

# 中文作为第二语言课堂语言政策研究的理论与实践

王丹萍

## 摘要

本研究旨在讨论中文作为第二语言课程发展与实施过程中的课堂语言政策问题，特别是课程设计者、教师及学生在实际教学环境中如何看待并使用学生母语进行第二语言教学的问题。本文回顾了香港中文二语教育对保障少数族裔教育权利的重要性，梳理了教学媒介语与教学法的相互依存关系，并分析了两种主流课堂语言政策的理论源头与实践情况。在此基础上，本文以一门初级中文二语课程为研究案例，利用问卷、小组焦点访谈，个人访谈及课堂观察的混合型研究方法调查了课程主要持份者对课堂语言使用的态度。研究发现，课程设计者、教师及学生对于课堂媒介语政策的态度存有明显分歧，对中文二语教学中使用英文作为通用语言的态度差异较大。本文认为目前香港中文二语教学实践所推崇的沉浸式教学模式不符合实际教学需求，一刀切的单语教学政策更不是迅速提升少数族裔中文水平的灵丹妙药。香港在制定少数族裔中文第二语言学习政策时，应尊重中文作为第二语言教学的规律，重视学生母语在目的语教学中的重要作用，加强相关实证研究和教师培训。

**关键词：**中文作为第二语言 课堂语言政策 媒介语 少数族裔

## 一、研究背景

自殖民地时期起，香港的少数族裔人口就占有一定比例（Erni and Leung, 2014），香港回归后其居住人口数量增长更为迅速。根据 2016 年中期人口调查，香港共有非华裔人士 584,383 人，占全港总人口的 8.0%。除去外籍家庭佣工，香港共有 263,593 名非华裔人口，占全港人口的 3.6%。自香港回归以来，非华裔人口增加了 70.8%（香港政府统计处，2011; 2016），主要原因是居港的南亚裔人口在过去十年增加了 35,368 人，至 2016 年共计有 84,875 南亚裔人口常住香港，主要包括印度人、巴基斯坦人、尼泊尔人、孟加拉人及斯里兰卡人。

香港回归后，为保持并彰显香港人在语言能力上的优势，香港特区政府推行了“两文三语”的语言政策，两文为中文和英文，三语为广东话、英语和普通话，希望港人能够中英皆通，以确保香港能够长期发挥东西方文化交流的枢纽作用。根据最近一期的人口普查报告（香港政府统计处，2016），88.9% 的香港居民使用广东话作为日常交流的主要语言。对于非华裔人士，特别是数量激增的香港南亚裔移民，中文对他们来说已经成为日常生活、学习、工作必不可少的语言工具。具体而言，少数族裔在香港学习的中文通常以广东话为口语典范，以繁体字记录书面语。具备充分的中文沟通能力能够让非华语学生在升学和就业过程中获得更多机会，从而更加顺利地融入香港主流社会（Shum, Gao & Ki, 2016）。然而，根据 2016 年人口调查报告，五岁及以上的非华裔人口中，45.6% 的家庭使用英语交流，其次是广东话（30.3%）、菲律宾语（4.4%）、印尼语（3.1%）、普通话（1.3%）、日语（1.3%）及除广东话之外的其他中国方言（0.3%）。由此可见，能够使用中文进行基本沟通的非华裔人口不足三分之一，且他们的中文读写能力远逊于口头沟通能力。香港回归前，政府和教育机构的法定语言是英语，中文的重要性对于少数族裔来说远不及英语。香港的教育机构在过去百余年的殖民地时期一直没有为少数族裔开设学习本地语言的课程，导致大部分少数族裔在回归后无法适应以中文为主的社会生活，致使升学就业无望，无法摆脱贫困窘境（Gao, 2011）。相当数

量的少数族裔学生因中英文能力均有限而无法升读大学，导致世代贫困。在众多非牟利机构、社区组织的呼吁下，近十年来，香港政府陆续展开了针对少数族裔的中文第二语言教育，并拨付了大量经费支持相关研究。针对在校的中小學生，香港政府出台了一系列的政策，包括课程指引、学习框架、教师培训计划等（王丹萍，2017）。

然而，香港的中文二语课程在设计与实施过程中遭遇了不少问题。第一，普遍缺乏对第一语言和第二语言教学差异的认识，当下的中文二语课程与政策皆脱胎于香港中文母语教育，不符合中文作为第二语言教学的规律（Zhang, Tsung, Cruickshank & Shum, 2011）。由于中文并非字母语言，汉字的习得在短时间内无法完成，套用基于英语教学的第二语言习得理论往往无法在中文二语教学实践中收获预期效果。第二，当下从事中文二语教学的教师大多毕业于针对香港本地学生的中文和英文教育专业，在中文作为第二语言教育领域缺乏理论知识和实践经验，对非华裔学习者的学习特点不甚了解甚至偶有偏见（Gao, 2012），教师照搬自己在中文母语教学的方法和理念不仅行不通，反而让少数族裔学生更加畏惧中文学习，同时也给自己的教学工作带来了挫败感。第三，忽略了中文在香港社会文化环境下的特殊性，中文之于香港的重要性与英文之于英美国家是不能够相提并论的，尤其是香港的高等教育机构并不使用中文作为学术语言和法定教学媒介语言，跨国公司和国际金融机构等优厚的工作单位也通常是以英文作为交际语言，中文对于少数族裔学生的重要性和吸引力不够充分。香港政府非常关注通过教授中文帮助少数族裔融入主流社会并获得平等权利，但似乎无意于帮助他们建立起完整中文学术语言体系（Ullah, 2012；王丹萍，2014）。立法会多次讨论少数族裔中文教学问题，但专家少、政客多，议员提案缺乏中文作为第二语言教学的基本常识，在过去十年间鲜有突破（Wang, 2019）。为尽快让少数族裔学生达到本地学生的中文水平，Oxfam（2014）提出效法美国和加拿大等英文国家为新移民安排的沉浸式课程，将学生完全浸润在中文环境中，确保学生迅速吸收目的语。然而，研究发现沉浸在主流中文学

校的少数族裔学生不仅中文进步不明显，反而常常因听不懂教师授课内容而加重了课业负担。采用这种方法的主流中文学校不得不雇用双语助教为非华裔学生进行课后补习，把课程内容翻译成英文或学生母语，这种做法事实上延缓了学生的学习进度（Gao & Shum, 2010）。全目的语沉浸式教学是否适应香港的社会环境，是否能够真正更为迅速地让学生学会中文，是一个需要研究的问题。

事实上，在中文作为第二语言的课程设计与实施过程中，课堂语言政策常常会引发激烈的争议。课程开发者，教材编写者，前线教师，背景各异的学习者，在课堂教学语言政策应该如何规约中文目的语、学生母语和英语通用语（English as a lingua franca）的使用问题上立场不同。采用哪种教学法及如何安排相应的媒介语言是一个困扰着广大第二语言教师的敏感问题。第二语言课堂是否应该采用只用目的语教授目的语的语言政策？什么情况下可以使用英文作为媒介语？使用多少才能够达到教学效果？对教师的语言能力有何要求？课程持份者在教学媒介语上的意见分歧会直接影响教学任务的实施，课程的运行，教师与学生的关系，甚至是学习的成效。为了解课程持份者对中文作为第二语言课堂教学语言的不同态度，本文将在理论梳理的基础上，通过一项实证研究为以上问题提供参考答案。

## 二、课堂语言政策语与主流教学法

课堂语言政策，简单而言，即俗称的“教学媒介语政策”，规定教师用什么语言教、学生用什么语言学，是语言教育最基本的政策之一。课堂语言政策与教学法发展实施存在相互影响、相互制约的关系。由于教师对课堂语言的选择与使用会直接影响到该教学法的实施，每一类主流教学法都会对教学语言有所规约（Wang, 2015）。长期以来，我们对第二语言教学中课堂语言政策的研究都采取了一种单向的、自上而下的视角，即为满足某种教学法的标准模式而提倡或限制使用媒介语。然而，在实际的教学中，为保证课堂活动的顺利开展，不少教师会根据具体情况自发调整课堂语言的选择和使用，这

实质上是一种自下而上的隐性课堂语言政策。这种显性与隐形语言政策（overt and covert language policies）并存的问题普遍存在，也是导致课程制定者与实际教学人员态度迥异的原因之一。在汉语教学研究领域，课堂教学语言政策研究尚未得到充分重视。若教师对媒介语与教学法的关系不甚了解，可能会因过分迷信某种教学法而夸大或者忽略媒介语的作用，使课堂教学流于形式。

不同教学法盛行的时代，媒介语的重要程度亦不相同。教学媒介语政策在单语教学模式（monolingual pedagogy）和多语教学模式（multilingual pedagogy）两个极端之间转换。在1950至1960年代语法翻译法（Grammar-Translation Approach）主导中文二语教学期间，教师通常先使用学生母语或通用语对目的语进行充分讲解再辅以小班操练，教学设计倾向于多语教学模式（赵金铭，2010）。1960至1970年代直接法（Direct Method）取代了语法翻译法，课堂教学以听说练习为主，强调教师输入正确的目的语、学生输出正确的目的语的理念，因此课堂语言仅限目的语，呈现出明显的单语教学模式。1980至2000年代交际法（Communicative Language Teaching）逐步发展成为主流，特别是任务型教学法（Task-Based Language Teaching）日臻成熟，为完成较为复杂的任务，教师允许学生使用媒介进行语义协商（meaning negotiation），课堂语言回归多语教学模式。2000年代至今，第二语言教学进入了后方法时代，中文二语课程开始根据学生的实际需要制定折中的教学方案，教学法研究也不再拘泥于对最佳教学方法的探索。然而，近十余年，尽管不再有主流教学法一统天下的局面，沉浸式教学理念却独领风骚，在中文第二语言教学领域深受追捧。不少学者及教师仍抱持一种坚定的单语意识形态（monolingual ideology），认为汉语教学唯有遵从沉浸式的教学模式，严格限制媒介语使用才是成功之道（梁宁辉，1998；王汉卫，2007）。近年来，“零媒介语课堂”更是成为研究热点，不少硕士学位论文以此为题，力图证实沉浸式教学可行性和有效性，进而推而广之。

沉浸式教学法脱胎于北美的明德暑期学校，后被美国在华汉语项

目广泛采用。施仲谋（1994）首次将这种完全沉浸式的教学方法定义为“明德模式”，学生入学时签订语言誓约，保证全天24小时都说中文，课堂完全杜绝英文媒介语，也不允许学生用英文母语进行课后交流。张喜荣、田德新（2004）、汲传波（2006）等学者均对此模式进行了探讨。明德暑校前校长周质平明确要求教师“上课不做不必要的讲解，课堂不能一味地辩义，只需针对学生的需要，不断进行矫正和操练。”可见，明德模式反对学生借助母语或共通语辅助学习，强调教师输入与学生输出的语言必须是纯粹的目的语。

事实上，“沉浸式教育”最早产生于1960年代的加拿大，英语为母语的小学生沉浸在完全的法语环境中，以便培养出均衡的英法双语能力。然而，在加拿大的沉浸式教育中，学生的母语并非是完全禁绝的。Johnson and Swain（1997）甚至将母语隐性辅助（overt support）作为沉浸式八大核心特点之一，他们认为如此做法可以使学生的母语能力也得到巩固，反而可以辅助二语学习。所有教师也必须具备双语能力，以便和学生保持良好沟通。然而，在研究沉浸式教育几十年之后，这两位学者发现，沉浸式教育除了创造出虚拟课堂环境将学生沉浸于此之外，并没有其他任何其他创新可言（Cummins, 1998）。他们也承认，沉浸式教学自施行之日起就伴随着非常高的学生流失率（drop-out rate），沉浸式教学容易造成以教师为中心（teacher-centered）、以单向知识传递（transmission-oriented）为主导的教学模式。

### 三、单语与多语教学模式

课堂语言政策一直以来都是第二语言教学研究的热点之一。长期以来，学者对课堂媒介语政策的态度呈现出非常明显的两极化趋势：单语教学模式（强调不借助任何媒介语，只用中文教授中文的教学模式）和多语教学模式（倡导使用学生母语或师生通用语作为媒介语的教学模式）。近十年来，不少实证研究对单语教学的实用性提出了质疑（Butzkamm, 2003；Levine, 2011）。同时，陆续有学者基于实证研究提出二语教学应当重视学生母语在教学中的积极作用（Cook & Li,

2016; Lin, 2015; Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009)。对于二语教学，特别是针对成人初学者，是否使用媒介语，如何正确有效地使用媒介语，是课程设计者及教师必须解决的根本问题。以下，本文将分别阐释两种媒介语政策取向的理论基础。

### 3.1 单语教学模式

单语教学模式，即俗称的“零/无媒介语教学”、“沉浸式教学”，以 Stephen Krashen (1982) 的输入假说 (Input Hypothesis) 为理论基础。首先，输入假说提出教师需要向学生输入可以理解的语言 (comprehensible input)，这个可理解的语言指的是目的语。Krashen 提出了广为人知的“i+1”的理论，i 指的是学生当下的二语水平，而 +1 指的则是学生可理解的并略微超越其本身水平的输入内容和输入量。尽管如此，Cook (2001) 对 Krashen 的理论提出了质疑，因为单凭输入并不能确保学生掌握该语言背后的运行机制和文化肌理。其次，Krashen 提出了学习 (learning) 与习得 (acquisition) 之分。沉浸式教学是语言教学上“沉默期”的一种体现，这正是 Krashen 所指的“学习”阶段。沉默期指在课程初段避免学生有过多直接参与，制造一个适合他们聆听的语境，使其从中吸收并模仿。换句话说，相对于“输出” (output)，沉默期更重视“输入”，相信学生在渡过沉默期更能培养出语感和自信心以便输出他们所吸收或掌握的目的语。然而，如果在学习能力较弱、动机不足的情况下，学生在沉默期会产生较强的焦虑感和挫败感，甚至提早终止学习 (Baker & MacIntyre, 2000)。

单语教学模式重视纯粹目的语语境的营造，视学生母语为最大干扰。一些学者、教师和政策制定者认为沉浸式教学是最理想的二语教学模式，即目的语本身为最佳的教学语言，其目的在于让学生沉浸在一个“全目的语”的语境，避免任何非目的语的影响，从而协助学生建立起无杂质的第二语言“符号系统”。例如，关之英 (2012) 认为英文与中文夹杂使用会使课堂语言混乱，教师统一使用目的语才能有效管理课堂，确保学生有充分接触中文的机会，要求学生模仿老师的

语言使用。该研究认为如果课堂上中文输入不足则会影响学生的语言输出，会导致他们更加依赖母语。同样，强海燕和赵琳（2011）将沉浸式教学形容为“直接学习、类似习得”。直接学习即学生在学习第二语言的过程中不依赖任何媒介语的帮助，而类似习得则指直接以目的语进行学习。廖佩莉（2016）更是直接提出“用类似习得母语方式来学习第二语言”。

概括来说，支持沉浸式教学的学者与教师普遍抱持八种信念（Wang, 2014）：（1）母语是二语学习的主要干扰因素；（2）二语学习与母语学习无异，既然母语学习不需借助媒介语，二语学习也不应借助媒介语；（3）只要允许学生使用母语，学生就会滥用，破坏课堂秩序；（4）只要允许学生使用母语，学生就会产生依赖；（5）使用英语作为通用语对英语水平不高的学生不公平；（6）学生是来学中文的，说多了英文会被学生投诉；（7）中文教师有责任多说中文；（8）只有不专业的中文教师才会需要借助英语完成教学任务。除此以外，研究发现部分教师实际上由于英文能力有限，不能够使用英语和学生沟通，担心学生会嘲笑自己，因而被动地选择了沉浸式教学，而在教学实践中并不完全认同这种理念（Wang & Kirkpatrick, 2012）。

### 3.2 多语教学模式

多语教学模式，即常说的“媒介语教学”、“非沉浸式教学”，建基于社会文化理论（Sociocultural Theory），尤其是 Vygotsky (1978) 提出的“近端发展区”（Zone of Proximal Development）与“鹰架”（Scaffolding）两个概念。近端发展区理论认为学习能力有两个层次，一个是“潜在发展层次”（Level of Potential Development），即学生需在他人的协助下解难的阶段，另一个是“实际发展层次”（Level of Actual Development），即学生有独立解难能力的阶段。所谓近端发展区则为上述两者间的距离。学生在近端发展区的表现是动态的、朝着“潜在发展层次”前进的。简单来说，近端发展区强调学生需要依靠帮助和指引，逐步发展到一个更高的个人独立解难的层次。所谓“鹰架”

是指教师向学生提供的协助和支援，借着“搭鹰架”帮助学生提升个人的能力。随着学生的语言能力提升，鹰架将逐渐减少。学生的母语及英语通用语在中文二语学习中发挥着“鹰架”的功能，允许学生在课堂上使用母语和通用语进行交流，则是教师在协助学生调动已有的语言和文化资源进行实际有效的沟通，通过利用母语和母语知识，学生能够更好地理解目的语和目的语文化，随着目的语能力的提高逐步减少对母语的使用，直至完全独立地使用目的语进行交流。除此之外，Cummins（1991）提出的“语言相依原则”（linguistic interdependence）及Cook（1995）提出的“多语能力”（multi-competence）都为证实母语在二语学习中的积极作用提供了理论支持。

多语教学法的典型表征是“语码转换”（code-switching）。学生在课堂上使用母语交流并不会受到责罚，相反教师鼓励学生通过自由地表达与教师保持良好沟通和互动，教师则会使用学生母语或英语通用语安排课堂教学活动。McMillian 和 Turnbull（2009）指出，“语码转换的优化使用”（optimal use of code-switching）能作为鹰架促进学生的外语学习。Wang & Kirkpatrick（2012）通过实证研究发现通用语英语在中文二语课堂有三个重要功能，即（1）知识讲解功能（2）课堂管理功能和（3）人际互动功能。在最新的理论范式框架下，这种教师与学生有创意、有规律地使用多种语言资源进行沟通的现象被称为“超语”（translanguaging）（García & Li, 2014; Li, 2017）。“超语教学法”，即是教师与学生综合调动全部已有语言资源进行沟通，只要可以促进语言学习，保持有效沟通便可以使用，不再拘泥于使用哪一种语言进行教学的问题（Wang, 2016）。

为了调查教师和学生对于多语课堂教学模式的态度，牛津大学的Ernesto Macaro（2001）提出了“观点谱系框架”（continuum of perspectives）：（1）虚拟化立场（virtual position）：学生母语及通用语对外语教学毫无意义，课堂必须保持沉浸式学习的环境，即便这样的环境并不存在，教师和学生也应该假设他们在一个单纯的母语环境中；（2）最大化立场（maximal position）：使用母语及通用语在教学略有

实践意义，但教师和学生必须严格控制其使用，只能够在其他教学手段均无法完成沟通的情况下才能够使用学生母语及通用语，并伴随强烈的自责；（3）最优化立场（optimal position）：母语及通用语有利二语学习，对课堂交际、教学效率及师生沟通有积极影响，教师和学生均可以使用通用语言进行沟通。二语教学领域开始有越来越多的研究关注课程持份者对课堂语言的态度问题（McMillan & Rivers, 2011; Yang, 2016）。

为了能够了解课程设计者、教师和学生在实际教学环境中如何看待并使用课堂语言的问题，本研究对某中文二语课程的所有持份者进行了调查，其研究成果有助中文二语课程制定适当的课堂语言政策，帮助教师深入理解并有效处理学生母语与目的语的关系，使中文二语课程能够运行得更加顺畅。本文的研究问题为：不同持份者对于中文作为第二语言课堂的教学语言有何看法？

#### 四、课堂语言研究

本研究选择了一门为成年少数族裔开设的初级中文二语课程，该课程共计有学生 258 人，教师 10 人，课程设计者 5 人。课程设立之初将招生范围限定在肄业离校，即完成义务教育便不再修读更高学历的少数族裔学生，后期逐渐开放给各年龄层、各职业领域的少数族裔人士，并有相当部分欧美和日韩人士报名，因此该课程的学生群体呈现出种族多元、文化多元、母语背景多元的特点，英文是他们共同掌握的语言。除部分学生有零散广东话口语基础，其余学生均为零起点学习者。授课教师均为香港本地教师，广东话母语使用者，且具备良好的英文功底。

本研究以立意取样（purposive sampling）为主要抽样方法，挑选能够为研究问题提供最佳范本的研究对象。本研究采用教室民族志研究的理念（classroom ethnography），力图全面收集与研究问题相关的数据信息，以描述的方式呈现调查数据，研究视角综合课程持份者和研究团队的观点。本研究数据收集方式包括问卷调查（questionnaire

survey)、焦点小组访谈 (focus-group interview)、半结构式单独访谈 (semi-structured one-on-one interview) 与课堂观察 (classroom observation)。数据收集于 2016 年至 2017 年完成, 具体情况如下:

(1) 问卷调查: 问卷调查以全体学生为研究对象, 目的在于了解他们对于课堂语言使用的看法, 以及他们对于采用沉浸式单语教学模式的态度。研究团队共发放 258 份问卷, 收回有效问卷 38 份, 占学生总数的 14.7%。问卷为中英双语。

(2) 焦点小组访谈: 小组访谈同样以学生为对象, 邀请已填写问卷的学生为问卷调查中个别问题提供详细解释, 并分享个人学习经历与意见。共有 16 位学生接受了邀请, 研究团队将他们分成 5 组进行小组焦点访谈。学生访谈均以英文进行。

(3) 半结构式单独访谈: 研究团队分别与每位教师和一位课程开发者进行了单独访谈, 访谈的目的在于了解教师对课堂教学语言的个人看法, 包括对单语教学和多语教学模式的态度。教师访谈以教师的母语中文进行。教师的专业训练和学术背景比例为英文教师 3 位, 中文母语教师 7 位, 他们从事中文第二语言教学的经验为 1-6 年不等, 平均为 2.1 年。受访的课程开发者为中文母语教师。

(4) 课堂观察: 研究团队共观察了其中 7 位教师的各一堂课, 观课均在课程结束前 2-3 周进行, 每堂课收录课堂交流约 20 分钟。课堂观察的主要目的在于了解教师与学生实际的课堂语言使用情况, 并对照教师及学生在问卷和访谈中对课堂语言态度的描述, 教师的教学效果不在本研究的范围之内。

#### 4.1 学生对课堂语言的看法

问卷调查发现学生普遍认为全目的语教学难以应付, 英文在课堂学习与课后交流中起着重要作用。在语言使用比例方面, 97% 的学生对目前的中英文使用比率感到满意, 他们认为平均而言, 该课程的实际中英文使用比率约为 3 比 7。尽管 34% 的学生认为理想的中英文比例是 5 比 5, 95% 的学生认为英文的使用量不能少于 1/3。在语言功能

方面，学生认为英文有理解教学内容（97%）、帮助自己独立预习和复习课程内容（92%）、能提升自己的中文水平（71%）。对于以中文作为唯一教学语言的态度，学生意见出现较大分歧，有一半（49%）学生认为课程如果以仅中文进行，自己则完全不能理解教学内容，另一半（51%）学生认为大致可以理解，这反映出学生之间存在较大的中文水平差异。所有的学生均表示自己不愿意在现阶段尝试沉浸式教学。

在小组访谈中，学生表达了与问卷数据相似的看法：相比全中文教学，他们认为以英文主导的课堂更符合实际情况。由于该课程是面向成人初级学习者的夜间课程，学习者通常需要下班后带着晚饭来上课，沉浸式课程会让他们因紧张和疲劳而无法集中精力学习新的内容。首先，学生解释了为什么不愿意在初级阶段接受沉浸式课程。他们认为沉浸仅是一种外在环境，不能代替讲解。学生 15 号说到“我来了香港 11 年，每天都沉浸在中文里，我的太太也是香港人，但是我仍然没能够从沉浸中学会中文，我需要一个老师把语言知识系统地教给我，我才能理解为什么这句话要这样说。如果沉浸可以创造奇迹，我今天就不会在这里了。”其次，学生认为班上学生的中文水平差距较大，教师应尽量用学生熟悉的语言平衡这种差异带来的压力感。例如，学生 4 号说到“老师有责任照顾中文水平比较低的学生，让这些学生不要落后。如果中文说得太多，这些学生可能会因为跟不上进度而选择退学，这样反而打击了他们学习中文的热情。”学生 10 说到“有同学已经会说很多中文，他们只是在巩固自己的知识或者纠正发音，但我毫无基础，如果老师在课上只说中文，那我可能会是唯一一个不知道大家在说什么的人，这样压力很大。”第三，使用英文交流可以大大减轻焦虑感，学生之间可以及时交换信息，互相讲解和帮助，保持轻松愉快的气氛。学生 9 号认为“同学也是自己的老师，做活动的时候，常常需要同学帮忙翻译，一起完成任务很开心，课后还会在 Facebook 上讨论功课。”第四，学生具有较强的内在学习动机，对了解语言背后的文化更感兴趣，希望可以课堂中通过英文与老师和

其他同学讨论并深化自己对中国文化理解，而不仅仅是做发音练习。第五，他们认为沉浸式课堂学习会让他们失去表达自己的机会。相比纯粹的机械式操练，他们更重视意义沟通。

## 4.2 教师对课堂语言的看法

教师对课堂语言政策的态度符合“观点谱系框架”。有1位教师(J)坚持虚拟化立场，4位(C、D、F、I)选择最大化立场，5位(A、B、E、G、H)属于最优化立场。坚持沉浸式单语教学的这位老师，表示自己没有使用英文教授中文的经验，对自己用英文讲解中文词汇和语法不够自信，不希望因为自己的英文水平不佳而影响自己的教学水平。其余的9位教师均使用英文作为通用语言与学生沟通，4位表明自己只是用中文沟通不畅的情况下才会使用简单的英文辅助，5位认为课程应该以英文讲解为主，中文主要用作示范。教师访谈中，有以下几个问题特别值得关注。

第一，所有教师都认同沉浸式单语教学对二语学习有积极作用，包括制造语境、培养语感、增加输入。同时，所有教师也认为沉浸式教学最佳的实践对象是儿童，因为他们更善于通过模仿学习语言，而成人学习语言则是依靠经验和分析。他们认为成年学生非常自律，不会在课堂上滥用英文。第二，教师提到学生在课堂上的提问涉及复杂的元语言知识(metalanguage)和深入的文化议题，难以通过目的语解释。教师E和G表示，学生虽然可以完全使用中文做简单的交流，例如打招呼、要求老师重复示范、下课后感谢老师等等，但是学生通常所问的都是有关语言本身的问题，需要动用大量的元语言知识和语言学词汇，更涉及到不同文化之间的差异。学生需要达到非常高的语言水平才能用目的语来讨论目的语学习，然而中文二语教学内容并不包括教授目的语的元语言知识。例如学生问到“唔该”和“多谢”的分别，为什么“一点半”要说成“点半”，“唔”和“不”有何不同，“冻”和“冰”是否一样等等。第三，意义比形式更重要，课堂教学要把理解放在第一位。老师C说到自己曾经为跟从大纲指引而坚持

只使用中文教学，虽然满足了课程要求，但却发现学生对语言点的理解十分模糊，反而常常课后要求她再用英文解释一遍。第四，沉浸式教学需要消耗大量的时间和投入。如老师 A 指出，短期的课程以目标为本，讲求效率，沉浸式教学需要投入更多时间准备教具、词卡和实物展示。第五，教师普遍担忧自己用英文授课的能力，教师 H 曾是一位中文母语老师，访谈中她向我们展示了她的备课本，记录了她用英文翻译的中文语法点，以及一些英文的课堂指示语。她坦言，上中文二语课需要投入大量的时间来准备用英语讲课的资料，她认为在这方面，自己的英文能力显得捉襟见肘，而英文老师更会得心应手。

### 4.3 课程开发者对课堂语言的看法

课程开发者认为倡议单语教学模式是为了满足教育市场对沉浸式教学的热衷，而在实际情况下，课程的顺利运行无法避免使用辅助性语言。他认为学生大部分为零基础，全目的语教学对初学者难度非常大，没有英文翻译学生很难理解课程内容，不仅会导致学生丧失兴趣，也会影响他们对课程的评估。他坦言，为了鼓励学生多看多说中文，教材设计之初是只有中文的，随着教材投入使用，和更多不同母语背景的学习者加入课程，设计者团队快速将学习材料从中文单语转变成了中英双语，并加注了广东话拼音（粤拼）。依靠教材上的英文翻译和拼音，学生即便缺课也能够自己独立完成学习任务，提升自主学习的能力。

### 4.4 课堂语言的实际情况

课堂观察发现教师与学生对媒介语使用的估量与现实不符。实际的中英文比例接近 2 比 8，英文的使用量较学生在问卷中的估计更高。教师用英文讲解语法、词汇或中国文化等内容，或用以解答学生有关教学内容的提问，学生使用英文进行日常沟通，课堂气氛非常活跃。教师一般会使用中文作课堂用语或指示语，如“第几页”或“记唔记得”等，希望学生能熟悉一些基本的课堂用语，但开始讲解语法

和词汇时便转用英文。而且，教师使用大量的英文口语词汇检查学生的理解程度（例如 OK? Right? 等）。本文发现过量使用这些口语词无益增进理解，反而拖延了讲解的流程。课堂观察发现教师使用的英文较为碎片化，可能与他们无法使用完整的句子和段落进行讲解有关，有表达失误或解释不准确的情况，需要进一步提升教师的双语教学能力，建议香港培养中文作为第二语言教学师资的硕士和博士课程开设一门专门为国际汉语教师提升英文水平的课程（e.g. English for Chinese Language Teachers），以提升他们的职场竞争力和教学效果。

## 五、结论

本研究发现，不同持份者对汉语二语教学的课堂语言政策存有明显的态度分歧，任何教育机构不应该以一刀切的语言政策去规约中文二语课堂语言的选择与使用。通过本研究，我们不难发现，媒介语问题并非只是“用不用、用多少”的问题，而是牵扯到一个地区的语言政策发展，社会语言环境，课程发展建设，甚至是与此相关的教学法研究，教师培养与教师教育研究，二语习得与语言学研究等诸多方面。本研究希冀可以促成汉语二语教学课堂语言政策研究的新开端，通过理论溯源和实证研究呼吁学界同行重视课堂语言研究的重要性，母语与目的语关系的复杂性，及教师教育的迫切性。

少数族裔中文二语课程的成败反映着香港的教育水平。本文建议香港政府尽快成立中文二语教育研究专家小组，将修订中文二语课程和相关政策的工作交给专业人士，在实证研究的基础上制定真正适合香港少数族裔的中文二语课堂语言政策。香港有自己特殊的历史政治环境和语言文化价值观念，其课堂语言政策的制定也应该诚实地面对这个现状，探索真正适合香港的道路和模式，切不可盲目照搬英美国家经验。同时，必须尊重中文二语教学的规律，尊重学习者的多元学习需求，尊重课堂教学的实际情况，帮助教师提升双语教学能力，更新理论知识体系，以便让在教学一线的汉语教师能够掌握最新的理论研究成果，改善教学质量，让更多的非华裔人士喜欢学习中文。

## 参考文献

- 关之英 (2012) 中文作为第二语言: 教学误区与对应教学策略之探究, 《中国语文通讯》, 91 (2), 61-82。
- 汲传波 (2006) 论对外汉语教学模式的构建 - 由美国明德大学汉语教学谈起, 《汉语学习》, (4), 64-69。
- 梁宁辉 (1998) 不用媒介语从事对外汉语教学的探讨, 《汉语学习》, (3), 40-43。
- 廖佩莉 (2016), 浸入式教学的个案研究: 小学非华语学童以第二语言学习中文, 《香港教师中心学报》, 15, 137-153。
- 强海燕, 赵琳 (2010) 加拿大第二语言浸入式教学及其在我国的借鉴, 《比较教育研究》, (4), 35-41。
- 施仲谋 (1994) 明德中文暑校经验的启示, 《世界汉语教学》, (1), 76-78。
- 王丹萍 (2014) 为什么香港的中文教育帮不了少数族裔。载于 <https://www.inmediahk.net/node/1040317>
- 王丹萍 (2017) 香港中文二语教育的发展与挑战, 《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》, (1), 1-7。
- 王汉卫 (2007) 对外汉语教学中的媒介语问题试说, 《世界汉语教学》, (2), 111-117。
- 香港政府统计处 (2011) 主题性报告: 少数族裔人士。载于: <http://www.census2011.gov.hk/pdf/EM.pdf>
- 香港政府统计处 (2016) 香港二零一六年中期人口统计 - 简要报告。载于: <http://www.bycensus2016.gov.hk/en/index.html>。
- 张喜荣、田德新 (2004) 美国明德学院的中文教学, 《世界汉语教学》, (1), 108-110。
- 赵金铭 (2010) 对外汉语教学法回视与再认识, 《世界汉语教学》, (2), 243-254。
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98.
- Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V., & Wei, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. SecondKatoHakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). KatoHakuen, Japan.
- Erni, J. N., & Leung, L. (2014). *Understanding South Asian Minorities in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Gao, F. (2011). Linguistic capital: Continuity and change in educational language policies for South Asians in Hong Kong primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 12(2), 251-263.
- Gao, F. (2012) Teacher identity, teaching vision, and Chinese language education for South Asian students in Hong Kong. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 89-99.
- Gao, F., & Shum, M. (2010). Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: An exploratory study. *Educational Research*, 52(4), 445-456.

- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (eds.). (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Li, W. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Lin, M.Y. (2015). Conceptualizing the Potential Role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89.
- Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548.
- McMillan, B., and Turnbull, M. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion: Revisiting a core principle. In M. Turnbull and J. Dailey-O'Cain (Eds), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 15–34). Bristol: Multilingual Matters.
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward “English only”. *System*, 39(2), 251–263.
- Oxfam. (2014). *Second-language education policies abroad and in Hong Kong*. Retrieved from [www.oxfam.org.hk/content/98/content\\_18555en.pdf](http://www.oxfam.org.hk/content/98/content_18555en.pdf).
- Shum, M., Gao, F., & Ki, W. W. (2016). School desegregation in Hong Kong: non-Chinese linguistic minority students' challenges to learning Chinese in mainstream schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 533–544.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Ullah, R. (2012). A critical review on the provision of Chinese language education for NCSS in Hong Kong. (Unpublished PhD thesis). University of Hong Kong, Hong Kong. Retrieved from <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/173839/1/FullText.pdf?accept=1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, D. (2014). *English in the Chinese foreign language classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wang, D. (2015). The medium of instruction policies and practices in the CFL classroom in China. In J. Zhang, J. Ruan, & C. Leung (Eds.), *Chinese Language Education in the United States* (83–97). Switzerland: Springer.
- Wang, D. (2016). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138-149.
- Wang, D., & Kirkpatrick, A. (2012). *Code choice in the Chinese as a foreign language classroom*. *Multilingual Education*, 2(3). 1–18.
- Wang, D. (2019). *Multilingualism and translanguaging in Chinese language classrooms*. London: Palgrave MacMillan.
- Yang, H. (2016). The Use of English in the Chinese Language Classroom: Perspectives from American College Students. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 9, 43–58.
- Zhang, Q., Tsung, L., Cruickshank, K., & Shum, M. (2011). South Asian students' education experience and attainment: Learning Chinese as a second/additional language in Hong Kong. In L. Tsung, and K. Cruickshank (eds), *Teaching and learning Chinese in global context* (pp. 63–80). New York: Continuum.

## Theories and Practices of Classroom Language Policy Research in Chinese as Second Language Education

WANG, Danping

Abstract

This study explores the complexity of classroom language policy in the process of developing and implementing a Chinese as a Second Language (CSL) course in Hong Kong with a focus on the diverse attitudes of course developers, teachers and students. It begins with a brief introduction of the current CSL education policies for ethnic minorities in Hong Kong, followed by a critical review of the covert and overt classroom language policies, and the theoretical foundations for ideologies and practices behind the monolingual and multilingual pedagogies in CSL teaching and learning. Taking an adult beginners' CSL course as an example, this study has collected both qualitative and quantitative data through questionnaire, focused-group interview and one-on-one interview with course developers, teachers and students. The study found that the key stakeholders of the course had different perspectives towards classroom language policy, and different levels of needs of English as a supporting medium. Findings of the study suggested that the monolingual pedagogy failed to reflect the classroom reality. A one-size-fits-all immersion pedagogy is not the 'cure-all' for ethnic minority students to become native speakers of Chinese overnight. Policymakers in Hong Kong should respect the basic principles for teaching and learning of Chinese a second language, and allocate more support for teacher education. More research work is required to improve our understanding of the complex relationships between and functions of L1 in L2 teaching.

*Keywords:* Chinese as a second language, classroom language policy, medium of instruction, ethnic minority

---

WANG, Danping, School of Cultures, Languages and Linguistics, University of Auckland, New Zealand.