

韩国本土型汉语教材中程度副词“很”与“真”的编排考察*

공범런** · 김나래***

目 录

1. 引言
2. “很”与“真”的核心功能差异与教材编排的考察维度
3. 韩国本土型汉语教材中“很”与“真”的编排状况
4. 结语

中文摘要

“很”与“真”虽同属程度副词，却在句法、语义、语用上存在较大差异，加之与韩语程度副词并非一一对应，成为韩国学习者较易出现偏误的学习难点。本文将本体研究与教材研究相结合，从引入序列、“很”的完句功能说明、“真”的语用条件、两词的系统对比、针对性练习五个维度，考察这两个副词在《精通汉语》、《美味汉语》、《中国语》三套韩国本土型教材中的编排状况。研究发现，三套教材在引入序列、频次、句法搭配、例句类型等结构性层面大体合理，但在元语言说明、系统对比与针对性练习等功能性层面普遍欠缺，呈现重结构轻功能、重对译轻语用、重正面输入轻对比操练的共同倾向，其根源在于本体研究成果尚未转化为教材编排的通行做法，据此本文就“很”“真”的编排提出了改进性建议。

关键词：程度副词，很，真，本土型汉语教材，教材编排

* 本论文曾在韩国中国语教育学会2026年上半年研讨会上宣读，感谢匿名评审委员提出的宝贵意见，文中如有疏漏，概由作者本人负责。

** 한국교원대학교 중국어교육과 외국인초빙교수(제1저자)

*** 한국방송통신대학교 중어중문학과 조교수(교신저자)

1. 引言

1) 问题的提出

“很”与“真”是现代汉语中使用频率非常高的两个程度副词，也是汉语作为第二语言教学中最早引入的语法项目之一。在《国际中文教育中文水平等级标准》(以下简称《等级标准》)¹⁾中，“很”、“真”都是一级词汇，同时也是一级语法点。二者虽同属程度副词，但在语义功能与句法分布上存在较大差异。“很”表达客观程度量级，且在“主语+很+形容词谓语”结构中已高度虚化，主要承担成句功能，而“真”则主要表达说话人的现场感叹与主观评价，受到严格的语用条件限制，一般不能出现在定语位置上，也难以进入客观陈述句。此外，韩语中“정말、진짜、아주、매우”等程度副词与“很/真”也并非一一对应²⁾。这些差异恰恰是韩国学习者的习得难点所在，并诱发学习者“很”的成句功能遗漏(例1)、定语位置上“很”“真”的误代(例2)、对“真”的过度使用(例3)等系统性偏误。

(1)爸爸、妈妈别担心我，我在姐姐家住得(CQ很)舒服。

(2)昨天发生了很(CC真)有意思的小插曲。

(3)我爸虽说是地位不太高，但是，他(CD真)是个清白的公务员。

(HSK动态作文语料库3.0)

鲁健骥(1994)认为，汉语学习者的语法偏误主要有两大来源，一个是母语干扰，一个是目的语规则泛化。这两大偏误来源基本上都是从学习者的学习策略

1) 中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会2021年3月24日发布，该规范规定了中文作为第二语言的学习者在生活、学习、工作等领域运用中文完成交际的语言水平等级，学习者的中文水平从低到高分三等，即初等、中等和高等，在每一等内部，根据水平差异各分为三级，共“三等九级”。该规范以音节、汉字、词汇、语法四种基本要素为衡量中文水平的基准，这四种基本要素也划分为三等九级。

2) 关于这些差异的具体论述将在第二章展开。

视角来分析的,如果从教学层面来看,讲解与训练的失误也是造成语法偏误的主要原因。王帅(2023:112)对韩国学生学习汉语语言点的主要途径进行问卷调查后指出,“其中有97.7%的调查对象认为,语言点的学习主要是通过教材展开的,其次是相关的语法参考书、工具书以及网络信息等”,由此可见,对于韩国学习者来说,教材在他们的语法点习得中占有举足轻重的地位。诸如上述例(1-3)的偏误很有可能也与教材输入模式密切相关。教材作为课堂输入的首要来源,其对程度副词的呈现方式、例句类型选取、解释与操练方式,都将直接影响学习者的语法表征构建以及语用判断能力。

基于上述考虑,本文以韩国国内使用较为广泛,涉及初、中、高三个等级的本土型汉语教材为考察对象,对教材中程度副词“很”、“真”的引入序列、例句类型、释义与元语言说明、操练方式等方面进行全面考察,揭示教材编排与学习者偏误之间可能存在的潜在关联,旨在为教材编写与教学设计提供更具针对性的参考。

2) 前人研究综述

关于副词“很”、“真”的本体研究成果相当丰富,吕叔湘(1980)、马真(1991)、张谊生(2000)、朴正九(2016, 2021)、方清明(2012)等学者,都对“很”和“真”有过深入的探讨与研究。吕叔湘(1980)在《现代汉语八百词》中已明确区分“很”的程度义与“真”的主观义³⁾。马真(1988)指出性质形容词作谓语时,其前的“很”呈现弱化乃至赘余的倾向,其主要功能在于成句而非表程度,这一论断为后来的教学语法处理奠定了基础。张谊生(2000)从副词分类体系出发,将“很”归入典型程度副词,而“真”则兼具评注性副词的特征,二者的语义辖域与句法分布均有系统差异。此外,围绕“真”的主观性与感叹功能亦有持续讨论(方清明, 2012; 박정구·소영·박성하, 2021等)。本体研究的结论已相当充分,而问题在于这些成果如何转化为教材编排的依据。

3) 吕叔湘(1980)认为“真”作副词时,有“实在、的确”义,用来加强肯定。

近十年来,第二语言习得与偏误研究也关注到了程度副词“很”、“真”。吴春美(2016)通过汉、泰比较探讨了泰国学生“很”、“真”的习得偏误,并提出了针对性的教学建议和方法。席晶(2014)对韩国留学生习得程度副词“真”、“太”的偏误进行了分析,周佳佳(2018)对韩国留学生习得程度副词“很”、“太”的偏误进行了考察,刘思凡(2018)则以“真”、“太”、“很”为研究对象,根据对所搜集到的偏误语料进行分析,找出了偏误产生的原因。不难看出,既有的关于“很”、“真”的习得与偏误研究多从学习者的偏误产出数据出发,而对输入来源的影响关注非常有限。

最后,有关教材的现有研究主要集中在“把”字句、“被”字句、“比较句”等特殊句式在教材中的呈现与编排,针对具体副词项目所展开的系统研究较少,笔者仅从中国知网上检索到了《新加坡华文教材〈欢乐伙伴〉中副词“真”与“很”的编排研究》(吴晓亮,2025)这一篇。吴晓亮(2025)从编排内容、编排策略等方面对新加坡的儿童汉语教材《小学华文课程标准》进行了全面考察,为儿童通过教材进行副词习得提供了很好的借鉴与示范作用。

综上所述,既有研究多从本体语法角度讨论“很”、“真”的句法语义特征的不同,或从偏误分析角度探讨学习者使用中存在的问题,但较少有研究从教材编排视角系统考察这两个程度副词在汉语教材中的编排特点,尤其是针对韩国本土型教材的实证研究仍属空白。鉴于先行研究的不足,本文将尝试把程度副词本体研究与教材研究相结合,以韩国本土型汉语教材为对象进行实证分析,结合二者的句法功能、语义特征与语用功能系统考察副词“很”、“真”的编排特点,以期为韩国本土型汉语教材针对程度副词的编排提供一定的参考。

3) 研究对象与方法

目前韩国发行的汉语教材多以口语教材为主,这些教材常被用在汉语口语或者综合课上,主要包括译本型、本土型两大类。王帅(2023:118)指出,译本型一般是中国国内出版的通用型教材的韩语翻译版,但由于其不局限于特定国家

和母语背景学习者的特点,因此缺乏针对性,很难预测并帮助韩国学习者克服韩语负迁移导致的偏误。而本土型汉语教材的编写者大多自身有汉语学习的亲身经历,一定程度上了解韩国学习者的文化背景及学习策略,因此在话题选择、内容构成、文化元素等方面都能更好地体现韩国学习者的特点与需求,更能对症下药,做到因材施教。

本文选取三种韩国本土开发的汉语教材作为考察对象(见表1),三者分别代表课堂用综合教材、市场化大众教材与远程高等教育自编教材三种类型,编写理念与预设使用对象与情境各不相同,为考察“教材类型”变量提供了较为典型的范本。笔者对三种教材的课文部分进行了穷尽性检索⁴⁾,建立两个副词的封闭语料库,在此基础上,从引入序列、句法环境分布、例句类型、元语言解释⁵⁾、练习编排这五个维度对“很”“真”的编排特点进行考察。

表1 考察教材一览表

教材名	中文译名	考察版本	主要编撰者	出版单位
(최신개정) 다락원 중국어 마스터(step1~6)	(最新修订版) 精通汉语	2021-2022	박정구, 백은희 등	다락원
(최신 개정) 맛있는 중국어 (Level 1~6)	(最新修订版) 美味汉语	2021	JRC 중국어연구소	맛있는북스
중국어(1-8)	中国语	2020-2023	손정애, 변지원, 김나래 등	한국방송통신 대학교출판문 화원

4) 本文未将语法说明、练习部分的用例纳入统计范围,主要原因在于三套教材基本上都将“很”、“真”作为词汇处理,没有进行专门的语法解释,另外,练习题的用例基本上都是课文中出现的句子。

5) 元语言解释是指教材编写者针对某一语言现象的语法意义、使用条件等采用学习者的母语进行解释和提示的内容,本文指的是三种教材采用韩语对“很”和“真”的意义与用法进行说明。

2. “很”与“真”的核心功能差异与教材编排的考察维度

“很”与“真”的差异贯穿句法、语义、语用三个层面，本章先从本体层面梳理它们的核心差异，继而引入韩汉对比，最后将本体结论转化为教材编排考察的评价维度。

1) 句法分布差异

两词在句法分布上的不同至少体现在四个方面。

第一，形容词谓语句中的强制性差异。性质形容词单独作谓语时若不加“很”，句子往往带有对比或未完义⁶⁾（“今天热（，昨天不热）”），因此“主语+很+形容词”实为汉语典型的性质陈述格式。“很”在此句法位置具有强制性倾向，而“真”不同，在形容词谓语句中，它已经不是中性陈述，而是体现说话人的主观感叹与评价。换言之，在形容词谓语句中，“很”的有无关乎成句，“真”的有无关乎语用功能。

第二，能否出现在定语位置上。“很”可以进入“很+形+的+名”结构修饰名词（如“很好的机会”、“很大的问题”），“真”则不能（*“真好的机会”）。“真+形”整体上排斥定语位置，这是二者最有代表性、最易操作化的分布差异，也是最适合转化为课堂正误判断练习的测试点。

第三，“是……的”框架及从句环境的限制。“很”可自由出现于“是……的”强调句式与各类从句中（如“他是很认真的”、“如果价格很贵，我就不买了”），“真”进入这些句式则明显受限（如“?他是真认真的”⁷⁾；*如果价格真贵，我就不买了”⁸⁾）。“真”倾向于出现在主句，即直接实施感叹行为的句法环境中，这与其

6) 朱德熙(1982)、张慧丽·潘海华(2022)、朴正九(2016)均做过这方面的分析。

7) 口语新兴用法另当别论，不在本文的考察范围内。

8) 前人研究关于“真”无法进入“是……的”强调句式以及假设句的论述还不够充分，主要集中于王芸华(2020)的研究中。

主观评价功能直接相关。

第四，否定与疑问语境的准许限制。“很”可受“不”否定（如“不很理想”），且可进入一般疑问与正反问句中（如“你很忙吗？”、“是不是很好？”）；“真”不能被“不”直接否定，也不能进入正反问句式询问程度⁹⁾。这一差异同样源于“真”的主观性，即说话人不会对自己的主观评价发问。

2) 语义、语用差异

“很”与“真”句法分布不同的背后是语义与语用层面的深层对立。

朱德熙(1982)等的研究已经指出，“很”在形容词谓语句中的程度义已明显弱化，“今天很热”的“很”并不比“今天热”传达更高热度，其主要功能在于使句子摆脱对比义、获得独立成句资格。张谊生(2000)将其归入典型程度副词，量级居中，可与“非常、特别、有点儿”等构成程度量级序列。朴正九(2016)研究指出，“根据信息结构分析，形容词谓语句通常是谓语焦点句，即‘话题-陈述句’，‘话题-陈述句’中的副词‘很’几乎丧失了作为强化词的功能，并逐渐语法化为一个标志谓语焦点的标记。

与“很”不同，“真”表达的不是客观量级，而是说话人某时某地对某性状的主观确认与评价，强调说话人对该性状的“亲历性¹⁰⁾”，故典型地出现于感叹句与应答认同语境，“真”无法出现在假设条件中就与其语义中的“亲历性”属性相关。而应答认同，공범런·김나래(2026)认为这是“真”的交互主观性的具体体现，是“很”所不具备的语用功能。“真+形”在信息结构上更接近情态(modality)而非断言(assertion)，它预设性状的存在，凸显的是说话人的评价立场。该语义属性与语用功能可以解释第一节的全部分布限制，定语、从句、疑问、否定都是“去现

9) “你真忙吗？”这个句子可以成立，但这里的“真”表示“真的”，不是程度副词用法，而是真实性副词(actuality adverb)用法，相关区分可参见박정구·소영·박성하(2021)。

10) “亲历性”指的是说话人为某信息的直接获取者，信息为说话人亲自经历的事件或体验到的事物属性，表现说话人对所言信息真实性的确定程度。

场化”的语境，与“真”的语义—语用本质相冲突。用一个便于教学转化的说法来概括的话，“很”倾向于陈述世界，而“真”倾向于表达自我与呼应对方。

值得强调的是，两词的对立在应答语境中最为明显，看下面的例句。

(4)A：那家饭店的菜好吃吗？

B：很好吃/真好吃。

在例(4)中，“很好吃/真好吃”两个回答都成立，但前者是提供信息，后者带有强烈的主观情感，前者可以是“道听途说”，而后者必须是B的真实经历。教材若不揭示这一层差异，学习者便只能在“都表示程度深”的模糊认识中随机选用。

3) “很/真”与韩语程度副词的非对称对应

韩国学习者习得“很”、“真”的难点还源于韩汉两套程度副词系统的非对称性。

首先，韩语缺少形容词谓语句中程度功能已经弱化的“很”的对应形式。韩语的形容词本身可直接作谓语且无需程度副词支撑¹¹⁾，故“很”的成句功能在韩语中无法对应。学习者按母语语感产出“今天天气好”这一表述正是这一对应空缺的直接投射。更麻烦的是，若教材将“很”简单对译为“아주/매우”，学习者会把“今天很热”理解为“오늘 아주 덥다”，从而在该弱读的地方赋予“很”过强的程度义，产出语用过重的句子。

其次，“진짜/정말”与“真”也并非完全对应。“진짜、정말”在词源上与“真”同样来自真假义，且都经历了“真假义→程度义”的主观化过程，这为母语正迁移提供了基础(김태호·정선영, 2012; 张文贤·张义, 2015)。但二者的语法化程度远高于“真”。“진짜/정말”在当代韩语口语中已泛化为几乎无分布限制的通用强调词，可自由出现于定语、疑问、从句等各类环境中(마문화, 2021)，把“진

11) 参见이익섭(2015), 손정애(2010)。

짜”的分布整体映射到“真”上，便会系统性地产出“진짜 좋은 기회→*真好的机会”、“진짜 맛있어?→*真好吃吗?”等偏误。

4) 教材编排的原则与考察维度

教材语法点的编排，也应遵循语言习得的一般规律与原则。关于这些原则，本文主要参考吕文华(1987)与杨德峰(2001)的研究，可概括为以下四点：以学习者为中心的针对性原则、先易后难的循序渐进原则、宜分散不宜集中原则、先“死”后“活”原则¹²⁾。这些原则本身是具有普遍适用性的，而针对“很/真”这组程度副词，则必须与2.1 - 2.3的本体分析及韩汉对比相结合，方能转化为可判定的编排标准。本节将二者糅合，推导出面向韩国学习者的教材在编排“很/真”时至少应处理的五个关键点，作为第三章考察的评价维度。

第一，先“很”后“真”的引入序列与足够的间隔。先易后难、循序渐进原则要求语法点的编排顺序大体体现习得规律，宜分散不宜集中原则则进一步要求相关项目不宜置于一课或连续几课，以减少项目间的相互干扰。就本文考察的对象而言，“很”承担基础陈述句式的成句功能，且谓语句位置上的“很+形”较其定语、状语等扩展用法最为容易，属学习初级阶段的语法项目。“真”依赖感叹、应答等语用条件，宜在学习者已稳固掌握“很+形”陈述格式之后引入。若两词初现过近甚至同课出现而不加区分，等于在对立尚未建立时就制造混淆条件，恰恰与分散原则背道而驰。

第二，“很”的完句功能须有明确的元语言说明。吕文华(1987:120)指出，教材与语法书的最大区别在于教材必须适应教学对象，语法点的处理要有针对性，杨德峰(2001)强调，针对性一靠考察学习者的使用现状，二靠语言对比研究。就“很”而言，其针对的偏误事实是韩国学习者的遗漏偏误，母语根源在于韩语形容词可直接作谓语、无需程度副词支撑。据此，教材尤其是韩语注释部分

12) 先“死”后“活”原则中，前者指的是某个语法点必须要用或者一定不能用的情况，而后者指的是可用可不用的情况。

应说明“很”在“主语+很+形容词”格式中弱读、不表强调，并明确警示不可省略。

第三，“真”的语用条件须显性呈现，且限于初级应教的“死”规则。由简及繁、先“死”后“活”原则提醒我们，对学习者的而言，最基本且相对不难的是某语法点在什么情况下必须用、不能用，而可用可不用的灵活情况对缺乏语感的外国学习者最难，应留待中高级，“真”正是这一原则的典型适用对象。比起句法位置，其意义与语用特点更为复杂，除表程度高外还具有示证性、反预期以及交互主观性等功能(박정구·소영·박성하, 2021; 공범린·김나래, 2026)，按分散原则，这些功能不可能一次性教给学生，而应分置于初、中、高级的不同阶段。因此初级教材应教的是“死”规则，通过说明或典型语境使学习者知道“真”用于现场主观评价，并至少提示一条硬性分布限制，如不作定语、不进入疑问句，这同时也是对“진짜/정말”母语干扰的针对性防御。

第四，两词须在某一节点作系统对比。分散性与系统性相结合原则指出，分散编排不等于放弃系统，对相关语法点应在适当节点加以归纳总结。教材在分散引入“很”与“真”之后若始终不作归纳，学习者只能将其存储为两个意义模糊重叠的孤立词项，系统性无从建立。故教材应在“真”引入之后的适当节点，以对比表、辨析栏或正误例句等形式安排一次两词的显性对照。

第五，练习要有能体现二者对立的关键测试语境。针对性原则不应止步于讲解环节，讲解中呈现的针对性内容若未在练习中得到操练，其教学效果必然大打折扣。教材中若仅有“很/真”的机械替换，不足以强化二者的差异，练习中应至少出现一类能够体现分布差异的语境化题型，如应答语境选词、定语位置正误判断等。

需要说明的是，上述五个维度的地位并不均等。维度一、二主要针对“很”的遗漏偏误，维度三主要针对“真”的过度使用，维度四、五则关乎二者差异的整体建构与巩固。五个维度的结合，既能体现教学语法编排的一般原则，也吸纳了本章的本体分析与韩汉对比结论。第三章将分别检验三种教材对上述五个维度的达成情况¹³⁾，并观察达成度与教材类型之间的关联。

13) 如果教材中有相关维度的完整而具体的说明，本文视为“达成”，如果有说明，但不够完整，视

3. 韩国本土性汉语教材中“很”和“真”的编排状况

本章依据第二章提出的五个考察维度，对《精通汉语》、《美味汉语》与《中国语》三套教材中“很”、“真”的编排状况进行逐项考察。

1) 引入序列与频次分布

首先看两词的初现序列。考察发现，三套教材均在初级阶段较早引入“很”。《精通汉语》第一册第3课的对话中出现了“我也很好”、“我很忙”，《美味汉语》第一册第2课出现了“我很忙”，《中国语》第一册第9课的对话中首次出现“很”，用例为“认识你们很高兴”。三套教材最早引入的均为“很”在形容词谓语句中修饰谓语形容词的用法。“真”的引入均晚于“很”。《精通汉语》在第一册第13课首次引入“真”，用例为“今天真冷啊”；《美味汉语》与《中国语》则分别在第二册第13课和第二册第9课引入“真”，用例分别为“今天天气真好”、“哇，真不错”。从结构上看，三套教材最早引入的也都是“真”修饰谓语形容词的用法。

对照维度一，三套教材的引入序列基本符合“先‘很’后‘真’、保持足够间隔”的要求。“很”先行引入，承担基础陈述句式的教学任务，“真”则在学习者接触“很+形”格式十课乃至一册以上之后才出现，两词初现相距较远，符合宜分散不宜集中的原则。就引入序列而言，三套教材的编排可以说是合理的。

首次引入之后，两词的复现频次与密度在三套教材之间存在较大差异。表2是根据封闭语料统计出的“很”、“真”在三套教材各级别中的频次分布。

表2 “很”与“真”在三套教材中的频次分布

	语言阶段	册数	“很”的频次	“真”的频次
精通汉语	初级	1	10	1
		2	6	10

为“部分达成”，如果完全没有说明，视为“未达成”。

	中级	3	11	1
		4	18	10
	高级	5	20	12
		6	20	11
美味汉语	初级	1	3	0
		2	9	3
	中级	3	29	6
		4	19	6
	高级	5	23	8
		6	10	10
中国语	初级	1	2	0
		2	3	1
		3	4	2
		4	10	5
	中级	5	2	7
		6	8	6
	高级	7	13	11
		8	13	1

从表2可以看出, 三套教材中“很”的总频次均明显高于“真”, 这与“很”作为典型程度副词、广泛用于陈述句和客观描述的通用性相符。“真”在初级阶段频次较低, 随册数增加逐渐增多, 与其主观感叹用法所受的语用限制有关。就教材之间的差异而言, 《精通汉语》中两词的分布相对均衡, 《美味汉语》中“很”的频次在三套教材中最为突出, 尤其集中在中、高级阶段, 《中国语》册数跨度较长, 频次波动明显, 以“真”为例, 其频次在第七册达到峰值, 第八册则骤降至1次, 各册之间的复现密度不够均匀。康艳红·董明(2005)的研究表明, 词汇在教材中的合理重现是保证习得效果的重要条件, 就此而言, 《中国语》对“真”的复现安排仍有改进的空间。

2) 句法搭配与句法功能

接下来考察两词句法搭配的分布状况。表4是三套教材中“很”、“真”与不同

句法成分组合的频次与比例。

表3 “很”与“真”在三套教材中的句法搭配

教材	句法搭配	教材例句	频次	占比
精通汉语	很+ 形容词	我父母都很善良, 人很好。 (第3册第5课)	68	80%
	很+ 形容词短语	我觉得你的名字很不错。 (第6册第1课)	6	7.1%
	很+ 动词	他很着急, 不知道该怎么办。 (第4册第4课)	1	1.1%
	很+ 动词短语	我很喜欢吃中国菜。 (第1册第10课)	10	11.8%
美味汉语	很+ 形容词	我肚子疼得很厉害。 (第3册第6课)	70	75.2%
	很+ 形容词短语	早上空着肚子很不好。 (第5册第10课)	9	9.7%
	很+ 动词	东民还没来, 她很生气。 (第4册第12课)	2	2.2%
	很+ 动词短语	我很理解你的心情。 (第6册第4课)	12	12.9%
中国语	很+ 形容词	养宠物有很多益处。 (第8册第1课)	49	89%
	很+ 形容词短语	那儿的环境很不错。 (第3册第12课)	2	3.6%
	很+ 动词	这个菜是女孩子们喜欢的, 不过我也很喜欢。(第4册第8课)	1	1.8%
	很+ 动词短语	很喜欢韩国的炸酱面。 (第3册第3课)	3	5.6%
精通汉语	真+ 形容词	哇, 这儿的夜景真美! (第2册第12课)	8	17.8%
	真+ 形容词短语	汉妮的命可真够苦的。 (第5册第5课)	12	26.7%
	真+ 动词	你不说我还真忘了。 (第4册第2课)	1	2.2%
	真+ 动词短语	我们真舍不得你走。 (第2册第14课)	24	53.3%
美味汉语 33例	真+ 形容词	这个苹果真甜! 在哪儿买的? (第2册第15课)	15	45.5%

	真+ 形容词短语	你最近运气真不好啊！ (第4册第11课)	1	3%
	真+ 动词	-	0	0%
	真+ 动词短语	你又抽烟了？我真讨厌烟味儿。 (第4册第9课)	17	51.5%
中国语	真+ 形容词	小时候的溥仪真可爱。 (第7册第7课)	10	30.3%
	真+ 形容词短语	没能到机场去接你，真不好意思 (第4册第2课)	5	15.2%
	真+ 动词	你真是！（第7册第五课）	1	3%
	真+ 动词短语	我可是真关心你吃没吃早饭。 (第5册第11课)	17	51.5%

从表3可以看出，三套教材中“很”与“真”的句法分布呈现出两个较为一致的倾向。第一，形容词是“很”的核心搭配对象，三套教材中“很+形容词”的占比均在75%以上，且以单音节、双音节性质形容词原形为主。结合第二章所述，教材以“很+形容词”作谓语为基本输入，与“很”在实际语言中的分布是一致的。第二，“真”修饰单个形容词的比例明显低于“很”，而对动词短语的接纳度较高，三套教材中“真+动词短语”的占比均超过50%。此外，“很/真+动词(短语)”用例中的动词多为“喜欢、理解”一类心理动词或表意愿的动词，这也与两词只能修饰可分级成分的规律相符。总体来看，三套教材在两词句法搭配上提供的输入面貌与现代汉语的实际使用情况基本一致，教材之间也表现出较高的一致性。

再从句法功能上看。“很+动词(短语)”在三套教材中的用例都不多，基本出现在谓语位置上，“很+形容词(短语)”在谓语位置上出现的频率最高，其次是补语位置，再次是定语位置，状语位置最少。值得一提的是，“多、大”这两个单音节形容词一般不能直接修饰名词，须先与“很”组成“很多、很大”再作定语，如例(5-6)，这类用法主要出现在中高级阶段。而韩语的“많다、크다”能够以“많은、큰”的形式直接修饰名词，学习者在此类结构中容易遗漏“很”，这也是教材理应加以提示的对比点之一。

(5)我还有很多事要做,今年春节我恐怕回不了家。

(《精通汉语》第四册13课)

(6)你会有机会得到很大一笔财富。

(《中国语》第八册第15课)

与此相对,由于“真+形容词(短语)”不能出现在定语和状语位置上,三套教材中“真+形容词(短语)”的用例集中于谓语位置,另有少量出现在补语位置,中高级阶段“真+动词短语”作谓语的用例明显增多。也就是说,“很”可进入定语位置而“真”不能这一最具代表性的分布差异,在教材的用例分布中事实上已经有所体现,但这种差异只是隐含在输入之中,教材并未在任何位置将其点明。此外还应指出,谓语和补语位置上的“很”程度义很弱,通常不重读,恰恰是韩国学习者最容易发生遗漏偏误的位置,教材虽然在这两个位置上提供了较充足的输入,但输入本身并不能自动转化为对遗漏偏误的预防,仍需配合相应的说明与练习。

3) 例句类型

例句是学习者获取词汇语义与语用信息的重要来源。按语气划分,汉语句型通常可分为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句四类(邵敬敏,1996、2007;卢福波,2011)。陈述句以传达命题信息为主,客观性较强,感叹句用于表达说话人的赞叹、意外、感慨等强烈感情,主观性较强,在互动对话中还可以体现交互主观性。这一句类差异正与第二章所述“很”倾向于陈述客观世界、“真”倾向于表达自我的功能对立相对应。

考察发现,三套教材中“很”的例句多为描述性陈述句,语境集中于人物描写、天气描述等,与“很”的中性陈述特征相符。“很”用于疑问句的用例极少,如例(7)。“真”的例句则多见于感叹句,多数以感叹号收尾,少数句末带语气词“啊”,如例(8)。

- (7)你韩语说得一定很流利吧? (《美味汉语》第四册第1课)
 (8)还真不好判断啊! (《中国语》第四册第7课)

박정구·소영·박성하(2021)指出,“真”的程度副词用法源于其表“确实如此”的真实性副词用法,공범런·김나래(2026)进一步指出,说话人使用“真”往往带有确认、强调乃至辩解的意图,句子因而带有较强的主观感情,感叹句正是承载这种感情的典型句类。相比之下,形容词谓语句中的“很”程度义已经弱化,除非重读,否则难以传达强调义。就此而言,三套教材例句的句类分布与两词的语用属性是相符的,教材通过例句的句类选择,以隐性的方式呈现了“真”的主观感叹属性,这可以视为对维度三的部分回应。

4) 释义与元语言说明

在释义层面,三套教材普遍采用韩语对译法。词汇表中“很”多被译为“아주, 매우”(个别地方译作“꽤, 너무, 엄청”),“真”多被译为“정말, 진짜, 참으로”。三套教材中有两套对“很”作了显性的元语言说明,且详略不同。《中国语》在“很”首次出现的第一册第9课,于语法解说部分作了较为完整的交代(下图1)。关于“很”的语法解说先指出汉语形容词无需动词的帮助即可单独作谓语,再说明此时形容词前通常要加“很”,并进一步点出“很”本义为“매우, 대단히”,但在这种情况下并不表示特别的意义,随后举了“我很高兴”、“他的电脑很好”等为例。这一说明兼及了三个层面,即形容词谓语句的句法框架、“很”作为常规成句成分的分布环境,以及“很”在此环境中程度义的弱化,方向与第二章的本体分析一致。

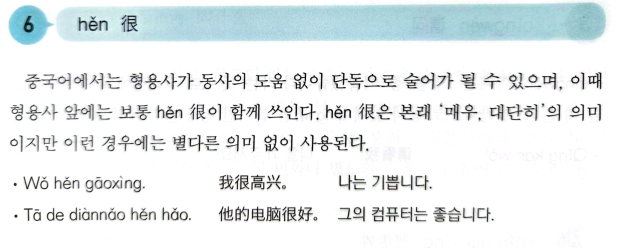


图1 《中国语》第1册第9课关于“很”的语法说明

《美味汉语》则以更简短的形式作了类似处理。该教材在“很”首现的第一册第2课，于词汇表对译“매우、아주”的同时，在“补充提示(플러스Tip)”中提到形容词作谓语时“很”不表特别意义、只是形式上使用，而第一册第10课讲解形容词谓语句时，又在语法说明的提示中重复了这一说明。两相比较，《中国语》的解说从句法框架切入，信息相对结构化，《美味汉语》则以附注形式直接断言“很”的形式性用法，较为简略。就“很”的完句功能是否得到显性说明而言，这两套教材都作了正面处理。

不过，这两套教材的说明也共有明显的局限。其一，说明与对译之间存在内在矛盾。两套教材都在讲解中指出“很”不表特别意义，却又在词汇表和多数例句译文中把“很”显性对应为“매우/아주”等强程度义副词，学习者由此接收到两条相互抵触的信息，而教材未提供任何调和的提示。其二，两处说明都只断言“很”是“习惯性使用”或“不表特别意义”，均未说明省略“很”会导致形容词谓语句不能成立，也未解释为何必须使用，学习者难以据此形成可操作的规则。此外，《美味汉语》的说明还被置于附属的提示栏，篇幅短小，位置也不突出，容易被略过。因此，就“很”而言，《中国语》与《美味汉语》在维度二上可评为部分达成，而《精通汉语》为未达成。就“真”的语用条件（维度三）而言，三套教材均无显性说明。

值得注意的是，虽然《精通汉语》中显性说明缺失，但在例句韩语译文的

处理上却传递了“很”的功能信息。在本教材中，绝大多数“很+形容词”谓语句的韩语译文中并不出现对应的程度副词，如例(9-10)。

(9)叔叔、阿姨看上去很慈祥。 (《精通汉语》第三册第5课)

—아저씨, 아주머니가 자상해 보이신다.

(10)听说韩国有一个很美丽的岛。 (《精通汉语》第一册第14课)

—한국에 아름다운 섬이 하나 있다고 들었다.

在第二章我们已提到，韩语形容词(如“예쁘다、바쁘다、많다”)无需程度副词支撑即可独立作谓语并完成句子的终结，《精通汉语》据此采取意译策略，对已经虚化的“很”作零翻译处理，零翻译的比例在70%以上。只有当“很”的程度义被激活、或语境需要强化语气时，译文中才出现“아주、정말、너무”等程度副词，如例(11-12)。

(11)这个小包很漂亮，你是在哪儿买的？ (《精通汉语》第二册第13课)

—이 작은 주머니 **정말** 예쁘다. 어디서 산 거니?

(12)我很喜欢吃中国菜。 (《精通汉语》第一册第10课)

—난 중국 음식 먹는 걸 **아주** 좋아해.

例(11)中的“很”在口语交际中起到引起对方注意、表达赞赏的强调作用，故被译为情感色彩较浓的“정말”，例(12)中“很”修饰可分级的心理动词“喜欢”，程度义较为明显，故对应了程度副词“아주”。

《中国语》除了显性的有关“很”的语法说明之外，处理例句翻译时几乎每一个“很”都在韩语译文中明确的程度副词与之对应，如例(13-14)。

(13)很近，走十分钟就能到。 (《中国语》第二册第9课)

—**아주** 가까워요, 걸어서10분이면 곧 도착할 수 있어요.

(14) 这让丽丽感到很惊讶。 (《中国语》第六册第1课)

— 이는 리리를 **매우** 놀라게 했다.

《中国语》的这种处理方式可能与该教材作为远程教育自编教材、学习者主要依靠自学的使用情境有关。同时,《中国语》并未把“很”机械地统一译为某一个词,而是按语体与程度作了较为细致的区分。前三册对话以口语中最常用、最中性的“아주”为主,而处理“敏感、惊讶、满意”等较书面化的词汇及较高册数的课文时,多使用语体更正式的“매우”,此外,第一册对话中还出现了以“너무”对译“很”的情况,借助“너무”在当代口语中的泛化用法突出说话人当下的主观感受,第六册会话中甚至使用了夸张度较高的口语词“엄청”(“罚款的金额很高吧”译作“벌금의 액수가 엄청 나지”)。可以看出,该教材试图借助韩语程度副词之间的梯度差异,反向提示“很”在不同语境中的语义强弱。

《美味汉语》的对译策略介于两者之间,整体上更接近《精通汉语》的意译风格。在“很”语义虚化的性质形容词谓语句中大量省去程度副词,如例(15),但在带有明显强调的语中,会局部引入程度副词,如例(16)。

(15) 小英觉得东民又帅又聪明,性格也很好。

— 샤오잉은 동민이가 잘생겼고 똑똑하며, 성격도 좋다고 생각합니다.

(《美味汉语》第四册第9课)

(16) 哈尔滨的冰灯节很有名,好像是世界上最大的。

— 하얼빈의 빙등제는 **매우** 유명해. 세계에서 가장 큰 것 같아.

(《美味汉语》第三册第9课)

综合来看,三套教材对“很”的译文处理体现出三种取向,《精通汉语》基本上把“很”当作结构成分处理,通过零翻译避免学生形成“凡‘很’必译”的对应习惯,《中国语》把“很”当作具有实际程度义的词汇处理,追求一对一的显性对应,《美味汉语》则视语境在两种策略之间切换。从维度二的角度评价,《中

国语》与《美味汉语》都对“很”作了显性说明，是三套中把这一功能信息由译文层面上升到规则层面的两套教材，其中《中国语》的解说更为完整，但如前所述，《中国语》的说明与其显性对译相互矛盾，《美味汉语》的说明则失之简略、位置不显，两套的呈现方式都不够充分，维度二总体只能算部分达成。相比之下，《精通汉语》缺乏任何配套的元语言说明，学习者能否从译文的“不对应”中自行归纳出“很”的成句功能，尚难以保证。

最后看维度四，即两词的系统对比。在本文的考察范围内，三套教材在“真”引入之后均未以对比表、辨析栏、正误例句等形式对“很”与“真”作过显性对照，也很少设置“今天天气很好/今天天气真好”、“我很累/我真累”一类的最小对比例句。事实上，教材语料中并不缺乏可做对比的素材，例如两词在同一语段中并现的用例(17)。

(17)你姐姐真漂亮！你和你姐姐长得很像。 （《中国语》第四册第10课）
—네 누나 정말 예쁘다! 너는 네 누나랑 많이 닮았어.

例(17)中前句的“真”承担具有强烈主观情感的感叹，后句的“很”承担性质陈述，两词的功能分工在同一语段内形成了天然的对照，韩语译文中“정말”与“많이”的差异也与之呼应。但教材对这类用例未作任何提示或归纳，对立信息只能依靠学习者自行发现。缺乏对比输入，学习者便难以通过语境归纳两词的功能差异，这与第二章所述分散性与系统性相结合的原则相悖，这说明，从维度四的角度来看，三套教材均有改进的必要。

5) 练习编排

练习是检验学习内容能否转化为学习者产出能力的关键环节，从某种意义上来说，语言不是教会的，而是练会的(刘颂浩，2009)。依据维度五，本节从两个方面考察三套教材的练习编排，一是练习的数量，二是练习的类型及有效

性。

从练习题的数量来看,《精通汉语》在每课的课后练习以及专门的练习册中均没有安排“很”“真”相关的练习题,第一册第13课讲到感叹句时,在练习册的语法部分设计了一个替换练习,如下图2,但这个练习并不是针对副词“真”的专门练习。

괄호 안의 부사를 사용해서 감탄문으로 바꿔보세요.	
①你很客气 (太)	→ _____
②天气很好 (多)	→ _____
③你个子非常高 (真)	→ _____

图2 《精通汉语》有关感叹句的替换练习

《美味汉语》为“很”和“真”设置的专门练习题也非常少,主要以练习课文对话中含有“很”、“真”的句子为主,练习的类型主要有韩翻中,出现在第一册第2课和第一册第13课的练习册中,如下图3。

다음 빈칸을 채운 후 말해 보세요.	
엄마: Ni máng ma?	바쁘니?
동만: _____	바빠요. (第一册第2课练习册)
다음 문장을 중국어로 써보세요.	
★오늘 날씨가 정말 좋아요. 나가서 놀아요.	
→ _____	(第一册第13课练习册)
★이 사과가 정말 달아. 어디에서 산 거야?	
→ _____	(第一册第15课练习册)

图3 《美味汉语》的韩翻中练习

如前所述,《中国语》在第一册第9课首次引入“很”时,在语法解说部分做了说明,但第9课的课后练习与练习册中并未设置有关练习。在该教材中,“很”

第二次出现是在第一册第15课，用例为“我现在肚子很饿”，释义采用的是显性对译策略，讲“很”翻译为“너무”，虽然课后练习设计了有意义的问答练习，引导学生回答“我很饿”，但句子使用的是课文例句，也属于比较机械的练习类型。

괄호 안에 주어진 단어를 활용하여 대화를 완성하십시오.

A : 你现在肚子饿吗? (饿/不)

B : _____.

图4 《中国语》有关“很”的练习

“真”在《中国语》中首先出现是第二册第9课，第二次出现是在该册的第15课，如上所述，教材并没有在语法解说部分对“真”的语义、语用特征做出说明，因而练习部分也没有设置相关的操练。

综合图2至图4可以看出，三套教材所设计的含“很”“真”的练习数量非常少，且没有一个练习题是为两词的区分而专门设计的，练习数量有限，练习的有效性也就无从谈起。究其本质，三套教材仅有的少数练习都只是让学生复现、套用或翻译含“很”、“真”的句子，属于泛化操练，而没有设计引导学生辨别二者差异的分化练习¹⁴⁾。换句话说，练习只提供了含“很”或含“真”的正面输入，既未设置显示两词差异的语境，也未借助练习巩固个别教材已作的说明。因此，就维度五而言，三套教材均未达成。这与3.4节相互印证，两词的系统对比在讲解环节始终缺失，在练习环节同样没有出现，讲解与练习的双重缺失，使学习者难以借助教材建立“很”与“真”的功能对立。

综合本章的考察，三套教材对第二章五个维度的达成情况可归纳为表6。

考察维度	具体要求(第二章)	精通汉语	美味汉语	中国语
维度一	先“很”后“真”，间隔充分	达成	达成	达成

14) 关于“泛化操练”、“分化练习”的概念详见李绍林(2003)。

维度二	“很”的完句功能有明确元语言说明	部分达成	部分达成	达成
维度三	“真”的语用条件显性呈现	部分达成	部分达成	部分达成
维度四	两词在适当节点作系统对比	未达成	未达成	未达成
维度五	有体现二者功能差异的练习	未达成	未达成	未达成

总体来看,三套教材呈现出相当一致的编排模式:在引入序列、频次分布、句法搭配和例句句类等结构性层面,编排与两词的本体规律基本吻合,也大体符合先易后难、宜分散不宜集中等一般原则,但在元语言说明、系统对比和针对性练习等功能性层面,则普遍存在欠缺,可以概括为重结构呈现而轻功能区分、重程度对译而轻语用说明、重正面输入而轻对比操练。这种编排在初级阶段有助于降低学习难度,但难以帮助学习者建立“很”与“真”的功能差异意识。

就达成度与教材类型的关联而言,三套教材的差异主要体现在译文策略上。面向课堂使用的《精通汉语》与市场化的《美味汉语》倾向于以译文隐性处理“很”的完句功能,而供远程自学使用的《中国语》倾向显性的结构对应。这说明教材的预设使用情境会在一定程度上影响其释义与对译策略的选择。但无论何种类型,显性元语言说明、系统对比与针对性练习的缺失是三套教材共同的短板,说明问题不在个别教材的编写水平,而在于程度副词的本体研究成果尚未有效转化为教材编排。

综合上述考察,本文对韩国本土型汉语教材编排“很”与“真”提出几点建议。第一,在“很”首次以“主语+很+形容词”格式出现时,即以韩语注释明确说明该位置的“很”弱读、不表强调、不可省略,省略后句子会产生对比义,此外,应避免不加限定地将其对译为“아주/매우”。第二,在“真”引入时显性交代其用于具有“亲历性”的现场主观评价、不作定语、不进入疑问句等初级阶段应掌握的硬性限制,以针对性地预防“진짜/정말”的负迁移。第三,在“真”出现之后的适当节点,比如初级到中级的过渡阶段,以对比表、辨析栏或最小对立例句的形式安排一次两词的显性对照。第四,在练习中至少设置一类能够体现分布差异的语境化题型,使讲解中的针对性内容在操练中得到巩固。

4. 结语

本文以韩国国内使用较为广泛的三套本土型汉语教材——《精通汉语》、《美味汉语》与《中国语》为对象，将程度副词的本体研究与教材编排研究相结合，从引入序列与频次分布、句法搭配、例句类型、释义与元语言说明、练习编排五个维度，对“很”与“真”的编排状况进行了实证考察，并观察了达成度与教材类型之间的关联。

考察表明，三套教材呈现出相当一致的编排模式。在结构性层面，三套教材的编排大体是合理的，它们均先引入承担万句功能的“很”，在学习者接触“很+形”形式一册以上之后再引入“真”，初现间隔充分，符合先易后难、宜分散不宜集中的原则。两词的句法搭配以“很+形容词”和“真+动词短语”为主，例句也大致依照“很”入陈述句、“真”入感叹句的分工来分布，与两词的本体规律基本吻合。

问题集中在功能性层面。三套教材普遍重结构呈现而轻功能区分、重程度对译而轻语用说明、重正面输入而轻对比操练。“很”的完句句功能大多未获明确说明，即便《中国语》与《美味汉语》在讲解中作了部分交代，其说明也与词汇表中“매우/아주”的强程度义对译相互抵触，且未点明省略“很”的后果。“真”的语用条件与分布限制始终处于隐性状态，三套教材均无显性提示，两词在“真”引入之后也从未被放在一起进行比较，练习环节更没有任何针对二者区分而设计的题目，讲解与练习出现了双重缺失。这种编排难以帮助学习者建立“很”与“真”的功能差异意识，第一章所举的遗漏与过度使用两类偏误，与这种输入模式之间的潜在关联，由此得到了初步印证。

就达成度与教材类型的关联而言，三套教材的差异主要体现在“很”的译文处理上。面向课堂的《精通汉语》与市场化的《美味汉语》倾向以译文隐性处理“很”的完句功能，而供远程自学的《中国语》倾向显性的结构对应。这说明教材的预期使用对象会在一定程度上影响其释义策略的选择。

在本文上述考察的基础上，后续研究可进一步扩大教材样本，将在中国编撰出版的同类型汉语教材纳入比较考察的范围，以探讨不同教材在“很”与“真”的

编排上是否具有共同规律。同时,还可将教材考察与学习者习得研究相结合,通过课堂实验、问卷调查或习得追踪等方式,进一步探讨教材输入与相关偏误之间的关联。本文所采用的考察框架也可拓展至其他程度副词的教材编排研究,为本土型汉语教材的语法项目编排研究提供参考。

參考文獻

- 이익섭, 《한국어 문법》, 서울: 서울대학교출판문화원, 2015年版。
- 卢福波, 《对外汉语教学实用语法》, 北京: 北京语言大学出版社, 2011年。
- 吕叔湘, 《现代汉语八百词(增订本)》, 北京: 商务印书馆, 1999年版。
- 张谊生, 《现代汉语副词探索》, 上海: 学林出版社, 2004年版。
- 朱德熙, 《语法讲义》, 北京: 商务印书馆, 1982年版。
- 김태호·정선영, <한국어에 나타나는 ‘진실’ 표현 어휘의 담화표지 기능 연구>, 《비교문화연구》 제29집, 경희대학교 글로벌인문학술원, 2012년。
- 공범련·김나래, <基于主观性及交互主观性的副词“真”与“很”的用法对比>, 《中韩研究学刊》第39辑, 中韩研究学会, 2026年。
- 박정구·소영·박성하, <유형론적 관점으로 본 중국어 사실성부사 ‘真’과 ‘真的’의 기능 확장과 그 범주적 특성>, 《中国言语研究》第95辑, 한국중국언어학회, 2021年。
- 손정애, <한국인 학습자의 중국어 정도부사 ‘很’의 오류 분석>, 《中国言语研究》第33辑, 한국중국언어학회, 2010年。
- 方清明, <再论“真”与“真的”的语法意义与语用功能>, 《汉语学习》第5期, 延边大学, 2012年。
- 康艳红·董明, <初级对外汉语教材的词汇重现率研究>, 《语言文字应用》(04), 中国语言文字应用研究所, 2005年。
- 鲁健骥, <外国人学汉语的语法偏误分析>, 《语言教学与研究》第1期, 北京语言大学, 1994年。
- 吕文华, <汉语教材中语法项目的选择和编排>, 《语言教学与研究》第3期, 北京语言大学, 1987年。
- 刘颂浩, <对外汉语教学中练习的目的、方法和编写原则>, 《世界汉语教学》第23卷第1期, 世界汉语教学学会, 2009年。
- 马真, <普通话里的程度副词“很、挺、怪、老”>, 《汉语学习》第2期, 延边大

- 学, 1991年。
- 朴正九, <从类型学视角看汉语形容词谓语句的信息结构>, 《中国语文》第4期, 中国社科院语言研究所, 2016年。
- 杨德峰, <初级汉语教材语法点确定、编排中存在的问题——简议语法点确定、编排的原则>, 《世界汉语教学》第2期, 世界汉语教学学会, 2001年。
- 王帅, <韩国现行汉语系列教材中的动量词语法项目考察>, 《中国语文论丛》113辑, 중국언문연구회, 2023年。
- 마문화, 《부사 ‘정말’과 ‘真的’의 대조 연구— 담화표지를 중심으로》, 서울시립대학교 석사학위논문, 2021年。
- 厉霁隼, 《“真”和“真的”论析——句法、语义、语用功能及其语法化过程和机制分析》, 上海师范大学硕士学位论文, 2003年。
- 刘思凡, 《韩国学生习得“真”“太”“很”的偏误及教学策略研究》, 黑龙江大学硕士学位论文, 2018年。
- 吴春美, 《泰国学生程度副词“很”、“真”的习得研究》, 湖南师范大学硕士学位论文, 2016年。
- 张文贤·张义, <副词“真”的主观性及其在汉语教学中的应用>, 《汉语学习》第6期, 延边大学, 2015年。
- 席晶, 《韩国留学生习得程度副词“真”、“太”的偏误分析》, 沈阳师范大学硕士学位论文, 2014年。
- 周佳佳, 《韩国学生副词“很”和“太”的使用偏误分析》, 四川师范大学硕士学位论文, 2018年。
- 中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会, 《国际中文教育中文水平等级标准》, 北京: 北京语言大学出版社, 2021年。

Abstract

An Analysis of the Presentation of the Degree Adverbs Hen and Zhen in Korean Localized Chinese Language Textbooks

Kong Fanlian · Kim, Na Rae

Although *hen*(很) and *zhen*(真) are both degree adverbs, they differ considerably in syntax, semantics, and pragmatics, and their lack of one-to-one correspondence with Korean degree adverbs poses difficulties for Korean learners. This study combines linguistic and textbook analysis to examine the presentation of *hen* and *zhen* in three locally developed Korean Chinese textbooks—*Jingtong Hanyu*(精通汉语), *Meiwei Hanyu*(美味汉语), and *Zhongguoyu*(中国语)—focusing on their introduction, explanations, pragmatic conditions, comparison, and targeted exercises. The findings indicate that the textbooks are generally adequate in structural aspects, including introduction sequence, frequency, syntactic collocations, and example types, but share deficiencies in functional aspects, particularly metalinguistic explanation, systematic comparison, and targeted practice. They tend to emphasize structure over function, translation equivalence over pragmatics, and positive input over contrastive practice. This gap reflects the insufficient integration of linguistic research into textbook development. The study concludes with suggestions for improving the presentation of *hen* and *zhen* in Korean locally developed Chinese textbooks.

Key words : degree adverbs, *hen*(很), *zhen*(真), locally developed Chinese language textbooks, textbook presentation

투 고 일 : 2026. 7. 10. / 심 사 일 : 2026. 7. 15. ~ 2026. 8. 15. / 게재확정일 : 2026. 8. 20.
