

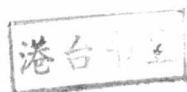
何去何從？關於九十年代語文教學、 培訓課程的策畫、管理與執行問題

語文教育學院第六屆國際研討會論文集

李學銘 何國祥 編



H19-53
931



695918

贈送書

何去何從？關於九十年代語文教學、 培訓課程的策畫、管理與執行問題

語文教育學院第六屆國際研討會論文集

李學銘 何國祥 編



的編集、介
工作，由
負責。我們



90097546

封面設計
同事負責

香港教育署

H19-53
931

港台

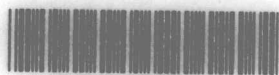
695918

贈送書

何去何從？關於九十年代語文教學、 培訓課程的策畫、管理與執行問題

語文教育學院第六屆國際研討會論文集

李學銘 何國祥 編



90097546

香港教育署

81970

H19-28

前言

香港教育署語文教育學院所主辦的第六屆國際研討會，已在1990年12月17日至19日舉行，地點仍然是香港會議展覽中心。這屆研討會的主題是：「何去何從？關於九十年代語文教學、培訓課程的策畫、管理與執行問題」。在這個主題下，研討的範圍主要有四方面：語文和識字；教學問題；文化成分（包括教師培訓的策畫、管理與執行）；語文課程設計和執行中的社會和教育因素；教法和課程。參加研討會的語文學者、語文教師、教師培訓人員約有三百多人，分別來自本港和十多個國家地區，宣讀論文約有百篇。這部論文集所彙集的，就是當時在會上用中文宣讀的三十一篇論文。

論文共分三輯，第一輯是四位嘉賓講者的論文；第二輯是關於語文教學的討論，共收論文十四篇；第三輯是關於培訓課程、語文教材、教學語言、語文研究等多方面的討論，共收論文十三篇。而每輯論文的排列次序，一如過往，原則上以論文宣讀的日期、時間先後為準。

今屆用中文宣讀論文的學者，似乎對語文教學特具濃厚興趣，所以這方面發表意見的人特別多，而有關語文教師培訓課程的策畫、管理、執行等問題，發表意見的學者就較少了。用研討會的主題來衡量，這種情況，不免給人以不平衡的印象。能平衡，固然是件好事，不平衡，則正好顯示下列事實：語文教學，的確是個較多人關注的問題；語文教學，有待解決的問題特別多。

我們相信，這三輯論文的內容，每一篇都有參考價值，其中有些意見，更屬學者深思有得之說。不過，即使是最高明的意見，都會有人同意或不同意。我們要向讀者說明的是：論文集集中的意見，無論是你們同意或不同意的，都只是學者個人的看法，而不是香港教育署或語文教育學院的觀點。

論文集的編集，介入工作的同事頗多，例如：封面設計，由郭盧興翹負責；校對工作，由「第六屆國際研討會翻譯組」同事負責；印務聯絡，由謝曾淑貞負責。我們謹在這裏向他們致謝。

21002

目 錄

贈送書

頁數

前言

第一輯

- | | |
|--|----|
| 1. 朱 作 仁：語文學習方法指導的理論和實施策略——
九十年代中國語文教學研究的重要課題 | 9 |
| 2. 蕭 炳 基：影響香港雙語教育政策的幾項重要因素 | 42 |
| 3. 趙 令 揚：中國文化與語文教學 | 54 |
| 4. 許 嘉 璐：漢字聲符的分化與識字教學 | 59 |

第二輯

- | | |
|--|-----|
| 1. 余 迺 永：以中文為母語的中文科教學法課程 | 67 |
| 2. 王 培 光：粵語、普通話與中文書面語的教學關係 | 71 |
| 3. 李 學 銘：語文與文學之間的困惑 | 80 |
| 4. 黎歐陽汝穎：從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的
調查結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑
戰 | 91 |
| 5. 張 開 齡：語文課堂中的反應、牽制和創造性 | 105 |
| 6. 何 添：談如何結合「中國語文及文化科」的「文
化」項目來進行語文教學 | 118 |
| 7. 張 人 位：語文教學的民族性 | 125 |
| 8. 田 小 琳：識字教學與拼音教學的關係——兼評介「注
音識字，提前讀寫」實驗課本 | 130 |
| 9. 鍾 嶺 崇：中學中國語文科中的思維能力培養 | 138 |
| 10. 何 國 祥：九十年代香港中小學的普通話教學，何去何
從？ | 148 |

11. 周 漢 光：	如何運用古代章法理論進行語文教學	172
12. 程 力 夫：	課外閱讀指導不可忽視	191
13. 謝 錫 金：	香港小學生的寫作思維過程：粵語與書面語	
張 瑞 文：	的轉換	194

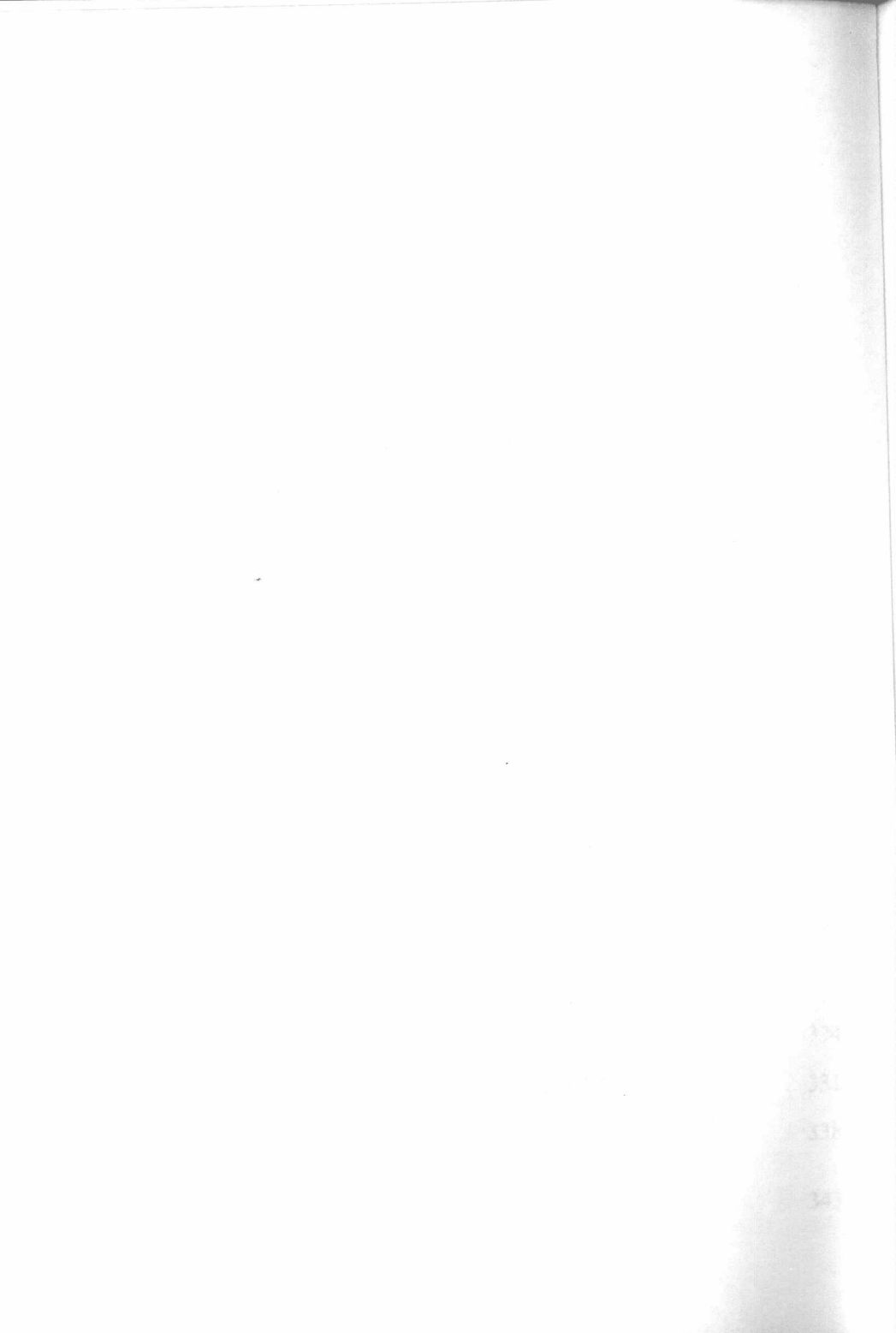
第三輯

1. 黃	綺：怎樣掌握漢字結構規律並在文學作品中提高 識字與用字的水平	215
2. 梁 錫 華：	當代文章作教材的建議	222
3. 葉	龍：論桐城派早期古文家古文中喜用駢偶句之意 義	228
4. 范	國：香港粵語疊字式摹聲詞調值結構的研究	247
5. 吳 尚 智：	中、港、台中文應用文之比較研究與香港應 用文教學面臨的問題	254
6. 翟	汎：試論語感對語文能力的影響	270
7. 胡 詠 超：	談地域方言與文學語言之相斥性與相得性	273
8. 施 仲 謀：	對外漢語教學教材初探	291
9. 顧 興 義：	略論應用文的語體特點	300
10. 謝 曾 淑 貞：	小學中國語文教師對語文教師復修課程要求	
鄭 佩 芳：	的研究	305
唐 唐 秀 玲：		
梁 燕 冰：		
11. 陳 永 昌：	教學語言——何去何從？	324
12. 余 惠 邦：	中國的雙語教學體制和雙語師資的培訓	331
13. 郭 全 本：	談《中學語文備課手冊》	338

作者簡介

343

第一輯



語文學習方法指導的理論和實施策略

——九十年代中國語文教學研究的重要課題

朱作仁

一、世紀末的思考：教法與學法並駕齊驅

(一)從「學會生存」到「學會關心」

早在1970年，聯合國教科文組織舉行第16屆會議，授權當時的總幹事勒內·馬厄成立國際教育發展委員會。次年，前法國總理埃德加·富爾被任命為該委員會的主席，並於1972年起草了一份報告。這就是導致對教育觀念的變革發生重大影響，並為世界公認的里程碑《學會生存——教育世界的今天和明天》一書的由來。該書深刻地闡述了當時由於科技的發展，知識的驟增，世界教育所面臨的挑戰和對策，鮮明地提出了「學會學習」和「社會學習化」以及「終身教育」等口號；同時指出：「教育應該較少地致力於傳遞和儲存知識（盡管我們要留心，不要過於誇大這一點），而應該更努力尋求獲得知識的方法（學會如何學習）」^①。很久以來，人們總以為，教育的基本功能之一就是重複。重複地灌輸着從上一代祖先那裡繼承下來屬於古舊範疇的傳統知識和傳統價值觀念。這種見解至今仍然十分流行。然而，人們想於早年時期，在學校中一勞永逸地獲得一套終身受用的知識或技術的想法，已經過時。傳統教育的這一根本準則正在崩潰，所取代的將是把教育擴展到人的一生的新模式。所以該書大聲疾呼：「我們要學會生活，學會如何去學習，這樣，便可以終身吸收新的知識；要學會自由地和批判地思考；學會熱愛世界，並使這個世界更有人情味；學會在創造過程中並通過創造性工作促進發展」^②。這就是《學會生存》一書給我們整個教育，包括語文學科教學的啟發。

然而，從那時起，五分之一世紀已經過去了。回顧往事，發人深思。從終身教育這個長遠目標出發，我們在語文教學科教學中，指導學生如何學習和生活，培養他們的學習能力和創造能力的工作做得怎樣？看來是與上述要求有相當距離的。

時代的發展不以人的意志為轉移。1989年11月27日至12月2日，聯合國教科文組織又在北京召開了「面向21世紀教育國際研討會」。其目的是從多學科、多角度對教育進行時代反思和未來展望，依據21世紀對人才

素養的要求，闡明教育的長期目標和哲學基礎，並就如何從根本上改善教育質量提出對策性建議。會議草擬了題為《學會關心：21世紀的教育——圓桌會議報告》的文件。教科文組織助理總幹事鮑爾在閉幕式上將它與1972年的著名報告《學會生存》作了比較。這將成為世界教育思想發展史中的又一里程碑。《圓桌會議》文件提出了七個方面的「新的知識觀和學習觀」。其中就包括「從促進教育的統一性轉變為促進教育的創造性和革新精神」和「學會怎樣學習，促進對學習的愛好以便為終身教育打下堅實的基礎，這包括開發批判的評估自己學習的能力」，以及「強調個人發展、自知、自尊和信心，以面對迅速變化的世界」等內容^③。

從「學會生存」到「學會關心」；從提倡「終身教育」到提倡每一個體、國家、民族都能從21世紀人類的生存與發展着眼，「調節與控制自身的行為」：這就是近20年來世界教育思想和教育實踐變革發展的軌迹。

從宏觀着眼，微觀入手。語文學科教學如何為學生的終身教育和培養具有「調節和控制自身的行為」的能力作出貢獻？筆者認為，加強學習方法的研究和指導，培養學生獨立的學習能力，應是90年代語文教學需要研究的重要課題。從某種意義上說，學生掌握學習方法，甚至比掌握學習內容更為重要。因為「方法是具有彈性的，往往比一個結論有更廣泛的適用性。一個結論需要在某種特定條件下才能運用，而獲得這個結論的方法，卻可以超越這個範圍而付諸運用；或者說，在變化了的情況中仍是有生命力的。學習方法不僅對於學生在校學習階段有用，而且學生將來從事生產實踐、繼續深造也是可以發揮作用的」^④。顯然，學習方法的掌握，也會有利於學生，「調節和控制自身的行為」。在各科教學中，只有教師好的教法，而沒有學生好的學法，要取得教學的最佳效果是不可能的。

（二）關於教師職能的新思考

教師是幹甚麼的？人們也許會說出他（她）的好多職能。唐朝韓愈在他的《師說》一文中，開宗明義就提出「傳道、授業、解惑」三個方面。但這三個方面都脫離不開教師的「傳授」與「灌輸」。「傳道」、「授業」不必說，學生即使有「惑」，也必須依靠教師來「解」（《師說》：「人非生而知之，孰能無惑？惑而不從師，惑也終不解矣。」）學生毫無獨立解決問題的餘地。否則，那就遺「惑」終身了。

所以，自古以來，人們的觀念：教師的職責就是「教書」，是通過「教書」來培養下一代的。這無可厚非。問題在於教書如何教？這裡面研究起來，是大有文章可做的。

單就教學方法的角度而言，縱觀教育史，有人曾把西方傳統的教學方法歸納為下列四種主要模式：記誦模式、感知模式、「系統」模式和啟發

模式；同時把這四種「模式」概括為兩種相互分野的「範型」，即教授型(instructional pattern)和教育型(educational pattern)^⑤。從詞源上考證，「教授」一詞來自拉丁文instruere，意為「灌輸」。猶太人在公元前四世紀的《箴言》中，把「教導」一詞等同於戒律(law)，把「教授」看成是「懲罰」(punishment)。所以，「教授型」的教學方法，其根本着眼點不在學生方面，即不注意如何指導學習方法，培養獨立學習能力，以及發現問題、分析問題和解決問題的能力，調動學生學習的積極性和主動性；相反，它所關注的是教材的內在邏輯，如何以既定的程序，傳授既定的真理，因而，教師的教學職能同灌輸、服從相伴，免不了棍棒伺候。

而「教育」一詞則來源於拉丁文educere，意即「引出」，所以納入「教育範型」的各種教學方法，不是把教師與教材看作是權威和知識的唯一來源，而學生只是被動的接受者。它主張教師的職能在於引發學生的學習興趣，激發出強烈的好奇心和求知慾，訓練堅毅的學習意志等。正如蘇格拉底所說的，求取知識的座右銘是「認識你自己」，教師只是「智慧的助產婆」，即在師生的相互討論、質難中，幫助學生如何去認識自己，發現真理。這從現代學習論來看，學習不單純是一種認識和反映，而是學習者積極主動參與的活動過程。

這樣，教師的職能至少可得出以下兩個方面：

一方面，是建立一種民主的師生關係。正如《學會生存》一書所描述的：「教師的職責現在已經越來越少地傳遞知識，而越來越多地激勵思考；除了他的正式職能以外，他將越來越成為一位顧問，一位交換意見的參加者，一位幫助發現矛盾論點而不是拿出現成真理的人。他必須集中更多的時間和精力去從事那些有效果和有創造性的活動：互相影響、討論、激勵、瞭解、鼓舞」^⑥。

另一方面，是教師的教學活動要引發出積極的學習行為。能使學生依靠一定的學習方法「征服」知識而受到教育，成為他所獲得的知識的最高主人，而不是消極的知識接受者。新的教學論非常重視學習的過程，強調學習者的需要和動機行為以及內容的自我選擇、學習的層次、教育內容與環境的相互關係的重要性等等。「Mathetic」這個術語正在被用來說明這種從教到學的轉變。美國有的科研人員（G. A. 吉爾福特等）和蘇聯的一些研究人員（列夫·蘭達等）目前都在使用這個術語。同時，在意大利的弗拉斯卡蒂的歐洲教育中心也建立了第一個小規模的「學習實驗室」——這個術語來自希臘文「Mathesis」（學習）和「Mathet」（學習者）。因此，Mathetics乃是關於學習者學習行為的科學，而過去的教育學則關心教師的教學行為。對於這種學習者的學習過程和對他的研究，正在引起人們的注意^⑦。

(三)對一種具有「自組織」活動能力的人進行調控

我們今天強調把重點放在學習過程。這樣的教學必然是從學習者本身出發的。實際上，人的基本存在是個人。實踐的動力來源於每個人的能動性。學習作為一種實踐活動，也不例外。這個大寫的「人」，是歷史發展的中心，是最高的價值。我們的一切活動，包括語文教學活動，最終都是為了提高人本身。可是，多年來往往由於片面強調集體，強調「我們」，以致「自我」觀點薄弱，個性難於發揚，積極性難以調動。對於個人尊嚴、個人價值、個人特性、個人奮鬥、個人作用等這些人的積極的美好品德，往往被斥為「個人主義」而加以否定，使得人的自我意識被壓抑，少有「我」的思索。在這種文化哲學心態影響下所造成的結果，必然是缺乏個性、缺乏自由、缺乏創造、缺乏主動精神的學習集體，也就不會有多大的活力和生命力，更談不上提高真正的學習質量了。所以學法指導是把作為「人」的學習當作出發點和歸宿的。

所謂「自組織活動」是為系統科學等學科共同揭示出來的包括人類社會在內的整個宇宙中存在的一個普遍現象。它指的是一個系統在沒有外部指令的條件下，其內部各個子系統（要素）之間能自行按照某種規則形成一定的結構和功能，並以其特定的方式朝某一方向發展的客觀過程。大量實驗證明，凡是非綫性的開放系統，都可以從原來無序的狀態中產生穩定有序的自組織結構。學習系統，作為一個非綫性的開放系統，同樣具有自組織性質。這一性質也體現在學生這一學習主體的學習行為上，表現為以下六個方面的自組織能力^⑧：(1)自我激發；(2)自我定向；(3)自我適應；(4)自我調整；(5)自我規劃；(6)自我控制。

學習系統中的每一個體，雖然會從內部形成上述能力，但外部的影響，特別是有無正確的學法指導，它的發展進程是大不一樣的。平常，我們可以對學習者的學習目的選擇提出忠告，至於他選擇何種方法、手段去達到他的學習目的，就靠學習者自己了，但這在實際上往往成為自流。這會使學生先前自發獲得的學習方法——不管是否有效——構成此後學習時的心理定勢，自然影響着正在進行的學習活動的實際內容與方向。所以教師的學法指導可以調控學習過程中的這種自組織結構，培養和發展學生的自組織能力，並促使這個調控過程更為有效。例如，在學習閱讀中，學生往往對課文在學習一定程度後再去思考或解答「課後習題」。這種方法是基於自組織能力而自然形成的；但如果指導他：先看「課後習題」，再閱讀課文。這種使學習者帶着問題、任務去學習課文的心理學方法，會對學習者自組織能力的心理結構帶來積極的影響^⑨。因為這時的閱讀已不再是空泛的、一般的瞭解課文，而是抱着一種尋求答案、力求完成任務的自覺態度去閱讀，他具有明確的自我指導與組織意識，必然引起閱讀效果與速度的變化。

據有關調查表明^⑩：小學三、四年級學生已有為學習方法問題而苦惱的現象；初中一年級學生則由於學科增多，教師各異而迫切要求這方面的幫助；而高中學生則具有兩面性：一方面因「習慣成自然」而不甚樂意旁人就此指手劃腳；另一方面又常因為學習效率低平而鬱鬱寡歡。因此，從小學開始進行學法指導是十分必要的。

（四）教法與學法：並駕齊驅

我們提倡學法指導，既有上述理論上的緣由，當然也有教學實踐上的原因。其中重要的原因，即是存在着「重教輕學」、「重結果輕過程」的現象。教師習慣於注意自己教甚麼以及如何教（這當然無可厚非），而對組成教學過程的重要因素——學的方面，卻忽略了；或者對學生只重視其學習的結果，而對於他如何學及其學習的心理過程則卻若明若暗，缺乏探究。例如，教學生把課文分段。你分三段，他分四段，有的又分五段，教師往往以「裁判員」的身份出現，簡單地判定誰的對，誰的錯，而不去追究，為甚麼你對他錯？他們各自分段的心理過程和學習方法究是如何的？又如，在識字教學中，一個「禾」字，從結果看，可能都記住了；但從過程和方法看，卻是不一樣的：有的是按筆畫順序死記的（撇橫豎撇捺）；有的是記住先一撇，下面一個「木」字；有的則相反，「木」字上頭加一撇，等等。結果相同，都達到了識字這個字的目的，但方法有優劣，過程有差異。其中第一、三兩種，就忽略了筆順規則的制約。這就要求教師進行指導，在求異中求佳，擇其善者而從之。

但我們提倡重視學法指導，要防止從一個極端走向另一個極端。有所謂「以學習過程取教學過程」之說。這「取代」未必是妥當的。從系統論觀點看，教學過程是一個由教與學雙方活動耦合而成的有計劃發展的社會系統。教師的教與學生的學是構成教學活動的最基本條件，缺一不可。教學方法原本包括教師教的方法和學生的學的方法，兩者不是同一回事，既是並駕齊驅，又是密切聯繫，不能互相「取代」。所以，今天要求於教師的，在備課、教學中，不但要備教法，同時也要考慮和實施學法的指導，乃至在考試中還要考學法（如對某個字如何查字典？對提供的某一段材料寫出概括段意的操作步驟等）。只有教師教得得法，學生學得得當，才能收到應有的教學效果。因此要探討兩者如何有效配合的問題，而不是「取代」的問題。

教法與學法既然不是孤立地存在於教學過程中，那就必然產生相互影響的關係。首先，教法對學法有着制約和示範的影響作用。優良的教法會促進學生良好學法的形成。特別在小學語文教學中，不乏這樣的例證：學生有些有效的學法是直接由教師的具有示範價值的教法轉化而來的。從這

個意義上講，教法與學法是相通的，有時是同一的。其次，教法也受學法的制約。中國教育史上「以學論教」的傳統也在一定程度上體現這種制約關係。教師往往根據識字、閱讀、作文等在各個年級段的不同的學法特點來制定他相應的教法。

二、從多理論角度探討語文的學法指導

(一)「學習遷移」理論與語文學法指導

學習遷移是一條古老的心理學定律，即平常所說的舉一反三，觸類旁通。它指的是一種知識、技能的學習對另一種知識、技能學習的影響。如果這種影響是積極的，稱正遷移（或遷移）；如果這種影響是消極的，稱負遷移（或干擾）；如果無影響，則稱零遷移。傳統的學習遷移理論有早期官能心理學的「形式訓練說」；桑代克 (E. L. Thorndike) 和伍德沃斯 (R. S. Woodworth) 的「相同要素（或共同成分）說」（1901）；賈德 (C. H. Judd, 1908) 的概括說（或類化說）；格式塔心理學派的「關係轉換說」以及隨後奧斯古德 (C. E. Osgood, 1949) 的「三維遷移模式」^①。教師如果運用上述遷移理論，指導學生自覺地進行遷移性學習，形成一種「舉一反三」的學習模式，這不但符合思維經濟原理，而且也將對隨後的學習產生事半功倍之效。

根據上述理論，要實現遷移性學習，有兩個條件十分重要：一是兩個學習客體之間要有共同的要素；二是學習的主體要有類化能力，即能把學習的材料進行概括，以利運用於相類似的學習情境。這種遷移性學習，開始是由教師指導，而後通過學生不斷的歷練，掌握其方法，逐步形成獨立的遷移能力。特別是小學語文課本中的童話、寓言，都有反複出現的情節；一些總——分結構的記敘文，其分述的幾個部分也常採用相似的結構和寫法，如《精彩的馬戲》中寫「猴子爬竿」、「熊踩木球」、「山羊走鋼絲」等節目；《美麗的小興安嶺》中寫樹海的春、夏、秋、冬四季的景色和特點。這些共同要素的存在，使遷移學習的實現成為可能。關鍵在於教師幫助學生形成概括，進行類化，才會使這種可能性變為現實性。

在語文教學中，如果把遷移性學習進行歸類是困難的。盡管如此，我們還是可以略舉幾例以見一般。

先以讀寫之間的遷移為例。丁有寬在他的讀寫結合教學法中所提出的著名的七條對應規則就很有典型性^②。學生從讀學寫，以寫促讀，就很容易取得遷移成效：

1. 從閱讀學解題——作文練審題和擬題；
2. 從閱讀學概括中心——作文練怎樣表達中心；

3. 從閱讀學分段、概括段意——作文練編擬寫作提綱；
4. 從閱讀學區分課文主次——作文練怎樣安排詳略；
5. 從閱讀學捕捉中心段——作文練怎樣突出中心；
6. 從閱讀學品評詞句——作文練怎樣遣詞造句；
7. 從閱讀學作者怎樣觀察事物——作文練觀察的方法。

在整個語文教學中，識字方法之間、習作方法之間，都會產生遷移的效應。下面再以閱讀教學本身來看，也有遷移性學習的各種形式：

首先是篇——篇遷移：同類課文之間具有共同的結構和思路：

- (1) 凡是記敘活動場面一類的課文，其共同的思路是：活動的時間、地點——環境的布置、氣氛——活動的程序——結束後的感想；
- (2) 凡是描寫環境一類的課文，其共同思路是：簡述位置或總述全貌——按觀察的順序寫（地序、時序等）——總結或感想；
- (3) 凡是參觀記一類的課文，一般的思路是：參觀的時間、地點——大概情況（總寫）——參觀順序（分寫）——參觀後的感想；
- (4) 凡是記一件事一類的課文，一般的思路是：事情的發生（簡寫）——事情的經過（詳寫）——事情的結果（簡寫）；
- (5) 凡是描寫小動物一類的課文，一般的思路是：總說外型特點——分述身體的主要部份——指出生活習性——說明對人類的用途；
- (6) 凡是寫人類的課文，一般的思路是：介紹人物的外貌（包括神態、衣着等）——以事情（一件或幾件）寫人（通過動作、語言或心理活動等寫其特點）——總結人物的品格（或感情傾向）。

除上述以外，當然還有諸如寫小物品（如玩具等）、小植物以及科學小品之類的課文，都有其可遷移的共同要素，不再贅述。

在篇——篇遷移這種形式中，還有審題能力的遷移。如《美麗的小興安嶺》，寫的是小興安嶺的四季景色，重點突出「美麗」；《富饒的西沙群島》，寫的是西沙群島的物產等，重點表達「富饒」。如此推而廣之，《驕傲的孔雀》、《精彩的馬戲》等類課文，都是同理。

再是段——段之間的遷移。這是就同一篇課文內部來說的。以《精彩的馬戲》為例，學生在教師的指導下，先形成對「猴子爬竿」一段作者寫作順序的概括是：甚麼節目——怎樣表演——觀眾反應。把握了這個順序，學生就能順利地自學「熊踩木球」、「山羊走鋼絲」這些寫法類似的段落，實行「反三」和「旁通」，即遷移。

（二）認知心理學與語文學法指導

認知心理學始於本世紀五十年代中期，到六十年代後迅速發展。1967年，美國心理學家奈瑟(U. Neisser)的《認知心理學》一書的出版，被公認