

香港中學中國文學課程反思與展望

Rethinking and the future of Chinese Literature courses in Hong Kong secondary schools

姚素珍

香港公開大學

摘要

香港由於經歷長期的殖民統治、特殊的政治經濟社會環境，形成與內地、臺灣截然不同的文化背景。所以，語文教學的傳統也和海峽兩岸有很大的分別，中學會考中國文學科(以下稱「本科」)獨立成科就是一例。過去三十多年，本科前後經歷三個不同的課程(三代課程)，走過一段崎嶇的路，課程仍有很多需要改善的地方。但如果我們能在現有課程的基礎上，通過對本科課程發展從理論到實踐的研究，對本科文學教學的基本理念、課程目標、內容、實施和評估等進行研究，總結歷史和現實的經驗教訓，並借鑒中外文學理論和文學教學的經驗，可以對本科課程和未來高中中國文學課程的發展方向提出建議，並為在中學中國語文新課程中推行文學教學所遇到的理論和現實問題，找出解決的辦法。本文通過對本科三代課程的反思，而提出對未來第四代文學課程的展望。

關鍵詞

中國文學科，學校語文課程，語文教育，文學教育，審美學

Abstract

Because of the long history of colonial rule, Hong Kong has a special political and socio-economic environment forming a cultural background which is very different from Taiwan and the Mainland. Therefore, the tradition of language teaching is also different from across the Taiwan Strait. The establishment of Chinese literature as an independent subject is a good example.

The syllabus of this subject has passed through three generations. Its development was full of obstacles, and the syllabus is still not ideal and needs improvement. However, if we base on the present syllabus and study the development from theory to practice, we are still able to make suggestions on the future development of the syllabus and Chinese literature education by investigating its basic idea, aim, subject content, implementation and assessment. This may also help to solve the problem of implementing literature education in the new Chinese language syllabus. This study involves rethinking of the third generation syllabus to suggest a future (fourth generation) syllabus.

Keywords

Chinese literature syllabus, school language curriculum, language education, literature education, aesthetics

序言

為了配合推動文學教育的歷史機遇和香港語文教育改革的契機，筆者以香港中學會考中國文學科(以下稱「本科」)課程為研究對象，以香港特殊的社會文化環境為背景，研究本科課程與教學的特徵與未來發展的方向。

研究兼採質化與量化的方法，利用課堂觀察、訪問晤談、文件分析和問卷調查等方法，進行課程實施的個案研究。研究重點是文學課程實施的特徵，包括文學教學的目標、內容、方法及評估，以及實施課程與文件課程的差異。

透過對本科三代課程的回顧，瞭解本科課程的特徵及影響其定位與發展的問題；並從課程反思的角度去探討文學教學的本質、模式與取向、文學教材的選取與應用以及文學學習的評估與考試，從而建議本科課程的未來發展方向。

從個案研究的典型分析中，我們可以瞭解目前本科教學的現狀。從課程實施的角度來看，本科在課程目標方面的表現最為理想；課程內容方面偏重應試教育，缺乏課外閱讀指導與文學創作；教學方法上仍然傾向傳統講述法，未能靈活運用教學活動；學習評估方面完全依照課程綱要的建議，採取保守的做法。總的來說，本科課程實施，在目標、內容、評估方面都能達到文件課程的要求，唯有在教學方法的運用上，仍待改進。

綜合以上的研究結果，並參考本科師生對課程與教學的意見，筆者提出對本科課程未來發展的建議，把課外閱讀教學和文學創作加入課程，並引入校內評估機制；在新高中課程發展方面，建議保留本科作為文科生的必修科和理科生的選修科，並發展「文學文本」取向的文學課程，以銜接中國語文課程。

一、語文、文學——教學目標迷思的第一代：中國文學課程(1972-1977年)

根據筆者對此時期五套中國文學教科書內容的分析，可以看出當時語文、文學的教學取向未明，內容選取界限不清，令人有混淆的感覺。原因是語文、文學分科初期，兩科都只是考試課程，課程綱要和教學指引均欠奉，而兩科所選範文，其中七篇又是相同的，在教學上如何分別處理，考試題目有何異同，教師和出版商都很模糊，出版社只能遵照前教育署頒佈的考試課程和會考試題命題綱要編寫教科書，為了方便起見，在資料搜集和編寫方式上難免雷同(註1)。所以，可以說第一代文學課程既掌握不到文學教學的目標，亦無法截然劃分語文、文學的教學內容和取向，自然就無法解決考試的問題了。

語文、文學分科初期，由於只有考試課程，沒有課程綱要，也未能提供教學方法和教學原則的指引，於是教科書編者仍然囿於傳統語文教學融國學、文章學、文學於一爐的觀念，語文課本內容廣泛，舉凡字、詞、句、篇、修辭講話、文法講話、作文法講話、文學史講話(註2)、成語摘錄(註3)等，無所不包，相容並蓄，唯獨缺乏現代意義上的聽、說、讀、寫的語文運用能力訓練，試想語文教材皆文學作品，而且大部分是古典文學作品，中學生如何有能力從中學習模仿現代生活所需的讀、寫能力呢？於是「語文工具論」名存實亡。明顯地，這仍是受傳統語文教育積弊的影響，只注重語文知識和文學史知識的灌輸；再者，教科書編者對文學教學的認知，亦是囿於文學史知識、文學理論，偏重知識的灌輸和記憶，而忽略真正意義上的文學教學，教科書只提供文學作品寫作技巧分析的訓練，而絕少文學鑒賞和審美情趣的培養。在教師方面，又因礙於以前學習語文的心理定勢，從經驗中培養出對語文教學的觀念和習慣，「怎麼學就怎麼教」，承襲傳統語文教學串講式、灌輸式的程式化教學法，依時代背景、作者生平、詞語

解釋、課文理解、寫作技巧、分析欣賞的步驟教學，以為教完這些項目就完成了教學任務。久而久之，這樣的教學就形成了公式化，僵化了教學內容和過程，束縛了教學的藝術性。另外，又由於教師對文學本質的認識不足，未能因應文學作品的性質，真正發揮文學教學的功能。例如，教師對白話詩教材方面的意見（註4），可見教師偏重文學理論的灌輸，而忽略詩歌鑒賞的審美意義與再創造活動。由於教師對文學鑒賞沒有認識，自然教學時就會偏重文學（史）知識和文學理論的灌輸了，這種教學取向只會造成死記硬背、生吞活剝，毫無情趣可言，不能切合學生日常生活的需要。這樣，文學課程只會是形式上的獨立科目，卻完全沒有實質上的文學教育意義，和語文科的分別不大。結果是兩敗俱傷，既達不到「科目分工」的原則，亦無法培養學生的語文能力和文學修養，更遑論培養學生的審美情趣和審美能力了。那麼，文學教學應該教什麼？要探究這個問題，就要思考文學教學的本質為何？從文學的性質與內涵探討起，才能歸納出文學的特點與規律，作為文學教學的參考。

二、學術取向——學科知識體系與文學史教學迷思的第二代：中國文學課程（1978-1989年）

總結筆者對此時期課程與教材的分析，經過多年來的語文、文學分科教學，大多數的學生和教師已頗適應，語文科著重語文運用，文學科著重文藝欣賞。由於香港的教育制度是考試領導教學，中學會考對學生升學和就業的影響重大，故校內考試、測驗，甚至教師的教學都以會考為依歸，分科的概念非常明確。可以說，這一時期的課程與教材、教法已能照顧到文學教學的特質，與語文教學分工。這個課程由1978年開始實施，並在1980年舉行第一次的中學會考，一直實施到1989年。蘇輝祖（1992）認為，自從1977年中四、中五階段的「中國語文」和「中國文學」兩個新課程頒佈與施行以後，中一至中五的中文科教學，成為一個完整的系統，在教學目標、教學範圍、教學原則及教學方法等各方面都得到適當合理的配合，可以按部就班、循序漸進地施教；另一方面也澄清了一直

以來兩科課程之間的混淆，使教師知道著力的所在，而學生也可以就自己的性向、能力和需要，作適量、合理的深入研究。從這個角度來看，這時期的課程對香港未來中學中文科課程的發展和教學的改進，肯定是有深遠的影響的（蘇輝祖，1992，頁11）。雖然，這是一個規模完備的課程，課程組織進步、有系統、很全面，以建構完整的學科知識體系為目的，課程綱要從目標到內容、方法，說明詳細周全，巨細靡遺，由課程的角度來考慮，應是無可批評。但在實施方面，也存在一定的問題，例如課程緊密，學生程度參差，教節有限，施教困難，在教與學兩方面都產生許多問題（老權波，1981）。尤其是甲部文學史教學方面，因為要應付公開考試，困難就更大。例如，甲部文學史內容太廣泛，囊括古今，巨細無遺，講授無法完成；甲部文學史既泛，而乙部課文篇數有限；甲部所有，乙部多未能選，兩者不能配合，無法印證施教，《楚辭》未有入選，即是一例。乙部分組選教，有偏廢之弊（林章新，1992，頁26）。這些都是課程改革必須面對的問題。

從以上第二代文學課程的內容性質與課程發展看來，明顯地，是屬於學科中心課程，強調學科知識的內在性質與邏輯結構，注重學科體系的完整。這種課程的基本理念是：「學科是傳遞社會文化遺產的最系統、最經濟有效的形式；學科以合理的方式向學生提供有關的課程要素及其關係，而不是孤立的事實和概念」。所以，通常是採取分科課程的形式（施良方，1996，頁122）。這種學科取向的課程理念，視學生為不完整、不成熟的，重視發展學生的認知能力，訓練其學術研究的方法，既重視知識的儲存，又重視知識的運用。布魯姆的「記憶、理解、應用、分析、綜合、評鑒」六個層次的認知領域教育目標（Bloom, B. S., Krathwohl, D.R., & Masia, B.B., 1956），是最有影響力的認知過程概念，重視學生探究能力的培養。內容方面，注重學科的價值，促使學生在最值得學習的題材上（通常出現在偉大的作品中），獲得智慧的成長。這種學科中心的課程，教師的「教」屬主動，學生的「學」屬被動，也就是說，教師怎樣教，學生便怎樣學，常用的教學法以解說和探究為主。這樣的課

程設計，以學科的存在和發展為第一要務，課程必須反映學科本質。然而，學科專家對所屬學科結構應如何，仍有爭論。課程設計者往往無所適從，容易犯錯，或太重形式，專注過程，或偏重內容，又或流於普遍主義，什麼都要放入，不肯捨棄；而課程改革又僅重學科內容和教科書的調整，忽視學生心理、社會環境、教學生態、學校行政等因素的配合（黃政傑，1987）。這些因素都造成第二代課程範圍過於全面，內容專且繁，又傾向艱深，文學論述試題過大，忽視學生學習能力，違反循序漸進的教育原理（註5），與第一代課程比較，過猶不及，尤其是文學史範圍既博且專，與乙部課文編排次序不配合，學生欠缺基礎知識，違反學習原理。為教與學兩方面帶來沉重的負擔，未能很好地達成文學教學的目標——情意薰陶，反使學生怕讀文學，甚至厭惡文學，以致未能達至原來課程設計的理想，實在非常可惜（老權波，1981）。

當然，以上的看法只是就課程整體的設計來說的。其實，沒有一種課程是極端的某種取向的，通常會採取折中的方式。例如，本科課程綱要強調，在課程實施時，應兼顧教師的能力和學生的興趣（香港課程發展委員會，1977，頁12）。但如果教師不知道，或者教師不照做，無論課程綱要寫得如何好，也只是紙上談兵罷了。然而，到底學生的興趣、需要是什麼？如果一味照顧學生的興趣，而忽略知識，發展成反智主義，也不符合課程的實際（黃政傑，1987，頁124）。課程內容若過於強調社會文化，「易以兒童去適應社會，對教育採取功利主義的、工具性的看法，也忽視了社會的演進和發展」（Blenkin, G..M. & Kelly, A.V., 1981；歐用生，1994）；但「過於強調學科性質或知識結構，易使結構僵化，不適合於兒童的學習」（Kelly, A.V., 1977；歐用生，1994）。因此課程內容的選擇要考慮學習者的需要，其中最重要的因素是兒童的興趣。教師要利用兒童的興趣去達到學習效果，並協助兒童追求、組織其興趣，擴充並深化其興趣，使興趣成為一種內在價值（歐用生，1994，頁221）。

三、文學作品取向——文學作品與文學常識教學迷思的第三代（現行）：中國文學課程（1990年-現在）

總結筆者對此時期課程與教學方面的研究，十五年來，本科在課程規劃上，語文、文學分科的做法更加具體化和深化，至少在教學目標上是從二分法的角度去設想的，務求語文、文學有所分別，各有不同的教學重點（陳志誠，1992，頁41）。中國語文科的教學範圍，基本上仍以「讀文教學」和「寫作教學」為中心，但內容擴大了，包括閱讀、寫作、聆聽、說話、思維、自學等各方面能力的訓練，但教學重點比較忽略文學欣賞，而強調聽、說、讀、寫四種語文運用能力的發展。這可以說是中學中國語文、文學分科的結果，但最主要的原因還是課程規劃和教學目標在取向上的轉變（陳志誠，1992，頁39）。

雖然如此，根據筆者對會考試題的分析，語文科的會考試題，竟然與課程綱要的教學目標背道而馳，包含有「文學欣賞」成分的題目，如修辭技巧賞析、文體認識、作品的表現手法等。如果語文科老師的教學是「考試」導向的，相信就會違背了課程綱要「科目分工」的精神，這是「掛羊頭賣狗肉」呢，還是已經體認到作為母語的語文教學的本質在於文化傳承，是不可以與文化的載體文學分家的？而語文、文學本為一體，從近年來的考試趨勢看來，文學科也很注重考核學生的基本語文能力和創意思維，加上摒除了一些學術性較濃的範疇，如文學批評理論等，只考學生本身對文學的感受和體悟。而且，香港中學會考課程的教學與教科書的編寫，多是由考試主導的。所以，我認為未來中學中國文學科的教學應該會有更多的「文學性」而減少「學術性」。

從以上對第三代課程的反思，現行課程算得上是一個理想課程，從教育學與課程發展的觀點來看，為了配合學生學習的興趣與需要，課程是不斷向前發展和進步的。但也正因為新興的認知理論和學習理論的不斷推陳出新，使我們認識到學生的學習，是根據以往的知識和經驗，不斷建構新的知識和經驗，不再是線性學習，孤立的、片段的知識已經不能滿足學生的求知慾。所以，在課程發展的過程中出現鐘擺的現象

也是很自然的。似乎「一代之文學」和「文學常識」（第三代課程）也不能滿足教與學的需要。下面筆者從教師、學生與教材三方面來分析：

（一）教師對文學教材選取的態度未必適合學生的需要。例如，文以明道、道德教育、經典文學作品、語文教育不牽涉政治思想（香港語文教育的傳統）、文字淺顯易明（根據筆者對73位文學科教師所作的問卷調查研究，現在教師的觀念有了轉變，文字的深淺已不是教師選擇文學教材最主要的考慮因素）。其實，文學作品除了有道德和情感的教育意義之外，還應該具有優美的情趣，才能感染讀者。中學生的美感傾向和審美的情感體驗不同於成人，他們對鮮明、生動的形象較容易產生美感。因此，文學科的教材，適宜選擇「文情並茂」、「情節引人」的優秀作品（許惠平，1987）。有些內容豐富、意境深遠的作品，未必大部分學生能體味其中的意趣和境界。例如，根據筆者問卷調查的結果，學生最不喜歡的三課書，依次是：豐子愷的《漸》、吳均的《與宋元思書》、曹雪芹的《接外孫賈母惜孤女》。根據這些研究的結果，我們發現學生對文本的喜好或厭惡，即他們對文本的接受，與文本所屬的語言（文言文、白話文）、文體（古體詩、駢文、章回小說、白話小說、元雜劇、散文）關係不大，反而和文本的內容思想和蘊含的情感關係較大。又學生不太同意「小說戲曲作品多屬節錄，難窺全豹，不適合選作教材」（ $M=2.85$ ， $SD=1.01$ ），可見小說戲劇的情節吸引學生，是否屬於節錄或篇幅太長，並不是學生考慮的因素。因此，不能純用成人的標準來編選文學科教材和指導學生閱讀。

（二）經典文學未必適合作為文學教材。例如，根據筆者問卷調查的結果，學生不喜歡《水滸傳》的《武松打虎》一文，原因是方言口語太多，不易明白；而《紅樓夢》的《接外孫賈母惜孤女》則是人物、場景太多，故事內容不吸引。

（三）學生有求知慾，孤立的文學常識不能滿足學生的學習需要。例如，問卷調查中，學生對「只重點學習文學常識，不要求全面深入認識文學史」一題的同意度偏低（ $M=3.14$ ），與教師對此項的態度偏高

（ $M=3.78$ ）不同，這是頗耐人尋味的。其實這個結果與筆者對學生所作的訪問吻合。多數學生求知慾望強，不滿足於零碎片段的知識，當文學常識激發起他們的學習興趣時，他們會主動尋找歷史書或文學史來讀，希望知道多些歷史的脈絡。由此可見，教師只是認同課程設計，卻未能深入瞭解學生的學習心理，以致對學生學習文學的情況有誤解。所以，未來設計文學課程時，不應該因為顧慮學生的學習負擔，而因噎廢食，應該讓學習內容有擴展的空間，不要窒礙學生的學習。

（四）文學教材的內容未必一定要健康正常的，負面的、悲慘的、反映社會黑暗面的，只要能觸動學生情感的，一樣可以成為好的文學教材。例如，根據筆者問卷調查的結果，最多學生最喜歡的課文依次是：詩經《碩鼠》、魯迅《祝福》、李白《月下獨酌》。

基於以上的分析，我們須要進一步思考「文學文本」與「文學教材」的關係：文學文本適合選作中國文學教材嗎？什麼樣的文學文本適合作為文學教材？要解答這兩個問題，可以從讀者對文學的接受和文學社會學的角度，結合歷史、文學和教育的觀點，去探討文學文本選取的原則及其在文學活動中的應用。

總結以上對本科三代課程發展的研究，從各時期課程綱要、教科書和會考課程的比較結果看來，隨著時代的轉變、普及教育的推行（註6）、學生素質的改變，課程與考試亦不斷轉變，至於課程內容難易的趨向則很難一概而論（註7），事實並不是一般人想像中的課程愈趨簡單化和學生水準愈趨低落的想法。反而，隨著語文、文學分科教學的開展，人們對文學教學的目標與取向，觀念愈來愈清晰。雖然語文教學的本質不能截然劃分為語文和文學，但是卻有教學重點與取向的不同；加上配合會考試題的取向和時代的進步，本科教學資源（包括教科書和教師用書及手冊）愈來愈能配合文學教學，提供豐富的教學資料及圖片，既能引起學生學習文學的興趣，亦方便教師教學。只要教師對本科教學抱有濃厚的興趣和熱誠，就一定能培養學生學習文學的興趣與能力。

另外，本科會考試卷一，也經歷了三個不同時期的轉變，擬題形式和考試內容有很大的變化。第一代

是寫一篇六百字的「文學論述」，缺點是如果學生學養不深，論述內容易流於空泛，不易溫習把握；第二代表面上是有了文學史的學習範圍，但內容巨細靡遺，由點到線到面全要讀，學生能力難以應付；第三代有鑒於此，將文學簡史改為「文學常識學習重點」，是「點」的學習，中六文學科則是「線」的學習，到了大學中文系才學「面」，可以說是一個點、線、面一貫的課程設計。而第三代會考試卷一，除了甲部測文學常識問答，題目內容趨向淺顯，不鼓勵學生作過於精深的研究外；乙部文學作品賞析，則全為課外作品，鼓勵學生生活學活用，培養文學欣賞能力。由此可見，本科課程的教學與評估，已能順應時代的趨勢和因應學生的能力而轉變，靈活設計課程。因此，本港語文和文學的分科教學也就穩定下來。現時，本科課程的運作暢順，與語文科相輔相成，互補不足，在未來高中課程發展的藍圖裏是值得保留的一科。希望將來亦能在現時的基礎上，繼續完善本科課程，為中學生提供一個理想的文學教育，作為人生的圭臬。

四、「文學文本」取向——第四代文學課程的展望

總結對本科課程的研究，筆者認為本科有繼續存在的價值。在香港這個功利掛帥的社會，本科成立至今33年（計自2005年），可以說是個異數。通過文學知、情、意的教育，學生接受到完整的全人教育，受到情感薰陶，淨化心靈，培養正確的人生觀和價值觀。所以，文學教育才是超值的教育（蘇文耀，1987，頁203）。在回顧本科課程的歷史和現狀的基礎上，我們從反思的角度，參考對文學理論與課程實施的認識，建議本科課程的未來發展方向，希望對語文教師有參考的價值。至於，如何具體落實到教學中去，就有待語文教師根據自己的理解和教學經驗，去設計有效而又創新的教學方案了。

（一）本科課程的未來發展方向——「文學文本」取向的文學課程

本科創始至今，經歷了三個不同時期的課程，各自有其要面對的問題。那麼，展望未來第四代的文學

課程應該是怎樣的呢？根據研究結果的推論，應該是「文學文本」（註8）取向的文學課程。這裡採用「文本」（註9）的概念，主要在強調文學課程的目的在文學審美能力的培養，而作為審美對象的文學作品本身就留有許多藝術空間，容許讀者去填補和再創造，也正是不同時代、不同社會和不同階層讀者的「心靈回應」和「創造性讀解」，文學文本才不斷更新它的生命力（劉安海、孫文憲，2001，頁96-97）。文學本身具有繁富的內容與渾然天成的作用，文學解讀則是給予分解和辨析。因此，把文學作品視為「文本」，可以用多種方式處理，方便學科「整合」（黃繼持，2003，頁68）。這個「文學文本」取向的課程發展方向是以回歸人文精神，開闊學生的時代視野，認識多元文化，培養審美情趣和文化修養為基本理念。基於文學的特質是「審美」，而提出以審美教育為中心維度，結合文化教育和語言教育，採取「讀者反應」（註10）和「對話交往」（註11）的教學取向，發展有效教學的模式（註12），主要包括：情意目標導向（註13）的文學教學、能力為本（註14）的文學教學、過程模式（註15）的文學教學、建構主義（註16）的文學教學；教材方面，除了選取古今中外的經典名著，還應增加多元文化的文本（註17），選取標準以富有道德內涵和情感素質的內容為主；而文學教學的目標是要建構學生對漢語規律的審美能力和分析能力，培養語感，並豐富和更新學生的認知範式，優化和擴充他們的情感體驗，從而深入認識中國文化的價值，使成為終身受用的有用知識。這也就是中國文學教學的價值所在。所以，本科不但不可以取消，還要將它擴充成為新高中課程的核心課程，使成為所有高中生的必修科，讓它與語文科共同肩負起培養學生語文能力的任務，否則，至少也應該成為文科生的必修科、理科生的選修科，提供多元化的課程，讓學生有選擇的機會，可以充分發展自己的性向，為將來升學或就業作好準備。

這個「文學文本」取向的課程發展方向正符合本港中國語文教育學習領域新課程的發展方向。基於這個取向，筆者對本科課程有以下的具體建議：

1. 正式把課外閱讀列入教學和評估的範圍，增加文

學文本的閱讀指導和討論。

2. 明確標示文學賞析的課外作品，而且在指引內指示教師指導學生的方法，以減輕學生的負擔和教師的工作量。
3. 學生必須閱讀經典文學名著和多元文化文本，而且須兼及古今中外。
4. 增加文學創作的內容和評估(包括校內評估和公開試)，激發學生學習文學的興趣和創作意欲。
5. 配合新的中六中國文學課程，改「文學常識」為「文學基礎知識」，以方便加入一些文學基本理論和文學批評方法的知識。
6. 採用靈活的方式教學，培養學生的自學能力，以多元化方式組織學習活動，讓學生參與、思考、討論及發表意見。

總之，生活知識愈豐富、感情愈細膩、愈富有理想和較多藝術經驗的學生，才是文學學習更合格的主體。這說明了要把握文學欣賞和文學創作一樣，「功夫在詩外」。所以，要搞好文學教學，不僅要抓緊課內，而且要重視課外；擴大學生的生活面，豐富他們的人生經驗，培養他們的文藝修養，發展他們的個性才能，提升他們的審美能力。在面對升學考試的壓力下，如何真正教學，使學生不只是會應付考試，而能學好文學，這是我們文學教育工作者需要努力的(王紀人，1995，頁60)。

但是，要強調的是，當我們以新的文學觀念為參照來思考文學教學時，也不能一概而論地用文學的規律去取代語文教學的規律。只希望教師在教文學篇章時，能運用新的文學觀念去提高學生學習的興趣和教學水準；並且隨時緊貼文學的新發展，來調整自己教學的方向(王紀人，1995，頁62)。

所以，在提出這個課程取向的同時，我們還必須深思一個問題，那就是，長期以來，傳統文學和現代文學研究彼此割裂的現象。當今的學術、文化研究都不可能避開全球化的傾向，尤其是近年來出現的走向世界的口號，使學術和文化研究上的許多觀念漸趨一致，但是古今文學研究割裂的情況，卻仍須「彌縫」。其實，「突破傳統」、「勇於創新」

的特色是古今文學藝術共同的趨向(註18)。面對今天資訊和文化交流頻繁的世界，文學教學也要採取最有效、最能解決問題的方法。當然，研讀文學也有主流的典範，新方法不一定都用得上，但研究者、教師和學生都應該注意新觀念、新嘗試，而且，在運用的時候，不應該局限在古代或現代文學(註19)。可見文學理論也沒有絕對的古今的差別，我們教師處理古代文學或現代文學，合理的態度應是盡量採用可解決問題而又容易掌握的方法。時至今日，我們不僅要打通古今、中外的隔閡，還要去除各學科之間的樊籬，如果有一天，中學裡的古典文學、現代文學的研究和中國文學、外國文學的研究，同樣受到關注，態度一樣積極，所採用的方法沒有明顯的分歧的時候，那麼我們的文學教育就走上成功之路了(鄧仕樑，2002，頁8-20)。

結語

過去半個世紀以來，流行的教育模式有三種：傳授式、以學生為中心式、促進式。傳授式是傳統教學法，以教師充當主動的學科知識專家，而學生則為被動的知識接受者；以學生為中心式，則以學生的需要為注意的焦點，結果反而動搖了教師教學的權威，喪失了教育工作的文化和政治成分；促進式較新，注重科學技術，以學生學習為中心，教師卻成了「幹事」(manager)，只要能指點學生好的網站、組織課題、解決學生問題就行了，並不指望教師有什麼作為。但是，近年來，為了適應全球化市場經濟，教學的目的是培養國際公民(大衛·傑佛瑞·史密斯著，郭洋生譯，2000，頁91)，各國課程改革的趨勢是打破學科界限，以跨學科或多學科的方式改進課程(施良方，1996，頁124)。最新的闡釋學教育學也主張，教師應擔當起文化「調解人」(mediators)的角色，而不僅僅是傳授者或幹事的角色，教師必須具有廣博的知識，擁有一定的能創造性地解釋各種資料的能力，以便與各國的人、社會及文化建立互相聯繫的感覺，促進民族與文化之間的相互理解，謀求人類更好的生活。這樣的教育模式，準確地說，不是「接受」

教育，而是帶著一種開放的態度，尋求理解真理的途徑，這種闡釋性的課堂教學方式是「對話」。其間，「教師有能力以學生感到受益匪淺的方式對文化和資訊進行解釋，就像一溪流水，既流過生活，又是生活的源泉」（大衛·傑佛瑞·史密斯著，郭洋生譯，2000，頁88-89）。傳統文學教學的方式是知識的灌輸，教師將自己對文本的理解傳輸給學生，課堂上的問題也是預設的，一早已有了答案，並不鼓勵學生根據自己的想法來回答。這種教學方式忽略了學生文學接受的主體性和過程，不注重學生自己對文本的理解

與闡釋，更忽視了學生建構文學意義的可能性。美國學者斯坦利費什說：「讀者製造了他在文本中所看到的一切」（斯坦利·費什著，文楚安譯，1998，頁4）。這種與我們的歷史文化進行會話的詮釋的觀點，為課程提供了一個新的概念：「課程不只是傳遞知識的工具，也是創造和重新創造我們和我們的文化的工具」（小威廉姆E. 多爾著，王紅宇譯，2000，頁188）。以上所論述的闡釋性課堂和對話交流的方式，將是未來中國文學課堂教學的發展方向，也是我對有志於中國文學教學教師的期許。

註釋

1. 除了集成圖書公司以外，其餘四間出版社都是由相同的人主編語文和文學教科書。至於集成出版的《中國語文》和《中國文學》課本，在編輯體例和內容上有很大的不同：《中國語文》編輯綱目有八項：解釋題義、作者事略、隨文注釋、隨文語譯、辭句詳注、內容研究（包括：文體、文旨、取材三項）、章法研究（行文方法）、作業練習（課文問題），較之《中國文學》課本的編輯綱目只有五項：題解、作者、作法分析（附於文內，說明其佈局命意）、注釋、問題討論，內容豐富得多。雖然如此，比較這兩套書的語文、文學教學取向，仍然不覺有什麼太大的分別，語文課本的作業練習除了課文問題，亦只有詞語解釋和翻譯成為語體文的題目，完全沒有所謂與語文運用有關的練習題。
2. 以上四種講話均作為補充材料，附刊於現代教育研究社出版的《中國語文》各冊之末。
3. 經緯圖書社出版的《中國文學》與該社所編的《中國語文》比較，只少了「成語摘錄」一項，而且兩書相同課文的內容編寫毫無二致。
4. 有老師提出：應選錄一、兩篇有關新詩創作理論、新詩分期及派別或各時期不同風格的代表作。參見《天主教教區中學中文科教學研討會報告書》，香港：教區中學中文科主任聯會，27-30頁。
5. 與第一代課程比較，過猶不及，尤其是文學史範圍既博且專，與乙部課文編排次序不配合，學生欠缺基礎知識，違反學習原理。
6. 根據1965年《教育政策白皮書》，香港在1971年開始實施免費小學教育；根據1974年《香港未來十年內之中等教育白皮書》，香港從1978年開始實施九年免費教育，並以中學學位分配辦法取代升中試。
7. 第一代課程文言文佔73%；第二代課程文言文所佔的比例，第一組詩詞選是84%，第二組文選是77%，第三組小說戲曲選是46%；第三代課程文言文佔77%。除了第二代課程中的戲曲小說多選白話文以外，其他詩詞、散文部分，文言文所佔的比例都要高於第一代課程，可以說打破了一般人印象中以為課程愈趨簡單化的想法。
8. 文學文本是作家創作的產物，又是讀者再創造的對象，所以文學文本又具有開放性，讀者對文本意義的感受或闡釋，很可能與作者賦予文本的意義不一致，甚至相反。而作為作者與讀者的仲介，作為文學活動的產物，文學文本又具有可以脫離主體的相對獨立性，是一個允許「釋意」，也需要釋意的對象。可以說，文學文本是一個富於生命力的有機體。參見劉安海、孫文憲主編（2001）《文學理論》，華中師範大學出版社，94頁。

9. 「文本」原是英文“text”，本義是正文、原文的意思。現在人們用來稱單獨的文學創作成品，表面上，與「文學作品」所指的意思差不多。但它們之間的運用，卻表現出文學觀念的轉變，過去人們慣於把作品視為內容與形式的組合，而「文本」則有「明顯的針對性」，更接近「文學創作」的實際，體現了文學觀念向「文學本體」靠攏，強調文學內部因素的重要，注重文學的感性存在方式，文本的基本構成和狀貌與文學的物質形態應是一致的。參見董學文、張永剛（2001）《文學原理》，北京大學出版社，152頁。
10. 就是所謂的「讀者反應批評」(Reader-Response Criticism)。關注讀者的閱讀經驗和閱讀過程，認為閱讀是一種活動，必須讀者參與，讀者的閱讀體驗是對文本的一種反應，文本作為一種陳述，只是對讀者的行為起作用，而不是可以從中獲取資訊的儲存物，「語言和文本的事實是解釋的產物」，既然是讀者創造文本的意義，那麼，不同的讀者就會對同一文本有不同的看法，文本的客觀性也就消失了。參見(美)斯坦利費什著，文楚安譯（1998）《讀者反應批評：理論與實踐》，北京：中國社會科學出版社，1-5頁。
11. 人們可以超越時間、空間的限制與不同時代、地域的文本或觀點進行對話，豐富自己的體驗，傳承文化。在文學教學中，對話包括師生雙方、學生之間、學生與文本、教師與文本之間的多重交叉對話。教師的角色被重新建構，成為「內在於情境的領導者，而非外在的專制者」。參見(美)小威廉姆E. 多爾著，王紅宇譯（2000）《後現代課程觀》，北京：教育科學出版社，238頁。
12. 陳厚德提出有效教學的兩種基本模式：(1)「啟發式講授——有意義接受」(的)教學模式；(2)「啟發式指導——有意義發現」(的)教學模式。這兩種模式都是以「學生的學習」為中心，既重教又重學，結合教師的主導作用和學生的主體作用。
13. 根據文學學習的性質，文學教育應該兼顧認知、情意、和技能三方面的目標，但是，基於文學的本質是審美，是文學接受，是感知、體悟、共鳴、淨化的情感教育，所以，文學教育應該以審美的情意教育為主，結合認知和技能的訓練。
14. 根據文學學習的目標，學生不但要理解作品的內容，還要說出自己對作品的感覺和意見，又要能針對作者或別人的觀點作出評價，甚至提出文學理論為自己的見解辯護。其實，就是必須具有對文學作品審美、判斷及評價的能力和 cultural 素養。可以說，文學學習的目標是多元化的，注重能力的培養和方法的獲得，所以，文學教學的內容自然包括各種能力的培養和訓練，以能力為本了。
15. 文學教學方式注重感知、體驗，活動歷程非常重要。所以，採用「過程模式」較為適合。
16. 建構主義教學理念，是以學習者為中心的教學主張，認為個人在與環境的互動中，會根據自己已有的經驗和知識，主動建構知識而不是被動接受已結構好的知識。因此，教師應為學生提供有利於主動建構知識的環境，幫助學生學習與成長。參見張世忠（2000）《建構教學：理論與應用》。臺北：五南，109頁。
17. 指各種民族（包括少數民族）的優秀文學創作。
18. 這正如劉勰所言「愛奇之心，古今一也。」而無論中國與西方，關於「古典」的概念，在藝術上有相當一致的看法，即「均衡、清晰、嚴謹、自我制約、合乎規範。」反之，對「現代」的看法，則不免有「放縱、隱晦、任意發揮、打破常規」等意味。而要突破古典與現代之界限，或者銳意創新，或者回歸傳統，兩者之間沒有矛盾。參見鄧仕樑（2001）《新世紀的古典文學——中國文學的古典意義》，載《人文學刊》，香港：香港中文大學文學院，161-176頁。

19. 例如，有人提出現代詩歌語言的特色是隱喻和矛盾的話（Paradox），也同樣適用於李商隱的無題詩和陶淵明飲酒詩中的名句：「結廬在人境，而無車馬喧」。現代新批評理論注重文本、強調細讀原文(close reading)的研究文學的方法，與劉勰《文心雕龍》所提的解讀文學的方法：「批文以入情」和「六觀」，從作品的各方面去衡量文情，卻不提「觀生平」、「觀時代」的知人論世的觀點，可以說是不謀而合。參見鄧仕樑（2002）《現代性與古典精神——試論中國古代與現代文學研究的割裂問題》，載《文學論衡》，第8-20頁。

參考書目

- (美) 小威廉姆 E. 多爾著，王紅宇譯（2000）。《後現代課程觀》。北京：教育科學出版社。
- (美) 斯坦利·費什著，文楚安譯（1998）。《讀者反應批評：理論與實踐》。北京：中國社會科學出版社。
- 大衛·傑佛瑞·史密斯著，郭洋生譯（2000）。《全球化與後現代教育學》。北京：教育科學出版社。
- 王紀人主編（1995）。《文藝學與語文教育》。上海：上海教育出版社。
- 老權波（1981）。《香港中四、中五級中國文學科課程甲部之檢討報告》，未發表。
- 林章新（1992）。〈香港中國文學科課程的過去和未來〉。《中文通訊》43期，頁26。
- 施良方（1996）。《課程理論——課程的基礎、原理與問題》，頁122-124。北京：教育科學出版社。
- 張世忠（2000）。《建構教學：理論與應用》。臺北：五南。
- 陳志誠（1992）。〈從課程規劃的變化來看本港中文教學的發展〉。《中文通訊》43期，頁39、41。
- 黃光雄等譯（1983）。《認知領域目標分類》。新竹：新竹師專出版。
- 黃政傑（1987）。《課程評鑑》。
- 黃繼持（2003）。〈關於「中國現代文學研究」的一二省思〉。載《現代化現代性現代文學》。香港：牛津大學出版社。
- 董學文、張永剛（2001）。《文學原理》。北京：北京大學出版社。
- 劉安海、孫文憲主編（2001）。《文學理論》。武漢：華中師範大學出版社。
- 歐用生（1994）。《課程發展的基本原理》，頁200-202、221。臺北：復文。
- 鄧仕樑（2001）。《新世紀的古典文學——中國文學的古典意義》。載《人文學刊》，頁161-176。
- 鄧仕樑（2002）。《現代性與古典精神——試論中國古代與現代文學研究的割裂問題》。載《文學論衡》，頁8-20。
- 蘇文擢（1987）。〈從通識說到美化人生〉。載《濠加室叢稿》，頁203。
- 蘇輝祖（1992）。〈香港中文科教學的發展〉。《中文通訊》43期，頁11。
- Bloom, B.S., Krathwohl, D.R., & Masia, B.B. (1956). *Taxonomy of Educational objectives-The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, N.Y.: MacKay. 1956.
- Blenkin, G.M., & Kelly, A.V. (1981). *The Primary Curriculum*, London:48. Harper and Row.
- Kelly, A.V. (1977). *The Curriculum-Theory and Practice*, London: Harper and Row.