

**New Theories, New Approaches and Methodologies,
New Issues and New Strategies in the Pedagogy of
Teaching Chinese as an International Language**

Applied Chinese Language Studies X

Edited by
Weiqun WANG
Lili CHEN
Shejiao XU



New Theories, New Approaches and Methodologies, New Issues and New
Strategies in the Pedagogy of Teaching Chinese as an International Language

Applied Chinese Language Studies X

Edited by

Weiqun WANG

Lili CHEN

Shejiao XU

Selected Papers from the British Chinese Language Teaching Society

The 2018 and 2019 International Conferences

New Theories, New Approaches and Methodologies, New Issues and New Strategies
in the Pedagogy of Teaching Chinese as an International Language

Applied Chinese Language Studies X

Editors: Weiqun WANG, Lili CHEN, Shejiao XU

Cover design: Wenqing ZHANG, Ranran DU

First published in Great Britain in June 2021 by **Sinolingua London Ltd.**

Unit 13, Park Royal Metro Centre

Britannia Way

London NW10 7PA

Tel: +44(0)2089611919

Email: editor@sinolingualondon.com

Website: www.sinolingua.com.cn

Printed in China 2021

ISBN 978-1-907838-63-7

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without the prior permission from the publisher.

Acknowledgements

Our sincerest gratitude goes to: The Universities' China Committee in London (UCCL), the Hanban and Confucius Institute Headquarters in China, the Education Section of the Chinese Embassy in the UK, and Sinolingua London Limited for their generous funding support towards the great success of the BCLTS International Conferences in 2018 and 2019 and the publication of this edited volume. We also would like to thank Lancaster University, Warwick University and Coventry University for hosting the two conferences which this volume was based on.

前 言

我在新冠病毒疫情肆虐、再度封锁的诺丁汉回想 2018 年和 2019 年英国汉语教学研究会国际年会，真有恍若前世之感。2019 年大会的空前盛况，仍历历在目，当时仅参会人员名单上就多达 199 人。Professor Wolfgang Teubert、李宇明教授等 8 位嘉宾的发言精彩纷呈，给英国汉语教学同行带来了一场学术盛宴。2019 年的大会共收到了 180 多篇论文投稿，经过组委会的精心挑细选，共有 89 篇论文的作者分别在 7 个平行发言组进行了口头报告，另有 20 篇论文选用海报展示，全部报告都很精彩。这次大会无疑给英国汉语热增添了潮头，大会得到了来自中国中央电视台、国际广播电台、新华社伦敦分社、《光明日报》《中国青年报》《华闻周刊》等主流中文媒体的竞相报道。大会致辞嘉宾中国使馆教育处的夏建辉参赞评价，这是一次高水准的学术盛会。英国教育部议长 Nick Gibb 在别的场合见到我的时候，表示很遗憾没能亲自目睹大会盛况。

这本论文集的付梓出版，算是为两次大会划上了一个圆满的句号。英国汉语教学研究会的论文集自 2006 年开始出版，每两年一期，依托于每年一度的夏季年会。不过那时候的年会规模还不小，称为研讨会 (Symposium)。从 2014 年开始，参会人数增多，人员组成愈发国际化，故改称为国际年会 (International Conference)。这本论文集是第 10 期，收录了来自 2018 年和 2019 年的国际年会中的 23 篇文章和部分摘要。2019 年大会后，我们收到了 50 多篇寻求刊发的论文，加上 2018 年大会后通过审核的 10 篇论文。经过编委会 4 轮严格筛选，后送协会专家同行评议，最终确定刊发 23 篇文章。还有几篇很好的文章，因为篇幅限制无法全文刊发，但又不忍放弃，遂刊发了论文摘要。这也是本研究会论文集有史以来第一次对论文摘要进行刊发。

本论文集以“四新”为题，这既是 2019 年国际年会的主题“汉语国际教育的新理论、新方法、新问题、新对策”，也是英国汉语教学研究会一直以来追求的目标。由此可以看出，我们一直都在学术前沿探寻国际汉语教学的最新理论和方法，交流最新实践，讨论最新问题。

本论文集中，还收录了 2019 年大会期间起草并通过的《兰卡斯特宣言》，这是我们全体参会人所认同的未来发展方向和指导方针。最初起草的版本是中文版，由本人起草，主旨发言嘉宾潘文国教授、刘珣教授、赵杨教授等参与修改，李宇明教授定稿，大会期间张贴公示，闭幕式上全体通过，后由英国汉语教学前辈 Don Starr (司马麟) 先生译为英文。这个宣言的目的，是希望从事汉语教学的全体同仁，能够打破地域限制，在全球化时代建立一个全球汉语教学与研究的命运共同体，团结一切可以团结的力量，把世界汉语教学与研究共同推向一个合作共赢的新时代。“全世界汉语人，联合起来！”即是我们的口号，也是我们的行动指南。

从每一次大会的成功召开到论文集的编辑出版，都离不开许多人的共同努力。在此，我要衷心地向下机构及人员表示感谢：

1. 对英国汉语教学研究会国际年会、论文集和 2018-2019 年间各种学术活动提供经费支持的英国 UCCL、原汉办和孔子学院总部、中国驻英国大使馆教育处和汉语教学出版社伦敦分社；

2. 2018 年和 2019 年国际年会的各位主旨发言嘉宾，尤其是会后对论文集不吝赐稿的 Professor Wolfgang Teubert、李宇明教授、冯志伟教授、潘文国教授、刘珣教授、赵杨教授、洪历建教授和李明芳教授。参会和投稿的各位专家、学者、教师和会员；

3. 热情承办 2019 年和 2018 年两届国际年会的兰卡斯特大学孔子学院、考文垂大学孔子学院和华威大学现代语言中心；

4. 2018 年和 2019 年的全体委员会委员，尤其是在我任主席期间共事过的全体老师：Don Starr（司马麟）、项骅、毛玲玲、李秀萍、马红骏、方琳琳、朱钟萍、邵炜、彭颖、栾多、徐社教老师。其中马红骏老师和毛玲玲老师也在 2018 年的论文编辑工作中做出了很大贡献，只可惜因故中途离开，在此我要衷心感谢她们所承担的前期工作。

5. 全体参与论文评审的专家们。

从组织大会到编撰论文集，历时两年，此期间我个人、英国汉语教学研究会委员会和整个世界都经历了太多的变化。2020 年 3 月 23 号，英国因为新冠疫情开始实行封锁，导致我们论文集的编撰出版受到了影响。除了编委会的工作进程被中断以外，出版社从 4 月开始也一直处于半停工的状态，同时与出版社合作的设计排版公司、印刷厂、物流等也都是处于停工状态，到了 7 月才开始逐步恢复。在此，我衷心地感谢本论文集的编委会成员陈莉莉博士和徐社教博士与我并肩作战。感谢汉语教学出版社杜然女士给我们的耐心细致的引导和一如既往地支持。

英国汉语教学研究会是一个蓬勃发展的协会。受益于其不拘一格降人才的机制，我有幸做了四年的委员，担任其副主席和主席各两年，在各方面都得到了锻炼和成长。在过去的两年中，本研究会着力加强和完善了其基础组织建设，使其摆脱了依附地位，成为了一个独立自主的正规学术机构。其中包括独立账户、重塑网页、建立 JISC 通信录和会员群等，并于 2020 年夏天完成了其慈善机构的注册。同时，我们还组织了英国国内和国际的很多讲座。2020 年 3 月底英国封锁以后，本委员会迅速调整战略，积极组织抗疫捐款，筹集并发放健康包，并于封锁令下达两周之后即筹划出一系列网络培训和讲座，成为全世界最快转型到网络会议和讲座培训活动的学术团体之一。在本人提出的两个“双管齐下”的方针指导下（学术与情感交流双管齐下、教学与科研培训双管齐下），委员会不仅提高了组织凝聚力和向心力，还发展了很多新会员。从 2016 年的 50 名左右会员的规模，发展至今 102 名个人会员，5 名孔院集体会员，规模翻了近 3 倍，还为协会增加了超过历届经费总额三分之一的经费。

我在此衷心祝愿英国汉语教学研究会发展欣欣向荣。希望它能继续开拓创新，引领世界汉语教学与研究的潮流。

王维群

英国汉语教学研究会主席

2020 年 9 月

Preface

This is the 10th volume of Collected Papers by the British Chinese Language Teaching Society (BCLTS) since its first volume in 2006. It contains the selected papers from the 16th (2018) and 17th (2019) BCLTS Annual International Conferences on Teaching and Learning Chinese in Higher Education. The 16th BCLTS Annual International Conference, themed “Reconsidering the Uniqueness and the Commonalities of Teaching Chinese as a Foreign Language”, was held at the University of Warwick and Coventry University on 27-29 June 2018. The 17th BCLTS Annual International Conference, themed “New Theories, New Approaches and Methodologies, New Issues and New Strategies in the Pedagogy of Teaching Chinese as an International Language”, was held at Lancaster University on 5-7 July 2019.

The 16th (2018) BCLTS International Conference attracted 130 participants from about 20 countries and regions. About 110 abstracts were submitted, of which 96 were accepted and presented. There were 5 keynote speakers during the conference. After the conference, there were 22 full paper submissions.

The 17th (2019) BCLTS International Conference attracted more than 190 participants from all over the world, and received over 180 abstracts, with 110 papers accepted and presented, of which 90 were presented in the traditional *oral conference presentation* format and 20 were presented in *poster presentation* format. It was the first time ever in the history of the BCLTS that we had invited 8 keynote speakers. They made presentations to the entire assembled conference, and there were also 28 parallel sessions delivered in 7 different seminar rooms across the three-day conference. After the conference, we received 36 full paper submissions.

This volume contains the selected 23 papers from the above 2 conferences. We were keen to maintain the very highest quality, which meant that we had to reject many papers. For this reason, the editorial board decided that for the first time, we would also publish a selection of abstracts from papers which were good but were rejected for publication in their entirety. These abstracts are published at the end of the volume. These papers all passed the first stage of our selection and review process, and all contain interesting and thought-provoking ideas.

The structure of these Proceedings

The 23 papers were divided into five categories under the following headings:

- Part I Teaching Chinese as an International Language: Prospects and Practice
- Part II Teaching Chinese Characters: Pedagogy, Strategies and Error Analysis
- Part III Teaching Chinese Grammar: Learners, Modality and Vocabulary
- Part IV Chinese Language Acquisition: Issues and Problems
- Part V Corpus Studies

The abstracts are arranged in alphabetical order by author's surname.

Part I includes six papers on the topic of exploring the nature of teaching Chinese as an international language, its main tasks in future, how the concept of international Chinese is conceptualized, the differences between Chinese international education and teaching Chinese to other countries, and the impact of teachers' beliefs on teaching practice. There is also a report of a survey of BCLTS members in the UK.

From a dialogistic view, Wolfgang Teubert emphasises that a knowledge of each other's language is the best precondition for intertranslatability and mutual understanding between people from different cultural backgrounds. Translation became more prominent only when the Open Door Policy was implemented in the early 80s, he argues.

Building a community with a shared future for mankind, notes Yuming Li, requires more public products such as common language to sustain its development. He divides the foreign language roles into 6 status categories and points out that the Chinese language has entered the basic education system of 70 countries thus has begun to play a new role as a "basic foreign language" in their education systems. The next step is to achieve the status of an "important foreign language" in their education systems. He hopes to see the day when Chinese becomes a common global language like English. Lijian Hong and Weiqun Wang conceptualize "International Chinese" as the language taught, learned and used in the world: it symbolizes the awareness of open-mindedness and globalization: its 'nationality' belongs to where the language is spoken, it is used by people from different social, political, linguistic and cultural backgrounds, and it represents the cultures of its home country.

Xun Liu argues that we should accept the fact that Chinese language teaching is localized worldwide and localization has become a goal of Chinese language teaching. Relations between the target language and its varieties and between the target language culture and the learner's local culture must be dealt with to strike a balance in pursuing normalization and standardization of a language while maintaining its vitality and diversification.

Mingfang Li in her paper looks at the role of beliefs in the practice of teaching at Confucius Institutes in the UK; while Weiqun Wang carried out a survey of 80 BCLTS members from 48 institutions to understand the status quo of Chinese language teaching and teachers at UK universities.

Part II focuses on studies of Chinese characters, learning strategies, and the effectiveness of learning methods.

Dan Li demonstrates that students used rote memorization, mnemonic strategies, morphological analysis, orthographic analysis and context-based strategies when learning. Her research suggests that an increase in exposure to structural patterns of Chinese characters is essential in classroom instruction.

Lei Sun reveals that learning Chinese characters was a big hurdle for three advanced learners that she studied – and that their effective learning strategies took the form of orthographic knowledge transmitted from their teachers. Xuanying Shen, Jia Yu, Shengxuan Qi and Yajing Guo, meanwhile, compared two groups of students who used traditional paper and pen and electronic devices in learning characters. The study showed that students' methods of learning Chinese characters were mainly provided by their teachers.

Chuchen Wang's study on the gender morpheme "Nü" concluded that textbooks or graded word lists do not provide the usage and affective meanings of the gender words such as "女" (female) and "女人" (woman), thus fossilization and generalization is inevitable at higher level when students are asked to discriminate the synonyms composed of the gender morpheme.

Word order is another area where students usually make mistakes. Ling Yann Wong and Fei Ling Wong conduct an empirical study to understand the differences between heritage Chinese and non-Chinese learners in recognizing Chinese numeral classifier, adjective and noun word orders. The study indicates that pupils have difficulty identifying the grammatical position of "numeral classifier + noun" but are able to locate the word order of the same structure.

Part III includes three papers on the modals of Chinese grammar teaching, learner strategies in the context of business Chinese at LSE London and a psychological lexicon bank developed on the basis of an "available vocabulary".

Junyu Liu and Shan Wang look at the use of multimodal grammar teaching at different stages of learning and conduct an analytical study on multimodal coordination and its principle in choosing an appropriate modal for language teaching.

Following the classification of learning strategies by R. Oxford, Jingxi Chen developed a questionnaire that had 60 measurements. A detailed analysis was conducted with eight returned questionnaires from students at advanced level. His research concluded that social, metacognitive and cognitive strategies were frequently used among students and memory and compensation strategies were less frequently used.

Joël Bellassen's "Snowball method" in teaching and learning Chinese characters (字) and words

(词) was quite popular in France. However, research on word clusters and the rules behind them requires evidence from lexicon corpora. Jindong Song borrows a new concept of “available vocabulary” from Spanish linguistics. With the help of LexiDisp, she generates an available vocabulary list according to an availability index.

Part IV includes three papers on Chinese language acquisition when learners’ language background is considered, the sequence of acquisition order and the binding orientation of the Chinese reflexive “自己” (self) .

Traditionally, second language acquisition focuses on the impact of the learners’ first language or mother tongue on a new language the learner is going to acquire. The growth of third language and multiple language acquisition research has broadened the horizon of language acquisition research. Yang Zhao and Lusine Safaryan revisit second language acquisition and confirm that learners’ first language is not the only factor across languages, but that all languages that learners have acquired produce an impact on learners’ acquisition of a new language.

Chao (1968) pointed out that all Chinese grammar is word order. Learners of Chinese, however, usually have problems in learning word order. Ying Peng and Yinyin Peng examine 150 short Chinese journals written by a group of second-year undergraduates studying on a Chinese programme at a British University. They identify 197 word order errors in their data - all in the adverbial-headword structure, the attributive-headword structure, the verb-complement structure, the subject-predicate structure, and the verb-object structure. They recommend that the adverbial-headword structure should be introduced as early as possible and that more attention should be paid to structures that English does not have.

Research on second language acquisition proves that variability, optionality, transfer and fossilization of interlanguage is likely to occur in interfaces. Drawing on Yuan’s (1998) study on interpretation of binding orientation of the Chinese reflexive *ziji* by English and Japanese speakers, Wei Shao selected 11 English near-native speakers and 22 native Chinese to understand how well the English near-native speakers can use and understand the reflexive *ziji*.

Finally, Part V includes three papers on Russian-Chinese parallel corpora, the construction of Chinese interlanguage corpora and the PTT BBS corpus and three papers on discursal narrative study of textbooks.

More and more research uses corpora to conduct empirical studies on language theories, structures and use, especially on foreign language teaching and practice. Not so much research has been done in TCFL, however. Xingshang Fu and Junping Zhang present their Russian-Chinese parallel corpora

in phonetics, morphemes, lexical morphology, words, phrases, clauses, super-sentences and texts and suggest that corresponding relations have to be built up at different layers of language units.

The construction of Chinese interlanguage corpora has given impetus to research on Chinese interlanguage, Chinese language teaching and learning in the past 20 years. However, problems still exist in this aspect, for example, not all items are annotated, search engines are too simple and the internet is not safe. Baolin Zhang's "Chinese Interlanguage Construction and Application Platform" seeks to solve these problems.

Social media has become a resource for news information and PTT BBS in Taiwan is the largest Chinese BBS in the world. Global news feeds and topics from Chinese BBS are a resource for both Taiwan journalists and language researchers. Heng-Chia Liao and Siaw-Fong Chung collect 52 items of language which used "*Jingshi*" (竟是) in the news titles to reveal its semantic content and pragmatic meanings. Each item was coded according to events, causes, results, questions and comments, and their research suggests that the hidden meaning of "*Jingshi*" (竟是) was contrary to reader expectations.

Textbooks reflect the knowledge, beliefs, ideology, presuppositions and roles of authors, policy makers, editors and even national language policy. Ziheng Huang and Xiaoling Fan in their study of the Belarusian Chinese textbook "*Hanyu*" show that the textbook uses three discursual methods to reinforce the categorization process of the two countries.

It was a landmark achievement in 1982 when ISO 7098 Information and Documentation – Romanization of Chinese was accepted as an International standard. Zhiwei Feng was the person who led the revision of the standard in 2011. After discussing the achievements and issues of the International Standard ISO 7098: 2015, Feng developed the concept of an 'ambiguity index' of pinyin syllables. In a paper in this volume, he also introduces the phonetic system of Mandarin Chinese, further improves the Table of Chinese Syllable Forms, replenishes hexadecimal codes for Chinese tones and Chinese punctuations and expands the script set of the Roman alphabet.

Last but not least, translation studies remains an important theme in BCLTS annual conferences. Issues and problems from source language to a translator's mother tongue have been widely discussed; however, the translation practice from one's mother tongue to a target language becomes problematic. Wenguo Pan proposes a new idea in introducing and translating traditional Chinese culture to the world, summarised as the 'three ORIGINALs': return to the ORIGINAL Chinese cultural structure; pay more attention to the ORIGINAL source material than to the later explanations; and emphasis on reading and translating the ORIGINAL text.

In the last part of the Proceedings, we present 6 abstracts on themes including Chinese for Specific Purposes, intercultural sensitivity, Chinese listening anxiety scale, and student needs analysis. We also include in the Proceedings the Lancaster Declaration which was drafted, discussed and passed during

the 2019 BCLTS International Conference.

We would like to take this opportunity to express our appreciation to all those who helped the success of the two conferences which formed the basis for this volume, and also all those who have contributed to the publication of this volume. Our gratitude is especially extended to:

Firstly, the Universities' China Committee in London (UCCL), Hanban and Confucius Institute Headquarters in China, the Education Section of the Chinese Embassy in the UK, and Sinolingua London Limited for their generous funding supports to the great success of this conference and the publication of this edited volume.

Secondly, Professor Yuming Li, Professor Wolfgang Teubert and all the keynote speakers who have continuously supported British Chinese language teaching and research.

Thirdly, the BCLTS committee members during the years 2018 and 2019, and all the advisors and expertise groups members as well all those who helped to review the papers.

Our special thanks go to Ms Ranran Du for her guidance and patience in the publication of this volume.

Finally, we sincerely appreciate all the conference attendees and all the authors who have submitted abstracts and/or papers.

As editors, we have enjoyed reading the papers contained here. We hope readers will do so too.

Wei-qun Wang, University of Nottingham

Lili Chen, University of Sheffield

Shejiao Xu, Brunel University

November 2020

《兰卡斯特宣言》

全世界汉语人，联合起来！

我们是来自世界各地的国际汉语教师、专家、学者和热心工作者，为以下目标而共同努力：

1. 身份平等，责任共担，和谐相处；
2. 尽力帮助一切愿意学习汉语及中华文化的个人和组织，尽力帮助全人类用好汉语；
3. 致力于汉语第二语言教学与研究的地位提升，推进汉语成为教育的第二外语，提高汉语教师的地位；
4. 努力实现教育资源的共建共享，提高本领域的学术交流与经验分享，精诚团结，共同前进！

“学术、奉献和友善”是我们的宗旨。全世界汉语人，为建设世界汉语人美好的命运共同体而努力奋斗！

英国汉语教学研究会第 17 届国际年会全体参会者
于英国兰卡斯特
2019 年 7 月 7 日

Lancaster Declaration

Chinese Language Teachers and Researchers from around the world, Unite!

As international Chinese language teachers, researchers, scholars and enthusiasts from all over the world, we agree to work together to achieve the following objectives:

1. To ensure equal status, shared responsibility and harmonious co-existence;
2. To strive to help all individuals and groups who wish to study the Chinese language and Chinese culture, and to enable the people of the world to communicate in Chinese;
3. To strive to improve the standing of teaching and research in Chinese as a Second Language, to promote the position of Chinese as the second foreign language, and to raise the status of Chinese teachers;
4. To work together for the common provision and enjoyment of educational materials, to raise the level of academic exchange and shared experience in the field, to unite in sincerity and advance in common purpose.

'Scholarship, dedication and friendship' are our goals. Chinese teachers of the world, let us work together to create a bright future throughout the world for our Chinese teaching community.

Endorsed by all participants at the 17th Annual International Conference of
The British Chinese Language Teaching Society
held at Lancaster University, UK.

7th July 2019

Table of Contents

Acknowledgements	I
Chair's Forward	II
Preface	IV
Lancaster Declaration	X

Part I. Teaching Chinese as an International Language: Prospects and Practice

Teaching Chinese: so much more than teaching a language	
Wolfgang TEUBERT	1
Issues in disseminating Chinese knowledge internationally	
Yuming LI	19
The new concept of the international Chinese and teaching Chinese in a global context	
Lijian HONG, Weiqun WANG	31
New teaching concept and Chinese language teaching	
Xun LIU	45
Chinese language teaching in Confucius Institutes: policy and practice	
Linda M LI	53
Chinese language teachers in the British higher education and their career development needs	
Weiqun WANG	61

Part II. Teaching Chinese Characters: Pedagogy, Strategies and Error Analysis

Successful language students' Chinese character learning strategies and their relationship to unfamiliar character learning ability: a case study	
Dan LI	75
A preliminary investigation of Chinese character learning strategy among advanced learners	
Lei SUN	90

Teaching Chinese characters in an English-medium university in China Xuanying SHEN, Jia YU, Shengxuan QI, Yajing GUO	99
The application of error analysis in Teaching Chinese as a Second Language: synonyms composed of the gender morpheme “Nü” Chuchen WANG	112
Analysing errors of Chinese and non-Chinese learners in recognizing Chinese numeral classifier, adjective and noun word orders Ling Yann WONG, Fei Ling WONG	122
 Part III. Teaching Chinese Grammar: Learners, Modality and Vocabulary	
Multimodal coordination in international Chinese grammar teaching Junyu LIU, Shan WANG	135
A survey of learner strategy competence of the mandarin for business participants in LSE, UK Jingxi CHEN	145
Available vocabulary: a new perspective for the research of teaching Chinese vocabulary to speakers of other languages Jindong SONG	153
 Part IV. Chinese Language Acquisition: Issues and Problems	
Revisit second language acquisition Yang ZHAO, Lusine SAFARYAN	161
An analysis on lower-intermediate level learners' acquisition of Chinese word order Ying PENG, Yinyin PENG	170
The Interface Hypothesis' prediction for the second language acquisition of the long-distance bound Chinese reflexive “ <i>ziji</i> ” Wei SHAO	186
 Part V. Corpus Studies	
Research on the Teaching of Chinese as a Foreign Language based on bilingual parallel resource corpus: take the Russian-Chinese language resource corpus as an example Xingshang FU, Junping ZHANG	205

Design of the comprehensive system for construction and application of corpus	
Baolin ZHANG	214
A pragmatic study of “ <i>jingshi</i> ” in social media	
Heng-Chia LIAO, Siaw-Fong CHUNG	224
Categorization and identity in Chinese textbooks: an analysis based on Belarussian Chinese textbook “ <i>Hanyu</i> ”	
Ziheng HUANG, Xiaoling FAN	231
International standard ISO 7098:2015 - its benefits and deficiencies	
Zhiwei FENG	241
A new proposal to the introduction of traditional Chinese culture	
Wenguo PAN	259
Abstracts	270

|第一部分|

Part 1

Teaching Chinese: So Much More Than Teaching a Language

Wolfgang TEUBERT

University of Birmingham

Looking back

Fifty-five years ago, when I went to university in Heidelberg, Germany, we were told by professors in the Department of Sinology that Chinese is so different from the way we talk in western languages that it is sheer impossible to translate Chinese texts into German. Rumour had it that these professors couldn't keep up a conversation in Chinese but were very good at interpreting classical Chinese poetry. This is not a surprise. Sinology at German universities used to be an exotic academic discipline for members of the bourgeoisie who were at leisure to pursue exotic interests. The professors taught mostly classical Chinese, and themselves were perhaps just about able to read, with the help of a dictionary, texts written in the post-imperial demotic language like it was used by Lu Xun and others. But they had no interest and no training in Marxist-Leninist discourse, whether in German or in Chinese. Academic sinology had little to contribute to an understanding of the discourse of Communist China.

Why is teaching Chinese so important for Britain and other European countries? A dialogue between people here and there, with their different cultural backgrounds, is essential for mutual understanding, and a knowledge of each other's language is the best precondition for inter-translatability.

When I went to school in Germany, English and French were the pretty much the only living languages pupils were taught. I was about fifty when I went to China for the first time. I did try to learn

Chinese but, for various reasons, my two attempts failed. However, I am in a very privileged position, because in the course of my many travels to China I have made a number of Chinese friends in academic circles who speak a very good English, and their support makes up, to some extent, for my linguistic inadequacy. From them, I have learnt a lot about Chinese society, culture and history. What I miss, though, is chatting with the proverbial local taxi driver, this valuable source of information when it comes to gauging the mood, the attitudes and opinions of the ‘normal’ people.

For the younger generation in most European countries, however, the situation is changing. These days, more English pupils are learning Chinese than German. A nephew and a niece of mine have learned Mandarin. For them it has become normal to compare the two worlds with each other and to draw their own conclusions.

The Cultural Revolution and the shockwaves it caused in Europe

There is a reason why I begin this paper with the impact the Cultural Revolution had on European discourse. Before, all we had been told by the media about Red China, as it was commonly called in those days, were stories about horrible things happening there, famine, coercion, an absence of freedom and of the rule of law, expropriation of landlords, persecution of members of the educated middle classes and so on. There were only few speakers of Chinese in Europe able to check the veracity of these stories. Of course, many of these stories were true. But there was, particularly among students, a growing unwillingness to accept the mainstream narrative. Was there nothing to report about any achievements of the People’s Republic?

In 1968, the student rebellion all over western Europe was in full swing. I am convinced that without the Chinese Cultural Revolution it would not have become such a force. The snippets of information we, the students, were hearing about it had whetted our appetites. Most of us had been brought up in accord with the narrow traditional values of middleclass families, and we were looking for alternatives promising change and fulfilment. Quite a number of intellectuals and artists shared our sentiments. One of them was the famous French film director Jean Luc Godard. He was among the first to notice the impact the Cultural Revolution had on the half-baked expectations of the young generation, and already in 1967, he condensed them into the film *La Chinoise*. It describes the life of five students infatuated by Maoist ideas, sharing a flat in a Parisian suburb and quarrelling on the issue of violence as an ingredient of revolutionary activity. According to Kevin Ibbotson-Wight’s review, “Godard is poking fun at those who adopt revolutionary ideals like a fad or a fashion statement while enjoying all the benefits of middle-class existence. The shelves full of copies of Mao’s *Little Red Book*

are no more a signifier of a genuine appetite for class struggle than a Che Guevara t-shirt” (<https://theweereview.com/review/la-chinoise/>). But what may have begun as a fashion turned into a more serious argument. As many students, intellectuals and artists in Europe perceived their social reality, little had changed since the Second World War.

It was still the same group of people wielding power, in spite of much popular demand to counter the capitalist exploitation with socialist values. In France and Italy, there were strong Communist parties. But voting did not seem to turn the tables. The hegemony of public discourse, exercised by those in control of radio, television and the newspapers, was too strong. By the narratives they broadcast, describing a spectre of communist terror, they frightened many.

Reflecting the growing discontent among the middle classes, however, the student rebellion, supported by some influential intellectuals, Jean-Paul Sartre among them, brought off substantial cracks in the hitherto rather uniform hegemonic discourse. Their claim was that society needed to be reorganised, and they demanded to replace the liberal representative democracy which always had assured the power monopoly of the establishment, by a more direct rule of the people, both in public life and at the workplace. What they understood about the Cultural Revolution offered, they hoped, a sketch of the kind of alternative for which they were looking. They did not speak the language, though, and had to rely on accounts of those who claimed to have some insight into what was happening in China.

While mainstream public discourse did not cease to point out the apparent horrors of what was happening under the banner of the Cultural Revolution, there was now also a surprising flood of books by journalists who had travelled to China more or less were sympathetic to the changes occurring there. As most of them did not speak Chinese, they had to rely on what the officials and their translators told them. Because they were imbued with western hegemonic discourse, had no training in Marxism-Leninism and no experience with the emerging vernacular of communist China, they found it hard to make sense of what they heard. This was perhaps less the case for Maria Antonietta Macciocchi's travelogue *Daily Life in Revolutionary China*, originally published 1971 in Italian and quickly translated into many western languages. Macciocchi is not just a journalist but also a political activist well versed in conventional and newer Marxist ideology, including the work of Antonio Gramsci and Louis Althusser, the latter a highly influential French philosopher with a wide following at several Parisian universities. According to G. P. Deshpande, who himself had written a book in 1971 *Cultural Revolution: China's Cultural Revolution: A view from India*, Macciocchi “is out on a wider canvas. It has thus been made not just an isolated case of social engineering; but rather a case of application of a universal philosophy to the ‘concrete conditions of China’” (Deshpande 1974, 361). Of course, Macciocchi, who does not speak Chinese, was not given the opportunity to discuss the Cultural Revolution

with those who were short-changed by it: the educated middle classes who were demonised and the students who were driven from the universities. Her interviews were mostly with functionaries on various levels or with citizens they had selected. In her conclusion, Macciocchi sees it as the outcome of Mao's thought: "People are right to rebel: this is the first lesson of Marxist philosophy" (481).

In their protests, students brandished the Little Red Book, many of them having studied and discussed the teachings of Chairman Mao Tse Tung (as he was spelt then). Whereas European mainstream communist-bashers saw nothing but chaos and disaster, some more serious students hoped that what happened in China was an innovative step for humanity, away from profit-ridden capitalism and towards a more communitarian way of life, finally honouring the unfulfilled promise of the French Revolution, namely *liberté, égalité* and *fraternité*.

The western students' perception of the Cultural Revolution was fraught with misunderstanding. Their information sources were unreliable. Either they told horror stories of what students and teachers had to endure, being vilified, coerced to give up their studies and forced to share the life of peasants, if not incarcerated for having the wrong ideas, or they were given the official line of the party. Even today my Chinese friends strongly disagree about those years. Some say that the destruction of institutions of learning and knowledge, the hurt and abuse of students, teachers and anyone defamed as bourgeois, was a crime against humanity, while others point out that sending town people into the countryside was a precondition to engender a common Chinese identity and also was a major step in bringing literacy and basic intellectual skills to the villages.

A dialogue between those who took part in the 1968 student revolt and those affected by the Cultural Revolution was certainly an impossibility, not just because of the language barrier, but also because the Chinese officials rejected the idea. Language skills have a liberating aspect. They allow an intimacy not only with the publicly expressed hegemonic discourse but also with the attitudes and opinions of the people dominated by this discourse, whether in a country like Britain or like China. It enables bilingual speakers to compare arguments in two discourses, and to begin practising dissent. Looking at what is different and what is in common between two such modes of thinking opens up new perspectives and thus advances one's creative intelligence. In the interconnected world of today, with a huge number of English speakers in China and a quickly growing number of Chinese speakers in European countries, it is largely forgotten there was a time when there was no standardised translation equivalent in western languages for many of the key expressions used in the discourse of mainland China.

Integrating Chinese discourse into the global, western-dominated discourse

What changed the linguistic isolation of the Cultural Revolution was the era of the ‘Open Door Policy’, introduced by Deng Xiaoping during his chairmanship (1979 to 1984). Suddenly millions of tourists and thousands of students from the west rushed into this strangely uncharted country, and Chinese students, businessmen and academics went abroad, acquainting themselves with a world unknown to them. English and translation studies became top priorities at Chinese universities. Now there was a need for huge amounts of texts to be translated. Over a very short time, translation equivalence between new expressions in Chinese and equally those in relevant western languages had to be established. Western students could and did learn Chinese, and Chinese students soon became fluent in English and other languages. A formidable bureaucracy was developed by authorities to normalise the language of the People’s Republic, and to harmonise the terminology with that of other countries, in order to make Chinese translatable. How well it worked became evident when, in 1997, Hong Kong was reunified with the mainland. All the laws and bylaws had to be translated into Mandarin. A team of bilingual experts solved their task by an incredibly circumspect process of disambiguation of meanings of all legal terms.

Translation was at the core of the Open Door Policy. As Wang Kefei and Fan Souyi show in their 1999 paper ‘*Translation in China: A motivating force*’, the number of western translation studies textbooks translated into Chinese increased from just one in the years from 1966 to 1970, to 118 in the years 1986 to 1990. Now there was, for every expression in Chinese, a translation equivalent in the target language, and vice versa. The wider aim of the Chinese government was to make the whole population more or less bilingual, with the introduction of English, the global lingua franca, in the school curricula. During these years, Mandarin as an optional foreign language was also entered into the school curricula of many western countries, and a growing number of young speakers decided to take up studies at a Chinese university.

In those days, in the era before AI, machine translation was still in its infancy. The rule-based approach it used entailed serious limitations. Creative language does not always follow rules. The analysis of parallel corpora paved the way to a context-dependent resolution of ambiguity single words in isolation tend to have in relation to a target language. Wang Weiqun wrote her MPhil thesis at the University of Birmingham on ‘*A corpus-driven study on translation units in an English-Chinese parallel corpus*’, showing the deficiencies of those early machine translation programs. One of them, AltaVista Systran, still struggled in the early noughties to translate texts such as the mission statement

of the University of Birmingham. These are its introductory three sentences:

The University is proud of its origins in the city of Birmingham and of its first hundred years as an inspirational centre of learning, teaching and research. Recognising the variety of purposes we serve, we affirm that:

- We will maintain an international reputation for the highest quality of scholarship and research, for academic excellence, and for the quality of our alumni.

- We will continue to serve Birmingham and the West Midlands region using our skills and knowledge and drawing on our international reputation to promote social and cultural well-being and to aid economic growth and regeneration.

In 2004, I used the AltaVista Systran tool (later called Babelfish) to generate a Chinese version:

大学是骄傲它的起源在伯明翰城市和他的第一一百岁月作为一个激动人心的学习中心，教和研究认可我们符合目的的品种，我们肯定那：-我们将维护国际名誉在奖学金和研究的最高的质量上，在学术优秀上，和在我们的校友的质量上。-我们将继续服务伯明翰和西部米德兰平原地区使用我们的技能和知识和画在我们的国际名誉促进社会和文化安康和援助经济增长和再生。

Then I had AltaVista Systran generate a retranslation:

The university is arrogant in the origin in the Birmingham city and its 1100th year takes one exciting study center, teaches and research, approves us conforms to the goal variety, we affirm that we will continue to serve Birmingham and west the rice plain, use our skill and the knowledge and the picture in ours international reputation.

Obviously, Systran could not distinguish between *proud* and *arrogant*, was unable to handle *its first hundred years*, and mistook *drawing* for *picture*, to name just a few of the mistakes in vocabulary, not to mention its inability to deal with syntax. With the introduction of neural network technology, machine translation was to change thoroughly. Year after year, there were less mistakes. Using Bing in the spring of 2019 for translation and retranslation, this new version shows just a few minor mistakes:

The university prides itself on its origins in Birmingham and prides itself on its first hundred years as a centre for learning, teaching and research. Recognizing the various purposes for which we serve, we affirm that:

We will maintain an international reputation for scholarships and research of the highest quality, excellent academic standards and the quality of our alumni.

We will continue to use our skills and knowledge to harness our international reputation to serve Birmingham and the Midwest to promote social and cultural well-being and help with economic growth and revival.

What is still not recognised is the ambiguity of *scholarship*, the proper meaning of *drawing on*, and the slight difference in meaning between *regeneration* and *revival*. Otherwise the translation is perfectly acceptable. It is now possible for me to read Chinese papers in their translation. There will still be some mistakes. But by using different algorithms, as they are offered, for instance, by Google, Bing, Baidu or WeChat, I can clear up what does not quite sound right. The availability of translation software will no doubt have an impact on teaching Mandarin. This is even more the case when the interpretation devices will have become more reliable and cover a wider range of possible topics. What the impact of such multilingual algorithms will be I do not know. It can make dealing with a foreign language less beset by fear, as it would make them appear less impenetrable. It might even make learning a foreign language more attractive, as these algorithms can be used to point out mistakes learners make. And it could encourage pupils to take up the challenge and consider studying at a university in China.

I am not a language teacher, and I do not speak Chinese, in spite of two attempts which only proved my incompetence. I analyse discourses. And there I find that the discourse of Mandarin speakers in mainland China, how divers it ever may be, is now fully integrated into the global network of discourses, held together by bi- and multilingual speakers, by translation algorithms, and by translations of a multitude of Chinese texts into other languages and vice versa, a completely different picture from that of the time of the Cultural Revolution.

Chinese citizens today can (with a few government-imposed constraints) inform themselves what people talk about in the rest of the world, and we in the west can find out what Chinese people like to talk about. There are the mainstream media, and there are the social networks. The Belt and Road initiative has captured the imagination of many people outside China. The Chinese Dream agenda is a passionate response to the dreams in which other nations characterise their identity. And academic research is now truly international, relying, perhaps too much, on English as the global lingua franca. Students at universities in China are taught how to write academic papers in English so that they have a chance of getting accepted by the editorial boards of international journals. In many subjects, Chinese academic publications are now on an equal footing with those written by authors at highest-ranking western universities.

Keeping discourse plurivocal

Often when people say something they respond to what other people have said before. They respond because they want to express how much they agree or disagree with what has been said or

because they want to offer some modification of it. So usually they will say something that has not been said before. This is why discourses are never uniform. A discourse speaks in many voices. It is plurivocal. However, there is also a tendency working in the opposite direction. When people say something, they want others to take notice and even to refer to what they have said. So they will be careful not to say something others would not accept.

Thus there is always a balance between saying something new and sticking to what others have said. If a contribution to discourse contains nothing new, no one will be interested; if there is too much innovation, people will reject it. We find this also in academic discourse. The editors on the boards of highly esteemed journals are not keen to accept for publication a paper that goes against the grain of what this journal stands for. There is growing evidence that in our age innovative ideas in academic disciplines are first presented in second-rate online journals and only later might find their way into the top publications.

Thus there is always an element of power in what we are told by the media, or on the academic context, or in books, in films and TV productions, and even on the social networks. Those in control want us to only know their version of what is going on, and they will make it hard for dissenting voices to make themselves heard. This explains perhaps why people tend to identify with the narratives, world views, and opinions with which those in charge shower them day after day.

With the globalisation of discourse we find there is an increasing number of areas where alternative opinions are more or less excluded from mainstream publications, even though they are still found in more ephemeral places and still sometimes on the social networks. The neo-Marxist scholar Antonio Gramsci, who perished in an Italian prison under fascist rule, speaks in this context of a hegemonic discourse, a discourse that determines not only what is said but also influences the way we think.

Unlike straightforward censorship, hegemonic discourse does not make it impossible to communicate alternative ideas, but certainly limits their impact. One such field in which deviant ideas are hardly promulgated, whether in mainstream newspapers or in the academic literature, is the economy. As hegemonic discourse is becoming more and more globalised, it becomes more difficult if not impossible for individual societies to develop their own distinctive framework of values.

One of the consequences of full translatability is that everything that makes up the culture of a nation in the wider sense, the set of traditions, novel ideas, and social values defining it, is under assault from what is the global cultural standard. Today more than ever this standard is now clearly dominated by the English language and by the culture countries like the United States, Britain, and the western world in as much they contribute to it. It is their hegemonic discourse that brings pressure to bear on the cultural and ideological identity of other countries.

Officially, China characterises itself as a socialist system with Chinese characteristics. However,

it seems the way much of the Chinese economy is run emulates in many respects the current western ideology of a profit-oriented neoliberal capitalism that keeps widening the gap between the rich and the rest of the people, that fights all government regulations limiting its profits, and that would like to do away with the rights protecting the workforce from exploitation. Even in countries like China the socialist heritage runs the danger of becoming increasingly neglected. If academics at Chinese universities are expected to keep themselves current in recent developments and to write papers to be published in established high-quality international journals, their take on issues concerning the economy will become increasingly impacted on by the global hegemonic discourse, if only to pay lip service to this global discourse. In this new ideology, the ideal employee in the neoliberal economy has to invest in their own wellbeing and is responsible for it so that she or he can maximise their own productivity and minimise the cost to their employer in case of a physical and mental illness. For this new economy, which gradually evolved since the aftermath of the Second World War until today, is an ideology that demands happy workers.

The guru of the new ‘Science of Happiness’ is the British labour economist Richard Layard, who wrote a number of books on this topic, among them *Happiness: Lessons from a New Science* (1st ed. 2005). The Lancaster economist G. R. Steele sums it up in these words: “Richard Layard’s *happiness*: Worn philosophy, weak psychology, wrong method and just plain bad economics” (Steele 2006, 485). In spite of some criticism by unconvinced academics, Layard’s philosophy has won strong support by the ideologists of the new neoliberal economy, as it defines happiness as a kind of duty people have to engage in so that they become valuable members of the workforce. Sam Binkley, an advocate of the new order, tells us that people have to internalise this message: “Happiness is a task, a regimen, a daily undertaking in which the individual produces positive emotional states... To govern oneself through the maximation of one’s potential for happiness is to govern oneself as a subject of neoliberal enterprise” (Binkley 2014, 391).

The ‘Action for Happiness’, founded by Layard in 2010, offers courses designed to engage people in activities that would turn them into happy workers, ranging from connecting with other people and giving time and money to causes they care about, to being open to new experiences and doing regular exercise. This is seconded by Simon Beard, who suggests these kinds of activities: Volunteering and charity fundraising provides strength to the social fabric, by spreading awareness of the needs of others and by increasing the sense of interdependence of those who give and those who need and by fostering a sense of community endeavour, benefiting giver and receiver alike (Simon Beard (2011): *Quality of Life: a new purpose for politics*. https://sjbeard.weebly.com/uploads/qol_paper_120711).

The new doctrine aims to make people fully responsible for themselves and not to expect the state welfare system to support them. Reducing state bureaucracy by abolishing the human right to a

dignified life creates space for more volunteering. Part of the new culture is that people take up unpaid work, for instance in running food banks for the hungry. If neighbours take care of the poor, in the form of locally organised self-help or solidarity groups, then the taxes suffocating the rich can be cut. It also teaches people not to expect to be paid for extra work their employer forces upon them. Thus the neoliberal core message is that the path to one's own happiness is to create happiness or wellbeing for others.

There are two ways to make people see the light, namely nudging and training. "Nudging targets the unconscious, whereas other techniques focus on making people more conscious of the decisions they make" (Peeters 2019, 59). Nudging is a technique to get people to act in a certain way by making them believe it is they who have made the decision. Successful nudging short-circuits "the process of reflection" and attempts "to make the desired actions habitual," as Christopher Till sums up Guéry and Deleule (2014) (Till 2018, 232).

But training is essential, too. People have to learn the lesson that happiness has nothing to do with external living conditions but can be reached solely by following the precepts of 'positive psychology', the 'scientific' doctrine encouraging people "to identify and further develop their own positive emotions, experiences, and character traits" (Harvard Health Publishing: https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/positive_psychology_in_practice). The aim is, according to Sam Binkley, "to make people happy, with the most current techniques of psychological treatment" (Binkley 2011, 372).

For him, this kind of "neoliberal governmentality instills and mobilizes autonomy and freedom within individuals by limiting the collectivizing influence of the state" (383). The 'Embrace Resilience Wellbeing Ecosystem' is one of several firms offering employers to "improve the mental health and resilience of your workforce" in the form of free courses (<https://embraceresilience.com/embraceresilience-pilot-opportunity/?utm>). The course will teach them to accept their disempowerment and to perform their tasks according to the rulebook, without giving them the space to make decisions, in short, to turn them into robots, while having to profess their happiness. For a happy workforce will be more productive and generate more profits for the employer than one where many suffer from depression.

When Chinese economists made this western ideology popular in the Chinese context, they were able to strengthen their argument by pointing out that this has always been the doctrine of Confucianism. So we read in the Analects: He who is really *ren* [benevolent] is never unhappy; he who is really wise [knowing *dao*] is never perplexed (Yang 2017, 179).

In her paper 'Virtuous power: Ethics, Confucianism, and psychological self-help in China', Jie Yang, professor for anthropology at the Simon Fraser University, quotes the hospital director who was teaching such a happiness course in China, who was responding to a trainee complaining about the income gap and increasing social stratification, with these words: "Obviously if we stick with Mr.

Confucius's teachings, and continue to practice *ren* rather than market competition, none of these phenomena will emerge.... Like Confucius's favorite disciple Yanhui, he enjoyed life and was happy [le] even in extreme poverty. He is not anxious or stressed out, striving for money or status, a real *junzi* (roughly 'virtuous gentlemen')."

Discussing Jie Yang's recent book *Mental Health in China: Change, Tradition and Therapeutic Governance* (2018), Sonya Pritzker writes:

Yang's discussion here is critical, as it highlights the ways that happiness and self-help material advance government interests by instilling the sense of needing to self-manage in people who are then motivated to consume the relevant self-management products. Yang hints, however, that when it comes to happiness and self-help, not all Chinese individuals are pawns in a government-controlled scheme. For instance, Yang mentions resistance through organized "happiness groups" with political ambitions, as well as implicit governmental critiques within the work of some of the major self-help players (Pritzker 2018, 903).

It is interesting to see how Jie Yang, working at a university in America, where economists like to endorse the new pressure to be happy, criticises, in the case of China, the very same discourse as a discourse of "fake happiness [that] celebrates the emotional, the psychological and the potential" at the expense of the real causes of unhappiness (306). She calls it the agenda of "fake happiness" (*wei xingfu*), aimed at freeing the concept of happiness from external factors and positing it as an emotional experience based on one's internalised moral values, thus fusing western positive psychology with a "practice of self-reflection rooted in the Communist Chinese practice of 'thought work', which puts the onus on the individual to uncover and resolve internal struggles" (Yang 2013, 294).

Not all scholars in China subscribe to the new ideology of happiness as a purely mental state that is entirely independent of the workers' living conditions. In their paper 'Happiness inequality in China' (2018), Jidong Yang, Kai Liu, and Yiran Zhang (all at the School of Economics, Renmin University in China, Beijing) endeavour to offer more constructive criticism. For them, happiness depends on external conditions. They find that "happiness inequality in China is on the rise after 2009 when China became an upper-middle-income country." The goal, they say, should be to "reduce happiness inequality as well as improve social harmony", a harmonious society being the top Chinese value. The results of their study "reveal that happiness inequality can be reduced by an increase in people's income." Besides income, the authors mention, "[e]mployment status, health, gender, hukou [household registration] status, Communist Party membership, and residence locations" as relevant external happiness factors. This paper shows that it is possible to disagree with the global hegemonic discourse. Are academics in China more courageous than their western counterparts in their rejection of the official dogma?

Confucian teaching in Western hegemonic discourse

While the global hegemonic discourse obviously has an effect on the Chinese national discourse ever since the Open Door policy, particularly in a field like economics, there is also at least one striking example of the impact Chinese thought had on Western ways of thinking. This event happened more than three hundred years ago, in the second half of the 17th century (Qing dynasty), at a time when Christian missionaries first came to China. While some of these adventures failed due to mutual misunderstanding, there is one case that had important consequences for the Christian dogma, even though the Christian churches never acknowledged it.

“The transfer of ideas from China to Europe is one of the most fascinating but difficult trails for historians to follow,” says D.E. Mungello in his book *The Great Encounter of China and the West, 1500-1800* (Mungello, 96). The case I am talking about is the Jesuit mission. What impressed these missionaries, who set themselves up Jiangnan, in Anhui province, was the Confucian *Weltanschauung*, adopted by the educated upper middle class of Chinese society, a system that maintained morality of the Chinese society without being a religion, i.e. without the concept of a deity, a personal god. In the eyes of the Christian Church, this was not thought to be possible. The leading proponent of this group of priests was Philippe Couplet from Flanders, whose Chinese name is Bai Yingli (柏应理). He quickly acquired an amazing competence in the Chinese language. With the help of his colleagues, he translated or rendered the Four Books associated with Confucius into Latin (then the common lingua franca in Europe), published under the title *Confucius Sinarum Philosophus* in Paris in 1687. It is in this translation that we find, for the first time, the Latin expression *pietas filialis*, or, in English, *filial piety*, being the translation of 孝’ [xiao].

What is the meaning of *xiao*? The two key Confucian texts that tell us about the meaning of 孝 [xiao] are the Analects (abbreviated as A), compiled by his disciples after his death, and the *Xiao Jing* (*Hsiao Ching*) (hereafter abbreviated XJ), or *Classic of Filial Piety*, both of them dating back to ca. 400 BCE. Here we find, in the translations by Arthur Waley (1938) and by James Legge (circa 1900) resp., the sentences that paraphrase the meaning of 孝 [xiao]. I have substituted 孝 [xiao] for its English equivalents:

Meng Wu Po asked about 孝 [xiao]. The Master said, Behave in such a way that your father and mother have no anxiety about you, except concerning your health. (A, Waley)

Tzu-yu asked about 孝 [xiao]. The Master said, 'Filial sons' nowadays are people who see to it that their parents get enough to eat. But even dogs and horses are cared for to that extent. If there is

no feeling of respect, wherein lies the difference? (A, Waley)

Tzu-hsia asked about 孝 [xiao] ... The Master said, It is the demeanor that is difficult. 孝 [xiao] ... does not consist merely in young people undertaking the hard work, when anything has to be done, or serving their elders first with wine and food. It is something much more than that. (A, Waley)

Meng I Tzu asked about 孝 [xiao]. The Master said, Never disobey! (A, Waley)

The Master told Fan Ch'ih "Mang-sun asked me what 孝 [xiao] was, and I answered him, not being disobedient." Fan Ch'ih said, "What did you mean?" The Master replied, "That parents, when alive, be served according to propriety; that, when dead, they should be buried according to propriety; and that they should be sacrificed to according to propriety." (XJ, Legge)

Adhering to economy and carefully observant of the rules and laws is the way long to preserve riches - then they are able to preserve the altars of their land and grain, and to secure the harmony of their people and men in office. This is 孝 [xiao] of the princes of state. (XJ, Legge)

When these three things—(their robes, their words, and their conduct)—are all complete as they should be, they can then preserve their ancestral temples. This is 孝 [xiao] of high ministers and great officers. (XJ, Legge)

Not failing in this loyalty and obedience those in serving those above them, they are then able to preserve ... their positions. This is the 孝 [xiao] of inferior officers. (XJ, Legge)

They are careful of their conduct and economical in their expenditure—in order to nourish their parents. This is 孝 [xiao] of the common people. (XJ, Legge)

For a long time of its history, filial piety had no place in the Christian Church. In its origin, Christianity evolved as a heresy from the Jewish religion, and those keen to convert to the new creed had to break with traditions to which other members of their family, particularly one's parents, but also the society in which they lived, still adhered. This becomes evident for instance when Jesus addresses his followers in the Gospel of Luke, chapter 14, verse 26: "If anyone comes to me and does not hate father and mother, wife and children, brothers and sisters—yes, even their own life—such a person cannot be my disciple" (<https://www.biblegateway.com/verse/EN/Luke%2014%3A26>).

In Europe, until well after the Middle Ages, disobedience against one's father and even more against all secular authorities was still solicited whenever obedience would have meant to act against the interests of the Church. But when in early modern times more of a rapprochement was reached between Church and state, when they had similar interests, and when more or less all members of society had accepted the guidance of this hegemonic Christian discourse, filial piety, i.e. obedience to parents and superiors, became an important asset, not just in Catholicism, but in all Christian churches, to keep people from dissent and rebellion. This is still the case today, as we can see in this admonition by the First United Methodist Church in Lexington, North Carolina:

Honor your parents lest *your* children dishonor *you*. This is the old and universal principle of *filial piety*: proper respect for parents, and for our elders. When that kind of respect and honor is strong, then the family is strong and society is strong. When it is weak, then the family and the larger society both suffer (<http://www.firstmonline.org/2009-11-1-Commandment%205.pdf>).

The close relationship the Christian concept of filial piety has with Confucian teaching, is clearly marked in a text by Angell James, a Congregationist preacher (1785 – 1859), entitled *The Duties of Sons and Daughters to Their Parents*, which I found on this website: www.johnbunyan.org/PDFs/dosafg.pdf. Here are the key sentences, capitalised in the text:

You ought to love your parents. Reverence is the next duty. The next duty is obedience. Submission to the family discipline and rue is no less your duty than obedience to commands. It is the duty of children to consult their parents.

That the concept of filial piety is still relevant today shows the *Catechism of the Catholic Church* (in the version of 1997) (<http://www.scborromeo.org/ccc/para/2215.htm>):

§ 2215 *Respect for parents (filial piety) derives from gratitude toward those who, by the gift of life, their love and their work, have brought their children into the world and enabled them to grow in stature, wisdom, and grace. “With all your heart honor your father, and do not forget the birth pangs of your mother. Remember that through your parents you were born; what can you give back to them that equals their gift to you?”*

Philippe Couplet and his group of missionaries were anything but congratulated by the eminences running the Vatican in those days. They considered the teachings of Confucius they had brought to Europe as a dangerous challenge to the position of the Catholic Church and to Christianity in general, as it meant religion was not necessary for the reign of morality. For it was only too obvious that *shangdi* (上帝), as used in the Confucian texts, does not refer to a personal God as in Christian religion, but to a more abstract principle, equivalent to *tian* (天), meaning heaven. Particularly for France’s growing number of agnostic intellectuals in the era of the enlightenment, like Voltaire and the Diderot, *shangdi* represents the rationality of nature, the authority of reason, which would become the founding principle of the French Revolution. They were “interested in promoting a particular intellectual program in which reason would replace religion. ... The philosophes admired the Confucian morality, which taught right and wrong without revealed religion.” (Mungello 121). All Confucianist ideas were therefore banned by the Church, and it was never acknowledged that *filial piety* was Couplet’s translation of the Confucian *xiao*.

To which extent does the concept of *xiao* still have a place in our societies? Being there to help your ageing parents when they are in need is perhaps more essential today when there is insufficient institutional support for them. But to construct society as a hierarchical pyramid, where the few on the

top demand obedience from the rest, where this majority is denied their voice in shaping decisions, is not any more adequate in a society that claims equality and democracy as its core values. As never before, our societies are in need of new ideas, to cope with global environmental threats to the survival of mankind. A new revolutionary spirit has to be balanced with the traditional demands of *xiao*.

Towards a dialogue between different cultural hegemonic discourses

Close to two hundred years after the philosophical titans Confucius and Laozi had clashed over their incommensurable teachings, another philosopher named Zhuangzi, still in the Warring States period, appeared on stage. Though often identified as a Daoist, and certainly not a follower of Confucius, he broke in many ways with Laozi's *Daodejing*, rejecting his claim of the pointlessness of language and discourse and replacing it by elevating dialogue as the only means to develop new ideas about how to look at the world we live in. Neither did he agree with Confucius. To promote *xiao* means for him to use eloquence as a means to further your own interests: "[F]iliality and fraternity, Humanity and Responsibility, loyalty and faithfulness, resoluteness and integrity are just ways of forcing yourself to labor your own Virtuosity" (Ziporyn's translation of *Zhuangzi* 2009, 66f.). As he saw it, new ideas would only evolve through dialogue, through the confrontation of arguments. In the book bearing his name, the *Zhuangzi*, his friend Hui Shi, here called Huizi, belonging to the School of Names, is frequently mentioned as his sparring partner for his original thoughts.. Zhuangzi insisted that we do not know anything about the world outside of discourse, the world of things. For him, the only reality that has meaning for us is the reality as it is talked about, and talking about it, we can make it mean what we want. Dialogue partners do not have to agree. The only thing that matters is that they become aware there is more than just one perspective to look at an issue, for instance, at the question whether can fish be happy. Here is a short dialogue taken from Chapter 17 of the *Zhuangzi*, in the recent translation of Brook Ziporyn:

Zhuangzi and Huizi were strolling along the bridge over the Hao River. Zhuangzi said, "The minnows swim around so freely, following the openings wherever they take them. Such is the happiness of fish."

Huizi said, "You are not a fish, so whence do you know the happiness of fish?"

Zhuangzi said, "You are not I, so whence do you know I don't know the happiness of fish?"

Huizi said, "I am not you, to be sure, so I don't know what it is to be you. But by the same token, since you are certainly not a fish, my point about your inability to know the happiness of fish stands intact."

Zhuangzi said, “Let’s go back to the starting point. You said, ‘Whence do you know the happiness of fish?’ Since your question was premised on your knowing that I know it, I must have known it from here, up above the Hao River” (Ziporyn 2009, 76).

This dialogue sums up, *in nuce*, the whole issue of meaning, offering two opposite perspectives on language (see my discussion in Teubert 2018, 78f.)

Zhuangzi and Hui Shi never could agree on anything. Thus we read in Chapter 33 (in the translation of Burton Watson): “Hui Shi had many theories and his writings filled five carts. But his course was uneven and mottled, and his words were wide off the mark.” But it was these dialogues that enabled Zhuangzi to develop his revolutionary ideas. And after his friend had died and he passed his grave, he said, “Since you died, Master Hui, I have no material to work in. There is no one I can talk to any more.”

In a world dominated more and more by a global hegemonic discourse forced upon people everywhere by those who control the international media, news agencies, and increasingly also the social networks, it becomes almost impossible to form independent ideas. A good way to look at things from different perspectives is to engage in a dialogue between people living in different cultures, exposed to the different discourses existing there. This would be a dialogue in which all partners enjoy equal rights. One item we can discuss is, for instance, what *xiao* means in our time. How far should obedience to one’s superiors, to one’s parents, to one’s teachers, to the authorities go? And is this not also a key issue in European countries, which proudly call themselves democracies though never listening to their rebellious young folk? Was not the birth of the People’s Republic of China only possible through violating the Confucian virtue of *xiao*?

All progress depends on our discussing different perspectives, as it is these differences that lead us to new insights. Adopting the global hegemonic discourse on neoliberal capitalism would mean we all have to profess our happiness as workers for our employers lest we are classified as lacking in our mental health. More than a third of the British workforce in Britain find no satisfaction in their jobs, a poll found in 2018. Disempowered and silenced, abused and overworked by their employers, they feel they are treated like robots. Is it not an expression of their mental sanity if they feel unhappy? Is this unhappiness something that should be corrected by antidepressants? Should they not fight in solidarity, as the fathers of the Chinese Revolution did, this capitalist exploitation of the many by the few?

It is talking with people having a different outlook that makes us aware of the many voices outside of hegemonic discourse, be it national or global. Teaching Chinese to pupils and students in Europe will help them to engage in a dialogue with their Chinese counterparts. It will open their minds to find innovative solutions for the urgent problems beseeching us.

References

- Binkley, Sam (2011): Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. In: *Subjectivity*, Vol. 4, 371-394.
- Couplet, Philippe et al. (1687): *Confucius Sinarum Philosophus*. Paris.
- Deshpande, G. P. (1972): *Cultural Revolution: China's Cultural Revolution: A View from India*. Bombay: Economic and Political Weekly.
- Deshpande, G. P. (1974): Review of: Maria Antonietta Macciocchi. *Daily Life in Revolutionary China*. In: *Book Reviews*, Vol. 13, 360f.
- Gramsci, A. (1971): *Selections from the Prison Notebooks*, ed. and trans. Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. Pender Harbour, British Columbia: Harbour Publishing.
- Hird, D. (2017): Smile yourself happy: zheng nengliang and the discursive construction of happy subjects. In: Wielander, G. and Hird, D. (eds.): *Chinese Discourses on Happiness*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 126-154.
- Layard, Richard (2005): *Happiness: Lessons from a New Science*. London: Penguin Press.
- Legge, James (2000): *The Analects of Confucius*. Springfield, Illinois: Templegate Publishers.
- Macciocchi, Maria Antonietta (1972): *Daily Life in Revolutionary China*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Mungello, D.E. (2005): *The Great Encounter of China and the West, 1500-1800*. 2nd edition. New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Peeters, Rik (2019): Manufacturing responsibility: The governmentality of behavioural power in social policies. In: *Social Policy and Society*, Vol. 18, 51-65.
- Pritzker, Sonya (2018): Review of: Jie Yang: *Mental Health in China: Tradition and Therapeutic Governance*. In: *The China Quarterly*, Vol. 235, 901-904.
- Steele, G. R. (2007): Richard Layard's Happiness: Worn philosophy, weak psychology, wrong method and just plain bad economics! In: *The Political Quarterly*, Vol. 77, 484-492.
- Teubert, Wolfgang (2018): Dialogue and what it means for discourse. In: Răzvan Săftoiu and Adrian Pablé (eds.): *Integrating Dialogue*. Special issue of *Language and Dialogue*, Vol. 8, 66-83.
- Till, Christopher (2018): Commercialising bodies: Action, subjectivity and the new corporate health ethic. In: Rebecca Lynch, Conor Farrington (eds.): *Quantified Lives and Vital Data: Exploring Health and Technology through Personal Medical Devices*. London: Palgrave Macmillan, 229-249.

Waley, Arthur (1998): *Analects of Confucius*. New York: Random House.

Wang Kefei, Fan Shouyi (1999): Translation in China: A motivating force. In: *Meta*, Vol. 44, 7-26.

Wang Weiqun (2006): *A corpus-driven study on translation units in an English-Chinese parallel corpus*. Thesis submitted to the School of Humanities of the University of Birmingham for the degree of MPhil (B) in Corpus Linguistics.

Yang, Jidong, Kai Liu and Yiran Zhang (2019): Happiness inequality in China. In: *Journal of Happiness Studies*, Vol. 20, 2747-2771.

Yang, Jie (2013): Fake happiness: counselling, potentiality, and psycho-politics in China. In: *Ethos*, Vol. 4, 292-312.

Yang, Jie (2017): Virtuous power: Ethics, Confucianism, and psychological self-help in China. In: *Critique of Anthropology*, Vol. 37, 179-200.

Ziporyn, Brook (2009): *Zhuangzi: The Essential Writings*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing

Author Information

Professor Wolfgang Teubert has been the Chair in Corpus Linguistics from 2000 to 2015. Formerly he was Senior Fellow at the Institute for German Language in Mannheim, responsible for corpus research in the framework of European co-operation. He was the founding editor of the *International Journal of Corpus Linguistics*. Now that he is fully retired, his aim is to show how hermeneutics (i.e. the art and craft of interpretation) can become the theoretical foundation of a theory of meaning for corpus linguistics and discourse analysis. He has also developed a keen interest in the role language plays in classical Chinese philosophy, in Confucian and Daoist texts, and in the Zhuangzi in particular.

Issues in Disseminating Chinese Knowledge Internationally

中文的国际知识供给问题

李宇明 Yuming LI

北京语言大学 Beijing Language and Culture University

【内容提要】人类作为一个命运共同体，需要许多公共产品，其中包括通用语言。英语已经成长为人类命运共同体的通用语言，中文有可能发展为第二通用语言，在世界许多机场、商店的语言景观中，中文已经居于第二语言的地位。随着中国综合国力的提升和中文国际教育的发展，中文已经进入 70 个国家的基础教育，开始扮演“基础教育外语”的新的外语角色，下一步就是要争取基础教育中“重要外语”的地位。增加中文的科技含量、文化含量、思想含量等，提高中文的国际知识供给，根据衡量语言功能“8+3”的指标体系全面提升中文的语言功能，是中文发展为世界公共产品的基本途径。

【关键词】人类命运共同体 中文 公共产品 外语角色 科技含量 语言功能

一、推进中文成为世界公共产品

中国提出的构建人类命运共同体的主张，得到了联合国等国际社会的认可。人类命运共同体必须要有一些公共产品，中文有可能成为这样的公共产品。中国向世界传播中文，是中国在为人类命运共同体贡献一个公共产品；外国朋友学习中文，是要掌握未来世界的一个重要公共产品。

中文是世界的什么公共产品？就当前的情况看，中文很可能成为世界的第二语言。中文在世界旅游、购物等场域的标牌上处在醒目位置，这不是个别现象。国际上很多机场、旅游场所和商贸中心的指示牌，都标写有中文，中文一般列在第三行。第一行一般是本国语言；第二行一般是国际通用语的地位，多是英文；第三行一般就是中文，第三行应当是国际第二大语言的位置。比如泰国素万那普国际机场、法国戴高乐国际机场。而在有些地方，中文甚至排在第二行的位置，如韩国仁川国际机场、澳大利亚墨尔本国际机场、新西兰奥克兰国际机场等。

英文是世界多国的第一外语，也是世界第一通用语言；中文在多数国家语言景观中的位置

表明，中文正在成为世界第二通用语言。我认为，世界只有一种通用语是不够的，也需要来自不同文化背景的其他语言。它们都是世界的公共产品。

二、中文的外语角色

外语对一个国家来说十分重要。国家开设某种外语的动机，在很大程度上反映着某种外语在这个国家所主要发挥的作用。这种作用就构成了“外语角色”。我曾在《海外汉语学习者低龄化的思考》（《世界汉语教学》2018年第3期）一文中提出了外语角色的概念。并根据世界范围内外语学习和使用的情况，把外语角色分为六大类：

1. 外事外语。一般情况下，不管一个国家的国力如何，总是有人来学习它的语言。这是为了满足外交的需求，有时还兼及学术研究的需求。凡是作为国家官方语言的语言，都有成为“外事外语”的可能。

2. 领域外语。一个国家在某个方面比较突出，某个相关领域的人就会去学习它的语言。比如：学美声唱法的人要学习意大利文；对中医感兴趣的人要学习中文等。

3. 泛领域外语。一个国家在经济、文化等领域有了快速发展，会有许多人来学习它的语言。此时的学习者一般还都是成年人，也可以称为“成人外语”。

4. 基础教育外语。一个国家的发展水平，可以明显地有助于他国发展，其语言就会进入其他国家的基础教育。我国的基础教育外语有六门：英文、日文、俄文、法文、德文、西班牙文。

5. 重要外语。一个国家的经济、政治和综合国力居于世界前列，它的语言就会作为世界众多国家的重要外语，甚至是第一外语。

6. 第一语言。一个国家长期居于世界或某一地区的领先地位，一些外国人就可能将其语言作为儿童的第一语言。这是一种“超外语”角色，扮演着“准母语”的角色。一种外语能成为准第一语言或第一语言，有特殊的历史渊源，一般源于军事占领或者军事殖民的特殊背景，现代社会已不大能发生，也要避免发生这种情况。

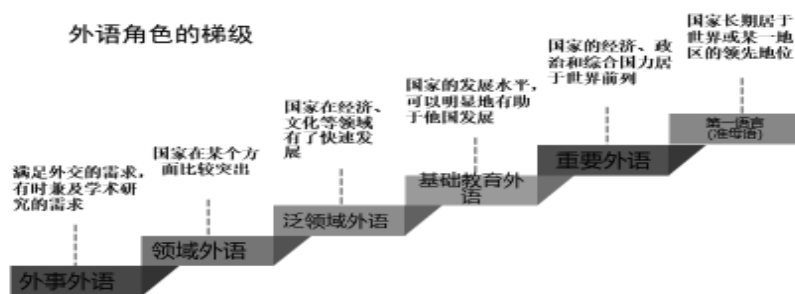


图 1. 外语角色梯级图

外语角色有三大特点：第一，不同的外语角色具有不同的外语功能，外语功能有强弱之分。

第二，不同的外语角色具有“迭代性”，即不同的外语角色可以共存，比如“外事外语”与“领域外语”可以共存，“基础教育外语”可以与“泛领域外语、领域外语、外事外语”共存。第三，外语充当什么角色，与“本土国”对“对象国”的影响力成正比。本土国是指某种语言的母国，对象国是把某种语言作为外语的国家。本土国对对象国的影响力，取决于本土国的综合国力，也取决于对象国对本土国国力的感知。

外国人学习中文，中文就是他们的外语。汉学传到西方已经有几百年的历史。就 20 世纪以来的情况而论，中文首先是外事外语，也是领域外语。早年到中国来学习中文者，多是出于外交需求，或者来学习中国独有的领域学问，如中国语言文字、中国文学、中医、中国功夫、中国传统曲艺、中国古典哲学等。在周恩来总理亲自过问下，清华大学“东欧交换生中国语文专修班”（现在北京语言大学的前身）于 1951 年正式开课，这是一个标志性的事件。

进入 21 世纪，中国的发展举世瞩目，学习中文的人愈来愈多，学习的专业科目也逐渐超越中国传统学问，中文发展为“泛领域外语”。现在每年约有 50 万人来华学习；国外也开办各种中文教学，到 2017 年，世界上已经有 170 多个国家开设了中文教学。

中文进入外国的基础教育，开始承担“基础教育外语”的角色，是从 1955 年韩国把汉语纳入基础教育开始的，但是一直进展缓慢，到 2000 年才有 7 个国家。到 2010 年增至 17 个国家，2014 年 31 个国家，2017 年 67 个国家，2019 年 70 个国家。从数据上看，2014 年是中文国际传播的一个关键点，总体上开始扮演“基础教育外语”的角色。2015 年，中国成为世界第二大经济体。此外，据商务部 2018 的数据，中国服务贸易总额世界第二，吸引外资世界第二，对外投资世界第三。中国的经济发展是促进中文的外语角色上梯级的重要因素。

中文登上新的外语角色台阶，要认识到其重大意义：

第一，全球中文学习者的低龄化。据估计，全球未成年人已经占到海外全体中文学习者的 50%，一些国家甚至达到了 60%。孩子在中小学阶段学习了中文，无论学习成果如何，他们这一生将与中国产生某种联系，或来中国留学，或来中国旅游，或从事与中国相关的工作。成人学习外语多是为了眼前利益，是为了工作；儿童学习外语是为了未来利益，更多的是文化价值观的学习。而我们以前的教师、教材等，都是为成人准备的。这需要进行及时的战略调整。

第二，中文国际教育的发展方向，就是促进已经把中文列入基础教育外语的国家，进一步把中文置于主要外语的地位，特别是第二外语甚至第一外语的地位；同时促进其他国家把中文列入基础教育。

第三，中文迈出了成为世界第二语言的重要一步。只有进入基础教育的外语，才有可能成为世界人民经常使用的语言。中文的下一步就是发展为“重要外语”的角色。在世界语言生活里，中文已经具有成为第二大语言的发展趋势，中文国际教育为此打下了坚实的基础。

三、增加中文的科技含量

中文要成为世界的公共产品，特别是要成为世界第二语言，必须要有三个方面的条件：第一，中文必须负载有人类先进的科技文化知识；第二，中文自身要高度的丰富且具有一定的规范性；第三，要具有先进的中文教育理念和教育教学方法。这样才能够让外国人较快地学好中文，并且掌握了中文有助于获取先进的文化知识，得到各方面的“人生红利”。这里只谈中文的科技含量问题。

(一) 中文在世界三大索引中的地位

目前世界有三大索引：“科学引文索引”(Science Citation Index, SCI)、“社会科学引文索引”(Social Science Citation Index, SSCI)和“艺术与人文引文索引”(Art & Humanities Citation Index, A&HCI)。“科学引文索引”(SCI)是规模最大的科研成果数据集，主要收录自然科学和应用科学领域的专业期刊和论文集，涉及数学、物理、化学、地质、机械、机器人、计算机、材料等106个学术方向。“社会科学引文索引”主要收录了社会科学领域的专业期刊和论文集，涉及语言、社会、心理、地理、政治、区域研究、传播等25个学术方向；“艺术与人文引文索引”则涵盖了艺术、哲学、文学、建筑、历史、神学等14个学术方向的专业期刊和论文集。

饶高琦等青年学者，对这三大索引2010-2019这10年的语言文本分布情况进行了统计分析，得出的结果是：

在自然科学(SCI)中，英文文本占了98.05%。这说明全世界最重要的科学成果都在用英文表达，全世界另外7000多种语言加起来还不到2%。科技领域内的“语言单一化”已经形成且十分严重。从第二名的德文到第六名的葡萄牙文形成第二方阵，排名第七的波兰文到排名十六的克罗地亚文，形成第三方阵。从科技文献上来看，最重要的语言不到20种。中文位居第四，但占比只有0.28%弱。

社会科学领域(SSCI)中，英文仍然是“一枝独秀”，占比为96.2%。德文、西班牙文、法文、葡萄牙文和俄文形成第二集团。从排名第七的捷克文到排名第二十分的日文构成第三集团。中文名落第22位，原因是多方面的，也是颇值得玩味的。

在艺术和人文学科领域(A&HCI)中，英文文本占75.3%，仍占第一。法文、德文、西班牙文、意大利文、俄文等形成第二集团。从排名第七的葡萄牙文到排名第十六的立陶宛文，形成第三集团。中文排第十位。

（二）语言的“三世界”说

语言的“三世界”说，是指语言能够帮助人类发现世界、为人类描绘世界、帮助人类适应世界。

当今，只有前沿科学家（包括人文科学家和社会科学家）才能发现新的世界，这些科学家研究科学时所使用的语言，研究成果发表时所使用的语言，就是帮助人类发现新世界的语言。现在看来，帮助人类发现新世界的语言，也就是上面三大数据库最常用的那 20 来种语言。人类的每种语言都在描绘着世界图景，但是只有帮助人类发现新世界的语言，才有资格首先描绘新的世界图景，其他语言要么是保存旧日世界的老图景，要么是通过翻译获得世界新图景；但是这种图景“译绘”，时间上会“延迟”，图景也可能失真。每种语言都能够帮助人适应世界，但是只有那些帮助人类发现新世界、为人类“首绘”世界图景的语言，才能帮助更多的人更好地适应世界。

英文是全世界的公共产品，是发现新世界、描绘世界、帮助人适应世界最重要的语言。对英文要有一个客观的态度，英文是英国、美国、澳大利亚等国的语言，但也不完全属于这些国家，现今已是世界的公共产品，是构建人类命运共同体的一种文化产品。

在世界语言生活中，中文也愈发重要起来，很有可能成为第二大语言。在国际教育领域，中文已经扮演基础教育外语的角色。但在世界三大科技索引库中，中文基本上处在第二方阵，自然科学领域中文排第 4，艺术人文领域中文排第 10，但在社会科学领域落于 20 名之外。如果不采取措施，尽快增加中文文本的科技含量，在争取国际科技话语权的同时，争取中文的国际科技话语权，中文就很难以成为世界公共产品，中文的国际教育也不可能具有持续发展的力量。

（三）增加中文的国际知识供给

争取中文的国际科技话语权，需要我国科学技术的发展，但更需要有合适的科学评价制度。当前我国的科技评价标准，特别器重在外文刊物上发表论文，而相对轻视中文期刊。在“科学引文索引”（SCI）中，英文为 98.05%，但进一步分析会发现，这 98% 多的成就，美国学者的贡献率是 28%，是最高的；中国学者的贡献率是 17%，仅次于美国。中国的科学工作者为英文的国际知识供给作出了大贡献，但是并没有为中文的国际知识供给作同样的贡献。

2018 年 1 月，中国科学技术协会在其发布的《中国科技期刊发展蓝皮书（2017）》中，统计了世界上 14 个论文产出大国 SCI 论文的流入和流出情况。将各国所拥有的 SCI 期刊数以及期刊本国作者所发表的论文做对比，发现只有荷兰、英国、美国 3 个国家属于“论文流入”国，其他 11 个国家都属于“论文流出”国，中国是这 11 个国家中论文流失最严重的国家之一。

争取“两个话语权”（在争取国际科技话语权的同时，争取中文的国际科技话语权），是需要智慧的。比如，可以试验“中文首发”或“中英文并发”的制度，重要科技成果应先在国内外中文刊物上发表，之后或同时在外文期刊上发表。要鼓励教授、研究员、博士生等科研人员“两条腿”走路，既用外文发表成果，也用中文发表成果。甚至也要鼓励国际学者用中文发表科技成果，特别是中国领先的学术领域。2019年12月26日，著名国际医学期刊 *THE LANCET*（中文也称《柳叶刀》）在官网上，以中文的形式发表了中国学者的文章，这或许是一个信号。

把论文写在中国大地上，不是一句口号，而是关乎科学发现能否及时地转化为中国生产力，最终也关系到中国的国际地位和中文的国际知识供给。

四、全面增强中文的功能

语言是人类用于交际和思维的最为重要的符号系统；语言也是文化的重要组成部分，也是文化最为重要的承载者、阐释者和建构者；语言还像是民族的图腾，常常具有承载民族认同、民族情感的作用。

语言的定义有百余种，语言的功能也有很多，有工具功能、思维功能、文化功能等。但是衡量语言功能的指标，必须可以方便观察，方便获取数据。下面，我们从工具功能、文化功能两个方面来建立衡量语言功能的指标体系。

（一）工具功能指标：5+1

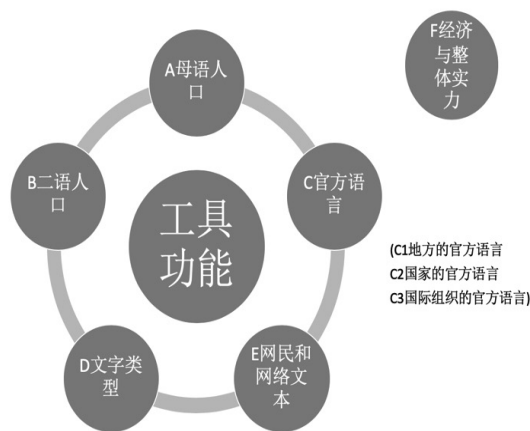


图 2. 语言工具功能指标

语言的工具功能主要体现在沟通域、沟通力上，其评价指标可采用 A-F 六个指标，其中 F

为参考项（图 2）。

A. 母语人口：母语是与民族属性相关联的概念，一般人的母语都是第一语言，特殊情况下是第二语言。语言得以传承，基本的交际功能得以发挥，首先依赖母语和母语人。母语人口是一个语言的底盘，是工具功能需要关注的重要指标。

B. 第二语言人口。二语人口数量是语言传播力的最为重要的表现。语言学习是个“势利眼”，作为第二语言使用人口越多的语言，人们越去争相学习，这种语言的第二语言使用人口就会飞速增长。

C. 官方语言。“官方语言”是个较为宽泛的概念，它包括国家层面的国语和官方语言，也包括国家内部的“地方”和国际组织使用的官方语言和工作语言等。充当官方语言的语言，是语言地位规划的结果，有一定的政治地位，能够在一定法律、规章的维护下在一定的范围内稳定地发挥交际作用，应成为语言功能的一个评价指标。

D. 文字类型。在当今主要的文字系统中，拉丁字母的使用区域是最广的，其次是基里尔字母，再次是阿拉伯字母，第四是汉字。当今，使用拉丁字母的语言在国际传播和计算机键盘上是占优势的。

E. 网民数量及互联网文本量。互联网构筑了人类一个新的活动空间，可称为虚拟空间或信息空间。这一空间的语言生活快速发展，新词语、新文体、新的传播方式不断产生，并正在对现实空间的语言生活起到引领作用。互联网语言传播力越来越显著，迅速成长为语言功能评价的一个重要指标。

F. 语言的经济实力。当今的语言传播背后几乎都有经济因素的推力。经济本来是语言工具功能的间接参项，但就某种意义而言，当今世界语言格局几乎是世界经济格局的附属产物，每种语言的地位及其工具功能的强弱，与其国家的经济地位密切相关。

（二）文化功能指标：3+2

语言的文化职能，可以从三个基本指标和两个参考项来衡量（图 3）。

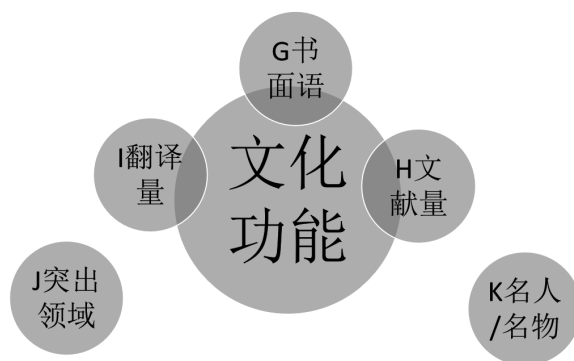


图 3. 语言文化功能指标

G. 书面语的有无。根据“民族语言志”网的统计，在当代世界 7000 来种语言中，只有约 53% 的语言有书面文本。

H. 文献量。有些民族也有书面语，但是没有多少人用这种书面语写作且发表成果。文献量的多少决定这个国家是不是语言强国。

I. 翻译量。文献翻译是跨语言发生文化影响的活动，是文献声望的一种表现，也是语言文化功能的一种重要表现。

J. 突出领域。如果要学习地理，最好学德文；学航空航天知识，最好学英文和俄文。一个民族在哪个领域做贡献最多，哪方面的文献会被翻译得最多。

K. 名人/名物。名人（如亚里士多德、柏拉图、孔子、老子等）名物（如人类文化遗产等），对一种语言、一种文化的提升作用是强大的。

（三）世界语言的功能分类

根据衡量语言功能的“8+3”指标体系，可以把世界的语言分成图 4 所示的六大方阵。

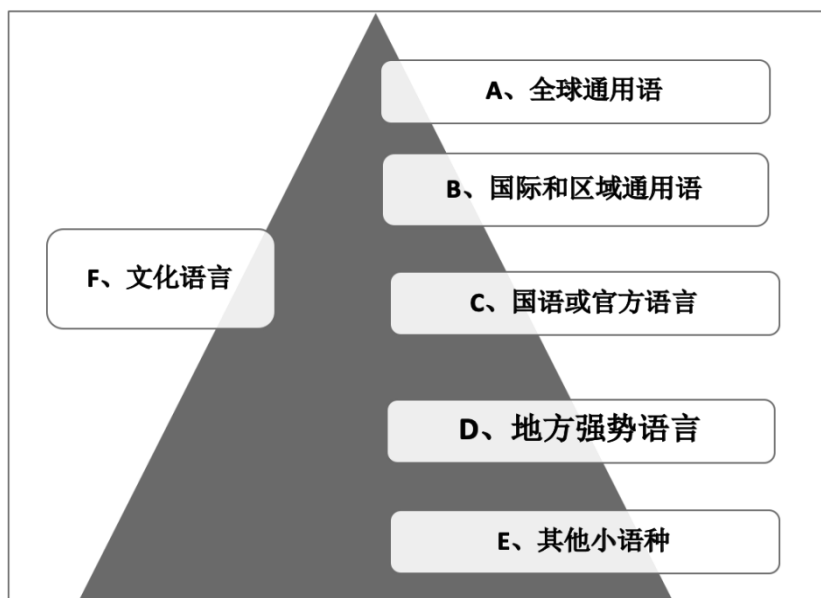


图 3. 功能视角下的世界语言分类

第一方阵，是功能最为强大的“全球通用语”。当前只有英文具备这一功能。

第二方阵，是“国际和地区通用语”。这类语言在国际社会或某一地区通用，数量有 20 来种。具体哪 20 来种，还需要通过多个指标、多种数据来确定。但这 20 来种语言是国家必备的语言能力。中文在这个方阵中排前几名。

第三方阵，是所有具有国家官方语言身份的语言，包括国语、国家官方语言等（当然需要除去第一、第二方阵的语言）。世界上有 200 多个国家和地区，官方语言大约有 100 多种。

第四方阵，是地方的官方语言。如英国除了英文之外，威尔士、苏格兰的语言；我国的地方重要语言有蒙古族、藏族、维吾尔族、哈萨克族、朝鲜族、彝族、壮族等民族语言，还有粤方言、客家方言、闽南方言、吴方言等。前四个方阵的语言大约有 200 种左右。

第五方阵，是除去前四个方阵的“其他小语种”。数量较大，远离功能高地，容易进入濒危状态。

第六方阵，是“文化语言”，比如古希腊文、拉丁文、梵文、古叙利亚文、古埃及文字、玛雅文字、甲骨文等。这是为语言、文字的特殊文化价值而特意设计的，使用的是另外的评价标准。

了解这一分类，就具有了世界语言的总体格局。一个国家的外语教育规划，应当以此为参考；一个国家的语言能力提升，应当以此为依据。

（四）增强中文功能的八大方略

中文的语言功能，应当根据衡量语言功能的“8+3”指标体系全面提升。概括起来有八个方面。

一. 加强海外华人的认同，保持中文的母语人口。

100 多年前，华人到了南洋、欧美和世界其他一些地方。现在，新华人的足迹更是遍及世界各地。这些华人的母语传统上称为华语 / 华文，也属中文。要特别重视华语文教育，将其纳入中文国际教育的领域。要开办国际中文学校，使海外中国公民的子女能够受到中文教育。

二. 加强国际教育，扩大中文的第二语言人口。

中文母语人口世界第一，但是第二语言人口还不是最多的。二语人口最多的是英文，其次是法文、德文和西班牙文。这是中文亟待提升的方面。

三. 努力扩大中文在国际组织中的作用。

中文是联合国和许多国际组织的官方语言或工作语言，但是其真正的功能还需要提升。截止 2018 年，国际组织约有 6.2 万个，中文在这些组织中的作用还较为有限。增强中文在国际组织中的语言地位和实际发挥作用，是值得思考的大问题。

中国在国际组织中的作用越来越重要；在许多国际组织中，所交会费的比例靠前，国际公务员也越来越多；以中国为主导的国际组织也逐渐有了一些。此种情况下，扩大汉语在国际组织中的作用是具备条件的。第一，在汉语已经成为官方语言或工作语言的国际组织中，要尽量发挥汉语的工作价值，巩固乃至扩大汉语在此类国际组织中的作用；第二，在其他国际组织中，要根据语言多样化的原则，争取汉语的官方语言或工作语言地位；第三，在筹建的国际组织中，特别是中国主导或研究中国问题为主的国际组织中，要重视设置汉语为官方语言或工作语言的重要意义。通过不懈的努力，使汉语在国际组织中的地位不断巩固，作用不断扩大。

四. 打造科技、文化精品，加强中文文献的声望。

努力发展科学和教育，创造出领先于人的精神产品，发明出惠及人类的技术产品，并用中文作为成果报告载体，增加中文文本的科技、文化含量，增强中文的文献声望。

五. 重视虚拟空间的语言生活，扩大网络高质量文本数量。

中国是世界上网民最多的国家，有 9.4 亿网民（2020 年 6 月的数据），中国的网络文本也是世界第二，仅次于英文，比第三名的西班牙文高出一倍多。但是，中文的网络文本质量还不够高，对世界舆论的影响还比较有限。中国庞大的网民群体，应能通过网络让世界了解中国，通过网络来描绘世界图景。未来世界的贡献与竞争，不仅在现实空间，更在虚拟的网络世界。

六. 加大翻译的力度，重视中文文献的译出，也不要忽视外文文献译入。

要加强中文的译入，应将世界上的优秀文化成果及时译为汉语，“向中国讲好世界故事”。中国的发展是建立在集成人类优秀文化成果基础上的，不能造成中国与世界的文化隔膜。不能只是译入英文文献，应当重视从世界第一、第二方阵的 20 来种语言的译入问题。同时，更要科学地、有成效地组织译出，让中华文化走向世界，“向世界讲好中国故事”。译入是过去翻译的常态，而译出是翻译的新走向，需要科学探索，用心尝试，积累经验，形成模式。

七. 利用中华名人名物，增加中文的文化含量。

中国历史悠久，文化深厚，古代的名人、名物、思想观念等，用得好可以增加中文的“文化含量”，增加中文的文化声望。中国的科技、教育也在发展，新成果、新名人、新思想会不断产出，更易转化为“语言之力”。

8. 发展经济，增加中文的经济实力。

语言能够传播到新的地区和其他文化中，具有跨国的交际功能和文化功能，并不取决于语言历史的悠久或是结构的美妙，而是取决于语言背后的综合国力。不同时代，综合国力的形成因素会有不同，今天决定综合国力的是经济实力和科教文化。

中国是世界第二大经济体，这是以地区计算的。若以语言经济体计算，中文经济体的实力比中国经济体的实力还要大，与英文经济体的实力更为接近。近些年，中国和世界学者一起提出了“大华语”的概念，“大华语”是以普通话/国语为基础的全世界华人的共同语。仔细斟酌，“大华语”不仅是语言概念，也是“大华语地区”的概念，是大华语区的经济、文化、科技、教育等综合实力的概念。只有当经济发展好了，只有中文背后的综合力量强大了，中文才更有资格成为世界的公共产品。

中文国际教育是国人十分关注的时代课题，但是，不能只关注多少外国人在学中文，更要关注中文外语角色发生的重大变化，更要关注多少外国人在用中文，在怎样用中文。在中文使用的过程中，逐渐增强中文的国际功能，使其成为世界重要的公共产品，成为世界通用的第二语言。

中文要成为世界通用的第二语言，需要具备什么条件？怎样创造这些条件？

主要参考文献

- [荷兰]艾布拉姆·德·斯旺 2008[2001]《全球语言系统》(乔修峰译),花城出版社。
- [瑞士]费尔迪南·德·索绪尔 1980[1916]《普通语言学教程》(高名凯译),商务印书馆。
- 付克 1986《中国外语教育史》,上海外语教学出版社。
- 郭熙 2017a《汉语热该如何延续》,《光明日报》6月18日第12版。
- 郭熙 2017b《论祖语与祖语传承》,《语言战略研究》第3期。
- 李泉、龚雪 2015《通用型、区域型、语别型、国别性——谈国际汉语教材的多元化》,《汉语学习》第1期。
- 李燕主编 2017《汉语国际教育规划论集》,南开大学出版社。
- 李宇明 1993《语言学习异同论》,《世界汉语教学》第1期。
- 李宇明 1995《儿童语言的发展》,华中师范大学出版社。
- 李宇明 2010a《中国语言规划论》(新版),商务印书馆。
- 李宇明 2010b《中国语言规划续论》,商务印书馆。
- 李宇明 2014《孔子学院语言教育一议》,《语言教学与研究》第4期。
- 李宇明 2015a《中国语言规划三论》,商务印书馆。
- 李宇明 2015b《Language Planning in China》, Walter de Gruyter(Mouton)。
- 李宇明 2016《转变来华留学生教育的观念》,《社会科学报》8月4日第5版。
- 李宇明 2017a《语言学习与教育》(修订本),华东师范大学出版社。
- 李宇明 2017b《大华语:全球华人的共同语》,《语言文字应用》第1期。
- 李宇明 2018a《李宇明语言传播与规划文集》,北京语言大学出版社。
- 李宇明 2018b《海外汉语学习者低龄化的思考》,《世界汉语教学》第3期。
- 李宇明 2019《人生初年——一名中国女孩的语言日志》上、中、下卷,商务印书馆。
- 李宇明、施春宏 2017《汉语国际教育“当地化”的若干思考》,《中国语文》第2期。
- 李宇明 王春辉 2019《论语言的功能分类》,《当代语言学》第1期。
- 李崑 祝华 2017《想象:跨国移居家庭传承语维持与转用的关键因素》,《语言战略研究》第3期。
- 刘慧 2016《印尼华族集聚区语言景观与族群认同》,《语言战略研究》第1期。
- 卢德平 2016《汉语国际传播的理论维度》,《语言战略研究》第3期。
- 鲁健骥 1998《对外汉语教学学科建设的一个重要课题——谈对外汉语教学的历史研究》,《语言文字应用》第4期。
- [英]尼古拉斯·奥斯特勒 2009[2006]《语言帝国:世界语言史》(章璐等译),上海人民出版社。
- 孙宏开、胡增益、黄行主编 2007. 中国的语言 [M]. 北京:商务印书馆。
- [美]特伦斯·G.威利 2016[2006]《历史研究的经验:对语言政策和语言规划的启示》,托马斯·李圣托

- 编《语言政策导论：理论与方法》（何莲珍、朱晔等译），商务印书馆。
- 王春辉 2016《当代世界的语言格局》，《语言战略研究》第4期。
- 王春辉、高莉 2009《互联网上的语言多样性问题》，《语言文字应用》第2期。
- [德]威廉·冯·洪堡特 2008[1836]《论人类语言结构的差异及其对人类精神发展的影响》（姚小平译），商务印书馆。
- [以色列]尤瓦尔·赫拉利 2016《人类简史：从动物到上帝》，中信出版社。
- 张黎、张钰浠 2016《世界500强企业官方网站语言使用情况》，《语言战略研究》第2期。
- 周有光 1989《二战后的语言计划》，《语文建设》第4期。

作者简介

李宇明，中国语言学会常务理事，中国语言学会语言政策与规划研究会会长，中国辞书学会会长，中国中文信息学会副理事长，国际中国语言学会（2016年-2017年）会长。主要研究领域为语言学理论、现代汉语、心理语言学、语言规划学等。著有《儿童语言的发展》《汉语量范畴研究》《语法研究录》《语言学习与教育》《中国语言规划论》《中国语言规划续论》《中国语言规划三论》《Language Planning in China》《人生初年——一名中国女孩的语言日志》等，主编有《理论语言学教程》《语言学概论》《当代中国语言学研究》《全球华语大词典》等。并在多种刊物上发表论文五百余篇。

The New Concept of the International Chinese and Teaching Chinese in a Global Context

国际汉语新概念及全球语境下的汉语教学

洪历建 Lijian HONG

原澳大利亚蒙纳什大学 Former Monash University, Australia

王维群 Weiqun WANG (整理)

英国诺丁汉大学 University of Nottingham

摘要: 本文根据洪历建教授网络主旨发言整理。根据联合国关于少数民族语言权利的宣言、声明和澳大利亚联邦政府的“国家语言政策”，借用“国际英语”概念及相关理论，本文分析了在全球语境下的汉语及汉语教学的性质，提出了“国际汉语”这一新概念及其理论与政策依据。“国际汉语”概念以一种新的、多语和多元文化的思维方式，代替传统的、单语的和单一文化的汉语和对外汉语教学观念，旨在更好地理解作为“国际性语言”的汉语及其在全球的教学。本文还讨论了“国际汉语”概念与其他汉语国际教学概念的异同，阐述了在全球化语境下，应该如何开展作为一种国际性语言的汉语的教学和应该注意的问题。

关键词: 国际汉语，汉语教学，语言政策，汉语性质，多语能力，多元文化

一. 国际语言的标准和汉语的国际性质

语言跟人密切相关。在讨论一种语言及语言教学之前，我们首先搞清楚“我”是谁？

在英国，我是“华裔”英国人，还是居住在英国的“华侨”，或者仅仅是旅英中国人？因为大家身份和国籍不一样，即便都使用汉语，他们各自的汉语的性质也会很不一样。打个比方，同样一门朝鲜语，在韩国是该国的官方语言，在中国是中国的一种少数民族语言。同理，中文在海外也存在同样的问题。

首先，我们应该搞清楚中文在海外到底是属于什么性质的语言？因为对中文的定义不一样，对中文的性质的看法不一样，海外汉语教学的目的，自然与在中国境内教授中文以及汉办在海外教授中文的目的就不一样，我们的教学方法、测试标准也不一样。

英语国家最骄傲的就是全世界有相当大的一部分人说英语。但在全球说英语的 18 亿人中，

英语母语者相对较少。绝大多数说英语的人是非英语母语者。而汉语的情况不一样，在全球说中文的人中，绝大部分是中文母语者。非汉语母语者的人数相对很少。如果我们把汉语与英语、法语、德语、西班牙语等这些欧洲语言相比较，汉语只能算是一种全球广泛使用的语言（因为汉语母语人数庞大），而非一种像英语那样的，在世界多个国家具有官方地位的、跨国性的语言。

英国语言学家 David Crystal (2003) 对什么是国际性的语言提出了两条标准：

1. 一个以上的国家把这种语言广泛地使用在政府部门、法庭、媒体和教育体系 (Chrystal, P4)。

2. 作为一种重要的外语在一个以上的国家进行教授 (Chrystal, p4)。

如果用第 1 条标准来衡量的话，全世界除了中国（含台湾）和新加坡（中文作为官方语言之一），还没有别的国家把中文作为官方语言。

如果用第 2 条标准来衡量，中文作为当今一种重要的外语，在世界上许多国家教授。根据这条标准，中文又可算是一个国际性的语言。

我们再来比较一下汉语和作为国际性语言的英语的一些特点。在美国教授语言学的一位印裔学者 Braj Kachru 在讨论国际英语时提出了“三个英语圈”的观点。（见 Figure 1: Braj Kachru's Three Circles of English）。

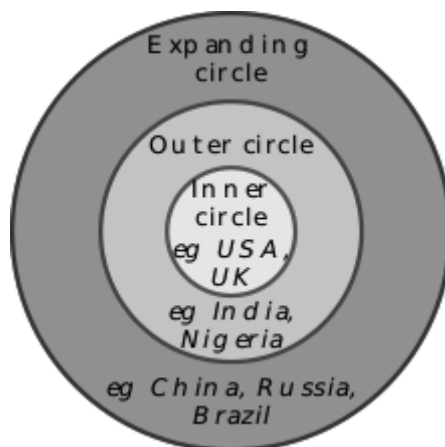


Figure 1: Braj Kachru's Three Circles of English

从图 1 看，作为核心圈（Inner circle）的是包括英国、美国、澳大利亚、加拿大、新西兰在内的英语国家；在这些国家里，英语是母语或第一语言。Kachru 把这些国家称为标准制定国 (Norm Providing Countries)，即英文该如何说，英文的标准是什么，由这些国家来决定；第二个圈即外部圈（Outer circle）包括英国的前殖民地，和印度、新加坡等英属殖民地的亚洲、非洲国家。英语在这些国家和地区属于第二语言，或者是官方语言之一。他认为这些国家属于标准发展国 (Norm Developing countries)，因为这些国家在英语国家的英语基础上又发展出来了一些适应当地的英文标准；第三个圈是延展圈（Expanding circle），这里面包括中国、俄国、日本、韩国等国家。这些国家主要是把英文作为外语来使用。同样的英文在这些不同的国家是有不同性质的。

再来看中文,笔者认为, Crystal 的关于国际性语言的标准没有考虑到全球化以后世界语言格局的变化,尤其是没有考虑到一个国家的少数民族社区及其语言使用的情况。21 世纪以来,全球化帮助中国扩大了其在全世界的影响力。从历史上看,一个国家的影响力扩张以后,其语言也随之走向世界。可以说,今天全世界有华人的地方就有汉语。

据 2016 年的统计,在世界上拥有超过 100 万华人的国家前十名依次是:泰国、马来西亚、美国、印度尼西亚、新加坡、缅甸、加拿大、秘鲁、澳大利亚和菲律宾。澳大利亚名列第九,有超过 120 多万的华人,占其国民总人口的 5.6%。

近代中国人口外移有三次大潮。第一次是,从清代中期同治年间社会动乱导致的华人移民浪潮开始。第二次是,1949 年前后,中国大陆社会政治变革引起的中国大陆华人外移潮。第三次从改革开放开始,大量华人以各种身份进入到了其他国家。华人所到之处,往往开办中文学校和出版中文报刊。比如,墨尔本的华语学校的历史可以追溯到 300 年前。澳大利亚中小学和高校的汉语教育也有几十年历史。所以,远在汉办推进汉语国际化之前,汉语在澳大利亚就通过正规的教育系统、社区华人学校和华文媒体得以承传。虽然华人人口只占整个澳大利亚人口的 5% 左右,总数不多,但是因为华人喜欢聚居,故在悉尼和墨尔本这两个最大的城市里,在某些区,30% 左右的人说中文(包括普通话和广东话)。华文实际上成了这些社区里的第一大语言。这意味着华人在这些社区已经占了绝大多数,政治地位也在提高。

其次,中国自改革开放以来,尤其是最近几年,进行了大量的海外投资。当中国的海外投资急剧增长的时候,汉语也跟了过去。在非洲有很多中国工程。在中国工程里工作的当地人多少都要学点中文。在东南亚一些国家包括缅甸和巴基斯坦,当地人的汉语学习热情很高。因为学会汉语可以在当地中国公司找到工作,这种功利主义的实际需求促使了当地人学习汉语。

第三,海外留学生在汉语的国际扩张上也起了重要作用。从 2000 年开始,中国国务院取消了对出国留学的一切限制后,有意愿出国且有钱留学的人逐年增多。2000 年底,在澳大利亚的中国留学生人数从此前的全澳国际学生排名第九、十名一跃成了第一名,从此高居榜首,且其绝对人数比排名第二名的印度学生高出很多。中国留学生带动了当地华人服务业的兴起。在这些大学周边的社区里,不说英文只说中文也可生活下去。

第四,庞大的中国旅游人群,也对中文在海外传播起了一定的作用。

最后,无论对孔院的评价如何,我们都不可忽视孔院对世界范围内的中文教学产生了重大影响。据孔院自己的统计,全世界的孔院、孔子课堂和汉语和文化教育中心里培训过的中文学习者总数超过 6000 万,到目前为止,学生注册人数达到 186 万,另外还有 81 万网上注册的学生。

综上所述,我们可以看到汉语在全世界的情况跟英语很不一样。英语的核心圈 (Inner circle) 人数相当小,其外部圈 (Outer circle) 的人数占了核心圈的六倍。与之相反,汉语有个巨大的核心圈 (A); 第二个圈 (B) 即外部圈主要由海外华人、留学生、中国投资者、中国海外游客组成,虽然数量也很大,但远远少于中国本土的母语者; 第三个圈 (C) 即延展圈

(Extending circle), 它是由非汉语母语者组成, 其人数更少。所以, 汉语圈主要是由全世界说汉语的中国人(大陆、港澳台)和具有各种国籍的海外华人组成。这跟作为国际性语言的英语非常不同。

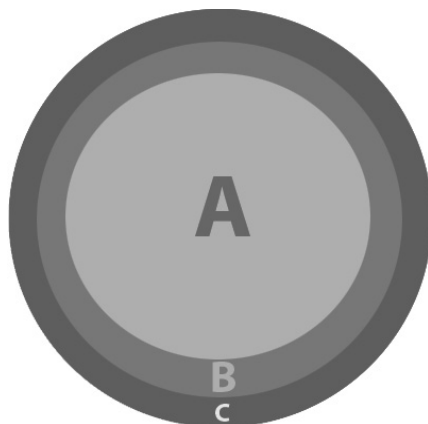


Figure 2: 汉语圈

二. 国际汉语概念和汉语教学种类

对中国境内外的非汉语母语者的汉语教学目前有以下几种说法:

1. 对外汉语教育。这是过去 50 年来一直在主要使用的一个概念。
2. 汉语国际教育或者叫汉语的国际推广。这个概念是汉办推行的。以上这两种基本上都是以中国人的汉语为主的汉语教育。
3. 华文教育。这是台湾地区推行的概念。
4. 世界汉语共同体。这是李宇明老师提出的。本文作者理解为这是海外的华人汉语和中国大陆的汉语组成的共同体。
5. 本文作者洪历建在澳大利亚中文教师协会中自 2005 年以来提倡的“国际汉语”(Teaching Chinese as an International Language) 新概念。

这个概念的起源和发展以及此概念与其他汉语的国际教育概念之异同, 详见洪历建和徐慧 2017 年的文章(洪历建 & 徐慧, 2017), 本文不再赘述。这个概念后经洪历建倡议, 成为亚太地区国际汉语教学学会的名称(Asian Pacific Consortium of Teaching Chinese as an International Language)。

简单概括起来, 本文所提倡的“国际汉语”概念中的“汉语”:

1. 不同于中国大陆推行的“普通话”, 也不同于台湾的“国语”;
2. 不同于过去中国大陆使用的“对外汉语”一词中的“汉语”, 也不同于目前中国国家汉办使用的“汉语国际推广”或“汉语国际教育”概念中的“汉语”;

3. 不同于台湾“华语文教育”一词中的使用的“华语”
4. 也不同于目前一些学者提倡的“大汉语”概念中的“汉语”(吴春相 2012)。

概括地讲,我们提倡的“国际汉语”概念中的“汉语”,包括了“本土汉语”和“海外汉语”;包括了母语为汉语的人讲的汉语;包括了把汉语作为第二语言的中国少数民族的汉语、海外华人的汉语、海外非华人的外国人讲的汉语。或者说,是汉语作为母语、第二语言、祖籍语言、社区语言、少数民族语言和外语的人所使用的语言的总和。这个概念借助了“Teaching English as an International Language”(国际英语)、“Global English”(全球英语)、“World Englishes”(世界英语)等概念的定义方法,以联合国有关语言权利的宣言、倡议,和澳大利亚的“国家语言政策”为政策依据,以国际语言学界的“社区语言”、“双语和双语教育”、“二语习得”、“语言与文化”等理论和概念为研究框架,以全球化的、多元、多语的观念,重新看待全球范围内的汉语和汉语教学。它是对全球化时代汉语在全球分布状况、使用和教学状况所做的一种理论概括。这样的“汉语”是“复数”(Chineses),它包括:

1. 中国大陆法定的“国家通用语言”(普通话);
2. 中国大陆各地存在的汉语方言;
3. 中国少数民族使用的、作为第二语言的汉语;
4. 港澳台地区使用的汉语(国语)及汉语方言;
5. 世界各地华人社区使用的汉语及汉语方言;
6. 世界各国非华人所使用的、作为第二语言或外语的各种汉语。

从语言教学的角度看,中国大陆以及海外的汉语教学大致分为以下几类,如表1(本表不涉及港澳台的汉语及其对外汉语教育状况):

表1 大陆及海外汉语教育类型异同

	汉语母语教育	作为第二语言的汉语教育	对外汉语教育	汉语国际教育	海外汉语教育(社区语言)	海外汉语教育(外语)
“国籍”	中国	中国	中国	中国/外国	外国	外国
教学对象	汉族	中国少数民族	多语言外国学生	单一语言外国学生	单一语言/双语的海外华人/华裔学生	单一语言的海外非华人学生和华裔学生 ¹
教学机构	中国各级中小学、高校	中国少数民族地区各级中小学、高校	中国各地高校对外汉语教育学院	孔子学院/孔子课堂	各国华人社区	各国中小学、高校
教学目的	识字/学习中国文化/推广普通话	推广双语教育,学习作为第二语言的汉语	推广中国语言文化	推广中国语言文化	学习母语/传承语言、社区语言,维护华人语言权利	学习作为第二语言/外语的汉语,了解中国文化

1. 某些国家将有华人家庭背景的学生分流,以“heritage language”或其他名义为有华人家庭背景的学生单独成立教学班。

教师特点	汉族教师	汉族与少数民族双语教师	中国国内对外汉语教师	中国派出的国际汉语教师与所在国汉语教师	所在国华人社区教师	所在国华人与非华人教师
课堂语言	汉语普通话	汉语普通话与少数民族语言	汉语普通话+作为辅助语言的英语	汉语普通话与所在国语言	汉语普通话/方言与所在国语言	汉语普通话与所在国语言
语言环境	母语环境下的汉语普通话学习	少数民族语言/汉语环境下的第二语言学习	目的语环境下的汉语学习	非目的语环境下的汉语学习	非目的语/社区语言环境下的汉语学习	非目的语环境下的汉语学习
文化环境	中国文化和各地方文化	汉族文化与少数民族文化	中国文化与学生来源国文化	所在国文化/所在国对中国文化的理解/孔院对中国文化的理解	所在国文化/所在国社区文化/所在国对中国文化的理解/所在国对中国文化的理解	所在国对中国文化的理解
政策环境	受中国有关教育和语言的法律法规制约	受中国有关教育和少数民族教育的法律法规制约	受中国有关对外汉语教育的法规制约	受中国有关教育和语言的政策和法律制约	受所在国有关教育和社区的政策和法律制约	受所在国有关教育和语言的政策和法律制约
教学标准	中国教育部制定的各种标准	中国教育部制定的各种标准	中国教育部/汉办制定的各种标准	汉办与所在国教育部门制定的标准	视具体情况而定	所在国教育管理机构制定的各项标准
教育管理机构	中国教育部	中国教育部	中国教育部与汉办	汉办与所在国教育管理机构	所在国教育管理部门	所在国教育管理部门

如果我们把以上这几种汉语教学体系做个比较的话,可以看出:

首先,世界各国的汉语的政治地位不同。就跟人一样,语言是有“国籍”的。这几种汉语教育体系的国籍是不一样的。中国境内的汉语持中国“护照”,到了海外,孔子学院在海外推行的汉语也拿着中国“护照”,但它要跟海外的汉语教学机构合作,将中国的对外汉语教育搬到海外,属于“合资经营”。而海外本土的汉语教学的国籍属于中国境外的各个国家,它们所持的“护照”是美国的、澳洲的、日本的等等。所以从国籍上和政治地位上来讲,二者性质不一样。

第二,它们的教学的环境不一样。第一种是在母语或目标语环境中进行汉语教学,学生的语言和文化环境跟海外完全不同;海外的汉语教育,无论是孔院的还是本土的,都是在非母语或非目标语环境中进行的。而海外汉语教育中孔院的汉语教育、本土正规汉语教育机构和社区汉语教育机构的语言、文化环境又很不一样的。各种汉语教学机构的学生组成、教学目的、教学方法、测试标准等也不相同。

第三，制约世界各国汉语教育的政策不一样。中国的对外汉语教育是受中国国家教育部门规定的；在海外，汉语教育则是受当地政府的语言政策制约。不同国家的语言教育政策，对于各国汉语教育的性质、教学目的、教育方法，测试标准等等，都会产生重要的影响。在澳大利亚，社区教育会把汉语作为学生的祖籍语言/社区语言来教授，而正规的教育机构则会把汉语作为外语来教授。政府把这两种汉语教育看成是两种不同性质的汉语的教育，因而对社区语言教育和正规教育机构的言语教育的政策也不同。

第四，具体到课堂教学，不同的汉语教育所使用教学语言也不一样。在中国的教学语言可能不是英语，因为非英语国家学生的英语水平参差不齐，教学语言只能是中文。而在海外的汉语教学，老师可以使用本国语言和汉语作为教学语言。

第五，学生的成分不一样。在中国，对外汉语教学的学生来自世界各国，而在海外汉语教学的学生基本都说本国的共同语言，有比较一致的价值观念和文化背景。这和中国境内的对外汉语教学的学生来自五湖四海的情况非常不同。

第六，不同教育机构中的汉语老师不同。在中国境内的对外汉语教学机构，包括高校国际汉语文化交流学院机构的老师基本上都是中国自己的老师，他们的母语是汉语，教学语言基本也是汉语，双语教学的情况不多；而在海外，汉语老师基本具备双语教学能力，不少人的母语或主要语言为该国的通用语言，而汉语为他们的第二语言。他们所受的教育，他们的文化和政治认同与国内的老师可能很不一样。

由此可见，处在不同国家语言、文化、政策环境下的汉语和汉语教学的性质是非常不同的，教学目的、教学方法、测试标准也不相同。一言以蔽之，“国际汉语”这个概念是站在全球角度看待汉语和汉语的使用、教学的。本文提倡的“国际汉语”概念中的“汉语”是世界各国、各种汉语的总和。它与目前中国大陆广泛应用的“汉语国际推广”、“国际汉语教育”、台湾的“华语文”概念并不矛盾，它们之间既有相同之处，又有不同之处，是“和而不同”，不是“分道扬镳”。

三、国际汉语及其教学的语言政策和理论框架

显然，不同的语言、文化和国家政策环境下的汉语和汉语教学也就必然不同，其中值得注意的地方有两个，即语言政策和语言理论框架：

(一) 语言政策

我们如何教一门语言，跟这种语言本身的社会、政治、文化和教育地位有密切关系。而这门语言的社会、政治、文化和教育地位，又是由这门语言所在国家的语言政策甚至国际的语言

政策所决定的。众所周知，联合国是全世界积极推动各种进步语言政策的最重要的机构。联合国自成立以来，发布了很多的文件，旨在保护各种语言和语言权利。这些文件的相关条款的核心思想，就是肯定一个人（尤其是少数民族）的语言权利是人权的最基本、最核心的内容^①。

举例来讲，汉语在英国不仅仅是外语，它同时也属于英国的少数民族语言，是英国华人的社区语言，也是华裔英国人人权的一部分。在英国、澳大利亚、美国等国家开办语言学校教授华人的孩子学习汉语，不仅仅是为了了解中国传统文化，学习祖籍语言，更重要的是，这是华人社区的 language 权利，是海外华人人权的一部分。所以，我们不能把海外的汉语教学简单地看作是为了推广某个国家的语言、文化。对海外华人来讲，汉语教学首先是维护海外华人的权益，是为了继承和发扬海外华人的文化传统。

上世纪 70 年代，加拿大首先发动了多元文化和多语教育的运动，这运动迅速扩展到整个西方的国家。上个世纪八十年代，在席卷西方国家的多元文化思潮的影响下，澳大利亚的政府官员、理论家、教育家、社会活动家共同努力，发起了一个自下而上的运动，推动国家于 1984 年、1987 年先后制定了两个简单易懂，又切实可行的《国家语言政策》(Lo Bianco 1987)。澳大利亚因此成为世界上第一个有明确的多语种政策的国家（洪历建 2011）。该政策（1984 年版）包括以下四条基本原则：

1. 所有澳大利亚人都应该具有英语能力 (Competence in English) ；
2. 国家支持社区语言的维护和发展 (Maintenance and development of languages other than English) ；
3. 国家提供非英语语言的服务 (Provision of services for languages other than English) ；
4. 国家鼓励学习第二语言 (Opportunities for learning a second language)。

实际上，澳大利亚自成立联邦以来，政府从来没有将英语定义成“官方语言” (official language)。英语在澳大利亚的地位只是一种“共同语言” (common language)，尽管它实际上起到官方语言的作用。而英语之外的其他语言（包括汉语在内）不再被看成是“外语”、“移民语言”，而被定义为“社区语言”，也就是说，它们是澳大利亚自己的语言。

语言的背后是人。澳大利亚《国家语言政策》表面上涉及的是通用语与社区语言的地位和关系，但实际上涉及到使用这些语言的人之间的地位和关系问题。对于澳大利亚来说，语言不仅仅是一个简单的语言、文化问题，它同时涉及到一些重要的政治和社会问题，涉及到国家资源如何在说各种语言的人之间进行分配的问题，以及不同语言背景的人的认同问题 (Clyne 2005; Lo Bianco 1987)。举例而言，如果把澳大利亚的汉语看成是“外语”，那么，说汉语的澳大利亚华人自然就很容易被其他人看成是“外国人”而被异化，在享受国家资源方面，他们很可能会因此受到不公平的对待。所以，《国家语言政策》的实质，是通过语言政策来解决一个

^① 见联合国《对“关于国家少数民族语言权利的奥斯陆建议”的解释》(EXPLANATORY NOTE TO THE OSLO RECOMMENDATIONS REGARDING THE LINGUISTIC RIGHTS OF NATIONAL MINORITIES)，网址：<http://www.osce.org/henm/oslo-recommendations?download=true>。

多语、多元文化的移民国家的国家资源的公平分配问题，是利用语言政策来解决每一个公民的权利问题。《国家语言政策》的实质，是通过在一个英语为主的国家提倡语言平等，从而达到不同民族之间的平等与和谐相处，也是通过培养公民的双语或多语能力，而非简单地强调英语能力，来解决一个多民族、多语、多元文化国家内部公民的沟通和认同问题。

《国家语言政策》第三条第一次将政府的语言服务看成是政府的各种职能之一。政府提供免费的翻译服务。政府的各种政策都有各种不同的语言版本。澳大利亚《国家语言政策》的一个基本原则是：公民不能因为不懂英语而在政策上受到歧视。

《国家语言政策》第四条规定政府积极鼓励公民学习第二语言，希望能通过公民的多语能力来加强不同语言社区时间的交流和融合。澳大利亚高考没有规定必须考外语。但是，如果学生高考时参加、并通过了一门第二语言（不一定是中文，也可能是其他的语言），就会得到加分。在政府部门，如果国家公务员能提供外语能力的证明，则该职员的工资可能比同级的人要多。政府就是通过这种优惠办法来鼓励人们学习第二语言。

根据澳大利亚的《国家语言政策》，我们可以看到汉语在澳大利亚的地位和属性，即它是澳大利亚的社区语言之一，是澳大利亚的语言与文化资源，其“产权”属于澳大利亚。汉语在澳大利亚的教学和使用是由澳大利亚政府决定的，而不是由某些外国决定。在澳大利亚学习包括汉语在内的社区语言首先是为了维护澳大利亚多语和多元文化社会的和谐与交流，而不是为了宣传他国的语言和文化。

（二）理论框架之一

Adrian Holliday、Robert Phillipson 和 Andy Kirkpatrick 都是研究英语作为国际语言 (World Englishes) 方面的专家。他们作为英语国家的学者，反而对世界范围内的英语霸权主义和英语帝国主义提出了很多批评意见 (Holliday 2006, Kirkpatrick 2007, Phillipson 2012)。我们今天在世界范围里进行汉语教学中，应该重视他们的意见，认真汲取英语国际化的经验和教训。

首先，上述学者认为，英语本身就存在很多差别。从来没有所谓“纯正的英语”。强调英语的纯正性是语言不平等的表现，而且背后有巨大的商业利益和政治利益。即使在英语国家内部，澳大利亚的英语和英国的英语就有相当的差别。英国人不能说澳大利亚人的英语不标准，也不可能要求澳大利亚人学习所谓“伦敦音”英语。同样，如果我们今天非要说只有中国大陆的普通话才是全世界汉语中最正规、最纯正的汉语，学好汉语就必须跟着中国大陆老师学，这对一个把汉语当作第二语言的人来讲，既不可能，也不公平 (Liddicoat et al 2003, Liddicoat & Scarino 2013)。

上述学者的另外一个重要观点是，全世界非英语国家里的英语使用者人数远远超过英语国家里的英语使用者人数，因此，如何教英语、如何说英语，如何应用英语，应该由这些国家的人自己来决定 (Robert Phillipson)。

他们特别提到,当英语扩展到英语母语圈之外的時候,很有可能而且也必须本土化(localisation)。而这种本土化以后的英语,正好体现了英语的世界性。如果没有被本土化以后的英语,英语则不可能是一种世界性的语言。用中国的古话就是“将欲取之,必先与之”。一种语言要想成为世界性的语言,就必须要有—种开放的、宽容的态度,允许本土化,允许“变种”,唯有这样,这种语言才能在世界上得到普及。

(三) 理论框架之二:汉语在世界各国的本质到底是什么?

以研究社区语言闻名全球的澳大利亚语言学家 Michael Clyne 从上世纪开始,就不断呼吁,不能把除英语之外的其他语言看作澳大利亚的外语,这些移民语言是澳大利亚宝贵的语言和文化资源。(Clyne 1991, 2003, 2005) 他认为,—个国家除了发展“共同语言”之外,还必须重视社区语言。因为社区语言是家庭成员内部进行沟通的重要工具,如果祖辈父辈跟儿孙辈之间因为语言不同而不能沟通的话,就会导致很多家庭矛盾。而家庭稳定是整个社会稳定的重要基础。所以,—个移民国家的政府,不仅是要关心弱势群体,推行“社会包容”(social inclusion),更重要的是要有文化包容(cultural inclusion)。联邦政府应把所有非英语国家移民的语言文化都包容进澳大利亚多元文化、多语言教育的框架之内。他主张要改变传统的单一语言思维定式,不再把包括汉语在内的非英语语言看成是“外语”,而要将它们看成是澳大利亚的“社区语言”(Clyne 1991, 2003)。

以研究语言和文化关系著称的德裔美国教授 Claire Kramersch 提出了语言教学中的“第三立场”(Third Place)理论^①。她指出,老师必须非常了解学生的本国语言和文化,帮助学生在第二语言和学生的母语之间建立起—个“第三立场”;教会学生能够使用老师所教授的语言来表达他们自己的想法、思想、政治立场和价值体系(Kramersch 1993, 1998)。澳大利亚语言学教授 Antony Liddicoat 等也认为,外语教学的目的,不是把学生变成语言的奴隶(linguistic slaves),而应鼓励学生通过语言学习文化,使学生有能力比较并批判性地评估外国和本国的语言和文化,提高学生对多元文化的理解;使学生提高在两种语言和文化之间生存的能力(Liddicoat et al 2003, Liddicoat & Scarino 2013)。他们跟 Kramersch —样,都认为必须帮助学生在其“母语和母国文化”、“外语和外国文化”之间,找到—个可以跨越两种语言文化的“第三立场”。

如果我们用“第三立场”的观点来审视海外汉语教学,我们就应该看到,海外汉语教学的本质是鼓励我们的学生学会用汉语讲述他们自己的故事,而不是让我们的学生用汉语讲述我们的故事(Teaching my students to use my language to tell their stories, not teaching my students to use my language to tell my stories.)。这就要求海外汉语老师:1. 帮助学生用汉语克服他们语言表达中的困难;2. 向学习者学习,真正了解学生的语言和文化;3. 以多元、包容的态度,平等地和学生讨论学习中遇到的各种问题。只有这样,老师才可能找到—个恰当的方式帮助学生建立

^① 也有人译作“第三空间”。

起汉语学习的“第三立场”。

(四) 海外汉语教学的一些问题

第一，汉语到底难不难？一种语言难不难都是相对的，主要看在什么环境下，对什么语言和文化背景的学生开展的语言教学；脱离语言学习环境来讨论汉语难不难是毫无意义的。海外汉语教学是非目的语环境下的汉语教学，当然不能以目的语环境下的汉语教学作为参照标准。

第二，汉语语言学习的效果。学习效果好不好相当大的程度由学生的学习动机强不强决定的。但也和我们的教学有密切关系。如果我们在中国境外汉语教学中讲当地不存在的文化和观念的东西，学生不一定会有兴趣，或者不认同教学内容。教学效果自然也不会好；如果我们汉语教学中强化本地语言文化内容，教会学生用汉语表达身边熟悉的事物，学生的兴趣可能就会提高。所以要想当好汉语老师，首先要当好自己学生的学生，即了解学生所思所想，帮助他们在中国文化和学生本国文化中找到一个平衡点，找到其“第三立场”，而不一定非要按照中国人的学习标准来学习。

第三，当一种语言从它的母国被移植到另一个不同地域、不同文化环境中时，在与当地语言和文化交流的过程中，它必然会产生变化，形成与“源语言”(source language)和“源文化”(source culture)不尽相同的语言或文化现象。这即是本地化(localisation)。在汉语“移民”海外的过程中，在与当地语言、文化的交融过程中，也会产生出某种“第三立场”，即一种在与当地语言与文化交流过程中产生出来、与当地语言文化有密切关系但又具有自身特点的汉语。这种海外汉语与中国本土的汉语之间由于“国籍”(政治属性)不同，由于语言使用的语言、文化和政策环境不同，语言使用者的自身的背景不同，难免会产生差异。语言体现文化，反映文化。海外汉语处于不同的文化环境，汉语所体现、所表达的文化也不相同。说着同一种语言的华人，可能因为他们各自的政治认同、文化差异，而使用不同的语言表达方式。大陆汉语老师在海外教授汉语时，常常和学生发生分歧，文化的差异，思维方式的差异往往是导致语言交流失败的原因。因而在非汉语言国家内，不能简单地按照汉语国家的标准来教授汉语，也不能简单地按照汉语国家的标准来考核非汉语国家中的汉语。其次，如果一种语言不符合当地的语言使用习惯，它也难以持久。海外汉语教师应该用自己所在国家和地区的情况帮助当地学生会用汉语表达当地的语言文化，在此过程中，必然要发展出有自己特色的汉语。如果用一种标准把全世界的汉语教学全部统一在一个规则下，则只能让全球的汉语教学走进死胡同。

第四，我们在汉语教学中要摒弃一些不实际的期望。不能指望全世界人人都说汉语，不能指望每个学习者都说一口标准流利的汉语。海外汉语学习者首先要在其所在国的主流社会里生存、找工作，不可有很多时间和精力学习作为第二语言的汉语而忽视其他学科的学习。而语言长久不用则会导致水平下降和能力消退。这很正常。我们语言教学最主要的目的，并不仅仅是让学生掌握一种语言技能，而是要帮助学生建立起多元文化和多语意识。

最后，全球汉语教学缺乏理论创新。我们汉语教学研究界一方面呼吁要做独立学科，一方

面一直不能建立一个像样的理论体系。从几个国际汉语微信群老师的发言看，讨论的问题多数不是涉及“国际汉语”教学，而是“汉语”教学。国内一些老师缺乏“语言平等”、“多语意识”和“全球意识”。海外老师缺乏“语言自信”，太多“语言殖民地心态”。汉语和汉语教育要想实现国际化，语言教学和研究就必须去“中国汉语中心主义”、需要“去中国化”，真正实现全球汉语平等，真正实现汉语本土化，实现汉语“入籍落户”。海外汉语老师不仅应该关注“汉语怎样讲”，更要下功夫研究“本国汉语怎样讲”。

四、结论

本文提出的“国际汉语”这个新概念，从不同的角度看有以下六大特点：

（一）从地理上讲，“国际汉语”是分布于世界各国的汉语，是指在世界许多国家教授、学习和使用的汉语，是一个复数概念；

（二）从理论上讲，“国际汉语”是多元文化意识、多语意识，是开放意识和全球化意识在语言领域内的体现；

（三）从政治上来讲，“国际汉语”的“国籍”是其所在国，它受到所在国的国家语言政策的制约，为所在国的国家利益服务；汉语在所在国家的地位及如何教育和发展应由该国自主决定，同时，它又是该国汉语人的语言权利、社会权利和政治权利在语言领域的体现；

（四）从语言学的角度讲，“国际汉语”是汉语在不同社会、政治、语言和文化语境下，各种不同社会背景、政治背景、语言背景和文化背景的汉语使用者之间使用的交流语言；

（五）从文化上来讲，“国际汉语”所体现、所表达的是其所在国的文化，包括当地主流社区文化和非主流社区文化，是所在国语言文化资源的组成部分，是全世界所有汉语人进行文化交流的语言工具；

（六）从使用者来讲，“国际汉语”是中国人和外国人所使用的汉语，其使用者可以是母语为汉语的人也可以是母语为非汉语的人，它是单语人、双语人或多语人共同使用的语言。

综上所述，“国际汉语”概念中“汉语”和传统的“汉语”及各类汉语教学概念中的“汉语”既有许多相同之处，又在很多原则问题上有着根本的不同。这种“国际汉语”概念是以全球化的、多元、多语和多中心的视角研究汉语在世界各国的地位、使用方式和发展方向，并以此为基础，探讨世界各国的汉语教学问题。我们所提倡的“国际汉语”概念中的“国际”表明了汉语的全球性、多样性和国际性；“国际汉语”中的“汉语”则表明了各国汉语之间存在着共同性。我们必须意识到，正像英语不一定就是英国的语言一样，汉语也不一定就是中国的语言。尊重世界各国的汉语，摆脱汉语教学中的“中国中心主义”“用同一种语言说着不同的话”（one language, many voices），这就是我们提倡“国际汉语”新概念的主要目的。

参考书目

- Clyne, Michael. 1991. *Community Languages: the Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael. 2003. *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael. 2005. *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Crystal, David. 2003. *English as a Global Language (2nd edition)*. Cambridge University Press.
- Holliday, Adrian. 2006. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kachru, Braj. and Nelson, Cecil L., 1996. World Englishes. *Sociolinguistics and language teaching, 11*, pp.71-102.
- Kirkpatrick, Andy. 2007. *World Englishes paperback with audio CD: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, Anthony, Leo Papademetre, Angela Scarino and Michelle Kohler. 2003. *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training, Australian Government.
- Liddicoat, Anthony and Scarino, Angela, 2013. *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Lo Bianco, Joseph. 1987. *National Policy on Languages*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Phillipson, Robert, 2012. Linguistic imperialism. *The Encyclopedia of applied linguistics*, pp.1-7.
- 洪历建 主编, 2011, 《全球语境下的汉语教学》, 上海: 学林出版社。
- 洪历建 & 徐慧, 2017, 《“国际汉语”概念的提出和发展》, 见《台湾华语教学研究》(*Taiwan Journal of Chinese as a Second Language*) 1-18 页, 2017 年 (12 月) 第二卷, 总第 15 期。
- 吴春相, 2012, 《“大华语”和“国际汉语”的理念与思考》, 见洪历建主编《全球语境下海外高校汉语教学》294-307 页, 上海: 学林出版社。

作者简介

洪历建：澳大利亚国立大学博士，原澳大利亚 Monash 大学中文系主任，上海华东师大顾问教授，上海外国语大学客座教授，澳大利亚高校中文教师学会前主席。政治学研究学者，研究论文见于中国研究期刊 *The China Quarterly*、*Journal of Oriental Studies*、*New Zealand Journal of East Asian Studies*、*Provincial China:research,new and analysis*、*The Australian Journal of Politics and Hisotory*、*Papers on Far Eastern History* 等和学术出版社 Routledge、M.E. Sharpe、Longman、Westview Press、CCH、Fu Dan University Press 出版的研究专著和论文集论文。1998 至 2004 年，为世界著名法律出版社 CCH 翻译中英对照的中国商务法律系列。自 2005 年起，致力于研究海外汉语和汉语教学、澳大利亚国家语言政策和澳大利亚高校的中文教学，提倡以“国际汉语”新概念指导海外汉语教学，已发表数篇文章论述海外汉语教学的本质。

New Teaching Concept and Chinese Language Teaching

新教学理念与汉语教学

刘珣 Xun LIU

北京语言大学 Beijing Language and Culture University

摘要：本文就引起本领域关注和讨论的两个新问题：“汉语国际教育”和“对外汉语教学”的关系；汉语教学“本土化”与“标准化”的关系，谈谈个人的不成熟看法。

关键词：汉语国际教育 国际汉语教学 对外汉语教学 汉语教学本土化 目标语 社区语言

这次研讨会的主题是汉语国际教育的新理论、新方法、新问题、新对策，具有很强的前瞻性，正契合了当前我们学科建设讨论的热点问题。近年来我们汉语作为第二语言或外语教学的领域出现了很多有关汉语教学的、为我们大家所关注的理论和观点。国内外的学者和教师们各种会议上、期刊上发表了各自的看法，进行探讨。这对于汉语教学事业的可持续发展和学科自身的建设，将会产生非常积极的作用。

本文将就以下两个讨论的问题，谈谈个人不成熟的看法。

一、“汉语国际教育”和“对外汉语教学”

2007年本领域出现了“汉语国际教育”这一新的术语，用作原“对外汉语”专业的新名称，也用来指称我们所从事的事业和学科。众所周知，在中国内地从1982年4月（筹备后来命名为“中国对外汉语教学学会”的会议）开始，就一直用“对外汉语教学”来指称我们的事业和学科，已经用了三十多年了。

当前比较热点的问题是，新出现的“汉语国际教育”和原有的“对外汉语教学”这两个术语是什么关系呢？

有一种看法认为这是两个不同的概念：“对外汉语教学”仅指上个世纪在中国国内对来华留学生的汉语教学；“汉语国际教育”则是指新世纪在海外各地的汉语教学。甚至还有这个事业“已由国内转向了国外”这样的说法。

我们认为这种观点值得商榷。

1. “对外汉语教学”不等于“来华”汉语教学, 早已包含海外的汉语教学

首先, 把“对外汉语教学”看作是“来华汉语教学”, 与历史事实不符。事实情况是, 设在清华大学的新中国第一个对外汉语教学的来华留学生班, 1951年初刚刚开学, 1952年国家就派出了第一位出国教师朱德熙先生, 参与海外的汉语教学。钟稔、赵淑华等五十年代初的对外汉语教学开创者, 也都先后到国外任教过。上个世纪的对外汉语教学, 在国内和在国外几乎是同时开始的。进入六十年代, 考虑到海外汉语教学发展的需要, 1961年高教部更开始从中文系每年的应届毕业生中挑选一部分人进修外语, 组建出国汉语储备师资的专门队伍。到1965年这支队伍已达一百多人, 绝大部分集中到北京语言学院(以下简称北语), 在教学第一线进行培养锻炼, 随时准备接受出国任教的任任务。可以说, 对外汉语教学事业从一开始就明确了在中国国内教来华留学生和帮助海外的汉语教学这两项任务。时任国家教委主任朱开轩 1993年8月10日明确提出: “在世界各地进行汉语教学, 介绍、研究中华民族的文化, ……有助于中国人民同世界各国人民的友好交往, 有益于人类的和平和进步事业”。进入改革开放的八十年代后, 由于国内外形势的发展, 对外汉语教学界更加强了与国外汉语教学的联系。我们通过新成立的国际学术团体“世界汉语教学学会”, 通过各种研讨会、互访活动及合作项目等, 与海外的同行们进行大量的交流与合作。以八十年代末到九十年代末这十年为例, 除了当时的高教部外派的数以百计的出国汉语教师以外, 仅校际交流的出国教师就达到八百多人次。正因为有了这样的交流合作, 北语在国内编写的汉语教材才能成为当时世界各地使用最广泛的教材; 北语在国内研制的 HSK 才能成为当时最有影响的汉语水平考试。因此, 上个世纪使用“对外汉语教学”这一名称的时期, 我们绝不是关起门来只在中国国内教来华留学生汉语, 而是一直同时在参与海外的汉语教学。“对外汉语教学”绝不等于“来华”汉语教学, 早就包含了“走出去”的部分。只是囿于当时的历史条件, 海外的汉语教学那时还不具有今天这样的规模与大发展的形势, 世界上还没有形成今天这样的“汉语热”, 还没有出现今天这样对汉语教师大规模“走出去”的需求。相对说来, 对来华留学生的教学自然就成了当时主要的关注点和事业与学科发展的侧重点。

2. “对外汉语教学”与“汉语国际教育”两个名称各具不同的时代特色, 但基本内涵是一致的

“汉语国际教育”的名称出现于海外汉语教学大发展的 21 世纪。随着孔子学院在世界各地的涌现, 我国每年都要应各国要求派出成千上万的志愿者教师, 帮助开展汉语教学。这一新的、繁重的任务使海外的汉语教学自然成了本学科关注和研究的重点。新形势也必然带来了许多过去不可能出现的、现在迫切需要研究解决的新问题, 比如海外的中小学汉语教学的课堂实践和理论研究。在这种情况下及时提出“汉语国际教育”的名称, 有助于增强学界对海外汉语教学事业的关注, 加大对海外汉语教学事业的投入。但绝不等于这个事业“已由国内转向了国外”。这个说法之所以不准确是因为: 首先, 前面已经谈到, 我们参与海外的汉语教学肇始于五十年

代初,并非从2007年或新世纪初才开始;更为重要的是,我们在加大对海外汉语教学投入的同时,不能忘记今天国内仍有近五十万(2018年统计)来自世界各地的留学生的汉语教学任务,这些学生是不远万里求学,其中不乏期望来中国深造或取得较高学位的学习者,这一任务同样十分重要和艰巨。因此现在也不能“转向”国外而“背对”国内。作为汉语的母语国,帮助海外的汉语教学永远是义不容辞的责任和应尽的义务,只是随着各国的汉语教学事业“本土化”的发展,帮助的侧重点和方式会有变化。到一定时期,向海外地区派出的可能已不是今天这样大量的年轻志愿者,而是少而精的汉语教学专家或专家级的教师,发挥一定的示范和指导作用。我们的重点任务最终可能还要“转回”国内,像现在的法国的法语教学界、俄国的俄语教学界、德国的德语教学界、英美加澳新的英语教学界那样,把中国建成世界汉语教学的研究基地和中心,发挥汉语教学的领跑作用。

我们认为“对外汉语教学”和“汉语国际教育”这两个名称,虽带有不同的时代特色,或者说侧重点有所不同,但在基本内涵上是一致的。所谓基本内涵:第一,教学的对象主要都是“各国母语非汉语者”;第二,教学的内容主要都是指“作为第二语言或外语的汉语以及相关的文化”。通俗说来就是教外国人学汉语和相关的文化,这一基本内涵,两个名称是完全相同的。因此,无论是“对外汉语教学”或“汉语国际教育”,以及早在1985年就已开始使用的“国际汉语教学”等名称,指的都是同一个概念,同一事业和同一学科,都包含来华和海外汉语教学这两个部分,都可以用来指称我国已有近70年历史的汉语作为第二语言或外语的教学/教育,指称这一事业和学科。这些名称,今后也将继续用下去,不存在谁取代谁的问题。“对外汉语教学”的名称之所以不会被取代,还有下述的一个重要原因。

3.“对外汉语教学”带有汉语母语国的视角和色彩,与我们事业和学科半个多世纪的的历史和传统紧密相连

“对外汉语教学”与“汉语国际教育”这两个名称最大的不同,还是在于前者带有汉语母语国的视角和色彩。“对外”二字表明它是从母语国的视角来提出问题,看问题的,因而这个词只适合母语国的从业者使用。在国际语境下或是与外国同行们交往的场合,还是用汉语国际教育更为恰当。有趣的是,由于“对外汉语教学”一词使用多年已深入人心,很多海外的学者和教师有时也用它来称呼在自己国家的汉语作为外语的教学。这是这一名称的泛化,或者更确切地说外国同行们把它当做表达“作为外语的汉语教学”概念的专有名词来使用了。

对我们中国的对外汉语教师或学者而言,“对外汉语教学”带有母语国的色彩,成为我们最习惯、最喜爱使用的名称。它跟我们的学科同时产生,代表着从50年代开始的事业、80年代开始的学科和专业发展的全过程;代表着我国几代的对外汉语教师和学者们在这条战线上所做的开创性贡献;它表明我们今天的专业和学科是在近70年的对外汉语教学的宝贵传统和深厚积淀的基础上发展起来的。我们大多数汉语教师和学者们今天所主张的汉语教学法理念或者汉语教材编写的原则,乃至所颁布的各种汉语的大纲和标准,都不是凭空出现的,都可以追溯到八十年代甚至更早的五十年代的源头。我们今天在各方面所形成的共识,也是经历了几十年的

探索、累积的过程，是几代人实践经验的总结。

“对外汉语教学”，也使我们联想到近半个世纪以来海内外汉语教学同行们交流合作的历史。在海内外汉语教师和学者们的共同努力下，半个世纪以来，我们正在为建立并完善能更好地体现汉语特点的汉语教学法体系而努力。像有代表性并有一定影响的中国大陆的北语模式，台湾地区的台师大模式，美国的明德模式、法国的“字本位”模式、俄国的既重语法理论教学又重语言实践的模式等。这些模式在汉语教学理念上都体现了一定的、不同于教学西方语言的特点，并在不同国家和地区的汉语教师和学者中形成了一定的共识；这些共识以及我们现今正在采用的很多相同或相近的教学方法，都是几十年的理论研究和教学实践积累起来的，很多是在“对外汉语教学”的旗号下，海内外同行进行切磋、研讨，相互借鉴而形成的。我们不能割断历史，也不能采取“今是昨非”的态度。只有这样才能很好地解决汉语教学继承过去和创新未来的关系。

总之，说到我们事业和学科的名称：“汉语作为第二语言或外语的教学 / 教育”是它的学名，是一个很科学、很准确、可以全天候使用而不会产生任何误解的名称。“对外汉语教学”是中国从业者专用的名称，也是在中国大陆用的历史最久、用得最多且最习惯的名称。很多教师和学者对它有深厚的感情；国家的很多重要的文件也都用的是这个词语，今后当然还会继续用下去。在国际语境下，还是用“国际汉语教学”和“汉语国际教育”更为恰当。这两个名称既可用于在中国国内的来华汉语教学，也可用于中国在海外的汉语教学，还可以泛指世界各国的汉语作为外语的教学。

二、汉语教学的“本土化”与“标准化”

对遍布世界各地的、在学习者“本土”进行的国际汉语教学，人们愈来愈关注“本土化”的问题。外语或第二语言教学的“本土化”，简单说来是指该目标语教学要针对学习者本土的需求，要适应学习者本土的具体环境。在今天汉语教学大发展的形势下，更凸显了不同国家各别的国情和不同学习者人群的复杂情况，因而又出现了许多需要解决的新的问题，对“本土化”的研究也在不断深入。

1. “本土化”是海外汉语教学发展的必然趋势

海外汉语教学，从根本上来说是有关国家和地区自己的事。他们要不要学汉语，以及如何进行汉语教育，都是由本国本地区从自身的需求和利益出发来决定的。比如，上个世纪六十年代，我国的某些邻国曾由于某种原因中断汉语教学长达三四十一年；今天随着中国的和平崛起，双方之间的友好合作加强，这些国家又成了海外汉语教学发展最快、发展规模最大的国家和地区之一。所以，归根到底，海外的汉语教学的主体始终是各国各地区的教师和学习者以及他们的主管教育行政机构。另一方面，目标语的母语国一般说来，对该目标语以及相关文化的了解

和研究总是最深入、最权威的，对该目标语作为外语而为世界各地的学习者学习的情况，也接触最多、了解最全面。因此，在该目标语的国际教学中母语国必然要发挥较大的作用。汉语的母语国是中国，各国各地区在进行汉语教学的时候，就不可能不与中国进行联系、交流和合作，而且希望得到中国的帮助。作为汉语的母语国，中国不但有责任和义务帮助别国人民学习汉语，也乐见自己的母语在世界得以传播，而且愿意大力促进这一传播的进程。但就各国具体开展的汉语教学而言，母语国只能是担当帮助者的角色，不能越俎代庖。因此，汉语教学的“本土化”，也就成了无可争议的事，是海外汉语教学发展的必然趋势，也是我们作为汉语母语国正努力协助实现的一项重要目标。对那些汉学基础比较深厚、汉语教学历史较久的欧洲、美、俄等地区和国家来说，“本土化”其实已不算是什么新的问题。他们早就有了自己编写或改编的汉语教材，甚至制定了标准和大纲，有了适合本国教育制度和文化特点的课程设置与教学方法。问题在于近年来汉语教学新发展的国家和地区，它们本身的汉语教学力量和资源还远远不足，实现汉语教学的“本土化”可能需要一段较长的、逐步的过程。

2. 如何理解和体现“本土化”的原则

汉语教学的“本土化”体现在哪里？如上文所说，汉语教学要从学习者及其所在社会的需求出发，力求适应其本土的教育环境、社会文化环境和语言学习环境，并适当结合或比较他们的母语、母文化，以利于学习者更方便学习和使用汉语。因此，“本土化”首先应该体现在汉语学习的目标、学制与课程、教学理念与教学方法等方面。而其最具体的体现则是教材和教师的本土化。

说到学习内容的本土化，正常的理解是，汉语课学习的内容当然主要是学汉语和中国的文化和社会，就像英语课学习的内容主要是学英语和英美等国的文化和社会一样。这是不言而喻的，总不能数学课学历史，物理课教地理吧？上世纪六七十年代中国有一段非正常时期，那时英语教学的第一课学的一律是英语中几乎不存在、英美人不会说的“……万岁”这样的口号；中高级的课文学的则是当时中国的《XX周报》上登载的、生硬地翻成英语的中国报刊政治文章，这样的“英语”一般的英美人士不仅用不上，甚至不能理解其内容，句子都不一定能读懂；而中国人之间实在又没有必要用英语来交谈这方面的话题。这段英语教学的往事后来一直作为外语教学中很荒唐的负面的例子被引用。用现在的话来说，也算是教学内容“本土化”的一个很极端的做法吧。历史的教训值得汲取。

3. 明确目标语与其变体之间的关系

讨论汉语课的教学内容和评价标准的“本土化”，首先涉及到对目标语及其变体地位的看法问题。

作为目标语的汉语，除国家通用语普通话以外，还有各地的各种方言以及海外华人的社区语言等汉语的变体，有人主张用“大华语”来统称。这些“有差别的”或者说“不完全相同的”汉语，都有一定的交际功能，在使用中都应该得到承认和尊重而不应受到歧视。语言多样化正是文化多元化的重要体现，各种语言和语言的变体都是人类宝贵的文化财富。对那些濒危的语

言或变体，就像对待濒危的物种一样，需要保护和抢救。中国大陆在多年推广普通话以后，现在也出现了保护方言的呼声，防止在年轻人中，这一宝贵遗产丢失的可能性。现在中国的很多地方电台也因此增加了固定的方言节目。

另一方面，语言作为人们的交际工具，要能更好地发挥沟通和理解的社会功能，必然对语言有一定的标准化和规范化的要求。这就使得在维护语言多样化的同时，又有向标准化、规范化发展的趋势。这方面的例子是很多的。19世纪后期世界语（Esperanto）的出现，就是人们希望用这种比较理想的、规范的、标准化的人造语言，供人类统一使用，以更好地消除人们语言沟通中的障碍。世界语得到联合国教科文组织的支持，在我国也曾得到鲁迅、茅盾、巴金、冰心等名家的肯定。在人口众多、方言复杂的我国，语言的统一一直是十分重要的问题，是政治家和学者们非常关心的问题。远自两千多年前的秦朝，就提出并实现了“书同文”的主张，统一了中国的文字。近到上世纪初的清末，就开始了统一国语的运动。上世纪中叶，中国大陆实行大力推广普通话的语言政策，台湾地区则进行推广（和普通话基本一致的）国语的运动，都取得了很大的成绩。可以说，中国人为了消除方言给沟通带来的障碍，实现国家通用语的使用，前后奋斗了一百年。从大处说，今天我们在总结改革开放的伟大成就和中国和平崛起的奇迹时，绝不能低估推广普通话在其中所起的巨大作用。从小处说，普通话在国内外的广泛使用，也大大方便了每个说汉语人，包括中国人、外国人和海外华人的日常工作和生活。

因此，语言的多元化、平等化和语言的标准化、规范化，看似矛盾，实际上却是语言发展中同时存在、并行不悖的两个趋向。提倡语言标准化，并不意味着对语言变体的歧视；教学中对标准化语言的选择和对语言规范化的要求，也不等于对方言和社区语言使用者权利的损害。

回到本小节开头提出的如何妥善地处理学习内容和评价标准的“本土化”的问题，可从文化教学和语言教学两方面分析。

4. 文化教学要合理地处理好目标语国家文化和学习者本土文化的关系

面对培养学习者多元文化意识这一国际教育理念的共识，外语或第二语言教学显然已不能局限在只学习目标语国家的文化和社会这一传统观念上，而同时要兼顾学习者本土的文化和社会。但也不必走到上文提到的另外一个极端。根据“数学课主要教数学”的简单道理，我很赞同李泉的主张：面向海外的汉语教材应当“主要贴近当代中国人的生活和文化，适当贴近人类共同的情感和价值观，有限贴近海外学习者的生活和相关国家的文化”。这样处理比较全面、适当。这不仅是海外汉语课程设计和编写海外教材的原则，也应是海外的汉语教学的原则。

如果要补充一点的话，那就是：学习的内容侧重目标语国家的文化和社会，交际和练习的内容则可以侧重“本土”的文化和社会。这样既学到了本课程应该和必须掌握的目标语国家和社会的知识，也同时解决了非目标语环境下如何进行语言实践的难题。

5. 汉语教学要坚持母语国通用语言的规范和评价标准

讨论汉语本身的教学内容和评价标准的“本土化”，同行们可能会有更多的不同看法。选择什么目标语来教和学，首先要了解学习者的需求。除非有特定的学术或专业需要，或者适应

某地域生活环境的特殊需要，一般说来外语学习者首选的总是该目标语使用范围比较广、比较通行的标准语或通用语。这也是英美的英语之所以在国际上一直稳居第一外语地位的一个原因。我们知道英语还有非洲裔英语、印巴次大陆英语等各种变体，但即使在这些实际使用变体的地区，用当地的英语变体来编写的供他们的孩子学习的英语教材，恐怕也不多见。而当地孩子们学习的教材或用来进行教学测量评估的，恐怕仍会以 BBC 英语或 CNN 的美语为标准。

说到学汉语，除非有学习某种方言如广东话或上海话的特殊需要，绝大多数的汉语学习者首选的也还是用途广泛、既能跟 14 亿中国人也能与海外的华裔或非华裔沟通的、国家通用语普通话。当然这并不意味着要求每个汉语学习者都能达到百分之百地掌握标准普通话的程度。

那么，用什么标准来要求和评价汉语学习成果？

每个国家都有自己母语的语言规划事业。各国的语言规划在关注语言的发展创新、与时俱进的同时，也必然要坚持自己语言的规范化、标准化，这是不言而喻的。因而，母语国在传播自己母语的事业中，也自然会有维护其语言规范化、标准化的合理要求，自然会以规范的母语做标准，并希望通过制订大纲或编制通用教材来体现这方面的引领示范作用。

对评价标准，我们要首先考虑的仍然是学习者的需求和学习心理。任何一个外语学习者开始都希望自己能学到比较地道、标准、能跟母语者顺利沟通的目标语。如果他的语音能得到母语者一句称赞，会大大增强学习者学习该语言的信心。

坚持目标语母语的标准，还与语言学习的特点尤其是汉语学习的特点有关。语言是作为一种技能来掌握的，与器乐、舞蹈、体操的学习相类似。它不同于一般专业知识的获得，而是需要进行规范、精准的技能操练。而汉语又是几乎离所有学习者的母语都十分遥远、十分陌生的目标语，不太适合采用欧美人士学他们同语系的亲属语言的做法。对汉语语音、词汇、语法等语言结构扎扎实实的掌握，是怎么也绕不过去的。在基础阶段，从一开始就要按标准的汉语严格要求。取法乎上，仅得其中；一旦打下错误的基础，失之毫厘，谬以千里，再对技能进行纠正将会事倍功半，十分困难。从这个意义上说，语言学习离不开标准化、规范化。即使进行了标准化、规范化的训练，也不可能期望学习者都能达到上乘的效果；而不进行标准化、规范化的训练，则“仅得其中”也难以实现。

当然，如果出于学习者的意愿，用目标语的变体，如海外的某华裔社区语言作为学习的标准和规范，也是完全可以的。但作为前提，该语言变体首先必须已经有一个标准和规范，至少对其结构体系，如语音词汇语法，有系统、详细的描写和规则的总结，这样编制教材和进行课堂教学才有可靠的依据和科学的基础。

而在这方面有比较成熟的研究成果以前，认真的教科书编者和负责的教师，是不敢轻易编一本新的语言教材或新开一门语言课程的。在这种情况下，坚持母语国通用语言的规范和标准，也许是无法回避的选择。

主要参考文献

- 朱开轩. 在第四届国际汉语教学讨论会开幕式上的讲话. 《世界汉语教学》, 1993 第 4 期
李泉. 汉语教材的“国别化”问题探讨. 《世界汉语教学》, 2015 第 4 期

作者简介

刘珣 北京语言大学教授, 北京语言大学出版社汉语教材总编审。主要研究方向为对外汉语教学学科理论、教学理论、教材编写理论及教师发展理论。主要论著有《对外汉语教育学科初探》、《对外汉语教育学引论》、《汉语作为第二语言教学简论》、《对外汉语教学概论》, 以及论文数十篇。主持编写《新实用汉语课本》《实用汉语课本》《儿童汉语》《大学汉语》等教材。

Chinese Language Teaching in Confucius Institutes: Policy and Practice

孔子学院的汉语教学：政策与实践

李明芳 Linda M LI

英国伦敦摄政大学 Regent's University London

一、孔子学院发展和孔子学院研究

自 2004 年首个孔子学院诞生以来，孔子学院发展迅猛。截至 2018 年底，全球 154 个国家（地区）设立了 548 所孔子学院和 1193 个孔子课堂，5665 个教学点。各类面授学员 186 万人，网络注册学员 81 万人。全年举办各类文化活动受众达 1300 万人^①，已成为世界上分支机构最多，分布面最广的国家语言文化推广机构。孔子学院的迅速发展也引起了人们的广泛关注，有关孔子学院的研究和报告也在不断增多。国内在 2005 至 2017 年间发表的相关文章多达 3600 多篇。陈凤华和赖小春（2019）用 CiteSpace 软件以关键词搜索的方法，对近十余年里发表在国内外核心期刊上的孔子学院研究文章进行了整理统计，他们的研究表明，国内的研究大都和“中国”、“文化传播”、“汉语国际推广”、“汉语教学”、“汉语国际教育”、“一带一路”、“软实力”、“对外汉语教学”、“文化软实力”和“学习汉语”等十个关键词相关。而国外的研究则大都和“China”（中国）、“culture”（文化）、“public diplomacy”（公共外交）、“soft power”（软实力）、“gravity model”（引力模型）、“higher education”（高等教育）、“world”（世界）、“Chinese”（中国人）、“international trade”（国际贸易）和“Hanban”（汉办）相关。由于孔子学院是实现国家“汉语教学走出国门，走向世界”策略之重要平台，国内学者研究重点集中在孔子学院之发展和影响、与中国软实力建设之关系、孔子学院发展模式 and 可持续发展等方面。对于孔子学院之主要功能，即汉语及中国文化的教学虽有些研究（如刘程，2011，2012；陈曦，2015；安然，2014 等），但为数不多。国外的研究也同样注重孔子学院的影响和功能以及中国和孔院与世界之关系。对于孔院的汉语教学均鲜有涉及。

作为一个语言文化促进机构，孔子学院的主要任务是通过从事汉语教学和促进文化交流来

完成其使命。因此，孔子学院的汉语教学活动是一个不可或缺的研究领域。本研究选择了关注孔子学院的汉语教学活动，尤其是教师和学习者在课堂上的表现，从语言规划与语言管理的理论角度来分析孔子学院语言政策之具体执行情况。

二、语言管理理论和孔子学院的汉语教学

孔子学院之使命是促进世界各地的汉语学习和使用以及文化交流，解决当地汉语教育匮乏的问题，同时增进世界对汉语和中国的了解。不言而喻，这种从顶层规划和目标出发、以达成改变语言现状的做法，与上世界六十年代语言规划和政策兴起时、以解决语言问题为出发点 (Haugen, 1959) 的意图相当一致。此后，语言规划和政策研究伴随着社会和语言之实际变化，也在认识和方法上发生了很大变化，由传统的一统开始到日益重视民主和人权，到重视在整个语言政策执行过程中的各个参与者的作用。事实上，孔子学院在过去十多年中也在不断地发生变化。孔子学院的语言政策执行已从早期较为统一的自上而下模式，逐渐地向重视当地机构及个人参与的由下而上的本土化方向转变。

斯波斯基 (Bernard Spolsky) 是当代语言规划和政策研究之集大成者。他认为 (2004)，无论一种语言政策的意图如何，所有语言政策和计划的利益相关者都会在其执行过程中发挥作用。因此，必须对语言政策及其执行者的意图、行为和现象加以研究，以便了解实际的语言政策及其结果。就汉语国际教育政策而言，其顶层设计和按照既定的规划来推进和执行对于负责此项工作的国家汉办 / 孔子学院总部都至关重要。但尽管所有孔子学院在名称、结构和主要的汉语教学活动上都很相似，每个孔子学院的运作方式则存在着很大的不同。由于孔子学院是中外合作的机构，汉语教学之政策和实践都是通过与合作伙伴之间的互动来管理和实现的，每个孔子学院都会受到当地有关机构政策、需求和教师与学习者等诸多因素的影响。孔子学院的当地汉语教学组织者，特别是汉语学习者的作用近些年来也开始受到一些语言政策学者关注 (Zhao and Huang, 2010; Zhu & Li, 2014)。本研究考虑到了孔子学院这一特殊性，在研究方法上采用了案例研究法，借用人类学研究的田野调查数据收集方法，通过使用观察、问卷调查和访谈等数据收集工具，对两个孔子学院汉语课程的组织、管理以及课堂教学进行了详细考察。

本研究旨在研究英国本土孔子学院在实施汉语国际教育政策过程中是如何管理和进行汉语国际教育的。它从三个层面入手：汉办 / 孔子学院总部汉语国际教育政策表述；当地孔子学院合作机构及孔子学院如何解读和执行该政策的；以及在孔子学院课堂中，汉语教学是如何进行的。从某种意义上说，本研究着眼于通过案例研究的两个孔子学院，来“评估”孔子学院对国家汉办 / 孔子学院总部国际汉语政策的落实。英国第一所孔子学院成立于 2005 年，是欧洲的第二所孔子学院（第一所现已停运）。英国还是世界上多个专门孔子学院的发源地，如全球第一个商务孔子学院、中小学孔子学院，中医孔子学院等。选作本研究案列的两所孔子学院都具

有代表性。一所是成立较早的孔子学院（CA），另一所则是专门的孔子学院（CB），其国内的合作院校也是中国高校中的佼佼者。

三、孔子学院的汉语教学

本文将集中讨论该研究的第三部分的发现，即在孔子学院的课堂里，汉语国际教育实际上是如何进行的。在孔子学院的汉语课堂观察和对教师及学生的访谈中，笔者发现教师的信念对其教学起着至关重要的作用。教师的信念和教师实践间的关系一直受到教师培养和研究之关注（Nespor, 1987; Fang, 1996, Phipps and Borg, 2009 等）。近十余年来，随着对汉语教师培养重视程度的不断提高，教师的信念也日益被汉语教学界所关注（孙德坤，2008；丁安琪，2013；郭德春，2012；汲传波，2016 等）。李泉（2018）在最近的一个讲座中特别谈及了汉语教学信念和汉语教学的关系问题，他指出，教师的第二语言教学信念全面而深刻地影响着课堂教学的价值取向。而不同的教学信念就有不同的教学实施，就会带来不同的教学效益^②。本研究对两个孔子学院两组老师（国内外派和本地老师）的调查结果表明，教师的教学信念明显受到其教育背景和教学经历等因素的影响，并反过来有意识或无意识地影响着其课堂教学实践。

两所孔子学院的所有老师都是汉语母语使用者，他们在中国出生并获得了第一学位。不管是在当地聘用的还是从总部外派的，都具有相同的教育、文化和语言背景。因此他们在教学信念和教学实践方面有着惊人的相同或相似之处。其表现如下：

现象一，大多数教师在教学上都严格要求学生，使学生在“不断追求完美”中进步。有的外派老师对声调不准确的学生进行锲而不舍的纠正，而不是着重看是否完成了具体的交际任务。有的老师秉着认真态度，主动在下课后为学生无偿“补课”。这种在中国文化中受到大家推崇的做法，在英国往往会引起学生不同的反映。如有的学生就认为老师这种做法是在班上“歧视”他们，使他们难堪，更有学生反问老师自己的英语发音也并不完美，为何要求学生汉语要说得和中国人一样字正腔圆。有的老师在国内有对外汉语教学的经验，所以希望英国的学习者能像在中国学习汉语的人一样努力学习，因为他们相信只有用功和严格要求才能有预想的完美结果。在随后进行的访谈中，一位老师谈到了她对学生及汉语学习的看法。首先她觉得汉语四声是汉语口头交际之基础，没有准确的声调难以达到交际的功能。其次，语言学习，尤其是汉语学习，需要反复的练习，就像中国人学习英语一样，没有很长时间的刻苦学习和练习，是难以掌握的。在孔院的课堂里，课时很少，这是汉语教学最大的挑战之一。再者就是孔院的学生明显学习不够刻苦和投入，上课不但经常迟到，还时而缺席，因此很难保证汉语教学的质量。有的教师，为了照顾大多数学生，如果上次很多学生缺课，她这次就重复上次课的内容。这种照顾缺课学生的做法不但变相地“惩罚”了准时上课的学生，而且会导致缺课的学生越来越多。笔者在访

^② “汉语教学信念与汉语教学法”，<http://www.cie.sdu.edu.cn/info/1042/5614.htm>

谈中还发现,虽然当地聘请的教师没有在课堂上反复给学生纠错和重复练习,但他们也都认为字正腔圆十分重要,应该通过反复重复来得到提高。

现象二,在教学当中,虽然总部外派的年轻教师大多数英语说得都很不错。面对会说好几门外语的学生,却很少有人能够利用学生的母语及其他外语的正迁移来进行汉语教学。有的老师过分强调汉语与其他语言的差异,在大量语调练习之后,没有跟进的汉字教学。通过采访笔者了解到,不少老师认为汉字很难,在课堂上讲解耽误时间,另外也没有必要,让学生课后去抄写记忆就行了。还有的老师认为,现在都重视交际能力,提倡用交际法教学,发展学生的听说能力是第一位的,读写是第二位的。但两个孔子学院的课本都是汉字课本,不认识汉字根本就无法学下去。另外,也没有必要的词汇构成教学。当学生问到一些词组时,有的老师并没有具体解释,只告诉学生中国人就是这样用的,是固定词组。一个简单的例子就是学生问为什么中文用“下海”形容做生意,老师只是说,这是固定用法,你记住就行了。

现象三,电脑辅助教学不够。除了少数几位教师使用 PPT 之外,很少有教师利用电脑进行教学。在这一点上,汉办外派教师远远好于本地聘请的教师。与西方其他的语言教学相比,汉语教学显得枯燥、陈旧,没有调动学生学习的积极性。笔者在对学生的访谈中发现,一部分学生希望汉语能像其他语言一样,有动画的语法和词汇展示,有对话的生活录像等,而另一部分学生则以为汉语没有多少教学资源,没有很多应用程序。虽然不喜欢重复诵读,但听老师说要想学好中文,就必须这样学。

现象四,孔子学院的使命之一是介绍中国文化。笔者在课堂教学的观察中发现,教师几乎很少涉及文化方面的内容。当采访院长与教师时,大部分人认为孔院有单独的文化活动,比如茶艺,春节联欢和电影等活动,这些就是文化介绍。很少有人意识到文化教学应该与语言教学紧密结合,在汉语教学中恰当地介绍中国文化效果往往更好。笔者在采访学生时还发现,很多学生由于太忙,或者孔子学院组织的活动与其兴趣不符,所以没有参加孔子学院组织的任何文化活动。还有些学生对中国文化介绍有抵触情绪,认为是种文化侵略。

四、孔子学院教师的信念

为什么会以上这些现象呢?笔者在跟踪访谈中发现,这和教师的信念有关,信念直接影响了教师的教学实践。正如 (Ho et al., 2001; Kane et al., 2002; Pajares 1992) 所说的那样,教师的信念极大地影响了他们的课堂实践、教学指导、决策和课程规划,也会影响到学生的学习成果和对自己的看法。

首先,教师普遍认为汉语难,汉字难。大多老师在课堂教学中严格要求学生,反复强调要想学好汉语,就必须不断努力。在这一点上,孔子学院总部外派的教师比本地聘请的教师更加明显。他们往往更注重教学内容和汉语使用的准确性,而不是他们所教的对象和所使用的教学

方法。而实际上，汉语并不是一种难学的语言，汉语的语法比很多语言都简单，没有时态单复数及格的变化。即使是复杂的汉字，也是有规律可循的，而且汉字学会了以后就不会改变。很多学生觉得汉语很难，这是因为其母语与汉语相隔较远，对语言相近的学生来说，汉语并不难。

其二，大部分教师认为学习应该是个吃苦的过程，因此在教学方法上依赖于传统的汉语教学方法，没有根据当地情况进行教学创新的想法。有的老师在国内有对外汉语教学的经验，觉得自己的教学方法不错。因为所教的留学生汉语学习效果很好，所以套用了经典教学方法。在教授词汇、语法甚至内容时，他们往往强调记忆，而不是通过理解和与其他语言比较来学习汉语。但由于语言环境不同，再加上这里课时少，所以教学效果并不理想。在笔者的采访中，有的老师就强调指出，学习就应该吃苦，努力去记、去背，没有捷径可走。教师的所作所为每每刻都在提醒学生汉语很难，学好不容易，须在“不断努力”中进步提高。

其三是关于教师的角色问题。虽然老师们都认为教师应该是学生的引导者，但实际上，他们大多扮演了父母的角色。就像父母一样，他们过度重视学习上的弱者，造成了资源的不平均分配，影响了大多数学生的学习进度。而受到额外关注的学生也不领情，认为老师是盯上他了，他得到的是不公平的待遇。而拖堂或重复上次课的内容则影响更大，不仅打击了学生上课的积极性，也影响了学习进度，使学生没有成就感。美国教师雷夫·艾斯奎斯（Rafe Esquith）在谈到教师的角色时说^③，老师应该作为学生的引导者，为学生打开知识的大门，学生需要自己走进去。在课堂教学中，教师应该关注中游的学生，而不是优秀和较弱的学生。过分照顾弱者，会影响其他同学的进步。

其四是什么是以学生为中心的问题。大部分教师的对学生缺乏了解，具体体现在文化教学和教学方法上。在备课之前，教师是否会问什么是以学生为中心？英国学生的学习特点是什么？他们为什么要来学中文？他们感兴趣的话题是什么？他们对中国的态度怎么样？老外讲不讲面子？根据问卷调查和访谈，学生来学习汉语的动机依次是职业发展、与亲戚交流、喜欢挑战和喜欢中国文化等，而喜欢中国文化的基本上是退休的老人。学习者感兴趣的话题是当代中国的方方面面，特别是中国人的价值观。因此像茶艺，剪纸、书法等活动他们基本都不参加。除了武打片，对中国电影也不太感兴趣。在学习上，他们大部分人都不喜欢诵读和反复重复书写。因为都是成年人，他们想明白语法现象背后的原因是什么，理解了以后再记忆。而且他们很喜欢找捷径，喜欢自己造句子，实际应用所学过的语言。另外，大部分的学习者在学习过程中，都会下意识地将汉语与自己的母语进行比较，找出相似规律或者不同的特点，以利于找到应对策略。

学生对待中国的态度也并不是像许多老师想象的那样，来学习汉语就一定会喜欢中国。事实上有很多学生受西方舆论的影响很大，对中国持有怀疑甚至敌对的态度。比如有的学生在问卷中说，如果一开始就知道这是孔子学院的课程，他就不来上了。对于很多学习者来说，他们来学汉语是为了自己的事业发展，汉语只是他们谋生的一个工具。在学习内容上，学生普遍都

^③ 参见 <https://hundred.org/en/articles/rafe-esquith-on-the-importance-and-power-of-reading>

比较满意,因为这两家孔子学院都在使用自己编写的汉语教材。CB 在其开张的初期使用孔子学院总部提供的教材,但这些教材与当地汉语教学所需有着不小的差距。总部提供的汉语教材无疑十分系统和科学,但较少考虑到英国本地学习者的学习动机、特点和需求,尤其是在欧洲多元文化和多语言环境中汉语教学和其他外语教学之间的异同及关系,本土编写的教材在这些方面都有较为实际的考虑。这一事实也清楚地表明当地孔子学院对于本土开发教材之需求。但本土教材编写仅限于在“本土”生产还不是真正意义上的本土,还需基于实证的汉语习得研究,考虑到如何才能最好地帮助学习者有效地进行汉语学习和满足他们的学习需求。本土教材开发是孔子学院在实现可持续发展过程中必须经历的一个过程,也是汉语教育真正走向国际的不可或缺的一个必经阶段,在这方面,两个孔子学院都做得很好。

对于英国学生是不是也讲面子的问题,很多老师存在着误解,认为他们不讲面子,实际上他们也讲面子。面子包括很多方面,有留面子,给面子,丢面子,讲究面子等。英国学生自我保护意识很强,所以希望别人给他留面子,避免其丢面子,但他们很少给别人留面子,也不勉强自己而给别人面子。所在课堂教学中,让学生丢面子是件非常糟糕的事情,会打击学生的学习积极性。

为什么汉语教师来自不同的地方,但在汉语教学时的表现和信念却都差不多呢?这和文化背景和师资培训有关。亚历山大(Alexander, 2001)认为,教师教与学的信念与其文化中的更广泛的价值观是一致的,或可称为“原始价值观”,如个人主义,社区或集体主义取向。中国传统文化儒家思想对中国人的思维和行动影响极大,在某种程度上,儒家思想影响了教师对教学实践的选择,包括学习者的责任程度以及学习者预期的成就。中国有关教与学的著名座右铭导致了教师认为学生学习就该吃苦,没有捷径可走,而自己反复让学生操练就是自己的失职。这些座右铭包括:书山有路勤为径,学海无涯苦作舟。学生对待学习应该“学而不厌,精益求精”,老师对待学生应该“诲人不倦”,因为“教不严,师之惰”。在学习内容上,有些老师认为英国学生太实用了,有些知识看起来现在用不上,可是将来会很有用,而且如果现在打不好底子,会影响未来的继续学习和发展。这又牵扯到了儒家思想,中国人一直都在为将来打算,有人说中国人活在未来,外国人活在当下。这两所孔子学院大部分的学习者学习汉语知识就是为了能立即使用,并没有打算将来继续深造,只有少数几个退休的老师是为了了解汉语而来学习的。

五、结语:对师资培训的影响

由于传统的中国教育信念的影响,再加上不完全了解欧洲语言学习者的特点,不少汉语教师的努力没能得到高效的回报。由此可见,汉语教师的培养和培训事关汉语国际教育的可持续性发展。但除了他们成长的文化背景之外,他们自己的学习经历,他们所接受的培训,包括汉

办提供的岗前师资培训等, 都在影响着教师的信念及其教学实践。

就汉办外派教师而言, 他们几乎都是对外汉语、国际汉语教育科班出身, 不少人还有博士学位。他们语言本体知识强, 懂教学法, 英语相当流利, 这些优势都不是一天的努力而能得到的。在这些优秀基础之上, 如果能增加了解当地学习者思维方式和学习特点等相关内容, 就能从汉语国际教育语言政策的基层推动该政策的改进和有效实施, 从而推动国际汉语的可持续发展。从这个意义上看, 本研究具有一定的开拓性。如果要实现可持续发展, 孔子学院就需要反思其汉语教学实践, 因为汉语国际教学与在中国的对外汉语教学有着很大的不同, 在英国, 汉语国际教学是在多元文化和多种语言的社会环境下进行的, 孔子学院及其汉语教学只有走本土化的道路, 才能融入当地的教育体制、满足当地学习者需求, 从而实现其国际汉语之最终目标(张新生、李明芳, 2018)。

从南部的澳大利亚到北部的挪威, 从拉丁美洲的阿根廷到非洲的津巴布韦, 孔子学院所在的大部分国家和地区都是多元文化和多种语言的社会, 在这些国家和地区里, 语言政策和规划及其执行是一个由各个利益相关者参与的非常复杂的过程, 而且越是基层的参与者对于相关的语言政策和实践的关系度越高。因此, 切实加强国际汉语教师在教学理念的培训至关重要。

参考文献

- 安然, 魏先鹏, 许萌萌, 刘程. 海内外对孔子学院研究的现状分析 [J]. 学术研究. 2014 年第 11 期: 129-138 页
- 陈风华, 赖小春. 孔子学院研究的进展、热点与前沿 [J]. 高教探索. 2019 年第 6 期: 112-120 页
- 陈曦. 孔子学院研究进展: 国内外视角的反差及其政策启示 [J]. 广西社会科学, 2015 年第 6 期: 198-202 页
- 丁安琪. 非华裔汉语教师语法教学观念分析 [J]. 国际汉语教育. 2013 年第 2 期: 20-26 页
- 郭胜春. 高校对外汉语教师教学信念与教学行为个案研究 [J]. 高等函授学报 (哲学社会科学版). 2012 年 11 期: 58-61 页
- 汲传波. 职前汉语教师语法教学信念变化初探 [J]. 语言教学与研究. 2016 年第 5 期: 11-19 页
- 孙德坤. 教师认知研究与教师发展 [J]. 世界汉语教学. 2008 年第 3 期: 74-86 页
- 王琦. 2005 ~ 2017 年孔子学院研究的关键话题及学科跨度 - 基于 CiteSpace 可视化图谱的分析 [J]. 语言战略研究. 2018 年第 3 期 (6): 42-55 页
- 张新生, 李明芳. 国际汉语教育的终极目标和本土性 [J]. 语言战略研究. 2018 年第 6 期: 25-31 页
- Alexander, R.J. (2001) *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell
- Fang, Zhihui (1996). A review of research on teacher beliefs and practices, *Journal Educational Research*, Volume 38 (1). 47-65

- Li Wang, Annie Aarup Jensen, 2013, Cultural influence on Chinese teachers' perceptions and beliefs in a Danish context, Sense Publishers
- Nespor, Jan. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching, *Journal of Curriculum Studies*, Volume 19 (4), 317-328
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Phipps, Simon and Borg, Simon (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System*, Volume 37 (3), 380-390
- Spolsky, Bernard. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhao, Hongqin and Huang, Jianbin (2010) China's policy of Chinese as a foreign language and the use of overseas Confucius Institutes. *Educational Research for Policy and Practice*, Vol 9 (2), 127-142
- Zhu, Hua and Li, Wei (2014) Geopolitics and the changing hierarchies of the Chinese language: implications for policy and practice of Chinese language teaching in schools in Britain. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 326-339.

作者简介

李明芳，博士，英国伦敦摄政大学汉语语言与文化教授，博士生导师。英国汉语教学研究会前主席（2012-2014）。主要研究方向为语言政策与实践、汉语教学法、教材编写及师资培训。主要著作和论文有《步步高中文》系列教材、*Language Management and Its Impact: the policies and practice of Confucius Institutes* 及“Chinese language teaching in the UK: present and future”、《威尔士语复兴的经验与思考》等。2013年和2014年，主编与合编了英国汉语教学研究会第四及第五册论文集。

Chinese Language Teachers in the British Higher Education and Their Career Development Needs – The BCLTS Survey in 2019

英国高校汉语教学现状和教师发展需求 ——BCLTS 2019 年度调查报告

王维群 Weiqun Wang

英国诺丁汉大学 University of Nottingham

摘要：目前英国境内的本土汉语教学按照学校类型可分为三类：高校的汉语教学，主流英文中小学校的汉语教学和周末中文学校的汉语教学。在主流英文中小学校内，以英国政府支持的“中文培优项目（Mandarin for Excellence Programme）”为标志的汉语教学在蓬勃发展；在周末中文学校里，以中国侨办/侨联为后盾的中文教育也在成长；而在英国高校方面的状况一直鲜有统计报告。那么在英国高校的汉语教学状况怎样呢？英国高校的汉语教师基本情况如何？他们的从业状况如何？有哪些职业发展需求？英国汉语教学研究会（BCLTS）于2019年在其会员中进行了一次摸底普查，其结果部分回答了以上这些问题。本文即该调查的公开汇报。

本次调查得到了广大会员的支持。共有来自48个单位的80名会员填写了问卷，其中包括来自44个英国高校的会员。调查内容包括教师个人学术背景情况、从业状况、学生情况、教材使用情况、以及个人职业培训发展需求等。希望本报告能够为英国及世界各国同行提供一个进一步了解英国汉语教学研究的窗口。

关键词：汉语教学，英国高校，BCLTS，现状，本土教师，师资，需求

一、调查背景和起源

继英国首相卡梅伦访华以后，2015年中国国家主席习近平回访英国，英中政府高层互动将中关系带入了“黄金时代”，在中英两国政府和英国各大中小学校的共同努力下，英国汉语教学进入蓬勃发展期，形成了一个“汉语热”（王维群，2015），英国汉语教学进入蓬勃发展期。在中学，英国教育部颁布实行了“中文培优项目（Mandarin Excellent Programme, 简称MEP）”，计划到2020年培养出五千名能熟练掌握中文的中学生^①，汉语被正式纳入英国国民教育体系（UK, 2015; Long et al, 2020）。中小学汉语发展情况在英国文化协会（British Council）每年的

Language Trend 报告中可以查到。关于英国高校汉语教师 and 教学状况,张新生和李明芳老师(Zhang & Li, 2010, 2012)曾做过一次调查,试图勾勒出英国高校汉语教学的轮廓。他们的调查只收集到 22 人做样本,因此需要更大规模的和更新的摸底调查,以便反映 2015 年后英国汉语教学的发展和变化。

在这样的背景下,2019 年,英国汉语教学研究会(The British Chinese Language Teaching Society, 简称 BCLTS)对其会员进行了一次摸底调查。BCLTS 是英国高校汉语教师为主的学术团体,这次调查基本上反映了目前英国高校的汉语教学和师资状况。本文即本次调查结果的公开汇报,以便大家能了解这支英国汉语教学研究队伍,为未来的委员会及在英国推广汉语教学的政策制定者和决策者提供数据支持。

二、英国高校汉语教师基本现状

本次摸底调查开始于 2019 年 1 月,79 位会员在 2019 年 5 月 31 日之前填报完毕,1 位会员在 10 月填报。本年度个人会员总数为 90 人,参与本次调查的 BCLTS 个人会员有 80 位,参与率高达 89%。这 80 名会员分别来自 48 个不同的单位,其中有 44 个英国高校、2 个爱尔兰高校、1 个中学和 1 个周末学校。其中在英国高校工作的会员分布在英格兰、苏格兰、威尔士和北爱尔兰四个地区的主要高校。

调查问题主要为三部分:教师个人背景情况、从业情况、个人职业发展需求及对 BCLTS 期望。

(一) 教师背景情况:

人员构成:参与调查的这 80 名会员,除了有 3 名来自爱尔兰以外,其余 77 名都来自英国^③。在英国的 77 位教师中,除了 2 位目前在周末学校和中学性质的单位授课外,其余的 75 位老师都是英国高校的本土汉语教师或者设在英国高校的孔子学院老师。本次调查的 BCLTS 正式会员(full member)、准会员(Associate member)和孔院集体会员(Institute member)具体分布如图(Figure 1):

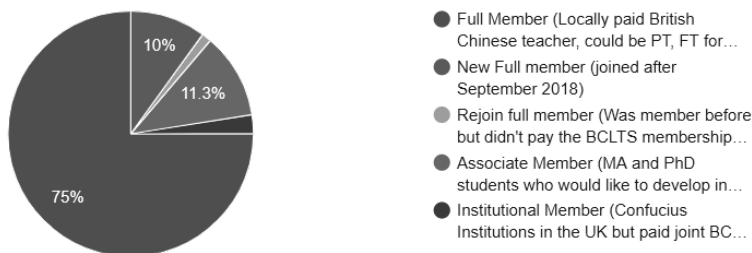


Figure 1: 会员类别分布情况

^③ 英国汉语教学研究会自创办以后的很长时间里都接收爱尔兰高校的汉语教师为其会员。

英国汉语教学研究会正式成员是在英国高校任教的本土汉语教师。在本次调查的正式会员中,从前一年度顺延下来的老会员有 60 人 (75%),本年度新入会的正式会员有 8 人 (10%),还有 1 人 (1.3%) 为曾中断会员籍、本年度重新入会的老会员。本次调查中的新老正式会员 (即英国高校汉语本土教师) 共有 69 人,占 86.3%。参与本次调查的其余会员,即在英国高校任教的孔院老师、英国中小学汉语教师、兼职教汉语课的在读硕博士生和爱尔兰高校的汉语教师很少,只占不到 14%。

性别比例:参与本次调查的老师性别比例如下 (Figure 2):

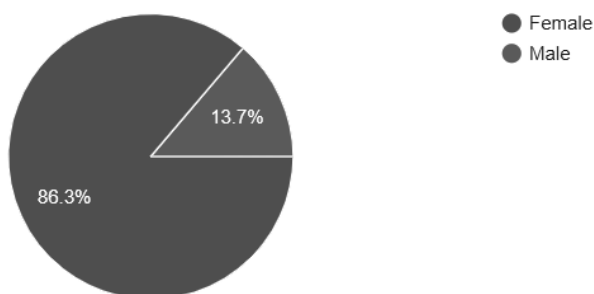


Figure 2: 教师男女比例

上图显示,在本次调查中,女性老师占绝大多数,有 69 人,占 86.3%,而男性老师只有 11 人,占 13.7%。本男女比例数据,进一步反映了英国汉语教学中男教师稀缺的事实。

年龄构成:英国汉语教师的年龄分布比较分散 (如 Figure 3):

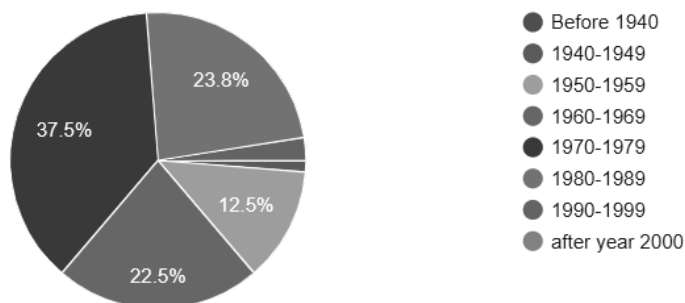


Figure 3: 年龄分布

上图显示英国汉语教学以 60 后、70 后和 80 后的老师为主体力量。其中最主要的是 70 年代出生的老师,有 30 人,占最大比例 (37.5%),他们是英国各大高校中的中流砥柱;60 后和 80 后的老师人数紧随其后,且 60 后与 80 后人数差不多,分别是 18 人 (22.5%) 和 19 人 (23.8%);50 年代出生的老师有 10 人 (12.5%);40 年代出生的老师只有 1 位 (1.3%);令人欣慰的是,90 后的老师开始加入英国汉语教学大军,共有 2 人 (2.5%)。40-50 年代出生的汉语老师比较少,一是因为当时英国高校的汉语教学不发达,导致从业的汉语教师较少,二是因为该年龄段的老师已逐渐退休,只剩少部分活跃在教学一线。

教龄分布:本次调查显示,最早在英国从事汉语教学的老师有了超过 35 年的教龄,而最晚

的还不足 1 年教龄。其入职时间从上世纪 80 年代开始, 整体上分布如下 (Table 1) :

入职时间	1980s	1990s	2000s	2010s
会员人数	2	14	40	22

Table 1: 首次在英教汉语时间

从表中看出, 绝大部分老师是在 2000 以后才开始在英国从事汉语教学的。其中在 2000-2009 年之间开始其英国汉语教学事业的老师最多, 达 40 名, 占了一半 (50%); 其次是在 2010-2019 年之间开始进入英国汉语教学行业, 有 22 人, 约占三分之一 (27.5%)。教师队伍人数的多寡, 体现了汉语教学在英国发展状况的好坏。早期英国本土汉语教学不发达, 从业的汉语教师也比较少, 在 80 年代, 改革开放刚开始, 在英国本土从业的汉语教师微乎其微。2000 年以后, 英国本土汉语教学的迅速发展, 使得英国高校的汉语教师队伍也迅速壮大。但值得注意的是, 2010 年以后, 英国本土汉语教师队伍增长速度与前 10 年相比有下降的趋势。

最高学历: 参与调查的老师最高学历分布如下 (Table 2) : 有 91.3% 的老师具有研究生或研究生以上的学位, 其中有博士学历的有 34 人 (42.5%)。这比张新生、李明芳 (2010, 2012) 调查的时候在学历上总体有进步, 但还是以硕士学历最多, 有 39 人 (48.8%), 接近一半。本科和专科入职的老师也有 8.8%。总体上说, 还有 57.5% 的老师需要进一步进修提高学历, 才能有更好的发展。

PhD	MPhil	MA	MSc	BA and others	Total
34	4	31	4	7	80

Table 2: 最高学历

需要指出的是, 这些老师的博士学位, 基本上都是与语言和教育相关的专业学位, 比如有语言学 (含应用语言学)、教育学、翻译、二语习得及中国研究等, 但也有少量跟汉语教育不相关的其他专业。而硕士学位则以文科硕士 (MA) 为主体, 占 38.8% (31 人), 研究型的哲学硕士 (MPhil 也译为副博士) 和理科硕士 (MSc) 分别有 4 人 (各 5%)。硕士专业的具体名称各异, 主要也分布在语言学、教育学、翻译、二语习得和中国研究等, 但也有一些跟汉语教学相距甚远的专业。

(二) 教师从业现状

受雇情况: 英国大学里的工作雇佣合同种类繁多。按照每周签约的工作时间量分可以分为三种: 全职 (full time)、兼职 (part time) 及临时合同。临时合同即按小时付费或无合同 (hourly paid or zero contract); 非临时性合同按合同期限又可以分为固定期限 (fixed) 和永久期限 (permanent) 两种。本次参与调查的老师合同组合分布如下 (Figure 4) :

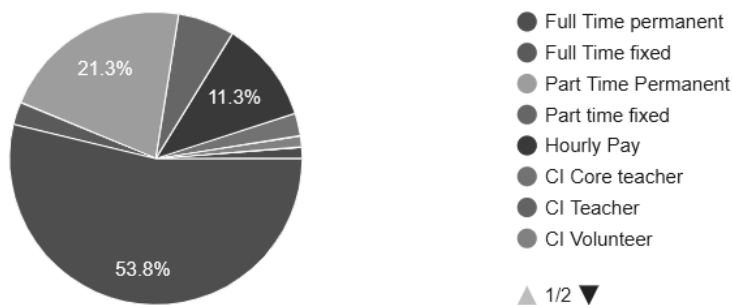


Figure 4 教师就职情况

有 43 位老师 (53.8%) 拥有全职永久性职位 (full time permanent), 有 17 位 (21.3%) 拥有兼职永久性职位 (part time permanent)。两者相加为 75.1%, 故总体上, 英国汉语教师以永久性合同为主。但还有约四分之一 (25%) 的老师没有拿到永久职位。其中有 2 位 (2.5%) 是全职固定职位 (full time fixed), 还有 5 位 (6.3%) 是兼职固定合同 (part time fixed)。另有 2 位 (2.5%) 孔院核心教师, 1 位孔院志愿者, 1 位孔院老师。此外还有 9 位 (11.3%) 目前持有临时性的合同。

全职教师分布: 英国大学里, 有些汉语课程发达, 其全职汉语教师也多; 有些汉语课不发达, 其全职汉语教师则较少。对全职汉语教师在各大学的数量分布进一步统计得到的结果如下 (Figure 5) :

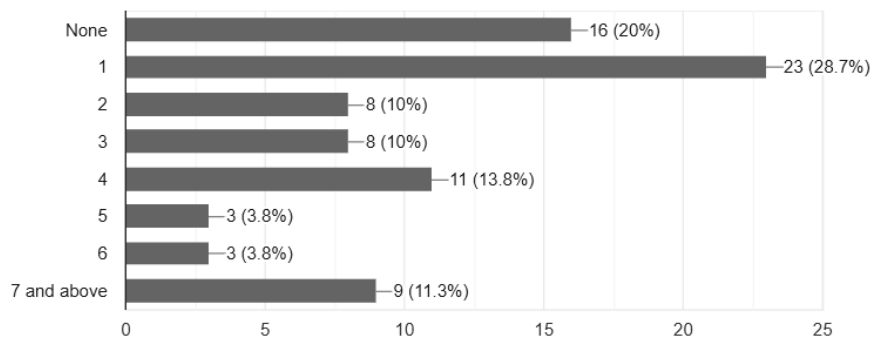


Figure 5: 全职汉语教师分布

上图显示, 有 16 位老师 (20%) 所在的大学里完全没有全职的汉语教师, 有将近 1/3 的老师 (23 位) 所在大学里只有一个全职汉语教师。这两项加起来占本次调查的会员人数的一半 (48.7%)。这表明全职汉语教师在各高校普遍比较少且分布不均。孔子学院于 2005 年进入英国以后, 有些英国大学校方为了节约经费, 利用孔院免费的师资来发展其汉语教学, 尽量少招本土汉语教师。孔院师资与各大学本土教师队伍关系各异。在有些大学里, 孔院师资辅助本土汉语教师教授学位课和学分课。在有些大学里, 孔院师资与本土汉语教师各自为政, 不相往来; 还有少量的大学里, 孔院师资为主导开设该大学里的各种汉语课程。本次统计中显示, 在会员所在的大学中, 全职汉语教师数量最多的达到 18 位教师, 其次是有 15 位全职教师, 还有 3 所大

学里各有 13 位全职汉语老师。虽然这些大学的全职汉语教师数量较多，但其中真正是英国大学雇佣的本土汉语教师都没超过 6 位，其余的都是孔院老师或志愿者。也就是说，在本次统计中，雇佣了 6 位以上全职本土汉语教师的大学一个也没有。

职称职位：英国大学里汉语教师的职称职位主要分为两种：研究系列的和讲课系列的。每种又可分为初中高级，具体统计如下（Table 3）：

职称	研究型中高级	研究型初级	讲课型初级	讲课型中高级
人数	3	26	32	18

Table 3: 职称分布

调查表明，高校汉语教师以讲课型职位为主，占 63%（50 人），研究型的老师只有不到 37%（29 人）。无论是哪种职称系列，主要都以初级职称为主，中高级较少。研究型的中高级职称最少。这反映出英国汉语教学研究学科尚在起步阶段。本次调查中没有出现英国大学制的教授职称，这与样本缺失或有关系。

典型周课时量：无论是什么合同的汉语老师，都肩负着很重的教学任务。本次对会员所在大学的全职汉语教师每周的典型课时量调查结果如下（Figure 6）：

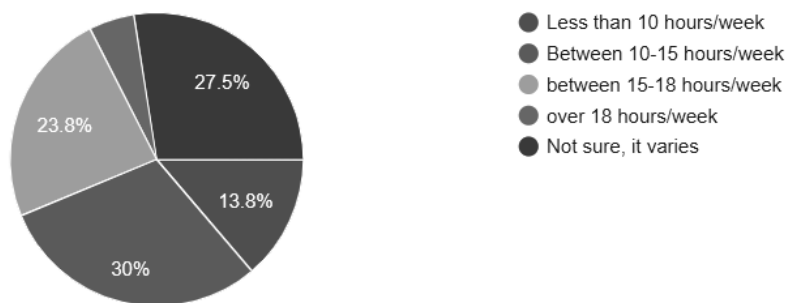


Figure 6: 典型周课时量

总体上，最典型的全职汉语教师每周课时量是 10-15 课时，有 24 位（30%）会员属于这种情况；还有 19 位（23.8%）会员表示其所在大学里全职汉语教师每周要上更多，即 15-18 节课；甚至还有 4 位（5%）会员表示，其大学给全职汉语教师每周课时量超过 18 节课。也就是说，有将近三分之一（28.8%）的老师每周课时量要在 15 节甚至 18 节课以上。需要指出的是，剩下的 11 位（13.8%）会员选择的是每周其所在大学的全职汉语教师周课时量少于 10 节，经过进一步调查，这 11 位老师之所以选择课时量少于 10 节课，是因为他们不知道其所在大学里的全职汉语教师典型的工作量。另外，还有 22 位（27.5%）老师表示，全职老师的课时量是经常变化的，跟当年的学生人数和工作分配相关。

实际课时量：即便各大学对全职老师的典型课时量不一样，各位老师因为各自的合同和招收学生人数不一样，每位老师的实际教课量也会不一样。本次统计出的 2018-19 年度会员的实际每周课时量如下（Table 4）：

实际课时量	18 节以上	16-18 节	13-15 节	10-12 节	低于 10 节
会员人数	7	12	9	19	28

Table 4: 实际课时量

在实际课时量的统计中，有 7 位老师实际教课量超过 18 节 / 周，最高的每周要上 26 节课。还有 12 位老师实际教课超过 15 节 / 周。超过 15 节课 / 周的老师达 23.8%，略低于三分之一。实际教课量低于 10 节 / 周的老师有 28 人，他们又可分为三种情况：一种是从事科研的老师，所教课程一般低于 10 节 / 周；第二种是从事管理的老师，每周课时量也低于 10 节课；最多的一种情况是没有全职合同的老师，因没有更多的课时可教，所以低于 10 节 / 周。

三、英国高校教师教学相关情况

所教对象：汉语课程按照教授对象可分为：中小學生课程、本科生课程、研究生课程、专供在职人员进修的夜课、还有一对一类型的课等。参与本次问卷调查的 80 位老师所教的课程如下 (Figure 7) :

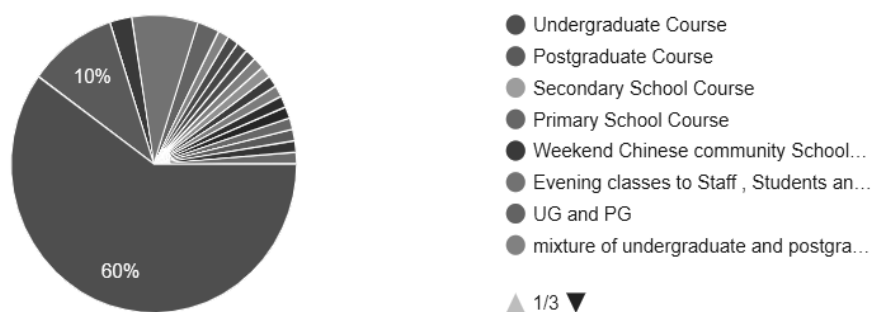


Figure 7: 所教课型

其中 48 位老师教的是全日制的本科生课程 (包括选修课和必修课)，这些老师占会员的绝大多数 (60%)；另有 8 位 (10%) 同时教硕士和博士生课程，包括指导博士论文；6 位 (7.5%) 老师也教大学夜课；其余 22.5% 的老师则情况比较复杂，他们除了在大学里教课以外，还在社区、中小学、周末中文学校和幼儿园兼课、以及进行 1 对 1 的家教。数据显示，英国高校教师所教的对象还是以本科生为主，研究生和博士生其次，还有一部分社会上进修人员和中小学甚至幼儿园的学生。

课程性质：本次调查中，有 51.2% 的教师所在单位里设有传统的汉学专业 (Chinese Studies degree)，剩下的 48.8% 的教师所在单位里没有汉学专业课程。汉学专业学生的汉语课是必修课，非汉专业的学生学汉语一般是上选修课。参与问卷调查老师的教课情况不一样，有些老师两种课都教，有些只教一种。这些老师所教课程性质分配如下 (Figure 8)：

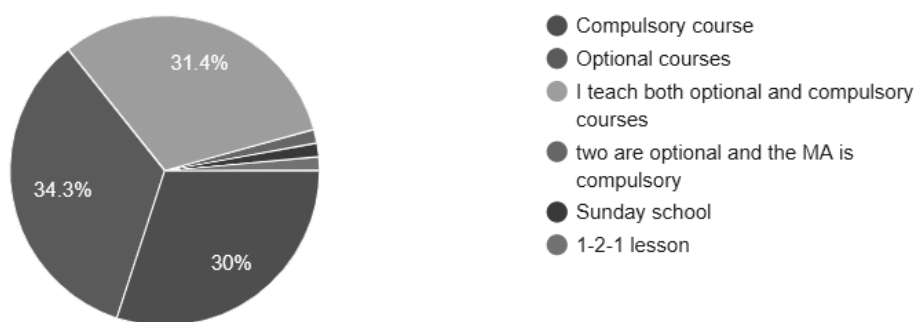


Figure 8: 课程性质

在回答该问题的老师中，有 24 位（34.3%）只教大学里的选修课，有 21 位（30%）的只教大学里的汉语专业必修课，还有 22 位老师（31.4%）既教选修课又教必修课。以上情况基本上各占三分之一。余下的各有一位老师教其他非主流课程，比如一对一的私教性质和周日主日学校性质。

学生人数趋势：近年来，总有人说“汉语热”在降温，英国高校到底有多少在校生学习汉语？学汉语人数到底是增加了还是降低了？这一直是一个大家都很关心的问题。各位老师根据自己所教学生和所在单位的学生人数，对学汉语的学生人数趋势到底是在上升还是下降做了一个主观判断：有 33 位老师（41.3%）表示学生的人数比上一年增多了，学生人数呈上升趋势；但也有 22 人（27.5%）表示学生人数在下降。还有人表示每年变化不一样，没有什么趋势，有时增加，有时降低。

但实际统计结果跟老师们的主观估计不一样。本次调查统计了 2018-19 年度和 2017-18 年度老师们在班上的学生人数，其结果如下（Table 5）：

年度	2017-18	2018-19	变化
学生人数	4059	3914	-145

Table 5: 学生总数

根据本次统计，会员于 2017-18 年度所教的学生总数为 4059 人，2018-19 年的学生总数为 3914 人。后一年比头一年相比略有下降，少了 145 人，约下降 3.6%。当然这个数据不是整个英国大学的学生人数，仅作为参考。但是可以判断：全英国的高校在校汉语学习者，在 2017-2019 年之间，每年至少有 4000 人左右。各高校里学生人数有升有降，但总体基本平衡。

学生语言背景：在英国课堂里的学生背景组成跟在中国课堂里的学生背景不一样，主要是来自汉字圈的学生少，来自欧洲语言背景的学生多。本次对老师们教的学生是否有华裔背景进行了统计，具体结果如下（Figure 9）：

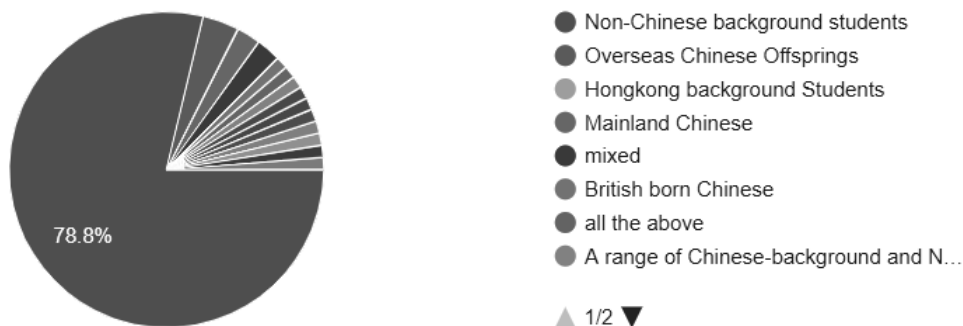


Figure 9: 学生背景

绝大部分会员，即 63 位（78.8%）老师，教的学生全都是非华裔背景的学生；其余有 17 位老师（21.2%）曾教过华裔背景的学生。这些华裔学生包括：在英国出生的华裔子弟，在中国出生甚至早年在中国上过幼儿园和小学的中国移民后代，还有香港学生等。总之，在英国高校汉语学习者中，华裔学生很少，欧洲语言背景学生占绝大多数。

班额情况：英国大学的语言课讲究小班上课，一般都有上限，即班额，超过班额的即需另开平行班。但是有些大学规定的班额人数不同。班额具体情况如下（Figure 10）：

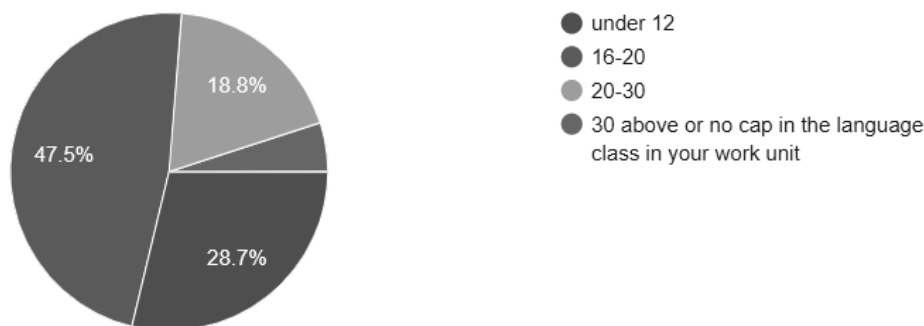


Figure 10: 班额上限

有将近一半的老师即 38 人（47.5%）表示，其大学对汉语课班额设置为 16-20 人之间；但是有 15 位（18.8%）老师表示，其班额超过 20 人，在 20-30 人之间；还有 4 位（18.8%）表示其大学没有班额限制，在 30 人以上。只有 23 人（28.7%）表示，所在大学规定班额在 12 人以下，保证小班上课。总体上看，各大学的班额都比较大。牛津、剑桥大学以小班教学著称，其汉语课有时候也能达到师生 1 对 1 上课。本次调查没有调查班额下线，但是有些大学的确明文规定当其注册学生少于某数额时则不能开班，以减免师资成本耗费。

教材使用情况：在英国大学中最为流行的教材是刘珣老师主编的汉语课本（Figure 11）。从旧版的《实用汉语课本》，到最新的《新实用汉语课本》第 3 版，都有老师在用。本次调查显示，使用这套系列教材的共达 34 人，其中又以《新实用汉语课本第 2 版》的第 1、2 册使用人数最多，分别为 16 人和 15 人。

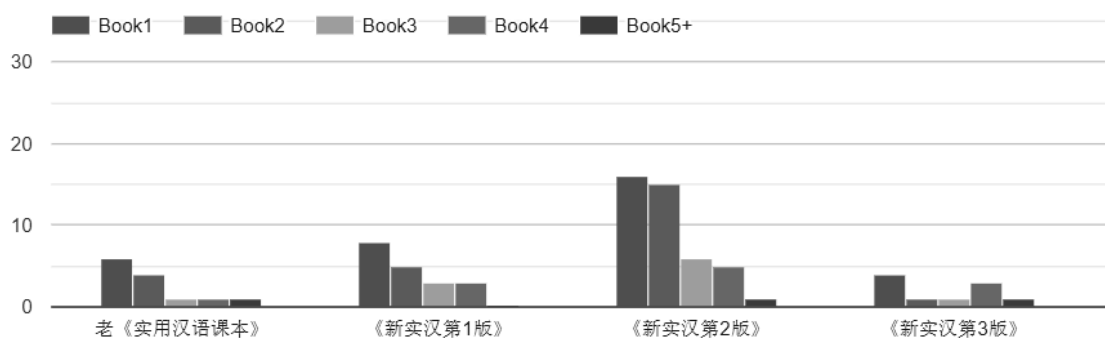


Figure 11: 刘珣主编教材使用情况

使用第二多的课本是《步步高中文》系列教材，有 12 位老师在用；然后是《走遍中国》（7 人）、《当代中文》（7 人）、《快乐汉语》（5 人）、《汉语口语》（Colloquial Chinese）（5 人）。其余课本还有：《中文听说读写》（2 人）、《体验汉语》（2 人）、《博雅汉语》（2 人）、《Reading into a New China》（2 人）、《经理人汉语》、《赢在中国》商务汉语教程系列、HSK 标准配套教材、《中国啊，中国》、《快乐幼儿华语》、《变化中的中国》；此外还有英国开放大学的 L197 Beginners' Chinese 第一步，Confidence Chinese, Business Chinese 20 Essential Topics, Talk Chinese, Chinese For Business Leaders, The Routledge Advanced Chinese Multimedia Course: Crossing Culture Boundaries (Second Edition), Chinese GCSE, Oral Communication in Chinese, Chinese Express, Conversational Chinese 301 及 YCT 配套教材。使用教材的种类超过 25 种，每种一般以第一册为多，系列教材的第 4 册一般数量最少。这是因为很多大学都能开初级阶段的课程，但是高级阶段学习者比较少，有些大学可能就没有高级班了。另有 10 人教的课用的是真实语料，自编讲义，没有课本。

虚拟学习环境：老师们使用的虚拟学习环境（Virtual Learning Environment, 简称 VLE）工具如下（Table 6）：

VLE	BlackBoard	Moodle	Learn	Canvas	Others
Total	35	26	2	5	8

Table 6: VLE 使用情况

英国大学里使用最多的是 BlackBoard（35 人），其次是 Moodle（26 人），再次是 Canvas（5 人）。有 2 人使用 Learn。其余的 VLE 工具包括：SNAKO、Loop、DUO、KEATS、Intranet、WeChat 和 Now 等。

四、英国高校汉语教师的培训需求

汉语教学是一门交叉性学科，从本体论到方法论，都很有讲究，要求汉语教师对语言学、教育学、汉语教学技术、跨文化交际、以及课堂里具体的教学小技巧等，都需要一定程度的掌握。然而因为英国高校汉语教师的合同不一样，对职业发展需求和培训需求也不一样。比如，有些老师以教课为主，不需要考虑做科研；而有些老师的岗位有科研要求，只有申请经费、做科研、发表文章，才能得到提升，因此他们则有更多研究出版方面的需求。

本调查把常见的汉语教师培训需求分为九个方面请老师们选择，即：语言学理论（Linguistic theory），普通话水平培训（Putonghua level），汉语语言本体培训（Chinese language），教学技术培训（IT skills），课堂教学和展示技巧培训（Teaching&Presentation skills），学术研究培训（Research skills），申请经费技巧培训（Funding application）；写作出版方面的支持（Writing&Publication support）；还有跨文化交际培训（Cultural awareness）。老师们根据自己职业发展需要来选择出以上九种培训对自己的需求迫切度，即：1. 迫切需要（Urgent need），2. 需要但不迫切（Need but not urgent），3. 不太需要（Not very much need），4. 完全不需要（No need at all）。以下是大家选择的结果（Figure 12）：

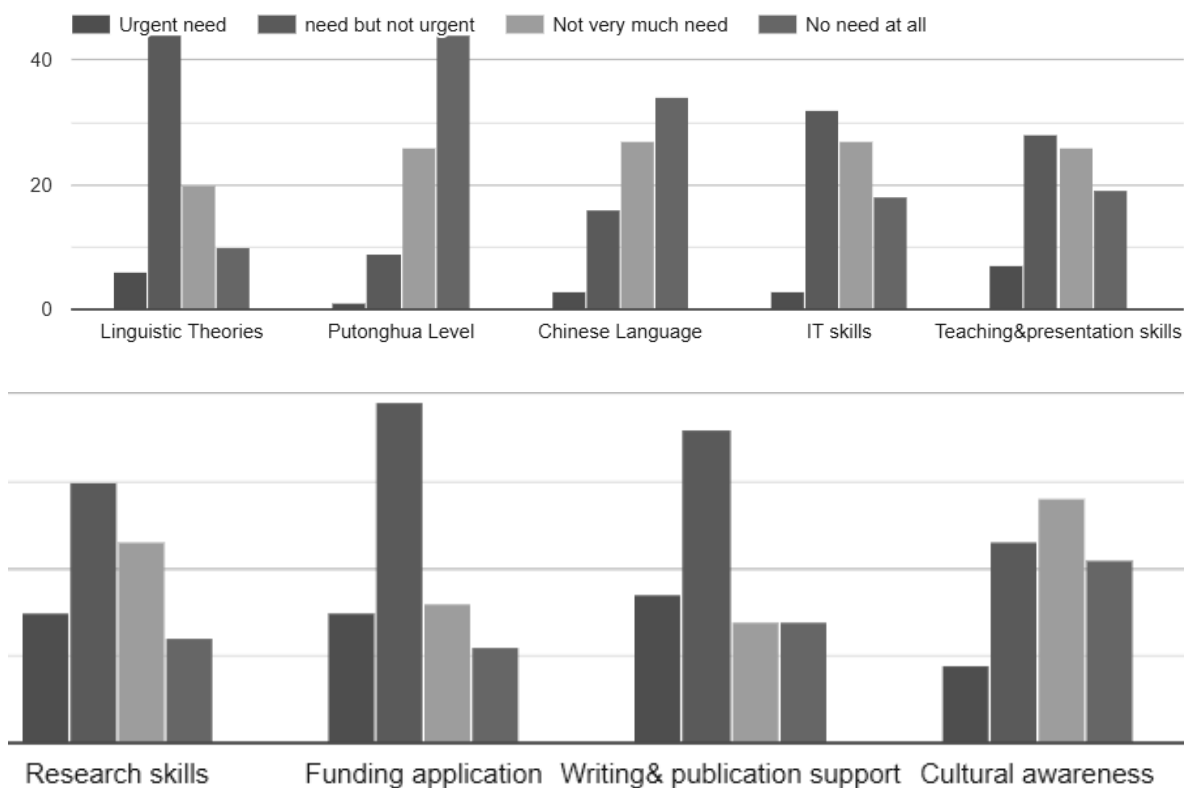


Figure 12: 培训需求

上图显示, 老师们对所有 9 项都分别有不同程度的培训需求, 但是最急需的培训需求 (蓝色即第 1 柱) 是: 写作出版的技能训练和支持 (17 人)。其次急需的培训 (红色即第 2 柱) 是如何进行研究 (15 人) 和申请经费 (15 人); 再次急需的培训 (桔色即第 3 柱) 依次是: 跨文化交际培训 (9 人), 讲课技能培训 (7 人), 语言学理论 (6 人), 还有汉语语言本体培训 (3 人)。调查显示, 最不需要的培训 (绿色即第 4 柱) 是普通话水平培训 -- 有 44 人表示完全不需要, 只有 1 人表示急需普通话培训。这也说明了为什么 BCLTS 在 2018-19 年组织汉语普通话水平培训的时候, 只有极少会员报名参加。在英国, 语言老师即使自己有一定的口音, 也不妨碍在课堂里进行汉语教学, 更何况大家可能觉得自己的普通话很标准, 进一步提高普通话并不能帮助大家的职业提升。另外, 对于汉语语言本体培训, 有 34 人表示了完全不需要。这个数字有点高, 但是也可以理解。因为会员中绝大多数都是汉语母语者, 大家对汉语本体论方面可以自学。如果会员中有很多是非汉语母语老师, 这个需求比例肯定不一样。对于 IT 技术, 32 位老师表示属于“需要但不迫切”的范畴, 有 27 人表示“不太需要”。

对 BCLTS 的期望: 此次调查显示, 会员对 BCLTS 这个高校汉语教师学术团体的期望主要分为以下几点:

1. 提供足够多的培训, 包括理论性和实践性强的培训;
2. 组织大会、工作坊、讲座等;
3. 分享更多信息, 包括找工作方面的信息;
4. 进行研究、出版等指导;
5. 建设一个良好的汉语教师社区。

五、结论

本次对 BCLTS 会员的摸底调查, 是迄今为止, 参与人数最多的一次会员摸底普查, 比较全面和准确地反映了 BCLTS 的会员整体情况。参与调查的老师主要是来自英国 44 个主要高校的本土汉语教师, 因此本调查结果集中反映了英国高校本土汉语教师的师资队伍状况, 勾勒出了英国高校汉语教学和师资的现状和需求的大致轮廓。

本调查显示, 英国高校汉语本土教师队伍中男女失衡严重, 男教师很少, 不到 14%。从年龄结构上看, 英国高校汉语本土教师队伍构成很健康: 以中年人 (70 后) 为主, 向两端发散开去, 最年长的为 40 年代出生的教师, 最年轻的有 90 后。年龄段之间分布比较合理均匀, 没有出现年龄断层的情况。

这些老师长期以来 承担了繁重的教学工作和管理工作, 高校汉语教师最典型的课时量是一周 10-15 课, 有相当一部分老师每周需要教 16-18 节课甚至 18 节以上。他们所教课程包括汉语专业课、非汉语专业学分课、非学分选修课、夜课等各种课程。有的老师开始从事研究生和博

士生的专业课程教学，甚至指导博士生。这些老师绝大部分有了某种形式的工作合同，或永久性或者固定性，或全职或兼职，但工作与报酬不相匹配，真正永久性全职工作的合同还只刚超过一半，还有相当一部分老师合同不稳定，尤其是统计中还发现有约 10% 的临时性合同制教师。调查同时显示，有近一半汉语教师的大学里没有或只有一个全职汉语教师，即使在汉语教师最多的单位里也不超过 6 个本土汉语教师。老师们的职位名称叫法各异，总体上，以讲课型的初级职位为主，研究型的高级职位最少，而且因为汉语教师的职称提升缓慢，所以到目前为止，讲师以上职位的人数还只占少数。这表明英国的汉语教学研究学科还在起步阶段，本土师资队伍还不成熟，很多老师尚主要处于生存阶段，有些会员迫切需求工作信息。

在 2017-2019 年期间，会员老师们所教的学生人数，在一些大学里呈上升趋势，在另一些大学里则呈下降趋势，但总体上，两个年度间，会员老师们的学生人数基本持平，略有下降。学生的构成主要是欧洲语言背景的学生，华裔背景的学生和汉字圈背景的学生很少。欧洲背景的学生特点与汉字圈和华裔背景的学生不同，其适应的教学法和能接受的文化也不一样。因此，很多老师对跨文化交际有很迫切的培训需求。

整体上看，英国高校本土教师排前三位的最迫切的培训需求是：写作出版技能、研究技能和经费申请技能。英国高校汉语教师的学历以硕士学历为主，博士学历其次，有少部分本科学历。虽然总体学位水平较高，但超过一半的汉语教师还没有博士学位。早期入职的汉语教师不必要有博士学位，还有一部分是本科就入职的老师，但因这几年水涨船高，这些老师有提升学历的需求。但是入职以后大家一直承担繁重的教学任务，加上各种原因，这些老师离不开岗位提高学历。如果能创造机会，让在非博士学位的老师能提高学历，将大大提升英国汉语教学的师资队伍水平，同时会促进教师本人的职业发展。英国高校汉语教师大多数以讲课类职位为主，但是也有些老师的合同有科研要求，只有帮助他们申请经费进行科研工作，多出版论文等，才能帮助他们在各大高校更好的发展。

如何让老师们在英国高校里生存、发展，让大家在英国本土进行职业提升，从而带动整个英国汉语教学和研究的发展，这是需要关注的问题。有关部门在政策上如何进行有效的支持，让经费和支持落实到英国高校汉语本土教师身上，也值得进一步深入探讨和研究。

文中描述的各种现状在 2020 年 3 月新冠疫情以后，肯定会发生变化。比如，因疫情影响了英国学生到中国交换学习，会影响汉语学习的热度和学生人数；同时如果经济不景气，相当一部分高校会裁员，孔子学院老师也不能按时对口支援到达，各种师资力量尤其是非永久性职位的师资或许因此流失。总之，从师资队伍到学生人数和教学方式都会相应发生很大变化。疫情以后对英国高校汉语教师及整个英国高校的汉语教学的影响有多大，需要将来再做调查分析。

鸣谢

作者希望借此机会感谢所有参与本次调查的会员和委员会成员，经过他们的共同努力，才能让本报告诞生。鉴于各种原因，不能一一公布每位参与调查的会员名单及调查问卷。本次调查工作中，朱钟萍老师做了很多工作，在此表示由衷谢意！

参考书目

1. Zhang, G. X. & Li, L. M. (2010) Chinese language teaching in the UK: present and future, *The Language Learning Journal*, 2010. Vol 38: No:1, 87-97, DOI: 10.1080/09571731003620689. see Link to this article: <https://doi.org/10.1080/09571731003620689>

2. UK, G. (2015). Boost to Mandarin teaching in schools. Retrieved July, 21, 2016. <https://www.gov.uk/government/news/chancellor-announces-boost-to-mandarin-teaching-in-schools.zh>. Accessed on September 18, 2020

3. Long, R., Danechi, S., & Loft, P. (2020). Language teaching in schools (England). House of Commons, Brief paper, Number 07388, 17 January 2020.

4. 王维群. “习访效应：英国汉语教学的新一次高潮”. 缩略版见《华闻周刊》. Issue 199. 2015. P75. 完整版见：<http://www.ihuawen.com/index.php?g=&m=article&a=index&id=34864> issued on 21-12-2015

5. 张新生、李明芳. “英国大学汉语教师和教学法现状调查”. 《第十届世界汉语教学大会论文集》. 2012. Pp108-119. 沈阳：北方联合出版公司.

作者简介

王维群，英国诺丁汉大学终身全职讲课教授，中文部教学主任，英国汉语教学研究会主席，北京语言大学语言资源高精尖创新中心特聘研究员，欧汉会理事。国际汉语教师 500 强学术公众号总编。在英国从事汉语教学 20 余年，所教本科和研究生遍及世界 70 多个国家和地区。所教课程包括初、中、高所有级别的汉语课程，以及翻译课和中国文学课。其研究方向包括中文教学技术、语料库语言学、中英翻译研究、中英比较文学等。其著作涉及翻译、语料库语言学、中文教学、文学创作等若干。参与“全球中介语语料库”“鲁迅与 20 世纪中国”等重大中文人文社科项目。电子邮箱：weiqun.wang@nottingham.ac.uk.

|第二部分|

Part 2

Successful Language Students' Chinese Character Learning Strategies and Their Relationship to Unfamiliar Character Learning Ability: A Case Study

成功学习者汉字学习策略与能力之间的关系 - 个案研究

李丹 Dan LI

约克大学 University of York

Abstract: This case study examines two successful L2 learners' strategies in dealing with unfamiliar Chinese characters' shape and meaning and how their strategy use relates to orthographic and morphological ability. Two native English speakers completed a visual-orthographic recall task, a semantic radical inference task and a character-meaning inference task, which were designed to assess the participants' ability to handle unknown characters through familiar components and contextual information. The participants took part in a semi-structured interview to reflect on their learning. Before the interview, the participants were required to complete a questionnaire, the responses of which were used as stimuli to obtain more information and gain a deeper understanding of strategy use. Chinese-character learning strategies were clustered into five groups, including rote memorization, mnemonic strategies, morphological analysis, orthographic analysis and context-based strategies. The results showed that the participants employed a full range of strategies; visual-orthographic and morphological awareness had a significant impact on the participants' performance. Orthographic knowledge was correlated with the ability to see structural patterns. The finding of the present study lead to pedagogical implication; in classroom instruction, there is a need for an increase in exposure to structural patterns of Chinese characters, complementary to stroke-by-stroke formation.

Key words: Chinese characters, Chinese-character learning strategies, unfamiliar character learning ability

1. Introduction

At the early stage of learning, second language (L2) learners from an alphabetic background tend to say, ‘Isn’t it really hard to learn characters?’ It is not hard to understand that L2 learners might be daunted as written Chinese features complex graphic configuration, components directly or indirectly indicating sound and meaning, and a lack of correspondence between sound and script (Lin, 2001). Mastering the features of Chinese characters requires L2 learners from a non-orthographic background to retain a considerable amount of motivation and adoptable strategies. There have been few empirical studies on learner strategies and ability. The present case study elicited strategy data and achievement data from two successful L2 learners. The aims of this study are to (1) identify strategies that successful learners use to learn unfamiliar characters’ shapes and meanings and (2) examine the relationship between learners’ strategy usage and their orthographic and morphological ability.

2. Theoretical perspective for the present study

To trace the history of language learning strategies, Rubin (1975) conducted perhaps the earliest research on good language learners’ strategy use in detail. She (1975: 43) defined strategies as ‘techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge’. To serve the scope and purpose of the present study, the term ‘strategies’, in reference to specific techniques or actions, concerns what learners actually do to learn Chinese characters instead of what they would prefer to do. As techniques can be mentalistic, and not always directly observable, research into learning strategies has a number of problematic issues to address, one of which concerns how to classify strategies into different groups. In a traditional approach, strategies are distinguished from each other as cognitive, metacognitive, social and affective; nonetheless, it is difficult to succinctly define criteria for the classification above. Cohen (1998: 12) in his review argues that ‘the distinctions are not so clear-cut’; furthermore, Macaro (2001: 21) pointed out that ‘first, there is considerable overlap between cognitive and metacognitive strategies. Second, if we adopt the approach of only referring to them as cognitive, metacognitive, social and affective, though this would be more anchored in a recognisable theory of cognitive learning, the approach deprives the reader of alternative ways of representing these strate-

gies'.

The same strategy; for example, linking a semantic radical to the meaning of an unknown character, may function differently depending on the given context. It might be possible to classify *linking* as cognitive at a subconscious level or as metacognitive, when *linking*, a learner's structured action, takes place as part of his/her preview or review. In the light of the definitions and arguments above, the aim of the present study is to identify common strategies that contribute directly to Chinese-character learning and to tie them into a meaningful whole. This study does not seek to define criteria used in classifying whether or not strategies are cognitive, metacognitive, social or affective.

So far, a small number of studies on Chinese-character learning strategies has been carried out empirically. To describe commonly used strategies, the present study has drawn upon three strands of research, including L2 Japanese learners' kanji learning strategies, first language (L1) Chinese children acquiring the writing system and L2 Chinese learners' strategy use. The three strands provide insights into exploring L2 learners' character acquisition.

Kanji (漢字 Han characters) are logographic and adopted from China as forms to represent meaning in written Japanese; a kanji character consists of strokes and the visual configuration can be complex. There has been conclusive evidence that learners from a non-orthographic background experience greater difficulty in kanji acquisition (e.g. Everson 2011). Mori (2014) reviewed over ninety empirical studies of both L1 and L2 kanji learning between the year 2000 and 2013. She summarised five types of L2 learning strategies including (1) morphological or component analysis; for example, analysing semantic components; (2) rote learning, including writing repeatedly; (3) context-based strategies, which refers to learning new words in the surrounding context, as opposed to learning in isolation; (4) association methods or mnemonics; for example, using images or key words as memory aids; (5) metacognitive strategies, which 'are used to become aware of one's learning process', including 'clear understanding of a given task, selection of suitable kanji learning strategies' (Mori 2014: 418).

The findings above are insightful into investigating strategic learners. Drawing upon the previous study, the following strategies were clustered and surveyed in the present study: (1) rote memorization; (2) mnemonic strategies; (3) morphological analysis; (4) orthographic analysis; and (5) context-based strategies. Morphological and orthographic strategies are distinguished from each other; the former is related to inferring a new character's meaning; for instance, making use of semantic information in radicals; whereas the latter is related to a new character's shape; for instance, paying attention to configuration of strokes and internal structures.

Main topics in studies of L1 children's character acquisition include visual perception, morphological/radical awareness and phonological awareness, corresponding to the three linguistic

components of Chinese characters: shape, meaning and sound (e.g. Anderson et al 2013, Yin and McBride 2015, Tong et al 2017). In a large scale investigation, Tong et al examined L1 children's radical knowledge and their relationship to word reading development. Their study reported that the children's strategies in using semantic radical cues contributed to reading characters. The scope of the present study is orthographic and morphological; research questions are generated in the domains of shape and meaning: (1) structural patterns of Chinese characters including e.g. a semi-circular structure 包, a circular structure 围; (2) semantic radicals, e.g. the character 滨 consists of a radical 氵 indicating a water-related concept. Strategies employed in the two domains are viewed as complementary rather than contradictory. Anderson et al (2013) conducted two visual perception experiments involving L1 Chinese children from late first grade to fourth grade. They discovered that L1 children acquired the ability to see characters in terms of chunks or components over the elementary school years and characters were represented in terms of component units. A further question arises from the finding of the experiments above, to what extent adult L2 learners are equipped with the chunking ability when dealing with the shapes of unknown characters.

A major study on L2 Chinese-character strategy use was carried out by Shen (2005) in the United States. Her investigation involved ninety-five English-speaking speakers at universities; thirty commonly used strategies were identified that involved eight characterising factors. The eight factors were not distinguished as cognitive, metacognitive, social or affective. Amongst the eight factors, some appeared to a certain extent, mentalistic; for instance, learning through orthographic knowledge; others could be considered behavioural, such as structured preview and review. Her findings concluded that strategies based on orthographic knowledge were the most heavily used; systematic preview and review played an important role in learning characters.

Although written Chinese is regarded as a major challenge to L2 Chinese learners from a non-orthographic background, little empirical research has linked learner strategies with their ability to deal with unfamiliar characters. The present study is novel in exploring L2 character acquisition through investigating how successful learners learn and how well they perform in tasks. Having discussed theoretic perspectives and reviewed previous studies, this study addresses the following research questions.

1. What kind of strategies do successful learners use to learn the shape of unfamiliar characters?
2. What kind of strategies do they use to learn the meaning unfamiliar characters?
3. How are their strategy uses related to orthographic ability?
4. How are their strategy uses related to morphological ability?

3. Method

3.1 Participants

Anna and Beth (pseudonyms) were full-time university students, enrolled in an intermediate Chinese language course (Level 3) running for nineteen weeks - one 120-minute lesson per week in the academic year 2017-2018. They have been learning Chinese as a second language on the same programme from Level 1 since 2015. Both of them are female, native speakers of English, and in the third year of their programmes of study (Geography and Chemistry respectively). The participants were selected based on two considerations: they were non-credit bearing students, who followed the textbook *Chinese in Steps* closely and did not focus on extra-curricular reading; their score was above 72% in reading comprehension (maximum possible score = 100, text length between 700 and 800 characters) assessed as part of the end-of-year examination (non-credit students may sit the examination alongside for credit students and gain their certificate.)

3.2 Procedure

The present study was conducted at the end of Summer Term. A pilot test was given to a top student and an average student enrolled on the same course to confirm that the tasks were comprehensible to the target participants. Task items were lexically controlled and revised based on the pilot test. The participants were invited individually to complete a visual-orthographic recall task, a semantic radical inference task and a character-meaning inference task, to assess their ability to handle unfamiliar characters through familiar components and context. They were subsequently invited to take part in a questionnaire (Appendix 1) and a semi-structured interview (Appendix 2) to reflect on their learning. The questionnaire items, twelve in total, were adapted from previous empirical work (Shen 2005, Mori et al 2007, Anderson et al 2013, Tong et al 2017). The participants were asked to indicate how true each statement was, e.g. 'I try to make a story of the character', from 1 = never true to 5 = always or almost always true. The present study attempts to capture localised strategy use and illustrate the link between strategy use and achievement in a qualitative approach. Responses on the questionnaire served as stimuli to obtain more information, complementary to the interview and the results of the three tasks, in order to gain a better understanding of character learning. Statistical analysis was

conducted at a minimal level.

3.3 Instruments

3.3.1 Visual-orthographic recall task

The aim of this task was to examine to what extent the participants were able to perceive the internal structure of unfamiliar Chinese characters; e.g. were simple structural patterns better captured. Thirty-seven characters, ten trial items and twenty-seven target items, were presented one at a time via a PowerPoint slide shown on a computer screen. One character was shown per slide (in font DengXian, size 66) staying on view for three seconds, then a blank slide was on view for three seconds before advancing to the next character. The participants were asked to look attentively and allowed to write each character on an answer sheet as soon as the character appeared. To familiarise themselves with the task, the participants trialled ten familiar characters including five integral characters, each of which was undividable and viewed as a whole, e.g. 年 and five compound characters, each of which was viewable as two major components, e.g. 间. The ten characters were selected from the vocabulary list attached to the textbook and were explicitly taught in the classroom. The twenty-seven target characters included nine unfamiliar integral characters, e.g. 臣; nine unfamiliar compound characters with two familiar radicals, e.g. 迓 containing 尔 as in 你 and 辶 as in 边; and nine unfamiliar compound characters with at least one unfamiliar radical, e.g. 状.

3.3.2 Semantic radical inference task

This task was designed to examine the participants' ability to infer the meaning of an unknown character from its semantic radical in context. Based on the syllabus, six high- (女, 彳, 彳, 艹, 辶, 雨) and six low-frequency semantic radicals (气, 灬, 卜, 钅, 犮, 犮) were selected. The participants were presented with a set of twelve sentences; in each sentence, four characters with the same phonetic component but different semantic radicals were listed as answer choices. Characters were excluded if their semantic radical did not bear an identifiable relationship with the characters' meaning, e.g. 法. Although the participants had learnt the semantic radicals in the answer choices, the target character as a whole was new to them. They were asked to select the appropriate character that was consistent with the context. In Example 1 below, each character contains the same phonetic radical 相 and a different semantic radical such as 雨 meaning rain; the participants should be able to choose the character containing a 'rain' radical if they understood that the target was referred to a rain or weather-related concept.

Example 1. 明天0下一度, 有__。

a) 相

- b) 緬
- c) 箱
- d) 霜

3.3.3 Character-meaning inference task

This task was designed to assess the participants' ability to infer the meaning of unfamiliar two-character words through contextual clues. The participants were presented with ten sentences, each of which contained a gap for a two-character word. The word consisted of two familiar characters but the combination of these characters was new to the participants. Each sentence was followed by three answer options. The participants were asked to choose one word consisting of the correct characters. In Example 2 below, the words in options a, b and c contained a common character and three familiar characters. The participants should be able to choose option c if they understood the semantic connection between the word and the given context.

Example 2. 对不起，飞机__了。

- a) 完点
- b) 忘点
- c) 晚点

4. Results and discussion

4.1 Patterns of strategy use

Results suggested that both participants employed the full range of strategies; each strategy was actively or partly actively used. Table 1 shows patterns of strategy use based on the questionnaire. The items represented the five strategy clusters: Rote memorization (Item 1); Mnemonic strategies (Items 6, 10); Morphological analysis (Items 4, 8, 11); Orthographic analysis (Items 2, 5, 12); and Context-based strategies (Items 3, 7, 9). A 5-point scale was used, with 1 = never true and 5 = always or almost always true (Appendix 1). According to the participants' self-rating, each strategy cluster was graded as actively used (mean ≥ 4), partly actively used ($3 \leq \text{mean} < 4$) and inactively used (mean < 3).

Table 1. Strategy use by Anna and Beth

Questionnaire items	Anna	Beth
Rote memorization 1. I write new characters many times	✓ ✓	✓ ✓
Mnemonic strategies 6. I use my imagination to picture the character's meaning 10. I try to make a story of the character	✓ ✓	✓
Morphological analysis 4. I try to recognise radicals that I have already learnt 8. I see which radical is in the character and try to make sense of why it is there 11. I classify characters according to their radical	✓	✓
Orthographic analysis 2. I try to visualise the character in my head 5. I pay attention to stroke order 12. I compare characters to see similarities in shape	✓	✓ ✓
Context-based strategies 3. I pay attention to how the character is used in context 7. I check how the character is used in different sentences 9. I see if the character has been used in previously learnt phrases	✓	✓ ✓

✓ ✓ = actively used

✓ = partly actively used

- = inactively used

Anna tended to favour rote memorisation and mnemonic strategies over the others while Beth gave a slight preference to rote memorisation, orthographic and context-based strategies. It is necessary to argue that rote learning is not regarded as mechanical or meaningless; the participants achieved success through integrating rote learning into their strategy combination.

Based on self-rating, Beth tended to direct more attention to visual configuration and contextual information than her peer; Anna was apt to use more mnemonic memory aids than her peer. The semi-structured interview revealed information on the participants' high level of motivation and self-initiation; for instance, Beth recalled that

'When I was revising I wrote down all the characters I was not familiar with. After writing the list, I tried to identify each character, trying to find different radicals, to see if it would help me remember, like breaking it down, to help memorise a lot better; for example, how to remember 好, you broke it down, 女 and 子.'

The interview also revealed that both participants found Chinese language captivating and enjoyed their learning process. They displayed more similarities than differences in terms of strategy use; the

differences may result from individual learning style and personality. They demonstrated their awareness that to grasp the linguistic components of Chinese characters required flexible and integrated strategies.

4.2 Performance on the three tasks

The present study obtained achievement data through the three tasks below; data was used to unpack to what extent self-reported strategies could reflect in actual use; in other words, how well the strategies were used. Achievement data and self-reported data from the questionnaire and interview contribute to the exploration of the relationship between what learners believe they do and what they can achieve.

4.2.1 Visual-orthographic recall task

Table 2 lists the twenty-seven target characters in the recall task. They were new to the participants and analysed at four levels including (a) the character as a whole for integral characters, (b) the major component e.g. 若 as in 匿, (c) the subcomponents e.g. 卩 as in 匿 and (d) the strokes.

Table 2. Target Chinese characters

Integral characters	Compound characters with familiar radicals	Compound characters with unfamiliar radicals	Structural patterns of the target characters
内	改	状	□
升	秀	举	□
舟	匪	匿	□
酉	迹	迅	□
肃	闰	凰	□
首	囟	围	□
壬	庙	厄	□
甩	函	函	□
臣	司	匍	□

Each participant's performance was graded by counting the number of target characters that had been correctly written. Overall, Beth scored 70% (4 target-like integral and 15 target-like compound characters). Anna scored 63% (7 target-like integral and 10 target-like compound characters). Beth performed much better on compound characters, scoring 15 out of 18 (83%), whereas Anna scored 10 out of 18 (56%). Anna showed her sensitivity to the internal structure of integral characters. Her results confirmed Wang's finding (2003) that integral characters were easier and more accurately identified

than compound characters. Anna's sensitivity reduced when handling compound characters. She was able to recall regular structural patterns e.g. a left-right construction, a circular construction, and unable to detect components e.g. 女 and 韦. One possible explanation is that integral characters were less visually complex, and could be encoded as one unit; the configuration of unfamiliar compound characters was more difficult to extract at component level.

Beth demonstrated her strength in encoding unfamiliar compound components; her visual representations of the compound characters were more accurate than Anna's. Results suggest that both participants have developed an awareness of structural patterns. Anna's orthography processing tended to feature strokes; her accuracy decreased when graphic complexity increased in the unfamiliar compound characters, whereas Beth's processing tended to feature strokes and components; she showed a higher level of sensitivity to the compositional properties of the compound characters. To account for the participants' ability to detect regularities in Chinese characters, one possible explanation is to draw upon statistical learning. Romberg and Saffran (2010: 906) defined that 'in its broadest sense, statistical learning entails the discovery of patterns in the input.' The participants demonstrated a capacity for detecting regularities in the structural patterns.

4.2.2 Semantic radical inference task

Based on the syllabus, six high- (女, 彳, 彳, 艹, 辶, 雨) and six low-frequency semantic radicals (气, 灬, 卜, 钅, 犴, 尗) were tested in this task. Beth achieved an 83% correct rate (10 out of 12). Two non target-like radicals were elicited including 彳 and 尗. Her results indicated that she was able to take advantage of semantic radicals and relate the radical cue to the meaning of the unfamiliar character. Her untarget-like uses may derive from the shift of previous learnt radicals; they were competing in her mental representation and the pattern of previous learnt words was mapped onto the target character.

Anna performed less well in this task with a 50 percent correct rate. Six non target-like radicals were elicited; three of them were high-frequency (彳, 艹, 辶) and the others were low-frequency semantic radicals (钅, 犴, 尗). Two possible sources may account for her performance. First, like Beth, previous knowledge of semantic radicals was mapped onto the target character. Second, the source of difficulty might derive from limited understanding of the context; the semantic radical did provide a meaning cue rather than an interpretation of the whole word. Inference also depended on a sound understanding of the contextual information in the sentence.

The participants' performance confirmed findings from previous empirical work (e.g. Feldman and Siok 1999). Awareness of radicals could facilitate character learning and semantic analysis of radicals played a role in the recognition of Chinese characters. Target-like items demonstrated that the participants, who were sensitive to regularities, were able to divide unfamiliar characters into

components and infer their meaning from the information carried by semantic radicals.

4.2.3 Character-meaning inference task

This task was used to assess the participants' ability to infer the meaning of unknown words. The participants received ten sentences; each contained a two-character word. The two characters were familiar to the participants; the combination was new to them. To accomplish this task, the participants were required to complete a two stage process: (1) identifying the familiar character's meaning in the two-character word and (2) linking the two-character word's meaning to the context. Anna performed better than Beth with a 70 percent correct rate, which demonstrated her morphological ability to detect the connection between the unfamiliar word's meaning and the contextual clues.

Beth performed less well in this task with a 40 percent correct rate. Although she excelled in the semantic radical task, her morphological ability was less strong at the two-character word level. To account for her non target-like uses, the following aspects were taken into consideration: (1) she was unable to extract a meaning cue provided by the familiar character, which appeared inadequate to facilitate her inference and (2) she was more sensitive to semantic radicals and less sensitive to and analytical of the connection between compound meaning and contextual information.

4.3 Relationship between strategy use and achievement

The present study examines patterns of strategy use and performance in the tasks by the participants. The most positive correlation was between orthographic awareness and ability. The participants demonstrated their knowledge of structural patterns and execution of the strategy clusters including rote memorisation, mnemonic and orthographic analysis. Both of them showed sensitivity to structural regularities. Their subtle differences may be interpreted in terms of Chinese watercolour painting: freehand (*xieyi*) and fine brush (*gongbi*). Beth was more detail-oriented when handling compound characters and excelled at both component and stroke levels. Anna was more apt to see the 'big picture' in that she was able to extract a new character's structural pattern but did not go as far as Beth at the stroke level.

This study supported the view that visual-orthographic awareness may have a significant impact on performance. It is noticeable that self-reported strategies did not always lead to high achievement. Table 3 shows the participants' performance and self-reported strategies contrastively in two tasks. Although morphological analysis was self-reported as partly actively used by Beth, she excelled in the semantic radical inference task; nonetheless, she was outperformed by Anna in the character-meaning inference task, even though her self-reported context-based strategies were actively used.

Table 3. Strategy use and performance by Anna and Beth

	Anna	Beth
Morphological analysis	✓	✓
Semantic radical inference task	50%	83%
Context-based strategies	✓	✓✓
Character-meaning inference task	70%	40%

% = percentage of correct answers

✓✓ = actively used

✓ = partly actively used

The finding indicated that self-reported strategy use did not consistently predict achievement in the orthographic and morphological tasks; however, as discussed above, some aspects of strategy use did predict achievement. The findings of this study support the position that increased exposure to orthographic components could help to enable L2 learners, from an alphabetic background, to detect regularities of the components (e.g. Wang et al 2004).

To summarise, the participants demonstrated their efforts, joy and strategy use in their learning process. They showed characteristics of successful Chinese-character learners from a non-orthographic background. The characteristics are listed below.

- 1) Focusing: directing a high level of attention to new information
- 2) Chunking: dealing with information by separating it into chunks or smaller units
- 3) Encoding: representing complex information in a meaningful way
- 4) Linking: building sets of links when handling complex information

5. Conclusions and pedagogical implications

The present study investigated two successful L2 learners' strategy use in handling unfamiliar Chinese characters' shape and meaning, and how their strategy use related to orthographic and morphological ability. The results supported the view that good language learners tended to employ a combination of strategies when approaching different tasks. Orthographic knowledge was correlated with the ability to see and analyse structural patterns of Chinese characters. The results also revealed that self-reported actively used strategies were not consistently connected to high scores (e.g. Beth's performance in the character-meaning inference task); on the other hand, there was a noticeable correlation between self-reported partly active use and remarkable scores (e.g. Beth's performance in the semantic radical inference task). The results also supported the position that learners would benefit

from increased exposure to structural patterns and semantic regularities, which could be instructed explicitly by teachers, complementary to stroke-by-stroke formation of new characters. Good language learners are not necessarily highly proficient; at elementary and intermediate level, they also can be well equipped with learning strategies. Empirical evidence of this study may provide descriptive and explanatory accounts for educators, learners and researchers. Although the scope of the present study was set within a limited area, this study has provided empirical evidence that Anna and Beth's achievement was attributable to high self-initiation, positive emotions and integrated learning strategies, which may be found from learners elsewhere. Much work remains to be done on why 'certain learners are able to combine strategies more effectively than others' (Grenfell and Macaro 2007: 28). More empirical work is also needed to develop a framework for measuring strategy use and ability, which could contribute to foster a deeper understanding of L2 learner strategies.

References

- Anderson, R. C. et al. (2013). Learning to see the patterns in Chinese characters. *Scientific Studies of Reading*, 17, 41-56.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Everson, M. E. (2011). Best practices in teaching logographic and non-Roman writing systems to L2 learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 249-274.
- Feldman, L. B., & Siok, w. T. (1999). Semantic radicals contribute to the visual identification of Chinese characters. *Journal of memory and language*, 40(4), 559-576.
- Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In Cohen, A. D. & Macaro, E. (Ed.), *Language learning strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Lin, H. (2001). *A grammar of Mandarin Chinese*. Munich: LINCOM EUROPA.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Mori, Y. (2014). Review of recent research on kanji processing, learning, and instruction. *Japanese Language and Literature*, 48(2): 403-430.
- Mori, Y. et al. (2007). Japanese language students' perceptions on kanji learning and their relationship to novel kanji word learning ability. *Language Learning*, 57(1), 57-85.
- Romberg, A. R. & Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition. *Cognitive Science*, 1(6), 906-914.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33, 49-68.
- Taft, M. & Chung, K. (1999). Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners.

Psychologia, 42, 243-251.

Tong, X., Tong, X. & McBride, C. (2017). Radical sensitivity is the key to understanding Chinese character acquisition in children. *Reading and Writing*, 30(6): 1251-1265.

Wang, M., Liu, Y. & Perfetti, C. A. (2004). The implicit and explicit learning of orthographic structure and function of a new writing system. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 357-379.

Yin, L. & McBride, C. (2015). Chinese kindergartners learn to read characters analytically. *Psychological Science*, 26(4): 424-432.

Corresponding author

Li Dan joined the Department of Language and Linguistic Science, University of York in 2013 and coordinates LFA Chinese and less commonly taught language programmes. After graduating in Education from the University of Warwick, she completed her doctoral thesis on Chinese as a second language at the University of Leeds. She has taught Chinese in a variety of courses and programmes. She is currently interested in language development and learner strategies; her other interests include self-directed explorations for systematicity in kanji names, which have been a mixed success.

Email: dan.li@york.ac.uk

Appendix 1. Questionnaire for Chinese-character learning strategies

This questionnaire is designed to gather information about how you learn Chinese characters. Your answers should be based on how well the statements describe you, not in terms of how you think you should be. Rate how true each statement is, from 1 = never true to 5 = always or almost always true.

Each statement has five choices:

1. Never or almost never true of me
2. Generally not true of me
3. Somewhat true of me
4. Generally true of me
5. Always or almost always true of me

	ANNA	BETH
1. I write down new characters many times	4	5
2. I try to visualise the character in my head	3	5
3. I pay attention to how the character is used in context	4	5
4. I try to recognise radicals that I have already learnt	4	3

5. I pay attention to stroke order	3	5
6. I use my imagination to picture the character's meaning	4	3
7. I check how the character is used in different sentences	3	4
8. I see which radical is in the character and try to make sense of why it is there	4	5
9. I see if the character has been used in previously learnt phrases	3	4
10. I try to make a story of the character	4	3
11. I classify characters according to their radical	3	2
12. I compare characters to see similarities in shape	3	5

Appendix 2. Interview questions

Initial questions

- o Can I ask about your Chinese learning background?
- o How long have you been learning Chinese?
- o How do you feel about learning Chinese characters so far?

Main questions

- o What do you normally do in your class when new characters are introduced?
Probes: How were they introduced? How did you study?
- o In your own time, what do you normally do to remember new characters' meaning?
Probes: Do you identify any radicals? Do you use any word cards?
- o How do you memorise a new character's shape?
Probes: Do you remember it in your own way?

A Preliminary Investigation of Chinese Character Learning Strategy among Advanced Learners

孙磊 Lei SUN

香港中文大学 The Chinese University of Hong Kong

Abstract: Chinese characters are a major challenge for learners of Chinese as a Second Language (CSL). Responding to this challenge, a considerable number of research projects have been carried out on the cognitive processing of Chinese characters. A recent trend has shifted the focus of character processing from character recognition to character-learning strategies, and has found that CSL learners may employ various learning strategies, such as rote memorization, graphic cues, context cues, and knowledge of radicals, in learning characters. In addition to the learning strategies, metalinguistic strategies, such as systematic preview and review of characters are also found to be very effective ways in Chinese character learning. Most Advanced CSL learners have studied Chinese for some years, so they may have more experience of character acquisition and elicit more data compared to other learners. However, to date, there has been limited study conducted from learners' perspectives, especially from advanced learners' perspectives, to investigate their character learning strategies, and to see how and why.

Thus, this study focuses on identifying the learning strategies commonly used by CSL advanced learners to see how these strategies relate to current theories, and how their use may be beneficial in the learning of Chinese. To fulfill this aim, the researcher invited three advanced CSL students to participate in the research, and qualitative data from the face-to-face interviews were collected by field and analyzed. The researcher hopes this study will be beneficial for teachers and learners who are involved in the field of CSL teaching and learning, and will further expand our understanding of Chinese character learning theory and strategies, and better assist CSL learners to succeed in their learning.

Key words: Chinese as a Second Language, Chinese Character acquisition, Learning strategy

1. Literature Review

1.1 Difficulties in the learning of Chinese characters

Chinese characters basically consist of strokes and radicals. Strokes are the basic building materials for characters, while radicals are the basic orthographic units in characters and can be further classified into two categories: phonetic radicals and semantic radicals. A phonetic radical represents the sound of a character and a semantic radical provides clues to the meaning of the character (Shen, 2005). Semantic radicals may offer a relatively more reliable indication of a character's semantic category, while phonetic components often only indicate approximate pronunciations of the character (Hsu, 2016).

In this regard, previous studies have shown that two factors primarily contribute to the difficulties in the learning of Chinese characters: the complexity of the graphic configuration of the particular Chinese character and the lack of clear indication of the pronunciation. These studies also state that cognitive processing of Chinese characters involves the processing of morphographic information consisting of morphemic and submorphemic information, and the learners use both visual and graphic strategies in encoding Chinese characters in a word context (Shen, 2005). Nevertheless, it is estimated that only 26% of phonetic radicals accurately represent the sounds of their characters, even without considering the tone factor (Fan et al., 1984); this drastically increases the difficulties in learning Chinese characters.

On the other hand, language background may also influence the learning, recognition and production of Chinese characters. Kim et al. (2017) state that Second Language (L2) proficiency is associated with a greater transfer effect when the First language (L1) and Second Language (L2) are more dissimilar. Everson (2011) finds that English-speaking learners of CSL often struggle with its unfamiliar orthographic features. As a result of the need to learn characters, Chinese is considered one of the most challenging languages to learn by non-native learners (Liskin-Gasparro, 1982).

In addition, metacognitive strategies may also play an important role in character learning. Previous studies have confirmed the importance of a self-regulated learning strategy in Chinese character learning. Shen (2005) states that among the various strategies in use, a metacognitive strategy involving systematic preview and review of characters proved to be most effective and popular strategy used by advanced-level CSL learners. We can find that effective application of self-regulated learning will

be a useful way for efficient character learning.

Chinese advanced learners may have been learning Chinese for some years, and may have more experience in Chinese character learning and thus provide more valuable insights for this study.

Thus, it is important for us to understand what kinds of character learning strategies our learners use in learning and how their strategies relate to current theories concerning the cognitive processing of Chinese characters. Such an understanding will help CSL learners to exert control over their own character learning process, which, in turn, will reduce the difficulty of character learning and have implications for our teaching.

2.2 Research questions

To address the aforementioned issues, this study poses the following three research questions:

- (1) What kinds of character learning strategies do advanced CSL learners commonly use?
- (2) What strategies can effectively promote the learning of Chinese characters?
- (3) How far do advanced CSL learners experience difficulties in their study of profession-related Chinese?

3. Research Method

3.1 Research instrument

This study is designed to employ an interpretive case study method (Keutel & Werner, 2011) as the main research method. According to Davis (1995), an interpretive qualitative study utilizes interviews, observations, and other forms of data collection within the time frame necessary for gaining an understanding of the actors' intentions in for social actions from an emic perspective. Stake (1995) states that case studies are a strategy of inquiry in which the researcher explores in-depth a programme, event, activity or process, of one or more individuals. Thus, an interpretive case study is appropriate to enable the researcher to investigate effective Chinese character learning strategies and explore learners' perceptions of their learning strategies.

Davis (1995) points out that one essential procedure for an interpretive case study is to triangulate the multiple sources and methods of investigation to ensure research credibility and generalizability. In this regard, the descriptions of the interpretive qualitative research must provide richness of detail

to make the findings credible and establish the generalizability of the findings within the study. To achieve this goal, this study applied face-to-face interview as its main instrument. In-depth interviewing is a data collection method relied on extensively by qualitative researchers (Marshall & Rossman, 1995).

In accord with this, the researcher conducted face-to-face, semi-structured interviews with each of the three participants. Each participant was interviewed for around one and half hours. They were interviewed on the basis of a semi-open questionnaire with roughly eighteen questions. The interview was audio recorded and transcribed for data analysis.

3.2 Participants

Patton (1990) states, “The logic and power of purposeful sampling lies in selecting information-rich cases for study in depth. Information rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research.” According to Fraenkel and Wallen (1996), there is nothing inappropriate about the use of the purposeful sampling method: “Researchers do not simply study whoever is available, but use their judgment to select a sample that they believe, based on prior information, will provide the data they need.”

The population of this study consisted of three students who had studied Chinese for a number years, from different linguistic backgrounds and sharing a passion to learn. The three participants were invited to attend a face-to-face interview scheduled for an hour but in practice lasting for around one and half hours. They were interviewed based on a questionnaire (Appendix 1). In order to protect the identity and confidentiality of the participants, a pseudonym was assigned to the participants, and their backgrounds are as follows:

	S	Z	Y
Gender	Male	Male	Female
Nationality	Germany	Hong Kong, China	Russia
Education Level	PhD in Computer Science, Bachelor in Linguistics	Bachelor in Law	Bachelor in Finance
Language Level	German (native), English (near native), Cantonese (Conversational) Mandarin (Conversational)	Cantonese (native), English (near native), Mandarin (advanced)	Russian (native), English (advanced), Mandarin (HSK 5)

Period of Learning Chinese	Half year Chinese Course at an University in U.S., One year's intensive Cantonese Course at CUHK (fifteen hours per week), Two years and three months' intensive Mandarin study at CUHK (around fifteen hours per week)	Three years (pre-school), One year (intensive course, fifteen hours per week)	Four years
Reasons to Learn Chinese	It is my hobby to learn language and reach to the native speaker's level.	It is necessary to learn Chinese well in Hong Kong. I want to communicate with people who speak mandarin smoothly after learning.	Learning Chinese is something new compared to European languages, and is a way to understand Chinese culture from linguistic insights. Due to good relations between Russia and China, there is also an additional advantage at work if you can speak Chinese.
Average hours studying Chinese per week	It is very hard to say. If I want to study, I will spend twenty hours per week to learn. But sometimes I am too busy to learn Chinese.	Twenty to thirty hours per week (at an intensive course last for around one year). One or two hours now (by reading text book previously studied)	Eighteen to twenty hours per week.
Chinese Characters Recognized	Around one thousand	Eight hundred to one thousand	Eight hundred to one thousand

3.3 Instrument

The interview questions can be categorized into four aspects:

Category	Question number
Background information	1,2,3,4,5
Strategies related to orthographic knowledge	6,7,8,9,10,11,12,13
Metacognitive Strategies	14 &15
Application of Chinese Language in Major Study	16

4. Findings and discussions

There are three major findings in this study:

4.1 Learning Chinese characters is a big obstacle to the whole process of studying Chinese, but rote learning is an effective way to learn Chinese characters.

All the three participants indicated that writing is the most difficult task in Chinese learning.

Y said that “Chinese does not have alphabet, so in European languages even if you do not know the meaning of new word, you at least can read it. Also tones, of course. The meaning of a word in Russian will not change crucially with another intonation.” Z has more opportunities to be exposed to Chinese, but he said up to now, the biggest challenge is remembering how to write, so he spends most time practicing writing characters. S even pointed out at the beginner level, Chinese learners cannot effectively enlarge their vocabulary by reading because it needs some orthographic knowledge.

We can find that learning Chinese characters is a difficult task for learners from all linguistic backgrounds, especially for alphabet-based students. Chinese is a relatively difficult foreign language for second language learners and has a very high drop-out rate (Luo, 2014). Due to the characteristic of Chinese characters, beginners will have more difficulties and have to invest more effort to learn. At this stage, Chinese teachers need to help the students to build up their confidence and provide enough support, such as introducing orthographic knowledge and useful Apps.

On the other hand, the difficulty of learning is continuous. Y indicated that “writing as now when I type characters I am forgetting them without writing by hand, I only remember basic characters or how they look in general but without any details.” Although advanced learners have had more experience and their own ways to learn Chinese, mastering Chinese characters is still fundamentally difficult, and it is necessary for us to emphasize the importance of writing and practicing characters.

4.2 Orthographic-knowledge-based strategies are heavily used by advanced CSL learners.

Shen (2005) revealed that “among these commonly used strategies, the orthographic knowledge-based cognitive strategies are the most commonly used” . In this study, each of the three participants reported having rich strategies, such as making flash cards, making stories with the new characters, and applying Apps, but they all indicated the orthographic-knowledge-based strategy is commonly used and very useful in understanding and memorizing Chinese characters.

C said he tries to find phonetic and semantic cues when he encounters a new character. If it is so hard to encode them, he will divide the new characters into small parts and then memorize them by rote learning. S told the researcher he is very sensitive to sound, so he is apt to seek connections

between new and old words. For instance, when encountering “父 (fù, father)” , he will think of the previously learned word “夫 (fū, husband)” . The two words have the same initials and vowels, but different tones. But for “尤 (yóu, particular)” , he will memorize this as the character “龙 (lóng, dragon)” with one stroke removed (the beard) “尢” . We can find that as the learning level advances, students’ perception of the usefulness of character knowledge in their character learning still exists and even becomes stronger.

The heavy use of orthographic-knowledge-based strategies in character learning suggested that in analyzing a new character applying previously learned semantic and phonetic knowledge could be considered effective strategies for character learning, and are indeed commonly used by our learners.

Therefore, introducing orthographic knowledge, especially radicals of high lexical and textual frequency, focusing on transforming passive radical knowledge into active radical knowledge, and increasing retention by means of frequent review (Shen, 2005), can greatly facilitate character learning ranging from the beginning to the advanced learners.

In addition, Y said that she likes to try to remember a character from context, and then tries to find examples using it. In our teaching practice, we should give clear and typical examples at word and sentence level to improve the understanding and memorization of the new words.

4.3 It is still difficult for advanced Chinese learners to read professional materials

All the three participants indicated that it is very difficult to read professional materials in Chinese.

S said reading professional materials needs a large amount of vocabulary, and takes huge amount of time look things up in a dictionary, although he has some useful apps. So he would rather read “easy” materials to improve his Chinese. Y said “Unfortunately, I can only read some news items without too many professional words, and that is still difficult. The situation is I can remember some professional words but it takes time to recognize them in context.” C seems to have had the most unpleasant experience among the three participants because legal materials in Chinese are not only difficult from the character learning perspective, but also obscure in wording. He feels anxious and frustrated when forgetting previously learned characters.

For one thing, the above findings remind us that even advanced Chinese learners have many difficulties in reading Chinese materials, and Chinese characters are just like a tiger blocking the way to successful reading. For another thing, we clearly need to provide relevant training to learners in reading their professional materials, in words applying Chinese at the academic level.

5. Conclusions

Learning Chinese characters is a complicated and continuous task in the whole process of learning. Advanced learners may employ various orthographic knowledge-based cognitive and metacognitive strategies to learn, but it still involves a long journey to successful Chinese reading. Further studies are needed to explore some specific topics in strategy use, such as how to reduce learning anxiety among advanced learners, how to learn effectively with new technologies, and how to use Chinese to facilitate the advanced learners' study of their major subject.

6. References

- Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29, pp. 427-453.
- Everson, M. (2011). Literacy development in Chinese as a foreign language. In *Teaching Chinese as a foreign language: Theories and applications* (2nd ed.). Boston, MA: Cheng & Tsui, pp. 97-111
- Fan, K.Y., Gao, J.L., Ao, X.P. (1984). Pronunciation principles of Chinese characters and alphabetic script. *Chinese Character Reform*, pp. 23-27.
- Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, pp. 427-442.
- Hsu, Wei-Li. (2016). Relationships among Constructs of L2 Chinese Reading and Language Background. Dissertation Abstracts International, Volume: 79-01(E).
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 11, pp. 177-190.
- Keutel, M., & Werner, M. (2011). Interpretive case study research: Experiences and recommendations. *MCIS 2011 Proceedings*, pp. 3-5.
- Kim, S. Y., Liu, L., Cao, F. (2017). How does first language (L1) influence second language (L2) reading in the brain? Evidence from Korean-English and Chinese-English bilinguals. *Brain and Language*, Vol.171, pp.1-13.
- Luo, H. (2014). A measure of Chinese language learning anxiety: Scale development and preliminary validation. *CASLAR 2014*; 3(2): pp. 147-174.
- Lin, C., Cheng, C.X., Wang, Min. (2018). The contribution of phonological and morphological

awareness in Chinese–English bilingual reading acquisition. *Reading and Writing*, 2018, Vol.31(1), pp.99-132.

Liskin-Gasparro, J. (1982). *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Odlin, T. (1989). *Language transfer*. New York: Cambridge University Press.

Shen, Helen H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 2005, Vol.33(1), pp.49-68.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taft, M., Zhu, X. (1995). The representation of bound morphemes in the lexicon: a Chinese study. In L.B. Feldman (Ed.) *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 293–316.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, , pp. 153-189.

Teaching Chinese Characters in English-Medium University in China

中英合作大学中的对外汉字教学研究

沈莹莹 Xuanying SHEN

喻驾 Jia YU

齐圣轩 Shengxuan QI

西交利物浦大学 Xi'an Jiaotong-Liverpool University

郭雅婧 Yajing GUO

上海对外经贸大学 Shanghai University of International Business and Economics

Abstract: Writing characters by hand and the corresponding teaching methods have been challenged within recent years. On one hand, Chinese itself is believed to be a language that its symbols, the characters, have no direct relationship with the sounds, which leads to a longer time for language learners when learning writing characters. On the other hand, the widespread use of computers and other electronic devices in daily life reduces the frequency of writing characters by hand. In Xi'an Jiaotong-Liverpool University, an English-medium university, students' Chinese learning experience is limited to finite Chinese language courses which visual learning environment is widely integrated. Based on these, this project investigates students' and teachers' perceptions of learning writing characters by hand and compares various learning and teaching methods in this English-medium university through three steps: questionnaire, interview, and experiment. With the expected outcomes, teachers could adjust their teaching methods to students' actual needs, leading to a more effective learning and teaching environment in XJTLU.

Key Words: teaching Chinese characters, beginners, hand-writing vs typing, English medium university

1. Introduction

This project is led by two main reasons. Firstly, Chinese is believed to be a deep-orthography

language since its written symbols have no direct relationship with the sounds (Perfetti and Dunlap 2007; Wang and Yang 2008; Shen 2013). Therefore, students need longer time to acquire the skill of writing characters. Secondly, there are fewer opportunities for students to write by hand in modern society (Allen 2008). Typing characters is widely used in all fields, not only in China but also around the world. Hence, students believe there is less necessity to learn writing characters by hand. However, most Chinese language teachers hold the idea that writing character is one indivisible part of Chinese learning. If students did not acquire this ability, it would be difficult for them to achieve a relatively high level of Chinese proficiency. In this case, this project aims to excavate: 1) whether the ability to write characters by hand will influence the proficiency of Chinese learning; 2) whether typing characters rather than writing by hand could enhance students' learning efficiency of the Chinese language.

2. Literature review

2.1 Chinese characters writing

The key challenges of learning CFL (Chinese as foreign language) to teachers and learners are tones and characters based on a well-established research in CFL field (Hu, 2010; Sung & Wu 2011; Walker, 1989). Learners, especially those whose native languages are alphabetic languages, argue that they are learning two separate systems while learning Chinese. There is no obvious corresponds between the sound and the character-script (Rosell-Aguilar & Kan 2015). The complexity of strokes, which makes learners feel that characters seem to be pictures rather than meaningful vocabulary, is the other factor of difficulty (Hu 2010; Shen 2005). These factors lead to the result that learners, especially beginners, consume a large amount of time on acquiring the skill of characters writing and recognition while there are limited opportunities on applying the skill in daily life, along with the declining needs of writing characters by hand from memory in Information Era (Allen 2008; Hu 2010). Chinese people, the native speakers themselves, spend increasing time on electric writing, on screen and on printing. Thus, as Walker (1989) and Allen (2008) suggests, it would be a waste of time to learn and acquire the skill of writing characters by hand from memory. Rather, learners, especially beginning learners, should focus more on the electronic writing and characters recognition.

2.2 Strategies of learning characters

Due to the complexity of Chinese characters, there is only a small amount of research that has been conducted on strategies of learning characters. Among these studies, McGinnis (1999) and Ke (1998) investigated English-speaking college students from daily classroom activities but found different strategies. Participants in McGinnis's research mainly relied on repetition and the second frequently used strategy was making idiosyncratic stories by themselves (McGinnis 1999). While in Ke's study, the results showed that knowledge of radicals is more useful when remembering the appearance of characters (Ke 1998). These strategies were also used by German-speaking learners (Tseng 2000). In the most influential study which was conducted by Shen in 2005, she investigated 95 English-Speaking college students and found that orthographic-knowledge-based strategies, which are 'making use of the three aspects of radical knowledge, graphemics, semantics, and phonetics' (2005, 61), are the most frequently used strategies from beginners to advanced learners. The second major finding is that students found previewing and reviewing characters play a crucial role in learning characters and their awareness of this usefulness increased along with their level of Chinese proficiency. However, the previous studies did not include interview data from students and whether there was a relationship between teachers' attitudes and students' strategies. Our project interviewed students and teachers along with a survey of students' learning strategies.

2.3 Language Learning Apps

A large scale of studies has been conducted in the field of FL (Foreign Language) learning and teaching while in the field of CFL, computer assisted learning is still under-research. Among the limited number of research, most studies focused on what apps are used by students and how these apps could help on a specific aspect of Chinese learning, such as idioms (Wong et al, 2010; Yang & Xie, 2013). In terms of characters learning, the only studies that touched on the topic are Mason and Zhang (2017) and Rosell-Aguilar and Kan (2015). The latter paper explained how an app of learning characters was designed and developed. The app 'combines the stroke-by-stroke writing of characters, sound, pinyin and English translation on one screen to reinforce the learning' (2015, 32). Therefore, it helps users to enforce characters recognition and writing. In Mason and Zhang's study, it shows that learners at various levels use apps differently and match apps to specific language skills (Mason & Zhang 2017). Dictionary apps are used to look up words by all levels of learners while beginners mainly used apps to identify characters' components. However, the efficiency of using mobile applica-

tions or other technologies has not been invested yet.

It should be noted that all the studies of strategies were conducted in the CFL context, where students do not have a large number input of Chinese. This project is conducted in an English-speaking university which is located in China. Chinese course is a compulsory course for all the international students during the first year. Students feel that there is no need acquiring the skill of writing characters by hand due to the limited time of learning, as well as the increasing ratio of electronically writing. Hence, the research aims to investigate students' attitudes and strategies in learning Chinese characters and figure out the implications for teaching and learning in this aspect.

3. Research Methods

3.1 Stepped data-collecting methods

During the whole process of this research, data-collecting methods are designed and applied in a stepped structure to fit tightly into the research aims and objects, and to maximize the efficiency of data-collection and analyzation. All data-collecting methods are designed and rehearsed according to the long-term research aim which is to trace target students' Chinese learning from the aspect of Chinese characters learning, combining pronunciations, vocabulary and usages as other vital language elements of Chinese learning, and draw the conclusions of the perception and evaluation of Chinese characters teaching. Each data-collecting method is reviewed and adjusted according to real-time research findings after the last step of research is finished and concluded. Therefore, a chained compound of data-collection is generated.

3.1.1 Questionnaire on target students' attitude towards Chinese characters learning

On the first step of data-collection, a questionnaire is designed to uncover target students' learning attitudes. A prediction that most relevant information offered by target students can be categorized as attitude leads to the design of the questionnaire. To absorb maximum information, the questionnaire is formed by 11 questions about students' general attitudes towards Chinese characters, attitudes towards input methods of Chinese characters and attitudes towards usages of Chinese characters in actual studying and living. To eliminate the questionnaire's language barrier and comprehension threshold, the questionnaire is presented in plain English and most questions offer simple choices for participants to easily self-evaluate and express their attitudes. To simplify the data processing procedure, questions are designed in groups with inbuilt linkages. Before the distribution of the questionnaire, 20 copies are

tested in XJTU Staff Chinese module with data from XJTU Chinese learning tutors as samples. The questionnaire is adjusted according to data drawn from the samples and feedbacks from tutors. 150 copies of the questionnaire are delivered in 4 different stage 1 modules in XJTU, including CLT001, CLT021, CLT031 and Practical Chinese Level A. 135 effective copies are retrieved.

3.1.2 Interviews of teachers and students on Chinese characters teaching and learning

On the second step of data-collection, 2 different rounds of interviews are used to dig deep into teachers' and students' detailed teaching and learning situations on Chinese characters learning.

5 teachers are interviewed for their attitudes towards Chinese characters teaching, their current teaching situations, methods and existing problems. Each interview is designed in a semi-structured approach with questions and topics for interviewer and interviewee to discuss. The interview is designed based on XJTU studying environment, teaching circumstances, module settings, assessment results, existing problems and expectations of Chinese language teaching. The role of Chinese characters teaching is emphasized in the interview, teachers are encouraged to share teaching methods, expected effects and actual results in Chinese character teaching. Each interview lasts for about 15 minutes. All interviews are recorded for analyzation.

4 students are interviewed for their attitudes towards Chinese characters learning, their current learning situations, methods and existing problems. Each interview is designed in a semi-structured approach with questions and topics for interviewer and interviewee to discuss. The interview is designed based on students' common attitudes drawn from the questionnaire. Students interviewed are provided chances for expressing genuine experiences in learning and using Chinese characters. Each interview lasts for about 10 minutes.

3.1.3 Experiment on Chinese characters learning with two controlled groups

On the last step of data-collection, an experiment is designed to directly test the effect of Chinese characters studying on students' Chinese learning based on preliminary conclusions reached on previous steps.

During the process of this experiment, 2 controlled groups of students are set. All students come from the same beginner level and have little learning experience of materials taught in the experiment. All students attend the same class presented by the same tutor, teaching 20 random words which include 40 Chinese characters within the time limitation of a regular Chinese language class of 50 minutes. After the class, the two groups of students are offered different learning environment for reviewing. The hand-writing group is offered with only paper and pens for practicing hand-writing. The electronic group is offered with only computers, smartphones and access to the Internet for reviewing the same contents. After the same time of practising and reviewing within the limitation of 30 minutes, both groups are brought back for a quick test of all learning contents, assessing their understanding of

the recognition, pronunciation, meaning and usage of taught Chinese characters. All assessment results are collected for further studying.

4. Results & Discussion

4.1 What's students' & teachers' attitude towards writing Chinese characters by hand and by electronic devices in English-medium Universities in China?

4.1.1 Students' attitude could be revealed by the survey result and the interview.

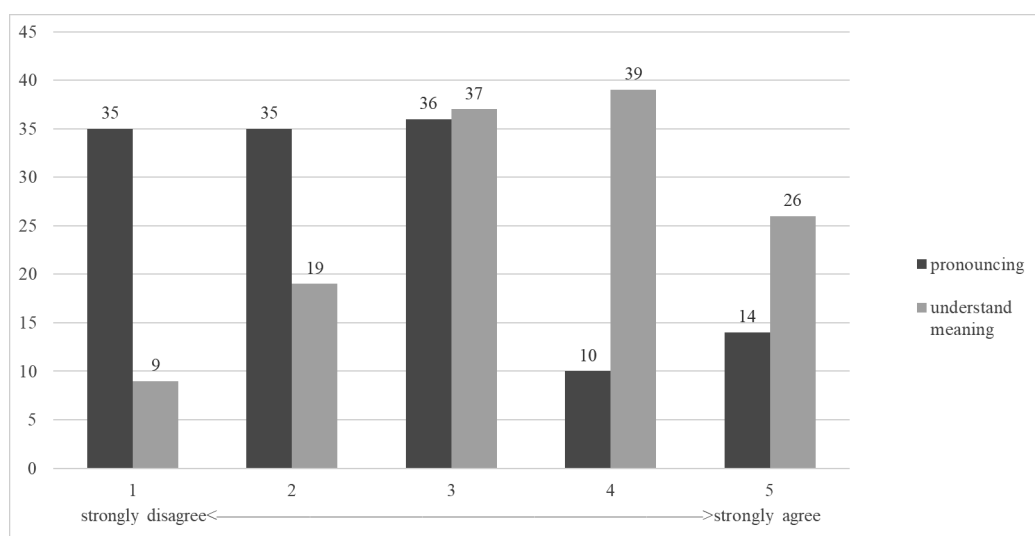
In the survey, there are 11 questions, which investigate students' attitude towards Chinese character learning from three aspects: 1. General attitude towards Chinese characters; 2. Attitude towards different learning methods: by hand-writing or by electronic devices; 3. Attitude towards practical need of using characters (recognizing, typing and writing) in their daily life. The subsequent interview with students was conducted to further discover the students' thoughts. And the interview results are generally consistent with the survey results.

First, with regards to students' general attitude towards Chinese characters learning, 66.2% of the students agree that learning characters contributes to their Chinese learning and 75.2% of the students regard learning the Chinese characters as the most difficult part of their Chinese learning. The interview also discovered that all the interviewed students think that Chinese character is the most challenging thing when they learn the Chinese language. Even before they started learning Chinese, they had been informed that the characters are relatively complicated. When they began to learn, they found that it is quite different from alphabetic writing and could not get used to it at the beginning. However, after some time, with the development of their Chinese ability, they all think that the character is very important. 'Mastering characters helps me better understand the language as a whole system.' 'I don't think anyone can reach a high-level Chinese proficiency without learning characters.'

As is perceived, the main reason for the students to learn writing characters by hand is the assessments. 'In my daily life I have never written characters.' 'There is a need of recognizing and typing characters, but no need to write down them.' 'I only write characters by hand in the assessments.' Only one student reported that he used writing characters to communicate with someone who only speaks dialect. Also, from the data and the interview, we found that students spend insufficient time learning characters. 86% of the students spend less than 10 hours per week to learn Chinese characters. 'I have many other assignments to do.' 'I don't major in Chinese.' 'Usually, I practice Chinese

character writing when there's a dictation tomorrow'. The learning hours are much fewer than what the teachers expect. If more time cannot be spent on characters study, we must find the most effective way.

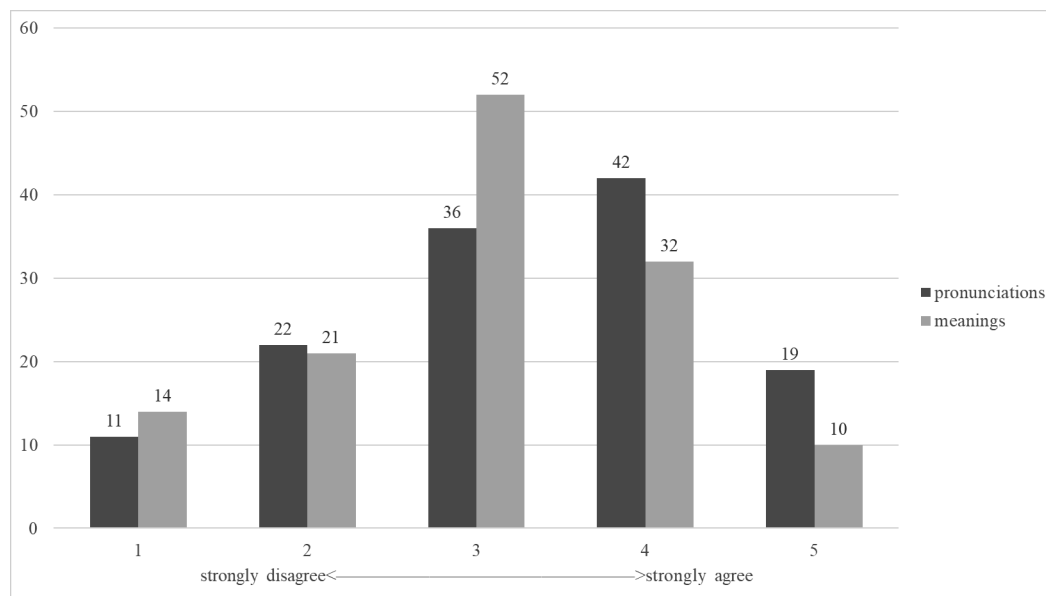
Then, we investigated students' attitude towards learning characters by writing and by electronic devices: whether they think the learning method will help them in recognizing the characters and which method is more effective from their point of view.



Graph 1: Writing characters by hand helps me to pronounce/ understand meanings of Chinese characters

The dark grey bars show that 54% of students hold a negative attitude toward writing character can help in pronouncing the sound while the light grey bars show that 48.9% of the students do agree that writing by hand can help them understand the meaning of the characters (words). That is mainly resulted from the nature of characters (Perfetti and Dunlap 2007). According to the further interview, students said that they will analyse the shape of the characters before building an association of the shape and meaning. They all have learnt some knowledge of radicals and the structure of characters from the teachers and will use such a strategy to learn the characters.

The following column graph compares the efficiency of learning characters through electronic devices and learning through handwriting.



Graph 2: Using the Internet and computing devices to learn Chinese characters is easier and more effective for learning pronunciations/ meanings of Chinese characters than writing characters by hand.

According to the illustration, the students' attitude towards whether electronic devices are more effective than writing by hand is obscure, as nearly half of them chose the middle one, which means neither agree nor disagree in the question 'Using the Internet and computing devices to learn Chinese characters is easier and more effective for learning pronunciations/ meanings of Chinese characters than writing characters by hand.' 45.9% agree that the electronic device is more effective than writing by hand for learning pronunciation and only 31.6% think electronic device is more effective in learning the meanings. The help in pronouncing the sound is 14.3% greater than the help in understanding the meaning, but both are less than half. 'Some apps with audio, can help me learn the correct pronunciation. But the help in learning the shape and meaning of characters is not obvious. I would rather write down it several times.' There is no obvious tendency for students' attitudes in terms of learning method. Generally, they don't want to replace hand-writing with typing and using electronic devices.

In the survey and interview we also aimed to discover some effective learning methods. However, most students just use the ways introduced by the teacher to learn and practice Chinese characters. They do not invent their own learning methods. 'Maybe just repeat writing again and again.' 'Sometimes I use *Skritter*, which introduced by our teacher.' Students who study Characters relatively better said that they will use the association method, which means they will make up stories to remember the shape of the character. E.g. “国”, the outside “口” is like the wall, “王” is the king and the dot is his

mace. And this can be introduced to other students, which was proved to be easily accepted. But shortcuts of mastering pronunciations of certain Chinese characters have not been successfully developed.

4.1.2 Knowing students' attitudes, we further interviewed 5 teachers to know the teachers' perceptions.

All the teachers endorse that it is important to learn the characters. However, teaching characters is challenging in an English-medium University. First our class time is very limited, usually is 5 hours per week. Teachers usually spend less than 10% of class time to teach characters particularly. Additionally, our students are from different departments and have their own major courses to study. The motivation to learn characters is low. Mastering the characters requires much more time and it seems no way to change the situation now. Teachers also indicate that it is not compulsory to teach and learn writing characters by hand in an English-medium university, 'although we actually do teach writing by hand now.'

So far traditional teaching methods are still widely employed in teaching characters. Teachers provide character worksheets to let students do repeated writing. Teachers will also adopt computer-assistant teaching, but it's only supplement to classroom teaching. The entire teaching process is hand-writing based. 'I ask all the students to do dictation every class.' 'Maybe in their daily life, the same for Chinese people, they mainly use typing. Nevertheless, when learning characters, typing cannot replace hand-writing.' 'Writing characters can help students build a general conception of the Chinese language.' 'If they just can type this character, but don't know how to write down it, I think they haven't mastered it, as nowadays the inputting methods are quite smart and can correct the mistakes automatically.'

To solve the problems, teachers tried various methods. First, to arouse students' learning motivation. 'I tried to change students' minds by telling them writing characters is not as difficult as they thought. They can do it step by step.' Usually, students' attitude will change with further study and deepening understanding of the language. It is worth noting that three teachers mentioned that associating the shape of character with an idiosyncratic story is a good method, which was also mentioned by the students. 'I will create some stories or 'rationale' to help students remember how to write the characters. Sometimes it can be not very reasonable, even idiosyncratic.' The teachers also encourage students to use their imagination to associate. The difficulty is that and it takes a long time and we cannot create a story for each character.' Two teachers think that we need to set difficult learning outcomes for students from different programmes. For those students who won't learn Chinese in the future or short course students, we may allow them to type characters for their assessments.

4.2 Whether learning through writing characters by hand or electronic devices will influence the learning efficiency of learning characters (pronunciation of the characters, meaning of the words).

The experiment was conducted to make a comparison between the effect of learning characters by repeated writing and by using various electronic devices.

Table 1: Correct rate comparison between the hand-writing group and electronic group from the Chinese character learning experiment

	Average correct rate of pronunciation	Average correct rate of meaning	Average correct rate
Hand writing	67.20%	78.90%	73.05%
Electronic Devices	28.35%	47.20%	37.78%

Overall, the correct rate of the hand-writing group was almost twice of the electronic group. The correct rate of the electronic group was very unsatisfying, which was under 40% and the result of the hand-writing group was 73.05%. Considering the difficulty of the testing words and the spent time, the result of the hand-writing group is acceptable. In terms of the correct rate of pronunciation, the hand-writing group was 67.2%, while the electronic devices group was only 28.35%. This was contradictory to the earlier perception of students. The learning website with audio didn't result in better grades. Regarding the correct rate of the meaning, the hand-writing group was 78.9%, while the electronic device group was 47.2%. Both groups did better in understanding the meaning than in pronouncing the words. This was consistent with the survey results. Through observing the self-study process, we found that the hand-writing group students spent more time on analysing the character one by one, reading at the same time. While writing the character by hand they were also using their strategies to remember the pronunciation and the meaning of it. However, the electronic device students went through all the words quickly and didn't spend much time observing the individual character. They tried different functions randomly and seemed to be distracted easily. There were too many functions on the learning website and students need to study how to make use of them. Teachers should help students to find high-quality online resources and guide students to use it. The electronic devices can be used as part of self-study.

5. Conclusion

From all the data we have collected, we must admit the fact that learning characters is important

yet difficult. Proficiency in Chinese characters requires students to invest quite long time, especially extracurricular time. At present, most students have insufficient time to learn Chinese characters. The motivation for students to learn Chinese characters autonomously is not strong enough. The main reason for students to study Chinese characters is the assessment requirement. Most students use the methods introduced by teachers to learn Chinese characters. The main methods are association and repetition. The acceptance and efficiency of Associative Memory is more prominent. There are not new ways to learn Chinese characters found by the students. Computer, apps and other new technology do contributions to character learning in aspects of arousing learning interest, searching information, knowing the meaning and pronunciation of characters and meeting daily needs. But there is limited effect on students' reading and writing abilities, the efficiency is relatively low.

It is obvious that the teachers play a key role in teaching and learning the characters: introducing the learning methods, stimulating the interests of students. Flexibly adjusting the teaching and assessment, on the one hand, actively implements Chinese character teaching, on the other hand, it helps adapting the teaching to actual learning situation.

The implication is that the association teaching method can be experimentally promoted in Chinese characters teaching of beginner levels, inspiring students to innovate in developing creative methods of learning and understanding Chinese characters autonomously. Meanwhile the Chinese language teacher could optimize curriculum design, module structures, teaching methods and assessment forms to meet different learning needs and expectations of students.

References

Authored book

Wang, M., & Yang, C. L. (2008). Learning to read Chinese: Cognitive consequences of cross-language and writing system differences. In *Learning to read across languages* (pp. 137-165). Routledge.

Journal article

Liu Y, Dunlap S, Fiez J, Perfetti C. Evidence for neural accommodation to a writing system following learning. *Human Brain Mapping*. 2007;28(11):1223.

Shen, H. H. (2013). Chinese L2 literacy development: Cognitive characteristics, learning strategies, and pedagogical interventions. *Language and Linguistics Compass*, 7(7), 371-387.

Allen, J. R. (2008). Why learning to write Chinese is a waste of time: A modest proposal. *Foreign Language Annals*, 41(2), 237-251.

Bo Hu (2010) The challenges of Chinese: a preliminary study of UK learners' perceptions of difficulty, *Language Learning Journal*, 38:1, 99-118, DOI: 10.1080/09571731003620721

Ko-Yin Sung & Hsiao-Ping Wu (2011) Factors influencing the learning of Chinese characters, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:6, 683-700, DOI: 10.1080/13670050.2011.571658

Rosell-Aguilar, F., & Kan, Q. (2015). Design and user evaluation of a mobile app to teach Chinese characters. *JALT CALL Journal*, 11(1), 19-40.

Burston, J. (2015). Twenty years of mall project implementation: a meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>

Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Memorisation strategies and the adolescent leaning of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and education*, 31, 1-13.

Shen, H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49-68. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.001>

Ke, C., 1998. Effects of strategies on the learning of Chinese characters among foreign language students. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 33, 93–112.

McGinnis, S., 1999. Students goals and approaches. In: Chu, M. (Ed.), *Mapping the Course of the Chinese Language Field: Chinese Language Teachers Association Monograph Series*, vol. III. Chinese Language Teachers Association, Inc., Kalamazoo, Michigan, pp. 151–168.

Kan Qian, Nathaniel Owen & Stephen Bax (2018) Researching mobile-assisted Chinese-character learning strategies among adult distance learners, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12:1, 56-71, DOI10.1080/17501229.2018.1418633

Mason, A., and W. Zhang. 2017. 'An Exploration of the Use of Mobile Applications to Support the Learning of Chinese Characters Employed by Students of Chinese as a Foreign Language.' In *Beyond the Language Classroom: Researching MOOCs and Other Innovations*, edited by Q. Kan and S. Bax, 99–112. Dublin Ireland: Researchpublishing. net.

Chung, C. (2013, May). Integrating iPads into intensive university level Mandarin Chinese courses. Paper presented at calico conference: Navigating the Complexities of Language Learning in the Digital Age, Manoa, Hawaii.

Wong, L. H., Chin, C. K., Tan, C. L., & Liu, M. (2010). Students' Personal and Social Meaning Making in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment. *Journal of Educational Technology &*

Society, 13(4).

Yang, C., & Xie, Y. (2013). Learning Chinese idioms through iPads. *Language Learning & Technology*, 17(2), 12–23.

Authors Information

Xuanying Shen, Director of Modern Languages Centre, School of Languages (of Xi'an Jiaotong-Liverpool University) which is responsible for Chinese, Japanese and Spanish Language teaching. She has been teaching and doing relevant pedagogic research in Chinese language teaching and culture promotion field. This research is funded by university Teaching Development Fund. E-mail: Xuanying.Shen@XJTLU.edu.cn

Jia Yu, Chinese language lecturer in Modern Languages Centre. Research direction: error analysis, CFL classroom teaching and language assessment. E-mail: Jia.Yu@XJTLU.edu.cn

Shengxuan Qi, Chinese language lecturer in XJTLU Modern Languages Centre. Research direction: modern Chinese grammar. E-mail: Shengxuan.Qi@XJTLU.edu.cn

Yajing Guo: Chinese language teacher in Shanghai University of International Business and Economics.

Research direction: translanguaging and task-based language teaching. E-mail: GuoYajing9271@126.com

The Application of Error Analysis in Teaching Chinese as a Second Language: Synonyms Composed of the Gender Morpheme “Nü”

對外漢語教學偏誤分析應用—以「女」詞素構成的常用近義詞為例

王楚蓁 Chuchen WANG

台灣政治大學 National Chengchi University

摘要：漢語常用性別詞包含“男/女”、“公/母”、“雌/雄”等三對，在二語習得過程中，容易出現使用不當、類推泛化等偏誤現象（李海霞，2009），現今漢語教材或研究尚未對性別詞提出較為清晰的近義分析及用法解釋。囿於篇幅，本文擬以性別詞素“女”為例，分析“女”構成的相關性別詞如：“女性”、“女人”、“婦女”、“女子”、“女士”、“女生”、“女的”等，探討出現於 TOCFL 學習者語料庫和 HSK 動態作文語料庫中的偏誤類型，並檢視當今對外漢語教材的詮釋和教學方式，對性別近義詞的語義特徵、適用語體和搭配限制等方面進行辨析，藉由分析學習者偏誤與現今性別詞教學不足之處，期能提供給未來教授漢語性別近義詞時的教學及編寫建議。

關鍵字：性別詞、偏誤分析、近義詞、中介語語料庫、語言與性別研究

一、研究動機

筆者在初中級漢語教學課堂中發現，二語學習者對於漢語性別近義詞的掌握度普遍不高，不同水平或不同母語背景都經常出現偏誤或使用不恰當的情況。以下列舉課堂中曾紀錄到的口語偏誤（以“？”標示怪句或不恰當，以“*”標示語法或詞彙使用錯誤）：

- (1) ? 我的中文老師都是女人。
- (2) * 有一個男三個女住在那。
- (3) * 那一個男的同學今天不來。

從 TOCFL 學習者語料庫和 HSK 動態作文語料庫中，可以更清楚看到這類性別近義詞出現的搭配不適切、語體使用不恰當等中介語現象：

- (4) * 我認為男女分班好不好，主要取決於男和女學生本人的思想認識水平。（HSK 動態

作文語料庫)

(5)* 比如說，很多男子學校開始招女子學生，女子學校也同樣開始招男子學生。(HSK 動態作文語料庫)

(6)? 還有，沒有女人的情況下，沒有和同學客氣的必要，就可以開心地過日子。(HSK 動態作文語料庫)

(7)? 本公司服裝模特包括男人兩名，身高 1.80 米以上，相貌端正；女人也有兩名，身高 1.70 米以上，相貌端正。(HSK 動態作文語料庫)

(8)* 聽說一般女性的老師都很漂亮。(TOCFL 學習者語料庫)

(9)* 超級堅持男女平等的女，晚一點去生孩子比較好。(TOCFL 學習者語料庫)

由於“男/女”性別詞的使用頻率高，對外漢語教師和教材編輯可能低估了此類近義詞的習得困難度。從中介語語料看來，漢語二語學習者選擇性別近義詞時，無論是口語表達和書面寫作都容易產生偏誤，筆者亦檢視了目前兩岸及歐美常用的對外漢語教材，仍未有清楚的解釋或辨析。因此，如何讓漢語學習者準確掌握性別近義詞，並根據初級口語至中高級文言的發展過程檢視和調整，亦為此研究的動機與目的。另外，許多語言都存在性別近義詞，以「女」為例，英語亦有“woman”、“female”、“lady”等多項詞條，因此除了於漢語中辨析近義詞，亦須考量與其他語言的對比。最後，檢視現今漢語教材如何描述此類性別詞。本文將依研究內容提出教學建議，希望對於漢語學習者性別詞的習得困難有所幫助。

二、文獻探討

2.1 性別近義詞的詞典定義

以「女」等相關近義詞為例，檢視教育部國語辭典：

表一：「女」性別詞詞條之國語辭典定義

詞條	定義
女性	婦女的通稱
女人	泛稱成年女子
婦女	婦人女子的總稱
女子	泛稱女性

女生	指年紀較小的女性
女孩	年輕女子
女的	*「無詞條」
女士	對婦女的敬稱

就以上定義可略分三組：「女性、女子」為女性泛稱、「女人、婦女、女士」為成年女子之泛稱、「女生、女孩」則用來指稱年輕女性，「女生」一詞的使用具有區域性，在台灣華語中使用較多，普通話則多以「女孩兒」或「姑娘」稱呼之，由於語義內涵與泛稱女性的性別近義詞差別較大，囿於篇幅，後文將不再將「女孩兒」、「女生」等詞條納入討論。國語辭典的目標對象為母語者，使用母語定義自身的近義詞，不免出現同義反覆（tautology）的缺失，學習者無法進一步了解近義詞的語法或詞彙搭配差異。另外，隨著社會變遷，所謂「成年」、「年輕」等年紀劃分的定義也產生了變化。比方說近年中國歌手趙雷的「三十歲的女人」其歌詞開頭引來討論：「她是個三十歲，至今還沒有結婚的女人……」，引發了社群媒體質疑：「三十歲又怎麼了，現代的三十歲還是個女孩」（2017.03.02 新京報）。足見以年齡範圍來定義性別詞易隨著社會變遷和當下語境浮動，不能一概而論。

從漢語近義詞辭典來看，可以得到語義之外的線索，如語體、搭配限制或語言感情色彩。以 2002 年北京大學出版的《漢語近義詞詞典》為例：

表二：「女」性別詞詞條之《漢語近義詞詞典》定義

詞條	定義
女性	*「無詞條」
女人	指成年女性，特定的上下文決定它是褒義還是貶義，它有時指妻子而且可以有特指的某個人或某幾個人
婦女	一般是總稱，而且用在正式場合
女子	多與運動項目組合，有時選用在專用名詞中
女生	*「無詞條」
女孩	女孩是比較新的、時髦的稱呼，原來指年齡小的女子，後來這個詞也指年輕姑娘
女的	指與男性相對的性別，很口語化
女士	*「無詞條」

《漢語近義詞詞典》使用的目標對象是初中級漢語學習者，該詞典中英對照，嘗試辨析近義詞的語體和語言色彩。但進行對比時，未將「女性」詞條納入，卻使用「女性」一詞來定義

如「女人」、「女的」等，是一缺失。與給母語者使用的《國語辭典》相比，近義詞詞典納入了「女的」詞條，顯見詞典編輯注意到漢語學習者經常誤用「女的」這個結構，需要進一步的辨析。該作法正視了語言事實，對學習者應有幫助。

2.2 性別近義詞的詞類功能

從詞類功能的角度來看，現代漢語的「女」在口語中已難單獨使用，近乎黏著詞素 (bound morpheme)，然而學習者經常將教材、詞典裡的母語翻譯或是詞類負遷移 (negative transfer) 至漢語，造成偏誤：

(10) * 我的同屋有一個是女。

(11) * 這是個很女的名字。

(12) 女 adj. female (《中文聽說讀寫》第一冊第二課)

(13) 女 noun girl-, female- (《當代中文》第一冊第九課)

把「女」當成(12)的「形容詞」或(13)的「名詞」均不理想的原因在於它與這兩個詞類的主要功能相差較大，極易造成學習者的誤用，因此數十年來，許多學者如朱德熙(1985)、郭銳(2002)等都主張在漢語詞類體系中將「區別詞」獨立成一個詞類，如「男」、「女」、「金」、「銀」、「正」、「副」等。區別詞在現代漢語的語法表現接近黏著定語功能，往往不用帶「的」，如「女總裁」、「女軍官」等，若要放在主語或賓語位置，必須帶「的」：

(14) 我的教授是女的，不是男的。

由於區別詞經常是配對出現，因此區分性別時，最常使用的口語並非「女性」或是「女人」，而是「女的」：

(15) ? 我的教授是女性，不是男性。

(16) ? 我的教授是女人，不是男人。

(17) 三位大學女性教授性別意識與職場經驗之研究 (碩士論文題目, 賴韻如: 2005)

不只這幾個性別近義詞有文白差異，「男」、「女」這類的區別詞從口語到文言，初級到高級的過程，隨著語體的改變，會更接近名詞語法功能，然而多半是出現於四字格或成語俗諺，如「一男一女」、「紅男綠女」、「男女有別」等。

除了「女」具有「區別詞」的句法特性，其它如「女子」詞條，也因為經常作為定語使用，在教學時需要特別留意。

2.3 性別近義詞詞彙分級

現今兩岸皆針對測驗與教材研發設立了詞表，從詞表中可以得知對於該近義詞的難度等級(教學等級)：

表三：「女」性別詞詞條與《華語八千詞詞表》分級

等級	詞條	詞類
準備級二級	女	N
入門級	女生	N
基礎級	女人	N
進階級	女士	N
高階級	婦女 / 女性	N / N

表四：《漢語水平考試詞彙等級大綱》和《新 HSK》詞彙分級對照表

詞條	等級大綱	新 HSK
女	甲級	二級
女人	乙級	* 無詞條
女性	丁級	* 無詞條
女士	乙級	五級
婦女	乙級	五級
女子	丙級	* 無詞條

同樣地，「女」一詞素也出現在《等級大綱》和《新 HSK》初級詞彙中，比較特殊的是，在等級大綱和華語八千詞均屬初級詞彙的「女人」詞條，在《新 HSK》中，並未出現。姜自霞（2005）認為，外籍學生使用「女人」詞條的情況並不理想，學生到了中高級學習了如婦女、女性或女士等近義詞彙時，因教學和教材缺乏具體辨析，因此仍出現使用「女人」指代其他性別近義詞的泛化現象。

2.4 漢語學習者使用性別近義詞的偏誤分析

馮麗娟（2018）針對美國哥倫比亞大學暑期班三年級的部分學生進行了問卷調查，發現漢語學習者的偏誤主要集中在使用泛化上，多數漢語學習者使用女人代替「女子」、「女性」和「婦女」等性別詞，造成語體和搭配語義不適切的偏誤。他舉的偏誤如下：

(18) *Qiao Hong and Deng Yaping 贏得了女人乒乓球雙打的金牌。

(19) * 那兩個年輕女人是大學一年級的學生。

他認為由於漢語教材經常將「女人」與“woman”一詞互譯，在未介紹語體與搭配限制的情況下，容易造成泛化（generalization），或是母語負遷移的偏誤。

2.5 小結

綜合上述，現階段漢語性別近義詞在詞典、教材和詞彙分級上均有需重新檢視整理之必要，從學生偏誤來看，當務之急是釐清以下幾點：

1. 多數的教材、詞典及等級大綱均將這類性別詞標記為名詞，然而漢語性別近義詞的具體的句法表現與差異為何，標記為名詞或其他詞類是否易造成學習者偏誤。
2. 漢語性別近義詞經常出現的搭配限制（collocation）為何。
3. 漢語性別近義詞的語體差異為何。
4. 外籍學生如何適切掌握漢語性別近義詞的區別與使用時機。

三、漢語性別近義詞的分析與教學建議

本文將從性別近義詞與分類詞的搭配、情感色彩、句法表現以及外籍學習者的偏誤進行分析，最後提出教學建議。

3.1 分類詞搭配

分類詞作為一種提示漢語名詞範疇的功能詞（Tai,1994），對於名詞近義詞區分有極大助益，本文使用 BCC 北京語言文化大學語料庫進行搜尋和統計，得出以下搭配：

表五：「女」性別詞與分類詞搭配數量統計

	女人	女性	女子	婦女	女士
個	29058	981	3668	1325	146
位	357	1167	831	1386	2669
名	186	625	2285	1890	63

本文採用「個」、「位」、「名」三個分類詞檢視性別近義詞的語體差異：「個」為現代漢語使用最廣泛的中性分類詞（neutral classifier），而「位」則經常帶有尊敬（deference）或正式意涵，「名」則多用於書面。就比例來看：「女人」最常出現於口語，鮮少與「名」共現；「女子」和「婦女」則偏向書面，「女性」和「女士」偏向尊敬義與正式場合。

這說明漢語中高級學習者使用書面文體或是正式語體時，若還是以「女人」一詞指稱時，就易產生語體不適切的偏誤。此外，使用「婦女」、「女士」、「女性」等詞時，若使用「個」作

為分類詞，亦會產生搭配不適切的怪句：

(20) ? 那時候我有兩個好朋友，一個是男性，一個是女性。(李海霞，2009)

3.2 性別近義詞的感情色彩

關於詞義的褒貶，漢語語言學界普遍稱之為詞語的情感色彩（劉叔新，1990）。這也是二語學習者較難掌握的部分，主因是現階段辭典、教材及翻譯很難做到清楚且完整解釋。《漢語近義詞詞典》（2002:284）試圖說明「女人」的情感色彩：「女人指成年女性，特定的上下文決定它是褒義還是貶義，它有時指妻子而且可以是有特指的某個人或某幾個人」。

「女」性別近義詞中，最常被提及有時可能出現貶義的為「女人」一詞，其次可能是「女的」；而表尊敬的褒義則有女士；「女性」、「女子」與「婦女」一般來說是無褒貶義的中性詞。至於為何本是區別性別的詞語「女人」、「女的」會出現貶義，本文從以下幾點來分析：

1. 「女人」和「女的」使用在口語或非正式場合多。本來沒有褒貶意義的詞語在進入句子或詞組後可能表現出強烈的情感傾向。Sinclair（1996）稱之為語義韻律（semantic prosody），在口語中「女人」、「女的」經常與負面詞共現如：「不要臉的女人」、「賤女人」、或用以指稱男女關係：「她是我的女人」、「他老是在換女人」、甚至出現於許多性別刻板印象的描述中：「女人就是要…」、「每個成功的男人背後都有個女人」等。

2. 從社會語言學的角度來看，不只是漢語，幾乎所有父權社會的性別歧視（不平等）都可在性別詞中看出端倪，此一論述最有名的學者當數 Schulz（1975）提出的語義減損（semantic derogation），他認為用在女性身上的詞彙經常是有標記的，容易與負面義連結。

3. 「女人」比「女性」、「女子」、「婦女」、「女士」多了可能帶有貶義的感情色彩或是男女關係之隱涵義，因此當我們只是純粹要區別性別卻使用了「女人」一詞，就違反了合作原則的「量的原則」（the maxim of quantity），容易讓人誤以為有「言外之意」：

(21) a. ? 我的最好的朋友是一個女人。(李海霞，2009)

b. ? 王老師是女人。(學生偏誤紀錄)

(22) 女人何苦為難女人？（歌名）

綜上所述，教授性別近義詞時，不可迴避辨析詞彙的感情色彩，才能有效協助學生精準使用詞彙，避免泛化的偏誤。

3.3 性別近義詞的句法特徵與搭配限制

多數教材或教學在初級階段即教授「女」一詞素，《華語八千詞》與《等級大綱》中，「女」的教學順序均早於其它性別近義詞，然而這樣的教學順序可能會導致學習者無法正確習得「女」詞素的正確用法，因此經常出現以下偏誤：

(23) A: 你的那個同學是男的還是女的？

B: ? “女。”(賀菲菲, 2016)

由於初級學習者尚未習得漢語特殊的區別詞語法特徵，因此容易將「女」這個詞素當成一個典型名詞使用，但又不能避開「男」、「女」這類詞素，建議可參考近義詞詞典作法，將「男的」、「女的」當成詞條，其口語特性更適合初級學習者使用。

除了「男」、「女」作為區別詞的句法特性外，「女性」、「女人」、「女子」、「婦女」、「女士」等性別詞皆具有名詞的句法功能。但經常出現的句法位置並不相同，「女人」與「女士」經常出現於主賓語位置，「女士」還可作為敬稱，類似外語中的“Madame”，也可與姓氏或全名共現：「陳女士」、「王欣儀女士」等。「女子」、「女性」、「婦女」則也常出現於定語位置，成為專名：「女子學校」、「女性思潮」、「婦女運動」等等。

從指代性來看，「女士」的指代性最強，甚至可作為稱謂語，「女人」或「女的」次之，「女性」的指代性最弱：

(24) a. (這位) 女士，請您等一下！

b. (這個) 女人，走那麼快，等我一下！

c. 這女的，走那麼快，等我一下！

d. ? 這位女性，請等一下！

指代性弱，表示特指的能力低，難以跟指示詞如「這」、「那」共現，一般作為通指。這樣的辨析可幫助學生避免以下偏誤：

(25) * 我們走在路上的時候，我們看到很好看的男性。(李海霞, 2009)

(26) * 那個時候有一個台灣女性看到他…。(TOCFL 學習者語料庫)

最後，從「男」、「女」性別詞的對稱性來看，現代漢語中，「婦女」不若其他性別近義詞有詞形對應的「男+」，這也體現了語言因社會變遷與進步產生的不對稱情形，如「婦女運動」、「國際婦女節」、「婦女會」等固定用法。至於「男」、「女」作為區別詞的定語功能時，更是受到傳統社會角色的影響，「女」經常成為有標記項，如「總統」與「女總統」、「醫師」與「女醫師」等。

四、教學建議與結論

從以上漢語中介語料中我們發現，漢語學習者對於習得漢語以「女」為詞素構成的性別近義詞的困難主要出現在幾個方面：

1. 「女」作為區別詞使用的句法特徵
2. 「女人」的情感色彩與其它語義內涵
3. 性別近義詞的語體（口語、書面）、場合（非正式、正式）

4. 性別近義詞的指代能力

過往漢語教材或分級都是在初級階段教授「女」和「女人」等性別詞，但卻未具體說明其用法和感情色彩，到了中高級階段又未將其它性別近義詞一同納入辨析，造成學習者對「女」的錯誤用法化石化、使用「女人」一詞產生泛化的結果。從中介語料也看出學習者對於漢語性別詞共現搭配不穩定的傾向。因此未來教材處理性別近義詞時需更謹慎清楚，我們應具體區分詞語內涵、感情色彩、語體、使用搭配與語言構詞對比差異等等，協助學習者完整習得常用的漢語性別近義詞。

本研究僅著重於對外漢語學習者對「女」詞素構成的近義詞的習得困難及使用偏誤，有鑒於「男」、「女」具有構詞和使用上的不對稱性（見本文 3.3 討論），因此本研究是否能轉移至「男」詞素及其構成的近義詞，未來仍需進一步研究。

參考文獻

- 鄧守信主編．當代中文第一冊．台北：聯經出版社，2015
- 馮麗娟．漢語學習者使用「女人」的偏誤分析及其原因．現代語文雜誌，2014，4：121-124
- 國家漢辦．漢語水平詞彙與漢字等級大綱（修訂本）北京：經濟科學出版社．2001
- 賀菲菲．泰國本土學生漢語區別詞習得研究．吉林大學碩士學位論文．2016
- 姜自霞．留學生使用「女人」的偏誤傾向和原因分析．雲南師範大學學報 [對外漢語教學與研究版]，2005，3(4)：24-26
- 郭銳．現代漢語詞類研究．北京：商務印書館，2002
- 李海霞．現代漢語性別詞及其習得研究．暨南大學碩士學位論文．2009
- 劉叔新．漢語描述詞彙學．北京：商務印書館，1990
- 馬燕華、莊瑩主編．漢語近義詞詞典．北京：北京大學出版社．2002
- 朱德熙．語法講義．北京：商務印書館，1985
- Liu, Yue Hua et al.(Ed.).(2009). *Integrated Chinese Level 1 3rd edition* (中文聽說讀寫第一冊第三版) Boston: Cheng & Tsui Company.
- Tai, James. (1994). Chinese classifier systems and human categorization. In M. Y. Chen and O. J. L. Tzeng (Ed.), *Honor of Professor William S.-Y. Wang: Interdisciplinary Studies on Language and Language Change* (pp.479-494). Taipei: Pyramid Press.
- Schultz, M. (1975). The Semantic Derogation of Women, pp. 64-75 in B. Thorne and N. Henley (Ed.), *Language and Sex: Difference and Dominance* (pp.64-75) Rowley, MA: Newbury
- Sinclair, J.M. (1996). The Search for Units of Meaning. *Textus*, 9 (1), 75-106.
- 教育部重編國語辭典修訂本：http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdict/gsweb.cgi?ccd=N_fsq4&o=e0&sec=sec1&index=1

BCC 北京語言大學語料庫：<http://bcc.blcu.edu.cn/>

TOCFL 華語八千詞詞表：<https://www.sc-top.org.tw/chinese/download.php>

TOCFL 學習者語料庫檢索系統：<http://tocfl.itc.ntnu.edu.tw:8080/>

華語八千詞詞表：<https://www.sc-top.org.tw/chinese/download.php>

新漢語水平考試詞彙分級：www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/HSK-2012.xls

作者簡介

王楚蓁。政治大學華語文教學博士生候選人，研究方向為漢語語言學、測驗與評量，碩士論文為《現代漢語詞類劃分與教學應用》，曾任《現代漢語教學語法》等書籍責任編輯。目前任教於台灣大學國際華語研習所。電郵：wangchuzhen@gmail.com

Analysing Errors of Chinese and Non-Chinese Learners in Recognizing Chinese Numeral Classifier, Adjective and Noun Word Orders

华裔生和非华裔生对认知汉语数量词、形容词与名词语序的偏误分析

黄灵燕 Ling Yann WONG

黄慧玲 Fei Ling WONG

马来西亚博特拉大学 University of Putra Malaysia

摘要: 本文从实证的研究方法, 采用词句重组作为测试的工具, 调查在马来西亚华文小学接受华文教育的非华裔生和华裔生对认知和掌握汉语数量词和形容词修饰名词语序的能力差异, 并归纳出两者错置汉语“数量+形+名”语序的偏误问题和因素。本文的研究发现显示受试者可以识别“数量+名”的语序, 却不能准确地识别“数量+名”的语法位置; 受试者可以较好地认知匹配率高的“量+名”词的语序, 却不能识别匹配率低的“量+名”词的语序。此外, 受试者还未全面地掌握有关汉语形容词有序性的规律, 这包括形容词的音节数量、形容词的词义关联、形容词的性质类别与词序的关联, 以及谓词性形容词短语的语法成分与结构, 缺少这些知识, 以及母语和其他语言的负迁移的因素, 导致他们无法正确地辨识汉语“形+名”的语序。本文通过相关检测识别出了由多重形容词嵌套和谓词性形容词短语修饰名词的汉语句子在不同的程度上影响了受试者识别“形+名”语序的认知能力。

关键词: 数量+名; 形+名; 有序性; 语序偏误; 谓词性短语

1. 前言

本文用来测试的汉语名量词包括个体量词和集合量词的语序, 以前者为主。个体量词具有个体性、分类性和形象性的特点。宗守云(2014:127)指出汉语名量词中只有个体量词是“classifier”, 而集合量词和度量衡量词都是“measure word”。黎锦熙(1992/2000:85)指出个体量词如“个(西瓜)、只(猫)、朵(向日葵)、棵(松树)、匹(马)”等是由名词转变而成为形容词性质的量词。在“数词+个体量词+名词”结构中, 数词传递数量信息, 名词传递事物信息, 个体量词只承担事物范畴化信息, 即使被删除, 也不会影响事物信息的传递。集合量词

在汉语是属于计量集体事物范畴化功能较强的量词。集合量词可以把集体事物归为一类，比如“堆（沙）、副（眼镜）、串（葡萄）、盒（巧克力）、束（玫瑰花）、梳（香蕉）、包（礼物）”归为不同的类。集合量词的范畴化功能不像个体量词那么纯粹，除了承担范畴化功能，还分担计数的功能，在传递信息方面，集合量词传递的数量信息，删除后影响信息传递。

汉语的形名组合主要有三点：(1) 从逻辑意义上把形名组合内部的句法结构看作是“偏正结构”；(2) 从句法结构上看作是“修饰”关系，前边的形容词修饰后边的名词；(3) 从功能意义上看作是限定关系，形容词限定名词。不管是量词还是形容词，都有限定“名词”的功能，所以量词和形容词同时与名词组成短语的语序，是“偏正”的语序、或“修饰”关系的语序、抑或“限定”、甚至“语义关联”与名词发生的关系，何者为先、何者为后的问题，是本文旨在探讨的问题。

2. 研究文献回顾

在强制使用量词的语言中，如亚洲语言，量词在词序类型方面扮演着一个重要的角色。周芍（2006:50）指出量词的功能主要与名词发生关系。量词与名词的关系有“三论”，即（1）量词限制论，认为量词的作用在于对名词进行限制，用类乎名词的词来表达名词的材料性（陆志伟，1938）；（2）名词决定论，认为量词的选择由名词决定（廖庶谦，1941）；（3）量词辅助论，量词为辅助名词的词，作用为说明事物的单位、特点、具体的形状，具有“辅名词”的功能，有助于名词特征的表达（高名凯，1948）。邵敬敏（1993）从语义特征的视角，研究汉语量词与名词的语义选择和制约，研究证明两者存在着双向的选择关系。徐丹和傅京起（2011）认为量词在语序方面的重要性常被忽视。

2.1 名量词的词序和语义特征

根据徐丹和傅京起（2011:563）的研究，汉语名词性结构中量词的使用经历了三个阶段，即：NumN（数+名）> NNumCL（名+数量）> NumCLN（数量+名）。唐代以前汉语还不属于使用量词的语言，唐代以前的汉语先与数词一起使用，后来量词以类推的方式占据了名词性短语中同样的位置，进而形成“数量+名”的语序。因此，量词在汉语的使用是发生在唐代以后，而数量名的语序在约公元13世纪左右才广泛地被使用（王力，1980/2002；孙艳2000；武丹2005；吴福祥2006）。汉语的名量词词序是数量词置于名词之前。

张积家和刘艳红（2009:580）认为个体量词与名词之间的搭配并非任意，名词的语义信息参与个体量词选择，因此语义特征的重合是搭配的主要依据。Gao等人（2007）的研究发现得出个体量词的语义特征中含有对名词分类的关键信息。依据Gao的分类，量词的语义特征可分

为三类,即:(1)定义明确的量词。量词的语义特征对其后的名词做出明确的范畴定义。使用者对“量词—名词”的类别搭配的知识非常清晰。(2)原型量词。在计数名词短语中,有一个典型的、具体的一类名词具有的语义特征和量词的语义特征启联系,这类名词就称为“原型”。(3)任意分类量词。这种量词在语义特征上没有清晰的定义特征,也无相应的类别原型,量词与名词之间的联系是任意的,这类量词需要通过记忆来学习。

2.3 形名语序和语义结构

名词的意义来自名词所指称的事物,形容词的意义则来自事物的性质和状态。在赵春利和石定栩(2009:10)提出的形名组合的语义结构模型,“性状”是反映事物某个领域的属性值。形容词所指形状对名词所指的事物具有认知和语义上的依存性,形名的结合可用来指称外在现实世界的事物,例如:“泛黄的照片”中形状“泛黄”映现了属性主体“照片”在色彩属性域的属性值。因此,事物、形状(属性值)和属性域(形状所指的语义特征)三者之间的关系反映了形名组合的基本条件,也是分析形名组合的基本语义模式。形容词和名词可以组成两种基本的结构形式,即AN(形容词+名词)和NA(名词+形容词),前者如“红色剪纸”;后者如“设备齐全”。

形容词从音节来划分,可分为单音节形容词、双音节形容词以及多音节形容词,例如“旧报纸”的“旧”属单音节形容词;“精美的礼物”的“精美”属双音节形容词;“五颜六色的彩色笔”的“五颜六色”属于多音节形容词。马庆株(1995:359)指出连用的形容词受音节数目的影响,音节数目较多的形容词先出现于音节数目较少的形容词前面。例如“一只可爱的小花猫”,“可爱”属复音词,须比单音节形容词“小”先出现。

从语法的性质来看,修饰名词的语言成分可分为谓词性的词语和非谓词性词语两类。谓词性的短语是由表“状态、性质形容词”充当,而非谓词性词语用来修饰名词的是指“区别词”,它既非形容词或动词,而是充当限制中心名词成分的词。

2.4 “又”附加在形容词的语法意义

具有同类性质的形容词相加,使用“又”构成的格式“形1+又+形2”,如果形1和形2的语义有递进的关系,前项和后项语义有轻重之分,那么形1和形2的语序不能随意调换,免得影响格式的逻辑基础(翁颖萍,2008:83)。

“形1+又+形2”的关系也有表示并列关系的,形1和形2两项之间的地位完全平等,意义上相同、相近或相关,那么形1和形2的位置可以互换,不影响两者相加所表示的逻辑语法的意义。这类并列性同类加合的形容词,意义无轻重之分,其位置可对换而语义不变(邵敬敏、饶春红,1985:9)。连用几个“又”的形容词,其形容词虽表示性质的词义,但在并列的关系

中其秩序分先后。马庆株(1995: 359)指出性质形容词连用时的有序性如下: A1(体积: 大小) > A2(状态: 新旧、好坏、美丑、干湿) > A3(味道、气味: 酸甜、香臭) > A4(尺寸: 长短、高矮、胖瘦) > A5(颜色: 黑白黄蓝青红) > A6(形状: 方圆、斜歪、平直)。

当“数量词”和多重“形容词”同时修饰名词时, 其词序的先后排列顺序, 汉语为母语的学习者在语序的正确认知上是否会比汉语非母语的学习者强, 有哪些语序排列的规律可以提出来帮助母语非汉语的学习者掌握汉语“数+名”, “形+名”的语序, 是本文欲进一步探讨的问题。

3. 研究问题和方法

3.1 研究的问题

- (1) 华裔和非华裔的受试者对汉语测试句子中的“数+量+名”的语序认知有什么差异?
- (2) 华裔和非华裔的受试者对汉语测试句子中的“形+名”的语序认知有什么差异?
- (3) 此项测试反映了受试者在认知汉语“数+名”和“形+名”有哪些主要的偏误问题?

3.2 研究的对象

本文受试者是就读马来西亚华文小学四年级的 59 位华小生, 其中 33 位为华裔生, 26 位为非华裔生。本文所说的华裔生, 是指土生土长马来西亚华人的孩子, 他们的父母均为华人, 在家的用语是以说华语或华人方言为主, 其母语为华语。而本文所指的非华裔, 是指族群的身份非华人, 其父母双方均为马来人、印度人和马来西亚少数民族的孩子, 家庭的用语是马来语或淡米尔语或英语, 未进入华小就读以前, 非华裔学生对华语是一窍不通的。非华裔生是入读华小后才开始学习汉语。然而, 这些受试者在华文小学接受相同的华文教育, 不管其母语是否是华语, 他们都必须和华语为母语的华裔生一样, 接受汉语为媒介语的教学, 考相同的汉语水平测试。汉语数量词和名词的搭配, 形容词和名词的匹配是马来西亚华小华语课本和教学的重点语文知识, 不管是汉语词汇选择的填充题、词句重组、造句或写作, “量+名”、“形+名”均是用来出题、考核和实践的重要的语文知识之一。换句话说, 马来西亚的华小生在上华语课时, 从一年级开始就已经接触到了汉语的“量+名”和“形+名”的语文知识。因此本文的研究对辅助华小生了解汉语的“数量+形+名”的语序和句法的知识有着重要的意义, 对拉近两者对汉语词汇和句法知识的差距和认知, 也有一定的帮助。

3.3 研究的方法

3.3.1 词句重组的测试

本文采用词句重组测试来检验受试者对汉语“数+量+名”和“形+名”语序的认知和掌握能力。这项测试为纸质本的测试，共有15题。每题的试题都有“数+量+名”和“形+名”的语序测试，整份测试的句子分为十种不同的句型，以测试受试者对于不同句型中出现的“数+量+名”和“形+名”的语序认知是否有不同难度的掌握。这项测试的句型和语法点的布置可提供本文进一步观察和了解受试者对哪些汉语句型中出现的“数+量+名”和“形+名”的语序产生的偏误问题，便于本文在测试分析受试者的作答数据后，提出可以加强他们对这两项语法点语序认知的能力。词句重组的试题和题型如下所示：

A型句式：数量词+双音节形容词+的+形名词组

1. 一只可爱的小花猫。(6分)
3. 一叠泛黄的旧报纸。(6分)
4. 一所新建的历史博物馆。(8分)

B型句式：数量词+谓词性短语(述宾结构或主谓结构)+的+名词

2. 一辆载满货物的货柜车。(8分)
5. 一所设备齐全的医院。(6分)

C型句式：个体量词+形1+又+形2+的+名词

6. 一个多元又和谐的国家。(8分)
7. 一件复杂又麻烦的事情。(8分)

D型句式：数量词+形1+形2+又+形3+的+形名词组

8. 一条热闹、拥挤又古老的小巷。(8分)

E型句式：数量词+述补结构谓词性短语(形1+形2+又+形3)+的+形名词组

9. 一个长得漂亮、高高又白白的男孩。(12分)

F型句式：数量词+又+形1+又+形2+又+形3+的+形名词组

10. 一个又大又多汁又甜的黄西瓜。(10分)

G型句式：指示代词+数量词+形容词(颜色)+的+形名词组

12. 这是一盒五颜六色的彩色笔。(12分)

H型句式: 指示代词 + 数量词 + 形 1+ 又 + 形 2+ 的 + 形名词组

15. 那是一篮包装得精美又华丽的圣诞礼物。(10分)

I型句式: 数量词 + 述宾结构谓词性短语 + 的 + 形名词组

11. 一张写上工整春字的红色剪纸。(10分)

J型句式: 名词 + 方位词 + 述补结构短语 + 数量词 + 谓词性形容词短语 + 的 + 形名词组

13. 碟子上放着一片香喷喷的年糕。(10分)

K型句式: 名词 + 方位词 + 动补短语 + 数量词 + 主谓结构的谓词性短语 + 的 + 形名词组

14. 墙上挂着一幅父母年轻时的结婚照。(10分)

3.3.2 测试的方法

每位受试者限定须在 35 分钟完成此项词句重组的测试。受试者须将答案清楚地书写在试卷上。整份试卷的分数为 132 分, 为了便于将受试者的测试所得的分数转换为评估成绩的等级, 即 A, B, C, D 和 E 五个等级, 本文采取以下的方程式来获取受试者在此测试的成绩评估等级:

$$\frac{\text{受试者的得分}}{132\text{分(试卷的总分)}} \times 100\% = \text{受试者的成绩评估等级}$$

A, B, C, D 和 E 等级的分数线如下所示:

等级	A	B	C	D	E
分数线	80-100 分	65-79 分	50-64 分	40-49 分	0-39 分
说明	特优	良	满意	达及格最低的分数线	未达及格最低的分数线

目前马来西亚的华文小学皆以以上的五个等级来评估小学生在学术科目的成绩表现。由于本文调查的对象为华小的学生, 故此也依据这种评估方式来说明受试者在测试的表现。

4. 研究发现和讨论

4.1 受试者在词句重组成绩对比和差异

本文调查的 59 位受试者在词句重组测试的成绩等级如表 1 所示：

表 1：非华裔生和华裔生词句重组测试的成绩等级对比

			非华裔生		华裔生	
		说明	频率	百分比	频率	百分比
1.00 (A : 80-100 分)		特优	0	0.0	6	18.2
有效	2.00 (B:65-79 分)	良	1	3.8	10	30.3
	3.00 (C:50-64 分)	满意	1	3.8	14	42.4
	4.00 (D:40-49 分)	达及格最低的分数线	1	3.8	3	9.1
	5.00 (E: 0-39 分)	未达及格最低的分数线	23	88.5	0	0.0
	合计		26	100.0	33	100.0

华裔生的成绩为“满意”（C 等级）以上的共有 16 位，佔百分比 48.5%；而非华裔生仅有 1 位即 3.8% 的成绩达满意以上，却有 23 位非华裔生的成绩为 E 等级，即有 88.5% 的非华裔生在此测试的成绩表现是未达及格最低的分数线。33 位华裔生在测试中的总得分均值为 65.97，他们的总成绩表现平均是“良”；而 26 位非华裔生在测试中的总得分均值为 30.88，他们在测试的总体成绩表现可以说是未达及格最低的要求。

所有的受试者在相同的一所华文小学接受汉语为第一语言的教育，在汉语教学上与华裔生一同接受相同的教学法，为何他们对汉语数量词 + 形 + 名的语序认知和华裔生却有这么大的差距？其中的因素有二，一、来自不同语言背景的受试者从不同的起点学习汉语，对汉语数量词 + 形 + 名的语序的认知有强弱的差异，来自汉语背景的受试者对此语序的认知能力较强，而来自非汉语背景的受试者，其对此语序的认知能力，整体而言较弱。二、即使不同语言背景的受试者在相同的语言环境即华小受教育，可是其对汉语语序认知的差异未见缩小，说明汉语的习得受到自幼的语言环境和耳熏目染的影响，对汉语语序的熟练度是课外学习时而培养起来的，即使在正规的教学训练之下，也难以与汉语的母语者相齐。

4.2 非华裔生和华裔生对汉语数量词语序的掌握对比和差异

非华裔生和华裔生对试题中的数量词语序答对的百分比见于表 2，对比两者答对百分比的差距，非华裔生对汉语数量词语序的掌握能力不错，答对的正确率挺高，除了“幅”、“片”、“盒”和“篮”这四个数量词，答对的正确率偏低以外，其他数量词语序的答对率都与华裔生的答对率相差不远，如表 2 所示：

表 2：非华裔生和华裔生对数量词语序答对率对比

	个体量词	集合量词	非华裔生答对百分比	华裔生答对百分比	答对百分比差距
1.	一只小花猫		92.3%	100%	7.70%
2.	一辆货柜车		96.2%	100%	3.80%
3.		一叠旧报纸	84.6%	100%	15.40%
4.	一间历史博物馆		96.2%	97%	0.80%
5.	一所医院		96.2%	100%	3.80%
6.	一个国家		96.2%	100%	3.80%
7.	一件事情		92.3%	100%	7.70%
8.	一条小巷		76.9%	90.9%	14%
9.	一个女孩		96.2%	97%	0.80%
10.	一个黄西瓜		100%	100%	0
11.	一张剪纸		96.2%	97%	0.80%
12.		一盒彩色笔	11.5%	66.7%	55.20%
13.	一片年糕		11.5%	33.3%	21.80%
14.	一幅结婚照		3.8%	48.5%	44.70%
15.		一篮圣诞礼物	15.4%	75.8%	60.40%

华裔受试者对“幅”、“片”、“盒”、“篮”量词的词序排列答对率也比其他的量词低，这显示华裔生亦难于准确地处理这些量词的语序。追究其原因可能有两个：一、这些量词与名词的匹配不是那么的普遍，与名词匹配频率低的量词，受试者在认知上受到影响，不能对其与名词匹配的语序做出正确的排列。二、“幅”、“片”、“盒”和“篮”这些量词不易反映原型名物实际的状态、形状和性质，导致受试者难于联想它们可用来描写、修饰或形容名物的特点。这两个因素是导致大部分的非华裔受试者和部分的华裔受试者不能正确地处理这些量词在有关句子中与名词匹配的语序。三、这些量词所在的句型比较复杂，有“指示代词”和“述补结构短语”语序的干扰，这可能也间接导致受试者不知如何在句子中安置“幅”、“片”、“盒”和“篮”的

量词。

4.3 非华裔生和华裔生对“形 + 名”语序的掌握对比和差异

根据表 3 所示的数据, 并综合受试者在测试卷上的答案, 本文欲讨论和说明以下发现的问题:

表 3: 非华裔生和华裔生在“形 + 名”语序答对率的对比

	谓词性形容词或短语	非华裔生答对的百分比	华裔生答对的百分比	百分比的差距
1.	可爱的小花猫	96.2%	100%	3.8%
2.	载满货物的货柜车	15.4%*	90.9%	75.5%
3.	泛黄的旧照片	80.8%	100%	19.5%
4.	新建的历史博物馆	26.9%*	87.9%	61%
5.	设备齐全的医院	11.5%*	27.3%*	15.8%
6.	多元又和谐的国家	11.5%*	60.6%	49.1%
7.	复杂又麻烦的事情	11.5%*	42.4%*	30.9%
8.	热闹、拥挤又古老的小巷	3.8%*	21.2%*	17.4%
9.	长得漂亮、高高又白白的女孩	0%**	0%**	0%
10.	又大又多汁又甜的黄西瓜	3.8%*	12.1%*	8.3%
11.	写上工整春字的红色剪纸	0%**	12.1%*	12.1%
12.	五颜六色的彩色笔	26.9%*	72.7%	45.8%
13.	香喷喷的年糕	11.5%*	33.3%*	21.8%
14.	父母年轻时的结婚照	3.8%*	63.6%	59.8%
15.	包装得精美又华丽的圣诞礼物	3.8%*	48.5%*	44.7%

(1) 从整体的答对率来看, 华裔受试者对谓词性形容词或短语修饰名词或名词词组的掌握能力优于非华裔受试者, 但是两者所犯下的偏误都有一个共同点, 即对多重形容词嵌套以及由不同语法结构组成的谓词性短语修饰名词的语序, 掌握的能力都不强。

(2) 对于大部分的非华裔受试者, 甚至是部分的华裔受试者, 他们并不了解副词“又”和形容词合加可以形成不同的词义关系, 如递进或并列关系, 前者的形容词合加受到词义关系的限制, 不能随意互换词序; 而后者的词义相同、相似或相关, 何者为先何者为后, 不受语义逻辑关系的限制。受试者未能意识递进关系形容词排列的语序, 所以在这些试题的答对率偏低。

(3) 正如马庆株 (1995:357) 所言汉语形容词的语序受到音节数量的限制, 其语序是双音节形容词出现在单音节形容词的前面。有少部分的非华裔受试者未能掌握这个限制形容词语序

的知识和规律，他们给出的答案如：④“一只小花猫的可爱”；⑤“旧报纸泛黄”；⑥彩色笔五颜六色的；⑦小巷古老的又拥挤热闹，这些答案都是双音节和复音节的形容词置于单音节形容词之后。这种语序的偏误并未发生在华裔受试者的身上，非华裔受试者的这种偏误可能是受到自身母语迁移的影响。

(4) 马庆株(1995:359)指出多重性质形容词连用时是有序性。例如：“一个又大又多汁又甜的黄西瓜”，“大”、“多汁”、“甜”和“黄”分别隶属于不同组别的性质形容词，按照马氏的规律，其排列的有序性是：A1 体积：大小 > A2 湿度：干湿 > A3 味道：甜 > A5 颜色：黄。然而大部分的非华裔受试者并未掌握多重性质形容词连用的规律，他们随意排列形容词的语序，导致出现各种形容词语序组合的句子。

4.4 测试分析反映的主要偏误问题

华裔受试者在处理这题的语序有两种偏误值得关注：一、多重形容词的语序没按照有序性的条件排列，如：⑫又甜又多汁又大的黄西瓜；⑬又多汁又大又甜的黄西瓜，这个现象说明这些华裔受试者还没掌握多重性质形容词连用的规律。二、多重形容词在名词之后，如：⑭西瓜的黄又甜又大又多汁；⑮黄西瓜的又多汁又大又甜；⑯西瓜又甜又多汁黄又大，这种现象反映了马来西亚的华裔生在接受多语的教育下，也受到国语马来语的干扰，以至影响了自身母语的语序。

测试的成绩也揭露受试者对由各类语法结构组成的谓词性形容词短语的认知和掌握能力偏弱，尤其是非华裔受试者，如第9题的“长得漂亮、高高又白白的女孩”，第11题的“写上工整春字的红色剪纸”，这两题的错答率竟然是100%。非华裔生所犯的语序偏误，如⑰“女孩长得高高白白的又漂亮”；⑱“女孩长得白白又漂亮高高”，多重性质形容词不按有序性的条件全都置于中心语名词之后。再如第11题错序的答案，⑲“剪纸红色春字写上工整”；⑳“剪纸写上红色的工整春字”，这些语序偏误相同，即把述宾结构组成的谓词性形容词短语置于名词之后。这些谓词性形容词短语置于名词之后的偏误现象，并非偶一为之，这说明非华裔受试者极大可能是按照母语的思维来处理他们对汉语“形+名”词组的语序。

华裔受试者在这两题答对率也偏低，第9题的答对率竟然和非华裔受试者相同，都是0百分比的答对率。大部分的华裔受试者未能看出第9题的答案是述补结构组成的谓词性形容词短语，结构里还嵌套多重的性质形容词，他们作答的答案包括：㉑“白白的女孩又漂亮，长得高高”，又如㉒“白白高高的女孩又漂亮长得”，这些偏误反映了大部分的华裔受试者还不能正确地处理谓词性形容词短语修饰名词的语序问题。同样的偏误也发生在第11题，华裔受试者也雷同，即把述宾结构组成的谓词性短语置于中心语名词之后，如：㉓“红色的剪纸工整写上春字”；㉔“剪纸红色的写上春字工整”。凡涉及结构较为复杂的谓词性形容词短语的试题，不管是非华裔还是华裔受试者，都难于掌握组成谓词性短语中语言成分的语序。

分析的数据也显示有些结构的谓词性形容词短语的词义未能被受试者理解,受试者排出了各种不符合逻辑意义的短语,如:“设备的齐全医院”;“载满货柜车的货物”;“挂着墙上的年轻时结婚照父母”;“结婚照挂着年轻时的父母”;“香喷喷放着碟子年糕”;“博物馆的新建历史”;“又华丽的那是包装得精美圣诞礼物”,这些答案不符合汉语的语序,说明受试者在处理“形+名”的语序时,他们未能掌握汉语形容词有序性的认知。

5. 结语

综合以上所述,华裔受试者对汉语“数量+名”和“形+名”的语序认知和掌握能力远非华裔受试者强。两者对汉语语序认知和掌握能力的差距是由以下的因素造成的:一、非华裔受试者的母语来自各语言背景,他们从零基础的阶段开始学习汉语,对汉语的语感和语序的规律所掌握的知识有限,对修饰名词的两大语言成分“量词”和“形容词”的使用不及华裔受试者熟练,这从他们还得依靠其母语思维来排列汉语语序可证。二、从分析测试的数据显示,非华裔受试者对汉语数量词修饰名词的语序,在认知上没问题,但是却还没意识到汉语的名词在句子中即可充当主语,也可充当宾语,在有动词之后出现的名词,他们往往不能正确地判断处在宾语位置上的名词也可受数量词的修饰,他们会将处在宾语位置的名词迁移到句子主语的位置,错置的名词前再放上数量词,这是一个典型的语序偏误问题。

研究也发现大部分的受试者还未掌握多重形容词嵌套有序性的条件和规律,未能意识连用形容词之间的词义关系,因此他们提供的答案,从句子的表层来看似乎没有问题,可是从词义的逻辑上看,却有词序-语义匹配不当的问题。其次,受试者对由各种语法结构组合的谓词性形容词短语修饰名词词组的认知也不强。虽然受试者在华文小学接受教育,学习汉语为第一语言,同时他们也得学习马来语和英语,与不同族群的同学一起学习交流,无可避免的他们所说的汉语也受到马、英双语的影响。测试的数据显示,华裔受试者的汉语语序也出现形容词在中心语名词之后,与汉语“形+名”的语序有别。因此,语言的负迁移不只发生在母语的负迁移,也发生一语、二语或三语不同程度对汉语语序的干扰。

本文通过测试成绩的分析论述了不同类型的汉语句对受试者在认知“数量词”和“形容词”修饰名词的语序时,所产生的偏误问题,主要有两类:一是多重形容词嵌套的句子,形容词连用的词义关系和秩序的先后;二是由不同语法结构组成的谓词性形容词短语修饰名词的语序,这两类的句子语序在不同的程度上影响了不同语言背景的受试者对修饰汉语名词语序的判断,所以汉语教学的工作应该多关注这方面的问题。

参考文献

- 黎锦熙. 新著国语法. 北京: 商务印书馆, 2000: 85. 1992 年第 1 版.
- 马庆株. 多重定名结构中形容词的类别和次序. 中国语文, 5, 1995: 357-366.
- 邵敬敏、饶春红. 说“又”——兼论副词研究的方法. 语言教学与研究, 2, 1985: 4-16.
- 孙艳. 《入唐求法巡礼行记》的量词. 见于李锦芳、胡素华主编, 汉藏语系量词研究, 北京: 中央民族大学出版社, 2005: 387-408.
- 王力. 汉语史稿. 北京: 中华书局, 2002: 235. 1980 年第 1 版.
- 翁颖萍. “又…又”格式的语义分析. 浙江树人大学学报(人文科学出版社), 4, 2008: 82-87.
- 吴福祥. 魏晋南北朝汉语名量词范畴的语法化程度. 见于《山高水长: 丁邦新先生七秩寿庆论文集》. 台北: 中研院, 2006: 553-571.
- 武丹. 汉语数量结构语序演变的历时考察. 硕士学位论文. 中国, 北京, 中国社会科学院研究生研, 2005.
- 徐丹、博京起. 量词及其类型学考察. 语言科学, 2011, 10(6): 561-573.
- 张积家、刘红艳. 言语产生和理解中汉语个体量词的通达. 心理学报, 41(7), 2009: 580-593.
- 赵春利、石定栩. 形容词与名词的语义组合模型研究. 中文信息学报, 23(5), 2009: 9-24.
- 周芍. 名词与量词组合关系研究说略. 汉语学习, 1, 2006: 49-55.
- 宗守云. 量词的范畴化功能及其等级序列. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2014, 43(1): 120-128.
- Gao, M. Y. & Malt, B. C. (2007). Mental representation and cognitive consequences of Chinese individual classifiers. *Language and cognitive processes*. 24 (7-8), 1124-1179.
- 陆志伟编著. 北京话单音词词汇(修订版). 北京: 科学出版社. 1956. 1938 年第一版.
- 廖庶谦. 口语语法. 北京: 生活·读书·新知三联书店. 1950. 1941 年第一版.
- 高名凯. 汉语语法论. 汉语语法论. 北京: 商务印书馆. 2011. 1948 年第一版.
- 邵敬敏. 量词的语义分析及其与名词的双向选择. 中国语文, 234, 1993: 181-188.

|第三部分|

Part 3

Multimodal Coordination in International Chinese Grammar Teaching

国际汉语语法教学中的多模态协同关系

刘峻宇 Junyu LIU

王珊 Shan WANG

澳门大学 University of Macau

摘要: 现代科技发展为多模态话语分析的发展提供了重要条件，多模态话语分析在语言教学中的应用引起教学界的广泛关注。本研究基于多模态话语综合理论框架对语法教学环节使用的模态进行探究，通过定量和定性分析研究多模态在语法教学环节不同阶段的使用情况，分析多模态协同配合关系以及选用的原则。研究表明，语法教学不同阶段选择的模态组合搭配多样化；听觉模态通常是主模态；听觉模态和视觉模态形成非强化类的互补关系，动觉模态、环境模态通常和主模态形成强化类的互补关系。

关键词: 国际汉语教学；语法；多模态；协同

0. 引言

现代科技发展为多模态话语分析的发展提供了外部条件，多媒体信息技术应用于课堂教学促进教学改革的同时，也促进了多模态话语分析理论的发展（张德禄，2015）。多模态话语分析是运用听觉、视觉、触觉等多种感觉，通过语言、图像、声音、动作等多种手段和符号资源进行交际的现象，它和语言教学之间联系密切。本研究基于张德禄的多模态话语综合理论框架

对国际汉语语法教学视频进行研究,利用多模态话语分析软件 ELAN 对课堂中的模态进行标注和统计,通过定量和定性分析探讨多模态在语法教学中的选用情况、选用原则以及模态之间的协同关系,期望为国际汉语教师进行多模态教学设计,特别是语法教学提供指导。同时,本研究通过数据分析检验多模态话语分析理论,有助于促进教学实践和理论研究的双向发展。

1. 相关研究

从系统功能语言学和社会符号学的角度看,模态是人类通过感官跟外部环境之间的互动方式。Kress & van Leeuwen (1996) 认为“多模态”表示人类日常交际很少只用语言这一种方式进行,而是把视觉的、声音和语言等结合起来,同时使用几种模态进行交际。从生命科学的角度,生命体通过视觉、听觉、嗅觉、味觉和触觉这五种感知通道和外界环境交换信息,相应地导致视觉模态、听觉模态、嗅觉模态等五种交际模态的产生。多模态话语分析以英国语言学家 Halliday (1978; 1985) 创立的系统功能语言学理论为基础,认为语言之外的其他符号系统也能表达意义,实现概念功能、人际功能以及语篇功能。多模态话语分析要兼顾系统功能语言学和社会符号学、生命科学这几个角度。New London Group (1996) 提出“多元识读”的概念,把多模态话语分析理论和语言教学结合起来。Stein (2000) 首次明确提出“多模态教学法”的概念。随着对多模态理论研究的深入,它在 20 世纪 90 年代得到语言学界的关注,并且应用范围越来越广。多模态理论引入中国后,英语教学领域首先对其展开探索,张德禄 (2009) 建立多模态话语分析的综合理论框架,详细描述了多媒体话语的媒体系统,探索多媒体形式系统及之间的关系。在语法教学上的探索包括理论介绍(刘佳、于庆焕, 2016) 和实证研究(张维、刘晓斌和周榕, 2012) 等多方面。另外,也有学者开始基于视频考察多模态在不同教学环节中的选用和意义构建情况等(张立新, 2012; 林美珍, 2016; 陈巧红、王浩勇, 2017)。

多模态视角下的国际汉语教学研究起步较晚,经过近十几年的发展取得一些成就,研究方向包含理论介绍、课型、教学内容等方面。汉语语法教学方面,蔡建永 (2014) 采用个案分析法,基于语法教学视频探究 PPT 课件作为多模态组合时的模态调用情况,结果表明 PPT 课件中的文字和图片等视觉模态是主模态;姜艳艳、李登桥 (2016) 以语法点“把”字句的教学设计为例,从“把”字句的导入、初步表达和成段表达三个环节介绍如何借助实物、PPT 和动作等进行多模态对外汉语教学。王珊和刘峻宇 (2020b) 对“把”字句教学各阶段的模态使用情况进行语料标注,通过定量和定性研究分析多模态在“把”字句教学各环节的应用情况和多模态意义构建的表现形式。此外,刘峻宇和王珊 (2019a) 选取初级综合课前期阶段的语法教学视频,从不同模态符号的角度分析多模态在“的”字短语和“怎么样”语法教学中的应用情况,经过数据统计发现 PPT 是使用最多的模态符号,听觉模态是主模态。

多模态协同关系研究方面,凌睿、王珊 (2018) 分析课堂不同教学环节多模态的选择使用情况和模态间的配合关系,对比传统教学与游戏教学环节的多模态使用情况。徐璘 (2018) 对

汉语词汇教学领域的多模态协同配合关系进行研究,选取案例中的典型片段,分析不同模态关系对话语表现的影响,提出教学话语模态配合的建议。刘峻宇和王珊(2019b)以完整的一堂国际汉语初级综合课为例,探究不同教学环节的多模态选用情况,并归纳了8种常用的多模态组合。王珊和刘峻宇(2020a)进一步选取该初级综合课视频中的词汇教学环节研究多模态协同关系,把词汇教学环节依据内容分为五个教学阶段,从不同教学阶段多模态配合关系的角度来分析词汇教学中多模态的应用。

现有研究在汉语多模态语法教学方面已做了尝试性探索,但还缺少语法教学的多模态协同关系研究。本研究选取初级综合课的语法教学视频,在刘峻宇和王珊(2019a)的基础上继续探究语法教学各个阶段内部的多模态协同关系,丰富多模态语法教学的研究成果,为多模态语法教学设计提供指导。

2. 研究方法及步骤

本研究以《国际汉语课堂教学参考案例 初级综合课》(国际汉语课堂教学研究课题组,2016)案例一教学视频中的语法教学环节为语料,该产品作为国际汉语教学的参考,体现了先进的教学理念和教学法,对多模态教学也有启示意义(刘峻宇和王珊,2019a,2019b)。该课的题目为《这条红色的裙子好看吗》,教学视频总长度为8分36秒。本研究主要探究如下问题:(1)语法教学不同阶段的模态选用情况如何?(2)不同模态是如何构建意义的?(3)模态之间的协同关系是什么?

本研究定量和定性分析相结合,首先将模态编码,模态编码表与刘峻宇、王珊(2019a)一致,将模态类型归为听觉模态、视觉模态、动觉模态和环境模态,各模态类型下又包含具体的模态符号,见表1。在课堂教学中,视觉模态、听觉模态和语言教学的联系最紧密。

表1 模态编码表

模态类型	编码	模态符号	编码
视觉模态	V	PPT	Vppt
		实物	Vo
听觉模态	A	教师话语	At
		学生话语	As
动觉模态	B	手势语	Bp
		身势语	Bb
		面容	Bs
环境模态	E	社交距离	Es
		个人距离	Ei

3. 不同阶段模态的相互协同

3.1 课堂教学描述

多模态课堂设计受到教学内容和情景语境的制约(张德禄, 2015)。情景语境在外语教学中表现为教学内容、师生资源和教学条件。本次语法教学的内容是表属性的“的”和表评价的疑问词“怎么样”;交际者双方为一位女教师和八个背景不同的学生;教学条件为配备多媒体设备的教室。教师通过语言和非语言(身体和非身体)的媒体和学生面对面交际。师生交际目的相同,即教师完成语法教学任务,学生学会语法并能应用到真实情景的语言交际中。依据教学内容,本次教学可以分为四个阶段,具体教学过程如表 2:

表 2 语法教学各阶段目标

阶段	教学时长	教学目标	教学过程和方法
一 14:15-15:19	1 分 04 秒	引入表属性的“的”	通过 PPT (汉字) 和大衣实物引导出“的”字结构; 教师领读, 学生齐读; 手拿“杯子”实物引导学生说出“的”字短语。 方法: 直观展示法; 问答法
二 15:19-18:53	3 分 34 秒	操练语法点“的”	看 PPT (图画) 认读事物名称; 看 PPT (汉字) 认读汉字; 看 PPT (动画) 回答问题“衣柜里有什么”。 方法: 直观展示法; 问答法
三 18:53-19:38	45 秒	引入表评价的疑问词“怎么样”	看 PPT (图画和汉字句式“怎么样”) 回答老师的问题, 掌握语法; PPT 展示图画和汉字提示句式, 学生评价; PPT 展示图画和汉字提示句式, 学生互相问答。 方法: 直观展示法; 问答法; 交际法
四 19:38-22:51	3 分 13 秒	操练语法点“怎么样”	PPT 展示图画, 教师请学生分别说出“数词+量词+颜色+名称”结构; 教师和学生对话进行操作示范: ——……怎么样? ——……很好看/不好看。 个别学生到教室前扮演教室、模仿刚才的示范对其他学生提问; 学生两人一组互问身边的实物并表演。 方法: 直观展示法; 问答法; 交际法

3.2 结果统计和分析

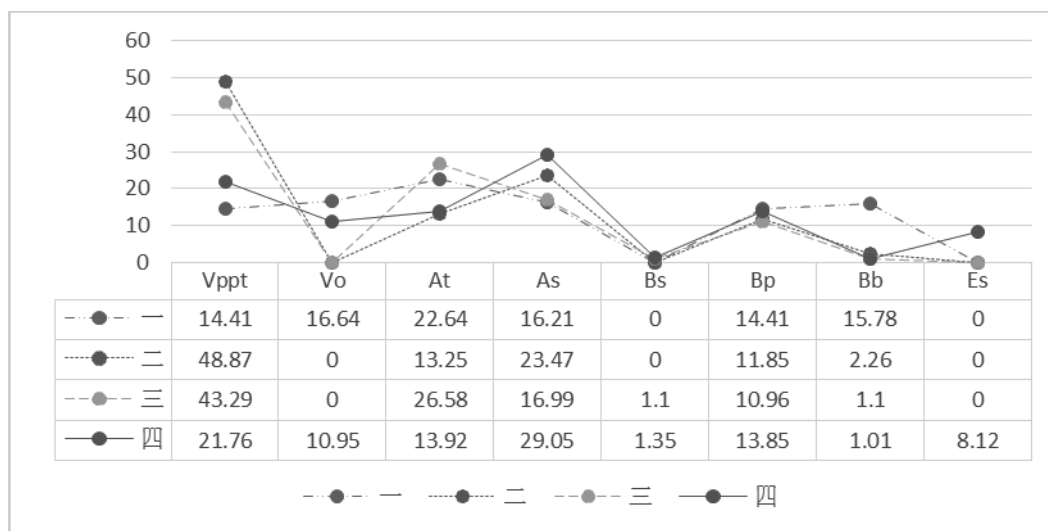
不同教学阶段的多模态符号标注时长百分比（单位：%）统计结果见表3，计算出标注时长百分比在各教学阶段的比例，称之为总百分比，数据结果见图1。

表3 不同教学阶段多模态符号标注时长百分比

模态类型 模态符号 教学阶段	V		A		B			E
	Vppt	Vo	At	As	Bs	Bp	Bb	Es
一	0.84	0.97	1.32	0.94	0	0.84	0.92	0
二	8.41	0	2.28	4.04	0	2.04	0.44	0
三	1.58	0	0.97	0.62	0.04	0.4	0.04	0
四	3.22	1.62	2.06	4.3	0.2	2.05	0.15	1.2

（注释：标注时长百分比 = 标注时长 / 教学视频总时长）

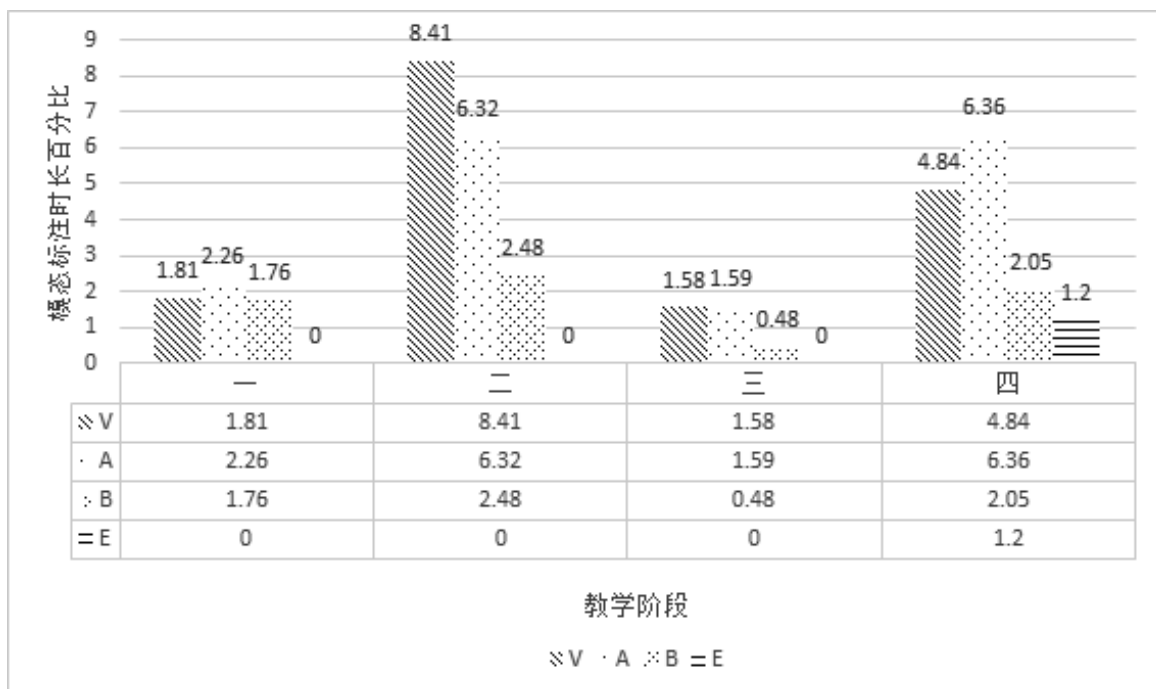
图1 多模态符号在不同教学阶段的占比统计



（注释：数值保留至小数点后两位。多模态符号在不同教学阶段的占比统计 = 某模态符号的标注时长百分比 / 该教学阶段所有模态符号的标注时长百分比的总和。例：PPT在阶段一的占比统计 = PPT的标注时长百分比 / 阶段一所有模态符号的标注时长百分比总和 = $0.84/5.83=0.14408 \approx 14.41\%$ ）

不同阶段四种模态类型的标注时长百分比情况见图2：

图 2 语法教学不同阶段多模态使用情况



(注释：数值保留至小数点后两位)

不同的模态符号本身具有不同的特征，多模态经过设计和组合，体现意义或意义组合，共同完成教学中的意义构建。胡永近（2018）指出教师选择模态通常基于补缺、强化、吸引关注、抒发情感和易理解五个原因。张德禄（2015）认为多模态选择最主要的原因是为了体现讲话者的整体意义。教学模态选择的首选原则是最佳效果原则，在这个原则指导下，还有有效原则（工具原则和引发原则）、适配原则（强化原则和互补原则）和经济原则这三个互相联系的原则。张德禄（2009；2015）还把多媒体话语形式之间的关系归为互补关系（强化和非强化）和非互补关系（交叠、内包和语境）两大类。

接下来我们从模态的作用、选用原则来分析语法教学各阶段多模态在构建意义、完成教学任务时的具体表现情况，然后说明模态之间的关系。阶段一引入表属性的“的”是语法的学习阶段：教师话语的标注时长百分比最长（1.32%），用来传授知识、给学生下达指示，是使用最多的模态符号。而教师通过问答法和直观展示法教学时产出“这是”“一起说”等不完整的句子时不能表达完整意义，于是借助 PPT（主要呈现汉字）（0.84%）和教学实物（0.97%）等提供的信息让学生理解教师话语。教师话语、PPT 和实物共同表达概念意义，它们之间互相补充，体现模态选择的互补原则。其中，实物教学吸引学生注意力，体现引发原则。教师在领读或者引导学生产出语言时，通过手势指示 PPT 上的内容时，还用手势表达数字“1”，这时教师话语是主要模态符号。表达概念意义和人际意义的手势语对教师话语进行强化，突出传递的意义，手势语的应用体现模态选择的强化原则。身势语的应用表现在教师用实物教学时常转动身体面向全体教学，表达人际意义，体现模态选择的强化原则。整体来说，阶段一使用最多的模态符

号是教师话语,主模态是教师话语和学生话语组成的听觉模态。视觉模态和听觉模态互相补充,两者缺一不可,因此两者形成非强化类的互补关系。动觉模态主要是对听觉模态进行强化,作为辅助模态和主模态形成强化类的互补关系。

阶段二是对语法点“的”的操练环节:融合了图画、汉字和动画的PPT提供大量信息,是本阶段使用最多的模态符号(8.41%),主要表达概念意义和人际意义,分别体现模态选择的工具原则和引发原则。教师话语围绕PPT的内容进行,主要通过提问引出学生回答,教师话语和学生话语表达概念意义,与PPT的配合体现互补原则。手势语指示PPT上的内容,是对PPT内容的突出和强化,体现模态选择的强化原则。教师讲话伴随身体前倾、点头等动作体现人际意义,身势语是对教师话语的强化,体现强化原则。因此,本阶段教学中的使用最多的模态符号是PPT,视觉模态是主模态。听觉模态和视觉模态互为补充形成非强化类的互补关系,动觉模态对主模态强化,与主模态形成强化类的互补关系。

阶段三学习语法“怎么样”:该过程围绕PPT进行,教师不断提问引导学生看图回答。PPT是使用最多的模态符号(1.58%),教师话语(0.97%)次之。通过直观展示法和问答法,教师引导学生表达自己的看法“……好看/不好看”,再通过交际法,学生看图画互相问答,保证学生掌握语法的用法。PPT提供夸张的图画和汉字句式表达概念意义和人际意义,分别体现模态选择的工具原则和引发原则。面对夸张的图画教师跟随学生大笑,使用面容模态符号,课堂气氛轻松活跃体现人际意义。PPT和教师话语互为补充体现模态选择的互补原则。教师手势语和身势语都是对教师话语的强化,它们主要表达概念意义和人际意义,体现模态选择的强化原则。总的来看,PPT是使用最多的模态符号,听觉模态在本阶段是主模态,视觉模态作为辅助模态和主模态互为补充形成非强化类的互补关系。动觉模态对主模态强化,二者之间是强化类的互补关系。

阶段四操练语法点“怎么样”实际上是对所学语法的综合练习:学生话语占据最大比重(4.3%),是使用最多的模态符号,其次是提供大量信息(图画、汉字)的PPT(3.22%)。学生“看图说话”描述PPT上的图画内容,然后师生对话进行操作示范,学生互相问答。教师话语和学生话语与PPT的选用体现互补原则,它们共同表达概念意义,PPT提供图画也表达人际意义。通过交际法,学生利用实物互相问答,实物表现概念意义和人际意义,学生话语和实物互相补充体现模态选用的互补原则。教师在教学时通常和学生保持公众距离,学生到教室前表演时和教师保持社交距离,教师的位置是教学的关注点,体现语篇意义,也是学生注意力的焦点,不同的距离体现和学生的亲密度,体现人际意义。笑、手势语和身势语通常表达人际意义,它们和表现为环境模态的社交距离对教师话语进行强化,体现模态选择的强化原则。在本阶段教学中听觉模态依旧是主模态,视觉模态和听觉模态是非强化类的互补关系,动觉模态和环境模态作为辅助模态与听觉模态形成强化类互补关系。

通过分析可以得出,语法教学第一个阶段使用最多的模态符号是教师话语,阶段二和三是PPT,阶段四是学生话语。教学中的多模态话语都表达意义,并且多模态话语之间互相联系、协

同配合，共同完成语法教学任务。本次研究中语法教学各阶段的模态协同关系总结如表 4 所示。

表 4 语法教学各阶段模态协同关系

关系 阶段	模态	听觉	视觉	动觉	环境
一		主模态	互补（非强化）	互补（强化）	-
二		互补（非强化）	主模态	互补（强化）	-
三		主模态	互补（非强化）	互补（强化）	-
四		主模态	互补（非强化）	互补（强化）	互补（强化）

4. 教学启示

对外汉语教学语法体系自上世纪 50 年代以来经历了教学方法上的重要变化和调整，逐渐放弃“语法主讲 + 翻译辅助”的模式、贯彻实践性原则（孙德金，2012）。科学技术的发展促进教学向多模态教学模式转变，通过观察本次教学视频可以看出，多模态教学呈现以下特点：（1）发挥多模态组合工具 PPT 的优势作用。教师依据教学任务调用 PPT 中不同的模态符号或多模态组合，同时也要注意避免同时使用过多的模态符号、使多模态组合设计过于复杂造成模态的滥用。（2）充分发挥教学环境表达意义的潜在作用。教师善用教室环境中的教学实物，通过师生互动、学生之间的互动培养学生在真实语境中的言语交际能力，使学生的话语产出也呈现多模态特点。（3）合理调用模态符号构建意义，注重模态选择的引发原则。教师在教学中善用动画或夸张、易引起讨论的图画以吸引学生，调动学生积极性，使之主动参与言语交际活动。（4）构建模态间的互补关系。呈现互补关系的多模态能有效构建意义，提高教学效率，促进学生理解。

5. 结论

本研究选取国际汉语教学具有代表性的视频，采用多模态话语分析理论对语法教学模式进行探究，通过分析不同任务下模态的选用情况、选择原则以及模态间的配合关系，了解多模态符号应用的多样化特点以及适应不同任务教学时表现的独特性，为多模态语法教学提供指导。研究表明：教师根据教学任务选用不同的模态组合，以保证多模态适应各阶段教学特点；多模态协同方面，不同阶段的主模态通常是听觉模态；听觉模态和视觉模态形成非强化类的互补关系；动觉模态、环境模态通常和主模态形成强化类的互补关系；教学中构建多模态间的互补关系对教学起促进作用。

参考文献

- [1] 蔡建永. 汉语语法教学中 PPT 课件的多模态案例分析. 李晓琪、贾益民、徐娟主编. 数字化汉语教学, 北京: 清华大学出版社, 2014: 135-141.
- [2] 陈巧红、王浩勇. 基于 ELAN 的多模态话语研究——以全国大学教学大赛一等奖教师话语为例. 海外英语, 2018, (01): 220-221.
- [3] 国际汉语课堂教学研究课题组. 国际汉语课堂教学参考案例 初级综合课. 北京: 北京语言大学出版社, 2016.
- [4] 胡永近. 多模态话语分析理论及其在外语教学中的应用. 安徽: 安徽大学出版社, 2018.
- [5] 姜艳艳、李登桥. 多模态理论在对外汉语教学中的应用——以“把”字句的教学为例. 教学研究, 2016, 39 (4): 91-93.
- [6] 林美珍. 大学英语教学语境下非言语交际的模态协同. 沈阳大学学报 (社会科学版), 2016, (02) 205-208.
- [7] 凌睿、王珊. 国际汉语游戏教学中的多模态话语分析, 李晓琪、孙建荣、徐娟主编, 数字化汉语教学, 北京: 清华大学出版社, 2018: 434-448.
- [8] 刘佳、于庆焕. 基于多模态理论英语专业语法课堂教学模式建构. 呼伦贝尔学院学报, 2016, (3): 110-113.
- [9] 刘峻宇、王珊. 多模态话语分析理论在国际汉语语法教学中的应用. 朱瑞平、王命全主编, 第十五届国际汉语教学学术研讨会论文集: 汉语国际教育的跨学科发展研究. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019a: 125-135.
- [10] 刘峻宇、王珊. 国际汉语初级综合课教学中的多模态话语分析. 国际中文教育学报, 2019b, (05): 67-91.
- [11] 王珊、刘峻宇. 国际汉语词汇教学中的多模态话语分析. 汉语学习. 2020a,(06):85-96.
- [12] 王珊、刘峻宇. 国际汉语语法教学的多模态话语分析. 莲香海阔 语重情深——澳门特区 20 年社会语言状况回顾与展望学术研讨会论文集. 香港: 三联书店 (香港) 有限公司, 2020b.
- [13] 孙德金. 对外汉语教学语法体系的历史和现状. 玉溪师范学院学报, 2012, (5): 1-10.
- [14] 徐璿. 对外汉语词汇教学话语的模态配合研究, 沈阳. 辽宁大学. 2018.
- [15] 张维、刘晓斌、周榕. 多模态话语课件在外语语法教学中的实证研究, 现代教育技术. 2012, 22 (06): 58-61.

- [16] 张德禄. 多模态话语分析综合理论框架探索. 中国外语, 2009, 6 (1) : 24-30.
- [17] 张德禄. 多模态话语分析理论与外语教学. 北京: 高等教育出版, 2015.
- [18] 张立新. 基于 ELAN 的多模态话语研究——以大学英语教师课堂话语为例. 现代教育技术, 2012, (07) : 54-58.
- [19] 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法. 外语学刊, 2007, (05) : 82-86.
- [20] Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- [21] Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- [22] Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- [23] New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1).
- [24] Stein, P. (2000). Rethinking resources: Multimodal pedagogies in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 34(2): 333-336.

作者简介

刘峻宇, 女, 澳门大学人文学院硕士研究生。

王珊, 女, 澳门大学人文学院助理教授, 本文通讯作者, shanwang@um.edu.mo。

A Survey of Learner Strategy Competence of the Mandarin for Business Participants in LSE, UK

英国高校商务汉语学习者策略能力调查

陈敬玺 Jingxi CHEN

中国西北大学 Northwest University China

摘要: 第二语言学习者所持有的观念、使用的方法、采取的行动构成学习者策略，直接策略与所学语言本身直接关联，间接策略属于管理语言学习的普遍方法。本文针对伦敦政治经济学院（LSE）的商务汉语学习者进行了策略使用情况调查。首先，依据 R. Oxford 对学习策略的具体分类制定出一份包括 60 个量度选择题的问卷，经过论证之后在 27 名商务汉语学习者中实施调查。然后，对 8 份高级水平学生返回的有效问卷进行详细分析，找出学生经常使用的策略和很少甚至从不使用的策略，发现其策略使用的总体趋势。最后，将结果与泰国朱拉隆功大学所做的类似调查进行比照，发现二者之间存在及高度的一致性。

关键词: 学习者策略 直接策略 间接策略 趋势 比照

《礼记·学记》中提倡的“教学相长”原则在语言教学中表现得尤其突出，教师科学地教语言，学生有效地学习和使用语言，语言教学才能取得理想的效果。然而，语言教学界一向重视“教”而忽视“学”，针对教师“如何教”的语言教学法层出不穷，针对学习者“如何学”的语言学习和使用方法（即学习者策略）则只是在新近才引起学界的关注。本文拟在此领域做一些尝试，对伦敦政治经济学院（LSE）的商务汉语学习者之策略使用情况进行实地调查。

1. 文献回顾

Cohen (1990) 认为，第二语言“学习者策略” (learner strategy) 是“学习者有意识地选择行为程序，通过对语言信息的储存、回忆、提取和应用等形式而采取用以促进外语（二语）的学习和使用的行动。”包括“语言使用策略” (language use strategy) 和“语言学习策略” (language learning strategy)。语言学习策略是学习者为了改善对目的语的了解和理解而使用的观念和行为，包括认知策略（用以记忆和操控目的语的结构）、元认知策略（用以管理和监控

策略的使用)、情感策略(用以测控学习上的情感反应、降低焦虑水平)和社交策略(诸如与人合作、寻求与本族语使用者交流的机会)等。一旦获得灵活有效运用这些策略方法的能力,学习者就更可能圆满完成其语言学习任务,并表现出某种独特的学习方式,其学习过程也就更加快捷而且充满乐趣。完成一定语言学习任务、获得一定语言材料之后,学习者开始模拟或真实的语言交流活动,他所掌控的语言使用策略也就开始发挥作用。语言使用策略包括检索策略(从记忆储存中提取信息)、演练策略(对目的语结构进行演练)、掩饰策略(在语言课堂上或语言运用过程中掩饰自己)和交际策略(在目的语知识不足的情形下进行交际)等。这些策略的使用有助于语言交际活动的顺畅进行和交际者意图的最终实现。

对学习者策略进行科学分类,可以方便我们对策略进行系统的研究。通行的分类是 Rebecca Oxford (1990) 的直接策略和间接策略与 Andrew D. Cohen (1988) 的语言学习策略和语言使用策略。本文采用 Cohen 与 Oxford 的“两分法”。

Oxford (2008) 将第二语言学习过程中使用到的策略分解为两大类和六小类。第一类为直接策略,即策略的使用与所学习的语言本身直接关联,包括记忆策略、认知策略和补偿策略。记忆策略用于记忆和检索新信息,如:创设心理关联(分类组群;联想或细化;将生词置于语境之中)、运用形象和声音(使用形象;语义地图;使用关键词;利用声音)、充分复习(有结构、有层次的复习)、利用动作(使用身体反应动作;使用机械手段)。认知策略用以理解和产出语言,如:练习实践(多次重复;语音文字的形式操练;识别和使用程式化语句或句型;重新整理或梳理;在自然条件下练习)、接收与发送信息(快捷领会意思;使用有效资源)、分析推理(演绎推理;语言对比分析;翻译;迁移)、为输入输出创设结构(记笔记;总结归纳;整理要点)。补偿策略用以克服语言欠缺而来使用语言,如:机智猜测(使用语言线索;使用其他线索)、克服说与写的局限(转换到其他语言;寻求帮助;使用模拟和手势;部分或完全回避交际;选择话题;调整或趋近信息;新创词语;使用迂回方法或同义词语)。第二类是间接策略,即管理学习的普遍方法,包括元认知策略、情感策略和社交策略。元认知策略用以协调学习过程,如:聚焦于学习(总体观照,将新旧知识联系起来;集中注意力;不急于发言而是注意倾听)、计划安排(了解语言学习知识;组织计划;设定目标;弄清语言任务的目的;计划语言任务;寻求练习机会)和学习评估(自我监控;自我评估)。情感策略,即对学习过程中的情感进行调适,如:降低焦虑水平(使用逐渐放松方法、深呼吸或打坐默想;使用音乐;借助笑声)、自我鼓励(积极的态度;明智地冒险;犒劳自己)和监控自己的情感指标(聆听身体;使用检查表;作语言学习日记;向人倾诉自己的情感)。社交策略,即与人来协作学习语言,如:提问(请对方澄清或确认;请人给自己纠错)、与人合作(与人合作;寻求学习好的同伴)和移情(培养文化理解;了解别人的思想情感)。有的策略主要用在语言学习的过程中,有的多用于语言使用的过程中,有的则可能在学习与使用的过程中都会用到。

2. 本研究的方法论及步骤

2.1 问卷内容

针对英国高校商务汉语学习者的“策略调查表”包括两大部分：个人资料和调查问卷。“个人资料”涉及受试者的汉语学习基本情况，包括学习者所在的学校、专业、性别、年龄、学习汉语的时间、现有的汉语水平、自己在班级中的相对水平层次及在听、说、读、写四种言语技能上的水平排序。“调查问卷”包括 60 个题目，涉及直接策略（1-30 题）和间接策略（31-60 题），每 10 个题目对应于其中的一个小类，即：1-10 题对应于记忆策略，11-20 题对应于认知策略，21-30 题对应于补偿策略，31-40 题对应于元认知策略，41-50 题对应于情感策略，51-60 题对应于社交策略。所有的题目都采用了“里克特五度量表”（Likert scale）的呈现形式，即：先出现一个关于某种汉语学习或汉语使用策略方法的具体论述，然后在其后列出五个认同度的等级（1、2、3、4、5），分别代表由低往高的五种策略使用态度或行为频率，即：1. 我从来不做；2. 我很少这样做；3. 我有时候这样做；4. 我常常这样做；5. 我一直这样做。以中间值 3 为分界，2 和 1 代表否定的态度，4 和 5 代表肯定的态度。受试者须从中选出一个符合自己实际的量度。

2.2 调查对象

“英国高校商务汉语学习者策略调查”的实施对象是 2017-2018 学年在伦敦政治经济学院（LSE）语言中心选修商务汉语课程（Mandarin for Business）的 27 位学生，包括高级班（LN828，10 人）、中级班（LN827，5 人）和“通用汉语”中级班（LN715/716 和 717/718）中参加“2+1”项目（即每周同时参加两个学时的通用汉语和 1 个学时的商务汉语学习）的学生 12 人。为了确保题目意思的准确理解，所有的问卷题目及说明都附有相应的英文翻译。

2.3 问卷实施

“策略调查表”在 2017-2018 学年第二学期（Lent Term）的第九周（2018 年 3 月 5 日至 9 日）通过随堂发放纸质问卷和课外电子邮件发放 WORD 文档两种形式送达受试者，在学期结束（3 月 23 日）前通过当面提交或者电子邮件的方式返还。27 位学生都收到了问卷，完成填写并返还的有 19 位学生，回收率为 70.27%。其中一份只是选择性地完成了部分题目而被判定

为无效问卷，所以最终得到 18 份有效问卷，占调查人数的 66.7%。

2.4 分析步骤

我们将 18 份有效问卷分成高、中、初三个类别。高、中级对应于选修“商务汉语”的两个班，分别有 8 份和 3 份有效问卷。初级是选修并完成大半“+1”商务汉语课的学生，有 7 份有效问卷。

首先，对三个类别逐个分析，以发现不同水平学习者使用的策略总体情况。然后，对三个不同类别的发现进行比照，以发现不同水平学习者使用策略的同异之处。

对每一类别的有效问卷，我们采取两步分析法。第一步，将 60 个题目分成六个组分别加以分析。先将每个受试者对各个题目的选择代码逐列列出，然后按照三个类别汇总起来得出每一个题目的总分值。分值在 $1n-5n$ (n 代表受试者人数) 之间，分值越大该策略的使用频率就越高，分值越小该策略的使用频率就越低。把同组 10 个题目的分值从高往低排列起来，即得出受试者对该类策略使用频率的总体情况：10 个题目的分值分差小，受试者对这些策略的认同度就高；同一题目的选择量度都在 3 及 3 以上（即 3、4、5），说明这是受试者普遍认同的策略，如果都在 3 以下（即 1 和 2），则说明这是受试者很少采用的策略。同一题目的选择量度要么普遍高（4、5），要么普遍低（1、2），则说明这是受试者共同的态度或者做法；同一个题目既有高量度（4、5）又有低量度（1、2），则说明在该策略（方法）上存在着个体的差异。

第二步，将每组 10 个题目的分值汇总起来，得出其总分值，将总分值除以 $10n$ (n 为受试者人数)，得出该组题目的平均分。各组的总分值和平均分从高往低排列，即得出各个类别受试者对六小类策略的使用频率。又将直接策略部分（前三组）和间接策略部分（后三组）的总分值与平均分计算出来。将二者进行比照即可发现三个类别的受试者在两大类策略使用上的差异。每组中的 10 个具体技巧或者方法的使用频率在相应组别的分析中也被排列出来，位居前三位的当是受试者经常使用的策略方法，位居后三位则为使用频率较低的策略方法。在一个类别里，所有策略（方法）的使用频率可能会普遍较高或者普遍较低。

3. 讨论和发现（高级班）

提供有效问卷的 8 位 LSE 在校生包括 6 位男性和 2 位女性，所学专业为经济（3 人）、历史和国际关系（2 人）、管理（1 人）、法律（1 人）、精算（1 人），分别来自新加坡（4 人）、马来西亚（3 人）和中国香港（1 人），母语主要是英语，年龄在 20-30 岁之间，学习汉语的时间为 3-4 年（或者更长），5 位认为自己达到高级水平，3 位认为自己属于中级水平。对汉语语言技能的掌握程度，4 位认为自己听最强，6 位认为自己写最弱。用汉语写作，特别是商务汉语

写作，是他们的普遍弱项。

3.1 “直接策略”的使用

A. 记忆策略 (1-10)

八位受试者所选量度分值总和为 245，平均 30.625，说明他们“有时”和“经常”地使用这些策略。分值最高的是 5 (31/3.88)，其次为 6 (29/3.6) 和 3 与 10 (27/3.38)。他们对 10 种记忆方法的认同度从高往低依次排列为：5-6-3/10-8-1-2-9-7-4，经常使用的记忆策略为：

- 1、我在学“大”字时，会同时记住“小”字
- 2、我使用主要（关键）词语来记忆语篇内容
- 3、我把汉语词语放在上下文中来记忆

我使用多读、多写的方法来记忆汉语词语

B. 认知策略 (11-20)

八位受试者所选量度分值总和为 304，平均 38，六个题目的平均分超过 4，另外四个题目的平均分也在 3 以上，说明他们普遍地使用着这些策略。分值最高的是 15 与 16 (34/4.25)，其次为 14 (33/4.13)。他们对 10 种认知方法的认同度从高往低依次排列为：15/16-14-12/13/19-17-18-11/20，经常使用的认知策略是：

- 1、我喜欢使用字典、词典等工具书
- 3、我能够抓住别人说话或一篇文章的大意
- 4、我把“你好”“再见”当做见面和告别的固定用语记下来

我主动找中国人并用汉语和他们交谈

C. 补偿策略 (21-30 题)

八位受试者所选量度分值总和为 236，平均 29.5，说明他们不是普遍地使用着这些策略。分值最高的是 22 (37/4.63)，其次为 28 (35/4.38) 和 29 (31/3.88)。他们对 10 种补偿方法的认同度从高往低依次排列为：22-28-29-30-21-23-24-25-26/27，经常使用到的补偿策略为：

- 1、学习中遇到困难，我会积极寻求他人的帮助
- 2、我能够通过上下文和前后语猜出一些词语的意思
- 3、我通过说话人的身体动作和面部表情猜出他的意思

3.2 “间接策略”的使用

D. 元认知策略 (31-40)

八位受试者所选量度分值总和为 306，平均 38.25，五个题目的平均分都超过 4，另

外三个也接近 4，只有一个低于 3，说明他们相当普遍地使用着这些策略。分值最高的是 40 (37/4.63)，其次为 32 与 35 (34/4.25)。他们对 10 种元认知方法的认同度从高往低依次排列为：40-32-35-33-39-36/38-34-37-31，经常使用的元认知策略为：

- 1、我注意了解自己在汉语学习中的进步与不足
- 2、在学习者我能够集中注意力
- 3、我有明确的学习目标
- 4、我愿意先听别人说，在自己有把握的时候才开口说

E. 情感策略 (41-50)

八位受试者所选量度分值总和为 284，平均 35.5，只有两个题目的平均分在 3 以下，说明他们比较普遍地使用着大部分的情感策略。分值最高的是 50 (36/4.5)，其次为 45 (32/4) 和 42、44 与 46 (31/3.88)。他们对 10 种情感方法的认同度从高往低依次排列为：50-45-42/44/46-47-49-41-43，经常使用到的情感策略为：

- 1、我认为学好汉语很有用，所以能够克服困难
- 2、我经常鼓励自己说汉语，尽管我可能说错
- 3、我会听音乐或打游戏来自我放松

我对汉语学习有积极的态度

如果我在学习中表现很好，我会奖励自己

F. 社交策略 (51-60)

八位受试者所选量度分值总和为 311，平均 38.88，五个题目的平均分超过 4，另外五个也在 3 以上，说明他们普遍地使用着这些策略。分值最高的是 52 (35/4.38)，其次为 53 与 57 (34/4.25)。他们对 10 种社交方法之认同度从高往低依次排列为：52-53/57-58/60-54/55-51-56-59，经常使用的社交策略为：

- 1、我请中国人或者同学纠正我的发音和表达中的错误
 - 2、我和别的同学一起学习，共享信息
- 交际中，我可以设身处地地为对方着想
- 4、我会试着用汉语进行思维和组织语句
- 我寻找双方都感兴趣的话题来交谈

3.3 比对与发现

来自 LSE “商务汉语”高级班 8 份问卷的分析结果如下：

表 1 “商务汉语”高级班受试者的策略使用情况

组别	A(1-10)	B(11-20)	C(21-30)	D(31-40)	E(41-50)	F(51-60)	A+B+C	D+E+F
总分值	245	304	236	306	284	311	785	901
平均分	3.06	3.8	2.95	3.83	3.55	3.89	3.27	3.75
排序	5	3	6	2	4	1	2	1

使用频率最高的是社交策略，其次是元认知策略、认知策略、情感策略和记忆策略，最低的是补偿策略。两大类策略的使用平均分都超过了 3，说明他们或多或少都在使用这些策略，但间接策略的使用频率明显高于直接策略。只有补偿策略的平均分低于 3，说明他们在总体上比较少地使用该类策略。

论者（陈敬玺，2018）曾对泰国朱拉隆功大学 12 位高级汉语学习者进行策略问卷调查，6 份有效问卷的分析结果如下：

表 2 朱拉隆功大学高级班受试者的策略使用情况

组别	A(1-10)	B(11-20)	C(21-30)	D(31-40)	E(41-50)	F(51-60)	A+B+C	D+E+F
总分值	210	191	170	237	221	242	571	700
平均分	3.5	3.18	2.8	3.95	3.68	4.03	3.17	3.89
排序	4	5	6	2	3	1	2	1

使用频率最高的是社交策略，其次是元认知策略、情感策略、记忆策略和认知策略，最低的是补偿策略。两大类策略使用的平均分都超过 3，说明他们或多或少都在使用这些策略，但间接策略的使用频率明显高于直接策略。只有补偿策略的平均分低于 3，说明他们较少地使用该类策略。

可以看出，两组受试者在策略使用上表现出惊人的一致性：使用频率最高的都是社交策略，最低的都是补偿策略。仔细分析后发现，LSE 的 8 位受试者都来自于东南亚地区，和朱拉隆功的 6 位受试者在文化背景上没有大的差异。这或许可以成为这种一致性的合理解释吧。

4. 结论

问卷与随后的访谈都发现，LSE 的商务汉语汉语学习者有意无意地都在使用着一些策略和方法，他们经常使用社交、元认知和认知策略，较少使用记忆和补偿策略。他们在初级阶段经常使用元认知、社交和认知策略，更多关注学习管理、交际运用和语言理解，较少使用补偿和记忆策略，在课外很少学习和使用目的语；他们在中级阶段经常使用认知、社交和元认知策略，

既注重语言学习和使用也关注对学习过程的管理,较少使用记忆和补偿策略,在课外学习和使用目的语的情形也不多;他们在高级阶段经常使用社交、元认知和认知策略,特别注重语言使用和对学习过程的管理,他们较少使用补偿和记忆策略,因为在口头交际中已经没有大的问题,只是在文化语用和写作能力上有些欠缺。不过,他们在常用的策略上也表现出一些差异,一些已经被证明是相当有效的策略,并不为其经常使用。这种情况表明,进行适当的汉语学习与交际的策略学习和培训是必要的,也是可能的。

参考文献

陈敬玺. 国际汉语语言交际能力培养论. 北京: 人民出版社, 2018:105-108.

程晓棠 郑敏. 英语学习策略: 从理论到实践. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002: 24-35.

Cohen, Andrew D. *Strategies in Learning and Using Second Language*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000: 4-9.

作者简介

陈敬玺, 西北大学(NWU, 中国·西安)和伦敦政经学院(LSE, UK)语言中心汉语教师(2016-18)。研究领域为中、英比较文学和汉、英第二语言教学。代表性著述有:“国际汉语语言交际能力结构模式”(论文)和《国际汉语语言交际能力培养论》(专著)。联系方式: jxchen64@nwu.edu.cn 或 j.chen72@lse.ac.uk。

Available Vocabulary: A New Perspective for the Research of Teaching Chinese Vocabulary to Speakers of Other Languages

可及词汇：国际汉语词汇教学研究的新视角

宋尽冬 Jindong SONG

东南大学 Southeast University

摘要：本研究运用源自法国和西班牙语国家的可及词汇理论与研究方法，调查汉语母语者在特定语义场的可及词汇，分析其词汇网络的组织结构与关联机制，尝试为构建国际汉语认知式词汇教学模式提供新的参考。同时，本研究通过对比汉语母语者与西班牙西语母语者的可及词汇语料，分析西班牙人特有的心理词汇构建与认知范畴化特征，试图为优化面向西班牙汉语学习者的词汇教学、推进国别化汉语词汇教学的纵深发展提供一条新思路。

关键词：可及词汇；国际汉语词汇教学；认知式；国别化

一、引言

可及词汇 (léxico disponible) 研究始于 20 世纪 50 年代的法国，学者 Michéa 在编写面向亚非移民的法语教材时发现，供教材编写参考的词频材料未收录法语母语者普遍使用的一些词汇，由此她提出了“可及词汇”的概念，即为说话者所熟知、出现在传递特定主题信息话语中的词，并呼吁对外法语教学予以重视 (López Morales, 1999: 10-11)。可及词汇存于说话者的心理词库中，在其谈论特定话题时会迅速在大脑中浮现，它们词频不高，但是与不受话题影响、高频出现的常用词汇一起，构成了一门语言的基本词汇 (Samper Hernández, 2002: 7-8)。从其内涵来看，可及词汇在言语系统中的交际值很高，是国际语言教学不可或缺的内容。

西班牙语 (以下简称西语) 国家是目前可及词汇研究最为活跃的地区，西语研究者经过几十年的探索，构建了一套相对成熟的可及词汇研究理论与方法体系。本研究拟运用相关理论与方法，首次对汉语母语者在特定语义场的可及词汇展开调查，分析其词汇网络的组织结构与关联机制，为构建国际汉语认知式词汇教学模式提供新的参考。本研究也将对比汉语母语者与西班牙西语母语者的可及词汇语料，分析西班牙人特有的心理词汇构建与认知范畴化特征，为优

©2021 宋尽冬

本文为江苏省社科基金一般项目“面向汉语国际教育的可及词汇研究”(16YYB005)的阶段性成果，并得到中央高校基本科研业务费专项资金资助(2242021R10087)。

化面向西班牙汉语学习者的词汇教学、推进国别化汉语词汇教学的纵深发展提供一条新思路。

二、可及词汇研究概述

迄今,可及词汇研究主要在法语和西语两个语言区域展开。法国学者 Gougenheim *et al* 在 1964 年发表的《<基础法语>的编写》中,提出围绕 16 个语义场^①,采用“封闭式联想实验”^②调查法语母语者的可及词汇(引自 López Morales, 1999),为该研究及其在对外语言教学中的应用奠定了基础。南斯拉夫学者 Dimitrijévic (1969) 为了能最大限度地搜集受试大脑迅速反馈的词汇,将方法改进为“开放式联想实验”,让受试根据每个语义场的概念在 2 分钟内写下所有联想到的词,甚至不用在意拼写正确与否,此法为后来的研究者广泛采用。可及词汇研究于 70 年代进入西语国家,并在该地区得以蓬勃发展,西语研究者在理论和方法上的探索也极大推动了研究进展。墨西哥学者 López Chávez & Strassburger (1991) 推出了科学计算词汇可及性指数的公式,主要考虑单词在受试答卷上每个位置的绝对频率、单词的累积频率、参与调查的受试人数、受试在每个语义场产出的单词量、单词在受试答卷词汇表所处的位次等 5 个参数。在此公式基础上,西班牙学者 Moreno *et al* (1995) 研制出可及词汇研究软件 LexiDisp,为统计词汇数据,按词汇可及性指数排列词表^③,考察受试性别、年龄、社会经济文化地位等变量对可及词汇的影响提供了便利。

目前,西语国家开展的母语者可及词汇研究都加入了拉美语言学家 López Morales 主持的“泛西语地区可及词汇研究项目”,该项目陆续出版的成果也在方言学、社会语言学、民族语言学、心理语言学、语言教学等领域得到了应用(Paredes García, 2012)。在西语二语研究领域,可及词汇研究可分为三个方向:(1) 基于西语母语者可及词汇为编写实用的对外西语教材提供建议;(2) 比较西语学习者和母语者的可及词汇,找出异同并分析原因;(3) 基于西语学习者可及词汇,探讨中介语在不同阶段的特征和发展趋势、各种变量对词汇习得的影响、以及二语词汇的生成机制。

三、基于汉语母语者可及词汇探索构建国际汉语认知式词汇教学新模式

目前可及词汇研究尚未进入国际汉语教学领域,但国内已有学者指出,不能将词频作为确立词汇教学单位的唯一维度,建议从认知的视角组织词汇教学。陈贤纯(1999)认为,对外汉语教学不能避开非常用词,它们虽然出现频率低,但数量比常用词大 10 倍,在交际中不可或缺,这与 Michéa 主张对外法语教学须纳入“可及词汇”的观点类似。方环海(2013)主张教学要以认知词为单位^④,强调心理词典的教学才是词汇教学的主要内容。从“认知词”的内涵

来看，它与基于语义场概念联想生成的“可及词汇”有异曲同工之处。然而，尽管国内学界认可这类词对于国际汉语词汇教学的适切性，但是对如何搜集提取这类词还缺乏一套系统的研究理论和方法。另外，国内有学者提出，要利用汉语词汇网络关联的特点组织词汇教学，并将其融入教材和学习词典的编写，以提高学习者的学习效率（如常敬宇，2003；郑艳群，2008）。然而，现有的研究基本都是采用内省法或零星举例的方法证明词汇网络能有效优化词汇教学，对群集词汇及其内在规律的探讨，还缺乏客观词汇语料的支撑；对如何基于词汇语料构建对词汇教学有实际参考意义的词汇网络，也未提出可操作的具体路径。鉴于此，将可及词汇研究引入国际汉语教学领域就显得很有必要。通过该研究已然成熟的实验方法调查而得的汉语母语者可及词汇，既是汉语认知词汇的具体呈现，也可作为深入剖析词汇网络组织结构的客观语料，有助于从一个新的视角推进对国际汉语词汇教学多元化与建设性的思考。

基于以上考量，笔者进行了一项首次针对汉语母语者的可及词汇研究，尝试从这个新路径建设汉语认知词语料，分析各语义场认知词的组织结构与关联机制，为构建国际汉语认知式词汇教学新模式提供参考。该研究以南京某部属高校 83 名学生为受试，采用“开放式联想实验”，调查了受试在 21 个语义场的可及词汇^⑤。受试须针对每个语义场概念在 2 分钟内写下所有能想到的与之相关的词，然后笔者对受试答卷进行编码与编辑，去除与语义场概念无关的词，修正含有错别字的词，再使用 LexiDisp 处理词汇语料，得出按可及性指数高低排列的可及词汇表。笔者选取“05 食品和饮料”、“08 学校：用具和材料”、“18 感情与感觉”这 3 个语义场为先期研究对象，对其中可及性指数最高的 200 个词作了相关分析^⑥。研究发现，这 3 个语义场的可及词汇呈现网络性的认知加工特征，具体分为词形结构网络和语义联想网络两种。前者体现为同素词群，后者可再细分为上下义关系、同义和对义关系、所指相邻关系、程度关系四种关联类型。

（一）词形结构网络

以语义场“08 学校：用具和材料”为例，受试产出了大量以词素“笔”、“机”、“室”、“书”、“场”、“馆”、“本”、“灯”、“门”构成的同素词，例如：

a. 笔：粉笔（3）^⑦、笔（8）、铅笔（31）、笔袋（35）、钢笔（40）、笔记本（42）、圆珠笔（66）、马克笔（70）、水笔（83）、笔记（90）、中性笔（110）、涂卡笔（130）、黑笔（137）、笔芯（141）、记号笔（159）、红笔（160）、彩色粉笔（181）、粉笔灰（188）、荧光笔（196）

b. 机：投影机（4）、耳机（17）、打印机（20）、饮水机（54）、复印机（58）、多媒体机（79）、手机（108）、放映机（118）、订书机（155）、机房（156）、刷卡机（175）

c. 室：教室（11）、办公室（26）、实验室（33）、自习室（76）、寝室（99）、公共浴室（113）、视听室（127）、研讨室（149）、浴室（164）

(二) 语义联想网络

1. 上下义关系

在“05 食品和饮料”中，受试产出了“蔬菜”、“茶”、“果汁”、“酒”等子范畴词，以及与之具有上下义关系的大量反应词。从这些词在可及词汇表的位次来看，同一个子范畴的部分反应词位次接近，在储存与提取上呈现群集分布的特征，例如：

a. 蔬菜：青菜 (28)、蔬菜 (37)、土豆 (50)、红薯 (52)、番茄 (59)、豆腐 (63)、粉丝 (65)、玉米 (66)、西红柿 (94)、红枣 (95)、花生 (105)、冬瓜 (107)、茄子 (109)、西兰花 (111)、菜 (113)、花菜 (118)、白菜 (128)、金针菇 (135)、辣椒 (140)、海带 (145)、川菜 (151)、菠菜 (162)、冒菜 (166)、黄瓜 (175)、芹菜 (179)、核桃 (182)、包菜 (185)、南瓜 (192)、紫薯 (195)、炒菜 (200)

b. 茶：奶茶 (8)、茶 (22)、红茶 (39)、绿茶 (41)、抹茶 (100)、凉茶 (148)、普洱 (161)

2. 同义和对义关系

在“18 感情与感觉”中，受试产出了很多语义相同、相近或者语义相对的词，构成了同义和对义关系网络。从这些词在可及词汇表的位次来看，很多词位次接近，在储存与提取上呈现群集分布的特征，例如：

(1) 同义

a. 开心 (2)、快乐 (7)、喜 (11)、高兴 (16)、乐 (22)、喜悦 (55)、愉悦 (56)、欢乐 (70)、愉快 (72)、欢喜 (74)、欣喜 (95)

b. 伤心 (5)、悲伤 (6)、难过 (10)、哀伤 (12)、悲哀 (116)

c. 茫然 (150)、不知所措 (153)、彷徨 (154)

(2) 对义

a. 爱 (1)、恨 (3)

b. 亲情 (14)、爱情 (15)、友情 (18)

c. 冷 (28)、热 (29)

d. 听觉 (45)、视觉 (46)、嗅觉 (48)、味觉 (79)

3. 所指相邻关系

在“08 学校：用具和材料”中，有一些位次相邻的反应词，其语义所指在物理空间上也呈现明显的相邻关系，例如：黑板 (1)、电脑 (2)、粉笔 (3)、投影机 (4)、讲台 (5)、椅子 (6)、课桌 (7)、笔 (8)、书桌 (9)。

4. 程度关系

在“18 感情与感觉”中，出现了随着词汇所处位次递增，其语义表达程度也随之递增的词群，例如：讨厌 (8)、厌恶 (39)、憎恶 (51)、憎恨 (88)、痛恨 (117)、仇恨 (121)。

由此可见，汉语母语者的可及词汇不仅是母语者心理词库中具有高交际值的认知单位聚合体，其网络构建与操控模式也呈现出认知范畴化特征。科学构建汉语母语者的可及词汇语料并基于语料分析其认知联想与加工机制，不仅能服务于国际汉语认知词库的建设，也能为汉语学习者构拟符合目的语规律的心理词汇节点与词汇通达模式提供重要理据，这对合理构建基于“认知词”的国际汉语词汇教学新模式有着积极参考意义。

四、基于学习者母语可及词汇探索推进国别化汉语词汇教学

甘瑞瑗（2004）曾指出，汉语学习者也有基于其母语认知的表达需要，她从人类理解和表达的认知层面以及交际本质和生存需要出发，提出“国别化”汉语教学理念，提倡在观照不同国家学习者母语的基础上实行有差别的汉语教学。事实上，母语认知不仅是外语学习者交际表达需要的重要方面，对学习者的外语习得也有着积极影响。作为人类知识和思维载体的母语体系，是学习者学习外语可资利用的“语料库”（熊锬，2007）。从这个角度来看，汉语学习者的母语可及词汇语料也不失为研究其母语认知体系的重要素材，能为推进国别化汉语词汇教学的纵深发展开辟新的路径，提供新的助力。

为验证以上设想，笔者以西班牙西语母语者的可及词汇语料为研究对象，并在与汉语母语者可及词汇语料进行对比的基础上，作了一次探索性研究。西班牙是可及词汇研究的桥头堡，也是欧洲汉语传播重镇。据冯俊伟（2015）报道，西班牙参加汉语水平测试的人数连续3年欧洲第一，全国有6所孔子学院，另有40多所大学和200多所中小学教授汉语。因此，对比西汉母语者可及词汇语料，剖析西班牙人特有的心理词汇构建与认知范畴化特征，为优化面向西班牙汉语学习者的词汇教学提供新的实证依据与经验参照，也是顺应汉语在西班牙传播之现实需求的创新实践。

笔者选取Ávila Muñoz（2006）对西班牙马拉加458名大学预科生调查所得的可及词汇语料，再结合之前所得的汉语母语者可及词汇语料，着重考察了“05 食品和饮料”、“08 学校：用具和材料”这两个语义场，对其中可及性指数最高的200个词作了相关分析^⑧。研究发现，西班牙人的母语认知联想与加工有其独特表征，其中两个方面尤其值得关注：一是特有的语音关联机制，表现为同音素关联与音形同根关联，这与西语表音文字的属性有关；二是西班牙人的母语认知与交际表达跟汉语母语者存在“质”的不同，主要体现在西语可及词汇表出现而汉语可及词汇表缺失的词汇上。

（一）特有的语音关联机制

1. 同音素关联

在“08 学校：用具和材料”中，受试连续产出了“音素 p 开头”的系列词汇，例如：

perchero (24, 挂钩)^⑨、papel (25, 纸)、papelera (26, 字纸篓)、portaminas (27, 自动铅笔)。这些词在可及词汇表上位次相邻, 其储存与提取密切相关。

2. 音形同根关联

在所分析的两个语义场中, 受试还产出另一种在可及词汇表上位次相邻、呈连续分布的词, 它们在音形层面具有相同的词根, 例如:

a. -dora: fotocopiadora (58, 复印机)、calculadora (59, 计算器)

b. le-: lenteja (10, 小扁豆)、leche (11, 牛奶)、lechuga (12, 生菜)

(二) 西语可及词汇表出现而汉语可及词汇表缺失的词汇

以“05 食品和饮料”为例, 对比西汉母语者可及词汇表的前 200 个词, 可以看出, 西语词表中有 98 个词在汉语词表中没有出现, 占了近一半。这些词几乎都与西班牙本土饮食文化习俗有关, 其中豆类、饮料类、海产类、酒类词汇有 38 个, 占比近四成, 例如:

a. 豆类: lenteja (10, 小扁豆)、garbanzo (30, 鹰嘴豆)、legumbre (41, 豆角)、judía (74, 菜豆、四季豆)、habichuela (81, 菜豆、四季豆)、guisante (122, 豌豆)、alubia (144, 菜豆、四季豆)、haba (169, 蚕豆)

b. 饮料类: La Casera (72, 汽水“拉卡赛拉”)、Seven Up (73, 七喜)、Cola Cao (95, 高乐高)、Kas (136, 软饮料“卡斯”)、Aquarius (146, 水动乐)、Red Bull (172, 红牛)

c. 海产类: atún (80, 金枪鱼)、boquerón (94, 鳀鱼)、calamar (96, 鱿鱼)、sardina (115, 沙丁鱼)、salmón (171, 三文鱼)、merluza (181, 鳕鱼)、lenguado (185, 鳎鱼)、mero (191, 石斑鱼)、lima (192, 一种贝类)、almeja (196, 蛤蜊)

由此可见, 西班牙西语母语者的可及词汇语料是透视其母语认知背景与表达需求、分析其母语认知特征的宝贵资源, 有助于研究者发现符合西班牙人独特认知联想规律的词, 以及交际值较高的本土特色词。在面向西班牙汉语学习者的教学中, 如能适时融入这些词, 将有助于提升学习者的学习兴趣与记忆效率。而且, 在“当前汉语国际传播普遍采取传播方视角, 缺少对传播接纳方拉力因素的考察, 以及双方关系研究”(卢德平, 2016)的情况下, 研究学习者的母语可及词汇也能为考察“接纳方拉力因素”提供一条新思路, 在一定程度上弥补现有研究的不足, 为深化国别化汉语词汇教学研究打开新局面。

五、结语

作为由语义概念激活的心理词库系统, 可及词汇具有重要的研究与应用价值。本研究将可及词汇研究首次引入国际汉语教学领域, 为构建国际汉语认知式词汇教学模式、推进国别化汉

语词汇教学提供了新的视角。通过词汇调查生成的、按可及性指数高低排列的可及词汇表，是兼具科学性、实用性与规范性的认知词语料，对于国际汉语词汇教学理论与实践有着不可忽视的参考意义。进一步深入研究汉语母语者的可及词汇，将为重新审视国际汉语教学大纲的词汇收录与分级、编写实用性强且便于学习者扩展和记忆词汇的教材、实施基于语义场的语境化词汇教学等方面带来新的思考。此外，鉴于西班牙和拉美西语国家的可及词汇研究已发展成熟，我们建议，今后开展针对这些国家学习者的汉语教学，不妨观照当地西语母语者的可及词汇语料，这将对促进汉语教学在当地的蓬勃发展不无裨益。

参考文献

- 常敬宇. 汉语词汇的网络性与对外汉语词汇教学. 暨南大学华文学院学报, 2003, (3): 13-18.
- 陈贤纯. 对外汉语中级阶段教学改革构想——词语的集中强化教学. 世界汉语教学, 1999, (4): 3-11.
- 方环海. “认知词”与对外汉语词汇教学. 海外华文教育, 2013, (2): 139-145.
- 冯俊伟. 特写: 汉语如歌——记西班牙青少年学汉语热. http://www.xinhuanet.com/world/2015-05/03/c_1115158903.htm, 2015-5-3.
- 甘瑞瑗. 国别化“对外汉语教学用词表”制定的研究: 以韩国为例. 北京: 北京语言大学, 2004.
- 卢德平. 语言内外: 汉语国际传播的“域境耦合”. 中国社会科学报, 2016-1-29 (6).
- 熊赜. 心理词汇的表征与二语词汇习得中的跨语言影响. 外语学刊, 2007, (5): 133-136.
- 郑艳群. 理想的对外汉语学习词典模型. 辞书研究, 2008, (2): 64-73.
- Ávila Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Dimitrijević, N. (1969). *Lexical availability*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- López Chávez, J., & Strassburger, C. (1991). Un modelo para el cálculo de disponibilidad léxica individual. En H. López Morales (Ed.), *Actas del II seminario internacional sobre “aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna”* (pp. 91-112). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno, F., Moreno Fernández, J. E., & García de las Heras, A. J. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa LexiDisp. *Lingüística*, (7), 243-249.
- Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (11), 78-100.

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

注释

①这 16 个语义场为:身体部位、服装、家具、住宅构成、食品和饮料、餐桌上摆放的物品、厨房和厨具、学校:用具和材料、照明和供暖、城市、农村、交通工具、田野与花园劳作、动物、游戏和娱乐、职业和工作。

②“封闭式联想实验”要求受试针对每个语义场在 15 分钟以内写出 20 个相关词汇,此方法能方便数据统计,但也阻碍了获取一些重要信息。

③“词汇可及性指数”是基于 5 个参数计算得出的介于 0—1 之间的数值,可通过 LexiDisp 处理数据生成,其数值高低与词汇的交际值成正比。

④方环海(2013)认为“认知词”的含义是:1)是一个不大不小的语言认知单位,也是人类进行语言认知与语言认知加工的一个整体单位;2)在目的语语言里,是基本能够感知和独立使用的单位。

⑤这些语义场包括传统调查中的 16 个语义场和 5 个新增语义场(色彩、感情与感觉、形容词、大众传媒、智能)。

⑥受试在“05 食品和饮料”、“08 学校:用具和材料”、“18 感情与感觉”产出的可及词汇总数分别为 668、508、623。

⑦词后括号中的数字表示该词在可及词汇表的位次。数字越小,词汇可及性越高;数字越大,词汇可及性越低。

⑧在西语母语者可及词汇语料中,“05 食品和饮料”、“08 学校:用具和材料”的词汇总数分别为 723、582。

⑨词后括号中的数字表示该词在可及词汇表的位次,汉字为该词汉译。

作者简介

宋尽冬,博士,东南大学外国语学院副教授,研究方向为西班牙语语言学、应用语言学、汉语国际教育。迄今在境内外学术期刊与文集发表中外文论文十篇,出版学术专著一部,译著两部。Email: sjdclara2019@126.com

Revisit Second Language Acquisition

重新审视二语习得

赵杨 Yang ZHAO

鲁昕 Lusine SAFARYAN

北京大学 Peking University

摘要: 传统上的二语习得研究，往往只关注学习者一语或母语对学习新语言的影响，近年来随着三语和多语习得研究兴起，学界将影响语言习得的因素扩展至所有已知语言，由此提出了一些新假说。本文首先对三语和多语研究进展在宏观上做简要回顾，然后通过感知调查问卷考察已知语言对多语背景下习得汉语的影响。研究发现，跨语言影响不仅仅如传统二语习得所认为的那样只来自于一语，所有已知语言都对学习新语言产生影响。由于样本量的限制，本文还无法考虑学习者的已知语言类型、已知语言水平、汉语水平、汉语学习时长、开始学习汉语的年龄等变量，但是目前的结果已经能够说明跨语言影响的复杂性。

引言

近年来，三语习得成为二语习得研究的一个热点，论文和专著数量逐年增加。

1989年，《第二语言习得研究》(Studies in Second Language Acquisition) 期刊发表了 Andrew Cohen 的题为“两名葡语三语者产出性词汇磨蚀”的文章，考察两名分别为九岁和十三岁的英语和希伯来语双语者，在流利掌握葡语之后离开葡语环境，其葡语词汇的磨蚀情况。这是最早的三语习得研究，尽管探讨的不是三语习得机制，而是产生磨蚀的原因。2000年，Cenoz

& Jessner 编著的《英语在欧洲：三语的习得》一书出版，是专门讨论英语作为三语习得的论文集，也是最早探讨三语习得的论文集之一。之后不断有论文集和专著出版，论文集如 Cenoz et al. (2001) 的《三语习得中的跨语言影响：心理语言学视角》、Leung (2009) 的《三语习得与普遍语法》、Hammarberg (2009) 的《三语习得过程》、Cabrelli Amaro et al. (2012) 的《成年期三语习得》等，专著有 Safont Jordà (2005) 的《三语学习者：语用产出与意识》、De Angelis (2007) 的《第三语言或附加语言习得》、Szubko-Sitarek (2015) 的《三语使用者心理词库中的多语词汇识别》、Rothman et al. (2019) 的《三语习得与语言迁移》等。

三语研究热在近年的期刊文章也有清晰反映，关注的最主要问题是跨语言影响或语言迁移，如 Dewaele (1998)、Williams & Hammarberg (1998)、Bardel & Falk (2007)、Lindqvist (2009)、Falk & Bardel (2011)、Falk & Lindqvist (2019) 等。Falk & Bardel (2010) 和 Puig-Mayenco et al. (2020) 对三语习得中的语言迁移做了回顾总结。《第二语言研究》(Second Language Research) 期刊 2011 年第一期出版三语习得专刊，主题是“三语习得的生成研究”(the generative study of L3 acquisition)。《国际双语期刊》(International Journal of Bilingualism) 2017 年出版三语/多语专刊，其中一些文章提出了三语习得假说，如“手术刀模型”(Scalpel Model, Slabakova 2017)、语言点距离模型(Linguistic Proximity Model) (Westergaard, 2017) 等。

三语习得和二语习得有一些共同特点，但也有诸多不同。影响二语习得的因素都会影响三语习得，但是三语习得要比二语习得复杂许多(Cenoz & Jessner, 2000)。在三语和多语研究的大背景下，传统的二语习得需要重新审视。

文献回顾

语言习得领域对二语的界定传统上比较宽泛，二语是指第一语言以外的任何一种其他语言，包括第三语言、第四语言等(Ellis, 1994)。中国学者沿袭了上述观点，如刘珣(2000)认为，学习第三语言、第四语言的规律与学习第二语言有很多共同之处，所以不再细分而将一语之后学习的语言统称第二语言。

根据对比分析假说(Lado, 1957)，学习二语的难易取决于二语和一语在语言结构或系统上的相同或相异：如相同，就会发生正迁移，有助于二语学习；如相异，就会发生负迁移，对二语学习产生负面影响。该假说借鉴了美国结构主义语言学的对比分析法，将其应用于语言教学，试图通过对学习者一语和二语的对比分析，对二语习得难度做出预测。这一方法的有效性仅限于学习者的二语是除一语之外的唯一语言，对二语的影响因素只能来自于一语。这种情况并不具普遍性，特别是在多语现象普遍的欧洲(戴曼纯, 2017)。此外，即使一语是二语之外的唯一语言，对二语的影响也未必全部来自一语。根据偏误分析假说(Corder, 1967)，除来自一语

的语际迁移, 还有来自二语自身的语内迁移, 即无论学习者的母语背景是什么都会出现的与二语相关的现象。

生成语法框架下的二语习得假说, 也以一语和二语对比为基础, 只是增加了普遍语法这一致使变量, 因此它要回答的首要问题是: 二语习得始于一语语法还是普遍语法? 换言之, 二语的初始状态是什么? 由此产生了多个假说, 如全面迁移/全面可及假说 (Schwartz & Sprouse, 1996)。该假说认为, 二语的初始状态是全部一语语法, 二语语法是在普遍语法指引下不断重构逐步发展的过程 (详见赵杨, 2015)。与对比分析假说一样, 生成语法框架下的诸假说只将二语与一语对比, 但这种对比只有在两种情况下有效: 其一, 学习者一语是二语之外的唯一语言; 其二, 即使有其它语言, 一语也是唯一能够施加影响的语言。

如果我们把泛称的“二语”具体化而以习得顺序为标准标注每一门语言, 上述假说中的“二语”很可能是“三语”、“四语”直至“N语”。如果说对三语、四语的影响只来自于一语, 显然不符合事实。这些影响有些来自一语, 有些来自之前学过的二语、三语等。Puig-Mayenco et al (2020) 归纳了跨语言影响在三语习得背景下的四种情况: 无迁移; 迁移来自一语; 迁移来自二语; 迁移全部或部分来自一语或二语, 或同时来自一语和二语。该文总结了四种迁移观: (1) 一语优势假说 (Privileged Role of the L1), 认为迁移主要来自一语; (2) 二语状态因子假说 (L2 Status Factor Hypothesis), 认为迁移主要来自二语; (3) 累积增强模型 (Cumulative Enhancement Model), 认为先前习得的所有语言对三语都有影响, 且这种影响是正面的; (4) 类型主导模型 (The Typological Primacy Model), 认为语言距离是影响迁移的重要因素, 包括客观语言距离, 即通过语言研究手段对两种或多种语言的类型、句法、形态、音位等多方面进行比较, 确定它们之间的接近程度; 也包括主观语言距离, 即语言使用者主观感知到的语言之间的差异或接近程度。

成人二语习得研究中的汉语, 很少是习得顺序上的第二语言, 而往往是学习者的三语、四语, 甚至五语、六语。欧美学生除母语外, 一般先学习其它印欧语言, 如英国中小學生首选现代外语分别为法语、西班牙语和德语 (Tinsley, 2019)。在欧洲大陆英语往往是第三语言 (Cenoz & Jessner, 2000), 而汉语又在英语之后。2017年汉语成为美国中小学第四大外语 (据《中国德育》, 2017年第13期)。日本、韩国、越南虽属汉字文化圈国家, 但各自的基础教育阶段, 必修课是英语而不是汉语。以日本为例。日本中学生一般都选择英语作为第一外语, 英语以外的语言被称为第二外语, 汉语属于第二外语。日本文部科学省《高中学习指导要领解说外语篇英语篇》规定, 英语是必修科目。2017年, 日本全日制普通高中人数为2,357,379人, 这也是学习英语的高中生人数。其中把汉语作为第二外语的有19,637人 (黄小丽, 2019), 不到学生总数的1%。由此可见, 无论印欧语言主导的欧美还是属于汉字文化圈的亚洲国家, 汉语都不是真正意义上的第二语言, 即紧随一语或母语之后学习的另一种语言。

传统“二语”定义下的汉语作为第二语言的习得研究, 在讨论跨语言影响时, 只关注一语迁移情况。虽然证明一语迁移是相对的, 而不是绝对的 (如 Yuan, 2001), 换言之, 即使有跨

语言影响, 这种影响也有可能来自一语之外的因素, 但在解释习得结果时, 对比一语与二语, 是最常见的做法。在了解了多语背景下的汉语习得的事实后, 不难发现这些研究忽略了跨语言影响有可能来自一语之外的其它语言, 在一语迁移之外, 存在中介语迁移。早在四十年前, Odlin (1989) 将已经习得或未完全习得的语言都纳入了跨语言影响的致使因素, 但学界在具体研究中, 或由于缺乏对学习者的语言背景的了解, 或由于对中介语之间的影响未给予足够重视, 而将跨语言影响只局限于学习者的一语。

研究问题和研究方法

本研究考察两个问题: (1) 对多语背景学习者的汉语习得, 跨语言影响主要来自哪一种语言? (2) 作为三语和四语的汉语习得, 在跨语言影响方面是否有什么差别?

本研究采用量化研究方法, 研究工具为问卷调查。研究者编制了包含 41 个问题的问卷, 通过问卷星完成。有些事实类问题, 如学习者的年龄, 参与者直接填写数字。要求做出选择的, 有下拉式菜单, 参与者做出选择。

共有 107 人参与了调查, 其中有效问卷 100 份。参与者 18-41 岁, 平均年龄 24.57 岁。100 人中, 男性 36 人, 女性 64 人。最高学历, 中学 7 人, 大学 37 人, 硕士研究生 46 人, 博士研究生 10 人。在学习者的语言背景方面 (包括母语), 学过 3 门语言 35 人, 4 门语言 43 人, 5 门语言 14 人, 6 门语言 7 人, 6 门以上语言 1 人。开始学汉语的时间, 87 人在 16 岁以后, 9 人在 12-16 岁之间, 1 人在 3-7 岁之间, 3 人在 3 岁之前。自评的汉语水平, 53 人为高级, 35 人为中级, 12 人为初级。学习方式上, 主要基于课堂学习的 85 人, 主要基于自然学习的 15 人。100 名参与者的母语有 39 种, 来自 46 个国家。

本文只选取汉语作为三语学习的 29 人 (以下称“三语组”) 和汉语作为四语学习的 28 人 (以下称“四语组”) 作为考察对象, 考察跨语言影响在这两组参与者中的表现。三语组和四语组中的参与者, 在最高学历、开始学习汉语的年龄、汉语学习时长、母语以及先前学习过的其它语言、汉语水平等方面具有丰富的多样性。以三语组为例。29 人中, 男性 8 人 (28%), 女性 21 人 (72%)。最高学历方面, 中学 3 人 (10%), 大学 13 人 (45%), 硕士研究生 9 人 (31%), 博士研究生 4 人 (14%)。开始学习汉语的年龄, 3 岁以前 1 人 (3%), 12-16 岁 3 人 (10%), 16 岁以上 25 人 (86%)。汉语学习时长, 1-2 年 8 人 (28%), 2-4 年 9 人 (31%), 4-6 年 5 人 (17%), 6 年以上 7 人 (24%)。自评的汉语水平, 初级 2 人 (7%), 中级 12 人 (41%), 高级 15 人 (52%)。母语背景为, 英语 9 人, 西班牙语 3 人, 泰语 2 人, 日语 2 人, 俄语 2 人, 韩语 2 人, 德语、伊博语、阿拉伯语、乌尔都语、罗马尼亚语、越南语、博茨瓦纳语、法语、越南语各 1 人; 二语背景为, 英语 20 人, 法语 5 人, 西班牙语 2 人, 德语 1 人, 印尼语 1 人。

如对参与者开始学习汉语的年龄、汉语学习时长、母语以及先前学习过的其它语言、汉语

水平等变量全部控制的话, 100 人的样本量显然不足。本文呈现的只是先期研究成果, 为未来的大规模调查做准备。

结果与分析

三语组的调查结果见表 1 和表 2。表 1 是认为一语对汉语三语习得有影响的人数和比例, 表 2 是认为二语对汉语三语习得有影响的人数和比例。

表 1、三语组中认为一语对汉语三语习得有影响的人数和比例

	很大	比较大	比较小	很小	没有影响
一语对汉语词汇的影响	4 (14%)	11 (38%)	7 (24%)	5 (17%)	2 (7%)
一语对汉语语音的影响	5 (17%)	13 (45%)	8 (28%)	1 (3%)	2 (7%)
一语对汉语声调时的影响	3 (10%)	9 (31%)	6 (21%)	1 (3%)	10 (34%)
一语对汉语语法的影响	2 (7%)	10 (34%)	13 (45%)	2 (7%)	2 (7%)
一语对汉字的影响	3 (10%)	1 (3%)	5 (17%)	4 (14%)	16 (55%)

由表 1 可知, 认为一语对汉语词汇 (52%)、语音 (62%) 影响大 (“很大” + “比较大”) 的参与者超过了一半, 有超过一半的参与者 (52%) 认为一语对汉语语法影响小 (“很小” + “比较小”), 另有超过一半的参与者 (55%) 认为一语对汉字习得没有影响, 有约三分之一 (34%) 的参与者认为一语对汉语声调没有影响。

表 2、三语组中认为二语对汉语三语习得有影响的人数和比例

	很大	比较大	比较小	很小	没有影响
二语对汉语词汇的影响	0	11 (38%)	12 (41%)	4 (14%)	2 (7%)
二语对汉语语音的影响	0	6 (21%)	16 (55%)	4 (14%)	3 (10%)
二语对汉语声调时的影响	1 (3%)	3 (10%)	7 (24%)	8 (28%)	10 (34%)
二语对汉语语法的影响	0	13 (45%)	10 (34%)	4 (14%)	2 (7%)
二语对汉字的影响	1 (3%)	1 (3%)	3 (10%)	5 (17%)	19 (66%)

表 2 显示, 认为二语对汉语词汇、语音、声调、语法和汉字影响大的参与者都没有超过 50%, 与此相对照, 认为二语对汉语词汇 (55%)、语音 (69%)、声调 (52%) 影响小的参与者都超过了一半, 将近一半 (48%) 的参与者认为二语对汉语语法影响小, 66% 的参与者认为二语对汉字习得没有影响, 34% 的参与者认为二语对汉语声调没有影响。对比表 1 和表 2 可以看出, 认为一语对汉语三语习得影响 “很大” 的参与者虽然人数不多, 但每一项都有 2-5 人。但

是没有参与者认为二语对汉语词汇、语音、语法习得影响“很大”，在声调和汉字上，也分别只有1人认为影响“很大”。

如前文所述，本研究中有28名参与者的四语是汉语，也就是说，按照习得顺序，汉语是他们习得的第四种语言。表3、表4和表5呈现的是四语组的感知判断。

表3、四语组中认为一语对汉语四语习得有影响的人数和比例

	很大	比较大	比较小	很小	没有影响
一语对汉语词汇的影响	5 (18%)	5 (18%)	6 (21%)	4 (14%)	8 (29%)
一语对汉语语音的影响	5 (18%)	8 (29%)	6 (21%)	2 (7%)	7 (25%)
一语对汉语声调时的影响	4 (14%)	6 (21%)	4 (14%)	2 (7%)	12 (43%)
一语对汉语语法的影响	5 (18%)	7 (25%)	4 (14%)	5 (18%)	7 (25%)
一语对汉字的影响	3 (11%)	5 (18%)	2 (7%)	0	18 (64%)

表4、四语组中认为二语对汉语四语习得有影响的人数和比例

	很大	比较大	比较小	很小	没有影响
二语对汉语词汇的影响	3 (11%)	6 (21%)	11 (39%)	2 (7%)	6 (21%)
二语对汉语语音的影响	4 (14%)	9 (32%)	8 (29%)	2 (7%)	5 (18%)
二语对汉语声调时的影响	2 (7%)	5 (18%)	9 (32%)	3 (11%)	9 (32%)
二语对汉语语法的影响	2 (7%)	10 (36%)	9 (32%)	2 (7%)	5 (18%)
二语对汉字的影响	2 (7%)	4 (14%)	2 (7%)	3 (11%)	17 (61%)

表5、四语组中认为三语对汉语四语习得有影响的人数和比例

	很大	比较大	比较小	很小	没有影响
三语对汉语词汇的影响	3 (11%)	5 (18%)	9 (32%)	3 (11%)	8 (29%)
三语对汉语语音的影响	3 (11%)	7 (25%)	8 (29%)	3 (11%)	7 (25%)
三语对汉语声调时的影响	4 (14%)	1 (4%)	6 (21%)	4 (14%)	13 (46%)
三语对汉语语法的影响	5 (18%)	5 (18%)	7 (25%)	4 (14%)	7 (25%)
三语对汉字的影响	3 (11%)	1 (4%)	3 (11%)	2 (7%)	19 (68%)

从表3、表4和表5得知，四语者中，除超过半数的参与者认为已知语言（一语、二语和三语）对汉字习得没有影响外，在词汇、语音、声调和语法上，无论是认为已知语言影响大的参与者还是认为影响小的参与者都没有超过半数，参与者的感知判断呈现趋中趋势。

综上所述，三语者认为至少在语音和词汇方面，一语对汉语三语的影响大，但是对于四语者来说，没有哪一种已知语言对汉语四语有很大的影响。这说明，随着已知语言数量的增加，

各种语言对新学习的语言都有影响，一语没有迁移优势。但是，三语组和四语组中，都有超过一半的参与者认为，已知语言对汉字习得没有影响，无论已知语言是一语、二语还是三语。汉字是表意文字，不同于其它语言的表音文字，已知语言对汉字习得影响小的事实或许说明，正字法类型对迁移有影响。

小结

传统上的二语习得研究，将语言迁移的致使因素只归因于学习者的一语，忽略了至少一部分学习者的多语背景。本文针对汉语作为三语和四语的学习者的感知调查证明，学习者的一语不是影响语言学习的唯一跨语言因素，先前学习的所有语言都对学习新语言有影响。

如前所述，本文呈现的是先期研究，样本量小，也由于样本量小，在分析时无法控制更多变量，因此对多语背景学习者习得汉语时出现的跨语言影响，无法全面展现。这是当前研究的不足，也是下一步研究要解决的问题。

参考文献

- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Cabrelli Amaro, J., Flynn, S., & Rothman, J. (Eds.) (2012). *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cenoz, J & Jessner, U. (Eds.) (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cohen, A. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 135-149.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Falk, Y., & Lindqvist, C. (2019) L1 and L2 role assignment in L3 learning. Is there a pattern?, *International*

- Journal of Multilingualism*, 16(4), 411-424,
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL*, 48(2-3), 185-219.
- Hammarberg, B. (Ed.). (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leung, Y. I. (Ed.) (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3. Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 281-297.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puig-Mayenco, E., González Alonso, J., & Rothman, J. (2020). A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research*, 36(1), 31-64.
- Rothman, J., González Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Safont Jordà, M. P. (2005). *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive state and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.
- Szubko-Sitarek, W. (2015). *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users*. Berlin: Springer.
- Tinsley, T. (2019). *Language Trends 2019: Language Teaching in Primary and Second Schools in England Survey Report*. Alcantara Communications for the British Council. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language-trends-2019.pdf>.
- Westergaard, M., et al. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism* 21(6), 666-682.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
- Yuan, B. (2001). The status of thematic verbs in the second language acquisition of Chinese: against inevitability of thematic-verb raising in second language acquisition. *Second Language Research* 17(3), 248-272.
- 戴曼纯. 欧盟多语制与机构语言政策. 语言政策与规划研究, 2017, 4(1): 1-11.
- 黄小丽. 日本小语种教育的历史、现状及相关政策. 外语教学理论与实践, 2019, 4: 71-80.
- 刘珣. 对外汉语教育学引论. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2000.
- 赵杨. 第二语言习得. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015.

作者简介

赵杨，北京大学对外汉语教育学院教授、院长，研究方向为第二语言习得、生成语法、社会语言学和语言教育，出版专著两部、译著两部，发表学术论文 40 余篇。通信地址：北京大学对外汉语教育学院，100871。电子邮件：zhaoyang@pku.edu.cn

鲁昕 (Lusine Safaryan)，亚美尼亚籍，北京大学对外汉语教育学院博士研究生，研究方向为第二语言习得。通信地址：北京大学对外汉语教育学院，100871。电子邮件：1801111923@pku.edu.cn。

An Analysis on Lower-Intermediate Level Learners' Acquisition of Chinese Word Order

中低级水平学习者对中文语序习得的研究

彭颖 Ying PENG

彭银银 Yinyin PENG

利兹大学 University of Leeds

Abstract: In teaching Chinese as a foreign language (TCFL), Chinese word order is a significant challenge for learners. However, little attention has been paid to it in textbooks, teaching practice and empirical research. Chao (1968) stresses the importance of word order in Chinese by claiming that Chinese grammar is closely related to word order. Jiang (2009) also emphasizes that word order is crucial to information structuring in Chinese, suggesting that errors in word order would strongly affect success in communication. We highlight the importance of understanding specific challenges in acquiring Chinese word order by focusing on word order errors made by lower-intermediate level learners. We examine 150 short Chinese journals (free compositions - typically of 600 characters long), written by a group of undergraduate learners of Chinese. When analyzing these journals, we identify errors related to word order, categorise them into different types, determine their frequencies and discuss potential causes. The data obtained show that lower-intermediate students' acquisition of Chinese word order is influenced both by their native language (English) and target language. This study aims to assist learners, especially those at the lower-intermediate level in acquiring Chinese word order and to provide pedagogical suggestions for TCFL.

Key Words: Chinese word order; word order errors; learners at the lower-intermediate level

1. Introduction

Yuen Ren Chao (1968) points out that '[it] is often said that all Chinese grammar is syntax, all Chinese syntax is word order, and therefore all Chinese grammar is word order.' It is evident that word order plays a key role in Chinese language. Compared with other languages in the world, such as the

inflectional language English, Chinese language is regarded as an isolating language that has few overt syntactical features (Chao, 1968; Li and Thompson, 1981). For instance, verbs have no variations concerning tense, voice or aspect while nouns experience no changes of gender, number or case. As a result, Chinese mainly relies on word order and function words to construct information and convey grammatical meaning. Considering its significance and complexity, it is necessary that both teachers and students should pay more attention to Chinese word order in the contexts of TCFL and acquiring Chinese as a second language (L2 Chinese). This study investigates English-speaking students' acquisition of Chinese word order through analysing the word order errors they make. The students we study are at varying stages of experience – classed here as lower-intermediate (i.e. around HSK level 3, rather than beginner or elementary levels).

2. Literature review

2.1 Theoretical approaches to second language acquisition

There are various theories and approaches to studying second language acquisition (SLA), such as Contrastive Analysis (CA) Hypothesis, Error Analysis (EA), Interlanguage Theory, and Transfer/Cross-linguistic Theory. They are overlapping in certain areas, but with different focuses. This study mainly adopts EA as the guiding approach to explore learners' acquisition of Chinese word order.

Between 1960s and 1970s, research focus of SLA was gradually transferred from language contrast to learners' errors, hypothesized to follow a systematic order of development in interlanguage (Selinker 1972). However, EA actually developed from CA. In CA the grammar systems of a learner's native language and target language are compared and similarities and differences are identified. While CA is interested in predicting difficulties in learning a target language, EA focuses on the actual errors made by learners in the learning process. This systematic analysis of language errors propels the development of EA. First proposed by Corder (1967), EA can help researchers analyse particular errors, such as misuse of vocabulary or improper word order, and understand L2 learners' current language competence. Corder (1967) also suggests that EA enables learners to understand how and why the errors occur. According to Jiang (2009: 116), 'EA provides a means to empower L2 teachers in that their error feedback can be made more effective and more beneficial for L2 learners.' Thus it's not only helpful for researchers and teachers' work but for L2 learners' acquisition as well.

2.2 Studies of L2 Chinese word order acquisition

Most studies on Chinese word order are ontological. Empirical and data-driven research on this in the context of SLA is scarce and primarily carried out in China.

Jiang (2009) critically reviewed existing word order error taxonomies and put forward 4 word order error categories involved in English-speaking students' acquisition of Chinese, including time and place words, modification structures, inappropriateness and topic-comment relations. Despite the fact that Jiang's data-based research provides insights into the taxonomies of Chinese word order errors, it is mainly focused on the general situation, while specific word order issues are not discussed in detail, such as those related to Chinese attributive-headword structures or adverbial-headword structures.

Qiao (2011) carried out a comparative study on the adjective-noun structures in Chinese and English and revealed the similarities and differences of the adjective-noun structures in these two languages, including their types, their semantic collocation characteristics, their syntactic functions and the word order of adjective modifiers. Qiao's research probes into the characteristics and causes of the differences of Chinese and English adjective-noun structures from the perspective of cognitive linguistics; however, it only deals with the attributive-headword structures and lacks empirically-collected data.

Yin (2012) studied English-speaking students' word order errors of Chinese adverbials. After evaluating the types of Chinese word order errors, Yin concluded that the adverbial-related word order issues account for the majority of learner's errors. Yin's research categorises Chinese adverbial word order errors into two types: monomial and multiple. Though subcategories of word order errors are provided later, some of the classification seems to be overlapping.

Jin (2011) investigated English-speaking students' Chinese word order errors related to attributives, adverbials and complements, comparing Chinese and English word order from modes of thinking, linguistic construction and sentence extending mechanisms. But Jin's categorisation of word order errors is short of subcategories and theoretical application.

The research discussed above provides various perspectives and insights for the current study, such as means of describing differences and categorising errors. With reference to these studies, this research explores Chinese word order errors from the perspective of sentence components. This study analyses English-speaking learners' acquisition of Chinese word order in terms of the five principal structures of modern Chinese at the sentence level: attributive-headword structures, adverbial-headword structures, verb-complement structures, subject-predicate structures and verb-object structures.

3. Research Design

This study is carried out with two principal research questions: What are the common word order errors committed by L2 Chinese learners at lower-intermediate level? What are the potential causes? It is hoped that through addressing these two questions, this study can provide pedagogical implications for the practice of TCFL, especially for teaching English-speakers.

Regarding data collection, we recruited participants who are English native speakers and L2 Chinese learners at lower-intermediate level. Our research data consists of 150 untimed free compositions written in Chinese (as handwritten assessed homework); each composition is of approximately 600 characters long.

During the data analysis, we identified word order errors based on Chinese sentence components - the five types of structures mentioned above. They are the basic structures that usually students must learn when studying CFL. Furthermore, considering that the grammar taught to learners of this type primarily involves pedagogical grammar such as constructing sentences with the above-mentioned structures, rather than theoretical grammar, for example, The Principle of Temporal Sequence (PTS) or The Principle of Whole Before Part (WBP) (Jiang 2009), thus the classification of word order errors in the current study follows the taxonomy of sentence components for its relevance, appropriateness and clarity.

4. Research Findings

The total number of word order errors identified are 197, which are categorised into the adverbial-headword structure, the attributive-headword structure, the verb-complement structure, the subject-predicate structure, the verb-object structure, and the miscellaneous category (as shown in the chart below).

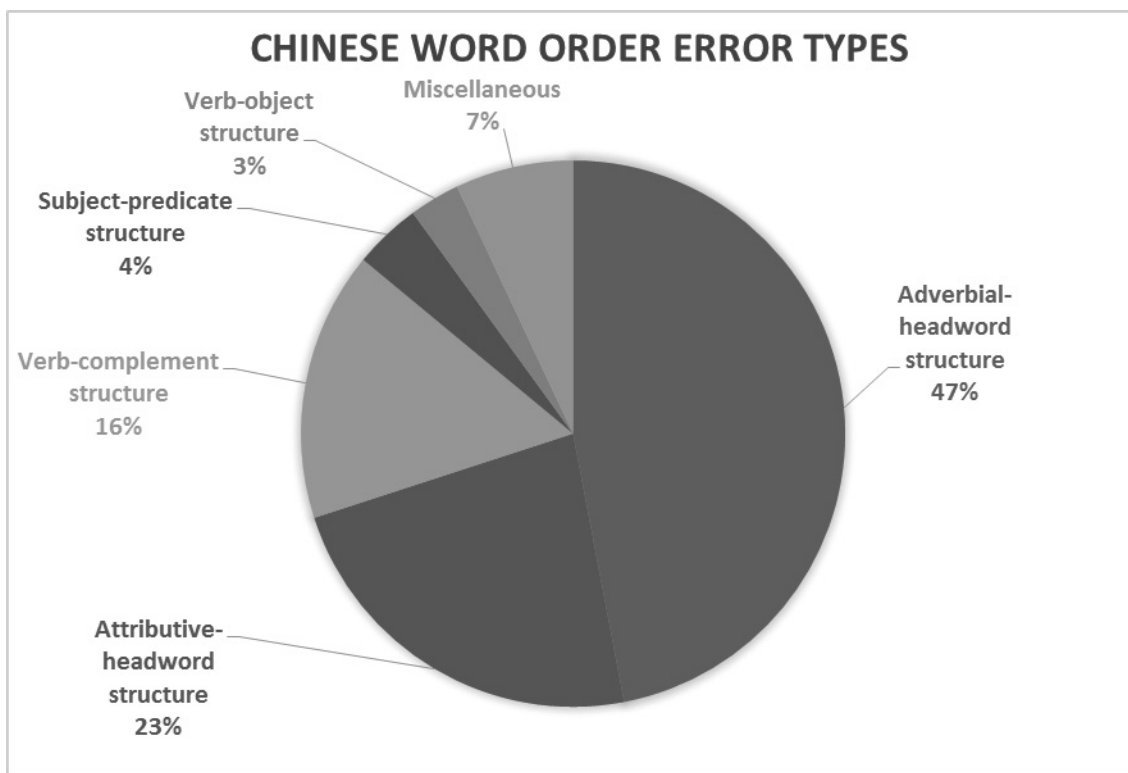


Figure 1 Types of Chinese word order errors

4.1 Adverbial-headword structure

The largest number of word order errors are found with adverbial-headword structures (92), accounting for nearly half of the total. Word order errors of this type are further divided into subcategories of errors concerning prepositions, adjectives, multiple adverbials, time words and quantity words, among which errors of prepositions and adverbs are the top two, followed closely by errors involving the use of multiple adverbials.

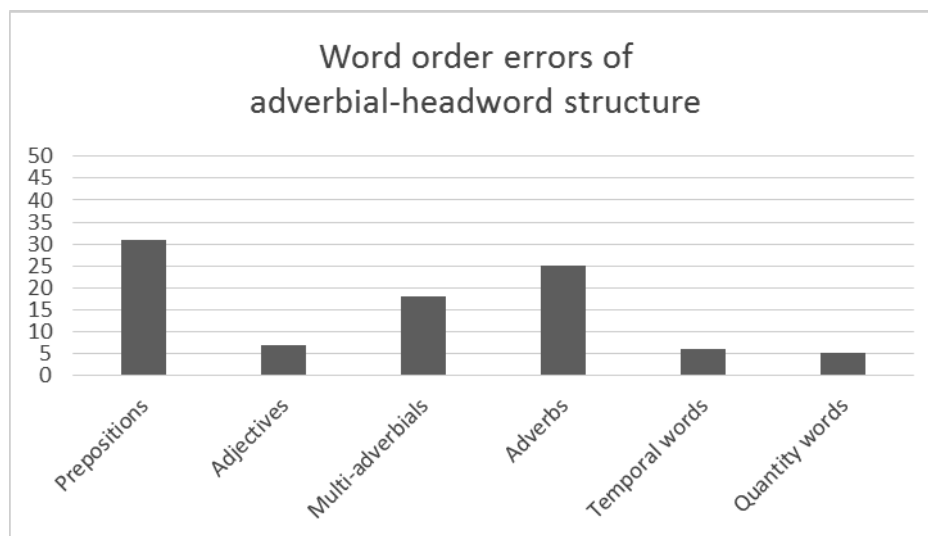


Figure 2 Word order errors of adverbial-headword structure

There are 31 prepositional adverbials-related word order errors and they are mainly involved with the use of ‘在’ (15), ‘为了’ (4) and ‘从’ (4). Others include ‘于’, ‘沿’, ‘跟’, ‘对’, ‘往’.

E.g.1 * 我想学习在中国中国的文化

E.g.1 我想在中国学习中国的文化

E.g.2 * 我们小组中没有谁有特别的才能在剪辑的方面

E.g.2 我们小组中没有谁在剪辑的方面有特别的才能

E.g.3 * 日前我去到厦门为了参加一个英式橄榄球比赛

E.g.3 日前我为了参加一个英式橄榄球比赛去到厦门

E.g.4 * 我父母来到英国为了我父亲的工作

E.g.4 我父母为了我父亲的工作来到英国

E.g.5 * 我们十一点离开从台北车站

E.g.5 我们十一点从台北车站离开

E.g.6 * 我们于最后一天去机场坐飞机, 飞从桂林到上海

E.g.6 我们于最后一天去机场坐飞机, 从桂林飞到上海

The * symbol preceding a sentence indicates that the word order in that sentence is erroneous. The six examples above reveal that negative transfer from the native language (English) is the main reason for these errors as prepositional phrases in English usually occur after the verb whereas prepositional phrases always occur before the verb in Chinese (Ross and Ma, 2014).

There are 25 word order errors concerning adverbs being used as adverbials. Three examples are listed below:

E.g.7 * 也风景特别美

E.g.7 风景也特别美

E.g.8 * 她们回来后, 就我们去饭馆吃午饭

E.g.8 她们回来后, 我们就去饭馆吃午饭

E.g.9 * 我的班有一共三十同学

E.g.9 我的班一共有三十同学

The reason for this kind of errors might be students' inaccurate grasp of Chinese grammar as these adverbs should occur immediately after the subject and before the predicate part instead of at the beginning of a sentence as in Examples 7 and 8 or after the predicate verb as in Example 9.

Eighteen word order errors involve the use of multiple adverbials, mainly with the ordering of different adverbials in one sentence.

E.g.10 * 之所以在中国以前很多人不会离婚

E.g.10 之所以以前在中国很多人不会离婚

E.g.11 * 我们才周三晚上9点拍完

E.g.11 我们周三晚上9点才拍完

These two examples reflect the students' interlanguage system, which indicates they are approaching targetlike language use in some regards, but still have some issues in other specific contexts as shown here. Though the multiple adverbials are placed correctly before the verbal phrase in both sentences, the sequence of adverbials is still a challenge for students.

The numbers of word order errors related to adjectives, time words and quantity words that function as adverbials are seven, six and five respectively.

E.g.12 * 发现三个月过去了很快

E.g.12 发现三个月很快过去了

E.g.13* 我二十六日八月二零一七年来台湾

E.g.13 我二零一七年八月二十六日来台湾

E.g.14 * 我没有见过她一年了

E.g.14 我一年没有见过她了

These examples show that previous language knowledge or use has influenced students' L2 production since these inappropriate Chinese sentences are basically produced according to the English word order. Especially for the time expression in Example13, the temporal sequence in English is from small to large while it's from large to small in Chinese, which is indicated by the whole-before-part principle in Chinese and the part-before-whole principle in English (Huang and Liao, 2002; Jiang, 2009).

4.2 Attributive-headword structure

The second largest group of errors are found in attributive-headword structures (46) and they are classified into two types: simple and complex. The former type refers to word order errors involving only one modifier - either a single word or a set phrase (e.g. '匆忙' / '匆匆忙忙') while the latter includes modifiers constituted by phrasal attributives or multiple attributives (those including at least two attributives of any kinds). There are only 11 errors involving the simple attributive-headword structure, which indicates that students may have already become familiar with its use - single attributives are placed before headwords in Chinese.

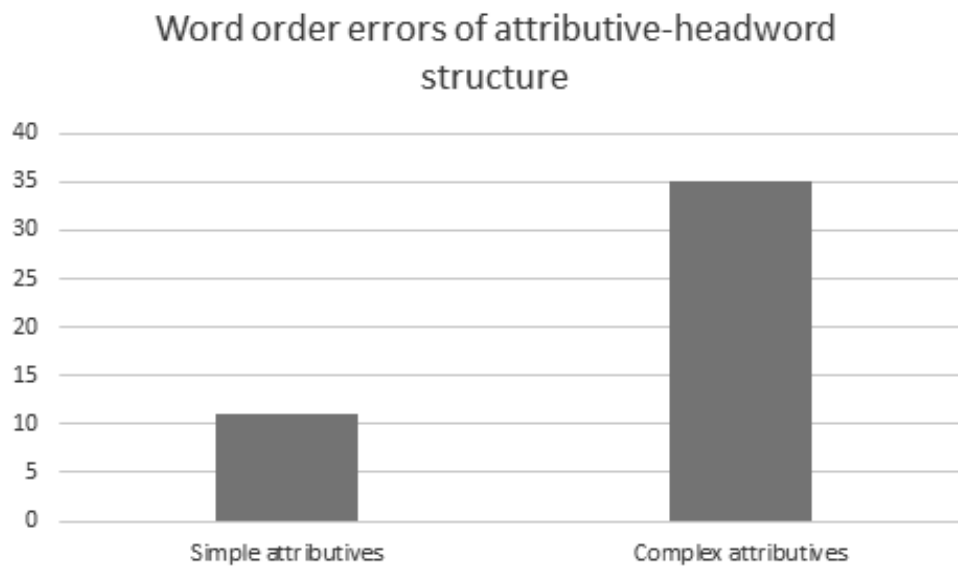


Figure 3 Word order errors of attributive-headword structure

The complex attributive-headword structures consist of 35 word order errors and they are further sub-categorised: multiple-attributive-related errors and phrasal-attributive-related errors (including prepositional phrases, subject-predicate phrases, verb-object phrases, etc.)

E.g.15 * 现在我住在我新的房子一个星期

E.g.15 现在我住在我的新房子一个星期

E.g.16* 觉得他是我大的哥哥

E.g.16 觉得他是我的大哥哥

Word order errors in the above two examples relate to possessive pronouns + descriptive adjectives, for example '我' as the possessive pronoun and '新' as the descriptive adjective in Example 15. The participants have put the attributive-headword structure's marker '的' after the pronoun and the adjective, but in fact it should be placed between the two attributives as both '新' and '大' are

monosyllabic words and '的' is not needed between this kind of adjectives and headwords.

E.g.17 * 房间里有一个大圆的新桌

E.g.17 房间里有一个新的大圆桌

E.g.18 * 公寓里有一个小干净的卫生间

E.g.18 公寓里有一个干净的小卫生间

E.g.19 * 桂林公园是一座小安静的公园

E.g.19 桂林公园是一座安静的小公园

These 3 examples represent word order errors concerning quantity words + multiple descriptive adjectives. The word orders of adjectival descriptive attributives are different in Chinese and English. Chinese usually follows the sequence of age> size> source> colour> shape> material (Wang, 2012: 25) while English usually goes by size> shape> age> colour> nationality> material (Qiao, 2011: 149). The error in Example 17 may be due to the influence of English when '大' (size) is placed before '圆' (shape) and '新' (age). As for Examples 18 and 19, Chinese usually tends to put attributives that have to be used together with '的' before attributives that do not require the use of '的', so in these cases the orders of the descriptive attributives are wrong.

E.g.20 * 我觉得我的第一天在中国很成功

E.g.20 我觉得我在中国的第一天很成功

E.g.21 * 在我的第一个月在上海

E.g.21 在我在上海的第一个月

The above two Examples reflect word order errors committed when prepositional phrases are used as attributives. As English places prepositional phrases after the headword for modification, learners may transfer this language use to Chinese, thus making these errors.

E.g.22 * 第一个地方我们去过是哈尔滨

E.g.22 我们去过的第一个地方是哈尔滨

E.g.23 * 第一个东西我注意了, 就是长城的建筑很漂亮

E.g.23 我注意的第一个东西就是长城的建筑很漂亮

Word order errors in Examples 22 and 23 are related to subject-predicate phrases being used as attributives. Students made these errors probably again because of the influence of their L1 where attributive clauses are placed after headwords in English.

E.g.24 * 我一点儿信心说中文都没有

E.g.24 我一点儿说中文的信心都没有

E.g.25 * 第二天我们就决定坐火车去成都附近一个城市叫东山

E.g.25 第二天我们就决定坐火车去成都附近一个叫东山的城市

Word order errors in the above examples involve verb-object phrases being used as attributives.

Similar to the previous point about attributive clauses, English tends to place verbal phrases after headwords and the cause of these errors may still be the negative transfer from L1.

4.3 Verb-complement structure

There are 31 word order errors related to the verb-complement structures, ranking third among all the error categories. Word order errors of this type include complements that suggest quantity, degree, result and possibility. Among them, 28 word order errors are related to complements of quantity, accounting for the majority.

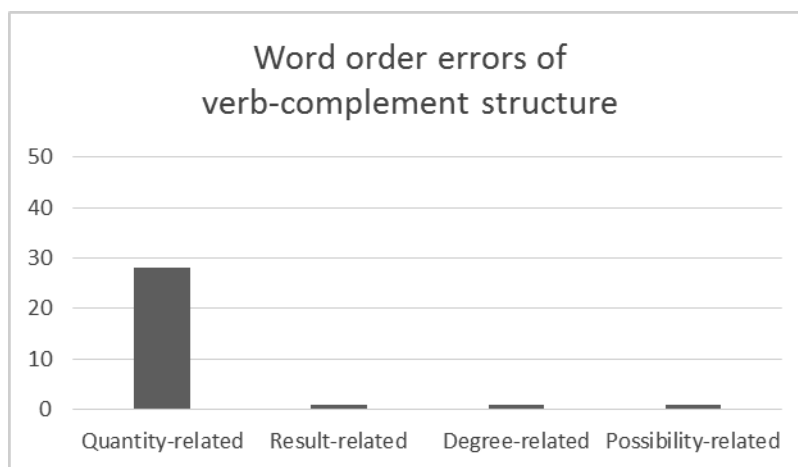


Figure 4 Word order errors of verb-complement structure

E.g.26 * 我两个月已经住在上海

E.g.26 我住在上海已经两个月

E.g.27 * 所以我每个月两三次跟她见面

E.g.27 所以我每个月跟她见两三次面

E.g.28 * 他介绍自己一下

E.g.28 他介绍一下自己

There are three types of complements of quantity - complement of duration, complement of frequency and complement of nominal measure (Li and Cheng, 2003). All the errors identified in this part fall into the first two categories. Examples 26 and 27 show that students misused complements as adverbials as they put complements of quantity right before the predicate parts, whereas the complement in Example 28 is placed after the object, but actually it should be positioned between the verb and the object.

E.g.29 * 因为颐和园非常大，我们没完全看了

E.g.29 因为颐和园非常大，我们没看完全 / 没全看完

E.g.30 * 飞机有点儿晚来

E.g.30 飞机来得有点儿晚

E.g.31 * 因为我看一些汉字不懂

E.g.31 因为我看不懂一些汉字

The above three examples reflect word order errors about complements of result (E.g.29), degree (E.g.30) and possibility (E.g.31). They are mainly caused by misplacing complements before the verbs (E.g.29 and 30), or placing complements after the verb correctly, but in a wrong position when the verb is followed by an object (E.g.31). These kinds of word order errors are relatively few; however, this does not mean that learners have known how to use these types of complements. The research data was checked again with a sole focus on the use of complements. It was found that the occurrence of these types of complements is scarce in general. The reason may be that English-speaking students at the lower-intermediate level are not familiar with the use of complements in Chinese since this grammar point is missing in English.

4.4 Subject-predicate structure

The number of word order errors related to the subject-predicate structure is 8, only accounting for 4% of the total.

E.g.32 * 我们不要花了太多钱，所以我们不住店，决定我们可以租普通的房子

E.g.32 我们不要花太多钱，所以我们不住店，(我们)决定可以租普通的房子

E.g.33* 格外好吃中国菜

E.g.33 中国菜格外好吃

The subjects and predicates are reversed in these 2 examples. Example 32 may be under the influence of L1 transfer while Example 33 is inappropriate in written Chinese but may be acceptable in oral Chinese.

4.5 Verb-object structure

Only 5 word order errors exist in the verb-object structures, and the percentage is around 3%, which shows that learners find this type of structures not difficult since it exists in both languages.

E.g.34 * 所以每当风刮了

E.g.34 所以每当刮风时

Example 34 inappropriately turns the verb-object structure into a subject-predicate structure. In fact, subjectless sentences widely exist in Chinese and they can be used to indicate weather conditions or make general statements. By contrast, subject is mostly compulsory in English. Thus the error in Example 34 can be regarded as a result of L1 transfer.

4.6 Miscellaneous word order errors

Apart from word order errors concerning the five common Chinese structures, we have also examined some word order errors that cannot be classified into these categories, including conjunction-related errors, auxiliary word-related errors, and topic-comment pattern-related errors. These kinds of word order errors are generally categorized into the miscellaneous type, of which the quantity is 14.

E.g.35 * 今年初我去夜店过很多次

E.g.35 今年初我去过夜店很多次

E.g.36 * 不仅我喜欢北京天间, 而且夜间

E.g.36 我不仅喜欢北京的白天, 而且也喜欢它的夜晚

E.g.37 * 看到我父母很好, 我很难过离开日本

E.g.37 看到我父母很好, 离开日本我很难过

Examples 35 to 37 display word order errors involving auxiliary words, conjunctions and topic-comment patterns, among which the latter two kinds of word order errors are primarily influenced by the negative transfer of students' L1.

5. Discussion of findings

The three principal categories of word order errors and their sub-categories are shown in the figure below.

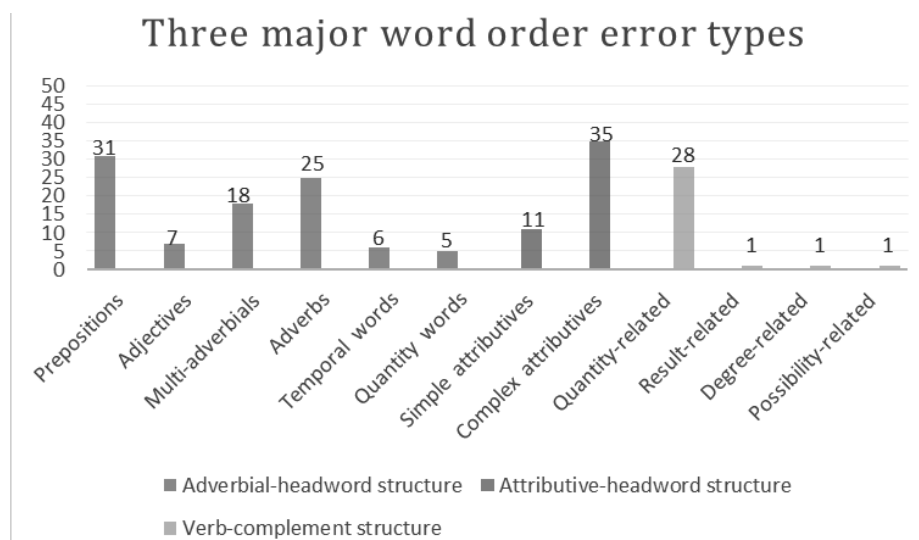


Figure 4 Summary of three major types of word order errors and their sub-categories

Here we mainly discuss the causes of word order errors regarding these three structures as other types have shown relatively low rates in their frequencies of occurrence. In the research literature about Chinese word order errors, the causes are mainly classified into L1 transfer, overgeneralization and inadequate grasp of Chinese grammar, or different thinking modes and cultural influence, some of which seem to be overlapping. Since our research adopts the method of sentence-component-oriented analysis, which involves few cognitive aspects, therefore the cultural and thinking mode factors have not been considered. The negative influence of L1 is taken as one major cause of errors here. Overgeneralization is regarded as one sign of inadequate knowledge/grasp of grammar in this study, thus only 'inadequate grasp of Chinese grammar' is used as the second main cause. The third cause is named 'uncertain' here when errors are not typical representatives of either of the two main reasons mentioned above and when it is difficult to determine the definite causes.

As for the adverbial-headword structure, 59.78% of the causes (55) are caused by L1 transfer, 33.70% (31) involving inaccurate grasp of Chinese grammar, and the rest 6.52% (6) being uncertain. In regard to the attributive-headword structure, 65.22% of the causes are L1 transfer, 28.26% (13) from inaccurate grasp of Chinese grammar, and the remaining 6.52% (3) being uncertain. Concerning the verb-complement structure, 19.35% of causes (6) involve L1 transfer, 70.97% (22) relating to inaccurate grasp of Chinese grammar, and 9.68% (3) being uncertain. On the whole, 101 word order errors (about 51.27%) are caused by L1 transfer, 82 errors (about 41.62%) are caused by inaccurate grasp of Chinese grammar, and 14 errors (about 7.11%) involve uncertain reasons. According to Li (1996), at the beginner's level, word order errors are mainly due to the negative transfer of L1 grammar into the target language. According to the current research, when learners' Chinese proficiency develops to a more advanced level, i.e. lower-intermediate level, the negative impact of L1 has gradually diminished, while on the other hand the inaccurate use of the Chinese grammar (e.g. overgeneralization of the grammatical rules) takes a more important role in causing word order errors than previously at a lower proficiency level. However, the L1 transfer remains problematic. According to Newmeyer (1996), adult learners tend to use their L1 as a tool in learning L2. Jiang (2009: 6) echoes 'with highly developed cognition and conceptualization of the world based on their L1, adult learners cannot avoid associating with their L1 when learning their L2.' Thus it will be useful to have knowledge of the similarities and differences in word order in learners' L1 and L2, not just for learners to avoid errors of this type, but also for teachers to understand and explain the causes of the errors, and to give effective feedback. The findings here have pedagogically meaningful implications, which will be presented in the next section.

6. Concluding remarks and pedagogical implications

This study shows that word order related errors abound in students' writing. We have so far identified the common types of word order errors and the potential causes, thus having answered the two research questions which are proposed to benefit the instruction of word order. Jiang (2009) emphasizes that instruction can have a significant effect on L2 acquisition, at least in terms of the rate of learning and the long-term success that learners achieve in using the language accurately.

Based on the error rates of the six categories, it appears that the adverbial-headword structures are the most problematic and need more attention in teaching and learning. As the grammatical principles of adverbials are relatively basic and easy to understand, it is recommended that they should be covered as early as possible - at the elementary level. For example, at the upper-elementary level, instruction on prepositional phrases can be conducted through comparative analysis between Chinese and English and corresponding exercises as well. For adverb adverbials and multiple adverbials, grammatical principles of Chinese should be explicitly taught and frequently practiced.

The second group of errors which deserve more attention in classroom are of the attributive-headword structures. Our data indicates that students have basically mastered the use of simple attributives by this stage (i.e. lower-intermediate level), knowing that attributives should occur before headwords since simple attributives are not difficult to learn. However, when attributive modifiers become more complex, such as phrasal attributives or multiple attributives, the word order errors present an increasing pattern. Thus more attention should be paid to complex attributives at the lower intermediate level, and comparative analysis of the two languages and targeted drills are necessary.

Complements do not exist in English. Although several types of complements may have already been covered in most elementary textbooks, findings from the current research show that learners still have difficulties in using them in an accurate way or when necessary at the lower-intermediate level. This area requires more attention throughout the whole intermediate level. Intensive and explicit explanation of the relevant grammatical principles, plenty of effective input and pertinent exercises are instrumental for teaching and learning.

The topic-comment pattern is missing in English; however, a large number of Chinese sentences are of this structure. The recommendation is for it to be taught at the intermediate level and reinforced at the advanced level. It's believed that contrast of the two languages and targeted exercises along with a wealth of effective input can benefit learners greatly.

In summary, pedagogical recommendations are given based on the errors' rates and their causes.

The core of the recommendations is sequencing. We believe that since word order is the difficulty and keystone of learning Chinese as a foreign language, the instruction and practice of it should run through the whole teaching and learning process with a principle of proceeding in an orderly way, and with different focuses at various stages. Grammatical rules which are difficult for foreign learners to conceptualize and understand need to be introduced at a later stage (i.e. a more advanced proficiency level) as learners will be more prepared after being exposed to the target language for a longer period of time. Comparative analysis of the two languages and consciousness-raising exercises are recommended. Furthermore, establishing and improving learners' target language intuition is equally crucial because although grammatical knowledge and consciousness of language differences may help learners to use word order accurately, they must be transformed into a certain kind of intuition for grammatical rules to be internalized. A large amount of effective input and repeated practice are therefore needed to nurture such intuition.

The current study does have its limitations. First of all, the sampling of the research has determined that the focus is primarily on learners with lower-intermediate Chinese proficiency. Our participants are limited to a single proficiency level, so further research with a larger sample of participants across different levels of proficiency can improve the applicability of research findings. Secondly, longitudinal research can also be carried out in the future - a diachronic investigation of students' acquisition of Chinese word order over a longer period of time is more beneficial in examining learners' language development. What's more, the causes of a number of word order errors are inconclusive when following the sentence-components categorization of errors, so further studies can also explore the issues of word order errors from other perspectives such as time sequence, space sequence and logic sequence. While the current research focused on learners with English as L1, it would be interesting to find out if different L1s show similarity or differences to English, which may help to better understand how interlanguage works for L2 Chinese.

References

- Chao, Y.R. 1968. *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5(1), pp.161-170.
- Corder, S.P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 9(2), pp.147-159.
- Firbas, J. 1966. Non-thematic subjects in contemporary English. *Travaux Linguistiques de Prague*. 2(1),

pp.239–254.

- Huang, B.R. and Liao, X.D. 2002. *Xian dai han yu (xia)*. Beijing: Higher Education Press, pp.91-94.
- Jiang, W.Y. 2009. *Acquisition of word order in Chinese as a foreign language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jin, X. 2011. *The relationship between comparison and analysis of Chinese and English sentence order and teaching foreigners Chinese*. Master thesis, Northeast Normal University.
- Lado, R. 1957. Sentence structure. *College Composition and Communication*. 8(1), pp.12-16.
- Li, C.N. and Thompson, S.A. 1976. On the issue of word order in a synchronic grammar: a case against 'movement transformations'. *Lingua*. 39(3), pp.169-181.
- Li, C.N. and Thompson, S.A. 1981. *Mandarin Chinese: a functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Li, D.J. and Cheng, M.Z. 2003. *A practical Chinese grammar for foreigners*, Beijing: Sinolingua.
- Li, D.Z. 1996. *Wai guo ren xue han yu yu fa pian wu fen xi*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Newmeyer, F. J. 1996 Some incorrect implications of the full-access hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 736–737.
- Qiao, X. 2011. *Han ying xing xiu ming jie gou dui bi yan jiu*. Ph.D. dissertation, Minzu University of China.
- Ross, C. and Ma, J.H.S. 2014 *Modern mandarin Chinese grammar*, 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Selinker, L. 1972 Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Yin, Y. 2012. *Bias analysis of adverbial word order for Chinese learners of English-speaking backgrounds*. Master thesis, Jilin University.

Authors Information

Dr Ying Peng, School of Languages, Cultures and Societies, University of Leeds. Y.peng@leeds.ac.uk

Yinyin Peng, School of Languages, Cultures and Societies, University of Leeds. ml16yp@leeds.ac.uk

The Interface Hypothesis' Prediction for the Second Language Acquisition of the Long-Distance Bound Chinese Reflexive *ziji*

邵炜 Wei SHAO

卡迪夫大学 Cardiff University

Abstract: The Interface Hypothesis (IH) accounts for some of the residual optionality discovered in adult second language acquisition (SLA) at a very advanced stage. It predicts that language knowledge that involves an interface between different cognitive domains (such as syntax-discourse; syntax-pragmatic) may not be fully acquirable, even for L2 learners at a very advanced level. This research is designed to investigate to what extent the long-distance (LD) binding properties of the Chinese reflexive *ziji* can be acquired by adult English learners of Chinese at a near-native level, so as to test the validity of Interface Hypothesis.

This research adopts a multiple-choice comprehension test to study subjects' interpretations of the reflexive *ziji*. Two groups of participants (11 near-native Chinese speakers and 22 native Chinese speakers) were asked to choose between *ziji*'s local (LOC) reading and LD reading in a sentence, where both of them are syntactically allowed, yet the LD reading is pragmatically favoured.

The results showed that the near-native subjects' acceptance of the long distance (LD) reading of *ziji*, is significantly lower than the native group, even when such reading is pragmatically favoured. This suggests that the subjects failed to realise that *ziji*'s LD binding is syntactically allowed and further suggests that the LD bound *ziji* are not fully acquired by English learners of L2 Chinese, even at a near-native level. These results are in line with the prediction of the Interface Hypothesis.

Key words: The Interface Hypothesis; Second language acquisition; *ziji*; Logophor

1. Introduction

The Interface Hypothesis (IH) (Sorace & Filiaci, 2006) accounts for some of the residual optionality discovered in adult second language acquisition (SLA) at a very advanced stage. It predicts that language knowledge that involves an interface between different cognitive domains (such as syntax-discourse; syntax-pragmatic) may not be fully acquirable, even for second language (L2) learners at a very advanced level (Sorace, 2011). This research is designed to investigate to what extent the long-distance (LD) binding properties of the Chinese reflexive *ziji* can be acquired by adult English learners of Chinese at a near-native level, so as to test the validity of IH. The experiment results show that the LD logophoric reflexive *ziji* cannot be fully acquired, which supports the prediction of the IH.

2. Literature Review

In this section, I will first exam the literature which support that the LD binding of Chinese reflexive *ziji* is subject to pragmatic logophoric conditions (Huang & Liu, 2001). I will further argue that the interpretation of logophors depends on the cognitive processes of both syntax and discourse domains (Burkhardt, 2005). Having identified that *ziji*'s LD binding interpretation involves the syntax-discourse interface, I establish that the SLA outcome of LD *ziji* by very advanced Chinese learners can be used to test the validity of the IH.

2.1 The logophoric approach

The concept of logophor was introduced to account for a distinct set of pronouns which were discovered in some West African languages (Huang & Liu, 2001). The very function of this set of pronouns is to be co-indexed with antecedents “whose speech, thoughts, feeling, or general state of consciousness are reported” (Clements, 1975). In an attempt to systematically account for logophoricity, Sells (1987) proposed three basic roles that the antecedents of logophors are associated with

- “a) Source: the one who is the intentional agent of the communication.
- b) Self: the one whose mental state or attitude the proposition describes.
- c) Pivot: the one with respect to whose (temporal-spatial) location the content of the proposition is evaluated.”

According to such a proposal, Huang & Liu (2001) argued that “a logophor refers to a person whose (a) speech or thought, (b) attitude or state of consciousness, and/or (c) point of view, or perspective, is being reported.”

(1) a. Lisi_i shuo Zhangsan piping *ziji*_i.

Lisi say Zhangsan criticise self

‘Lisi says Zhangsan criticises him.’

b. Lisi_i hen shangxin yinwei *ziji*_i kaoshi bujige.

Lisi very sad because self exam fail

‘Lisi is very sad because he failed the exam.’

c. Zhangsan lai zhao *ziji*_i de shihou, Lisi_i zai chi fan.

Zhangsan come look-for self DE moment, Lisi at eat meal

‘Lisi was eating when Zhangsan came to look for him.’

From the examples above we could see that LD *ziji* can be treated as logophors when its antecedent Lisi falls under these three categories. In (1a), Lisi is the Source antecedent; in (1b), Lisi’s thought and emotion are being reported, therefore making Lisi the Self antecedent; whereas in (1c), the event could be seen as being reported from Lisi’s perspective, making Lisi the Pivot antecedent. Thus, Huang & Liu (2001) argued that where *ziji* does not operate as an anaphor. It should be accounted for as a logophor, whose antecedent functions as Source, Self or Pivot.

The logophoric approach offers plausible explanation to LD *ziji* in scenarios where other syntactic approaches would be seen as rather problematic.

(2) Zhe jian shi chu le *ziji*, meiyou ren zhidao.

This-CL matter except self, no people know

‘As for this matter, no one knows except myself’

As shown in (2) *ziji* appears to be completely syntactically unbound, yet, by default it refers to the speaker of the sentence (Yu, 1992; Yu, 1996). This becomes evident when *ziji* is replaced by the first-person pronoun *wo* (I, me), the sentence still remains identical as (2).

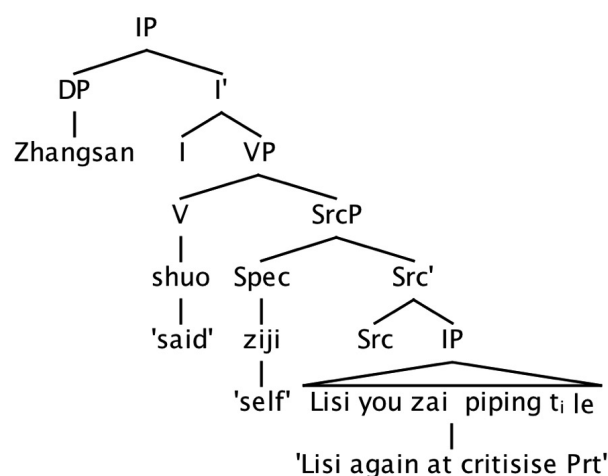
Chomsky’s Binding Condition A (BCA), states that “an anaphor is bound in its governing category” (Chomsky, 1981). Therefore, any analyses which recognises *ziji* as a syntactic anaphora would struggle to account for (2) as *ziji* is syntactically free, let alone respects BCA. However, the logophoric approach can offer a plausible account: as a logophor, *ziji* is bound by its discourse antecedent, the speaker, i.e. the external Source. In contrast to (2), Lisi in (1a) is the internal speaker, i.e. the internal Source.

In an attempt to account for the syntax of logophoric *ziji* in the Logical Form (LF), Huang & Liu (2001) proposed that the logophor raises to the Spec of a CP-type functional category from its

deep structure position within IP (Figure 1). This functional category attributes to the property of the logophor's antecedent, being either the Source, Self or Pivot. Huang and Liu identified this functional category as 'SourceP'. In his "split CP" hypothesis, Rizzi (1997) argued that a conventional CP could contain a number of functional categories, which play a critical part in "mediating between syntax and discourse". The 'SourceP' is precisely one of such functional categories. According to Huang and Liu, *ziji* is co-indexed with the LD antecedent via "strong binding" (Chomsky, 1986; Chomsky & Keyser, 1982). As shown in the LF representation of (3) below, there are no further antecedents between the matrix constituent Zhangsan and the raised *ziji*. Thus, such binding is actually, "local", albeit the trace appears to be long distance (Huang & Liu, 2001).

- (3) Zhangsan shuo Lisi you zai piping *ziji* le. (Huang & Liu, 2001)
 Zhangsan say Lisi again at criticise self Prt
 'Zhangsan said that Lisi was again criticising him.'

Figure 1: the LF representation of (3). (Huang & Liu, 2001)



To conclude, Huang & Liu (2001) argued that the logophoric *ziji* is an anaphoric constituent. It is subject to "strong binding" where an appropriate antecedent exists. In the absence of an appropriate antecedent, *ziji* is co-indexed with the discourse speaker by default.

2.2 Blocking effects of LD *ziji*

The blocking effects of LD *ziji* was proposed by Liejiong (1993) and Huang & Liu (2001). The discovery was that in Chinese, the first-, second- and third-person NP exhibits asymmetry in their capability to produce blocking effects: whilst a local first- or second-person pronoun can block a third-

person NP from being *ziji*'s LD antecedent. a local third-person NP fails to block a LD first- or second-person pronoun from LD binding (Huang & Liu, 2001).

In (4) and (5), the presence of *wo* and *ni* induce a blocking effect on *ziji*, preventing it from being bound to the LD antecedent *Zhangsan*. However, in (6) and (7), the third-person NP *Zhangsan* fails to block *ziji* from being by the LD antecedents of *wo* and *ni*.

(4) Zhangsani shuo [w_0 zhidao [Lis_i_k chang piping $ziji_{*i/*j/k}$]].

Zhangsan say I know Lisi often criticise self
'Zhangsan_i said I_j know Lisi_k often criticises himself_{*i/*j/k}.'

(5) Zhangsan_i shuo [ni_j zhidao [Lis_i_k chang piping $ziji_{*i/*j/k}$]].

Zhangsan say you know Lisi often criticise self
'Zhangsan_i said I_j know Lisi_k often criticises himself_{*i/*j/k}.'

(6) Wo_i danxin Zhangsan_j hui piping $ziji_{?i/j}$. (Huang & Liu, 2001)

I worry Zhangsan will criticise self
'I am worried that Zhangsan will criticise ?me/himself.'

(7) Ni_i danxin Zhangsan_j hui piping $ziji_{?i/j}$ ma? (Huang & Liu, 2001)

you worry Zhangsan will criticise self Q
'Are you worried that Zhangsan will criticise? you/himself?'

It is apparent that any approach which treats *ziji*'s LD interpretation as purely syntactic binding, would fail to account for this person asymmetry feature of the blocking effects. Huang & Liu (2001) argued that this can be explained by Kuno (1987)'s "direct discourse complementation" hypothesis and the operation of a perceptual strategy.

Kuno (1987) proposed that where a subordinate clause pronoun or reflexive is bound by a matrix clause antecedent, the pronoun or reflexive should be treated deriving from first- or second-person pronoun in the direct-discourse complement.

According to such hypothesis, (8a) derives from (8b)

(8) a. Tom said that he saw John.

b. Tom said: "I saw John" .

As shown in (3) and Figure 1, the logophoric *ziji*' is bound by the matrix constituent in order to form LD binding. Therefore, the logophoric *ziji*' can also be applied to Kuno's hypothesis, and subsequently, be rephrased as *wo* (I/me), referring to the internal Source in the direct-discourse complement. Thus, (9a) can be rephrased to (9b).

(9) a. *Lisi_i juede wo_j xiangxin $ziji_i$.

Lisi think I believe self
'Lisi thinks I believe self'

b. * $Lisi_i$ *juede*, “ wo_j *xiangxin wo_i*.”

Lisi think I believe me.

Lisi thinks: “I believe me.”

Under the LD interpretation of (9a), the *ziji* is bound by Lisi, and therefore, can be converted to *wo*, which is the internal Source. However, the first *wo* in (9b) remains the same as the one in (9a). It refers to the external speaker, who is the external Source. Such conflict of Source of the same constituent *wo* in the direct-discourse complement prevents the LD reading, leaving the LOC binding of *ziji* the only possible reading, hence the blocking effect.

(10) a. * $Lisi_i$ *juede ni_j xiangxin ziji_i*.

Lisi think you believe self

‘Lisi thinks you believe self’

b. $Lisi_i$ *juede*, “ ni_j *xiangxin wo_i*.”

Lisi think you believe me

Lisi thinks: “you believe me.”

Should the blocking constituent be a second-person pronoun, *ni* in (10a) refers to the addressee whom the external speaker is speaking to. Such addressee is also an external source. Whereas in (10b), *ziji* is replaced by *wo*, which still refers to Lisi, the internal Source. Therefore, again we have an internal-external Source conflict scenario in the direct discourse complement. The blocking effect remains.

(11) a. Wo_i *juede Lisi xiangxin ziji_i*.

I think Lisi believe self

‘I think Lisi believes me’

b. Wo_i *juede*: “Lisi *xiangxin wo_i*”.

I think Lisi believe me

I think: “Lisi believes me.”

(12) a. Ni_i *juede Lisi xiangxin ziji_i*.

You think Lisi believe self

‘You think Lisi believes you.’

b. Ni_i *juede*: “Lisi *xiangxin wo_i*”.

You think Lisi believe me

You think: “Lisi believes me.”

To the contrary, a third-person NP is not obligatorily associated with an external Source. As shown in (11b) and (12b), both third-person NP *Lisi* and *wo* are anchored to an internal Source, causing no conflict in the paraphrased direct-discourse complement. Consequently, no blocking effects

are induced. This clarifies the fact that in *ziji*'s LD binding, although a local first- or second- person pronoun can block a LD third-person NP, a local third-person NP does not block a LD first- or second-person pronoun (Huang & Liu, 2001).

Taken together, we have argued that treating *ziji* as a logophor offers a more comprehensive account of *ziji*'s LD binding than other pure syntactic analysis. Moreover, it provides plausible explanations to the person asymmetry feature of LD *ziji*'s blocking effects.

2.3 Logophor at the syntax-discourse interface

From the analysis above, we can establish that one of the distinct features of logophors compared to anaphors is that anaphors are bound locally to their co-argument, whereas logophors are bound by a LD constituent or a discourse antecedent. In an experiment aimed to investigate the processing demands of pronominals, (Piñango & Burkhardt, 2005) discovered that the interpretation of logophors consumes more computational resources in the cognitive domain than co-argument reflexives. Piñango and Burkhardt accounted for this finding as follows: the existence of co-argumenthood facilitates pure syntactic dependency interpretation, whereas the absence of which forces the system to search for antecedence in the discourse, that is, discourse dependency interpretation. The high process demand of logophors is predicted by Interface Hypothesis (Sorace, 2011; Sorace & Filiaci, 2006), which claims that language structures involving two levels of representation (e.g., syntax and discourse) are costlier to process than structures only on the syntactic level.

Furthermore, through an experiment on aphasia patients' reflexive interpretation, Burkhardt (2005) proved that the necessary syntactic representation must be formed before the interpretation of logophors. Moreover, an essential property of syntax-discourse dependency formation is the determination of the absence of coargumenthood. In other words, when the language system interprets reflexives, it would always attempt to establish syntactic dependency where possible, as it is the most economical dependency available. The language system only attempts to achieve discourse dependency when syntactic dependency is not available (Burkhardt, 2005).

In short, based on the evidence above, I argue that LD bound logophor is a structure that involves the system of syntax-discourse interface.

2.4 The Interface Hypothesis

In a study of English near-native learners of L2 Italian, Sorace & Filiaci (2006) discovered that whilst these learners have near-native like interpretation of null subject pronouns, their knowledge of

overt subject pronouns is significantly different from monolingual natives. With evidence suggesting that the former language structure is pure syntactic, whereas the latter involves the interface between syntax and discourse pragmatics, Sorace & Filiaci (2006) argued that language knowledge that involves interface between different cognitive domains (such as syntax-discourse; syntax-pragmatic) may not be fully acquirable by L2 learners, even at a very advanced stage. Such generalisation is also known as the Interface Hypothesis (IH).

As we previously argued that LD bound logophor is a structure that involves the syntax-discourse interface, the IH should predict that the LD bound logophoric *ziji*, may not be fully acquirable by English learners of L2 Chinese, even at near-native level.

2.5 Previous SLA research about LD binding of *ziji*

In a SLA study, Yuan (1998) reported that at both intermediate and advanced level, English learners of Chinese interpreted LD binding of *ziji* significantly better in infinitive clauses than in finite clauses overall. At advanced level, English learners of L2 Chinese are able to achieve native-like competency in interpreting *ziji*'s LD binding when *ziji* is embedded in infinitive clauses. However, they fail to do so when *ziji* appears in finite clauses.

2.6 Research questions

Modelling the research design of Yuan (1998), this research aimed to study adult English learners' acquisition of the LD binding of Chinese reflexive *ziji*'s at a near-native level as opposed to the intermediate and advanced levels which were investigated in Yuan (1998). The ultimate goal of this project is to use the experiment results to examine the validity of Interface Hypothesis. To my knowledge, no such research has been done for this purpose. The research questions to be answered are as follows:

- ❖ To what extent can the LD binding of Chinese reflexive *ziji* be acquired by near-native English learners?
- ❖ How will such experiment results support, or argue against, the prediction of Interface Hypothesis?

3. Experiment

3.1 Subjects

11 English speakers were invited as subjects for the experiment and 22 native Chinese speakers as controls. The 11 English speakers are all professionals who have achieved near-native level Chinese competence. At the time of data collection, their average length of time studied Chinese is 15.1 years. Their average period of time lived in China is 9.8 years. 5 of them are married to native speakers, 8 of them are living in China and 3 of them are living in the UK or USA.

The same Chinese proficiency test used in (Yuan, 1998) was administered to all of the English speakers. Detailed information on the subjects is given in Table 1. There was a significant difference between the near-native level subjects in this experiment ($M=88.4$, $SD=5.3$) and the subjects from the advanced group of Yuan's experiment (Table 2.) ($M=85$, $SD = 3.3$); $t(34)=2.4231$, $p=0.0209$.

Table 1. Subjects' background information in the current study

Groups	Average age (SD)	Average no. of years of learning Chinese (SD)	Average no. of years of living in China (SD)	Mean scores on proficiency test (SD)	No. of subjects
English Near-Native (NN)	40 (10.7)	15.1 (7.5)	9.8 (2.8)	88.4 (5.0)	11.000
Native Chinese (NS)	35(4.7)	n/a	35.000	97.6 (3.1)	22.000

Table 2. Subjects' background information in Yuan (1998)

Groups	Average age (SD)	Average no. of years of learning Chinese (SD)	Average no. of years of living in China (SD)	Mean scores on proficiency test (SD)	No. of subjects
English Advanced (EA)	30 (8.9)	10.5 (6.9)	data unavailable	85.0 (3.3)	25.000
Native Chinese (NS')	33 (5.4)	n/a	n/a	n/a	24.000

3.2 Procedure and instrument

This research uses a multiple-choice comprehension test to study subjects' interpretations of the reflexive *ziji*. As Yuan (1998) pointed out, when measuring the acquisition outcome of *ziji*'s reflexive binding in subjects' L2 grammar, it is important to rule out their non-grammatical preference, that is, where both of *ziji*'s LD and LOC binding are syntactically and pragmatically permitted, subjects might prefer one sentence reading over the other (White et al, 1997). So as to rule out the potential ambiguity, Yuan (1998) included both "pragmatically and semantically 'biased' sentences, as well as pragmatically and semantically 'neutral' sentences". This research adopted the same model, as shown in Appendix 1. Such 'biased' samples are essential to the design. In the 'biased' sentences, the LD antecedent is pragmatically favoured over the LOC antecedent. If the subjects perceive that *ziji*'s LD binding is not syntactically allowed, they should reject the LD reading, although such reading is pragmatically favoured. The advantage of this design is that the choices made by the subjects are more likely to reflect the syntactic constraints in their L2 grammar than a preference (Yuan, 1998).

The 4 sentence types included in the test are displayed in Appendix 1. Each sentence type contains 3 tokens. All sentences were presented in Chinese characters. After each sentence, subjects are presented a question followed by three options. Subjects were instructed to select 1 of the 3 options. The three options are: LD, LOC, and either LD or LOC.

All the 3 options are grammatically well formed in the Chinese syntax, although in Type 2 and Type 4, the LD antecedents are pragmatically favoured.

Alongside the 12 testing sentences, 12 distractors were also added. All 24 sentences were presented in a randomised order.

3.3 Results

Table 3. Percentage of interpretations of co-reference between *ziji* and an indicated antecedent in the comprehension test

Type 1	<i>ziji</i> in embedded finite clause (neutral)	
	NN Group	NS Group
LD	0.242	0.364
LOC	0.364	0.136
LD/LOC	0.394	0.500

LD + LD/LOC	0.636	0.864
Type 2		
	<i>ziji</i> in embedded finite clause (LD favoured)	
	NN Group	NS Group
LD	0.697	0.848
LOC	0.242	0.000
LD/LOC	0.061	0.152
LD + LD/LOC	0.758	1.000
Type 3		
	<i>ziji</i> in embedded infinitive clause (neutral)	
	NN Group	NS Group
LD	0.030	0.182
LOC	0.606	0.227
LD/LOC	0.364	0.591
LD + LD/LOC	0.394	0.773
Type 4		
	<i>ziji</i> in embedded infinitive clause (LD favoured)	
	NN Group	NS Group
LD	0.606	0.636
LOC	0.303	0.045
LD/LOC	0.091	0.318
LD + LD/LOC	0.697	0.955

The percentage of co-reference interpretations between *ziji* and an indicated antecedent is presented in Table 3. The last row in each sentence type shows the combined percentage of *ziji*'s interpretation. So as to find out whether *ziji*'s LD binding is established in subjects' L2 grammar, the choice percentage of LD and LD/LOC are combined.

According to the combined data in Type 2 and Type 4, where LD is favoured, it can be seen that the near-native (NN) group do not accept *ziji*'s LD reading as readily as the native speaker (NS) group overall. As there were some cases where the frequency of choice was less than 5, the assumption for Chi-square was not met, and so Fisher's Exact Test was calculated (Marascuilo & Serlin, 1988). For Type 2 sentences, the NN group was significantly differently from the NS group ($p < 0.0001$) in their acceptance of *ziji*'s LD reading. For Type 4 sentences, the NN group was also significantly differently from the NS group ($p = 0.001$) in the same respect.

Nevertheless, there was no asymmetry in the interpretations of *ziji* embedded in finite and infinitive clauses. Comparison between both groups' interpretation of finite (Type 2) and infinitive (Type 4) show no significant difference [the NS group ($p=0.122$); the NN group ($p=0.391$)].

4. Discussion

The results of this experiment suggest that the LD binding of *ziji* is not fully established in English near-native learner's L2 grammar as they demonstrated significant disadvantage in both finite and infinite sentences compared with the native speakers. Such findings pose a challenge to Yuan (1998), where he argued that at a lower competency level, English learners failed to achieve native-like competence in interpreting *ziji*'s LD binding in finite sentences, yet they can fully acquire such structure in infinitive sentences. Nevertheless, in spite of the differences, both experiments' findings advocate that the LD binding of *ziji* cannot be fully established in English learners' L2 grammar. Such phenomenon is evident at advanced level, leading up to near-native level. I have argued that the LD *ziji* should be treated as a logophor according to the logophoric approach (Huang & Liu, 2001), and the logophor is situated at the syntax-discourse interface (Burkhardt, 2005; Piñango & Burkhardt, 2005). Thus, it appears that the IH correctly predicts the residual optionality of the acquisition of LD *ziji* for English-speaking learners of L2 Chinese, even at a very advanced stage. According to the IH, such residual optionality can be explained by two accounts. The first account argues that interface structures such as logophors have higher processing demand than pure syntactic structures (e.g., anaphors) (Piñango & Burkhardt, 2005; Sorace, 2011). Piñango and Burkhardt argued that as the interpretation of logophors requires both syntactic and discourse dependency, more computational resources in the cognitive domain is demanded. Therefore, it is a rather 'costly' cognitive process for English learners of L2 Chinese to obtain *ziji*'s LD interpretation. The second account to tackle the IH's generalisation is the so-called 'representational account' (Sorace, 2011; Tsimpli et al, 2004). When bilingual speakers come across a particular language structure, where its representation involves the syntax-pragmatic/discourse interface in one language, whilst the counterpart of the same structure in the other language does not, the latter language would influence the former, but not the other way around (Sorace, 2011).

In the case of *ziji*, it could be LD bound as a logophor, where its interpretation involves the syntax-discourse interface. On the contrary, its English counterpart, *himself/herself*, is an anaphor, which is subject to BCA. The interpretation of *himself/herself* employs a pure syntactic process. Thus, the Chinese language employs a more complex interface system than English when interpreting reflexives. Consequently, for English learners of L2 Chinese, the economical language (English) will

influence the complex language (Chinese), but not vice versa. This argument is in line with Yuan (1998)'s L1 influence account, where he argued that the acquisition of LD *ziji* for English learners is delayed because English learners treat *ziji* strictly as the English reflexive *himself/herself*, which is strictly subject to LOC binding.

5. Research limitations

Due to the limited time and logistic resources, this experiment has several limitations. Whilst the number of Chinese native speakers provided reliable control data, the sample of English subjects is relatively small compared to Yuan (1998). A further potential limitation lies in the use of idiomatic Chinese phrases in the comprehension test, which some subjects may have misunderstood. Therefore, the findings and conclusions are subject to the above limitations.

6. Further research recommendations

As discussed in the previous section, the directional cross-linguistic effect for bilingual learners is that it is always the language with an economical interface that affects the language with a complex interface (Sorace, 2011). This generalisation is regardless of the 'economical' language being L1 or L2 and, hence, can be extended to account for L1 attrition (Tsimpli et al, 2004). In other words, the prediction for Chinese-English bilingual speakers is that, when it comes to reflexive pronouns, the English language will always affect the Chinese language, but not vice versa. The end-state grammar of Chinese-English bilingual speakers in either L2 acquisition or L1 attrition would present a similar, and more economical grammar, that is indeed, an English-like grammar. Under this hypothesis, very advanced Chinese learners of L2 English would demonstrate L1 attrition when it comes to the use of reflexive pronouns. Whether or not this hypothesis can be supported by empirical data remains an open area for further research.

7. Conclusion

Findings of the experiment suggest that learners fail to acquire native-like competency of LD *ziji* in either finite or infinitive scenarios at near-native level. More crucially, the results of this experiment

also indicate that the LD bound *ziji* cannot be fully acquired by English learners of L2 Chinese, even at a near-native level. This is in line with the prediction of the Interface Hypothesis.

References

- Burkhardt, P. (2005) *The syntax-discourse interface: Representing and interpreting dependency*, 80 John Benjamins Publishing.
- Chomsky, N. (1981) Lectures on government and binding. Dordrecht: Foris.-. 1986a. Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger.-. 1986b. Barriers. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of language: Its nature, origin, and use* Greenwood Publishing Group.
- Chomsky, N. & Keyser, S. J. (1982) *Some concepts and consequences of the theory of government and binding* MIT press.
- Clements, G. N. (1975) *The logophoric pronoun in Ewe: Its role in discourse*.
- Huang, C.-T. J. & Liu, C.-S. L. (2001) Logophoricity, attitudes, and *ziji* at the interface. *Long-distance reflexives*, 33, 141-195.
- Kuno, S. (1987) *Functional syntax: Anaphora, discourse and empathy* University of Chicago Press.
- Liejiong, X. (1993) The Long-Distance Binding of "ZIJi". *Journal of Chinese Linguistics*, 21(1), 123-42.
- Marascuilo, L. A. & Serlin, R. C. (1988) *Statistical methods for the social and behavioral sciences* WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Piñango, M. M. & Burkhardt, P. (2005) Pronominal interpretation and the syntax-discourse interface: Real-time comprehension and neurological properties. *Anaphora processing: Linguistic, cognitive and computational models*, 221-238.
- Rizzi, L. (1997) The fine structure of the left periphery, *Elements of grammar* Springer, 281-337.
- Sells, P. (1987) Aspects of Logophoricity', *Linguistic Inquiry* 18, 445-479. *Sells 44518Linguistic Inquiry 1987*.
- Sorace, A. (2011) Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(1), 1-33.
- Sorace, A. & Filiaci, F. (2006) Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22(3), 339-368.

Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock, C. & Filiaci, F. (2004) First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 257-277.

White, L., Bruhn-Garavito, J., Kawasaki, T., Pater, J. & Prevost, P. (1997) The researcher gave the subject a test about himself: Problems of ambiguity and preference in the investigation of reflexive binding. *Language Learning*, 47(1), 145-172.

Yu, W. X. (1992) Challenging Chinese reflexive data. *The Linguistic Review*, 9(3), 285-294.

Yu, X. (1996) *A Study of Chinese Reflexives* Doctoral dissertation, University of London.

Yuan, B. (1998) Interpretation of binding and orientation of the Chinese reflexive *ziji* by English and Japanese speakers. *Second Language Research*, 14(4), 324-340.

Appendix 1

Sentence types in the multiple-choice comprehension test:

Type 1: *ziji* in embedded finite clause (neutral)

Zhangsan shuo Lisi bu tai liaojie *ziji*.

Zhangsan say Lisi no very know self

'Zhangsan says Lisi does not know self very well.'

Type 2: *ziji* in embedded finite clause (LD favoured)

Zhangsan shengqi de shuo Lisi da le *ziji* yi ge zuiba.

Zhangsan angry DE say Lisi hit PFV self one CLA mouth

'Zhangsan angrily said Lisi slapped self.'

Type 3: *ziji* in embedded infinitive clause (neutral)

Zhangsan qing Lisi jieshao *ziji*.

Zhangsan ask Lisi introduce self

'Zhangsan asked Lisi to introduce self.'

Type 4: *ziji* in embedded infinitive clause (LD favoured)

Lisi bu tai limao, suoyi Zhangsan rang Lisi duo zhunzhong *ziji*.

Lisi no very polite, therefore Zhangsan ask Lisi more respect self

'Lisi is not polite, so Zhangsan asks Lisi to respect self more.'

Table 1. Subjects' background information in the current study

Groups	Average age (SD)	Average no. of years of learning Chinese (SD)	Average no. of years of living in China (SD)	Mean scores on proficiency test (SD)	No. of subjects
English Near-Native (NN)	40 (10.7)	15.1 (7.5)	9.8 (2.8)	88.4 (5.0)	11.000
Native Chinese (NS)	35 (4.7)	n/a	35.000	97.6 (3.1)	22.000

Table 2. Subjects' background information in Yuan (1998)

Groups	Average age (SD)	Average no. of years of learning Chinese (SD)	Average no. of years of living in China (SD)	Mean scores on proficiency test (SD)	No. of subjects
English Advanced (EA)	30 (8.9)	10.5 (6.9)	data unavailable	85.0 (3.3)	25.000
Native Chinese (NS')	33 (5.4)	n/a	n/a	n/a	24.000

Table 3. Percentage of interpretations of co-reference between *ziji* and an indicated antecedent in the comprehension test

Type 1	<i>ziji</i> in embedded finite clause (neutral)	
	NN Group	NS Group
LD	0.242	0.364
LOC	0.364	0.136
LD/LOC	0.394	0.500
LD + LD/LOC	0.636	0.864
Type 2	<i>ziji</i> in embedded finite clause (LD favoured)	
	NN Group	NS Group
LD	0.697	0.848
LOC	0.242	0.000
LD/LOC	0.061	0.152
LD + LD/LOC	0.758	1.000
Type 3	<i>ziji</i> in embedded infinitive clause (neutral)	
	NN Group	NS Group
LD	0.030	0.182
LOC	0.606	0.227
LD/LOC	0.364	0.591
LD + LD/LOC	0.394	0.773
Type 4	<i>ziji</i> in embedded infinitive clause (LD favoured)	
	NN Group	NS Group
LD	0.606	0.636
LOC	0.303	0.045

LD/LOC	0.091	0.318
LD + LD/LOC	0.697	0.955

About the author

Wei Shao is a Lecturer and the BA Chinese Programme Director at Cardiff University. Wei had been an Associate Lecturer at The Open University for a number of years and is a highly experienced instructor in distance learning. He has also taught in the BA Chinese programmes at the University of Manchester, University of Leeds, University of Sheffield and at several British private and public secondary schools. His research interests are in the areas of second language pedagogy and second language acquisition.

Publication

Editor of: Li, X. 2018. CHINESE GCSE (9-1) - STUDENT BOOK. 2nd ed. London: SINOLINGUA LONDON LTD.

Ning, Y., Shao, W., Yang, Z. and Tyldesley, E., 2021. 社会视角 *Social Perspective An Intermediate-Advanced Chinese Course: Volume I*. Routledge.

Ning, Y., Shao, W., Yang, Z., Fang, J. and Tyldesley, E., 2021. 社会视角 *Social Perspective An Intermediate-Advanced Chinese Course: Volume II*. Routledge. (In press)

Research on the Teaching of Chinese as a Foreign Language Based on Bilingual Parallel Resource Corpus: Take the Russian-Chinese Language Resource Corpus as an Example

基于双语平行资源库的对外汉语教学探索 ——以俄汉语言资源库为例

傅兴尚 Xingshang FU

张俊萍 Junping ZHANG

北京语言大学 Beijing Language and Culture University

摘要: 本文以层级语言单位为线索,展示了俄汉语音对应库、俄语词素库、俄语词汇形态库、大型俄汉语汇库、俄汉短语库、俄汉句对库、俄汉超句统一体库、俄汉对应文本库等语言资源,对各个库的规模、层级结构、功能、领域、质量等方面进行样例解读,提出以上述资源为基础,以语言对之间的同一性和相异性的辩证思维理念,开发教学资源,助力对外汉语教学智能化的实现等相关问题。

关键词: 平行语言资源库 知识的同一性和相异性 行业知识 仿真课堂

一、引言

运用语料库这种汇集了大量真实语言的信息资源来对语言理论、语言结构及语言的使用进行实证性的研究已成为近年来语言学发展的一个重要趋势。介绍和探讨语料库语言学应用于

外语教育教学的理论与实践如课堂教学及教学研究等方面, Kennedy (1998)、何安平 (1998, 2004)、罗颖 (1999)、柯飞 (2003) 等等英语界相关研究起步早、广度高, 汉语界尤其对外汉语教学界起步较晚、成果较少。

近些年, 双语对应语料库的研制已成为语料库语言学的一个重点, 因其为翻译和语言对比研究提供了重要资源。在对象语言上, 从开始侧重于英语与其亲属语言之间的对应语料库, 如英语/挪威语双语对应语料库 (ENPC) 等, 到后来逐渐扩展到英语以外的各语言之间, 所涉语种达 20 多种。涉及中外或外汉的对应语料库, 从较早的香港科技大学收集香港法院的记录资料而建成的 HKUST 中英对应语料库 (Wu, 1994) 到 2004 年北京外国语大学建成大型通用汉英对应语料库和中日对应语料库 (王克非 2004), 等等, 这些工作推动了翻译理论的发展, 扩展了研究范围, 促进了语言对比、翻译教学、词典编纂、外语教学等研究 (常宝宝, 柏晓静 2003, 王克非等 2004)。

本文俄汉双语对应资源库的建设与在此基础上的二次资源开发都是一种探索与尝试, 基于“语言对”之间的同一性和相异性的辩证思维理念, 应用数据驱动学习 (Data-Driven Learning, Johns 1991, 1993) 的理论与方法, 分析进一步开发教学资源、助力对外汉语教学智能化的实现等相关问题。

二、俄汉双语资源库及其特点

本文不采用通用“平行/对应语料库”这一术语, 取而代之引入“平行语言资源库”, 因为该库包含不仅有俄汉语对应文本库和句对库, 还包含各层级语言单位的平行对应关系。我们知道, 语言从低层级到高层级的升序排列, 包含音位、词素、词汇、短语、句子、超句统一体、篇章 (文本)。与此相应, 我们的平行语言资源库包含以下分库。

1. 俄汉语音拼写对应库:

ba—ба bai—бай ban—бань bang—бан bao—бао bei—бэй ben—бэнь beng—бэн bi—би
bie—бе bin—бинь bing—бин bo—бо bu—бу ca—ца cai—цай can—цань

2. 俄语词素词典, 如表 1:

表 1 俄语词素词典示例

по>ясн=и'_тел_ь+с	про>я'сн=е_ть+г
по>ясн=и'_тел_ь_н_ый+п	про>ясн=и'_ть+г
по>ясн=и'_ть+г	про>ясн=и'_ть%ся+г
по>ясн=я'_ть+г	про>я'сн=е_ть_ся+г
по>ясн=я'_ть%ся+г	про>я'сн=ива_ть+г

про>ясн=е'_ни_е+с	про>я'сн=ива_ть%ся+г
про>я'сн=""_нн_ый+п	про>ясн=я'_ть+г

3. 词汇词典, 如:

CPU 处理器	процессор
内存	оперативная память
硬盘	жесткий диск
软驱	дисковод
声卡	звуковая карта
显卡	видео карта
网卡	сетевая карта
PCI 显卡	PCI-Видео карты
AGP 显卡	AGP-Видео карты
稳压电源	блок бесперебойного питания
显示器	монитор
液晶显示器	жидкокристаллический монитор
单色显示器	монохромные мониторы
平面监视器	плоские мониторы
等离子监视器	плазменные мониторы
键盘	клавиатура
存储器	накопитель

4. 短语词典, 如:

CPU 处理器	процессор
内存	оперативная память
硬盘	жесткий диск
软驱	дисковод
声卡	звуковая карта
显卡	видео карта
网卡	сетевая карта
PCI 显卡	PCI-Видео карты
AGP 显卡	AGP-Видео карты
稳压电源	блок бесперебойного питания
显示器	монитор
液晶显示器	жидкокристаллический монитор
单色显示器	монохромные мониторы

平面监视器	плоские мониторы
等离子监视器	плазменные мониторы
键盘	клавиатура
存储器	накопитель

5. 缩略语词典, 如:

АВК (автоматический волюмконтроль) 自动声量控制

АВК (амплитудный выравнивающий контур) 振幅均衡回路

АВЛ (авианосец лёгкий) 轻型航空母舰

АВМ (аналоговая вычислительная машина) 模拟计算机

АВН (авиация военно-морского флота) 海军航空队

АВН- (агрегат виноградниковый навесной) 悬挂式葡萄园用机组 (如 :АВН-0.5)

АВН (аппарат высокого напряжения) 高压装置

АВО (аппарат воздушного охлаждения) 空气冷却装置

авометр (ампервольтметр) 安伏欧三用表, 三用电表

6. 句对库, 如:

Больше не надо поссориться? {br} 你们俩别吵了好不好?

Хватит! Это тебя не касается! {br} 够了! 这与你无关!

Просто беда! {br} 糟了!

Беда! Вода льётся в мою комнату. {br} 不得了啦! 我的房间进水了。

Просто беда! Что делать? {br} 糟了! 这可怎么办呢?

Ну ладно! {br} 算了!

Какой красивый рояль! Играйте! {br} 这么漂亮的钢琴! 弹一曲吧!

Я стесняюсь перед чужими. {br} 在别人面前我有点不好意思。

7. 超句统一体库, 如:

Китай и Россия являются крупнейшими соседями друг друга, сохранение благоприятных и стабильных отношений выгодно не только для обеих сторон, но и для региона и мира в целом. В этом году отмечается 70-я годовщина установления дипотношений между двумя государствами. Двусторонние отношения, которые за эти 70 лет прошли необычный путь, ныне можно считать высокоуровневыми, о чем говорят непрерывное укрепление политического взаимодействия и постоянное углубление гуманитарных обменов

中俄互为最大邻邦, 中俄保持良好稳定的关系不仅有利于双方, 也有利于地区、有利于世界。今年是中俄建交 70 周年, 70 年来, 中俄关系走过了不平凡的路, 现在可以说是高水平的。我们的政治互信不断增加, 人文交流也在不断深化。

Новый год - это праздник, который празднует вся Россия, каждая семья, все взрослые и дети.

Это самый любимый праздник - праздник надежд. Дети ждут зимних школьных каникул и подарков от Деда Мороза, а взрослые - мирной, радостной и счастливой жизни в наступающем году.

新年是俄罗斯举国上下、家家户户、男女老少都庆祝的节日,这是一个大家都最喜爱的节日,一个充满了希望的节日。孩子们期盼着学校快放寒假和来自圣诞老人的礼物。而成年人则企盼着来年的安居乐业、生活祥和。

8. 文本库,如:

“俄罗斯贸易政策俄语版”和“俄罗斯贸易政策汉语版”对应文本等。

以上各个库的建设,我们力求全面、准确。所谓“全面”主要从量的方面着眼,体现为四大特性:1) 规模性,能达到一定的数量;2) 代表性,能基本代表和覆盖语言的整个空间;3) 新鲜度,包含具有鲜明时代特点的活的语言,如网络社交语言、青年俚语等;4) 领域平衡性,体现政治、经济、文化、教育、科技等各领域和分领域的词汇、文本作品都要列入其中。所谓“准确”从质的方面着眼,在拼写、词汇、语法结构、语义、语言对应关系等方面都力求准确无误。

我们认为,以上语言资源库承载和蕴含着丰富的信息,不仅包括俄汉两种语言中的语音、语法、词汇、语义等语言知识、语言单位之间组合关系、聚合关系及规则知识,也包含两种语言同一性和相异性的关系知识。领域文本库还包含大量行业文化和知识信息。这为丰富和活跃语言研究、语言学习、语言应用、语言智能开发等语言生活奠定了基础,为语言产品的研发提供了“生产资料”。同样,对于对外汉语教学体系建设和智能化水平的提高也具有重要的意义。

三、利用平行语言资源库的辩证法

平行语言资源库把不同语言的各层级语言单位建立起对应关系。“对应”即意味着同一性的一面,不同语言对之间的共性特征是有差别的,因此,如果让学习者借助母语与汉语的共性来建立汉语学习的认知系统,应该是事半功倍的高效选择。然而,毕竟是不同的语言,差异性一面也要充分考量,要分析和研究母语对学习汉语的干扰因素,做到同中求异和异中求同,扬长避短、趋利避害。这是利用平行语言资源库的辩证观原则。贯彻以上原则,基本方法就是基于语料库的对比和量化分析。

对比可以在各层级语言单位的维度上进行。如通过俄汉语音库的对比,可找出俄汉语拼写中元音的对应关系、辅音对应关系和基本音节的对应关系,并刻画对应中的不同,在对比中学习、在区别中实践,快速让学习者建立汉语的发音系统;在语汇层面,可建立语词系统的多对多关系:如:汉语中的动词“洗”,可搭配各类宾语:洗衣服、洗餐具,但在俄语中一定是 *стирать одежду, мыть посуду*,宾语的语义属性不同,前面的动词就不同。从这个意义上说,

“洗”=мыть + стирать。类似俄语中的“Дядя”可表示“叔叔+舅舅+姨夫+姑父+大伯”等多个亲属称谓。

运用数据驱动学习(DDL)的理论与方法,通过平行句对库可建立句式的多对多关系。如汉语中“把”字句与俄语中的三位动词的关系问题,老师可通过查询“把”字句对应的俄语翻译,对动词进行语义分类,让俄语母语的第三语言学习者快速掌握“把”字句的用法。

我们还曾对汉语中包含“突然”、“忽然”等的句子进行搜寻,获取大量俄语对等的翻译句,以此为基础,总结出俄语中“突然行为”的多手段表达方式:词汇表达法、词素表达法、句法表达法和成语表达法等。用同类方法可以对不同语义场和语义范畴进行多层次语言手段归纳总结,从而建立从“内容”到“形式”的功能性语言描写范式和体系。

对平行语料进行量化分析自动排列词汇词频、句式常用度以及与语体的相关度等,在外语教学中的作用很大,不仅可以解决先学习什么词、什么句式、什么语言现象、什么样的文章等问题,还能保证学习素材和例证的来源问题。

正如前文所述,语言资源库大量的言语片段,不仅包含语言知识信息,还承载着丰富的特定领域的知识。所以,学习外语和领域知识,可借助双语文本库,在外语和母语的对比学习中,相互借力,更好地理解外语语言,更好地吸收和掌握领域知识。例如表2是有关“中国概况”的句对库片段(以下称“句对”)。我们可以让俄语为母语的同学先读俄语句,吸收领域知识,再阅读相关汉语表达,巩固知识,同时学习汉语的语言表达体系。

表2.“中国概况”的句对库示例

1.Что мы можем сказать о Китае?
1. 关于中国我们知道些什么?
2.Представления о ней трансформируются непрерывно. 2. 我们关于它的知识在不断地改变。
3.Сейчас он видится «проснувшимся драконом», прогрессирующей страной с постоянно растущей экономикой. 3. 现在我们看见中国是一条“觉醒的龙”,是一个伴随经济不断增长、巨变中的国家。
4.Китай страна многогранная и разнообразная, и в 21 в. она открыта всему миру. 4. 中国是丰富多采的国家,21世纪,她向全世界开放。
5.Самоназвание Китая - Чжунго, что означает «Срединная земля», китайцы считали, что их страна находится в центре известного мира и окружена варварами. 5. 中国——这个词的意思是:中心国度,中国人以为他们的国家位于世界的中心,被夷人所围。
6.Сейчас её местоположение можно определить точнее: Китай находится в Восточной Азии, на востоке материка Евразия, выходит к западному побережью Тихого океана. 6. 现在,我们知道:中国位于东亚地区,在欧亚大陆的东部,太平洋的西岸。
7.Площадь составляет 9,6 млн км. кв., Китай находится на третьем месте в мире после России и Канады по размеру площади. 7. 陆地的面积960万平方公里,仅次于俄罗斯和加拿大,居世界第三位。

8. В то же время 2/3 страны - низко-, средне-и высокогорья, которые сильно затрудняют хозяйственную деятельность и ухудшают условия жизни человека. 8. 但是低山、中山、高山占总面积三分之二，这些地区的人们生活和生产条件很差。
9. Часть территории на западе страны (участки Таримской впадины, Тибетского нагорья) не заселена совсем. 9. 有的西部地区(塔里木盆地和青藏高原一部分)完全没有人居住。
10. Официальное название Китая - Китайская Народная республика. 10. 中国的全称是中华人民共和国。
11. Современное название страна носит с 1949 г, когда была провозглашена Мао Цзэдуном декларация об образовании КНР. 11. 是在 1949 年毛泽东宣告中华人民共和国成立后被正式启用的。
12. Китай делится на 23 провинции, 4 города центрального подчинения, 5 автономных районов, 2 Особых административных района - Сянган (Гонконг) и Аомынь. 12. 中国划分为 23 个省、5 个自治区、4 个直辖市、2 个特别行政区——香港和澳门。

当然类似这种分领域的对应句库还可以开发许多教学、学习辅助软件，丰富教学资源。下文有详述，此不赘言。

四、在外语教学中的应用

1、在对外汉语教学中的应用

类似上述双语句对库对于教师来说，不论语言研究、举例验证，还是做课件、出考试题，都很方便。可开发自动备课系统、自动课件制作系统等。因为基于语料库可揭示最典型的语言特征，发现语言在实际中的使用规律，反映语言的真实面貌。对语言特征进行对比统计后的分析结果可以在很大程度上减少外语教学的盲目性。例证鲜活、引据快速方便、验证全面、结论科学确切。

2、在汉语学习中的应用

可开发各种练发音、背单词等学习游戏，使学习变得快乐有趣。在这方面我们认为要贯彻以下原则：认知感官联动原则、语言学习和文化学习联动原则、听说读写译能力联动原则。如：基于语句对库的多媒体场景动画系统。通过这种系统，学习者看到场景、听到对话、读到双语字幕、感受到风俗和名族文化，从而全面提升语言能力。

3、教学工具、教学课件的开发

可开发自动词典编纂系统、听说读写译的教学练习和评测系统。如：即点即读即译的辅助阅读系统。正如上文所言，多类双语资源库涵盖了发音信息、词素素构词信息、词性和词法信息（如俄语的变格变位）、搭配信息、语义信息和例证信息、以及相关成语信息等，词典自动编纂系统内部对词典头条和不同信息区给定好参数，可快速生成特定任务的词典。

4、在平台建设中的应用

可研发各种训练目的的仿真课堂（多媒体融合教学），如仿真谈判室，仿真法庭等。

近期，我们开发了基于“语言通<=>领域通”谈判室仿真课堂。我们知道，语言是个多层次、多维度属性的知识系统，统称语言知识系统，而语言通是基于语言数据（体现为言语作品）和语言知识（语言规则），实现语言功能的系统，是语言能力的体现。人类的生产生活分多个领域，领域知识侧重的是百科知识，而领域通是基于领域知识，科学合理完成领域活动的执行能力。语言通和领域通在能指层面和所指层面又有着千丝万缕的联系，谈判室仿真课堂导入了经贸知识库、合同文本库、商务领域句对库等，提供语汇查询和自动翻译工具模块。进入仿真谈判室，学生和老师可模仿客商角色实战演练，商务领域翻译技能的训练和相关人才的培养。

参考文献

- 白文昌. 俄语教学与研究（论丛）. 哈尔滨：黑龙江大学出版社，2017
- 常宝宝、柏晓静. 北京大学汉英双语语料库标记规范. 汉语语言与计算学报, 2003, (2)
- 丛亚平等. 实用商贸俄语. 北京：外语教学与研究出版社，2010
- 傅兴尚. 现代俄语事格语法. 北京：军事谊文出版社，1999
- 傅兴尚等. 俄罗斯计算语言学与机器翻译. 北京：语文出版社，2009
- 何安平. 运用电脑语料库改革英语课堂教学. 华南师范大学学报, 1998 (12)
- 何安平. 语料库语言学与英语教学. 北京：外语教学与研究出版社，2004
- 柯飞. 汉语把字句特点、分布及英译研究. 外语与外语教学 2003 (12)
- 李彦宏等. 智能革命 -- 迎接人工智能时代的社会、经济与文化变革. 北京：中信出版集团股份有限公司，2017
- 罗颖. 利用语料库分析中学英语课堂提问技巧. 国外外语教学 1999 (4)
- 王克非等. 双语对应语料库研制与应用. 北京：外语教学与研究出版社，2004
- 张俊萍、金婷. HSK（初中等）语法提高教程. 北京：北京广播学院出版社，2004
- Johns T. (1991). *Should you be persuaded--Two samples of data-driven learning materials*. Birmingham University: *English Language Research Journal*, (04)
- Johns T. (1993). *Data-driven learning: An update*. TELL & CALL.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Dekai. (1994) *Aligning a parallel English-Chinese corpus statistically with lexical criteria*. In 32nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, pp. 80~87. New Mexico, USA.

作者简介

傅兴尚：博士，教授，博士生导师，北京语言大学语言资源高精尖中心，研究兴趣：计算语言学、国际经贸。北京市语言资源高精尖创新中心 2017 年签约项目八——中俄经贸合作数据库及俄汉语智能化综合服务平台的项目负责人。

张俊萍：博士，副教授，硕士生导师，北京语言大学汉语学院，研究兴趣：基于语料库的词汇语法研究。日本学习者使用“其他、别的、另外、另”的偏误研究，海外华文教育，2018（1）；常用词表的心理测量，2018CLSW，EI 收录；本人为傅兴尚教授上述项目的参与者，同时是两个 2018 年度国家社科基金重大项目子课题的参与者。

Design of the Comprehensive System for Construction and Application of Corpus

“语料库建设与应用综合平台”的设计*

张宝林 Baolin ZHANG

北京语言大学 Beijing Language and Culture University

摘要:近 20 多年来,汉语中介语语料库建设发展迅速,极大地推动了汉语中介语研究、汉语教学与习得研究的发展。然而在语料库建设中还存在诸如标注内容不全面、检索方式太简单、网络安全不达标、低水平重复、建设周期长等问题,尚不能充分满足教学与研究的多方面需求。而“汉语中介语语料库建设与应用综合平台”则可以有效解决这些问题。其设计理念是系统安全、功能强大、界面友好、开放维护、动态建设、建设自动化与标准化,具有软件系统集约化、建设流程标准化、建设方式网络化、移植推广灵活化等特点,能够提高语料库建设的效率和水平,更好地为汉语教学与研究服务。

1. 引言

1.1 语料库建设

汉语中介语语料库(以下简称“语料库”)建设发轫于上世纪 90 年代,其重要标志是 1995 年“汉语中介语语料库系统”的问世。“该系统的研制填补了汉语中介语语料库研究方面的空白,在汉语作为第二语言教学领域里取得了开创性成果,达到了国际领先的水平。”(本刊记者,1996)

该语料库的问世及在其基础上取得的众多研究成果,引起了学界的广泛关注,激励更多的学者和单位投入语料库建设。进入本世纪之后,特别是进入本世纪第二个 10 年之后,语料库建设呈现加速发展的态势,数量与规模有了较大的增长。建成与在建的语料库数量之多,类型之全令人瞩目。例如笔语语料库有“HSK 动态作文语料库”(北京语言大学)、“首都外国留学生汉语文本语料库”(北京语言大学)、“留学生中介语语料库”(中山大学)、“外国学生汉

©2021 张宝林

本研究得到语言资源高精尖创新中心项目(编号:KYD17004)、北京市社会科学基金重点项目(编号:15WYA017)、教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(批准号:12JZD018)的资助。

语中介语偏误信息语料库”（南京师范大学）、“韩国留学生汉语中介语语料库”（鲁东大学）、“外国人汉语习得语料库”（上海交通大学）、“外国留学生汉语笔语语料库”（北京华文学院）、“TOCFL 学习者语料库”（台湾师范大学）等，口语语料库有“汉语学习者口语语料库”（北京语言大学）、“小型外国学生口语中介语语料库”（苏州大学）、“语言习得汉语口语语料库”（LAC/SC，香港中文大学）、根据电话口语考试建设的语料库（北京大学）、汉语中介语口语语料库（南京大学）等，汉字偏误语料库有“华语文学习者汉字偏误数据资料库”（台湾师范大学）、“汉字偏误连续性中介语语料库”（中山大学）、“非汉字文化圈国家学生错别字数据库”网络应用平台（北京语言大学）等，笔语+口语的语料库有“留学生汉语中介语语料库”（暨南大学华文学院）、“Guangwai-Lancaster 汉语学习者语料库”（广东外语外贸大学-兰卡斯特大学），笔语+口语+视频的语料库有“全球汉语中介语语料库”（北京语言大学+国内外多家汉语教学单位），语音语料库有“汉语单音节语音语料库”（北京语言大学）、“面向计算机辅助正音的汉语中介语语音语料库”（北京语言大学）。

可以毫不夸张地说，这个时期“汉语中介语语料库建设渐成高潮，‘成为语料库研究中的热点’（谭晓平，2014），正在跨入一个繁荣发展的重要时期”。（张宝林、崔希亮，2015）

1.2 基于语料库的应用研究

语料库建设的发展，推动了基于语料库的汉语作为第二语言的习得研究的不断涌现，取得了众多重要的研究成果。仅以“HSK 动态作文语料库”为例，在中国知网（CNKI）进行查询，依据该语料库进行研究发表各类论文达 3858 篇（截至 2019-5-26）。下面分别是该数据的相关分析图。

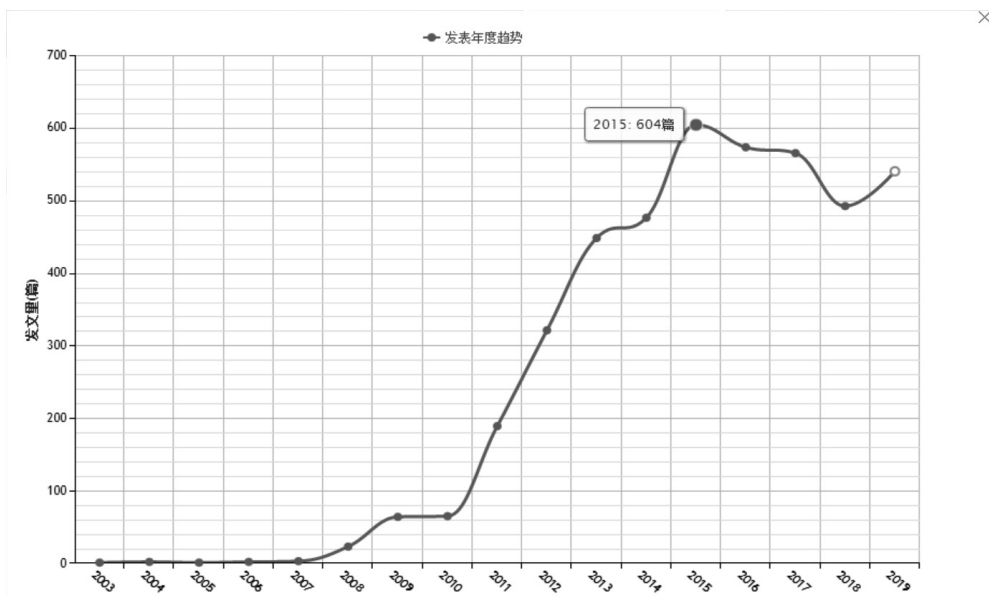


图 1. 年度发文量图

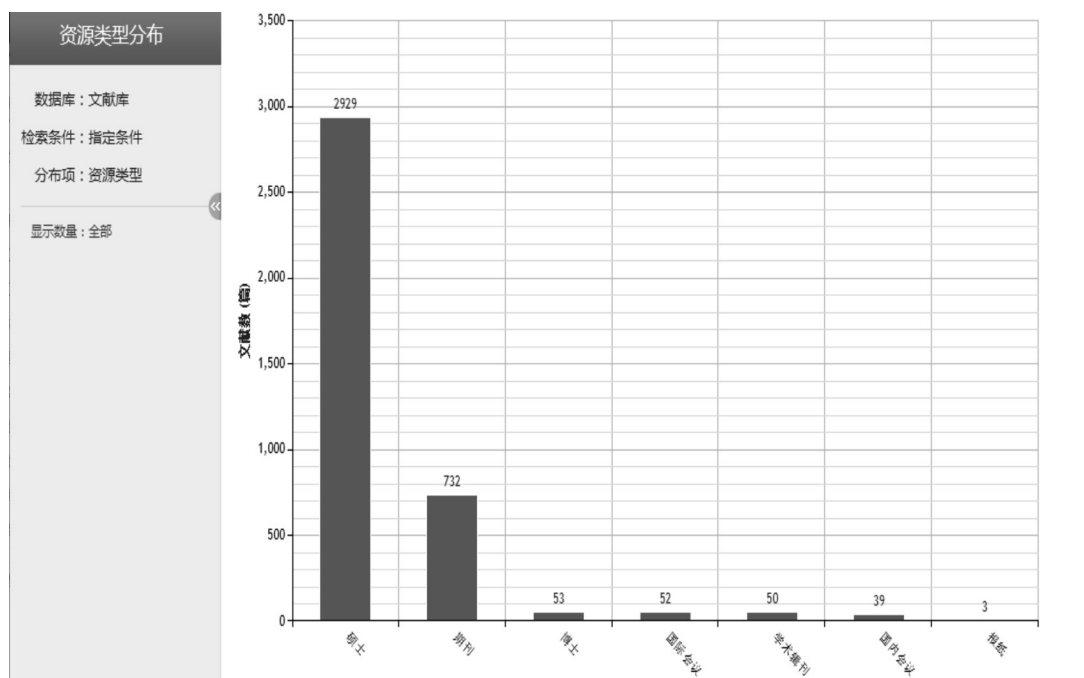


图 2. 资源类型分布图

从图 1 来看, 语料库于 2006 年底上线之后, 于 2008 年开始明显增长, 2011 年开始显著增长。此后每年的发文量都达到几百篇, 于 2015 年达到峰值。2016、2017 发文量开始回落, 2018 年明显回落。但每年的发文量仍在 500 篇以上。

从图 2 来看, 推高年度发文量的主要是硕士研究生的学位论文, 约占总发文量的 75.9%; 其次是期刊论文, 约占 18.97%; 两项相加占比达 94.87%。其他来源的发文量都很少, 合计约为 5.13%。

基于一个语料库进行研究每年发表数百篇论文, 在对外汉语教学领域不可谓不多。然而联系对外汉语教学领域在汉语中介语语料库出现之前的教学与习得研究情况看, 其更重要的意义在于, 语料库把过去那种小规模、经验型、思辨性研究提升到了一个新的水平, 即基于大规模真实语料的、定量分析与定性分析相结合的实证性研究, 极大地提高了研究结论的客观性、稳定性和普遍性。

1.3 存在的问题

语料库建设取得了引人瞩目的成就, 但也还存在一些问题, 尚不能满足教学与研究的多方面需求, 也影响了语料库建设的进一步发展, 应引起学界的充分重视。

(1) 标注内容不全面, 不能满足教学与研究的多方面需求。例如 HSK 动态作文语料库, 只有字、词、句、篇、标点符号等 5 个层面的偏误标注, 可以对这 5 个层面做偏误分析; 但并未对与之相应的正确的语言现象进行标注, 不方便做表现分析。至于短语、语体、语义、语用、

辞格等层面连偏误标注也没有，因而对这些层面的偏误考察也是难以进行的。有的语料库只对错别字和个别几个句式进行处理，其使用价值更为有限。

(2) 检索方式太简单，不能对某些语言现象进行查询。例如“是……的”句、“连……也/都……”句、半固定搭配格式、离合词“离”的用法等均不能直接查询，也没有词语组合查询，更不能按词性、词性序列进行查询。

(3) 某些设计不够人性化，使用不方便。例如检索到的语料不能自动下载，只能逐页手工复制下载，增加了人的劳动强度；用户不能根据自己的使用习惯自主调整每页显示的语料条数；用户遇到语料录入或标注错误，不能加以修正；缺乏反馈与沟通功能，用户对语料库的设计与功能有什么看法、意见、建议等无法表达沟通，不利于语料库功能与质量的改进。

(4) 网络安全不达标，因而不能开放，严重影响客户使用。2016、2017年这一问题十分突出，HSK动态作文语料库因此停止对外开放，用户反应很大。基于该语料库进行研究发表的论文年度发文量下滑，与此有十分密切的关联。

(5) 缺乏标准化，随意性强，低水平重复。以往的语料库建设一般都是根据建设者，特别是项目负责人的专业知识、研究目的与经验进行，对语料是否标注、标什么、怎么标等问题缺乏专业性的见解，完全根据自己的主观认识进行设计，所建语料库差异很大，功能不完善，不能满足广大用户的使用需求。而大多数语料库建成后并不开放，建设过程秘而不宣，其建设经验无法为新的建设者继承与使用。在建设新的语料库时，建设者只能从头摸索，甚至把前人走过的弯路再走一遍，是非常典型的低水平重复，造成人力、物力、财力的极大浪费。

(6) 大规模语料库的建设周期很长，无法及时使用

语料库建设的一般程序是语料收集、语料录入、语料标注、系统开发、语料入库。其基本特点是所有建设环节逐一展开，整库一次建成。这种建设方式适合建设小规模、短周期的语料库，而非常不适合建设语料规模大、建设周期长的语料库，因为不能及时使用，不能满足广大用户的需求。

2. 平台设计

2.1 研究目标

本文所谓“语料库建设与应用综合平台”指“汉语中介语语料库建设与应用综合平台”，是一个包括语料库建设与应用两大功能的计算机软件系统。本文对该平台系统的功能与结构进行全面设计。

2.2 平台的设计宗旨

推动语料库建设的科学化与标准化,提高其建设效率和水平,更好地为汉语教学与研究服务,满足教学与研究的多方面需求。

2.3 设计理念

1) 系统安全,确保运转。

平台系统须确保没有高危、中危漏洞,严格控制低危漏洞,能够通过安全检查,从而保证语料库能够正常运转,对外开放,满足用户的使用需求。

2) 功能强大,满足需求。

对基于语料库的研究而言,语料库的功能,或者说使用价值,取决于标注内容的全面性,即语言的各个层面(词、短语、句、语篇、语体、语义、语用、辞格等)、文字、标点、语音、体态语都进行标注,才能满足用户在教学与研究中的多方面需求。

3) 界面友好,使用方便。

语料库界面简洁,用法简明,易于上手,便于使用;不仅能进行一般字词句的检索,还能做多种特殊语言现象的检索,乃至多种角度的组合检索;用户可以自主决定呈现语料的同时是否呈现作者和语料的背景信息,以及呈现多少;具备自动下载功能,等等。

4) 开放维护,实行众包。

语料库建设过程中语料的录入与标注难免存在一些疏漏,乃至错误,语料入库上网之后,这些问题一般来说很难再予修正,特别是大规模的修正,因而语料库质量的改进与提高很难实现。倘若用户能在检索、使用语料过程中对其中的错误进行修改,依据众包理念把对语料库的维护变为人人可为之事,则会从根本上改变这种状况。

5) 动态建设,边建边用。

语料规模小、标注内容简单的语料库可以在较短时间一次性建成,而语料规模相对很大、标注内容相对很多的通用型语料库则建设周期要长得多,难以满足用户及时使用的现实需求。因而可以采用“搭积木”式的动态建设策略(张宝林、崔希亮,2013),语料逐步添加,标注内容逐渐丰富,把一个很长的建设周期变为若干个较短的建设过程,边建设边开放,以最大限度地满足用户的使用需求。

这样做的另一个好处是,可以在建库过程中随时听取用户的意见、建议与要求,随时改进,更好地满足教学与研究的实际需要。

6) 建设自动化,推动标准化。

语料库建设自动化目前还是一个愿景,除自动分词与词性标注具备实用价值并被广泛使用

之外，其他层面的标注都处于实验室水平。通过训练语料进行自动标注的思路早已提出，但实践者罕有，不但汉语中介语语料库建设领域尚无，母语语料库建设中也很少见。然而这是方向，需要不断探索，向前推进。

语料库建设的标准化尚属冷僻话题，也有一些不同看法。但从存在低水平重复现象的情况看，语料库建设流程的标准化是迫切需要的，语料的收集、录入、标注中的基本原则也是需要明确的。由此来看，语料库建设的标准化是十分需要、无可非议的。

2.4 设计方案

为了解决上述问题，我们提出“汉语中介语语料库建设与应用综合平台”的研发计划，并进行了周密的设计。

1) 软件系统基础架构

系统构架包括应用层、业务逻辑层、基础应用、公用模块等4部分。各部分的功能与相互关系详见下图。



图3 平台基础架构图（郝振斌，2019）

2) 详细业务流程

业务流程包括语料上传、录入与转写、标注、入库，每个环节都需要审核通过，以确保工程质量。各环节的内容、执行人与顺序关系详见下图。

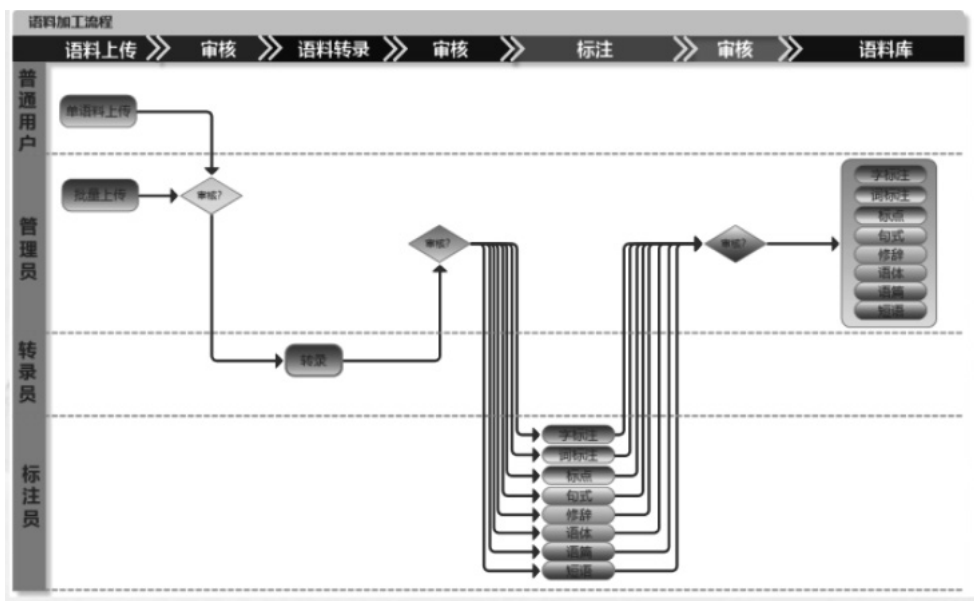


图 4 业务流程图 (郝振斌, 2019)

3. 平台功能

3.1 网址

语料库建设与应用综合平台的网址：qqk.blcu.edu.cn。

该平台还在建设中，但建成部分已可以登录使用。



图 5 平台登录页

3.2 特点

1) 软件系统集成化

集约化，也可以称之为集成化，指该平台实现了诸多功能的集成。首先是语料库建设与应用的集成，该平台既可以进行语料库建设，也可以进行语料的检索与查询，乃至分析、归类、统计等应用。其次，平台集语料的上传（包括语料的单篇上传和批量上传）、录入与转写、标注、统计、检索、管理等六大功能于一体，集中体现了其集约性。在标注方面，采取了全面标注（包括字、词、短语、句式+句子成分、语篇、语体、修辞格、标点符号、口语和视频语料的语音标注，以后还会增加语义、语用、视频语料的体态语标注）、分版标注、自动标注，采用了偏误标注+基础标注的标注模式。检索方面，除一般的字、词、句检索和按标注内容检索，还有特定条件检索（包括特定句式检索、半固定结构检索、复句检索）、词语搭配检索、按词性检索。

2) 建设流程标准化

语料库建设是否需要标准化？能否标准化？怎样标准化？这些问题既应该在语料库建设的本体研究方面加以讨论，更需要在建库实践中进行探究与实验。平台在“全球汉语中介语语料库”的建设中对此进行了尝试，取得了很好的成果。具体表现在：

(1) 步骤环节标准化，从上面图4的“业务流程图”可以看到，语料的上传、录入与转写、标注、入库是固定的程序，每个步骤都要经过审核才能进入下一个环节，从而保证了流程的严谨，也在一定程度上保证了工程质量。

(2) 标注内容标准化，从下面图6可见，在平台中标注内容是明确的，也可以说是标准化的；当然这些内容尚不够全面，以后还拟增加语义、语用和体态语标注；而根据不同的建设目的与目标，删减一些标注内容也未尝不可。



图6 标注内容

(3) 标注方法标准化, 平台在系统中嵌入标注工具, 采用“一键 OK”的方式进行标注, 不但简洁方便, 而且保证了标注代码的完整性和一致性, 这是标注方法上的标准化; 而“多版标注”又可以使标注员根据自己的意愿、特长与研究兴趣选择相应的标注内容, 在标准化基础上又保证了一定的灵活性, 有利于调动标注员的工作积极性。

(4) 检索方式标准化

语料检索是用户使用语料库的最基本方式, 是语料库发挥其功能与作用的最重要环节之一, 强大的检索功能可以在很大程度上提升语料库的使用价值, 具有十分重要的意义。

首先, 语料库应具备“一般检索”功能, 按照具体的字、词、短语、句子进行查询, 例如查询“学”“学习”“学习汉语”“他学习汉语两年了”。

其次, 应能按照标注内容进行查询, 例如按照字、词、句、篇、语体、辞格等进行查询。

第三, 设置“特殊条件检索”功能, 以便查询一些特殊句式、半固定结构和离合词等, 例如“是……的”句、“连”字句、“爱……不……”“一……就……”“睡了一个踏实觉”“鞠了一个九十度的大躬”等等。

第四, 组合搭配检索, 即可以查询某字、词前后搭配的字、词及其频率与排序。

第五, 按词性检索, 即在机器自动分词和词性标注、手工审核修正以确保质量的基础上, 可以实现按词性检索、考察不同词语与词类的搭配情况, 这项查询功能可以替代部分标注工作。例如按照“把 /p (介词)、把 /m (量词)、把 /v (动词)、把 /n (名词)”“a (形容词)、u (助词)、d (副词)”“a+n (形容词+名词)、d+v (副词+动词)、d+n (副词+名词)”等方式进行查询。

总体来看, 平台的突出效益是: 可以使新的建库者可以充分了解语料库的建设内容、过程与环节, 并据此设计相应的建库方案, 按部就班地进行语料库建设; 而无需从头摸索, 避免其再走弯路。

3) 建设方式网络化与自动化

平台是一个计算机网络系统, 把语料库建设的所有内容与步骤环节都放到了互联网上, 在最大程度上实现了语料库建设的网络化。这种建库方式特别适合于多单位参与的超大型语料库的建设。

平台把语料库建设的内容和所有步骤环节做成了一个由程序控制的自动化过程: 语料的上传、录入与转写、标注、入库程序上都是自动控制的, 每个环节只要通过审核就自动进入下一个环节, 入库之后自动进行各类数据的统计; 用户查询到的语料也是实时自动统计。繁体字与异体字标注、分词与词性标注、词层面的语体标注也都是先由机器自动标注, 再由人工审核修正。

4) 移植推广灵活化

平台并非只能用于“全球汉语中介语语料库”的建设, 而是具有广泛的适用性, 任何语料库原则上都可以使用该平台进行建设, 前提是对标注内容与代码进行相应的修改。

平台同样具有良好的开放性, 任何学界同人或汉语教学单位只要承认并接受平台中的标注规范, 都可以把自己持有的汉语中介语语料上传到平台, 经过一系列的加工, 成为“全球汉语

中介语语料库”的组成部分之一。当然，通过语料来源进行检索，也可以查到某人或某单位提供的语料，相当于某人或某单位的专属语料库。

4. 结语

汉语中介语语料库建设以往比较多地注重于语料的收集与标注，对软件系统的开发相对而言重视不足，而实际上软件系统的开发对提高语料库的功能与使用价值具有重要作用。高度综合化的“语料库建设与应用综合平台”不但可以充分发挥网络优势，贯彻众包与合作理念，集中力量建设大型语料库，而且能够大大促进语料库建设的自动化、规范化和标准化，提高语料库的建设效率与水平，在语料库建设中具有十分重要的意义。

参考文献

- 本刊记者. “汉语中介语语料库系统”研制成功. 《世界汉语教学》，1996（1）
- 郝振斌. 汉语中介语语料库的技术实现及未来展望（未发表稿）. 2019
- 谭晓平. 近十年汉语语料库建设研究综述. 第七届北京地区对外汉语教学研究生论坛论文，北京，2014
- 张宝林、崔希亮. “全球汉语中介语语料库建设和研究”的设计理念. 《语言教学与研究》，2013（5）
- 张宝林、崔希亮. 谈汉语中介语语料库的建设标准. 《语言文字应用》，2015（2）

作者简介

张宝林，北京语言大学汉语国际教育研究院教授，研究方向为语言学及应用语言学，已出版的代表性著作有《汉语教学参考语法》、《汉语语法的多层面考察》、《现状与对策——作为第二语言的汉语教学研究》、《基于语料库的汉语句式习得研究》、《汉语中介语语料库标注规范研究》、《语言培训服务国家标准研究》等。电子邮件：zhangbl@blcu.edu.cn。

A Pragmatic Study of “*jing shi*” in Social Media

「竟是」在社群媒體中的語用研究

廖恒佳 Heng-Chia LIAO

鍾曉芳 Siaw-Fong CHUNG

台灣國立政治大學 National Chengchi University

摘要：漢語副詞「竟」可表示事件發展的結果不在預期之內，亦可用來表示發生事件的原因在意料之外。自從網路媒體興盛之後，為了吸引讀者點擊，標題通常會使用一些手段，而「竟是」銜接「刪節號」的新聞標題亦是其中一種。「批踢踢實業坊」(簡稱為：PTT)為台灣最熱門的社群媒體之一，其新聞資訊流動快速，本文採用的《批踢踢語料庫》有助於我們了解「竟是」銜接「刪節號」在社會中的語用現象。結果發現，以「竟是…」作為標題的語料一共有 52 筆(例：超離奇登機違禁品居首的竟是…)。利用這 52 筆標題，本研究分別標記標題中每個小句的內容語意成份，包含事件、成因、結果、疑問以及評論，分析語料中標題指涉的內文事件，並且就結果進行語用分析。本研究發現，「竟是…」在標題中隱含的內容語意違背了讀者的預期，同時也透過違反合作原則中的數量準則，減少標題中關於內容語意的訊息，以引起社群媒體使用者的好奇。研究結果顯示，《批踢踢語料庫》中的「竟是…」標題，「事件」及「成因」是最常被省略的內容語意，這是因為事件本身及其成因違背自己的預期，引發 PTT 使用者的興趣，顯示當今社群媒體與傳統新聞的差異。

引言

社群媒體 (social media) 是指提供用戶透過網際網路創造並交流資訊的網路平台 (Kaplan & Haenlein, 2010: 61)。一般而言，常見的社群媒體有：Facebook、Twitter 以及 Instagram 等。在近幾年網路資訊和社群媒體的蓬勃發展下，相較於傳統報章媒體，現代人更傾向使用社群媒體來獲取新聞資訊 (Matsa & Shearer, 2018)，因為社群媒體強調用戶之間的雙向互動，使用者們會將新聞資訊轉貼到他們常使用的社群平台上，與其他使用者分享並展開話題。這樣的情

©2021 廖恒佳, 鍾曉芳

特此感謝科技部專題研究計畫「基於語料庫之跨語言隱喻信號研究」(MOST 109-2410-H-004-163-), 以及「對社群媒體閱聽人語言實踐的考察：功能詞的角度」(MOST 109-2410-H-004 -032 -MY2) 對於本研究的支持。

況除了顯示社群媒體的興盛對於傳統媒體的衝擊，也顯示了讀者在現今媒體中扮演著和以往不同的角色（王泰俐，2013）。批踢踢實業坊（簡稱 PTT）為台灣特有的社群媒體之一，是一個資訊流動迅速的電子佈告欄（BBS），在批踢踢內使用者可以自行撰寫文章，也可以轉貼網路新聞或文章至看板中與其他使用者交流。批踢踢實業坊中討論的內容時常引發一連串的迴響，成為台灣網路社會中一時的熱門話題，由此可見做為一個社群媒體，批踢踢實業坊在台灣的獨特性與象徵性。

由於進入批踢踢畫面時僅能看到標題，通常使用者只有在看到引起興趣的標題時，才會點進去內文閱讀。這樣瀏覽資訊的特性與現今的網路新聞十分相似，因此為了能夠提升點閱率，通常標題會使用一些手段來吸引讀者的目光，如：一般名詞、副詞、祈使句、疑問詞、指涉代名詞、刪節號以及定冠詞等，目的在於以前項指涉的方式（forward-reference），引發讀者的好奇心，促使他們點進去查看新聞內容（Bloom & Hansen, 2015），其中刪節號（…）置於句尾時，表達標題中省略的部分，或者語意未表達完整之處，讀者必須點擊標題才能知道內容為何。然而，批踢踢與網路新聞的不同之處在於，批踢踢使用者轉貼新聞至看板的目的是在於能夠引起其他使用者的熱烈討論，這跟網路新聞平台的利益取向有很大的差異。

「竟然」時常出現網頁標題中以引發讀者對於內容的好奇（陳麗婉，2011:92, 95）。「竟然」以及「竟」皆為漢語中表達背離預料系統的情態詞（謝佳玲，2006:52），在《教育部重編國語辭典修訂本》^①的定義則為「表示出乎意料之外」。以句法結構而言，在表示背離預期時，通常不與擔任說話者的主語一起連用，而是與情況銜接（謝佳玲，2006:60），例如：對於一個保護自己的領袖，難道竟是這個樣子？^②我們在瀏覽批踢踢時發現有許多以「竟是…」做為標題的文章，例如：賣 7300 噸黑心豆芽菜 無良業者代價「竟是…」，由此標題我們可以發現「竟是」前面不會連接說話者（也就是標題命題者），而是銜接標題所要側重的內容語意。透過特定的語用手段，標題所銜接的內容語意若能促使批踢踢使用者進一步點擊文章，勢必能在社群媒體內引起更多的反響，因此了解批踢踢中標題的語用手段以及內容語意類型，將能幫助我們了解「竟是…」在社群媒體中的特殊語言現象。

就以上所述，本研究觀察批踢踢中以「竟是…」為標題的語料，目的是探究這些標題的內容語意分布，以及這些被轉貼至社群媒體的新聞其標題運用何種語用策略。本研究提出兩個研究問題如下：

1. 批踢踢中「竟是…」標題中內容語意為何？
2. 批踢踢中「竟是…」在標題的語用方式為何？

① 《教育部重編國語辭典修訂本》：<http://dict.concised.moe.edu.tw/jbdic/search.htm>

② 取自《國教院 COCT 書面語語料庫 2017》：<https://coct.naer.edu.tw/cqpweb/yl2017/>

文獻回顧

如前所述，對於 PTT 的使用者而言，標題必須能引起讀者的好奇才能吸引他們點閱，過去有許多針對不同媒介的標題研究，其中不少研究將標題視為一種語言交際（吳珏，2007；周海英，2008；陳靜雯，2008）。由於 PTT 社群媒體是一個注重雙向溝通的網路平台，讀者理解標題的過程就像是雙方在進行交談，因此使用者在為標題命題時必須考量到與潛在讀者共同擁有的背景知識，才能在篇幅有限的標題之中傳達足夠的訊息。

Grice (1975: 45) 認為人們在日常生活中交談時為了維持談話的順利，雙方會遵守語言溝通中的合作原則 (Cooperative principle)。Grice 的合作原則共有四個準則，包含：數量準則 (Quantity maxim)、質量準則 (Quality maxim)、關聯準則 (Relation maxim) 以及方式準則 (Manner maxim)。日常會話中若仰賴這四個準則進行，雙方對於話語的意義便不須經過推理就能理解，然而若其中一方刻意違反合作原則，另一方必須透過推理才能達到有效的溝通，此即是會話含義 (conversational implication)。

批踢踢的使用介面與電視新聞一樣具有限制，兩者的標題皆必須在有限的字數及篇幅以內傳達足夠的訊息，但是兩者的策略不同。陳靜雯 (2008) 以合作原則探討新聞標題中的雙關語，認為含有雙關語的標題故意違反了「數量準則」以及「方式準則」，利用造成歧義的方式吸引閱聽者的注目，閱聽者是否能從雙關語的多重意義中，理解標題真正的語言意義，則須考量到他們是否具備這些背景知識。陳靜雯的研究指出電視新聞會使用雙關語傳達多重訊息，例如：「雙薪，吸民『血』汗錢」，這條標題除了表達人民辛苦賺的血汗錢被貪走，同時也暗指取得不法錢財的人是捐血中心的主管。因此標題的完整會話含義其實結合了字面義和以該字面義為基礎的言外之意。與新聞標題的雙關語不同，批踢踢中的「竟是…」標題刻意隱藏了標題中的特定資訊，引起讀者的好奇與想像，由此可見兩者在語用目的上的不同。

除了語用手段外，就呈現的語句結構而言，標題通常會以簡單扼要的語言傳達文章的重點。關於標題的內容性質，謝佳玲、李家豪 (2011: 101) 的研究探討了台灣電視新聞的標題特徵。其中，他們依照標題所呈現的內容語意，將標題中的小句細分為：「事件」、「結果」、「成因」、「疑問」以及「評論」等五種類型。首先，「事件」指的是標題小句對於新聞內容的陳述，「結果」則為事件造成的結果，「成因」為事件發生的原因及主事者動機，「疑問」則是對於爭議性的議題或是尚待商榷的新聞，以問話的形式呈現的標題句型，最後，「評論」來自於報導者針對新聞內容提出的主觀見解，針對電視新聞標題的研究，由於事件所造成的結果往往是新聞報導中的焦點，也是閱聽人最想知道的訊息，因此「事件+結果」出現的次數最多，而「事件+成因」的出現次數最少；由於報導者必須秉持著中立客觀的角度，「評論」類出現的句子也不多。本研究將參照謝佳玲、李家豪的分析架構，為「竟是…」標題進行分類。

由上述文獻可知，前人針對新聞標題的研究並不少，但多以電視新聞為研究目標，對於當

今社群媒體的標題研究卻仍然缺乏。因此本研究將深入探究「竟是…」標題在批踢踢內所呈現的特徵，分析其標題內部的語意類型和語用方式，希望能夠為華語學習者釐清「竟是…」在標題中的特殊用法。

研究方法

本研究利用批踢踢語料庫 (PTT corpus)³，檢索「竟是…」出現在標題的語料，共得出 52 筆語料。接著，將蒐集來的語料就標題的內容進行分類。為了探究標題指涉的內容語意，本研究參照謝佳玲、李家豪 (2011: 101) 對於新聞標題的語意分類原則，將指涉語意分為：事件、結果、成因、評論及疑問，最後就分類的結果進行標題內部語用手段的分析。

研究結果

標題內容語意的分類結果及對應例句如下表所示

表 1:「竟是…」標題的語意分類

標題語意成份類別	筆數	百分比	例句
成因	22	42.31%	高挑美女愛的告白慘遭型男拒絕原因「竟是…」
事件	18	34.62%	4 國高中生孝順排行榜 第一名的國家「…」
結果	11	21.15%	賣 7300 噸黑心豆芽菜 無良業者代價「竟是…」
評論	1	1.92%	超正風俗小姐真身「竟是」…
總數	52	100%	

由表 1 可以得知，批踢踢語料庫中出現的「竟是…」標題，最常銜接的內容語意為「成因」類，共出現 22 筆，佔總筆數 42.31%。「成因」銜接「竟是…」的標題中，時常用來指涉成因的詞彙有：「原因」、「用意」、「真相」、「目的」等，如句 (1)。

(1) 陳建州全家福 4 缺 1 飛飛錯過合照「原因」竟是…

陳建州是台灣知名的演藝人員，其家庭成員的一言一行時常備受民眾關注。這類的標題點出事件的「成因」為內文的主題，同時以「竟」與「成因」銜接，又不點明實際的「成因」為何，除了暗指「事件的成因是出乎讀者預料之外的」，也藉此方式引起讀者點閱的動機。本研究進一步發現在「竟是…」標題中時常以「背後」來修飾指涉「成因」的詞彙，如句 (2)。「背

3 批踢踢語料庫：<https://lopen.linguistics.ntu.edu.tw/pttcorp/>

後」原是以身體的其中一個部位做為方向的指標（李壬癸，2007：712），在句（2）中，使用「背後」修飾「原因」即是透過身體隱喻，由具體的身體（背後）映射至抽象概念（原因）上。

（2）短袖阿伯冒寒風賣紅豆泥 背後的原因竟是…

有些標題更省略指涉「成因」的詞彙（如：「原因」、「目的」…等），直接使用「背後」來指涉「成因」，如（3），顯示「背後」的隱喻用法不僅有修飾的功能，還能作為指涉「成因」的詞彙。

（3）19年只漲4168元！基本工資歷年調漲的背後「竟是」…

「事件」類為批踢踢語料庫的「竟是…」標題中，排名第二的內容語意成份，共出現18例，佔總筆數34.62%。在這類的標題中，用來指涉事件的主要有兩種類別：人以及事物。當「人」做為標題事件時，用來指涉的詞彙有「辣妹」、「對象」等；當「事物」做為標題事件時，用來指涉的詞彙有「答案」、「賭金」、「病情」等。

特別的是，這類的標題中也會使用一些原本用來指涉「人」的詞彙來指涉「事物」，如句（4）中的「元兇」指涉的為堵住馬桶的東西，句（5）中的「對手」指的是一台車，兩句都是透過擬人化的方式來對指涉事物的事件進行描述，除此之外，也運用了違反合作原則中的關聯準則（Relation maxim），意即使用詞彙與實際指涉的實體並無直接關聯。從字面上來看，「元兇」與「堵塞物」、「對手」與「車輛」的在語意上並無實際對應，藉由這種無法對應的邏輯關係，促使讀者去解讀這些標題的會話含義。以句（4）而言，使用「元兇」所產生的會話含義即為「指涉物對事件造成一定程度的傷害」，以句（5）而言，使用「對手」所產生的會話含義即是「指涉物與事件有著某種競爭關係」。

（4）水電行七大不思議 馬桶堵塞元兇「竟是」…

（5）大貨車盲彎超車 沒想到對手「竟是」…

此外，指涉「事件」的「竟是…」標題時常用來指涉該「事件」的排名結果，例如句（6）即是直接用「第一名」修飾被排名的主題，句（7）則是使用「居首的」來表示名列第一名的登機違禁品。

（6）4國高中生孝順排行榜 第一名的國家「竟是」…

（7）超離奇登機違禁品 居首的「竟是」…

批踢踢語料庫的標題中，「結果」類是第三個「竟是…」常銜接的內容語意成份，共出現11筆，佔總筆數21.15%。在「結果」類的標題中，用來指涉「結果」的詞彙有：「結果」、「下場」、「代價」以及「反應」。其中，「下場」及「代價」通常是用來指涉負面的結果，如句（8）、（9）：

（8）青年催票影片出爐 不去投票下場「竟是」…

（9）賣7300噸黑心豆芽菜 無良業者代價「竟是」…

除了指涉負面結果的詞彙之外，結果也可以用來表示人物對於事件所產生的反應，例如句（10）：

（10）高國華回家 校花美麗女兒「喜多」第一反應「竟是」…

綜合以上的討論，本研究透過檢索批踢踢語料庫中的「竟是…」標題，得出最常用來指涉的內容語意類型為成因，其次為事件，第三則為結果。「竟是…」標題主要透過違反 Grice 合作原則的「量的準則」，以減少標題訊息量的方式，進而吸引批踢踢使用者的關注。「竟」本身是違背預期系統的副詞，批踢踢用戶看到「竟是…」標題後，所理解的會話含義即是「標題中刻意省略的部分違反了常規或預料」。雖然刪節號(…)本身就有省略話語的功能，然而若讀者要推斷標題究竟省略什麼樣的訊息，還是得依賴「竟是…」前面銜接的關鍵字，例如：當「竟是…」前面銜接的關鍵字為「原因」或「背後」，即表示標題中省略了「成因」具體內容，暗示事件的成因違背了批踢踢使用者的預期系統，進而引發讀者的想像與好奇。

由於過往針對電視新聞的研究顯示新聞比較注重於結果的呈現(謝佳玲、李家豪, 2011)，本研究的研究結果除了突顯了當今社群媒體與傳統新聞的差異外，同時也顯示相較於事件的結果，批踢踢使用者在使用批踢踢時對於事件本身及其成因較感興趣。本研究與謝佳玲、李家豪(2011)的結果呈現了明顯的差異，可見不同媒體平台的使用者，對於標題所呈現的重點資訊有明顯不同的偏好。

結論

語言的變化日新月異，尤其自社群媒體蓬勃發展後，新穎的語言形式快速地產生並使用於日常生活中，《批踢踢語料庫》提供了分析這些特殊網路用語的平台，透過檢索語料庫，除了可以說明「竟是…」標題出現的特定形式，也為這個特殊的語言用法提供解釋。社群媒體的標題突顯了使用者的偏好，同時也透過省略內容語意的方式來凝煉更多訊息，除了傳達給社群媒體使用者，同時也企圖透過這樣的方式來吸引讀者，引發社群媒體上的話題。「竟是…」在標題的用法雖然較不規範，較少出現在課堂的教學之中，然而，隨著程度的提升，華語學習者接觸華語的場域會從課室內逐漸擴展到課室外，甚至是社群媒體之中。因此，幫助華語學習者釐清特殊社群媒體中的特殊用語，除了能夠幫助學習者在使用上溝通無礙，也能使學習者更融入該社群之中。

參考文獻

- 李壬癸. 人體各部位名稱在語言上的應用. 語言暨語言學, 2007, 8(3): 711-722
- 謝佳玲、李家豪. 臺灣電視新聞標題研究與教學啟示. 華語文教學研究, 2011, 8(3): 79-114
- 謝佳玲. 漢語情態詞的語意界定: 語料庫為本的研究. 中國語文研究, 2006, 21: 45-63
- 周海英. 從 GRICE 的會話合作原則談網路新聞標題的製作. 新聞界, 2008, (6): 107-108
- 陳麗婉. “竟然”網頁標題的語用預設分析. 福建師範大學福清分校學報, 2011, (6): 92-95

- 陳靜雯. 談臺灣電視新聞標題中雙關語的會話含義. *華語文教學研究*, 2008, 5(2): 157-177
- 吳玗. 用格萊斯合作原則解讀中英文新聞標題. *常熟理工學院學報*, 2007, 21(5): 108-111
- 王泰俐. 「臉書選舉」? 2012 年台灣總統大選社群媒體對政治參與行為的影響. *東吳政治學報*, 2013, 31(1): 1-52
- Blom, J. N., & Hansen, K. R. (2015). Click bait: Forward- reference as lure in online news headlines. *Journal of Pragmatics*, 76, 87-100.
- Grice, H. P. (1975). " Logic and conversation" In Cole, P., and Morgan, J.(Eds.). *Syntax & Semantics*, 3 (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Matsa, K. E., & Shearer, E. (2018). *News use across social media platforms 2018*. Pew Research Center. Website: <https://www.journalism.org/2018/09/10/news-use-across-social-media-platforms-2018/>.

網路資源

教育部重編國語辭典修訂本: <http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/search.htm>

批踢踢語料庫: <http://lopen.linguistics.ntu.edu.tw/pttcorp/>

國教院 COCT 書面語語料庫 2017: <https://coct.naer.edu.tw/cqpweb/yl2017/>

作者簡介

廖恒佳, 台灣國立政治大學華語文教學學位學程研究生。研究興趣主要為語料庫語言學。
電郵地址: 106161011@nccu.edu.tw

鍾曉芳 (通訊作者), 現為台灣國立政治大學英國語文學系教授。專長領域為語料庫語言學、詞彙語意學與隱喻; 致力於研究各類語料庫中字詞的詞彙語意轉變, 以及透過檢驗語料的義項分佈模式發掘其在語言學中所代表的意義。電郵地址: sfchung@nccu.edu.tw

Categorization and Identity in Chinese Textbooks: an Analysis Based on Belarussian Chinese Textbook “*Hanyu*”

汉语教科书中的范畴化与认同 ——基于白罗斯汉语教材《汉语》的分析

黄子恒 Ziheng HUANG

樊小玲 Xiaoling FAN

华东师范大学 East China Normal University

摘要: 范畴化存现于人类生活的方方面面，帮助人类搭建和完善对于世界的认知，其成果则具象为知识、信仰、意识形态等具体的社会秩序，规范并且制约着人类的社会行为。话语中出现的各类范畴以及相应的范畴化过程建立在话语参与者共享的知识、信仰、意识形态、预设、角色等基础之上，引导受众并塑造其认同。通过对白罗斯汉语教材《汉语》的话语分析得出该教材主要通过“指称共现”、“构式共现”、“单元语境”等三种话语手段，强化了“中国”和“白罗斯”两国的范畴化过程，形塑并强化该国学习者对于“中国”和“白罗斯”两个国家之间具有较大差异性的“自我”与“他者”之认同。

关键词: 话语，范畴化，认同

引言

“范畴” (category) 是一个普遍的哲学概念，来源于希腊文 *κατηγορια*，原指表达判断的命题中的谓词，在当前的各学科语境之下，指的是认知主体的思维对于外界客观事物本质的概括的主观反映，是对客观事物进行分类的标准。由此易得，“范畴化”即认知主体利用其大脑中的认知机制，对客观世界进行概括以及分类的过程。正如 Ungerer & Schmid 对于“范畴化”定义：“范畴化即人脑利用符号系统将混杂的世界转化为有序的信息的过程，是人类对事物进行分类的心理过程。”（转引自张淑华 2016）

范畴化存现于人类生活的方方面面，帮助人类搭建和完善对于世界的认知。范畴化的成果

©2021 黄子恒，樊小玲

本研究为中华人民共和国国家社科基金一般项目：“一带一路”沿线国家汉语教科书中国形象传播策略研究（16BXW062）及教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目：语言与国家认同关系研究（19JZD028）阶段性成果。

则具象为知识、信仰、意识形态等具体的社会秩序，规范并且制约着人类的社会行为。这种类似于“经验”的范畴化成果，不断地被人类通过“话语”呈现与表达，意图通过这种经验存在的预设功能激活会话参与者对其所言之物认知上的再范畴化与认同。同时，Anna De Fina (2015) 亦指出，话语中出现的各类范畴以及相应的范畴化过程建立在话语参与者共享的知识、信仰、意识形态、预设、角色等基础之上。因此，这一过程一旦产生，必然存在于当前叙事所处的社会语境中，与该社会语境中的对应元素产生类似于“互文性”的对照，能够再次完善甚至重构当前的社会语境。由此，该话语参与者的认同也在上述认知过程中得以被表达、被协商甚至被重构。

Anna De Fina 认为话语中的范畴化过程对理解互动中表达出的局部认同如何反映、建构更广阔的社会过程是极为重要的。这里的社会过程包括表征、信仰与意识形态，以及个体与个体之间、群体与群体之间的社会关系。例如，在某一个并没有背景介绍仅仅只有事件过程的犯罪事件的叙事中，某一合叙者提出对于犯罪嫌疑人是“黑人”的猜测，这种通过种族进行范畴化的话语行为，直接将犯罪事件的行动人指向某一群体而非某一个人，表达出其对这一群体带有偏见的一种认同，而这样的局部认同也必然会通过其他方式再次汇入更加广阔的社会过程中。因此，对于话语中范畴化的分析，是解构认同的重要途径之一。

在国外自主编写的汉语教科书中，无可避免地都在其话语中或多或少地涉及到“本国”与“中国”两种元素，表现差异、相似甚至融合。而“国家”本身作为一种区分标准、一种范畴，如果在汉语教科书中“本国”和“中国”被继续不断地范畴化，两相对照，可使学习者在对比中强化对“自我”和“他者”的认识，以“自我”映射“他者”，构建对中国这一意象“他者”的认同。

“国家”作为一个范畴，同时也具备着相应的上位范畴和下位范畴，他们之间从逻辑层面来讲都是包含与被包含的关系，一个上位范畴和其一部分或者全部下位范畴以及其中的一部分或者全部元素之间的关系类似于数学概念中的“组合”。“组合”指的是，从 n 个不同的元素中每次取出 m 个不同元素 ($0 \leq m \leq n$)，不管其顺序，将其合成一组，称为从 n 个元素中不重复地选取 m 个元素的组合，这中， m 与 n 是永远相关的。话语范畴化的过程与之相似， n 作为一个整体是话语中的上位范畴， m 是其中的各个下位范畴或者元素，选取不同数量的 m ，以不同顺序组合，组合的结果都与 n 是相关的。例如，在“中国”和“韩国”这两个上位范畴下（两个 n ），包含“京剧”、“K-POP”、“旗袍”、“韩服”、“北京烤鸭”、“泡菜”等下位范畴（不同的 m ），因此，当“京剧”和“韩服”这样的指称，或“韩国人吃泡菜”、“中国人听京剧”这样的描述在话语中共现时，很容易就使人产生联想并将上述各自聚合归类到“中国”、“韩国”这两类上位范畴中，这样一个话语中范畴化的过程必然也强化了受众对于上述各范畴的认知，进而建构其认同。基于此，本文的观点为：当同一上位范畴内的不同下位范畴中的元素在话语中（无论是口头的还是书面的）被共现提及时，认知受众易于将其各自聚合、归类、范畴化。在此过程中，对于两个下位范畴的“区分”的认同也被建构或强化。

以上是从微观的话语表达层面上,对于与“国家”这一元素的话语表达中,可能出现的话语引导范畴化的现象的阐述。而若从宏观层面上来讲,抛开具体的话语描述细节不谈,国家作为群体的一种类型,当被纳入叙事之中,并且在同一叙事之中还存在着另外一个国家与其“分庭抗礼”,这样一种宏观层面上的“叙事共现”无疑是编者有意进行强化的对于两个国家之间的对比,如此,该叙事的本国受众在将其各自范畴化的同时,不免关注在叙事中被呈现出的“本国”与“他国”的不同、相同或者交融等关系,因为正如(Michael&Dominic,2011)所提及的范畴化本身就具有一种增强效应,能够增强/夸大不同范畴刺激间的差异,加深对于“自我”和“他者”的认同。

基于上文所述,对于白罗斯《汉语》教科书话语中对于“国家”这一元素的范畴化的分析,我们基于群体与群体之间的关系为视角,拟探究其中在“国家”这一范畴内的微观的“指称及相关描述共现”以及宏观的“叙事共现”,分析编者在其中对于学习者认同的塑造。

一、国家元素的指称及相关描述共现

1.1 国家元素的指称共现与范畴化

无论是具体的抑或是抽象的事物,只要出现并存在于人类的认知系统中,为人类的认知所理解、接受,都会在话语中被冠以相应的“名称”,这种命名行为实则是人类运用语言对于事物的标记,以便于后来的辨认和区分。这在某种意义上来说,是一种范畴化的行为。哲学家弗雷格和罗素都认为“名称”同时具有内涵和外延,内涵指的是所指对象的属性,亦即所指对象本身,外延即名称本身,即所指对象的指称。(俞建梁,2017:36-40)如果抛开语词或语句中的隐喻不谈,将语言中的指称进行简单分类,大致可以分为两类:“专指指称”和“泛指指称”。“专指指称”能与所指事物的内涵实现大致的一一对应,当在话语中被提及,会话中的参与者都能够较为准确地定位和理解说话人所指事物“是什么”或与什么相关,即说话人所指事物的大致内涵。这类指称具体表现为:“人名指称”、“地名指称”、“具体事物指称”,如:“马克思”、“中国”、“白罗斯”、“油条”等。“泛指指称”与所指事物的内涵的一一对应性不强,若不借助相关语境,会话的参与者很难将被提及的指称定位到其具体所指的内涵,这类指称举例如:“他”、“我”、“这些人”、“那张纸”、“某些人”等等。事实上,目前学界对于指称理论和语境的研究,已经表明,无论是“专指指称”还是“泛指指称”,在会话中都必须与语境相联系才能知晓其意义,区别只在于它们各自的语境依赖性的强弱。正如斯特劳森所言,语词(句)的意义受历史文化等因素的影响,由语言习惯、约定或规则决定。语词(句)本身不能指称特定的对象,只有放在特定的语境中,在使用中才能做到。而这里的语境,至少指的是,时间、地

点、说话者的身份、构成直接的兴趣所在的议题以及说者和听者双方的个人历史。(转引自崔凤娟、王松鹤 2018: 15-19) 综上可得, 语境是受众了解会话中指称涵义的必不可少的条件。此外, 在会话中, 被提及的语词(句)即指称除具有本身的意义之外, 还具有相应的相对于本次会话的使用功能, 斯特劳森将前者称之为“归属使用”, 将后者称之为“指称性使用”。他提出, 若想使语词在其指称性使用中正确地应用于某事物, 该词的指称的事物应处在与说话者和表达的语境的某种关系之中。他将这种要求称之为“语境要求”(contextual requirement)。因此, 对于在会话中出现的指称, 准确地理解和定位其意义和功能, 都要求参与者必须考虑到当前会话的语境。

而在会话中, 不同元素的共现无疑也属于一定意义上的会话的语境。各元素的相关指称在这样的语境中不仅被赋予了相应的内涵, 同时也具有了相应的使用功能。当被提及的各元素能够经由话语的参与者的认知能力通过“组合”被归为同一范畴时, 例如前文中所提到的“中国”和“韩国”的例子, 在这种情况下, 指称的共现就起到了引导范畴化的功能。而当语篇中被共现提及的指称分属于不同的相似范畴时, 受众在将其各自范畴化的同时, 对于其各自之间区分的认同亦被强化。

1.2 构式与范畴化

我们已经知道, 人类对于世界的感知、认识是通过自身认知能力对于世界的范畴化实现的, 同时范畴化的结果都通过语言表达、呈现出来。而语言作为人类最重要的相互间沟通的工具, 从句法层面上来说, 基于语言的经济性原则, 具体的事件在被描述和表达时必然有为所有人所接受的约定俗成的固定形式, 即构式。因此可以说, 范畴化与构式之间存在着紧密的联系。

陆俭明曾提出, 句法构式都是从不断反复出现的人类生活的基本情景中概括抽象出来的意象图式般的结构, 即人们首先对人类生活中的一些基本情景进行范畴化, 然后在认知域里形成意象图式并投射到语言构式中。(俞建梁, 2017:36-40) 这一过程若加以反推亦成立, 当认知主体接收到与存在于其心智之中的意象图式相契合的语言构式时, 该语言构式就如同一个“激活器”, 激活存在于受众认知系统中的与所言之物相关的意象图式, 这对于认知主体而言无疑是对语言构式中所言之物的再范畴化的过程。其影响在于加深受众对于所言之物的范畴化认知, 同时亦强化受众对所言之物的认同。

以上文中提到的句子:“他吃泡菜。”、“我听京剧。”为例。这两个句子从构式层面来看都是“SVO”结构。已经有前人研究提出, “SVO”句型的原型结构表达“力——动态”的关系, 句子主语的力落在宾语上, 使宾语发生状态变化。(曾怀琳, 2011:54-56) 如:“妈妈撞倒了孩子”。但很多“SVO”句的“力——动态”的关系并不明显, 向原型结构的更边缘发展, 仅仅是描述状态事件。(俞建梁, 2017:36-40) 正如前文提到的“韩国人吃泡菜。”、“中国人听京剧。”两个例子。这两例中的描述都是简单的“施事——受事”关系, 当这样的关系出现时, 句中的语义

表达可以被简单概括为“什么人做了什么事”，但从功能层面上来说，这却并不仅是对句中“施事所做事件”的一种描述。一方面，当句中所描述的事件与人类心智中对于世界的范畴化认知中的某一点相契合时，简言之，施事者做了与他所属的身份范畴相符的事情，这无疑是话语的输出者对于此种范畴化认知有意引导的强化认同。在这种情况下，当话语中出现相似范畴的同一种构式描述时，受众除被引导将与认知系统中的意象图式相联系，实现其再范畴化外，也在无意间被强化了认知中这两个范畴间的对比。另一方面，当句中所描述事件与人类心智中对于世界的范畴化认知中并不契合时，简言之，施事者做的事情不符合他所属的身份范畴，这就是一种对于传统认知的打破，话语的输出者意图强调这种破坏、反差。如：“总统打记者”、“美国人吃北京烤鸭”。

此外，有学者指出，句型构式除产生于基于事件的直接的客观世界范畴化之外，还产生于基于语言使用的对于具体语言使用中的句法进行的概括和抽象。（俞建梁，2017:36-40）上文所提到的具有“力——动态”关系的“SVO”句型的原型结构表达即基于事件类型的直接的客观世界范畴化。然而，客观事件及其关系往往是多维的、立体的、复杂的，而语言表达又具有一定的有限性。因此客观事件的复杂性和语言表达的有限性两者间的张力使得基本事件类型的原型构式会以不同的方式扩展衍化。（俞建梁，2017:36-40）例如：被动句式、否定句式、疑问句式等。这也就呼应了上文提到的“句型有什么形式就会有相应的功能。”

1.3 具体例句分析

本文选取白罗斯通用汉语教材《汉语》为研究对象，在本文研究对象中，通过“指称共现”，以及语篇中的“相同或相关构式共现”教科书编者亦是有意地强化了中国和白罗斯两国之间的对比，建构有关于“自我”以及“他者”认同。

例如：

(1) 安东很喜欢旅游，他去过很多国家：英国、俄罗斯、法国、德国、西班牙、立陶宛和波兰。小文也很喜欢旅游，她也去过很多国家：日本、韩国、意大利和俄罗斯。

(2) 小丁早餐喝豆浆，安东不喝豆浆，他喝牛奶。

(3) 小丁：安东，你早餐吃什么？

安东：我早餐吃面包和牛奶，你呢？

小丁：我吃包子和豆浆。午餐呢？

安东：我午餐喝汤，吃鱼和沙拉。

小丁：我中午吃米饭，晚上吃面条。你呢？

安东：我晚上吃饺子。

(4) 在中国，在白俄罗斯，在北京，在明斯克，在长安街，在独立大街

(5) 拜年、贴福字、贴春联、守岁、圣诞树、圣诞老人、冰雪老人

(6) 玛丽:你全家人都住在北京吗?

安东:不是。我和爸爸、妈妈、妹妹住在北京、哥哥跟爷爷、奶奶住在明斯克。

(7) 安东:我和玛丽是好朋友,我在北京,她在明斯克。我每天早上八点开始上课。中午十一点半放学,回家吃午饭,休息。下午两点上课,四点半放学。玛丽每天早上八点十五开始上课,下午两点放学。

(8) 王老师:谁知道中国和白俄罗斯位于哪个大洲?

小文:中国位于亚洲。

安东:白俄罗斯位于欧洲

(1) 中出现了“安东”、“小文”两个“人物姓名指称”,在整一系列的《汉语》教科书的开篇(三年级上),就介绍了“安东”是“白俄罗斯人”,“小文”是中国人。在本例的语境中,安东和小文分别介绍自己去过的国家,在安东的描述中,出现的“国家指称”为:“英国”、“俄罗斯”、“法国”、“德国”、“西班牙”、“立陶宛”和“波兰”。他所提出的这些“国家指称”在地理位置上几乎全部隶属于欧洲,与“安东”这一“白俄罗斯人”的身份视角罗列共现在此处,受众很容易就将“白俄罗斯”与范畴:“欧洲”联系起来。而在小文的描述中,出现的“国家指称”为“日本”、“韩国”、“意大利”和“俄罗斯”。在这些“国家指称”中,除“意大利”和“俄罗斯”之外,“日本”、“韩国”都容易被受众范畴化为“亚洲国家”,与“小文”这一“中国人”的身份视角罗列共现在此处,受众就很容易将“中国”与范畴:“亚洲”联系起来。编者有意地强调这种区分,而学习者在阅读这段文本时,也在无意间对“白俄罗斯”和“中国”进行了区分,加深了“自我”和“他者”之间的认同。

(2)、(3) 中的描述,都是基于“饮食习惯”这一范畴对“白俄罗斯”和“中国”的区分。(2) 中前一小句,“小丁”这一“中国人”的身份视角与具有中国特色的“食品指称”：“豆浆”共现,并且运用了“SVO”构式,语义表达为“什么人做了什么事”,这一表示“行为存在”,具有“介绍”和“肯定描述”意味的句型。塑造了“中国人”这一群体的早餐饮食习惯;后一小句,“安东”和与西方国家早餐饮食习惯相符的“食品指称”：“牛奶”共现,并且运用“SVO”构式的衍化构式,“S不VO, SVO”这类具有否定前半句行为,强调后半句行为意味的句型构式,塑造了“白俄罗斯人”这一群体的早餐饮食习惯,并且呈现出“小丁”与“安东”亦即“中国”与“白俄罗斯”之间的差异。(3) 中,“小丁”与“食品指称”：“豆浆”、“包子”、“米饭”、“面条”的共现和“安东”与“食品指称”：“面包”、“牛奶”、“沙拉”的共现,以及表示“介绍”和“肯定描述”的句型构式“SVO”的使用,都表现出与上述相同的差异。例(2)、例(3)分析到这里,在这两例的叙事之中都塑造了“中国”和“白俄罗斯”不同的饮食习惯,也引导者学习者对于这两者的范畴化认知,从两者的对比间获得对两者差异的认同。但值得一提的是,“安东”作为“白俄罗斯人”这一身份,与中国传统食物“饺子”的共现,向学习传达出这样的信息:“中国”和“白俄罗斯”的差异并不是一成不变的,至少在“饮食习惯”上,是存在相交融的关系的。

(4) 中出现的中白两国间的“国家指称”、“城市指称”、“城市街道指称”共现, 以及(5) 中出现的与中白两国间的节日相关的各类指称的并列共现, 并且都在格式上以并列的形式出现, 以期学习者的对比, 实则亦是在引导学习者对于两国间的心理范畴化, 强调两国间的差异、不同。

(6)、(7) 中两次出现“北京”、“白俄罗斯”的“城市指称”共现, 并且应用“SVO”的表示肯定描述的句型构式, 意图引导学习者将所描述的两者各自归为不同的范畴, 突出强调两者的对比, 塑造学习者有关“自我”和“他者”的认同。

(8) 中“国家指称”与“大洲指称”的共现: “中国”与“亚洲”的共现、“白俄罗斯”与“欧洲”的共现, 以及依然采用的“SVO”构式, 语义表达为“中国和亚洲的关系”、“白俄罗斯与欧洲的关系”, 仍然是在强调上文中所出现的“自我”与“他者”的差异, 以期形成对比, 引导学习者的认同。

二、教科书中有关国家元素的话语“叙事共现”

众所周知, 无论何种类型的教科书话语, 所要呈现的内容都是以“单元”的形式来呈现的。高水红(2003: 1-6) 将此种教科书话语的呈现策略称为“单元语境”, 她提出: 教科书对知识进行组织、分割、分配和安排, 将出处不一的课文编入单元, 不同的归并和结合有着不同的“意义”安排。不同的课文聚集在一起, 形成了“聚集”本身的效果, 一种“形式”本身的意义, 制造出同一种“单元语境”, 而这样的“单元语境”对单篇课文的意义又产生影响, 限制并凸显了单篇课文的意义领悟。高水红(2003: 1-6) 这样的过程实则是教科书的编者对于所选用的文本材料率先从叙事形式上做出的一种范畴化的行为, 而这种行为的背后, 亦是期待能够引导或指引学习者在阅读文本时自行范畴出该单元编者想要表达出的含义, 从而达到型塑认同的目的。因此, “单元”这种形式的存在, 其本身就具有意义。

从国外编写的汉语教科书的视角来看, 如前所述, “本国与中国的关系”无疑是教科书中要呈现的最重要的元素之一, 有关本国和中国的对比几乎随处可见, 这种对比本身就因其描述产生相应的意义, 如果再被放在“单元”这样的形式当中, 对比的意味将更突显, 从而使学习者对于“自我”和“他者”的认同更为强烈。

2.1 单元语境中的范畴化

在本文的研究对象中，编者设置了如下单元语境，如表 1 所示：

年级	单元主题	课文标题
三年级上	体貌	“小丁的体貌”、“安东的体貌”
	家庭	“小丁的家庭”、“安东的家庭”
五年级下	节日	“你知道中国有哪些节日”、“白俄罗斯有哪些节日” “中国人和白俄罗斯人过年有什么不一样”
	旅游	“第一次来北京旅游去哪玩”、“明斯克一日游”
七年级下	运动	“白俄罗斯人最喜欢的运动”、“中国人最喜欢的运动”
	旅游	“白俄罗斯共和国”、“白俄罗斯的首都明斯克” “在中国旅行”、“北京是中国的首都”、“中国与俄罗斯”
八年级上	音乐	“白俄罗斯音乐”、“中国的流行音乐”
	传统饮食	“中国的传统饮食”、“白俄罗斯的传统饮食”
	国家和风俗	“白俄罗斯人怎样过新年”、“中国的春节”
八年级下	货币	“白俄罗斯货币和中国货币”
	文学	“中国作家”、“白俄罗斯作家” “中国有名的文学作品”、“白俄罗斯的文学作品”
	电影	“谁是你最喜欢的白俄罗斯演员”、“你看过中国电影吗”
九年级	天气和气候	“中国的气候特点”、“白俄罗斯的气候”
十年级	教育	“中国的教育”、“白俄罗斯的教育制度”
	青年组织	“白俄罗斯的青年组织”、“中国的青年组织”
	杰出人物	“白俄罗斯的杰出人物”、“中国的杰出人物”
十一年级		“中国通和白俄罗斯通”、 “中国人眼里的白俄罗斯和白俄罗斯人”
		“中国旅游景点”、“白俄罗斯的名胜古迹”

(表 1)

从上表看，编者在《汉语》中设置了大量的有关本国与中国的单元语境，并且在这样的语境中还通过指称、构式等话语手段将“中国”和“白俄罗斯”的区别或曰不同进行了强调。

上述每一个单元的文章标题里都包含着对于“白俄罗斯”和“中国”的明确指称，达到区分的目的。另外如五年级下册中的“节日”单元里对于本国和中国节日的询问方式，对中国节日的询问方式是“你知道中国…”，对白俄罗斯节日的询问方式是直接的“白俄罗斯…”，两者之间在共有的国家指称之前，在对于中国的询问中，指称前多了“你知道”结构。在询问有关于某一事物的问题时，在这一事物的指称之前加上“你知道”，蕴含了被询问的人于该事物而言，是一个完全的旁观者，是一个不相关的人。另如八年级下册的“电影”单元，白俄罗斯

和中国相对应的标题分别为“谁是你最喜欢的白俄罗斯演员”和“你看过中国电影吗”，两者都是关于电影的话题，但对于白俄罗斯询问地更为细致，被问到最喜欢的白俄罗斯演员，代表着提问者预设了被询问者一定了解白俄罗斯演员；而对于中国电影的询问，“你看过中国电影吗”询问者甚至没有预设被询问者看过中国电影，蕴含着被询问者与中国并不相关之意。再如八年级上册的“音乐”单元以及八年级下册的“文学”单元，这中与白罗斯国家有关的课文标题即“白俄罗斯的音乐”和“白俄罗斯的文学作品”，而对于与中国有关的课文标题的表述中，则分别在音乐和文学作品两个指称之前，添加了形容词“流行的”和“有名的”，这两个词都有“为许多人知道”之意，编者将这两个形容词添加于“中国”范畴内的元素指称之前，与没有加形容词的“白罗斯”范畴内的元素指称表述相对比，更是将该课文的受众建构为与中国完全不相关的局外人的身份。上述这些存在于单元语境的话语手段也无疑加强了“白俄罗斯”和“中国”在学习者心目中的区分，更加强调了其心目中对于“自我”和“他者”的认同。

结论

我们以群体与群体之间的关系为视角，对于白罗斯《汉语》教科书话语中对于“国家”这一元素的范畴化的分析，探究其中在“国家”这一范畴内的微观的“指称及相关描述共现”以及宏观的“叙事共现”，分析编者在其中对于学习者认同的塑造。

通过对于研究对象的话语叙事中有关国家关系的“指称与相关描述共现”分析，我们发现，编者在引导学习者范畴化“中国”元素与“白俄罗斯”元素时，想要通过对比塑造差异，虽然在差异中也存在融合意图向学习者传达“我们不一样”突出不一样与差异，塑造一种相异的，但在某些方面又有融合的“自我”与“他者”关系。以此来引导受众的认同。

同时，《汉语》教科书的编者通过设置单元语境，预先将“中国”和“白俄罗斯”范畴化，引导学习者心目中对于“自我”和“他者”的明确的区分，并且通过语言手段强化了这种区分，塑造了学习者的认同。

然而，有关话语过程与话语参与者认同之间的研究目前学界依然付之阙如，如话语过程引导认同的类型、除范畴化外的其他话语过程与认同的关系还有待进一步的研究。

参考文献

- [1] Anna De Fina, *Discourse and Identity*. Cambridge University, 2006.
- [2] 图恩·梵·迪克, 周翔译. 话语研究——多学科导论. 重庆: 重庆大学出版社, 2015.
- [3] 迈克尔·A·豪格, 多米尼克·阿布拉姆斯, 社会认同过程, 高明华译. 北京: 中国人民大学出版社,

2011.

- [4] 崔凤娟,王松鹤.指称理论的语境化过程.外语学刊,2018(03):15-19.
- [5] 高水红.教科书话语呈现的蒙太奇——作为一种整体性策略.教育研究与实验,2003(02):1-6.
- [6] 俞建梁.句法构式的范畴化及其多义性.外语研究,2017,34(02):36-40.
- [7] 张淑华.新生代农民工的身份重构——自我范畴化视角.沈阳师范大学学报(社会科学版),2017,41(02):44-51.

作者简介

黄子恒:华东师范大学国际汉语文化学院语言学及应用语言学硕士研究生。研究方向为社会语言学、话语生态,已发表学术论文一篇,题目为《语言经济学视角下教科书话语型塑认同的力量研究》,于2019年发表于《中国修辞》。zh_huang@stu.ecnu.edu.cn

樊小玲:华东师范大学国家话语生态研究中心研究员,国际汉语文化学院副教授。研究方向为国际汉语教育、话语生态、主持国家社科基金项目一项,教育部重大课题攻关项目子项目一项,发表论文30篇,其中CSSCI期刊13篇。aimee.fan@126.com

International Standard ISO 7098:2015: Its Benefits and Deficiencies

国际标准 ISO 7098:2015——成绩与缺憾

冯志伟 Zhiwei FENG

杭州师范大学外国语学院

School of International Studies Hangzhou Normal University

【摘要】本文分析了国际标准 ISO7098:2015 的成绩: 1. 提出了汉语拼音歧义指数的概念, 把汉语拼音按词连写的规则引入到国际标准中。2. 把文字转换明确地区分为字母转写和字符译音两大类, 并且把汉字到拼音的转换归入字符译音这一大类, 并在此基础上, 制订了汉语命名实体的汉字 - 拼音全自动译音和半自动译音的方法。3. 对汉语普通话的语音系统进行了全面的说明, 进一步完善了汉语普通话的音节形式总表。4. 给声调和标点符号补充了 16 进制的代码, 扩充了罗马字母的字符集。本文最后指出了 ISO7098:2015 的一些缺憾。

【关键词】ISO7098:2015; 歧义指数; 字母转写; 字符译音; 音节形式; 16 进制代码

一、汉语拼音国际化发展历程

1958 年 2 月 11 日, 全国人民代表大会一致通过了《汉语拼音方案》作为拼写汉语普通话的国家规范 [1]。汉语拼音成为了中国初等教育的内容, 每一个学生都应学习和掌握《汉语拼音方案》。在汉语教学中, 通过汉语拼音来给汉字注音, 提高了汉字学习效率, 帮助学生进一步学习文化和科学技术。汉语拼音在电报拼音化、视觉通信、文献编目、排序检索、人力资源管理中也得到了很好的应用, 在中国受到普遍的欢迎。

1979 年, 中国代表周有光在华沙的 ISO/TC 46 (国际标准化组织——信息与文献工作技术委员会) 第 18 届会议上, 提出把《汉语拼音方案》作为国际标准的建议。

1982 年在南京召开的 ISO/TC 46 第 19 届会议上, 正式通过了《ISO 7098 信息与文献工作——中文罗马字母拼写法》(ISO 7098 Information and Documentation – Romanization of Chinese)。澳大利亚、加拿大、法国、日本、韩国、德意志联邦共和国、苏联等国投了赞成票, 英国弃权, 由于技术上的原因, 美国投了反对票。在大多数国家的支持下, 得到通过。从此,

汉语拼音从中国的国家规范成为了国际标准。

1991年，在巴黎召开的ISO/TC 46第24届会议上，对“ISO 7098”进行了技术修改，成为了《ISO 7098 信息与文献工作——中文罗马字母拼写法(1991)》，简称“ISO 7098 (1991)” [4]。

上世纪90年代初制定ISO 7098 (1991)的时候，正是世界进入信息时代的关键时刻。为了适应信息时代的要求，中国开始研制计算机汉字输入与输出。使用ISO 7098 (1991)的汉语拼音，可以通过拼音—汉字转换的方法输入输出汉字。由于汉语拼音是中国初等教育必不可少的内容，每一个受过教育的中国人都会使用拼音，这样，ISO 7098 (1991)就成为了汉字输入输出的一种便捷的手段。在移动通信中，也可以使用汉语拼音在手机上输入汉字，推动了手机在中国的普及。汉语拼音在汉语国际教育中也发挥了很好的作用，成为了外国学生学习汉语和汉字的有用工具。

普通话是中国各民族的通用语言，也是联合国的工作语言之一。ISO 7098 (1991)对于全世界的信息与文献工作具有重要的意义。

随着时代和社会的发展，科技的进步，汉语拼音的应用日益广泛和深入，为了满足当前国内外对汉语拼音实际应用的迫切需要，有必要对ISO 7098 (1991)进行进一步修订和完善。为此，教育部于2011年3月成立了ISO 7098修订工作组，由教育部语言文字应用研究所研究员冯志伟担任组长，傅爱平、李志江、黄伟、颜伟4位专家参加，启动了ISO 7098 (1991)的修订工作。

2011年5月6日，ISO/TC 46第38届会议在澳大利亚悉尼召开，冯志伟代表中国在会议上提出了修订ISO 7098 (1991)以反映当前中文罗马化的新发展和实际应用需要的建议。



图1 冯志伟在ISO/TC 46第38届会议的中国代表席上(2011)

会后，我国国家标准化委员会(SAC)正式向ISO国际标准化组织提出了修订ISO 7098 (1991)的新工作项目(New Working Item Proposal, 简称NWIP)的提案，这个提案的国际编号是N2358。英文版起草人是冯志伟 [2]。

2012年5月6日至11日,ISO/TC 46第39届会议在德国柏林举行,会议接受了我国的N2358号提案,并将这个提案直接作为ISO 7098修订的工作草案(Working Draft,简称WD),成立了ISO 7098国际修订工作组,由中国、美国、俄罗斯、加拿大、德国5个国家派专家组成,由冯志伟担任国际工作组的组长。这样,ISO 7098(1991)的修订便正式列入了国际标准化组织的工作日程[3]。

2013年6月3日至7日在巴黎召开ISO/TC 46第40届全体会议,冯志伟代表我国在会议上正式向ISO/TC 46秘书处提交了ISO 7098修订的委员会草案(Committee Draft,简称CD)。

2014年5月5日至9日,ISO/TC 46第41届全会在美国华盛顿召开。冯志伟在5月7日上午举行的第3工作组(Working Group 3,简称WG3)会议上,就ISO 7098(1991)的修订问题重申中国的立场。会后向ISO/TC 46秘书处提交了ISO 7098修订的国际标准草案(Draft of International Standard,简称DIS)。

2015年6月1日至5日的ISO/TC 46第42届全会在北京召开。根据大会的安排,冯志伟在6月2日下午的大会专题报告会上,用英语做了《ISO 7098国际标准及其在人机交互中的应用》的报告,用生动的实例说明了在数字化环境下,汉语拼音在人机交互中发挥了巨大的作用[5]。这个报告受到了各国代表的热烈欢迎。在6月3日上午的WG3会议上,冯志伟又说明了各国对于ISO 7098的DIS稿提出的意见,以及我国对于这些意见的处理情况,向与会人员出示了DIS的修改稿。

会后,冯志伟把经过修改的DIS稿正式提交ISO TC 46秘书处,根据ISO/TC46第41届全会的决议,ISO TC 46秘书处于2015年7月27日把DIS的修改稿分发给ISO/TC 46的各成员国进行委员会内部投票(Committee Internal Balloting,简称CIB),CIB投票于2015年9月18日结束。ISO/TC 46秘书处的N2526号文件公布了投票结果:ISO/TC 46委员会中没有弃权的19个国家(保加利亚、加拿大、中国、克罗地亚、丹麦、爱沙尼亚、法国、德国、伊朗、意大利、日本、韩国、拉脱维亚、挪威、俄罗斯、泰国、乌克兰、英国、美国)都投了赞成票,获得全票通过。值得注意的是,在1982年对ISO 7098投反对票的美国和投弃权票的英国,现在都改变了立场,投了赞成票。这说明ISO 7098在世界上得到了越来越多的国家的支持。至此,ISO 7098的修订工作进入了出版阶段,形成了新的修订稿——ISO 7098:2015。

2015年11月12日,冯志伟代表我国向ISO/TC 46秘书处提交了ISO 7098:2015的最终英文版本,并转ISO总部准备出版。[3]1-17

2015年12月15日ISO正式出版了ISO 7098:2015的英文版。



图 2 ISO 7088:2015 英文版

该标准购买地址如下:

ISO copyright office

Ch. de Blandonnet B·CP 401

CH-1214 Vernier, Geneva

Switzerland

Tel: +41 22 749 01 11

Fax: +41 22 749 09 47

www.iso.org

ISO 7098: 2015 有助于大大提高文献自动化工作的水平, 使汉语拼音在国际文献工作中发挥更大的作用, ISO7098:2015 也有助于汉语国际教育中汉语和汉字的学习, 进一步推动汉语拼音走向世界。

二、ISO 7098:2015 的主要成绩

我们认为，ISO 7098:2015 的主要成绩如下：

第一，把汉语拼音按词连写的规则引入到国际标准中。

在中世纪之前，希腊人和罗马人已经知道什么是一个单词，尽管文本中在相邻的单词之间没有空白，他们仍然可以识别出单词。

公元 7 世纪，爱尔兰的僧侣开始使用空白来分隔文本中的单词，并且把这种方法介绍到法国。到了公元 8 世纪和 9 世纪，这种使用空白分隔单词的方法在整个欧洲流行开来。

空白的使用意味着承认单词这个概念，在单词与单词之间插入空白成为了在书面上使用字母的语言的一个标准，世界上的出版界和图书馆都遵循这个标准。

在汉语拼音中，也有必要使用空白来分割单词而不是分割音节。单词的分割是世界文明的一个优良传统。在制定中文罗马字母拼写法时，遵循这样的优良传统是有好处的。

在汉语拼音中，单个的音节是有歧义的。一个拼音音节可以表示若干个汉字，因而在表示汉字方面，拼音音节存在歧义。在汉语拼音中，单音节的歧义指数是很大的。如果不计声调，基本的汉语音节只有 405 个，这 405 个汉语音节可以表示全部汉字的读音。而《通用规范汉字表》包含了 8105 个通用汉字 [6]，在这种情况下，在一般使用中，一个汉语音节平均要表示 20 个以上的汉字 ($8,105/405 = 20.01$)，不可避免会出现歧义。但是如果我们把几个单音节连接起来构成多音节的单词，拼音音节的歧义指数就会大幅度减少。为了给拼音音节排歧，必须把不同的单音节连接起来构成多音节的汉语单词。如果不计声调，基本的汉语音节只有 405 个，这 405 个汉语音节可以表示全部汉字的读音。而《通用规范汉字表》包含了 8105 个通用汉字，在这种情况下，在一般使用中，一个汉语音节平均要表示 20 个以上的汉字 ($8,105/405 = 20.01$)，不可避免会出现歧义。

例 1 在《通用规范汉字表》中，拼音音节 /bei/ 可以表示如下 31 个汉字：

北 杯 卑 背 裨 悲 碑 鹩 贝 孛 邶 狽 备 钡 倍 悖 被 琲 悝
辈 惫 焙 蓓 砗 鞞 褙 糅 鞞 璧 呗 臂

例 2 在《通用规范汉字表》中，拼音音节 /jing/ 可以表示如下 49 个汉字：

京 荃 泾 经 獠 荆 菁 旌 惊 晶 睛 鹊 睛 粳 兢 精 鲸 麀 黠
井 阱 洸 剡 胼 颈 景 倣 憬 璫 璟 警 劲 径 净 迳 胫 惊 痉
竞 竟 诤 婧 靓 敬 靖 静 境 獍 镜

这意味着，在表示汉字的时候，汉语拼音音节是存在歧义性的。

在 ISO 7098:2015 中, 我们使用“拼音音节的歧义指数”这个概念来描述拼音音节的歧义。歧义指数是汉语拼音音节的歧义程度的数学描述。

汉语拼音音节的歧义指数 (I) 等于该拼音音节可以表示的语言单位数 (N) 减 1。计算公式如下:

$$I = N - 1$$

这里所说的“语言单位”可以是单音节的汉字, 也可以是单音节或多音节的单词。

这个公式说明, 如果拼音音节可以表示 N 个语言单位, 那么, 它的歧义指数等于 $N - 1$ 。

如果拼音音节可以表示一个语言单位, 那么它的歧义指数为零。

如果拼音音节可以表示两个语言单位, 那么, 它的歧义指数为 $2 - 1 = 1$ 。

如果拼音音节可以表示三个语言单位, 那么, 它的歧义指数为 $3 - 1 = 2$, 等等。

在例 1 中, 拼音音节 /bei/ 可以表示 31 个汉字, 也就是 31 个语言单位, 它的歧义指数为 $31 - 1 = 30$; 在例 2 中, 拼音音节 /jing/ 可以表示 49 个汉字, 也就是 49 个语言单位, 它的歧义指数为 $49 - 1 = 48$ 。

但是, 如果把单音节 /bei/ 和单音节 /jing/ 结合形成一个双音节的单词 /beijing/, 其歧义指数将明显地减少, 因为 /beijing/ 只能表示 3 个双音节的语言单位, 也就是 3 个单词:

北京, 背景, 背静

其歧义指数减少为 $3 - 1 = 2$ 。

如果把 /beijing/ 的第一个字母进一步大写为 /Beijing/, 那么, 其歧义指数将减少到零: $1 - 1 = 0$ 。这说明, /Beijing/ 是一个没有歧义的语言单位, 它的意思只有 1 个, 这就是中国首都的名称:

北京

因此, 如果把不同的单音节的拼音音节连接成多音节的汉语单词, 那么, 拼音音节的歧义指数将明显地减少。这是把不同的单音节连接成为多音节的汉语单词的优越之处。

《汉语拼音正词法基本规则》(GB/T 16159-2012, 中华人民共和国国家标准, 2012) 中包括了音节分割或连接成单词的规则, 常用词(名词、动词、形容词、代词等)的拼写规则, 固定短语的拼写规则, 人名和地名的拼写规则, 声调的表示规则, 在行末尾的连字符使用规则, 等等 [7]。

目前, 在汉语语言学中, 对于汉语的词还没有公认的确切定义, 这样有时就很难确定汉语普通单词的边界(切分界线), 当把单个的音节连接起来构成多音节的单词时, 这当然也就很

困难了。不过，汉语的专有名词中，单词的界限还是相对清楚的，由于汉语中多音节的命名实体的界限根据有关的规范和标准比较容易确定，因此，把不同的几个单音节连接起来构成多音节的专有名词就不是很难。在国际文献和信息工作中，把不同的汉语拼音单音节连接起来构成多音节的专有名词，从而避免拼音的歧义，不仅是必要的，而且也是可能的。

由于这样的考虑，在国际标准 ISO 7098:2015 中，增加了命名实体 (naming entities) 按词进行音节连写的规定：在汉语拼音中，对于人名、地名、语言名、民族名、宗教名这 5 种命名实体，都要按词进行连写。这样就把“按词连写”这个重要的方法引进了国际标准中，与 ISO 7098 (1991) 比起来，是一个重大的进展。

例如，对于路名这个命名实体的书写。在国际标准 ISO 7098:2015 的第 11.4 条中规定如下：“汉语地名中的专名和通名（包括行政区划名或地理特征名）分写。由多个汉字组成的专名、行政区划名或地理特征名应分别按单词连写。每一分写部分的第一个字母大写。”

根据这样的规定，北京市的“朝阳路”这个路名中的专名部分“朝阳”和通名部分“路”，应当分写，中间留一空白，由于“朝阳”是由两个汉字组成的，拼写时应连写为一个单词，而且每一分写部分的第一个字母大写。因此，“朝阳路”的汉语拼音的规范书写形式应当是“Chaoyang Lu”。而“Chao Yang Lu”（Chao 和 Yang 没有连写为一个单词），“ChaoYang Lu”（尽管 Chao 和 Yang 连写了，但 Yang 的第一个字母不应大写），“chaoyang Lu”（尽管 chao 和 yang 连写了，但 chaoyang 的第一个字母没有大写），“Chaoyang lu”（尽管专名部分 Chaoyang 连写并且第一个字母大写了，但通名部分 lu 没有大写），“chaoyang lu”（尽管专名部分 chaoyang 连写了，但第一个字母没有大写，通名部分 lu 的第一个字母也没有大写），“chaoyanglu”（通名 chaoyang 与专名 lu 没有分写，而且通名和专名的第一个字母都没有大写）等拼写形式都是不符合 ISO 7098 (2015) 的规定的，严格执行 ISO 7098:2015 第 11.4 条的规定，把“朝阳路”拼写为“Chaoyang Lu”，排除其他的不符合 ISO 7098:2015 第 11.4 条的规定的拼写形式，使得一个路名标志只有一种拼写形式，就可以克服路名标志拼写中的混乱局面，有助于人们无歧义地进行沟通。

早在 20 世纪 60 年代，联合国地名专家组就主张，为便于国际交往，应使地球上每个地名的专名部分只有一种拼写形式，避免在国际交往中地名因语言文字的复杂造成混乱。1967 年第 2 届联合国地名标准化会议做出决议，要求世界各国、各地区在国际交往中都使用罗马字母拼写地名，做到每个地名的专名部分只有一种罗马字母的拼写形式，之所以选择罗马字母，是因为世界上大多数国家都使用罗马字母。这就是“单一罗马化” (single Romanization) 原则。如果我们严格执行 ISO 7098:2015 第 11.4 条的规定，把“朝阳路”拼写为“Chaoyang Lu”这种形式，十分有利于贯彻推行“单一罗马化”原则。

地名的单一罗马化，对于使用罗马字母的国家来说，本国的地名标准化就是国际标准化，而对使用非罗马字母文字的国家（如中国、日本、俄罗斯、泰国、韩国、希腊等）来说，就必须制定一个本国地名罗马化方案，经联合国地名标准化会议通过后，作为地名罗马字母拼写的

国际标准。1977年9月，在雅典召开的联合国第3届地名标准化会议上，我国代表提出“采用汉语拼音作为中国地名罗马字母拼法的国际标准”的提案，获得会议通过。第3届联合国地名标准化会议决定中指出，“注意到《汉语拼音方案》在语言学上是完善的，用于中国地名的罗马字母拼法是最合适的”，“建议采用汉语拼音方案作为中国地名罗马字母拼法的国际标准”。从此，用《汉语拼音方案》拼写我国地名成为中国地名单一罗马字母拼写的国际标准，在以罗马字母为文字（例如英文、德文、法文等）的各国出版物上，都应当根据《汉语拼音方案》来拼写中文地名中的专名部分。

在中文罗马字母拼写的发展过程中，曾经使用过与《汉语拼音方案》不同的罗马字母拼写形式来拼写中文地名。其中，以英国人威妥玛（Thomas Wade）和詹里斯（H. A. Giles）在1867年设计的威妥玛式拼音（Wade Giles）、我国学者赵元任在1928年设计的国语罗马字（Guoyeu Romatzyh，简称GR）、美国人肯尼迪（George Kennedy）在1943年设计的耶鲁拼音（Mandarin Yale）最为有名，根据“单一罗马化”原则，在对中文地名进行罗马字母拼写的时候，不应当采用多种的罗马化形式的拼写法，而只能选择单一的罗马化的拼音形式，这种单一罗马化的拼音形式，就是《汉语拼音方案》规定的拼音形式，因此，在实行“单一罗马化”的时候，就不能使用威妥玛式拼音、国语罗马字拼音、耶鲁拼音，而应当使用《汉语拼音方案》的拼音。在历史上，“北京”这个地名曾经有“Peking”，“Pekin”等拼写形式，根据“单一罗马化”原则，应当根据ISO 7098（2015）拼写为“Beijing”，不能使用“Peking”，“Pekin”等拼写形式。

在国际标准ISO 7098（2015）中，还对于“字符译音”（transcription）做了说明。在第3.4条中说：“字符译音是指用字母的语音系统或转换语言的符号来表示某种语言中的字符，而不论该语言原本的书写方式如何。字符译音系统必须以转换语言及其字母表的正字法为依据，因此，字符译音系统的使用者必须对转换语言有所了解，并能准确地读出其字符。字符译音不是严格地可逆转的。字符译音可用来转换所有的书写系统。它是唯一能够用来转换如中文、日文这样的不全使用字母的拼音文字系统及意音图形文字书写系统的方法。”

显而易见，在把“朝阳路”转写成汉语拼音“Chaoyang Lu”时，其中的专名部分“Chaoyang”遵循了“单一罗马化”原则，而且其中的通名部分“Lu”也准确地反映了汉语普通话的读音。这样的转写应当属于“译音”的范畴。由此可见，ISO 7098（2015）为把汉字路名正确地译音为拼音路名提供了明确的规范。

第二，把文字转换明确地区分为字母转写和字符译音两大类，为汉语命名实体的自动译音在理论上奠定了方法论原则，并提出了命名实体自动译音的方法。

ISO 7098:2015把文字转换明确地区分为字母转写和字符译音两大类，并且把汉字到拼音的转换归入字符译音这一大类，为汉语命名实体的自动译音在理论上奠定了方法论原则，并在此基础上，研制了汉语命名实体的汉字—拼音全自动译音和半自动译音的方法。

按照某种文字体系（被转换系统）书写的一种语言中的词语，有时需要用另一种不同的文字体系（转换系统）来表示。这里的不同体系通常是指不同语言中所使用的体系。这种转换常常用于历史文本、地理文本以及图表文件，特别是用于图书编目中，凡属有必要把使用不同字母所书写的文字转换成同一种字母的文字，以便在书目编制、目录管理、索引、地名表等工作有一个统一的字母表，便需要进行文字体系的转换。这对于使用不同文字体系的两个国家之间文字信息的不含糊传递，或以不同方式书写的信息的交换，都是必不可少的。因此，这也使得用手工方式以及用机械、电子方式书写的文字传递成为可能。

文字体系的转换（conversion）有两种基本方法：一种是字母转写（transliteration），一种是字符译音（transcription）。

字母转写是将整个字母字符系统或字母数字字符系统中的字符（characters）用转换字母字符系统或转换字母数字字符系统中的字符来表示。

原则上，这种转换应该是字符对字符的：被转换系统的字母表（alphabet）中的每个字符都用转换字母表中的一个且仅仅一个字符来表示，从而保证从转换字母表到被转换字母表的转换可以完全地、无歧义地进行逆转。

当转换系统中的字符数目少于被转换系统的字符数目时，需要使用双字母或附加符号。在这种情况下，必须尽可能避免随意选择以及使用纯约定性的符号，应当设法保持一定的语音上的逻辑性，以使这样的系统具有广泛的可接受性。

然而，应该指出，这样所得到的文字图形不一定总是能根据由转换字母表拼写出的该语言（或所有语言）的语音习惯正确无误地读出来。另一方面，这样的文字图形必需能使懂得被转换语言的人准确无误地想象出其原来的文字图形，从而正确地读出它。

逆字母转写（retransliteration）是指把转换字母表中的字符转换成被转换字母表中的字符的过程。逆字母转写正好是字母转写的逆过程。在逆字母转写时，字母转写系统中的规则被逆向地应用，以便把经过字母转写过的单词恢复成其原来的形式。

字符译音是指用字母（letters）的语音系统或转换语言的符号（signs）来表示某种语言中的字符（characters），而不论该语言原本的书写方式如何。

字符译音系统必须以转换语言及其字母表的正字法为依据，因此，字符译音系统的使用者必须对转换语言有所了解，并能准确地读出其字符。字符译音不是严格的可逆转的。

字符译音可用来转换所有的书写系统。它是唯一能够用来转换如中文、日文这样的不全使用字母的拼音文字系统及意音图形文字（ideophonographic characters）书写系统的方法。

罗马化（Romanization）就是将非拉丁字母书写的文字系统转换为拉丁字母书写的文字系统。进行罗马化时，可根据被转换系统的特点，或者使用字母转写，或者使用字符译音，或者把二者结合起来使用。

提供国际使用的转换系统，必须有所妥协并在民族习惯上做某些牺牲。因此，使用这种转换系统的各国团体都必须做出某种让步，并尽力避免在任何场合把仅仅在本民族的实践中证明

是可行的东西当作理所当然的办法强加于别人（如各种发音规则或正字法规则等）。但是，这种让步显然并不影响到一个国家对于本民族书写系统的使用：当这个民族书写系统没有被转换时，组成它的字符必须按其在该民族文字中的书写形式予以接受。

如果一个国家使用两种书写系统，并可以由其中一种系统单义地转换为另一种系统来书写自己的语言，这样的字母转写系统理所当然地应该作为国际标准的基础，只要它和 ISO 7098: 2015 阐述的其他原则相符合。

必要时，转换系统应赋予每个字符相应的对等符号，这些字符不仅包括字母，也包括标点符号、数字等。同时还应考虑组成文本的字符的排列顺序，比如文字的书写方向，还需说明区分单词边界的方法、分隔符号与大写字母的用法，并尽可能遵循被转换文字系统的语言习惯。

汉字属于意音图形文字。意音图形文字的结构，表意重于表音。因为使用了大量的字符（中文有数万个汉字，所以不能使用符号对符号的方式进行字母转写，而需要制定一个字符译音系统。

因此每个字符就可能使用字符译音的方法转换为一个或多个拉丁字母，用以代表该字符的一种或几种读音，这就要求字符译音者必须熟悉被字符译音的原文的读法。

既然意音图形文字的字符译音只是用拉丁字母记录下各个字符在使用它们的不同文字中的读音，因此，同一字符因其在中文、日文或韩文中出现而有不同的字符译音方法。

从另一方面说，同一种语言中的同一类字符，必须按同一方式进行字符译音，而不论它的字体形式（中文有简体和繁体形式）如何，除非该字符有不只一个读音。

由于以下原因，意音文字的罗马字母拼写系统是不可逆转的：在两种不同的语言或同一种语言中，同一个字符存在异读情况；在同一种语言里，同音字出现的频度过高；对于一个给定文本，可能同时存在几种不同的书写系统。

有些语言在同一文本中使用不止一种的字符系统（例如日文中并用假名和汉字，韩文中并用谚文和汉字），在这种情况下，当对意音文字的字符进行字符译音时，应同其他字符（如假名/谚文）得出一个一致而协调的罗马字母拼写系统。

一般说来，尽管在汉语的音节与音节之间出现间歇是正常的，然而在字符译音时，通常应当把若干个字符（或音节）连写在一起构成单词，把不同的单词用空格分割开来。在相关语言中单词的构成原则和规则（正词法）也应当进行标准化。

ISO 7098: 2015 的这些规定，明确地把汉字到拼音的转换归入到字符译音这个类别。这就为中文命名实体的自动译音提供了理论依据。

我们在 ISO7098: 2015 提出，在计算机辅助文献工作中，有两种对命名实体进行自动译音的方法。一种是按音节全自动译音，一种是基于规则的按单词半自动译音。

——按音节全自动译音：

全自动译音程序能够自动地生成彼此之间由空白分开的单个音节。这样的方法适用于任何

的应用系统和环境，其中音节切分的结果都会是令人满意的，这种全自动译音程序特别适用于那些把拉丁字母的译音与原来汉字存储在一起的系统。

使用这样的方法，“北京市”这个地名可以全自动地译音为 /bei/、/jing/ 和 /shi/3 个音节。译音的过程如下：

- a. 北京市
- b. bei jing shi

这种全自动的方法是很容易用计算机程序来实现的，但是译音出来的音节的歧义指数较高。

——基于规则的按单词半自动译音：

在与语言有关的科学研究和工业生产中，“词”是一个基本的和必要的概念，因此我们有必要对于“词”这个概念加以统一的界说。然而，人们很难简单地使用基于空白和标点符号之类的规则来决定单词之间的界限。这样的规则没有考虑到复合词、缩写词、惯用语之类的切分问题。单词的切分对于单词与单词之间没有空白分开的语言（如汉语、日语）更加麻烦。

在自然语言处理中，单词切分就是把文本切分为负载意义的语言单位的过程。例如，在英语中，“the white house”可以切分为3个有意义的单位“the”，“white”，“house”，它表示一间白色的房子，而“the White House”则只与一个语言单位相对应，它表示美国总统的官邸。这样的有意义的单位就做单词的切分单位（Word Segmentation Units，简称WSU）。对于单词之间有空白的语言，如英语，把文本切分WSU时，只要使用空白作为基础，确定WSU切分的边界就行了，是简单易行的。但是，对于单词之间没有空白的语言，如汉语和日语，或者对于那些只在局部的单词之间有空白的语言，如泰语和韩国语，把书面文本切分为WSU要求使用不同的方法。

在很多应用领域中，需要把文本切分为单词。在翻译中，数出单词的个数是计算翻译工作成本的主要方法。在翻译记忆系统和机器辅助翻译（Computer-Assisted Translation，简称CAT）的工具中，单词切分是这些系统的一个主要的功能。在术语抽取工具中，单词切分也起着重要的作用，在术语管理和CAT工具中，有时也要提供单词切分的功能。大多数的内容管理系统和数据库都要根据单词来进行搜索。在内容搜索时，也要对文本进行切分，以便使用搜索词进行匹配。此外，搜索功能要求关于单词边界的知识，文本-语音转换系统要在单词的基础上来生成语音，因此要求在单词查询时进行单词切分，等等。各种自然语言处理系统必须把文本切分为单词才能实现其功能。词典资源是根据它的规模来评测的，因而通常都要评估它的单词个数。

国际标准 ISO 24614-1:201 “语言资源管理 – 书面文本的单词切分 – 第1部分：基本概念和一般原则”给出了自然语言处理中单词切分的基本概念和一般原则，提出了可以信赖而且能够复用的方式进行书面文本自动切分的导则，而且这种导则是独立于语言的。

国际标准 ISO 24614-1:201 “语言资源管理 – 书面文本的单词切分 – 第2部分：汉语，日语和韩国语的单词切分”提出了汉语，日语和韩国语中切分WSU的具体规则。其中有些规则是

这3种语言共同的，尽管每种语言都有自己判别WSU的特殊规则。

因此，在中文罗马字母拼写中，应当把由汉字表示的命名实体译音为拼音表示单词。在汉语中，一个单词可以由一个或多个音节组成，单词之间的界限不是那么清楚，在目前的技术条件下，全自动的单词切分难以达到很好的质量，因此，可以采用基于规则的按单词半自动译音的方法。

命名实体基于规则的按单词半自动译音可以使用如下的资源：

——一套译音规则：在本标准的规则中提出了命名实体译音的一般规则。这些规则可以用作命名实体半自动译音的资源。

——一个相关的译音词典：《汉语拼音词汇（专名部分）》包含了大多数的命名实体的拼音译音，可以用作命名实体半自动译音的另一个资源。。

使用这样的方法，“北京市”这个地名的译音过程如下：

- a. 北京市
- b. bei jing shi
- c. beijing shi
- d. Beijing shi
- e. Beijing Shi

根据规则，地名“北京市”首先被切分为 /bei/, /jing/ 和 /shi/ 3个音节，然后把 /bei/, /jing/ 结合成 /beijing/, 使它与行政区划名 /shi/ 分开，最后再把每一个部分的首字母大写，译音为 /Beijing Shi/。

如果在按词译音过程中出现歧义或问题，后编辑人员可以根据译音词典，使用人机交互 (Human-Computer Interaction, 简称 HCI) 找出合适的命名实体的译音。所以，这样的方法是半自动的。

这种半自动方法的译音质量很高，音节的歧义指数较小甚至可以减少到零。

第三，对汉语普通话的语音系统进行了全面的说明。

ISO7098:2015 还汉语普通话的语音系统进行了全面的说明，使得国际人士对于汉语普通话的语音获得全面的理解。

汉语普通话的声母

- 双唇音 (bilabial) : b p m;
- 唇齿音 (labio-dental) : f;
- 舌面前音 (dorso-prepalatal) : d t n l;
- 舌根音 (dorso-velar) : g k h;

- 舌尖前音 (apico-alveolar) : z c s;
- 舌尖后音 (apico-postalveolar) : zh ch sh r;
- 舌面音 (dorso-palatal) : j q x;
- 零声母 (zero initial) : 在韵母的左侧没有元音。

汉语普通话的韵母

—— 开口呼 (Articulation A) : 以 a, o, e 为介音或主要元音的韵母。例如, a, o, e, ei, ao, ou, an, ang, en, eng, ong, er 以及 zi, ci, si 和 zhi, chi, shi, ri 中的主要元音 -i。

—— 合口呼 (Articulation B) : 以 u 为介音或主要元音的韵母。例如, u, ua, uo, uai, uei, uan, uang, un, ueng。

—— 齐齿呼 (Articulation C) : 以 i 为介音或主要元音的韵母。例如, i, ia, ie, iao, iu, ian, iang, in, ing, iong。

—— 撮口呼 (Articulation D) : 以 ü 为介音或主要元音的韵母。例如, ü, üe, üan, ün。在不会产生歧义的条件下, 汉语拼音使用 u 这个字母来代替 ü, 以简化音节的拼写。

汉语普通话的音节形式表。这个表中的音节, 覆盖了汉语普通话中除了音节 ê 和儿化音节之外的所有音节。

	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k	h	z	c	s	zh	ch	sh	r	j	q	x	(Null)
a	ba	pa	ma	fa	da	ta	na	la	ga	ka	ha	za	ca	sa	zha	cha	sha					a
o	bo	po	mo	fo																		o
e			me		de	te	ne	le	ge	ke	he	ze	ce	se	zhe	che	she	re				e
ai	bai	pai	mai		dai	tai	nai	lai	gai	kai	hai	zai	cai	sai	zhai	chai	shai					ai
ei	bei	pei	mei	fei	dei	tei	nei	lei	gei	kei	hei	zei			zhei		shei					ei
ao	bao	pao	mao		dao	tao	nao	lao	gao	kao	hao	zao	cao	sao	zhao	chao	shao	rao				ao
ou		pou	mou	fou	dou	tou	nou	lou	gou	kou	hou	zou	cou	sou	zhou	chou	shou	rou				ou
an	ban	pan	man	fan	dan	tan	nan	lan	gan	kan	han	zan	can	san	zhan	chan	shan	ran				an
ang	bang	pang	mang	fang	dang	tang	nang	lang	gang	kang	hang	zang	cang	sang	zhang	chang	shang	rang				ang
en	ben	pen	men	fen	den		nen		gen	ken	hen	zen	cen	sen	zhen	chen	shen	ren				en
eng	beng	peng	meng	feng	deng	teng	neng	leng	geng	keng	heng	zeng	ceng	seng	zheng	cheng	sheng	reng				eng
ong					dong	tong	nong	long	gong	kong	hong	zong	cong	song	zhong	chong		rong				
er																						er
u	bu	pu	mu	fu	du	tu	nu	lu	gu	ku	hu	zu	cu	su	zhu	chu	shu	ru				wu *
uo									guo	kua	hua				zhuo	chua	shua	ruo				uo *
ua					duo	tuo	nuo	luo	guo	kuo	huo	zuo	cuo	suo	zhuo	chuo	shuo	ruo				uo *
uai									guai	kuai	huai				zhuai	chuai	shuai					wai *
ui					dui	tui			gui	kui	hui	zui	cui	sui	zhui	chui	shui	rui				wei * ¹
uan					duan	tuan	nuan	luan	guan	kuan	huan	zuan	cuan	suan	zhuan	chuan	shuan	ruan				wan *
uang									guang	kuang	huang				zhuang	chuang	shuang					wang *
un					dun	tun	nun	lun	gun	kun	hun	zun	cun	sun	zhun	chun	shun	run				wen * ²
ueng																						weng *
i	bi	pi	mi		di	ti	ni	li				zi**	ci**	si**	zhi**	chi**	shi**	ri**	ji	qi	xi	yi+
ia					dia			lia											jia	qia	xia	ya+
ie	bie	pie	mie		die	tie	nie	lie											jie	qie	xie	ye+
iao	biao	piao	miao		diao	tiao	niao	liao											jiao	qiao	xiao	yao+
iu			miu		dou		niu	liu											jiu	qiu	xiu	you+ ³
ian	bian	pian	mian		dian	tian	nian	lian											jian	qian	xian	yan+
iang							niang	liang											jiang	qiang	xiang	yang+
in	bin	pin	min				nin	lin											jin	qin	xin	yin+
ing	bing	ping	ming		ding	ting	ning	ling											jing	qing	xing	ying+
iong																			jiong	qiong	xiong	yong+
ü							nü	lǜ											ju #	qu #	xu #	yu #
üe							nüe	lüe											jue #	que #	xue #	yue #
üan																			juan #	quan #	xuan #	yuan #
ün																			jün #	qün #	xün #	yün #

图 3 汉语普通话音节形式表

在 ISO7098:2015 中，我们还对于这个音节形式表做了如下的说明

- ** 表示零声母（在韵母的左侧没有声母）。
- * 在音节开头的 u 写为 w。但是，当这个 w 后面没有其他附加元音的时候，作为一个完整音节的 u 不能写作 w，而应当写为 wu。
- † 在 zi, ci, si 等音节中的 i 与在其他大多数音节中的 i 的读音不同。这样的 i 在国际音标中写为 ɿ。
- ‡ 在 zhi, chi, shi, ri 等音节中的 i 与在其他大多数音节中的 i 的读音不同。这样的 i 在国际音标中写为 ʅ。
- + 在音节开头的 i 写为 y。但是，当这个 y 后面没有其他的附加元音的时候，它不能写作 y, yn, yng，而应当写作 yi, yin, ying。
- ※ 在不会产生歧义的条件下，汉语拼音使用 u 这个形式来代替 ü。这仅仅是为了便于拼写，这些 u 仍然应当读为 ü。
- ¹ wei: ui 实际上是 uei 的简写。因此，在汉语拼音的声韵配合表中，有 shui 而没有 shuei，有 dui 而没有 duei。
- ² wen: un 实际上是 uen 的简写。
- ³ you: iu 实际上是 iou 的简写。由于在音节开头的 i 写为 y，所以应当拼写为 you 而不是 yu（采用 yu 这样的拼写方法会导致混淆）。
- 在这个声韵配合表中，略去了儿化音节和音节 ê。

四 给汉语特有的声调和标点符号补充了 16 进制的 unicode 代码，丰富了拉丁字母的内容。

汉语是一种有声调的语言。这意味着，声调会影响意义。具有不同声调的同样一个音节，其意义可能有很大的不同。

每个音节可以具有四个声调中的一个，也可以没有声调。在这个 CD 稿中，对于普通话的四个声调符号，加圆括号进一步说明了它们的性质：

- 一声（高平调）：—
- 二声（升调）： /
- 三声（降 / 升调）： ∨
- 四声（降调）： \

在 ISO7098:2015 中，我们增加了如下的图示：

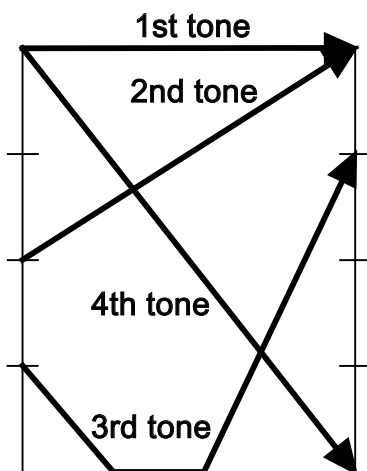


图 4 汉语普通话声调图示 (综合图)

又分别图示如下:

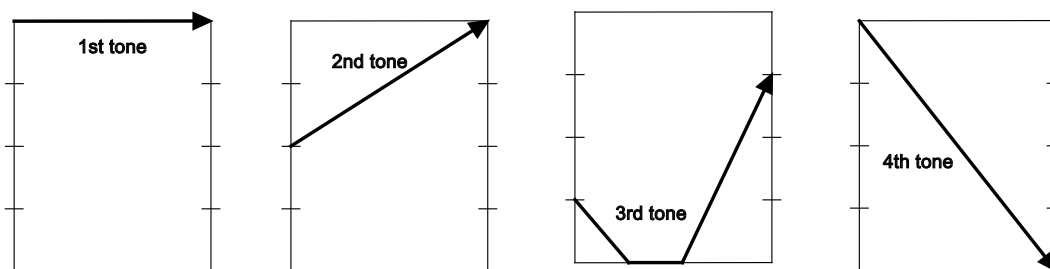


图 5 汉语普通话声调图示 (分示图)

这样更便于国外用户理解汉语普通话声调的性质。

根据 ISO/TC 46 第 41 届全会决议的精神,要求在 ISO7098:2015 中增加扩充拉丁字符使用的材料,因此,我们给汉语拼音的声调符号和标点符号补充了 16 进制的 unicode 代码 (hexadecimal code, 简称 hex)。

- 一声 (高平调) : — (hex: 0304)
- 二声 (升调) : / (hex: 0301)
- 三声 (降 / 升调) : ∨ (hex: 030C)
- 四声 (降调) : \ (hex: 0300)

在实际的文本中,声调符号是附着在音节的主要元音上的,例如, /béi/, /què/, 在音节 /béi/ 中,声调符号附着在主要元音 e 上,标注为 /é/; 在音节 /què/ 中,声调符号附着在主要元音 e 上,标注为 /è/。如果区分元音的大小写,则汉语普通话带声调符号的元音如下表所示:

Chinese vowel	1 st tone		2 nd tone		3 rd tone		4 th tone	
A	ā	hex: 0101	á	hex: 00E1	ǎ	hex: 01CE	à	hex: 00E0

E	ē	hex: 0113	é	hex: 00E9	ě	hex: 011B	è	hex: 00E8
I	ī	hex: 012B	í	hex: 00ED	ǐ	hex: 01D0	ì	hex: 00EC
O	ō	hex: 014D	ó	hex: 00F3	ǒ	hex: 01D2	ò	hex: 00F2
U	ū	hex: 016B	ú	hex: 00FA	ǔ	hex: 01D4	ù	hex: 00F9
Ü	ǖ	hex: :01D6	ǘ	hex: 01D8	ǚ	hex: 01DA	ǜ	hex: 01DC

图 6 汉语带调元音小写字母 16 进制代码

Chinese vowel	1 st tone		2 nd tone		3 rd tone		4 th tone	
A	Ā	hex: 0100	Á	hex: 00C1	Ǻ	hex: 01CD	À	hex: 00C0
E	Ē	hex: 0112	É	hex: 00C9	Ě	hex: 011A	È	hex: 00C8
I	Ī	hex: 012A	Í	hex: 00CD	Ǫ	hex: 01CF	Ì	hex: 00CC
O	Ō	hex: 014C	Ó	hex: 00D3	Ǫ	hex: 01D1	Ò	hex: 00D2
U	Ū	hex: 016A	Ú	hex: 00DA	Ǫ	hex: 01D3	Û	hex: 00D9
Ü	ǖ	hex: 01D5	ǘ	hex: 01D7	ǚ	hex: 01D9	ǜ	hex: 01DB

图 7 汉语带调元音大写字母 16 进制代码

汉语特有的标点符号以及它们对应的拉丁标点符号的 16 进制的 unicode 代码如下：

Chinese mark		Latin mark		Note
。	hex: 3002	.	hex: 002E	full stop
、	hex: 3001	,	hex: 002C	special comma used to set off a short pause in the series
·	hex: 2022	Space	hex: 0020	disconnect mark
……	hex: 2026 2026	…	hex: 2026	horizontal ellipsis

图 8 标点符号 16 进制代码对照表

这些工作，进一步丰富了罗马字母字符集的内容，扩充了罗马字母字符集，是汉语拼音对于罗马字母的贡献。

28 年前制定的 ISO 7098 (1991) 把《汉语拼音方案》提高到国际标准的地位，是汉语拼音走向世界的第一步，现在我们新制定的 ISO 7098: 2015，进一步提出了在罗马字母拼写时对命名实体按词连写的规则和自动译音的方法，还汉语普通话的语音系统做了全面的描述，给汉语特有的声调符号和特有的标点符号增加了 16 进制代码，扩充了罗马字母的字符集，我们这些富有成效的工作，迈开了汉语拼音走向世界的新步伐。

三、ISO 7098 : 2015 的缺憾

在研制 ISO 7098: 2015 的过程中, 国外专家也指出了汉语拼音的一些缺憾, 大致归纳如下四方面:

(一) 汉语普通话拼音中需要使用的特殊字符, 除了上述带调元音的大小写字符之外, 还有一些在 ISO 7098: 2015 中还没有的考虑到。例如, 音节 /è/ 的四个声调。当表示“招呼”时读为阴平, 应标为 / è /, 当表示“诧异”时读为阳平, 应标为 é, 当表示“不同意”时读为上声, 应标为 ê, 当表示“同意”或“应答”时读为去声, 应标为 è。这几个字符都在 ê 的基础上, 又加了声调符号, 好像字母 e 戴上了两顶帽子: ê、é、ê、è。从字符完整性的原则来看, 这些带双重帽子的特殊字符, 似乎也有必要提供它们的 16 进制代码, 补充到 ISO 7098: 2015 中去。

(二) 汉语普通话韵母撮口呼的字母 ü, 在《汉语拼音方案》的“字母表”中是没有的, 但是在“韵母表”中出现了, 给字母 u 的头顶带上了一副眼镜, 具有合法性。由于在“字母表”中没有这个字母, 制定《汉语拼音方案》的专家们似乎早已意识到这个 ü 会给他们找麻烦, 曾经人为地增加一些规则尽量减少这个字母的出现频率, 但是依然有 nǚ、lǚ、nüe、lüe 等常用音节必须把 ü 上的两点写出来。由于存在这样的问题, 在办理户籍或申请护照时, 很多姓“吕”的人由于计算机打不出他们的汉语拼音姓氏 /lü/ 而遇到麻烦。现在有人使用字母 v 来替代 ü, 但 v 是一个辅音字母, 而 ü 是元音字母, 这样的替代在语言学原理上显得很奇怪! 如何合理地处理这个字母 ü, 是《汉语拼音方案》的一个难题。目前还没有更好的解决办法, 这也是个缺憾。

(三) 《汉语拼音方案》的“字母表”中, 小写字母 a 和 g 的字形是采用单层形式的, 没有采用双层形式的 a 和 g。这似乎给人一种错觉: 汉语拼音不使用双层形式的 a 和 g, 只使用单层形式的 a 和 g。随着《汉语拼音方案》的推广, 很多拼音读物或拼音教材, 也只使用单层形式的 a 和 g。出版界与教育界也普遍认为, 汉语拼音排版必须使用单层形式的 a 和 g。但其实没有任何国家标准对汉语拼音的字体及字母形态作出过具体规定。因而产生使用上的混乱。例如, 1965 年发布的《印刷通用汉字字形表》里, 汉语拼音采用双层形式的 a 和 g。语文出版社在上世纪 80 年代出版的《第一批异体字整理表》里, 拼音音节也采用双层形式的 a 和 g。可是语文出版社在 2013 年出版的《通用规范汉字表》里, 却采用单层形式的 a 和 g。前后很不一致, 使得用户无所适从。在国内发行的书籍里经常可以看到, 在用普通罗马体排印拼音时, 本来可以使用正常的双层形式的 a 和 g, 出版部门却煞费苦心地改用单层形式的 a 和 g, 使这两个字母显得与其他字母格格不入, 结果使得整篇的文章失去了字体的一致性。这些情况说明, 单层形式的字母 a 和 g 与双层形式的字母 a 和 g 的使用是非常混乱的。这种混乱局面, 当然也给国际信息文献工作中汉语拼音的使用带来不便。其实, 罗马字母 a、g 的字形设计历来就

有单层和双层两种形式。从字形起源来看，双层形式的 a 和 g 偏向印刷，而单层形式的 a 和 g 偏于手写。在罗马字母的字体设计里，这原本仅仅是一个单纯的设计取向问题，完全没有必要过分敏感地在使用拼音时避免使用双层形式的 a 和 g。希望有关部门对此进行协调，以利使用。

（四）1958 年公布的《汉语拼音方案》中，是采用注音字母来给汉语拼音字母注音的，现在我国七十岁以下的人，大多数都不会注音字母，无法使用，建议今后使用国际音标注音。

以上四个方面的缺憾，都是各国代表在 ISO 7098: 2015 的制定过程中提出的，由于客观条件的限制，我们没有在国际会议上进一步讨论和解决这些问题。希望大家集思广益，解决这些问题，让《汉语拼音方案》发挥更大的作用。

参考文献

- [1] 汉语拼音方案，《国家语言文字和标准选编》，北京：中国标准出版社，1997，P441
- [2] 冯志伟，关于修订中文罗马字符拼写法国际标准 ISO 7098（1991）的情况说明，北华大学学报（社会科学版），2013（3）：4-13.
- [3] 冯志伟，国际标准 ISO 7098 中文罗马字母拼写法的修订：从 WD 到 DIS，北华大学学报（社会科学版），2016(2): 1-17.
- [4] ISO 7098(1991) Information and documentation: Romanization of Chinese, 1991.
- [5] Feng, Zhiwei, 2014, Chinese Romanization and Its Application in HCI, *Human-Computer Interaction, Advanced Interaction Modalities and Techniques, Proceedings of 16th International Conference HCI International, Part II, Lecture Notes in Computer Science (LNCS)*, Springer, p 406-416.
- [6] 《通用规范汉字表》，北京：语文出版社，2013。
- [7] GB/T 16159-2012, 中华人民共和国国家标准《汉语拼音正词法基本规则》，北京：中国标准出版社，2012。

A New Proposal to the Introduction of Traditional Chinese Culture

译介中华文化的新思路

潘文国 Wenguo PAN

华东师范大学 East China Normal University

Abstract: The paper proposes a new idea in introducing and translating traditional Chinese culture to the world. It is summarized with three ORIGINALs: return to the ORIGINAL Chinese cultural structure based on four classifications started in the sixth century; pay more attention to the ORIGINAL source material than to the later explanations; and emphasize on the reading and translating the ORIGINAL text. Based on the three ORIGINALs, the paper suggests a new framework for rendering Chinese culture.

Key words: traditional Chinese culture; original structure; original source; original text

1. 从当前的译介路径说起

中华文化的翻译传播，到目前为止大体有三条途径。一是经典著作的完整翻译。这是从早期传教士开始的，如《五经》和《四书》的翻译，其后更扩展到《老》《庄》《荀》《墨》等所有先秦诸子，下至明清四大名著。二是学史及作品选，最多的是文学史、哲学史或思想史，综合性的如《剑桥中国史》等，作品选则以文学为主，最多的是诗选，也有词或曲，专译散文的不多，只有《史记》、唐宋八大家，以及晚明小品。文学以外的作品选，主要是哲学。历史著作的翻译，例如《史记》，翻译的大多是故事性很强的本纪和列传，实际是当作文学作品译的。第三条途径则是中国或中国文化概论性的著作。譬如我手头的两本，一本是 Raymond Dawson 主编的 *The Legacy of China*，其中就包含了哲学与宗教、文学、艺术、科技、政治等章节；另一本是 1991 年密歇根大学中国研究中心出版的、由 Robert Dernberger, Kenneth DeWoskin 等 5 人合编的 *The Chinese: Adapting the Past, Facing the Future*，是美国很通行的关于中国的教材，更是对中国全方位的介绍。这本书主要介绍当代中国，但也时时回到过去（例如意识形态这一

节就追踪到孔子、孟子和韩非子)。

这三条路径的翻译介绍诚然对世人了解中国起了很好的作用，特别是前期传教士和汉学家翻译的大量中国经典原著影响更大。但到了今天，我们不仅希望中国人自己、也希望世界人民能更全面、更广泛、更深入地了解中国传统文化的时候，我们就发现这三条路径是不能令人满意的。这三者带来的问题可说有三个方面。第一条带来的是见木不见林，第二条带来的是文学情结，第三条带来的则是西化的中国文化。

见木不见林就是只见一本本孤立的著作，也许这些书是巨著或名作，但孤立地看，很难反映中国文化的全貌，即使是《老子》《论语》《周易》或者《红楼梦》，因为中国人也许知道，诸子百家每一家代表的只是中国文化的一端，但对接触中国文化全靠翻译的外国人来说，产生以点代面的想法是很自然的。如果选的是一本二三流或不那么重要的作品，带来的片面性就更难免。而整体中国文化很难从孤立的作品中反映出来。

文学情结是把文学当作翻译的全部或中心任务。二十世纪上半叶中国翻译的主体是文学翻译，很多翻译家本身就是文学大家，讨论翻译也主要是文学翻译，大学里翻译人才的培养也是依据文学翻译的要求来进行的。这对后来的翻译包括中国文化外译产生很大影响，译者做翻译的首选是文学作品。而文学是写情的，在介绍传播人性上有很大的作用和意义，但由于作者创作时强烈的主观性，它在文化的介绍上就不会太客观，有时还会起误导的作用。例如鲁迅《狂人日记》讲到中国历史书上满本都写着两个字“吃人”，虽然在当时起了强烈的反封建作用，但这对中国历史是不公正的。前人研究历史后发现，朝代兴衰故事是“不相因”的，各人都有各人的故事；而典章制度是“实相因”的，只是历代不断有所损益（参见马端临《文献通考·自序》）。而中国几千年的文化主要就体现在这些“典章制度”里，要真正了解中国传统文化，需要深入到里面去。而这却是翻译者很少关注的。

至于中国文化的西化，这源于两个方面，一个是观察点。因为任何一个人在观察一种异文化时难免会从自身出发，同时暗暗把异文化当作“他者”，与自身的文化作比较，因此他所观察到的异文化必然是经过过滤以适应自身文化需要的；另一个是观察工具，这就是各种理论和思想方式。具体来说，西方人看中国文化不可避免地要从西方文化结构和学术传统出发，诸如哲学、宗教学、人类学、政治学、经济学、社会学等等，这些都是在西方历史和社会基础上发展起来的学科，观察的结果就一定会把中国的文化肢解后一一纳入这些西方的学科。而在经过20世纪声势浩大的现代化实质为“西化”的洗礼之后，甚至在中国自身，观察工具也完全西方了。其结果是不但西方人写的，而且中国人写的“中国文化概论”，都难以避免“西化的中国文化”的局面。美国哲学家沃尔夫就指出过：“That modern Chinese or Turkish scientists describe the world in the same terms as Western scientists means, of course, only that they have taken over bodily the entire Western system of rationalizations, not that they have corroborated that system from their posts of observation.”（现代中国或土耳其的科学家们在对世界进行描述时，使用了和西方科学家们一样的术语。这一事实只说明他们全盘套用了西方的理性体系，而不意味他

们立足于本族语观察角度证实了这一体系。) (Whorf.1940:212) 英国汉学家、牛津大学教授 Raymond Dawson 在他于 1964 年编的书 *The Legacy of China* 中, 接连用了几个说法: “adding a little varnish”、“bound to vary somewhat in accordance with the country of his own” 和 “distorted by a compulsion to satisfy what the visitor subconsciously needs to believe” (Dawson 1964: 3) 等, 实际上指出了观察点的问题。观察工具则见于他 1993 年翻译出版的《论语》前言。他说:

All writers of English carry around a heavy baggage of preconceptions which derive ultimately from Western philosophical and religious beliefs. In translating from a cultural sphere which does not share these prejudices and from a language whose very nature may to some extent impose its own world-view we are, however, bound to use terms which depend heavily upon Western traditions. (Dawson 1993: xxvii)

三方面问题的核心是一个, 就是“西化的中国文化”, 其他都是由此派生出来的。这个问题的形成有其历史原因, 因为中国文化的译介, 在 20 世纪以前都是由西方传教士、汉学家等进行的, 由此带来的不足是难以避免的。20 世纪开始有了中国学者的参与, 如辜鸿铭、林语堂及旅居海外的一些中国学者, 七十年代以后更有中国大陆的学者参与。但由于历史惯性, 除了个别有特色的如林语堂之外, 多数人走的基本上“西化中国文化”之路。今天我们希望从根本上解决这个问题, 必须要有一个新思路。

2. “三原” 出发的新思路

经过考虑之后, 我们提出了一个“三原一正”的新思路, 所谓“三原”, 就是带“原(源)”字的三个词: “原构”“源头”“原典”, 更确切说是“回到原构”“理清源流”“精读原典”。“一正”是“正名”, 或者说“正校译名”。“三原”是针对三个存在问题的, “一正”则是典籍翻译的重点和基本策略。这里着重说“三原”。

2.1. “回到原构”, 就是回到原生态的中国文化架构, 由此出发去学习、研究、翻译和传播中国文化。

这是为了从根本上解决“西化的中国文化”的问题。不从西方看中国, 不从现代看古代, 只有从古人自己的立场、自己对文化的认识去看。这是真正的还中国文化以本来面目。中国文化的原生态架构是什么? 很简单, 就是“经史子集”的体系。许多人以为“四部”只是一个目录, 其实它代表了中华文化的整体架构。这个架构从西汉末出现雏形, 西晋确立, 到清末近两千年是相当稳固的, 这代表了中国人自身的文化自觉意识。经史子集的名称和次序都是有一定道理的。2014 年 10 月 13 日, 习近平总书记在中共中央政治局第十八次集体学习时曾作了一个生动的比方:

“如果我们将国学比喻为一座蔚为大观的文化大厦，那么：经，是这座大厦的钢筋结构，有了儒家经典，就立起了中国主流思想；史，是大厦的水泥浇筑，水泥的巍然填充与钢筋的盎然挺立，就构筑起了中国文化的坚实外形、主要方面；然而钢筋水泥虽然建起了一座庞然大楼，却也使得这座楼宇密不透风、缺乏生机，所以，子部的百家思想，就如同是为这座大厦开了一扇扇的门窗，正因为有门窗的参与，才使得空气流通、阳光健康；集部，像是大厦里一切装潢与内饰，丰富多样，精彩纷呈。”“是经史子集四个部分，全面支撑起了中国文化这座恢弘的殿堂。”（注一）

而20世纪中国走向全盘西化，也正是从打破四部架构、特别是否定经部的价值开始的。要了解中国文化，只有从中国文化的原型结构着手，否则如我们现在已经习以为常的，从哲学、史学、文学等“学科”着手，就必然带有西化的痕迹。

2.2. “理清源流”。

《六经》特别是其中的《周易》是中国的学术之源。经史子集四部代表了中国文化的总体架构，但其中有本末终始的不同。四部的源头是经部，经部的源头是《六经》，《六经》之首、或者说核心和灵魂是《周易》。中国文化可以理解为一组同心圆。圆心是《易》，从内到外，第一圈是《六经》，第二圈是经部，第三圈是史部，第四圈是子部，第五圈是集部。总起来它是一个整体。经史子集四部，是中国文化形成发展的顺序，也是古人要求研读中华文化的次序，也就是：先读经，次读史，旁及诸子，最后才是集部。

现代人术业有专攻，未必完全按照这个顺序，但在内心一定要了解这个顺序。而且需要知道，我们现在强调的中国人的世界观、宇宙观、人生观等，其实都在经部中。了解“经”“子”的区别，就不会把《六经》及孔子的思想与宋明理学混为一谈，这对于我们准确理解儒家是很重要的。

今天从事典籍翻译的，多数人是从文学翻译开始的，从而形成了我前面说的“文学情结”。现在看来，他们的认识还是在“流”上。怎么突破这一点？就是在了解中国文化发展源流之后，再往前深入走一步。

“精读原典”。

读经典一定要读原典，这句话有两个意思，一是不能以介绍代替读原著。这是我们不能满足于“概论”式的介绍的原因。泛谈中国文化自然不行，就是介绍四部经典的著作也不行，因为不直接读原文，介绍的文字再引人入胜，也只是隔靴搔痒。二是读原著要读原原本本的原典，在了解点版本学的基础上选择好的版本。读古书当然要结合注释，否则不易读懂。但最好是用文言作的注释，这个道理就跟我们学英语最好利用英英词典一样。最不能接受的是把今人的白话翻译当作原典去读。做过翻译的人都清楚，任何翻译都只是译者的一种理解，不可能与原文完全一致。这个道理也适合于古文今译。读原典，文言文和繁体字是绕不过去的，但这是必须付

出的努力。

这三个“原”的要求都不低，我们不能要求所有有志于从事传承传播中华文化的人都做到。但必须“虽不能之，心向往之”。对于认真从事中华文化阐释和外译的人，则应该要求他们必须具备这样的修养。

3. “四部”体系的再认识

“三原”的核心是“原构”，核心论点是中华文化翻译要回到中华文化的原生态结构，而“四部”分类就体现了这个原生态结构。这里带来的问题是，一、文化有结构吗？二、“四部”可以代表中国传统文化的结构吗？对于第一个问题，我只能说，别的文化有没有自身的结构我不敢说，中国传统文化确实是有它的结构的。第二个问题，则“四部”确实不是一个简简单单的图书目录，而是体现了中华文化的结构。四部的形成发展过程和内部联系决定的。这个结论并不是所有人都同意的，需要重点说一说。而且要从中国文化的奠基人孔子说起。

孔子对中国文化史上的意义再强调也不会过分，他是中国文化的奠基人、继往开来的文化巨人。孔子之前的文化，因他而得以保存，保存的结果便是《六经》；孔子之后的文化，因他而得以开拓，开拓的基础也是《六经》。《六经》的原始材料都形成在孔子之前，但原貌到底如何已不可见了，我们今天所知道、所见到的《六经》，是经过孔子整理的《六经》，就是说，已经涂上了浓厚的孔子色彩。尽管孔子采取的态度是“述而不作”，但是“述”不可能是完全客观的记录。而他偶尔的“作”的部分，就对中国文化的形成产生了决定性的影响。可以认定为孔子“作”的材料有三种，一是《论语》，二是《孔子家语》（注三），但这些都是他弟子乃至更后的后人整理的记录，虽重要但零碎而不成系统，古人虽然收在经部，但实际是当作比“经”次一等的“传记”来看的（注四）；三是《周易》中的“十翼”。孔子作“十翼”，在北宋欧阳修之前从没有人怀疑过。欧阳修之后一直有人怀疑，直到现代的冯友兰、郭沫若。他们怀疑的主要理由是《系辞》中有道家思想。但我认为这更证明“十翼”为孔子所作。《论语》中有一句没头没尾的话：“子曰：‘朝闻道，夕死可矣！’”这个“道”不可能是孔子自己天天在说的儒家之道，没有人会对自己的主张自信自夸到这个程度，也不可能拿这种话来教育学生，这只能是他听到了他自己主张以外的“道”，结合当时情况，这只能是老子“道可道，非常道”之“道”，这是孔子第三次问学于老子后情不自禁的感叹（注五）。因此“十翼”是孔子晚年学《易》“韦编三绝”以后的作品，其中体现了儒道合流的思想是很正常的。通过“十翼”特别是其中的“系辞”，孔子成功地将这部上古的占卜书改造成一部思想宝典，总结了古人对自然、社会、人生，尤其是“天人之际”的观察和研究，实际上体现了中国人的宇宙观、天地观、人生观、社会发展观、治乱观，也集中了中国古人的智慧以及思考问题的方法论。然而《易》本身不是一门现代意义上的学科，如果要说是，也是一门包罗万象的学科。包罗万象，什么都有，

等于什么也没有。其余的五经也不是学科，而只是孔子解释的《易》的精神，确切地说，是其中关于社会关系和国家治理精神在不同侧面的体现。其余五经可以分成三组。《礼》和《乐》是一组。孔子曰：“安上治民，莫善于礼；移风易俗，莫善于乐”（注六）。这是治理国家的两个方面，一是制度上的，一是精神上的。《书》和《春秋》是一组，古代中国有把天子一言一行记下来的习惯，《汉书·艺文志》所谓“左史记言，右史记事，事为《春秋》，言为《尚书》”，《书》是“古之号令”，记下来便于人们执行。这是治理国家的重要参照。《诗》单独成为第三组，但在古代它并不是什么纯粹的文学作品，实际上也是为国家治理服务的，《汉书·艺文志》上说：“古有采诗之官，王者所以观风俗、知得失、自考正也”。因而如果要给《六经》一个统一的内涵的话，可以说它讲的是“治国之学”，其中《易》是理论基础。然而从古至今都没有这样一门学科。治国当然要讲政治，然而中国古代没有政治学；治国要讲经济，古代也没有经济学；要讲社会关系，也没有伦理学、法学。所有这些，都包含在经学里面。经学从六经扩充到九经、十三经，其实内容并没有增加，只是增加了解释而已。所谓《三礼》《三传》，都只是解释；《论语》《孟子》也是如此。这就是古人所说的“传记”。甚至《尔雅》也因为有解经之用而本身也成了“经”，从而催生了一门新的“学科”——小学。下分为文字、音韵、训诂三门，这倒是古代比较清晰的“学科”，但它的经学背景使其在“现代化”的过程中步履维艰，其中尤以训诂学为最。

“四部”之间的关系。在中国文化看来，经为四部之源，经部之外的史子集三部只是经部的延伸和补充。比方说，史本来就在经部里，《春秋》是史，《尚书》也是史（Clare Waltham 改编理雅各的译本，就把《尚书》直接译成了 Book of History），在四部的前身《七略》里，史部还没有分出，《史记》是归在“尚书”类的。只是后来因为写的史多了，就单独成了一部。但千万不要认为史部就相当于现在的史学学科，因为史部的内容是以司马迁的《史记》和班固的《汉书》为范本的，举凡《史》、《汉》里有的内容，特别是“纪”“传”之外的“表”“志”，如天文、地理、历法、政书、书目等，古代都在史部里。

史部分出以后，重要性逐渐提高。古人把“经”“史”看作互为表里，用习近平总书记的话来说，“经，是用理论说话；史，是用事实证明”（同前）。

子部则是经部的延伸、变异和发展，诸子是百家争鸣的产物，而争鸣要有个起点，这起点就是《六经》，或同意，或不同意，或反对，或补充，等等。因此班固说：

“《易》曰：‘天下同归而殊途，一致而百虑。’今异家者各推所长，穷知究虑，以明其指，虽有蔽短，合其要归，亦《六经》之支与流裔。”（班固 1962:1746）

因此他讲九家十流，都能追到其经部的渊源。从诸子百家来看，尽管其中的老子、管子，其生活年代比孔子要早，晏子、孙子，大体与孔子同时，但除《老子》外，他们著作的整理完成都在《六经》之后，因此多多少少，而且不可避免地受到了《六经》的影响。子部中还有一些是医农和科技方面的，但古人认为这些与易卦相通，都起源于《易》。在刘向的《别录》《七略》里，这些内容与兵书一样，原来是分开单列的，但因为书少，后来并到了子部里。这使四

部中子部成了最庞杂的一部，但与经史的关系还是可以看得出来的。

集部的诗赋当然从《诗经》《楚辞》发展而来，但别集作为个人专集，其“文”的内容却五花八门，政治、经济、哲学、艺术都有。其思想内容甚至理论主张更是多数可在经部里找到。而在形式上，余嘉锡先生说，“秦汉诸子即后世之文集”（注七），也就是认为集部是从子书发展而来的。秦汉人著书立说、“成一家之言”的意愿很强，因而产生了诸子。魏晋以后也许因为中华主体思想已经形成，除外来的佛家思想之外，新的思想已很难突破。与此同时，随着书写工具和印刷技术的进步，文章越写越多、越写越杂，因而各人都热衷于把自己的所有作品汇编成集，集部因之产生。因而抓住《六经》，就抓住了整个中国文化的纲，纲举目张，其他问题就看得清楚了。

理清“四部”的体系，同时也就使我们能真正认识 and 解决什么是“国学”的问题。这个问题从上世纪至今有过不少争论，但大多说不清楚，更谈不上有什么系统性的认识和主张。只有马一浮先生说对了，他说：“国学就是‘六经’”，言简意赅。不过他说得不够完整。《六经》只是国学的魂，但不能说是国学的全部，说全部，还是要把经史子集都包括在内。从《六经》到经史子集的过程虽然是从合到分的不断发展、不断丰富过程，但在这个“分”的过程中，其核心，即《易》的精神始终在那里，而且是研究各种学问的指导思想。因此中国文化是有体系、有主次、有灵魂的。五四以后，我们打倒了经部，推翻了四部体系，“中国文化是什么”从此就成了一个问题。今天我们要认真开展中国文化的传承传播研究，就要从重新认识四部的体系和价值开始。

综合“三原”的主张，我们要做的第一件事是以“四部”为框架，整理出一份中国传统文化结构的清单，也就是以最简明扼要的方式理清我们的家底。这一工作包括两个步骤：1. 理清架构；2. 选择原典。

为什么要理清架构？因为“四部”对很多人来说，还只是一个粗框架，从汉末至今两千年，这个框架是逐渐成熟的过程，也是不断调整、修订、补充以适应新的时代的过程。清末最后一次调整是张之洞的《书目答问》，对《四库全书总目》根据时代需要进行了微调。之后到今天100多年，只有当代目录学家李致忠的《三目类序释评》对之进了整理和补充。今天我们应该在前人基础上作一番新的清理，特别是完善“四部”下第二、第三层次的结构。因为在说“四部”体现了整个中国文化或国学的架构的时候，我们指的不仅是“四部”的大分类，而且是四部以下的次分类和再分类，这样才能使我们找到所拟从事的领域在国学这个大框架中的位置，在与国外学术作比较时也才能找到相应的方向。例如“四部”的前身、《汉书·艺文志》在“六略”下分出38种（类）。南北朝阮孝绪的《七录》分为七录55部（类），清代《四库全书总目》分为四部44类70属（加上不分“属”的类共99属），当代李致忠进一步增补为五部（他在“四部”外新增了个“类丛部”）64类276属。“属”下还有第四层第五层的分类，例如李致忠在“子部”“儒家类”“儒学之属”下面分面分成“经济”“性理”“礼教”三个次属，而在“礼

教”这个次属下还要分成“鉴戒、家训、乡约、女范、蒙学、对学、俗训”7个次次属。在四部大类不动的情况下，从今天传承传播中华文化的需要出发，对这一结构进行重新整理是必要的。在“四部”分成多少类、多少属？“属”下面要不要再分？这些都需要进行重新研究。这是我们要做的第一步工作。

实际上我们分成三个阶段来进行这项工作：第一阶段是对最高层次的分类进行比较研究，得出了一个《七略四部分合表》，考察了从“七略”到“四部”的分合过程，发现四部是个最粗的分类，也可分得细一些，例如有人就分成9或12部。但由于四部深入人心，我们主张还是坚持四部的大类，但多分法启示了可以在四部下进一步细分。第二阶段就是对四部下的再分类进行了考察，就二级“类”和三级“属”进行了比较，得出了一个《四部二三级分类表》。我们发现越到近代分得越细，到当代就更细，如上述李致忠分成64类276属。这可能太细了。第一层的分类是有理据的，第二三层同样也有。例如经部可以分成三类。第一类是真正的“经”，实际上只有五部，就是易、书、礼、诗、春秋。第二类古人称为“传记”，“传”指的是《左传》《公羊传》那样的传，易经的“系辞”也是“传”，因此又叫易传。《礼记》属于“记”。还有《论语》古代也属于“传记”。《孟子》最早连“传记”都论不上。这部分后来发生了分化，“三礼”“三传”《论语》《孟子》全成了经。宋代理学家把《礼记》里的《大学》《中庸》抽出来，与《论语》《孟子》成为“四书”，一起进入“经”。为了加以区别，我们把“四书”另立，作为第二类。第三类是小学，以前包括《孝经》和《尔雅》，现在《孝经》归入经，剩下就只有《尔雅》。但这是学习经学之始，因此古人没人敢不承认。小学从训诂发展出文字和音韵，现在可以加上文法和翻译。史部也是如此。中国历史的传统由《尚书》和《春秋》确立，也就是包含“记言”“记事”两大部份，继承这一传统的是《史记》，后来又为《汉书》所沿用，成为中国“正史”编写的标准。《史》《汉》的130类其实只有两类，一类是史，所谓的纪传，另一类是书或志，两者分别继承了《尚书》和《春秋》的传统。现代属于“社会科学”甚至自然科学的一些学科，如天文、地理、政治、经济、军事、法律等等在四部里都属于史部。子部下本来就包含《七略》里的四略：诸子、兵书、数术、方技，兵书后来称为兵家，方技当时只包括医药，后来称为医家，并到诸子里去了。方技这一类后来扩大得很多，开始是扩展到“考工”类，即手工技艺等方面，后来又扩展到艺术类，如琴棋书画等，再后来发展到生活方面，如园艺饮食等。佛教和道教在以前的分类中，有的作为四部外的附录，这是有道理的，因为四部的体系其实是“治”学的体系，佛、道无关乎治，分在外面无可厚非。有的放在四部里，作为子部的内容，因为它们也是自成一家的思想体系，也是可以接受的。《四库全书》增加了“类书”一属，《书目答问》增加了“丛书”一属，《三目类序》则合并为“类丛”属。因此子部是四部中最庞大的一部。集部的源头是诗赋，楚辞加汉赋，是比较纯的文学作品。后来加上了诗、文，再以后扩大到词曲和现代意义的小说和诗文评。总的来讲除了“文”，还在“纯文学”的范围内，但“文”的内容很庞杂，实际上“经、史、子”的内容都有。因此只能称为“集部”，分为“别集”和“总集”两大类，前者是个人作品，后来是两人以上的选集或合集。下面再按

时代或文体分。纯粹目录学的思路，从今天传承和传播中国文化的角度，有增有减，对前人和今人的分类进行分合。三阶段下来的初步结果是在“四部”下分成 25 类 100 属。

第二步就是选择原典。在四部分类基础上，为每一类、每一属寻找最重要、最具代表性的著作。中国典籍浩如烟海，没必要也不可能每一本都拿来读。但历史传承下来总有一些公认最重要、最有影响的书，为全社会或各个具体领域所公认的“必读书”，我们要努力做到编制出来的清单能为各个领域所接受，也最适合作为对外译介的基础。

这里需要说明的是，开列的书单只能以清末为界。20 世纪国学研究出现了“四大显学”，这就是甲骨学、敦煌学、简帛学和清廷内府档案研究，但我们暂时不想将之包括在内。因为我们现在需要提供的是一份更基本的清单，而这显然已属更高层次也是更专门的研究了。

4. “正名”问题及编辑设想

翻译过程中最重要的问题是术语翻译。“西化的中国文化”的形成，除了学科架构因素之外，最重要的便是术语。因为所有的理论、体系、学科、思想，都是通过术语体现出来的，因此具体做翻译，必须从“正名”开始。“正名”有两条途径，一条是自下而上，一条是自上而下。在没有全盘意识，抓到一本书就翻的背景下，尽管对“正名”也可能很重视，但实际上无可避免地会走“自下而上”的路子，到许多书、许多学科汇总的时候，就会发现译名产生混乱的情况。譬如“书”，我们译《四书》的时候，把它译成 book: Four Books；相应的，《五经》译成 Five Classics。分开来看，都没有问题。但一合起来，问题就来了。因为每一本具体的“经”是译成 book 的：Book of Change, Book of Poetry, Book of Rites 等等，既然都是 book，那“五经”为什么不是 five books 呢？而五经里的《书经》仿《诗经》《易经》的翻译，不是应译成 Book of Book 吗？为什么又不这样译，而要译成 Book of History？而《书经》其实只是史料，真正的“史”是《春秋》，却又不译成 history，而是按字面译成 Spring and Autumn, 加 Chronicle。而从四部架构出发，进行自上而下的总体设计，由大至小地处理具体处理译名，就不会出现这样的问题。这个过程，也是对迄今为止的典籍翻译成果进行全面梳理，重新出发的一个打基础工作。

这一“正名”工作包括三个内容：一是对“经史子集”的整个四部体系包括四部以下各个层次的类别名称确定正式的英文名称，实际上是建立一个用英文表述的中国文化架构体系；第二，四部下的“类”“属”“次属”其实有点类似于西方的学科和分支学科，选择每一类别的代表性著作进行翻译，确定重要名词术语的译名，是建立该“学科”英文术语体系的基础工作。在这个层面上，也许还可建立与西方相关学科的对应关系，以便日后进行比较和对比。第三，从中国文化原构出发，落实每一个具体名词的英译，实现从“格义”到“正名”的转变。

根据上述设想，我们拟在传统目录学基础上编辑一本英文中国文化“三原”读本，既作为了解中国传统文化的手册，又作为进一步翻译中国典籍的基础。具体做法为：

1. 以四部为纲，建立三级标题的目录学架构；
2. 每级标题下选择最合适最有代表性的著作的代表性章节；经过认真选择，目前我们初步选择了 400 篇左右的经典文献，篇幅有长有短，估计原典总量在 35-40 万字左右。
3. 有目有录，每一类别下有“概说” introduction，每一选目下有“题解” editor's note，每一选文后视需要设“讨论” discussion，讨论术语的翻译处理。全书后有“术语” glossary 及“索引” index。概说和题解合起来，可以看作一部简明的中国文化概论和中国文化简史，翻译“讨论”合起来则可看作一部小型的中国文化外译学术专论，而“术语”部分则是一部小型的中国文化词典。

当然，这只是我们一个构想，能否实现，以及实现得如何，还有待于实践。

参考文献

- Chan, Wing-Tsit (ed.) 1963. *A Source Book in Chinese Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Dawson, Raymond (ed.). 1964. *The Legacy of China*. Oxford: Oxford University Press.
- Dawson, Raymond. 1993. *Confucius: The Analects*. Oxford: Oxford University Press.
- De Bary, Theodore et al. (eds.) 1960. *Sources of Chinese Tradition*. New York & London: Columbia University Press.
- Dernberger, Robert et al. (eds.). 1991. *The Chinese: Adapting the Past, Facing the Future*. Ann Arbor: University of Michigan Center for Chinese Studies.
- Whorf, B. L. 1940. 'Science and Linguistics', in John b. Carroll (ed) *Language, Thought and reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 207-219
- 班固. 汉书. 北京: 中华书局. 1962 年.
- 范希曾编. 书目答问补正. 上海: 上海古籍出版社. 1983 年.
- 李致忠. 三目类序释评. 北京: 北京图书馆出版社. 2002 年.
- 余嘉锡. 目录学发微. 北京: 中国人民大学出版社. 1982 年.

注释

注一: 参见 2015 年 8 月 16 日中新网等报导。

注二: 张之洞 1875.《书目答问》“附二: 国朝著述诸家姓名略”。见范希曾编《书目答问补正》，上海: 上海古籍出版社，1983 年。

注三:《孔子家语》自宋以后一直被认为是东汉王肃炮制的伪书，但 1973、1977 年相继于西汉墓出土帛书《儒家者言》，内容与之相似，从而证实为孟子以前著作，近人考订为子思所主持编写。

注四: 这里的“传记”与后来史部以“本纪”“列传”为代表的“传记”不同，是指对“经”的传授和解

释，“传”例如《春秋左氏传》，“记”例如《礼记》。

注五：综合古书记载，孔子共向老子问学四次，其中三次都是问礼，只有第三次是问道。《庄子·天运》篇记载：“孔子行年五十有一而不闻道，乃南之沛见老聃。”老子回答的内容大体正是“道可道，非常道”的意思（原文是“使道而可献，则人莫不献之于其君；使道而可进，则人莫不进之于其亲；使道而可以告人，则人莫不告其兄弟；使道而可以与人，则人莫不与其子孙。”）孔子的回答没有记下来。我认为《论语》里的这一句正好反映了孔子听后的心情。

注六：《孝经》“广要道章第十二”引孔子的话。

注七：《周易·系辞》上说：“古者包牺氏之王天下也，仰则观象于天，俯则观法于地，观鸟兽之文与地之宜，近取诸身，远取诸物，于是始作八卦，以通神明之德，以类万物之情。”以下是其中提到的各行各业的例子：“……作结绳而为网罟，以佃以渔，盖取诸离。……包牺氏没，神农氏作，斫木为耜，揉木为耒，耒耨之利，以教天下，盖取诸益。日中为市，致天下之民，聚天下之货，交易而退，各得其所，盖取诸噬嗑。神农氏没，黄帝、尧、舜氏作，通其变，使民不倦，神而化之，使民宜之。……黄帝、尧、舜垂衣裳而天下治，盖取诸乾、坤。……剡木为舟，剡木为楫，舟楫之利，以济不通，致远以利天下，盖取诸涣。……服牛乘马，引重致远，以利天下，盖取诸随。……重门击柝，以待暴客，盖取诸豫。断木为杵，掘地为臼，杵臼之利，万民以济，盖取诸小过。……弦木为弧，剡木为矢，弧矢之利，以威天下，盖取诸睽。……上古穴居而野处，后世圣人易之以宫室，上栋下宇，以待风雨，盖取诸大壮。……古之葬者，厚衣之以薪，葬之中野，不封不树，丧期无数。后世圣人易之以棺槨，盖取诸大过。……上古结绳而治，后世圣人易之以书契，百官以治，万民以察，盖取诸夬。”

注七：余嘉锡《古书通例》，见余嘉锡《目录学发微》。

作者简介

潘文国，华东师范大学终身教授，博士生导师，中国英汉语比较研究会名誉会长。国内外著名语言学家、中英双语专家、资深翻译家，第二届许国璋外国语言研究奖、首届英华学术/翻译奖特等奖获得者。在汉英对比研究、汉语字本位理论、汉语等韵理论、汉语构词法史、中外命名艺术、西方翻译理论、翻译理论与实践、哲学语言学、HYPERLINK "<http://baike.baidu.com/view/11138.htm>" 对外汉语学、中国文化对外传播等方面均具有重要影响。出版有《韵图考》《汉语的构词法研究》《汉英语对比纲要》《字本位与汉语研究》《对比语言学：历史与哲学思考》《危机下的中文》《中外命名艺术》《潘文国学术研究文集》、《潘文国汉语论集》《潘文国语言论集》《汉语字本位研究丛书》《（翻译专业用）中文读写教程》《朱熹的自然哲学》、《赫兹列散文精选》、Contrastive Linguistics: History, Philosophy, and Methodology、Philosophical Maxims of 2000 Years Ago、Translation and Contrastive Studies、Illustrated Encyclopedia of Shanghai Intangible Cultural Heritage、Complete Works of Zhu Xi and Its Inheritance 等专著 15 部、译著 8 部、编著 40 余部，发表论文 320 余篇。

A Needs Analysis of Beginner-level Chinese Learners at a UK University

英国大学初级中文学习者的需求分析

归樱 Ying GUI

兰卡斯特大学 Lancaster University

Abstract: This study investigates the needs of the students enrolled in a beginner-level Chinese course at a university in north-west England. By administering an anonymous survey and face-to-face interviews, the author collected the students' feedback on the current design and teaching methods of this Chinese course, identified their major motives and their learning needs. Based on the analysis of the results from the survey and interviews, suggestions are provided for improving the design and teaching of this course, which can also serve as a reference for the teaching of similar beginner-level Chinese courses in other UK universities.

Keywords: needs analysis; motive; beginner-level Chinese learners; UK University

Dr. Ying GUI, associate professor in Shanghai University of Finance and Economics, worked in the Confucius Institute at Lancaster University as a certified Mandarin Teacher from 2017 to 2019. Her area of research interest concerns Applied Linguistics, Second Language Acquisition and Language Education. Email: guiying@mail.shufe.edu.cn

Intercultural Sensitivity: Exploring Cultural Similarities and Differences to Promote CFL Teaching/Learning

际文化敏感性：探讨文化异同促进汉语教学

李秀萍 Xiuping LI

英国奥斯特大学 Ulster University, UK

Abstract: In today's increasingly diverse and globalised world, the issues relating to languages and intercultural communication have been widely studied, and the importance of intercultural sensitivity has been emphasised and explored in theory and practice in different disciplines in order for people from different cultural backgrounds to reach successfully intercultural interaction. This study focuses on the development of the CFL learners' intercultural sensitivity (IS) through their CFL learning. This paper reports, in particular, on a study of how the CFL learners at Ulster University (UU), in Northern Ireland (NI), UK, raised their IS through initially exploring the similarities and differences between the English and Chinese cultures, and eventually were able to achieve their intercultural communication competence (ICC). CFL has been offered at UU since 2013, as formal optional modules and a minor component of the BA/BSc degrees; there has been no particular course on Chinese Cultural Studies. The cultural tips in the textbooks could not meet the learners' growing demand of developing more in-depth cultural knowledge of China. In view of this, a cultural activity was developed as a practical strategy to supplement the language course, in which the learners were regularly invited to talk about their thinking and acting on a given cultural topic. All the data are based upon the researcher's direct experience with the CFL learners at UU over five years. All the topics and knowledge points are drawn on their core textbooks and supplementary teaching materials. The data are collected through class discussions and individual/group interviews, reflecting the learners' experiences and perceptions. The data have been summarised and categorised for analysis, rather than following any existing research framework or model to measure IS due to the different aspect of research. The results and findings suggest that exploring the cultural similarities and differences is necessary as an initial step in promoting the CFL learners' IS, and by raising their IS, the learners have

developed a sense of global citizenship and gained personal fulfilment. This study has also revealed that by making comparisons, they gain insight into their own culture and society.

Keywords: Chinese as a foreign language (CFL), intercultural sensitivity (IS), intercultural communication competence (ICC)

Dr Xiuping LI works as Lecturer in Chinese, Chinese Course Director and an Adviser of Studies for Students on BA Honours Applied Languages and Translation, joining in supervising MA, PhD students at Ulster University, UK. She has over 30 years' experience of teaching EFL and CFL in a variety of contexts in China and the UK. Her research interests focus on EFL & CFL teaching/learning skills and strategies, intercultural communications and adaptations.

A Pilot Study of Chinese as a Foreign Language Learner's Listening Anxiety Scale

关于“汉语听力焦虑量表”的实验性研究

孙磊 Lei SUN

香港中文大学 The Chinese University of Hong Kong

摘要: 在对外汉语教学中, 学生作为学习的主体, 其心理因素在很大程度上影响着教学的开展和效果。过度焦虑会严重影响学生的心理状态, 对学习产生不利影响, 从而阻碍教学的顺利进行。听力技能是“听、说、读、写”四大基本技能之一, 对其他技能的掌握有着直接影响。听力过程中的焦虑问题, 作为影响学习者的重要因素, 则应引起我们的必要关注。基于 Krashen 的输入假说理论, 并通过“汉语听力焦虑量表”为主要研究工具的实验性研究, 笔者认为我们可以从 1、做好背景知识的建构; 2、谨慎选择听力材料; 3、提高听力材料的直观性和立体性 4、做好听力题目的讲解工作等方面入手, 以降低中高级水平汉语学习者的听力焦虑。

关键词: 听力教学; 听力焦虑; 教学对策; 焦虑量表

孙磊 (SUN Lei), 香港中文大学雅礼中国语文研究所助理讲师。先后就读于中国政法大学、香港教育学院 (现香港教育大学)、香港浸会大学持续进修学院、香港公开大学及香港城市大学。目前于华中师范大学攻读教育学博士学位。个人主要研究兴趣包括汉字教学、学习策略及网络教育等。

Strategies of Translation Adopted by Baller in Translating Cultural Meanings of Chinese and English Diplomatic and Business Vocabularies

鲍康宁译写的汉语外交和商业用语文化意涵的翻译策略

黄灵燕 Ling Yann WONG

马来西亚博特拉大学 University of Putra Malaysia

摘要: 本文旨在探讨鲍康宁译写汉语外交和商业用语文化意涵的翻译策略以及这些用来转写汉语词语文化意涵的策略对编撰对外汉语教材的参考价值。本文研究的语料来自鲍康宁编撰的汉语教材《英华合璧》(1894), 这部历史文献材料收编的其中一部分词汇可以反映 19 世纪末期中国社会的外交和商业用语, 本文采用质化的研究方法即文件资料分析法和内容分析法去解读和分析, 归纳出了编者译写汉语外交和商业用语的翻译策略, 这些策略包括直译法、增补式直译法、意译法和注释法。鲍康宁在译写汉语的文化意涵时主要以异化翻译策略阐述他对汉语意涵的文化立场, 这种译写策略对跨文化的翻译和保留汉语源语文化的意涵、思维、应用与实践与英语差异的体现有重要的参考价值。

关键词: 汉语教材; 商业用语; 外交用语; 跨文化; 翻译策略; 文化意涵

黄灵燕, 任职于马来西亚博特拉大学外文系中文专业的高级讲师, 博士毕业于中国北京大学中文系汉语语言与文字学, 研究方向为汉语音韵、语音和对外汉语教学等方面的研究。电子邮件: wonglynn@upm.edu.my; wly1969@hotmail.com。

A Brief View of An Integrated Development of Putonghua Education and Chinese for Specific Purpose (CSP) — the Case of the Design and Implementation of CSP Courses for Engineering Students in the Hong Kong Polytechnic University

浅论普通话教育与专业中文课程（CSP）结合发展 ——以香港理工大学专业中文课程设计与发展为例

张翼 Yi ZHANG

陕西师范大学 Shaanxi Normal University

摘要：自 1998 年，普通话便成为香港中小学核心课程之一。近些年来，随着中小学推普教育工作愈趋普及和成熟，大学普通话教育的未来动向和发展成为了热议话题。本文通过介绍香港理工大学工程类中文课程的设计、内容、教学法及评估讨论了专业中文与普通话教育融合的可行性。根据课程评鉴结果，一方面，从学习者角度来说，课程针对性强，能够兼顾书面语和口语（普通话）协调发展，突显普通话在专业领域中表达的重要性。从授课者角度来说，教师通过了解学习者的专业背景能够更好地运用任务教学的优势让学习者融入目的语语境，培养其中文语境意识和普通话表达的得体性。另一方面，课程进度紧凑，学习容量大，如：学习者需通过自学掌握专业中文词汇及普通话语音，教师则在备课时需了解相关的专业背景知识才能协助学习者完成教学任务，并予以准确评核，而这些对于初教者和初学者来说都相当吃力。因此，我们建议：（一）针对不同专业筹建备课小组，由多位教师联合备课以减轻教学负担；（二）加强跨学系合作，由专业科教师定期开展工作坊为中文教师普及专业背景知识，协助中文教师对专业语境中中文和普通话的使用有更加清晰的定位；（三）定期开展师生工作坊，由教师为中文或普通话基础薄弱的学习者提供辅导，协助学习者跟上课程进度，完成学习任务。

关键词：普通话；大学中文；专业中文

张翼，陕西师范大学在读博士生。电子邮箱：yikzhang@polyu.edu.hk

 华英教育出版社·伦敦
Sinolingua · London

Sinolingua London Ltd.
Unit 13 Park Royal Metro Centre
Britannia Way
London NW10 7PA

£32.99

