

# 擬題語誤和語意表達

---

謝錫金 岑紹基 繆錦安 祁永華



香港大學出版社  
HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社  
香港田灣海旁道七號  
興偉中心十四樓

© 香港大學出版社 2001

ISBN 962 209 538 0

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，  
如未獲香港大學出版社允許，  
不得用任何方式抄襲或翻印。

本社提供網上安全訂購保障  
<http://www.hkupress.org>

聯志製版印刷有限公司承印

# 目錄

---

序 (一)	ix
序 (二)	xi
鳴謝	xv
編者的話	xvii
<b>第一章 研究問題及方法</b>	<b>1</b>
研究緣起	1
文獻簡介	4
研究問題	11
研究方法	12
蒐集語料經過	12
研究對象	13
研究的效度和信度	14
研究限制	14

第二章 語誤分析和中介語理論	17
語誤分析的各種概念	17
語誤分析的方法論	26
中介語與中介語理論	31
第三章 粵普書面中介語	37
概念的提出和論證	37
從意念表達看錯誤的來源	39
從阻礙溝通程度區分語誤的嚴重性	47
第四章 漢語語法和粵普書面中介語例釋	53
句子成分和詞類介紹	53
粵普中介語例釋	66
小結	70
第五章 英文中文轉換的困難	71
英語詞法影響	73
英語語法影響	77
特殊句式	80
思維邏輯混亂	82
小結	86
第六章 如何消除擬題的語誤	89
豎立標準	89

克服怕錯的心理	90
有計劃分階段進行	91
從表達的角度入手	91
利用“語誤分析”監控語言	94
利用語料庫學習	96
<b>第七章 綜述</b>	<b>97</b>
語誤與中介語	97
轉換	101
總結	104
徵引書目	107
附錄：擬題語誤分析資料庫	113
詞滙索引	175

## 第 I 章

# 研究問題及方法

---

### 研究緣起

這次研究得以開展，是與母語教學教師支援中心（下稱本中心）的成立宗旨有關。本中心旨在支援以母語為教學語言的前線教師，為他們提供適時的服務。要達到這目標，就先要瞭解這些前線教師的需要。

### 教師的需要

自1998年新學期開始，有三百多所中學要以母語授課。大量教師棄用了沿用多年的英語或夾雜語（即以粵語為主，夾雜英語專科詞匯的課堂用語），改以母語授課，當中難免會出現困難。為了探討教師在轉用母語教學初期所遇到的實際困難，以及希望獲得的支援，本中心在1998年12月進行了一項問卷調查，隨機選出三百所根據指引採用母語教學的學校，向它們發出調查問卷。結果，收回有效問卷一千八百多份。

經過把資料整理、分析後，我們發現教師在轉用母語教

學後，在表一所列的四個方面，均有超過百分之四十的受訪教師感到“頗多”或“極多”的困難。（詳細結果見本中心發表的〈教學語言的轉變：困難與支援〉。）

表一：教師表示遇到有關母語教學的難題

問題	無困難	頗困難	極困難	教師數目
選擇適合的教科書	53.9	36.9	9.2	1569
蒐集輔助教材和教具	45.7	43.9	10.4	1585
使用學科的中文詞匯	55.9	38.6	5.5	1598
設計及製作作業或試題	46.4	44.0	9.5	1596

在獲悉調查結果後，本中心隨即提供適時的支援服務，包括舉辦教科書研討會。我們並在中心的網站上提供各科試題、教學設計、詞匯對譯表，供教師瀏覽下載，希望可以解決老師的即時需要。

在上述的各項服務中，以試題下載服務最受教師歡迎，相信這與它能直接幫助老師的教學工作有關。擬寫試題是教師的長期工作，為了滿足教師這個需要，本中心開始建構“試題庫”，以減輕教師的工作重擔。我們向二十多所中學收集初中各科試題，由中心研究人員整理，然後上網。直至1999年底，本中心已收到試題超過八千道。

在收集分析的過程中，本中心特別邀請了語文專家分析試題的“語誤”。目的有二。

第一，部分老師長期任教於英文中學，他們轉用母語後要以中文擬題，行文用詞間，有時會出現偏誤情況。為確保試題素質，我們把所有試題都作了“語誤分析”，並把有“語誤”的題目修正，然後送回學校，直接為教師解決了“語誤”問題。

第二，我們嘗試從分析“語誤”的過程中，找出“語誤”的成因、類別和改正方案，並以此為根據組織工作坊，與教師共同討論。一來可以從“用家”的角度，檢驗我們的分析結果，二來也可借此建立中心和教師的協作關係，加強彼此的聯繫。

我們分析試題的“語誤”時，發現了一些共有的偏誤現象，我們構想能否利用這些試題做些研究，進一步探討教師在擬題時出現“語誤”的成因、類別以及改善建議，於是我們就展開了研究。

## 母語教學的成功關鍵

若要母語教學成功推行，提高教師的中文水平，令他們能書寫流暢的書面漢語，應是首要任務。若要達到這目標，先要明白導致部分教師未能流暢地書寫中文書面語的原因。我們可借鑑Cummins (1981) 關於語文能力和語文使用情境的相互關係的說法。Cummins 提出了兩個概念，一個是“基本人際溝通技能” (basic interpersonal communication skills, ‘bics’), 是指日常生活溝通用語，例如飯桌上的閒談；另一個是“認知學術語言能力” (cognitive academic language proficiency, ‘calp’), 是指與認知關係密切的教學和學習的語言。Baker 認為在課室教學中所使用的語言是屬於“認知學術語言能力”(1988)，而這種能力需要較長時間來學習和掌握。

有些人以為教師由英語轉用母語，是非常容易的事，卻不知道當中牽涉到“中介語” (interlanguage) 和“轉換” (transformation) 等問題。“中介語”本指第二語言學習者在學習第二語言（“目的語”）的過程中產生的過渡性語言，它



既與第一語言（即母語）不同，也異於第二語言（即“目的語”），但具有內部的一致性和發展的階段性。本來，教師由英語轉用母語，應不存在“中介語”問題。不過，所謂母語，對大部分香港教師來說，就是粵語，現在要教師用母語授課，口頭指導上使用粵語還可接受，但書面語卻需要用純正的現代漢語。根據我們的研究所得，不少教師都未能掌握現代漢語，很多語誤例子是受了粵語的影響，我們大膽假設，教師因受生活用語——粵語的影響而擬寫的語誤例子，就是一套“粵普中介語”，它是一套由粵語到現代漢語的過渡語言。我們在第四章就嘗試運用“中介語”理論來解釋教師擬題時犯語誤的現象。

至於“轉換”，是指把腦中的“思維代碼”(mental representation) 轉變為已寫的語言代碼(executed representation)，即書面文字（“轉換”理論詳見頁5-6）。香港教師在轉換過程中出現的困難更多，這是因為他們需要兩層的轉換。第一層是由外語轉換成“目的語”，這是語言間的轉換。第二層是由“思維代碼”轉換成“已寫的語言代碼”，這是思維間的轉換。如果香港教師擬題時在任何一層“轉換”過程中出現問題，就會出現“語誤”。我們在第五章就嘗試運用“轉換”理論來解釋教師如何受英語的影響而寫出有語誤的試題。

以下就讓我們簡介今次研究中所採用的一些理論。

## 文獻簡介

今次研究我們主要以寫作過程中的“轉換”(transformation) 理論，解釋教師擬題時，由英語轉用中文時所出現的困難。此外，我們會以“語誤分析”(error

analysis), 尤其是“語誤分析”理論中的“中介語”(interlanguage) 理論, 嘗試描述香港教師由方言過渡到“民族共同書面語”的特色。至於“轉換”、“語誤”、“中介語”等理論, 現說明如下:

## 轉換

要明白“轉換”理論, 先要明白寫作時所經歷的過程。Perera (1984) 認為寫作是認知的活動, 在大腦裏進行, 而 Bereiter 和 Scardamalia (1987) 指出寫作時有兩種代碼 (representation), 一種是思維代碼 (mental representation), 即腦中所藏的意念; 一種是已寫的語言代碼 (executed representation), 即已書寫的書面文字。在寫作過程中, 兩者往往出現差距。謝錫金(1984)提出, 在寫作這個複雜的思維過程中, 轉換(transformation) 是其中一個很重要的一環。寫作時, 作者往往未能把腦中的思維完整和準確地書寫在紙上, 他要利用很多轉換策略, 包括了“相似”、“刪除”、“轉話題”、“外語語法轉移”、“改換功能詞”、“改換口語”甚至“迴避”等, 才能把“思維代碼”變成“已寫的語言代碼”。這種過程就叫做“轉換”。

語言能力高的作者, 在轉換過程中甚少出現困難。相反, 語言能力不高的作者, 每每在轉換過程中出現問題。其中方言區的雙語使用者在轉換過程中出現的困難更多, 這是因為他們需要兩層的轉換。第一層是由外語轉換成“目的語”, 這是語言間的轉換。第二層是由“思維代碼”轉換成“已寫的語言代碼”, 這是思維間的轉換。如果在任何一層出現了問題, 雙語使用者就不能準確地把要表達的意思寫出來。

這次研究的對象，是剛剛轉用母語教學的香港教師，真正符合了上述情況。他們在擬題時，不但要把腦中所想的“思維代碼”，變成“已寫的語言代碼”，更因為以往的學習或教學經驗都是英文的緣故，在“轉換”過程中就先要把英語轉為中文。

在香港，有關“轉換”的研究不多，所以這次研究計劃就更有其創新和實用的價值。

## 語誤

所謂“語誤”(error)，是指因學習者未能掌握某些語法規則而生的語法上的錯誤。它與“失誤”(mistake)不同，“失誤”是指學習者基本已掌握了語法規則，但由於心理或生理狀態不穩定，一時大意下用了不符合語法系統的形式來表達意義(詳見本書第二章“語言差誤和語言失誤”一節，頁17。)

對於“語誤”的看法，在不同年代有不同的發展。

五十年代以來，行為主義 (behaviourism) 學派大行其道，行為主義學者認為語文不是一種精神現象(mental phenomenon)，只是行為(behaviour)的一種。學習一種語言，就是使之成為一種行為，一種習慣。要掌握語言技能，可以不經過認知過程。語言與打字、踏自行車一樣，都只是習慣而已。

行為主義學者受“遷移理論”(transfer theory，詳見本書第二章“正遷移和負遷移”一節，頁23-24。)影響，普遍認為學習母語時，學習者會很容易自成系統，但學習外語或第二語言時，卻往往受到母語的干擾。有些干擾令學習者學習外語的水平下降，他們稱之為“負遷移”。相反，有些則能幫助提高“目的語”的水平，他們稱之為“正遷移”。

行為主義學者提倡用“對比分析”(contrastive analysis)的方法，根據學習者的母語系統，預測其“語誤”行為，從而把“語誤”在萌芽階段即予消滅，使之不能養成習慣。

總的來說，行為主義學者認為“語誤”對於學習語文沒有甚麼幫助，並且認為一旦形成“語誤”習慣，就很難徹底剷除。他們認為教學者要一小步一小步的教授，並且即時改正學習者的“語誤”。簡單而言，“語誤”在行為主義學者眼中，是代表了教學失效。

不過，不少學者發現“對比分析”根本不能完全預測語言學習者的“語誤”。再者，母語“習得”的研究也取得了突破。兒童語言以往被行為主義學者視為充滿“語誤”的系統，須由成人加以糾正，但 Slobin (1971) 曾研究過不同母語的兒童，發現兒童語言有自身的系統，它是不斷發展和變化的，而且逐漸向成人語言系統靠攏。

Corder (1967) 發表了“學習者‘語誤’的重要性”(‘The Significance of Learner’s Error’) 一文，徹底改變了人們對“語誤”的看法。Corder 認為“語誤”其實是反映了學習者在學習過程中所採取的策略 (strategies, 見第二章“應付策略”一節, 頁 24-25)。學習者在學習“目的語”(不論是母語或外語) 時，往往使用不同策略，以掌握“目的語”的規律。有時他們會使用轉移、概括、簡化等學習策略以方便學習，但也由此出現了“語誤”。例如，學習英語“go”和“come”的過去時態時，我們會寫出 goed 和 comed，而不是“went”和“came”，這是由於一般英文動詞的過去時態都是加上後綴詞 ed 或 d，這稱之為過度概括(overgeneralization)。

心理語言學家也從心理學角度出發，認為語言學習是一個創造過程。他們從實驗中發現學習母語和外語的人，都經歷了相同的學習經過，於是認為“語誤”是學習語言的必然

產物。教導者應鼓勵學習者不斷去獲取經驗，無須過分擔心出現“語誤”的情況。

“語誤”因此獲得正面肯定，語文專家可以通過分析學習者的“語誤”，探索語言學習者的心理過程，從而改進語文教學。“語誤分析”遂由此興起。

隨後的自然主義者(naturalist)對“語言習得”(language acquisition)和“語言學習”(language learning)劃下界線，他們認為“語言習得”的過程是潛意識的，結果是能掌握一套語言的知識；而“語言學習”的過程則是有意識的。他們認為前者較後者持久和有效。自然主義者 Krashen (1978) 提出要容忍“語誤”，並指出學習者在學習語言時都會出現“語言監控假設”(monitor hypothesis)。他認為學習者本身會監控和編輯自己所用的語言，如教導者過分干預學習者的“語誤”，學習者就濫用監控機制，影響了“語言習得”。他們認為只有三類的“語誤”應立即更正。第一類是干擾了溝通，令信息被曲解的“語誤”。第二類是令人產生過分反應的“語誤”。第三類是經常出現的“語誤”。Krashen 又提出，應由學習者自發的發現“語誤”，教導者不宜直接修改。

“語誤分析”到了八十年代繼續發展，Corder (1981) 為描述“語言錯誤”提供了一個模式，把原本是主觀推斷的模式客觀化。他的模式包括：

- (1) 以句子為單位，句子依賴上下文解釋，這樣就可兼顧句義和句子形式。
- (2) 把句子分為“顯性錯誤”和“隱性錯誤”(詳見第二章“顯性差誤和隱性差誤”一節，頁21-22)，突出“隱性錯誤”中常為人忽略的“語誤”成因。

自八十年代以來，“語誤分析”又有了新的發展，開始研究句子以上的語言層次——話語，包括段落、以至整個篇章（靳洪剛，1997）。

至於把漢語視為“目的語”的“語誤分析”研究，也自八十年代開始有長足的發展，並已成為指導及糾正外國人學習漢語的有效工具。

魯健驥(1984)〈中介語理論與外國人學習漢語的語音偏誤分析〉一文，從外國人學習漢語時出現的語音錯誤現象，作出了探索性的研究。其後在1987年發表的〈外國人學習漢語的詞匯偏誤分析〉，開始在詞匯層面作研究。到了1994年，魯健驥又發表了〈外國人學漢語的語法偏誤分析〉一文，更在語法層面上嘗試作出分類。

此外，學者如盛炎(1990)、呂必松(1993)、王紹新(1996)、李大忠(1999)、陳慧媛(1999)等都對外國人學習漢語時出現的語誤成因、類別作了不同程度的研究。

## 中介語

從蒐集到的“語誤”例子中，我們發現“語誤”其實是反映了學習者的“學習策略”和“目的語”的不規則變化。這正符合了“中介語”(interlanguage) (“中介語”理論詳見第二章“中介語與中介語理論”一節，頁31-35)的說法。

“中介語”首先由 Selinker (1972) 提出，他認為成年人學習外語時，與兒童學習母語的經歷相似，就是在充分掌握“目的語”前，都會經歷過一種過渡語言。以後隨着學習者的學習層次不斷深化，這種過渡語言就會慢慢向“目的語”靠攏，逐漸符合“目的語”的要求。這種過渡語言就稱為“中介語”。

“中介語”，不論其母語或“目的語”是甚麼，都被視為自然語言 (natural language) 之一，有其自身語法和結構特色。不過，這些語法和結構特色，並不能發展成一套周延的、能經嚴格辯證的語法。Bley-Vroman (1983) 指出，對於“中介語”的研究，我們只能對某一種中介語作出片段式的分析，不能成一體系。

“中介語”本是從“語誤分析”中衍生的，但隨着“中介語”研究日漸發展，它與“語誤分析”的研究差異也日益明顯。“中介語”研究着重的不只是語法上的錯誤，也注重語言知識的整體系統和組織，而“語誤”只是其中一小部分。

Bley-Vroman (1983) 指出“語誤分析”很多時會造成“比較謬見” (comparative fallacy)，即語誤分析者只從“目的語”角度分析有關語誤，而不從“中介語”本身的內部邏輯 (internal logic) 入手，因而不能明白學習者的語誤成因。其次，Bley-Vroman 又指出若只集中研究“語誤”，就會忽略學習者的語言能力 (learner's competence)，譬如說，學習者在語篇中寫了一些犯了語誤的被動句，這並不表示他就不能在其他語篇中寫出正確的被動句，因為他有可能是在某些特定環境中，對“目的語”的被動句的寫法不清晰，因而寫下有語誤的句子。最後，Yip 和 Matthews (1991) 指出“語誤分析”中常用的計量法，每每因學習者使用“迴避” (avoidance) 的策略而造成評估失誤。他們舉出日本和中國學生在寫“關係子句” (relative clauses) 時，往往因其結構困難而避免使用，結果計算數量大減，語誤數量也自然相應大減，但這並不代表學習者已經掌握了“關係子句”的用法。

Bialystok 和 Smith (1985) 曾把歷來對“中介語”的研究分為三種模式，一是 Selinker (1972) 的“規則組合”模式；二是 Adjemian (1976) 的“滲透” (permeability) 模式；三是

Tarone (1982) 的“能力連續體”模式(capability continuum)。這些模式都對“中介語”的產生作出一定的解釋。

“中介語”的研究差不多已發展了三十年，但把“民族共同書面語”作為目的語的“中介語”研究，則始於1984年魯健驥的〈中介語理論與外國人學習漢語的語音偏誤分析〉一文，算來也只是十多年歷史而已。

在蒐集到的“語誤”例子中，我們發現教師以“民族共同書面語”擬題時，往往有相近特徵。這些擬題語言既不是全面的反映粵語或英語的書面語，也和“民族共同書面語”(普通話)有所不同，可說是具有“中介語”的一些特徵。我們估計教師所犯的“語誤”，是與他們的特殊情況有關。香港教師一般都操純熟的方言——粵語，學習專科時則用英語，但現在卻因教育政策的需要，要以純正的“民族共同書面語”作工作語言。教師要習慣由英語(以往的工作語言)，慢慢過渡到書面的現代漢語。同時，他們又受到粵語這生活語言的影響，以致撰寫書面語時經常遇到困難，於是就出現了“英中中介語”和“粵普中介語”的情況。

有關“英中中介語”的研究已做了不少，但由方言過渡到“民族共同書面語”的“中介語”研究，並且是以教師為研究對象的，這是破天荒的。我們希望為“中介語”研究作一點突破，嘗試探討“粵普書面中介語”以及因它而產生的“語誤”現象，並提出相應的改善建議。

## 研究問題

正如前言，我們估計造成教師擬題時出現“語誤”，是由於受到生活語言——粵語，以及以往的工作語言——英語的影響所致。通過這次研究，我們希望探討兩個問題。



第一，在分析“語誤”時，我們發現教師擬題時所使用的語言，符合了“中介語”的特徵。其中的“粵普中介語”由於是嶄新的研究方向，成了我們這次研究的第一個重點。

第二，我們看到專科老師以往在大學的學習語言是英文，思維也用英語，在母語學校要轉用中文授課，用漢語出題，其中牽涉到兩層轉換，第一層是英文轉換為漢語，第二層是“思維代碼”轉為“已寫的語言代碼”，這兩個“轉換”過程中會遇到怎樣的困難，就是研究的第二個重點。

## 研究方法

我們採取“多種個案研究法”(Yin, 1993)，邀請學校把學校的試題寄來中心，然後加以分析，找出“語誤”的通則和共同模式。我們本想採取“隨機抽樣法”作研究方法，但由於遇到一些困難，所以最後仍採取了“多種個案研究法”。

除書面的試題外，我們還從其他渠道取得“語料”作研究。我們利用“晤談法”，把研究所得結果作根據，組織工作坊，與前線專科老師共同討論和訂正“語料”。討論和訂正過程我們都有錄音，並把錄音轉化成議錄(protocol)，作為研究的資料。

可以說，這次研究主要是採用了質性研究的方法，輔以大量語料作為佐證。研究結果描述了教師擬題時的心理過程和遇到的困難。同時，這個也是探索性研究，因為我們在這次研究中，嘗試探討“中介語理論”中的一片未為人開發的土地——“粵普中介語”；此外，我們也從新的角度研究了英中兩種語言的“轉換”過程。

## 蒐集語料經過

本中心向會員學校發出信函，邀請他們提供試題，並准予授權上載至本中心網絡。直至1999年底已從超過二十所母語教學的中學，收集了超過八千道題目。試題的數量詳列於表二。

表二：供研究使用的試題的數量

	中文	數學	科學	經公	地理	歷史**	社會
中一	146	820	968	579	657	678	24
中二	111	429	646	464	478	461	22
中三	97	280	231	296	417	417	21
共	354	1529	1845	1339	1552	1556	67

\*\* 包括中國歷史和世界歷史

## 研究對象

提供語料的學校有相當代表性，都是因授課語言政策的改變而要在短時間內轉變教學語言的學校。此外，我們蒐集的試題所涵蓋的學科範圍，非常全面，包括初中必修科的其中七個主科（見表二）。

香港教師，尤其是一些非語文科的教師，面對的語言環境非常複雜。他們很多在升讀預科後，就不再修讀中文。在1997年前，他們多以英語為工作語言，說聽讀寫皆以英語為主。雖然大部分香港人的生活語言是中文，但說的多是粵語，寫的不一定是標準的現代漢語。於是，以往的學習經

# 詞匯索引

---

- 中介語 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 23,  
25, 26, 29, 30, 31-35, 37-  
40, 48, 50, 53, 89, 91, 97-  
100, 104, 105
- 代碼  
已寫的語言代碼 4, 5, 72  
思維代碼 4, 5, 72
- 母語干擾性誤差 18
- 交際策略  
迴避 25  
換說法 25  
變換語言 25
- 非母語干擾性差誤 18
- 英漢中介語 37
- 詞匯差誤 22
- 粵普中介語 4, 11, 12, 33, 34,  
38, 39, 40, 48, 53, 66, 70,  
86, 89, 91, 104
- 對比分析 7, 29
- 漢英中介語 37
- 語內差誤 18, 24
- 語言行為  
語言行為差誤 20, 21
- 語言能力  
語言能力差誤 3, 10, 20, 94
- 語言習得 8
- 語言監控假設 8, 94
- 語言遷移  
正遷移 23  
負遷移 23
- 語言學習 8
- 語音差誤 22
- 語誤分析 2, 4, 8, 9, 10, 14, 17,  
18, 26-31, 34, 35, 94-96, 97,  
99, 104, 105
- 語誤嚴重性 25, 26, 47-49, 100  
一級嚴重程度 48  
二級嚴重程度 48  
三級嚴重程度 49  
四級嚴重程度 49
- 語際差誤 18, 24, 39
- 僵化 33

層次 28, 29, 30, 40, 48, 99

遷移理論 6

正遷移 6

負遷移 6

應付策略

相似 7, 24

隱性錯誤 8

顯性錯誤 8