

交際型普通話課堂教學的設計與實施

寇志暉

香港中文大學課程與教學學系

李子建

香港教育學院課程與教學學系

語言學習的最終目的在於通過溝通和交流產生交際意義，而目前香港社會還未形成以普通話為主的交際溝通語境，對中小學生普通話交際能力的訓練，很大程度上還須依賴課堂的交際化教學過程。在此過程中，課堂教學的設計是關鍵一環，我們應該在普通話課堂教學中注入符合語言教學理論的交際化教學模式。本文基於 Littlewood (2004) 提出的「從關注語言形式到關注交際意義」的教學理論，輔以實例設計，探討交際型普通話課堂教學的設計並分析其實施過程。

關鍵字：交際型語言教學；課堂教學設計；普通話教學

前 言

普通話教學是香港中、小學必備的一門語言課程。它不是一門純粹的第二語言教學，不是對外漢語教學，亦不是中國語文教學（唐秀玲、莫淑儀、張壽洪、盧興翹，2000），而是相對於粵語方言的語言教學。在香港長大的學生，本身有一定的中文聽、說、讀、寫能力，一般都以粵語為母語。在教學過程中，普通話的語音、詞彙、語法等內容不是以新的語言知識的形式呈現，而是涉及粵普語音、粵普詞彙、粵普句法等對比教學，另外還體現語言文化和生活背景知識的相互影響。普通話教學的基本目的是訓練學生普通話的口語表達能力和交際溝通能力，這關係到學生使用中文進行口頭表達時語言習慣的改變，以及在某種程度上對中文應用的重新認識，包括詞彙、語法和語用習慣等等基礎因素。學習普通話的過程所反映的，是學生對普通話語言知識的習得過程，以及提高學生普通話交際能力的過程。

1997 年的中、小學普通話課程綱要，在「教學策略」這一章節明確指出其教學目標是以訓練語言技能為主，目的在於培養學生聽說普通話的能力，着重口語語體的訓練。該科的「語用文化」主要是強調提高學生的語言能力。語用文化亦涉及交際文化，即用怎樣的表達方式來達到交際目的並實現交際意義。因此，普通話教學應該是強調提高語言應用能力的教學過程。唐秀玲等（2000）所提出普通話課的課堂施教原則，就包括了選用適當的口語教材、擬設適當的生活交際語境、配置適當的操練練習等等。

祝新華、黎秀薇（2009）在分析香港初中普通話測試時指出，在他們所研究的幾所學校中，書面語讀寫都是佔分最多的，其次是聆聽，再次是朗讀，佔分比例最低的是說話範疇。其原因很可能與現行的中學普通話會考有關。普通話會考為了具備全科的性質，加入了大量普通話語言學的知識，淡化了應用性的特點。他們建議應加強聽說的考核，以及需要合適地評核普通話知識，並從運用中考核知識等等。周健（2004）認為，香港普通話的課堂教學長時間停留在語音矯正、詞語辨讀、朗讀課文的階段，學生不能順利開口，說不了成串的句子，而

普通話教學的主要目的是培養學生運用普通話進行交際的能力，課堂上的教學任務主要是通過師生之間、學生之間的交際來完成的。

由此可見，在建立了完備的普通話拼音系統教學模式的基礎上，針對中、小學不同的學習階段，我們應該在普通話課堂教學中注入具有現實性和實踐性、且符合語言教學理論的交際化教學模式及其相應的評核形式。粵普詞彙和句法的對比學習、普通話正音等都可用說明、解釋、書面練習的形式進行，而為達至交際目的和意義的人際交流，則需要在適當的語境中運用適當的語料進行實踐和操練。由於目前香港社會還未形成以普通話為主的交際溝通語境，香港中小學生的普通話交際能力訓練，很大程度上還須依賴課堂的交際化教學過程。普通話教師在進行課堂教學設計時，就應該兼顧交際型教學法的實施，並關注教學內容的組織和設計。由於交際型語言教學法有其較強的理論背景和特別的實施要求，所以普通話教師需要在學習和實踐過程中，理解、掌握並領悟有關理論，以達到有效實施教學的目的（寇志暉、李子建，2012）。

語言學習的最終目的在於通過溝通和交流產生交際意義。筆者認為，學者們在積極研究香港地區中小學普通話教學方向和學習困難的同時，課堂教學模式這一實踐性課題亦應成為關注的重點，尤其是如何適當地在課堂教學中配置交際型語言訓練，讓學生能運用已經學到的普通話語言知識（語音、用詞等），更得體地完成人與人之間的相互交流。從課堂教學設計的角度來看，語言課堂教學的交際型趨向涉及到教學法、教材設計、課堂教學活動設計以及對語言習得結果的評估等方面。因此，如何設計交際型的普通話課堂教學，如何實施這種課堂教學等，都是每一位普通話老師、教材編寫者以及課程主任需要面對的問題。

本文將基於 Littlewood（2004）提出的「從關注語言形式到關注交際意義」（the continuum from focus on forms to focus on meaning）的教學理論，借用香港現有的教材，輔以相關課堂教學實例設計及教學建議，探討交際型普通話課堂教學的設計並分析其實施過程。

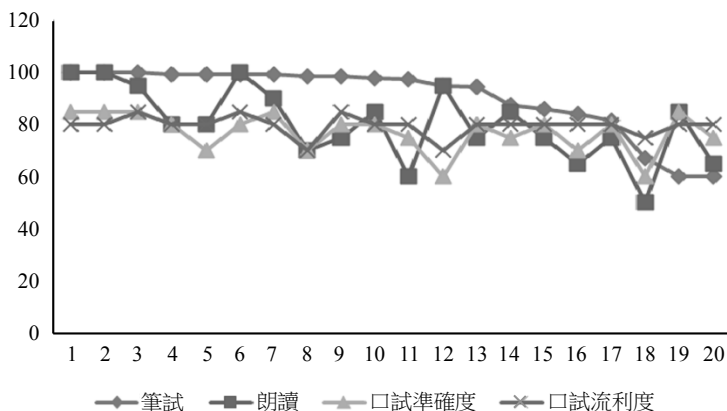
香港學生的普通話習得

1998年9月，香港的普通話科施行新課程，由選修科目變為中小學的核心課程。2005年之前，根據教育局的要求，小學四年級才開始涉及完整的漢語拼音系統的學習。2005年之後，各大教材出版商、普通話教學專家等在編寫教材時，已經調整了各級普通話教學內容的難度，早在小學三年級以前就要求學完整個拼音系統，在四年級之後則主要集中於對應粵語、普通話在語音、詞彙、語法和語用上的對比學習，以此加強和鞏固對漢語拼音系統的掌握和使用。目前，中、小學生在進入大學以前，絕大多數都已經接受了持續的、有系統的普通話教學和訓練，並已具有一定的普通話會話基礎。從筆者對一批大學初級普通話課學生所作書面測試的拼音考核部分來看，成績普遍比較理想。學生對拼音的良好掌握，自然是受益於中小學普通話課程漢語拼音教學的規範設計和嚴格要求。

香港大學生的初級普通話學習成績，在一定程度上反映了他們在中小學階段對普通話學習的積累和掌握。目前，大學普通話的考核基本上立足於對拼音的掌握、詞彙和語法的正確使用、朗讀和口語語音的準確度等幾方面。初級普通話考試包括筆試和口試。筆試內容主要是拼音聽寫、譯寫、同義粵普詞彙配對等等；口試則涉及朗讀、複述、說話等內容。筆者就某所大學2009至2010年兩年間五個初級普通話班大概一百位學生的考試成績作了統計和分析，以每班20人為例，按照評核內容，分別對學生的筆試成績（拼音及粵普詞彙）、朗讀成績（發音的準確度和朗讀的流利度）、口試成績（口頭表達的準確度和流利度）等進行對比和分析，結果發現，大部分學生的筆試成績（寫拼音及拼音譯寫漢字等）比較好，多數為90至100分之間，較少出現70至80分（見圖一）。朗讀成績和口頭表達成績的高低分差別則比較大。在口頭表達上，代表準確度的成績可低至60分，高至85分，較少出現90至100的高分情況；流利度差別則較小，主要集中在70至85分之間。總體來看，口頭表達的平均分數比筆試（拼音的掌握和運用）的平均分數為低。然而，學生筆試成績的高低與口語能力的高低不一定成正比。

亦即是說，對拼音的掌握和運用能力低的學生，不一定會在普通話口語表達上存在困難，而且還可能擁有較高的口頭表達能力。例如，有些學生的筆試成績在 60 分左右，但他們的口頭表達可以高達 85 分左右。其實，出現這個現象並不令人感到意外，因為普通話的學習可以通過日常生活積累，而學生家庭的語言環境等都對其普通話口語能力有重要的影響，另外，學生自身的語言學習能力高低亦是個重要因素。

圖一：大學生初級普通話學習成績線形圖



大學生擁有較佳的普通話筆試成績這一情況說明，學生對拼音的掌握已經達到優良的水準。而學生的普通話口試成績則說明，學生在口頭表達和交際上還有一定困難和不足。根據筆者的記錄，學生口頭表達上的失誤和困難，與何潔貞（2008）以及黃月圓、楊素英、李蒸（2002）所總結的學生學習普通話語音上的困難相若。這主要涉及語言差異因素，即粵普語音的差異、詞彙及語法的差異等。無論如何，學生的語言學習，最終目的還是在於使用該語言進行溝通，所以，課程設計者和普通話老師應該關注如何提高中小學生乃至大學生的普通話口頭表達能力和交際能力。例如，可以在教材的交際化設計、說話課的話題選擇、課堂語言活動的設計及評估形式等方面作調適。

文獻回顧

交際型語言教學的含義及應用

為了提高學生的普通話口頭表達和交際能力，我們有必要促進香港普通話課堂教學的交際化進程。交際語言教學（communicative language teaching）較早稱為「功能法」、「意念功能法」，是以語言功能和意念項目為綱、培養在特定的社會語境運用語言進行交際能力訓練的一種教學方法（劉珣，2000）。交際化語言教學視交際能力為語言教學的目標，確定語言和交際的相互依賴因素，具體而廣泛地應用交際取向的理論觀點（Larsen-Freeman, 2000）。交際大綱把語言功能分為六類：（1）傳達與了解實際情況，如報告、詢問等；（2）表達或了解理智的態度，如同意、拒絕等；（3）表達或了解道義上的態度，如道歉、原諒等；（4）表達或了解情感上的態度，如反對、贊同等；（5）請人做事，如指令、建議等；（6）社交，如問候、介紹等（劉珣，2000）。

交際化語言教學的交際活動亦有不同層次的分別。它包括資訊差活動（information gap），即由交際一方向另一方傳遞對方所沒有的資訊；基於資訊差活動的資訊拼圖活動（jigsaw activities）；完成任務的活動（task-completion activities）；收集資訊的活動（information-gathering activities）和意見交流活動（opinion-sharing activities）等（Richards, 2006）。學界亦鼓勵以「任務型語言教學法」為最適當的交際化教學模型（Brown, 2007）。

交際化教學模式中一個相當重要的環節是課堂活動（classroom activities），Littlewood（1981）將這交際活動分為兩方面：交際活動的前奏和真正的交際活動。交際活動的前奏涉及結構性活動和問答交際活動，而真正的交際活動則包括功能性的交際活動和社交活動等（Richards, 2006）。

20世紀90年代，交際化已經廣泛地使用（Richards, 2006）。Jacobs & Farrell（2001）建議，當前的交際化語言教學範式應從自主學習、交際本質和學習、課程整合、關注意義、差異性、思考技巧、可供選擇

的測試、視教師為合作學習者等等方面體現其革新和變化（Richards, 2006）。因此，為了體現語言學習的最終目的，香港中小學生的普通話課堂教學應具有明顯的交際化趨向。這就需要對課程目標、教學內容和組織以及評核標準和形式等作出清晰的設置。課程目標可按達成不同的語言功能為前提，借助相關語境習得相關用詞和語用；教學內容及其組織則需要立足於交際活動的社會性、現實性和實用性等方面；評核的標準和形式可以參考各級普通話水準測試的形式和要求。具體的施行亦要跟從教學模式和交際活動形式及層次的安排，可以用朗讀、回答問題、小組交流、分組合作完成具體任務等等作考核形式。考核過程可切實關注學生的語音、語言面貌、交際互動過程、交際結果（成功與否）等方面。其中，語言面貌具體包括用詞的準確度、語用的合理性、交流表達的流利度等幾方面。

從專注語言形式到專注語言意義的課堂教學

交際型語言課堂教學的實踐，該是個怎樣的語言習得過程呢？由於任務型（task-based）教學法是最有代表性的交際型語言教學法，因此，我們借助任務型課堂教學的相關理論和模式，對交際型普通話課堂教學的過程進行說明和分析。在實踐課堂教學的交際化趨向時，可以根據 Littlewood（2004）提出的「從關注語言形式到關注交際意義」的教學理論，把普通話課堂教學設計成由語音、詞彙、句法的輸入（input），到進行相關語言形式的練習，再到進行交際活動並實現交際意義的課堂教學過程。

如圖二所示，Littlewood（2004）總結了五個階段：（1）非交際化學習階段；（2）交際化語言練習準備階段；（3）交際化語言練習階段；（4）有組織的交際階段；（5）真正的交際階段。第一階段的學習包括相關語言形式的結構及意義；第二階段則主要包括既定問答形式的交流，內容包括第一階段的語言形式；第三階段則為在真實的交際環境中實踐之前所學的語言知識；第四階段則是在能引申出所學語言知識的情境中進行交際練習（活動如：基本的角色扮演、解決問題、完成

圖二：從關注語言形式到關注交際意義

關注語言形式				關注交際意義		
非交際化學習階段	←	交際化語言練習準備階段	交際化語言練習階段	→	有組織的交際階段	真正的交際階段
學習相關語言形式的結構和意義		基於相關問答形式的交流練習，內容亦包括第一階段中的語言形式	在真實的交際環境中實踐之前所學的語言知識		在能引申所學語言知識的情境中進行交際練習	在不可預知的交際過程、在交際意義不斷發展的情境中進行語言交際練習
	←	「練習」		→	「任務」	
		「啟動任務」			「交際任務」	

資料來源：Littlewood (2004, p. 322)。

任務等），這一階段亦需要練習者了解和掌握一定的交際文化準則，並有能力應付交際過程中一些不可預知的情況；第五階段則是在不可預知的交際過程和交際意義不斷發展的情境中進行語言交際（活動如：複雜的解難、議論、完成任務等）。在第五階段，學習者除了熟練掌握目的語的語言知識外，對目的語的交際文化及知識文化等都需要有一定認識，同時亦能在語言交際準則下思考及辨析問題。

以上所述的五個階段並非界線分明，而是以「交際化語言練習階段」為定位中心，然後向兩邊推移。Littlewood (2004) 這五個從專注「操練」到專注「意義」的學習過程，又稱為從「啟動任務」階段到「交際任務」階段的語言學習過程。就任務而言，Nunan (1989) 指出：一項任務就是「一件在課堂上做的事，涉及學習者應用目的語進行的理解、處理、表達、互動，在此同時，他們的注意力主要放在意義上，而不是形式上」(p. 10)。我們認為，Nunan 強調的是 Littlewood (2004) 的「交際任務」階段，亦即能否達成交際目的，最終取決於是否達成交際意義上的互相理解，而對語言形式的學習，並非交際化課堂教學唯一和最終的落點。普通話課堂教學就相關的普通話語音、詞彙、句式等的輸入是至關重要的一環，尤其是系統地教授拼音，但是，語言教學更重要的環節是讓學生在有充分的語言形式輸入的基礎上，能圍繞相關話題，藉由所設計的或是自然的交際活動，親身體驗以普通話交流並解決問題的過程。這是一個包括思考、表達、聆聽、應對和回饋的迴圈過程。

交際型語言教學在普通話教學中的應用

目前，許多中小學普通話教材都會配備教師用書，如有出版社出版的中學普通話教材《生活普通話》，除了課本中豐富的插圖、語言表達訓練（活動）和循序漸進的語音知識訓練等，其教師用書亦為老師設置相關教學步驟、補充資料等等，又為老師提供相關「情景活動」的指導，可以讓老師在有據可依的情況下開展教學活動。在此，筆者想補充的是，教師在實施交際型普通話課堂教學時，有必要了解交際化的普通話課堂活動（情景活動）應該如何設計，以及該課堂教學設計所依據的語言教學理論如何引導我們從輸入相關語言形式到實踐交際意義。

為了從實踐的角度展示 Littlewood（2004）的交際型教學理論（圖二），筆者將設計兩個教學實例（小六級及中三級），並對實施該課堂教學的過程進行說明和分析。

教學設計

交際型普通話課堂教學大綱的設計需要參考語言會話的實際功能，並且按照不同年齡學生的認知和交際需要而設計。除了常見的功能話題如詢問、拒絕、道歉、贊同、問候、介紹等等外，還可以是圍繞家庭成員之間、同學和朋友之間的對話和交流，以及出外旅行見聞的敘述和討論等等。小學和中學的大綱設計，其區別主要在於所涉及話題的領域和深度不同，以及活動形式不同等等。除了關注不同年齡學生的成長背景和興趣愛好外，從學科及課程整合的角度來看，還可結合相關年級的常識、科學、通識等學科內容展開論題，如談論和說明氣候的變化和差異、討論和說明某個手工項目的製作過程、說明和探討自然現象、討論時事話題等等。

設計普通話課堂交際活動首先需要以活動類別來區分。表一是根據 Richards（2006）就交際型語言教學活動形式的分類，所列舉的相關語言活動項目的一些例子。在進行這些項目活動時，老師的輔助不可或缺。老師在交際型語言教學上所起的是支架式（scaffolding）的輔助作用，包括準備相應的輔助教材、組織並說明展開課堂活動、進行課堂

活動管理等等。在準備輔助教材時，應關注以下幾點：相關詞彙和句式等語言形式的粵普對比使用，交際習慣和交際文化的差別，規範語言表達的邏輯及相關語音的準確等等。

表一：交際語言活動形式舉例

活動形式	語言活動項目
資訊差活動 (information gap)	例如：詢問、互相介紹、說明情況等。
資訊拼圖活動 (jigsaw activities)	例如：回答問題、總結、陳述等。
完成任務的活動 (task-completion activities)	例如：完成一項社會調查、同學間合作完成一份海報製作、去商店購買一台電腦、與旅行社商討旅遊計劃等。
收集資訊的活動 (information-gathering activities)	例如：了解校車的服務情況、了解某地或某國的風俗和文化、了解完成某件事的手續或步驟等。
意見交流活動 (opinion-sharing activities)	例如：討論議題並得出結論、就某項事務進行意見交流、表示拒絕或贊同、表示規勸或建議等。

資料來源：參考 Richards (2006, pp. 18–19)。

確立了交際層面的活動形式之後，要面對的就是具體的課堂教學操作過程。在開展一個教學單元的核心教學任務之前，可以先安排一些鋪墊性的教學活動（吳中偉、郭鵬，2009）。鋪墊性的教學活動包括幾種，如相關語言形式的輸入、以課文為任務範例的輸入、參考詞語和句式的配備等。在普通話課堂教學設計中，這涉及到相關語言形式和句型、粵普詞彙對比以及普通話慣用法等內容的設置及其操練形式的安排。另一方面，語言教學亦注重語言表達的功能，即人們在確定一個交際意圖時，總要選擇一定的語言形式來實現，例如不同句子的使用，就包括了不同的功能項目，諸如表態功能就包括肯定、否定、懷疑等；又如表意功能則涉及介紹、請求、建議等（李泉，2006）。因此，在進行普通話語言教學設計時，確定和列明相關語用功能項目，將更有利於釐清語言教學的目標，並促進學生的語言習得和應用。

以下，我們按照 Littlewood (2004) 的「從專注語言形式到專注交際意義」的交際型課堂教學理論，借助現有小學及中學普通話教材，設計了兩個交際型普通話課堂教學計劃，並說明和分析其實施過程。

課例一：小學六年級普通話教材：到電器店（《說好普通話·六下》，第三課，畢宛嬰、黃虹堅、張勵妍、余京輝，2010）

本課例包括資訊差活動、資訊拼圖活動和完成任務的活動等語言交際活動形式。該課堂教學設計包括：語境設計、教學目標、相關語言形式、粵普詞彙對比、習慣用法（補充）、交際範例、交際活動及說明等。交際範例通常為「課文」。輸入交際範例，目的是給學生本課交際活動的一個普通例子，在例子中會出現一些通常使用的詞語、語用習慣等等。交際範例可作該課交際活動的輔助教學材料，在交際型課堂中亦起到「支架」作用。

表二：課例〈到電器店〉

1. 交際層面	• 資訊差活動、資訊拼圖活動及完成任務的活動
2. 語境設計	• 學生在某商場電器店與服務員的對話
3. 教學對象	• 小學六年級學生
4. 教學目標	• 學會相關詞彙的粵普對比及使用、規範相關的普通話語音、進行查詢時的疑問詞的使用等等
5. 語用功能	• 查詢及交換信息和意見等
6. 相關語言形式和句型	• 數碼相機、錄影、沉、形容詞 + 一點兒（輕一點兒）、試試看、準喜歡、特大（特多）、打八折、划算等 不如（就）……、打算……
7. 粵普詞彙對比	• 錄像／錄影；沉／重；準喜歡／一定喜歡；特多／特別多……
8. 習慣用法	• 詢問時可用的語句，如：請問，在哪兒能買到…… 「請問，您能給介紹幾款又便宜、又實用的數碼相機嗎？」 「請問，這兒的數碼相機有哪幾種品牌？」
9. 交際範例	• 〈到電器店〉（課文／相關圖片或對話）
10. 交際活動及說明	• 除了可延伸到購買不同的電器產品外，還可練習購買其他商品和物件，如書籍、衣物、日用品、電影票等等

課例二：中學三年級普通話教材：想吃點兒什麼？（《生活普通話·中三》，第二課，張清秀、陳香花、許耀賜、劉邦平，2010）

該教材除了列明聽說讀寫四方面，以及與教學重點相關語言及語音知識的介紹和練習外，每課在情景活動之前都有相當豐富的語料輸入，包括重點詞語、補充詞語、延伸閱讀、語言訓練表達（相關句式及習慣用法）。這些語料及補充材料的輸入，對於展開交際型情景活動能起輔助作用，是語言輸出（output）之前的輸入過程。

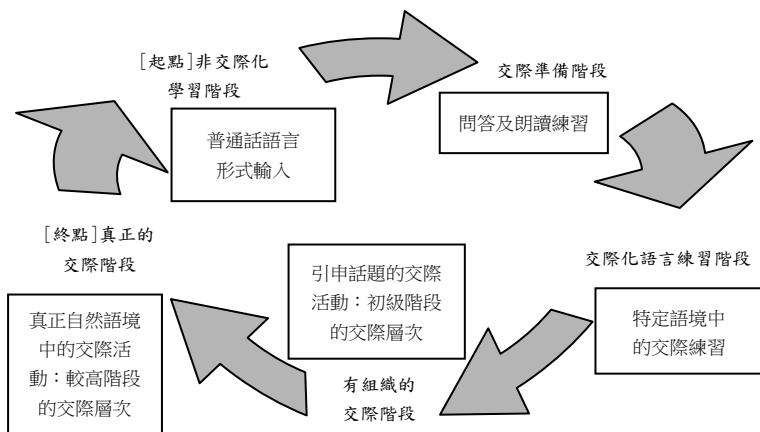
表三：課例〈想吃點兒什麼？〉

1. 交際層面	• 資訊差活動、資訊拼圖活動、完成任務的活動、收集資訊的活動、意見交流的活動等
2. 語境設計	• 在飯店吃飯點菜
3. 教學對象	• 中學三年級學生
4. 教學目標	• 相關詞彙的粵普對比及使用、規範相關的普通話語音、人際交流的禮貌和習慣、作出選擇及提出建議的表達方法等
5. 語用功能	• 詢問、交流、提出建議等
6. 相關語言形式和句型	• 菜餚名稱、習慣用語、課文中的重點詞語，如：一知半解、灌米湯等、根本不知道……、……可是個……、……就會……、別以為……、……才……、只等着……
7. 粵普詞彙對比	• 拿主意／揸主意、真會說話／好識講嘢……
8. 習慣用法	• 提出建議時：……怎麼樣？ 不如試試……吧！ 請別人建議時：你（您）看……行嗎？ 你（您）說……好嗎？ 詢問吃什麼時：大家（你）想吃點兒什麼？ 我們點點兒什麼菜呢？
9. 交際範例	• 課文：德高的生日宴（相關圖片或對話） 延伸閱讀（補充菜餚名稱）
10. 交際活動及說明	• 本課的情景活動以「你一天三餐通常吃什麼」為題，設有食物圖片、記錄表格、參考句式等輔助內容。從所列出的參考句式來看，在回答了早、午、晚三餐吃什麼之後，同學之間還要進行溝通和交流，例如需要通過交際互動實現「表示同意或不同意」的語用功能。根據交際範例（課文及朗讀）輸入的內容，學生還可作「提出建議」的嘗試。

教學實施過程解析：從關注語言形式到達成交際意義

基於 Littlewood (2004) 的交際型課堂教學理論，我們可以嘗試按照五個步驟，設計和實施以上兩個課例的普通話課堂教學（見圖三）。

圖三：交際型普通話課堂教學過程設計



步驟一：非交際化普通話語言形式的輸入階段

這一階段包括相關語言形式、習慣用法、粵普詞彙對比、交際範例等內容的教學，可以通過老師講解、提供例句、播出多媒體聲像形式的教學內容等教學形式進行。這屬於語言形式輸入階段，具體涉及表二和表三中第 6 至 8 項的教學內容。老師的輸入可以用師生互動問答形式進行，正音和口頭操練是必要的；輸入的同時，亦需要給予學生使用這些教學內容的機會，才可達到課堂考察和促進學習與掌握的目的。

步驟二：交際化普通話語言練習的準備階段

這一階段的教學主要是通過課文朗讀、問答、交際範例輸入等形式來為「步驟一」所學習的相關內容提供使用範例，如融入相關語境和場景的練習等。教學內容除了表二和表三中第 6 至 8 項外，還包括第 9 項。

把課文作範例的輸入是老師最好的教學依據，而延伸朗讀及相關補充材料能讓學生對所學內容有更多使用和發揮的空間。但老師需要根據學生的普通話程度和能力篩選所補充的材料，選擇適合學生的內容有助學生深化和掌握學習內容。

步驟三：交際化普通話練習階段

這階段的教學需要通過對語境的設置來開展相關的語言活動。例如，小六年級的課例是〈到電器店〉，交際對話的內容可以限制在顧客和服務員之間，或可以加入與路人或朋友之間的交談。圍繞有關電器的買賣，交際雙方可通過實際問答來達到交際目的，亦可模仿課文或交際範例進行交際對話的練習。這是一個「資訊差」和「資訊拼圖活動」層次的交際活動。除了課文所提到的「數碼相機」的買賣，還可以延伸到買賣其他電器貨品的話題。而中三年級的課例是〈想吃點兒什麼〉，內容則涉及選擇和建議食物及菜餚的名稱；學生圍繞這一中心話題，進行詢問和回答，同時亦會對某些食物的搭配和選擇提出建議和意見。學生可模仿課文中的對話，同時兼顧說話對象轉變時，長幼有別的句式和用詞的區別。

步驟四：有組織的普通話交際階段

本階段是在步驟三的基礎上，由課文或範例所涉及的學習內容引申到其他相關的話題。例如可讓學生練習購買其他物品，描述和說明其他物品的特徵，談論其價錢等。該教學環節所預設實現的語言功能應側重於社交，如問候、介紹、了解情況等等。交際活動可以分組形式進行。老師可以分別給每一小組不同的交際任務，即購買不同的東西。與此同時，老師需要將事先準備好的一些輔助材料交給學生。這些輔助材料就是在學生開展交際活動過程中有可能用到的語料。該語料的準備可以參考表二及表三課例的相關語言形式、粵普詞彙對比、普通話的習慣用法等等幾方面來進行。本階段所涉及交際層次的是初級階段的完成任務活動、收集資訊活動和意見交流活動。

由於在該交際活動過程會出現一些不可預知的情況，學生會遇到困難，又或交際活動可能偏離交際目的，老師的輔助作用便顯得更為重要，例如老師要到不同的小組進行正音和改錯等輔助工作。此時，對普通話的正音能力、對語文的糾錯能力等，都將顯現老師自身的專業素質和教學能力的高低。

步驟五：真正的普通話交際階段

在之前幾個教學步驟的輸入和練習的基礎上，學生可以展開真正的普通話交際活動了。這個階段最理想的狀態是在課堂外進行，讓學生在真實、自然的場景，按其所需進行購物、查詢、詢問、建議等交際活動。但以香港目前的語言環境來看，要做到這一點還存在困難。我們還是需要借助課堂教學來實施該學習過程。本階段的教學是在不可預知的交際過程中，亦即在交際意義不斷發展的情境中進行的語言交際。活動如：複雜的解難、議論、完成任務等。學習者除了熟練掌握目的語的語言知識外，對目的語的交際文化及知識文化等都需要有一定認識，又要能在語言交際準則下思考及辨析問題。預設實現的語用功能包括：了解情況、表達態度、表示贊同、勸說和建議等等。例如，小六年級的練習可在步驟一至四的基礎上，讓學生在原有的交際活動加入對所購買物品的對比說明，討論買不同價錢、不同品牌物品的原因，合理、得體地表達自己的意見等等。中三年級可在步驟一至四的基礎上，讓學生嘗試不同情況下的有關餐飲和食物的討論，如在學校午餐時，討論學校提供的午餐，或是展示自己所帶的飯盒並討論其營養價值；或是到內地不同城市旅遊，談談當地的美食和特別的飲食習慣等等。這階段的交際層次應為較高階段的完成任務活動、收集資訊活動和意見交流活動。老師的教學輔助作用與步驟四相似，但是一般不準備書面的輔助材料，可以按照學生的需要進行即時輔導。

綜合而論，筆者所擬的交際型課堂教學立足於確立交際目標和形式的基礎上，是從語言形式的輸入到對相關語言形式的操練，再到引導式的交際練習和引申範圍的交際訓練和實踐，最後達至由交際者（學生）

自我認定的交際目標的實現。該教學過程是一個階段性的教學，不同階段的教學都是為了最後達至交際意義的實現而做的準備工作。

結語

本文以小學六年級和中學三年級普通話課為例，建基於交際型語言教學理論，說明並分析交際型課堂教學的設計和實施。值得一提的是，在交際型語言教學課堂中，教師在實施所設計的教學計劃時，必定會遇到一些突發情況。例如學生提出一些教學計劃之外的語言學習問題；或者是所設計教學活動的難度與學生的普通話水準不相符合；又或是在實施教學步驟四（有組織的普通話交際階段）或步驟五（真正的普通話交際階段）的過程中，出現過多「不可預知的交際過程」的情況等等。這些「意外」的因素，會打亂老師的教學計劃，對實施並完成教學計劃造成困難，可能因此達不到習得語言知識的教學任務。正如唐秀玲等（2000）提出的，無論是課程設置還是教學方法，都必須對應不同的學習主體作適當調節。因此，有的放矢是設計和實施課堂教學的前提，在教學過程中，須根據教學實施進程與狀況不斷對教學計劃作合理、有效的調節，這是比較務實的做法。

實現課堂教學的交際化趨向還需要師生之間的互相配合和共同努力。老師若能給予清晰的課堂教學指令，學生若能充分理解課堂活動的要求等，都將使教學事半功倍。另外，高質素的交際型普通話教材亦有助促進課堂教學的實施。老師對交際型普通話教材中交際活動內容的設計，應建基於現實社會的需要和反映現實社會的實際情況，這也要求教師對各種社會事務具有敏銳的觸覺和觀察力。老師本身的專業素養是影響交際型課堂教學發展的重要因素，各校應提供相關的師資培訓，讓老師在適應不同的教學法時有理可循、有據可依。

香港社會的普通話語言環境還不成熟，學生走出課堂之後，很難有機會進行普通話的交際練習。普通話的交際訓練和表述能力的培訓等，都還須依賴課堂教學過程。因此，普通話課堂教學的交際化發展確實存在現實的需要。語言教學法隨着時代的進步而產生變化，語言形式的

使用和變化，如新詞的產生和使用等都與社會的發展和進步息息相關。多媒體及網上教學可以幫助我們直接將各種事物和資訊的變換引入課堂中，將真實的語言環境呈現在學生面前（寇志暉、李子建，2012），這將有助於我們實現交際化課堂教學的社會性及實用性發展目標。

參考文獻

- 何潔貞（2008）。《略論香港小學生學習普通話的困難及對策》（未發表之碩士論文）。香港大學，香港，中國。
- 吳中偉、郭鵬（2009）。《對外漢語任務型教學》。北京，中國：北京大學出版社。
- 李泉（主編）（2006）。《對外漢語課程、大綱與教學模式研究》。北京，中國：商務印書館。
- 周健（2004）。〈香港普通話教學的若干問題〉。《語言文字應用》，第2期，頁131-136。
- 唐秀玲、莫淑儀、張壽洪、盧興翹（編著）（2000）。《怎樣教好普通話：香港中小學普通話教學法》。香港，中國：商務印書館。
- 祝新華、黎秀薇（2009）。〈香港初中普通話科測試內容、方式的分析與建議〉。《基礎教育學報》，第18卷第1期，頁110-134。
- 寇志暉、李子建（2012）。〈傳統3P模式與任務型教學法的課堂實踐與分析：漢語作為第二語言教學的角度〉。《海外華文教育》，第1期，頁3-9。
- 張清秀、陳香花、許耀賜、劉邦平（編著）（2010）。《生活普通話·中三》。香港，中國：朗文香港教育。
- 畢宛嬰、黃虹堅、張勵妍、余京輝（編著）（2010）。《說好普通話·六下》。香港，中國：朗文香港教育。
- 黃月圓、楊素英、李蒸（2002）。〈談香港小學的漢語拼音教學〉。《教育曙光》，第45期，頁61-70。
- 劉珣（2000）。《對外漢語教育學引論》。北京，中國：北京語言大學出版社。
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej17/ej17a1/>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. doi: 10.1093/elt/58.4.319
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf

Designing and Implementing Communicative Putonghua Classroom Teaching

Christy Zhihui KOU and John Chi-kin LEE

Abstract

The ultimate aim of language learning is to enable students to achieve the communicative meaning through communicative activities. Hong Kong society has not yet formed a Putonghua-based communicative context. In this connection, the Putonghua communicative competence training for primary and secondary students still relies heavily on the classroom communicative teaching process. The design of classroom teaching thus becomes a key factor. Supported by practical teaching examples, this article aims to explore and analyze the design of communicative Putonghua classroom teaching processes, based on Littlewood's (2004) theory of "the continuum from focus on forms to focus on meaning."

