

香港小學語文校本課程規劃的理念評議 ——以《小學中國語文校本課程及學習單元 設計示例·理念篇》為例

何文勝

香港教育學院
中國語言學系
副教授

摘要

二十一世紀初，香港因應社會的發展而進行教育改革。在課程方面，2004年香港課程發展議會先後頒布《中國語文課程指引》（小一至小六）、《小學中國語文建議學習重點：建議學習重點》（試用本）及《新修訂小學中國語文課程·學習單元設計示例》（樣本）等文件。2008年12月教育局課程發展處中國語文教育組出版《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·理念篇》及《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·實踐篇》。

本文根據系統論、學科論、能力結構論、認知論及課程論，再參考課程指引中學習目標、課程組織等觀點來評論理念篇中的一些語文校本課程概念，並借此機會與香港教育統籌局課程發展處中國語文教育組商榷；更希望語文教育工作者關注這些問題，深化語文課程改革的建設工作。

研究發現，理念篇的校本課程規劃大多是一些比較宏觀的原則，多數是一般性而較少針對性，所以問題較難浮現出來。至於在學習單元編訂與如何組織學習單元，以至一些示例和圖表等，就出現不少概念不清、結構不全、關係不明、欠缺理據、隨意性強等問題。如果理念篇能清晰界定語文科的內涵和性質，再按課程指引中能力訓練為主導，兼顧情意的取向，就可以論證並建構能力與情意的元素和結構，以確定小學階段學習語文的能力數量和情意範疇，這樣就不會出現上述的缺失。

關鍵詞：小學語文、香港、校本課程規劃理念篇、學習單元設計示例

通訊作者：何文勝，E-mail: msho@ied.edu.hk

收稿日期：2012/05/15；修正日期：2012/09/04；接受日期：2012/09/05。

壹、緒論

二十一世紀初，香港因應社會的發展進行教育改革。在課程方面，2002年香港課程發展議會（以下簡稱議會）先後頒布《學會學習·課程發展路向》、《學會學習·學習領域·中國語文教育》。在小學語文教育方面，2004年起議會又頒布《中國語文課程指引》（小一至小六）（以下簡稱課程指引）、《小學中國語文建議學習重點：建議學習重點》（試用本）（以下簡稱學習重點）及《新修訂小學中國語文課程·學習單元設計示例》（樣本）等文件。作者曾有論文評論這本示例。2008年12月教育局課程發展處中國語文教育組出版《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·理念篇》（以下簡稱理念篇）及《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·實踐篇》。

本文根據系統論、學科論、能力結構論、認知論及課程論，並參考課程指引中學習目標、課程組織等觀點來評論理念篇的語文校本課程理念，希望借此機會向香港教育統籌局課程發展處中國語文教育組討教；更希望語文教育工作者關注這些問題，作好深化語文課改的建設工作。

貳、評議的理論依據

評議理念篇的觀點，就是這些理念是否符合理據？如何建構一個科學化的語文課程規劃？科學就是合理，合理的基本條件就是有序。有序地規劃課程，涉及單元教學與編選體系兩個概念的認識，也是落實新課程指引課程規劃的基本原則。因此，在定好語文科的性質、學科的發展路向與學科學習內容的數量後，就要規劃校本語文課程中單元結構的序。

單元教學是一種系統化、科學化的教學體系，它既不同於單篇教學，也不是將幾篇課文簡單地組合在一起，而是組成單元的文章，在能力及知識結構上要有內在的聯繫，使學生獲得有系統的知識與技能。¹因此，單元教學有利於克服教學中的盲目性、隨意性，加強教學的計劃性，體現教學過程的階段性、連續性及循環性，做到從整體上來考慮安排傳授知識和培養能力的序列。單元是一種有效的課程組織，²問題是以什麼元素來組織單元才是一個科學的組元組合。歷史上曾有以生活主題、品德情意、語文知識、文體、能力、人文性或多元化的內容來組織的單元。若是從課程的取向與要建構一個合理有序的編選體系看來，那就要以能力來組織單元。³

¹周南山。〈新時期中學語文單元教學研究綜述〉，《語文教學通訊》，10期（1989），42-44。

²香港課程發展議會（編訂）。《中國語文課程指引》（小一至小六）（香港：教育統籌局，2004），63。

³何文勝。《世紀之交香港中國語文教育改革評議》（香港：文思出版社，2005），179-196。

編選體系就是將知識和技能排列成便於教學的「序」，這是教材的組織，用現在的話說，有人稱為系統，也有人稱為體系。⁴它強調「教材內容安排的序列、各部分的組織、搭配及內在聯繫」。⁵換言之，編選體系是指在規劃科學的課程時，能力訓練、知識學習及情意培養等元素定量後，單元組織的元素和結構，按理據排成一個合理的教學序列。建構科學的編選體系，就是要處理好教材中單元與單元之間的縱向銜接與單元內課文與課文之間的橫向聯繫。在語文教科書中，具體的處理方法是：前者就是要做到上一單元所學，為下一單元所用，以便有效地學習有關單元；後者是要做到精讀由教師訓練學生學能力，導讀由教師指導學生用能力，自讀是由學生自學自評（參見圖1）。精讀、導讀及自讀三個課型的設計（參見圖2）是由扶到放的過程，目標清晰、學以致用，學生自然產生內在的學習動機，培養自學能力，保證學好這個單元，這是作為學習下一單元的既有能力，透過預習同樣具有培養學生自學能力的機制。

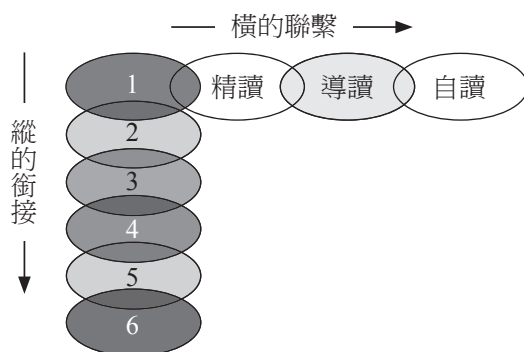


圖1 編選體系

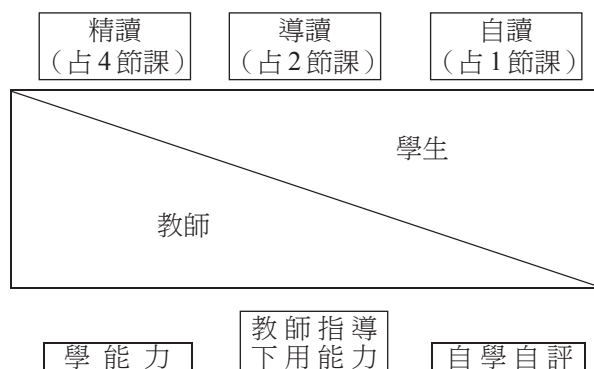


圖2 三個課型

⁴葉立群。〈回顧與思考——中小學教材建設40年（1949-1989）〉，《華東師範大學學報（教育科學版）（上海）》，2期（1992），32。

⁵王賀玲。〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，載於《課程教材研究15年》，課程教材研究所（北京市：人民教育出版社，1998），134。

系統論認為整體並非部分的和；系統內的元素相同，而結構有異，其所產生的功能也有不同。換言之，教科書中學習的課文篇目相同，但單元組織的元素與結構有異，它的教學效果也有不同。⁶因此，系統論為校本語文課程規劃提供理據。不過，怎樣的單元元素和結構才能有序地發揮教學的最優化結合？學科論、認知論、能力結構論與課程論為建構一個科學的課程規劃和教材設計，提供理論基礎。

根據認知論的認知模式⁷和認知心理發展，學科論的語文科內涵、性質與任務，能力結構論的語文能力元素、結構及序列，課程論的倒螺旋上升課程結構等理據，在課程規劃與教材設計時，單元的縱向聯繫分別要做到：由已知到未知、由淺入深、由簡單到複雜等學習心理發展的原則；「工具性與人文性的統一」⁸和以「文為經、道為緯」的原則；以特殊能力組織單元，以布魯納（Bruner）的學科結構論、加涅（Gagne）的系統任務分析理論，建構聽話、閱讀、說話及寫作四種能力的元素、結構、序列及相應的訓練要點及教學內容；⁹處理好教材邏輯系統與學生心理序列的關係。¹⁰這樣建構出來的一個科學化語文課程規劃，可以發揮教學的最大效能。

課程指引提出一些課程組織的原則和方法，例如：一、中國語文的學習，應以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇；¹¹二、在學習過程中，各學習範疇的學習，是相連互通而不是孤立割裂的；¹²三、品德情意不宜孤立進行，教師可利用語文學習材料中與品德相關的素材……讓學生在培養語文能力的過程中，自然而然地得到品德情意的培育；¹³四、用隨機或滲透的方式靈活施教；¹⁴五、這個課程必須做到循序漸進、環環相扣，既要照顧各學習階段縱向的銜接；¹⁵六、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；¹⁶七、按學習目標把學習內容組織為完整連貫的系統。¹⁷上述原則，二、五、六及七符合系統論、認知論和課程論的觀點，一、三及四符合學科論的觀點。換言之，這些課程組織的原則和方法是有理論依據的，如果按這些原則和方法來組織課程，應是一個最優化的課程組合。

⁶何文勝。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》（香港：文化教育出版社，1999），235。

⁷同上註，85。

⁸中華人民共和國教育部（制訂）。《全日制義務教育·語文課程標準》（實驗稿）（北京市：北京師範大學出版社，2003），1。

⁹何文勝。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》（二版）（香港：文思出版社，2006），51-72

¹⁰陶明遠等。〈試論螺旋型課程結構論〉，《課程·教材·教法》，4期（1992），17。

¹¹香港課程發展議會（編訂）。《中國語文課程指引》（小一至小六），12，43。

¹²同上註，12。

¹³同上註，24。

¹⁴同上註，25。

¹⁵同上註，35，43。

¹⁶同上註，40。

¹⁷同上註。

參、理念篇的內容簡介

理念篇的結構內容包括：前言、鳴謝及提要；理念篇包含：一、校本課程的規劃：（一）香港課程發展路向；（二）為什麼要發展校本課程；（三）什麼是校本課程；（四）怎樣規劃校本課程（1.校本課程規劃的原則；2.校本課程規劃的策略；3.校本課程規劃及實施的步驟）；二、學習單元的編訂：（一）單元組織的特點；（二）怎樣組織學習單元（1.課程目標與單元組織；2.怎樣採用單元組織校本課程），共1~42頁；附錄一~九，為44-113頁。理念篇的內容提要如下：¹⁸

一、校本課程的規劃：（一）香港課程發展路向——1.以學生為本；2.建基於本地學生、教師、學校及整體教育環境的優勢；3.兼顧多方面不同的利益和觀點；4.有彈性制訂校本課程；5.持續不斷地改進。（二）為什麼要發展校本課程：1.貫徹課程改革的理想；2.配合學校的需要；3.給學校提供更大的發展空間。（三）什麼是校本課程：學校、教師在中央課程架構的指引下，發展和制訂配合學生需要、能力和學校現況而具有校本特色的課程，1.學校可發揮專業自主；2.不同的學校有不同的起步點；3.將學習、教學與評估有效地組織和實施；4.有助促進教師專業成長。（四）怎樣規劃校本課程：1.校本課程規劃的原則：應以中央課程為根據，應重視課程的均衡，應加強中華文化及品德情意的培育，應有跨學習領域和跨學科的元素，應對學生的學習時間作整體安排；2.校本課程規劃的策略：細閱文件，分析現況；篩選模式，靈活運用；循序漸進，拾級而上；分工合作，各司其職；珍視小成，分享經驗；凝聚力量，專業成長；開拓資源，善用支援；重視評鑑，回饋反思；3.校本課程規劃及實施的步驟：分析情境，確立願景→建立共識，訂定目標→規劃方案，落實設計→詮釋理念，實施課程→多方回饋，全面評鑑。

二、學習單元的編訂：（一）單元組織的特點：1.單元組織按學習目標、組織重心，布置合適的學習重點，並把學習材料有系統地組織起來，使學習空間更為廣闊；2.單元組織的特點：有利於較全面地學習語文的內容，有利於知識、能力的遷移，有利於培養學生語感，有利於進行各種學習活動，有利於促進學習的評估，在施教時為教師提供靈活性。（二）怎樣組織學習單元：1.課程目標與單元組織：學習目標和內容宜涵蓋九個學習範疇、共通能力、價值觀和態度培養；學習單元可包含大小不同的學習單位，學習單位之間有共同的組織重心及學習目標；學習單元的組織須配合組織重心、學習目標、學習重點，並有其先後的學習次序；選取及布置學習重點須配合組織重心，而各單元的學習重點宜重複、遞進及深化。

¹⁸香港教育局課程發展處中國語文教育組。《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·理念篇》（香港：香港教育局課程發展處，2008），iii-iv。

2.怎樣採用單元組織校本課程：主導原則（架構靈活，組合多變；多元組織，便於施教）；學習單元與課時分配（整體課時分配；延伸部分，保底拔尖；專題研習，自學探究；全方位學習，擴闊空間）；學習單元與校本課程規劃（按聽、說、讀、寫範疇規劃各年級學習重點，擬訂單元的組織重心；規劃單元之間的橫向連繫；規劃各年級之間的縱向銜接；選取及運用學習材料；設計單元學習活動；設計單元評估活動）；落實推行，不斷完善。

肆、評議

評議重點在理念篇的「校本課程的規劃」和「學習單元的編訂」，其中後者的「單元組織的特點」和「怎樣組織學習單元」更是重點之重。總的來說，下文先後評議校本課程的規劃、學習單元的編訂及示例與圖例的架構。

一、校本課程的規劃

校本課程規劃的原則：

發展校本課程是設計一個整體而連貫的課程及學習計畫，以適合學生的需要；¹⁹照顧各學習階段縱向的銜接；課程內加強各學習階段縱向的銜接，課程組織從初小到高小，以螺旋式向上層層遞進，互相緊扣。²⁰第一學習階段著重聽說能力的培養，第二學習階段側重於讀寫能力的訓練。²¹教師亦可以調適教科書，如調動單元的學習次序和學習活動等。²²

這些原則都是合理的，不過，內容相對是宏觀的，只有普遍性，未有特殊性和針對性，所以難以看出有什麼大問題，只是教師不知怎樣操作罷了。

校本課程規劃及實施的步驟：

科任教師可因應校本需要，選取合適的組織方法，並採用多元化的學習材料，如教科書、視聽資訊和音像材料等，透過分工合作，訂定學習單元的組織重心，擬訂推行方案及評估計畫等，令校本課程能有效地發展。²³

¹⁹同上註，2。

²⁰同上註，3。

²¹同上註，7。

²²同上註，11。

²³同上註，13。

這些原則基本是對的。「單元組織方法多種多樣，如以語文能力、語文內涵或綜合兩者的方式設計。」²⁴它是按什麼原則來調適教科書，增刪篇章，調動單元的學習次序？同時，單元組織方法多種多樣是值得商榷的：理念篇宜先界定語文內涵和語文能力兩個重要概念。其實，兩者不是並列關係，而是從屬的關係：語文能力是語文內涵的其中一個元素。從學科論、能力結構論及系統論來看，兩者有哪些元素？關係與結構又如何？需要處理好，不然，「透過自編學習單元，編選學習材料，調適教科書，增刪篇章，調動單元的學習次序等方法來推行」²⁵的原則就難以落實。這樣的單元組織與增刪都是不科學的，隨意性很大。同時，如以文學、文化與思想等語文內涵的人文性元素來組織單元，單元的內容比較隨意，難以找到單元與單元之間的順序，也不符以能力訓練為導向的課改理念。結果很多問題將會在學習單元的編訂和有關的示例架構顯現出來。²⁶

二、學習單元的編訂

（一）單元組織的特點²⁷

「鞏固及發展學生的語文能力」、「單元組織的特點如下：聯繫性較強；而單元與單元之間，前後呼應，互相緊扣，以篇帶篇的處理方法」、「學習材料有系統地組織起來，以便為學生設計有效的學習活動」這些觀點基本是合理的，問題是如何落實？

「單元組織的方法不拘一格」這個觀點的前提是：不論是哪一「格」，都必須符合理論依據，否則就難有「系統組織」，比單篇範文教學也不如。

「透過講讀、導讀、自讀等教學策略」就是三個課型的概念，可從行為學派理論中的刺激、鞏固、強化找到依據。理念篇宜指出這個策略的有關理據，各有何不同的功能和作用？為何是三個而不是兩個或四個課型？如果能找到理據，理念編的一些示例就不會出現一個單元只有兩個課型。

（二）怎樣組織學習單元

組織學習單元先弄清單元的概念，再瞭解語文單元教學的發展，然後才根據理據，建構科學的語文學習單元。這個單元組織必須有利於單元間縱向銜接和單位內的橫向連繫。根據學科論、認知論及能力結構論，以能力組織單元才是最優化的語文教學組合。這樣才能做到：在訓練能力的過程中，兼顧情意的培養；在課程規劃上，以「文為經、道為緯」單元結

²⁴同上註。

²⁵同上註。

²⁶同上註，3-39。

²⁷同上註，17。

構的編選體系。

1. 課程目標與單元組織

「九大學習範疇是一體多面，彼此相互依存，相連互通，不可割裂獨存的。」²⁸這個觀點是合理，筆者曾有專文論述，²⁹本文不作評議。

「學習單位之間有相同組織重心和學習目標，學習重點可重複出現，以鞏固及深化語文能力」、³⁰「而單元的學習次序，須配合學習重點的規劃、學習材料的深淺，以及學生能力的發展而安排。學習重點宜在單元之間重複，學習材料亦宜深化……，讓學生語文知識和能力得以遷移和遞進。」³¹根據認知心理發展，單元與單元間的學習重點不應有不必要的重複，學生掌握能力策略就可以了，以後就不必重複學，在預習時拿來用，發揮鞏固強化的作用；單位與單位之間的學習重點，也不應重複，應在學生的認知水準上有所提升。同時，複習或鞏固不應是學習的重點。學生在精讀學習新的知識和能力，要鞏固可在導讀和自讀進行，在預習中獨立運用，這個過程都能發揮鞏固的作用，所以不必用一個單元作不必要的重複學習。

「單元的組織重心可採用聽、說、讀、寫綜合能力訓練為主」，從系統論來看，要弄清聽、說、讀、寫四個元素的關係，綜合不是不分結構的綜合，否則事倍功半。這涉及學習語文能力由哪一種能力來帶動最有效，在本文的討論與建議部分再作深入的探討。

「亦可以語文內涵為主，甚至只著重訓練單項語文能力」，上面的評論指出，未弄清語文內涵與語文能力的關係，由此組織的單元都是有問題的。同時，如果內涵是道，能力是文的話，這種組元方法是不符學科論的文道合一原則；還有，以情意、文化與生活主題等人文性的內容來組織，如何做到單元與單元之間的銜接？

「一個單元可包含若干個大小不同的學習單位」，根據行為學派刺激、鞏固與強化的學習過程，一個單元有三個單位（即課文）就足夠了。三個單位可以發揮三個課型的功能，因此，單位太多或太少都不是最優化的組合。

2. 怎樣採用單元組織校本課程³²

根據理據，「單元組織校本課程」是指單元與單元間縱向銜接，做到上一單元所學為下

²⁸同上註，18。

²⁹何文勝。〈多元化的語文教學——教材編選體系的角度〉，載於《多元化中文教學》，湯才偉（香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系，2003），3-18。

³⁰香港教育局課程發展處中國語文教育組，《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·理念篇》，21。

³¹同上註，22。

³²同上註，23-25。

一單元所用；單元內單位與單位的橫向聯繫，發揮精讀、導讀與自讀三種課型的機制，這是編選體系的問題，由語文能力的線性發展與認知心理結合的倒螺旋上升之課程結構。

「透過單元組織，結合有效的學習活動，能使學生循序漸進地掌握語文知識及發展語文能力」，根據學科論，除語文的能力與知識外，還需有情意的培養。

「須注意單元與單元之間的橫向連繫，年級與年級之間的縱向銜接」，³³根據編選體系的理據應是一個年級中單元與單元的縱向銜接，以及單元中單位與單位的橫向連繫。年級與年級的縱向銜接是建基於單元與單元的縱向銜接的，因此，單元與單元的縱向銜接比橫向連繫更為重要。

「以下是單元組織的主導原則、具體規劃及實施方法，並提供模擬示例甲、乙說明怎樣採用單元組織校本課程。……模擬示例甲的組織重心是按兩個學習階段劃分；而模擬示例乙的組織重心則按整個小學階段規劃。」示例甲是兩個不完整的倒螺旋上升課程結構，示例乙是一個倒螺旋上升的課程結構，這兩個示例體系的單元組織中單元與單元間的縱向銜接將在示例架構中評議。

（1）主導原則

以下的原則問題比較多，不論在概念或學理方面都有商榷的地方，處理不好的話，單元組織與校本規劃都做不好，直接影響教學的成效。

「在《中國語文課程指引》（小一至小六）提出的課程架構是相當靈活而富彈性的，而單元組織的多元化更有利學校發展校本課程」，單元組織多元化相當於上述的「不拘一格」，但前提還是要符合理據。以下根據理據評論有關的原則是否合理。

① 架構靈活，組合多變

「單元組織架構可以採用語文能力為主，兼顧語文內涵的組織方法」。採用語文能力組織單元是對的，有所兼顧也是對的。這是語文性質使然，但兼顧語文內涵在概念上就有問題了：語文能力與語文內涵之間不是並列，而是從屬的關係：語文能力是內涵的一部分，這個內涵其實就是大陸課標所說工具性與人文性。因此，語文內涵的概念需要先弄清：它有哪些元素，元素之間的結構如何？這些問題必須論證好，否則建構出來的示例都會出現邏輯上的問題。

如模擬示例甲的組織重心有「認識與理解」、「欣賞與創作」、「說話與思考」、「抒發與表達」、「觀察與想像」、「構思與組織」等；而模擬示例乙的組織重心有「認識與理解」、「分析與綜合」、「應用與創新」、「判別與評價」、「構思與組織」、「自學與探究」等。這些組織重心有特殊能力，也有一般能力的元素，在特殊能力中有說、讀、寫的能力，元素間的結構也比較亂，為什麼有讀、說、寫而沒有聽的能力。而一般能力的理解、應

³³同上註，23。

用、分析、綜合及創新等不能脫離特殊能力來訓練，因此，不應以一般能力來組織單元。同時只這些能力結構和序列都不清晰，單元與單元之間的線性邏輯為何？之間有何關係？如何銜接？如果單元組織沒有處理好這些問題，都足以影響示例的科學性。

「以聽、說、讀、寫等語文能力為經，並以語文內涵為緯，綜合發展學習單元」，如果用「以文為經、道為緯」就更清晰了，但此原則在以後的示例設計中未能反映出來。

「各個單元按其組織重心以連繫單元中的學習重點、材料及活動，單元可側重個別學習範疇，如聆聽、說話、閱讀或寫作的語文能力訓練；亦可側重文學、中華文化、品德情意等語文內涵的培育。有時採用綜合的方式設計，如讀寫結合、聽說結合、說寫結合或閱讀與思維、審美與寫作、思維與自學，或結合文化與品德、文化與思維、文學與情意、文學與欣賞、文學與創作等，組合靈活多變」；「以下是透過例子說明單元架構的靈活性」。方法模式容許很多，但都應有理據支持，否則只是不科學的隨意組合。上述按組織重心所組的單元例子，未見靈活多變，只見隨意混亂，因其中有些是在不同維度的元素，不能混作一談；同時有違課程指引所說「中國語文的學習，應以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇」的原則。

「以語文能力為組織重心」：可組織為「認識與理解」、「欣賞與創作」、「說話與思考」等重心的示例。這個示例不符學科論文（能力或工具性）道（情意或人文性）合一的原則。換言之，在以能力為組織重心外，還要兼顧情意。可以說，示例架構所舉的組元元素比較隨意，難以找到合理的理據。以語文能力組元，語文能力有哪些元素（定量）？結構序列如何（定序）？這兩項工作在學習重點沒有處理好，因而影響教材的編寫與教學的實踐。

「以語文內涵為組織重心」，可組織為「名勝古跡」、「歷史人物」、「科技發明」、「文化藝術」等重心的示例。「以主題內容為組織重心」，可組織為「個人生活」、「家庭生活」、「學校生活」等重心的示例。「以主題內容為組織重心」與「以語文內涵為組織重心」有何分別？這些都是相當於以內容、情意或主題來組織單元。這種組元方法不符學科論中語文科的性質。這與常識科、德育科或社會科有何分別？也將語文課變成品德、情意、文學、文化課。學生在這些單元學到什麼語文能力？語文科是在學習語文能力的過程中學一些品德情意，而不是在學品德情意的過程中學一些能力。這些組織重心的單元與單元如何銜接，序列如何？如何建構這些單元，為何會有這些單元等，都很難找到合理的依據。

②多元組織，便於施教

「在實際施教時，多元化的單元組織具有靈活性」，靈活不代表隨意。多元有哪些元，是九個學習範疇的元嗎？結構如何？所舉的例子，似乎不是單元的多元組織內容，而是單元的不同形式，結果未能見到靈活性，只見它的隨意性。

列舉的方法包括：有些單元可以「跨年級編排」、「同一個年級平行進行」、「間隔式或平行式進行」，令教學更多元化和更富彈性。校本示例的「愛的天空」單元有「天倫

樂」、「有容乃大」及「世界大同」三個學習單位，「都以愛為主題，由家庭關愛、朋友之愛，以至民族共融、世界大同之愛，……主題明確，層層深入，施教時宜順序進行」。「為了讓學生循序漸進發展語文能力」、「教師靈活安排和施教，有助逐步提升學生聽說讀寫的語文能力」。問題的關鍵是先決定學生學什麼語文能力？再而培養什麼情意？這樣才能找到一個合理的順序。若只強調以培養情意作為主題，這個單元組織的隨意性會很高。同時，確定這些主題有何理據？是否符合學生的認知心理和生活經驗？

「單元亦可採用平行式實施。如教讀寫單元時，發現學生的文字表達能力稍遜，可以補充聽說學習單元，用作保底，加強說話訓練，讓學生掌握先說後寫的寫作策略。這學習單元可與讀寫單元同時進行，以照顧語文程度不同、能力各異學生的需要」。校本語文課程的理念，基本是透過不同深淺程度的教材，讓不同程度的學生學到同樣的能力。根據認知心理的發展，可先聽後說來帶動讀、寫以補讀寫能力的不足。當然，聽、說、讀、寫的能力元素與結構不同，訓練的方法有異，這是需要解決的。

總的來說，理念篇提出的單元組織模式有何理據？唯一可以解釋的是語文性質的多元性，但根據系統論的觀點，並不是將語文的各種元素混在一起，就可以發揮系統內的全部功能，必須處理好元素之間的結構，才能收到最大的效能。因此，不論是綜合能力的組織方法，還是分別以生活內容、文化或情意作為組織的重心，都是值得商榷的。因為若以生活內容、文化或情意來組織課程，都很難理出課程的合理內容與課程中各單元之間的序列。可以說，不論編者如何建構生活內容、文化及情意等元素和序列，都很難有一個完滿的答案。這樣做就難以落實上述課程規劃的原則和方法。因為這些內容應「在培養語文能力的過程中，自然而然地得到品德情意的培育」，它不是也不宜「孤立割裂」的。這樣課程組織中「相連互通」、「循序漸進，環環相扣」、「縱向的銜接」、「按部就班，前後銜接」、「完整連貫的系統」的原則就不能落實了。因此，這種單元組織重心與課程指引所提的原則和方法相違背。這種課程組織的方法，難以達成語文教學的全部目標。因為在生活內容、文化或情意（道或人文性）的學習過程中去訓練學生的語文能力（文或工具性），以及透過語文能力訓練的過程去學習生活內容、文化或情意，兩者的目標不同，方法和結果也不一樣。很明顯，前者的目標在於生活內容的學習，嚴格來說，不是語文能力的訓練。因此，只有透過「文」來學「道」才符合本科的教學目標。³⁴這就是因「文」解「道」，因「道」悟「文」，「文」、「道」合一的語文教學原則。³⁵這就是「以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇」的具體方法。

³⁴何文勝，《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，297。

³⁵中華人民共和國國家教育委員會（制訂）。《九年義務教育全日制初級中學·語文教學大綱》（試用）（北京市：人民教育出版社，1998），7。

這種課程組織的模式與目標為本課程中國語文科學習綱要的建議很相近。³⁶如果按這種單元組織重心來看，它是不符語文科的性質和教學目標的，也未能發揮組織內單元之間縱向銜接和橫向聯繫。³⁷換言之，在縱向銜接方面，規劃課程組織時，沒有注意到第一個單元與第二個單元，第二個單元與第三個單元學科能力的線性序列關係。因此，以生活內容、文化或情意來組織單元不是一個優化的課程組合，不利學生的語文學習。中文教育組的官員必須正視這個語文課程組織概念的問題。

三、示例與圖表的架構

將示例圖表作為獨立項目來評議，主要是看這些示例圖表是否有落實有關規劃的原則和策略。在多個示例圖表中，有不少問題，本文只選其中兩個來作評議。

（一）重複組織重心加強單元之間的連繫

表1顯示上下學期共八個單元。1年只有八個單元，數量不足，要全面容納所學的內容，必然造成每個單元的內容太多，這樣就容易出現焦點模糊的情況。組織重心有一般思維能力如理解、觀察、想像、自學等；有特殊能力如閱讀、寫作與說話等能力。根據能力結構論，一般能力要透過特殊能力來訓練，因此，不宜用理解、想像或自學等一般能力來組元，這些能力可在每篇課文的課後練習進行。表述的詞彙，有學術語言如理解、構思與表達；有一般的詞彙，如認識、思考、抒發、探究等，這裡應採用專業的名詞術語，否則不協調、不統一。從認知心理的角度來看，一年級的學生還是處於具體運思期，如何欣賞及創作兒童文學呢？配合學科論，這是學生的聽說黃金時期，四種特殊能力為何沒有突顯聽說能力呢？甚至為何這個示例沒有聽話能力的單元呢？根據系統論，這些單元與單元之間的結構如何，如何銜接？結構不好，容易作成混亂。這樣的單元必然是一個科學性不強的結構組織。

此外，單元之間的坡度太大，由閱讀跳到寫作。這涉及四種能力的結構，以及語文能力由哪種能力來帶動的問題。

從課程規劃、教材建設、教學設計到學習評估是環環相扣的。簡單來說，學習目標必須與組織重心和單元名稱相配合，但由表1可知組織重心與學習目標不相符（詳見表1中相對應的按語）。

³⁶香港課程發展議會（編訂）。《目標為本課程·中國語文科學習綱要·第一學習階段（小一至小三）》（香港：香港政府印務局複印，1995），22。

³⁷何文勝，《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，289-307。

表 1 重複組織重心加強單元之間的連繫³⁸

組織重心	一年級	
	單元名稱	學習目標
上	認識與理解（一） 單元一 兒歌大放送	透過兒歌，認讀漢字，學習識字策略；發揮聯想及想像（按：為研究者按，下同）：這就不是理解了），感受兒歌的節奏（按：這是賞析部分，不是理解），提高學習詩歌和漢字的興趣；培養樂於分享、關心家人的品德情意。（按：與單元名稱有關嗎？）
	欣賞與創作 （兒童文學） 單元二 上學（圖畫書）	閱讀圖畫書的圖像與內容，學習說明別人，照顧自己；建立勇於面對及解決困難的態度；創作圖畫書。（按：何來欣賞，教學生怎樣欣賞呢？）
期	說話與思考〔按：為何不把它放在第一單元呢？〕 單元三 多一點思考	（按：與上一單元如何銜接）透過生活化的兒童故事，瞭解故事中主角遭遇的困難，發展解決問題的能力，培養批判性思考能力（按：有需要嗎？學生有這種能力嗎？不符認知心理）；有條理地複述故事，補充情節。
	抒發與表達 單元四 以禮待人	從「時間」、「人物」、「地點」、「原因」、「經過」、「結果」概括篇章的內容要點（按：是理解，不是抒發和表達），獲取主要資訊；提供生活情境，運用禮貌用語說話。
下	認識與理解（二） 單元五 郊遊樂	透過兒歌、詩歌，學習部首識字、生活識字等策略，擴大識字量（按：不是理解）；運用多元化方法誦念兒歌、詩歌，訓練語感；培養愛護大自然的品德情意，感受大自然之美。
	觀察與想像 單元六 飛翔的想像	透過散文、圖畫書、歌謠，學習部首識字、生活識字等方法，擴大識字量，提升閱讀興趣和習慣，並培養聯想力和想像力，引發自學興趣。（按：觀察力的訓練呢？）
期	構思與組織 單元七 親親家人	透過以關愛為主題的篇章和兒童故事，學習因果關係的表達方式，勇於用說話表達感受，加強說話組織的能力；並培養樂於分享和關愛家人的態度。（按：構思能力呢？）
	自學與探究 單元八 看圖探奇	解讀插圖、圖像，訓練觀察、想像和聯想力，培養好奇心，並提升運用知識的能力。

註：節錄模擬示例甲

³⁸香港教育局課程發展處中國語文教育組，《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·理念篇》，30。

(二) 小學和中學學習單元組織重心

在實踐篇指出，此表是讓教師「參考這些組織重心，以理解課程組織中縱向銜接及橫向連系的概念」（參見表2）。

表2 小學和中學學習單元組織重心³⁹

小學		初中	高中
模擬示例甲	模擬示例乙		
認識與理解（一）（初小）	認識與理解	建立基礎（一）	理解和分析
認識與理解（三）（高小）			
欣賞與創作	分析與綜合	建立基礎（二）	表達與應用（一）
說話與思考	判別與評價	立意和選材	質疑與評價
抒發與表達（初小）	欣賞與領會	結構和組織	表達與應用（二）
表達與應用（高小）			
認識與理解（二）（初小）	抒發與表達	語言轉譯（一）	文學與人生
理解與分析（高小）			
觀察與想像（初小）	構思與組織	語言轉譯（二）	表達與應用（三）
聯想與創新（高小）			
構思與組織（初小）	應用與創新	學習方法和習慣	品味和鑒賞
自學與探究	自學與探究	專題研習	自學與探究
中華文化專題	文學、中華文化專題	文學欣賞	選修單元

每個階段單元與單元的縱向銜接，在上述重複組織重心加強單元之間的連繫，已就小學階段一個年級的單元連繫作了評議。但階段與階段的銜接合理嗎？換言之，小學、初中與高中能銜接嗎？是銜接還是重複？序列合理嗎？例如，初中才去學學習方法和習慣是否太遲？當然以這兩個元素作為組元重點，與用一般能力來組元，同樣是不合理的。尤其是高中，仍是語文能力的訓練嗎？學生經過九年的語文能力訓練，時間仍不夠，仍未達標嗎？從能力訓練角度來看，表2的高中規劃不應是重複小學和初中的能力訓練。而初中與小學除銜接外還應有發展，小一至中三的九年是語文基礎能力的全面訓練，到了高中不應是能力重複的訓練，而是能力的綜合運用，作到課程指引所說增加閱讀量，拓寬閱讀面。

總的來說，理念篇中一些校本語文課程規劃的原則性內容，基本是合理的，但由於一些概念未界定好，甚至不清晰。因此，具體的示例架構出現不無理據、隨意性高等規劃現象。這樣，多元性與多樣化的組元方法就值得商榷了。

³⁹同上註。

伍、問題討論與建議

上述的問題可歸納為以下幾項來討論，然後作出建議。

一、語文科的內涵與性質

根據學科論，語文科的性質由「語文」的內涵來決定，而內涵的元素取決於對概念的認識。在不同的時期、不同的人對「語文」就有不同的理解，歸納起來有以下幾種意見：

（一）語文是指語言和文章；⁴⁰（二）語文是指語言和文學；⁴¹（三）語文是指語言和文字；⁴²（四）語文是口頭的語和書面的文的合稱；⁴³（五）其他意見，如語文指語言文化，或指文章和政治。「語文」二字的含義雖然很豐富，但不論是哪一個解釋，對於「語」是「語言」的理解是一致的，但「文」是什麼，看法就有不同了。

不過，語文的「文」毋需在文字、文章、文學間找一個答案，因這些都只是例子，只是憑藉；也就是說，不論是文字、文章、文學也好，完全都是為訓練語文能力服務。這是語文多元化教學與語文九個學習範疇的理據所在。由此看來，語文具有以下性質：⁴⁴1.一個本質屬性：工具性；2.三個基本的屬性：思想性、思維性、知識性；3.一般屬性：綜合性、技能性。可知「語」即語言，強調理解與表達的能力；「文」包括文字、文章、文學及文化，強調思想、品德及情意。前者是工具性，後者的人文性，兩者關係的處理是「工具性與人文性的統一」，單元組織的結構以能力為主，兼顧情意。「文為經，道為緯」是落實這個單元組織的具體方法。因此，理念篇認為「單元的組織重心可採用聽、說、讀、寫綜合能力訓練為主」、「亦可以語文內涵為主，甚至只著重訓練單項語文能力」、「單元組織架構可以採用語文能力為主，兼顧語文內涵的組織方法」、「以聽、說、讀、寫等語文能力為經，並以語文內涵為緯，綜合發展學習單元」的觀點是否值得商榷呢？。

二、語文單元教學的發展與最優化的組合

單元教學在二十世紀初傳入中國。梁啟超的「分組比較」教學法被視為我國單元教學的

⁴⁰根據1950年人民教育出版社出版的語文課本《編輯大意》有「說出來是語言，寫出來是文章」的說法。

⁴¹根據1956年出版的課本分為《漢語》、《文學》兩科而來。

⁴²根據1963年教學大綱中有「理解和運用祖國的語言文字」的提法。

⁴³語就是口頭語言，文就是書面語言。把口頭語言和書面語言連在一起說，就是語文。參見中央教育科學研究所。《葉聖陶語文教育論集》（北京市：教育科學出版社，1980），138。

⁴⁴朱紹禹。《語文教育學》（北京市：中央廣播電視大學出版社，1987），28-35。

開始。⁴⁵在語文教材組織方面，上世紀二十年代為改良舊制文選進入創編新制文選體系的時期；三十年代的《開明國文百八課》⁴⁶是以知識點組織單元，四十年代因政治原因以生活主題組織單元，這是探索單元組合的時期；⁴⁷六十至九十年代中屬於文體組元時期。同時，一綱多本的八十年代初期至二十世紀末是能力訓練組元時期。二十一世紀開始進入以人文性組元的時期。⁴⁸

中國大陸在小學方面，由二十世紀五十年代起教材的組織方法由單篇到單元結構，由八十到九十年代都以能力組織單元。二十一世紀開始，則強調專題的學習，由能力組織單元變為以人文性組織單元。香港方面，由二十世紀五十至九十年代初為單篇範文；九十年代中，目標為本課程提出以家庭生活、學校生活、品德、語文知識、文體等內容來組織單元；二十一世紀開始，單元組織在九十年代的基礎上加了一些能力的元素，可說是多元化的組元。⁴⁹從理論角度來看，相信以能力組織單元，兼顧情意的培養，做到以文為經、道為緯的編選體系，是一種最能發揮體系內最優化組合的單元組織結構。

三、綜合能力訓練的問題

提高學生語文能力的方法，是四種能力的綜合訓練，還是四種能力以某種能力來帶動？這是值得探討的。上世紀九十年代的語文教學大綱將初中三年聽、說、讀、寫定量為48種子能力。⁵⁰可以說，語文能力訓練的線性元素基本已有共識。不過對於語文的四種能力由哪種能力來帶動，不同的假設就有不同的觀點。總的來說，在中國大陸當時審定的十多套能力訓練型編選體系的教科書，可歸納為以閱讀能力訓練為主線、⁵¹以寫作能力訓練為主線、⁵²

⁴⁵ 饒杰騰。《中學語文單元教學模式》（北京市：開明出版社，1992）。

⁴⁶ 劉國正（主編）。《葉聖陶教育文集》（北京市：人民教育出版社，1994），卷5，1-412。

⁴⁷ 顧黃初等（主編）。《二十世紀前期中國語文教育論集》（四川省：四川教育出版社，1990），1-5。

⁴⁸ 何文勝。《兩岸三地初中語文教科書編選體系的承傳與創新研究》（香港：文化教育出版社，2007）。

⁴⁹ 何文勝。〈兩岸三地小學語文教科書編選體系及體例的比較研究〉，載於《資訊時代的中國語文教育》，何文勝（香港：文思出版社，2006），257-284。

⁵⁰ 能力訓練：1.閱讀訓練，如整體感知課文的大概內容；感受課文的語言所表達的思想感情……。2.寫作訓練，如書寫工整、規範，有一定的速度；養成卷面整潔、注意行款格式的習慣……。3.聽話訓練，如與人交談，耐心、專注的傾聽別人說話，瞭解對方的意思……。4.說話訓練，如說普通話；當眾說話，意語音清晰，音量適中，態度自然……。共48種能力。參見課程教材研究所（編）。《20世紀中國中小學課標準·教學大綱匯編·語文卷》（北京市：人民教育出版社，2001），254-532。

⁵¹ 參見徐振維（主編）。《語文》（九年制義務教育課本H版，六至九年級）（試用本）（上海市：上海教育出版社，1992）。

⁵² 參見北京師範大學附屬實驗中學、北京市教育局教學研究部。《語文》（九年義務教育三年制初級中學教科書）（北京市：北京出版社、開明出版社，1994），冊1-6。

讀寫能力結合⁵³及聽說讀寫四種能力並重等能力訓練型的編選體系。⁵⁴雖然不是小學的教科書，但如果說「單元的組織重心可採用聽說讀寫綜合能力訓練為主」，這個「綜合能力訓練為主」具體是怎樣的結構就說不清了，可能只是隨意的組合；同時，這個組元方法教師是否能有效地操作？

四、十二年的語文課程規劃

理念篇的「小學和中學學習單元組織重心」示例架構每個階段的組織重心，以及小學、初中與高中的十二年銜接和組元方法都難找到合理的依據。根據體系的理據，十二年一貫的語文課程規劃原則，以閱讀教學為例：小學階段學認讀能力與理解能力，初中學賞析能力，高中運用能力吸收更多知識，讓學生拓寬閱讀面，增加閱讀量，提高學生的識見，這是否一個較為合理有序的規劃。具體的落實方法如表3所示。

表3 十二年的語文課程規劃

階段	年級	閱讀範疇	寫作範疇	聆聽範疇	說話範疇	能力結構	組元	
初小	1	字詞句	寫字、寫詞	聆聽故事	看圖說話	聽說帶	能	
	2	認讀能力(一)	寫句子	聆聽對話	看圖說故事	動讀寫		
	3		寫簡單段落	聽話理解能力	故事講述、複述	聽說過		
高小	4	段篇章	寫段落	聆聽報告、聆聽討	日常生活對話	渡讀寫	力	
	5	認讀能力(二)	寫簡單篇章	論、聆聽演講	報告、討論、	綜合語		
	6	理解能力	寫篇章	聽出重點	演講	文能力		
初中	7	銜接認讀及理解能力(視學生水平,可在中一學認讀,初二學理解,初三學賞析)					讀寫帶	元
	8	賞析能力(一)	應用文及文	聽出言外之意	邊想邊說	動聽說		
	9	賞析能力(二)	體寫作					
高中	10	用能力	運用能力	運用能力	運用能力	能力綜合	生活	
	11	學知識	綜合練習	綜合練習	綜合練習	運用		
	12							

五、多元化語文教材的科學處理方法⁵⁵

根據語文科的內涵、性質、能力結構，語文教學包括了閱讀、寫作、聆聽、說話、文

⁵³參見姚麟園(主編)。《語文》(九年制義務教育課本S版,六至九年級)(試用本)(上海市:上海教育出版社,1992)。

⁵⁴參見「五·四」學制教材總編輯委員會(主編)。《語文》(九年義務教育四年制初級中學試用課本)(北京市:北京師範大學出版社,1993),冊1-8。

⁵⁵何文勝,〈多元化的語文教學——教材編選體系的角度〉,載於《多元中文教學》,3-18。

學、中華文化、品德情意、思維、語文自學、共通能力等元素。「以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇」基本為建構科學的編選體系提供了方向。以下是一些具體處理方法的建議。

一般能力、特殊能力（思維能力）、自學能力與文化、品德情意的處理方法：一般能力在語文特殊能力的訓練過程中達成，也就是「以讀、寫、聽、說為主導」，帶動思維能力、文學、文化、品德情意與自學能力等學習範疇，具體的操作方法可以透過教材的編選體系及教材體例反映出來。

除編選體系外，多元化的語文教學還可以在教材的編選體例中體現出來，體例的結構包括助讀系統、文本系統及練習系統三部分。助讀系統的預習是運用以前單元所學的能力，來學習新一單元的學習重點。練習系統的研討與練習，是針對學習重點「文」與「道」來設計，透過提問的技巧來進行一般能力的訓練，尤其是在「文」的學習過程中訓練學生的基礎思維能力，在「道」的學習過程中培養高效思維。這樣，學生的識知、理解、運用、分析、綜合（包括創意）及評價等基礎與高效思維能力均可得到全面的訓練。至於寫作訓練的安排可配合閱讀訓練；聽話與說話是不同媒體的吸收與表達，按認知心理發展，訓練的黃金時間在小學，在初中階段作進一步的實踐運用。

六、落實語文課改理念的方法

綜合香港語文課改的理念包括：學生為本位、校本課程設計、思維訓練、能力訓練、多元化語文教學、自學能力培養、終身學習。透過合理的單元組織和編訂，可以落實這些理念，方法如下：（一）學生為本位：學生為主體，教師為主導，照顧學生個別差異，開發校本語文課程設計。（二）校本課程設計：建構編選體系，以教材作為例子，教師可因應學生的實際情況，編選合適學生水準的教材。（三）思維訓練：善用課後練習的提問，全訓練學生的基礎及高效思維能力。（四）能力訓練為：編寫能力訓練型語文教科書。（五）多元化語文教學：由聽說讀寫帶動文學、文化、品德情意、思維、自學等學習範疇。（六）自學能力訓練：利用單元內單位的精讀、導讀、自讀三種課型，以及助讀系統的預習，訓練學生的自學與自評能力。（七）終身學習：訓練學生的自學能力。透過三種課型和預習的學習機制，引發學生的內在學習動機。因此，合理的單元組織和編排，是有效落實校本課程的先決條件。

陸、總結

理念篇校本課程規劃所提的大多是一些比較宏觀的原則，而且多數具一般性而較少針對性，所以問題一時未能浮現出來。至於在學習單元編訂，如單元組織的特點與如何組織學習

單元，以至一些示例和圖表，就出現不少概念不清、結構不全、關係不明、欠缺理據、隨意性強等問題。

如果理念篇能清晰界定語文科的內涵和性質，再按課程指引中能力訓練為主導，兼顧情意的取向，就可以論證並建構能力與情意的元素和結構，以確定小學階段學習語文的能力數量和情意範疇，這樣就不會出現上述的缺失。也許校本課程規劃的原則策略和方法可以多種多樣，但每種規劃和設計必須符合理論依據，如果均有理據，那就要在課堂教學實踐來驗證。

現在坊間很多修訂後的教科書，不難看出大多按理念篇的觀點去修訂有關教科書，這是值得憂慮的，希望教育當局能多從科學的角度來深化課程的改革。

參考文獻

- 「五·四」學制教材總編輯委員會（主編）。《語文》（九年義務教育四年制初級中學試用課本）（北京市：北京師範大學出版社，1993），冊1-8。
- 中央教育科學研究所。《葉聖陶語文教育論集》（北京市：教育科學出版社，1980），138。
- 中華人民共和國國家教育委員會（制訂）。《九年義務教育全日制初級中學·語文教學大綱》（試用）（北京市：人民教育出版社，1998），7。
- 中華人民共和國教育部（制訂）。《全日制義務教育·語文課程標準》（實驗稿）（北京市：北京師範大學出版社，2003），1。
- 王賀玲。〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，載於《課程教材研究15年》，課程教材研究所（北京市：人民教育出版社，1998），134。
- 北京師範大學附屬實驗中學、北京市教育局教學研究部。《語文》（九年義務教育三年制初級中學教科書）（北京市：北京出版社、開明出版社，1994），冊1-6。
- 朱紹禹。《語文教育學》（北京市：中央廣播電視大學出版社，1987），28-35。
- 何文勝。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》（香港：文化教育出版社，1999），85，235，297，289-307。
- 何文勝。〈多元化的語文教學——教材編選體系的角度〉，載於《多元化中文教學》，湯才偉（香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系，2003），3-18。
- 何文勝。《世紀之交香港中國語文教育改革評議》（香港：文思出版社，2005），179-196。
- 何文勝。〈兩岸三地小學語文教科書編選體系及體例的比較研究〉，載於《資訊時代的中國語文教育》，何文勝（香港：文思出版社，2006），257-284。
- 何文勝。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》（二版）（香港：文思出版社，2006），51-72。
- 何文勝。《兩岸三地初中語文教科書編選體系的承傳與創新研究》（香港：文化教育出版社，2007）。
- 周南山。〈新時期中學語文單元教學研究綜述〉，《語文教學通訊》，10期（1989），42-44。
- 姚麟園（主編）。《語文》（九年制義務教育課本S版，六至九年級）（試用本）（上海市：上海教育出版社，1992）。
- 香港教育局課程發展處中國語文教育組。《小學中國語文校本課程及學習單元設計示例·理念篇》（香港：香港教育局課程發展處，2008），iii-iv，2-39。

- 香港課程發展議會（編訂）。《目標為本課程·中國語文科學習綱要·第一學習階段（小一至小三）》（香港：香港政府印務局複印，1995），22。
- 香港課程發展議會（編訂）。《中國語文課程指引》（小一至小六）（香港：教育統籌局，2004），12，24-25，35，40，43，63。
- 徐振維（主編）。《語文》（九年制義務教育課本H版，六至九年級）（試用本）（上海市：上海教育出版社，1992）。
- 陶明遠等。〈試論螺旋型課程結構論〉，《課程·教材·教法》，4期（1992），17。
- 葉立群。〈回顧與思考——中小學教材建設40年（1949-1989）〉，《華東師範大學學報（教育科學版）（上海）》，2期（1992），32。
- 課程教材研究所（編）。《20世紀中國中小學課標準·教學大綱匯編·語文卷》（北京市：人民教育出版社，2001），254-532。
- 劉國正（主編）。《葉聖陶教育文集》（北京市：人民教育出版社，1994），卷5，1-412。
- 饒杰騰。《中學語文單元教學模式》（北京市：開明出版社，1992）。
- 顧黃初等（主編）。《二十世紀前期中國語文教育論集》（四川省：四川教育出版社，1990），1-5。

Evaluation of Primary School-based Curriculum Planning in Hong Kong—A Case Study on *Primary School Based Chinese Curriculum and Examples of Learning Unit Design*

Man-Sing Ho

Department of Chinese Language Studies
The Hong Kong Institute of Education
Associate Professor

Abstract

At the beginning of 21st century, a series of educational reforms were enacted in accordance with societal developments. The Hong Kong Curriculum Development Council issued the *Chinese Language Curriculum Guide* (Primary 1 to Primary 6), *Primary School Chinese Language Learning recommendations* (Amendment trial version), and *The Revised Primary School Chinese Language Curriculum: Learning Modules Design* (sample). For the Chinese language education section, the curriculum development institute, education bureau of Hong Kong, published the *Primary Chinese Language Courses and Learning Module Design: Theory* and *Primary Chinese Language Courses and Learning Module Design: Practice*. This study evaluates the concepts in the *Primary Chinese Language Courses and Learning Module Design: Theory* from the perspectives of system theory, subject theory, structure of ideology, cognitive theory, and curriculum theory. Additional factors, such as learning objectives and curriculum structure, in the *Chinese Language Curriculum Guide* are examined. The author elucidates these issues for Chinese language educators to improve Chinese language curriculum reform.

This study shows that school-based curriculum planning in the *Primary Chinese Language Courses and Learning Module Design: Theory* is too general and does not provide answers for

specific problems. Most teaching problems, therefore, are not explained or discussed in the book. This leads to unclear concepts, incomplete learning structures, and illogicalities in the design and structure of the learning modules and in the organization of the illustrations and graphs. The results of this study suggest that these problems can be solved if the *Primary Chinese Language Courses and Learning Module Design: Theory* clearly defines the nature of Chinese language curriculum and focuses on skill-based training in the curriculum guide.

Keyword: primary school Chinese language, Hong Kong, School-based curriculum planning, learning module design

