

從評估表現看香港學生“看圖說故事”的學習需要

梁佩雲

香港教育學院

1. 背景

雖然中文是大部分香港學生的母語，學校課程對學生的聆聽、說話、閱讀和寫作等語文技能訓練同樣重視。參考由教育當局主辦“全港性系統評估”(Territory-wide System Assessment, TSA)¹的模式，無論在哪一個學習階段，學校中文科的說話評估總會包括小組談話和個人發言。小學階段的個人發言要求學生看圖說故事，相信在沒有文字憑藉的情況下，這樣的個人發言能直接反映學生的母語思維能力，而有效的口頭表達，更是良好語文能力的重要指標。

為探討學生於小學階段中文口頭表達的學習需要，本文分析的是一項“以評估促進學習”計畫搜集所得的數據。計畫借鑒 TSA 的模式和工具，於 2010-2011 年度邀請了 4 所本港中學 48 名中一學生受試。通過學生看圖說故事的內容分析，本文將探究完成小學教育的學習成果，檢討學生的口語能力發展和學習需要，並根據學生表現的實證，總結適切的教學策略。

2. 說話能力評估

現代語文教育重視學生的閱讀、寫作、聆聽、說話等基本語文技能的均衡發展，普遍認為，唯有如此，才能讓學生充分裝備，應付日常生活、學習和工作的需要。²在四項基本技能中，聆聽和說話訓練可謂語文教學的後起之秀，是傳統教學只強調讀寫訓練派生的分支。聆聽和說話是日常生活不可或缺的交際方法，學生一方面可以在成長過程中自然習得，同時也可以通過學校教育而系統地學習，特別是較正式的語體和學術語言。

¹ 按香港考試及評核局網頁說明，“全港性系統評估”是香港統一實施的重要評估活動，分別在小三、小六及中三級推行，以了解學生在不同學習階段的中文、英文及數學三科的基本能力。

² 現行香港的課程文件列明，中文教育課程發展的基本理念之一，是“必須加強聽說能力的培養：傳統的語文教學比較側重讀和寫，隨着社會的發展，現代社會不但要求會寫會讀，還要善於聆聽，能說會道”（香港課程發展議會 2004a: 5）。

聽和說的關係雖然密切，大部分學校的語文教學還是把二者分為獨立項目來訓練，因為課程設計每每如此，而針對分項的評估似乎也較容易反映學生的學習成果和學習需要，發揮“後效功能（backwash effect）”，反過來影響教學目標或內容的制定和調整（鄒申 2005: 21）。以說話訓練而言，要求學生說話“內容充實，表達清晰、有條理”可謂語文教學的通則，放諸四海皆準。說話（口語）能力由常規技能、應變技能和微語言技能組成，其中敘述性的常規技能，包括敘事、描述、指示和比較等典型的口頭用語，而朗讀、複述、補全對話、看圖說話、口頭報導及問答等則是結構主義口試的典型題型，主要測試說話的技能以及與說話相關的分項技能，評分時側重語言的準確性和技能的熟練性（鄒申 2005: 308-311）。

較之於其他口語測試形式，看圖說話提供話題的方法更生動活潑。劉潤清、韓寶成（2000: 163-164）認為，單幅圖片適宜測試考生的描述能力，多幅圖片則常用於測試考生敘述故事的能力；又由於圖片的內容能控制考生說話的範圍，考生之間的表現就具有很強的可比性，看圖說話是一種適用於中級以下水平考生的有效口語測試方式。

為瞭解學生的基本能力發展，由香港教育當局實施的 TSA，也採用了看圖說話的評估方法。³ 由此可見，如何訓練學生以口語有效表達，看圖說話似乎是公認的有效辦法。通過分析學生看圖說故事的表現，本文將探討針對學生所需的有效教學策略。

3. 看圖說故事

提供圖畫，讓學生直接開口說話，可以充分展現學生的口頭表達能力和想像能力（劉潤清、韓寶成 2000: 165）。同時，看圖說話還可以派生出不同的具體要求，例如說明事物特徵、口頭報告、描述事件經過和敘述故事等，香港 TSA 要求學生的“看圖說故事”，顯然側重描述事件經過或敘述事件的發展。

祝新華（2005: 157-158）提出，說話能力結構由五種能力組成，包括組織內容能力、安排語脈能力、遣詞造句能力、發音能力和使用體態能力。組織內容能力強調“根據特定的語境或規定的問題”，“確立話題和思想觀點”，而安排語脈能力則指“確立所講內容的先後次序”，二者可謂暗合 TSA “看圖說故事”的要求。由表 1 可見，除了提供的圖畫數目不同之外，小三和小六的要求其實一脈相承（香港考試及評核局網頁）。小三學生的程度較低，只須按照四幅供圖順序說出完整的故事大意；小六學生在只有單幅圖畫的提示下，則要更用心思“構思”，才能組織內容發言。

³ 按香港考試及評核局網頁介紹，在小三、小六和中三三個學習階段實施的 TSA，中文說話評估都有看圖說話：小三看的是四格連環漫畫；小六集中觀察一幅插圖；中三則夾雜其他文字話題，視乎考生抽籤選題的結果，觀察的圖片或單幅或雙幅，圖畫內還會加插人物的語言。各個階段的學生，都可以選擇以粵語或普通話為應考語言。

根據課程文件建議，在運用說話策略時，學生可以“聯繫生活經驗及已有知識以構思話語”，並且“因應不同的目的，採取適當的說話方法，如先想後說，邊想邊說……”（香港課程發展議會 2004b: 8），但在實踐的過程中，學生可以怎樣有效掌握這些策略，充分發揮，似乎還需要仔細檢視。

另一方面，由小學階段起，語文課程中說話範疇的學習目標已經非常廣泛，包括“增強說話能力及思維能力，以表達自己的思想感情，培養良好的說話態度，豐富知識，啟發思想，培養品德及加強對社會的責任感”（香港課程發展議會 1995），如何能通過“看圖說故事”的訓練達成這些目標，也不應忽視。顯然，香港社會對學生中文表達能力的期望，包含更深層的思想內容，並不是把語言純粹當作工具看待。

因此，要有效訓練學生“看圖說故事”，必須先釐清“故事”的概念和評估對“說故事”的實質要求，即使學生有聽故事的經驗，他們說故事的能力卻不能想當然。

表 1 TSA 對香港學生看圖說故事的要求對照

學習階段 要求	小三	小六
題目	請細心觀察下面的圖畫，然後說出一個完整的故事。	請細心觀察下面的圖畫，構思一個完整的故事，然後說出來。
提供圖畫	四格順序連環圖	單幅圖片
評審準則	能清楚講述兒童故事	能清楚講述不同類型的故事
	能順序講述事件的大概	能完整地順序講述事件的大概
	能運用生活詞語表情達意	能運用略有變化的詞語表情達意
	能掌握字詞發音	能掌握所學字詞的發音
	說話聲音響亮	音量運用適當

4. 從“甚麼是故事”到“為甚麼要學說故事”

評估要求學生能說故事，教師自然不能掉以輕心。然而，說故事只是其中一種說話能力表現，故事究竟是甚麼話語？學生又為甚麼要學說故事？祁致賢（1954: 31-32）認為故事是理想的說話教學材料，舉凡有關各種動植物的“物話”、寓言、笑話、史話、甚至無稽之談，只要有教育意義，都屬於故事，都可以成為理想的說話教學材料。

從文學的角度着眼，蔡尚志（1989: 4）則把故事的意義分為消極和積極兩種：認為消極的故事只“強調個體敘述其本身或聽聞於他人的經驗事件，並以時間順序加以

敘述”；積極的故事則“用一定的次序，把許多事情排列起來，因而產生故事化的動人效果”。換言之，欠缺“故事化”特色⁴的敘述，都難以成為好故事。

集合中國古今對“故事”內涵的詮釋，何三本（2002: 279-284）把故事歸納為廣義和狹義兩類——狹義的故事必須“按事件發生時間、地點、人物及先後順序排列敘述，不能歪曲杜撰”；而廣義的故事則既可以寫實，也可以虛構，甚或虛實相生。因此，生活寫實、人物傳記、科學故事、日記、遊記、歷史故事等屬於狹義的故事，而舉凡圖畫故事、神話、民間傳說、寓言、小說、童話、科學童話、自然童話等都屬於廣義的故事。雖然何氏的分類主要考慮故事內容的事實成份，他同時也指出，故事本身只是一種為達成某種目標或呈現主題的工具及手段，除了結構完整外，還需運用矛盾、衝突、懸疑、曲折等技巧，才能吸引讀者或聽眾注意。

由此可見，無論是從文學形式還是文章體裁考察，優秀的故事都不能只記載客觀事實。正因如此，古今中外，不少好故事都為人津津樂道，故事成為兒童學習的重要題材和表達形式，是兒童吸收知識、培養情意和訓練思維的媒介。

從語言教學的角度出發，Watts（2006: 6-7）指出，故事能為語言提供一個有意義的情境，通過說故事可以引起學習語言的動機。此外，故事還可以：有效聯繫跨課程的主題，引導道德行為和意念，重複使用相同用語，有助訓練兒童流暢地表達，促進兒童作批判性的判斷和表達意見；聆聽故事更可以為創作新穎故事奠基，可謂經濟而具實效的教學手段。

綜合澳洲及其他外國學者的研究經驗，Mallan（1991: 3）認為通過講述故事，兒童無論在個人、社會以至學術方面的發展都有裨益，建議教師應該多為兒童創設情境，讓學生從中尋找生活的意義。按Mallan（1991: 10）的分析，講述故事時，想像（構思）還會讓兒童把相關的人物、情境和行動在腦海中“可視化”（visualised），而運用想像，又是兒童發展高層次思維的重要過程。換言之，兒童學說故事的同時，其實也在進行思維訓練。

反觀東方社會，開宗明義，學習語文的目的是“會說”、“能寫”（羅秋昭 1996: 18），通過引導學生蒐集和整理資料，掌握寫作方法，說話訓練一直被視為寫作教學的橋樑（余愛群 1990/1995）。林淑英和林淑卿（1992）構思了大量的看圖說故事活動，就是為了激發兒童寫作的興趣，為兒童學習寫作做準備。當然，兒童學說故事的重要任務或意義，仍然離不開學好語文（潘明珠 2009）並獲得思維訓練（湯才偉 2004）。

⁴ 按蔡尚志（1989: 4），只把事件依時間順序排列，無法有效地形成衝突與解決的因果關連，因為喪失緊湊性、曲折性及趣味性的，都不是好故事。又故事必須有“精緻的情節推進”過程，才會吸引讀者關注，一直到事件結束為止。

釐清故事的不同性質和學說故事的意義，將有助教師擬定更明確的說話教學目標和重點。以本文討論的“看圖說故事”為例，如果按照教育當局的評估要求定義，學生要講述的“故事”極其量不過是一些生活事件和經驗，“看圖”不過是在大規模評估中確立較客觀“可比”基礎的便捷手段。因此，作為一般說話訓練的形式之一，看圖說故事本來可以讓學生有很大的想像和發揮空間，達成深遠的教育意義，但針對評估要求而做的“看圖說故事”訓練，則不能同日而語。下文的分析，只限於反映本港教育制度中要求學生通過“看圖說故事”表現的基本說話能力水平，並以此作為構思適切教學策略的實質依據。除此之外，教師絕對可以（應該）開拓看圖說故事更深更廣的教學層次和有效教學策略。

5. 學生“看圖說故事”的表現

5.1. 評估方式及數據分析

本文的分析數據，屬於一項“以評估促進學習”計畫的部分成果，⁵計畫借鑑 TSA 的評估模式和工具，來自 4 所中學的 48 名受試學生，均以粵語發言。如表 1 的評審準則所示，TSA 的看圖說故事要求以敘述為主，側重學生對事件過程概括而清晰的描述，只是口頭表達的基本能力，並不要求學生的表現能具備演說精彩故事的特徵。⁶

評估開始前，學生有三分鐘準備，可以細心觀察單一幅圖畫及構思，然後用一分鐘說出一個完整的故事。受試時，學生正就讀中學一年級，數據在他們中一學年的第一個月內搜集，應該較能反映他們完成小六後的中文說話水平。這項評估由各所參與計畫的學校老師主持，但老師並不評分，所有學生的表現都拍成錄像。

齊集學生的錄像後，一共三位研究員同時觀看，並參考 TSA 公布的評卷準則，每位研究員先各自評分，然後再協商評定最終成績。正式評分前，研究員都經過反覆試評，力求對評分要求的理解一致，並調準彼此給分的尺度。

雖然本文所涉的受試人數有限，但評分結果仍能顯示常模分佈。由表 2 可見，較多學生能清楚、完整地講述事件的大概，獲評為 3 等或 4 等的人數接近七成，反映學生普遍能按事件發生的先後陳述，詞能達意並略有變化，發音清晰而音量合適（見表

⁵ 整項計畫旨在瞭解完成小六的香港學生中文基本能力，作為衡量實施“以評估促進學習”的課堂策略的成效參照。因此，原來計畫全面搜集了受訪對象讀、寫、聽、說及綜合能力的評估數據，本文只集中分析學生的說話表現。

⁶ 孫敬修和肖軍（1990: 5）認為，故事的兩大要素是“話”與“表”：“話”是通過講故事的人的直接敘述，說明故事的情節和內容；“表”則是通過講故事的人把故事裏的人物表演出來，表達人物的語言和思想感情。

3)。然而，仍有約三成完成小學教育的學生似乎仍未能掌握看圖說話的要領，表現遜色。學生大致的表現見表 2 及表 3 的摘要，為探求差異的根源，完成評分後，所有故事內容都逐字謄寫成文字稿，以作進一步分析。

表 2 學生看圖說故事的內容評級⁷

等級	能清楚講述不同類型的 故事人數 (%)	能完整地順序講述事 件的大概人數 (%)	能運用略有變化的詞 語表情達意人數 (%)
5	0 (0)	0 (0)	1 (2.1)
4	11 (22.9)	14 (29.2)	3 (6.3)
3	23 (47.9)	19 (39.6)	33 (68.7)
2	12 (25)	13 (27)	11 (22.9)
1	2 (4.2)	2 (4.2)	0 (0)
總數 (%)	48 (100)	48 (100)	48 (100)

表 3 學生看圖說故事的發音評級

等級	能掌握所學字詞的發音人數 (%)	音量運用適當人數 (%)
3	36 (75)	37 (77)
2	9 (18.7)	8 (16.7)
1	3 (6.3)	3 (6.3)
總數 (%)	48 (100)	48 (100)

5.2. 單幅圖畫的內容及故事構思

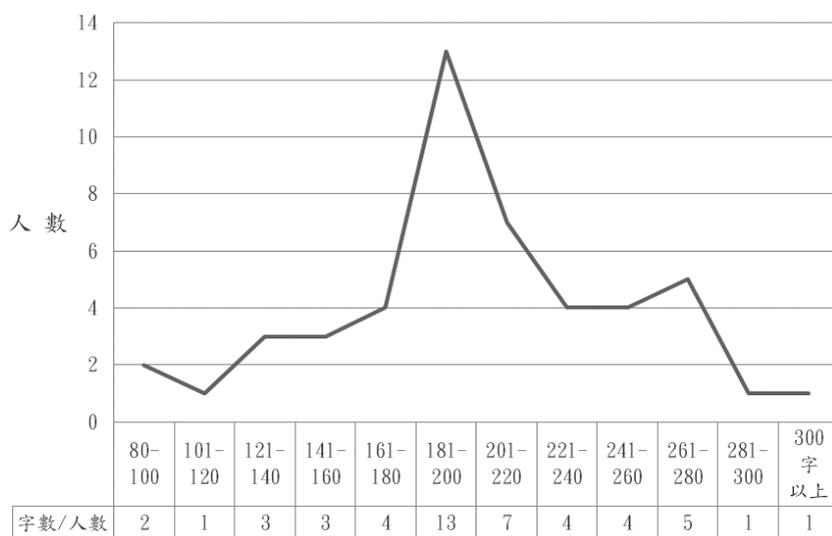
是次選用的單幅圖畫（香港教育局 2008: 6CSY2），⁸ 情景是一個有斑馬線標誌及人行道指示燈的路段，行人熙來攘往，車輛穿梭，十分繁忙，而紅色的指示燈正提示行人不應在當時橫過馬路。然而，有一個小孩卻戴着耳筒機，邊陶醉於音樂，邊自在地騎着自行車橫過馬路，顯然沒有注意燈號的提醒；同時，迎面而來的一個青年，也由於忘形地談電話，正大步踏上班馬線，完全沒有理會駛近的車輛，千鈞一髮，嚇得目擊險象而試圖制止的途人目瞪口呆。

⁷ 根據當局公布的 TSA 評估準則，小六看單幅圖畫說故事的要求包括：能清楚講述不同類型的故事、能完整地順序講述事件的大概、能運用略有變化的詞語表情達意、能掌握所學字詞的發音及運用適當音量等五項，前三項分五等評級，而後兩項則分三等，以一等為最低。

⁸ 由於牽涉版權，不便轉載，原圖見全港系統性評估小學六年級中國語文說話評估網頁：http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/Common/res/2008priPaper/P6Chi/2008_TSA_6CSY2.pdf（瀏覽日期：2013 年 3 月 25 日）

面對這樣的單幅圖畫，學生的任務是先在三分鐘內迅速構思，然後說出故事。結果，在限時約一分鐘內，受試學生平均能講述約 200 個音節（字），包括過程中的停頓和修訂語意時重複的發言，學生發言量的統計數據見圖 1。

圖 1 學生在一分鐘內看圖說故事的字數統計



與前一學習階段（小三）看四幅圖說故事的要求對照，本階段要求的難點明顯在抽象構思，在沒有情節提示的憑藉下，學生必須按圖示的特定情景，決定敘述焦點，並運用想像補充圖外的情節，才能構成完整的故事。細看受試學生的表現，除了交代時、地、人、事等敘事的基本要素外，較優勝的故事似乎少不了帶出一個能深化思考的主題，與一般“好故事”的基本條件吻合，也體現出本港語文課程在說話教學“啟發思想，培養品德及加強對社會責任感”方面的目標（香港課程發展議會 1995）。如表 4 所示，缺漏故事主題的學生人數超過四成（41.6%），即使有提及的，也有 8.3%（4 人）的主題含糊不清。

表 4 學生看圖說故事的內容分析

記敘要素	時間	地點	人物	事情	點題
包含人數 (%)	44 (91.7)	40 (83.3)	47 (97.9)	47 (97.9)	24 + 4 (50 + 8.3)
缺漏人數 (%)	4 (8.3)	8 (16.7)	1 (2.1)	1 (2.1)	20 (41.7)
總數 (%)	48 (100)	48 (100)	48 (100)	48 (100)	48 (100)

審視供圖，連車上的小巴司機和分散在馬路兩邊的行人，圖中可見共十二人，顯示穿梭的汽車三輛。在構思故事發生的時間方面，學生似乎比較隨意，其中以“有一

日”（25%）或“星期日”（14.6%）的比例較高，其餘大多代入自己上學或放學的路線，可見學生普遍傾向從個人的生活經驗着眼構思。

由於圖畫的情景鮮明，半數學生以馬路或街道作為故事發生的現場，其中9人（18.7%）更能按照小巴的路線標誌說出是旺角鬧市，觀察細緻。人物方面，過半數學生說是親身經歷，包括現場目睹事發經過或留意到電視或報章的報導（52%），其次是自己抽離事件的“報導”（35.4%），餘下的則從其他虛構人物的角度着眼或圍繞圖中個別人物開展故事。

在內容豐富的圖畫中，大部分學生都注意到圖中兩個正在過馬路的行人——一人在談電話（85.4%），另一人踏着“單車”在聽音樂（72.9%），近半數學生提到小巴司機緊急煞車（47.9%），還有不少學生注意到其他路人的反應（35.4%）。然而，學生說故事的成敗關鍵，正是如何把這些零碎的數據，組合成一件分清先後主次、首尾完整的事件，從圖畫的情景中概括總結性的意義。因此，能在一分鐘限時內點明主題的故事往往予人較清楚的信息，而故事的主題，也不過是老生常談的道理——過馬路要小心，慎防意外生。在城市受教育的小學畢業生，肯定有相關經驗，越是反應不過來的，越顯得需要有系統的觀察、思維和說話訓練。

至於缺漏各項記敘要素的故事，主要由於學生顧此失彼，未能於限時內完成所致，例如缺漏故事地點的，往往是說了時間，就忽略了交代背景，如例（1）和（2）：⁹

- (1) 有一日，我放學返屋企，中途經過，有一個小朋友揸住單車喺度聽音樂。
（“有一天，我放學回家，中途經過，有一個小朋友騎着自行車在聽音樂。”）
- (2) 有一日，我行，行緊街，之後見到有一個細路仔，佢聽住音樂，踩緊單車去緊，去緊另外一邊嘅街道。（“有一天，我在逛街，然後看到一個小朋友，他一邊聽着音樂，一邊騎着自行車，向馬路的另一邊走去。”）

個別連人物也不明的故事，其實學生已偏離了題旨，如例（3）：

- (3) 香港係一個繁華嘅大都市，都有好多道路啊，馬路啊，噉呢，所以呢，近嚟香港發生嘅過馬路傷人意外，都，發生咗好多喇，掛住聽歌或者掛住講電話過馬路受傷嘅個案，更加係死傷無數。所以呢，政府呢，近嚟呢都喺電視啊，網上面啊，都喺度，推，擺上啲廣告，去提醒市民過馬路要小心啲，去避免

⁹ 為求如實描述學生的表現，本文舉述的粵語例子和普通話譯文均逐字謄寫，儘量反映口語表達的特色和保留原來的用語。

哩啲，聽歌或者掛住講電話嘅事情、意外或者發生，而市民呢，都應該小心啲，就唔好好似哩啲，過馬路受傷意外啲人。（“香港是一個繁華的大都市，有很多道路啊、馬路啊，那麼，所以呢，近來香港發生的過馬路傷人意外，也，發生了很多了，只顧聽歌或者只顧談電話而過馬路受傷的個案，更加是死傷無數。所以呢，政府呢，近來也在電視啊、網上啊，都在，（播）放上些廣告，去提醒市民過馬路要小心一點，去避免發生這些，聽歌或者只顧談電話的事情、意外或者發生，而市民呢，也應該小心一點，就不要像這些，過馬路受傷意外那些人。”）

例（3）的表現可謂借題發揮，說的是香港政府如何針對交通意外傷亡數字上升而大事宣傳，既然不是故事，當然沒有相關人物可言。

由此，研究員不禁推斷，指導學生看圖“構思”故事，教師首要引導學生思考的根本問題是：這幅圖畫到底要說甚麼？或者，這幅圖畫讓我們認識到甚麼？換言之，這幅圖畫在傳遞甚麼信息？當然，故事不一定要“說教”，但故事卻必須主題鮮明，尤其是要在限時內說出“完整”的故事，否則學生誤以為看圖述意（看到甚麼就說甚麼），只概略描述所見，無的放矢，不着邊際，時限到了，說話內容就容易流於枯燥乏味的流水帳，或欠缺組織的一盤散沙。如例（4）：

- (4) 噉呢係嘢日放學嗰陣呢，我就經，噉我返屋企喇，噉就見到，經過，諗住經過過馬路嗰陣喇，就見到兩個呢細路仔呢，即係一個就踩住單車，個耳呢就戴住耳機，好似聽唔到其他人講嘢噉嘅，一個同我差唔多大，十一二歲到嘅學生喇，就拎住部手提電話，咁佢哋可能都係察覺唔到一個紅燈喺度，其實已經係紅燈喇，之後呢，就，有一架小巴同一架的士，就見到哩兩個魯莽嘅小朋友，就好驚，就想試煞停個掣，煞停架車喇，之後好好彩，最後都可以煞停到。（“昨天放學的時候，我就經，那我回家啦，就看到，經過，打算經過過馬路的時候，就看見兩個小朋友，就是一個騎着自行車，戴着耳機，好像聽不見其他人說話似的；一個和我差不多大，十一二歲的學生，就拿着一部手提電話。他們可能都沒有察覺這裏的一個紅燈，其實已經是紅燈了。後來就有一輛小巴和一輛的士，就看到這兩個魯莽的小朋友，就好害怕，就嘗試煞停汽車的拉手，把車煞停。後來很幸運，最後還是可以把車煞停。”）

相信大部分懂得粵語的同行都會同意，例（4）概略說出的事件，已經算是一個比較完整的故事。學生以自己回家的所見為情景，不但能描述兩名罔顧紅色交通燈提示而亂過馬路的行人，還能交代車上司機的及時反應，結果事件有驚無險。但較之於例（5），例（4）的描述就難免流於表面，比不上例（5）結束時的總結能畫龍點睛——

“這個故事教訓我們，以後過馬路的時候，一定要看清楚，不然的話就會讓汽車撞倒，後果非常嚴重”。兩個字數差不多的故事（例（4）204字；例（5）198字），後者的內容顯然更有份量。

- (5) 放學個陣時，我經過一條馬路，見到一個紅綠燈係着緊紅燈，見到一個小朋友，踩住架單車聽緊歌，個口個度仲喺度唱緊歌，而另外又，仲喺同時，另外有一個路人，就聽緊電話，過，過緊馬路，佢哋兩個都有留意到交通燈係着緊紅燈，個，個兩旁嘅路人都大噏噏講，唔好過去啊，紅燈啊，不過佢哋都唔聽，好彩，個司機煞車煞得快，冇撞到佢哋兩個。依個故事教訓我哋，以後過馬路個陣時一定要睇清楚，唔係嘅話就會俾車撞倒，後果非常嚴重。（“放學的時候，我經過一條馬路，看到一個紅綠燈的紅燈亮着，看到一個小朋友，騎着一輛自行車正在聽歌，嘴巴那邊還在唱着歌。而另外又在同時，另外有一個路人，就正在聽電話，在過馬路。他們倆都沒有注意到交通燈亮着紅燈。兩旁的路人都在大喊說：“不要過去啊，紅燈啊！”不過他們都不聽。幸好，那個司機煞車快，沒有撞到他們倆。這個故事教訓我們，以後過馬路的時候一定要看清楚，不然的話就會被車撞倒，後果非常嚴重。”）

由上述的示例可見，憑單幅圖畫的提示，香港學生“說故事”的表現仍有很大的改進空間，無論在掌握圖畫大意、判斷主旨、觀察細節、選取講述焦點、編排講述內容的主次、以至邊想邊說的能力等方面，都要加強訓練，才能發展敏捷的思維，養成良好的表達習慣，提高口語的基本能力。

6. 如何通過“看圖說故事”培養說話基本能力

即使認同說話訓練有助培養學生的聆聽能力、講話能力、閱讀興趣以至寫作能力，傳統語文教師往往只會“隨機地善用課文，配合學習環境”訓練學生口頭表達，然後樂觀地相信學生的說話能力便會由此而不自覺地提高（余愛群 1990/1995: 22）。時移世易，傳統教學側重讀寫訓練的教學模式，再也不能滿足現代社會發展對語言才能的需要。語文能力固然可以通過長時間浸淫而自然習得，但習得的速度和過程卻會因人而異。要縮短學生之間的學習差距，自從課程改革以來，陸續有學校編排專為說話訓練而設的教節。此外，隨着資訊科技的發展，輔助教學的軟件日新月異，為促進學生“看圖說故事”的表現，教育部門還精心開發了網上課件（鄭韶娟、何文駿、羅麗君 2012），引導學生從不同角度觀察圖畫和構思故事，進而提升說話內容的情理層次，另附有示例、錄音和評估反饋等選項，設想周到，教師、學生甚至家長都可以隨時使用，十分方便。

從隨機教學到運用資訊科技輔助，說話訓練的理念分析越來越透徹，說話教學的設計也越來越創新，例如利用電腦上的“截圖”功能，讓學生通過截取單一圖畫中的不同部分，排列次序，就可以把學生構思故事的思維過程呈現（鄭韶娟等 2012: 106）。然而，林林總總的輔助工具應該怎樣配合運用，才能真正促進學習效益？由以上的評估表現分析可見，學生最欠缺的似乎是日常學習中最基本的訓練。

6.1. 先模仿

不難發現，上文例（1）至（5）最明顯的共通之處，是講述內容斷斷續續，意思來回重複，反映學生普遍在講述前並未能完成運思，而且詞匯貧乏，每每詞不達意。指導學生練習說話，羅秋昭（1996: 57）曾呼籲教師要避免聽一點、想一點、說一點的“擠牙膏”式表達，而是要學生想好了，才以一段完整的話作答。

祁致賢（1954: 56-57）認為理想的說話應該和諧流利，建議教師按照“先學聽，後學說”的教學原理，通過講述大意、範講、形式會話和學講等步驟，系統地引導學生學說故事：（一）先由教師全篇或分段講述內容，並且隨講隨用不同的示意方法配合，讓學生明白；（二）範講的時候把不必要的解說語句省去，令故事的脈絡清楚分明；（三）以形式會話給學生加強訓練，鞏固學生對故事內容和生詞的認識；（四）由教師領講一兩遍後，才讓學生分段或試講全篇。

雖然已是上世紀中葉的主張，祁致賢（1954）對學生的學習需要考慮周詳細緻，能讓學生獲得“綜合—分析—綜合”的訓練。其中教師“範講”、“領講”等教學程序，在現代“以學生為本”的課堂可能已不復多見，但適當地採用，為學生樹立榜樣，讓學生按部就班從模仿到說出完整故事，對鞏固小學生口語表達的根基，應該具有實際效益，值得重視。再者，如果教師也能夠“以身作則”做到在限時內說出完整而精彩的故事，教學也將更有說服力。如王玉川（1966: 85）言，“練習就是重複”，熟能生巧，不經過反覆練習，學生的口語表達怎麼會流暢自如？

無論是先聽後說、先說後聽還是邊說邊聽，朱作仁、祝新華（2001: 125-126）認為看圖說話訓練的程序離不開觀察圖畫、練習說話、聽教師或同學示範、學生重說等步驟，可見學生重說（複述）是完成訓練的關鍵，也是學習成效的指標。事實上，複述素來都是聽說結合最簡單直接的訓練方式，¹⁰對程度不同的學生而言，蔡尚志（1989: 242）建議低年級偏重在故事主要情節的記憶和簡單的複述，只提及背景、引

¹⁰ 按羅秋昭（1996: 64），用複述方式訓練學生，教師可以在說話時，讓學生跟着說，說話的內容可以由兩個字說到一串句子，越說越長。這樣既可以增強學生聽話和說話的能力，又可以考查學生是否專注。

導事件和結果；高年級則應能作完整的複述，而且能進一步論及故事人物的動機以及主題意義。

要言之，只要避免機械地重複令學生生厭，重說（複述）可以鞏固學生的記憶，使學生的口頭表達更熟練，不應忽視。如能靈活運用不同題材的圖畫，有效配合教育資訊科技，相信教師應能維持學生的興趣，引導學生學會有效地分析和選取圖畫信息，講述完整故事。

6.2. 後創造

按朱作仁、祝新華（2001: 121），從思維活動要求的高低來分，說話有模仿性和創造性兩種。¹¹ 不論兒童的語言是自創的還是模仿的，他們要能說話都需要有經驗的積累，這些經驗又需要在平時就有所接觸，所以語言的學習必須先有模仿，然後才加上自己的創造（羅秋昭 1996: 57）。

由本文的分析可見，在“看圖說故事”的過程中，學生一般並不擅於概括單幅圖畫的大意，更遑論推斷圖畫要傳遞的信息，進而構思完整的故事。因此，學生講述時往往不分輕重主次，有嘗試逐一描述圖中人物的舉止、心情的，到頭來卻說不出（完）應有的“故事”。歸根究柢，要在限時內完成看圖說話，學生必須學會敏捷思考和扼要表達，而最切實的訓練應該是引導學生先根據提供的資料“敘事”，暫且不必刻意描述人物的心理，或浪費心思創作新穎的故事情節。

以這次受試的學生為例，如果以行人罔顧交通安全而釀成不同程度的意外作結，就容易扯得太遠，形成頭輕尾重，本末倒置，極端的例子如（6），故事拓展到事後十天：

- (6) 跟住，跟住架救護車嚟㗎，我喺醫院瞓咗十日，撞親咗隻腳，我就喺度諗，如果當時我有聽，冇傾電話過馬路或者聽到人咁嘅指示，一係唔係我自己細心啲聽下轉咗燈未，噉事實係咪可以改變？（“跟着，跟着，一輛救護車來了。我在醫院躺了十天，撞到了腳。我就在想，如果當時我沒有聽，沒有聊電話過馬路，或者聽到別人的指示，是不是我自己細心一點，聽一下燈號的轉變，那麼事實是不是可以改變？”）

¹¹ 模仿性說話的形式有：模仿句式說話、聽故事後複述、仿課文寫法練說、模擬聲音說話等；創造性說話的形式則包括：求異回答問題、假設性練說、讀書匯報、創造性複述故事、續說故事、評說故事、小組討論、聽音樂說話等等。無論如何，訓練之初都應該有具體的指導。

在人物心理方面，有學生描述肇事者的焦急（例7），有學生描述肇事者的忘形（例8），還有學生描述途人的熱心（例9）等，都在敘述故事的過程中，旁生了不少瑣碎細節，影響故事的主線發展：

- (7) 見到個馬路度咁耐都唔轉綠燈嘞，就心急嘞，跟住就諗住衝紅燈。（“看見馬路那裏這麼久還不轉綠燈，就焦急了，然後就打算闖紅燈。”）
- (8) 佢聽住電話，好開心噉行出馬路。（“他聽着電話，很開心地走出馬路。”）
- (9) 途人有位婦女諗住提佢。（“路人中有位女士想提（醒）他。”）

雖然這些描述都可以豐富故事的內容，但在學生還沒有整體構思前，這些枝節的描述卻容易分散了學生的注意力，顧此失彼，完成不了一個完整故事；時間有限，實在不宜多說。

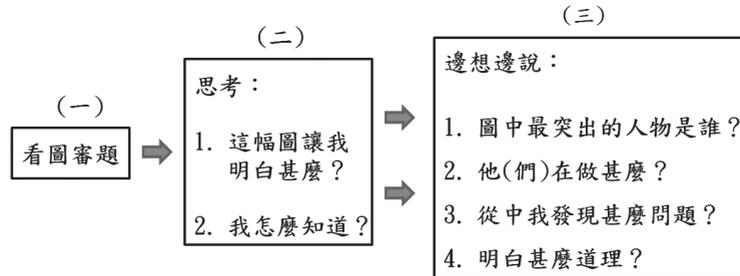
6.3. 從觀察圖畫到講述“故事”

綜合而言，要在限時內完成“看圖說故事”，學生必須先認清所要說的“故事”要求。即使平日耳濡目染的兒童故事、童話、寓言等引人入勝，還可以陶冶品德性情，它們繁富的情節和細緻的心理描寫並不切合現實敘事的需要。此外，教師也要分辨不同的說話目標，斟酌訓練重點，指導學生應用合適的表達策略，切忌把所有說話技巧共冶一爐，令學生誤以為凡“故事”都“要演要說”，才能吸引聽眾注意（如黃瑞枝 1997）。其實，小學生按已有知識敘述生活事件，只要主題鮮明，不必採用過份誇張的語調、語氣、說話節奏、表情及肢體語言（思遠 2006）。譬如朗誦和朗讀的分別，講述兒童文學的故事與現實生活事件，彼此的側重點不同，是不同層次的訓練。前者追求故事的美感、藝術性和感染力（朱自強 2009），所以重視現場的表演技巧（孫敬修、肖軍 1990）；後者只要求說話的基本能力，講究的是思路清晰而詞必達意。

訓練學生“看圖說故事”，首要指導他們學會觀察——看甚麼？怎麼看？按甚麼順序？以甚麼為重點？達到甚麼目的？完成甚麼任務？教師都必須明確而有計畫，然後學生才能言之有物，言之有序，言之成理。換言之，觀察並不是簡單的看，而是有目的、有要求的定向地看，學生帶着問題看，看了以後還要完成指定的任務，才能逐步培養觀察能力，形成觀察的習慣和有系統地思維（東方基礎教育研究中心 2002: 84）。

誘導學生看圖說話，羅秋昭（1996: 75）曾建議“從大處着眼，從小處着手”，對觀察單幅圖畫構思說話，頗有啟示作用。課堂上，教師不妨接連揭示圖2的程序——看圖審題、自我反思、邊想邊說，以提醒學生推斷圖畫的主題，確定說話方向，然後逐步回答開列的問題，有條理地想像，邊想邊說，以完成完整的發言。

圖 2 按單幅圖畫說話的處理程序



所謂“習慣成自然”，根據本文的分析，教師平日還要加強“範講”、“領講”和“複述”等訓練，讓學生通過模仿教師或同學的發言，提高說話的自信，習慣以完整的句意表達。要增添課堂氣氛和學習趣味，教師可以通過講述故事，讓學生討論不同的結局，比賽在限時內說出完整的故事；或者由一人試說、全班一起補充修正，修正後再由另一人作完整的敘述等……活動形式多變，加強聽說和思維的訓練。

7. 結語

香港的語言環境特殊，大部分學生的中文口語和書面語有相當距離，要出口成文，除了平日的讀寫訓練之外，口語表達也需要有系統地訓練，尤其在基礎教育階段，仿說練習實在不應忽視，本文的分析，正反映學生在這方面的學習需要。以上建議“看圖說故事”的教學路向，實在不足以概括所有看圖說故事的訓練模式，但針對在限時內構思完整發言的要求，應該有助提示學生認真觀察供圖，從中推斷圖意，然後聯繫幾道核心問題，熟習基本的思維模式，最後養成邊想邊說，邊說邊想的習慣。這種習慣，不僅能提升口頭表達的效能，而且還能令口頭語成為書面的基礎；說話條理分明，寫作自然得心應手。

至於課堂實踐，Ellis (2009) 提供了活潑多樣的故事教學策略，結合不同的學習領域題材，從易到難，由個人、小組到集體活動，琳瑯滿目，頗有參考價值。研究發現（梁佩雲 2010，彭新強、李傑江 2010），近年廣泛流行寓學習於評估的模式，通過學生的自評、互評和師生的反饋，同樣能有效發展學生的說話能力。

參考文獻

- 蔡尚志。1989。《兒童故事原理》。臺北：五南圖書。
- 東方基礎教育研究中心編。2002。《中小學生聽說與溝通》。北京：中國和平出版社。

- 何三本。2002。《九年一貫聽說教學》。臺北：五南圖書。
- 黃瑞枝。1997。《說話教材教法》。臺北：五南圖書。
- 梁佩雲。2010。以評估促進說話能力的課堂教學實踐。收錄於陳建偉、周小蓬、何文勝編：《中國語文課程改革中的有效教學與教師行為國際研討會論文集》。香港：文思出版社，頁167-174。
- 林淑英、林淑卿。1992。《看圖說故事》。臺北：華一書局。
- 劉潤清、韓寶成編著。2000。《語言測試和它的方法》（修訂版）。北京：外語教學與研究出版社。
- 羅秋昭。1996。《國小語文科教材教法》。臺北：五南圖書。
- 潘明珠編著。2009。《開心熊教你講故事》。香港：開明書店。
- 彭新強、李傑江。2010。《在課堂中實施“促進學習的評估”：個案研究——學校教育改革系列之55》。香港：香港中文大學教育學院與香港教育研究所。
- 祁致賢編著。1954。《怎樣教學說話》。臺北：復興書局。
- 思遠。2006。《提高說話水平的20種方法》。北京：西苑出版社。
- 孫敬修、肖軍。1990。《怎樣講故事》。北京：語文出版社。
- 湯才偉。2004。《“講故事”對提升小學生寫作及教師專業能力的影響》。香港：香港中文大學。
- 王玉川編著。1966。《國語說話教學法、教材及教學過程》（上冊）。臺北：國立編譯館。
- 香港教育局。2008。全港性系統評估小學六年級中國語文說話評估。香港：香港特別行政區教育局。<http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/Common/res/2008priPaper/P6Chi/2008_TSA_6CSY2.pdf> 2013年3月25日訪問。
- 香港考試及評核局。全港系統性評估——各科評估試卷及評估參考網頁。香港：香港考試及評核局。<<http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/PriPaperSchema.html>> 2013年3月25日訪問。
- 香港課程發展議會。1995。《目標為本課程中國語文科學習綱要：第二學習階段（小四至小六）》。香港：香港政府印務局。
- 香港課程發展議會。2004a。《中國語文教育學習領域中國語文課程指引（小一至小六）》。香港：教育統籌局。
- 香港課程發展議會。2004b。《小學中國語文建議學習重點（試用）》。香港：教育統籌局。
- 余愛群。1990/1995。怎樣從語文教學進行說話訓練。收錄於香港教育學院小學教師進修課程編：《中國語文。6.5 說話聆聽教學》（附錄）。香港：香港教育學院，頁19-26。
- 鄭韶娟、何文駿、羅麗君。2012。“說話加油站”——小學中國語文科網上說話教學課件的設計及應用。《評估與學習》第1期，頁101-109。
- 祝新華。2005。《能力發展導向的語文評估與教學總論》。新加坡：中外翻譯書業社。
- 朱自強。2009。《兒童文學概論》。北京：高等教育出版社。
- 朱作仁、祝新華主編。2001。《小學語文教學心理學導論》。上海：上海教育出版社。
- 鄒申主編。2005。《語言測試》。上海：上海外語教育出版社。
- Ellis, Brian. 2009. *Content Area Reading, Writing, and Storytelling: A Dynamic Tool for Improving Reading and Writing Across the Curriculum Through Oral Language Development*. Westport, Connecticut/London: Teacher Ideas Press.

Mallan, Kerry. 1991. *Children as Storytellers*. NSW, Australia: Primary English Teaching Association.
Watts, Eleanor. 2006. *Oxford Basics for Children Storytelling*. Oxford and New York: Oxford University Press.

通訊地址：香港 新界 大埔 香港教育學院 中國語言學系

電郵地址：pleung@ied.edu.hk

收稿日期：2012年8月8日

接受日期：2013年3月26日