

中學中國語文課程改革與單元教學

李子建

香港中文大學教育學院

2001年12月，香港課程發展議會發表《中學中國語文課程指引(初中及高中)》，文件建議以單元方式組織學習材料，並指出「單元是一種有效的課程組織。教師根據學校實際情況，編擬整個學年的學習重點，然後把學習重點組織成若干個學習單元，再就每個學習單元的學習重點，選用合適的學習材料。這樣可以使學習材料之間產生有機的連繫。」¹ 中學中國語文課程的改革路向基本上與課程發展議會所發表《學會學習》文件裡所建議的課程架構與校本課程發展頗為配合，該文件建議校本課程「提供開放而具彈性的規劃框架，以容納多元化的課程組織，例如科目、教程、學習單元等」。² 本文嘗試探討中學中國語文課程的改革及單元教學的取向，並討論其可能的實施途徑。

就中學中國語文課程的改革方向來說，《中學中國語文課程指引(初中及高中)》建議下列十二項教學總原則：(一)以學生為主體；(二)以能力作主導；(三)製訂整體教學規畫，擬訂明確學習目標；(四)重視教學的組織；(五)讓學生愉快有效地學習；(六)重視啟發引導；(七)拓寬語文學習環境；(八)善用多種媒體以輔助教學；(九)照顧學生學習差異；(十)連繫其他學習領域或學科學習；(十一)靈活安排語文學習時間；(十二)設計均衡而多樣化的作業。³ 此外，中學語文除了讀寫聽說、文學、中華文化、品德情意等學習範疇，並加入思維和語文自學等範疇。以思維範疇而言，中國語文課程設計期望透過讀寫聽說訓練，培養學生的批判性思考能力、創造性思考能力和解決問題的能力。⁴ 語文自學範疇則重視「培養獲取知識、建構知識、運用知識、自我監控能力」及「提高語文自學的興趣，養成良好的語文自學態度和習慣」。⁵

* 本文為作者2001年5月19日在香港教育學院「中學中文科單元教學的理念與實踐」工作坊所作的專題演講內容增潤而成，主辦機構為香港教育學院語文教育學院及香港中文大學中國語言及文學系。

1 香港課程發展議會：《中學中國語文課程指引(初中及高中)》(香港：政府印務局，2001年)，頁39。

2 香港課程發展議會：《學會學習 課程發展路向》諮詢文件(香港：政府印務局，2000年)，頁65。

3 同註1，頁5-7。

4 同註1，頁26-27。

就《中學中國語文建議學習重點(試用本)》所提及的語文基礎知識和讀寫聽說而言，有些重點似乎是以前課程綱要較少提及的，例如掌握視聽資訊、掌握閱讀策略、游說、實用寫作、快速寫作、掌握寫作策略(如運用創意策略)、說不同類型的話等。⁵

就中學中國語文課程的改革路向而言，課程基本上由範文或文選取向轉變為單元教學的取向，並具備下列特點：(1)能力導向(2)教材生活化及多元化(3)讀、講、聽、寫四部分較均衡處理(4)學生作業多樣化(5)課程校本化(6)學生在學習過程中參與程度較高及(7)語文學習環境邁向全方位等。

一、中學語文教學改革的核心問題

出現這些改革路向，過往我們的中學語文教學是否出現了問題？改革的核心問題又是甚麼？何文勝認為傳統教學出現了下列問題：首先，每學年、學期、單元和單元之間的課程編排均缺乏全面的安排；此外，他認為語文教學傾向高隨意性、重知識的灌輸、教學目標不明確、每課的教學要點太多、訓練的序列不清等限制。⁷

黃顯華所領導的研究顯示中小學教師對下列的意見頗為接近：⁸

- (一) 現行中文科課程組織未能把「聽、說、讀、寫」四個範疇作有機組合；「讀」、「寫」範疇基本上仍是分別處理的。
- (二) 現行中文科課程設計未能培養學生學習中文的興趣；
- (三) 現行課程中的範文並不過深；
- (四) 現行中文科課堂教學過於著重範文教學，因而忽視其他方面的教授；
- (五) 單向式的串講教學法未能提高學生學習中文的興趣。

筆者認為除了上述學者的觀點外，中學語文教學改革的核心問題是：(一)語文是一種全觀學習(holistic learning)，現時語文教學對學習者有甚麼不利的因素，怎樣調整？(二)教師、學生以致家長如何創造學習語文的環境？(三)教學怎樣避免墮入行為主義的陷阱，並保留舊課程所具備的文化承傳功能？(四)初中語文課程教學如何與小學、高中的語文課程和教學互相銜接？(五)傳統的語文教學是否不能與單元教學兼容？一定要用

5 同註1，頁31。

6 香港課程發展議會：《中學中國語文建議學習重點(試用本)》(香港：政府印務局，2001年)。

7 何文勝：〈新世紀中學中國語文教學的反思〉，載周漢光編：《新世紀語文教學》(香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系)，頁13-29。

8 黃顯華編著：《尋找課程與教學的知識基礎：香港中小學中文科課程與教學研究》(第三章)(香港：中文大學出版社、香港教育研究所，2000年)。

單元組織和教學嗎？(六)我們應該如何看待「範文」？範文哪些方面有「示範」作用？「範文」的觀念是牢不可破嗎？(七)中學中國語文課程指引把學習範疇分為六部分，背後的理論基礎為何？例如為甚麼「思維」範疇不是與「讀寫聽說」範疇有機地結合起來？這些問題大概沒有絕對的答案，但卻值得語文教育工作者進一步探究和討論。

二、單元課程與教學

中學中國語文課程建議以單元作為組織方式，甚麼是單元呢？教育署課程發展處指出：「單元是一個自我完備的教學單位，有明確的教學及學習目的，層次分明的內容組織及配合目標的評核方法。」⁹ 根據沃里克 (D. Warwick) 指出，「單元」(module) 本身是完整的，但可以加上其他單元，以完成較大的任務或達致較長期的目標。沃里克認為「單元」的使用分為三種取向：¹⁰

(一) 強調選擇單元的次序或順序

(二) 強調個別「單元」的內在關係

(三) 強調個人需要或選擇

第一種取向認為「單元」的順序如果安排恰當的話，個別學習者的進度更容易跟進，而學習經驗的「連貫性」亦較易得到保證。第二種取向重視「橫」的聯繫或水平的組織，例如某一「單元」的讀寫部分若能互有關連，學習者在這四方面便能互相促進，得到較全面的發展。¹¹ 第三種取向偏重「單元」之間的組合有較大的彈性和變化，尤其是強調學生可以選擇不同的「單元」組合，而師生更可以決定「單元」的內容和學習順序。這種取向認為學習經驗的「連貫性」則繫於學習者本身。¹² 現時中學中國語文科教科書單篇讀文的安排，縱然稱為單元，但卻沒有單元課程的成分。

單元教學其實分為「單元」和「教學設計」兩個部分，前者強調課程的組織，而後者重視配合單元設計的教學安排。紐文 (G. Newman) 指出：單元課程所強調的不是學習者學會甚麼，而是他們如何學習。大體而言，單元教學與傳統的說教式教學的不同之處，在於它提供學生主動學習的機會。¹³

9 教育署課程發展處：《課程單元化》(香港：教育署課程發展處單元課程小組，1998年)，頁2。

10 參看Warwick (1987)；李子建、黃顯華：《課程：範式、取向和設計》(香港：中文大學出版社，1996年，第2版)。

11 同註1，頁11。

12 李子建、黃顯華：《課程：範式、取向和設計》(香港：中文大學出版社，1996年，第二版)；高慕蓮、郭懿芬、李子建、許守仁：〈以單元課程重組中國語文學習經驗的初步探究〉，載周漢光編：《新世紀語文教學》(香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系)。

13 參見Newman (1988)；同註12。

如何組織單元呢？一般而言，單元教學可以根據下列方式組織：(1) 課文加知識短文組成單元；(2) 以幾篇相近體裁的課文組成單元；(3) 以內容或題目相近的文章組成單元；(4) 用比較方法(如類似題材，不同體裁)組織單元；(5) 以語文知識(如語法、修辭)為主組成單元；(6) 按年代組織單元；(7) 按作家的作品組織單元；(8) 以讀寫結合方式為主組織單元及(9) 以訓練程序組織單元等。決定了單元組織方式後，設計者便需要處理單元教學的要素，包括目標、內容、活動、媒體、評鑑和資源等。

以一所中學為例，中一級學習單元的組織以學生的興趣、經驗及能力為主。單元一為「朗讀——詩歌、散文」，目的為使中一學生從朗讀詩文中領會到學習中文的興趣；單元二及三主要有關漢字的認識和良好學習方法和學習習慣的培養；單元四至七強調寫作能力，包括想像、創意、觀察等幾方面的培養；單元八強調閱讀策略的掌握，單元十則深化學生的寫作能力，如掌握較高層次的描寫方法，單元十一和十二讓學生學習文言文和對篇章作較深入的分析，希望學生能感受和欣賞文字之優美。¹⁴

高慕蓮等曾以中四級的中國語文科課程為例，把原來單篇教學的篇章，以一個學生需要認識的文化單元「中國人飲食文化」為組織中心，在它下面共有三個小單元(子題)分別是：「請客」、「飲酒」、「喝茶」。¹⁵就《中學中國語文學習參考篇章目錄》首三百篇文章的內容來說，教師可考慮以不同形式組成單元，以文體作為單元組織體裁相近的篇章而言，〈守株待兔〉、〈一片槐葉〉、〈水的希望〉及〈二子學弈〉等為寓言；以作者的作品作為單元而言，小思的〈不遷〉、〈一用即扔〉、〈花匠的道理〉、〈紅豆〉以及杏林子的〈人與貓〉、〈小蜘蛛〉、〈生命 生命〉、〈生命與世界〉等可供參考；以不同年代的詩、詞、曲發展作為單元而言，〈七步詩〉、〈古詩十九首〉、〈月夜〉、〈月夜憶舍弟〉、〈九月九日憶山東兄弟〉、〈八陣圖〉、〈示兒〉、〈生查子(去年元夜時)〉、〈念奴嬌 赤壁懷古〉、〈天淨沙 秋思〉、〈天淨沙 魯卿菴中〉、〈四塊玉 閒適〉、〈天香引 西湖感舊〉等可供選用。¹⁶根據《中學中國語文學習單元設計示例》的建議而言，中一至中三「縱」的安排以記敘說明事物(中一)，發展至描寫、抒情(中二)及說明事理、議論(中三)，而每一年級的單元架構則由兩部份的有機結合所組成，一部份與學習範疇有關：閱讀、寫作、聆聽、說話、語文基礎知識；另一部份包括：(1) 建立基礎(一)——語感的培養；(2) 建立基礎(二)——觀察；(3) 立意和選材；(4) 結構和組織；(5) 語言轉譯(一)——敘述和說明的技巧；(6) 語言轉

14 徐蔭鳳、李安維：〈學習活動的理論與實踐〉，載《中學語文教學品質圈工作坊——單元研習材料》，2001年3月。

15 高慕蓮、郭懿芬、李子建、許守仁：〈以單元課程重組中國語文學習組織的初步探究〉，載周漢光編：《新世紀語文教學》(香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系)頁2。

16 香港教育署中文組：《中學中國語文學習參考篇章目錄》(香港：政府印務局，2001年)；李子建、高慕蓮：〈校本課程與單元教學〉(香港：大埔區中學校長會主辦教育署大埔區學校發展組協辦中學語文教學品質圈中文科單元教學培訓課程材料(未刊))。

譯(二)——用語扼要；(7)學習方法和習慣；(8)專題研習；及(9)文學欣賞。這個安排體現了以讀、寫、聽、說的學習為主導，帶動其他範疇的學習，體現學習更有效的精神。¹⁷

由以上例子可見，單元組合的方式和內容的安排頗為多樣化，有些學者認為以文體作為組織方式，以至初中中國語文的單元架構下單元之間的關係不太明確，¹⁸ 聯繫力仍不算很強。

因此，有些學者建議單元教學設計的理論宜以認知心理理論、信息論、布魯納(J. Bruner)的學科結構論和葛聶(R. Gagné)的系統任務分析理論等為基礎，¹⁹ 筆者認為這種設計取向能使教學目標更明確，亦使能力結構的要素和序列系統化，不過值得注意的是，葛聶的目標分析只強調學習成果，忽略學習過程，至於學習的成分則著重部分，而非整體的發現。²⁰ 就知識論的角度來看，以行為目標、成果帶動的教學設計傾向把知識視為一肯定和長久的實體，而且這種設計所配合的教學法多以「啓動、反應、評估」序列為主。²¹ 例如鍾德贛所設計的「中學語文反饋式單元教學法」分為五個步驟和三種課型，前者分為總覽、閱讀(導讀、仿讀、自讀)、寫說、評價和補漏五個步驟，而後者分為自練、自改、自結三個課型。²² 另一方面，鄧玲建議「五程序單元教學法」，透過啓始課的提綱挈領、閱讀課(教讀課和自讀課)的教材處理、作文課(必作作文和隨意作文)的評改、活動課把語文學習外延和生活化、總結課的綜合訓練和反饋等五個程序去促進學生的學習興趣、方法、習慣和能力。²³

相對於目標、技術取向的語文課程及教學設計是描述和人本取向，這種取向的課程目標表述傾向於具體的和活生的，而非目標取向的嚴謹邏輯性和行為性，其目的在於對語文學習過程的描述，並容讓多向發展的可能性。²⁴ 描述和人本取向背後的知識論是一種相對的知識論立場，相信知識來自個人的詮釋及對經驗的主觀澄清和理解，在這種

17 香港教育署中文組：《中學中國語文學習單元設計示例》(香港：政府印務局，2001年)，頁2。

18 何文勝：〈新課程的中國語文單元示例評析〉，論文發表於香港大學主辦的「2000國際語文教育」研討會。

19 何文勝：〈建構語文單元教學設計的理論依據——兼論語文單元教學的組元方法〉，輯自《中學中文科單元教學的理念與實踐工作坊》(香港教育學院語文教育學院、香港中文大學中國語言及文學系合辦，2001年5月19日)，頁6-7。

20 李子建、黃顯華：《課程：範式、取向和設計》(香港：中文大學出版社，1996年，第二版)。

21 參見S. Katz, "Competency, Epistemology and Pedagogy: Curriculum's Holy Trinity", in *The Curriculum Journal*, Vol. 11 No. 2, 2000, pp 133-144.

22 鍾德贛、吳惟粵、馮起德：《鍾德贛中學語文反饋式單元教學法》(濟南：山東教育出版社，2000年)。

23 鄧玲：〈五程序單元教學法——初中語文教學體現素質教育的實驗探討〉，載《中學語文教學》(1998年8月)，頁69-74。

24 鄭國民：〈後現代語文課程論〉，論文發表於新世紀語文教育與教研培訓國際學術研討會，主辦機構為華中師範大學(2001年1月5-7日)。

取向，能力是一種認知者主觀詮釋和賦予意義的歷程，²⁵而非表現課程和教學設計者預設的成果。《中國語文課程指引(初中及高中)》建議的教學總原則，一方面提出「學習者必須親身體驗學習的過程，才容易令知識內化，能力遷移」，另一方面又建議「在不同學習階段擬訂明確的學習目標，使各年級的教學按部就班，前後銜接，並適當地重複學習重點，深化學習內容，以增強教學效果。」²⁶上述原則似乎結合了目標、技術取向和描述、人本取向兩類理念，究竟這兩種取向在語文課程和教學設計裏是否互不相容呢？以閱讀範疇為例，學習重點裏的「理解作者的思想感情」、「分析寫作目的」及「綜合作者的觀點」部分皆沒有具體說明，筆者覺得教師除了引導學生對教材編寫者或教師自己的觀點作理解外，也許可考慮讓學生對教材或篇章作個人或另類的解讀，並讓師生之間、同學間進行對話和批判性分析，以便對原始文本作最佳(而非權威)的解讀，²⁷使學生從參與「信念評估」的過程，逐漸邁向以能力作為知識建構的理想。²⁸

事實上，思維學習範疇的其中一個教學原則亦指出：

「例如分析作品的主旨，每個學生都可以根據自己對作品的理解和感受進行分析。由於各人對作品的理解和感受或有出入，教師應先肯定他們的分析，引導他們說明理由，如果言之成理，即使與一般說法不同，也應接受他們的答案。」²⁹

開展單元教學是一項不太容易的教學任務，面對目前的教育改革浪潮，一些技術問題，例如怎樣定義能力和教師時間不足等仍是需要考慮的問題；此外，教師角色的轉變，如何從傳遞者轉為啓導者亦需要進一步思索。筆者建議教師根據學校的情況，以「小步子、小試點」方式嘗試單元課程教學，例如：(一)在現存教材裏及參考篇章目錄選取一些範文作為核心篇章去組織單元，輔以一些生活素材，例如報章和雜誌的文章、電器使用說明書、投訴信，以至連環圖等；³⁰(二)利用專題研習，培養學生的共通能力(如溝通能力、協作能力等)和他們學習中文的興趣，也可藉此讓學生自己決定學習的內容和方式。教師可以考慮透過分享其他學校的成功經驗，為校本單元教學方式找出路，另一方面可以考慮利用多元化教學模式(如協作學習、利用多種媒體以輔助教學)，以發揮中學中國語文課程「以學生為主體、教師作為啓導者」的取向。³¹

25 同註21。

26 同註1，頁5。

27 同註21。

28 同註24。

29 同註1，頁30。

30 周國正教授在「中學中文科單元教學的理念與實踐」專題演講上發表的意見詳見〈「中學中文科單元教學的理念與實踐」工作坊紀要〉，《中國語文通訊》，第58期(2001年6月)，頁5。

31 同註1，頁3。

參考書目

李子建、黃顯華：《課程：範式、取向和設計》，香港：中文大學出版社，1996年，第2版。

周漢光：〈讀文教學的單元化構想〉，載香港教育署課程發展處中文組編：《創思會萃——學者談中學中國語文科課程》，香港：香港政府印務局，1998年。

倪昌國：〈關於單元教學的回顧和思考〉，《中學語文教學》第4期(1997年)，頁25-26。

高慕蓮、郭懿芬、李子建、許守仁：〈以單元課程重組中國語文學習經驗的初步探究〉。載周漢光主編：《語文教育新動向》，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，2000年。

黃政傑：《課程設計》，臺北：東華書局，1991年。

G. Newman, "Modular Developments in Clwyd and Coventry", in B. Moon, *Modular Curriculum*, Portsmouth: Paul Chapman Publishing Ltd., 1988, pp. 93-106.

D. Warwick, *The Modular Curriculum*, Oxford: Blackwell, 1987.