

基於教師憂慮反思香港中、小學 以普通話教中文的教學發展

寇志暉、張善培

香港中文大學課程與教學學系

以普通話教授中國語文（「普教中」）在香港的推廣和實施已有逾十年之久，教師在實施這一語文教學的變革中經歷着一些困難，這些困難是導致教師憂慮的主要成因。為了解「普教中」教師的憂慮，我們設計了一份開放式問卷，調查對象是香港中文大學中文教育碩士班 33 位來自不同中、小學的在職「普教中」教師。調查結果表明，「『普教中』是否具有正面的教學效果」仍是在職「普教中」教師最憂慮的問題。本文基於調查結果，從師資狀況、學生學習能力和課程與教學設計等三方面進行分析和探討。研究可為學界提供一些真實的聲音，亦可讓學校有的放矢地紓緩教師憂慮，為更好地實施和推廣「普教中」提供適切的教學援助和指引。

關鍵詞：教師憂慮；普教中（以普通話教授中國語文）；課堂學習能力

前言

以普通話教授中國語文（「普教中」）在香港的推廣和局部實施已有逾十年之久。在社會各界努力下，教學推行過程中有許多正面效果，但亦存在許多困難。香港的中、小學有各自的成立背景、資金來源和教學宗旨，對「普教中」這一語文教學模式的接受程度、應對策略都不盡相同。教育局從來沒有就「普教中」擬定有關的課程指引，靠的是學校自行摸索（黎少銘，2010）。因此，「普教中」教學在香港基本上是循校本課程發展的方向進行課程設計及教學實施的。在沒有系統有效的教學策略的指引下，學校都只能自由發揮，自行設計課程（姚素珍，2008），這在一定程度上成為各校實施和推行「普教中」的主要困難之一。

香港語文教育及研究常務委員會（語常會）從 2008 年開始資助參與「普教中」發展計畫的中、小學。教育局的語文教學支援組亦通過不同形式，幫助學校進行「普教中」教師培訓並按階段總結教學經驗。在此期間，許多學者和前線教師從課程設計、教材、校本課程、教師困難、師資培訓、教學成效、教學理念等方面進行了探討及

反思（田小琳，2012；林建平，2006；姚素珍，2008；張國松，2005；鄧城鋒，2008；黎少銘，2010；簡加言，2010）。研究顯示，除了「普教中」的實施對中文教育存在正面的影響外，教師對「普教中」的教學設計還存在很多疑問，教學過程亦存在很多困難。

實施「普教中」多年之後，教師在適應這一語文教學變革的過程中經歷了或正經歷着哪些困難？我們如何幫助教師適應並克服這些困難，從而進一步推動該教學的發展呢？一般來說，在進行課程改革或革新時都會出現失敗的現象，原因大多是因為在此過程中沒有對教師憂慮作系統的調查（Hall & Hord, 2011）。因此，我們需要了解「普教中」教學過程中存在的教師憂慮，理解教師面對的困難，並為他們提供支援和幫助。本文將基於對「普教中」教師憂慮的調查，從師資狀況、學生學習能力和課程與教學設計等三方面進行分析和探討。我們認為，對前線「普教中」教師進行有關教學憂慮的調查分析，廣泛聽取並了解他們的想法，結合相關理論和經驗來探討憂慮的起源等等，其過程和結論都可為學界提供一些真實的聲音，亦可讓學校有的放矢地紓緩教師憂慮，並為更好地實施和推廣「普教中」提供更適切的教學援助和指引。

文獻回顧

自 2004–2005 年度起，香港教育局通過「內地與香港教師交流及協作計畫」，每年分批邀請內地優秀教師及教研人員到香港學校駐校（教育局，2010），其中當然亦包括了中國語文科的教師就不同語文課題進行交流與協作，而「普教中」則是其中重點交流項目之一。另一方面，教育局語文教學支援組（中文組）定期舉辦各種教學支援活動，針對「普教中」的課程、教學及發展做了很多有效的工作，為各校建立了一個探討「普教中」教學模式和分享「普教中」教學經驗的平台，其中，「普教中」校本課程實例的展示和分析成為最實際、有效的互動焦點。香港教育局 2013–2014 年度「中國語文教育支援重點概覽」（語文教學支援組，2013a）中有關中國語文科及普通話科的支援重點就包括了「以普通話教授中國語文科（中、小學）」，而「優化普通話學習」和「中國語文與普通話科的整合」都成為其支援範圍的重要內容之一（語文教學支援組，2013b）。由此可見，「普教中」的進一步推廣和實施仍是目前香港中、小學語文的教學和研究重點之一。

除了教育局提供的各項支援和培訓外，香港各大專院校亦積極提供面對中、小學教師的相關專業培訓課程。例如香港中文大學教育學院的中國語文教育文學碩士課程就設有為期七星期的「普通話與中文教學」主題課，該課除了關注校本「普教中」課程的設計、教材編寫與發展、教學策略的應用等，對普通話科與中文科整合的形式與關注點還進行基本的學習和探討。除此之外，香港教育學院設有為期八星期的「小學

普通話教授中文專業進修課程」、為期五星期的「中學普通話教授中文專業進修課程」，以及為期五星期的「用普通話教中國語文的課堂語言、教學策略與實踐（小學）專業進修課程」；香港中文大學普通話教育研究及發展中心提供「中文教學（普通話為授課語言）專業文憑課程」。這些課程不但致力於提升學習者實施「普教中」課堂教學的語言能力，而且積極培養和提高學習者對「普教中」課堂教學策略的應用能力，為香港中、小學「普教中」師資培訓增添了多樣化的渠道。

2008年7月，語常會發布了名為《在香港中、小學以普通話教授中國語文科所需之條件》（以下簡稱《條件 2008》）的研究報告（語常會，2008）。研究採取質性研究方法，通過訪校、面談、發問卷及觀摩課堂等方法調查了參與研究的11所小學和9所中學。研究報告歸納了學校推行「普教中」所具備的有利條件，其中師資的數量和品質成為「普教中」的首要條件。《條件 2008》還指出，學校開展「普教中」計畫，首先要儲備足夠具相關能力的師資才能推行。在「普教中」師資培訓中，課堂教學語言的應用能力的訓練是一個關鍵，正如《條件 2008》所總結的，教師的教學信心對支持推行「普教中」有直接關係，但有部分教師表示在使用普通話表達大量資訊時感到困難和缺乏信心。教師的普通話能力如何，我們可以通過普通話水平測試或語文教師基準試來檢測，可以通過語言訓練的課程或練習來提高，但我們怎樣衡量「普教中」教師教學信心的高低呢？如果教學信心不足，又能通過怎樣的訓練來提高呢？

課程實施是一個多度向的建構，而教師憂慮則是測量課程實施的其中一個度向，是屬於情意方面的變化，有助評估課程實施的程度（張善培，2007；Cheung & Yip, 2004）。學者分析（張善培，2007；Cheung & Yip, 2004；Hall & Hord, 2011），憂慮是教師在感性方面對新課程的複雜反應，它包括不安情緒（anxieties）、疑問（questions）、感到不確定（uncertainties）、反感（resistance）和消極態度（negative attitudes）（張善培，2007）。教師以粵語為母語，在實施有別於傳統以粵語教授中國語文的「普教中」時，面對變化，或多或少都會在教學上產生憂慮。

張國松（2005）在談及教育界對「普教中」的兩種聲音時提到，在他主持的「普教中」工作坊上，大約有三成教師對這項教學改變有所保留，對未來朝這個方向發展的形勢表示憂慮，其憂慮主要與「普教中」的教學效果和香港語文教師的普通話能力相關。鄧城鋒（2008）在關於「普教中」的反思中提到，有關「普教中」正面效果的總結「是主觀感受還是客觀事實」這一問題。劉慧（2008）在探討香港小學中文教材中詞語的規範問題時指出，由於香港的中文教學一直以粵語為教學語言，受粵方言影響，多年來香港中文課本中實際上存在詞彙及語法規範方面的問題。姚素珍（2008）在講述香港學校用「普教中」的現實和困難時提到以下幾個令教師產生困惑的問題：中文科與普通話課的關係如何？教師是否有充足信心改為「普教中」？漢語拼音教學如何處理等等？

黎少銘（2010）指出，要選取合適的「普教中」教師，學校最大的考慮在教師的普通話能力及中文能力（語文能力），前者可據教師在普通話水平測試或普通話基準試的成績為準則。黎少銘亦以圖示表明了「普通話學科教學知識和能力」所涉及的内容，是一個從學習到駕馭，再到運用和傳授的向上的線性發展趨向。這是對「普教中」教師普通話課堂運用能力的清晰標注和說明。教師由學習普通話開始，到熟練使用，再到能在課堂上運用普通話授課並與學生交流，這是個相當高的要求和標準。在職普通話教師以及即將畢業的準教師在備戰普通話（三級六等）水平測試時，訓練的是字、詞、文的朗讀，以及範圍甚廣的命題說話，這與所要求的授課與交流性質的課堂運用還是有相當一段距離。香港教師語文能力評核的普通話評核則需考核四個項目，除了聆聽與辨認、拼音等書面考核外，還包括口語及課堂語言運用的考核。課堂語言運用的考核涉及語音、語言表達、教學用語、辨析及糾誤（語音／詞句／拼寫），這是一項有針對性的考核，但由於教學環境和對象的限制，參加該項考核的老師未必有足夠的練習及準備。參加課堂語言運用考核對於老師來說只是一個評定的過程，而非訓練和提高的過程。因此，教師即使能在「三級六等」或「普通話基準試」這兩項考核中達標，亦不能說明他們在授課和師生交流這兩個層面具有足夠的普通話語言表達能力。這亦是造成教師憂慮的原因之一。

「普教中」教師憂慮調查

問卷設計

張善培（2007）提出了五類憂慮模式：評鑑（evaluation）、資訊（information）、管理（management）、後果（consequence）、回顧（refocusing）。建基於張善培對教師憂慮的分類模式，我們認為，就「普教中」而言，評鑑憂慮指語文教師不肯定實施「普教中」的重要性和價值；資訊憂慮指教師對「普教中」的教學特徵及要求的了解程度不夠；管理憂慮指「普教中」教師對備課、教學過程及能否及時、有效地完成教學任務等的擔憂；後果憂慮指教師為「普教中」是否具有正面的教學促進作用而感擔憂；回顧憂慮則涉及如何進一步優化「普教中」教學過程的問題。為求了解在職「普教中」教師對教學的切身體會，筆者設計了有關「普教中」教師憂慮的開放式調查問卷（見表一），並對問卷中的憂慮類型進行了歸類：項目 1 為資訊憂慮，項目 2 為管理憂慮，項目 3 涉及後果及回顧憂慮，項目 4 涉及評鑑和後果憂慮，項目 5 為資訊憂慮，項目 6 為管理憂慮。

該開放式問卷的調查對象是香港中文大學中文教育碩士班 33 位來自不同中、小學的在職「普教中」教師。問卷是基於語常會在《條件 2008》中所總結的有利條件中

表一：「普教中」教師憂慮調查問卷

憂慮項目	問卷指導語：從以下「『普教中』教師的教學困難和憂慮」中選出兩項你覺得最應關注的內容，並說明原因及提出建議。（500字）
項目 1	不知道中文課和普通話課應以何種形式進行整合。
項目 2	擔心為遷就普通話水準低的學生而影響教學進度。
項目 3	擔心老師不能完全並及時地感覺或意會到學生在普通話用詞、語用等方面的錯誤，以及教師本身的普通話課堂用語不規範。
項目 4	擔心對普通話水準低的學生來說可能教學效果不好。
項目 5	不清楚拼音教學在「普教中」課堂中的地位和策略，不知道如何將拼音的教學元素融入「普教中」課堂教學的設計之中。
項目 6	不清楚如何在「普教中」課堂上關注學生的個別差異。

「師資、學生學習能力和課程與教學設計」等三個方面來設計。選取這三方面的原因是它們都涉及課堂教學的實施，是課堂教學過程中的關鍵因素，亦是教師所須處理和掌握的教學狀況。其中項目 3 和 6 涉及師資狀況，項目 1 和 5 涉及「普教中」的課程設計與教學實施，項目 2 和 4 涉及學生的學習能力。在此，我們對問卷內容進行憂慮分類並輔以「憂慮舉例」（見表二），計算了選取各憂慮項目的總人數，由此可初步了解教師的關注重點及其憂慮類型。

表二：「普教中」教師憂慮調查問卷的憂慮分類及舉例

憂慮分類	所屬問卷題目及關注點	憂慮舉例	人數
資訊憂慮	項目 1／ 課程整合	如何處理普通話與中文教育兩者在「普教中」課程設計上的平行及相容問題。	11 人
	項目 5／ 拼音教學	在「普教中」課程中，拼音教學的地位如何？以何種形式出現並考核？	4 人
管理憂慮	項目 2／ 教學進度	應如何處理課堂教學過程中因學生普通話方面的問題多、普通話理解能力差等影響了教學進度的問題。	5 人
	項目 6／ 個別差異	學生普通話水準參差的情況下如何有效施教呢？	9 人
評鑑憂慮	項目 4／ 教學效果	普通話水準低的學生在「普教中」課堂中的學習積極性是否會受到打擊呢？	21 人
後果憂慮	項目 4／ 教學效果	師生、生生互動效果是否會受到普通話能力低的影響呢？	21 人
	項目 3／ 施教信心	擔心自己的普通話水準不足以應付「普教中」課堂教學所需。	11 人
回顧憂慮	項目 3／ 施教信心	擔心現有的教材與「普教中」的要求不相配合，從而影響教學效果。	11 人

為了確保對所收集資料進行分析、整理的可靠性和可確定性，同時確保研究結果的可信賴程度，在研究過程中，基於三角檢驗法的理念，筆者邀請了一位相關學科的研究人員協助處理問卷內容的登錄工作。研究員抽樣閱讀了學生的問卷回饋，通過討論產生基本共識，一起落實了編碼方式；同時，基於張善培（2007）對教師憂慮的分類模式，確定了問卷回饋中教師憂慮事項的編碼方式和憂慮歸類的一致性。

研究結果與討論

由於研究過程中所得到的回饋資料相當豐富，在歸納和整理之後，筆者決定在分析教師憂慮時，將基於師資、學生學習能力及興趣、課程設計等三方面合共六個分項進行闡述。下文將從以上幾方面歸納和分析教師在實施「普教中」過程中所產生的憂慮及面對的問題。

師資狀況方面的憂慮

師資方面的憂慮涉及兩個層面：教師普通話語言能力高低，以及關注學生個別差異對教師的要求。

普通話語言能力高低影響了「普教中」教師的教學信心

大部分從事「普教中」的教師都是在香港土生土長，他們本身的普通話語言知識和表達能力有限，在組織語言到轉化為教學語言的過程中存在困難。問卷調查顯示，教師認為「普教中」老師多數是「本地人」，怎麼才能知道自己的普通話課堂教學語言是過關的呢？以普通話而非母語（粵語）來教授中文，令老師擔心會對語文教學帶來干擾，影響教與學的成效：

老師的教學效能受母語的影響大。由組織語言到轉化為教學語言的過程中存在困難。
(T1.3/5)¹

欠缺師資培訓。課堂教學語言的學習和使用與普通話語言能力不同，前者比後者難度大。(T2.3/6)

雖然有的老師能通過普通話基準試或是三級六等達標，但其普通話語言的應用還是難以滿足課堂教學的實際需要。(T3.3/10)

在教學中，語言應用的技巧不如「粵教中」〔以粵語教授中國語文〕的。老師不能用流暢的語言將語文知識有效地教授給學生。（T4.3/13）

因為一位稱職的老師應懂得如何調和學科知識和教學法的使用，但對於「普教中」這「先學習普通話，再以普通話學習語文」的制度是需要經過能力轉換的過程。自問僅能通過普通話能力測試的我，並未能掌握這種高層次的教學結合模式，因此在每天的課堂也感擔憂。（T5.3/14）

T3 和 T5 兩位教師都認為，普通話等級測試達標的語文教師並不一定能對「普教中」課堂教學的實施駕輕就熟。在香港，要入職中、小學成為語文老師，通過國家語言文字工作委員會普通話「三級六等」的測試是前提之一。語言測試是可以按照測試大綱來準備的，但課堂教學語言的應用則需要教師在長期的課堂教學實踐中積累經驗。教師須具備以普通話進行日常交際、課堂交流及授課解惑的能力，準確有效地傳遞知識和資訊。講授、提問、互動及溝通、糾錯等各方面的語言應用技巧缺一不可。姚素珍（2008）提出「是否有充足信心改用普通話教中文？」這一令「普教中」教師產生困惑的問題。《條件 2008》亦指出「普教中」師資的內涵為中文科教師自身的普通話能力和教學信心。只有提高了語言表達及應用方面的信心，才能解除困惑及壓力，降低工作負擔，從而把精力集中在教學內容和教學效果之上：

我在教普通話時，在課堂上經常遇到關於普通話用詞及語用方面的問題，腦海中想了一個廣東話詞彙，卻難以用普通話表達出來，既然任教普通話科的老師遇到這樣的困難，「普教中」的老師也必然會遇到，這憂慮是不能避免的，所以也是我最關注的。（T6.3/15）

在香港教育局致力推廣普通話的社會趨勢下，本人在學校實習（小學）開始，便以普通話教中文，本人的普通話雖然達標，但在「普教中」的課堂中，常常感到力不從心。（T7.3/16）

張國松（2005）總結了「普教中」工作坊上反對者的意見，其中提到：根據歷屆普通話水準測試的結果顯示，香港語文教師的普通話能力暫不足以支援他們全用普通話授課。因此，關注教師在普通話語言能力方面的信心問題應該是研究教師憂慮的重點之一，這亦是推廣和實施「普教中」的一個基本問題。尤其在推廣和實施「普教中」逾十年後的今天，我們應該再次審視並總結教師在這方面的信心是否有所提高。問卷項目 3 中所指的「教師在課堂教學過程中的及時糾錯能力」和「課堂用語的規範程度」都與他們的普通話能力及教學信心相關。

關注個別差異對「普教中」教師具有高要求

互動的學習法對學習普通話的作用顯然在於幫助學生運用普通話這個工具學習語文。這種形式的互動，重要的是在互動過程中所培養出來的廣泛的言談技巧（黎少銘，2010）。為了取得這種教學效果，開展有趣、有效的課堂活動是不可避免的教學環節。活動中的分組形式和方法是教師關注個別差異的體現，但如何適當、有效地照顧個別差異可能成為教師的教學困難之一。因為照顧個別差異需要從練習題、作業等的難易分類、講解形式及次數、對準確度的要求等等方面着手，而這些方法需要有充分的課前備課及充裕的課堂教學時間：

分組活動也是另一個以強帶弱的好方法，但要事先幫他們分工，以確保每一個同學的參與程度。（T8.6/5）

語文科講求學生的語言表達能力，水平低的學生，根本不能說標準的普通話，並用規範詞語去表達或彙報，老師要從旁推敲或引導同學作答，教學進度自然大受影響。（T9.4/15）

要求老師具有良好的控制和管理課堂教學過程的能力，還包括評估課堂教學效果的能力，而在教學活動過程中，關注學生差異是形成良好課堂教學秩序和有效實施課堂教學的先決條件。從學生差異的角度看，「普教中」的課堂互動涉及兩個層面，即學生語文能力的差異和普通話語言能力的差異；在教學互動過程中，教師需要有能力同時關注這兩方面的差異，並且需要有相應的平衡這些差異的策略和措施。這無疑提高了對教師的要求並增加了教學的難度，令教師產生憂慮：

學生語文能力發展及普通話的聽說能力的發展程度未必同步，學生的個別差異不是純粹的普通話能力的差異，或中國語文能力的差異，而有可能是兩者混合的差異。（T10.6/8）

對於中文水平低的學生來說，如果他們的普通話能力也低的話，學習表現難免受到語言的影響，造成更大的個別差異。……老師照顧一般課堂內的個別差異已經不容易……如何在「普教中」的課堂上關注他們的差異將是教師的更大的教學困難和憂慮。（T11.6/3）

由此可見，在課堂上關注學生個別差異是教師實施「普教中」時所需面對的實踐問題，亦是影響教師課堂教學信心的因素之一。

學生學習能力、效果及學習興趣方面的憂慮

這一憂慮主要分兩個層面，一是由於學生普通話能力低而形成學習困難及壓力；二是學生普通話能力低影響了學生課堂學習的興趣和專注力。

憂慮「普教中」這一課堂教學模式增加了某些學生的學習困難與壓力

在這個議題上，教師關注的是在「普教中」課堂上，學生學習能力的高低及學習效果的好壞。學生在「普教中」課堂上需面對哪些學習困難亦是不可忽視的一環：

初小學生剛上小學就要「普教中」，老師需要花很多時間去教學生一些普通話基礎知識，每週兩節的普通話課難以在短時間內提升學生說普通話的能力。（T17.1/3）

「普教中」可能加重了學生的學習負擔，因為有的學生即使使用粵語學習也會有困難，用普通話學習就難上加難了。（T18.4/4.1）

普通話不是學生的母語，學生課堂學習的反應會比較慢，不懂的詞彙比較多，影響理解。（T19.4/2）

學生在一個陌生的語言環境中對於老師教授的內容有理解的困難，更不用說理解作品的深層意義了，也會影響老師教學目標的達成。（T20.4/14）

普通話水平低的學生的「聽、說」能力都存在障礙，他們「聽不懂」亦「不敢說」，但我們的學習過程是「先輸入、後輸出」，在這樣的情況下，就更不用談中文的「讀及寫」的能力，可見學與教的成效都下降。（T4.4/16）

我們從以上幾位老師談論中所提及的幾個重點詞「反應慢」、「理解困難」、「不敢說」和「學習負擔」等聯想到「普教中」課堂上某些學生可能面對的壓力和困難。

正如郭思豪（2007）所指出的，表面上，「普教中」的核心問題似乎仍是普通話能力不足，造成推行「普教中」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，「普教中」問題就迎刃而解。可是事實並非如此，原因之一是學生面對陌生的學習語言而感到壓力，影響學習效果。對於從一年級就開始接受「普教中」教學模式的小學生來說，他們所遇到的困難是從幼稚園的以粵語學習中國語文到小一改以普通話學習這種轉變，在適應小學學習生活的同時，對語文學習過程中語言的轉變需要另一層次的適應。由於多數學校由小一開始都已開設普通話課，學習普通話時間愈久，對他們適應「普教中」教學模式的轉變就愈有利。

多數中學的普通話課安排在中一到中三，有的一星期一次課，有的則兩星期才有一次，課時少是學校在設計普通話教學時所需面對的主要問題之一。另外，普通話課針對的是日常會話等功能性話題，如打招呼、詢問、商量等，一般不太涉及敘述性描述、議論或辯論，所以普通話課主要能為「普教中」課提供語音及交際表達等兩方面的輔助。這在一定程度上需要老師和學生在「普教中」課堂上自行發掘普通話這一課堂語言在相應的語文學習項目上的應用和提高，其難度是一定存在的。

《條件 2008》在講述學生的學習能力時指出，學校必須考慮學生是否已具備足夠的條件接受普通話為中文科的教學語言。如果學生的普通話未能達到某一水平，難以應付課堂教學過程中的理解、交際和互動，學習上產生的負面效果是可想而知的。

《條件 2008》認為這可能影響學生學習進度及公開考試成績，或導致學生之間有更大的學習差異。問卷中教師所所述的憂慮正與此相符，道出了目前香港中、小學生的普通話語言能力、學校「普教中」的教學設計、學習及考評方式等，成為追求「普教中」學習效果的阻力。在一定程度上，我們需要客觀面對這些阻力，以學生為研究資料的來源（尹弘飈、李子建，2008），了解學生的需要、困難，以及對「普教中」學習過程的感覺，避免過分輕易地把「普教中」失效的責任推給學生（郭思豪，2007），有的放矢地提供學習上的支援和幫助。

擔心學生因普通話能力低而影響了課堂學習的興趣和專注力

有很多學生在回應老師的提問時，或在課堂活動上同學之間的交際溝通中，都有可能因存在語言障礙而未能適當表達意見，或不能有效回應教師提問，這可能會打擊他們學習中文的信心，亦為教師評鑑該課堂的教學效果帶來困難，令老師不能在教學設計和策略上作出適當調適。另外，我們亦需要關注中文能力高但普通話水平低的學生的學習狀況：

學生的專注度和學習動機明顯較差，長時間聆聽普通話是一件很困難的事。表達上也有困難，會打擊他們對中文學習的興趣和信心。（T18.4/4.2）

有的學生難以參與課堂上的討論或分組活動，影響學習動機及學習成效。表達方面仍不夠理想（T21.4/8）

學生不懂得發問和表達，老師未能清楚其學習成效，也未能作出適當的調適，而學生更會因此失去學習興趣。（T22.4/13）

香港的學生，可能存在不少中文能力良好，但普通話水平低的學生……在普通話方面的挫敗感很可能會令他們對中文也產生抗拒情緒。（T10.6/9）

事實上，無論在以普通話還是以粵語教授中國語文的課堂，都有學習興趣高和低的學生。影響學生課堂投入和學習興趣的因素有許多，例如課題、課型、是否有或有怎樣的課堂活動等等。不精通普通話可能是負面因素之一，但不能百分百確定。筆者在觀察「普教中」課堂教學時做過統計，在積極發言的學生中，有五分之一在普通話語音、詞彙及句法使用方面存在較大不足，例如有明顯的廣東話語音，和使用廣東話口語詞、句式等等，雖然口頭表達時稍顯詞不達意，但這顯然不影響他們對課堂學習的投入。因此在這一方面，我們需要關注的是在課堂教學過程中是否應該和需要及時糾錯的問題。

就普通話與「普教中」分科而立的學校來看，無論普通話科的教學內容和進度是否與中文科的教學有關，從某種程度上來看，普通話課的設置對「普教中」課程來說都是語言能力訓練上的支援。姚素珍（2008）指出，教材是學生學習普通話最主要的依據，教材的好壞直接影響學生的學習興趣。學生對學習普通話的興趣大小除了受學習時間長短和學習能力高低影響外，使用的教科書和補充材料素質的高低亦是影響學生投入學習的一個重要因素。姚素珍還指出，有的小學普通話教材「內容枯燥」、「語言教條」、「語句複雜」，超出了小學生的語文接受能力，這樣令學生對普通話學習既沒有興趣，亦不會產生學習動機。學習興趣和投入程度決定了課堂學習的效果，普通話能力的高低在一定程度上影響學生對「普教中」課堂的投入，如果能在相關教材方面做好基本工作，提高學習效能，便能為「普教中」課堂教學的實施提供關鍵的支援：

我發現每當我用普通話講解文章的時候，普通話水平較低的學生完全不理解，便把自己鎖在自己的世界中，完全不理解老師在教什麼。（T8.6/6）

當我要求他們回答問題時，他們往往不回答我……若以廣東話重複問題，並允許他們以廣東話回答時，他們便嘗試回答。但在正常的課室又不允許老師使用太多廣東話去翻譯。（T8.6/7）

《條件 2008》的研究結果表明，就「語言環境」而言，學校應努力為學生營造良好的普通話氛圍，以增強學生聽說普通話的信心及能力。學校還應明白在推行「普教中」時須顧及學生能力，要為學生進行各種預備工作及彈性處理教學安排，提前照顧個別差異，並在課程、教學及教材方面作適當安排。我們認為，「彈性處理教學」應理解為因應學生的普通話能力高低、課堂教學時間長短，彈性處理所設計的教學內容和教學步驟。具體可體現在教學內容難易程度與多少的調節，活動設計、形式和時間的彈性處理等等。除此之外，課堂教學語言的使用亦應關顧學生的語言能力和背景，並在這個基礎上適當調適，尤其需要有目標的、循序漸進的計畫。

課程設計方面的憂慮

有關「普教中」課程設計方面的憂慮主要涉及兩方面：首先是憂慮中文課程和普通話課程的整合問題，其次是涉及教材使用和編寫的問題。

憂慮如何處理中文課程和普通話課程整合的問題

「普教中」包含了兩個重要元素：以普通話作教學語言進行中文的教與學，以及在中文的教與學過程中使用普通話並提高普通話的表達和溝通能力，而後者亦是個學習過程。在香港的中、小學，普通話教學有其特定的教學模式、課程設計、教材等等，可以是一個獨立科目。目前，在處理「普教中」裏中文與普通話教學的關係上，一般存在三種模式：中文和普通話分科而立的模式，兩科整合式的教學模式，以及在整合教學的情況下再額外附加校本普通話教程的模式。就以上三種模式來看，到底分科有利還是整合有利還未有定論，各校一般都有校本性質的教學設計，即基於自身的師資狀況、學生來源與背景、財政狀況等條件，設立符合自身發展的教學模式和計畫。

問卷調查結果表明，多數教師提及對於「普教中」的教學設計、教學方法及教材使用等方面的疑慮，而且大多是關於「普教中」的兩個重要範疇：「中文教學與普通話教學」兩者之間應是「平行式」還是「相容式」的關係：

課程整合應存在主次的問題，由於中文科是語文學科，以閱讀及寫作為主，而普通話科是語言學科，以聽說為主。如果兩科整合，老師如何在不影響「文」的教學下，又能發揮「語」的教學呢？在「普教中」的課堂上，教師們應先照顧教學語言轉變下衍生的問題，還是先照顧中文科課程的教學進度呢？（T12.1/4）

「普教中」應以中文教學為主，普通話教學為輔，然而兩者在教學實踐和教學內容上的平衡（時間、內容）卻無明確標準，政府任由學校按自身情況決定，前線教師需要自行摸索。許多教學細節也沒有明確的標準，教師難以有效整合兩者。（T13.1/2）

推行「普教中」的學校在中文與普通話教學分立的模式下，該如何處理兩者課時的分配，以及教學內容互補、互助的問題。在中文與普通話教學歸一的情況下，兩者的教學內容又應如何統整呢？在課堂上，如何適當處理來自學生關於中文知識和普通話語言知識的問題呢？一般而言，統整性是指課程因素的「橫」的聯繫或水平的組織。課程組織強調統整性，旨在統合學生分科的學習，以增加學習的意義、應用性和效率，並使學習者能將其行為、技能與所學重點加以統一或連貫（李子建、黃顯華，1996）。筆者認為，在「文（中文）為主、語（普通話）為輔」的基礎上，「普教中」的中文

教學與普通話教學這一文一語兩者之間的關係是「你中有我，我中有你」的，在教學設計和實施上亦須相輔相成；若配合得宜，可互相促進，從而提升各自的教學效果。例如，可以結合已有的語文知識來加強普通話的口頭表達訓練，或者反過來，通過普通話口頭表達的訓練來深化對語文知識的掌握等等。完全割裂兩者在教學上的聯繫並不可取。正如林建平（2006）在評議「普教中」課程整合時指出，語言教學（普通話科）的聽說訓練，以傳意溝通為目的；語文教學（「普教中」）的聽說訓練，層次較高，還兼及思維能力的訓練。他認為，聽說與讀寫能力的培養是相互結合、互相促進和提高的。

由於大部分實施「普教中」的學校都沒有在全校或全年級推行「普教中」，所以在這些學校，中文和普通話是分科而立的，而學校一般會同時設立中文組組長和普通話組組長。筆者分別與實施「普教中」的某中學和某小學的課程主任訪談，了解該兩所學校「普教中」及普通話在校本課程設計上的關聯性（見表三）。就實施統整課程的那所小學來看，普通話教學內容的設計融合在中文科教學設計之中，與中文科的教學設計互相配合，主要表現在教學進度和教學內容之上。另一方面，那所中學的普通話科與中文科是分科而立的，配備兩個科組長，但中文老師亦是普通話老師，還有通識課老師兼教普通話。兩個組長在教學設計和安排上基本沒有溝通，各自使用自己的教材，按各自的教學進度進行。

據了解，無論是統整的狀況還是分科而立的形式，各校「普教中」的教學設計和教學過程都會因校本教與學背景的不同而各異，「普教中」教學過程中體現普通話教學要素亦屬必然，這些要素無論以何種形式進行教學，無論是否與普通話課內容重疊，只要該教學內容對應語文教學內容來說是具有針對性的就有其存在必要。

表三：「普教中」與普通話課程設計的關聯性

	實施「普教中」的年級或班級	中文教學與普通話教學是否分科而立？	中文科與普通話課之間有何關聯？「普教中」課程是否體現普通話教學因素？
某「普教中」小學	小一、二年級；小五年級	統整課程	「普教中」課程會按中文課本內容教授相應的普通話語言知識，包括拼音新知識或複習、粵普詞彙及句法對比等；另外，還加入校本拼音課本內容的教學。校本拼音課本及練習冊內容包括：拼音的認讀、視讀、相拼、譯寫。
某「普教中」中學	中一至中三年級	分科而立	普通話課訓練日常會話、朗讀，並糾正普通話發音，普通話課對「普教中」來說是形式上的「補充」；「普教中」的說話課訓練學生以普通話進行討論和表述的能力，不會針對普通話的發音；「普教中」課程中聽力理解亦是重點，但普通話課上就以「說」為主，不太強調「聽」。

「普教中」是教與學上語言形式的轉變，同時強調語文教學的內容和過程，完成並預期達到的還是語文教學的任務和效果，但其課程設計、課堂教學過程和模式的微調不可避免。就拼音教學來說，無論是「普教中」整合式課程還是普通話作獨立科目，都存在一些需要探討的問題。教育局語文教學顧問專責小組（2013）「資源共享」網頁有一些小學和中學關於「普教中」教學的總結與分享，其中在拼音教學方面各校所列的問題不少，包括拼音教學在「普教中」的定位問題：如何規劃，何時開始教，採取哪些教學模式，以及如何借助拼音進行識字教學等等。有效的拼音教學設計和實施是「普教中」語言學習和沉浸的基礎和關鍵，而以上種種問題，更需要校本課程在拼音教學設計上突顯校本特色。李子建、黃顯華（1996）認為，課程整合（curriculum integration）期望把課程內容配合社會需要和個人經驗，但整合方式可以有不同方案。因此，進一步完善和加強校本「普教中」課程設計的評鑑和研究是有實質意義的。

「普教中」存在教材選取、使用和編寫的困難

《條件 2008》指出，教師使用普通話教授中國語文科，教學語言有所改變，課程、教法、評估、教材亦隨之需要更新，予以配合。實施「普教中」過程中，學生能得益於課堂教學中教師的普通話講解過程，得益於詞彙量擴大及對相關詞彙的課堂應用過程（如師生互動及生生互動過程等）。正如田小琳（2012）所提到的，香港實施「普教中」的其中一個好處是可以擴大學生的詞彙量，豐富詞彙儲備，提高讀寫能力。她認為，粵、普詞彙差異僅次於語音差異，用普通話教中文，教師講述時必然使用與教材範文一致的詞語，而且會補充很多普通話詞語。然而，在問卷調查中，教師亦在教材方面提出了自己的憂慮，例如部分本地教科書的不規範用詞、用語令教師很容易出現偏差，這表明「普教中」教材（尤其是校本教材）在規範化方面需要設立較高的標準，如何嚴格把關成為急需關注的問題。另外，T14 和 T16 兩位老師還提到，選取或設計兼顧普通話拼音及語用知識的「普教中」教材是件困難的事：

現有中文課教材對聆聽、讀音的支援很少。以高中中國語文為例，整整一個單元，只有一篇朗讀材料，對於學生的發音、語感照顧明顯不足，而若由老師自行準備教材，照顧讀音、聆聽的需要，又要與課程有關聯性，實在不是一件容易的事情。（T14.1/7）

教材的作者多為本地作家，行文用詞包含了本地語言及表達文化等特色。（T15.3/7）

中文課以提升讀、寫、聽、說四大能力範疇為本，同時兼顧並加入普通話課的拼音教學及語用知識，老師選取教學篇章時較難兼顧。（T16.1/5）

許多正在實施「普教中」的學校都是選取部分年級或在一個年級中選取部分班級來實施「普教中」，亦即是說，同一級的「普教中」和「粵教中」班所使用的教材是相同的，階段性考試的內容和評分標準亦相同；況且，多數「普教中」班是進行粵語口試的，師生需要面對的還是與「粵教中」班同樣的書面考核和口語考試。這些特別的教學安排亦體現出「普教中」在課程和教學設計方面的各種矛盾，這些狀況往往造成教學困難，令教師產生憂慮。另外，校本「普教中」聆聽教材的設計和創作是個難點，這涉及教學內容設計的現實性、實用性等等，還要考慮校對的準確度和所需花費的時間和精力。

筆者走訪了本港兩所具有豐富實施「普教中」經驗的中學，兩校為了更有效地促進「普教中」教學形式下寫作的教學效果，都設有校本寫作教材及大綱。它們通過輸入參考例文、分析歷屆公開試作文題、設計相應的寫作練習等，教導學生理清寫作步驟、明確寫作要求，再結合常用的寫作技巧及對「佳句」和規範詞句的學習，提高寫作能力。寫作能力的提高必定是中文教學所追求的主要教學目標之一，學校都希望「普教中」教學能促使學生對標準中文產生語感，使學生準確、有效地應用所輸入的「佳句」、規範句式及詞彙。練習書面漢語寫作的準確性是寫作課的首要任務，學校希望通過「普教中」課提高和加強學生中文寫作的興趣和能力，配合校本寫作的計畫和目標，以達到預期的教學效果。

我們認為，發展校本的「普教中」教材是一項比較務實的工作。雖然對校本「普教中」教材的研發和監管還存在很大困難，需要有足夠的人力和物力，但校本教材在實用性和有效性上存在一定的正面因素，可以使校本「普教中」的實施更具針對性，從而幫助提高教學效能。

總結及建議

憂慮選項人數統計結果（見表二）表明，六項憂慮中「『普教中』是否具有正面的教學效果」（項目 4）是在職「普教中」教師最感憂慮的問題，這一後果憂慮表現出教師對「普教中」是否具備正面的教學促進作用和「普教中」的教學價值存在憂慮。其次是關於教師自身的普通話語言能力（項目 3）和普通話科與中文科的課程整合問題（項目 1），前者屬於後果憂慮和回顧憂慮，表明教師對自己的普通話課堂語言能力沒有信心，擔心因此而影響了課堂教學中的指導、回饋、知識傳遞和教學改善；後者涉及資訊憂慮，表現出教師對「普教中」個別項目的實際操作的了解程度不夠。第三是如何關注學生的個別差異（項目 6），這一點屬於課堂管理的憂慮。差異所體現的不只是語言能力、理解能力的差別，亦包括了在「普教中」課堂中學生的學習

投入大小和學習興趣高低的不同。最後則是教學進度（項目 2）的完成和「普教中」過程中拼音教學的設計和策略（項目 5）等問題，前者屬於課堂教學管理憂慮，後者屬於資訊憂慮，對課堂教學過程的設計和處理是實際操作的問題，而拼音教學設計和策略的選取則是教學法的問題。總結表二中不同憂慮所涉人數，資訊憂慮有 15 人，管理憂慮有 14 人，評鑑憂慮有 21 人，後果憂慮有 32 人，回顧憂慮則有 11 人，其中後果憂慮所佔人數最多。

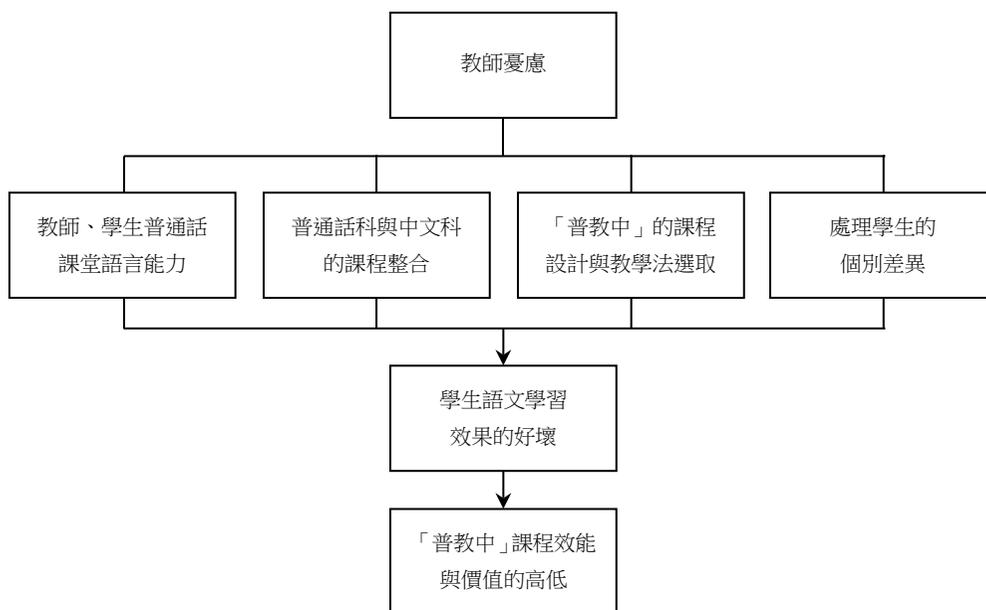
綜上所述，在職「普教中」教師教學憂慮的排列狀況為：教學是否具正面效果、是否有信心以普通話作教學語言、如何實施及操作課堂教學過程、如何選取相應的教學法，如何關注個別差異。這是一個從宏觀到微觀、從整體到細節、從施教到受教的排列表現。

蔡若蓮（2010）指出，完整的中國語文科學習，應包括書面語和粵、普的口頭語能力，普通話學習根本就是中國語文教學的有機組成部分。自 2000 年 6 月起，大專院校先後進行了幾個「普教中」試驗研究。研究結果都發現，學生在「普教中」課堂中大大提高了他們聽說普通話的能力（林建平，2006）。由於「普教中」課程的教學設計講求中國語文科和普通話科的教學統整，這對於學生在中國語文學習過程中的粵、普口語能力訓練，以及提高標準書面語的學習能力等都能起積極作用。因此，「普教中」有其可取之處。當然，在教學實施過程中，正、負面效果理應並存。學校教學理念不同、校本資源和支援不同、師資狀況不同、學生背景不同、教材及考評方式不同等，都會影響「普教中」的教學效果。如何揚長避短，達至增強正面效果、降低負面效果的目的，就需要學校和教師共同努力，做出具有校本特色、符合校本發展的課程設計。對教師憂慮的了解亦能幫助學校領導者、教師自身看到困難所在，可以有的放矢地制定課程改善計劃，並為教師提供相應的輔助。

本文從三方面論述了「普教中」的教師憂慮，包括師資狀況、學生學習、課程與設計等。本文亦歸納了導致教師憂慮的幾個重要因素（圖一）。例如，教師感覺以目前自己普通話的語言能力不足以勝任「普教中」課堂教學；擔心普通話能力低的學生在「普教中」課堂教學環境下將負擔更大的困難和壓力；由於「普教中」課程設計及教學模式還未成熟且未具規範，令教師在教學中無所適從；在課堂教學過程中，如何處理學生的個別差異亦令教師感覺困難，因為這涉及到追趕教學進度、平衡教學效果等問題。以上這些憂慮因素令教師擔心在實施「普教中」的情況下，會出現學生語文學習效果不夠好，以及「普教中」課程的效能與價值偏低的狀態。

部分學校從單一實施「粵教中」教學到加入實施「普教中」教學的轉變是課程變革的一個過程，尹弘飈、李子建（2008）指出，隨着課程變革研究的深入，教師改變（teacher change）在今天愈來愈受學者關注，而教師改變是課程變革取得成功的

圖一：教師憂慮的幾個重要因素



內在動力。尹弘飈、李子建還提到教師改變與教師培訓、調適、個人發展、成長與學習的必然關係，亦正好映照了「普教中」教師在經歷課程與教學變革時需要作出調適、學習與發展等努力。中外學者在探討教學成效時，都認為教師的教學觀念直接影響着教學內容、教學方法、學生的學習態度以至學習品質（姚素珍，2008）。「普教中」教師需要調整已有的教學觀念以適應變革式的教學趨向，更好地為學生提供優質教學。

學校在考慮是否實施「普教中」、是否「局部」或「全面」實施「普教中」等問題時，需要關注以下幾方面：首先，要量力而為。需要兼顧本校教師普通話課堂教學的語言能力和「普教中」教學經驗的深淺，考慮本校學生普通話語言能力及其學習背景和環境，避免倉促地、大範圍地推行「普教中」。須循序漸進，不斷摸索，創立符合校本發展的「普教中」課程。正如《條件 2008》所指出的，中、小學可按自身的校情決定推行「普教中」的時間。其次，學校需要爭取資源，支援「普教中」教師的進修及培訓，研究校本「普教中」課程與教學設計的合理和規範性，完善並提高「普教中」課程設計與教材設計的配套，並在實施「普教中」教學和設定配套的考核模式上尋求逐步統一。最後，在「普教中」教學趨勢持續及逐漸普遍的大環境下，教師要面對困難，調整憂慮的心態，不斷在實踐中找尋解決問題的方法。在致力發展校本課程的基礎上，校際公開課、校際互訪及學術討論等，都將有助於取長補短和獲取經驗。

研究限制及未來研究方向

本研究的确存在一些限制。首先，研究對象的人數（33 位在職「普教中」教師）未為充足，如能增加人數，可收集到更多不同性質的憂慮因素，並可使研究結果更具說服力。其次，由於教師憂慮的種類和傾向有可能受教師背景因素影響，例如其教學年資、所在學校實施「普教中」時間的長短、普通話是否其母語等等，但筆者在設計問卷時沒有收集研究對象該類背景資料，將來如再進行同類研究設計時，必將納入這些因素，完善問卷設計，並基於這些資料進行多維度比較及深入探討，加強研究結果的多面性及邏輯性。

註釋

1. 作者將有關問卷調查所反饋的資料按「普教中教師憂慮調查問卷」的項目 1 至 6 進行分類登錄。文中所節錄的反饋資料，其引註方式說明如下：以「T1.3/5」為例，T1 為匿名稱謂，代表教師 1，而 3/5 是指所登錄的項目 3 中第 5 點內容；「T1.3/5」即教師 1 有關項目 3 的闡述（第 5 點內容）。

參考文獻

- 尹弘飈、李子建（2008）。《課程變革：理論與實踐》。台北，台灣：高等教育出版社。
- 田小琳（2012）。〈香港中文教育面臨的重要抉擇〉。《雲南師範大學學報（哲學社會科學版）》，第 44 卷第 2 期，頁 14–21。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第 2 版）。香港，中國：中文大學出版社。
- 林建平（2006，6 月）。〈用普通話教中文：課程整合初探〉。文章發表於「中文科教學研討會：語文新課程的教與學」，香港，中國。
- 姚素珍（2008）。〈香港小學“用普通話教中文”教材編寫理念探究〉。《陝西師範大學學報（哲學社會科學版）》，第 37 卷專輯，頁 184–188。
- 張國松（2005）。〈香港語文教師用普通話教中文的機遇與挑戰：分清語言頻道轉換和教學理念更新的主次關係〉。《現代語文（語言研究版）》，第 11 期，頁 95–97。
- 張善培（2007）。〈再論課程實施程度的測量〉。《新課程》，第 2 卷，頁 8–10。
- 教育局。（2010）。〈「內地教師交流協作計劃」正面睇〉。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/about-edb/press/cleartheair/20100505.html>
- 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：研究報告摘要》。擷取自 http://www.language-education.com/chi/doc/Download_PMIC-Research_Summary%28C%29_2008.07.pdf
- 語文教學支援組 (2013a)。〈中國語文教育支援重點概覽〉。載《2013/2014 中、小學語文教學支援服務》(頁 17–18)。擷取自 http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/about/downloads/jr_booklet_2013_14_eng_chin_full_versions.pdf
- 語文教學支援組 (2013b)。〈用普通話教授中國語文科〉。載《2013/2014 中、小學語文教學支援服務》(頁 25)。擷取自 http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/about/downloads/jr_booklet_2013_14_eng_chin_full_versions.pdf
- 語文教學顧問專責小組 (2013)。〈資源共享〉。擷取自 <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/resource/index.htm>
- 劉慧 (2008)。〈試論香港小學中文教材中詞語的規範問題〉。《陝西師範大學學報 (哲學社會科學版)》，第 37 卷專輯，頁 189–192。
- 蔡若蓮 (2010)。《通過校本課程評鑑的協同行動研究改進「用普通話教授中國語文科」的質素》(未出版博士論文)。香港中文大學，香港，中國。
- 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。
- 黎少銘 (2010)。〈「普教中」的研究方向及架構分析〉。《教育學報》，第 38 卷第 2 期，頁 105–128。
- 簡加言 (2010)。〈淺談「普教中」(協助香港中小學推行以普通話教授中國語文科)的成效〉。《香港教師中心學報》，第 9 卷，頁 71–78。
- Cheung, D., & Yip, D. Y. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: The Hong Kong experience. *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 153–169. doi: 10.1080/0263514042000290877
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.

Hong Kong Teachers' Concerns About Using Putonghua as the Medium of Instruction for Teaching Chinese Language (PMI) in Primary and Secondary Schools

Christy Zhihui KOU & Derek Sin-Pui CHEUNG

Abstract

In Hong Kong, Putonghua has been promoted for more than 10 years as a medium of instruction for teaching Chinese language (PMI) in schools. However, teachers have encountered difficulty in implementing this innovation with a lot of concerns. This study aimed to investigate Chinese language teachers' major concerns. An open-ended questionnaire was administered to 33 in-service teachers who studied for a master's degree at The Chinese University of Hong Kong. The survey revealed that teachers were most concerned about whether using Putonghua as the medium of instruction has positive effects on the teaching and learning of Chinese. Three important aspects are analyzed and discussed: teaching competence, students' learning abilities, and curriculum and instructional design. This article not only reports the voices of frontline teachers but also provides suggestions for alleviating teachers' concerns and strategies for improving Chinese language education in schools.

Keywords: teachers' concerns; PMI (Putonghua as the medium of instruction for teaching Chinese language); classroom learning abilities