

## 授課媒介轉變對語文科課程與教學的衝擊： 以香港採用普通話教授中文為例

自從 1997 年政權回歸以來，雖然政府還沒有訂定明確的實施政策，香港已越來越多學校改以普通話為中國語文科的授課語言。在缺乏系統規劃的情況下改變「母語」授課媒介，對不少語文教師都是極大的挑戰。除了提升個人普通話水平，盡量給學生輸入模範的語言外，教師還要作課程、教材及教法等多方面的調適，才能有效達成語文教學目標。究竟教師要作甚麼調節，才能帶領學生順利過渡，適應語文學習媒介語由廣州話到普通話的轉變？更重要的是，隨著授課語言變得更接近標準語的契機，讓學生進一步提升語文水平？本專題正嘗試以研究為基礎，總結幾位研討員在這方面探索的成果。

研討圍繞以下三個子題：

### （一）中國語文課程與普通話科整合的可行模式

香港教育學院 謝雪梅

### （二）新一代語文教材中的「普通話學習元素」

香港中文大學普通話教育研究及發展中心 林建平

### （三）從教室言談看「以普通話教授中文」的課堂教學與評估

香港教育學院 梁佩雲

## 中國語文課程與普通話科整合的可行模式

謝雪梅  
香港教育學院

**摘要：**自 1986 年設科以來，香港的普通話科一直獨立於中文科以外，至 97 年重訂《課程綱要》，始被列為中小學的核心課程。踏入新世紀，教育當局又重組課程架構，把中國語文、普通話、中國文學及中國語文及文化四科納入中國語文教育領域，並訂定十年內三個階段的發展策略，以「普通話教中文」（Putonghua as a medium of instruction--PMI）為遠程目標。要推行 PMI，在現有的教學條件下，教師能力、教材支援等，固然需要充分的配應和準備；在課程統整方面，也必須周詳部署，中普兩科的學習內容才能合理調適，有效推展。本文以介紹中、普課程現況為起點，概括學校推行 PMI 的不同階段經驗，分析目前學校面對的難題；並從課程發展的角度，探討普通話與中文兩科的整合模式，提出可行的方案，為落實新課程的遠程目標擬出具體的策略和進程。

【關鍵字】 中文新課程 普通話教中文 課程整合

### 1 背景

普通話科自 1986 年正式設科以來，一直獨立於中文科以外。90 年代初中文科推出目標為本課程，確立了明確學習範疇及能力的階段訓練序列；到 97 年重訂普通話科《課程綱要》，亦設置聽說讀寫四個學習範疇，與中文科看齊。普通話科自此列為核心課程，學生在中小學都要修讀。中文及普通話科學習範疇名目相當，但內涵與要求存在差異。中文科以聽說讀寫進行整全的語文能力訓練，兼及思維訓練、文學文化及品德情意教育。普通話聽、說範疇以普通話的溝通及情境交際為主，能力訓練的目標與層次跟中文科不盡相同；普通話閱讀實指朗讀及語言知識學習，寫作則是漢語拼音譯寫能力訓練。

### 2 中、普課程由長期分立趨向融合

踏入新世紀，教育當局重組基礎教育的課程架構，中國語文、普通話、中國文學及中國語文及文化四科納入中國語文教育領域，更訂定十年內三個階段的發展策略，要求學校以校本方式，在中文課程中加入普通話元素，並「以普通話教中文」為遠程目標。這種融合要求及授課語言的改變，將逐步拆解中普兩科的藩籬，使原來語文及語言學科的重合部分更趨明顯。要有效落實中文教育領域的目標，學校在規畫課程時，便不得不重新審視中、普兩科的定位及配應方式，找出有效的課程整合模式與方向。

### 3 推行 PMI 的兩個階段

普通話列作核心課程以前，全港約有 2/3 小學及 1/2 中學開設普通話科，以普通話作為中文科或部分學科教學語言的只屬少數。97 年後，學校都在一兩年內設立普通話課程，而「以普通話教中文」的議題亦漸受關注。2000 年開始，中文大學和教育學院分別展開相關的大型研究，探討普通話教中文的學習成效及推行策略，兩個研究都

為期兩年，接近 40 所中小學參與。與此同時，部分學校、辦學團體也以校本或群組方式加入試行行列，相關的專題研究也陸續展開。

結果顯示，這些不同規模及年期的試驗計畫，整體反應都頗正面，對 PMI 的成效也充分肯定。學生和家長都認同和歡迎學校採用 PMI，學生中文科的學習成效也有明顯增強，聽說普通話的能力、中文語感及讀寫能力都有提高，寫作時受方言干擾明顯減少。不過，有關研究對學生各項能力的水平及發展情況，仍欠廣泛和深入的探討，未能為 PMI 對語文學習的增益提供更全面具體的確據。目前，課程發展議會並未制訂推行 PMI 的明確政策及實施時間表，只鼓勵學校因應自身條件，採取校本方式試行，並以 PMI 作為長遠目標。

試行計畫結束後，參與學校大都繼續 PMI 的推展。隨著新世紀課程改革浪潮的推動，不少學校近年亦紛紛展開嘗試；PMI 在小學的擴展尤其迅速，雖然部份學校仍處於觀望階段，但很多已在積極籌備推行。試行 PMI 的中小學校愈來愈多，他們各適其適，通過實踐，了解轉換教學語言帶來的影響，也積累了不少值得借鑒的經驗。為方便說明，我們以早期大型研究計畫的完成為分水嶺，把 PMI 的推展歷程劃為「試行期」及「草創期」，參證先導學校的情況及研究成果，總結過去六年經驗，為 PMI 及中普課程往後的發展提供參考。

#### 4 階段經驗的總結

「試行期」研究焦點集中在教學語言轉變的可行性及效益的探討。期間學校面對很多操作層面需要即時解決的實際問題：例如推行 PMI 時，普通話科的去留，中普課堂的編配，起步的切入年級，配合的師資與教材，有效過渡的教與學策略等。在這摸索階段，學校與教師在課程設計、教材、教法以至評估等方面，都要隨機應變，因時制宜，尋求可行的解決方法；對於更根本的課程整合及規畫問題，還未有機會從理論層面作較周詳深入的分析與思考。

##### 保留普通話科

課程方面，參與 PMI 研究計畫的全體學校都保留普通話科，並突顯它的語音教學任務。改變教學語言，教師和學生都需要一段時間適應；在教師普通話水平參差及信心未足的階段，保留普通話課，處理漢語拼音及正音教學，既可減輕中文課教師普通話音準要求的壓力；又可抓住普通話的主要學習內容。

##### 切入年級

參與試行的學校除個別早有全校 PMI 的傳統外，一般中小學都選擇在較低年級開展。小學在二年級試行的最多，其餘有一或三年級開始；中學大多在中一試行，少數由中二起步。由於師資不足及試驗規模方便控制等考慮，多數學校在一個年級中選取一至兩個班實施；部分學校會全級開始，也有個別在全校各級推行。

到「草創期」，先導學校的實踐經驗與成效提供了更多有力的證據，使學校對初小用普通話上課的信心大增，於是更多學校在小一級開始嘗試，成績及效果也頗令人鼓舞。

### 過渡策略

爲了幫助學生適應，「試行期」教師特別擬訂一些有助過渡的教學策略。例如，授課語言會循序漸進地轉換，最初廣普並用，普通話說得慢而清楚，又會多用直觀教具，多注意學生的反饋，容許信心或能力不足的學生用廣州話表達等。到學生漸漸習慣，便逐步增加運用普通話的比例。實踐證明，只要教師耐心引導及鼓勵，一直堅持，約四個月至半年時間，學生便能衝破障礙，應付自如。

進入「草創期」，PMI 學校向外爭取教學資源及支援的途徑愈來愈多，有些小學利用教學發展基金，開發 PMI 的網上學習材料，同步加強中文科及漢語拼音的學習，成效卓著。很多中小學教師北上進修普通話，學校也經常組織活動，與內地中小學觀摩交流，又舉辦師生家長的國內文化考察團等。這些活動不但豐富了學生的學習經驗和語言體驗，對教師推行 PMI 也帶來不少啟發。研究人員觀課所見，部份教師借鑑內地教師的課堂語言策略，編創了一些口訣式的常規號令，又以美觀的簡報、別具風格的態勢語言、活潑的招呼敬禮方式等，活躍課堂氣氛，吸引學生專注；更有不少教師變用原來管理秩序的分組記分制度，以論功行賞方式，鼓勵學生參與及學習表現，由學生自行記分。

### 配應教材

草創期學校面對的最大難題就是缺乏合適的 PMI 教材，沿用的中普教材都有不足。坊間的中文教科書都在廣州話授課的先設下編訂，語料未標漢語拼音，規範性也未嚴求，間有出現港式中文的情況，這在小學教科書更爲明顯。所以試行學校起步時只得權宜，向主持研究計畫的大專機構尋求協助，爲所用教材注上拼音，並錄製配套錄音帶。有些學校則與中港兩地學者、出版社合作，開發校本語文教材；有些小學引入國內生本教育的教材，酌補部分香港教科書內容；也有更直接採用國內教材，在推行過程中調適修訂。這期間各大出版社因應學校需求，陸續爲刊行的小學教科書提供拼音或輔助的錄音教材。

隨著 PMI 的推展，學生的普通話能力快速增長，原來普通話科的聽說讀教材也落後於學生的學習需要。教師雖然察覺問題存在，但也無法另行選取或編修，只能將就著沿用下去。

爲回應課程的改革及「加入普通話學習元素」、「用普通話作教學語言」等發展策略的要求，2006 年 9 月，幾家出版社同時推出新一代小學中文教材，更有推出「用普通話教中文版」和配套拼音教材。這些教材的情況，將由另文分析。

## 5 瓶頸的問題

「以普通話教中文」試行至今，小學的參與及投入都較中學熱烈。「試行期」所見，教學語言轉換的效果不錯，小學生的適應能力更超乎校方與教師的想像。進入「草創期」，越過語言轉換的關口，前線教師及研究人員又逐漸體察到本科教學的一些更根本問題，用普通話上的中文課不保證就是好的中文課，「用普通話教中文」的關鍵不在「用普通話」而在「教中文」。課堂觀察所見，教師的普通話只要具備一般水平，便可與學生溝通無礙，而課堂教學成效的高下，很大程度取決於教師對本科教學法和教學理念是否掌握。現階段 PMI 的語文學習成效雖然還待驗證，但從實踐者和觀察者的體會，現時的中文教學必須進一步改進優化，PMI 才能真正徹底落實，才能有素質保證。

從宏觀的角度看，新課程的架構、學習內容的重整以致教學語言的轉變，對中普兩科都有重大的影響，要成功推行 PMI，有效達成中國語文教育領域的目標，必須作更全面的考慮，在課程統整方面精心規畫、周詳部署，使兩科學習內容能合理調適，相輔推展。下文從課程層面及學科本質出發，重新審視中普兩科的學習內容；並就 PMI 的推展，探討兩科可行的整合模式，為已開始或準備啟動的學校，擬出具體統整策略及落實課程遠程目標的進程。

## 6 中普學科任務

	範疇	讀	寫	聽	說	文學	中華文化	品德情意	思維	語文自學
分科任務	中文科	✓ 閱讀 朗讀	✓ 寫字 寫作	✓ 粵	✓ 粵	✓	✓ 傳統 國情	✓	✓	✓
	普通話科	✓ 朗讀	✓ 漢拼	✓ 普	✓ 普		✓ 傳統 語用			✓ 字典

## 7 可行的統整模式

中普兩科統整，宜分期以漸進方式實行。入手要先明確兩科在不同學習範疇擔負的任務，重組課程以中文為主，普通話為輔；並清晰設定兩科在聽、說、文化、自學等範疇的協作和分工，充分發揮普通話元素的優長，以提高語文課程整體的學習成效。

I 過渡期—以 PMI 啟動

	範疇	讀	寫	聽	說	文學	中華文化	品德情意	思維	語文自學
分科任務重整	普通話科	✓ 朗讀	✓ 漢拼	✓ 普	✓ 普		✓ 語用			✓ 字典
	PMI 中文科	✓ 閱讀 朗讀	✓ 寫字 寫作	✓ 廣 普	✓ 廣 普	✓	✓ 傳統 國情 語用	✓	✓	✓ 部首、音 序 字典
	(普) 增潤 (廣)	正音	漢拼							音序 檢索
				廣州話 聽說訓練						

這期間中普並存，而且兼設「語文增潤課」作為緩衝。面對公開試的壓力，開展 PMI 的學校往往陷於裹足不前或進退失據的局面。過渡期設置增潤課，既可靈活配應學生學習需要，加強普通話的掌握；也可藉此紓緩現階段學習與評估語言不一致的矛盾，回應公開試的要求。從學習效能考慮，保留母語的聽說訓練，亦能填補單以普通話進行思維訓練的落差。

II 完成期—取消普通話科

	範疇	讀	寫	聽	說	文學	中華文化	品德情意	思維	語文自學
PMI 任務 重整	普通話科									
	PMI 中文科	✓ 閱讀 朗讀	✓ 寫字 寫作	✓ 普	✓ 普	✓	✓ 傳統 國情 語用	✓	✓	✓ 部首、音 序 字典
	增潤						課堂及生活用語			

進入過渡期後，經過一段時間調適和修正，普通話便會融入中文科，成為學習語言及學習元素。普通話科可以光榮引退；增潤課是否常設，包括哪些內容，都可由學校因應當時學生或客觀環境需要決定。

8 小結

我們認為，學校按校本條件，參考實踐經驗，局部展開 PMI 的嘗試，進而整合課程，回歸「教中文」的本位，是現階段發展中文課程的合理方向。只要教師有充足的心理及工作準備，小心規畫，大膽推行；在過程中積累經驗，摸索前進，過渡期後，學校的課程必將更趨完備，教師的專業及學生的能力亦會同步成長起來。教學語言的轉變，希望能進一步引動課程的調整和更新，讓中文課程經歷蛻變，完成一次優化的過程。

參考文獻

曹順祥、過常寶(2002)：〈普通話對本港中文教學的意義——對惠僑英文中學生“用普通話教中文”計畫的初步檢討〉，《語文教育》雙月刊第 16 期，頁 23-26，朗文出版社。

何國祥(1997)：〈獨立科目，跨越九七——香港普通話教學的發展〉，《語言文字應用》國家語言文字工作委員會編，1997 年第 2 期（總第 22 期），頁 23 至 36。

何國祥(2000)：〈香港新世紀普通話科與中國語文科合併的模式探究〉，《語文教學》雙月刊，朗文出版社。

- 何國祥(2001)：〈香港 21 世紀標準語教學——中普合併，多姿多彩〉，《香港世紀之交的普通話教育》，香港教育學院中文系出版，頁 1-18。
- 何國祥(2002)：〈循序漸進，師訓為先：在香港中小學使用普通話教授中國語文科的可行性研究第一期報告〉，載何國祥主編《語文教育的反思》，香港教育學院出版，頁 369-385。
- 何國祥(2002)：《學校態度參差，教師進修踴躍——在香港中小學使用普通話教授中國語文科的可行研究第二期報告》，新世紀，新視角——漢語教學的理論與實踐（2002 年國際研討會）香港科技大學與雲南師範大學合辦研討會，2002 年 6 月 25 日香港。
- 何國祥(2002)：《香港採用普通話教中文的目的及現實情況》，香港普通話研習社科技創意小學普通話教育推廣計畫「用普通話教中文分享交流會」，2003 年 12 月 19 日。
- 何國祥主編(2002)：《用普通話教中文的問與答》，香港教育學院中文系，香港。
- 何國祥(2006)：《普通話在中文科的問題—普通話教中文後普通話科如何處理》，香港中文大學中文科教學研討會：語文新課程的教與學論文，2006 年 6 月 10 日香港。
- 何偉傑(2003)：《用普通話教中文—理論與實踐》，邁開用普通話教中國語文步伐研討會，香港天主教教區學校聯會(小學組)主辦研討會，2003 年 11 月 29 日香港。
- 何偉傑(2005)：《普通話教中國語文的成效和展望》，載曹順祥編《惠僑英文中學教研文集—以普通話教授中國語文》，香港，惠僑英文中學，頁 62-70。
- 李志明(2001)：〈關於用普通話教中文的幾點思考〉，《語文教育》雙月刊第 10 期，頁 25-29，朗文出版社。
- 梁佩雲(2006)：《以普通話為教學語言的真正挑戰——管窺香港小學語文課堂》，香港理公大學兩岸四地語文政策國際研討會論文，2006 年 5 月 11-13 日香港。2006 年 10 月修訂稿。
- 林建平(2001)：《普通話作為教學語言芻議——以全日制小學為例》，載周漢光編《新世紀語文教學》，頁 143-151，香港中文大學教育學院課程與教學學系，香港。
- 林建平(2006)：《用普通話教中文：課程整合初探》，香港中文大學中文科教學研討會：語文新課程的教與學論文，2006 年 6 月 10 日香港。
- 劉筱玲(2005)：《香港地區用普通話講授小學中國語文課的實驗與研究》，小學中國語文教育研究學會，2005，香港。
- 唐秀玲、司徒秀薇等(2001)：〈在傳統改變以前的思考——用普通話教中文〉，《語文教育》雙月刊第 11 期，頁 40-44，朗文出版社。
- 唐秀玲、莫淑儀、張壽洪、盧興翹(2006)：《普通話教學法—新世紀的思考和實踐》，香港：香港教育圖書公司。
- 香港課程發展議會編訂(2002)：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》，香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會編訂(2004)：《中國語文課程指引（小一至小六）》，香港：政府物流服務署。

謝雪梅、林建平(2000)：〈試析中文科與普通話科裏“文化”的內涵和特質〉，載周漢光

編《優質中文教學》，頁 133-141，香港中文大學教育學院課程與教學學系，香港。

張國松(2002)：〈對普通話教中文的兩點思考－教師的普通話能力重要，還是教學理念重要？〉載何國祥等編《語文教育的反思》，香港，香港教育學院出版社，頁 387-398。

## 新一代語文教材中的「普通話學習元素」

林建平

香港中文大學普通話教育研究及發展中心

**摘要：**香港的專上教育院校 2000 年起開展用普通話教中文的研究計劃，此後陸續試行的中小學也漸多。這些學校很快面對的相同難題，就是欠缺配套的教材。於是有些老師自編漢語拼音教材，也有個別學校邀請出版社或專家學者協助，給中文課本加注漢語拼音，效果雖然不夠理想，條件所限也只好權宜。直至 2002 年新課程提出“在整體的中國語文課程中加入普通話的學習元素”的“發展策略”後，教材出版才有較大規模的配合。2006 年 9 月，幾家出版社都刊行加注漢語拼音的中文科讀本，更有推出用普通話教中文的版本，並附設配套拼音教材。這些教材能否配應課程發展的需要，其實是教學成效的關鍵問題。究竟何謂“普通話學習元素”？它在中文教材中可以怎樣體現？PMI 與 CMI 中文教材的普通話元素又有何不同？中、普兩科的教材又如何相輔相成？通過學科本質的審視，結合探究實踐的體驗，本文希望為語文教材建議發展的方向、提供選用的參考。

【關鍵字】 普通話學習元素 新語文教材 以普通話教中文

### 一、 問 題的提出

據語常會 2005/06 年度的調查資料顯示，未來幾年全港將有半數的中小學用普通話教中文（PMI），即中文科的授課語言由粵語（CMI）改為普通話，普通話作為中文科的授課語言。可以預期，PMI 將是香港語文教學改革中的一個大趨勢。

2000 年起，部分大專院校開展用普通話教中文的研究計劃，此後陸續試行的中小學逐漸增多。這些學校面對相同的難題，就是欠缺合適的配套的 PMI 教材。權宜辦法就是給中文課本加注漢語拼音；又或提早（如在小一、小二）教給學生漢語拼音，由教師自編或組織專家學者編寫校本漢語拼音教材。直到 2002 年新課程提出“在整體的中國語文課程中加入普通話的學習元素”的“發展策略”後，教材出版才有較具規模的配合。

2006 年 9 月，幾家出版社都為小學中國語文課本加注漢語拼音，更有推出用普通話教中文的版本，並附設配套的拼音教材。這些教材能否配應課程發展的需要，是影響教學成效的關鍵問題。

### 二、 “普通話學習元素”的具體內容

究竟何謂“普通話學習元素”？具體內容指些甚麼？它在中文教材裏可以怎樣體現？新課程分別以“用普通話教中文”及“在整體中文課程中加入普通話學習元素”

作為短期及遠程的發展策略，正意味著普通話科將會以滲透方式，逐步融入中文課程。

從現實情況看，有的學校推行 PMI，會同時保留普通話科，實行兩條腿走路，讓語音較標準的教師承擔普通話科的教學任務，充分發揮正音的作用，中普兩科並存並用，各有分工。也有的學校取消普通話科，把中文科和普通話科合併，二合為一，但仍重視拼音能力的訓練與評估，科目名稱改為“中文及普通話科”，顯示出以中文教學為核心，兼備普通話科的教學內容（主要是教漢語拼音）。應當指出，隨著 PMI 的推行，中普課程的整合，中文課程中的“普通話學習元素”便不限於學話的工具—漢語拼音，普通話的語匯、語用文化等，也應當在 PMI 課堂中適當滲透（林建平，2006b），在教材中有效地體現。

從課程設置與教材發展的情況看，用普通話教中文現正處於發展時期的起始階段。現行的普通話科有哪些特有的“普通話學習元素”，應該適當地融入中文科教材裏？檢視現行小學普通話科課程綱要（頁 11-12），我們不難發現，部分學習重點可被理解為“普通話學習元素”，例如：

語言知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 聲調 聲母 韻母 拼音 拼寫規則 變調 輕聲</li> <li>• 普通話常用詞匯和句型</li> </ul>
語用文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 招呼 問候 介紹 告別 邀請 感謝 祝頌 道歉 許諾 拒絕 約會 寒暄等用語</li> <li>• 稱謂用語（親屬、社會）</li> <li>• 禮貌用語</li> <li>• 謙敬 委婉 禁忌用語</li> </ul>

當然，上述內容僅從現行的綱要中整理出來，要配合課程的新發展，必須再作斟酌補充。實際上，也只有通過教學實踐，總結經驗，不斷增補修訂，“普通話學習元素”的內涵才會越來越豐富，特色越來越彰顯。

近年來，有學者提倡，要因地制宜地把國情文化詞語中聆聽和講說中常用的口語詞做為學習的重點（張銳，1997）；有個別中學組織內地專家學者自編 PMI 單元教材，強調教材符合現代漢語的規範，通過朗讀和朗誦，突出現代漢語的語言藝術，並傳承中華民族優良的傳統，語言和文化緊密地扣在一起。這些編寫教材的經驗都值得我們借鏡，如果能利用普通話元素的優長，增強朗讀、文學賞析訓練的效能，擴大文化學習的層面與深度，中文課程的素質必將進一步提升。

為便於表述，我們嘗試把“普通話學習元素”的內容細分為四個領域，舉例如下：

漢語拼音	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 音節（聲母、韻母、聲調）</li> <li>• 音節表</li> </ul>
語音知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 《漢語拼音方案》</li> <li>• 拼寫規則</li> <li>• 輕聲</li> <li>• 輕重音</li> <li>• 語調</li> <li>• 變調（一、不；上聲）</li> <li>• 音變（兒化、語氣詞“啊”）</li> </ul>
語言知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 常用詞匯（包括口語詞、新詞新語、慣用語、縮略語、國情文化詞語等）</li> <li>• 常用口語句型</li> <li>• 粵語普通話詞匯的主要差異（如詞序、單雙音節、量詞的不同）</li> <li>• 粵語普通話語法的主要差異（如把字句、雙賓語句、比較句等）</li> </ul>
語用文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 常用功能用語</li> <li>• 親屬、社會稱謂用語（包括愛人、同志、師傅、老師、先生、小姐等）</li> <li>• 禮貌用語</li> <li>• 禁忌與委婉用語</li> </ul>

### 關於語用文化

語用文化是當今語言（英語）教學中的主要內容之一。從社會語言學或交際教學法的角度看，語用文化問題正是語用學（pragmatics）的研究課題。語用學研究在不同的語言環境下如何理解語言和運用語言（何自然，1992:3）。也就是說，探討語言在社交場合如何才能做到得體、合適；探討不同文化背景的語言交際的語言習慣和特點；以及研究人們操外語時因民族文化差異而導致的語用失誤（何自然，1992:215）。

1997年，香港課程發展議會編訂了中小學普通話科課程綱要，標出“語用文化”的學習內容，引起了同工們的關注和討論（張銳，1997；陳瑞端，1997；林建平、謝雪梅，1999；黃國慶，2000；梁雅玲，2000）。林建平、謝雪梅（1999）認為，普通話科“文化”的學習應該落實到語用文化上。所謂“語用文化”指的是語言使用的文化規約，也就是把語言同社會情境和人際關係聯結起來所應遵守的規則。除了普通話科課程綱要（1997）所列富有中國文化特色的交際用語外，還應該包括口語詞、習用語和功能意念的用語。

語用文化豐富而複雜。在語言生活中，粵語區人問人家的年歲，不論老、中、青，一般都用“幾多歲”或“幾歲”。普通話也用“幾歲”，但只問10歲以下的小孩

子。曾有香港電視節目主持人用普通話問一位 70 多歲的老婦人：“老太太，你今年幾歲了？”顯然，“幾歲”用得很不當，應該用“高壽”或“高齡”；“你”也顯得過分親切，不辨尊卑，應該用“您”。比較“老太太，您今年高壽了？”聽話人的感覺就很不一樣了。言語交際中因不了解談話雙方文化背景差異，導致語言形式選擇上的失誤。因此，要達到交際的目的，語言一定要得體，注意語言的內涵（梁雅玲，2000）。

又如，人們忌諱“死”字，一般不直接用“死”來表達，北方人多用“離開”、“走了”之類的委婉語。例如：“昨晚，他走了，走得很安祥。”因此，在內地探望病人，道別的時候，不宜說“走了”，要注意語言忌諱。類似的用語，還包括“滾”、“蛋”等字詞。問：“（水）開了沒有？”不宜問：“（水）滾了沒有？”普通話的“滾”、“滾開”、“滾蛋”都是罵人的話。老北京人把雞蛋說成雞子（口語），也是想方設法迴避這個“蛋”字。

過去普通話科的聽說著重功能情境的交際，對於這些生活化和較深層的語用文化少有涉及。隨著中港兩地生活與文化的日趨融和，在中普學科融合的過程中，要提升學生對現代漢語的掌握，口語教材理應多從學習語用文化方面著力。

### 關於漢語拼音教學

#### 漢語拼音教學

目前的學習成效不理想，大部分中學生還沒能給常用字詞注上正確的漢語拼音。據現行小學普通話科課程綱要的建議，小四才教聲母、韻母，但是，有的學校在小一（或小二）已經開始用普通話教中文。普通話科課程綱要顯然跟不上 PMI 的發展需要，遠遠落後於形勢。因此，要實施 PMI，我們對拼音教學得有新的思路，新的教學體系，才能滿足 PMI 的需要。

我們認為，香港中小學漢語拼音的教學體系必須有新的路子，有科研作為基礎，又有教學實踐作為參照，才能走出多年來拼音教學的誤區。筆者的一項調查顯示，小學教師認同“從音節入手，重視整體，直讀法是學習漢語拼音的最佳教學體系（方法）”，表示同意的高達 87.42%（林建平，2006b）。內地大量的實驗研究表明，通過直讀法學習漢語拼音，其成效比用拼讀法的佔有優勢。因此，我們認為，初小階段用直讀法教授漢語拼音，讓學生能更集中地更有效地掌握好 400 個音節的發音，從而逐步做到給常用字詞標注正確的拼音。直讀法是學好漢語拼音的最佳方法（林建平，2006a）。

### 三、

### 結

#### 語

在香港，PMI 將是大勢所趨，發展勢頭良好。不論是“中普並存並用”的模式，還是整合後的“中文及普通話科”（就是內地的所謂“語文”），教材中都要適應“普通話學習元素”的需要。我們認為，除了漢語拼音以及相關的語音知識外，“普通話

學習元素”還應當包括普通話的語匯和語用文化，尤其突出南北兩地的文化差異和言語交際中的語用差異。

新時代的理想的 PMI 教材，既有香港的生活經驗，具有本土文化特色，又兼備內地當前的社會、語言和文化的氣息（如新詞新語、國情文化詞語），做到互相兼容，優劣互補。我們深信，有優質的教材，將大大促進 PMI 的教學成效，並進一步優化本港中小學語文教學的發展。

### 參考文獻

- 陳瑞端（1997）。〈普通話教學中的語用成分〉。載《集思廣益：邁向二十一世紀的普通話科課程—課程與教學》，頁 203-210。香港：政府印務局複印。
- 過常寶、曹順祥（2004）。〈以普通話教授中國語文的原則和方法〉。《啓思教學通訊》第二期，頁 24-30。
- 何國祥主編（2002）。《用普通話教中文的問與答》。香港：香港教育學院中文系。
- 何國祥（2006）。〈普通話在中文科的問題—普通話教中文後普通話科如何處理〉。中文科教學研討會：語文新課程的教與學宣讀論文。香港：香港中文大學。
- 何自然（1992）。《語用學概論》。湖南：湖南教育出版社。
- 黃國慶（2000）。〈普通話科新課程有關中國文化施教內容初探〉。載《集思廣益（二輯）：開拓新世紀的普通話教學》，頁 27-32。香港：政府印務局複印。
- 梁雅玲（2000）。〈語言與文化漫談〉。載《集思廣益（二輯）：開拓新世紀的普通話教學》，頁 137-148。香港：政府印務局複印。
- 林建平、謝雪梅（1999）。〈試析中文科與普通話裏“文化”的內涵和特質〉。優質中文教學研討會宣讀論文。載周漢光編《優質中文教學》（2000），頁 133-141。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- 林建平（2000）。〈普通話作為教學語言芻議—以全日制小學為例〉。載周漢光編《新世紀語文教學》（2001），頁 143-152。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- 林建平（2005）。〈從 PMI 教師的角度出發—漢語拼音的教與學〉。“小學中國語文新課程”研討會發言稿。香港：教育出版社有限公司。
- 林建平（2006a）。〈初小直讀法與拼音教學〉。PMI 教學工作坊發言稿。香港：教育出版社有限公司。
- 林建平（2006b）。〈用普通話教中文：課程整合初探〉。中文科教學研討會：語文新課程的教與學宣讀論文。香港：香港中文大學。
- 劉筱玲（2005）。《香港地區用普通話講授小學中國語文課的實驗與研究》。香港：香港教師中心、小學中國語文教育研究學會。
- 盧興翹（1999）。〈從香港普通話科的特質談到師資培訓工作〉。《基礎教育學報》第八卷第二期，頁 1-11。
- 張 銳（1997）。〈國情文化語言學與普通話教學〉。載《集思廣益：邁向二十一世紀的普通話科課程—課程與教學》，頁 211-219。香港：政府印務局複印。

- 香港課程發展議會編訂（1997）。《普通話科課程綱要（小一至小六）》。香港：香港政府印務局複印。
- 香港課程發展議會編訂（2002）。《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：政府印務局印。
- 香港課程發展議會編訂（2004）。《中國語文課程指引（小一至小六）》。香港：政府物流服務署印。

## 從教室言談看「以普通話教授中文」的課堂教學與評估

< 討論稿 >

梁佩雲

香港教育學院

**摘要：**教師啟動、學生回應和教師評量/反饋構成的序列，是教室言談中最常見的模式。有效的師生課堂答問，有助學生對已有知識的「再概念化」，形成學習。因為一般「喚起問—答—評」序列中的「評」，其實並不限於表達一個對或錯的判斷，而是教師的導引。在教師導引下，學生會對討論內容產生新的思考方式、分類方式、再概念化的方式、甚至是重新脈絡化的方式，從微觀評估促進學習。基於以上觀點，本文將通過剖析教師言談、師生的輪流對話序列、輪次、學生之間的交叉討論等，評鑑幾個較「有效」的以普通話教授中文的課堂教學素質，從而為本港變革中的語文教學提出改善建議。

**【關鍵字】** 教室言談、普通話教中文、課堂教學

### 引言

為迎合社會發展的需求，不少香港學校均以中國語文科為試點，逐步採用普通話作授課語言（PMI—Putonghua as the medium of instruction）。捨棄大部分人的母語（廣州話），而改用非母語（普通話），教學媒介變遷對語文教學的利弊人言人殊。由於廣州話仍然是大部分師生的生活語言，教學媒介語的運用和發展就顯得特別微妙；尤其是語文課堂，學生的學習質量，往往能直接通過課堂中的師生言談體現。本文提出的，正是從教室言談角度，對幾個小學 PMI 語文課堂質量的考察和思量。

### 「以普通話教中文的課堂教學策略」研究

本文討論的內容，屬於「以普通話教中文的課堂教學策略」研究<sup>1</sup>的部分發現。通過連環的課堂觀察，及與參與者進深訪談，研究蒐集了五位小學 PMI 語文教師的資料；本文將集中以教室言談的視角，分析這些 PMI 課堂的教學和評估特色，從而評鑑教學的成效。

教室言談（classroom discourse）分析（Cazden 著，蔡敏玲、彭海燕譯，1998）是語言學中話語分析（Discourse analysis）的一種，分析重點包括發話人的說話內容和交際者之間的對話結構特色等（Stubbs, 1983）。在教室的獨特情境中，教師與學生和學生與學生的言語交際，往往有一定的模式，如：I-R-E/F（Initiation-Response-Evaluation/Feedback）教師啟動—學生回應—教師評量/反饋，否則就會視為違反教室的正常秩序。

---

<sup>1</sup> 研究名為「以普通話教中文的課堂教學策略」，承蒙香港教育學院中文學系 2004-05 年度教研基金資助，特此鳴謝；按姓氏漢語拼音序，研究小組成員還有中文系同事鄧城鋒、郭思豪、黎少銘、謝雪梅、余婉兒及研究助理羅紀穎。

分析教室言談，是探討教學成效的有效途徑，因為任何課堂，都少不了師生的言談，而有效的師生課堂答問，更有助學生對已有知識的「再概念化」(reconceptualization)，形成學習。一般「喚起問—答—評」序列中的「評」，並不限於對或錯的判斷，而是反映教師的導引方式。在教師導引下，學生會對討論內容產生新的思考方式、分類方式、再概念化的方式、甚至是重新脈絡化的方式(recontextualization)，從微觀評估過程中促進學習(Mercer 著，林立偉、鄧廣威譯，2004)。

在上述的學理基礎上，下文將從教師言談(teacher talk)、師生的輪流對話序列、輪次(turns)及學生之間的交叉討論(cross discussion)等角度，探討香港小學 PMI 語文課堂的教學實踐情況。

### PMI 的教師言談

教師在課堂上的教學言談，往往會視乎學科性質及學生水平而調節，從蒐集所得的課堂資料可見，無論是小一、小二或小四課堂，不同資歷的教師，都能做到全程以普通話授課，只有牽涉相同用詞而廣、普有歧義的情況，教師才會特別強調，提醒學生注意，如：「走路」的意思，廣州話說成「行路」；「履行」和「旅行」的普通話發音一樣，但廣州話發音不同。類似的情況，研究內的教師都能作適當的引導，對照本地方言與標準語在音義方面的不同。

幾位教師的教學言談顯示，香港的小學課堂仍然以「教師操控」為主，差別只在於教師個人對學生秩序的容忍程度，學生年紀越小越難控制——教師既要採用切合初小學生學習風格的形式(如：唱兒歌，做動作，玩遊戲，學生不會寫的字要用圖畫表示等)，同時又要以非母語與學生溝通，難度不小。觀察所得，教師往往因為學生秩序太亂而要中斷活動，鄭重提醒，教學頗受干擾，而對學生的要求、指令和解說，也力求簡單直接。例如以下一個小一課堂的片段，歷時大概兩分半鐘：

師：好，不要說話。那我想請問一下，除了這三個，除了書裏面，看看書裏面，

一個跳來跳去，一個跑來跑去，一個是游來游去。那誰能還能說出，另外

一些關於來和去的呢？【好幾位學生舉手】好。

生<sub>1</sub>：小鳥在樹上跳來跳去。

師：啊，小鳥在樹上跳來跳去，很好。另外，除了這三個之外，請這位同學來

幫我說一下，你講得很棒。XXX 你剛剛說得很好，來說一說，請出來，

來，他說得很棒啊，剛剛你說得很好。

生<sub>1</sub>：飛來飛去。

- 師： 很好，大家都想一想。好，謝謝啊。請大家鼓掌，因為他講得很棒啊。好，飛來飛去，還有沒有呢？有沒有？幫我想一想。
- 生<sub>1</sub>： 老師。
- 師： 請你不要再說話。【老師請一位同學前來回答】
- 生<sub>2</sub>： haŋ<sup>2</sup>來 haŋ<sup>2</sup>去 (行來行去)。
- 師： 啊，她說得很好，但是 haŋ<sup>2</sup>呢，是廣州話啊。那 haŋ<sup>2</sup>呢，是怎麼寫呢，我找個同學幫我寫一下這個 haŋ<sup>2</sup>？有誰會寫呢？XXX 你幫我寫。
- 生<sub>3</sub>： 跑來跑去。
- 師： 【有學生站起來】好，我知道你會了。好，謝謝你，你先坐下來。【另一位同學出來寫行字】
- 師： 好，這個字，有兩個讀音的啊，有一行兩行的行，還有呢，是走路的意思，XXX，請你安靜啊。好，坐下吧。好，這個行呢有兩個意思，一個意思是一行兩行的行，另外一個意思是這樣，這樣的【教師做走路的動作】，怎麼說？怎麼說？是甚麼意思？請你舉手發言好不好？好，我就請你來說。
- 生<sub>4</sub>： 走。
- 師： 對了，那應該怎麼說呢？走，haŋ<sup>2</sup>變成這個，【教師同時板書「行」→「走」】我們把廣州話轉變一下，變成這個，我們書寫的語言了，走應該怎麼說，你說說。
- 生<sub>4</sub>： 我和同學走。
- 師： 走，再加上一個來和去怎麼說？
- 生<sub>5</sub>： 我和同學來:和去。
- 師： 哦，和這個一樣的，走，來，走來走去，知道嗎？好，記住啦。好。
- 請同學安靜。 .....

從以上的摘錄可見，教師不時要「制止」學生不守秩序，同時又要邀請學生參與，「管」與「教」的言談參半。嚴格而言，只有畫上底線的部分，才算得上是較完整的教師解說，其餘時間，教師都頗能注意以提問形式與學生保持互動。然而，教師對紀律的要求顯然甚高，即使學生樂於參與，很注意教師的提問，但每一次只能由一人作答，參與機會不多，學生參與的機會落空，就容易注意力不集中，繼而談話，結果教師又要再提醒，形成一個「管」與「教」角力的惡性循環。

學生才剛開始上小學，未能完全適應新學習環境，教師言談的內容擺脫不了管理色彩的情況，完全可以理解。即使不一定最有成效，從上述的案例可見，本港教師已能運用普通話管理課堂，而更多的注意力，似乎應該轉移到關注語文課堂的學習質量。例如：以上案例中教師提問的形式就頗封閉，只要求學生回答一些在特定範圍內的答案，而反饋的內容多半只止於「重複學生的答案→肯定學生的表現→呼籲同學鼓掌表揚」，卻沒有進深提升學生的認知水平，課堂學習體現為模仿教師的言行和服從教師的指令，未免可惜。

另一方面，教學媒體的運用在語文課堂中也越來越普遍，而教學媒體運用得宜，對學生適應以普通話教學語文可以有很大助益。研究內就有四位教師（80%），曾在課堂上不同程度地採用媒體輔助教學，由實物投影、簡報到動畫，媒體運用能節省教師的板書時間，讓學生一起閱讀重點教材，而活潑的影音效果，更有助傳遞清晰信息，吸引學生注意。問題是如果教師的教學安排不合理，原意再好的教學策略，也不能發揮理想的教學功效。例如研究內的另一位小一教師，曾在課堂上播放普通話旁白的「守株待兔」動畫，輔助說明成語故事，教師還刻意組織分組討論，讓學生先看部分故事，然後推測故事的結局。動畫本來頗能引起學生的注意，減少了理解的障礙，但不消一兩分鐘，故事中斷，教師就忙於發討論用的工作紙，說明填寫方法、活動要求、組長工作……，同一時間，諸多要求，學生理解不來就不停舉手，教室於是又陷入管理的困局。觀察所得，學生面對的並不是理解教學語言的問題，而是活動本身的要求遠超出學生的認知和語言水平。結果「討論」過程大部分學生都無所適從，著手填寫工作紙的就設法防止其他同學偷看；「討論」後各個小組匯報的結果都一樣——學生只能結結巴巴說出「煮熟」之類的詞語，經教師修正，答案即是「農夫（把兔子）」煮了來吃，以差不多四十分鐘的課時，才得到這樣的學習結果，學習的質量實在單薄。其實，單靠動畫片一瞬即逝的影音效果，學生的語言輸入根本不足，哪裏能有「推測」和「分享」的語言基礎？沒有足夠的基礎語言輸入，何來更高層次的語言輸出？課堂活動成效未如預期，問題每每不限於學生的語言水平不能配合，教學者甚須深思。

傳統中國語文課的一大特色是明顯的情意教育意識，教師往往會借題發揮，教導學生待人處世的道理，以普通話授課的語文課堂亦然，研究中的教師也似乎沒有因為媒介語的轉變，而影響教學目標。例如，配合課題「守諾言的宋慶齡」，小四的教師就讓學生課餘搜尋有關「一諾千金」的故事，以便課上分享；又在延伸的教節中，提出課外事例，引領學生思考如何從「非做不可的事」和「守諾言」之間取捨。例如，以下是全長約 15 分鐘的濃縮版課堂剪影：

師：……那待會呢，我們就會每一組都有機會請你出來說一下你的意見，你覺得她（宋慶齡）是一個怎樣的人，從哪兒你可以知道的？

……

（每一組兩位學生來到黑板前，一位拿著大白板，向同學展示，另一位負責說明）  
生<sub>1</sub>：經過我們小組商量以後，我們認為宋慶齡是一個守諾言的人，是一個一諾千金的人，是一個不後悔的人，是一個明白事理的人。

師：啊，你從哪裏知道她是一個有這麼多優點的人呢？

生<sub>1</sub>：我們從她不去遊玩而遵守承諾留在家等同學，可以知道。

師：那從哪裏可以知道她是一個不…明白事理的人呢？是明白事理啊，XXX。

生<sub>1</sub>：她同學爽約了，也不後悔的說…（學生不太明白教師的問題，無法作答）

師：也不後悔，但這不過是後悔，但明白事理呢？她的同學爽約了，她怎樣呢？那看大家可不可以幫你一下啊。謝謝。給掌聲鼓勵一下啊。好了，那接着呢，第幾組願意來？第二組，給掌聲鼓勵。XXX，你的掌聲在哪

裏呢？誒，用普通話，快，等一下，5、4、3、2、1。好，請節省時間，好了，眼睛看着他們組別啊。大聲說。

【其餘四組先後發過言】……

- 師： 啊，謝謝啊，請回去。他們呢，我發現五組的同學，他們有個共通點。  
 生生： 守諾言。  
 師： 是哪個？對。  
 生生： 守諾言。  
 師： 五組同學的共同點是這一個…守諾言。  
 生生： 守諾言。  
 師： 五組的同學都覺得宋慶齡是一個守諾言的人。那我想問問大家，除了在這件事裏面，她是一個守諾言的人以外，你還覺得她，黑板上，剛才同學寫的哪一個、一樣呢，你覺得哪一組是說得非常好的，也很合理的？XXX。
- 生<sub>1</sub>： 我覺得宋慶齡除了守諾言以外，還有耐性。  
 師： 有耐性的。  
 生<sub>1</sub>： 因為她等了她朋友很久，也沒有泄氣。  
 師： 也沒有泄氣，也沒有埋怨，對不對，XXX 說她是一個…？  
 生<sub>2</sub>： 寬容。  
 師： 對，而 she 是一個很寬容的人，她能寬恕別人（板書「寬恕別人」），她有沒  
 有怪責她爽約？  
 生生： 沒有。  
 師： 有沒有發脾氣啊？  
 生生： 沒有。  
 師： 沒有，看一看書，她怎樣說呢？好，請讀一讀「傍晚，家人回來了」，請女孩子做媽媽，男孩子，誒，不要。這樣吧，媽媽請…第一組和第二組來做旁白，第三組，第四組，跟着呢，最後一組---第五組讀一讀姐姐的說話。好了，傍晚，一，二，三，起。

【全班根據教師的角色分配朗讀課文，教師正音】……

- 師： 係呀，履行（廣），請你寫下它的中文（板書「粵『里』」），廣東話讀音，普通話呢，（板書 lü3）請你寫下，履行她的諾言。等一下，好了，履行她的諾言，我想問，從這一段裏面看得到慶齡有沒有一點的怪責，有沒有一點點怪責她的朋友呢？有沒有，誰來告訴我？
- 生生： 沒有。  
 師： 她有沒有很生氣的告訴姐姐她沒有來啊？  
 生生： 沒有。

- 師：好了，所以我們從這，其實也可以知道，她的心是小的還是大的？
- 生生：大的。
- 師：對，有一個仁慈的，對，寬廣的心，而且守了諾言，耐性，大方的，可以看得到。那今天呢，我要大家一起來做一樣很重要的事情，就是要回答你的那個，我記得每一次課文，黃老師都是幫教大家寫讀句子，寫讀句子的，那今天做了一張工作紙，需要大家合作，裏面有三道題目，可以呢，協助大家把主旨找出來，就是整篇文章的中心思想，第一道問題就是……

以上片段要突出的，主要是教師如何通過提問導引學生掌握課文的情意教育重點——經過小組討論和匯報，再加上小組完成工作紙，可謂典型而充實的語文課堂運作，教師指示清晰，教學過程也非常流暢。值得注意的是，工作紙<sup>2</sup>的作用，只限於重複討論過的內容，並沒有加深學生對情意教育重點的思考和認識。教師要求的似乎是一個公式化的標準答案，「從宋慶齡遵守諾言這件事裏，我們可以歸納到從小就要守諾言的行為和情操，還要學習寬恕（原諒）別人」，但為甚麼要守諾言呢？守諾言有甚麼可貴之處？不守諾言又怎麼樣……等等，教師就完全沒有意識按課文提供的情境再深化討論，接著只要求學生按指示<sup>3</sup>寫出課文主旨。無論用母語（廣州話）或普通話授課，都與理想的情意教育有相當距離，就算從閱讀教學的角度考察，也只是表面分析，未能深究課文要義。

### PMI 的師生對話輪次

上文提及本港小學的語文課堂以教師為主導，以普通話授課的也不例外。教師對課堂的操控程度，可以間接從教師對有多少學生可以同時發言的接受程度反映。從師生對話的輪次角度考察，觀察所見，如果學生能配合教師提問的節奏，聽從教師的指揮，即使答錯，教師也會耐心引導，「喚起問—答—評」的循環不斷出現，問題全部由教師提出，學生則完全處於被動狀態。另一方面，除了一位小一教師的課堂外，其餘四位教師的課堂，都有接近一半教時，是讓學生在小組活動的，不過活動完後的匯報，仍然要在教師操控下有秩序地進行，「喚起問—答—評」程序又再重現。可能普通話並不是大部分學生的母語，教師的發言的篇幅，一般都比學生發言的長，無論是個別或全班回應教師的提問，答案多半是單詞或簡單的短語，而教師則會重複答案，或把答案拓展為意思更完整的句子。教師言談在非母語教學的課堂上，還有另外一種「輸入」意義——營造一個語言的沉浸環境，讓學生吸收更多普通話的表達方式，潛移默化。因此，在 PMI 語文課堂的實施初期，教師主導的言談不但無可厚非，而且理所當

<sup>2</sup> 工作紙上有三道問題：(a)文中的中心人物是誰？(b)文中記敘了她的哪一件事情？(c) 從這件事情中，

我們能領悟到甚麼呢？

<sup>3</sup> 「根據小錦囊的提示，試寫出守諾言的宋慶齡這一課的主旨：這篇文章通過記述…帶出…及學習…」

然。事實上，在個別小二和小四的課堂，教師已刻意要求學生按照特定的說話形式，如：「經過我們小組商量以後，我們認為……」或以「完整句子」作答，可見在發展學生普通話表達能力的過程中，本港教師正積極摸索不同的教學策略。以下是一個小二課堂的片段：

- 師： 乖，一個乖、兩個、三個，很好。我想問一問你啊，在課文裏面呀，妹妹最喜歡的是甚麼啊？請說。
- 生<sub>1</sub>： 紅封包。
- 師： 我想問一個問題，為甚麼呀，當妹妹說最喜歡紅封包的時候，全家人呢咯咯地笑，為甚麼？你們知道嗎？
- 生生： 知道。
- 師： 為甚麼當她說，我最喜歡紅封包，其它人也會笑，笑了，有沒有同學？啊，你幫我。
- 生<sub>2</sub>： 因為妹妹……
- 生<sub>3</sub>： 因為這裏是賣花，不是賣紅封包的。
- 師： 哈，這是原因，還有其他呢？請說。
- 生生： 沒有。
- 師： 非常好，也不錯。我想問一問年宵市場裏有沒有賣紅封包的地方？
- 生生： 沒有。
- 師： 可能有，可是那一些紅封包裏面有沒有錢呀？沒有的。所以呢，嗯，所有人在裏面也笑了，是嗎？好，再考你啊。
- 生<sub>4</sub>： 我最喜歡紅封包。
- 生<sub>5</sub>： 因為紅封包裏有錢。

在師生對話的輪次中，學生爭相回答，可見學生樂於參與，課堂的學習氣氛熱烈。然而，細看對話內容，則不難發現師生來回不斷的答問始終沒有解答「妹妹說不喜歡年宵市場的年花，只喜歡紅封包，家人為甚麼笑？」的核心問題，令人憂慮的是，在活潑互動的課堂氣氛以外，教師能否分清學習的主次，善用學習條件，確保語文課堂的學習質量。

### PMI 的學生交叉討論

分組討論是現代課堂的常見活動模式，PMI 的語文課堂也如是。觀察所得，小二上學期的學生已經可以完全配合教師的指示，並以普通話在小組交談。當然，學生談論的內容不一定很深入，而且或多或少會夾雜廣州話，但看見學生說普通話時不以為然的神態，就不得不肯定小學生適應教學媒介的能力。相對而言，小四學生的表現則比較參差，要是教師不要求把討論結果寫下，一般學生都頗享受這個「無所事事」時刻，因為小組活動時，不用專心聽講，要到教師再發指示，大家才會再認真投入課堂。另一方面，雖然學生較少嚴肅地討論（其實教師要求的也離不開重組課文資料和造句），但課堂上可見，普通話早已滲透本港學生的生活，例如，當教師要求每一小組完成一張主旨工作紙時，有些學生很自然地就以普通話「石頭、剪刀、布」的猜拳方法來

決定由誰執筆，而且邊說邊猜，操作熟練。雖然如此，這些畢竟只是遊戲形式，要有效促進學生之間的相互學習，以下小二教師的策略——直接讓學生向不同對象重複說出相同內容，是一個頗值得借鑑的例子：

- 師： 好了，原來呢，好這個可以了，好，這個句式你們全部都懂，很好。那，我想問一下，你們對，我想，現在想了解你們對段落的內容，那現在就想，想想。
- 生生： 段落大意。
- 師： 段落大意。首先呢，我們講第一段，跟他說，跟他說。我想通過第一段，想問你們一些問題。烏鴉的鄰居覺得烏鴉怎麼樣？覺得烏鴉怎麼樣？
- 生生： 討厭。
- 師： 很討厭。好了，覺得很……
- 生生： …沒趣。
- 師： 那烏鴉打算怎麼做？
- 生生： 搬家。
- 師： 請同學們把這三個答案連起來，然後，就是它的，就是它的段落大意了。然後我就請你們其中一個組員，到另外一組告訴大家這個段落大意是甚麼。把烏鴉的鄰居覺得烏鴉怎麼樣？烏鴉有甚麼感覺呀？烏鴉打算怎麼做？三個句子的連起來的答案，就是這一段的段落大意，好，現在四個四個先做一下。

從節錄中可見，教師能掌握小學生好動多言的特點，不時提供機會讓學生說話，在說話的過程中，不但能練習非母語的表達形式，而且可以鞏固對課文的印象，一舉兩得。

## 結語

以上舉述 PMI 語文課堂的片段，主要以實證顯示本港採用普通話教授語文的新近情形，由母語到非母語的教學媒介，學生的表現充分說明了他們潛在的可塑性和適應能力，只要教師按部就班，要克服非母語教學媒介對理解構成的障礙並非難事，因為媒介語只是學習手段而已。要保證語文課堂的學習質量，最重要的仍然是學習內容，甚麼應該或需要教與學，應該怎樣實施，教師都應該鄭重構思。如果不突破形式的局限（包括語文知識及標準答案），即使普通話字正腔圓，語文學習的目標也將難以真正落實，更遑論提高語文學習的質量。

## 參考文獻

- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cazden, C.B. 著、蔡敏玲、彭海燕譯 (1998)。《教室言談—教與學的語言》。台北：心理出版社。

Mercer, N. 著、林立偉、鄧廣威譯 (2004)。《在指導下的知識建構》。香港，香港公開大學出版社。