

四年制大學中國語文課程的構思與實踐

陳榮石

香港理工大學

1. 引言

香港理工大學規定 2012/13 年入讀四年制學士課程的學生必須完成 3 學分的大學中文傳意課程 (Language and Communication Requirement-Chinese, LCR-Chinese)，以符合畢業要求。這規定有兩個含義：其一是要學生達到大學畢業的中文水平 (普通話和書面漢語)；另外是課程能夠應付全體學生的學習需求。入學的學生 90% 以上是香港本地生，其他有來自中國的內地生和從外國來的交流生。¹ 他們背景不同，程度參差。而大學畢業的水平指標，該怎樣說，還沒有定論。這則看似簡單的規定實際包含了一套頗費思量的大學中文課程。

香港理工大學學生的中文水平，按往年的情況估計，將在 2012-13 年憑中學會考文憑 (Diploma of Secondary Education, DSE) 入學的成績大概也分高、中、低三級水平。為了按程度施教，四年制大學中文課程也就有三個水平的訓練：(1) “中文輔導課程” (Remedial Chinese Language subjects)，是為整體成績裡帶有第二級或以下分項成績的學生而設，要解決的是學生在語言系統 (普通話和書面漢語) 的認知與基本應用能力不足的問題。(2) “大學中文傳意課程” (LCR-Chinese) 為拿到第三級成績的學生而設。訓練目標是能用中文 (口語和書面語) 表現大學生應有教養——有效得體地完成實際工作上的傳訊任務，是四年制大學的必修科目。(3) “高階中文課程” (Advanced Chinese) 是為中文水平在第四級或以上的學生而設，重點在於不同文體、風格的書面表達 (書面語與接近書面的口語)。三個層次裡面，代表大學畢業水平的是中層的 “大學中文傳意” (LCR-Chinese) 課程。

2. “大學中文傳意” 課程²

這課程定位於一個問題的解答——大學畢業生應該具備怎樣的中文 (第一語)³ 水平。要回答這問題，先要區別中學的語文訓練與大學在語言水平上有甚麼不同。Perfetti

¹ 外國留學生學中文屬於對外漢語的領域，一般談不上大學水平，所以不擬在本文討論。

² 本課程的構思蒙香港理工大學選出成為香港大學資助委員會 (UGC) 屬下 “成效為本教育 (Outcome Based Education) 計劃” 的受資助研究項目 “Identifying the Chinese Outcomes in the 4-year Curriculum at PolyU”，謹此致謝。

³ “第一語” (first language) 包含幾個意義：最早接觸的語言，一般稱 “母語” (mother tongue)。以地區劃分的本土語 (native language)，以程度高低來定的較高水平的語言 (stronger language) (Stern 1983: 9-17)。對大多數香港本地生來說，中文課的 “中文” 符合以上三個涵意，是他們的第一語。至於 “中文” 在香港所指的語系問題，即廣東話、標準語、英語之間的關係，屬另類課題，不在本文討論。

and McCutchen (1987: 38-60) 指出中學語文課程側重學生運用正確語句、段落銜接、篇章結構，以及應用文的認識等各方面的能力；課程主要提供基本的語言規律和應用，屬於在學期間的語文認知和能力 (school competence) 訓練。相對於中學的訓練，大學的語文課應有以下的特徵：(1) 能充分掌握這語言達到“通曉”的程度；(2) 能運用這語言作高層次的思考和傳意策略，以完成實際工作上任務為本 (task-based)、問題為本 (problem-based) 及專題為本 (project-based) 的工作需要 (Miller and Seller 1985, Lyons 1996)，屬於社會性的認知和能力 (community competence)。從中學到大學的語文訓練，課程內容和訓練重點都有質的改變，如下表所示：

中學中文課程的訓練			大學中文課程的訓練		
語系認知/基本應用的語言能力			完成任務傳意的語言能力		
語法認知	建構 語段/篇章	基本的傳訊意識	培訓重點	語言表達的 水平特徵	課程 內容
-發音 -詞語搭配 -句子結構	- 訊息次序 - 連貫性 - 思考模式： 記敘形式 描寫形式 說明形式 議論形式 遊說形式	交際元素： a. 角色(發言人、 接收者) b. 目的(邀請、 拒絕請求…) c. 媒介(郵件、電 腦、面談……) d. 形式(書信、演 講、報告……) e. 語言(書面、口 語、方言、標 準語…) f. 功能(報告、社 交、推薦…)	1.迅速處理 資料/訊息 (迅速傳意) 2.根據環境 因素/需要 靈活傳遞 信息(靈活 傳意) 3.了解不同 的社會文 化習慣(得 體傳意) 4.用不同形 式表達主 要訊息(多 維傳意)	a. 從廣泛的訊 息/詳盡的 細節描述中 辨別核心訊 息/內容 b. 以不同風格 表達同一訊 息：為既定 目的而使用 正式、中性 或非正式的 行文風格 c. 在面對壓力 的情況下清 晰(合邏 輯、條理分 明)地表達 信息 d. 顯示出“有 責任感”、 “學會體 諒”、“懂 得欣賞”等 優良特質	見下文

就培訓目標來說，每項目標都包含一系列實際傳訊所要求的能力。例如培訓目標（一）：“在緊迫情況下處理信息的能力與效率”，裡面的內容就可以有這樣的設想：

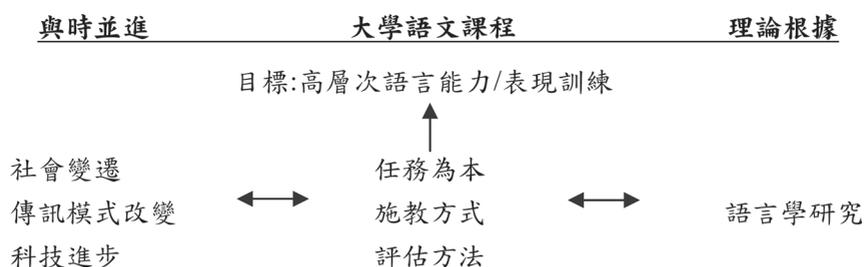
大學中文傳意 單元示例	
學習目標與實際語境的語言任務	教學重點
學習目標 1： 有效率地處理信息或相關資料 接到執行的信息。信息多樣而量比較多 1a. 短時間做口頭報告(5分鐘) 1b. 迅速討論(5分鐘) 1c. 討論結果立刻寫成指示/通知…(5分鐘) 1d. 回頭向同事口頭交代(5分鐘) (在 20 分鐘內完成)	1. 能以主題為中心，區分哪些是信息的核心內容，哪些是衍生或附加的部份。 2. 能用不同的語言風格—正規、平白、輕鬆的筆調來表達同一的信息。 3. 能因應不同的文類、媒介、對象，又合乎社會常規地表達信息。

課程既以語言活動的較高層次的表現為訓練目標，評估的準則除了語言表達，也要包含身份、態度、觀點、角度等考慮。評估的層次提升了，施教、學習、訓練等活動就往上看齊。例如在評核“小組討論”的表現，就以較高要求的準則來評分：

觀察範疇	評分準則
1. 語言的表述能力	所提意見都有明確的論點，言之有物
2. 對特定話語類型的適應力	能配合話輪轉換，清晰有條理地表達
3. 身份的自覺	立場明確，符合身份；表達大方得體
4. 對某一課題的認知和視野	在發言中，既有自己的看法，又能兼顧多方面的考慮而不偏執
5. 在公開場合應有行為的意識	在發表意見時，態度莊重認真，能包容並尊重不同立場的意見。

除了“觀察範疇”的“1”是語言表達以外，“2”是應付不同溝通方式的適應與變通能力；“3”指能否意識社會上各人身份之間的關係與相應行為的要求；“4”針對能否擺脫以個人為中心（egocentric）的認知，轉為以社群/客觀現象為對象的認知型態；“5”在於觀察是否能控制個人愛好或情緒，以客觀要求作行為規範，這正是曾經接受高等教育的人的應有表現。以上都是高層次語言行為的特質，也是課程的訓練目標。

上述的設想把大學語文教學置於一個新的平台。這裡有三個意義：（1）學生在中學階段所獲取的中文知識和能力，得以銜接大學的水平，往更高層次的目標發展。（2）大學中文課程與語言教學理論連起來。譬如在應用語言學的觀點上，處理任務為本的語言傳訊，可以借助社會語言學的概念來設計訓練；要完成繁複而多樣性的事務，則參考心理語言學所討論的高層次思考能力。教學就連上語言學的理论研究。（3）這課程既以現實的傳訊活動為教學內容，社會的傳訊模式隨著新科技、多元文化和國際化的進展而改變，而課程的內容、目的語、訓練方法等就跟著時代而更新。這樣，大學中文教學就能配合社會和時代的進步而有方向性的發展，就如以下的一個簡單的圖示：



這種設計屬於任務為本教學取向 (task-based learning and teaching)。按照上述設想，大學的語文訓練跟中學訓練的不同之處，在於前者鍛鍊學生在社會交際上的語言技能，而非求學時期的語言技能，意味著要改變學生以自我為中心的態度，並增強學生在實際生活環境妥善地處理各種問題的信心和能力。學生在接受大學中文訓練之後，應具備應有的良好特質，也是一個成熟和受過教育的人應具備的條件，包括“有責任感”、“學會體諒”、“懂得欣賞”、“表達清晰”。因此，大學語文訓練預期達到的效果，應包括讓學生建立充分的社會交際意識、靈活有效地傳遞訊息 (Davies 1991: 50-73, Bell 2001)。也就是說，大學語文教育應追求更高層次的教學目標，並透過課程設計達成此目標。

高層次訓練的基礎是基本的語言能力。不過，種種原因，剛進大學學生的中文水平，總有不大理想的情況，需要基礎的輔導。

3. 中文輔導課程⁴

“書面語輔導課程”⁵的對象是中文科成績裡有 Level 2 或以下等級的學生。不過，儘管成績較低，他們還是學了十幾年書面中文，就是有偏差也只是偏差，不是完全不

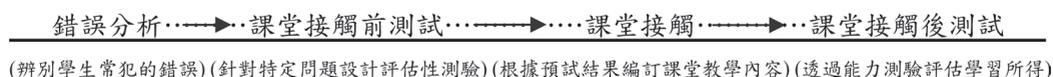
⁴ “中文輔導課程”包括“普通話輔導課程”和“書面語輔導課程”。前者提供的普通話基本訓練有語音練習、聆聽練習、朗讀練習和說話練習。這門課的內容與其他普通話技能課差不多，所以在此略過。“書面語輔導課程”的設計有點特別，故集中介紹。

⁵ “書面語輔導課程”是一項研究的成果：“Development of a series of blended learning deliverables on 6 topics for the teaching and learning of ‘intensive training of written Chinese’ of CLEP”，是得到本校教育發展中心 (EDC) 電腦輔助學習組 (eLDSS) 資助的電腦輔助研究計劃。

懂。所以，“輔導課程”的特點是針對性，包括三個實施過程：“了解問題所在—語誤分析”、“說清楚問題的內涵—描述語誤”及“針對問題給予輔導—糾正語誤的教學設計”。簡述如下：

1. 學習者對所要學的语言（目標語 target language）的已有知識和能力，與他應該具備的知識和能力，兩者之間出現明顯的差距；
2. 透過錯誤分析，了解並描述兩者之間出現的差距；
3. 以有效的教學方法，幫助學習者糾正自己的毛病。（Corder 1981）

根據分析理大學生一百篇文章的結果，找到學生在中文寫作上的六種語誤範疇，即語法、粵、英混碼、銜接連貫、說明文、議論文和應用文。找到的問題就成為這課程內容的六個部份。這是第一層的“針對性”操作。接著是每一個班的學生差異。上述每個課題設計一個練習，練習的內容覆蓋該課的一般毛病（群體語誤），要求學生在上課之前做，就得到這一班學生的問題所在（收窄範圍的群體語誤）。這是第二層的“針對性”，目的是更準確地輔導學生糾正他們的語誤。因為採取第二層的針對問題的方法，於是施教方法採用了「融合式教育」的模式，意思是把上課面授與電腦輔助學習二者相結合，形成如下的教學流程：



上課面授與電腦輔助學習的使用次序



例如寫作的銜接問題，經語誤分析得到學生在篇章上的銜接問題，包括（1）運用複句與複雜複句時不正確使用關聯詞語（2）篇章中的句子之間與段落之間的語義關係出現問題。問題（1）可以細分為（1.1.）不正確使用關聯詞語，表達“因果關係”、“互補關係”及“與上文的連繫”；（1.2.）欠缺關聯詞語，及（1.3.）關聯詞語冗贅的問題。問題（2）可以細分為（2.1.）句子間與段落間語義的緊湊程度；（2.2.）句子與段落連繫方式的清晰程度，及（2.3.）句子之間與段落之間連繫的靈活性。於問題（1），學生最常犯的毛病是無法準確地表達一句句子內部的語義關係；於問題（2），以句子或段落欠缺連繫的問題最嚴重，其次是句子或段落意思不完整的問題。以上所得是設計教學內容與評估學習的基本依據。⁶

⁶ 這部份由陳芷珊博士、林茵茵、趙國基分析討論，本人參與綜合。

混合式教學包括三個步驟：課前練習、課堂教學及課後練習，概述如下：

(1) 透過 Moodle/BlackBoard 平台為學生提供課前練習，以便更確切地掌握班上學生在中文寫作銜接方面的弱點。

(2) 根據課前練習的結果編訂課堂教學內容的焦點。

(3) 課堂教學完結後，透過 Moodle/BlackBoard 平台為學生提供課後練習，以了解教學成效。

學生在寫作的銜接問題，不單純是學生語言表達的問題，也牽涉更基本的邏輯思維問題。因此，這個範疇的輔導教學須引導學生學習思考方法及正確地使用語言。

每個課題在這方法下都有一套的教學模組：(1) 一般學生在課題的毛病和分析描述，(2) 網上課前習作以進一步了解班上學生的問題所在，(3) 參考(1)與相關資料的教材，(4) 網上課後評估工具，(5) 網上補充資料。這教學模組就是往後網上自學單元的發展基礎。

4. 高階中文課程

這門課的訓練對象是文學院、工程學院、商學院，或者是在其他專科學院，已經達到相對較高中文水平（拿到中學文憑試 DSE 第四級或以上）的學生。這課程的教學目標要考慮幾個方面：

- (1) 學生需要這門課的訓練；
- (2) 訓練內容能應付畢業後的語文需要；
- (3) 課程內容要有普遍性，適合不同專業的學生；
- (4) 這是一門語文課，裡面容許有文學的成份，但不是文學課。

從語言活動的基本次序來看，口語先於書面語，表達後於接收；“聽、說、讀、寫”裡面，“寫”最後出現，代表最高層次的語言活動。同是表達，“寫”和“說”有本質上的差異。“寫”是整合性的，就是把個別事物或概念的相關意義連起來，組成一個自足的意義單位。在融合的過程中，概念的層次因抽取相關內容的共性得到提升，而意義也因細密的辨別而深化。整個活動使我們對事理的認知出現質的變化。“說”是參與性的，一般用於交際的場合，屬於即時的訊息交流，達到訊息以外的人際功能。

“說”當然有高層次的表達，譬如正式場合的演說或專題分析等。不過，越高層次的口語，就越要求清晰，有次序，有結構，就越接近書面寫作；是口頭化的書面表達。這課程以“寫”為訓練的核心。修讀這門課的學生有相對較高的中文程度，學習的目

標以能夠寫不同類型、不同功能的文字為主。例如以散文的寫作訓練文字的藝術性，以演講稿訓練文字的濃縮與感染力，用新聞特寫訓練觀察事物的角度與文字的深度。

每一類文字都有不同的文字特色。譬如“散文”不像一般的自我感思，而是在平常生活、事態或觀念中，以淺近小幅的文字勾出深刻、雋永的內涵；看似隨意的文字，底下思路清晰而文理相扣。

至於訓練的目標水平，大約是：

能大部分掌握書面漢語的基本知識及應用原則。通過閱讀能正確了解信息的主題及內容之間的意義關係。寫作方面，用詞正確，詞義貼切；句式準確而變化較少，句子簡明扼要；文義連貫，組句成篇，推展恰當，結構完整；內容清楚，緊扣主題；在實務環境下，能因應不同文類的結構和格式，與特定語境的文字要求，傳信清晰，語用得體；說明有條理，論證具說服力，完成任務。⁷

施教方式大概如下：

1. 每一練習先提供水平高低的文字資料（課程教學資料）
2. 解釋 / 討論文字水平高低的所在（語文 + 思考方式）
3. 要求學生寫第一稿
4. 選出高低的學生文字，隱名討論
5. 學生寫第二稿（呈交）

5. 結語

綜合來說，香港理工大學的中文課分三個水平：基礎課以語言規律、行文要點、和應用能力為主；畢業水平定於完成傳信任務，表現成熟而有效能的語言能力；而高階課程則希望能掌握不同文類的文字變異與風格。設計語文課程一般離不開幾個考慮：學習者在語言成長階段的特點、課程所在位置的意義和前瞻、社會形態及時代的預設。歷來的課程改革各有偏重。當前的四年制大學中文課程沒有必然性，只是參考以上的理念，從不同角度去找它的合理性；供大家討論，互相觀摩。

⁷ 這裡引用的水平描述來自我們（鄭紹基博士、許謙文和本人）的一項研究項目：“The transition to the marking scale in advanced writing of Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) to the marking system of ‘Proficiency Test of Written Chinese (書面漢語水平考試)’ of the Graduating Students Language Proficiency Assessment-Chinese of PolyU”。

參考文獻

- 夏丏尊、葉紹鈞。1973。《文章講話》。香港：匯通書店出版社。
- 謝錫金、祈永華、羅陸慧英、鍾嶺崇。1995。電腦輔助學習漢字和閱讀理解：認知能力的培養。收錄於謝錫金主編：《中文教育論文集》。香港：香港大學課程學系，頁 171-186。
- 張志公。1998。關於改革語文課、語文教材、語文教學的一些初步設想：上、下。收錄於張志公著：《張志公自選集》。北京：北京大學出版社，頁 165-195。
- 鍾嶺崇。1995。香港中文教學再思考：社會語言學的啟示與挑戰。收錄於謝錫金主編：《中文教育論文集》。香港：香港大學課程學系，頁 156-170。
- 朱自清。1963。《國文教學》。香港：香港太平書局出版社。
- Bell, Allan. 2001. Back in style: reworking audience design. In *Style and Sociolinguistic Variation*, ed. Penelope Eckert and John R. Rickford, 139-169. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, Stephen Pit. 1981. *Error analysis and interlanguage*, 45-55. London; New York: Oxford University Press.
- Davies, Alan. 1991. *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Galbraith, David and Torrance, Mark. 1999. Conceptual Processes in Writing: from problem solving to text production. In *Knowing what to write: conceptual processes in text production*, ed. Mark Torrance and David Galbraith, 1-12. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- James, Carl. 1998. *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Lyons, John. 1996. On competence and performance and related notions. In *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, ed. Gillian Brown, Kirsten Malmkjaer, John Williams, 9-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, John P., and Wayne Seller. 1985. *Curriculum, Perspectives and Practice*. New York: Longman.
- Perfetti, Charles A., and Deborah McCutchen. 1987. Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing. In *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2: Reading, Writing, and Language Learning*, ed. Sheldon Rosenberg, 105-141. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaughnessy, Mina P. 1977. *Errors and Expectations: A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
- Stern, Hans Heinrich. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

通訊地址：香港 九龍 紅磡 香港理工大學 中文及雙語學系 中國語文教學中心

電郵地址：ctwschan@inet.polyu.edu.hk

收稿日期：2012年2月23日

接受日期：2012年2月28日