

說話能力架構芻議

香港大學教育學院 林偉業、羅燕琴、潘溫文

一、說話能力：研究、課程、教學與評估

「說話」自 1990 年寫進中一至中五中國語文科課程綱要（課程發展議會, 1990），發展至今，說話學習範疇在範圍、能力、策略、興趣、態度、習慣各有明確的學習目標和重點，成為中國語文教育課程架構的重要支柱（課程發展議會, 2002, 2007）¹；1992 年高級補充程度中國語文及文化科實施，「說話能力測試」兩年後施行，自此說話能力成為中國語文學習領域的公開評核項目之一，發展至今，中學畢業學生的說話能力水平已有完整的等級描述作為評估的準則（香港考試及評核局, 2009）。在課程和評估兩方的內外拉引下，說話教學的實施便是必然的事了，從教育局的設計示例，到種籽計劃與校本支援，乃至教師和學生日常的課堂內外實踐，二十年來，說話課程、教學、評估的發展，不可說沒有成果。

然而，相對於說話課程、教學與評估，本地對中文說話的研究，相對冷落。例如，中文說話究竟是甚麼一回事？說話能力 (speaking competence) 包括甚麼？說話能力與其他語文能力有怎樣的單獨與綜合的辯證關係？有哪些有效的第一語言的說話教學方法與策略？這些問題，並沒有想當然的答案，但都對說話課程、教學、評估的進一步發展，有關鍵的作用。

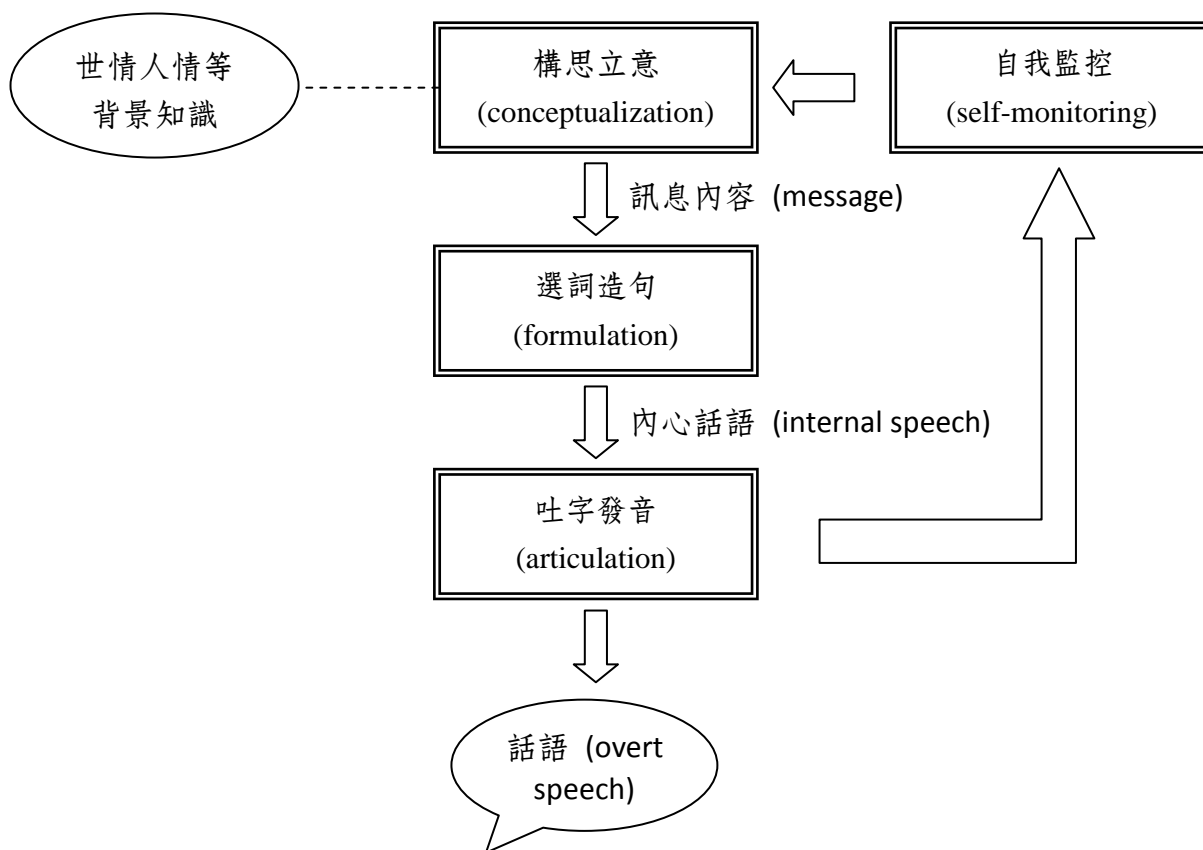
本文旨在回顧三個經典的語文能力及說話能力研究成果，這些成果建構了今後說話能力研究的範式。本文並發展這些說話能力的研究範式，提出了說話能力的架構，作為分析與評鑑說話課程、教學、評估，以及日後進一步研究說話能力的理論基礎。

二、說話研究的三塊里程碑

2.1 說話的認知心理過程

荷蘭心理語言學者 Willem J. M. Levelt 在 1989 年出版的《說話的認知心理過程》(Speaking: from intention to articulation)，面世雖已超過廿載，但此書所提出的語言生成模型 (model of language production)——Levelt 稱為「說話人藍圖」(blueprint for speaker)——依然是了解說話能力的必讀經典。Levelt (Levelt, 1989, 1994; Bygate, 2001; Thornbury, 2005) 提出，說話過程涉及四個認知心理環節：構思立意 (conceptualization)、選詞造句 (formulation)、吐字發音 (articulation)，以及自我監控 (self-monitoring)。我們把這模型簡化如下：

¹ 讀者如有興趣了解「說話」在香港中國語文課程發展歷史中角色與地位的變化，可比較 1978 年香港課程發展委員會《中國語文科（中一至中五適用）》(pp.15-22) 與 1990 年香港課程發展議會《中國語文科·中一至中五課程綱要》(pp.9-10)，兩本課程綱要對教學目標的指引。



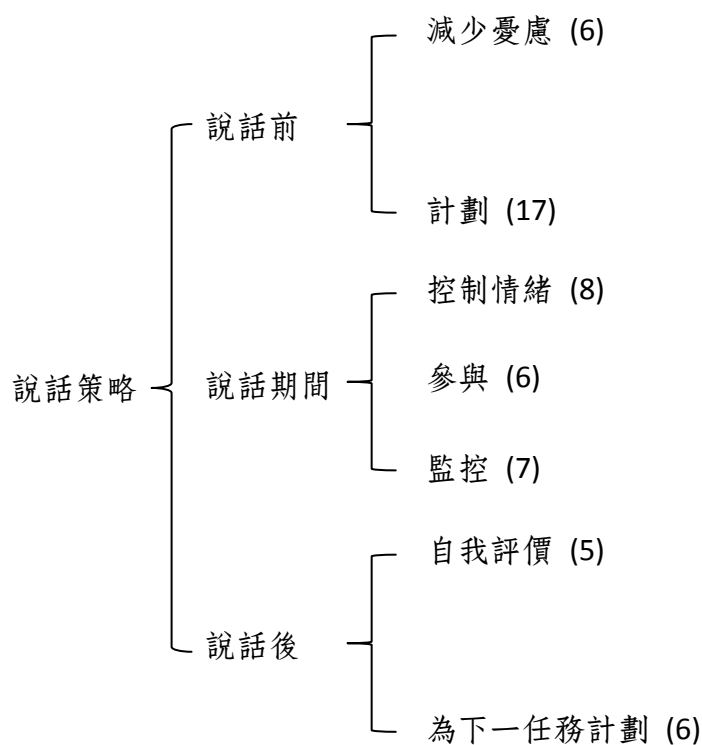
圖表一：說話藍圖

說話人在**構思立意**階段，根據說話目的，運用對世界（以及話題）、社會（以及情境）、話語類型與組織等已有的背景知識，計劃符合情境與目的的訊息內容；然後，說話人在心理詞彙中選配附有語法結構資訊的詞彙²，並且設置詞彙與語句的語氣、語調、語音形式，這是**選詞造句**的階段；最後說話人協調發音器官超過一百條肌肉，把自肺部呼出的氣流塑成不同的音色，產生存在於時空之中的具體話語，這是**吐字發音**的階段。構思立意連繫着**自我監控**，說話人監察自己整個說話生成過程是否符合計劃中的訊息內容，並適時對詞句與發音作出修訂 (repair)。自我監控有時被歸類為「元認知策略」(meta-cognitive strategies)(Buck, 2001)。

這一說話的認知過程，與寫作的過程——計劃、轉譯、修訂、監控——相似 (Flower and Hayes, 1980, 1981; 謝錫金, 1984, 1986)，最大的不同，是說話過程沒有修訂環節，說話的修訂在自我監控中實現；另外，發音階段獨立也是說話過程的特點，在寫作中，執筆的生理肌能活動，可以看成是轉譯過程的內容。說話沒有獨立完整的修訂過程，這顯然由

² Levelt 自鑄了新詞 lemma 表示這種附有語法資訊的詞彙，其概念與系統功能語法的 lexico-grammatical 是極相似的，也就是說，詞彙與語法並不是分割的，而只是同一事物的不同形式與表現，詞彙其實同時也就是語法。例如，說話人構思立意出「對公眾有大助益」的訊息內容，可以選擇「奉獻」或「貢獻」，前者帶有動詞的資訊，後者是名詞，這些訊息有助說話人把詞彙造成符合語序的句子。

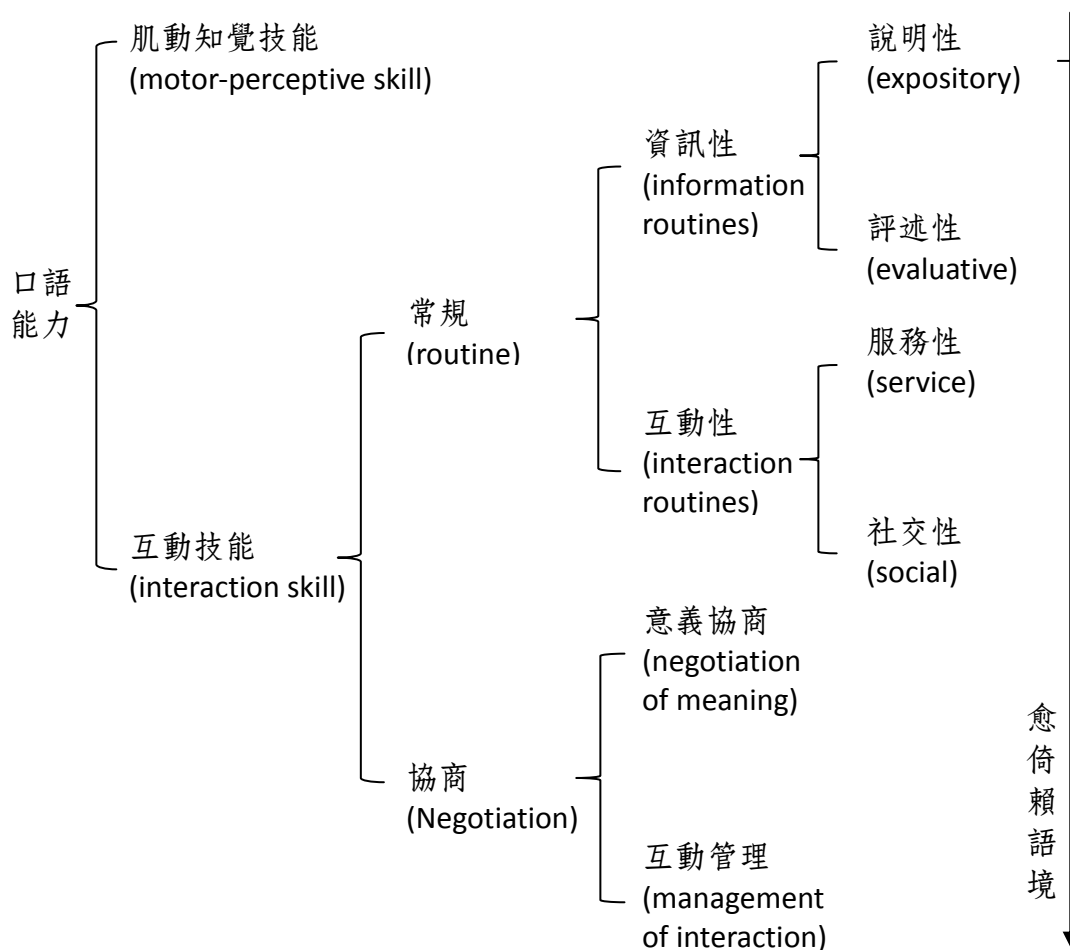
於說話過程極短促的內在時間限制，不似寫作原則上可以任意延展其中任何一個過程，Bygate (1987) 稱為說話的「處理條件」(process condition)。由於處理條件的限制，說話人耗用最多精力在構思立意和自我監控的過程上；在選詞造句和吐字發音兩個過程上都是自動化的 (automatic) 的。因此，說話一如其他語文能力，當然要求「準確」(accuracy)，但是，還特別要求「流暢」(fluency) (Bygate, 1987, 2001; Thornbury, 2005)。因此，除了與修訂階段的活動外，**寫作教學**的活動都可以挪用到說話教學上，只要教師注意說話的處理條件限制，並且以吐音發言為學習的產出。Alcaya et al., (1994, cited, Cohen et al., 1996, pp.48-51) 把說話分為說話前、說話期間、說話後三階段，整理了不同階段不同說話策略（下表括號內數字為策略項目的數量），可以參考：



圖表二：說話策略

2.2 說話的話語分析分類

英國應用語言學學者 Martin Bygate 在 1987 年出版了為語文教師而寫的《說話》(Speaking) 一書，提出了很有影響的口語能力 (oral skill) 的類型學分類：



圖表三：說話類型

Bygate 指出，早期的說話教學重視**肌動知覺技能**，這技能對應於 Levelt 模型中吐字發音階段的能力，說話人正常地操作發音與聽覺器官，以正確發出和感知聲音；今天多媒體教室 (MMLC lab) 的原形，本是為訓練這一技能而發展出來的。隨着七八十年代會話分析和話語分析的發展，學者認為除了這種與語境、目的，甚至意義無關的肌動知覺技能外，說話人更須運用知識，在具體的情境中，達到傳意交際的目的，這是**互動技能**。

互動技能包括了已經成為類型 (genre)，因此訊息內容的組織比較程式化 (conventional)，所以也較可預測 (predictable) 的「**常規**」話語能力，以及較受說話對方左右，說話人要與聽話人協調的「**協商**」話語能力。

常規又包括了強調訊息內容的程式的**資訊常規**，例如描述、比較、指示、記敘等說明客觀物事的**說明常規**，以及解釋、判斷、論證、預測、決定、評鑑等表達個人見解為主的**評述常規**；以及側重交際互動的程序的**互動常規**，例如訂票、面試、購物、查詢等為完成某具體事務的**服務常規**，以及例如飯局交談等為建立或維持人際關係而作的**社交常規**³。

³ 服務性與社交性的二分，在話語分析中，又常被稱為「事務交易」(transactional) 與「人際交往」(interpersonal)，名目不同，所指平行。Nunan (1991, 1999) 認為事務交易／人際交往的二分，與資訊常規／互動常規平行，本文不取，認為應與服務／社交平行。

協商包括了**意義協商**，指說話人為保證自己說得清楚、為目的而發話的技能，說話策略與此最有關，例如運用話語標記 (discourse marker) 為標示語 (signals)、提問對方以澄清共同理解或前提、運用補償或迴避策略以另一方式表達，超越自己的不足，乃至 Levelt 所提出的自我監控，修訂錯誤等；**互動管理**指會話交談時說話人何時插話，如何接續話輪 (turn) 的能力，例如，課堂上學生插話常要求先舉手，面試時應徵者大多要等待對方提問才發話，討論要求說話人等待對方完成一個論點的論證後自發接續話輪，話語交疊極不禮貌，朋友交談則較可隨時插話，話語交疊一般無傷大雅。

對於 Bygate 的分類，特別值注意的是：分類強調分別，不過，凡事自其異者視之，肝膽楚越也；自其同者視之，萬物皆一也，因此，以上分類，宜視之為話語的不同取向，而不是不同話語的種類。例如，學生與師長討論應否參校園驗毒計劃，其中固然要說明校園驗毒計劃的意圖與措施，也要對計劃作出評價、提出理由支持自己的觀點，以達到最後的議決目的，過程中維繫甚或促進了師生關係，各人要能澄清自己和他人的訊息內容，更要適時發言插話；更不要說，討論當然涉及發音與聽覺器官的有效與正常運用⁴。

Bygate 的系統建基於說話是人際在具體語境中的互動，即說話會因聽眾一方的參與而變化，Bygate 稱為「相互條件」(reciprocity condition)。相互條件對教學的啟發是：說話教學以**聆聽教學**為前提，說話教學離不開聆聽教學。

2.3 學童語文能力發展

加拿大雙語學者 Jim Cummins (1979, 2000, 2003) 提出了非常著名的「基本人際溝通技能」(Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) 與「認知學術語言能力」(Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) 區分，Cummins 後來分別簡稱之為**會話語言** (conversational language) 與**學術語言** (academic language)。會話語言指在具體社會情境中的交際，例如與友談心，或 MSN 等面對面（直接或間接、真實或虛擬）的人際溝通，這類語言的使用者可以利用語境與人際的標示（如面部表情、手勢動作、語調等）幫助理解與溝通，因此，認知要求相對較低；學術語言指可以抽離於具體語境、只利用非語境的、語言本身的訊息內容所作溝通，認知要求因此相對較高。Cummins 因此提出了一個供分析用的二維框架，一維由「**依賴語境**」(contextual embedded) 與「**抽離語境**」(contextual reduced) 兩端構成，另一維由「**低認知要求**」(cognitively undemanding) 與「**高認知要求**」(cognitively demanding) 構成，愈依賴語境、愈低認知要求，當然愈屬於會話語言，相反，愈可抽離語境、愈高認知要求，當然愈屬於學術語言。Hall (1996, p.68) 和 Baker (2001, p.176) 為這框架各舉了認知行為和具體學習活動的例子，如下：

⁴ 因此，例如 Nunan (1991, 1999) 便曾重整 Bygate 的分類，發展了一個兩維的矩陣，橫列是資訊和協商常規，代表功能，縱列是互動常規，代表情境，藉此作為發展口語課程的藍圖。

	<p>低認知</p> <p><u>認知行為，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 找尋特定訊息 • 把同一內容以不同媒介改寫 • 應用已知程序 • 描述觀察所得 • 排序 • 記敘 <p><u>具體活動，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 打招呼 • 與談論今日天氣 • 把自己說出來或寫出來的故事，製成圖書 	<p>要求</p> <p><u>認知行為，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 抄錄 • 複述 <p><u>具體活動，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 背誦童詩 • 聆聽音像中的故事或詩歌 • 描述在電視看到或聽到的故事 	
<p>依賴 語境</p>	<p><u>認知行為，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 普遍化 • 比較 • 概括 • 計劃 • 根據已知原則分類 • 改寫 • 評論 • 解難 <p><u>具體活動，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 指示如何繪畫 • 運用簡單量度技能 • 角色扮演 • 戲劇故事 • 尋找解決方法 • 解釋與論證 <p>高認知</p>	<p><u>認知行為，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 利用證據議論一事件 • 辨識原則 • 論證己見 • 評價 • 解釋、演繹 • 形成假設 • 預測 • 應用原則到新處境中 • 分析 <p><u>具體活動，如：</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 收聽新聞報導、讀書籍並談論內容，把書中內容聯繫已有知識 • 討論語言文字的風格與成規 • 反省個人感受 <p>要求</p>	<p>抽離 語境</p>

圖表四：說話認知分類

Cummins 指出，會話語言的學習並不太困難，反而，對學生來說，難點在於學術語言的使用，學生一般要求更長時間才能把握學術語言。會話語言十分依賴說話的語境，依賴語境的語言使用方式傾向於把世界建構成變動不居、正在發生的「事」，讓人參與、互動，建構切身的經驗；學術語言盡量獨立於特定的語境，把世界建構成存在的、凝定下來的「物」，讓人能夠超越個人經驗，整體把握或層分細析。無疑，沒人可否認切身

體驗是學習知識的一個極重要途徑，但個人化的經驗只能提供較狹隘的世界知識，而且往往不夠典型而富誤導性。通過學術語言，人接觸到紛紜的世界知識，這是難以由其他途徑獲得的，因而具學術語言能力的人較能超越語境地思考，給人提供了獨特的機會掌握陳述知識（謝錫金等, 2005）。忽略學術語言能力的訓練，對學童的語文能力發展是一個災難。

會話語言與學術語言很容易令人聯想到口語與書寫的二分 (oral-literate dichotomy)，但 Cummins 已很明確否定了這種平行。這不難理解，談天說地當屬會話語言使用無疑，但深入的智性論辯，卻是學術語言的表現。Cummins 會話語言與學術語言的區分，有效解答了一些不了解語文學習的人對說話能力課程與評估的錯誤質疑：以為學生平日經常以口語與朋友、親人甚或媒體作大量的閒聊 (causal talk)，便以為學生的說話能力無礙，其實，這只屬會話語言的表現，一旦要求學生就不同的指定嚴肅課題內容，以認真的態度，有效地以口語方式發表個人意見、與人交流，這便不是不學而能的能力。而這恰是說話能力學習與評核的焦點（鍾嶺崇、林偉業，將出版）。不過，說話的學術語言使用，與讀寫有較多的共通性，卻又是不必否定的；在話語分析中，學者強調了說話與讀寫的分別，不過，學術語言的概念，讓我們了解到這不宜誇張這分別，特別是對第一語言學習來說，把說話看成是不必計劃 (unplanned)、句子不必完整、倚賴語境 (Hughes, 2002) 等，以讀寫的相反來定義說話，是很危險的；把說話視為讀寫的添補，是必須解構的。

Cummins 以對語境倚賴與否，特別是認知水平要求的高低，讓我們不僅注意到話語分析所強調的說話的會話性格，還須關注說話的學術語言使用一端。這一端，恰能與閱讀的認知水平掛上鉤（祝新華, 2003, 2004），把**閱讀教學**的活動引到說話教學中去。

三、說話能力的架構

Levelt 從認知心理角度分析個人如何說話，提出說話的過程；Bygate 從話語分析的角度分析說話的互動性，提出說話的分類；Cummins 從社會政治角度分析語言發展，提出說話的教育目的。三人從不同角度，分別局部地建構了說話能力的架構。下面我們嘗試把這三者重組，作為說話能力課程、教學與評估的基礎。

整個說話過程，說話人最終目的是要產生某種口頭話語行為 (oral discursive act)，如「學生與老師討論下一期壁報主題」，一如其他大部份人類行為，口頭話語行為的核心是目的 (goal)。如果沿用馬克思《關於費爾巴哈的提綱》的觀點：「哲學家們只是用不同的方式解釋世界，而問題在於改變世界」，那麼，目的也是這兩大類：解釋世界（可以是闡述或者想像等）和改變世界（可以是祈使、建立關係，或者發現等）。口頭話語行為有以下五個環節，構成說話的能力：

3.1 運用世界背景知識，計劃訊息內容

口頭話語行為是表義與思維行為，必然與世界有關，要求說話人運用對世界的已有知識，進行加工，然後產出語言成品。世界不只事理，還包括人情，因此與文化有關。加工涉及不同層次的認知要求，最通用的認知分類，當然仍是 Bloom's taxonomy (Bloom, 1956)。

3.2 按照話語功能和類型，把訊息內容組織起來

口頭話語行為的課題內容雖千差萬別，但最常見的口頭話語行為類型與功能卻仍是有限的，否則，學習便不可能。口頭話語行為的功能即最常見的話語組織，包括描述、比較、序列、因由、解難等，即閱讀理論中的篇章結構 (Meyer, 1975, 1985)，或話語分析中的修辭關係 (Mann and Thompsom, 1988; Mann, Matthiessen and Thompson, 1992)，不同的話語類型，如演說、面試、討論等，各要求不同的功能和不同的功能組合序列。

3.3 視乎情境，構思與組織訊息內容，並把訊息內容賦予語言結構及形式

口頭話語行為由情境決定其目的，因此總與情境有關。有些情境有較強的特定色彩，有些情境較有普遍性。情境主要由參與者多少、參與者之間的社會關係決定，說話人因應不同的參與者，有不同的構思內容、話語組織與語言結構，這部份常被稱為語用能力 (Leech, 1983; Bachman, 1990)。參與者的介入影響互動的程度，而參與者互動程度愈高，愈涉及聆聽。訊息組織最終要以語言產生出來，而不是其他符號系統。因此，要有詞彙、句構等語言結構形式的表達。

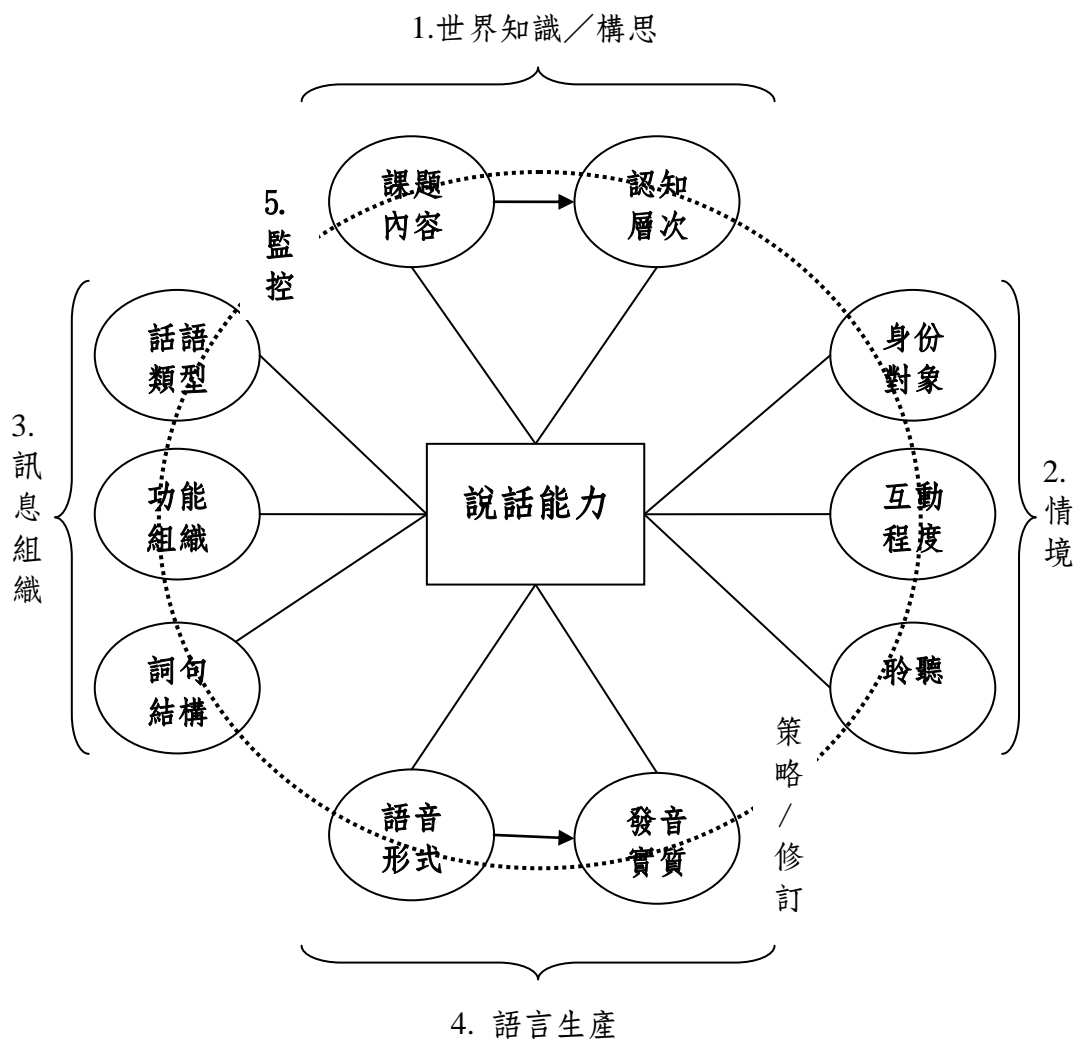
3.4 訊息內容的語言結構形式經生理活動產生實質的物理存在

口頭話語行為與其他語言實踐最大的不同，是它最終還要以語音為媒介產生出來，詞彙、句構轉換為語音形式，最後以發音器官生產出來。這環節是最典型的說話能力表現，也即最能立於讀、寫、聽之外。

3.5 監控整個過程是否符合要求

監控的目的是保證構思與生產對應，兩個無時無刻不在。監控涉及：一、標準，包括「準確」(accuracy) 和「流暢」(fluency)，二、溝通與說聽的策略，三、發現錯誤時的修訂。

以口頭話語行為為中心的說話能力，如下圖所示：



圖表五：說話能力架構

按照上圖所示的說話能力架構，說話能力包括了五方面的能力：一、說話當然必有內容，這內容與外在世界有關，說話是對外在世界知識的加工；二、說話也一定有語境，說話人與隱含或存現的聽話人溝通交際，說與聽雙方都有其各自的身份和不一定相同的看事物的角度；三、說話是訊息，這訊息必然以語言的方式表達出來，訊息有它的作用，有它的組織，也有它的句構與詞彙的形式；四、說話最後也必定以語音的方式表現出來；五、凡思維，皆有監控調節，說話人也必對所說的話作適時的調整。

以上五方面其實並不艱深曲折，可以說是卑之無甚高論，但它根於認知、話語與雙語研究文獻——Levelt 的說話理論主要關心「課題內容——口頭話語行為——詞句、語音、發音」這一縱軸；Bygate 則關心「功能、類型——口頭話語行為——互動這一橫軸；Cummins 則關心認知——口頭話語行為——互動」這一區域。縱向過程的特點是極短的處理條件，最下方的詞句、語音、發音具有自動化的特點，橫向過程的特點是相互條件，因此，對中國語文學習領域發展說話教學，或有點啟發。

我們且以極簡單的日常生活——電影院購票為例說明之。一、電影院購票首先當然涉及當時播放的電影，還有購票應有的已有知識，如電影院的座位編排，電腦購票的手續等，說話人只須把所要購買的座位編號告知售票員，認知要求顯然不很高；二、購票的情境一般是買賣雙方一問一答的面對面對話；三、購票是一項交際事件，完整的購票過程，由一連串活動組成，並形成購票的話步 (move) 組織。Halliday & Hasan (1985) 認為購買的組織結構為：[(致候) (招呼) ^] [(詢問 n) {要求^應答}n ^售賣^] 購買^收束 (^完結) (參見林偉業, 2006a)，各話步又由特定的句構和詞彙表達出來，如致候和收束通常是非完整句子，詢問用提問語氣等；四、購票要說出來才達成；五、購票所需策略一般較簡單，例如事先檢視座位編號，並抓緊購票的目的即成。至於其他說話事件與說話學習活動所要求的能力，可據上例舉一反三。

四、說話能力的教學設計

在這個整合的架構中，第三節圖表五愈靠上方和左方，愈與讀寫有關，愈靠右方和下方，愈與聆聽有關，因此，說話教學的活動，其實不必離開，也離不開讀、寫、聽。背誦一首詩，自然會在學生學習了一首詩後出現；辯論校園驗毒計劃，也應該在學習了議論寫作與理解議論文章之後安排。因此，特別是對第一語言學習來說，其實不應有嚴格意義的「單項說話能力訓練」。嚴格意義的「單項說話能力訓練」把說話能力完全抽離於讀、寫、聽教學，兩個可能的後果是：一、學習效能降低，特別在構思、組織和詞句結構這三方面最容易出現問題；二、要花上更多時間，因為要在構思、組織和詞句結構、聆聽等方面，重複補充。這是設計說話課程和學與教時，我們不得不慎的。我們下面以學習《燭之武退秦師》一文為例，說明以上架構。

常見把《燭之武退秦師》選到發展學生議論能力的單元中，把單元學習重點設計為「認識類比論證、因果論證等論證方法」或「認識游說技巧」等，當然，這些都不是不合理的，不過，如果把學習《燭之武退秦師》抽象成為學習其中論證方法的材料，則《燭之武退秦師》作為《春秋》篇章之一，其中的儒家微言大義，便不免被忽略，如此，則任何一篇有運用因果論證的文章，皆可取用替代，甚至，廣告運用論證或游說，其實更突出、更有趣，不過，作為中國語文教師，我們知道，用廣告作為教材之一，固然可以，但以廣告取代《燭之武退秦師》指導學生論證和游說的說話能力，是荒謬的。

作為單元中選用的文言篇章，我們要從以下三個層面設計教學內容（並見圖表六，附表中有方框者乃說話能力的學習重點）：

一、課程層面：即本單元與整個六年中國語文課程的關係，這裡至少宜從以下四方面連繫課程與本單元：文言字詞的認識與累積；對史傳、春秋戰國、《左傳》等相關文化知識的累積與深化（例如，與《戰國策》對照，或其他《左傳》篇章的呼應，如事前的晉楚城濮之戰，與事後的晉秦穀函之戰）；利用本篇所突出的敘事與議論元素發展學生這兩方面的聽、說、讀、寫、思維等能力；學生在教學前後自行尋找資料的探究學習。

二、單元層面：對於有經驗的老師來說，這層面比較明顯，宜包括：具體文言字詞、敘事的結構、人物性格的營造與分析、議論技巧、故事所蘊涵的文化主題（特別是何謂「武」與「不武」）、對春秋的探究學習活動等。

三、篇章層面：篇章層面涉及單元的學習重點如何具體地藉該特定的篇章，配合學習活動，而得以實踐。下文我們只側重說明與說話教學配套的教學環節。

《燭之武退秦師》既是這單元的篇章，學生要能把握其中字詞，特別是掌握不認識字詞的音義，並流暢朗讀，讀出其中人物神態，乃不在話下，不必詳論。

由於《燭之武退秦師》是敘事文，學生須先按敘事的一般組織把握全文，教學活動因此可以包括以時序線 (timeline) 整理故事的時序線索，然後按「背景——問題——解決方法——結果」或所謂「新六何法」的典型敘事圖式結構理解故事的脈絡ⁱ。教師還可以要求學生自行到網上或圖書館，尋找當時晉、秦、鄭、楚四國間的糾紛與關係，作為研讀本篇的已有知識，並理解故事的背景。而故事的主體，一如其他典型敘事，常是主人公以其智慧，解決了所面對的困難，從中作者突顯了主人公成功解決問題的方法所根據、倚賴或透露的價值，這價值一般就是故事的主題，並且往往積澱成為文化的一部份（參見謝錫金等, 2005）。

因此一般敘事作品，敘事結構中的方法常是理解的關鍵和核心，《燭之武退秦師》更是如此，因為，故事中四個解決問題的方法，其中的關鍵是鄭文公說服了燭之武，以及燭之武成功說服了秦穆公兩段對話，他倆所運用的，都是「後果論證」(argument from consequence)，即說話人指出某事件所導致的後果，並根據此後果之是否可欲 (favorable)，以反過來決定該前因事件是否應為。醫務團體宣傳吸煙危害健康（壞後果），以警戒大眾不要吸煙，便是例子之一。

《燭之武退秦師》一文有一特點：鄭文公說服燭之武一段，與燭之武說服秦穆公一段，恰好循序拾級漸上，前者是後果論證基本的簡單形式，後者是更完整的複合形式。鄭文公說服燭之武時，一、先道歉（情），二、然後提出了「鄭亡，子亦有不利焉」的不良後果（理），三、這後果之所以不良，當然是從燭之武作為鄭人的身份而發的（境）。所以鄭文公的論證是這樣的：

i 本文認為，以敘事圖式分析敘事，往往較傳統的六何法更能把握故事的脈絡和主題。簡言之，傳統敘事六要素雖突出了組成記敘的六項基本元素，但卻不太強調六元素間如何互相連繫以建構完整故事，運用的時候，一不小心，容易把故事割裂成六塊互不相屬的斷片，反而有損理解。敘事圖式或新六何法則十分注重構成敘事的要素之間，如何呼應配合，以構成有意義的完整故事。其實，只要足夠審辨元素間的關係，傳統六何法與新六何法也是異曲同工的。由於篇幅所限，本文不作詳細開展，有興趣的讀者可以參考謝錫金等 (2005)、林偉業等 (2008, 2009)、Ng & Lam (2009)。

1. 圖式（常稱作論證）：後果論證
2. 理由（常稱作論據）：事件所導致壞後果（或，事件會導致好後果）
——「鄭亡，子亦有不利焉」
3. 立場（常稱作論點）：不宜做該事（或，宜做該事）：
——不宜不游說秦穆公（此乃隱含論點，由上下文推論出來）

不過，後果論證不止於此，因為，一個論證圖式是否成立，要看該論證圖式的關鍵條件 (critical question) 是否得以滿足，燭之武成功說服秦穆公一段，一、先承認不作奢求(情)，二、然後便針對後果論證，提醒秦穆公，須同時考慮後果論證三個重要條件(理)：

1. 圖式：後果論證
2. 理由：事件會導致好後果
——「鄭亡而有益於君」
3. 立場：宜做該事
——亡鄭
4. 條件：(i) 事件與後果是否有強因果關係？
——「越國以鄙遠，君知其難也。」
(ii) 有沒有其他方法同樣達到所欲的好後果？
——「舍鄭以為東道主，行李之往來，共其乏困，君亦無所害。」
(iii) 事件有沒有不良副作用？
——「鄰之厚，君之薄」；「晉何厭之有？」

燭之武說服秦穆公的方法，在於燭之武指出了原定計劃（亡鄭）所想當然的好後果（秦強），其實：(1) 因果關係不強（越國以鄙遠）；(2) 以其他方法（不亡鄭，鄭成附庸）仍可達至；(3) 有副作用（厚晉薄秦）。這三項條件既不滿足，則原有的好後果論證（鄭亡而有益於秦）便成疑或不成立了。三、燭之武花費了最多篇幅在第三項條件上，首兩項力度其實不強，但卻十分著力建構第三項副作用條件，這當然與說話對象有關：秦穆公最關心的，是自己如何成為霸主，後果是好是壞，壞至甚麼程度，是從聽話人的角度而發的（境）。

教師通過鄭文公說服燭之武和燭之武說服秦穆公兩段，分兩環節引導學生把握「後果論證」這一日常十分常見的論證圖式，指出議論的四元素——論點、論據、論證，以及滿足論證的關鍵條件ⁱⁱ，立論常常省略關鍵條件，但反駁卻往往針對關鍵條件而發。

ii 本文認為，論證乃四元素構成，不只是傳統所說的三元素。大略而言，基本的論證有四大類：因果 (argument from consequence)、專家 (argument from expert)、特徵 (argument from sign)、類比 (argument from analogy)，不同類型的論證，各須滿足不同的關鍵條件（即第四元素）。以專家論證為例，它至少要滿足四個條件：(1) 專家的可信性；(2) 專家的專業範疇；(3) 與其他專家的一致性；(4) 專家論斷是否建基於證據。能滿足以上關鍵條件的專家論證便是成立的論證，否則便有可能是謬誤；傳統邏輯和一些批判思考文獻傾向把專家論證打成「訴諸權威謬誤」(appeal to authority fallacy)，便是忽略了論證還有第四元素，不符日常生活的論證實踐 (daily life plausible argument)，也與語文學習接受「引用論證」(即專家論證) 矛盾。由於篇幅所限，本文不能詳細論述論證類型的現代發展，有興趣的讀者可以參考 Walton (1989, 1996, 2006, 2008)，四類基本論證的簡單說明可參看 Renkema (2004, P.212)，至於中文著作中，有較詳細的說明的是武宏志等 (2009) 第十章。

議論學習還應超越篇章的表層內容，要求學生評價作者或篇章人物所運用的論證。學生可以燭之武之道，還諸燭之武身上，包括：一、燭之武論第三項關鍵條件（亡鄭晉強秦弱）的因果關係夠強嗎？二、燭之武的後果論證，有沒有把全部他所知的因果關係都明白陳述了呢？特別是「不亡鄭」這一其他方法，其實還有一個更重要的後果，就是晉秦分裂，讓鄭逃過難關，可是燭之武沒有提（學生當然也可以提出秦穆公早知此後果，燭之武並非刻意隱瞞），而這一對秦鄭雙方皆有利的後果，是整個故事中燭之武之所以能夠解決鄭國危難的核心所在。

至於結局部份，一如背景，學生不但要把握篇章中所述的結局，教師還可以要求學生進一步尋找這事件之後的歷史結果，如鄭國下場，晉與秦的關係等ⁱⁱⁱ。

根據敘事結構，整個故事的主題在於：解決重大糾紛，除了以戰爭／武力／暴力之外，還可以運用（一）外交／言辭，（二）即通過思量後果之利與害，反過來決定前事之宜或不宜的論證方法，分析處境，提出觀點，（三）以達致雙贏的做法。而其中的後果論證更是此單元議論能力的重點，可以發展為更明確和完整的說話教學學習，讓學生把握這種論證，學習多角度的分析，並認同以理性討論而非暴力（不論語言還是身體）方法解決問題的態度。

許多糾紛可以通過分析處境，平衡對各方的利害，以尋求對各方有利的後果，得以解決。以「校園驗毒計劃」為例^{iv}，教師可以按以下步驟指導學生把握後果論證^v：

1. 教師選印贊成與反對「校園驗毒計劃」的文章各一篇，先讓學生備課閱讀；
2. 全班分為8組，每兩組分別擔任以下其中一個角色：禁毒專員、家長、學生、社工；
3. 教師利用圖表七的圖式，引導學生分析贊成與反對「校園驗毒計劃」文章中後果論證各論據，歸納成評價「校園驗毒計劃」五個關鍵條件的全面圖式：
 - (i) 目的是甚麼？這目的是否足夠嚴重，必須利用「校園驗毒計劃」處理？
 - (ii) 「校園驗毒計劃」的具體內容是怎樣的？是否具體可以執行？
 - (iii) 「校園驗毒計劃」與其目的之間，是否有強因果關係？
 - (iv) 有沒有其他方法可以達致同樣的目的？
 - (v) 「校園驗毒計劃」有沒有／有甚麼不良副作用？

ⁱⁱⁱ 燭之武這事件導致晉秦分裂，成為春秋歷史的重大轉捩點，這方面吳宏一（1988）有很清晰而簡潔的說明。

^{iv} 這裡選擇「校園驗毒計劃」為題材，僅是個例，用以說明宜選用與學生生活有關的題材而已，實際施教，當然應選擇更具時效性的題材。此外，「校園驗毒計劃」作為《燭之武退秦師》的配套學習活動，本身其實有一個缺陷：「校園驗毒計劃」的糾紛性質不算重，與「以言辭代替武力」的主題不算十分呼應，容易導致這說話活動與單元／篇章主題互相獨立，讀與說在內容意義（言辭代武力）上無關，只憑話語類型（後果論證）粘連。近年社會上其實也有些議題涉及不同持份者或以「語言／身體暴力」解決的糾紛，與鄭文公／燭之武面對的處境平行，學校可因應校情，斟酌選擇是否化用為教材。

^v 有關後果論證的五個關鍵條件，以及由此發展而成的說話教學活動，可以參考林偉業（2006b）、教育局語文教學顧問專責小組（2009，pp.115-118）。

4. 各組根據自己角色，評價步驟 3 所完成圖表七的圖式；
5. 各組匯報，學生提問；
6. 教師根據後果論證圖式，評價學生的表現；
7. 學生根據討論結果，以個人身份，寫成議論文章提交；教師並提醒學生，學生在討論中所持的立場是文章的主論點，五個關鍵條件是分論點，一般分成不同段落分別陳述，五個關鍵條件的具體內容則是論據。

根據第三節圖表五的架構說明，以上與同學辯論校園驗毒計劃應否推行的說話學習例子，其中所涉說話能力包括以下各方面：

1. 世界知識／構思

課題內容：課題是社會時事的社會教育政策和措施，學生須對有關計劃有清楚的已有背景知識，教師可運用其他輔翼學生背景知識的教學策略（如 KWL）

認知層次：對課題加工的難度較大，認知層次較高，特別包括創作（講述和支持己見）和評鑑（反駁別人漏洞）

2. 情境

身份對象：本來是學生，以個人身份發言，但設計成禁毒專員、家長、學生、社工及自己等不同角色，按角色作判斷

互動程度：報告時不必互動；但面對面的討論，須能即時回應他人，提問、回應要有禮，不壟斷

聆聽：能聽出對方後果論證未滿足哪些關鍵條件，也聽出別人對自己的質疑

3. 訊息組織

話語類型：爭辯性質的討論

功能組織：以後果論證組織內容——包括立場論點，從五個關鍵條件角度分析立場論點的分論點，以及以五個關鍵條件的具體內容為論據；不長篇累牘

詞句結構：能表達因果關係；能運用標示語如「因為」、「所以」；先論點後論據的複句安排；能禮貌地表示不同意；不了解時提出問題要求澄清等

4. 語言生產

語音形式：語調堅定但自然，不過速

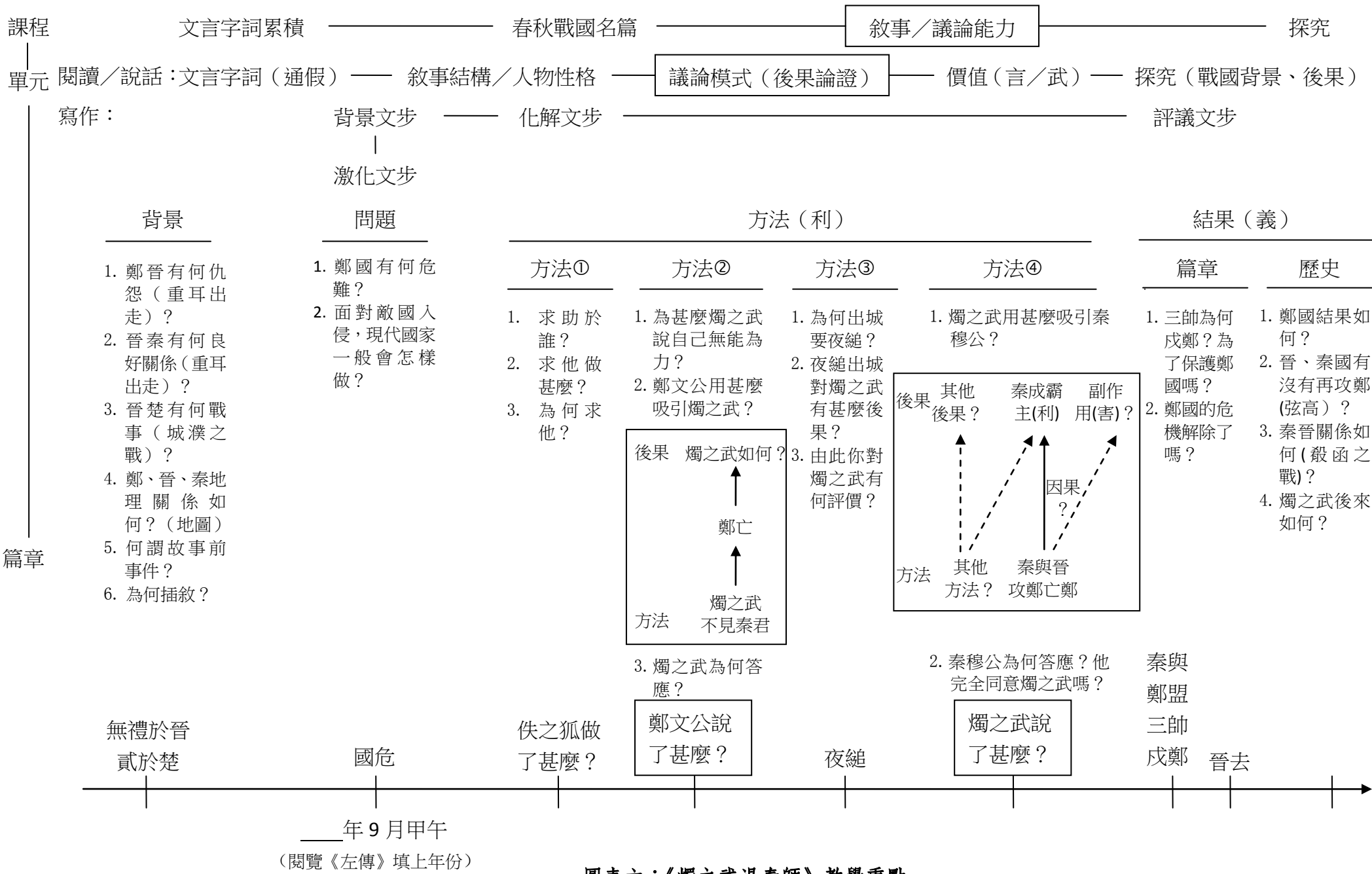
發音實質：發音準確，吐音清晰

5. 監控

策略／修訂：事先了解事件，清楚自己的身份與立場，準備後果論證的圖式，發言與聆聽時幫助整理他人與自己的內容和觀點，排列要表達觀點的優次，抓緊要討論的核心、不枝蔓，為寫作作準備等

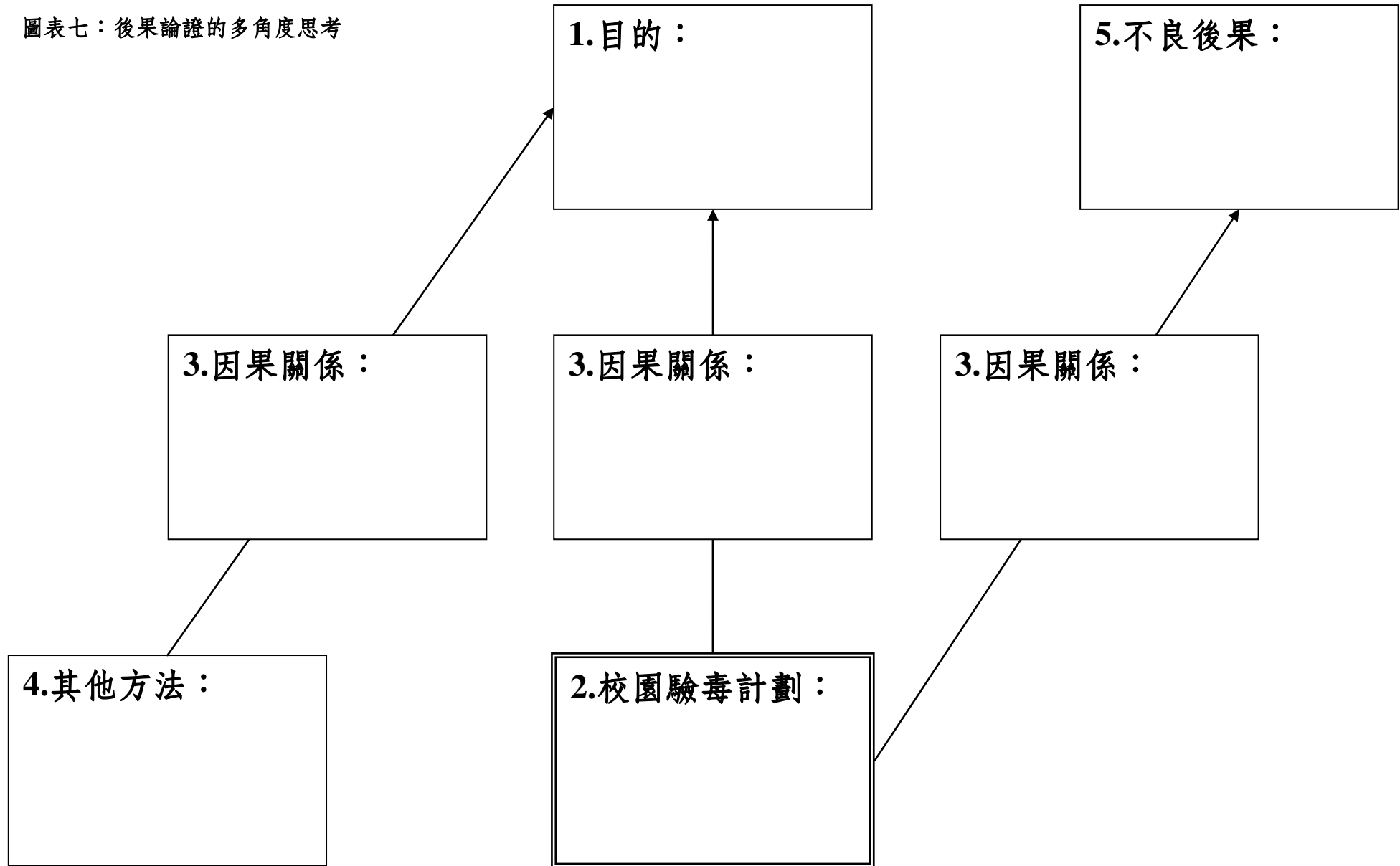
於此明確說話教學之後，教師可以重申學生所學：《燭之武退秦師》、後果論證、以言辭代武力等，以進入下一環節。

以上的教學設計，從三方面體現說話能力訓練的要求：一、說話與整個單元的讀、聽、寫教學分不開，閱讀輸入成為說話，聆聽與說話是一幣兩面，說話為寫作作貢獻；二、在教學過程中學生有大量朗讀、回答、報告、發表觀點的機會；三、選擇重點作明確 (explicit) 而完整的說話教學。



圖表六：《燭之武退秦師》教學重點

圖表七：後果論證的多角度思考



參考書目

- 中外母語教材比較研究課題組。(2000)。中外母語課程標準編。南京：江蘇教育出版社。
- 吳宏一。(1988)。史傳散文。台北：桂冠圖書公司。
- 林偉業、吳鳳平、鍾嶺崇。(2008)。粵劇劇本教學——故事情節。載吳鳳平、鍾嶺崇、林偉業(合編)，帝女花教室(pp.59-70)。香港：香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林偉業、吳鳳平、鍾嶺崇。(2009)。《紫釵記》的劇本教學。載吳鳳平、鍾嶺崇、林偉業(合編)，紫釵記教室(pp.32-52)。香港：香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林偉業。(2006a)。論說文文體特點及其在教育上之應用：文類理論。<http://web.hku.hk/~jwilam/writing/genre.htm>，2010年6月29日瀏覽。
- 林偉業。(2006b)。辯論比賽中思維能力和語言技巧的要求。http://cd.edb.gov.hk/solar/debating_2006/chi/tips.htm#07，2010年6月29日瀏覽。
- 林偉業。(2006c)。故事圖式對敘事文學教學過程設計和敘事文閱讀策略的效用。第三屆漢語文教學國際學術研討會宣讀論文。
- 武宏志、周建武、唐堅。(2009)。非形式邏輯導論。北京：人民出版社。
- 香港考試及評核局。(2009)。中國語文水平參照成績滙報資料套。香港：香港考試及評核局。
- 祝新華。(2003)。以閱讀認知理論為基礎探討理論能力的層次。中國語文測試，第4期，15-21。
- 祝新華。(2004)。體現多個認知層次的閱讀測試的題型系統。中國語文測試，第5期，1-11。
- 張鴻苓。(1998)。中國當代聽說與聽說教學。四川：四川教育出版社。
- 教育局語文教學支援組。(2009)。語文教學薈萃：校本經驗實踐(2007-2009)。香港：香港特別行政區教育局。
- 楊伯竣。(1990)。春秋左傳注(條訂本)。北京：中華書局。
- 歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞。(2003a)。英語地區母語基本能力對比研究。香港：香港大學。
- 歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞。(2003b)。母語基本能力對比研究——華語地區。香港：香港大學。
- 香港課程發展委員會。(1978)。中國語文科課程綱要(中一至中五適用)。香港：香港政府印務局。
- 香港課程發展議會。(1990)。中國語文科·中一至中五課程綱要。香港：香港政府印務局。

課程發展議會。(2002)。中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)。香港：香港特別行政區政府印務局。

課程發展議會。(2007)。中學中國語文建議學習重點(試用)。香港：香港特別行政區政府印務局。

謝錫金、林偉業、林裕康、羅嘉怡。(2005)。兒童閱讀能力進展：香港與國際比較。香港：香港大學出版社。

謝錫金。(1984)。中學生的寫作思維過程。語文雜誌，第十二期，41-54。

謝錫金。(1986)。寫作思維過程的研究。語文雜誌，第十三期，101-106。

鍾嶺崇、林偉業。(將出版)。香港中學中國語文科校本評核的理念、施行與實踐，載岑紹基、羅燕琴(合編)，香港中文科課程新方向：評估與學習，香港：香港大學出版社。

Alcaya, C., Lybeck, K., and Mougel, P. (1994). Speaking strategies: A list compiled by teachers in the Experimental Sections of the Speaking Strategies Experiment. Unpublished document, National Language Resource Center, University of Minnesota, Minneapolis.

Bachman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

Baker, C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Buck, G. (2001). Assessing listening. Cambridge : Cambridge University Press.

Bygate, M. (1987). Speaking. Oxford: Oxford University Press.

Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages (pp.14-20). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A.D., Weaver, S.J. and Li, T.Y. (1996). The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language. Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/SBImpact.pdf>, Retrieved 29 June 2010.

Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.

Cummins, J. (2000) Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. Cenoz and U. Jessner (Eds.), English in Europe: The acquisition of a third language (pp.54-83). Clevedon: Multilingual Matters. Retrieved March 17, 2010, from <http://www.iteachilearn.com/cummins/converacademlangdist.html>

- Cummins, J. (2003). BICS and CALP. J. Cummins Bilingual Education Web, University of Toronto. Retrieved March 17, 2010, from <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>.
- Flower, L. S. and Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp.31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. S. and Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32.4 (December 1981), 365-87.
- Hall, D. (1996). Differentiating the Secondary Curriculum In T. Cline and N. Frederickson (Eds.), *Curriculum related assessment: Cummins and bilingual children* (pp.53-76). Clevedon, Avon, England : Multilingual Matters.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1985). *Language, context and text: a social semiotic perspective* . Deakin University Press.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1994). The skill of speaking. In P. Bertelson, P. Eelen and G. d'Ydewalle (Eds.), *International perspectives on psychological science, vol. 1, Leading themes: keynote lectures presented at the XXV international congress of psychology, Brussels 1992* (pp. 89-103). Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved March 17, 2010, from <http://dare.ubn.kun.nl/bitstream/2066/15531/1/5779.pdf>
- Mann, W. C. and Thompson, S. A. (1988). *Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization*. Retrieved March 17, 2010, from <http://www.sil.org/~mannb/rst/rintro99.htm>
- Mann, W. C., Matthiessen, C. M. I. M. and Thompson, S. A. (1992). *Rhetorical structure theory and text analysis*. In W. C. Mann and S. A. Thompson (Eds.), *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp39-78). Amsterdam: John Benjamins.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland Public. Co.
- Meyer, B. J. F. (1985). *Prose analysis: Purpose, procedure, and problems*. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp.11-64, 269-304). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Ng, F.P. and Lam, J.W.I. (2009). *Teaching Cantonese Opera Script: Story Schema Approach*. In N.H. Salas and D.D. Peyton (Eds.), *Reading: Assessment, Comprehension and Teaching* (pp. 219-234). Nova Science Publishers.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.

Renkema, J. (2004). Introduction to discourse analysis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Harlow, England: Longman.

Walton, D. N. (1989). Informal logic. A handbook for critical argumentation. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D. N. (1996). Argumentation schemes for presumption reasoning. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Walton, D. N. (2006). Fundamentals of critical argumentation. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D. N. (2008). Argumentation schemes. Cambridge: Cambridge University Press.
