

【學校教育改革系列】

通識教育科的課程及教學設計策略與反思：
初中及新高中通識教育科的準備

趙志成

麥君榮

香港中文大學

教育學院

香港教育研究所

作者簡介

趙志成

香港中文大學香港教育研究所
優質學校改進計劃執行總監

麥君榮

香港中文大學香港教育研究所
優質學校改進計劃名譽學校發展主任

© 趙志成、麥君榮 2008
版權所有 不得翻印

ISBN: 978-962-8908-27-1

學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨着全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱着集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。

通識教育科的課程及教學設計策略與反思：

初中及新高中通識教育科的準備

摘要

教育統籌局（2005）在《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》中，決定全港高中學生將在 2009 年必須修讀通識教育科，並在 2012 年進行第一次全港性評核。自從有關安排公布後，全港學校均在初中甚至高中學習階段進行不同模式的通識教育科課程設計及教學實踐，當中累積了不少寶貴經驗，為未來新高中通識教育科奠下了良好基礎。本文分為兩部分：第一部分評析現時學校準備通識教育科的狀況，初中通識教育科的課程與教學設計，以及初中與新高中通識教育科銜接的關鍵因素；第二部分提出準備新高中通識教育科課程與教學的兩條進路，為銜接初中與未來新高中通識教育科提供建議。

前 言

由 2009 年開始，通識教育科將是新高中學制下全港高中學生必修必考的科目。過去數年，不少學校為使學生在面對新高中通識教育科時有更佳準備，在初中階段已於「個人、社會及人文教育」學習領域中，開設各類與新高中通識教育科相關的課程，如通識教育課、綜合人文課、專題研習課、學習技巧課等，希望透過初中三年的探索和實踐，協助教師掌握未來新高中通識教育科的課程理念、知識內容、教學設計和評估方法，並幫助學生適應新高中通識教育科的議題探究式學習，務求使學生在初中過渡至高中通識教育科學習上更為暢順。

現時大部分學校在實施初中通識教育科課程方面仍處於起步階段，加上學科在課程和教學設計上均甚具彈性，不同學校均可因應其「個人、社會及人文教育」學習領域的需要和發展作出不同形式的部署，因此累積了不少適合個別校本情境的寶貴經驗，協助學校未來新高中通識教育科的發展。本文先剖析現時初中「個人、社會及人文教育」學習領域的改革情況，再從優質學校改進計劃成員支援不同學校發展不同模式的初中通識教育科課程的經驗中，整理和組織實施初中通識教育科的要素和策略，探討初中通識教育科課程及教學現況與新高中通識教育科課程銜接的關係，並提出課程銜接的一些關鍵要素。

除此以外，為求更直接地準備新高中課程，不少學校亦調動時間進行各類實踐高中通識教育科的工作。本文把實踐新高中通識教育科的課程設計經驗歸納為「以知識內容為出發點」及「以議題為出發點」兩大類，具體闡述通識教育科課程其中一些可行的落實方法，作為深化和優化通識教育科課程的討論基礎。

初中「個人、社會及人文教育」 課程改革的背景

學校在初中開設通識教育科時，主要有兩方面的做法和考慮：（1）在「個人、社會及人文教育」學習領域上作「課程統整」；（2）在新高中通識教育科課程的內容與模式上，作「前設式」的介紹及準備。前者主要是嘗試實踐初中通識教育科課程，後者則為初中課程加入新的概念和目標，使之能夠銜接新高中課程。因此，在嘗新與銜接之間，初中通識教育科課程可說是處於轉變之中，從以往強調個別學科分類，轉至課程統整，再變為貫通通識教育科課程。

2000年，教育統籌局推動教育改革，課程發展議會及全港學校均在不同範疇上相應推動各項課程改革項目。課程發展議會（2000）在《學會學習：課程發展路向——諮詢文件》中表示，由於以往香港學校課程偏重學術科目，而且數目繁多，學科及課程綱要內容亦出現重疊和過時之處，所以有必要進行課程改革，重新整合學校各科課程，以提供更全面及均衡的課程。諮詢文件建議學校把現有科目編入八個學習領域，組成不同形式的課程；學校除可開設傳統的獨立學科外，更可用單元、跨學科、專題設計或開設新綜合學科等不同模式來整合學習內容，編訂學校課程。

在課程改革的帶導下，各學習領域均朝着這方向發展。初中「個人、社會及人文教育」學習領域包括了中國歷史、公民教育、經濟及公共事務、地理、歷史、宗教教育及社會教育等各科，學校大多因應校本情況設計適合學校需要的校本課程，把上述學科作綜合整理和調適。課程發展議會（2002）在《個人、社會及人文教育學習領域課程指引（小一至中三）》中，進一步向學校提供某些先導學校發展綜合課程的範例和框架以作參考。然而，官方文件只屬參考性質，學校在課程內容及教學設計方面仍具有相當高的自主性，可自行決定學習領域內開設哪些科目或綜合課程。因此，在政府推動課程改革下，全港中學均嘗試並發展出各類型的初中綜合課程模式。

不過在政府落實推行新高中通識教育科後，不少學校期望初中通識教育科能同時擔起為學生準備新高中通識教育科的功能，故此有些學校在課程編排上使用新高中通識教育科的單元結構，並配以議題為本的教學模式。然而，由於課程改革下的綜合學科取向與新高中通識教育科的單元教學議題探究取向有着不同的課程結構和目標，使不少學校難為初中通識教育科定位，以致在課程設計及編排上出現兩難局面。面對這種情況，有些學校的初中通識教育課程採用抽離式課

程，着重訓練學生的研習和探究能力，例如用一定科目的課堂時間教「思維技巧」；有些學校則進行跨學科整合，希望使整個學習領域的知識及技能鋪排得較具系統，減少學科重複的問題；有些學校則着重議題探究學習模式，加強學習與社會真實環境的聯繫，例如把時事新聞作為討論議題，希望學生產生興趣而投入討論。各學校均就着各自的校本課程目標來設計其初中通識教育科課程，以配合不同時期的課程文件所帶出的理念和目標，導致現時初中「通識教育科」出現百花齊放、各師各法的現象。不過，大部分學校的課程發展其實並沒有甚麼分析探索的架構或系統，以上的幾個分類只是筆者從支援訪談中總結出來的觀點。

初中「個人、社會及人文教育」課程改革的現況

根據《中學概覽 2006/2007》（家庭與學校合作事宜委員會，2006），在 2006–2007 年度全港共有 156 所中學報稱開設綜合人文科，另有 185 所中學報稱開設通識教育科，即合共 341 所學校在初中開設綜合課程，佔全港 503 所本地中學的 68%，而且初中開設綜合課程的學校數目，亦有逐年增加的趨勢。由此可見，學校在初中學習階段開設綜合課程已成為主流，其效果及影響力亦已逐漸浮現。故此，實有需要檢視及優化現有初中通識教育科的運作情況，讓這些新課程能有更穩固的基礎，以助日後新高中通識教育科或其他選修科目的學習。

教育統籌局（2007）在《個人、社會及人文教育學習領域：初中的課程改革並與高中教育的銜接》單張中指出，學校在發展初中「個人、社會及人文教育」學習領域校本課程時，一般會採用以下三種模式：（1）繼續採用獨立學科課程；（2）引進綜合課程；（3）結合不同課程模式。單張同時提供不同學校的運作模式、課程結構及課程內容供其他學校參考。然而，單張只提供了那些先導學校

在綜合課程中的概略課題，至於課題內及課題與課題間如何作出有效的組織，實質的教學重點是甚麼等，皆未有提及。故此，其他學校只能從中獲得粗略的概念，難以據之落實設計整個課程。本文將以優質學校改進計劃（一個大學與學校的夥伴協作計劃）與中學協作設計和實踐通識教育科的經驗，總結進行通識教育科的一些考慮點和關鍵因素。

香港中文大學香港教育研究所優質學校改進計劃是香港一個全面的學校改進計劃，為學校提供各類型從學校情勢檢討、團隊文化、科組運作以至課堂效能提升等的支援，對象包括校長、中層教師、前線教師以至學生和家長。因此，計劃在支援學校各項日時皆已先對學校整體運作情況有較全面的掌握，了解學校、科組以至教師個人的強項及限制，從而設計適合校本情況的支援服務。優質學校改進計劃其中一個支援學校的項目是與學校共同發展校本初中及高中通識教育科課程，幫助學生和教師適應新課程，為未來新高中通識教育科課程作好準備。

優質學校改進計劃在 2004 年至 2007 年共支援 17 所學校發展初中通識教育科課程。各所學校的課程發展模式皆有所不同，而且模式和發展狀況更遠遠超越政府文件中所示的模式。表一列出優質學校改進計劃與協作學校發展初中通識教育科的模式。

各學校初中通識教育科在課程結構及內容上雖與教育局所擬定的課程有不同程度的差異，但不論學校採用哪種結構和內容，學校在推行課程時的素質和效能實最為重要。因為無論採用哪種模式，教師皆可透過掌握設計綜合課程和議題探究教學的知識和技巧，使初中通識教育科課程以至未來新高中通識教育科課程更為完備。下文將探討在初中進行課程改革時需要留意的地方，以及如何與新高中通識教育科課程作出相應的配合，以銜接未來新高中通識教育科課程。

表一：參與計劃學校的初中通識教育科課程模式及與大學共同發展的課題

學校	初中通識教育科課程模式	大學專業支援人員與學校教師共同發展的課題
A	• 保留獨立學科，通識教育科包括專題研習	• 香港傑出領袖，全球化，旅遊文化，平等與歧視，現代中國社會及經濟發展
B	• 保留獨立學科，通識教育科在公民教育課堂內推行	• 朋友與家庭，健康飲食，纖體，生活素質，中國節日
C	• 保留獨立學科，通識教育學習能力元素在地理科內推行，不設通識教育科	• 古蹟旅遊發展計劃
D	• 中一、中二級把地理及歷史科統整為通識教育科，中三級保留獨立學科	• 了解自我，青年人的權利與義務
E	• 保留獨立學科，通識教育科包括專題研習	• 班級經營，認識學校
F	• 保留獨立學科，通識教育課程在班主任課內推行	• 校慶
G	• 地理、歷史、中史及經公科統整為通識教育科	• 香港（自然環境、人文特徵、經濟發展、政制發展），中國的政府架構
H	• 地理、歷史、中史及經公科統整為通識教育科	• 學生成長
I	• 保留獨立學科	• 美與健康
J	• 地理、歷史、中史及經公科統整為通識教育科	• 香港社會
K	• 保留獨立學科，通識教育課程在德育及公民教育課內推行	• 學生個人成長，學校改善計劃
L	• 地理、歷史及經公科統整為通識教育科	• 性別角色，傳媒
M	• 地理、歷史、中史及經公科統整為通識教育科	• 公共衛生，今日香港，能源科技與環境
N	• 保留獨立學科，通識教育科包括衛生署主辦的「成長新動力」	• 班規與校規
O	• 保留獨立學科，通識教育科包括專題研習及香港賽馬會慈善信託基金主辦的「共創成長路」	• 「共創成長路」課程
P	• 地理、歷史、中史及經公科統整為通識教育科	• 自我與個人成長，社區，全球化
Q	• 地理、歷史及經公科統整為通識教育科	• 公共衛生，傳媒，地圖閱讀

初中通識教育科改革的考慮因素

從各所學校初中通識教育科的發展過程可見，學校在開辦初中通識教育科時其實有不少考慮因素。在選擇開辦或更改綜合課程前，學校必須考慮教師教授各類綜合課程的準備程度、教師的本科專項、教師對課程組織的理解是否充足等等。在學校開展通識教育科後，亦須留意學科團隊對通識教育科的信念、理解和實踐模式是否一致，是否配合學校的辦學理念、目標和願景。若教師對通識教育科課程的理解不一，便難於在這個要求教師因應校本需要進行設計的課程上彼此協作，課程設計與實踐均會出現困難。

除了教師和學校團隊的因素外，學生的學業水平、基礎知識及學習興趣等亦是進行通識教育科課程設計時須考慮的因素。不少教師在設計初中通識教育科課程時，皆面對應教授哪些知識內容的困惑。由於通識教育科課程並沒有指定的課程知識內容，因此教師在訂定知識內容時或多或少受以往獨立學科的課程內容及新高中通識教育科課程框架影響，需要時間揣摩及掌握校本課程內容的重點、編排及結構。在訂定知識內容後，教師則需要將那些知識內容進一步編排及轉化至不同類型的課堂內外探究活動，讓學生在探究過程中同時學習預先設定教授的知識內容，使知識與探究過程能互相配合，整個學習過程更為整全，所學習的知識內容能真正運用於整個探究過程當中。現時不少學校採用的主題式學習（*theme-based learning*）、發現式學習（*discovery learning*）等模式，皆包含上述元素，學校透過主題式學習使學生的學習目標更為清晰，加強在整個探究過程中的實質知識內容元素；透過發現式的學習過程，學生能有目標地朝着自己的興趣探索，培養自主學習的習慣，達致學會學習的最終目標。然而，以上這些前衛式的名稱、美麗的詞彙，在落實於課堂教學上卻往往流於表面，形大於實，加上教師要設計校本課程，在缺乏「時間」及「知識基礎」上，疲於奔命，很難有恰當而有效的設計。

初中通識教育科的課程設計

由於現時並沒有全港統一的初中通識教育科課程，教師一開始設計課程便需要自行決定校本的教學內容。因此，學校間出現了不同課程理念的狀況：有些學校會視初中課程為新高中通識教育科的預備課程，把新高中通識教育科的學習範圍、單元和探究問題等知識內容淺化，配以議題探究的教學模式，讓學生在初中階段已模擬一次新高中通識教育科學習；有些學校則期望初中課程能為新高中課程提供堅實的基礎知識，於是集合原有「個人、社會及人文教育」學習領域的學科內容或設計一些切合新高中通識教育科需要的知識內容，以協助學生建立穩固的基礎知識；有些學校則視整個中學的六年課程為一整體，把新高中通識教育科的三年學習分布於六年中學教育中，將一些程度較淺的學習單元放在初中學習，騰出更多空間於新高中較後時期作跨單元教學，以便在高中階段複習通識教育科內容，為學生應付未來的公開考試作好準備。然而，不論學校現時處於哪種模式，它們皆視初中通識教育科為跨學科課程，有別於以往的獨立學科課程。因此，過往以學科知識為本的課程便需要調整為以概念為本（concept-based）的綜合課程模式，透過主題式或議題式的學習，組織各學科知識之間的關係，協助學生掌握跨學科的概念，達致通識教育科的其中一個課程目標。

概念為本的課程組織

在開始組織概念為本的綜合課程前，教師需要對初中三年的通識教育科課程內容有整全的藍圖和框架，認清各概念之間的關係，使整個概念為本學習的鋪排能更有系統及層次。而且，整個初中階段課程的層次系統，除了在知識內容上須有所深化外，亦要在應用技能方面讓學生逐步提升，尤其要注意通識教育科強調的探究能力。因此，學校可透過課程地圖（curriculum mapping）的方式為初中通識教育科

進行課程規劃，了解初中通識教育科課程內的層次系統，同時認清初中通識教育科與初中其他學科、高中通識教育科及高中其他學科課程的關係，以加強各課程之間的配合與銜接。

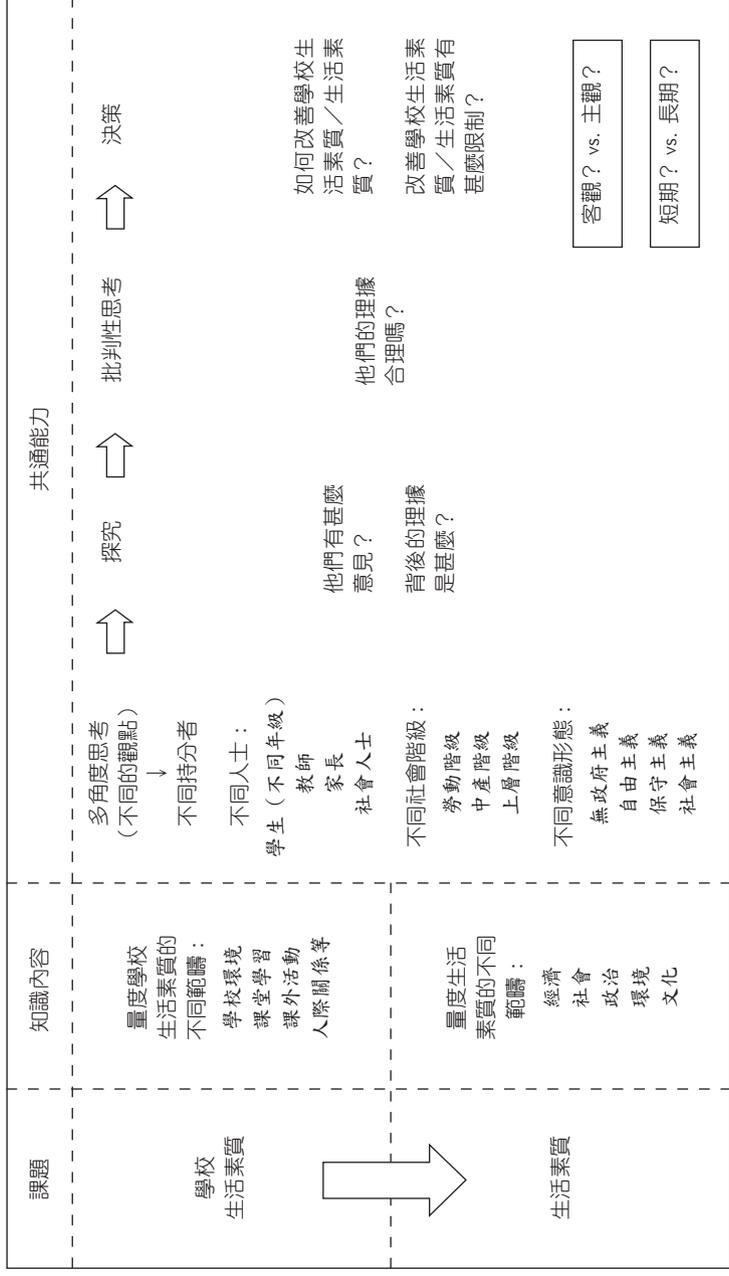
學生透過階段性學習，在不同階段學習相類議題，能深化他們在知識內容上的掌握，以建立知識基礎供他們作更深入的探究。以「香港政府」這個主題為例，從內容知識的角度來看，由於學生在小學階段已初步認識政府的架構及行政長官、立法會、行政會議和地方組織的角色等知識內容，因此初中學生對「香港政府」已具備基本的認知，而它並不是個新鮮的課題，所以學生在中學階段便應可更深入了解以上各個組織的功能，以至各部門提出的政策及建議。教師透過具體及深入的時事例子，讓學生進一步掌握「香港政府」這個主題，並且從不同的例子及不同社會人士對政府政策的意見中，令「香港政府」這個主題更加立體化，使學生能從那些真實的議題中，把以往所學習的知識應用出來，活化學生似曾相識的課題。所以，在設計階段性學習的知識內容時，如何把那些硬知識和概念與日常生活連繫起來，突顯透過議題來教授知識的作用，亦是通識教育科須處理的課題之一。

另一方面是共通能力的深化。學生在探究社會議題時會經常接觸到不同種類的思考過程，例如：分析不同持分者的意見、比較各方面的資訊、就着議題作出決策及提供意見等。教師可在這方面向學生提供思考所需注意的地方或流程，讓學生了解每個思考步驟的要點；若學生的思考能力、邏輯和理性分析能力已達一定水平，則可讓學生先自行經歷議題探究的過程，教師再把學生的思考過程顯現出來，分析過程中的優點和可改善之處，從而讓學生明白如何進行較有條理的思考及分析。

以上是有層次地處理學科內容知識和共通能力的通則，下文將申述一些具體例子，藉以說明如何更有組織及系統地運用主題式教學模式教授學科內容。筆者以不少學校的通識教育科課題「認識學校」為例，討論在處理課題時要留意知識內容與共通能力兩方面的課程銜接關係。不少學校選擇這一課題，原因在於希望透過學生身邊發生的事物，提供真實情境予學生學習，務求加強學生學習的積極性。但是不同學校教授的重點均有所不同，有些學校會從新高中通識教育科單元一主題二「人際關係」的角度出發，探討學校生活之中的人際關係；有些學校則會從新高中通識教育科單元二主題一「生活素質」的角度，探討學校內的生活素質；有些則只視認識學校為一個場景，讓學生學習不同的思維技巧、研習方法。不過，無論以哪個方向作為重點，目的都是期望達致在課程設計上準備未來新高中通識教育科的探究目標，讓學生能夠從這個較簡單的課題中學習通識教育科的思考模式。圖一顯示了其中一個從「認識學校生活素質」出發而為學生準備學習「生活素質」這個主題的框架。學校透過這個議題，幫助學生進行多角度思考，鞏固他們日後學習「生活素質」的基礎。

然而，「學校生活素質」與「今日香港生活素質」當中的情境與知識內容實在大有不同，而衡量學校生活素質所牽涉的條件及範圍（如學校環境、課堂學習、課外活動等）與衡量社會生活素質所牽涉的條件及範圍（如環境因素、社會因素、政治因素等）皆相距甚遠，因此較難以這課題作為新高中通識教育科「今日香港」單元的知識內容輸入。這課題只能帶出兩者皆有不同量度因素，以及衡量生活素質的不同角度考量。但由於這課題與「今日香港生活素質」這個主題具有類同的探究過程，所以利用這課題於教授學生學習共通能力、思考社會議題的過程方面，卻能

圖一：「生活素質」主題的發展框架



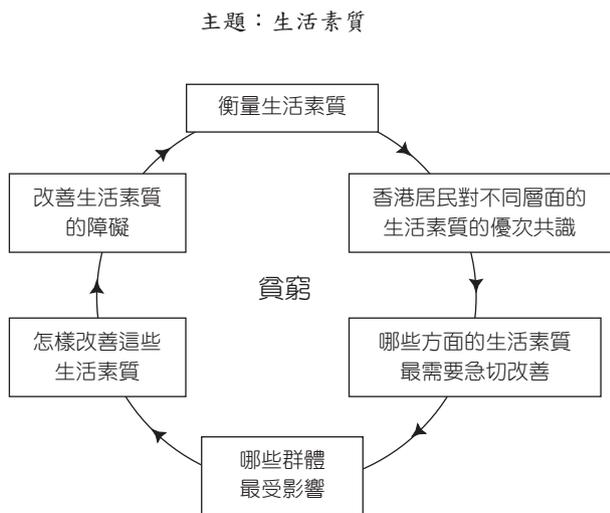
有效發揮效果，以協助學生理解尋找改善生活素質的可行方法及須考慮的不同因素。

如圖一所示，由於學校和社會皆有不同的持分者，而不同的持分者都會因應各自的需要、價值觀而對學校或社會生活素質提出不同的意見、建議和行動。學生若想對整個課題有更深入的了解，可透過檢視各持分者背後的理據是否充分，為學校或社會提供改善生活素質的方法；同時亦要指出整個思考過程的局限，讓整個生活素質的討論更為完整。雖然社會所牽涉的持分者種類遠較學校所牽涉的為多且複雜，而當中所包含的知識亦較深（如各持分者的意識形態、社會階層等），但學生先透過學校這個情境來經歷這個課題的探究過程，了解決策和建議需要考慮的各項因素，這樣就能把這些技巧和探究框架應用在將來不同的生活素質議題上。學生能在議題探究的過程中掌握能力，有助他們日後將能力轉移至探究其他議題。

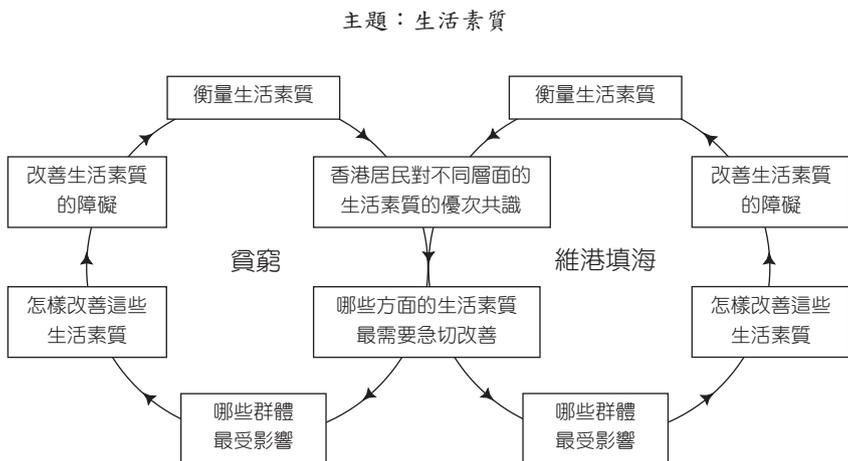
從「今日香港生活素質」這個議題繼續發展，當學生在未來探討更多有關生活素質的議題（例如維港填海、貧窮問題、醫療改革等）時，便可以同一方法着手分析，了解議題中各持分者的衝突點和各種改善生活素質的方法，並重新檢視在引進改善方法後對生活素質的轉變，繼而開展持續不斷的探究循環，以探討生活素質這個議題（圖二）。這一做法其實亦同時組織起課程綱要內「生活素質」這個主題所闡述的各個探討問題，讓教師和學生更明白如何處理這個單元的探究過程，了解這個主題的課程探究歷程。

在累積了相當數量的單一議題後，學生可進一步嘗試理解不同議題之間的關係和衝突點，使整個議題探究的過程變得更立體。學生除了能以多角度分析不同持分者的意見之外，更能理解整個社會各項議題之間的互動關係（圖三）。這些探究過程的衝突點並不單在於優次共識和改善方法上，

圖二：「生活素質」主題的組織（單一議題）



圖三：「生活素質」主題的組織（多議題）



更進一步的是不同探究過程和思考模式背後所持的價值和理念上的衝突（如對自由、公平、公義等概念的理解），從而把這些概念應用至其他各個單元之中。學生在這些概念帶動下，能具備較廣闊的視角，達致通曉各個學習範疇的目的。

從這個課題可見，教師在處理各個初中課題時，須留意每個課題的處理重點及其與新高中課程的關係，認清教授某課題是為了建立學生學習新高中通識教育科知識內容的基礎，或是為了培養學生的思考能力、探究技巧、面對社會的態度等，從而作出更有系統的課程規劃和組織，了解每個課題為新高中通識教育科所建立的基礎何在。

概念為本課程與探究式學習的關係

在初步定下初中通識教育科課程的學習內容後，便需要更細緻地組織課堂學習與其他學習經歷，其中一項是連繫課程內容與探究式學習，使兩者能夠互補。要使課堂學習與其他學習經歷能互相補足，可先決定各個單元的主題，在主題下找出相關的主要概念，以及能帶出那些主要概念的細緻課題及課堂活動，從知識內容上考慮各類學習的共通性。本段將以「性別角色」這個課題為例，描述通識教育科概念為本課程組織與校本探究式學習的關係。

不少學校在初中階段皆會探討「性別角色」這個課題。由於這個課題涉及的範圍甚廣，主要概念可包括自我概念、消費文化、傳媒影響因素等，教師可決定各個概念是在課堂教學還是在其他學習經歷中處理。在設計研習課方面，除了要包含專題研習需要教授的探究技能（如一手、二手資料的搜集、分析、綜合和評價等），亦須留意如何在專題研習的各個步驟中加入與探索「性別角色」相關的知識內容。例如在「傳媒素養」（media literacy）的教學活動，學

生可從課堂閱讀不同類型的文章和媒體資料，一方面學習閱讀各類型資訊的能力，並了解傳媒的功能與效果，另一方面亦可組織自己對「性別角色」的認識和概念。

可是，從學生經驗出發所獲得的「性別角色」概念，與從學科知識層面對「性別角色」的了解，兩者的深度仍有一段距離。因此，若期望學生能更深入探討這個議題，便須引入其他有助探討本課題的概念，如父權（patriarchy）、從屬（subordination）、標記（stigma）等，以加強學生討論的深度，甚至亦可從女性主義或社會文化分析等角度探討「性別角色定型」這個現象。因此，若期望學生能深化其探究式學習，不僅需要提升學生的探究技巧，教師亦要在探究過程中向學生提供適時、合適的知識內容補充，讓學生具備更多分析的概念，更了解整個課題。

除了校本設計的課堂教學與其他學習經歷外，其他抽離式的探究學習內容其實都與整個課程設計出現互動關係。例如，現時不少學校均參與一個甚至多個由其他教育機構或社會福利機構舉辦的課程，其中有不少的課程內容涵蓋了「個人成長與人際關係」單元。因此，各校內與校外課程之間的銜接及其關係亦應受重視和深入探討，使學生在整個初中學習階段的學習能更有系統、更有組織。

在學校具備基本的通識教育科課程後，能否有效實踐有關的課程內容，教授預設的知識和技能，與教師對各類教學活動的掌握和運用有極大關係。因此，下文將指出各類通識教育科教學模式的特點，這些模式對教授知識及技能的影響，繼而編排合適的教學模式於整個通識教育科課程當中。

初中通識教育科的教學模式

在強調學生為本、建構知識、主動學習、重視探究過程

的大方向下，通識教育科將有別於以往重視直接講授的傳統課堂教學模式，而以不同類型的教學活動來增強學生的學習動機，帶領學生自主建構知識。正如上文所述，這些教學活動皆應配合原來定下的課程和教學目標，協助學生掌握擬定教授的概念。因此，活動與活動之間需要有緊密的聯繫，使能最終達致期望的產出。

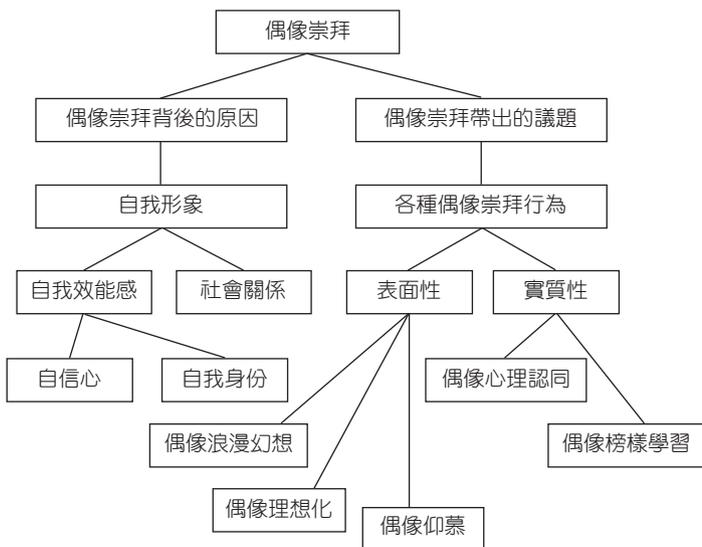
由於不同模式教學活動的重點及產生的效果皆有不同，所以必須留意不同的教學模式設計對課程組織及學生學習效能的影響，以便為課程提供適時的回饋及作出相應的修訂。下文把學校通常使用的教學模式分為結構式教學活動、體驗式教學活動和開放式探究活動三類，以展示不同教學模式對課程編排的影響。

結構式教學模式的使用

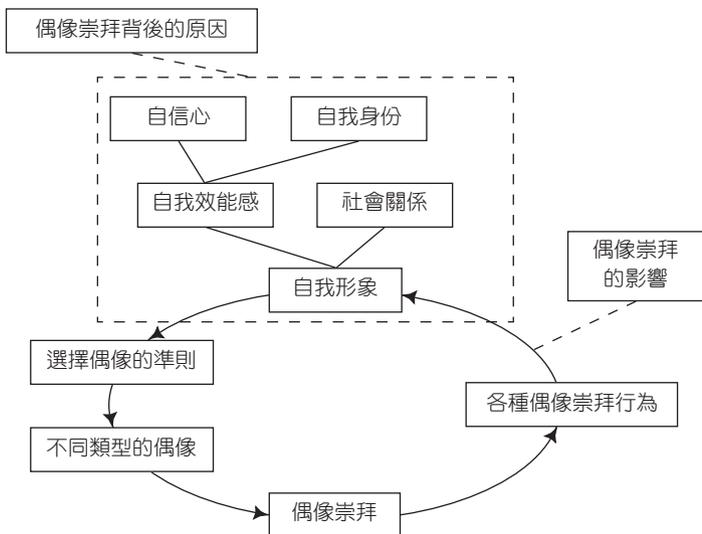
在結構式教學模式中，教師先從學科知識系統中抽取一些切合某個議題的重點概念，尋找適合該議題的探究過程，從而構成用於探索該議題的課程知識內容及探究過程。在定下課程知識內容後，教師便進一步把探究過程轉化為各項教學活動，組織出關於某個課題的單元課程。透過層遞式的課程設計，讓學生在各課堂活動中建構出教師所擬定的探究過程、概念甚至學科知識系統，使學生能在探討議題的過程中學習教師設定的知識內容。

以「偶像崇拜」課題為例，圖四展示了教師期望透過這節課教授學生的概念和知識，而且亦把那些概念重新組織起來成為圖五的探究過程，期望學生掌握如何從自我概念角度出發探討「偶像崇拜」這個議題。此外，教師亦就這些知識概念及探究過程設計課堂活動，讓學生從這些課堂活動中學習教師已設計的課題知識內容。

圖四：「偶像崇拜」概念組織圖



圖五：「偶像崇拜」探究過程



在實踐上述課堂教學設計時，由於不少學生未能自行從教學活動中總結出學習內容及探究過程，因此亦無法掌握整節課的學習重心，以致不時出現進行了很多不同形式的教學活動但學生卻好像無甚所得的情況。因此，教師如何透過解說（debriefing）把那些教學活動重新組織起來，將擬定的課程知識內容向學生講解，深化及鞏固課堂活動中的知識和探究過程便尤為重要，亦成為學生學習的重心。

教師在通識教育課堂中透過教學活動的帶動而進行解說時，講解概念的先後次序與探究過程亦可能因課堂上學生的反應而與原先設計的有差異，所以課程內容或見零散，學生亦難於檢視自己的學習成果。因此，在進行這類教學活動時，教師除要進行有效的解說外，亦須在進行教學活動後提供總結筆記或工作紙，整理學生的經驗，把學生的經歷概念化，並進一步講解課堂活動背後帶出的探究過程和概念，讓學生掌握知識。

因此，在運用結構式教學模式時，可大致教授預先設計的課程內容，並同時因應各課題所作的解說內容及其深度而作出修訂，重新規劃學生在各課堂所學到的知識內容，了解須補充或修訂之處。這種結構式的教學模式，把擬定的知識內容放於探究過程中教授，並在總結階段組織起各個教學過程，讓學生認識整個課題，是保證學生能掌握一定的學習內容及能力的取向。

體驗式教學模式的使用

在不少通識教育科的課堂中，均出現各種不同程度的經歷式及體驗式教學活動（如角色扮演、出外實習等），提供情境及角色予學生，藉以提升學生的學習動機及帶出相關的學習概念。這種由學生具體經驗（concrete experience）出發，經過反思性觀察（reflective observation）、抽象

概念化 (abstract conceptualization) 及積極嘗試 (active experiment) (Kolb, 1984) 的體驗式學習循環過程，目的是讓學生總結及建立自己對親身經驗的概念和知識，以加強學生對知識的擁有感，使學生的學習更加鞏固。

在體驗式的教學活動裏，教師最主要的作用是擔任促導員的角色，協助學生經歷整個活動過程，組織學生在活動中及活動後討論所帶出的問題和概念。在這種模式下，整個教學活動的效果很視乎學生在體驗後分享的討論素質，以及教師對學生討論產出的敏感度及組織能力而定，教師無法完全肯定學生在體驗後會獲得甚麼知識，亦無從確定學生產出的知識屬於整個課程的哪一部分。因此，教師需要在每次進行體驗式教學活動後檢視及整理學生在該節課堂的所得，了解不同的體驗式教學活動為整個課程提供了甚麼概念及探究技巧，繼而設計另一些教學活動以補充該節體驗式學習的不足。

進一步來說，由於不同學生在同一個體驗式學習活動中所產出的能力及掌握的概念皆可能不同，因此教師除了在每次活動進行後整理學生所學與整個課程的關係外，亦須累積不同體驗式學習活動的個案經歷，透徹了解那些體驗式學習活動的可能性，以決定在甚麼時候使用那些活動，以及解說的重點應置於何處。

為使學生進行體驗式學習的效果更為堅實，在設計體驗式教學活動時可在活動前、活動期間及活動後安排課堂上的資料補充或總結，甚至以解說方式補足學習。在進行體驗式教學活動前的導入活動或課堂學習中，可讓學生準備一些具體的探討問題和基本概念才體驗真實情境或模擬情境，使整個體驗式學習的過程更為聚焦、深入和成熟，以穩固學生在體驗式學習過程中的學習效果。

在進行體驗式教學活動期間，教師亦可設計工作紙或筆記等教學輔助材料來鎖緊（anchor）學生的學習方向。這些體驗前及體驗期間的安排均有助教師在體驗式學習後作出解說，逐步為學生完成活動時建立起討論框架，以幫助學生構建有關概念。但在進行以上各個步驟的同時，教師其實還要留意有關的教學活動、探究問題和學習概念是否真的屬學生所關注的經驗。若教師準備給予學生的知識內容並非學生所關注的，只會令學生強記教師預備的工作紙內容或教師的解說，失卻體驗式學習能令學生容易掌握及記憶內容的效果，甚至失去體驗式活動本身的意義和價值。因此，那些協助學生聚焦的輔助教材應具備開放性，讓學生能把同樣具備開放性的體驗式學習活動總結。

教師亦須留意學生的討論和解說是停留在個人感受層面，還是到達理解實質知識內容及理論的層次，並認清學生在進行體驗式活動後的學習結果。大多數體驗式學習後的討論均是從學生的經歷和情感出發，繼而逐步轉移至理性的知識及理論學習，但不少學生在這討論的轉變歷程中出現了障礙，討論只停留在個人情感層面。有些學生甚至在經歷了數次體驗式學習後，便習慣了這類解說的討論過程及模式，使各種體驗式經歷為學生帶來的衝擊愈來愈少，學生的討論和學習點亦變得愈來愈虛浮。這些毛病在「自我與個人成長」的範疇上較為明顯：在問及學生在活動中學到了甚麼時，學生會答一些如「學懂了合作」、「學懂了與別人溝通」、「學懂了互相欣賞體諒」等容易獲教師認同和接受的通用答案，形成學生的討論與體驗式活動設計的關係愈見抽離。

若要深化學生討論的層次，甚至理解活動背後的理論、價值等，可透過促導學生探討活動的設計原意及其所包含的理論來達致，把學生從主觀的情感經歷轉移至客觀的理性分析討論當中。因此，體驗式活動的設計理論、背後的内容知識和結構是有效促導學生進行理性分析和解說的另一個

關鍵因素。換言之，優良的體驗式教學活動必須具備某些深層條件。例如，當進行一些分析學生性格和自我形象的體驗式活動時，活動本身除可讓學生進行自我檢視，加深自我了解繼而作出適當的行為外，進一步來說更可分析活動把性格定為某些類別的背後原因和理論，使活動從個人感受層面轉往知識內容層面，讓學生能獲取一些更堅實的知識；又例如，在設計角色扮演活動時，除了安排不同信念的角色讓學生學習多角度思考外，學生是否能夠從角色的信念中逐步掌握角色背後的理念和理據，進而在角色扮演的同時吸收通識教育科的知識內容，亦為另一關鍵。

因此，在引入體驗式學習活動時，除了需要留意活動本身的適切性外，亦須對活動的效果及學生的反應具備敏感度，以檢視體驗式教學活動在整個通識教育科課程所產生的效果，並作出相應調適。

開放式探究學習的使用

近年，中、小學均強調學生須具備主動學習及探究精神，因此，探究式學習模式現已在各個學習階段及於不同學習領域中採用，例如問題為本學習、專題研習等。這些探究式學習總帶一點回應課程改革的作用，讓學生對各類型探究技巧早作準備。由於通識教育科所關注的是各項社會議題，因此通識教育科的探究學習亦以社會科學探究為主，學生在具備探究技巧基礎的情況下，須進一步掌握社會議題探究的特性，發展獨立專題探究的能力。

探究學習與知識內容和概念的關係

學校在「個人、社會及人文教育」學習領域推展探究學習已多年，在過程中累積了不少經驗。有些學校把探究學習與「個人、社會及人文教育」學習領域的學科學習結合，建立綜合課程；又有學校把專題研習結合閱讀學習，以加強

學生研習的知識基礎（趙志成、麥君榮，2006）。各所學校因應校本需要設計的課程與探究學習的關注點雖略有不同，但其實背後有着一些共通的考慮因素。

首先，學校在進行開放式探究學習時須考慮學生在過程中獲取的是哪類型的知識內容（例如陳述性知識還是程式性知識，潛藏知識還是應用知識等），教師然後因應不同類型的知識調整探究學習的重點。例如，若探究學習涉及陳述性知識，則須在適切時候向學生提供那些硬知識或檢視學生是否具備那些知識，以肯定學生具備基礎知識進行探究；但若所涉及的是程式性知識，則可提供一個框架予學生進行探究，讓學生得悉整個過程是如何操作。

同時，學校亦須留意初中通識教育科的研習如何與其他學習領域的學習互相配合和轉化，使其他學習領域的知識能應用於通識教育科探究學習之中。例如，學生的語文能力是進行通識教育科探究學習的其中一個基本要素，學生在進行研習時，要有足夠的語文能力促進學生的閱讀學習，讓學生從閱讀其他資料中掌握研究課題；又例如，學生在進行探究學習時需要閱讀、分析、綜合及評估各類型數據，因此學習數學教育學習領域的統計知識將有助學生進行探究學習中的數據研究。因此，在設計通識教育科的探究學習時，亦須同時關注其他學習領域或課程的教學，了解學生是否具備條件進行探究學習活動。

探究學習能力的基礎培養

探究學習的重點除了是要學生掌握知識內容外，亦在於培養學生探究學習的能力。從小學階段開始，學生已在不同的課程中學習各類探究模式與方法，例如以概念圖、六頂思考帽子、多元感官等方法來促進觀察能力和思維技巧。然而，抽離式的工具運用只能引導學生作不同形式的思考，若

期望學生能有效應用有關的探究技巧於議題內，則必須豐富學生在各學習領域的知識，讓探究工具整理知識的功能有效發揮。

除了以上探究工具的運用和掌握外，學生同時亦要學習各層次的探究技巧，如觀察、溝通、推論、分類、測量與估計等基本探究技巧，繼而在這基礎上，逐步發展綜合探究技巧，如運用數據、建立假設、應用共通能力等。在探究學習活動方面，不少學校均有運用探究學習的四個基本框架，從學生「已知甚麼？」、「想知甚麼？」、「怎可以知？」到「有甚麼新發現？」，讓學生依着自己有興趣的範疇進行探究，從自己的已有知識出發建構新知識，培養學生進行探究學習的習慣和興趣。

另外，若學生掌握其他輔助探究學習的學習技巧和模式，亦能協助他們有效進行探究學習。例如，若探究學習以小組形式進行，則要留意小組各成員的專長和強項能否促進合作學習、發揮小組探究學習的功用。另外，一些能協助探究的學習（如學習閱讀、學習資訊科技等），皆有助學生在進行探究時搜集更多背景資料，明確界定探究問題，或在探究過程中取得驗證和支持理據。這些均使學生在進行探究時更具實證和理論基礎，有利探究的進行。

探究學習、問題為本學習與專題研習的關係

在學生掌握了基本的探究學習能力後，不少學校會以問題為本學習、專題研習等開放式探究學習模式延續及深化學生的探究學習歷程。現時已有不少書本或文章介紹問題為本學習及專題研習的過程和處理方法，教師亦能大致掌握引導學生進行該兩種探究學習的過程。然而，由於受學校評核制度或其他行政安排所限，不少學校皆以學生的研習產出作為探究學習的重點，忽視了學生在探究過程中的解難過程和方

法，使不少學生產出了一些具備完整結構的專題研習報告，但卻欠缺有素質的探究問題及過程，未能讓學生發揮之前所學的探究技巧。因此，將來學生如何在過去探究學習的基礎上進行具素質的獨立專題探究，是另一備受關注的議題。

從探究學習到獨立專題探究

現時不少學校在初中開設不同模式的探究學習課，幫助學生掌握探究技能，以面對新高中通識教育科的獨立專題探究。然而，《通識教育科課程及評估指引（中四至中六）》（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）指出，獨立專題探究除了重視學生的探究技能外，亦同樣重視學生能結合獨立專題探究與通識教育科學習範疇內的知識內容。因此，教師在準備學生進行獨立專題探究時，必須讓學生習慣在探究中展示知識基礎，而前文所論述的具知識和理論基礎的初中探究學習則實為建立良好獨立專題探究的重要一環。

學生在進行開放式探究時是否擁有（own）探究問題亦是重要的。不少學校在進行探究學習時均為學生定下一個粗略的題目，讓學生在既定範圍下進行探究。然而，這種做法的結果是，學生要探究的問題和範疇可能並非其興趣和期望所在，於是令學生失卻了持續及主動探究學習的動力，難於在整個探究學習的過程中了解問題對個人的價值和意義，不能按自己定下的目標完成整個探究學習。因此，較理想的探究學習是從開始至結束的整個過程皆開放予學生主導，讓學生發掘屬於自己的問題，完成自我實踐式的探究學習之旅。可惜，這種理想的探究學習與過往篩選教育的學習習慣及東方社會文化的接收式學習迥然不同。教與學的巨變是不能強求的。

探究式教學過程的掌握

在進行探究學習時，必須注意教學過程。教師如何布置

場景 (set the stage) 來促導學生進行探究，是有效進行探究學習的關鍵因素之一。探究學習的起點雖由學生的個人興趣帶動，但探究學習的教學過程（如提供不同的角色、情境等），均可讓學生進一步了解研習目標，加強學生的學習動機和積極性。

教師一方面讓學生掌握整個探究學習的流程，另一方面於適當時間為學生提供研習框架（例如探究計劃、行動計劃、資料整理地圖等），讓學生能更具體了解整個探究步驟，及早計劃其探究進度。在過程中，學生搜集了不同類型的資料及數據後，應進行篩選、整理、分析、綜合和評鑑，而各種能力的運用皆因應學生探究問題的重點而有別。這類個別差異甚大的教學過程其實是較難在課堂時間內處理的，因此教師一方面要在課堂上為學生提供研習框架和一些通用的探究工具和方法，另一方面須透過個別或小組指導，指引學生就其獨特的探究問題進行資料數據的處理和分析。

探究學習的評估

由於學校花於探究學習的時間不少，因此如何有效評估探究學習的成果亦成為不少學校關注的問題。就如何評核學生探究學習的表現，首先必需釐清評核的目的和性質是屬於診斷性、形成性、總結性還是評估性，評核的重點和內容是有關學生在探究學習中所展示的知識掌握、探究技巧運用還是小組合作情況等。這些都是教師在設計和預備各類評核細則 (rubrics) 或評分表 (checklist) 時必須留意的地方。

另外，各類教師評核、同儕互評、自我評核表格均具有不同的評核效果，在量度不同範疇的信度及效度皆有所不同。例如，一些屬於專業知識範疇的項目（如知識和技巧的運用），不能以同儕互評或自我評核的方式評估。而且，在進行各階段、各類型的評核時，亦要留意每個環節

評核學生的範疇是否與所教授和應用於探究學習的項目對應及一致。要達到這目的，其實需要教師掌握學生學習進度，運用專業的課程與評核知識，才能作出有效和準確的評估。

探究學習與議題探究課堂教學的關係

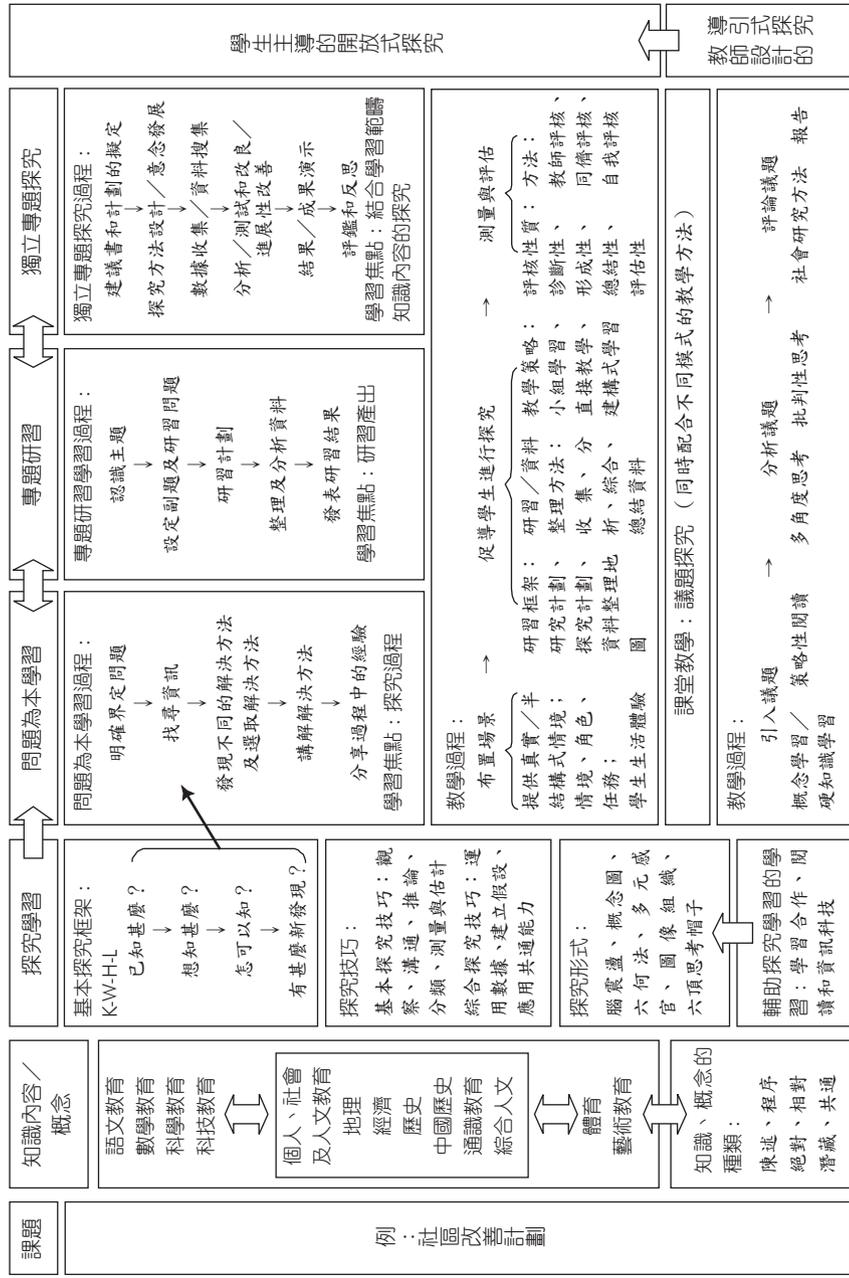
學校在進行各種探究學習時，一方面是為新高中通識教育科獨立專題探究作準備，另一方面亦為學生進行課堂內的議題探究提供基本的探究技巧和形式，以協助學生掌握議題。由於課堂內議題探究模式主要由教師引導，有既定要探討的知識內容和概念，並且着重對議題的分析和評論，因此可以把課堂上的議題探究學習視作培養學生對社會議題的認識及思考模式，進一步補足學生在進行獨立專題探究時所要運用的各類社會議題知識和思考方法，讓學生在進行獨立專題探究時更能運用課堂的知識內容。

圖六為學校在初中階段的探究學習作一總結（包括議題探究教學與獨立專題探究），以展示整個探究學習在學校的發展進程及關注事項，以及探究學習與新高中通識教育科的銜接。

新高中課程與教學設計的兩條進路

在初中通識教育科的基礎上，教師們逐漸理解通識教育科的教學模式，並為新高中課程作初步準備。然而，面對2009年開展新高中通識教育科的課堂教學、2012年的全港性公開評核，如何落實課程更為重要。本文嘗試提出新高中課程與教學設計的兩種模式：「以知識內容為出發點」的模式及「以議題為出發點」的模式，並附以相關例子，說明如何運用這兩種模式在通識教育科的課程及教學設計上，讓老師能為新高中通識教育科作好具體的準備。

圖六：校本研習課程的銜接——從探究學習到議題探究及獨立專題探究



教師設計通識教育科課程的現況分析

現時教師對新高中通識教育科課程的掌握主要來自三方面：（1）高級補充程度會考通識教育科課程；（2）香港中學會考綜合人文科課程；（3）新高中通識教育科課程指引。由於三個課程的實施歷程不同，重心各異，因此教師對新高中課程的理解亦有不同。總括而言，高級補充程度會考的通識教育科較着重探究技巧，綜合人文科課程則較多核心知識內容，而新高中通識教育科課程指引則為未來提供學習框架。從三者之中取長補短，大致能為新高中通識教育科課程設計提供基本的概念。

除了解上述三個課程外，另外一個認識新高中通識教育科的途徑就是修讀教育局的課程詮釋課程，了解教育局對課程的理解及背後理念，從而掌握未來新高中通識教育科的教學內容。然而，當教師閱讀課程指引或修讀課程詮釋課程時，各單元裏探討問題及說明部分的開放性往往使他們難以掌握何謂具體教學內容，尤其是課程指引提及「知識內容將會佔科目涵蓋範圍／探究學習的百分之五十至六十」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007），那些實質知識內容的界定、選取、整合將顯得尤為重要。可是，在現時沒有具體統一指引的情況下，教師只有各師各法，根據自己對課程指引的理解及在課程詮釋工作坊裏學習的方法，運用概念圖等工具分析議題，尋找每個議題的知識概念，從議題教學中帶出相關的知識內容。

在這階段，大部分教師將面對教學內容設計上的兩個難點。第一，由於不同學生的學習能力有差異，教師須選取程度合適的知識內容讓學生學習。但在這浩瀚的知識大海內，教師選取甚麼程度的知識內容，而那些知識內容又如何能協助學生理解不同單元下的議題，將是教師面對的一大挑戰。第二，由於通識教育科運用議題探究的模式作為基本的教學

策略，教師選取甚麼議題作為載體，以配合教授相關的知識內容及探究技巧，將成為教師在設計教學內容時的另一個重要考慮。為回應上述兩個難點，下文將提出兩個各有長短的課程設計模式，並附以實例，以展示進行課程設計時的考量。

「以知識內容為出發點」的課程設計模式

新高中通識教育科其中一個備受爭論的部分是科目內實質知識內容的分量。若知識內容太少，則學生的產出容易變得欠缺堅實的知識及情境基礎，只是憑空想像答案；若科目的知識內容太多，則學生容易流於背誦細碎的硬知識，失卻通識教育科讓學生擴闊視野，把知識融會貫通的原意。有見及此，本段所提出「以知識內容為出發點」的課程設計模式，亦須留意以上兩難困境，從中尋找合適分量的知識內容。

「以知識內容為出發點」的課程設計過程

「以知識內容為出發點」意即在課程設計的過程中，以尋找堅實的知識內容作重心，及後才尋找相關的議題作載體，用以帶出知識內容。因此，課程設計的流程是先從探討問題出發，找出相關的說明部分，繼而找出合適的知識內容及議題載體。

以「單元五主題二：科學、科技與公共衛生」其中一條探討問題為例，該探討問題是「社會各界、政府及國際組織在維持及推動公共衛生方面會面對甚麼挑戰？」，而在課程文件中與其較為相關的說明部分則是「個人的權利與責任」、「公共衛生與社會發展的關係」及「國際或跨境的合作」，這些就是課程文件所提供的東西。教師需要更深入地就這三個說明部分，選取合適的知識內容及議題，就正如圖七箭咀所示的進路。

從圖七可見，教師在選取知識內容的時候，可以有不同的取向：其中一個取向是一對一的對應式做法，以一些知識內容解釋一個說明部分，並以一個議題帶出；另一個取向是選擇一些能夠跨越說明部分的知識內容，把各個說明的知識融合處理，再選出相關議題。但不論選用哪個取向，亦須留意不同知識內容程度的選取。教師在選取了合適程度的知識內容後，才思考運用甚麼議題及教學方法把擬定的知識內容帶出。以下將提供一個較完整的例子，介紹如何選取不同程度的知識內容，和不同程度知識內容的特性及所發揮的效果。但要注意，下文選取的知識內容只是筆者個人對課程內容的理解，教師可選取其他合適或重點不同的知識內容來教授，以配合教師及學生的需要。

圖七：單元五主題二「科學、科技與公共衛生」

探討問題	說明	知識內容	議題
社會各界、政府及國際組織在維持及推動公共衛生方面會面對甚麼挑戰？	個人的權利與責任		
	公共衛生與社會發展的關係		
	國際或跨境的合作		

「以知識內容為出發點」的知識內容選取

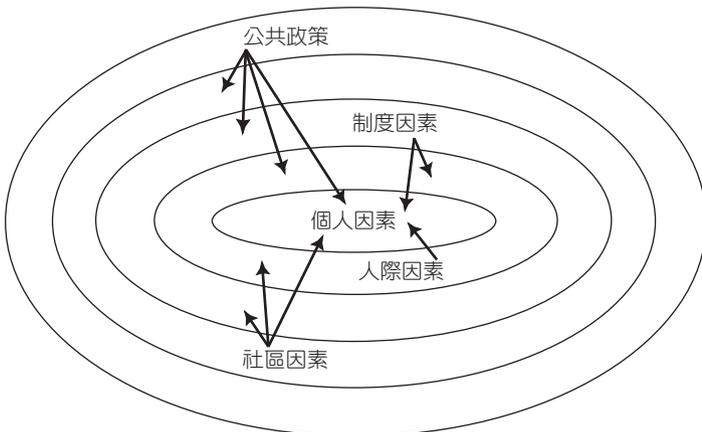
在知識內容的選取方面，教師可考慮按學生的學習能力與背景大致分為較弱、中等及較強三組，為學生提供適切的知識內容，使學生掌握不同程度具轉化性的知識內容，達致通識教育科培育能觸類旁通的學生的目標。以下將繼續運用「社會各界、政府及國際組織在維持及推動公共衛生方面會

面對甚麼挑戰？」這探討問題為例，選取不同程度的知識內容。

若學生的程度較弱，教師可選取一些較具體貼近議題的知識內容，而那些知識內容亦要層次較為分明，讓學習能力稍遜的學生能夠易於掌握，並能回答類似的課題。例如：Schneider (2006) 曾就「健康的行為如何受各項社會生態環境影響？」繪畫了圖表（參看圖八），指出除了個人因素會影響個人健康外，人際因素、制度因素、社區因素及公共政策最終亦會對健康有所影響。這些具層次的分類能夠協助能力較弱的學生掌握「社會各界、政府及國際組織在維持及推動公共衛生方面會面對甚麼挑戰？」這條探討問題，理解可從這些角度分析。

然而，上述的知識內容只給予學生面對公共衛生問題的一些基本概念，知識內容所回應的議題亦以公共衛生政策為主。但若把公共衛生政策放進社會福利政策的框架來考慮，

圖八：健康的行為如何受各項社會生態環境影響



資料來源：參考 Schneider (2006, p. 240)。

則能夠找出一些更為寬廣，適用於其他社會福利政策的知識內容，使學生能夠較容易把公共衛生單元所學習的知識轉移到其他單元上。如表二展示的福利政策四大議題的不同取向中，學生可以從表的縱軸，了解分析福利政策可從服務對象、提供資源方式、提供服務方式及財政資源的來源這四個向度作出考量。另外，在考慮這個議題時，亦可以從個人主義取向或集體主義取向的角度了解福利政策的本質和傾向。這個框架及內容能進一步協助學生對不同福利政策作出分析，如房屋、教育、長者等，以了解每個政策背後的取向及效果。

這類型的知識內容較適合中等程度的學生，一方面能夠讓學生更深入理解某個獨立單元，另一方面由於知識具有可轉移性，所以亦能協助學生掌握其他單元下的議題。例如，除了可運用這個框架於公共衛生這個單元外，在一些涉及福利政策議題的單元（如法治與社會政治參與、中國的改革開放、環境與可持續發展等），學生亦可應用這個框架和已學習的知識。

表二：福利政策四大議題的不同取向

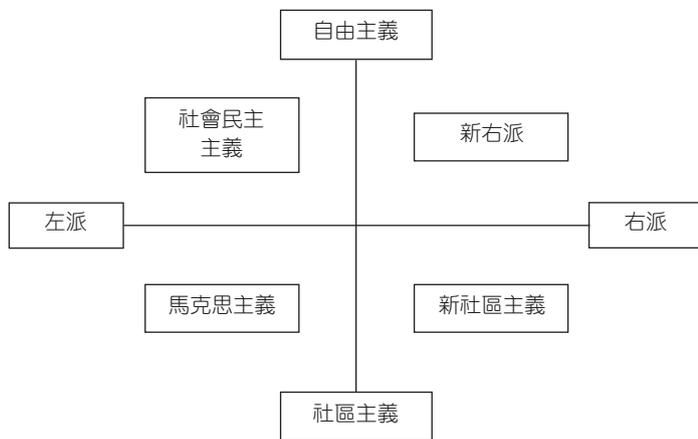
個人主義取向	福利政策四大議題	集體主義取向
給最需要的人：以符合最大效用原則	←服務對象→	所有的人都應該享有福利資源：以符合平等對待原則
現金補助為主：以符合個人偏好的選擇自由	←提供資源形式→	實物給付為主：希望達到間接的社會控制
由各區域自行決定：以符合差異性的自由（freedom of dissent）	←提供服務方式→	中央統籌、規劃和執行：以符合效率和標準作業
地方自籌：以符合福利事業共同參與原則	←財政資源的來源→	中央提供：以符合福利國家強調的聯邦責任

資料來源：萬育維（2007，頁119）。

能力最強的學生則可學習一些較為概念化的知識，讓他們更深入掌握分析社會現象的概念，而這些概念除了能分析社會福利政策外，亦適用於分析國家對福利的觀念，了解政府及社會的取向與核心價值。例如在教授公共衛生這個探討問題時，教師可考慮運用 Dwyer (2004) 對福利觀念的分類法（引自王卓祺，2007）（參看圖九），教授學生一些較為抽象但應用層面較廣的意識形態，讓學生逐步掌握理解社會各種現象的一些視角或觀念，協助學生分析各議題。其實，意識形態屬於現時高級程度會考政府與公共事務科課程的一部分，所以這類型知識亦具備參考價值，可以選擇教授予學生。

這型以意識形態作知識內容的教學，能協助學生具備分析大部分議題的能力。學生先認識不同社會文化政治的意識型態光譜，如個人主義和集體主義、社會主義和資本主義等，繼而在光譜中作進一步的細緻劃分及闡釋，或更進一步

圖九：Dwyer 對福利觀念的分類法



資料來源：Dwyer (2004)，引自王卓祺 (2007，頁 88)。

講及不同意識形態的社會歷史背景和發展因素，讓學生能更全面認識和比較。

然而，由於這類知識內容的解釋性很強，學生可單純依賴其中一種意識形態便能用以解釋大部分議題，所以學生在選擇運用哪一種或數種意識形態作為分析框架時必須特別審慎，了解不同意識形態背後的價值與意義。總括而言，對學習能力最強的學生，可教授這類最為抽象的知識內容，以涵蓋及解釋不同的社會現象，讓他們在分析議題時能達到了解議題背後深層因素的學習目標。

「以知識內容為出發點」的議題及教學內容的編排

在選取合適的知識內容後，教師須選擇合適的議題作教學載體，並在有層次的教學活動中帶出相關的知識內容。這裏繼續以「社會各界、政府及國際組織在維持及推動公共衛生方面會面對甚麼挑戰？」這探討問題為例，教師須按一般的教學設計規律，尋找貼近學生親身經歷的議題，並設計適合的導入活動。例如，以香港的醫療改革現況作為議題，從現時市民對公立醫院的服務求過於供的現象出發，探討公營、私營醫療系統的使用狀況，及不同年代各個醫療融資方案的出路等。

在教學過程中，由於大部分知識內容屬概念性，所以教師需要在教學過程中澄清概念，讓學生逐層了解概念的結構、概念與非概念的分別等，協助學生掌握各個較為抽象的概念。在講解的同時，教師亦可介紹不同的思考框架，如供應與需求的影響因素和效果、成本與效益分析等，讓學生能在處理議題時，具備更清晰及系統化的思考，分析議題引發的正反論點及其合理性，這將有助學生建立自己的論點及論據。除了澄清概念及提供思考框架的教學模式外，教師亦可配合運用各類資料回應題，培養學生閱讀和分析文字及數據的能力。而通識教育科教學常提及的小組討論、情境分析、

角色扮演等教學方法，可加強學生與學生之間及教師與學生之間的互動溝通，調動學生學習的積極性，引發學生進行自主學習。教師亦可在這些半結構式的教學活動當中，因應學生的能力，進行不同程度的解說，傳遞各種深淺程度的知識內容。這些教學模式，其實與上文所描述的初中通識教育科教學模式有相關性，可見初中課程與高中課程的課程設計其實都按着相似藍本，以期達致兩者互通的效果。

以上的教學過程能讓學生一方面認識香港醫療改革的狀況，另一方面學習教師擬定的知識內容、思考框架及探究技巧，最後能回應課程指引內的探討問題，令學生在了解議題及學科知識內容中均有增益。

「以知識內容為出發點」的課程特點

根據上文「以知識內容為出發點」的課程設計過程描述，可見過程之中對課程作步驟式的系統化處理，使探討問題、知識內容及議題三者能互相緊扣，令課程的重點能夠透過不同的社會議題帶出。在課程設計方面，教師及學生都較容易掌握有哪些課程內容已經涵蓋，有哪些課程內容仍待進一步探討。這樣的模式能有效協助教師掌握通識教育科課程整全的內容，以免出現教師在教學時無法預先估計所引入的議題是否能夠回應課程的問題。

然而，這樣的課程編排需要另外預留時間進行跨主題、跨單元的學習，以回應課程文件中對跨主題、跨單元學習的要求。不過，其實前文所定的知識內容已具備跨單元的條件，即知識概念的解釋能力已覆蓋不同議題。雖則如此，教師仍須讓學生認識回答跨議題問題的方法及特徵，使學生能回答個別單元議題的同時，亦能就着不同議題的背景及特徵作出調適，達致通識教育科期望學生具備跨單元理解議題的能力的目的。

「以議題為出發點」的課程設計模式

「以議題為出發點」的課程設計過程

除了「以知識內容為出發點」的模式外，另一個就是「以議題為出發點」的模式。這模式的課程設計是先選定合適的議題作教學，繼而思考在該議題下有甚麼相關的知識內容及如何鋪排知識內容，使融入既定議題中。下文將以「市區重建」這個議題為例，說明「以議題為出發點」的課程設計流程，把議題連繫至「單元二：今日香港」內的三個主題（生活素質、法治與社會政治參與、身份與身份認同），進行有系統的跨主題式學習。

選取議題的重點

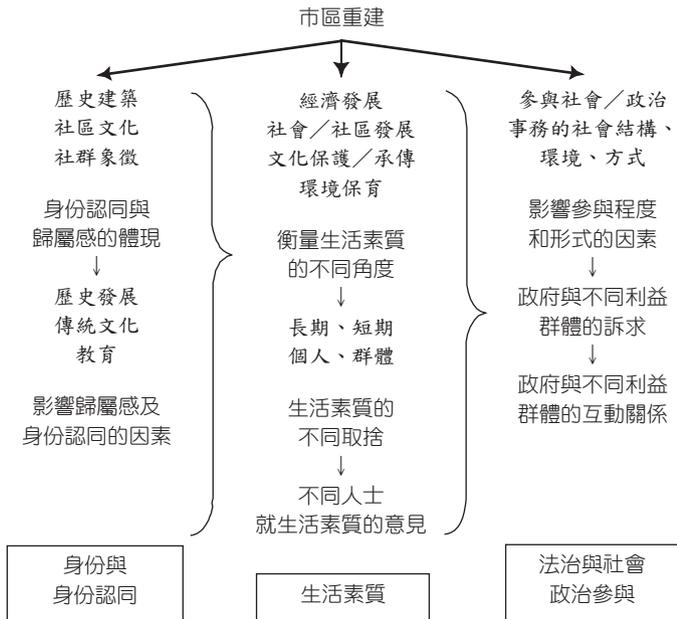
首先，從議題的相關性出發，可從議題事件與學生學習及課程內容兩者的相關性考慮。教師在選取議題時，一方面可從議題事件所指涉的現象出發，了解議題帶出的論點及其背後的價值觀，分析議題具備的討論空間及議題與學生的關係，使學生在討論議題時，能有效掌握議題的討論點及其所牽涉的知識內容。另一方面，可從議題與課程的關係出發，留意議題討論集中在課程的哪些部分，讓議題討論能回應通識教育科課程所指的內容。其實這兩點考慮，需要在整個課程設計過程中不斷重溫，從而檢視課程與教學設計是否依循正確的方向，會否偏離了學生學習所需或課程要求。

從議題的可行性方面出發，教師可用恆久議題或時事議題的分類，檢視議題是否超越時間，能否重複使用，及是否容易獲得探究議題的相關資訊。可是，由於不同議題的知識內容有異，若每學年選取不同議題，必定會影響整個課程結構而須重新編排及考慮。因此，雖然通識教育科課程應配合社會變化而更新不同的議題，但在轉換議題後的知識內容是否仍與整體課程規劃以至課程知識內容配合，則是另一個考慮。

在初步選定議題後，教師可運用概念圖或其他思考框架協助學生掌握議題所牽涉的知識內容。不過，概念圖的重點除了在於考慮議題所牽涉的知識概念外，亦在於知識概念能否回應課程所需。因此，概念圖的繪畫可分幾個步驟：首先，教師可先繪畫有關議題的概念圖，以明瞭議題背後的核心知識；其後，則須從概念圖中挑選一些與課程文件配合的核心知識，使兩者能互相配合；最後，則須有系統地編排已挑選的核心知識，讓教學流程得以順暢。這種做法一方面能顧及議題本身知識內容的獨特性，另一方面亦能回應課程文件的要求，使整個通識教育科的議題教學能夠達致雙重目的。

以「市區重建」議題為例，這個議題所牽涉的概念可包括歷史建築、經濟發展、傳統文化、個人與群體的利益等等，即圖十中楷書字體所示的概念。然而，這些零散的概念

圖十：「市區重建」議題課程設計概念圖



其實可放進課程文件內各個單元或主題的「說明」部分，有層次地把那些說明定出教學的先後次序，然後作出具體的鋪排。在鋪排個別主題下的「說明」部分時，其實亦可同時就不同單元或主題之間的關係（如圖十中不同主題的連接點），定下更細緻的流程。如在完成「身份與身份認同」的探討後，可把「身份與身份認同」列為其中一個生活素質的考量角度，繼而了解不同人士對生活素質的意見及取捨，以至政府如何處理不同人士對生活素質的訴求。這個具體的課程設計流程可把課程文件中的三個獨立主題放在同一個議題中探討，並且互相緊密地扣連起來，達致跨主題的議題探究效果。

「以議題為出發點」的教學內容編排

從圖十可見，「以議題為出發點」的課程本身具開放性，可供學生探討在這議題下的各個範疇及知識內容，而教師亦可深化學生討論議題時所產出的重點。然而，這個模式其實亦有一定的教學層次，並不完全由學生主導。雖然在同一個議題、同一個教學活動中可以帶出不同主題的知識內容，但為能及時完成既定知識內容的教學，教師在教學過程中不能太偏重以學生產出為教學基礎，否則整個課程會變得鬆散。

由於這個教學編排是以議題為基礎，教授的知識內容亦取決於議題，因此教師在選擇議題時有較大彈性，毋須受既定知識內容限制，較容易選擇以時事議題作教學。既然如此，教師便能選用最即時的時事議題作教學，讓學生易於在社會討論的氛圍下投入於學習。

「以議題為出發點」的課程特點

從上述的概念圖可見，「市區重建」這個議題只處理了各個主題內的某些知識內容，並不能透過一個議題完全覆

蓋所有單元或主題的知識內容。因此，教師須同時預備數個以至十數個議題，並且明瞭每個議題背後所牽涉的知識內容，以完整地併合成為整份課程文件所要求的教學內容。

另外，從知識系統的處理來看，由於每個議題所牽涉或運用的知識只是抽取整個知識系統的一部分，這樣不能全面而有系統地講解整個知識系統的流程。例如，可能在其中一個議題中會提及選舉制度及其效果，在另一個議題中會提及民主等，但事實上選舉只是一個制度，用以體現自由、公平、民主等概念，兩者實有密不可分的關係。教師如何把不同議題下相關的知識概念重新整合，讓學生了解一個更整全的知識系統，實為教師的另一個挑戰；教師亦可能要為此而抽出額外時間，讓學生了解不同議題下所學知識的相關性，重新組合知識系統，協助學生全面掌握知識內容。

新高中通識教育科課程設計的起點

在仍然未肯定新高中通識教育科課程知識內容、議題範疇、評核模式與內容的情況下，教師已經需要為這新課程作準備，讓學生善用三年學習時間。面對這種限制，教師須考慮一些基礎的教學內容與模式，作為新高中通識教育科議題教學的基礎。課程基礎可以分為兩部分：（1）探究技巧；（2）知識內容。這些基礎提供了一些寬廣的框架和概念，讓學生可以分析各類議題。而教師在這些基礎上，透過上述「以知識內容為出發點」及「以議題為出發點」的課程設計模式，加上適切、配合議題情境的知識內容和分析方法，不斷優化整個通識教育科課程，讓學生能更深入學習每個議題。

在探究技巧方面，教師可準備不同的分析框架、思考框架等，讓學生掌握分析議題的方法，並應用到不同的議題當中。這些框架的例子有「保留、改善、開始、停止」

(Keep, Improve, Start, Stop)、「強弱機危」(Strength, Weakness, Opportunity, Threat)、「輸入、過程、輸出」或一些分類圖、循環圖等，用以協助學生分析各議題。而在知識內容方面，則可講解一些普世的概念與價值，如公平、自由、正義、民主等，讓學生能夠掌握這些概念，並用於分析各個範疇下的議題，包括「自我與個人成長」、「社會與文化」及「科學、科技與環境」。

以上兩類學習基礎，為學生在面對全新議題時提供了分析的基本條件，使能初步回應各類評核問題。然而，要學生在眾多思考框架與概念中選取合適的工具和概念以回應相關議題，則須培養學生認識每項工具和概念背後的特性，並對其有足夠的敏感度，這樣學生才能確切地分析每個議題。另外，這兩方面的學習均只為議題探究提供基礎，學生仍然需要學習各個獨立議題下的知識內容，以完整及豐富議題探究的過程。

新高中通識教育科課程所面對的挑戰

上文整理初中及新高中通識教育科的課程設計，並指出初中通識教育科與新高中通識教育科銜接的關鍵因素。然而，縱使各學校不斷自我完善其初中及新高中通識教育科課程，以期為新高中通識教育科作更佳準備，但由於新高中通識教育科的一些課程安排現仍屬未知之數，這會影響整個通識教育科的發展。

現時各所學校為學生建構的通識教育科知識內容均存在差異，當初中學生要銜接至高中通識教育科課程，甚至日後需要面對公開考試時，學校如何調適其高中的學科課程亦至為重要。學校在未來所面對的不只是初中三年、高中三年的課程設計，而是整個中學階段六年的課程設計。學校須評估學生在初中通識教育科及其他學科學習的知識內容，以及在

高中通識教育科課程與各學科課程的配合，以設計能回應課程文件的新高中通識教育科。

總 結

從與學校一起實踐通識教育科的經驗，可總結出以下數個實行通識教育科的問題，為未來新高中通識教育科須注意的事項帶來一點啟示。

首先，由於現時各學習單元或主題內的知識內容並沒有整全的編排，故此各單元課程內所包含的知識內容可能重疊，個別獨立單元或跨單元的知識內容難以明確地在課程內作出規劃。因此，可能出現重複講授或難於進行有系統的知識內容編排的現象，學生亦較難有層次地進行知識內容學習。所以，教師可在設計校本課程時，先以較宏觀的角度檢視整體課程的知識內容編排，了解各單元內的重點知識內容，以課堂筆記或其他學生學習工作等來鞏固學生在探究活動中的所學，從中再次認清及鋪排整個課程的知識內容。

第二，每一單元主題內教授的概念組織較容易出現散亂的情況。現時不少學校均在教師備課時以腦震盪或組織概念圖的模式來思考主題內所涵蓋的內容，在這情況下，各主題內的知識內容可能十分配合主題範疇，但各概念之間的關係卻可能較模糊和散亂，難以在各概念之間找出其連貫性和統一性。所以，教師可在組織概念圖後再進行篩選，選擇彼此較相關的一些概念進行組織，並擬定整個主題內容。

第三，現時通識教育科以議題探究的方式作為唯一的探究方式可能太單一，在這目標下學生的探究過程亦流於以思考及分析的框架作主導，過程變得結構化，例如不論對任何課題，均以不同持分者的角度作思考，或對事件作正面、反面的思考及建議等。這些框架無疑能讓學生初步掌握及分析

議題，可是當學生要進一步了解事件的真實情況時便有困難，因為他們所面對的社會現象遠較課堂所學的一、兩個框架為之複雜。學生除了要不斷修訂已學習的框架外，亦可能要因應某些個別事件，訂定新的分析和探究框架，以配合某一議題的獨特性。因此，提高學生對現時各種備受廣泛使用的學習工具、分析框架的敏感度，並協助他們了解框架背後的理念和用途，從而能作出適當的修訂，實為另一重點。

第四，校本通識教育科課程其實不只考慮六年的課程。學校在設計課程時須考慮課程由小學的常識科、初中的綜合人文學科／通識教育科至高中的通識教育科／其他學科之間的銜接和配合，在課程內容、概念組織、教學模式、學習技巧等各方面如何貫穿整個學生的學習歷程，讓他們學習得更具系統、更有連貫性。這種做法不可能由一個學科單獨處理，而需要學校有跨學科協調的習慣，讓不同學科之間的訊息互通。

最後，通識教育科所涉及的課程知識內容非常廣泛，其探究過程亦多變，因此教師除要對整個通識教育科課程的知識內容和探究系統有全面的掌握外，更須深入理解課程設計的基礎理念和知識（如課程組織、課程發展、課程統整等），才能更順利地開展校本通識教育科的課程設計。可是，現時大多數有關通識教育科的討論和學習，皆分別集中在學科的知識內容和探究過程，兩者的關係少有觸及，且更甚少提及整個課程的編排和設計。因此，為使初中和新高中通識教育科的課程銜接更為暢順，兩者的學習更為有效，刻不容緩的是學校在未來應更具體地設計及實踐通識教育科的課程與教學。

參考文獻

- 王卓祺 (2007)。〈公民身份與社會權利：社會文明制度化的理論與實踐〉。載王卓祺、鄧廣良、魏雁濱 (編)，《兩岸三地社會政策：理論與實務》(頁 81-102)。香港：中文大學出版社。
- 家庭與學校合作事宜委員會 (2006)。《中學概覽 2006/2007》。香港：家庭與學校合作事宜委員會。
- 教育統籌局 (2005)。《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。
- 教育統籌局 (2007)。《個人、社會及人文教育學習領域：初中的課程改革並與高中教育的銜接》(單張)。香港：教育統籌局。
- 萬育維 (2007)。《社會福利服務：理論與實踐》(修訂二版)。台北，台灣：三民書局。
- 趙志成、麥君榮 (2006)。《香港通識教育課程發展評析》(學校教育改革系列之 34)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 課程發展議會 (2000)。《學會學習：課程發展路向——諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (編訂) (2002)。《個人、社會及人文教育學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (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。
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schneider, M.-J. (2006). *Introduction to public health* (2nd ed.). Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

**Critical Reflections on Curriculum Design and
Instructional Strategies of Liberal Studies:
Preparation for Junior and New Senior
Secondary Liberal Studies**

CHIU Chi-shing & MAK Kwan-wing

Abstract

As stipulated in *The New Academic Structure for Senior Secondary Education and Higher Education — First Stage Consultation Report* by the Education and Manpower Bureau in 2005, all senior secondary school students will take Liberal Studies as a compulsory subject by 2009, and be assessed in 2012. In response to the change, different approaches on curriculum and instructional design for Liberal Studies are being practiced in both junior and senior secondary levels. These valuable experiences have to be consolidated so as to lay the foundation for New Senior Secondary Liberal Studies (NSSLS) curriculum. This article consists of two main parts. The first part focuses on the discussion of the current preparation and the design of Liberal Studies at junior level; the critical factors in alignment with the senior level will also be revealed. The second part proposes two approaches for the curriculum and instructional design in NSSLS for a better preparation for this new discipline.