

「普教中」的研究方向及架構分析

黎少銘

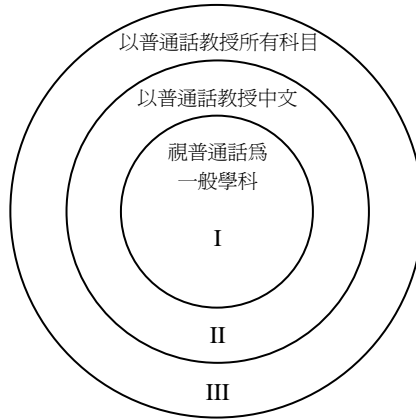
香港教育學院中文學系

自香港課程發展議會提出「以普通話教授中國語文」（「普教中」）為中國語文教育的長遠目標後，各界人士對有關課題進行了不少討論，其中以「『普教中』可以提升學生的中文能力」的說法的爭議最大。本文旨在以「輸入—教育過程—輸出」的系統理論擬寫初步架構，分析「普教中」各層面的問題及方向以作進深研究，並且探討教育過程中的教學法、學習行為、心理特質等面向，以釐清「普教中」的研究問題。

關鍵詞：普教中；理論；架構；教育過程；基本策略

回歸後，由於種種理由，普通話逐漸成為香港教授中文的熱門語言。這當中有賴一個有待檢定的想法或論點——「以普通話教授中文可提升學生的中文能力」。這種想法正在蔓延，不少學校均積極地以不同形式把普通話視作教學內容或以之為課堂教學語言（見圖一）。而且，兩份政府的指引文件更加速了這個趨勢：首先，課程發展議會（2000）提出使用普通話教授中國語文科（下稱「普教中」）是該議會的長遠目標；其後語文教育及研究常務委員會（2003）附議「非常贊成課程發展議會使用普通話教授中國語文科的長遠展望」（段 3.2.14）。這樣一來，不少小學因而施行「普教中」；按林建平（2008）的估計，約 20% 的中小學正試行「普教中」。可以想像，圖一中的第 II 層必將繼續擴展，而第 I 層則不斷萎縮。縱然如此，關於「普教中」的成效，見仁見智。近幾年來，有關的討論從反對（陳惜姿，2007；湯浩堅，2007/2009；龐永欣，2008）、懷疑（鄧城鋒，2008）到贊成（何偉傑、林建平，2000；劉筱玲，2005）都有。上述諸觀點，都各自成理，各有說服力。縱使意見紛紜，有關研究亦豐富，然而，至今仍欠缺一個統整而清晰的研究架構，以了解「普教中」各方面的真像。為了徹底了解「普教中」的效能，本文旨在提供初步架構，釐清「普教中」各層面的研究問題及方向。基於此架構，期望能發展出一些「普教中」的基本研究策略，繼而透過這些研究策略，檢視「以普通話教授中文可提升學生的中文能力」究竟是迷思還是定律。

圖一：香港學校以普通話為學科及教學語言的類別



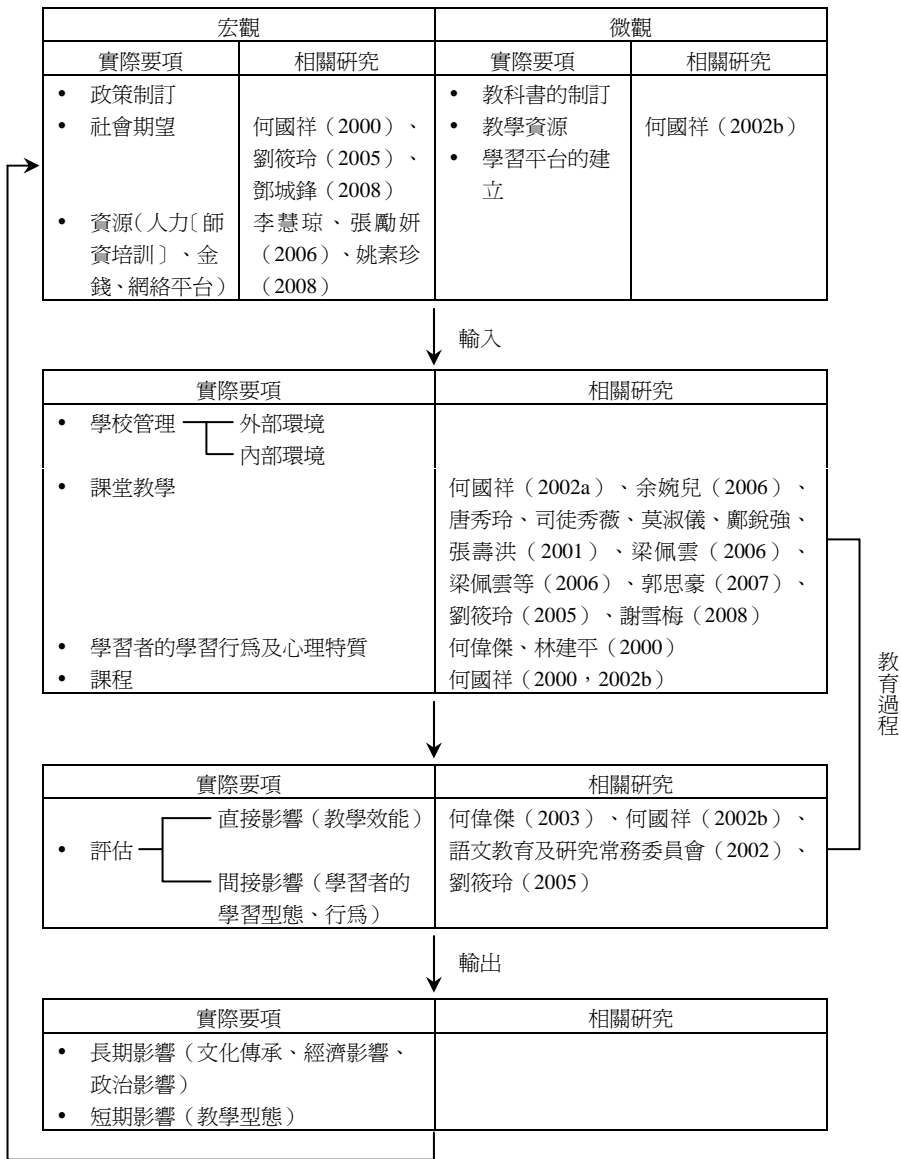
「普教中」研究的整體架構

要研究「普教中」，我們可以借助系統模型分析（鄭燕祥，2003），如圖二所示。系統的輸入（input）包括教育政策的制訂、社會的期望、人力（師訓機構培訓的「普教中」老師）、資源（教育局的支援、出版商的教科書編擬）等。系統的內部運作過程（process），包括學校管理、課堂教學、學習者的學習行為等。「普教中」的果效是甚麼，對學生學習、教學和課程都產生了一定的影響，是良性還是惡性，這在在需要評估分析。最後，「普教中」的教育輸出（output）對整體社會產生長期的影響，這是更高層次的分析。而長遠的影響反過來會回饋社會，或加深期望，或促進資源的開發，從而促成內部教育過程的完善，形成一個良性的循環系統。圖二所示為整個「普教中」研究分析的系統模型以及其細項要素，圖中不同部分列出了以往的相關研究，可見哪些地方已有成果，哪些部分仍是研究上的空白，有待發掘。利用系統理論探討「普教中」的研究方向，可更清楚了解「普教中」的效能、評估問題及需要，再根據目前已有的規律、能力及資源去解決問題，尋找提升「普教中」素質的研究策略。而由於整個系統模型非常龐雜，限於篇幅，本文會集中討論最重要的一環——「普教中」中教育過程的研究方向及問題，餘則另文討論。

學校管理層面

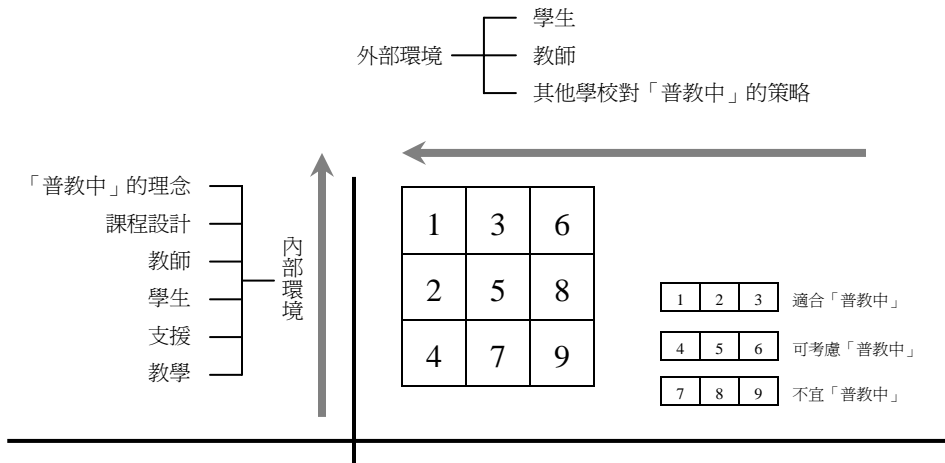
不少學校都認為學校管理層的態度及策略是推行「普教中」最重要的條件（語文教育及研究常務委員會，2008，頁4）。學校應否實施「普教中」，不是一個丟銅板的倉卒決定，而應有多方面的考量。統合而言，學校應否推行「普教中」，可以從

圖二：「普教中」的研究架構——系統模型



外在與內在環境兩大方面決定。而這兩方面又各有若干要項，形成一個策略矩陣（見圖三），學校可就自己的個別情況分析。若矩陣落點在 1、2、3 區塊是適合「普教中」的，在 4、5、6 則可考慮施行「普教中」，而在 7、8、9 則不宜施行「普教中」了。重要的是，學校必須從矩陣各要項中分析，訂定哪些是關鍵的成功因素（key success factor），而非重要的維生因素（key survival factor）（湯明哲，2003；Porter, 1980）。學校可按這矩陣及下文要項分析，釐定分值指標，結果落入哪一區塊，便決定應否實行「普教中」。具體的分析，下文討論。

圖三：學校管理層面對施行「普教中」的策略



資料來源：參考 Porter (1980)。

校外的分析

校外的競爭因素如教師素質受制於培訓機構，學生則囿於香港的整體環境；學校可以根據一定的準則選取教師，而學生則由於受條例所限，無法任意錄取，因此，這兩部分可研究的不多。要研究的是同區學校的「普教中」策略，配合長尾理論 (Long Tail) 和藍海策略 (Blue Ocean Strategy) 作利基 (niche) 分析，定出學校「普教中」的優化策略。長尾理論源於統計學上的長尾分布 (long-tailed distribution)，因為曲線尾巴比前端長很多，運用在管理上，簡言之，就是要找出眾多剩餘的價值以創造利基 (Anderson, 2006)。藍海策略強調的是，組織不應把競爭 (紅海) 當作標竿，而是要創新找出另類利基 (藍海) 所在，開創生機 (Kim & Mauborgne, 2005)。兩者結合一起討論，更細緻的策略分析，或以另文探討。

校內的分析

學校需要明確界定實施「普教中」的理念是甚麼：是為提升學生的漢語能力？還是只是為以廣招徠？或是為發展學校的潛在市場能力？無論是哪個原因，參考 Anderson (2006) 的建議，學校可按下面六個問題自我檢驗：

- 有哪些「普教中」優勢是可持久的 (sustainability)？
- 哪些「普教中」優勢又難於為他校所模仿 (imitability)？
- 有哪些「普教中」的因素不再有用而應予以消除 (eliminate)？
- 有哪些因素應該減少 (reduce) 到遠低於「普教中」的標準規定？

- 有哪些因素應該提升 (raise) 到遠高於「普教中」的標準規定？
- 有哪些「普教中」的因素應該創造 (create) 出來？

這些因素與以下討論的課程設計、教師、支援／知識管理等都有關係。

課程設計

教育當局從來沒就「普教中」擬訂有關的課程指引，靠的是學校自行摸索，以致一般人錯覺「普教中」只是轉換一個教學語言頻道而已。當然，「普教中」應該是學科的改革，不僅是教學語言的轉換。要設計課程，這方面可以參考 Cummins (1981, 2000) 的兩個語言類型的設計——BICS 和 CALP。BICS (basic interpersonal communication skills, 基礎人際互動溝通能力，現或流行稱之為社會或空間語言能力) 是先讓學生在一個教學豐富的語言環境學習第二語言的溝通技巧。只需兩年，學生就可以達到與以英語為第一語言的孩子相近的程度。然而，社會語言能力還不足以使學生應付學校的教材和課程，他們進一步需要的是第二語言的認知能力。CALP (cognitive academic language proficiency, 學科的認知語言能力) 的需求在第二發展階段便超越了會話上的需要。這需求包括了學校學習、成人生活等很多面向所需要的語言能力 (Collier, 1995; Ovando, 1983; Thomas & Collier, 2000)。根據以上兩個概念，筆者認為可以把「普教中」的課程理念界定為「先學習普通話 (BICS)，然後以普通話學習 (CALP)」的學習過程。然後再結合學習者的特性，配合各種語言教學理論 (兩者在下文有詳細討論) 以及班級的縱向延展，設計出一個合適的「普教中」課程。這方面，謝雪梅 (2006) 的研究指出，學校宜「局部展開 PMI (「普教中」) 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」。這與 Cummins 的看法相近。另一方面，坊間專門為「普教中」而設計的教科書不多，素質亦有待檢定 (這都是有待發掘的研究課題)，學校在自訂教材時，要顧及教學法、學生特質等幾個方面。這研究課題需要學校試驗、更正，或可與其他學校發展教學平台關係以共同開發，既要對外合作研議，亦要發展具校本特色的「普教中」課程及教材。

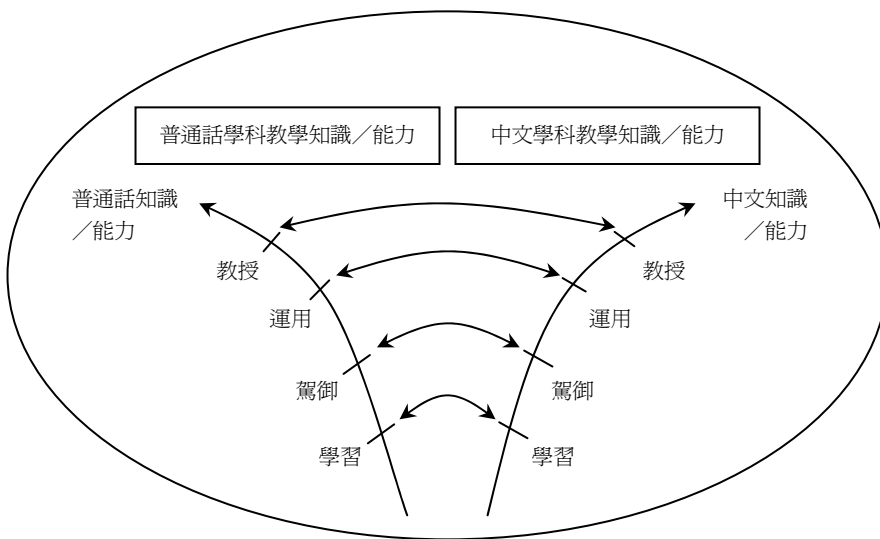
教師方面

「普教中」成功與否最重要的一環在於教師。要選取合適的「普教中」教師，學校最大的考慮在教師的普通話能力及中文能力 (語文能力)，前者可以教師在普通話水平測試或普通話基準試的成績為準則，後者則有師訓機構的指標。除此之外，成功的「普教中」教師亦應具備 Gross (1990, 轉引自林進材, 1997, 頁 180-181) 所界定的四方面知識：一般教學法知識 (general pedagogical knowledge)、學科知識 (subject

matter knowledge)、學科教學法知識 (pedagogical content knowledge) 和情境知識 (knowledge of context)。學校選取、評估教師「普教中」的優勢，或找出在職培訓的着力點時，可重點參考這個「兩種能力（語文）和四種知識」的架構。

值得研究的是，「普教中」教師的學科知識（包括了普通話及中文的學科知識）和學科教學法知識（同樣包含了普通話和中文的學科教學法知識）兩者如何調和融合（見圖四）。當一位稱職的「普教中」老師，對上述從「先學習普通話（BICS），然後以普通話學習（CALP）」這種能力轉換的過程應有一定的操控力。圖四顯示的是，「普教中」老師的兩種學科知識（中文和普通話）由學習到教授的層階要求愈來愈高，而調和兩者的，正是他們的兩種學科教學知識和能力，這在「以普通話學習」的 CALP 階段尤為重要。余婉兒（2006）的研究證實了「普教中」老師若能結合學科教學知識和學科知識，對「普教中」有明顯的優勢。是否需要對「普教中」老師有更嚴格的教學要求（基準試只是測試老師的普通話能力而已），這還需要討論。在公眾展開討論前，有關這方面的訓練，或可參看美國加州教師資格委員會（California Commission on Teacher Credentialing, 1993）的設計理念。對雙語教學的老師，它設定兩項資格種類：一是強調非雙語的脈絡情境的跨文化、語言和學業發展（cross-cultural, language and academic development, CLAD），一是強調雙語的脈絡情境的跨文化、語言和學業發展（bilingual cross-cultural, language and academic development, BCLAD）。獲得 CALD/BCALD 的課程，都包含語言（第一語言和第二語言）、文化和教學的元素。

圖四：「普教中」教師能力和知識結合



支援

學校在「普教中」的金錢、教師的校內在職培訓（on-the-job training）和課程組織等的支援固然重要，但由於它是一個新的課程與教學，沒有課程指引，學校的自主程度很高，因此，學校要做好對「普教中」的知識管理，使「普教中」成為校本獨有的知識生長體，這才是最最重要的支援。「普教中」既然是新興的學科與教學，它應該同時存在外顯和內隱的知識，前者指的是學科知識和相應的教學法，後者則是教師個人教學時的特定體悟與啟發；學科知識（外顯的，在「普教中」來說指的是課程的設計、教學法的選取等）與技術知識（內隱的，在「普教中」來說指的是教師在課堂上邊做邊學——learning by doing 得來的）有互補的作用。研究亦指出，不管在任何領域，知識都能因移轉、轉化和新的組合而進步（王如哲，2002；Foray, 2000, 2004）。學校在「普教中」臻於完善之前，如何好好管理，使它壯大成熟，便是個有待研究的課題。Hansen, Nohria, & Tierney（1999）指出，知識管理有兩種策略：一是針對內隱知識的，它和知識生產者密不可分，這類知識主要透過人與人的接觸而分享，採用的是個人化策略（personalization strategy）；一是對於比較標準化且符合一般需求的產品，就會把知識作審慎整理，並儲存在資料庫內，以便員工隨時重複使用，這就是整理策略（codification strategy）。這兩種知識管理策略對「普教中」都有啟發意義，要研究的不單是學校如何運用這兩種策略，更關鍵的是兩者如何協調。「普教中」教師在教室中所獲得的內隱知識需要把它誘導成為文化知識，轉化的過程更需要細心規劃與執行，因為知識管理既可以改進教學，亦可以為學校建立良好形象（李子建，2004）。

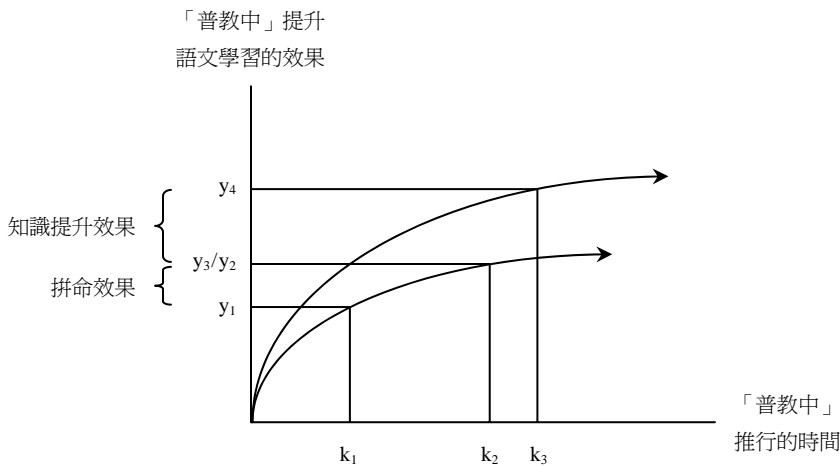
語言知識與語言技能學習層面

「普教中」語文能力提升的研究問題

學與教是「普教中」討論得最多的範疇。鄧城鋒（2008）指出，贊成「普教中」的研究或意見都只強調詞匯和語法的改進，對於更高層次的篇章寫作能力則並無突出的果效。唐秀玲、司徒秀薇、莫淑儀、鄺銳強、張壽洪（2001）亦指出，「普教中」的學生反應較被動，他們因為語音障礙而簡化語言結構和話語內容，而老師則把教學低層次化。出現這種情況，與「普教中」的量與質有關。量，指的是時間；質，指的是教學的層次，而兩者亦互為因果。「普教中」在改進詞匯、語法運用能力上短時間內最為見效，但這只是一個「拼命效果」（producing harder），提升的空間有限，這就是圖五中從 y_1 到 y_2 的區塊；要在寫作上（即篇章上）收效，這必須是另一層次的提升，學生一旦能從詞匯語法中得益，從而提升篇章的寫作能力，這就是因着掌握技術

而造成產出的增加，是「知識提升的效果」（producing smarter）（朱敬一，2008，頁76-77），是從 y_3 到 y_4 （見圖五）的躍升。既然有研究證明「普教中」的「拼命效果」——詞匯及語法上和整體語文學習上有明顯果效（何國祥，2002a，頁14；張壽洪、盧興翹，2006；劉筱玲，2005），那麼，「普教中」的研究應聚焦於其推行上的時間積累與教學上的提升有否相關。張壽洪、盧興翹（2006）指時間一長，教師與學生都對「普教中」有所適應（頁343）。不過，這是否不只限於「適應」，還有沒有學習效果的提升？從「拼命效果」到「知識提升效果」間的歷程包括了哪些語文要項？教師、教學法、課程上要如何配合，才能達致語文學習的整體提升？

圖五：「普教中」的「拼命效果」與「知識提升效果」

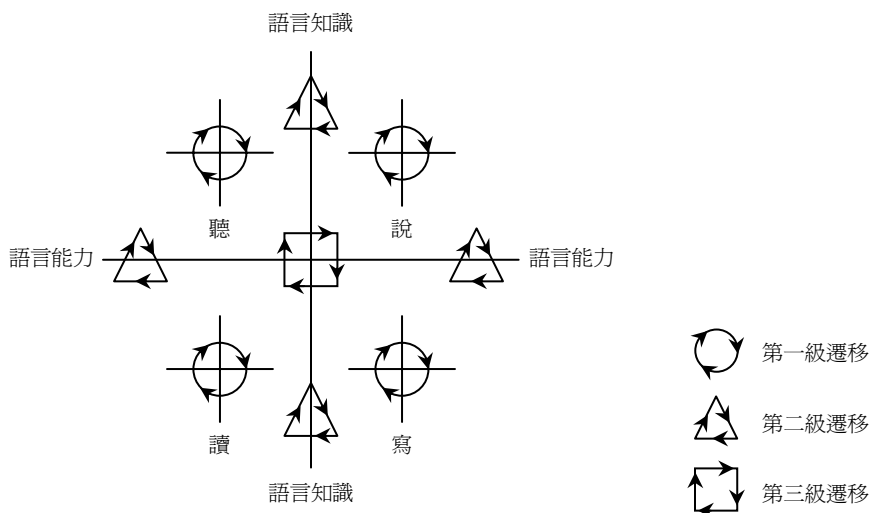


「普教中」語言技能學習研究問題

聽說讀寫是語文學習的四種重要技能。至於以何者學習為先，語言學者各有不同主張。普通話與粵語最大的分歧是語音，詞匯及語法次之。因此，不少「普教中」學校都會集中火力在聽說的訓練上，忘記另有更高層次的讀寫教學。在香港，普通話這種只在學校學習，在家裏用不着，在社會上甚少機會運用的「半外語」（指的是言語，非文字），便只停留在聽說的層次，成爲一種學習的語言，而非運用的語言。張正東（1999）討論英語教學的問題很有意思，同時可作「普教中」的借鏡。他認爲此中有兩個誤區：一是只着重英語中的屬性，忽略了其語言運用的能力，技能的語言屬性重於其運用性與傳達資訊的特性，言語掩蓋了語言；二是把聽說讀寫等技能與語音、詞匯、語法等語言知識對立起來，漠視了技能是個人運用語言的能力，加重了學習者在知識與技能間的學習負荷（頁130-133）。聽說讀寫這種兩重性，讓我們了解到「普教中」並非僅是語音教學，亦非期望只是轉換教學語言就可以把學生的漢語運用

能力提升；在設計教學時，應意識到語言技能與語言知識要結合一起，聽說讀寫亦非孤立的個體，而是可以互相遷移的整體板塊。圖六提供了一個「普教中」的語言技能與知識研究的理念架構。根據這個理念，「普教中」語言技能間的遷移，可以有三個不同的層級，見表一。

圖六：「普教中」語言技能間不同層級的遷移



表一：「普教中」學習語言技能遷移層級

遷移的層級	語言技能	「普教中」的研究略例
第一級	各語言技能（聽說讀寫）內的遷移	如說話由拼音到聲調到交談間的遷移
第二級	兩種語言技能間的遷移	如說話遷移至寫作等
第三級	各語言間的遷移（涉及多範疇的遷移）	如聽說上的篇章技能遷移至說寫等

從表一可見，有以下的研究思考：

- **第一級遷移**——可研究「普教中」在聽說讀寫各範疇的教學策略。各範疇的語言構件（語音知識、詞匯、篇章等）與語言技能間（亦可以是粵語、普通話之間的遷移）的表現等（見圖六的每個象限）必須要逐一分析、深入了解。
- **第二級遷移**——這是兩種語言技能間的遷移，如聽說或讀寫之間的遷移。普通話對於香港學生來說是完全陌生的語音系統，Fries（1945）指出「聽先於說、說先於讀、讀先於寫」這種以目標語言的輸入為前提的「聽說教學法」（audio-lingual method），已經成為半世紀以來第二語言教學的常規。若可先打通這兩道關卡，以聽說領先的方法幫助學生了解及掌握普通話的特性，把普通話由學習對象變為

學習工具，這四個範疇間如何遷移和互相影響，就是個龐大而複雜的系統性研究。這些研究可以找出如何達到前面所說「知識提升效果」的要件。這是幫助學生從「學習普通話」到「以普通話學習」的躍升關口。梁佩雲等（2006）的研究指出，「普教中」有三種有效的遷移策略：語言管理策略、多層次分組學習策略和多元顯現策略。至於如何深化第二級的遷移，以及還有甚麼型態的遷移，有待研究。

- **第三級遷移**——這是高層次的、四種語言技能的全方位遷移（見圖六正中的正方形）。一個值得探討卻受到忽視的問題是：「普教中」教師的教學語言能否以更有組織的篇章教學語言教學以提升學生的寫作能力？因為港式中文與標準中文的差異除了在詞類、短語和句子結構外，還在語篇結構方面。根據石定栩、邵敬敏、朱志瑜（2006）的研究指出，港式中文的語篇結構很大程度上受了英語的影響，其中以關聯詞語的使用和句子前後照應這兩方面最為顯著。換句話說，若老師以普通話教授中文，學生得益的不僅在詞語的轉換和句式的正確語序，還在更高層次的語篇結構上的糾正。以「普教中」，日積月累，學生若可多聆聽正式的普通話篇章結構，潛移默化，會否在閱讀、寫作及說話的篇章層次上有所遷移？這很有研究價值。

語言觀、教學法跟「普教中」研究的關係

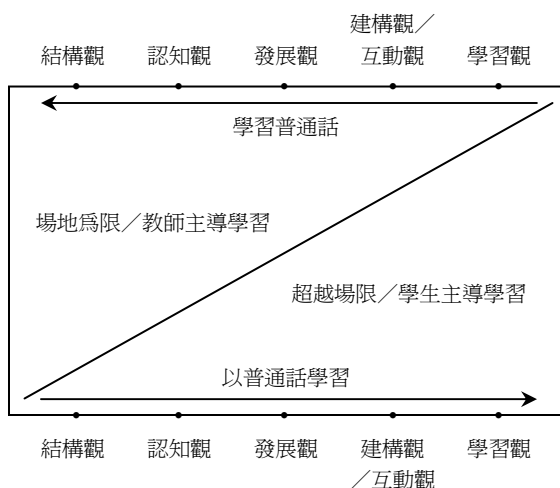
這裏，我們先歸納幾種教學理論，以及當中語言觀的特點（見表二），據此建構「普教中」研究的架構，並討論若干可以研究的問題。

表二：五種語言觀、教學觀及教學法與「普教中」的關係

語言觀	教學觀	教學法	對「普教中」的意義
結構觀	行為主義論	操練方式／聽說教學	學習普通話的要件
認知觀	認知心理學／ 元語言學習意識	認知教學法／觀察、記憶、思維、想像等能力的教學	運用普通話知識及基礎人際互動溝通能力
發展觀	人本主義觀	默示教學法、暗示教學法和社區語言學習法	以普通話為溝通工具，並逐漸過渡至「以普通話學習」的階段
建構觀／互動觀	建構主義的學習／ 社會文化理論／ 合作學習觀	任務導向教學法／合作學習法	建構「以普通話學習」的能力，以及學科的認知語言能力
學習觀	情境多元智能 五角理論	學生自行建構知識內容、自我學習，發展學生個別的多元智能	打破場地界限，加強「以普通話學習」的能力

表二列出了不同的語言觀與「普教中」的解說，我們還可以從圖七了解這兩者的概念關係。這個關係不是靜態的進程，從「學習普通話」到「以普通話學習」雖然與語言及教學觀的關係是層進式的，但在不同年級的教學設計上其實可以是螺旋並進的。

圖七：五種語言觀與「普教中」的教學發展關係



下面舉其大者略作說明：

結構觀

一如前述，「普教中」的先決條件是以普通話為學習內容。Huang & Hanley (1994) 曾對香港、台灣和英國的兒童進行了包括語音意識、視覺技巧的測試，發現兒童在音位刪除任務上的表現，在很大程度上受兒童是否學過注音符號所影響，說明正式學過語音系統對音位意識的發展是重要的。Chen & Yuen (1991) 及 Read, Zhang, Nie, & Ding (1986) 分別以兩岸三地兒童作對象的研究，同樣顯示拼音系統的學習能促進兒童對漢字結構的語音意識；學過一種拼音系統的兒童在漢字的讀音中更慣於使用聲旁信息。這眾多的證據顯示，有關學生學習普通話是否需要學習完整的漢語拼音，便是一個亟需研究的課題。若是，則應該以哪個年級為切入點？謝雪梅 (2008) 就提前教授漢語拼音提出一個可行方案，很具啟發意義。另外，不少研究者都指出聽說教學法是可取的普通話教學方式 (郭思豪, 2007; 盧興翹, 2006)。這方面我們要思考的是，行為主義式的聽說刺激－反應與強化的訓練教學設計有否程序上或層級上的考量？

認知觀

「普教中」在認知行為方面的研究課題的重要性更是不遑多讓。大量有關英語兒童學習語言的研究都指出：隨着語言、文字的學習，兒童會發展出各種元語言學習意識，包括概括化（*generalization*）和規則化（*regularity*）的學習（舒華，1997；舒華、曾紅梅，1996；Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Gough, Juel, & Griffith, 1992; Tyler & Nagy, 1989）。元語言學習意識，尤其是語音意識，對預測兒童的閱讀發展有很大的作用。由於普通話與粵語的差異實在太大，由以粵語學習的舊基模（*schema*），到以普通話學習的新基模，不是一個簡單的同化過程。普通話（包括漢語方言）有一個非常顯著的特徵，就是通過不同聲調來區別不同詞義，是一種聲調語言（*tone language*），亦是一種語調語言（*intonation language*）。漢語聲調常以離散的形式出現，聲調與調值大多數情況跟語境無關，可是，有些情況卻由於上下文的改變而令聲調截然不同，連續變調（*tone sandhi*）就是其中一種。這種現象出現在一個第三聲後面再跟一個第三聲的時候，第一個第三聲聽上去像第二聲。葉云、Connie（1997）認為連續變調的應用很廣泛，不過只存在於某些特定環境。這些特別且只存在於普通話的語言現象，到底應以行為主義的形式強行植入，還是如認知學派那樣讓學生先觀察，比較舊有的學習基模，然後把它打破並同化在新的學習基模下較佳？若考慮到這種現象或基於詞或句法組合的（Selkirk, 1984），或基於雙音節（*bisyllable*）（雙音節詞或兩個並列的單音節詞）層次上的韻律結構而決定了普通話中連續變調的運用（Shih, 1986），那麼，對學生認知思考層次的要求便更高。因為這涉及了聲音語音信息是否直接投射到詞匯表徵的問題，這一問題是指知覺或語法層次的遞交（*commitment*）是否在接收到語音信號後立即進行（葉云、Connie，1997）。無論這過程是快速遞交輸入（Marslen-Wilson & Welsh, 1987），還是遞交延遲（Connine, Blasko, & Hall, 1991），我們都可以據此研究「普教中」的學生以普通話學習是否真的有助書面詞匯的掌握及運用，而非「迴避策略」所引致的「無犯錯」語言行為（這在下一節討論）。

另一個跟「普教中」有關的語言認知的重要研究課題是，在字詞加工中獲得語義是否要通過語音轉錄來達成（這是聽讀的結合與遷移問題）？宋華、張厚粲、舒華（1995）的研究結果表明，在漢語閱讀中，確實存在字音字形的發展轉換。簡言之，三年級學生在閱讀中主要依賴音碼，大學生則主要依賴形碼，而五年級學生正處於從依賴音碼到依賴形碼的轉換階段。這對「普教中」研究的啓示是，學生在以普通話為音碼的轉換過程中，成功與否對他們閱讀有很大影響。另一方面，五年級學生正處於從音碼到形碼的轉變階段，「普教中」的學生會否有此轉變？轉變的形式為何？轉變的強度有多大？而五年級亦正處於初中過渡的階段，語言能力的轉化對他們的學習有很大的影響（尤其是他們要參加初中報分試）。因此，類似的相關研究便有實際需要。這可以是比較形式的研究（即試驗與對照組的實驗），亦可以是追蹤式的研究（縱向

的同一組的長期觀察研究），這對考察「普教中」的學習效能很有意義。「普教中」與認知學習及元語言學習意識的研究，仍然有多個範疇值得且有需要開發，比如普通話和粵語句子的比較（書面及口語）、篇章上的轉換等。

發展觀

相對於粵語，普通話對香港學生來說畢竟是一種陌生的語言，他們在教室中感到害怕是很自然的。老師如果可以在教學上盡量降低學習者的「情緒標竿」（*affective filter*），減低他們的焦慮，第二語言的學習會容易得多（*Krashen, 1980*）。人本主義所倡導的以學生為中心的模式，其教學意義與目的是促進個人成長，教師只是輔導者；教師與學生建立良好關係，引導學生為自己的學習負責（*Rogers, 1983*），這對「普教中」的施行應該很有用。郭思豪（2007）指出，成功的「普教中」教師有四方面的效能：（1）照顧者——調節語言角色，強化與學生的互動關係；（2）教導者——有計劃地提供一套啟動和推進的學習語料；（3）學習者——通過適切的教學和回饋策略，保持學生的學習興趣；（4）運用者——在教學過程中為學生提供充分和具意義的互動機會（頁 36–37）。這「四者」對學生以普通話這種相對陌生的語言來學習，無疑很有用：前兩者是「關懷」的要求，後兩者則是「同理心」（深度了解、設身處地）的作用。這都是 *Rogers* 人本主義中創造溫馨學習氣氛及和諧師生關係的人本主義目的，符合了教師應提供催化學習氣氛的功能。在這種有利成長的氣氛中，學習進展會加快、加深（*Rogers, 1983, pp. 185–187*）。這種對學生語言學習心理需要的照顧，是否更應在一年級開始？而這「四者」的實際語言指標為何？「普教中」教師對學生的關懷程度與「普教中」的學習效能是否相關呢？

建構觀／互動觀

語言文字本身是沒有意義的符號，其意義是人賦予的，是基於人際互動而有的社會建構，因此，學生的真正學習是透過與老師、同學的互動來建構知識，並非來自耳提面命（*張世忠, 2000; Solomon, 1987; Tobias, 1990*）。*Halliday*（1975）指出，兒童敏於參與對話，便得以展現語言中學習的力量；敏於表達，便有能力和詞彙；多加比較和觀察，才能促使成人語言中「後設功能」（*metafunction*）的發展（p. 50）。在這種互動過程中，語言的選擇固然重要，但更可貴的是在於觀念的形成和詞匯的學習及組合（*Tabors, 1997*）。由此可見，互動的學習法對學習普通話的作用，顯然是幫助學生開始運用普通話這個工具學習語文。這種形式的互動，重要的是在互動過程中所培養出來的廣泛言談技巧（*discourse skills*）。這是師生間的互動作用，在此，研究的焦點應是師生互動引發的普通話學習策略，以及如何與聽說讀寫的結合。

根據 Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons (1997)、King, Staffieri, & Adelgais (1998)、梁佩雲等 (2008) 的研究顯示, 同儕輔導 (peer tutoring) 實際上能提升所有年級學生與所有學校學生的學習, 因為同儕能為彼此的高層次思考與學習發展搭構鷹架 (scaffold)。Hirschler (1991) 認為「良性的社會互動機制是第二語言的催化劑」(p. 125)。這要素對「普教中」很重要, 因為它有助學生把自己融入了普通話的語言結構中, 然後表明他與其他參與者的關係, 以及他的態度、承諾、期望等等。Hirschler (1991, 1994) 曾進行一個小老師制度及互助式語言學習的社交支援的實驗研究, 結果證明了學生彼此間說話的對答次數 (rates of turn taking) 有所增加, 語句較長, 亦有較多的語言修正 (language modification)。Hirschler 的互動策略是否適合以普通話學習中文的方式學習? 運用此策略, 學生說話、寫作的句子會否增長? 而語言修正會以哪個方式出現? 這都是有趣的研究課題。

學習觀

語言除了可以表意外, 亦有交際和融合的功能 (Schumann, 1978)。筆者相信, 「普教中」不單是為了傳遞信息、與人溝通, 更是融合、歸化和認同目的語 (即普通話) 的社會。而由於普通話日益重要, 在全球化影響下, 普通話的社會邊界正在不斷拓展。在此, 「普教中」應該讓學生以普通話這個工具進行三個方向的學習: 個別化、本地化和全球化; 這是一種打破場地界限的學習, 是個三重化的過程 (triplizations) (鄭燕祥, 2003)。這種趨勢的學習更講求學習環境、學習內容及學習時間的無疆界化。陳雅玲 (2007) 更指出, 增強語言的能力正是強化「全球移動力」(global mobility) 的四大方向之一。因此, 「普教中」需要注意的是: 在全球化之下, 如何把普通話這愈趨國際化的語言在學習及教學上得到全球的聯繫及推動? 網上學習、與國際間互動, 普通話應比粵語更有優勢, 更為國際社會認同。本地化方面, 值得探討的是, 「普教中」能否突破學校孤軍作戰的狀態, 建立學校間的學習平台, 讓學校間的師生、課程及文化互動, 甚至是切合社區需要及期望, 擴大社區人士的參與 (如內地新移居本港的居民或不同專業人士的協作及支持), 提升對本地「普教中」的認受性? 至於個別化方面, 一直以來, 它的發展及其程度都直接影響了人類工作或學習的積極性 (Alderfer, 1972; Manz & Sims, 1990; Maslow, 1971/1993)。「普教中」在此可研究如何多發展學生的個別化學習目標, 鼓勵學生自學。普通話的語境已不囿於學校, 學習夥伴亦可因人而異, 學習內容或對象更可以是來自不同的媒體。在遷移、調適及發展外來的價值、知識、科技及行為規範時, 能切合個別人士的需要和特性, 正是個別化的旨趣。

除了上述五種語言學習觀之外, 若加上讀寫聽說這四種語言技能的訓練, 配合

不同年級課程及教學設計，「普教中」這個課題可以研究的項目就變得繁富而立體，如圖八所示。

圖八：語言教學觀、語言技能及中、小學與「普教中」的研究矩陣

中學 小學 語言技能 語言觀 結構觀 認知觀 發展觀 建構觀／互動觀 學習觀	六				
	五				
	四				
	三				
	二				
	一				
	六				
	五				
	四				
	三				
	二				
	一				
	聽	說	讀	寫	

學習心理與學習者及「普教中」的研究

研究「普教中」的學者專家一般都認同普通話是現代漢民族的共通語；對於香港人來說，普通話不是母語，亦不是第二語言——外語（因為其書面語是現代漢語），而是界乎兩者之間的「第一個半語」（黎歐陽汝穎，1997，頁 6-7）。有關方面的專家都認同這看法，大都以地方變體（粵語）學習共通語的方向看待此問題。雖然第二語言學習理論不完全對應香港學生學習普通話的情況，然而，普通話和粵語兩者的說話部分差異不少，亦較少研究者從第二語言學習理論為切入點，因此，借助第二語言學習理論研究「普教中」問題，在某程度上仍然是有積極意義的。以下以移轉、語言干擾、中介語和迴避行為等四個範疇作出建議。

移轉

首先討論移轉（transfer）。移轉是第二語言學習的其中一種干擾（interference），有兩種情況：把母語的語言行為負面移轉（negative transfer）至第二語言或目標語；

把與母語相同的現象轉用至目標語，這是正面移轉（positive transfer），亦即毫無干擾。Cummins（1981）認為，以第一語言學習所接受過的知識，可以轉向有關目標語言方面種種的學習，這種學習移轉即所謂的共同基礎能力（common underlying proficiency）。若可以找出「普教中」的共同基礎能力，對了解粵語如何有利於普通話學習很有幫助，同時亦可減輕「普教中」對粵語的歧視和恐懼。而且，學生透過第一語言學習知識不只有效，Collier（1995）更指出這對學生在第二語言的持續認知發展亦很重要。另一方面，負面移轉在「普教中」裏固然要研究，不過有趣的是，對於正面移轉，是要倒過來研究第二語言如何「干擾」學生的母語——粵語，因為這正是「普教中」的目的；而提升學生的中文能力，更是研究的重點。負面移轉很明顯存在於某些層面，如發音、詞匯及語法的影響（Lado, 1957; Scovel, 2001）。在「學習普通話」的階段，這研究十分重要，因為如能歸納及分析出一些系統性的現象，從而針對學生的弊病設計課程，糾正教學，對過渡至「以普通話學習」的階段有正面作用。

語言干擾

不少「普教中」的研究總喜歡量度學生出現些甚麼正向行爲，以證明「普教中」的成效（劉筱玲，2005）。可是，要真正了解第二語言學習者的習得情況，他們到底應用了哪些策略和程式，只能從負面行爲（錯誤）中理解，不能只奢望於一般的正向行爲。正如只從一個途人在綠色行人過路燈亮起時橫過馬路的照片，並不能證明他不會在紅色行人過路燈亮起時衝過馬路。因此，研究學習者的錯誤是有積極意義的（Corder, 1967, p. 167）。首先要澄清兩個概念：失誤（mistake）與錯誤（error）。失誤是因疲勞或粗心等因素導致不正確的語言表現，但說話／寫作者會及時自行修正。撇除心理因素不論，原則上，失誤屬於語言表現上的不正常現象，這種失誤本質上不影響正確、深層的語言結構（郭思豪，2007；Chomsky, 1965; Corder, 1967）。錯誤則是能力的不足，學習者錯了亦不自知。這對研究第二語言的學習有更大的啓示作用，因為它正好反映了學習者對目標語的了解不足，無法駕御第二語言的錯誤，是語言能力的不足。

錯誤可能來自語間（interlingual）或語內（intralingual）干擾。兩者的分別在於前者以舊習慣為依歸（即母語干擾目標語），後者則是以新習慣為依據（即第二語言的新習慣互相干擾）（Scovel, 2001）。實施「普教中」，學生在這兩方面有些甚麼表現？這些干擾是正面移轉還是負面移轉？一般的「普教中」研究多集中在語間干擾，總認為粵語干擾了普通話，鮮有提及語內干擾；其實語內干擾亦值得研究，如學習者有否過度泛化、自創結構（Dulay, Burt, & Krashen, 1982）等，這表示學生的普通話或語言能力不濟，但卻說明他十分勤奮且富創造力。

中介語

以往的語言對比分析，把大多數的錯誤都歸因於干擾。**Selinker**（1972）主張最好把錯誤詮釋為學習者的中介語（*interlanguage*），亦即是指第二語言學習者由初階程度到流利運用目標語的高階程度，中間那一段正在發展的語言能力。中介語有多種多樣，「普教中」若能研究這部分，歸納分析學生的表現，會更清楚學生的語言問題所在。**姚素珍**（2008）亦認為，教師應懂得運用中介語的理論與方法，以觀察、分析和糾正學生的普通話。

迴避行為

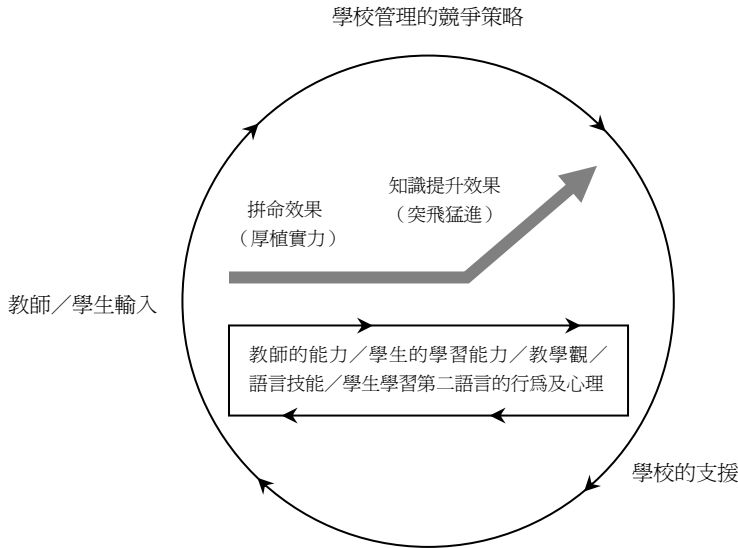
關於學習者的行為表現，還有一個少人討論但卻很值得研究的現象。在學習新語言的過程中，「錯誤」不令人意外，恰恰相反，口頭筆下，學習者從未犯錯才叫人驚奇。當然，他們可能是語言的早慧者，但更可能的是他們採取了迴避（*avoidance*）策略。這是一種微妙、複雜而且容易令人誤解的現象。迴避行為不論是自覺還是不自覺，都同樣影響研究者分析學習者的正確學習效能；而且，亦難以界定學習者究竟是否真的採用了迴避策略。**Scovel**（2001）把迴避行為界定為：第二語言學習者傾向不使用一般母語人士在該情境下所用的結構，因為這些第二語言結構與學習者母語的文法非常不同（p. 68）。**梁佩雲**等（2008）及**鄧城鋒**（2008）觀察多節「普教中」的課堂後，發現學生在答問和造句上往往採取了迴避策略，影響了正常學習。這正好說明這課題的研究有需要。問題是，學生採用這策略後，說寫皆無瑕疵，這對實驗設計造成困難，因為難以分辨學習者是真的掌握了新的語言結構還是運用了迴避策略。第二語言習得研究的學者花了無數心力，打破困境，其中一項值得參考的是**Kleinmann**（1977）的研究。雖然**Kleinmann**的研究以阿拉伯語和西班牙語學生為研究對象，但其實驗設計仍可作「普教中」的借鏡。他的研究顯示，只要條件適當，第二語言學習者會傾向迴避使用新語言中與母語不同的結構；干擾在不同的境況下擔當非常重要的角色，這在語言不同的層次如語音、詞匯及語法上都不例外。

綜合上述各項有關「普教中」在教育過程中的研究課題的討論，「普教中」從「拼命效果」到「知識提升效果」，或**Collins**（2001）所說的由「厚植實力」到「突飛猛進」的進程，可以總結為如圖九所示的關係。

結 論

毫無疑問，「普教中」肯定會愈來愈受重視。「普教中」本是一個重要的教學及課程變革，可惜有關當局缺乏長遠政策，更沒有從軟件上——研究作出支援的魄力。

圖九：普教中的「拼命效果」及「知識提升效果」與各教育過程的研究關係



資料來源：參考 Collins (2001)。

語文教育及研究常務委員會 (2008) 有這樣的看法：「學術界方面，宜由『普教中』的理論層面（例如『普教中』的成效）轉向實際探究的層面（例如『普教中』的課堂運作），以助『普教中』有效地落實推行」（段 4.9）。這種把語言學習分為「理論」與「實務」的二元論，然後「分而治之」（*divide and conquer*）的策略簡化了語言學習的本質，且對兩者的分工建立出離析而不均等的看法（Scovel, 2001）。筆者認為，理論與實際研究同樣重要。為了幫助討論及檢討「普教中」，本文嘗試以系統理論擬出一個簡單的架構以便分析。這架構以輸入、教育過程及輸出三方面，勾勒出「普教中」研究可能涉及的範疇及問題。由於整體架構所包含的研究層面非常繁複，本文只就最急切的方面（即教育過程）作概略的分析討論。「普教中」重要的是教師的教學，而教師的教學亦在於他們對「普教中」由導引學生「學習普通話」到「以普通話學習」的教學法及教學內容的調配是否得宜。另一方面，學習者對學習第二語言的難點，學習者的學習行為及心理特質，都對「普教中」產生重要的影響。以上問題，本文都作了研究理念及方向的討論。期望本文有助「普教中」這方興未艾的語文教學新課題的分析和研究，同時可以鼓勵「普教中」實施者多加關注和研討。

參考文獻

- 王如哲（2002）。《知識經濟與教育》。台北，台灣：五南圖書。
- 石定栩、邵敬敏、朱志瑜（編著）（2006）。《港式中文與標準中文的比較》。香港：香港教育圖書。
- 朱敬一（2008）。《朱敬一講社會科學》。台北，台灣：時報出版社。
- 何偉傑（2003）。〈用普通話教中文——理論與研究〉。《現代教育通訊》，第 68 期。擷取自 <http://www.mers.mo/resource/bulletin/content/index.php?version=68&url=/68bulletin7.htm>
- 何偉傑、林建平（2000）。《方言或標準語——中學生的態度和取向》。香港：香港中文大學普通話教育研究及發展中心。
- 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》，第 4 期，頁 3-7。
- 何國祥（主編）（2002a）。《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（2002b）。《在香港小學與初中使用普通話教授中國語文的可行性研究及普通話作為課堂教學語言課程的設計》。擷取自 http://qcrc.qef.org.hk/qef/project.phtml?proposal_id=1999/2571
- 余婉兒（2006）。〈小學中文科教師「內容教學知識」的內涵：教學媒介語轉變後的個案研究〉。載世界華語文教育學會（編），《第八屆世界華語文教學研討會論文集》（頁 301-309）。台北，台灣：世界華語文教育學會。
- 宋華、張厚燊、舒華（1995）。〈在中文閱讀中字音、字形的作用及其發展轉換〉。《心理學報》，第 2 期，頁 139-144。
- 李子建（2004）。〈課程領導與教師專業發展：知識管理的觀點〉。《香港教師中心學報》，第 3 卷，頁 15-27。
- 李慧琮、張勵妍（2006）。〈香港中小學普通話教中文（PMI）支援服務問卷調查分析〉。《普通話教研通訊》，第 18 期，頁 8-9。
- 林建平（2008，5 月 12 日）。〈普通話教中文現況〉。《星島日報》，頁 F04。
- 林進材（1997）。《教師教學思考：理論、研究與應用》。高雄，台灣：高雄復文圖書。
- 姚素珍（2008）。〈香港小學“用普通話教中文”教材編寫理念探究〉。《陝西師範大學學報（哲學社會科學版）》，第 37 卷第 z1 期，頁 184-188。
- 唐秀玲、司徒秀薇、莫淑儀、鄭銳強、張壽洪（2001）。〈在傳統改變以前的思考——用普通話教中文〉。《語文教學》，第 11 期，頁 40-44。
- 張世忠（2000）。《建構教學：理論與應用》。台北，台灣：五南圖書。
- 張正東（1999）。《外語教學技巧新論》。北京：科學出版社。
- 張壽洪、盧興翹（2006）。〈以普通話教授中國語文科的試行經驗和相關討論〉。載唐秀玲、莫淑儀、張壽洪、盧興翹（編），《普通話教學法——新世紀的思考和實踐》（頁 336-351）。香港：香港教育圖書。
- 梁佩雲（2006）。〈從中學教師的普通話教學觀念看「用普通話教中文」在香港的潛在問題〉。《教育研究學報》，第 21 卷第 2 期，頁 235-258。

- 梁佩雲、郭思豪、黎少銘、鄧城鋒、謝雪梅、余婉兒（2006）。〈以普通話教中文的課堂教學策略研究〉。未刊稿，香港教育學院中文系，香港。
- 梁佩雲、郭思豪、黎少銘、鄧城鋒、謝雪梅、余婉兒（2008）。〈「學會以普通話學習」——小一學生適應以非母語學習語文的關鍵條件研究〉。未刊稿，香港教育學院中文系，香港。
- 郭思豪（2007）。〈PMI 課堂的教學語言效能探析〉。《基礎教育學報》，第 16 卷第 2 期，頁 21-40。
- 陳惜姿（2007，12 月 29 日）。〈普通話教中文〉。《明報》，頁 D05。
- 陳雅玲（2007）。〈未來的一軍〉。《商業周刊》，第 1006 期，頁 72-78。
- 湯明哲（2003）。《策略精論》。台北，台灣：天下遠見。
- 湯浩堅（2009）。〈甚麼是語文水平？〉。《唯教·唯大：香港教育學院十五周年紀念教育評論結集》（頁 55-57）。香港：香港教育學院。（原刊於《文匯報》，2007 年 10 月 29 日）
- 舒華（1997）。〈漢語兒童詞匯和閱讀獲得的研究〉。載彭聃齡（主編），《漢語認知研究》（頁 279-295）。濟南，山東：山東教育出版社。
- 舒華、曾紅梅（1996）。〈兒童對漢字結構中語音線索的意識及其發展〉。《心理學報》，第 2 期，頁 160-165。
- 葉云、G. M. Connie（1997）。〈口語字詞的識別〉。載彭聃齡（主編），《漢語認知研究》（頁 195-216）。濟南，山東：山東教育出版社。
- 語文教育及研究常務委員會（2002）。《比較以普通話和以廣東話教授中文科對小學生中文能力的影響》。香港：語文教育及研究常務委員會。
- 語文教育及研究常務委員會（2003）。《提升香港語文水平行動方案：諮詢文件》。香港：語文教育及研究常務委員會。
- 語文教育及研究常務委員會（2008）。《在香港中、小學以普通話教授中國語文科所需之條件》。香港：語文教育及研究常務委員會。
- 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：小學中國語文教育研究學會。
- 課程發展議會（2000）。《學會學習·學習領域：中國語文教育（諮詢文件）》。香港：課程發展議會。
- 鄭燕祥（2003）。〈教育改革新範式：多元智能、全球化、本地化及個別化〉。載鄭燕祥，《教育領導與改革：新範式》（頁 17-43）。台北，台灣：高等教育文化事業。
- 鄧城鋒（2008）。〈關於「普教中」討論的反思〉。《基礎教育學報》，第 17 卷第 2 期，頁 1-13。
- 黎歐陽汝穎（1997）。〈為香港的普通話科教學定位〉。載李小達、林章新（主編），《集思廣益：邁向二十一世紀的普通話科課程——課程與教學》（頁 5-11）。香港：香港教育署課程發展處中文組。
- 盧興翹（2006）。〈香港中小學普通話教學總論〉。載唐秀玲、莫淑儀、張壽洪（編），《普通話教學法：新世紀的思考和實踐》（頁 3-55）。香港：香港教育圖書。
- 謝雪梅（2006，11 月）。《中普課程可行的整合模式》。論文發表於「亞太教育研究會國際研討會」，香港。

- 謝雪梅 (2008)。〈「普教中」課堂的漢語拼音教學——從一所小學的實踐經驗談起〉。
載陳建偉、周小蓬、何文勝 (編)，《中國語文課程改革中的有效教學與教師行為國際
研討會論文集》(頁 175–182)。香港：文思出版社。
- 龐永欣 (2008, 11 月 19 日)。〈普通話教中文的理據何在?〉。《明報》，頁 D05。
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York, NY: Free Press.
- Anderson, C. (2006). *The long tail: Why the future of business is selling less of more*. New York, NY: Hyperion.
- California Commission on Teacher Credentialing. (1993). *CLAD/BCLAD: California's new design for the preparation and credentialing of teachers of limited-English-proficient students*. Sacramento, CA: Author.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics, 14*(2), 177–195. doi: 10.1017/S0142716400009541
- Chen, M. J., & Yuen, J. C.-K. (1991). Effects of pinyin and script type on verbal processing: Comparisons of China, Taiwan, and Hong Kong experience. *International Journal of Behavioral Development, 14*(4), 429–448. doi: 10.1177/016502549101400405
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Collier, V. P. (1995, March). *Second language acquisition for school: Academic, cognitive, sociocultural and linguistic processes*. Paper presented at the Georgetown University Round Table (GURT), Washington, DC, U.S.
- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap ... and others don't*. New York, NY: HarperBusiness.
- Connine, C. M., Blasko, D. G., & Hall, M. (1991). Effects of subsequent sentence context in auditory word recognition: Temporal and linguistic constraints. *Journal of Memory and Language, 30*(2), 234–250. doi: 10.1016/0749-596X(91)90005-5
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5*(4), 161–170. doi: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto, ON, Canada: OISE Press.
- Cummins, J. (2000). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. In C. J. Ovando & P. McLaren (Eds.), *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire* (pp. 126–147). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Foray, D. (2000). Characterising the knowledge base: Available and missing indicators. In Centre for Education Research and Innovation (Ed.), *Knowledge management in the learning society* (pp. 239–257). Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Foray, D. (2004). *The economics of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206. doi: 10.3102/00028312034001174
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London, England: Edward Arnold.
- Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, March–April, 106–116. doi: 10.1225/99206
- Hirschler, J. A. (1991). *Preschool children's help to second language learners* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, U.S.
- Hirschler, J. A. (1994). Preschool children's help to second language learners. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 227–240.
- Huang, H. S., & Hanley, J. R. (1994). Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English. *Cognition*, 54(1), 73–98. doi: 10.1016/0010-0277(94)00641-W
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2005). *Blue ocean strategy: How to create uncontested market space and make the competition irrelevant*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- King, A., Staffieri, A., & Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134–152.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93–107. doi: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x
- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education* (pp. 168–180). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1990). *Super leadership: Leading others to lead themselves*. New York, NY: Berkley Books.
- Marslen-Wilson, W. D., & Welsh, A. (1987). Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech. *Cognitive Psychology*, 10(1), 29–63. doi: 10.1016/0010-0285(78)90018-X
- Maslow, A. H. (1993). *The farther reaches of human nature*. London, England: Penguin. (Original work published 1971)
- Ovando, C. J. (1983). Bilingual/bicultural education: Its legacy and its future. *Phi Delta Kappan*, 64(8), 564–568. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20386806>
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. New York, NY: Free Press.

- Read, C., Zhang, Y.-F., Nie, H.-Y., & Ding, B.-Q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24(1-2), 31-44. doi: 10.1016/0010-0277(86)90003-X
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Selkirk, E. O. (1984). *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shih, C. (1986). *The prosodic domain of tone sandhi in Chinese* (Doctoral dissertation). University of California, San Diego, CA, U.S.
- Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils' understanding of science. *Studies in Science Education*, 14(1), 63-82. doi: 10.1080/03057268708559939
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2000, April). *Evaluation that informs school reform of programs for language minority students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC, Canada.
- Tobias, S. (1990). *They're not dumb, they're different: Staling the second tuner*. Tucson, AZ: Research Corporation.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. doi: 10.1016/0749-596X(89)90002-8

**An Analysis on Research Directions and a Framework of
“Using Putonghua in Teaching Chinese”**

Siu-Ming LAI

Abstract

Since the Curriculum Development Council proposed “using Putonghua as the medium for teaching Chinese” (PMI) as the long-term goal in Chinese Language education, different sectors and parties have given their voices on the issue. The notion that “PMI can raise students’ standards of Chinese Language” is particularly controversial. This article puts forward the systemic Input-Process-Output theory to outline and analyze the questions and directions of various aspects of PMI for further researches, and explores the different dimensions (like methodology, learning behavior, and psychological traits) of the education process to epitomize the different research questions of PMI.

Keywords: PMI; theory; outline; educational process; basic strategies