮貌相關的交際模式：尊重模式 (deference politeness system)、和諧模式 (solidarity politeness system)、階級模式 (hierarchical politeness system)。在尊重模式裡的交際雙方，雖擁有相等的社會地位，但因雙方心理距離遠所以主要採取獨立策略以維持禮貌。在和諧模式裡，交際雙方亦擁有相等社會地位但心理距離較近，因此傾向採取關心策略。至於階級模式中的交際雙方因處於彼此權勢不對等的情況，通常高權勢的人傾向使用關心策略，低權勢的人傾向使用獨立策略，心理距離的遠近並不是策略選用的主要影響因素。

2.3 華語行為文化比較的理論基礎

言語行為是一種語言的使用模式，包含在日常行為之中，而此行為亦蘊含著行為文化背後的態度及價值觀，在人際交往中至關重要。在會話等社交應對中，什麼因素制約人們對語言的選擇與理解，是值得探討的問題。本研究就是期望透過文獻回顧以及透過不同華語教材的行為文化以了解教材中的行為文化是否符應華語母語者語言習慣。。

本節將先回顧華人人際網絡關係的相關文獻，以此作為解釋華人行為文化現象的基礎。接著回顧關於讚美語及問候的相關文獻，期望以現有的言語行為研究結果為比較基礎，作為教材評估及比較時的依據。

2.3.1 華人行為文化的社會取向特徵

楊國樞 (1992) 認為，就個人與環境或社會的關係而言，個我取向 (individual orientation) 與社會取向 (social orientation) 是在世界各社會中最常出現的兩種主要運作型態。個我取向以自主性為重，強調個體經由

支配、控制、改變及利用自然環境與社會環境，以滿足自我的需求和情緒。社會取項強調個體如何經由順服、配合及融入自然環境與社會環境，以與環境維持和諧關係。在華人的傳統社會（包括臺灣、香港以及中國大陸）中，人們之生活圈內的運作型態主要是一種社會取向，我們可以藉此描述及理解中國人在社會互動的主要心理與行為。楊國樞認為，中國人的社會取向包括家族取向、關係取向、權威取向及他人取向。因本研究在探討華語問候及讚美行為時，以社會關係（social distance）和相對權勢（relative power）為社會變項，故以下分別就可以對應到社會關係的「關係取向」以及可以對應到相對權勢的「權威取向」進行探討。

2.3.1.1 關係取向

對於華人的 interpersonal 或社會關係，楊國樞（1992：105）認為依其親疏程度可以分為三大類，即家人關係、熟人關係及生人關係。家人關係指的是個人與其家人（父母、子女、兄弟、姊妹及其他家人）之間的關係；熟人關係是指個人與其熟人（親戚、朋友、鄰居、師生、同事、同學及同鄉等）之間的關係；生人關係是指個人與生人（與自己無任何直接或間接的持久性社會關係之人）之間的關係。在此親疏有別的概念下，華人特別強調自己人與外人之別。與熟人及生人相比，家人是自己人，熟人及生人是外人；但與生人相比，家人及熟人則算為自己人。在華人的日常生活中，與自己人的關係大大不同於與外人的關係。

對於楊國樞（1992）提出的生人、熟人、家人概念，Ye（2004）進一步解釋，生人和熟人是相對的概念，但是兩種概念都非親屬關係，亦即在家人和親戚之外的人。熟人代表曾經有面對面溝通互動過，而認識時間的長短是由生人成為熟人的基本因素之一。這種人際關係的認定反應到行為層面，可以從打招呼的方式看出。Ye 表示，中國孩子從嬰兒時期就被教導與熟人打招呼，但是生人之間則不打招呼。此外，熟人之間明知故問式的打招呼是關係的確認以及表示對對方存在的確認。由此可知這種心理距離的遠近對於行為文化的表現具有根本性的影響。

楊國樞（1992）認為，華人的關係取向具有「關係中心」或「關係決

定論」(relational determinism) 的特徵，也就是親疏程度之量的差異，決定了當事人互動方式之質的區別。在家人關係中，彼此講責任，以盡己之責為對待原則，而不那麼期望對方對等回報，屬低回報性。在熟人關係中，相互講人情，以雙方過去所儲存的既有人情為基礎，根據自我衡量適切性而從事進一步來往，但因雙方無血緣關係，人情的賒欠有其限度，自然較會期望對方回報，屬中回報性。至於生人關係中，彼此依照當時的實際利害情形而行事，由於沒有血緣關係及人情關係的聯繫，對「給」與「取」的平衡或公道相當敏感，對回報的期望也最高，屬高回報性。

2.3.1.2 權威取向

楊國樞（1992）對華人的「權威取向」由來進行探討。他認為在傳統中國社會，無論是務農或地主家族，也無論家族規模大小，都是實行父權家長制。封建家長居於統治家族的地位，其專制作為主要表現在經濟專制、思想專制、家規家法及尊卑等級等四個方面。家族內外自幼長期生活在這樣的專制環境下，就形成了一種過分重視、崇拜及依賴權威的心理與行為傾向。這種傾向可簡稱為「權威取向」，包括權威敏感、權威崇拜以及權威依賴三種特徵。

「權威敏感」體現在華人對權威存在的警覺，他們到了任何一個場合總會細心觀察或留意是否有限的權威在場，並要設法了解誰之於自己是權威。其中在輩分、年齡、或職位方面高於或尊於己者，就是自己的權威。楊國樞（1992）認為，中國人對初次見面的人表示客氣或尊敬，某方面來說也是為了避免在不知情的情形下冒犯了權威。在任何角色關係中，除非確知自己是權威，否則最好的策略是以對上的方式對待對方。這種習慣性的安全措施即使在當代臺灣人的心理與行為中仍可看到影子，不過，可能已被納入「謙虛」心理的一部分了。

「權威崇拜」主要表現在對權威的絕對信任及不批評，並且在範圍以及時間上，都有絕對化的傾向。例如在輩分或地位上的權威可能影響所及在專業及道德上也被視為權威，而家長、老師、長官等權威也不受時間侷限，具有「一日權威，一世權威」的特性。華人既然認為權威是可信的、

全能的，在心理與行為上就會對權威產生依賴，使人們在面對權威時自覺失能，並且無條件的服從，以恭順的服從作為一種自我呈現的方式，稱為「權威依賴」。

以上對華人社會取向特徵的介紹，可以作為進行華語行為文化探討時的心理文化依據。尤其在了解這些社會取向的特徵之後，我們更能從思維的角度了解相對權勢以及社會關係（親疏關係）在華人人際交流中的重要性。華人在面對不同問候對象及讚美對象時，這兩個因素即為談話內容選擇的重要參照。

2.3.2 問候語相關文獻回顧

問候是人與人之間最頻繁的互動，也是學習一種新語言首要學會的行為文化。藉由問候，我們搭起與他人友誼的橋樑，也鞏固我們既有的友誼根基。對外語學習者，尤其是在非目的語生活圈的語言學習者而言，教材中關於問候語的呈現就是學習的標準，若不到目的語國家生活或旅行，難有驗證語言虛實的機會。是以教材中對問候語的描述是否貼近語言使用實情、是否跟得上語言的變遷，都是教材研究需要關注的焦點。

2.3.2.1 問候語的定義

問候語（greetings）是人們日常使用的社會交際語言行為，指人們見面互相致意完成交流目的的對話。一般出現在會話的開頭，表示確認看到對方、表達問候、關心等意思。從文獻看來，依據分類標準和著眼點的不同，學者對於此種問候語有許多不同的名稱。

胡明揚（1987）稱為將見面用語和分手用語都納入問候語的範疇。但是本文對於問候語的採計範圍僅包含見面用語的部分，不含分手用語。杜道明（1997）稱之為「見面語」，並將見面語分為招呼語和寒暄語兩類。招呼語具有表示友好和禮貌的目的，漢語包括「吃了嗎？」、「到哪兒去？」、「回來了？」等，主要根據見面時的具體情況而定；而英語的招呼語則往往是模式化的套語，如“Hello”，“Hi”，“How are you?”，“Good morning”等。寒暄在其文中未有明確定義，而《現代漢語辭典》（北京商務印書館：2005，

頁 537) 對「寒暄」一詞的解釋為：「見面時談天氣冷暖之類的應酬」，由詞條例句：「賓主寒暄了一陣，便轉入正題。」可知寒暄語通常是在進入主題前談話雙方彼此關心所隨意漫談的暖場話。林君萍（2004）認為杜道明的寒暄屬於會話主題，非問候語；此外，本文為顧及研究對象為初級教材，課文對話受限於篇幅簡短，難以出現多句漫談性質的寒暄，故不考慮以「寒暄」為研究項目名稱。

楊德峰（1999）稱為招呼用語，如「你好」、「吃了嗎？」、「吃飯了嗎？」等等；並提出中國人特有的打招呼方式有兩種，第一種是見面只說稱呼，第二種是主動打招呼的人故意把對方正在做的事情說出來。

這些對問候語的定義和名稱各有不同，本研究為比較英、漢、法教材的內容，同時參考牛津線上辭典對 greetings 一詞的解釋“a polite word or sign of welcome or recognition”⁹，決定採用「問候語」這一帶有禮貌意味之名稱，唯因研究對象為紙本教材而非錄像資料，本文所指之問候語僅止語言內容，除非教材中包含帶有問候招呼性質的手勢圖片，否則肢體語言（包含手勢/表情）不額外列入討論範疇。

2.3.2.2 問候語的分類及對比

根據林君萍（2004）的分類，問候語可以分成三種，第一種為宣示問候語，這種問候語與特定事件無關，並且問候與回應可以完全相同，典型的例子是「你好」、「早」。第二種為稱呼型問候語，以稱呼對話者作為問候語，例如「張老師」、「阿姨」或稱呼對方名字的方式達到問候的目的。第三種為情境問候語，是對話者根據對話當時情況所說的問候語，通常根據一個事件發言，例如「去哪兒呀？」、「吃飯了嗎？」、「好久不見！」等等。

祝麗麗（2010b）按照內容、時間、形式、社會環境等不同的分類標準，將問候語分為不同的種類。以內容標準為例，問候語可以表達三種語言行為：程式化短語、直接稱謂和閒聊。若根據時間標準歸類，則問候語又可以依照是否在特定時間（時候）使用分為數類。以上分類的標準相當分歧，

⁹ 牛津線上辭典 <http://oxforddictionaries.com/definition/greeting?q=greetings>。

各分類中也有許多差異，本文考量初級漢語教材中出現的問候語形式極有限，將採取折衷的分類方式，後文將進一步說明。

杜道明（1997）在比較漢語及英語招呼語時，認為不同的打招呼方式受到不同文化的影響。他認為，漢語的問候受到漢文化傳統「重實用、重經驗」的思維模式制約。這種重實用、重經驗的思維，形成了中國人著眼於眼前當下的一種生活習慣。包括各種打招呼方式常繫於正在發生或剛剛發生過的事情，同時又和對方直接有關係的話題，很少有抽象化、模式化的用語。反觀英語的招呼語，則明顯帶有簡單化、模式化和抽象化的特點。他因為西方人長於抽象思考及分類，因而把具體的招呼語簡化為固定的幾個「公式」，而不像中文招呼語那樣因人、因時、因地制宜。較為繁複，但他也同時表示，這與西方人不願涉及對方隱私的文化心理有關。

以上是從思維模式的角度切入以探討中英招呼語之不同。雖然將英語招呼語視為簡化的固定幾個公式可能言之過甚，也可能過於泛化，但著實幫助我們從一個新的視角來檢視英語（低語境文化語言）和漢語（高語境文化語言）在招呼語上之差異的原因。

2.3.2.3 影響問候的變項

母語使用者一般可以準確掌握社會用語規範，在不同的情境下說出適當的話。但在跨文化使用語境中，非母語使用者雖然習得了語言知識，卻不一定能掌握特定行為文化的使用規範，而造成溝通上的障礙或用語上的失當。Laver（1981）提出影響應語問候語的因素包括是否為成人、是否為特殊場合、是否為親屬、是否為長輩、是否較年長、是否熟識、是否為上級、是否年長十五歲以上、是否免禮¹⁰等。Miodek（1994）¹¹認為，影響問候語選擇的社會變因有兩大類，第一類是會話雙方關係類型，其中包括會話雙方的心理距離、是否為上級、社會出身、對話者年齡、性別和教育程度。第二類為接觸類型，其中又分為家庭-家裡接觸、朋友接觸、特殊職業接觸及中性接觸，如在超市。這裡所謂的特殊職業接觸在原文中沒有特

¹⁰ 免禮（dispensation）意為雙方協調可以使用較親密的問候形式。

¹¹ 引自林君萍（2004: 22）。原文為德語文獻。

別解釋，但依據例子如礦工及神職人員之間的問題，應指特殊行業間的特別問候用語。

Christensen (2006) 認為，影響問候語的因素包括個人、地點、時間、雙方關係，也包含視對方為自己人 (insiders) 或陌生人 (strangers)。如果對方是自己人，可能只是點個頭、描述對方狀況甚或只是叫一聲名字。Zhang (2010) 在對問候語的研究中提出，「你好」的使用通常出現在下列情境：對話者為陌生人或不熟識的人、辦公室內老闆與員工之間、其中一個對話者為非華語母語者。從 Zhang 對「你好」的使用情境分析中我們可以發現，疏遠的社會距離 (陌生人) 以及上位的權勢 (老闆)，的確支配了問候語的選擇。此外，對話者的語言背景也是影響問候語的因素之一，這除了與「你好」時常應用在跨文化交際語境有關，也可能是英語問候語“Hi”的使用方式被過度泛化到「你好」之使用上的結果。

2.3.2.4 問候語的回應

錢厚生 (1996) 將問候語作為語對 (adjacency pair) 討論時提到，問候語以語對的形式出現，但回應的部分不一定要與語對中的第一部分完全相同。但是他並未提到，在回應問答性問候語時，聽話者應如何回應。

對此 Shih (1994) 做了進一步地說明。她認為，華語中對於招呼語的回應並不固定也不嚴格。回應問候者可以提供一個真實以及詳細的回答，但通常一個表示感謝、回應友誼的含糊回應也就夠了。例如，對於宣示型問候的回應，通常只需重複聽到的問候即可，但也可以用問答型的問候來回應。而對於問答型問候的回應，常只採取模糊的應答，例如：「A：好久不見近來怎麼樣？/ B：馬馬虎虎，你呢？」或是「A：去哪裡？/ B：隨走走走。」

2.3.2.5 華語問候語相關研究

林君萍 (2004) 採用觀察日誌、訪談以及問卷的方式探討漢語及德語問候語的分類級分布的情形。根據其研究發現，漢語中稱呼問候語及情境問候語在出現篇幅及類型數目上都超過德語問候語，顯示出東方文化情境

主義 (situationalism) 與互相依賴 (mutual dependence) 的傾向。在對話雙方的關係上，漢語由於有稱呼問候語一類，使得會話雙方的權勢關係比德語鮮明許多。研究也顯示，當對話者心理距離縮小時，都傾向由獨立策略轉向涉入策略，這與 Scollon & Scollon (1995) 所提出的禮貌體系理論不完全相同。根據漢語問候語的特性，林君萍提出漢語問候語教學時應注意的事項，包括 1. 權勢差距：讓學習者意識到權勢差距造成問候語的不同選擇。2. 互相依賴：因重視人與人之間的關係，華語問語有單獨以稱呼作為問候語的現象，以及使用親屬稱謂來稱呼非親屬的習慣。3. 情境主義：漢語文化易隨情境改變行為，隨著對話者心理距離縮小，亦由獨立策略（無問候語形式）改為涉入策略（情境問候語）。

Christensen (2006) 針對初級華語教材中的問候語提出探討。他表示，幾乎每本初級華語教材都有關於問候語 (greetings) 的一課，而且這些教材幾乎都以「你好」或「你好嗎」作為華語問候的介紹內容，並且通常英譯為“hi”、“hello”、“how are you”或“how do you do”。根據課文的翻譯及解釋，華語學習者就會被導向認為「你好」與英文的“Hi”或“Hello”代表相同的意思。為了對這樣的語言現象提出質疑，Christensen 從當代華語電影及文學文本中探討問候語的使用發現，最常使用的問候語策略是「不問候」，此外也出現一些稱謂以及情境型的問候形式。他同時也請南京學生觀察生活周遭的華語問候語，發現在家庭成員、親戚、以及親近的朋友之間，並不存在使用「你好」的問候。他因此得出結論：「你好」是華語中較正式的情境，通常用於初次見面以及比較正式的情境，另外在零售以及服務業的使用也越來越多，亦用於母語者與外國人之間。至於母語者對圈內人 (insiders) 的問候，則通常只是點頭、陳述對方行為或是稱呼對方的名字。

管延增、丁帥 (2009) 對北京大學生的招呼語使用情況進行調查。在其研究中，他將招呼語分為四大類型，包含 (A) 交談型，如「上哪兒去？」；(B) 問候型，如「您好」；(C) 稱謂詞及 (D) 體態語，包括表情及肢體動作。其調查結果顯示，在當今的北京大學生中，使用最多的招呼語是類型 D，而招呼語的使用基本呈現 D>B>C>A 的順序。在管延增的研究中，性別、招呼對象也顯示出不同的招呼傾向。他認為，交談型問候語

之所以在男性的使用頻率遠高於女性，是男性更多的保留了較舊的或「土氣」的招呼形式，而女性為顯示良好的儀表談吐，較快的採用了新的招呼語類型。在招呼對象方面，其調查結果顯示，面對平輩朋友及初相識者時，通常使用 D 類型的體態語；面對熟悉的師長採用 C 類型的稱謂詞，而面對不熟悉的師長以及初相識的長輩，則最常採用 B 類型的問候。

Zhang (2010) 藉由分析中國近年播出的電視劇《蝸居》，探討句中角色使用問候語的情況，以及問候方式的選用策略。根據其所蒐集的問候語料發現，只有 23.26% 使用「你好」，其餘 76.74% 皆未使用「你好」作為問候。在「你好」的使用時機中，50% 用於首次見面，20% 用於職工與顧客之間，另 30% 則由第二次見面、主雇之間、華語師生之間各佔 10%。依照上述分配比例可以得知，「你好」的常見使用情境有三：對話者為陌生或疏遠的關係、辦公室內老闆和員工間的問候，以及其中一個對話者為華語非母語的人士時。要了解為何這三種情境使用「你好」作為問候語，可以從「你好」一詞的發展歷史著眼。Erbaugh (2008) 指出，中國共產黨於 1980 提倡「五個禮貌的詞」，即「你好、請、對不起、謝謝、再見」等五詞。直至今日，「你好」依然包含一種嚴肅、正式、帶有距離感的禮貌意涵。所以，首次見面的人為了表示禮貌，加上首次見面的距離感，就以「你好」來表達問候。而老闆和員工間使用「你好」進行問候，可能是為了在工作場合使用正式用語，也可能是老闆基於上下關係而保持的距離感。然而對於中文母語使用者而言，「你好」並不是最適切的問候語形式。Zhang 從研究發現，稱謂在問候中的使用比率高達 81.4%。除了稱謂的使用，Zhang 亦指出語料中確認型的問候 (Acknowledgement)。這類問候是問候者 (greeter) 對被問候者 (greetee) 狀態的確認，例如對回家的人說「回來啦」，或是在用餐時間說「吃飯了嗎」等，這類型問候佔了總比例的 60.61%。這類型問候的使用受正式程度及問候時間限制，通常在正式場合較少使用，而一般使用時機則由問候者依據時間及空間進行判斷，例如「吃了嗎？」就不適用於非用餐時段。在本研究中，這類型問候將稱為情境型問候。

從以上文獻我們可以發現，問候語「你好」在華語中的使用極具爭議

性。Christensen (2006) 和 Zhang (2010) 都提出對「你好」使用條件的分析，並提出了華語的其他問候方式。本研究希冀透過初級華語教材的廣泛比較，了解初級華語教材的問候語內容，以及其可能給外籍學習者的影響。

2.3.3 讚美語相關文獻回顧

2.3.3.1 讚美語的定義

Holmes (1986) 認為讚美是一種直接或間接為聽話者增添光彩的言語行為，通常「被讚美者」擁有「讚美者」所認可的一些良好的所有物、個性、技能等。成功的讚美行為，其先決條件在於交談雙方必須分享同一套文化價值觀；此外，讚美必須要使聽者感到高興。Hobbs (2003) 認為，讚美可以是清楚或含蓄表達的言語行為，用以讚揚聽話者在擁有物、技巧或特性等方面的表現，對讚美者而言，都是一種正面的評價。

2.3.3.2 讚美語的分類及對比

Manes & Wolfson (1981) 將讚美主題分為兩類，一類為外貌/擁有物，一類為能力/成就，其研究發現有關外貌/擁有物的讚美，大多出現於熟識的同事、朋友之間，尤其是女性之間。Knapp 等 (1984) 則歸納讚美主題包括表現、衣著、外貌、個性、擁有物、協助/服務等範疇。

Holmes (1986, 1988) 提出，讚美主題的適切性與接受度，會因文化而異，其間存在跨文化差異性。余玉萍、龔芳 (2007) 亦認為，由於中英兩種文化中有關個人面子及禮貌的概念不同，作為讚美的話題存在差異。在中國文化中，與對方個人有關的話題，例如年齡、姓名、家庭生活、工資收入等經常被用做讚美話題，但在英與文化背景中，這其中的一些話題卻被認為是不應該提及的。本研究將根據教材中呈現的讚美語語料進行歸類，並透過相關對比文獻資料，提出對教材中讚美行為內容的評估，了解華語教材中常出現的讚美類別及其中傳遞給學生的文化概念。

蕭瑩華 (2011) 將讚美的類型分為直接與間接兩種。「直接讚美」指的

是說話者對聽話者提出的正面評價，例如：「你說漢語說得真好。」而「間接讚美」則是說話者對交際雙方之外的第三者提出讚美，亦即受讚美的對象非聽話者本身。本文的語料收集範圍僅限於直接讚美。

2.3.3.3 讚美語的回應

在中西文化的對比中，讚美回應的方式一直以來都是學者常討論的重點。Pomerantz (1978) 將讚美回應方式歸納為兩大類：接受與拒絕。其中接受包括感謝表徵 (appreciation token) 與同意 (agreement)；而拒絕包括不同意 (disagreement) 與避免自我讚美 (self-praise avoidance)。避免讚美又可再細分成降低讚美等級、轉移話題與回報讚美三個小類。Leech (1983) 的禮貌觀以中西文化在讚美回應策略使用的差異提出解釋，美國的社會規範是欣然接受讚美，表示他們考慮讚美者的積極面子需求，其言語行為主要是受到 Leech 同意準則左右；中國社會則以謙遜為主，受到讚美時的策略通常採取貶抑，受到 Leech 謙遜準則所主宰。

Chen (1993) 分析美國、中國大學生在回應讚美時所使用的禮貌策略，依據中、美學生的回應內容提出中美不同的回應讚美策略。他將美國學生的讚美回應的超策略 (super strategies) 分為：接受 (accepting)、回饋 (returning)、轉移 (deflecting)、拒絕 (rejecting) 四種，而中國學生的讚美回應超策略分為：接受 (accepting)、感謝並貶抑 (thanking and denigrating)、拒絕 (rejecting) 三種。

Ye (1995) 將讚美回應策略分為五類，分別是直接接受 (acceptance)、修正型接受 (acceptance with amendment)、拒絕 (non-acceptance)、合併 (combination) 與不回應 (no response)。Ye 指出，修正型接受是中文讚美回應語的主要類型，這表示感謝的回應方式有別於傳統中文讚美語的回應規範，以感謝表示接受讚美的回應方式正逐漸受到社會認同。

黃資芳 (2002) 將讚美回應策略區分為三種：接受、拒絕和介於兩者之間的折衷回答。蕭瑩華 (2011) 將讚美回應分為接受、迴避和拒絕，另提出「合併」，也就是兼有兩種策略的回應方式。蕭瑩華認為，研究讚美的

回應不能忽視合併策略的使用，如此才能真正幫助外籍學習者了解真實語境下的中文讚美語回應方式。她將回應策略為四類，分別為「接受」、「迴避」、「拒絕」與「合併」。各類之下又細分為三類，如表二-2 所示：

表 二-2 蕭瑩華 (2011) 讚美回應策略

主要分類	具體策略	回應語例
接受 (acceptance)	1. 感謝 (appreciation token) 2. 同意 (agreement) 3. 誇飾 (magnification)	1. 謝謝。 2. 謝謝，我也很喜歡。 3. 大家都這麼說。
迴避 (evade)	4. 回報 (return) 5. 解釋 (explaining) 6. 轉移焦點 (transfer)	4. 謝謝，你也是。 5. 這是我爸爸買的。 6. 謝謝，可以常來玩啊。
拒絕 (non-acceptance)	7. 否認 (denial) 8. 貶抑 (downgrade) 9. 質疑 (question)	7. 哪裡哪裡。 8. 還好啦，也沒有多好。 9. 真的嗎?還好而已。
合併 (combination)		謝謝，你的也不錯啊!(合併策略：感謝+回報)

(資料來源：蕭瑩華，2010，頁 65-66)

本研究將以蕭瑩華 (2011) 對讚美回應的主要類型為主要參考架構，但考量華語教材出現的讚美回應語料類型，將斟酌增減具體策略的細項，以求能更真實體現華語教材的讚美回應內容。

2.3.3.4 華語讚美語相關研究

本小節將回顧華語讚美語的相關研究，主要分為讚美主題及讚美回應兩部分進行探討。

在讚美主題部分，Wang & Tsai (2003) 結合民族誌研究法與會話分析法收集大學生之間的讚美語，從 454 筆語料中分析出大學生會話中所偏好的讚美主題、讚美句行語回應讚美的策略。研究發現，出現頻率最高的讚美主題是外貌 (appearance)、其次是能力 (ability/ performance)。蕭瑩華

(2011) 採取口說語篇測驗研究法與訪談方式，對中文字母語者及英語背景華語學習者的讚美行為進行研究。其研究結果亦顯示，無論中英文母語者對於讚美主題的偏好皆呈現外貌>表現>所有物>個性的趨勢。

在讚美回應部分，Chen (1993) 使用開放式問卷對中國與美國各 50 名大學生進行測驗，其研究發現美國學生對讚美的回應主要受到 Leech 同意準則所支配，以接受策略回應；而中國學生則傾向採用謙遜準則，也就是採用拒絕的讚美回應策略。時隔十多年後，Chen & Yang (2010) 再針對同一地區（中國西安）的學生進行讚美回應調查以了解言語行為隨時代變遷的情況。2010 年的研究結果顯示，西安大學生不再以拒絕為主要的讚美回應策略，反而有 62.60% 的比例採用接受策略回應他人的讚美，可見讚美回應策略的選擇已經在不同世代間發生改變。

Chen (2003) 採用語篇完成測驗，針對臺灣大學生在不同社會權勢的情況下進行讚美回應研究。她將讚美回應策略分為九個超策略 (super strategy)，包括接受 (accepting)、回報 (returning)、削弱 (mitigating)、拒絕及貶抑 (rejecting & denigrating)、接受及削弱 (accepting & mitigating)、削弱及拒絕 (mitigating & rejecting)、接受及拒絕 (accepting & rejecting)、拒絕及回報 (rejecting & returning)。其研究發現，當讚美者與被讚美者權勢相當，讚美回應策略主要以「接受」為主，若讚美者居較高權勢，被讚美者基於謙虛的心理，則比較傾向採取「拒絕」策略。對應 Leech 的禮貌原則，當讚美回應對象為較高權勢者，採取的是謙遜準則 (modesty maxim)，而當讚美回應對象為相同權勢時，則採取一致準則 (agreement maxim)。Chen 在其研究中，對讚美回應的複合回應策略進行不少探討。在「接受及削弱」的超策略下，有一個「感謝+解釋」的結合使用，正是被讚美者在接受讚美的同時，也削弱對自己讚美的力道以顯示禮貌。

Wang & Tsai (2003) 針對臺灣大學生的讚美及讚美回應研究發現，「不贊同」(disagree) 是臺灣大學生最普遍的讚美回應方式，他們藉由對讚美內容的不同意以及表示驚訝來必避免自誇 (self-praise)，符合 Leech (1983) 的謙遜準則。但是 Wang & Tsai 也表示，這些受試者對讚美的回

應方式只是表現出一種謙虛，並不代表他們不喜歡這樣的讚美。尤其從他們回應的語調可以發現，他們並不是真的責怪讚美者的讚美行為，而僅只是否認他們的陳述。

蕭瑩華（2011）將中文的讚美回應策略分為四類，分別為「接受」、「迴避」、「拒絕」以及「合併」。除「合併」策略外，前三項下再細分為三個具體策略。其研究結果顯示，中文字母語者傾向以「感謝」、「質疑」、「貶抑」等具體策略回應讚美，整體趨勢為「拒絕」策略。韋德名（2012）則將讚美回應策略分為「接受」、「修正」以及「拒絕」三個類別。儘管華語中「拒絕」被視為常規化的讚美回應策略，但其研究發現臺灣人在面對讚美時，已傾向採用「接受」策略。

過去對於讚美言語行為的分析，多以大學生為研究對象，常見的語料蒐集方式為訪談、問卷及語篇完成測驗。這些研究結果顯示出二十至三十歲的年輕人在讚美主題上的偏好，亦顯示讚美回應呈現「拒絕」、「合併」以及「接受」策略上的多方使用現象。在有關華語教材中的讚美語內容研究方面，雖然蕭瑩華（2011）、韋德名（2012）曾檢視華語教材中的讚美語內容，但前者檢視的教材只包括大陸出版的兩本教材，後者檢視的教材則以德國通行的華語教材為主，目前文獻對於兩岸、美國以及法國通行之教材的問候語及讚美語探討仍付之闕如。本研究即希望在這此言語行為的研究基礎上，藉由初級華語教材的行為文化比較以檢視教材語言與實際語言運用之間的關聯。

第三章 研究方法

3.1 研究方法設定

由於本研究旨在探討初級華語教材的行為文化內容，基於研究主題、研究對象、研究目的之特性，採用內容分析法（content analysis）進行研究。內容分析法亦稱資訊分析（informational analysis）或文獻分析（documentary analysis）。王文科（2010）表示，1950年代所提出的內容分析定義較屬於傳統科學的或量的假設考驗定義，偏愛採用高度結構化的內容分析技術，內容分析的結果常以含有次數或百分比的圖表呈現。然內容分析運用於教育研究時，對於改進教育或社會的實務方面，以及增添重要知識方面都有其效能，故質的研究也是可採用的技術。對於內容分析法應用於教育研究領域，王文科提出以下幾項目標：

1. 描述現行的實際業務或條件。
2. 發現重要的或有趣的若干問題或主題的關聯性
3. 發現教科書或其他出版品內容的難度
4. 評鑑教科書導入的偏見或宣傳成分
5. 分析學生作業錯誤的形式
6. 指認作家的文學風格、概念或信念
7. 解釋可能引發某項結果、行動或事件的有關因素
8. 分析用來代表個人、政黨、機構、國家或觀點的象徵符號

將王文科（2010）列舉的研究目標與本研究主題進行對照，從第三、四項可知內容分析法的研究對象擴及教科書等課程材料。而第七項「解釋可能引發某項結果、行動或事件的有關因素」正好可以用以探討教材內容對學習成效的影響。本研究採行此研究法進行教材中的行為文化內容探究，除了可以了解教材中的文化內容詳略程度，更可以透過教材間的對比了解文化內容與編輯背景地域的關聯性。

根據王文科（2011）的分類，內容分析的類別包括概念的分析（conceptual analysis）、編纂（edition or compilation）、描述性敘述

(descriptive narration)、詮釋性分析 (interpretative analysis) 和比較分析 (comparative analysis) 等。本研究因採取課文對話內容及註釋的量化統計及質化敘述，將可歸類到描述性敘述及比較分析的類別，前者應用於對華語「問候語」及「讚美語」內容的分析及討論敘述，後者則應用於不同華語教材在行為文化項目上質與量的比較分析。

3.2 研究架構及流程

本研究根據研究目的及研究問題，採用內容分析法探討初級華語教材在問候語及讚美語部分之行為文化內容編排現況，輔以文獻探討的方式，將教材中所呈現的文化內容與現有語用研究結果進行對照。茲將整體研究過程以流程圖說明如下。

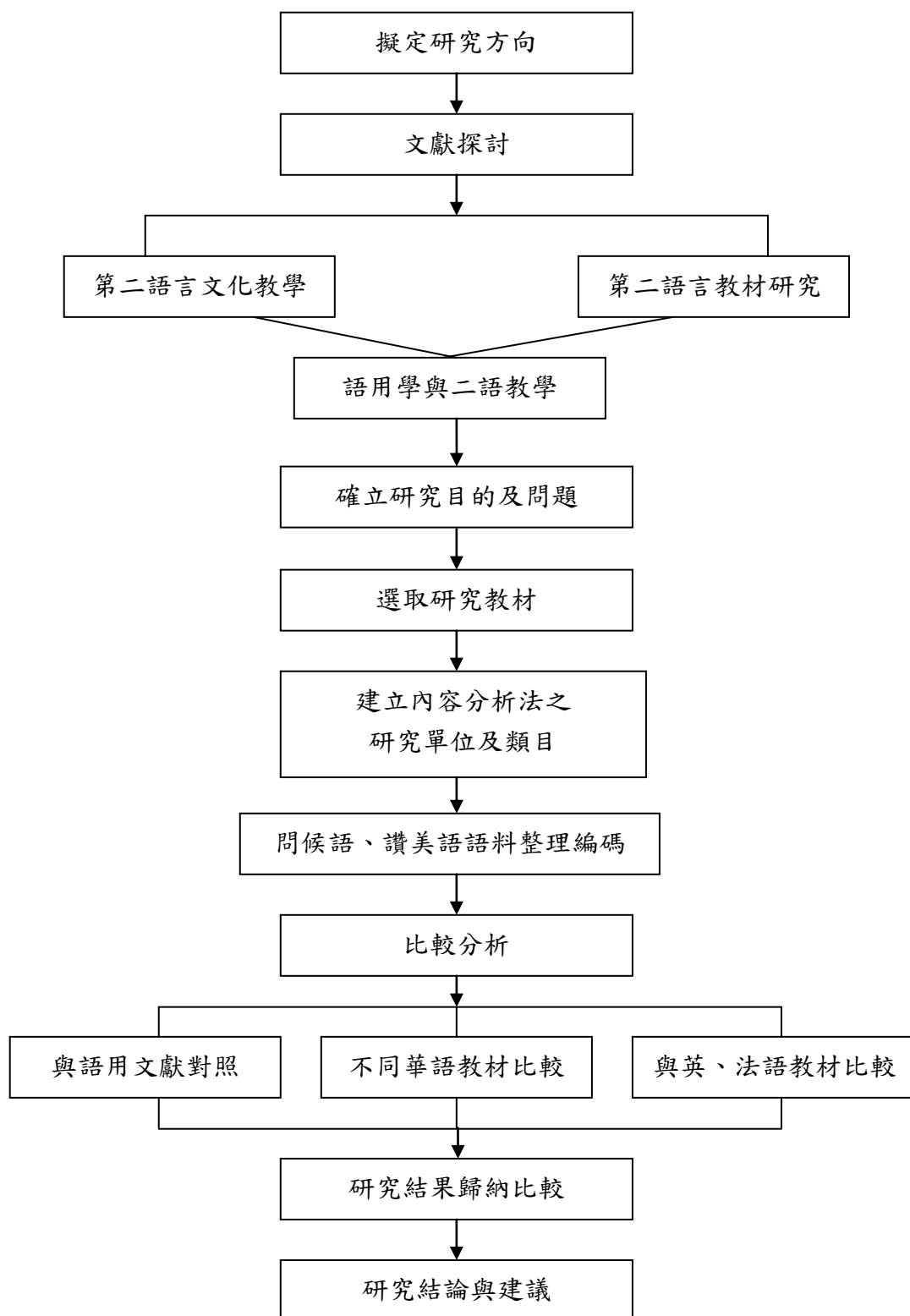


圖 三-1 研究流程圖

3.3 資料蒐集方法

3.3.1 研究材料選定及說明

論及華語教材，中國與臺灣分別為簡體版與正體版華語教材的重要出版地，亦是以華語為官方語言的國家。而就華語學習人口而言，美國居美洲之冠、法國居歐洲之冠，這兩地出版的教材亦具有研究的重要參考價值。故本研究以 2000 年以後出版、教材使用具普遍性、代表性為依據，從臺灣、中國大陸、美國和法國出版的教材中挑選以下六本初級華語教材作為分析行為內容的研究教材：《新版實用視聽華語 1》（臺灣）、《遠東生活華語 Book I》（臺灣）、《新實用漢語課本 1》（中國）、《中文聽說讀寫 Level 1》（美國）、《C'est du Chinois! I》（法國）及《Méthode de chinois premier niveau(漢語入門)》（法國）。教材書目及選用原因分述如下：

一、新版實用視聽華語（第一冊）

《新版實用視聽華語 1》前身為《實用視聽華語》，由臺灣師範大學編輯委員會編寫，臺灣正中書局出版。此教材針對母語非華語的外籍人士設計，為臺灣各大華語中心普遍使用之初級教材，臺灣主要華語教學中心如臺大、師大、政大、文化大學進修推廣部等單位的華語中心皆採用此書為初級華語教學之教材。

二、遠東生活華語（第一冊）

本教材由葉德明教授主編，臺灣師大國語教學中心九位老師共同編寫。教材內容以學生的學習性向為編輯重心，希望學生學會使用中文應付生活中各種狀況，同時發展聽、說、讀、寫四項技能。第一冊內容採用真實的語料與基本功能語法，期使學生能用基本華語達到交際的目的。在臺灣是相當普遍的初級華語教材，銘傳大學、交通大學、臺大國際華語研習所（ICLP）、臺中教育大學、中央大學等校皆採用之。

三、新實用漢語課本（第二版第一冊）

《新實用漢語課本》是為以英語為母語或媒介語的學習者編寫的系列漢語教材，編寫參照中國漢語水平考試等級大綱（HSK），由北京語言大學劉珣教授主編，編輯群主要為中國大陸學者，大多具有海外教學經驗。本教材前身是 1981 年出版之《實用漢語課本》，無論是新版或舊版，都被翻譯為數種語言，在世界各地廣為使用。美國兩百多所大學、加拿大、義大利、比利時、澳大利亞、聯合國中文培訓中心都使用這套教材（崔永華，2008）。根據羅春英（2010）的統計，在美國三十所大學的初級華語課程中，該教材的使用率名列第二，僅次於《中文聽說讀寫》。

四、中文聽說讀寫 I (Integrated Chinese Level 1) (第三版)

本教材由姚道中、劉月華教授主編，編輯群兼有來自中國大陸以及臺灣的華語教師。教材內容包括課文、語法、句型練習等，全面訓練學生的聽說讀寫能力。第三版在內容和版面編排上進行大幅修改。該教材受美國各中學、大學中文課程普遍採用，根據全美國中小學中文教師協會（2009）的調查，這本教材在中學的中文課程經常被選用。而羅春英（2010）曾統計，在美國三十所大學的初級華語課程中，該教材的使用率名列第一。

五、C'est du Chinois pour tous! 漢語雙軌教程簡易本 I

本書是由巴黎第七大學東亞語言文化系華衛民（Monique Hoa）教授主編，針對法語為母語之華語初級學習者所設計的教材。此套教材每個級數皆含兩冊教材，一是完全以法語及漢語拼音編輯的「聽說本」、一是以漢字為主強調學習書寫漢字及閱讀能力而編寫的「讀寫本」。王若江（2004）認為這部教材在法國具有一定代表性，可顯示法國漢語教材個性化的教學理念。法國的巴黎七大、巴黎十大皆採用此教材作為初級華語教材。其中巴黎七大是在法國目前兩個可以授予漢語專業博士學位的教學單位其中之一（另一單位為 INALCO）。本研究採用最新的簡易本，在這次改版中依然採取聽說-讀寫分步的漢字教學策略，但已將聽說本和讀寫本合併為一本，並且在進度較超前的聽說部份下標注字體較小的漢字，以作為對照。

六、Méthode de chinois premier niveau 漢語入門

本書由法國國立東方語言文化學院 (Institut National des Langues et Civilisations Orientales, INALCO) 法籍教授和上海華東師範大學吳勇毅教授共同主編，依據溝通教學法的啟發，在設計上特別注重聽力和口語的訓練。初級教材包括如何介紹、描述或陳述經驗、如何請求及拒絕等。王若江 (2004) 認為這部教材在法國具有代表性，可體現法國漢語教材的發展。本書是 INALCO 中文項目的初級華語教材 (Niveau Initiation, Beginners Level)，該單位是法國另一個可授予漢語專業博士學位的教學單位，亦是法國漢學研究的重要單位之一。

為比較目前中、臺、美、法通行之教材的行為文化特點，本研究以上述六本教材作為初級華語教材行為文化內容研究的語料來源，筆者在此將六本教材的資本資料整理為表三-1。

表 三- 1 六本教材的基本資料比較

教材名稱	新版實用 視聽華語	遠東生活 華語	新實用漢 語課本	中文聽說 讀寫	C'est du chinois	Méthode du chinois
教材代號	A	F	P	I	C	M
出版地	臺灣	臺灣	中國	美國	法國	法國
出版年	2008	2007	2010	2009	2008	2005
教材注釋 語言	英語	英語	英語	英語	法語	法語
總課數	12	12	14	20	12	14
總對話數	24	28	27	35	39	35

除了上述介紹的六本華語教材，本研究另選取了英法語教材作為行為文化內容的對照，同時也期望從英法語教材中擷取行為文化內容編排的優點作為華語教材編輯的參考。所選取的英法語教材簡介如下：

一、 *interchange intro*

《interchange (3rd Edition)》是美國 Cambridge University Press 於 2005 年所出版。作者 Jack C. Richards 為溝通式英語教學法倡導者，曾任教於美

國、紐西蘭、加拿大、新加坡、印尼及香港等地。本教材分四個級數，教材內容以引導式文法教學讓學生有更多課堂活動和發表機會。新版融入現代話題，將主題、文法、功能性用語、字彙和語言作了生活化的整合。本教材在臺灣為許多成人進修教育機構，如政大公企中心、臺北大學進修推廣組、林口社區大學，以及私人美語補習班如科見美語、巨匠美語等機構採納為教材。

二、 *écho 1*

《*écho*》是法國 CLE International 出版社於 2008 年所出版的法語教材。作者 Jacky Girardet 具有多年對孩童及成人的法語教學經驗，著有多套法語教材。本書為作者最近出版之教材，課本內容全為法文，並結合視聽 DVD、聽力 CD 與學生作業本，是一套以年紀較大的青少年及成人為對象的教材。教材設計以活動及互動為導向，每冊包含四單元，每單元四課。以歐洲共同語言架構 A1 級為程度對照，為臺灣師範大學法語中心初級班指定教材。

3.3.2 界定資料類別及記錄單位

選定研究教材後，本研究先採用定量方式，計算教材中所出現的問候語對話以及讚美語對話數量，以及各對話在問候語及讚美語範疇中的所屬類別；再輔以定質方式，進一步比較各教材在問候語、讚美語對話上的語境及對話關係，了解各教材在課文內容及相關註釋上之差異。

教材之內容分析常以單元、章、節、課等單位進行分析。但因為一項行為文化（例如：問候語）常以跨單元、跨課的方式呈現，甚或漸次加深加廣，故本研究針對「問候語」、「讚美語」兩個項目，抽出各課中提及上述項目的語對及相關註解進行歸納比較，以此探討六本華語教材中出現的行為文化教學內容異同。

此外，本研究在收錄問候語及讚美語語料的過程中，為使蒐集語料皆具對話的性質，且具備當下、當面的溝通特性，電話對談、書信體及敘述性課文中的問候語及讚美語語料將不列入研究範圍。

3.4 資料處理及分析

將內容及類目架構設定好之後，接著就進入資料處理及分析的部分。筆者將六本華語教材中具有問候語及讚美的對話內容，依序鍵入電腦建立電子檔，並編碼儲存。再將所收到的問候語及讚美語語料依其內容分類，並以質化描述方式說明問候語語境，包含時間、情境、對話雙方關係等使用情形，以觀察不同教材間的異同。以下分別說明問候語分析架構及讚美語分析架構。

3.4.1 問候語分析架構

筆者根據華語教材中出現的問候語語料進行歸類與分析。先將問候語依問候性質分為宣示問候、稱呼問候、情境問候三種類型，再依其單獨出現或合併出現的狀況，將語料分為單一型及複合型問候語。由於過去的研究中缺乏對單一型以及複合型的區分，因此，本研究將會依據語料分析的結果，說明教材中單一型及複合型的問候語差異。本研究的問候語分類架構及舉例詳見表三-2。

表 三-2 本研究問候語分類架構及舉例

問候語	1 單一型	1.1 宣示型	例：你好。
		1.2 稱呼型	例：張老師。
		1.3 情境型	例：最近好嗎？
	2 複合型	2.1 稱呼型+宣示型	例：你好，王小姐。
		2.2 宣示型+情境型	例：早，去學校嗎？
		2.3 稱呼型+情境型	例：小白，你去哪兒？
		2.4 宣示型+稱呼型+情境型	例：早，王太太。最近怎麼樣？

本文將所收集到地語料依其特性分類後，以量化方式呈現各教材出現的單一型及複合型問候語比例，然後以質化描述的方式說明這些問候語出現的語境、從問候的時間、情境以及對話雙方的關係，亦提出對這些問候語回應的探討。經過與語用文獻的對照，最後提出對漢語問候語特性、華語教材問候語內容特色的異同之處。

此外，本文亦在第四章的最後一節提出對華語、英語、法語教材在問

候語出現類別，同時探討不同語言外語教材比較在課文情境設定上的差異。

3.4.2 讚美語分析架構

對於讚美語的討論，本文分為讚美主題、讚美功能以及讚美回應三大部分進行探討。讚美主題部分，筆者參考蕭瑩華（2011）對讚美主題的分類方式，將華語教材中蒐集到讚美語料分為外貌（appearance）、表現（performance）、個性（character）與所有物（possessions）四種類型，進行讚美主題出現頻率的排序，以了解華語教材在讚美主題上與母語者讚美習慣的差異。

讚美語用功能部分，西方學者 Manes & Wolfson（1981）認為讚美具有社會潤滑劑、批評軟化寄、潛在的威脅面子行為、鼓勵、感謝、開啟談話、恭賀等作用；華語研究部份有張先剛（2008）所提出的取代問候、強化謝意、開啟談話、擺脫交際困窘等功能，蕭瑩華（2011）則將讚美的功能歸納為讚美、招呼、感謝、請求與鼓勵五類。本研究的主要目的不在對華語的讚美語功能提出更完善的分類框架，因此僅依據教材中出現的讚美功能提出討論，並提出教材的缺乏之處。

讚美回應部分，本研究參考蕭瑩華（2011）的讚美回應策略分析架構，將讚美分為接受、迴避、拒絕和合併四類。接受類及拒絕類沿用蕭瑩華的分類模式，前者細分為感謝、同意、誇飾三種，後者分為否認、貶抑、質疑三種。但依據教材中的實際回應情形，迴避類在原有的回報、解釋、轉移焦點外，另加入「無回應」（non-verbal reponse）這一次類，因本研究從華語教材語料中發現未針對讚美內容進行任何回應的現象相當常見，這種沒有話語回應的情形有可能包含肢體語言如皺眉或微笑，但因為話語的省略帶有迴避讚美的特質，故歸入迴避類。

在此分類架構下，筆者將各讚美主題情境下所採用的回應策略進行分析和討論，亦配合教材中的註釋提出不同華語教材在讚美回應策略上之異同。此外，本文亦在第五章末節提出華語、英語、法語教材在讚美語內容的差異。

第四章 華語教材問候語內容比較

本章將呈現教材內容分析的結果，說明問候語在華語教材中的出現類型、情境以及回應方式，同時與現有問候語文獻的相關結果進行對照。首先，第一節及第二節分別說明單一型問候及複合型問候在教材中出現的情境、對話關係以及回應內容，第三節綜合比較六本華語教材的問候語分布情形。為了進一步瞭解華語教材在問候語類型及情境上的特點，除比較六本初級華語教材之異同外，第四節亦與相應水平之初級英語教材《interchange intro》、法語教材《écho 1》進行對照，同時也探討不同華語教材與編輯出版地之關聯性。

根據林君萍（2004）的分類，問候語可以分為宣示型、稱呼型以及情境型三種。這種分法可以將問候語進行性質上的區分，但實際應用到問候語的歸類時，卻因複合使用的情況相當普遍，而造成歸類上的困擾。因此，本文考量教材對話中間候語出現的分布狀況，先以單一型/複合型的二分法進行初步區隔，再進一步於複合型的大類下劃分出次類。單一型沿用林君萍的分類架構，分為 1.1 宣示型、1.2 稱呼型、1.3 情境型，而複合型則分為：2.1 稱呼加宣示型、2.2 宣示加情境型、2.3 稱呼加情境型，以及 2.4 宣示加情境加稱呼三者複合等四個次類。以下將華語教材中出現的問候語語料依據其單一及複合類型分節探討。

4.1 單一型問候語

4.1.1 宣示問候語

宣示問候語的特徵是語對中間候和回應可以完全相同。意即，主動發話進行問候的人，和回應問候的人可以說相同的話（林君萍，2004）。例如主動問候的說話者說：「你好。」被問候的回應者亦以「你好」回覆。宣示型問候語除了「你好」之外，尚有「早」、「早安」、「您好」、「嗨」等形式。

單一型宣示問候語是唯一一種在六本華語教材都出現的問候語形式。

在華語教材所出現的十筆宣示問候語語料中，說話者所使用的問候語全數都是「你好」，可以說教材中出現的單一型宣示問候語內容相當單一化。只有《遠東生活華語》及《中文聽說讀寫》提到「早」的用法（本文將於 4.2 節討論），至於華語母語者在西方語言影響下日漸常用的宣示問候語「嗨」、「哈囉」則並未出現在本研究的任何一本研究材料中。

4.1.1.1 宣示型問候語的情境和對話關係

在使用情境方面，這十筆宣示問候語「你好」出現的情境全數為初次見面，說話者都是第一次與對話者接觸，有些是當場經由朋友介紹，有些是說話者或對話者首次相遇，由說話者主動開啟對談，互相認識。這正符合 Zhang (2010) 關於「你好」使用情境的歸納結果：出現在對話者為陌生人或不熟識的人、辦公室老闆與員工之間、其中一個對話者為非華語母語者時。這十筆以「你好」為問候的語料，亦有半數以上的對話包含一個以上的非華語母語者。

說話者和對話者的關係，也是我們在探討問候語時的一個重要變項。觀察這十筆語料我們可以發現，說話者的問候對象有以下幾種：學生的朋友（說話者為老師）、鄰居、新同學、熟人介紹的新朋友、飛機鄰座。這些問候對象與說話者之間多是平行關係。

4.1.1.2 宣示型問候語的回應

宣示問候語的特徵是問候語對中「問候」和「回應」可以完全相同（林君萍，2004）。對宣示招呼語的回應，通常是回聲式，亦即說話者和對話者使用相同的問候詞，例如「你好」或「早」。在華語教材中最常出現的單一型宣示問候語回應方式為「你好」。但回應的時候，若對方為老師或長輩等相對權勢較高的人，為表示尊敬則會改「你好」為「您好」，例如表 4-1 編號 4-1-2 的例子。由於這幾本教材的單一型宣示問候語全數為「你好」，且皆在與陌生人第一次見面時使用，對話者也可能不採回聲式的答覆，而以「認識你很高興」的句子進行回應，例如語料 4-1-5。在《Méthode du chinois》中亦出現對話者直接自我介紹，而未以「你好」等回聲式問候語

相應的例子 (4-1-3、4-1-6)。

表 四-1 華語教材單一型宣示問候語語料

編號	語料例句	語料出處 ¹²
4-1-1	說話者：你好。 對話者：你好。	A/01、F/09、 I/01、C/02、 M/01
4-1-2	說話者(老師)：你好!你也是老師嗎? 對話者：您好!我不是老師，我是醫生。	P/03
4-1-3	說話者：你好!我姓丁，叫丁力波。請問，你叫什麼名字? 對話者：我的中文名字叫馬大為。	P/07
4-1-4	說話者：你好。我叫王家明。你貴姓? 對話者：你好。我姓林，我叫林金水。你是學生嗎?	A/09
4-1-5	說話者：你好! 對話者：認識你很高興。	C/07
4-1-6	說話者：你好。 對話者：(沒有問候語形式)我叫馬小月，是法國人。你是北京人嗎?	M/01

4.1.2 稱呼問候語

稱呼問候語指的是以稱呼對話者作為問候的一種問候語形式，這是漢語十分常見的問候形式。根據 Zhang (2010) 對中國電視劇《蝸居》的統計，劇中問候高達 81.4% 帶有稱謂。而多位學者對漢語問候語進行分類時，皆特別點出稱呼問候語這一特別形式 (Chen, 1991; 錢厚生, 1996; 祝麗麗, 2010)。

林君萍 (2004) 將其分為三類，包括 (1) 以職業、職稱、親屬稱謂作為問候語的一類，如：「陳老師」、「經理」、「叔叔」等。(2) 因學校制度產生的一類，如：「學姊」。(3) 以姓名或暱稱，如：「老陳」、「小胖」。

¹² 本文為利於排版，呈現語料出處時將以「教材代號/課數」標明初處。以 P 代表《新實用漢語課本 1》，A 代表《新版實用視聽華語 1》，F 代表《遠東生活華語 1》，C 代表《C'est du chinois I》，M 代表《Méthode du chinois premier niveau》。

Zhang (2010) 則將稱呼區分為三類，包括：

1. 親屬稱呼，例如：姊、老婆、大哥
2. 與姓名有關的稱呼，例如：老張、小蘇
3. 專業職稱，例如：宋秘書、陳總、郭老師

他認為對中文母語者而言，「你好」並不是最適切的問候語形式。在上述這三種稱呼的選用中，母語人士通常以雙方是否具有親屬關係為優先考量，甚至沒有親屬關係者，也可能使用親屬稱呼相稱。若雙方沒有親屬關係，但社會地位相近，則依照由親近至生疏的程度，使用姓名相關稱呼>專業職稱>其他稱呼的順序進行選擇。若對話雙方社會地位有高下之分，則下位者傾向使用專業職稱稱上位者，而上位者則常對下位者使用與姓名相關的稱呼。此外，他也提到，在正式場合通常避免使用親屬稱呼，而是依據對話者的地位選擇使用與姓名相關的稱呼或專業職稱。Zhang 對稱呼選用的說明，正呼應了楊國樞（1992）華人社會取向中的關係取向以及權威取向。

本文所採用的稱呼問候語分類將依據 Zhang 的分類方式，再加上其他尊稱，例如大家、來賓、先生、小姐等一般社會上常見卻難以歸入上述三類的尊稱，形成以下的分類架構：(1) 親屬稱呼 (2) 姓名稱呼 (3) 專業職稱 (4) 其他尊稱。

4.1.2.1 稱呼問候語的情境和對話關係

在本研究統計中，初級華語教材內出現的單一型稱呼問候語有兩例，一例為《中文聽說讀寫》第二十課出現的姓名暱稱「小朋」，另一例出現於《Méthode du chinois》第十一課，也是姓名稱呼，請見下表四-3。

表 四-2 華語教材單一型稱呼問候語語料

編號	語料例句	對話雙方關係	出處
4-2-1	王爸爸:小朋! 王朋:爸,媽!	父親對兒子	I/20
4-2-2	女 :西蒙先生,我是"經濟報"的記者。我想問您幾個問題,可以嗎?	記者對採訪對象	M/11

	男：當然可以。		
--	---------	--	--

第一例在《中文聽說讀寫》的第二十課，情境為機場大廳，是中國父母在北京機場接海外留學返鄉的孩子。父親用兒子的小名稱呼兒子，是以姓名或暱稱為問候的一種問候語形式。第二例則是記者稱呼採訪對象的名字加上社會稱謂「先生」所形成的稱呼形式「西蒙先生」，以稱呼對方作為引起對方注意、向對方表達尊敬的問候語形式。在六本華語教材中出現的單一型稱呼問候語語料不多，而這兩例皆為以姓名或暱稱稱呼的形式。不過這不能代表教材中缺乏以專業職稱、以及親屬稱謂作為稱呼的問候語，因為本節只是對單一型問候語的探討，而稱呼問候語最常出現的形式是與宣示或情境問候語相結合的複合型問候。關於含有稱呼問候語的複合型問候語在初級華語教材中的內容呈現，本文將在 4.2 節進一步探討。

4.1.2.2 稱呼問候語的回應

六本教材中，只有《中文聽說讀寫》和《Méthode du chinois》各出現一例單一型稱呼型問候語，語料相當少。語料 4-2-1 的回應內容也同樣是稱呼，這是發生在親屬之間的問候。語料 4-2-2 的稱呼問候並沒有得到被問候者的回應，被問候者只是接著問候後面提出的問題進行答覆。依照林君萍（2004）的研究結果發現，稱謂問候語如果是下對上，那麼所得到的回答依關係的遠近，可能直稱對方名字、稱謂（如：學妹），或是點頭說「好好好！」但也可能採用情境問候語來回應。一般而言，如果關係親近，可能出現以暱稱稱呼說話者進行問候回應，或是採用情境問候語關心對方。如果雙方權勢平等，但心理距離遠的話，可以繼續以稱呼問候相回應。

4.1.3 情境問候語

情境問候語為說話者視會話當時情況所提出的問候語，通常針對被問候者（對話者）的行為或外在環境條件而發言。本研究將情境問候語依其內容分為三類，包括（A）描述或揣測對話者的行為狀態（B）開放式問題（C）表達歡迎或祝賀。

A 類問候內容通常由問候者根據對被問候者的觀察，通過描述或揣測

其行為狀態而開啟問候，如：「你來啦!」、「要走啦?」。B 類通常是一個開放式的問題，例如：「最近怎麼樣?」或「你好嗎?」。若牽涉到近況，通常對話者有一段時間沒有見面。C 類使用的範圍較受限制，通常用於特定的場合如住家、宴會，以及特定的時間如某人生日以及節慶時。A、B 類的情境型問候在使用時對話者應為認識的人，而且通常用於非正式的場合，而 C 類的使用範圍雖受侷限，卻可以廣泛應用於不同的關係，包含不熟識的人之間。

4.1.3.1 情境問候語的情境和對話關係

在本研究所分析的六本華語教材中，共有《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》、《C'est du chinois》以及《Méthode du chinois》四本教材出現單一型情境問候語，總計 10 筆。其情境類型及問候內容整理如下表四-3。至於《新實用漢語課本》及《中文聽說讀寫》所包含的情境問候語為複合型，將留待 4.2 節討論。

表 四-3 華語教材單一型情境問候語語料

情境類型	編號	語料例句	被問候者身分	出處
A 描述或揣測對話者的行為狀態	4-3-1	A:你在學中國畫兒嗎? B:是啊，你看，這張就是我畫的。	不詳	A/08
	4-3-2	A:聽說你到日本去了。 B:是啊。	不詳	A/10
	4-3-3	男:你好像很累，是不是病了? 女:我沒病，只是昨天晚上睡得不夠，只睡了四個小時。	不詳	M/13
	4-3-4	A:好久不見，聽說你到歐洲去了? B:是啊，我到歐洲去了八個多月。	同學	A/12
B 開放式問題	4-3-5	A:你到哪兒去? B:我到學校去。	不詳	A/10
	4-3-6	W:您忙嗎? Zh:我很忙，你呢?	姐姐的朋友	C/04

	4-3-7	W:你今天累嗎? M:有點兒累。 W:你休息休息吧。	朋友	C/05
	4-3-8	A:最近都沒看到你，你到哪兒去了? B:我跟父母到日本去了一個星期，昨天剛回來的。	同學	A/12
	4-3-9	Philip: 我們好久不見了。最近怎麼樣啊? 趙小姐:還不錯。欸，你看我剛剛買的這件襯衫怎麼樣?	朋友	F/12
C 表達歡迎 或祝賀	4-3-10	服務生:歡迎光臨。幾位? 王先生:兩個人。	顧客	F/11

情境問候類型 A 以描述或揣測對話者的行為狀態作為問候。在語料 4-3-1 中，說話者以「你在學中國畫兒嗎？」詢問對話者，是描述對話者行為狀態的問候。雖然從對話中看不出實際場景，但教材的插圖顯示對話者正向說話者展示一張中國畫，應是雙方見面時說話者看見對話者正在畫中國畫，或是注意到他的房間有一幅畫，才以這類問候語展開對話。然而，由於教材中並未言明對話情境，所以這句話也可能不是出現在兩人對話的開頭，而只是一長串對話中的一個子話題。在這種情況下，初級學習者由於缺乏實際語境的經驗，很容易忽略或觀察不出這種在華語中相當常見的問候形式。

情境問候類型 A 另外出現了兩筆以「聽說…」開啟問候內容的句子，可以視為對於對方狀態的一種揣測或確認，亦可視為一種展開交談的策略；透過一個「聽來」的消息，表示對對方近況一直以來的關注。此外，在 A 類中也可能包含對雙方狀態的描述，通常指雙方久未見面後相遇的情況，這類問候語常見的內容包括：「好久不見」、「(我)最近都沒看到你」。

情境問候類型 B 是開放式問題的問候語。這類問候語常見的是：「你到哪兒去？」或「最近怎麼樣？」。根據筆者觀察，若接近吃飯時間，熟人之間更常以「吃飯了嗎？」、「吃飽了沒？」來問候，但詢問是否用餐的問候，並未出現在任何一本初級華語教材中。華語教材中缺乏這種問候形式，外

籍學習者若在實際交流中遇到此類問候就可能造成交際障礙或溝通上的誤會。

情境問候類型 C「表達歡迎或祝賀」出現的場景比較特別，「歡迎」通常出現在迎接訪客、顧客時，「祝賀」則用於特殊節日或喜慶，例如「生日快樂」或「新年快樂」。出現這類問候的教材有《遠東生活華語》和《中文聽說讀寫》。

在使用對象方面，情境問候語除了 C 類表達歡迎或祝賀的問候可以用在初次見面的對象（例如顧客）之外，其他 A、B 類通常用於認識的人。根據林君萍（2004）的調查，情境問候語都是出現在家人、同學、室友、學長姐和學弟妹之間。《新版實用視聽華語》對於談話的情境和談話者之間的關係並未說明，這可能造成學習者誤解，以為陌生人間也可以這樣使用。而《遠東生活華語》在第二課「你好」的註解¹³中特別說明：「中國人通常不對熟人說「你好」，而以描述對方正在做的事情來打招呼。例如：『出去啊』、『上街啊』等。」相信這有助外籍學習者了解中國人的習慣，而註解中亦包括對於回應此類問候的方式，可以幫助學習者掌握有效回應策略，避免產生隱私受到威脅的不悅感受。

4.1.3.2 情境問候語的回應

這類型問候常是針對被問候者的行為舉止進行描述，所以回應時只需以簡單的「是啊」回覆或簡單說明自己的實際狀況，也可以在回答自身情況之後，回問對方。Shih（1994）認為，華語中對於招呼語的回應並不固定也不嚴格。回應問候者可以提供一個真實以及詳細的回答，但通常一個表示感謝、回應友誼的含糊回應也就夠了。中文母語者對於此類型問候的回應，常只採取模糊的應答，例如：「A：好久不見近來怎麼樣？/ B：馬馬虎虎，你呢？」或是「A：去哪裡？/ B：隨便走走。」即是可被接受的情境問候語回答。

¹³ Chinese people usually do not greet acquaintance by saying “你好”; they greet each other by commenting on what the other person is doing, e.g. “出去啊?”, (Are you going out?) “上街啊?” (Going out?), “回家啦?” (Are you going home?), “上街啊?” (Going out?), etc. (p. 27)

4.2 複合型問候語

前一節已探討宣示型、稱呼型以及情境型問候單獨使用時的情境及回應內容，本節將進一步探討這三種問候語的搭配使用情形。

複合型問候語在六本華語教材中共出現 34 筆，佔全部的 62.2%。其中以 2.1 型「宣示+稱呼」問候語出現的次數 21 次最多，2.3 型「情境+稱呼」問候語出現 14 次居第二。2.2 型「宣示+情境」只出現一次，2.4 型「宣示+稱呼+情境」的搭配並未在任何一本教材出現，不列入本文討論範疇。各次類的分布數量如下：

表 四-4 複合型問候語在華語教材的分布

類別	A	F	P	I	C	M	華語教材總計
2.1 稱呼+宣示	5	2	7	4	0	3	21
2.2 宣示+情境	1	0	0	0	0	0	1
2.3 稱呼+情境	0	0	7	6	1	0	14
總計	6	2	14	10	1	3	36

在複合型問候中出現比例最高的兩種複合類型都包含了稱呼問候語，它之所以常與其他問候一起出現，可以從影響情境問候語的變項探討之。稱呼問候語的使用主要涉及會話雙方的關係，由於會話雙方的關係並不隨著情境改變，所以情境也不會影響稱呼問候語的使用。但時間和情境可能影響說話者選擇在稱呼問候語外加上宣示問候語或情境問候語（林君萍，2004）。

祝麗麗（2010a）認為，「稱謂+問候」¹⁴這種問候語結構在英漢語中都很常見，但是英語一般是問候在前，稱謂在後，漢語多數情況則是稱謂在前。由於稱謂代表了人與人之間的社會關係，因此漢語中「稱謂在前、問候在後」的問候結構間接反映了中國人較重視社會地位、身分，強調尊卑貴賤，等級身分的文化。筆者認為，不論稱呼問候語是單獨出現或與宣示問候語、情境問候語一同出現，教材或教學中都有必要特別強調稱呼問候

¹⁴ 從祝麗麗（2010a）所舉的例子「郭老，鍛煉身體啊？」、「老師好」可得知，她所謂的「稱呼+問候」包含本文所謂的「稱呼+宣示」、「稱呼+情境」兩種複合型問候。

語的重要性，尤其是對上位關係的問候，無論如何都需要加上稱呼以示尊重。

接著筆者將針對出現次數最多的複合型問候「稱呼+宣示」、「稱呼+情境」進行語料的探討。

4.2.1 複合型問候語：稱呼+宣示

在 4.2 節因為單一型稱呼問候的語料過少，所以對於稱呼問候的探討有限。本小節將詳細探討稱呼的分類及其與宣示問候的搭配使用情形。稱呼問候語指的是以稱呼對話者作為問候的現象，在華語教材中，常與「你好」、「您好」與「好」等宣示問候語一同出現。筆者將教材中的複合型「稱呼+宣示」問候語依照稱呼形式進行分類，同時在表中列出被問候者身分及相對權勢關係，語料請見表四-5。

表 四-5 華語教材複合型「稱呼+宣示」問候語語料¹⁵

形式	編號	語料例句	被問候者身分/對說話者權勢 (P)	出處
職業稱呼+宣示	4-5-1	您好，師傅。	商家/-P	P/10
	4-5-2	陳老師，您好。	(學生-)老師/+P(高)	P/03
	4-5-3	楊老師，您好。	(學生-)老師/+P(高)	P/04
親屬稱呼+宣示	4-5-4	外婆，您好。	(老師-)學生的外婆 /+P(高)	P/03
	4-5-5	叔叔，阿姨，你們好。	朋友的父母/+P(高)	I/20
	4-5-6	爸爸好。	父親/+P(高)	A/02
	4-5-7	王伯伯好。	朋友的父親/+P(高)	A/02
姓名稱呼+宣示	4-5-8	力波，你好。	朋友/-P	P/01
	4-5-9	老王，你好。	朋友/-P	M/13
	4-5-10	你好，大為。	朋友/-P	P/07
	4-5-11	你好，陸先生。	首次見面的陌生人/ -P	P/04

¹⁵ 表中+P(高)表示被問候者的權勢高於問候者，+P(低)表示被問候者的權勢低於問候者，-P 為雙方權勢平等。

	4-5-12	珍妮，你好啊。	朋友/-P	A/02
	4-5-13	你好，小李。	中學同學/-P	M/13
	4-5-14	小音，你好。	同學的姐姐/-P	I/05
	4-5-15	你好，海倫。	首次見面的陌生人/ -P	I/14
	4-5-16	張先生，您早。	朋友 or 鄰居/-P	A/02
	4-5-17	張太太，您好。	首次見面的陌生人/ -P	A/02
	4-5-18	王先生好，王太太好。	首次見面的陌生人/ -P	M/01
其他尊稱+宣示	4-5-19	兩位好。	(服務生-)餐廳顧客/ -P	F/11
	4-5-20	早啊，太太。	(菜販-)顧客/-P	F/02
	4-5-21	大家早。	(老師-)學生/+P(低)	I/07

這 21 筆「宣示+問候」的語料可依其稱呼類型分為四類，分述如下：

(1) 職業稱呼+宣示：

有些職業可以直接作為問候語，如：「老師！」、「醫師！」還可以加上姓氏，在同事之間互相問候（林君萍，2004）。這樣的用法不僅在同行之間相當普遍，而學生對老師、病患對醫師也常有這種問候方式。然而，華語教材不僅在單一型的問候語中缺乏這種職業稱呼型問候語，就連複合型的問候語中，也只有《新實用漢語課本》出現了兩例職業稱呼+宣示的例子：「陳老師，您好」（4-6-2）、「楊老師，您好」（4-6-3）。林君萍（2004）表示，有些職稱也可以直接當作問候，如：董事長、總經理、校長、所長等。員工在碰到職位較高的主管時也可能在職稱後加上「好」，如「董事長好」。林君萍的研究結果也顯示，母語者在面對高位者時，無論與對方是正或負心理距離（關係疏遠或親近），都傾向使用宣示加稱呼的複合問候形式。筆者認為，問候語作為一種禮貌語言，最需要謹慎處理的就是對上位者的問候，特別是出現在職場及校園裡的問候（如「老師好」）；但華語教材《新版實用視聽華語》及《Méthode du chinois》中的多數對話都未標明對話者身分及關係，讀者亦無法得知雙方的權勢差距。其他教材的問候又多以平輩之間的對話為主，教材在這部分的缺乏特別值得注意改進。

(2) 親屬稱呼+宣示

在本研究所探討的六本教材中，出現親屬稱呼問候語加宣示問候的教材有《新版實用視聽華語》、《新實用漢語課本》和《中文聽說讀寫》三本。華人文化中對於親屬稱謂的繁複系統標誌著對親屬關係的重視；晚輩見到親屬長輩，以親屬稱謂作為問候是很普遍的現象，這是所謂的「叫人」，表達一種親屬關係的確認，也代表晚輩的禮貌。對於非親屬長輩也可以使用這樣的稱呼方式，非親屬長輩可能是年長的鄰居、家長的朋友或朋友的家長，甚至是陌生人。使用這樣的親屬稱謂無形中拉近了彼此的距離，亦給人有禮貌、友善的印象。林君萍（2004）表示，如果在親屬稱謂後再加「好」顯得更有禮貌，但感覺上較疏遠，可能在初次見面時使用。以此對照教材中出現的例子，可以發現例 4-5-4、4-5-5、4-5-7 都是對沒有親屬關係的人提出親屬問候，所以加上「好」、「您好」（用於權勢高的人以及年長者）、「你們好」來顯示禮貌，同時也標誌著關係較疏遠。例 4-6-7 在伯伯前面加上姓氏，這是華語中的一項特點，以姓氏來標誌著沒有血緣關係，不是真正的親屬（若有血緣關係不需加上姓氏）。但是例 4-6-6 出現的「爸爸好」則非常不自然，因為對於母語者而言，對於父母以及親近的人通常只使用稱謂，而不需加上「好」字的宣示問候，否則會顯得生疏而彆扭。

華語問候語中，還有一種因應學校制度的稱呼，也就是不同年級學生之間的稱謂，如：學長（對高年級男學生）、學妹（對低年級女學生）。本研究將此類稱呼視為與親屬稱謂有關的稱呼，因為這些稱呼的第二個字帶有手足稱呼「兄（長）、弟、姊、妹」。在臺灣，我們一般稱為「學長」、「學姊」，而在中國大陸，稱呼比自己年級高、同一位指導教授的高年級學生也常使用「師兄」、「師姊」。這是華人校園文化中很普遍的稱呼用法，與西方國家不論年級對同學都直接稱呼名字的習慣迥異，然而目前所分析的六本教材沒有一本出現這樣的校園稱呼文化內容。

(3) 姓名稱呼+宣示

在六本華語教材中，除了《遠東生活華語》外，其他五本都包含姓名稱呼加宣式問候的問候類型。在這些姓名稱呼中，有的連名帶姓稱呼全名，

有的則只稱名或使用帶有姓氏的暱稱，例如：「老王」（例 4-5-9）、「小李」（例 4-5-13）。配合的宣示問候種類包含「稱呼+好」、「稱呼+早」、「稱呼+你好」、「稱呼+您好」，其中後三種類型的稱呼和問候是可以前後對調的。

宣示型問候除了「你好」以外，還有「早（安）」、「午安」、「嗨」等用法。根據 Zhang（2010）的統計，一齣中國大陸發行的 17 輯電視劇中，只有 23.26% 的問候語包含「你好」，其中 50% 出現在首次見面，20% 用於服務生與顧客，10% 用於第二次見面，10% 用於主僱關係，另有 10% 用於漢語學習的師生之間。但教材中出現的宣示問候語卻有 56% 為「你好」，19% 為「您好」，合計高達 75%。而「宣示+稱呼」問候語料中更有 62% 使用「你好」及「您好」來問候非首次見面的人。

筆者在此要特別對這類問候形式提出質疑。因為除非是問候第一次見面、剛知道姓名的陌生人，否則對於已知道姓名的舊識，一般人幾乎不使用「姓名稱呼+你好」的問候法。若以楊國樞（1992）對於華人人際關係的分類解釋，當一個人被納入了自己的熟人名單，就不會再以面對生人的方式進行問候。尤其在姓名稱呼中，若已採取暱稱如老王、小李，表示兩人關係較親近，卻又使用「你好」這種通常用於陌生人之間的問候方式，就顯得矛盾而彘手。然而在《新實用漢語課本》、《中文聽說讀寫》和《Méthode du chinois》都出現這樣的例子。無論是教材中出現熟人之間使用「你好」的問候範例，或是前面所提及出現在直系血親之間使用「好」加以問候的範例，都可能造成中介語中「訓練遷移」的因素（Selinker, 1991），讓學習者誤以為「你好」等同於英語中的“Hi”或法語中的“Bonjour”，可以廣泛應用於各種關係的問候，而忽略華語問候中對熟人提出問候的其他形式。

(4) 其他尊稱+宣示

在華語教材中，有三例「稱呼+宣示」的例子比較特別，是使用非關姓名、親屬、職稱的稱呼，包括《遠東生活華語》中出現的「兩位好」（例 4-6-19，出現於餐廳服務生對顧客），「早啊，太太」（例 4-5-20，出現於菜販對顧客），以及《中文聽說讀寫》中的「大家早」（例 4-5-21，出現於老

師對學生)。這裡出現的「早」是六本教材中罕見的、除了「你好」、「您好」以外的宣示問候語形式，通常在早上見面時用以問候、招呼對方。在稱呼方面，「兩位、太太、大家」都是沒有特定指稱的代詞，前兩者是尊稱的禮貌用法，「大家」則是一種集合名詞，都可以應用於稱呼加宣示的問候中不知如何稱呼對方姓名、或不需一一說出對方姓名的情境。

以上是對於稱呼加宣示問候語的探討。對於此類問候的回應，大致上與問候的內容相同形式，可以同樣使用「稱呼+宣示」的形式，但由於稱呼在華語中代表著一種禮貌用法，因此在使用上，對下位者的回應可以省略稱呼，但對上位者以及親屬長輩是不可省的。

筆者在此要特別對「你好」的單一和複合使用情況進行探討。在 4.1.1 節我們發現六本華語教材中出現的單一型宣示問候「你好」全數用以問候第一次見面的人，而在本節，「你好」搭配稱呼出現的語料中，有三筆問候對象依然為第一次見面者，但有五筆問候對象為認識的人。Zhang (2010) 曾表示，即使在過去的三十年間「你好」的使用越來越普及，這個詞的使用依然帶有正式、嚴謹而禮貌的意味，並標誌著距離感。所以當然人們第一次見面的時候，會使用「你好」來表達一種嚴謹的禮貌 (serious politeness)，同時維持特定的距離感。而在老闆和員工之間，雙方雖非陌生人卻依然使用「你好」互相問候另有原因。員工使用「你好」的原因是為了在工作場合表示正式。以 Zhang 的說法結合筆者自身觀察，「你好」用在熟人之間通常只出現在正式或公開發言的場合，但華語教材中卻出現朋友私下的互動卻以「你好」互相問候的例子，其實並不適當。

4.2.2 複合型問候語：稱呼+情境

本文曾在 4.1.3 節提到，情境問候語可以分為三類，包括 (A) 描述或揣測對話者的行為狀態 (B) 開放式問題 (C) 表達歡迎或祝賀。在教材中，單一型情境問候語出現 10 次，但其實情境問候更常與稱呼搭配使用，形成「稱呼+情境」這種複合型的問候用法。在六本華語教材中「稱呼+情境」型問候共出現 14 次，語料如下表四-6：

表 四-6 華語教材複合型「稱呼+情境」問候語語料

形式	編號	語料例句	被問候者身分/權勢(P)	出處
稱呼+ A 描述或揣測對方行為狀態	4-6-1	王紅：哥哥，李友，你們來了。 李友：啊。小紅，你怎麼樣？	哥哥、朋友/-P	I/14
	4-6-2	王朋，你怎麼了？眼睛怎麼紅紅的，感冒了嗎？	朋友/-P	I/15
稱呼+ B 開放式問題	4-6-3	林娜，你好嗎？	同學/-P	P/01
	4-6-4	陸雨平，你好嗎？	朋友/-P	P/02
	4-6-5	林娜，昨天的京劇怎麼樣？	同學/-P	P/06
	4-6-6	林娜，你怎麼樣？忙不忙？	同學/-P	P/09
	4-6-7	大為，你在這兒買什麼？	同學/-P	P/10
	4-6-8	大為，聽說你得了感冒，現在你身體怎麼樣？	同學/-P	P/13
	4-6-9	小高，好久不見，你好嗎？	同學/-P	I/04
	4-6-10	李友，你上個星期考試考得怎麼樣？	朋友/-P	I/07
	4-6-11	小白，下課了？上哪兒去？	學生/+P(高位)	I/13
	4-6-12	李先生，您去哪兒啊？	長輩(父友)/+P	C/03
稱呼+C 表達歡迎或祝賀	4-6-13	宋華，這是生日蛋糕。祝你生日快樂。	同學/-P	P/09
	4-6-14	王朋，李友，快進來。	朋友/-P	I/14

林君萍（2004）的研究結果，「稱呼+情境」的問候通常用於心理距離近的對話者，但其使用頻率較單一型情境問候少 2 至 3 倍。也就是在對權勢平等或低位者進行問候時，母語者還是傾向使用單一型情境問候。對於 A、B、C 三種情境問候方式我們在 4.1.3 節已經討論過，在此筆者要特別針對稱呼以及情境問候的關係進行探討。這十四筆問候語除了語料 4-6-11 以及 4-6-12 應用於明顯的權勢差距（師對生、晚輩對父執輩朋友）外，其他皆為平輩之間使用。我們依據其情境問候內容分述如下：

(1) 稱呼+A 描述或揣測對方行為狀態

這一類的問候語都出現在《中文聽說讀寫》。語料 4-6-1 的對話情境是在問候者王紅的住處，王紅的哥哥王朋和朋友李友來到王紅住的地方，王紅以「哥哥，李友，你們來了。」表示問候，這是典型的「稱呼+A 描述或揣測對方行為狀態」，其中包含親屬稱謂以及姓名稱謂。語料 4-6-2 的對話發生在朋友之間，是李友對其朋友王朋表達關心，所以以稱呼加上描述對方狀態的方式進行問候。兩個語料的對話關係都是彼此相當熟識的心理距離。

(2) 稱呼+B 開放式問題

在十筆「稱呼+B 開放式問題」的問候中，有六筆出現在《新實用漢語課本》，對話關係皆為朋友及同學，也就是負權勢距離的關係，使用姓名稱呼。這裡的姓名稱呼包含兩種形式，也就是連名帶姓稱呼以及只稱名不稱姓。《新實用漢語課本》在前兩課出現連名帶姓的稱呼之後，到了第九課，隨著對話人物的關係漸趨親近，除了單名（如：林娜）還連名帶姓稱呼之外，多已只以名字稱呼對方，以免除距離感。開放式問題除了最常見的「你好嗎？」之外，還包括詢問前一天的活動（昨天的京劇怎麼樣）、當下活動（你在這兒買什麼），以及關心近況（你怎麼樣？忙不忙？）。

《中文聽說讀寫》中出現三筆此類問候，包括對於考試結果的關心（4-6-9）、近況的關心（4-6-10），還包含一句兼有（A）描述或揣測對方行為狀態以及（B）開放式問題的情境型問候「下課了？上哪兒去？」，由老師主動對學生提出問候。《中文聽說讀寫》在語料 4-6-10 當課（第十三課）提出註釋，說明在華人文化中，對他人例常活動的提問是一種常見的打招呼方式，例如看到朋友前往雜貨店，可以提出「買菜呀？」這樣的問候。由於這類的問候情境相當明瞭，所以對於問候的回答也不需要太過詳盡，被問候者也不會覺得被冒犯或侵害了隱私。這樣的註解對其他文化背景的學習者來說是很實用的資訊，也可以避免他們將來在遇到這類問候時產生誤解或負面的觀感。

在 4-6-10 的語料中，問候者稱呼被問候者「小高」，教材並在此提出

對於小高、老王等姓名暱稱的相關註釋，同時說明這種稱呼較少用於親戚以及上位者。筆者發現，在《中文聽說讀寫》中情境問候只以複合形式出現，但其出現的語料包含正權勢距離（對下位者）以及負權勢距離，在稱呼上也以暱稱顯示彼此之間的負心理距離，可謂介紹得相當完備。

在《C'est du chinois》中，出現「李先生，您去哪兒啊？（4-6-12）」的語料。由於這本教材的出場人物前後並不連貫，我們僅能從前一段對話中知悉李先生為提出問候者父親的朋友，但其熟悉程度不得而知。單就問候內容來看，稱呼「姓+先生」是一種尊稱，不若稱呼對方「李叔叔/李伯伯」來得親近，但稱呼後接著出現的情境問候又是熟悉的家人、朋友間才會使用的「您去哪兒啊？」，一遠一近的會話含意顯得相當矛盾。由此可知，稱呼+情境型的使用，與談話對象的彼此關係具有高度相關性，教材在編寫時須特別注意語境及人物關係的設定。

（3）稱呼+C 表達歡迎或祝賀

這一類的問候可以使用的情境相對較少，因為表達歡迎的通常出現於住家、宴會、等歡迎來賓的場合，而表達祝賀的通常則出現在特定的節日如生日或節慶等。使用對象不像前兩類具有較明顯的負心理距離特性，用在不熟識的人，甚至是陌生人間也是可行的。不過因為這裡探討的是搭配稱呼的用法，故還是以熟人為主要使用對象，教材《新實用漢語課本》中用以問候同學（4-6-13），《中文聽說讀寫》則用以問候朋友（4-6-14）。

以上是對於稱呼加情境問候語的探討。教材中對於此類問候的回應通常只回應情境問候的部分，概由於對話雙方之間多為朋友及同學關係，不需特別注意稱呼以顯示禮貌。但唯一一例上位者對下位者的問候（4-6-11），其回應就先包含宣示及稱呼問候（「您好，常老師」），才回應情境型問候（「我想去學校的電腦中心…」）。對於「你好嗎」這種開放式問題的問題，三例的回應都是「我很好」，而 4-6-3 額外回問對方「你呢？」，4-6-4 回問對方「你爸爸媽媽好嗎？」，4-6-10 則回問「你怎麼樣？」可見在回應這種開放型問題時，以簡短的「我很好」以及對對方的反問是很常見的回應方式。這正符合 Shih（1994）所言，回應問候者可以提供一個真實以及詳細

的回答，但通常一個表示感謝、回應友誼的含糊回應也就夠了。

4.3 華語教材問候語分布情形

前兩節分別討論了單一型及複合型問候在華語教材中的語對內容，本節將歸納六本華語教材所出現的問候語分布情況。本研究以對話雙方其中首先提出問候者之問候語為對話擷取範圍，共在六本華語教材的對話中找出五十八筆問候語語對，其詳細數量及所屬類型可參見下表四-2：

表 四-7 華語教材問候語數量及類型統計

問候語類別	華語教材 A 新版 實用視 聽華語	F 遠東 生活 華語	P 新實 用漢語 課本	I 中文聽 說讀寫	C'est du chinois	Méthode du chinois	華語教 材總計
1.1 宣示	1	2	2	1	2	2	10
1.2 稱呼	0	0	0	1	0	1	2
1.3 情境	5	2	0	0	2	1	10
單一型小計	6	4	2	2	4	4	22
2.1 稱呼+宣示	5	2	7	4	0	3	21
2.2 宣示+情境	1	0	0	0	0	0	1
2.3 稱呼+情境	0	0	7	6	1	0	14
2.4 宣示+稱呼+情境	0	0	0	0	0	0	0
複合型小計	6	2	14	10	1	3	36
總計	12	6	16	12	5	7	58
出現類別數	4	3	3	4	3	4	7

在六本教材中間候語數量最多的教材是《新實用漢語課本》，出現在對話開頭的問候語共計 16 次；問候語出現次數最少的教材則是《C'est du chinois》，總計出現 5 次。以出現類型多寡來看，問候語類型較多的教材是《新版實用視聽華語》、《中文聽說讀寫》及《Méthode du chinois》，各出現四種。由於出現類別與出現總次數最少的教材相同，可見教材中間候語數量的不足，也影響了問候語類別的豐富性。但這也可能與編寫者居住地強勢語言的問候習慣有關，例如在法國編輯、由法籍教授共同編輯的教材就可能受到法語問候語偏向單一形式的習慣影響。

進一步比較各次類型在華語教材中的分布可以發現，華語教材中最常

出現的問候語類型是 2.1 型「宣示+稱呼」，佔 36.2%；其次是 2.3 型「稱呼+情境」，佔 24.1%。這兩個複合型問候都帶有稱呼的部分，而七種分類中，帶有稱呼成分的問候佔全部的 63.7%，可見稱呼是問候語中非常重要的一部分。各類型比例可參見圖四-1。

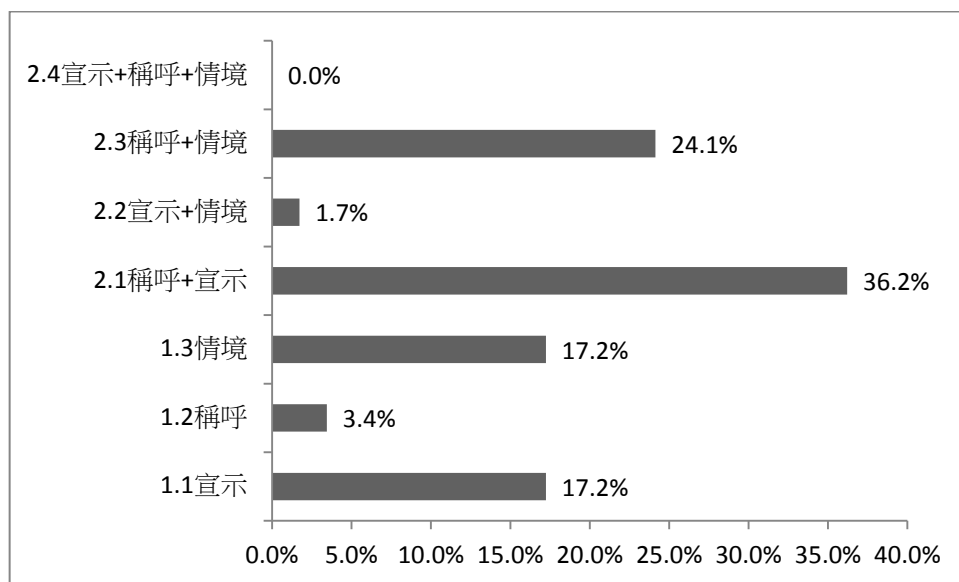


圖 四- 1 華語教材各類型問候語出現比例

就問候語的單一或複合出現類型看來，華語教材中單一型問候語出現的比例少於複合型問候語。整體而言，教材中出現的單一型問候語佔 37.8%，複合型問候語則佔 62.2%。下圖顯示各華語教材在單一型和複合型的問候語比例：

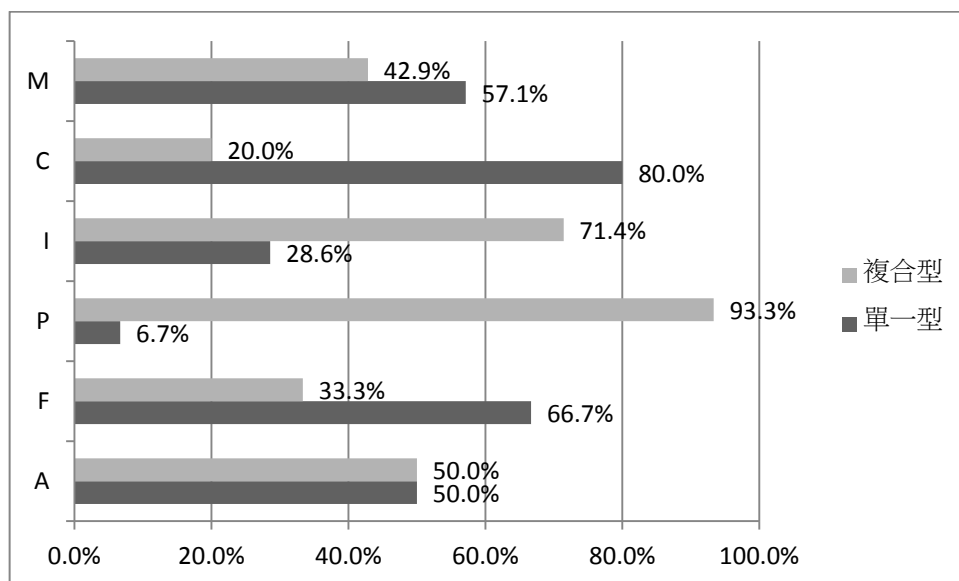


圖 四-2 華語教材單一型及複合型問候語分布比例

筆者認為，教材中問候語類型的不同可能與教材中課文角色的設定有關。在本研究探討的六本教材中，《新實用漢語課本》、《中文聽說讀寫》的複合型高於單一型，這兩本教材的對話角色都是各課銜接的，也就是會話中出現的人物是固定的，人物的設定像連續劇或小說一樣首尾連貫。《遠東生活華語》、《C'est du chinois》、《Méthode du chinois》教材中的單一型問候語則高於複合型，《新版實用視聽華語》則是單一型和複合型比例各半，這四本教材中的每課對話人物都不相同，或是課文角色僅以代號 A、B 表示，不具銜接性，甚至也不清楚對話人物的關係以及性別、身分等等設定，這都會影響問候中是否具備稱呼，再搭配其他形式的問候語。

此外，本文也試圖從編輯地域背景及教材通行地域的因素來探討單一型及複合型問候的分布情形。我們若將中國大陸及美國背景學者編輯、在美國普遍通行的 P、I 教材，以及在法國編輯出版的 C、M 教材分組進行比較，從圖四-2 的分布比例可以發，現法國組（C、M）教材中單一型問候皆多於複合型問候，而美國組（P、I）教材中則是複合型的問候多於單一型的問候。為了進一步了解編輯地域背景對教材內容的影響，下一節我們將針對英法語教材中的問候語進行探討及比較。

4.4 與英法語教材問候語比較

在比較六本華語教材後，我們說明了不同教材在問候語內容的基本差異。為了進一步了解編寫地及出版地對教材可能產生的影響，本小節將透過英法語教材的問候語研究，試圖從另一角度切入探討。在此筆者以英語教材《interchange intro》和法語教材《écho》為英語及法語教材代表，

本研究根據以上兩本教材與本文主要研究對象六本華語教材在問候語類型呈現上的分布比例，統計整理如下表四-8：

表 四-8 華語、英語、法語教材問候語分布類型

問候語類別	P	A	F	I	C	M	英文教材	法文教材
1.1 宣示	●	●	●	●	●	●	● (8.3%)	● (56.0%)
1.2 稱呼				●		●		
1.3 情境		●	●	●	●	●		
2.1 稱呼+宣示	●	●	●	●		●	● (41.7%)	● (44.0%)
2.2 宣示+情境		●						
2.3 稱呼+情境	●			●	●			
2.4 宣示+稱呼+情境							● (50.0%)	

在各華語教材中，出現類別數最多的是五類（《中文聽說讀寫》），最少的是三類（《新實用漢語課本》、《Méthode de chinois》）。而英語教材則出現了三類，以複合型居多（複合型佔 91.7%）；法語教材出現兩類，單一型的宣示問候語略高於複合型的宣示加稱呼（單一型 56% > 複合型 44%）。

英語教材中，單一型宣示問候語只出現了一次“Hi”。在複合型問候語語料中，宣示問候另加上其他問候形式，出現了“Good morning, Brad. How are you?”, “Good evening, Mrs. Morgan.”, “Hey, David.”, “Hello, Ms. West. How are you today?”等複合形式。出現於複合型問候中的情境問候則出現“Good morning, Mr. Garcia. How are you?”以及“Hi, Jennifer. Did you have a good weekend?”等例子。

法語教材中，單一型宣示型問候語共出現兩種類型：“Bonjour”（意譯：日安）和“Salut”（可理解為英文中的“Hi”，較不正式）。複合型的「宣示+稱呼」的問候則分別是“Bonjour”加上名字、加上姓氏及稱謂（先生、女士），以及“Salut”加上名字。法語教材中間候語的種類與華語教材相較之下，類型較趨於一致。

與華語教材比起來，法語及英語教材中出現的問候類型雖然較少，所出現的情境卻比華語教材多。表四-9 說明華語、英語、法語教材中出現的場景、對話者關係以及具有問候語的對話數：

表 四-9 語言教材問候語出現場景及人物關係比較表

教材	場景	人物關係	對話數
P 新實用 漢語課本	路上、校園、商場、商店、朋友家	朋友、同學、師生、老師與學生外婆、老師與學生朋友、商家與客人	14
A 新版實用 視聽華語	路上、學校、飯店櫃台	朋友、同學、父子、長輩與晚輩(兒子的同學)、旅館櫃檯服務員與房客	14
F 遠東生活 華語	傳統市場、公寓電梯口、餐廳	小販與顧客、鄰居、朋友、餐廳服務生與顧客	6
I 中文聽說 讀寫	校園、教室(含老師辦公室)、朋友家、飯館、機場	同學、朋友、師生、飯館服務生及顧客、親子、長輩與晚輩	20
C'est du chinois	路上、家裡、朋友家	朋友、晚輩與長輩(父親的朋友)	4
Méthode du chinois	飛機上、咖啡廳、朋友家、車站	飛機上鄰座、老同學、朋友、記者和受訪者	5
英語教材: interchange	校園、公園、家門口、公司辦公室、家裡(廚房)、醫院診間	送報生與訂戶、朋友、同事、同學、母子、醫生和病患	12
法語教材: écho	校園、劇場辦公室、劇場、咖啡廳、旅館、文化中心、學校辦公室、家裡、機場	同學、秘書與演員、師生、朋友、旅館櫃檯服務員與房客、叔姪、同居人、商業夥伴	11

由表四-9 可以看出，華語教材中問候語的出現情境多圍繞學生的生活展開，包括學校、商店、飯館、朋友家。其中《遠東生活華語》在編輯時特別強調不同生活情境的設定，所以在場景上顯得較多元，人物的角色也較少設定為學生。至於其他華語教材，大多以學生為主要人物設定，交談以及問候對象通常是他們的家人及朋友，以及商家、計程車司機。反觀英語教材，僅從問候語出現的情境就可以發現，除了校園外另有公園、辦公室、醫院、家庭等場景，對話者之間的關係較為多元。而法語教材也包含

除了教師以及學生以外的行業，包括表演藝術、旅宿業以及香水製造業。從這些行業中，我們可以看出一些文化差異的端倪在英法語教材中出現的場景包含了該文化中日常休閒娛樂的地點，如咖啡廳、公園、劇場、文化中心等，但華語教材更常談論語言學習的話題，對話多發生在校園，對於生活中其他休閒場合較少著墨，場景設定與其他語言教材相較之下較為單調。

筆者認為，華語的問候語中有著豐富的問候形式，且因應關係、場合正式與否都有不同的問候策略，華語教材在情境的設定上應從其他語種教材擷取優點，編排入更多元問候的情境，不僅可以增進學生對於問候語的使用練習，同時也可增進教材的趣味性。

第五章 華語教材讚美語內容比較

上一章討論了問候語在華語教材中的呈現，本章將針對初級教材中的另一項行為文化——讚美語進行討論。Manes & Wolfson (1981) 認為，說話者在與他人寒暄交談以建立密切的關係時，需要將雙方的之間的語言使用差異減至最小。本章對於讚美語的研究，就是為了瞭解華語教材中呈現的讚美語內容是否與華語母語者的使用習慣相近。第一節至第三節依序探討初級華語教材中的讚美主題、讚美功能及影響讚美的社會因素、讚美回應策略，第四節透過華語、英語、法語教材的比較，試圖英法語教材的讚美語編排特點，以作為華語教材的參照。

5.1 讚美主題

Holmes (1986, 1988) 認為讚美是一種直接或間接為聽話者增添光彩的言語行為。而讚美主題的適切性與接受度，會因文化不同而呈現跨文化差異。目前相關研究對於讚美主題的探討，多針對母語者以及外語學習者的語言使用進行研究，卻很少文獻對華語教材中的讚美主題分布提出探討。對於讚美主題分類，本研究參考蕭瑩華 (2011) 的分類方式，將讚美語分為外貌 (appearance)、表現 (performance)、個性 (character) 和所有物 (possessions) 四大主題，期望透過對華語教材讚美主題的檢視，了解讚美主題在不同教材的出現情況。

回顧目前有關中文母語者對於讚美主題偏好的研究，由 Wang & Tsai (2003) 對華語母語者進行的讚美語研究可得知，「外貌」是讚美行為中最主要的主題。該研究蒐集的讚美語語料有 45.2% 與外貌主題相關，28.2% 與能力和表現主題相關，分別佔語料中的最高和次高比例。而蕭瑩華 (2011) 的研究透過訪談結果統計亦顯示，「外貌」是普遍能獲得高頻率讚美的主題，無論中文母語者及英語背景學習者皆傾向讚美他人的穿著打扮。

在 Wang & Tsai (2003) 以及蕭瑩華 (2011) 的研究中，「表現」是僅次於「外貌」的常見讚美主題。根據蕭瑩華的統計，無論中文母語者或英語背景中文學習者讚美主題的偏好與使用頻率，皆呈現外貌 > 表現 > 所有

物>個性的順序。

本文依照上述分類方式進行華語教材中讚美語料的主題分類，發現華語教材中出現的讚美主題頻率順序與上述研究結果有所出入。六本華語教材中的讚美主題出現頻率由高至低依序為：表現>所有物>外貌=個性。以下將以圓餅圖呈現華語教材中的讚美主題分布比例（圖五-1）以及蕭瑩華（2010）所統計的中文母語者讚美主題分布比例（圖五-2）。

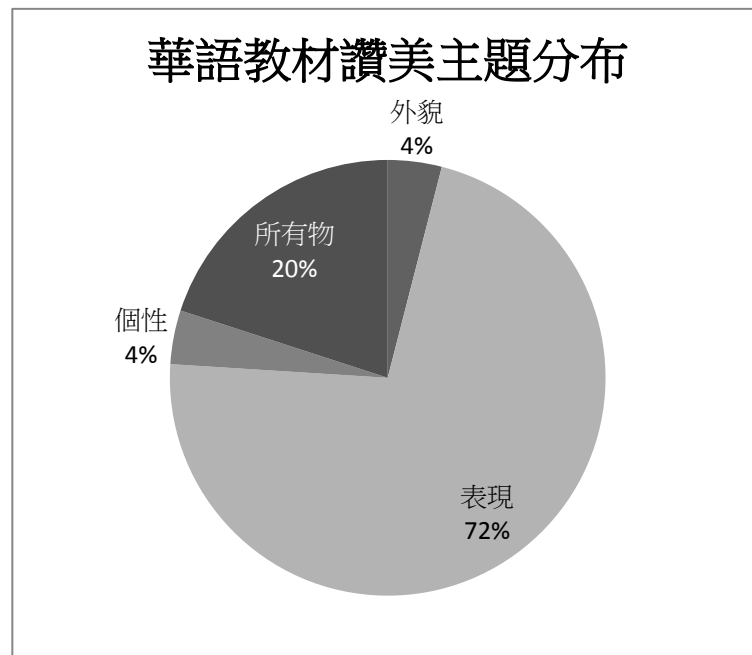


圖 五-1 華語教材讚美主題分布情形

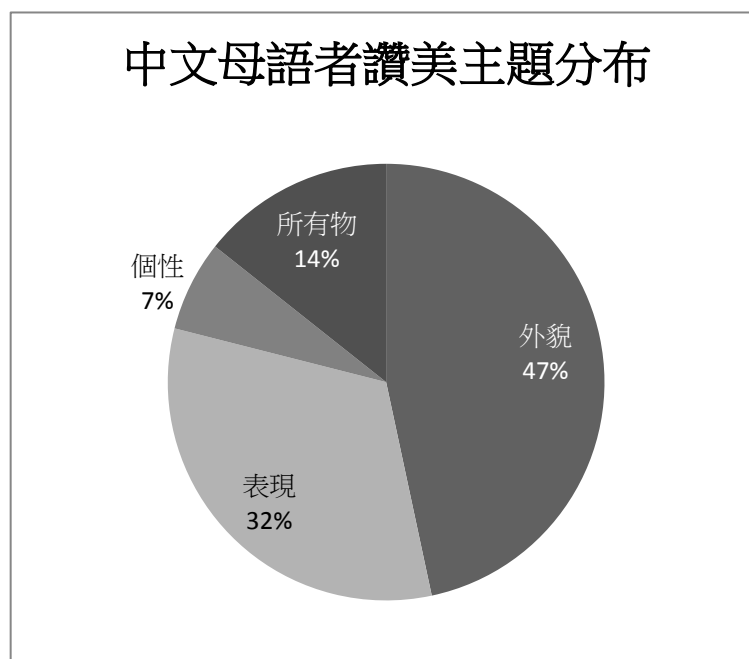


圖 五-2 蕭瑩華 (2011) 中文母語者讚美主題偏好調查

比較以上二圖可以得知，華語教材的讚美主題主要分布在「表現」類，佔 72%，而中文母語者的「表現」類讚美主題比例僅佔 32%。但教材中出現的「外貌」類讚美主題比例則僅有 4%，遠低於中文母語者的 47%。

本研究在華語教材共取得 25 筆讚美語料，「外貌」、「表現」、「個性」、「所有物」四類主題都包含在其中。「表現」出現 18 次居冠，佔 72%；「所有物」出現 5 次居第二位，佔 20%；「外貌」及「個性」各出現 1 次，分別佔 4%。筆者在此將華語教材中各讚美主題出現的數量以圖表陳列如下。

表 五-1 華語教材讚美主題分布數量

類別	P 新實用 漢語課本	A 新版實 用視聽華 語	F 遠東 生活 華語	I 中文聽 說讀寫	C'est du chinois	Méthode du chinois	讚美主題 總計
1 外貌				1			1
2 表現	1	3		7	4	3	18
3 個性						1	1
4 所有物	1		1	1	2		5
各教材總計	2	3	1	9	6	4	25

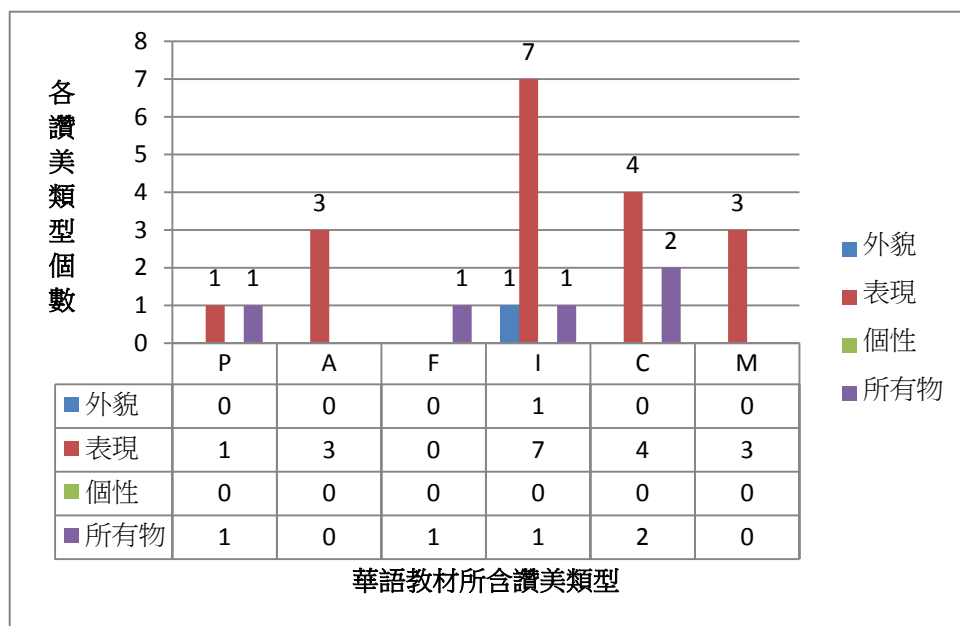


圖 五-3 華語教材讚美主題分布數量長條圖

(教材簡稱：P-新實用漢語課本，A-新版實用視聽華語，F-遠東生活華語，I-中文聽說讀寫，C-C'est du chinois，M-Méthode du chinois)

從以上圖表可以看出華語教材中讚美主題種類最多的教材是《中文聽說讀寫》，共包含三種讚美主題。包含兩種讚美主題的是《新實用漢語課本》及《C'est du chinois》，皆包含「表現」以及「所有物」兩種讚美主題。其餘三本教材各只出現一種讚美類型：《新版實用視聽華語》和《Méthode du chinois》出現「表現」主題的讚美語，《遠東生活華語》則出現針對「所有物」的讚美語。

以下將介紹不同讚美主題的特性，同時探討教材中不同讚美主題出現的課文範例。

一、外貌

以「外貌」為主題的讚美語還可細分為容貌、穿著、髮型、身材、妝容、精神、膚色、五官等細項（蕭瑩華，2011）。但華語教材只有《中文聽說讀寫》第十四課出現一次關於容貌的讚美：「媽媽這麼漂亮，兒子長大一定也很帥。」被讚美的對象是一個一歲孩子的母親，讚美者和被讚美者（同為女性）是在朋友家第一天認識。其餘教材都未提到關於外貌的讚美。

二、表現

在六本教材中，以「表現」為讚美主題出現的讚美語頻率最高。筆者根據教材中出現的「表現」類讚美語語料特性，再分為語言能力、學習表現和才藝三種，舉例如下。

(一) 語言能力

教材中出現許多對於語言能力提出讚美的例子，通常是由母語者對外語學習者提出讚美。例如：

- A. 「您的漢語很好」(P/11)
- B. 「你的法文，念得真好聽！」(A/02)

(二) 學習表現

華語教材中的對話場景常設定為校園，因此針對學習表現的讚美亦常出現在教材中。例如：

- A. 「你寫字寫得真好，真快。」(I/07)
- B. 「文中和小音都說你又聰明、又用功」(I/14)

(三) 才藝

本研究將華語教材中除了語言能力及學習表現以外其餘的表現都歸入「才藝」類。教材中出現關於此類的表現有廚藝、唱歌、繪畫等能力。

- A. 廚藝：「你真會做飯！」(C/05)
- B. 唱歌：「你唱得真好聽。」(A/07)
- C. 繪畫：「你畫的這張畫真好看。」(A/08)

根據本研究統計，華語教材所出現的 25 筆讚美語料中最常出現的讚美主題為「表現」類中的語言能力，六本教材中有五本 (P、A、I、C、M)，都提到對於對方語言能力的讚美，筆數為 7 筆，佔華語教材讚美語語料的 28%，「表現」類語料的 39%。

三、個性

關於「個性」的讚美包含態度（例如努力、有禮貌），以及性格（例如貼心、溫柔）兩種。蕭瑩華（2011）的研究顯示，中文母語者在讚美「個性」的比例上明顯低於英語背景學習者。為了維護群體間的和諧，互助與共享成為中文母語者的潛意識與行為規範，所以他們對得到「個性」方面的讚美不抱期待，也不會特別對此類話題產生重視而提出讚美。這樣的情況正反映在華語教材中。本研究所探討的華語教材出現的唯一一例「個性」讚美語出現在《Méthode du chinois》。為呈現對話語境，筆者摘錄對話如下：

【課文摘錄：《Méthode du chinois》第六課，頁 32】

A:你說漢語說得真好。

B:哪裡哪裡，會說一點兒，說得不好。

A:真的，我覺得，你說普通話說得特別好。

B:哪裡哪裡，說得馬馬虎虎。

A:我看，你太客氣了。

B:哪裡哪裡，不是客氣，我說廣東話說得更好。

A:啊....

課文摘錄中針對「個性」主題提出的讚美是「我看，你太客氣了」這句話，此處的「客氣」可以理解為謙虛的意思。因為對話者 B 一直拒絕說話者 A 的讚美，所以 A 覺得 B 是出於謙虛或客氣的心理，因而對 B 提出這種讚美。

四、所有物

在對物品的讚美主題中，被讚美之物的歸屬有兩種情況。為便於理解，筆者在此將「讚美者」設代號為 A，「被讚美者」代號為 B。被讚美物歸屬的第一種情況為 B 所擁有，第二種是由 B 提供給 A。第一種情況在教材中出現的例子為住家及手錶，B 為被讚美者，例如：「A：你們家很大，也很漂亮。(C/04)」、「A：你的手錶真好看！（I/05）」。第二種情況在教材中出

現的例子為禮物以及菜餚，讚美物品由 B 提供給 A，例如：「B：餃子怎麼樣？/A：好吃極了！（C/05）」、「A：謝謝。蛋糕真漂亮。（P/11）」。

我們將六本華語教材的統計結果與蕭瑩華的研究結果進行比對可以得知，華語教材中較缺乏對於「外貌」和「個性」主題的讚美。六本教材中僅有《中文聽說讀寫》含有對「外貌」主題的讚美；只有《Méthode du chinois》含有一筆「個性」主題讚美語。關於教材中外貌主題讚美的缺乏，可能與傳統價值認為外貌是與生俱來的，讚美外貌易流於膚淺有關。但是隨著社會的變遷和媒體的提倡，個人自我形像意識抬頭，人與人之間，特別是年輕人之間的相處常以對對方提出外貌（包含容貌、髮型、身材、服飾風格）的讚美作為一種問候的開場，表達對對方的喜愛和關注，這也反應在 Wang & Tsai（2003）以及蕭瑩華（2011）對華語母語者讚美主題偏好的研究結果中。筆者認為，由於對外貌和所有物主題的讚美是雙方一見面不需交談或進一步互動就可以憑眼見觀察出，所以特別適用於以讚美進行問候功能的情境中，可以快速拉近雙方的距離感，在心理上博取被讚美者的好感，應適度納入華語教材的讚美主題中。

而在讚美「外貌」的範疇之下，不同文化背景的人對於讚美內容的陳述與話題選定，例如：膚色、身材等可能有所差異（蕭瑩華，2011）。如果外語學習者對此差異沒有認識，就可能在母語文化認知下說出在目的地語文化中不合宜的讚美，造成被讚美者感到不悅，反而將讚美行為為了「拉近雙方距離」的本意抹煞掉。筆者認為，華語教材中對於「外貌」主題讚美語的缺乏，可能影響學生對此行為文化的學習，錯失跨文化學習的機會。此外，讚美有其功能性，教材中對於外貌主題和個性主題讚美語的缺乏可能連帶影響讚美語用功能的學習，我們將在下一節提出討論。

5.2 讚美語用功能

以上分析了各教材中出現的讚美主題，但實際應用到溝通情境中，我們更需要探討這些讚美語所代表或產生的語用功能。本節將探討讚美語所產生的語用功能，以及影響讚美語行為的社會因素。

Manes & Wolfson (1981) 認為讚美的社會功能是「加強和/或創造凝聚力。」具有社會潤滑劑、批評軟化劑、潛在的威脅面子行為、鼓勵、感謝、作為談話開始、恭賀等作用。Holmes (1986) 則認為讚美是社會的潤滑劑，可以增加或鞏固人與人之間的凝聚力。在華語研究部分，張先剛 (2008) 認為，讚美語可以充實或取代問候語、強化謝意、做為談話的開始，也有助擺脫交際困窘、消除隔閡。蕭瑩華 (2011) 則將讚美的功能歸納為讚美、招呼、感謝、請求與鼓勵五類。

其實讚美依其語境可能產生不同的功能，本論文關注的焦點在於了解華語教材中讚美所達成的語用功能有哪些。以下將分析結果整理為表格：

表 五-2 華語教材讚美語語用功能列表

功能	語料	出處 編號
讚美	李友： <u>你們家很大，也很漂亮。</u> 高小音：是嗎？請坐，請坐。	I/05/
	Philip：(衣服) <u>顏色很漂亮，樣子也不錯，穿在你身上非常好看。</u> 趙小姐：真的啊？謝謝！	F/12
感謝、 表達對贈物 的喜愛	林娜：宋華，這是生日蛋糕。祝你生日快樂！ 宋華：謝謝。 <u>蛋糕真漂亮。</u> 你們來，我很高興。	P/09
開啟話題 拉近距離	海倫：你好，王朋。 <u>文中和小音都說你又聰明、又用功。</u> 王朋：哪裡，哪裡。 <u>你的中文說得真好，是在哪兒學的？</u>	I/14
轉移話題	(王朋被海倫稱讚) 王朋：哪裡，哪裡。 <u>你的中文說得真好，是在哪兒學的？</u> 海倫：在暑期班學的。	I/14
鼓勵	老師：李友，請你念課文。… <u>念得很好。</u> 你昨天聽錄音了吧？ 李友：我沒聽。	I/07
解釋 原因	歸功 王媽媽：李友，你的中文說得真好。 李友：謝謝。 <u>是因為王朋教得好。</u> 王朋：哪裡， <u>是因為你聰明。</u>	I/20
	歸罪 M：也不合適。我怎麼胖了？ W：你太饞，在北京吃得太多了！	C/12

		M:北京的飯館兒太多， <u>你給我做的菜也太好吃了!</u>	
	請求	男1：小王，聽說你做中國菜做得很好，能不能教教我們? 男2：可以，可是有一個條件。	M/25

以上表列舉了六本華語教材的讚美功能，其中讚美、感謝、表達對贈物的喜愛、開啟話題、拉近距離、轉移話題、鼓勵甚至請求等功能都是一般人在表達讚美時的可能目的。本文此處要特別討論的是「解釋原因」的功能。表五-2 中《中文聽說讀寫》第二十課 (I/20) 的例子本研究將其列為「歸功」，是因為李友在面對王媽媽的讚美時，除了以「謝謝」表示接受讚美之外，還加上解釋的方式來降低自我讚美的感覺——將自己中文能力的表現歸功於自己的中國朋友王朋中文教得好。這裡很明顯的表現了顧曰國 (1990, 1992) 提出的貶己尊人準則 (self-denigration maxim)，也就是對自己或與自己相關的事物時要自貶、自謙；對聽者或與聽者相關事物時要抬舉、尊重。這裡李友讚美王朋，其實也是在王媽媽面前讚美她兒子，同時具有拉近陌生距離的功能。

關於解釋原因的功能，還可以看「歸罪」的例子。在《C'est du chinois》第十二課 (C/12)，M 在試穿衣服的時候察覺自己胖了，於是他的朋友 W 笑他太饞、在北京吃太多。從 M 不甘示弱的回答中，我們可以發現，他是在為自己貪吃的行為「開罪」，透過讚美對方的廚藝既給自己找台階下，也在給對方面子的同時，將發胖的原因「歸罪」到對方身上。

筆者認為，教材中出現的讚美形式越多，功能越齊全，對學生的讚美行為習得幫助將越大。只是初級教材篇幅有限，又受限於語法及詞彙量，可能無法收錄更多讚美語。那麼，應該考量的就是哪些功能是初級學生特別需要的。

在 Manes & Wolfson (1981) 對讚美功能的討論中，有一項是批評的軟化劑。這項功能並未出現在本研究所收取華語教材語料中，其實相當可惜。筆者認為，初級的華語學習者初接觸一個新的文化，無論是在目的語國家或在自己的國家，使用漢語時都可能接受到許多文化衝擊。教導如何以婉轉的用語表達自己對事物的好惡，是相當實用的教學內容，也能避免學習者因表達過於直接而陷入尷尬的情境。

Wang & Tsai (2003) 認為，讚美功能主要是在維持交際的和諧，最主要的讚美主題是以外貌為主（髮型、皮膚、衣著與身材），也可以將之視為招呼、問候的一種方式。而根據蕭瑩華（2011）的調查，「外貌」是無論華語母語者或英語背景學習者都最偏好使用的讚美主題，這類的讚美傾向讚美他人的穿著打扮為主。我們可以據此推論，華語教材中對於外貌讚美主題的缺乏，可能影響學習者利用讚美進行招呼、問候的學習和運用。

讚美除了具有問候的功能外，亦可用以表達感謝之意；例如在表五-2中，即可看到《新實用漢語課本》第九課（P/09）以讚美對方贈物表達感謝的例子。蕭瑩華（2011）認為，當讚美者得到他人的服務或協助時，會提出讚美，這裡的讚美附加了「感謝」的作用，且這類的讚美主題多以「個性」與「表現」為主。然而，本研究在上一節曾提到，個性主題的讚美語在華語教材中只出現一例，此例也不具備「感謝」功能，學習者在教材中無法學到以讚美表達感謝的用法，殊為可惜。

余玉萍、龔芳（2007）認為讚美是一種價值判斷，是公開地對個人或某件事做出積極地評論，以此鞏固人際關係。但在表達讚美時，讚美者和被讚美對象的權勢距離也是值得探討的面向。他們指出，中文母語者的讚美多半是由上往下的（compliment downwards）。由於中國社會是一個十分講究尊卑親屬的社會結構，所以在交際雙方地位不等的情況下，通常是由地位較高的人發出讚美。以此對照本研究的調查結果，可發現在教材內的讚美語料讚美的對象通常是平輩。除了平輩之外，有一例是長輩（朋友的母親）稱讚晚輩，另一例是上位者（老師），稱讚下位者（學生），沒有出現任何一例由下位者對上位者提出的讚美語料。

對於沒有下位者對上提出的讚美，我們可以從 Scollon & Scollon (1995) 提出的交際策略模式來解釋。他們根據權勢（power）與心理距離（social distance）的變因，提出了三種與禮貌相關的交際模式：尊重模式（deference politeness system）、和諧模式（solidarity politeness system）、階級模式（hierarchical politeness system）。在擁有相等權勢（社會地位）的交際雙方間，若心理距離（熟悉度）較遠，雙方主要採取尊重模式的獨立策略，以維持交際中的禮貌，保持自己的獨立性，並讓聽話者的行為不受干

涉。若雙方的心理距離較近，則採用和諧模式的關心策略，對聽話者表達關注與認同。至於階級模式中的交際雙方，雖彼此的權勢並不相等，但由於雙方心理距離得遠近並不會影響選用策略，所以主要根據發話者的權勢位置，高權勢者傾向使用關心策略，低權勢的人使用獨立策略。這就可以解釋為何平輩之間（特別是熟人之間）以及「上位對下位」是常見的讚美組合，因為這兩種關係都較可能對對話者採取關心策略，而透過讚美行為達到關注和認同的功能。

5.3 讚美回應比較

5.3.1 讚美回應策略介紹

本研究參考蕭瑩華（2011）的分類，將讚美回應策略分為接受、迴避、拒絕和合併四類。接受類及拒絕類沿用蕭瑩華的分類，前者再細分為感謝、同意、誇飾三種，後者再分為否認、貶抑、質疑三種。但迴避類在原有的回報、解釋、轉移焦點外，另加入「無回應」這一次類，因本研究從華語教材語料中發現未針對讚美內容進行任何回應的現象相當常見，這種無回應因具有迴避讚美的特質，故歸入迴避類。下表以蕭瑩華所整理的表格為藍本，加入「無回應」於迴避策略中並修改部分語料，重新編號如下表：

表 五-3 讚美回應策略分類架構

主要分類	具體策略	回應語例
接受 (acceptance)	1. 感謝 (appreciation token) 2. 同意 (agreement) 3. 誇飾 (magnification)	1. 謝謝。 2. 我也很喜歡。 3. 大家都這麼說
迴避 (evade)	4. 回報 (return) 5. 解釋 (explaining) 6. 轉移焦點 (transfer) 7. 無回應 (non-verbal response)	4. 你也是。 5. 這是我爸爸買的。 6. 可以常來玩啊。 7. (回答其他問題或不作任何話語回應)
拒絕	8. 否認 (denial)	8. 哪裡哪裡。

(non-acceptance)	9. 貶抑 (downgrade) 10. 質疑 (question)	9. 還好啦，也沒有多好。 10. 真的嗎?
合併 (combination)		謝謝，你的也不錯啊！(合併策略：感謝+回報)

(本表依據蕭瑩華 (2011)，頁 65-66 改編)

5.3.2 華語教材讚美回應策略分布情形

依照表五-3 的讚美回應分類架構，以下將歸納各華語教材的讚美回應策略出現類型，並與蕭瑩華 (2011) 的中文母語者回應策略結果進行對照。

(一) 整體策略使用情形

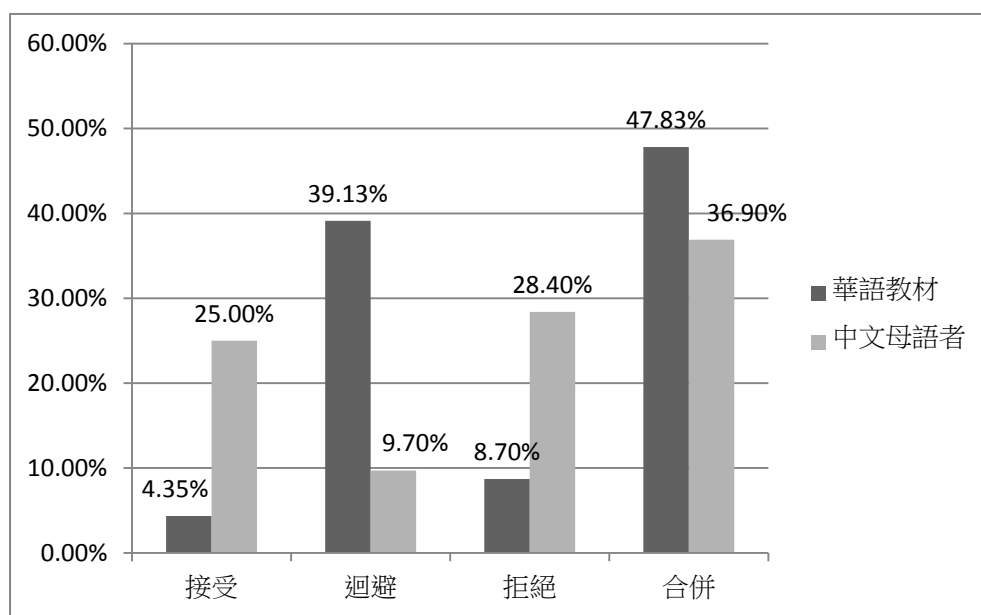


圖 五-4 華語教材語母語者讚美回應策略比較

上圖顯示出華語教材中出現的各讚美回應策略比例，四個主要分類的出現比例為：接受 4.35%，迴避 39.13%，拒絕 8.7%，合併 47.83%。區分出合併策略的原因，是為了了解華語教材中出現的讚美回應實際狀況。以上述結果與蕭瑩華 (2011) 進行對照，我們發現合併策略在華語教材中使用的頻率 (47.83%) 比中文母語者之合併策略使用頻率 (36.9%) 更高。

為了進一步了解各讚美回應策略下的具體策略分布情況，下圖將顯示

華語教材中具體策略的分布與中文母語者讚美回應具體策略使用的比較。

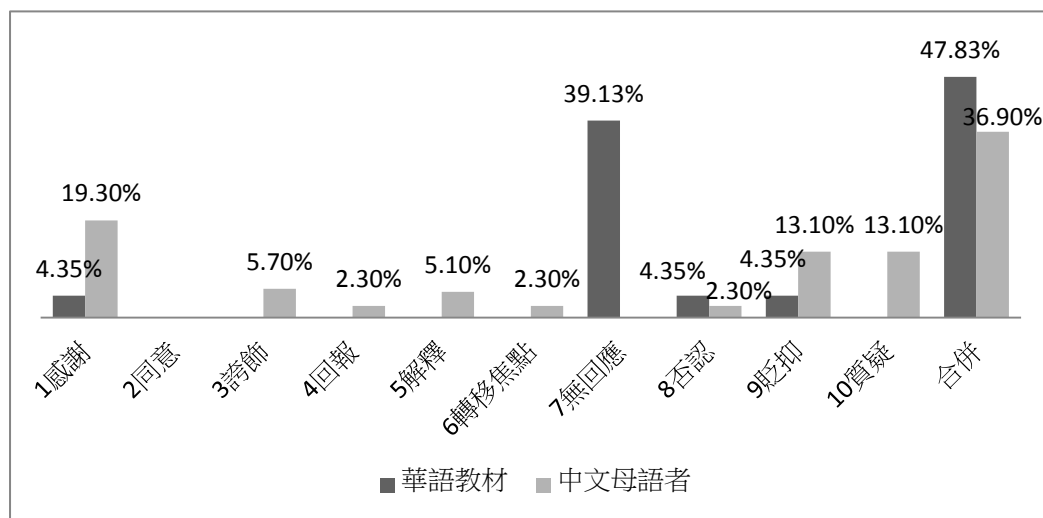


圖 五-5 華語教材與中文母語者讚美回應策略比較

接著將上述結果和蕭瑩華（2011）年對中文母語者讚美回應策略的研究進行對照。在蕭瑩華的研究中，中文母語者回應讚美時除了使用合併策略外，主要使用感謝（19.3%）、貶抑（13.1%）和質疑（13.1%）的具體策略，從整體趨勢來看，主要回應類型為「拒絕」。而華語教材中最常出現的具體策略則是「無回應」（39.13%），加上否認和貶抑各佔 4.35%，可以說華語教材中讚美回應策略的整體趨勢為「迴避」策略。

經由這樣的對照我們可以發現，在蕭的研究中佔重要比例的具體策略感謝、貶抑和質疑（第 1、9、10 項）在華語教材中出現的比例都不夠高，或說不是最被突顯的讚美回應具體策略。

（二）各讚美主題情境下的回應策略分析

1. 外貌

在六本教材中，只有《中文聽說讀寫》出現一筆針對外貌的直接讚美語料：

「媽媽這麼漂亮，兒子長大一定也很帥。」(C/14)

然而從課文中看不出被讚美者對讚美者做出的回應。因為讚美者說出這句話以後，被讚美者沒有提出任何回應，接著說話的就是別人了。所以筆者

將此歸到迴避類的無回應類。

根據蕭瑩華（2011）的調查，母語者在回應外貌讚美主題的部分，偏好使用「接受」與「合併」策略，而合併策略的使用組合依序為「感謝+同意」>「質疑+感謝」>「感謝+解釋」。在接下來的其他讚美類型中，我們將看到對不同讚美主題所採取的不同回應策略，所以在此筆者認為，對於外貌主題讚美的缺乏，可能會影響學習者，讓他們以為回應所有所有主題的讚美都可使用相同的策略；而不知華語母語者在面對外貌主題的讚美時，普遍採用接受策略或帶有接受策略的合併策，與回應表現主題讚美時採用的策略有所出入。

2. 表現

除了《遠東生活華語外》沒有針對表現類的讚美語料，其餘五本教材皆包括了對於表現主題的讚美。我們可以將五本教材中的出現的表現主題再細分成以下三個小類：

（1）語言能力

出現讚美語言能力的語料，有《新實用漢語課本》、《新版實用視聽華語》、《中文聽說讀寫》、《C'est du Chinois》以及《Méthode du chinois》五本教材，可以發現不同教材各自採用不同的回應策略。

表 五-4 華語教材中對語言能力讚美語之回應策略

教材/ 課數	讚美內容	回應內容	回應策略
P/11	能到。您的漢語很好。	哪裡，我的漢語不太好。您會不會說英語？	否認 + 轉移焦點
A/07	你的法文，念得真好聽！	謝謝，可是我覺得很慢。	感謝+貶抑
I/14	你的中文說得真好，是在哪兒學的？	在暑期班學的。	解釋
I/20	李友，你的中文說得真好。	謝謝。是因為王朋教得好。	感謝+解釋
C/08	你說漢語說得真好。	哪裡哪裡！	否認
M/06	你說漢語說得真好。	哪裡哪裡，會說一點兒，說得	否認+貶抑

		不好。	
M/06	真的，我覺得，你說普通話說得特別好。	哪裡哪裡，說得馬馬虎虎。	否認+貶抑

《新實用漢語課本》為中國大陸出版的教材，採用「否認+轉移焦點」的策略，傾向迴避拒絕；《新版實用視聽華語》為臺灣出版的教材，採用「感謝+貶抑」，同時具有接受及拒絕心理；《中文聽說讀寫》為美國出版的教材，採用「解釋」、「感謝+解釋」，傾向使用迴避策略；至於法國的兩本教材《C'est du Chinois》、《Méthode du chinois》，則較一致地採用「否認」策略，《C'est du Chinois》為單一「否認」策略，《Méthode du chinois》則是包含否認的合併策略「否認+貶抑」。

在蕭瑩華（2011）的研究中，她對表現主題的實驗情境剛好設定為針對語言表現提出的讚美，而中文母語者對於此類讚美主題的回應偏好採用「拒絕」與「合併」，其中主要是以「感謝+貶抑」以及「否認+貶抑」為主。

（2）學習與教學能力

這個次類指的是對學習方面表現的讚美，具體的讚美內容都出現在教材《中文聽說讀寫》中，包含對寫（漢）字表現、課堂上念課文表現、以及整體的表現如聰明、用功等的讚美，亦包含一筆對於教學能力的讚美。

表 五-5 華語教材對學習與教學能力讚美語之回應策略

編號	教材/ 課數	讚美內容	回應內容	回應策略
5-5-1	I/07	你寫字寫得真好，真快。	哪裡，哪裡。你明天有中文課嗎？我幫你預習。	否認+轉移焦點
5-5-2	I/07	李友，請你念課文。…念得很好。你昨天晚上聽錄音了吧？	我沒聽。	無回應
5-5-3	I/14	文中和小音都說你又聰明、又用功。	哪裡，哪裡。你的中文說得真好，是在哪兒學的？	否認+轉移焦點

5-5-4	I/20	謝謝。是因為王朋教得好。	哪裡，是因為你聰明。	否認+解釋
5-5-5	I/20	哪裡，是因為你聰明。	無	無回應
5-5-6	I/20	哎，你們倆都聰明。	無	無回應

表五-5 的語料全部出現在同一本教材，而且這類學習的讚美主題佔了這本教材一半的讚美語比例。相較於對「語言表現」的讚美在《中文聽說讀寫》中常採取「解釋」策略，對於學習類以及教學能力類的讚美，教材最常出現的是合併策略中「否認+轉移焦點」的組合，另外也出現一次「否認+解釋」策略。值得注意的是上表中出現了三次「無回應」的回應策略。這種無回應的情況，可以從兩個角度解釋。其一是讚美者在讚美的句子之後接續問了其他問題，致使被讚美者不需對讚美提出接受或拒絕等直接回應，而可以選擇只回答讚美者提出的附加問題，例如語料 5-5-2：「你聽錄音了吧？」。對無回應的另一個解釋，則可以從沉默的原因進行探究。這裡的沉默可以是默認，也可以是被讚美者想藉由沉默來結束這個話題，甚至可能是不知如何回應而保持緘默。本研究將這種默認或沉默歸到迴避類的不回應策略中，也是為與公開、正面的接受策略區別。當然，沒有回應的情況也可能是教材對話到此結束，所以沒有下文。

表中最常對學習表現提出的讚美詞是「好」和「聰明」，對照讚美回應結果可以發現，和其他才藝比起來，被讚美者對於學習類的讚美通常傾向於迴避和否認，這可能與華人對智育表現的高期待有關。

(3) 才藝

本研究將表現類中不屬於語言、學習能力的其他表現歸到才藝類，內容包括唱歌、繪畫、廚藝三種。

表 五-6 華語教材對才藝主題讚美語之回應策略

編號	教材/ 課數	讚美內容	回應內容	回應策略
5-6-1	A/07	你唱得真好聽。	無	無回應
5-6-2	A/08	你畫的這張畫兒真好看。	謝謝！	感謝
5-6-3	C/05	你真會做飯！你能不能	可以！你教我做法國菜	無回應

		教我包餃子？	吧？	
5-6-4	C/12	北京的飯館兒太多，你給我做的菜也太好吃了！	無	無回應
5-6-5	M/08	小王，聽說你做中國菜做得很好，能不能教教我們？	可以，可是，有一個條件。	無回應

由上表可以看出，華語教材中對其他才藝的讚美回應通常使用「無回應」的策略。在此本研究要特別討論語料 5-6-3 及 5-6-5。這兩例剛好都是讚美廚藝的主題，它們的回應策略特別難歸類。因為讚美者在提出讚美的句子後，附加了一個問句詢問對方能不能教自己做菜，所以被讚美者並沒有對讚美的部分提出回應，反而只回答了關於教做菜的要求。雖然基本上也是同意對方的讚美、對自己的廚藝有自信才答應教對方做菜，但筆者認為，這無法與正面接受的「同意」相比你，卻又無法歸入「轉移焦點」一類，所以仍歸入解釋空間較大的「無回應」策略中。

3. 個性

本文在 5.2 節曾提過，華語教材中唯一一例針對個性的讚美語出現在《Méthode du chinois》的第六課（對話文字本 32 頁）：

A:我看，你太客氣了。

B:哪裡哪裡，不是客氣，我說廣東話說得更好。

A:啊...

在出現這筆針對個性的讚美前，被讚美者 B 已經以拒絕策略回應了兩次關於 A 對 B 漢語能力的讚美，所以 A 在此認為 B 是因為太客氣才拒絕讚美的。但 B 以「否認+解釋」為具體回應策略，表示自己真的不是客氣，而是認為自己的漢語（普通話）說得沒有廣東話好的關係。從這樣的情境設定我們可以推斷，這裡對於「客氣」的讚美是一種「誤會」，這也同時顯示，在華語教材中，對於「個性」的讚美仍是相當缺乏的。

在蕭瑩華（2011）和韋德名（2012）對於讚美回應的研究中，前者將個性主題的讚美語句設定為：「你的個性很好，很有禮貌」，後者設定為受

到幫助後讚美對方「你人真好」，而他們統計出的回應結果有相當差異。在蕭的研究結果中，中文母語者主要以「接受」作為主要回應類型；而在韋的研究中則發現，臺灣人偏向以降值（也就是本研究所稱之「貶抑」）策略用語「那是應該的」降低引發對方提出讚美的前提（借資料給同學），意即表示自己的幫助是理所當然的，不需要特別被表揚。

由上述討論可知，即使是「個性很好」、「人很好」這種相近的讚美，因為情境不同都可能出現不同的回應取向，可知對於個性主題的讚美回應，還有進一步的討論空間。

4. 所有物

在六本教材中，出現的所有物讚美共有四筆，其回應策略如下：

表 五-7 華語教材對所有物讚美語的回應策略

編號	教材/ 課數	讚美內容	回應內容	回應策略
5-7-1	P/09	謝謝。 <u>蛋糕真漂亮</u> 。你們來，我很高興。	無	無回應
5-7-2	F/12	顏色很漂亮，樣子也不錯，穿在你身上非常好看。	真的啊？謝謝！	質疑+感謝
5-7-3	I/05	你們家很大，也很漂亮。	是嗎？請坐，請坐。	質疑+轉移焦點
5-7-4	C/04	你的手錶真好看！是中國表嗎？	我的錶太小，像女錶。	貶抑

上表這些對所有物的讚美回應中，5-7-1 未針對讚美給予回應，另有兩筆合併策略的回應：5-7-2 以先質疑、後感謝來降低感謝的自我讚美強度；5-7-3 先質疑再轉移焦點以迴避讚美；至於 5-7-4 的回應，則採取直接的貶抑拒絕對方的讚美。

蕭瑩華（2011）對所有物主題讚美語的情境設定類似 5-7-3，內容為：「你家好大好漂亮」，得到的回應結果主要類型為拒絕，主要合併策略為「感謝+轉移焦點」，以及「感謝+貶抑」。韋德名（2012）對所有物主題的讚美語情境設定與上例 5-7-4 相似，內容為：「哇，你有新手錶，好好看

喔！」得到的回應結果則是以修正為主，只有一筆「拒絕」回應。他進一步解釋，在母語受試者的結合策略（本研究稱為合併策略）中，一半以上的人帶有感謝策略，再配上本研究中稱為「解釋」的具體策略。從以上的兩個研究分析我們可以歸納出一個結論，就是在面對所有物的合併回應策略中，通常帶有「感謝」策略，再配上「拒絕」或「迴避」的具體策略。

（三）不同華語教材讚美回應策略比較

為了解不同華語教材在讚美回應策略上的應用，筆者將各教材所出現的讚美回應策略類型整理比較如下表：

表 五-8 華語教材出現之讚美回應策略

類型	具體策略	P	A	F	I	C	M
接受	1 感謝		●	●	●		
	2 同意						
	3 誇飾						
迴避	4 回報				●		
	5 解釋				●		●
	6 轉移焦點	●			●		
	7 無回應	●	●		●	●	●
拒絕	8 否認	●			●	●	●
	9 貶抑		●			●	●
	10 質疑			●	●		
合併		●	●	●	●		●
	合併策略 組合	8+6	1+9	10+1	1+5 8+5 8+6 *2 10+6		8+5 8+9 *2

（●代表教材出現該讚美回應策略）

我們若根據教材編輯的地域背景檢視讚美回應策略的使用，可以發現中國和法國出版的教材偏向以迴避和拒絕策略回應讚美，缺乏感謝策略；臺灣出版的教材出現了接受和拒絕策略，缺乏迴避策略，美國出版的教材則三種策略分布得較平均。

Chen (1993) 曾研究中國大陸大學生回應讚美的策略，將讚美回應策

略分為拒絕、感謝並貶低以及接受三種。其中拒絕是母語者常用的策略，佔 95.73%。多年後，Chen & Yang (2010) 研究來自同一個地區（西安）的大學受試者，結果出現了改變。他們發現，採用接受為回應策略的人已佔 62.6%，而 1993 年普遍被採用的拒絕策略，則從近 96% 遽降至 9.13%。此研究結果顯示，我們一直以來認為代表謙虛的「拒絕」策略，在年輕的一輩中已不再廣為使用。

臺灣的研究則顯示華語讚美回應策略的地域性差異。黃資芳（2002）曾對臺灣中文母語者與外籍華語學習者進行讚美回應的調查，黃資芳對讚美回應的分類為接受類、否認類和不正面回答三種。其中選擇接受策略的佔 51%，否認類的 12.22%，不正面回答的佔 36.11。在蕭瑩華（2011）的調查中，中文母語者約 25% 採用接受策略，28.4% 採用拒絕策略，另有 36.9% 採用合併策略，從合併策略的語料觀之，亦多是感謝與其他具體策略的合併，顯示拒絕策略已不再是絕對優先的讚美回應策略了。韋德名（2012）針對臺灣人的讚美回應研究結果也顯示，50.9% 採用接受策略，37.2% 採用修正策略，只有 11.8% 的人選擇拒絕策略。以上這三筆研究顯示，臺灣的中文使用者十年前就已傾向採用接受策略回應讚美，這也反映到了由臺灣所編寫出版的教材上。《新版實用視聽華語》和《遠東生活華語》都是由臺灣專業華語教師所編寫的教材，這兩本教材中出現了三筆讚美回應的語料，分別摘錄如下：

【摘錄 1 《新版實用視聽華語》（第七課，115 頁）】

A：你的法文，念得真好聽！

B：謝謝，可是我覺得很慢。（感謝＋貶抑）

【摘錄 2 《新版實用視聽華語》（第八課，140 頁）】

A：你畫的這張畫兒真好看。

B：謝謝。（感謝）

【摘錄 3 《遠東生活華語》（第十二課，233 頁）】

趙小姐：還不錯。欸，你看我剛剛買的這件襯衫怎麼樣？

Philip：顏色很漂亮，樣子也不錯，穿在你身上非常好看。

趙小姐：真的啊？謝謝！（質疑+感謝）

在《新版實用視聽華語》中，採用了「感謝」以及「感謝+貶抑」的讚美回應策略，正好符合蕭瑩華（2011）的調查結果：在對於表現主題的回應合併策略，主要以「感謝+貶抑」的形式為主。而在《遠東生活華語》中，採用「質疑+感謝」的策略回應對於外貌的讚美，也符合臺灣的使用習慣調查結果。值得一提的是，此教材附有關於讚美回應的註釋¹⁶，內容提及「真的啊？」的意思，也說明中國傳統對於回應讚美的方式以謙虛為主，所以大部分的人會回應「哪裡哪裡」。但是註釋中特別指出，現在臺灣的年輕人受到其他文化的影響，有時會接受讚美並以「謝謝」回應。Wang & Tsai（2003）的研究結果也顯示，「質疑」（Question）是臺灣大學生回應讚美的第二優先策略，接受讚美者藉由對讚美提出的疑問，表示對讚美的再次確認。在 Wang & Tsai 所蒐集的語料中，「真的嗎」是出現頻率最高的質疑回應，除了可以解釋為對讚美的再次確認，也表示自己已接收到剛才的訊息，並尋求進一步的訊息或說明。他們也認為，「真的嗎」在讚美回應中的語用功能是在表達感謝、喜歡，是一種接受讚美又同時避免自誇的謙虛用法，其實是維護了讚美者的積極面子，而非像英文“Do you really think so?”般威脅到提供讚美者的消極面子。

在由美國所出版的《中文聽說讀寫》中，也出現了對於讚美回應策略的註釋及整理。《中文聽說讀寫》第七課針對「具體策略：否認」的回應「哪裡，哪裡」進行說明¹⁷，表示這是對讚美的禮貌回應。但是註釋中也提到，這種回應已經有點兒過時了。在都會的年輕人之間，有些會以謝謝來接受讚美。從以上兩個註釋中，我們可以觀察出教材試圖介紹語言變體的現象。這正是 Yu（2009）在教材檢核清單中提到的「正確並與時並進」。

¹⁶ 教材中以英文註釋，原文為：“真的啊？謝謝。”means “Really? Thanks.” Traditionally, Chinese people are taught to be modest, therefore they usually do not easily accept praises from other people. Most people will say “哪裡，哪裡。”，which means “No, no, I am not as good as you have just said.” Nowadays, young people in Taiwan have been somewhat influenced by other cultures and will sometimes accept praise and say “謝謝”。（《遠東生活華語》，頁 237）

¹⁷ 哪裡（nǎ lǐ），which literally means “where,” is a polite reply to a compliment. In recent times, however, 哪裡（nǎ lǐ）has become somewhat old-fashioned. Many people will respond to a compliment by saying 是嗎（shì ma, is that so). Some young people in urban areas will also acknowledge a compliment by saying 謝謝 instead. （《中文聽說讀寫》，頁 177）

值得一提的是，《中文聽說讀寫》有一個「That's How The Chinese Say It」單元，比較了不同的讚美回應策略及其用法，同時提供舉例練習，相信可以幫助學習者整理所學到的不同讚美回應方式，這正是喚醒語用意識的一種方式。

除了《遠東生活華語》、《中文聽說讀寫》具有對接受策略、質疑策略的註解，在《新實用漢語課本》第十一課以及《C'est du chinois》第八課也附有對質疑策略「哪裡哪裡」的註解。《新實用漢語課本》的註釋表示，中國人在回應讚美時會以否認和質疑表示謙虛，這對中國人來說是一種合適的回應方式。《C'est du chinois》的註解則表示，有別於法國人以接受回應讚美，中國人會以不同的表達方式，也就是以認為自己不值得受稱讚來回應讚美。例如有人讚美你做的菜好吃，就會以「我不會做菜」或「您太過獎了」加以回應。

5.4 與英法教材讚美語比較結果

前面幾小節討論過華語教材中出現的讚美及讚美回應之後，本小節將以英法教材中出現的讚美主題及讚美回應內容進行對照。首先比較華語、英語、法語教材中所出現的讚美主題分布比例：

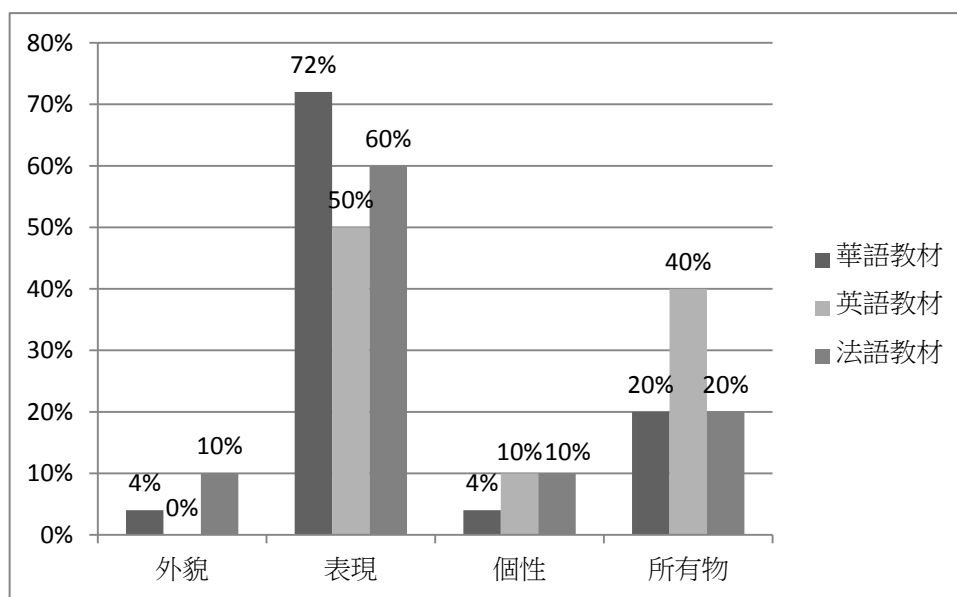


圖 五-6 不同語言教材出現的讚美主題比例

從上圖可以看出，在三種語種教材，分布比例最高的都是表現類的讚美，其次則是對所有物的讚美。以下進一步觀察讚美的具體主題內容：

表 五-9 華語、英語、法語教材出現之讚美主題對照表

	華語（六本合計）	英語（interchange）	法語（écho）
外貌	容貌：I		容貌
表現	語言能力：PAICM （漢語、法語） 學習類：I （寫字、念課文、學習表現、教學能力） 唱歌能力：A 繪畫能力：A 廚藝：CM	英語能力 運動能力 唱歌能力 工作經歷	學業表現 唱歌表現 表演成果 提議 嗅覺能力
個性	客氣（謙虛）：M	用餐習慣（有趣）	貼心（接機）
所有物	生日蛋糕：P 衣著：F 房屋（家）：I 手錶：C 菜餚：C	生日禮物 公寓	家飾（燈） 研發產品

從表五-10 可以看出，在華語、英語、法語教材出現的讚美主題都相當多。在語言的交流中，無論什麼情境和什麼主題，都有值得彼此欣賞讚美之處，所以從讚美的主題中，亦可以見微知著，了解教材中情境設定的豐富與否。

但是當我們細看華語教材各讚美主題的分布，可以發現，單一華語教材內含的讚美主題依然有不夠多元的情況。最普遍出現的表現類讚美，也大多集中在語言能力及學習能力上。只有《新版實用視聽華語》出現了關於繪畫、唱歌等才藝的讚美，以及在法國編輯出版的兩本華語教材《C'est du Chinois》、《Méthode du chinois》中，包含關於廚藝的讚美。反觀英語和法語教材，單本教材就分別提到了唱歌、運動、表演、工作等話題。筆者認為，在教材中包含的主題應該越生活化越好，如果教材的主題以校園生活及學習話題為主要的內容，趣味性及學生在實際交流上所能掌握的話題範圍將受到影響。

在讚美回應的部分，英語及法語教材的具體回應策略也比單本華語教材多元。在英語教材《interchange》中出現轉移焦點、否認、不回應三種回應方式，另有華語教材中未出現的「感謝+回報」策略：

【摘錄 4, 《interchange》 L10, p.66】

Kayla: You can sing really well.

Philip: Oh, thanks.... Well, you can, too.

【摘錄 5, 《interchange》 L15, p.100】

Chuck: Well, your English is really good now.

Melissa: Thanks. Your English is pretty good, too.

Chuck: Yeah, but I was born here.

而法語教材《écho》中也出現同意、解釋、回報等具體策略，以及「同意+貶抑」的合併策略：

【摘錄 6, 《écho》 L15, p.147】

Leïla: Il est génial, votre truc!

Tarek: On est d'accord mais personne n'en veut!

(中譯：Leïla: 你們的產品真是棒極了

Tarek: 我們也這麼覺得，但是沒有人要啊！)

大致來說，從英法語教材中也可以發現英法語對於讚美比較傾向欣然接受之，也可能在感謝的策略後再加上貶抑。但華語的讚美回應則可能為了表示自謙而選擇以貶抑、質疑或沉默的方式應對，以避免自我讚揚或在群眾中顯得太突出。從英法語教材的讚美回應中，我們可以得知，讚美回應策略的選擇因情境制宜，其它語言也有許多不同的讚美回應方式。華語教材在讚美回應內容的編纂上，應隨著讚美主題以及對話情境的設定而有更多元的呈現。

第六章 結論與建議

根據本論文前五章的分析，本章提出對教材行為文化內容比較的結論，並對教材編輯及後續研究提出建議。第一節為本研究結果，第二節說明教材使用與編輯建議，第三節說明對後續研究的建議及展望。

6.1 教材研究結論

本研究採用內容分析法對初級華語教材中的問候語及讚美語內容進行比較。在問候語部分，依據問候語性質分為宣示型、稱呼型以及情境型三類，進行單一型和複合型問候及其回應的探討。在讚美語部分，進行了讚美主題在華語教材以及母語者讚美習慣上的比較，以及讚美語用功能和讚美回應策略的探討。

6.1.1 問候語研究結論

本研究所分析的六本華語教材中，《遠東生活華語》、《C'est du chinois》以及《Méthode du chinois》的單一型問候比例較高，《新版實用視聽華語》的單一型及複合型問候比例各半，《新實用漢語課本》及《中文聽說讀寫》則是以複合型問候居多，各佔 70% 以上。

綜合來看，華語教材中出現比例最高的是問候語類型「宣示+稱呼」，佔華語教材問候語總量的 36%，其次是「稱呼+情境」佔 24.1%，從兩種複合問候類型中都帶有稱呼可以發現稱呼在華語問候語中的重要性。根據研究結果筆者認為，教材中問候語類型的不同與教材中課文角色的設定有關。在本研究探討的六本教材中，《新實用漢語課本》、《中文聽說讀寫》的複合型高於單一型，這兩本教材的對話角色都是各課銜接的，也就是會話中出現的人物是固定的，其餘四本教材中的每課對話人物都不相同，或是課文角色僅以代號 A、B 表示，不具銜接性，受此影響，課文對話人物在稱呼上的使用將大為減少。

筆者發現，複合型問候語在華語教材的使用頻率較高，且情境較為多

元，故對於宣示、稱呼、情境三種問候語的探討在討論複合型問候的 4.3 節著墨較多。單一型宣示問候在華語教材中出現的內容皆為「你好」，且都出現於首次見面時，問候對象包含：鄰居、將來的同學或朋友、熟人介紹的朋友、飛機鄰座等，對話者之間多是平行關係。稱呼問候在本研究中分為四種類型，分別為職業稱呼（如：老師、醫師）、親屬稱呼（如：爸爸、阿姨）、姓名稱呼（如：林娜、陸先生、老王）以及未能歸入上述三類的其他尊稱（如：大家、兩位、太太）。華語教材中出現的單一型稱呼問候極少，只有《中文聽說讀寫》和《Méthode du chinois》各出現過一次。大部分的稱呼問候語，皆以複合的形式與宣示問候或情境問候搭配出現。情境問候在本研究中分為三類，包括（A）描述或揣測對話者的行為狀態（B）開放式問題，以及（C）表達歡迎或祝賀。無論是出現在單一型情境問候或複合型中的情境問候，都以開放式的情境問候類型最為普遍。若以華語教材為單位進行比較，以《新版實用視聽華語》出現的單一型情境問候為最多，《新實用漢語課本》出現的複合型情境問候最多。

在第四章最後一節，本研究將華語教材與英語及法語教材進行比較，發現英法語教材中的問候語形式雖較趨於一致，但出現的對話場景卻比華語更多元化。華語的問候語中有著豐富的問候形式，且因應關係、場合正式與否都有不同的問候策略，因此筆者建議華語教材在情境的設定上應從其他語種教材擷取優點，編排入更多元的問候情境。

6.1.2 讚美語研究結論

本文依照蕭瑩華（2011）分類方式進行華語教材中讚美語料的主題分類，發現華語教材中出現的讚美主題順序與蕭瑩華的研究結果有所出入。根據蕭瑩華的研究，華語母語者對讚美主題的偏好與使用頻率，呈現外貌 > 表現 > 所有物 > 個性的順序，但六本華語教材中的讚美主題出現頻率由高至低排序為表現 > 所有物 > 外貌 = 個性。在六本華語教材中，只有《中文聽說讀寫》出現對於外貌的讚美。

研究包含三種讚美主題的華語教材是《中文聽說讀寫》。包含「表現」、「所有物」兩種主題的讚美語的教材為《新實用漢語課本》及《C'est du

chinois》。至於《新版實用視聽華語》和《Méthode du chinois》只出現讚美「表現」的讚美語，《遠東生活華語》只出現針對「所有物」的讚美語。筆者認為，單一華語教材內含的讚美主題依然有不夠多元的情況，最普遍出現的表現類讚美，也大多集中在語言能力及學習能力上。英語和法語單本教材就分別提到了唱歌、運動、表演、工作等讚美項目，提升教材的趣味性同時擴大實際交流所能掌握的話題範圍，值得華語教材編寫者參考。

關於讚美的功能，教材中出現的讚美功能包括讚美、感謝、招呼、請求、鼓勵等，但未見 Manes & Wolfson (1981) 所提出的「批評的軟化劑」這一功能。筆者認為，初級的華語學習者初接觸一個新的文化，無論他在目的語國家或在自己的國家，都會接受到許多文化衝擊，此時如何以婉轉的用語表達自己的批評，是相當實用的教學內容，也能避免學習者因過於直接而陷入尷尬的情境。

在讚美回應策部分，本研究以接受、迴避、拒絕、合併四種策略進行分析，發現華語教材中最常出現的讚美回應策略是合併策略。除了合併策略以外，最常出現的讚美回應次類則是不回應，加上否認和貶抑策略的使用，可以歸結出華語教材中讚美回應策略的整體趨勢為「迴避」策略。若以編輯出版地域來看，可以發現中國和法國出版的教材傾向以迴避和拒絕策略回應讚美，缺乏感謝策略；臺灣出版的教材出現了接受和拒絕策略，缺乏迴避策略，美國出版的教材則三種策略分布得較平均。Chen (1993, 2010) 曾對中國西安的大學生進行讚美回應策略的調查，發現十年來代表謙虛的「拒絕」策略，在年輕的一輩中已不再廣為使用，1993 年普遍被採用的拒絕策略，至 2010 年時從近 96% 遽降至 9.13%。有鑑於此，筆者認為華語教材中關於讚美回應策略的使用應適時修改以與時俱進，教導最符合母語者習慣的用法。

6.2 教材使用與編輯建議

本研究檢視分析了華語教材中的問候語及讚美語內容，此節依據分析結果提出對教學以及教材後續修訂或編輯的建議。

一、教材使用建議

在教學上，如果教材提供的對話情境資訊不足，教師可以帶領學生討論包括對話時間、地點、人物的相對權勢、社會距離等相關情境，並透過引導提問的方式，盡可能讓學生在具體的情境下發展對行為文化的理解和練習。例如對於讚美的回應，對長輩和對平輩的方式是否一樣？對不同的讚美主題，是否出現不一樣的讚美形式？以此帶領學生觀察教材不同課所出現的行為文化差別。在筆者學習法語的課堂上，老師時常以問答的方式帶領我們猜想課文角色的可能回答以及接下來劇情的發展，這種時候都是課堂教學中可以帶領學生更細部注意對話情境的時機。此外，教師亦可從本研究所呈現的研究結果中，選取其他本教材的相關對話或註釋進行舉例及補充。

二、教材編輯建議

由於問候語和讚美語同屬禮貌用語、受到禮貌原則的制約，社會變項如：年齡、血緣關係、熟悉程度、社會地位和場合都會影響對話內容的選擇 (Laver, 1981)，所以教材中所出現的社會因素設定尤其重要。因此教材需特別注意這方面的細節，為對話設定詳細的情境，最好在對話前增加簡短的說明，以呈現更好的行為文化內容，達到更好的學習效果。

但教材若要涵蓋不同年齡、不同社會地位人物在不同場合的對話，則教材對話的情境以及人物關係應盡可能豐富。在對話的編排上，可以參考法語教材採用單元制的方式，以三至四課為一單元，同一單元的人物及場景相關或相連，但不同單元的人物及情境則不需連貫。如此就可以在不同單元間體現不同社會變項對行為文化的影響，也可以豐富題材的多樣性。此外，問候語、讚美語及其回應有時並不會以言語方式呈現，可能只透過肢體語言如招手、眨眼、微笑、皺眉來表達意義；若編輯教材時能在平面教材外搭配多媒體光碟，以影音短片的形式呈現真實的互動情境，將可以彌補非語言形式內容之不足。以讚美回應為例，具體回應策略中的「無回應」雖沒有口頭回應，被讚美者卻可能是以羞赧的微笑作為回應，這其實反映了華人重謙虛、不願在團體中突出的心理，但唯有透過影像才能呈現

出來。

第二語言教材的語用內容編排還需要以研究為基準。Kasper (1997) 認為，大部分的母語者對語用知識是習而不察的。因為這是一種內隱的知識，或說是一種會話的潛在規則，無法明述。即使是流利的語言使用者，也不一定具備話輪交替或禮貌標記的語用意識。筆者認為，教材的編寫若完全仰賴母語者的語感作為交際行為對話的編寫依據，可能受到編寫者個別使用習慣、教育程度、居住國家的影響而呈現特定的行為文化模式，或者也可能因為編寫者的語用意識不夠敏銳豐富而致使編寫內容不夠深刻、全面。因此教材的行為文化內容若能立基在學術研究上，將可以較客觀地呈現大多數母語者的慣用內容，同時體現語用的地域及時代變遷，將不同時間、地域的多元語用文化納入編寫範圍提供教師及學習者參考。

最後，筆者還要強調文化心理介紹在語言教學中的重要性。由於外籍學習者在學語言時，往往只看到表面的行為、言語表達，若沒有經過教材或教師的解說，很容易忽略其背後的文化心理，而直接沿用熟悉的母語文化來理解目的語文化的現象。在缺乏對文化心理認知的情況下，對於目的語的表達方式可能百思不解，更可能因為文化衝擊而影響學習成效。卜皚瑩、田軍 (2008) 依據其自身教學經驗，在探討非目的語教學環境中文化教學的層次順序時就特別提到，在初級漢語教學中可以根據學習者的實際情況適時導入「群體取向和個體取向」這種深層的理论概念，以幫助學習者了解中華文化以及中西文化差異，培養他們的跨文化敏感度和跨文化意識，助其更有效掌握漢語的表達方式，促進語言學習。

6.3 後續研究建議及展望

本文試圖提供六本華語教材在問候語及讚美語的行為文化內容全貌，然而教材中除了對話、註釋外，尚有練習甚至生詞例句等部份也可能出現關於問候及讚美語的內容，本研究受限於研究時間及篇幅，無法一一羅列討論。未來研究者可以在本文研究基礎上繼續探討。

對話者關係是問候語及讚美語等禮貌語言中很重要的對話選擇考量因

素，尤其華人文化又具有關係取向以及權威取向的特性。本研究受限於教材對話的人物設定詳略以及語料數量，在與現有語用文獻比較時，可能無法提供更具體的說明及分析，也難免出現類別空缺以致無法進行對照的狀況；不過這也顯示出教材編寫可以改進之處。

本研究所分析的教材包含中、台、美、法四地所出版的多本華語教材，在資料收集上雖盡力閱覽中英文教材編寫及行為文化文獻，但受限於研究者的法語能力，沒能進行法語文獻蒐集以提供更全面的對比及探討。本文在教材的研究深度上仍有許多不足之處，尚待未來研究者提出更進一步的探討。後續研究若能從更多不同國家出版編寫的華語教材、不同華語程度的教材以及更多的行為文化項目進行比較，將可接力勾勒出華語教材行為文化內容的全貌，並提供更完善的教材使用及編寫建議。

參考文獻

中文

- 卜皚瑩、田軍（2008）。中西文化對比在初級漢語教學中之應用——談非目的語教學環境中文化教學的層次順序。載於周芳（主編），**第九屆國際漢語教學研討會論文選**（615-620 頁）。北京市：高等教育出版社。
- 王文科（2010）。**教育研究法**。台北市：五南。
- 王若江（2004）。對法國漢語教材的再認識。**漢語學習**，**6**，51-57。
- 中國社會科學院語言研究所（2005）。**現代漢語辭典**（第五版）。北京市：商務印書館。
- 白家楹（2010）。**兩岸對外漢語教材文化內容比較研究**。廣州：暨南大學碩士論文（未出版）。
- 白樂桑（2005），張放編譯。法國漢語教學歷史沿革與現狀。**法語學習**，**2**，11-14。
- 白樂桑（2005），張放編譯。法國漢語教學歷史沿革與現狀 2。**法語學習**，**3**，7-10。
- 朱媿媿（2003）。**對外漢語教學初級階段文化因素導入研究**。福建省：福建師範大學碩士論文（未出版）。
- 余玉萍、龔芳（2007）。英漢稱讚語語用功能對比研究。**瓊州大學學報**，14:1，115-116。
- 何兆熊（2000）。**新編語用學概要**。上海：上海外語教育出版社。
- 何自然、冉永平（2009）。**新編語用學概論**。北京：北京大學出版社。
- 李泉（2005）。**對外漢語教學理論思考**。北京：教育科學出版社。
- 周靜琬（民 96 年 11 月）。從語用學角度看華文教材中華人社會文化與民情風俗——以視聽華語、生活華語為例。**2007 臺灣華語文教學年會暨研討會論文集**。台中：逢甲大學。
- 林君萍（2004）。**漢德開談問候與對比分析**。台北市：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 胡明揚（1987）。問候語的文化心理背景。**世界漢語教學**，**2**，30-33。
- 韋德名（2012）。**回應讚美之語用研究：以臺灣人、德國人、及德國華語學習者**

- 為例。台北：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 徐家禎（2000）。基礎語言課中語言教學與文化教學結合的問題。**世界漢語教學**，**3**。
- 祝麗麗（2010a）。淺析英漢問候語的跨文化語用對比。**牡丹江大學學報**，**8**，87-89+109。
- 祝麗麗（2010b）。英漢問候語的分類。**牡丹江大學學報**，**10**，72-74。
- 國立臺灣師範大學國語中心（2008）。**新版實用視聽華語 1**。台北：正中書局股份有限公司。
- 張先剛（2008）。恭維語與和諧社會——積極語篇分析。**安陽師範學院學報**，**4**，81-83。
- 張新（2008）。《初級漢語課本》中語用文化的考察和分析。廣西：廣西師範大學碩士論文（未出版）。
- 畢繼萬（2009）。**跨文化交際與第二語言教學**。北京：北京語言大學出版社。
- 陳麗宇等（2011）。華語文教材與文化教學——以美中台三地之常用教材為例。**第四屆華語文教學國際研討會論文集**。台北市：銘傳大學華語文教育系。
- 黃資芳（2002）。外籍生對華語讚美語之語用與文化差異之研究。台北：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 楊玉笙（2007）。論以漢語為第二語言之語法測驗法。台北市：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 楊國樞（2002）。中國人的社會取向：社會互動的觀點。載於楊國樞、余安邦（主編），**中國人的心理與行為——理念及方法篇**（pp.87-92）。臺北：桂冠。
- 楊德峰（1999）。**漢語與文化交際**。北京：北京大學出版社。
- 葉德明（主編）（2007）。**遠東生活華語 Book I**。台北：遠東圖書股份有限公司。
- 管延增、丁帥（2009）。北京高校學生的招呼語使用情況再調查。**北京建築工程學院學報**，25:4，81-91。
- 趙春秋（2010）。基於教材分析和問卷調查的對外漢語文化教學研究。**遼寧行政學院學報**，**10**，88-90。
- 劉珣（2000）。**對外漢語教育學引論**。北京：北京語言大學出版社。
- 劉珣（2002）。**漢語作為第二語言教學簡論**。北京：北京語言大學出版社。
- 劉珣（主編）（2007）。**新實用漢語課本 1**。北京：北京語言大學出版社。

- 蕭瑩華 (2011)。中文讚美語、回應策略與感知辨識之中介語分析——以英語背景學習者為例。台北:國立臺灣師範大學碩士論文 (未出版)。
- 錢厚生 (1996)。英漢問候語告別語對比研究。北京:商務印書館。
- 駱真 (2010)。對外漢語初級綜合教材中的文化因素導入方式研究。北京:山東大學碩士論文 (未出版)。
- 魏春木、卞覺非 (1992)。基礎漢語教學階段文化導入內容初探。世界漢語教學，**19**，54-60。
- 羅春英 (2010)。美國漢語教材現狀述評。江西師範大學學報，**5**，71-77，124。
- 顧曰國 (1992)。禮貌、語用與文化。外語教學與研究，**4**，10-17。

西文

- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Edition). New York: Longman.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49-75.
- Chen, R., & Yang, D. (2010). Responding to compliments in Chinese: Has it changed? *Journal of Pragmatics*, 42, 1951-1963.
- Chen, S. (1991). Social distribution and developing of greeting expressions in China. *International Journal of the sociology of language*, 99, 55-60.
- Chen, S. -H. E. (2003). Compliment Response Strategies in Mandarin Chinese: Politeness Phenomenon Revisited. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 29(2), 157-184.
- Christensen, M. B. (2006). 你好 and Greeting Strategies in Mandarin Chinese. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 41(3), 19-34.
- Christensen, M. B., & Warnick, J. P. (2006). *Performed culture: An approach to East Asian language pedagogy*. Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center at the Ohio State University.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The fifth Dimension in the language Classroom*. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley Publishing Company, Inc.
- Erbaugh, M. (2008). China Expands Its Courtesy: Saying “Hello” to Strangers. *The Journal of Asian Studies*, 2, 621-652.
- Girardet, J., & Pécheur, J. (2008). *écho 1*. Paris : CLE International.
- Gu, Y. -G. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 4, 237-257.

- Hall, E. T. (1981). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in language teaching: An introduction to languitics*.
Blaine, WA: Second Language Publications.
- Hoa, M. (2004). *C'est du Chinois! (3 ème trimestre)* . Paris: You-Feng.
- Hobbs, P. (2003). The medium is the message: Politeness strategies in men's and
womens' voice mail messages. *Journal of Pragmatics*, 35(2), 485-508.
- Holmes, J. (1986). Compliments and compliment responses in New Zealand English.
Anthropological Linguistics, 28(4), 485-508.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: a sex-preferential positive politeness strategy.
Journal of Pragmatics, 12, 445-465.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML
document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching &
Curriculum Center. Retrieved [2012, April 10] from the World Wide Web:
<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Knapp, M., Happer, R., & Bell, R. (1984). Compliments: a descriptive taxonomy.
Journal of Commnunication, 34, 12-34.
- Kramsch, C. (1987). Foreign language textbooks' constrction of foreign reality.
Canadian Modern Language Review, 44(1), 95-119.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Kubler, C. (Eds.). (2006). *NFLC Guide For Basic Chinese Language Programs*.
Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center at the Ohio
State University.
- Lange, D. L., & Klee, C. A. (2000). Interdisciplinary perspectives on culture learning in
the second language curriculum. Introduction. In Lange, D. L., Klee, C. A.,
Paige, R. M., & Yershova, Y. A. (Eds.), *Culture as the core: Interdisciplinary
perspectives on culture learning in the language classroom*(pp. i-viii).
Minneapolis, MN: Center for Advanced Re-search on Language Acquisition.
- Laver, J. (1981). Linguistic Routines and Politeness in Greeting and Prarting. In
Coulmas, F. (Eds.), *Conversational Routine* (pp. 289-304). Hague, Netherlands:
Mouton.

- Leech, G. (2007). Politeness: Is there an East-West divide? *Journal of Politeness Research*, 3, 167-206.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Liu, Y. -H., Yao, D. -C., et al. (2008). *Intergrated Chinese*, Level 1, Part 1 & Part 2, third edition. Boston: Cheng & Tsui Company.
- Manes, J. & Wolfson, N. (1981). The Compliment Formula. In Coulmas, F. (Eds.), *Conversational Routine* (pp. 115-132). Hague, Netherlands: Mouton.
- National Standards in Foreign Language Education Project (U.S.)(2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. New York: Yonkers.
- Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2000). Culture learning in language education: A review of the literature. In Paige, R. M., Lange, D. L., & Yershova, Y. A. (Eds.), *Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture learning in the language curriculum* (pp.47-113). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the co-opration of multiple constraints. In Schenkein, J. (Eds.), *Studies in the Organisation of Conversational Interaction* (pp. 79-112). New York: Academic Press.
- Ravut, I., Wu, Y.-Y., et al. (2005). *Méthode de chinois premier niveau 漢語入門*. Paris: Langues& Mondes L'asiathèque.
- Richards, J. C. (2005). *Interchange Third Edition Intro*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, K. R. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Selinker, L. (1991). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman.
- Shih, Y.-H. (1994). *Conversatioanl Politeness and Foreign Language Teaching*. Taipei: The Crane Publishing Co., Ltd.

- Wang, Y. -F., & Tsai, P. -H. (2003). An empirical study on compliments and compliment responses in Taiwan Mandarin conversation. *Studies in English Literature and Linguistics*, 29(2), 247-248 .
- Ye, Z. -D. (2004). Chinese categorization of interpersonal relationships and the cultural logic of Chinese social interaction: An indigenous perspective. *Intercultural Pragmatics*, 1(2), 211-230.
- Young, D. J. (1999). The Standards definitio of culture and culture instrction in beginning and intermediate Spanish textbooks. *Northeast Conference Review*, 45, 17-22.
- Yu, L. (2009).Where is culture? : Culture Instruction and the Foreign Language Textbook. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 44(3), 73-108.
- Zhang, K. (2010). Not just "Nihao (Hello) ": Strategies of Greeting in Chinese. Manuscript for Individualization Project, Spring 2010, MIIS.

網路資源

牛津線上辭典 <http://oxforddictionaries.com/>

全美華文網 <http://www.gotoaaa.org/ap.htm>

李學梅（2010年3月28日）。法國教育部官員說漢語教育在法國“創造歷史”【新華網報導】。取自 http://news.xinhuanet.com/world/2010-03/28/c_125346.htm。

附錄一 外語教材文化教學檢核清單

Yu, Li (2009)

The check-list as evaluation guidelines for examining culture instruction in FL textbooks

	Cultural mind	Behavioral Culture	Informational Culture	Achievement Culture
Quantity	-What types of culture are presented? -Which type of culture is prioritized in the text-book? -What and how many elements in each category are presented?			
Quality	-Are they accurate and up-to-date? -Are they presented in an unbiased manner? -Are there illustrations or photos to provide extra contexts and information?			
Learnability	-Are they suitable for this level of students?			
Location and Degree of integration	-Are they well integrated with the main text? Or are they presented in a separate section? -If in a separate section, are they closely related to the main text? Or can they be treated as supplementary or optional?			
Assessment	-Are there activities designed to facilitate culture learning? -Are there exercises designed to reinforce or check culture learning? -Are there any other assessment mechanisms in checking culture learning? -How effective are these assessment tools?			

(From: Yu, L. (2009). Where is culture? : Culture Instruction and the Foreign Language Textbook. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 44, No.3.)