

Language Matters

An official newsletter of Yale-China Chinese Language Centre
The Chinese University of Hong Kong

50th Anniversary
CLC CUHK

中國語文研習所五十周年(2013)

語言與文化研究 特刊

CLC 50th Anniversary (2013)

Language and Culture Research Special Issue

Collection from March 2003 to December 2012

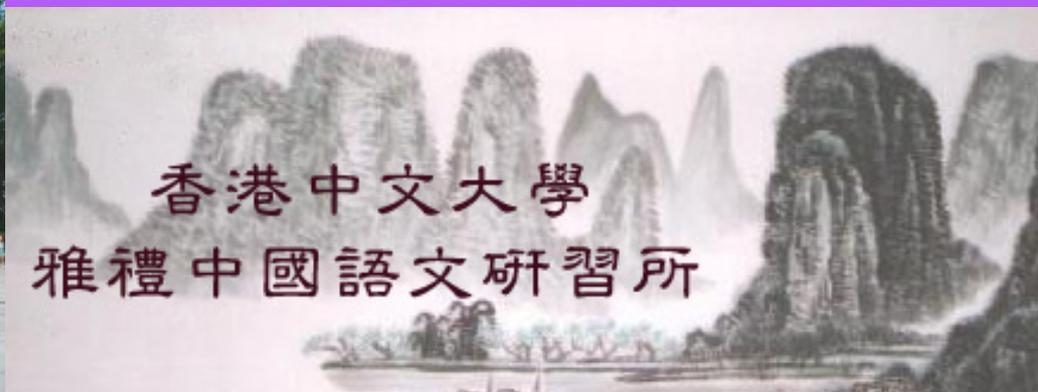


Table of contents 目錄

(依期數及作者排序)

<u>Author</u>	<u>Testing and Research</u>	<u>Language Matters</u>	<u>Page no.</u>
吳偉平博士 Dr. WU Weiping	口試測試問答錄	Issue no. 3, 4 & 5	1 - 5
	開放型題目與大規模口語水平測試	Issue no. 6 & 7	6 - 9
	語言教學與習得的指南針：語言觀 (一) 社會語言學與語用框架	Issue no. 24	10 - 11
	語言教學與習得的指南針：語言觀 (二) 語用框架與教學大綱	Issue no. 25	12 - 13
	語言教學與習得的指南針：語言觀 (三) 教學大綱與課程設置	Issue no. 26	14 - 15
李兆麟博士 Dr. LEE Siu Lun	Cultural Needs of Learners with Multi-cultural Backgrounds	Issue no. 8	16 - 17
	LCTLs Teachers' Training in Multi-cultural Classroom	Issue no. 13	18 - 19
	Practical Applications in Language and Computers (PALC 2007), Poland, Lodz, 20-22 April 2007 Reading Materials Database (RMD) for Chinese	Issue no. 19	20
	Code-mixing and code switching in Hong Kong	Issue no. 27	21 - 22
	Succession and Development of the use of Online Platform in Advanced Level Chinese Reading Classes	Issue no. 30	23 - 24
李兆麟博士、陳泳因老師 Dr. LEE Siu Lun & Ms. CHEN Yongyin	Phonological adaptation of English loanwords in Cantonese and in Japanese: Learners' awareness of English loanwords in Cantonese	Issue no. 35	25 - 26
韓彤宇老師 Ms. HON Tung-yue	從不同的評分標準系統看對學生語言能力評估的影響	Issue no. 9	27 - 28
	電視廣告課在高年級對外漢語教學中的實踐、反思及展望	Issue no. 17	29 - 30
	電視廣告課對留學生漢語聽力水平提高的實驗研究	Issue no. 29	31 - 32
	基於《基礎漢語短期課程》教材之輔助練習設計及其教學思考	Issue no. 34	33 - 34
王 琪老師 Ms. WANG Qi	現代漢語中的標記借詞	Issue no. 10	35 - 36
	The Application of 'Mind-Map' for Teaching Chinese as a Foreign Language	Issue no. 18	37
謝春玲博士 Dr. XIE Chun Ling	香港書面語“指”指甚麼？	Issue no. 11	38- 40
	粵普兼語句 V1 的對比研究	Issue no. 16	41- 43
	淺談粵語音譯詞“波”與漢語詞“球”的置換規律	Issue no. 22	44 - 45
黃 石老師 Mr. Wong Shek	由“攞盒”說起	Issue no. 15	46 - 47
王浩勃博士 Dr. WONG Ho-put	從學生的反饋淺談對外漢語教師的素質（一）、（二）	Issue no. 19 & 23	48 - 50
范 玲老師 Ms. FAN Ling	2007 普林斯頓大學對外漢語教學研討會總結	Issue no. 20	51
韓晨宇老師 Ms. HON Sun-yu	漢語類詞綴三音節新詞語的語義偏離舉例分析	Issue no. 21	52 - 53
	日本留學生漢語句式的個案跟蹤調查研究	Issue no. 31	54 - 55
寇志暉博士 DR. KOU Zhi Hui	關於二語教學中正音工作的幾點探討	Issue no. 28	56 - 57
陳智樑老師 Mr. CHAN Chi Leung	A case study on reorganizing a Chapter in TCFL material from language structure centered to language use centered	Issue no. 32	58 - 59
劉震霞老師 Ms. LIU Zhenxia	Start with Assessment	Issue no. 33	60 - 61

Testing

語言測試

口語測試問答錄(一)

吳偉平

口語測試是香港中文大學新雅中國語文研習所的研究項目之一。本所專業人員在舉辦以普通話教學和測試為主題的講座和工作時，接觸了不少困擾前綫老師的問題，其中一些較有普遍性的問題以問答的形式整理成文，供從事普通話教學，對口語測試感興趣的老師參考。

Q：普通話課一定要考口試嗎？

A：這是個很簡單的問題，答案可深可淺。簡單回答是“不一定”。真要好好回答可以先從三個反問開始。第一個：“考試的目的是甚麼？”第二個：“考甚麼？”第三個：“怎麼考？”

有的老師認為不考試就沒有分數，聽起來好像老師的目的就是為了讓學生有一個分數。但是口語考試分數代表了甚麼呢？老師的主觀願望是希望這個分數代表了學生的普通話能力，客觀現實卻未必如此。假如只看漢字寫拼音，有兩個學生，一個拿了100分，另一個只拿了60分，我們只能說拿高分的學生有很紮實的漢語拼音知識，不能因此而斷定前者的普通話能力一定比後者強。不具備語言知識的學生當然不會有太好的語言能力，學過的詞彙都唸不好，很難想像這樣的學生能在談話中熟練得體地使用這些詞彙。反過來就不好說了，課文讀得好的人，在生活中無法流利地說話並不少見。也就是說，沒有知識就沒有能力，但有知識卻不一定就有能力。

假如說老師的目的是為了評估學生的普通話能力，考試只是了解學生能力的手段，那麼這個試就不是非考不可了，因為評估學生的口語能力有很多方法。

香港目前不少普通話課程的考試形式仍以間接考試為主。簡單的說，就是通過考核學生的普通話知識（辨音、拼音、朗讀課文等）來推斷學生的普通話能力。直接考試（開放性問答題、情景對話等）的比重很低，所以很難在學生的口試成績與普通話能力之間劃等號。既然考試分數不說明問題，考不考試本身也就不是一個重要的問題。

重要的是分清楚普通話知識與普通話能力的區別，從專業的角度了解到底有哪些因素可以作為衡量學生說話能力的指標。如果你認為在課堂上用普通話回答老師問題的能力，用普通話與同學進行討論的能力，根據生活中的實際情形用普通話傳達信息的能力（比如用普通話報告週末做了些甚麼事情）可以作為衡量學生普通話能力的標準並在平時為學生建立檔案，以這些平時分為基礎進行評核，一樣可以達到了解學生普通話口語能力的目的。



口語測試問答錄(續)

吳偉平

口語測試是香港中文大學新雅中國語文研習所的研究項目之一。本所專業人員在舉辦以普通話教學和測試為主題的講座和工作時，接觸了不少困擾前綫老師的問題，其中一些較有普遍性的問題以問答的形式整理成文，供從事普通話教學，對口語測試感興趣的老師參考。

Q2：考試時間不夠怎麼辦？



A：比較重要的口語測試，常見的做法是兩個主考官對一個考生，象香港的語文教師基準評核。這種考試形式的長處是主考人員有單獨與考生對話的機會，可以根據考生的表現即場作出評估。最大的短處是可行性（Practicality）低，因為太耗時。中小學普通話上課時間本來就不多，加上老師少，學生多，很難實行二對一的考試形式。就算一個學生只能用三分鐘，有的老師說把所有的上課時間都拿來考試都不夠。在這種情形下只好採用其他方式來評估學生的普通話能力（參見Q4）。

當老師的要多了解並學會善用不同的方法來評估學生的口語水平，如讓學生參加小組討論，自己在旁邊根據學生的表現給每一個學生打分；讓學生在課餘時間自己根據題目要求錄音，再根據錄音帶上的語料評分，等等。專業人員的研究表明，以學生的平時分數為基礎計算出來的成績，往往有比較高的效度。與正式考試的相關係數也相當高。不過這個平時分並不是所有作業分數的總和，而是按照一定的原則為每個學生建立的學習檔案。

老師在採用不同方法的時候，要清楚地看到目的與形式之間的關係。除了具體的考試方法，教普通話的老師對口語測試的一些基本問題也要有所了解，比如考試的效度（validity）、信度（reliability）和可行性，口語考試中考與評分開的可能性，如何通過增加口試的前期製作減少評核時間，如何利用多媒體和高科技等。

總而言之，口語測試有很多不同的方法，每種考試形式都各有利弊。重要的是了解每種形式的理論根據，長處和短處，並根據本校的實際情況採取合適的方式。這樣才能在有需要的時候據理力爭，取得必要的支持，面對來自同事或家長的質疑的時候，還可以講出個所以然來。

Q3：考口試時學生不開口怎麼給分？



A：口試評分的基礎是學生的語言表現，老師聽不到學生滿意的回答會給低分，學生不回答，沒有提供語言素材，當然就有可能拿零分。

問題是，學生在考口試或上口語課的時候不說話或不回答問題原因很多，比如不習慣在全班學生面前說話，性格內向或害羞，聽不懂老師的問題，聽懂問題但沒有回答問題的知識，甚至認為問題不值得回答，等等。

口試沒分數或低分，最常見的解釋就是學生的口語水平不行，假如造成學生分數低的原因與上述因素有關，這個分數就不能反映學生真正的普通話水平，用專業的話說，就是沒有信度。

如何讓學生開口說話是一門大學問，也沒有甚麼靈丹妙藥，不過有的老師或許可以從考試形式的問答中（參見Q4）得到一些啟發。

Q4：甚麼是考普通話聽說最好的方式？



A：考試可以簡單分為直接考試和間接考試。就普通話口語測試而言，最直接的考試就是看學生在自然的語言環境中是否能運用普通話進行溝通，間接考試是通過了解學生的普通話知識做出關於普通話能力的判斷。從中、小學普通話老師在培訓工作坊中的發言和提供的試卷中，可以發現每個學校都有自己的做法，常見的有：

1. 讀拼音
2. 讀單字，詞語，課文或詩歌（漢字）
3. 選擇題
4. 填空題
5. 語音辨析
6. 聽寫
7. 翻譯，包括粵／普，拼音／漢字，英／漢，等等
8. 用平時分，不考試
9. 問答題
10. 看圖說話
11. 學生小組活動，老師評分
12. 錄音帶（學生用錄音機錄音，老師通過錄音帶評分）
13. 普通話演講，包括預先給題或即場給題

每種考試形式在具體操作的時候又有很多需要注意的地方。高效度的題型（8－13）如何提高信度和可行性，高信度的題型（1－7）如何做到有一定的效度，考試形式與教學模式如何配合，等等，這些都是主考老師應該考慮的問題。從實用的角度看，考試的方法其實無所謂好壞，不同的方法各有千秋，能達到目的就是好方法。不過老師一定要明白自己所採用的方法是偏重知識還是注重能力，有不少老師其實對智識和能力之間的界線並不是十分清楚。一般來說，開放性問答題最能考出學生的實際說話能力，但評分的難度較大。



口語測試問答錄(續)

吳偉平

口語測試是香港中文大學新雅中國語文研習所的研究項目之一。本所專業人員在舉辦以普通話教學和測試為主題的講座和工作時，接觸了不少困擾前綫老師的問題，其中一些較有普遍性的問題以問答的形式整理成文，供從事普通話教學，對口語測試感興趣的老師參考。



Q5: 老師之間評分不一樣怎麼辦?

Testing

語言測試

A : 不同的老師評分不一致是常見的問題，首先得知道不一樣的原因，才能對症下藥，力求一致。填空題和聽寫這一類題型的不一致很容易解決，一般都是尺度把握的問題，比如用的詞語是否與答案意義相同或相近，學生字寫得太潦草扣分不扣分等，這些都可以通過協商取得一致意見。老師之間各持己見，難以妥協的往往都與開放性問答題有關。原因之一是老師各有不同的標準，語音、語法、詞彙量、流利程度、答案是否言之有物、所提供的信息正確與否、所用言語與說話人和說話場合是否有衝突，這些都可以成為評分的標準。有的老師重視語音，有的重視語法，對某位考生的評估有爭議，本質上可能是不同的語言觀和教學觀的衝突，考生的表現只是這種衝突的在具體問題上的體現而已。

就算是語言觀和教學觀相同的老師，對同樣的標準也有不同的解釋和尺度。同是重視語音的老師，有人認為單音重要，每個字的聲母、韻母、聲調都得到位，有人覺得只要能達意，個別音沒到位也可以得分。

參加工作坊的老師有不少人因為同事之間評分不一致而深受困擾，在試圖說服別人之前，最好先弄清楚自己和對方在評分標準和尺度掌握上有甚麼根本的衝突。只要在大的理念上有共同的基礎，同事之間在學生分數上的具體差異應該不難解決。

另一個常見的原因是受平時學生表現影響，先入為主。有的學生平時表現很好，考試的時候馬失前蹄，任課老師給分往往比其他老師的分數高。如果是單獨測試，老師有時比較容易受前後考生影響，中等的學生在好學生後面可能會拿低分，在較差的學生後面則可能會得到較高的分數。這些也可以帶來分數上的不同，是老師要注意的地方。

主考老師之間分數是否一致是測試學中一個必須面對的問題，好的考官之間應該有較高的相關係數，也就是說，一個考生，不管是甲老師還是乙老師評分，其結果應該基本一致，這樣的評核才有信度。問答題是口語測試中效度較高的評估形式，不少老師其實對這一題型的複雜性認識不足，以為隨便出個題目，讓學生說說話就能考出水平。希望關於“開放題目如何評分”的問答（參見 Q6）對這些老師能有所幫助。

Testing

語言測試



Q 6：開放型題目如何評分？

A： 開放型（Open questions）題目留給學生自由發揮的空間，是評估學生實際口語能力的高效度題型。老師在評分時，首先必須就評分標準達成共識，常見的標準可以從三方面討論。第一是答案的內容，學生都說了些甚麼？是否回答了問題？評分時老師之間應該先統一標準。比如描述課室，可以要求學生細講一點，也可以羅列十幾點，不過老師必須都按事先同意的原則評分，不能隨心所欲，才能保證考試的信度。

第二是答案的形式，學生是怎麼說的？重點在語言本身的正確程度，包括語音、語法、詞匯或表現形式（語段結構、言語組織、邏輯、條理等）。有的老師喜歡把語言形式量化，規定錯了幾個音就扣多少分，好像規定得越細就越科學。其實開放題目的重點是內容，有了太多關於語言形式的具體規定，評分時往往拘泥局部而忘了整體，反而把內容放到次要的位置上，這是本末倒置。

第三方面是學生所給的答案是否得體，考的是學生量體裁衣的能力。語言水平高的人，不管用普通話、廣東話還是英文，都會注意語境問題，包括說話對象（師長、同學、朋友、弟妹等），說話的場合（正式、非正式等），恰如其分地使用成語、俚語、禮貌用語。

不管是甚麼水平的考生，老師都可以按照第一、二方面的標準進行評估，不過往往只有高水平的考生，才能有足夠的語料讓老師從第三方面進行評估。儘管如此，老師也要注意從低年級開始培養學生對語境的敏感性，因為語言的運用始終離不開特定的語言環境和上下文。既然把語境作為評核的標準，出題時就應該考慮如何合理地包括語境因素，這已經不是三言兩語可以說清楚的問題了。

下期預告：開放型題目與大規模口語水平測試

Next issue：Presentation at the 4th International Conference on Chinese Language Pedagogy.

Testing
語言測試

開放型題目與大規模口語水平測試（一）

吳偉平

開放型（Open questions）題目留給考生自由發揮的空間，是評估考生實際口語能力的高效度題型（Wu 2003）。比較重要的口語測試，常見的做法是兩個或三個主考官對一個考生。以普通話為例，香港的語文教師基準評核（簡稱 TBA）、美國外交人員和美國外語教學學會（American Council on the Teaching of Foreign Languages, 簡稱 ACTFL）的口語面試（Oral Proficiency Interview, 簡稱 OPI）、中國為專業人員設計的普通話水平測試（簡稱 PSC），都有這種口語面試模式。

這種模式的長處是主考人員有可以根據考生的表現即場做出評估，最大的短處是可行性（Practicality）低，主要原因是主考人員短缺，加上耗時，在大規模的考試中難以推廣。如何改善高效度口語測試題型的可行性，是口語水平測試研究中的重要課題（Douglas 2000）。

二十世紀八十年代開始，美國應用語言學中心（Center for Applied Linguistics）在美國教育部的資助下，開始了一個外語口語水平測試的大型研究項目，漢語模擬口語水平面試（Chinese Speaking Test, 簡稱 CST）是早期成果之一。近年來，該中心以 CST 為藍本，已經開發了十幾個語種的口語模擬面試（Simulated Oral Proficiency Interview 簡稱 SOPI）並做了大量的相關研究（Stansfield & Kenyon 1996）。CST 是對外漢語教學領域最早的口語水平測試之一，主要為北美地區的漢語學生設計，應試群體包括北美各大學學生和所有以英語為母語的漢語學生。每份試卷共有十五道題目，全部是開放性問答題。考生答案錄音後，由經過專門培訓的評核員在考後進行評核。錄音設備的採用，解決了大規模口語測試中的技術問題。專業研究的結果也證明，這種大規模口語測試的信度和效度與口語面試並沒有實質性的區別（Ke 1994）。

大規模水平測試的開發需要大量的人力物力，考試中的每一個環節都需要嚴格的科學論證。就開放性問答題在大規模口語測試中的使用問題，有關 CST 的研究已經回答了可否使用的問題。本文重點討論的，是如何使用的問題，特別是在互聯網時代從事標準化大規模口語測試所應該考慮的問題。

根據 CST 的設計原則，本文所討論的普通話電腦口語水平評核（Computerized Oral Proficiency Assessment, 簡稱 COPA）粵語版，也是一個全部採用開放性問答題的大規模口語測試，主要目的是評估粵方言區的人在實際生活中運用普通話的能力。除了粵語版以外，COPA 還包括韓、日、英等平行版本，以適應對外漢語教學中不同母語群體的需要。利用電腦和互聯網進行水平測試專業運作的模式可以從以下三方面討論。

- 一．考前製作：包括擬定考試大綱，命題審題或建立題庫，通過預試取得關於試題本身的技術資料。
- 二．測試：根據編好的程式組卷並按一定的行政程式舉行測試。
- 三．考後評核及研究：包括評核本身及關於測試的信度和效度方面的研究。

開放性問答題在口語水平測試中如何使用也可以從這三方面進行討論。本文以 COPA 為例，考前製作部份主要討論題目的等級、內容和形式；測試部份重點討論如何用不同等級和形式的題目隨機組卷，包括各種題型的數量以及在試卷中的比例和位置等方面的問題；考後評核方面主要探討評核標準，特別是語言功能和語言面貌兩者之間的關係。COPA 只是口語測試的一種形式，大規模口語測試，只要用到開放型題目，應該都有共通之處。

題目設計

等級：衡量一個人的語言能力可以有很多辦法，口語測試中常用的方法之一是把試題按語言功能分類，美國外語教學學會歷年來的口語測試採用的就是這種方法（Stansfield 1992, ACTFL 2002）。在沒有知識障礙的情況下（詳見下面關於內容的討論），能完成高級功能的考生，語言能力顯然高於不能完成同等級功能的考生。從語言學的角度看，語言功能有難易之分，比較下面幾個功能：

- (1) 介紹一個城市的天氣
- (2) 比較兩個城市之間在氣候上的異同
- (3) 論證不同氣候對當地居民生活的影響

上面的三個語言功能，各有不同的難度。一般來說，能做好（3）的人大概都可以做好（1）和（2），這是很多專業測試人員已經認同的一個原則：高難度語言功能涵蓋低難度功能。在 COPA 中，所有題目按照語言功能，分成中級(Intermediate)、高級(Advanced)和特級(Superior)三個級別。中級題目包括介紹、簡單描述一類的語言功能，高級題目的功能以比較、說明為代表，特級題目往往用於正式場合，如演講、致詞、反駁、論證或說服等。由於題目本身已經定了級，考生回答問題的時候，只要評核人員認為已經完成了題目要求，考生的水平就已經自動定在該題目所代表的等級。鑒於初級水平的考生往往沒有自由會話的能力，考試中沒有出現初級題目。根據大量預試和實際考試的資料，評核人員完全可以根據考生回答中級題目的表現判斷該考生是屬於初級或中級水平。

內容：水平測試的題目在內容上一般與日常生活有關，比如交通、天氣、飲食、運動、個人愛好、社會問題等。不管是那一方面的內容，都不能有太專門的專業智識，免得考生因為不懂得專業知識而無話可說，這就是沒有知識障礙的原則。與內容相關的語言環境也是生活中常見的情形，換句話說，要求考生回答的題目必須聽起來象日常生活中真有可能出現的情形，這就是測試題目在內容上的真實性（Authenticity）原則（Wu 2001）。

形式：COPA 有兩種題型，一種是看圖說話，另一種是在特定的語言環境下根據題目要求回答問題或說一段話。

測試過程

普通話 COPA 粵語版的測試過程已經全部電腦化，測試中考生通過耳機聽到母語(粵語)的指示和題目說明，同時在電腦顯示器上看到標準漢字書面指引或有關圖片。以韓、日、英語為母語的考生則分別聽到自己母語的指示，在顯示器上看到的也是自己母語的書面指引，這是 COPA 以母語為測試工作語言的原則。所有考生回答時通過話筒錄音，答案由電腦同步數碼化並存檔。

COPA 的測試過程其實就是一個語料的取樣過程。評核員最終是根據考生在考試過程中所說的話作為評核的依據，所以在測試的過程中要盡量為考生創造一個運用語言的自然環境，避免由於心情緊張、知識不足、語境牽強等種種因素影響考生的語言表現，以考生母語為考試的工作語言也是基於這一考慮。全卷的安排基本上按照口語面試的模式，包括預備和測試兩個部分。

預備部分問的都是日常生活中常見的問題，目的是幫助考生進入用普通話對話的狀態，並不列入評核範圍。這種做法有利於考生確立自信，如，

- “我是李大明，你叫甚麼名字？”
 “你什麼時候開始學普通話？”
 “你現在住在甚麼地方呢？”

這樣的問題大部分考生都能回答，先營造了一個相對自然的語言環境和氣氛，讓考生進入“人機對話”的狀態，然後才進入測試本身。

測試部分一共有 12 道題目，其中有 5 道中級題，4 道高級題，3 道特級題。一般的安排是兩頭容易，中間難，而不是把最難的題目放在最後，這也是受了面試的影響，目的是減少考生不必要的心情負擔。考過試的人都知道，在自己答得最糟糕，表現最差的時候結束考試，當然會影響心情，同時也勢必影響考生對考試本身的評價。隨機抽樣的原則是從不同等級的題庫中抽出一定數量的試題組卷，雖然每次開機測試時考生都會看到一份內容獨特的考卷，但所有的試卷在難度上都一樣。(待續)

開放型題目與大規模口語水平測試 (二)

吳偉平

考後評核

(續上期) 從 CST 開始，包括漢語在內十幾個語種的測試在評核時都遵循同一個原則：以考生的最佳水平為最終分數 (CAL 2003)。具體做法是先把考生每道題的答案定出等級，取得整個測試所有題目的原始資料後，再根據一定的公式計算出測試的總成績。不過總成績並不是所有題目成績的總和，而是先看高難度題目，再看中低難度題目，有人把這種評核方法比喻成運動員在比賽場上的得分，就象跳高，三次中以最高的一次為最終成績。

還以前面提到過的語言功能為例，能比較兩個城市氣候的人，應該都有能力對一個城市的氣候做個介紹。這種由高及低的合理推測，對專業人員來說，比由知識到能力的推測更容易接受。假如在水平測試中考看漢字寫拼音，有兩個學生，一個拿了100分，另一個只拿了60分，我們只能說拿高分的學生有很扎實的中文拼音知識，不能因此而斷定前者的普通話能力一定比後者強。

用好開放型題目的關鍵之一是制定評核標準。COPA 的評核標準可以從語言功能和語言面貌兩方面討論。從考生回答的內容中可以看出該考生是否具備使用某一個語言功能的能力，所以第一個要看的，是答案的內容。考生都說了些什麼？是否回答了問題或完成了題目要求的任務？評核人員對評分標準也應該有相同或相近的解釋。比如描述課室，可以要求學生細講一點，也可以羅列十幾點，不過所有的評核員都必須按事先同意的原則和尺度評分，不能隨心所欲，才能保證考試的信度。

語言面貌包括兩方面的內容，一是答案的語言形式，看學生是怎麼說的？重點在語言本身的正確程度，包括語音、語法、辭彙或表現形式（語段結構、言語組織、邏輯、條理等）。有的人喜歡把語言形式量化，規定錯了幾個音就扣多少分，好像規定得越細就越科學。其實開放題目的重點是內容，有了太多關於語言形式的具體規定，評分時往往拘泥局部而忘了整體，反而把內容放到次要的位置上，這是本末倒置。

語言面貌另一方面的內容是看學生所給的答案是否得體，考的是學生量體裁衣的能力，用專業的話說，就是內容與語境的關係問題。語言水平高的人，不管用普通話、廣東話還是英文，都會注意語境問題，包括說話對象（師長、同學、朋友、弟妹等），說話的場合（正式、非正式等），並根據不同的語境要求恰如其分地使用成語、俚語、禮貌用語，等等。

不管是什麼水平的考生，主考人員在考慮語言面貌時都可以根據語言形式進行評核，不過往往只有高水準的考生，才能有足夠的語料讓評核員從是否得體的角度進行評估。儘管如此，語言教學也要注意從低年級開始培養學生對語境的敏感性，因為語言的運用始終離不開特定的語言環境和上下文。既然把語境作為評核的標準，出試題時就應該考慮如何合理地包括語境因素，這已經不是三言兩語可以說清楚的問題了。

實用簡介

關於可行性的研究，一般考慮的往往是測試本身的因素，如軟體硬體的匹配、成本、隨機組卷的合理性，錄音設備及語料的保存，測試人數的上限，考後評核的安排等等。文獻中很少見到有人從應試者心理的角度研究可行性問題。其實，應試者對題目和測試形式的接受程度與可行性息息相關。考生對一種測試形式的接受程度越高，心理抵觸就越低，這樣的測試可行性也就越高。

COPA 開發過程中，適逢香港大規模推普活動，借此良機，我們推出了 COPA/Q 版進行預測，瞭解粵方言區民眾對這種測試方式和題型的接受程度。Q 版普通話水平測試只有三個題目，分別代表三個不同的水平，包括兩種題型，考試形式與 COPA 完全相同，所以在功能上可視為普通話 COPA 粵語版的預試。作為普通話月活動的一部分，參加 Q 版測試的人數多達 8055 人。從交回的 7904 張有效反饋表中，可以看出不同階層的應試者對 COPA 有較高的認同，如下表所示。

表一：普通話 COPA 粵語版應試者對測試形式和內容的反饋

序號	應試者反饋表題目內容	表示同意的人數及百分比*	表示不同意的人數及百分比#
1	本測試形式生動有趣	7216/91.3%	688/8.7%
2	本測試內容與日常生活有密切聯繫	7103/89.9%	801/10.1%
3	本測試能提高本人對普通話的興趣和認識	7006/88.6%	898/11.4%
4	測試中的回答反映了我說普通話的能力	6889/87.2%	1015/12.8%

* 包括同意，相當同意和完全同意

包括不大同意和完全不同意

小結

如何在口語測試中使用開放型題目是一個複雜的研究課題，研製開發 COPA 的過程中，我們認識到題日本身、測試過程、評核標準和應試者對這一題型的接受程度等方面都有很多值得進一步探討的問題。不過實際運用的結果表明，由於電腦和網路的普及和應用，大規模口語測試中採用開放型題目顯然已經進入實際應用階段。

口語水平測試的目的在於瞭解考生運用語言的能力，不是語言知識本身。用一個通俗的比喻，就是看你能用不同材料建成甚麼樣的房子，而不是看你的倉庫裏有甚麼建築材料。倉庫裏材料齊全，我們只能說這個人有可能蓋出個好房子，不等於房子已經存在。倉庫裏沒東西的人當然不可能蓋出房子，所謂巧婦難為無米之炊。也就是說，沒有材料就沒有房子，但有材料卻不一定就有房子。通過瞭解一個人的語言知識（拼音、朗讀單字或短文等等）當然也可以對其語言能力做出某些推測，不過就算能把現代漢語辭典都背下來，在生活中無法流利地說話也不奇怪。所以說沒有知識就沒有能力，但有知識卻不一定就有能力，這也是研究在口語測試中如何採用開放型題目等直接考試題型的意義所在。

參考資料

ACTFL Website: <http://www.actfl.org>, 2003.

CAL Website: <http://www.cal.org>, 2003.

Douglas, D. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge University Press. 2000.

Ke, Chuanren. An Empirical Investigation of the Relationship Between a Simulated Oral Proficiency Interview and the ACTFL Oral Proficiency Interview. *SELECTA*(15, 6-10) 1994.

Stansfield, C. W. *ACTFL Speaking Proficiency Guidelines*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. 1992.

Stansfield, C. W. & Kenyon, D. *Simulated Oral Proficiency Interviews: An Update*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. 1996.

Wu, W. & Stansfield, C. Towards authenticity of task in test development. *Language Testing* 18 (2) 187-206, London: Arnold, 2001.

Wu, W. 關於漢語口語水平測試的思考。(李學銘主編) *語文測試的理論和實踐*。商務出版社，2001。

Wu, W. 計算器與口語水平測試標準化。(張普主編) *現代化教育技術與對外漢語教學*。廣西師範大學出版社，2000。

Wu, W. 普通話口語測試工作坊問答實錄。*集思廣益* (三輯) 香港教統局，2003。



語言教學與習得的指南針：語言觀

Your View of Language as the Compass for Language Teaching and Acquisition

(一) 社會語言學與語用框架

吳偉平博士 Dr. Weiping Wu
研習所所長 CLC Director

每個人都有不同的語言觀，不管是學生還是老師，大家在語言學習和教學的過程中都無可避免地受到自己的語言觀的影響。一個學校的課程設置和教學重點，每一門課所使用的教材和評估工具，都是不同語言觀的產物。

從事語言教學的人由於教育背景、工作實踐和個人喜好的不同，對語言的看法也會有所不同。老師之間對語言教學中的不少具體問題常常有不同的看法，有時候還會因為彼此看法的不同而各執一詞甚至爭得臉紅耳赤，在這種時候讓他們各自表述一下自己的語言觀往往可以起到清涼退火的作用，當然前提是每個人對自己的語言觀都有很清晰地認識。雖然所有老師對學生的語言是否“正確”都很執著，但假如有兩位老師，一個認為語言是一個嚴密的符號系統，另一個認為語言是人類常用的交流和溝通工具之一，這兩個人對“正確”的理解會有所不同，對同一個句子或用法的“正確”與否的關注程度也會很不相同。

一個語言教學的機構，每天都有不同的老師在做一樣或類似的事情，這些老師的努力到底是事半功倍還是事倍功半也與語言觀息息相關。從主觀的角度看，老師之間沒有相對一致的語言觀，同事之間各行其是，或甚至同一位老師自己的語言觀前後矛盾，做起事情來就往往進一步退兩步，或許還忽左忽右三五步，想走到目的地大概很難。從客觀的角度看，課程大綱，教材，教學手法和評核手段之間沒有統一的語言觀，再好的老師也會無所適從，疲於奔命，這樣的學校就算既定目標再好也很難達到。

根據近年來本人在不同場合就相關問題所作的發言和演講¹，本文和下兩期在同一欄目下的文章從不同的角度談談語言觀與語言教學之間的關係，側重討論如何

在對外漢語教學的實踐中落實語用為綱的語言觀。下面先說說社會語言學與語用框架之間的關係。

語言學是研究語言的學問，作為一門學科，語言學的研究對象已經從本體研究（語音、語法和語義）延伸到本體以外的領域，於是就出現了語用學以及社會語言學的其它分支。相對而言，語用學比較關注語境和文化與語言之間的關係，所以與語言教學聯繫較為密切。以口語為例，我們說一句話，語言本身的正確與否，包括語音、語法、詞彙，都只是解決了“說甚麼”這麼一個基本問題，“如何說”、“誰對誰說”、“在甚麼場合下說”、“在甚麼時候說”、甚至“為甚麼”要這麼說，這些在語言運用中與語言交際的成敗息息相關的重大因素，都是語用研究中所注重的問題。

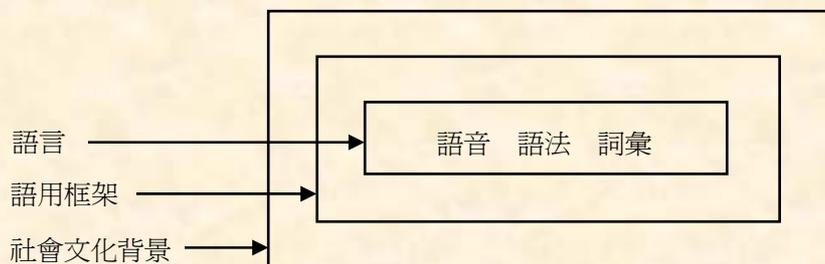
學習語言的人如果對這些問題沒有足够的理解，就不可能得體地運用語言。語用為綱的語言觀，其特徵就是把在實際生活中得體地運用語言的能力作為教學的最終目標，而把一切與語言本體相關的知識，包括語音、語法和詞彙這些本身也相當重要的東西，都看成是達到目的的手段或過程。從教師的角度，語言教學的主要目的之一就是要培養學生對這些語用因素的敏感性，讓學生意識到語境是語言運用的一個有機部份，從一開始就注意到語言運用中的所有重要因素。比起先學好語言的各種元素，再把這些元素結合起來的常見做法，從語用出發的教學活動，因為學習者在每一個階段都注意到語境的存在，大概比較容易達到得體運用語言的最終目標。

¹ 除在北美和歐洲的國際學術會議上宣讀有關論文外，筆者於 2006 至 2008 期間曾分別應主辦單位之邀在新加坡、北京、首爾和臺灣就相關主題發表演講，有關學術文章及相關概念的進一步討論見參考文獻。

具體地說，語用框架是語言運用中的語境因素的總和，具有兩方面的功能。第一個功能與語言運用是否得體相關，包括語言運用時人、地、時三個大因素。第二個功能與辨義相關，可以說是聚焦功能，包括語言社區、共享知識和語言習慣三個主要因素。參與語言交流的人只有通過同一個語用框架，才能對語言所表達的意思產生同樣或相近的理解。不管是口語還是書面語，語言能夠作為人際交流的工具，靠的不僅僅是語言本身，因為活的語言永遠是在一定的語境或上下文中出現。語用框架中所指的語境是語言形式之外的因素，這種語境很難與某一個具體的詞彙、語法點或語音聯繫起來，但却是保證語言交際成功的重要條件。下面的例子可以說明語境對意義的影響。“我想要蘋果”這麼一個句子中的“蘋果”起碼可以有以下三個不同的意思：

- 甲（語境一，中華文化中所有語言社區）：有人送來一個水果籃，問你喜歡吃甚麼水果，這時“蘋果”指一種水果。
- 乙（語境二，香港語言社區）：你與朋友一起去買報紙，他問你想要甚麼報紙，這時“蘋果”指《蘋果日報》。
- 丙（語境三，以某個特定機構為主體的特定語言社區）：某商業機構將某個投資計劃命名“蘋果計劃”，圈內人講到這個計劃時會用簡稱，假如有人問你要哪一個投資計劃，這時“蘋果”指這個投資計劃。

到底“蘋果”指的是水果、報紙還是投資計劃，只有共享一個語用框架的人才能明白，這就是語用框架的辨義作用。我們可以通過圖示解釋這個框架在語言交際中的位置，如下圖所示：



圖中內圈代表語言，中圈代表語用框架，在這個框架之外還有一個更大的社會文化體系，由外圈代表。內圈是語言形式，看得見、聽得着、具體明確、顯而易見，對學生來說，不管碰到甚麼老師，用甚麼教材，相信甚麼教學法，最終都會接觸到這些素材，不管怎麼學都得學，屬不可不學之列。外圈是文化社會背景，雖然也很重要，但因為看不見、摸不着、抽象模糊、往往只可意會、不可言傳。中圈就是與語言運用密切相關的語用框架，應該說是語言教學中必學、可學而且不可不學的一部份。

語言本體研究幫助我們瞭解語言的結構，有助於我們掌握語言知識，對大部份學生來說，從語言形式的正確到語言運用的得體之間還有很長的一段路要走。如何把這個看不見摸不着的語用框架變成教學大綱並落到實處，我們在下一期繼續討論。

參考文獻：

- 社會語言學理論與對外漢語教學實踐，《語言教學與研究》，2009 第 2 期。
- Pragmatic framework and its role in language learning: With special reference to Chinese. In Processes and Process-Oriented in Foreign Language Teaching and Learning. W. Chan et al (eds.). 2008, National University of Singapore.
- 漢語口語水平測試的實踐與討論，《漢語教學學刊》2008，（第四輯）李曉琪 主編，北京大學出版社。
- 社會語言學與民族共同語在方言區的推廣和使用，《暨南大學華文學院學報（華文教學與研究）》2007 第 2 期。
- 漢語教學中的語用點：由點到面的教學實踐，《世界漢語教學》2006 第 1 期。



語言教學與習得的指南針：語言觀

Your View of Language as the Compass for Language Teaching and Acquisition

(二) 語用框架與教學大綱

吳偉平博士 Dr. Weiping Wu
研習所所長 CLC Director

這一節主要探討語用框架與教學大綱之間的關係。教學大綱是近年來對外漢語教學領域的討論熱點之一。有人按階段分成初級大綱和高級大綱，有人按技能分，聽說讀寫各有自己的大綱，還有人按課程和學習期限，分成短期課程，強化課程和長期或學位課程的大綱。不管具體名稱是甚麼，按本文的討論重點，我們可以把所有大綱分成兩類，語言本體類大綱和語言運用類大綱，前者包括側重語言結構的詞本位、句本位或字本位教學大綱，後者包括側重語言運用的功能大綱、任務型大綱和下文討論的語用大綱。

從教學實踐看，目前常見的做法是把語言分成不同的子系統，再給每個子系統設計一個大綱，比如文字、詞彙、語法和文化大綱，最後再根據這些大綱的要求設計課程並進行教學活動。用通俗的話說，就是先把一隻雞砍成幾塊，然後再想辦法讓學生把這幾塊東西拼成一隻雞。

語用大綱基於語言運用，本身就包括了文字、詞彙、語法和文化，並不是語言結構的一個子系統。根據本大綱在實際操作中的特徵，我們可以把它歸入運用類大綱，具體做法是把語用大綱本身作為一個綱領性的文件，把同樣的理念和原則落實到學習的全過程，包括水平測試、課程設置、教材編寫和教學活動。不同的教學大綱代表了不同的語言觀和教學理念，但任何類型的語言教學大綱都必須有自己的體系。說語音、語法、詞彙都有自己的體系大家比較容易接受，畢竟本體研究已經搞了這麼多年。把語言運用，包括功能、任務或語用也說成體系就必須認真地加以論證，因為有不少人對這種提法的科學性仍抱明顯的懷疑態度。為了更好瞭解語用大綱的理念和具體操作，我們可以把不同大綱列表比較（常見教學大綱類型）。

類型	大綱名稱	基本單位	排列原則	難度依據	教學操作	說明
語言本體類大綱	字本位大綱	漢字	先易後難	字頻表	代表性漢字	1. 語音通常是所有大綱的一部分。 2. 語言本體類大綱屬單一型大綱，語言運用類大綱多屬複合型大綱，因為這些大綱的基本單位包括了不止一種語言形式。
	詞本位大綱	詞彙	先易後難	詞頻表	代表性詞彙	
	語法本位大綱	語法點（詞組、句型，因學學派而異）	先易後難	研究結果+常識	表性語法點	
語言運用類大綱	功能大綱	語言功能	先易後難	研究結果+常識	代表性功能	
	任務型大綱	語言任務	先易後難	研究結果+常識	代表性任務（從課堂到實際應用）	
	語用大綱	語用點（語言功能+語境）	先易後難	研究結果+常識	代表性語用點	

由表中可見，所有大綱的最大不同是基本單位，最一致的是先難後易的排列原則。語用框架與教學大綱的關係，各種大綱的異同，還有語用大綱本身的特點，都可以根據表中各欄所列出的內容進行討論。

基本單位：側重語言運用的大綱的任何一個基本單位起碼都包括了語音、詞彙和語法三方面的“三維”信息。語用點作為語用大綱的基本單位還考慮了語境的因素，每個基本單位都包含了四方面的信息，所以說側重語言運用的大綱其基本單位都是多維定義的單位。

排列原則：大綱是綱領性文件，為課程設置、教材編寫和教學活動的安排提供了理論依據。儘管所有的大綱都遵循先易後難的排列原則，不過原則一樣本身並不說明任何問題，因為不同的學者和學派對難和易這種相對概念都會有不同的解釋。

難度依據：語言結構本身的難易度，特別是語法和語音，往往與學習者的語言和文化背景、學習方法和思維習慣密切相關，並沒有一個放之四海而皆準的客觀標準。就以比較容易操作的詞彙為例，不少人都把詞頻統計作為相

對客觀的標準，不過硬要說使用最頻繁的詞彙就最容易也失於偏頗，起碼不少出現頻率高的虛詞就不會比出現頻率低的實詞容易，同一個漢語詞彙在不同的漢語通用地區（如港、台和新加坡）還有不同的頻率，這就更複雜了。

教學操作：教學大綱通過課程設置實現教學目的，課程設置離不開語言的基本單位，在實際操作中，必須根據一定的原則挑選一部分有代表性的基本單位讓學習者在有限的時間內學習，這種以部分代表全部的具體操作是所有大綱落實到實際教學操作中的必由之路。

雖然不同的學者學派對不同大綱所采用的基本單位、對這些單位的難易度以及這些單位是否能代表自身的體系都有不同的看法和爭論，語言教學並不會因為這些爭論的存在而無法展開。因為大家都知道，不管是側重語言形式還是側重語言運用，任何教學大綱用於教學的只是每個體系所有單位中很少的一部分，就算是掛一漏萬，這一小部分代表性的基本單位對語言教學來說已經綽綽有餘。所以，在爭論的同時，更重要的是從不同的角度摸索如何把不同的教學理念真正落到實處，這就是下一部分的討論重點。

[本文參考文獻見“社會語言學與語用框架”（Language Matters, 2009年第一期）]



語言教學與習得的指南針：語言觀

Your View of Language as the Compass for Language Teaching and Acquisition

(三) 教學大綱與課程設置

吳偉平博士 Dr. Weiping Wu
研習所所長 CLC Director

根據以學生為本的理念，有甚麼樣的學習目的就應該有甚麼樣的教學大綱，語用為綱強調能力培養而不是知識傳授，要求學生根據語境使用得體的語言而不是滿足於語言形式的“正確”。提出以語言運用為綱的教學理念，意味着把社會語言學的相關理論作為語言教學的指導思想。跟語言結構為綱的教學大綱相比，語用為綱的教學大綱有如下特點：

- (1) 強調語境因素是整個學習過程中不可分割的一部份，語用框架與語言形式相結合是大綱的基礎；
- (2) 強調在語言實際運用過程中掌握語言基本知識，側重合成 → 分解 → 合成的教學活動；
- (3) 強調語用為綱，語言結構為語言運用服務的原則；
- (4) 強調在真實的語境中得體地運用語言是學習的最終目標，語言能力，而不僅僅是語言知識，才是學習過程的終點。

當然，不管學甚麼語言，關於所學語言的基本知識是能力的基礎，所以說沒有知識就沒有能力。不過從過去幾十年的語言教學實踐中，我們又清晰地看到有知識不一定就有能力。多年來教師和學生的反饋似乎都說明，以結構為綱的教學大綱和教學活動由於把重點都放在語言知識上，作業和練習的目的從本質上講只是為了鞏固所學過的知識，考試的分數往往也與

知識密切聯繫，這樣容易讓學生覺得知識就是學習的最終目的，因為語言學習的全過程往往是始於結構，終於結構。

課程設置是落實教學大綱的關鍵步驟，而測試則是檢查和保證課程質量和教學效果的手段。雖然學習絕對不是為了考試和分數，但因為實際上大部分學生和教學機構根本沒辦法做到無視考試的存在，所以我們認為逆向設計或許是保證學以致用的關鍵。由於大部分學生的學習目標偏重口語，我們的具體做法是

- (1) 先根據語用大綱的原則設計以語用點為基礎的口語水平測試；
- (2) 以語言運用體系為最高原則設置課程；
- (3) 參照真實或仿真語用點編寫教材，包括練習和學習過程中的階段性能力評核；
- (4) 為任課教師舉行系列培訓，從理論和實際操作兩方面保證設計理念的落實。

以語用為綱的原則，其理念是讓學生全方位、全過程感受到教學的最終目的是語言運用。所有努力都是為了達到同一目標：把語言運用中的相關語境、語言交際中的得體性、學生在實際生活中的語用能力這些因素變成教學大綱、測試、教材和教學過程中的“內在”因素。落實到具體課程設計的層次，這就意味着每一種課程中都有語境因素。以高級文憑課程為例，六個學期的課程分為基礎課、高班專門課和特別課程。

基礎課的設置和課文層次：語用為綱的教學大綱和理念可以通過多種手段體現，包括課程的名稱，這也是我們為甚麼用“詞彙及語法應用”而不是常見的“詞彙及語法”，明確告訴學生課程的最後目標是“應用”。在教材方面，每一課的最高層次就是語用實例，或叫語用點，指的是運用於實際語境中的語言功能。第二層次才是常見的語言知識，比如語音、語法、詞彙和漢字方面的解釋。第三層次是活動和相關信息，這一部分有兩種練習，分別是關於語言知識的練習（如語音聽辨和替換）和語用練習（根據不同的身份和場合模擬介紹或回答問題）。從課程名稱、課文層次，課堂活動設計，具體到每一個細節，語用因素在整個學習過程中都有自己的一席之地。

高班專門課：完成基礎課的學生基本上具備了在非正式的場合，用口語就日常常見的題目進行簡單交流的能力。高班課程在設置的過程中有意識的把不同的語言功能、不同的語境和不同的內容結合起來，讓學生在不同的課程中廣泛地接觸生活中豐富多彩的語言現象和話題。在語言功能和內容方面，高班課程的特點是深度和廣度並重。與基礎課的語境相比，在高級專門課中出現的語境較為正式，比如以不同的身份在討論會，報告會等場合發言。

特別課程：語用為綱的課程設置與傳統的結構型大綱最大的區別是兩門特別課程，稱為語言文化實踐課。這兩門課程是為語言水平較高的學生設計、計學分的實習課程，特點是在語言運用的實際環境中實地上課，目的是培養學生對語境的敏感性

以及語言在不同領域（社會、政治、經濟等）的應用。課程根據不同的專題參觀不同機構或部門，每天活動包括以下三項：（1）參觀前準備；（2）實地參觀及語言應用；（3）參觀後討論及演講。

小結：幾十年來以語言結構為重點的教學實踐形成了某些思維定式和慣性運作，比如先掌握語言本身再考慮語言與文化的關係，比如先學好知識再學會運用，比如先有課程教材後有考試，等等。本文的討論和相關研究試圖跳出這些定式和慣性，從不同的角度思考結構與運用的問題。筆者認為，在實際生活中，語言與文化很難切割，人為的割裂是導致語用錯誤的主要原因之一；知識和運用可以同步進行，學後用固然可以，用中學也屬可行，二者各有千秋；測試不是目的，而是工具，就口語教學與習得而言，這個工具如何用完全取決於教學目的和課程設置的理念，在測試目的與學習目的一致的情況下，以考帶學，甚至為考而學的教學實踐都無可非議。

社會語言學的發展和近年來很多關於文化在語言教學中地位的討論使我們更清楚地看到語境和相關文化因素在語言教學中的重要性。關於語用框架的討論和相關研究是把語用因素系統、全面地用於語言教學的一個嘗試。理論上，我們都意識到這些因素在語言教學中有一席之地，但在實踐中應該如何操作却是一個極為艱難的任務，不過難的根源其實並不是處理具體問題的手段和技巧，而是選擇和解釋這些技巧的語言觀。所以說，決定這種嘗試最後是否能成功的因素並不是在具體操作方面，而在於從事語言教學的團隊是否有相同的語言觀。

[本文為全文的第三，也是最後一部份，參考文獻見
“社會語言學與語用框架”（Language Matters, 2009 年第一期）]

Cultural Needs of Learners with Multi-cultural Backgrounds

Cultural Needs of Learners with Multi-cultural Backgrounds

Cultural Needs of Learners with Multi-cultural Backgrounds

A paper presented at the 7th National Conference of the NCOLCTL held at University of Wisconsin, USA
LEE Siu Lun

Introduction

It has been argued that “culture” plays an important role when learning a second/foreign language. Presenting “culture” in teaching materials and inside classrooms is inevitable and vital especially for learners of foreign languages from different cultural backgrounds. This paper discusses how target culture is presented in language teaching materials by using Cantonese teaching materials as examples.

Scholars in sociolinguistics and in foreign language teaching are increasingly interested in intercultural competence and cross-cultural communication since Edward Sapir (1921, 1929) started to build theories about the relationship between language and culture. Some studies on language teaching theories (Munby 1978, Canale & Swain 1980, Robinson 1988, Byram 1989, Kramach 1993) suggested that second/foreign language learners need to learn the target culture otherwise they will use their own cultural system to interpret target language messages or produce culturally odd messages to the native speakers of the target language. Cortazzi & Jin (1999) suggested that apart from grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic competence, intercultural competence should also be taken into account in Foreign Language Teaching. They suggested that intercultural competence included, “social effectiveness (i.e., the ability to achieve instrumental and social goals) and appropriateness (i.e., suitable communication in a given situation in a particular culture)” (p.198). Intercultural competence plays an important role in foreign or second language learning, especially when the L1 and L2/L3 have very different cultural backgrounds. Foreign language teaching basically has three aims. Teachers need to help learners, to develop an awareness of the nature of the language, to develop communicative competence for use in situations the learners might expect to encounter and to develop insight into the foreign culture as well as positive attitudes towards foreign people. In order to better achieve these three aims, how “cultural elements” are presented in FL textbooks and inside classroom is an important issue to investigate.

Research Method

This research analyzed 12 Cantonese textbooks focusing on the cultural elements in these textbooks. A thorough analysis at the twelve Cantonese textbooks found some examples for discussions. The Cantonese textbooks analyzed are,

1. Chan Kwok Kin & Hung Betty, 1994, *A Cantonese Book*, Hong Kong, Greenwood.
2. Chik Hon Man, 1980, *Everyday Cantonese*, Hong Kong, CUHK Press.
3. Chow, Esther & Chan C., 1997, *Living Cantonese: for intermediate learners*, Hong Kong, Greenwood Press.
4. Huang Paker & Kok, G.P. , 1973a, *Speak Cantonese 1*, New Haven, Yale.
5. Huang Paker & Kok, G.P. , 1973b, *Speak Cantonese 2*, New Haven, Yale.
6. Lau Sidney 1972, *Elementary Cantonese*, Hong Kong, Government Printer.
7. Lau Sidney 1973, *Intermediate Cantonese*, Hong Kong, Government Printer.
8. Lau Sidney 1975, *Advanced Cantonese*, Hong Kong, Government Printer.
9. Lee, Siu Lun 2002, *Learning Cantonese through Stories*, Hong Kong, Greenwood Press.
10. Lee Ying Ping 1998, *Current Cantonese Colloquialisms*, Hong Kong, Greenwood Press.
11. Tong, Keith & James, Gregory, 1994, *Colloquial Cantonese*, London, Routledge.
12. Lee, Siu Lun 2004, *Hong Kong Movies and Culture*, course materials used at CLC, CUHK.

Research 學術研究

Cultural Elements in Cantonese Textbooks

Cortazzi & Jin (1999) researched on TESOL and EFL textbooks and pointed out three categories of cultural content in foreign language textbooks. They are contents,

- (1) based on source cultures (learners' own culture C1),
- (2) based on target culture (the target language users' culture C2),
- (3) aimed at international target cultures (a wide variety of culture seen in English-speaking countries).

In Cantonese textbooks, cultural elements based on the target culture or provided hints for comparisons between the target culture and learners' source cultures could be found. Examples include, descriptions of some traditions and customs of the target culture, elaborations of certain cultural points, cultural notes explaining the cultural connotation of certain vocabulary items, hints for discussions about the target and the source cultures and difficult language situations in the target culture.

There are at least three ways of presenting culture in Cantonese textbooks,

- (1) integrating elements of the target culture into the contextualized texts, conversations, grammatical drills, or listening and readings exercises.
- (2) explaining the target culture or cultural differences between C1 and C2 by providing cultural notes or explanations.
- (3) providing hints for comparing the target culture and the source culture(s).

Inside the language classroom, teachers could elaborate the cultural points with the aids of pictures, photographs, television or movie clips. Teachers could explain the cultural points with real life examples and do follow up activities and tasks, especially in advanced language classes. Activities could be small oral discussions, which compare between the target and the source cultures, debates, prepared speeches, language projects, research topics and other relevant tasks. The aims of these activities are to encourage the practice of the target language as well as to foster learners' understanding of the target culture.

References

- Byram M., 1989, *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Byram M., 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. 1980, , "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, 1(1), P.1-47
- Cortazzi, M. 1990, "Cultural and Educational Expectations in the Language Classroom." In B. Harrison (ed.) *Culture and the Language Classroom*, London, Modern English Publications. p.54-65.
- Cortazzi M. & Jin L. 1999, "Materials and method in the EFL classroom", In Hinkel, E. (ed.) 1999, *Culture in second language teaching and learning*, *The Cambridge Applied Linguistic Series*, Cambridge, Cambridge University Press, p.196-219
- Kramsch, C. 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Munby, J. 1978, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Robinson, G. 1988, *Crosscultural understanding*, New York, Pergamon Press.
- Sapir, E. 1921, *Language: An introduction to the study of speech*, New York, Harcourt, Brace.
- Sapir, E. 1929, "The states of linguistics as a science." *Language*, 5: p.207-214.

LCTLs Teachers' Training in Multi-cultural Classroom

(presented in the 8th Annual International NCOLCTL Conference at UW-Madison)

李兆麟博士 (廣東話組)
Dr. Lee Siu Lun, Cedric
Cantonese Program Division

Background for launching teachers' training program

One of the objectives of CUHK is to promote internationalization of the university and to equip undergraduates to cope with multi-cultural working and academic environment. In order to achieve this objective, the university increases the number of non-local students and that of exchange students so that Hong Kong undergraduates can have more chance to interact with students from different parts of the world.

The increase in the numbers of non-local students and that of exchange students increase the demand for Chinese language (Cantonese and Mandarin) and culture courses. Chinese Language courses, as a result, become a major component in the internationalization process. Teachers' training becomes one of the major projects in CLC in order to face the changing environment. Our teachers' training based on theories of Teaching Chinese as a Foreign Language and it is designed for both newly recruited teachers and existing teachers.

Some theories behind teachers' trainings

Before talking about the trainings provided at CLC, it is necessary to discuss some theories or viewpoints about teachers' training in the language teaching field.

What is a Language Teacher?

As early as 1969, "The Fifth Southern Conference on Language Teaching" held in America described a language teacher as "A professional who knows the target language, the linguistic facts of the language, understand the intimate relationship between a language and its culture, familiar with teaching techniques, theory, and practice, knowledge in testing, aptitude, achievement and proficiency." A language teacher also "possesses a rich storehouse of mature knowledge, untiring energy, vigor, adaptability, limitless patience, sympathy, human understanding, and a contagious enthusiasm for and in love with his subject". (Wegener 1969, p.169)

Richards (1996) elaborates these points. He states that teachers possess two kinds of knowledge.

1. Knowledge relates to subject matter and curricular issues and how the content of a lesson can be presented in an effective and coherent way.
2. Knowledge relates to teacher's personal and subjective philosophy of teaching and teacher's view of what constitute good teaching. (Richards 1996, p.4)

His research finds out that the second kind of knowledge is affected by year-long professional trainings and teachers' first year of teaching. In view of this, it is important to provide entrance trainings and the first-year on-the-job trainings of newly recruited teachers focusing on these two aspects in order that they could work harmoniously with an existing team and vice versa.

“Transfers”

“Transfer of learning” is a fundamental assumption of educators. It is to assume that whatever is learned will be retained or remembered over some interval of time and used in appropriate situation. There is a common believe that “prior learning affects present learning”, however, the question of how “prior learning affects present learning” of language teachers remains an open one. Freeman (1994) suggests that there are two major mistaken notions,

1. knowing in one context will convert into doing in another.
2. most training programs assume that teachers know little about teaching when they enter the professional training program.

In view of this, new teachers, even who are experienced in language teaching, also need to go through appropriate trainings. The fundamental purposes of teachers’ trainings include,

1. to convey institution’s beliefs and views about the two kinds of knowledge discussed by Richards (1996)
2. to compromise on teaching methodology and beliefs whenever there is a discrepancy.

Teachers’ training at CLC

CLC has launched a series of teachers’ trainings through various workshops and academic forums since 2002 (see table below, for more details please refer to http://www.cuhk.edu.hk/clc/clc_seminar.pdf). CLC continues to work on a systematic approach in teacher training based on communicative teaching methodology and task-based teaching and assessment.

Major trainings provided 2002-2005

	Content of training	organizer/ speaker
Workshops	Proficiency-orientated teaching and testing	CLC Director
Workshops	COPA (computer assisted oral proficiency assessment) rater training	CLC Director
Workshops	Teaching materials preparation based on proficiency-orientated model	CLC Academic Division Head
Workshops	Putonghua teaching for local students	CLC University Division Head
Workshops	Class types and related pedagogical tools	CLC Putonghua Division Head
Workshops	Teaching methodology	CLC Cantonese Division Head
Workshops	On various class types	CLC Division Heads and experienced teachers
Workshops	On various teaching materials	CLC Division Heads
Academic forums	On linguistic issues, on teaching methodology, on Chinese culture, on IT	renowned international linguists and experts
Special Interest Groups	Sharing by Special Interest Groups on various issues related to teaching, testing and IT Techniques	CLC teachers and staff

References:

Freeman, Donald (1994) “Knowing into Doing: Teacher education and the problem of transfer”, in Li, David, Mohoney, D. and Richards, J. (eds) (1994) **Exploring Second Language Teacher Development**, City University of Hong Kong, Hong Kong.

Richards, J. C. (1996) “The maxims of Second Language Teaching”, in Sachs, Gertrude T., Brock and Lo (eds) (1996) **Directions in Second Language Teacher Education**, City University of Hong Kong, Hong Kong.

Wegener, Adolph (1969) “What is a Language Teacher”, In Wilkins, George W Jr. (eds) (1969) **What is a Language Teacher**, proceedings of the Fifth Southern Conference on Language Teaching, Atlanta, February 1969.

Practical Applications in Language and Computers (PALC 2007), Poland, Lodz, 20-22 April 2007**Reading Materials Database (RMD) for Chinese****Abstract**

Many teachers teaching Chinese learners' in advanced reading class, used newspaper articles and other authentic materials to teach Chinese reading. It is useful to collect the authentic articles used, categorize them and put them into a database. Learners can use the systematically organized database as a self-access database and search for topics that they need to read for specific reading and presentation projects. Teachers can use it as a database for searching materials for teaching. Materials developers can also use the database to analyze frequency of certain vocabulary items and to plan their teaching materials projects.

Reading Materials Database

Teachers use newspaper articles and other authentic materials to teach Advanced Chinese reading. The authentic articles used can be categorized and put into a database. Learners can use the systematically organized database for self-access learning and search for topics when they search sector specific reading and presentation projects. Teachers, on the other hand, can use it as a database for searching materials for teaching. Furthermore materials developers can use the database to analyze frequency of certain vocabulary items. The database is also useful for academic research purposes, such as word frequency analysis, corpus linguistics, and dictionary research.

II. Materials :

P01	陳太，請繼續走下去！	22/12/05	蘋果日報
P02	余若薇：為何不能支持政改方案	20/12/05	明報
P03	湯家驊 Ronny Tong	19/12/05	明報
P04	關鍵人物發言摘要	19/12/05	明報
P05	曾蔭權感遺憾可惜 許仕仁指已盡責任	22/12/05	信報
P06	痛失政改機會 拖慢民主進程	22/12/05	文匯報
P07	中國日報：反對派難卸歷史責任	22/12/05	大公報

Tasks:

- Please summarize the main points in Cantonese and deliver a presentation in a formal meeting held in your office. The following questions can help you planning your presentation.
 - What are the major amendments in 19 Dec, 2005?
 - What are the views pro & against the amended policy reform?
 - What are HKSAR government's comments after the legco meeting?
 - What are the China Central government's views?
 - What are the opinions of HKSAR's general public?
- Please translate the part on Ms. Anson Chan's action.

Advantage of developing and using RMD

- teachers can select appropriate materials as additional materials for learners
- building up an self-access learning database. Learners can assess for improving their reading skills
- building up a corpus for research. By using corpus linguistics techniques, e.g. concordance, find out the frequencies of characters and phrases which will be helpful in preparing textbooks and curriculum

This project started from 1997, authentic Chinese written materials were collected and were organized into a database for teaching and research purposes. The authentic materials used by teachers were categorized into categories like, Hong Kong news, international news, crime, politics, economy, leisure, etc. Over 1,000 newspaper articles were collected. The database itself and the end products will be helpful in the field of teaching Chinese as a foreign language. The database is useful for teaching materials preparation purposes (preparing teaching materials in Chinese reading classes, discussion classes) and for academic research purposes, such as word frequency analysis, corpus linguistics, and dictionary research.

It is a long-term project. One major objective is to collect the newspaper articles already used by teachers and categorize them into categories like, Hong Kong news, international news, crime, politics, economy, leisure, etc and according to students' level. Another major objective is to develop post-reading exercise/activities for teachers to use in-class and for students to use for self-learning purposes. The following example is a "special project" designed for Advanced learners.

Special Project for students

I. Instructions :

- Read selected materials
- Search for useful information
- Answer questions
- Hold a presentation on a specific topic



Dr. Lee Siu Lun, Cedric (left)

Code-mixing and code switching in Hong Kong

李兆麟博士 Dr. Cedric Siu Lun Lee
Cantonese Programme Division
(廣東話組)

ELSJ 2nd International Spring Forum 2009, May 2009, Nara, Japan

Code-mixing (CM) and code switching (CS) are some of the interesting sociolinguistic phenomena in Hong Kong. It is claimed by most researchers that CM and CS are started by educated elites and they are used for identity marking (Chan & Kwok 1982, Luke & Richards 1982 and Cheung 1984). By observation nowadays, there are a lot of English items appearing on Chinese television & radio channels, and in Chinese magazines & newspapers. The present research is an attempt to study the use of CM and CS in radio programmes, based on analyses of actual language use in 6 Chinese radio channels in Hong Kong. The data include over one thousand language alternation instances (Cantonese-English) and are grouped into various categories according to their properties, namely, Names (N), English Alphabetical Letters (EAL), “Voluntary” mixing (VM) and Code switching (CS). This article shows some examples of the different categories.

Research Design

Six Cantonese radio channels are selected for the purpose of data collection. English programmes are excluded since the focus is on the use of Cantonese-English mix. A total of 54 programmes (6 Channels × 3 programmes × 3 days) were recorded with a total of about 2400 minutes of recording. Stratified random sampling technique was used to select the radio programmes to ensure the data collected are not exceptional cases. The data include spoken data, which include monologues (by disc jockeys), conversations between disc jockeys, conversations between disc jockey(s) and listeners, advertisements and news reports. The data are

transcribed after the recording phase. There are different types of English items mixing in Cantonese discourse. Examples are shown in the next section.

Different types of English items in Cantonese conversations

1. *Names (N)* - The use of English names in fact reflects to some extent the speakers' recognition of their own identities and their awareness of group identification. The speakers have a wide range of choice when identifying themselves. They can use the Cantonese equivalent of their English names or they may use their original Chinese names instead. The choice of names may reflect their code choice and how they identify with certain groups of people. The use of English names includes personal names, place names, brand names, titles of songs, books & movies, etc. Below are some examples,

- (1) 我 係 *Francis Chan* °*
Ngóh haih *Francis Chan*
I be Francis Chan
[I am Francis Chan]

* A standard four-line transcription is used, first line: Chinese characters, Second line: Yale romanization, third line: word-to-word translation, fourth line: standard translation. Some notes on abbreviations: PRT-sentence particles, CL-classifiers, S-speaker *English mixed items* are marked in shade and italic.

(2) 我 嚟 Vancouver 返 嚟 嘅。
 Ngóh hái Vancouver fāan làih ge
 I be Vancouver back come PRT
 (I came from Vancouver.)

2. *English alphabetical letters (EAL) - English letters are used for two purposes: one is for numbering and indexing, the other one is for abbreviation, e.g. CD (Compact Disc) & BB (Baby).*

(3)S: A 係 一 個, B 係 兩 個, C 係 三 個。
 A haih yāt go B haih léuhng go C haih sāam go
 A be one CL B be two CL C be three CL
 (A is one, B is two and C is three)

3. *“Voluntary” mixing (VM) - In the example below, “fax” can be replaced by 傳真 chyühnjān, and “happy” can be replaced by 開心 hōisām, without changing the referential meaning of the original phrases.*

(4) Fax 機 號碼。
 Fax gēi houhmáh
 Fax machine code
 (Fax number)

(5) 有 少少 唔 係 咁 happy。
 yáuh síusíu ɲ haih gam happy
 Have a little not be so happy
 (I am a little bit unhappy.)

4. *Code switching -- intersentential mix (CS) - This is an example of code switching taken from the data. The speaker finished the first sentence in Cantonese. Suddenly she switches to an English sentence.*

(6) S: 想 玩 呢 個 遊戲 打 二 三 五 五 七 七 七 零, I'll try my best to make it easy today.
 séung wán nī go yàuhhei dá yih sāam ngh ngh chāt chāt chāt lihng
 Want play this CL game call 2 3 5 5 7 7 7 0
 (If you want to play this game, please call 2355770.)

Conclusion

The examples in the data are implicationaly patterned (Gal 1979, Fasold 1984, Bailey 1973) and fit into Bailey's wave model (Bailey 1973) which explains language variation and change. This indicates the systematic nature of the mixed code. This article only tries to show some example cases in code-mixing and code switching in Hong Kong. More detailed statistical analysis, discussions and implications can be found in the full paper presented in the conference.

References:

- Bailey, Charles, 1973. *Variation and Linguistic Theory*, Center for Applied Linguistics, Arlington, U.S.A.
 Chan, Mimi & Kwok, Helen, 1982. *A Study of Lexical Borrowing from English in Hong Kong Chinese*, Centre of Asian Studies, University of Hong Kong, Hong Kong.
 Cheung, Yat-Shing, 1984. "The Use of English and Chinese Languages in Hong Kong", *Language Learning & Communication* 3(3) P.243-414.
 Fasold, R, 1984. *The Sociolinguistics of Society*, Blackwell, Oxford, UK.
 Gal, Susan, 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual*, Academic Press, New York, U.S.A.
 Luke, K.K. & Richards, J.C. 1982. "English in Hong Kong : Function and status", *English World-wide* 3(1) P.47-63.

Succession and Development of the use of Online Platform in Advanced Level Chinese Reading Classes TCLT 6, June 2010, Ohio State University

李兆麟博士 Dr. Cedric Siu Lun Lee
Cantonese Programme Division
(廣東話組)

1. Materials Development Project – Reading Materials Database

Learners in Chinese reading classes always find encouragement and satisfaction in the early stage of their learning¹. From novice level to intermediate level, learners' progress is significant. However frustration may start in advanced level because of the diminishing marginal return phenomenon in learning Chinese characters and scripts. (Hsueh 2005, Lau 2009, Mark & Lu 2005). The "common sense" to all teachers teaching Chinese reading classes is to give more readings. By observation the increase in the quantity of reading does not automatically relate to learners' learning outcome. Other factors like authenticity of the reading and systemic design of the tasks are affecting the learning outcomes² of the learners. A needs analysis has been done and the data confirm that students are looking for authentic or adopted materials with systematic task-design for them to improve their reading skills and the materials are expected to be used in class or in a self-access mode. As a result, teachers teaching Chinese learners' in advanced reading classes should try to use authentic materials to teach Chinese reading and it is useful to collect the authentic materials used, categorize them and put them into a database. Teachers can use it as a database for searching

materials for teaching. Materials developers can also use the database to analyze frequency of certain vocabulary items. The database is also useful for academic research purposes, such as word frequency analysis, corpus linguistics, and dictionary research.

2. Merging online platform with classroom teaching

E-learning and CALL are some major issues in Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL) in recent years. The empirical experience of using e-learning platforms and merging classroom learning and online materials in Advanced level Chinese reading classes (course code: CAN4633 Newspaper Reading I) is discussed in this paper. The materials presented are piloted in language classrooms in the past two years.

Moodle is the course management platform use to deliver the online materials. The online materials delivered during the course included:

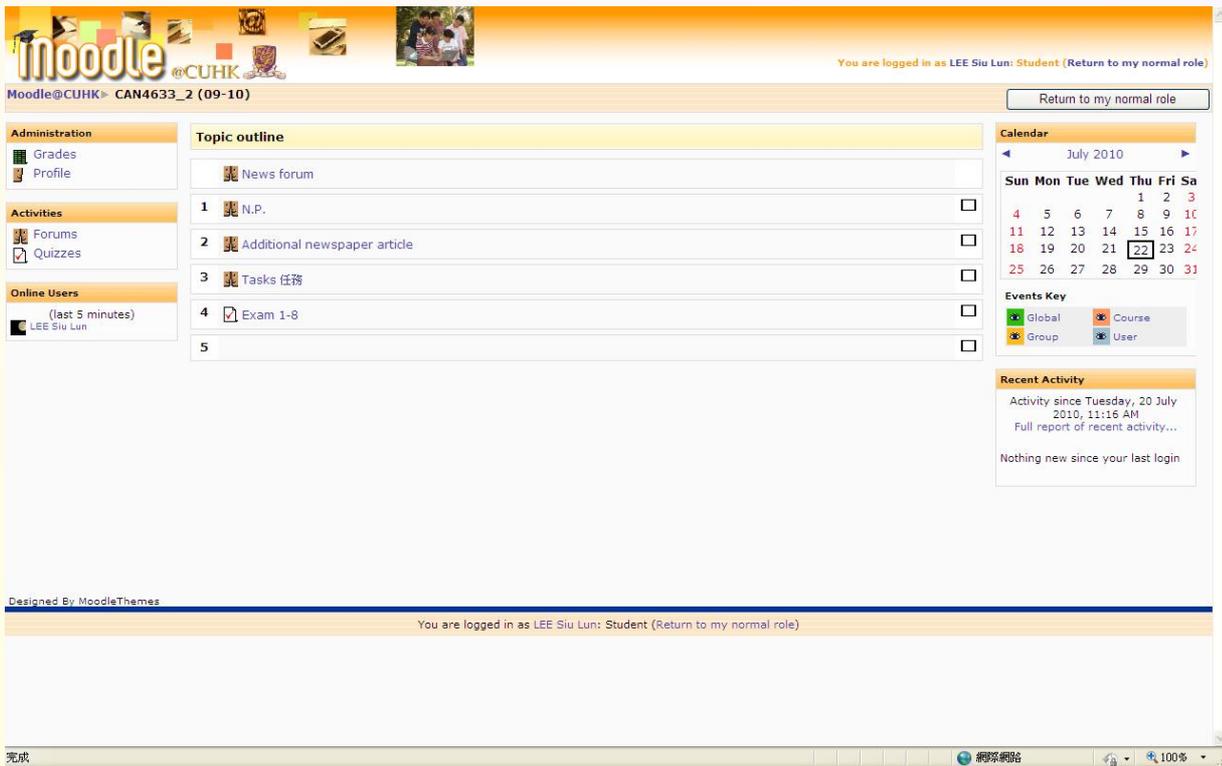
- I. Textbook: named Newspaper Primer, also available in printed form
- II. Additional teaching materials: Additional Newspaper Articles
- III. Authentic tasks: including pre-task reading, the tasks/classroom activities and post-task³
- IV. Assessment: Exams

¹ Please see Appendix for an overview of the different levels of Reading classes in Cantonese Program Division, Chinese Language Centre, the Chinese University of Hong Kong.

² Linguistic theories about language and contexts, as well as pedagogical issues concerning real life contexts and language teaching developed when Sapir and Whorf (Sapir 1921, Sapir 1929) made a hypothesis about the relationship between language and culture. Hymes (1972) explicitly states that the rules of grammar are useless without rules of language use. He emphasized the importance of socio-cultural knowledge and sociolinguistic competence when learning a foreign language. In order to understand language acquisition, not only grammatical competence but also the ability to use language appropriately was required.

³ Reading exercises are not merely reading comprehension exercises but link to authentic tasks. This project shows a merge of authentic materials and authentic tasks as well as a merge of online platform and classroom teaching. After finishing the tasks, a post-task feedback will be given from teachers and peers via a Q/A session or error-correction exercises so that teachers and the learners themselves can evaluate the learning outcome. Because of limited space in this newsletter, for details of tasks design and operation please kindly refer to the full conference paper.

Screenshot of students' view of the online materials structure of CAN4633 delivered in moodle.



3. Conclusion

The project not only demonstrates a new era in materials preparation, but also shows the importance of online/e-materials in classroom teaching. Teaching materials can take a digital form and being transmitted online which then merge with classroom activities and form a blended teaching mode. The next research will be experimental studies of the effectiveness of this blended mode of teaching in Advanced Reading Classes.

4. References:

- Byram, M.(1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M.(1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1(1), P.1-47
- Hsueh, Su-Ling.(2005). *Design, Development and Evaluation of Chinese Radical and Character Tutorial by Hypermedia*, Master of Science thesis, Brigham Young University
- Kramsch, C.(1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- LAU Fai Kim. (2009) Spoken vocabulary acquisition in students with autism in multimedia-facilitated learning context, PhD thesis, University of Hong Kong
- Mark Shiu Kee Shum and Lu De Zhang. (ed) (2005). *Teaching Writing in Chinese as a Foreign Language: Mainland China*. Springer Netherlands
- Munby, John.(1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Robinson, G.(1988). *Crosscultural understanding*. New York, Pergamon Press.

5. Appendix:

Reading Classes (Chinese script classes)

Chinese reading I	Novice, 200 characters
Chinese reading II	Intermediate I, 200 characters
Chinese reading III	Intermediate II, 200 characters
Read Chinese	Advanced I, authentic materials
Newspaper Reading I	Advanced II, authentic materials
Newspaper Reading II	Superior, authentic materials

Phonological adaptation of English loanwords in Cantonese and in Japanese: Learners' awareness of English loanwords in Cantonese

Siu-lun, LEE and Yongyin, CHEN

Presented in International Conference on Phonetics and Phonology,
University of Kyoto, Japan, 10-14 Dec, 2011

Introduction and literature review

In sociolinguistics literature, there is a wide coverage of loanwords and modernization. There are studies talking about loanwords in modernized China and modernized Japan.

"In the course of Chinese and Japanese modernization the vocabularies of the Chinese and Japanese languages were influenced by the borrowing of a multitude of words from the West. Such words technically referred to as loanwords, reflect rather directly how the modernization of China and Japan has progressed. ... Even when there are no new objects or concepts involved, lexical borrowing could occur based on the borrower group's perception that foreign words have higher prestige." (Steinberg 1996: p.2-5)

Chan & Kwok (1982) was one of the early studies of English lexical borrowing in HK Cantonese. English loanwords with different grammatical categories can be identified in HK Cantonese. Although nouns are major loanwords type, there are quite a number of adjectives and verbs assimilated and used in HK Cantonese.

There are differences in the orthographic form of English loanwords in Cantonese and that in Japanese. In Japanese, loanwords can be identified by katakanas, while in Hong Kong Cantonese, some loanwords preserve its original English form and some are difficult to be identified because they are assimilated into the Cantonese language and Chinese characters are used as the orthographical form.

李兆麟博士 Dr. Siu-lun LEE
University Programme Division / C
(大學組)

陳泳因老師 Ms. Yongyin CHEN
Cantonese Programme Division
(廣東話組)

How about in spoken forms? In Cantonese phonology, the syllable structure is (C)VX, which is similar to that of Japanese. While English has a relatively complex syllable structure (C)³V(C)⁵. From linguistic studies (Hashimoto Yue 1972, Bauer & Benedict 1997), we know that English, Japanese and Cantonese have different acceptable onsets and codas. The complex onsets and codas combinations in English are not allowed in Japanese and in Cantonese.

Phonologically, loanwords in Cantonese and that in Japanese have gone through phonological adaptation. In the literature, Silverman (1992), Yip (1993) and Luke & Lau (2008) talked about phonological adaptation when assimilating loanwords in Cantonese. Koo & Homma (1989) and Kay (1995) discussed loanword phonology in Japanese. In Silverman's model, English loanwords come to Cantonese as inputs and considered as incoming acoustic signal by native Cantonese speakers and then gone through two levels of representation, namely perceptual level (interact with native segmental and tonal constraints) and operative level (interact with phonotactic constraints) and finally become outputs on the surface structure.

An experimental research

A database is built up for this research with sources including Cheung (1972), Chan & Kwok (1982) and Bauer & Benedict (1997) as the basis of the database. A situational Cantonese native speaking corpus was added as supplementary source. There are totally 705 entries of English loanwords in Cantonese in the database, within which 476 entries have Japanese cognates.

Cantonese learners (CSL) whose mother tongue is Japanese are participated in the experiment. 92 samples of different types (1-4 syllables, with and without kanji realization, truncated or full form randomly chosen from the 476 cognates) are read out to the subjects. After listening to each sample, the subjects are asked to write down the Japanese equivalent and the original English form. The results are verified by and additional information collected in follow-up interviews.

Discussion of results and pedagogical implications for CSL teachers

English loanwords applying different phonological rules when adapting in Cantonese and in Japanese are not easy for learners with Japanese

as native tongue to recognize and learn. Although the English loanwords with same English origins, learners with Japanese as their mother tongue tends to view those words as purely Cantonese inputs regardless of the English origins and learn as Cantonese/Chinese language inventory. This is an important finding for Cantonese and CSL materials developers and language teachers to aware that English loanwords sometimes may cause troubles to learners and language teachers should not take for granted that learners know the English origins and transfer positively to the target language even though the loanwords are also adopted in their mother languages.

Theoretical implication for linguists

This is a pilot study and more research will be done to verify the result. A mirror research on Hong Kong students learning English loanwords in Japanese will be also be carried out to understand the differences in the phonological rules and criteria when adapting English loanwords in Cantonese and in Japanese. More results with linguistic concerns will be presented later.

References:

- Bauer, Robert & Benedict, Paul K. (1997). *Modern Cantonese Phonology*. Berlin and New York: Moun de Gruyter.
- Chan, Mimi & Kwok, Helen (1982). *A Study of Lexical Borrowing from English in Hong Kong Chinese*. Hong Kong: Centre for Asian Studies.
- Cheung, Hung-nin Samuel, (1972). *Xiangang Yueyu Yufa De Yanjiu [A study of the grammar of Hong Kong Cantonese]*. Hong Kong, Hong Kong University Press.
- Hashimoto Yue, Oi-kan (1972). *Studies in Yue dialects: Phonology of Cantonese*. London, U.K., Cambridge University Press.
- Kay, Gillian (1995). English loanwords in Japanese. *World Englishes* 14.1:67-76
- Koo, John H. & Homma, Yayoi (1989). Consonant Gemination in English loanwords of Japanese. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese* 23.2: 125-134
- Luke, Kang-kwong & Lau, Chaak-ming (2008). On loanword truncation in Cantonese. *Journal of East Asian Linguistics* 17: 347-362
- Silverman, Daniel (1992). Multiple scansions in loanword phonology: evidence from Cantonese. *Phonology* (1992) 289-328
- Steinberg, Jinwen Du (1996). *Lexical Borrowing and moderization in China and Japan*. Dissertation submitted for the degree Doctor of Philosophy at University of California, Los Angeles, U.S.A.
- Yip, Moria (1993). Cantonese loanword phonology and optimality theory. *Journal of East Asian Linguistics* 2.3: 261-291

Research
學術研究

從不同的評分標準系統看對學生語言能力評估的影響

本文根據在第七屆世界華語文教學研討會上宣讀的論文改寫，原文見大會論文集 154-164 頁。

韓彤宇

簡介

本篇論文主要研究當給學生的語言能力評分時，不同的評分標準系統如何影響評分者的判斷及如何縮小這種差別。通過運用新的評分標準系統發現了它的兩個優點：第一，根據新的評分標準系統，每位評分者之間的差別縮小了；第二，學生會得到一個客觀的分數。眾所周知，當涉及到人的判斷時，評分者之間就會有差異。本項研究的目的是讓評分者了解這種評分標準系統，並根據這種系統評估學生的語言能力。研究結果還可以運用在對老師的培訓。總而言之，通過使用詳細的評分標準系統，分數變得更量化，評分者之間的差異縮小。因此這種系統可以幫助評分者給出客觀的分數。

本文主要側重於分析不同的評分標準系統如何影響學生的口試成績。一般來說，我們有兩位老師一起考一個學生，如果兩位老師評分標準接近，理論上學生應該得到兩個接近的分數。在本項研究中，當評分者評完分數以後，關於他們為何如此給分的問題，他們的回答令我們看到一些端倪，有時候，他們只是給學生一個印象分，並非根據客觀的準則而給分。我們也都很清楚，如果我們用詳細的指標（評分標準），會用比較多的時間來評核一個學生，而且有時候如果老師對這種新的詳細的評分標準系統不習慣，不熟悉，他就會回到用印象分來給分的那種較為容易的方法。印象分的確很方便，但它可能不夠客觀。有的學生考口試那天特意穿了漂亮的套裝，女學生還會化妝，而且笑容可掬地走入考場，老師會不會有先入為主的印象而給學生打高分呢？所以，本項研究只是這類研究的開始，或者說，初期階段，為了更清楚地了解概念與方法，我們需要做更多的研究。同時我們也需要評估老師的工作，看看他們是否能給出一個相對客觀的成績。監測（觀察）老師，在口試前做簡單介紹並嘗試令每一位評分者用相同的標準去給學生打分，對任何語言教學課程都是非常重要的。

實驗方法

首先，本人請 13 位外國學生看一個電話的廣告。他們一共看了三次。然後請他們談一分鐘的感想。他們可以隨便談，本人負責把他們所講的內容錄音。學生們在一個教室裏看廣告，然後請他們一個一個地去語言實驗室，在沒有任何干擾的情況下錄音。

其次，本人邀請 22 位母語為華語者，請他們聽外國學生的錄音帶，然後給每一位外國學生一個印象分，並寫出他們對這位考生的評估。為了進行詳細的研究，我請他們在最後寫下他們的年齡，性別和籍貫。在此，我告訴他們 A 是 80-100 分，B 是 68-79 分，C 是 56-67 分，D 是 50-55 分，F 在 50 分以下。

Research
學術研究

然後，本人再邀請另外 22 位母語為華語者，請他們聽錄音帶，並且根據詳細的評分標準系統，例如，條理 20 分，詞匯 20 分，語法 20 分，發音 20 分，流利程度 20 分來評分。當他們把所有分項的得分加在一起之後，每個外國學生就得到了一個總分。由於他們需要計算總分，所以我給了他們較多的時間來完成。A 仍然是 80-100 分，B 是 68-79 分，C 是 56-67 分，D 是 50-55 分，F 在 50 分以下。

當我搜集到這些數據之後，利用電腦很容易就計算出平均值（mean）和標準差（standard deviation）。最後，得出了結論。

本項研究，根據 Clark 的定義，行政部分是機械的，給分是人性化的。評分的時間延後了，本次研究屬於這一類。根據 Underhill 的理論，如果臨場評分者多於一個，那麼這個判斷的可信度會有所提高。

實驗結果

本項實驗的結果是顯而易見的。通過使用更為詳細的評分標準系統，第二組評分者所評核的分數比第一組沒有使用這種評分系統的評分者所得到的分數較為接近。有一些學生的分數第二次得分比第一次得分低，水平較高的學生的分數第二次得分比第一次得分高。結果顯示分數比較兩極化。用了詳細的評分標準系統之後，第二組所給分數的標準差比第一組低，表示大家在評分標準上有更多的共識。總括來講，這正是我們希望見到的結果。

結論

詳細的評分標準系統有兩種功能，一種是總結性，另外一種是信息性。口語測試之後，如果我們只是給學生一個分數，而不告訴他們優缺點是什麼，那麼將來他們很難提高。考試的目的不僅僅是為了測試學生，而且還要告訴他們在哪些方面需要更加努力。

通過本項研究，本人發現當我們給學生的口語能力考試打分時，這種詳細的評分標準系統對不少老師來說非常有用。正確使用這種評分標準能縮小評分者所給分數之間的差距，學生們能得到一個相對比較客觀的分數。老師們應該在使用這個系統前多練習，學校也可以多舉辦專題的工作坊來幫助新入職的老師適應這種詳細的評分標準系統。具體做法很多，比如每一級別都找出兩個學生以前口試時的錄音，請老師們按標準給他們打分。評分之後，我們可以一起討論一下為何如此給分，通過討論、練習，提高我們評核學生的能力。

當每一位學生參加口語水平能力的考試時，他們都應該得到公平的對待及公平的成績。本項研究證明詳細評分標準系統是有效的方法之一，通過教師培訓，老師們會更熟練地掌握這種系統。

參考書目

Canale Michael (1984) *On some theoretical frameworks for language proficiency*

Language Proficiency and Academic Achievement Multilingual Matters Ltd

Clark John L.D. (1975) *Theoretical and Technical Consideration in Oral Proficiency Testing* Centre for applied linguistics pp10-28

Fitz-Gibbon Carol Taylor (1996) *Monitoring Education – Indicators, Quality and Effectiveness* Cassell

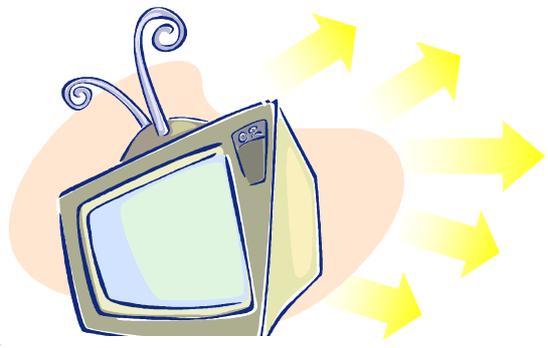
Peterson Kenneth D. (2000) *Teacher Evaluation – A comprehensive Guide to New Directions and Practices* 2nd edition Corwin press pp 106-107

Tymms Peter (1999) *Baseline Assessment and Monitoring in Primary Schools Achievements, Attitudes and Value-added Indicators* David Fulton Publishers London, pp 13-15

Underhill Nic (1987) *Testing Spoken Language-A handbook of oral testing techniques* Cambridge University Press

電視廣告課在 高年級對外漢語教學 中的實踐、反思及展望

A reflection on a TV commercial class for advanced students of the Chinese Language



韓彤宇老師 Ms. Hon Tung Yue
(普通話組)
Putonghua Instructor

電視廣告課是香港中文大學新雅中國語文研習所為高年級外國學生開辦的一門“新”課。一般來說，學生在學完我們研習所提供的四個學期的初中級課程之後，就開始進入了高年級的專門課的學習。專門課程除了包括簡、繁體字的報章閱讀、日常會話、電視新聞、風俗習慣、中國民間故事及說和寫以外，現在學生們還可以選修電視廣告課。這幾年來，電視廣告課為我們的對外漢語教學注入了新的元素。本文從我們這幾年的教學實踐出發，根據電視廣告課的特點，談談我們對這門課的教學目的、教學內容及教學安排的一些認識及體會。同時，也希望通過這些反思找到新一代廣告課的發展方向。

一. 電視廣告課的設置背景

通過電視廣告來教中文來自一次與同事之間的學術討論，而且那時候的學生問卷反映出，他們希望多利用多媒體的途徑來學中文，如果能利用廣告、電視新聞、雜誌、電視、電臺節目等來學就更好。因此電視廣告給我們編寫多媒體教材提供了一個突破口，對於用電視廣告來學習中文這個意念，從學生對課程的反饋之中瞭解到還是相當受歡迎的。

二. 電視廣告課的特點

本課程通過電視廣告這個窗口，讓學生瞭解中國的現狀，為學生將來到中國工作旅行做好準備。說到電視廣告課的特點，首先它能把文字描述轉化為畫面和聲音，通過這些音像的生動活潑的刺激，可以讓學生更容易地學習普通話。其次，一個電視廣告可以讓學生從不同的角度來瞭解中文及中國。最後，由於大部分的廣告都不太長，有的甚至還有完整的故事情節，學生上課時容易投入。如果需要他們抽離時，也容易抽離去學下一個廣告。課程安排的靈活性比較強，因為每一個廣告都是相對獨立的。電視廣告課的這些特點奠定了廣告課靈活性強的基礎，因此也容易給學生提供度身定做的課程。

三. 電視廣告課的教學目標

首先，電視廣告課能把聽說寫讀有機地結合在一起，當然這四個部分所占的比重有所側重。實際上，我們這門課可以充分發揮多媒體課程的優越性，主要訓練學生的聽說能力，書寫次之，閱讀較少。

其次，電視廣告已經成為生活的一部分，因此內容比較生活化。因為我們的學生來自不同國家及不同背景，廣告課可以給那些不喜歡討論政治和經濟問題的學生提供一個發言的機會。如果學生用自己的母語也不能討論某些特定的話題時，硬性要求他們能用中文表達是不合實際的。

最後，電視廣告課通過各種各樣的內容加強學生的詞彙學習。因為在初中級的對外漢語教學中，有很多重要的語法點已經學過了。到了高年級，我們還會常常有系統地幫助學生復習那些學過的句型，以加深他們的印象。

四. 電視廣告課的內容及編排

- 1 利用非完成式的教材激發學生的好奇心和求知欲。
- 2 培養學生看完廣告多思考的習慣。
- 3 理解廣告詞的深層涵義的能力，通過閱讀書面的廣告詞來推測它們是推銷何種產品的。
- 4 雖然課文為非完成式，但教材提供所有廣告詞的拼音版本。漢字版本通常在整個學期學完後再發。
- 5 培養學生看圖說話的能力。
- 6 讓學生嘗試寫廣告詞。
- 7 默寫——為了強化記憶的手段。
- 8 課程的補充內容——電影《大腕兒》。這部中國電影《大腕兒》非常結合我們電視廣告課的內容。這樣的安排主要是為了水平比較高的學生，如果他們有餘力多學，也能學一些與課程有關的內容，激發他們利用身邊的材料學中文的積極性。



韓彤宇老師攝於普林斯頓大學研討會上。(The 14th Conference on Chinese Language Instructions, organized by East Asian Studies Program, Princeton University, U.S.A., 2006)

五. 如何實現我們的教學目標

- 1 關於聽說寫讀的綜合訓練：這門課可以培養學生自主學習的能力。做作業時，學生首先要從六個廣告中選出一個他想談的廣告，然後按照事先設定好的題目，進行思考、或者查詞典、看書，務求找到最合乎邏輯的解釋。課上的討論側重培養學生獨立思考的能力。通過學習廣告語言，讓學生體會中文這種語言的多變及美妙。
- 2 關於文化方面的訓練：學生有時候不明白的一些中國文化習俗，他們上課時會問老師，然後大家一起討論。
- 3 關於詞彙的學習：電視廣告課可以培養學生多留意身邊事物的能力，并把課外與課內內容結合起來學習普通話。

六. 電視廣告課所帶來的反思

總括來講，電視廣告課是我們研習所開發多媒體課程的一次嘗試。利用身邊真實的語言材料 (authentic materials) 學習中文，特別是利用視聽教材學中文，在技術問題得到解決的前提下，可以設計得更吸引學生。在當前“漢語熱”的潮流下，中國的對外漢語教學專家認為需要編寫適合不同國家、不同地區、不同層次、不同領域實用的漢語精品教材。特別要求漢語教師重視利用現代化信息手段進行對外漢語教學，加緊編寫廣播電視和網絡教學使用的教材。

還有我們需要考慮的是廣告課在整個高年級漢語教學中的定位。如何達到橫向的平衡，如何跟我們前面提到的簡、繁體字的報章閱讀、日常會話、電視新聞、風俗習慣、中國民間故事等課程有效地配合，從而提高學生的整體漢語水平。希望我們培養出來的學生不但可以說正式的中文，也可以應付日常生活中的比較隨意的表達。

七. 新一代電視廣告課的展望

到目前為止，這套教材已經使用了四年了，在教學實踐中發現教材內容中可改進的方面還有很多。像廣告難易次序的編排、商品的分類、配套練習的設置等等。由于科技在這幾年進步很快，我們不妨大膽設想，如果能解決技術問題，學生可以先在家看廣告的內容，然後帶著問題回來跟大家討論。這樣給予學生較大的自由度的學習，可以讓學生總是保持對中文的興趣。希望這類靈活性強的教材及課程能夠帶給學生新的刺激，使他們能夠更有效、更快速地學好中文。

八. 總結

開發一些像電視廣告這樣的多媒體新課程，可以讓學生從生活的角度學習實用性強的中文。希望電視廣告課能幫助學生在中文的學習中更上一層樓，讓他們掌握更接近中國人說漢語的表達方式。

根據粗略統計，不少來我們研習所學習的學生大部分還沒有去過中國，電視廣告課可以增加學生對中文及中國人的親切感。由于當今世界的潮流變化很快，也希望我們的課程編寫工作不要與時代脫節！總之，新一代的電視廣告課不論在理論基礎上還是在高科技輔助配套上都應該做到切實地與時俱進。



參考資料：

- 1 郭錦桴 (1997) 《中外廣告妙語賞析》 廣東人民出版社
- 2 汪建新 周玫 (1999) 《破譯廣告》 中國經濟出版社
- 3 余虹 鄧正強 (2000) 《中國當代廣告史》 湖南科學技術出版社
- 4 Kara Chan (2006) *Advertising and Hong Kong Society* The Chinese University Press

電視廣告課對留學生漢語聽力水平提高的實驗研究

Experimental research on how a TV commercial class improves non-native speakers of Putonghua listening comprehension

韓彤宇老師 Ms. Hon Tung-yue
University Programme Division
(大學組)

0 引言

在聽說讀寫四項語言技能中，聽是十分重要的一種技能。聽力作為一種輸入型技能在學生的語言習得中佔有十分重要的地位（楊堅定 2003）。根據教育心理學研究資料表明，在人們的生活語言中，聽佔 45%，說佔 30%，讀佔 16%，寫佔 6%。但是在目前的漢語教學中聽說訓練一直是個薄弱環節（穆麗丹 2005）。根據我們的教學經驗，如果學生能聽懂，那麼他們的其他幾項能力，如說、讀、寫也會相應提高。

1 選題緣起

電視廣告課是我們為高年級外國留學生開辦的一門專門課。在學這門課之前，我們為一、二、三級的外國留學生提供的基礎語言訓練是綜合性的：包括聽說讀寫。為了將來給學生設計出更適合他們需要的聽力課程，我們在本學期對九位被試做了一個追蹤調查。一方面我們想瞭解外國留學生在利用電視廣告這種多媒體學漢語時，在精聽方面他們的能力是否有所提高；另一方面根據學生對這門課的期望，我們還想瞭解適合學生學習的多媒體課程所具備的條件，以便將來在課程設計時能為學生提供更有效，更有針對性，趣味性更強的教材。

2 研究目的

此項研究的目的是利用電視廣告課這種多媒體教學手

段，把被試分為有經驗組及無經驗組，追蹤這九位被試在七個星期內聽力練習的結果，從而瞭解電視廣告課對外國留學生的聽力水平的影響的實際效果。

3 研究方法

此項研究追蹤了九位被試在七個星期的聽力練習的結果，其中五位學生學過電視廣告（一）一個學期，為有經驗組，另外四位沒學過電視廣告（一），為無經驗組。有經驗組學生已經學了 126 個廣告，而無經驗組學生只學了 48 個廣告。對於這七次聽力練習的十四個廣告的產品類型依次為：水餃、奶粉、感冒靈、洗衣粉、汽車、保險公司、牛奶、創可貼、電信公司、牛肉面、奶茶、面霜、乳霜和牛奶。本研究在測試九位學生的基礎上，也希望考察兩組學生的平均正確率的高低。

4 實驗結果分析

4.1 實驗結果

留學生對課程的期望與我們的課程設計理念很接近，他們在課上學習目標明確，願意配合老師，同時因為他們想學好中文的動機很強，所以除了缺席的被試，其餘被試每次都完成了兩個聽力練習。若資料為 0，表示那次課該被試缺席。每次他們需要聽兩個廣告，一共填寫 24-32 個字，平均每次填的字數是：28.1。前兩次的字數都是 24 個字。我們設計了十次聽力練習作為追蹤實驗的材料，以下就是學生完成前七次追蹤聽力調查的正確率百分比。

表一 有經驗組及無經驗組留學生七次聽力實驗的正確率對比

有經驗組	1 正 確	1 (24)	2 正 確	2 (24)	3 正 確	3 (32)	4 正 確	4 (24)	5 正 確	5 (30)	6 正 確	6 (31)	7 正 確	7 (32)	AVE (28)
J1	0	0%	23	96%	0	0%	21	88%	28	93%	31	100%	28	88%	93%
K1	19	79%	19	79%	19	59%	18	75%	28	93%	25	81%	29	91%	80%
K2	22	92%	24	100%	25	78%	16	67%	26	87%	29	94%	27	84%	86%
K3	21	88%	19	79%	21	66%	17	71%	26	87%	28	90%	31	97%	82%
A1	22	92%	23	96%	0	0%	18	75%	0	0%	27	87%	29	91%	88%
AVE	88%		90%		68%		75%		90%		90%		90%		84%
第一階段（1-4）平均準確率 80.25%									第二階段（5-7）平均準確率 90%						
無經驗組															
A2	20	83%	23	96%	25	78%	21	88%	24	80%	26	84%	31	97%	87%
S1	18	75%	15	63%	24	75%	12	50%	23	77%	20	65%	24	75%	68%
A3	0	0%	0	0%	0	0%	18	75%	25	83%	31	100%	0	0%	86%
B1	18	75%	18	75%	17	53%	12	50%	24	80%	24	77%	0	0%	68%
AVE	78%		78%		69%		66%		80%		81%		86%		77%
第一階段（1-4）平均準確率 72.8%									第二階段（5-7）平均準確率 82.3%						

注：有經驗組：J1-日本女生 K1-韓國女生 K2-韓國女生 K3-韓國女生 A1-美國華僑女生

無經驗組：A2-美國男生 S1-瑞士女生 A3-美國華僑男生 B1-英國華僑男生

上表資料顯示，有經驗組的留學生前四次即第一階段結果的正確率平均為 80.25%，後三次即第二階段的正確率平均為 90%；無經驗組第一階段的正確率平均為 72.8%，第二階段的正確率平均為 82.3%。這兩組學生都在自己的基礎上提高了約 10%，有經驗組因學習過電視廣告（一）課程比無經驗組沒學過廣告課的留學生在廣告聽力方面接受的訓練多，聽力輸入也更多，對廣告課的形式和內容的瞭解也比無經驗組的同學多一些，因此進步更顯著。

4·2 無畫面的聲音輸入及視聽結合輸入的實驗結果：

表二 留學生無畫面的聲音輸入與視聽結合輸入的結果比較

有經驗組	聲音輸入	正確率	視聽結合輸入	正確率
J1	8/20	40%	16/20	80%
K1	6/20	30%	15/20	75%
K2	8/20	40%	17/20	85%
K3	6/20	30%	17/20	85%
A1	10/20	50%	18/20	90%
平均值	7.6/20	38%	16.6/20	83%
無經驗組				
A2	7/20	35%	11/20	55%
S1	8/20	40%	15/20	75%
A3	0 (缺席)		0 (缺席)	
B1	0 (缺席)		0 (缺席)	
平均值	7.5/20	37.5%	13/20	65%



做完七次追蹤實驗以後，我們又做了一個無畫面的聲音輸入及視聽結合輸入的對比實驗。從表三可以看到，若只聽聲音，沒有畫面輔助，有經驗組的正確率為 38%，無經驗組為 37.5%。兩組結果相差不多。但是如果可以看畫面，視聽結合，有經驗組的正確率提升到 83%，而無經驗組的正確率則為 65%。由此可見，視像輔助，調動視覺一起聽，對鍛煉留學生的聽力至關重要。利用多媒體的輔助提高留學生的漢語聽力水平是有效的。

5 結論

電視廣告這種多媒體手段，有其語言精煉、短小易上口，重複次數多，語速快，修辭形式豐富，生活化，大眾化，表現形式新穎、生動、簡單明瞭、視聽結合等特點，同時可以減輕留學生單純聽的心裏負擔。在留學生進入高級、複雜的成段聆聽之前，是一個很好的過渡及準備課程。我們通過七周的追蹤調查，發現每位留學生都在自己的水平上有所提高。我們利用電視廣告課這種多媒體形式的訓練能夠提高外國留學生漢語聽力水平。

由於電視廣告的形式更生活化，更形象化，使留學生易脫離書本，不容易產生抗拒和厭倦的情緒，而且電視廣告短小，更容易吸引留學生的注意力，令留學生在輕鬆的學習環境下提高其聽力水平，學習聽力技巧。由資料顯示，留學生精聽的準確度平均都有顯著提高。另外從實驗進行的第一周到第七周，上課聆聽的學習時間也在逐漸縮短，留學生聽懂廣告內容所需的時間也在逐漸縮短。因此他們的聽力水平通過有效的練習正在逐步提高。

根據留學生對電視廣告課的問卷調查，我們可以總結出每位留學生都希望這門課可以提高自己的聽力水平。他們同時還希望多學習生活方面的詞語，多學習實用的表達方式，增加辭彙量，學習簡潔的表達方式，多瞭解中國文化等。留學生學習漢語時，對中國文化及中國人的風俗習慣、日常生活和想法很好奇，也想多瞭解這些內容。電視廣告中包羅萬象的廣告像是一個語言文化的萬花筒，給留學生提供了漢語課堂和書本無法提供的實際生活素材。他們指出“看電視畫面有意思，句子簡單，容易記住實用的句子，能聽到中國人每天用的詞語。”電視廣告的視聽刺激效果很強，容易引起留學生的學習興趣。電視廣告簡短的特點也容易讓留學生在學習的過程中獲得成功感，興趣加上階段的成功感能推動留學生繼續學好漢語。從五位留學生學完電視廣告（一），再學廣告（二），也可以說明他們對這門課還是有興趣的。再看留學生希望普通話聽力達到甚麼水平，無論是想一聽就懂，還是想聽懂普通中國人說甚麼，看懂聽懂電視節目，聽懂新聞，不用請中國人說慢一點。各種各樣的目標歸根到底都是為了能跟中國人更好地更自然地溝通，當然他們也希望這門課同時也能提高說話的能力，這裏暫不詳述。這六位留學生都同意電視廣告課能幫助他們達到自己預設的普通話聽力的水平。

參考文獻：

- 穆麗丹 漢語教學中聽力訓練之我見 語言與翻譯（漢文）2005（3）：79~80
楊堅定 聽力教學中的元認知策略培訓 外語教學 2003（7）：65~68

基於《基礎漢語短期課程》教材之輔助練習設計及其教學思考

The Design of Auxiliary Exercises Based on Teaching Material 《Basic Chinese: A Short Course》 and its Teaching Effects

摘要

在對外漢語教學中，教師總是面對著規範與創新。一方面教師有責任將漢語的規範傳承下去；另一方面，教師又要面對創新科技在教學中的靈活應用。為了滿足日益增多的歐美漢語初學者的需要，香港中文大學雅禮中國語文研習所不斷改進《基礎漢語短期課程》教材，同時給予教師足夠的空間以完善輔助練習的設計。本文著重介紹《基礎漢語短期課程》的課程設置、目標、評核標準、教材特點、輔助練習設計及教學思考、輔助練習效果比較等，而當中的輔助練習設計又分為：1.多媒體軟件教學；2.漢字詞組句型輔助練習；3.猜字猜詞練習；4.尋找生詞練習這四大類。

一 《基礎漢語短期課程》的課程設置

《基礎漢語短期課程》教材是雅禮語文研習所為零起點外國交換生設置的三學分漢語課程。教材分為四大部分，第一部分介紹普通話拼音；第二部分介紹課堂用語；第三部分為八課課文；第四部分為生詞表。每課內容的設計都分為六個部分，依次為對話形式的課文正文、生詞、語言點注釋、閱讀練習、綜合練習及課後練習。這套教材需要十四至十五周的時間完成，每週上課時數為三小時。教材中出現的詞彙和語法都屬於初學者在學漢語過程中遇到的基本用法。崔希亮（2010）提出：一套教材總是與一種教學法結合在一起的，教材的後面隱藏著教學法的考慮，而教學法的背後隱藏著教學理念的考慮。

二 《基礎漢語短期課程》的目標

《基礎漢語短期課程》的課程目標是學生在念完這門基礎課程後，能對漢語的基本詞彙和語法有一定的瞭解。這門課是一門實用課程，因此學生所學的生詞都基於日常生活與會話中的語料，如何恰如其分地使用是這門課的重點。學生如果能夠掌握這份教材的重點內容，就能為學漢語打好基礎。

三 《基礎漢語短期課程》的評核標準

《基礎漢語短期課程》的考核評分標準主要集中在以下各項：兩次筆試、每課的小測及聽寫、作業、平時課堂表現和出席率。由於這門課的重點是讀寫，因此不包括口試。在課堂上，老師還會教學生聽說，但那兩項不是重點。如果學生的學分允許，老師會鼓勵他們同時念一個著重聽說的課程，也是三個學分，這兩門課在課程的設置上有相輔相成的作用。一般來說，學生如果兩門課都選，那麼他的聽說讀寫能力會得到均衡的發展。可是如果他只能選讀寫這一門，老師也希望他能給他們打好基礎，將來他們回國繼續漢語學習時已具備了一個良好的開端。

韓彤宇老師 Ms. HON Tung-yue
University Programme Division
(大學組)

四 《基礎漢語短期課程》的教材特點

《基礎漢語短期課程》教材強調漢字的學習。漢字是世界上最古老的文字之一，以表意為特徵，具有獨特的優點。但漢字在以形聲為主的同時，其表音卻無固定規則，存在符號太多、形體複雜、形符和義符摻雜、寫起來困難等問題。本教材的對話課文部分只有漢字和拼音，沒有英文翻譯，利用這種形式開始學漢字可以讓零起點交換生儘早學會拼音，而且也會閱讀更多漢字。同時課文的生詞表為他們預習準備新課提供足夠的提示。第三部分的語言點注釋能簡單扼要地介紹當課語法。這種編排是由於我們吸取了過去編寫初級教材的經驗，改變以往教材中過於強調語法的弊端。課後第四部分練習增加了閱讀，用當課生詞和語法重組句子，給交換生更多的語言材料的輸入。第五部分為綜合練習，第六部分為課後作業。

五 《基礎漢語短期課程》的輔助練習設計與教學思考

這門課的輔助練習還包括：1.多媒體軟件教學；2.漢字詞組句型輔助練習；3.猜字猜詞練習；4.尋找生詞練習這四大類。我們目前的課程設計是這樣的：首先，發給學生的有關《基礎漢語短期課程》的漢字總表一後面還附上漢字起源介紹（附簡筆圖），這一部分就是漢字的字音、字形、字義構成的陳述性知識；其次，我們的多媒體軟件教學與作業就著重訓練書寫漢字技能的知識教學；最後我們的詞組句型輔助練習、猜字猜詞練習、尋找生詞練習就屬於提高漢字學習樂趣、點撥漢字學習方法、引導漢字學習中的創新能力的策略性知識教學。由於漢字是筆劃文字，很多留學生的母語屬於字母文字，這兩種外觀截然不同的文字，使西方初學者對漢字望而生畏。王曉雁(2011)認為由於留學生初學漢語時一般對中國歷史文化缺乏感性和理性認識，因此這時候不必逐一講授每個漢字的字源及漢字的原始面貌。教師應培養留學生對漢字的興趣，激發他們學漢字的熱情，在教學中幫助他們瞭解漢字。同樣地，我們發給學生的漢字起源介紹也主要讓學生回去看，這樣可以節省不少時間，課上可以多做課堂練習，如猜字遊戲等。

1. 多媒體軟件教學

一門基礎漢語的讀寫課程想達到預期的教學目標，除了需要有效的課程設計以外，同時也需要創新科技的輔助。多媒體教學能夠把

抽象的、枯燥的學習內容通過圖片、文字、聲音、視頻等多種語言形式表達出來，有豐富的視聽效果，可大大增加可理解性，也增強了教學的直觀性和生動性。讓學生的聽覺和視覺等多方位同時受到刺激，有效地激發學習興趣，幫助學生在仿真的語言環境中習得語言。多媒體輔助練習可以配合《基礎漢語短期課程》，優點是易錯字和難字都有筆順示範，學生可以反復觀看，有助於生詞的認讀和書寫；這兩項句型練習，第一種比較容易，第二種比較難，練習的難度有梯度。

2. 漢字詞組句型輔助練習

爲了提高學生認讀漢字的敏感度，課上還會使用另一套漢字詞組句型輔助練習。老師會利用當課的生詞，編出更多的詞語組合，而學生一般都能猜出這些詞組的意思。這組練習在前幾課會著重詞組，從第三課的句型練習開始更著重句型結構建立的練習，利用新學的生詞和語法點把句型加長，讓學生自己體會、摸索、歸納和總結漢語建構句型的規則。這種輔助練習的主要目的就是要提高漢字的重現率，讓學生瞭解漢語詞組的特點，幫助他們建立漢語組詞造句的概念。

3. 猜字猜詞練習

猜字猜詞練習可以在老師教授漢字規律的基礎上，加入少量體現該規律的生詞，讓學生猜出字義和詞義。老師會找一些他們在生活中常見的漢字，或者利用當課生詞改變組合形式而衍生出的日常生活中常見的詞語。如：推、拉、入口、出口、請勿吸煙！小心！洗手間、沙田、蘭桂坊等等。由於一些生詞學生經常見到，所以他們能猜出意思。這點主要因爲香港爲學生創造了一個很好的漢字閱讀環境。

4. 尋找生詞練習

尋找生詞也是一類漢字詞組輔助練習，主要透過漢字所獨有的構詞性，讓學生根據課文中出現的詞語及老師所組的詞語進行認字以及擴詞訓練。當學生掌握的生詞越來越多時，老師可以製作一些“尋找生詞”這樣的練習供學生課下練習使用。如果老師想降低尋找生詞的難度，可以另外發一張生詞表，把希望學生找出的生詞都打出來。這樣的練習跟句型排序的第一種練習類似，雖然有些機械化，但是能提供給學生一個初步的認識。如果老師想提高“尋找生詞”練習的難度，可以直接發給學生漢字表，然後叫他們按照橫、豎、對角線等方向來尋找學過的生詞；或者請學生找出他認爲合理的詞語，老師可以把學過的漢字放進去並重新組詞，同時最好要求學生不但寫漢字，而且寫出拼音和意思；或者要求學生限時完成。學生喜歡“尋找生詞”這種練習，他們認爲能夠幫助記憶生詞及復習。這種漢字輔助練習可以加強學生對漢語構詞學的初步認識。

六 總結

綜上所述，如何利用輔助練習來加強教學效果並提高教學質量以達到教學目標對對外漢語教師來說是一個難題。這種輔助練習需要有互動、易用、有趣、啓發性強、教師容易準備等特點，而且最好都能放在網上，讓學生可以隨時隨地取用練習。跟這個要求相比，我們的輔助練習目前還只是一個半成品，如果能把這些練習經過改良都放上網，學生就能在課下儘量自己操練來提高對漢字的熟練程度。這些輔助練習每項都有自己的功能，它們可以促進教學目標的實現，與課堂教學相輔相成，同時這些練習也能提高學生對漢語學習的興趣。本課程的教學進度是一環扣一環的，什麼時候出什麼練習，學生需要達到什麼要求都在課程的多方位設計中。輔助練習的加強與完善對學生的漢語學習尤其重要，當中創新科技的應用也應該更多地體現在輔助練習中。

參考文獻：

- 崔希亮《漢語國際教育“三教”問題的核心與基礎》世界漢語教學，2010(1)
王曉雁《對外漢語教學中的漢字教學初探》南昌教育學院學報，2011(1)

現代漢語中的標記借詞

王琪 (普通話組)

本文全文見“第七屆世界華語文教學研討會”的論文集·語文分析卷P267-281 (台灣, 2003.12), 此次略作修改

借詞是借自外來的詞或根據外來概念所造的詞。其界定標準應以創造發明權為基準，一個言語共同體發明創造了該詞，就如同有了專利權，其他言語共同體的吸收、使用、翻譯都是“借用”。見下表：

借詞 界定 標準	以 發明創造權 為基準	語音	完全漢化(音節化、聲調化)，如：巴士(bāshì)、沙士(shāshì) APEC (āi pài kè)、SARS(sàsi)
		語義	新概念，如：電腦、污染、吉祥物、IT、BP 機 舊概念，如：芝士、巴士、蛇果
		語素	混有其他語碼，如：EQ、卡拉OK、VCD、X光 漢字語碼，如：的士、摩絲、智商、立交橋、生產線

語言借用涉及多方面的因素。經過二十多年來大陸社會與漢語之間的共變 (co-variation)，借詞無論是在來源、種類還是使用規模上，均具有與以往不同的突出特點：打破漢語語言規限的語言變異增多，帶有標記(marked)色彩的借詞增多，主要有外來標記、民族標記、方言標記等。

借用方式		構成語素	借詞示例	帶有的標記	
借項	分類				
借音(音譯)	純音譯	漢字	拜拜、比基尼、派對	三種都有	
借意 (意譯)	純意譯	漢字	同性戀、電腦、寵物	有民族標記	
	意+類		雞尾酒、牛仔褲、冰毒		
	仿譯		洗錢、綠卡、新鮮人		
借形	漢字詞	漢字	浪漫、經濟、邏輯	三種都有	
			日語原族詞		天婦羅、壽司、刺身
	字母詞	音+形	拉丁字母	WTO, Win 95, NBA, DNA	有外來標記
混合 (半音 半譯)	音+類	字母+漢字	T恤衫、BP機、IP卡、K金	三種都有	
		漢字	酒吧、漢堡包、奶油派		
	音+義	諧音美意	漢字	維他命、一級棒、奔馳	有民族、 方言標記
		諧音異意	漢字	黑漆板凳 (husband)、 尖頭鰻 (gentlemen)	
		音+義+類	漢字	拉力賽、愛滋病	有民族標記

標記借詞的借用途徑，一是直接借自外語(主要是英語)，一是借自特殊地區已開始使用的外來詞(數量佔多數)，其傳播途徑主要是由特殊方言區(港、澳)、特殊的華語區(台灣、海外華語地區) → 大陸的語言邊境(以深圳、珠海為中心的南方經濟特區) → 整個大陸地區，形成了一條清晰的“借用鏈”。

標記借詞的借入和使用，打破了不少現代漢語的語言規限，對現代漢語的影響也是顯著和深遠的，主要表現在以下方面：

1. 過往語言學家關於現代漢語借詞的界定理論，選擇借用的三步法（意譯 → 半音半意譯 → 音譯）（謝之君 1997）、民族保守性和排外性（莊澤義 1989）、漢人的認知特點（史有為 1991，孟華 1992）等漢語文化，都對標記借詞的借入和使用起了限制作用。但改革開放使中國社會與國際接軌，也使漢民族的習性有了很大的改觀；在信息時代，堅持首選意譯的做法已不合時宜，大量帶有外來和方言標記借詞的出現與使用，便是有利的證明。這是漢民族因應國際潮流所做的自我調適（使用者、社會），也是漢語與時並進的結果。
2. 語言是文化的載體，使用者在使用過程中會因應主、客觀因素的變化而調節，以滿足其趨同或趨異的心理（Giles 等 1977）。英語成爲國際通用語言，以及日本成爲亞洲地區“代言人”，都對日語原族詞、混合借詞（括字母詞）等標記借詞的借入起了重要作用，反映出新時期漢語的多元性與兼容性。
3. 國內強勢方言能對現代漢語借詞的來源及語言使用習慣起指導性的作用。強勢方言在過去這 20 多年中由吳音變成了粵方言，除了具有“天時、地利”的優勢外，還與其在語言上的優勢有很大關係：一是，粵語是最洋化的方言，而且也是吸收外來詞語最多的方言（莊澤義 1989，黃麗麗 1990）；二是，粵語流傳範圍最廣，尤其在海外更是大部分華人聚居區的通用語言，影響力甚至大於普通話；三是，有較多的音譯、混合等標記借詞，也有修辭效果的諧譯詞，造詞手法靈活多樣，詞語生動、傳神（可參考原文附錄的詞表）。
4. 漢字表意，故“抗拒音譯轉寫”（陳原 1983）。然而，對外開放使音譯詞的數量猛增，據 Chan & Kwok(1984)統計的 356 個粵方言音譯詞，被大陸以相同語素借用的達半數。此外，被視爲規範權威的、新修訂的《現代漢語詞典》（94 年版）收入的音譯詞也較以前多。事實打破了“漢字表意而多意譯”的規限。
5. 由混合語碼構成的詞，雖語音上經過了漢化（音節化、聲調化），但因使用了非漢字語碼而被禁用。然而混合詞有簡便、易懂的優點，可彌補意譯需時、音譯過簡的不足，未來勢必會成爲現代漢語借詞的主流。有學者預估 10 年後在規範詞典中這類詞的數量將超過 40%（張志毅、張慶雲 1997）。
6. 字母詞（以縮略詞爲主），完全取代漢字語碼，更因是另類語言而遭到學者們的反對。不過，字母詞既不用考慮表意，又可一字不拉地抽取每個詞的首個字母，符合簡捷、高效的經濟原則，廣爲國人接受。它不僅豐富了漢語詞匯的種類，而且也有很多優點：一是，語音上更貼近，語流更柔和、流暢；二是，國人的英語水平提高，理解和在漢語中找到其相應的讀音都不難；三是，省力，符合語言使用的經濟原則；四是，有利于漢語國際化，與國際接軌（王琪 2000）。

參考文獻：

- Chan, M. & Kwok, H. 1984
A Study of Lexical Borrowing from English in Hong Kong Chinese. U. of Hong Kong : Center for Asia Studies.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. 1977
Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations. P197-198, 223.
- 陳原 1983 《社會語言學》，學林出版社，P204、293。
- 黃麗麗 1990 《港台詞語的一些特點》，《語文建設》，No.5
- 孟華 1992 《譯名和譯名方式的文化透視》，《語文研究與應用》，No.1
- 史有為 1991 《異文化的使者——外來詞》，吉林教育出版社，P3。
- 王琪 2000 《現代漢語的拉丁字母化趨勢》，《華文世界》，P56-62
- 謝之君 1997 《“克隆”的翻譯合理嗎？》，《語文建設》No.11
- 張志毅、張慶雲 1997 《新時期新詞語的趨勢與選擇》，《語文建設》No.3
- 庄澤義 1989 《香港話：最洋化的方言》，《語文建設通訊》No.3

Presented at New Zealand Association of Language Teachers International Conference 2006, July 2-5, 2006

INTRODUCTION

How are we to help our students to speak or present their speech fluently in Mandarin (Standard Modern Chinese) without using a draft? In recent, I have found that the Mind-Map is an effective technique to help foreign students to express themselves in Chinese. Mind-Map has been popularised by Tony Buzan, the father of Mind-Map, and his theory has been widely applied in European countries and American. Many researchers have agreed that Mind-Map can help students to have better comprehension in reading, writing and summarising the content or ideas for active learning and creative thinking (Peterson & Snyder, 1998; Mento, Martineli & Jones, 1999; Wycoff, 1991; Kellogg, 1990; Hyerle, D., 1996; Sharples, 1999; Bartlett, 2000). Some have focused on particular aspects, such as: Writing training (Wycoff, 1991; Xijin Xie, 1995; Bartlett, 2000; KaWa Ho, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b; Leong laocheng, 2000); Analysis of the structure of literary works (Education and Manpower Bureau, S.A.R., Hong Kong, 2003); Adult education (Mento, Martineli & Jones, 1999); Memory (Steyn, Boer & Ann, 1998); Teaching Mandarin as a foreign language (Qi Wang, 2004, 2005). The works of these researchers have shown that Mind-Map is a way of thinking three dimensionally and presenting information that shows the overall structure of the topic, assisting in recall and understanding.

APPLICATION

For the past few years I have applied the theory of Mind-Map and used it to teach foreigners of different nationalities and levels, especially the Elementary Mandarin Courses and Advanced Mandarin Courses, such as *Speaking and Writing* (Qi Wang, 2004) and *News Media* (Qi Wang, 2005). As a visual learning and thinking tool, I think Mind-Map is easy to draw on for both teachers and students.

- For the students at elementary level, I need to (1) summarise the key knowledge of one lesson (new words, language points, text) by a mind-map; (2) construct visual and meaningful relationships; (3) build images, colours, lines, arrows, branches to indicate connections. I usually draw the Mind-Map and show it to them at the beginning. After getting used to the method, students can draw a Mind-Map themselves.

- For the advanced level, first I introduce the rules of Mind-Map. Then I try to draw a mindmap to summarise the news text or the essay students want to present. By comparing the headline in list format with the Mind-Map one, the students found that they could identify and understand the structure of a subject and the way that pieces of information fit together faster than before. I have also shown them how to use colours, lines, and arrows to connect the central image (topic) with the key words and ideas.

After about three years of applying Mind-Map in teaching Mandarin, I found that adopting Mind-Map to teach Mandarin as a foreign language shows more advantages than the common model.



王 琪老師 Ms. Wang Qi

普通話組組長

Putonghua Program Division Head

For the elementary level

As a teacher, I think it is easier for me to teach by using Mind-Map. It is most effective when the teacher introduces the new lesson by using a Mind-Map. Students can understand, rework and remember new information. And class participation tends to increase as they write down the topics and think up new and related branches or ideas. They can build a Mind-Map in their brain and, as a result, they will get a deeper impression through the process. Teaching by Mind-Map, the students can concentrate in the classroom instead of taking a lot of time to take notes.

About 100 students' feedback showed the same viewpoint as mine. More than half the students think that Mind-Map is a good method for students to learn as well as for teachers to teach. The method can help them in different sessions (such as introduction, revision and situations etc.), making it easier for students to understand the main points and think about and organize the topic. The method also helps them to remember the main part of the lesson and review what they have learned that day after going home.

For the advanced level

I have applied Mind-Map in two main courses which are *Speaking and Writing* and *News Media*. In *News Media*, I have encouraged the students to use a Mind-Map to summarize the headline of a news text, instead of reading the texts one by one and writing down a list headline, which usually can take them up to 2-3 hours to finish reading a news text of three A4 pages. After practice using Mind-Maps, the students can summarise the same amount of text within 30 minutes by themselves (Qi Wang, 2005). In the *Speaking and Writing* course, students usually prefer to present by reading the essay, but there is no interaction with the listener in that way (eye-contact, response, body language etc.). After using a mind-map to present, all the students (nine in each class) thought that Mind-Map can help the speaker to associate ideas and assist them to construct a structured essay plan and improve their speaking skills. As listeners, a Mind-Map can help them to understand more easily. This can lead to more interaction between the speaker and the listener, and make the atmosphere of the classroom warmer (Qi Wang, 2004).

CONCLUSION

The application of mind-mapping to the teaching of Mandarin is a new experiment. Further adjustment needs to be made to improve the application of mind-maps in teaching. I conclude, however, that Mind-Map is an effective tool for both teacher and students, and I hope to see more related research in this area in the future.

(Reference books are omitted)

香港書面語“指”指什麼？

Research

學術研究

引言

謝春玲

香港書面語中的動詞“指”是一個使用頻率很高的詞，其語義與普通話書面語“指”相近，但用法有差異。在普通話中，除了成語，如“指鹿為馬”、“指桑罵槐”、“指手劃腳”、“指日可待”等，還有表示“意思上指向”，如：“你這話指誰？”中的“指”還單用外，“指”字已演變成雙音節詞語，極少見如香港書面語中“指”字仍大量單用的現象。商務印書館 2000 年版的《應用漢語詞典》中，“指”字共有 47 款詞條，除成語外，全部都是雙音節或三音節詞。

本文將對香港書面語動詞“指”與普通話相應詞語的用法進行比較研究。

1. “指位”語義替換考察

本文嘗試對香港書面語動詞“指”做定位語義研究，為表述方便，下文把動詞“指”在句中的語義位簡稱為“指位”。

1.1 相同語境中“指位”的語義替換考察

以下是香港《文匯報》公佈的一項“電視與小孩”的研究資料，資料引述了英國《衛報》自 1997 至 2004 年共 7 項研究報告，在援引每一項報告時，譯文句中謂語均用了“指”：

- (1) 1997 年 2 月：荷蘭萊頓大學研究人員指在電視和書籍內容之間小孩對前者印象較深刻。
- (2) 1997 年 7 月：美國華盛頓天主教大學人員指每天收看逾 6 小時電視會顯著加劇年屆 8 至 14 歲的孩子心理創傷。
- (3) 1998 年 3 月：美國霍普金斯貝維尤醫療中心指每天收看至少 4 小時電視的小孩會較只收看 2 小時以下的同伴肥胖。
- (4) 2002 年 9 月：美國奧斯汀德克薩斯大學研究人員指電視加速孩子智力發展。
- (5) 2003 年 1 月：美國俄亥俄州大學指禁止小孩在家中收看心愛節目曾令他們改往朋友家中收看。
- (6) 2003 年月：美國德克薩斯大學指看電視不會至肥，但打機會越打越胖。
- (7) 2004 年 3 月：美國威克富瑞斯特大學指有 9 成 5 家長認為需令孩子節制看電視和使用電腦。

(見《文匯報》04，6，29；A20)

母語為普通話的人，都能從語感中發現，上述語境中的謂語“指”在普通話有不同的表達。我嘗試在相類似的語境中考察上列各例動詞的“指”在普通話是怎樣表達的。首先選取了《人民日報·人民網》(www.people.com.cn) 科技網頁，搜尋與上述相類似的語境，在一項關於 SARS 的最新研究成果的網頁找到題為“人類 SARS 冠狀病毒動物源性被證明果子狸為主凶”的系列研究文章，從中發現，在與上述“電視與小孩”的類似語境中，粵語“指位”在普通話有以下種種表述：

- (8) 國際在線消息：10 日上午，廣東防治 SARS 科技攻關組的專家們在“廣東省傳染性非典型肺炎 (SARS) 防治研究”科技成果的鑒定會上認定：果子狸是 SARS 冠狀病毒的主要載體。
- (9) 鑒定委員會認為，取得了重大成果，提出了一整套行之有效的 SARS 防治方法，為指導我國控制疫情提供了科學依據，該研究達到了國際領先水平。

- (10) 鍾南山院士介紹說，經流行病學調查，廣東首次在全世界提出了 SARS 這種新發傳染病的最初病例定義……
- (11) 研究結果表明：SARS 病毒可能具有廣泛的動物感染譜。
- (12) 現有研究表明，果子狸是 SARS 冠狀病毒的主要載體。
- (13) 但是專家們在昨天的鑒定會上肯定地認為，果子狸是 SARS 樣冠狀病毒在市場的主要攜帶者。
- (14) 進一步研究結果表明，果子狸是人類 SARS 病毒重要的動物宿主之一，具有傳播 SARS 病毒的能力；
- 我做了一個在相同語境中“指位”的語義換位考察，發現上述各例中的動詞均可用“指”替換，替換後，原句語義基本不變。
- 我們再流覽該網站（《人民日報·人民網》 www.people.com.cn ）關於科學研究成果報告的網頁 30 多個，發現相關語境的“指位”無一例用“指”。

1.2 不同語境中“指位”語義替換考察

香港書面語的“指”除在上述表明研究結果的語境中大量使用外，在新聞報道中也常見。見下列各例：

- (15) 當時報道亦指①該案疑點重重，苗德英指②自己棒擊斃死者，但警方證實胡（死者）是遭勒斃，審訊時苗又供稱幕後另有主凶，又指③警方逼供等。《明報》04，11，5；A16
- 例（15）中的“指”①普通話一般用“認為”表示；“指”②則可用“稱說”表示；而“指”③卻有“指控”、“指責”之意。又如：
- (16) 近日有雜誌圖文並茂指她（發嫂）腹部隆起，身形變得圓潤，因而再度傳發嫂懷孕的喜訊。《太陽報》04，11，3；C1
- (17) ……的文章，引述商台董事俞 指名嘴封咪是因私人理由，……”《蘋果日報》04，7，A19
- (18) 報道香港有傳媒指臺灣歌迷不再支援謝霆鋒，……《明報》04，9，24；A4
- (19) 認為正當歐洲國家杯某些言論指英格蘭的朗尼在球場上的表現，可媲美巴西“球王”比利，……外國傳媒和英格蘭領隊艾曆臣，均指前鋒朗尼踢法很似比利，但他們是不同位置的球員。《文匯報》04，6，29；A30
- (20) 星航發言人指直航的商務客位機票為 9，160 坡元（約 4 萬 2 千港元），而經濟客位的機票售價則為 2，050 坡元（約 9，400 港元）。發言人又指周一的歷史性首航機位早已被訂坐爆滿。《文匯報》04，6，29；A20

上述（16）——（20）的“指”在普通話中一般用“稱”、“說”等動詞表示。可見，上述的“指”大多數語境下在普通話可用“稱”、“說”表示，本文暫且稱為“稱說類語境”。而有的則用“認為”、“指控”等詞表示。

2. 香港書面語“指”在句中的語法特徵

2.1 “指”的語法功能

分析上述各例，我們發現香港書面語句中的“指”在句中是一個必須帶賓語的謂語動詞，因此“指”是一個述語，而且充當“指”的賓語往往是句子形式，即由一個主謂結構充當“指”的賓語，和普通話與之相應詞語的句法結構相同。試比較：

- (21) 溫家寶在與科技人員座談時指出：“中科院成立 55 年來，創造了一大批重大科技成果，……”《光明日報》04，11，2；1 版
- (22) 澳門議員及本港學者均指何厚鏵掌權後全力搞好治安及打破賭業壟斷，令澳門經濟起飛。《蘋果日報》04，11，17；A1

上例（21）“指出”後面的賓語“中科院成立 55 年來，創造了一大批重大科技成果”是一個小句；（22）“指”的後面“何厚鏵掌權後全力搞好治安及打破賭業壟斷，令澳門

“經濟起飛”也是一個小句，充當“指”的賓語。上述(15)中“該案疑點重重”，“自己棒擊斃死者”，“警方逼供”；(18)“臺灣歌迷不再支援謝霆鋒”；(19)“前鋒朗尼踢法很似比利”等，均是主謂結構充當“指”的賓語。

2.2 “指位”的主語

我們發現，無論是“研究報告類”語境還是“稱說”類語境，香港書面語“指”的主語既可以是“人”，也可以是“中心”、“大學”等實體，甚至還可以是消息、案情等。如：

(23) “案情指，事主與被告為鄰居關係，……”《蘋果日報》04，11，17；A14

而在普通話，“研究報告類語境”有兩種情形，如果主語是“人”，述語一般用“指出”、“認為”、“認定”等，如(8)(9)(10)(13)；

如果主語是研究成果、證據之類，述語則一般用“表明”、“顯示”等，而不用“指出”、“認為”等，如(11)(12)(14)；而在稱說類語境中，主語一般是“人”。

如果主語由一個不定指的“有”+“消息”構成，則都可以成為港語或普通話“指位”的主語：

(24) 早前已有消息指鮑威爾會在明年一月喬治布殊宣誓就職後才會離任。《蘋果日報》04，11，16；A1

(25) 有消息說，政府將要求香田的家人支付將香田屍體從伊拉克運回國內的運費。《光明日報》04，11，5；C1

2.3 香港書面語“指”與普通話相應詞語共現

香港書面語“指”並非與普通話的各種相對應的表述相排斥，而往往是與之共現。如：

(26) 澳門立法會議員關翠杏及張偉基均說，支援公務員加薪，並指可帶動私人機構加薪。澳門公職人員協會理事主席高天賜稱澳門公務員已凍薪年，明年加薪可激勵士氣。

(27) 港大發言人表示，對排名感到高興和滿意；科大發言人指，有關排名反映科大的學術和研究成就獲國際認同。中大發言人則指未瞭解有關排名的報告。《明報》04，11，05；A12

結語：

1. 使用頻率很高的香港書面語“指”在研究成果報告一類的語境中，與普通話“認為”、“表明”、“指出”等詞語對應，規範漢語未見單用“指”；在其他語境中，“指”又表示“指控”、“指責”，但更多的是表示“稱說”、“說”等，只是普通話用雙音節詞，而港語沿用單音節詞“指”。
2. “指”在句中的語法功能是充當述語，後面往往跟一個主謂結構的小句作賓語。與普通話“指位”結構相同。
3. 港語“指位”的主語與普通話有差異。
4. 香港書面語“指位”並非與普通話的各種相對應的表述相排斥，而往往是與之共現。研究香港書面語動詞“指”的意義在於：通過對比，使我們瞭解其與普通話用法上的差異，並在寫作應用時注意述語“指”在普通話中的不同表述。

主要參考書目：

- | | |
|-------|------------|
| 石定栩 | 《漢語應用研究講義》 |
| 鄧思穎 | 《漢語應用研究講義》 |
| 胡裕樹主編 | 《現代漢語》 |

粵普兼語句 V₁ 的對比研究

Cantonese and Standard Chinese Contrast Analysis on V₁ in Pivotal Sentences

謝春玲老師 Ms. Xie Chun Ling

(大學組)

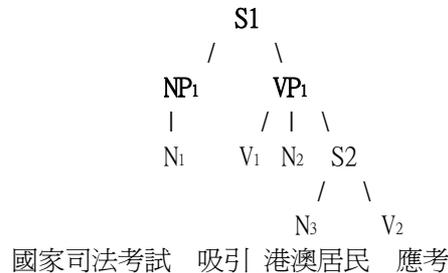
現代漢語中存在大量的兼語句式。粵語的兼語句與普通話兼語句有相似之處，也有不同之處。本文僅對粵語和普通話（標準語）書面語中兼語句的動詞 V₁ 及“有”字所帶的兼語進行一些比較。

兼語句是指兼語詞組（又稱兼語短語）充當謂語的句式。兼語詞組的結構是由一個主謂詞組和一個動賓詞組套在一起，動賓詞組的賓語兼作主謂詞組的主語。例：

(1) 國家司法考試首次吸引近 400 名港澳居民應考。《羊城晚報》04，9，19；A1
句中“國家司法考試”是全句的主語，“吸引”是謂語動詞，“港澳居民”是“吸引”的賓語，又兼作“應考”的主語。現代漢語中這樣的句式稱作兼語句。

我們用 S₁ (下表示全句的主語，V₁ 表示謂語動詞，S₂ 表示兼語的主語，V₂ 表示兼語的陳說部分，那麼，兼語句構成了 [S₁ 國家司法考試 [VP₁ 吸引 [[NP₁ 400 名港澳居民] [S₂ [VP₂ 應考]]]] 的結構。

在這一結構裏，包含 V₂ 的 S₂ 處在最內層，是一個內嵌小句，而包含 V₁ 的 S₁ 在最外層，是主體小句。其樹形圖是：



在構成兼語式句型的語義結構裏，V₁ 是很關鍵的成分。許多語法論著提及兼語式時，都提到 V₁ 的辭彙意義裏包含有使令、致使意義，並進一步認為兼語式的句型特點之一是由使令動詞構成的。由這一點出發，兼語句的特點可概括為：

1. 兼語動詞語義上帶有共同的 [+致使] 特徵，在形式上，一般 [+致使] 特徵可通過擴展或替代法來鑒別。這類動詞有以下幾類：

- 1·1：使、令、叫、讓、要
- 1·2：命令、派、請、說服、逼迫……
- 1·3：教、托
- 1·4：交給、借給……

2. 動詞 V₁ 所表示的動作多半是兼語陳說部分 V₂ 的原因，而兼語陳說部分則是 V₁ 動作要達到的目的或要產生的結果。句 (1) 的 V₁ “吸引”是 V₂ “應考”原因，而“應考”又是“吸引”要達到的目的和要產生的結果。

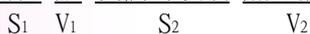
3. 兼語和兼語陳說部分有陳述和被陳述的關係。請看下列例句：

(2) 香田證生慘遭殺害的結果 使 小泉政府 遭受 重大打擊。



《光明日報》04，11，1；B4

(3) 痛苦 讓 我們的頭腦 無比清醒，……《中國電視報》04，9，20



有時，全句的謂語動詞不止一個，我們用 V_{1a}, V_{1b}...V_{1n} 表示；兼語的陳說部分也不止一個，我們用 V_{2a}, V_{2b}...V_{2n} 表示。如：

(4) 高耀潔女士長久以來艱苦卓絕的工作，最終推動 和 導致了 中國政府部門 正視 艾滋病 和 制定 相關政策。



《羊城晚報》04，9，29，C10

無論 V₁ 有多少個，它都有 [+致使] 意義，又無論 V₂ 有多少個，它都與 V₁ 存在某種因果關係。因此，在論及 V₁ 動詞能否構成兼語式時，學者們都認為，關鍵是 V₁ 有無使令意義，有使令意義的動詞構成兼語式是沒有異議的。

粵語書面語中，也有大量兼語句式。它們大部分與標準語兼語句的特點吻合。如：

(5) 確定獲勝的興奮心情 令 他 (布希) 忘掉 疲累。《明報》04，11，5，A22



(6) 進食荔枝過量影響了食欲，使 人體 得不到必須的營養補充，致使 人體血液內的葡萄糖 不足
 S_1 V_{1a} S_{2a} V_{2a} V_{1b} S_{2b} V_{2b}
 ……《文匯報》04，10，27，A12

(7) 議員應該更有效地讓 市民 瞭解 自己並非只懂罵政府，讓 市民 明白 自己在立法過程中為保障市民利益幹
 S_1 V_{1a} S_{2a} V_{2a} V_{1b} S_{2b} V_{2b}
過的實事。《星島日報》00,10,5；A4

以上各句的 V_1 “令”、“使”、“致使”、“要求”、“讓”等都有[+致使]特徵， V_2 “忘掉”、“得不到補充”、“不足”、“瞭解”、“保障”等均是 V_1 要達到的目的或要產生的結果。可以看作典型的兼語句。但粵語書面語中也有相當部分兼語句與標準語的特點不相一致。主要表現在以下幾個方面：

一、句中 V_1 不具備[+致使]的特徵

(8) ……的文章，引述 商台董事俞琿 指名嘴封咪是因私人理由…… 《蘋果日報》04，7，31；A1
 S_1 V_1 S_2 V_2

(9) 英國《泰晤士報》 引述 “Times Higmer Education Supplement” 進行全球 200 佳大學排名，……
 S_1 V_1 S_2 V_2
 《明報》04，11，05；A12

句中動詞“引述”並不具備[+致使]的特徵，而(8)兼語陳說部分“指名嘴封咪是因私人理由”、(9)“進行全球 200 佳大學排名”並非動詞 V_1 “引述”要達到的目的或要產生的結果。像這樣的兼語句還有不少。如：

(10) 貝理雅 接受 英國廣播公司 就出兵伊拉克的問題 進行 訪問，有關問題將於周日播出。
 S_1 V_1 S_2 V_2
 《明報》04，9，7；A20

(11) 警方 現正 通緝 一名身穿間條衫及一名穿西裝的印巴籍男子 歸案。《明報》9，7；A13
 S_1 V_1 S_2 V_2

(12) 布殊 答應如決定動武，將尋求 國會 表決同意。《明報》04，9，6；A20
 S_1 V_1 S_2 V_2

(13) 同一時間，屯門鳴琴路一棵大樹倒塌，一段四米長樹枝 打中 兩女一男生 受輕傷，送院敷治。
 S_1 V_1 S_2 V_{2a} V_{2b}
 《蘋果日報》04，9，12；A4

從結構看，(8)——(13) 句中由 V_1 構成的句型與帶使令意義的動詞構成的句型具有顯性結構相同的特點。但動詞 V_1 “引述”、“接受”、“通緝”、“尋求”等詞均無[+致使]特徵。它們分別與各句 V_2 之間並沒有構成果關係，如“引述”與“表示”、“接受”與“進行訪問”、“作為”、“通緝”與“歸案”之間沒有因果關係。只有，“打中”與 V_{2a} “受傷”之間有因果關係，但與 V_{2b} 又不構成果關係，說兼語陳說部分“受傷”是 V_1 動作“打中”要達到的目的或要產生的結果卻嫌牽強。

我們再看標準漢語中上述句子動詞 V_1 的使用情況。

在標準漢語中，引述、引用之類動詞後面一般只跟名詞作賓語，而不跟短句作賓語。如：

(14) 報道引用調查結果說，最近一段時期新出現超過 4496 種新的針對視窗作業系統的病毒與蠕蟲程式，是 2003 年同期的 4.5 倍。《羊城晚報》04，9，29；A15

動詞“接受”一般帶名詞賓語，如：接受禮物、接受意見；也可帶動詞作賓語，如接受訪問、接受表揚。但不會帶兼語或短句作賓語。如：

(15) 前晚，到北京為某娛樂網站做代言的蔡依林和歌迷進行了親密接觸，並在後臺接受媒體採訪。《羊城晚報》04，9，29；B1

(16) 閻維文想做民歌專輯的願望由來已久，上次在接受採訪時說出這個心願後，第二天就有廣東傑盛唱片找上門來相邀出輯。(Y9，29，B1)

(15)、(16) 中的“媒體”或“鳳凰衛視”是“採訪”的修飾成分(可加“的”辨別)，非兼語。

“通緝”一般也只帶名詞性賓語，而不帶兼語。如：

(17) 瀋陽市公安局通緝三名持槍襲警逃犯。

(18) 警方懸紅 15 萬通緝馬加爵。

(以上各例均見於“中國警察網 WWW.CPT.COM.CN”)

二、“有”帶兼語的句式省略了一些詞語。

粵語兼語句的另一個特徵是“有”字帶兼語句省略了一些詞語。

標準漢語的動詞“有”可以帶兼語謂語。如：

(19) 我有個朋友住在北京。

句中“有”是 V_1 ，“住”是 V_2 ，“朋友”是 V_1 “有”的賓語，又是 V_2 “住”的主語。這種句子可以看做是“有”字帶兼語句。標準漢語“有”所帶的兼語 V_1 “有”前有主語，“有”後須帶一個名量詞。如(19)中的“個”。如：

(20) 市中心有間商店賣假酒。

如果“有”直接加名詞帶兼語，只限於“有人”，並且是句子總分式分說部分的主語。如：

(21) 他（日本人質香田證生）到了治安狀況每況愈下的伊拉克，有人說他是去旅遊，有人說他是去找工作，也有人說，他想去駐伊日軍駐地看看。《光明日報》04，11，5；C1

香港書面語中“有”也常帶兼語，但與標準語比較，有一些不同之處：

1、“有”前缺主語

(22) 有 44%的受訪者購買歐洲杯賽相關書籍、遊戲和紀念品，有 8%的人在此方面花費將超過 1000 元。《文匯報》04，6，29；A30

(23) 有 47%的人購買歐洲杯賽推出的相關足球彩票，有近 2%的人購買了 5 萬元上的足彩。《文匯報》04，6，29；A30

(24) 有前線醫生透露，這次還未計競逐空缺的海外回流醫生，相信應徵人數遠不止三十至四十人。《明報》9，21；A15

以上各句的“有”作為帶兼語的 V_1 ，前面缺少了主語，在標準漢語中，以上各例的“有”是可以去掉的。或在“有”後加上名量詞，成為主語的修飾成分而不是“有”帶兼語。如果沒有主語，“有”字兼語前須限定一個範圍。如：

(25) 全國現有 1000 多所普通高校，竟有 720 多所建立了藝術專業和院系，……《羊城晚報》04，10，25；B9

(26) 中央財經大學一項助學貸款調查顯示，有 20%的大學生沒有考慮過還貸問題。《羊城晚報》04，10，25；B9

2、“有”後缺少一個名量詞。如：

(27) 香港有傳媒指臺灣歌迷不再支援謝霆鋒，……

(28) 俄羅斯本薩市有商店在流浪狗身上塗上商標，利用它們作為流動廣告牌，以收宣傳之效。

在標準漢語中，(27)的“有”後需帶一個名量詞“些”；(28)的“有”後需帶一個名量詞“間”。

結論：與標準漢語比較，香港書面語中的兼語句大部分與標準漢語相同，但有部分與標準漢語不同，主要表現在兩方面，一是兼語句中 V_1 不具備[+致使]的特徵，動詞所表示的動作並非兼語陳說部分的原因，而兼語陳說部分也不是動作要達到的目的或要產生的結果。二是“有”字所帶的兼語句 V_1 “有”前面缺少主語，而“有”後面缺少一個名量詞。

主要參考書目：

石定栩《漢語應用研究講義》

邢欣《現代漢語兼語式》

胡裕樹主編《現代漢語》

淺談粵語音譯詞“波”與漢語詞“球”的置換規律

A Study of the Complimentary Distribution and Contrastive Distribution of Cantonese “bō” (波) and Putonghua “qiú” (球)

謝春玲老師 Ms. Xie Chun Ling
University Program Division
(大學組)

引言

粵語口語稱“球”為“波”，當源於英語“ball(球、球狀體)”，即漢語詞“球”的粵語音譯詞。從語義的角度看，音譯詞“波”與漢語詞“球”是等義詞，但從語用的角度看，二者却不可完全等義置換。比如“乒乓球”可以說“乒乓波”，但“鉛球”却不可說“鉛波”；“踢足球”，可以說“踢波”，但“足球”、“球場”却不說“足波”、“波場”。

一般來說，漢語辭彙中，某一個詞若存在音譯詞與漢語詞并用的情況，那麼音譯詞與漢語詞往往是可以等義置換的。如漢語詞“話筒(擴音器)”與音譯詞“麥克風(microphone, 簡稱‘咪’)”并存；還有粵語“襯衫”與音譯詞“恤(shirt)”并存等，它們之間一般是可以等義置換的，我們可以說“拿話筒”、“捧話筒”，也可說“拿麥克風(咪)”、“捧麥克風(咪)”；可以說“新襯衫”，“舊襯衫”，也可說“新恤衫”、“舊恤衫”；而“波”與“球”却在許多情況下都不可等義置換，這個現象很有趣，值得研究。

一、“波”與“球”的置換規律

在粵語中，音譯詞“波”與漢語詞“球”的置換，我們發現有以下幾條規律：

(一) 球類名稱一般不能置換

在球類名稱中，除乒乓球外，大多數是不能以“波”易“球”的。如：足球、籃球、排球、羽毛球、鉛球、網球、棒球、手球、水球、壁球、壘球、橄欖球、保齡球、桌球、曲棍球、高爾夫球等的“球”都不得以“波”置換。儘管這些球類的名稱在英語中有的以“ball”作詞根的，如：足球(football)、籃球(basketball)、排球(volleyball)、手球(handball)、網球(tennisball)、棒球(baseball)、壘球(softball)、等。只有乒乓球可稱“乒乓波”。

(二) “球”與動詞組合，成為動詞支配的對象，構成動賓結構，一般可與“波”置換，但能與什麼動詞搭配却受語義場的規限。

成為動詞支配對象的“波”，不限於乒乓球。如：打球→打波、玩球→玩波、賽球→賽波、開球→開波、入球→入波、控球→控波等的“波”可以是足球、籃球、水球等。但與具體動詞搭配，却有規限。如：踢球→踢波，限於足球；傳球→傳波、拋球→拋波、擲球→擲波，限於足球、排球、水球、籃球、橄欖球等，不用於羽毛球、乒乓球等。頂球→頂波、射球→射波，限於足球。削球→削波、扣球→扣波、抽球→抽波限於乒乓球。“罰波”限於足球、籃球等。不用於乒乓球、羽毛球、排球等。而只限於羽毛球、乒乓球、排球的“發球”，不能以“波”易之。

(三) “球”與形容詞結合，成為形容詞修飾、限制的對象，構成偏正結構，一般可與“波”置換。如：好球→好波、靚球→靚波、新球→新波、舊球→舊波、爛球→爛波、壞球→壞波、勁球→勁波、快球→快波等。

(四) “球”是被修飾、限制的對象，但其前面的修飾成分不是形容詞，一般不可置換。如：角球、頭球、手球、死球、生球、界外球、龍門球、越位球等的“球”一般不能以“波”易之。我們與上述規律三的例子做一個對比：

以形容詞為修飾成分構成的偏正結構，加上“嘅”、“㗎”等詞，修飾成分與被修飾成分可以前後易位，轉化成主謂結構，成為判斷句。如：
好(新、舊、爛)波→波是好(新、舊、爛)嘅。
壞波→波壞㗎。
勁波→場波好勁。

而修飾限制成分為非形容詞，與被修飾成分“波”則不能前後易位。如角球≠球角、手球≠球手(與手球

不同義)、頭球≠球頭、死球(生)球≠球是死(生)的。

(五)“球”與名詞組合，成為修飾限制成分，修飾、限制後面的名詞，一般少與“波”置換。但近來出現從原來不可置換逐漸呈可置換的態勢。

“球”作為名詞性修飾成分，修飾後面的成分，能與“波”置換的，過去一般只見於運動衣物。如：球鞋→波鞋、球衣→波恤、球褲→波褲、球襪→波襪。此外一般不與“波”置換。如：球員≠波員、球手≠波手、球證≠波證、球藝≠波藝、球風≠波風、球場≠波場、球網≠波網、球門≠波門等，只是少量可置換，如：球迷=波迷等。但現今，“球”與名詞的組合與“波”的置換逐漸有擴延的趨勢。如：球賽開始有人說“波賽”，球訊開始有人說“波訊”，球場也開始有人說“波場”了。

(六)漢語詞“球”的引申義不得與“波”置換。

由於“波”是英語 ball(球、球狀體)的粵語音譯詞，所以其與漢語詞“球”的置換只限於球類，漢語詞“球”的引申義不得以“波”置換。如：球菌、球面、彩球、棉球、煤球、眼球、氣球、雪球、圓球、綉球、白血球、紅血球等都不可以“波”易之。儘管這些詞在英語中有的也是以“ball”作詞根的，如“眼球”(eyeball)，“雪球”(snowball)等。此外，還有以下兩種意義的“球”也不可以“波”易之。一是指地球或泛指星體時，如：環球、星球、全球、月球、北半球、西半球等，不得以“波”易之；二是數學上指圓形的立體，如：球面、球體、球心、球形、圓球等，也不得以“波”易之。

二、以足球、乒乓球為語義場考察“球”與“波”的置換規律

下面我們試以足球、乒乓球為語義場，考察“球”與“波”的置換規律。

(一)先以足球為語義場，看可以置換的情況：

“球”作動詞支配的對象，可以與“波”置換。如：開波、鏟波、睇波、踢波、控波、入波、接波、追波、頂波、搶波、射波(射門)、交波、挑波、贏波、輸波。這一點符合上述規律之二。

再看不可置換的情形：

以‘球’為修飾、限制成分的，不可以“波”易之。如：球證、球員、球星、球手、球門等的“球”，一般也不可以“波”易之。這一點也符合上述規律之五。

龍門球、越位球、自由球、香蕉球等不能前後易位，說成“球龍門”、“球越位”、(應該是人越位)、“球香蕉”，也不能轉化為主謂結構。說“球是自由的。”因此也不能以“波”易之。

而相反，“波”成為被修飾的對象，如香港人說得較多的：高空波、世界波、中腰波、醫院波(傳球時被對方半路攔截)、地波、屎波(差勁球)、香蕉波等的“波”却一般不能易之以“球”

(二)再看以“乒乓球”構成語義場。

在乒乓球這個語義場中，波”與“球”的置換大都符合上述規律，如，與動詞結合：開波、擋波、削波、執波(拾球)；與形容詞組合：旋轉波、好波、靚波、快波、慢波等；此外，還可以不受以上“第一”、“第五”條規律制約，如：“乒乓球”可稱“乒乓波”(球類名稱)；“球桌”、“球拍”可說“波台”、“波板”(與名詞組合)等。但弧圈球、上旋球、下旋球不能以“波”易之。而“滴滴波”却不得以“球”易之。

關於“世界波”。“世界波”如果指賽事，那麼專指世界杯足球賽。如：“今晚有世界波睇。”指世界杯足球賽。但如果指好球、精彩球。則不限於足球。如：“哩球是世界波。”則可以指足球，也可指乒乓球。但不論是哪種情形，“世界波”之“波”都不能以“球”易之。

總結：粵語音譯詞“波”與漢語詞“球”不一定能等義置換。其置換有一定的規律：球類名稱一般不能置換；“球”與動詞組合，成為動詞支配的對象，構成動賓結構，一般可與“波”置換，但能與什麼動詞搭配受語義場的規限；“球”與形容詞組合，成為形容詞修飾的對象，構成偏正結構，一般可與“波”置換；球”與名詞組合，成為修飾限制成分，修飾、限制後面的詞語，一般少與“波”置換，但近來出現從原來不可置換逐漸呈可置換的態勢。漢語詞“球”的引申義不得以“波”置換。以上只是一般規律，在不同的語義場，又有其特殊情況。

由“攞盒”說起

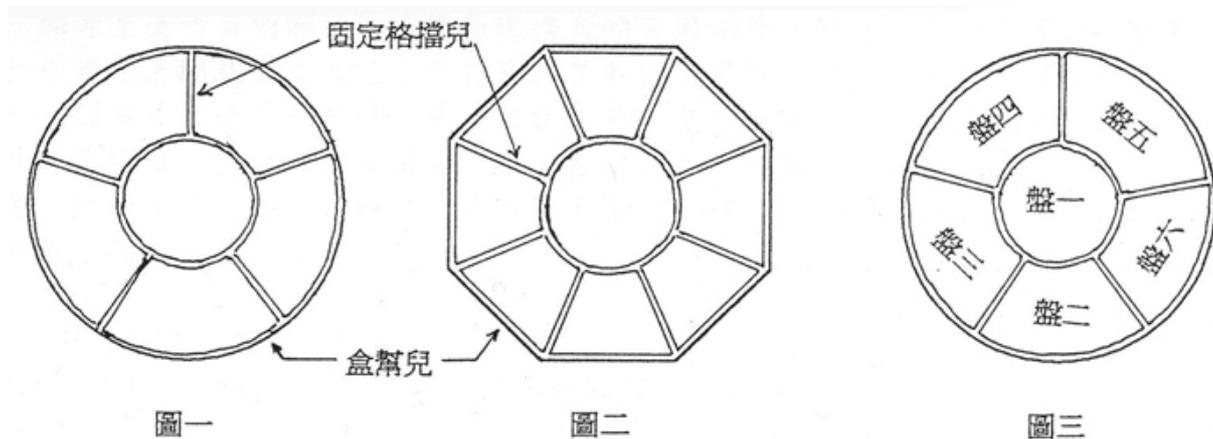
每逢春節，老百姓們都有置辦年貨以供自家享用及招待親朋的習俗。好些家庭都會把瓜子兒、果脯等應節的食品放在一種特製的盒子裏捧出奉客，這種盒子就是“攞（cuàn）盒”。筆者家裏有這一年一用的東西；也曾在廣州和香港的年貨攤兒上見過它，還瞧見過有個牌子上寫著“全盒”，那想必是因為“攞”和“全”在廣州話裏同音，才造成的誤筆吧！

攞盒多為圓形，也有正八邊形的。現在的攞盒以塑料製品居多，傳統的木漆製品越來越少見了。攞盒內一般分好幾個格兒，典型的是正中央有一個圓形格兒，其它的格擋兒朝中心呈輻輳狀。常見式樣兒見下面的圖例（掀蓋兒後的俯視圖）。



格擋兒一般是固定的（見圖一和圖二）；可是也有的攞盒內部沒有固定的格擋兒，而是擺有幾個特定形狀的瓷碟子，分則可單獨使用，合則可依盒範組合成一個“拼盤”（見圖三），這樣的構造更便於使用跟洗刷。

攞盒這個詞在《紅樓夢》的第 44 回和《金瓶梅》的第 42 回都使用了，因而《紅樓夢語言詞典》和《金瓶梅詞話辭典》都據此列出了詞條。但是根據《現代漢語方言大詞典》的《廣州方言詞典》分



卷第 356 頁“攞盒”一條中的解釋，攞盒這個東西在北京有“捧盒”的叫法。這個叫法可以從集北京話之大成的《兒女英雄傳》中找到，在該書的第 28 回中就有：

1. “（安太太等）進門便放下金盞銀臺，行交杯合盞禮。接著扣銅盆，吃子孫餠餅，放捧盒，挑長壽麵。”

2. “（何玉鳳姑娘）才到上房，便有兩個女人捧著兩副新紅捧盒在廊下伺候。姑娘進門見過翁姑，那兩個人便端進盒子來，張姑娘幫她打開，姑娘一看，只見一個盒子裏面放著五個碟子：一碟火腿，一碟黃悶肉，一碟榛子，一碟棗兒，一碟栗子；那一個裏面是香噴噴熱騰騰的兩碗熱湯兒麵。”



另據筆者研讀發現，攢盒這種東西還有一個“果盒”的叫法。近的可在《中華文摘》2002年2月號第56—57頁趙蓉女士寫的『兒時春節』一文中見到，遠的則可在《金瓶梅》的許多章回中見到，比如：

1. “俺兩個帳子裏放著果盒，看牌飲酒，……。”（14回）
2. “秋菊掇著果盒，盒子上一碗冰湃的果子。”（27回）
3. “迎春拿了四碟小菜，……，一個果盒，都是細巧果仁兒，……。”（44回）
4. “西門慶道：『明日好日期，備羊酒花紅果盒，早差人送去。』”（77回）
5. “西門慶坐廳上，看著打點禮物：果盒、花紅、羊酒、……。”（77回）

根據以上的幾個例子可以看出，它們都對應了《漢語大詞典》中“攢盒”這個詞條的解釋：“一種分成多格用以盛糕點果餡等食物的盤盒。”

綜合上面所有的例子，還能發現攢盒的使用功能，隨著時代的變遷也悄然發生了一些變化，那就

是古人經常拿它來放置各種葷素食物，以供飲宴及送禮之用；而現代人則主要在過年過節時，才用它盛放果仁兒、果脯、糖果之類的東西，以便款客及自己解饞。至於攢盒的構造方面，古今的式樣兒似乎沒有甚麼根本的差別，比方說，把瓷碟子從圖三那種式樣兒的盒子裏拿出來，不是照樣兒能在裏邊兒放“兩碗熱湯兒麵”嗎？

“攢”這個字有兩個發音：

1. 唸“cuǎn”的時候，是聚攏；拼湊和組裝的意思。所以口語可以說：

自己買零部件攢電腦費事嗎？

仨人兒攢錢就夠喝一頓的了！

2. 唸“zǎn”的時候，有積聚；儲蓄的含義。所以口語可以說：

這小伙子平常手太鬆，老攢不下錢來娶媳婦兒。

攢攢的資料不夠，可怎麼寫論文呢？

往後的日子長著哪！大伙兒攢足了勁兒一塊兒往前奔吧！

本文主要參考典籍：

1. 《紅樓夢》曹雪芹著 文化藝術出版社 北京 1990年4月版
2. 《兒女英雄傳》文康著 楊凌芬注 太白藝術出版社 西安 1995年3月版
3. 《金瓶梅詞話》（全校本）蘭陵笑笑生著 梅節校點 星海文化出版有限公司 香港 1987年8月版
4. 《紅樓夢語言詞典》周定一（主編）鍾兆華 白維國 商務印書館 北京 1995年版
5. 《廣州方言詞典》現代漢語方言大詞典·分卷 李榮主編 江蘇教育出版社 1998年12月版
6. 《漢語大詞典》第六卷 羅竹風主編 漢語大詞典出版社 上海 1990年12月版
7. 《中華文摘》2002年2月號
8. 《現代漢語詞典》修訂本 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室編 商務印書館 北京 1996年7月修訂第三版



從學生的反饋淺談對外漢語教師的素質（一）

王浩勃老師 Mr. Wong Ho Put
Putonghua Program Division
(普通話組)

無論是在以教師為中心的年代，還是以學生為中心的年代，作為課堂的組織者，教師的重要性遠大於是教材和學習環境等其它因素是教育界的共識 (Galloway, et al, 1998:79)，這一點在第二語言/外語教學中恐怕也是不爭的事實。

國外的第二語言/外語教學中關於學習動機的研究發現，教師的教學技巧、態度、風格、專業知識等是導致學生學習意欲下降的主因 (Dörnyei, 2001)，而根據多年來本所對外漢語課程中學生對課程的負面反映（包括書面和口頭的），教師的素質對教學成效的確是舉足輕重。儘管學生的意見未必完全客觀、全面，也未必都具有普遍性，但絕對能讓我們從一個另類的角度反省我們的教學工作。

本期我們將集中探討我們收集到的與教師的性情有關的負面評論。相關的評論歸納起來有以下幾種（其中的第二種是比較常見的）：

一. 將個人情緒帶入教室

我們的學生基本上都是成年人，他們不管是來自異文化還是來自近文化，一般都已經練就一身觀顏察色的本領。當教師把自己的情緒帶進教室，學生多數是看得出來的，而且他們的心情也會受到直接的影

響。有學生表示，當老師的言行舉止有異於是常日，或者一天一個樣兒，他們會感到無所適從，因為老師畢竟是老師，再不尊師重道的學生在一定程度上也想要“討好”老師，畢竟語言課程的互動性是很強的。當碰上個喜怒無常的老師，即使其情緒與學生無關，可是要這些成人學生一邊兒學習一邊兒揣摩“聖意”，學習壓力加上心理壓力，不滿是可想而知的。

二. 自以為是

鼓勵學生嘗試用學過的語言表達他們自己的意見是教學中不可或缺的一環。不過，如果教師在無關緊要的問題上太有“原則”，心目中早有定見，對於學生的答案諸多刁難，這對學生的自信心和積極性都是沉重的打擊，而成年學生恐怕也不例外。曾有初級班學生舉例說，在自由問答環節，老師問他們什麼時候想好好兒復習一下兒，他們有人答“下課以後”，有人答“晚上”，有人答“考試以前”，答來答去老師都不滿意。大家經歷了多番自我否定，最後只能無助地等待老師拿出一個石破天驚、絕妙無比的答案。當老師說出了他的標準答案“周末”時，大家都面面相覷，哭笑不得：浪費大家那麼多的時間和心力，換來的原來是一個平平無奇的答案。而且這個答案只是眾多答案中的一個，老師却拿來當作唯一的標準多番否定學生的合理嘗試，學生的失望和不滿可想

而知。另一種常見的情況是沒聽清楚學生的問題就開始作答，或者經常無法瞭解學生到底要問什麼，結果答非所問。而且由於是發現學生仍然不懂，老師就會越說越遠，結果也是白白浪費了大量寶貴的時間。學生碰到這樣的老師時，往往處於是一種尷尬的局面：肚子裏有一堆問題，不問沒法弄明白，可是要問又怕得到的是一通廢話。

三. 無法控制脾氣

學生水平參差不齊、有人不守紀律、不用功、對老師的評估（尤其是考試中的錯誤和扣分的鬆緊度）提出異議、在某些敏感話題上（例如政治、民族、宗教和道德等）與老師意見相左等都是常見的現象。而且，這些外籍成人學生不少大有來頭，見多識廣，博學多聞，年紀不一定比老師小，閱歷不一定比老師少，討論起問題來老師想用師道尊嚴來壓學生是壓不住的。即使道理完全在老師這邊，當老師無法控制脾氣而跟成人學生鬧僵了，之後要修補難度是很大的。

四. 缺乏自信

在對外漢語教學中，以漢語為母語的老師理論上可以說處於是絕對超然的地位：漢語是我的母語，我的語感就算不是真理，也不可能離真理太遠。不過，在實際教學中，老師有可能因各種原因（如本身的性格問題、欠缺教學經驗、備課不足、曾經在學生面前說錯話、曾經無法解釋某些語法現象而下不來台、學生是有來頭的成年人等）而在學生面前缺乏自信。而學生對此的反應往往是疑惑和彷徨：我究竟要不要相信這位老師？他所說的到底可靠不可靠？我要不要當作“真理”來記住？當一個人對他模仿的對象失去信心，他的學習效果必然會大打折扣。

從學生的角度來看，教師是課堂的舵手，是他們在無涯學海中的救生筏，甚至是目的語族群的代表人物。如果在上述的幾項基本心理素質上過不了關，那麼即使教學技巧再好、專業知識再豐富、學歷再高，也很可能會空有一身本領却毫無用武之處，或者經常“得罪”學生而不自知。至於是如何提升教師的心理素質，人的性格特徵是否可以改變，由於篇幅和經驗所限，恐怕需要另行探討了。

參考文獻：

- Dornyei, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Ltd.
Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D. & Leo, E. (1998) *Motivating the difficult to teach*.

從學生的反饋淺談對外漢語教師的素質（二）

Quality of CSL Teachers : As reflected by student feedback

上一次我們討論了教師性格方面的缺陷可能對學生產生的負面影響，本期我們將集中探討另一類常見的學生投訴：老師偏心。

值得注意的是，根據筆者的經驗，投訴者當中，絕大多數是學習動機相當強的學生，而被投訴的同行有不少只是無心，甚至出於好心，但給學生的感覺卻是不公道、不專業。

引起此類投訴的常見因素至少有以下四種：

一. 學生漢語水平的差異

曾有不少學生（西方人居多）抱怨，某些老師對水平高的學生特別照顧，態度好、說話客氣不在話下，還經常多給他們說話的機會；只要好學生聽懂了（或看懂了漢字），老師就加速前進，跟不上的就被越甩越遠。另一方面，某些老師對成績差的學生不但缺乏耐性，帶有歧視，有時還要他們難堪、讓他們丟臉。

也許在個別老師心目中，喜歡好學生、乖學生是人之常情，優待好學生是賞罰分明的表現。可是，在沒有受到“優待”的學生的眼中，這卻是不能原諒的。他們的理由其實相當充分：我們交的是一樣的學費，憑什麼要我們受到不公平的待遇？

事實上，學生學得不好原因很多，有的人是先天的不足（例如缺乏天分或口齒不清），有的人是際遇不佳（例如沒有說漢語的朋友或插班時被編進了一個難度稍高的班），有的人母語與漢語差異特別大。如果再加上老師這樣“區別對待”，要趕上去就更不容易了。即使學生自己應負一部分責任，例如因懶散、曠課、不做作業等原因而拖全班的後腿，受到大多數同學的排斥，但是一個專業的教師恐怕也還是要盡力平衡各人的利益。

二. 學生的國籍差異

感覺因國籍受歧視的情況大多數跟糾偏有關。由於母語的負遷移，不同國籍的學生會有不同的典型偏誤，而老師往往會根據他們的經驗，作出善意的提醒。問題是，當“某某國家的同學請注意”、“這是某某國家的同學常犯的錯兒”、“某某國家的語言有這樣的特點，所以他們學漢語的時候就會出這樣的錯兒”這類的話說多了，學生就有可能感覺到老師不但是在說他們個人，而且是在貶低他們的國家和語言。

曾有學生表示，雖然他明白老師沒有惡意，但當老師經常這樣“針對”他們國家，卻很少“針對”另一個國家時（兩國因歷史原因和邊界問題有難解之仇），他就會感到很不舒服，甚至是怒火中燒。

三. 學生的種族差異

這方面的投訴類型比較單一，就是老師厚待白種人：笑容特別燦爛，玩笑開得特別多，特別親密，甚至還摟摟抱抱（絕大部分是女教師和女學生之間，切勿誤會！），在課堂秩序方面要求特別寬鬆，有的老師連言行舉止都向西方人靠攏等等。筆者相信，問題有可能確實出於老師的“膚色偏愛”，但也可能是出於同情。由於西方人學漢語難度較大，因此老師覺得應該多加鼓勵、多予寬容。另一種可能是出於禮貌。西方人一般來說比較敢發問、敢提要求、甚至敢搗蛋，老師因此而多給予了關注和退讓。還可能因為當事人對異文化的接納程度不同（例如比較接受西方文化）。可是，即使是出於同情、禮貌和接納，也要講求適可而止，不能長期地、固定地“寵愛”某個種族的學生，否則恐怕是會傷害其他人，或是要背上種族歧視的罪名了。

四. 學生英語水平的差異

在一個混合國籍的班裏，當需要用到外語時（尤其是初班），一般來說英語會是首選或唯一的選擇。這在目前的國際形勢下是無可厚非的，英語不好的學生一般也都能理解，只是實際操作起來問題頻生，因為英語弱的人很容易因聽不懂老師的指令而無法有效地參與課堂活動，他們不僅學習受到影響，面子上也掛不住，自尊心、自信心都很受打擊。如果老師沒有意識到他們的不利處境並施以援手，學生多多少少就會感覺受到忽略、被邊緣化。因此，如果說上面的三種投訴都是因為老師做了什麼，那麼這一類投訴就是因為老師沒做甚麼。

另外，曾有人投訴個別老師愛顯擺自己英語水平高超，也特別愛拿以英語為母語的學生來作練習的對象，同時又特別看不起英語不好的學生。這種情況若是屬實，那恐怕就牽涉到老師的職業道德問題了。

總體而言，面對一幫有不同語言文化背景的學生時，似乎是陷阱處處，困難多多。聽多了學生的投訴，更令人感覺如履薄冰，動輒得咎。不過，筆者也認識不少幾乎沒被人投訴過的同行，有一些同行即使被投訴過，只要多加注意，情況也多有大程度的改善。現代社會講求終身學習，專業的對外漢語教師也要終身改進、不斷提高，而學生的反饋，正是一面上佳的鏡子，能讓我們正衣冠、正言行、正品格。有此好事，不亦快哉。

王浩勃老師 Mr. Wong Ho Put
Putonghua Programme Division
(普通話組)

2007普林斯頓大學對外漢語教學研討會總結

Summary report for seminar on Teaching Chinese as a Foreign Language, Princeton University 2007

2007 普林斯頓大學對外漢語教學研討會於 4 月舉行，與會者來自四面八方，全球很多著名院校的學者相聚在一起，共同討論漢語教學的議題。其中包括知名的哈佛大學，哥倫比亞大學等，大會共分為五組，每組有四至五個發言人，每個人的議題都不相同，共包括以下幾個方面，對外漢語教學策略與方向，語言習得理論及語法教學，語言學理論及教學應用，語法理論及教學和課程設計與教材編寫。

本人作為香港中文大學的參加者，演講的題目是“語言的共融文化—從中國電影《瘋狂的石頭》探討方言和普通話的共融空間”。當今的世界進入全球化的時代，中國被預測成為世紀強國，漢語熱潮正以瘋狂的速度席捲各個國家。下個世紀的世界語到底是漢語還是英語？中國的經濟雖然不斷增長，而普通話也普及成為官方語言若干年之後，方言之火似乎也在以不可阻擋之勢熊熊燃燒，到底哪一個是中國人最喜歡使用的語言？普通話還是方言？本人從四個方面進行闡述，

一、語言的共融真實性

方言被媒體大量使用及它的蔓延現象說明方言可以更傳神地表現人物的生存狀態。介紹電影《瘋狂的石頭》中的方言片斷：重慶話、成都話、河北話、青島話、河南話、廣東話等。電影中的語言之所以以極快的速度火遍中國，除了幽默之外，更因為他們真實、傳神地再現了人們的生活狀態。

二、語言的共融使用性

推廣普通話是因為人們需要一種統一的社交語言，而方言是地方母語，它包含很多地方文化色彩，如果電影《瘋狂的石头》全部採用普通話對白，除了少了一份樂趣之外，更加少了很多生動的現實情緒。而且，在中國，真實的情況是方言地區的人們使用雙語生活，很多人具備雙重語言的使用能力。像很多國家也一樣，有本國語，但官方語言是英語。



范玲老師 Ms. Fan Ling
Putonghua Program Instructor
(普通話組)

三、語言的共融空間性

不同的場合有不同的語言，不同的語言在不同的場合可以有不同的效果。在人們的日常生活中，語言有並存的現象，而且有層級之別。方言地區的人，有的在家說方言，公共場所說普通話，兩者並不衝突，反而可以互補不足。甚至連書面語和口語，正式場合以及私人場合，語言的使用上也存在共融性。

四、全球的語言共融文化

許多方言詞被逐漸運用到普通話中，例如粵方言的“老公”、“搞定”等，連英語中，隨著人們生活習慣的改變，“breakfast”和“lunch”也變成了“brunch”，由此可見，語言將會隨著全球化的加快而逐漸相互交融，誰是主流語言，普通話也好，方言也好，英語也好，漢語也好，已經不是討論的重點，重要的是哪一種語言更能夠被人們所接受，更加能夠體現人們的需要。

本議題引起了學者的熱烈討論，大家對教漢語的時候是否應該教方言有不同的見解，而本人也受益良多，相信對之後的教學工作有很大的幫助。通過參加這次會議，讓本人有機會學習其他同行的教學經驗，分享教學成果，從而也對某些研討議題有了更深的認識和了解，這對將來的教學工作無疑有很大的推動作用，同時也可以將其他同行出色的教學方法用在自己的教學領域裏，使中文大學的學生可以真正受惠，提高中文大學學生的競爭力。

漢語類詞綴三音節新詞語的語義偏離舉例分析

Extended meaning in trisyllabic neology and semi-affixation in Modern Chinese

韓晨宇老師 Ms. Hon Sun Yu
Putonghua Program Division
(普通話組)



一 關於漢語三音節詞語中的類詞綴問題

現代漢語詞彙的特點是漢語的語素絕大部分是詞根語素，詞綴不多，沒有詞尾。詞綴是加在詞根上用以構成新詞的虛語素，根據它出現在派生詞的位置，分前綴、中綴、後綴。詞綴的特點是：詞彙意義泛化或虛化；多半是黏着詞素，和詞根緊密相連，單獨析出不能成詞；在詞語中的位置較固定；有旺盛的造詞能力，可以隨時用它來衍生新詞；還有標志詞性或語法功能的作用。

呂叔湘在《漢語語法分析問題》(1979:48)中提出了類詞綴的概念：漢語裏地道的語綴不多。類詞綴包括差不多可以算是詞綴，但還差點的詞素。類詞綴還得加個“類”字，是因為它們在意義上還沒有完全虛化，有時候還以詞根的面貌出現。存在這種類前綴和類後綴可以說是漢語詞綴的第一個特點。

類前綴如：可~、好~、難~、類~、黑~、超~、半~、多~、反~、亞~、次~、單~、不~、無~、非~、自~、代~、前~

類後綴如：~性、~者、~化、~手、~員、~人、~度、~家、~屆、~物、~品、~具、~件、~力、~法、~類、~別、~率、~種、~體、~質、~氣、~民、~界

這種類詞綴在意義上有虛化的趨勢，它們的構詞位置相對固定，構詞能力强并能標明詞性。近年來漢語詞彙中帶類詞綴的派生三音節詞有增加的趨勢，以“雙音節詞+詞綴/類詞綴”或“類詞綴/詞綴+雙音節詞”的形式出現。語義虛化的類詞綴對漢語的三音節新詞語帶來什麼影響？本文用舉例的方法分析類詞綴的意義虛化偏離度及三音節詞語數量的增加對三音節新詞語的發展影響。

二 以“軟”為類前綴的三音節詞的統計及意義分析

從外顯的形式特徵上看，類詞綴的位置在意義引申時固定或趨向固定在詞語前的，被稱為“類前綴”。從內在的語法功能上看，“軟~~、硬~~、大~~、多~~、高~~”和數量詞“零~~”等演化為類詞綴後，它們跟雙音節詞組合時更容易定位在前以修飾後面的詞語，因此我們以類例分析的方式從數量統計和語義的虛化程度方面來分析類前綴對三音節新詞語構成的影響。

我們以“軟~~”為例，首先從數量上進行統計。除了《現代漢語詞典》，其他詞典新詞語包括：《現代漢語新詞語詞典》(于根元主編)、《當代漢語新詞語詞典》、《新華新詞語詞典》(商務出版社)、《新詞語小詞典》(上海辭書出版社)、《酷語流行風》。

類前綴	1980年 《現代漢語詞典》	2005年 《現代漢語詞典》	其他詞典中的新詞語
軟~~	軟刀子、軟骨頭、軟飲料、軟著陸(4)	軟包裝、軟磁盤、軟耳朵、軟武器、軟組織、軟廣告、軟環境、軟資源、軟科學、軟通貨、軟任務、軟刀子、軟武器 (多了13個)	軟班子、軟保護、軟產業、軟罐頭、軟黃金、軟技術、軟裝飾、軟文化、軟人才、軟設備、軟市場、軟投入、軟推銷、軟醫學、軟指標、軟專家、軟裝飾、軟殺傷 (多了18個)

從數量上看，以“軟~~、”為類前綴的三音節詞語跟1980年相比有大幅增加的趨勢。

我們把帶“軟”類前綴的新詞語分成以下三組，具體分析“軟~~”的偏離原義的遠近度。

第一組：“軟”在詞語中的語義偏離度不遠，還保留了原義“質感、性質”。例如：

軟刀子、軟骨頭、軟磁盤、軟組織、軟耳朵、軟武器、軟罐頭、軟門簾、軟木板、軟鍵盤、軟釘子

“軟~~”後面的雙音節詞語為具體可見的、可觸摸的實物，當加上“軟”字還保留了質感不硬的感覺。當“軟~~”放在雙音節詞前來描述此類詞語時，意義還是以物品的質感不硬為主。

第二組：“軟”在詞語中的語義偏離度略遠。例如：

軟包裝、軟黃金、軟心腸

以上“包裝、黃金”雖然是具體的實物，但加上“軟”後，表現的意義是：物體內部的組織疏鬆，受外力作用後，容易改變形狀，比喻義沒有離開“質感”。“心腸”的意義相對實物抽象，但整個詞中“軟心腸”還是比喻為質感柔軟。

第三組：“軟”在詞語中的語義偏離度比較遠，已脫離了原義“質感、性質”。例如：

軟著陸、軟起飛、軟殺傷、軟保護、軟裝飾、軟廣告、軟推銷、軟投入、軟啓動、軟環境、軟條件、軟資源、軟班子、軟產業、軟技術、軟文化、軟人才、軟任務、軟設備、軟市場、軟醫學、軟科學、軟指標、軟專家、軟實力、軟目標、軟約束、軟處理、軟原則、軟新聞、軟毛病

由於“軟~~”的引申義已從原義的“質感、性質”引申至“緩慢、和緩、非直接、非物質、服務性、有彈性、有靈活性、不重要、輕鬆”等，已遠離了質感方面的語義特徵，語義已經偏離原義較遠并引申向離原義較遠的含義發展。

“軟”在非實物名詞、動賓詞組前，引申義加強，帶“軟”的三音節新詞語用“軟”來引申一些有彈性和靈活性的一些新事物來表達詞義，同時語義表示彈性、靈活性的詞語。我們從意義的角度看，“軟”的意義由“質感”到“性質”：本來“軟”這個形容詞是指實際物件組織的情況，物品受外力影響後，是否容易改變形狀和質感。後來“軟”的意義引申到計算機的組成部分：“軟件”現在還用作指人員的素質、管理水平和服務質量等。“軟”在不同的組合中可以從不同的角度來作語義引申，如：軟殺傷(非直接的)、軟市場/軟投入(非物質的)、軟產業(服務性部門的)，軟資源(科學技術和信息方面的)。

由以上帶“軟”的三音節詞語的例子來看，類前綴可以偏離原義的距離越遠，能夠組成新詞語的能力越強；構詞能力越強，類詞綴的語義越虛化，組成新詞語的能產性也會加強。若類前綴“軟~~”在詞語中的語義偏離度大，則更容易與雙音節詞語組合，引申義的範圍加大也使新詞彙的數量增加。

三 結語

我們以類前綴“軟~~”為例，發現詞彙在組成三音節新詞語時，類詞綴的語義在整詞中已經開始虛化，而且構詞時的位置相對穩定，構詞能力強，類詞綴與其他成分相加組成新詞語的能力極強。這種類詞綴的語義雖然已經開始虛化，但意義還沒有完全虛化，只是語義偏

離原義的遠近度不同。類詞綴除了起到構詞作用以外，還保留着一些詞彙意義，此時詞根承擔了該詞的基本意義，但類詞綴的語義是不可省略的。從上面所舉的例子來看，某些類前綴可比喻和引申的語義範圍較廣，類前綴虛化和泛化的程度更強。新興的類前綴有“軟~~、硬~~、零~~、泛~~、超~~、高~~、多~~”等等，新興的類後綴有“~~熱、~~感、~法、~壇、~吧、~~族”等等。學者們加個“類”字表示還不完全可以把此類語素算作真正的詞綴。這些類詞綴的構詞位置還不固定，可在前，也可在後，所以我們把它們稱為類詞綴。新興的類詞綴和雙音節詞組合後，能夠產生出大量做擬式和類推式的三音節新詞語。

現代漢語詞彙中不太發達的詞綴系統出現了變化：類詞綴數目增加，引申義增多，類詞綴的使用範圍擴大，構詞能力強，類詞綴在構詞時位置相對穩定，以做擬式、引申法、類推式構成的三音節派生詞的能產性較高，使三音節新詞語數量大增，義項的比喻義和引申義範圍擴大，有的類詞綴意義開始虛化并偏離原義。現代漢語的詞彙發展不只停留在雙音節詞，三音節詞語的增加和意義引申需要引起我們的重視。

主要參考文獻

- 陳光磊（1994）《漢語詞法論》，學林出版社。
- 符淮青（2004）《現代漢語詞彙》（增訂本），北京大學出版社。
- 郭良夫（1983）現代漢語的前綴和後綴，《中國語文》第4期。
- 賀國偉（2003）《漢語詞語的產生與定型》，上海辭書出版社。
- 呂叔湘（1979）《漢語語法分析問題》，商務印書館。
- 馬慶株（1995）現代漢語詞綴的性質、範圍和分類，《中國語言學報》第6期。
- 孫艷（2000）現代漢語詞綴問題探討，《河北師範大學學報》第7期。
- 楊愛姣（2005）《近代漢語三音節詞研究》，武漢大學出版社。

日本留學生漢語句式的個案跟蹤調查研究¹

A case study of the Acquisition of Chinese Sentence Patterns by Japanese Learners

韓晨宇老師 Ms. Hon Sunyu
Putonghua Programme Division
(普通話組)

1. 研究方法和研究範圍

漢語作為第二語言習得的研究已發展成一個相對獨立的研究領域，注重“以過程為導向”的研究（process oriented），其中縱向個案研究被認為是注重準確性、複雜性、流利性（Accuracy, Complexity and Fluency Analysis）的“三性”分析，這種方法用來測量被試完成語言任務時的語言運用(performance)在準確性、複雜性、流利性三個方面的表現(曹賢文2009)。運用縱向研究方法的結論被認為是更有說服力的。

本研究採用一位日本留學生的個案跟蹤語料，考察以下問題：（1）日本留學生漢語句式平均句長的發展。（2）日本留學生漢語句式習得的階段性特徵與發展趨勢。我們借此更深入探討漢語作為第二語言習得者的習得過程與規律，為教學提供依據，通過實證性研究，尋找視野更廣闊、更科學可靠的衡量語言習得或語言發展程度的量化指標。

2. 研究對象及語料收集方法

我們於2009年3月18日至2009年11月30日，對一位日本男學生（以下稱M）進行為期八個月的跟蹤調查。M的漢語水平由初中級達到中高級。我們採取錄音語料收集的方式，對被試自然對話錄音進行語料收集，共計558分鐘，14,856字相關語料。語音資料按跟蹤錄音的日期分為8個階段，即P1~P8(P: Period)。日記記錄法由被試於2009年2月至9月以日記形式自行記錄，共計16,220字。

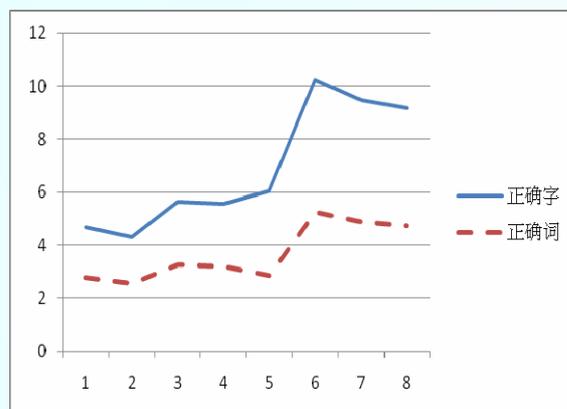
3. 日本留學生漢語句式平均句長的個案研究結果

3.1 平均句長的定義

平均句長（The Mean Length of Utterance）指語言學習者自發的言語樣本中每個句子所包含的有意義單位的數目的均值，其中有意義的單位是指詞或者語素。心理語言學家D. McCarthy指平均句長是最“可靠的、容易測定的、客觀的、量化的、且容易理解的測量語言成熟程度的尺度。”

（Carroll 1979）我們以字（音節）和詞語為意義單位分別計算被試在8個跟蹤階段中正確句式和全部句式的平均句長，各階段全部句式的平均句長=本階段出現的句子中包含的詞（字）數的總和除以本階段出現的句子的總數，無意義的句子重複不作為有意義單位累計。

3.2 被試M的跟蹤階段的平均句長變化圖



(注：正確字：以字為意義單位計算的正確句式的MLU；正確詞：以詞為意義單位計算的正確句式的MLU。)

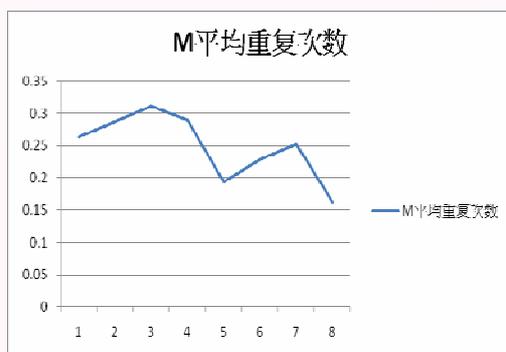
¹ 於 2010 年 8 月北京大學《走向當代前沿科學的現代漢語語法研究國際學術研討會》宣讀，感謝提供寶貴意見的老師。



此研究中，被試M的平均句長由P1的4.67增加到P8的9.18。由P1 - P5階段，平均句長的增長緩慢上升，P2有輕微下降的趨勢，但總體持續上升發展；P5-P6階段出現急速上升的階段，在P7-P8階段也是持續增長。被試M在P1已經可以說出15個字、8個詞的長句子。被試M在P1的階段裏，一共說出281個正確句子，125個為正確詞組，其中50%為雙音節詞組。被試M在P1階段中的句式以4字以下的短語為主。M在P2可說出19個字長的句子。與母語學習者結果不同的是，被試M在習得初期階段平均句長已為4.67，在習得八個月後，M的平均句長已經達到9.18。數據說明M在漢語習得中平均句長增加迅速。被試M在8個月內，MLU的增加速度相當於母語學習者5年的MLU增加速度。資料顯示習得初期，被試平均句長的總趨勢是急速上升的，被試M的平均句長的發展趨勢總體以上升為主；說明被試者在習得初期句長不穩定，語言水平不穩定，中介語的習得過程是不穩定的，並不是以直線的軌道持續上升的。

4. 日本留學生漢語句式習得階段性特徵與發展趨勢 分析平均停頓次數及重複次數

被試M的平均停頓次數和平均重複次數



被試M在跟蹤研究的P1-P3初期階段平均停頓次數多，時間長，甚至有詞間停頓現象，平均重複次數多而不穩定；自我糾正和監控現象少，句式表達單一，被試使用不同方式表達同一意義，說明M的語言能力不穩定，並且對目的語不熟悉、無信心。M在個案跟蹤P3-P6的中期階段，平均停頓及重複次數減少；自我糾正和監控現象多，句式及詢問方式多樣化。M在跟蹤P6-P8的後期階段，平均停頓次數明顯減少，重複次數明顯有急速下降趨勢，輸出句子已達到成段表達。說明被試在習得的初期階段語言能力的不穩定性，而在跟蹤的後期階段，停頓次數的減少說明被試的口語能力的流暢度顯著提高。被試M的整體平均停頓次數和重複次數是呈下降趨勢。

5. 結束語

本研究採用一位日本留學生個案跟蹤語料，考察其漢語句式平均句長的發展，著重探討漢語句式習得的階段性特徵及發展趨勢，並分析被試的不同平均句長、平均停頓次數和平均重複次數資料。第二語言學習者的習得過程與規律的研究結果可作為課堂教學與教材編寫的其中一個理論根據。同時我們通過實證性研究再一次證實，基於心理語言學理論的“三性”研究方法：通過平均句長和平均停頓次數用來測量學習者在語言運用時的準確性、複雜性、流利性方面的表現。這種研究方法是通過量化指標來更科學客觀、更有說服力地衡量第二語言習得發展過程的變化。

主要參考文獻：

- 曹賢文(2009) 漢語作為第二語言習得研究中的學習者語言分析方法述評，《漢語學習》第6期。
- 丁雪歡(2009) 是非句疑問標記及疑問功能習得過程的個案跟蹤調查，《漢語學習》第12期
- 劉穎(2010) 漢語兒童早期語言發展個案研究，《語言文字應用》第1期
- 彭聃齡主編(1991)，《語言心理學》，北京師範大學出版社
- 施家煒(1998) 外國留學生 22 類現代漢語句式的習得順序研究，《世界漢語教學》第4期
- 施家煒(2002) 韓國留學生漢語句式習得的個案研究，《世界漢語教學》第4期
- 施家煒(2006) 國內漢語第二語言習得研究二十年，《語言教學與研究》第1期
- 謝福(2010) 基於語料庫的留學生/是...的 0 句習得研究，《語言教學與研究》第2期
- 王建勤(1999) 表差異比較的否定結構的習得過程，《世界漢語教學》第4期
- 王建勤(2006)，漢語作為第二語言學習者習得過程研究評述，《北京師範大學學報(社會科學版)》第3期
- 吳天敏，許政援(1979) 出生到三歲兒童言語發展記錄的初步分析，《心理學報》第3期

關於二語教學中正音工作的幾點探討

Implications about Pronunciation Correction in Teaching Chinese as a Foreign Language

寇志暉老師 Ms. Kou Zhi Hui
University Programme Division
(大學組)

在漢語作為第二語言的學習過程中，學生要經歷很多困難和挑戰。不同語言背景，不同語言能力的學生在聽、說、讀、寫這四個方面遇到的困難有所不同。就‘說’而言，我們會從語音、用詞用句、流利度、意義的表達和傳遞等等方面來進行衡量。語音是其中的一個重要的因素，它會影響到說話者的語言面貌和交際意義的實現。幫助學生正音，讓他們在能夠準確使用相關詞彙、句型的情況下，更清晰、順暢地進行表達或交際是漢語教學工作中的重要一環。由於研究的需要，筆者曾經對日韓學生進行過語音偏誤的調查和研究。過程中也涉及到對學生進行正音的環節。在此，筆者欲以日韓學生的正音為例，從學習者的母語語音系統、正音的困難和條件等出發，探討一下漢語教學過程中的正音工作。

學習者的母語語音系統

在對外漢語教學的課堂上，教師經常同時面對日、韓及其它不同國家的學習者，我們應具備有的放矢的語音教學策略以兼顧不同母語學習者的語音學習。我對日、韓學生曾經做過的語音調查研究顯示，不同母語的負遷移，導致日、韓學生的主要語音偏誤不同。在教學過程中，要指導語音的掌握，必須先清楚地瞭解兩者語音偏誤的不同趨勢，然後做出有針對性的教學設計。如果教師對學習者母語語音系統有一定的瞭解的話，就能鼓勵和提示正遷移，預防和提醒負遷移，提高效率，也能有效地利用母語與目的語之間的相似或相同點來引導語音模仿，達到事半功倍的效果。一般來說，糾正學習者的語音習得偏誤的主要階段應該是在漢語學習的初級階段，到了中、高級後還不能糾正的發音一般都會被認為是化石化了的偏誤，所以教師們可以掌握的是學習者母語的初級階段的內容，特別是語音系統方面，這

可以成為教師在進行語音教學時開啓困難之門的鑰匙。當然，另一方面語音教學過程中有關教學難點和經驗的總結，對語音教學全面的設計也具有支持的作用。

正視正音的困難和條件

瞭解了學習者漢語語音習得中的負遷移、偏誤成因之後，更現實的問題是：開展正音工作應具備哪些條件呢？糾正發音是語言教學中不可缺少的一環，教師們聽到學習者的語音錯誤時，常會不厭其煩地示範並糾正，但是教師們都有這樣的經驗，正音往往達不到預期的目的，學習者大多能即時糾正偏誤及模仿出準確的讀音，但在實際使用過程中又會故態復萌。

我曾經針對日、韓學生的語音偏誤設計過一次正音訓練，正音結果表明，送氣音、韻母 an [an]等仍是日本學生的主要語音困難所在；而舌尖前音 c [ts^h]、z [ts]仍然是韓國學生的主要語音困難所在。在正音時，學生會按照我的要求注意他們的發音，如：喜歡[ci xuan]、上課[saŋsk^hɔ]等，他們能夠跟着我的示範，準確地發出這些音，但是一旦他們自己說話或回答問題時，又會恢復原狀，發成[ci fan]、[ciaŋ k^hu]等一貫的偏誤形式。另外，日本學生的送氣音和韻母 an [an]、韓國學生的舌尖前音 c [ts^h]、z [ts]等的僵化（Fossilization）情況，說明了雖然日、韓學生對大部分存在困難的音節有糾正的能力，能在教師有計劃及準確的指導下，暫時克服困難，將語音模仿到位。不過，由於習慣成自然，來自母語語音系統中的獨特的發音習慣和慣用的發音部位對學習者第二語言語音實踐的限制很大，要衝破這些限制，不但要看學習者的語言能力，還要求學習者有知錯改錯的毅力和堅持，教師們在這些方面應給予學習者適當的提醒和鼓勵，正視這些正音的困難和條件。

學習者對自己的二語語音習得困難應有準確的認識

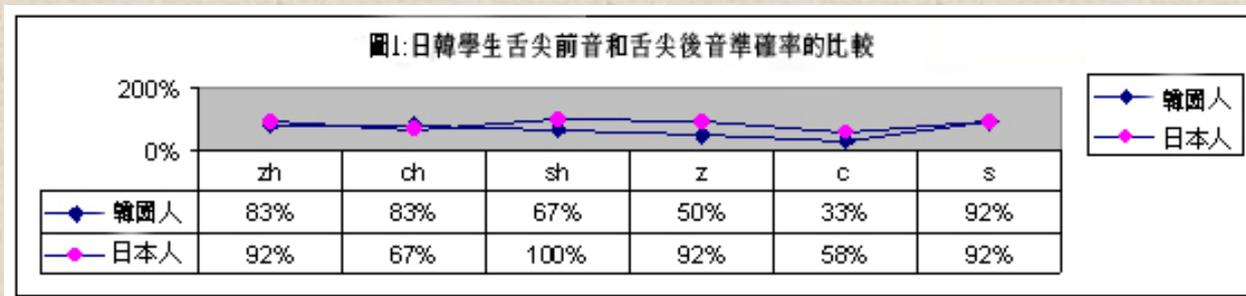
找出真正的負遷移，可以讓正音過程有理可依，有據可循，科學地制定教學計劃。不同語言間會存在細微差別，因此二語習得過程中，成人不時要調整和修改一些已知的概念，這給二語習得帶來一定的困難。”（黃冰 2004：17）我們可以看到，學習者在接收第二語言（本文指漢語）的同時，他們的母語系統的特性也在影響着他們，這看起來像一場鬥爭。一方面，學習者努力地去避免來自母語根深蒂固的習慣的影響（負遷移）；另一方面，努力地接收來自第二語言的新的概念。在這場鬥爭的過程中，一部分母語語音系統的特性就不知不覺地轉移到第二語言的習得中去了。當教師們瞭解了偏誤的來源，並制定方法進行正音時，學生的配合也是相當重要的。首先他們要對自己的二語語音習得困難有準確的認識；其次刻苦的模仿練習也是必不可少的，例如，堅持準確發音的口型和舌位並對某些語音進行適當的記憶也是有幫助的。

由圖 1 可見，日、韓學生的舌尖前音和舌尖後音的準確率的趨勢是不同的，其中除了 **ch[tʃ]** 以外，其他音的掌握都是日本人的比較好。學習語言不但要因人而異、而且要因地制宜，不能只依賴文

獻的總結和指引。由於語言能力、學習目的（工作，休閒，考試等）、學習方法、以往的其它二語的學習經驗等各方面都不相同，我們如何充分瞭解自己所面對的學生的情況是很重要的，對於他們的偏誤側重點、不同的偏誤趨勢、不同的偏誤原因等都應有所掌握，否則，一味地重複強調與他們無關的所謂偏誤，會讓學習者莫名其妙，這可能反而更干擾和混淆了他們的學習。

從人文主義教育思想的觀點來看，我們要顧及學習者們的語言背景、語言能力。由於我們所面對的學習者大都是成人，在正音時也要顧及他們的自尊心，要避免“窮追猛打”。在進行正音工作前，先做到準確地估計和預期他們可能出現的語音偏誤現象，瞭解真正的語音困難所在，再制定正音計劃，對於一些化石化了的語音，並沒有必要執着。由於發音習慣限制了他們對新語音的操作能力，正音結果能達到所說的“可接受性(acceptability)”就行了。在正音後，應觀察他們的語音是否向正確發音靠攏了。在認真研究學習者母語語音特徵、考察學習者目的語偏誤、總結原因、實行正音計劃之後，我們的正音工作就基本達到目的了。

日、韓學生語音偏誤趨勢不同，正音重點不同（圖 1 選自寇志暉碩士論文）



參考文獻列於寇志暉碩士論文（2006）：

THE INTERFERENCE AND TRANSFER OF FIRST LANGUAGE TO THE ACQUISITION OF THE SECOND LANGUAGE

A case study on reorganizing a Chapter in TCFL material from language structure centered to language use centered

Introduction

Traditionally teaching materials of Teaching Cantonese as a Foreign Language tend to organize a single chapter in a language structure centered style. Every chapter usually starts off by introducing a text in the format of conversation or monologue, followed by remarks, notes, explanation, translation of the new vocabulary and sentence structure. Compared to this traditional approach, this paper tries to present a case where language use being the center of the teaching materials. By language use centered, it means to state the context of the conversation including the interlocutor, occasion, purpose as the main task, language structure including the syntactic, phonetic and phonological components the second. Results in the survey indicate that language use centered materials facilitate classroom activities. Besides, language use centered materials help learners understand the vocabulary and sentence structure.

Test and teaching materials

What is a language instructor supposed to do in class? To 'go through' the parts in the teaching materials assigned, most likely. It is true if we teach without a clear objective, especially when we are unaware of the macro view of the curriculum. Traditionally, we consider what vocabulary and sentence structure should be included if we are planning the path for learners from beginner level to advanced level, such as 我是.../雖然...但是.../除非...否則...from Level One to Level Three respectively. Thus, there is nothing to blame if students are able to manage these sentence structures after a language class. However, while students are trained to produce correct forms, training that cultivates effective communication is often neglected.

COPA takes the lead for the whole curriculum. It is a test that calls for language use instead of just correct language forms. Candidates in the test are required to accomplish different tasks such as leaving a telephone message, giving directions, explaining why you are late, introducing a guest...etc. Thus, the primary concern of language teachers should go beyond correct language form only. In addition to correct language forms, the experience of classroom language training for a student should equip him with abilities to accomplish different language tasks, which may be similar to COPA. As a result, students coming

陳智樑老師 Mr. Chan Chi Leung
University Programme Division
(大學組)

to class are not just having a grammar class that may finally help him pick the correct tense in a multiple choice question, but actually learning a language for effective real life communication.

Review of teaching materials being used

Long before the existence of COPA, a set of teaching materials had been developed. Without a language use concern emphasized by COPA, the easiest way to organize a set of materials is to write according to language forms. Nevertheless, these materials are insufficient to prepare students for COPA in the following ways:

1. The varieties of tasks are not enough or not available such as leaving a telephone message and giving directions.
2. There is no context prompt in the conversation part of some chapters. Candidates taking COPA always have a very clear context prompt.
3. Vocabulary serves as a footnote of conversation, which is tempting for teachers to conduct context-free question and answer (Q&A) training for one thing, and not conducive to training for COPA for another.
4. Examples are randomly presented under sentence structure part, often without a context long enough to explain the concept.

Solutions in long term and short term

The insufficiencies of the teaching materials can be filled. In short term, teachers may reorganize the chapter so as to fit COPA. Having gathered the feedback of students towards chapter reorganization, we may have further action to create a stronger link between COPA and teaching materials in the long run.

Background and methodology

Having proceeded nine chapters of language structure centered teaching materials in an elementary Cantonese class for exchange students and international undergraduate students (CCAN1113), the last chapter of the textbook is reorganized in a language use centered style. A reaction survey containing 13 questions on 6-point-scale concerning their view upon the reorganization of the chapter is distributed after class. There are 9 students in the class.

Survey result and discussion:

Grouping vocabulary with the same word class/part of speech (e.g. verbs, nouns...)		
1	It helps me to have pair-work in class.	4.89
2	It helps me to locate the words.	5.11
3	Overall, I like the way the vocabulary is presented.	5.00
Overall impression in class		
4	The class went smoother with the reorganization of the chapter	4.89
5	It is clearer to follow the tasks that I have to complete in class.	5.33
Situation and scenarios		
6	With situation, I know how to apply the vocabulary and sentence structure appropriately.	5.22
7	It helps me to understand the vocabulary and sentence structure in a situation	5.44
8	Overall, I like to practice the vocabulary and sentence structure in a simulated situation in class.	4.89
Sentence structure/grammar notes		
9	The explanation of the grammar notes in the new style is enough.	4.67
10	Listing sample sentences (like the style before) under one grammar point is useful.	4.89
After class		
11	I always practise what I learnt after class.	3.44
12	The situations are likely to help me practice the language in real-life context.	4.56
13	The reorganization of the chapter is likely to help me on revision	4.67

- The materials were conducive to training which emphasized more in-context conversation, task completion. Vocabulary is not presented as a single unit, rather, they are packed in groups that enables the instructor to have more efficient and effective drills. (Item 1-5)
- Item 5, 6 and 7 received high ratings among all the questions. Presenting the grammar point in a clear, meaningful and memorable scenario is a better explanation than L1 notes. It is also useful to use scenario difference to explain easy-to-confuse sentence patterns.
- There are also some implications for e-learning materials. Quite contrary to my expectation, students still think listing random sample sentences without a context under one grammar point is useful (item 10). Since the focus of the training in class is to prepare students for COPA, isolated sentence samples or more form-driven exercises can be provided online. Item 11 and 12 also suggest more could be done to engage the students to learn and practise after class.

Conclusion:

There are limitations for every kind of teaching material. Language teachers should always be ready to adjust the materials to fit the training they want to conduct. If we bear a micro or macro view (such as preparing students for COPA) in mind, teaching materials would serve the teacher but not mislead the teacher.

*21 May 2011 Seventh International Conference on Language Teacher Education
paper under the symposium of 'key considerations of in service training for language teachers'
with Dr. Weiping WU, Dr. Siu Lun LEE and Ms. LIU Zhenxia.*

Start with Assessment

— A ‘Counter-clockwise’ Approach to In-service Teacher Training

劉震霞老師 LIU Zhenxia
University Programme Division
(大學組)

According to some scholars (Mr. Alan Waters), there are three ways to prepare language teachers: teacher education, teacher training, which consists of pre-service and in-service training, and teacher development. The ‘counter clockwise’ approach is more suitable for in-service training, which is usually used for quality control.

Content and aids of in-service teacher training

First, effective teaching approaches are very important. Second, proficient teaching techniques and skills are also vital. Last but not least, the teaching philosophy of all the teachers should be in line with the program’s ultimate goal. The first two are basic requirements for a good teacher and might be same in different programs, while the last one is unique for different programs and should be the most important component of in-service training. This implies that in-service training should aid concept-building in the minds of teachers. Through in-service training all the teacher-trainees should set out to improve their teaching by matching their teaching style or method to a proven teaching philosophy or the uniform goal of the program.

The ultimate goal of our language program

Different language programs value different things and have different goals. The ultimate goal of the Yale-China Chinese Language Center is to foster the communicative competence of the students.

Communicative competence encompasses two aspects in the process of language teaching and learning: correctness and appropriateness. Correctness refers to language form, and appropriateness refers to language use. We value both, and in particular the latter. Thus, it is very important to make sure all the teachers in our program believe in language use, and not just language structure, as the final goal, and practice what they believe even in the early stages of students’ learning.

Key points of our in-service training

Since our program values appropriateness very much, the most important thing for us to do is put the concept of pragmatics into the minds of our teachers and guide them to practice it in their classroom teaching. So the key points of our in-service training are as follows:

1. Knowledge of Pragmatics.
2. Awareness of and sensitivity to appropriateness.
3. Awareness of most common “pragmatic points” or tasks – representations of the system of language use.
4. Attention to pragmatics in instruction.

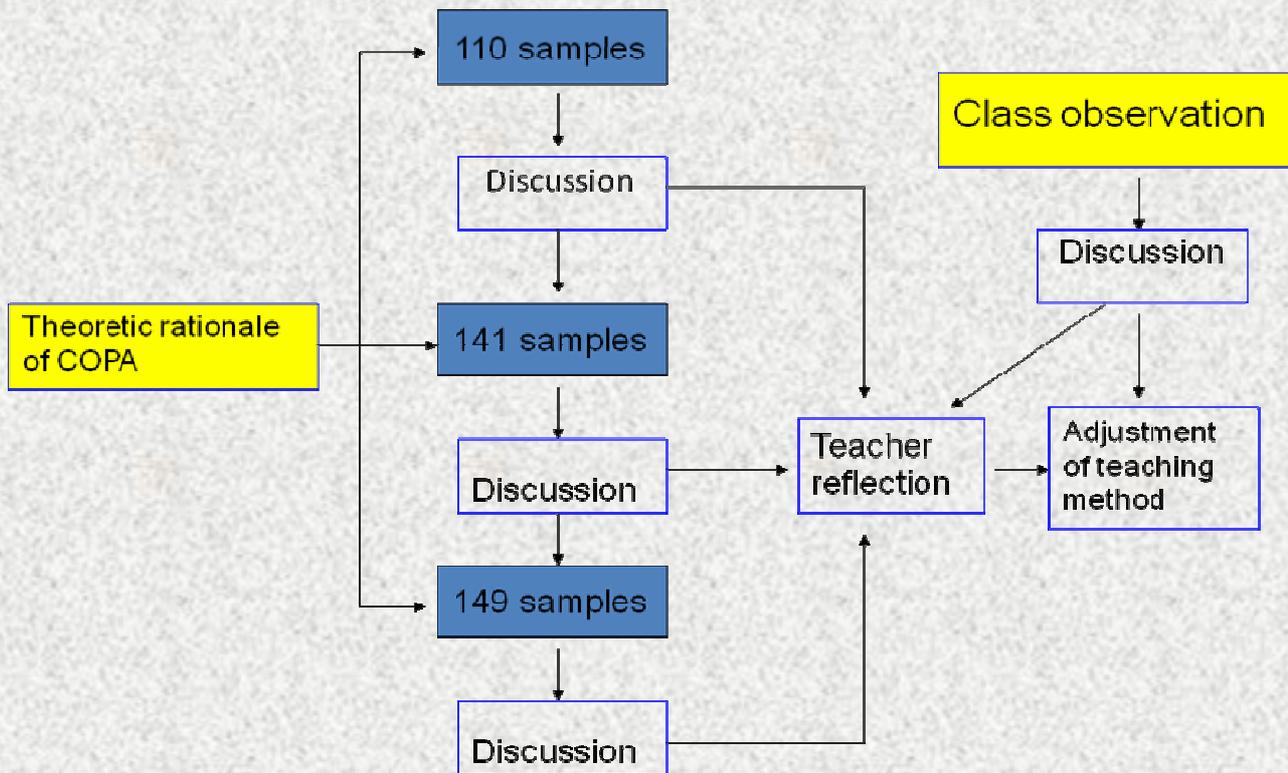
In order to ensure that our teachers develop and use this knowledge and awareness, we can rely on different training approaches, such as a lecture to introduce knowledge about pragmatics to the teacher trainees or a model class in which the teacher keeps a watchful eye on language use. But we choose to start with assessment.

COPA as an in-service training tool

Compared with other components of in-service training, assessment offers a panoramic view rather than a segment of the whole. The assessment tool of our center is COPA, which consists of 600 specially created real-life, or similar to real-life tasks. The ability to perform these tasks is deemed close or very close to the real-life ability of the examinees. As an examiner, you have before you some passages of speech containing all factors of language: linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic. And this is exactly why we use COPA as the first step of our training.

Training procedure

Our training procedure is as follows:



The whole procedure is a good way to consolidate the awareness of appropriateness, because when the trainee listens to every sample he must pay attention to language use and evaluate each examinee's level with consideration given to correctness and appropriateness. The concept of appropriateness has already been ingrained in the trainee's mind after viewing 400 samples.

Conclusion

The counter clockwise approach is very useful in in-service teacher training. It has some drawbacks. First of all, it depends too much on the exam. Teaching for the test is dangerous, so the quality of the assessment is vital. But for any program the quality of assessment isn't less important than that of the teacher training. Designing a good assessment is in keeping with the goals of the training, and need not be considered an extra effort. Second, training based on assessment may not pay enough attention to teaching skills which are also important for quality teaching. Assessment shouldn't be the only one of the components in in-service training.

What is expressed by individual contributors only represents the writer's perspective and not necessarily the view of the Centre.
本刊文章為作者一得之見，不一定代表中心觀點。

If reference is made to this publication, please quote source properly.
引用本刊文章者請註冊出處。

© 香港中文大學雅禮中國語文研習所 2013

Yale-China Chinese Language Centre, The Chinese University of Hong Kong, 2013

通訊地址：香港新界沙田香港中文大學方樹泉樓地下

Address: G/F, Fong Shu Chuen Building,
The Chinese University of Hong Kong
Shatin, New Territories, Hong Kong

電話 Tel: (852) 3943 6727

傳真 Fax: (852) 2603 5004

網址 Web-site: www.cuhk.edu.hk/clc



Facebook.com/CLCCUHK

版權所有 · 不得翻印

All rights reserved

