

香港中文教師的後設語言覺知能力

梁燕冰

香港浸會大學教育學系

背 景

為了提高香港的語文水平，教統會第六號報告書(1996)提出了一系列的改善方法，其中一點針對語文教師的水平而提出的：

8. 報告書諮詢文件建議，長遠的解決辦法是訂定語文教師的基準資格，務求所有中小學語文教師均受過語文專科訓練。(1996:3)

委員們建議語文基準試先從語文教師(包括中文、英語、普通話)開始，逐步推展至非語文教師。

2000年語文基準政策新聞發布會上，教統會指出一個良好的語文教師須具備以下的三項條件：

- (a) 高水平的語文運用能力
- (b) 對語法結構和學科內容具有深厚知識
- (c) 能夠有效運用教學語言和技巧

2001年的語文基準試或稱為教師語文能力評核試只集中英語和普通話教師，理由是因為很多英語和普通話教師的母語都不是教授的目的語，而且其中不少教師的專業跟語文教育沒有關係，但是大多數中文教師的母語是粵語，能夠寫流利中文，所以自2000年開始，教統會便沒有再提出中文教師參加語文基準試的要求。可是香港的中文教育情況跟內地、台灣的不一樣，前面已提到大多數香港中文教師的母語是粵語，上課的教學語言是粵語，與學生溝通也是用粵語，但教學篇章是用現代漢語寫成的(除了文言文)，

學生做作業、寫報告、作文、測試時要用現代漢語。粵方言與現代漢語之間的分別較大，王士元教授(1996)研究中國方言之間的親疏關係，指出粵方言和北方方言差距較大。從研究結果推論，操粵方言的人要學好現代漢語得花力氣。要學好現代漢語一般要通過書面語料，換言之，要通過大量閱讀才能鞏固我們的語言能力和積澱語感。香港中文教師，尤其是年青的一輩，很多在中學階段每年學習最多24篇範文，課外閱讀沒有一定量的要求。在這樣不鼓勵閱讀的氣氛中培養出來的語文教師的語文能力(好像教統會提出的語文運用能力和語法結構的知識)究竟怎麼樣，我們都沒在準確的資料。

這個研究報告集中討論教師的漢語語法知識，尤其是他們的後設語言覺知能力。

教師後設語言覺知

雅柯布森(2001)指出語言的其中一種功能便是後設語言功能，這功能包括談論語言文字的活動，語言成為語言活動的對象。換句話說，後設語言是一套用來討論或解釋語言的語言。被討論或解釋的語言是「對象語言」(object language) (李2001)。例如：

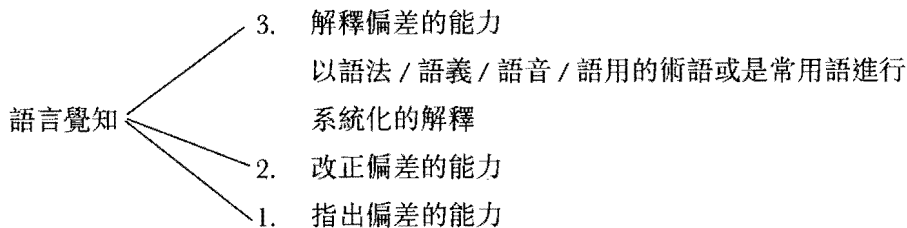
例1. 'Blackboard' 是由兩個英文字組成。

'Blackboard' 是對象語言，中文部份是後設語言。又例如：

例2. 「我們」中的「們」屬後綴，表示多數的意思。

這個句子後設語言全是中文。

後設語言可以是一套專業的術語，可以是日常語言，用來解釋語法、語義、語音等的一些現象或意義，從屬於語言覺知(或稱語言覺識、語文意識)。語言覺知包括了以下三種能力：



說母語的人一般都具有1和2的能力(梁2001)，例如，說粵語的香港人聽到這樣的一句話：

例3. 嗰邊有一隻人

便馬上覺察到「一隻人」不是香港人的語言習慣，應該說「一個人」，這就是指出和改正偏差的能力，可是，不是所有人都能解釋為甚麼「一隻人」不對，這是因為量詞的問題，而

量詞的運用必須符合語言習慣。譬如現代漢語說「一把椅子」，但粵方言或者一些南方方言習慣說「一張櫈 / 椅子」。如果說「一張椅子」，北方方言區的人一定覺得很彆扭。

很多語文教師覺得學習語法不重要，更無須學習任何討論語法的術語，他們強調提升學生語言運用是語文教學中的最重要環節，跟著是教授學生一些語文知識，教師有沒有後設語言的覺知能力是不重要的，而且學習這些術語只是教授和學那語文的「包袱」(excess baggage) (Carter 1995)；也有教師認為「中文」是大多數香港學生的母語，中文教學是提升他們運用「中文」的能力，故此他們無須學習與語言有關的術語。但是，我們反思一下，在進行語文教學的時候，語言是學生學習的內容，討論語言是很自然的事情。下列的師生對話顯示了討論語言的普遍性：

例 4. 師：呢個字你點讀呀？

生：我〔ɔ〕

師：唔啱，前面要帶鼻音，應該讀〔ngɔ〕。再讀一次。

例 5. 師：漢字是屬於表意文字抑或表音文字？

生：(沒有反應)

師：你地明唔明乜嘢係表意文字？乜嘢係表音文字？

例 4 討論到的是字音問題，教師已用上「鼻音」這個發音的術語。例 5 討論的是漢字體系問題，「表意文字」「表音文字」是文字學的專業用語。在進行閱讀教學時，教師常常問學生：「這一段的段旨是甚麼？」「這篇小說的主人翁是誰？哪些是襯托人物？」分析議論文時又會常用「論據、論證」等術語；作文課時又常用「結構、文體、選材、主題」等與寫作有關的術語，其實教師和學生對於語文科的一些術語是非常熟悉的。

字、句、子音、母音等都是後設語言的特殊名詞，所有拼音規則、書寫原則、文法等都是後設語言的一部份 (Downing 1979)。教師的語言能力，尤其是後設語言覺知能力，對他們語文教育的效能是有一定的影響。在香港，語文教師的後設語言覺知能力的研究很少，多集中在英語教學方面的研究。Andrews (1994, 1999) 進行了一連串針對香港英語教師後設語言覺知的研究，他的研究對象包括了母語非英語和母語是英語的教師，發現兩者的覺知不高，但比較之下，母語不是英語的教師的後設語言覺知能力比母語是英語的教師要高，除了一些曾經學過外語的英語人士，因為通過外語的學習，反而提升了他們對自己母語系統的認識。Berry (1995) 也曾進行過大專師生對語法的認識和運用術語解釋錯誤的能力，發現教師的期望與學生的實際能力差距很大。除了這兩個對英語教師的研究，王培光 (1995) 也曾在一家幼兒院進行語言覺知的調查，結果發現孩子們改正

偏差的能力達到49.5%，解釋偏差的只有18.1%，而指出偏差的成績最低，只達到11.9%。對於4、5歲的小孩子，我們當然都不期望他們能指出錯誤和客觀地討論句子結構的規則，正如王(1995:9)說：「固然有人主張語言學習者不必學任何語法，通常他們拿兒童掌握母語沒學過一點兒語法為例證。然而，兒童掌握的只是母語的說聽方面。至於讀寫方面，檢校理論指出，語法對書面語的寫作與潤飾都很有幫助。」

我希望通過這個教師後設語言覺知能力調查，初步了解香港語文教師對於現代漢語知識的覺知和他們解釋語言偏差能力的情況。這個調查對於後設語言覺知能力的內容界定較為廣泛，包括標點、字形、語義、語法、語體等覺知能力。

研究內容

一、對象

參與研究的一共18人，16女，2男。他們都剛修讀完一年的教育文憑課程，主修的教學科目是語文教學。受訓期間他們曾到中學體驗教學生活和觀課4個星期，實習教學8個星期。所有18個參與者唸學士課程時都主修語文和文學(除了一個主修比較文學)，全部修讀過現代漢語知識，有幾個曾唸過語言學和方言學。

學期剛開始的時候，他們曾在上課時參加過6個小時的語法問題討論。因為他們的本科都是語文和文學，所以這6個小時的語法問題討論並不是從零開始。我們先複習了詞類、單句、複句和一些特別的句型，跟著討論到短語、語段。討論時運用了後設語言。

雖然以後14個星期的教學內容以教學法為主，語文知識和語法問題在教學時以滲透形式進行。

二、研究設計

為了了解語文教師的後設語文覺知和他們在教學時怎樣開展這種能力，我的設計以作文評改為重點。我以一篇中學三年級學生的文章為研究材法，邀請教師們評改。評改方法分三個步驟。

1. 他們先把文章看一遍，但不用批改，只寫下評語；
2. 評改文章。他們可以把評語或修改後的句子直接寫在文章上，更可以利用文章兩旁空白的地方來寫下解釋或評語；
3. 第三部分要求他們用語法術語或者簡單用語解釋錯誤的原因，例如：
例6. 在私家車內的我看到……(用了方言詞)
例7. ……我看見一堆人正圍著，我便上前看。(欠賓語/句子不完整，圍著後要說明圍著些甚麼)

設計分成三個部分，每部分觀察重點不一樣。第一部分只要求參與者寫評語，主要觀察這些教師評改作文時，除了評改文章的內容、結構、選材外，有沒有注意到語言方面的問題，如果他們認為語言問題比較嚴重，他們會怎樣在評語中表達出來；第二部分考查他們覺察錯誤和建議改正的能力；第三部分調查他們的後設語言覺知能力，我不要求他們一定要用術語來解釋錯誤，他們也可以用日常用語。

作文評改後，他們還接受了研究員的訪問，其中一些討論是針對他們對語法教學的看法和他們使用語法術語的能力。

三、研究結果

第一部分：給予評語

教師們看完文章後，先寫下評語，他們寫的評語句括多方面，現把資料整理如下(表一)：

表一：教師作文評語內容

內容結構		語言運用	
評語	人數 (N=18)	評語	人數 (N=18)
1.選材	9	1.方言/口語	7
2.結構	9	2.用詞	5
3.對題	5	3.句子	5
4.修辭	5	4.語法	5
5.邏輯	3	5.錯別字	3
6.鼓勵語	3	6.文白夾雜	2
7.首尾呼應	2	7.標點	2
8.行文流暢	1		

從這些數字看來，最多教師提出文章的選材是否正確，內容是否切題，結構是否完整(首尾呼應也可以歸納到結構方面)，意思表達是否合乎邏輯，修辭能力等，真正討論到語言運用的教師明顯的比1-8項低，這包括了使用方言、用詞不當、句子(其實是指句子結構不完整，屬於語法範疇)、語法、文白夾雜、標點運用、錯別字等。他們的評語好像：

- S1 偶然出現廣東話的詞彙及錯字
- S2 可惜語病略多，用詞欠準確
- S4 文白夾雜，使用口語
- S5 應注意語法毛病，口語入文
- S6 文句尚可，宜多注意用詞
- S7 應注意句子用詞，避免過多口語化的句子
- S8 造句則有頗多欠妥當之處，有不少錯別字、病句和廣東詞彙
- S9 語句欠通順，宜加改善。常欠主語，而且有文白雜用的情況
- S10 需注意文句通順及前後連貫
- S13 廣東口語化現象嚴重。很多地方用詞不當，也有很多不合語法的句子
- S14 語法問題頗多
- S15 仍要注意用詞
- S17 口語化、錯別字、句子殘缺、用詞不當、標點不當、句子結構有問題，有時意思不完整

大部分參與者都能看出文章中有關語言的問題，S17、S13、S18、S9 覺得問題比較嚴重，所以說的相對多一點，他們都能指出這篇文章裏不少問題都與語法有關。可惜他們說得很籠統，好像S14批評學生語法問題頗多，但怎樣錯，為甚麼錯，卻沒有給予解釋。

第二部分：批改文章

教師們邊看邊批改文章。觀察所得，他們全部採用直接批改法。他們看到認為不對的地方，便馬上劃去錯處，然後把他們認為合適的詞語或者句子寫在原來句子的旁邊或上面，很少給予解釋。

例8. 我看見太古城中心便興奮不得。(不已)

例9. 啊，是一個少丑在做魔術。

(原本) (表演)

他們認為表達不好的地方便把新句寫上，語法有問題的句子便直接更正錯誤，意思不明的地方乾脆把它刪去，多數教師不給予解釋，只有少數教師指出不對的原因，例如：

例10. 在私家車內的我見到眼前是一幢宏偉的商場 (S17商場不用「幢」，用詞不當)

例11. 我在這商場已行了半天，不知暮之將至 (S9為何突然文雅起來?)

例12. 食店亦有不少同的食物，如中、京、越、日、潮菜……，假若你不大喜歡吃中國菜，你可以到三樓的食物廣場，那裏有薄餅屋、麥當勞、家鄉雞、韓

國菜等等。(S4 你對食物的分類似乎有點問題)

縱觀針對學生語文能力的評語很少，學生作文時犯甚麼錯，教師們都沒有寫下原因。現在很多學校的作文評改課上課情況，只不過是學生拿回教師評改了的作文，一般按教師的評改謄寫一次，多不知道為甚麼，也不知道老師寫的那句為甚麼比原來的好，也不追究老師有沒有誤解了他原來的意思。教師評改時寫上的句子，經分析後，我發現問題也不少，對於教師批改作文的能力將另著文討論。

第三部分：後設語言覺知能力

教師批改完第二部分後，研究員才讓參與者看第三部分。為了控制研究的變項和方便比較，我已在文章裏有錯誤或者有問題的地方加上橫線，教師需要解釋錯誤的原因。我要求他們儘量用術語解釋，如果不能，便用簡單的日常用語解釋。結果發現這部分的成績很不理想。

這部分測試一共 28 個錯誤，只有一位教師能運用 17 個術語或者日常用語解釋錯誤，另外有 5 位教師能運用超過 14 個術語或日常用語來解釋錯誤，大多數的教師只能用上 11-12 個，成績最差的一個只能用上 8 個。這些數字顯示了教師在發現錯誤，改正錯誤到解釋錯誤中間出現了一個很大的落差。

當研究員和他們討論到批改作文的方法時，他們都認為沒有解釋錯誤的必要，理由是解釋時會用上很多語法的術語，學生不一定明白這些術語；有些承認要解釋錯誤是很困難的，更不要說用上任何術語；有些教師坦白的說自己語法知識不足夠，因為他們以往的訓練也很少。

可是，當研究員問他們會不會在作文評改課時跟學生討論到語法問題，他們大多贊同。例如 S9 說：

例 13. 如果學生對題的話，我會與學生討論語法，因為學生隨著不斷寫作而使他的寫作技巧進步，但語法上有些問題，學生是不知道的，所以我會與學生討論語法。

S11 也主張跟學生討論語法：

例 14. 學生寫得不好的原因是不知怎樣寫文章，有時他們覺得順口便寫出來，有時學生所犯的毛病和語法知識有些關係，因此我和學生討論語法，雖然他們未必完全明白，但他們知道文章需要這樣寫其實是有原因，這樣對他們將來很有幫助，所以我在作文評改課會集中與學生討論語法。

這兩位教師雖然主張與學生在評改課時討論語法問題，在評改時卻沒有寫上任何跟語法有關的評語。很可惜，這個研究設計時並沒有考慮讓幾位教師試教一節作文評改的

課，以引證他們是否有能力與學生討論語法錯誤。

討 論

在獲得語言的過程中，尤其是獲得母語，通常是一個內化的過程 (internalized)，而語言覺知是內隱的 (implicit)，即使一個沒上過學、不認字的人也能聽出一個有毛病的句子，但他們卻不能指出錯誤的地方，也不會解釋引致句子錯誤的原因。通過正式的教育，語言覺知可以由內隱知識 (implicit knowledge) 變成明確知識 (explicit knowledge)，再通過明確的學習將語言規則內化，提高語言使用者的語言覺知。

作為一個語文教師，良好的語文能力很是重要，語言覺知便是其中一種語文能力，語言覺知除了能感覺語言表達的特色、風格，還包括了檢視語言的能力和討論語言的能力。那就是說兼備對語文知識的內隱性和明確性。作為母語者，他感知那個句子對或錯，也有改正的能力。這個研究的參與者都能找到學生文章中所犯的錯誤，也有糾正錯誤的能力，但是要他們解釋導致錯誤的原因，他們便感到非常困難。他們常批評學生文章裏很多語病，但病在哪裏？導致生病的原因在哪裏？他們都無法一一解釋清楚。他們又常說「用詞不當」，但究竟為甚麼用詞不當，是受方言影響？近義詞詞義不分 (例如：「在回家的路上」對比「在回家的路途上」)？還是詞語的意義不清楚 (例如：太古城中心建成的日期約二十年)？還是文白夾雜 (例如：「內面」對比「內」「裏面」)？有的複句中的關聯詞用得不对，對於這種種錯誤，他們都沒有解釋清楚。

不少中文教師仍抱著一種觀點：「只要我會運用中文，能寫流利的中文，我的語文能力便很好。」但是作為一個語文教師，教學的內容是語文，討論的內容又是語文，為甚麼卻對語文的認識那麼模糊，每一次討論到語文問題時只局限在感覺，還很權威地說：「我覺得不對就是不對。」他們不能使用後設語言來討論語文，而且因為語言覺知能力低，一碰到有問題的句子便不懂得怎樣處理和解釋，對於語法教學更採取逃避的態度。香港的語文教學模式，講課和師生溝通，用的是廣州話。教科書用的是現代漢語，學生的習作、報告、考試和其他練習，要用現代漢語書寫 (鄧仕樑 1996)。但是，書面語和口語 (廣州話) 之間的差距很大，我們要通過其他書面語的材法去掌握書面語，所以語文教師要通過兩種語言之間的對比、討論，才能較快的提升學生的語言覺知，故此語文教師在這方面的能力極須提高。

香港很多中文教師都曾修讀現代漢語，更有修讀語言學和方言學，如果在師訓課程中加入語言覺知的訓練 (不單討論語法，還加入口語 / 書面語對比，方言 / 現代漢語比較、借詞的使用、文言文的影響等討論)，教師的語言覺知一定提高，對他們上課時所運用的語言 (雅俗、快慢、隨便莊重、長短句等) 都能控制自如，對於學生的語言運用，不

管口語或者書面語都有比較迅速的反應，幫助學生有系統地學習語言，正確地運用語言。

致 謝

本研究蒙香港浸會大學研究基金資助 (FRG/01-02/1-36)，特此鳴謝。

參考書目

- 王培光：《語言能力與中文教育》，北京：北京師範大學出版社，1995年，第1版。
- 李貴生：〈從後設語言的角度看邏輯與寫作的關係〉，載鄧仕樑編：《跨世紀的大專語文教學》，香港：香港中文大學出版社，2001年，頁241-245。
- 教育統籌委員會：《第六號報告書》，香港：香港政府印務局，1996年3月。
- 梁燕冰：〈香港準語文教師的語文意識能力先導測試〉，《第四屆中國語文課程教材教法國際研討會》論文，2001年12月。
- 雅柯布森：《雅柯布森文集》，姚小平主編，長沙：湖南教育出版社，2001年，第1版。
- 鄧仕樑：〈漢語與中文—香港地區語文教學觀念再思〉，《中國語文通訊》，第39期9月，頁6-14。
- S.Andrews, "The Grammatical Awareness and Knowledge of Hong Kong Teachers of English." In Bird, Falvey, Tsui, Allison & McNeill, *Language and Learning*, Hong Kong: Hong Kong Government Printer, 1994, p508-520.
- S. Andrews, "'All These Like Little Name Things': A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology, in *Language Awareness*, vol. 8, no. 3&4, 1999, p.143-159.
- R. Berry, "Teachers 'Awareness of Learners' Knowledge: The case of Metalinguistic Terminology", in *Language Awareness*, vol. 6, no. 2&3, 1997, p. 136-146.
- R. Carter, "How Aware should Language Aware Teachers and Learners be?" in Nunan, Berry & Berry, *Proceedings of the International Language in Education Conference 1994: Language Awareness in Language Education*, Hong Kong: The University of Hong Kong, 1995, p.1-5.
- J. Downing, *Reading and Reasoning*, Edinburgh: Chambers, 1979.
- W. S-Y. Wang, "Linguistic Diversity and Language Relationship." in J. Huang & A. Li, *New Horizons in Chinese Linguistics*, Dordrecht: Kluwer, 1996.