

高校語言管理研究：多語主義與國際化
**A Study of Language Management in Tertiary Education:
Multilingualism and Internationalization**

by

林潔
LIN Jie

哲學博士（語言學——漢語）
Doctor of Philosophy in Linguistics (Chinese)

2018



人文學院
Faculty of Arts and Humanities

澳門大學
University of Macau



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

高校語言管理研究：多語主義與國際化
A Study of Language Management in Tertiary Education:
Multilingualism and Internationalization

by

林潔
LIN Jie

導師：徐大明教授
SUPERVISOR: Professor Xu Daming
副導師：侍建國教授
CO-SUPERVISOR: Professor Shi Jianguo

學系：中國語言文學系
DEPARTMENT: Department of Chinese Language and Literature

哲學博士（語言學——漢語）
Doctor of Philosophy in Linguistics (Chinese)

2018

人文學院
Faculty of Arts and Humanities

澳門大學
University of Macau

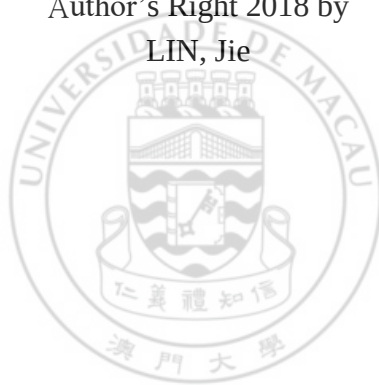


澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Author's Right 2018 by
LIN, Jie



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

致謝

感謝導師徐大明教授的悉心指導，從論文的選題、研究方法到論文的撰寫和修改都凝聚著導師的大量心血。衷心感謝徐老師四年來對我學習、工作和生活所給予的悉心指導和幫助。徐老師嚴謹的治學態度、淵博的知識和謙和的為人作風，令我終身受益。

我很感激能有機會來到澳門大學繼續攻讀博士學位，並因此有幸聆聽到了侍建國老師、徐傑老師、劉鴻勇老師、王銘宇老師的精彩講課。諸位老師引領我走入了語言學的殿堂，還教會我學習以外的人生道理。感謝陳訪澤教授和香港理工大學的李楚成教授給我的論文進行評閱並給出了寶貴的修改建議。此外，澳大利亞新南威爾士大學的鍾勇老師，一直支持我求學，不斷鼓勵我專注研究。還有在讀博過程中所結識的各位師友，尤其是張璟玮博士和張延勇同學，他們都給了我非常大的幫助，在此表示衷心的感謝。

最後要感謝的是我的家人，他們對我的學習和生活全力支持和幫助，給我前進的動力和信心。我深深感激他們無私的愛和付出。

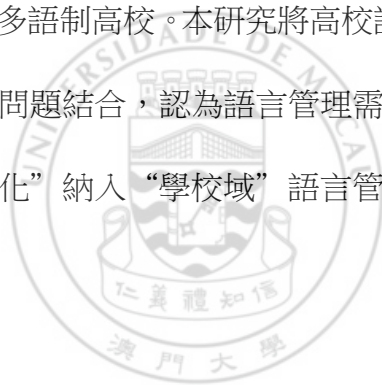
摘要

語言管理是指權威方為改變其他人的語言實踐和語言信仰而付出的努力（斯波斯基，2016）。斯波斯基指出語言管理理論可以劃分語言域（domain），但沒有具體研究某一語言域，高校語言管理的研究旨在填補此一空白，專門研究在“學校域”內高等學校對語言實踐和語言信仰的改變。已有文獻發現，高校的語言實踐同時受到“國際化”與“多語主義”的影響。在亞洲，“國際化”被認為是英語化。而另一方面，學界內對“多語主義”的討論焦點集中在語言多樣性。本文以澳門特別行政區的高校語言管理為研究主題，採用實證研究的思路，綜合運用了問卷法、訪談法和非介入式觀察等研究方法，考察澳門高校在面臨高等教育國際化和多語主義的兩重影響和挑戰下，語言實踐和語言信仰的狀況，同時依據研究數據，嘗試在理論層面上深化和擴充語言管理理論。

研究發現，澳門高校語言管理的現狀為：（1）多語的高校語言實踐。澳門大學的問卷調查和非介入式觀察方法得到的數據表明全英文教學的比例實際上約為 50%，54.7%的學生傾向採用包含中文的混合教學媒介語授課，4%的學生希望純中文授課。全英語教學實踐受限於高校學生不一的英語水平。（2）矛盾的語言信仰。國際化令一部分高校師生產生了高校應該英語化的信仰。統計檢驗顯示，澳門大學本科生與研究生有著顯著不同的語言信仰。教師的語言信仰也不一致，受訪教師中 56%明確表示支持多語制。學校人群信仰的不同甚至是矛盾影響了語言實踐。總體而言澳門高校所處社區的多語社會語言狀況令學校內更多人群抱有多語主義的信仰。（3）缺位的政策。澳門高校的語言管理政策既不系統，也不透明，政策目標與實踐不一致。這些語言管理問題的根源在於，單語的語言需要和信仰，與多語的語言需要和信仰之間產生不匹配（Preece &

Martin, 2009)。

本文建議，澳門高校的語言管理應該順應本地多語社區的需求，採取多語制的語言管理。高校語言管理必須充分考慮社區的語言實踐和語言態度，以人群的語言實踐和語言信仰為基礎，考慮“國際化”和“多語主義”的影響，才能制定出合理有效的學校語言政策。在理論層面上，本研究支持了斯波斯基關於研究語言管理必須結合社會生態環境分析的理論，並進一步提出高校語言管理的四種理論模式：單語社會單語制高校、單語社會多語制高校、多語社會單語制高校和多語社會多語制高校。本研究將高校語言管理與“社區多語”和“高校國際化”兩個具體問題結合，認為語言管理需要在不同層次之間進行協調，將“多語”和“國際化”納入“學校域”語言管理研究的框架，深化和擴充了語言管理理論。



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

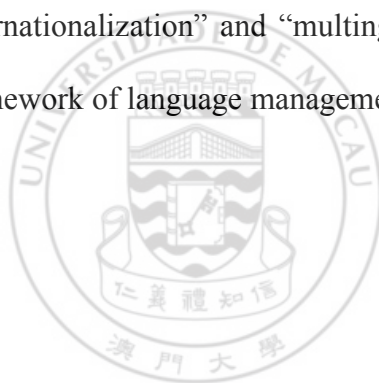
Abstract

Language management is the explicit and observable effort by some authority over the participants in the domain to modify their practices and beliefs (Spolsky, 2016). Since language management theory has not studied a particular domain, this research of language management in tertiary education, studies how universities make efforts to change language practice and beliefs in the domain of schools. Higher education has been under influences of internationalization and multilingualism, as in Asia *internationalization* is conceived as Englishization and scholastic discussion on *multilingualism* focuses on language diversity. By adopting empirical approaches including questionnaires, interviews and non-obtrusive observation, this study investigates Macau universities' language practice and beliefs, in order to further develops the theory of language management.

The findings about language management in Macau universities are as follows. (1) Multilingual language practice. In the University of Macau, about 50% classes are instructed only in English, and 54.7% students prefer mixed medium of instruction. English-medium instruction is restrained by students' English proficiency of various levels. (2) Contradictory language belief. Internationalization has made some people believe internationalization means Englishization. However, at the University of Macau undergraduate students and postgraduates are shown to hold statistically different beliefs. Moreover, 56% of teachers surveyed support multilingualism. Overall speaking, in the local context of Macau's multilingual sociolinguistic situation, more school people believe in multilingualism. (3) Language management in Macau universities are neither systematic nor transparent. There exist discrepancies between policy goals and practice. Causes for campus language problems lie in the mismatch between the monolingual ideology of

English-medium tertiary education and the needs and identities of multilingual students (Preece & Martin, 2010).

The findings suggest that in the policy making of an effective university language policy, Macau universities should give full consideration to and comply with the local context and adopt a multilingual approach. Theoretically, there can be four models for language management in schools, i.e., monolingual schools in the monolingual society, multilingual schools in the monolingual society, monolingual schools in the multilingual society and multilingual schools in the multilingual society. Finally, “Internationalization” and “multilingualism” should be incorporated into the analytical framework of language management in schools.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

聲明

本人所提交的論文，除了經清楚列明來源出處的資料外，其他內容均為原創；

本論文的全部或部分未曾在同一學位或其他學位中提交過。

本人聲明已知悉及明白《澳門大學學生學術誠信處理規條》及《澳門大學學生紀律規章》。



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

目錄

致謝.....	i
摘要.....	ii
聲明.....	vi
圖表目錄.....	xiv
第一章 緒論.....	1
1.1 研究緣起.....	1
1.1.1 單語的大學語言管理政策和多語的社區現狀.....	1
1.1.2 澳門高校的社會語言環境.....	4
1.1.3 高校語言衝突和問題.....	10
1.1.4 研究目的和意義.....	1
1.2 研究問題.....	12
1.2.1 研究問題概述.....	12
1.2.2 研究子問題.....	14
1.3 研究方法.....	16
1.3.1 訪談法.....	17
1.3.2 問卷調查.....	17
1.3.3 非介入式觀察法.....	17
1.4 研究思路.....	18
1.5 原創性聲明.....	19
第二章 理論框架.....	21
2.1 語言管理理論.....	21
2.1.1 斯波斯基的語言管理理論.....	21
2.1.2 其他語言管理理論.....	24
2.1.3 影響高校語言管理的語言政策理論.....	28
2.1.4 教育領域的語言管理和語言教育政策的區別.....	33
2.1.5 本節小結.....	36
2.2 影響高校語言管理的重要因素.....	36
2.2.1 重要因素之一：國際化.....	37
2.2.2 重要因素之二：多語主義.....	46
2.2.3 本節小結.....	47
2.3 影響高校語言管理的社區概念.....	48
2.3.1 學校社區的語言環境.....	48

2.3.2 地區、國家的語言環境.....	50
2.4 教學媒介語.....	51
2.4.1 單語的和多語的教學媒介語.....	51
2.4.2 英語作為教學媒介語.....	53
2.4.3 語言問題和衝突.....	56
2.4.4 本節小結.....	58
2.5 影響高校語言管理的因素圖.....	58
第三章 研究方法.....	61
3.1 研究目的與設計.....	61
3.1.1 研究目的.....	61
3.1.2 研究方法.....	64
3.2 訪談法.....	66
3.2.1 設計和測試.....	66
3.2.2 訪談過程和數據處理.....	67
3.3 問卷調查法.....	68
3.3.1 設計和測試.....	68
3.3.2 問卷調查過程和數據處理.....	69
3.4 非介入式觀察法.....	70
3.4.1 設計和測試.....	70
3.4.2 非介入式觀察的過程和數據處理.....	71
3.5 文獻資料法.....	72
第四章 研究結果及討論.....	73
4.1 語言實踐.....	73
4.1.1 語言景觀中的學校多語.....	73
4.1.2 澳門大學學生的語言實踐.....	77
4.1.3 澳門大學教師的語言實踐.....	87
4.1.4 澳門其他高校學生的語言實踐.....	99
4.1.5 本節小結.....	115
4.2 語言信仰.....	117
4.2.1 澳門大學學生的語言信仰.....	117
4.2.2 澳門大學教師的語言信仰.....	133
4.2.3 澳門其他高校學生的語言信仰.....	141
4.2.4 本節小結.....	148
4.3 語言管理.....	150
4.3.1 澳門大學的語言管理.....	151

4.3.2 澳門其他高校的語言管理.....	154
4.3.3 審視高校語言管理.....	157
4.3.4 高校語言管理的理論模式.....	170
4.4 本章小結.....	174
第五章 結論.....	175
參考文獻.....	182
附錄匯總.....	209
附錄一.....	210
附錄二.....	211
附錄三.....	214
附錄四.....	216
附錄五.....	217
附錄六.....	218
附錄七.....	219
附錄八.....	221
附錄九.....	222

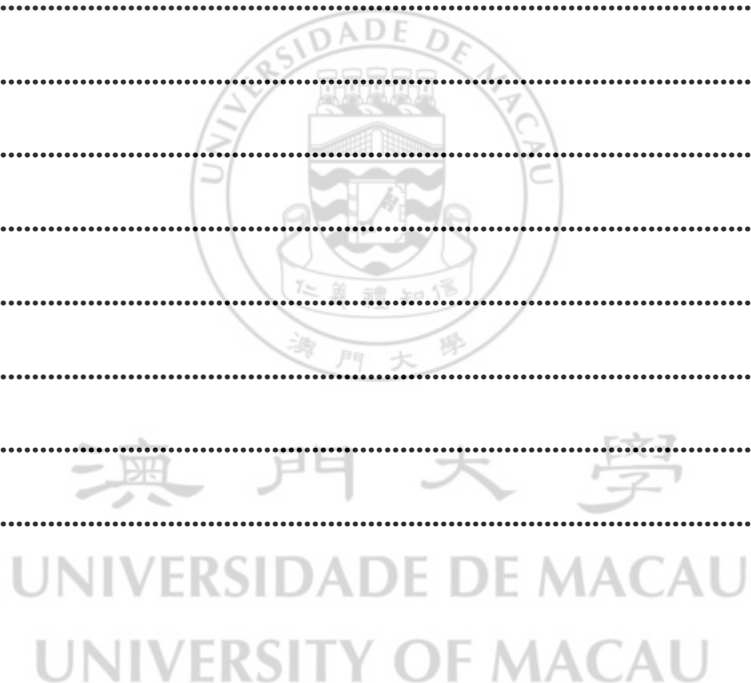


Table of Contents

Acknowledgement.....	i
Abstract.....	ii
Declaration.....	vi
List of Tables and Figures	xiv
Chapter 1 Introduction.....	1
1.1 General Background.....	1
1.1.1 Monolingual Language Policy and Management in Universities and Multilingual Situation in the Community	1
1.1.2 Sociolinguistic Environment in Macau Tertiary Institution.....	4
1.1.3 Language Conflict and Problems in Macau Universities.....	10
1.1.4 Research Goal and Significance.....	11
1.2 Research Question	12
1.2.1 Analysis of Research Question.....	12
1.2.2 Research Sub-questions.....	14
1.3 Research Methods	16
1.3.1 Interviews.....	17
1.3.2 Questionnaires.....	17
1.3.3 Unobtrusive Observation.....	17
1.4 Research Framework.....	18
1.5 Statement of Originality.....	19
Chapter 2 Theoretic Framework	21
2.1 Theory of Language Management.....	21
2.1.1 Spolsky's Language Management Theory.....	21
2.1.2 Other Studies on Language Management.....	24

2.1.3 Language Policy Theory that Affect University Language Management	31
2.1.4 Differences Between LM and LPP in Education	33
2.1.5 Section Summary	36
2.2 Important Factors that Affect University Language Management	36
2.2.1 Factor One: Internationalization.....	37
2.2.2 Factor Two: Multilingualism.....	46
2.2.3 Section Summary.....	47
2.3 The Community that Affects University Language Management	48
2.3.1 School Language Environment	48
2.3.2 Language Environment of a Region or a Country	50
2.4 Medium of Instruction.....	51
2.4.1 Monolingualism or Multilingualism in Medium of Instruction.....	51
2.4.2 English as Medium of Instruction	53
2.4.3 Language Problems and Conflicts Reflected in Medium of Instruction.....	56
2.4.4 Section Summary	58
2.5 A Diagram of Influential Factors of Higher Education Language Management	58
Chapter 3 Methodology.....	61
3.1 Research Goal and Design.....	61
3.1.1 Research Goal.....	61
3.1.2 Research Method.....	64
3.2 Interviews.....	66
3.2.1 Interview Design and Pilot Test.....	66
3.2.2 Implementation of Interview and Data Processing.....	67
3.3 Questionnaires.....	68
3.3.1 Questionnaire Design and Pilot Test	68

3.3.2 Implementation of Interview and Data Processing	69
3.4 Unobtrusive Observation.....	70
3.4.1 Unobtrusive Observation Design and Pilot Test	70
3.4.2 Implementation of Unobtrusive Observation and Data Processing	71
3.5 Method of Using Documents.....	72
Chapter 4 Results and Discussion.....	73
4.1 Language Practice.....	73
4.1.1 Multilingual School Landscapes.....	73
4.1.2 Students' Language Practice in University of Macau.....	77
4.1.3 Teachers' Language Practice in University of Macau.....	87
4.1.4 Students' Language Practice in Macau Universities	99
4.1.5 Section Summary.....	115
4.2 Language Belief.....	117
4.2.1 Students' Language Belief in University of Macau.....	117
4.2.2 Teachers' Language Belief in University of Macau.....	133
4.2.3 Students' Language Belief in Macau Universities	141
4.2.4 Section Summary.....	148
4.3 Language Management.....	150
4.3.1 Language Management of University of Macau.....	151
4.3.2 Language Management of Macau Universities.....	154
4.3.3 Review of Higher Education Language Management from the Perspectives of “Internationalization” and “Multilingual Community”	157
4.3.4. Theoretic Model of Higer Education Language Management.....	170
4.5 Section Summary.....	174
Chapter 5 Conclusions.....	175

References.....	182
Summary of Appendices	209
Appendix one.....	210
Appendix two.....	211
Appendix three.....	214
Appendix four.....	210
Appendix five.....	217
Appendix six.....	218
Appendix seven.....	219
Appendix eight.....	221
Appendix nine.....	222



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

圖表目錄

表格目錄

表 1.1 2011 年澳門人口普查使用語言或方言的人口數（3 歲及以上本地人口）.....	5
表 1.2 澳門單語、雙語、三語及四語能力者占人口比例.....	6
表 1.3 澳門的十所高校及在冊學生人數.....	7
表 1.4 2014/2015 年度澳門高等院校在冊學生數據.....	8
表 1.5 2014/2015 澳門高等院校教職員人數.....	8
表 1.6 澳門高校語言管理狀況匯總.....	15
表 1.7 澳門高校語言管理的研究問題——高校國際化走英語化道路.....	16
表 1.8 研究調查的七所澳門高校.....	16
表 2.1 Haugen 的語言規劃 4 層模式.....	32
表 2.2 Maastricht 大學 EMI 發展的不同階段和發展原因.....	54
表 3.1 澳門高校語言管理狀況匯總.....	63
表 3.2 澳門高校語言管理研究的焦點表述一.....	64
表 3.3 澳門高校語言管理研究的焦點表述二.....	64
表 4.1 問卷調查的學生情況.....	78
表 4.2 學生自報的授課語言.....	80，117
表 4.3 授課語言的非介入式觀察結果.....	83
表 4.4 澳門大學本科生和研究生的問卷打分描述.....	83
表 4.5 Mann-Whitney U 測試結果一.....	84

表 4.6 澳門大學學生學校語言統計.....	85
表 4.7 澳門大學學生與行政部門交際常用語言加權分數統計結果.....	86
表 4.8 教師問卷調查結果.....	89，133
表 4.9 澳門大學國際留學生統計.....	97
表 4.10 澳門高校接受訪問的學生.....	100
表 4.11 接受訪談的澳門高校（非澳門大學）學生情況.....	100
表 4.12 澳門大學受訪同學對使用英語教學的態度.....	118
表 4.13 Mann-Whitney U 測試結果二.....	122
表 4.14 澳門大學學生對最有效教學語言的選擇.....	123
表 4.15 教師對澳門大學意見分類.....	134
表 4.16 學生對英漢授課語言的態度.....	141
表 4.17 受訪同學對“四語”親切感排序.....	146
表 4.18 受訪同學對“四語”親切感加權計算結果.....	146
表 4.19 受訪同學對“四語”實用感排序.....	146
表 4.20 受訪同學對“四語”實用感加權計算結果.....	146
表 4.21 澳門大學授課語言統計（2016/2017 學年）.....	153
表 4.22 受訪學生對“國際化”的理解.....	157
表 4.23 澳門受訪同學對“國際化”的開放式回答.....	158
表 4.24 澳門大學生和巴斯克大學生“國際化”理解的對比.....	159
表 4.25 高校語言管理的四種模式.....	171
表 5.1 澳門大學的語言政策管理總表.....	178

表 5.2 澳門大學高校語言管理研究的焦點表述一的結果.....	179
表 5.3 澳門高校語言管理的問題－高校國際化走英語化道路.....	179
表 5.4 澳門高校語言管理研究的焦點表述二的結果.....	180



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

圖表目錄

圖 1.1 語言政策的三分框架.....	13
圖 2.1 語言政策的三個成分.....	23
圖 2.2 語言政策的具體三分框架.....	23
圖 2.3 斯波斯基修改後的語言政策模型.....	24
圖 2.4 Nekvapil 為代表的語言管理理論中的第二階段：管理或者修正階段...	26
圖 2.5 斯波斯基的語言政策／三個成分模式.....	26
圖 2.6 企業機構的語言管理策略.....	27
圖 2.7 關於授課語言、語言管理、多語與國際化等概念的關係圖.....	60
圖 4.1 澳大茶水間禁止吸煙告示.....	74
圖 4.2 澳門大學宿舍走廊的房間指引對比網絡房標牌.....	74
圖 4.3 澳門大學課室標牌.....	74
圖 4.4 澳門大學校內路牌.....	74
圖 4.5 聖約瑟大學的課室牌.....	76
圖 4.6 聖約瑟大學的位置示意圖.....	76
圖 4.7 聖約瑟大學的走廊公告板.....	77
圖 4.8 受訪學生與澳門大學學生人數對比.....	79
圖 4.9 受訪學生所屬學院與澳門大學學院人數對比.....	79
圖 4.10 澳門大學官網對教學媒介語的描述.....	81
圖 4.11 學生最常說的語言.....	86
圖 4.12 從三個維度統計大學生對“國際化大學”的理解.....	162

圖 4.13 2016 年“漢語與華人社區”課程期末考試答卷截圖一.....164

圖 4.14 2016 年“漢語與華人社區”課程期末考試答卷截圖二.....164



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

List of Tables and Figures

List of Tables

Table 1.1 Macau Census Results about Languages Spoken for Local Residents Aged Three and Above)	5
Table 1.2 The Percentage of Monolingual, Bilingual and Trilingual Speakers in Macau.....	6
Table 1.3 Number of Registered Students in Macau Higher Education.....	7
Table 1.4 2014/2015 Number of Registered Students in Macau Higher Education ...	8
Table 1.5 2014/2015 Number of Staff in Macau Higher Education.....	8
Table 1.6 Summary of Language Management Status Questions in Macau Higher Education	15
Table 1.7 Application Question on Language Management in Macau Higher Education—Internationalization Means Englishization?	16
Table 1.8 The Seven Macau Tertiary Institutes in This Study.....	16
Table 2.1 Haugen’s Four-fold Model of Language Planning	32
Table 2.2 EMI Stages and Development Reasons for Maastricht University	54
Table 3.1 Summary of Language Management Status Questions in Macau Higher Education.....	63
Table 3.2 Focus One of Research Questions on Language Management in Macau Higher Education	64
Table 3.3 Focus Two of Research Questions on Language Management in Macau Higher Education	64
Table 4.1 Profile of Questionnaire Respondents.....	78
Table 4.2 Medium of Instruction Reported by Students.....	80, 117
Table 4.3 Unobtrusive Observation Results of Medium of Instruction.....	83

Table 4.4 Description of UM Undergraduates’ and Postgraduates’ Questionnaire Results	83
Table 4.5 Mann-Whitney U Test: MOI Practice and Belief Contrast One.....	84
Table 4.6 Language Used by UM Students on Campus.....	85
Table 4.7 Weighted Results of Communication Languages Used by UM Administration Staff with Students.....	86
Table 4.8 Teachers’ Questionnaire Results.....	89, 133
Table 4.9 Numer of International Students in UM.....	97
Table 4.10 Profile of Interviewees from University of Macau.....	100
Table 4.11 Profile of Interviewees from Other Tertiary Institutions of Macau ...	100
Table 4.12 UM Interviewees’ Attitudes Towards EMI	118
Table 4.13 Mann-Whitney U Test: MOI Practice and Belief Constrast Two.....	122
Table 4.14 Most Effective MOI Perceived by UM Students	123
Table 4.15 Teachers’ Beliefs about UM MOI.....	134
Table 4.16 Macau Students’ Attitudes Towards English or Chinese as MOI.....	141
Table 4.17 Interviewees’ Ranking of Cantonese, English, Putonghua and Portuguese along the Integrative Dimension.....	146
Table 4.18 Weighted Ranking of Cantonese, English, Putonghua and Portuguese along the Intigrative Dimension	146
Table 4.19 Interviewees’ Ranking of Cantonese, English, Putonghua and Portuguese along the Instrumental Dimension	146
Table 4.20 Weighted Ranking of Cantonese, English, Putonghua and Portuguese along the Instrumental Dimension	146
Table 4.21 2016/2017 MOI of UM Programs.....	153
Table 4.22 Students’ Understanding of “Internationalization”	157

Table 4.23 Macau Students’ Open-ended Answers to “Internationalization”.....	158
Table 4.24 Comparison of Macau Students and Basque Students’ Towards Understanding of “Internationalization”.....	159
Table 4.25 four Theorectiv Models of Higher Education Language Management.....	171
Table 5.1 Language Management Matrix in University of Macau.....	178
Table 5.2 Focus One Result of Research Questions on Langauge Management in Macau Higher Education	179
Table 5.3 Problem of Language Management for Macau Tertiary Institutes—Englishization.....	179
Table 5.4 Focus Two Result of Research Questions on Langauge Management in Macau Higher Education	180

List of Figures

Figure 1.1 The Trinary Framework of Language Policy	13
Figure 2.1 The Trinary Framework of Language Policy.....	23
Figure 2.2 The Detailed Trinary Framework of Language Policy.....	23
Figure 2.3 The Amended Model of Language Policy.....	24
Figure 2.4 The Second Phase of LMT with Nekvaplil as Representative: Management or Correction.....	26
Firgure 2.5 Spolsky’s Language Policy of Three Components.....	26
Figure 2.6 Language Management Strategy in Business.....	27
Figure 2.7 Relationship among MOI, Language Management, Multilingualism and Internationalization.....	60
Figure 4.1 Non-smoking Sign in Pantry of UM Dormitory.....	74
Figure 4.2 Road Signs in UM Dormitory Corridors and Network Room.....	74

Figure 4.3 Public Signs of UM Classrooms.....	74
Figure 4.4 Road Sign in UM Campus.....	74
Figure 4.5 Public Signs of Classrooms in University of Saint Joseph.....	76
Figure 4.6 Public Sign of Campus/Classroom Location in University of Saint Joseph.....	76
Figure 4.7 Notice Board in University of Saint Joseph.....	77
Figure 4.8 Questionnaire Respondents' Profile Compared with UM Students' Profile.....	79
Figure 4.9 Questionnaire Respondents' Faculties Compared with UM Faculties' Profile.....	79
Figure 4.10 Description of MOI in UM Website.....	81
Figure 4.11 Languages Most Frequently Used by Students.....	86
Figure 4.12 Understanding of “International University” Along Three Dimensions.....	162
Figure 4.13 Snapshot One of Student Answer in 2016 Final Exam of “Chinese and Chinese Communities”.....	164
Figure 4.14 Snapshot Two of Student Answer in 2016 Final Exam of “Chinese and Chinese Communities”	164

第一章 緒論

1.1 研究緣起

1.1.1 單語的大學語言管理政策和多語的社區現狀

2018 年 1 月，香港浸會大學發生了一場因為普通話豁免試而引起的風波。學生佔領大學的語文中心長達 8 小時，“事件的焦點從普通話應否成為畢業資格，普通話豁免試評分準則是否有問題，語文中心老師和改革是否存在利益衝突等，演變成辱師、中港矛盾甚至港獨風波”（端傳媒，2018 年 1 月 27 日）。從社會語言學的角度看，該事件其實是一個失敗的語言管理案例。

“語言政策就是有關語言的各種選擇”（斯波斯基¹，2016，p. 1）。高校語言管理研究是關於高等學校的語言政策的研究。在國際化的浪潮沖擊下，學校語言現象日益復雜，既帶來機遇也暗呈危機。如何制定語言教育政策（language-in-education，LIE），作出最優化的語言選擇？高校國際化的潮流會對學校語言帶來什麼樣的影響？哪些因素會左右語言教育政策？這些問題都引起了學界的重視和思考（Tollefson 2002, 2013；Wodak & Corson，1997；Lin & Martin，2005）。

當今高等学府同时面临教育国际化和语言多样化的挑战。一方面，國際化、全球化的影響席捲世界各地的高校，許多大學開展國際化項目（Doiz, Lasagabaster & Sierra，2011，p. 346）。為了更好地进行学术交流和文化交流，吸引學術人才與國際學生，學校對師生是否能熟練掌握國際語言的要求越來越高。在語言實踐中這門國際語言就是英語，高校國際化實際上變為“高校英語化”（Kirkpatrick，2011，p. 3）。這一情況在亞洲高校尤其突出（Palmer，2011），

¹ 該學者全名為伯納德·斯波斯基，但因為學界內一直遵照西方慣例以姓氏稱呼該學者，本文也遵循慣例在文內引用時使用學者的姓氏，但在中文參考文獻中以該學者的全名進行排序。

“亞洲社會在大學進行國際化時基本上照搬盎格魯-撒克遜的範例”（Mok，2007，p. 434）。“在高等教育階段，使用一門國際語言或者說通用語，幾乎不可避免都是英語，因為使用英語被視為可促進國際研究者和學生之間的溝通，提供更多機會和更好的工作”（Walt，2013，p. 28）。而“對於非英語地區的高校來說，參與競爭的一個明顯的方式就是加入英語為授課語言的課程，事實上這是越來越多的亞洲與歐洲院校的作法”（Doiz，Lasagabaster，& Sierra，2011，p. 347）。Coleman（2006，p. 5）指出，學校真實採用的教學語言通常是英語。De Wit（2011，p. 246）指出了九條對國際化的認識誤區（nine misconception），其中第一條就是將國際化等同於使用英語教學（“Internationalisation is similar to teaching in English.”）。De Wit說這是認識誤區，反映了現實中許多學校都誤認為國際化就是英語化。

Knight（2003，p. 2）給出了國際化的定義：“在國家層面、行業層面和大學層面的國際化是在高等教育中，在教育目的、教育功能和教育服務中融入跨國視野、跨文化視野或者全球視野的過程。”如此理解，教育國際化是指各國之間教育服務流動的過程，並非單指英語化。

另一方面，按照國際化的理解，在真正的國際化下，世界各地不同的教育服務會流動，學校會出現多語共存現象。多語的校園生活需要語言管理，否則會引起語言生活的混亂，例如學校內部的語言景觀不統一，會引人誤解；教學生活中的語言政策如果不明確，會導致教學效果的下降和教學資源的浪費。在多語地區甚至更進一步，區域方言或者弱勢語言可能在語言競爭中或被削弱，或產生語言衝突。2005年在香港中文大學也曾爆發過一場關於教學語言使用英語還是中文的大爭辯，校方的決定曾引起師生的劇烈反應（張雙慶，2007；Li，

2013)。事實上，從部分高校實行全英授課，或者規範校內語言景觀中都可以看出，高校已經在進行自覺或不自覺的語言管理。

斯波斯基（2016，pp. 156-157）總結學校域的語言管理時認為，學校設法改變學生的語言實踐，容易出現衝突。而英語作為教學媒介語的流行，也日益增加了世界各地學校的語言管理複雜程度（Dearden，2017）。

學校域的語言管理最直接的表現是對學校內使用語言的規定。許多研究討論了學校應該用單語制還是多語制（Blackledge & Creese，2009；Weber，2014；Solly & Esch，2014；Harberland et al. 2013），並指出還需要考慮外部社會環境，例如政治、經濟、文化等因素會影響學校語言政策（Tollefson，2002，2003；Tollefson & Tsui，2004，2007；Palmer，2011；Walt，2013；Doiz et al.，2013）。歐盟的教育白皮書早在 1995 年就提出歐盟公民應該熟練掌握三門語言（即母語加兩門外語）的要求。這意味着“歐盟里所有雙語環境的學生在課程學習里要包括兩門當地語言另加兩門語”（Lasagabaster & Huguët，2007，pp. 234-235），這說明歐洲雙語地區的高校已經被要求採取多語的語言政策。

Doiz et al.（2011，p. 346）分析指出“英語國家中的高等教育大體是單語的，多語的學生被期望去適應某種語言和文字實踐”。斯波斯基（2016，p. 128）認為“在學校域，教師卻通常強調語言的統一性，實施單語制——使用得到國家認可的，學校教育的目標語言。多語教育能反映學生群體中的語言多樣性，但這種教育體制目前還比較罕見”。我們可以看出，在教育實踐中，哪怕認識到學生群體的語言多樣性，（高等）教育採取的反而是一種單語制的管理思路，反映一種單語的意識形態。例如 Philipson（2003，p. 100）在《只有英語的歐洲》（*English-only Europe*）一書中舉例說，以多語主義為準則的歐洲語言委員

會，卻十分排他地只使用英語進行運作。前面提到的國際化采用英語化思路的做法其實也具有很強的單語制傾向，或者起碼是少語制（主要語言＋英語）的語言管理方式。

國際化下的高校語言管理究竟應該采取單語制還是多語制？英語化還是多語化？如何避免類似香港曾經發生過的語言衝突以促進區域語言生活和諧？如果從問題導向角度看，高校語言管理研究的目的就是要解決高校語言生活中出現的語言問題。Preece & Martin 認為，這些語言問題的產生原因是“單語的語言需要和信仰，與多語的語言需要和信仰之間產生了不匹配”（2010，p. 3）。如果放任這些錯配問題的發展，那麼學校內不同的語言溝通需求和各異的語言身份認同需求容易導致語言衝突和矛盾的發生。如何平衡或匹配好學校統一管理的需要和學校多語的互弈，制定恰當的語言政策，指引校園語言生活，優化語言資源，促進和諧的語言生活，是高校語言管理的現實目的。

總體而言，國際化下的高校語言管理研究，關注到大學語言管理執行的單語制或少語制的語言管理思路會受到國際化的影響，並且會與社區環境的多語需要和信仰之間產生不匹配。高校語言管理研究，從教育領域出發，以大學的語言管理為研究對象，希望通過應用斯波斯基所提出的語言政策理論和語言管理理論，研究分析實際語言材料，討論語言生活管理中所出現的問題和影響語言管理的因素，討論如何進行語言選擇和優化語言資源的配置，如何促進區域語言生活的和諧，從而進一步在理論上起到補充和細化語言管理理論的作用。

1.1.2 澳門高校的社會語言環境

澳門地處中國東南部珠江口西岸，東朝香港，西向珠海市灣仔鎮，北部與珠海拱北相連，地理交通位置十分適合海運，自從十六世紀起就被葡萄牙人相中，作為通商貿易的口岸。

“葡國人入居澳門始於 1553 年……西方一些學者，包括葡國學者在內，認為葡國人於 1557 年獲准在澳門半島定居”（盛炎 1997，pp. 4-5 轉引印光任，張汝霖，1988），隨後的四百多年間，葡國人一直居住在澳門。“鴉片戰爭結束以後，葡國政府宣布澳門為自由港，是葡國的一個‘海外省’……1974 年……葡國新政府公開承認，澳門不是殖民地……1979 年中葡兩國建交，1987 年 4 月正式簽署了關於澳門問題的聯合聲明”（盛炎，1997，p. 6）。澳門於 1999 年 12 月回歸中國，成為特別行政區。

澳門目前的居住人口為 652,500 人（澳門特別行政區政府統計暨普查局，2016），人口包含多族裔，包括華裔，華裔和葡萄牙裔，葡萄牙裔，華裔和非葡萄牙裔，其他裔，葡萄牙裔及其他裔（澳門特別行政區政府統計暨普查局，2011）。澳門特殊的歷史背景和多樣化的居住人口造成它多姿多彩的語言背景。

表 1.1 2011 年澳門人口普查使用語言或方言的人口數（3 歲及以上本地人口）

語言或方言	人口數	百分比（%）
普通話	188,303	39.3
粵語	451,102	95.6
閩語	35,235	7.5
其他漢語方言	38,431	8.1
葡萄牙語	12,377	2.6
英語	86,782	18.4
菲律賓語	2,896	0.6
其他	11,953	2.5
總計	471,883	

資料來源：蘇金智等（2014，pp. 18-19）

表 1.2 澳門單語、雙語、三語及四語能力者占人口比例

語言能力描述	1996	2001	2006
單語能力人	63.3%	55.8%	46%

雙語能力人	27.4%	30.6%	37.1%
三語能力人	8.1%	11.8%	15.1%
四語能力人	1.2%	1.8%	1.8%

資料來源：Yan (2014, p. 45)

“澳門是一個多語，多文化社會”（盛炎，1997，p. 53）。澳門存在“三語”現象和“多言”現象（黃翊，1998，p. 14）。從人口普查數據（表 1.1）可以看出，澳門居民中主要日常語言為粵語，同時能說普通話和英語的居民很多，而且雙語能力人佔據三成多的人口比例，並且澳門多語人口呈上升趨勢（表 1.2）。蘇金智等（2014，p. 19）認為“澳門是一個以華語為主體並與多種外語共存的多語多方言的言語社區”，澳門的語言格局是三文四語，三文就是中文、葡文和英文，四語就是普通話、粵語、葡語和英語（蘇金智等，2014，p. 19）。但是澳門幾種語言的地位，學界目前還存在很大的分歧。盛炎（1997，p. 53）認為中文和葡文是官方語言，英語則是商貿語言，三種語言分工不同，各司其職。黃翊（1998，p. 14）預言“英語有可能成為多語中的高語，普通話正在成為澳門地區漢語多言中的高語”。Yan & Moody（2010，p. 296）則認為英語在澳門已經達到了事實上的官方語言的地位。雖然對各語言地位的具體意見不同，但是學者們都不抗辯澳門三文四語語言格局的說法。

整個澳門社會都認為英語很重要，並且想努力提高澳門人的英語水平。《澳門日報》報道說：“英文是世界交流應用最廣泛的語言，提升居民溝通能力，對小城真正發展成為世界旅遊休閒中心至為重要……但可惜澳門人英語水平不高。英語水平不足是全社會的責任及問題，需政府、辦學機構、家長及學生共同面對和解決”（2014 年 5 月 27 日）。

在澳門高校，既有大量的本地學生和外地學生在校學習，同時又有很多來自世界各地的老師和員工在校任職，高校人口組成與語言情況比起澳門居民的情況更為複雜。

澳門共有十所高等院校，其中四所為公立學校，六所為私立學校。它們的招生規模各異，但是從生源數據（表 1.3 和表 1.4）和教職員數據（表 1.5）中可以看出，在校生基本上以本地生為主，學生主體都以說漢語為主，來自非漢語地區的外國留學生只占在冊學生很小的比例，只有兩所高校的外國留學生人數超過一百名；教師群體中，除澳門大學和澳門科技大學外，各校以本地教師居多，教師人群中會說中文的人占多數。澳門高校外聘的教師來自世界各地，多數來自中國內地，香港及台灣地區，還有來自亞洲其他地區、歐洲、非洲、北美洲、南美洲和大洋洲等，但這些地區教職員人數不多，有的高校甚至沒有外聘員工（見表 1.5）。

表 1.3 澳門的十所高校及在冊學生人數

學校名稱	學校性質	2014/2015 在冊的全日制學生
澳門大學	公立	9,216
澳門理工學院	公立	3,051
旅遊學院	公立	1,568
澳門保安部隊高等學校	公立	36
澳門城市大學	私立	4,232
澳門科技大學	私立	10,553
澳門管理學院	私立	283
澳門鏡湖護理學院	私立	310
聖約瑟大學	私立	1,357
中西創新學院	私立	165

注：2014/2015 學年澳門高等院校註冊學生總人數為 30,771。

資料來源：高等教育輔助辦公室《高教統計數據匯編》（2014，p. 16）

表 1.4 2014/2015 年度澳門高等院校在冊學生數據

學校名稱	澳門本地生	澳門以外地區的中國學生	中國以外地區的學生	在冊學生總人數
澳門大學	6,140	2,918	158	9,216
澳門理工學院	2,550	465	36	3,051
澳門旅遊學院	1,354	193	21	1,568
澳門保安部隊高等學校	35	1	0	36
澳門城市大學	2,668	1,521	43	4,232
澳門科技大學	3,903	6,627	23	10,553

澳門管理學院	276	7	0	283
澳門鏡湖護理學院	270	39	1	310
聖約瑟大學	1,203	31	113	1,357
中西創新學院	159	1	5	165

資料來源：高等教育輔助辦公室《高教統計數據匯編》（2014，p. 16，pp. 19-20）

表 1.5 2014/2015 澳門高等院校教職員人數

學校名稱	澳門本地教職員	外聘教職員	總教職員人數
澳門大學	1,385	347	1,732
澳門理工學院	704	53	757
旅遊學院	324	29	353
澳門保安部隊高等學校	172	0	172
澳門城市大學	181	96	277
澳門科技大學	411	448	859
澳門管理學院	24	13	37
澳門鏡湖護理學院	54	7	61
聖約瑟大學	141	33	174
中西創新學院	37	30	67

資料來源：高等教育輔助辦公室《高教統計數據匯編》（2014，p. 6）

有不少學者調查過澳門高校學生對在澳門使用的幾種語言的態度。蘇金智等（2014，pp. 53-57）認為，在語言認同方面，學生認同粵語是最具親和力的語言，粵語是澳門生活中最重要的語言，但是同時有三成的同學認為英語是更有身份的語言，澳門本地同學認為葡語地位超過普通話；而外地來澳的同學則秉持相反的看法，認為普通話地位高於葡語。“希望老師最好使用粵語”的人數比例隨著學生學歷層次的提高而降低，“希望老師最好使用英語”的比例則隨著學生學歷層次的提高而提高，體現了英語的實用價值。

Yan（2014，pp. 192-194）報告的研究結果比蘇金智等人的更為詳細，但也存在細微差別：Yan 以澳門大學一年級新生為調查對象，其得出的結論是，從融合性動機來看，學生們從高到低對四語的排列順序為粵語最高，英語和普通話居次位，葡語最低。從工具性動機來看，英語排序最高，其次是粵語和普通話，葡語最低。在中小學授課語言方面，調查對象認為應該將粵語作為中文學

校的授課語言，對將葡語作為非葡語學校的第一外語的做法持負面態度，認為應該將英語作為非英語學校的第一外語。參與調查的學生們認為英語是運用最為廣泛的國際語言，有巨大影響力，對英語和英語說話者都具有好感。但是他們認為，雖然葡語在澳門不同公共領域有用，但對學生本人沒有什麼用處。

Young（2009）調查的是澳門理工學院的澳門本地學生，這些學生對澳門四語的態度與 Yan（2014）的研究結果一致：從高到低依次為粵語、英語、普通話、葡語。粵語是學生們最喜歡的日常用語。至於授課語言，學生最傾向“粵語－普通話－英語”的三語教育，也有選擇“粵語－英語”和“粵語－普通話”雙語授課的，換句話說，粵語是調查對象首選的授課語言。葡語不僅被認為是使用最少的社區語言，還被選為末位的授課語言。

從各項關於澳門和澳門高校的研究結果可以看出，澳門社會以粵語為主要溝通語言，同時澳門社會也認同英語的實用性；在澳門這一多言多語的大言語社區，每個高校會形成自己的小言語社區，每個社區都是由來自不同地區的人口組成，這些來自不同地區的人操不同的語言，其結果必然導致多語現象的出現，而且這些人對澳門社會的四種語言持不同的語言態度。並且學校人群對澳門的四語還有獨立的語言態度。以往研究表明澳門高校的學生傾向使用粵語，對粵語認同最高，對英語有較高的工具性認同，對教育領域的授課語言明顯偏愛粵語、英語。澳門高等學校的學校社區語言環境與澳門的社會語言環境存在一致性。澳門的多語社會具有社區性，表現在語言使用層面和語言態度層面均具有一致性（熊夢蝶、林潔，2017），則澳門高校也會呈現這些在語言使用和語言態度層面的一致性，直接影響學校的語言管理。而在可以直接影響高校語言管理的機構方面，由於主管澳門的高等教育辦公室雖然負責處理澳門的高等

教育事務，但只是協助學術文化交流和推廣活動，並不直接管轄各校的具體運作事務，所以澳門高校還享有獨立程度很高的語言管理權。

1.1.3 高校語言衝突和問題

Nekvapil (2007, p. 142) 認為，“語言管理理論的出發點在於人們從日常的語言交際過程中發現語言問題”，例如當前面第一節討論的語言需求與語言信仰之間出現不匹配時，語言問題便會產生。已有的澳門研究中發現學生有用粵語交際的語言需求，又有對英語的實用需求，同時澳門高校在教育國際化的背景下有著英語化的管理需求，各校以英語為教學媒介語有上升的趨勢（湯翠蘭，2015，p. 311），這可能會出現傾向使用粵語作為教學媒介語。另外，澳門高校“普通話的使用情況逐年增加，而粵語的使用則日漸萎縮”（湯翠蘭，2015，p. 311），2018 年初在香港浸會大學又發生了反對普通話豁免考試的學生佔領語文中心 8 小時的事件（蘋果日報，2018 年 1 月 18 日），亦令人警惕此類語言衝突事件或許會再次發生。

學校對授課語言的選擇是學校進行語言管理的重要手段，但容易受到社會、政治和經濟等諸多因素的影響（Tollefson，2002，2003；Tollefson & Tsui，2004，2007；Palmer，2011；Walt，2013；Doiz et al.，2013a），並且和學校人群的語言能力和語言態度息息相關（Lasagabaster & Hugué，2007；Doiz et al.，2011，2013b；Walt，2013）。在不同的語言需求和語言態度博弈中，授課語言很容易成為學校語言矛盾、語言衝突的導火索。

多語的學校內容易由於語言不通而產生溝通方面的問題，於是產生誤解、矛盾甚至教學或生活事故。就算校內路牌、廣播可以盡量做到提供多語服務，但是能否所有課程都開出不同語種供學生選擇？教師能否全部是多語能力人？

如果教材、試卷都采用多語種，那麼該如何統一考核學生？學校語言管理的目的是管理好學生的語言 設法改變學生的一些語言實踐(斯波斯基 2016 p. 157)。

語言衝突歸根結底來自於對學校語言資源的競爭，相關的學校利益者有著不同的語言優先排序，錯配之下產生了矛盾。Doiz et al. (2013a, p. 1407) 認為，

“全球化過程中相關語言之間產生衝突，這些語言包括當地語言，作為通用語的英語，還有國際留學生的家庭語言”。Cots et al. (2012, p. 28) 在對歐洲三所大學的研究中（卡迪夫大學、巴斯克大學和萊里達大學）提到，三所大學為了實現國際化投入了不同的資源，但是地處英國的卡迪夫大學無疑處於優勢地位，而巴斯克大學和萊里達大學就需要花很大的力氣來平衡好英語與當地的巴斯克語和加泰羅尼亞語的關係。除了語言溝通的需求和教學公平的要求之外，還需要照顧到不同說話人的語言身份認同問題（House, 2003, p. 556），避免不同學生之間由於語言問題而進一步產生地位的衝突（Leask, 2005）。學校的語言衝突處理不當的話將帶來更大的問題。

1.1.4 研究目的和意義

斯波斯基（2016, p. 127）認為，“教育領域的語言政策是語言管理領域中最重要的內容之一”。研究高等學校的語言管理，既能運用語言學知識，幫助解決社會現實中出現的語言問題，又能為語言政策理論和語言學理論的建設做貢獻。

具體來說，高校語言管理研究的根本目的是研究如何管理好學生的語言，從另一個角度看是為了解決高校生活中出現的語言問題，如果不管理，放任多語的需要和信仰之間的錯配問題（Preece & Martin, 2009, p. 3）發展，不僅會帶來交際的障礙，降低教學的效果，還容易導致語言的衝突和矛盾。因此，如

何制定合理的語言管理規定，促進和諧的學校語言生活，是開展高校語言管理研究的現實目的。

此外，世界各地高校的社會語言環境各有不同，雖然歐洲有部分雙／多語大學的研究（Cots et al.，2012），亞洲還沒有這方面的研究。尤其是亞洲地區高校國際化的背景和做法實際上與歐洲高校迥異，澳門高校的語言管理經驗可以給亞洲和世界其他大學帶來參考和借鑒，其研究結論可以為日後語言管理工作提供一個範例，因此它具有很大的實踐意義。

第三，縱觀語言管理理論的發展和流派，語言管理方面的理論目前既有斯波斯基（2004，2009，2016）的語言政策三成分分析框架，即認為語言實踐、語言信仰、語言管理的三個成分構成語言規劃，並可應用於不同的領域，例如工作域、學校域等；亦有與諾伊斯圖普尼（Neustupny）、奈克瓦皮爾（Nekvapil）等著重微觀語言分析的語管論，語言管理理論還有很多需要發展的地方。本研究認為語言管理源於語言政策和語言規劃（language planning and policy，LPP）研究，但是語言政策和語言規劃在我國是近年才興起的，特別是語言教育政策方面的研究並不多見（張治國，2014，p. 2）。關於家庭語言管理和中小學語言政策的理論研究已經取得一定的成果，但是高校領域的還存在很多空白。目前的語言管理理論尚未細化，難以指導具體管理操作，因此本研究以澳門這一多語接觸的地區為代表，試圖找到一種分析高校語言管理的思路，找到語言管理的特點、模式和主要影響因素，具體的研究問題就是調查多語和國際化這兩大因素如何影響高校的語言管理。研究結果可以充實和補充語言管理理論。

1.2 研究問題

1.2.1 研究問題概述

語言管理者就是試圖改變別人語言實踐或語言信仰的人（斯波斯基，2016，p. 15）。斯波斯基在《語言政策》和《語言管理》兩本著作中提出了語言管理的分析框架，“語言政策由語言實踐、語言信仰和語言管理三個成分組成，它們之間相互關聯，但又獨自一體”（斯波斯基，2016，p. 5）。

圖 1.1 語言政策的三分框架



產生語言問題和衝突的原因是語言需求和語言信仰的不匹配，語言需求的外在表現是語言的實踐，所以語言問題和衝突的實質是語言信仰與語言實踐的不一致（見 1.1.3 節）。“語言管理理論模式認為，語言政策的這三個成分構成了有助於我們解釋人們語言選擇的三個因素”（斯波斯基，2016，p. 7），並且“語言政策的三個成分在語言域內外都是相關的。實際上，在語言政策的三個成分中，最強大的是語言實踐……語言政策的其餘兩個成分也非常重要”（斯波斯基，2016，p. 8）。

語言管理即人們改變語言實踐和語言信仰的過程，而要更好地明白這一過程，不僅要觀察人們所處的整個言語社區，還要觀察那些顯著影響這些言語社區的社會政治單位，因此斯波斯基提出了語言管理中按照“語言域”分析的方法（斯波斯基，2016，p. 335）。

我們要用語言管理理論討論高校語言管理，首先就是選定“學校域”的語言管理為研究對象，再從三個成分出發，找到高校語言生活的這三個成分，觀察高校人群的語言實踐，他們的語言信仰和學校的語言管理行為，分析學校中語言實踐和語言信仰被組織化管理的過程。通常每個語言域還要受到更大範圍

內的社會語言生態的影響，例如人們對英語的價值的感知意見滲透到其他語言域（斯波斯基，2016，p. 335，p. 338）。世界各地高校目前面對著本地“多語”的社會語言生態和“教育國際化”的世界教育潮流，就可以給高校語言管理提供分析視角。“多語主義”體現了語言管理三大成分中的“語言實踐”部分，而“國際化”則同時影響“語言信念”和“具體語言管理行為”這另外兩個成分。“多語主義與國際化”共同作用，影響高校語言管理。

1.2.2 研究子問題

斯波斯基提出“語言域”的分析層次後（斯波斯基，2016，p. 335），並沒有進一步用具體案例去呈現某一領域的分析過程，但他指出“逐個分析所有的語言域是有價值的”（斯波斯基，2016，p. 40）。

我們可以得到幾個分析語言管理的角度：一是從語言政策三個成分的角度，即語言實踐、語言信仰和語言管理行為的角度；二是從語言管理參與者的角度，即角度包括學生、教師、學校管理層等學校域內的語言管理參與者，還有可能是上級主管部門、投資學校管理的董事會成員等域外參與者；三是從問題導向的角度，考慮容易在管理過程中引起語言衝突或語言問題的因素。在當今世界高校中，最突出的語言問題是“多語主義”與“單語主義”的衝突、“國際化語言”與“本土語言”之間的衝突。經過這些進一步的分析所得到的結論，可以細化和補充語言管理理論，推動語言管理理論的發展。

我們的研究對象是高校的語言管理，研究問題是“多語”和“國際化”對高校語言管理的影響。由於語言管理不是空中樓閣，我們要在一個具體的社會生態環境中分析。考慮到澳門高校獨特的社會語言生態和澳門高校管理的代表性，澳門高校可以作為非英語國家的多語地區的典型來研究語言管理，並且對

澳門高校的研究能夠立體地從三個不同的重要角度來進行，即“語言管理”、“多語”和“國際化”。因此進一步細分，可以得到三個不同的研究子問題。第一個研究子問題是從語言管理的錯配問題出發（Preece & Martin，2009），考察目前澳門高校的語言管理狀況是否存在錯配問題；第二個研究子問題是從多語主義目前的焦點出發，即維持語言多樣性和語言生態（Muhlauser，1996），考察在澳門高校應該適用單語制還是多語制；第三個研究子問題從國際化文獻出發（Kirpatrick，2011；Philipson，2006b），考察在澳門高校國際化是否能走英語化的道路。

首先需要收集到澳門高校的語言管理現狀，同時放入語言政策三成分角度和語言管理參與者的角度思考，那麼第一個子問題下面可以提出下列具體問題：

- 一、澳門高校的實際教學語言是什麼？
- 二、澳門高校的實際行政語言是什麼？
- 三、澳門高校人群（師／生／管理層）對大學語言的態度是什麼？
- 四、澳門高校人群（師／生／管理層）有無語言管理意識？
- 五、澳門高校關於教學語言的規定是什麼？
- 六、澳門高校關於行政語言的規定是什麼？

將以上研究問題用圖表來總結的話，將會呈現下表（表 1.6）。

表 1.6 澳門高校語言管理狀況匯總

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	問題一、二	問題三	問題四、五、六
教師	問題一、二	問題三	問題四、五、六
高校管理層	問題一、二	問題三	問題四、五、六

收集這些具體的語言管理現狀問題還只是幫助我們描寫了高校語言政策的三個成分，其結果可以幫助我們回答現有語言管理狀況是否存在錯配問題。考

慮到語言衝突的實質其實是語言信仰與語言實踐的不一致，我們可以有所預防。

對應高校語言管理研究的第二個和第三個子問題，需要回答高校語言管理走單語制還是多語制，以及高校國際化走單語化／英語化道路的可行性問題，或者說，回答在一個多語社區的高校中建造一個英語單語社區孤島是否可行。如果這些語言信仰與語言實踐的矛盾是可以調和的，那麼是高校國際化走單語化／英語化道路應該可行，反之則不可行。

具體應用後問題則變為檢驗每一個成分在澳門高校社區用單語還是多語哪一個可行的問題（見表 1.7）。

表 1.7 澳門高校語言管理的應用問題－高校國際化走英語化道路

高校人群	語言實踐	語言信念	語言管理
學生	英語化是否可行？	英語化是否可行？	英語化是否可行？
教師	英語化是否可行？	英語化是否可行？	英語化是否可行？
高校管理層	英語化是否可行？	英語化是否可行？	英語化是否可行？

1.3 研究方法

整個研究混合運用了不同的研究工具，除了文獻收集外，實證研究部分包括了半結構式訪談（semi-structured interview）、問卷調查（questionnaire）和非介入式觀察法（unobtrusive observation）三種。這些方法借鑒了社會語言學前人研究中比較成熟的方法，並按照本研究的目的和對象進行了修改。在整個澳門十所高校中，對七所高校進行了調查，其餘三所由於招生人數太少（澳門保安部隊高等學校，澳門管理學院，中西創新學院），未能獲得採訪機會。

表 1.8 研究調查的七所澳門高校

學校名稱	學校性質
澳門大學	公立
澳門理工學院	公立
旅遊學院	公立

澳門城市大學	私立
澳門科技大學	私立
澳門鏡湖護理學院	私立
聖約瑟大學	私立

1.3.1 訪談法

本研究運用的訪談方法為社會語言學廣義的訪談方法，更接近 Milroy & Gordon 的引導式訪談（2003，pp. 57-58），而非拉波夫首創的為引導語言變體而進行的狹義上的錄音訪談（Labov，1966）。研究過程中訪談法的運用分為試驗訪談（pilot interview）和後面的正式訪談兩部分。試驗訪談目的是從訪談對象話語中找出可能透露出的影響語言實踐、語言信仰和語言管理的信息，再加以整理，然後相應修改調查問卷和正式訪談的提綱。在正式訪談中，訪談採用半結構式，在訪談前已經擬好訪談的程序和提綱，訪談按照步驟進行。這種先試驗、後正式的訪談做法是基於語言政策方面的研究特點而設定的，以往研究一般以文獻法為主，實證部分沒有成體系的田野調查方法，因此本實證研究部分較為謹慎，融合了文獻回顧和試驗研究的結果。

1.3.2 問卷調查

問卷調查採用匿名式，在高等學校進行，採取分別面向學生和面向教師兩種類型的問卷。問卷也經過試驗問卷（pilot questionnaire）和正式問卷兩個階段，從試驗問卷中發現的問卷設計問題經過修改後，正式問卷才定稿。問卷調查法收集了兩百多份調查結果，是對訪談法定性研究結果的有力補充（Boberg 2013，p. 140）。

1.3.3 非介入式觀察法

為了避免田野調查中出現拉波夫提出的“觀察者的悖論”（observer’s paradox），本研究還採用了范德博（Van den Berg，1986，p. 15）的非介入式

觀察法（non-obtrusive observation）。該方法把觀察人隱蔽起來而從旁觀察人們在市場、銀行、公園等公共場合的語言使用狀況，以期描繪出真實的語言使用狀況，這種方法已經成為“城市語言調查的一個典範”（徐大明，2010），為其他社會語言學學者運用（徐大明，2005；俞瑋奇，2011；張斌華、張媛媛，2015）。因此本研究也借鑒了這個方法，在不影響上課教學的前提下在課室外觀察學校課堂的教學媒介語使用，獲得一手的學校語言實踐事實。

1.4 研究思路

論文分為四個部分共五章。第一部分是第一章緒論；第二部分由第二、三章組成，是理論回顧和方法論；第三部分是第四章，報告了實證調查的結果並進行分析；第四部分是第五章結論。

第一章緒論，介紹了選題的來源、研究背景、研究目的和意義、研究方法和特點和研究的基本結構。

第二章文獻綜述，闡述語言管理、語言教育政策和語言政策的理論，回顧教育國際化和多語主義對學校產生的影響，梳理語言實踐、語言信仰和語言管理的互動關係。第三章研究方法將詳細介紹研究方法的理論來源、研究的執行過程及有關方法論上的經驗和教訓。

第四章是本研究的重點結果及討論部分，通過報告使用混合調查工具所得到的學校語言數據，分析不同的語言需求與信仰之間的矛盾和衝突，也借鑒國際上不同地區高校的例子啟示，討論“多語主義”和“國際化”對高校語言管理的影響。

第五章結論，總結研究結論，回顧研究的目的和意義，提出進一步研究的方向。

1.5 原創性聲明

本論文是本人在導師徐大明教授的悉心指導下，獨立研究完成的，絕無抄襲、剽竊之成分，也不曾用其在其他學術機構申請學位。除第二章第二節第一小點《重要因素之一：國際化》已在《語言政策與語言教育》上發表，和第二章第四節的小部分內容曾在《中國語言戰略》發表，以及綜合 4.1.2.1 小節《教學媒介語的使用》、4.1.3 小節《澳門大學教師的語言實踐》、4.2.1 小節《澳門大學學生的語言信仰》、4.2.2 小節《澳門大學教師的語言信仰》和表 4.21《澳門大學授課語言統計》等各部分內容後寫成的關於澳門高校多語管理的報告，曾以《國際化下的高校多語管理——以澳門大學為例》為題，在“第 17 屆中國語言與文化國際學術研討會”（澳門大學，2015 年 12 月），以 Whose university? Language management in Macau's multilingual universities 為題在 the First International Conference on Sociolinguistics (Budapest, 2016 年 9 月) 等會議上宣讀報告之外，其餘部分尚未在公開出版物上發表。

本課題的創新性主要表現在以下幾個方面：

- （一） 將“多語”和“國際化”納入“學校域”的語言管理研究框架，提出高校語言管理的四種模式，深化和擴充了語言管理理論。
- （二） 實證研究的創新。拓展了語言管理理論的實證基礎，用豐富的實證材料（客觀數據+主觀數據）驗證了在教學媒介語方面的語言實踐和語言信仰的一致性問題。
- （三） 澳門研究的創新。澳門高校從未有過語言規劃研究，本研究系統地提供了高校語言管理規劃研究的比較完整案例，明確得出澳門要走“多語國際化”道路的政策建議。

本人在攻讀博士期間發表的成果如下所示：

論文發表

林潔，2015，高校多語管理的重要手段——教學媒介語，《中國語言戰略》第2期，120—124頁。

熊夢蝶、林潔，2017，多語社會的社區性調查研究——以澳門為例，《中國語言戰略》第1期，44—55頁。

林潔，2017，高等教育國際化與英語化，《語言政策與語言教育》第2期，23-31頁。

會議發表

林潔，《城鄉大學生的教育回報》，出席第五屆“中國語言經濟學論壇”（2014年11月1-2日，揚州），並宣讀論文。

林潔，《高校多語管理》，出席第一屆“中澳雙語研究學術研討會”（2015年11月2—5日，廣州），並宣讀論文。

林潔，《國際化下的高校多語管理——以澳門大學為例》，出席“第17屆中國語言與文化國際學術研討會”（2015年12月13—15日，澳門），並宣讀論文。

Lin, J. & Xu, D. (2016). *Whose university? Language management in Macau's multilingual universities*. Paper presented in the First International Conference on Sociolinguistics, 1-3 September 2016, Budapest.

第二章 理論框架

2.1 語言管理理論

2.1.1 斯波斯基的語言管理理論

語言管理理論源於 1978 年諾伊斯圖普尼（Neustupny）提出的“語言匡正”（language correction）概念（何山華、戴曼純，2016，p. 33；Sanden，2016，p. 520）。1987 年，該概念被顏諾（Jernudd）和諾伊斯圖普尼進一步發展並冠以“語言管理”的說法（張緒忠、戰菊，2012，p. 110），隨後被廣泛使用。斯波斯基（2016）在專著《語言管理》中，開篇首句就明確提出“語言政策就是有關語言的各種選擇，假如你是雙語或多語使用者，在使用語言時你就不得不做出使用哪種語言的選擇”（斯波斯基，2016，p. 1）。

斯波斯基（2016）認為，要理解在不同語言之間做選擇的行為本質，就要理解影響選擇過程的社會結構、社會場合與語言能力等眾多因素，所以還有必要再對語言管理進行專門的闡述。在《語言管理》一書中，斯波斯基提出，語言管理存在於每一個“語言域”（domain）之內，有必要逐個分析語言域。“語言域”是一個社會空間，例如家庭、學校、住宅區、教堂、工作地點、公共媒體，或者政府部門。“語言域”同時受內、外各因素影響。“語言域”有三大特徵：參與者（participants）、地點（location）和主題（topic）。語言政策有三大組成部分：一是語言實踐（practice），二是語言信仰（ideology/beliefs），三是語言管理（language management），權威方的顯性或隱性努力會影響參與者的語言實踐或語言信仰。

斯波斯基（2016）認為語言政策三大組成部分中最主要，也是對語言管理產生最大影響的部分是語言實踐，而另外兩部分也都會影響選擇。斯波斯基的

模型主要解釋了內部因素的影響，但是外部因素也有很大可能產生影響。與語言有關的外部因素是：第一，任何一個參與者都可能同時屬於不同的“語言域”，熟悉不同的語言實踐，有個人的語言偏好；第二，存在許多高級別的“語言域”向低級別的“語言域”施加壓力而影響語言實踐的語言管理的例子。還有很多與語言無關的外部因素，例如貿易需要、種族運動或者是教育擔任的角色等經濟、社會因素。具體到學校語言管理的兩大沖突是：一是學校試圖修改或者壓制學生的家庭語言實踐；二是學生群體對成年人價值觀和語言變體的抵制。更復雜的是，學校里面的教師作為當地語言管理者（local managers）會受到來自“語言域”內、外的壓力。總體而言，學校語言管理是學校受內外不同因素在多層次的共同影響下做出的選擇。

騰延江（2013）是中國第一位介紹語言管理理論的學者。他認為語言管理理論擴大了語言規劃的範圍，將家庭、學校等納入研究範圍，是對語言規劃理論的擴展。但是騰延江從組織管理的行政角度看待語言管理，認為語言管理對不同層面的語言使用進行規範。

王輝（2014）介紹並評價了斯波斯基的《語言管理》專著（Spolsky, 2009），認可該書為語言規劃提供了新的研究視角，他認可《語言管理》以“語言域”來劃分不同層面的語言管理是一種創新，同時王輝也認為書中語言政策三個部分與語言政策之間的關係仍不夠清晰，有局限性。斯波斯基的語言管理理論其實是 20 世紀 60 年代興起的語言規劃理論新的發展，語言管理模型最主要的貢獻是提供了語言政策的一個三分的框架（圖 2.1），並且引入“語言域”的概念使語言管理模型可以應用於家庭、學校、工作場所等不同的語言空間。

圖 2.1 語言政策的三個成分



資料：根據斯波斯基的《語言管理》（2016）繪製

在專著中斯波斯基沒有明確解釋的一點，同時也是這個理論最令人費解的地方，即語言管理和語言政策的關係究竟是什麼。在 2011 年（第 iii 頁）出版的斯波斯基《語言政策》一書的中譯本里對這個問題有比較明確的回答：“《語言政策》一書提出了語言政策的三個成分……第一個成分是關於言語社區的社會語言生態……第二個成分是言語社區成員的語言信仰或語言意識形態……第三個成分是從活動者的維度來考慮的，即人們為了語言管理而付出的努力以及為了修改別人的言語和語言信仰而付出的努力……最近我寫了一本書《語言管理》，該書詳細地論述了語言政策的第三個成分。”由此可以看出斯波斯基實際上的語言管理含有兩個層面的所指，一個是在“語言域”內的具體語言管理行為，例如學校關於授課語言的規定，另一個是在大的方面由整個語域三大塊成分所構成的整體的語言管理。“語言管理理論模式認為，語言政策的這三個成分構成有助於我們解釋人們語言選擇的三個因素”（斯波斯基，2016，p. 7）。因此圖 2.1 可以修改為下圖，則更能反映語言管理模型的思想。

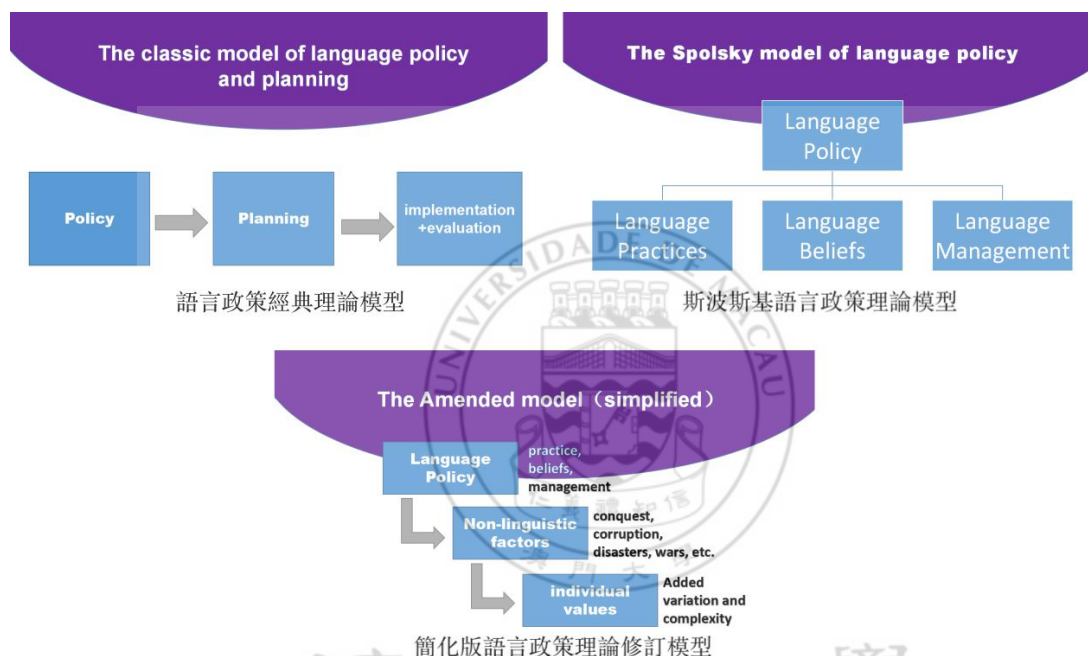
圖 2.2 語言政策的具體三分框架



資料：根據斯波斯基《語言管理》（Spolsky，2009；斯波斯基，2016）繪製

我們可以對比斯波斯基 2018 年初在上海外國語大學所作講座中展示的修改後的語言政策模型（見圖 2.3），這裡可以看出，斯波斯基對語言管理與語言政策的關係沒有改變，但是他認為語言政策需要修改，以更直觀地反映語言政策受到的外在社會語言生態影響，那麼相應地，語言管理其實也會受到這些社會因素的影響。

圖 2.3 斯波斯基修改後的語言政策模型



資料來源：斯波斯基（2017）

斯波斯基只是給出了大框架，並沒有詳細地論述不同領域，給語言管理理論留下了進一步發展的空間，也給予了本研究以澳門高校受到的社會語言生態影響為切入點，研究“多語”和“國際化”對高校語言管理的影響，補充語言管理理論。

2.1.2 其他語言管理理論

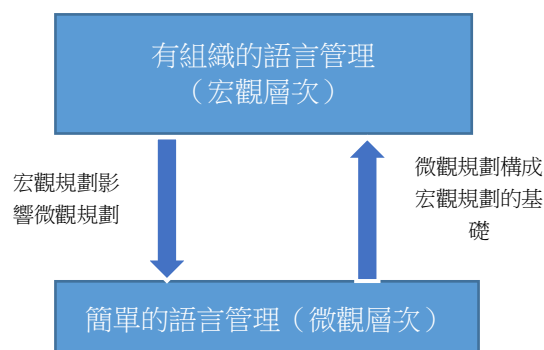
何山華、戴曼純（2016，p. 35）認為，如果將 1966 年美國的“發展中國家語言問題大會”作為語言管理理論思想的萌芽，那麼語言管理理論（簡稱“語管論”）是與語言規劃這一學科同步成長的。這種思路劃分，是將語言管理理論獨立於語言規劃（Language Policy and Planning）學科單獨存在的，但是不可

否認的是，語言管理理論從思想起源、核心概念、研究方法等方面都與語言規劃理論密切相關。

在何山華、戴曼純看來（2016，p. 36），費什曼（Fishman）定義的語言規劃已經假定了有明確的語言問題存在，以解決語言問題為目的，“當局為實現語言地位和語言本體方面的目標而進行的資源配置”，而語言管理理論則是這個的前一步，首先研究語言問題如何在人們的語言使用中顯現出來。所以語言管理理論的基本假設和出發點在於，“語言規劃中不同的參與者和社會群體都具有不同的利益訴求……將導致不同的管理進程”。“語管論”為分析人類語言管理活動提供了一種語言管理各步驟可以首尾循環的分析框架。該理論偏重實證研究，應用社會學和語言學的田野技術，“特別重視對個體交際話語的分析技術”。經過多年的發展和文獻積累，以 Neustupny 和 Nekvapil 等人為代表的過百篇論文的研究成果（Marriott & Nekvapil，2012；Nekvapil，2006；Nekvapil & Sherman，2014，2015；Neustupny，2012 等）也使這一理論為更多人熟悉。在學界地位上，“‘語管論’一直沒有成為主流”（何山華、戴曼純，2016，p. 40），但獨樹一幟。原因是由於它更重視微觀和中觀的分析，而宏觀層面的研究才是語言規劃傳統的研究內容。

除了斯波斯基和內克瓦皮爾的語言管理理論外，“語言管理”這一表達還可見於諸多跨文化管理的文章中。Sanden（2016）因而將“語言管理”這一術語作了三個概念上的區分，並配以圖片。

圖 2.4 Nekvapil 為代表的語言管理理論中的第二階段：管理或者修正階段



資料來源 (Saden, 2016, p. 523)

圖 2.1 代表的是按照內克瓦皮爾的語言管理理論，在第一階段人們的語言行為出現了“偏離”（deviation）而引起語言問題，而在第二階段即“修正”階段可以有簡單直接的語言管理，也可以有更有序的組織語言管理。

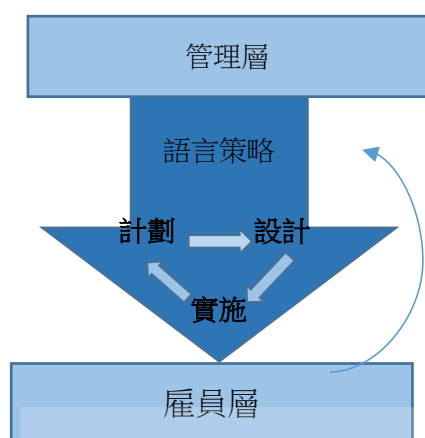
圖 2.5 斯波斯基的語言政策／三個成分模式



資料來源 (Saden, 2016, p. 524)

圖 2.5 對斯波斯基語言政策模型的理解是，語言管理為語言政策三個重要成分之一。而斯波斯基的“語言管理”是“某些擁有或聲稱擁有特權的人或團體所付出的顯性的或可見的努力，其目的是為了改變語言域中人們的語言實踐或語言信仰”（2016，p. 6）。這一理解放在“語言域”的背景下分析，很接近企業的語言管理思想但又有所區別。

圖 2.6 企業機構的語言管理策略



資料來源（Saden，2016，p. 526）

圖 2.6 中的語言管理指的是從企業管理員工的角度，作出的規範員工語言交流行為的規定。

對比以上三圖，Saden 很清晰地將“語言管理”（language management）這一術語分成了三種情況：一種理論（以 Neustupny 為代表人物），一個子概念（以 Spolsky 為代表人物）和一種商業管理策略（以 Marschan-Piekkari 為代表人物）。Saden（2016，p. 527）明確指出了目前在社會語言學界和跨國商業管理文獻中，存在著對“語言管理”（language management）這一術語概念混淆的情況。然而這三種情況又是既有相同又彼此區別的。Saden（2016，p. 528）認為，Neustupny 眼中的語言管理是個體或組織機構為了解決語言問題而提出的（Cooper，1990，p. 40），從文本分析的角度找出解決語言問題的辦法。企業進行語言管理卻不一定是出了語言問題，而是有語言管理的需要，為了更好地進行戰略層面的跨國企業管理。而企業的商业性質的語言管理活動可以應用語言規劃理論中的一種類型活動，即語言標準化，其他的語言規劃理論，例如語言復興、語言維護等，都不適用於企業的語言管理。

斯波斯基提出的“語言域”包括了工作場所，從這點看，斯波斯基的語言管理思路對企業有實際操作意義。他的《語言管理》一書中的第四章第三節專

門是針對全球性企業的語言管理寫的，里面也包含了一段專門介紹 Nekvapil 的語言管理理論。斯波斯基（2016，p. 88）認為 Nekvapil 和跨國企業的例子都說明他書中的“語言管理模式把個體看作是最底層的語言管理人員是正確的”，並且底層和高層的人員都會進行語言選擇從而實現語言管理。

對比 Saden（2016）、何山華、戴曼純（2016）的分析和《語言管理》（斯波斯基，2016）一書，都可以看出三種分析思路各不相同，即便是有部分重疊（跨國公司的員工自我語言行為其實是三個思路都涉及的），三者的自我定位和研究方法也有所不同。商業中的語言管理是為企業經營目的服務的，還會考慮例如語言管理的成本等非語言因素的問題。Neustupny 盡力將“語管論”與語言規劃理論區別開來，吸收了海姆斯的“交際民族學”、喬姆斯基的轉換生成語法，甚至還有韓禮德的系統功能語法（何山華、戴曼純，2016，p. 39）。而斯波斯基並沒有要將自己與語言規劃理論撇清關係，他的語言政策三個成分的框架恰恰說明他眼中的語言管理是繼承語言政策、語言規劃理論的，並且他的語言域概念也是繼承費什曼（Fishman）的。斯波斯基明確他考慮的只是有關的語言因素，非語言因素不考慮（2016，pp. 8-9）。

經過以上的分析，高校語言管理研究符合“語言域”中的“學校域”，“語管論”應用範圍過窄，而教育領域雖然有產業化傾向但仍然不能比作國際企業進行管理，本研究將應用斯波斯基的語言管理理論的思路進行分析。

2.1.3 影響高校語言管理的語言政策理論

高校作為語言域之一，高校語言管理體現為學校管理者所付出的顯性的或可見的努力，其目的是為了改變高校語言域中人們的語言實踐或語言信仰（斯

波斯基，2016，p. 6）。語言管理的理論可以上溯到上世紀五十年代末 Haugen 開始提出的語言政策和語言規劃理論（李宇明，2016a，p. 2；Haugen，1966）。

多位學者曾給出語言政策的定義。

Kaplan & Baldauf（1997，p. xi）的定義是，語言規劃活動引向語言政策的頒布，或者是語言政策的頒布指導語言規劃活動。語言政策由政府（或者權威組織或權威個人）頒布。語言政策是為了達到計劃的社會、組織或系統的語言變化的一套觀點、法律、法規和實踐。

Schiffman（1996，p. 276）的定義是，語言政策主要是社會建構。它可能包括一些顯性的元素——某些管轄領域中明顯的司法裁決的、行政管理的、憲法的或者法律的語言文字。但是不管有沒有在政權中明文規定，政策都是一種依託於其他概念存在的文化建構，是整個我們稱之為語言文化的綜合體，包括信仰體系、語言態度、神話，是說話者根據各自背景與語言打交道時的整套語言觀點、價值、信念、偏見、宗教責難和所有其他語言文化的“負累”。

斯波斯基（2011，p. 7）的定義是：“先要區分言語社區中語言政策的三個組成部分：語言實踐，即對語言庫（linguistic repertoire）中各種語言變體（variety）所做的習慣性的選擇模式；語言信仰或語言意識形態（language beliefs or ideology），即對語言本身和語言使用的信念；語言規劃或語言管理，即通過各種語言干預、規劃或管理的方法來改變或影響語言實踐的具體行為”。

McCarty（2011b，p. 8）的定義，將語言政策歸為人類交際、協商和依權力大小進行調節的生產過程中的復雜社會文化過程。這些過程中的“政策”一詞來自他們有約束語言的權力；即政策能對語言形式和使用的合不合法提出標準，從而管轄語言的狀態和使用。

Tollefson (1991, p. 16) 的定義是：語言規劃－政策意味著以語言作為區分社會群體（階級）基礎的體制化。也就是說，語言政策是一種通過語言明確社會階層的機制，語言決定了誰能夠接觸政治權力和經濟資源。語言政策是一種統治群體實行語言霸權的機制。

在比較了以上五位學者的定義後，Johnson (2013, p. 9) 給出了下面的理解：

語言政策是一套政策機制，它影響語言的結構、功能、使用或者習得。語言政策特點包括以下方面：

1.官方的規定——通常以書面文件的形式生效，意在影響語言做出某些形式、功能、使用或者語言習得方面的變化——從而影響到經濟、政治、和教育的機會。

2.非官方的、隱性的、未宣布但實際存在的、非書面的規定，與語言信仰和語言實踐相關，對社區、工作場所和學校內的語言使用和交際有約束力。

3.不僅僅是成品，而且還是一個過程——“政策”作為一個動詞，不是一個名詞——在政策的制定、解釋、援用和實施等多個層面都受到各種語言政策因素的驅使。

4.跨越多個語境和多層次的政策活動的政策文本和話語，它們又受到那些語境特有的信仰與話語的影響。

從以上關於語言政策的不同定義比較後可以看出，不管是否認為語言政策的權威方是政府還是某些權威組織或個人，語言政策都被認為能對語言的使用產生影響，並且是某些人群有意識地左右語言使用的行為。Tollefson (1991) 提出語言政策是一種服務統治階級劃分政治權力和經濟資源的機制的觀點。其

實從霸權的反面看，語言政策也可以反為實現資源公平所用。Haugen（1983，p. 287）明確語言規劃的起因是“某些團體為了對強烈感受到的社會問題所做出的回應”。所以從動因和實質影響來看，語言政策和語言規劃的內涵十分接近。語言政策和語言規劃的區別是靜態性與動態性。

Cooper（1989，p. 45）在比較多個語言規劃的定義後，總結得出的語言規劃定義是，語言規劃指在語言習得、語言結構或者語碼功能分配等方面，為了影響他人的語言行為而做出的刻意努力。這些努力本身含有明顯的動作意味。

Liddicoat（2006，p. 1）將語言規劃後面與行動（activity）搭配，說明至今在學界，語言規劃仍是與行動搭配的。對比之下，語言政策的動態性在早期的定義中沒有指出（Kaplan & Baldauf，1997；Schiffman，1996），學者 Kaplan & Baldauf 認為語言政策指向靜態的條文法規（1997）。Johnson（2013）是在新的語言政策定義中明確指出了動態性。由靜到動的含義變化體現了語言政策和語言規劃逐漸趨向一致。政策是名詞，規劃是動詞，現代的語言政策理論已經和語言規劃理論結合緊密，成果豐碩，它們合併成“語言政策和規劃”（LPP，language policy and planning）這一研究領域²（多個文獻的用法）。

Cooper（1983）把語言規劃分為了決策期（decision making）、執行期（implementation）和評估期（evaluation）等若干時期，已表明 Cooper 認為語言規劃非靜態，而隱隱是一個過程。Kaplan（1997，p. 28）則明確提出了語言規劃就是一個過程（process），Haugen（1983，p. 275）更是提供了一個語言規劃的 4 層模式。

² 也有 LPLP（Language Policy and Language Planning）的說法，見 Wright（2004）。

表 2.1 Haugen 的語言規劃 4 層模式

	形式（政策規劃）	功能（語言培育）
社會（本體規劃）	1. 選擇（決策過程） a. 問題確定 b. 標準分配	3. 執行（教育傳播） a. 修正 b. 評估
語言（地位規劃）	2. 字典編纂（標準化過程） a. 正字 b. 語法 c. 詞匯	4. 闡述（功能發展） a. 術語現代化 b. 語體發展 c. 國際化

資料來源：Haugen（1983，p. 275）

托馬斯·李聖托（2016，15）提到，“James Tollefson（2013，p. 28）認為在當今的語言政策與規劃研究中存在著兩種研究範式的張力：一種是歷史——結構範式，另一種是可總稱為‘公共領域研究’的範式。Tollefson（2013，p. 29）認為，歷史——結構範式有助於理解國家和其他強權機構在何種情況下能夠通過語言政策將其意願強加於個體和社區。公共領域研究範式有助於理解在何種情況下個體和社區能夠主動地參與他們自身的語言學習和語言使用”。托馬斯·李聖托（2016，p. 16）認為這兩種方法都很重要的原因是，“LPP 研究的一個重要目標是為了了解語言與其從屬系統之間的關係，以便減少不平等，並促進社會全體成員的共融性和民族參與度”。

從為了解決社會問題開始（Haugen，1983），LPP 研究演變到解決語言與從屬系統的關係，促進社會平等（托馬斯·李聖托，2016）。高校語言管理的研究除了在研究對象變為一個具體的社會語言域（即學校語言管理）外，從斯波斯基的語言政策修改模型可以看出（斯波斯基，2017），學校語言管理的概念起源於 LPP 概念，語言管理模式是關於控制學校語言政策的理論模式（斯波斯基，2016，p. 334），與傳統的語言政策和規劃理論有所區別，但是又同樣需要注意到分析外部大社會語言環境。由於語言管理理論還有待發展完善，它與 LPP 理論的相似處令 LPP 的成熟研究方法可以為其所用。

2.1.4 教育領域的語言管理和語言教育政策的區別

為什麼要區別教育領域的語言管理與語言教育政策？教育領域的語言管理可以是各種學校管理者的規章制度和影響學校語言實踐和信仰的作法，是具體化的行為，然而語言教育政策其實是語言政策和規劃理論發展延伸的學術領域。主流的學術觀點中兩者並不相同，所以有必要梳理文獻，厘清概念。

托馬斯·李聖托（2016）介紹他的《語言政策與規劃：語言學的重要概念》中第三卷涉及教育方面的語言政策，“為讀者提供了各類視角來研究語言實踐是如何被多種因素所影響的”。Tollefson（2002，2013）編寫的專著《語言教育政策：關鍵問題》第一版和第二版是教育中語言政策的關鍵文獻，並且 Tollefson（2013，p. 4）在十年後將語言教育領域最新的發展總結為三點：（1）語言政策在不同環境下轉變了的民族主義和身份；（2）強大的全球資本主義下傳統的國家機構和社會組織弱化，語言教育政策受顯著影響；（3）語言政策研究範式的改變。從托馬斯·李聖托和 Tollefson 可知，語言教育政策是現代語言政策與規劃理論的重要研究內容，而且受多種因素影響，外部社會環境例如民族主義和全球化，都屬於重要的影響因素，新的影響因素也帶來了語言教育政策研究方法的變化，例如在 2.2 小節要回顧的“國際化”和“多語”因素。

Bauldauf, Li & Zhao（2008，p. 233）專門區分了管理（management）和規劃（planning）的不同，語言管理是政策的決定（policy decision making），而語言教育政策的目的是為了培育和發展課程（cultivation and program development）。在學術價值上，語言管理理論在 2.1.1 和 2.1.2 兩節已經有過比較和分析，而具體的語言管理行為方面的學術研究比較突出的只有 LAM 語言習得管理（language acquisition management）這一種（Bauldauf，2005；Bauldauf，

Li & Zhao, 2008; Cooper, 1989) ; 語言教育政策的重要性令越來越多的學者投入研究, 在文獻成果方面迅速上升 (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997; Liddicoat, 2006; Shohamy, 2006; Spolsky & Hult, 2008), 甚至有 educational linguistics 這一應用學科的誕生 (Hult & King, 2011)。

LAM 是從 Cooper (1989, p. 157) 中討論語言習得的政策和規劃中開始發展的, 但是同樣從 Cooper (1989) 也衍生出了下屬於 LPP 的語言教育政策, 所以 LAM 與語言教育政策都是在同一個基礎上發展而來。

語言教育政策的英文說法種類繁多, 分別有 language-in-education policy (Kaplan & Baldauf, 1997, 2003), language-in-education planning (Kaplan & Baldauf, 1997, p. 122), LEP, language education policy (Shohamy, 2006, p. 76; Spolsky, p. 2004), 還有 educational language policy 的說法 (Johnson, 2013, p. 53)。但是這些名目繚亂的稱呼指向的基本是同一個概念, 可以統稱為語言教育政策, 需要注意的是 Kaplan & Baldauf 認為 policy 和 planning 是不一樣的, 前文已經論述過現在通用 LPP, 也就可以先將 language-in-education policy 和 language-in-education planning 合併稱為語言教育政策, 包括規劃部分。

取比較經典的概念, 語言教育政策是一種人力資源發展的規劃 (Kaplan & Baldauf, 1997), LEP 特指在中央集權教育制度下的創造實際語言實踐的一套機制 (Shohamy, 2006, p. 76)。

需要區分的是教育語言規劃與語言規劃截然不同。語言規劃為政府行為, 覆蓋社會各界, 而教育語言規劃只影響教育界, 只是社會的一個領域 (Kaplan & Baldauf, 1997, pp. 122-123)。Kaplan & Baldauf (1997, p. 122) 還認為, 語言教育政策只是 LPP 過程中的一個關鍵的執行過程。Shohamy (2006, p. xv)

將語言教育政策看作是一種實際上的語言實踐（*de facto language policies, i.e. language practices*）。她認為語言教育政策將語言意識形態變為實踐，實質是一種語言政策操縱……語言政策與人們對語言的使用和選擇有關，而語言教育政策則是人們在特定的學校環境下如何選擇本土語言、外語語言和世界通用語（Shohamy, 2006, p. 77）。教師和其他教育人士成為特定語言信仰的主要代理人，將語言教育政策的政治主張變為語言學習的真正實踐（Shohamy, 2006, p. 79）。總結來看，學界內的主流觀點仍認為語言教育政策是 LPP 的一個下屬概念，管轄教育領域。但是語言教育政策其實包括了政策和規劃兩個部分的内容，是一套機制／體制，可以應用 LPP 的理論進行分析。

LAM 雖然被認為只是 LPP 過程中的一個關鍵的執行過程，但是可以用 LPP 分類中的顯性隱性標準區分（*overt and covert policy*）（Baldauf, 2005），表明這些具體的語言管理行為也可以用 LPP 理論進行分析。高等教育階段的 LAM 可能存在多種問題，例如語言保持問題（*language maintenance*），或者某些特定語言的習得技巧，Kaplan & Baldauf 建議，對高等學校具體語言管理政策的研究既要從學生權益角度，又要從機構組織的角度進行分析（1997, p. 258, p. 260）。

有的學者還研究了影響 LAM 和語言教育政策的因素。Baldauf, Li & Zhao（2008, pp. 238-239）調查出 LAM 在學校內部會受到 8 個政策方面的影響，分別是准入政策、人事政策、課程政策、方法和材料政策、資源政策、社區政策、評估政策以及教師領導政策。Poon（2000, p. 340）研究香港的語言教育政策後總結了宏觀和微觀的因素。微觀因素包括：1. 學校本身的 MOI 政策；2. 學校態度；3. 校長的價值觀和信念；4. 教師的價值觀和信念；5. 教師的英語能力；

6.學生的英語能力；7.教育部門官員的態度、思維模式和處理；8.教育部門的分歧與政策的解讀。宏觀因素包括：9.語言目標；10.政策本身；11.政策指定；12.語言規劃；13.社會價值觀；14.經濟發展；15.政治力量；16.文化因素。其中第1-4個因素受到13-16因素的影響。而第5至12個因素是可控的（controlled），可以推動或阻礙香港“the streaming policy”的執行。對比可以發現，學者們總結的影響LAM和語言教育政策的因素其實都需要綜合考慮學校內外部環境，社會政治經濟等非語言因素都會產生影響，符合Shiffman（1996）和Johnson（2013）對語言政策概念定義中提到的語言政策為社會建構的思路，也印證了語言政策研究需要考慮大的歷史、社會、政治、經濟、科技和社會傳統文化等因素的影響（Kaplan & Baldauf，1997；Ricento，2006；Spolsky，2004）。

2.1.5 本節小結

本節介紹了斯波斯基提出的語言管理理論，並將斯波斯基的語言管理理論與內克瓦皮爾提出的微觀“語管論”等其他的語言管理理論進行對比。語言管理是“某些擁有或聲稱擁有特權的人或團體所付出的顯性的或可見的努力，其目的是為了改變語言域中人們的語言實踐或語言信仰”（斯波斯基，2016，p. 6）。斯波斯基的語言管理理論創造性地提出了“語言域”和研究語言管理需要逐一分析不同的語言域，要考慮到不同的社會語言環境對語言域的影響分析。語言教育政策是LPP的一個下屬概念，可以應用LPP的理論進行分析。“管理”和“規劃”的側重點不同，因此語言管理模式有別於傳統的語言政策與規劃模式，但可以借鑒語言政策與規劃的研究。文獻表明語言教育政策領域受學校內外部因素影響，這可以啟發學校語言管理的研究。

2.2 影響高校語言管理的重要因素

托馬斯·李聖托（2016，p. 14）在介紹他的《語言政策與規劃：語言學的重要概念》時，第四卷的關注點是語言政策和語言全球化，思考“語言、語言實踐與政策是如何疊加在人群、資本與文化的洪流之上的”，“全球英語”在世界各個國家的語言與語言實踐中扮演的角色和造成的影響。

2.2.1 重要因素之一：國際化

2.2.1.1 高等教育國際化的定義

首先來看看國際化。Spolsky（2009）認為，語言管理理論主要是從內部因素解釋語言的選擇，但是“語域”同時也受外部因素影響。經過文獻回顧（Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011；Kirkpatrick, 2011；Palmer et al., 2011；Tollefson, 2013 等），影響當今高校語言管理外部因素中必不可少的一個因素就是“國際化”。

“國際化”原本是一個經濟領域內的名詞，用來形容廠商在跨國貿易中的營運活動，進而被借指在經濟全球化中，各種資金、訊息、商品和服務在全球範圍的流動。在高等教育領域，大學國際化方興未艾，Knight（1994，1997，2003）多次討論大學國際化的定義，她更新的定義是：“在國家層面、行業層面和大學層面的國際化是在高等教育中，在教育目的、教育功能和教育服務中融入跨國視野、跨文化視野或者全球視野的過程”（2003，p. 2）。

Bolsman & Miller（2008）提出了具體的三種大學國際化的類型：

1. 人文／科學的共和類型（the Republic of Letters/Science Discourse），也稱為學術國際化（Academic Internationalism）：
代表思想是大學為學習、科研中心，大學招收學生和學者應不考慮生源，而考慮互相促進和提升跨國理解。

2.經濟競爭類型（the Economic Competition Discourse）：代表思想是大學被視為促進區域或國家經濟增長和競爭力的途徑，因此大學的評估是看大學提供研究和教育服務所能帶來的收入，因此大學之間的競爭體現為誰能吸引更多的學生，尤其是付費的國際留學生。

3. 發展中類型（the Developmental Discourse）：這是指為海外殖民地提供教育和培訓，有著“宗教使命感或是幫助未開化文明的任務”的因素。

結合國際化和大學國際化的定義、類型，大學國際化從經貿國際化引申而來，最主要是體現一種“教育資源”的國際間流動。教育資源的流動包括學生的流動，所以具體體現學生“流動性”（mobility）的國際學生數據一直是教育國際化的一個重要指標。對國際學生的爭奪，影響學校經費的來源，也直接影響招收外地學生的政策。世界各地的高校如今對“國際化”趨之若鶩，高校的辦學定位、教學科研和師生管理等學校運作各方面都受到了影響（Doiz et al. 2013a）。

隨著高校國際化的開展，學校資源的競爭和學校人群之間的不同需求，開始引起矛盾，令本研究者質疑，高校國際化是否等同於高校英語化？高校英語化是否就必然會帶來發展？

傳統的LPP文獻中對語言衝突的理解還是單個國家內部語言標準體和區域變體之間的競爭（Fishman，1983），或者是區域強勢語言和弱勢語言之間的競爭（Kaplan & Baldauf，1997；Jahr，1993）。在八九十年代學界對於英語的興起雖然已經注意到，但還是持一種謹慎觀望的態度。到了21世紀，學者Wright

認為（2004，p. 155），全世界使用英語的人數眾多，英語將超越以往的只有在特定時間地點才造就出通用語的侷限，她認為哪怕美國不再擔任全球化引擎的角色，英語也將繼續扮演世界通用語的角色。語言衝突、語言規劃研究已經突破單個國家的界線，上升到跨越國界，全球範圍的高度。

英語的第二語言使用者人數已經超過它的第一語言使用者³人數。教育能帶來信息和知識的獲取，從而獲取經濟發展的關鍵資源，例如科技信息（Lillis & Curry 2013，p. 220）。英語的全世界傳播，與它不僅是通用語的地位，而且還是當今世界科技、經濟、文化領域的最新成果的使用語言密切相關，沒有其他語言能有與英語一樣的影響力（Graddol, 1997，p. 4）。艾布拉姆·德·斯旺認為（2008，p. 14，p. 20），世界上的幾大語言是“超中心語言”，而英語成為“超超中心語言”是近年才發生的。Bruthisau（2003）進一步分析，全球化交際的結果是，人們越來越沒有動力去學習英語以外的語言。Gill（2014，p. 31）反而覺得，語言與相關文化的減少並不應該怪罪全球化或者英語，全球化帶來的其實是人們日益感到一門通用語言的需要。英語剛好在這個時候成為了最合適的語言選擇，獲得了一種超越國家的語言身份 Gill（2014，p. 24）。

2.2.1.2 歐洲的英語環境國家

Robert Philipson 是一位一直擔憂歐洲語言被英語取代的學者（2003, 2006a, 2006b, 2009, 2015）。他認為英語化是國際化的不可分割的部分，反映了更大過程上的‘美國化’（Philipson, 2006，p. 68）。除了英、美、加、澳等英語國家外，與亞洲相比，歐洲的大部分國家都有廣泛地與英語國家接觸，也就是說有

³ 根據 The Most Widely Spoken Languages 網站內容，英語的第二語言使用者是 3.3 億，英語的母語使用人數是 3.2 億，資料來自 <http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/languages.htm>。根據維基百科“英語”詞條，英語的第二語言使用者數是 4.2 億，英語的母語使用人數是 3.6 億。資料來自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%8B%B1%E8%AF%AD>。

更好的英語學習環境。這些地區的高校地處多語地區，但是他們開展的國際化項目也帶有很強的英語化特點。單語制國家例如冰島也提供多門英語課程，荷蘭和比利時的高校里面學術語言已經不再是荷蘭語和法語，而是變為了英語（Wilkinson，2013，p. 11）。Hazelkorn（2011）總結英語化在歐洲學校里主要有三個關鍵的表現，一是發表論文方面（Gazzola 2012），二是教學方面（Coleman，2006；Wilkinson, 2013），三是學校為了吸引更多國際員工和國際學生（Greenall，2012）。Phillipson（2006a，22）認為英語在歐洲持續的上升既有結構性的原因也有意識形態上的原因。

Hultgren（2014）分析了丹麥的八所高校內英語使用與國際排名之間的關係，發現沒有統計意義上的關聯性。Hultgren分析後認為，英語化即是機構層面的選擇行為，也是處在更大範圍的世界競爭原則下政治和經濟變化所帶來的產物變化（即不完全僅僅是機構的選擇左右）。歐洲的高校存在五個層面的影響語言選擇的原因：全球層面、歐洲層面、國家層面、機構層面和個人層面。例如Bologna宣言⁴，就是一份重要的聯結歐洲各高校，促進歐洲高校國際化的重要文件。

Garrett & Balsa（2014）用實證的方法調查了英國卡迪夫大學和西班牙萊里達大學的學生對於國際化的理解，發現在不同的大學背景下，學生對國際化的理解和帶來的衝突也有偏差。萊里達大學的西班牙語是強勢語言，當地語言加泰羅尼亞語也相對來說比較有影響力，語言地位高於卡迪夫大學當地的威爾士語。調查結果顯示，萊里達大學的學生比卡迪夫大學的學生對國際化的理解更

⁴ Bologna 宣言是一份重要的歐洲高校聯盟文件，1999 年簽署，後面又有多次在不同城市的修訂版本被簽署。參見 <http://www.ehea.info/pid34248/history.html>，和 <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration> 的內容。

為正面，更多地與國際機遇聯繫起來，而卡迪夫大學的學生對國際化對弱勢語言的衝擊意見則比較平和，不像萊里達大學的學生對此呈現兩極分化的意見。

教師也同樣受到國際化的影響。Leask（2005），Leask & Beelen（2009）認為，教師的參與對一間學校國際化項目的實施很重要，教師應該以學術發展的認識與大學共建國際化，而不應以一種市場經濟導向的思路對待前來消費的國際留學生。教師對國際化的認識應該加深，努力傳播國際知識和教導學生如何在激烈競爭的全球世界生存。

Doiz等進行了一系列的歐洲高校國際化研究（2013a，2014a，2014b），結論是大學國際化是多維度的，國際化效果依靠學校的執行情況而定，認為需要進行添加式的多語主義（additive multilingualism），而不能進行削減式的多語主義（subtractive multilingualism），倡導在大學進行多語制，提升語言和文化意識。

可見在英語國家里，對國際化的理解更接近資源流動的理解（Knight，2003），包括校際合作、師生流動等（Leask & Beelen，2009），而不是單指英語化。例如澳洲政府推行NALSSP（National Asian Languages and Studies in School Program）計劃，以金錢資助學校，每年撥款六千四百萬美元⁵，推行讓學生學習亞洲語言的計劃，具體受資助語種是漢語、印度尼西亞語、日語和韓語。並且該計劃給出了具體的任務目標：在2020年之前起碼讓12%的澳洲學生在中學12年級畢業時，能流利掌握一種亞洲語言，可以進行商貿活動或者在亞洲大學學習。這是因為澳洲對國際化的理解是日後澳洲與亞洲的接觸必定會比歐美更多，亞洲語言會對澳洲人民更加有用，所以政府有意識的在語言教育政策上面扶持亞洲語言的學習（Bianco & Aliani，2013，p. 17）。從語言管理的

⁵ 數據來自 http://aiswalanguages.ais.wa.edu.au/about_nalssp.php 網頁內容。

角度來看，澳洲政府此舉正是考慮到順應亞太地區的語言生態環境，而不是照搬歐洲地區的語言政策。進一步來分析的話，歐洲等國出現了Erasmus計劃⁶、Bologna宣言等跨國跨學府之間的合作，其實是一種超越國界的共同對國際化的應對之策，這個過程之中各國學生加大“流動”，促使知識流通，而獲得財政資助的不同語種的學生，有了更多在外國宣傳自己國家語言的機會。

國際化帶給高校的影響是全方位的。Leask（2005，pp. 257-258）研究國際化對教師的影響，認為教師受到的影響不僅是學術方面，還有在課程設計等教學上面，應該如何優先排序，在復雜變化的高等教育中國際化對教師角色究竟要求什麼等一類的影響。Leask（2005，p. 255）在學生方面，國際學生與本土學生甚至會產生一種地位不同的衝突。國際學生被視為開展跨文化交流、與時俱進學習的有益資源，為學校提供收入和可持續發展的資源，是衡量一個學校國際化程度的重要指標。而本土學生則被視作只有單語能力，需要學習使用資源，需要幫助的形象。國際學生受到學校歡迎，本土學生則被看作對學校國際化沒有幫助，在國際化中是隱性人。

總地來看，在英語國家里，大學國際化被理解為更多的資源的流動，大學為了更好地傳播國際知識和教育學生面向全球競爭而努力。但是在歐洲的非英語國家里，出現了相關的衝突矛盾（Doiz, Lasagabaster & Sierra，2013a，p. 1419），具體表現為強勢語言、弱勢語言和外語之間的衝突。英語被視作對語言多樣化的威脅，不僅壓制當地的弱勢語言，還會排擠校內的其他外語。同時在非英語

⁶ ERASMUS 也是 European Community Action Scheme for the Mobility of University Students(关于大学学生流动性的欧洲社区活动计划)的缩写，是歐洲大學之間互換大學生進行交流的項目，目的是使歐洲教育國際化。目前還有 Erasmus+（2014-2020）計劃，這是一個集所有教育、訓練及青年運動項目一體的交換計劃。伊拉斯謨計劃和伊拉斯謨世界計劃也包括在其中。數據來自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BC%8A%E6%8B%89%E6%96%AF%E8%AC%A8%E8%A8%88%E5%8A%83> 網頁內容。

地區，師、生還有可能英語能力不足，影響以英語授課的教學的成功。國際學生與當地學生之間甚至還會產生身份認同上的不平等的矛盾（Leask，2005；Marshall，2009）。“國際化”或者說“英語化”加速和加劇了高等學校與當地使用語言之間的直接遭遇碰撞。

2.2.1.3 亞洲的非英語環境國家

與歐洲相比，亞洲並沒有較好的英語環境，但是亞洲的大學對國際化的理解卻一致偏向“英語化”。高校國際化實際上變為“高校英語化”，大學迫於壓力只好使用英語作為授課語言，吸引更多的國際學生和國際教師（Kirkpatrick，2011，p. 3）。“亞洲社會在大學進行國際化時基本上照搬盎格魯-撒克遜的範例”（Mok，2007，p. 434），除了開出英語授課的課程外，還以英文的論文發表來衡量科研成果，導致本地語言的科研成果被忽略（Mok，2007，p. 446）。並且在亞洲高校在市場意識和服務意識上顯得尤為突出。香港大學的國際排名迅速上升與香港政府的支持分不開，香港政府意在把香港打造成為區域教育中心（Palmer，2011，p. 18）；新加坡政府同樣也意欲在世界高等教育市場分羹，所以邀請世界各地名校在新加坡開設離案分校，與新加坡三所大學開展合作（Palmer，2011，pp. 24-26）。

Shohamy（2013，p. 207，p. 2011）認為，已有實證研究證明，讓學生用外語學習和測試專業知識，學生的掌握程度和測試分數不及使用母語的情況，大學使用英語測試學生是不公平和無效的。對於教師，國際化帶來的是學術研究要用英語在國際發表的壓力。大學鼓勵更多的國際發表，教師因此花大量精力認真學習英語，可是仍感到力不從心（Flowerdew & Li，2009，pp. 7-8），存在語言障礙。在中國，隱隱存在英語與漢語科研之間的競爭。

Tollefson (2013, p. 302) 舉例提到，日本教育現在面臨著全球化帶來的困境，為了提升國民經濟競爭力教育部推廣英語，越來越小地開設英語課程，但是為了增強國家自豪感教育部也要強化日語，強化學生的日語認同。於是英語被認為對日語造成威脅，甚至發生過反對將英語列為第二官方語言的事件（PMC, 2000）。而在另一個亞洲國家印度，英語的傳播與教育和經濟機會廣泛相關，可是由於貧困區域的學生沒有接觸好英語的機會，以英語授課的政策反而造成了教育不公（Tollefson, 2013, p. 302）。

馬來西亞的授課語言轉變，也反映了英語與民族語言馬來語之間的衝突。馬來西亞政府從2002年宣布改用英語進行數學與科學科目的授課，到2008年又宣布終止英語授課，改回使用對統治階級馬來民族有利的馬來語授課（Gill, 2004, 2014；Gill, Nambiar, Ibrahim & Hua, 2010），這中間的過程反映了類似日本的國際化語言與民族語言的競爭。

總體來說，非英語國家高校的國際化與英語國家高校有區別，帶有更多的市場導向意味，將國際化視為教育產業國際化。在吸引國際留學生的同時，加大高校科研英文發表的壓力，以便更好與世界學術界接軌。於是出現的矛盾體現在，學生的語言能力跟不上專業學習要求，教師的英語能力也成為國際發表的語言障礙（Rappa & Wee, 2006；Flowerdew & Li, 2009）。各國高校對英語的態度都呈現高度的工具主義（linguistic instrumentalism），出於工具性的目的而不是真正希望融合的融合性動機。工具性和融合性這兩種動機的說法出自Gardner & Lambert（1959）。這一根源下，日本、馬來西亞等國家還出現了國際化語言認同與民族語言認同之間的競爭衝突。高校國際化表面看到的衝突是英語與當地語言之間競爭授課語言，實際上背後正如Vanish（2010, p. 75）總

結所說的，是英語的傳播與多語主義之間的衝突，是兩種語言政策之間的選擇，一種是“英語擴散範式”，另一種是“語言生態範式”（Philipson & Skutnabb-Kangas, 1996）。在日益“全球雙語制”的今天（Wright, 2004, p. 14），我們更需要考慮清楚語言政策的目標是什麼，如何執行（Vanish, 2010, p. 75）。

2.2.1.4 高校英語化是否必然帶來發展？

Coleman (2010, p. 5, p. 11) 將“發展”具體化的表現與僱傭能力、研究和信息的獲取程度、國際化流動的程度和國際合作等可以量化的指標聯繫起來。Grin (2001) 最早提出了英語具有經濟的價值。艾布拉姆·德·斯旺 (2003) 認為已經普及的英語具有一種 Q-值 (Q-value)，那麼學習英語會有更大的投資回報 (return of investment)。一些學者用實證的方法去檢驗英語與發展之間是否存在因果關係。Ku & Zussman (2010) 在控制變量的情況下，驗證了英語成績與雙邊貿易額存在顯著關聯的關係。然而相反的研究結果表明 (Arcand & Grin, 2013)，在撒哈拉非洲和亞洲地區的實證結果是，當地語言的普及，而不是英語的普及，與高水平的經濟發展相關。Levinsohn (2007) 的研究發現，英語能力的確能提升南非的國家經濟優勢，但是卻有人種區別，英語能力對白人更有利。以上研究結果表明英語與社會發展有著復雜、但不一定必然的關係。

Searling & Seargeant (2013, p. 7) 舉例說不少非洲學者曾一再呼籲，基於大量證據表明語言問題引起大量的教育問題，不要使用英語作為教學語言，可是這些意見由於英語能帶來的巨大經濟資本而被忽視了。在英語與當地語言之間的衝突中，需要考慮到英語的巨大吸引力，不能忽視市場對英語的強大需求。Ferguson (2013, p. 21) 認為英語和當地語言不一定非要對立起來，“英語和當地語言都很有用，英語促進向知識密集型經濟的轉型，提升社會—經濟流動

性；當地語言促進早期教育和可持續發展中的更大當地參與”，因此英語和當地語言應該是互補的關係，逐步過渡發展雙語技能。

2.2.2 重要因素之二：多語主義

雖然掌握第二、第三語言的人越來越多，“多語”的定義卻不容易。以往曾有學者把多語視作雙語的延伸（Weinreich，1953，p. 5；Haugen，1956，p. 9）。Li（2000，p. 7）是這樣描述的，“‘雙語人’一詞主要描述擁有兩種語言能力的人，那麼也可以將‘雙語人’的範圍包括那些有著不同程度的三語、四語、甚至更多語種的語言能力並在這些語言之間轉換的人”（因為那些人必然也擁有雙語能力）。Franceschini（2009，pp. 33-34）定義“多語主義”為“多語是人類使用幾種語言進行交流的基本能力的產物。在操作上可以區分出社會多語、機構多語、離散多語以及個人多語”。

大學的多語現象，也就是大學在國際化影響下面對多語現象所采取的多語政策和實踐，已經成為了歐洲學者的研究對象（Cots, Lasagabaster & Garrett，2012；Risager，2012；Lindstrom，2012；Garrett & Balsa，2014等）。《国际语言社会学刊物》（*International Journal of the Sociology of Language*）在2012年就发表了专刊“语言与国际化大学”（Language and the International University），专门讨论国际化大学的多语管理。

與英語全球化伴生引起的，是如何維持世界各地語言多樣性的問題。單語思想對語言多樣性的危險顯而易見，但是單語思想其實就在我們身邊。Blackage & Creese（2010，p. 6）指出，英國 Home Office（2008）報告，“大部分的英國人相信單一英語制是最自然和最理想的狀態”。McCarty, Romero & Zepeda（2006，p. 91）報道，在那些眾所周知多語言和多文化的國家里，例如英國和

美國，“教育政策與實踐卻經常否認多語言和多文化的現實，試圖哄騙成一種單語、單文化的模式”。

教育政策的單語傾向直接影響學生的語言權利。語言權利在 Kaplan & Baldauf (1997, p. 210) 有專節討論，它被直接表明是“語言的人類權利”是在 De Matos (1985, pp. 1-2)。語言權利可屬於個人也可屬於公共群體 (Coulombe 1993)。Macias (1979) 認為有兩種語言權利，一種是語言本身不受歧視的權利，另一種是在公共活動中使用自己語言的權利。Kontra, Philipson, Skutnabb-Kangas & Varady (1999, p. 33) 轉變視角，將維護語言權利視為預防語言矛盾的方法，執行語言權利可以正面地激發語言資源。Jessner (2014, p. 202) 更進一步，認為多語學生有更豐富的語言意識，不僅僅可以幫助 L1, L2, L3 的習得，還可以為學校提升多語提供指引。多語能力可以作為資源服務社會。

李宇明 (2016b) 認為，全球化的一個重要特徵是文化多元化，而維護文化多元化，必須維護語言多樣性，要提倡多語主義；多語主義有六大核心理念：1. 語言平等；2. 兼顧語言的工具功能和文化功能；3. 保護語言資源；4. 維護語言權利；5. 提升國家和個人的語言能力；6. 和諧語言生活。多語主義於個人、於國家、於世界都有著重要作用與意義。

人類社會密切交往，單語社會已經寥寥無幾，世界上亦難找到純粹單語制的學校。在應對全球化帶來的英語化時，學校應該思考多語的學校現狀和語言實踐，維護語言權利，從語言衝突的潛在風險中，變語言權利矛盾為語言資源，提升學生個人和學校機構的多語能力。

2.2.3 本節小結

綜合比較各種觀點後，大學國際化是從經濟貿易的國際化含義中引申而來，主要是體現了一種“教育資源”的國際間流動。在英語國家里，大學國際化被理解為更多的資源的流動，但是亞洲的大學，對國際化的理解卻一致偏向“英語化”，將高校國際化實際上變為“高校英語化”。這其實是與不同國家的語言環境不同息息相關。歐洲有較好的英語環境，而在亞洲亞歐語言的差距過大令英語的學習困難重重。面對國際化=英語化時，歐洲地區提出的 Erasmus 計劃、Bologna 宣言等做法體現了對英語化的一種應對，不希望被“英語化”，希望通過提高教育流動，提升多語的使用。亞洲大學的做法相反，明知道英語難學，可是為了要追趕世界學術前沿發展，追求的是學校內的一種英語單語化，反而埋下了教育不公、語言衝突等隱患。儘管目前英語化是否必然能帶來社會發展仍存爭議，但是可以肯定的是，在教育背景下，“國際化”和“多語”均能影響學校語言實踐、語言信仰和語言管理規定，因此均是影響高校語言管理的重要因素。

2.3 影響高校語言管理的社區概念

2.3.1 學校社區的語言環境

Kaplan & Baldau (1997) 認為語言政策由權威方制定並下達，而 McCarty, Schiffman, Spolsky 則認為可以是從社區的非官方原則和文化準則中出現語言政策。Spolsky (2004) 直接說，語言政策在各種言語社區中體現。“一個言語社區是一群在特定空間進行互動的人。並且，這些人之間的互動是得到某些物質的或者精神的方式協助的”(Xu, 2015)。根據言語社區理論，一個言語社區有五個要素：人口、地域、互動、設施和認同(徐大明, 2004, 2010)。可見，“同一言語社區的成員具有一套共同的語言實踐和語言信仰”(Spolsky,

2011, p. 12)。《語言管理》一書中，斯波斯基用“語言域”去表達言語社區的概念，認為“每一個語言域都應該有自己的語言政策，而且這些語言政策既有自己內部的管理特點，也有因受外部力量影響而產生的其他特點”。高校学校的多语性与学校的社区性共存（林潔，2015），學校社區的成員具有一套語言實踐和語言信仰，學校社區提供研究學校語言管理的範圍，也是直接影響學校語言管理的環境。

例如，學校社區內學生的語言實踐能力直接影響語言政策。Martin-Jones, Blackage & Creese (2012, p. 259) 指出，香港（轉引自 Tsui, 2005）采用英語授課的學生比用中文授課的學生落後兩年，所以目前香港的大學正在轉回使用中文授課。林潔（2015）用英國卡迪夫大學的例子說明，雖然卡迪夫大學地處威爾士語地區，但校內的威爾士語使用比校外的卡迪夫市整體水平低，學校內部域與學校外部的社區可以視作兩個不同層次的言語社區環境，影響學校的語言實踐。

正如Pennycook (2010) 所著《作為當地實踐的語言》(Language as a Local Practice) 一書中點明，研究語言必須從實踐中理解，視語言為行為動作 (linguaging)，(2010, p. 49)，在具體的當地環境中去研究語言實踐行為，而不是僅僅列舉語言的數量，才能更透徹理解語言多樣性 (2010, p. 58)。對具體言語社區來說，國家層面的語言規劃可能不合適也可能不可行。Doiz et al. 的研究 (2013, p. 1419) 說明語言研究要緊密結合當地社區，其研究結論是大學應該明晰語言政策，和每門語言的目標，讓大學社區真正功能性變成多語社區，營造“添加式多語” (additive multilingual) 氛圍，才能幫助減少國際化過程中的語言衝突摩擦。合理的學校多語政策還應該開發出衡量目標完成度的工

具和指標。高校語言管理不僅需要考慮高校本身是一個小社區，還需要考慮高校所處的大的地理社區和社會語言生態，並且還不能忽略社區疊加、語言域重合的問題。

2.3.2 地區、國家的語言環境

除了斯波斯基外，還有許多研究論證過語言政策會受到外部環境的歷史、社會、政治、經濟、科技和社會傳統文化等因素的影響（Kaplan & Baldauf, 1997；Ricento, 2006；Spolsky, 2004）。

高校所處的言語社區影響著高校的語言管理，言語社區的語言衝突也會反映在高校內。Vanish（2010，p. 75）總結過，在國際化影響下，全球現在都面臨著英語的廣泛傳播與語言多語主義之間的衝突。Coleman（2010，p. 6）解釋這種衝突的原因是不同的需求，英語作為國際語言，擔任促進國際經濟發展的角色，而社區語言則更多地扮演滿足人類需求發展的角色（例如提高醫療水平）。這觀點與 Preece & Martin（2010，p. 3）的觀點一致，在高校里面，引起語言衝突的常見原因就是單語（英語）的語言需要和信仰，與多語學生的語言需要和信仰之間發生了不匹配的情況。

國際化給高等教育語言政策帶來的不僅是衝突，也帶來了發展的機遇（Tollefson, 2013，p. 302）。國際化給予了英語超越國家語言的地位，“英語話語者在軍事、經濟、文化、科技等領域占主導地位（Wright, 2004，p. 155），於是更多人加入學習英語的行列，全世界的高校都面臨英語化的變化和壓力，越來越多英語授課課程的開出難免排擠著用當地語言開設同類的課程。盧旺達學校的例子就表明（Samuelson, 2013，pp. 211-232），全球化會威脅到社區語言。然而 Tollefson（2013，p. 302）認為全球化帶來的高科技，可以提供語言

維持的工具，讓年輕人對社區語言產生親近感和新的認同感，Quechua 和 Aymara 的年輕人就被新的社交媒體方式吸引，打破了傳統社交語言是老一輩人的生活方式的陳見。

總體來說，我們要在具體社區的環境下考察高校的語言實踐，語言政策和語言管理。高校內部有學校社區，外部有更大的城市 and 國家，外部環境的歷史、社會、政治、經濟、科技和社會傳統文化等因素都會影響學校的語言政策和管理。國際化雖然帶來了英語與社區語言之間的對立，但是國際化也可以為社區語言的保育提供機會和工具。我們要辯證地看待國際化對高校的影響，聯繫社區概念來分析和研究高校語言管理。

2.4 教學媒介語

2.4.1 單語的和多語的教學媒介語

教學媒介語就是在教學過程中所使用的授課語言。這一說法翻譯自英文文獻，大多數文獻中稱其為 Medium of Instruction (MOI) (Tollefson & Tsui, 2004; Li, Lin & Tsang, 2000; Van der Walt, 2013)，少數文獻稱為 Language of Instruction，國內學者使用“教學媒介語”的說法（盧丹懷，2004；林潔，2015；湯翠蘭，2015；周星、毛衛娟，2006）。

教學媒介語對語言教育政策的研究至關重要，它是代際語言傳承的最有影響力的形式。教學媒介語政策決定了哪些社會和語言群體可以獲得政治和經濟機會（Tollefson & Tsui, 2004, p. 2）。以往七八十年代的教學媒介語研究只是用在雙語教育的教學效果分析上，是微觀的層面。而現在的教學媒介語研究已經關注到要將授課語言政策放在更大的社會語言環境中進行分析，綜合考慮（Tollefson & Tsui, 2004; Tollefson, 2013; Poon, 2000）。

世界各地對教學媒介語的政策和執行情況多種多樣，主要可以分為單語制和多語制。盡管面對多語人口的情況下，國家層面和學校層面都仍然會傾向單語制（Grillo，1989；Spolsky，2009）。“在當今世界上，學校用國語或國家官方語言進行單語教育是一種普遍現象。”“語言未來的走向是發展標準化，而標準化是不鼓勵學校發展語言的多元化或多語化的。”（斯波斯基，2016，p. 128）Heller（1995）用加拿大法語學校的例子，分析安大略省法語學校法語教學合法化的過程，結論認為該學校其實就是一種隱性的單語制思路，只使用法語標準語。英國的卡迪夫大學網頁中有這麼一句：“在威爾士每個人都能說英語，全部的授課、研討會和作業都用英語為媒介，不需要妳學任何威爾士語（除非妳想學）”（Cots，Lasagabaster，& Garrett，2012）。雖然卡迪夫大學必須要遵守1993年的《威爾士語言法案》（Welsh Language Scheme），該法案要求區域內機構發展和維持威爾士語方案，即在一系列領域提供威爾士語，包括公共交流、翻譯服務、像片服務、威爾士語員工職位等領域，擴大服務至為學生提供威爾士語以及在網站和通告、臉書等提供威爾士語。但是在不違背各級機構關於語言的規定下，卡迪夫大學對威爾士語採用了比較消極的語言政策，實質上是以英語為教學媒介語，執行單語制。

另一方面，多語制的現象越來越普遍。聯合國倡導母語教育，在多語種地區，進行母語教育就成為進行母語多語種教育（Nyika，2015）。中小學進行母語教育已有很多論證，聯合國的母語政策也強力地支持了多語教育政策。大學面對多語現象所採取的多語政策和實踐成為了許多學者的研究方向（Cots，Lasagabaster，& Garrett，2012；Risager，2012；Linstrom，2012；Garrett & Balsa，2014等）。歐盟提出的“母語＋兩門外語”的語言要求體現出歐盟的語言政策

可以跨越單一政府產生作用，按此要求歐洲高校必須遵守執行多語制授課語言的行政命令（Lasagabaster & Hult，2007）。西班牙有十七個自治區，除了西班牙語是全國通用官方語言外，每一個自治區還可以再規定一門當地語言作為官方語言，自治區內的大學還可以自己規定學校的授課語言。例如西班牙的萊里達大學（University of Lleida）明確在學校有關的語言政策文件上規定教學媒介語是加泰羅尼亞語、西班牙語和英語，而巴斯克大學（University of Basque）則進行了一項名為“语言政策计划”（Language Policy Plan）的推廣巴斯克語（Basquization）方案，執行巴斯克語和西班牙語的雙語授課語言（Cots, Lasagabaster，& Garrett，2012）。

眾多學者都認為，當今的大學已經變為多語制授課語言的大學（Llurda, Cots, & Armengol，2013；Preece & Martin，2009；Preece & Phan，2016；Wilkinson，2013）。

2.4.2 英語作為教學媒介語

英語國家中的高等教育大多是單語的，但是在非英語國家中，高等教育都不可避免的面臨著英語進入授課語言並且迅速提升地位的變化（Doiz，Lasagabaster，& Sierra，2013；Graddol，2006；Van der Walt，2013；Wilkinson，2013）。英語作為授課語言簡稱為 EOI（English as medium of instruction）。

根據 Graddol（2006），超過世界半數的國際留學生用英語學習，大學越來越多地提供英語為授課語言的課程。按照 Wachter & Maiworm（2002，2003，2008）的問卷調查研究，大學引入 EMI 項目原因包括：吸引國際留學生；令本土學生適應全球／國際市場；提升學校與同國家其他學校比較時的形象；研究型大學用引入 EMI 的辦法來吸引博士學生來做研究。另外還有一些相對不大重

要的動機原因：吸引外國學生成為本國勞動力；彌補本地學生生源不足；維繫某些本地學生生源不足的課程；提升學校收入。

Wilkinson（2013）總結了 Maastricht 大學 EMI 發展的不同階段以及擴大發展的原因：

表 2.2 Maastricht 大學 EMI 發展的不同階段和發展原因

發展階段 發展原因	跨境 1987	歐洲化 1991	鞏固 1995	全球化 2002	金錢化 2007
實際目的	地理	招生（國際學生和交換生）		招生（學生有特長）	招生（金錢）
理想目的	多語主義		不用出國的國際化		
教育目的	新的課程	新的課程		新的課程	
生存目的		國內市場太小／太飽和	樹立學校的雙語形象	樹立學校的國際化形象	樹立學校形象（排名）
金融目的			雙語選擇的成本		招生（帶來收入）

資料來源：Wilkinson（2013，p. 9）

Wilkinson 的研究較為客觀地總結了進行 EMI 的多方面原因，不同的學校都可以參照 Maastricht 大學的例子找到自己的發展階段。

英語授課也引來批評的聲音。Philipson（2003）早就提出英語日益蠶食公共和個人生活，破壞語言多樣性。還有批評英語授課導致某些國家發生 L1 的語言域丟失（domain loss），例如荷蘭和比利時的學術語言已經不再是荷蘭語和法語，變為了英語（Wilkinson，2013，p. 11）。教育領域的 L1 丟失還會波及其他社會和生活領域，有研究表明學生不使用 L1 將導致創造力下降（轉引自 Wilkinson，2013，p. 12）。

圍繞著授課語言轉變為英語是否影響教學質量有許多的研究，普遍認為 EMI（English as Medium of Instruction）需要學校投入更多的資源。de Bot 發現為了取得相同的教學效果，教員評價說用 EMI 花費更多時間和更加耗費教員精

力（轉引自 Wilkinson，2013，p. 22）。Wilkinson（2013）提出需要專業課老師和語言課老師共同合作，教師需要有專業能力、教學能力和語言能力三者才能保證教學的質量。

由於歐洲與亞洲的英語環境截然不同，我們重點看看亞洲的相關研究。台灣學者 Huang & Jhuang（2015）認為不能忽視“英語非母語的學生以英語學習專業的複雜性”，學生的個人因素還有英語情境因素對學習結果很重要。韓國學者 Im & Kim（2015）研究認為，現有的 EMI 廣受批評是由於教學出了問題和缺乏有效的英語環境。

香港關於教學媒介語的研究數量眾多，討論涵蓋課堂的語言使用、師生的語言能力、教學媒介語與學業成績的關係、課堂語言選擇與語言態度等。更關注的是使用某種教學媒介語的(教學)效果(Poon, 2000)。Yuen & Macaro(2012, 2015) 研究香港中學的課堂教學後發現，教學媒介語轉為學生的第二語言時，教學互動下降，課堂變成以教師為中心的教學，學生發言減少，使用英語作為教學媒介語不僅對教師的語言能力，還有教學技巧都提出更高要求。但是 Yuen & Macaro 研究的對象為中學而非大學，原因是香港從中小學開始引入英語為教學媒介語，關於中學階段的教學媒介語一直爭論不休。澳門的情況有所不同，澳門的中小學階段一直是各校自主決定授課語言，中學為英語授課的英文學校只占學校總數約十分之一，到了大學階段才開始正式引入英語為教學媒介語，也才引發起一系列的對師生和對教學的沖擊。

澳門理工學院的湯翠蘭（2015）總結了澳門十所高等院校的教學媒介語情況，指出“澳門高等學校教學媒介語的采用與辦學方針、培養對象有關。整體而言，澳門高等院校教學媒介語主要是英語和中文，中文以當地常用的粵語為

多，部分院校還使用同屬官方語言的葡語”。她指出澳門高等學校的教學媒介語“趨向更多元”，但是沒有提供師生對此的看法。

總體來說，目前世界上的高等學府都面臨一個兩難的局面：一方面要令學校的畢業生能掌握在全球化世界上有競爭力的語言，另一方面又必須保護各個社團的語言和文化遺產（Llurda, Cots, & Armengol, 2013, p. 203）。

2.4.3 語言問題和衝突

教學媒介語涉及的並不是簡單的授課語言變化，它的背後折射眾多力量博弈，可能引發激烈的語言矛盾與衝突。正如王輝（2015, p. 55）指出，“語言問題往往與語言多樣性聯繫在一起”，其中一方面的表現是“一種語言的發展與另一語言的發展之間往往也存在著矛盾”。高等學校的語言衝突可以來自不同語言（強勢語言、弱勢語言、外語）之間的課程競爭，尤其是執行英語為授課語言的過程中由於師生的語言能力不足而引發的問題（Doiz et al., 2013a）。香港中文大學就曾經發生教學媒介語變更而引起的衝突（張雙慶，2007；Li, 2013）。

當時矛盾的導火索就是校方通知各系要承諾採用英語／普通話授課的科目，校方明確表示，“假如不能承諾足夠的英語／普通話科目則該系不得招收外地生／內地生”（張雙慶，2007），而引起了師生、校友和社會人士的激烈反響，反對中大擅改教學語言。Li（2013）分析認為這次爭辯的關鍵其實“能否避免使用英語作為授課語言？”香港中文大學給出的“國際化”理由被 Li 質疑為是虛假的國際化（pseudo internationalization），原因是盡管沒有人否認英語的重要性和實用性，從採訪的學生意見看，大量的中文學生能否真正用英語學習有關領域的專業知識，不需要借助粵語，令人存疑。語言，尤其是英語，可以被

視作資源、資本（Grin，2001），但是在考慮英語作為語言資本的同時，也不可忽視語言人口的主要日常語言和民族身份認同（Li，2013，p. 79）。

英語與當地語言之間競爭引發語言矛盾的高校研究為數不少，歐洲的有Cots（2013），Ball & Lindsay（2013）和 Doiz et al.（2014b），南非有 Van der Walt & Kidd（2013），亞洲的有 Li（2013），這些研究焦點都集中在授課語言變化所造成的教學資源矛盾和學校管理壓力，上升到語言霸權的討論。從深層次來看，語言矛盾的背後與語言人口的身份認同密切相關。Liang（2014）在廣州的調查發現新一代普通話授課的人口無法簡單地以單語人口身份區別，例如廣州人，深圳人，有的學生們也迴避回答涉及語言身份的問題。Marshall（2009）的研究發現，許多前往英語國家留學的非英語母語學生，在被學校編入提高英語能力的補習類課程時，感受到一種負面的身份（deficit identity）。多語背景的學生並沒有被校方視作資產，反而成為了需要解決糾正（remedy）的問題。

Tollefson（2002）關於南斯拉夫教學語言政策的研究認為，身份認同不僅限制語言教育政策的制定，還對公眾接受這些政策起關鍵作用。曾經的南斯拉夫王國拒絕使用弱勢人口的斯洛文尼亞語，否決了他們的語言權利，而引發了激烈的衝突。

究竟是語言霸權主義還是語言資本資源（Li，2013）？是以世界潮流的英語還是以當地主要人群語言作為教學媒介語？如何維護弱勢語言的權利和地位，平衡各語言間衝突？“語文問題從來都是敏感的，語言不只是溝通工具，更富有政治和文化的內涵”（張雙慶，2007）。

授課語言引發的語言矛盾是由於學校內不同的語言需求和語言態度博弈下，學校人群不同，主體有學校管理層、教師和學生，他們有不同的語言需求。

國際化代表了管理層和部分師生的需求，但是也有相當部分學校人群未具備英語語言能力，或者處於弱勢語言的地位，他們需要保護自己的語言權利。這些語言衝突不僅僅是語言資源的競爭，還是不同的語言身份認同之間的衝突對立。

按照 Neustupny(1968 ,1970 ,1974)提出的語言問題理論(Theory of Language Problems)，語言問題有兩個解決辦法，一個是政策類途徑 (policy approach)，另一個是文明培養途徑 (cultivation approach)；前者解決的是例如語言標準化、掃文盲這類的問題，後者解決的是語言錯誤、語言風格這類的問題。Neustupny 的兩個途徑卻並不能解決現有的教學媒介語問題。新的研究 (Samuelson ,2013) 看來，替換教學媒介語為英語時，需要謹慎觀察，關注語言權利問題 (Philipson , 2009)，母語問題 (Annamalai , 2003)，多語問題 (Hornberger , 2003) 和多語背景下的英語的教學問題 (McKay , 2003)。

2.4.4 本節小結

面對日益加速的教育國際化和世界交往，當今世界上的大學大多數已經變為多語的大學，各大學有的采用單語的教學媒介語（多數為英語單語制），有的采用多語的教學媒介語。隨著 EMI 項目的普及，學校的多語實踐與 EMI 隱隱相對，聚焦學校語言衝突的關鍵就在於教學媒介語的選擇，各相關研究已經關注到要將授課語言政策放在更大的社會語言環境中進行分析 (Tollefson & Tsui , 2004 ; Tollefson , 2013 ; Poon , 2000)，這與斯波斯基的語言管理理論恰好契合。

2.5 影響高校語言管理的因素圖

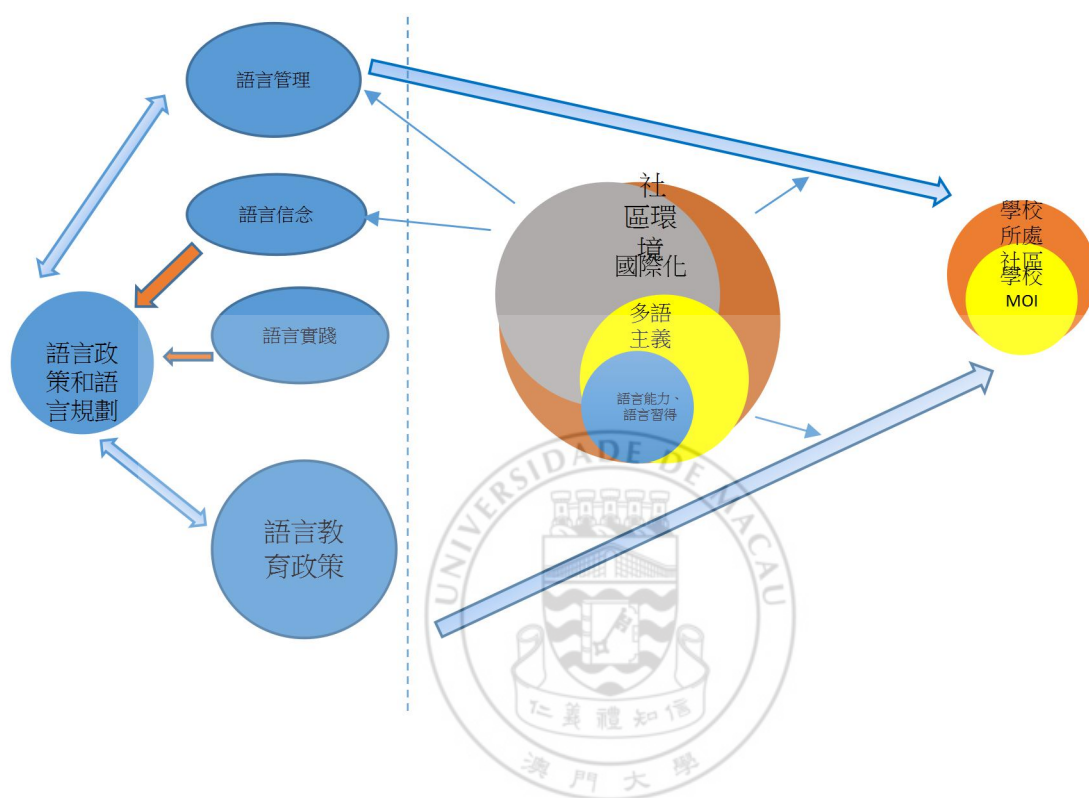
本章中分析的各影響高校語言管理的要素可以總結成下圖，右邊圖形表示學校的教學媒介語受學校所處社區影響，而中間圖形表現具體的學校社區環境，

即教育的國際化和學校社區的多語狀況一起屬於學校的外部社會環境，學校參與者的語言能力屬於學校內部環境，二者從內、外影響學校的語言實踐，從而影響學校的語言管理（各箭頭表示影響）。左圖的上半部分就是學校語言管理的理論投射，即斯波斯基的語言管理理論，其中語言實踐是語言政策最主要的影響成分，學校人群的語言信仰和具體語言管理行為也影響學校的語言政策和規劃。左圖的下半部分表現了學校語言教育政策起源於語言政策和規劃理論，又專注於教育語言領域，是語言政策與規劃理論的發展應用。全圖總結了與高校語言管理有關的因素和理論背景。



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

圖 2.7 關於教學媒介語、語言管理、多語與國際化等概念的關係圖



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

第三章 研究方法

3.1 研究目的與設計

3.1.1 研究目的

高校語言管理研究，根本目的是研究如何管理好學生的語言，從另一個角度看是為了解決高校中出現的多語需要／信仰之間的錯配問題（Preece & Martin, 2009, p. 3）。王輝（2015）認為，語言問題的一大原因是單一語言的發展與語言多樣性之間產生的矛盾。而以語言問題為研究角度的高校語言管理研究需要掌握語言管理現狀，發掘語言問題是否存在，討論如何解決語言矛盾，優化語言資源。促進和諧的語言生活，提供經驗給亞洲和世界其他大學參考和借鑒，則是高校語言管理的現實意義。理論層次上，研究“多語”和“國際化”對高校語言管理的影響，補充和深化斯波斯基的語言管理理論，是本研究的理論價值所在。

為此，研究需要在理論基礎上，通過實證研究，定位、分析和驗證學校生活的語言選用情況和語言矛盾焦點。按照斯波斯基的語言管理理論，學校人群的語言實踐和語言信仰，學校區域的語言政策和執行，是學校語言管理研究的研究對象。

國際上討論學校語言規劃的專著很多(Kaplan & Baldauf 2003 ;Kirkpatrick , 2016 ;Lin & Martin ,2005 ;Herriman & Burnaby ,1996 ;Liddicoat ,2013 ;Tollefson , 2002 , 2013 等)，尤其關注國際化視角下英語的傳播對高等教育帶來的衝擊（Ferguson , 2006 ;Graddol , 2006 ; Smit , 2010），並且大多數討論重點放在教學媒介語上面（Doiz ,Lasagabaster , & Sierra , 2013b ;Kirkpatrick , 2011a ;Tsui , 2004 ; Tsui & Tollefson , 2007 ; Van der Walt , 2013 ; Walt , 2013 ; Wilkinson ,

2006；林潔，2015；林曉，2016 等）。教育國際化中英語已經上升至不可缺少的地位，高等學府的兩大主要工作－教學和科研的國際排名都與英語密切相關，Doiz et al. (2013b) 認為英語已經成為最優秀高校（HE par excellence）的語言。由此又進一步推動了英語的地位上升和在世界上更多高校的發展。

英語教學媒介語（EOI）的傳播及 EOI 對學校語言的影響引起了學界的關注，King (2011, p. 260) 認為英語在現實和政策制定中起主导作用，並且已有學者注意到英語環境國家與非英語環境國家的不同（Earls, 2016；Herriman & Burnaby, 1996；Kirkpatrick, 2011b）。在比鄰澳門的香港，自從 1998 年從中學階段開始實行“母語教學”政策以來，各相關研究很多（Poon, 2000；Yuen, 2012, 2015 等）。雖然這些只是關於中小學階段的教學語言，卻對語言教育規劃研究有重要意義，Poon (2000, p. xvi) 的研究發現了在學校，教育政策與政策的執行會出現不一致的情況，“語言政策從政策角度看和從執行角度看有很大不同”。這個發現啟發了我們在研究澳門的教學媒介語時應更多關注是否有同類現象，畢竟香港和澳門在社會、歷史和語言背景方面都有許多共同點。

“三文四語”的澳門有著特殊的歷史背景、獨特的地理位置和多樣化的居住人口，因此有著多姿多彩的語言背景。澳門是“一個以華語為主體並與多種外語共存的多語多方言的言語社區”（蘇金智等，2014, p. 19）。澳門的高等教育事務由澳門高等教育辦公室負責處理，但只是協助學術文化交流和推廣活動，並不直接管轄各校的具體運作事務，所以澳門高校還享有很高程度的獨立管理權。

澳門理工學院的湯翠蘭總結了澳門十所高等院校的教學媒介語情況，澳門大學的定位是面向世界的綜合大學，除了某些特定科系以外，大多以英語作為

教學語言，除了澳門大學和私立的聖約瑟大學以英語為教學語言外，澳門的其餘院校大多以培養本地人才為主，教學語言主要是中文（湯翠蘭，2015）。

第一章曾結合 Spolsky 的語言管理分析框架，對第一個研究子問題列出以下待回答分析問題匯總。

1. 澳門高校的實際教學語言是什麼？
2. 澳門高校的實際行政語言是什麼？
3. 澳門高校人群（師／生／管理層）對大學語言的態度是什麼？
4. 澳門高校人群（師／生／管理層）有無語言管理意識？
5. 澳門高校關於教學語言的規定是什麼？
6. 澳門高校關於行政語言的規定是什麼？

將以上研究問題用圖表來總結的話，將會呈現下表。

表 3.1 澳門高校語言管理狀況匯總（即表 1.6）

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	問題一、二	問題三	問題四、五、六
教師	問題一、二	問題三	問題四、五、六
高校管理層	問題一、二	問題三	問題四、五、六

綜合第二章的文獻綜述、研究思路和澳門高校的語言背景，研究確定以高校教學媒介語作為主要變量因素，以澳門地區最大的公立高校—澳門大學作為最大的個案研究，其他澳門高校作為對照案例。澳門是以粵語為主的多語言社區（蘇金智等，2014；徐大明，2015；熊夢蝶、林洁，2017；張媛媛、張斌華，2016）。在這樣一個以中文為主要交際語言的多語言環境中，學校選擇一門外語作為教學媒介語，會不會出現類似 Poon（2000）指出的香港的“政策與執行”不等的情況呢？問題即在一個多語的學校，能否執行單語制（英語制）的學校語言管理？因此上表也進一步表述為：

表 3.2 澳門高校語言管理研究的焦點表述一

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	多語制？／ 單語制？	多語制？／ 單語制？	多語制？／ 單語制？
教師	多語制？／ 單語制？	多語制？／ 單語制？	多語制？／ 單語制？
高校管理層	多語制？／ 單語制？	多語制？／ 單語制？	多語制？／ 單語制？

表 3.3 澳門高校語言管理研究的焦點表述二

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	目標與執行一致／ 目標與執行不一致	目標與執行一致 ／目標與執行不 一致	目標與執行一致／目 標與執行不一致
教師	目標與執行一致／ 目標與執行不一致	目標與執行一致 ／目標與執行不 一致	目標與執行一致／目 標與執行不一致
高校管理 層	目標與執行一致／ 目標與執行不一致	目標與執行一致 ／目標與執行不 一致	目標與執行一致／目 標與執行不一致

根據第二章文獻研究得出的兩個重要影響因素，即多語與國際化，其實也體現在表格中。“多語”體現了語言管理三大成分中的“語言實踐”部分，而“國際化”則同時影響“語言信念”和“具體語言管理行為”這另外兩個成分。“多語與國際化”共同作用，影響高校語言管理。

在研究收集了以上所需數據後，借用《語言教育政策：關鍵問題》（第二版）前言中主編 Tollefson（2014）的話：“在學生是多種語言使用者的學校里，什麼樣的教育語言政策最能滿足所有學生的教育需求，並最能符合語言所牽涉的更高的社會政策目標？”，“多語”和“國際化”如何對高校語言管理發揮作用，大的社會語言生態如何影響區域內的學校語言管理，是本研究最終希望回答的問題。

3.1.2 研究方法

針對表 3.1，表 3.2 和表 3.3，研究需要獲得澳門高校“語言實踐”、“語

言信仰”和“語言管理”的一手數據。根據 Spolsky (2009, 2016, pp. 5-6) 的定義，語言實踐”是“可觀察的語言行為和語言選擇”、“語言信仰”是“人們賦予某些特定的語言和語言變體一定的價值和地位”，“語言管理”是“某些擁有或聲稱擁有特權的人或團體所付出的顯性的或可見的努力，其目的是為了改變語言域中人們的語言實踐或語言信仰。

在已有的國內外高校研究中采用了很多不同的研究方法。Cots 等 (2012) 用文獻法研究了歐洲三所地處多語地區的高校語言政策與實踐，Doiz 等 (2012) 運用了問卷調查和非參數檢驗的統計方法，考察學校人群對英語教學媒介語的不同態度，Garrett & Balsa (2014) 通過訪談法調查了萊里達大學 (University of Lleida) 和卡迪夫大學 (University of Cardiff) 國際化的理解，Young (2006) 使用問卷法調查了澳門學生對英語的態度，Yan (2014) 則運用綜合問卷和訪談法調查了澳門大學生的語言使用和語言態度。一方面發現關於學校語言的實證性研究多數采用了問卷調查的方法，同時混合使用其他方法；另一方面可知目前關於高校語言狀況、語言管理還沒有成體系的成熟研究方法，但是從社會語言學看，語言實踐可以對應語言生活調查，語言信仰可以對應語言態度調查，語言管理行為相當於政策行為，可以用文獻法調查，所以總體來說，混合使用幾種不同的研究工具，可以獲得本研究需要第一手數據。可供佐證的是，近年來，越來越多研究使用混合工具的研究方法 (Dörnyei, 2007, p. 42; Hesse-Biber & Johnson, 2015)，並且由於混合研究工具法可能揭示出不同的或者是互補的現狀，近年更有學者呼籲研究應該更多采用混合法 (Dörnyei, 2011, p. 110)，幫助研究復雜的問題 (Hesse-Biber & Johnson, 2015, p. xiii)

從已有研究中發現的另外一個顯著的特點是，多數采用個案研究法 (case

study)，Earls（2016）和 Poon（2000）等典型的個案研究可以幫助我們分析複雜的學校語言和社會背景。Merriam（2009）指出，立意抽樣（purposive sampling）是當研究者基於研究目的和對研究對象的了解，特意從樣本庫中選取的最具有某種研究特質的個體來組成研究樣本。在本次對澳門高校的研究中，澳門大學以“英語大學”立足，最符合多語制（學校人口）／單語制（學校管理層目標）的研究特質，成為最主要的研究樣本，另外，澳門理工學院、旅遊學院、澳門城市大學、澳門科技大學、澳門鏡湖護理學院和聖約瑟大學，英語化程度各有不同，成為對照樣本。

研究采用混合法（mixed method），共運用了不同的研究工具：問卷（questionnaire）、半結構式訪談（semi-structured interview）以及社會語言學的非介入式觀察法（unobtrusive observation）作為客觀的數據補充與印證，整體調查澳門大學的學校語言實踐、語言信仰和語言管理。同時以半結構式訪談法訪問另外六所澳門高校學生，與澳門大學研究結果作對比。

研究的學生問卷數據收集主要集中在 2015 年 10 月至 12 月，教師問卷收集於 2016 年 7 月，訪談數據收集於 2015 年 10 月至 12 月和 2016 年 6 至 8 月這兩個時間段，還有一小部分是 2016 年 12 月收集的。研究使用的每一種工具都事先進行了試驗（pilot test）後，再經過數次討論修改才定稿。

3.2 訪談法

3.2.1 設計和測試

本研究運用的訪談方法為社會語言學廣義的訪談方法，更接近 Milroy & Gordon 的引導式訪談（2003，pp. 57-58），而非拉波夫首創的為引導語言變體而進行的狹義錄音訪談（Labov，1966）。訪談可以分為結構式訪談、半結構

式訪談和無結構訪談三種(LeCompte ,Preissle & Tesch ,1993 ,p. 169 ;Merriam , 2016 ,p. 110) 。由於半結構式比結構式能獲取更多的社會背景等信息，而無結構訪談只應用在個案研究法的早期階段(Merriam ,2016 p. 111) 。Gillham(2008) 呼籲研究人員共同進行問卷調查和半結構式訪談來深入理解數量統計結果 (Dörnyei , 2011 , p. 110) 。本研究采用的是面對面的半結構式訪談。

研究過程中訪談法的運用分為試驗訪談 (pilot interview) 和後面的正式訪談兩部分。先進行試驗訪談的做法是為了相應修改調查問卷和正式訪談的提綱。訪談問題的設計思路結合了前人文獻中所涉及到的語言背景和能力、語言使用、語言態度和認同，以及對多語和國際化的理解進行問題設計 (Doiz et al. , 2012 , 2013a , 2013b , 2014a , 2014b ; Garret , 2010 ; 覃業位、徐傑，2016 ; 熊夢蝶，2015 ; Yan , 2014 ; Young , 2006 , 2009) 。

在正式訪談後，從訪談對象話語中找出影響語言實踐、語言信仰和語言管理等相關信息並加以分析。

訪談總計完成四十一份。早期的前十三份訪談得到澳門大學的 FTREF (Faculty Teaching and Research Enhancement Fund) 項目的資助，向每位受訪者支付 MOP150 的訪談費；後期的訪談由研究人員自費，向每位受訪者支付 MOP100 的訪談費。

3.2.2 訪談過程和數據處理

澳門大學訪談對象的選取原則是盡可能訪問不同院系，同一個專業只採訪一名同學，但由於隨機性，出現過一次採訪了同一個專業的本科生和研究生的特殊情況。受訪學生的招募辦法有兩種：通過熟人介紹的滾雪球方法和在澳門

大學主頁 facebook 上招募志願者。其他澳門高校的訪談對象基本是通過已訪問對象介紹的辦法接觸和邀請參加訪問的，每一所高校採訪兩名同學。

訪談地點主要有兩大類，一種是澳門大學圖書館的個人自修室，另一種是先和受訪者約定在澳門市區較安靜的公共餐飲場所訪談。由於訪談錄音只需要進行談話內容的轉寫，不需要作其他專業語音數據處理，所以些許背景雜音並未對語言分析產生影響。

每次訪談按照提綱進行，時間大約為四十分鐘至一小時。訪問員首先介紹本次研究的目的和流程，請受訪者簽訂訪談協議後才正式開始錄音。訪問員事先提醒過受訪者，如果訪談內容令他／她感到不安，訪談可以隨時中斷。這種情況並沒有出現，全部訪談都順利完成。訪談過程中，以問答的形式同時完成了《大學生語言使用狀況調查問卷》和以受訪者獨立填寫的形式完成《“國際化”理解》問卷（中／英文版）。對於表明需要審核轉寫內容的受訪者，轉寫記錄會依照預留的郵箱地址發給受訪者審核。

2015 年 10 月至 12 月時間段的轉寫曾先後由不同的 FTREF 研究助理完成，2016 年 6 至 8 月時間段的轉寫由一名暑期研究助理和本人完成。全部四十一份轉寫共計四十萬字，轉寫規範參考了 Morgan（2014，p. xi）的轉寫規範，全部經過本人核對訂正。

3.3 問卷調查法

3.3.1 設計和測試

問卷調查包括三套問卷（見附錄）：《大學生語言使用狀況調查問卷》、《教師課堂使用語言調查問卷》（包括中英文版）和《“國際化理解”問卷》（包括中英文版）。問卷全部采用匿名式，除《教師課堂使用語言調查問卷》是面向教

師以外，其餘問卷都是面向學生的。《大學生語言使用狀況調查問卷》問卷經過了試驗（pilot questionnaire）和修改才定稿，信度係數較為合理（4 項目，Cronbach's $\alpha = 0.692$ ）。根據 Dörnyei（2011，p. 95），cronbach's α 系數 0.6 以上就可以認為是令人滿意的系數。《“國際化理解”問卷》（英文版）來自 Doiz 等（2014a）內附問卷，《“國際化理解”問卷》（中文版）為本人對英文版本的翻譯（本人為大學英語專業教師）。

3.3.2 問卷調查過程和數據處理

《大學生語言使用狀況調查問卷》的調查對象為在澳門高校就讀的大學生。由於受到個人信息隱私保護法的制約，研究原來設計的按照學號隨機抽樣或按照宿舍隨機抽樣來選取學生填寫問卷的方法無法開展，所以最後采取了第三套方案，在澳門大學的公共區域進行調查。

澳門大學位於珠海橫琴，自帶巴士站，很多學生乘坐校內免費巴士或者市政巴士前往教學樓、圖書館、行政樓等各處，所以巴士站成為很理想的接觸全校各種學生的場所。在 2015 年 12 月，研究小組調查員在澳門大學的“大學南”、“行政樓”、“E21 人文學院教學樓”以及“E33 法學院教學樓”等主要巴士站對學生進行了問卷採訪。考慮到時間問題，最終定稿的問卷長度控制在一頁之內，完成時間較快。並且事先向被訪者保證，如果答題過程中巴士來到，問卷採訪隨時可以終止，該問卷不計入有效問卷。最終，連同 2016 年在訪談中完成的小部分問卷，研究最後共獲得 249 份有效問卷。

《教師課堂使用語言調查問卷》的題目設計是對應學生問卷中的有關題目的，選項按照使用指定語言（specified language，即大學規定授課使用的英語、葡語、日語等語種）的程度，從 100% 使用開始降序排列，到 0%，即純使用學

生母語（中文）進行授課，並且區分專業類課程和語言類課程的語言使用，讓教師分情況答題。考慮到中外籍教師的需要，問卷分中、英文版本。研究在 2016 年 7 月澳門大學的人文學院教師大會上派發問卷，現場共回收 59 份有效問卷。

《“國際化”理解》問卷的英文版是從 Doiz et al. (2014b) 關於“國際化”理解調查文章中所列出的問卷題目，重新合併成問卷而得來，只有個別的英文語句被改動。被改動的部分是三個句子的同一部分，都是關於“Basque”（巴斯克語），改動後變為“當地語言”。例如，原陳述句為：The university should provide more opportunities to learn Basque，被改為 The university should provide more opportunities to learn the local language。問卷的對象為進行訪談的澳門高校學生，他們會在訪談尾段被要求現場完成這份問卷。問卷請受訪者按 5 分李克特量表打分制，對關於國際化大學的陳述打分（1 分＝強烈不同意，2 分＝不同意，3 分＝中立，4 分＝同意，5 分＝強烈同意）。該問卷同時還是一個隱藏的語言測試，當受訪者由於英文版問卷中的句子理解向採訪員求助和確認時，採訪員會告知受訪者還有一份中文版的問卷，受訪者可以自由選擇語言版本。研究員發現此時受訪員的選擇，總能吻合研究員對受訪員英語水平的判斷，即英語水平較高的受訪同學會繼續使用英文版問卷，而英語水平不高的受訪同學會選擇換用中文版問卷。《“國際化”理解》問卷從側面可以反映受訪者的語言水平，有助於對受訪者語言信仰的分析。

問卷的數據處理主要使用描述性統計和非參數統計方法，統計軟件版本為 SPSS 18.0。

3.4 非介入式觀察法

3.4.1 設計和測試

另外，為了避免田野調查中遇到拉波夫“觀察者的悖論”（observer’s paradox），本研究還採用了范德博（Van den Berg，1986，p. 15）的非介入式觀察法（non-obtrusive observation）。該方法隱蔽觀察人們在市場、銀行、公園等公共場合的語言使用狀況，描繪真實的語言使用，成為“城市語言調查的一個典範”（徐大明，2010），為其他社會語言學學者運用（徐大明 2005，俞瑋奇 2011，張斌華、張媛媛 2015）。並且，在教育領域的研究中（Merriam，2009），“當某活動、事件或場合可以直接觀察時，或者當需要一個新的視角時，或者當參與者不能或不願意討論該話題時”，觀察被視為收集定性數據的最好方法。

3.4.2 非介入式觀察的過程和數據處理

在澳門大學，本研究也借鑒了非介入式觀察法，並修改為研究所用。研究助理經過路線設計和計算後，隨機選取教學時間段，在澳門大學全校 321 間課室外觀察並記錄課堂的教學媒介語使用，記錄表見附件八。用此方法可獲得同一教學時段內教學媒介語的數據，本研究總共觀察並記錄了六個時段課堂教學媒介語的使用。由於研究助理只能夠區分中文、英語與日語，但是無法完全區分法語、葡萄牙語、西班牙語等語種，因此在記錄混合語種授課時，對無法辨別的外語記錄為“不清楚”。

在其他大學，“非介入式觀察法”沒能進行。部分原因是課室設計有所不同，例如澳門理工學院的課室前後門均不透明，增加了準確觀察的難度；還有的原因是對其他學校建築和課室的不熟悉，難以合理設計和控制好觀察路線。另外，其他澳門高校作為對比參照，其主要信息還是從對該高校學生的訪談得到。

非介入式觀察的紀錄表格參考了 Cooper (1989) 和蘇金智等 (2014, p. 178) 曾采用的表格格式，不涉及復雜的數據統計，只是百分比計算，全部記錄統計由本人計算並復核。

3.5 文獻資料法

澳門的高等教育事務由澳門高等教育辦公室負責處理，但只是協助學術文化交流和推廣活動，並不直接管轄各校的具体運作事務，所以澳門高校享有很高程度的獨立管理權。換言之，澳門高等教育辦公室並沒有頒布具體的語言教育政策文件管轄各高校，在法律層面只要遵守澳門基本法（中華人民共和國主席令 1993）第九條：“澳門特別行政區的行政機關、立法機關和司法機關，除使用中文外，還可使用葡文，葡文也是正式語文”，各高校便可以依照本校具體情況自行制定語言教育政策，進行語言管理。

考慮到語言管理涉及到學校政策的制定和實施情況，本研究收集的文獻資料指的是 Merriam (2009) 中廣義的概念：“與個案有關的材料，包括檔案記錄，個人通訊、圖片和人工製品”。

在訪談中被提及的文件資料，例如學校簡介、學校官網等，有可能是數年以前的，無法再次找到，但是當不止一位受訪者提及此（類）資料，研究就認為曾真實存在過。

雖然文獻資料不是主要的研究工具，但也為綜合分析，尤其是學校政策與學校實際操作的對比分析，提供了重要的歷史依據。

第四章 研究結果及討論

4.1 語言實踐

4.1.1 語言景觀中的學校多語

澳門是以粵語为主的多语言社区（苏金智等，2014；徐大明，2015），從語言景觀中可以看出澳門的多語狀況（張媛媛、張斌華，2016）。語言景觀的定義是：“公共路牌、廣告板、街道名稱、地名、商店招牌以及政府建築的告示共同構成了一個地域、地區或者城市板塊的語言景觀”（Landry & Bourhis，1997，p. 25）。Landry & Bourhis（1997，p. 25）將語言景觀分類成“政府”和“私人”兩種類型，並認為“私人”的語言景觀“更能準確地反映一個特定地區或地點的多語現狀”。大學學校應該是介乎政府與私人的一種地理區域，從以下的學校語言景觀中我們可以直觀感受到學校的語言狀況。

圖 4.1 和圖 4.2 為兩則取材於澳門大學研究生宿舍的公共區域語言景觀。圖 4.1 為禁止吸煙告示，可以看到只有中文沒有英文語句，而該宿舍樓為中外學生混住，只有中文的作法有欠妥當。圖二對比了澳門大學宿舍走廊的房間指引標牌與網絡房標牌，兩個指示牌相隔不到一米，款式設計和材質一樣，但是一個使用了英、中、葡三文，另一個使用了英、中兩文，沒有了葡萄牙語。兩種文字組合的對比表現出公告領域存在語碼混用和次序不一的現象。這些語言標牌的語碼混用情況，一方面反映了大學的多語現狀，另一方面標識的不統一、不規範反映了大學內部語言管理政策的缺位。

圖 4.1 澳大茶水間禁止吸煙告示



圖 4.2 澳門大學宿舍走廊的房間指引對比網絡房標牌

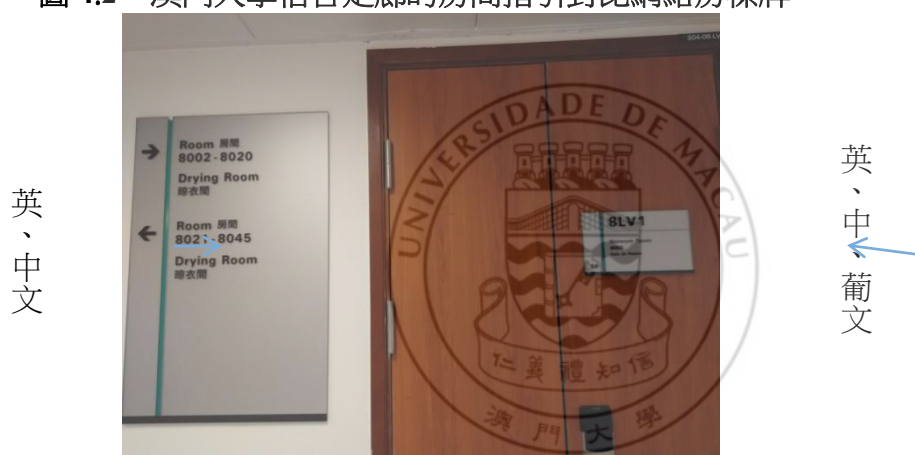


圖 4.3 澳門大學課室標牌



圖 4.4 澳門大學校內路牌



澳門大學歸屬澳門特區管理，遵守“中文、葡文同是官方語言”的規定，在教學區域的校內公共標牌上面，應該同時有中、葡兩種官方文字。從澳門大學學校的課室牌號和路牌可以看出，澳門大學在公開標牌中，不僅提供中、葡文，還提供英語版本，並且在位置順序上是按照先英文，其次中文，最後葡文的次序。英、中、葡三文共用，明確分工。葡語的使用除了遵守官方規定外，

還帶有促進和提升葡語在學校的使用的目的。尤其在某一語言並不屬於區域內主要語言的時候，語言景觀中添加該語言以幫助維持和恢復該語言使用的這一社會功能尤其明顯（Jaworski & Thurlow，2011，p. 10；Landry & Bourhis，1997，p. 45）。

從語言景觀中各語言的空間位置還可以反映各語言之間的關係，語言的意思和權力取決於，也來自於，所占的空間位置（Jaworski & Thurlow，2011，p. 10）。圖 4.3 中各語所占空間差不多，圖 4.4 中占空間面積最大的是中文，稍微偏向中文隱隱傳遞著中文是學校內最大權力的語言之義，這點本來對應中文是學校最大人群的語言的事實，但是在次序上以英語優先的安排，又透出澳門大學尊崇英語的語言管理。英語並非澳門官方語言卻獲得廣泛使用，其原因還與英語的象徵意義有關。正如學界研究所指出的（Thurlow & Jaworski，2003；Kelly-Holmes，2005），基於戶外廣告牌和雜誌廣告的分析，英語能象徵現代化、國際化、全球化、高檔等含義。

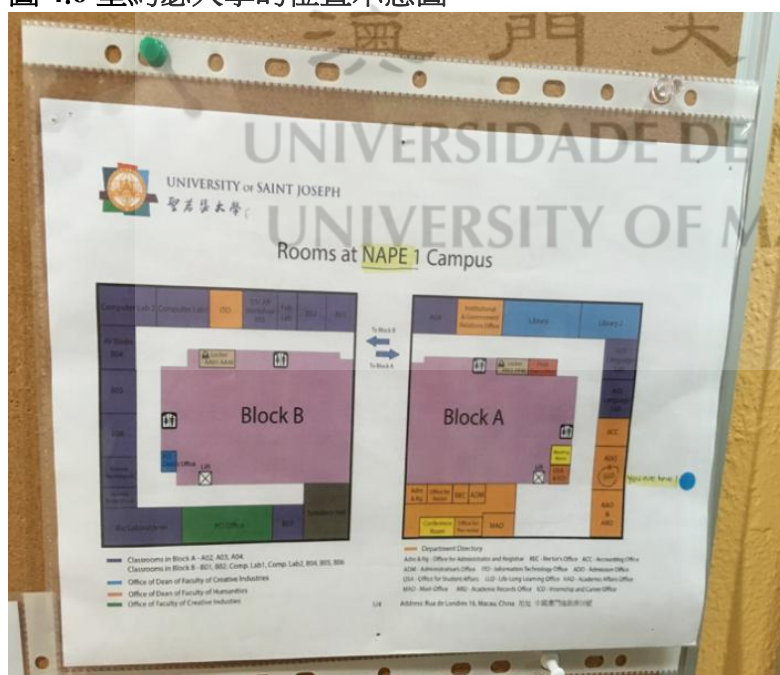
聖約瑟大學是澳門的私立高校。圖 4.5 是聖約瑟大學內的課室門牌號，圖 4.6 是在課室外拍攝的課室位置示意圖，兩圖都使用英語提供信息；圖 4.7 是聖約瑟大學的走廊佈告板，其中關於不良天氣下的教學安排、學費收費表等直接由聖約瑟大學頒布的管理文件也全部使用英語，但是天主教區慈悲禧年活動宣傳單就是中英雙語的。聖約瑟大學予人一種全力營造英語環境、使用英語進行管理的印象；反觀民間的宣傳單只采用中英雙語，間接反映出葡語的弱勢地位。葡萄牙教育學家龔水桑·阿爾芙斯·斌多教授曾說過，“在澳門，英文教育的重要性值得考慮，在一個以中文為主要語言，葡國行政管理的地區，英文卻占有特殊的地位，這是不可忽視的事實。與葡文學校相比，英文學校無論在哪一

個程度的人數總是領先，而且學英語的人數隨著年紀的升高而增加。”⁷ 本文會進一步討論澳門高校使用英語作為教學語言，但是可以肯定的是目前澳門高校都將英語環境放在重要的位置。

圖 4.5 聖約瑟大學的課室牌



圖 4.6 聖約瑟大學的位置示意圖



⁷ 轉引自張媛媛、張斌華（2016）《語言景觀中的澳門多語狀況》，《語言文字應用》（1），p. 47。

4.1.2.1.1. 問卷調查結果

根據註冊處網頁數據⁸，澳門大學 2016 年 11 月 18 日在冊學生總數 9,987 人。本研究的問卷調查主要是在 2015 年 11 至 12 月完成的，以及後來的個別問卷是在 2017 年暑假完成的，雖然時間段不吻合，但是由於沒有 2015 年的在讀學生數據，而且考慮到澳門大學每個學院的招生比例不會有大的改變，所以研究對比統計時還是使用註冊處提供的 2016 年學生數據。

表 4.1 列出接受問卷調查的學生的性別、學歷、院系的明細數據。

表 4.1 問卷調查的學生情況

項目	人數	百分比
性別（男）	92	36.50
性別（女）	159	63.10
小計	252	100
在讀（本科）	160	63.50
在讀（碩士）	70	27.80
在讀（博士）	22	8.70
所屬學院（FAH）	37	14.70
所屬學院（FBA）	63	25
所屬學院（FED）	21	8.30
所屬學院（FHS）	7	2.80
所屬學院（FLL）	15	6
所屬學院（FSS）	44	17.50
所屬學院（FST）	53	21
所屬學院（ICMS）	12	4.80
小計	252	100

注：FAH=人文學院，FBA=工商管理學院，FED=教育學院，FHS=健康科學學院，FLL=法學院，FSS=社會科學學院，FST=科技學院，ICMS=中華醫藥研究學院

圖 4.8 對比列出了問卷調查的學生比例與澳門大學在冊學生的比例，可以直觀地看出問卷調查的學生在男女比例和就讀學位分布方面都與大學比例相當。

⁸ 參見澳門大學註冊處數據，<https://reg.umac.mo/qfacts/y2016/student/registered-students/>，數據中提到，攻讀應用物理和材料工程專業博士學位的學生從 2016 年 12 月起從 FST 學院學生轉為應用物理和材料工程學院的學生，但由於本次調查並未調查到這個學位的博士生，澳門大學的學院分類仍然按照傳統的七個學院進行區分。

圖 4.8 受訪學生與澳門大學學生人數對比

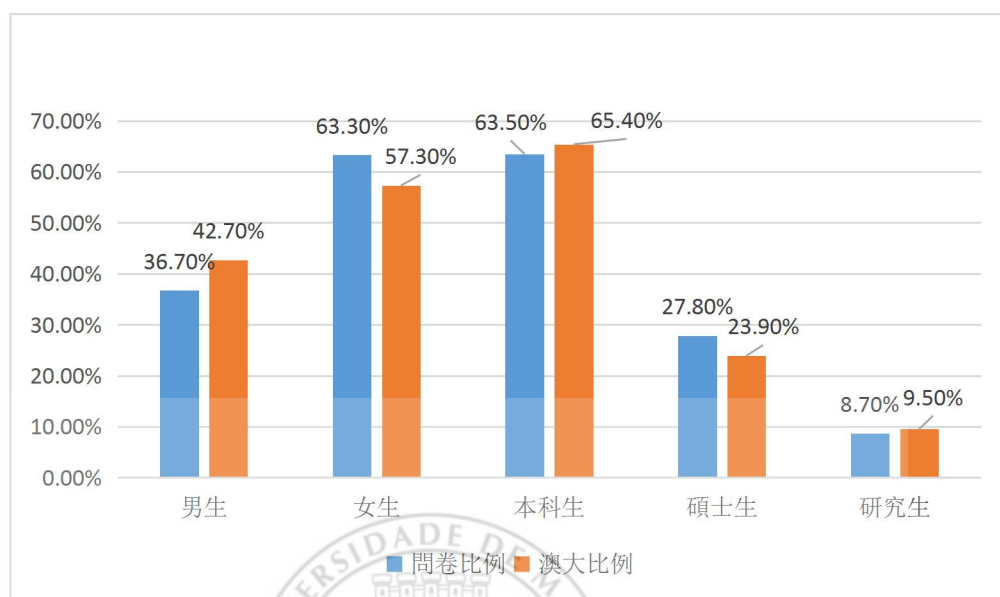
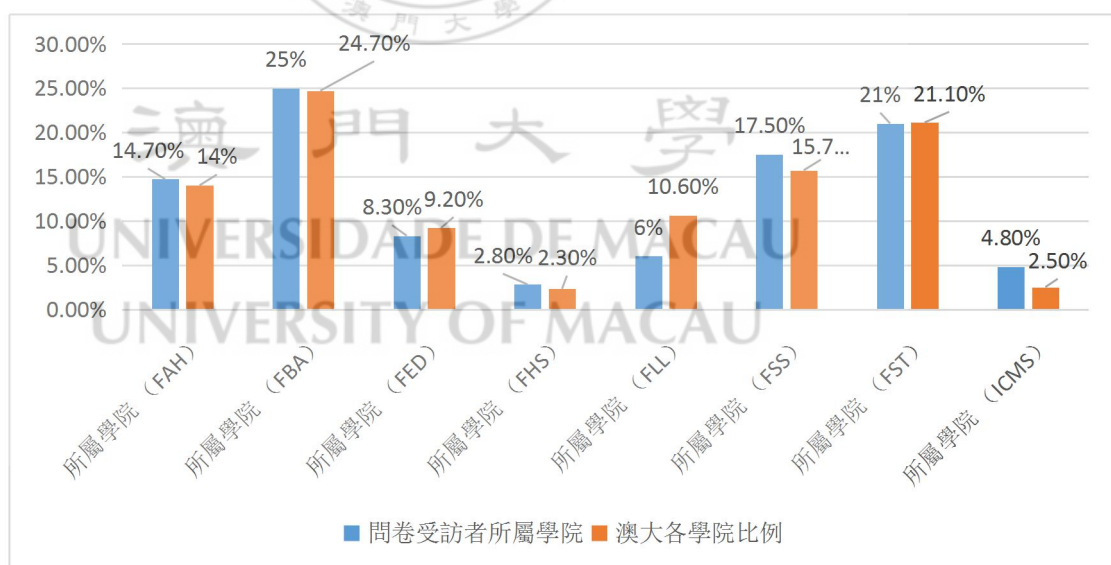


圖 4.9 對比了問卷調查學生的學院與澳門大學在冊學生就讀學院的比例，

兩者比例大體相當。

圖 4.9 受訪學生所屬學院與澳門大學學院人數對比



面向學生的問卷在澳門大學學校內的公交站發放並現場回收，共回收了

252 份有效樣本，受調查者的比例約占全校學生人數的 2.52%，覆蓋各專業。

綜合表 4.1，圖 4.8 和圖 4.9，男女生比例、本科生研究生比例，以及院系比例都與大學整體人數比例大體相當，因此可看出樣本的數據較有代表性，可代表澳門大學的總體情況。

調查問卷的題目主要考察的是教學媒介語這個變量，按照使用英語作為教學媒介語的程度（從高到低排列），選項依次為：純英語、英文多中文少、一半英語一半中文、中文多英語少、純中文、其他混合方式等六種。一般選擇混合方式的同學是學習葡語或日語專業的同學。以這個選項排列，問卷分別詢問了：受訪者本人的專業課程教學媒介語情況，受訪者印象中大學的教學媒介語情況，受訪者希望老師使用的教學媒介語情況，假設大學最有效的教學媒介語情況。問卷還調查了受訪者在學校的語言使用情況，包括與教師說話時最常使用的語言，與同學說話時最常使用的語言，與大學行政部門打交道時使用的語言。為節省答卷時間，整份問卷全部都是選擇題形式，並且是現場由調查人員發問和代為填寫，不耽誤學生的候車時間。

根據學生自報（表 4.2），我們發現，學生從自身體驗出發，認為本專業教學媒介語屬於純英語的不到五成（49.6%），雖然他們大多了解澳門大學為英語大學，但是認可澳門大學教學媒介語為純英語的只有 24%，有 66.4%認為是英多中少的授課語言方式。而對於“希望的”和“最有效的教學語言”，選擇純英語的學生比例在 36.5%和 36.1%，同時有三成同學希望和認為最有效的教學語言應該是英語多中文少的方式，甚至兩成左右的同學認為應該一半英語一半中文。問卷調查結果顯示，學生們對英語授課的認識並非越多英語越好，反而更傾向選擇帶有中文的教學媒介語；也就是說，學生自報的教學媒介語並非英語作為教學媒介語，而是混合多語作為教學媒介語。

表 4.2 學生自報的授課語言⁹

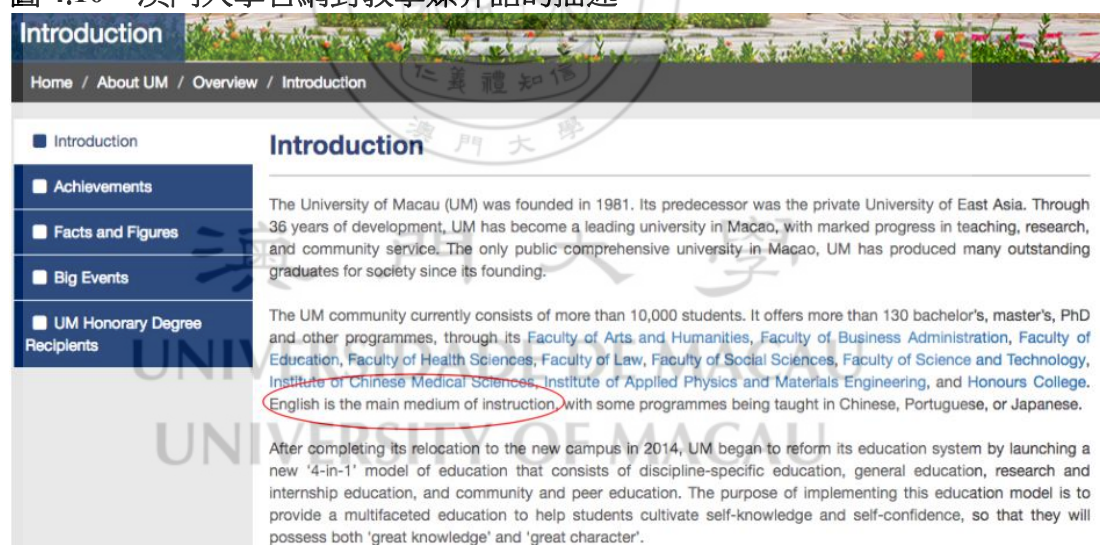
	本专业授课语言	整体澳大授课语言印象	您希望的授课语言	最有效的授课语言
纯英语	49.6%	24%	36.5%	36.1%
英语多中文少	31%	66.4%	32.1%	32.5%

⁹ 問卷使用的“中文”包括口語與書面語，口語中粵語和普通話都屬於“中文”都涵蓋。

一半英語，一半中文	4.4%	8.8%	19.8%	17.5%
中文多英文少	3.6%	0.4%	2.8%	4%
純中文	5.6%	0	4.0%	4.8%
其他混合方式	6%	0.4%	4.4%	3.6%
遺漏值	0	0.8%	0.4%	1.6%
总和	100%	100%	100%	100%

我們看看其他文獻中對澳門大學教學媒介語的介紹，“公立院校中的澳門大學定位是面向世界的綜合大學，除了某些特定科系以外，大多以英語作為教學語言”（湯翠蘭 2015，p. 309）。Young（2009，p. 418）寫道，澳門大學除了法學院和教育學院會使用葡萄牙語、普通話或者粵語教學外，還會使用英語作為教學媒介語。澳門大學本身在大學網頁主頁上是如此描述的：“英語是主要的教學媒介語，部分課程采用中文、葡萄牙語或者日語授課”。

圖 4.10 澳門大學官網對教學媒介語的描述



資料來源：澳門大學官網¹⁰

總體來看，外界與澳門大學都認為澳門大學是以英語為主要教學媒介語的，但是學生自報的問卷調查結果顯示，英語為教學媒介語大約占到五成左右的比例。學校的管理層希望采用單語的管理方法，推行英語單語制，但是現有的學校實踐為混合多語的授課形式。

4.1.2.1.2.非介入式觀察結果

¹⁰ 參見 <http://www.umac.mo/about-um/overview/about-the-university-of-macau.html>，最後登陸日期為 2017 年 12 月 26 日。

斯波斯基提出過，教師本人在區分自己的語言實踐和語言信仰方面並不比其他常人好，例如聲稱使用標準阿拉伯語的教師實際上用的是有點偏向標準阿拉伯語的當地語言變體（2016，p. 130）。為了避免自報可能產生的誤差，我們用非介入式觀察法進行了客觀的統計，交叉印證。觀察人員能夠區分中文、英語與日語，但是無法完全區分法語、葡萄牙語、西班牙語等語種，因此觀察人員對能辨別的授課語種或混合語種進行紀錄，對無法辨別的外語記錄為“不清楚”。

結合澳門大學的教學背景而抽取的六個觀察時間段中，下午的時間段主要為本科教學的時間段，而晚上的時間段主要為研究生教學的時間段，並且考慮到一門研究生課程每週上一次課，抽取的觀察時間為不同的教學日，相隔一週左右，連續六次觀察得到了比較穩定的數據，各比例浮動基本在 20% 以內，數據有一定的連貫性，較為可信。

課室觀察結果顯示（表 4.3），英語作為教學媒介語的比例平均為 56.4%，使用含英語的混合語授課的平均課室比例為 5%，而使用純中文作為教學媒介語的課室比例平均為 26%。對比學生問卷調查的結果，非介入式觀察的英語授課比例平均為 56.4%，學生自報的英語授課比例為 49.6%，純英語教學的比例有所變動，但是均圍繞在 50% 左右，表明澳門大學以英語作為教學媒介語的語言實踐維持在 50% 左右；中文授課的比例占四分之一，表明相當一部分教師與學生在課堂語言實踐上選擇使用中文而不是英文，課堂的主導語言是中文，基本印證問卷調查的結果。

表 4.3 授课语言的非介入式观察结果

观察教学时段	课 室 数	英语 授课 比例%	混合语授 课比例 (不含英 語) %	混合语授 课比例 (含英 語) %	中文授 课比例 %	不清楚 比例 %
2015 年 11 月 17 日 和 24 日 13 :00-14 : 15	43	55.8	6.98	4.65	27.9	0
2015 年 11 月 17 日 和 24 日 14 :30-15 : 45	78	61.54	8.97	5.13	29.49	1.28
2015 年 11 月 18 日 19 : 00-22 : 00	38	47.4	15.79	7.89	42.1	0
2015 年 11 月 26 日 13 : 00-14 : 15	34	55.88	5.88	5.88	5.88	29.41
2015 年 11 月 26 日 14 : 30-15 : 45	92	51.09	5.43	4.35	25	16.3
2015 年 11 月 26 日 19 : 00-22 : 00	36	66.67	2.78	2.78	27.78	2.78
平均	53.5	56.4	7.64	5.11	26.36	8.3

表 4.4 總結了澳門大學本科生和研究生對問卷前三個問題的回答，即專業

教師使用的教學媒介語、澳門大學使用的教學媒介語和希望使用的教學媒介語的數據。由於選項為按照英語程度降序排列，當分數越高，則表示英語作為教學媒介語的程度越高。在分析時發現，本科生和研究生對第一題和第三題的平均分值相差較大，因此懷疑有組間差異，進行進一步檢驗。

表 4.4 澳門大學本科生和研究生的問卷打分結果

本科或研究生		專業課授課 語言	澳門大學授課 語言	希望的授課 語言
本科生	平均數	2.1375	1.8625	2.3687
	個數	160	160	160
	標準差	1.46870	0.50765	1.27196
研究生	平均數	1.8261	1.8889	1.8571
	個數	92	90	91
	標準差	1.44198	1.8720	1.31294
總和	平均數	2.0238	2.1833	2.1833
	個數	252	250	251
	標準差	1.46385	0.62705	1.30778

研究假設為：按照本科生和研究生分組的學生對問卷前三個題目的回答沒有顯著差異。由於數據並非正態分布，我們採用非參數檢驗的手段進行推斷性統計分析。在初步分析時，共對三個組別：本科生、碩士生和博士生進行了 Kruskai-Wallis 單因子變異數分析，結果顯示有顯著差異，但是未明確是哪兩組之間有差異。通過觀察，認為主要區別集中在本科生的對比之中，因此合併碩士和博士生項為研究生項，將研究生組和本科生兩組對問卷前三個問題的打分進行 Mann-Whitney U 測試（針對雙樣本的測試），看是否有差異存在。具體統計結果列在附錄九，下表 4.5 按照 Doiz et al. (2014a, p. 351) 的報告格式，合併報告了平均分數、方差與 Mann-Whitney U 測試的檢驗結果。

表 4.5 Mann-Whitney U 測試結果一

	本科生平均值 (方差)	研究生平均值(方 差)	P 值
Q1 專業課授課語言	2.13 (1.47)	1.82 (1.44)	0.003 ^{**}
Q2 澳門大學授課語言	1.86 (0.51)	1.89 (0.80)	0.685
Q3 希望的授課語言	2.37 (1.27)	1.86 (1.31)	0.000 ^{***}

注：1=純英語，2=英語多中文少，3=一半英語，一半中文
4=中文多英文少，5=純中文

統計結果表明，本科生與研究生在專業課的授課語言方面，存在顯著差異（ $P \leq 0.05$ ）。本科生更高的平均值表明本科生課堂上中文的使用程度要比研究生課堂多。本科生與研究生在“學生希望的授課語言”這一題的打分上存在非常顯著的差異（ $P \leq 0.001$ ）。本科生再次比研究生有著更高的平均分數，也比對他們專業課授課語言的平均分數要高，意味著本科生不僅比研究生希望有更多的中文授課，還意味著本科生希望現在的授課語言能降低英語的程度，加入更多中文。而對第二題澳門大學整體的授課語言，本科生和研究生組的意見一致，沒有差異，而 1.8 接近 2 的平均分意味著澳大學生都認為澳大的教學媒介語為英多中少的情況。

4.1.2.2.非教學媒介語的使用

問卷中除了教學媒介語之外，還調查了學生的日常使用語言使用，按照談話對象人群是否會發生不同的語言選擇，題目改編自蘇金智等（2014，p. 166）。學生從普通話、廣東話、英語、葡語或其他語言等選項中選擇，回答下面兩個問題：

- 1.您和大學老師說話最常說的是____，和同學說話最常說的是____。
- 2.您感覺大學的行政部門最常用的語言是____，其次是____，再次是____。

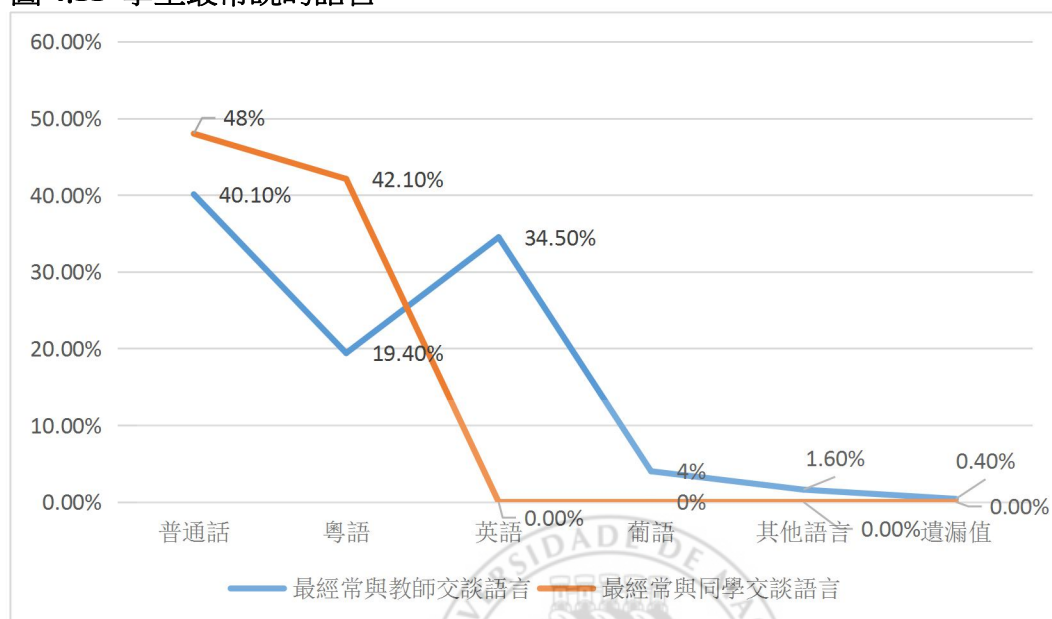
大學生在學校內與學習有關的談話通常發生在師生之間、同學之間。經過統計，澳門大學學生與教師請教問題時最常使用的語言是普通話（40.1%），英語也有相當的比例（34.5%），這與英語為指定的教學媒介語有很大關係。與同學之間最經常使用的語言就截然不同，普通話（48%）和粵語（42.1%）占絕對主流，英語的比例下降到僅有 2%。圖 4.11 可以更直觀地看到這個變化，一旦沒有了課堂媒介語的壓力，學生們使用粵語的比例急劇上升。四語比較之下，學生根據不同的交流對象轉換語言說明大學生的多語能力較高，與蘇金智等（2014，p. 50）的發現吻合，大學生的語言能力提高，大多數人會說三種語言或方言。

表 4.6 澳門大學學生學校語言統計

	最經常與教師交談語言	最經常與教師交談語言（%）	最經常與同學交談語言	最經常與同學交談語言（%）
普通話	101	40.10	121	48
粵語	49	19.40	106	42.10
英語	87	34.50	5	2
葡語	10	4	0	0
其他語言	4	1.60	2	0.8%
遺漏值	1	0.40	18	7.1
總計	252	100	252	100

注：總人數為 252 人。

圖 4.11 學生最常說的語言



在大學學校內，學生有時候還要去各行政部門處理事務，例如繳納費用、開具各種證明等等，無論是大學一級還是院系一級的行政人員，學生都有可能直接接觸。問卷調查請受訪學生按照使用頻率列出大學的行政部門最常用的語言，然後再按照頻次統計結果進行加權（蘇金智等，2014，p. 92），得到的總分和平均分可以從側面反映澳門大學的管理部門與學生互動的語言實踐。

表 4.7 澳門大學學生與行政部門交際常用語言加權分數統計結果

語種	最常使用	第二常使用	第三常使用	總分	均分
普通話	26*3	87*2	85*1	337	1.7
粵語	156*3	46*2	20*1	580	2.61
英語	64*3	70*2	79*1	411	1.93
葡語	2*3	3*2	8*1	20	1.54

表 4.7 顯示，粵語為學生與行政部門接觸時最常用的語言，英語其次，普通話再次之，最後是葡語。多語的社會之中，當然會存在多語共存、多語兼用的情況，但是在交際過程中，為了成功交際，會話雙方會根據交際目的、交際對象和交際場合來選用最適宜使用的語言（戴慶夏、何利智、楊露，2015，p. 175；熊夢蝶、林潔，2017，p. 7）。學生與行政部門之間雖然有等級的不同，但是會

話雙方會自發調節語言的使用以達到一致，調查結果為粵語（2.61）>英語（1.93）>普通話（1.7）>葡語（1.54），呈現出粵語優先的特點，這點與熊夢蝶、林潔（2017，p. 7）曾進行的澳門社會電話交際研究有所不同，該研究發現是普通話優先、英語優先。因為電話無法見到對方，普通話有著更大的適用性，因此更容易被電話雙方採用。而辦理學校內事務時雙方面對面，可以獲得更多的語言環境提示，粵語優先、英語優先的結果表明交際雙方判斷對方有使用粵語、英語的能力。我們知道學生中主體是澳門本地學生，那麼也可以推知行政員工以本地人居多。蘇金智等（2014，p. 93）的研究表明“在所有場合澳門人使用粵語交際的比例均超過 90%，其他語言不能與之比肩”。那麼在澳門大學學校，粵語交際比例的下降和英語交際比例的上升，說明澳門大學關於英語作為工作語言的規定的確對學校語言環境產生了作用。語言管理在局部領域內可以做到改變語言實踐的效果。但是反過來看，粵語依然超越英語的使用比例，說明光憑單向的語言管理思想，在執行中可能無法壓制社區內部默認的語言交際規範。語言實踐仍是決定語言政策的主體力量（斯波斯基，2016）。

4.1.3 澳門大學教師的語言實踐

面向教師的問卷僅在作為抽取樣本的人文學院內進行。在 2016 年 7 月的一次全院教師大會上發放，全院教師人數約 108 人¹¹，共現場回收 59 份有效樣本（表 4.8）。教師問卷設計的題目比照學生問卷，區分專業課程與語言課程（Shohamy，2013，p. 202），但是考慮到還有教授日語、葡萄牙語等其他語種的教師，教師問卷中對應學生問卷部分的問題表述改為“使用指定的（非母語）課程語言”，並按照使用程度降序排列，同時最後還加上主客觀題收集教師的

¹¹ 通過計算人文學院網頁的教職工名單，以及向學院行政人員詢問得到現在 2017 年的人文學院教職工人數為 108 人，估算與 2016 年的人數相差不大。

意見和部分背景信息（詳見附錄二、三）。問卷為雙語雙面印刷，滿足教師的語言使用習慣。

問卷問題為：

IQ01. 在教授專業類課程時，您在課堂上使用的語言是：

IQ02. 據您所知，澳大老師在教授專業類課程時通常使用的授課語言是：

IQ03. 您覺得教授專業類課程應該使用什麼樣的語言能獲得最好的教學效果？

IIQ04. 在教授語言類課程時，您在課堂上使用的語言是：

IIQ05. 據您所知，澳大老師在教授語言類課程時通常使用的授課語言是：

IIQ06. 您覺得教授語言類課程應該使用什麼樣的語言能獲得最好的教學效果？

IIIQ7. 請問您對澳大的語言管理有何評價和建議？

第一題結果顯示，專業類課程教師僅有 37.3% 能夠做到全部使用指定外語教授課程內容；28.8% 需要不同程度地加入學生的母語進行授課（ $20.3\% + 5.1\% + 3.4\% = 28.8\%$ ）；其他授課語言組合的比例占到 10.2%，主要是教師會根據不同的學生情況進行不同的授課語言（下面再詳述），或者教師直接選擇了兩個選項（例如同時選“全部使用指定語言”和“大部分使用指定語言”）；認為不適用的比例，即填表教師只教語言課不教專業課的情況也不少（20.3%）。語言類課程教師情況稍好，但也只有 49.2% 能全部使用指定外語授課，23.8% 以上需要不同程度地加入學生母語授課（ $15.3\% + 6.8\% + 1.7\%$ ）；其他授課組合的教師比例為 15.3%；不適用的比例即填表教師只教專業課不教語言課的情況為 8.5%。

表 4.8 教師問卷調查結果

	Q1 專業 課 教師授 課語言	Q2 專業 課 大學授課 語言	Q3 專業 課 希望授課 語言	Q4 語言 課 教師授課 語言	Q5 語言 課 大學授課 語言	Q6 語言 課 希望授 課語言
全部用指 定語言	22 37.3%	11 18.6%	16 27.1%	29 49.2%	26 44.1%	21 35.6%
大部分用 指定語言	12 20.3%	16 27.1%	22 37.3%	9 15.3%	14 23.7%	29 49.2%
一半指定 一半母語	3 5.1%	8 13.6%	2 3.4%	4 6.8%	4 6.8%	2 3.4%
用母語多 過用指定	2 3.4%	3 5.1%	3 5.1%	1 1.7%	2 3.4%	0
全部母語	0	0	1 1.7%	0	0	0
其他組合	6 10.2%	9 15.3%	10 16.9%	9 15.3%	7 11.9%	4 6.8%
不適用	12 20.3%	8 13.6%	0	5 8.5%	4 6.8%	0
遺漏值	2 3.4%	4 6.8%	5 8.5%	2 3.4%	2 3.4%	3 5.1%
有效回答	57	55	54	57	57	56

問卷的第一／三和第二／四道問題其實反映了教師的授課語言實踐，第三／六道題目反映了教師的語言信仰，第七題的回答中也有部分涉及澳門大學的教學媒介語現狀，下面先只討論有關語言實踐的回答。

首先是具體題號和摘錄部分教師的回答。

問卷例子 1（編號 10）

第一題關於教師本人授課語言，選擇“其他語言組合”並註明：*在需要的時候和根據我的經驗，選擇使用指定教學語言，大部分情況是使用英語和學生的母語。*（The specified non-native language, mostly English and the native language of the students, whenever necessary and according to my knowledge.）

問卷例子 2（編號 2）

第二題關於大學的授課語言，選擇“大部分使用指定的教學語言，一部分使用學生的母語”並附註：這要看老師有沒有雙語授課的能力。(This depends on whether that teacher has bilingual proficiency.)

問卷例子 3 (編號 8)

第三題關於大學應該使用的授課語言，選擇“其他語言組合”並註明：我不知道。要看學生的語言技能決定。(I don't know. Depends on the language skills of the students)。

問卷例子 4 (編號 28)

第一、四題關於教師本人授課語言，選擇“全部使用指定語言”並加註：我是英語母語者。(I'm a native English speaker.)

第二、五題關於大學的授課語言，同時選擇兩項並加註：我的同事（英語中心）是“只使用指定語言”；澳門大學的教授是“一半使用指定的教學語言，一半使用學生的母語”。(My colleagues (ELC) a-only the specified non-native language. UMAC professors c-half and half of the specified and the student's native language.)

教師本人是否進行全英授課受教師本人的語言能力（問卷例子 2、4）以及學生的語言能力限制（問卷例子 3）。假如教師是英語單語者，他自然不能也就不會使用學生的母語進行教學。但是占澳大教師主體的仍然是非英語母語的華裔教師，他們加入學生母語進行教學的原因不一定是教師的語言能力問題，可能是學生的語言能力所限，例如下面一例訪談中提到：

訪談例子 1 (編號 8，訪談語言：普通話)

受訪同學：因為我覺得包括接觸了一些我周圍的同學什麼的，我覺得他們可能英文也不是那麼好，所以對一些知識的獲取度不是那麼高。特別是像我們的這種課一些，像很多 *lecture*，如果說的是普通話，大家就特別有反響，有反應什麼的，因為語言大家聽懂了。但是如果是英文就會整個場合學生，就是很冷的感覺。但是我不知道這個是不是我們系的特點還是，因為有些 *lecture* 參加的同學也不是很多，所以我也不能就這樣下斷言，但我有這個感覺。

同樣的問題在歐洲已有類似發現（Doiz et al., 2011, p. 347），包括教師準確使用外語英語來傳授課程的語言能力，學生用外語學習專業課程時的理解程度，還有使用英語作為教學媒介語對學位課程帶來的整體損害。細分下去，對教師的語言挑戰還表現為教師的發音方面（Ball & Lindsay, 2013, p. 50）和教學方面（Doiz et al., 2013b, p. 52）。這點在我們在訪談中也有不止一位同學提到，例如下面轉寫。

訪談例子 2（編號 4，訪談語言：普通話）

受訪同學：所以這個其他混合方式，我更希望的是澳大能對老師的英語水平有一個測評。如果老師的英語水平足夠好，由於我的專業性質，我非常希望他能用英語交流。但是老師的英語水平真的不夠好的話，我希望他還是主要能用中文。

訪問員：您這個指的是老師的詞匯語法的問題還是老師的口音問題啊？

受訪同學：都有。其中詞匯語法的問題嚴重一些，比如我的***課老師，他只能用一些最基本的來表達他想表達的概念，有一些其他的問題可能解釋不通。

教師的英語授課並不僅僅是會“說”英語而已，教師還需要掌握教學法來調動學生用外語學習的積極性，避免出現訪談例子 1 中的冷場情況，同時也需要掌握外語習得的相關理論，了解學生的學習困難以幫助解決，可謂“身兼數職”。正因為难度大，因此在中國內地的大學里，比如廣東外語外貿大學，同樣的課程能使用英語授課或者雙語授課的專業課教師，經過評定後獲得的課酬費要高於同一課程使用中文授課的教師，且不論這裡是否公平，它的確反映出用另一門語言授課對教師而言要付出更多的努力。Khoo, Kreher & Wong（1994，pp. 74-75）分析威爾士語英語雙語教學的模式後提出，雙語教學模式對教師的要求包括語言能力（language proficiency）、語言學能力（linguistic knowledge）、文化知識（cultural knowledge）和 teaching competencies（教學能力）等方面，可見一斑。

Khoo, Kreher & Wong（1994，p. 75）同時對學生的語言能力和語言態度也有要求。教師使用外語授課不可避免地要顧及學生的外語水平（見訪談例子 1），於是還得用學生母語再重復一遍（見訪談例子 3）。
訪談例子 3（編號 8，訪談語言：普通話）

受訪同學：對因為他操作起來很難，就是很難的東西，即使老師用英文我們可能也理解不了，出現過這種情況。然後我有統計的老師，他會用英文講一遍然後再用中文講一遍。

訪問員：那這種中文完全是英語的翻譯過來嗎？

受訪同學：嗯，也不是，比如說那些專業名詞還是用英語，只不過是解釋的時候用中文，因為他也不知道那個專業術語翻譯成中文是什麼，他也不會。

澳門學生的英語水平差異很大（Young，2009，p. 418），Young（2007）曾報告過在一項對澳門學生的調查中發現，接近一半（44.7%）的澳門學生不看英語電視節目，超過一半的學生（67.7%）不閱讀英語報刊，42%的澳門學生每週瀏覽一到兩次英語的網頁，59.8% 的澳門學生不經常收發英語郵件。Young 的研究總結澳門學生的英語接觸多少局限在課堂以內。

訪談例子 4（編號 13，訪談語言：粵語）

受訪同學：是啊，所以……就是比如我们这个 semester 上这门课，这个 professor 说英文的，那又因为我们很多那些 theory，reasoning 说羊群效应，然后还有一些稻草人理论吧，那这些用英文讲就是说稻草人是是 strawman 这样。但是你要用中文解释羊群效应就是他们 majority 是大多数人用的，这就对，这就叫羊群效应，那他也会用中文解释，有什么例子他可以用中文讲也会用中文，因为英文可能很难懂的。如果稻草人果種，也是很难懂的。

訪問員：哦，明白了，就是其实你们只不过是除了这个术语叫羊群效应或者稻草人，其实里边那些就……

受訪同學：他会，首先其实就是正常他用……也是说英文的。但是他说英文我们也不是很明白。因为可能很少接触到这一些东西的，也就是你没想到过日常生活也会出现这么多理论啊，那正常其实这些生活经验大家都已经习惯了，但是你如果非要去解释的话，我想用回母语、用中文这一种会比较容易理解的吧。

從上面的訪談例子 4 我們還可以看到，除了學生的英語水平限制老師以外，部分專業課程概念的抽象性、復雜性也令老師不得不借助母語來解釋，幫助學

生理解。使用學生的母語能作為一種語言資源，一種教學的手段，能幫助教師達到更好的教學效果。真實課堂上多語的使用比單純英語的使用更為實用，更為師生所接受。因此教師問卷的調查發現，28.8%的專業課程和 23.8%的語言課程教師不同程度地加入學生母語授課（表 4.8）。專業課程加入母語的比例更大，再配合問卷例子 3 和 4 的回答，佐證了專業課程進行英語授課比語言課程進行英語授課的難度更大。

訪談例子 5（編號 4，訪談語言：普通話）

訪問員：那上課的主要語言是英語授課，那會不會有一些難的概念啊會用中文解釋？

受訪同學：基本上不會，因為計算機這個領域你知道，中國發展的比較慢，很多時候接觸到稍微高深一點的概念，我們是沒有辦法用中文翻譯的。很多時候這個詞你說中文出來沒有人認識，但是英文大家都知道，所以絕大多數情況下都是英文。

訪談例子 4 中的學生在訪談中進行了語碼轉換（code-switching），教師很可能也在課上會采用語碼轉換，但是，是在主要用英語的授課中，不時借助中文進行一些術語的解釋（見訪談例子 4）。有些時候，這種教學策略行不通（見訪談例子 5），暴露出在某些學科，L1 語言的發展跟不上國際發展，沒有對應的術語翻譯，或者翻譯得並不好，這時候的學習困難是更為系統性的。Earls（2016，p. 166）在德國的研究發現，教師明明知道 L1 缺乏術語表達的問題，但是三分之二的教師不關心如何使 L1 語言發展相關術語表達，接軌專業領域的發展，而且有 17%的德國國內學生也是這種態度，然而研究也同時發現，這

群學生恰恰是打算學成之後離開德國的，因此他們不理會 L1 的語言問題。另外三分之一的教師和 38% 的學生認為這個問題很重要，需要校方的幫助才能解決（Earls，2016，p. 167）。而要克服兩種語言的系統不兼容性，單靠教師採用英語制，或者靠學生個人的努力（見訪談例子 6），費時費力而且不一定成功，學校還需要提供更多的資源和幫助。

訪談例子 6（編號 23，訪談語言：粵語）

訪問員：咁你講你……頭先提到既再自己搵番啲中文……

受訪同學：自己上去大陸搵啲中文材料再番黎睇一睇咁囉，或者再囉番以前高中果啲都試過，高中搵教授果啲材料我都會搵番出黎再睇，因為教授好多好多野其實都聽唔明，唯有自己問同學或者搵材料去睇囉。

訪問員：係每一科都會咁樣去學呢？定係有啲科會……

受訪同學：有啲科無咁複雜既話，我就會……我自己基本上就會睇得明，呢啲數學有時唔明佢點講既就唯有要囉材料去再望一望。

[訪問員：那麼你說……你剛才提到自己去找些中文的……]

[受訪同學：自己去內地找一些中文的材料再（拿）回來看一看，或者再找回以前高中的那些（材料）都試過，高中復習教過的那些材料我都會再拿出來看，因為（現在）教授說的很多東西我其實都聽不懂，只好自己問同學或者拿材料去看咯。]

[訪問員：是每一門課都要這樣去學習嗎？還是有的科目才這樣？]

[受訪同學：有的科目沒有這麼複雜的話，我就……我自己基本上就會看得懂，這些數學有時候不明白他怎麼講的就只好要去找材料再看一看。]

最後，學生的語言水平還存在一種情況，會影響教師的授課語言，那就是外國學生會令課堂教學必須採用一種共同語進行，也就是英語（見問卷例子 5）。

問卷例子 5（編號 31）

第三題關於大學應該使用的授課語言，選擇“其他語言組合”並註明：
學生可能來自不同國家，那樣的話不可能使用所有學生的母語。（There may be an international mix of students and in that case it would not be possible to use some native languages of all the students.）

從學生訪談中我們得知有的專業可能國際留學生會多一些，例如計算機科學有一成左右的學生為外國人（訪談例子 7）；而有的專業完全沒有，例如英文研究（訪談例子 8）。但是從數據分析可知（表 4.9），澳門大學目前非中國籍的國際留學生，即需要使用英語共同語進行溝通的學生比例占澳門大學在冊學生比例的 1.8%。國際學生的比例還只占澳門大學學生比例的一小部分，並且還出現訪談例子 9 中的被忽略的情況。教師在衡量不同的學生需要後，在教授更深層抽象的專業課時，認為有必要加入更多的母語內容，多語制比英語單語制更適合。

訪談例子 7（編號 31，訪談語言：粵語）

訪問員：外國同學有幾多位？遮同你地專業啲成個註冊比？

受訪同學：嗯，應該有……都有五到六個。

訪問員：哦咁成個，成個級呢？你地有幾多人？

受訪同學：我地一級，淨係大一果啲就，六十幾個咯。

訪問員：與你專業的整個在冊學生比，有多少外國同學？

受訪同學：嗯，應該有……五到六個。

訪問員：那麼整個年級來說呢？你們年級有多少人？

受訪同學：我們這個年級，就是光大一，有六十幾個同學呢。]

訪談例子 8（編號 20，訪談語言：粵語）

訪問員：咁係咪仲有外國留學生啊？仲有無？

受訪同學：嗯……我果個學系無，今年……我係 MB5 果屆既，即係我係 2015 屆既，咁……我果屆就暫時未有外國留學生。

[訪問員：那麼是不是還有外國留學生呢？有沒有？

受訪同學：嗯……我那個系沒有，今年……我是 MB5（學號開頭字母與數字）那一屆的，就是說我是 2015 屆的（學生），那麼……我這一屆暫時沒有外國留學生。]

表 4.9 澳門大學國際留學生統計

年份	澳門本地生	澳門以外地區的中國學生	中國以外地區的學生	在冊學生總人數	非中國籍國際留學生比例（%）
2014/2015	6,140	2,918	158	9,216	1.7%
2016/2017	6,307	3,499	181	9,987	1.8%

資料來源：高等教育輔助辦公室（2015，pp. 19-20）和澳門大學網頁註冊處¹²。

訪談例子 9（編號 31，訪談語言：粵語）

受訪同學：係啊，係。我地果陣時用過啲書，我地教***個教授話係，巨大一上學期啲時候，基本上同我地係用全英文啲，佢有時會有啲中文會寫在紙上面，但係唔會同我地講。遮佢寫在紙上嘛，上課會出果啲中文啲講義比我地睇，寫翻中文在上面，話 you can look at this Chinese

¹² 根據澳門大學註冊處網頁信息整理提供，<https://reg.umac.mo/qfacts/y2016/student/registered-students/>。

translation 咁。跟住到左大二下學期啲時候[應該為口誤，大一]，都係果個教授教，果啲國外來啲同學就，好似得一個過左《***（一）》，跟住其他，《***（二）》啲就上唔到，然後變左成個班就剩翻得一兩個係外國啲同學，跟住，個教授好多時候上課就會開始用中文咯，用普通話同我地解釋咁樣。

[受訪同學：是啊，我們那個時候用過的書，我們的***教授說是這樣。他在大一上學期的時候，基本上給我們（上課）是用全英文的，他有時候會有一些中文寫在紙上面，但是他不曾說給我們聽。就是說他寫在紙上嘛，上課會給那些中文的講義給我們看，上面寫的是中文，他會這麼說 *you can look at this Chinese translation*。然後到了大一下學期的時候，還是那位教授教，那些外國來的同學里面，好像只有一個通過了《***（一）》，然後其他的（外國學生），他們就不能上《***（二）》，於是就變成整個班只有一兩個外國的同學了，於是那位教授，很多時候上課就會開始用中文，用普通話跟我們解釋這樣。]

通過問卷調查和學生訪談發現，不到五成的語言教師和不到四成的專業課教師認為自己能做到使用指定的語言授課，28.8%的專業課教師和 23.8%的語言課教師需要加入學生的母語來進行授課。教師們評價澳門大學整體的授課語言時，能全部使用指定語言的比例比教師自報自己的實踐比例要更低，可見在教師觀念中，澳門大學的實際教學媒介語應該是多語制而非英語單語制。

影響澳門大學教師使用指定語言授課的因素不少，最為重要的影響是學生的英語能力（或葡語、日語），從而約束了教師的授課，也加重了對教師語言能力、二語習得知識和教學能力等方面的要求。還有國際學生的加入將改變學

生人群的語言能力構成，但是目前國際留學生在澳門的人數比例仍太少還不足以真正影響到教學媒介語，只是使問題變複雜。這些發現都與前人的研究基本符合（Doiz et al., 2011, p. 347, 2013b; Earls, 2016），正如 Wiseman & Odell（2014）總結的，使用英語作為教學媒介語挑戰不少，語言的角色與身份，成功的實踐與教學方法，英語教學制能否順利融入一家學府的體系，師生的語言能力，以及有關涉及的教育人士所扮演的角色等因素，都有影響。

4.1.4 澳門其他高校學生的語言實踐

在近年的一些發表中可以找到澳門高校學生的教學語言描述，例如 Young 指出（2009, p. 418），在澳門高校中三文四語均有使用，而且大部分高校采用英語作為教學媒介語。例如在澳門理工學院，除了中醫系用普通話授課外，其他系都用英語授課，粵語有時候也作為課堂的輔助授課語言。

蘇金智等（2014, p. 44）在對澳門語言情況做調查時曾調查大學的語言使用狀況：大學的語言使用與中小學不同，本地學生聽到老師上課說英語的最多（35.1%），其次是 33.6% 的老師課上說粵語，27.8% 的老師課上說普通話，3.5% 的老師課上說葡語。外地來澳就讀的學生則聽到老師用普通話最多（51.2%），其次是 27.6% 的老師上課說英語，17.2% 的老師上課說粵語，4% 的老師上課說葡語。

澳門理工學院的湯翠蘭总结了澳门十所高等院校的教学媒介语的使用情况，澳门大学的定位是面向世界的综合大学，除了某些特定科系以外，大多以英语作为教学语言，除了澳门大学和私立的圣约瑟大学以英语为教学语言外，澳门其余院校大多以培养本地人才为主，教学语言主要是中文（汤翠蘭，2015）。

由於這些發表中的表述不盡相同，我們為了與澳門大學對比，也對比訪談

了澳門另外六所高校的十三名學生，從訪談中得到澳門高校在學生眼中的教學語言實踐情況。表 4.10 介紹了研究中所有接受訪談的四十一位同學人數和性別，表 4.11 主要介紹了非澳門大學的受訪學生的年級和專業。由於是滾雪球樣本及 facebook 招募志願受訪者，初步審查資料時學生對自己專業的表述各有不同，在最後整理資料時才發現有個別同學其實是相同專業的，既有重複採訪了兩位同學，不過她們的年級是不同的。

表 4.10 澳門高校接受訪問的學生

大學名稱	受訪學生人數	受訪學生性別	
		男	女
澳門大學	28	17	11
澳門理工學院	4	1	3
旅遊學院	1	0	1
澳門城市大學	2	1	1
澳門科技大學	2	1	1
澳門鏡湖護理學院	2	0	2
聖約瑟大學	2	1	1
總數	41	21	20

表 4.11 接受訪談的澳門高校（非澳門大學）學生情況

訪談編號	學校	性別	年級	專業
14	澳門理工學院	女	升大三	博彩暨娛樂管理
15	聖約瑟大學	女	升大二	傳播與媒體
16	澳門城市大學	女	升大二	旅遊款待與管理
17	澳門城市大學	男	升大二	國際款待與旅遊管理
18	聖約瑟大學	男	升大三	社工
19	澳門理工學院	男	升大四	體育教育
26	澳門科技大學	女	升大二	中藥
29	澳門科技大學	男	升大二	國際旅遊管理
32	澳門理工學院	女	升大二	博彩暨娛樂管理
35	澳門鏡湖護理學院	女	升大一	護理
36	旅遊學院	女	升大二	旅遊會展及節目管理
38	澳門鏡湖護理學院	女	升大二	護理
39	澳門理工學院	女	升大二	工商管理

4.1.4.1 澳門理工大學

根據官網介紹¹³，澳門理工大學下設六個高等學校，提供學士、碩士和博士學位等課程。其中開設的學士課程有二十一個，包括中英翻譯、中葡翻譯、國際漢語教育、葡萄牙語、電子商務、工商管理（市場學專業）、會計學、文學士（公共關係專業）、管理學、工商管理（博彩與娛樂管理專業）、公共行政學、社會工作學、電腦學、中國與葡語系國家經貿關係、體育教育、視覺藝術、音樂、設計、護理、生物醫學技術、言語語言治療等。這些課程偏向文、商、醫方面，我們採訪到的三個專業給了我們很不一樣的教學媒介語印象。

訪談例子 10（編號 14，訪談語言：粵語）

受訪同學：我係理工上堂既時候，大部分既堂都係以廣東話為主既，可能只會

係一兩個學科係用普通話，然後英文就當然用番英文黎上堂啦，咁但係其他科基本上面都係以廣東話為主既。

訪問員：邊一啲科係用英文上？

受訪同學：淨係英文科係用英文上。

[受訪同學表示，只有英語語言課為英語授課，其他課程大部分為粵語授課]

訪談例子 11（編號 19，訪談語言：粵語）

受訪同學：呃……我地……理工多數，好多科啦都佔九成係用中文教既，咁係

用普通話形式講，同埋都會用廣東話去混雜去講既，但係有啲醫學果

¹³ 參見澳門理工學院的《學院概況》，http://www.ipm.edu.mo/zh/general_information.php。

方面既，關於醫學既就會係有時涉及到有啲英文咁加入左去，因為有啲專有名詞既關係，所以會有用英文去教學。

訪問員：咁你若果評價呢個比例啦，普通話同廣東話既比例係幾比幾？仲有英文既比例係……總既課程黎講係幾比幾？

受訪同學：英文會比較係少啲既 20%度啦，之後佔堂上就係啦咁多。80%有時可能係中文或者係普通話，呃……各佔一半啦都會係。

[受訪同學表示：在理工，醫學體育課程會有一部分英語授課。]

訪談例子 12（編號 32，訪談語言：粵語）

受訪同學：我呢個課程主要係中文授課咯。因為主要係要就翻啲，因為我地，我有啲同學係在賭場工作既同學黎既，主要要就翻地既程度咯。我地係有學英文拉，不過英文就，就比較偏向簡單咯。

訪問員：係拉，咁總既來講，你覺得你啲課程入邊，英文比例同中文比例係幾比幾度？

受訪同學：哇呢個啊，五比一啦差不多，中文真係占最多咯，因為好多賭場既同學，不過地英文水平唔會比我地差，因為畢竟地響公司全部都係用英文既。最差多數都係數學咯，哇，可能真係，地自己都話，無讀幾年書，數學都真係，有啲難跟進咯。遮同我地啲應屆生比真係有少少差距，不過有啲真係好快上手咯。英文係可以比我地好好多，可以同外……有啲外國老師有啲可以直接交流葛咯。因為地真係地都話做野係一定要用英文既，無可能用中文，阿頭都係外國人，點可以用中文咯。所以地都話，遮對於黎講，而且呢個英文咧，都係可能，因為可

能就果啲，就果啲，賭場果啲呢，都係比較偏向簡單咯，不過簡單得
黎又唔係話好難，唔識講，遮中中地果種感覺咯，唔難唔簡單咯。

[受訪同學表示，英文與中文授課比例為五比一，有許多同學為在職賭場人士，
他們表示工作中一定要使用英文。]

訪談例子 13（編號 39，訪談語言：粵語）

受訪同學：我地無得揀科葛，遮唔係揀主修果啲咯，我地主修係一定規定既。

咁就只需要每年揀多一科既選修咯，遮我大一果個就係關於語言既選
修，咁大二果陣就會係關於澳門，例如澳門歷史、澳門文化果一類既
選修。

訪問員：主科用英文、普通話同廣東話果啲比例係幾多？

受訪同學：咁個比例，如果用十條滿啦，英文就占左九拉，然後呢個仲要係
系撇除有啲導師係完全唔識講廣東話普通話既，咁就係九十 percent 就
係講英文，剩翻十 percent 就係講普通話咯。睇見我地真係聽唔明啦，
全部咁樣呆住咁樣望住佢，佢就會用普通話解釋比我地聽。

[受訪同學表示，英中授課比例為九比一，有時候老師看見學生聽不懂的樣子，
會用普通話解解釋。]

澳門理工學院的不同專業之間在授課語言上存在著很大的差異，工商管理
（市場學專業）專業是受訪同學中英語授課程度最高的，該同學（例子 13）認
為學校做到了全英教學並且提到在教材資料、學習活動、考試等一切相關方面
都做到了全英教學，教師也嚴格執行大學的全英政策，特殊情況下才會使用中
文（普通話）。而工商管理（博彩暨娛樂管理）專業的情況恰恰相反，訪談例

子 10、12 反映出除了在英語語言課上會使用英文授課，所有的其他課程，例如經濟、財務、統計等課程，都是全中文授課的。受訪同學對自身的英語能力評價不高，對能夠與外教交流的同學語言能力表示羨慕（訪談例子 12），也反映了受訪同學不能進行日常的英語會話，可以推斷如果接受英語授課的形式進行學習必定會遇到困難。

下面是受訪同學對語言學習困難的描述以及應對的方法。

訪談例子 14（編號 14，訪談語言：粵語）

受訪同學：係啦，有啲課程一半中一半英。因為如果係同一個課程一時英文一時中文，其實係……係會辛苦。因為我地果陣時會計就係咁樣。

訪問員：噃。

受訪同學：佢教就係教中文，但係我地所有既功課都係英文既。

訪問員：噃。

受訪同學：咁你……咁你就會好吃力囉，咁你就會可能你做緊功課既時候，你就會突然之間唔明阿 Sir 呢一題講過乜嘢，因為你見到既英文，但係你睇既時候係中文。即係……唔係，你睇到既係英文，但係你聽既時候上堂既時候係中文，果個感覺會好奇怪囉。唔明，跟唔上。

[受訪同學表示，上會計課程時，一半英語一半中文，反而更難轉換，學習辛苦]

訪談例子 15（編號 32，訪談語言：粵語）

受訪同學：哦，中文，不過佢有啲教材都係英文既，阿 Sir 唔會翻譯咯，要你

自己翻咯，跟住翻下翻下，你就無心機了，都，都好想死葛了，真係。

訪問員：呃，就大概教材阿，仲有啲學習資料荷？

受訪同學：呃，學習資料有啲英文咯，有啲中文咯，因為佢有啲阿 Sir 就，在英文度穩啲題目出來做咯，跟住……都有中文既，有啲響網上有翻譯，遮有啲書咧，其實全部都英文書黎，只不過網上，遮有啲人出版左係，有中文版。咁你米買翻中文版翻來溫咯。睇翻母語畢竟都輕鬆少少咯。

[受訪同學表示，使用英語教材但是老師不會給翻譯，所以學生自己翻譯，到後面就沒有學習興趣了，用母語學習畢竟輕鬆些。]

訪談例子 16（編號 39，訪談語言：粵語）

受訪同學：咁普通話果個梗係無問題啦，用咩話佢都聽得明。葡文果個導師喔，咁首先佢啲英文呢，都唔係幾準既，咁我地呢好困難先聽得明佢葡式的英文，之後我地再……因為我地既葡文都係基礎之嘛，都暫時未用得葡文同佢溝通既，咁用翻英文同佢傾咯，同埋肢體語言。

訪問員：咁果個葡文既老師啦，佢上堂係會直接用英文講阿，定係佢會講完葡文再用英文呢？

受訪同學：係既，佢會講完葡文之後再講一啲葡式的英文咯。

[受訪同學表示，無法聽懂葡語授課，聽老師的葡語式英語解釋也很費力，還要加上肢體語言與老師交流。]

在學習方面的困難是類似的，當遇到抽象和理論性強的概念，例如會計學習就出現了理解專業內容的困難。要麼是任課教師使用中文再解釋一次（訪談例子 16），要麼是學生自己采用翻譯法自學，但是效果難以評估。博彩專業和社工專業屬於中文授課為主、英語授課為輔的雙語授課模式，而市場學專業采用的是英語授課為目標的單語授課模式。在英語教學實踐中學生都需要借助母語才能更好地理解抽象的專業學科內容。在使用葡語作為教學媒介語（訪談例

子 16) 而外籍教師未能給予學生母語幫助時，學生未能理解教師的英語解釋，師生的英語能力水平同時影響著教學效果。理工學院的做法是“分專業分科目授課”，接近 Poon (2000, p. 86) 提到的香港中學“按科目分組” (streaming by subject) 的做法，Poon 分析這實際上是一種雙語教學的模式。

4.1.4.2 澳門城市大學

澳門城市大學的授課語言中文居多，整體來看除了英語課會使用較多的英語授課（但並非全英），其他課程均為中文為主要授課語言，夾雜少量的英語詞匯（訪談例子 17, 18）。部分專業有外國留學生，出於這個考慮，有的科目考試使用的是雙語試卷（訪談例子 17）。由於澳門城市大學的學生英語水平還不足以接受全英語的授課方式（訪談例子 18），澳門城市大學採用的雙語授課教學表面上看是中文授課為主的，實際上更接近中文單語的授課模式。

訪談例子 17（編號 16，訪談語言：粵語）

訪問員：咁你呢十二門課入邊有邊……係用啲咩語言上架……上課既語言？

受訪同學：大多都係中文，英文科就會講番英文囉。

訪問員：全英？就係英文科一科用到全英，定係其他科？

受訪同學：淨係英文。

訪問員：咁其他科係純中文啊？定係中英夾雜？

受訪同學：中英夾雜。

訪問員：咁大概既比例係邊個多邊個少啊？

受訪同學：中文比較多。

受訪同學：因為我地學校有……都有外國生既，都有其他唔同國家既人既，咁所以所有題目係一行中文一行英文既，咁你填中文果行或者英文果行都無問題架。

[受訪同學表示，澳門城市大學內中文授課較多，但是考試會中英雙語，方便外國學生。]

訪談例子 18（編號 17，訪談語言：粵語）

訪問員：咁你上英文堂都係全部英文架啦係咪？

受訪同學：會有廣東話既。

訪問員：都會有廣東話既？

受訪同學：因為全英既話，我地聽唔明架。

受訪同學：主科全部用中文既。

訪問員：唔需要用英文？

受訪同學：唔需要。

訪問員：咁會唔會有啲咩術語果啲會用英文架？

受訪同學：會，都會有。

訪問員：即係中文加少少英文咁？

受訪同學：有，極少果隻。

[受訪同學表示，上英語課也會有中文，因為學生會聽不懂全英授課，其他課程都是中文授課，只有一點點的英文。]

4.1.4.3 聖約瑟大學

聖約瑟大學直言采用英語單語的教學模式(聖約瑟大學網頁, 湯翠蘭 2015, p. 309), 並且也基本做到了這點。在師資、員工方面外籍員工的比例很高, 加上很多外國留學生在校學習(訪談例子 19), 充分的教學材料等方面的提供, 都保證了物質方面滿足英語單語制的需求。對於最為制約單語授課的因素——學生的英語水平, 聖約瑟大學采用了入學英語測試的辦法, 並且在入學後提供足夠的分級英語課程讓學生一直學習英語, 規定學生必須通過 Cambridge B2 Level 考試才可以獲得學士學位證書(訪談例子 20)。這點符合 Cummins 提出的 Threshold Theory (1986, p. 55)。但是同時必須正視, 學生受英語水平所限, 學習仍然遇到困難及會需要翻譯成母語的幫助(訪談例子 19, 20), 有個別教授會允許和幫助學生運用母語策略(訪談例子 20), 這表明部分教師也意識到不能一味絕對追求英語單語制, 也可以適當利用母語的優勢幫助學生掌握學習內容。總體而言, 聖約瑟大學屬於較為徹底的英語單語教學模式, 但是也付出了流失一部分學生的代價(訪談例子 20)。

訪談例子 19 (編號 18, 訪談語言: 粵語)

受訪同學: 咁因為我地果間學校係外國學校啦, 所以全部野都係用英文囉, 即係無論上堂啊, 測驗考試, 定係溫習果啲內容, 全部都係英文。

訪問員: 你點知道有三十幾個外地……外國既同學咁多既?

受訪同學: 因為我係……即係之前有係過學校度做 *part-time*, 所以就會知道囉。

受訪同學: 可能我地會係譯左番黎做中文, 再記意思, 再背英文囉, 係啊, 始終都係要背晒兩樣架啦。

[受訪同學表示，聖約瑟大學全英授課，由於在學校工作過，知道有 30 多個外國學生。她復習時會同時背誦中英文，先背中文再背英文。]

訪談例子 20（編號 15，訪談語言：粵語）

受訪同學：我地呢個系呢就唔知係特別啲定點啦，我地係無書架，唔洗買書上堂架，跟住但係我地會有英文班既，即係無論你個 level 係幾多都有英文班囉，咁佢會分番你 level 上英文班既，上英文班就……即刻我地學校呢就一定要冇 B2 level 先可以畢業囉。

[受訪同學表示，需要通過 B2 level 的考試才可以畢業。]

受訪同學：我地今年好似走左……當三分一啊，定四分一……四分一，我地有四十人左右，即係走左又唔係十人咁多，即係走左三四個囉，唔係走咁多……十分一，唔好意思啊，唔係好識，我數學好差。

[受訪同學表示，有十分之一的同學已經退學。]

訪問員：係啊好難，即係雖然都過到，你會唔會另外搵啲中文黎自己學一次啊？

受訪同學：梗係會啦，我自己個母語係中文架嘛，即係有時會翻譯番，睇完再背番個英文囉，易理解啲囉俾自己譯中文。

受訪同學：純英文卷啊，但係佢有時會括住有啲中文，唔係，係睇果個 professor 咋，果個 professor 真係教到我地好多野，好好啊佢，係啊係啊。

受訪同學：但係唔係好明囉，呢啲對我黎講，我唔係好明囉，我覺得好難囉。因為佢好深入，係有一個好多名字/名詞，好似讀緊 psycho 果啲野啦，心理學果啲野，好多專有名詞我覺得好難囉，但係你慢慢學都識既。

[受訪同學表示，學習時會用中文，先翻譯成中文再背英文。心理學有很多專有名詞都很難]

4.1.4.4 澳門科技大學

澳門科技大學下設十個學院，官方網頁稱“授課語言以英語為主，部分課程以中、葡或西班牙語授課”¹⁴。在具體的網頁課程介紹內會明示授課語言，包括有英文、中英文、中文等。採訪得到的實際授課信息為澳門科技大學的中文授課比例很高，甚至出現了原來標明英文授課的課程實際上為中文授課的情況（訪談例子 21），並且為了解決同一門課中英文考核分數不同所導致的不平衡問題，英文考核中教師會有意打高分數（訪談例子 21），這些類似虛假的做法反映了澳門科技大學在教學媒介語的政策和執行方面已經出現了學校矛盾。澳門科技大學名為中英雙語的教學模式，實質為中文單語的教學模式，出現了語言政策與語言實踐不一致的現象。

訪談例子 21（編號 29，訪談語言：粵語）

受訪同學：我地首先個課程其實就有分兩種語言比我地揀既，第一就中文啦，其次就係英文，但係我多數都會揀英文啊，但係你……就算揀英文堂呢……因為個老師好多都大陸黎架，所以佢地多數會用番廣東話去教番佢地既英文堂。

受訪同學：有啊，即係我……我就試過呢，我就報英文堂既，但係佢上堂既語言係用番中文囉。

訪問員：係囉係囉。

¹⁴ 參見澳門科技大學官方網頁《科大概況》，<http://www.must.edu.mo/about-must/intro>。

受訪同學：咪就係咁啦，即係有呢種情況出黎囉，監管不力囉學校我就覺得。

佢唔係其實應該有監管呢樣野架咩？

[受訪同學表示，自己報讀英文授課課程，結果上課仍然是用中文授課，覺得學校監管不力。]

受訪同學：好唔好啊……其實當然啦，即係就我咁黎睇，其實就係中文既容易啲攞高分，因為始終都係母語啊嘛，如果全英可能即係有陣時聽唔明啊，可能要靠自己去番去咪書咁樣，就成績會比較差啲囉，但係學校好似……我聽人講好似話英文班呢，佢會放你少少，即係鬆啲啊。

[受訪同學表示，中文母語授課更容易拿高分，全英成績會差些，但是聽說全英課的打分會寬鬆些。]

4.1.4.5 澳門鏡湖護理學院

澳門鏡湖護理學院的招生規模不大，每年少於 120 名，學士學位課程只有一個護理學，學校網站介紹以粵語、英語、普通話授課¹⁵。我們的訪談得到信息是在低年級，只有英語課是使用英文授課，其他課程均是中文授課，並且以廣東話授課為主，有部分課程采用的是英文課本，隨著年級的提高英語的比重會加大（訪談例子 22）。值得注意的是，鏡湖護理學院也類似聖約瑟大學，對新生入學和畢業都進行英語測試，學生必須要達到一定的英語分數才能畢業。鏡湖護理學院採用的教學模式是低年級偏向中文單語，雖然有說高年級會逐步增加英語的比例，但是未明確如何執行，高年級是否真的有以中文為主、英語為輔的雙語教學模式存疑。

¹⁵ 參見鏡湖護理學院官方網頁《入學資訊》，http://www2.kwnc.edu.mo/?page_id=1588。

訪談例子 22（編號 38，訪談語言：粵語）

受訪同學：英文堂用英文，語文堂用語文，解剖堂用中文，藥物都係中文，其

實淨係得英文堂係用英文咯，其他都是用廣東話上堂咯。

訪問員：咁入學有無英語要求？

受訪同學：有架，有一個preTOEFL 咯。如果你，如果preTOEFL fail 左，就要

報佢一個課程咯。係啊，咁同埋我地四年內要考一個IELTS，5 分咯

要達到，係啦，要考果個證書咯。

受訪同學：有啊有啊。我地有啲堂雖然係廣東話，但係我地既教材係英文黎既。

訪問員：哦，係邊一啲課？

受訪同學：《基礎護理》啦，《社會學》，跟住《心理學》……好似係呢幾科，暫時。

受訪同學：英語比較國際啲咯，學多啲英語都係好既。佢會逐步逐步增加英語

咯。我過去一年班，係會比較廣東話中文為主，但係之前我記得，啲

之前老師講解話，會逐年增加英文教材及數量，所以我相信之後果幾

年會逐漸增加英文既比例咯。

[受訪同學表示，入學要求為 PreTOEFL 考試，不通過的話需要報讀語言課程，

另外畢業要求通過雅思考試五分。還有聽過老師說，會逐漸增加英語的比例。]

4.1.4.6 旅遊學院

旅遊學院在網頁上提供了六個學士學位課程，酒店管理並且明確標示有中文和英文課程可選¹⁶，其中廚藝管理、文化遺產管理和旅遊企業管理三個學位課程為英文課程，酒店管理、旅遊會展及節目管理和旅遊零售及市場推廣管

¹⁶ 參見旅遊學院網頁《學位課程》<http://www.ift.edu.mo/zh-cht/teaching-learning/programmes>。

理為可選中文或英文課程。從採訪的同學得知（訪談例子23），旅遊學院在營造全英教學環境方面執行得比較徹底，數學、經濟、會計等商科課程也能堅持全英，可以證實，學生在英語授課的過程中遇到的困難是共通的，並且學生采取的解決策略基本上也是查字典翻譯成中文去理解知識點。

校方除了安排入學筆試、面試測試學生英語水平之外，還在教學方面采取了一些措施，例如小班教學和盡量用大量的項目作業等形式，讓學生增加接觸和使用有關課程術語。受訪同學特別提到的一點對我們很有啟發，就是同班同學之間的幫助，曾令受訪同學的英語水平進步迅速，在一個學期之後跟上課程學習。這點很值得需要全英教學的學校注意。就英文課程來說，旅遊學院能夠實行的是英語單語的教學模式。

訪談例子 23（編號 36，訪談語言：粵語）

受訪同學：咁基本上因為我地都係全英教學啦，啲 *lecturer* 上堂就一定會係用英文既。基本上如果你唔明白既話，佢都係會用英文，啲簡單啲既單詞來解釋翻比你知咁樣。

受訪同學：因為我地 IFT 呢，入學之前就要進行一個筆試先，跟住再到面試拉咁樣，咁基本上都係傾下計阿，用英文傾下計咁樣，都無麼特別。

[受訪同學表示，老師上課會堅持用英文，入學面試用英語交談，不怎麼難。]

受訪同學：咁 *management* 啦咁樣，或者數學啦，*account*，*e-com*，都係全英啦，咁樣都會……係咯相對來講，介紹翻果個科目係學啲咩啊咁樣。

訪問員：數學或者會計，用英語學都好似有啲難喔。

受訪同學：係啊係啊。加上我上中文學校，同埋我翻中學未接觸過經濟同埋會計咯。佢其實有好多專業名詞呢都係新接觸，所以都有啲困難咯開頭，但係去到後尾來講，第二個 sem 拉，咁其實都係慣左。由於就我地係小班教學啦，所以有班好既同學去同你一齊溫習阿，同埋一齊復習咧，都好有幫助咯。

訪問員：你第一個學期果陣，點樣去適應呢啲英文教學既數學科阿，經濟科呢類？

受訪同學：咁係聽多啲囉，啲你開頭上堂果陣，你唔明佢講果個詞佢已經飛過左啦。咁因為果陣時你好多 project 啦，咁你接觸得多果個字，咁其實你對果個字都會有印象啦，同埋將勤補拙啦，始終都係同英文學校既有一段距離，同埋有班好既同學，啲你唔明果陣時可以向佢地請教啦，佢地好樂意答你咯。

[受訪同學表示，一個學期左右後適應了英文教學，而這個過程中班里的同學給了她很大幫助。]

受訪同學：我覺得維持依個現況都還好，因為我都 handle 度，咁但係如果遇到啲好難既科目啲話，咁如果可以用中文來適當解釋葛話，梗係更加好啦，當然我會更加透徹咯，會明白到。

訪問員：你依家有無林到係咩科目？係米數學果啲？

受訪同學：我估係統計啦，因為聽人講都係比較難同埋我自己數學比較差咯，啲用更加多既專業英文名詞來講，變相我要用好多時間去查翻果個字究竟係解咩咯，之後再去學，咁就會睇好多時間。

[受訪同學表示，如果遇到很難的科目，有中文解釋的話會能更明白，估計統計課程要查很多字典，會費很多時間。]

4.1.5 本節小結

首先看澳門大學的調查結果，從學生與教師的問卷結果中我們發現，雖然澳門大學有以英語（其他指定外語）授課的規定，但是在實際教學實踐中純英語授課無法真正執行。學生的英語水平參差直接制約了純英語教學的推行，教師用英語講授專業課的能力也對英語教學有所影響，部分課程的專業性、抽象性加大了學生通過英語進行學習的難度。混合使用幾種工具後的研究結果發現，加入學生的母語的授課方式更受師生歡迎，也被認為是更有效的授課語言方式。根據問卷調查法和非介入式觀察法的結果，我們發現，作為澳門大學語言教育政策主要影響變量的教學媒介語出現了實踐偏離政策的現象。澳門大學的學校景觀顯示校內英語、中文和葡語並存，非教學媒介語的使用頻率上粵語>英語>普通話>中文。澳門大學目前實際上是一個多語教學、多語共存的大學。

澳門的其他高校，聖約翰大學和旅遊學院提出全英教學，澳門理工學院、澳門科技大學和城市大學採取中英雙語教學，澳門鏡湖護理學院有意發展英文教學。研究發現，聖約翰大學和旅遊學院基本能做到全英教學，澳門理工學院內部有的課程全英，有的課程幾乎全中，整體而言為雙語／多語教學的模式。澳門科技大學和城市大學部分課程名為全英教學，實際上為中文教學或者以中文為主的雙語教學，也出現了教學媒介語實踐偏離政策的現象。

各校學生報告的英語授課中的學習困難，除了英語聽力水平、不適應教師的語音、語速之外，更大的學習困難集中在難以理解專業課程的概念和理論（訪談例子 4，20），而學生自發的解決方法無一例外是翻譯法，尋求母語的幫助

（訪談例子 6，16），有的教師意識到這點，也會在執行英語教學之時，適當給予中文解釋，受到學生的歡迎（訪談例子 20）。

實行全英教學較為徹底的聖約瑟大學和旅遊學院，都刻意地營造一個英語環境，並且由於學校的專業數量不多，在可選課程上面控制，才能更容易做到提供足夠的全英教學資源給學生。採用“按專業／科目分組”的澳門理工學院，實質上也是同樣的做法，通過控制可選課程（訪談例子 13）也能較有效地做到個別專業的全英教學。而“按學生意願分語種選課並修課”的澳門科技大學，則由於各種未知原因，沒有真正執行分語種授課，反而容易激起學生矛盾。

Shohamy（2006，pp. 77-78）認為語言教育政策是影響語言行為與意識的主要機制，Spolsky（2009，p. 90）也贊同這是影響語言管理規劃的最有力因素之一，同時斯波斯基（2016）認為語言實踐語言實踐仍是決定語言政策的主體力量。研究驗證了以上幾點，雖然各澳門高校指定的語言政策直接影響了教師和學生的語言行為，但是學生的英語水平根本上決定了全英授課能否進行下去，受英語水平制約的語言實踐才真正主導語言管理規劃成功與否。應該認識到，不是所有學生的英語水平都能進行全英授課。香港的中學研究曾發現，“只有大約 30%的學生可以有效地通過英語進行學習”（only around 30% of students may be able to learn effectively through English）（Education Commission，1990，p. 102）¹⁷，於是教育部門對小學畢業學生進行測試並告知結果讓學生自由選擇中學時參考。有的澳門高校也在學生入學前進行英語測試，效果不一，按照 Cummins 的 Threshold 理論（1986），學生需要達到一定的“門檻水平”才能有效地使用英語作為教學媒介語（Education Department, 1989，p. 28；Poon，2000，p. 309）。

¹⁷ 轉引自 Poon（2000，p. 162）。

由於在目前各校並未硬性規定學生進行全英語模式學習之前必須達到的英語水平，在教學實踐中不得不變為英中夾雜，這是情理之中的。也就是說，現有的學生情況令全英單語制的語言政策難以執行，反而是混合中英的雙語／多語制更符合現狀。

4.2 語言信仰

“語言政策中的第二個重要成分是語言信仰（有時也被稱為語言意識形態），對於語言政策和語言管理來說，最重要的語言信仰是人們賦予某些特定的語言和語言變體一定的價值和地位”（斯波斯基 2016，p. 6）。人們選擇語言之前會根據語言的使用產生自己的感知，隨後形成自己的語言信仰，最後再做出有關語言管理的決定（斯波斯基 2016，p. 8）。

語言信仰與語言實踐息息相關並影響語言實踐。語言信仰包含人們對不同語言的價值判斷，對語言選擇的想法，所以我們對澳門高校師生的語言選擇、語言態度和語言認同進行調查。研究使用的混合研究工具給了我們不同的考察角度。

4.2.1 澳門大學學生的語言信仰

在表 4.2 中對學生問卷調查結果的報告中，可以看到學生意識中，選擇“個人希望的授課語言”為全英的人數占 36.5%，認為“大學最有效的授課語言”為全英的占 36.1%，低於學生自報的“本專業全英授課語言”的 49.6%，說明哪怕大學花力氣促進全英教學，學生心目中不一定領情。

表 4.2 學生自報的授課語言

	本专业授课语言	整体澳大授课语言印象	您希望的授课语言	最有效的授课语言
纯英语	49.6%	24%	36.5%	36.1%
英语多中文少	31%	66.4%	32.1%	32.5%
一半英语，一半中文	4.4%	8.8%	19.8%	17.5%

中文多英文少	3.6%	0.4%	2.8%	4%
純中文	5.6%	0	4.0%	4.8%
其他混合方式	6%	0.4%	4.4%	3.6%
遺漏值	0	0.8%	0.4%	1.6%
总和	100%	100%	100%	100%

為了深入一點分析，我們把接受訪談的 28 位澳大學生的問卷都抽取出來，按照純英語授課程度的高低，比較學生們對本專業授課語言、個人希望的授課語言和認為對大學最有效的授課語言三個問題的回答；既對比學生現有的教學語言狀況和學生的教學語言期待，看是否存在差異，學生究竟是希望加大英語教學的程度，還是降低現有的英語教學程度，還是說學生認為應該維持不變。

表 4.12 澳門大學受訪同學對使用英語教學的態度

編號	受訪同學的專業	本專業授課語言	個人希望的授課語言	最有效的授課語言	對使用英語的態度變化趨勢
1	國際商法（英）	1	2	2	都下降
2	中葡語言學	6	6	6	不適用／不變
3	英語教育	2	2	1	下降 2
4	計算機科學	1	1	6	下降 2
5	會計與資訊系統	2	2	3	下降 2
6	金融	1	1	1	不變
7	醫藥管理	3	3	3	不變
8	犯罪學	2	2	3	下降 2
9	經濟學	1	2	3	都下降
10	生物成像	1	2	1	下降 1
11	會計	2	2	3	下降 2
12	生物醫藥	2	2	2	不變
13	傳播學	2	2	1	上升 2
20	英語研究	1	1	1	不變
21	英語教育	2	1	6	上升 1

22	經濟系	2	1	2	上升 1
23	款客服务及博彩管理	1	2	3	都下降
24	機電工程	2	2	2	不變
25	葡語研究	6	6	2	不適用／上升 2
27	社會學	2	1	1	都上升
28	法學	6	6	1	不適用／上升 2
30	工商管理	1	3	3	都下降
31	計算機科學	1	1	6	下降 2
33	社會學	2	3	3	都下降
34	國際關係	1	1	2	下降 2
37	政府与公共行政	2	2	2	不變
40	土木工程	2	2	3	下降 2
41	數學與數學應用	1	5	1	下降 1

注 1： 1=純英語 2=英語多中文少 3=一半英語，一半中文
4=中文多英文少 5=純中文 6=其他混合方式

注 2：

下降 1=個人希望的授課語言比現在的專業授課語言下降

下降 2=大學最有效的授課語言要比現在的專業授課語言下降

上升 1=個人希望的授課語言比現在的專業授課語言上升

上升 2=大學最有效的授課語言要比現在的專業授課語言上升

從表 4.12 可以發現以下幾點。

第一，自報能維持全英語授課的專業占訪談樣本總數不到四成（11/28=39.2%），比整個學校的大範圍問卷調查的結果 49.6%還低不少，說明了教學實踐中難以做到真正全英教學。

第二，對使用英語的態度變化趨勢上，無論是下降 1，還是下降 2，總體呈現下降趨勢的比上升趨勢多，說明受訪者心目中，更傾向認為應該降低英語比

例，加大中文比例，這實際上是一種多語制才更適合澳大的思路，學生可能隱隱意識到這點。

第三，提出“不變”的六個例子中，有五例都是認為應采取 2（英多中少）、3（半英半中）這些意味著多語共存的授課模式。唯一一例全部純英是由英語專業的研究生提出的，側面證明了采用全英教學對學生和教師語言能力的要求。

第四，訪談 2 與訪談 19 都是葡語授課背景，受訪同學認為自己現有的授課模式沒有改變需要（低年級是用英文、普通話解釋葡語進行授課），同時認為大學的授課語言應維持高英語水平，保持競爭力。

第五，在提出“上升”的四位受訪者中，我們進一步分析訪談的轉寫，發現受訪者均對英語體現出強烈的工具性動機（訪談例子 24，25），但是同時受訪者坦承自己感受到英語學習帶來的困難（訪談例子 24，25），有一部分學習內容會流失。

訪談例子 24（編號 22，訪談語言：粵語）

訪問員：咁如果係你揀啦，你希望老師係維持依家你地咁樣樣呢？定係老師增加一啲英語或者增加一啲中文既比例啊？

受訪同學：其實講普通話……果個 *professor* 佢有陣時都會講一……都會講一句英文出黎，佢可能睇我地個表情唔係好明，然後佢會再講番普通話囉，但係我明囉，佢講英文果陣時，我已經大概估到，大概知佢講咩，但係佢都會講出中文出黎俾我地聽，佢驚我地唔明啊，佢都幾照顧我地囉，都幾好人架個 *professor*。

[受訪同學表示，教授普通話授課，會照顧學生，偶爾一句英文看到學生不懂，也會加入中文解釋。教授人很好]

受訪同學：我有陣時番工要講英文架，因為我之前有番工既係銀河¹⁸番工，然之

後啲客係外國人啊嘛，然後佢地講英文，我咪同佢地講。

訪問員：英文仲實用過廣東話？

受訪同學：我覺得係。

[受訪同學表示，在銀河打工，需要使用英文，覺得英文比粵語更實用。]

訪問員：咁你用啲咩辦法去追趕啊果個學習？

受訪同學：番屋企溫書囉，睇書囉，上網自己查資料囉，上網自己查中文版，

我真係咁做架。

[受訪同學表示，復習時上網查中文版資料看。]

訪談例子 25（編號 28，訪談語言：普通話）

受訪同學：我個人我希望是全英的。

訪問員：這個為什麼你會希望是全英呢？

受訪同學：因為，怎麼說，首先，既然我們來這邊上學，我們都用了那些所謂的托福、雅思的成績，就是，而且很多老師，應該說我們學校很多老師都是外國人。

訪問員：恩。

受訪同學：所以，不可能做到全中。而且更重要的是，我們有一些，我們使用的教材，我們的材料都是英文的，那麼我就覺得用英文教學更加合適。既然選擇了用英文，那我覺得大家的那種用英語的聽、理解，包括講這種能力，應該……就是，如果你能夠有中有英啊，那大家就會偷懶，

¹⁸ 銀河為澳門銀河酒店的簡稱，同時指澳門最大的賭場之一。

如果你全英的話，這就 *push* 大家去自己提高自己的英文水平。我覺得是，我比較傾向於全英。

受訪同學：對，我覺得我是這樣子，我覺得，這樣子適應是可以適應過來的，而且，我們也做到了，就是，嗯，就不能保證每一節課你都百分之百地全懂吧，但至少能懂個百分之七八十左右。

在第一小節中表 4.5 中，我們曾用統計手段推斷出本科生與研究生在學生個人希望的授課語言這一題的打分存在非常顯著的差異，意味著本科生比研究生更希望現在的授課語言能降低英語的程度，加入更多中文。我們再用一次進行 Mann-Whitney U 測試，對比本科生和研究生在對大學最有效的教學語言這一點上有無差異，測試結果證實了這種差異再次存在。本科生認為對大學最有效的授課語言平均值為 2.41，遠遠高於研究生的平均值（1.78），非參數檢驗結果為兩個群體有著極為顯著的差異（ $P \leq 0.001$ ），也就說明澳門大學的本科生和研究生在授課語言選擇上有著不同的信仰。

表 4.13 Mann-Whitney U 測試結果二

	本科生平均值 (方差)	研究生平均值(方 差)	顯著性
Q1 專業課授課語言	2.13 (1.47)	1.82 (1.44)	0.003 ^a
Q2 澳門大學授課語言	1.86 (0.51)	1.89 (0.80)	0.685
Q3 希望的授課語言	2.37 (1.27)	1.86 (1.31)	0.000***
Q5 大學最有效的授課語言	2.41 (1.29)	1.78 (1.23)	0.000***

注：1=純英語，2=英語多中文少，3=一半英語，一半中文
4=中文多英文少，5=純中文

本科生與研究生的這種語言信仰上的差異，與他們對專業學習內容的掌握有關，間接地也還是與學生的英語水平有關。研究生的主體是內地學生，而澳門大學要求入讀研究生提供通過中國英語四級、六級測試的證書，或者雅思、

托福考試的證書，相當於保證了研究生具備一定的英語水平。訪談例子 25 反映出，研究生使用英語上課也沒能百分百接受授課內容，受訪同學認為百分之七八十是一個她能接受的比例，也就是她願意用失去一部分學習內容的理解來換取使用英語授課可能帶來的英語水平的提高。Gallaway（2017）的研究中也發現同樣的結果，對日本和中國的學生訪問顯示，學生明明知道使用英語授課令學習的課程內容難以理解，但是仍然傾向於選擇純英語授課，是由於他們視提高英語為英語授課課程的課程目標。可以這麼說，澳門大學的研究生與 Gallaway 研究中的中國學生一樣，選擇澳門大學的英語課程時就希望藉此提高英語水平，課程的學習內容就算不淪為次要，也變得並非唯一目標。

那麼是否真正能帶來英語水平的提高呢，這方面的實證研究很少。Gallaway（2017）報告了有的研究發現，採用英語授課模式（EMI course）的學生的英語水平其實只稍微提高了一些。他們經過四年的英語授課學習後，雅思考試對比入學前提高 0.5 分。Gallaway 提到這樣的效果還比不上傳統的英語學習有效，參加一個為期十周的英語集訓能達到同樣的雅思考試成績提高效果。

澳門大學本科的學生大部分來自澳門本地，英語水平參差，每周接觸英語的機會也不多（Young，2009，p. 418），他們在面對英語授課時遇到了不小的困難。雖然澳門大學有進行英語能力測試並根據測試結果進行分班，但是並沒有要求學生必須達到某個英語水平才開始上課，沒有硬性規定一個“門檻水平”，再加上某些課程的專業性，令本科生中占 61.6%數量的學生相信加入中文的英多中少模式或者半英半中模式才是最適合澳門大學（ $61.6\% = 35.6\% + 26\%$ ）。

表 4.14 澳門大學學生對最有效教學語言的選擇

語言選擇	本科生 （個數／百分比）	研究生 （個數／百分比）
純英語	42／26	50／54.9

英文多中文少	57／35.6	24／26.4
半英半中	42／26	8／8.8
中文多英文少	5／3.1	2／2.2
純中文	7／4.4	3／3.3
其他組合	7／4.4	4／4.4
總計	160	91

既然“最重要的語言信仰是人們賦予某些特定的語言和語言變體一定的價值和地位”（斯波斯基，2016，p. 6），可見信仰會有因為價值、地位或者感情的原因而影響人們的語言選擇。下面摘錄了有代表性的不同學生意見訪談，可以幫助我們理解為什麼學生會有的支持純英教學，有的卻認為一定要有中文。

訪談例子 26（編號 6，訪談語言：普通話）

受訪同學：他既然，來澳大然後你如果說進去之後大家還是都說中文，或者是幹什麼的話我感覺還是稍微對我們不公平。就是如果還是用中文那我們完全可以在內地，就是你可以不適應但是你不能說讓學校為了你去改變，你起碼得自己努力一下吧。

訪問員：嗯對，內地的同學，就是你認識的內地同學應該比較多都是你這種想法的對吧。

受訪同學：對對對。

訪談例子 27（編號 8，訪談語言：普通話）

受訪同學：我覺得對我來說，不敢說所有人，但是對我來說是有的。因為我有出國讀博士的意願，就是在我本科的時候，所以那個時候老師也就是張生[擬音]老師有跟我說，說你來這是英文授課，可能兩年之後會題升的比較多。這是一個過渡期，可能以後能讓你適應外國的博士這種授課模式。

訪問員：你感覺你來到這，這裡的英語環境夠強嗎？

受訪同學：不夠。

訪問員：那你原來是想鍛煉然後提升到能到外國，現在這個目標能達到嗎？

受訪同學：沒有實現到。可能我期待的有 70%，但是它達到的可能只有 20%。

訪談例子 28（編號 22，訪談語言：粵語）

訪問員：好，佢地點解係用普通話上既你知唔知啊？

受訪同學：我知啊，因為呢三科都係同一個 professor，然之後佢係澳門大學教左八年書啊嘛，佢係之前既，教學經驗就係話……佢上完一堂用英文講，講完咗學生會番轉頭問佢：‘professor，你可唔可以用普通話講多次啊？’係囉，因為講咗普通話……講咗英文無人聽得明囉，佢涉及既專業名詞好多啊，係啊。

訪問員：你既意思即係話，其實個 professor 係可以用英文教既？

受訪同學：係啊。

訪問員：佢以前都試過用英文教？

受訪同學：係啊，係無人明架囉，然之後教出黎果啲學生果啲成績都係好差，因為無人明佢講緊咩啊嘛，所以用普通話。

訪問員：咁……老師上課之前會唔會同你地講，我呢一科我會用英文定係用普通話……用中文教啊？佢會唔會提前講俾你地聽？

受訪同學：佢有同我地解釋話點解用普通話教囉，佢都明白……係依家澳大全英啊嘛，但係……以佢之前既教學經驗黎講，係無人明架囉，然之後教出黎果啲學生都係成績都唔係好好，佢地都唔係好明，所以佢就覺得無必要囉。同埋我地個必修呢，有另外一個 professor 教同樣既內容，

但係用英文架囉，如果你想聽英文既話，你可以選擇……take 另外一堂，唔係 take 呢堂囉，有得揀架。

受訪同學：有啊，我覺得學普通話果堂我係識好多野啦，即係唔洗番去溫書都……都明白係講緊咩既，然後做習題都做到既，但係去到統計果啲啊，係用英文講果啲……就要自己睇番書囉，要上網查囉，要做好多係屋企要做既野囉，要番去查好多野咁囉，我覺得，就會覺得好劬囉，好咁時間。

[受訪同學表示，教授提及曾經用英文授課，但是沒有學生能聽懂，學習成績很差，教授覺得沒有必要使用英語，用普通話教。教授告訴學生想聽英語授課的話，可以選擇另一個老師的課程。結果學生覺得懂了好多，都不需要怎麼花時間復習，能夠做習題。]

訪問員：除左你講既你克服你果啲英文上課既學習困難既辦法啦，咁你身邊既同學，你知唔知道佢地遇到呢啲困難，佢地覺得壓力大唔大啊？佢地有無咩辦法去克服？

受訪同學：我系有啲同學直接係退學囉，放棄既意思囉。

訪問員：嚇？有咁樣既同學啊？

受訪同學：有……係啊，已經走左啦，即係讀完大一既時候已經走左啦。

訪問員：就都係因為英語太難啦？

受訪同學：就……英語，係啊，英語佢係有同我講過佢聽唔明囉，完全聽唔明講乜囉……科科都係 fail 晒咁囉……我覺得。

[受訪同學表示，身邊有同學表示完全聽不懂課，每一科都不及格，退學走了。]

訪談例子 29（編號 23，訪談語言：粵語）

受訪同學：澳大感覺……都有感覺到囉，都係澳大就係可能係太過著重英文囉，中文既課程都見到好似冷落晒，葡文都好似唔係好想重視咁，所以獨大講英文既科系咁囉，我見到人地我同學讀果啲上海復旦，佢一個課程都有分英文班，中文班，咁佢俾學生去揀囉，澳大就直情無囉。

訪問員：若果俾你自己心入面揀啦，你依家讀既呢個專業算係純英啦可，你係咪希望繼續咁樣？定係會增加一啲中文既比例？

受訪同學：如果有啲選修課去俾我讀，我通常都會揀番做中文系囉，因為覺得中文都係大家根源黎架嘛，要學番好既中文啦，英文好都係其中一個部分啦，我覺得中文要更加要學好我地既母語，更加重要囉。

[受訪同學表示，感覺澳大過於強調英語，也不大重視葡語，沒有像復旦一樣分語種供學生選擇。中文才是根源，更加重要。]

訪談例子 30（編號 9，訪談語言：普通話）

受訪同學：對。呃，這個是因為我在我們院做 TA 嘛，我們之前做過一個問卷，最後又問大家希望有什麼樣的改變，有六七個人就是寫了，因為我們做了八九十份，大部分人最後一問都沒有填，但是填了的人就是說要麼是說希望用中文授課，要麼希望能中英文混合。因為用英文授課他們可能有人跟不上，因為用中文授課能夠提高大家的理解能力，我覺得所以他們是有六七個人提出了意見。

訪問員：對這個很有意思，你說你們還專門做過這一類的課程調查。就是諮詢大家對於授課語言，就是上課用什麼語言。那可能你們也發現了這一點，所以才會做這個調查。那這個結果收集了以後有沒有相應的變化一點？

受訪同學：對。有，反正有一個老師，因為我們系里面把這個結果發給了各位老師，有的老師就會個調整，多一點中文這個情況，但還是以英文為主。可能就是來帶大家做練習啊，因為發現其實大家做練習的時候，我做 TA 的時候去聽過他們本科生的課，有時候他們做聽寫那種的時候，單詞都不太會的。就是不知道單詞是什麼意思，然後都是些專業術語，這樣老師上課又不能馬上告訴你，可能就會這些學生就越來越差，不能夠了解他的意思。

訪問員：那怎麼辦呢？老師一般會如何讓他們能學會這一門課呢？

受訪同學：就是因為這種情況的出現，所以我們老師就是講課的進度就會比較慢。而且我們系呢會有專門的輔導時間，會讓博士，就是週一的下午，在一定時間內，他們可以去問問題，這樣子。

訪問員：那講課進度都很慢，本來是十四周一學期的教學周，那一本書都很厚，教不完用什麼辦法呢？

受訪同學：可能偶爾會補一下課。

訪問員：就是加課時？

受訪同學：對對，最近不是期末考試么，可能就會加一兩次課，但是不會太多。或者是之前因為假期，就是沖了課，可能會補回來。

從以上的訪談和以前的一些訪談中，可以看到一些堅定擁護全英教學的同學，他們選擇來澳門大學讀書的很大一部分原因就是為了英語教學環境（訪談例子 26，27），但是來到後感覺英語環境還不足夠（訪談例子 27）。

另一方面，認為需要加入中文教學的同學，他們提出的理由很有說服力：

1. 英語教學不夠有效甚至無效，加入母語中文可以幫助學習（訪談例子 4，28，30）；
2. 英語授課課堂氣氛不活躍（訪談例子 1）；
3. 學生的英語水平太低以致聽英語課難度很大，導致教師需要額外補課，或者甚至學生只好退學（訪談例子 28，30）。
4. 學生主動提出需要中文授課，有的教師回應學生需求並加入中文（訪談例子 30）。
5. 有的學生認為使用母語中文是權利（訪談例子 29）。

學生訪談要麼支持英語單語制，要麼支持中英授課的多語制，還有極少部分的同學在表達了要維護母語中文的權利，而且選擇中文單語制。對比這些訪談與表 4.2《學生自報的授課語言》、表 4.14《澳門大學學生對最有效教學語言的選擇》和表 4.3《授課語言的非介入式觀察結果》，得到的一致結論是學生群體存在內部分化不一致的觀點。他們對英語的高價值認定促使了對英語授課的渴望（訪談例子 26，27）；他們不一的英語水平和上課體驗暴露出對純英語授課的不適應，所以他們支持中英雙語授課（訪談例子 28）；還有的學生感覺到了威脅，出於對母語的感情決定捍衛自己中文授課的權利（訪談例子 29）。

英語的高價值在內地學生的信仰中表現得尤為明顯，Ferguson（2016，p. 185）中直指英語的吸引力來自英語的經濟地位，英語被認為是“教育與就業機

會，以及社會地位上升的守門員”。Hu（2009，p. 49）運用布迪厄（Bourdieu，1991）社會分析理論三概念中的“資本”（capital）概念來分析中國學生的學英語狂潮。他認為，在中國英語知識已經成為優秀的文化資本（cultural capital），而且是最強的象徵性資本，獲取英語知識就可以進一步接觸到其他形式的資本、權力和機會，獲得物質和非物質形式的利益。Hu（2009）的這番資本分析為英語被 Li（2013，p. 79）稱英語擁有語言資本（linguistic capital）提供了註腳。我們從訪談例子 26，27 可以看到，部分內地同學正是看中了澳門大學的英語授課模式，認為在內地的大學沒有英語授課，才選擇來澳門大學就讀，如果采用非英語的授課模式，個別同學會認為是對他“不公平”，會認為大學沒有做到承諾的全英教學。他們還會對不足的英語環境表達失望（訪談例子 27）。如此強烈的語言意識是與提高英語水平後可以獲得的高地位相關的，同學會希望在付出比讀內地大學高的投入後，可以獲取英語資本，獲得更高的回報。學生們認為英語最實用，對英語持高工具主義的看法，這與 Yan（2014，p. 192）對澳門學生的實證研究中的結果一致。

但不可忽視的一點是，英語作為高語言資本的獲取前提是有足夠的英語門檻水平（threshold level），混合中文進行講課的雙語授課模式中，中文其實也發揮了語言資源（linguistic resource）的作用，而且（混合）中文授課對於以中文為母語的學生可能含有更深的民族認同意義，在討論英語的語言資本意義時不能拋開社會的日常語言和民族語言意識來討論（Li, 2013, p. 79）。

相對於內地同學，受訪的澳門本地同學多數提到了他們的英語學習的一些具體困難和加入中文對學習的幫助，對他們而言，部分同學的英語水平太低，連常用單詞都聽不懂（訪談例子 30），加上某些課程的專業性，甚至連通過學

科考試都成問題面臨退學（訪談例子 28），全英教學顯然不是一個好的選擇。

Arantegui et al. 曾在萊里達大學用問卷調查過學生和教師對引入英語課程的看法（轉引自 Doiz et al., 2013b, p. 114），詢問學生和教師是否認為自己的英語水平能接受／勝任英語授課模式，發現學生得分比教師得分還高。師生的英語水平對全英授課如此關鍵，的確要把好關，但是目前澳門大學的英語分級測試受到某些同學的質疑（訪談例子 31）。並且，哪怕進行了英語分級測試，也沒有規定必須達到某個英語水平才能修英語授課的課程。參差不齊的學生英語水平加劇了對教師授課的挑戰，教師只好投入更多資源，例如額外加入中文講解，或者集體補課的形式進行彌補。

訪談例子 31（編號 8，訪談語言：普通話）

受訪同學：那個測試我覺得他是沒有用處的。因為我第一年是在 Level1，也就是說被判定為英語水平不合格。因為 Level1 我們專業是不算學分的。

訪問員：所以你要多 take 一下 Level2 是嗎？

受訪同學：是的。但是實際上結果就是我發現，因為我今年是大二，所以我上了 Level2，而且 Level2 里面有很多學生是水平遠遠不如 Level1 的。

訪問員：為什麼會出現這種問題？

受訪同學：這個問題我不知道它怎麼造成的。但是我來這裡之前我考到了雅思 6.0 分，然後 Level1 里我的一個同學是雅思 7.0 分，但是我們都考 Level1。所以我並不知道他的測評方式是怎樣的，我覺得很不科學。

同樣的語言困難相信對其他內地同學也存在，只是在信仰上內地同學就像 Gallaway（2018）的研究發現那樣，視學習英語授課課程為提高英語的手段，願意用失去一部分學習內容的理解來換取使用英語授課可能帶來的英語水平的

提高。還有的可能就是內地同學的英語水平高出澳門本地同學很多所以沒有碰到語言障礙，和他們有更高的動力去努力學習。雖然部分訪談中有提到這點（訪談例子 32），但我們沒有足夠的數據進行統計上的測試和驗證。

訪談例子 32（編號 23，訪談語言：粵語）

訪問員：你覺得評價英文水平上面，你地有自己識既同學入面啦，佢地會唔會比你地更加吃力啊，一轉成全英，內地既同學？

受訪同學：內地既同學我覺得反而佢比我地輕鬆，但係可能係澳大要求高，個收生既要求水平比較高啦，我見佢地讀英文非常……非常之唔錯啦已經係，即係佢英文都應該無咩困難囉，淨係知內地生比我地本地生要更加勤力咁囉。

[受訪同學認為內地通行的英語水平很不錯，而且內地學生比澳門本地學生要更用功讀書。]

訪談例子 29 提到的語言權利的問題並非小事，可以上升到人權的角度。

Dearden（2017，p. 18）報告了義大利高校 Politecnico di Milano 在 2012 年宣布大部分課程從義大利語授課更改為英語授課後，2013 年被法院阻止並宣布強迫一所公共學校的師生使用英語是錯誤的，法院認為師生使用一門外語的話會影響教學和學習質量。學校網站現在顯示的是課程使用英語與義大利語教學。

Kirkpatrick（2011，p. 12）舉例，香港的大學英語教授對中醫的“氣”字無法翻譯好，提出硬性使用英語教授課程會導致傳統文化的失傳。

總體而言，問卷調查和訪談結果顯示，澳門大學本科生與研究生在授課語言的信仰上存在差異。研究生多數來自內地，有更強的語言工具主義，更傾向

使用全英授課。而以澳門本地同學為主體的本科生中，更傾向加入中文的多語授課，反映出本科生更看重學科內容的掌握，和面對全英語授課模式有更大的困難。我們從各例子可以驗證，學生的英語水平影響他們對全英教學的接受程度，語言信仰與語言實踐互相影響。

4.2.2 澳門大學教師的語言信仰

表 4.8 教師問卷調查結果

	Q1 專業 課 教師授 課語言	Q2 專業 課 大學授課 語言	Q3 專業 課 希望授課 語言	Q4 語言 課 教師授課 語言	Q5 語言 課 大學授課 語言	Q6 語言 課 希望授 課語言
全部用指 定語言	22 37.3%	11 18.6%	16 27.1%	29 49.2%	26 44.1%	21 35.6%
大部分用 指定語言	12 20.3%	16 27.1%	22 37.3%	9 15.3%	14 23.7%	29 49.2%
一半指定 一半母語	3 5.1%	8 13.6%	2 3.4%	4 6.8%	4 6.8%	2 3.4%
用母語多 過用指定	2 3.4%	3 5.1%	3 5.1%	1 1.7%	2 3.4%	0
全部母語	0	0	1 1.7%	0	0	0
其他組合	6 10.2%	9 15.3%	10 16.9%	9 15.3%	7 11.9%	4 6.8%
不適用	12 20.3%	8 13.6%	0	5 8.5%	4 6.8%	0
遺漏值	2 3.4%	4 6.8%	5 8.5%	2 3.4%	2 3.4%	3 5.1%
有效回答	57	55	54	57	57	56

在第一節中我們曾報告過澳門大學人文學院教師的問卷調查結果，不到五成的語言教師和不到四成的專業課教師認為自己能做到使用指定的語言授課，28.8%的專業課教師和 23.8%的語言課教師需要加入學生的母語來進行授課。教師們評價澳門大學整體的授課語言時，能全部使用指定語言的比例比教師自報的實踐比例要更低。從表 4.8 還可以發現，對比之下，認為大學適合全英教學的專業課程教師和語言類課程教師都比自報實際中執行全英教學的教師比例下

降，對應的卻是認為英多中少模式的教師比例的上升。可見雖然目前部分教師出於遵守大學政策的規定而執行全英教學，但是在教師觀念中，澳門大學的實際教學媒介語應該是多語制而非英語單語制。而教師的觀念是與他們的授課體驗直接掛勾的。訪談例子 28 中的教師坦言正是由於以往用英語教的學生完全學不懂，成績太差，而改用中文教學，還有的教師回應學生提出的加入中文需求（訪談例子 30），這些例子都體現部分教師更著重實際的教學效果，而不是為英語教學而教學。

教師問卷共收回 59 份有效問卷，其中除了選擇題還有問答題，第七題問答題為：請問您對澳大的語言管理有何評價和建議？下表總結了收集到的教師回答。我們對回答進行分類，基本可以分成三類：支持英語單語制，支持加入母語進行教學的多語制，以及未明確表達態度。

表 4.15 教師對澳門大學授課語言意見分類

意見類別	個數	有效百分比
明確支持英語單語制	11	26%
明確支持多語制	23	56%
中立（未明確用文字表明支持哪種授課語言方式）	7	17%
未答題	18	0
總計	59	100%

支持英語單語制：

問卷例子5（編號 7）

UMAC should further promote the use of English, we claim to be an English

medium institution, we should put our money where our mouth is.

[澳門大學應該進一步推廣英語的使用，我們宣稱是一所英語授課大學，我們應該把錢花在生計來源上面。]

問卷例子6（編號 8）

The university wants to be an international university. Then English would be the target language for teaching.

[大學想要變成一所國際化大學。那麼英語就應該是教學的目標語言。]

問卷例子7（編號30）

UM has a clear policy as English medium university. We should implement the policy across the campus to all programs, in order to help students of the university stay competitive in the global platform.

[澳門大學有一個明確的英語授課政策。我們應該在全校所有課程執行這項政策，才能幫助大學的學生在全球平台上保持競爭力。]

支持加入母語進行教學的多語制：

問卷例子8（編號33）

If the stated medium of instruction is English, Prof. should be obliged to teach in English. HOWEVER-perhaps, it is time for UM to re-evaluate the actual medium of instruction. The majority of UM students are not academically competent in English. They should not continue to suffer.

[如果聲明的教學媒介語是英語，教授們就應該只能用英語教學。但是，或許是時候澳門大學重新評估實際的教學媒介語。澳門大學的大部分學生都沒有足夠的學術英語能力，他們不應該繼續受折磨。]

問卷例子9（編號38）

Honesty is the best policy. Drop the English-medium moniker and adopt a multilingual model that is sustainable taking the context and students various proficiency levels into account.

[誠實才是最好的政策。考慮到環境和學生們各種各樣的語言水平，放棄英語授課的綽號吧，采用多語的模式。]

問卷例子 10（編號 53）

The students English levels vary so we should not blindly pursue lecturing in the specified non-native language, instead we should use students' mother tongue properly to help with accurate course content comprehension and improve study efficiency.

[學生的英文水平不同，不應一味追求全外語（非母語）教學，應適當使用學生母語，幫助學生準確理解課程內容，提高學習效率。]

問卷例子 11（編號 58）

Q7. 澳門大學的教學語言是英文具有吸引力，但學生的英文水平不盡如人意，因此，大學應根據學生的需求靈活運用語言，以學生明白教學內容為目的。

中立未明確態度的：

問卷例子 12（編號 14）

Q7. Teaching a language is not the same as teaching a content course, so the class size is really a problem. Language courses should have small class size to give students enough opportunities to practice and use the language.

[教語言課程跟教專業課程不同，班級大小真是一個問題。語言課程應該小班教學才能給學生足夠機會練習和使用語言。]

問卷例子 13（編號 28）

Q7. Some students come from non-Chinese speaking countries. For an international university that is encouraging Portuguese, Malaysian, foreigners etc. They can't function in a Chinese-only classroom. UMAC needs to be either International inclusive or Chinese exclusive. A Chinese option closes UMAC to all students who don't come from China.

[有的學生來自非漢語國家。國際化的大學鼓勵葡萄牙人，馬來西亞人等外國人。這些外國人沒辦法上漢語為教學媒介語的課堂。澳大要麼選擇包容國際要麼選擇只限中文。而選擇中文的話澳大將對所有非中國的學生不再開放。]

問卷例子 14 (編號 10)

Q7. More rational management of the courses, law faculty offers Portuguese language program that should be rethought. In the second year of the course, with aims that the students acquired fluency and communication skills, there is not a major language subject and no oral communication subjects. / the curriculum of the Bachelor Portuguese should be rethought / there should be a better selection of the students entering the programs. / the academic calendar is not good for the progression of the students / The time that the students are exposed to the language is not enough for them to acquire a good language proficiency / General education subjects have replaced useful language courses.

[需要更為理性地安排課程。法學院的葡萄牙語課程需要重新考慮。在課程的第二年，這時學生的目標應是獲得（葡語）熟練和交際技巧，卻沒有一門主科是語言課程，也沒有口語交際課程。／葡萄牙語本科的課程設置需要重新考慮，入學學生的篩選應該更仔細。／校曆安排不適合學生的進步。／學生接觸語言的時間程度不足以讓他們獲得好來的語言熟練度。／通選課程以及取代了有用的語言課程。]

選擇英語單語制的教師中，多數人帶有“這是大學的政策，所以就執行吧”這樣的思路；選擇多語制的教師，更多提到的是學生的英語水平使單語選擇不現實，這點與第一的語言實踐中的發現相一致。哪怕教師是課堂授課語言的實際執行者，教師也無法忽略占課堂人數主體的學生的需求，學生的英語水平制約課堂語言實踐，影響語言信仰。

關於學生的英語水平，教師的信仰里會質疑學生準備好了能用外語學習的能力（Doiz et al.，2014a，p. 351）。Arantegui et al.（轉引自 Doiz et al.，2013b，p. 114）的研究中還發現有的教師對學生英語水平的判斷還要更嚴格，教師打分還低於學生對自己英語水平的打分。Dearden（2017）舉例說，土耳其的大學教師表示對英語授課的擔憂，認為英語授課會降低學生對概念的理解，會令學習內容掌握程度低，這也是很合理的擔憂。訪談例子 28 和 30 就說明學生無法掌握英語授課的課程內容，所以教師為了令學生明白，需要消耗額外的教學資源，而用中文教學時，這些問題就不存在了。Galloway（2017）採訪的中國教授說，用英語教學時，就會稀釋、簡化教學內容以彌補學生用英語學習會遇到的困難。學生也證實，在同一門課同時有中英文平行課程選擇時，兩種語言教授的同一課程測試難度是不一樣的。證明要在同樣的教學時間內完成教學，采用英語授課的教授們不得不犧牲一部分的教學質量。這裡存在的一種對立的意見是，英語授課究竟是一種教學的語言工具，還是課程是學習英語的工具？教師們的看法更傾向於英語授課是學習課程內容的一種方式，而不是學習英語的方式。但是很可惜，學生們的看法正相反（Galloway，2017）。我們也可以理解為，學會英語可以帶來的各種機遇，比課程內容對學生更有吸引力。Doiz et al.（2013b，p. 201）注意到，采用英語授課方式來教授課程的方式，其實是基於有一種說法，

那就是如此一種用新語言教新內容的方式，可以提升語言與內容兩方面的能力。但是實際上這些目標是否真地達成了呢？尚未有很多實證證據。假如這個說法／目標不能成立，例如並沒有掌握好新的語言，或者並沒有學習好新的內容，會如何呢？Gallaway（2017）提到的四年英語授課學習後雅思成績只提高 0.5 分的實證結果，令人懷疑起英語授課教學的效果、效率。

在幾例中立態度的回答中，指出了實際操作中的問題，例如班級大小、課程設置等這些問題，都是困擾教師和影響教學質量的實際問題。我們可以看出其實教師更關心的是教學的問題，而不是政策是否獲得執行的問題。許多教師提出類似“應該具體情況具體分析”的觀點（問卷例子 11），也是從教學效果出發的。問卷例子 13 提到的國際學生問題，也在第一節的語言實踐分析中有提到。這種時候通常情況是采用共同語—英語進行授課，然而也可能會出現個別學生的語言需求被忽略的情況（訪談例子 9）。問題的分析會進一步涉及教師信仰中的大學教育目的問題。究竟大學教育的目的是應該以學生學習效果為主，還是其他？大學的定位是服務社區，還是爭奪國際排名爭奪國際學生，這都會影響大學的政策和對這些政策的執行者—教師。

Poon（2008）總結影響香港中學語言教育政策的微觀因素包括：學校的教學媒介語政策，學校（校長）的態度，校長的價值觀和信仰，教師的價值觀和信仰，教師的英語能力水平，學生的英語能力水平，教育主管部門官員的態度、思路和處理方式，以及教育主管委員會對政策的解讀（Poon，2000，p. 323, p. 335）。教師因素是決定課堂執行的決定因素，而實用主義（pragmatism）與校長因素、教師因素有關聯（Poon，2000，p. 328），給我們提供了一個註解。

問卷例子 15（編號 57）

Q7. 個人認為，語言類課程，尤其是一、二年級基礎課程中，以學生母語作為課堂語言較為必要，輔以指定語言，可讓學生有深刻印象。而在專業類課程中，即三、四年級的課程中，應大量增加指定語言的比重，或完全使用指定語言。

有的教師寫下了建議（問卷例子 15），采用逐步增加比例的辦法過渡，以及問卷例子 14 建議的加大學生外語接觸，這是 additive bilingualism 的做法。其實有的同學在訪談中也提到過。

訪談例子 33（編號 11，訪談語言：普通話）

訪問員：就是那種完全能適應純英語，沒有任何語言困難的同學多嗎？

受訪同學：不太多，大家都是從聽不懂到聽懂的。

訪問員：聽不懂到聽懂要花多久啊，一個學期？

受訪同學：其實我覺得我也沒花多久，其實是看妳有沒有 PPT 的情況下聽不聽得懂這樣子。就是以前一定要對著 PPT，就是對著他講，他講什麼才聽得懂，現在的話我可以記下來他講什麼啦，就是這樣子。

但是，這位同學的英語基礎是比較好的，她提到自己的入學分級考試為第三級（Level 3）。

受訪同學：我們有考，它是這樣的，我是憑高考的分報的這裡嘛，我那一屆它要求高考英語分要 110 分以上，那就是要求妳有一定的英語水平，然後妳才能報這個學校，然後進來之後他就給妳考壹個英語的分級考，然後他分 0 到 5 級，然後如果妳考到 0 和 1 級，上兩年的英語班，加壹門英語課。我考到了 3 級，3 級的話就學一年，大一一年上學期一

門下學期一門那種英語課，那種英語課呢就挺小班的，好像十幾個人，然後是那種，就是 *native speaker*。

教師視母語中文作為一種語言資源，可以輔助教學。但是很可惜，有部分學生並不這樣認為，Gallaway（2017）提到受訪的中國學生表示，教師使用學生母語是一種英語能力不足的表現。但是這種觀點恰恰與全球趨勢相反。英語並非只能通過單語形式習得，“全球英語（global Englishes）”的概念表明，理想的 EMI 教師可能不會是一位“母語人士”或者有著“母語一樣”的發音，或許日後中國的學生會慢慢接受這點。

4.2.3 澳門其他高校學生的語言信仰

表 4.16 總結了在澳門大學生（除澳門大學以外）訪談中得到的他們對英漢授課語言的態度。這些結果與前面引用過的訪談例子對應。

表 4.16 學生對英漢授課語言的態度（38 人）

訪談發現	訪談舉例	比例
— 有過中文授課	15	61.54%
— 英語授課有時過於抽象	14, 16	26.3%
— 中文解釋對學習有幫助／我把課程內容翻譯成中文再學一遍	12, 19, 20, 23	52.6%
— 母語教學有益，更加明白	32, 36	21.1%
— 澳門本地生英語困難更大	16	15.8%
— “為了英語授課學習我額外付出努力”	12, 19, 23	34.2%

調查發現，澳門另外幾所高校的學生與澳門大學的本地學生在信仰上十分接近，都認可英語十分重要，甚至會專門為了學英語而報讀全英授課課程（訪談例子 34），這點與內地同學報讀澳門大學思路接近。當遇到了英語授課的學習困難時，澳門理工學院的和聖約瑟大學的兩位受訪同學抱著積極的心態去面對挑戰（訪談例子 34, 35），但她們提到的“逼”自己去學英語，也讓人感受到學習的確困難。我們可以對比另外一段對澳門大學的訪談，受訪同學明顯信

心不足（訪談例子 36）。雖然這可能是個別情況，但也很可能是對課程的難度體驗不同，而衝擊了信心的結果。可以肯定的是，全英授課不僅給學生帶來了學習壓力，還有心理壓力。學生需要的除了教學資源之類的學習幫助之外，心理上也需要幫助和得到輔導。

訪談例子 34（編號 39，訪談語言：粵語）

訪問員：咁你係入學之前已經知道佢係用英文葛拉？

受訪同學：我揀呢一科就係為左想學英文。可以咁講了。

受訪同學：咁我又覺得，如果英文少啲既話我又覺得唔係幾好。去到大學了，你自己都要提升翻你自己既競爭力了。再逼住聽廣東話，咁你自己都無進步既。係拉，但係只要有心就一定會讀度上去。身邊既人都會逼住你上去既。你要克服呢個英文，[慢速說]戰一勝一佢！。

[受訪同學表示，選讀這個課程就是為了想學習英文，為了提升自己競爭力，要逼自己去克服英文困難，戰勝困難。]

訪談例子 35（編號 15，訪談語言：粵語）

受訪同學：係啊，一定要。同埋佢有個英文班一定要谷住你學英文囉，一定要學囉。

訪問員：難唔難啊？你上果個英語堂，你覺得？

受訪同學：難又唔係……如果你肯做都唔難既，即係你肯去學肯去……佢個要求你做足晒，都唔難囉。但係……即係自己英文唔係好勁，但係對我黎講都承受到囉。

[受訪同學表示，有英語課的話可以逼自己學英語，雖然自己的英語不是很好，但可以承受這樣的做法。]

訪談例子 36（編號 3，訪談語言：粵語）

受訪同學：因為我覺得純英的話不是說不行，我是覺得……我是這樣想的，因為澳大招學生，特別是對本科生來說，因為始終有本科生英文不是那麼好，如果強制全英的話，他們就會學得很辛苦，真的會很辛苦的。就好像我壹些科技學院的同學，因為科技學院的同學男生多，那男生本身，語言能力不是很好，就是強制全英，他們就會學得很辛苦。我因為看到這樣的情況所以我覺得這樣好。我覺得上課講課，用英文沒有問題；課後，就是那些 *consultant* 那些時間，可以用中文。

訪問員：嗯。

受訪同學：就不是限定一定要（用英文）……就是不要說那麼明確什麼都要英文那樣，不是說什麼都用英文不好，嗯，都挺好的，非常好。但是就是說，我覺得學校要照顧那些（英語不怎麼好）的同學。始終不是每個同學英文都好的。

[受訪同學表示，如果強制全英，科技學院的男生就會學習得很吃力，希望學校照顧同學，不要限定一定使用英文。]

學生對英語的使用是出於工具主義，其實質是為了就業機會。訪談例子 37 和 38 的同學都是從日後就業的角度來考慮，希望現在學習的知識能順利接軌日後工作，不必再重新學習，所以同樣是學習會計，例子 37 的同學希望儘早用英文學，另一位例子 38 的同學則希望用中文學習。Hu（2009）、Ferguson（2016）曾分析，英語帶來社會地位和發展機遇，這符合例子 37 的語言信仰，但是不符合例子 38 的語言信仰。Lambert（1959）提出學習語言的動機可以分為工具性動機和融合性動機。對某一語言感到“實用、有用”的是工具性的語言態度，

而對一語言感到“親切”情感是偏融合性的語言態度。

訪談例子 37（編號 16，訪談語言：粵語）

受訪同學：我……點講呢，如果日後工作需要既話，我覺得佢某啲科目轉番英文會好啲，但係如果係術語果啲一定要教既話，就盡量早啲教囉，即係盡量早啲用番英文黎教囉，佢後尾同我講既話我都會聽唔明。

[受訪同學表示，日後工作需要，應該盡量早教英文術語，以免後面不好銜接。]

訪談例子 38（編號 11，訪談語言：普通話）

訪問員：希望老師還是這樣子，然後輔加一個中文的解釋，但就整個澳大來講，妳是希望增加中文的比例的？

受訪同學：恩，因為畢竟在國內啊。因為我們會計的一些詞匯，因為我是不想出國工作嘛，所以我還是了解中文的叫法比較好啊。我現在就是想考國內的那種會計證之類的，然後就發現很多東西都沒轉過來，就是很多是英文都沒轉過來，要再學一遍。

Mann & Wong（1999）曾在澳門回歸之前采用問卷調查過澳門大中學 30 名教師、32 名學生和 10 名行政人員的語言態度，得出總體結論為 58.1% 的受訪者傾向於選擇雙語（粵語－英語）教育和 30.5% 的受訪者傾向選擇三語（粵語－普通話－英語）教育，而葡語則只有少於 3% 的受訪者選擇為教學媒介語。Young（2006，2009）都發現了澳門學生對英語的偏愛。Young（2009，p. 420）報告了他在 2007-2008 學年在澳門理工學院對 185 名華裔澳門本地學生進行的問卷調查結果，發現三語（粵語－普通話－英語）教育依然是最受學生歡迎的授課語言組合（37.3%），選擇粵語－英語授課語言組合的學生為 20.5%，選擇

粵語－普通話授課語言組合的學生為 17.8%。不過，由於 Young 的研究里授課語言組合並非單選，可以同時選擇多個組合，所以無法得知如果只允許選擇一種授課語言組合，學生會如何選擇。Young 的問卷中有“希望學習的語言”，選擇英語的學生高達 68.6%，選擇葡語的 13%，選擇其他語言的比例都在 10% 以下，證明英語在學生心中有很高的實用地位。當學生選擇最喜愛的語言時，四個語言的排序為：粵語>英語>普通話>葡語。

Man & Wong (1999) 和 Young (2009) 的研究結果與 Leong (2009) 對澳門高中生的研究結果一致，澳門學生對“四語”有比較統一的語言態度，即粵語>英語>普通話>葡語。Yan (2014) 對澳門大學學生的研究進一步細分出，情感方面粵語第一，英語第二，普通話第三，葡語第四。在地位和工具性認識方面，英語第一，粵語第二，普通話第三，葡語第四。

訪談例子 39 (編號 16，訪談語言：粵語)

訪問員：咁英文呢？你對英文既感覺係點既呢？

受訪同學：英文啊……我覺得係工作或者交流有需要用到既語言囉。

訪問員：會唔會覺得講英文既人更加親切一啲呢？

受訪同學：唔會啊，我只會覺得佢好勁。

[受訪同學表示，只是覺得懂英語的人很厲害，但是不會覺得他們親切。]

我們同樣在對澳門學生的訪談中，也發現學生把這兩種態度區分得很明顯（訪談例子 39），於是加入了這個部分，請受訪同學按照親切和實用兩個不同的標準對“四語”進行排序，下面是統計結果。

表 4.17 受訪同學對“四語”親切感排序 (N=19)

	粵語	英語	普通話	葡語
第一親切	17	2	0	0
第二親切	2	3	14	0
第三親切	0	14	4	1
第四親切	0	0	1	18
總計	19	19	19	19

表 4.18 受訪同學對“四語”親切感加權計算結果

語種	最親切	第二親切	第三親切	第四親切	總分	均分
粵語	17*4	2*3	0	0	74	3.89
英語	2*4	3*3	14*2	0	45	2.36
普通話	0	14*3	4*2	1*1	52	2.74
葡語	0	0	1*2	1*18	20	1.05

表 4.19 受訪同學對“四語”實用感排序 (N=19)

	粵語	英語	普通話	葡語
第一實用	12	6	1	0
第二實用	2	7	7	3
第三實用	5	5	8	1
第四實用	0	1	3	15
總計	19	19	19	19

表 4.20 受訪同學對“四語”實用感加權計算結果

語種	最親切	第二親切	第三親切	第四親切	總分	均分
粵語	12*4	6*3	1*2	0	68	3.58
英語	6*4	7*3	5*2	1*1	56	2.95
普通話	1*4	7*3	8*2	3*1	44	2.31
葡語	0	3*3	1*2	15*1	26	1.37

結果顯示，在親切感方面，本次訪談的同學與前人研究結果一致，排序為粵語第一，英語第二，普通話第三，葡語第四。但是在實用方面與 Yan (2014) 的順序有所不同，排序仍然為，粵語第一，英語第二，普通話第三，葡語第四。但可以看到，英語與普通話的分值其實很接近，可以說在實用方面本次訪談的同學認為英語和普通話差不多，而粵語仍遠遠領先。Yan (2014) 的問卷調查對象為澳門大學的學生，很可能澳門大學的英語授課教學模式，對學生有影響。本次訪談中澳門大學的部分同學，除了應訪問員要求排序外，還自發地額外再

排出一個“在澳門大學”里四語的實用順序，因為他們覺得在大學和在澳門市區這兩種排序是不一樣的，在澳門大學里面英語是最實用的。而本研究訪談的同學還包括其他幾所澳門高校，於是得到的結果是無論從親切還是實用方面，粵語都在澳門大學生心中居第一位，在工具主義的影響下，澳門大學生對授課語言的選擇並不會單方面偏向英語，而是更傾向混合中英文授課。

但是，需要注意的還有一個問題是中英文授課中的中文指什麼。在問卷設計時，為了更好地考察“英語化”地理解，問卷中的“中文”含義包括粵語和普通話。其實由於粵語和普通話之間差異太大，就算決定加入中文，選擇用粵語還是普通話授課仍然很困難。教師回答和學生訪談中都提到了這個問題（問卷例子，訪談例子 40），這裡，語言水平再次制約了語言實踐，不過是普通話水平和粵語水平，如果暫時將普通話和粵語看作兩種差異較大的語言的話，原來出現的由於學生英語水平不一而造成的學習問題會再次由於普通話／粵語水平不一而出現，處理不好的話就會出現 Preece & Martin (2010, p. 3) 提到的需要和信仰不匹配的問題，引起語言衝突。我們分析過的 Cummins 的 Threshold Theory (1986) 和對學生按語言能力分組或許可以解決這個問題，思路解決方案應該圍繞如何將不匹配的語言需要進行調整，使其匹配。

問卷例子 15（編號 27）

Q8. Also, many would content that there are many Chinese, Cantonese and Mandarin are mutually unintelligible orally. In a classroom setting, I have a hard time imagining what “Chinese” speakers can communicate with each other effectively.

[許多人會辯論說漢語的種類很多，粵語和普通話是互相不能溝通的語言。

在上課時，我很難想像這些“不同漢語”的說話者能有效地彼此溝通。]

訪談例子 40（編號 29，訪談語言：粵語）

受訪同學：係，其實純英我覺得就公平啲囉，因為你普……普通話其實對於我地本地生黎講啦，因為我地講廣東話啊嘛，對我地黎講其實普通話都係一種外語黎架喎，係咪先？都係一種外語黎，所以其實用英文，大家既起跑線一樣啊嘛，都係一種外語，英文，對大家黎講係一種外語，公平啲囉我覺得。

[受訪同學表示，普通話就像外語一樣，用普通話授課不如用英語授課，對內地和澳門學生來說同一個起點學習，公平一些。]

4.2.4 本節小結

語言信仰與語言實踐息息相關並影響語言實踐。在澳門大學的問卷調查顯示，36.1%的同學認為純英語教學最適合，而 54.8%的同學則認為應采用包含中文的授課語言形式。非參數檢驗發現，澳門大學的本科生與研究生存在語言信仰的不同，研究生更傾向選擇全英語教學，而本科生更傾向於選擇使用中文。這種差異，與研究生和本科生的英語水平直接相關，也與他們的語言學習動機有關。研究生的主體由內地學生組成，他們對英語有著更強烈的工具主義意識，雖然明知道使用英語授課令學習的課程內容難以理解，但是仍然傾向於選擇純英語授課，寧願失去一部分學習內容的理解，Gallaway（2017）研究表明，這是由於中國大學生視英語授課課程為學習英語的一種手段，英語能力才是他們主要目的，課程內容並不是。根據 Hu（2009）的社會學分析，這種對英語的狂熱源於目前在中國，掌握了英語意味著掌握了更好的資本和地位，可以帶來各種物質和非物質的利益。而在由澳門本地學生為主體組成的本科生中，更多人

提到他們英語學習中的一些具體的困難和加入中文對他們學習的幫助，可見他們更看重的是學習的內容。

為此而對受訪同學進行的語言態度排序結果顯示，在親切感方面，澳門本地學生與前人研究結果一致，排序為粵語第一，英語第二，普通話第三，葡語第四。但是在實用方面則出現了大學社區與澳門社區的不同，部分同學認為在澳門大學里面英語是最實用的，而在整個澳門，“四語”的實用排序仍然為，粵語第一，英語第二，普通話第三，葡語第四。其中英語與普通話的分值其實很接近，可以說在實用方面本次訪談的同學認為英語和普通話差不多，而粵語仍遠遠領先。可見英語工具主義的影響雖然也在澳門存在，但是並沒有到壓倒一切的地步，不同的工具主義排序導致了澳門本地生與內地大學生對英語作為授課語言有著截然不同的語言信仰。

在教師觀念中，澳門大學的實際教學媒介語應該是多語制而非英語單語制。教師指出了很多實際教學中會影響教學媒介語政策實踐存在的問題，例如學生的英語水平差異太大，或者學生之間也有漢語溝通問題等。問答題顯示，支持英語單語制的教師更多是由於遵守大學政策，而著重實際的教學效果的教師則選擇多語，加入學生母語進行教學幫助學生理解。教師的信仰中考慮的是全體學生的學習，受限的是不一的學生英語水平，可以肯定的是教師並非像內地大學生一樣，教授專業課程時考慮的是如何提升學生的英語能力，英語只是被考慮為授課的一種語言而已。

所以，現在語言問題的實質是 Preece & Martin (2010, p. 3) 提出的“一種單語的語言需要和信仰，與多語的語言需要和信仰之間的不匹配”而引起語言矛盾和衝突，學生與學生之間存在不匹配，教師與學生之間也存在不匹配。思

路上解決方案應該圍繞如何將不匹配的語言需要進行調整後使其匹配。單語制的語言政策思路比多語制的思路更容易引起不匹配，因此目前來說，多語制才能相對緩和語言需要之間的不匹配，避免更大的語言矛盾和衝突。

4.3 語言管理

Spolsky (2009, p. 4) 定義語言管理為某些對領域內的參與者擁有權威的個人或團體所做出的顯性、可觀察的行為，這些行為修改了領域內參與者的語言行為和信仰。在具體的學校環境里，語言管理指的是具體的管理行為，下至課室內的語言使用，上到整所學校頒布的一些語言規定，例如畢業的語言要求，甚至歐洲跨校跨國的伊拉斯謨(Erasmus)計劃等，都屬於語言管理行為。本研究的對象為澳門高校尤其是澳門大學的語言管理，而學校語言管理的概念體現語言政策和規劃概念（LPP, Language Policy and Planning）和語言教育政策概念（LIE, Language in education），因此各高校學校內可觀察到的語言政策，即各類正式發布的文件、記錄、郵件等都可視為語言管理文件，而在訪談中被提及的文件資料，例如學校簡介、學校官網等，有可能是數年以前的，無法再次找到，但是當不止一位受訪者提及此（類）資料，研究就認為該資料和管理行為曾真實存在過。

澳門高等教育辦公室沒有發布具體的管理文件，只是協助各高校進行學術文化交流和推廣活動，所以澳門高校還享有很高程度的獨立管理權。澳門高校不需要顧慮中央化的語言政策，高校的自主管理更能體現本地教育需要和國際教育的影響。

結合研究目的，我們研究的初步焦點需要收集管理事實，研究並回答下列問題：目前大學的語言管理體現的是單語制還是多語制？大學語言管理的現狀

是否受到了外部社會語言環境的影響？是如何體現這些影響的？於是我們把零散的語言管理行為用以下表述為：

1. 管理行為由哪個代理者（agency）做出？大學管理層制定的語言管理政策，例如教學媒介語、畢業論文語言規定，體現怎樣的管理思路？
2. 大學師生對學校語言管理政策是否有清晰認識？是否認同大學的管理思路？有沒有發生過由於語言管理不清楚而出現問題的事件？

第一個表述可以反映大學是否存在明晰的語言管理政策，具體的管理政策是什麼，體現單語制還是多語制的思路。第二個表述涉及到大學語言管理行為的有效性，是否存在語言問題，究竟是單語制還是多語制更適合大學語言管理。

4.3.1 澳門大學的語言管理

澳門大學的官網上對其教學媒介語的描述是“以英語為主要教學媒介語，部分課程以中文、葡萄牙語和日語授課”（見 4.1.2.1 節的圖 4.10），湯翠蘭(2015)的描述是“除了某些特定科系以外，大多以英語作為教學語言”，我們訪談的時候詢問學生，是否知道澳門大學是英語大學，是否知道畢業論文的語言規定，以進行數據收集。

大部分的受訪同學（63.2%）表示他們在入讀之前就已經知道了大學的授課語言會是什麼，而他們獲知的最主要途徑為中學宣講會，其次為大學官網、中學教師或者朋友的口頭諮詢，部分同學提到，他們參加宣講會時澳大宣傳單上面印刷有“英語大學”的說法。被問及“來到澳大後有沒有見到正式的文件？”時，他們均說沒有，實在想知道可以自己上網頁查查看。我們的教師問卷中，有教師的回答提及澳大有明確的語言政策（問卷例子 16），也有的教師表示澳大沒有清晰的語言政策（問卷例子 17，18）。

問卷例子 16（編號 25）

Q7. Should follow the university policy-“only English-speaking university in Macau”.

[應該遵守大學政策－“澳門唯一的英語大學”。]

問卷例子 17（編號 45）

Q7. 1. Lack of institutional language policy. 2. Lack of clear guidance to reinforce the English medium. 3. Lack of campus wide support for students to study and improve English proficiency. Q8. Very significant in terms of findings. 2. Senior management should be informed of the results.

[第七題：1.缺乏整個大學的語言政策。2.缺乏清晰的強化英語為教學媒介語的指引。3.缺乏在學校層面幫助學生學習和提高英語能力的支持。第八題：研究發現很重要，應該通知學校高層研究結果。]

問卷例子 18（編號 27）

Q7. Um's language of instruction policy is, at best, unclear and inconsistent.

[澳門大學的教學媒介語政策，往好了說，也是不清楚和不一致的。]

我們在澳門大學官網找到的有關表述是“以英語為主要教學媒介語，部分課程以中文、葡萄牙語和日語授課”。在每個院系網頁下的課程介紹內能找到部分課程的授課語言描述，並沒有發現澳門大學整體的關於大學語言政策的官方文件。也正是由於缺乏指引這個原因，會發生下面訪談例子 41 所浮現的語言問題。在例子中學生的語言需要被教師以少數服從多數的理由壓制了，雖然學生無法反抗，但是學習的效果肯定會受影響。這體現了大學缺乏足夠的指引幫助教師和學生應對複雜的語言實踐問題。

訪談例子 41（編號 11，語言：粵語）

受訪同學：那他问是这样问，你们谁不会用普通话的，然后剩一个澳门同学举手，他说我是一点都听不懂。那有谁听不懂粤语的，然后有三个大陆的同学就说听不懂嘛，他就说人家三个你才一个，那你就让你同学解释给你听好了。

再來看看根據澳門大學官方網頁資料整理的授課語言統計表（表 4.21）。

表 4.21 澳門大學授課語言統計（2016/2017 學年）

	E	E s C	C s E	J s E	C & P	C & E	C	P	總計
本科	16	0	0	1	1	5	4	2	29
碩士	19	4	1	0	3	13	7	4	51
博士 ^b	28	0	0	0	0	12	2	2	44
文憑課程	3	0	0	0	0	2	9	0	14
總計	66	4	1	1	4	32	22	8	138

注 1：C=中文; E=英文; J=日文; P=葡萄牙語; s=以某語言輔助教學。

注 2：網頁上對於博士學位課程並沒有標明授課語言，只是標明了博士學位論文的寫作語言。

資料來源：《2016/2017 學年學士學位課程入學規條》、《2016/2017 學年碩士學位及學士後證書課程入學章程》、《博士研究生課程入學要求及專業範疇》¹⁹。

從表 4.21 我們發現，盡管澳門大學“以英語授課為主”，訪談中學生也認為“澳門大學是英語大學”，但是課程統計之下，有 66 個課程（47.8%）為純英語課程，104 個課程（75.2%）為混有英語和其他語言共同授課的課程。從信仰上，可以看出澳門大學的管理層是希望執行英語制的，但是在實踐中澳門大學的有關具體語言管理文件，例如各課程授課語言規定和畢業論文規定，與總的語言管理精神（英語大學）並不一致；而且教師們在課堂上的操作也多種多樣，反映出在具體管理過程中，其實所有的學校人群都屬於語言管理參與者，語言管理的行為有多個代理者（agency），他們處於不同的層級，都會互動影

¹⁹ 資料來源於澳門大學官網註冊處的下載資料，<https://reg.umac.mo/>，登陸時間為 2018 年 8 月 17 日。

響語言管理的過程。澳門大學本身的行政語言管理文件思想相左，盡管學校總是傾向於採用單語制的管理思路（Spolsky，2009，p. 91），但是在執行時，下級院系缺乏明晰的指引文件，會導致誤會產生，引致師生抱怨（問卷例子 9，訪談例子 27）。

單一層面，哪怕是管理決策層，也不能強行要求推行某一決策，否則可能激化語言矛盾。近期香港浸會大學發生的普通話豁免試風波，焦點在於是否將普通話能力水平作為畢業要求，而低至三成的普通話豁免試通過率公布後，激化了數年來學生對大學普通話畢業要求的反對意見，從而發生了學生佔領語文中心的事件。這一事件既驗證了大多數失敗的語言管理都是因為某一層面的語言管理者忽視了其他層面的存在（斯波斯基，2016，p. ii），同時也說明了制定政策文件時需要充分論證和謹慎執行。

對比之下，歐洲的大學大多有明確的官方文件，Cots Lasagabaster & Garrett（2012）就描述了萊里達大學、卡迪夫大學和巴斯克大學的具體語言管理文件，大學明確提出了發展“三語主義”，並且量化指標，規定教師和學生需要達到的語言水平和不同語種授課的比例增長目標（林潔，2015）。在整個歐洲還有高校區域化合作的伊拉斯謨(Erasmus)計劃和博洛尼亞宣言（Bologna Declaration），對語言的管理上升到一種宏觀干預的角度。這些語言管理手段明確，值得我們學習。

4.3.2 澳門其他高校的語言管理

在國際化的影響下，澳門各高校都先後邁開了追趕英語教學的步伐，除了澳門大學之外，聖約瑟大學和旅遊學院，也都以“全英語教學”宣傳自己，我們訪談的學生在被問到如何得知自己專業的授課語言時，均能回答出某一個信

息途徑。他們與澳門大學的同學一樣，最主要途徑為中學宣講會，其次為大學官網，中學教師或者朋友的口頭諮詢，例如訪談例子 42。

訪談例子 42（編號 39，訪談語言：粵語）

訪問員：你在邊度睇到佢係話呢一科會用英文教？

受訪同學：佢係，果陣時理工有過來開果一啲講座既，遮高三果陣時會聽到好多咩 USJ 阿，澳大啊，果啲過來開講座葛嘛，佢就會講明每一科，遮派果啲傳單比你睇，你就會知道佢果一科後面系會用麼野授課咯，中文授課，英文授課果啲佢都寫到明既。

[受訪同學表示以前是從各大學的宣講會傳單上得知各大學具體的授課語言的。]

湯翠蘭（2015）認為，其他學校以培養本地人才為目的，所以授課語言主要是中文，有以粵語為主，也有以普通話為主。我們從訪談中得知，以粵語為主的例如有澳門理工學院、鏡湖護理學院，以普通話為主的有澳門科技大學。同樣地，我們也只能在有關學校的網頁上找到零星關於授課語言的描述，而找不到有明確具體的語言管理文件的存在。受訪同學的回答也多數為非正式的口頭諮詢，缺乏文件支持。甚至，我們還感受到由於缺乏語言管理而可能出現的語言矛盾，例如下面的訪談例子 43。

訪談例子 43（編號 29，訪談語言：粵語）

受訪同學：我就聽我個 miss 講，個 miss 就係本地人黎既，但係佢上堂都係會用番普通話，佢就同我地講話，我地上到台，唔可以講廣東話，因為佢好似就話，有個校……有個高層會巡視囉，如果聽到普……廣東話，個 miss 就死得咁樣，就聽到有呢種政策囉，其實我地唔知係咪真係有。

訪問員：點解……點解會有呢種高層會要求唔俾講廣東話呢？

受訪同學：我地都唔清楚喎其實。

[受訪同學表示他的老師說學校高層要求課堂使用普通話授課，不允許使用廣東話，如果老師被發現使用廣東話，就會遭殃。]

首先，這個例子中提及的“課堂上不允許使用廣東話”的做法是一個語言管理的例子，它是一種不透明的、隱性的語言政策，僅依靠口耳相傳，而且合理性值得推敲，反而會埋下隱患，激發起本地學生的一種保護方言的意識。

在被問及畢業論文語言時，受訪的澳門高校學生中有 10 位（24.3%）表示不清楚，他們“估計是某種語言”，而表示清楚了解規定的同學，多數是從非官方途徑，例如師兄師姐介紹，或者學生群中得到的信息，學生不能明確指出有關的畢業論文語言文件規定在哪里可以獲取。不過，聖約瑟大學的兩位受訪同學都能明確說明畢業的英語水平要求為達到劍橋英語水平測試（B2 level），鏡湖護理學院的同學也明確指出畢業要求是達到雅思考試五分。可見在某些具體的方面，例如入學英語測試和畢業英語要求，澳門高校較有語言管理意識，並把管理具體的要求通過網綁入學和畢業的方式傳遞給了學生，但是在整體的語言管理上，澳門高校仍需向外國學習。王雅君、沈騎（2017）介紹了丹麥哥本哈根大學的“雙語並行戰略”，哥大在聲望規劃方面做工作，先在信仰上將丹麥語和英語的聲望地位在學校推廣的做法，也屬於一種中觀的語言管理，對我國高校語言規劃有重要指導意義和借鑒價值。

歸納一下回答本節兩個研究表述的問題，第一個是關於澳門高校的語言管理代理者（agency）和管理屬於哪種思路的問題，第二個是關於語言管理有效性的問題。澳門高校目前的語言管理還只是強調了自己的教學媒介語方面，而

且有關的規定還存在不一致的情況，管理文件本身存在漏洞。連英語化程度被公認最高的澳門大學都實際上執行的是多語授課，管理上缺乏統一。而其他各高校在具體語言管理上只是突出某些細節，而沒有統一的管理文件。澳門高校語言管理現狀為在單語制與多語制之間搖擺。而已有的一些體現單語制思路的政策在實踐中化解為多語實踐，則證明了單語制管理無效，多語制管理才有效。

4.3.3 審視高校語言管理

4.3.3.1 學生對“國際化”的理解

我們對澳門大學參加訪談的 28 位同學派發了一份《“國際化”理解》問卷（中／英文版）（附錄五、六）。問卷請受訪者按 5 分李克特量表打分制，對國際化大學的陳述句打分（1 分＝強烈不同意，2 分＝不同意，3 分＝中立，4 分＝同意，5 分＝強烈同意）。下面為回收問卷的基本描述性數據。

表 4.22 受訪學生對“國際化”的理解

序 號	問題簡要表述	平均分 值	標準差
1	課堂大量使用英語	4.25	0.88715
2	外語教非語言課程	3.7857	0.91721
3	一定數量英語授課	4.0357	0.88117
4	學生要有外語能力	3.7857	0.99469
5	畢業時要求學生英語好	4.25	0.88715
6	更多機會學當地語言	4.0714	1.01575
7	更多當地語言授課	2.8571	0.93152
8	英語阻礙當地語言復甦	3.0000	1.21716
9	大學有各式各樣語言文化	4.1429	0.80343
10	大學應堅持正確使用一種語言，不要錯誤使用兩種或以上語言	2.8214	1.21879
11	提供校內人員更多學外語機會	4.321	0.6696
12	世界應只剩三、四種語言	3.6786	1.27812
13	外語課程為必修課程	3.8929	1.13331
14	要求學生畢業時兩種外語能力好	3.1429	1.11270
15	多交流合作項目	4.5357	0.57620
16	足夠資源給留學生	4.2143	0.73822

從平均分值可以看出，學生對“國際化”的理解緊緊與英語掛勾，贊同“國際化”應該使用英語（問題一得 4.25 分，問題三得 4.0357 分）；認為“國際化”與外語關係密切（問題二得 3.7857 分，問題四得 3.7857 分），贊成更多合作交流（問題十五得 4.5357 分）；但是同時不希望學校規定畢業時有兩門外語能力（問題十三得 3.1429 分），而同時如果學校規定畢業時英語好則表示接納（問題五得 4.25 分），這表明學生心目中也覺得英語高度重要，也體現了前面論述過的工具主義。另一方面，學生對英語與多種語言之間存在競爭關係，英語與本地語言之間是否產生衝突的方面認識不足，既偏向同意世界應該只剩下三、四種語言（問題十二得 3.6786 分），又對英語會阻礙當地語言保持中立（問題八得 3 分），同時對“大學應堅持正確使用一種語言，不要錯誤使用兩種或以上語言”持中立偏不贊成態度（問題十）。這些都驗證了在亞洲，“國際化”被等同於“英語化”的認識，而對國際化可能帶來的進一步語言競爭，學生群體認識還不深，或者不認為二者間是互相排斥的關係。

除了使用打分的方式，本研究還學習參考了 Doiz et al. (2014b) 和 Garrett & Balsa (2014) 研究國際化大學的方法，請受訪問學生用五個詞／短語回答對“國際化”的印象。再將 28 位同學回答中的關鍵概念進行分類，整合分析學生眼中的國際化。下面列出的十六個概念分類和三個國際化整合的維度同樣參考自 Doiz et al. (2014b)。

表 4.23 澳門受訪同學對“國際化”的開放式回答（總詞數 N=100）

序號	“國際化”概念關鍵詞	出現次數	百分比
(1)	語言 (language)	21	21
(2)	文化 (culture)	7	7
(3)	多樣化 (diversity)	1	1
(4)	地位 (status)	5	5
(5)	費用 (expense)	0	0
(6)	外國 (foreign)	1	1

(7)	規模 (size)	0	0
(8)	供應 (provision)	3	3
(9)	教師 (academic staff)	9	9
(10)	人 (people)	17	17
(11)	交換 (exchange/travel)	3	3
(12)	價值 (values)	1	1
(13)	學習 (learning)	8	8
(14)	樂趣 (fun)	0	0
(15)	經歷 (experience/opportunity)	9	9
(16)	世界 (world)	4	4
(17)	其他 (others)	11	11

注：有相當部分同學回答中只能提出 2-3 個關鍵詞，達不到 5 個，由於問題是觀察學生的第一反應的，然後如實記錄，所以總詞數為全部關鍵詞的總和 100（個）。

從表 4.23 可知，學生提到頻率最高是“語言”（21%），接著是“人（17%）”，然後“經歷”與“教師”並列（9%），“學習”（8%），“文化”（7%），“地位”也有 5%。“多樣化”只有 1%，其他里面涉及很多方面，例如有同學提到學校的管理標準和書院的管理應該像外國，建築要西式，書院生活、宿舍環境等。值得注意的是學生完全沒有提到“費用”、“規模”和“樂趣”等類概念，與 Doiz et al.（2014b）的研究有所區別。

表 4.24 對比了本研究結果和 Doiz et al.（2014b）對歐洲巴斯克大學 333 名大學生的訪問結果。

表 4.24 澳門大學生和巴斯克大學生“國際化”理解的對比

序號	“國際化”概念關鍵詞	澳門大學生（%）	巴斯克大學本地學生（%）	巴斯克大學國際學生（%）
(1)	語言 (language)	21 （其中的 90.5%提到英語）	16.4 （其中的 13.9%提到英語）	17.1 （其中的 7.9%提到英語）
(2)	文化 (culture)	7	9.4	12.8
(3)	多樣化 (diversity)	1	2.5	1
(4)	地位 (status)	5	4	0.5
(5)	費用 (expense)	0	3.1	0.5
(6)	外國 (foreign/elsewhere)	1	3.7	3.5

(7)	規模 (size)	0	0.8	0.5
(8)	供應 (provision)	3	2.5	0.5
(9)	教師 (academic staff)	9	6.3	7
(10)	人 (people)	17	8	12.5
(11)	交換 (exchange/travel)	3	12.4	15.5
(12)	價值 (values)	1	6.3	2.1
(13)	學習 (learning)	8	5.7	3.5
(14)	樂趣 (fun)	0	2.5	3.8
(15)	經歷 (experience/opportunity)	9	6.5	6.5
(16)	世界 (world)	4	6.7	4
(17)	其他 (others)	11	2.2	7.9

從表 4.24 看出，與 Doiz et al. (2014b) 相比，學生理解的共同點在於都提到語言、文化、學習、經歷等方面。並且在語言類項目里專門提到英語的比例都很高，在 21 例澳門的學生提到的“語言”類關鍵詞中，只有 1 例明確說“多語言”，1 例說“語言”，其他 19 例全部說“英文”（90.5%），而在 Doiz et al. (2013a) 的研究中，巴斯克大學生在回答中提到“英語”的本地學生和國際學生比例分別為 13.9% 和 7.9%，說明亞洲和歐洲的學生對國際化大學的理解截然不同，大部分澳門學生自然地認為國際化大學與英語相關。回答中提到“文化”的澳門大學生比例（7%）要低於巴斯克大學的學生（9.4% 和 12.8%）。同時澳門大學生還認為國際化與“人”有關，包括與“教師”有關（9%）和與“人”有關（17%）。澳門大學生提到“教師”時，全部都表示國際化大學應該有國際化的師資，有來自全世界各地的教師，而在談到國際化大學與“人”有關時，澳門大學生表示要“認識／有來自不同國家的學生”。而且這些“認識其他國家的學生”，更多是指在校園認識，而不是通過交換到外國學習進修，因為澳門大學生提到“交換”關鍵詞的頻次只有 3%，遠遠低於巴斯克大學的比例（本地學生 12.4% 和國際學生 15.5%）。澳門大學生還對“學習”更為關注（8%），認為國際化大學的課程要能跟國際接軌，這個數據比例遠高於巴斯克大學（本

地學生 3.7%和國際學生 5.5%)。還有的同學關注“地位”(5%)，在訪談中專門說“學校的國際排名”。另外，從學生回答里面提到“經歷”(9%)、“世界”(4%)的比例不低，也可以看出學生對國際化大學促進學生走向世界是認識和認可的。需要提到的是完全沒有學生提到“費用”、“規模”和“樂趣”這三類關鍵詞，尤其是“費用”和“規模”代表的是 Doiz et al. (2014b) 認為國際化大學三大維度之一的金融(Finance)維度，折射出亞洲和歐洲大學對國際化理解的不同，學生不會進一步考慮國際化大學的費用和規模方面。

研究用三個維度來總結國際化大學的理解：金融(Finance)，流動性(Mobility)和知識(Knowledge)(Doiz et al., 2014b)。十六個關鍵詞分別屬於的維度是：

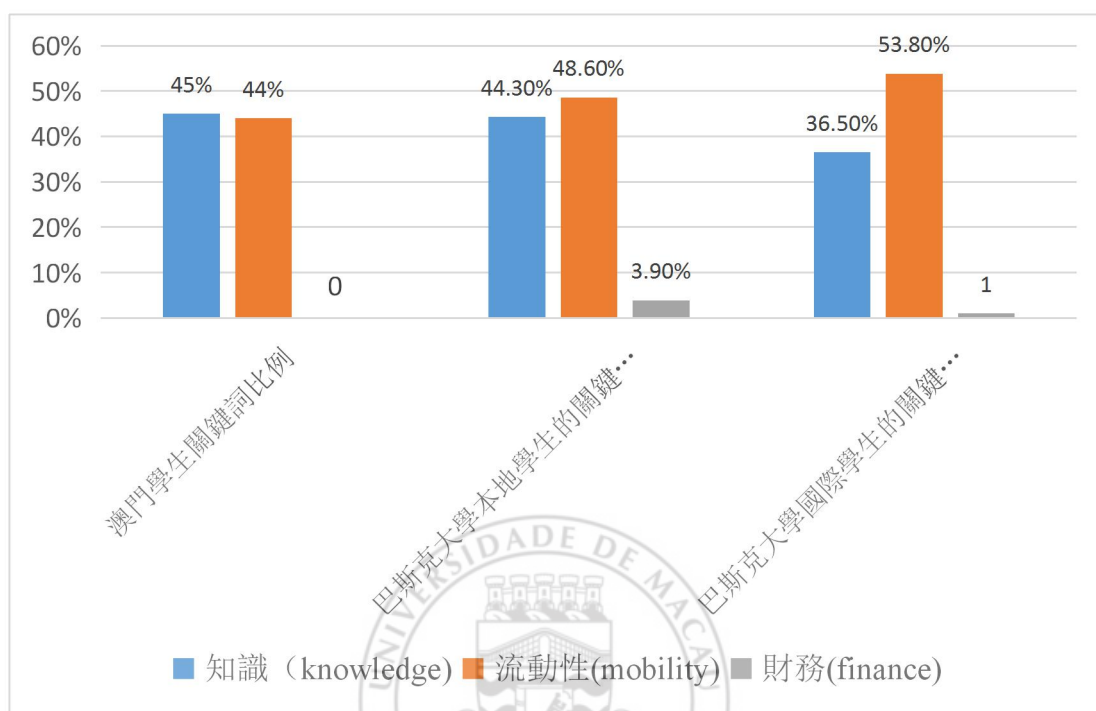
知識：語言，文化，地位，供應，價值和學習；

流動性：多樣性，外國，教師，人／學生／朋友遍布世界，交換，經歷和世界；

金融：費用和規模。

從圖 4.12 可以看出，國際上分析“國際化大學”的知識轉移、流動性和金融三個維度中，澳門的大學生完全沒有考慮金融這個維度，而是重點考慮“知識轉移”(45%)和“流動性”(44%)，並且在“知識轉移”和“流動性”方面的比重與巴斯克大學的本地學生相似，與巴斯克大學的國際學生有所區別，體現在澳門大學生更看重國際化帶來的知識(45%>44%)，而並非國際化帶來的流動性，有所區別的是巴斯克大學的本地學生與國際學生都認為對“國際化”更深印象的是“流動性”(44.3%<48.6%，36.5%<53.8%)。

圖 4.12 從三個維度統計大學生對“國際化大學”的理解



再結合本研究得出的澳門學生對粵、英、普、葡四語的親切感和實用感排序結果（表 4.17 等），和 Young（2009）、Yan（2014）分析的澳門學生對英語的實用主義動機，我們可以總結出：雖然澳門學生受國際化的影響，將國際化理解為英語化，但是澳門學生並不認為需要丟掉本地語言—粵語，反而是認為兩種語言會同時存在，學生不大支持硬性將外語能力與畢業要求掛勾，並且歡迎國際化帶來更多對外交流和資源（表 4.22、表 4.24）。澳門大學生看重國際化大學所帶來的知識轉移，更甚於與國際化大學有關的人員流動，並且澳門大學生眼中的知識轉移更多是由教師的流動來實現的（表 4.22、圖 4.12）。

4.3.3.2 社區環境的影響

斯波斯基強調每一個語言域都受到不同的外部社會語言生態環境的影響（斯波斯基，2016，p. 40）。我們研究高校語言管理時發現，教育領域的國際化潮流是這個學校域大環境的一個重點影響來源，另外一個影響來源就是學校所處的社區、社會，例如下面的訪談例子 44。

訪談例子 43（編號 33，訪談語言：粵語）

訪問員：咁你地其实讲广东话同埋英语既比例都系……仍然维持你头先讲既呢个比例咩？七十五同十啊？

受訪者：唉，因为好老实讲，因为我唔系生活系外国啦，咁呢度始终系一个华人既社会，咁即系，即系除左上堂，系外地，外国教授啦，或者一啲华人教授教啦，咁外国教授梗系讲英文啦，咁华人教授佢地会系上堂既时候会……因为规定左一定系英文授课架嘛，但系落左课之后呢，如果我用，如果我系用中文问佢，因为我用广东话问佢，佢会用广东话答番我既。

[訪問員與被訪同學（该名學生為外語專業碩士生）確認，課堂上实际说粵語和英語的比例，仍然維持在百分之七十五對比百分之十嗎？

受訪同學表示，因为不是生活在国外，这里始终是一个华人社会，也就是说，除了在上課，在外地，有外国教授，或者有一些华人教授教的时候，那么外国教授肯定是说英文，那些华人教授他们上课的时候就会……因为规定了一定是用英語授課嘛，但是下了課以後呢，如果用中文問他問題，因為用廣東話問，他就會用廣東話來回答。]

該受訪同學明確表示，由於自己是在澳門這一個華人社會，哪怕學校會有英語授課的規定，但是課後，回歸華人社會的交際習慣，中文仍是師生問答的一種語言選擇。這點也可以啟發我們，盡管學校管理層可以指定明確的授課語言政策約束課堂語言的選擇和使用，學校內所有的語言生活是複雜進行的，而且語言實踐是由交際各方在交際時達成一致意見實施的行為，不可能被硬性規束。

下面是兩則在澳門大學“漢語與華人社會”2016年課程期末考試中學生對“澳門需要怎樣的語言政策”題目的回答，從中可以反映學生的一種立足於華人社會的角度上推廣英語的態度。並且學生明確表示，需要在保護好母語、保護好地域方言的基礎上進行全球化，支持多語主義。

圖 4.13 2016 年“漢語與華人社會”課程期末考試答卷截圖一

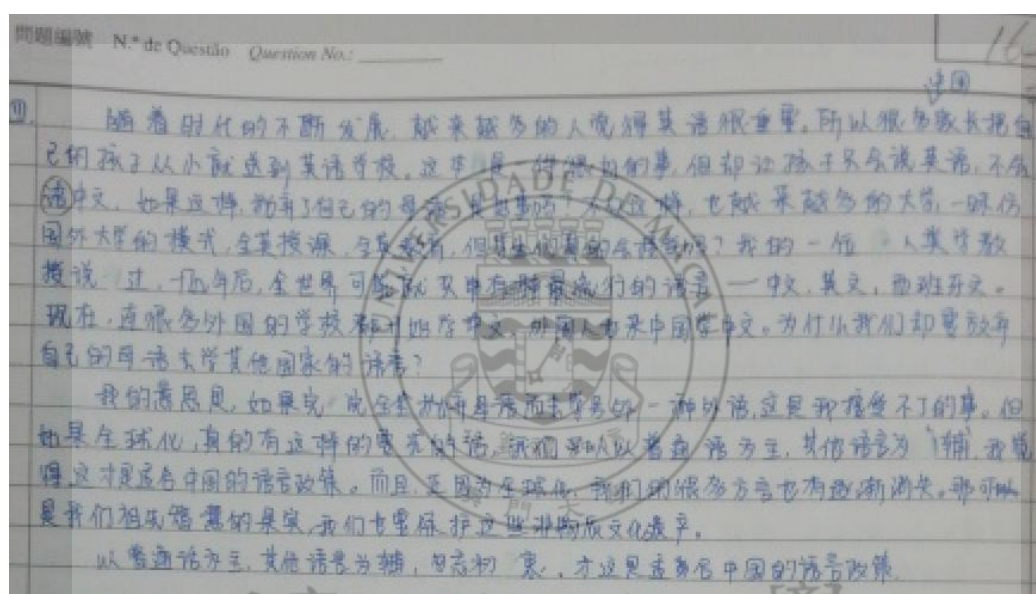
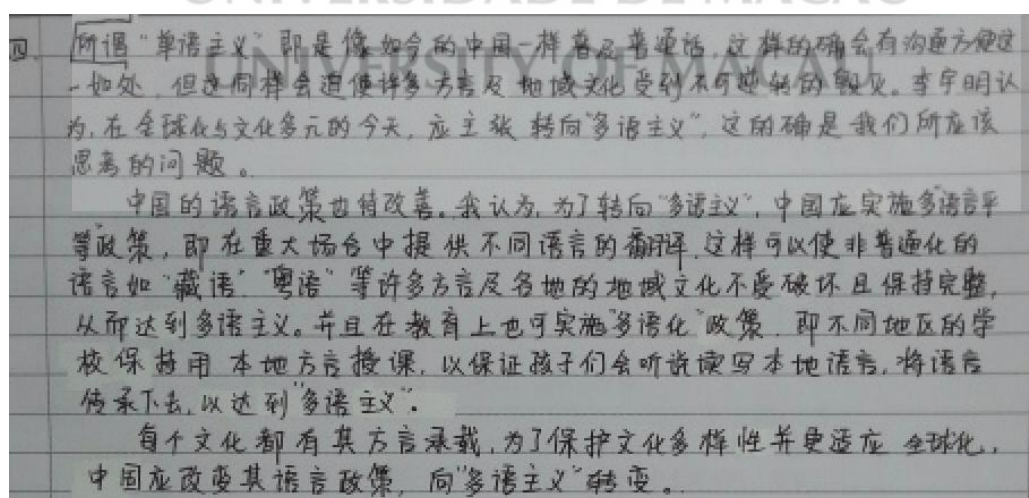


圖 4.14 2016 年“漢語與華人社會”課程期末考試答卷截圖二



全班的同學都表示支持“多語主義”。我們還留意到，許多同學提到了自己的成長經歷，發現相當多同學是出生在澳門以外，然後隨家庭遷居來到澳門，

不少人曾在好幾個不同地區生活過。這說明了當今社會的高度流動性，還間接表明社會的多語現象只會更加上升，社區的多語者更加信仰多語主義。

社会语言学的言语社区理论指出，语言不是脱离社会的符号系统，而是社区实践的产物，是社区成员集体意识的体现（徐大明，2018）。言語社區的多語性和多語社區的社區性已有論證，言語社區的多語規範代表著多語的語言實踐和語言態度（徐大明，2015）；澳門這個多語社會的社區性體現在實證調查指明澳門有著一致的多語態度和使用（邵朝陽等，2017；熊夢蝶、林潔，2017）。獨特的歷史背景造就澳門的多元文化，李宇明（2016b）認為，維護文化多元化，必須維護語言多樣性，可見多語主義是大勢所趨。處於大澳門社區里的澳門高校必然受到多語社會的影響，應該順應而為，採納多語主義。

4.3.3.3 高校語言管理的難度分析

高校語言管理的難點在哪里？為什麼令管理層頭痛，處理不好又容易引發校園的衝突矛盾？斯波斯基認為：“參與者受到各方面的壓力，使得學校域的管理模式變得復雜……學校語言管理的根本目的是管理好學生的語言，但學校域的參與者和管理方式都很復雜，而且很難評價結果”（斯波斯基 2016 p. 157）。

管理群體復雜

從參與者來看，雖然發布管理規定和指令的是高層管理者，但是實際上參與語言管理的主體包括多層次的個體：校方領導層、院系管理層和教師。教師實際上是課堂語言管理的執行者，甚至連學生也影響著語言管理（例如訪談例子 9 中反映有幾名外國留學生時教授會使用英語授課，當外國留學生數量減少至 1 名時，教授使用中文授課）。“學生和教師兩類群體都是復雜多樣的”（斯波斯基，2016，p. 129）。學生在讀大學之前，已經具有一定的語言能力和習慣，

並建立了一定的語言價值觀和某些語言政策的偏好。教師群體更是如此。如果硬性採取與他們已有的語言信仰相左的政策，效果會事倍功半。反而，“學生的這些學前語言實踐和語言信仰應該成為學校語言管理的基礎”（斯波斯基，2016，p. 129）。

具體的語言管理規定實質上也作用於多個層次的主體，例如對教師語言能力的資格審查和培訓，對學生設置的入學和畢業語言要求，對校內官方通知語言的選擇有否規定等。當這些參與語言管理的群體非常複雜，各自執行著複雜的語言實踐和代表著不同的語言信仰時，語言管理便出現多樣的需求，無法用一種單一的語言實踐（單語制）去滿足所有需求，從而出現問題（溝通不暢、對某些政策陽奉陰違）或者引起衝突。

跨域特性

除了上面說的參與群體複雜之外，學校域的語言管理複雜還體現在它有一種跨域的特點。學校語言生活既可以屬於學校領域的，還可以屬於工作領域和公共領域的。學校域的語言生活在第 4.1 節有詳細的描述，該節的結論是澳門高校現有的教學媒介語出現實踐偏离政策的現象，澳門高校現在都是多語教學、多語並存的大學。

學校領域是一種公共的語言使用領域，說學校領域還屬於工作領域，是指對於教職工和其他在學校上班人士而言。工作領域中有關語言管理的決定旨在解決本域中參與者的語言交際問題，通常是為了達到商業目標（斯波斯基 2016，p. 77），例如跨國企業內部的溝通採用英文作為通用語，因此招聘員工時會要求英語能力證明。但是對於學校而言，目標並非總是商業性質的，或許私立學校可以此立足，但是公立學校承擔了更多社會責任和義務，由此出現在學校層

面多個不同的目標共存反而難於進行語言管理。試想一下，為了提升學校國際排名而要求使用英語為工作語言，與行政人員在與本地學生交流時使用粵語，都同時是為了達成學校的運作目標，不能因此而硬性規定使用或不使用某一語言。因此哪怕在課堂以外的高校工作中，同樣存在著多語的工作需要與單一的語言管理規定之間的不匹配問題。

學校同時還是一個私人的語言使用領域。學校的語言空間兼具公共語言空間和私人語言空間的特點。當它是公共語言空間的時候，假定是有一個域外權威機構來管理語言選擇的（斯波斯基，2016，p. 93），但是當學校管理層擔任這一權威角色的時候，它又無可避免地自身還同時參與到語言空間中，既擔任管理者又擔任參與者，難免會出現利益衝突。除非管理層自身也能完全執行自己的規定，例如如果執行校園全英語的政策，那麼全部的管理層、行政人員、教師等各級別的管理角色全部能使用並僅僅使用英語，而我們的實證調查已經證明這一點在澳門高校，由於受學生的語言水平制約，實際上是沒法做到的。當它是個別的私人語言空間的時候，例如小辦公室等，更是無法用權威或者行政管理手段去讓私人自覺改變某種語言實踐的。

最後，科學技術的發展也令學校語言管理面臨挑戰。由於網絡媒體技術的發達，人與人之間的聯絡不僅僅發生在物理上的學校內部，還可以通過各種媒體與網絡上的校內外人員進行交流，這種種書面或者口頭的語言實踐更是超出了傳統意義上學校可以進行管理的範圍，變成了跨域的語言領域，就像一個理論上可以無限大的超級語言領域，幾乎可說是無法真正管理的。

所以，學校領域的語言管理參與群體復雜，又存在多個領域共疊和跨域的特性，形成復雜多變的語言管理。抓住其中的互動關係是一種可行的思路，各

個層級的語言實踐群體雖然實踐與信仰不一定相同，但是為了交際效率會自發調整語言實踐，他們互動的默認規範其實可供語言管理參考，從問題導向的思路，考慮如何達到避免產生衝突，構造和諧學校語言生活的管理目的。那麼，回到研究的第二個和第三個子問題，即高校語言管理是否走單語制道路、英語化道路，研究的回答是可以從學校人群的互動規範作為學校語言管理的基礎的。

社區“多語”和教育“國際化”對高校語言管理的影響

社區“多語”和教育“國際化”是同時產生影響的。首先澳門社區有著多語的社會語言狀況（Yan, 2014, p. 45），由於平均教育程度更高，學校的人群中多語能力者的比例比澳門社區更高。表面上看是選擇英語作為溝通用語是最有效的，也是有外國學生在課室時的最佳選擇（見 4.1.3 小節的問卷例子 5），但是在認真查看國際留學生的比例之後（見表 4.9），再結合各專業受訪同學的回答，就可以發現大多數的情況是整個課堂都是華裔學生，而實證研究發現學生們雖然英語水平不錯，在用外語學習專業課程時還是有信息流失的，需要額外努力去彌補。這些擁有多語能力的學生是有不同的語言需要的，既有強烈工具主義驅動下希望用英語授課的學生，也有希望用母語學習的學生，他們的語言需求至少應該得到平等的考慮，單語制的做法侵犯了他們的語言權利，也違背了語言多樣化，應該讓位於多語制的語言管理方式。社區“多語”對高校語言管理的影響在於師生的實際多語能力直接制約語言實踐，也就隨之影響有關人群的語言信仰。對語言能力和語言信仰不同的人群實行一刀切的語言管理，無法成功而且容易埋下隱患。

教育“國際化”對高校語言管理的影響直接指向是否英語化的問題。

Kirpatrick（2011a），Mok（2007）都指出亞洲的教育國際化是英語化的做法，

表明現有的亞洲高校管理層在語言信仰上認為國際化等同於英語化，這可以解釋為何出現規定授課語言為英語和英語考試卷等用單語制思路進行管理的要求做法。而且我們的受訪學生中持有此觀點的同學也很多（見表 4.24），遠遠高於歐洲大學生的理解（Doiz et al., 2014b）。這表明在一定程度上，非英語環境的亞洲學生的確會接納國際化等於英語化的觀點和做法，因此可以解釋為何眾多高校會說明自己是英語授課，以增加對學生的吸引力。然而教師中意見分化，澳門大學的問卷結果顯示是加入母語的多語制授課得到的支持更多，明確支持英語化的也有一定的比例（見表 4.15，支持英語制的為 26%，支持多語制的為 56%）。可以看出教育國際化對高校語言管理的影響體現在亞洲出現國際化與英語化等同的信仰，推動類似全英授課這樣的語言管理思路。但是需要指出，學生的語言信仰中，傾向簡單地理解國際化為知識轉移方面（knowledge transfer）和部分的流動性（mobility），一旦涉及是否全英的問題，更多比例的同學選擇為否，而且還存在內地生和澳門本地生的信仰分歧（見 4.2.1 節）。所以，教育國際化對高校語言管理的影響令英語化支持率上升，改變了一部分人的語言信仰，但是依然存在的是師生語言信仰分化，並不完全支持英語化道路，以及語言實踐現狀也同樣不支持完全英語化。

總體而言，高校語言管理涉及多方參與，群體復雜，並且兼具學校域外的
工作域、公共域等不同領域的特性，管理難度大。各因素在多維度下交叉影響，
“國際化”可以改變一部分人的語言信仰，體現出語言管理受語言信仰的影響，
但在“多語”的社區背景中，更多學校人群擁有多語能力和多語信仰，他們的
語言實踐不僅僅採用一種語言，而是動態變化，不適合採用一刀切的語言管理。
其實，徐大明（2014）就曾提出，從語言戰略的角度，應該開展社區語言教育，

而不是外語教育，這才是我們的最佳選擇。我們校園的教育也應該以社區為依託，合理開展語言教育，合理進行語言管理。

4.3.4 高校語言管理的理論模式

斯波斯基（Spolsky，2009；2016，pp. 5-6）認為語言政策三大組成部分中最主要，也是對語言管理產生最大影響的部分是語言實踐，“語言實踐是可觀察的語言行為和語言選擇”，而另外兩部分的語言信仰（有時也被稱為語言意識形態）和語言管理也都會影響選擇。這個分析框架可以應用於所有語言域，也就是說同樣適用於高校語言管理的研究。

而語言管理是“某些擁有或聲稱擁有特權的人或團體所付出的顯性的或可見的努力，其目的是為了改變語言域中人們的語言實踐或語言信仰”（斯波斯基，2016，p. 6）。學校域的參與者和管理方式都很復雜，我們提出有三個分析語言管理的角度，一是語言政策的三成分角度（語言實踐、語言信仰和語言管理行為）；二是語言管理參與者的角度；三是問題導向角度（見 1.2.2 節）。根據我們的研究問題，即“多語主義”和“國際化”對高校語言管理的影響，焦點在教學媒介語。教學媒介語體現了學校的語言管理手段，也可以成為引發語言衝突的導火線，教學媒介語的使用者帶有各自的語言信仰，會影響他們的教學媒介語實踐，而學校所處的大社會環境會影響學校內部語言管理。

追溯社區影響校園教育語言的文獻，早在上世紀七十年代，Fishman（1970，pp. 4-8）曾關注美國面向新移民的雙語教學計劃和語言維持計劃，Fishman 警告說，如果不考慮該社區居民的語言態度，盲目推行這兩種計劃都可能失敗。Fishman 強調雙語教育必須考慮社會因素，並提出了雙語教育的四種模式：過渡雙語制（Transitional Bilingualism）、只培養目標語讀寫能力（即單語讀寫）

的雙語制（Monoliterate Bilingualism）、部分雙語制（Partial Biligualism）和完全雙語制（Full Bilingualism）。Fishman 認為成功的雙語教育模式需要考慮社會的因素以及收集足夠的社會數據進行分析。高校語言管理，為了改變學校域中人們的語言實踐或語言信仰，從做法上可以分為單語制和多語制兩種。我們結合在實證研究中發現的影響高校的社會因素、即高校所處的社區／社會環境也可以存在單語制和多語制的社會語言情況，可以得出一個二乘二的高校語言管理四種模式表。

表 4.25 高校語言管理的四種模式

單語社會單語制高校（模式一）	多語社會單語制高校（模式三）
單語社會多語制高校（模式二）	多語社會多語制高校（模式四）

模式一

單語社會里面單語管理的學校多數來自英美等英語國家。Doiz et al.（2011, p. 346）分析“英語國家中的高等教育大體是單語的，多語的學生被期待去適應某種語言和文字實踐”。斯波斯基（2016，p. 128）指出了在教育實踐中，哪怕多語言共存，“教育采取的反而是一種單語制的管理思路，反映一種單語的意識形態”。考慮到單語的社會已經很難覓蹤跡，這裏的社會可以指單語的言語社區。

模式二

雖然絕對單語的社會已經很難覓蹤跡，目前世界上還存有名符其實的單語制的國家，例如冰島和法國（Spolsky，2011，pp. 70—81），冰島的語言實踐和意識形態上都是單語，然而也仍然受到英語的影響。在冰島最大的大學是冰

島大學，在校生規模有 13,000 多人²⁰。在冰島大學的課程介紹網頁²¹ 上可以看到，除了使用冰島語（Icelandic）作為授課語言外，在 2016/2017 學年冰島大學還提供多達三百六十門英語授課的課程，覆蓋研究生和本科生領域，並且單獨為國際交換生提供了丹麥語、法語、德語、義大利語、西班牙語和瑞典語的外語類課程。顯而易見這些英語授課的課程一方面是為了吸引國際留學生而設，但是多達幾百個課程的開設也面向本國學生，證明了國際化對冰島大學語言管理的影響。冰島大學的例子屬於在單語的社會環境大學採用多語制語言管理的模式。

模式三

馬來西亞是多語社會採用單語制進行教育語言管理的國家。曾經，馬來西亞宣布整個教育系統採用馬來語作為教學語言，引起教育系統尤其是大學的震動，大批的外國學術人員因而離境，經過三十多年經營後本來教學語言比較穩定了。到2002年，馬來西亞政府又決定數學與科學科目一律用英語授課，短短六年後在2008年，政府又宣布終止英語授課，改回使用馬來語（Gill, 2014；pp. 55-60）。至今，在公立大學中的這些指定科目，仍然要遵守政府關於授課語言的規定。

模式四

多語的社會環境里面大學採用多語制的例子也不少，最常見於非英語國家的大學。在採用本國語言作為大學授課語言之外，還在國際化的影響下，同時採用英語授課和工作，例如丹麥、香港的大學。由於歐盟的教育白皮書有“母

²⁰ 參見維基百科“冰島大學”詞條，https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_universities_in_Iceland，和冰島大學官方網站 http://english.hi.is/university/registered_students_university_iceland。

²¹ 參見 http://english.hi.is/university/study_programmes_0。

語＋兩門外語”的語言要求，許多本身就處在多語地區的歐洲大學採用了多語制，加上國際化，還走上了三語制的道路。例如在巴塞羅那自治大學（The Autonomous University of Barcelona），就同時使用西班牙語（國家官方語言）、加泰羅尼亞語（自治區官方語言）和英語（學校國際化計劃）這三種語言（Sabaté-Dalmau，2016）。

實踐中的混合模式

新加坡是多語社會，大學課程可以選擇使用英語還是母語上課。但是政府採取一種推崇英語的思路，雖然政府宣布各母語間平等，但是沒有說英語與各母語之間平等（Rappa & Wee，2006，p. 104），新加坡的高校在行政管理上也全部使用英語作為工作語言，新加坡大學的意識形態和語言實踐呈現一種比較複雜的名為多語制，實際上又偏重英語的混合模式。

從各模式看出，校園人群的語言能力反映出單語或多語的社會語言狀況，而且直接決定以教學媒介語為主的語言實踐；從各國學校“可觀察的語言行為和語言選擇”中，可以折射出該地區社會的語言信仰；為了改變學校域中人們的語言實踐或語言信仰而做的具體語言管理，受到各種社會因素的影響。這些都符合斯波斯基觀點，每一個語言域都受到更大範圍的社會語言生態的影響（2016，p. 40）。正如 Fishman（1970，1980）所強調的，必須重視有關社區的語言態度才能進行好語言教育計劃。換句話說，各國學校的語言管理行為必須以學生的語言實踐和語言信仰為基礎，（斯波斯基，2016，p. 129）。

眾多文獻(Cots et al.，2012；Doiz et al.，2013a，2014b；Garraett & Balsa，2014；Li，2013；Poon，2000；Tollefson & Tsui，2004；Van de Walt，2013）均反映出目前的高校語言管理研究的焦點圍繞著授課語言的形式與相關影響

（語言實踐），推動這些變化的高校人群的態度與觀點（語言信仰）。我們從社會多語和教育國際化對學校語言管理的角度出發，單獨研究了“學校域”的語言管理複雜性，充實了斯波斯基的語言管理理論。

4.4 本章小結

管理思路不系統，在教學媒介語、入學要求、畢業論文語言規定等方面有具體的規定，但是與大學的對外宣傳存在不一致。大學師生對學校語言管理政策認識參差，從官方途徑（大學宣講會、網站）與從非官方途徑（民間諮詢）獲得訊息差不多，語言管理作為政策方面不夠透明，很大程度是通過口耳相傳實現的。不認同大學的管理思路的師生比例更高。

學生問卷結果顯示，一部分學生認同“國際化”指“英語化”，但是同時澳門學生不認為需要丟掉本地語言—粵語，反而是認為兩種語言會同時存在，而且學生不大支持硬性將外語能力與畢業要求掛勾。在澳門大學生眼中國際化帶來的知識轉移更多是由教師的流動來實現的。從問卷調查中得知教師和學生的語言信仰中支持多語主義的比例更高，這點與澳門多語社會的多語主義相符合。社區“多語”和教育“國際化”共同對高校語言管理產生影響。學校語言管理的複雜性體現在參與人群複雜，跨語言領域等方面，不同維度的因素交互作用。多語人群的信仰各異（例如內地生和澳門本地生的信仰分歧），更適合一種動態的管理思路，不能一刀切。

從理論上分析，高校語言管理需要放在所處社區的大語言環境下考察，可以分為單語社會單語制高校、單語社會多語制高校、多語社會單語制高校、多語社會多語制高校等四種理論模式。

第五章 結論

本研究從語言管理理論出發，分析了多語社區環境中受教育國際化影響的高等學校語言管理。亞洲國家的高等教育國際化呈現“英語化”（Kirpatrick，2011）趨勢。在澳門這個有著獨特的歷史、文化和“三文四語”語言背景的城市，高等學校的語言管理面臨新的挑戰。通過應用 Spolsky（2009）的語言管理分析框架，本研究運用多種研究方法，收集和分析了澳門七所高校有關學校語言管理的數據，重點關注英語化程度最高的澳門大學，討論了三個子問題。

第一個子問題從語言管理的錯配問題出發（Preece & Martin，2009），考察在澳門高校的語言管理狀況是否存在錯配問題。第二個子問題從多語主義目前的焦點出發，即維持語言多樣性和語言生態（Muhlausler，1996），考察澳門高校應該採用單語制還是多語制。第三個子問題從“國際化”的文獻出發（Kirpatrick，2011；Philipson，2006b），考察澳門高校的國際化是否能走英語化的道路。

第一個子問題收集澳門高校的語言管理現狀，重點分析變量為教學媒介語，提出以下的問題並解答。

1. 澳門高校的實際教學語言是什麼？

一些澳門的高校越來越強調自己的特色是以英語作為教學媒介語，除了澳門大學為“英文大學”之外，聖約瑟大學和旅遊學院也宣傳是“全英教學”。但是通過問卷調查、學生訪談和非介入式觀察，本文發現澳門大學的教學媒介語的使用實踐偏离了語言政策目標，純英語授課的比例為 49.6%（問卷調查）與 56.4%（非介入式觀察法）。總的來看，澳門大學授課媒介語實際為混合多語，包括英語、中文、葡萄牙語、日語等語言。聖約瑟大學和旅遊學院基本能

做到全英教學。澳門理工學院整體而言為雙語／多語教學的模式。澳門科技大學和澳門城市大學部分課程名為全英教學，實際上為中文教學或者以中文為主的雙語教學，教學媒介語的使用實踐也偏离了語言政策目標。

制約全英授課的最主要因素為在校學生的英語水平參差，英語水平較低的學生無法理解課程內容。根據 Cummins (1986) 的“門檻水平”理論 (Threshold Theory)，使用英語作為教學媒介語的前提是學生英語達到一定水平。由於目前各校並未硬性規定，亦未推行學生在進入全英語模式學習之前必須達到一定英語水平的要求，所以在教學實踐中不得不變為英中夾雜。也就是說，現有學生的英語水平，令全英單語制的語言政策難以執行，反而是混合中英的雙語／多語制更符合現狀。

2. 澳門高校的實際行政語言是什麼？

澳門大學的問卷調查結果顯示，澳門大學的行政人員多數為本地人，使用的行政語言呈現出粵語優先的特點，具體排序為：粵語>英語>普通話>葡語。而在聖約瑟大學因為有一半員工為國際員工，所以英語為行政語言。除此之外，其他高校的實際行政語言均為粵語。

3. 澳門高校人群對大學語言的態度是什麼？

問卷調查與訪談結果顯示，澳門大學的學生中，認為純英語教學最適合大學的比例 (36.1%) 明顯少於認為應采用包含中文的混合授課語言形式的比例 (54.7%)，甚至另外還有 4% 的學生認為應該純中文授課。非參數檢驗發現，澳門大學的學生內部本科生與研究生的語言信仰截然不同，研究生的英語學習工具性動機強烈，甚至為了學習英語而願意放棄一部分課程內容的理解。本科生主體為澳門本地學生，他們在全英學習中習慣將英語內容翻譯成中文學習一

遍，借助母語幫助學習理解。其他幾所高校的學生中也有像內地研究生一樣對英語抱有強烈工具性動機態度的學生，更多和澳門大學的本地學生持類似態度。在語言認同上，訪談數據顯示，澳門本地學生對“四語”的親切感排序和實用性排序均為粵語第一，英語第二，普通話第三，葡語第四。但是有的學生會明確提出在大學校園內，英語最重要。對英語的工具性動機的強烈與否決定了學生對四語的排序，也決定了學生對全英教學的接受程度。

受訪的教師中，有 56%明確表示支持多語制，11%支持單語制，另外還有表示中立或未明確態度的教師，說明教師中多數支持多語制。

4. 澳門高校人群有無語言管理意識？

澳門社會關於語言管理只有基本法中關於澳門官方語言為中文和葡文的規定。澳門高等教育辦公室也沒有發布具體的管理文件，澳門各高校在語言管理方面享有高度自主權。但是各高校均未有統一的規章制度，只有招生宣傳單、網頁上關於授課語言的個別介紹，也沒有具體給院系的語言管理指引文件，導致出現過誤解通知含義，或者對教師選擇的上課語言不滿的情況發生。

學生人群較缺乏語言管理意識，多數學生是在入學前通過宣講會、別人介紹等方式了解過就讀高校的教學媒介語。入學後，對於選課語言、畢業論文語言更多是採取“到時再說”的態度。但是這不代表沒有潛在的矛盾，訪談中有學生抱怨，因為外國留學生而不得不聽英語，因為有內地同學聽不懂粵語而使用普通話授課等。教師人群中很多人也不能確定大學是否有清晰的官方語言政策，或者雖然知道全英的規定，但是認為加入中文才有助提高學生理解。不少教師抱怨大學缺乏語言管理政策和指引，沒有足夠的教學資源支持等。總體而言，澳門高校現行的語言管理缺乏系統性，規定模糊，同時嚴重不透明。有些

澳門高校規定英語為授課語言甚至是工作語言，的確對學校的語言環境產生了作用，各種從具體到中觀的語言管理在局部改變了語言實踐的效果。但是高校內中文的使用依然超越英語的使用，而且不能離開中文，說明光憑單向的語言管理思想，無法壓制或者推翻社區內部默認的語言交際規範。

5. 澳門高校關於教學語言和行政語言的規定是什麼？

澳門大學有關的教學媒介語規定存在不一致的情況，管理文件本身存在漏洞，在單語制與多語制之間搖擺。澳門的其他高校有在網頁公布教學媒介語，但是澳門科技大學和澳門城市大學也有教學實踐與文件規定不一致的情況。

綜上所述，從 252 份學生問卷調查，59 份教師問卷調查和對 41 位澳門大學學生的訪談中，我們將關於澳門大學的主要結果整理之後可以得到下表。

表 5.1 澳門大學的語言管理總表

	語言實踐	語言信仰	語言管理
英語單語授課	小於 50%	小於 50%	47.8% 課程為英語授課
多語混合授課	多於 50%	多於 50%	27.5% 課程為混合英語與其他語種授課, 24.6% 課程為非英語授課
社區	澳門社會 46% 為單語能力人, 54% 為多語能力人	粵語為最親切的語言; 英語為最實用的語言 (Yan 2014)	中文和葡文為官方語言(《澳門基本法》1999)

澳門大學的語言管理事實體現出政策與執行不一致的問題。除了澳門大學之外，從澳門其他高校得到的訪談數據也基本支持這一結論。

對於第二個研究子問題，即大學的語言管理體現的是單語制還是多語制，單語制和多語制哪個更適合大學的語言管理。澳門大學的調查結果總結在表 5.2 中，其中教師的語言信仰由於只是在人文學院進行了問卷調查，不能進行單純數量的比較，所以後加問號表示存疑。

表 5.2 澳門大學高校語言管理研究焦點表述一的結果

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	多語制居多	多語制居多	多語制
教師	多語制居多	多語制居多？	多語制
高校管理層	多語制	單語制	多語制

表 5.2 顯示，更多的學校人口支持多語制。作為澳門英語教學標竿(flagship)的澳門大學尚且遇到多語制比單語制更合適的情況，其他高校也獲得接近的結果。具體來說，如果要給澳門大學提出更有針對性的語言管理建議，可以從語言實踐、語言信仰和語言管理這三個方面入手，首先可以確定英語單語制的做法不現實，應採取“中-英-葡”的三語制。根據學生群體語言能力和信仰的明顯分層（表 4.14《澳門大學學生對最有效教學語言的選擇》，見第 133 頁），可以增加在本科生前兩年課程中的中文比例，再逐步過渡到本科高年級較高的英語授課比例；而在研究生課程中，根據各專業的英語能力要求，進行英語授課並考察能否保證教學質量；加大教學資源的投入，讓專業教師和語言教師能共同幫助學生的學習；最後，為避免誤會和衝突的發生，鼓勵多語的使用和提供更多外語學習的機會，並且所有語言政策和規定都能明確透明傳遞給師生，並保留查詢渠道的暢通。

第三個研究子問題的焦點，是關於高校國際化是否能走英語化道路。表 5.3 直觀表明純英語化現階段不可行。

表 5.3 澳門高校語言管理的問題－高校國際化走英語化道路

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	英語化是否可行？ 多語制居多	英語化是否可行？多 語制居多	英語化是否可行？ 多語制
教師	英語化是否可行？ 多語制居多	英語化是否可行？ 多語制居多	英語化是否可行？ 多語制
高校管理層	英語化是否可行？ 多語制	英語化是否可行？ 單語制	英語化是否可行？ 多語制

硬性執行單語制英語化的結果就是表 5.4 總結的語言管理現狀。

表 5.4 澳門高校語言管理研究焦點表述二的結果

高校人群	語言實踐	語言信仰	語言管理
學生	目標與執行不一致	目標與執行不一致	目標與執行不一致
教師	目標與執行不一致	目標與執行一致？ ／目標與執行不一致？	目標與執行不一致？
高校管理層	目標與執行不一致	目標與執行不一致	目標與執行不一致

在席捲全球的教育國際化浪潮下，高校同时面临教育国际化(Palmer, 2011；Mok, 2007；Walt, 2013；Coleman, 2005)和语言多样化的挑战(Tsui, 2003；Lasagabaster & Huguet, 2007；Doiz et al., 2013)，單語和多語這兩種對立的思路下，隱患可能激化上升為矛盾。從表 5.3 可以看出，語言管理問題的實質是 Preece & Martin (2010, p. 3) 提出的“一種單語的語言需要和信仰，與多語的語言需要和信仰之間的不匹配”而引起語言矛盾和衝突，學生與學生之間存在不匹配，教師與學生之間也存在不匹配。從思路解決方案應該圍繞如何將不匹配的語言需要進行調整後使其匹配。單語制的語言政策思路比多語制的思路更容易引起不匹配，因此目前來說，多語制才能相對緩和語言需要之間的不匹配，避免更大的語言矛盾和衝突。

在歐洲，高等學府被視為促進社會和個人多語主義的關鍵(Doiz et al., 2011, p. 346)。澳門的社會多語情況接近歐洲的社會多語，但是澳門的個人英語能力卻不夠高(Young, 2009)。“強調社會角度的暗含之意為在本地基礎上結合全球，因此一種單語教育和單語學習的觀點既低效又不能滿足需求”(Walt 2013, p. 47)。

在應用層面上，高等學府的語言管理應立足於本地多語社區的需求，充分考慮所處社區的語言實踐和語言態度。既然實證數據發現超過 50%的師生支持多語制，應該採取多語制的語言管理，走“多語國際化”，而不是“英語國際化”的道路。

在理論層面上，本研究較為系統地研究了澳門地區的高校語言管理，提供了語言管理比較完整的案例，提出要將“社區多語”和“高校國際化”納入“學校域”語言管理研究的框架，並進一步提出高校語言管理的四種理論模式：單語社會單語制高校、單語社會多語制高校、多語社會單語制高校和多語社會多語制高校，進一步發展了語言管理理論。

雖然本研究在實證調查的基礎上，取得了一定的成果，而且可以應用於實際的學校語言管理，但是仍存在局限。

由於研究時間和資源等條件所限，本研究未能對澳門全部十所高校進行調查，並且也未能對教師（只進行了個別採訪）和外國留學生（由於受隱私政策保護無法獲得聯繫方式）進行更多的訪問以收集數據。希望日後能有機會進一步擴充研究。

在問卷設計時，為了更好地考察“英語化”的理解，研究調查問卷使用的“中文”含義包括口語與書面語，粵語口語和普通話都屬於“中文”涵蓋的內容。在今後的研究中，可以進一步區分中文的口語與書面語形式，獲得更精確的語言實踐數據。

另外，雖然本文是從語言學角度進行的調查研究，但是語言管理有“管理”的性質，可以考慮從公共政策角度進行研究²²。研究在復雜的社會背景下，政策管理者如何厘清相互關係，綜合各種因素，協調各方面的利益。

語言管理理論本身較新，在語言政策與語言規劃理論上發展而來，還有許多未成熟部分，從理論基礎和分析角度上都有待完善，還需要更多的理論和應用研究加以深化和擴充，逐步建立起成熟的理論框架。

²²此寶貴意見為駱偉建教授提供，令研究深受啟發，在此表示感謝。

參考文獻

艾布拉姆·德·斯旺（著）喬修峰（譯）（2008）《世界上的語言》，廣州：花城出版社。

澳門日報（2014）《融入生活學好英語》，2014年5月27日刊登。網址：
http://www.macaodaily.com/html/2014-05/27/content_905726.htm。

澳門特別行政區政府統計暨普查局（2011）《2011年人口普查詳細結果》。
網 址 : <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=7bb8808e-8fd3-4d6b-904a-34fe4b302883>。

澳門特別行政區政府統計暨普查局（2016）《2016年第2季人口統計報告》。
網 址 : <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=7bb8808e-8fd3-4d6b-904a-34fe4b302883>。

伯納德·斯波斯基（著）張治國（譯）（2011）《語言政策——社会语言学中的重要论题》，北京：商务印书馆。

伯納德·斯波斯基（著）張治國（譯）（2016）《語言管理》北京：商務印書館。

伯納德·斯波斯基（2017）国际著名语言学家 Bernard Spolsky 教授到訪上
外，網址：http://www_iol.shisu.edu.cn/69/3b/c1282a92475/page.htm。

陳膺強（2015）《應用抽樣調查》，北京：北京師範大學。

程祥徽（2002）《澳門社會的語言生活》，《語文研究》第1期，22—26
頁。

程祥徽（2005）《中文變遷在澳門》，香港：三聯書店（香港）有限公司。

丹尼斯·埃傑（著）吳志傑（譯）（2012）《語言規劃與語言政策的驅動過程》，北京：外語教學與研究出版社。

戴慶夏、何利智、楊露（2015）論邊境地區的語言生活——芒海鎮呂英村語言生活個案分析，《貴州民族研究》第36卷，第4期，172—178頁。

端傳媒《從兩年拉鋸戰到八小時衝突，浸大學生在爭取什麼？》2018年1月27日刊登。網址：

<https://theinitium.com/article/20180127-hongkong-bu-mandarin/>。

高等教育輔助辦公室（2015）《2014年度高教統計數據匯編》。網址：<http://www.gaes.gov.mo/mhedb>。

郭志剛（2002）《社會統計分析方法——SPSS 軟件應用》，北京：中國人民大學出版社。

何山華、戴曼純（2016）“語言管理理論”：源流與發展，《語言規劃學研究2016.1》，北京：北京語言大學出版社，32—45頁。

黃翊、龍裕、邵朝陽（1998）《澳門：語言博物館》香港：和平圖書海峰出版社，14頁。

黃翊（2007）《澳門語言研究》，北京：商務印書館。

盛炎（1994）《澳門語言的歷史、現狀、發展趨勢與未來的語言政策》，澳門：澳門理工學院，4—6頁，53頁。

盧丹懷（2004）《雙語教育的實質、有效性及不同的教學語言》，《全球教育展望》第2期，59—62頁。

李宇明（2016a）《了解世界怎樣做語言規劃——序〈語言規劃經典譯叢〉》，

《語言管理》序，北京：商務印書館。

李宇明（2016b）《多元文化與多語主義》，第三屆中法語言政策與規劃國

際研討會主旨報告，北京，2016年11月1日。

林曉（2016）英語作為教學媒介語隱性政策分析——以馬來西亞、新加坡

和泰國為例，《語言戰略研究》第2期，53-60頁。

林潔（2015）高校多語管理的重要手段——教學媒介語，《中國語言戰略

研究》第2期，120-124頁。

林潔（2017）高等教育國際化與英語化，《語言政策與語言教育》第2期，

23-31頁。

尼爾·J·薩爾金德（著）史玲玲（譯）（2011）《愛上統計學》，重慶：

重慶大學出版社。

蘋果日報《反對必修普通話，香港大學生佔領語文中心8小時》，2018年

1月18日刊登。網址

<https://tw.appledaily.com/new/realtime/20180118/1281168/>。

覃業位、徐傑（2016）澳門的語言運用與澳門青年對不同語言的認同差異，

《語言戰略研究》第1卷，第1期，33-41頁。

「清」印光任，張汝霖（1988）《澳門記略》，廣州：廣東高等教育。

邵朝陽、陳濤、鄭琳、謝瑤、焦怡萌（2017）澳門“問路調查”——多語

社區的溝通度研究，《中國語言戰略》第5卷，第1期，30-36頁。

蘇金智等（2014）《澳門普通話使用情況調查》，澳門：澳門理工學院。

蘇・賴特（著）陳新仁（譯）（2012）《語言政策與語言規劃——從民族主義到全球化》，北京：商務印書館。

湯翠蘭（2015）澳門高等院校教學媒介語，《中國語言生活狀況報告》（教育部語言文字信息管理司主編），北京：商務印書館，309-311 頁。

騰延江（2013）《語言管理研究述評》，《外語藝術教育研究》第 1 期，5-10 頁。

托馬斯・李聖托（2016）《語言政策與規劃的過去、現在和未來》，《語言戰略研究》第 5 期，14—17 頁。

徐大明（2004）言語社區理論，《中國社會語言學》第 1 期，18—28 頁。

徐大明（主編）（2010）《社會語言學實驗教程》，北京：北京大學出版社。

徐大明（2014）開展社區語言教育，放棄外語教育，《瓊州學院學報》第 4 期，3—7 頁。

徐大明（2015）言語社區的多語性和多語社區的社區性，《澳門語言文化研究》，澳門：澳門理工學院出版，10—22 頁。

徐大明、付義榮（2005）《南京“問路”調查》，《中國社會語言學》第 2 期，143—150 頁。

徐傑、張力（2017）外語“母語化”的教育理念與教育實踐，《中國語言戰略》第 5 卷，第 1 期，19—29 頁。

熊夢蝶（2015）《澳門居民語言使用及語言態度調查研究》，碩士論文，澳門大學，澳門。

熊梦蝶、林洁（2017）多语社会的社区性调查研究——以澳门为例，《中国语言战略》第5卷，第1期，44—55頁。

阎喜（2014）澳门大学生语言态度研究，《澳门语言学刊》第1期，50—57頁。

俞瑋奇（2011）市場領域的語言生活狀況——在南京、蘇州和常州農貿市場的非介入式觀察，《語言文字應用》第4期，25—34頁。

張斌華、張媛媛（2015）外來務工人員子女語言使用狀況研究——以東莞民辦小學為例，《語言文字應用》第2期，40—49頁。

張桂菊（2010）《澳門語言狀況與語言政策》，《語言文字應用》第3期，43—51頁。

張雙慶（2007）《香港中文大學教學語言的論爭》，台灣語言學一百週年國際學術研討會發言，網址：[http :
//www.ntcu.edu.tw/taiwanese/ogawa100/a/tsuliau/13.%E5%BC%B5%E9%9B%99%E6%85%B6-%E8%AC%9B%E7%BE%A9.pdf](http://www.ntcu.edu.tw/taiwanese/ogawa100/a/tsuliau/13.%E5%BC%B5%E9%9B%99%E6%85%B6-%E8%AC%9B%E7%BE%A9.pdf) Fortanet-Gomez。

張緒忠、戰菊（2015）語言管理與美國的語言管理實踐，《東北師大學報（哲學社會科學版）》第5期，110—113頁。

張媛媛、張斌華（2016）語言景觀中的澳門多語狀況。《語言文字應用》第1期，45—54頁。

趙守輝、張東波（2012）語言規劃的國際化趨勢：一個語言傳播與競爭的新領域，《外國語》第4期，2—11頁。

周星、毛衛娟（2006）外語課堂教學媒介語研究述評，《外語教學與研究》第4期，14—17頁。

王輝（2014）語言管理：語言規劃的新走向——〈語言管理〉評介，《語言政策與規劃研究》第1期，62—66頁。

王輝（2015）《全球化、英語傳播與中國的語言規劃研究》。北京：社會科學文獻出版社。

王雅君、沈騎（2017）“雙語並行戰略”及其對我國高校語言規劃的啟示，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》第6期，73—81頁。

王英傑（2015）語言規劃理論的新發展——語言管理理論述略，《語言學研究》第1期，117—129頁。

伊莉莎白·蘭扎（著）何霜、業延容（譯）尚國文（校）（2017）《家庭與多語發展》，《語言戰略研究》第6期，57—67頁。

詹姆斯·托爾夫森（著）俞瑋奇（譯）（2014）《語言教育政策：關鍵問題(第二版)》，北京：外語教學與出版社。



References

- Abdullah, M. (2015). Change of medium of instruction at intermediate level and its influence on students' motivation for education. *Language in India*, 15(10), 9-29.
- Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Annamalai, E. (2003). Reflections on a language policy for multilingualism. *Language Policy*, 2, 113-132.
- Argyrous, G. (2001). *Statistics for social & health research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). *The exploration of multilingualism-development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. ALLA Applied Linguistics Series. Vol.6. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Aronin, L. (2014). *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: Studies in honor of David Singleton*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Auerbach, E. (2000). When pedagogy meets politics: Challenging English only in adult education. In R. Duenas Gonzalez & I. Melis (Eds.), *Language ideologies: Critical perspectives on the official English movement* (pp. 177-204). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Baldauf, R. B., Jr. (2005). Language planning and policy research: An overview. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957–970). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baldauf, R., Jr., Li, M., & Zhao, S. (2008). Language acquisition management inside and outside the school. In B. Spolsky, & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 233-250). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Ball, P., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education: Learning from a specific context. In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 44-61). Bristol: Multilingual Matters.
- Bianco, J. L., Aliani, R. (2013). *Language planning and student experiences: Intention, rhetoric and implementation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blackage, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Boberg, C. (2013). Surveys: The use of written questionnaires in sociolinguistics. In C. Mallinson, B. Childs and G. van Herk (Eds.), *Data Collection in Sociolinguistics* (pp. 131-142). New York/London: Routledge.
- Bolsmann, C., & Miller, H. (2008). International student recruitment to universities in England: Discourse, rationales and globalization. *Globalization, Societies and Education*, 6, 75-88.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press. (2002 reprinted).
- Bruthiaux, P. (2003). Contexts & trends for English as a global language. In H. Tonkin and T. Reagan (Eds.), *Language in the 21st century* (pp. 9-22). Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.

- Chew, P. G. (2014). From multilingualism to monolingualism: Linguistic management in Singapore. In K. Sung and B. Spolsky (Eds.), *Conditions for English Language Teaching and Learning in Asia*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Coleman, H. (2010). *The English language in development*. British Council : Teaching English. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/UK011-English-language-Development.pdf>.
- Cooper, R.L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cots, J. M., Lasagabaster, D. & Garrett, P. (2012). Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 7-32.
- Coulombe, P. A. (1993). Language rights, individual and communal. *Language Problems & Language Planning*, 17(2), 140-52.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43, 1196-1208.
- Cummins, J. (1986). Language proficiency and academic achievement. In J. Cummins & M. Swain (Eds.), *Bilingualism in education: Aspects of theory*,

- research and practice*. London: Longman.
- Czaja, R. (2005). *Designing Surveys*. (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dearden, J. (2017). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk>.
- De Matos, F. G. (1985). The linguistic rights of language learners. *Language Planning Newsletter*, 11(3), 1-2.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 241-248.
- Doiz, A. Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Internationalization, multilingualism and English-medium instruction, *World English*, 30(3), 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2012). Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345-360.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2013a). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407-1421.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013b). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014a). Language friction and multilingual policies in higher education: The stateholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345-360.

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014b). What does 'international university' mean at a European bilingual university? The role of languages and culture. *Language Awareness*, 23(1-2), 172-186.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2011). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DSEC (Direcção dos Serviços de Estatística e Censos). (2011). *Results of 2011 population census*. Macau: DSEC.
- Education Department. (1989). *Report of the working group set up to review language improvement measures*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission. (1990). *Education commission report No. 4*. Hong Kong: Government Printer.
- Evans, S. (2011). Historical and comparative perspectives on the medium of instruction in Hong Kong. *Language Policy*, 10(1), 19-36.
- Ferguson, G. (2013). English, development and education: Charting the tensions. In E. J. Erling, & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 21-44). Bristol: Multilingual Matters.
- Ferguson, G. (2016). *Language planning and education*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Fishman, J. A. (1970). Bilingual education in sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4(3), 215-222.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(1), 3-17.

- Fortanet-Gomez, I. (2012). Academics' beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education. *AILA Review*, 25, 48-63.
- Franceschini, R. (2009). Genesis and development of research in multilingualism: Perspectives for future research. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* [AILA Applied Linguistics Series 6] (pp. 27-61). Amsterdam: John Benjamins.
- Galloway, N. (2017). *How effective is English as a medium of instruction?*
Retrieved from
<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi>.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrett, P. & Balsa, L. G. (2014). International universities and implications of internationalisation for minority languages: Views from university students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35(4), 361-375.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: British Council, Glenton Press.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. Plymouth: British Council.
- Gill, S. K. (2004). Medium of instruction policy in higher education in Malaysia: nationalism versus internationalization. In J. W. Tollefson and A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* (pp. 135-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Gill, S. K. (2014). *Language policy challenges in multi-ethnic Malaysia*. Dordrecht: Springer.
- Gill, S. K., Radha, M. K., Noraini, I. & Hua, T. K. (2010). Globalization and language-in-education policy shift in Malaysia: Challenges of implementation. In V. Vaish (Ed). *Globalization of language and culture in Asia: The impact of globalization processes on language* (pp. 180-205). London: Continuum.
- Grin, F. (2001). English as economic value: Facts and fallacies. *World Englishes*, 20(1), 65-78.
- Haberland, H., Lonsmann, D. & Preisler, B. (2013). *Language alternation, language choice and language encounter in international tertiary education*. Dordrecht: Springer.
- Haugen, E. (1966). Linguistics and language planning. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 50-71). The Hague: Mouton.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: Theory and practice. In Cobarrubias, J. & Fishman, J. A. (Eds.), *Progress in language planning* (pp. 269-289). Berlin: Mouton.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Herriman, M. L. & Burnaby, B. (Eds.). (1996). *Language policies in English-dominant countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hesse-Biber, S. & Johnson, R. B. (2015). *The oxford handbook of multimethod and mixed methods research*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N. H. (2003). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. In N. Hornberger (Ed.), *Continuua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and*

- practice in multilingual settings* (pp. 315-339). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Home Office (2008). *The path to citizenship: Next steps in reforming the immigration system*. London: Home Office.
- Hu, G. W. (2009). The craze for English-medium education in China: Driving forces and looming consequences. *English Today*, 25(4), 47-54.
- Huang, J. (2006). *Aomen puyu jiaoyu zhengce toushi*. [A survey of Macau Portuguese education policy]. MA thesis. University of Macau.
- Huang, Y. P., & Jhuang, W. T. (2015). Affordance of English-medium instruction contexts in Taiwan. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 1-34.
- Hult, F. M. (2014). How does policy influence language in education? In R. E. Silver & S. M. Lwin (Eds.), *Language in Education* (pp. 159-175). London: Bloomsbury.
- Hultgren, A. K. (2014a). Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies. *Multilingua*, 33(1/2), 61-87.
- Hultgren, A. K. (2014b). English language at the internationalized universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua*, 33 (3/4), 389-411.
- Im, J., & Kim, J. (2015). Use of blended learning for effective implementation of English-medium instruction in a non-English higher education context. *International Education Studies*, 8(11), 1-15.
- Jahr, E. H. (Ed). (1993). *Language conflict and language planning*. Berlin: De Gruyter.
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010). *Semiotic landscape*. London: Continuum International Publishing Group.

- Jernudd, B. H. & Neustupny, J. V. (1987). Language planning: For whom? In L. Laforge (Ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Quebec: Les presses de L'Universite Laval.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Houndmills England: Palgrave Macmillan.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kelly-Holmes, H. (2005). *Advertising as multilingual communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Khoo, R. Kreher, U. & Wong, R. (1994). *Towards global multilingualism: European models and Asian realities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- King, L., Byrne, N., Djouadj, I. Bianco, J. L. & Stoicheva, M. (2011). "New Directions for Multilingual Policy? *European Journal of Language Policy*, 3(2), 255-272.
- Kirkpatrick, A. (2011a). Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities. Working Papers Series, Hong Kong Institute of Education. Centre for Governance and Citizenship 2011/003 (Pre-published version). Retrieved from http://repository.lib.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/AK%20CGC%20occasional%20paper%20final_final_----%20Prof%20%20Kirkpatrick.pdf.
- Kirkpatrick, A. (2011b). *English language education policy in Asia*. Cham: Springer.
- Knight, J. (1994). *Internationalisation: Elements and checkpoints*. Ottawa: CBIE.
- Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: a conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalisation of higher education in*

- Asia Pacific countries* (pp. 5-19.) Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- Kontra, M., Philipson, R., Skutnabb-Kangas, T. & Varady, T. (Eds.). (1999). *Language: A right and a resource: Approaches to linguistic human rights*. New York: Central European University Press.
- Ku, H., & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 75(2), 250-260.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972), Some principles of linguistic methodology, *Language in Society*, 1(1), 97-120.
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study, *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Lasagabaster, D. & Huguet, A. (2007) . *Multilingualism in European Bilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Larrinaga, A., & Amurrio, M. (2015). Internationalisation in higher education and its impact in multilingual contexts: Redefining identities of basque-speaking academics. *Language, Culture and Curriculum*, (2), 158.
- Lasagabaster, D., Cots, J. M., & Mancho-Bares, Guzman. (2013). Teaching staff's views about the internationalization of higher education: The case of two bilingual communities in Spain. *Multilingua*, 32(6), 751-778.

- Leask, B. (2005). Competing rationales for and discourses of internationalisation: Implications for academic staff development. Proceedings from the 28th HERDSA Annual Conference: *Development in Higher Education: Higher Education in a Changing World* (pp. 253-259). Hammondville: Angela Brew and Christine Asmar.
- Leask, B., & Beelen, D. J. (2009). Engaging academic staff in international education in Europe and Australia. Paper presented at IEAA-EAIE Symposium: Advancing Australia-Europe Enactment. Retrieved from <https://www.ieaa.org.au/special-interest-groups/resources>.
- LeCompte, M. D., Preissle, J. & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- Levinsohn, J. (2007). Globalization and the returns to speaking English in South Africa. In A. Harrison (Ed.), *Globalization and poverty* (pp. 629-646). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Li, D. C. S. (2013). Linguistic hegemony or linguistic capital? Internationalization and English-medium instruction at the Chinese University of Hong Kong? In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 65-83). Bristol: Multilingual Matters.
- Li, W. (2000). Dimensions of bilingualism. In W. Li (Ed.), *The bilingualism feader* (pp. 3-25). London: Routledge.
- Liddicoat, A. J. (2013). *Language-in-education policies: The discursive construction of intercultural relations*. Bristol: Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. J. & Baldauf, R. B. (2008). Language planning in local contexts: Agents, contexts and interactions. In A. J. Liddicoat, & R. B. Baldauf (Eds.),

- Language planning in local contexts* (pp. 3-17). Clevedon: Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. J. & R. B. Baldauf. (2008). *Language planning in local contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lindstrom, J. (2012). Different languages, one mission? Outcomes of language policies in a multilingual university context. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 33-54.
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2013). English, scientific publishing and participation in the global knowledge economy. In E. J. Erling and P. Serageant (Eds.), *English and development* (pp. 220-243). Bristol: Multilingual Matters.
- Lin, A. M. Y. & Martin, P. W. (2005). *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macau SAR Basic Law. (1999). Retrieved from http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index_cn.asp#c
- Mann, C., & Wong, G. (1999). Issues in language planning and language education: A survey from Macao on its return to Chinese sovereignty. *Language Problems and Language Planning*, 23, 17-36.
- Marriott, H., & Nekvapil, J. (2012). An introduction: "Noting" in the language management approach. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 155-159.
- Marschan, R., D. Welch, & L. Welch. (1997). Language: The forgotten factor in multinational management. *European Management Journal*, 15(5), 591-8.
- Marschan-Piekkari, R., D. Welch, & L. Welch. (1999). Adopting a common corporate language: IHRM implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 10(3), 377-90.

- Martin-Jones, M., Blackage, A & Creese, A. (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge.
- Macias, R. (1979). Language choice and human rights in the United States. In J. E. Alatis & G. R. Tucker (Eds.), *Language in Public Life* (pp. 86-101). Washington, DC: Georgetown University Press.
- May, S. & Sleeter, C. E. (2010). *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCarty, T. L. (Ed.). (2011a). *Ethnography and Language Policy*, London: Routledge.
- McCarty, T. L. (2011b). Introducing ethnography and language policy. In T.L. McCarty (Ed.), *Ethnography and Language Policy* (pp.1–28). London: Routledge.
- McCarty, T. L. (2011c). Unpeeling, slicing and stirring the onion—Questions and certitudes in policy and planning for linguistic diversity in education. In F. M. Hult & K. A. King (Eds.). *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally* (pp.109-125). Bristol: Multilingual Matters.
- McCarty, T., Romero, M. E. & Zepeda, O. (2006). Reimagining multilingual America: Lessons from native American youth. In O. Carcia, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzman (Eds), *Imagining multilingual*

- schools. Languages in education and globalization* (pp. 91-110). Clevedon: Multilingual Matters.
- McKay, S. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
- McRae, K. D. (1983). *Conflict and compromise in multilingual societies*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and interpretation*. Malden, MA: Blackwell.
- Mok, K. H. (2007). Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11, 433-454.
- Morgan, M. H. (2014). *Speech communities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muhlhausler, Peter. (1996). *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Nekvapil, J. (2006). From language planning to language management. *Sociolinguistica*, 20, 93-104.
- Nekvapil, J. (2007). On the relationship between small and large Slavic languages. *International Journal of the Sociology of Language*, 183, 141-160.
- Nekvapil, J. (2012). Theory and practice in language management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 295-301.
- Nekvapil, J., & Sherman, T. (2015). An introduction: Language management theory in language policy and planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(232), 1-12.

- Nekvapil, J., & Sherman, T. (2014). Language management and language management theory: Introductory remarks [Abstract]. *Slovo a slovesnost* 75, 245-254.
- Neustupny, J.V. (1978). *Post-structural approaches to language-language theory in a Japanese context*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Neustupny, J.V. (2012). Theory and practice in language management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 295-301.
- Nyika, A. (2015). Mother tongue as the medium of instruction at developing country universities in a global context: Review article. *South African Journal of Science*, (1), 33.
- Omoniyi, T. & White, G. (2006). *Sociolinguistics of identity*. London: Continuum.
- Ong, Kok-chung. (2009). *Multilingualism under globalization: A focus on the education politics in Malaysia since 2002*. Doctoral Dissertation. Retrieved from Networked Digital Library of Theses & Dissertations, EBSCOhost.
- Palmer, J. D., Roberts, A., C., Young, H. & Ching, G. S. (2011). *The internationalization of east Asian higher education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Milton Park, Abingdon; New York, N.Y.: Routledge.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe*. London/New York: Routledge.
- Phillipson, R. (2006a). English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies*, 10(1), 13–32.
- Phillipson, R. (2006b). Figuring out the Englishisation of Europe. In Constant Leung & Jennifer Jenkins (Eds.), *Reconfiguring Europe: The contribution of applied linguistics* (pp. 65-86). London: Equinox.

- Philipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Hyderabad: Orient Blackswan.
- Philipson, R. (2015). The business of English, global panacea or pandemic? myths and realities of 'global' English. Proceedings from the 9th GEM&L International Workshop on Management & Language. Helsinki.
- Philipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English-only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452.
- [PMC] Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century. (2000). 日本のフロンティアは日本の中心にある一自立と協治で築く 新世紀 [The frontier within: Individual empowerment and better governance in the new millennium]. Retrieved from www.kantei.go.jp.
- Preece, S. & Martin, P. (2009). Imagining higher education as a multilingual space. *Language and Education*, 24(1), 1, 3-8.
- Preece, S., & Phan, Le-Ha. (2016). The multilingual university: Linguistic diversity in higher education in English-dominant settings and English-medium instructional contexts. *Language Teaching*, 49(1), 141-145.
- Poon, A. Y. K. (2000). *Medium of instruction in Hong Kong*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Rappa, A. L. & Wee, L. (2006). *Language policy and modernity in south east Asia: Malaysia, the Philippines, Singapore and Thailand*. Boston MA: Springer.
- Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Malden: Blackwell.
- Ricento, T. (2015). *Language policy and planning: Critical concepts in linguistics*. New York: Routledge.

- Risager, K. (2012). Language hierarchies at the international university. *International Journal of Sociology of Language*, 216, 111-130.
- Sabaté-Dalmau, M. (2016). The Englishisation of higher education in Catalonia: A critical sociolinguistic ethnographic approach to the students' perspectives. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3):263-285.
- Samani, S. K., & Narafshan, M. H. (2016). Students' strategic reactions to the role of native language as a medium of instruction in english classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, (4), 716.
- Samuelson, B. L. (2013). Rwanda switches to English: Conflict, identity, and language-in-education policy. In J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues* (pp. 211-232). New York: Routledge.
- Sanden, G. R. (2016). Language management × 3: A theory, a sub-concept and a business tool. *Applied Linguistics*, 37 (4), 520-535.
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2013). A critical Perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. In A. Doiz, D. Lasagabster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 196-212). Bristol: Multilingual Matters.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *Modern Language Journal*, 95(3), 418-429.
- Smit, U. (2010). *English as a lingua franca in higher education: A longitudinal study of classroom discourse*. Berlin: De Gruyter.
- Soderlundh, H. (2012). Global policies and social norms: Sociolinguistic awareness and language choice at an international university. *The International Journal of*

the Sociology of Language, 216, 87-109.

Soderlundh, H. (2013). Applying transnational strategies locally: English as a medium of instruction in Swedish higher education. *Nordic Journal of English Studies*, 12(1), 113-132.

Solly, M. & Esch, E. (2014). *Language education and the challenges of globalization : Sociolinguistic issues*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (Ed.). (2012). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B., & Hult, F. M. (Eds.). (2008). *The handbook of educational Linguistics*. Malden MA: Blackwell Publishing Ltd.

Tait, E. (2007). *The implementation of an institutional language policy in a multilingual south African higher education society*. AfricaBloemfontein: Central University of Technology.

Tam, A. C. F. (2011). Does the switch of medium of instruction facilitate the language learning of students? A case study of hong kong from teachers' perspective. *Language and Education*, 25(5), 399-417.

Thurlow, C. & Jaworski, A. (2003). Communicating a global reach: In flight magazine as a globalizing genre in tourism. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 579-606.

Tollefson, J.W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.

- Tollefson, J. W. (2002). *Language policies in education: Critical Issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tollefson, J. W. (2013). *Language policies in education: Critical Issues*. (2nd ed). New York/London: Routledge.
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. (2004). *Medium of instruction policies: Which agenda? whose agenda?* Mahwah, N.J.; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tertiary Education Services Office. (2015). *Summary of Higher Education Data 2014*. Retrieved from <http://www.gaes.gov.mo/mhedb>.
- Tollefson, J. W. & Tsui, A. B. M. (2004). *Medium of instruction policies : which agenda? whose agenda?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsui, A. B.M. (2004) . Medium of instruction in Hong Kong: One country, two systems, whose language? In A. B. Tsui & J. W. Tollefson (Eds.), *Medium of instruction policies* (pp. 97-116). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsui, A. (2005). *Learning English or learning in English: Will we have a cholic?* Paper presented at the CLIL Debate, IATEFL Conference on 8 April, Cardiff.
- Tsui, A. B. M. & Tollefson, J. W. (2007). *Language policy, culture and identity in Asian contexts*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO.
- Van der Walt, C. (2010). The context of language planning in multilingual higher education. *Language Learning Journal*, 38(3), 253-271.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual higher education: Beyond English medium orientations*. Bristol: Multilingual Matters.
- Van den Berg, Marinus. E. (1986). *Language planning and language use in Taiwan*. Taipei: Crane Publisher CO.
- Weber, Jean-Jacques. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's*

needs first. Bristol: Multilingual Matters.

Wee, L. (2013). Language policy in Singapore: Singlish, national development and globalization. In E. J. Erling, & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 204-219). Bristol: Multilingual Matters.

Weinreich, P. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Wilkinson, R. & Zegers, V. (2006). *Bridging the assessment gap in English medium higher education*. Nijmegen: AKS-Verlag Bochum.

Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a dutch university: Challenges and pitfalls. In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 3-24). Bristol: Multilingual Matters.

Wiseman, A. & Odell, A. (2014). *Should non-English-speaking countries teach in English?* Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/should-non-english-speaking-countries-teach-in-english>.

Wodak, R. & Corson, D. (Eds.) (1997). *Encyclopedia of language and education Volume 1: Language policy and political issues in education*. New York: Springer

Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. New York: Palgrave MacMillan.

Wright, S. & Kelly-Holmes, H. (1997). *One country, two systems, three languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

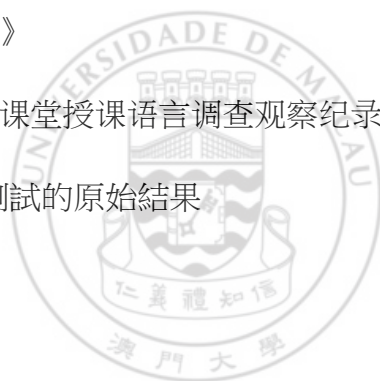
Xu, Daming. (2015). *Speech community theory and the language/dialect debate*.

Paper presented at the International Symposium on Language Diversity in the

- Sinophone World: Policies, effects, and tradition on 11-13 June 2015, the University of Göttingen.
- Yan, X. & Moody, A. (2010). Language and society in Macao. *Chinese Language & Discourse*, 1 (2), 293-324, 32.
- Yan, Xi. (2014). *A study of Macau tertiary students' attitudes to languages, language planning and language policy in Macau*. Unpublished doctoral dissertation. University of Macau, Macau.
- Young, M. Y. C. (2006). Macao students' attitudes toward English: A post-1999 survey, *World Englishes*, 25 (3/4), 479-490.
- Young, M. Y. C. (2009). Multilingual education in Macao. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 412-425.
- Young, M. Y. C. (2007). *Macao perspectives on native English teachers*. Paper presented at the 33rd Annual International Conference of the Japan Association for Language Teaching on 22-25 Nov. Tokyo, Japan.
- Yuen, Y. L. & Macaro, E. (2012). The medium of instruction and classroom interaction: Evidence from Hong Kong Secondary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29-52.
- Yuen, Y. L. & Macaro, E. (2015). Getting used to content and language integrated learning: What classroom interaction reveal? *The Language Learning Journal*, 43(3), 239-255.

附錄匯總

- 附錄一 《大學生語言使用狀況調查問卷》
- 附錄二 《教師課堂使用語言調查問卷（中文版）》
- 附錄三 《教師課堂使用語言調查問卷（英文版）》
- 附錄四 《澳門高校語言調查訪談提綱》
- 附錄五 《“國際化理解”問卷（英文版）》
- 附錄六 《“國際化理解”問卷（中文版）》
- 附錄七 《訪談協議》
- 附錄八 《澳門大學課堂授課語言調查觀察紀錄表》
- 附錄九 SPSS 統計測試的原始結果



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

附錄一

大學生語言使用狀況調查問卷

親愛的同學：你好！

這是一項關於大學語言使用狀況的調查，請您根據實踐情況回答下列問題，您的真實回答將為我們的研究提供幫助，非常感謝您的支援！

請在橫線“_____”處填寫相關內容或選項序號。如果有不清楚的地方，請當場提問，調查人員將及時給予答復。謝謝您的合作！

2016年6月

時間：_____ 地點：_____

01. 您的性別是_____。

1. 男 2. 女

02. 您是_____大學的_____。

1. 本科生 2. 碩士研究生 3. 博士研究生 4. 其他，請說明

03. 您就讀的學校和專業是_____。

D01 你的專業課程老師使用哪種語言授課？

1. 純英語 2. 英語多中文少 3. 一半英語一半中文
4. 中文多英語少 5. 純中文 6. 其他混合方式，請說明_____

D02 你認為目前你大學的授課語言是_____。

1. 純英語 2. 英語多中文少 3. 一半英語一半中文
4. 中文多英語少 5. 純中文 6. 其他混合方式，請說明_____

D03 您希望你的老師使用哪種語言授課？

1. 純英語 2. 英語多中文少 3. 一半英語一半中文
4. 中文多英語少 5. 純中文 6. 其他混合方式，請說明_____

D04 您和大學老師說話最常說的是_____，和同學說話最常說的是_____。

1. 普通話 2. 廣東話 3. 英語 4. 葡語 5. 其他（請註明）：_____

D05 在你的大學，你覺得主要授課語言變為_____，學習效果會改進。

1. 純英語 2. 英語多中文少 3. 一半英語一半中文 4. 中文多英語少
5. 純中文 6. 其他混合方式，請說明_____

D06 您感覺大學的行政部門最常用的語言是_____，其次是_____，再次是_____。

1. 普通話 2. 廣東話 3. 英語 4. 葡語 5. 其他（請註明）：_____

調查到此結束，感謝您的回答！

附錄二

澳大課堂語言調查

各位同事：

本問卷旨在調查澳大的課堂語言使用。我們十分感謝您幫忙填寫問卷，提供您的寶貴經驗和看法。您提供的信息將幫助我們完成一項關於澳大語言管理的研究。本問卷調查為匿名調查，獲得的全部資料僅供研究用途。非常感謝您的支持！

徐大明教授
林潔女士

本問卷共分為三個部分：專業類課程的語言使用，語言類課程的語言使用，以及個人意見收集。其中的選擇題，請圈出您的選擇：

第一部分 專業類課程的語言使用（非語言類課程，專業課程所使用的授課語言非學生母語的情況）

Q01. 在教授專業類課程時，您在課堂上使用的語言是：

- a. 全部使用指定的（非母語）課程語言
- b. 大部分用指定的（非母語）課程語言，一部分用學生的母語
- c. 一半用指定的（非母語）課程語言，一半用學生的母語
- d. 用學生的母語多過用指定的（非母語）課程語言
- e. 全部使用學生的母語
- f. 其他組合，請註明_____
- g. 不適用

Q02. 據您所知，澳大老師在教授專業類課程時通常使用的授課語言是：

- a. 全部使用指定的（非母語）課程語言
- b. 大部分用指定的（非母語）課程語言，一部分用學生的母語
- c. 一半用指定的（非母語）課程語言，一半用學生的母語
- d. 用學生的母語多過用指定的（非母語）課程語言
- e. 全部使用學生的母語
- f. 其他組合，請註明_____
- g. 不適用

Q03. 您覺得教授專業類課程應該使用什麼樣的語言能獲得最好的教學效果?

- a. 全部使用指定的（非母語）課程語言
- b. 大部分用指定的（非母語）課程語言, 一部分用學生的母語
- c. 一半用指定的（非母語）課程語言, 一半用學生的母語
- d. 用學生的母語多過用指定的（非母語）課程語言
- e. 全部使用學生的母語
- f. 其他組合, 請註明_____

第二部分 語言類課程的語言使用（課程的主要目標為提升學生的語言能力）

Q04. 在教授語言類課程時, 您在課堂上使用的語言是:

- a. 全部使用作為學習目標的語言
- b. 大部分用目標語, 一部分用學生的母語
- c. 一半用目標語, 一半用學生的母語
- d. 用學生的母語多過用目標語
- e. 全部使用學生的母語
- f. 其他組合, 請註明_____
- g. 不適用

Q05. 據您所知, 澳大老師在教授語言類課程時通常使用的授課語言是:

- a. 全部使用作為學習目標的語言
- b. 大部分用目標語, 一部分用學生的母語
- c. 一半用目標語, 一半用學生的母語
- d. 用學生的母語多過用目標語
- e. 全部使用學生的母語
- f. 其他組合, 請註明_____
- g. 不適用

Q06. 您覺得教授語言類課程應該使用什麼樣的語言能獲得最好的教學效果?

- a. 全部使用作為學習目標的語言
- b. 大部分用目標語, 一部分用學生的母語
- c. 一半用目標語, 一半用學生的母語
- d. 用學生的母語多過用目標語
- e. 全部使用學生的母語
- f. 其他組合, 請註明_____

第三部分 個人意見收集：

Q7. 請問您對澳大的語言管理有何評價和建議？

Q8. 請問您對本語言管理研究項目有何評價和建議？

Q9. 您加入澳大多久了？

- a. 少於五年
- b. 五至十年
- c. 超過十年

Q10. 您的母語是？

- a. 英語
- b. 中文
- c. 其他



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

問卷到此結束，感謝您的參與！

附錄三

Survey on UM Classroom Language Use

Dear Colleagues :

This is a survey on classroom language use at UM. We appreciate your help in filling out this questionnaire by providing your opinions and observations as well as your experiences. What you tell us will help us to complete a study on language management at UM.

The questionnaire survey is anonymous. Any information collected is for research only.

Thank you very much.

Professor Xu Daming

Ms. Lin Jie

The questionnaire is divided into three parts : Language use in content courses, Language use in language courses, and General comments. For the multiple choice questions, please circle the item of your choice :

Part I Language use in content courses (non-language courses, assuming that the students are non-native speakers of the specified medium of instruction for the content course)

Q01. In teaching a content course, what language (s) do you use in class?

- a. Only the specified non-native language
- b. Mostly the specified language, with some use of the students' native language
- c. Half and half of the specified and the students' native language
- d. More of the students' native language than the specified language
- e. Only the students' native language
- f. Other combination, please specify _____
- g. Not applicable

Q02. To your knowledge, what language(s) do our colleagues use in teaching a content course?

- a. Only the specified non-native language
- b. Mostly the specified language, with some use of the students' native language
- c. Half and half of the specified and the students' native language
- d. More of the students' native language than the specified language
- e. Only the students' native language
- f. Other combination, please specify _____
- g. Not applicable

Q03. In your opinion, what language (s) should be used in the teaching of a content course to achieve the best results of learning?

- a. Only the specified non-native language
- b. Mostly the specified language, with some use of the students' native language
- c. Half and half of the specified and the students' native language
- d. More of the students' native language than the specified language
- e. Only the students' native language
- f. Other combination, please specify _____

Part II Language use in language courses (courses whose main objectives include raising language proficiencies of the students)

Q04. In your teaching of a language course, what language (s) do you use in class?

- a. Only the specified non-native language
- b. Mostly the specified language, with some use of the students' native language
- c. Half and half of the specified and the students' native language
- d. More of the students' native language than the specified language
- e. Only the students' native language
- f. Other combination, please specify _____
- g. Not applicable

Q05. To your knowledge, what language (s) do our colleagues use in teaching a language course?

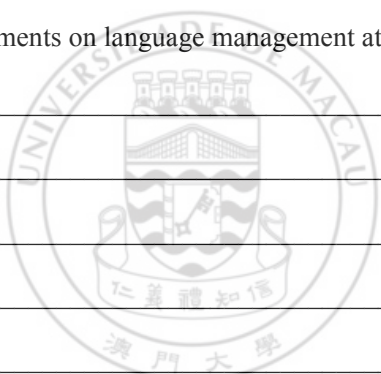
- a. Only the specified non-native language
- b. Mostly the specified language, with some use of the students' native language
- c. Half and half of the specified and the students' native language
- d. More of the students' native language than the specified language
- e. Only the students' native language
- f. Other combination, please specify _____
- g. Not applicable

Q06. In your opinion, what language (s) should be used in the teaching language courses to achieve the best results of learning?

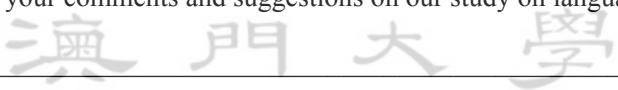
- a. Only the specified non-native language
- b. Mostly the specified language, with some use of the students' native language
- c. Half and half of the specified and the students' native language
- d. More of the students' native language than the specified language
- e. Only the students' native language
- f. Other combination, please specify _____

Part III General :

Q7. Please give your comments on language management at UM.



Q8. Please give your comments and suggestions on our study on language management.



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Q9. How long have you been with UM?

- a. Less than 5 years
- b. 5-10 years
- c. More than 10 years
- d. Not applicable

Q10. What is your native/first language?

- a. English
- b. Chinese
- c. Other
- d. Not applicable

Thank you for your time!

附錄四

澳門高校語言調查訪談提綱

一、訪談對象的基本信息

1. 姓名、性別、年齡、就讀的澳門高校、專業

二、被調查者的語言能力及意識：

2. 出生後會講的第一種語言或方言？現在會幾種語言，分別是哪些？

三、被調查者的語言選用傾向（重點引導描述具體的上課語言使用，有沒有多語？）

3. 總的來說，在學校平時最常用的是哪一種或哪幾種？最偏向使用什麼語言？

4. 您會的這些語言中，認為哪種更親切？更方便？更好聽？認為自己哪種語言說得最好？

5. 在學校與同學交流時，用什麼語言？

6. 當有幾種語言背景時，大家同學間交流用什麼語言？

7. 上課時用什麼語言？對用英語／雙語授課習慣嗎？對比以前用中文學習的課程感覺？

8. 教材、課後作業、討論等其他學習活動，用什麼語言？

9. 與老師交流時，用什麼語言？

10. 學校的行政語言（通知、公告、來往文件等），用什麼語言？

11. 在學校有沒有因為語言溝通的問題遇到過麻煩？發生過不便？

四、被調查者的語言心理歸屬及認同（前面訪談時留意有沒有自己提到）：

12. （1 到 5 打分）認為自己屬於：澳門人__（1 2 3 4 5）；中國人__（1 2 3 4 5）；中國的澳門人__（1 2 3 4 5）；講‘廣東話的澳門人__（1 2 3 4 5）。

五、對相關語言政策的態度：

13. 總的來說，你認為哪種語言作為學校課堂上的教學語言比較好？為什麼？

14. 覺得學校有無語言管理方面的文件（例如關於授課語言的規定、畢業論文語言的規定、平時各種學習活動語言的規定等），從什麼渠道得知？（官方渠道指網頁、學校公開的文件、學校內的公告等，非官方渠道包括民間諮詢、師兄師姐經驗等）

六、對國際化：

如何理解國際化？寫下頭 5 個看到“國際化”後想到的詞語。

七、對多語學校：

如何理解“多語大學”？覺得多語大學有何利弊？

附錄五

“國際化理解”問卷英文版

Internationalization Statements

(請從 1 到 5 給下列選項打分，1 分表示最不同意，5 分表示最同意)

1. In an international university, there is a lot of English language used in the classes.
(1 2 3 4 5)
2. Using a foreign language to teach a module in a non-language subject.
(1 2 3 4 5)
3. Students should be required to take a certain number of modules taught in English.
(1 2 3 4 5)
4. The students at this university are linguistically prepared to be taught in a foreign language.
(1 2 3 4 5)
5. The university should require students to be competent in English at the end of their studies (1 2 3 4 5)
6. The university should provide more opportunities to learn a local language.
(1 2 3 4 5)
7. There should be more teaching through the local language.
(1 2 3 4 5)
8. The increasing presence of English at the university may be an obstacle for the recovery of the local language. (1 2 3 4 5)
9. In an international university, a range of languages and cultures must be present.
(1 2 3 4 5)
10. I think it is better for the university to keep to one language that gets used correctly, instead of two or more languages that get used incorrectly. (1 2 3 4 5)
11. The university should provide more opportunities to learn foreign languages for staff, students and administrative personnel. (1 2 3 4 5)
12. If there were only three or four languages spoken in the world, everything would be easier for everybody. (1 2 3 4 5)
13. Foreign language courses should be compulsory in university. (1 2 3 4 5)
14. The university should require students to be competent in two foreign languages at the end of their studies. (1 2 3 4 5)
15. The university has many exchange and institutional collaboration programmes with universities from different countries. (1 2 3 4 5)
16. The university has the resources to make adequate provision for international students.
(1 2 3 4 5)

附錄六

“國際化理解”問卷中文版

請從 1 到 5 給下列有關學校國際化的表述打分，1 分表示最不同意，5 分表示最同意。

1. 國際化的大學在課堂上大量使用英語。(1 2 3 4 5)
2. 國際化的大學會使用外語來教授非語言類課程。(1 2 3 4 5)
3. 國際化大學的學生應修讀一定數量用英語教授的課程。(1 2 3 4 5)
4. 國際化大學的學生有足夠的語言能力進行外語授課。(1 2 3 4 5)
5. 國際化大學應要求學生在畢業時有足夠好的英語能力。(1 2 3 4 5)
6. 國際化大學應提供學生更多機會學習當地語言。(1 2 3 4 5)
7. 國際化大學使用更多當地語言授課。(1 2 3 4 5)
8. 國際化大學中英語的上升趨勢會阻礙當地語言的復蘇。(1 2 3 4 5)
9. 國際化大學中必須有各式各樣不同的語言的文化。(1 2 3 4 5)
10. 我覺得國際化大學最好堅持正確地使用一種語言（例如當地語言），而不是錯誤地使用兩門或者兩門以上的語言（例如外語）。(1 2 3 4 5)
11. 國際化大學應該師、生和行政人員提供更多學習外語的機會。
(1 2 3 4 5)
12. 如果世界上只剩下三到四種語言，很多事情都會變得容易辦得多。
(1 2 3 4 5)
13. 外語類課程應成為國際化大學的必修課程。(1 2 3 4 5)
14. 國際化大學應要求學生在畢業時有足夠好的兩門外語能力。
(1 2 3 4 5)
15. 國際化大學有許多與外國大學進行交流和院校合作的項目。
(1 2 3 4 5)
16. 國際化大學應為國際留學生提供足夠的資源（例如教學資源、生活資源）。(1 2 3 4 5)

附錄七

訪談協議

Interview Informed Consent Form

Dear Interviewee,

I am Lin Jie from the Department of Chinese, the University of Macau. As part of my doctoral dissertation, I am conducting research under the supervision of Professor Xu Daming of FAH. I am inviting you to participate in my interviews. The purposes of the study are to investigate language use and language preferences of people in the Universities in Macau. All information obtained from this study will be kept strictly confidential and anonymous unless permission is given by the interviewee to the interviewer for a specific context. The results of this study will be presented collectively and no individual participants will be identified without their permissions.

（我是來自澳門大學中文系的林潔，博士畢業論文在人文學院徐大明教授的指導下進行。為了完成我博士論文的一部分內容，現邀請您參與我們的這次訪談。訪談的目的是調查澳大師生的語言態度和語言使用，關於訪談過程中出現的所有信息均默認以匿名形式引用，并根據您的意願進行嚴格保密。這份研究的結果將以集體的形式呈現出來，沒有您的允許將不會對個人信息公開。）

Acknowledgement of Study, Consent, and Agreement to be Recorded :

（同意研究的協議承諾書）

☐ I have been informed of and understand the purposes and procedures of this study and this interview/these interviews.

（我已知悉以上關於這次訪談的目的和程序的說明。）

☐ I understand that I am free to withdraw my consent and discontinue my participation in this interview or study at any time. I understand that I can choose to answer only the questions that I wish to answer.

（我已知悉，任何時候對參與這次訪談或研究的同意與否我都完全是自由的，並且明白在訪談過程中我可以回答我只願回答的問題。）

☐ I understand that the interview will be audiotaped or digitally recorded and then transcribed.

（我已知悉這次訪談將會錄音，并會在之後進行錄音轉錄。）

I agree / wish not (circle one) to be recorded / videotaped. （我同意/不同意被錄音）

Permission to Quote (引用權限事項) :

I may wish to quote your words directly in reports and publications resulting from this. With regards to being quoted, please check yes or no for each of the following statements :

（我可能會在研究中直接引用您的語言信息并出版，關於被引用的具體事項，請在以下是或者否中勾選。）

1. I wish to review the notes / recordings collected during my interview.

(我希望審核在訪談期間被錄音/記錄的內容。)

A.YES B.NO

2. I agree that researchers may publish documents that contain quotations by me under the following conditions (checking YES to any of the below means that you grant copyright permission to the researcher for the purpose of publication) :

(請在以下這些條件中選擇一個，關於我同意研究者在研究中引用我的語言信息，并可能出版，選擇“是”代表您同意授權給研究者這個目的。)

A.I agree to be quoted directly (my name is used) .

(我同意可以使用我的姓名的直接引用。)

B.I agree to be quoted directly if my name is not published (I remain anonymous) .

(我同意以匿名形式的直接引用。)

C.I agree to be quoted directly if a made-up name (pseudonym) is used.

(我同意在另取一個名字的情況下直接引用。)

Permission to collect personal information (同意采集個人信息)

☐ I understand that my personal information such as ID number will be collected for the purpose of university taxation purpose.

(我已知悉本人的個人信息，例如身份證號碼將會被用於大學申報稅金用途。)

☐ I agree / wish not (circle one) to provide my personal information.

(我同意/不同意提供個人信息。)

By signing this consent form, you are indicating that you fully understand the above information and agree to participate in this study.

(簽署這份同意書意味著您已被認為對以上信息完全知悉，并同意參與這次研究。)

Participant's signature : _____ Date : _____

(參與者簽名)

(日期)

Researcher's signature : _____ Date : _____

(研究者簽名)

(日期)

附錄八

澳门大学课堂授课语言调查 观察纪录表

观察时间： 月 日

[illegible]

附錄九

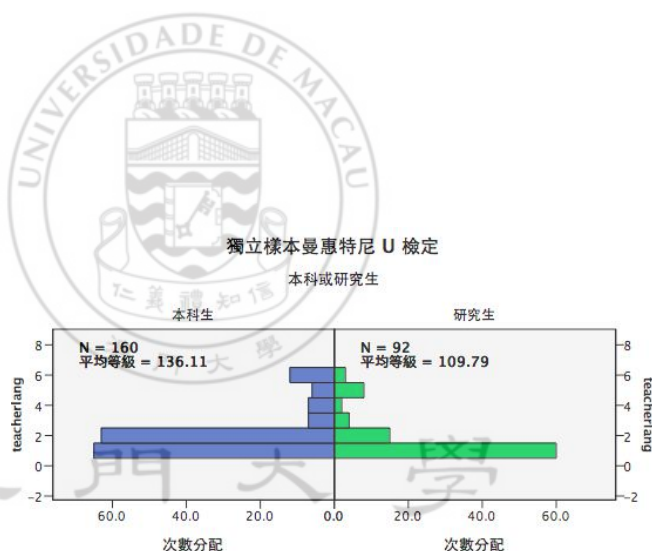
SPSS推斷性測試的原始結果

Mann-Whitney U test 1 : teacherlang by studentstatus

假設檢定摘要				
	無效假設	檢定	顯著性	決策
1	在 本科或研究生 的類別上， teacherlang 的分配相同。	獨立樣本曼 惠特尼 U 檢定	.003	拒絕無 效假 設。

顯示漸近顯著性。顯著水準為 .05。

總數 N	252
曼惠特尼 U	5,822.500
魏氏 W	10,100.500
檢定統計量	5,822.500
標準誤差	512.945
標準化檢定統計量	-2.997
漸近顯著性(2 邊檢定)	.003



Mann-Whitney U test 2 : Umlang by studentstatus

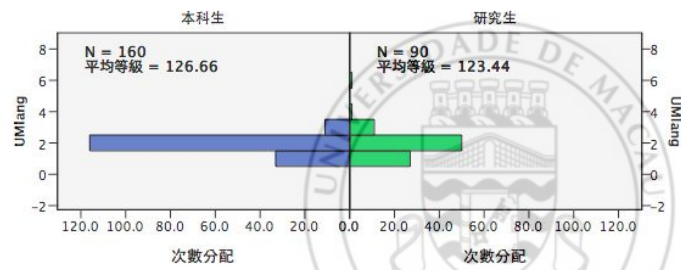
假設檢定摘要				
	無效假設	檢定	顯著性	決策
1	在 本科或研究生 的類別上， Umlang 的分配相同。	獨立樣本曼 惠特尼 U 檢定	.685	保留無 效假 設。

顯示漸近顯著性。顯著水準為 .05。

總數 N	250
曼惠特尼 U	7,015.000
魏氏 W	11,110.000
檢定統計量	7,015.000
標準誤差	456.789
標準化檢定統計量	-.405
漸近顯著性(2 邊檢定)	.685

獨立樣本曼惠特尼 U 檢定

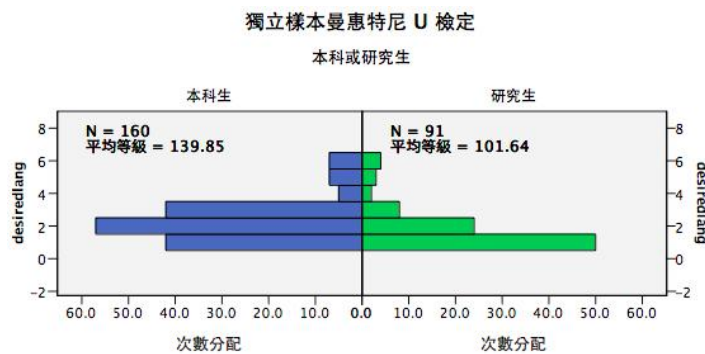
本科或研究生



Mann-Whitney U test 3： desiredlang by studentstatus

假設檢定摘要			
	無效假設	檢定	顯著性
1	在 本科或研究生 的類別上，desiredlang 的分配相同。	獨立樣本曼惠特尼 U 檢定	.000
顯示漸近顯著性。顯著水準為 .05。			

總數 N	251
曼惠特尼 U	5,063.500
魏氏 W	9,249.500
檢定統計量	5,063.500
標準誤差	527.222
標準化檢定統計量	-4.204
漸近顯著性(2 邊檢定)	.000



Mann-Whitney U test 4 : languagechangeto by studentstatus

假設檢定摘要

無效假設	檢定	顯著性	決策
1 在 本科或研究生 的類別上， languagechangeto 的分配相同。	獨立樣本曼 惠特尼 U 檢定	.000	拒絕無 效假 設。

顯示漸近顯著性。顯著水準為 .05。

總數 N	248
曼惠特尼 U	4,673.000
魏氏 W	8,768.000
檢定統計量	4,673.000
標準誤差	517.794
標準化檢定統計量	-4.707
漸近顯著性(2 邊檢定)	.000

