

# 幼兒綜合高效識字

---

## 中文讀寫的理論及實踐

謝錫金、李黛娜、陳聲珮 編

香港大學出版社  
香港薄扶林道香港大學  
[www.hkupress.org](http://www.hkupress.org)

© 2015 香港大學出版社

ISBN 978-988-8139-91-0

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，  
如未獲香港大學出版社允許，  
不得用任何方式抄襲或翻印。

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

中編印務有限公司承印

# 目錄

---

序言	李南玉	vii
編者序一	謝錫金	ix
編者序二	陳聲珮	xi
編者序三	李黛娜	xiii
鳴謝		xv
作者簡介		xvii
甲部、理論與實踐		1
第1章	香港幼兒語文教學的發展狀況、挑戰與方向 譚寶芝	3
第2章	香港幼兒語文教學現況調查 謝錫金、陳聲珮、羅嘉怡、李黛娜	21
第3章	幼兒識字學與教的理論 謝錫金	35
第4章	幼兒綜合高效識字研究方法 謝錫金、李黛娜、陳聲珮	57
第5章	幼兒綜合高效識字法課程設計及教材 謝錫金、李黛娜、陳聲珮	69

第6章	幼兒綜合高效識字法的實踐 李黛娜、陳聲珮、謝錫金	89
第7章	處理個別差異：故事分層教學 謝錫金、羅傑瑩、梁昌欽	135
第8章	識字教學的成效：評估結果及分析 謝錫金、李黛娜、陳聲珮、羅傑瑩	161
乙部、校本語文課程的開發與優秀案例		183
第9章	互動的識字學習(中華基督教會上水堂主蔭幼稚園) 李黛娜、李潔梅、謝錫金、葉雯、吳惠菁	185
第10章	家校合作的語文活動(筲箕灣崇真幼兒學校) 陳聲珮、李劍儀、謝錫金、許翠歡、林玉華	191
第11章	跨境幼兒的識字教學調適(浸信會華恩幼稚園) 陳聲珮、譚雲珍、謝錫金、許翠歡	199
第12章	方案教學中的漢字學與教(聖三一中心幼稚園·幼兒園) 陳聲珮、陳佩蓮、謝錫金、李黛娜、楊惠霞	205
第13章	設計活動(思、言、起、行)中的語文學習(明愛凌月仙幼稚園) 陳聲珮、梁志堅、葉少芬、謝錫金、謝慧娟、陸慶怡	227
第14章	設計活動(思、言、起、行)中的語文學習(沙田明愛幼兒學校) 陳聲珮、梁志堅、趙美娟、謝錫金、謝慧娟、麥寶珠	231
第15章	有意義的聽講讀寫語文課程(靈糧堂幼稚園) 伍寶珠、陳曾建樂、謝錫金、譚麗芳、梁漪琳	239
第16章	兒童為本的識字學習(嘉諾撒聖心幼稚園) 李黛娜、郭楚華、謝錫金	253
第17章	總結、回顧與展望 陳聲珮、謝錫金	259

# 序言

---

我在大學時並非修讀中文，能認識謝錫金教授，緣於學部於2005年舉行「新世紀新思維：基礎教育與語文教育的新氣象」研討會，謝教授擔任主題演講嘉賓。初次認識時，他給我的印象是文質彬彬、學富五車，待人非常和藹可親。印象尤其深刻的是他提到女兒學習上的點滴，再連貫到研究讀寫的一些問題，謝教授把研究和實踐連在一起，這令我特別敬佩。

這幾年，眼見謝教授由中小學語文教育研究推展至學前教育，再次顯示他不是一位只做學術研究的學者，而是一位眼光遠大、認真思量語文教育的學者。可以為他的新書《幼兒綜合高效識字：中文讀寫的理論及實踐》寫序言，實是我的榮幸。希望讀者能從此書得到啟發和領悟，在教學方法上精益求精，惠及幼兒。

香港浸會大學持續教育學院  
幼兒及基礎教育部總監  
李南玉博士

# 編者序一

---

學前教育是奠定兒童發展的關鍵階段。香港幼兒教育課程，指定「認知和語言」是四大幼兒發展目標之一；如何發展幼兒的語文學習，不論是口語、識字，還是讀寫，一直是重要的學前教育課題。

幼兒的學習與成長，主要受家庭、學校和社會等方面影響。語文學習方面，香港社會的語言環境十分豐富，幼兒需要學習的語文內容有很多。例如，在口語方面，香港的幼兒需要學習廣東話、普通話和英語；書面語方面，幼兒需要學習現代漢語、英文和少量古代漢語；書寫符號方面，幼兒同時需要學習書寫繁體漢字和英文字母，又要學英語拼音以及電腦語文符號。因為香港的幼兒需要學習的語文內容很多，適切的學習序列和有效的教學方法就十分重要，否則學習的效果和興趣便會大受影響。

現時一些家長和教師，對幼兒語文教學抱有一些迷思，雖然付出了努力，但成效不顯著。舉例來說，有些家長希望幼兒同時學習多種語言，例如粵語、普通話、英文、法文和西班牙文等。然而，在日常生活中，孩子甚少有機會接觸法文和西班牙文，在缺乏語言環境的情況下，法文和西班牙文的學習反而會對孩子的學習造成困擾，影響學習其他常用語言。

另外，有些家長會要求年幼的孩子背誦深奧的經典，如《論語》、《孟子》、《千字文》等，希望藉以提升孩子的中文素養。然而，古代漢語並非孩子日常接觸和使用的語文，對孩子來說，不求甚解地背誦艱深的經典文章，往往只能停留於記憶的層面，亦未能引起孩子學習的興趣。根據學習理論，孩子先明白教材內容，然後背誦，才能吸收，並且靈活運用，亦較容易產生興趣。

事實上，學習語言，語言環境是最重要的。幼兒在家人的幫助下，先學習自己的家庭語言，掌握了家庭語言，便能應付日常生活的溝通需要，之後才有空間再學習其他語言。如果孩子的家庭語言是粵語，孩子就應該先學粵語；如果孩子的家庭語言是英文，孩子則應該先學英文。不同的語言並無高下優劣之分。同樣地，如果家庭能夠給孩子提供合適的雙語環境，孩子就可以同時學習兩種語言，培養雙語能力：例如父親說英語，母親說中文，孩子便會有一個雙語環境。

有關如何有效地教導幼兒學習中文，我們經過多年的研究和實踐，發展出一套適合本港幼兒學習語文的方法——「幼兒綜合高效識字法」，讓孩子在有意義的語境下愉快和有效地學習。「幼兒綜合高效識字法」重視孩子的語言學習環境，結合兒童的生活知識和真實經歷，由語義帶動語音、字形的學習。以兒歌和故事作為教材，學習中文的句子、詞語、字。漢字學習方面，則包括部件、部件結構、筆畫和筆順等。孩子有興趣學習漢字，便能大量閱讀，有了閱讀基礎，孩子的口語也會更加流暢，說話更文雅。

本書的理論經過長期嚴謹的驗證，具高度實證性。我們與幼兒學校分享這些理論，感謝學校經多年試用，發展了多種有效的校本課程。所以本書的內容是以理論為基礎，實務為導向，結集不同幼兒學校的優秀實踐個案，總結出寶貴的校本經驗。透過本書，我們希望能為各位幼兒教育專家、教師和家長提供有用的參考。願孩子們都能從小喜愛語文，享受愉快的學習過程，無需用眼淚來學習。

香港大學教育學院教授  
香港大學中文教育研究中心總監  
謝錫金

## 編者序二

---

2009年年中的時候，謝錫金教授邀請我參與一個幼兒語文教學的研究項目。我懷著戰戰兢兢的心情，抓緊機遇，努力以赴，一面學習一面嘗試。又幸得李黛娜老師一路同行，有商有量，互相砥礪。最終，在謝錫金教授的帶領下，研究團隊於2010年6月落實執行「幼兒綜合高效識字：中文讀寫的理論及實踐」學習試驗。

一路走過來，我參與四所幼兒學校的專業培訓及支援，見到校長、主任及老師們樂於嘗試、敢於創新、無懼困難，試驗結果令人鼓舞、卓有成效，不禁為幼兒語文教學走出一大步而感到高興。課程在高、低班推行一年時間，每級實施八至十首兒歌的中文教學。幼兒在認字及寫字方面的進步顯著，驗證及數據資料能為教研及教學界提供基礎信息，可發展教學資源及作進一步的研究。本書集結了「幼兒綜合高效識字法」初探的成果，又從香港幼兒語文教學發展的背景分析現時幼兒語文教學的資料，介紹當前中文教學的狀況及遇到的問題，最後提出相應的方針。在實證的支持下，本書建議幼兒的語文課程需要訂立有系統的中文學習。教學須依據漢字原理及幼兒學習的心理特徵，其課程與教學可結合於不同的校本課程中，在兼顧其他學習範疇的同時，能作出有意義的融會貫通。

這個幼兒語文教學發展項目取得實質成果，除有賴各教學人員的熱忱付出，更得到家長的信任、幼兒的投入；研究團隊各研究助理努力不懈，妥善整理、分析資料，並協力匯編成書，實在功不可沒；還有香港大學教育學院中文教育研究中心其他的工作人員在不同事務上加以輔助，也應得到讚賞。本人對謝



教授的高瞻遠矚深感欽佩，他在對中小學語文教學作出貢獻之外，還關注稚齡學童之所需，拓展資源，投身更廣闊的研究，造福幼兒，特此致敬。

香港教育學院幼兒教育學系助理教授  
香港教育學院兒童研究與創新中心聯席總監  
陳聲珮

## 編者序三

---

彤彤是一名文靜乖巧的高班學生，自小母親重視她的英語教育，為她安排不同的英語課外學習機會，提升她的英語能力。可是當我認識彤彤的媽媽時，她卻很後悔過往忽略了孩子的中文學習。因為彤彤對中文不感興趣，如果請她閱讀，她只會選擇英語圖書。彤彤不喜歡中文，媽媽最擔心的是她如何應付小一的中文課程。彤彤的故事相信也反映部分幼兒學習中文的問題。語文學習是需要時間的沉浸，而培養閱讀更應是從小開始。其實，彤彤的媽媽錯過了孩子學習中文的最佳時機。

為了幫助孩子學好中文，我們的研究團隊根據謝錫金教授在小學推行的「綜合高效識字法」的理論與實踐，在學前教育階段推廣和發展該識字法，培養幼兒對中文文字的興趣，為他們建立識字的基礎，讓他們提前閱讀。

識字是閱讀的基礎，而漢字經歷數千年文化的演變，存在其固有的獨特性。有人說中文很難學，可能是因為漢字字形複雜，多同音字；亦有人說中文容易學，可能是因為字能配詞，識字數千乃可讀書。無論學習中文是難是易，孩子的母語是中文，他們就有著學習中文的優勢。我們研究的識字法，正是建基於幼兒的口語發展，參考謝錫金教授的「香港幼兒口語發展」研究，建立識字課程，使幼兒有系統地學習中文。

幼兒階段是口語發展的黃金時期，從十八個月開始說字詞，到六歲已積累成千的詞彙，他們的詞彙量迅速增長，建立了內在的詞彙庫。我們的識字教學，著重採用兒歌和童謠，讓幼兒從遊戲中學習母語；並且找出幼兒的口語詞彙，幫助他們學習這些字詞，並鼓勵幼兒組織字詞，連結幼兒內在的詞彙庫，

提高他們的識字能力。再者，利用漢字部件的特徵，設計漢字組合遊戲，使幼兒掌握漢字的結構。

經過兩年的實驗，參加識字學習幼兒的學習效果令人鼓舞。他們的識字能力持續進步，亦很留意環境中的文字。最可喜的是，他們喜歡中文，無論筆畫多少的漢字，他們都樂於探索。這將有助培養孩子的閱讀興趣，為終身學習打好基礎。

香港大學中文教育研究中心教學顧問  
李黛娜

# 鳴謝

---

本書承蒙香港教育學院譚寶芝博士、香港浸會大學持續教育學院伍寶珠博士，以及香港大學教育學院羅嘉怡博士、許守仁先生在語文教學研究上的各種參與，謹此申謝。

本書能順利完成，端賴各學校的支援，提供優秀的校本語文課程案例，特別鳴謝以下學校及各教育同工(排名不分先後)：中華基督教會上水堂主蔭幼稚園李潔梅校長、葉雯主任、吳惠菁老師；灣仔聖公會聖基道幼兒園前校長葉靜敏女士、吳穎怡老師；筲箕灣崇真幼兒學校李劍儀校長、林玉華老師；浸信會華恩幼稚園譚雲珍校長；聖三一中心幼稚園·幼兒園陳佩蓮校長、楊惠霞主任；香港明愛學前教育及扶幼服務梁志堅總主任；明愛凌月仙幼稚園葉少芬校長、陸慶怡老師；沙田明愛幼兒學校趙美娟校長、麥寶珠老師；靈糧堂幼稚園陳曾建樂總校長、譚麗芳副校長、梁漪琳老師；嘉諾撒聖心幼稚園校長郭楚華修女，以及所有參與學校的老師和其他教育同工。

另外，本書的出版有賴香港大學出版社何舜慈女士不辭勞苦的編輯工作，以及香港大學教育學院中文教育研究中心梁昌欽、羅潔瑩、許翠歡、謝慧娟、陳聲寶、張麗娜、黃妙意等付出精力和心血，輔助完成本書。最後，我們要感謝香港浸會大學持續教育學院幼兒及基礎教育部總監李南玉博士惠賜序言。

承蒙以上各機構及人士鼎力支持，藉申謝忱。

香港大學教育學院教授  
中文教育研究中心總監  
謝錫金

2015年4月

# 作者簡介

---

(依筆畫序)

- 伍寶珠 香港浸會大學持續教育學院幼兒及基礎教育部前課程主任，現為啟思幼稚園幼兒園學務總監
- 吳惠菁 中華基督教會上水堂主蔭幼稚園老師
- 李劍儀 筲箕灣崇真幼兒學校校長
- 李潔梅 中華基督教會上水堂主蔭幼稚園校長
- 李黛娜 香港大學教育學院中文教育研究中心教學顧問
- 林玉華 筲箕灣崇真幼兒學校老師
- 梁志堅 香港明愛學前教育及扶幼服務總主任
- 梁昌欽 香港大學教育學院中文教育研究中心助理課程發展主任
- 梁漪琳 靈糧堂幼稚園老師
- 許翠歡 香港大學教育學院中文教育研究中心研究助理
- 郭楚華 嘉諾撒聖心幼稚園校長
- 陳佩蓮 聖三一中心幼稚園・幼兒園校長
- 陳曾建樂 靈糧堂幼稚園總校長
- 陳聲珮 香港教育學院幼兒教育學系助理教授

- 陸慶怡 明愛凌月仙幼稚園老師
- 麥寶珠 沙田明愛幼兒學校老師
- 楊惠霞 聖三一中心幼稚園・幼兒園主任
- 葉少芬 明愛凌月仙幼稚園校長
- 葉 雯 中華基督教會上水堂主蔭幼稚園主任
- 趙美娟 沙田明愛幼兒學校校長
- 謝慧娟 香港大學教育學院中文教育研究中心研究助理
- 謝錫金 香港大學教育學院教授、香港大學教育學院中文教育研究中心總監
- 羅傑瑩 香港專業教育學院幼兒教育及社會服務系講師
- 羅嘉怡 香港大學教育學院助理教授
- 譚雲珍 浸信會華恩幼稚園校長
- 譚麗芳 靈糧堂幼稚園副校長
- 譚寶芝 香港教育學院幼兒教育學系助理教授

## 第 1 章

# 香港幼兒語文教學的發展狀況、挑戰與方向

---

譚寶芝

本章主要分析及探討語文教學在香港幼兒教育的發展情況。作者主要從歷史發展及社會文化角度，根據官方文獻、傳統語文教學理論，以及本土實踐與研究等參考資料，一方面勾勒自八十年代起早期語文教學的發展狀況，旨在說明官方論述及政策如何藉西方理論改革本地語文教育；另一方面則探求中文特性和傳統語文教學的特性，分析和討論適切香港幼兒學習中文的方法和課程發展的路向。

## 八十年代的開展期：主題教學中的語文

研究本地幼兒教育的學者，談及本地幼兒教育的發展時都將上世紀八十年代看成是萌芽階段。這說法不是指八十年代前沒有幼兒教育，而是直到這時政府才提出要改善幼兒教育的教學質素。事實上，即使在戰後五十年代以來，本地人口迅速上升，幼兒教育需求迫切，政府也一直沒有就幼兒教育制訂具體的政策。某程度上，這與當時香港宗主國英國政府一直忽視幼兒教育不無關係 (Randall, 2002)。不過，更重要的原因是，自七十年代始，本港當時經濟蓬勃，社會發展迅速。為配合需求，教育因而與人力生產掛鉤，這亦成為日後殖民地教育的主要任務。政府積極改善本地基礎教育，如推行九年強迫教育、擴展高等教育等。幼兒教育在八十年代得到關注，很大程度是連串改革的延續。1981年公布的《小學教育及學前服務白皮書》(下稱《白皮書》)、1982年以呂衛倫爵士 (Sir John Llewellyn) 為首所做的調查研究《香港教育透視——國際顧問團報告書》和1984年制訂的《幼稚園課程指引》(下稱《課程指引》(1984)) 都是對本地

幼兒教育影響深遠的政策文件。由於本書議題為幼兒語文教育，這裏只會集中剖析文件在課程、教學原則兩方面對今日幼兒教育的影響。

綜觀上述文件，本地幼兒教育在發展之初，已重視幼兒語言發展和語文能力。至於教學的模式，亦受西方課程與教學理念之影響。《白皮書》確立了幼兒教育五大範疇，其中語言能力與群性和情緒、基本概念、創造力和動作能力被視為同樣重要的教學目的。其後，1984年頒布的《課程指引》，更在課程發展及教學取向等方面訂立出關鍵的教育理念及具體方法，諸如主題教學、兒童為本、活動教學法、在遊戲中學習等，至今仍是本地幼兒教育的主要特點。主題教學不同於科日本位的課程，其目的是協助幼兒獲得全面及均衡的發展，以及配合不同學校和幼兒的情況和需要。

主題教學選取幼兒日常生活中熟悉的事物人情作為教學的焦點和骨幹，然後把各個學科和不同類型的活動統攝及整合起來。這樣的編排有助幼兒以已有的知識或感興趣的事情為基礎，並藉著綜合的學習活動加以重整及深化，以及掌握各種各樣新的知識和技巧。此外，主題教學亦主張活動及操作式的教學，認為抽象知識和學術概念、非情境的教學，又或無意義的操練不適合幼兒。從語文習得和學習的角度分析，《課程指引》(1984)無疑是傾向前者，主張幼兒在自然情境中藉人際互動發展語言及語文能力。不過，主題教學並非完全摒棄以學科知識結構來組織課程。《課程指引》(1984)提出以聽說讀寫四大語文能力為教學目的，不但具體描述各種能力的內容，還照顧其深淺難易之程度，考慮幼兒語文能力的發展規律。以書寫為例，《課程指引》(1984)認為教師應先訓練幼兒的小肌肉和手眼協調等能力，以便為書寫做準備，然後再以繪畫、塗鴉及線條練習之類的活動，從中指導執筆的技巧和發展抽象符號的概念。幼兒到了五歲，大抵能掌握執筆姿勢和寫字筆順等技巧，才開始學寫。不過，為貫徹主題教學的原則，不論是書寫閱讀，又或是聽說的教學，《課程指引》(1984)強調這些學科知識和技巧都須以滲透、隨機、配合實際生活應用情境的教學方式進行。而當中又以說話能力最為明顯，《課程指引》(1984)提出以隨機交談和平常課堂的師生互動協助發展，又或採用模擬遊戲，布置購物、探訪、慶祝聚會等各式各樣的交際情境，來促進幼兒的溝通能力。這樣的安排與建議，一來是為了配合綜合課程的特點，二來也是排斥直接教學，避免教授結構化的學術知識，以致墮入教師單向灌輸，幼兒複製知識的教學模式。因此，《課程指引》(1984)反對傳統蒙學以朗讀背誦、臨摹抄寫形式進行的讀寫教學，亦對系統地學習寫字或另設寫字課程有所保留：



在幼稚園階段如果處理妥善，適當的寫字活動亦可以是一種有趣及有效的教學活動，當然教師亦應考慮幼兒生理及心理的成熟程度來決定可讓他們開始書寫活動。(頁14)

幼稚園的學寫活動，可配合各項教學活動隨機進行……但無必要於每週內訂定寫字課及兒童在某一階段內必須識寫的字彙。(頁15)

這樣強調自然發展、輕鬆愉快以及隨機而行，可謂與西方的讀寫萌發理念如出一轍。但與此同時，《課程指引》(1984)亦列出幼兒在四至六歲「兩年內所認識的字彙」近一百個(見圖1.1)，又或如前面所述，勾勒出幼兒由小肌肉發展到學寫應有的發展軌跡。這樣臚列教學內容、解釋幼兒書寫理論，或許只是為學校教師提供具體例子，但也恰恰反映當時幼稚園抄寫操練字彙乃是普遍現象。換言之，這亦是讀寫教學的主流模式。與其移風易俗，倒不如申明觀點，來避免過量過密的問題。事實上，綜合課程和主題教學在當時乃是嶄新的教學

兩年內所認識的字彙	
認識自己	人、口、手、腳、牙、男、女、我、生日 擴展：拍手、我有、我會
家庭	爸、媽、哥、姐、弟、妹、家 擴展：回家
學校	上學、學生、同學、朋友、早、唱歌、玩
春天	天、花、草、田、小鳥、新年 擴展：開花、草地、春天、天氣、暖
夏天	夏、日、雨、雷、電、沙、海、游泳 擴展：下雨、大雨、玩啥、熱
秋天	月、星、中秋、米、果、山、高、看見 擴展：涼
冬天	冬、冷、衣、毛、聖誕 擴展：衣服、羊毛、毛衣
水	水、洗 擴展：洗手、雨水、飲水
火	火、光 擴展：生火、防火
交通	車、船、飛機、快、走、行、坐 擴展：走路、行人、坐車
動物	牛、狗、貓、魚、雞、鴨、羊、鳥
幫助我們的人	工作、警察/清道夫/醫生/郵差

圖 1.1：《幼稚園課程指引》——兩年內所認識的字彙(頁11-12)

概念，在實踐上不但遇到一定的困難，在缺乏本土研究之下，也只得借鏡西方的觀點和經驗來做改善。從課程的特質而言，當讀寫的目的滲進或融入主題內容後，教師每每要同時兼顧主題內容和語文知識與能力兩個教學目的，在主題教學作骨幹的前提下，後者容易變得模糊及欠缺方向。至於以隨機方式進行讀寫教學，其效果也取決於教師的本科知識及相關教學技巧。

## 九十年代：全語文與發展觀兼收並蓄

九十年代，是本地幼兒教育重要的發展時期。受到整體教育政策檢討的影響，關於幼兒教育方向的討論或課程的革新都是相當積極的，尤其在語文教學方面，更可謂高速發展時期。很多學者談論到這個時期的幼兒教育時，都認同 Opper (1993) 的說法，指出本地幼兒教育相較中小學猶如「灰姑娘」：

幼稚園教育一如往昔，乃教育政策中之「灰姑娘」。當兩位姐姐小學及中學教育，各自打扮、準備赴教統會所主辦的舞會時，「灰姑娘」則仍置身於廚房中，被無視及輕視，只能俯拾教署桌上掉下的殘羹餘屑。(頁88)

當然，從政府資助及教師培訓等方面而言，幼兒教育在九十年代仍然遠遜於中小學。但十年間政府分別在1992、1993及1996年三度推出課程指引，在1996年的《教育統籌委員會第六號報告書——提高語文能力整體策略》中更就幼兒語文教育的目的、課程和教法提出具體而全面的建議。或者，更恰當的形容是，在缺乏資源的情況下，幼兒教育這個「灰姑娘」也得赴宴，卻苦無仙女打救。九十年代，對教育進行全面檢討與規劃，加強整體的教學質素，一來是接續教育生產適合人力資源的任務，二來也與九七年主權移交中國有著微妙的關係 (Cheng, 1997)。談到檢討和規劃的方向，則受到當時英國政治改革思維和教育發展路向的影響。英國保守黨戴卓爾夫人自1979年執政，奉行新自由主義，一方面強調教育市場化，另一方面又重視管理和成本效益。於是，政府在資助教育、訓練人力的同時，也得提升質素，審計績效 (曾榮光, 1997)。可以說，比起七八十年代的改革，九十年代政府不再把教育視為一種福利，而是投資，並且十分重視投資的回報。這種改革思維最能體現於教育統籌委員會在這十年內一連推出的七份報告書，如《教育統籌委員會語文能力工作小組報告書》(1994)、《教育統籌委員會第六號報告書》(1996) (下稱《第六號報告書》)、《教育統籌委員會第七號報告書》(1997) 等。正如前述，當中《第六號報告書》對本地幼兒語文教育的發展影響深遠。以下就政策的背景、內容及措施來分析本地幼兒語文的教學情況。

## 回應經濟發展和政治轉變的語文需求

兩文三語的政策，以及全面提升學生的中英文水平，可以說是九十年代教育政策的一大重點。曾榮光(1997)指出，九十年代對語文教育的關注，很大程度是由於普及教育學生的語文水平比不上過往菁英教育學生的語文水平，「語文水準低落」的論述逐漸在社會形成，其中僱主及高等學府的聲音最為主導。不過，除了社會及經濟發展外，檢討語文教育政策也是為了配合政治環境的轉變。由於九七年回歸中國臨近，加強中文能力變得十分迫切，特別是普通話的學習。於是，政府即從八十年代末至九十年代初著手檢討改善措施(香港教育署，1989；教育統籌委員會，1994)，而《第六號報告書》可以說是整個語文教育政策檢討的階段性總結。不過，無論目的如何，把語文看作是一種能力，強調其經濟和社會功能與價值的觀點就在這個時候形成。是故，有質素的語文教學就是那些能滿足實際語文功能的教學。更重要的是，為了監察和保證教學的質素，政府主張要先確立明確而具體的語文水平和教學目標，找出有效的教學方法作配合，以便進行教學的評估和檢討。事實上，「目標為本課程」就是這個時代的產物。而有了一套統一的水平和目標，政府就能在師資培訓、教師能力、視導工作，甚或學校制度等方面進行全面的審核和監管。至於幼兒的語文教學方面，《第六號報告書》開宗明義就指出「定出各個教育階段語文學習的大體目標」，以及「每個教育階段的具體學業目標」。

## 擬定目標作評估

《第六號報告書》提出要按不同學習階段制定清晰而明確的語文學習目標。為此，《學前教育課程指引》(1996)(下稱《課程指引》(1996))(香港課程發展議會，1996)採納了兒童發展觀的理論，勾畫及描述了二至六歲的幼兒在各方面的發展特徵，並據此訂立大體的學習目標(見表1.1)。《課程指引》(1996)認為：

學前教育工作者必須對兒童的發展特徵和成長過程有清楚的認識，才能預見兒童的需要，訂立合理的學習目標，並設計出切合兒童能力及興趣的課程。一般兒童均按年齡階段，依隨可預測的模式，循序漸進地成長。  
(頁4)

這樣認為兒童發展是可預測的，並循序漸進地進行的觀點，與當時美國提出推行「適切幼兒身心發展的實踐」(developmentally appropriate practice)的幼兒教育一脈相承。發展適切性觀點指出孩子在不同的年齡會有不同的發展及學習

表 1.1：《學前教育課程指引》，二至六歲的幼兒在各方面的發展特徵（頁 5-13）

年齡	語言發展概述	具體目的
2歲	有了記憶和概念，兩歲兒童的語言發展已有良好基礎。他們已能依從指示找尋物件，也能明白常用的名詞、動詞和形容詞；若成人要制止他們某些行為時，他們可以用「不」來示意。此外，兒童一般能運用有限辭彙及短句來表達意願。他們發音不一定準確，語言仍包括幼稚的詞語或自創的音句。他們也會用一個字來代表多種含義，例如「車車」代表所有車輛。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 利用兒童與生活環境及成人的接觸，促進兒童對語言的理解，豐富辭彙，培養兒童的閱讀興趣。</li> </ul>
3歲	在這期間，兒童的語言發展能力很強。他們基本上能明白成人的指示；能以簡單的語言來表達感覺和需要；能專注地聆聽簡單的故事；喜歡唱簡單的歌曲和兒歌；及喜歡模仿成人所用的詞彙，甚至會運用幾個字來組成簡單的句子。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 提供學習機會，促進兒童理解及表達能力，並能用語言表達要求、感受和希望。</li> <li>• 幫助兒童學習留心傾聽別人的說話。</li> </ul>
4歲	兒童已能清晰地談話，想到甚麼便說出來，而且非常好問，又能簡單地敘述日常生活的事物及描述圖片的內容。此外，他們也會讀出簡單的字彙和應用相反的詞句。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 提供兒童互相交談機會，豐富聽與講的內容，使他們能運用語言，促進思考、分析、判斷和解決困難的能力。</li> <li>• 擴展兒童閱讀興趣，並開始學習書面語言。</li> </ul>
5歲	兒童語言的文法和結構，大致與成人無異。能和家人或其他兒童溝通，談話時也能輪流說話，不會離題。他們對不久前發生的事情能有條理地講述，也能夠傳達簡單的訊息及喜歡編說故事。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 加強兒童閱讀能力和興趣，並促進書寫和運用語言的能力。</li> </ul>

特質，教師的工作就是要了解及掌握這些特質，然後在教學活動、教材、教法 and 評估方面作出配合。

除描述幼兒在各階段大體的語文發展概況及教學目標外，《課程指引》(1996) 還按讀寫聽說四種語文能力列出「具體學習目標」，以便教師據此設計課程、編訂教材和選擇教法。相比《課程指引》(1984)，《課程指引》(1996) 對語言及讀寫能力的描述更為仔細、具體及可觀察和評估。然而，在缺乏本地有關幼兒語言及讀寫發展研究的情況下，外借的幼兒語言及讀寫發展規律是否適切本港幼兒，是當時課程指引的一大問題。

## 有助達標的教學法

外借的問題同樣見諸教學法方面。《課程指引》(1996) 沿用《課程指引》(1984) 中綜合教學的理念，提出採用全語文模式 (whole language approach) (或稱「全語言」，下稱「全語文」) 的課程，認為這種教學模式比傳統語文技巧訓練更佳。

當前語文教育界倡導的全語文課程取向，強調語文學習是自然、生活化的學習經驗，通過有意義的真實情境中使用語文，學習者往往能整合地掌握聽、講、讀、寫的語文技能。根據研究，兒童的語文學習經驗是有其發展模式；他們在進入學前機構前，已從日常交談中學習說話、從日常生活所接觸的圖畫、文字中學習閱讀，也從畫圖和塗寫中發展寫的能力。因此，對學前語文課程而言，要旨在於設計和推行一個豐富的語文環境，讓兒童透過試驗、探索和人際互動的機會發展其語文能力。(香港課程發展議會，1996，頁91)

全語文的觀點與反科本的主題課程一脈相承。全語文認為幼兒的語文發展應是以整全、具體、隱性和自然情境及真實應用等的方式和原則進行，因此反對教學把語文切割成沒有意義而又抽象的單位，也不同意操練和背誦式的學習(Goodman著，李連珠譯，1998)。事實上，全語文受到進步主義、建構主義、心理語言學、社會語言學、讀寫萌發等多種哲學思潮及教學研究的影響(高博銓，2006；Shirley and Robert著，薛曉華譯，1997)，當中包涵的並非單一的教學法或課程，而是「一種態度、一種理論、一種信念，甚至被認為是一種教與學的哲學。其意義有不同的層次論述，而相關的主張亦是多不勝舉」(高博銓，2006)。在教學實踐方面，也是採用兼容並蓄的方法，凡是合乎上述原則均可採用(林智中、蘇國平，1997)。

綜合上述文獻所論，有以下幾個關鍵的教學原則：

1. 豐富的語文環境：除了要有各式各樣的閱讀材料，以營造一個充滿文字的環境外，也得提供語言溝通和讀寫的機會、工具和資源，並模擬真實生活不同情境中的語文元素和應用情況；
2. 教學方法：反對直接教學，不強調由拼音到串字，由字到句等由下而上或由局部到整體的方式來為幼兒做讀寫的準備。相反，主張提早閱讀，以整全的方法，即從上文下理，由整體推斷局部來協助發展讀寫能力。因此，全語文模式多採用書籍為本課程。重視生活經驗和口語為一種重要的書面中文學習資源，提出多與社會環境互動，豐富幼兒的語文經驗，協助他們把經驗轉化成讀寫能力；
3. 教師任務：實踐以兒童為中心的教學觀，給予示範之餘，扮演促進者和協助者的角色，須主動觀察幼兒的表現，作適時及隨機的引導和回饋；
4. 幼兒工作：教師把幼兒看成是真正的讀者和作者，讓他們主動參與學習，自主創造知識，相信幼兒的能力，接納他們的想法，以及尊重每個幼兒獨特的文化、社會和語言背景。

全語文始創於上世紀七八十年代的美國，其後普及至英國、澳洲和紐西蘭等地，一直到九十年代中期才傳至香港，這很大程度是得力於海外學者的提倡。九十年代教育統籌委員會屬下的語文能力工作小組委託語文教育專家伍淑梅 (Ng Seok Moi) 研究香港的中英語文教育政策，研究重點是學前教育和小學階段的語文問題。在1994年提交的報告書《香港學前及小學階段的語文教學及雙語讀寫能力》(轉載教育統籌委員會，1995)，就是根據全語文的概念、精神與方法為基礎，提出推行「書籍為本的課程」。課程主要包括三種有效的早期讀寫方法，即廣泛閱讀教學法 (book flood)、閱讀分享教學法 (shared book approach) 和語言經驗教學法 (language experience approach，或稱「寫話課」)。伍淑梅相信，學習讀寫識字困難最小的方法，是讓兒童從閱讀和書寫本身所說的語言開始(頁57)。由此，故事的應用日益受到重視，方法有朗讀和應用大書 (big book) 等，有些教師也開始實踐寫話課。

由於九十年代全面檢討本地的語文教育政策和教學質素，幼兒的早期語言發展和讀寫能力的問題首次獲得重視。然而，所提出的政策與改善方針既不無矛盾之處，又未能考慮周全。首先，政府著重確立一套清晰明確的語文水平指標及教學目的，以進一步建立可供評估的標準參照及相關工具。於是採納了發展心理學的觀點，描述幼兒在不同階段的語文能力表現。但問題是，這些不同階段的語文能力是不是統一及惟一的發展規律？是否意味著理想或正常的幼兒讀寫指標？若據此推行「適切幼兒身心發展的實踐」，又是否真的適切每個幼兒？事實上，西方早有學者批評，統一的發展規律及適切幼兒身心發展的實踐均未必能照顧到個別差異，這差異包括文化與種族，以及社會階層等方面。馮潔皓、李子建和尹弘飈 (2008) 也質問，如果有理想兒童(語文)或正常兒童(語文)，那些不被認為是「理想的」或「正常的」兒童在課程中會有甚麼後果？正如前述，由於本地研究不足，課程指引提出來的發展規律大抵來自英美等地，幼兒母語為英語的研究和文獻，即使不管這些發展規律是否一成不變，也未必適用於母語為粵語及要學習中文書面語的本地幼兒。談到強調個別差異的幼兒早期讀寫教學理念與模式，其中一個正是全語文。這樣看來，在實際教學上又是否會造成混亂，或令教師無所適從？

即是，這並不表示我們可以完全實踐全語文。首先，全語文常常被認為是「以哲學為基礎的，而不是以證據為基礎的」(曾世杰、簡淑真，2006)。對於習慣傳統語文教學模式的教師，並不容易掌握全語文。此外，除了實際學術和教學成效惹來質疑外，全語文的西方中產價值取向也遭受批評，特別是其強調開放自主的教學法，對那些來自基層家庭和缺乏基礎讀寫能力的學生最為不利。Good和Brophy (陶志瓊、王風、鄧曉芳等譯，2002：566) 指：

全語文教學理論非常適合開始系統學習閱讀之前的學前教育和幼兒教育，也很適合中等年級和高年級學生，因為這些(中等和高年級的)學生已經掌握了基礎技能，教學應強調對閱讀文章的理解和反應，並用寫作組織表達思想。但是，開始學習閱讀和寫作的小學生需要大量的這方面的教學，不僅僅讓他們接觸文學和寫作技巧。

此外，即使全語文重視照顧文化差異及個別學生的能力，但是談到中文的特性，開放而自主的全語文課程到底未能完全適合。這揭示一味向西方的教學理論靠攏，而忽視本土觀點、實踐和研究的問題。可惜，觀乎新世紀的幼兒語文課程及教學發展道向，這個盲點仍未得到關注。

## 二十一世紀全球化競爭下的語文教學

1997年香港結束英國的殖民管治，回歸中國，並成立香港特別行政區，實施一國兩制。特區政府在千禧年開始推行教育改革，教育統籌委員會公佈了《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》，並以學會學習和終身學習為改革的方向與方針。而終身學習的改革方向，令幼兒教育繼續得到關注。課程發展議會在2006年編訂新的課程指引。翌年，政府推行「學前教育學券計劃」為家長提供學費資助，並且加強教師及校長的培訓，積極改善幼兒教育的質素。這些對幼兒教育的關注，與世界各地愈來愈看重幼兒教育的趨勢，以及終身學習的潮流息息相關(馮潔皓等，2008)。但是，終身學習的目的和內容如何卻值得探討。學者認為在全球化經濟市場的環境下，終身學習成為各國發展人力資源的口號，目的也是維持地方的經濟增長和競爭力(Pearson, 2011)。《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》(2000: 25)指出：「知識為本的經濟亦迅速發展，而不斷湧現的新科技、新行業、新經營策略、新運作模式，以及靈活變通和善於創新的人才，已成為香港持續發展的先決條件。」由此看來，學甚麼、如何學都是以全球經濟競賽、知識為本經濟以及快速資本主義所需為依歸。例如，教育改革提出的共通能力(包括溝通、運算、資訊科技、學習技能、解難、批判性思考、創新、協作和自我管理能力)就是要讓學生具備自立和就業的基本條件，並為適應瞬息萬變的社會而不斷更新。語文作為溝通能力的主要一環，自然繼續得到重視。2003年語文教育及研究常務委員會的《提升香港語文水平行動方案：檢討總結報告》，更首次建議幼稚園及幼兒中心的營辦者聘用和調配員工時，應多注意教師的語文能力；而口語方面的能力亦在考慮之列(語文教育及研究常務委員會，2003)。不過，若培訓人才的目的仍舊是以經濟發展掛帥，整體幼兒語文教學的方針將很難有多大的革新。

由1984年的指引開始，語文一直被理解成能力，並分為聽、說、讀、寫四方面。這種對語文的理解沿用至今，認為這些能力是香港培訓人才、經濟賴以發展的主要元素。不過，《指引》(2006)似乎採取一種相對開放、靈活的態度來看待語文學習目的，並沒有像《指引》(1996)那樣明確提出發展階段的概念，也沒有詳細描述每個階段這四種語文能力的具體表現。這樣可以避免將劃一的語文發展模式當成是具體教學目的的病。就教學模式而言，《指引》(2006)仍採取不設專科的一貫立場，支持以綜合課程的模式來為幼兒提供語文學習機會，雖然沒再主張學校和教師採用全語文的觀點和教學策略，但有關理念和方法卻融入其中，同時也支持「適切幼兒身心發展的實踐」：

教師需要按幼兒的語文能力和發展需要，為幼兒提供綜合式的語文學習經驗，把「聽、講、讀、寫」經驗融入日常教室情境及學習活動中，引導幼兒適當地使用語言和文字……(頁9)

此外，《指引》(2006)大力主張「從遊戲中學習」的教學原則和策略，認為是實踐「兒童為中心」的理論和讓幼兒主動參與學習的鑰匙。在這個大前提下，指引亦建議加強師生交談、鼓勵朗讀和講故事、建立讀寫資源豐富的環境和設計多元的識字遊戲等等。由於沒認定某一種特定的語文課程及教學模式，也沒提出在主題中學語文的構想，教學應該有更大的發揮空間，更能發展校本特色的課程和教學。不過，無論是終身學習，或語文學習？用經典的儒家思想言之，所謂終身學習就是學習如何做人，不斷地培養心情德性，努力達到成仁成聖的目的。因此，一個人的道德品性要比技能才藝為重(錢穆，1970)。文以載道即說明文章、語文和文學就是為了要學懂做人的道理，以下談到的古代蒙學就是一例。從西方批判和解放的學習理論去看，終身學習的目的更不應該是維持經濟發展，以經濟發展所需來決定學習內容。所謂教學不是囤積或儲存知識，而是要喚醒人的主體意識，批判檢視自身的過去和生活經驗與所處的世界的關係，以及如何受當中的權力關係所宰制。於是，學會閱讀文字(或篇章)不應拘泥於字面的意義，而是要認識文字及其歷史文化脈絡的聯繫，並探索文字和這些資料與自己以及所處世界之間的關係，繼而據此來解釋、判斷和改變世界(Freire, 1970)。新世紀的課程指引到底有沒有為幼兒、教師，以至整個社會的發展提供更多元的方向？還是舊酒新瓶，只會向經濟發展靠攏呢？即使我們不管有關的方向是否正確，時至今日，要落實有關目的和策略，本地幼兒教育仍面對不少挑戰，例如幼稚園教師的語文水平、種種客觀條件的限制等等。本文作者認為，與其從周邊的條件探討應對幼兒語文教學的問題，不如探本求源，從根本出發了解香港幼兒學習語文的狀況，以避免盲目地借鑑西方理論的問題。



## 中文讀寫是怎樣的一回事

香港位處中國廣東省的東南面，大部分人以廣東話為日常溝通語言。而粵語作為一種方言，與書面中文在語音、詞彙、語法，以致表達風格上都有分別。因此，中文讀寫能力乃指能夠閱讀及書寫書面中文。

### 書面中文的學習

中文不是拼音文字，而是一字一音的方塊字，學習須牢記每個字的字形、字音、字義及其用法。至於字形方面，每個字都有特定的結構和書寫方式。加上詞與句子結構靈活，學習更是不易。經歷幾千年的實踐，古代先賢早已鑽研和發展出一套學習的模式。

自古以來，我們都有教授幼兒學習中文的方法，這些方法具體見於蒙書的編撰。所謂蒙書，又稱「蒙養書」或「小兒書」等，乃先秦到清末專為幼兒編寫的課本的統稱。蒙書種類繁多，例如識字的有《千字文》、《百家姓》、《三字經》等；故事的有《孝有圖說》、《二十四孝圖說》等；文學的有《千家詩》、《唐詩三百首》等；道德教化的有《女論語》、《弟子規》等。可見，這些蒙書的功能除了是語文學習，更是道德、各科基礎知識等方面的教育。就語文學習方面，張志公（1992）對蒙學的發展做了深入而精辟的研究，其中以下幾點不無啟發：

- (1) 「三，百，千」的集中識字：識字教材在宋代開始並發展成熟及定形，大抵以《千字文》為主，《百家姓》和《三字經》為輔，形成一套「三，百，千」的識字教材及系統，當中還會加入《弟子規》之類德育訓誡式的教材，以及《千家詩》之類的文學讀物。學者指出幼兒大抵在八歲入讀小學前，若能掌握「三，百，千」，就能認讀二千多個字（頁28-30）；
- (2) 先認字而後讀書，先唸誦而後理解：古代先賢認為要加強大量識字，方法就是把常用字匯集起來，以「諧於唇吻」的原則，即以三言至七言整齊的韻語或對偶來編寫，目的是便於琅琅上口，容易記誦。就大量認字的目的而言，張志公認為這是非常成功的方法。其原理是，對於五六歲的幼兒來說，「口頭語已經很豐富，求知願望已經很強烈。不管三七二十一，先用盡可能短時間（一年到一年半）集中認識這兩千多字再說」（張志公，1992：40）。否則，認一個，明一個，寫一個，用一個不但太慢，還會「互相掣肘，互扯後腿」（張志公，1992：41）。於是，教學就是要幼兒能夠唸讀，認得書面文字便可，不必要求他們明白字義和文意；但卻能培養語感，領悟文詞聲韻之美。識字與寫字分流：在上述唸、認、寫、明等目的分流的原則

下，寫字不但不與認讀同步，還完全與「三，百，千」的訓練方式脫鉤，而自成體系。由書寫的字形大小、學習書寫的方式，以至選字都有其方法定式。就以選字為例，「上大人、丘乙己、化三千、七十士……」的編排即可見古代先賢為了令幼兒先「練習基本筆畫，基本部件，基本結構」之用心，其中亦見他們對字形認識和學字規律的考慮。

這裏不是支持人們要復歸蒙學，選用蒙書。首先，蒙書內容不但充斥道德教化，還完全脫離現代社會與當今幼兒的生活情況，而學習方式也只是死記硬背，不求甚解，盲目操練的應試或奴化教育。雖然如此，蒙學的教學理念與原則到底是幾千年以來無數古代先賢藉反覆實踐和驗證而累積的成果。再者，主張按照中文的特性，並兼顧幼兒語文的學習與發展情況，「唸 → 認 → 寫」可謂是適切幼兒身心發展的識字教學實踐的中國版本。張志公 (1992) 認為，先由口語入手擴大及累積字詞，並進行認讀，採用「諧於唇吻」的原則，加強記憶，然後才學習書寫是適用於當今的識字教學。

從學習方法角度上，即使是在西方人眼中，死記硬背、反覆操練似乎也是學習中文的不二法門。以殖民地時代官員的看法為例，他們認定學習中文是相當艱難的，特別是寫的範疇 (Government Secretariat, 1981: 260–62)：

中文的特性是，同樣都是學習母語，但大部分中國學生需要投放比其他國家的學生更多的時間和精力。主要原因如下：

- (1) 死記硬背是無可避免的，特別是處於語言學習的初步階段；
- (2) 只能靠持續的練習掌握基本語言技巧；
- (3) 學生為了達到令人滿意的最低標準，一定要了解和明白某些字的聲調、形式和意思；以及
- (4) 初學者在掌握 1,000 至 1,200 個字之前，未能自行閱讀兒童故事書等書籍。

由此觀之，若要協助記憶加強學習，我們在這些傳統的方法以外，能否構想出更多有效而又以中文特性為依歸的教學方法？就以寫字為例，如採用全語文模式，而不從字的筆順和結構等方面來進行教學，幼兒能否在真實的讀寫環境中，藉互動學會寫字也是一大疑問。正如 Good 和 Brophy (2002) 指出，「全語文運動的另一個基本觀點是認為沒有必要教授或練習具體的閱讀、拼寫或寫作技能，因為如果學生堅持參與真正的閱讀和寫作活動，這些技能會自然生成。但是，已經有越來越多的研究表明，學生即使參與全語文活動強調的讀書寫字活動，這些技能也不能自動形成。因此，要確保充分發展這些技能，必須強調

更集中的教學」(陶志瓊、王風、鄧曉芳等譯, 2002: 567)。或許正因如此, 官方一邊呼籲推行全語文的實踐, 或以遊戲為本的教學, 另一邊卻進行寫字教學的研究。課程指引(1996, 2006: 127-28)附錄部分《幼稚園兒童中文寫字研究的建議》, 當中也認同四至五歲幼兒開始做寫字的準備, 到五至六歲時, 則教授筆順、字形、結構及空間裝置等概念。這份建議本身就儼如一個寫字課程指引, 也意味著明示式、直接和集中教學的必要性。這是因為寫字教學著實存在已久, 無論學校採用何種課程, 都不會放棄寫字教學與活動。何志恆、廖佩莉和劉社堯的研究(2002)發現單是寫字教學就平均佔受訪幼稚園近四成課時, 而超過七成的幼稚園視寫字為「平日習作」。許多學校由幼兒四歲半開始就進行系統的寫字訓練, 如由線條練習做起, 再到筆順, 然後就是字形描紅和練字, 這也揭示完整的寫字課程十分普及。奇怪的是官方從來不正視, 肯定其學習的難度, 卻偏偏把問題擱在邊陲位置。指引含糊不清實在有礙認真全面的教學和研究工作, 結果不但令寫字課程和教學難以改進, 還可能導致過深過難的教學, 甚至默書和測驗之類的考核。

事實上, 在西方早期讀寫、讀寫萌發和全語文學者眼中, 幼兒四歲左右開始系統及結構性地學寫字是「拔苗助長」。然而, 這卻是中國幾千年來的智慧, 是我們一貫的讀寫和文化實踐。我們不是要對蒙學傳統照單全收, 而是要在其基礎上更新和改革。同樣地, 我們也不應不假思索地肯定或否定全語文或其他西方讀寫教學的觀點。全語文的優點正好可以補救傳統識字教學或讀寫實踐的弊端, 如強調有意義的讀寫、實際環境中語文的學習與應用、配合幼兒的生活經驗, 又或運用圖書等; 而整全地學習聽講讀寫, 正好可糾正和補救太著重分流和唸誦的問題。近年台灣主張融合傳統與全語文的聲音愈來愈多, 即將直接的語文知識教學和全語文整合起來, 把兩者優點兼收並蓄(沈添鈺、黃秀文, 1998; 黃明智, 2004)。此外, 全語文中強調豐富幼兒語文經驗, 利用口語作教學資源, 並以寫話的方法協助幼兒掌握將口語轉換為書面中文, 促進閱讀的教學方法, 更是切合香港幼兒學習書面中文的需要。

### 粵語與書面中文轉換的能力

受到歷史、文化及社會的影響, 粵語混雜了不少其他文化及語言的成分, 例如有很多外來詞, 文句也受英語文法的影響, 與規範的書面中文有一定的距離。這個距離, 從語言學上看, 主要見諸詞彙方面, 而明顯差異包括單雙音節, 如「燈」(粵語)、「電燈」(書面中文), 和指稱不同, 如「咭」(粵語)、「卡」等(謝錫金等, 2001)。若從表達風格而言, 兩者的差異就更大, 即使在粵語裏

也有高級 (high variety) 與低級 (low variety) 之別。《第六號報告書——第二部份 (報告書附件)》(1995) 就明令幼稚園要用正式而高雅的高級粵語來教學：

兒童在發展粵語口頭用語的過程中，須識別並適當地使用適宜於學術論述及有禮貌的「高層」粵語，以及適當在家或在遊樂場隨意使用的「低層」粵語。兒童要在學校避免使用街頭和一些傳媒所用過份「低層」的俗語。  
(頁71)

事實上，高級粵語較接近書面中文，從學習書面中文的角度而言，掌握「高層」粵語會有利於學習書面中文。無論如何，香港大部分的幼兒的母語都是粵語，他們在日常生活中已獲取和積累了大量的口語詞彙，陳幗眉 (1995) 和謝錫金 (2006) 也指出五至六歲幼兒的詞彙大約在2,500至4,000之間。即使如此，仍不能直接將所識的口語字詞讀或寫作規範的書面中文，轉換是個不可缺少的步驟。因此，教學必須能夠協助幼兒駕馭兩者。Lin (2008) 指出，香港學校的兒童學習運用粵語來朗讀現代書面中文，從中學習粵語和書面語的雙邊轉換或翻譯。如果幼兒的生活語言多低級粵語，這種轉換就更為必要。由此看來，無論以任何教材進行集中識字，似乎還需照顧轉換的問題，這除了加強有意義的讀寫外，還有助口語的發展和提高書面中文的覺識。杜陳聲珮 (2001: 16) 有關幼兒朗讀的研究也指出，在指導幼兒學習閱讀書面語時，口語 (粵語) 與書面中文 (用粵語讀出來的書面中文) 要交替出現及使用，才可協助幼兒整理及明白兩者的關係與差異，繼而明白故事的內容。事實上，清末民初廣東人陳子褒 (1862–1922) 已注意到要積極地利用方言來學習書面中文，他在香港講學及編寫新的蒙書，都是運用粵語作為書面中文的教學語言，協助學童理解和認讀 (王齊樂, 1996; 李婉薇, 2011)。他提出「第一級之解」和「第二級之解」的理論，前者是以先認口頭語言中的字為原則來編撰課本，揀選學童生活中常見的事物作內容，目的乃加強趣味，令學童一聽即會，這又稱為「以指證為解」；後者是用粵語來翻譯和解釋字詞的意義，提高他們理解書面中文，也即當時的文言文的能力 (李婉薇, 2011)。陳子褒編寫的課本如《婦孺須知》和《七級字課》就是好例子。再看看全語文善用幼兒口語資源和語言經驗，尊重他們已有的知識和文化身份認同的精神，這不正是與陳子褒之理念與實踐殊途同歸嗎？尤其是全語文中寫話的方法，即教師會根據幼兒的口語語言、生活經驗及已有知識進行討論，把內容記錄及默寫出來，協助他們組織有關內容，撰寫成閱讀材料，然後進行閱讀活動 (Nessel and Jones, 1981)。同樣是以幼兒生活經驗先行，強調有意義的學習，並重點以口語為橋樑，協助掌握讀寫的教學模式。重要的是，這些方法對於香港幼兒學習書面中文很有幫助。

## 總結

本章回望歷史，檢視過去先賢如何塑造我們對幼兒語文教學的看法，又如何留給我們寶貴的實踐經驗，並提出我們應採取一個折中和雜揉的取向和策略，來看待和處理香港的幼兒語文教學。在西方與傳統、經濟實用與主體發展、統整與分科、直接而顯性與間接而隱性的教學等看似二元對立的觀點和模式之間，摸索及研究出平衡、全面而又多元的課程和教學方法。在兼容中西的同時，值得參考本文歸納的幾個重要原則與策略：

1. 按「諧於唇吻」的方法來編撰或揀選語文識字教材，有助增加及組織口語詞彙；
2. 在前人「唸 → 認 → 寫」的基礎上，結合本土研究與實踐，找出香港學童讀寫能力的發展模式，並據此進一步探究理解和應用層次的教學情況；
3. 充分利用幼兒的生活知識和真實經驗，以及有關的口語資源來協助掌握讀寫能力，並適當使用有助促進將粵語轉換為書面中文的教學方法；
4. 在識字課本以外，以廣泛閱讀故事以及不同的故事教學法使幼兒能夠進一步閱讀篇章；
5. 按中文的書寫方式和字形結構來進行教學，並探求有趣的教學法協助記憶；
6. 教學目的、教材和教法等除了滿足社會實際語文應用的需要外，亦應顧及文學美感和主體發展的目的，以至從語文學習學會做人和認識世界；
7. 根據上述原則與理論來設計課程，培訓幼師和推廣家庭讀寫等。

## 參考書目

- Cheng, K. M. (1997). The policymaking process. In *Schooling in Hong Kong: Organisation, Teaching and Social Context*, edited by G. A. Postiglione and W. O. Lee, 65–78. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. Translated by M. B. Ramos. New York: Penguin Books. (Original work published 1970.)
- Good, T. L., and J. E. Brophy 著，陶志瓊、王風、鄧曉芳等譯 (2002)。《透視課堂》。北京：北京天竺穎華印刷廠。
- Goodman, K. 著，李連珠譯 (1998)。《全語文的「全」，全在哪裏》。台北：信誼基金出版社。
- Government Secretariat (1981). *Overall Review of the Hong Kong Education System: The Hong Kong Education System*. Hong Kong: Government Secretariat.
- Lin, A. M. Y. (2008). The ecology of literacy in Hong Kong. In *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, Volume 9: Ecology of Language*, edited by A. Creese, P. Martinand N. H. Hornberger, 291–303. New York: Springer Science.

- Nessel, D. D., and M. B. Jones (1981). *The Language-Experience Approach to Reading: A Handbook for Teachers*. New York: Columbia University.
- Opper, S. (1993). Kindergarten education: Cinderella of the Hong Kong education system. In *Teacher Education and Development*, edited by A. B. M. Tsui and I. Johnson, 80–89. Hong Kong: The University of Hong Kong, Faculty of Education (Education Papers No. 18).
- Pearson, E. (2011). Avoiding recolonisation in early childhood: Promoting local values as mediators in the spread of globalisation. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12 (3): 212–23.
- Randall, V. (2002). Childcare in Britain or how do you restructure nothing? In *Child Care at the Crossroads: Gender and Welfare State Restructuring*, edited by S. Michel and R. Mahon, 219–38. New York: Routledge.
- Shirley, C. R., and J. C. Robert 著，薛曉華譯 (1997)。《全語言幼稚園：教學之理論與實務》。台北：光佑文化。
- 王齊樂 (1996)。《香港中文教育發展史》。香港：三聯書店(香港)有限公司。
- 何志恆、廖佩莉、劉社堯(2002)。〈「香港幼稚園寫字教學」調查報告〉。《教育曙光》46，頁51–56。
- 李婉薇 (2011)。《清末民初的粵語書寫》。香港：三聯書店(香港)有限公司。
- 杜陳聲珮(編) (2001)。《六個朗讀圖書的歷程》。香港：香港教育學院。
- 沈添鈺、黃秀文 (1998)。〈全語教學在小學實施的難題與策略〉。《國民教育學報》4，頁35–67。
- 林智中、蘇國平 (1997)。《全語文課程發展與評鑑報告》。香港：語文育及究常務委員會。
- 香港政府 (1981)。《小學教育及學前服務白皮書》。香港：政府印務局。
- 香港政府 (1982)。《香港教育透視：國際顧問團報告書》。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌委員會 (1994)。《教育統籌委員會語文能力工作小組報告書》。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌委員會 (1996)。《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略》。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌委員會 (1995)。《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略——第二部份(報告書附件)》。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌委員會 (1997)。《教育統籌委員會第七號報告書》。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌委員會 (2000)。《終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。
- 香港教育署 (1989)。《檢討提高語文能 措施工作小組報告書》。香港：政府印務局。
- 香港語文教育及研究常務委員會 (2003)。《提升香港語文水平行動方案：檢討總結報告》。香港：語文教育及研究常務委員會。
- 香港課程發展委員會 (1984)。《幼稚園課程指引》。香港：課程發展委員會。
- 香港課程發展議會 (1996)。《學前教育課程指引》。香港：教育署課程發展處。
- 香港課程發展議會 (2006)。《學前教育課程指引》。香港：課程發展議會。
- 高博銓 (2006)。〈全語言教學的理念及其實施原則〉。《國立編譯館館刊》34 (3)，頁67–76。
- 張志公 (1992)。《傳統語文教育教材論：蒙學書目和書影》。上海：上海教育出版社。
- 陳幗眉 (1995)。《幼兒心理學》。台北：五南圖書出版股份有限公司。

- 曾世杰、簡淑真(2006)。〈全語法爭議之文獻探討：兼論其對弱勢學生之影響〉。《台東大學教育學報》17(2)，頁1-32。
- 曾榮光(1997)。《「教統會第七號報告書」的深層意義：市場效率的膜拜》。香港：香港教育研究所。
- 馮潔皓、李子建、尹弘飈(2008)。〈香港幼兒教育課程文件：回顧與批評〉。《香港教師中心學報》7，頁28-40。
- 黃明智(2004)。〈全語言探索〉。《教育資料與研究》58，頁71-78。
- 錢穆(1970)。〈中國教育制度與教育思想〉。《中華文化復興月刊》3(4)，頁3-4。
- 謝錫金主編(2006)。《香港幼兒口語發展》。香港：香港大學出版社。