

香港使用普通話教授中國語文科課堂研究

高寶玉

香港教育學院課程與教學學系

摘要

香港學界對應否以普通話作為中文科教學語言（「普教中」）意見分歧，其中一個爭論就是「普教中」能否提升學生語文水平。過往的研究甚少深入「普教中」課堂探討教學過程與教學效果的關係，本文則詳析一節「普教中」課堂，並與一節以廣州話教授相同內容的課堂比較，探討課堂教學情況，及其與學生學習成果的關係。研究發現「普教中」班別受到語言轉譯問題而影響了教學成效。本文建議日後的研究應深入分析「普教中」課堂，多做粵普課堂教學的對照研究，探討可作改進之處，以及如何支援教師有效以普通話教授中文課。

關鍵詞：課堂語言，普通話，普教中，語言轉譯，課堂研究

1. 前言

香港為粵方言區，以廣州話為母語。九七回歸以後，普通話（即國語或華語）日受重視。香港作為國際城市，英語亦十分流通，這形成香港多元化的語文環境。推行兩文（中文、英文）三語（英語、廣州話、普通話）成為香港既定語文政策。在學校課程方面，「兩文」長久以來都是常設學科，普通話亦於 1998 年成為香港中小學的核心課程。至於「三語」，討論焦點常為何者應作為教學語言。有關應該以廣州話或英語作為教學語言的討論，即所謂「母語教學」的爭論在過去廿多年來從未間斷，但本文並不準備探討此問題。近 10 多年來教學語言的討論增添了一項，就是應否以普通話作中文科教學語言（以下簡稱「普教中」）。關於這個問題，很多討論從不同角度分析，如實際施行時的條件，包括資源調配、教師培訓、課程規劃等討論其可行性，亦有從課程設計、語言學習、教學成效等不同角度，提出支持或反對的理據。討論得最多的則是：以普通話教授中文能否提升學生的中文能力。對於此問題，香港學者意見紛紜，曾有多個不同的研究報告發表過，但研究結果甚為

分歧，有些結果甚或南轅北轍。然而，諸多研究中，甚少深入到課堂，探討以普通話教學的課堂中，教學過程與教學效果的關係。有鑑於此，本文進行了一項個案研究，分析一所小學四年級五個班級教授同一內容的一節語文課堂。個案當中四班以廣州話教授（以下簡稱「廣教中」），一班以普通話教授，本文比較「廣教中」班與「普教中」班的課堂教學情況，還有這與學生學習成果的關係。研究發現「普教中」班別受到語言轉譯問題影響了教學成效。個案雖不能代表香港「普教中」的全部情況，但藉著深入的課堂觀察與分析，筆者期望能為「普教中」教學成效的討論提供新的分析視角，並建議日後的研究應深入分析「普教中」課堂，多做粵普課堂教學的對照研究，探討可作改進之處，以及如何支援教師有效以普通話教授中文課。下文先作文獻回顧，接著詳述個案內容、重點分析課堂過程及學生的學習成果，最後討論由個案得出的啓示。

2. 文獻回顧

2.1 香港以普通話教授中國語文科的背景

普通話在香港的學校課程有兩種模式：一是作為「學科教學」，二是作為「教學語言」。自1998年開始，普通話才正式成為香港中小學的核心課程，而到2000年才有首屆中學普通話會考。香港學生，大都在小學才正式學習普通話基本語音。香港於九七年回歸中國大陸以後，普通話愈見重要，為了讓學生學好普通話，社會出現了用普通話教授中國語文科的建議，主要理據是要學好普通話，學生要多用多接觸，而使用普通話教中文則可增加學生接觸普通話的機會。其時，政府的立場似乎與此論調接近，故在2002年《中國語文教育學習領域課程指引》列明要在整體的中國語文課程加入普通話學習元素，並以「用普通話教中文」為遠程目標（課程發展議會 2002）。然而，政府明白推行「普教中」關係到普通話與中國語文兩科分工的關係、用普通話教中文等問題，所涉及的學理及客觀因素較複雜，故此態度謹慎，沒有定出具體推行時間表，而是要「待參考現時政府和大專學院的有關研究結果，才能進一步探討和規劃」（課程發展議會 2002, p.11）。政府沒有把「普教中」列為必行政策，只是支持與鼓勵學校試行。直至2007年，語文教育及研究常務委員會決定，透過語文基金撥款二億多元，3年內支援160間中小學推行以普通話教授中文（語文教育及研究常務委員會 2008b）。政府態度謹慎，等待學界的研究結果，所以學者以至各大專院校均積極進行調查研究，陸續發

表不同的研究報告（如：劉筱玲 2005；普通話教育研究及發展中心 2006）。

2.2 有關「普教中」的成效研究

部份研究探討「普教中」的認受性，如 2002 年香港教育學院中文系以個案研究方式調查6所中小學教師試驗以普通話教授中國語文科的教學情況，以及校長、教師、學生及家長對「普教中」的意見。研究顯示，學校認為採用普通話教授中國語文科，學校行政不受影響，另外大部分家長贊成推行「普教中」，而學生（特別小學生）亦能很快適應以普通話作為中文科的教學語言¹（何國祥 2002）。香港中文大學於2006年也有相關研究，研究調查了本港215間中小學實施「普教中」的情況、師資現狀及所需支援等方面（普通話教育研究及發展中心 2006），最後發現用粵語教授中文科的學校仍然居多，佔六成多，在校內部分實施「普教中」的佔約三成，而全面實施的雖只有百分之二，但另有三成多學校計畫在短期內逐步實施「普教中」，可見響應試行學校數目在短期內大幅增多。該調查同時發現部分實施學校試行的形式甚多元化，有先在部分年級實行或在同一年級分班別先行，另有少部份由普通話科教師任教同一班中文科學生，或刪除普通話科，並將這科的內容融入中國語文科中。由此可見，「普教中」雖並未在全港學校全面施行，但社會大眾及學界對推行「普教中」態度正面，甚多學校都根據校本情況，以不同形式陸續試行。

至於「普教中」的成效，由2002年開始有多項研究調查，結果不一。語常會於2002年的研究（語文教育及研究常務委員會 2002），追蹤了48所小學（約佔全港小學5%）的小一、小三、小五、小六學生在兩學年參與同一語文測量計畫的成績。結果顯示，字詞運用和閱讀理解方面，「普教中」低年級樣本成績較評量研究高，高年級則較評量研究低；寫作方面，除一年級外，「普教中」各級樣本的成績都略低於評量研究。香港中文大學於2002年的兩項研究，皆顯示接受「普教中」的學生在句子改寫和作文方面普遍優於「廣教中」班，但在詞彙、交際用語、閱讀理解方面，兩類學生成績相近²（語文

¹ 這是香港教育學院於2000-2002申請優質教育基金而開展的計畫，計畫名為「在香港小學與初中使用普通話教授中國語文科的可行性研究及普通話作為課堂教學語言課程的設計」，詳見http://qrc.qef.org.hk/qef/project.phtml?proposal_id=1999/2571&lang=en&lang=zhtw。

² 這是來自香港中文大學兩項有關普教中的研究計畫，計畫名為「用普通話教中文

教學顧問專責小組 2009)。此外，一項由1999年開始進行，2005年完成的「香港地區用普通話講授小學中國語文課的實驗與研究」（劉筱玲 2005），追蹤同一所小學由同一位老師教的實驗班（「普教中」班）和控制班（「廣教中」班）進行4年的量化實驗，比較4年後學生語文能力的差異。研究發現實驗班的詞彙與句式的積累和辨誤能力較控制班快，理解力較強，以普通話教中文對提高水平稍遜的學生的語文能力效果較突出，但是兩組的閱讀能力差異不大。但有關課堂互動的研究則指出「普教中」的課堂中，學生在課堂答問和造句上往往採取迴避策略，課堂互動不如「廣教中」班有效（梁佩雲 2006；鄧城鋒 2008）。然而或許是由於取樣不同，另一項比較小學普通話及廣州話課堂互動情況的研究卻有相反的發現，研究指出以普通話作為課堂語言的教師及學生都能夠克服語言帶來的溝通問題，而且做到課堂上的互動交流自然無礙。研究提出課堂成功的因素，包括教師清楚訂定「普教中」的普通話與中國語文科的教學任務、善用以學生為主體、以聽說帶動學習的教學策略，以及學生之間互助互勉的氣氛（張珮珊 2008）。部份學者從學理上探討「普教中」成效，支持以母語（廣州話）教學的研究指出，運用廣州話上課有利師生互動及學生表達自己和參與討論，因為運用廣州話有利教師解釋複雜的概念，教授更深的知識（謝錫金等 2004）。但對以廣州話教中文的優勢，有學者提出質疑，因為廣州話與規範書面語於讀和寫方面皆有出入，言與文不一致，廣州話入文的情況是香港學生常犯的毛病，以廣州話教中文未必有助學生語文能力的發展（何偉傑 2003）。

2.3 「普教中」語言轉譯的研究

許多粵普對照的研究都指出普通話和廣州話在詞彙及語法方面，均有顯著差異（梁雅玲 1996；曾子凡編 2001）。粵方言區人使用普通話時遇到的語言轉譯問題包括：廣州話因保留了古漢語特色，故多單音節詞，與普通話有異（如：「識」／「認識」；「屋」／「屋子」）；廣州話與普通話詞序不同（如：「人客」／「客人」；「齊整」／「整齊」）；「廣」「普」同字不同義（如：「水皮」一詞，廣州話意思為「差」，普通話則為「水面」）。轉譯的另一要點是生動傳神，能夠做到語法結構相當，才能把詞義帶出來，

試驗計畫」及「用普通話教授中文科對中學生學習中國語文的影響研究」，於2002年開展。

例如：廣州話的「打尖」，如果轉譯為「排隊不守秩序」，會顯得累贅乏味，較好的譯法為「加塞兒」（傅坪萍、郭嘉寶 1999）。然而粵普部份詞彙句型差異頗大，轉譯有時未必能做到簡潔恰當（如下文論及的「遮埋佢」一詞，便沒有簡潔傳神的對譯）。正因為粵普之間語言轉譯的複雜性，故有研究指出香港大部份以廣州話為母語的「普教中」老師，課堂教學語言容易受到母語干擾。一些普通話良好、中文教學優秀的教師，當轉用普通話授課會影響發揮，時有力不從心的感覺（劉筱玲 2005）。許多老師指出用普通話教授中國語文科最大的難點是粵普之間語言轉譯問題，教師授課時會有未能以恰當貼切的普通話表達意思的情況，造成課堂傳意的障礙（張珮珊 2008）。一向以廣州為母語的教師在任教「普教中」班時感到自己的課堂教學有倒退現象（deskilling）（Gao, Leung & Trent 2010）。

由上述的文獻回顧可見「普教中」的教學成效的研究，結果不一；對教師授課與課堂互動的影響是正面還是負面，意見紛紜。有鑑於學界未有共識，政府對全面推行「普教中」態度審慎，但又不想停滯於只探討理論層面，故期望學術界能把「普教中」的研究方向集中於實際探究層面，即課堂運作、課堂層面的探究，以有效落實推行「普教中」（語文教育及研究常務委員會，2008a）。對於這種取向，亦有學者不認同，認為理論與實際課堂運作的研究同樣重要（黎少銘 2010）。

本文不願停留於學理層面探究「普教中」是否有助語文學習，而是深入一個個案，探討教授相同內容的課堂，「廣教中」班與「普教中」班的課堂情況有何異同，討論的焦點為「普教中」班在語言轉譯方面面對的問題，而這些問題又如何影響學生的學習成果，期望能從中揭示「普教中」需注意的問題，為當前的「普教中」研究提出新方向。

3. 個案研究

3.1 研究方法

本文採用個案研究方法，選取此個案，是因為該校於每一年級開設一班「普教中」班，學生於初小時經過篩選，普通話聽說能力較佳者便編入此班，其餘則以廣州話上中文課。該校四年級有四班（4A、C、D、E）以廣州話授課，一班（4B）以普通話授課，接受「普教中」的一班於初小至今一直用普通話上語文課，任教「普教中」班的老師亦一直任教校內此類班別，因此該校編制正好為粵普課堂教學對照研究提供合適條件。本個案於 2007-2008 年

進行，學生程度屬中上，研究小組有 6 位老師，其中 5 位任教小四中文科，另一位為中文科主任，筆者與另一位同事以研究員身份參加整個過程。所有任教老師經驗豐富，年資皆有 8 年以上。

研究過程依循過去 10 年在香港中小學廣為開展的課研模式－課堂學習研究 (Learning Study³)。課堂學習研究是行動研究的一種，研究員以合作者身份進入中小學校，與教師組成團隊，一同研究教學課題。過程包括：通過訪談及測試診斷學生的學習難點、集體備課、同行觀課、課後會議、檢討後再施教，然後透過後訪、後測分析學生學習成果，老師則透過課後反思與分享會總結研究成果。過程需要深入分析課題及觀課，所以每次研究只會圍繞同一課題設計一節課 (約 40 分鐘至 1 小時)。與一般行動研究最不同之處，是課堂學習研究以一套學習理論－變易理論 (Marton & Booth 1997) 為理論框架，系統地研究學生在課堂學習遇到的困難以及如何幫助學生克服 (有關香港課堂學習研究本文不作詳述，讀者可參考：盧敏玲、龐永欣、植佩敏 2006；李樹英、高寶玉 2007)。本個案為時約 4 個月，小組共開了 9 次課後會議，每次約 1 小時。每位科任老師任教自己的班別一次。期間，老師與研究員會參與所有觀課及課後會議，而所有會議、學生訪談和課堂教學都會錄影，作為分析學生如何習得學習內容的資料。任教次序為 D-E-C-A-B，每一次研究課相隔 1 至 2 天，好讓下一輪施教老師根據課後會議的討論修訂教案或教材。本個案收集作分析的數據包括：教案、5 節課堂錄像、課後會議錄像、學生前、後測試卷、學生堂上習作，教師課後分享錄音。

3.2 課題及課堂設計

教師於是次研究期望處理一些寫作教學上的難題，他們發現學生於記述事件時，只是流水帳般記述過程，欠缺對人物內心活動的描寫，另外又觀察到小四學生心智開始發展，對事物有豐富感情，卻不懂把感受透過文字表達。課前，教師與學生進行測試，引證了以上觀察 (詳見下列前後測分析部份)，故期望透過是次研究，教授學生記述事情時能代入人物，設想其心理活動，並以文字記述。

經過數次討論，老師設計了下列課堂活動：

³ 此處翻譯 'Learning Study' 為香港此項課研的專有譯法，與一般的「課堂學習研」一詞之英譯為 'Lesson Study' 不同。

1. 學生演出由老師設計的短劇－一位同學回家途中看到文具店內漂亮的筆盒，但沒有買。離開不久，同學在路上看到一百元，他遲疑了一會，向四周看看，便偷偷把錢拾起，據為己有。老師引導同學代入角色，猜想該同學看到筆盒以至拾起錢後的心理活動情況，然後展示一個描述剛才情境的段落，但當中沒有心理描寫，並著學生口頭補充，之後教師再展示同一個與前文一樣，但中間加插了人物心理掙扎的描寫段落，以帶出本節重點－加插心理描寫能豐富文章內容。
2. 第二項為課堂的主要活動－分組擴寫文章。老師展示文章一（見圖1），學生閱讀後分組討論如何在文章的不同部份加插人物心理描寫，特別是心理掙扎的過程，使文章內容更為豐富。學生各自為文章補充心理描寫後，老師選取數位學生的擴寫段落，用投影器展示，並引導全班評析。
3. 最後的活動由老師展示一篇事先寫好的文章，文章在原文（文章一）基礎下增潤了心理描寫。老師著學生比較原文及他們自己所擴寫的文章，並帶出心理描寫的方法及常用詞彙，如：我想、我感到、我的心情、我有點不安／猶疑／慚愧…

文章(一)

我今天踏出校門時，天上烏雲密布。不久，黃豆大的雨點「嘩啦嘩啦」地下個不停。幸虧我早上聽從媽媽的囑咐，帶備了雨傘。

我撐着雨傘快步回家，忽然，我看見文具店外有一個同學在避雨。那個人很眼熟，我再仔細一看，呀！他不就是我的同班同學李偉光嗎？他身上的校服已被雨水淋得濕透，樣子狼狽。

我沒有理會李偉光，繼續走路。這時，我看見前面有三個同學擠在一把雨傘下往前走，雖然他們的校服都被雨水濺濕了，但他們好像毫不介意，邊說笑邊走路。

雨愈下愈大，不知還要下多久。於是我回到文具店外，友好地對李偉光說：「如果你不介意，我送你回家吧！」

圖 1 老師在課堂第二項活動展示的文章－《雨中借傘》

課堂活動的設計以變易理論統攝。第一項活動期望學生透過比較同一段

落（不變），看出有與沒有心理描寫的分別（變易）；第二項活動希望透過學生共同為沒有心理描寫的文章加入心理描寫，並比較同學對同一文章（不變）的擴寫手法，看出不同心理描寫的寫法（變易）及其優劣；最後的活動則展示範文，找出提升運用心理描寫的方法。囿於本文重點，於此不詳述變易理論的運用。

五班老師與研究員共同設計上述教學活動，輪流於各自的班內施教，參與老師一同觀察每一輪（cycle）課堂，課後當天馬上開會檢討，修訂不足之處，讓下一任教老師施行，所以五節課的教學內容一致，流程亦依上述設計而行，當中較大的變動為：第一輪老師於第一項活動，花去甚多時間與學生討論不可有貪念和路不拾遺等德育課題，偏離了本節目標——心理描寫，以致學生在接著的兩項活動沒有足夠時間討論、寫作及評賞。觀課過後第二節課的老師加以調整，但第二項活動時間仍然倉卒，因為這項活動同時包括閱讀、討論、寫作、評賞。因此，第二次觀課後，老師一致主張簡化第二部份的活動，學生由原來每人皆需全篇擴寫，改為分組每人只改寫其中兩段，以便學生能更深入思考人物於不同情節的心理活動，以及有較充裕時間寫作。此後，第三、四、五節都大體依照修訂後的設計進行。

3.3 測試內容及結果分析

前、後測所用皆為同一卷，以便比較同一班學生課前課後的成績。前後測相距數月，前測後老師並不發還測卷，亦不會與學生討論結果，而測試內容以寫作能力為主，並不是記憶性知識，故不會有記憶效應（memory effect），前測亦不會對後測造成干擾，影響信度。測卷以診斷為目的，而本個案的學習內容為心理描寫，故測卷設計亦對準此目標。測卷首先要求學生為一篇文章（《遊石澳海灘記》）（圖 2）擴寫，文章中四個段落中間有漏空的部份，學生可自由加插任何描述，或任其留空，試題未有列明需要加入心理描寫，但學生若能依照文理發展，中間部份自應描寫人物內心。測卷評分準則分四層，層次 0 代表完全沒有心理描寫；層次 1 代表「有簡單心理描寫」（如「我感到十分興奮」）；層次 2 代表「有較詳細心理描寫」（如「他想著如果他是一隻海鷗多好啊，可以在海上自由的飛呀飛」）；層次 3 代表「有仔細、多層次的心理描寫」（如「他想衝出去把球拾回來，但看到海浪十分大，感到很危險；如果不去把沙灘球拾回來，球兒就會被水沖走；想了很久，心裡很焦急」）。測卷以診斷性為主，目的在瞭解學生於課前的寫作會否有心理描寫元素，上課

後的寫作心理描寫部份有否增加，所以測卷只點算心理描寫部份，其他語文部份如錯別字或修辭等並不評核。

<p>請以家強的心情及角度完成以下的寫作 遊石澳海灘記</p>
<p>有一天，爸爸媽媽對家強說，他們想在星期日帶他到石澳海灘遊玩，家強非常開心，並打算把爸媽送給他那個生日禮物——限量版的沙灘球帶去。星期六的晚上，家強興奮得在床上轉來轉去睡不着，</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;">。</p>
<p>到了星期日，他們早上八點從家出發，一個半小時已經到了目的地。石澳海灘真是個假日遊玩的好地方，海灘上到處都是來度假的遊人，家強拉着爸媽在海灘上漫步，海風微微吹來，家強脫了鞋子，雙腳踏在沙上來回奔跑，有時又躺在沙上望着天空的白雲，閉上眼睛</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;">。</p>
<p>正當家強想得入神的時候，一個海浪沖上來，家強立刻跳起，定神一看，自己的沙灘球正向着大海的中心飄去，家強急得正想衝出海中把球檢回，但爸媽在遠遠的那邊大聲喝止他，家強站在海邊，不知怎辦</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;">。</p>
<p>到了日落時分，家強一家離開美麗的石澳海灘回家去，</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;">。</p>

圖 2 課堂所用測卷

各班於課前約兩個多月完成前測，於上課後馬上進行後測，兩次測試教師都不提示。評分方面，每一班的測卷都平均分給五位老師批改，批改前會進行評分審核（*moderation*），以求各人的評分準則一致。前、後測結果顯示學生於上課前後做同一份測卷的表現，因為每班學生不同，不宜作橫向班與班之間的前後測比較，下表根據每班各自於前後測的相差，分析其進步率（*incremental score*）：

表1 五班前後測比較

	4D (%)		4E (%)		4C (%)		4A (%)		4B (%)	
	前測	後測								
層次0 – 全沒心理描寫	27	25	65	47	78	42	68	15	56	20
層次1 – 簡單心理描寫	54	38	29	20	18	50	24	34	27	46
層次2 – 較詳細心理描寫	15	29	4	25	4	7	8	35	17	27
層次3 – 仔細、多層次心理描寫	4	8	2	8	0	1	0	16	0	7
能做到層次1、2、3的百分比總和	73	75	35	53	22	58	32	85	44	80
升幅	2		18		36		53		36	

上表可見，第一輪課堂4D學生的前後測只有2%進步，接著第二至四輪的進步逐漸提升，一輪比一輪佳，第四輪進步最大，增幅達53%，但到最後一輪「普教中」課堂，進步率回落至36%，反不如第四班，而是與第三輪一樣。

第一節學生進步並不明顯，接著的課堂一節較一節進步，這是香港課堂學習研究進行了200多個個案中常見的情況(盧敏玲、李樹英、郭永賢 2009)，原因是儘管第一輪課堂經過參與老師細心設計，但因所處理的都是一些教學難點，往往需在課堂透過互動才發現學生的一些新難題，又或是教案中設計不周之處。由於每次教學觀課後，研究小組都深入檢討，接著的課堂便能糾正上一班不足之處，所以教學效果往往一班較一班提升。本個案至第四、五輪之時，基本上都能處理前三班教學時出現的問題，還有教案的不足。順理成章，第五班(4B)的進步率應該最高。有趣的是，第五班(4B)的進步並沒比第四班(4A)好，反而較第四班少，而與第三班相若。這值得深入課堂，探討是否由於第五班為「普教中」所影響，如果是，是哪些因素影響？這些情況在一般「普教中」班別是否存在？下文重點探討第五班的課堂教學，並以第四班作對比，亦會援引課後會議的內容作探討。

3.4 課堂教學過程分析

本節課的目的是教授學生寫記敘文時加入人物心理描寫以豐富文章，一個主要的活動是提供一篇只單純記述事情經過的文章，引導學生於不同部份代入角色想像其心理活動，透過「我想…」、「我感到…」、「我有點不安／猶疑／慚愧…」等語句描寫人物心理活動。課堂所用文章為「雨中借傘」，內容大約是：一個下雨天放學時，作者撐著雨傘，走出校門，看到一位平日喜歡欺負別人的同學，因沒帶雨傘，躲在一旁避雨，十分狼狽。作者最初沒理會，走了一會看到幾位同學擠在一把雨傘下，衣服濕了一大片卻還邊說笑邊走路，於是回去與那同學共用一傘送他回家。文章並沒寫出作者的心理活動，教學設計是老師引導學生先代入作者角色，想像為何作者開始時不理會該同學，後來又改變主意，老師希望學生能寫出人物的心理掙扎。

細繹分析第四班（4A）與第五班（4B）的課堂教學，發現兩節課堂很多部份十分相近，但其中一部份明顯有異，就是廣州話與普通話就一個詞語的轉譯。文章題目是「雨中借傘」，但文中的作者並不是真的把傘子「借」給同學，而是與他共用一傘，走一段回家的路。這個意思以廣州話來表達，是「遮埋佢一齊行」，而在「廣教中」四個班別，這表達方式都沒有出現任何誤解。「遮」於廣州話中作名詞用指「傘」，作動詞用解作「擋」，「埋」於廣州話中較常用的意義是「連...都」，表示動詞的延伸性（陸鏡光 2005）。「遮埋佢一齊行」是指「（共用一把雨傘）連他（佢）都一起遮（擋雨）一起走」。然而，這到「普教中」班便出現了頗大的問題，因為老師把意思說成「為何不把雨傘借給他」。以下為第四班（4A「廣教中」班）及第五班（4B「普教中」班）老師的課堂語言（為盡量反映課堂的真實話語，以下課堂實錄以直譯方式表達，「廣教中」班以廣州話表達，教師及學生姓名則為化名）：

4A（「廣教中」班）

周老師：（引導學生代入作者）雨落個不停，好彩呢，「我」早上聽媽媽嘅吩咐帶咗雨傘喎，如果唔聽媽媽吩咐會有咩後果呢？第二段，你地思考下，「我」好快咁撐住雨傘返屋企，係途中遇見到一個人喎，呢個人呢，原來係李偉光呀，嘩你睇下佢，成個好似「落湯雞」咁，成件校服濕曬呀，嘩好狼狽呀。好啦，咁你諗下遮唔遮佢。如果淨係睇呢段，遮唔遮佢好呢？諗下喇，但係唔好忘記左下文：「我沒有理會李偉光」呢句，究竟佢有冇遮佢呢？唔遮嘅原因又係咩呢？

諗下啦，第三，唔遮李偉光呀，繼續行喇，唔知點佢成日都諗返起李偉光嘅眼神喎，又諗返起佢狼狽嘅樣，究竟遮唔遮佢好，究竟佢想緊咩呢，佢見到呢個影像嘅時候，佢又諗下啲咩呢？

至於 4B 班老師在相同環節的教學語言是：

黃老師：好，第一段，我今天踏出校門時，天上烏雲密佈…我撐著雨傘，快步回家，忽然，我看見文具店外有一個同學在避雨。那個人很眼熟，就是可能平常常見到他的，我再仔細一看，呀！他不就是我的同班同學李偉光嗎？他身上的校服已被雨水淋得濕透，樣子狼狽，你現在這個我，看見他的同班同學了，但是那個李偉光沒有帶傘，而且他的衣服也已經淋濕了，樣子很狼狽的情況下，你會借傘嗎？想一想，會不會借傘給他？你把自己變到裡面去喔，當時那個情況你會不會借傘給他呢？心中有個答案了嗎？好，不過你再看看下一段，下一段的開頭有一點點的變化，我沒有理會李偉光，繼續走路。可是，李偉光那無助的眼神和狼狽的樣子，竟不斷在我的腦海中浮現。這時我看見前面有三個同學擠在一把雨傘下往前走。雖然他們的校服都被雨水濺濕了但他們好像毫不介意，邊說邊走路。剛才他沒有理會李偉光，但是這個李偉光沒有消失，這個李偉光竟然在他的腦海中浮現，那這個情景，什麼東西在他的腦海中浮現呢？在你的腦海中喔，記住現在是，為什麼李偉光會，還是出現呢？你想想，到底遇到什麼問題呢？心裡邊先想一想，記住你現在是這個雨中借傘裡面的那個我啊！

廣州話「遮埋佢」要轉譯成貼切的普通話，沒有簡潔傳神的對應語句，較直接的說法可能是「與他共用傘子一起走」，但這樣便失卻「借」的意思，全面的譯法是擁有雨傘的人主動讓出一些位置，與他人共用一把雨傘一起走，但這樣便變得很累贅。參與老師在事前並沒有想到這個問題，4B 班的黃老師於課後討論時亦承認她於備課時也沒有想到這點，所以到了課堂，發現轉譯得好像有點不妥當，但一時間又未能找到更合適的詞句，於是便把話說成「會不會借傘給他」。

這好像只是小差異，但因為接著的活動是學生代入主角，想像人物的心理活動，寫出其心理掙扎。4A 班老師口頭問：「點解佢開頭唔肯遮埋佢一齊

行，後來又肯返轉頭遮埋佢返屋企？」學生都熱烈回應，部份同學還代入作者想像該同學會欺負作者，所以作者「唔肯遮埋佢」，後來看到其他同學的行為覺得自己氣量太小，故回心轉意。同學的想像為故事增添許多情節，老師接著引導他們把心理活動寫出來，這環節進行時十分順利。

4A（「廣教中」班）

周老師：…黃志朗同學分享一下你第二段點樣增加心理描寫…

黃同學：我心想：不如過去幫他吧，不好了，如果遮他，我的校服也會弄濕，會被媽媽罵的，都是不要遮他。

周老師：佢合唔合邏輯呀？好合邏輯…佢心裏面掙扎，起初就想遮佢，後尾就唔遮佢…咁我地再睇多一個同學第二段點寫…

陳同學：我才不會送他回家，他全身濕透，如果我和他擠在一把傘子，連我也全身濕透。

周老師：陳子君，呢段寫得非常好…梁浩棋，你讀出你的部份。

梁同學：如果…我不幫李偉光，下次我沒有帶雨傘，他就不會借雨傘給我呢。
……

周老師：大家覺得佢寫成點呀喇？如果唔遮李偉光，下次我有雨傘，佢就唔會借雨傘比我啦嗎，咁佢解釋左啲嘍嘢呀？佢遮佢嘅原因，但文章係呢度決定遮佢喇，係咪呀？…有冇其他同學嘅寫法唔同？…好，睇下陳捷文個篇呀，讀出來。

陳同學：他們三個同學擠在一夥兒，雨傘下，但一點也不介意，不如我送李偉光回家？不可以，他平日常取笑我，但如果不送他，他可能會着涼的。

4B 班老師把「點解唔肯遮埋佢」的意思轉譯成「為何不把雨傘借給他」，學生的討論便變成作者當然不會借傘，否則自己會被「淋濕」、把雨傘給人媽媽會罵等，也有部份同學說作者後來願意「借傘」，因為他原諒了李同學，所以願意自己淋雨，把傘借給他（下列斜字部份顯示學生有誤解之處）。

黃老師：看完了（文章）嗎？好，我想問一下，你覺得這篇文章怎麼樣？給你的感覺怎麼樣？你覺得他好還是不好？葉雨宣。

葉雨宣：好的。

老師：為什麼好？

葉雨宣：因為，那個「我」呢，把雨傘借給了李偉光。

老師：你覺得他做得很對，最後有把傘借給他，是不是？

葉同學：(點頭) 很偉大，情願自己被雨淋濕…

黃老師：但如果從他的寫作手法上去看，你覺得他這篇文章好不好？有沒有覺得他有些東西沒寫在裡面的？

……

黃老師：最後他(作者)心裡面到底做出了怎麼樣的一個反省讓他最後會借傘給李偉光呢？代入想一想，如果你，為什麼你自己最後會借傘給李偉光呢？

學生：我未必借傘給他啊，借了給他我便沒有傘，我不想淋雨。

老師：喔，你說他未必借傘給他啊，他(作者)只是說：「我送你回家」。他有傘的啊，不可能他送他回家的時候不打那把傘的啊。對啊，兩個人一起會淋雨嗎？…好，剛才你在想的，就是文章裡面那個人心裡面的一些掙扎，那我們怎麼可以把那些掙扎寫出來，那些心裡面的想法寫出來呢？

從上述的課堂對話，發現學生一開始便誤解，以為「借傘」是真把傘子借給同學，而自己則要淋雨。故此，分析文章時，學生便說作者最後「借傘」給同學很偉大，而有些同學說不會「借傘」，因為不想自己被雨水淋濕。接下來，老師發現出現問題，有點亂了，她想進一步引導學生代入角色，寫出人物的心理掙扎：

老師：剛才你在想的啊，你化成為文章裡面的人的時候，你在想什麼，沒帶傘，外面在下大雨，你會有什麼後果？小晴。

小晴：我就會被雨淋濕。

老師：被雨淋濕，還有嗎？你呢？

同學甲：變成落湯雞了。

老師：變成落湯雞了，還有呢？

同學乙：會傷風。

老師：會感冒了，還有呢？

同學丙：回不了家。

老師：回不了家，為什麼回不了家？

同學丁：因為我在等雨停。

老師：喔，他要等那個，沒有人借傘給他的時候，他只好等那個，雨停。

同學戊：衝回家就可以，不用等雨停了。

老師本應引導學生代入作者的角色，想像其心理轉折，但這卻變成代入另一人物的角色，討論未能對準目標。

老師：…我來請一些同學出來，跟我們說一說他的心裡話（心理描寫），請少風把自己加插的那段心裡話讀一次。

少風：我應不應該借雨傘給他呢？但是借了給他，我便沒有雨傘，就很久才能回到家，還是不借給他吧。

……

老師：對，「我沒有理會李偉光」，那表示我有沒有借給他？

同學們：沒有。

……

老師：對，不錯啊。周正宣，你的呢？讀一次。

周正宣：如果我是他，我回到家就不用洗澡，他真是很慘呢。

老師：如果我是他，就變成什麼？變成落湯雞了，所以回到家裡面，就不用洗澡了。但是，有沒有說出你會不會借給他？他真是很慘，這句話，如果你覺得那個人很慘的話，你會不會借給他呢？

周正宣：會…我會把傘借給他。

老師：哪你自己呢？

周正宣：自己會衝回家。

老師：但你看他寫「我沒有理會李偉光」喔。那周正宣（增加的心理描寫）有沒有銜接到上文？

同學們：沒有。

課堂到了這裡，學生的討論焦點還未調整好，所以他們所擴寫的部份，心理掙扎的元素並不多。課堂再繼續，當老師引導學生討論文章第三段「我看見前面有三個同學擠在一把雨傘下往前走。雖然他們的校服都被雨水濺濕了，但他們好像毫不介意，邊說笑邊走路。」學生逐漸明白「借傘」是共用一把雨傘，部份同學的回答較能表達出心理掙扎來：

老師：現在一起來看，第三段…楊欣欣，我看到你寫了很多很多。讀出來。

楊欣欣：我又想借傘給他，又不想借傘給他。想是因為這麼大的雨，肯定下

個不停，他就不能回家啦！加上他全身濕透，一定會感冒的。不過他全身濕透，如果借傘給他的話，我也會濺濕了，還是不要借傘給他。

老師：這裡他，他中間你看看他，你可以告訴同學們，你中間經過了多少個掙扎這裡？借不借借不借，到底經過多少個？

楊欣欣：四個。

老師：四個，一開始是？

楊欣欣：借傘，然後不借，然後呢，又想借給他，然後又不想借了…基本上，他應該借傘給他，但是他還是在猶疑要不要回去的啊，但是，他之後看見前面有三個同學，擠在一把雨傘下就…

老師：你寫得很仔細喔。剛好這個時候，看見前面有三個同學擠在一起，那個畫面上，就讓他覺得，嗯，可能要借了。

與 4A 班相比，這環節不大順暢，學生所設想的心理掙扎亦不甚豐富自然，擴寫部份的水平亦略遜 4A 班。老師接著花了不少時間調正討論焦點，但已用了很多時間，與 4A 班相比此環節多用了約 10 分鐘，餘下來的比較閱讀環節，時間不足，處理得較為倉卒。

4. 討論

課後會議時，老師皆認為「借傘」這一個詞語為學生帶來誤會，是令第五節課堂不順利的原因：

周老師：原來「遮埋佢」和「借傘」這兩個詞語，差一個字，但意思很不一樣。

研究員：這一個詞語（「遮埋佢」），普通語應該如何。

黃老師：我課後請教過其他老師，她說是打傘或撐着傘。

研究員：打傘和撐着傘都是打開雨傘，但如果我已經打開了雨傘，想「遮」其他人，應該怎樣說？

林老師：我會避重就輕，講幫助她，或者是想送她回家。

周老師：我們課前沒想過這問題，因為我們說廣東話。

研究員：廣東話便沒有這個問題，但普通話便有問題，變成了「借」雨傘。

黃老師：不過學生又理解得不清楚，其實在工作紙中，可以看到三個人一起用把雨傘，如果學生看清楚文章，應該知道不是把雨傘「借」給人。

- 張老師：但是學生的直覺會覺得是雨中「借」傘。
- 黃老師：是的，因為文章的標題是「雨中借傘」。
- 史老師：其實會不會是題目把大家誤導了？
- 全體老師：是的，是誤導了。
- 黃老師：再加上用普通話講的時候，因為「遮」與「借」的音接近，很容易便把「遮埋佢」說成「借給他」。
- 史老師：是不是全班都被誤導，還是個別學生被誤導？
- 張老師：我觀察到有很大部份學生被誤導。很多學生都說「借了給人我便會濕身」、「我自己返不了家」，很多學生是這樣回答…
- 黃老師：之前四班沒有這個問題，因為是說「遮埋佢」。用普通話說出來有了一些偏差，在堂上引導學生時就很不順暢，因為自己知道出了問題，但一時間又不知如何修正，所以教得有點亂，也很緊張，我相信這影響了課堂的效果…
- 張老師：所以用普通話教中文，備課的功夫要更仔細…
- 全體老師：同意同意…因為難度更高。

老師於課後的分析指出粵普轉譯上的一個小問題，卻對課堂帶來一定影響，因為造成學生理解上的誤會，亦耽誤了教學時間。至於為何會出現這誤差？原因是授課老師本身以廣州話為母語，教學時受到母語干擾，一時之間把「遮埋佢」說成「借給他」，雖然她亦察覺學生有誤解，但因課堂中有點忙亂，不能立即修正過來。更甚的是老師自覺課堂出現問題，教學信心因而受到影響，以致課堂教學效果打了折扣。

比較 4A 與 4B 班的課堂，發現前者於引導學生代入角色、討論文章深層意思時發揮得較自然流暢，4B 班則因上述的緣故而影教學效果。所以 B 班雖然是第五輪的課堂，但學生的進步並不是最大的，打破了之前一節較一節進步的定律。幸而本節是寫作教學，目標是心理描寫，課堂中出現的問題只是學生對教材中一個詞語的意義理解得不準確，這對學生學習本節的目標，即代入人物角色以描寫心理掙扎的影響不算很大，而老師亦能於課堂後段修正討論焦點。這可解釋為何 4B 班前後測的進步率亦不俗，在後測時有八成學生能於寫作中加入人物心理描寫，與 4C 班同是五班中第二佳的班別。如果老師不是受到轉譯干擾，相信課堂的引導能更流暢深入，學生的進步不僅如此。

總括來說，粵普轉譯問題對本個案中的「普教中」班教師的課堂語言帶來了一定影響，但因本節教學目標為寫作，學生的學習表現未致於受到很大的影響。如果粵普轉譯問題出現在其他課堂而直接關乎教學目標，有機會對學生的學習表現帶來更大影響。本個案正好引證了前文所引述的研究，指出粵普語言上的差異為課堂教學造成的困難，也回應了學者指出一些普通話良好、中文教學優秀的教師，當轉換了教學語言，往往會影響發揮(劉筱玲 2005; Gao, Leung & Trent 2010)。由此可見教師的專業培訓十分重要，而培訓重點應集中在教學實踐中課堂語言的運用。正如這次課堂研究，參與老師都表示這對他們來說是一次寶貴的學習經歷，她們對如何運用普通話教授中文課，有了深刻的體會。參與老師於一次會議中報告研究成果及分享心得時，有以下心聲：

我後來查了一些「粵普對照」的字典，發現只有「遮」字的普通話對照，但沒有「遮埋佢」這個詞語，這就是「普教中」的難處，我們不能以為拿著教材、字典就能用普通話教學。廣州話是千變萬化，有些很地道傳神的，難以直接轉變為普通話，教學真的不容易。(張老師)

教師培訓的重點不應單從學理上認識粵普對照，更應從課堂實踐上學習「普教中」的運用。課堂是動態的，語言也是千變萬化，故老師如能參與一些聚焦於課堂教學的研究，比較觀摩「廣教中」與「普教中」的課堂，對他們的專業成長有很大幫助。

我們事前沒料到一個詞語表達得不準確，會帶來教學上那麼大的差別。這次研究與觀課的經驗讓我們知道仔細備課是很重要的…不是只準備教材，而是要想好在課上應怎樣說，特別是一些重要的詞彙和語句，如以普通話應如何提問、學生又會怎樣回應。(周老師)

老師體會到任何課堂，教師必須仔細考慮教學內容，細緻分析教材，於使用普通話教學更要周詳設想課堂話語，這樣才不會出現溝通上的分歧，發生未能預計的情況。老師亦反思到「粵普」之間於詞彙語法上有許多不同之處，不是全部都能簡單轉譯，所以備課時更要仔細考量。

我任教了數年「普教中」，這是第一次可以如此深入比較用廣州話教與用普通教的的不同，我發現原來有些地方差異可以很大…我也發現了自己

的課堂語言有累贅之處，不及我用廣州話教學時簡潔，可能是我怕學生聽不明白，所以重覆多了，但其實是不必的…另外我的課堂可以說是有一個小失誤，但對我來說這是一個很好的學習機會，原來當我這樣說，學生自然就會跟著我的話去想，我的解說有偏差，學生自然學得不好，學生的學習原來真得很受老師影響…以前學生學得不好，我會認為是他們的問題，以後我會認真看看是不是課堂上出了一些問題，或是我的說話使他們誤會，總之我認為不可低估老師在課堂的影響。（黃老師）

任教「普教中」班的黃老師於本研究中體會甚深，她感受到以普通話教學的挑戰，但觀課及課後分析讓她有機會發現自己課堂語言可改進之處，也體會到教師的課堂語言對學生的學習有很大的影響。

本個案亦為「普教中」研究的爭論帶來新視點。前文論及不同研究報告對「普教中」成績的調查或研究結果不一，對「普教中」能否有助學生學習中文意見紛歧。本個案的研究結果發現「普教中」的成效難以一言蔽之，因為任何課堂都有特定的教學內容，課堂成效的評量應對準其教學目標。以本個案為例，「普教中」班與第一及第二班的成效相比，成效較高，但與第四班相比，成績則較遜。這說明為何前述對「普教中」的教學成效的研究，結果不一，甚或南轅北轍。取樣不同，課堂教學內容不同，而只是單獨比較各班學生的成績，意義不大。再者，評量工具十分重要，每課節都應有具體的教學目標，檢測課堂成效便應使用準確的工具，對準課堂目標測試，如本節目標是教授心理描寫，測試便對準課題，如果只籠統測試學生一般的語文水平，便不能準確量度課堂成效，所謂粵普教學成效比較便失卻準繩。課堂是十分動態的，小小的變化便可能帶出很不一樣的效果，所以研究不同教學語言的成效，除了統計或調查外，如能深入課堂，作一些對照研究，找出學生學習成果與課堂教學過程的關係，則教學語言成效的討論，便能建基於課堂實踐的成效，並更具體說明其優劣利弊之處，如本個案以課堂習研究的模式，分析以同一教案教授同一內容的課堂之間的分別，以前後測檢視學生學習成果，便能使討論與分析更為實徵性與具體。

5. 結語

「普教中」並不會於短時間在香港全面推廣，但政策已訂定以普通話教中文為遠程目標，香港很多學校也已在試行。筆者認為探討這問題時，重點不應再在應否推行「普教中」，或脫離課堂教學，單純在學理上探討「普教中」

是否更利中文學習。課堂教學語言的改革只是香港許多教育改革的其中一項，而任何改革都會為學校及教師帶來很多新挑戰。有學者指出，如要教師改善教學，則必須讓教師「在實踐中學實踐」(Learning in and from practice) (Cochran-Smith & Lytle 2001)。Stigler & Hiebert (1999) 亦指出：「如果我們希望改善教學，課堂 (lesson) 是最佳場所，如能從課堂研究著手，如何把研究成果應用於教學的問題便能迎刃而解」(p. 111, 筆者譯)。因此，我們必須讓教師學會在他們身處的學校和教室進行有意識的探究，產生有用的知識，這些知識才能應用於他們日常的教學中。筆者相信深入分析「普教中」的中文課堂，並比較「普教中」課堂與「廣教中」有何異同之處，以及教師於使用普通話授課時有何難點，需要哪些支援，才能更有效以普通話教授中文課，此類研究亦更能提高「普教中」的教學成效。

引用文獻

- Cochran-Smith, Marilyn, and Susan L. Lytle. 2001. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, eds. by Ann Lieberman & Lynne Miller, 45-58. New York: Teachers College Press.
- Gao, Xuesong, Pamela Pui-Wan Leung, and John Trent. 2010. Chinese teachers' view on the increasing use of Putonghua as a medium of instruction in Hong schools. *Australia Journal of Teacher Education* 35.8: 79-103.
- Marton, Ference, and Shirley Booth. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Stigler, James W., and James Hiebert. 1999. *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.
- 何偉傑. 2003. 〈用普通話教中文—理論與研究〉,《現代教育通訊》,第 68 期, 26-32。[He, Wei-jie. 2003. Using Putonghua as the Medium of Instruction in Chinese Language Teaching: Theory and Studies. *Modern Education Bulletin* 68: 26-32.]

- 何國祥（主編）. 2002. 《用普通話教中文的問與答》。香港：香港教育學院中文系。[He, Guo-xiang (ed.). 2002. *Questions and Answers on Using Putonghua to Teach Chinese Language*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, Department of Chinese.]
- 李樹英、高寶玉. 2007. 〈課堂學習研究的國際展望〉，《全球教育展望》，第1期，52-56。[Li, Shu-ying, and Bao-yu Gao. 2007. International Forecast of Learning Study. *Global Education* 1: 52-56.]
- 張珮珊. 2008. 《用普通話教授中國語文科對課堂互動狀況的影響》。香港：香港大學碩士論文。[Cheung, Pui Shan. 2008. *Impact of using Putonghua as the medium of instruction for Chinese language subject on classroom interaction*. Hong Kong: The University of Hong Kong Master Dissertation.]
- 梁雅玲. 1996. 《普通話與廣州話常用句型對譯》。香港：香港文化教育出版社有限公司。[Leung, Ah Ling. 1996. *Translation of common phrase of Putonghua and Guangzhou dialects*. Hong Kong: Hong Kong Cultural and Educational Publisher Ltd.]
- 梁佩雲. 2006. 〈從中學教師的普通話教學觀念看「用普通話教中文」在香港的潛在問題〉，《教育研究學報》，第21卷第2期，235-258。[Leung, Pamela Pui-wan. 2006. Implications for teaching Chinese language in putonghua: A study on secondary schoolteachers' perceptions of putonghua teaching in Hong Kong. *Education Research Journal* 21.2: 235-258.]
- 陸鏡光. 2005. 〈廣州話“埋”字的語義分析〉，《語言文字學研究》，單周堯、陸鏡光主編，297-303。北京：中國社會科學出版社。[Lu, Jing-guang. 2005. Analysis on the semantic meaning of the Cantonese word “Mai”. *Studies on Linguistics and Etymology*, eds. by Zhou-yao Shan, & Jing-guang Lu, 297-303. Beijing: China Social Sciences Press.]
- 傅坪萍、郭嘉寶. 1999. 《普通話和廣州話在語法和詞彙方面的主要差異》，取自 <http://pth.linqi.org/yueyu-pt/yufacihuichayi.html> [Fu, Ping Ping, and Ka Po Kwok. 1999. *The Main Difference in Syntax and Lexicon Between Putonghua and Guangzhou Dialects*. Retrieved from: <http://pth.linqi.org/yueyu-pt/yufacihuichayi.html>]

- 普通話教育研究及發展中心. 2006. 《普通話教研通訊》，第18期。香港：香港中文大學教育學院香港教育研究所。[Centre for Research and Development of Putonghua Education. 2006. *Research and Development of Putonghua Education Newsletter* 18. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong, Faculty of Education, Hong Kong Institute of Educational Research.]
- 曾子凡(編). 2001. 《廣州話·普通話口語詞對譯手冊》。香港：三聯書店。[Tsang, Tsz Fan (ed.). 2001. *Translation handbook of colloquial expressions of Guangzhou dialects and Putonghua*. Hong Kong: Joint Publishing.]
- 語文教育及研究常務委員會. 2002. 《比較以普通話和以廣東話教授中文科對小學生中文能力的影響》。香港：語文教育及研究常務委員會。[Standing Committee on Language Education and Research (SCOLAR). 2002. *Comparative Studies on the Influence of Using Putonghua or Cantonese to Teach Chinese on Primary School Pupils' Chinese Ability*. Hong Kong: SCOLAR.]
- 語文教育及研究常務委員會. 2008a. 《「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》。載語文教育及研究常務委員會網站，http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/scolar/html/inew01_tw.htm。[Standing Committee on Language Education and Research (SCOLAR). 2008. *Report Abstract of Pre-requisites on Using Putonghua to Teach Chinese in Primary and Secondary Schools in Hong Kong*, retrieved from SCOLAR website, http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/scolar/html/inew01_tw.htm.]
- 語文教育及研究常務委員會. 2008b. 《語常會加強協助學校推行以普通話教中文》，載2008年1月3日語文教育及研究常務委員會新聞，http://www.language-education.com/chi/news_08_0103.asp。[Standing Committee on Language Education and Research (SCOLAR). 2008. *SCOLAR Intensifies support for Schools to Teach Chinese in Putonghua*. retrieved from News of SCOLAR, Jan 3rd, 2008, http://www.language-education.com/chi/news_08_0103.asp.]

- 語文教學顧問專責小組. 2009. 《綜述以普通話教授中國語文科的研究報告》，載 2009 年 12 月 9 日語文教學顧問專責小組「教師專業研習班：學與教的成效（上）」，<http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/>。
- [Task Force on Language Support. 2009. *Report on the Study of the Overall Situation of Using Putonghua as the Medium of Instruction in Chinese Language Teaching*, retrieved from “Teacher Professional Training Class – The Effectiveness of Teaching and Learning 1”, Task Force on Language Support, Dec 9th, 2009, <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/>.]
- 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：小學中國語文教育研究學會。[Liu, Xiao-ling. 2005. *Experiment and Studies on Using Putonghua to teach Chinese Language Lesson on Primary Schools in Hong Kong*. Hong Kong: Chinese Language Education Research Association.]
- 課程發展議會. 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。[Curriculum Development Council. 2002. *Curriculum Guide on Key Learning Areas in Chinese Language Education*. Hong Kong: Government Printing Department.]
- 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，1-13。[Tang, Shing-fung. 2008. Reflections on the discussion of using putonghua as the medium of instruction in teaching Chinese. *Journal of Basic Education* 17.2: 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，105-128。[Li, Shao-ming. 2010. Research direction and framework analysis of “PMI”. *Journal of Education Studies* 38.2: 105-128.]
- 盧敏玲、李樹英、郭永賢 2009. 〈聚焦一課 超越一課－香港地區“優化課堂學習計畫”〉，《江蘇教育研究》，第 5A 期，8-11。[Lo, Mun-ling, Shu-ying Li, and Yong-xian Guo. 2009. Focus on one lesson, more beyond one lesson – report on Hong Kong VITAL Project. *Jiangsu Education Research* 5A: 8-11.]

- 盧敏玲、龐永欣、植佩敏（主編）. 2006. 《課堂學習研究 — 如何照顧學生個別差異》, 李樹英、郭永賢(譯)。北京: 教育科學出版社。[Lo, Mun-ling, Wing-yan Pong, and Pui-man Chik. 2006. *For Each and Everyone - Catering for Individual Differences through Learning Study*. Shu-ying Li and Yong-xian Guo (translate) Hong Kong: Hong Kong University Press.]
- 謝錫金、岑紹基、祈永華、徐碧美. 2004. 《發展母語教學 邁向優質教育 — 回顧與前瞻》。香港: 香港大學教育學院母語教學教師支援中心。[Tse, Shek-kam, Siu-Kei Sum, Wing-wah Kei, and Big-mei.Tsui. 2004. *Quality Education with Chinese as the Medium of Instruction – Review and Proactive Movements*. Hong Kong. The University of Hong Kong, Education Faculty, CMI Support Centre.]

[審查: 2012.2.23 修改: 2012.5.8 接受: 2012.6.8]

高寶玉

Po Yuk KO

香港新界大埔露屏路10號香港教育學院D2-1/F-06

Room D2-1/F-06, The Hong Kong Institute of Education, 10 Lo Ping Road, Tai

Po, The New Territories, Hong Kong

pyko@ied.edu.hk

Lesson Study on using Putonghua as the Medium of Instruction in Chinese Language Teaching in Hong Kong

Po Yuk KO

**Department of Curriculum and Instruction
The Hong Kong Institute of Education**

Abstract

There is a discrepancy in whether to use Putonghua as the medium of instruction in Chinese teaching (PMI) among scholars of the education circle in Hong Kong. One of the rationales points to the effectiveness of PMI on improving pupils' Chinese language level. In the past, there were few studies on the relationship between the teaching process and outcome in a PMI classroom. In this paper, a PMI lesson was analyzed and compared with a lesson with the same content but was taught in Cantonese (CMI). The relationship between teachers' instruction and students' learning outcome was explored. Evidence showed that there was adverse effect on students' learning in PMI class due to the problem of language translation between Cantonese and Putonghua. It is therefore concluded that there should be an in-depth analysis of PMI lessons and comparative study between PMI and CMI lessons so to make further improvements and support teachers to teach in Putonghua more effectively.

Key words: Classroom language, Putonghua, using Putonghua as the medium of instruction (PMI), language translation, lesson study