

# 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

梁佩雲

香港教育學院中文系

本研究的對象是參與2004年兩期中學在職普通話教師進修課程的共46名學員。研究方法包括由學員填寫「普通話教學觀念蒐集表」(Repertory Grid)及小組晤談。「蒐集表」的分析結果顯示，教師對普通話課堂氣氛的重視程度遠勝於具體的語言學習目標；而小組晤談則突顯「普通話與中文教學的差異」、「聽說教學」及「評估」等三項主題，反映這些教師並沒有注意分清普通話科和中國語文科的學習重點。這些教學觀念直接影響教學設計，以至「語言」和「語文」的學習質量，學校當局在決定「用普通話教中文」前，實在不容忽視。

關鍵詞：中學教師、普通話教學觀念、用普通話教中文

## 背景

自從納入香港學校課程的中國語文學習領域（香港課程發展議會，2002）後，普通話科的獨立性逐漸失色。加上政府表明語文教學的立場——「贊成課程發展議會的長遠展望，就是使用普通話教授中國語文科」（語文教育及研究常務委員會，2003），以普通話為語文授課媒介似乎已成大勢。2006年前，香港的學校即使繼續開設普通話科，也只會沿用原有的普通話科課程綱要（香港課程發展議會，1997）。代之而起的，是不少本港的中小學陸續嘗試以普通話教授中國語文，普通話的地位開始由學科過渡到授課媒介。

這個課程的轉變，為現職的普通話教師帶來不少衝擊。尤以中學而言，優秀的普通話教師不一定都兼教中國語文，而一般以廣州話為母語的中文科教師，也不一定能具備普通話的教學能力。影響所及，原來優秀的非中文科教師再沒有機會任教普通話，而不諳普通話的中文科教師卻又百上加斤，面臨艱巨的挑戰，學校的中國語文及普通話教學水平可能出現的差異，可想而知。

教師的教學觀念直接影響教學內容、教學方法、學生的學習態度以至學習質量，中外學者在不同國度、不同學科都有類似發現（如：林進材，1997；Gao, 2004；Johnson, 1992, 1994；Pajares, 1992；Sanders, 1995；Woods, 1996）。針對香港普通話教育存在的問題，本港不少學者都十分關注，並時有討論（如何偉傑，2005；何偉傑、李藹兒，1999；香港教育署課程發展處中文組，2000，2003；陳瑞端，2003等）。就本港教育工作者對母語教學的看法，歐陽汝穎等曾進行大規模的調查，顯示前線教師對中小學生於各個學習階段母語能力發展的期望（歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞，2003），並建議有關當局修訂課程及評估學生語文能力時參考。由此可見，在探討教學成效時，教師的教學觀念絕對不容忽視。在當前「用普通話教中文」的發展趨勢中，本文通過探討現職普通話教師的普通話教學觀念，嘗試揭示目前本港中學普通話教學的實際情況；又由這些教師的語言教學觀念，進而省思有關在香港「用普通話教中文」的潛在問題，俾便有

意採用普通話教中文的學校當局及教師借鑑，為協調中國語文科和普通話科的教學作更周詳的策劃。

## 研究方法

為在職中學教師而設的兩期普通話教學進修課程中，作者主要採用了根據「個人資料蒐集表」改編而成的「普通話教學反思表格」（附件一）和小組面談，蒐集學員的普通話教學觀念。有關的進修課程為期八星期；第一期的學員19人，第二期27人。

「個人資料蒐集表」是根據美國心理學家George Kelly (1955/1991) 為心理治療病人始創的Repertory Test 發展而成的工具，目的是通過間接方法，更客觀地探究研究對象對研究問題的真正看法，於本文而言，就是中學教師怎樣看待中學的普通話教學。雖然原名為Repertory Test，Kelly(1955/1991) 的設計並不是一般的心理測驗。Repertory Test 多數採用表格形式，所以後人都統稱同類的設計為Repertory Grid（個人資料蒐集表）。George Kelly是個人建構心理學（Personal Construct Psychology）的始創人，他的學說中最基本的理念是「建構的變通」（constructive alternativism），他認為當人們處理日常事件時，已同時涉及到對事件解釋的「建構」（construct）。「建構」無法以「真實性」或「正確性」評估，但可以評估「是否有效」（許慧玲，1997）。因此，通過誘發個人對不同「事件」的詮釋，有助更深入認識當事人對事件的確切觀點（Bannister, 1981）。

個人建構心理學說應用的層面廣泛，由心理治療、教育以至不同專業的培訓，都充分體現George Kelly的主張——「人是科學家」（man-the-scientist），能在成長/學習的過程中不斷自我發現。在教師的專業發展和研究方面，個人建構心理學說的應用也十分常見(如：Diamond, 1986; Ethell & McMeniman, 2000; Oberg, 1987; Yeung & Watkins, 2000; Zuber-Skerritt, 1991, 1992)。在該學說應用的不同形式中，以Repertory Grid（個人資料蒐集表）最普遍（Pope & Denicolo, 2001），因為蒐集表的方法比較客觀，而蒐集得的主觀資料又可以作統計分

析，令資料的代表性更全面（Roberts, 1999）。如能配合資料表的初步結果，與當事人跟進詳談，問題的剖析將更透徹（Munby, 1984）。

本研究與教學結合，作者把「個人資料蒐集表」設計成一個課程適用的練習，讓學員於課程前期的其中一節課上完成，原意是輔助學員反思自身的普通話教學內容和方法（Ben-Peretz, 1984）。「蒐集表」內的項目，參考Zuber-Skerritt（1988）同類的研究設計，以儘量簡化形式為原則。學員須按表內的要求，仔細對照指定項目的相同之處與另一項目有何不同，從而擬定不同的評核準則（建構），然後再按自訂的準則，評價研究內的項目：

- 一節成功的普通話課
- 一節不成功的普通話課
- （另）一節成功的普通話課
- （另）一節不成功的普通話課
- 理想的普通話課
- 目前你任教的普通話課

換言之，「練習」並沒有直接詢問學員對普通話教學的觀點，而是要求學員透過對比不同普通話課堂的經歷，擬訂他們對普通話課堂的評價標準，並以自訂的標準，按不同程度（由1至7）評價反思範圍內的課堂，各個課堂的真正所指，由學員自訂，無須公開。

蒐集表的資料豐富，經過RepGrid2(Shaw, 1992)電腦軟件的換算分析，可以從個人和團體等不同角度考察和演繹。由於分析結果包括研究對象自訂的評價項目和按各項目而釐定的量化評級，所以Repertory Grid一直被視為質化和量化並重的研究方法，在個人建構心理學界，備受尊崇。研究期間，每名學員都獲分發個人的分析報告（如附件二），作為課堂討論和分享的根據。

此外，在兩期的課程中，作者都利用課餘時間，呼籲學員參與小組面談，以便在課餘提出教與學的疑問。研究期間，兩期的進修教師共組成了七次小組面談，每次的參與人數由二至六人不等，所以面談時間也因人數而異，持續45分鐘至兩小時。

## 結果

### 一、「個人資料蒐集表」分析

「個人資料蒐集表」的分析結果，固然能為個別教師提供反思教學的論據，經電腦綜合分析，同組內的教師觀點還可以拼合出代表整體的研究結果（Shaw, 1980），分析的原理類似統計學中的聚類分析（cluster analysis）。表一和表二的「常模建構」分析，就歸納了研究內兩組不同中學教師的普通話教學觀。

所謂「常模」，除了反映同組教師的相同「建構」內容外，還代表每組「建構」對不同普通話課堂評價的相同或相近模式，譬如：表一內的第一組「常模」內共有五組「建構」——「老師準備不足——有目標」、「不成功——成功」（重複了兩次）和「目標清晰——目標不清晰」，其中首兩組「建構」同出自蒐集表七（G7），第一組見原表的第八項「建構」（C8），第二組則是原表的第九項「建構」（C9），其餘三組分別出自蒐集表八、九及十七（G8, 9, 17）。無論如何，五組「建構」在評價不同普通話課堂成敗時的模式均相近甚至完全一致。

所謂對不同研究項目（普通話課堂）的「評價模式相近或一致」，如圖一示，假設第一組的「常模建構」來自甲、乙、丙、丁、戊五個不同教師的「資料表」，教師甲按照資料表內第一列的要求先擬定了「目標清晰——目標不清晰」來作為對比兩節「成功的普通話課堂」和一節「不成功的普通話課堂」的根據，然後再以1-7作為目標清晰的程度來給其他普通話課堂評分。經電腦分析，發現以「4-1-7-2-5-2」完全相同模式排列不同普通話課堂成敗程度的「建構」還有教師乙和丙的兩組，而教師丁和戊的評價模式內則有最少三項跟教師甲的相同，於是得出「常模一」。由此可見，「常模建構」是數理分析的結果，而得出的「建構」項目之間，又往往構成有趣的現象，反映研究對象對研究問題的真實思維。圖一反映的，正是代表第一組學員對普通話課堂成敗與否的其中一項繫聯——成功的普通話課堂必須有清晰的教學目標。

表一 第一組學員的「常模建構」(mode constructs)

常模	出處 <sup>#</sup>	建構內容
1	G7C8	老師準備不足——有目標
	G7C9	不成功——成功
	G8C9	不成功——成功
	G9C9	不成功——成功
	G17C5	目標清晰——目標不清晰
2	G13C4	老師(不)善於帶領,學生(不)樂於參與——老師善於帶領,學生樂於參與
	G13C8	教學目標過於高遠——教學目標清晰
	G13C9	不成功——成功
	G17C2	學生掌握不到學習目標——學生能達目標
	G17C3	氣氛沉悶,學生反應冷淡——提不起學生興趣
	G19C4	老師沒有總結——時間掌握好
3	G2C7	有時令人洩氣——過程令人愉快
	G2C9	不成功——成功
	G12C1	沒有備課——準備充足、能照顧學生的需要
	G16C9	不成功——成功
4	G13C2	氣氛沉悶——學生氣氛輕鬆愉快
	G15C1	單調——形式多樣化
	G19C9	不成功——成功
5	G13C6	氣氛拘謹,步步為營——學生在輕鬆氣氛下學會知識
	G18C8	吵鬧——安靜
	G19C5	學生各自傾談——秩序良好
6	G7C6	同學學不到東西——愉快學習
	G14C2	學生積極參與——具啟發性
	G14C4	能引起學習動機——能提升學生水平
	G14C5	自由度太大——學生缺乏動機
	G14C6	達到學(習)目標——活動自由度小
	G14C7	時間不足——內容豐富
	G14C9	不成功——成功
7 <sup>**</sup>	G15C3	被動——參與踴躍
	G15C8	欠缺挑戰性的——有挑戰性的
	G17C9	不成功——成功

<sup>#</sup> G = 個人資料表 C = 建構項

<sup>\*\*</sup> 除「常模」6和7內的「建構」只由兩個資料表內100%吻合的評級組成外,其餘「常模」內的「建構」均由學員對各項反思項目(elements)的評級最少於三個資料表內100%吻合組成。

表二 第二組學員的「常模建構」(mode constructs)

常模	出處 <sup>#</sup>	建構內容
1	G1C7	學生程度較佳——學生程度稍遜
	G4C9	成功的——不成功的
	G12C3	學生對課題不感興趣——課堂乏味
	G19C6	生動有趣——枯燥乏味
	G26C4	學生覺得有趣——學生願意說、不害羞
2	G5C2	學生踴躍回答——學生質素比較參差
	G8C5	流程順暢——流程受阻
	G8C9	成功的——不成功的
	G11C5	學生學會學習目標——學不會學習目標
3	G1C6	教學活動精采——欠缺教學活動
	G15C3	學生較靜——學生反映欠佳
	G22C3	學生較自律——學生頑皮欠自律
4	G2C7	(不)能配合學生能力需要——能配合學生能力需要
	G6C8	學生會拒絕參與(如睡覺)——學生必須上普通話課
	G11C8	上課不合作——上課合作
5	G4C2	教材有趣——教材沉悶
	G12C4	老師教學活動有趣——沒有
	G26C6	秩序好——秩序欠佳
6	G11C2	目標明確——目標不明確
	G12C1	學生學習動機強——學生學習動機差
	G18C6	學生融入教節——學生不守常規
7 <sup>##</sup>	G3C7	教學環境受限制——學生能力受限制
	G3C8	教學內容對學生起作用——教學內容對學生不起作用
	G17C3	教學目標太多——教學目標太多(沒有不同)

<sup>#</sup> G=個人資料表 C=建構項

<sup>##</sup> 除「常模」7內的「建構」只由兩個資料表內100%吻合的評級組成外，其餘「常模」內的「建構」均由學員對各項反思項目(elements)的評級最少於三個資料表內100%吻合組成。

圖一 「常模建構」解讀說明

		反思項目						
根據你對右列項目的印象，你認為帶X號的有何共同特點？		目 前 任 教 的 普 通 話 課	理 想 的 普 通 話 課	一 節 不 成 功 的 普 通 話 課	一 節 成 功 的 普 通 話 課	一 節 不 成 功 的 普 通 話 課	一 節 成 功 的 普 通 話 課	你認為帶Y號的項目與兩個X號的共同特點有何不同？
教師甲	目標清晰	4	1	7	X2	Y5	X2	目標不清晰
教師乙	有目標	4	1	7	2	5	2	老師準備不足
教師丙	成功	4	1	7	2	5	2	不成功
教師丁	成功	3	1	7	1	6	2	不成功
教師戊	成功	4	2	6	2	5	2	不成功

因此，綜合表一和表二的資料而言，雖然對比的重點是普通話課堂，但受訪對象普遍關注的問題卻集中在教師的教學表現、學生的反應和課堂氣氛等一般的教室運作，甚少涉及普通話本科的教學內容。

在全組學員對各項反思項目的評級最少於三個資料表內達到100%吻合的條件下，表一顯示的是7個在組內有代表性的「常模」，即是教師最常用的評價普通話課堂成敗的標準。在7個「常模」中，常模1、2、3、6均由超過3項的「建構」組成，「建構」的內容正反映同一常模的著眼點。著眼於教師教學表現的常模2由6項「建構」組成，而著眼於教學成效的常模6則由7項「建構」組成，足見學員考慮課堂成敗的關鍵時，認為教師責無旁貸的傾向十分明顯。此外，由常模的內容可見，教師有否認真準備（常模1、3）、教師擬定的教學目標是否清晰、能否吸引學生學習等（常模1、2、3）都是第一組學員反覆強調的課堂成敗關鍵，再看常模6的內容，如：「同學學不到東西——愉快學習」、「學生積極參與——具啟發性」和「能引起學習動機——能提升學生水平」等，就更突出學員對教師的職責和表現的重視。相對而言，常模4、5、7著眼的卻集中在學生方面，



學習氣氛是否輕鬆、課堂秩序如何和學生是否積極參與等，都是評價課堂成敗的其他考慮條件。

表二的「常模」產生條件跟表一一致，本來第二組的學員共27人，比第一組19人多40%，如果學員的觀念接近，要符合「全組學員對各項反思項目的評級最少於三個資料表內達到100% 吻合」的條件，理應比第一組容易。但分析結果顯示，第二組內組成常模的建構數目卻比第一組的少，除常模1（含5項建構）和常模2（含4項建構）外，其餘的常模都只有3項建構組成，可見第二組內的學員觀點比較分化，而得出7個常模的結果只是巧合，跟分析條件無關。綜觀表二內的7個「常模」，明顯較為「學生中心」，課堂教學的成敗被視為大部分由學生決定，例如：學生的水平和對普通話的興趣（常模1、2、7）、學生的反應和學習態度（常模3、4、5、6）等。此外，就是其他外在條件，包括教材和教學內容（常模5、7），正面提及教師角色的只有教師安排的「教學活動」是否有趣（常模5）。

比較兩組的分析結果，不難發現第一組進修教師對普通話課的成敗多著眼於教師本身有沒有做好一己的角色，以致學生能否從課堂中學習，課堂氣氛是否活潑。相對而言，第二組對普通話教學的成敗，則較多歸咎學生的學習動機、能力和教材等方面，對普通話科教學限制的看法，第二組教師似乎比第一組悲觀和被動。

上述結果，在個人的層面而言，為課程學員提供具體的反思基礎，讓他們能如實面對和檢討自己的教學觀念，並方便同儕交流。從學科教學的角度而言，「個人資料蒐集表」反映的只是課堂上師生表現的互動元素，並無涉及普通話教學的具體內容，算不上普通話科的教學觀念。然而，這樣的結果卻顯示這些教師對普通話教學內容不夠重視；教學而不注重教學內容的情況應該並不普遍，更加值得正視。

## 二、小組晤談

要進一步了解這些教師的觀念，作者組織了七次小組晤談。由於研究與教學結合，晤談以促進課程師生交流和讓學員提問為主，

有關「語言教學觀念」的討論，作者只是順應與會者發展的話題而隨機滲入的。雖然如此，由於大家的共同話題離不開中學的普通話科和中國語文科教學，所以能反映「語言教學觀念」的言論比比皆是。通過整理訪談的謄寫紀錄，大致可以從「普通話與中文教學的差異」、「聽說教學」和「評估」三方面，分析兩期學員對普通話教學的看法。

整體而言，參與進修課程的教師來自不同學校，各學校的具體情況不同，有些學校條件很好，校方比較重視普通話教學，因此除了普通話課節外，教師還有較多機會在校園營造普通話的語言環境，甚至可以邀請非普通話科的教師參與。反之，在普通話科不受重視的學校，普通話的教學可能隨時被取締，更遑論擴大教學空間。因此，有部分學員對普通話教學未來的發展也頗感迷惘。

#### 普通話與中文教學的差異

能參與同一個進修課程的，其實都是在職的普通話教師，不過各人的普通話教學經驗不同，最強烈的對比是有學員已教了18年普通話，有學員卻是該學年才剛接受校方的任命，普通話教學年資不足半年。在剛接受普通話教學任務的學員中，又以任教中文科者為主，據稱，某些學校已提醒全體中文科教師準備參加普通話基準試，以便逐步實施「用普通話教中文」。因此，甚至有學員誤以為進修是為「用普通話教中文」作裝備，幸好通過討論，才逐步澄清兩科本質上的差異，例如：

我們做功課的時候，是根據那個普通話課程綱要，還是根據那個中國語文綱要？[FG3/29/Situ]

（學員意見出處的標記方式：「FG3」代表第三組的訪談紀錄，「29」是頁碼，「Situ」是個別學員的代號，如此類推。）

我覺得要根據普通話。因為你的焦點是放在普通話，如果你教中文，可能想法也完全不同。[FG3/29/Yun]

同樣以「聽、說、讀、寫」為課程訓練目標，中國語文科教學當然

要比普通話科深入透徹（香港課程發展議會，2002），畢竟前者是「語文」訓練，而且訓練的範疇也不只「聽、說、讀、寫」幾項基本技能；後者則只是「語言」訓練，強調在母語基礎上口頭表達的變異（黎歐陽汝穎，1997; Tse, et al., 1995），所以學員不期然會聯想到二者只是語音不同，如：

……我就覺得聆聽是最主要的考慮。因為如果說他們說話的能力，或者是膽量之類，中文科也有說話訓練，所以我想普通話跟中文科的說話訓練，主要還是發音不同。[FG3/50/Situ]

這樣的觀念，意味著教師以為只要具備良好的普通話水平，「用普通話教中文」的問題就可以迎刃而解。顯然，該學員並沒有仔細考慮學生的起點和曾接受的普通話訓練。廣州話和普通話在語音、詞匯和語法方面都有差異，影響所及，如以「我喜愛的電視節目」為題要求學生發表個人意見，大部分學生在中文課堂應該可以暢所欲言，但在普通話課上則要靠一定的語言「輸入」，才会有較有條理的表現，發揮肯定受影響。同理，同一年級的聆聽理解要求，廣州話題材的難度也應該比普通話的高。如果語言「輸入」或引導不足就要求學生在普通話課完成活動，教學效果就只會一敗塗地。

最主要是教材的問題。我們的教材沒有很多活動，應該是通過活動來讓學生學到普通話的。……但是通過活動呢，學生不一定就有理想的反應。所以變得就要管他們安靜啊，怎麼的，就不是這麼理想。[FG3/40/Situ]

由此可見，如果不注意分辨普通話科和中文科教學在深度和廣度上的差異，「用普通話教中文」對兩科的教學成效都沒有好處。到底普通話科和中文科日後應如何融合，其實並不是小組晤談的焦點，所以也沒有具體的結論，不過大部分以廣州話為母語的普通話教師則透露以下的隱憂，值得考慮「用普通話教中文」的校方認真關注：

我們上課時的態度、語言也不一樣，尤其我們不是母語的老師。我

覺得教中文的時候，輕鬆很多……；教普通話的時候，有時候會怕自己說錯……就有很多負擔。[FG3/52/Yun]

這位教師的「負擔」，既是心理上的，也直接反映語言能力的問題。因為普通話不是母語，表達難免有窒礙。師生都不能暢所欲言的後果，往往是教學活動簡化或省略（唐秀玲等，2001），直接降低教學質量，潛在問題不容忽視。

### 聽說教學

普通話科的教學強調口語訓練。在晤談的過程中，不少學員提出對課程評估要求的疑問，這些疑問，也是他們對普通話教學認識不夠確切之處。首先是聆聽和說話教學的關係：

……你要設計兩節的聽說訓練，但一般來說我平常教聽說的都是一節課，一節聽說，一節示範語音跟……可能評估。所以如果分兩節來教的話，我實際上不會這樣教，這裏可能有一點難。[FG4/1/Yuan]

因為我覺得，比如說聽和說一個教節，我覺得時間比較好。一堂課教聽，一堂課教說，那麼聽可以教一堂嗎？[FG7/7/Zou]

聆聽和說話是普通話教學的首要重點，但聽說教學應該如何分立或結合處理，以上的教師顯然並不清晰。課程評估習作要求學員完成「兩教節聽說訓練」的教學設計，但並不等於要把「聽」和「說」硬性割裂處理，況且，這根本不符合語言教學的事實——廣義而言，只要課堂上有師生雙方就課題的答問，都可以視為聽說教學的一種實踐，反而全節課都做聆聽或說話練習，只是機械式的操練，完全沒有交際可言（劉冰、馬海燕，2004）。要用兩教節處理聽說訓練，只想到機械操練；明知不可行，卻意識不到如何利用兩節課螺旋遞進，深化學生於同一種語言功能方面的訓練，可見教師平日的教學實踐和語言教學觀念都比較平面，而教學銜接的意識薄弱。

在這些教師心目中，聽說教學到底該教些甚麼？以下是一個較具體的構想：

成語是很好用的，因為平常對話中我們也可以用。我就要求學生用成語來說話。我的設計大概是這樣子的……。不過有甚麼更好的聆聽，到現在為止我還沒有弄清楚，究竟我們的聆聽是要聽甚麼呢？從前我以為聽錄音帶就可以了，聽懂就可以了，你說甚麼information（資料）我能拿下來就是了。不過現在好像有點迷路了……。這個不是information，我們要聽的是背後的一個message（信息），究竟我們要information還是message？我現在還是停留在information的階段，我不知道是對還是不對。[FG1/1/Le]

其實，以成語為聽說的題材，只可以偶一為之。因為成語是書面語，讓學生認識成語的含意和用法，應該是中國語文科的教學範圍；要學生聽明白普通話講述的成語故事，除非學生已學過有關的成語，否則難度一定比聆聽生活題材高，也違背普通話聽說教學的基本精神。因此，如果該教師能分辨主次，就不會出現「聆聽要聽甚麼？」的疑問。在他而言，題材是成語故事，學生能聽出故事大意，結合已有的語文知識，猜對是甚麼成語，練習目標理應達到，而聆聽的目的當然止於聽取資料而已，並無所謂「信息」之類的言外之意。不過，教師也應該明白聆聽能力有不同層次，如：聽記、聽辨、聽懂、聽猜等（謝雪梅，1997），針對不同的學習階段，應該對學生有不同的要求。

此外，以下是另一位教師混淆中文科和普通話科教學理念的典型例子：

我今天想就是，譬如說，每四個人一組，給一張高影片，讓他們設計一個網站的首頁，再出來解釋。那他們記得的詞語就更牢固了。（如果）針對的還是句型的練習，（未免）很傳統的。[FG6/10/Yin]

按這位學員的說法，「句型練習是傳統的」，但「傳統」有何優劣？如果活動的過程中學生完全無須「輸入」普通話的語料（楊惠元，1996），這個活動跟中文科的說話訓練有何不同？如果學生都可以自行用普通話說明網站的設計，普通話課的訓練還有甚麼意義？由

此可見，當教師努力構想活動的題材和形式時，絕不能忽略學習目標，否則活動就會全無意義。

為引起學生學習普通話的興趣，很多教師挖空心思，但引起動機只是手段，並不是教學的最終目的。如：

我看學生還是對學普通話好像沒有多大興趣，所以我想設計一些比較有趣的……我記得有一些教材跟歌曲或者是繞口令，那些好像比較有趣一點……[FG3/11/Guo]

童謠、歌曲或繞口令是普通話課堂常用的教學素材，為課堂增添不少活潑色彩，但這些教材跟聽說訓練有何關係，可以如何應用於交際，教師的概念必須清晰，否則就會本末倒置。另一類極端的理念就是聽說教學也不忘語音知識的灌輸，而且擺脫不了練習本的作業：

（為甚麼一定做作業？）舊的課程綱要比較注重拼音。語音知識多，……可能學生的拼音程度差，所以我們要加強這個語音知識（訓練）。[FG6/10/Liang]

教學範圍越廣，就越需要取捨剪裁，過分強調語音知識學習，學生就會否定普通話科的學習意義。聽說訓練應該以學習交際為目標，教師側重灌輸語音知識，無疑捨本逐末，教學不分輕重主次。

……我的重點放於怎樣教學生交際。我的學生很參差。有些可能已學過三年的普通話，但有一些從沒接觸過。所以一開始的時候我可能會用一些對話，先自我介紹，然後再引導學生分組，之後再聽課文，給他們具體的練習等。[FG2/6/Fan]

那我想問，交際的意思就是兩個同學或者其他同學可以用普通話跟別人溝通，是不是一定要一個環境，就是在銀行，在商場，買東西問路等等啊？……我的構思就是，主題是性格，然後給一些詞語，比如說踏實啊、驕傲啊，然後叫同學互相訪問，你喜歡哪些類型的同學，這個算不算？如果他們有互相交流啊，回答、訪問的話，這個是不是交際能力？[FG5/14-15/Li]

由以上節錄的話語片段可見，部分教師對交際的條件概念模糊，除了是有問有答的語言形式外，並未掌握「以語言達成溝通目的」的交際意義（盛炎，1990），換言之，問路就是為了要知道正確的方向，討價還價就是要完成買賣。在教學過程中，學習內容的深淺應該由學習需要而定；是否需要特定的語言形式，也應該視乎學習階段和教學條件。如果教師的概念不清晰，教學設計也將難以切合學生的學習需要。

### 評估

學習、教學和評估，都是教育改革主張不可或缺的教育環節。因此教師對語言評估的觀點，也可以引證他們的語言教學觀念。事實上，令教師最感無奈的，往往是構思靈活教學之餘，卻擺脫不了呆板機械的評估機制：

我的學校在考試時大部分都要考語音，尤其是筆試，。……考卷出語音部分比較多。這就是一個難題，不可以不教。[FG2/16/Fan]

如果教科書的內容全都是考試範圍，教師就不敢不處理；而為免班際之間出現太大的教學分歧，評估的範圍都必須一致。結果，最容易劃一、最「客觀」的評估方式就是筆試，而評估內容則變成以語音知識為主。由考試主導的語言教學，與原來以聽說為主的語言教學主張完全脫節。

能夠擺脫考試的束縛，除非普通話科的成績不算入正式學科之列（只予等級，不算分數），兩期共來自四十多所中學的教師中，絕無僅有：

有普通話的分數，但是我就用平常的表現，30%。然後呢，課堂來些測驗、默書，考試30%，然後有一個專題的研習就40%。  
[FG3/61/Zhou]

說到底，教師的教學空間，主要由校方賦予。以每班每星期約一教節、每位普通話科教師不只任教一班而言，個別教師根本應付不了

頻密的持續性評估，結果唯有保留考試，令「考試主導教學，教學為了考試」的惡性循環不息。要突破傳統教學與評估的困局，一位資深教師認為課堂內外都要配合，而且長期培養學生的興趣和自學能力，比持續評估更有意義：

我覺得評估方面可以從兩個角度來看。一個是短期的，一個是長期的。……介紹（學生）聽網上的廣播，隨時都可以聽的……希望學生以後自己主動去聽。……評估有時候是不可靠的，我們只看到眼前的結果，然後調整，政府很多政策都是這樣子。……但是調整太快了，有時候會迷失方向……我沒有想到怎麼樣去評估，當然他們做東西就很容易做評估，他們聽懂沒有啊，聽懂多少啊，還可以怎麼調整，讓他們比聽懂多一點。但是怎樣培養他們的興趣呢？……那個態度、價值觀，就是很難，但又是語言學習最重要的。[FG1/15/Hu]

評估對促進學習的效用見仁見智，但評估與「引起學生興趣」或「培養自學能力」應該並無衝突。這位教師擔心的，可能是過分強調測試式評估的話，師生都只會忙於應付考試，而距離語言學習的交際目標則會越來越遙遠。

## 結語

本文原意通過探討在職教師的普通話教學觀念，揭示本港中學普通話教學潛在的一些問題。綜合個人建構心理學派的「個人資料蒐集表」和小組晤談結果，發現研究內普遍教師關注的，首要是一般的課堂氣氛，以致學習目標能否達成。但是普通話課的學習目標是甚麼？怎麼學？怎麼教？「蒐集表」內卻甚少提及，這些似乎都並不是教師判斷普通話課堂成敗的重要考慮條件。從積極的方面想，教師可能都清晰了解普通話的教學重點，對教學目標的理解也比較一致。然而，由小組晤談的紀錄可見，教師並沒有注意仔細分辨「語文」和「語言」的教學概念，他們的教學觀念也直接影響普通話課



堂聽說活動的開展，教學成效成疑，而這正是本文提出的問題關鍵。試問要求學生具創意和發揮創造力跟普通話學習有何關係？要求學生完成抄寫之類的普通話作業，對提高普通話表達能力有何幫助？須知道有創造力不等於就能自動轉化為普通話的表達能力。要求學生用普通話來說明網站設計的意念，背後的普通話詞匯，學生可能是從不認識的。中文科能用的教學策略，並不能一下子就遷移到普通話科來，反之亦然。這一點，在兩個學科協調的過程中，絕對不能忽視。

上文提及，普通話作為一個獨立學科的發展有限，長遠而言，總要跟中國語文科的教學協調。普通話科畢竟是一種語言能力的訓練，如果沒有實際內容，很難開展交際的話題。但普通話並不等於思維訓練，更不可跟本港以廣州話授課的中文科教學同日而語。目前，中文科的教師不一定都任教普通話科，但「用普通話教中文」大勢所趨，普通話科教師任教中文科或協助發展「用普通話教中文」活動的機會將越來越大。假如沒有意識到「語文」和「語言」教學應有的分別，很容易會被看似相同的「聽、說、讀、寫」名目誤導，教學成效必定大受影響。

聽和說本來就是兩個不可分割的交際元素。如何在不同教節之間深化同一課題的聽說訓練，研究內的教師似乎並沒有足夠的認識。不甘於依書直說的或會嘗試設計不同的學習活動，但活動之間如果缺乏進深的聯繫，活動的學習意義難免失色。即使是再精彩的繞口令或笑話，也只是引起動機的手段，並不能取代普通話教學聽和說的重點內容。此外，有些教師以為要求學生說長的句子，就是提高語言教學的要求。在日常的會話中，真實的話語的片斷往往是零零碎碎的。除非演講或辯論，一般人說話並不會長篇大論，教學當然也不應該偏離說話的實際需要。

除了課堂內的安排，語言教師不能也不應忽略課餘的輔助策略。所謂「交際功能」，無非是運用語言達成交際的目的。只要能引導學生運用恰當的語言促進溝通，就達成語言教學的目的。因此，教師根本不用拘泥於特定的學術概念或權威的授課形式。

評估是近年教育改革的重要項目，傳統的形式以學期末的總結性評估為主。時下推行的卻可以分為多個層次，於不同階段實施。以語言教學而言，評估可以包括平時進行的觀察，但卻不一定正式算分；畢竟，語音或交際成效比較主觀，而評估最有價值的是給學生回饋，讓學生知所努力，並肯定學生努力的成績。至於引導學生自我評估，目的是讓他們循序漸進，掌握學習目標，繼而努力達成學習目標。還有學生之間的互評，也是要促進學生思考，訓練學生以同一標準要求自己，要求別人，知己知彼，豐富學習的過程。顯然，評估的方向已經從全由教師判斷，逐步轉移到學生的自評、他評和互評。如果教師能認清各種評估措施的理念，勇於嘗試，多創設評估機會讓學生參與，在深化學生的學習之餘，應該可以舒緩教學的負擔。

總括而言，普通話在香港的教學問題相當複雜，上文只嘗試通過剖析在職教師的教學理念，呼籲教育界同工正視語文教學與語言教學的區分，從而釐清教學目標，擬定合適教學策略，以迎接授課媒介轉變的挑戰，保證語文教學的素質。資源所限，其他與「用普通話教中文」的重要課題均並無探討。究竟以普通話授課能否提升語文能力？普通話與現代漢語書面語是否完全對應？漢語拼音在語文課應有甚麼位置？「用普通話教中文」能否保障學生的口語訓練與公開考試的要求銜接？凡此種種，都是前線同工面對的實際考驗，亟待繼續鑽研，而在制定課程及教學過程中更必須認真思考。

## 鳴謝

本文報告的研究獲香港教育學院中文系教研基金資助，謹此致謝。

## 參考文獻

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》(頁62-70)。香港：惠僑

英文中學。

何偉傑、李藹兒(1999)。〈方言或標準語教學：中文老師的抉擇〉。《普通話教研通訊》，第7期，頁2-3。

林進材(1997)。《教師教學思考——理論、研究與應用》。高雄：高雄復文圖書出版社。

香港教育署課程發展處中文組編(2000)。《集思廣益二輯——開展新世紀的普通話教學》。香港：政府印務局。

香港教育署課程發展處中文組編(2003)。《集思廣益三輯——普通話學與教的實踐與探討》。香港：政府印務局。

香港課程發展議會編訂(1997)。《中學課程綱要：普通話科》。香港：政府印務局。

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。

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》(雙月刊)，第11期，頁40-44。

陳瑞端(2003)。〈關於香港地區普通話教學的一些反思〉，載香港大學教育學院香港普通話培訓測試中心編，《普通話教育的發展和推廣國際研討會(2002)論文集》(頁133-144)。香港：香港大學教育學院。

盛炎(1990)。《語言教學原理》。重慶：重慶出版社。

許慧玲譯(1997)。《個人建構心理學入門——解讀你的心靈》。Vivien Burr & Trevor Butt著，*Invitation to personal construct psychology*。台北：心理出版社。

楊惠元(1996)。《漢語聽力說話教學法》。北京：北京語言文化大學出版社。

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——檢討總結報告》。香港：政府印務局。

歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞(2003)。《母語基本能力——香港教育工作者的看法》。香港：香港大學。

黎歐陽汝穎(1997)。〈為香港的普通話教學定位〉。載香港教育署課程發展處中文組編，《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：政府印務局。

- 劉冰、馬海燕(2004)。〈語言教學法述評〉。《商業經濟》，第9期，頁123-124。
- 謝雪梅(1997)。〈中小學普通話科的聽說教學〉。載施仲謀、林建平、謝雪梅著，《普通話教學理論語實踐》(頁139-162)。香港：廣角鏡出版社。
- Bannister, D. (1981). Personal construct theory and research method. In P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research* (pp. 191-199). Chichester/New York: J. Wiley.
- Ben-Peretz, M. (1984). Kelly's theory of personal constructs as a paradigm for investigating teacher thinking. In R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *First symposium of the international study association on teacher thinking* (pp. 103-111). Tilburg, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Diamond, P., & Zuber-Skerritt, O. (1986). Postgraduate research: Some changing personal constructs in higher education. *Higher Education Research and Development*, 5(2), 161-175.
- Ethell, R. G., & McMeniman, M. M. (2000). Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 87-101.
- Gao, L. B. (2004). *A study of Chinese teachers' conceptions of teaching*. Hubei: Hubei Jiaoyu.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 39-52.
- Kelly, G. A. (1955/1991). *The psychology of personal constructs* (Vol. 1). New York: Routledge.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 27-38.
- Oberg, A. (1987). Using construct theory as a basis for research into teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1), 55-65.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pope, M., & Denicolo, P. (2001). *Transformative education: Personal construct approaches to practice and research*. London/Philadelphia: Whurr Publishers.
- Roberts, J. (1999). Personal construct psychology as a framework for research into teacher and learner thinking. *Language Teaching Research*, 3(2), 117-144.

- Sanders, S. E. (1995). Teachers' understanding of subject: A cause for research? In J. Salisbury & S. Delamont (Eds.), *Qualitative studies in education* (pp. 86–64). England: Avebury.
- Shaw, M. L. G. (1980). *On becoming a personal scientist: interactive computer elicitation of personal models of the world*. London: Academic Press.
- Shaw, M. L. G. (1992). *RepGrid2*. Calgary, Canada: Center for Person-Computer Studies, the University of Calgary.
- Tse, S. K., Chan, W. S., Ho, W. K., Law, N., Lee, T., Shek, C., Wong, C., & Yu, F. Y. (1995). *Chinese language education for the 21st century: A Hong Kong perspective*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University.
- Yeung, K. W., & Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20(2), 213–235.
- Zuber-Skerritt, O. (1988). Personal constructs of second language teaching: A case study. *Babel: Journal of the Australian Modern Language Teachers' Association*, 23(3), 4–9.
- Zuber-Skerritt, O. (1991). Eliciting personal constructs of research, teaching, and/or professional development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(4), 333–340.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in higher education: A framework for action research*. London: Kogan Page.



## 附錄二

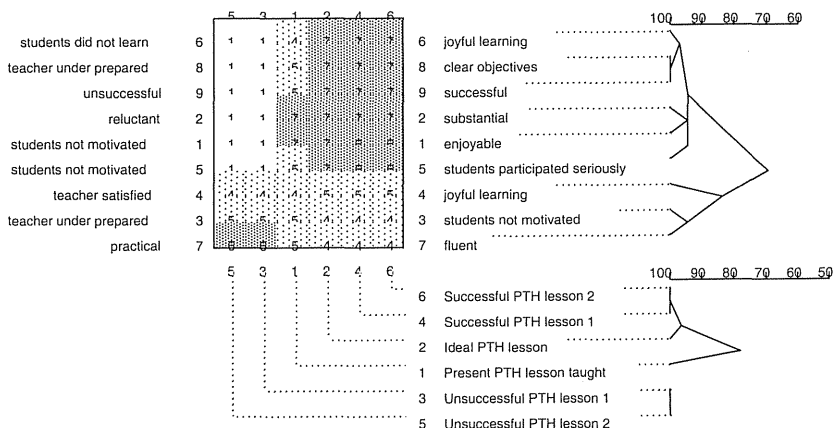
### 資料蒐集表「聚焦」分析〔學員XXX〕

注意：

1. 由於電腦分析的軟件（Shaw, 1992）只能分析英語，閱讀下表時請對照各位原來的中文手寫表格。
2. 下表內各橫列即是各位曾經用以評量「反思項目」的指標（construct—建構），而這些「建構」都是成對運用的，所以跟一般單獨的「概念（concept）」不同。
3. 「聚焦分析」主要是按各位對「反思項目」的量化評價而把各位的擬定的「建構」重新排列，試圖透視各位對普通話教學的具體觀感（包括你認為成功的普通話教學包括的元素／你真正重視的教學內容、重點、課堂等）及各位對普通話教學的自我評價。
4. 在下表內各位可以先看看「成功——不成功」的「建構」附近有哪些其他項目（右列的數字尺度是百分比指標，反映你按各項「建構」評分時的相似程度）；然後再看看「你目前任教的普通話課堂」的定位，原理同上。

FOCUS: XXX

Elements: 6, Constructs: 9, Range: 1 to 7, Context: Perceptions of PTH classroom teaching and learning



## **Implications for Teaching Chinese Language in Putonghua: A Study on Secondary Schoolteachers' Perceptions of Putonghua Teaching in Hong Kong**

*Pamela Pui-wan Leung*

### **Abstract**

*This study explores Putonghua teachers' perceptions of Putonghua teaching and examines the potential implications of these perceptions for teaching Chinese Language in Putonghua. Participants in the study include a total of 46 secondary school Putonghua teachers in two professional development courses in 2004. Data collected through Repertory Grids and focus groups indicate that the participants' main concerns in Putonghua lessons were related to general classroom atmosphere rather than specific language learning objectives. The three themes identified, i.e., "Differences between teaching Putonghua and Chinese Language", "The teaching of listening and speaking" and "Assessment", suggest that the participants did not clearly distinguish the learning objectives of the Putonghua subject from those of Chinese Language. These perceptions may impact on the instructional design and the learning and teaching quality of both "language" and "literacy" in Chinese. School personnel should consider these teacher perceptions seriously before any decision to teach Chinese Language in Putonghua is made.*