

## 2.1 從單元規劃看新高中通識教育科的課程詮釋

吳家傑、李子建、楊秀珠

### 引言

香港於2009年將推行新高中學制，通識教育科(下稱通識科，下文討論有關通識科的課程理念、目標、宗旨，學與教策略及課程規劃的原則都參考課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂「通識教育科課程及評估指引(中四至中六)」)將與中文、英文及數學同時列為核心科目。為迎接通識科的來臨，香港特別行政區教育局於2005年開辦一系列的培訓課程(當中包括課程詮釋、知識增益、學與教策略及學習評估)以裝備老師將來面對通識科的教學。2008年香港別行政區委託香港中文大學教育學院課程與教學學系主辦「通識教育支援計劃——課程銜接與發展」計劃(下稱計劃)，為計劃學校提供關於規劃通識科課程的校本支援。計劃每一學年支援廿六所中學，從支援計劃學校的過程中觀察，老師在現階段(即2008年)最為關注的項目分別為鋪排六個單元的先後次序及準備第一年教學材料。單元的設計，在課程的組織而言，既有優點，亦有缺點。優點是可以輔助跨學科學習，可鼓勵小組協同教學，亦可透過主題性或設計作業促進學生和教師跨越科目的界限，使學生獲得統整而全觀的學習，把生活和知識較有機地連繫起來(Baane, 1997; 李子建, 黃顯華, 1996)。不過如果單元的安排處理不當，學生學習反而不理想，組織也顯得支離破碎，而且很少單元能夠獨立存在，需要具心思地與其他單元配合，才能發揮理想的學習效果。本文就是透過計劃支援的其中十九間學校的經驗，嘗試從計劃學校的老師如何規劃六個單元在三年的鋪排看他們如何理解通識教育科的課程理念(課程詮釋)。

### 通識科的單元規劃

通識科探討的課題「涉及不同處境下的人類情況，藉此幫助學生理解現今世界的狀況及其多元化的特質」(課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂，2007，頁2)，基於當代社會狀況瞬息萬變的考慮，通識科的課程指引自然只能夠以指導原則的形式勾勒出一些方向性的學習內容，為老師預留空間讓他們能因應社會發展的步伐而調校教學內容。通識科課程架構由「自我與個人成長」、「社會與文化」、「科學、科技與環境」三個學習範圍組成，正是希望涵蓋「人類的處境和當代世界的重要關注點」。三個範圍本身並不是獨立存在的學科知識，相反在當代課題的探討過程中往往是一環緊扣一環，不可割裂。三個範圍下再細分為六個單元，計為「個人成長與人際關係」、「今日香港」、「現代中國」、「全球化」、

「公共衛生」、「能源科技與環境」。課程指引並未進一步為各單元在三年內的學習進程編定固定的先後次序，旨在讓學校自行根據教師的專長、學生的特徵和學校的其他情況，靈活採用不同策略和進程以組織校本課程。

學校根據以上規劃課程的原則落實時當然有各自的表述，從計劃支援學校經驗歸納來看，計劃學校的單元規劃策略，大致可分為以下三大類型：

類型	特點
一.	六個單元於不同時段獨立施教，並於第三年的最後學期設「跨單元及複習」
二.	學期開始時進行「六個單元的概論」的教學，然後進行與第一類型相似的教學進程
三.	將六個單元再細分為7-12個主題不等，於不同時段獨立施教，並於第三年的最後學期設「跨單元及複習」

三種類型的規劃中以第一類型最為多學校採用，當中六個單元的鋪排又以以下的三個先後次序階段最為普遍：

階段	單元
一.	單元1(個人成長與人際關係)、單元2(今日香港)、單元3(現代中國)
二.	單元5(公共衛生)、單元6(能源科技與環境)
三.	單元4(全球化)

第二類型的六個單元先後次序與第一類型大致相同，而第三類型則根據六個單元下所列的12個主題，計為單元1.1(自我了解)、單元1.2(人際關係)、單元2.1(生活素質)、單元2.2(法治和社會政治參與)、單元2.3(身份和身份認同)、單元3.1(中國的改革開放)、單元3.2(中華文化與現代生活)、單元4(全球化)、單元5.1(對公共衛生的理解)、單元5.2(科學、科技與公共衛生)、單元6.1(能源科技的影響)、單元6.2(環境與可持續發展)，於不同的年級按不同的情況考慮而作出不同先後次序的施教鋪排。

## 從單元規劃看課程詮釋

通識科的課程旨在讓學生理解當今社會人類狀況，不論是三個範疇、六個單元以至十二個主題，其實都是為探討人類關注點提供平台。人類社會千變萬化，因此不論是範疇、單元或主題都只能以指導原則的方式去撰寫，為的是要替老師在課程實施時預留空間及彈性以回應日新月異的社會情況。無論是規劃課程或具體施教，老師都應因而當前社會的發展步伐以及校本的需要，靈活地轉化課程指引內的範疇、單元、主題成為相關的議題探究歷程，從而協助學生理解通識科與他們日常生活經驗的關係。

毋庸置疑，老師能否準確地理解以上的課程精神，透過靈活而具創意地調動六個單元或十二主題的先後次序、並能配合適切的教學策略協助學生進行議題探究，實在是推行通識科成敗的關鍵。現階段新高中仍未來臨，故難以審視老師的課程實施狀況，但從他們的三年內六個單元的鋪排卻可窺見他們如何詮釋通識科。

### 第一類型（六個單元鋪排）

學校傾向於新高中中四、五及六(上學期)將六個單元獨立地施教，然後在中六的下學期以跨單元形式協助學生複習過往所學。這類型的鋪排反映了老師在解讀單元的內容的特性時，傾向以單一學科的教授，鮮有考慮單元內所探討的問題在聯繫於現實生活時，在很大程度上與其他單元內所探討的問題緊扣一起。例如在處理今日香港的生活素質時所探討的問題「香港居民對不同層面的生活素質的優次有甚麼不同看法」，當中可能涉及經濟、社會、文化、政治與環境等考慮，但老師們卻傾向以一個獨立方式處理，以下是計劃支援A學校時的經驗：

A校決定於新高中的第一年先教授「今日香港」和「當代中國」兩個單元，老師選取了「今日香港」的主題1「生活素質」後，再決定透過探究問題：「城市發展抑或文化保育更重要」來探討「香港居民對不同層面的生活素質的優次有甚麼不同看法？」學校發展主任與老師先就構思的議題進行分析後，發現探索過程中將自然觸及今日香港其他兩個單元和其他單元的內容，例如：

議題探究過程中涉及的内容	觸及其他單元之主題
城市發展由誰來決定？	「今日香港」之「法治和社會政治參與」
文化保育有何重要？	「今日香港」之「身份和身份認同」
何謂文化保育？	「現代中國」之「中華文化與現代生活」
城市發展對環境帶來甚麼影響？	「能源科技與環境」之「環境與可持續發展」

老師在教學設計時遇到上述的情況，大多以「與教授單元無關」或「此乃其他單元的教授內容」為由，淡化有關的教學內容，並將教學重點放在比較「城市發展」與「文化保育」二者的表層意義(簡化兩個概念的複雜性，將城市發展簡約地等同於經濟發展，文化保育簡化地成為等同古跡保存的概念)，來討論香港人如何評鑑二者對生活素質的重要性。最後，整個教學設計就是老師先「教授」兩個被化約為簡單的概念：「城市發展」(經濟發展)和「文化保育」(古跡保存)，然後再簡單探究香港如何看待二者對生活素質的影響，並以香港人較重視經濟發展對生活素質的影響作總結。

通識科旨在透過三個範疇六個單元的研習，讓學生探討相關的議題，從而讓他們瞭解不同處境下的人類境況，幫助他們理解現今世界的狀況及其多元化的特質。不言而喻，A學校老師的處理方法未能準確抓緊課程的理念，城市發展的內涵其實包含著香港居民對生活的地方有怎樣的期盼，他們的意見又可如何表達，政府如何處理不同群體的訴求，公眾社會如何理解不同發展項目對影響生活素質的急切性。這些雖然涉及單元內其他主題的內容(法治和社會政治參與)，但如未能掌握當中的複雜性，就輕言城市發展等同經濟發展未免是有將因資源充裕的大財團聲音蓋過資源相對匱乏的一般市民的想法之嫌。同樣地，文化保育是指對香港人過往的生活樣式的保存，當中牽涉的內容既有與另一主題「身份認同」關係密切的香港人的集體記憶，也有與另一單元「現代中國 — 中華文化與現代生活」不可分割的傳統生活和現代生活的關係的相關內容。這些都說明要瞭解香港人如何訂定生活素質的優次的看法其實由很多不同的元素構成，老師在教授通識科時如未能透過簡單的探究問題作為切入點，讓學生理解構成複雜整體的各個部份，而將人類境況的複雜性簡化，這會令學生未能聯繫所學與人類境況的有機關係和理解人類社會多元化的特質。

從另一角度來看，A學校的單元鋪排預留了新高中的第三年進行「跨單元及複習」，因此在第一年的「今日香港」的教學設計示例就理解成老師對掌握通識科仍有一段距離未免粗疏，但學校發展主任在協助老師策劃「跨單元及複習」的安排時，同時發現老師對這部份的安排只停留在裝備學生應付公開評核中的筆試部份，而所謂的「跨單元」其實是預留一些探討當時社會大事的課節，過程中能否讓學生聯繫不同範疇、單元和主題所學，及明白現實世界的複雜性，筆者仍存有頗大的疑問。

從老師的層面來看，這樣的處理手法是可以理解的。學校其實安排不同學科背景的專家老師負責個別的單元的教授，例如主修政治學的負責「今日香港」、主修歷史的負責「現代中國」、主修地理的負責「能源科技與環境」，因而造成有很強烈科目界限(Subject

Boundary)的意識。老師在促進學生進行上述的議題探究過程中，當觸及其他單元的內容知識時，自覺或不自覺地都會不去踰越單元的知識邊界，可能不自覺地矮化其他單元知識在相關議題探究過程中的角色，並抱有一種將相關的單元知識留待單元專家老師處理的心態。因此，老師在單元規劃中雖有不同的考慮，但仍然在某程度上反映出他們落實個別單元教學與準確詮釋課程精神理念有或多或少的落差。

## 第二類型（六個單元鋪排）

從學校發展的經驗來看，學校選擇第二類型的單元鋪排最大的考慮其實是老師認為學生在研習六個單元前，必須先掌握個別單元的相關知識，反之則未有能力研習相關的單元。這樣的理解學生學習通識科的進程亦折射出老師對通識科的詮釋之距離：一是未能充份掌握通識科在學與教方面的主導原則，透過議題探究建構知識；一是假定研習六個單元都所需具備的已有知識的深度是等同，忽略各單元和主題本身的獨特性。以下是計劃支援B學校的經驗：

B學校計劃於新高中的第一年上學期先將六個單元的基本知識概念按課時平均地先行教授，然後在下學期才開始個別單元的教授進程，並於第三年的最後一個學期安排「跨單元及複習」。學校發展主任與老師討論上學期的教授六個單元的內容，發現老師準備將六個單元內各主題涉及概念先教授一次，例如：

單元	相關概念例子
個人成長與人際關係	自我、衝突與和諧、情緒、成長與發展
今日香港	公民社會、生活素質、人權與法治、社會公義
現代中國	三農問題、市場經濟與計劃經濟、傳統與現代
全球化	文化帝國主義、國際分工、反全球化運動
公共衛生	疾病診斷、傳染病、醫學科技與倫理、藥物專利權
能源、科技與環境	生態系統、能源使用、能源科技、環境健康與安全

然後，在新高中的下學期開始的各單元教學時利用已學習的相關概念分析單元內的議題，例如學生在「個人成長」的單元已掌握何謂「衝突與和諧」後便探討「香港青少年怎樣反省人際間的衝突和與人建立關係」的單元，在「今日香港」中先了解何謂「法治」後，便探討「法治精神如何保障香港居民的權利和推動他們履行義務？」



老師這樣鋪陳學習進程原不足以反映老師對通識科透過議題探究建構知識的掌握，但當學校發展主任再仔細與老師預備下學期的單元教學設計時，卻發現老師假設學生在先前所學過單元的相關概念，在研習個別單元時是讓他們運用所學的知識應用於當代議題的分析，如探究過程中涉及其他概念或知識，老師則視之「還未教授」而採取「容後處理」的態度。例如在探究「香港青少年怎樣反省人際間的衝突和與人建立關係」過程中，學生除瞭解「衝突」的成因和影響外，其實還要掌握青少年的自尊或傳媒所傳遞的信息等因素，才能掌握議題的複雜性。可惜，老師卻以這些還未教授為理由避而不談，並把探究的重點放在如何應用學生對衝突的認識之中。

毫無疑問，通識科的議題探究從不否定直接傳授的價值，相反它與探究教學模式其實在整個探究過程是相輔相成的。學生先掌握何謂「衝突」，再探究香港青少年怎樣反省人際間的衝突其實是非常合乎邏輯的，但問題卻出現在老師忽略了在議題探究過程中構成青少年人際衝突中「自尊」和「傳媒所傳遞的信息」的重要性，更未有按探究的進程協助學生建構知識和聯繫所學。議題探究的目的不在於以抽離式的發展去理解議題，而在於作出符合實際情境需要的實用性判斷。老師的處理手法正體現未有準確理解通識科的學與教的主導策略。

由此可見，在鋪排個別單元教授前先讓學生認識不同單元的相關概念具有一定的價值，但如因此而忽略甚或排斥探究過程中對其他知識概念的建構，則可謂本末倒置。此外，B校在教授六個單元的相關知識概念的課時在平均的分配同時反映了老師在解讀六個單元主題時，未有照顧當中的獨特性和深淺度。例如在探討何謂「生活素質」的主題時可讓學生先自行認識它的定義，而不需進行專門的教授，因為在議題探究過程中不論學生面對哪些重大的社會事件，總會觸及衡量生活素質的指標；相反在處理「法治和社會政治參與時」，老師可能需要較長的課時講授何謂「法治精神」，當學生在研習相關的議題時才能有基本的概念進行探究，並進一步建構與法治有關的知識概念。

第二類型的單元鋪排毋疑是從裝備學生研習單元的角度出發，如老師能準確理解通識科的理念，把握議題探究教學法的精神，協助學生聯繫所學、建構知識，效果自然是事半功倍。在具體運作的層面而言，將六個單元以「概述」的形式先行教授亦要注意學生在初中階段，其學習經歷為研習六個單元提供甚麼程度上的基礎知識，然後再區分各單元和主題的特性，小心先篩選在開始研習六個單元前需先教授哪些知識概念，效果當更理想。

### 第三類型（六個單元鋪排）

學校將六個單元再細分為7-12個主題不等於同時段獨立施教，一方面可能照顧了同一單元內的不同主題深淺之別，同時考慮學生以往的學習經歷、學習風格；另一方面亦考慮到不同單元下的某些主題其實是容易與其他單元進行「跨單元教學」，於是作出相關的調動，以下是C學校的例子：

C學校開設高級補充程度「通識教育科」多年，老師團隊對通識科有較深入透徹的理解，老師考慮了學生的初中學習經歷後，將六個單元作下的鋪排：

學年	施教單元
新高中高一上學期	單元2主題1：今日香港 — 生活素質 單元3主題1：現代中國 — 中國的改革開放
新高中高一下學期	單元5主題1：公共衛生 — 對公共衛生的理解 單元5主題2：公共衛生 — 科學、科技與公共衛生
新高中高二上學期	單元6主題1：能源科技與環境 — 能源科技的影響 單元6主題2：能源科技與環境 — 環境與可持續發展
新高中高二下學期	單元1主題1：個人成長與人際關係 — 自我了解 單元1主題2：個人成長與人際關係 — 人際關係
新高中高三上學期	單元2主題2：今日香港 — 法治和社會政治參與 單元2主題3：今日香港 — 身份認同 單元3主題2：現代中國 — 中華文化與現代生活
新高中高三下學期	單元4主題1：全球化 — 全球化帶來的影響與回應 跨單元及複習

學校發展主任支援C校主要是協助老師建構上述的單元鋪排，並未就單元內的主題選擇具體的議題進行共同備課、教材開發，故只能透過與老師交流鋪排背後的考慮因素之專業對話作出分析。首先，老師仔細地分析各單元下不同主題的特性，得出下列的初步觀察：

單元1的「個人成長與人際關係」並不涉及一些較艱深的知識，而是透過對自身經驗的反省作細緻理性的分析，且學習過程較難有相對的內容可作溫習，容易給人一種錯覺屬於「吹水」(遊談無垠)、「易學難精」的單元，不利於協助學生建立對通識科的認同感、投入感。因此等學生思想較成熟，對修讀通識科有一定的經驗、適應才研習此單元將較理想，故老師決定將此單元置於新高中中五下學期。

單元2的「今日香港」的三個主題則有不同的屬性，主題1的「生活素質」較易從學生的生活上耳聞目睹的社會事件出發，只要老師悉心選材，較易讓學生如何透過探究當代社會的議題建構知識，且有助培養學生閱報和關心社會大事，故置於起首的第一年的第一個學期。主題2的「法治和社會政治參與」內涉及很多對法律概念的掌握，是一個在內容涵蓋較多專門技術性的知識，學習者須具備一定的思維能力才可研習，故置於第三年的第一個學期。主題3的「身份和身份認同」內容可分為兩大主軸，分別是影響身份建構和影響香港人建構其「香港人、中國人及世界公民」身份的元素，研習此單元時學生須配合對香港、中國及世界的經驗，故老師安排此單元置於完成「今日香港」，同時配合單元3主題2的「中華文化與現代生活」及單元4的主題「全球化帶來的影響與回應」。

單元3的「現代中國」主題1「中國的改革開放」的研習須建基於學生對1949年建國以來的歷史重大事件(例如十年文革、1972的改革開放)有一定的瞭解，才瞭解改革開放的背景由來。老師在檢視學生的初中的學習經歷中，發現學生缺乏此部份的歷史基礎知識，故於新高中起動的第一年先行處理。

單元4「全球化」的置放除了考慮到配合今日香港的身份認同外，還考慮了此單元涉及的世界議題(如崛起的中國、傳染病與世界衛生組織、地球村)，其實較容易與其他單元(如現代中國、公共衛生、能源科技與環境)作跨單元的處理，且兼達到協助學生複習過往單元之效。

單元5的「公共衛生」與單元6的「能源科技與環境」的研習不需有太多的先備知識，相反多是透過探究不同的相關議題而建構相關的知識，故老師作出以上的放置。

以上三種不同類型的課程規劃當中，以第一類型佔大多數(19間學校中有13間在現階段採用)、第二類及第三類型則較少學校採用(19間學校中分別只有2間及4間在現階段採用)。這情況大抵與大部份學校的通識教育科老師都「兼教」的，他們在新高中課程大多還要兼顧自己原任教的專科，從老師的角度來說，第一類型的規劃是較容易作清晰的教學分工，老師會更掌握自己負責任教的部份，雖然與通識教育科的跨學科學習目標距離更遠。需要指出的



是，由於學校發展主任並未與老師就單元內的議題進行具體的教學設計，故以上的分析仍有一定的局限與粗疏。雖然如此，但相較於第一及二類的單元鋪排，第三類型的安排明顯更能反映老師在詮釋通識科的時能照顧不同單元研習之間的聯繫，考慮各單元的相連性，並能因應單元的特性及學生的特徵靈活安排不同的單元、主題的學習進程。

## 總結

以上從三個單元鋪排的類型去看老師對通識科的課程詮釋，事實上，學校教師對通識科的課程詮釋受到不同因素的影響，包括教師的信念或對通識科課程的感觀，例如第一類型可能反映教師偏向「科目本位」(subject-based)的立場，強調「獨特專有」(exclusivist)的取向；第二類型可能反映教師偏向「單元本位」(module-based)的立場，重視「兼容等同」(inclusivist)的取向，假定六個單元有等同的深度，因此缺乏重點的處理；第三類型則可能反映教師「順序本位」(sequence-based)的立場，重視多元化(pluralist)的取向，有機地調動和調適了單元的次序和深淺(修訂自Reid, 2000; Lee & Williams, 2006)。此外，課程詮釋也可能反映了學校的情勢，包括準備任教通識科的學科學習能力和校內人手調配的考慮等。

值得注意的是，作一門高度統整的課程，新高中通識科的實施對學校內部建立調協作、溝通與理解的教師文化提出很高的要求。誠如學者所言，課程統整的最好方法之一是人的統整(Pratt, 1994)，發展統整課程的首要步驟就是要在學校建立一種「協同合作文化」(甄曉蘭, 2001)。這樣，教師才會超越自己原有的學科視野，從更宏觀的整體視角思考通識科的課程規劃及各個單元之間的聯繫。因此，如果科組教師能夠加強協作，多進行專業交流，建立一個專業學習社群，相信通識科的課程詮釋與規劃會更有成效。

由於現時通識科尚在規劃的階段，隨著不同的版本的通識科教科書出現及不同學校老師彼此的交流，學校仍有可能在實施前作不同程度的單元調動，過程中不免對通識科有更新的理解。三種類型的鋪排有一共通點，就是於第三年設有「跨單元及複習」，只要老師在實施必修通識科的第一年的不同階段，作適時的檢視和適切的跟進，並善用第三年的「跨單元」課時選取合適的當代議題，透過議題探究促進學生建構知識，從整體而言老師仍屬準確詮釋課程目標。當然，香港的教育制度仍以考試為主導，當公開評核有進一步的交代後，老師必定會調適相關工作以配合考評的安排，屆時學校所呈現的單元鋪排可能更反映老師對通識科的詮釋和理解。

## 參考資料

- 李子建、黃顯華 (1996)。《課程: 範式、取向和設計》(第二版)。香港/台北: 中文大學出版社 / 五南圖書。
- 甄曉蘭 (2001)。〈從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施〉。《課程與教學季刊》，4卷1期，頁1- 20。
- 課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂 (2007)。《通識教育科課程及評估指引(中四至中六)》。香港: 政府物流服務署。
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Lee, J.C.K. and Williams, M. (2006). Geography, environment, sustainability, culture and education. In J.C.K. Lee and M. Williams (eds.), *Environmental and geographical education for sustainability* (pp. 3—22). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Reid, A. (2000). How does a geography teacher contribute to pupils' environmental education? Unweaving the web between theorizing and data. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 327—344.

## 鳴謝

本文原載於香港教師中心 (2009)。《香港教師中心學報》，第8卷。特此鳴謝香港教刊中心授權予以轉載。