# 論語文科的本質

余應源
江西師範大學

我國已出版的數十部語文教學專著，對語文科的性質已有一個共識，認為語文是具有思想性的工具性基礎學科。這一認識無疑是正確的，但它不足：承認了有工具性思想性並不能區分語文與其他學科。因為中小學所有其他學科都有廣義的思想性，也都離不開語言文字，任何學科有語文教育因素——至少它要教育學生掌握一批該學科的專業術語詞匯。

問題在工具性、思想性各處於甚麼地位。故此我在1982年發表的《語文教學科學化簡論》①中指出：在這二重性中，工具性處於主導地位，是工具性思想性這對語文科基本矛盾的主導方面。這樣，可以進一步區分語文與其他學科，也就確定了語文教學的主要方面是工具性問題。但是這一認識還不足，它仍然不能解決語文教學內部的一系列的根本問題，如語文到底教甚麼學甚麼，語文知識、語文技能的內含是甚麼，語法是不是中小學語文科的基礎知識，分析句子成分之類是不是語文基本技能，潘鳳湘老師的「概括句意」練習是否科學②，是不是語文基本技能……這一切的一切仍然缺乏判斷的依據。

關鍵仍在對「語文」、對語言的認識，這一最最根本也最最原始似乎大家都早已認識的問題上。從理性上說，還要認識中小學語文科的本質，認識具有思想性的工具性為主導的語文科的本質。為此：

第一，我們先要明確語文科是母語教育學科。這點認識無分歧，但對它的意義至今認識、注意得還不夠，或者說被忽視了。語文科對我國絕大多數人絕大多數學校來說是漢語教育學科，不是英語或俄語等教育學科。這裏，(一)要認識到學習母語與學習外語的內容是不同的。漢語的特點，它的語音、字(詞)匯、語法、它的表意手段、它的交際規律，均有別於任何外語；也就是說我們的語文課要掌握的字詞句篇，要理解習得的語文知識、語文技能均有別於學外語，均有別其他民族的母語教育。譬如，掌握印歐語系的語言的關鍵是詞匯量，而掌握漢語的關鍵則是識字量。世界各民族的母語教學都有共性的一面和個性的一面。對每個民族的語文教學來講，個性都是基本的根本的方面。我們的語文科要建構漢語文科自身的特有的教學內容體系，不能簡單的搬用別國的語文教學內容。在向外學習時只能吸取具有共性的方面，而不應搬用屬於個性的東西。而這正是九十年

來語文科教學的教訓之一。從《馬氏文通》以來，逐步成為語文知識主體的漢語詞法句法知識，即一般所說的「漢語」知識中至今包含了太多的太不符合漢語特點從印歐語系套來的東西。因此，我國的語文教學盡管知識越教越多，但學生語文水平卻不見提高反而下降(當然這只是原因之一)。五十年代向蘇聯學習而實行的漢語文學分科，所謂「語言是科學，文學是藝術」似科學非科學。它既不符合我國以實用性文章教學為主的傳統，也不符合中學基礎教育的目的。它是短命的，但被它強化的偏愛文學教學、注重文學分析而輕視實用文章教學的傾向，至今仍深深地影響着我國的語文教學。今天必須總結這些歷史教訓，科學的建構符合漢語文特徵的語文科教學內容體系。

(二)要明白學習母語的方法途徑也不同於外語，漢人學漢語的途徑方法，也與英國人學英語的方法有所不同。學母語，必定是先有一定的口語能力而後學書面語。而學外語一般來說從書面語開始並以書面語學習為主，同時發展口語。學習方塊漢字顯然不同於學習拼音文字，讀寫漢文與讀寫英文也決非無異。但是長期以來我們忽視學習漢語文的特殊方法、特殊規律。而且近七十年來政治歷史的原因，極為遺憾地輕視了我國幾千年的語文教育傳統。受「五四」新文化運動的影響，口語進入了語文課堂，打破了語文教育只教文言文——書面語的傳統，這是歷史的進步，必須肯定。但是也從此把我國語文教育種種符合漢語文特徵包容學漢語文規律的做法一概當作了封建八股！集中識字扔掉了，朗聲吟誦大量背誦當成了死讀書……轉而分析之風日盛，不是思想分析、便是文學分析，學語文越來越不開口不朗讀，只是看，不重記憶，只重理解。結果呢？六十年代初的教育水平不如二十年代，八十年代初的語文教育水平如六十年代；九十年代，從總體看仍不見水平上升，實際在下降。不重視傳統經驗，實質上是忽視漢語文及學習漢語文的特殊規律。面對這種歷史的斷層現象，面對這沉重的教訓，需要深深地反思。母語就是母語，學母語就要遵循母語學習的規律。這是需要我們認識並進一步具體探討的一個根本性的問題。

第二，我們還要進一步確認語文科的本體是母語的言語教育學科，而不是一般的語言教育學科。

1836年德國語言學家威廉·洪堡德就開始區別語言與言語。本世紀初現代語言學理論的奠基者瑞士語言學家索緒爾進一步指出：語言是人的言語活動中的社會部分，他不受個人意志支配，是社會成員共有的，是一種社會心理現象。言語是人言語活動中個人意志支配的部分，它帶有個人發音、用詞、造句的特點。這樣便規定了語言學研究的對象是語言而不是言語。這樣便把言語的研究留給了心理學。我國的語言學界接受了索緒爾的觀點，我國的語言學概論明確的區分了語言與言語。但是十分可惜的是在

認識研究或從事語文教學時卻忘記了這一區別。談論語言學習、談論學習漢語的文章中一般都將言語混同於語言。當然廣義的「語言」是可以包括言語的。問題也正在這裏啊！概念上的混同導致了語文教學內容的混雜，使中小學的語文與大學的漢語學習沒有質的區別，形成了我國大中小學在差不多的水平上一起學習「現代漢語」的見怪不怪的局面。

要認識語文科的本質，把握語文科的規律，使用模糊的「語言」的概念是不行的，應該科學的區分語言與言語。索緒爾的觀點是正確的，區分語言與言語，指導語言學的研究，也應該用來指導語文教學。一旦明確這一點，這樣去做，中小學語文科便能豁然開朗。

語言的學習是在言語活動中實現的。語文教學的本體是言語，而不是語言。盡管中小學語文教學的總目的是使學生掌握祖國的語言——漢語言。但它指的是掌握語言的本身，而不是語言的理論知識；要求培養的是運用語言的言語能力，而不是分析認識語言的能力。對此，語文教學大綱規定得十分明確：

「小學語文教學的目的，是指導學習理解和運用祖國的語言文字，使學生具有初步的聽說讀寫能力。」

「中學語文教學必須教學生學好課文和必要的語文知識，進行嚴格的語文基本訓練，使學生熱愛祖國語言文字，具有現代語文的閱讀能力、寫作能力和聽說能力，具有閱讀淺易文言文的能力。」

這裏的識字、閱讀、作文、聽說均是言語活動，聽說讀寫能力均屬言語能力。中小學語文教學就是要使學生掌握一個個漢字，掌握盡可能多的詞語，聽懂看懂、說出寫出符合言語規律的話來，具備理解與運用漢語的言語能力；而不是理性的總體的了解漢字的特徵、詞類的界定、句法的規則，具有分析詞類分析句子結構等理性的把握漢語言的能力。這後者恰恰正是大學中文系學習「漢語」的目的任務。我們中小學語文教學就是要通過言語活動去使學生掌握祖國語言，就是要通過學習言語知識，通過言語技能訓練去培養學生運用語言的言語能力，就是要讓學生掌握漢語字詞句本身。

這裏我們強調了中小學語文科是言語教育學科，這並不排除教學中的語言因素。除了這一言語教學的最終的根本的目標就是掌握好語言外，在教學過程中講一些中小學生能理解的能指導言語活動的語言知識是完全應該的。但必須明確，中小學語文知識的主體，即所謂的語文基礎知識是言語知識，這是第一位的根本的；學習一些語言知識必須為培養言語能力服務，在中小學這是從屬的第二位的，它不應是中小學語文知識中最基礎的部分。

第三，這裏還應該指出，一般文章與文學作品都是言語，文章屬交際言語，文學則是言語藝術。語文科培養的言語能力是言語交際能力，而不是言語藝術能力。中小學語文科是基礎教育的一部分，它培養的是每一個社會成員都必需具備的運用母語進行交際的能力，而不是培養社會一部分(很小一部分)人具有的運用藝術言語進行文學創作的能力。現行大綱沒有要求中小學培養學生進行文學創作的能力，它僅僅要求培養學生具有初步的鑒賞文學作品的能力，而且沒有寫進總目的，只是附屬性的第二位的。語文科主要學習實用性交際的文章，而不是藝術性的文學作品。文學作品在中小學首先要為培養言語交際能力服務。

總之，語文科是母語交際言語教育學科，這就是中小學語文科的本質。這一本質使它區別於任何學科，這一本質決定着語文教學的目的任務內容和方法。這是我們實事求是的科學的認識和從事語文教學的起點。明確這一點，我們便可以更準確的把握語文科的屬性。語文科是言語教育學科，不是語言教育學科。所以：

語文科是技能性學科，不是知識性學科。

語文科是工具性學科，不是思想性學科。

語文科是實用性學科，不是藝術性學科。

這裏的「是」與「不是」不是對立的絕對排斥的，而是指在這一對對矛盾中，盡管相互聯系對立統一，但前者是矛盾的主要方面，處於主導地位的方面，決定事物性質的方面。結論只能這樣作。這是認識研究從事語文教學的唯一的正確的邏輯起點，是認識與把握語文教學規律的唯一的邏輯起點。只有在這個基礎上才能形成語文教學學科理論，也才能使語文教育界在這個基點上統一認識；我國的語文教育才能走上科學高效的軌道，真正適應現代高速發展的社會的需要。

在確定語文科母語言語教育的本質後，還需要認清它的重重屬性。語言是人類社會組合與發展的工具，它與人類社會的一切方面相聯系；言語存在於人的一切活動之中，聯系人活動的一切方面。語文教學當然也與社會與人的各方面相聯系。語文科是個極其復雜的矛盾體，它各方面的矛盾關係，顯現出它復雜的特徵。因此，在認清本質之後還要認清其他涉及學科教學全局帶根本性的特徵。

第一，語文科是內含人文性、思想性的學科。

語言，通過言語傳遞交流負載着民族的思想文化。作為符號系統的語言本身是沒有思想性，階級性的，但言語總是思想意識的反映。語文科進行的是言語教育，它通過言語活動培養學生運用語言的能力，因此語文教學的每時每刻、它的全部活動與過程，都滲透着思想性，甚至政治性階級性。正因為如此，任何時代任何國家，都要求語文科承擔傳播民族的階級

的思想文化倫理道德的任務。語文科客觀存在教化作用。重教化是我國從古至今的語文教育傳統。但在探求語文科的教學規律，追求語文科的科學化時，要認時到「重教化」這一傳統，處理不好便會成為歷史的包袱，會阻礙語文教學及研究的進展。

對語文科來說，它的工具性永遠是第一位的，思想性只是第二位、派生的。思想性永遠是在言語的工具性中體現的。思想教育要在語文教育中進行。思想性不是語文科的學科本質，不是最根本的特性。片面強調語文科的思想性，語文科便會變質，便可能變成不倫不類的政治科，或是零亂瑣碎的知識科。近幾十年來幾度「左」的政治的沖擊已給了我們足夠而沉重的教訓，今後再也不能重蹈覆轍了。我們要理直氣壯每時每刻堅持語文科言語工具性第一，思想性第二，通過工具性去體現思想性。

第二，語言習得具有終生性、社會性，而語文教學則有一時性、域限性。

要認清人們言語的習得運用是社會性的，語文教學離不開家庭環境的語言習得，離不開其它學科中的語言習得，離不開社會交往、社會活動中的習得。語文科要建構一個開放的教學系統，要處理好課堂域限性教學與社會性語言習得的關係，要使語文課堂教學起到指導學生社會性語言習得的作用。這裏重要的是要明確：作為語文科，它的立足點就是課堂，它的特徵是域限性；作為語文教師就是要上好語文課，使學生懂得並能夠自覺的在大社會中學語文。語文學習是終生的，有限的，課堂教學不可能完成人的全部語文學習任務。終身教育的提出更強化了基礎教育的職責。對語文科來說，更要求通過課堂教學打下堅實的語文基礎，更要着力培養語文能力，培養自學能力，使學生懂得也能夠進行終生的語文學習；也就是說要使特定階段裏進行的一時性的語文教學真正做到使學生課堂得法，課外得益——在終生社會性語文習得中得益，從而實現葉聖陶先生教是為了不需要教的理想。

深入認識語文科的階段性一時性和域限性，處理好階段性與終生性，域限性與社會性的關係，是語文科更好完成自身職責的原則性問題之一。

第三，語文科具有高度的綜合性。對此認識比較統一，不必詳述。

思想性、社會性與綜合性，都各自顯示語文科的屬性的一個方面，是語文科與其他學科相比之下的明顯的特徵。而語文科正因為有這些屬性使它比其他學科更複雜，更難把握其規律。這些特徵錯綜複雜的形成了一串語文教學的難點。

第四，認識從事語文教學的艱難性：

1. 語文科教學內容的複雜性和階段、程度的模糊性。2. 語文學習的多途徑性。3. 由於歷史的因素，已形成一些傳統的似是而非的觀念，

這些觀念有着強大的影響力控制着語文教學。這裏影響面最大的就是「文以載道、文道統一，內容決定形式，內容與形式統一」這一套觀點。這些已被中國社會普遍接受，經受了千百年歷史驗證的觀點，難道還是「非」！

是的，今天必須明確的指出，它的確對語文教學來說並非都是真理，的確有「非」的一面。它正是阻礙語文教學進一步發展，阻礙語文教學把握自身規律的主要的「難點」，最大的「難點」。

文以載道、內容決定形式和文道統一、內容與形式統一的觀點，對文章對文學以至於整個社會的言語交際來說都是正確的，是真理。就是語文教學，對范文進行認識分析評價，也得遵循這些原則，這不容質疑。但是，我們面對的是語文教學，不是談論社會的一般言語交際，而是認識如何教尚不會或者不能很好進行言語交際的未成年學生如何學會言語交際，如何學會以文載道。不是作為社會的正式成員直接以文載道去參與社會交際，而是教學生如何學文、如何以一定的文載一定的道。學生的習作的目的並不是馬上去參與交際，只是一種練習。交際與學習交際、社會應用與學習社會應用，顯然是相關而不相同的兩個問題。這兩者有質的區別，是不能混同的。可惜直到今天這兩個問題基本上被混同為一了。這正是語文教學不科學的一個重要表現方面。

在語文科中工具性是主導的方面，思想性是從屬的，這也就是說語文教學要——文第一、語言形式第一，內容與道只能處於第二位的從屬的地位。立足形式，以形式教育為己任正是語文科區別於其它學科的基本特徵；這是語文教學各方面每時每刻都必須遵循的一條基本規律。

任何學科都存在「文與道」這一對矛盾。語文科之所以立科，就是它立足於「文」，以「文」的教育為己任，「文」處於學科主導地位；其它學科立足於它各自的「道」，以「道」的教育為己任；道處於學科的主導地位。這難道還有任何疑義嗎？

認準學科的對象、明確學科的本質與特徵，這是所有學科建設的根本，是認識學科、建設學科理論的邏輯起點。語文科無法例外。學科對象不清，從何談從與研究這一學科？學科的本質不明、特徵不清，怎能把握學科的規律？怎麼建構學科的科學體系？又怎能遵循學科的客觀規律去科學有效的進行學科的教學？可惜的是，語文科獨立成科九十年，學科的對象還不十分確定、對學科的本質與特徵的認識還很模糊，或說是混亂不已。正因為如此，至今我國的語文教學雖歷史最漫長、經驗最豐富，但至今沒有自己的學科理論，沒有自成體系的科學有序的知識與技能系統，教學當然只可能是經驗型的缺乏科學依據的各行其是低效率的進行。

嚴格的說，語文還沒有成為真正的學科，語文教學離科學化現代化還有一段距離。我們語文教學工作者，一定要集中力量回到學科對象這一基

點上來進行探討，盡快得出科學結論，以便進一步探討語文教學各方面的規律，建構科學的語文教學內容體系與方法體系。我集四十年學習、從事、研究語文教學的經驗認定：

語文科是文(語言形式)與道(內容)重重因素的高度的綜合體；它是具有鮮明的思想性、社會性，而立足於文，以文為主，以工具性為主導的，同時具有階段性、域限性的，通過言語學習語言的母語交際言語教育學科。簡言之，語文科的本質是母語的言語教育學科。這就是語文教學原理中的原理。

**附註：**

① 見《教育研究》1982年11期。

② 潘風湘是南昌市二中特級教師，他成功的進行了「教讀法」語文教學改革實驗，概括句意是他的一項基本的閱讀技能訓練。

# 創造思考教學與語文教學

李孝聰
香港教育署語文教育學院

## (一)

創造力是人類文明發展不可缺少的動力。回頭過去，人類的歷史就是一部創造史，所以有人說創造力是所有能力中最重要的一種。近年，科技發展一日千里，資訊發達，促進了人類對新技術、新發明的追求，創造人材就更被重視了。在西方，為了培養創造型的人才，多年前便已開展了創造思考教學。拓弄斯(E. P. Torrance)稱之為一場「靜默的革命」(拓弄斯，1988)。這場革命在六十年代展開，學者、教師們嘗試以各種方法，訓練學生的創造思考能力和解決問題能力，大量研究結果証明，創造思考訓練的確對提高學生的創造能力有顯著效果，而且，這種效果是長期的，可以影響學生日後於社會工作時的表現(吳靜吉，1979; Howeison, 1981; Torrance, 1962，1988)。這些研究結果又顯示，如果創造力高的人，即使從事一些一般人認為較刻板、沉悶的工作，如售貨員，也可以有優於別人的表現。據學者估計，自一九五零年到一九六四年，有關創造性或創造力的論文著作已有四千一百七十六篇之多(簡，1982)。直至現在，有關創造思考教學的研究已以萬計，可說是成績斐然。

## (二)

創造的意義和內涵十分複雜，可以從多層次觀之。學者們有的認為創造是一種能力，也有的認為是一個歷程，而創造和個人的人格特質，又有密切的關係，忽略了其中一面，我們對創造的了解都不全面，所以近年不少學者都採綜合的觀點。

戴維斯(Davies， 1969)將創造力歸納為以下三個可經訓練而獲得的成分：創意態度、創意能力、和創意策略，頗適合教學的情況。他認為創意態度是一種樂於面對新事物和富想像力的態度，這種態度有利於發展創意。創造能力所指的便是拓弄斯等所指的流暢力、變通力和獨創力，是不同的認知創造能力。流暢力(Fluency)指產生觀念的多少，即具有產生大量意念的能力。變通力(Flexibility)指不同分類或不同方式的思考，即從某一種思考方式轉向另一種方式的能力。獨創力(Originality)指反應的獨特

性，想出別人所想不出的。創造的策略則是有意識和自發的產生新組合、新意念的技巧。他並據此設計了一套全面發展創意的訓練模式，從意識、能力以至到技巧方面，加強受訓者的創意，使理論能落實於現實。他的說法結合了感性的認知和理性的認識，有內在的成分，也注意到外在的創作成果，全面而現實性強，值得參考。

## (三)

創造思考教學是由教師按照創造力發展的原理，運用適當的教育方法和策略，結合課程，安排合理、有效、有目的教學活動，並以開放、富鼓勵性的態度，引導學生主動學習，以培養和激發學生創造力的教學模式。

創造思考教學不同於傳統教學的地方是，它是以學生為主體的，以激發學生的學習興趣和想像力、創造力、解決問題能力為主要目的。張玉成(張，1988)分析創造思考教學的要義及與傳統教學模式的不同，認為創造思考教學的要義有以下六點：

(1) 就教學的輸入(input)而言，創造思考教學強調重視因應個別差異選取適當的教材，避免教材走向壟斷，形成餵食現象。

(2) 就教學的轉化過程(Transformation)而言，創造思考教學捨棄統一教法的食譜式教學，鼓勵教師因材、因時、因人制宜施教。

(3) 就教學的輸出(output)而言，創造思考教學重視人盡其才，鼓勵有創新的表現，歡迎有不同的成果。和時下教育的要求一致，劃一標準不同。

(4) 創造思考教學的功能不止於學習舊有，更希望能創新知。在這個基礎上，創造思考教學重視幫助學生排除心理障礙，培養創意及提升思考能力，期望他們日後能走上創造之路。

(5) 創造思考教學的具體目標，不在強調立即有創造或發明事蹟，而着重在情意方面，發展學生的好奇心、想像性、冒險、不怕困難、勇於表現、樂於突破等特質；在知性方面，則貴能增進學生的敏覺性、提高其思考的流暢性、變通性、獨特性及精緻性等特質。

(6) 創造思考教學不是一個獨立運作的教學方法，而強調在教學輸入、過程、輸出及其功能、目標等方面，多元化、突破性或創新性的追求。整個作用的完成，有賴其他教學方法或技巧的配合與運用。

由以上各點來看，創造思考教學是一種思考式的、多元的和開放活潑的教學模式，但創造思考教學和傳統教學也並不矛盾，應可以和傳統教學相輔相成、互為效果。這點在下文將再說明。

歷來提出有關創造思考教學原則的學者很多，他們的意見多著重在如何能讓學生自發學習和提供最好的學習環境，以鼓勵和激發學生的創意。個人覺得如從教學的角度全面來說，創意思考教學的原則，可以包括以下各點：

(一)教學模式：以學生為中心。鼓勵學生參與、發表意見。

(二)課堂氣氛：開放、自由、活潑。

(三)教與學的態度：

(1) 重視學生的意見。

(2) 不立刻下判斷。

(3) 接納錯誤和失敗。

(4) 對他人的意見不可持嘲笑的態度。

(四) 教學方法：

(1) 鼓勵從多方面思考問題。

(2) 鼓勵不平凡的想法、答案。

(3) 鼓勵利用多種感官。

(4) 避免樣板化、劃一的標準答案。

## (四)

中國關於創造思考教學的研究發展較遲，但近年也已開始略見成績，特別在台灣，自七十年代以來，研究者日眾。學者除發表論文外，並嘗試設計了不同的創造思考教學計劃，付諸實行，成績比大陸和香港都要突出。陳龍安在《創造思考教學的理論與實際》一書中列出了台灣方面的研究十多種，顯示出台灣近年在這方面的成績。

這些研究的對象，由幼稚園至大學生都包括在內；實施的科目則包括數學、國語、自然、社會，以至作文和繪畫，研究的範圍十分廣泛。就實施的時間方面而言，短期和長期的都有，有的甚至追踪數年。這都反映出台灣對創造思考教學方面的研究已頗全面，成績值得重視。

大陸方面，近年始開始重視創造思考教學，所以有關的研究不多。在1982年21個省、市等的教育雜誌252本，約九千個篇目，只有三篇是以創造力或創造性思維為題的(朱，1991)，可見有關研究的零落。八十年代後期，大陸的創造思考教育開始發展，一批以專門培養學生創造力為目標的教育實驗在全國各地展開。據朱作仁在九一年出版的《創造教育手冊》所記，在八十年代，國內分別進行了幾個對中小學生的創造思維能力的研究，結果都証明了思維教學對培養學生的創造思考能力有幫助。這都是中國大陸方面近年在創造思考研究方面所取得的成果。同時，近年大陸出版

的有關創造教育和創造思考的專論也很多，這都說明創造教育已獲得應有的重視，所以有人說目前是大陸創造教育的展開期(朱，1991)。

## (五)

很多人認為中國語文科很悶，很八股，沒新意。其實語文科是最能表現創造力的學科。自然科學中的事物有必然的規律，不可以天馬行空，自然不如語文世界的廣闊。人類語言的創造力極強，同一句話，不同人說有不同意思；同一意思，不同人有不同說法；甚至同一個人，在不同時間、場合，說相同的內容，也可以有多種不同的表達方式。由此可見語文天地的空間之廣。在上述中國各地所進行的有關創造思考能力研究中，不少便是透過語文科進行的，而且都証實有效。在香港也有人嘗試在語文科中進行創造思考教學，如謝錫金博士關於寫作教學的理論便很強調激發學生創意。筆者在中學及港大的校外課程中，也曾嘗試教學生多種創意策略，激發學生創意，效果也不俗。試舉一個簡單的例子說明一下。

腦衝激 (Brainstorming) 是一種很常用的創造思考策略，早在數十年前由奧斯朋 (1953) 提出(奧斯朋的其中一本重要著作實用想像學有中譯，香港由益智書局出版)。腦衝激的用意是在集體中，藉各成員的交互作用，對於一個刺激詞，引出大量的觀念反應，由量質而導致質變。

在進行寫作前，教師可以將學生分組，每組約八至十二人。之後教師提出一個主題 / 名詞，請學生即時對之作出聯想，想法越多越好。在開始聯想前，教師可以盡量鼓勵學生作遙遠的聯想，一切不平凡的、不規則的、古怪的想法都可以提出，任意念隨意自由湧現。腦衝激的一個重要原則是推遲評價，不要打斷聯想，因為過早的判斷很容易會扼殺了不尋常的新意念，所以教師要特別提醒學生不要立即下判斷，不要嘲笑他人，以免影響意念的產生。

聯想完畢後，教師可以請學生將提出的意念修飾、組合，整理成寫作的素材。其中一個方法是將材料分類，找出有用的材料，將無用的或枝節的材料刪去，這便可整理成寫作大綱。

這個方法的好處是可以鼓勵學生多角度思考(發散思維)問題，同時在互相刺激的情況下激發更多的意念，近年已被廣泛運用於很多不同的行業，如廣告界、戲劇界，甚至工商業等。

有人以為創造思考教學只適用於寫作教學，其實在教學的其他環節也同樣可以利用這些策略作創造思考訓練。同時，進行創造思考教學也不一定要進行活動，簡單的提問或課後練習，如能恰當運用，也可以收到很好的效果。以下是筆者和一些老師利用自由聯想法擬出的練習：

1. 假設在唐山大地震發生的前夕，有一名仙女告訴你地震快要發生了，你會怎樣做呢？試列出十項你會做的事。

2. 假設現在要籌建唐山地震紀念館，請你為總設計師，請你於課文中選出三樣東西放置於紀念館中，並替每樣東西撰寫一段簡單的說明。
3. 假設你是中國總理，唐山大地震後，百廢待舉。試擬定一個重建唐山的計畫大綱。

自由聯想法鼓勵學生自由運用他們的想像力及創造力，作出種種假設。以上的假設，有的將設放在事發前，有的將假設放在事發後；有的純屬幻想，有的卻於想像中也有現實性；既可以幫助學生重溫課文重點，也可以啟發思考。

以上例子說明進行創造思考其實完全可以結合語文教學的任何環節進行，最重要的是要能提供思維訓練的機會與空間，讓學生的創意得以發揮。

## (六)

一次在書中看到一個小故事。一個老師在黑板上用粉筆點了一點，問一班幼稚園學生那是甚麼。學生們立即說出了幾十個無奇不有，妙趣橫生，完全出乎老師想像之外的答案。他找一班中學生問同樣的問題。問題講完後，學生們都垂下了頭，沒人說話。靜了好一會，終於才有人鼓起勇氣說出一、兩個很平凡的答案。

很多人說小孩子原都是很有創意、想像力、好奇心的，但學校教育卻一點一點的將他們的這些能力削減了。我們的教育是不是真的這樣？或者說，我們是不是正在這樣做？創造思考教學不一定是最好的教學方法，但創造思考教學法卻正好可以補傳統語文教育之失，幫助我們將學生的創造力重新解放出來。這正是創造思考教學的意義。

## 參考書目


簡茂發(1982)我國資賦優異兒童創造思考能力之研究。師大教育心理學報，第15期，台北市。

謝錫金(1983)高中學生寫作思維過程的分析。香港中文大學文學碩士論文，香港。

陳龍安(1988)創造思考教學的理論與實際。心理出版社，台灣。第十七輯，台灣。

奧斯朋(1953)[施魯生中譯]實用想像學(Applied Imagination)，益智書局，1966。

朱作仁(1991)創造教育手冊。廣西教育出版社，中國大陸。

張玉成(1988)開發腦中金礦的教學策略。心理出版社，台北。
Davies, G. (1969) Training Creativity in Adolscence: A Discussion of Strategy. *Training creative thinking,* edited by Davies, G. & Scott, J. A., Holt, Reinhart and Winston, Inc., U.S.A. 1971.
Davis, G. & O'sullivan, M. I. (1980) Taxonomy of Creative Objectives: The Model AUTA. *Journal of Creative Behavior*. Vol. 14, No. 3, pp. 149–60.
Howeison, N. (1981) A longitudinal study of creativity—1965–1975. *Journal of Creative Behavior,* Vol. 15, No. 2, pp. 117–134.
Torrance, E. P. (1962) Causes for concern, *Guiding creative talent,* Prentice-Hall, pp. 1–15.
Torrance, E. P. (1988) The quiet revolution. *The Journal of Creative Behavior,* Vol. 23, No. 2, pp. 136–145.
Torrance, E. P., Safter, E. T. (1989) The Long Range Predictive Validity of the Just Suppose Test. *The Journal of Creative Behavior,* Vol. 23, No. 4, pp. 219–223.

# 閱讀認知過程各種技能的評估

**傅健雄**
**香港教育署語文教育學院**

## 前言

了解閱讀的認知過程是心理學家一向關心的主題。有學者指出，教師對閱讀過程的觀念，深深影響他們閱讀教學的內容和方法(Shavelson & Stein, 1981)。教師認為閱讀過程始於文字，教學就會重視文字符號的解碼技能；他們認為閱讀目的為追求意義，就會教學生怎樣從文章裏分析要旨。每一位教師對教材深入處理的部分及教學時間的差異，或許是因為他們對閱讀的看法有別。

下文描述學者從信息加工觀點所建構的幾種閱讀模式，並為認知過程裏不同層次的技能提出在教學情境裏診斷學生表現的方法。較多學者論及的三種閱讀模式是：1. 下而上模式(bottom-up model)；2. 上而下模式(top-down model)；3. 交互模式(interactive model)。

## 閱讀模式

下而上模式假設信息處理過程始於信息的最小單位（筆劃）。據高夫(Gough, 1976)分析，眼睛先接觸筆劃，腦中便形成筆劃特徵的短暫表徵。讀者從表徵中辨別文字筆劃，根據筆劃的組合，在心理詞匯裏尋找相應的詞義。信息的處理一步一步向上序進發，由字而詞，由詞而句，由句而章，由章到智略(Schema)（見注）。

古德曼(Goodman, 1976)與高夫的觀點不同。他主張閱讀是一個預測下一步信息並作確實或否定的過程。他透過分析兒童朗讀誤差(miscues)而建立他的閱讀模式。他注意到，當兒童邊讀邊理解意義時，偶爾會犯上符合文理的錯誤，唸出與原字有別的音來。例如「制服」唸成「校服」。古德曼解釋那是因為兒童運用智略去理解筆劃文字，而非單純追隨筆劃文字務求準確唸出聲音的結果。他說，有效的閱讀不是對文章所有元素準確知覺及辨別，而是選擇最少，最有建設性的必要綫索去猜測而第一次猜測正確的技能。換句話說，他力主閱讀是追求意義，是讀者已有知識配合篇章信息的過程。這是上而下模式。閱讀始於智略層次，向下序信息分析。讀者運用已有知識去猜測文章繼之而來的文字或意義。

上而下與下而上模式各有不足。交互模式是前兩者的互補。讀者閱讀時同時運用上而下及下而上的策略(Rumelhart, 1977)。上而下過程先激活智略去預測及推想。閱讀的目的及期望會影響對閱讀材料的選擇。相對來說，當讀者注視文字時就開展下而上的過程，再激活合適的智略去配應輸入的信息。讀者監察下而上方向輸入的信息，可能會變更最初的期望。開始閱讀時，讀者就會開展交替方向的過程。例如：

「程序的確十分容易。首先你把東西分成不同類別。當然要看你有多少要做，否則一堆就夠了。除非你缺乏設備，需要到別的地方去，否則你已準備好了。最重要是，你不要一次做得太多。那是說，寧少了一點，也不要過多。短時間內，這看似不重要，但很容易變得複雜，而且，一個錯誤做成的代價很大。最初，整個程序似乎複雜，但是，很快就變得平常。很難預見在不久將來須要停止工作，沒有人能說出何時。程序完成後，可以把東西再分成不同類別，放到適當的地方去。最後那些東西會再一次運用，而整個循環會再重複。這就是生活的一部分。」(Bransford & Johnson, 1973, p. 400)

讀者看這篇文章感到困難，除非他看之前知道篇章的題目是「洗衣服」。開始閱讀時，或許會採取下而上的策略，然後搜尋一個智略去理解。煞那間，或許會激活幾個所知道有關「工作」的智略，此時，採用上而下的策略去確實假設。一直往下看，直至肯定選擇一個最妥當的智略為止。如

果看完整篇文章都不理解的話，那反映交替採用下而上和上而下策略都找不到合適的智略。

不管是哪一個處理方向，處理信息的過程可以分為幾個層次討論。下文就各個層次的技能先提出論證，再為教師建議評估學生各種技能的方法。

## 各種技能的評估

### 一、文字辨認

閱讀時，文字提供兩類信息：1.文字本身的特徵，如部首；2.上下文理的限制，如「勝利」與「不勝感激」中兩「勝」音義的差異。

理解文章不佳與閱讀速度有關。讀得慢的一個原因是讀者專注分析個別筆畫及文字 (Curtis, 1980; Lesgold & Curtis, 1981)。如上文所言，閱讀過程中各種層次是互動的。當需要花較多時間辨認文字，高層次的理解技能就會得不到充分的認知資源去運作 (Norman & Bobrow, 1975)，即注意力受到限制，理解的表現就受影響。反之，辨認速度快，上序的信息就會得到較多注意力。

語境及文理是文字辨認的綫索。能力高的讀者辨認文字時較少依賴文理 (McConkie & Zola, 1981), 因為他們這種技能已經自動化。相反，能力低的讀者若沒有文理之助，辨認文字便困難 (Perfetti & Roth, 1981; Stanovich, 1981)。

### 評估

從以上理論分析，可見速度與理解有關，而語境可以補足文字不完整的信息。技能低的讀者可以依賴語境，補償對個別文字辨認技能的不足。因此，可以找出兩個準則評估學生文字辨認的技能：速度與準確性。

教師一向只注意學生辨認文字的準確性，如在學生朗讀時糾正其音。如是，就診斷不出理解不好是由於文字辨認慢還是受其它因素影響。教師可以就學生年級程度、目的、範疇選擇若干數量互無關係的文字，叫學生盡快朗讀。教師把學生猶疑或錯唸的文字記錄下來，事後加強訓練。這樣不單可為個別學生診斷，也可建立一份學生生字的清單。

### 二、詞義理解

詞義知識是閱讀理解一種重要的技能 (Davis, 1968)，兩者的相關度高（蕭炳基，1985），篇章有很多陌生詞語會影響理解 (Freebody & Anderson, 1983)。據畢奇等人 (Beck, Pertetti & McKeown, 1982) 的分析，理解時上序信息加工受詞義加工三方面的影響：

1. 準確性：指記憶裏與字詞聯繫的語義知識。要是注意力須分配到語境去推敲詞義，理解就會中斷。

2. 靈活性：反映讀者詞匯知識的深度和廣度。讀者的詞匯知識豐富，可就一個詞在不同語境而靈活理解。

3. 流暢：反映詞義觸接的速度。速度高會節省認知資源以分析句子或篇章的意義。

教師只訓練學生準確辨認詞義，即增加詞匯量還是不足夠的 (Beck et al, 1982)，相對來說，靈活性與流暢性更有助理解文章。

## 評估

教師可針對以上三方面的加工，編擬三類題目，測試學生不同的能力：

1. 再認詞語的正確意義，以評估其準確度。
2. 判斷哪個近義詞更適合某語境，以評估其靈活性。
3. 從語境推斷某詞的意義，以評估其流暢性。

這幾種技能在閱讀時是互相連繫的，但是為了診斷及教學目的，學生在每類題目的表現，會反映他們的字詞知識及技能當中的差異。

對一個詞語的認識不是有或無的現象。例如學生在多個同義詞中選取了一個正確的解釋，再要求他定義，他的答案可能有歧義或者受語境局限，如此評估就不全面。例如問他界定「調」，可能他只會把這個詞的其中或他唯一知道的意義說出來。他選擇一個適當的同義詞，不等如他的知識豐富。測試就要評估他詞匯「質」方面的知識，包括詞義認知能力：詞義的多義及句義；詞語遣用能力：詞句脈胳及文理綫索的掌握(蕭炳基，1985)。例如：

(1) 「隱蔽」一詞是甚麼意思？

(2) 這個地方非常____，相信沒有幾個人知道。

a. 隱約　b. 隱藏　c. 隱蔽　d. 隱匿

(3) 這個地方非常隱蔽，相信沒有幾個人知道。

「隱蔽」一詞在這句裏是甚麼意思？

a. 不知名的地方

b. 少人到的地方

c. 神秘的地方

d. 少人居住的地方

第一類題目需求較少程度的語義知識，但可以由要求準確區別語義的題目補充。這樣就算發現不到學生對某詞的準確語義知識，也可以由他們判斷哪個句子運用某詞最恰當，從語境辨識詞義的表現而提高評估的效度。

## 三、句子加工

閱讀時，要把眼前的句子與先前看過的句子綜合，建構成連貫的語義表徵，儲存在記憶裏。有幾種加工把新舊信息綜合。

1. 檢核眼前的句子是否與短期記憶裏的意義有吻合之處 (Kintsch & van Dijk, 1978)。例如：

(1) 小明到海洋公園參觀

(2) 他說那是一個很好玩的地方

句 (2) 的代詞與句 (1) 的小明與海洋公園吻合。

2. 如果眼前的句子與短期記憶的意義表面不相關，就會運用橋渡推理 (bridging inference) (Haviland & Clark, 1974)，把句子綜合。例如：

(1) 約翰把野餐用品放在車廂裏。

(2) 啤酒暖了，不好喝。

由於野餐用品包括啤酒，前者是後者的概括義，因此，運用推理，啤酒便與句 (1) 連繫起來，新信息便綜合到記憶裏已建構的篇章表徵。

3. 如果眼前句子難以綜合到短期記憶裏，就會檢核長期記憶裏是否存在有關本文的信息。例如：

(1) 遠處樹林的上空掛著厚厚的雲煙。

(2) 她側望時，發現一隻蜜蜂在客廳飛舞。

(3) 她放下書本，拉下窗子。

(4) 樹林大火。

(5) ……

根據卓夫 (Chafe, 1973) 的說法，由於句 (2) (3) 與句 (1) 的主題不同，句 (1) 就不會留在短期記憶裏，而暫時儲存在長期記憶裏，變成後方 (backgrounded) 信息。當遇到句 (4)，就會從長期記憶裏的本文意義搜索，找出句 (4) 最有可能性的參照，如句 (1)，那麼，句 (1) 的信息就會重上前方 (reforegrounded)。讀者可利用句子的綫索，如重複的概念「樹林」把剛儲存在記憶裏的篇章意義重新激活起來 (Lesgold Roth & Curtis, 1979)。這種句子綜合加工是依賴已有的有關信息及處理記憶信息的能力。假如不知道所需的信息（如野餐用品包括啤酒），或記憶裏的信息不完整，如忘記句 (1)，就不能把眼前句子與前面內容聯繫。綜合困難，理解就受損。

綜合加工所需要的信息要在記憶中出現，因此建構文章連貫性表徵並不容易。成人或技能高的讀者能利用綜合加工偵察及發現理解的錯誤 (Carpenter & Daneman, 1981)。

## 評估

教師避免設計毋需理解或只理解少許就能回答的題目，這些題目只需理解句子的表面意義。例如：

(1) 小明站在大牛左邊。
小明站在大牛哪邊？

評估學生句子綜合能力，最好把句子意譯。例如：

(2) 蘋果對人類健康是很有價值的。
文章説哪種水果對人類健康很重要呢？(a) 荔枝 (b) 蘋果 (c) 西瓜 (d) 柚子

(3) 人的美不在於外貌、服飾和髮型，而在於她的品德。要是沒有內在美，就算有漂亮的外表，也不會為人讚賞。
依文中所言，內在美與甚麼有關？

兩個例子都要求把題目與文章有關的部分比較，以找出語義相交的答案。例 (2)，讀者要看文章有關的句子，然後辨認出「價值」與「重要」相交的意義；例 (3)，在比較前，文章裏幾個句子先要綜合。

綜合加工會增加閱讀時加工的負荷 (Carpenter & Just, 1981; Haviland & Clark, 1974; Lesgold, Roth & Curtis, 1979)，應付這個問題需要閱讀技能及應付課業要求的能力。可以出示一組句子，測量學生在時間及複雜度的條件負擔下理解所付出的代價，因為閱讀理解所花時間反映句子綜合的代價。針對以上兩個例子，可以分成兩類評估題目。

1. 即時匹配：評估剛輸入的句子是否能匹配正活躍在記憶裏的信息。如：

(4) 約翰把野餐用品放在車廂裏。

(5) 啤酒暖了，不好喝。

學生看罷兩句，立即判斷下句是否正確：

他把啤酒放在車廂裏。

2. 推理匹配：評估學生把句子意義綜合到短期記憶裏，再把最近儲存的文章內容憶取到短期記憶裏的能力。如例 (3)。

## 四、篇章分析

讀者運用篇章結構智略 (textual schema) 與內容智略 (content schema) 去選擇文章重要的信息 (van Dijk & Kintsch, 1983)。選擇重要的信息是智略的重要功能 (Anderson, 1983)。

篇章層次的加工是對整篇文章結構的識別。據溫迪及甘舒 (van Dijk & Kintsch, 1983) 的理論，篇章是由一系列的觀念構成。個別觀念間的關係稱

為命題 (proposition)，那是結構的最小單位。命題之間的關係構成微觀結構。有效處理信息就要把信息連結成較大的結構。篇章最大的結構是宏觀結構。溫迪 (van Dijk, 1980) 提出四種宏觀結構類型：陳述、論說、學術論文、新聞體。

學生對記敘及說明兩種文體較熟悉。學者稱記敘文體的結構為故事法 (story grammars)，那是描述記敘文的元素 (Mandler & Johnson, 1977)，例如包括背景、情節、人物、時間、結局。讀者處理信息時會期望找出這種結構的，例如當讀者看到「很久以前……」，他會預測這是一個故事，並且衍生連串的期望，如「甚麼人」有「甚麼事」「何時」「何地」發生在他身上。這連串的期望是關於結構的心理文法。讀者具有這方面的知識，影響他們憶述故事的內容。研究發現，不論甚麼年紀的讀者，多憶述宏觀結構的要點 (Mandler & Johnson, 1977)。

關於說明文，有學者提出不同的結構，如梅雅 (Meyer, 1975) 歸納出枚舉、描述、比較、解難、因果關係五種。他還發現，處於結構上序的信息比下序的信息記憶較好；學生在這幾種結構的表現也會不同。

閱讀一篇文章要看讀者是否有能力運用世界知識去理解。如上文「洗衣服」的例子，讀者知道題目，就會運用他有關洗衣服的知識去閱讀。理解一篇文章的難易不只是受字詞及句子加工技能的影響，也受讀者對文章主題熟悉度的影響。個人所擁有的智略能影響理解加工，對所讀的擁有健全的智略能促進文章內容的綜合加工。個人擁有某範疇的知識，比認識少的讀者，對該範疇的文章的概念關係理解較好，所建構的文章內容表徵較連貫及有概括性 (Spilich, Vesonder, Chiesi & Voss, 1979)。

## 評估

學生要對記敘文和說明文兩種基本的體裁要有認識。學生閱讀故事，希望他們記得以下元素：

(1) 背景：如時間、地方、故事情境。
(2) 引發事件：導致人物連串行動的事件。
(3) 人物對引發事件的反應。
(4) 追求目標的連串行動。
(5) 目標的成敗。
(6) 主要人物對目標成敗的反應。

如果是說明文，多問學生有關以下的問題：

(1) 主要概念
(2) 概括義及例子
(3) 說明的過程

(4) 主要的因果關係
(5) 文章所作的比較

有關題目及世界知識有助讀者對文章的推理。可要求學生從不完整的關於人物、情節、事件及情況的信息中推理，也判斷作者的觀點及主旨。例如：

(1) 為故事或文章建議一個最恰當的名字
(2) 作者寫這篇文章的原因是甚麼？
(3) 為甚麼文章裏的人會為主角所為感到驚奇？
(4) 為甚麼……是一個……的人？

對文章內容及結構的熟悉度應會影響學生回答這些問題的表現。

## 結語

閱讀是一個認知的過程，當中牽涉各種相關的技能。任何一種技能都會影響其它層次的信息處理。對任何年級的學生只集中訓練一種技能是不足取的。但為了診斷的作用，本文所建議的幾種評估方法，是教師在教學情境可以做得到的。

## 注：

個人儲存在記憶系統的知識結構。閱讀時，假設會影響對材料的選擇。

## 參攷資料


蕭炳基(1985)中文字詞知識與閱讀理解能力的測量《語文教師培訓與語文教學》語文教育學院中文系編　香港教育署

Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 261–295.

Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instrucion on lexical access and reading comprehension, Journal of Educational Psychology, 74, 506–521.

Brandsford, J. D. (1984). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Andereson's remark. In R. C. Anderson, J. Osaborn, & R. J. Tierney (Eds.), Learning to Reading in American Schools: Basal Readers and Knowledge Texts. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (Ed.), Visual Information Processing. New York: Academic Press.

Carpenter, P. A., & Daneman, M. (1981). Lexical access and error recovery in reading: A model based on eye fixation, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20, 137–160.

Carpenter, P. A. & Just, M. A. (1981). Cognitive processes in reading: Models based on readers'eye fixations. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), Interactive Processes in Reading. Hillsdale, le, NJ: Erlbaum.
Chafe, W. (1973). Language and memory, Language, 49, 261–281.
Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill, Journal of Educational Psychology, 72, 656–669.
Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. Reading Research Quarterly, 3, 499–545.
Freebody, P. & Anderson, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability of reading comprehsionsion, Reading Research Quarterly, vol. 18, 3, 277–294.
Goodman, K. (1976). Reading: a psychological guessing game. In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.). Theoretical Models and Processing Reading. Newark: IRA.
Gough, P. B. (1976). One second of reading. In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.). Theoretical Models and Processing Reading. Newark: IRA.
Haviland, S. E. & Clark, H. H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process in comprehension, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13., 512–521.
Kintsch, W., & van Dijk (1978). Toward a model of text comprehension and production, Psychological Review, 85. 363–394.
Lesgold, A. M., & Curtis, M. E. (1981). Learning to read words efficiently. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), Interactive Processes in Reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Lesgold, A. M., Roth, S. F., & Curtis, M. E. (1979). Foregrounding effects in discourse comprehension, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 18, 291–308.
Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance the things parsed: story structure and recall, Cognitive Psychology, 9, 111–151.
McConkie, G. W., & Zola, D. (1981). Language constraints and the functional stimulus in reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), Interactive Processes in Reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Meyer, B. J. F. (1975). The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam: North Holland.
Norman, D. A., & Bobrow, D. G. (1975). On data-limited and resource-limited processes, Cognitive Psychology, 7, 44–64.
Perfetti, C. A. & Goldman, S. R. (1976). Discourse memory and reading comprehension skill, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14, 33–42.
Perfetti, C. A., & Roth, S. F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), Interactive Processes in Reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.). Attention and Performance. VI, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), Schooling and the Acquistion of Konwledge. Hillsdale, NJ: Erbaum.

Schank, R., Goldman, J., Reiger, C., & Reisbeck, C. (1975). Conceptual Information Processing. Amsterdam: North Holland.
Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior, Review of Educational Research, 51, 455–498.
Splich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L., & Voss. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 18, 275–290.
Stanovich, K. E. (1981). Attentional and automatic context effects in reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), Interactive Processes in Reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
van Dijk, T. A. (1980). Macrostructures. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
van Dijk T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. NY: Academic Press.

# 介紹一個語音意識初級教程

張群顯
香港理工學院

## 1. 引言

跟語文有關的課程，可粗分為「技能」課和「知識」課兩類：「聽、講、讀、寫」四種能力的訓練是典型的技能課，而語法、文字學、音系學(含音韻學)則是典型的知識課。這二分法本身是很有道理的，本文無意對此提出異議。

值得注意的是，即使一般意義上的知識學習也有能力方面的基本要求作為前提：色盲不能研究繪畫、音盲學不來樂理。至於語文方面的知識課，則往往以具備有關的語感作為前提：語法講求語句結構方面的語感，文字學講求的形音義及其相互關係方面的語感；至於音系學則講求語音方面的語感，即「語音意識」。如果說「聽、講、讀、寫」是外露的、關乎語文運用的能力，則這些語感就是潛藏的、關乎語文分析的能力。

不過，語法(即語句結構)語感、文字語感兩者的情況跟語音意識不能相提並論：前兩種語感跟語文運用能力有千絲萬縷的關係，若不具備一定程度的語法語感和文字語感，就連語文運用也成問題。至於語音意識，就非字母文字如中文來說，一般性的語文運用對語音意識幾乎沒有任何要求；相比之下，帶有拼音性質的字母文字如英文，文字語感本身就蘊涵了一定程度的語音意識。由此推論，香港人對自己的母語—粵語—的語音意識的強弱並無任何保證，不管某人的中文運用能力有多高。我個人在過去七年教授「語文及傳意」學位課程中的漢語(含粵語及標準漢語)音系成分所得經驗印證了這個推論。

上面說過，音系知識(甚至理論)的掌握以一定程度的語音意識為前提。一般來說，語音意識越強，越有可能把音系學學好。相反，如果缺乏這個前提而教的硬著頭皮去教、學的硬著頭皮去學，在學習方法上很有可能流於死記硬背，連基本的掌握也說不上，遑論引發深入研究的興趣。在教授上述課程的過程中，為了提高學生的語音意識，我設計了一套教程，從零開始，由易到難，循序漸進刺激學員的語音意識，以收逐步提高之效。自忖這套教程的基礎部分對上至音韻學、下至粵語拼音系統等不同層次的各種語音教學不無可用之處，特抽取這一部分內容，名之為「語音意識初級教程」，勾劃介紹於後，冀拋磚引玉。

## 2. 同音、異音、近音

雖然上面説過，就中文來説，一般性的語文運用對語音意識幾乎沒有任何要求，但其實，不管哪種語言，由於説話時不同的意思用不同的語音交代，掌握一種話的同音一異音關係也就成了順利運用那種話的一個先決條件。下面[1]這些聽起來歧義的詞句為什麼會引起大家的注意呢？正因它們背離了「不同的意思用不同的語音交代」這個常規，也證明了大家都無例外地且確確實實地感受到它們之間的同音關係。①

[1] 歧義一歧異一奇異
　　相關一雙關
　　行星一恆星
　　期終考一期中考

[2] 年年有魚　　有聲有色　　空樓　　大人要酒，細路要湯
　　↓　　↓　↓　　↓　　↓　　↓
　　餘　　升　息　　凶　　走　　劏

如果説[1]是大家要無奈地面對的同音詞的話，那麼[2]就是某些人所樂於耍弄的、因同音關係而造就的雙關語了。

同音一異音關係是每個人都具備的語音意識，從這種關係入手講語音意識，有以下幾方面好處：

——讓學員意識到語音在交際中所起的作用

——讓學員意識到自己具備這種語音意識，從而增強信心

——以「一語雙關」現象為橋樑，從「同音一異音關係」過渡到近音關係。

上面第三點所講的是：像「魚一餘」、「空一凶」等一語雙關、趨吉避凶現象，並不一定要求兩個成分完全同音，例見[3]。

[3]　八→發，　四→死，　三→生②，　髮菜→發財

上面每對例子都是不同音的，為什麼也語帶雙關呢？那是因它們雖非同音，卻是差不多同音。由此可知，音近已能語帶雙關，或如[4]般造成特別效果：

[4]　唔怕官，只怕管

對近音關係的感受，並不像同音關係般為運用語言所必需。雖然如此，上面這些差不多同音的，也就是高度近音的例子，其近音關係卻是絶大部分學員所能即時感受到的。不過，即使感受到這些近音關係，也並不意味著具備任何分析性的語音意識。要具備分析性的語音意識，其關鍵在於能對近音性的不同程度不同類型有所感受。這正是下一節要講的內容。

## 3. 聲、韻、調

假定學員已認識下列概念：③

[5] a. 何謂「音節」

b. 「音節」由「聲(母)」、「韻(母)」、「(字)調」組成

「八、發、死」三字皆不同音。但大家都感到「八、死」音不近。為什麼？這是因為，「八發」的韻、調均同，僅異於調；而「八死」則聲、韻、調無一相同。

又假定學員已認識下列概念：

[6] 雙聲＝聲母相同

疊韻＝韻母相同④

從下表[7]可以讓學員看到，例[3]例[4]中的近音字，都是在音節的聲、韻、調三個成分中有兩個成分相同：

| [7] | | 雙聲？ | 疊韻？ | 同調？ |
|---|---|---|---|---|
| a | 菜財、官管、四死 | √ | √ | X |
| b | 八發 | X | √ | √ |
| c | 三生 | √ | X | √ |

接著下來要展示的，是那些三個成分中只有其一相同的近音類型和例字：

| [8] | | 雙聲？ | 疊韻？ | 同調？ |
|---|---|---|---|---|
| d | 假牙 | X | √ | X |
| e | 巴閉 | √ | X | X |
| f | 開槍 | X | X | √ |

上面[7]與[8]所列的六種不同層次、不同類型的近音關係，在一班還沒有接受語音意識訓練的學員中，其感受能力一定會有點參差。特別是[8]的(e)(f)兩型近音關係，可能有一部分學員一時之間會不得要領，感受不到「巴」音與「閉」音之間、「開」音與「槍」音之間，何近之有。這都在意料之中，宜盡量避免對學員(不論全體或個別)表現出不耐煩。這個教程正是主要為那些語音意識較差的學員而設的。

回到刺激他們對語音的敏感度的路上，這時可向他們提出下列問題，讓他們思考，並鼓勵他們嘗試回答：

[9] $2^3 = 8$，為何上面[7]與[8]合共僅列出六個類型？

答案是：三個√的已是「同音」而非「近音」，而三個X的則距離太遠，缺乏了被認作「近音」的基礎。以上兩種情況都要排除在「近音」的範圍內。這其實是個知性的而非感性的問題，其意義主要在加強學員的參與。

至此，學員應該對「不同音節間的某些成分相同造成近音」這個樸素的道理有所理解，但很可能尚不能完全掌握下列問題：

[10] a. 怎麼樣的異同，才是「聲母」的異同？

b. 怎麼樣的異同，才是「韻母」的異同？
c. 怎麼樣的異同，才是「字調」的異同？

## 4. 從字調入手

「聲、韻、調」三者中，字調比較獨特，可以首先設法對付。上面[7a]看到，「菜財、官管、四死」等每組字都是雙聲兼疊韻而僅異於調。前頭兩組都可以再添加些其調有異於原先兩字的例子：

[11] a 採 彩 菜 財
b 官 管 罐

[11a] 的四個字僅異於調，而四個字的調都不一樣。換句話說，它們代表著「字調」這成分的四種可能性，或直截了當說：「四種不同的字調」。不過，字調的數目不止於「四」。且看以下這個游戲句子：

[12] 富夫婦扶父赴傅府。

跟[11]一樣，[12]這八個字均雙聲兼疊韻，而僅有字調上的差別。將同音字歸併後，得出六個不同的字調來：

[13] 富、夫、婦、扶、父(赴傅)、府

這六個字調已窮盡了所有相異的字調。為方便稱說，慣常用1–6六個數目字作為六個調的標籤。在[13]中，六個調的排序據它們在[12]中的出現次序。若依大多數人的習慣，六個調的次序應如[14]所示：

[14] 第一調 / T1⑤ ：夫
第二調 / T2： 府
第三調 / T3： 富
第四調 / T4： 扶
第五調 / T5： 婦
第六調 / T6： 父

在這個階段，往往有部分學員立足於他們先入為主的「九調說」而認為像「色、錫、食「等」入聲字」在上述六調框架中無法容身。對於沒有這經歷的學員來說，「夫色」同調、「富錫」同調、「父食」同調是很切實的感受，根本無須特別解說；反倒是帶上有色眼鏡的「九調說」學員的特殊語感要特別照顧。入聲與非入聲(即「舒聲」)是音節的兩大類型，敏於區別兩者是一種值得追求的語音意識；但另一方面，六調說要求在調的層面上不作舒聲一入聲的區分。為了安頓和避免打擊這種「辨舒一入」的語感，可將[14]擴充為能兼容「舒一入」之辨的[15]，但要求在調的平面上要故意將「舒一入」之別忽略不顧。由於「錫」的韻母跟「色、食」的韻母不同，特改用雙聲兼疊韻的「瀝⑥、節、截」，從而與舒聲的例子構成平行。

[15]

| | A類 | B類 |
|---|---|---|
| T1 | 夫 | 澔 |
| T2 | 府 | |
| T3 | 富 | 節 |
| T4 | 扶 | |
| T5 | 婦 | |
| T6 | 父 | 截 |

無論從[14]還是[15]看，都可知字調的本質是一個音節讀出來在音高上的高低升降。與此不同，聲母和韻母的異同則不涉音高因素而牽涉音高以外的別的因素。學員容或尚未完全掌握六個調之間的區別，但[10c]這個問題總算有了答案。

## 5. 從字調到韻母、聲母

當我們掌握了「怎麼樣的異同是『字調』的異同」，我們也就同時掌握了「怎麼樣的異同不是『字調』的異同」。非字調方面的語音異同，可能是聲母方面的異同，也可能是韻母方面的異同。要區分聲母和韻母，在較精巧的語言交際中時常利用到的疊韻關係是入門之鑰。[16]是一批押韻的對句，每組對句內兩個節段的末字之間有「疊韻」關係：

[16]

| | ↓ | ↓ |
|---|---|---|
| a. | 多啲嚟，密啲手； | 少啲嚟，啱啱夠 |
| b. | 見高就拜， | 見低就踩 |
| c. | 入得廚房， | 出得廳堂 |
| d. | 一講曹操， | 曹操就到 |
| e. | 一物治一物， | 糯米治木蝨 |
| f. | 擺景， | 抑或贈興？ |
| g. | 未吃五月粽， | 不把寒衣送 |
| h. | 寧為鷄口， | 莫為牛後 |
| i. | 受人錢財， | 替人消災 |
| j. | 相不睇不發， | 薑不磨不辣 |

就以[16a]為例，「手」與「夠」疊韻。像[8d]的「假牙」一樣，兩字讀音之所以相近，不因同調、不因雙聲，而是因為兩字的韻母相同。對這疊韻關係無感受或感受不強的，可再看看[17]的例子：

[17]

| | ↓ | ↓ |
|---|---|---|
| a. | 阿崩叫狗， | 越叫越走 |
| b. | 趁你病， | 擺你命 |
| c. | 千揀萬揀， | 揀著個爛燈盞 |

d. 人情還人情， 數目要分明
e. 人搖福薄， 樹搖葉落
f. 日頭唔好講人， 夜晚唔好講神
g. 一朝得志， 語無倫次
h. 有怪莫怪， 唔識世界
i. 有心唔怕遲，十月都係拜年時
j. 唔怕醜， 生到四十九
k. 睇你個樣， 唔使燒炮仗
l. 知少少， 扮代表
m. 忠忠直直， 終須乞食

[17]裏有關的字的語音關係也往往像[16]的一樣被冠以「疊韻」的名目。人們可能會奇怪，為什麼[17]的近音關係在感受上要比[16]的來得強烈呢？理由很簡單：[17]的近音關係其實並非純粹建築在疊韻之上，而是既疊韻，又同調，即[7b]型「八」與「發」之間那種關係。

拿[16]和[17]中的兩批字例配合著來推敲，「聲母」和「韻母」的身分就呼之欲出了。[16]的近音字，其唯一相同成分就是韻母的所在；[17]的近音字，其唯一相異成分就是聲母的所在。在誦讀著來推敲的過程中，我們還應引導學員去體會：從時間先後的角度看，聲母在音節的最前端，而韻母則處於聲母之後。

## 6. 聲韻組合表的利用

假定字調這一成分已充分掌握，那麼我們在把音節析為「聲、韻、調」的組合的時候，就可率先把字調這一因素過慮掉。舉例說，「夫　府　富　扶　婦　父」都是相同的聲韻組合(可稱為「基本音節」)配合不同的調的不同成品。如此一來，我們就可以把音節分析的焦點放在聲母和韻母及兩者的組合上。請看下表：

[18]　廣州話　聲韻組合　字例

[18] 廣州話 聲韻組合 字例

| 韻↓ / 聲→ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | B | P | | | | | | | | D | T | [呢] | | | | | 之 | 痴 | 師 | 衣 |
| 2 | 標 | 飄 | 妙 | | | | | | | 刁 | 挑 | 鳥 | 了 | 嬌 | 橋 | 囂 | 焦 | 超 | 消 | 腰 |
| 3 | | | | | | | | | | 點 | 添 | 黏 | 臉 | 兼 | 鉗 | 謙 | 尖 | 簽 | 閃 | 閹 |
| 4 | | | | | | | | | | 碟 | 貼 | 聶 | 獵 | 劫 | | 協 | 接 | 妾 | 攝 | 葉 |
| 5 | 邊 | 篇 | 面 | | | | | | | 顛 | 天 | 年 | 連 | 堅 | 虔 | 牽 | 煎 | 千 | 先 | 煙 |
| 6 | 必 | 撇 | 滅 | | | | | | | 秩 | 鐵 | | 列 | 結 | 揭 | 歇 | 節 | 切 | 舌 | 熱 |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | 朱 | 處 | 書 | 於 |
| 8 | | | | | | | | | | 端 | 屯 | 暖 | 亂 | 娟 | 拳 | 喧 | 專 | 川 | 孫 | 淵 |
| 9 | | | | | | | | | | 奪 | 脫 | | 劣 | 橛 | 決 | 血 | 絕 | 撮 | 雪 | 月 |
| 10 | | | | 夫 | 姑 | 箍 | 污 | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | 杯 | 陪 | 妹 | 悔 | 膾 | 潰 | 煨 | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | 搬 | 潘 | 滿 | 寬 | 官 | | 碗 | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 缽 | 潑 | 沒 | 闊 | | 括 | 活 | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | 比 | 丕 | 尾 | 非 | | | | | A | 地 | | 你 | 里 | 基 | 畸 | 嬉 | J | | 死 | |
| 15 | 冰 | 拼 | 明 | | 迥 | | 永 | | | 丁 | 停 | 寧 | 另 | 京 | 傾 | 興 | 晶 | 蜻 | 升 | 英 |
| 16 | 逼 | 闢 | 覓 | | | 隙 | 域 | | | 的 | 剔 | 匿 | 力 | 激 | [棘] | | 跡 | 戚 | 色 | 益 |
| 17 | | | | | | | | | | 堆 | 推 | 女 | 呂 | 居 | 軀 | 虛 | 追 | 吹 | 衰 | 銳 |
| 18 | | | | | | | | | | 敦 | 盾 | | 倫 | | | | 樽 | 春 | 詢 | 潤 |
| 19 | | | | | | | | | | | | 吶 | 律 | | | | 卒 | 出 | 衄 | |
| 20 | 煲 | 舖 | 毛 | | | | | 傲 | 澳 | 刀 | 滔 | 腦 | 老 | 高 | | 好 | 租 | 粗 | 蘇 | |
| 21 | | 碰 | 檬 | 風 | | | | | 甕 | 冬 | 通 | 農 | 龍 | 工 | 窮 | 空 | 中 | 充 | 鬆 | 翁 |
| 22 | 卜 | 仆 | 木 | 福 | | | | | 屋 | 篤 | 禿 | | 碌 | 谷 | 曲 | 哭 | 粥 | 速 | 叔 | 郁 |
| 23 | [啤] | [啤] | 孭 | 啡 | | | [划] | | | 爹 | | [呢] | | 嘅 | 茄 | | 姐 | 車 | 些 | 爺 |
| 24 | 餅 | [平] | [命] | | | | | | | 釘 | 廳 | | 靚 | 頸 | | [輕] | 鄭 | [青] | [腥] | [贏] |
| 25 | | 劈 | | | | | | | | 糴 | 踢 | | 叻 | | 劇 | 吃 | 隻 | 尺 | 石 | |
| 26 | | | | | | | | | | [朵] | [唾] | | | 鋸 | 瘸 | 噓 | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | 娘 | 良 | 姜 | 窗 | 香 | 張 | 昌 | 雙 | 央 |
| 28 | | | | | | | | | | 啄 | | | 略 | 腳 | 卻 | | 雀 | 卓 | 削 | 約 |
| 29 | 波 | 破 | 魔 | 科 | 過 | | 窩 | 我 | 屙 | 多 | 拖 | 糯 | 羅 | 哥 | | 可 | 左 | 楚 | 梳 | 唷 |
| 30 | | | | | | | | 外 | 哀 | 代 | 胎 | 耐 | 來 | 該 | 鈣 | 開 | 災 | 彩 | 腮 | |
| 31 | | | | | | | | 岸 | 安 | | | | | 肝 | | 看 | | | | |
| 32 | | | | | | | | | | | | | | 割 | | 渴 | | | | |
| 33 | 邦 | 旁 | 芒 | 方 | 光 | 狂 | 汪 | 昂 | 骯 | 當 | 湯 | 囊 | 浪 | 江 | 抗 | 康 | 裝 | 倉 | 桑 | |
| 34 | 博 | 樸 | 剝 | 霍 | 國 | [擴] | 獲 | 岳 | 惡 | 鐸 | 托 | 諾 | 落 | 各 | 確 | 學 | 作 | [錯] | [索] | |
| 35 | 蔽 | 批 | 迷 | 輝 | 歸 | 規 | 威 | 危 | 縊 | 低 | 梯 | 泥 | 禮 | 雞 | 溪 | 系 | 劑 | 妻 | 西 | 曳 |
| 36 | | | 踎 | 埠 | | | | 牛 | 歐 | 兜 | 偷 | 嬲 | 柳 | 狗 | 溝 | 口 | 周 | 秋 | 收 | 幽 |
| 37 | 乓 | | | | | | | [吟] | 庵 | | 氹 | 諗 | 冧 | 金 | 衾 | 堪 | 針 | 侵 | 心 | 音 |
| 38 | | | | | | | | 噏 | | [耷] | | 凹 | 笠 | 急 | 級 | 洽 | 執 | 輯 | 濕 | 邑 |
| 39 | 賓 | 噴 | 炆 | 芬 | 君 | 困 | 溫 | 銀 | 奀 | 躉 | 吞 | [撚] | | 巾 | 勤 | 恨 | 真 | 親 | 身 | 因 |
| 40 | 不 | 匹 | 物 | 忽 | 骨 | | 屈 | 屹 | | | | | 甩 | 吉 | 咳 | 乞 | 質 | 七 | 失 | 一 |
| 41 | 崩 | | 盟 | | 轟 | | 宏 | | 鶯 | 登 | | 能 | | 梗 | [骾] | 肯 | 箏 | 層 | 笙 | |
| 42 | 北 | | [嘜] | | | | | | 渥 | 得 | | | | | | [克] | 則 | [測] | [塞] | |
| 43 | 巴 | 爬 | 媽 | 花 | 瓜 | 誇 | 娃 | 牙 | 亞 | 打 | 他 | 那 | 啦 | 加 | [卡] | 哈 | 渣 | 叉 | 沙 | 也 |
| 44 | 拜 | 派 | 買 | 快 | 乖 | | 壞 | 崖 | 挨 | 大 | 太 | 奶 | 拉 | 街 | [楷] | 鞋 | 齋 | 猜 | 璽 | [跴] |
| 45 | 包 | 拋 | 貓 | | | | | 咬 | 拗 | | | 鬧 | 撈 | 交 | 靠 | 考 | 罩 | 抄 | 筲 | |
| 46 | | | | | | | | 啱 | | 耽 | 貪 | 南 | 藍 | 監 | | 喊 | 簪 | 慘 | 衫 | |
| 47 | | | | | | | | | 鴨 | 答 | 塔 | 納 | 蠟 | 甲 | | 狹 | 雜 | 插 | 圾 | |
| 48 | 班 | 攀 | 晚 | 翻 | 關 | | 灣 | 雁 | 晏 | 丹 | 坦 | 難 | 懶 | 奸 | | 慳 | 贊 | 餐 | 山 | |
| 49 | 八 | | [抹] | 法 | 刮 | | 滑 | 嚙 | 壓 | 達 | | 捺 | 辣 | 甲 | | | 札 | 擦 | 殺 | |
| 50 | | 烹 | 猛 | | | [框] | | 硬 | [罌] | | | | 冷 | 耕 | | 坑 | [爭] | 撐 | [生] | |
| 51 | 百 | 拍 | | | 摑 | | 或 | 額 | 軛 | | | | [勒] | 格 | | 客 | 窄 | 拆 | | |