

語言教學與讀寫教學重構——落實「普教中」的課堂教學設計

梁佩雲 范思*

提要

過去十年，香港的學校一直面對應否「用普通話教授中國語文」(下稱「普教中」)的問題。在缺乏明確實施指引的情況下，不甘後人的學校只能根據校情，作不同層面的嘗試。經過多年的探索，教師似乎已普遍認同「普教中」的重點在「中」(語文教學)不在「普」(語言教學)的觀念，但如何能在語文課堂上一石二鳥——既能達成語文教學目標，又能兼顧香港學生的普通話交際能力訓練，仍然困擾不少語文教師。

本文針對香港教師面對的中國語文教學問題，採用內容分析法，對照三期「普教中」進修課程¹在職教師的高、中、低水平習作共27份，歸納「普教中」教學設計中的典型偏誤，並建議在語文課堂上重構語言教學與讀文教學的聯繫，突破「普教中」課堂上過份著重語音訓練或粵普詞匯對照的迷思。

背景

雖然香港是華人社會，但關於何為香港人的母語，歷來爭論不休。香港人的生活語言是廣州話(粵語)，確切而言，粵語才是大部分香港人的母語。然而，香港學校「中國語文科」(下文統稱「中文科」)的讀寫要求與現代漢語相同，所以中文科的學習，一般也視作母語學習。近年來，由於種種原因，香港不少學校嘗試用普通話教授中文(普教中)，引起教育界不同回響。普遍認為，中文科的重點應該在「中」²，「普教中」只是授課語言的轉換，以普通話代替廣州話講授而已。因此，教師在設計「普教中」的教學時，除了加入普通話的語音知識外，安排與以廣州話授課(粵教中)基本一致。

* 香港教育學院中文學系。

1 香港教育學院於2008年起開辦八星期「小學普通話教授中國語文在職教師專業進修課程」，每年兩至三期不等。本文分析的習作樣本，來自「普通話與小學語文教學」單元。

2 按〈普教中面面觀〉有「學中為主，學普為次」的說法，見語文教學顧問專責小組編：〈普教中面面觀〉，《語文教學薈萃：校本經驗實錄(2006-2007)》。香港：教育統籌局，2007年，頁117，瀏覽日期：19-04-2010；http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/languagesupport/publications/compendium/0607_contents.htm

普通話是現代漢民族的通用語言，「普教中」意味著香港的中文科教學內容和教學語言更加一致。正由於中文科的本質是母語學習，在訓練聽、說、讀、寫等基本能力之餘，還要肩負思維訓練及品德情意培養的任務。以普通話授課的最大隱憂是，普通話並不是大部分教師和學生的母語。要通過一種較陌生的語言來學習母語學科，語言輸入的障礙可以預料；又由於訓練不足，普通話的詞匯貧乏，師生往往「有口難言」。

普通話科由1998年起成為香港學校的核心科目之一，重點發展學生的普通話口語交際能力。然而隨著學校課程的不斷變革，其他新學科的設立，普通話科的重要性不斷被邊沿化，一般學校只能安排每星期上一節課，有些中學甚至每兩個循環周(6至7天一個循環)才能上一節40分鐘的普通話課，從學習的延續性而言，無疑並不理想，學習成效也並不顯著。

既然香港人的母語是粵語，香港人學普通話，有學者認為是介乎第一語言與第二語之間的學習(黎歐陽汝穎，1997；盧興翹，2000)；也有人認為是第二語言的學習(王培光，1992，1995；何元建，1997)。根據語言教學的文獻論述，第一語言、本族語、母語等概念相近，一般指語言學習者首先習得的語言，此後學習的，都通稱為第二語言、非本族語或外語；而相對而言，學習者的第二語言水平都較其第一語言的水平弱(Stern, 1983)。按此，香港學生學習普通話應該是第二語言的學習，「普教中」變相是讓學生以第二語言來學習母語。有關第一語言與第二語言之間的協調問題，學者多從遷移(transfer)、干擾(interference)和語用策略等方面對照(Scovel, 2001)。Cummins(1981)認為以第一語言接受過的知識，可以轉化為有關目標語言的多方面學習，構成共同基礎能力(common underlying proficiency)，探討如何能於教學過程中善用粵語與普通話的共同基礎，調適母語與第二語言的教學，對提高「普教中」的成效應該有直接幫助。

究竟「普教中」最終能否同時達成中文科及普通話科的課程目標，仍然有待研究證明，但有關的試驗必須從「一石二鳥」的嘗試出發，全盤調適兩科的學習內容，否則原地踏步，兩科都處理不善，最終只會害苦學生。

「普教中」的教學設計誤區

美國語言學家Stephen Krashen認為，人類有兩種獲得第二語言的方法——語言習得(Language acquisition)和語言學習(Language learning)，學說影響深遠³。前者

3 按劉珣《漢語作為第二語言教學簡論》，Krashen的輸入假說被認為是第二語言習得研究中論述最全面、影響最大的理論，但同時也引起最多爭議。見《漢語作為第二語言教學簡論》，北京：北京語言文化大學出版社，2002年，頁32。

指語言是由人們在生活環境中自然得到的，是一個無(潛)意識的獲得語言過程；後者一般都要在正式的場合(如課堂)，經指導下有意識地、規則地學習，才能掌握語言技能⁴。按照Krashen的假說，香港人習慣說廣州話，廣州話是社會的流行語，形成強勢的語言環境，所以香港人要掌握普通話，都要通過語言學習。換言之，香港學生理應有意識和有系統地學習，才能以普通話作為交際的語言。

除加插了語音知識教學的環節外，本文分析的27份教學設計中，19份都顯示不出「普教中」的設計與「粵教中」有何分別。這些教師一般會先處理課文內容，最後才講授普通話的語音知識。另一些教師堅信「普教中」應該維持中文科的教學目標，則似乎完全沒有考慮教學媒介的轉變。結果，在概念不清或不能針對學習需要的情況下，教學設計就容易陷入「過份強調語言(音)知識」或「完全忽略學生普通話能力」兩大誤區，不切實際，學習目標難以達成。

誤區一：「普教中」等同語文課中教授語言(音)知識

在初步嘗試「普教中」的學校，一般不會立即取消普通話科。為把學校的行政問題減至最少，同一班的中國語文科與普通話科可能會由兩位不同教師任教，兩科又可能各自採用互不相干的教材。如是者，為了凸顯「普教中」的普通話色彩，有教師會在精讀課文之後，刻意安排一個教節，專門講授課文中牽涉粵普對照的表達形式或漢語拼音知識，例如：有教師請學生從課文中找出普通話常用或粵普差異明顯的例子：「我夠不着」、「圖省事」、「夠着了那個門鈴」等，請他們猜粵語的意思，或者請同學示範說出意思相近的粵語；然後就請學生在課文中圈出含“ji, qi, xi”、“zhi, chi, shi”和“zi, ci, si”音節的字，在黑板上分類【設計007_頁6-7】⁵；又例如，課文中出現過「玩」字，有教師就提醒學生要加上兒化韻，接著說明表示細小、親切、喜愛的其他兒化韻例子【設計005_頁3-4】。

作為語文能力的基礎，語言(音)知識教學本來無可厚非，因為這些知識有助學生發展自學能力。問題是如果這些知識與其他學習內容無關，甚至完全是練習導向的話，學習就會變得機械而零碎，不利學生記憶，教師教了不等於學生學到，例如：有教師先擬引導學生提問和角色扮演，並學習擴寫和縮寫句子，然後讀帶韻母ie、üe的音節和拼音，最後就讓學生完成連線練習【設計017_頁5】，其中改寫與語

4 Stephen D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London and New York: Longman, 1985.

5 本文分析的教學設計樣本都按進修年份的先後編號序列，以便識別；篇幅所限，不引錄原文。

音環節並無關聯；又例如：有教師教完學生分辨送氣聲母p及不送氣聲母b後，也是讓學生完成分辨聲母的練習【設計021_頁9】。

誤區二：「普教中」只須達成語文教學目標

另一類「普教中」的典型嘗試是教師只管以普通話施教，不顧學生的普通話水平，更遑論發展學生的普通話交際能力。這類教學設計的特點是想當然而重點多：創作、德育、流行歌曲、廣告等題材多樣化，創意無限，但以普通話進行活動前該如何準備，活動目標該如何調節等問題，教師的思考卻不夠細緻。例如：有教師設計的分析及寫作對聯活動，要求就不大合理，其中要學生先通過朗讀課文例句，自行發現對聯所需的條件(包括音韻)，然後再要學生根據教師提供的上聯創作下聯，不過又不必押韻，活動的目標紊亂，反映設計者概念不清【設計007_頁8】。又例如：有教師擬播放歌曲，引起學生注意，要求學生說出歌曲表達的意思【設計026_頁4】，活動設計本來頗有心思，然而，除非教師不要求學生以普通話回應，否則就假定學生能以普通話暢所欲言，這顯然並非一般香港課堂的實況。再者，即使學生熟悉歌詞，也不代表能以普通話解說，活動設計未免太想當然。

中國語文教育涵蓋的範圍廣泛，中國語文科既要提高學生讀、寫、聽、說的基本語文能力，還要訓練學生審美和思維，一般情況下教師都會在語文能力訓練的基礎上，滲透文學、文化及品德培養等學習元素。在嘗試「普教中」的過程中，不少教師有「有理說不清」的憂慮，尤其在小學階段，「以讀悟文⁶」就成為頗受歡迎的教學嘗試。常見的教學設計總是「跟老師朗讀課文，然後全班讀，分組讀」【設計024_頁5】，教師又會要求學生「有感情地朗讀」或「讀出人物的語氣語調」，但怎樣才算「有感情」，教師會如何具體引導？設計者卻點到即止【設計019_頁4】。朗讀教學設計出色的關鍵，每每在教師的點撥，例如通過讓學生「自由讀、瀏覽讀」整體感知朗讀內容，然後指導學生精讀文本，引領學生感受其中精彩，最後才安排不同形式的朗讀，層層深化學生對文本的理解和賞析【設計010_頁3】。

聲入心通，朗讀無疑能提升語文學習效能⁷，但這種提升與教學媒介卻沒有特定的關係。也就是說，無論語文課以廣州話還是普通話教授，朗讀對促進語文學習的功用應該是一致的。要充分運用有限的課時，兼顧中國語文科與普通話科的學習

6 見同前〈普教中面面觀〉，頁117。

7 按陳美瓊主張「無論哪個學段的閱讀教學，都應重視引導學生通過朗讀感悟，以讀代講、以讀代答、以讀促思、以讀促記、以讀促說、以讀促寫」，見陳美瓊：〈充分的體驗，真切的實踐〉，《小學新課程覽勝》，金梭叢書編委會。福州：福建教育出版社，2004年，頁245。

任務，「普教中」課堂最需要的，肯定不是「粵教中」課堂的相同課程和授課模式，而是能訓練學生普通話交際技能，從而以普通話學習的教學設計；教師的挑戰是，如何「以讀促說」⁸，為學生創造以普通話學習的條件，讓學生通過普通話，更有效學習中國語文。

一個真正體現「普教中」精神的課堂教學設計

有鑑於「普教中」的特殊使命——既要全面照顧學生的中國語文教育(母語學習)，又要裝備學生以普通話溝通(第二語言學習)，我們認為要有效實施「普教中」，必須從調適中國語文科和普通話科的課程內容出發，最終取消獨立的普通話科。其中牽涉的問題可能超出課程範圍，也相當複雜，篇幅所限，總結以上的分析結果，本文將避免重蹈覆轍，集中倡議一個能真正體現「普教中」精神的課堂教學設計。

(一) 選材

時下的語文教材，內容多樣，文體不同，不一定有利於「普教中」的發揮。例如文言作品，以粵語朗讀就更能傳遞中古語音的韻致，拓寬學生賞析古文的方向和能力。因此，我們認為最適合「普教中」發揮的讀文教學選材，應該是現代漢語的篇章，而且具備兩大要素：(1) 內容生活化，人情味濃；(2) 含有大量的人物對話和鮮明的語言功能⁹。選材貼近學生生活經驗，自然容易引起學生的共鳴，而所學的普通話也會有較多應用機會。至於文章中的對話，正好作為學習普通話的現成題材，讓學生在理解課文的基礎上，揣摩人物的情感，掌握在特定情境中恰當的普通話語氣語調和不同的語言功能。根據以上原則，本文選了一篇中一課文《羚羊木雕》¹⁰為例，闡釋「普教中」可以如何有效施行。

8 按陳黎明、林化君，朗讀有助讀者理解文章的意義，體味作者的感情，認為「說、讀、誦、吟唱」都曾經是中國語文教學行之有效的方法，見〈漢語的特點與語文教學〉，《漢語應用語言學》，陳黎明、林化君編。青島：青島海洋大學出版社，2000年，頁36。

9 盛炎《語言教學原理》認為，第二語言學者首要學會以語言形式達到交際目的，語言教科書裏常用以下功能項目：(1) 問候、分別、邀請、接受；(2) 敬意、祝賀、讚揚、引導、悅人、誇張；(3) 打擾；(4) 要求；(5) 躲閃、撒謊、轉移責備、改換話題；(6) 批評、申斥、譏笑、侮辱、威脅、警告；(7) 埋怨；(8) 詛咒、否認；(9) 同意、不同意、爭論；(10) 勸說、堅持、建議、提醒、主張、忠告；(11) 報告、評價、評論；(12) 命令、請求；(13) 問題；(14) 同情；(15) 道歉、請求原諒。見《語言教學原理》，重慶：重慶出版社，1990年，頁6。

10 兒童文學作家張之路的作品，曾入選國內初中語文課本，有香港教科書出版商選編為中一的講讀課文。雖然前文指出典型的偏誤均來自小學「普教中」設計，但《羚羊木雕》的題材及語篇特色，無論對中、小學的「普教中」教師，舉一反三，應該有同類的啟示作用。

《羚羊木雕》全文兩千多字，篇幅較長，有學校用作略讀教學的篇章。原文以第一人稱下筆，記述「我」和好朋友之間一件不愉快的事件。事由爸爸從非洲帶回來一個名貴的羚羊木雕送給「我」，「我」把木雕轉送給了最好的朋友萬芳，父母發現後竟逼「我」要把禮物要回來。雖然萬芳最後也沒有怪「我」，但「我」卻因為家長的不諒解而無奈；對自己出爾反爾的反悔行為而感到難過和羞恥。

文章從青少年的立場出發，突出年青人與家長因不同價值觀念而產生的矛盾，文字淺顯易懂，內容生活化，發人深思；與說教式的課文比較，應該更容易引起學生的共鳴。事件牽涉兩位好朋友和各自的家人，包括我、媽媽、爸爸、奶奶、萬芳、萬芳的媽媽等，人物眾多，而作者主要通過人物之間的對話，突出各人的不同心情和性格。因此，不同情節的人物對話就蘊含了不同的語言功能，例如媽媽發現木雕不見了對「我」的追問、父母知道事情後與「我」的爭論、「我」迫不得已向萬芳要回木雕時的詢問和道歉、萬芳媽媽想當然地對萬芳的責備和對「我」的安慰等，都精彩傳神，是活潑的普通話生活語言，值得引導學生細心認識，靈活運用，以達成交際目的。

（二）教學安排

按一般香港學生的學習情況，無論小學階段是否「普教中」，學生都應該有一點普通話基礎，能聽懂普通話的提問並作簡單回應。至於生活經驗，相信青少年總有過與父母或長輩爭拗的經歷。因此，本設計將安排於四個40分鐘的教節實踐，預期達成以下目標：

語文目標：① 通過朗讀，理解文意；

② 品味人物個性化的語言，學會分析人物心理；

③ 思考待人處事的道理；

④ 檢討與父母或長輩溝通的有效方式。

普通話目標：① 掌握不同句類¹¹ 口語表達的語氣和語調；

② 參考課文句式以普通話請求和道歉。

11 按張斌主編《現代漢語語法分析》，「句類」是按句子語氣劃分的類型，包括陳述、疑問、祈使、感嘆等四類，與按結構把句子分為單句與複句的「句型」概念不同。見《現代漢語語法分析》，上海：華東師範大學出版社，2000年，頁221-229。本文採用「句類」的概念，用意突出普通話教學作為口語訓練的特質，下同。

篇幅有限，以下只會以教節為單位介紹學習重點和活動設計摘要，其他教學細節如教時分配、提問設計、講述內容、課堂評估、課後延伸學習及習作安排等，一概從略。

【表一】《羚羊木雕》的「普教中」課堂教學設計大綱

教節	學習重點/目標	教學活動
一	1. 認識生字新詞 2. 了解課文的大意	1. 概覽課文，釐清生詞的音義：「打雪仗、咚咚鏘鏘、堵上、犄角、逮著玩、挨說、挨揍、婆婆嘴、咱倆、挺激動、掏出、愣了、寒顫」，生詞都附以漢語拼音，要求學生認辨； 2. 歸納課文段意。
二	1. 鞏固課內生詞的普通話讀音 2. 以讀悟文：領略人物的心情及說話的含義 3. 深究課文內容，分析人物心理 4. 學習不同句類的普通話說法	1. 認讀本課生詞的漢語拼音，提問學生課文的內容大意 2. 深究課文的人物形象及個性化語言，著學生找出課文中「媽媽」的話語，然後聆聽課文相關片段、朗讀並互評： ① 那隻羚羊哪兒去啦？ ② 我知道給你了，可是現在它在哪兒？ ③ 放在哪兒了？拿來我看看。 ④ 要說實話……是不是拿出去賣啦？ ⑤ 送給誰了？告訴我。 ⑥ 你現在就去把它要回來！ ⑦ 那麼貴重的東西怎麼能隨便送人呢？要不我和你一起去！ ⑧ 不是媽媽不懂道理，你把這盒糖送給你的好朋友，那隻羚羊，就是爸爸媽媽也捨不得送人啊！ ⑨ 您不知道，那是多麼名貴的木雕。 3. 討論「媽媽」的立場和態度：強硬、固執、嚴厲 4. 小結：不同句類的語氣和語調 ① 疑問句：表疑問、質詢，語調上升 ② 祈使句：表希望、要求、命令，語調下降，語氣比陳述句強 5. 深究課文的人物形象及個性化語言，著學生找出課文中「爸爸」的話語，然後聆聽課文相關片段、朗讀並互評： ① 小朋友之間不是不可以送東西，但是，要看什麼樣的東西。這樣貴重的東西不像一塊點心一盒糖，怎麼能自作主張呢？ ② 是的，這是爸爸給你的，可並沒有允許你拿去送人啊！ 6. 討論「爸爸」的立場和態度：婉轉、沉穩、持重 7. 總結：不同句類的語氣和語調 ① 反問句：表反詰，語調上升 ② 感嘆句：表感慨，語調隨情緒變化升降。斥責時語調高升；驚訝或意外時，語調曲折。

三	1. 鞏固不同句類的普通話說法 2. 以讀悟文：領略人物的心情及說話的含義 3. 深究課文內容，分析人物性格	1. 提問學生課文中「媽媽」和「爸爸」對作者把木雕送給朋友的立場和態度 2. 提問學生疑問句、祈使句、反問句和感嘆句的語調特色，並請舉例說明 3. 著學生找出課文中「我」和好友萬芳的話語，然後聆聽課文相關片段、朗讀並互評： 我： ① 為什麼你不說褲子是我的？ ② 送給你，咱倆永遠是好朋友……永遠？ ③ 你能不能把羚羊還我…… 萬芳： ① 我媽是婆婆嘴，她要是知道，早晚也會讓你媽知道。 ② 算了吧，反正我已經站了一個鐘頭，要是再換過來，你還得站兩個鐘頭…… ③ 你怎麼啦？也不打傘，是不是挨揍了？ ④ 昨天不是說得好好的，你怎麼能這樣呢？ 4. 討論：作者與萬芳的友誼是怎樣建立的？萬芳的性格：率真、仗義、豪爽；作者的性格：重情義、軟弱 / 受教 5. 分辨以上句子的句類及省略號表示的語氣——吞吞吐吐 6. 著學生找出課文中奶奶和萬芳媽媽的話語，然後聆聽課文相關片段、朗讀並互評： 奶奶： ① 算了吧，這樣多不好。 萬芳媽媽： ① 萬芳，你是不是拿了人家什麼東西？ ② 哎呀！你怎麼能拿人家這麼貴重的東西呢！ ③ 好好拿著，別難受，看我呆會兒揍她！ 7. 討論：奶奶對事件的反應：袒護孫女，息事寧人；萬芳媽媽的反應：武斷、潑辣
四	1. 歸納文章的主旨 2. 以讀促說：以普通話完成請求及道歉的對話	1. 分組角色扮演： ① 媽媽追問我木雕的下落，爸爸解說 ② 我和萬芳的秘密，好朋友的約定 ③ 我向萬芳要回禮物，萬芳媽媽介入 2. 討論：「我」應否要回送出的禮物？甚麼是交友之道？事件中家長和子女如何能更好的溝通？¹²

12 根據過去四、五年在不同中、小學「普教中」的課堂觀察，筆者認為教師應鼓勵學生儘量以完整句子表達，如個別學生信心不足，可以讓學生先以廣州話說出意見，再由教師或同學以普通話重複內容；先加強「可理解的輸入」，耳濡目染，然後才逐步要求這些學生以普通話發言，以免他們因恐懼或害羞而產生負面情緒，反而降低語文學習素質。

		3. 歸納文章主旨 4. 參考課文句式請求及道歉, ① 學生朗讀下列對話: 我: 萬芳…… 萬芳: 你怎麼啦? 也不打傘, 是不是挨揍了? 我: 沒有……你能不能把羚羊還我…… 萬芳: 昨天不是說得好好的, 你怎麼能這樣呢? 我: 羚羊是我送你的, 都怪我……真對不起。 萬芳: 算了吧, 咱倆還是好朋友……。 ② 小組按以下句式替換詞語練習: 甲: 乙的名字…… 乙: 你怎麼啦? 是不是_____了? 甲: 沒有……你能不能把_____還我…… 乙: _____不是說得好好的, 你怎麼能這樣呢? 甲: _____是我送你的, 都怪我……真對不起。 乙: 算了吧, _____。 ③ 情境對話: 按不同情境卡的內容, 分角色完成請求及道歉的練習, 對話前雙方都不知道對方的意向。
--	--	---

如【表一】所示, 本設計的教學程序大致分為: (1) 先處理課文中的生字新詞, 讓學生整理各段的段意, 初步認識課文大意; (2) 著重分析課文中的話語, 特別是人物之間的對話, 讓學生通過聆聽和朗讀, 領會人物的心理, 品味人物的個性化語言, 達到「以讀悟文」的效果; (3) 學生理解課文內容後, 再通過角色扮演, 加深對內容的認識, 進而探討文章的主旨及開展發散性題目的討論, 又為「以讀促說」創造有利的條件; (4) 選取課文內切合學生生活經驗的題材, 設計針對特定語言功能的說話教學活動。這樣的「普教中」設計, 既沒有堆砌拼湊的普通話語音知識, 又緊扣課文內容, 提供大量朗讀機會, 培養學生普通話語感, 還兼顧交際需要, 重點學習語言功能, 所以能一石二鳥, 真正體現「普教中」的教學精神。

結語

針對香港中國語文教學面臨教學媒介轉變的問題, 本文通過檢視教學設計, 歸納出教師「普教中」觀念上的典型偏誤, 建議突破刻板的語音知識灌輸和機械的粵普詞匯對照, 重構語言教學與讀文教學的聯繫, 把原來普通話科著重交際功能的說話訓練, 有系統地納入合適的中國語文課堂。畢竟, 在香港的特殊語言環境中, 要通過中國語文科的學習一併提升普通話水平, 課程、教材和教法的考慮都不能偏廢, 否則只會勞而無功, 糟蹋學生的語文學習。

參考書目

- 陳黎明、林化君編：《漢語應用語言學》，青島：青島海洋大學出版社，2000年，第1版。
- 陳美瓊：〈充分的體驗・真切的實踐〉，載金梭叢書編委會編：《小學新課程覽勝》，福州：福建教育出版社，2004年，頁245。
- 何元建：〈普通話是香港的第二語言〉，《語文建設通訊》第43期(1994年)，頁3-22。
- 黎歐陽汝穎：〈為香港的普通話教學定位〉，載香港教育署課程發展處中文組編：《集思廣益－邁向二十一世紀的普通話科課程：課程與教學》，香港：政府印務局，1997年。頁5-11。
- 劉珣：《漢語作為第二語言教學簡論》，北京：北京語言文化大學出版社，2002年，頁32。
- 盧興翹：〈香港中小學普通話科教學有甚麼特質〉，載唐秀玲等編：《怎樣教好普通話：香港中小學普通話教學法》，香港：商務印書館，2000年，初版。
- 盛炎：《語言教學原理》，重慶：重慶出版社，1990年，第1版。
- 王培光：〈第二語言教學理論對普通話教學的啟發〉，載王培光：《普通話教學新探討》，香港：廣角鏡出版社，1992年，頁35-46。
- 王培光：《語言能力與中文教學》，北京，北京師範大學出版社，1995年，第1版。
- 張斌主編、范開泰、張亞軍：《現代漢語語法分析》，上海：華東師範大學出版社，2000年，第1版。
- Hans H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Jim Cummins, *Bilingualism and Minority-language Children*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1981.
- Stephen D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London and New York: Longman, 1985.
- Tom Scovel, *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*, Boston: Heinle & Heinle, 2001.