

香港初中現代文閱讀教學中 篇章的銜接分析研究

張燕珠*

香港公開大學教育及語文學院

香港中學中國語文科由「文選型」範文教學，到「單元式」主題教學，再到結合主題和範文的教學，無論課程如何改革，篇章教學仍然是整個課程的核心，都是連繫學生的閱讀能力。一般篇章教學的模式，是從字詞句到段落到篇章，予人「見樹不見林」的教學觀感。篇章教學應該從層面上分析與語言有關的篇章。層面，即語法銜接層面、詞彙銜接層面和段落銜接層面。層面能夠銜接各項篇章成分，並起連貫作用。本文以系統功能語言學理論體系為研究方法，分析初中記敘文閱讀教學中篇章的照應、省略、替代、連接、重複、同義、上下義、局部和整體關係及搭配，落實篇章銜接與連貫的篇章意義。在篇章分析和教學中，強調語法銜接層面及詞彙銜接層面，把割斷了的語言化篇章教學化為連貫達意的作用。於此，本文提出教學導入的建議，以期語文教師思考引入銜接理論於閱讀教學之中。篇章的銜接分析，在現代記敘性篇章教學中優勢很明顯，惟在適用的學習階段及語體篇章上存在着局限。

關鍵詞：中國語文；閱讀教學；篇章教學；銜接理論；篇章語法

自 2002 年起，香港中學中國語文科實施課程改革，中一級起引入以能力導向的單元教學，不設指定學習材料，逐步取代範文教學。教學原則主張安排廣泛閱讀活動，積澱語感（課程發展議會，2001），改變固有的教科書觀念，選取多元化的學習材料。2014 年，香港教育局詮釋課程不設範文的精神，是讓學校自設校本學習材料，從初中 600 篇和高中 300 篇參考篇章中選取古今篇章，以照顧學生學習的多樣性（課程發展處，2014）。中期檢討結果表明，高中中國語文於 2015–2016 學年的中四級開始，加入 12 篇指定文言經典學習材料，以作學習及公開試考核之用（課程發展處，2015a）。無論課程如何改革，由「文選型」範文教學，到「單元式」主題教學，再到結合主題

* 通訊作者：張燕珠 (cycblue1618@gmail.com)

和範文的教學，篇章教學仍然是整個課程的核心，都是連繫學生的閱讀能力。香港中國語文教育課程發展方向共有八項，其中兩項是針對閱讀，就是「開放學習材料，重視經典閱讀」和「拓寬閱讀面，增加閱讀量，提升閱讀深度」（課程發展議會，2017，頁6）。篇章與閱讀教學息息相關，涉及課內和課外閱讀的關係，圍繞提升學生的閱讀理解、策略等能力。學習材料的多樣性，發揮不同的閱讀教學效能。

本文提出，篇章教學應該從層面上分析與語言有關的篇章。層面，即語法銜接層面、詞彙銜接層面和段落銜接層面。層面銜接各項篇章成分，並起連貫作用。建基於系統功能語言學理論體系，本文分析香港中學中國語文學習中參考篇章教學裏的照應、省略、替代、連接、重複、同義、上下義、局部和整體關係及搭配，落實篇章銜接與連貫的篇章意義。中學中文篇章，包含具體語境和篇章語法，探究各種語言形式在具體語言環境下的語用功能，結合上下文剖析銜接的表現形式和實踐意義，並進一步掌握閱讀策略。銜接理論應用在中文篇章中，把割斷了的語言化篇章教學化為連貫達意的作用。所謂語言化篇章教學，即教師的「串講法」，講授詞義、詞類、句法、修辭等成分。現時，一般篇章教學的模式是從字詞句到段落到篇章，予人「見樹不見林」的教學觀感。教師公式化講授使學生學習乏味，難以培養學生的閱讀能力。本文期以篇章語法分析中學中文篇章的銜接，落實在篇章教學中建構現代文閱讀教學的理論基礎。

文獻探討

中學中國語文閱讀策略與教學

就閱讀教學而言，有「文選型」及「單元式」兩種。「文選型」的概念，主體是範文，課文之間聯繫較少，孤立地以單篇帶出語文知識和能力（周漢光，1998），而「單元式」是以不同的教材作完整的教學單位（周漢光，2001），即主題教學。這個發展路向，落實主、次學習目標，設計適應校本精神的單元課程，以及精選內容和壓縮數量（周漢光，2001）。閱讀策略中精讀、略讀和速讀的功能，在單元教學的應用更加分明，增加學生的閱讀量，惟閱讀深度成疑問。這種從知識傳授到能力訓練的轉換過程中，閱讀策略教學成效受到關注。劉潔玲、陳維鄂（2003）從認知策略教學，檢討中文閱讀策略課程教學內容、閱讀策略和理解、閱讀動機。在教導不同閱讀策略、運用多元化教學法、訓練學生思考能力等，有一定啟示。而教師的閱讀教學觀念和教學模式，直接影響落實單元教學的教學效能（劉潔玲，2007）。從知識導向轉為能力導向，教師仍然以教科書為主，着重分析課文和教授文體技巧。從課程實施評鑑角度，黃顯華（2006）檢討香港初中中文課程的改革，其中一項建議是閱讀推廣的教師培育與專業發展。無論是工具性或人文性教學觀念，教師沒有完全否定

範文教學的重要性。範文教學和主題教學離不開篇章教學，在課程內容及閱讀範疇上仍然領導其他範疇和能力。

由閱讀範疇延伸的閱讀研究有很多方面。Goodman (1994) 提出「自上而下」(top-down model) 的閱讀模式，即是以閱讀文本的篇章導入為先，從學習者的認知層次揣測、推理、驗證篇章的意義結構。這種模式補充傳統閱讀教學中「自下而上」(bottom-up model) 的模式 (Gough, 1972) 的不足之處。Van Dijk & Kintsch (1983) 認為閱讀過程是讀者整合作者的謀篇布局、篇章的邏輯推進，以及句子之間的時間、邏輯、因果連貫及其關係，是由語義的微觀結構轉為宏觀結構的較高層次結構。祝新華 (2004) 和鍾竹梅、廖先、祝新華 (2017) 提出六層次閱讀能力系統，即複述、解釋、重整、伸展、評價和創意，由低層次能力至高層次能力。與課堂提問的閱讀研究涉及「低層次問題」過多而「高層次問題」過少、課堂教師提問的數量及學生思考時間等難點不同 (鍾竹梅等, 2017)，這種以課堂提問認知層次為主導的閱讀教學模式，是現時主流的語文閱讀實踐和測試方法，但誠如鍾竹梅等 (2017) 所言，應該因應語體、體裁、教節等調適提問的層次及策略。

現代文閱讀沒有文言文閱讀中的字詞句阻隔，便於剖析和理解篇章的深層意義。通讀全篇得其大要，再細讀內文揣摩推敲一些重要的詞句，最後再通篇領略思想內容 (張志公, 1994a)。這個看法，放在現今現代文的閱讀心理過程中亦合宜。按文體分析，記敘文閱讀心理可分為整體感知 (陳海量, 1994)、重點突破、綜合訓練 (張曉萱, 2005)、遷移拓展四個層級 (馬智君, 2000)，是由篇章淺層到深層的理解，再到寫作遷移拾級而上。論說文的「三 W 型」與「論辨型」結構概念，配合思維方式，形成閱讀與寫作雙向共建的教學模式 (李智平, 2012)。按閱讀分析，張杰 (2001) 提出現代文閱讀指代義理解六法，包括：文章概括法、信息綜合法、語境聯繫法、結構分析法、源頭追溯法和前後參照法。邱道學 (2015) 調查初中語文教材中的現代文學習情況，探究現代文適合入選語文教材的特質及其如何發揮作用。在減少閱讀和訓練下，通過優選閱讀內容、優化閱讀方式、群文閱讀等，提升學生的閱讀思維 (王偉, 2017)。按文體和閱讀分析，語文教學中的閱讀方法受制於語篇類型，課文的閱讀教學重心應該依據語篇類型特點，轉化為以文學和文章為主要的閱讀方法 (王榮生, 2020)。

中文篇章與系統功能語言學的應用

篇章是最大的語言單位。「夫人之立言，因字而生句，積句而成章，積章而成篇」 (劉勰《文心雕龍》，見周振甫, 2014, 頁 308)。「章」和「篇」原是兩個概念。以章為主幹，包含句子在內，考慮章為一個單位；以篇為主幹，包含章在內，故有「篇章」說 (王寧、鄒曉麗, 2003)。篇章，是篇的概念，根據它完成或傳達一個信息的

任務來確定，並不是看字數多寡，可以是語段、段落、章節或篇幅。篇章是由連續的語段或句子構成的語言整體，意義和信息完整，前後銜接、語義連貫（胡壯麟，2018；劉辰誕、趙秀鳳，2011）。篇章有篇章語法，是指句子內部的語法，以及把句子組成更大單位的組織法（屈承熹，2006）。這裏包含單句、句子組成更大單位（如句群、段落）的研究。篇章是由許多詞語組成，組詞成句，連句成段，綴段成篇（鄭文貞，1991）。因此，篇章有層次、句群、句子、語詞四個層面（齊元濤、王立軍、鄭振峰、趙學清，2000，轉引自李子瑄、曹逢甫，2009），詞語和句式的選用是組段謀篇的重要手段。

篇章應用在華語文教學上，稱為篇章教學，涵蓋詞彙、句子、語篇為單位的話題連貫和信息結構的特徵（刑志群，2007，轉引自李子瑄、曹逢甫，2009）。藉助這個概念，篇章教學應用在語文篇章教學上亦適合。傳統教學「重『文』輕『境』」，忽略對篇章所描述「情境」的創設，教師仔細講解作者生平、時代背景、段落大意、內容分析、中心思想、寫作特點等（倪文錦、謝錫金，2006）。結果，學生或停留在解釋字詞句表層意思上，或概括篇章段旨、主旨等層次上，對積累語感、遷移學習等高層次的思維訓練仍然存在落差。聯繫語境和篇章，探討篇章教學中的信息意義和篇章意義，結合語境和語義（方麗娜，2005），是啟發篇章分析和教學的途徑。岑紹基（2010）引入系統功能語言學理論至中文教學中，在語篇銜接應用上，以聞一多〈也許〉、西西〈店鋪〉、魯迅〈一件小事〉、王力〈請客〉等範文的句子或語段詮釋有關概念和應用。這種先導性的中文教學應用，令師生更好地認識和掌握語篇銜接從詞至章的意義，重視篇章的完整性和篇章教學的整體性。朱俊陽（2015）建基於銜接與連貫理論，以曹禺《雷雨》、沈從文《邊城》等為例，考察語文教材中的敘事性課文，討論節選小說的開端、發展或結尾的適宜性。張燕珠（2018）從系統功能語言學中的詞彙銜接，以菡子〈八隻小貓〉、魯迅〈一件小事〉和許地山〈落花生〉為例，分析中學中文參考篇章的詞彙銜接。

以系統功能語言學為研究方法

本文以系統功能語言學理論體系為中文篇章教學的分析架構，討論現時中學中文學習參考篇章的語法銜接和詞彙銜接，強調銜接在篇章教學中的連貫作用，在具體語言環境下，以銜接理論推動篇章意義。

系統功能語言學理論體系，由韓禮德（M. A. K. Halliday）繼承和發展自歐洲的弗斯學派、布拉格學派和哥本哈根學派，重要的研究是從句子層面提高到在具體語境中出現的語篇和話語，涉及從詞到篇的各種語法現象（胡壯麟，2015）。該體系經歷多個發展階段，如系統語法、功能語法、系統功能語法、系統功能語言學、社會意義

學等階段。系統功能語言學既是普通語言學，又是適用語言學，着重描述、分析和解釋人類的語言，解決與語言有關的問題（黃國文，2015）。語言學的主要任務是描述語篇（韓禮德，2015a）。語篇，包括任何「文學」定義內的詩歌、散文等，不以數字多寡為準則，而是以語篇的完整性和總體性衡量。銜接是一種分類形式，它連繫各種語法和詞彙特徵（胡壯麟，2018；韓禮德，2015a）。語法類包括句子結構中的小句（如從屬、連繫關係）和非結構性的回指及替代；詞彙類包括詞項重複、同一詞彙集合中詞項的再現。銜接是語篇的成分之一，形成照應、替代、省略、連接、詞彙銜接，是語篇中的一個過程，屬聯繫成分與成分之間的橋樑（胡壯麟，2018；韓禮德，2015b）。語法銜接和詞彙銜接是銜接手段，前者包含照應、省略、替代和連接，後者則包括重複、同義、反義、上下義、局部和整體關係及搭配（胡壯麟，2018；韓禮德，1976，1985，1994，2004，2014，轉引自胡壯麟、朱永生、張德祿、李戰子，2017；Halliday & Hasan, 1976）。

中文教學一向以篇章教學為主，通過閱讀篇章學習不同的語文能力（劉潔玲、陳維鄂，2003）。無論是「文選型」或是「單元式」的篇章教學，都是分析篇章字詞層面及句子層面上的銜接與連貫，提升語言分析到語篇層次（張燕珠，2018），藉以令學生鞏固和運用已有知識，積累語感。

篇章教學中的語法銜接層面

記敘、說明和議論是常見的篇章教學體裁。記敘性篇章，除記敘元素外，亦包含描寫和抒情成分，是基本又重要的閱讀範疇，掌握有關的銜接理論可以遷移分析方法至其他體裁。教師普遍認為學生學習現代作品較學習文言文有信心，表現亦較理想，故能因應學生的學習需要，隨時選用新近的作品（課程發展處，2015b）。相對文言文閱讀而言，現代文閱讀的研究受到忽略。2014 至 2018 年，全國中考閱讀測試文本類型的敘述性文本佔 42–47%（錢荃、陳沛，2019），而 PISA 閱讀測試內容的連續文本（*continuing texts*）中細分記敘、說明、描寫、議論和指示等體裁（劉潔玲，2015），以敘述性文本為主要類型。初中屬第三學習階段，銜接高小和高中，奠定自身學習中文的基石，決定自主學習閱讀範疇的方向。這是下文分析初中記敘性現代篇章的原因。

照應

照應（*anaphora*）具「指稱性」（*referentiality*）的特徵。胡壯麟（2018）細分指稱性為指稱關係、指稱類型、指示方式和零式指稱（*zero anaphora*），認為在篇章

產生過程中要解決「指稱性」的問題。指稱關係包括直示（*deixis*）、照應、照應性（*phoricity*）、所指關係（*reference*）。

直示，是直接指向語段發生時情景的有關時間和空間的語言特徵（Crystal, 1985，轉引自胡壯麟，2018）。朱自清〈背影〉的「他」，通篇直示對話中的「爸爸」及敘述中的「父親」。菡子〈八隻小貓〉的「它們」是定指功能，直示八隻小貓。後文用「八個孩子」，指稱有變化，但亦是直示八隻小貓，符合語言經濟原則。

照應，是指回指某個以前說過的單位或意義的語言學單位（Crystal, 1985，轉引自胡壯麟，2018），即篇章內部上文、下文的照應。朱自清〈背影〉段首「我與父親不相見已二年餘了，我最不能忘記的是他的背影」不能寫成「我與父親不相見已二年餘了，我最不能忘記的是父親的背影」，需以「他」回指「父親」，照應上下文。篇章回指，是指兩個先後出現、互指或語義關係密切的成分之間的關係，通常使用名詞、代詞、零形式、動詞等（徐起起，2003）。有篇章回指的特徵，才有照應的作用，才算是篇章，在教學上是不可或缺的一環。

照應性的概念，是統一直示和照應概念在一個系統之中，並涉及上下文的其他銜接手段（Halliday & Hasan, 1976）。在照應系統內，有外指（即情景外指或「人指」）和內指（即回指或下指）之別。外指，是指照應詞的所指存在於篇章外的現實或想像世界。朱自清〈背影〉中的「祖母」、林清雲〈和時間競賽〉中的「外祖母」等人物，在文中並未出現，但存在於「我」的概念之中，屬篇章之外。內指，則是存在於篇章內部。菡子〈八隻小貓〉中的「這些小貓」，由後文的「它們」回指。照應性，是指語篇中以某個成分作另一成分的參照點。照應，又分為人稱照應（*personal reference*）（即篇章常用的人稱代詞）、指代照應（*demonstrative reference*）（即篇章常用的「這」、「那」）和比較照應（*comparative reference*）（如菡子〈八隻小貓〉比較活的貓和瓷小貓，以「有些例外」區別「我」的喜歡程度）等。所指關係的先行詞存在於語境之中或直接引語之外，漢語篇章通常以人稱代詞如「它們」承說先行詞人稱名詞如「瓷小貓」。

指稱類型可分為人稱指稱、社會指稱、地點指稱、時間指稱和語篇指稱（Levelt, 1989，轉引自胡壯麟，2018）。人稱指稱中指稱詞所替代的所指是表示人、物、概念等詞語，一般使用人稱代詞指代，如「我」、「它們」、「他們」等。社會指稱中指稱詞根據所指對象的社會地位進行變換。菡子〈八隻小貓〉由「瓷小貓」改稱為「小貓」再暱稱為「八個孩子」，由客觀描述到主觀形容，說明「我」愈來愈喜歡「八隻小貓」。地點指稱所指的空間或地點，範圍可大可小。朱自清〈背影〉中的「徐州」、「南京」、車站等，點出事件發生的地點，而三次提及的「北京」則在「我」的概念之內，屬篇章之外。時間指稱所指的內容是有關時間的某一段或某一點。李廣田〈悲哀的玩具〉段首「只知道是小時候罷了」，是概念上的時間，卻展開回憶性敘述，

銜接下文的「孩子們」、「小孩子」、「那孩子時代」、「幼小」、「野孩子」、「好孩子」等語境。魯迅〈一件小事〉第3自然段「這是民國六年的冬天」，明確指出具體時間，屬引起下文的性質。老舍〈濟南的冬天〉中的「濟南」和「冬天」則是具體地點和時間指稱，二詞互涉，推動篇章中的「濟南的冬天」和「冬天的濟南」的特徵。語篇指稱指向語篇中的某一陳述，一般使用「這」、「那」指代。李廣田〈悲哀的玩具〉第16自然段「那些野孩子」遠指第4自然段「街上的孩子們」。

指稱方式包括人稱、指示、比較、詞語，而最主要是人稱指稱和指示指稱。人稱指稱即漢語的「我們」、「咱們」，着重區分語義，而「人家」則是泛指或特指。許地山〈落花生〉中的「我們」是特指，而菡子〈八隻小貓〉的「大家」、「我們」卻是泛指。指示指稱如「這」、「那」，提供新的信息。許地山〈落花生〉第14自然段「這是我對你們的希望」的「這」，照應前文的對話，引出新信息：父親期望他們要像花生般實用。派生詞語如「這時／那時」、「這裏／那裏」，提供已知信息。金兆梓〈風雪中的北平〉結句「這時候，我真覺有些『高處不勝寒』了」，照應前句的「瓊樓玉宇」，補充前述的「高處」、「白塔」、「絕頂」等。比較指稱存在於小句結構內。茅盾〈白楊禮讚〉第8自然段比較西北白楊樹和北方農民，帶出兩者不平凡、極強的生命力等特質；在篇章中，照應前文大部分的描寫，鋪設後文，連貫白楊樹和農民的作用，昇華讚美白楊樹的意義，等同讚美北方農民、民眾。詞語指稱是專門名詞。菡子〈八隻小貓〉的「陶瓷」特指瓷器擺設「瓷小貓」，因此「八隻小貓」不是指實體小貓。

零式指稱，是在語篇中本該出現的指稱詞被省略了。菡子〈八隻小貓〉的「……它們豐富的表情，（0）天真的動作……」，「天真」前的主語可以省略，而不影響指稱關係的理解。漢語使用零式指稱遠比英語多；漢語的零式指稱不受句法限制（胡壯麟，2018；徐起起，2003），而是受語序制約。

照應是依靠指稱產生篇章，古今篇章亦有此特徵。在教學實踐時，教師應該要求學生具體找出篇章中的照應性特徵，有助他們理解作者的言說意圖，當中概念會出現於篇章以內或以外，又以不同方式為照應的參照點。

省 略

省略（ellipsis），是篇章中的某些成分沒有出現，避免重複，突出新的信息、銜接上下文。省略可分為名詞省略、動詞省略和小句省略。菡子〈八隻小貓〉的「連那天真稚拙的姿態也像（0）」省略「八個孩子」，是名詞省略。動詞省略，如「這個時候你上哪裏去啊？」「到公安局有點公事。」「到」即「上」的同義詞，因此「到公安局」是「到公安局去」的省略（胡壯麟，2018，頁91）。小句省略是小句和小句主要部分的省略，常見於肯定或否定詞的句式（胡壯麟，2018）。許地山〈落花生〉：

「我說：『那麼，人要做有用的人，不要做只講體面，而對別人沒有好處的人了。』」
 「父親說：『對。這是我對你們的希望。』」 「對」肯定前句「我」說的內容，整句因此被省略。

替 代

替代 (substitution)，指的是用一個替代詞來取代語篇中的某個成分，替代詞所指的語意可以從上下文中找到 (胡壯麟，2018)。替代可分為名詞替代、動詞替代和小句替代。菡子〈八隻小貓〉的「有的」結構是名詞替代，「一隻貓一個姿態：有的靜坐，有的打滾；有的招手，有的拍球；有的傻站着，有的蹺起一條小腿；有的匍匐不前，有的待人去抱」。動詞替代，漢語中最常見的動詞替代為「來」，如「你畫的不像，等我來」 (趙元任，1980，轉引胡壯麟，2018，頁 84)。小句替代即用一個形式詞替代整個小句或小句主要部分 (胡壯麟，2018)。菡子〈八隻小貓〉的「這樣的描敘」替代前段「一隻貓一個姿態」整句。

省略和替代通常存在於篇章中的人物對話，適用於肯定及否定的回答句式，或提供不確定的回答，如「可不是」、「大概」、「也許」等。而文言篇章因濃縮語言用語，亦具備省略和替代的語言特徵，但方式不同。省略和替代運用得宜，可以符合語言經濟原則，使篇章的上下文更加連貫。

連 接

連接 (conjunction) 即邏輯連接，或稱邏輯連貫，是按連接語義區分的範疇，包括表達添加 (或稱增補) (additive)、轉折 (adversative)、因果 (causal)、時空 (或稱時間) (temporal) 等邏輯上的聯繫 (Halliday & Hasan, 1976)，以句法 (主要是指小句) 實現邏輯連接或連貫功能，推進篇章的連貫。句法連接功能，強調關聯詞語在當中的連貫作用，擴大語法教學思路至篇章的銜接與連貫之中 (張燕珠，2020b)。連接使篇章連貫，在段落之間尤為明顯，形成層次。

一是添加，或稱增補。添加具備概念元功能，是指前句完結後，又在後續句補充新的信息。朱自清〈背影〉第 5 自然段中的「他囑我路上小心，夜裏要警醒些，不要受涼。又囑託茶房好好照應我」在提供一個肯定的陳述後，通過「又」補充多一個肯定事實的陳述，反映父親總是不放心「我」遠行的事實和過程。同時，此單句連接前段「他再三囑咐茶房，甚是仔細」，鋪墊第 6 自然段父親過鐵道和爬月台的「背影」，全文的精華片段就有了根據。這種添加連接亦適用於否定陳述。胡適〈我的母親〉段首「我小時身體弱，不能跟着野蠻的孩子們一塊兒玩。我母親也不准我和他們亂跑亂跳」，以「不能」表示一個否定的語義，而後續句以「也」來連接「不准」，提供

第二個否定的信息，反映在母親管束下的童年生活（張燕珠，2020b）。此單句連接後述的「像個先生樣子」、「麩先生」、「大人們鼓勵我裝先生樣子」等，鋪墊第 6 自然段「我母親管束我最嚴」及第 13 自然段「我在我母親的教訓之下住了九年」。「我」在母親管束下的童年生活就有了根據。

二是轉折。通過連接性詞語所連接的是與預期相反，如前句說肯定，後續句則表現為否定。胡適〈我的母親〉第 3 自然段的「在文字和思想的方面，不能不算是打了一點底子。但別的方面都沒有發展的機會」，前句提供主觀想法，後續句則是一個事實，以「但」引出「別的方面」的後續活動，帶出後文只有「讀書看書」而已，並與後續句形成補充陳述的互動關係，開啟下文記述母親「給了我一點做人的訓練」的過程，表現較強的篇章銜接。

三是原因。因果是指原因與結果，是從原因到結果，順序發展。胡適〈我的母親〉段首「小時不曾養成活潑遊戲的習慣，無論在甚麼地方，我總是文謔謔地。所以家鄉老輩都說我『像個先生樣子』，遂叫我做『麩先生』」，為全文立下基調。亦可以是從結果到原因，追根尋由，如同文第 6 自然段「無論怎樣重罰，總不許我哭出聲音來。〔因為〕她教訓兒子不是藉此出氣叫別人聽的」，這裏沒有顯性關聯詞語，屬「意合」的因果關係。後續句連接前述的行罰或罰跪，合理解釋第 7 至第 12 自然段母親的寡婦和後母角色，具寫母親的「最仁慈」、「最溫和」和「剛氣」的性格。動詞後綴「了」具備完成體標記及多重屬性（屈承熹，2006），亦有因果關係的特性。林海音〈爸爸的花兒落了〉末段「爸爸的花兒落了，我也不再是小孩子」，此處的「了」是先時性標記，帶出因果關係。前分句暗指爸爸離世，照應題目，後分句意味着「我是小小的大人」（第 69 自然段），照應第 43 自然段「做大人，常常有人要我做大人」、第 51 自然段「爸爸也不拿我當孩子了」等，代表照顧弟妹的任務剛剛開始。這種篇章性「了」的特徵，一般出現在篇章末處。呂夢周〈水的希望〉中「水的希望於是完全達到了」，說明事件結束，並標示篇章完結。

四是時間，或稱時空。時空是指正確完整地反映事件發展過程，涉及過程發展中的先後程序。巴金〈鳥的天堂〉末段「我有一點留戀的心情。昨天我的眼睛騙了我」，先談對事件的感受，後以時間詞語表示事件的結束。篇章沒有顯性的時間詞語，仍然能夠顯示時間的推移。魯迅〈一件小事〉第 16 自然段的「風全住了」，連接第 3 自然段的「大北風刮得正猛」，是發生「一件小事」的起訖時間。

綜合以上分析，教師掌握篇章中的語法銜接層面的生成規律，有益於閱讀教學實踐和效能。它能夠幫助學生準確把握閱讀材料中的關鍵詞，達至理解上下文的連貫意思。從信息結構角度看，它幫助學生掌握新信息，特別是核心信息，提高閱讀理解能力。

篇章教學中的詞彙銜接層面

胡壯麟（2018）指出詞彙銜接（lexical cohesion）可以分為重複（repetition）、泛指詞（general word）、相似性（similarity）、分類關係和組合搭配（collocation），與篇章分析息息相關。

重複

重複，是詞彙銜接中最常見、最直接的方式，同樣語義、同一形式的詞彙在篇章中重複或同現。詞彙重複，是一個單詞或詞組的重複。菡子〈八隻小貓〉的「八隻小貓」重複出現兩次，構成主題詞彙，直接扣緊題目。作者分別以「八隻景德鎮的」、「瓷」、「這些」及「八隻」修飾「小貓」，構成篇章的主題、核心詞彙、題旨等。朱自清〈背影〉重複「背影」四次，巴金〈鳥的天堂〉重複「鳥的天堂」五次，胡適〈差不多先生傳〉重複「差不多先生」八次等，同樣以重複方式構成主題詞彙，照應題目。

泛指詞

泛指詞，即在篇章中出現有關人物、事物、事情或地點時，可用一些泛指上述概念的詞語替代，構成回指或替代的作用。菡子〈八隻小貓〉「擺弄這些」近指「一個擺法是一幕童話」，遠指「一隻貓一個姿態」，回指能力很廣泛，使篇章的銜接力強。

相似性

相似性包括正反兩方面，即同義性和近同義性，亦包括各種形式的反義性。同義性和近同義性分別指具有同樣意義或相近意義的不同詞項之間的接應關係。菡子〈八隻小貓〉的「八隻小貓」和「八隻孩子」相互呼應。許地山〈落花生〉的「花生」、「愛吃花生」、「種花生」、「新花生」、「花生的好處」、「花生做的食品」等，連貫篇章語意。

分類關係

分類關係區分為上下義關係（superordinate and hyponymy）、局部整體關係（part-whole relation）、集合關係（collectivity）、一致關係（consistency）。上下義關係，即兩個詞項之間有上義和下義的關係。菡子〈八隻小貓〉第3自然段的「藝術品」為上義詞，「瓷小貓」（第1自然段）、「陶瓷」（第3自然段）為下義詞。

末段談到藝術家的作品時，「陶瓷」回指首段的「瓷小貓」及「瓷器展覽會」。如果「陶瓷」為上義詞，則「瓷小貓」為下義詞，同樣回指敘述對象。林海音〈爸爸的花兒落了〉的「夾竹桃」（第 1、2、36、60、71 自然段）、「玉簪花」（第 34 自然段）、「石榴」（第 36、61、62、64 自然段）、「菊花」（第 36 自然段）、「茉莉」（第 38 自然段）、「蒲公英」（第 58 自然段）為下義詞，開展與爸爸有關的回憶片斷，而第 37 和 72 自然段「花」為上義詞，串連爸爸身體的變化。相關的上下義詞突顯篇首「襟上有一朵粉紅色的夾竹桃」和第 33、36 自然段「花夾襖」的特殊意義，並聚焦在畢業典禮上。上下義詞，橫跨篇章的不同段落，恰當運用能起銜接作用。局部整體關係即數個詞項之間呈現局部和整體的關係。菡子〈八隻小貓〉的「姿態」是整體詞，而「靜坐」、「打滾」、「招手」、「拍球」、「傻站着」、「蹺起一條小腿」、「匍匐不前」、「待人去抱」，八個動作描述八隻小貓的姿態，是局部詞。集合關係是指個體和集體之間的關係，同文的「景德鎮陶瓷研究所」、「設計人員」和「工人們」，屬集合關係。

組合搭配

組合搭配（collocation）即組合關係，一般是結果關係，即一個詞項的出現是另一個詞項語義上的結果，如「殺」會導致「死」、「下雨」會「淋濕衣服」等等。菡子〈八隻小貓〉「清新可喜的樣子」的結果是「愛上了」。

綜合以上分析，教師掌握篇章中的詞彙銜接層面的生成規律，有益於閱讀教學的實踐和效能。篇章作者以詞彙傳遞新舊信息，以不同的銜接方式創造高頻率和緊密關係的詞彙，並構句成段，突顯題旨，銜接篇章。它能夠幫助學生準確把握閱讀材料中詞項之間的連繫關係，達至理解上下文的連貫意思。

教學建議

基於初中記敘性篇章的銜接分析，作者建議教師備課時，領略語法銜接層面和詞彙銜接層面，設定篇章的學習目標，從篇章功能角度，結合語境剖析語言成分之間的聯繫。建議如下：

1. 語法銜接層面教學導入——教師結合分析講讀篇章，先由學生精讀課文，然後由教師提出照應、省略、替代或連接的概念，要求學生在課文找出它們如何推動篇章組織。講課時，教師安排學生分組討論有關篇章的語法銜接方法，從照應着手，初步把握文句或段落，預測內容。接着，學生按原文的特性，找出省略、替代或連接的方式，激活先備知識（prior knowledge），概括篇章重點。在完成

邏輯關係的過程中，學生已經進入重讀篇章的狀態，在決定哪種銜接方式時，連繫講授中的新知識，進入整體感知篇章主題以至文氣的狀態。

2. 詞彙銜接層面教學導入——授課前，教師安排學生分組討論有關篇章的詞彙銜接方法，從重複或相似性着手，初步把握全文，然後按原文的特性，找出分類關係。在劃分的過程中，學生不僅看清課文的詞彙特性，而且思考有關詞彙對篇章題目、主旨、段落等的作用，初步把握課文的梗概。這種使用詞彙鏈的教學方法，能檢驗閱讀效率，令學生認識整個篇章的連貫效果。

這種教學法是自上而下式的反向策略（*contrary strategy*），以宏觀層次為線索解讀篇章，補充傳統自下而上的模式。學生有主動選擇的過程，毋須逐字詞句理解課文，亦不會因太多疑難生詞，阻礙理解內容，只要選擇其中一部分即可。在教學過程中，教師需要注意一些關鍵問題，避免銜接分析過於瑣碎，影響學生對文本整體的認知和理解。分析講讀相同課文時，教師使用語法銜接層面和詞彙銜接層面各一次。教師利用小步子，設計可令學生在實踐中找到改進閱讀能力的銜接層面。結合真實的中學學習參考篇章，詞彙銜接層面一般是重複或相似性，以突顯題旨，而語法銜接層面則是照應，以連篇達意。兩者為語言內部銜接關係，結合之後，加上外部銜接，一起講授篇章的照應方式，如內容與題日照應、前後照應、行文處處照應、首尾照應等，會更加顯現篇章的完整性，增加篇章教學的整體性。學生對篇章的整體感知，會事半功倍。

餘 論

中學中文參考篇章結合「文選型」和「單元式」的篇章教學特點，重視閱讀經典篇章，切合校本課程設計。在篇章分析和教學中，強調語法銜接層面和詞彙銜接層面，創造「見樹又見林」的教學模式。教師重點教授篇章語法，理解作者在甚麼情境下使用有關詞彙和語法，怎樣形成篇章的銜接和連貫作用，走向篇章教學與系統功能語言學結合的道路，以提升學生的閱讀能力。而段落包含句群和層次，是篇章最大的構成單位，分析中文篇章教學中的段落銜接層面，實現從閱讀走向寫作領域的發展方向，值得日後研究。

篇章的銜接分析，在現代記敘性篇章教學中優勢很明顯，但它仍有一些局限。在適用的學習階段，以中一及中二的篇章教學為主，中三為次。綜合香港主流教科書的學習重點，每個學習階段均設八至九個教學單元，與記敘性篇章相關的閱讀教學，即以敘事為主線，兼有描寫、抒情和說明成分，佔 40–55%，中一、中二、中三的分佈情況分別是 18–21%、15–21% 和 7–13%。中一、中二的選材大部分主題簡明，綱目清楚，題材富趣味性和生活化（課程發展處，2020），亦是適宜引入銜接分析的原因

之一。香港中學記敘性篇章的教學比重，與全國中考閱讀測試文本及 PISA 閱讀測試的連續文本，同樣維持至 40% 的水平。從香港學習參考篇章分析篇章的銜接，亦能遷移研究價值至相同學習階段的閱讀測試文本。

至於適用的語體篇章方面，銜接分析亦能應用於現代小說、古詩詞。小說具備敘事性的特質，包含人物對話、場景轉換，從銜接角度，把握作者反映篇章的主題、思路、格調等意圖。列入中學中文及文學科學習材料的西西小說，以銜接分析為導引，發現她的小說適合「拼貼」閱讀教學模式（張燕珠，2020a）。古詩詞高度濃縮漢文字之美，是典型的文學篇章，從語法銜接層面，串連作者的人生態度、生活興味、人生感慨、人生體驗等取向，令學生明白篇章所帶出的中華文化（如月的文化象徵）、品德情意（如愛國情懷）或思維（如想像豐富）。古詩詞亦具備文體意識，從詞彙銜接層面，學習語文項目，如描寫、鋪寫、辭格、意象等。

從篇章語法到篇章分析，有很多種。鄭文貞（1991）指出實詞有詞彙的意義，在篇章中突顯題旨、銜接篇章、形成風格等。名詞、動詞、形容詞、數量詞和代詞，亦具備組篇的作用。而句式對於篇章組織的作用，包括突顯題旨、連貫語意、顯示層次和脈絡、增加波瀾和節奏、使篇章風格諧和（鄭文貞，1991）。張志公（1994b）提出長短句聯合成分所產生的效果、長短句並用的效果等。他們是從篇章修辭角度分析篇章語法，實現謀篇組章的效果，提升篇章組織、協調語體風格，值得參考。

鳴謝

本研究獲香港公開大學「大學研究支援」（University Research Support）（QEM-Q1017）資助，亦得香港特別行政區研究資助局（UGC/IDS16/17）資助成立的香港公開大學雙語教學研究所（Research Institute for Bilingual Learning and Teaching）資助部分經費，謹此致謝。此外，亦感謝審稿委員會的寶貴建議和林哲仔博士的指正，使得本文更加完善。

參考文獻

- 方麗娜（2005）。〈篇章教學中的雙層次處理研究——以九年一貫第二階段國語文領域教學為討論範疇〉。《高雄師大學報》，第 18 期，頁 79–95。doi: 10.7060/KNUJ.200506.0079
- 王偉（2017）。〈中考現代文閱讀「減量增效」的訓練策略〉。《中學語文教學》，第 5 期，頁 76–79。
- 王寧、鄒曉麗（2003）。《篇章》。香港，中國：和平圖書。
- 王榮生（2020）。〈閱讀策略與閱讀方法〉。《中國教育學刊》，第 7 期，頁 72–77。

- 朱俊陽(2015)。 \langle 敘事性課文節選要適宜和有效——基於篇章語言學的銜接與連貫理論 \rangle 。《語文建設》，第6期，頁29–32。
- 岑紹基(2010)。《語言功能與中文教學：系統功能語言學在中文教學上的應用》(第二版)。香港，中國：香港大學出版社。
- 李子瑄、曹逢甫(2009)。《漢語語言學》。台北，台灣：正中書局。
- 李智平(2012)。 \langle 現代論說文的教學實踐——以體類、結構概念，以及例證為中心的討論 \rangle 。《全人教育學報》，第9期，頁119–177。
- 周振甫(2014)。《文心雕龍今譯(附詞語簡釋)》。北京，中國：中華書局。
- 周漢光(1998)。 \langle 讀文教學的單元化構想 \rangle 。載教育署課程發展處中文組(編)，《創思薈萃——學者談中學中國語文課程》(頁9–24)。香港，中國：教育署課程發展處。
- 周漢光(2001)。 \langle 香港中學語文單元教學發展的路向 \rangle 。《教育學報》，第29卷第1期，頁97–108。
- 屈承熹(著)，潘文國等(譯)(2006)。《漢語篇章語法》。北京，中國：北京語言大學出版社。
- 邱道學(2015)。 \langle 中學現代文教學的一次調查與若干思考 \rangle 。《中國現代文學研究叢刊》，第3期，頁203–214。
- 胡壯麟(2015)。 \langle 胡壯麟教授序言 \rangle 。載韓禮德(著)，潘章仙等(譯)，《語篇和話語的語言學研究》(頁4–8)。北京，中國：北京大學出版社。
- 胡壯麟(2018)。《新編語篇的銜接與連貫》。上海，中國：華東師範大學出版社。
- 胡壯麟、朱永生、張德祿、李戰子(2017)。《系統功能語言學概論》(第三版)。北京，中國：北京大學出版社。
- 課程發展處(2014)。《 \langle 中國語文課程及評估指引(中四至中六) \rangle 補充說明》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/Supp%20notes_CHI%20LANG_CLE.pdf
- 課程發展處(2015a)。《高中中國語文指定文言經典學習材料篇目及2018年香港中學文憑考試中國語文科評核大綱》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/nss-lang/SS_Chi_Lang_set_text_information.pdf
- 課程發展處(2015b)。《高中中國語文課程問與答》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/chi_lang_fa_q_20151231.pdf
- 課程發展處(2020)。《 \langle 中國語文課程及評估指引(中四至中六) \rangle 補充說明》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/Supp_notes_Chi_Lang_CAGuide_2020.pdf
- 課程發展議會(編)(2001)。《中國語文課程指引(初中及高中)》。擷取自 <https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/secondary-edu2011.html>

- 課程發展議會（編）（2017）。《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》。擷取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final_R77.pdf
- 倪文錦、謝錫金（編）（2006）。《新編語文課程與教學論》。上海，中國：華東師範大學出版社。
- 徐赳赳（2003）。《現代漢語篇章回指研究》。北京，中國：中國社會科學出版社。
- 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，頁1-11。
- 馬智君（2000）。〈中學記敘文閱讀教學的層級處理〉。《語文教學通訊》，第5期，頁30-31。
- 張志公（1994a）。〈說工具〉。載張志公，《張志公語文教育論集》（頁21-29）。北京，中國：人民教育出版社。
- 張志公（1994b）。《修辭概要》。香港，中國：三聯書店。
- 張杰（2001）。〈現代文閱讀指代義理解六法〉。《語文教學通訊》，第8期，頁32-33。
- 張曉萱（2005）。〈論培養現代文閱讀能力的途徑與方法〉。《教育與職業》，第17期，頁34-36。
- 張燕珠（2018）。〈篇章教學中的詞彙銜接——以中學中國語文學習參考篇章為討論範疇〉。《國文天地》，第400卷第9期，頁94-98。
- 張燕珠（2020a，12月）。〈基於篇章銜接與連貫理論的西西小說閱讀教學〉。文章發表於「浮城的故事：西西國際學術研討會」，香港，中國。
- 張燕珠（2020b）。〈從系統功能語言學分析中學中國語文學習參考篇章〉。《文學教育》，第2期，頁178-179。
- 陳海量（1994）。〈中學語文閱讀教學思路探微〉。《南京師大學報（社會科學版）》，第2期，頁127-128。
- 黃國文（2015）。〈黃國文教授序言〉。載韓禮德（著），潘章仙等（譯），《語篇和話語的語言學研究》（頁9-11）。北京，中國：北京大學出版社。
- 黃顯華（2006）。〈課程實施評鑑：香港初中中國語文課程改革研究〉。《全球教育展望》，第10期，頁41-46。
- 劉辰誕、趙秀鳳（2011）。《什麼是篇章語言學》。上海，中國：上海外語教育出版社。
- 劉潔玲（2007）。〈新課程實施下高中中文科教師的閱讀教學觀與教學模式〉。《教育學報》，第35卷第2期，頁29-57。
- 劉潔玲（2015）。〈香港學生在歷屆學生能力國際評估計劃的閱讀表現對中文科課程和教學的啟示〉。《教育學報》，第43卷第1期，頁59-84。
- 劉潔玲、陳維鄂（2003）。〈檢討在香港中學中文科實施閱讀策略教學的成效〉。《教育學報》，第31卷第1期，頁59-94。
- 鄭文貞（1991）。《篇章修辭學》。廈門，中國：廈門大學出版社。
- 錢荃、陳沛（2019）。〈PISA 視角下解析全國中考現代文閱讀測評變化〉。《語文建設》，第1期，頁62-66。

- 鍾竹梅、廖先、祝新華（2017）。〈以運用六層次閱讀能力系統為基礎改進中學閱讀課堂提問的研究〉。《國際中文教育學報》，第1期，頁73–98。
- 韓禮德（2015a）。〈文學語篇的語言學研究〉。載韓禮德（著），潘章仙等（譯），《語篇和話語的語言學研究》（頁5–22）。北京，中國：北京大學出版社。
- 韓禮德（2015b）。〈作為社會語境中語義選擇的語篇〉。載韓禮德（著），潘章仙等（譯），《語篇和話語的語言學研究》（頁23–82）。北京，中國：北京大學出版社。
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading* (pp. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, English: Routledge.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

A Study on the Cohesion of Texts in the Teaching of Modern Reading Texts in Hong Kong Junior Forms

Yin-Chu CHEUNG

Abstract

In Hong Kong secondary schools, the Chinese texts were changed from prescribed texts model teaching to unit-based theme teaching, then to the combination of thematic and model text teaching. But no matter how the curriculum has reformed, texts teaching is still the core of the whole curriculum, which is closely linked to students' reading abilities. The general teaching mode of texts progresses bottom-up from words to phrases to sentences to paragraphs to text, which can give a perception of "not seeing the wood for the trees." Text teaching should analyze the linguistic features of a text in levels. Levels include the grammatical cohesion level, the lexical cohesion level, and the paragraph cohesion level. Levels can bridge the text elements and take a cohesive role. Based on systemic functional linguistic framework, this article analyzed the teaching of anaphora, ellipsis, substitution, conjunction, repetition, similarity, superordinate and hyponymy, part-whole relation and collocation in junior-form modern reading texts, and implemented the meaning of textual cohesion and coherence. In textual analysis and teaching, emphasizing the level of grammatical cohesion and lexical cohesion can cut off the teaching of language and separate text into the function of coherent expression. Therefore, this article put forward the suggestion of teaching induction, with a view to prompt Chinese language teachers to think about introducing cohesion theory into reading teaching. The cohesion analysis of texts has obvious advantages in modern narrative texts teaching, but there are limitations in its applicability to different learning stages and style texts.

Keywords: Chinese language; reading teaching; texts teaching; cohesion theory; textual grammar