

香港「普教中」課堂語言剖析：以三位小學教師為例

梁佩雲

香港教育學院

長久以來，香港學校的中國語文科都以廣州話（粵語）授課。自從教育當局訂明「用普通話教中文」的遠程目標後，不少學校紛紛嘗試，有些甚至由小一開始「普教中」，情況令人關注。有鑑於此，本文以三位小一教師的課堂為例，以量化及質化的方法，具體分析「普教中」的課堂語言，以助澄清下列疑慮：（一）香港小學一年級的中國語文課，能否直接採用普通話授課？（二）「普教中」的教師能如何引導小一學生適應教學媒介的轉變，如何有效學習？

關鍵詞：普教中、課堂語言、語文教學

背景

香港位處粵方言區，香港人習慣說廣州話，香港的學校也大部分採用廣州話為授課語言。隨著香港主權回歸中華人民共和國，香港學校的授課語言理應統一為標準的現代漢語口頭語言（普通話），但社會人士對教學語言政策的觀點分歧，討論熱烈，政府也審慎行事，以免實施「一刀切」的教學語言政策，帶來負面影響。

2002年，教育當局訂明「用普通話教中文」為遠程目標（香港課程發展議會，2002），不少學校陸續於中國語文課程中加入普通話的學習元素，甚或直接採用「普教中」。學校的取向，受多方面的因素影響。社會上反對「普教中」的聲音普遍認為，香港的師生大都以廣州話為母語，改變教學媒介語言，不但師生的課堂互動受影響，語文教學的成效也將成疑；部分教師即使努力進修，取得普通話授課的基準資格，也不熱衷於以普通話授課。

為確定學校成功轉用教學語言所需的條件，當局鼓勵學者深入研究（語文教育及研究常務委員會，2003），各界專家學者紛紛響應。就學校應該如何實施探索研究，歐陽汝穎（2003）、何國祥（2002）、何偉傑（2005）、劉筱玲（2005）等，均建議通過不同的過渡模式，以切合學校的特殊條件及需要。在這些堅實的理論基礎和實踐經驗的啓發下，不少熱衷推動普通話教育的學校教師積極嘗試，不斷開發以普通話教授中文的有效路徑，同時提出教師面對的現實教學語言、課程、教材、教法等問題，呼籲同工及政策制訂者正視（見曹順祥、過常寶，2005；劉筱玲，2005；戴園園、李紅妹，2003）。2008年1月，香港一些熱心的民間團體，¹更攜手公開發表《學校用普通話教中文建議書》，建議在十年內全面落实「普教中」。可見「普教中」這個關係語文教學素質的問題，受到香港社會廣泛重視。然而，除了探討實施理念和政策方向外，對前線教師而言，最實際而又最寶貴的，應該是能借鑑一些先導者的實踐經驗。

探討教學媒介的效能，離不開分析課堂語言。課堂語言的分析實質，其實是教室言談（classroom discourse）（蔡敏玲、彭海燕譯，1998），

屬於語言學中話語分析（discourse analysis）的一種，分析重點包括發話人的說話內容和交際者之間的對話結構特色等（Stubbs, 1983）。在教室的獨特情境中，教師與學生和學生與學生的言語交際，往往有一定的模式，如：教師啟動－學生回應－教師評量／反饋（I-R-E/F, Initiation-Response-Evaluation/Feedback），否則就會視爲違反教室的正常秩序。

分析教室言談，是探討教學成效的有效途徑，因爲任何課堂，都少不了師生的言談，而有效的師生課堂答問，更有助學生對已有知識的「再概念化」（reconceptualization），形成學習。一般「喚起問－答－評」序列中的「評」，並不限於對或錯的判斷，而是反映教師的導引方式。在教師導引下，學生會對討論內容產生新的思考方式、分類方式、再概念化的方式、甚至是重新脈絡化的方式（recontextualization），從微觀評估過程中促進學習（林立偉、鄧廣威譯，2004）。

此外，在教室的言談中，教師本身的語言也絕對不容忽視。尤其是語文科，教師的話語不僅傳播教學內容，達成教學效果，還起著語言運用的示範和潛移默化作用，是學生語言輸入的重要途徑。嚴格而言，語文教師的語言既要負載知識資訊和文化資訊，又要與學生保持良好的溝通，才能發揮對學生的觀念、行爲、品格形成等方面的正面影響。

自古以來，社會對教師的普遍期望包括「傳道、授業、解惑」，而這些職責都離不開口語表達，所以對教師語言的研究，也集中於教師語言的藝術表達。韋志成（2001）認爲，語文學科教學的實質，無非「以語文教科書爲書面目標語言爲範例，以教師教學語言爲口頭目標語言爲榜樣，以學生的語言訓練爲主線，以聯繫生活運用語言爲根本，達到培養學生的語言能力，形成語文素質的目的」（頁9），而教學語言是一種口說的書面語，而且還是「口頭形式的現代漢語的文學語言」（頁12），可見教師語言，是學生語文學習的重要對象。

白曉明（2002）並沒有針對語文教學，但歸納教師語言特徵也應該適用於語文課堂：規範性、書卷性、通俗性。首先，教師以身作則教導學生，教師語言合乎規範實在理所當然。所謂規範，最基本的就是運用規範的現代漢民族共同語，也就是普通話。至於書卷性特徵，白曉明認

為教師語言具有的書面形式特點包括：話題相對集中，條理層次分明，句子結構比較完整，詞語富有書面色彩等。雖然如此，教師終不能忽略學生的吸收能力，在規範、嚴謹之餘，也必須深入淺出，表達要生動活潑，學生才能領會。

無論是否聚焦語文課堂，韋志成（2001）和白曉明（2002）對教師語言的定性和分析，都反映一種頗以教師為中心的「灌輸」式教學取向，後者更把教師課堂言語界定為「教師把教材上的概念、術語、知識點，經過消化後變為內心的理解與體驗，再選擇學生容易理解的話語講出來的一種表達形式」（白曉明，2002，頁 14）。這種由教師主導講授的模式是否有效，很難一概而論，但有多少真實課堂是如此，卻是個很值得探討的課題，因為教師的課堂話語直接影響教學效能和學生的學習素質。

有鑑於「普教中」問題性質獨特，香港教育學院中文學系曾開展多項相關的課堂研究，並為不同學校提供實地的校本支援，其中積累的研究成果及支援經驗，不但為發展「普教中」師資培訓課程奠定堅實的基礎，更能釋除教師的種種疑慮，滿足教師專業發展的需要。本文報告的，正是其中一項香港小學一年級「普教中」語文課堂研究的部分成果。通過考察幾位熱衷「普教中」的教師在課堂上運用不同語言的實況，筆者嘗試探討香港小學一年級生，能否直接採用普通話學習語文，而有經驗的教師又如何引導初小學生適應教學媒介的轉變。

研究方法

本文的研究數據，主要來自香港一所小學的一年級課堂。研究小組從 2007 至 2008 學年開始，連續四個多月到校實地觀課，並攝錄了四位同校的一年級教師，共 104 節的語文課堂，以作不同角度的分析。按過去同類研究受訪教師的經驗，小一學生大約到 11 月份就可以全程以普通話學習。因此，本文抽樣選取的教節，分布於 9 月初至 11 月中之間，

篇幅所限，本文只選取了其中三位教師在此期間的 15 個教節（每節 40 分鐘）為例，以代表取樣的前、中、後段，剖析教師在引導初小學生適應「普教中」過程中的教學實況。選用這三位教師的課堂，因為他們全程參與，而各班所涉的教學內容和進度，都經過幾位教師共同商議訂定，並涵蓋中國語文課程中的不同教學範疇，所以樣本應該有足夠的代表性。

所有成功攝錄的課堂，都謄寫成文字紀錄，務求能儘量如實反映「教育式話語」（educational discourse）²（Mercer, 1991），以便作客觀分析。在謄寫課堂實錄時，粵語、普粵混合語和普通話話語都以不同的編碼標示，而劃分粵語與普粵混合語，則視乎語義是否重複而定。這些文字資料，先經過電腦軟件 Nvivo 處理，得出量化的統計結果，顯示三個不同班別使用粵語、普粵混合語及普通話的情形。經分類的教室言談包含教師話語和學生話語，本文只集中分析教師話語。

研究發現

本文涉及的三位香港教師（以甲、乙、丙代號表示）年資相若，其中兩人在受訪學校已工作了六年，另一人則於該校任教了一年，而各人都有三年以上的「普教中」經驗。在師訓背景方面，甲老師於香港完成小學教育學士學位，乙老師和丙老師均為香港本地學位教師教育文憑課程的畢業生。為回應家長要求，該校近年陸續於各班實施「普教中」，由 2006 年起，小一全級五班的中國語文科，都已劃一採用普通話授課，而受訪期間，五位任教小一的不同教師，母語都是粵語。

讀寫為主

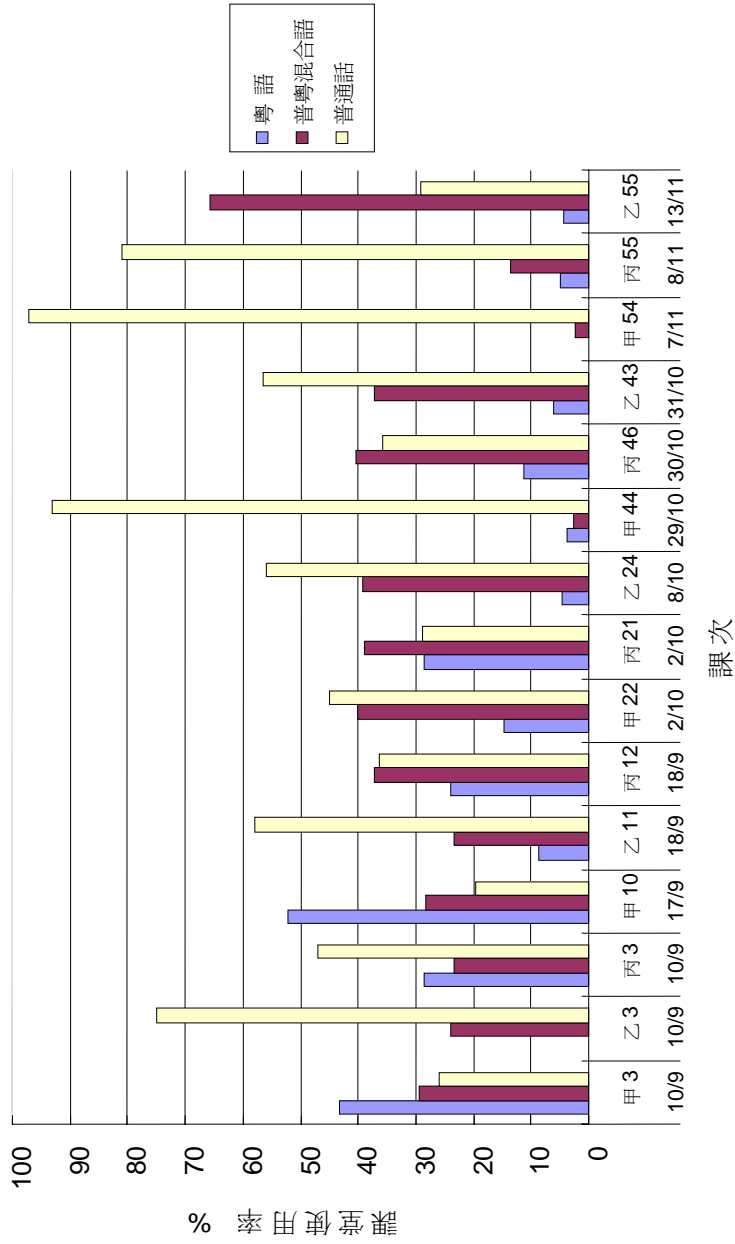
由於小一的課程比較簡單，本文分析的 15 個教節，共涵蓋了五個閱讀單元，反映香港的語文教學，仍然以讀寫（包括寫字和寫作）訓練為主。雖然如此，受訪學校也保留了校本的語文課程特色，例如在小一

上學期劃出特定的時段（十月份），集中處理普通話的語音教學。另一方面，小一又不設學期中考試，只實施進展性評估，所以課堂中偶爾出現教師引導學生完成評估的片段。表一顯示的正是有關課堂的具體教學內容撮要，最早一節是 9 月 10 日甲老師上任教班別該學期的第三節課，而最後一節則是乙老師於 11 月 13 日上任教班別該學期的第 55 節課。整體而言，小一的語文課堂比較活潑，學生在每節課都有不少「開口」機會，朗讀訓練明顯。除了全體朗讀課文外，教師還不時以不同的活動（如：猜拳、比賽）讓孩子通過遊戲練習，加強認辨及認讀詞語的能力。寫作方面，由摘要可見，學生只學到寫生字、詞語和句子，漢語拼音則圍繞較基本的拼讀訓練。

普粵夾雜

學生年紀小，課堂必然也必須由教師主導。在隨堂觀察的過程中，三位教師都曾使用粵語或普粵的混合語，不過普粵夾雜的情況，卻似乎十分自然，而學生也不見得有不接受的表現。三位教師在不同階段運用教學語言的情況，由表二的數據整理及圖一的圖示可見。當然，每節課都受制於不同因素，即使是同一位教師任教，教學效果也未必相同。數據顯示，三位教師都曾於課堂上使用粵語，只是使用的情況各異。例如：在 9 月 10 日攝錄的課堂中，甲老師與丙老師的表現似乎都比較自然，課堂上錄得的粵語和普粵混合語比例都比純用普通話為高，其中甲老師使用粵語的比率高達全節課的 43.11%、丙老師 28.57%，而乙老師卻在非必要的時候完全不說粵語（0%）。事實上，三位教師當中，乙老師在儘量不用粵語方面的表現最明顯，無論前、中、後段，課堂上純粹使用粵語表達的比例都較另外兩位老師低。不過，發展到取樣的中、後階段，三位教師在課堂上使用粵語的比例都逐漸減少，幾近乎零。由此可見，即使「普教中」是課程目標，在實際教學過程中，香港教師使用粵語或普粵混合語的情況往往在所難免；至於這樣的教師語言會否影響學生的語文學習素質，則有待進一步考察。

圖一：小一「普教中」教師課堂語言使用對照



表二：小一「普教中」教師課堂語言使用比例

過渡期	日期	課次	教師語言比例%		
			粵語	普粵混合語	普通話
前段	10/9	甲 3	43.11	29.3	26.08
	10/9	乙 3	0	23.83	74.92
	10/9	丙 3	28.57	23.27	46.91
中段	17/9	甲 10	52.13	28.32	19.73
	18/9	乙 11	8.76	23.31	57.89
	18/9	丙 12	23.96	37.09	36.28
	2/10	甲 22	14.57	40.04	44.90
	2/10	丙 21	28.39	38.80	28.69
	8/10	乙 24	4.54	39.08	55.91
後段	29/10	甲 44	3.68	2.66	93.22
	30/10	丙 46	11.37	40.33	35.86
	31/10	乙 43	5.91	37.14	56.52
	7/11	甲 54	0	2.41	97.08
	8/11	丙 55	4.95	13.57	80.91
	13/11	乙 55	4.39	65.80	29.05

教師的粵語

要學生適應「普教中」的上課模式，教師需要悉心教導。通過分析課堂話語，可見參與研究的教師對小孩子都很有愛心和耐性，充分表現教師作為負責調節語言的「照顧者」角色，拉近學生的互動關係（郭思豪，2007）。無論在取樣的前、中、後段，教師在課堂上說的粵語，都以鼓勵、提示、讚揚和回應為主，讓課堂的氣氛倍感親切，如例一，甲老師在取樣前段的連串粵語中，語段 9 屬鼓勵語；語段 13、14 是提示語；語段 17 則是讚揚語：

例一

¶9: 如果你已經識讀普通話嘅，起身讀俾我聽下。唔識唔緊要。

[如果你已經會用普通話唸的話，就站起來唸給我聽。不會也沒關係。]

¶13: 好喇，係開始嘅時候，老師想你幫我睇下喎，呢度。

[好了，在開始的時候，老師想你幫我看一下，這裡。]

¶14: 你唔舉手我唔答你。[你不舉手我不回答你。]

¶17: 咦？你真係聰明喇，你好叻㗎？你玩電腦？
[欸？你真聰明，你很棒嗎？你會玩電腦？]

(10/9_甲 3)

除了溫柔的提示外，丙老師在例二中採用的粵語還有鮮明的指示和管理色彩，讓學生清楚認識教師期望的行為，嚴明課堂紀律。類似的訓練，在 30 人以上的香港課堂頗為普遍。面對 30 多人的課堂，教師要教會學生課堂常規一點也不容易。)

例二

¶118: 寫咗未？你跟住寫咗未？唔好傾偈嘞，寫咗未？寫晒啦咩？
係啲！好嘞，寫完之後下面就有小小地方要注意。

[寫了嗎？下面的你寫了嗎？不要講話了，寫了嗎？寫完了嗎？對了！好了，寫完後就要注意了。]

¶119: 邊個講寫咩嘅舉手？邊個啞出嚟。[誰說寫甚麼的舉手？誰在大聲叫喊？]

¶190: 第幾頁，第四頁，第二課。

¶191: 呢度呀，唔係呢度，做咗呢度先啦，得未呀？你呢？仲有同學未寫日期，組長幫我檢查下小朋友有無寫好日期先。全部都要寫好日期㗎，日期。

[這裡，不是這裡，先做這裡吧，好了嗎？你呢？還有同學沒寫日期，請組長替我檢查一下小朋友有沒有寫好日期。全班都要把日期寫好㗎，日期。]

(18/9_丙 12)

正因為教師必須耐心培養學生良好的課堂秩序，在取樣的後段，即使是儘量不說粵語的乙老師，當學生以粵語發言或提問時，也不免流露出自然親切的反應，如例三般以粵語給學生提示和回應：

例三

- ¶228: 嘩，工作紙有兩面㗎，今日淨係做第三課個版，得唔得？
（……）係喎，好似有嘢要交俾 X 老師㗎喎。
[欸，工作紙有兩面的，今天只做第三課的那一頁，可以嗎？
對了，好像有東西要交給 X 老師的。]
- ¶229: 一陣間先。[一會兒。]
- ¶231: 你個班主任係邊個呀？[誰是你的班主任呢？]
- ¶232: 係呀，Miss Y 係咪呀？[是嗎？是 Y 女士嗎？]

(31/10_乙 43)

教師的普粵混合語

綜觀幾位教師的課堂，不難理解「普教中」的教師為甚麼會在課堂上說粵語。畢竟粵語是班上絕大部分小孩子的母語，可以發揮的教學功能不能一筆抹煞。研究數據顯示，教師在強調重要的信息時，用普通話說完後，都傾向以粵語重複，形成普粵混合的語言。為方便對照，以下引用的普粵混合語中的粵語內容均以橫線標示。

例四

- ¶10: 好，再來聽第二個，有人在說話就聽不到呀，有人喺度講嘢就聽唔到㗎啦！小耳朵……
- ¶70: 今天呢我們會學一些，除了我們剛才聽過的一些聲音，還有甚麼東西會發出聲音的？除咗頭先我哋聽到雀仔啦、雞啦、同埋火車啦，仲有電話啦，鐘啦，仲有咩野呀？
[除了剛才我們聽到（的）小鳥啦、雞啦、和火車啦、還有電話啦、時鐘啦，還有甚麼？]

(10/9_乙 3)

由例四可見，在取樣的前段，乙老師會在說完普通話後，再用粵語重複內容，以吸引學生注意（語段 10）。而重複話語的意思之餘，老師還會以粵語深化語義，啓發學生思考，以語段 70 爲例，教師以普通話提問完後，就以粵語枚舉曾於課堂上提過會發聲的東西，然後又再提問學生其他答案，粵語的說明，並不是普通話的直接翻譯。

香港學生六歲入小學，小孩子活潑好動，不能長時間集中注意，所以教師不時要引起學生的學習動機，說話也顯得特別囉嗦累贅。如例五，甲老師爲要說明習作要求，務必要學生專心聆聽，學生一分神，她就以粵語呼籲：「我現在會先從大題目哪裡唸起，看一下 X 老師，我會唸這裡……看到嗎？」（語段 67）；「好了，在句子裡頭呢，只要幫 X 老師圈出人和動物，可以嗎？」（語段 68）。即使學生注意了，教師的普通話說明也重複多次：

例五

¶67: 好，翻到後面，第二個部分。喇，我而家會先由大題目嗰度讀起，望吓 X 老師，我會讀呢度，望吓，我會由呢度開始讀起，見唔見到？二，「把句子中的人和動物圈出來」，「把句子中的人和動物圈出來」。

¶68: 「例，小狗愛吃骨頭」，好喇，嚮句子入面呢，淨係幫 X 老師圈人同埋動物，得唔得？第一題，第一題，「小鳥愛唱歌」，第一題，「小鳥愛唱歌」。

(2/10_甲 22)

教師重複說明要求，一方面能照顧班上學生的個別學習差異，在「普教中」的課堂裡，教師重複的話語，更能提供啓動和推進學習的語料（郭思豪，2007），讓學生多吸收普通話的學術語言。然而，語言學習往往須經過大量輸入，才有少量輸出的發展階段，當學生的認知有限，而普通話的語言能力又不足時，教師不期然就會用粵語。如例六，丙教師談到好看的男孩子應該用「帥」來形容的時候，就直接用粵語打了一個比

喻：「女孩子會不會說自己是一個好看的男生呢？」（語段 104），然後又以粵語答道：「不會的，男生才會（這樣說）。」

例六

¶104: 誰長得很帥，覺得自己長得很帥。女仔會唔會話自己，好靚仔呀？

¶105: 唔會嘞，男仔先會。哪一個男孩子覺得自己長得很帥的舉手。嘩，那麼有自信//自信啊。長得很帥，哦，帥哥，那誰是美女呀？邊個係靚女呀？美女。

(8/11_丙 55)

由此可見，在「普教中」的過程中，由於粵語蘊含學生的生活經驗，更有利於教師把普通話生字新詞的涵義「再概念化」（林立偉、鄧廣威譯，2004），豐富學生的聯想，讓學生舉一反三，更易於理解學習。

教師的普通話

在「普教中」的課堂上，教師說普通話可謂理所當然。以下例七至例九反映的，是教師在不同取樣階段較有代表性的普通話課堂話語。其中甲老師上第三節課時說的普通話，話語簡短，節奏明快，而且以圖文配合說明，學生完全能跟上教師的指示，以普通話學習，同時學習運用普通話課堂語言。

例七

¶158: 全班然後說小鳥。很好。

¶159: 唔……挑另外一個，班長！班長！我要的是小魚，對嗎？

¶160: 全班，小魚！

¶161: 再來，小魚！

(10/9_甲 3)

到取樣中段，學生逐漸熟習上課模式，教師不用凡事都以粵語解說，自然會多說了普通話，而普通話話語的篇幅也較長。如例八中的丙老師，從指示學生寫日期、提問學生會不會寫「雞」字、示範寫法到吩咐學生收拾桌面，無論面向全班（語段 190、193-195）或指導個人（語段 191、196）都在說普通話，普通話已成為課堂運作的主要語言：

例八

- ¶190: 噢，寫日期，十月二日，會寫嗎？會不會寫公雞的雞？公雞的雞會寫嗎？
- ¶191: 公雞的雞怎麼樣寫？寫得不好看，下面太……**XXX**，你呢？寫了沒有？可以……
- ¶192: 好，這個是什麼字？小朋友？小眼睛……
- ¶193: 行，這裏有一橫，一起做，一橫，橫，這裏，一二三，起。
- ¶194: 這裏有一橫，不要漏了，剛才老師看見同學漏了一橫（……）
- ¶195: 寫完的小朋友舉手，寫完的小朋友放在桌子上，老師來檢查，然後呢，收拾東西準備小息，拿水壺、小吃，可以嗎？
- ¶196: 把這個收起來。

(2/10_丙 21)

例九顯示的，是乙老師在取樣後段指導學生完成聽辨普通話音節的情節，雖然漢語拼音是有別於英語的標音符號，教師仍然以普通話完成整個練習過程（語段 12），緊接著就開始教授課文：

例九

- ¶12: 好，乙部分，聽老師讀，然後圈出正確的韻母，第一個，bà，第二，wǔ，wǔ，wǔ，第三，hè，hè，第四，guǒ，guǒ，重複，第一個，bà，第二，wǔ，第二題，wǔ，第三，hè，第四，guǒ，好，有沒有問題？有問題請舉手，guǒ，沒有問題，老師說有問題才舉手，wǔ，好，老師再重新讀一次，第一，bà，第二，wǔ，第三，hè，第四，guǒ。

¶14: 叮噹叮噹，好，現在把書拿出來，(……) 好，把書拿出來看，(……) 好，我們繼續學第五課，//小草，請翻開第五課，好，現在老師呢，要你們出去，找個朋友跟你一起朗讀，XXX 你們三個。

(13/11_乙 55)

由節錄可見，雖然是兩個不同的教學範疇，在取樣的後段，教師已不用刻意以粵語吸引學生，而教學也可以順利過渡和開展。

討論及結語

本文的案例，為香港小學一年級能否採用普通話教授中國語文科提供了肯定的實證，同時反映香港小學在推行「普教中」過程中的現實進程——教師須按照學生的學習狀態和情景，調節教學語言，包括適時採用粵語和普粵混合語，才能維持教學效率。「普教中」雖然是課程目標，粵語或普粵混合語也不必視為禁忌。事實上，本文的三位受訪教師的課堂粵語，主要圍繞教室常規、習作格式或評估指引方面的訓練，只要學生熟習運作後，教師就不用再以不同語言反複說明。由數據可見，當課堂不涉及習作或評估，學生積極投入，教師可以全程不用粵語（見表二：乙 3、甲 54）。一般相信，年紀越小的學生適應能力越強，能否實踐全程以普教話教授中國語文，教師的課堂教學意識（李泉，2005，頁 87），包括語言意識（language awareness）和帶領學生「過渡」的意識是其中的關鍵。換言之，過渡期間，課程宜容許一定的彈性，讓教師有意識地因材施教，逐步帶領學生適應漸變式的語文教學語言。

以目的語（target language）教學目的語，是第二語言教學理論中的「直接法則」之一（吳君平、劉遠城、詹明峰、劉家禎譯，1997；姜麗萍，2008），然而，無論在國內或國外以漢語作為第二語言教學，專家學者並不完全反對在教學過程中使用非目的語的「媒介語」，原則是

應用則用，而且用得其所。例如，呂必松（1992）主張「只在不得已的時候用」，而「重要的是老師用於解釋的話學生要聽得懂」（頁 58）；劉珣（1997）認為「母語對目的語的遷移作用是無法迴避的事實，問題是如何發揮母語的積極作用而消除其不利的影響」（頁 191）。當學生母語中的一個簡單解釋就能有效傳意，而教師卻堅持避免說母語的話，則未免費時失事。此外，「直接法則」相當依賴教師的教學技巧，更適用於教授口語。對大部分香港的學童而言，「普教中」的本質是語文學習，不只為了學習普通話口語。語文學習比語言學習的認知要求更高，學習內容也更深更廣，「普教中」教師未必全程以普通話授課，不一定是壞事。相反，教師如能體察學生心智，逐步引導他們熟習陌生的學習語言，則更合情理，尤其切合初小學生所需。

本文的案例一再印證，香港的小一學生在約兩個月內就能適應以普通話教授的中國語文課堂。只要教師能夠掌握學生的學習心理，營造愉快的課堂氣氛，解決學生的適應問題，將比想像中容易。雖然如此，本文必須強調，這個階段的適應，仍然相當局限於熟習教室常規和教師的個人風格，不代表教師和學生都能以普通話應付語文科較深層次的學習內容。在取樣的數據中，語文科真正深層的學習並未在小一上學期出現。因此，在肯定本港師生均能於初小開展「普教中」之餘，如何能維持、進而提升香港中國語文科的教學素質，絕對不容忽視。以前文舉述的教學話語為例，當教學涉及更高層次或較抽象的討論內容時，除了使用粵語，教師可以怎樣向學生解說或裝備學生掌握教學語言？在中國語文科流行以粵語授課的年代，香港教師講述的方式和內容能否有效促進學習？實行「普教中」後，教師是否只須把原來「粵教中」的內容改以普通話表達？母語並非普通話的語文教師，如何為「普教中」備課？凡此種種，亟待學者跟進研究，第一線教師深思。

研究限制

本文以一所香港小學，三位教師的十五教節課堂實錄為例，嘗試以實證釐清部分推行「普教中」的迷思。限於人力和時間，取樣相對集中，所以研究發現的現實進程只屬於個別學校的情況，未必能以此推論香港其他學校的詳情。

教學是一個非常複雜的過程，觀課及課堂實錄難免影響教師的教學工作，在研究過程中，為尊重受訪教師的意願和配合學校非教學的活動，搜集的數據難以反映小一實施「普教中」的全部過程，而取樣時段集中於上學期，數據也可能忽略了以普通話教學較深層次內容時出現的其他問題。

在香港學校實施「普教中」，本文所指的「可行性」主要是確定合適的切入點，能全程以普通話教學的中國語文課堂，仍然不能保證學生的語文學習質量。要論證以普通話授課與香港中國語文科教學效能的關係，相信後續研究尚須深入分析探討。

註釋

1. 包括港九街坊婦女會孫方中書院、景嶺書院、香港拼音優化教學促進會、香港普通話研習社、香港普通話研習社科技創意小學、香港普通話專業學會、香港中國語文學會等。
2. 泛指教與學活動中的一切話語。在分析過程中，研究員須留意教師提取的學生已有知識、提供的新信息、專門術語、對學生的反應及逐步浮現的學習要求等，作為立論根據。

參考文獻

- 白曉明（2002）。《教師言語表達》。杭州：寧波出版社。
- 呂必松（1992）。《華語教學講集》。北京：北京語言學院出版社。
- 吳君平、劉遠城、詹明峰、劉家禎（譯），Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers（著）（1997）。《語言教學法》。台北：五南出版社。
- 李泉（2005）。《對外漢語教學理論思考》。北京：教育科學出版社。
- 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。
- 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。
- 林立偉、鄧廣威（譯），Neil Mercer（著）（2004）。《在指導下的知識建構》。香港：香港公開大學出版社。
- 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。
- 姜麗萍（2008）。《對外漢語教學論》。北京：北京語言文化大學。
- 韋志成（2001）。《教學語言論》。南寧：廣西教育出版社。
- 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。
- 曹順祥、過常寶（2005）。〈以普通話教授中國語文的意義和作用〉。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 1-6）。香港：惠僑英文中學。
- 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。
- 蔡敏玲、彭海燕（譯），Courtney B. Cazden（著）（1998）。《教室言談——教與學的語言》。台北：心理出版社。
- 歐陽汝穎（2003）。〈香港普通話教育的過去、現況和未來〉。載香港大學教育學院香港普通話培訓測試中心及香港教育署課程發展處（編），《普通話教育的發展和推廣國際研討會（2002）論文集》（頁 17-23）。香港：香港大學教育學院香港普通話培訓測試中心。

- 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：小學中國語文研究學會。
- 劉珣 (1997)。〈對外漢語教學的基本原則〉。載劉珣 (主編)，《對外
漢語教學概論》(頁 182-193)。北京：北京語言文化大學。
- 戴園園、李紅妹 (2003)。〈縱橫一次示範教學——論用普通話教中文的
可行性〉。載香港大學教育學院香港普通話培訓測試中心及香港教育署
課程發展處 (編)，《普通話教育的發展和推廣國際研討會 (2002) 論
文集》(頁 249-256)。香港：香港大學教育學院香港普通話培訓測試
中心。
- Mercer, N. (1991). Researching common knowledge: Studying the content and
context of educational discourse. In G. Walford (Ed.), *Doing educational
research* (pp. 41-58). London/New York: Routledge.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural
language*. Oxford: Basil Blackwell.

An Analysis of Classroom Talk in the PMI Chinese Language Classroom in Hong Kong: A Case Study of Three Primary School Teachers

Pui-Wan Pamela LEUNG

Abstract

For a long time in Hong Kong, the school subject of “Chinese Language” has been taught in Cantonese. Since “Putonghua as a Medium of Instruction” (PMI) was formally endorsed by the authorities as a long-term goal, many schools have made various attempts to implement the PMI policy. Some schools even started to teach the subject in Putonghua as early as Primary One, causing some concern in society. Based on an analysis of classroom data collected from three primary school teachers, this paper reports on both quantitative and qualitative findings which provide evidence for clarifying the following concerns: (1) Can “Chinese Language” for Primary One pupils be taught directly in Putonghua? (2) How can the PMI teachers guide Primary One pupils to adapt to the change in the medium of instruction and learn effectively?

梁佩雲，香港教育學院中文學系副教授。

聯絡電郵：pleung@ied.edu.hk