

香港中學教學語言政策改革： 檢討與批判

曾榮光

香港中文大學教育行政與政策學系

2005年2月3日教育統籌委員會公布《檢討中學教學語言及中一派位機制諮詢文件》，引起了教育界之間對中學教學語言政策的不少爭論。為有助對有關議題的理性討論及理解，本文的目標是從較宏觀的視點去重新檢視香港特別行政區中學教學語言政策的本質。據此，本文首先將會重新檢視本港中學教學語言的根本目標，並把它們放置在香港特別行政區這個一國兩制政體、細少開放經濟及後殖民社會的宏觀體系內，以剖析中學教學語言政策目標在本質及結構上存在的矛盾。其次，本文會剖析「檢討工作小組」的政策分析與建議本身在方法取向上的盲點與缺失。第三，本文會進一步質疑工作小組整個政策建議的根本理據基礎。最後，將會提出另一個與工作小組建議不同的具體方案供各方參考。

2005年2月3日教育統籌委員會公布《檢討中學教學語言及中一派位機制諮詢文件》（以下簡稱《諮詢文件》），引起了教育界之間對中學教學語言政策的不少爭論；往後數月來各學校議會開始提出自身的立場及政策方案，這種紛紜的方案陳述，本可視為更理性的政策討論及達致政策方案共識的起點，是值得鼓勵及歡迎的。然而，教育統籌委員會檢討中一派位機制及中學教學語言工作小組（以下簡稱「工作小組」）主席田北辰卻把這些討論貶為缺乏理念、原則的「噪音」，並指出有關議

論只是維護本身的既得利益；¹結果就招來教育界「霸道」的指控。²中學教學語言政策議論發展至此，實不利於達成理想的溝通共意以至可接受的政策共識。據此，筆者覺得實有必要從各種利益立場中提升出來，從更根本的立場及較宏觀的視點去重新檢視香港特別行政區（以下簡稱「香港」）中學教學語言政策的本質。據此，本文首先將會重新檢視香港中學教學語言的根本目標，並把它們放置在香港這個一國兩制政體、細少開放經濟及後殖民社會的宏觀體系內，以剖析中學教學語言政策目標在本質及結構上存在的矛盾。其次，本文會剖析工作小組的政策分析與建議本身在方法取向上的盲點與缺失。第三，本文會進一步質疑工作小組整個政策建議的根本理據基礎。最後，將會提出另一個與工作小組建議不同的具體方案供各方參考。

香港中學教學語言政策目標的矛盾

在語言政策（包括教學語言政策）的文獻討論中（Baker, 1992, 2001; Cummins, 2001a; Ferguson, Houghton, & Wells, 1977; Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972; Lin & Man, 1999; Ricento, 2000; Tollefson, 1991, 2002; Tollefson & Tsui, 2004），大致多把語言政策目標分為個人層面與宏觀體系層面來討論。前者就是指個人學習語言的動機與目標，後者則是指選擇一種教學語言所欲實現的特定的文化、政治、社會或經濟狀態。在個人動機層面，個人學習與掌握一種語言的基本目的就是要表達自己並與他人溝通；其次就是為了投入與整合到特定的語言文化社會群體內，繼而發展出對有關群體的認同感；第三就是透過已掌握的語言，以獲取資訊、學習知識以至掌握特定的學科知識系統；最後，學習語言亦可以作為經濟能力提升及社會流動的工具。

事實上，以上四種動機大致就代表著一種語言運用的親疏、遠近和個人從初級群體移進到次級群體的過程。首先，語言表達與溝通的目標，最初就是用以與最親近的他人溝通，例如母親，而這亦是「母語」一詞的由來。其次，當個人的社交圈子擴大，語言就擔當著把個人整合

到更大的群體內（例如鄰舍、鄉里以至民族）的角色，並繼而形成相關的認同感。第三，學習知識則代表著個人通過語言，掌握較抽象及疏離的學科知識，這亦是教學語言的定位。最後，當個人力求超越所處的境況而希望提升經濟能力或作社會以至地域的流動時，語言學習亦可能成為重要的手段。當然對於處身在一個單一語言文化體系，同時又安身於自給自足的本土經濟體系的個人，以上四種學習語言的動機就可以相當一致地歸結到個人的母語學習；但隨著個人的視野、冀望以至晉升願景的拓展，其語言學習的目標就無可避免趨向於跨文化和多語系。

若從宏觀體系層面考察教學語言政策的目標，亦可得出至少以下四方面的政策目標。第一是教育體系方面的目標，這代表一個教育體系期望學生透過特定教學語言而達致的目標，其中又可分為：（1）學科知識的學習，（2）語言的掌握與運用，（3）晉升至更高的教育階段，及（4）個人心理社會的發展。第二是政治體系方面的目標，即政治體系期望透過特定教學語言，可以使學生（未來公民）能有效參與政治討論及行動。第三是文化體系方面對教學語言政策的要求，就是培養學生能對文化體系內的意義及價值系統有所認識以至認同。最後是經濟體系方面對教學語言政策的期望，即是能夠培養及累積特定經濟體系所需的人力資本，以應市場競爭的要求。然而以上四個社會體系，亦可因其幅員範圍而分為本土、國家及國際層面；因此當四個社會體系在三個不同層面上的期望不一致時，就必然在教學語言政策的目標以至社會整體法定語言政策上，產生種種矛盾以至衝突。

事實上，若把上述的學習語言動機與教學語言政策目標放置在香港的具體脈絡內，就更能體會香港中學教學語言政策目標的矛盾與衝突。不少本地學者均已指出(Johnson, 1994; Luke & Richards, 1982; So, 1989, 1992)，香港社會是一「雙語系」(diglossia)以至「三語系」(triglossia)的社會體系，即有兩個以至三個語言系統同時在社會體系（包括教育、政治、文化、經濟體系）的不同領域內運作，因而產生矛盾以至衝突的語言政策目標。例如在現時香港的教育體系內，小學教育體系中百分之九十的學位均實行母語教學，但大學學位課程則大部分要求學生能夠運用英語學習以至明確規定以英語教學；當教育晉升階梯拓展到海外升學

以至與國際專業資格接軌，則教學語言政策目標就更趨向多元語系。據此，香港的中學教學語言政策就結構地亦命定地處於這個語系交接的狹縫當中。其次，在經濟體系內，本地市場的通用語自然是廣州話；但當香港的經濟活動與國內經濟連繫及交往時，通用語就自然是普通話；當香港這個外向型的小型經濟體系需要在當今全球化經濟體系內接軌與競爭時，通用語無可避免就是英語。最後，在香港社會的政治、文化體系內，雙語以至三語系結構亦在本地（廣州話）、國家（普通話）、國際（英語及其他語言）等層面之間湧現。據此，生活在香港社會的個人（無論是學生、工人或公民），無可避免受著不同程度的雙語以至三語系結構所產生的矛盾以至衝突的影響。亦因此，香港中學教學語言政策的制訂者，若對上述政策目標的矛盾本質沒有充分的理解及作出適當的處理，則其政策建議必然吃力不討好並受各方的反對。

《諮詢文件》的盲點與缺失

上節把不同教學語言政策的目標與香港的獨特語言文化環境結合起來，並指出香港中學教學語言政策目標的矛盾。據此，我們就可以進一步剖析《諮詢文件》在方法取向上的盲點與缺失。

《諮詢文件》的盲點就在於純從微觀的個人（能用英語學習的升中生）與個別學校（收足 85% 能用英語學習的升中生的中學）層面考慮，並結合一種「監控評核主義」的政策取向來制定其檢討政策建議，完全漠視香港內政治、經濟、文化及特別是教育體系內雙語以至三語系的結構。結果，政策建議的最大缺失就是不但沒有疏導（更遑論解決）這些體系層面上的結構性矛盾，更火上加油，激化這些矛盾。例如在教育體系層面上，當百分之九十在小學階段以母語學習的升中生進入中學，絕大部分的學生及其家長均抱著一種合理的冀望：能繼續升讀以英語為主導的大學教育，以至與國際性專業及學術體系接軌。但工作小組的政策建議不單沿襲「一刀切」的中英分流，更加入「上落車」機制，結果就不單再次確立英文中學（以下簡稱「英中」）的優越與精英地位，更激化了英中與中文中學（以下簡稱「中中」）分層之間升降流動的爭逐。

在環繞著檢討中學教學語言政策建議的討論中，我們更聽到有關人士把家長在香港這個雙語系結構的升學體系內對英語教學的期望，簡化（若不是醜化）為一種「姨媽姑姊」式的婦孺之見。³這種言論就正好說明有關的決策者對香港升學制度中雙語系結構矛盾的漠視，同時更把有關的政策議論推向情緒化及尖銳化。事實上，過去二十年，香港家長不斷被標籤以至被指責為非理性地盲目追求英中；但正如不少社會語言學者均指出，在特殊的歷史、政治、經濟結構內，個人的語言選擇很多時候都是一種「強迫的選擇」（forced choice），一種被個人身處的脈絡結構所「局限的理性」抉擇（choice of bounded rationality）。

除了家長在香港中學教學語言政策上面對以上所述理性的兩難外，香港中學的管理層其實亦面對著相類似的兩難。事實上，在是次《諮詢文件》的議論中，我們又聽到工作小組的成員勸誡符合轉英中的中中不應因「一時之快」轉車。⁴事實上，過去二十年這種對中學管理層非理性地盲目追求英中的指控，時有所聞；但問題就是若我們把香港中學管理層對教學語言的決策，放置在上述香港特殊的雙語系以至三語系的歷史、政治、經濟脈絡，並考慮到升中派位機制對中學造成的排等及競爭的壓力，再加入近年就學人口減少而造成的「殺校」壓力，就自然能理解中學管理層的決策亦是一種受脈絡結構所局限的理性抉擇。教學語言政策設計者的工作正是要認識這些「受局限的理性」抉擇，而加以疏導，而不是肆意地指控他人非理性，並在政策措施設計上激化體系結構之間、體系結構內各利益團體之間、結構與個人之間的種種矛盾。

在是次檢討中學教學語言的諮詢議論中，我們不時聽到「檢討小組」成員慨歎其工作「吃力不討好」、「得罪天下人」，並指控反對者的選擇非理性及有違學生的根本利益。以上的分析旨在顯示香港中學教學語言的複雜性，並揭示工作小組在方法取向的盲點——完全忽視歷史脈絡的宏觀分析，結果其政策建議就無可避免激化香港中學教學語言的脈絡結構上的種種矛盾與衝突。但工作小組成員仍然可以理直氣壯地辯稱他們的政策建議是建基於一個根本的教育原則——學生的利益。筆者個人認為，這正是整份諮詢文件的「阿奇里斯足踵」（Achilles heel）——致命的弱點。

《諮詢文件》理據的不足

整個檢討中學教學語言的政策建議，明顯是建基於以下被視為理所當然的教育原則之上：（1）「以學生的利益為大前提」；（2）「對所有學生而言，母語是最有效的教學語言」。把這兩個教育原則結合起來，「母語教學最符合學生利益」就被說成是天經地義的指導原則。然而，本節正是要重新檢視這個看似理所當然的教育原則。

首先，我們不妨從比較教育的角度入手，以審視一些明顯違反母語教學這個「最符合學生利益」的教育原則的教學語言政策。第一個反母語教學最明顯的例子就是新加坡的教學語言政策。自 1990 年開始，新加坡全國的學童在小學五年級就開始被分流到三類以英語作為教學語言（English as medium of instruction, EMI）的不同課程，它們簡稱為 EMI1、EMI2 和 EMI3。這三類課程的分別只在於對母語作為一個語言科目來學習的深淺程度：EMI1、EMI2 與 EMI3 學生分別以第一語言、第二語言及口語程度去學習母語（Gopinathan, 1998; Pakir, 1994, 2004）。這個分流政策發展到今天（見新加坡教育部網頁），新加坡學童基本上在小學一年級就開始以英語作為教學語言，而 EMI1 與 EMI2 的分界亦已取消，分流的考核亦已由統一標準化考試改為校本自主評核。新加坡作為一個多元化的語言文化社群及外向型經濟，選擇三個主要母語——華語、馬來語及泰米爾語——以外的英語作為教學語言，當然是以民族整合及經濟競爭以至生存作為主要考慮。

很明顯，我們不必照單全收新加坡的例子，但它卻提供了以下兩個主要啓示：（1）學生個人即時的學習效能，並非教學語言政策的唯一指導原則，一個地區的歷史、文化、政治、經濟脈絡亦是重要的考慮因素；（2）新加坡教學語言分流的最新發展是趨向減少分流的分化性，並以校本自主評核來取代統一標準化評核。

除了新加坡這個政府強制的反母語教學的教學語言政策外，另一個廣為討論的非母語教學的例子，就是自 1965 年開始在加拿大滿地可開設的法語沉浸課程（French Immersion Program）。這是一個自願參與的課程，以英語為母語的學童由幼稚園入學開始就「完全沉浸」入以法語

為教學語言的課程 (Lambert & Tucker, 1972)。這個非母語教學的個案除了再次說明多語言文化社群的教學語言政策，並非必然以母語教學為決策的唯一指導原則，它同時可以提供以下兩個額外的啓示，以供香港教育界參考：(1) 在自願的基礎上，有些父母是會選擇非母語作為其子女的教學語言；(2) 更重要的是對加拿大的法語沉浸課程所作的研究顯示，課程基本上是成功的，即對英語作為母語的學童不會造成英語及其他學科學習上的障礙，並有助他們對法語的掌握與運用，問題就在於課程與教學上的實施 (Cummins, 2001b; Swain & Lapkin, 1982)。

當然，以上兩個個案與香港的教育情況之間的可比較性 (comparability) 及適切性 (relevance) 仍然可以進一步討論；但筆者提出這兩個案例只是希望香港教育界能夠對「母語教學天經地義」這個論斷作起碼的實證上的反省。

除了從實證上質疑工作小組對香港中學教學語言檢討的理據基礎外，我們亦可以在理念上檢視工作小組對「學生利益」這個「大前提」的界定。現時工作小組基本上是把「學生利益」界定為讓學生暢所欲言地有效學習；這樣的一個「學生利益」的定義當然沒有人會反對，但問題就在於這是否「學生利益」的全部。換言之，除了暢所欲言地有效學習外，是否還有其他的「學生利益」？事實上，上文提出過個人層面上學習語言的四個目標，就正好作為參考架構，以作為對「學生利益」的反省：

1. 表達與溝通——這是學習語言最基本的目的，自然亦是母語教學能讓學生暢所欲言地學習的基本理據；這當然亦是其中一項利益。
2. 整合與認同——這作為個人學習語言的另一個重要目標，就正好說明新加坡學童「利益」的兩難，當母語與民族整合語言不一致時，暢所欲言地學習的利益，就與和來自其他母語族群的同學進行溝通、整合與認同的目標，產生矛盾以至衝突；新加坡政府就作出後者利益較前者為重要的選擇。
3. 學習知識——透過對語言的掌握，個人就可以理解其他資訊及學習其他知識；但當知識學習的廣度、深度以至速度都開始受到暢所欲

言的母語所阻礙時，那麼非母語教學作為更迅速地獲取最先進、最尖端知識的方法，又是否更符合學生「追求卓越」的利益呢？

4. 經濟能力提升與社會流動——當個人視語言的掌握與知識的學習為經濟能力提升及向上社會流動的工具，而這種工具語言卻非學生的母語時，那些暢所欲言的母語與經濟能力提升的工具語言之間的掌握，又何者更符合「學生的利益」？

母語教學作為提供暢所欲言地有效學習的條件，這個論題是毋庸置疑的；但當學生的學習需要提升到更高的層次，其知識範疇需拓展到更嶄新的領域，又或長遠來說他們需要與國際專業或學術領域與資歷銜接時，母語教學對學生的利益就可能不再是那麼理所當然。再者，當我們把這幾種「學生利益」放置在香港這個雙語以至三語系的教育、政治、經濟脈絡結構內，我們就更容易明白，工作小組在建議中學教學語言政策措施時，理據不足和片面，結果其建議就只會把這幾種「學生利益」之間的矛盾與衝突聚焦在中學教學語言這個政策議題上，因而造成教育體系內各種持分者的不滿與反對。

香港中學教學語言政策的出路

上節剖析了《諮詢文件》在方法取向上的盲點和缺失，以及理據基礎上的不足，並根本地指出香港中學教學語言政策的目標在本質及結構上的矛盾。筆者作為香港教育工作者，想亦有責任對 21 世紀香港中學教學語言政策的可能出路提出個人的看法。但必須指出，面對如斯龐雜的教育政策，筆者並不相信任何人（包括筆者本人）可以提供一個全面綜合而又同時滿足各方利益的解決方案，因此以下建議只是可供參考的方案，以期豐富有關的政策議論。

在未討論本人的政策建議之前，筆者想回顧及審視一些可能及現存的方案，這對繼後的討論有一定的參考作用。首先，根據上文對香港各社會體系存在著的雙語系以至三語系的結構性矛盾，一個合乎邏輯的可能方案就是進行體制性的改革，使超過百分之九十五以廣州話作為母語

的香港居民能用暢所欲言的語言在各個社會體系及層面上進行溝通。然而這個方案的牽涉面已超出教學語言政策的層面，而是整體法定語言政策的問題；而且作為一國兩制的特別行政區及外向型經濟體系，在可見的將來，這樣一個接近烏托邦的母語政策根本不可行，且對香港各社會體制的發展不利。

其次，歷史上香港亦出現過其他的中學語言政策的改革方案，其中最廣為討論的一個方案就是 1982 年《香港教育透視：國際顧問團報告書》提出的解決方案：「解決……困難的一個明顯方法是由政府頒令以廣州話作為中一至中三的教學語言，使學生可用『心中的語言』來完成他們最初九年的教育（小一至中三）」（國際顧問團，1982，段 3.1.17）。這個「九年母語強迫教育」的方案，在是次環繞《諮詢文件》的議論中亦可以聽到。然而這個二十多年前的教學語言政策方案，是否仍然切合 21 世紀的香港的體系結構，正是我們必須詳加考慮的地方。

回顧 20 世紀 80 年代初，當香港製造業仍然可僱用超過 40% 的勞動人口（見表一），香港中三結業的學生自然可以投身勞動密集的製造

表一：香港勞動人口在產業間分布的轉變（%）

	1981	2004
1. 製造業	41.3	5.2
2. 建造業	7.7	8.4
3. 服務業	47.1	85.7
a. 批發零售業、出入口業、酒樓酒店業	19.2	31.7
b. 運輸、倉庫及通訊業	7.5	11.4
c. 金融、保險、地產及商業服務業	4.8	15.3
d. 社區、社會及個人服務業	15.6	27.3
4. 其他	3.9	0.8
a. 漁農業	2.0	0.4
b. 採礦及採石業	0.1	*
c. 電力、燃氣及水務業	0.6	0.4
d. 未歸類	1.2	—
總百分率	100.0	100.0
總人數（千人）	2,404	3,277

* 少於 0.05%

資料來源：Census and Statistics Department（1982, 2005）。

業，從事體力勞動工作；但現時（2004 年統計數字）香港製造業只僱用 5.2% 的勞動人口（實際人數更由 1981 年的近 100 萬人降至 2004 年的 17 萬人），香港中三以至中五結業的學生的就業機會已集中在僱用了 85.7% 勞動人口的服務業，如批發零售（31.7%）、社會及個人服務（27.3%）、商業服務（15.3%）等，因此兩文三語能力與溝通技巧的要求自然遠較 80 年代重要。再加上在 80 年代初，九七回歸以至一國兩制特別行政區等議題根本仍未湧現；但 21 世紀香港對未來公民的要求自然就不可能停留在廣州話的掌握。

最後，亦是最重要的，20 世紀 80 年代初資訊科技全球化的趨勢仍處於萌芽階段，但二十多年後的今日，資訊科技全球化帶來經濟、文化、社會及政治體系的變革，已成爲 21 世紀生活的現實（fact of life），因此，理解以至掌握全球化的資訊、語言與知識，就自然成爲 21 世紀香港公民必須具備的能力。簡而言之，香港學童在離開學校教育制度以前，能超越廣州話並掌握兩文三語，就成爲 21 世紀香港教育制度的一項重要任務。

另一個解決香港中學教學語言政策的方案就是 1990 年《教育統籌委員會第四號報告書》提出的中、英文中學分流政策。這個政策在 1997 年 9 月就落實成爲《中學教學語言指引》，並在 1998–1999 學年在香港中學全面實施；六年後的今天，《諮詢文件》正是對這些政策措施的檢討與修訂。上文已揭示了這一系列的政策措施，不單漠視香港中學教學語言政策目標在本質及結構上的矛盾，其政策設計更把這些矛盾尖銳化以至激化。再者，有關政策更把因歷史及體制結構因素而「凝固」的一種學區之間的不均等加以合理化及制度化，因而在香港中學教育體制內製造了更大的教育機會不均等。最後，有關政策措施亦鞏固及擴大了一種「監控評核主義」及「規訓管理主義」的教育政策取向，結果對香港學校教育的專業實踐造成了不少無謂的干擾。

在考察過以上幾個可能及現存的香港中學教學語言政策方案後，筆者個人認爲 21 世紀香港中學教學語言政策的最基本政策目標應該是：使所有離開香港普及教育制度（將會是十二年）的學童，均能超越廣州話，並能充分掌握兩文三語。把這個政策目標放置在香港的教育體制

內，中學教育就無可避免成為以母語教學為主導的小學教育，以及以兩文三語為主導的就業與升學市場的轉接場地。據此，中學教學語言政策設計的指導原則就是使每個學童（香港的未來公民）能達致其能力所能及的最高的兩文三語水平。依此，香港中學教學語言的基本政策方案就是為所有學童提供適合的雙語教學⁵（suitable bilingual education for all）。這個方案的組成部分大致可分為以下三方面：（1）雙語教育的定義與現況；（2）雙語教育的水平；及（3）雙語教育的實施方法。

雙語教育的定義與現況

雙語教育是指兩種教學語言會在不同學科的教與學中分別使用。應用到香港中學，就標示著以英文為教學語言的英中及以中文為教學語言的中中，這種區分將無必要，中學之間在教學語言上的分別只在於雙語教學之間的比例、科目分布、施行時間等教學安排上的分別。事實上，現時提出的在香港中學實施雙語教學，根本就不是一個嶄新和激進的方案；它只是對香港中學的教學語言政策給予一個更準確的命名及更有秩序的設計。

首先，在初中階段，現時 110 多所英中根本就有一部分科目是可以採用中文為教學語言的，如宗教、公民與教育、道德教育、音樂、體育及美術等科目。同時，《諮詢文件》亦建議在初中階段，中中除英文科外，亦可有 15% 的教時採用英文為教學語言；據估計，中中在初中階段是可以有 35%（超過三分之一）的教時用英語作為教學語言。簡言之，香港中學的初中階段在政策設計上就是雙語教學，學校間的分別只在於：以三分之一以上或以下的教時採用英語授課的兩類中學而已。

至於在現行的高中階段，情形就更明顯。根據《諮詢文件》的建議，在中四、五及中六、七階段，政府根本上就不會對中學教學語言作任何強硬的規訓。事實上，根據 2003 年及 2004 年《考試及評核局年報》資料顯示（見表二），自 1998 年《中學教學語言指引》實施後，首兩屆中學會考考生中，有相當數量的中中考生已轉用英文應考其所報考的科目。就以中學會考中十科最多「日校首次考生」報讀的雙語科目來看，

表二：中學會考十科最多「日校首次考生」報讀的雙語科目（2003 及 2004）

科目 名稱	2003			2004		
	報考 人數	中文作答 考生比率	中中生轉 用英文作 答比率*	報考 人數	中文作答 考生比率	中中生轉 用英文作 答比率*
會計學原理	15,353	13.6	59.5	15,484	16.6	56.5
附加數學	17,483	27.2	45.9	17,905	26.3	46.6
化學	26,862	37.9	35.2	27,332	38.4	34.7
物理	27,068	38.6	34.5	27,672	38.8	34.3
生物	26,797	40.5	32.6	27,178	41.5	31.6
電腦科	13,368	42.6	30.5	12,640	44.5	28.6
數學	63,378	49.4	23.7	64,591	49.6	23.5
經濟	30,962	51.4	21.7	30,882	50.4	22.7
地理	24,424	56.2	16.9	24,860	56.7	16.4
歷史	16,531	61.2	11.9	16,390	61.3	11.8

* 根據初中有 73.1% 學生就讀中中推算出來的結果。

資料來源：香港考試及評核局（2003，2004）。

十科中用中文卷作答的考生均低於 73%（根據 1998 年的指引實施結果，只有 114 所中學可成為英中，其學位約佔全港中中學位的 27%；⁶故 1998 年及 1999 年兩屆考生約有 73% 在初中是於中中就讀）。換言之，十科中均有一定數量的中中生在四、五轉用英語學習。其中會計學原理一科，兩屆平均只有 15% 的考生用中文卷應考，換言之有 58%（85% - 27%）的考生是中中生轉用英文應考。第二科最多考生轉換教學語言的是附加數學，平均只有 26% 考生用中文卷應考，即約有 46% 的考生是中中生在中四、五轉換為以英文應考。第三，三科理科（物理、化學、生物）的考生中，平均只有不足 40% 的考生用中文卷應考，即有多於 33%（三分之一）的考生是中中生轉換至以英文應考。至於電腦與普通數學科，平均約有四分之一（25%）的中中生轉以英文應考。最後，在三科社會學（歷史、地理、經濟）中，數字則較參差，其中經濟科平均有 22% 的考生是中中生轉用英文應考，而歷史科則約只有 12% 考生是中中生轉用英文應考。總體而言，2003 年及 2004 年首兩屆教學語言分流後入學的會考生，在最多考生應考的十科雙語科目中，共有 522,501 考生人次，其中用英文應考的有 294,914 人次（56.4%），用中

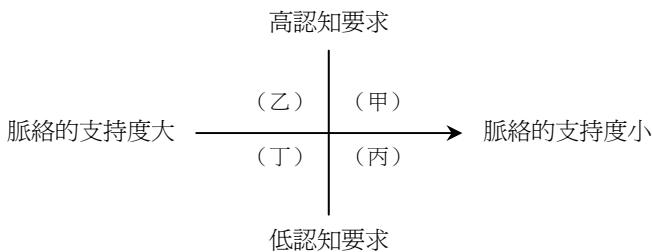
文應考者有 227,587 人次（43.6%），即該十科在兩屆考生總人次中平均約有 29% 的考生是中中生轉用英文應考。簡言之，雙語教育在香港中四、五階段是廣泛存在的。

最後，有關中六、中七階段由於 1998 年入學的學生在今年（2005）才應考高級程度會考，因此以中文或英文卷應考的考生人數仍無從得知，故暫時無法估計這階級雙語教育的實施狀況。

雙語教育的水平

理解過雙語教育的定義與現況後，另一個需要澄清的政策設計組成部分，就是雙語教育希望達致的雙語水平的界定。現實上，要求所有完成十二年普及教育而離校的香港中學畢業生均達致同一雙語水平，這根本是不可能的。因此，我們實有必要釐清不同的雙語水平，以應不同學能及出路的中學畢業生的需要。據此，加拿大學者 Cummins（2001a, pp. 59–84）對語言水平的界定就極具參考價值，他指出學生對語言掌握的水平可以用兩個向度來劃分成爲四種水平（見圖一）。

圖一：語言水平的分類



其中一個向度是運用語言的處境對認知能力要求（cognitive demanding）的程度，例如，在正規課堂的語言處境就屬於認知能力要求高的情境；相反，閒話家常的語境就屬於認知能力要求低的情境。另一個向度就是語境脈絡對意義的溝通與理解的支持程度，例如在面對面的交談中，語境脈絡對溝通與理解的支持度就較大，因為交談雙方不單

依賴純語言作為溝通媒介，亦可用各種身體語言、面部表情以至實物協助溝通，因此這種語境可歸類為脈絡支持及依賴（*context embedded*）程度高的語境；相反，在閱讀、寫作或公開講演的語境，可資運用的語言媒介就大大減省，而語境脈絡的支持就大大減少（*context reduced*）。據此，我們就可以把語言運用水平概分為四個類別；而當應用到香港中學雙語教育政策上，我們就可以設計出香港中學畢業生力求達致的四種英語水平（亦可應用到分析普通話及中文水平）：

- 甲 學術教育運用水平——即在認知能力要求高及脈絡支持度低的情況下能有效運用英語，這大致是指在大學教育程度作學術性的研習；
- 乙 職業教育運用水平——即在認知能力要求高及語境脈絡支持度大的情境下運用英語，這大致是指在特定職業操作範圍內運用英語進行學習；
- 丙 普遍語境脈絡下日常用語水平——即在認知能力要求不太高及語境脈絡支持度低的情況下能有效運用英語的水平，這大致可分為刻板文書工作（*routine clerical work*）和接觸面較廣泛的服務行業兩類。
- 丁 特殊語境脈絡下日常用語水平——即在認知能力要求低、語境脈絡依賴及支持度大的情境下運用英語，這大致是指中學畢業後進入接觸面較固定的服務行業工作或對溝通能力要求較低的工作。

根據以上四大類的雙語教育水平，並結合到上節香港中學雙語教育的實施狀況，我們就可以討論為全體學童提供適合雙語教育的第三個組成部分——政策措施。

雙語教育的實施方法

首先，筆者必須重申下文討論的政策措施是建基於以下三個前提：

- （1）香港社會是一個雙語系以至三語系的結構；
- （2）具備雙語以至三語能力是離校學生的基本能力要求；
- （3）在某指定階段開始進行雙語

以至三語教育，就成為香港學校教育的制度性規範（institutional imperative）。把這三個前提結合到香港教育制度的結構現實，中學教育就無可避免或責無旁貸地成為雙語教育的轉接場地。據此，香港中學教學語言政策設計的分析及操作單位，就不再是中中與英中這兩大分流，而是四種適合中學生能力與發展方向的學習軌跡：

1. 初中開始學術科的全面英語沉浸課程（total English immersion program）——這基本上就是現時英中的課程，即把學能較高的小六畢業生在中一開始就全面採用英語作為教學語言學習所有學術科目。
2. 高中開始部分學術科的英語⁷沉浸課程——這種課程基本上就等同於現時部分中中在高中把學生轉用英語授課及報考英文卷的做法，但建議的課程會與現行的做法有兩個明顯的差別：其一是高中採用英語授課的科目是有很大的選擇性和針對性，因為根據高中學制改革建議，將來高中生只會報考六至七科，除中文、英文、數學、通識教育外，一般考生最多只會有兩至三個選修的學術科目需要轉用英語學習，以應付將來升學及就業的需要；其二是這種有限度的英語沉浸課程是經過長時間的準備（初中 35% 教時用英語上課）及聚焦地（聚焦於高中兩至三個選修科）進行的。
3. 高中開始部分職業科目的英語沉浸課程——在高中學制改革後的高中課程，學生可選修兩至三個職業導向的科目，以準備就業；若他們選擇的就業市場及經濟領域是要求廣泛地運用英語，則他們就可以選擇轉用英語作為教學語言。
4. 中學六年廣州話及中文教學的課程——對部分志向是升讀大學但準備入大學後才開始作英語（或普通話）沉浸式學習的學生，他們是可以選擇現制下的中中；此外，部分選擇中學畢業後就業的學生，若選擇以廣州話及中文為主要用語的就業市場，他們亦可以選擇現制下的中中。

以上四種學習軌跡的劃分，當落實到香港中學結構內，我們就無可避免要處理以下一個政策選擇：把四百多所中學進行教學語言分流，抑

或由學校自決。筆者在此不欲重蹈工作小組的覆轍，只在工具技術層面上作非此即彼的簡單類比，而希望從這種管理操作層面的思維方式中退出來，以本文一直依據的一種宏觀脈絡的取向去回答這個問題。

就上文各節的分析，我們得知任何中學教學語言政策必須回應香港社會體系中的雙語系以至三語系的結構，並能培養中學畢業生充分的雙語以至三語能力，亦須考慮前述雙語運用的四種水平，以及英中學位在十八個升中派位網之間的不均等分布。由此我們自然明白，要應付以至滿足這樣多元化的教育要求，簡單二分化的中央操控制度必然無法照顧這龐雜而多元的需求；亦因此，下放權力（decentralized）、學校自決的制度設計更能滿足這複雜的需求。簡言之，除了現存的英中與將來繼續維持純中中的兩類中學外，其間就可以有多種形式的雙語教學的中學；而且這眾多雙語教學的課程，均是以學生（的學能及發展速度）為本、學校自決及專業問責的原則下進行。必須指出，過去十年學校教育制度中進行的校本管理及問責政策，正好為現時建議的雙語教育制度設計提供有效的行政及操作基礎。對照於工作小組建議的中中與英中截然劃分並互相競爭以至互相踐踏的「上落車制」，筆者個人認為上述的多元化雙語教育取向更切合香港社會的制度需要，同時更符合中學制度的結構現況。

最後，必須強調以上的政策建議仍然只停留在政策目標、取向及制度結構層面，具體政策措施的細則仍有待學校教育的前線專業界人員集思廣益地商討及確定。以上的討論，只希望在工作小組建議的方案以外提供另類的思維（但願不屬噪音！），以期豐富香港中學教學語言的政策議論。

結語：全視乎對語言的取態

香港這個後殖民社會，正如其他後殖民社會一樣，必須在文化及語言上經歷一個重構的過程——有論者稱之為「去殖民化」（decolonizing）過程。現時社會上對教學語言政策的種種爭議，如中學教學語言政策的

爭論、香港中文大學教學語言的爭議，都可視為後殖民社會中文化重構過程中的一些表徵與呈現。在這個文化重構(以下集中討論語言的重構)過程中，必然牽涉到對舊殖民者語言與本土語言，以至地方語言與國家語言之間的取態；把它們放置到香港的脈絡內，這就是對英語與漢語及廣州話與普通話之間的取態。事實上，現時香港社會中對教學語言的種種爭議，在很大程度上均可歸結到我們對「兩文三語」之間的不同取態這個根本的問題上。

據此，Baker(2001, pp. 368–375)對語言取態(language orientations)的概念架構就最具參考價值。Baker把政府政策與學術界理論觀點中對語言(特別是雙語)的取態歸納為三大類別：

1. 視語言為「問題」——即把一些語言認定為必須「解決」的問題，例如美國在一段長時期是把英語以外的「少數民族」語言視為威脅國家整合及造成分化的「問題」，而必須在公共機構內(包括學校制度)加以限制以至「解決」(Crawford, 1992; Ricento, 1998; Schiffman, 1996; Schmidt, 2000)。另一方面，不少後殖民國家亦每每視前殖民者的語言為問題，視之為一種「語言帝國主義」(linguistic imperialism)(Phillipson, 1992)，因此是「去殖民化」過程中必須「去」的一個重要組件；1969年，馬來西亞在種族暴動後，該國政府在馬哈蒂爾治下，於學校教育(包括大學教育)方面推行馬拉語化(Gill, 2004)，就是其中一個例子。
2. 視語言為權利——這種取態把語言當作是一種基本人權，強調個人享有選擇語言的權利，就正如他有選擇宗教、信仰的自由一樣(Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994)。因此，個人的語言選擇與運用是不應受到歧視以至壓制，甚至是應受到尊重以至保護的。例如美國最高法院在1973年對*Lau versus Nichols*案件的判決，確定把非英語學童安置在強迫沉浸的英語課程(English submersion program)，是違反了這些學生獲得均等教育機會的權利(Crawford, 1992, pp. 251–255; Schiffman, 1996; Schmidt, 2000)。

3. 視語言為資源——這種取態把語言理解為個人的能量（capacity）以至社會的資源，是對跨文化交往、國際貿易及外交政治上均不可或缺或資源，因此應積極培養與發展。在 21 世紀，當文化上趨向多元文化主義（multiculturalism）（Taylor et al., 1994），政治上趨向multitude（暫且譯作「由多元取向而匯聚的政治力量」）（Aronowitz & Gautney, 2003; Hardt & Negri, 2000, 2004），經濟上趨向全球資訊化（Castells, 1996），語言（特別是雙語以至多語）能力就更應視作個人的能量及社會的資源。⁸

繼而，我們就可以應用上述語言取態的概念架構，釐清香港社會最近湧現的一些教學語言的爭議。首先，圍繞著香港中文大學教學語言的爭議中，就有論者提出英語教學背後隱含著的是一種權力，一種「語言帝國主義」權力的彰顯。就此，筆者想引用加拿大語言學家 Cummins（2001a）對兩種語言的權力含意的區分：其一，語言所隱含的權力可以是一種「壓制性的權力」（coercive power），一種帝國主義壓制的權力，因此英語作為教學語言就被視為「問題」，而必須「解決」以至「解放」；其二，語言的另一種權力含意就是一種「協作的權力」（collaborative power），因此英語教學就可視為一種「協作性充權」（collaborative empowerment）的過程（Cummins, 2001a, pp. 235–260），一種進入其他先進知識領域及世界學術社群中，從事人類知識開拓的「協作」與「充權」的活動。

另一方面，教育統籌委員會公布的《諮詢文件》，其建議就明顯把採用英語作為教學語言視為一種特權，一種必須符合特定標準（不論是學生或學校）才可享用的特權，因此政策設計上就採取一種監控、評核以至篩選的策略，並用「壓制性的權力」模式把未合標準的學生與學校排斥出外。但相反，若我們視語言選擇是基本人權而必須加以保護，就不應把中學教學語言政策設計建構在篩選的機制上，而應建基於一種培養、協助以至補償的政策取向，採用「協作性充權」的方式協助學生充分掌握「兩文三語」。上文對香港中學教學語言政策出路的建議——為所有學童提供適合的雙語教學，就正是根據這種語言取態而立論。

總結而言，如何重新建構香港後殖民社會的語言以至文化環境，就有賴香港公民——特別是教育領域內的持分者——之間對「兩文三語」取態的議論與抉擇了。但必須強調，本節羅列的各種語言取態以至對語言權力基礎的區分，均不應機械化地視為一種非此即彼的分歧，而應當作一種正、反、合的辯證關係，而且是屬於相輔相成的、融合性的辯證關係。

註釋

1. 見 2005 年 4 月 22 日《明報》報道。
2. 見 2005 年 4 月 22 日《明報》、《星島日報》報道。
3. 見 2005 年 2 月 5 日《明報》報道。
4. 見 2005 年 2 月 1 日《明報》報道。
5. 為方便討論，下文的政策方案討論只集中在中、英文的雙語教育，而把廣州話與普通話暫且歸在中文的分類下。
6. 有關數字的計算見曾榮光（1998）。
7. 部分學術科的英語沉浸課程的目標語亦可以是普通話，但以下立論以升讀本地大學為根據。
8. 與「語言作為資源」的取態一致的社會語言學者，如 Fishman, Conrad, & Rubal-Lopez（1996）就提出超越「英語作為語言帝國主義」的取態，不應再把英語視為帝國主義的工具，而應把它當作各國溝通交往的工具，亦即 Fishman et al. 所謂的「後帝國主義英語」（post-imperial English）。

參考文獻

- 香港考試及評核局（2003）。《2003 香港中學會考考試報告》。香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2004）。《2004 香港中學會考考試報告》。香港：香港考試及評核局。
- 國際顧問團（1982）。《香港教育透視：國際顧問團報告書》。香港：政府印務局。

- 曾榮光 (1998)。《英中學額分配政策的匱乏與不均等：香港中學教學語言政策的再思》(教育政策研討系列之 13)。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- Aronowitz, S., & Gautney, H. (Eds.). (2003). *Implicating empire: Globalization and resistance in the 21st century world order*. New York: Basic Books.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, England; Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, England; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Census and Statistics Department. (1982). *Hong Kong annual digest of statistics: 1982 edition*. Hong Kong: Government Printer.
- Census and Statistics Department. (2005). *Hong Kong annual digest of statistics: 2005 edition*. Hong Kong: Government Logistics Department.
- Cummins, J. (2001a). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2001b). Research findings from French immersion programs across Canada: A parent's guide. In C. Baker & N. H. Hornberger (Eds.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (pp. 96–105). Clevedon, England; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Crawford, J. (Ed.). (1992). *Language loyalties: A source book on the official English controversy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ferguson, C. A., Houghton, C., & Wells, M. H. (1977). Bilingual education: An international perspective. In B. Spolsky & R. Cooper (Eds.), *Frontiers of bilingual education* (pp. 154–179). Rowley, MA: Newbury House.
- Fishman, J. A., Conrad, A. W., & Rubal-Lopez, A. (Eds.). (1996). *Post-imperial English: Status change in former British and American colonies, 1940–1990*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gill, S. K. (2004). Medium-of-instruction policy in higher education in Malaysia: Nationalism versus internationalism. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (pp. 135–152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gopinathan, S. (1998). Language policy changes 1979–1997: Politics and pedagogy. In S. Gopinathan, A. Pakir, H. W. Kam, & V. Saravanam (Eds.), *Language, society and education in Singapore: Issues and trends* (2nd ed., pp. 19–44). Singapore: Times Academic Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitude: War and democracy in the age of empire*. New York: Penguin.
- Johnson, R. K. (1994). Language policy and planning in Hong Kong. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 177–199.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lin, A. M. Y., & Man, E. (1999). *English language critical literature review: First and/or second language as a medium of instruction* (Language Fund Project E/07/98-1). Hong Kong: Standing Committee on Language Education and Research.
- Luke, K. K., & Richards, J. C. (1982). English in Hong Kong: Functions and status. *English World-Wide*, 3(1), 47–64.
- Pakir, A. (1994). Education and invisible language planning: The case of English in Singapore. In T. Kandiah & J. Kwan-Terry (Eds.), *English and language planning: A Southeast Asian contribution* (pp. 158–181). Singapore: Centre for Advanced Studies and Times Academic Press.
- Pakir, A. (2004). Medium-of-instruction policy in Singapore. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (pp. 117–133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricento, T. (1998). National language policy in the United States. In T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and politics in the United States and*

- Canada: Myths and Realities* (pp. 85–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ricento, T. (Ed.). (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. In T. Ricento (Ed.), *Ideology, politics and language policies: Focus on English* (pp. 9–24). Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing.
- Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London; New York: Routledge.
- Schmidt, R. (2000). *Language policy and identity politics in the United States*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.). (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- So, D. W. C. (1989). Implementing mother-tongue education amidst societal transition from diglossia to triglossia in Hong Kong. *Language and Education*, 3(1), 29–44.
- So, D. W. C. (1992). Language-based bifurcation of secondary education in Hong Kong: Past, present and future. In K. K. Luke (Ed.), *Into the Twenty-first Century: Issues of Language in Education in Hong Kong* (pp. 69–95). Hong Kong: Linguistic Society of Hong Kong.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London; New York: Longman.
- Tollefson, J. W. (Ed.). (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Reform on the Medium-of-Instruction Policy of Hong Kong Secondary Schools: Review and Critique

Wing-Kwong TSANG

Abstract

The Education Commission of Hong Kong issued a consultation document entitled Review of Medium of Instruction for Secondary Schools and Secondary School Places Allocation on 3 February 2005. The document has generated heated debates among different parties concerned. In order to facilitate rational discourse and understanding about the issue, this article intends to approach the issue from a macroscopic standpoint and to examine the essential constituents involved in the medium of instruction (MOI) policy of the Hong Kong Special Administrative Region (HKSAR). Accordingly, the article will begin with an examination of the objectives of MOI policy in the HKSAR. These policy objectives will then be set against the context of the political system of “one country, two systems,” a small and open economic system, and the post-colonial social system to analyze the structural contradictions at work in the MOI policy of the HKSAR. Second, the article will reveal the blind spots and faults committed by the Working Group in their policy analysis and design. Third, the article will further question the fundamental rationales underlying the whole proposal of MOI policy put forth by the Working Group. Finally, an alternative proposal will be outlined to serve as a reference for public discussion on the issue.