

香港小學普通話科教學的幾個原則問題

黃月圓 楊素英

一、引言

我們自 1995 年以來，依據語言習得的原則和理論，做了一系列的香港人習得普通話的研究¹，其中四年系統地調查和研究了小學生習得普通話的過程。我們研究了香港蘇浙小學的沉浸式（immersion）普通話教學，對該校一組從零開始學習普通話的小一學生進行了為期一學年的縱向研究，調查通過沉浸式學習普通話的小學生是如何習得普通話。我們還研究了香港東華三院洗次雲小學的學生在每周兩節普通話課的普通學習情況下，其普通話能力的發展。我們在該校對 1998 年入學的一個一年級班學生跟班實驗教學三年（1998 年 9 月開始至 2001 年 8 月結束），分析了這個班學生三年中的普通話能力的發展。根據我們這些年來的研究和對香港小學生普通話能力發展的認識和理解，我們在這裏想談談香港小學普通話科教學的幾個原則問題。這些問題，我們在以前的文章中都分別提及和討論過。在這篇文章中，我們將進行較詳細和集中的分析和討論。

二、香港小學生學普通話屬於第一語言習得還是第二語言習得的定位問題

這個定位問題是一個很重要的問題，這不僅直接關係到香港普通話科課程的教學設計，現在還關係到香港許多中小學中文科教學語言的調整。但是在這個重要的問題上，學者們眾說紛紜，有人認為屬於第一語言習得，有人認為是第二語言習得，也有人提出「一個半語言」的看法（黎歐陽汝穎，1997）。

其實，這個定位問題不難解決。語言習得是個學術問題，我們應該嚴格地按照語言學的原則來定義。首先，我們要把政治、

地理、文化及歷史的因素與語言分開，再把文字與口頭語言分開，因為語言學討論的語言習得是指口頭語言的習得。語言學家用「互相可理解性」(mutual intelligibility) 的檢驗標準來確定語言和方言的界限。互相可理解性是指理解別人話語的能力和讓別人懂得自己所說話語的能力。兩個社區的人在說話交流時可以互相理解，那麼，他們使用的是同一語言。如果兩個社區的人相遇說話時不能互相理解，無法交流，那麼，他們使用的就是兩種不同的語言。現在，我們來看粵語和普通話的問題。粵語和普通話有不同的語音系統，說粵語的人和說普通話的人在一起說話時不能互相理解，無法口頭交流，所以從語言學的角度來定義，普通話不是香港人的母語，也不是介乎第一語言和第二語言之間的一個半語言。再從學習的環境和方式來看香港小學生的普通話習得的定位問題。香港是一個以說粵語為主的社會，香港孩子的家庭語言是粵語，他們在自然的語言環境中接觸粵語、自然習得粵語。但是，普通話的情況完全不同。絕大多數香港孩子的生活環境中沒有普通話，他們必須通過課堂環境學習普通話，通過普通話老師的教授獲得普通話。很清楚，香港小學生學普通話屬於第二語言習得。

但是，香港學生習得普通話是屬於一種特殊性的第二語言習得。普通話對香港人來說，是第二語言，但不是一門完全陌生的第二語言。普通話和粵語之間語法基本相同，基本詞彙相同，還有相同的書面語，有相同的書寫文字，普通話社區的人和粵語社區的人享有同樣的中國文化、歷史和風俗，香港學生是在他們熟悉的中國文化環境中學習普通話。普通話和粵語的主要不同點是在語音方面，香港人學普通話著重是學習普通話語音。所以，香港人學普通話不同於學習一門完全陌生的第二語言。

弄清楚這一定位關係有兩點重要意義。首先，既然屬於第二語言習得，香港人學普通話就受第二語言習得規律的支配和影響。我們都知道與母語習得的高成功率相比，第二語言習得的完全成功率低。影響第二語言習得的主要因素有：年齡、母語、學習環境、學習態度、學習目的、學習方式和方法等，除此之外，第二語言習得還受普遍傾向的制約。普遍傾向是指第二語言習得

過程中，來自不同母語的學習者所反映出的共同規律，這些規律與孩子母語習得中的規律一致。（有關第二語言習得的詳情，參見 Dulay *et al.*, 1982; Krashen 1985; Selinker 1992; Gass and Selinker, 1994; Ellis 1997）。總之，第二語言習得是個複雜的過程。但是，從目前的情況來看，香港的教育界對這一性質還缺乏清楚的認識。普通話僅在1998年9月才正式列為香港中、小學的核心課程之一，但是，在短短的三、四年中，香港已經掀起了用普通話作為中國語文科教學語言的潮流，越來越多中小學已經改用，或計劃改用普通話教中文。用普通話教中文科是一種半沉浸式的語言教學方式。沉浸式語言教學是雙語教育中最有效的教學方法（Krashen 1989），這無可爭議。但是，沉浸式語言教學是有前提的，其中兩條最基本、最重要的前提是：（1）擁有一批以第二語言為母語或第二語言能力接近母語的、訓練有素的教師；（2）學校範圍內有一個自然使用第二語言的環境。除了少數學校外，香港絕大多數學校目前根本不具有這兩個條件。很多學校的普通話科教師還未能達到普通話水平的基本標準³，更不用說擁有大批操標準、流利普通話的中文科教師。普通話科只是佔5%課時的非主要課程（以每周40課時為算，一般學校的普通話課為兩課時），而中文科是每周10節左右的主課，佔總課時的25%，是普通話課時的五倍。我們不可能在短時間內把本地的大批中文科教師培訓成運用普通話教學的教師。近三十年來，第二語言習得的研究有深入的發展，學者們對第二語言習得的本質、規律及特點有了深刻的認識。第二語言習得不是一件輕而易舉、可以速成的事。如果中文科教師不能操用標準的普通話，如果他們的普通話運用能力達不到自如、深刻地講解中文課程，結果不難預測：不僅僅是學生的普通話受不到嚴格訓練，更嚴重的是學生的中文科學習會受到很大的影響。

因為受第二語言習得因素的影響，不僅僅是香港教師的普通話習得不能速成，香港小學生的普通話也不能速成的。小學生雖然有學語言的年齡優勢，但是年齡只是第二語言習得的因素之一，第二語言習得受很多因素的制約。我們在蘇浙小學做了一年的調查研究。蘇浙小學是香港極少數的採用全面沉浸式普通話教學的學校之一，是一所普通話教學成功的學校。他們的成功是因

為他們有雄厚的普通話師資。他們的教師主要來自中國內地和台灣，95%的教師以普通話為母語，5%的教師母語為粵語、福建話等，但是他們的普通話能力完全接近普通話為母語的教師。在蘇浙小學，不僅僅在課堂上，整個校園內都是一個使用普通話的環境，他們學校的早會，班會及課外等一切活動都以普通話為媒介。我們的研究發現，即使在這樣一個理想的普通話沉浸式環境中，蘇浙小學小一學生也同樣經歷第二語言習得的發展階段，需要一年的時間來完全掌握普通話（有關蘇浙小學的沉浸式普通話教學詳細情況，參看黃月圓、孫方中，1997）。那麼，在香港目前的改用普通話作為中文科的教學語言的熱潮中，在僅以中文科課堂為普通話環境的部分沉浸式學習情況下，由普通話能力尚未達到標準、自如的教師教學，香港學生需要幾年的時間才能掌握和自由運用普通話呢？在學生的普通話能力未完全達到熟練運用來學習、理解中文科知識的幾年中，他們的中文學習會受到什麼影響呢？雖然到目前為止，香港還沒有這方面的系統研究。但是我們也不難預測，在現在還遠不具備沉浸式教學條件的情況下用普通話教中文，學生的普通話語言能力和中國語文能力的發展都會受挫。從目前的香港普通話師資情況來看，重點應該放在普通話科的教學上，而不是用普通話教學中文的沉浸式教學上。要把現有的資源重點放在普通話科教師的培訓和普通話科的課程發展上，提高普通話科教學的質量和有效性。

清楚了解香港人習得普通話定位問題的第二點重要意義是：既然香港人習得普通話是屬於一種特殊性的第二語言習得，那麼，我們就應該按照第二語言習得的原則，在教材編寫、教學方法設計和課堂活動方面，科學地利用這一特殊性，利用我們共用的漢文化、漢風俗、漢語語法和漢字來有效地教學。利用特殊性是指，有些共同性可以直接用來作為已知的背景知識，不需要多花時間強調學習；有時共同性卻需要反復利用。以中國文化為例，《小學普通話科課程綱要》（1997）把認識中國文化作為普通話課程重點之一，把學習內容規定為：掌握問候、介紹、告別、道歉、感謝、祝頌、許諾、拒絕、約會、寒暄，認識傳統節日習尚等。目前，香港絕大多數的小學普通話教材都以這些內容為主線來選編課文內容。學習一種新的語言，固然要學習與這一語言相

關的文化。但是，我們認為，把認識中國文化作為小學普通話科的課程重點是錯放了普通話學習的重點。香港是中國人的社會，香港孩子生活在中國文化之中，中國傳統習尚和節日是香港孩子的生活部分，除了實際的生活經驗，他們還在小學通過中國語文科和其他課程繼續學習中國的傳統文化、語文文化和史地文化。我們沒有必要再把中國文化作為每周僅一至二節課時的普通話課的重點，那樣做會使普通話課與其他學科在教學內容上出現重復，重復和過於熟悉的內容會減弱孩子的學習興趣。再說，粵語社區和中國其他方言區有相同的語用文化，粵語和普通話中的基本日常用語和習慣非常相似，主要區別是語音的不同，根本沒有必要用六年時間來學習這些日常用語。我們都知道，小學生的社交需求少，問候、介紹、告別、道歉不是孩子生活中的主要話題，這樣的學習內容枯燥、無趣，會扼殺孩子的學習興趣。日常用語和中國文化的一些內容不應該是小學普通話課程的中心，這樣的內容應該作為背景和已知的內容，自然出現在以孩子興趣為主的合適的課文中。而不是作為主要內容來強調學習。

另一方面，需要強調和利用漢語語言的內容有很多。例如，漢語中有許多生動、形象、押韻的兒歌，可以用來作為低年級普通話的課文和練習。另外，漢語中有大量的像聲詞、重復詞、雙聲詞、疊韻詞，如：哈哈，嘩嘩，咕嚕嚕，撲通撲通，吱吱，汪汪，搖啊搖，蹦蹦跳跳等，這些詞生動、活潑、上口，孩子尤其喜愛。這些詞常以重複的形式出現，把他們結合到普通話課文中去，讀起來重複率高、練習率高，非常適合語音訓練。

總而言之，香港人學普通話應該比學習一門完全陌生的第二語言容易，但不是一定會比學習其他的第二語言成功，因為第二語言的性質決定了香港人習得普通話的複雜性。如果教學得當，習得就會容易一點，習得的時間短一點，成功率高一點；如果教學不得當，結果就會像學習任何一門第二語言那樣艱難。

三、小學普通話科與中國語文科的關係

小學普通話科具有甚麼性質和特點？與中國語文科是個甚麼樣的關係？這是一個同樣重要的基本原則問題，直接關係到普通

話科教材的編寫和課堂教學。可是，這個普通話科的定性問題在教育界也不是一個人人都清楚的問題。分析一下香港目前流行的兩套小學普通話教材一年級的幾篇啟蒙課文為例，我們就可以看出，甚至連教材的編寫者對普通話科性質和特點都不很清晰。例如其中一套教材一年級的頭三篇課文都是討論天氣，第一課關於晴天，第二課討論陰天，第三課是雨天。課文中的句子有：*天氣很好/天上有很多烏雲，我們看不見陽光/下雨了，別忘了拿雨傘。*這三課文用詞艱難（如：*烏雲、陽光、雨傘、陰天*等），用句複雜（兩組不同的否定句：*看不見 / 別忘了*），完全超越了剛剛上學的小一孩子的語文認讀能力，這些用詞、用句比一年級的語文課文還要複雜。⁵

另一套教材一年級的頭三課課文看似簡單，其中有這樣一些句子：*我是婷婷 / 我有爸爸 / 爸爸，您好 / 嬤嬤，您好 / 舅舅，您好 / 舅媽，您好。*但是，對六歲的孩子來說，這樣的課文同樣有一定的難度，「您」、「你」之分，稱謂「嬤嬤、舅舅、舅媽」都是孩子在語文課中還未涉及到的新的內容和新詞。特別要提的是，這套教材的一些練習在內容和語言上的難度更大，例如，第一課中的練習有一首兒歌，歌中有這樣兩句話：*風不怕，雨不怕，我有一個溫暖的家。*這個練習不僅超出了課文的範圍，而且用詞的難度（如：*風、雨、溫暖*）也超出了小一學生的語文能力。

以上兩套普通話教材的幾課啟蒙課文在用詞、用句方面，與小一的語文不相干，基本上脫節。與語文科相分離的普通話教材會引起什麼樣的問題呢？首先，教師要費勁地教學生認讀課文中的複雜詞句，要解釋這些詞句。緊接的問題是，是用普通話解釋，還是用粵語解釋？用普通話解釋，學生肯定聽不懂，用粵語解釋，又失去了普通話課的意義。另一個問題是，師生在課堂上花了很多時間教、學新詞、新句，還有多少時間可以練習普通話聽說呢？最大的問題是，這樣的課文難度太大，超越了孩子的語文接受能力，孩子既學不好這樣的課文，還會失去學習普通話的興趣。普通話課程與任何一門課程一樣，課程安排必須由淺入深、循序漸進，普通話課的練習與任何一門課程的練習一樣，是配合課文，為練習和復習課文重點服務的，不是獨立的。設計普通話課程必

須嚴格遵守這些基本的課程發展原則。

普通話科和中國語文科相關，因為兩科課程都是教漢語。那麼普通話科和語文科相似在何處？區分又在何處呢？既然普通話科和中國語文科相關，我們能不能挑選一些語文課文直接作為普通話的課文呢？以下是我們的分析。普通話課程與語文課教學的書面語在語法、句型、詞彙方面一致，不同之處是普通話課程培養學生用普通話聽說的能力，著重口語表達，而語文課程則培養學生讀、寫、聽、說（粵語的聽說）的綜合能力。語文課是主課，小學每周有十節左右的語文課，而普通話是非主課，每周只有一節或兩節課。綜納上述關係，我們認為香港小學的普通話課既要借助於語文科，又要在語言和內容方面有自己的特點。在語言方面，普通話課文中的語句、用詞必須比學生的語文課簡單，容易，即普通話課文不能難於語文課文。普通話課文一定要結合和利用學生學過的語文課的句型和詞彙。這樣做是讓語文課做開路先鋒，去介紹和解釋漢語語法、句型、詞彙，而普通話課可以在有限的課時內集中訓練學生的聽說能力和培養他們學普通話的興趣，以取事半功倍的效果。這樣做還可以幫助學生把語文課上學到的語文知識在普通話課中得到一定的練習和鞏固，一舉兩得。利用語文課的句型和詞彙對小學低年級的普通話教學尤其重要。低年級學生的語文知識和識字都有限，如果普通話教材的用詞、用語超越學生的語文能力，普通話課是無法進行的。普通話課的練習與其課文也必須相配合，練習是為鞏固課文服務的，不能難於課文。如果練習難於課文，超越了學生的語文程度，這樣的練習也很難進行。普通話課的另一特徵是，因為普通話課的重點在聽說方面，所以，普通話課文的語言應該具有口語特點，語句要短，要上口易誦。中國語文課文的設計不是以聽說為重點的，因此，普通話學習的初級和中級階段不適合直接使用語文課文。

在內容方面，小學的普通話課內容應該比語文課內容靈活、更有趣味性。因為普通話科以聽說為主，讀寫的重要任務由語文科承擔，所以，相比之下，普通話科的任務輕鬆、簡單，有很大的自由度。要培養學生的普通話聽說興趣，我們必須給學生提供能引起他們興趣的教材，尤其是對小學生，他們的學習動力與興趣緊密相連。但是，現時香港小學普通話教材的共有特點是缺乏

趣味性。以上列舉的小一啟蒙課文，內容非常枯燥。我們都清楚天氣根本不是六歲的小一孩子的日常話題，向叔叔、嬸嬸、舅舅、舅媽問好、問早也不是孩子的興趣所在，並不是每個孩子都有叔叔、嬸嬸、舅舅、舅媽。那麼，小學生愛談甚麼話題，愛聽甚麼呢？如果我們以孩子為中心，從孩子的角度來看周圍世界，很容易找出孩子感興趣的內容。孩子對他們生活中直接有關的東西感興趣，孩子都喜歡動物，孩子喜歡聽、講有趣的童話故事和以動物為主人公的故事。我們完全可以把孩子喜愛的內容結合到普通話課程中來，來提高他們的學習興趣，幫助孩子輕輕鬆鬆、開開心心地聽、講普通話。（有關小學普通話課程設計的詳細討論，參看黃月圓、楊素英、李蒸 2000）

四、 情境對話教學是否就等於語言功能教學？

在香港的教育界，很多人都認為對話教學就是語言功能教學，教情景對話就是培養學生的語言交際能力。香港的普通話教材絕大多數都採用對話形式，小學的普通話教材也是如此。把對話教學等同於語言功能教學，認為學了一些問候、問路、請求等對話就會問候、問路、請求，這完全是一種誤導。所謂的情景對話是交際型語言教學法（Communicative Language Teaching）的一種形式。交際教學法七十年代起源於歐洲，最初是為成人持續教育中的第二語言學習制定的實用性強的教學方法。這種教學法以語言功能為中心，教學的教材和課堂教學都強調營造一個與現實生活非常相似的語言交流的環境和所需用的語言，使語言學習與日常語言使用緊密結合，這是交際教學法的優點。交際教學法有各種各樣的形式，有的注重對話教學，但是，對話不是唯一的語言教學方法。在現實生活中，除了對話這種交際形式，我們還用敘述，議論，報告，提示等其他形式來進行各種交際。交際教學法也有缺點，功能交際教學的內容沒有統一的定義和數量標準，難以控制語言材料的難易。我們生活中所涉及的功能成千上萬（例如，老師與學生，學生與學生，父母和孩子之間在各種情況下的交談等等）；人們日常生活中的交流是在不同場合、不同時間、不同人之間進行的，交流語句千變萬化。我們既無法概括生活中所需和所用的全部功能，也根本無法概括生活交流中所用的一切句

子。(有關交際教學法的討論，見 Widdowson 1978, 1990; Marton 1988, Celce-Murcia *et al* 1997)。

目前，香港小學流行的普通話對話教學存在一定的問題。很多的對話課文內容枯燥，語言教條，不自然。例如一套流行的小學三年級普通話教材中有一篇課文討論孩子安全過馬路的問題，全課由母親和孩子的兩段對話組成，但是對話生硬、造作，母親用了一句冗長、複雜的復合句（「要安全到達對面兒的人行道，我們要等 ，才 」），孩子回答母親時，一口氣說了四個嚴肅的詞：人行橫道、人行天橋、隧道、設施。這根本不是我們日常生活中的自然對話。這種不符合實際生活語言的對話恰恰違背了交際教學法的基本原則。

我們在這兒想說明的是，在脈承某一教學法之前，我們一定要瞭解這一方法的原則實質，形式是次要的。教學法一定要因時、因地、因人、因目的而制定，不能固守成規。香港小學生和成人在普通話使用方面有不同的要求，小學的普通話教材不應該以日常生活用語的對話為重點。我們在前面已經討論過，粵語和普通話中的基本日常用語和習慣非常相似，沒有必要用六年時間來學習這些日常用語。另外，小學生的社交需求少，問候、介紹、告別、道歉等不是孩子生活中的主要功能，不是他們的興趣所在。把我們的日常生活和活動都用對話形式表達出來，並非是件自然的事，孩子課後單獨練習對話課文也是件非自然的事。以上舉例的那段對話課文從內容到形式都不可能引起孩子的興趣。

那麼，小學生喜歡什麼樣的課文形式呢？課文形式的選擇要與學生不同階段的普通話學習重點相結合。小一階段的學習重點應該是幫助孩子對普通話語音的整體面貌建立起感性的認識。香港的孩子一般來說，平時生活中沒有普通話的語言環境，對普通話的語音系統很陌生。要引導他們熟悉普通話的語音、語調，最好的形式是兒歌。兒歌的語句簡短、形象、生動、押韻上口，易唱又易誦，深受孩子喜愛。小二階段的要開始訓練孩子用普通話敘述簡單的事件，所以可以引入故事形式。孩子都愛聽故事，也愛講故事。聽故事是訓練孩子聆聽能力的最佳方法之一，鼓勵孩子複述故事是訓練孩子敘述能力的最佳方法之一。小三階段是提

高學生的普通話交流和表達能力的階段，因此，課文形式應該多種多樣，可以有故事，有散文，有短劇、有詩歌等等。小四至小六的課文形式可以更加豐富多彩。我們認為，小學普通話科的六年教學目的是培養學生紮實的普通話交流能力（communicative competence），這一能力包括學生能夠自由地應付各種情況下的交流能力，也包括他們用普通話學習中國語文的能力。

五、漢語拼音何時教，如何教的問題

漢語拼音是小學普通話教學中的一項關鍵教學任務。何時教，如何教拼音是能否成功教學拼音的兩個重要因素。先談談何時是最佳教拼音的問題。《小學普通話科課程綱要》（1997）把掌握、運用拼音作為四年級至六年級的教學重點。所以現時的普通話教科書都把拼音教學安排在四年級。為何四年級開始教拼音？《綱要》沒有列出任何理由。四年級教拼音沒有理論依據，也沒有研究試驗的依據。在內地，小學是一年級教拼音。以上海小學的拼音教學為例，上海小一學生入學後，頭兩個月的中國語文課不學其他內容，而是集中、強化學習漢語拼音，每周八至十節拼音課（每課40分鐘）。我們在1997年專程去上海走訪了虹口區教育學院負責小學語文教學的一位老師，了解他們區內小一學生學習拼音的情況。我們得知上海小一拼音教學的成功率很高，絕大部分學生完全可以在兩個月內掌握漢語拼音。孩子學習了漢語拼音之後朗讀文章，即使遇到不認識的字，只要標上了拼音，他們就可以準確地讀出這個字音。現在回到我們的問題上來，香港小學生幾年級學拼音最合適、最有效呢？香港小學的拼音教學能否套用上海的模式，也在小一學習拼音呢？影響拼音學習的因素是甚麼？

我們在東華三院洗次雲小學做了三年的普通話教學實驗研究，其中一年用來實驗教學拼音。現在談談我們對拼音教學的體會。首先，我們認為香港小學不能在一年級開始教拼音。原因是，目前和今後幾年中，香港小一學生學習普通話基本上是從零起點開始，他們沒有普通話的語音基礎，無法把抽象的拼音符號與普通話的語音結合起來。上海的小一學生雖然在家操用上海話，但

是他們對普通話的語音並不陌生。上海的家長給孩子讀故事、教孩子背唐詩、認簡單的漢字時，都用普通話，孩子平時還從電影、電視，廣播中大量接觸普通話，他們在幼兒園裏操用的是普通話。等到上海孩子入小學時，他們已經具有基本的用普通話與人交流的能力。所以，當他們學單韻母「i」時，看見「i」旁邊的插圖是一件衣服時，就會聯想到「i」是「衣」的讀音；看見聲母「g」旁邊是一隻鴿子時，就非常容易地把「g」與「鴿」聯繫起來。上海學生都熟悉這些物品的普通話發音，衣服、鴿子等圖片可以幫助孩子辨認和記憶抽象的漢語拼音字母。但是，沒有普通話基礎的香港孩子見到衣服的插圖，只會用粵語稱之為「sam」（「衫」），因此不可能依據插圖而得到拼音符號「i」的正確發音。

在我們的研究中，我們曾經嘗試在二年級上學期給實驗班的學生教漢語拼音，我們當時是這樣考慮的，如果上海孩子能在小一用兩個月時間就掌握拼音，那麼，我們的實驗班孩子經過了一年級一年的普通話課學習，已經能背二十幾首普通話兒歌，能夠說一些簡單的普通話句子，已經具有最基本的普通話語音基礎（有關香港小一學生普通話能力的發展見黃月圓、楊素英，2000），應該可以接受拼音教學了。我們試教了一個月的拼音，效果不好。問題體現在兩個方面：一是學生對抽象的拼音符號與其讀音的這一對應關係似乎很難理解；二是粵語干擾非常嚴重。學生即使跟著老師讀出了普通話的拼音，卻把拼讀的拼音與相似音的粵語詞聯繫起來，例如，我們教拼音 p-à（怕），學生卻拼出粵語的「pak，拍皮球的拍」。我們教拼音 m-ǎ（馬），學生卻拼出粵語的「mai，買東西的買」。我們試教了一個月的拼音，就停止了，因為是學生學得很吃力，沒有興趣。這一不成功的拼音實驗教學清楚地說明香港小學生僅僅具有最基本的普通話語音基礎，還不夠學習拼音。他們如果沒有足夠的普通話詞彙，沒有扎實的普通話語音基礎，學習拼音時會受到粵語語音的嚴重干擾，與粵語詞語混淆不清，他們很難把抽象的拼音符號和陌生的普通話語音聯繫起來。在這種情況下教學拼音，事倍功半，成效差。上海小一孩子的情況不同。他們不但有良好的普通話基礎，而且他們兩個月強化、集中學習拼音的時間比我們香港小一學生一學年的普通話課時還要多。所以我們不能套用內地小學拼音教學的模式。

我們在三年級再次給我們的實驗班試驗教拼音，經過兩年的普通話課學習，學生已熟悉普通話的語音和語調，已具有普通話基本交流能力，已掌握一定的普通話詞彙。我們三年級的拼音教學實驗結果理想。通過實驗研究，我們總結出的原則是，要根據學生的普通話程度而不是學生的年級來找出最佳的拼音教學開始時間。我們的經驗證明，進行漢語拼音教學的前提應該是學生已經熟悉普通話語音，具有普通話基本交流能力。即使是四年級的學生，如果他們不具備一定的普通話基本交流能力，沒有足夠的普通話語音積累，也不可能有效地學會拼音。

現在來談談如何教拼音的問題。要有效地教小學生拼音，一定要避免常見的拼教學的枯燥性和單調性。拼音本身是抽象的符號，小學生對抽象的符號不感興趣，理解能力差。如果我們不能給孩子提供有趣的拼音教材，就會影響孩子學拼音的興趣，就會影響學習效果。拼音教材的設計需要遵循四條原則：內容上趣味性強，形式上活潑輕鬆，語言上生動、上口，練習上操練自然、有趣、反復性強。這四條原則不僅指引拼音教材設計，也是整個普通話教材的設計原則。

拼音教學完全可以做到生動、活潑。下面以我們的拼音第一課〈a o e〉為例，簡單地介紹一下我們的拼音教材是如何遵守這四條原則的。這課的課文是這樣的：

張大嘴巴 a a a , ā á ǎ à , 阿姨阿姨請喝茶。
圓圓嘴巴 o o o , ō ó ǒ ò , 公雞叫，喔喔喔。
扁扁嘴巴 e e e , ē é ě è , 河裏有隻大白鵝。

配合教學重點「a o e」，我們設計了一首兒歌《鴨媽媽》作為這課的練習：

小河水，嘩啦啦，河邊來了鴨媽媽。
鴨媽媽，帶娃娃，帶著一群小黃鴨。
小黃鴨，嘎嘎叫：「媽媽，媽媽，我餓了！」
鴨媽媽，跳下河，小鴨說：「我害怕。」

「好娃娃，不要怕，河裏有魚又有蝦。」
小黃鴨，跳下河，捉了魚，又捉蝦。
吃飽肚子笑哈哈：「嘎嘎嘎！嘎嘎嘎！」

內容上，這一課的課文和練習童趣盎然，具有遊戲性；形式上，我們的課文採取了口訣的形式，簡明、扼要、形象地指出了三個韻母（**a o e**）發音的口形，我們的練習採用了兒歌形式，輕鬆、活潑；語言上，課文和練習都押韻、上口、生動，充滿了孩子熟悉和常用的生活詞語，如，媽媽、阿姨、娃娃、嘴巴、肚子、魚、蝦、大白鵝、鵝、叫、跳、餓、來、喝茶、吃飽、笑哈哈等；練習上，這課的拼音教學重點「**a, o, e**」通過這些不同詞語反復出現在有趣的課文和練習中。對於這一課，我們可以在課堂上組織很多有趣的活動，如：可以全班一起朗誦課文和練習中的兒歌；可以分組對誦；也可以同學和老師對誦；還可以排劇，讓孩子扮演阿姨、公雞、大白鵝、小黃鴨、鴨媽媽，扮演阿姨的手持「**a**」的拼音卡片，公雞手持「**o**」，白鵝手持「**e**」等等；還可以做遊戲，做三張「**a**」，「**o**」，「**e**」的卡片，請學生上台，老師說：「嘴巴的巴」，學生就應該馬上舉起「**a**」的卡片，老師說：「肚子餓了的餓」，學生就應該馬上舉起「**e**」的卡片。這個遊戲可以是比賽性質的，讓台下的學生做裁判，舉錯了卡片，就換人。在我們的普通話實驗教學中，這樣的遊戲抓住了孩子爭強好勝的特點，既活躍了課堂氣氛，還增強了學生對所學拼音的注意力，促進了學習進度。有效的拼音教學的關鍵是我們的拼音教材和課堂拼音活動必須符合孩子的語言特點和興趣，拼音教學要重視興趣性和活動性。（有關小學拼音教學的詳細討論，參看黃月圓、楊素英、李蒸 2002）

六、 結論

以上我們討論了香港小學普通話科教學的四個基本原則問題：普通話習得的定位問題，普通話科與中文科的關係，對話式教學是否等於語言功能教學的問題，何時和如何有效教學拼音的問題。這四個問題是相互關聯的。首先，我們要從語言習得的基本方面去理解香港小學生習得普通話的性質，這個理解直接關係到我們如何利用普通話科與中文科的共同性去設計最有效的普通話課程，採用最有效的教學形式。在我們的討論中，我們反復強調以孩子的興趣為中心的重要性。理解孩子是指我們需要理解小

學生的認知規律和他們的語言發展規律。如果我們的課程以孩子為中心，我們的普通話教學才能夠成功。

註解

1. 我們有三項普通話習得研究項目：(1) 香港人習得普通話的研究 (1995 – 1997, 獲香港研究基金委員會 RGC 的資助, 研究項目負責人為黃月圓); (2) 電腦普通話教學的研究 (1996 – 1997, 獲香港浸會大學教學發展基金的資助, 研究項目負責人為黃月圓); (3) 香港小學學童普通話能力發展研究 (1998 – 2001, 獲香港語文基金的資助, 研究項目負責人為黃月圓、楊素英)。
2. 在這裏我們強調的是, 就習得而言, 香港人學普通話屬於第二語言習得。我們不是在討論粵語是屬於方言還是一種獨立語言的問題, 這是一個完全不同的問題。現實社會中, 方言和語言之間的劃分與政治、地理、文化、歷史, 甚至宗教等因素緊密相關。
3. 香港中文大學普通話教育研究及發展中心 (2001) 公佈了該中心自 1998 年 11 月至 2000 年 10 月期間所進行的普通話水平測試的統計結果。普通話水平測試採用三級 (一、二、三級) 六等 (各級分甲、乙兩等) 的評核等級標準。二乙是香港政府所規定的普通話教師的普通話水平的基本標準。在這個期間共有 229 位普通話教師參加了該中心的測試, 20.52% 的教師達到一級等級, 50.66% 達到二級, 28.82% 只有三級或以下的水平。也就是說, 接近三成教師的普通話水平還未達到政府所規定的二乙標準。這個統計結果在一定程度上反映出香港普通話教師的普通話水平參差不齊。
4. 沉浸式教學類型按照學生開始沉浸式學習的時間分為: 早期沉浸 (從幼稚園或小一開始), 中期沉浸 (從小五開始), 後期沉浸 (從中一開始)。沉浸式教學類型還按照沉浸式學習的時間數量分為: 完全沉浸 (所有的課程採用第二語言教學) 和部分沉浸 (部分課程採用第二語言教學)。
5. 我們在研究時, 參考了坊間所有的小學普通話教材, 本文僅舉幾處作為分析, 在此不明舉課文出處。

參考書目

1. 《小學普通話科課程綱要》(1997), 香港課程發展議會編訂。
2. 黃月圓、孫方中 (1997) 「滲透性語言教學中的香港小學生普通話習得」, 輯於黎歐陽汝穎編《中文教育論文集》第四輯, 頁 196 – 208, 香港大學課程學系。

3. 黃月圓、楊素英、李蒸 (2000)「論香港小學普通話教學」, 載《亞太語文教育學報》3(1), 頁 61 – 92。
4. 黃月圓、楊素英 (2000)「香港小一學童普通話能力的發展」, In D. Li, A Lin & W. K. Tsang (Eds.) *Language and Education in Postcolonial Hong Kong* (pp. 214-228) Hong Kong: Linguistic Society of Hong Kong.
5. 黃月圓、楊素英、李蒸 (2002)「談香港小學的漢語拼音教學」, 載《教育曙光》第45期, 61 –70頁。黎歐陽汝穎 (1997)「為香港的普通話科教學定位」, 載《集思廣益——邁向二十一世紀的普通話科課程》香港教育署編, 頁5 –12。
6. Celce-Murcia, M. Dornyei, Z. Dulay, H., Burt, M., and Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
7. Ellis, R. (1997) . *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
8. Gass, S. and Selinker, L. (1994) . *Second Language Acquisition – An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Krashen, S. D. (1985) . *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
10. Krashen, S. D. (1989) . *Language Acquisition and Language Education*. New York: Prentice Hall International (UK) Ltd.
11. Marton, W. (1988) . *Methods in English Language Teaching*. New York: Prentice Hall.
12. Widdowson, H. G. (1978) . *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
13. Widdowson, H. G. (1990) . *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

作者簡介

黃月圓博士, 曾就讀安徽合肥工業大學, 獲美國紐約州立大學石溪分校語言學博士。現為香港浸會大學語文中心副教授。主要研究方向為句法, 詞法, 語言教學和語言習得。近年來在中外雜誌上發表論文數篇。

楊素英博士, 曾就讀貴州大學, 安徽大學, 獲加拿大維多利亞大學語言學博士, 現為香港浸會大學英文系副教授。主要研究方向為句法, 語義和語言習得。近年來在中外雜誌上發表論文數篇。