

香港語文課程聽說範疇的思考

黃潔貞

香港教育學院

設計語文課程之前的思考

20世紀以前，「學科內容知識」及「學校教育的成績水平」成為課程規劃的主要焦點；20世紀之後，由於在兒童發展、心理學、人類學、社會學和學習理論等新領域方面，出現了不少新的研究，這些研究成果，成為了課程規劃和教學的基礎（謝登斌、余紅珍等，2004）。課程在教學中舉足輕重，因為學習者在教育活動中獲得的學習經驗源自於課程，課程設計的教育活動，目的在於實現廣義的目的和相關特定的目標，這些目的和目標需按照理論和研究的框架，或者是應用過去和現在主要的實踐成果、經檢驗後而設計的（謝登斌、余紅珍等，2004）。語文課程的設計，除卻學科知識以外，心理學、社會需要、兒童發展、歷史文化等，都是當代語文課程設計者在課程設計時重要的考慮要素。

「說話」及「聆聽」是香港語文九大教學範疇中重要的兩大範疇，更是公開考試中，量度語文能力的四大範疇之二。目前聽說能力的評量，重視對聆聽內容的掌握，重視咬字發音與演說能力的說話表達。聽說課程的設計，要是揉合了心理學、兒童發展、社會需要等元素思考，便難以局限在單向式的聆聽與說話的練習中完成。香港現行的中國語文課程，聆聽及說話，分開兩個範疇來教學，這課程設計，為學生來說，學習的成效能否有助他們提升聽說以致溝通的能力？內地的語文課程將聽說結合為口語交際，他們的設計理念跟香港的有何不同？本文嘗試探討此中的關係。

溝通的困難

語文的目的，從它誕生的那一刻開始，就是為了溝通、為了接觸社會和影響周圍的人。台灣語文教育學者趙鏡中指出：「語文要達到社會溝通的目的，必須在使用的情境中有一完整的系統、規則，並得到大家的認同，

這些系統規則，是無法完全靠模仿、背誦學會的，必須讓孩子從真實的經驗中歸納、推斷出來。」（趙鏡中，2011，16 頁）他一再強調：「語言的主要功能在溝通，可是，每個人對某一個詞彙都會形成他自主的意義。可是，這個意義非一成不變，而是會隨時修正、改變的。一個符號（語言）被大家共同使用，並不代表這個符號在每個人心中具有同樣的意義。」（趙鏡中，2011，頁 16）溝通需要講求有效的傳意（message）及傳義（meaning），可是意義卻會因人、因時、因地而有所變化。

因此，聽說教學中的語言運用非常錯綜複雜，聽與說，不是止於書面文字上展示的訊息，而是牽涉及於說者當下如何表達、聽者當下如何聆聽，這過程令傳遞的訊息出現很多誤差，留下很多不能改觀的印象。所以提升聽說能力需要大量實踐。為了避免在溝通中出現誤聽、誤說，聽、說雙方在交談的時候，需及時澄清及修正。只有聽說雙方能夠從聆聽裏辨識話中話，對自我及對方的身心狀況有所觀察與洞悉，適時暗示、提問、回應、調整策略，有效的溝通方才可以進行。

John Powell（1969）將溝通分為五個層次，最初的是沒有分享與交流的寒暄，其次是不及對錯評論的事實分享、第三是分享所思所想的意見層，第四是需要彼此信任及有表達勇氣的感受層，最後一層是最高境界的互通互融（崔菱，2010）。言語以外的心靈感通，才是溝通的最高境界，要邁向這些境界，我們必需具備會聽會說的能力。語文課堂中的聽說教學，大多停留於首三層，鮮有提升至第四至第五個層次。所以課堂中的聽說教學，與訓練有效的溝通能力，差距頗大。溝通，好像人人天天都在做，都會做的事，可是生活中，總有無數的言者無心，聽者有意；總有無數的辭不達意、言不盡意。好比簡單的一句「好好努力！」，自我形象低下的人會感到別人不懷好意的要求他、催逼他；樂觀自信的，會感到對方的體貼關懷。

日本著名兒童文學作家五味太郎有一本有趣的圖書—《語言圖鑑—話中有話》，在扉頁提出了「你知道嗎？同樣的一句話，會因為說話的人不同和說話場所的不同，而有不一樣的解釋喔！這是因為語言裏面，常常是話中有話呀！」

五味太郎在書中寫了一句「我是小孩」，下面以表列形式顯示繪本中不同語境中的「話中有話」：

書中插圖	插圖上的文字	話中有話
1. 腰板挺直的小男孩神氣的說	我是小孩	我還沒長大成人啦！
2. 媽媽抱着嬰兒請小男孩吃嬰兒餅，小男孩拒絕說	我是小孩	我已經不是小嬰兒啦！
3. 小男孩到電影院買票時說	我是小孩	我還未成年啊！
4. 小男孩在學校的戲劇演出中扮演小孩子	我是小孩	我扮演小孩子角色！
5. 年青人站在雙親旁	我是小孩	我長大了，不過在父母眼中，我還是個小孩
6. 小孩看到城市中人，人人在上班忙	我是小孩	嘻嘻！所以我不必上班
7. 上課時不會回答老師的提問而被罰站	我是小孩	所以理所當然，我甚麼都不懂！
8. 中年人騎上小木馬玩得不亦樂乎	我是小孩	因為我童心未泯

所以同一句說話，「隱藏著很多表面上沒有說出來的意思，要理解它的意思，就要用心的聽話。」（五味太郎，2004）這冊小書，向語文老師提示了三個訊息，其一：說話的內容，其實不足以盡展說話者的心中所想。其二：聽話不能只聽表面的訊息，語境有關鍵性的影響。其三：兒童的智能發展，足以明白聆聽時必須配合語境的重要性。

香港於千禧年提出的教育改革（簡稱教改），指出各學科都要讓學生掌握九種共通能力¹，「溝通」就是九種共通能力中的一項，需要實況及雙向

1 九種共通能力指的是協作、溝通、創作、批判思維、運算、運用資訊科技、解難、自我管理及自我研習（課程發展議會，2002）。

的訓練及學習。要讓聽者和說者有良好的溝通，要是言者諄諄，聽者藐藐；又或是說者自說自話，聽者聽若罔聞，溝通就難若登天了。

香港中國語文課程中聽說的教學要求

教改的文件提出中國語文科要重視聽說教學，《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》明言：香港是國際都會，為提高香港在國際上的競爭力，我們需要培養善用「兩文三語」溝通的新一代。傳統的語文教學比較側重讀和寫，隨著社會的發展，現代社會不但要求人們會寫會讀，還要善於聆聽、能說會道，因此，必須加強聽說能力的培養（課程發展議會，2002）。教改前本港中國語文科課程綱要（課程發展議會，1990a, 1990b, 1991）顯示：小學的聽說教學並未受到一如讀寫似的重視：不必另設課本，沒有指定的教學時間。其中聽比說更不受重視，因為在教學建議中，說佔了十三項，而聽則只佔兩項（聆聽後答題、復述及聆聽後說感想）。教改後的語文聽說課程設計又如何呢？《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》（課程發展議會，2002）要求聆聽與說話的訓練分開為兩個範疇來教學，聆聽的教學目標在於 1. 培養理解、評價等聆聽能力；2. 掌握聆聽策略；3. 樂於聆聽、認真聆聽，擴大聆聽面。說話的教學目標在於 1. 培養構思、表達、應對等說話能力；2. 掌握說話策略；3. 樂於表達、勇於表達，應對得體。其後，系統評估等公開試，加入了評量聽說能力，聽說在語文課程中穩佔重要的一席位。

語文教學除了聽和說以外，尚要兼及培育學生掌握九大共通能力中的溝通能力。可是，整體來說，目前的語文教學、聆聽教材是特別撰寫的，聆聽練習傾向於單向的錄音話語分析、要求學生對聆聽的內容有所理解及評賞；而說話方面則要求說者的單向表達為主，此外，說話訓練雖然設有小組討論的練習，練習情境比較接近真實的社會生活，然而實況的互動回應則未有刻意訓練。本港自從於 2004 年推行系統評估以來，學校的教學，開始追隨公開考試的擬題模式而打轉，中小學都側重以四格連環圖來訓練說話，亦有加上教授正確發音，朗讀技巧等，這些說不上是教學的操練練習，可以訓練學生觀察圖意、順序表達，聲情並茂的朗讀，可是未能有助訓練真實場景的說話能力。聆聽方面，中、小學都以聆聽預先錄製的錄音聲帶，以多項選擇或短答，用作評量聆聽能力，這些靜止、去情境化，不需互動跟進的聆聽訓練，充其量只能有助增加專注力、速記、速默的能力，

未能有助提升現實生活急需學習的溝通能力。人際溝通的聽說，本是一體兩面、互為影響的，聽說過程中，雙方的聆聽及回應，會影響聽說的內容與質素；不講求溝通成效的聽說訓練，可能只具有考試功能，而欠缺實用價值。

內地的語文課程將「聽說」結合為「口語交際」

內地於2001年發佈的《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》，在課程理念中指出：「語文是實踐性很強的課程，應著重培養學生的語文實踐能力，而培養這種能力的主要途徑也應是語文實踐，不宜刻意追求語文知識的系統和完整。語文又是母語教育課程，學習資源和實踐機會無處不在，無時不有。因此，應該讓學生更多地直接接觸語文材料，在大量的語文實踐中掌握運用語文的規律。」內地的語文課程，將聽說結合為一個教學範疇—口語交際，較諸香港將聽和說分別練習，更能符合當代社會發展的需要。

《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》指出了口語交際的課程目標是培育學生具有日常口語交際的基本能力，在各種交際活動中，學會傾聽、表達與交流，初步學會文明地進行人際溝通和社會交往，發展合作精神。至於口語交際的教學建議，上述的文件指出口語交際是現代公民的必備能力，口語交際是聽與說雙方的互動過程，教學活動主要應在**具體的交際情境中進行**。努力選擇貼近生活的話題，採用靈活的形式組織教學，不必過多傳授口語交際知識。鼓勵學生在各科教學活動以及日常生活中鍛煉口語交際能力。

倪文錦、謝錫金（2007）指出口語交際不同於文學鑑賞或整體感悟的讀寫教學；不同於朗誦、朗讀、戲劇演出的口語教學；也不是課上回答問題和口頭作文的口語應用。**口語交際重視的是「過程、互動、應對與調整」，重視語言能力的訓練以外，同時重視語用能力的提升。**兩相比較：香港的語文課程，將聆聽與說話分別教學；內地的課程設計，重視聽說有機結合為口語交際，重視交際的情境，重視溝通的成效。

聆聽及說話的特質剖析

聆聽能力的訓練，在古代是備受重視的。西漢時代戴聖編註《禮記》中〈學記〉指出為師者：「必也其『聽語』乎，力不能問，然後語之；語之而不知，雖舍之可也……善待問者，如撞鐘，叩之以小者則小鳴，叩之以大者則大鳴，待其從容，然後盡其聲。」為學者固然要善問，教者也要善聽和善待問者，然後予以回應，一聽一問間，啟發思維，展開教與學。學者不會問、不會聽的時候，老師的教學可以休矣。古代由於印刷術未普及，師生間的聽與問成為求學的重要門徑，但是自從印刷普及，書籍流行，再加上學校制度出現後，大班教學取代小群教學，「讀」、「寫」日益重要，而「聽」、「說」相對之下便日走下坡了。

書籍普及出現後，聽說能力日受忽視。相對於聆聽來說，閱讀是靜態的，讀者有較大的自主性，可以決定何時閱讀、何時暫停、何時精讀或泛讀、何時全讀或略讀、順讀或抽讀、快讀或慢讀、一次讀或多次讀（姚亞平，1988）。聆聽是動態的：聆聽者的生理、心理狀況會影響他所接收到的信息；而聆聽的材料、則因為不可能預聽或復聽、而受到時間及說者的嚴重制約，聆聽者聆聽時當下注意力的分配，決定了他對信息是否能夠準確的接收。

寫作與說話相比，寫作可以有腹稿，可以推敲再三；說話則變數較大，因為說話會因人因事而制宜。可是用說話來與聆聽相比，說比聽較容易及具有較多好處。因為說可以有較大的自主性，說話者是控制場景的人，他可緩可急、可詳可略、可預先背誦熟讀說話的某些或全部內容，可主宰聽者的思維，又或是為了使心裏感到舒暢，將心中強烈的情緒宣洩表露，以減低精神上的負荷。但聆聽則顯得非常被動了，因為聆聽者不能要求說話者隨時中斷或中止說話，以讓聆聽者重整思路，聆聽者只能默默地、全神貫注地聽，並且積極地組織及思考聆聽的內容。這往往增加聽者思想上及精神上的負擔，所以誤聽、漏聽、錯聽的情形時常出現。

聆聽的困難，還不止於上述各項。聆聽者常帶著自己的價值觀、生理及心理上的特點介入聆聽過程，在接收聆聽材料所傳達的信息時，往往因此出現偏差與誤解。說者的表達與聽者的接收常會出現落差與矛盾（家庭與學校合作事宜委員會，1995）：例如雙方的熟悉和信任程度、說話的內容

是否為聽者的興趣範圍、聽者的情緒是否穩定、是否具包容的氣度、外在環境是否有干擾等、聽者是否具有足夠的文化素養、學養、思維能力、想像能力、生活閱歷、語言修養、認知能力等，是否足以明白說者的表達內容等。這些背景因素，對信息有所「選擇」與「加工」（姚亞平，1988），令發出的信息與收到的信息，出現很大的差距。可見今天的語文課程要求聆聽者具有良好的聆聽態度，如安靜、耐心、專注、有禮貌、不隨意插話，仔細聆聽、認真思考，尊重對方及了解對方，聆聽時適當地點頭、微笑、鼓掌、應答等（課程發展議會，2008），仍是不足以讓聽者準確掌握、領會、分析和判斷聆聽內容的。因為聽和說，關鍵的是當事人，聽說雙方的背景知識及心理素質，在在影響溝通的結果。有些人喜歡操控別人，有些人過於進取而流於對別人有攻擊性，也有一些人慣於被動、又或是有很強的自我防禦機制，這些不同的聽說者會選擇性地聆聽及表達。要知己知彼，改善聽說的陋習，需要小組在合作學習中有真誠的溝通，讓不同背景、性格的聽說者，可以在實踐中有所領受、在互相觀摩中有所改變。

「聽說」在中國語文課程及輔導（Counselling）上不同的取向

目前香港語文課上的聽說訓練，主要是做練習，這種用活動、比賽等方式、以評核測試取代教學的課堂練習，正如倪文錦（2004，176頁）所言：會做的本來就會做，不會做的仍然不會做；做得好的本來就做得好，做不好的很可能仍然做不好。難怪 Adler（1983）以“ Untaught Skills”（未有教授的技能）來描述聽和說在語文教學上並未受到應有的重視，確是的論。聆聽和說話，難道真的是「教不來、不能教」的嗎？

輔導學上，輔導員需經大量的聽說實踐練習，中國語文科要是訓練學生具有聽說的能力，大可參考輔導學的培訓內容。

根據本港《中國語文建議學習重點》（課程發展議會，2007，2008）有關聆聽項目的建議學習重點，無論是小學又或是中學的學生，他們都要學習：聆聽多元化、不同性質、不同類型及不同題材的語料。在聆聽過程中，理解、分析、綜合、評價、推斷、聯想、感受、提問聆聽的語料。聆聽的策略是應用學生的背景知識，因應聆聽材料的表達目的而邊聽邊記重點詞、關鍵句，邊聯想及邊思考。此外，在態度方面要求認真及樂於聆聽。

輔導的聽說訓練目標跟語文科的大有不同。英國輔導學會（British Association for Counselling）對輔導下的定義是：輔導的目標是讓被輔導者有機會探索、了解並澄清自己的生活取向，並充分利用被輔導者的資源，邁向理想的自我實現。（Nelson-Jones, 1990）如果聆聽的過程是輔導的手段，聆聽的目標也就是輔導的目標的話，上述的定義也就是聆聽在輔導中要達到的目標。

輔導對方成長既是輔導上聽說訓練的首務，這目的與語文教學有顯著的不同。語文科的訓練目標側重正確掌握、分析與判斷聆聽的內容，聆聽材料經特別事先撰寫及錄音。輔導的聆聽訓練則是側重人際間的溝通、在較常態、真實的情境下，聽者的聆聽與回應，令聽者與說者的溝通層次提昇，讓說者對自己有更深入的自我理解。聆聽不是止於知性、更及於感性、甚至是言語背後的潛意識的傾聽。這種雙向的溝通方式，「不但是一個表達者進行語言表達，語言影響接收者的過程；而且還是一個接收者創造表達者，接受者影響與參與表達者活動的過程。」（姚亞平，1988）

聽說在輔導上指的是甚麼？首先，觀察並理解說話者的非語言行為—姿勢、面部表情、動作、聲調等；其次才是傾聽及瞭解說話者的語言訊息（Egan, 1984）。另一位輔導大師羅傑士（Rogers, 1961）則進一步指出：真正的溝通源於充分理解的聆聽。這意思是指從他人的角度體諒他人的態度和表達的意見，嘗試感同身受、代入他人的角色去明白他的發言。這些聆聽不但需要全神貫注，更需要全心全意的傾聽，要求溝通以致感通的層次與境界，是語文教學暫時未有要求做到的。

總的來說，中國語文科聆聽訓練的目標是訓練學生應用已知、認真聆聽：用想像及記憶，提高聆聽不同性質、類型及題材的聆聽材料的內容訊息；而輔導的聽說訓練則是增加聆聽者的自覺，使他們進入對方的内心世界，協助對方成長。**前者關注聽說的文本及聽說的內容，後者關注聽說兩者間的互動與溝通；前者以語文為本位，後者以人為本位。**

有學者以為輔導本非高深莫測的學問，只是人際間一種有效的溝通方法而已（Hall & Hall, 1988）。若據此論點而思考，語文教學的目的，除了掌握基本聆聽資訊的策略以外，懂得「觀人」，懂得聆聽「話中話」，提升學生應用口語的社交技能，也是語文教學義不容辭的教學任務。於此，可

以假設：輔導中的聽說訓練，也可供語文教學工作者參考採納。以下讓我們比較兩者在訓練方法上的異同。

「聽說訓練」在輔導及中國語文科中的比較

	輔導	語文
1 聽說材料	日常生活化材料為主。	聆聽錄音帶、單向說故事等。
2. 聽說場景	實況練習。場景真實。	教材體式的錄音、虛擬的場景。
3 聽說過程	由聽與說兩人交織推展進行，說者與聽者有溝通。雙向互動。	只聽不問，聽者默記聆聽內容、整理分析後作答於紙上。單向進行。說者學習單向表達為主。
4. 聽說內容及方法	<p>由同學輪流充當說者及聽者，並互相討論、印證，善聽與不善聽的表現。</p> <p>練習包括：</p> <p>第一階段：基本專注的表現、用口語總結聆聽內容 (Paraphrasing)、聽出並說出聆聽內容背後的感受。</p> <p>第二階段：</p> <p>聆聽者表達自己的感受、核實雙方的理解、對質、自我表白等。</p> <p>第三階段：</p> <p>聆聽者協助對方商議行動方案。</p>	<p>不強調如何避免不善聽，只側重聆聽時態度要專注。聆聽練習是辨音、辨語氣、聽寫、聽述、聽記、聽答、聽問、聽辨、聽賞及聽測等。</p> <p>聆聽內容包括聽說話、聽講課、聽發言、聽新聞、聽朗誦、聽演講、聽小說、聽戲劇、聽社評、聽新聞報導、聽辯論、聽專題演講、聽廣播、聽故事。</p> <p>聆聽能力的考查包括考查對聆聽材料的注意、記憶、理解（語義、句義）、組織、判斷、想像和品味等。</p> <p>說的除了小組討論及辯論外，大多是看圖說故事。</p>

中國語文科的「聽說訓練」可以向輔導取法之處

人際間真實情境的溝通，聆聽者除了聆聽說者的話語訊息以外，說話者的非口語線索，如聲調是柔和是冷淡？面部表情表示樂於聆聽，還是繃緊臉容，暗示拒絕？身體姿勢是俯就聆聽者，還是表現緊張往後退？說話者平靜的直視聆聽者，還是逃避對方的眼神？手勢舒展表示包容開放，還是抱緊雙臂有所疑慮等，都會影響及聆聽者對話語信息的接收，也是真實生活處境中要學習的聆聽內容（張德聰、林香君、鄭玉英、陳清泉，1999）聆聽會根據聆聽的內容及情境而有不同的聆聽取向，如獲取信息式聆聽、批判式聆聽、情感代入式聆聽和享受式聆聽（李業昆，2002）語文科的聽說訓練，在情感代入式聆聽方面，可向輔導學（Counselling）借鏡。以下分三方面說明：

1. 宜對「不善聽」作適當的介紹

語文科要求聆聽者具有的聆聽能力是理解語意、懂得分析及綜合話語內容、評價及探究話語內容，對聆聽內容聯想及想像，推斷聆聽的訊息等（課程發展議會，2008），但是，限於聆聽者的背景知識及身心狀況，「聽而不聞」、「會錯意」、聽而沒有代入感受的情形，在日常生活中比比皆是。

一般的輔導，會訓練輔導員明白「不善聽」如何出現：例如聆聽者生理狀態欠佳（生病、倦怠、饑餓），精神狀態欠理想（不當的聯想、過敏反應、思如泉湧、發白日夢、緊張、焦慮、心事重重、欠安全感、訊息太多吸收不了、情緒欠穩定），外界環境干擾（時間不足、噪音干擾、過冷過熱、空間不足），對聽者的人格或說話內容預作不當的假設（偏見、過早下判斷），聆聽技巧欠圓熟（未能觸及對方感受、弱於體會非口語的信息、弱於接收話裏的深意、弱於辨識感受、未能理解問題的核心、弱於適時提出回應），口語的回應失當（批評、責難、訓示、勸勉、比較、標籤、忠告、評價、安慰、恐嚇、盤問、迴避、否認、概念化、理性化）等（Hall & Hall，1988）。這些「不善聽」，令人際溝通產生誤會、矛盾、鴻溝，令說話者失卻繼續表達的信心、沮喪甚或盛怒。語文科在進行聆聽訓練前，宜在此方向系統分階段的施教。

2. 宜對「善聽」作定時定量的實際訓練

一般人際溝通中，口頭語言和非口頭語言所佔的重要性比率約為 35% 及 65%（韓進水，1996）。可見語文科聆聽錄音帶的聆聽教學設計，往往使聆聽者沒有機會聆聽（觀察）說話者其他 65% 的非口語表達訊息，聆聽的準確性及實用意義大打折扣。有效的聽說訓練宜設計實況練習，在小組或兩人一組、一說一回應的雙向溝通中，讓學生學習聽說的宜和忌。在實際的說聽中，學習如何表現對說者的尊重、專注、聆聽說者的身體語言信息、語調、語速，體會話語背後的感受，學習用得當的口語回應以協助說話者完整有效的表達，練習用口語作摘要復述、反映說者的内心感受，訓練聽者準確掌握說話者表述的內容、並能在知性上理解、感性上體會。

3. 宜針對不良的聆聽習慣 / 口語回應設計實況練習

雖然不少研究顯示人際溝通中，聽比說、讀、寫重要得多²，可是在聆聽時，一般人常有不良的聆聽習慣，這些習慣的養成，與下列因素有關：

3.1 一般人每分鐘口述 100-150 字，但聆聽者每分鐘可思考 600 字。（Adler & Towne, 1990）所以聽者全神聆聽時，由可以有思如泉湧的空隙。可見專心聆聽、捕捉信息、正確理解、感受訊息的內容，並不容易做到。

3.2 聆聽過程中，一般人常有急於回應、熱心參與表達的習慣。可是有研究顯示，聽者若在每次回應時，多等候五秒才發言，說話者主動表達的內容會增多 25%，有助明白對方，達致有效的溝通（Ivey & Authier, 1978）。

3.3 聆聽過程中，一般人常提出「為什麼」或「怎麼樣」的問題，這些提問常引發說話者進入理性的思辨，尋求理據或解釋；若提出「情形和感受如何」這類問題，則有助深入感受上的溝通。可是在一般溝通中，聆

2 在日常生活中，聽佔 45%，說佔 30%，讀佔 16%，寫佔 9%（陳菊先，1994）。一項大專生的溝通方式調查發現，聽佔 53%，說佔 16%，讀佔 17%，寫佔 14%（Adler & Towne, 1990）。日常的語言活動中，聽佔 45%，說佔 30%，讀佔 16%，寫佔 9%（國家教育委員會師範教育司, 1996）。在日常生活中，聽的 46%，說佔 30%，讀佔 15%，寫佔 9%（Adler, 1983）。人類的多種交往方式中，一般人花在聽說讀寫上的時間所佔的比例大約為聽佔 40%，說佔 35%，讀佔 16%，寫佔 9%（韓進水，1996）。

聽者慣於提出首兩類提問而少有提出第三類提問。

3.4 一般交談中，聆聽者常愛就聆聽內容提出個人的意見、評論和詮釋；更甚者是評論說話者的品格為人、或將說話者與自己或他人作比較、出言譏諷、提出忠告、勸告等。這些回應常令說話者感到難堪、沮喪、或憤怒，因而中止表達。

要戒除不良的聽說習慣，學習專注、不代言、不插咀，這需要持之以恆的練習，以養成習慣，建立能力。語文科可設計各類型的生活練習以培養學生掌握說聽溝通的能力。如設計對談話題，供小組或兩人一組作練習，又或是評論作者、討論對文章／課外書主旨的理解與體會、討論課文／課外書引發的生活感興、時事評論、生活經驗分享等。

結語

1. 聽說結合教學的新方向—口語交際

聆聽和說話是當今社會重要的語文技能，語文課程中的聽說範疇，宜在生活應用方面有更全面的規劃與設計。香港目前將聽和說分開為不同的教學範疇，聆聽方面，側重紙筆單向的聽記、聽寫，缺乏真實情境、互動方式的練習，對於溝通過程中需要學習的聆聽話中話、應變能力、回應能力等，無甚裨益。這類聽說教學的設計，聆聽材料中，假設說者沒有任何表達的困難，說者表達後，不需因應聽眾而作任何補充、修訂和闡釋，而聽者只是單向的對聆聽材料理解、推斷、評賞等。動態的聆聽變成了靜態的閱讀理解。語文本有重要傳意溝通的功能，假設的、去情境化的聆聽、只聞其聲不見其人的聆聽練習，與實際溝通中需應用的聆聽技巧相去甚遠。說話方面，小組討論的活動比較符合生活所需，可是目前中小學的說話訓練，都受公開試題型的影響而多操練看圖說話，這活動有助訓練觀察圖意和口頭作文的能力，可是對日用語言運用及溝通來說，助益不大。

內地的語文課程，以口語交際取代香港的聽說訓練，比較貼近現實社會生活所需，值得香港語文課程參考。內地的課程，雖然已將聽說兩範疇結合施教，重視溝通能力的提升，可是倪文錦（2004）指出內地的語文教師仍需大力吸收口語交際能力的知識。香港的語文教師，在此方面更需急起直追、釐清理念、建立切合當代語文教學所需的聽說語文教學觀。

2. 聽說宜與讀寫有機的結合施教

目前學校採用的聆聽說話訓練，多參考公開試的設題方式而教學，聆聽用的錄音語料大都是與閱讀材料相若的版本，只是用口語演繹而已，說話則多採用口語說故事，聽與說除了小組討論、辯論以外，基本上是割裂的施教。理想的課程設計，不但聽說應結合情境來施教，更宜與閱讀及寫作配合，以發展思維能力及感受能力以串連四範疇，如閱讀提供激活思維、豐富感受的、可供討論的教材，聆聽、說話則在論辯過程，提供了真實語境的評賞活動，學生將過程中的所思所感寫成文章，這樣的教學設計，將較諸目前的訓練模式實用，有助提升學生生活應對及整體的語文能力。此外，表達喜怒哀樂愛惡慾，聆聽情感，表達信念與價值觀等，需要深入的論辯、聆聽，要是有閱讀材料作鋪墊，聽說都會在有共識、有基礎的條件下進行，練習才會有意義，有內涵及具深度。

3. 語文科宜參考輔導學的聽說訓練以豐富目前的教學設計

聆聽的困難在於聽出講者的弦外之音，在於聽出講者說話以外的各種身體語言的意含。我們常說「知音難求」，很多人封閉自己，難以打開他們的心扉，這與他們找不到懂得聆聽他們的聆聽者有關。所以輔導學上採用的聆聽訓練，可供語文教學設計作參考。

常見的輔導技巧訓練，如確定問題的訓練：包括專心投入 (attending)，這與聆聽的態度有關；復述語意 (paraphrase)，與理解能力有關；情感反映 (reflection of feeling)，與洞察力及語言運用能力有關；同理心 (empathy) 與能否代入對方感受有所體會有關；摘要 (summarization)，與總結語意的能力有關；回饋 (feedback)，與正面鼓勵，有助提升對談質素有關。(張德聰、林香君、鄭玉英，陳清泉，1999)

Nelson-Jones (1990) 指出九個有效益的聆聽訓練，包括 1.明白人我之別；2. 尊重及接納對方；3. 用身體語言鼓勵對方；4. 用合適的語調邀請對方開放自己；5. 用開放式的提問及合宜的回饋引導對方打開話匣子；6. 適度的復述；7. 反映對方感受；8. 反映對方感受之餘能指出因由；9. 避免否定對方。這九項訓練內容是說易行難，要反覆練習才有成效。

Carkhuff & Anthony (1979) 將輔導理論演化為四個階段的人際關係訓

練模式，分別是 1. 涉入，如專注聆聽，2. 探索，如反映事實、意義、感受與原因，3. 了解，如體會意義，察覺問題、體會感受和建立目標，4. 行動，如商討目標，商討解難的途徑、計劃及實施。此中，首兩項至前三項，都與平常日用的人際對談有關。

輔導重視訓練輔導員的聽說能力，重視有效的溝通，輔導的訓練課程，值得語文課程吸收及應用。

4. 生活情境的實況練習有助提升聽說能力

現實人際溝通中，要學習的技巧包括聆聽時，要在恰當的時候中止說話者，提出自己聽到的重點，即時總結所聽，並即時核實並無誤解所聽，並作適當的口語回應，使說話者繼續推展說話。這技巧極需在一對一的情況下經常練習以操練純熟。只用耳用心的聽錄音帶作訓練，沒有用上眼睛的非實況練習是有缺憾的訓練。「知音難求」、「欲說還休」，生活中的人際溝通少不了聽者對說者的回應，不需回應的聆聽，充其量是止於表面信息的掌握。能否處理信息、對信息有回應因而反過來影響隨後的溝通，這關係到整個溝通過程是否有效而順暢的進行，欠缺這方面的訓練，有效的溝通便很難談得上了。聆聽還有一項更重要的使命就是幫助說話者作合宜的表達。要說服人、改變人，成功的取信於別人，令別人願意接受你提供的協助或意見，關鍵不是我們過往相信的：「如何滔滔不絕的推銷你自己」，懂得「聆聽別人的需要」才能換來有效的互信與溝通。會聽才會說，不設計實況的聆聽練習，又怎能學會說得合適呢？

最後一提的是：芬蘭在當代冒起，與他的「100 個社會創新」有關。100 個創新中的「說故事法」，在一般家庭、學校、醫院、老人院、托兒所等推行。這活動是任何人找到一位可以為他作筆錄的聆聽者就可以展開，活動的流程是其中一位說自己想說的故事，另一位專心聆聽及筆錄，故事說完後，說的一方，可要求紀錄的一方朗讀所記並加以修訂。「由於口語敘述不受評斷，給說者一個用文字映照自己的經驗及想法的機會……社會上沉默的聲音被聽見了，而愛說話的人變得對聆聽有興趣。」（洪蘭，2009）今天的社會，當官的、從政的，他們不缺的是舌粲蓮花的演說能力；他們缺的是不會聆聽民意、不懂閱讀民心、不能撫順民情的能力。芬蘭創新的社會文化鼓勵社會大眾深入認識對方，建立民主社會的共識，這不就是推行全

民口語交際、全民學習聆聽的運動嗎？芬蘭社會有此創新，我們的語文課程又可否參考此方向上路？

參考文獻

- 五味太郎（2004）。《語言圖鑑 - 話中有話》。台北：上誼文化實業股份有限公司。
- 北京師範大學（2001）。《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》。北京：北京師範大學。
- 李業昆譯（2002）。《有效溝通》。北京：華夏出版社。（Hybels, S., & Weaver, R. L., 1992）
- 姚亞平（1988）。《人際關係語言學》。沈陽：遼寧教育出版社。
- 洪蘭譯（2009）。《芬蘭的 100 個社會創新》。台北：天下雜誌社。（Ilkka Taipale Edit., 2007）
- 家庭與學校合作事宜委員會（1995）。《害從口出》。香港：香港教育署。
- 張德聰、林香君、鄭玉英，陳清泉（1999）。《諮商技巧訓練手冊》。台北：天馬文化事業有限公司。
- 倪文錦編（2004）。《小學語文新課程教學法》。北京：高等教育出版社。
- 倪文錦、謝錫金主編（2007）。《新編語文課程與教學論》。上海：華東師範大學出版社。
- 陳菊先（1994）。《語文教育學》。武漢：華中師範大學出版社。
- 國家教育委員會師範教育司（1996）。《教師口語》。北京：北京師範大學出版社。
- 崔菱譯（2010）。《為什麼我不敢告訴你我是誰？》。香港：道聲出版社。（Powell, J.S., 1969）
- 趙鏡中（2011）。《提昇閱讀力的教與學：趙鏡中先生語文教學論集》。台北：萬卷樓圖書。
- 課程發展議會（1990a）。《中國語文科小一至小六課程綱要》。香港：教育署。
- 課程發展議會（1990b）。《中國語文科中一至中五課也綱要》。香港：教育署。
- 課程發展議會（1991）。《中國語文及文化科課程綱要》。香港：教育署。
- 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：教育統籌局。
- 課程發展議會（2007）。《中學中國語文建議學習重點（試用）》。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：教育局。

韓進水編譯（1992）。《聽話技巧》。北京：知識出版社。

謝登斌、余紅珍譯（2004）。《課程規劃－當代之取向（第七版）》。杭州：浙江教育出版社。（Parkay, F. W., & Hass, G, 1999）

Adler, M.J. (1983) . *How to speak - How to listen.* New York: Macmillan Publishing Company.

Adler, R. B., & Towne, N. (1990) . *Looking out/looking in: Interpersonal communication* (6th ed.) . San Francisco: Harcourt Brace.

Carkhuff, R.R., & Anthony, W.A. (1979) . *The skills of helping: An introduction to counselling skills.* Amherst: Human Resource Development Press.

Egan, G. (1982). *The skill helper: Model, skills and methods for effective helping.* Monterey: Brooks/Cole.

Hall, E., & Hall, C. (1988) . *Human relations in education.* London: Routledge.

Ivey, A.E., & Authier, J. (Eds.) . (1978) . *Microcounselling: Innovations in interviewing, counselling, psychotherapy, and psychoeducation.* (2nd ed.) . Springfield, IL: Charles C.

Nelson-Jones, R. (1990) . *Human relationship skills: Training and self-help* (2nd ed.) . London: Cassell Educational Limited.

Rogers, C. (1961) . *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.* Boston: Houghton Mifflin.

作者電郵：kccchan@ied.edu.hk