

## 論 PMI 課堂的學生語言適應

郭思豪

香港教育學院中文學系

過往有關「用普通話教中文」（下稱 PMI）的研究，多集中探討教學、課程及學校行政支援等方面，鮮有細緻地從學習者的角度思考問題。事實上，PMI 本質上屬於教學語言的變革，因此審視 PMI 課堂師生之間的語言互動，以之為理解問題的切入點，顯然更靠近問題核心。本文將根據一系列小學一年級的 PMI 課堂錄像，集中觀察學生的語言表現（如詞匯、句式選擇），分析他們在適應過程中所面對的傳意障礙（如因學習的規避心理所引致的沉默、省略及換碼等現象），並為調整教學策略提出建議。

關鍵詞：普通話教中文（PMI）；課堂語言；語言適應

香港自回歸以來，市民對學習普通話一直熱潮未退。學校除設置普通話科外，近幾年更紛紛加入「用普通話教中文」（以下簡稱 PMI）的行列。根據《小學概覽》和《中學概覽》，於 2007-2008 年度，估計合共約有 20% 中、小學正全面實施或於部分班級實施「普教中」（見林建平，2008），而且一直有增無減。至於 PMI 的切入點，不同學校有不同選擇，但總體趨勢是愈來愈早。可是，有研究指出，學生在接受 PMI 上課初期會出現若干適應困難，必須調適課程和教法來嘗試解決。其中唐秀玲、司徒秀薇、莫淑儀、鄭銳強、張壽洪（2001）的調查發現，即使一位普通話水平高的語文教師，若改以普通話授課，其 PMI 課堂將面對學生反應被動、高層次思維和言語活動受到限制等難題。鄧城鋒（2008）亦稱：「觀看了多節『普教中』的課堂錄像，觀察到學生答問和造句時往往採取『迴避』和『模仿』的策略，影響正常學習。學生保證了讀音或詞型句式不犯錯（或少犯錯），付出的代價是句子內容貧乏和思維訓練減少」（頁 6）。

PMI 牽涉課堂語言運用的重大變革，實施之初，教師和學生都必須經歷一段磨合期。劉筱玲（2005）把這一時期稱作「過渡期」，並謂「影響了語文課的進度」、「粵普並用」和「學習效果不鞏固」是這一階段的普遍現象；至於順利過渡的標誌（劉筱玲稱此為「適應期」），則體現於「學生已經完全適應了普通話這種教學語言，

學生的普通話聽說能力進展極快，完全可以擺脫粵語來進行教學和對話」和「學生自信心與優越感加強」（頁 64–67）。郭思豪（2007）亦從語言表現和教學心理兩個角度觀察，指出 PMI 要成功邁出磨合期，應以「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」，以及「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」為指標（頁 22）。可是，過去眾多的 PMI 研究多集中討論政策、課程和成效（主要是能否提高學生的寫作能力），對於師生（尤其是學生）語言適應這關鍵問題，一直少有涉及。因此，語文教育及研究常務委員會（2008）建議：「學術界方面，宜由普教中的理論研究層面（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」（頁 15）。鄧城鋒（2008）進一步指出：「一些很應該做的研究仍然未見有學者涉足。例如教學語言的改變，必然影響到課堂的傳意和溝通，進而影響教學效果」（頁 5）。因此，本研究小組（由香港教育學院中文學系六名學術人員組成）於 2007–2008 年開展 PMI 課堂教學研究，拍攝一所小學一年級上學期的中文課（四名教師各一班共 114 節），嘗試從微觀角度探討 PMI 影響課堂教學的主要元素，包括師生之間的言語互動情況。<sup>1</sup> 本文將根據這一輯 PMI 課堂教學錄像，重點描述師生（尤其是學生）在這段磨合期的語言運用特徵，歸納得失，提出建議，以作學校開展 PMI 計畫時的實證參考。

## 話輪分析

課堂話語的互動過程往往呈現一種 IRE 的獨特結構（Sinclair & Brazil, 1982）：I 是啟動（initiation），R 是回應（response），E 則是評量（evaluation）。表面上，課堂話語與一般話語的主要分別，在於前者以評量（E）作結而後者則否，但其實兩者差異還在於言談的內容以及話語權的掌控。以下舉例說明。

### 例一：IRE 話輪結構

	課堂話語	一般話語
啟動（initiation）	甲：現在幾點了？	甲：現在幾點了？
回應（response）	乙：四點十分。	乙：四點十分。
評量（evaluation）	甲：對了，但最好說下午四點十分。	

一個完整的課堂話輪（turn）結構，評量部分是重要標誌，沒有它就不能體現話語的深層教育目的。日常生活的一般交談，則在回應之後即表示該「主題相關組」（topically related set）暫時完結，新的話語主題將要展開（如提議吃下午茶之類）。

此外，同樣重要的是，課堂語言話輪的對話雙方都幾乎屬師生關係，他們的對話目的是教師要把學習信息傳給學生。也就是說，教師問學生「現在幾點了」是明知故問，學生的回應則在嘗試尋求教師認同，而並非如「一般話語」旨在提供資訊。在整段對話裏，教師不僅決定談話內容，亦掌控話輪的起始與終結。不過話語的掌控權只是事實的一部分，假如從信息流向的角度分析，課堂話語從教師（甲）流向學生（乙），也就是學生是話語的服務對象，而一般話語則與之相反（也就是甲為話語的最終服務對象）。因此，認清課堂話輪結構的深層意義，明瞭學生才是師生言語互動的主體，對於理解 PMI 課堂語言的特質十分重要。

綜觀四班小學一年級 PMI 課堂教學，主要的 IRE 話輪結構為 TST 和 TSnT（T 代表教師，S 代表學生，Sn 代表多於一名學生），例二和例三是具體例子。

### 例二：TST-IRE（b6）〔按：b 代表教師乙，6 表示教節序號，下同〕

- Tp〔p 代表用普通話〕：嘩！真的很棒，掌聲鼓勵，第六組可以加分。你喜歡吃甚麼？  
     好，～～〔代表真實名字〕，你喜歡吃甚麼？
- Sp：餅乾。
- Tp：我喜歡。
- Sp：我喜歡。
- Tp：吃。
- Sp：吃。
- Tp：餅乾。
- Sp：餅乾。
- Tp：餅乾。好，謝謝你。

### 例三：TSnT-IRE（a1）

- Tp：～老師教你們甚麼？
- Sp：中文。
- Sp：中文。
- Tp：〔走近某學生〕這個。
- Tp：再來，中文。
- Sp：中文。
- Sp：中文。
- Tp：我站在，我站在這裏，～老師教你們甚麼？～老師教你們甚麼？
- Sp：中文。
- Tp：這位同學很厲害。

兩個都是完整的課堂語言話輪，教師以提問啟動學習任務，學生準確回應後，教師以讚賞來肯定學生的答案作結。兩例的主要分別在於回應的學生人數：例二集中要求一個學生對話；例三則讓更多學生回應教師提問，學生與學生之間雖沒有直接溝通，但先回應者的答案可供其他回應者參考（教師沒有否定即可假定答案正確），雖然教師表面上未作評量，其實評量已在其中。因此這種話輪實際包含了幾個不完整的小話輪，學生除了扮演回應的角色，還發揮傳遞正確學習信息的功能，也就是間接協助教師評量。

事實上，在 PMI 以至一般課堂中，師生之間的話輪往往並不完整，主要因為評量部分可以用「沉默」來代替（教師不置可否即可假定答案正確）。不過，假如我們比較 PMI 和 CMI（用廣州話教中文）的課堂，會發現 PMI 的 TSnT 式話輪要比 CMI 的明顯較多。正如例三，教師一題多問有兩個目的：一是要確定大部分學生都知道所上的是中文課，而不是普通話課（雖然用普通話作上課語言）；二是希望通過反覆操練，讓更多學生有聽說「中文」這兩個音節的機會。這都不會是 CMI 課堂的主要學習內容。在話輪中要求不同學生反覆說出正確答案，其實是外語學習上特有而普遍的模式，那就是在過程中讓學生更專注於語言的形式（包括語音、詞匯和語法）而不是它的內容。例四和例五列出一個普通話課堂和一個 PMI 課堂的 TSnT 課堂話輪作比較。

#### 例四：TSnT-普通話教學（a17）

Tp: 再來，準備，一、二、三：a、o、e。

Ssp [代表多於一個學生同時回應]: a、o、e。

Tp: 再來了，先站好！第一個是甚麼？

Ssp: a、o、e。

Tp: 再來，留心！唔，留心，再來一次，先站好！對，準備：a、o、e。

Ssp: a、o、e。

Tp: 你看～老師的腿，你看我的腿，再來一次，快點，可以嗎？準備：先站好！一、二、三：a、o、e。

Ssp: a、o、e。

#### 例五：TSnT-中文教學（c11）

Tp: 好，有誰帶了布娃娃的？布娃娃？哎，這個是不是布娃娃？

Sp: 不是。

Tp: 這是洋娃娃。

Sp: 洋娃娃。

Tp: 跟老師說一次，洋娃娃。

- Ssp: 洋娃娃。  
 Tp: 洋娃娃。  
 Ssp: 洋娃娃。  
 Tp: 哎，這個也是洋娃娃。  
 Sp: 洋娃娃。

例四是典型的普通話課堂話輪結構，教師通過反覆操練，讓學生讀準音節。至於 PMI 課堂亦出現不少類似話輪，顯示掌握語音（而不是內容）是讓學生適應 PMI 的一種階段性讓步。事實上，從錄像所見，學生面對這種話語模式時，大都顯得願意回應。不過必須指出的是，這種讓步須有一定規畫（例如時間多長和牽涉哪些學習內容），否則師生雙方將養成依賴習慣，無法提升互動層次，而且過多的語音操練還會大大侵蝕其他語文範疇的學習，違背了 PMI 是為提高學生語文能力的原意。

此外，除了話輪結構能反映課堂教學形態外，它的執行效率亦值得進一步探討。然而，執行效率牽涉很多因素，這一節只從輸入的信息量來說明。首先，I 為話題的啟動部分，其輸入的信息量必須恰到好處，盡量做到語用理論中的精簡原則。<sup>2</sup> 綜觀 PMI 的課堂錄像，教師在各個話輪的啟動部分，冗餘成分頗多，也就是說教師往往對學習任務作更多交代，才放心讓學生回應。這一般有三種情況：一是重複指示或提問，二是以廣州話補充或重複說明，三是把一個話輪拆分成幾個小話輪來完成。

#### 例六：重複指示或提問

1. Tp: 請哪一位同學來做小河？請哪一位同學來做小河？請哪一位同學來做小河？誰來做？（c5, c6）
2. Tp: 真的有人會讀呀，好，會讀的站起來，會讀的站起來，誰會讀的站起來。（c24）
3. Tp: 那你們猜猜看，哪一個字是最多同學寫錯的？哪一個字是最多同學寫錯的？（c78）

雖然例子來自同一名教師，但話語中重複指示或提問的情況，在其餘三名教師亦頗為普遍。這無疑未能實踐精簡原則，但在開始階段以之協助學生適應 PMI 課堂，亦未嘗沒有實際意義。不過，以上的重複無論是有意為之還是習慣使然（包括教師自己的言語習慣和跟小孩子的溝通習慣），很多時候並非必要，這可以從孩子往往在其他沒有重複的情況下仍能準確回應得到證明。研究小組對比過其他學校兩個相同年級的 PMI 課堂錄像，發現即使教師的重複情況不多，學生並沒有理解困難。可見 PMI 的話輪啟動部分，其效率仍有不少改善空間。

### 例七：以廣州話補充或重複說明

1. Tm [m 代表混用廣、普兩種語言]：好，你來做小河。你叫做……～～。～～來做小河。小河會游的嗎？小河會不會游？小河應該怎麼做？【條河應該點樣做？邊個識做條河呀？】 [【】內為用廣州話的補充] (c5, c6)
2. Tm：【係啦，好似波浪郁下郁下又得啫。】好喇，那麼小魚，小魚要對小河做甚麼？(c5, c6)
3. Tm：哎唷，今天上課，很辛苦呀。我們累了，【好叻呀，】我們累了。好，老師做動作，看你們的反應夠不夠快。(c7)

混用廣、普兩種語言是該參與研究的學校的 PMI 適應性策略，目的是協助學生從熟悉的學習語言過渡到陌生的學習語言。教師在課堂上大量使用廣州話，其具體情況和效果將在下一節討論，這裏只想指出教師在啟動話輪時，除了以普通話重複外，有時候會以轉碼方式重複，輔助學生理解。以廣州話重複信息比以普通話重複信息理論上更為有效，可是卻會減低學生聆聽普通話的積極性，與引導學生逐漸適應 PMI 課堂的目的背道而馳。因此如何把握廣、普之間順利過渡的接口，至為關鍵。例七所見，它們要傳達的信息都不難理解，實在沒有必要用廣州話把話語複述一遍。

### 例八：把一個話輪拆分成幾個小話輪

Tp：是，這是……

Sc [c 代表用廣州話表達]：粉紅色。

Tp：這是粉紅色的……

Sp：水壺。

Tp：水甚麼？

Ssp：水壺。

Tp：小朋友，看這裏，小眼睛……

Ssp：看老師。

Tp：最快的是，嘩，最快的是這邊，第一組。

Sp：第二組。

Tp：對不起，沒有看老師，這是粉紅色的水壺，預備，一二三起。

Ssp：這是粉紅色的水壺。

Tp：小朋友要說，這是粉紅色的水壺。

Ssp：這是粉紅色的水壺。(d65)

教師爲了遷就學生普通話水平，又或是因爲學生回應不理想，有時會傾向把一個正常的話輪（以 CMI 課堂爲標準）插進更多話步（move）來完成。正如例八，教學目的是要求學生爲句子加定語，即引導學生用普通話說出水壺是「粉紅色」的。可是學生看來不會用普通話表達，衝口而出說了廣州話，當教師提示「粉紅色」的普通話讀音時，學生把「水壺」讀得不好，教師再加以提示。然後經過秩序整頓，教師範讀「這是粉紅色的水壺」，學生準確跟讀，話輪終告完成。其實這個學習任務頗簡單，倘若放在 CMI 課堂進行，一般只需一至兩個話輪就能結束。可是由於 PMI 課堂有語言（主要是語音）適應的考慮，教師不得不隨機插入更多話步來解決。Cazden 就根據 Campbell（2006）和 Edwards（1980）兩個課堂語例，指出以第二語言來學習本科知識的課堂，教師往往同時「承擔着這種語言標準化的工作」（以 PMI 課堂來說，也就是「正音」任務），並「將會有效地阻止主題活動」（以 PMI 課堂來說，也就是「語文」學習）（見蔡敏玲、彭海燕，1998，頁 302-303）。可見，這種表面上拖長話輪的現象，其實牽涉學習任務異化的深層次問題，這將在下文「話語內容分析」一節進一步討論。

## 廣、普交替運用

據錄像所見，PMI 課堂的混碼（mixed-code）現象，也就是教師和學生同時交替運用廣州話和普通話來進行互動，十分普遍。這是學校在六一進行 PMI 教學的既定策略，目的是要減輕學生對陌生語言的懷疑和抗拒心理，並逐步提高學生聽說普通話的能力，達致順利過渡。事實上，四名教師都能執行相關策略，除了有需要時使用廣州話輔助表達，亦容許學生以廣州話回應（但仍視乎情況提示學生須說普通話）。課堂上師生之間使用廣州話的具體情況，可以從師生各自的主動和被動四個角度來說明。

### 例九：教師主動使用廣州話

1. Tc: 睇下邊個同學可以坐得最直嘅，眼睛唔可以係睇落來，望住我嘅，最乖最靚嘅。呀，睇下邊個小朋友先，佢好叻，讚。再搵下先，再搵多個。今次要再搵多個男同學，有邊個男同學呢，又坐得直？坐得直嗎，唔要低嗎，我地而家唔瞓覺，眼睛又可以望住我，呀，今次，我要讚呢個男同學，坐得好好，望下佢，坐得幾好。係咪呀？再搵多個女同學先，唔……（a1）
2. Tc: 好，聽住，～老師呢有兩個唔開心，第一，因為同學呢唔識得相親相愛嗎，我地呢上左堂好耐喇嚟，有同學開始唔識得相親相愛喇，我唔係咁鍾意嚟，希望

同學可以合作，我地互相忍耐同理體諒，前面嘅同學亦都坐好啲，眼睛望前，做得好好，非常乖喇，〔某學生〕唔要搖來搖去，錫晒，嘩，好乖喇，一組都做得好好，繼續保持住喇嚟，我地繼續上堂好唔好呀？（a44）

3. Tm: 好，這一個聲母上面呢是沒有聲調符號的。【嗱，聲母上面係冇聲調符號嫁嗎，所以你係上面寫左一聲，第二聲第三聲呢就唔好寫喇，幫我擦左佢，我唔要聲調符號係上面】。好，第四題，第四題，請準備，我要的是 ge〔陰平〕。（a34）

根據觀課記錄，教師一般會在三種情況下使用廣州話表達：一是要作一些較複雜的指示，二是整頓秩序，三是解釋較難理解的知識。上例中第 1 組是 PMI 的第一個課堂，教師一開始就多用廣州話提示上課規矩，並慢慢滲進普通話，讓學生知道他們要通過普通話學習中文，做好心理準備。第 2 組情況是，整節課教師幾乎都用普通話進行，可是當學生上課不集中而變得吵鬧，教師便改用廣州話訓示，結果學生安靜下來，可以繼續上課。何國祥（2002）指出，「課室管理用粵語比普通話有效」（頁 8），不過這看來只在極端情況下有此需要。據觀察，當學生上課開始不集中時，教師一般只須利用「課堂常規口號」就能有效控制。第 3 組是教師在有需要時，會用廣州話講解教學內容，比如聲調符號的位置對學生來說較難理解，教師便以廣州話幫助表達。須進一步說明的是，四位教師主動運用廣州話的情況隨着學生逐漸適應 PMI 學習而減少，這是策略奏效的重要指標。

#### 例十：教師被動使用廣州話

1. Tm: 我們來了，好嗎？先眼睛，眼睛看着我。對，很好，把手放下來，手放下，對！好！【呢度】，小眼睛。  
 Ssp: 看老師。  
 Tp: 不是，跟我說一次，小眼睛。  
 Ssp: 看老師。  
 Tp: 不是，跟我說，我說小眼睛，你說小眼睛，再來，小眼睛。  
 Ssp: 小眼睛。  
 Tp: 讀得很好，看老師。  
 Ssp: 看老師。  
 Tp: 不錯！可是我有個問題哦！老師在哪裏？  
 Sp: 老師在這裏。  
 Tp: 現在呢？老師在哪裏呀？  
 Sp: 在這裏呀。  
 Tc: 弊家火喇，D 同學又聽唔明嗎！但係呢，佢又無舉手嗎！好喇，嗱，而家玩個遊戲嗎！～老師企係邊度，你指住我。噯，幾好嗎。（a1）

2. Tp: 再來，下一個，這一次我挑～～，加一分。  
 Sc: 好嘢。  
 Tm: 不行，他說廣東話，【好嘢】，假如他要說【好嘢】，應該怎樣說？說，應該怎樣說？  
 Sp: 好。(a33)

教師在 PMI 課堂被動說廣州話的情況有兩種：一是當發現學生不理解教師的普通話指示時，二是要求學生以普通話轉譯廣州話的說法時。上例第 1 組展示師生正在運用普通話暢順互動，教師發現學生對學習指示有所誤解，於是改用廣州話加以糾正。第 2 組是教師引導學生思考「好嘢」的普通話說法，目的是要加強學生聽說普通話的意識。必須補充的是，在教師被動說廣州話的這兩個類別中，以第 1 組情況居多，綜觀教師在施教初段（也就是上學期 9 月至 10 月期間），換碼頻繁，反映教師感到學生頗有適應困難，須多轉用廣州話重複解釋和提示。至於第 2 組情況則較少出現，反映教師對學生隨意採用廣州話表達，一直頗為寬容。

#### 例十一：學生主動使用廣州話

1. Sc: ～老師，好凍呀！  
 Tc: 着返衫啦！着件衫無咁凍架。(d3)
2. Tp: 呀？為甚麼你趴在桌子上的？坐好。再來。你錯了！你錯了啦！你看看同學怎麼做，怎麼樣做的，你看看。預備，坐坐坐。  
 Sc: 你錯咗喇！  
 Ssp: 快坐好。(d3)
3. Tp: 第二組，～～，趴在桌子上，最慢的組降格，預備，一二三起。  
 Sc: 伏低呀，伏低呀。  
 Tp: 哦！最快的是第一組，讚，第五組讚。  
 Sc: 伏低呀。(d24)
4. Tp: 我們玩一個遊戲，玩遊戲之前先讀一讀……誰做小老師？  
 Tp: ～～，小老師來。～～，小老師。～～，來，做小老師。  
 Sc: ～老師，我未出過嚟呀。(d24)

上文提過，教師對學生在課堂上用廣州話回應和交談，頗為寬容，因此學生自始至終（即上學期末）在 PMI 課上都幾乎是主動說廣州話，也就是在與教師和同學自由交談，在遇上用普通話表達有障礙，以及情急的時候，都會不假思索地隨時轉碼。第 1 組例子是向教師表達意向；第 2 和第 3 組是與同學交談（要注意學生其實可以

模仿教師的普通話示範，即「你錯了」和「趴在桌子上」，用普通話表達，但他們並沒有這樣做）；至於第 4 組例子，其實每次教師邀請學生扮演「小老師」，學生都已習慣用普通話說「我來做」，但例子中的學生卻以廣州話抱怨教師忽略他想當「小老師」的強烈意願。可見母語（廣州話）是一種強勢語言，無論第二語言如何熟練，亦無法取代其最佳傳意工具的地位。

### 例十二：學生被動使用廣州話

1. Tm: 聽：可是，你出來的時候，一定要注意安全，【注意安全。如果有同學呢，唔同～老師合作嘞，出嚟搗蛋架呢，我就成班都唔玩架喇，知道未？】知道沒有？  
Sc: 知道。  
Ssp: 知道。(a19)
2. Tc: 如果你覺得你都係遵守唔到架喇，請你而家舉手：遵守唔到，老師唔得喇，無論呢，你點樣，我都會嘈喧巴閉架喇，我呢唔會守秩序嘅！我唔會守秩序嘅！我唔會呢聽話嘅，請你舉手，係咪大家都可以同～老師合作？  
Ssc: 係。  
Tp: 是不是大家都會跟～老師合作？會不會？  
Tp: 會，好！  
Ssp: 會。  
Tm: 好，～～，我給你最後一次機會！【最後一次機會架咋，如果，嗌得太大聲呢，我就停架囉嘢！】清楚沒有？  
Ssp: 清楚。(a24)

所謂被動使用廣州話，是指學生本來具備用普通話回應的意願和能力，可是由於教師的引導（也就是忽然轉用廣州話作話輪啟動），學生便順理成章以廣州話回應。例子中第 1 組情況相當有啟發性，教師先用廣州話問「知道未」，再用普通話問一次「知道沒有」，學生於是分別以廣州話和普通話回應說「知道」。第 2 組情況亦相似，教師以廣州話啟動，學生以廣州話回應；教師以普通話啟動，學生以普通話回應。其實綜觀其餘教學錄像，師生之間的語碼關係大體如是。可見學生儘管看來樂意使用母語，但他們的取碼意向往往很受教師影響，在大多數情況下，只要教師要求，學生都願意嘗試以普通話回應。關於學生運用不同語碼的意識，下面再舉一顯淺例子說明。

### 例十三：學生叫喚教師的語言選擇

1. Sc: ～老師，可唔可以去廁所。(a1)  
Sc: ～老師，我媽咪話呢。(a10)

- Sp: ~老師走了。(a10)
- Sp: ~老師, 還有還有。(a87)
- Sc: ~老師, 仲有兩點呀。(a87)
2. Sm: ~老師呀, 【今日呢】? (b6)
- Sp: ~老師是不是第…… (b16)
- Sp: ~老師, 我寫完了。(b20)
- Sc: 我地實會贏~老師嘅。(b21)
- Sp: 我想跟~老師猜。(b21)
3. Sm: ~老師【你又係呀】。(c43)
- Sm: ~老師, 【寫咗係黑板個啲】。(c85)
4. Sc: ~老師, ~老師我地支筆冇墨呀。(d4, d5)
- Sc: ~老師, ~老師, 佢用原子筆寫字呀。(d53)
- Sc: ~老師, 唔做呀。(d81)

學生用甚麼語言叫喚教師, 是反映他們能否適應 PMI 學習的一個重要指標。上面四班學生在不同階段叫喚教師時, 表現不盡相同, 但總的來說, 可以分成兩類。a、b、c 班學生表現出逐漸適應運用普通話叫喚教師, 其廣、普並用的幾個例子, 正好證明學生在說出「~老師」三個普通話音節時, 十分流暢自然, 已跟母語無異。d 班學生則自始至終以廣州話叫喚教師, 完全缺乏嘗試運用普通話的意識。可見教師對學生運用廣州話上課即使取態寬容, 但仍須在學生的能力範圍內, 不斷提示他們以普通話表達, 為他們積累聽說普通話的經驗, 比如從用普通話叫喚教師做起。

## 話語的語法成分

上兩節從話語的結構和取碼兩個相對外在的角度, 探討學生在 PMI 課堂的語言適應問題, 以下兩節則相對微觀地從話語的語法成分和內容性質討論相關表現。綜觀學生在課堂上用普通話所說的話, 可以分成兩大類: 一是模仿教師的示範朗讀音節 (其中大部分是課文內容和課堂的常規口號), 語法成分包括詞、短語和句子; 二是學生回應教師的話語, 它們大都是些短語和簡短的句子。嚴格來說, 前者屬於朗讀, 不能算作說話, 但對日後形成說話語料起着中介作用, 因此亦一併納入分析範疇。

### 例十四: 課堂常規口號

1. Tp: 小眼睛。                      Sp: 看老師。
2. Tp: 小耳朵。                      Sp: 用心聽。

3. Tp: 小嘴巴。 Sp: 不說話。
4. Tp: 小屁股。 Sp: 快坐好。
5. Tp: 眼看前面。 Sp: 手放後面。
6. Tp: 有話說。 Sp: 先舉手。
7. Tp: 小手指。 Sp: 伸出來。
8. Tp: 指着字。 Sp: 用心讀。
9. Tp: 最乖的小朋友在哪裏? Sp: 最乖的小朋友在這裏。
10. Sp: 棒、棒,你真棒!

這些口號都是一些短句，學生回應的部分一般三個音節，而最長的句子亦只有九個音節。起初集中教課堂常規口號，是學校進行小一 PMI 教學的共同策略，四名教師都統一執行。教口號是要學生明瞭普通話指令，讓他們習慣感知普通話語調，並逐漸適應運用普通話回應，亦同時有效整頓課堂秩序，一舉數得。學生回應教師的口號指令是近乎一種靜態語音能力的操作，<sup>3</sup> 嚴格來說不算真正溝通，但對積累語料而言，果效十分明顯。首先是學生對學習口號毫無困難（課上運用頻率一直很高），而且愈來愈熟練，以至到了研究後期（即上學期末），大部分學生運用起來都準確無誤，回應如流。此外，當學生完全掌握用普通話說出各種口號，就會化靜態語音能力為動態語音能力，對應不同語境能從心所欲地準確表達，達致真正的言語溝通。

### 例十五：半控制式話語

1. Tp: 我給你偷看一遍，有沒有問題？  
Sp: 沒有問題。（a73）
2. Tp: 是甚麼？一開始就知道，不會吧。  
Sp: ~老師，我知道。（a82）
3. Tp: 可以唸一次給我聽嗎？  
Ssp: 可以。（a86）
4. Tp: 留心，這裏是分開的，不要，一撇寫出就不行，一直然後一撇，清楚沒有？  
Ssp: 清楚。（a87）

這種話語在進行研究的 PMI 課堂甚多，這裏只舉數例說明。跟回應課堂常規口號不同，它是一種真實的對話，也就是師生之間都在運用普通話進行自然交流。所謂

「半控制式」話語，是教師在啓動語句中，已經包含了答案部分，學生可以取用回應。課堂常規口號是固定的，但這種「半控制式」話語，學生可以自由選擇答案。這種對話模式既能營造自然語境，同時又暗中提供回應線索，而且答案多是簡單的短語和短句，學生沒有詞匯不足的顧慮，於是能完全放鬆心情與教師溝通。這對幫助學生適應 PMI 學習作用很大。雖然「半控制式」話語多只是簡單對答，不利啓發思維，在 CMI 課堂不適宜大量應用，但是從觀課記錄所得，學生在這類對話當中，往往顯得積極、自信，教師不妨善加利用，以作 PMI 的過渡手段。

### 例十六：自由對話

1. Sp: 加分。(a33)
2. Sp: ~~~打開了〔課本〕。(a32)
3. Sp: 第一題是甚麼?(a38)
4. Sp: 可不可以明天交呀?(b20)
5. Sp: 老師，我看不到呀。(b20)
6. Tp: 翻到第幾頁?  
Sp: 第三十三頁。(d88)
7. Sp: ~老師，寫字的寫怎麼寫呀?(c50)
8. Sp: 老師這個是不是寫句號呀?(d65)
9. Sp: 他的嘴巴裏面，他的舌頭有一些捲「脷」，這樣的，zh、ch、sh、r。(a37)
10. Tp: 好，看，用眼睛，~老師跟她有甚麼東西都是一樣的呢？找到的請舉手。  
Sp: 兩個都是女孩子。(a54)
11. Tp: 好，還有一個，你們有時候不可以到的是教員室，好……  
Sp: 在七樓的。(a58)

所謂自由對話，是不必借助教師的啓動話語提示，學生純粹從個人的語料庫中提取合用的詞匯和句式回應，這是習得普通話交際能力的重要標誌。相對半控制式話語，這類自由對話的出現頻率要低得多，而且集中在上學期中後段出現。例十六中第 1-6 組話語是跟學習內容沒有直接關係的回應，形式上包括短語和句子，功能上既有敘述句，亦有疑問句。第 7-11 組則與學習內容相關，其中第 9 組涉及複雜的發音部位描述，學生努力嘗試運用不太規範的普通話表達，態度可嘉。事實上，由於教師對學生在課堂上使用廣州話頗為寬容，學生除了朗讀和一些半控制式話語外，其他

師生和同儕交流都習慣使用廣州話。因此，這些學生主動以普通話回應的語例，雖然為數不多，卻十分值得重視。

## 話語內容分析

實施 PMI 的本意，是要最終提高學生的中文能力（尤其是寫作能力）。在推行 PMI 初段，師生雙方都必須經歷一段適應期，教學內容須作相應調適。這些調適，主要反映在學習的廣度和深度上，其中廣度可從聽、說、讀、寫四個主要學習範疇來說明，深度則可從認知層次的處理來衡量。

從教學記錄所見，在小小一上學期的適應階段，教學明顯側重朗讀。以 a 教師為例（選 a 是因為所拍攝的課堂最多，共 43 節），課上共約 80% 屬朗讀學習。朗讀的內容包括課堂常規口號、課文、重點詞語及拼音符號。朗讀對於小小一學生來說雖是重要的學習範疇，但只屬於「讀」的一個子項，其餘還有閱讀、聆聽、寫作和說話訓練，它們亦須一併兼顧，不宜偏廢。事實上，側重朗讀的現象，從一些原本是閱讀或寫作能力訓練的環節，卻在有意無意之間變成朗讀練習，可以看得出來。正如例十七所示。

### 例十七：把其他學習範疇朗讀化

1. Tp: 對，還有，現在呢請同學跟～老師唸一次這些句子，眼睛，第一句，全班，一二三。  
 Ssp: 他們都背着書包。  
 Tp: 全班，再來，聽不到，一二三。  
 Ssp: 他們都背着書包。  
 Ssp: 他們都戴眼鏡。  
 Tp: 非常好，這一個？  
 Ssp: 他們都是醫生。  
 Tp: 他們。  
 Ssp: 他們。  
 Tp: 他們。  
 Ssp: 他們。  
 Tp: 對，這一個，他們。  
 Ssp: 他們。  
 Tp: 都是雙層巴士，他們都在唱歌，他們都在跳舞，汽車都開了。  
 Ssp: 都是雙層巴士，他們都在唱歌，他們都在跳舞，汽車都開了。  
 Tp: 對，還有最後一個，他們都……全班，一起來，一二三。  
 Ssp: 他們都在跳舞。（a54）

2. Tp: 下一個，考你這是甚麼？
- Sp: 小草。
- Tp: 很好。可是～老師想你幫我，小草兩個字不行，我要一個句子，你要說，假如老師問這是甚麼呢？你猜應該怎樣說，先舉手。
- Sp: 小草。
- Tp: 對，很棒喔，對，我要全班一起來，一二三，這是小草。先說先舉手，然後老師叫。
- Ssp: 這是小草。
- Tp: 請問，這一顆小草。這是甚麼顏色的小草呢？先用眼睛去看一看它是甚麼顏色，看見沒有？這裏，這是甚麼顏色呢？
- Tp: 好，跟你旁邊的同學說一說，快點……
- Tp: 叮嚀叮嚀。
- Sc: 草係綠色。
- Tp: 可以用普通話說給我們聽嗎？可以嗎？有沒有，應該可以的，是不是？試一試，這是……
- Ssp: 綠色的小草。
- Tp: 第二組，很好，兩分。好，全班一起來，一二三，這是綠色的小草。
- Ssp: 這是綠色的小草。(a61) [語例經刪剪]

第 1 組例子是教師通過引導學生說出人物的共同點，學習「都」的句型，當然這亦是鞏固和豐富詞匯的好機會。從話輪看來，學生表現不俗，回應迅速而準確，教師本來可以（甚至應該）順勢擴展和深化學習，比如進行分組比賽，提供更複雜的畫面，訓練學生作更細緻觀察等，又或教寫字形，開展識字教學等。可是，因為 PMI 的緣故，教師卻把注意力集中到字音上，反覆示範讀音，要求學生模仿。第 2 組例子本是一個說話練習，原意是要學生運用完整句子表達意思。假如以 CMI 教學，教師只須稍作舉例，然後要求學生必須以完整句子回應，就能完成。可是，上例明顯由於學生有普通話負擔，教師在引導學生說出完整句子時十分費勁，甚至最後還是用帶讀的方式完成。事實上，各班上學期的寫、說訓練已經不多，而類似上例僅有的寫、說訓練亦常常變成朗讀訓練（就是閱讀和聆聽訓練亦如此），使得 PMI 啟動階段的學習重點明顯側重朗讀，因而變得更像普通話教學而非中文教學，這現象很值得探討。

此外，從認知層次看，教學活動絕大多數停留在記憶和表面的理解上，極少評價和鑑賞的訓練。這可以從兩個方面來說明。首先是提問層次。由於着重朗讀，教師的話輪啟動都以引發學生跟讀為主，目的是要讓學生記憶字詞讀音。至於引導學生理解課文，教師的提問多以「複述」為主，絕少進一步要求學生「用自己的話語解釋詞語、表面句意」，更別談「重整」、「伸展」和「評鑑」文義了（有關提問層次，見祝新華，2005）。

其次是追問策略。在考察的 114 節課堂錄像中，教師在提問後往往引導不足，讓學生隨意猜想。而當學生答對問題後，亦很少提升層次，深入追問。例十八就展示了少有的追問情況。

### 例十八：追問語例

- Tp: 你猜是甚麼？那是甚麼？你說。  
 Sp: 青蛙。  
 Tp: 不是。  
 Sp: 馬。  
 Tp: 也不是。  
 Sp: 鐘聲。鐘聲。  
 Tp: 對！我們看一看。你說是甚麼？  
 Sp: 鐘聲。  
 Tp: 鐘的聲音，是嗎？鐘的。我們課室裏面有沒有鐘？  
 Ssp: 有。(a3)

學習活動是教師播出聲音讓學生猜說，其實「青蛙」、「馬」和「鐘聲」相差很遠，可見學生有亂猜情況，但教師卻沒有提供引導或追問原因。當學生答對是「鐘聲」後，教師追問說「我們課室裏面有沒有鐘」，學生回答說「有」，話輪於此完結。由此看來，教師還是缺乏提升追問層次的意識，只簡單發出一個「有沒有」的問題。兩極問題 (polar questions) 對於第二語言課堂來說，雖有維持溝通的積極意義，但教師若能順勢利用鄰近話題 (contiguous objects) 與學生展開對談，將大大有利於學生的語言發展 (Ellis, 1988, p. 87)。其實教師可嘗試提問「你們在哪裏聽過鐘聲」或「你們喜歡哪些鐘聲」，來豐富學生的學習經歷。假如擔心學生普通話詞匯不足，可考慮供詞選答，例如問「你們在家裏還是學校聽過這鐘聲」，總比不斷問「有沒有」、「是不是」和「好不好」等過於簡單的兩極問題（四名教師都有這種傾向）要好。

## 總結與討論

對於參與研究的小學協助其小一學生適應 PMI 學習的種種策略，上文作出了具體描述，總括而言，約有四點：

1. 強化朗讀——教師通過大量回應課堂常規口號、朗讀課文、帶讀重點詞語和複述答案多種途徑，讓學生習得普通話語感和記憶相關音節，以作說話的基礎。這是一種把靜態語音能力轉化成動態語音能力的嘗試。例如以背誦強化朗讀，王曉燕

(2002) 的研究就證明，「背誦輸入」由於加強了對學生語言知識的積累和鞏固，因而能將原本是顯性的語言知識 (explicit knowledge) 轉化為隱性的語言知識 (implicit knowledge)，學生的語感亦因此形成，這勢必促進其語言習得。事實上，這種觀點廣泛得到語文教育工作者和學者認同，這裏不贅引。觀察所得，學生對普通話朗讀不但毫不抗拒，反而態度積極，回應準確而迅速。至於能否成功轉化成動態語音能力，雖然感覺可行，但由於研究時段局限於上學期，找不到明確實證，這方面還須留待日後再作研究。

2. 准用廣州話 —— 爲了不妨礙學習交流，教師對學生在課堂上使用廣州話表現得十分寬容。雖然教師偶然鼓勵學生盡量用普通話表達，但學生還是要說廣州話時，教師並不責備。此外，教師不僅容許學生在課堂上說廣州話，自己亦有意識和有計畫地用廣州話維持秩序、說明學習活動，以及解釋比較複雜的學習內容。學生沒有心理壓力，教師又輔以廣州話表達，因此師生間的交流能一直在相對暢順的節奏和自然輕鬆的氣氛下進行。不過，必須補充的是，隨着時間過去，學生逐漸適應普通話上課，廣州話在課堂用語的比例一直下降。至於下降幅度和速度是否理想，則留待下面談「提高對學生運用普通話的期望」時討論。
3. 小步學習 —— 考慮到學生的普通話能力不足以應付成句成段說話，教師在三方面放慢學習步伐：一是把教授的句子切成小塊逐一教讀，二是容許學生經常以單詞或短語回應提問（甚至造句要求），三是不安排普通話成段說話的學習活動（研究期內的講故事說話訓練以廣州話進行）。觀察所得，學生在課堂上回應教師時多能應對自如，可見策略見效。
4. 教師主導 —— 爲了盡量令學生運用普通話交際，教師在課堂上一直主導對話機會，甚少安排學生之間的同儕活動（因爲這只能以廣州話進行）。現代教學理念講求師生互動，純由教師主導的課堂形態，肯定招來非議。可是對於第二語言學習而言，教師主導模式似乎難以避免。Wong Fillmore (1982) 就指出成功的第二語言課堂（針對英語學習），就有兩種不同形態：一是當課堂上大部分都是以非英語爲母語的學童時，教學形態主要爲教師主導；二是當課堂上混合以英語爲母語和以非英語爲母語的學童時，教學活動的組織將更開放 (open organization)。本來，TST 爲 IRE 的典型溝通模式，在實際的課堂教學操作上，還可以衍生不同形態，例如 (T) SST 和 (T) SSS (T) 等，其中 T 加上括號，表示教師不明確啓動對話或作出回饋，而安排學生代勞。不過，這種溝通模式讓學生扮演更主導角色，需要更高層次的思維和言語表達能力，不大適合在學生普通話能力不高的 PMI 開始階段進行。因此，教師主導對話即使不是主動的教學策略，亦必然是出於實際需要，因爲對於小一 PMI 課堂，教師是學生惟一的普通話交際伙伴。

以上針對學生適應 PMI 的種種措施，教師採用的是自然適應策略，因應學生課堂上表現而調節語碼、話輪結構和學習要求，務求讓學生表達時處於最低壓力狀態。事實上，根據課堂觀察，這對降低學生交際焦慮，從而維持師生對話，收到了預期效果，方法值得肯定。可是，教師對學生語言能力的預期，以及對推行 PMI 難度的體會，都難以恰如其度，而只能通過實踐驗證，然後根據反饋作出修正。綜觀四班學生實際表現，對於教師進一步調整相關策略，於此提出三個建議：

1. 善用沉默期——沉默期是母語習得的重要概念。根據 Krashen (1995) 的語言學習理論，兒童在習得母語時，必須經過為期大約一年的「沉默期」(the silent period)，期間主要經由聽覺輸入獲得大量而真實的語料，然後才開口說話 (p. 26)。這一規律同樣適用於第二語言學習，因此教師在 PMI 課堂對學生的聆聽輸入，顯得十分重要。正如上文所述，為了讓學生理解學習進程和內容，教師會在 PMI 課堂上主動或被動使用廣州話，可是並不是所有使用廣州話的時機都是必要的，尤其是學習提示和課文講解兩部分。梁佩雲 (2006) 進一步指出：「當學生處於母語與非母語分辨不清的混沌階段，教師應該更敏感和更細緻地說明兩者的差異，同時提供最直觀、最有效的運用語言榜樣，讓學生耳濡目染，準確地接受學科知識，領會各種表達技巧，並逐漸內化為自己的技能」(頁 281)。倘若教師覺得學生或有理解困難，說普通話時可減慢速度，或輔以表情動作，或板書關鍵詞語，幫助表達。也許教師在這階段所必須遵受的原則是，可以不必急於讓學生成段說話，但要堅持爭取每個主動說普通話的機會，讓學生獲得更多語料輸入，為下一階段(可訂在小二)能成句成段說話打穩基礎。
2. 提高對學生運用普通話的期望——教師通過朗讀和簡短對話，為學生一點一滴積累運用普通話表達的經驗，效果明顯。可是，總結學生在整個研究時段(小一上學期)的表現，運用普通話情況雖然有所進展(從詞語到短句，從半控制對話到自由對話)，但卻不是沒有加快和加大的空間。其實，教師可從三方面提高對學生運用普通話的期望：一是適當地提高聆聽難度，逐步執行可懂輸入 + 1 (i + 1) 的策略 (Krashen, 1995, p. 20)；二是經常提醒學生必須使用普通話；三是盡量要求學生以短句回應，並逐步增加自由對話機會(比如提出更多開放式問題)。事實上，根據學生表現，教師看來低估了學生的語言學習能力，這可以從兩個現象來說明。首先是當教師以普通話啟動，學生總能以普通話回應(參看上文「學生被動使用廣州話」一節)。其次是教師只須略為引導和要求，學生多能自我糾正錯誤，甚至發揮天賦的語言潛能，把習得的普通話語料組成句子，準確和流暢地說話。前者就如不少學生很快就會用普通話說「我要上洗手間」，後者則如例十九所示。

### 例十九：學生把習得的普通話語料組成句子

1. Tp：昨天我們學過的詞語，看你記不記得呀！好，誰來讀？

Ssp：我來讀。（c71）

2. Tp：對，因為我們還沒學。老師還沒教，所以只做第十一課那一面。十一課那一頁。好，我請同學幫我發那個。

Ssp：我來發。我來派。（c78）

第 1 組例子是「半控制式話語」，學生參考教師「誰來讀」的提示，輕易地替換成「我來讀」回應。第 2 組例子則是「自由對話」，學生提取早前習得的「我來～」句式，補上動詞就能做到與教師真正的言語交流。雖然其中「我來派」仍欠規範，但相信只要教師稍加提示，錯誤會很快修正過來。

3. 豐富學生的互動經驗——總結整個研究時段，學生的普通話交際對象幾乎都局限於教師身上，而甚少同儕互動（例如小組討論）。這固然出於策略考慮，亦能收到「維持有效對話」的預期效果，但卻又不是沒有改善空間。正如上文所述，為了一點一滴為學生積累普通話語料，教師大部分時間把語文課看成普通話課來教，強調朗讀和學生的語音表現。不過即使小一的普通話學習，亦十分重視說話能力訓練。因此建議教師可因應課文設計若干「信息差」（information gap）說話活動，<sup>4</sup>讓學生提前進行同儕交際，這對於豐富學生的互動經驗，至為重要。

這裏三點建議，第二點「提高對學生運用普通話的期望」是關鍵。學生在寬鬆的語言氣氛下雖然樂於表達，但運用普通話的意識卻未見明顯提高，而且普遍缺乏主動嘗試的冒險精神。Beebe（1983）把學習者的冒險個性分為兩類，一類是適度冒險，一類是高度冒險，而後者的語言學習成功率總體高於前者。教師的語言策略傾向穩健保守，在 PMI 的啟動階段應該是理智的抉擇，但當發現學生面對陌生的語言時普遍並不畏懼，教師就應該更為進取，開始思考如何進一步加強學生運用普通話的意識，建立自我監控的心理機制。也許要使學生成為運用語言的冒險者，教師得先冒一些失敗的風險。

## 註釋

1. 四名教師的代號分別為 a、b、c、d，其課堂錄像數目順序為 43、11、34 和 26，拍攝日期由 2007 年 9 月 6 日至 2007 年 12 月 12 日。課堂內容包括教授 8-9 篇課文，期間插進普通話拼音教學（包括單韻母、聲調及聲母）。本文以質化研究取向為主，重點是發掘突出和具意義的現象，並摘取相關語例加以說明。

2. 語用學家萊文森（1989）提出話語傳意中說話人的「信息量最小化原則」（the Maxim of Minimization），意謂「說得盡可能少」，即只提供實現交際目的所需的最少語言信息（引自姜望琪，2003，頁 174–175）。
3. 林漢成等（1999）指出，「靜態語音能力」是指「朗讀時候所呈現的語音能力。朗讀的時候，朗讀者只要把已經寫好的材料讀出來，並不涉及言語交際活動中各種同步的思維活動，因此稱爲『靜態語音能力』」（頁 8）。至於「動態語音能力」，則指「說話時候所呈現的語音能力」（頁 8）。
4. 「信息差」說話活動一般最能引起學生的交際動機。郭思豪（2005）指出，如果進行說話練習時，雙方早已熟知說話內容，將大大削弱了交談興趣；語言的主要功能是交際，交際是信息互動（或互補）的過程，假如沒有信息互動的需要，交際不會發生，語言學習亦缺乏即時意義（頁 77–78）。因此，教師在設計說話活動時，須融入信息互動的元素，引發學生的說話動機。至於信息互動的首要條件，是說話雙方彼此存在着信息差。

## 參考文獻

- 王曉燕（2002）。〈英語教學中“背誦輸入”實踐效果論〉。《雁北師範學院學報》，第 18 卷第 3 期，頁 59–61。
- 何國祥（主編）（2002）。《用普通話教中文的問與答》。香港，中國：香港教育學院中文學系。
- 林建平（2008，5 月 12 日）。〈普通話教中文現況〉。《星島日報》，頁 F04。
- 林漢成、唐秀玲、莫淑儀、張壽洪、盧興翹、謝曾淑貞（1999）。《香港小六學生普通話水平調查研究報告》。香港，中國：香港教育學院。
- 姜望琪（2003）。《當代語用學》。北京，中國：北京大學出版社。
- 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。
- 祝新華（2005）。〈閱讀認知能力層次——測試題型系統的進一步發展〉。《華文學刊》，第 2 期，頁 18–39。
- 梁佩雲（2006）。〈教學媒介變遷對語文教學成效的影響：香港小學語文課堂分析〉。載世界華語文教育學會（編），《第八屆世界華語文教學研討會會前論文集》（第 5 冊，頁 275–282）。台北，台灣：世界華語文教育學會。
- 郭思豪（2005）。〈語言教學理論與普通話科教學〉。載何國祥、張本楠、郭思豪、鄭崇楷、張國松、劉慧（2005），《香港普通話科教學：理論與實踐》（頁 51–83）。香港，中國：三聯。
- 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。
- 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，中國：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，中國：小學中國語文教育研究學會。
- 蔡敏玲、彭海燕 (譯)，Courtney B. Cazden (著) (1998)。《教室言談：教與學的語言》。台北，台灣：心理出版社。
- 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。
- Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39-65). Rowley, MA: Newbury House.
- Campbell, D. R. (2006). Developing mathematical literacy in a bilingual classroom. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The social construction of literacy* (2nd ed., pp. 185-217). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Edwards, A. D. (1980). Patterns of power and authority in classroom talk. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 237-253). London, England: Croom Helm.
- Ellis, R. (1988). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language*. Hertfordshire, England: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. Hertfordshire, England: Phoenix ELT.
- Sinclair, J. McH., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Wong Fillmore, L. (1982). Instructional language as linguistic input: Second-language learning in classrooms. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 283-296). New York, NY: Academic Press.

## On Students' Language Adaptation in PMI Classroom

See-Ho KWOK

### *Abstract*

*Previous studies on PMI seldom investigate PMI issue from the perspective of student learning as their main concerns are other aspects like teaching, curriculum, and school administrative support. Essentially, PMI is a reform in classroom teaching language. Only when teacher-student verbal interaction in PMI classes is included in the investigation can the issue and its core problems be scrutinized and better understood. This article uses a series of video recording of primary one PMI classes to probe into students' language performance, like word selection and sentence structure selection. An analysis is also carried out to understand the communicative barriers (including silence, omission, transcoding, all arising from avoidance) faced by P1 students at their adaptation stage. Suggestions for adjusting teaching strategies are made.*

*Keywords: teaching Chinese in Putonghua (PMI); classroom language; language adaptation*