

Journal of Basic Education, Vol. 18 No. 1, 2009

© The Chinese University of Hong Kong 2009

基礎教育學報，第十八卷第一期，二零零九年

© 香港中文大學 2009

略論新修訂中學中文科課程中語文基礎知識的性質和定位

林安

香港理工大學中文及雙語學系

新修訂的中學中文科課程在處理語文基礎知識方面有不少未盡妥善之處，包括不合理地劃分學習階段，所選取的學習重點並非處於相同的層次，不必要地重複學習內容，未能清晰具體地描述各個學習重點。本文參考了內地學者在這方面的研究經驗，釐清語文基礎知識的性質和定位，並就如何解決上述問題提出建議。

關鍵詞：語文基礎知識、中國語文科課程、學習重點

引言

本港的中學語文科課程在踏入 2000 年後，先後爲了配合 2000 年的課程改革，以及三三四新學制的推行，進行了兩次修訂（前者在 2002 年正式推行，逐步取代自 1991 年實施的舊課程；後者爲 2009 年配合新高中學制啓動而修訂的高中課程）。這兩次的課程修訂已不再局限於課程內容（即選教的精讀篇章）的增刪，還包括以能力導向取代過往以講授篇章內容和語文知識的內容；取消指定教授篇章，開放教材；以主題單元組織取代以往的篇章序列組織；在公開試中引入校本評核；課程的範疇更爲廣泛，尤其在高中的選修單元涉及其他專業領域（例如「新聞與報道」、「多媒體與應用寫作」、「普通話與表演藝術」等）。中學語文科課程自改革以來，學者已從課程取向、教學重心、教材、教學模式、教師角色等各方面的轉變探討課程設計理念和實施情況（劉潔玲，2008），但仍然未夠全面。例如語文基礎知識在新課程中的性質、設計、組織和教學等，相關的研究和論述並不多見，即使偶有涉及，但也並非針對語文基礎知識本身作爲探討對象。

歐陽汝穎（2001）指出本港自 60 年代以來，《課程綱要》是交代學科課程的重要文件。以 1978 年和 1990 年頒佈的中學中國語文科《課程綱要》爲例，內容包括了教學目標、教學節數、教學範疇、教學原則及重點、教材、成績考查、教師調配、教學工作的聯繫等。其中最大的特色是在各個環節都作出了量的描述，藉以交代各年級應達至的能力水準。如每學期教授的範文和精讀的篇數、寫作的次數和字數、文體的比例等。此外《課程綱要》也列出了初、高中兩個學習階段的學習內容，讓教與學都有所依憑。在頒佈的課程文件中，只有《中學中國語文建議學習重點（試用）》直接交代語文基礎知識和讀寫聽說等範疇的學習重點，但並沒有列出初、高中階段應達到的能力水準，對各種語文能力水準亦沒有提出量化的指標。以閱讀能力培養爲例，整份文件中閱讀能力的學習重點，只列出了閱讀能力的範圍、閱讀策略和閱讀興趣、態度、習慣等，沒有交代培養閱讀能力的活動，如精讀、略讀、自讀、課外閱

讀等的分工和合作，也沒有交代課內的精讀和略讀，以及課外自讀的文學名著、書刊和其它讀物的份量和範疇，以及文、白作品的比重。文件內容流於粗疏和空洞，教師無法得知如何設計和實施課程。

歐陽氏的意見，主要視課程文件為教師實施新課程的主要依據，中學教師在她的論述中假設為課程的「忠實」執行者，因此只具備原則性指導內容的課程文件並不夠具體，反不及過往的課程文件來得實用。在論述過程中，語文基礎知識雖有涉及，可是討論的焦點並非在此，而是課程文件內容是否具體，足以成為課程實施、評核的說明書。

本文將集中探討中學中國語文科新課程中，在處理語文基礎知識方面未盡妥善之處，並參考國內學者近年在相關課程的研究，嘗試提出可行的建議。

課程文件在處理語文基礎知識值得商榷的地方

在當局頒行的課程文件和配套文件中，直接提及語文基礎知識的是《中學中國語文建議學習重點（試用）》（課程發展議會，2007）和《中學中國語文學習單元設計示例》（課程發展議會，2001b）。若從課程設計和組織的角度出發，我們不難發現當中存在不少問題：

一、《中學中國語文建議學習重點（試用）》（2007）

課程文件把自小學至高中課程分為四個階段，分別為第一階段（小一至小三）、第二階段（小四至小六）、第三階段（中一至中三）、第四階段（中四至中六）。為方便從宏觀角度探討語文基礎知識在課程組織方面的安排，現把《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2008）和《中學中國語文建議學習重點（試用）》（2007）中的相關內容並列（見表一）。

表一：《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2008）與《中學中國語文建議學習重點（試用）》（2007）內容並列

學習重點		說明		
		第一學習階段	第二學習階段	第三、四學習階段
1. 字、詞和句子	漢字 形音義	認識筆畫、筆順		認識漢字的形體（甲骨文、小篆、隸書、草書、楷書、行書）
		認識字形間架結構		
		認識常見的偏旁、部件		
		認識字形的手寫體、印刷體	認識字形的正體、俗體	認識字形的正體、俗體、異體等
		認識造字法，如象形、形聲、指事、會意		認識六書：象形、指事、會意、形聲、假借、轉注
		認識漢語音節由聲、韻、調組成		認識聲、韻、調
		認識常見的同音字		認識多音字、多義字
			認識簡化字的特點	
	詞語	認識反義詞、同義詞、近義詞、多義詞		
		認識口語和書面語詞匯的不同		認識古漢語詞匯的特點（如多用單音詞及通假、一字多音、一詞多義、詞類活用）
			認識詞語的搭配	
			認識詞語的褒貶色彩	認識詞語的感情色彩（如褒貶義、比喻義）
		認識不同詞類，如名詞、動詞、形容詞、數詞、量詞、代詞、連詞、語氣詞、歎詞		認識不同詞類（如副詞、介詞、助詞）
	句子			認識語句間的關係
				認識常見的文言句式（如被動句、判斷句、疑問句、否定句、賓語前置、句子成分省略）

2. 標點符號	<p>認識句號、逗號、問號、嘆號、頓號、省略號、書名號、專名號的常見用法</p> <p>認識冒號、引號的引述說話的用法</p>	<p>認識括號、引號的其他常見用法</p> <p>認識冒號的提示或引起下文的用法</p> <p>認識分號作並列分句之間停頓的用法</p> <p>認識破折號的解釋或說明的用法</p>	<p>認識着重號、連接號、間隔號的用法</p>
3. 遣辭用字	<p>認識遣辭用字在表達上的效果</p>		<p>認識遣辭用字在表達上的效果</p>
4. 篇章	<p>認識不同性質的文字（如敘述、描寫、抒情、說明、議論）的特點</p>	<p>認識詩、文、小說、戲劇等文學體裁的特點</p>	
	<p>認識實用文字（如書信、便條、日記、周記、通知、報告、說明書、廣告、海報、單張、標語、告示）的功能及應用範圍</p>	<p>認識實用文字（如啓事、通告、章則、演講辭、會議紀錄、新聞稿、建議書）的功能和特點（如用語、格式）</p> <p>認識古今中外名家名作</p>	
5. 常用工具書	<p>認識常用檢索法的使用，如部首、筆畫、音序</p>		
	<p>認識常用的字典辭典（書籍及電子版）、兒童百科全書</p>	<p>認識常用的字典辭典（書冊及電子版）、百科全書</p>	

表一的焦點在於說明中國語文科中語文基礎知識的涵蓋面，從「字、詞、句子」、「標點符號」、「遣詞用字」、「篇章」、「常用工具書」等五方面列舉細目，但仍難免掛一漏萬。

首先，學習階段的劃分，第一及第二階段，同屬小學課程範疇，課程文件分為兩個項目處理；第三及第四階段，同屬中學課程範疇，但文件卻當作同一項目處理。在課程時間方面，每個階段均為三個學年，何以小學的兩個階段會分開處理，中學的兩個階段卻合併處理？就課程性質而言，中學的兩個階段，初中為普及教學課程，高中已屬篩選課程，兩者性質不同，何以合而為一？這樣的安排，有何學理或邏輯依據？實在令人費解。

其次，從語義角度來看，各個細目敘寫的詳略程度不一，例如「標點符號」方面的各項極其具體，像「認識着重號、連接號、間隔號的用法」之類；「遣詞用字」方面卻十分含混，像「認識常見的修辭手法」之類，幾乎不能提供具體信息。其他更極端的例子如「篇章」範疇的「認識古今中外名家名作」，可以算作「學習重點」嗎？學生和教師能從這些條目中為學習和教學活動聚焦嗎？

其三，若干項目貫穿四個學習階段，未見有任何不同，例如在「漢字形音義」一項，第一及第二階段為「認識漢語音節由聲、韻、調組成」，第三及第四階段為「認識聲、韻、調」；在「遣辭用字」之下，第一及第二階段為「認識遣辭用字在表達上的效果」，第三及第四階段也為「認識遣辭用字在表達上的效果」。文件一方面提出學習重點編排的原則，要求教師「根據學科的特質和學生的身心發展階段，將學習重點由淺至深，由簡至繁，由具體至抽象地組織起來」，「合理編排學習重點的順序」；又要求教師「要照顧學生學習的心理，重要的學習重點，在不同學習階段要有適當的重複，讓學生溫故知新，一方面重溫鞏固，一方面深化精進。」可惜，從上述的例子所見，課程文件未有合理地編排學習重點的順序，倒反予人盲目地重複學習重點的感覺。

其四，表一對各項學習重點的敘寫方式也是欠缺周詳的考慮。以「認識簡化字」一項為例，從語法結構而言，句子分為述語和賓語兩部分，前者為「認識」，後者為「簡化字」；從語義角度而言，述語指出施事

者（上表的情況默示為學生）的「行爲」，賓語則為「行爲」的「支配對象」；從實際的語境（課程的設計和實施）來考量，「行爲」是指期待學生在完成學習後的行爲變化，「支配對象」則為課程中出現的內容或學習經驗。上表中各項學習重點的述語均為「認識」一詞，相比之下，《中學中國語文建議學習重點（試用）》其他範疇的敘寫方式則顯得更多元化，例如在「閱讀」範疇的學習重點，就用了「辨識」、「理解」、「連繫」、「分析」、「比較」、「綜合」、「感受」、「體味」、「欣賞」、「闡釋」、「評價」、「探究」等述語。弔詭的是文件一方面提出「學生學習語文基礎知識，目的在於增加對語文的了解，增強語文運用的能力，並非探究語言學定義和術語」；但另一方面，在敘寫這方面的學習重點時，卻純用「認識」一詞，僅期待學生在這方面只有理解層次的改變，前後實在矛盾。

二、《中學中國語文學習單元設計示例》（2001）

另一份文件《中學中國語文學習單元設計示例》(2001)在處理語文基礎知識時，同樣有不少問題。陳瑞端（2002）在評論新課程學習重點的分佈示例時，也曾論及與漢語基礎知識相關的問題：

1. 中一單元五分析寫作技巧宜跟敘述、說明技巧相結合，卻跟聽不同類型的對話不太配套，說話策略方面的勢態語掌握也跟其他能力無關，這個單元似乎是把幾種性質不同的能力硬湊在一起。
2. 中一單元六、單元七的各個範疇相互之間的聯繫薄弱，如中一單元六閱讀範疇的理解文言詞、文言句式跟說話範疇的講故事不相關；中一單元七快速寫作，聆聽敘述性、說明性話語跟漢字的形體認識也是不同層次的活動。
3. 中二單元七說話範疇只列「說不同類型的對話」，顯得空洞；跟知識範疇講漢字的形體也不相關。

4. 中二單元八知識範疇講漢字發展同樣與其他部分不呼應。
5. 中三單元一知識範疇的複句如果移到單元三跟議論要素同時處理，似乎效果更佳。

陳氏所列舉的情況，大都涉及這些語文知識與所處單元中其他內容的關聯性問題。其實，除了單元內的組織欠妥，單元之間的銜接安排也大有問題，例如：

1. 中一級單元五「語言轉譯（一）——敘述和說明的技巧」有「說明（解說事物，使人明白；掌握說明方法，如分類、舉例、比喻）」一項，但在中二級單元二「建立基礎（二）——聯想」：「修辭——辭格修辭（認識常見修辭格，如比喻、比擬和雙關的特點）」。按：中二級單元二要認識早在中一級單元五已掌握的「比喻」手法。
2. 中二級單元五「語言轉譯（一）——描寫和抒情的技巧」列有一項：「抒情（掌握直接抒情的手法，如運用修辭手法，使用有感情色彩的詞語；掌握間接抒情的手法，如寓情於事、寓情於景等）」；中二級單元六「語言轉譯（二）——用語優美感人」另有「詞匯——詞語（認識詞語的感情色彩，如褒貶義、比喻義）」。按：先「使用」後「認識」有感情色彩的詞語。
3. 中一級單元一「建立基礎（一）——語感的培養」列有一項：「認讀文字（認準字形、掌握字音、辨析字義；辨識古今異讀字）」；中二級單元八「專題研習——分析和綜合」另有「認讀文字（辨識多音字、假借字）」、「文字——漢字的音義（認識多音字、多義字）」。按：先辨識較艱深的古今異讀字，後再認識較簡單的多音字。

課程文件《中國語文課程指引（初中及高中）》（課程發展議會，2001a）在第二章第六節「課程及學科組織」部分要求教師「在組織課程時，須顧及各級學習內容『縱』的發展和每個單元學習內容『橫』

的連繫，務使級與級之間，單元與單元之間，學習重點與學習重點之間，環環相扣，層層遞進，使學生的學習有較合理的順序」（頁 37）。可是，在另一份輔助的課程文件中與之抵觸的情況卻常常出現，這也是當局應當正視的問題。

國內有關語文基礎知識的研究

新課程語文知識的研究並非本地學術界的焦點，然而教育當局頒行的課程文件卻見問題處處，我們實在有必要重新檢視語文基礎知識的性質和在整個課程中的定位。跟本港相比，國內學者對語文知識的研究較為重視，並在兩方面累積了相當豐富的經驗。首先，學者追溯歷次語文科課程的變革，從歷時的角度剖析語文課程中語文基礎知識的內涵和定位如何逐步形成和確立；其次，學者從知識論的分類，針對語文基礎知識的特質進行論述，從而釐清與其他學科知識的關係，以及不同層次知識的序列。

一、國內語文基礎知識在語文課程變革中的發展概況和啟示

1929 年《初級中學國文暫行課程標準》、《高級中學普通科國文暫行課程標準》開始有「國文知識」一詞，並且對教材大綱和教學方法有了關於知識的規定，包括文法和修辭。同時閱讀教學中也出現了關於作者背景、個人風格知識的講解要求。1956 年語文和文學分科，在《初級中學漢語教學大綱》對教學任務提到：「教給學生有關漢語的基本的科學知識，提高學生理解漢語和運用漢語的能力，是初級中學漢語教學的重要任務。初級中學畢業的學生應該明瞭現代漢語普通話的規律，掌握足夠的詞匯，學會標準發音，養成正確的寫字和正確地使用標點符號的技能、技巧和良好的習慣，具備熟練的閱讀能力和正確的表達自己思想的能力」。大綱中系統地羅列出了漢語教學的內容：語音、詞匯、語

法、修辭、文字、標點符號，並對每一學期的漢語知識進行了階段性的安排以及完整細緻的學術性表達。

1963年《全日制中學語文教學大綱（草案）》強調加強語文基礎知識的教學和語文基本技能的訓練，而語文知識的內容界定趨向穩定，包括語音知識、文字知識、詞匯知識、語法知識、文學知識（包括文學體裁知識和文學史知識以及文言文知識）等，即所謂「字、詞、句、篇、語、修、邏、文」。1986年《全日制中學語文大綱》的教學目的提出教學生學好課文和必要的語文基礎知識，進行嚴格的語文基本訓練。儘管邏輯知識已經不在教學範圍之列，但教學大綱中把語文基礎知識單獨地列入教學內容中，並系統地對各年級的知識教學作了詳細的規定和描述。

2001年的課程標準已沒有把語文知識單獨列出，在「基本理念」提出「不宜刻意追求語文知識的系統和完整」，並在「實施建議」中明確指出「語法、修辭知識不作爲考試內容」、「評價學生閱讀古代詩詞和淺易文言文，而不應考察對詞法、句法等知識的掌握程度」等。（以上資料見馮夙彥，2008）

王文彥、蔡明（2006）也指出在語文知識的要求和表述方面，新的課程標準有較大變化。指導思想是：學習語文知識是爲了運用，應該促使知識向能力方面轉化，要重視培養學生的語感能力，而語感能力只有在大量閱讀中才可能獲得發展，課程階段目標盡可能將知識要求轉換成能力要求來表達。如關於標點符號，第一學段的目標是「在閱讀中，體會句號、問號、感嘆號所表達的不同語氣」；第二學段「在理解語句的過程中，體會句號與逗號的不同用法，了解冒號、引號的不同用法」；第三學段「在理解課文的過程中，體會頓號與逗號、分號與句號的不同用法」……。至於語法修辭知識和文學知識，課程標準不主張系統地講授，所以在各學段都未提出具體的目標要求。在第四學段，提出一條總括性的目標：「了解基本的語法常識，用來幫助理解課文中的語難點；了解常用的修辭方法，體會它們在課文中的表達效果」。

馮善亮、吳惟粵（2004）同樣認爲新的課程標準對於語文知識與能力的認識有了新的突破。與過去的語文教學大綱重視語文的知識傳授的

傾向不同，新的語文課程標準在閱讀目標中對語文知識的要求有較大變化。它強調學習語文知識是為了運用，特別重視培養學生的語感能力（在總目標提出了「形成良好的語感」的要求），盡可能將知識要求轉換成能力要求來表述。「……關於語法修辭知識要求，僅限於在閱讀教學中，引導學生隨文學習的語法和修辭知識，以幫助理解課文，但不必進行系統、集中的語法修辭知識教學，並明確規定：『語法、修辭知識不作爲考試內容』。」（頁 48-49）

綜合了上文的介紹和論述，我們發現語文基礎知識在國內語文科課程發展的過程中，先後經過幾個階段：（1）在學科課程中逐漸形成有別於本科內其他元素的概念，例如有別於文章鑑賞的知識；（2）逐步確立應包含的知識範疇，例如「字、詞、句、篇、語、修、邏、文」等項目的提出；（3）在學科課程中發展成獨立的子系統知識，這反映在課程文件中以獨立章節來表述；（4）轉化在學科中的定位，成爲達致其他語文學習成果的手段，正如第四學段提出的原則：「了解基本的語法常識，用來幫助理解課文中的語難點；了解常用的修辭方法，體會它們在課文中的表達效果」。

本港中學語文科大體上也朝著相若的方向發展，針對語文教學以提升學生語文能力爲主要目的的方向下，學習語文基礎知識已不是其中一項目的，而是達致其他學習成果的手段。可惜，兩份課程文件《中學中國語文建議學習重點（試用）》（2007）和《中學中國語文學習單元設計示例》（2001）的內容，卻有不少地方跟這項原則發生矛盾。此外，國內課程文件在處理相關的學習重點時，會注意到語文基礎知識的應用情境，因而在敘寫學習重點時往往加入「情境」的設定，例如上文提及的一項：「在理解課文的過程中，體會頓號與逗號、分號與句號的不同用法」。我們根據結構剖析爲：

「在理解課文的過程中」（情境）＋「體會」（期待的行爲轉變）
＋「頓號與逗號、分號與句號的不同用法」（學習內容或學習經驗）

由於語文基礎知識的論述屬於較為微觀的課程設計層次，從語義角度而言，應該較具體清晰。這樣不單有利於後續的課堂活動設計，也為學習評估提供更有用的工具。針對上文提及本港課程文件的問題，在敘寫學習重點時加入情境設定，更能把語文基礎知識在本科的性質界定清楚，使學生和教師更加明白語文基礎知識的學習，並不是相關術語、概念、用法的認識，而是在語境中的應用，同時也是提高語文能力的途徑和手段。

二、國內學者對漢語基礎知識性質的探究成果

上文指出本港課程文件僅以「認識」一詞來處理所有語文基礎知識學習重點的表述，在具體的單元示例中又常見語文基礎知識在考慮不周的情況下被安插在不同的單元之中。這些情況，除了反映在撰寫文件時尚未考慮周全，也透現了另一問題——語文基礎知識的性質和在本科中的定位。國內在推行語文科課程改革時，明確指出「語法、修辭知識不作為考試內容」，也引發學者對語文基礎知識的討論，不少論述都涉及對相關知識性質的探討。

王榮生（2008）從涵蓋範圍的寬窄界定語文知識。所謂「寬式」的語文知識是：（1）應該或已經納入語文課程與教學的；（2）關於語言和言語、文章和文學的聽、說、讀、寫的事實、概念、原理、技能、策略、態度；（3）它有語感（隱性知識）和語識（顯性知識）兩種狀態。所謂「窄式」的語文知識是：（1）應該或已經納入語文課程與教學的；（2）關於語言和言語、文章和文學的聽、說、讀、寫的事實、概念、原理、技能、策略、態度；（3）在課程的層面只包括與語感對舉的語識；儘管從學習的掌握，既可以是語識的狀態，也可能是語感的狀態。「窄式」的語文知識，又可稱之為「學校語文知識」。王氏回應了課程內容選擇的問題，他針對學校課程設計和實施的需要，認為應處理屬於顯性知識的「語識」，但他並不排除語感的掌握於語文學習的範疇之外。

劉大為（2003）認為可以「無意識知識」和「言述性知識」來看漢語知識。所謂無意識知識，也稱之為緘默知識，這種知識的特點是「知

道，但說不出」，即直覺狀態的知識，最典型的例子便是語感。語感的特點是「知道，但說不出」，我們讀一篇文章，一讀就懂，但如何讀懂的，說不出來。無意識知識特別適用於「從事一種行為」，即活動。言述知識，也稱之為外顯知識，它的特點是「知道，並且可以說出來」，這種知識是可以言詮的知識。例如，「語體是一種言語行為方式」、「說話必須根據場合的不同使用不同的表達方式」等。言述性知識以無意識知識為前提，它是通過對無意識知識的概括，進而表達出來，所有無意識知識都可以向言述性知識轉化。劉氏的見解有助我們如何針對新課程的特點，在操作層面設計或調適課程內容。新課程以語言能力為主導，在課程設計或實施時，我們往往借助語言行為的陳述來呈現種種能力重點，劉氏所述正好指出這些陳述過程包含了對「無意識知識」的概括程序。與此同時，在概括和陳述過程中必須會運用與學科知識內容相關的術語，因而把漢語基礎知識和能力重點連繫起來。

韓雪屏（2003，轉引自王榮生，2008）建議從三種知識類型來看漢語知識：陳述性知識、程序性知識和策略性知識。陳述性知識是關於事物「是甚麼」的知識，是人們對事物的狀態、內容、性質等的反映，例如關於甚麼是比喻的知識，甚麼是舉例論證等；程序性知識是關於「做甚麼」、「怎麼做」的知識，是人們關於活動的過程和步驟的認知，例如我們在甚麼情況下要運用打比方的修辭手法，我們在議論文中通過舉例可以做些甚麼，以及怎麼做等；策略性知識是關於學習策略的知識，即如何確定「做甚麼」、「怎麼做」的知識，它的特點是「反思性」。韓氏認為過去的中學語文教學傾向理解漢語知識為陳述性知識，但陳述性知識對語文教學的意義是有限的。因為陳述性知識只把事物當作客觀對象來認識，而語言並不是純粹客觀的事物；其次，語文教學目標是培養學生的語文能力，這種能力主要是實踐能力，並非認知能力。從另一角度來看，語文教學目標不是認識語言，而是運用語言；不是培養「談論語言」，而是培養「運用語言」的人。因此，韓氏指出陳述性知識並非語文教學中的主體知識，主體知識應是程序性知識，而策略性知識是漢語知識教學的最高境界。上文曾提及，本港課程文件中對各項語文基礎知識的陳述，只用「認識」一詞，實際上已定位於陳述性知識層面。

韓氏從知識類型來詮釋漢語基礎知識，有助我們重新思考漢語基礎知識在課程中的定位。

陳尙達（2006）認為應從知識觀來思考語文知識的問題。他認為新課程的精神和理念是關注學生的「個人語文知識」，而不是「公共語文知識」。所謂「個人語文知識」與「公共語文知識」的關係，也就是「普遍知識」和「個人知識」的關係，當中也涉及現代知識觀和後現代知識觀的概念。現代知識觀是客觀的、普遍的和中立的，後現代知識觀是主觀的、境域的和價值的。陳氏認為新課程下的語文問題，並非需要重新確立語文知識的結構體系，而是要反思傳統語文知識觀並重建現代語文知識觀。換言之，我們要將靜態的、客觀的、普遍的、中立的語文知識，跟動態的、主觀的、境域的、價值的語文知識協調統一起來。陳氏的論點有助我們釐清新課程的教學取向，反映語言普遍客觀規律的理論知識的輸入，最終應是讓學習者建構自己的語文知識。

總括而言，由於教師在新課程中的角色已大有轉變，教師再不是課程的忠實執行者，而是校本課程的設計者。課程文件對語文基礎知識的處理，很容易會讓教師對這方面的知識在本科中的定位有不正確的理解，例如語文基礎知識的學習層次僅止於「理解」；跟本科的其他元素沒有直接關係，在設計單元時可隨意割裂並安插在不同的單元之中；相比其他學習內容，語文基礎知識並不重要等等。上述幾位學者的意見，可讓我們從多個角度重新反思本科課程中語文基礎知識的性質和定位。王榮生提出的「學校語文知識」（即窄式語文知識）概念，更清晰地劃定相關知識的範疇，針對學校教育的情況，在有限的課程時間和資源下應集中處理顯性的「語識」問題。而劉大為提出的「無意識知識」和「言述性知識」正好對應王榮生提及的「語感」（隱性）和「語識」（顯性）。劉氏提出的意見可以讓教師了解語文教學要處理的是「言述性知識」的問題。陳尙達提出「公共語文知識」和「個人語文知識」的概念，正好回應了新課程強調的語用概念，意謂加強學生的語境意識，語文能力的其中一項表徵是學生如何把在學習過程中接收的公共語文知識轉化為個人的語文知識，滿足實際交際傳意的需要。

韓雪屏提出陳述性知識、程序性知識和策略性知識等概念，正好讓我們明白本港課程文件在處理語文基礎知識時，之所以出現上述的問題，主要是因為只視語文基礎知識為純粹的陳述性知識，沒有從更全面的眼光看語文基礎知識在語文能力提升過程中的作用。本港課程文件在讀寫聽說等範疇的著墨遠多於語文基礎知識，當中所提及的，大部分都屬於程序性知識和策略性知識的範疇。董蓓菲（2006）也指出程序性知識的學習，須經過陳述性階段、轉化階段和自動化階段；策略性知識的學習，也須經過陳述性階段、轉化階段和元認知階段。因此，陳述性知識是獲得新的程序性知識和策略性知識的手段。

結語

倘若具備了上述的觀念，我們就可以重新思考本科語文基礎知識的學習應如何部署。例如對漢字的音節，只知道分為聲、韻、調三個部分，何謂雙聲疊韻，何謂平仄等，就會停留在陳述性知識的層次。倘若教師引導學生反復離析具體字例之後，學生最終能自行區分漢字的音節成分、辨別雙聲疊韻關係、調出平仄聲調，就可掌握了程序性知識。日後，當學生學習選用適當的工具書去處理不同的問題時，例如要找出生字讀音，漢字音節相關的陳述性知識必不可少。又例如學生只認識何謂近義詞，也就停留在陳述性知識的層次；當他們認識到區分近義詞的標準，並能以此分辨近義詞後，則已掌握了新的程序性知識；當寫作不同的文體時，例如在撰寫新聞稿時選用感情色彩中性的詞語，撰寫投訴書時選用感情色彩具貶義和程度較重的詞時，則反映出他們掌握了新的策略性知識。其他如複句和關聯詞、修辭格、漢字結構等語文基礎知識，倘若我們抱著只視之為陳述性知識的態度，相信也難以在本科的學習和教學中有理想的效果。

參考文獻

- 王文彥、蔡明（主編）（2006）。《語文課程與教學論》（第二版）。北京：高等教育出版社。
- 王榮生（2008）。〈語文知識是個怎麼樣的問題？怎樣討論？〉。載王榮生、李海林（主編），《語文課程與教學理論新探》（頁 26-32）。上海：上海教育出版社。
- 陳尚達（2006）。〈新課程下的語文知識觀與教學改革〉。《語文建設》，第 11 期，頁 1-7。
- 陳瑞端（2002）。〈談中學中國語文課程的語文訓練元素〉。載《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》（頁 41-48）。香港：香港教育署課程發展處。
- 馮彥彥（2008）。〈語文知識觀變革研究綜述〉。《現代語文》，第 12 期，頁 11-12。
- 馮善亮、吳惟粵（2004）。〈三個目標，整體發展——中國內地語文科課程架構與相關特點〉。載謝錫金、吳惟粵（編著），《中國語文新課程研究及校本教學優秀案例》（頁 43-61）。廣州：廣東高等教育出版社。
- 董蓓菲（2006）。《語文教育心理學》。上海：上海教育出版社。
- 劉大為（2003）。〈語言知識、語言能力與語文教學〉。《全球教育展望》，第 9 期，頁 19-20。
- 劉潔玲（2008）。〈從內地與香港課程改革看香港語文新課程的理念和實施〉。載霍秉坤等（主編），《課程與教學：研究與實踐的旅程》（頁 264-272）。重慶：重慶大學出版社。
- 歐陽汝穎（2001）。〈香港中學中國語文科新修訂課程評價〉。《全球教育展望》，第 3 期，頁 34-38。
- 課程發展議會（2001a）。《中國語文課程指引（初中及高中）》。香港：香港教育署。
- 課程發展議會（2001b）。《中學中國語文學習單元設計示例》。香港：香港教育署。
- 課程發展議會（2007）。《中學中國語文建議學習重點（試用）》。香港：香港教育局。
- 課程發展議會（2008）。《小學中國語文建議學習重點（試用）》。香港：香港教育局。

A Brief Discussion on the Nature and Position of Basic Chinese Knowledge in the Newly Revised Secondary School Chinese Language Curriculum

On LAM

Abstract

The newly revised Secondary School Chinese Language Curriculum shows various inadequacies in dealing with the part of basic language knowledge, such as the unreasonable division of learning stages, the inconsistent levels of the learning objectives selected, the unnecessary duplication of learning content, and the unclear description of the learning objectives. With reference to the research experience of mainland scholars in this field, this article clarifies the nature and the position of the part of basic language knowledge in the curriculum, as well as proposes how to resolve the above-mentioned problems.

林安，香港理工大學中文及雙語學系語文導師。

聯絡電郵：cholam@polyu.edu.hk