

## PMI 課堂的教學語言效能探析

郭思豪

香港教育學院中文學系

本文針對教師「用普通話教中文」（下稱PMI）的語言表現，探討它與教學效能的聯繫。研究發現，成功的PMI教學，教師的語言表現呈現強烈的一致性，同時由此引起學生的學習行為反應（包括情意和語言反應），也異常相似。概括而言，優秀的PMI教師，都同時具備照顧者（caretaker）和教者（teacher）的語言特徵，並成功吸引學生在聆聽和回應教師話語時，高度集中，積極扮演學習者（learner）和運用者（user）的角色。<sup>1</sup> 本文通過考察教師的語言表現和學生的學習回應，結合細緻的話語分析和相關教學策略的探討，期望為「高效的教學語言」找出具體涵義。

關鍵詞：PMI、教師口語、語言輸入

### 階段性的成功指標

過往研究指出，PMI的成敗關鍵來自教師和學生。<sup>2</sup> 從教師言，良好的普通話能力不容易獲得，加上預期學生反應消極，於是對PMI形成一種疑拒心理。從學生而言，基本的普通話能力仍未建立，對

PMI缺乏興趣和自信，疑拒的心理狀態與教師相近。<sup>3</sup>因此PMI實施之初，師生關係變得緊張、疏離，教學氣氛相對沉滯。表面上，核心問題似乎仍是普通話能力不足，造成推行PMI時舉步維艱，因此往往以為解決了普通話能力問題，建立起教與學的信心，PMI問題也就迎刃而解。可是事實並不如此，其理有二：

1. 一些學校即使能解決教師普通話水平問題，但不可能等到學生已具備足夠的普通話能力，才開展PMI計劃。因此學生面對陌生的學習語言而感到壓力，影響學習效果，還是須設法解決的。
2. 根據廣泛的觀課經驗，普通話良好的教師，教學表現不一定突出；另一方面，普通話良好的學生，不見得就能投入學習。可見除了普通話能力外，還有其他因素影響著整體的教學成效。

不能否認，PMI要取得成功，教師必須具備良好的普通話能力，但這是主要條件（但非必要），卻不是充分條件。通過這次研究，我們發現教師普通話能力不足一直被視作PMI的主要障礙，只是缺乏實證的推想。能力問題被誇大，也就掩蔽了PMI最需要克服的難點。教學能力雖會影響教學心理，但教學心理有時候會反過來影響教學能力，針對PMI而言，把能力和心理的因果關係倒過來思考，其實正好揭示了問題核心。也就是說，師生之間面對教學語言變革所產生的疑慮和抵制等消極心理，以及教師不諳運用合宜教學策略予以抵消，正是關鍵所在。

上段從反面角度揭示問題，其實本文是要嘗試通過正面經驗，指出PMI該如何邁出成功的第一步。這裏所謂的「第一步」，是指推行PMI初期的適應困難，而「成功」指標則須作出具針對性的考量：<sup>4</sup>

1. 能達致預設的教學目標。
2. 教師運用普通話施教，能表現出與運用母語無異的自然和自信。
3. 學生投入學習，與教師和同學互動無礙，並未因以普通話學習出現明顯的不安和退縮。

第一項是必要指標，以符合教學的最終意義。第二和第三項則著重評估教師和學生運用語言的表現，以探討深層的心理基礎。我們邀請五位小學教師參加研究，並以一至五排序。<sup>5</sup> 他們的相關資料參看表一。

表一 五位PMI教師的教學背景和普通話水平

	教師一	教師二	教師三	教師四	教師五
教齡	6	6	6	3	1
PMI教齡	4	3	3	1	1
PMI級別	二年級	二年級	四年級	一年級	一年級
普通話水平	優	優	優	優	良

通過觀課，教師一至三被研究小組評為表現優異，可作範式；教師四表現中等，教師五則暫時未如人意。根據上列指標，教師一至三與教師四至五的主要區別在於語言表現，其中第二項的「自然」和「自信」，指的是一種心情處於放鬆狀態下的語言面貌，並不跟普通話能力直接相關。教師一至三完全能達成有關指標，但教師四說話時的情態仍稍嫌拘謹，不夠開朗，語調也變化不足。至於教師五甚至顯得有點畏怯，大大削弱了語言的傳意功能。學生方面，則受教師影響，往往有類似表現。

從表一所列資料看來，教學經驗似乎是PMI成敗的主因，教學經驗（尤其是PMI經驗）越豐富，教學表現越佳，但不宜因此忽略另一些同樣關鍵的因素，比如教學觀念。據訪談顯示，教師一至三對PMI一直抱持樂觀態度，時常強調學生的進步表現，面對難題時設法解決。教師四至五雖也提到學生在聆聽能力方面的改善，但總的傾向是強調PMI的困難，表示師生頗感吃力，教師四甚至認為一年級開展PMI計劃也許太早，應該推遲。教師的教學觀念和思維方式當然也受經驗影響，但倘若教師一開始就缺乏成功實踐，觀念和經驗之間的關係就容易墮進惡性循環。此外，教師三第一年從事PMI教學時，筆者曾往觀課，當時她已表現出色。可見把教學成敗歸因於教學經驗並無實質意義，正確的觀念和實踐才是教學研究最需要的課題。由此而言，教師一至三能做到「自然」和「自信」，

是他們把自己的「傳播者」角色，看成真正的和有能力的語言運用者，以傳意（包括傳情）為目的，以交際為要務，同時把「受傳者」視作相對平等的溝通者（也就是不過分低估他們接收信息的能力），而不完全是被動的等待教導的學生。

下文將把教師和學生分別看成「傳播者」和「受傳者」，從四個不同角度（照顧者、教導者、學習者和運用者），解讀其具體的實踐細節和深層意義。

## 富感情的照顧者

上文提出PMI課堂成功的三項標準，其中一項是「教師能表現出與運用母語無異的自然和自信」。三位獲得研究員高度評價的教師，他們的教學語言都同時具備這些特徵。這裏所謂「自然和自信」，是指一種貼近運用母語的表現，既「可感」，也「可懂」，也就是能做到「感性」和「知性」的全面輸入。從發出信息者的角度看，這種「可感輸入」是一種「照顧者語言」（caretaker speech），而「可懂輸入」則屬於「教導者語言」（teacher speech）。

一般而言，教師在課堂上追求的是「教導者語言」，以清晰、規範和具教育意義為準，<sup>6</sup>但PMI課堂不僅僅作為知識的傳授，教師除了須善用「教導者語言」外，還須大幅度提高對「副語言」的使用。道理很簡單，假如比較「用廣州話教中文」和「用普通話教中文」，前者運用彼此都能理解的語言，傳意基本無礙，但後者則因為學生對普通話的理解能力不足，因此所謂「以清晰、規範和具教育意義」的「教導者語言」，對他們意義不大，而大部分的傳意功能，只能通過教師的「副語言」來完成。所謂「副語言」，也就是說話者的情態、動作和音調等話語內容以外的元素，而對於語言學習經驗粗淺的小學生來說，接近父母語態的「照顧者語言」，是最合宜的「副語言」形式。盛炎（1990，頁71）指出，「照顧者語言」該有如下表現：

1. 輸出的形態是：簡單、清楚、重複、速度慢、充滿了感情、

伴隨著豐富的態勢語、有具體的語言環境。

2. 輸出的方法是：重內容，不重形式，以學習者為中心，不盯住學習者的錯誤不放，學習者有進步則給予鼓勵或獎賞。這正是父母對著剛學說話的孩子時，所表現出來的語言風格。孩子聽不懂話語的意義，卻能通過伴隨語言發生的種種色彩去感知，一點一滴積累語言經驗，不必花太多時間，就能基本掌握與外界溝通的語言形式。可見對於牙牙學語的孩子來說，語言的整體感知比語言形式的理解更為重要，也就是豐富的語言色彩，能更有效地讓他們習得母語。

三位表現優異的教師，除了話語流暢、準確和清晰，還同時語調親切、生動，充滿了「照顧者」的語態，讓學生在「可懂」之前，已能「感受」到教師的情意，因此更願意努力去理解話語的意義。也就是說，三位教師的說話風格，兼具「教導者語言」和「照顧者語言」之長。

小學生「用普通話學中文」，性質正與孩子習得母語相近。據觀課所得，教師一至三說話時都情態投入，語調富於變化，並善用合宜的體態語輔助表達，讓人聽起來感到就像母語般充滿溝通的興致和誠意。下面舉述一個簡單例子。課節開始的敬禮環節，教師二的方法是：

- (1) 師：好，準備，起立！今天呢，我們多了兩位老師，我們就說老師就行了，好嗎？嗯，各位同學，早安！
- (2) 生：李老師，早安！
- (3) 師（示意向另一位老師敬禮）
- (4) 生：老師，早安！
- (5) 師：好，請坐！

雖然只是簡單的敬禮，但整個話輪十分完整，指示清晰，有條不紊，學生容易依從，因此無不整齊、神氣和響亮地回應。整個敬禮過程，師生都笑意盈盈，氣氛愉快。值得補充的是，教師在說「早安」時，雙手齊肩握拳示意，表示一種振奮的心情，因此學生說「早安」時

都模仿回應，甚為雀躍。這種配合動作的語言表達，效果極佳。<sup>7</sup>

至於教師五的課堂氣氛卻截然不同：

- (1) 師：好！起立！
- (2) 生：唔好幫我影呀！（廣州話）
- (3) 師：好！今天有很多老師來跟我們一起上課。我們跟老師說早安，這個是蘇老師。
- (4) 生：蘇老師早！
- (5) 師：後面呀，是鄧老師。
- (6) 生：鄧老師早！
- (7) 師：後面羅老師。
- (8) 生：羅老師早！
- (9) 師：好啦！我們要安靜點呀，好，坐下！

上文指出，教師五的情態和語調整體都較平淡，未能以一種積極的情緒感染學生，因此學生的回應既不一致，也欠神氣，失去了敬禮的意義。對話中有學生說了廣州話，其實這現象於整個課堂頗為普遍。此外，教師在引導學生向觀課老師敬禮後，忘了示意學生向自己敬禮，使整個敬禮環節未能完成，雖是無心之失，但反映了教師對語言功能欠缺了應有的敏感度。

再看教師一的表現：

- (1) 生（班長）：起立！
- (2) 師：今天有一位跟我一樣，是梁老師跟我們一起上課，我們先跟梁老師打聲招呼，預備一、二、三！
- (3) 生：梁老師早安！
- (4) 師：還有羅老師。
- (5) 生：羅老師早安！
- (6) 師：各位同學，早安！
- (7) 生（班長）：敬禮！
- (8) 生：梁老師／早安！
- (9) 生（班長）：坐下！

教師一的情態不及教師二生動，但交代同樣清晰，而親切的語氣也能吸引學生。其中有兩點很值得注意。首先是「起立」、「敬禮」和「坐下」全由班長發號施令，可見教師很注重常規訓練。其次，學生向來賓敬禮時，無論「梁老師早安」還是「羅老師早安」，節奏都是一字一拍，但跟教師一打招呼時，卻說成「梁老師/早安」，把詞的節奏表達出來。可見教師具備相關意識，提示學生要把音節串成真實的話語，但有趣的是，學生還不懂得把能力遷移，用在類似的語言形式上。不過教師似乎沒有察覺，沒作跟進，看來這將是PMI「第二（深化）階段」的其中一個成功指標。

上述三位教師的話語內容相近，但注入語言的情感強度不一，效果截然相異。學生對富於情感和親切的語言，反應積極，也樂於回應；相反地，他們對於缺乏情感的枯燥音節，則僅表現出被動的服從。由此可見，學生對一般以普通話為媒介的教學指示並非全不理解，回應意願的強弱，主要在於教師能否透過「照顧者」的語言，在「師生」關係的基礎之上，與學生建立更貼近生活的「照顧者」和「被照顧者」的情感關連，激發學習興趣。此外，誠如盛炎所言，「照顧者」不會「盯住學習者的錯誤不放，學習者有進步則給予鼓勵或獎賞」，處處表現出對「被照顧者」的包容和尊重，為他們建立學習自信。下面順時序列出教師一僅在一個40分鐘的課節用過的讚賞語（只摘錄較特別的，一般正面的回饋語如「好」、「對」之類從略）：

- (1) 我非常欣賞同學能用心地聆聽。
- (2) 我們給她一個棒字，在這領受大家的欣賞，好不好？
- (3) 我們以掌聲鼓勵哦！
- (4) 我就覺得她非常勇敢，而且有信心地站出來，舉手出來讀書。
- (5) 哦！真專心，欣賞你們那麼專心地聆聽同學讀書。
- (6) 好，來了，誰可以問問題？哇！好踴躍，今天還有誰沒進步呢？
- (7) 給他一個棒的掌聲，鼓勵他。你可以的，嚴傅琪，給自己一點信心。

- (8) 好，可以了，誰來試試？今天還有沒有同學沒發言啊？嘉豪。  
對，為什麼烏鴉不受歡迎呢？  
很好，我們也要給他棒的掌聲，因為他真的勇敢，一、二、三。嘉豪，要多一點舉手，多一點進步，知道嗎？多爭取啊！
- (9) 哦，原來如此，你們的想像力真豐富。
- (10) 聲音多大，多有信心啊！
- (11) 我最討厭吃的水果是榴槤。很好，說得不錯，勇敢！
- (12) 哎喲，我非常欣賞她，因為她不單單地說老鼠的聲音最難聽，還有最詳細的解釋。
- (13) 哎喲！不錯，多勇敢，非常好！我也想不到呢！

就語例所見，教師讚賞學生的頻率高，語匯豐富，更重要的是，字裏行間，衷心讚美之情溢於言表。在這些讚賞語之中，既肯定能力，也肯定態度，尤可貴者，是對信心不足的學生給予極大的支持和鼓勵。教師用得最多的詞匯是「勇敢」和「信心」，並強調要爭取「進步」。其中「語例8」邀情被動的「嘉豪」回答問題，教師不僅稱讚他的良好表現，還要求全班同學給予掌聲鼓勵，把教師給予學生的關注，擴展到學生之間的互相支持，讓人印象深刻。<sup>8</sup>

再者，教師的「照顧者語言」除能引動積極的情意回應外，通過語調、情態等副語言因素的潤色，本身也為學習內容提供了更為具體的語境，讓學生覺得溝通具真實感，富有意義，於是顯得特別專注。

總的來說，教師針對學生對聽說普通話的疑拒心理，通過富於情感和更為真實的「照顧者語言」，激發學生學習興趣，再由興趣帶動專注聆聽和認真回應的態度，成功讓學生重新啟動「學習者」的角色。眾所周知，興趣和專注是有效學習的先決條件，可見要成功實施PMI，教師能消除「普通話是第二教學語言」的意識，把普通話當作母語（務求做到自然和自信，不必絕對準確），至為關鍵。



## 重規劃的教導者

在課堂上，當學生表現出對學習的興趣和專注，並視教師的語言為學習對象，下一步要關注的，就是語言的內容是否有學習價值。教師的「照顧者」角色主要以情感介入教學，引發學習動機，而教師的一套「教導者語言」，則追求明確、規範、豐富，並經過周詳部署，以達成管理和示範的目標。正如上文所說，「照顧者語言」是「可感輸入」，「教者語言」是「可懂輸入」，假如借用Krashen（1985, p. 2）的輸入理論，理想的「教導者語言」，更應該是「可懂輸入+1」，也就是在學生理解的基礎上加入有學習意義的難點。

下面列出「教導者語言」的主要功能和特點，再舉例說明：

1. 語言管理策略：簡明、直接、重複，並對主體的語言學習起支援作用
2. 語言示範策略：規範、豐富、有規劃、具教育內涵

教師通過語言管理學生行為，務使令行禁止，以發揮語言的特定功能為主，不大重視它的內容是否同時具有學習價值。但理想的PMI管理語言，須兼具管理功能和學習示範作用，讓學生在聽取學習指令的同時，通過反複的聆聽和語言回應，習得一定的普通話能力。在教師一至三的管理話語中，可以找到不少這樣的例子：

1. 數數字：數字是最常用卻又很不容易習得的普通話音節，教師通過活動開始前的提示（如「一二三開始」）和活動結束前的倒數（如「九八七六五四三二一停」），不斷讓學生有反複聆聽的機會。有經驗的普通話教師都知道，即使重點地教讀數字，也是極其費勁的事，如今教師只須通過管理語言，讓學生反複聆聽，就能使他們自然而然地學會數字發音，並在學習活動中運用自如。
2. 順口溜：當學生上課的注意力不夠集中或開始聊天時，教師不會說「留心」或「安靜」之類的話或發出「sh」的聲響來制止，而會採用接背順口溜的方式來糾正。例如學生不留心，教師會說「小眼睛」，學生則接著背「看老師」；倘若教師

說「小嘴巴」，學生則接「不說話」等。小學生顯然對這種管理方式興致勃勃，積極回應；如此既能收管理之效，也使學生熟讀如流，牢固和準確地掌握更多音節。<sup>9</sup>

此外，三位教師在提問和引導學生作答時，往往反複輸入學生回應時需用的詞匯，為學生提供額外的學習機會，解決他們因普通話詞匯不足而逃避表達的問題。就用以下一段對話為例：

- (1) 師一：好，我們給她掌聲吧，我非常欣賞同學能用心地聆聽。
- (2) 師一：好，我們現在看看她有什麼值得我們欣賞的呢？我們要多給她欣賞的話，對不對？
- (3) 生一：我欣賞你很有感情。
- (4) 生二：謝謝！
- (5) 師一：還有沒有同學給他一點聲音，一點欣賞的話語，有沒有？沒有嗎
- (6) 生三：我欣賞你很勇敢。

教師指示「生二」朗讀後，邀請班上同學給予讚賞。同學讚賞要用到「欣賞」一詞，這詞的音節不容易掌握，教師就在邀請的話語裏把「欣賞」重複了三遍，「生二」主動舉手，準確地把「欣賞」運用到他的讚賞語中。教師繼續邀請其他同學作評論，把「欣賞」再重複輸入一遍，「生三」流暢自如地再作回應。整個話輪，以輸入、回應、再輸入（鞏固）、再回應的模式進行，教師沒有專門地教讀「欣賞」或讚賞的功能句式，但學生顯然學得很好。可見專注於語言的內容，卻同時把它的形式學得更牢固，是借助母語習得理論的最佳語言學習模式。假如教師沒注意「供詞回應」的重要性，把輸入的話語改成「同學能用心地聆聽，我很開心」，或「同學能給她一些鼓勵的話嗎」，或「同學能稱讚一下她嗎」，學生肯定不能如此自信地回應。在幾位教師的話語裏，這種有意無意間（最好最後都能把「無意」變成「有意」）為學生提供語料的例子甚多，可見學生能做到「與教師和同學互動無礙」，絕非偶然。

「照顧者語言」傾向自然表達，以情意溝通為主；「教導者語

言」則講求精心設計，盡量提高學習密度，兩者的本質有所區別。但在語言教學尤其PMI的課題上，能在兩者之間取得平衡，既在情意上讓學生樂意接收信息，而所接收的信息又能使知識和能力有所裨益，可謂理想不過。其實所謂專業的教師語言，所追求的就是這樣的一種境界。

## 主動的學習者

處於「照顧者」和「教導者」的另一端是「學習者」(learner)和「運用者」(user)，也就是說，優秀的「照顧者」和「教導者」，往往產生理想的「學習者」和「運用者」。正如上文所說，PMI課堂的一個成功標誌，該是「學生投入學習，與教師和同學互動無礙，並未因以普通話學習出現明顯的不安和退縮」。從教師一至三的課堂觀察，除了個別學生對陌生的學習語言還是有所疑拒外，絕大多數學生不僅未見不安和退縮，反而顯得頗為樂暢和主動。這就是一個理想的「學習者」的具體表現。一個樂暢和主動的「學習者」，倘能配合合宜的教學策略，讓他們成為一個忙碌的「運用者」，學習成果將更堅實。

就課堂所見，學生主動的學習表現，可從「自主」、「自信」和「分享」三方面說明。

「自主」指學生自我選擇投入學習，因此對教師種種學習要求，都盡力完成，並不虛應。例如教師提問，學生爭相舉手作答；教師安排小組活動，學生迅速分工，展開工作；教師邀請同學在班上表演，學生樂意嘗試。這種種表現，對表演慾旺盛的初小學生來說，也許並不稀奇，但考慮到他們正在運用陌生的普通話上課，那就要刮目相看了。究其原因，正如上文所說，教師語言的親和力和示範性起著主導作用。教師通過可感和可懂輸入，讓學生感知信息內容，並從中習得語言形式，增強參與課堂活動的能力。此外，教師為學生布置有意義的學習任務(例子見下文「忙碌的運用者」一節)，提高學習興趣，也有助激發內在動機，形成一種自主內驅的學習情態。

「自信」指學習時所表現的一種良好心理素質。學生回應教師時，一般都能做到反應敏捷，情態自然，舉止大方，語音清晰；即使性格內向或開始時缺乏信心的學生，經過教師引導和同儕支持，也逐漸變得願意嘗試，一點一滴地積累成功經驗。這當然與教師善問善導、並時刻以誠懇的稱讚回饋密切相關，學生不斷獲得鼓勵，自信心自然就能建立起來。

「分享」指學習時同學之間所表現的一種積極互動（包括互相支持）態度。學生發表意見和進行表演時，同學樂意聆聽和給予鼓勵（包括掌聲和語言鼓勵）。進行小組活動時，同學合作無間，樂意貢獻自己一份力量。同學之間建立起一種良性的情感關係，對語言學習尤其有助益。樂意「分享」當然建基於「自主」和「自信」，不過教師把學生組成常設小組（一般四人一組），注重評估小組表現（包括學習和秩序表現），通過組際競爭，組員榮譽與共，大大增強他們交流信息的動機，形成一股活躍和富於成效的學習氣氛，也是功不可沒。<sup>10</sup>

總的來說，學習者面對陌生知識，開始時往往因畏難而產生疑拒心理，倘不善於處理，他們的學習態度會傾向服從、羞怯和疏離。從錄像所見，學生由服從變成自主，由羞怯變成自信，由疏離變成分享，表現可喜。學習態度出現重大逆轉，說明教師針對學生疑拒心理所作的種種教學規劃（包括語言風格），確能收到意想不到的效果。

## 忙碌的學習者

「學而時習之」，一個主動的「學習者」，必須同時是一個忙碌的「運用者」，學習才能鞏固。觀乎成功的PMI課堂，學生不約而同地都充滿運用語言的機會，而且形式豐富，務使透過不同層次的實踐，習得廣泛的語言能力。就以教師的一節課堂為例，學生運用語言的模式，就有以下六類：

1. 回應：個人對老師

2. 提問：個人對全班
3. 演示：個人對全班
4. 評價：個人對個人
5. 結對討論：鄰座
6. 小組討論：前後座位共四人

「回應」指學生答覆老師提問，這是課堂最常見的師生互動形式，數量多，頻率高。上文指出，學生表現出不俗的回應能力，部分原因是教師在提問語中，包含答案需用的詞匯和句式，供學生模仿。例如：

- (1) 師：原來如此，牠是一隻很善良的麻雀，對不對？那你覺得呢？
- (2) 生：我覺得麻雀沒有聽過像烏鴉（的叫聲）。

教師以「你覺得」提問，學生就順勢地用「我覺得」回答；「覺得」一詞是廣東人較難掌握的普通話音節，但學生卻能準確自如地運用，效果良好。不過，提問雖讓學生有不少表達機會，但鑑於香港小學普遍施行大班教學，光靠提問，語言運用的滲透率始終不高，而必須有其他補充形式。

「提問」指學生在班上向同學發問，並判斷答案對錯。因為本教節以學習「六何法」為主，教師安排了大量的同學互相發問活動。例如：

- (1) 師：誰想出來利用你的問題，問問同學，看看他們會不會回答。
- (2) 師：我要請何玉軒。
- (3) 生一：烏鴉為什麼要搬家？
- (4) 師：好，誰可以回答？烏鴉為什麼要搬家？
- (5) 生二：因為鄰居覺得牠很討厭。
- (6) 師：對不對？很好，這是什麼的問題？
- (7) 生一：為何。

學生提問和學生回應，其語言形式的主要分別，在於前者用「疑問句」，後者用「直述句」，兩者在語言功能上正好互相補充。此外，

還有一點值得注意，就是回應者往往運用簡單詞匯或短語便可（一些教師會提示學生回答時盡量用完整句子，提高語言回應水平，但真實的溝通並不一定如此，故大可順其自然，不必強求），但提問者則傾向用上完整句子，這又是對答問語言訓練的一種補充。

「演示」指學生向班上同學示範學習成果，並在同學評價後表示謝意。教師在課節開始時先指示全班朗讀課文，再請個別同學站出來演示：

- (1) 師：坐姿要怎麼樣？坐姿要端正，坐好啊，好，預備一、二起。
- (2) 生（全班）：第二十課，烏鴉搬家……都不會受歡迎的。
- (3) 師：哦！很好，那好，我想請一個同學出來讀，誰想第一個同學進步？嗯……（老師伸手示意一位同學出來）
- (4) 生：第二十課，烏鴉搬家……都不會受歡迎的。
- (5) 師：好，我們給她掌聲吧，我非常欣賞同學能用心地聆聽。

PMI教師重視安排學生朗讀，因為朗讀既可鞏固學生對音節的掌握，也可加強記音訓練，再運用到話語裏去。從上例可見，教師指示清晰，先全體後個別，安排合理，而學生表現亦可觀，他們得到教師和同學讚賞，增加對「用普通話學習」的成就感。

「評價」是引導學生評論同學表現優劣。評論雖屬高階思維，但對初小學生來說，教師只期望他們作簡單評述，難度不高。因此，學生的評價語一般頗簡短（如上文引述過的「我欣賞你很有感情」、「我欣賞你很勇敢」），語言能力未必有很大增益，不過，以下一個「評價」片段，則頗值得參考：

- (1) 師：（當「生一」朗讀之後）她有什麼地方需要改善的呢？你要給她一點意見。（邀請評價）
- (2) 生二：你的聲音可以更響亮一點。（作出評價）
- (3) 師：好，那你要注意響亮一點。（確認評價）
- (4) 生三：你的話音夠了，但有些字讀錯了。（再作出評價）
- (5) 師：什麼字？（追問細節）

- (6) 生三：好好兒。（補充細節）
- (7) 師：好好兒，你跟他讀一次，好不好？（要求糾正）
- (8) 生一：好好兒。（模仿糾正）
- (9) 師：還有沒有其他同學？（再邀請評價）
- (10) 生四：應該是麻雀溫和地說，不是烏鴉溫和地說。（再作出評價）
- (11) 師：那我們全班讀一次給她聽好不好？預備一、二、三。（邀請示範）
- (12) 生（全班）：麻雀溫和地說。（示範）
- (13) 師：可不可以說一次？（要求糾正）
- (14) 生一：麻雀溫和地說。（模仿糾正）
- (15) 師：好。我們給她一個棒字，在這領受大家的欣賞，好不好？  
一、二。（確認正確，作出讚賞，並邀請全體讚賞）
- (16) 生（全班拍手後說）：棒！（作出讚賞）

孩子的表現讓人驚奇。一般初小學生的評論，往往流於形式，缺乏內涵（如教師問讀得好不好，學生回答說好），但他們不僅對同學表現作出適當評論，而且相當具體，語言流暢，發音準確，更能充當小老師教導同學如何糾正。至於教師整個引導過程，互動層次豐富，除涉及個別的評論者和被評論者，也帶動全體學生參與，過程中不忘鼓勵，做到讓演說者提升能力（改善朗讀）之餘，又能維持自尊。此外，評價比一般回應多了一份權威意識，既能更有效地鞏固相關概念（例如朗讀要求），也有助增強運用語言的自信，是一項極其重要的鍛鍊。

「討論」指同學之間交流意見，完成指定學習任務。教師一安排的討論活動甚多，在短短40分鐘的課節裏，就進行了13次小組討論（語例不詳列）。小組的構成，有與鄰座結對，也有前後座位四人成組，而以後者為常設安排。一般而言，簡單任務以結對進行，相對複雜的課業就通過四人小組完成。據觀課所得，同學之間的討論都以普通話溝通，一切按常規進行，默契已成，效率甚高。這次

研究雖未詳細記錄學生討論的話語，但討論本身就是一個真實和複雜的交流過程，其中牽涉的語言形式十分豐富，因此可以推斷，學生的語言學習於此一定受惠甚多。

總的來說，語言運用形式的多樣化，除為了保持學習者的興趣外，更重要是可以積累不同的語言經驗，做到互相補充和生發。教師一至三都十分重視讓學生得到各式各樣的語言運用機會，分組討論更是其中主軸。但觀乎教師四至五，卻幾乎只有回應答問一種方式，同學之間交流遠遠不足（據觀課教師，教師五僅安排了一次小組討論，教師四則更一次也沒有）。這其間的強烈對比，又成了PMI課堂成敗的一個重要指標。

## 結語

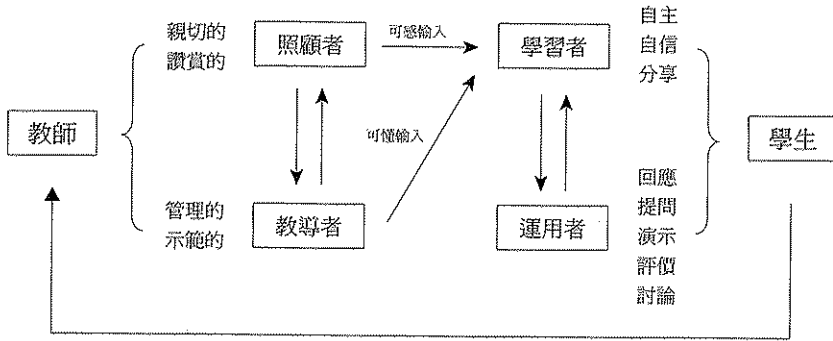
PMI既屬教學語言的改革，並由此牽動教材、教法作適應性的調整，集中觀察教師語言表現和學生回應，作為切入相關研究的起點，可謂順理成章。本文從四種身分分析述師生的互動狀態，指出教師首先體認一種「照顧者」角色，可以增強話語的聽感，讓學生樂意接收陌生的語言信息，啟動學習。有了「願聽」基礎，當教師要求回應時，學生也就「願說」了。不過，要使學生由「願說」的「學習者」變成「能說」的「運用者」，除了「照顧者」外，教師必須同時兼備「教導者」角色，輸入有意義的內容，並為學生安排充分的「說話」機會。最後，當大部分學生都能「用普通話學中文」，「PMI」的「P」也就不成問題，而可以回歸到真正的學科學習了。圖一總結這四種身分的互動關係。

簡言之，教師要在PMI實踐中取得成功，必須從以下四個方面做工夫：

1. 照顧者：調節語言角色，拉近與學生的互動關係。
2. 教導者：有計劃地提供一套啟動和推進學習的語料。
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。



圖一 理想的PMI課堂語言互動關係圖



可是，該如何「學做一個照顧者」呢？照顧者溫煦體貼，情態活潑，語言生動，它與一般教師語言的抑揚頓挫不同，後者往往流於技術層面的考慮，而前者更強調歸屬一種身分的內在情意。也許「學做一個照顧者」的提法不好理解，但誰都在生活中做過照顧者（不一定照顧小孩，照顧植物、動物也可以），該有過豐富的相關經驗。真正的照顧原動力來自關懷和熱愛，因此PMI教師必先保有這份積極的情感，別因面對新挑戰而變得患得患失，扭曲了正常的教學情態和語言表現。事實上，不少教師過分誇張了PMI的困難，又過分輕易地把PMI失效的責任推給學生，最後墮進了「自我驗證預言」(self-fulfilling prophecy)的困局。該如何從根本做起，「學做一個照顧者」呢？又該為學生提供甚麼「啟動和推進學習的語料」？這些建議縱使還不夠具體，但未始不是未來研究和實踐的方向。

### 註釋

1. Krashen(1985, p. 4)在論述第二語言學習時，早已提出「照顧者語言」(caretaker speech)的相關概念。本文借鑑其中若干觀點作為考察PMI課堂的理論依據，如「言語能力乃通過可懂輸入自然浮現，不能直接教授」、「當輸入的言語得到理解，伴隨著它的語言形式(包括語法和發音)將與內容一併習得」等(p. 2)。至於「教導者」、「學習者」和「運用

者」的提法，則從「照顧者」角色引伸而來，目的在通過對比表述，突出文章觀點，並進一步建立新的理論框架。

2. 何國祥(2002, 頁4)指出，用普通話教中文，最關鍵的因素在教師。此外，唐秀玲等(2001)的調查發現，即使一位普通話水平高的語文教師，改以普通話授課，其PMI課堂將面對五個難題：教學活動簡化或省略、學生反應被動、教師的課堂語言運用簡化、學生高層次思維和言語活動受到限制、教師變得拘謹。可見用普通話教中文除了在教師一方構成一定影響外，其中兩個難題還涉及學生表現。因此，這裏雖然沒有直接引用研究中訪問學生的數據，但學生的學習困難，仍可從教師的疑慮和實際教學體驗中反映出來。
3. 何國祥(2002, 頁10)引述培道小學一項問卷調查，只有48%學生同意上中文課時老師應規定同學以普通話回答問題，不同意的學生有四分之一之多。這反映學生對運用普通話學習中文有一定的疑拒心理。
4. Cajkler & Addelman(2000, pp. 33-35)把外語學習分成三個階段：presentation stage, practice stage, communication stage。PMI的情況雖然不完全與外語學習相同，但presentation stage講求教師能作有效輸出(意指學生能同時作有效輸入和回應)，正是PMI實施初期務求減輕師生心理疑拒、維持正常學習氣氛的重要元素。因此，把考量指標集中在教師有效的表達，以及由此促成學生的合理回應上，該是適切的選項。
5. 五位教師來自三所小學，學生多是香港出生的孩子，學習能力相近。
6. 張銳、萬里(1994)指出教師職業口語具備五個特徵，分別是規範性、教育性、科學性、生動性和可接受性，其中科學性、生動性和可接受性，都必須以表達清晰為基礎。
7. 教師二的另一節課，敬禮時則邊說「午安」邊用雙手齊肩以「V」字示意，學生紛紛仿效回禮，狀甚興奮。從學生的眼神，看得出每次上課時都在猜想教師會做出甚麼動作，好作回應。
8. 讚賞語方面，教師二至三都有類似的理想表現；教師四雖也不吝嗇稱讚學生，但詞匯不夠豐富(多只用「很好」、「很棒」)，語氣也略欠熱誠；教師五的讚賞則明顯不足，詞匯(多只用「好」、「對」)和語氣都有待改善。

9. 教師二在訪談中指出，在開始實行PMI時，會先訓練學生運用普通話「常規口號」，讓他們適應聆聽普通話指令。她又表示，當學生熟習這些「常規口號」時，就能順利過渡到全普通話學習。
10. 無獨有偶，教師一至三（來自兩所學校）都把整班學生分成8組，每組4人，並把小組代號1-8寫在黑板的左上角，隨時記錄各小組的秩序和學習表現。據觀課所見，三班學生為了爭勝，表現積極，可見這是極佳的管理策略。但教師四至五都沒有類似安排。

## 參考文獻

- 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。
- 唐秀玲等(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。
- 盛炎(1990)。《語言教學理論》。重慶：重慶出版社。
- 張銳、萬里(主編)(1994)。《教師口語》。北京：北京師範大學出版社。
- 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。
- Cajkler, W., & Addelman R. (2000). *The practice of foreign language teaching*. London: David Fulton.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

## **An Investigation into the Effectiveness of the Teaching Medium in the PMI Classroom**

*See-Ho KWOK*

### **Abstract**

*This paper investigates teachers' linguistic performance and its relation to the effectiveness of using Putonghua as the medium of instruction (PMI) in teaching the Chinese Language. Findings reveal that successful PMI teaching and teachers' linguistic performance are highly correlated, including being able to arouse students' learning and behavioural responses (both affective and linguistic responses). Generally speaking, quality PMI teachers possess the linguistic characteristics of both the "caretaker" and the "teacher"— they could attract students' attention in listening and responding to teacher prompts, and actively engage students to take the role of both language "learners" and "users". Through the evaluation of teachers' language performance and student responses, and the analyses of detailed classroom discourse and related teaching strategies, it is hoped that the essence of "high quality medium of instruction" can be better understood.*

---

郭思豪，香港教育學院中文學系助理教授。

電郵：shkwok@ied.edu.hk