

面向粵語母語者的普通話語調與節奏教學

袁愷

語文教育中心, 香港科技大學

Author Note

I have no conflict of interest to disclose.

Correspondence concerning this article should be addressed to lcsuyuan@ust.hk.

Yang (2019) 基於語調、節奏在普通話¹二語教學中較少受到關注的情況，通過文獻回顧和梳理的方法，論述了普通話二語教學中語調和節奏教學的相關背景、問題和方法。該文介紹了語調和節奏在言語中的重要性，並分析了二者的語音和音系性質。基於對過往研究的梳理，包括普通話語調和節奏的一語和二語研究，文章討論了語調、節奏教學應該涵蓋的內容、教學方法、及相關實踐對策。

Yang (2019) 討論普通話二語教學，範圍涵蓋一般意義上的二語學習者，即母語非普通話的學習者，並不侷限在特定母語背景。香港的粵語母語者學習普通話，與典型的二語習得不同，學界對其性質意見不一²。張本楠 (2005, 頁 31) 和何國祥 (2005, 頁 19) 將香港地區普通話看作「第一個半語言」；Li (2017) 則認為看作第二語言更合理。不論將普通話看作一語、二語或是「第一個半語言」，不可否認香港地區普通話的使用範圍相對有限³ (Li, 2017, 頁 93)。此外，語調和節奏通常作為普通話教學中的進階內容，在交際中影響着語言的自然度和表意的有效性⁴。根據現有研究 (顧文濤, 2016a、2016b; 韓維新等, 2013; 劉磊 & 顧文濤, 2018; 馬毛朋, 2009)，粵語母語者的普通話語調和節奏的確存在偏誤，且可部分歸因為母語的負遷移效應。因此，Yang (2019) 中關於普通話二語教學中語調和節奏的討論，對面向粵語母語者的普通話教學有借鑑作用。本文對 Yang (2019) 進行介紹和評述，意在思考現今香港高校語言教學的背景下，面向粵語母語者的普通話語調與節奏教學的未來方向。

輕聲與句法輕聲

文章對「句法輕聲」的強調和論述頗具參考價值。普通話輕聲向來是聲調教學的傳統內容，也是節奏教學的一部分。作者沿用吳為善 (2005) 對輕聲音節的劃分，

¹ Yang (2019) 原文中多使用「Chinese」一詞，即「漢語」，有時亦使用「Mandarin Chinese」。根據筆者觀察和理解，該文探討「漢語」的二語教學，其中「漢語」的概念可進一步明確為「標準漢語 (Standard Chinese/Standard Mandarin)」，亦即「普通話」。本文下文一概使用「普通話」。

² 感謝審稿人指出這一點。

³ 原文為：“All this suggests that Putonghua, the use of the national language of the People’s Republic in the SAR, in public as well as private domains, is still fairly limited ……” (Li, 2017, 頁 93)。

⁴ 例如，如果沒有準確地實現強調重音，聽者可能無法把握說話者的意思，「我吃飯了」、「我吃飯了」(下劃線表示被強調成分)以及無強調重音的「我吃飯了」，表達不同的語意。又如輕聲使用不恰當，就可能將「老子 (zi)」說成「老子 (zi)」，或是「棋子 (zi)」說成「旗子 (zi)」，均會影響表意與溝通。

指出輕聲音節存在於詞彙層面和句法層面。句法層面的輕聲，有別於構詞中產生的輕聲⁵，是句法組合過程中出現的特定音節的輕聲，吳為善（2005，頁 143-144）列出共八種類型⁶。據筆者觀察，過往關於輕聲的二語教學研究有重點關注「輕聲詞」的，即在詞彙表中可以單獨出現的、包含輕聲調音節的詞彙（鄭秀芝 1996；湯平 2014；鄧丹、朱琳 2019），這對應着詞彙層面的輕聲。也有研究關注到不同層面的輕聲（張燕來，2009；陳重瑜，1985；路繼倫、王嘉齡，2005）。王韞佳（2016，頁 34）更明確提出，高級階段的學習者應當進行語句韻律特徵的學習，包括方位詞⁷、趨向補語⁸等輕讀現象，即 Yang（2019）所強調的「句法輕聲」。

一般來說，語調與節奏教學多適用於高級階段的學習者，他們往往已經掌握了聲母、韻母、聲調的基本語音能力，對語句韻律、自然度有進一步的學習需要。沈陽、邵敬敏（1997）基於當時香港的社會、語言背景，指出香港的基礎普通話教學應取消輕聲詞的內容。時隔二十餘年，香港高校中對粵語母語學生的普通話教學，是否有必要加入輕聲內容，特別是更加複雜、「語法上不能預測（陳重瑜 1985，頁 52）」的句法輕聲，取決於當下學生的既有普通話能力和普通話學習的需要。羅瑛（2008）認為當時的大學生語音習得已經建立，但對輕重格式的掌握較差。祝新華等（2012）發現香港大學生普通話水平呈持續進步趨勢。雖然筆者尚未見到更新近的數據，但比起二十多年前，香港大學生普通話語音水平有所提高已是不爭的事實。這種情況下，對普通話基礎較好的學生進行輕聲教學甚至引入句法輕聲的內容，符合他們進一步提升語言能力的學習需要。

⁵ 例如：重疊式詞的後一個音節，如「媽媽」；名詞後綴，如「椅子」的「子」。

⁶ 八種類型為（吳為善，2005，頁 143-144）：（1）表嘗試義的動詞重疊形式的後一音節，如「試試」、「看看」；（2）位於動詞後邊的趨向詞，如「進來」、「出去」；（3）位於名詞後邊的方位詞，如「桌上」、「樓下」；（4）位於動詞後邊的表結果成分，如「吃掉」、「聽到」；（5）表複數的詞尾「們」；（6）句末語氣詞，如「啊」、「呢」；（7）結構助詞，如「的」、「得」、「地」；（8）體標記，如「着」、「了」、「過」。

⁷ 如「山上」、「船上」的「上」、「底下」、「鄉下」的「下」字均讀輕聲。

⁸ 如「爬上山坡」的「上」字讀得較輕，「爬過山坡」的「過」字不輕，王韞佳（2016：29）認為是因為『上』『下』『來』『去』這幾個趨向動詞做補語的頻率高於其他趨向動詞，而重現率高是導致重音節演變為輕聲音節的重要原因之一」。

區分語調與節奏教學

漢語的「句法輕聲」屬節奏範疇，向普通話基礎較好的學生教授句法輕聲，可以提升其語言節奏的自然度。除了節奏之外，語調也是影響自然度的重要因素。Yang (2019) 兼談「語調」和「節奏」，具體討論中多有彼此關聯甚至重合，很大程度上是由於「語調」和「節奏」在聲學特徵和感知特徵上有重合。語調是指話語中音高的變化 (Lin, 2009, 頁 88; Yang, 2019, 頁 181)，其對應的聲學特徵為 F0，即基本頻率，感知特徵為音高。節奏常常被認為由重音 (stress) 產生 (Lin, 2009, 頁 223)⁹，重音所關聯的感知特徵則更多，包括音高、音長、音強 (李愛軍, 2002; 林茂燦等, 1984; 仲曉波等, 2001)。文章將「節奏」定義為「話語的時間長短模式¹⁰」，只涉及音長一項，忽略了音高、音強也可以是節奏的表現，其中音高更是關鍵要素。文章也提出應當將節奏作為「相對凸顯和模式設定的產物¹¹」，這一點則更加符合「節奏」的本質。Roach (2009, 頁 72) 提出，從感知上來說，所有重音音節都有一個共同特徵，即相對凸顯¹²。由於重音產生話語的節奏，相對凸顯可以視為節奏的核心特徵 (Hayes, 1995; Hogg & McCully, 1987; Liberman, 1975; 馮勝利, 2013)。在這一共識下，文章語調部分提及的焦點重音 (contrastive focus)，或許更適合放在「節奏」部分討論。此外，韻律短語切分 (prosodic phrasing) 的內容也與「節奏」而非「語調」關係更加密切。文章引用 Tseng (2005, 頁 289) 的圖示，指出韻律短語切分在句子的音高模式中得到反映。然而值得注意的是，這一音高模式圖並非對基本頻率的客觀反映，而是感知上的音高曲拱 (Tseng, 2005, 頁 289)¹³。談到感知，就與「相對凸顯」密不可分。所以，與其說韻律短語切分是語調音高上的控制，不如將其視為節奏上的切分和輕重變化。

基於語調的音高特徵和節奏的「相對凸顯」，筆者認為，Yang (2019) 所述普通話語調和節奏二語教學的重點內容可以重新劃分：

⁹ 原文為：「The pattern of stress creates a pattern of rhythm in a stress language」 (Lin, 2009, 頁 223)。

¹⁰ 原文為：「..... rhythm is the durational pattern of an utterance」 (Yang, 2019, 頁 181)。

¹¹ 原文為：「..... the product of prominence and patterning」 (Yang, 2019, 頁 182)。這裏「patterning」可以具體理解為輕重模式的設定。

¹² 原文為：「From the perceptual point of view, all stressed syllables have one characteristic in common, and that is prominence」 (Roach, 2009, 頁 72)。

¹³ 原文對該圖示的描述為：「Schematic illustration of the global trajectory of perceived F0 contours of a 5-PPh PG」 (Tseng, 2005, 頁 289)。

普通話二語教學內容	Yang (2019) 分類	筆者分類
陳述、疑問、祈使、感嘆等句式	語調	
聲調協同發音	語調	
焦點重音	語調	節奏
韻律短語切分	語調	節奏
輕重音節	節奏	

重新劃分語調和節奏的教學內容，不僅是釐清定義、區分概念的需要，也能幫助教師在教學中有效設計方法、合理安排內容，達成更好的教學效果。節奏部分，教師可重點強調「相對凸顯」，邀請學生調動聽覺感知，把握詞彙和句子輕重。例如，讓學生聽辨和模仿「旗子」與「棋子」、「天下」的「下」和「鄉下」的「下」的不同，以及「爬上山坡」和「爬過山坡」中「上」與「過」不同，從而感知輕聲的發音特點。焦點重音與韻律短語切分也應作為節奏上的內容教學。例如，讓學生聽辨和模仿有不同位置焦點重音的同一句子，例如「我¹⁴明天坐飛機」、「我明天坐飛機」、「我明天坐飛機」與「我明天坐飛機」；又如，讓學生聽辨和模仿同一句話的不同韻律切分方式，例如「我看到¹⁵他很開心」與「我看到他|很開心」。此類聽辨、模仿的練習，可以幫助學生在對比中建立起「相對凸顯」的節奏意識。語調部分，教師可強調音高要素，使用 Yang (2019) 所提出技術輔助的視聽訓練方法，如利用 Praat (Boersma & Weenink, 2022) 讓學生瞭解普通話陳述、疑問等句調的不同，並通過練習、觀察，提高不同句型語調的自然度。此外，正如 Yang (2019) 所分析，由於焦點重音與韻律短語切分與音高模式也有密切關聯，因此在學生建立起「相對凸顯」的節奏意識後，亦可在語調部分的教學中對焦點重音和韻律短語切分進行鞏固，進一步提高言語自然度。

¹⁴ 下劃線代表焦點重音位置。

¹⁵ 豎線代表兩種不同的韻律切分位置。「我看到|他很開心」中，開心的是「他」；「我看到他|很開心」中，開心的是「我」。

無論是節奏或語調教學，Yang（2019，頁 190-191）提及的「影子練習（shadowing practice）」和「交談活動（communicative activities）」均為有效的訓練方法，值得香港高校的普通話教師借鑑使用。影子練習是指母語者說出自然的句子，學生幾乎同時（或數秒內）重複聽到的內容，模仿出原句的語調或節奏。值得注意的是，由於語調和節奏的區別，影子練習宜循序漸進，學生在初始階段可分開練習語調和節奏，待兩方面練習都有較理想表現後方可增加難度，同時考察語調和節奏兩方面的效果。此外，教師亦可設計多元的交談活動，例如使用包含輕聲詞的道具（如旗子、石頭），引導學生進行自然對話；又如設定情境引導學生聆聽並產出不同語調的句子。交際活動能在真實的語言情境中增強粵語母語者的普通話語感，增加語言輸入和輸出，以改善其語調和節奏。

參考文獻

- Boersma, Paul & Weenink, David (2022). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.2.23, retrieved 8 October 2022 from <http://www.praat.org/>
- Hayes, B. (1995). *Metrical stress theory: Principles and case studies*. University of Chicago Press.
- Hogg, R., Hogg, R. M., Hogg, R. M., & McCully, C. B. (1987). *Metrical phonology: a course book*. Cambridge University Press.
- Li, D. C. S. (2017). *Multilingual Hong Kong: languages, literacies and identities*. Springer.
- Lieberman, M. Y. (1975). *The intonational system of English* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Lin, Y.-H. (2007). *The Sounds of Chinese*. Cambridge University Press.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge university press.
- Tseng, C., Pin, S., Lee, Y., Wang, H., & Chen, Y. (2005). Fluent speech prosody: Framework and modeling. *Speech Communication*, 46(3–4), 284–309.
- Yang, C. (2019). Teaching Chinese Intonation and Rhythm. In C. Shei, M. E. M. Zikpi, & D.-L. Chao (Eds.), *The Routledge Handbook of Chinese Language Teaching* (pp. 180–194). Routledge.
- 陳重瑜 (1985)：華語（普通話、國語）與北京話，《語言教學與研究》，4，49-60。
- 鄧丹和朱琳 (2019)：二語學習者漢語普通話輕聲的感知與產出，《語言教學與研究》，5，13-24。
- 馮勝利 (2013)：《漢語韻律句法學（增訂本）》，北京，商務印書館。

顧文濤（2016a）：母語為粵語和英語的普通話學習者的話語基頻偏誤特徵，清華大學學報（自然科學版），56，1166-1172。

顧文濤（2016b）：香港粵語人群的普通話聲調語調偏誤特徵，南京師範大學文學院學報，2，123-132。

何國祥（2005）：緒言：普通話科教學在香港，輯於何國祥等編《香港普通話科教學：理論與實踐》，（頁13-21），香港，三聯書店（香港）有限公司。

李愛軍（2002）：普通話對話中韻律特徵的聲學表現，《中國語文》，6，525-535。

林茂燦，顏景助和孫國華（1984）：北京話兩字組正常重音的初步實驗，《方言》，1，57-73。

劉磊和顧文濤（2018）：香港粵語人群普通話輕聲偏誤的實驗分析，《南京師範大學文學院學報》，4，116-123。

路繼倫和王嘉齡（2005）：關於輕聲的界定，《當代語言學》，7（2），107-112。

羅瑛（2008）：香港地區大學普通話教學新探，《陝西師範大學學報：哲學社會科學版》，37，19-23。

馬毛朋（2009）：香港人普通話朗讀中的陳述句、疑問句語調偏誤分析，《首都師範大學學報（社會科學版）》，S3，87-92。

沈陽和邵敬敏（1997）：試談香港地區普通話教學中的「兒化」和「輕聲」問題，《方言》，3，169-173。

湯平（2014）：日本高級漢語學習者漢語輕聲韻律習得偏誤分析，《華文教學與研究》，4，39-47。

王韞佳（2016）：輕聲規範和教學瑣議，《國際漢語教學研究》，2，26-35。

吳為善（2005）：《漢語韻律句法探索》，上海，學林出版社。

張本楠（2005）：香港中小學普通話科教師專業性之形成與發展，輯於何國祥等編《香港普通話科教學：理論與實踐》，（頁 23-49），香港，三聯書店（香港）有限公司。

張燕來（2009）：對外漢語的輕聲教學探討，《語言教學與研究》，6，62-67。

仲曉波、王蓓、楊玉芳和呂士楠（2001）：普通話韻律詞重音知覺，《心理學報》，33（6），481-488。

祝新華、陳瑞端和溫紅博（2012）：十年間香港大學生普通話水平的發展變化——基於香港理工大學的十年考試數據，《語言文字應用》，S1，58-66。