

香港新高中語文課程組織的省思

譚彩鳳*

眾所周知，良好的課程組織有助提升教與學的效能。香港語文課程改革方興未艾，中學中國語文於 2002 年開始實施單元教學，取代以往單篇教學的形式。為配合三年高中學制的改革，新高中中文課程將於 2009 年 9 月實行，設必修及選修兩部分，分別發展共同學習的基礎及照顧學習的差異，並引入跨學科的設計。本文以課程組織的觀點，分析學習單元的組織架構，討論其優點與不足之處，並建議一些解決方法以助成功實施新課程。

關鍵字：課程組織、單元教學、高中語文課程

* 作者現職：香港中文大學高級導師

壹、前言

環視海峽兩岸三地，香港、大陸及台灣教育改革及新課程理念陸續出台。語文是學習的基礎，是學習其他學科的必要工具，所以語文課程實施的成敗對學生的學習有很大影響。香港的中國語文課程改革於 2002 年起由中一開始實施單元教學，迄今已推展至中五階段。為配合三三四的學制¹改革，三年新高中學制的中文科將於 2009 年 9 月在中四級實施。《中國語文科課程及評估指引》（中四至中六）（下稱《指引》）展示了一個全新的高中語文課程，一方面銜接初中課程，貫徹閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學九個學習範疇，另一方面在課程的結構上設必修和選修部分，前者為共同學習之基礎，後者照顧學生的學習差異，提供多元化的學習內容。必修和選修部分均以學習單元組織，促進學生全面和個性的學習發展。還「引入跨學科元素，如科學、多元文化、表演藝術、多媒體的應用等，以加強本科與其他學科（包括應用學習課程）之間的連繫，幫助學生貫通不同領域的學習。」（課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂，2007，頁 6）。為了讓學校及教師能充分發揮校本課程的積極性和創造性，教師可以組織教學單元，另在選修部分，學校更可以自擬一個單元。

不少學者都指出課程組織的重要性（李子建、黃顯華，1996；Schubert, 1986；Tyler, 1949），為使教育經驗產生累積的效果（cumulative effect），課程的學習經驗必須加以組織，使彼此之間相互增強，達至最佳的教學成效（Tyler, 1949）。良好的課程組織可以增加學習的效果，提高學生的學習興趣。相反，課程組織不良，不但效果無法做到極大化，還會出現負面效果（黃政傑，1999）。本文的要旨是探討新課程組織的架構，包括組織學習單元的依據及範圍，單元與單元之間的連繫。此外，課程組織的變更肯定會衍生一些問題，例如教師需要作出甚麼轉變去配合新課程？究竟語文的本質會否重新定位？探討這些問題不但可以有助課程發展者制定課程實施的具體方案，同時也可以協助教師了解如何組織及教授學習單元。

貳、課程組織

香港的語文教學發展在廿一世紀邁向新紀元，近年在課程組織方面落實單元教學，替代傳統以單篇授課的教學形式。過去語文教學甚少探究課程，人們

¹ 初中三年、高中三年、大學四年的學制改革。

多用教材教法編排等教學構思取代課程(陳大為, 2004), 而以往一直沿用的單篇教學的形式, 不易達到教材編排由淺入深、由易到難、循序漸進的原則, 因而影響學習效果(周漢光, 2001)。單元教學其實是一種組織課程的方式, 這個範式的轉移, 對教室層面中的教與學, 均帶來重大的影響。

一、實施單元教學的背景

香港的語文教學長期採用單篇的範文作為教材, 這種編排的好處能夠讓學生深入理解一篇課文, 如果教師發揮得好, 可以令學生多方面接觸語文知識和技能; 然而篇章與篇章之間卻沒有連繫, 在組織上顯得雜亂無章(周漢光, 1995、1998、2001), 也不注重有系統地訓練學生的語文能力(岑紹基, 1997)。這些範文雖然是名篇, 但有些教材已經跟時代脫節了, 與學生的生活無關, 語言也缺乏時代氣息(溫婉明, 1989; 黎歐陽汝穎, 1995)。新課程的設計是以單元來組織, 不是將幾篇課文簡單地組合在一起, 而是以發展學生的創造性思維、培養學生的基本能力為目標。單元教學以不同的教學材料組織單元, 期望拓寬學生的閱讀面。

中國大陸早在六十年代就在語文課本中採用單元組織教材, 到了一九八八年, 中國內地由國家統編的《中學語文課本》全面修訂, 建立單元綜合訓練體系, 才全面推動單元教學(錢樹信, 1990)。借鏡中國大陸的經驗, 香港自 2002 年²起於中一級全面推行單元教學。2009 年實施的新高中課程除了必修單元外, 更加設選修單元, 與國內高中語文課程改革模式一樣。然而, 國內高中語文選修課程於 2004 年在廣東、海南、山東、寧夏四省區開始試行, 於 2005 年秋季在江蘇省全面實施(魏本亞, 2006), 但香港則未聞有試行計劃。

二、單元教學的內涵與形式

單元(module)或稱單位(unit)是一個含有數個清楚目標的、自足的、獨立的學習單元。單元課程可以是一個學科中的其中一部分, 可以是跨學科的統整結果, 也可以是學校的課程編排(Moon, 1988)。單元課程提供明確的目標、教學內容和評估方式, 以及細分的教學步驟, 並同時鼓勵學生積極參與, 而即時的回饋, 可強化學習和自我調節的速度(Morris, 1996; Postlethwait, 1991)。其結構組織靈活, 有利於新知識及技能的引進, 刪除不合適的內容, 減少不必要的重複(香港教育署課程發展處單元課程小組, 1998)。每一個單元雖是獨立自足的, 但把不同的單元組合起來可以連成一個學習進程, 累積至較大的課業或長期的目的, 單元之間若能環環相扣, 必能貫串成為一組相關的系列

² 2002 年之前曾在初中階段推行新課程試行計劃, 而參加的學校均屬自願的(蔡若蓮、周健、黃顯華, 2002)。

(Warwick, 1994)。

在國內推行單元教學的組織形式可說是多元化的，有以文體組織單元（包為業，1989；張志公、張定遠，1981；張銳，1996）、以題材組織單元（包為業，1989；張銳，1996）、以比較方法組織單元（包為業，1989；張志公、張定遠，1981；張銳，1996）、以思想組織單元（張銳，1996）、以風格組織單元（包為業，1989）、按聽說讀寫及培養語文習慣組織單元（張銳，1996）。而香港教科書出版商所編製的語文課本，常見的是以「文體」及「主題」來組織（何文勝，2006）。

三、課程組織的理論

在單篇教學的時代教師的角色只是解讀篇章，教完一篇就開始另一篇，無需要做組織教材的工作。但在新課程中教師可根據學校的實際情況，組織相關的學習重點，編訂出若干個學習單元，進行教學（課程發展議會與香港考試及評核局，2007）。究竟教師應如何組織教學單元呢？單元與單元之間又如何統合呢？《指引》列出：「學習單元架構的設計，要既能顧及年級與年級之間的發展，亦能顧及各級單元與單元之間的銜接，使單元與單元之間的學習重點既有橫向的連繫，亦有縱向的發展，讓學生的語文學習全面而均衡，循序漸進。」（課程發展議會與香港考試及評核局，2007，頁 73）甚麼是「橫向連繫」、「縱向發展」呢？這要從課程組織的理論去解釋。

課程組織其實是指學習經驗的排列、次序和統整，Tyler（1949）提出學習經驗的組織，必須符合順序性（sequence）、繼續性（continuity）及統整性（integration）三個主要效標。簡單來說，課程可分為垂直組織和水平組織兩種，垂直組織是指課程或教材的先後關係，即縱的排列，包含順序性及繼續性兩個指標；而水平組織是指課程或教材相互之間的關係，即橫的統整，包含統整性的指標。

先來解釋課程的垂直組織。首先，順序性是指課程組織內容的先後次序，並強調每一繼續的經驗，建立在前一經驗之上，但對同一素材作更廣泛、更深一層的處理。組織單元教學宜按照學生能力作順序安排，由淺入深，由簡到繁，由具體至抽象，按時序學習。這與 Bruner（1966）提出的順序原則（principle of sequence）及 Piaget（1952）的階段論（stage theory）有相通之處，他們認為兒童智能發展是循序漸進的，各時期的先後次序是固定不變的。教師設計課程及選擇教材時，要配合與兒童智力發展的順序，以切合學生的能力，學習才會有效果。舉例來說，以語文知識來分類，先學字、詞、句，然後學段和章；以實用文類來說明，先學好通告、啟事，然後再學習寫公函、新聞稿、建議書等。Bruner 建議學校宜採用「螺旋式課程」（spiral curriculum），使學習循序漸進，

每一階段的學習自成一個圓周，以後難度漸次升高，範圍漸次擴大。以學習文學來闡釋，低年級讀淺易的詩詞，高年級時可以研習古文、章回小說或戲劇等。垂直組織的第二個指標「繼續性」是指課程組織的「縱軸」聯繫，不同學習階段的連貫發展，讓學習者在不同的階段予以「直線式」的重複學習同一重點，鞏固知識。舉例來說，初中訂立的九大學習範疇，繼續延伸至高中課程，就強調了學習的繼續性。

課程的水平組織必須能提供學習者統整所學的機會，以增加學習的意義、應用性和效率；並使學習者能將其行為、技能與其所學的重點加以統一或連貫（李子建、黃顯華，1996）。水平組織的統整性是指課程組織的「橫面」聯繫，從能力訓練角度看，語文單元教學是把讀、寫、聽、說有機地結合起來，並連繫各學習範疇，使相連互通，全面綜合訓練學生的語文能力。

根據 Schubert（1986）的意見，課程組織還需注意課程的範圍（scope），現今社會是知識膨脹的年代，在組織課程時究竟應包含甚麼知識？這些知識以甚麼形式處理，分科課程、廣域課程、專題研習、核心課程還是課程統整？另外，課程的序列性（sequence）（Schubert, 1986）以甚麼標準決定？是依照教科書的排列方式、教師的判斷、學科的結構、學習者的興趣、學習的先後次序，還是心理發展的階段？這些都是考慮課程如何組織的元素。

參、評析新課程的組織架構

課程組織的成敗不但影響教學的效能，還會影響學習的成果。下文的評析是借助課程組織的理論，探討新課程組織的適切性，諸如新課程的橫向組織及垂直組織、必修及選修部分的範圍。

一、整體架構

新高中課程設有必修及選修單元，必修部分佔全科課時的三分之二或四分之一，選修部分佔全科課時四分之一至三分之一。必修部分共有十四個單元，每個單元佔 18 個小時。《指引》建議開設的選修單元有十個：「名著及改編影視作品」、「戲劇工作坊」、「小說與文化」、「文化專題探討」、「新聞與報導」、「多媒體與應用寫作」、「翻譯作品選讀」、「科普作品選讀」、「普通話傳意和應用」、「普通話與表演藝術」。學校可從中選擇開設三至四個單元，其中一個單元可由學校自擬，而每個單元約佔 28 小時。新課程所示的學習單元有清晰的目標、建議的學習材料（包括文字材料、互聯網、視聽媒體）、施教步驟、課堂活動和評估方法。此外，單元亦引進不同的教學策略，強調學生參與，加強學習的趣味

性。教師在教學方面有更明確的方向，可以減少教學上的隨意性。至於選修單元的特點是以專題形式學習，傾向綜合性的知識，可照顧不同學習能力的學生需要，而完成一個學習單元後學生能得到即時的回饋。

二、必修單元

新課程在中四至中六階段設必修部分，共十四個單元，《學習單元設計示例》列出必修部分的架構（見表 1），提出了一些組織重心，然後根據這個架構敘寫學習目標及學習重點。根據《學習單元設計示例》所示，必修部分的架構共有六個組織重心：「理解和分析」、「質疑與評價」、「表達與應用」、「文學與人生」、「品味和鑒賞」和「自學與探究」。

表 1 必修部分學習單元架構示例

組織重心	中四	中五、中六
理解和分析	梳理貫通	對照比較
表達與應用（一）	紀實	游說
質疑與評價	思考辨析	評論反思
表達與應用（二）	達意得體	應對機敏
文學與人生	人生百味	/
表達與應用（三）	議論說明	創意寫作
品味和鑒賞	語言品味	風格鑒賞
自學與探究	文化專題研習	/

這些組織的重心，用詞比較含糊，大部分屬於一般性的共通能力，例如「理解和分析」、「表達與應用」、「質疑與評價」、「自學與探究」；只有一項屬於文學的範疇，名為「文學與人生」。雖然教師可因應學生的不同學習需要構思校本教學單元，但教師對於課程組織有多少認識呢？在理論上，教師應該擺脫傳統「教」教材的角色轉而到「設計及組織」教材，但教師欠缺課程設計的知識是難以達成這項任務。課程發展處宜多作補充說明，例如指引教師按學習範疇與教材的深淺、重點、比例，學生能力及成長的特性等循序漸進組織教學單元。

再看學習目標及重點，有訓練語文能力，包括（1）寫作能力——「紀實」、「創意寫作」、「議論說明」，（2）閱讀能力——「語言品味」、「風格鑒賞」，（3）

說話能力——「游說」、「應對機敏」。還有訓練思維——「思考辨析」及「評論反思」；學習文學及文化等。《指引》強調要銜接初中課程，以發展九大學習範疇分析，有七個學習範疇都設有單元，卻欠缺品德情意及聆聽單元。按架構編排剖析，中四階段學習了寫作、說話、閱讀、文學、思維各個範疇，在中五及中六階段可以再重複學習，達致課程組織「繼續性」的指標，至於能否深化學習的內容，建立螺旋式的學習進程，則要視乎單元編寫者怎樣構思。

仔細分析這十四個單元其實是獨立的，沒有先後次序之分，無論從縱向或橫向組織的角度，都很難發現連繫各單元的主線及「順序性」。再說，在架構中為何要重覆「表達與應用」，且穿插於其他組織重心及學習重點之中，其理據為何？又例如中五級及中六級設說話專題訓練（「游說」、「應對機敏」），但為何中四級卻沒有？再看單元的比例，以組織重心論述「表達與應用」（寫作與說話訓練）卻佔了六個單元，「理解和分析」（閱讀訓練）佔兩個單元，「質疑與評價」（思維訓練）佔兩個單元，「品味和鑒賞」（文學欣賞）佔兩個單元，「文學與人生」（文學欣賞）佔一個單元，「自學與探究」（文化學習）佔一個單元，反映各學習範疇並不是平均分配。

三、選修單元

至於選修單元部分，涉及跨學科課程統整的問題。《指引》強調中文科要連繫其他學科，課程設計引入跨學科元素，如科學、多元文化、表演藝術、多媒體的應用等，課程範圍廣，教學材料多，學習難度高；教師缺乏相關的學科知識，不易落實選修單元。單元組織是一些專科的設計，內容很豐富，有些與文學及文化的關連性較大，例如「戲劇工作坊」、「小說與文化」、「翻譯作品選讀」、「文化專題探討」。有些則是嶄新的單元，以往從未列入中文科課程之內，諸如「名著及改編影視作品」、「新聞與報導」、「多媒體與應用寫作」、「科普作品選讀」等。還有，初中屬專科專教的普通話也併入選修單元內，包括普通話傳意和應用、普通話與表演藝術。選修單元的建議項目仿如一個大拼盆，想到甚麼便加入甚麼，這使語文教學的目標不清晰，語文學科的定位模糊。

從選修單元與單元之間的連繫分析，「戲劇工作坊」、「小說與文化」、「翻譯作品選讀」皆具備了文學的元素，三者的統整性較強，可以發展表演性的藝術節目。另外「名著及改編影視作品」跟「小說與文化」既有關連又有重複性，因為很多名著而又被改編成影視作品的多數以小說的形式寫成。「普通話傳意和應用」、「普通話與表演藝術」兩個單元則可以歸為一類，前者傾向實用性而後者則傾向藝術性。單元教學的本意是減少教學的重複性，但選修部分卻同時開設兩個普通話的單元，似乎違背了這個原則，若果把兩個單元合併為一個單元，既可以避免重複，也不會給人厚此薄彼的感覺。

選修單元與必修單元的連繫性也似乎不強，但《指引》卻寫成兩者的關係密切。舉其中一例，談到「名著及改編影視作品」與必修部分的關係時，《指引》的說明是：「學生在必修部分的單元中研讀若干劇本，認識戲劇這種體裁的特點，基本掌握評賞劇本的能力」（頁 121）這種寫法很牽強，實難以令人信服選修單元與必修單元有密切關係。事實上很多選修單元如科普作品、翻譯作品、視聽資訊、普通話傳意和應用、普通話與表演藝術等在必修部分均沒有提及，反映課程組織的漏洞。

肆、討論及建議

任何學習，必須經過有系統的組織，方能達至最佳的教學成效（李子建、黃顯華，1996）。設計者必須要有周詳的計劃，考慮不同的因素，諸如課程目標、教學範圍、教材深淺度、教學序列性、學生能力與心理發展（Piaget, 1952; Schubert, 1986）。要使單元教學順利推行，課程發展者必須要注意：（1）組織單元要有周詳計劃，（2）引入其他學科同時要保留語文科的本質，（3）提升教師的知識（其他學科知識及課程設計知識）配合跨學科教學及組織單元教學，（4）改變教師教學文化，落實發展校本課程。

一、組織單元要考慮周詳

新課程在組織上，無論是順序性、繼續性、統整性、教學範圍幾個層面都有未盡完善之處。初中中國語文課程文件「單元架構設計示例」都不是有效的課程組織，單元規劃欠理據，單元之間大都是孤立割裂，未能做到前後銜接、相互相連、完整連貫的系統原則（何文勝，2005、2006）。單元內的教學重點太多，能力元素不清，文道關係處理不當，評估、練習與學習重點不符（何文勝，2005）。依照課程文件單元架構框架編寫的七套教科書，其編選體系雖各有不同的側重點，但編選的體系欠缺系統，難落實「有效課程組織」和「有機連繫」的理念（何文勝，2006）。既然連課程架構編寫者及教科書出版社也未能在課程組織上做到單元與單元之間環環相扣，把組織單元的責任委予教師似乎不合情理。《指引》下放權力讓教師自擬教學單元，設計具校本特色的課程，但教師一定要具備足夠的條件、作好了準備方能勝任這項工作。以往初中的課程文件也鼓勵教師設計教學單元，但大部分教師並不支持這個建議，因為自行組織教學單元要花大量的時間，增加了教師的工作量，同時也不一定保證教學的素質，故大多數教師都採用教科書教學（何文勝，2006；譚彩鳳，2006）。《指引》又列明教師在中四至中六階段，可以自由配搭必修與選修單元（頁 125），其好處是可以讓教師按照校本的需要及學生的能力自行組構課程，調配教授單元的先後次序，實在有其靈活性。不過，若果教育當局沒有給教師清晰的指引，任憑

教師自由地選擇，可能出現很大的隨意性，課程組織不妥善會影響學生的學習成果。因為由教師判斷教學的次序，有其不足之處（Schubert, 1986），教師往往囿於對教材的熟悉程度，選擇他們能教的項目，但未必一定切合學生的興趣；況且單元教學少有以學生生活經驗為本（高慕蓮、郭懿芬、李子建、許守仁，1999）。再者，選修部分涉獵的範圍廣闊，對於教師與學生來說均帶來沉重的壓力。教師本身所受的訓練（所指的是語文與文學）未必足以應付，因為新課程涵蓋其他專門的學科知識。這些教學單元，有些是屬於大學程度，對高中生有一定難度。況且，在三年高中課程要學習十四個必修單元及三至四個選修單元，師生能否在指定的時間內完成教與學，令人質疑。

新課程在組織上有不足之處，尚須課程設計者加以修訂，以期在課程實施之前，讓教科書出版社及教師有清晰方向。參考課程組織的理論，新課程單元教學既要注意縱性的發展，循序漸進；又要關顧橫向的組織，環環相扣；必修與選修部分要有統整性，方可以互相依存。按單元設計的認知層面，要考慮單元的大小（涉獵範圍）、單元內部的結構（包括選取學習材料、安排學習活動、運用教學策略）、單元與單元之間的關連性。按教學層面的需要，新課程的組織一要根據語文知識、能力進展的規律，二要根據教學規律，三要考慮到不同階段，學生的學習心理因素。簡言之，組織單元要有總體計劃，不管按甚麼方式組織單元，一定要有明確的目標，既要有獨立性，又要有連續性、循環性、階段性，把教學單元組織成一個有機系統，才可以發揮學習的效果，否則只隨意地把幾個單元拼湊在一起，欠缺明確的目標與方向是不可能有良好的教學效果。舊課程給人詬病是因為單篇教學雜亂無章，新課程若沒有處理好課程組織及教學材料的質量兩個問題，難以提升教與學的成效，課程改革徒勞無功。

二、語文學科本質不變

新課程其中一項新意念是加強語文科與其他學科的連繫，選修單元設計則實踐了這個意念，除了與語文有較密切的小說、戲劇、文學等單元外，還加入科普作品、新聞與報導、名著及改編影視作品及普通話教學。回顧香港的課程設計，過去一直以學科為主的，早年中國語文及文學是同為一科的，但一九七五年香港教育處委任的「中學中國語文科科目委員會」草擬並頒布「中國語文」和「中國文學」兩科暫定的課程綱要，一九七八年《中國語文科課程綱要》訂定後，開始語文與文學分家，變成兩個獨立的科目（林章新，1990、1992）。為了迎接香港回歸，普通話科於一九九八年成為中學的課程之一。換言之，語文、文學、普通話科分別由專任教師教授。新高中中國語文科的學習範疇不但融合了語文、文學及普通話，還有其他以往並非屬於語文科範疇的單元。這種跨學科的設計與近年兩岸三地課程改革中提出的課程統整相似，統整課程的優點主要環繞著增強教學內容的適切性，減少學科之間重複的內容，更有效利用時間，

以及照顧社會上要求增加的課程範圍，讓學生有更廣濶的接觸面，從而提高學生的學習興趣和學業成績（Drake, 2000; Marsh, 1995; Pring, 1976）。然而課程統整的效能則成為疑問，因為聲稱跨學科的課程統整例子，除了課程組織上的變化外，還包含教學策略、誘發內在動機、營造課堂環境和紀律管理各方面的變革（林智中，2002；張爽、林智中，2004）。新課程的選修單元豐富了語文科的教學內容，是否可以拓展學生的視野與知識面，實屬未知之數。

跨學科的課程組織也觸發思考語文學科本質的定位問題。中國語文作為一門學科，有學者認為應該突顯它的工具性（張志公，1994；陳鍾樑，1995；楊一經，1995），也有學者認為母語的功能應該是思想性與工具性並重的，不可偏廢（施仲謀，1996；趙令揚，1991；蘇文擢，1983）。「工具性」（文）指的是「讀、寫、聽、說」的能力，「思想性」（道）指的是「文學、中華文化、品德情意」等的內容。余應源（1994）指出中國大陸學者對語文的性質已有一個共識，認為語文是具有思想性與工具性的基礎學科，問題在工具性、思想性處於甚麼地位。傳統的語文教育存在兩個系統：即知識系統：字、詞、句、章法、語法、修辭、邏輯；能力系統：聽、說、讀、寫（魏本亞，2006）。在新理念下，課程的設計不再把語文簡單地理解為靜態的知識和能力系統，而是拓展至應用層面。從過去舊課程選讀優秀的範文學習語文，到現在較多注意語文知識和語言能力在生活中的應用。新課程的內容，尤其是增設的選修單元，由以往單一的語言本體轉向以語言為載體的綜合體，例如「名著及改編影視作品」、「科普作品選讀」、「普通話與表演藝術」等，教學由語言本位轉變為多學科綜合的方向發展。新課程強調學科之間的整合，淡化語文學科的特點，語文的學習變得模糊了。這個問題與過去在中六課程開設中國語文及文化科的情況相似，當時有學者批評該科把語文與文化拼湊在一起並不恰當，學習內容瑣碎龐雜，課程範圍太廣，對教師帶來壓力³。

新課程要創新，但亦需要保留傳統，允許滲透其他學科但要適可而止，並不能過份地佔據語文科的範疇，變成其他學科為主，語文為副。例如教科普的作品，不宜強化文本中的科學知識，語文教師的任務應是教學生認識科學的精神及從事科學研究的態度。語文課堂的教學要有語文的特點，不可能變成其他附體，否則便失去了語文科的獨特性，淪為一種學習的工具，語文被邊緣化。語文課程內容要向綜合化的方向發展，但語文教學仍要堅持學科的特性，任何脫離文本的語文教學都是不合情理的。是故語文教育與教材應回歸到語文的本質，彰顯語文溝通與表達，傳遞思想與文化的功能，即文道合一。

³葉嘉雯採訪及報導〈中六中文新課程非驢非馬〉載於《教師世界》第五期，1992年1月15日，頁20-23。

三、提升教師的課程設計知識與其他學科知識

新課程對教師提出了新的要求，教師再不是課程的執行者而是課程的設計者。要設計教學單元，教師必須要進一步提升對課程學的認識。有關課程知識（curricular knowledge）的定義是：「課程的組成，是指一系列的教學程序，在某特定年級，教授特定學科及課題，在這些教學程序中，有不同的相關的指導教材，在某特定環境、某課程上，使用某些教材」（Shulman, 1986, p.10）。設計課程，要訂定課程宗旨，課程經驗的選取，課程組織及課程評估（Tyler, 1949）。

新高中中國語文對教師的一大挑戰是要學習一些中文科以外的學科知識，牽涉的是「能教」的問題。大部分學者皆認為學科知識是教學的核心（Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Grossman, 1994; Shulman, 1986），研究證實教師具備豐富的學科知識傾向強調思考、探索、解難等元素，較多提問高階思維問題，並讓學生發言；相反知識貧乏者則關注事實、法則、程序，並按照教學計劃及教科書內容教學（Borko & Putnam, 1996）。新課程加入了選修單元，但單元內的學科知識超越語文科教師的認知範疇，而非語文的本質。故課程發展者宜及早安排教師接受相關的培訓，讓教師盡早學習新知識。

四、改變教師教學文化以落實校本課程發展

《指引》提出校本課程的理念，建議教師在課程的必修部分及選修部分可組織及編訂學習單元，發揮學校優勢和教師的專業，切合學生需要。新任務必定會觸及教師的教學文化，然而教師的教學文化是保守的、封閉的、欠冒險性、不熱衷反省現行的教學措施（Hargreaves & Evans, 1997; Lortie, 1975）。以往，中文教師是依據教科書教學，講授的內容以單篇為主，形成各自為政的教學文化，根本不需要協同教學。發展協作文化最大的困難是改變同儕對新課程的態度及接受同儕協作的文化與信念（李玉容、黃顯華，2006）。教學文化對學校課程革新有重要影響，教學文化的更新既具有教師專業成長的實質意義，也是課程真正產生革新的關鍵所在（周淑卿，2005）。課程發展者宜幫助教師改變其信念及態度，以助順利推行校本課程（譚彩鳳，2006）。

發展校本課程無疑可以促進教師的專業成長，但同時要具備足夠的條件。中小學教師多半不覺得需要對學科知識、教學知識或其他非教育領域的知識，做更廣與更深的追求（簡紅珠，2005）。是故要有效地推行新高中課程，課程發展者宜為教師安排在職教師培訓課程，讓教師汲取新知識。培訓課程應有針對性，建議兩類課程，一類培訓科主任如何領導教師加強彼間的協作，另一類培訓一般教師怎樣設計教學單元。還要給教師擁有感（ownership），要共同商議

決定課程變革的目的及本質，提供足夠的時間與人力資源促進課程變革的發展（Day, Whitaker, & Wren, 1987）。舉辦一些分享會與教學單元設計展覽會，讓教師可以互相觀摩與交流（譚彩鳳，2006）。

伍、結語

語文是學習和工作的基礎「工具」，語文教學必須讓學生切切實實在訓練中學會操縱和使用語文工具，養成良好的學習語言和運用語言的習慣，這樣才有利於學生學好各門功課。語文還具有思想性的特質，通過語文學習可以培育個人品格，承傳文化，建設社會。這種「文道合一」的精神與其他語文只講求溝通傳意不一樣。新課程透過新的學習領域，讓學生有更多的機會使用語言、運用語言，但仍須以語文為主導，絕不可斷喪語文的學科本質與內涵。

單元教學按教學目標組織教學內容，改善課文的組織，優化現行的課程，使語文教學邁向新的一頁。組織學習單元時切勿過於複雜，避免使教學單元變得支離破碎（Warwick, 1994）。要注意語文學習的整體性及語文訓練的綜合性，按學生的能力編排教學材料，才能有利提升學生的語文水平。目前新課程學習單元架構在課程組織上未盡完善，還望教育當局重新修訂，讓教師及教科書出版社掌握具體的方向，有系統地組織教學單元。在新課程全面推行之前，宜先安排試行計劃，裨補闕漏。期待語文課程的革新能帶來契機，提升教與學的素質。

參考文獻

- 包為業（1989）。淺談中學語文教學中的比較教學。**語文函授**，6，42-44。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**。香港：香港中文大學出版社。
- 李玉蓉、黃顯華（2006）。**新修訂中學中國語文課程下教師工作文化的轉變**。香港：香港中文大學、香港教育研究所。
- 岑紹基（1997）。範文教學的反思和讀、講、寫配合的新嘗試。**課程論壇**，7(1)，106-116。
- 余應源（1994）。論語文科的本質。**語文教育學院學報**（頁 164-170）。香港：

語文教育學院。

- 何文勝 (2005)。世紀之交香港中國語文教育改革評議。香港：文思出版社。
- 何文勝 (2006)。由課程指引到教科書——從編選體系的角度評論落實的方法。**教育研究學報**，21(1)，111-127。
- 林章新 (1990)。從公開考試看香港中學語文和文學分科教學。**第五屆國際研討會論文集** (頁 167-178)。香港：香港語文教育學院。
- 林章新 (1992)。香港中國文學科課程的過去和未來。**中文通訊**，43，20-33。
- 林智中 (2002)。課程統整真的比分科課程好嗎？**課程與教學**，5(4)，141-154。
- 周淑卿 (2005)。論教學文化更新為學校課程革新之基礎。**課程與教學**，8(3)，15-25。
- 周漢光 (1995)。語文單元教學中的比較教學。**教育學報**，23(2)，151-167。
- 周漢光 (1998)。讀文教學的單元化構想。載於李小達、鄭文亮主編，**創思薈萃：學者談中學中國語文課程** (頁 9-24)。香港：教育署課程發展處中文組。
- 周漢光 (2001)。香港中學語文單元教學發展的路向。**教育學報**，29，97-108。
- 施仲謀 (1996)。語文學科性質的探討。載於歐陽汝穎主編，**高效能中文教學·第三屆中文科課程教材教法國際研討會論文集** (頁 75-81)。香港：香港中文教育學會、香港大學課程學系、香港教育署課程發展處。
- 香港教育署課程發展處單元課程小組 (1998)。**單元課程：課程單元化**。香港：政府印務局。
- 高慕蓮、郭懿芬、李子建、許守仁 (1999)。以單元課程重組中國語文學習經驗的初步研究。載於周漢光主編，**中文教育論文集第七輯：新動向：一九九九年國際語文教育研討會論文集**。香港：國際語文教育研討會籌備委員會、香港中文大學教育學院、香港中文大學中國語言及文學系。
- 陳大為 (2004)。**教學要義與語文教學內容**。論文宣讀於 2004 國際語文教育研討會。香港。
- 陳鍾樑 (1995)。時代對語文教學改革之呼喚。載於香港教育工作者聯會、教育學院畢業同學會、新市鎮文化教育協會主編，**中國語文教學論文集** (頁 3-5)。香港：三聯書店 (香港) 有限公司。

專論

- 張志公 (1994)。張志公語文教育論集。北京：人民教育出版社。
- 張志公、張定遠 (1981)。談談單元教學。語文教學通訊，7，4-7。
- 張爽、林智中 (2004)。課程統整效能的研究：批判性的文獻回顧。香港：香港中文大學教育學院、香港中文大學香港教育研究所。
- 張銳 (1996)。2000，對中國語文教育的呼喚。載於一九九七與香港中國語文研討會論文集 (頁 256-262)。香港：香港中國語文學會、香港中文大學吳多泰中國語文研究中心。
- 黃政傑 (1999)。課程改革 (四版)。台北：漢文書店。
- 溫婉明 (1989)。中國語文科課文內的昔日中國形象。教育學報，17(1)，29-35。
- 楊一經 (1995)。突出語文的工具性，加強語言教學。載於香港教育工作者聯會、教育學院畢業同學會、新市鎮文化教育協會主編，中國語文教學論文集 (頁 25-33)。香港：三聯書店 (香港) 有限公司。
- 趙令揚 (1991)。中國文化與語文教學。載於李學銘、何國祥主編，何去何從？關於九十年代語文教學、培訓課程的策畫、管理與執行問題 (語文教育學院第六屆國際研討會論文集) (頁 54-58)。香港：政府印務局。
- 蔡若蓮、周健、黃顯華 (2002)。影響教師參與課程改革的因素——以中文科新課程試行計劃為例的質性研究。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黎歐陽汝穎 (1995)。從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的調查結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑戰。載於香港教育工作者聯會、教育學院畢業同學會、香港中國語文學會、新市鎮文化教育協會主編，中國語文教學論文集 (頁 227-246)。香港：三聯書店 (香港) 有限公司。
- 錢樹信 (1990)。試論語文單元教學。教育研究，2，72-76。
- 課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂 (2007)。中國語文科課程及評估指引 (中四至中六)。香港：政府物流服務署印。
- 簡紅珠 (2005)。對台灣中小學教學文化的幾點思考。課程與教學，8(3)，1-13。
- 魏本亞 (2006)。論高中語文選修課程實踐中的幾個焦點問題。徐州師範大學學報 (哲學社會科學版)，2006 年 5 月，120-123。
- 譚彩鳳 (2006)。校本課程政策透視：中文教師的觀點與實踐。教育曙光，53，

57-67。

蘇文擢 (1983)。中文教育基本觀念之我見。載於蘇文擢著，**遼加室講論集** (頁 487-492)。香港。

Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-707). New York: Prentice Hall International.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

Day, C., Whitaker, P., & Wren, D. (1987). *Appraisal and professional development in primary Schools*. Milton Keynes (England): Open University Press.

Drake, S. (2000). *Integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Grossman, P. L. (1994). Teachers' knowledge. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed.) (pp. 6117-6122). New York: Pergamon.

Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). Teachers and educational reform. In A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in* (pp. 1-18). Philadelphia: Open University Press.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.

Marsh, C. J. (1995). How achievable is curriculum integration? Practices and issues. *Curriculum Forum*, 4(1), 27-43.

Moon, B. (1988). *Modular curriculum*. Portsmouth: Paul Chapman Publishing Ltd.

Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence*. New York: International University

Press.

Postlethwait, S. N. (1991). Module Approach. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 168-170). New York: Pergamon Press.

Pring, R. (1976). *Knowledge and schooling*. London: Open books.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Warwick, D. (1994). Modular Curricula. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed.) Vol. 6 (pp. 3886-3889). Oxford: Pergamon Press.

Reflection on curriculum organization of the senior secondary Chinese Language in Hong Kong

Choi-Fung Tam *

It is widely recognized that a well organized curriculum is conducive to effective teaching and learning. The language reform of Hong Kong is in progress. Modular approach has been launched since 2002 at secondary school level to replace the teaching of prescribed texts in Chinese Language. In line with the three-year senior secondary academic structure reform, the new senior secondary Chinese Language curriculum will commence in September 2009. The new curriculum consists of a compulsory part and an elective part. The former is a common learning basis for all students while the latter accommodates students' diverse needs and abilities. Cross-curricular planning is introduced as well. This paper aims to analyze the learning modules organized in curriculum framework through the perspective of curriculum organization. Their strengths and weaknesses are also highlighted. Suggestions are then made to facilitate the successful implementation of the new curriculum.

Keywords: curriculum organization, modular approach, senior secondary Chinese Language Curriculum

* Senior Instructor, The Chinese University of Hong Kong

